

読解力の意味について

—文部科学省「読解力向上プログラム」を考える—

● 村 越 行 雄

はじめに：

平成15年（2003年）7月に実施された OECD（経済協力開発機構）の PISA 調査（生徒の学習到達調査）の結果公表によって明らかにされた「読解力」の得点の低さを受けて、文部科学省は平成17年12月に「読解力向上プログラム」⁽¹⁾を示した。また、学校教育に関わる人々にとっても、日々教えている中で生徒・学生の読解力の不足を痛感しているところである。そのような状況は現在でも続いており、むしろ悪化しているとも言える。そうであれば、「読解力」とは何か、そのことについてきちんと考える必要性に迫られている状況に置かれているとも言える。そこで、「読解力向上プログラム」自体を考えるのではなく、あくまでもそれを手掛かりにして「読解力」について考えていきたいと思う。

「読解力」は何を意味するか：

「読解力向上プログラム」によると、「PISA 調査は、読解の知識や技能を実生活の様々な面で直面する課題においてどの程度活用できるかを評価することを目的にしており、これは現行学習指導要領がねらいとしている「生きる力」「確かな学力」と同じ方向性にある」とされ、PISA 型「読解力」は「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」であると定義されているとされる。なお、PISA 型「読解力」は Reading Literacy の訳語で、日本の国語教育等で従来用いられてきた「読解」ないしは「読解力」という語の意味するところとは大きく異なるもので、あえて PISA 型「読解力」と表記すると言われている。

単純に考えれば、「読解力」とは、文章を読んで理解する能力のことになる。つまり、書かれた文章が言語的に何を意味するかを正確に理解するために必要される能力のことである。簡単に言えば、文章の言語的意味の理解に関する能力である。例えば、文法と語の意味が分かれば、文の意味は理解することができるが、単一の文ではなく、いくつもの文がまとまりを成して、考えや感情を表す文章の意味の理解とは異なるものである。言い換えると、文の言語的意味を理解しても、それだけで文章の意味を理解することにはならない。人々が日常的に書いたり、読んだりするのは文章であり、しかも人々は社会の中で生活している以上、文章は社会生活という社会性を反映するものになる。文の意味が理解できれば、文の寄せ集めである文章の意味も理解できるというものではない。語の単なる寄せ集めが文ではないのと同様に、文の単なる寄せ集めが文章になる訳でもない。語の組み合わせによって異なるために、文レベルでは文法性が中心になるが、文の組み合わせによって異なるために、文章レベルでは社会性が中心になる。語をいくら知っていても、文法的に正確に文を成すことはできないし、文をいくら知っていても、社会的に適合する文章になることはない。語と文と文章の間にあるそれぞれの壁を見極めなければならない。語が集まって文になり、文が集まって文章になるというような教え方では生徒・学生は理解できないし、いくら練習しても、社会生活で実際に使用されるような文章を理解するところまでは辿り

着かない。ただし、ここで言う「社会性」とは、大人のみが持ち得るような限定的なものではなく、子供であっても持ち得るものことである。広く社会で生活する人々全員が得る社会性のことである。

そう考えていくと、「読解力」は文法性を重んじ、それに対して、PISA型「読解力」は社会性を重んじると言うことができよう。言い換えると、言語そのものを理解するのに対して、社会で実際に使用される言語を理解することになる。研究分野で言えば、言語学に対して、社会言語学が対比される。また、言語はそれ自体で存在すると同時に、言語を使用する人間がいることを考慮すれば、言語を使用する状況(社会)や言語を使用する人々に関係なく、いつでも、どこでも、誰でも使用し得るような言語を扱う言語学に対して、使用する状況(場面)によって、また使用する人々によって言語の意味は異なり、そのような言語使用を扱う語用論あるいは言語哲学が対比できよう。簡単にまとめれば、言語と言語使用の対比である。言語と人間の対比である。特に注目すべきことは、言語そのものが意味すること(文の意味)と人々が言語を使用して意味すること(発話の意味)の対比であり、言語自体の言語的意味と言語使用者の意図の対比であり、後者においては、例えば、ウィトゲンスタインの意味＝使用説⁽²⁾、オースティンとサールの言語行為理論⁽³⁾、グライスの会話含意理論⁽⁴⁾などのように、大きな研究成果があり、世界的に浸透していることである。それらの成果を適用していけば、社会性としてある「読解力」は明確にできるはずである。つまり、PISA型「読解力」が世界的に一般化していることを理解できるはずである。

PISA型「読解力」の定義：

前掲のPISA型「読解力」の定義について、特に「書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」について、「テキストの中の事実を切り取り、言語化・図式化する「情報の取り出し」、「書かれた情報から推論・比較して意味を理解する「テキストの解釈」、そして「書かれた情報を自らの知識や経験に位置づけて理解・評価(批判・仮定)する「熟考・評価」の3つの観点があり、「読解力」には文章や資料から「情報を取り出す」だけでなく、「解釈」、「熟考・評価」、「論述」なども加えられるとして、以下のように特徴を示している。

- ① テキストに書かれた「情報の取り出し」だけでなく、「理解・評価」(解釈・熟考)も含んでいること。
- ② テキストを単に「読む」だけでなく、テキストを利用したり、テキストに基づいて自分の意見を論じたりするなどの「活用」も含んでいること。
- ③ テキストの「内容」だけでなく、構造・形式や表現法も、評価すべき対象になること。
- ④ テキストには、文学的文章や説明的文章などの「連続型テキスト」だけでなく、図、グラフ、表などの「非連続型テキスト」を含んでいること。

