

# 思考のメニュー



## 1 国語読解編

嶋泉心足齋

最近喧しく「読解力」ということが言われています。過去日本はその学力において高く評価されていたのも関わらず、OECDが行ったPISA調査（生徒の国際学習到達度調査）で以前のような好成績を残せていない、これはいけない、というわけです。さすがにその危機感で対策を行った所為か、2009年からは成績が改善しました。

でも、ここで疑問に思いませんでしたか。学校の授業や受験勉強で「読解問題」はたくさん解いているから「読解力」は鍛えられているはずなのにどうして、「読解力」が下がっているのか。やはり「ゆとり教育」のせいでしょうか。

それもあるでしょうが、問題はもっと根本的なところにあります。それは今までの日本の学校や受験における国語が求めていた「読解力」と、今OECDの調査で測定されている、いわゆるPISA型「読解力」というものが、異質なものだという点です。PISA調査では、「読解力」を「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」と定義しています。もう少しわかりやすくまとめると、次のような特徴があると言えます。

- ①読解の対象つまり「テキスト」が、普通の文章だけではなく、図、グラフ、表などの「書かれたもの」全般を含んでいること。
- ②テキストに書かれた情報を読み取るだけではなく、自分が持っている他の知識や経験と関連付けて理解したり評価したりすることも含んでいること。
- ③テキストに基づいて、自分自身の意見を組み立てて論じたりするなどの、テキストを活用する行為も含んでいること。
- ④テキストの内容だけではなく、文章構造や形式や表現法も対象となること。

どうでしょう。いわゆる「読解力」のイメージとは随分違っていませんか。文部科学省も平成十七年十二月に発表した「読解力向上プログラム」に、

なお、PISA調査の「読解力」とは、「Reading Literacy」の訳であるが、わが国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ので、本プログラムでは単に「読解力」とはせずに、あえてPISA型「読解力」と表記することとした。

と記しています。つまり、明確に違いを意識しています。

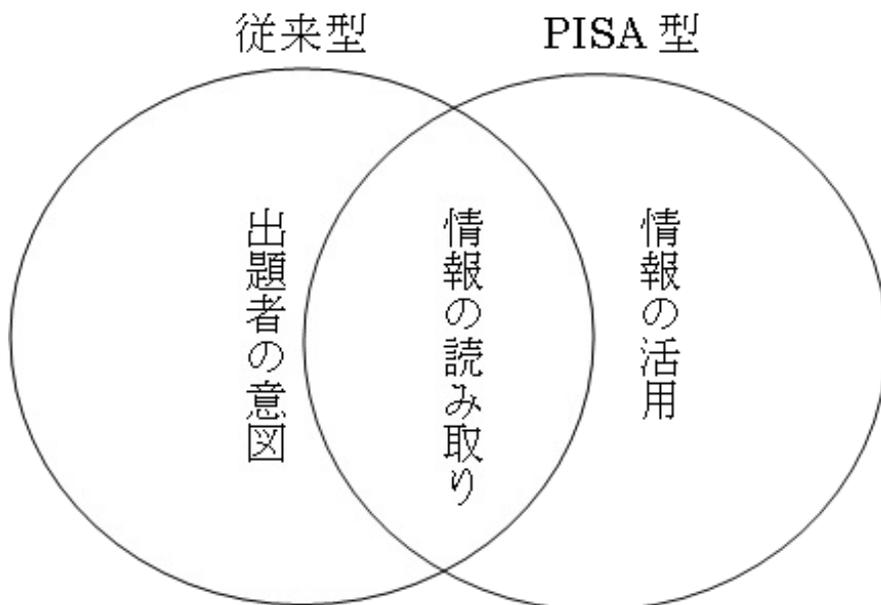
「わが国の国語教育等で従来用いられてきた『読解』ないしは『読解力』」は、簡単に言えば「情報を正確に読み取る」ということに尽きます。そして、従来型「読解力」は若干の幅はあるものの、概ね「正解とされるべき読み・解釈」というものが想定されています。学校の授業なら、先生が教えてくれる「読み・解釈」が正解ということになります。

一方、PISA型「読解力」では、内容の誤読さえしていなければ、熟考した末に正反対の対応を導き出しても正解になります。そして重要視されるのは、自分の意見を組み立てて論じたりする「活用」の部分になります。これは従来型「読解力」の範疇には入らない部分です。ですから、大雑把に言って、従来型「読解力」PISA型「読解力」は、その互いの円がごく一部で

重なっている、というイメージでしょうか。

ということは、日本がPISA調査の「読解力」であまりよい成績を取れなかったのは、目指してきたものが違っていたからです。

### 【読解力の範囲】



そもそもPISAはヨーロッパ型のカリキュラムに沿った内容でつくられているのです。そのため、理系科目でも日本は成績を落としています。日本のカリキュラムなどに比較的近かったTIMSS（国際数学・理科教育調査）では日本をはじめとするアジア勢は上位でした。実はPISAにはヨーロッパ勢が不審だったTIMSSに対するカウンターという意味合いが内在されている、つまり初めからヨーロッパ諸国が上位になる

ようなテストとして設計されているということです。実際に、ユネスコ生涯学習研究所アダマ・クオン所長はPISA型テストについて、「西洋中心の学力を調査している」と批判しています（赤尾勝己『ユネスコ生涯学習研究所を訪問して』関西大学文学部教員コラム第117回 2011/03/11 [http://www.kansai-u.ac.jp/Fc\\_let/colomn/colomn117.html](http://www.kansai-u.ac.jp/Fc_let/colomn/colomn117.html)）。ですから、アジア諸国はそれにも対応して善戦していると思えるべきだという考え方もあります。

また、神原敬夫氏は「PISAの虚構」（<http://homepage3.nifty.com/kkam12/sub3.html>）において、日本の生徒は、正確な読解（解釈）自体が出来ていないのであって、熟考は決して悪いわけではなく、連続テキスト（一般的な文章）読解が出来ているものは、非連続型テキスト（図表の読み取りを含んだ所謂PISA型文章）の読解が高く、その相関係数は実に0.98と普通では考えられない値（相関係数は1が最大。つまり普通に読解力が高ければ、ほぼ100%PISA型読解力も高いということです）であると、PISAをいたずらにもてはやす傾向を批判しています。

また、PISAには、調査対象自体が明確ではないという問題があります。年齢規定はありません、その中のどういった層を調査対象として抽出するかは各国に一任されているのです。

たとえば日本では、国内の学力格差が広がったといわれていますが、2003年の調査からは、定時制高校の生徒が対象に含まれています。つまり2000年の調査とは対象の連続性がそもそもないのです。おまけに、調査母数も毎回違います。

