

LTD 話し合い学習法の予習方法に関する考察

— 解釈学、脳科学、教育心理学からの示唆 —

森 邦昭、鈴木有美

LTD 話し合い学習法 (Learning through Discussion) は、アメリカ・アイダホ大学のヒル (William Fawcett Hill) が1962年に開発したアクティブラーニング型授業の戦略の一つである。また、LTD 話し合い学習法 (以下、「LTD」と略記) は、その名称のとおり、学習者が小グループに分かれて行う話し合い (議論) を通して学習を進めていく協同学習の一つでもある。日本では安永悟が1990年代半ばからその紹介と普及に努め、『討論で学習を深めるためには — LTD 話し合い学習法』(レイボウ・チャーネス・キッパーマン・ラドクリフ=ベイシル著、丸野・安永訳、1996) や『実践・LTD 話し合い学習法』(安永、2006) などの専門書やガイドブックを刊行している。

アクティブラーニング型授業に対しては、「活動あって成果なし」という事態を招きかねない「対話の害」が指摘されているが (宇佐美・池田、2015)、LTD はこうした難点をすでに克服し、「教授者中心の教育」から「学習者中心の教育」への転換を効果的に図る可能性に満ちていることが論じられている (森・鈴木、2016)。教授者が LTD を用いれば、学習者に計り知れないほど大きな成果をもたらすことが期待できる。なぜならば、LTD では課題文についての予習の仕方を細かく指示し、個人の十分な予習を前提にした「話し合い学習」を授業で実施するため、学習者が自ら主体的に予習し積極的に授業に参加する喜びを知るようになるからである。

なお、従来は、協同教育に関する研究者の間において、協同を推進して協同効用を高めれば個人志向や互惠懸念の認識が低下すると素朴に考えられていた。ここで言う協同効用とは協同作業の有効性の認知であり、個人志向と

は一人での作業を好む傾向、互惠懸念とは協同作業の恩恵は弱者にあるとの認知を指す概念である(長濱・安永・関田・甲原, 2009)。しかしながら、鈴木・森(2017)の研究結果では、協同効用は個人志向とも互惠懸念とも無関係であった。さらに、LTD 実践後の調査において全回答者の協同効用に対する評価は高まったものの、その協同効用は授業興味とも授業適応感とも無関係であった。ところが、この興味や適応感は、個人志向が高いほど低くなっていた。このことから、むしろ個人志向を下げることに焦点づけられた教育を行うことこそが重要であることが判明した。

学習者のごく自然な反応として、学習者は十分な予習を行えば授業では必ず熱心にそれを議論したくなる。予習をすればするほど、ミーティングの成果につながる。その結果、予習に対する考え方や取り組み方が変化する。自分だけでなく仲間の学びや、学習そのものへの興味が増大する。このような経験を繰り返しているうちに、高かった個人志向が知らないあいだに下がっていくという現象が起こりえる。LTD では学習者が主体的に学ばないということは原則としてありえないが、主体的に学ぶ状況を教授者がどう作り出すが本質的な課題だと言える。そのために LTD では、教授者が学習者に対して、過程プランに基づいた予習方法を提示している。しかし、筆者らのこれまでの実践経験から言えば、この予習方法の提示はきわめて難しく、より効果的な提示の仕方を模索していく必要がある。この問題に関して本稿では、LTD 過程プランの概要をまとめた後、主として解釈学、脳科学、教育心理学などの知見をもとにした考察を試みたい。

1 LTD 過程プランとは何か

LTD はもともと大学生を対象に考案されたので、大学などの高等教育機関で学ぶ学生に適した学習法であるが、社会人はもちろん、発達段階を考慮した指導法を工夫すれば小学生にも適用することができる。つまり、LTD の対象者は、話し合いに必要な言語能力や対人関係能力などが備わっていれば誰でもよい。LTD では、学習課題に文字テキストを用いる。本の一章、論文、評論、エッセイ、新聞記事など、文字テキストならば領域を問わず何でも使用できる。学習者の興味関心、言語能力、学習目的などに応じて、適切な課題を準備することができるのは、LTD の大いなる利点である。

LTD は、学習者が一人で学ぶ「予習」と、仲間と話し合いながら学ぶ「ミーティング」により構成される。予習は、LTD にとってはきわめて重要な学習活動である。なぜならば、予習なしのミーティングでは、LTD に期待されている効果が得られないからである。そもそも、予習なしのミーティングを LTD と呼ぶことはない。協同学習の用語で言えば、予習は個人思考に、ミーティングは集団思考に相当する。集団思考と同等以上に個人思考を重視する考え方は、グループで行われる協同学習全般に当てはまっている。