以上の記述を見ると、「読解力」が多岐に渡っていることに気づくであろう。①は「情報を取り出す」と「解釈」と「熟考・評価」の3つに、②は「論述」に対応する。③では「内容」だけでなく、「構造・形式」と「表現法」も対象になるとされ、④では「連続型テキスト(文学などの文学的文章、論文、エッセイなどの説明的文章など)」と「非連続型テキスト」(図、グラフ、表など)も対象になるとされる。実に盛り沢山である。果たして教育現場で生徒・学生にそのような盛り沢山のことを教えられるか、また果たして生徒・学生はそのような盛り沢山のことを理解することができるか。

例えば、文学などは主観的な価値に関わるものであり、論文などは客観的で、科学的な意味に

関わるものであり、図、グラフ、表などは客観的で、統計学的で、数学的な意味に関わるものである。言語化と図式化・数値化・数式化は根本的に異なるものであり、価値と意味は根本的に異なるものである。分かりやすい例で言えば、ある事実について、文学者は自分の感覚や感情を通して事実を描き、相手は自分の感覚に合うかどうかで、好きか嫌いを感じ、自分の感情に訴えるかどうかで、感動的かつまらないかを感じるであろうし、研究者は自分の理性を通して証明可能な事実として描き、客観的な一般性を主張する以上、相手がたとえ誰であっても、事実であるかどうかで、真か偽かを定めるであろうし、統計学者は自分の理性を通して、しかも図式化・数値化・数式化によってより客観的で、より一般的な方法で示すことになり、相手もそれを理解するだけの能力が求められ、その能力によって事実であるかどうかだけでなく、明確になっているかどうかでも、真か偽かを、的確かどうかを決めるであろう。その「事実」のところに雨雲を入れれば、よりはっきりするであろう。雨雲を見て、文学者は感覚的に、感情的に訴えかけ、今にも雨が降り出しそうな情景を描き、臨場感を抱かせるであろうし、気象学者は客観的な証拠によって雨雲が降雨につながることを証明するであろうし、統計学者は過去のデータや今いる状況のデータを集め、それらを図式化・数値化・数式化して雨雲から降雨への確率を割り出すであろう。また、価値と意味の相違については、意味は言語にしる、図式・数値・数式にしる、それ自体に直接関わるものとして客観性の高いものになる（ただし、純粋な客観性にまでは至らない）のに対して、価値は善悪の道德、美醜の美学だけでなく、広く感覚や感情に関わるもの全てに当てはまるもので、好きかどうか、感動的かどうかなども含まれ、主観性の現れと言えるものである。

そのような内容の多様性によって、当然のことであるが、構造、形式、表現法なども異なってくる。従って、テキストの内容の多様性があれば、テキストの構造、形式、表現法なども多様なものになる。もしそのような多様性を全て「読解力」に含めることになると、実に盛り沢山のことを含めることになる。そこで、そのような多様性を無視したり、否定したりすることなく、多様性の土台になるような共通項を見出せるか、多様性をまとめるような統一的な方法があるか、そのような糸口を見つけることが求められることになる。

前掲の①について少し考えてみよう。③と④で示されるような多様性の土台を成し、統一的な方法が可能になるのは①になるからである。テキストの内容は実に多様になり、それに対応する形で、構造、形式、表現法なども多様になり、テキストの内容も連続型テキストから非連続型テキストまで、連続型テキストも文学から論文まで、対象が多様になっており、それら全てを1つ1つ生徒・学生に教えることは困難であり、それら全てに共通して適用できる読解力の基本と言えるものが①にあるからである。つまり、「情報を取り出す」と「解釈」と「熟考・評価」の3つが鍵を握っている。

「情報を取り出す」、「解釈」、そして「熟考・評価」：

最初に留意すべきことは、PISA型「読解力」の定義に含まれる多様性はPISA調査の対象である子供（義務教育終了段階の子供）に対するものであり、大人や専門家のような高度なレベルに対するものではないという点である。子供は日々生活の中で多種多様な文章に接することになり、そのような文章に満遍なく対応できるようにすることである。日常生活で子供が接することになる文章を、たとえどのような文章であれ、読んで理解できるような能力を持たせることである。つまり、子供にとっての日常生活における文章の読解力のことである。そこに、文法性だけでは処理できない、社会性があって初めて処理できる読解力がある。その意味から言えば、前述以外にも、例えば、手紙、はがきなどの文章、漫画、コマーシャルなどの文章、新聞、雑誌など

の文章など、子供はあらゆる文章に日々接することになる。勿論、学校教育に限定して言えば、教材として使えるのは、文学、論文、エッセイなどの文章、そして図表などになる。