しかも、例えば2009年の調査母数は約6000名、185校です。統計的には信頼性を維持できる母数ではありますが、調査対象母集団を「高等学校本科の全日制学科、定時制学科、中等教育学校後期課程、高等専門学校」の1年生は約117万人ですから、たった0.5%でしかありません。更に、文部科学省の文書にも「日本では無作為に抽出」と書かれていることから、他国では恣意的な選抜がなされている可能性も否定はできません。

ということで、PISAで想定される能力は、そもそも日本では育成してこなかったものであり、またPISA自体にも多くの問題があるということが出来ます。

だからといってそのまま放置はできないので何とかしようと皆さん躍起になっているわけで、学校でも、PISA型「読解力」をつけるための授業というのが工夫されてきています。

しかし、日本に本当にPISA型学力が必要なのか、という議論は殆んどなされないままになっています。

更に加え、今まで上位を占めていたフィンランドを散々持ち上げていたマスコミが、すべてでトップを取った上海や、読解力2位の韓国、二分野で日本を上回っているシンガポールという日本を超える競争社会を持ち上げてそれに続こうと言わないこと、それにフィンランドには手厚いフォローと裏腹に落第・留年がしっかりとシステムとしてあることも殆んど語られていないことから、その意図は学力向上とは違い、競争を止めるということを理想とする思想の正当化と宣伝であったのだということが分かります。

そうしたマスコミの意図はともかく、現実問題として子どもたち、なかんずく受験生が直面する「読解力」の問題は、まず従来型「読解力」であり、「入試問題の文章を読み解く力」でしょう。そして「国語が苦手」な子どもがいう「国語」はまさに「入試問題の文章を読み解く」ことにほかなりません。漢字がなかなか覚えられない書けない子どもが「国語が苦手」ということにはないですよ。そういう子は「漢字が苦手」というはずです。

では、「国語が苦手」な子は日本語ができないから、文章が読み取れないのでしょうか。知らない言葉につまずいて意味が取れないということもあるでしょうが、日本で生まれ育っていて、日本語ができないということはまずないはずで、そんな子どもでも読書やマンガやドラマやアニメでは「おはなし」を楽しんでくれます。言葉はわかっているのに「国語の文章」がわからないのです。それはなぜでしょう。

また、読書が好きなのに、「国語が苦手」という子もまれにいます。文章をたくさん読みなれているはずなのに、どうして「文章読解」ができないのでしょうか。

その原因は、少し意外かもしれませんが「文章を読み解く」と「おはなしを読むこと」つまり「読書」とが同じではないということです。

「読書」というのは、自由な読みが許されます。作者や筆者の意図というものも当然ありますが、その本に書かれている「テキスト」を読者が能動的に解釈することによって「読書」が成立します。ですから、読者によって解釈や捉え方や感じ方が変わってもいい。もし、ある読者の感想が、作者の想定と大きく食い違っていても、それは読者がとやかく言われる筋合いのものではありません。もちろん知識不足や勘違い、あるいは社会常識や価値観の変化に伴ってとらえ方が変わってしまった、ということもあるでしょうが、それを除けば、誤解についての非は、そういう解釈を可能にしてしまった作者の力量不足にあるということになります。

ところが、「国語の読解」や「入試問題の読解」はそうではありません。先ほども少し書きましたが、その「読み・解釈」に正解が存在します。そして後者はその解答にも正解が存在している以上、前者よりも厳密な「読み・解釈」にならざるをえません。俗にそれは「作者・筆者の意図」という言葉で語られますが、実はそれは嘘です。外山滋比古氏が、社団法人全国学習塾協会の十周年記念誌「であい」（平成十年九月）に寄せた特別寄稿「入試の問題」に次のようにあります。

出題したというあいさつには、問題が添えられている。そんなものを見たってしかたがない。たいていは見もしないで捨ててしまう。あるとき、よほど退屈していたのであろう。問題をひらいて見た。文章が引いてあって、あとに設問というのがいくつもある。これこれについて筆者の考えは、次のうちどれか、とあり、A B C D Eと選択肢がならんでいる。筆者は自分である。自分の考えをきかれて答えられぬわけがない。

なにほどのことやある、ととりかかったのはいいが、Bでもあり、Dでも間違っていないような気がして、決着がつかない。ほかの設問でも、明快に答えられたのはほとんどない。

「ボクが受験生なら、まんまと落第だ」

そう言って、問題をこどもに見せた。彼女はちょうど受験の勉強をしているときだったのである。こんな出題はよくない、書いた本人が答えられないなんて、問題外だ。そういう親を前にして、しばらく設問をにらんでいた娘は、

「こんな簡単さ。これとこれだよ」

とこどもなげに言ったものである。私はすっかり感心した。受験指導とはすごいものである。書いた本人にもよくわからない問題をさらりと片付けてしまう。たいしたものだ、と舌をまいた。

また、池澤夏樹氏も「設問の土台」と題したエッセイの中で「『筆者はここで何を言おうとしているのか?』という問いに、たしかに筆者であったはずの自分が答えられないという屈辱にも耐えよう。」（『読書癖3』みすず書房）と述べられています。

このように、入試問題の「読み・解釈」は「作者・著者の意図」ではないのです。

ではその「読み・解釈」は何かというと、「作問者の読み・解釈」であり、より正確には「理想的読者の読み・解釈として作問者によって想定された読み・解釈」ということになります。ですから、ここでは受験者の勝手な捉え方は許されません。つまり、一般的な入試問題は「あなたの意見は聞いてない」のです。国語が苦手という子どもの場合、ここを勘違いしていることがよくあります。つい自分の読みを優先してしまうのです。例えば、

雨が降っている寒い夜、ちかちかと明滅する街灯がついた電柱の足もとにいくつかごみが積まれている。そのひとつ、子どもがやっと抱えられそうなダンボールの中から、か細い泣き声が聞こえてきた。近づいて開けてみると、中に敷かれた毛布の上から、仔犬がこちらを見上げていた。

という文章があった場合、「読書」であれば、これをどう捉えてもいい。実際、この短い文章では、登場人物の状況が不明なので、どうとでも捉えうるはずです。泣き声をうるさいと思ったのかもしれないし、犬嫌いだったので仔犬に驚いたのかもしれない。あるいは仔犬を見て美味しそうと思ったのかもしれない。犬を食べる民族もいますから、この読みだってありえないとは言えません。でも、「国語の読み・解釈」では、「捨てられた仔犬をかわいそうに思う」という答えが期待されます。一般的あるいは理想的な読者ならば、そう思うだろう、作問者や学校の先生はそう考えるわけです。石原千秋氏が『秘伝 中学入試国語読解法』（新潮選書）の中で「国語の試験は道徳だ」という趣旨のことを書かれていますが、それはここでいう作問者や学校の先生の期待を言っているわけです。石原氏がそう書いているから、「国語の試験は道徳」でいいと思っておられる方が、まれに学校の先生などにもいらっしゃるようですが、石原氏は、結果としてそうなっているのです。「国語の試験は道徳」だとわかっていれば解きやすい、と分析されているのであって、国語が道徳であることを肯定してはいません。その姿勢は『国語教科書の思想』（ちくま新書）でより明確になっています。