さて、LTD の具体的な目的は学習教材である課題文をできるだけ深く読み解いていくことにあるが、個人で行う予習の際も、授業において集団で行うミーティングの際も、この作業は「LTD 過程プラン」に基づいて行われる。これはグループ・ダイナミックスやブルーム (Benjamin Samuel Bloom) の教育理論、さらに認知心理学や学習心理学の知見などに基づいて編み出された学習過程であり、「ミーティング用」と「予習用」が用意されている。

表1は、ミーティング用の過程プランである。ステップごとに、目的とそれを達成するための具体的方法が定められている。通常は1回のミーティングは60分で終了するように設計されているが、40～45分の短縮型 (安永・須藤, 2014) や大学の半期15回で完結させるプラン (安永, 2006) も提案されている。まずステップ1は、導入の雰囲気づくりである。ここでは、教授者が協同学習のさまざまな技法を用いながら、学習者に仲間の心身の状態をお互いに把握させつつ、授業参加への意欲を一層高めることが重要である。ステップ2では、課題文で使用されている言葉や概念定義のうち、学習者がよ

表1 LTD 過程プラン (ミーティング用)

段階	ステップ	討 論 内 容	配分時間 (60分)
準 備	St. 1 導入	雰囲気づくり	3分
理 解	St. 2 語彙の理解	言葉の定義と説明	3分
	St. 3 主張の理解	全体的な主張の討論	6分
	St. 4 話題の理解	話題の選定と討論	12分
	St. 5 知識の統合	既有知識との関連づけ	15分
関連づけ	St. 6 知識の適用	自己との関連づけ	12分
	St. 7 課題の評価	学習課題の評価	3分
評 価	St. 8 活動の評価	ミーティングの評価	6分

安永 (2006)・溝上 (2014) をもとに作成

くわからないものや重要なものの意味を教え合わせて理解させる。ステップ3では著者の主張を、ステップ4ではその主張の根拠を読み取らせ、それを学習者自身の言葉に言い換えさせて、まとめをさせる。ステップ5では、学習内容を既有知識と関連づけさせる。ステップ6では、学習内容をさらに自分自身のこと（過去・現在・未来の自分や対人関係、所属集団など）と関連づけさせる。ステップ7では、課題文を批判的かつ建設的に評価させる。最後のステップ8では、ミーティング自体を振り返って評価させ、今後の改善点を出し合ってもらい対応策を話し合ってから授業を終える。こうしたミーティングが実り豊かなものになるかどうかは、学習者の予習にかかっている。

その予習をどのように行うかが問題なのであるが、それは表2の予習用の過程プランに基づいて行うことになっている。ミーティング用の過程プランと予習用の過程プランは、基本的に同じである。ステップ1と8が異なっているが、これは個人作業かグループ作業かの違いであり、本質的な違いではない。とはいえ、ミーティング用と予習用の過程プランは、一つの点で大きく違っている。それは、ミーティング用には時間制限があるが、予習用にはそれが無いという点である。一般には、予習をすればするほどミーティングで得られる成果が大きくなるため、学習者は自発的な努力で予習ノートの作成に勤しむようになることが報告されている。要するに、LTDが成果をもたらすためには、十分な予習が不可欠のものとなっている。

表2 LTD 過程プラン（予習用）

段 階	ステップ	予習内容（ノート作成）		
理 解	St. 1 課題を読む	全体像の把握	低次の学習 (収束的学習)	
	St. 2 語彙の理解	言葉調べ		
	St. 3 主張の理解	主張のまとめ		
	St. 4 話題の理解	話題のまとめ		
関連づけ	St. 5 知識の統合	既有知識との関連づけ	高次の学習 (拡散的学習)	
	St. 6 知識の適用	自己との関連づけ		
評 価	St. 7 課題の評価	学習課題の評価		
準 備	St. 8 リハーサル	ミーティングの準備		

安永 (2006)・溝上 (2014) をもとに作成

2 予習方法はどのように提示されているか

LTD 過程プランに基づいた予習方法については、関連のガイドブックなどにおいて懇切丁寧な解説とともに提示されているが、わけでも安永・須藤(2014)は安永(2006)の進化版であり、そこでの提示には数々の工夫が凝らされている。こうしたことから、ここではそれをできるだけ簡潔にまとめてみたい。各ステップの予習方法の提示の前に、導入として次のような重要事項が述べられている。