「情報を取り出す」は「テキストの中の事実を切り取り、言語化・図式化する「情報の取り出し」とされ、「解釈」は「書かれた情報から推論・比較して意味を理解する「テキストの解釈」とされ、「熟考・評価」は「書かれた情報を自らの知識や経験に位置づけて理解・評価（批判・仮定）する「熟考・評価」とされる。その意味するところは、テキストには何らかの事実が、文章であれ、図表であれ、記述されており、まずテキストの中から事実を切り取り（もしテキスト全体が1つの事実を記述していれば、「切り取る」必要はなくなるし、もし事実以外の何か記述されていれば、「切り取る」必要があるし、もしテキストに複数の事実が記述されていれば、1つ1つを分けるために「切り取る」必要がある）、文章や図表で記述されている情報を取り出し、それで済みますのではなく、次に記述されている情報から推論し、比較し、テキストの意味を理解するテキスト解釈が行われ、それでも十分ではなく、さらに記述されている情報を自分が持っている知識や経験に関連づけて、その情報を理解し、その上で評価し、例えば、その情報が正しいかどうか、的確かどうか、受け入れるかどうか、そのように批判したり、その情報を使って何らかの仮定を行ったりすることになる。つまり、テキストは事実が記述されたもの（テキスト＝事実記述）であり、事実は文章や図式で記述された情報（テキスト＝情報記述）としてあり、その情報をただ単に取り出すだけで済みますのではなく、テキスト全体の意味を理解するには、その情報から何が推論できるか、その際に他の情報といかに比較できるか、そのような過程を経てテキスト全体を解釈すること（テキスト理解＝テキスト解釈、意味の理解＝推論・比較）になり、それに加えて、その情報を自分自身の知識や経験に関連づけ、その情報を自分自身との関係で位置づけ、それによって初めてテキストが理解できるし、それによって初めて評価できる立場になり、理解し、評価できる立場にいるからこそ、批判したり、仮定したりすることができるようになり、それが深く考えた上で評価する熟考＋評価になる（情報の理解・評価＝情報の自己との関連づけ、情報の理解・評価＝批判・仮定、情報の理解・評価＝熟考・評価）。

一言で言ってしまうと、理解＝思考である。テキストの中で記述されている事実をただ切り取り、文章や図表で記述されている情報をただ取り出すだけであれば、極端に言えば、考えなくてもできるであろうが、それではテキストの意味を真に理解することにはならない。例えば、必要などころに下線を引き、その下線部分をただ寄せ集めれば済むことになってしまう。理解することにはならないであろう。テキストの意味を理解すると言うには、考えなければならない。ただし、ただ考えればいい訳ではない。あくまでも日常生活に必要な思考である。数学的、論理的な純粋な思考もあるが、それとは異なり、日常生活に密着した思考である。ここで言う「日常生活」は些細なことを意味するのではなく、学校、会社などを含む生活全般のことであり、従って生活する上で、生きていく上で必要とされる思考全般である。その意味では、より実践的な思考のことになる。つまり、日常的思考であり、実践的な思考であり、言い換えると、生活密着型思考である。だからと言って、論理的な思考を排除するようなものではなく、むしろ日常生活においても、学校や会社などのように、論理的な思考は必要であり、求められている。ただ数学や論理学のように純粋に思考だけで済ますような、日常生活から切り離され、日常生活とは関係ないところで行われるような純粋な思考とは異なるだけである。その意味から、推論・比較のような論理的な思考が求められるのである。また、自己の知識や経験に基づく熟考・評価のような論理的な思考が求められるのである。従って、生活密着型思考には日常的な思考も、実践的な思考も、論理的な思考も含まれることになる。それを踏まえて、理解するとは思考することであると言え

るし、「読解力」は思考力であると言える。

そのような考察が妥当であると考えられるのであれば、PISA型「読解力」は生活密着型思考を求めるものであると言えよう。もし日本で一般的に捉えられているとされる「読解力」とは大きく異なると言われるのであれば、それは生活を反映させるかどうか、生活に密着させるかどうかの相違である。勿論、いずれが真か、正しいか、良いか、そのような真理評価や価値評価をするつもりはないし、すべきではない。それは、何を目的にし、何を基準にするかによって異なってくるからである。

読解力と思考力：

文章を読んで理解するとは、結局のところ、思考することであるとすれば、「読解力」＝思考力になる。PISA型「読解力」の場合であれば、「読解力」＝生活密着型思考になる。文章をただ読むだけでは理解することにはならず、考えることで初めて理解することになる。なお、経験など、あらゆるものは頭の中に知識として蓄積されていくと捉えれば、あらゆるものは「知識」として集約的に言い表せることができる。そこで、ある一定水準の知識量があれば、文章を読んで理解できるはずである。子供であっても、かなりの知識量があり、文章を読んで理解できるはずである。後は、文章を読む練習をすれがいいだけになるし、もし知識量が足りないのであれば、知識量を増やせばいいことになる。そのような知識量を中心にする捉え方も可能になろう。

「読解力向上プログラム」では、「PISA型「読解力」では、義務教育終了段階にある生徒が、文章のような「連続型テキスト」及び図表のような「非連続型テキスト」を幅広く読み、これらを広く学校内外の様々な状況に関連付け、組み立て、展開し、意味を理解することをどの程度行えるかについて、可能な限り客観的にみることをねらいにしている。」と言われる。文章や図表を幅広く読むことで多くの知識を得、それらの知識と状況との関連づけを行い、それらの知識を組み立て、それらの知識を展開し、それらの知識によって意味を理解することがどの程度できるかと捉えれば、もしそのように解釈すれば、問題は知識量になるであろう。知識量が少なければ、状況との関連づけも、組み立ても、展開も、意味を理解することも、全てが不十分な程度で終わってしまう。そうならないためには、文章や図表をできるだけ幅広く、できるだけ多く読むことが基本になり、知識量の増大が基本になろう。簡単に言えば、読む練習を行えば、知識量は増し、理解度が高くなり、読解力が向上することになろう。つまり、読む練習＝知識量の増大＝理解度の上昇＝読解力の向上という構図になろう。