要するに、「国語の読解」、それをさらに先鋭化させた「入試問題の読解」が要求する「読解力」とPISA型「読解力」、そして一般的な「読書」はかなりの部分において別物だということです。「読解力」ということを考える場合、この点をはっきりと認識しておく必要があります。

論説・説明文が苦手だというお子さんの割合の方が多いというのは、一般的に言えることです。

この理由は簡単に言えば、論説・説明文には慣れていない、ということです。物語については、幼いころから絵本などを通じてなじみがありますし、日ごろの読書でも触れています。さらに、その他のメディアを通じての接触もあります。ですから、物語とはどういうものかは知っていますし、読解の方法も無意識のうちにある程度習得しています。大抵の子供は、塾での学習を除けば、論説・説明文に接する機会は学校の教科書以外にはありません。如何に読書好きとはいえ、岩波新書や講談社現代新書を愛読している小学生というのはごくごく少数でしょう。

ですから、子供たちは、物語文の理解力の方が論説・説明文の理解力よりも先行しているのが普通です。そして、物語の読解方法を論説・説明文に援用して読解しようとする段階を経て、論説・説明文の読解方法を体得する段階に達します。

論説・説明文が苦手ということが多く見られるのは、この段階的発達のためなのです。

また、女の子では物語文が、男の子では論説・説明文がそれぞれ得意な傾向が見られる、これも実感として言えることです。

たとえば、立原えりかさんの「過去の罪」（講談社文庫「タマネギ色のなみだ」所収）という作品があります。あらすじを紹介しますと、次のようになります。

ある女の子が髪に結んだりボンを三日連続でなくして学校から帰ってきます。母親は心配して、その理由を尋ねますが、女の子は「わかんない」と言うだけです。

その母親は、幼い頃食べるだけで精一杯でした。とても着飾ったりできませんでした。そこで、自分に娘が生まれてから、きれいなリボンを毎日結んであげよう、心に決めていました。女の子はそんな母親の尊い心を理解していました。それでも女の子がリボンがなくなった理由を話さないことにはわけがありました。

三つのリボンを取ったのは、女の子のうしろの席に座っている男の子でした。

三日目に一番のお気に入りのリボンをとられた女の子は、校庭で男の子に尋ねます。

「どうしてそんないじわるするの？」

「だってスキなんだもん」

男の子は、落ちていた銀杏の葉を女の子のポケットに詰め込んで立ち去ってしまいます。

そして、男の子はそのまま引っ越してしまいます。

何十年もたって、その女の子は母親となり、自分が母にしてもらったのと同じように、娘にリボンを結んでやっています。そしてふと、リボンを取った男の子のことを思い出します。名前も忘れてしまったけれど、どうしているかしら。

彼女の夫も銀杏を眺めて、名前も忘れてしまった少女のことを思い出します。彼が、押入れの奥にしまった「過去の罪」と書いた箱の中には、きれいなままのリボンが入っています。

このお話を読んで、リボンを取られた女の子と取った男の子が、お互いに気づかないで結婚していたということを、小学校高学年の女の子ならほとんど読みとってくれます。ところが、男の子は半数近くが「？」という感じでした。最初の「母親」と「女の子」と、最後の「母親」と「女

の子」を同じだと勘違いしてしまうのも男の子の方が多いでしょう。

これは肉体的・精神的な成長、あるいは脳の構造における男女差という問題も影響しています。語学の習得能力や情緒の感受性ということについては、女性の方が優れている傾向にあるということは、医学的にも言われていることです。逆に、空間認識力や構造理解については、男性の方が優位な傾向があります。理系科目が得意な男の子が多いのもそのためです。

このように、文章理解については、性差の問題もあれば、あるいは個人の好みの問題もあります。ですから、一般的にどちらが難しいかということになると、これはなかなか難しいものがあります。

しかし、所謂「読解テスト」でどちらが点数を取れるようになり易いか、言い換えれば「読解のコツ」を会得しやすいか、ということ言えば、それは論説・説明文です。なぜなら、論説文も説明文も、ともに読者に対して説明を試みている文章だからです。人を納得させようというのですから、理解に必要なことは記載されます。ですから、書かれていることを丁寧に読みとっていけば、内容を理解することができます。そこにあるものを順に組み上げて理解していくという、認知心理学でいうところの「ボトムアップ処理」が重要になります。強いていうなれば、語彙がやや難しいということが問題になるくらいです。

それに伴って、「テスト」の設問の内容についても、論説・説明文であれば基本的には「書かれていること」しか問われません。書かれていることを手がかりにして、書かれていない一般常識、社会常識を問うようなことはまずありません。答えは、表現上の差異こそあれ、必ず文章中にあるのです。

しかし、物語文ではそうはいきません。

小学校低学年で読むようなものならいざしらず、高学年以上になってくれば、そこで目にする文章は、ふつうに大人が読むものと大差ありません。であれば、「心情の把握」などは、基本的には直接表現がされていない、描写による表現が主ということになります。また、ストーリーを円滑に運ぶために、くどくどとした説明はされません。つまり「書かれている」ことから読みを組み立てる「ボトムアップ処理」に加え、「書かれていない」ことの読み取りが必要になります。

では、その「書かれていないこと」をどのようにして読み解くのかといえば、それは自己の経験との比較による類推ということになります。この経験は実体験だけではなく、ドラマや漫画、小説などのからの間接体験でも構いません。そうした経験によって自分の中に形成された「類型」に基づいて「想像」するのです。この直接は「書かれていないこと」を既存の知識によって補い、理解していくことを、認知心理学では「トップダウン処理」と言います（これについては、後でまた述べることになります）。そして、その性質上「トップダウン処理」には、大きな個人差が生じます。

この「トップダウン処理」がどういうものか、少し説明してみましよう。

たとえば、

町人が斬られた。

という文があって、大人であれば、「時代はたぶん江戸時代で、犯人は侍（仕官しているか浪人かは不明）、凶器は刀」という風を読みとっているはずです。これは、町人や「斬」という言葉が時代劇でよく使われる言葉で、その時代劇についての知識によって、文脈を補完して読みと