- LTD の目的は、学習者一人ひとりが課題文をより深く読み解くことである。
- まず一人で学び、次に仲間と一緒に学ぶ。
- 予習には十分な時間を確保する必要がある。
- 課題文を読み始めるときは、課題文の全体像について自分なりのイメージを膨らませてから読み始める。その方が、全体像をイメージせず、すぐに課題文の一行目から読み始めるよりも理解が進む。
- イメージを膨らませるためには、課題文のタイトルや出典、著者名、キーワード、目次や小見出しなどが参考になる。
- 担当教師の意図など、課題文を読むことになった背景も、全体像を予測する貴重な手がかりになる。
- 「部分から全体へ」ではなく、「全体から部分へ」という読み方をする。
- 三色ボールペンを活用し、色分けしながら読む。「赤」は著者にとって最重要のところに、「青」は著者にとって重要なところに、「緑」は読者自身の個人的な興味関心が惹きつけられるところに用いる。課題文を読んでいて心に浮かんだことを「緑」で余白に書き込んだり、意味がわからない言葉や表現を「緑」でチェックしたりすることもできる。つまり、「赤」と「青」は客観を表し、「緑」は主観を表す。

ステップ1 全体像の把握

まず、わからない言葉や内容があっても、課題文の全体を一読する。次に、わからない言葉や内容、気になる言葉や内容に注意を払いながら再度読む。この段階で辞書を引くことは構わない。課題文の全体像が把握できるまで、繰り返し読む。

ステップ2 言葉の理解

課題文を読んでいて気になった言葉の意味を調べて、ノートにまとめる。調べた言葉について、ミーティングで仲間に説明できるように準備する。調べたけれども理解できなかった言葉については、ミーティングで仲間に尋ねる。尋ねたい内容が明確に伝わるようにするための質問を用意しておく。

難しい言葉は使われていないのに内容が読み取れないことがあるが、その一因として、言葉の意味を正しく理解していないことがありえる。言葉は知っていたとしても、著者が特殊な使い方をしていることもあるので、少しでも疑問を感じたら辞書で調べる習慣を身に付けることが重要である。課題文の内容が専門的になれば、一般の辞書だけでは意味を正しく理解できないこともあるので、専門書や関連する辞書なども活用する。

予習で言葉調べが十分にできているグループほど、ミーティングの展開はよく、満足度も高く、課題文の理解が深まる傾向にある。言葉を調べるといいう活動は一見単純な作業であるが、言葉の理解は読解の基盤であるがゆえに、大切な学習活動である。

ステップ3 主張の理解

著者の主張を著者の立場から客観的に理解したうえで、それを学習者が自分自身の言葉でまとめる。具体的には、著者の主張を検討し、内容を把握できたら課題文を閉じる。そして、課題文を見ないで、著者の主張を学習者自身の言葉へ簡潔に言い換えて、予習ノートにまとめる。LTDでは、ステップ6まで、課題文を批判したり評価したりすることは禁止されている。課題文の評価は、ステップ7においてはじめて行うことになっている。その理由は、早い段階から課題文を評価すると、著者の主張を客観的に捉えることが難しくなる点に求められている。

客観的な把握のためには、先入観を徹底的に排除し、著者の主張とその根拠や理由や背景など、書かれていることをすべて受容しなければならない。だからといって、著者の主張が端的に述べられていると思われるところ、たとえば三色ボールペンの「赤」で色分けしたところを抜き書きすることは、LTDでは禁止されている。十分に理解できたことは自分の言葉で他者に説明できることから、「自分自身の言葉へ簡潔に言い換える」というのが著者の主張をまとめるときの秘訣である。キーワードで考え、キーワードをつないで

文章を作成するという方法もある。ただし、自分自身の言葉でまとめることが求められているからといって、自分の意見や感想を含めてはならない。なお、分量はせいぜい2～3行程度で、ミーティングにおいて予習ノートを読み上げるのではなく、(ステップ8でリハーサルを行えば)見なくても話せるようになる程度の分量が適切である。