しかし、そのような単純化は危険である。知識量が増大すれば、それだけで自然に思考力が上昇するかのようになり、その結果として状況との関連づけ、組み立て、展開、意味の理解ができるかのように思われてしまうからである。つまり、読む練習さえすれば、意味が理解できるかのように思われてしまう。それを避けるためには、知識量と思考力を分けて考える必要がある。知識量が増大しても、必ずしも思考力を上昇させる訳ではないし、理解度の上昇や読解力の向上につながる訳ではないからである。知識と思考は混同されることがよくあり、一般的に同一扱われることがよくある。「知る」(know)という行為の結果として生まれるのが「知識」(knowledge)であり、「考える」(think)という行為そのものが「思考」(thinking)で、考える行為の結果として生まれるのが「思想(考え)」(thought)である。また、「知る」は「信じる」(believe)とは異なり、100%確実性がある場合で、「知る」ことができれば、頭の中に知識として蓄積されていく。「信じる」という行為の結果として生まれるのが「信念」(belief)で、いくら「信じる」ことがあっても、100%確実性がないために、頭の中には「信念」としてあるにすぎない。そし

て、「思考」という行為は頭の中にすでにある様々な知識を使って、それらをつなげたり、まとめ上げたりする行為のことである。従って、「知る」と「考える」は異なるものであり、知る行為の結果としてある「知識」と考える行為そのものである「思考」は異なるものである。簡単に言えば、何かを知って得られる「知識」と何かについて考える「思考」は異なる。なお、一般的には「知る」は緩やかに捉えられている。日常生活で普通の人々はいつでも必ず100%確実に知る場合に「知る」を使っているのではなく、100%確実にない場合にも（「信じる」の場合であっても）「知る」を使っている。また、五感（視覚、聴覚、嗅覚、味覚、触覚）によって知覚する場合にも、例えば、目の前にある山を見て、そこに山があることを知っていると言われるように、「知る」を使っている。つまり、「知る」は「信じる」（99%～1%の確実性）場合でも、「知覚する」（理性ではなく、感覚によるもの、「感じる」）場合でも使われている。そのような緩やかな「知る」のために、「知識」も緩やかに使われており、結局何でも知ることができるし、何でも知識になると捉えられている。しかし、そのことによって知識と思考の区別が必要でなくなる訳ではないことを忘れてはならない。

知る行為の結果としての「知識」と考える行為そのものである「思考」の相違が明らかになれば、知識量が増大すれば、それだけで自然に思考力が上昇することにはならないと言えよう。知識量と思考力は直結する関係にはないが、勿論全く関係がない訳ではない。考える（思考する）とは知識をつなげ、まとめ上げる行為であり、知識量が少なければ、思考の範囲は限定的になってしまうが、知識量が多ければ、その分だけ思考の範囲も広がっていく関係にあるからである。また、少し複雑になってしまうが、「知識」は知る行為の結果としてあるが、それだけでなく、考える行為の結果としてもある。いくつかの知識をつなげ、まとめ上げて得られる結果も頭の中で知識として定着していく。たとえば言えば、模型列車を作る場合、いくつもあるパーツ（知識）を組み立てて（考える）作るが、完成した物（結果）は1つの模型列車（知識）として存在することになる。1つ1つのパーツも知識であり、それらをつなげ、まとめ上げて出来上がる完成した物も知識になる。そうなると、「知る」ことで結果として得られる知識もあれば、「考える」ことで結果として得られる知識もあることになる。「知る」だけでなく、「考える」ことでも知識量は増大することになる。気を付けなければならないことは、あくまでも考える行為の結果として「知識」があるのであって、考える行為そのものである「思考」とは異なるという点である。知識量が思考力に直結する関係にあるのではなく、「知る」ことによっても、「考える」ことによっても、結果的に知識量が増大する関係にあるにすぎない。

知識量と思考力が直結しない関係にあるために、「考える」ことなく、「知る」ことができるようになってくる。例えば、スーパーマーケットでキャベツを買うとしよう。テレビ、ラジオ、新聞、チラシなどで、価格、品質、味、鮮度、栄養価（栄養素の含有量とカロリー）、農薬使用状況、健康への影響などの情報を得、また実際にいくつものスーパーマーケットに行って情報を得、買い物をする度に、それらの情報をつなげ、まとめ上げ、どこで買うかを決める。「考えて買う」ことである。そうではなく、どこのスーパーマーケットで買えばいいかの情報（価格の安いところ、鮮度のいいところ、無農薬のところなど）を得、それをそのまま受け入れて、そのスーパーマーケットで買うこともできる。「考えずに買う」ことである。結局、情報を得ることで「知る」ことになるが、情報をつなげ、まとめ上げて、自ら「考える」ことで決めることもできれば、情報をそのまま受け入れて、自ら「考える」ことなく決めてしまうこともできる。勿論、どちらがより良いキャベツを買うことができるかは別問題である。多くの人々が思っていることであろうが、多くの情報を得れば、多くのことを知れば、それだけで思考力を増大させるということには