っているのです。勿論、先の論説・説明文でもこうした「トップダウン処理」はある程度行なわれていますが、ここではその依存度を問題にしています。

また、知識として「言葉」は知っていても、経験していないことは理解できない、ということもあります。

たとえば、有名な有島武郎の「一房の葡萄」。冒頭の部分はこうあります。

僕は小さい時に絵を描くことが好きでした。僕の通っていた学校は横浜の山の手という所にありましたが、そこいらは西洋人ばかり住んでいる町で、僕の学校も教師は西洋人ばかりでした。そしてその学校の行きかえりにはいつでもホテルや西洋人の会社などがならんでいる海岸の通りを通るのでした。通りの海添いに立って見ると、真青な海の上に軍艦だの商船だのが一ぱいならんでいて、煙突から煙の出ているのや、檣から檣へ万国旗をかけわたしたのやがあって、眼がいたいように綺麗でした。僕はよく岸に立ってその景色を見渡して、家に帰ると、覚えているだけを出来るだけ美しく絵に描いて見ようと思いました。けれどもあの透きとおるような海の藍色と、白い帆前船などの水際近くに塗ってある洋紅色とは、僕の持っている絵具ではどうしてもうまく出せませんでした。いくら描いても描いても本当の景色で見るような色には描けませんでした。

ふと僕は学校の友達の持っている西洋絵具を思い出しました。その友達は矢張西洋人で、しかも僕より二つ位年齢が上でしたから、身長は見上げるように大きい子でした。ジムというその子の持っている絵具は舶来の上等のもので、軽い木の箱の中に、十二種の絵具が小さな墨のように四角な形にかためられて、二列にならんでいました。どの色も美しかったが、とりわけて藍と洋紅とは喫驚するほど美しいものでした。ジムは僕より身長が高くせに、絵はずっと下手でした。それでもその絵具をぬると、下手な絵さえがなんだか見ちがえるように美しく見えるのです。僕はいつでもそれを羨しいと思っていました。あんな絵具さえあれば僕だって海の景色を本当に海に見えるように描いて見せるのになあと、自分の悪い絵具を恨みながら考えました。そうしたら、その日からジムの絵具がほしくってほしくってたまらなくなりました。けれども僕はなんだか臆病になってパパにもママにも買って下さいと願う気になれないので、毎日々々その絵具のことを心の中で思いつづけるばかりで幾日か日がたちました。

そして、主人公の「僕」はジムの絵の具を盗んでしまうのです。ここで重要なのは、「僕」の「羨ましい」という感情ですが、これがまったく理解できない子というのが実際にいます。そういう子はここを読んだ時、「ママに言って買ってもらえばいいのに。何でも買ってくれるよ」と軽く考えるのです。何でも買い与えてもらっている、裕福な家庭に育ったこの子には、少なくとも物品に関する限り、他人を心底「羨ましい」と思った経験がないのです。ですからまったく実感が湧かず理解できない、せいぜいが自分の物欲を刺激するきっかけとしてしかとらえられないのです。

こういう場合は勿論、あれこれ具体例を考えて、言葉を尽くして説明しますが、これはいってみれば「人生経験」なわけですから、授業での説明だけではどうしても追いつかないことがあります。論説・説明文に対するように語彙を覚えるという対処法もありますし、ある程度は有効ですが、それが「実感」と結びつかなくては、「分かった」ということにはなりません。「わび

しい」という言葉を知っていても、体験していなくては理解したことにはなりません。もちろん、「わびしい」という言葉を知らなければ、その心情を自分の中に湧き上がった感情から抽出することもできないのですから、知っているのが前提になっている方が理解が早いとは言えます。体感が言語に先行しては、抽出が行なわれずに見過ごされてしまうことがほとんどで、言葉を知ったときに、「ああ、あれがわびしいということだったんだ」となるようなことは極めてまれだといえます。

まとめると、物語の理解は早い時期にだれでもある程度の水準に達するが、鍛え上げていくことが非常に難しい、一方の論説・説明文は理解の発達は遅いが文章の特性として鍛えやすいと言えます。別の言い方をすれば、物語は「身体」で体感し、論説・説明文は「頭脳」で理解する、ということになるのでしょうか。

授業というのは言葉とせいぜい図によってなされる非実態的なものです。体感をするというのは非常に難しい。そのことを考えると、当然、「頭脳」で理解する論説・説明文のほうが組し易いわけです。

## 鉢魚 ～「ボトムアップ処理」と「トップダウン処理」～

---

「椀物～物語文と論説・説明文、どっちが難しい～」のところで、少しだけ「ボトムアップ処理」と「トップダウン処理」というお話をしました。「ボトムアップ処理」は、「書かれている」ことから読みを組み立てること、「トップダウン処理」は「書かれていないこと」を既存の知識によって補い、理解していくことです。どちらも認知心理学の用語ですが、そのような学問用語を知らなくても、誰もが多かれ少なかれ、日々の言葉の理解の中で、この二つの処理を行なっています。

授業の中味でいうと、言葉とその意味を覚えること、文法を学習すること、指示語の読み取り練習は、前者「ボトムアップ処理」を強化するためと言えます。それに対して、段落の構造や、言葉のイメージ、テーマ別読解演習などは、後者「トップダウン処理」を強化していくためのものです。後ほど、このうちの幾つかについては、実践的なお話をしたいと思います。

ここでは、もう少し「ボトムアップ処理」と「トップダウン処理」の概略についてお話ししたいと思います。

その前に「言葉とその意味」と「言葉のイメージ」という表現を用いていますが、これは少し分かりにくいかもしれないですし、また何度も出てくることですので、すこし説明しておきます。

まず、「言葉とその意味」というのは、文字あるいは音声としての言葉そのものと、その言葉が表面的に持つ意味です。言語学的には「デノテーション（顕在的意味）」といいます。辞書的な意味というのが近いかもしれませんが。例えば、「ライカ」＝ドイツ製のカメラ、という理解がこれにあたります。

一方の「言葉のイメージ」は、その言葉が隠し持っている意味です。言語学では「コノテーション（潜在的意味）」といいます。先の「ライカ」の例ですと、レンジ・ファインダーの最高峰、実用でありつつも趣味的、というイメージのことです。

そして、この「コノテーション」が、「トップダウン処理」の際に重要な役割を果たす「読解スキーマ」の一つの核になります。

「読解スキーマ」というのは、認知心理学の用語で、読解の枠組みというような意味です。人はものごとの間に関係を見出すと、その関係を具体的な枠組み＝スキーマとして認識します。その枠組みによって、そこにはない情報を補って判断や理解を行なっていきます。単語の羅列のような会話が成立するのも、このスキーマによって、欠けている情報を勝手に補っているからです。「コノテーション」はその情報を補完する際の方向付けに大きな役割を果たします。また先の「ライカ」の例を持ち出すと、その持ち主はかなりのカメラ好き写真好きだという枠がこれにあたります。