ステップ4 話題の理解

著者の主張を支持する話題を見つけて、話題ごとに内容を理解する。と同時に、まとめた話題を手がかりにして、著者の主張をより深く理解する。ここで「話題」と呼ばれているのは、英語の topic を日本語に訳したものである(レイボウ他著, 丸野・安永訳, 1996)。話題には、たとえば「根拠」「理由」「背景」などがあり、主張が成り立つことができるためには、そうした話題がどうしても必要である。ということは、著者は主張を成立させるために話題を用いているわけであるから、話題を見つけようとするときは、著者の立場に立って「文章作成における主張と話題の取り上げ方」を意識しながら課題文を読むと話題を見つけやすくなる。

予習ノートにまとめる話題は、いくつ選んでもよい。ただし、ステップ3でと同様に、すべての話題について自分自身の言葉へ言い換えてまとめることが必要である。話題をまとめることによって課題文の理解がさらに深まり、ステップ3でまとめた著者の主張を修正しなくなった場合は、ステップ3に戻ってよりの確にまとめ直す。また、ステップ3でと同様に、課題文の批判・評価の禁止、話題の受容、抜き書きの禁止、意見・感想の禁止を守らなければならない。

ステップ5 既有知識との関連づけ

課題文から学んだ学習内容(新知識)を、すでに知っていたこと(既有知識)と関連づけて、課題文の理解をさらに深める。まず、課題文から学んだ内容、つまり著者の主張や話題を選択する。これを「ベース」と呼ぶ。次に、それに関連していることで、すでに知っていたことや過去に学んでいたことを思い出す。これを「ターゲット」と呼ぶ。ターゲットは、同じ授業の内容からでも、他の授業の内容からでも、個人的な経験からでも選んでよい。仲間が思いつかないようなターゲットを選んだり、ベースとターゲットの関連

づけ方を紹介したりすると、仲間が驚いてミーティングが盛り上がる。驚きを伴う理解は、記憶に残りやすい。ベースとターゲットの関連づけ方には、たとえば次のような方法がある。

- ベースとターゲットの共通点や類似点を述べる。課題文から学んだ新知識に、これまで折々に学んできた断片的な既有知識を結びつけて、知識を統合し体系化することも関連づけになる。
- ベースとターゲットの異なる点や矛盾する点を述べる。新知識と既有知識の内容が異なる点や矛盾点に着目し、どこがどう異なるのか、矛盾するのかを検討することも関連づけになる。
- ベースやターゲットの理解が深まった点について述べる。新知識を得たことにより、既有知識の理解が深まることもある。逆に、既有知識を手がかりにすることにより、新知識の理解が深まることもある。このような場合においては、関連づけの効果は、一方向的ではなく、双方向的に生じる。
- ベースやターゲットの理解が曖昧になった点について述べる。課題文から学んだ新知識は理解できるが、既有知識から判断すると課題文の内容に対して疑問が生じるようなこともある。あるいは、新知識を得たことにより、既有知識の理解がかえって曖昧になることもある。こうしたことを検討することも関連づけになる。

ステップ5で行う関連づけの個数については、できるだけ多くの関連づけを行うことが推奨される。関連づけの数が多くなるほど、課題文の理解も進んでいく。ミーティングでは準備した関連づけをすべて紹介できないこともあるが、準備した数が多いほど、仲間が紹介する関連づけを理解しやすくなる可能性が高まる。

ターゲット（既有知識）を思い浮かべるきっかけは、ステップ5になってはじめて訪れるわけではない。ステップ1で課題文を読んでいるときにも、さまざまな既有知識が思い浮かんでくる。「緑」のボールペンで下線を引いたところや、心に浮かんだ感想や意見を余白に書き込んだところでは、すでに関連づけが行われ始めている。ある特定のターゲットが心に浮かんでくるには、必ずや何かしらの理由があるはずである。その理由を明らかにして、ベースとターゲットの関係性を検討することがステップ5での関連づけである。こうした関連づけにより、学習内容が学習者自身の知識構造のなかに組

み込まれて、理解が深まり記憶が促進されるとともに、知識の断片化を防止して体系化し、より広い文脈で知識を活用する力を伸ばすことができる。

関連づけについては、抽象的な説明だけではわかりにくいと懸念されるため、具体的な予習ノートの作成事例を紹介しておいた方がよいと思われる。次の3つの関連づけは、安永・須藤（2014）に掲載されている実践例であり、受講生が「大学での学び方」という課題文を読んで、新知識（ベース）と既有知識（ターゲット）を関連づけたものである。（言い回しに若干の変更を加えた。）