ならない。「考える」ことがあってもなくても、むしろ「考える」こととは関係なく、「知る」ことはできる。

知識と思考は根本的には異なると捉えることができれば、文章や図表を幅広く、数多く、繰り返し読んでいくことで、つまり読む練習をすることで、多くを「知る」ことができ、多くの「知識」を得ることができるが、それが文章や図表を考えて理解することに直接結びつくことにはならないと言えよう。読む練習によって得られた知識があれば、新たに文章や図表を読む時、その知識をそのまま適用することで理解することができるようになるからである。新たに文章や図表を読む度に、いつも必ず「考える」ことで理解することがなくなり、すでにある知識（過去の「知る」の結果として、また過去の「考える」の結果として、すでに持っている知識）を使って、それだけで理解することになるからである。

前掲の「文章のような「連続型テキスト」及び図表のような「非連続型テキスト」を幅広く読み、これらを広く学校内外の様々な状況に関連付けて、組み立て、展開し、意味を理解すること」とは、文章や図表を幅広く読むことで得られる知識を使って、ある状況に対して、それらの知識の内、どの知識とどの知識を関連づけ、関連づけられる知識を組み立て、その知識の組み立てによって更なる展開をすることで、意味を理解し、そのことで状況を理解することである。知識を使って行われる関連づけ、組み立て、展開は、知識を使って「考える」ことであるはずである。知識をつなげ、まとめ上げるという「考える」行為に対応するからである。しかし、「知る」ことでも、「考える」ことでも、結果的には同様に知識として蓄積されていくことになり、その中に、読む練習によって、どのように関連づけ、どのように組み立て、どのように展開するか、そのような知識も入ることになり、文章や図表を読む時に、それらの関連づけの知識、組み立ての知識、展開の知識などをそのまま適用して意味を理解することになれば、結局「考える」ことなく、意味を理解することができるようになる。つまり、考えて理解するのではなく、既存の知識をそのまま適用して理解することである。多分、そのように感じた人々も多くいるであろう。例えば、学校で習った一定の読み方を使って、文章を読む時に、その決められた方法に従って読み、その通りに理解していくことがよくある。言い換えると、適用はできるが、応用ができない。つまり、知識をそのまま適用することはできても、考えて応用することができない。決められたことは上手にできるが、自由に考えることができない。臨機応変に対応できない、自由に発想できない、様々な言い方ができよう。関連づけと組み立てと展開は、本来的には「考える」という行為であるが、知識として得てしまうと、「考える」ことを止めて、覚えた知識をただそのまま当てはめて終わってしまう。例えば、クラスで学生達に文章を読ませて、その意味を聞くと、全員同じ返答になってしまう。別の解釈もできるのに、同じ解釈になってしまう。それは、決められた方法に従い、決められた通りに理解していることの現れである。つまり、「考える」ことなく、知識をただ当てはめている結果である。

そこで、考えなければならないのが「意味を理解する」の意味である。意味には、文章であれば、言語自体が意味すること（言語の意味＝言語的意味）と書き手が言語を使って意味すること（書き手の伝達意図）があり、図表であれば、図表自体が意味すること（図表の意味＝図表的意味）と書き手が図表を使って意味すること（書き手の伝達意図）がある。「意味を理解する」が、もし言語的意味や図表的意味を理解することであれば、決められた方法で理解していくしかない。つまり、言語学的方法や統計学的方法である。語の意味、語の組み合わせである文の構成、文の組み合わせである文章の構成など、一定のルールに従って読んで理解するしかないし、図や表にも一定のルールがあり、それに従って読んで理解するしかない。その意味では、知識をその

まま適用して理解することが重要になる。しかし、それだけではない。世界的に浸透しているグライスの含意⁵⁾ (サールの間接言語行為⁶⁾も同じような意味であるが、グライスの含意ほど浸透はしていない)によって明らかにされたように、言語的意味と伝達意図が一致する場合もあれば、一致しない場合もあり、むしろ意味を2つに区別し、その上でなぜ一致するか、なぜ一致しないかを考える方が重視されている。有名な例で言えば、Can you pass me the salt? (「私に塩を渡すことができますか?」)という疑問文を使って、話し手は間接的に Please pass me the salt! (「私に塩を取ってください!」)という命令文(依頼文)を意味する。前者が言語自体の意味であり、後者が話し手の伝達したい意図である。そこに、言語的意味と伝達意図のずれを見ることができ。従って、もし「意味を理解する」の意味が伝達意図のことであれば、いくら言語的な方法や統計学的方法に従っても、それだけで意味を理解することはできない。文章や図表が書かれた状況を調べ、そこから得られる情報を使って考え、そのことで意味を理解していくしかない。正確には、グライスの的に言えば、「理解」と「解釈」は異なり、意味＝伝達意図の場合、「意味を理解する」には、理解ではなく、解釈するしかなく、状況証拠的に推論して解釈するしかない。それは、書き手が文章や図表を使って、一体何を伝達しようと意図しているかは、文章や図表だけからでは分からず、状況から証拠となるような情報を集め、それらの情報を使って推論し、書き手が何を伝達しようと意図しているかを解釈するしかない。そうであれば、「意味を理解する」と言っても、言語的意味であれば、意味を「理解する」ことはできるが、伝達意図であれば、意味を「解釈する」しかないことになる。つまり、言語的意味＝理解と伝達意図＝解釈の相違になる。そして、前者であれば、決められたルールの知識をそのまま適用して理解することができるが、後者であれば、「考える」ことで解釈するしかなく、そのことで「意味を理解する」と言えることになる。