ですから、例えば、

A 「おそかったわね」

B 「いや、ごめんごめん」

A 「どうしたの」

B 「シャッターがこわれててさ」

という会話で、Bがライカを持っているという情報が与えられていれば、シャッターはカメラのものだと読みとるでしょうし、Bがフェラーリに乗っているという情報があれば、シャッターはガレージのものと考えてでしょう。これが読解スキーマを用いた「トップダウン処理」です。そして、このことは「トップダウン処理」の危うさをも示しているのですが、それは後で述べることにします。

ここではひとつ、「トップダウン処理」と「ボトムアップ処理」について、入試問題の中からその例を見てみたいと思います。

二〇〇九年度の大阪女学院中学校の前期の大問2、トーベ・ヤンソン『彫刻家の娘』からの出題です。主人公の「わたし」は、流氷に飛び乗ってその洞穴に入りたいが、もう少し近ければ簡単に飛び移れる、もう少し遠ければ諦めがつく、という距離のため、飛ぶこともやめることも思い切れず、腹ばいになって流氷に手をかけて引き寄せようとする、というのに続く場面です。

手もおなかも冷えてきたので起きあがった。洞穴はわたしとまったく同じ大きさだ。それなのに、わたしはとぶ決心がつかない。すぐに決心できなければ、一生かけても決心はできない。

ランプをつけて、氷の洞穴に投げ込む。ランプはあおむけに落ち、洞穴をぱっとてらした。思っていたとおりの美しい光景だ。照明にうかびあがる夜の水族館、光につつまれたベツレヘムの馬小屋、または世界でいちばん大きいエメラルドみたいだ。[ II ]。すぐにもここから逃げだそう。流氷をどこかへやらなくては。どうしよう！

問九 [ II ]に入る一文として最も適当なものを次の中から選んで、記号で答えなさい。

- ア わたしは恐怖のあまり動けなくなった
- イ わたしはその美しさにたえられなくなった
- ウ わたしは極度の寒さに全身が凍りついた
- エ わたしは迫りくる危険に気が動転した

正解はイです。アの「恐怖」、ウの「寒さ」、エの「危険」に関することが、[ II ]の直後にある「逃げだす」ということと直接関係を持っては書かれておらず、関係しそうなものが「美しい光景」しかないので、設問に答えるという点だけで考えれば、イに絞るというのは、さほど難しいことではありません。

「ベツレヘム」という言葉にはなじみがないかもしれませんが、「光につつまれた」は美しい様子、「ベツレヘム」は地名か人名、「馬小屋」は馬を飼う小屋、と単語レベルで理解して、「ベツレヘムにある美しい馬小屋」あるいは「ベツレヘムという人の美しい馬小屋」と解することができます。これはどちらかと言うと「ボトムアップ処理」になります。その前後が「照明にうかびあがる夜の水族館」と「世界でいちばん大きいエメラルド」という、やはり「美しさ」の表現（ここの理解は「トップダウン処理」的要素もあります）ですから、矛盾はありません。ここでは、幸いにその程度の理解で解答には支障がありません。

しかし、その理解の水準では、主人公が逃げ出さずにはいられないほどの、向き合うことを耐えられないほどの美しさを感じているというのが本当に読みとれているかという、否というほかありません。

この場面の主人公の心情を本当に理解するためには、やはり「光につつまれたベツレヘムの馬小屋」という表現がもつ意味を理解しなくてはなりません。それができていなくては、この問題に正解したとしても、真に読解ができたとはいえないでしょう。

まずは、「馬小屋」のイメージと、「光り輝く美しさ」の矛盾に疑問を抱かなければならないでしょう。「豚小屋」のもつイメージに比べれば、まだしも「馬小屋」の方が清潔感があるでしょうが、それにしても「美しい」というものではないはずです。ここで疑問を感じるかどうか、これも一つ重要なことです。

そして、ここで「トップダウン処理」が求められます。つまり、コノテーションによる意味の補完をしなくてははいけません。

ここにおいて「光り輝く美しさ」と「馬小屋」のイメージが矛盾しないのは、それが普通名詞としての「馬小屋」ではなく、固有名詞的な「ベツレヘムの馬小屋」であるからです。

ご承知のとおり、「ベツレヘムの馬小屋」は、イエス・キリストが生まれたところです。ですから、本当にこのシーンを理解しようと思えば、「ベツレヘムの馬小屋」という言葉からキリスト生誕物語を想起して、それを理解のスキーマとしていなくてはいけないということです。聖誕の尊くも神々しいイメージがなくては、逃げ出さずにはいられない主人公の心情はありえません。

ここでようやく、主人公は神々しく恐れ多いほどの美しさを感じ取った、だからそこに、神の子がいるべきであるかのような場所に自分はいられないと思い、逃げ出したくなったのだ、という読解が成り立ちます。「ボトムアップ処理」では足りない部分を「トップダウン処理」で補ってはじめて、真の理解が成立するのです。

いかに大阪女学院がキリスト教系の学校とはいえ、中学入試の受験生のすべてが敬虔なるキリスト教徒というわけではありませんから、さすがにそこまで踏み込んだ理解は要求されていませんが、これが分かって答えているのいないのとは、同じ正解でもその価値はまったく異なります。そういう点では、授業で用いると非常に面白い教材になると言えます。

このように、「トップダウン処理」は大きなはたらきをしますが、それは時として諸刃の剣になります。読解スキーマは時として誤った方向に理解を誘導してしまうことが、研究で明らかにされています。先の会話の例も、「ライカ」と「フェラーリ」という情報によって「シャッター」の理解が変わってしまうということを示しましたが、それは時として誤誘導になってしまうということです。

その例を紹介しましょう。まず、次の文章を読んでみてください。

ヘレン・ケラーは生まれた時から問題のある子だった。彼女は野蛮で、強情で、乱暴者だった。ヘレンは8歳になっても、まだどうしようもなかった。彼女の両親は彼女の精神衛生をととても心配していた。その州では、彼女の治療のためのよい施設が見つけれなかった。彼女の両親はついにある処置をとる決心をした。彼らはヘレンの世話をしてくれる家庭教師を雇った。

さあ、ヘレン・ケラーはどうして問題のある子だったのでしょうか？ 「彼女は耳が聞こえず、口もきけず、目が見えない」というのは答えにはなりません、書かれていませんから。でも、そのつもりで読んでしまった方も多いのではないのでしょうか。「野蛮で、強情で、乱暴者だった」のは、「耳が聞こえず、口もきけず、目が見えない」からだ、と、補完してしまったのです。