関連づけ 1

【ベース】覚える勉強から考える勉強へつなげた学習が、最も望ましい学習法である。

【ターゲット】今までは、覚える勉強はただ単に悪いと思っていた。

【関連づけ】受験勉強の弊害として、覚える勉強はつねに攻撃されていたので、それは悪い勉強法だというイメージが強かったが、覚える勉強の大切さがわかった。

関連づけ 2

【ベース】考える勉強の方法として、自分の言葉で述べ直すことが重要である。自分の言葉で述べ直すと、理解が進む。

【ターゲット】大学院の院試攻略の参考書でも、勉強法として、概論書にある専門用語や内容を自分の言葉で要約していくことを薦めていた。

【関連づけ】自分の言葉で述べ直すためには、何度も読んで要点を把握する必要がある。そういう作業を行うからこそ、理解が進むのだと思った。

関連づけ 3

【ベース】人が最もよく考えるのは、他者と対話するときである。

【ターゲット】ある先生が「人の話をちゃんと聞くのは難しい」と仰っていた。

【関連づけ】人と話すときは、真剣に聞かないと自分の意見が言えないし、考えをまとめてから言わないと、相手にわかりにくい。だから、話を聞くのは難しい。人と対話するとき最もよく考えるということがよくわかった。

ステップ6 自己との関連づけ

課題文から学んだ学習内容（ベース）を、自己に関すること（ターゲット）と関連づけて、自分自身のことを振り返る。ベースの選択は、ステップ5でと同様に、課題文から学んだ内容、つまり著者の主張や話題から行う。思い浮かべるターゲットとしては、自分自身のこと、自分を中心とした人間関係、自分が所属している集団などがある。ベースとターゲットの関連づけ方には、たとえば次のような方法がある。

- ベースを知ったことによって変化した自分についてまとめる。
- ベースをもとにして、過去から現在に至る自分の生活態度や行動、考え方などを振り返り、感じたこと、思ったこと、反省したことなどをまとめる。
- ベースをもとにして、将来の自分について考えたことや、新しく決心したことなどをまとめる。
- ベースをもとにして、自分の人間関係や所属集団を振り返り、考えたことをまとめる。
- ベースをもとにして、社会や世間や他者などに対する自分の見方が変化したところをまとめる。
- 課題文を読んで感動したことを、自分自身のことと重ね合わせながらまとめる。

ステップ5と6の作業は同様の手順で行うため、最初のうちは両者を区別するのは難しい。両者の区別がよくできるようになるまでは、ステップ5と6で混乱が生じにくいようなターゲットを選ぶことが推奨される。具体的方法としては、ステップ5で思い浮かんだターゲットが自分自身の心情の変化と関係しそうだと感じられた場合、そのターゲットはステップ5から外してステップ6で取り上げるようにすることがありえる。関連づけについては、ステップ6においても抽象的な説明だけではわかりにくいと思われるため、ステップ5でと同様に、具体的な予習ノートの作成事例を紹介しておきたい。次の2つの関連づけの典等も同じく安永・須藤（2014）である。

関連づけ1

【ベース】問い続けるということが、理想的な学習態度である。

【ターゲット】今までは、学習ではつねに正解や真実を受け入れ、それが絶

対だと理解し、そのように記憶しなければならないと思っていた。

【関連づけ】正解がすべてであるから、それを疑っても時間の無駄であると考えていたため、私の学習態度は、一つでも多くの解き方や答えを覚えて、先へ先へと進むことを重視していた。もちろん、疑問が生じて質問したことはあるが、それは解き方の問題についてであって、答えそのものを疑ったことはなかった。しかし、「なぜ」と積極的に真実を追い求めることが柔軟な考え方や幅広い視野をもつために重要な学習態度であることがわかったので、これからはもっと積極的になりたいと思う。

関連づけ2

【ベース】自分では理解できたと思った内容でも、他人にうまく説明できなかった経験はよくある。

【ターゲット】大学の授業で、同じような経験をしたことがある。

【関連づけ】ある先生から言葉の説明を求められたが、その言葉は何度も聞いている言葉だったので、自分ではうまく説明できると思った。ところが、いざ説明を始めると、断片的な単語の再生のようになってしまった。このことから、聞いただけではほとんど理解していないということがよくわかった。相手に「よくわかったよ」と言われるくらいまでうまく説明できないと、本当に理解したとは言えないと思った。だから、これからはいろいろな場面で積極的に友達に説明するように心がけたい。