「意味を理解する」は一般的には曖昧な形で使用されており、それはそれで構わないが、ただそのような背景があることに注意しなければならない。「読解力」の意味が曖昧にならないように注意しなければならない。思考力の問題が知識量の問題にすり替えられないように注意しなければならない。

「読んで理解する」(読解) :

「読んで理解する」と言う時、「読む」とは何を意味するか。例えば、文章を読む時、声を出さずに読む黙読で、ただ文字を見ていても、声を出して読む音読で、ただ文字の音を口から出しても、それだけで「読む」とは言えないはずである。ただ文字を見るだけで、ただ口から音を出すだけで、「読む」という行為にはならないと考えられるからである。良い例は、全く知らない外国語の場合である。外国語で書かれた文章を読む時、発音が分からないので、声を出して言うことはできず、ただ文字の形を見るだけになってしまう。それは「見る」であって、「読む」ことにはならない。つまり、文章を読むには、文章の意味、特に文章の言語的意味を理解することができなければならない。言語学的なルールを知っていれば、文章の言語的意味は理解できるし、それがあって初めて声を出さずに読んだり、声を出して読んだりすることができると言える。「読む」とは、文章の言語的意味の理解が必要であり、その言語的意味の理解には決められた言語学的なルールの知識がなければならず、従って読む練習を通して、それ以外の方法で、言語学的な知識を多く得なければならず、そのような知識があって初めて言語的意味を理解し、読むことができるようになる。一言で言えば、「知識」が鍵を握る。

「読む」には、文章の言語的意味の理解だけでなく、書き手による伝達意図の解釈も必要にな

る。ただ単に字面を読むのではなく、言語という外面には表れない書き手の伝達意図を読まなければならない。「読む」と言うよりは、むしろ「読み取る」と言う方がいいかもしれない。ともかく、書き手が文章で伝えようとしている意図を解釈するには、言語学的なルールを知っていても、それで文章の言語的意味が理解できても、それだけでは十分ではなく、文章に関わる状況を知って、その知識を使って状況証拠的に推論し、解釈しなければならない。それはもはや単なる「知識」の問題ではなく、「思考」の問題である。「考える」ことで推論し、解釈するしかない。文章という表面には現れてこないものを読み取るには「考える」ことしかできない。結局、「思考」が鍵を握ることになる。「思考」は、勿論読解だけでなく、あらゆるところで必要なものである。しかし、「思考」を教えるのは容易ではない。たとえ論理学や数学などの授業で純粋に「思考」を教えようとしても、結局のところ、「思考」に関する知識を与えるにすぎなくなってしまう。PISA調査でも重視されているが、自由記述（論述）の設問は思考力を調べるには適した方法であると一般的には考えられているが、それすらも、一定のパターンを覚えて、その知識を使って解答することもできてしまう。それに、技術的な問題として、大量の自由記述形式の問題の解答をどのように処理するか、正解の基準をどのようにするか、それで思考力を正確に測定できるか、その他にも様々な問題がある。勿論、自由記述形式の問題を否定しているのではなく、限界があると言いたいだけである。結局、いくら先生が教えても、知識を与えるだけになってしまうのであり、生徒・学生が自分で、自分から、自分のために「考える」しかない。知識であれば、先生が強制的に暗記させることができるが、思考は強制的に抑え込んでできるようなものではない。まさに自由に、自分が主体的になって、自分から積極的に取り組み、他の人ではなく、あくまでも自分のために充足するようにしなければならない。主体性と積極性と自己充足性を基にして自ら「考える」しかない。そう言うと、「考える」は教えられないと思うかもしれないが、そうではなく、そのような基本を前提にして授業を工夫することはできる。

「読む」は文章の言語的意味の理解と書き手の伝達意図の解釈の2つから成り、「知識」と「思考」の2つから成る。いかに「読む」かによって、いかに「理解する」かが影響され、規定され、「読んで理解する」が決定づけられてしまう。その意味で、いかに「読む」かが重要になる。その1つの方法として、多種多様な文章を幅広く、数多く、繰り返し「読む」という読む練習が位置づけられる。言い換えると、いかに「読む」かという読み方を生徒・学生に教える必要がある。時々(?)見かけるのは、「読む」を安易に捉えて、自分の言語であれば誰でも分ると思込んでいる人々である。日本人なら日本語は分かるはずであり、日本語で書かれた文章は分かるはずであるという思い込みである。また、日本人なら日本語の言語学的なルール（文法など）は分かるはずであり、たとえ分からなくても、日本語をきちんと使っているはずであるという思い込みである。さらに、意味における言語的意味と伝達意図の取り違えによって、文章の言語的意味が分かれば、それで十分で、後は繰り返し読む練習をすれば、自然に伝達意図も分かってくるはずであるという思い込みである。そのような思い込みは決して珍しいことではなく、多くの人々が実感していることであろう。私自身、大学の教員として授業（読解の授業ではないが）を教えていて、学生は「読む」ことができると思込み、学生に内容を詳しく聞くと答えられず、そのことで自分の思い込みに気づき、結局学生は「読む」ことができないのだと実感することがある。

「読む」は、単に字面を読むのではなく、文章に表面化していない伝達意図を読み取ることで初めて「読む」と言えるものである。典型例は、日本では一般化している英語教育である。最近では、小学校でも英語教育がなされているが、小学校から大学まで共通して言えることは、英語で書かれた文章をまず文単位に分解し、それぞれの文を辞書を使って語の意味を調べ、文法的な