実はこれ、R・L・クラッキー／箱田裕司、中溝幸夫 訳「記憶のしくみ2—認知心理学的アプローチ」(サイエンス社心理学叢書一九八二年十一月)にも引かれている、Rebecca A. SulinとD. James Doolingによる実験(※)の課題文の一つです。鳴門教育大学大学院の「認知心理学の部屋 認知心理学授業コーナー ([http://www.naruto-u.ac.jp/~rcse/m\\_jugyou.html](http://www.naruto-u.ac.jp/~rcse/m_jugyou.html)) の「認知心理学特講の詳しい内容」にも引かれていますが、二つの課題文をそれぞれ別の集団に読ませて、理解を問う調査で用いられました。

もう一方の課題文は、以下のようなものです。

キャロル・ハリスは生まれた時から問題のある子だった。彼女は野蛮で、強情で、乱暴者だった。キャロルは8歳になっても、まだどうしようもなかった。彼女の両親は彼女の精神衛生をととても心配していた。その州では、彼女の治療のためのよい施設が見つけれなかった。彼女の両親はついにある処置をとる決心をした。彼らはキャロルの世話をしてくれる家庭教師を雇った。

一方の集団は、キャロル・ハリスについての文章、もう一方の集団はヘレン・ケラーについての文章を読んだことになりますが、固有名詞以外はまったくの同一文章です。そして、これらの集団に対して、実験直後に行なった確認課題では両者に差はありませんでした。ところが、一週間後に「『彼女は耳が聞こえず、口もきけず、目が見えない』の一文が含まれていましたか？」という問いを行ないますと、キャロル・ハリスの名を用いた群では「はい」が5%であったのに対して、ヘレン・ケラーの名を用いた群では50%が「はい」と答えたのです。

読解スキーマは、トップダウンの読解処理を速やかに行なうためには不可欠なものです。それはいつも正確というわけではなく、時として大きな誤解を生み出すこともあるのです。この場合、キャロル・ハリスという名前には特別なコノテーションがないのに対して、ヘレン・ケラーという名前には「三重苦」というコノテーションがあります。それが彼女に関連する様々な事項とともに読解スキーマを形作ります。たとえ、このヘレン・ケラーがああヘレン・ケラーである保証がなくてもです。

具体的には、初めに「ヘレン・ケラー」という名を見た瞬間に、「三重苦」のコノテーションが想起されます。そして、それが、野蛮・強情・乱暴者・治療・家庭教師という単語と呼応して、ヘレン・ケラーの幼少時代と、彼女を支え続けた家庭教師アン・サリヴァンを想起させ、ヘレン・ケラーの生涯という読解スキーマを形成します。それによって、書かれていない「彼女は耳が聞こえず、口もきけず、目が見えない」という「三重苦」の具体的情報を補完してしまったのです。

しかし、「ボトムアップ処理」で書かれている内容を正確につかんでいれば、「トップダウン処理」による一種の暴走(妄想?)を抑えることができたはず。まさか、1974年のアメリカの大学でヘレン・ケラーを知らないものが半数ほどもいるとは思えないので、半数ほどは暴

走を抑えることができたと考えるべきでしょう。

この二つの例から、「ボトムアップ処理」と「トップダウン処理」とはどちらも重要だけれども、より大切なのは「ボトムアップ処理」と「トップダウン処理」とのバランスが重要であることがわかっていただけだと思います。

※ Sulin, R.A., & Dooling, D.J. (1974). Intrusion of a thematic idea in retention of prose. *Journal of Experimental Psychology*, 103, 255-262

## 強着 ～「ヤル気」を持って「読解」するには～

---

さて、長々と「読解」とはどういうことかというお話をしてきました。簡単に言えば以下のようと言えるでしょう。

「読解」とは、読み手が主体的に文章を解釈していく行為である。その際には「ボトムアップ処理」と「トップダウン処理」とが行われる。ただし受験においては、出題者の意図という絶対的な枠組みが制限として掛けられている。

では、その「読解」に「ヤル気」を持って臨むにはどうすればいいのでしょうか。

まずは何とんでも、目的意識がはっきりしているかどうかということにかかってきます。国語の文章読解では、読むだけで文章一つ当たり20～30分かかることも珍しくありません。それだけの時間、文章と向き合い、「読解」という知的作業をするには、明確に目的が定まっていなければ、ただの苦行になってしまいます。多くのテキストが、特定のテーマを掲げているのはそのためですが、大抵の場合、それは設問の種類だったり、大まかなテーマであって、文章一つずつに落とし込まれているわけではありません。ですから、理想的には、指導者が一つずつの文章について、ポイントを絞って読解の目的を付け加えることが最善の策と言えます。

また、こうした情報が与えられれば、学習者はそれを頼りにして、文章中の重要点を選び出すことができます。実際、学習者が持つ関心や興味によって、文章中で注目する点が異なっており、注目点は事前に与えられた情報に左右されるということが報告されています（永松健司,田中英彦「文章に対する重要度付与処理における視点情報の有効性の分析」）。

設問については、解答上のテクニク的な注意事項を除けば、さほど神経質になる必要はありません。きちんと文章が理解できていれば、殆んどの問題には正解できるはずなのですから。極端な話、正確な読解を行えば、文章を読み終わった瞬間に、半分以上の問題には答えが見つけれられているはずです。

ですから、指導者はその文章の読解上のポイントについて、テキストの单元などとは別に言及すべきなのです。

例えば、物語文で登場人物の心情をつかむ单元でも、文章構造に注意して読むことが効果的であればそれを前面に出してもいいですし、人称代名詞に注目することで作者の繊細な言葉遣いに気づかせることが有用だと考えられるのであれば、それをポイントにしてもいいわけです。

これと関連して、「おもしろいかどうか」ということも大きな影響を持ってきます。「おもしろい」と感じているほうが、関心度が高くなり、「読解」も正確になることが知られています。特に文章の構造が分かりにくいときはその傾向が強いとされています。ですから、指導者はどこがおもしろいのか、どうおもしろいのかと言ったことを語ってあげる必要があると言えます。これはもちろん、指導者の個人的な感想でも構いません。また、後でも少し触れますが、他の情報と統合させてやるというのも興味関心を喚起する方法の一つと言えます。

たとえば、まはら三桃さんの『たまごを持つように』という、中学高校入試で何度か出題された作品があります。主人公は弓道部に所属する女の子です。もう、お気づきだと思いますが、タイトルの「たまごを持つように」というのは弓道の構えのことを言っているのです。この作品の中

で弓道の先生が、「思いが強すぎではいい矢を射ることはできない」という趣旨のことを主人公に諭します。ここで、オイゲン・ヘリゲルの「日本の弓道」及び「弓と禅」の中で紹介された、ヘリゲルの師である阿波研造氏が、狙って矢を射てはいけないということをヘリゲルに分からせるために、暗闇の中で矢を射て的に当て、更にその矢に次の矢を命中させたというエピソードを紹介すれば、子供たちの関心が広く高いものになるでしょう。