ステップ7 課題文の評価

これまでのステップにおいては課題文の批判や評価は禁止されていたが、課題文を評価するのがこのステップの目的である。ここでの評価とは、当該課題文の改善のために役立つ建設的な評価を行うことである。評価の観点はさまざまであるが、たとえば次のようなものがある。

- 誤字脱字を含めて、言葉の使い方が適切であるか。
- 概念が明確に定義されているか。
- 作文技術の観点から見て、文章表現が明確であり、多義的でないか。
- 情報が正確であるか。
- 文章の構成に問題はないか。
- 文章内での論述は一貫しているか。(内的一貫性があるか。)

- 当該論述は世間一般の考え方と一貫しているか。(外的一貫性があるか。)

評価の際に人を傷つける批判を行うことは厳禁である。人を育てる建設的な評価を行うことが重要である。現代社会においても、的確な評価ができるというのは、価値ある能力である。この能力を向上させるためには、観察力や分析力、論理的で柔軟な思考力が必要とされるが、ステップ7ではこうした能力を養成することも重要な目的になっている。

ステップ8 リハーサル

ミーティングの仲間や場面を想像し、ステップの流れに沿ってミーティングの展開を予想しながら一人で予行演習を行う。その結果、予習不足が判明すれば、予習をさらに付け加える。たとえば次のような活動がある。

- 予習ノートにまとめた内容を、ノートを見なくても説明できるように練習する。
- 予習ノートを作成していたときに抱いた疑問点や、さらに（ミーティングでも）確認したいことがないかをステップごとにチェックする。
- ミーティングにおける仲間との対話場面を想像し、うまくできると思えるようになるまで予行演習を行う。

以上において、LTD 過程プランの概要と予習方法がどのように提示されているかを見てきたが、以下においては、予習方法をより効果的に提示できるようになることをめざして、主として解釈学、脳科学、教育心理学などの知見をもとに考察を進めたい。

3 解釈学からの示唆

すでに見たように、LTD の目的は、学習者一人ひとりが課題文をより深く読み解くことに設定されている。「読み解く」と言えば、解釈学のことが念頭に浮かぶ。解釈学 (Hermeneutik) とは、テキスト解釈の技法であり、そもそも人間はどのようにして理解というものを行っているのかを研究対象とする理論である (丸山, 1998b)。つまり、解釈学がまず問題にしているのは、生の表出が言語として文字に固定化されたものをどう解釈するのかという技

能論 (Kunstlehre) である (Bollnow, 1986)。この解釈学は古代ギリシアにおいてすでに基礎づけられていたが、とりわけルネサンス以降に体系的に発達させられた。その際、解釈学は三重の形式に分かれていった。古典的なテキストを解釈する哲学的解釈学 (文献学)、聖書を解釈する神学的解釈学 (神学)、法典を解釈する法解釈学 (法学) である。

こうした特殊解釈学は、17世紀から19世紀に至るまでは、文献学や神学や法学などの基礎学ないし予備学として位置づけられていた。19世紀の前半になって、シュライアーマッハー (Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher) があらためて一般解釈学の構想を練り、理解ないし解釈に関する体系的理論を展開し、独立的地位を有する学問としての解釈学を確立した。このシュライアーマッハーの研究から出発したディルタイ (Wilhelm Dilthey) は、解釈学の構想をさらに発展させて、解釈学的哲学と呼ばれるべき包括的学問の確立をめざした。つまり、もはや解釈学が人間精神の客観態における一定の対象領域に限定されず、他の学科と並ぶ一つの哲学的学科の地位を脱することによって、哲学の全体が文献学的解釈学のなかで発達した方法によって取り扱われるべきだと考えたのである。このディルタイの方向性を引き継ぎ、解釈するというものそのものを問題にして、現存在の解釈学としての基礎的存在論を展開したのがハイデガー (Martin Heidegger) であり、このハイデガーに基づき、人間の世界経験と生活実践の全体が「理解」というものであると捉えて哲学的解釈学を打ち出したのがガダマー (Hans-Georg Gadamer) である。

解釈学はこのようにして今日まで発展してきたのであるが、もともとの技能論としての性格が置き去りにされて、哲学的色彩が濃くなっている。では、そもそもシュライアーマッハーはどのような解釈学を構想していたのだろうか。ショルツ (Gunter Scholtz) によれば、シュライアーマッハーの解釈学の適用領域は多様であるが、その解釈学の機能は次の8つの視点によって示されている (Scholtz, 1995)。