知識と合わせて日本語に訳し、それらの文を寄せ集めれば、文章の意味が分かると思っていることである。むしろ、辞書で調べるだけで精一杯で、それで終わってしまうのが実情であろう。しかし、それでは英語の読解力は向上しない。英語の文章の言語的意味を理解するだけになってしまい、書き手がどのような意図で書いているかが読み取れないからである。言い換えると、調べるだけで、「考える」余裕がないからである。英語の文章を「読む」には、少なくとも言語的意味を理解していなければならず、それが第1歩で、大事なことは、それを使って「考える」ことであり、それによって書き手の伝達意図が分かってくる。言語的意味の理解という第1歩で終わってしまえば、英語の読解力の向上はあり得ない。実際問題として、1ページに5～6語程度が分からないのであれば、辞書で調べても障害にはならず、字面を読むだけでなく、伝達意図の解釈まで入り込むことができる。つまり、語の意味や文法などはすでに知識として持っていなければならず、それがあって初めて言語的意味を理解することができ、それによって言語的意味が知識として利用可能になり、その上で、その知識を使って伝達意図を推論して解釈することができる。まさに、「読む」＝言語的意味の理解＋伝達意図の解釈である。

英語などの外国語ならまだしも、日本語においても同じことが起きてしまっている。つまり、英語も日本語も、「読む」＝言語的意味の理解で終わってしまう。ただ、日本語の場合は、言語的意味を理解すれば、それだけで自然に伝達意図も分かると思っているので、むしろ「読む」＝言語的意味の理解（→伝達意図の解釈）とする方が適しているであろう。→は単に移行を意味するにすぎず、同一であると思えば、「読む」＝言語的意味の理解（＝伝達意図の解釈）になるし、相違を認識するのであれば、「読む」＝言語的意味の理解（＋伝達意図の解釈）になる。そして、日本語や英語だけでなく、言語全般に同様のことは言える。大袈裟に言えば、言語の読解力が抱える宿命なのかもしれない。つまり、「読む」＝言語的意味の理解が重視される傾向が一般的になっている。しかし、よく考えると、そのような傾向は理解できないことではないと言うこともできる。人々は自分の言いたいこと（伝達意図）を、もしその気になれば、全て言語化して、言語で言い表せると思っている。言いたいこと全てを言語的意味に入れて、言語的意味＝伝達意図にすることができると思っている。たとえそうであっても（サールの表現可能性の原則を疑問視する人々が多く、実際にはできないと言えるであろうが）、もしそれを実行したら、どうになってしまうか。人々が全員自分の言いたいことを全て言ってしまえば、人間関係は崩壊してしまうであろう。そこまで行かなくても、自分の言いたいことを全て言語で言い表すのは極めて困難である。

そのような捉え方が正しいとすれば、現状の「読む」＝言語的意味の理解を、本来の姿である「読む」＝言語的意味＋伝達意図の解釈に持っていくことが必要であると言えよう。それが「読む」の本来の意味であり、読解力向上に結びついていくと言えよう。

読解力の重要性：

前述の「読み」の考察は、文章を中心にしたものであるが、同様のことは図表にも言える。さらには、全ての「読む」にも言えることである。1例として、心を「読む」と言われることがあるが、そのような隠喩的な「読む」も同様である。外見から人を判断することがよくあるが、外見は外面に表れるものであって、それだけで人の内面（性格などの性質）を判断することはできず、外面の裏に隠された内面を「読む」ことで初めて判断できるものである。その意味で言えば、読解力はあらゆるところで必要とされるものであり、その重要性は忘れてはいけない。

「読む」にしても、「理解する」にしても、意味における言語的意味と伝達意図の2つの要素が

含まれていることを考慮すれば、文章を「読む」場合、言語的意味を「読む」だけでなく、伝達意図も「読み取る」必要があり、文章を「理解する」場合にも、言語的意味を「理解する」だけでなく、伝達意図も「解釈する」必要があることになる。それなしに、単純に「読む」とか、「理解する」とか言えないはずである。従って、「読んで理解する」能力である「読解力」は、そのようなものでなければならないはずである。それは、知識と思考、つまり「知る」と「考える」の両側面を満たすものでなければならないことを意味する。「知る」ことで得られる知識だけでなく、「考える」ことで得られる思考が加えられて初めて、「読んで理解する」ことができ、「読解力」が向上することになる。

「知る」ことで得られる知識は、先生が生徒・学生に授業で教えることができる。先生が教え、それによって生徒・学生が知り、それを知識として蓄積させていけばできることである。しかし、「考える」ことで得られる思考は、いくら先生が教えても、生徒・学生にとっては、知って知識として蓄積されるが、直接思考に結びつくようなものではない。つまり、知識量は増大しても、必ずしも思考力の上昇に結びつく訳ではない。あくまでも、生徒・学生が自分で、自分から、自分のために「考える」しか得ることのできないものである。ただし、思考とは、生徒・学生が日々生活していく中で日々「考える」ことであり、生活密着型思考ことである。日常生活の中で「考える」ような日常的な思考は、研究者などが「考える」ような高度な思考とは異なると一般的には捉えられているが、日常的な思考であれ、高度な思考であれ、基本的には同じものである。従って、PISA型「読解力」で求められる思考が生活密着型思考であるとしても、それを幼稚な思考であると決めつけるべきではない。生徒・学生の日常的な思考であれ、研究者などの高度な思考であれ、思考という共通項があり、その延長線上に位置するものである。生徒・学生が主体的に、積極的に、自己充足的に、自ら「考える」ことができるようになれば、その「考える」をそのまま研究などに当てはめて「考える」ことができるようになる。その意味で、生徒・学生の日常的な思考は研究者などの高度な思考の基礎になるものである。強く言えば、生徒・学生の日常的な思考がなければ、研究者などの高度な思考はあり得ない。日常性なしの、日常性と関係ない思考は空虚な思考にすぎない。日常生活における個々の事実を考えることで、それを反映する思考こそが高度な思考になり得る。そうであれば、生徒・学生の日常的な思考を決して疎かにすべきでないことがはっきりするであろう。