他にも、大抵の文章題は一部分を抜粋していますから、本来あるはずの前後の部分を読んでおいて、文章題の文章に至るまでの話をしておいてから読ませる、続きの話から印象的な部分を話しておいて、その部分を読みたいという気持ちにさせておいて、実は文章を読んでみるとそこまで行かない、などのやり方があるでしょう。例えば、阿部夏丸さんの『泣けない魚たち』の収められている「河童の手」、最後の方で、主人公の少年が河童淵というところでおぼれ、何者かに助けられるのですが、少年はそれを河童だと思い込みます。実際には友人の少年だったわけで、それは後で明かされます。大抵の教材やテストではその部分は使われず、その前の少年と友人のやり取りの部分が使われることが多いので、「今日は河童の話」というフリをしておいて、読解させるのです。ここで子供たちは「変な話」ということで関心を抱きますが、それは肩透かしに会います。そこで、先ほど述べた河童のエピソードの部分を語ってあげるのです。こうすると、教材の後の部分にも興味を引っ張ることができます。そのことによって何人かの子供たちは、実際にその本を手にとってくれることになります。

ただし、これを実践するためには指導者は膨大な量の読書をしていなければなりません。それも様々な興味関心を持つ子供たちに対応することを考えれば、ありとあらゆるジャンルを範疇に収めなくてはならないでしょう。ですが、先にも述べたように、勉強していない指導者に指導されても、子供たちは恐らく自発的な学習は行わないでしょうから、指導者はやはりそれ相応の努力をするべきなのです。

さて、ここまで子供たちを学習に向かわせる術を述べてきましたが、これは飽くまでも指導者によって行われるべきもので、学習者自身では難しいものです。指導者からそうした情報が与えられていなければ、学習者は自分なりに目標を設定すればいいのです。今日は登場人物の心情の変化に注目してみようとか、心情と行動の関係に注目してみようとかといったことです。それがあるとないのとでは、「読解」の水準がまったく異なってきます。

次に工夫を意識して使うことです。学習上の様々な技術的な工夫を用いれば当然読解は深まりますし、その技術的な特性を意識して使い分けることができれば、より学習効果は上がります。自分の「読解」のための努力の結実が確認できるため、「有能感／自己効力感」も高まりやすいと言えます。

ここで誤解していただきたいくないのは、自分の「読解」のための努力の結実はテストの成績というわけではないということです。もちろんそれも重要な「実」の一つですが、それだけが「実」ではありません。

たとえば、登場人物の心情と、その表れである動作に注目して、関連付けを行って読解をしていけば、「こういう心情のときはこういう行動をとる」「こういう行動をとっているときはこういう心情だ」というデータが学習者の中に蓄積されます。それによって、「読解」の精度は次第に向上していきます。「たしかに……だ。しかし……。」という譲歩構文や、「～のだ」「～の

である」という語尾が説明的な断言に特徴的な語尾表現だ——なので多くの場合、それは理由の説明になっている——ということなどを知って注目して読んでいけば、論説文や説明文の論旨をつかむことが徐々に早く勝つ正確になっていくはずです。そうした「読解」の成長が第一義的な成果であり、テストの成績は二義的なものです。強いて成績を「実」だとするならば、「読解」の成長はその前提となる「花」に喩えることができるでしょう。

## 止着 ～やっぱり記録と検証は大切です～

「学習技術の工夫」を意図的に用いることが大切だというお話をしました。この意図的という場合には、やはり記録と検証ということが不可欠になってきます。この二つを行うことで、工夫についての理解がより深まり、効果的に使うことができるようになっていくからです。

たとえ話をしましょう。

今はデジタルカメラが主流となり、写真を撮るということがプリントまで含めて非常に簡単に行うことができるようになりました。そうした変化の中でも、画期的なのが、撮影時の情報を写真それぞれのファイルにデータとして記録できるようになったことです。それを見れば、同じような写真を再現することが比較的簡単にできるというわけです。しかし、銀塩フィルムの時代はそういうわけには行きませんでした。撮影するたびに、レンズの種類、絞りやシャッター速度といった条件をメモしておかなければ、どういう条件下でどのような設定にすればどういった写真が写るのか、ということを知り取ることは難しかったのです。もちろん、経験を重ねれば、そういった労力を重ねなくても、ある程度は上達します。しかしそれでは、よほど勘のいい人でなければ、ある一定の水準に達するには、メモを取る場合に比べてやはり時間は掛かるのです。

被写体は文章に、「学習技術の工夫」は絞りやシャッター速度やレンズに、写真は読解結果に相当します。文章が毎回違うように、被写体もスタジオ撮影でもなければ、一瞬として同じ姿は見せません。そうした毎回変わる対象に対して、希望通りの結果を出そうとすれば、技術や仕組みをよく知った上で対象に合わせて用いる必要があるというのは、分かっただけだと思います。



タイトル : OLYMPUS DIGITAL CAMERA  
メーカー名 : OLYMPUS IMAGING CORP.  
機種 : E-P1  
露出時間 : 1/4000 秒  
レンズF値 : F2.8  
露出制御モード : 絞り優先 AE  
ISO感度 : 400  
露光補正量 : EV0.0  
開放F値 : F2.8  
自動露出測光モード : 分割測光

しかし、読解の最中にそのような記録を取るとするのは、思考の妨げになるのではないかという疑問が湧いてきます。確かにその通りで、いちいちノートに記録をつけていたのでは、読解力養成のために記録を取っているのか、記録を取るために読んでいるのか分からなくなってしまう可能性があります。ノートをとるという行為もそれ自体が目的化してしまっていて活用されずに効果が上がらないというケースがあるのですから、当然の心配です。

ですが、読解に用いる技法の多くは、文章中に書き込むことによって形を残すことができます

「自分なりの言葉で言い換えてみる」という場合は、それを文中に書き込んでおけばいいわけですし、「接続詞に注目する」という場合は、接続詞の働きごとに記号を決めて、それを書き入れればいいのです。

その外にも、同じ意味の言葉に丸をつけて結んだり、因果関係を矢印で示したりすることができます。

算数や数学で文章題を解く場合には、条件を抽出して図を書いてみて式を立てますが、それと同じようなものです。文章を読みながら、その読解を図式化するのです。こうすることで、自分の「学習技術の工夫」が記録されると同時に、読解中の思考が視覚化され、その思考の検証も可能になります。算数・数学では式が残りますからどこが間違えたのかを探し出すことは難しくありませんが、国語の場合は考えの間違いを探し出すことは記憶頼りになってしまいがちなので、時間が経つにしたがって難しくなってしまいます。しかし、書き込みを残してやることで、後からでも自分の思考を確かめることができます。