「考える」が生活密着型思考であり、日常的な思考であり、しかも生徒・学生が主体的に、積極的に、自己充足的に自ら「考える」しかないと捉えれば、「考える」ことで得られる思考はどのように手に入れればいいのか。先生が教えるのに限界がある以上、残るのは生徒・学生の自己訓練しかないはずである。生徒・学生が主体的に、積極的に、自己充足的に自ら「考える」ことを日々繰り返して行う自己訓練しかないはずである。先生ができることは、それをバックアップすることであって、それ以上を行えば、生徒・学生は自ら「考える」ことを止めてしまうし、それ以下を行えば、自ら「考える」ことを初めからしないままになってしまう。自己訓練は勿論授業の中でもできるが、時間的、人数的、その他の理由で限界があり、大部分は授業以外の日常生活の中でするしかない。つまり、先生の目の届かない、手助けのできないところであり、先生が教えることのできないところであり、生徒・学生が自らするしかないところである。悪い言い方をすれば、先生はあれこれと指導することはできるが、結局のところ、後は全て生徒・学生の問題である。やろうと思えばできるし、やろうと思わなければできない。それだけである。ただし、そこまで言うと、結局、生徒・学生は思考力を上昇させることができず、悪くすると、思考そのものが身につかないままになってしまう。そのような投げ遣りなことを言うてはいけない。

先生は遠く離れず生徒・学生を見守っていかなければならない。それしか方法はない。

主体性と積極性と自己充足性に基づき、あくまでも自ら行うしかない「考える」は、生徒・学生側の問題である。そのような思考を教えるには、生徒・学生に自ら「考える」ようにさせるしかない。その点を忘れてしまうと、いくら先生が教えようとしても、「考える」についての知識を蓄積させるだけで、実際に「考える」ようにはならない。勿論、教えることができないとか、教えても無駄であるとか、そのようなことを言いたい訳ではない。ただ、「考える」は重要であり、教えなければならぬと言われながら、成果が出ていないのは、「考える」についての知識を与えるだけで終わってしまい、実際にその知識を使って「考える」には至っていないからであることを認識しなければならぬと言いたいだけである。

最後に：

今回は、「読解力向上プログラム」を手掛かりにして「読解力」を考察してきたが、それは「考える」全般にも言えることである。そして、「知る」と「考える」が混同され、「知る」こと自然に「考える」ことができるようになることと錯覚されることがあり、そのことを明らかにするために、いくら知識量を増大させても、それで思考力の上昇には直接結びつかないことを考察してきた。もし「考える」を教えるのであれば、生徒・学生の「考える」自己訓練をいかに指導することができるかを具体化していかなければならない。つまり、生徒・学生が自ら「考える」ようになるには、どのような方法があるかをはっきりさせなければならぬ。

最後の最後になるが、簡単にまとめて終わることにする。現在、情報過多になり、知識が肥大化している世界で、人々は「考える」ことができなくなったり、「考える」ことを止めてしまったりして、「考える」ことなしに済ませている。そのような現状を考えると、生徒・学生が「考える」ことをしないからと言って、生徒・学生が悪いとか、先生が悪いとか、そのようには言えない。だからと言って、それを風潮であるとして片づけることはできない。むしろ、人間の原点とも言える「考える」に引き戻すことが今こそ必要になっている。その認識こそが大事である。

(注)：

- (1) 文部科学省のホームページより「「読解力」向上に関する指導資料 [参考資料] [読解力向上プログラム]」を得て、それを使用した。
- (2) ウィトゲンスタイン (Ludwig Josef Johann Wittgenstein) の意味＝使用説は彼の後期哲学の代表作とされる *Philosophical Investigations* (1953) に示されたものである。
- (3) オースティン (John Langshaw Austin) が最初に言語行為理論を確立した哲学者で、彼の理論は *How to Do Things with Words* (1962) に示されている。そして、オースティンの言語行為理論を引き継ぎ、さらに発展させたのがサール (John Rogers Searle) で、彼の理論は *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language* (1969) に示されている。
- (4) グライス (Herbert Paul Grice) の会話含意理論は “Logic and Conversation” (1975) (*Syntax and Semantics*, vol. 3) で展開されている。
- (5) グライスの「含意」に関連にして重要になるのが彼の「意味」に関する捉え方である。それは “Meaning” (1957) (*Philosophical Review*, 66 (3)) に示されている。
- (6) グライスの含意に関連するサールの間接的言語行為は “Indirect Speech Acts” (1975) (*Syntax and Semantics*, vol. 3) に示されている。