つまり、文章に技法の使用を書き残すことは、二つの検証を同時に可能にする、きわめて有用な手段であると言えます。

もちろん、本人が検証できるのですから、保護者の方々や指導者にとっても検証可能なのです。たとえば、「大事なところに線を引く」という工夫を用いたとして、殆んど引かれていなかったり、逆に殆んど引かれてしまっていたりする場合があります。そういう場合は、まず内容が理解できていません。

このことは、検証・修正・改善から「有能感／自己効力感」という学習者本人にとって大切な流れが明確になるということ以外に、保護者や指導者にとって、目で見て誉めるポイントが分かるという大きな恩恵も与えてくれます。

国語の場合、問題を解いたことは見て分かるのですが、どれくらい読み込んだのかという一番大切な点が普通は目で見えないので、そこをしっかりと誉めたりすることが非常に難しいのです。分かったつもりになりやすいのも、学習者が自分の読み込みのレベルを比較しようがないからです。しかし、書き込みをしていくことによって視覚化されていれば、読みの丁寧さや深さが見て分かりますし、それによって比較することも可能になります。そうすれば、具体的に欠点を指摘して読みが足りないとしかることも、よくできた点を指し示して誉めることもできます。本来読解の行為は過程であって結果ではありませんから、残りませんし評価しにくいですが、視覚化されることで、読解が一つの結果になります。それもまた評価を与えやすくなる理由の一つです。

P D C Aのサイクルも「ヤル気」のためには大切ですが、適切な評価——本人が納得する叱りと誉め——もまた欠かすことのできない要因なのです。

書き込みを積極的にしながら読解をすることで、二重の検証性を持たせることができるというお話をしました。この検証性によって、学習者は自らの読み間違いを発見できるということも述べました。

これは、もう一步踏み込んで言うと、自分の読みに常に批判的な眼を向けるということです。本当に自分の読みはあっているのだろうか、誤解はしていないだろうか、そういったことを考えることが可能になってくるといことなのです。

さらに、読みが深まっていけば、今度は果たして筆者や作者は正しいのだろうか、この文章、この論理は破綻していないだろうか、と考えることが可能になってきます。詳細に読めば読むほど、そこには筆者・作者の思考が現れてくるからです。そして、それを検証することができるようになってきます。ただし、論説文などにおける単なる意見の違いは筆者の間違いにはなりません。証拠と論理と結論が矛盾がなければ、それは正しいと言えます。たとえば、リサイクルは環境に悪いという趣旨の論説文があったとします。そして、この論説文を読む学習者は、今までの経験からリサイクルは環境によいという意見を持っていたとします。そして、筆者の論理展開に矛盾がなかったとしたら、このとき、いかに学習者が心情的に納得できなかつたとしても、筆者が間違っているとは言えないということなのです。

では、ここで批判的な読みについて少しまとめておきたいと思います。

批判的読みには三つの水準があります。「自分の理解の吟味」「書き手の論理の吟味」「考えを深める」です。

「自分の理解の吟味」と「書き手の論理の吟味」については、今まで述べてきたことですが、簡単に整理しておくとして、「自分の理解の吟味」は、分かっているところと分からないところを明確にし、分からないところを分かるようにしていく、ということです。一方、「書き手の論理の吟味」は、書き手の言いたいことを正確に理解し、その論理の立て方が妥当であるかを検討するということです。

三つ目の「考えを深める」は、書かれていない反証を考えたり、自分の考えに修正を加えたり、他の情報を比較検討したり、といったことです。

この批判的な読みができるようになった学習者は、ある課題に取り組んだとき、それによって自分の中に変化を生じ、更に学習範囲を自ら拡充しようとし始めます。つまり完全に自己決定によって行動を起こします。行ってみれば、学習がきっかけとなって新たな学習を生むという、きわめて内発性の高い「学習動機」によって行動するようになります。先ほど、まはら三桃さんの『たまごを持つように』や阿部夏丸さんの『泣けない魚たち』を例に挙げて述べたようなことを、学習者自身が行うようになるわけです。

ただし、注意が必要なのは自分の興味関心に引っ張られてしまって、受験そっちのけになってしまう場合です。長い目で見れば利点もありますが、やはり受験を目的に勉強している以上は、ある程度のところで歯止めをかける必要はあるでしょう。

最後に、読解とは少しはなれて、過程と結果というところで少しお話をしたいと思います。

「がんばったね」と言って、ある結果に至る過程を評価した場合、それは賛美ではなく慰めであるケースが殆んどです。そして、現実社会では過程は評価の対象になりません。結果がすべてです。受験勉強もそうです。いくら過程に力を注いだところで、合格しなければ何にもなりません。もちろん培った能力が無に帰すわけではありませんが、だからといって慰め以上の評価が与えられることはありません。

子供たちが置かれている、テスト、偏差値、合否という結果が重視される勉強においては、過程は問題になりません。ですが、国語の学習においては、この過程の部分が中心になった学習指導や学習が頻繁に行われるケースがあります。それは漢字を中心とした語彙の暗記です。

一つの漢字を百回ずつ書くなどという学習がよく行われます。しかし、こんな指導をすると、書くこと自体が目的化してしまって、本来の目的である覚えるということが疎かになってしまいます。また、覚えの早い子供にとっては苦行であって、非常にコストパフォーマンスの悪い学習になってしまいます。

ですから、漢字などの語彙テストでは、「全部覚えること」や「必ず80点以上取ること」といった結果目標を立てて、それによって評価をするべきなのです。これは「遂行目標」のように見えますが、実は「熟達目標」です。なぜなら他人と比較しているわけではないからです。そして学習者本人の習熟度に合わせて目標を変えることができます。

この結果目標を達成するための学習過程は固定するのではなく、指導を与えながらも学習者に任せるべきなのです。三回書いて覚えられるならそれでいいのですし、50回書いても目標が達成できないのなら、覚え方が間違っているのか、能力がそこまで伴っていないか、目標が高すぎるのか、このいずれかだと言うことができます。

そうした結果を受けて、学習を改善していけば、労力と結果のバランスがとれた自分に最適の学習に変化していきます。それは、先に述べた学習のPDCAサイクルそのものです。そしてこの状態が、もっとも「ヤル気」をコンスタントに維持できるのです。

思考のメニュー 国語読解編

<http://p.booklog.jp/book/63337>

著者：久留和真珠

著者プロフィール：<http://p.booklog.jp/users/jingmouyinghung/profile>

感想はこちらのコメントへ

<http://p.booklog.jp/book/63337>

ブックログ本棚へ入れる

<http://booklog.jp/item/3/63337>

電子書籍プラットフォーム：ブックログのパー（<http://p.booklog.jp/>）

運営会社：株式会社ブックログ