- ① 文法的解釈
- ② 技術的=心理学的解釈
- ③ 狭義の心理学的解釈
- ④ 狭義の技術的解釈
- ⑤ 比較と予見
- ⑥ 解釈学的循環

⑦ 発生的手続き

⑧ 批判

①の文法的解釈とは、言語の知見に基づいて行う理解のことである。言語に慣れ親しんでいなければ正しく理解を行うことはできない。人間は生まれるやいなや、根本的所与として与えられている生活世界に徐々になじんでいく。人間は生活世界の理解を後からはじめて獲得するというわけではなく、総じて生きているかぎり、つねにすでにそれを理解している。有り体に言えば、すでに知っていることしか理解できないのはこのためである。したがって、理解というものは、すでに理解していることをより明確に理解することだと言わなければならない。つまり、前理解 (Vorverständnis) を明確化することが理解するということ (Verstehen) である。ところが、この明確化がうまくいかない場合があり、そのような場合に解釈が必要とされるのである。解釈と理解の区別を端的に言えば、よく理解できない場合に解釈が必要になるという関係にある。

②の技術的=心理学的解釈とは、作品の傾向や目的を知ったうえで理解することである。③の狭義の心理学的解釈とは、著者の生を算入して作品を理解することである。④の狭義の技術的解釈とは、様式と構造を分析して作品を理解することである。このような解釈の手続きがひとりりで勝手に進行してくれればたいへん助かるのであるが、そううまくいくとはかぎらない。通常は、語や文の意味を把握するためには、粘り強く多面的・多角的に検討を加えなければならない。そのために必要になるのが、⑤の比較と予見である。この場合の予見とは、想像力のはたらきや学問的手続きを補完してくれる予感のことであり、ここには一種の飛躍が含まれている。

⑥の解釈学的循環とは、部分を全体から、全体を部分から理解することである。⑦の発生的手続きとは、テキストを作られたものと見なして、その生産過程へ戻って理解することである。最後の⑧の批判についてであるが、解釈学に批判が付け加えられる事実はしばしば看過されている。しかし、批判は解釈学にとって特に重要である。この場合の批判には「高次の批判」「批判的学科」「歴史的、文献学的、事実に批判」といった3つの意味があり、この3つは相互に交差している。高次の批判とは、個別作品の理解と追遂行であり、「認識の認識」と呼ばれるものである。批判的学科にはたとえば美学や宗教哲学があり、これらは歴史的現象を倫理的に価値あるものかどうかという

視点から見る。3つめの批判は、実際の歴史的出来事、文献学的規則、判明している事実関係に即して作品を理解することである。

8という数字は単なる偶然の一致にすぎないのだが、シュライアーマッハーの8つの視点は、LTD 過程プランの8つのステップを連想させる。この両者は正確に対応しているわけではないが、特筆すべきは、あらゆる解釈術のなかでも最も困難な「解釈学的循環」の問題に関して、両者が同じ立場に立っていると捉えられるということである。部分と全体の問題は悩ましい。というのも、鶏が先か卵が先かの問題のごとく、部分と全体の問題においても原因と結果が循環しているからである。『部分と全体』というタイトルの書物でも知られるドイツの理論物理学者で、量子力学を創始し不確定性原理を発見したハイゼンベルク（Werner Karl Heisenberg）は、部分としての個々の細かな計算に全力を尽くしながらも、つねに理論全体に対する見通しをもっていないと考えていた（ハイゼンベルク、1974）。

「解釈学の成立」という論文をまとめたディルタイは、部分と全体の問題について、どのように考えていたのだろうか。出発点をどこに見るかによるけれども、ディルタイは、全体の理解の方が先だと考えていたと言えなくはない（Dilthey, 1900）。たしかに、部分がわからなければ全体はわからないが、全体がわからなければ部分もわかりようがない。ディルタイも言っているように、個々の言葉を理解し、言葉の結びつきを理解しなければ、作品の全体を理解することはできない。しかし、また同時に、個々の言葉を完全に理解するためには、全体の理解が前提されていなければならない。この解釈学的循環はいたるところに見られるにもかかわらず、部分が先か全体が先かの問題に明確な決着をつけるのは難しい。とはいえ、よく理解できないテキストを解釈してもっとよく理解しなければならない場合、解釈学的循環を避けて通れない以上、どのようにしたらよいのだろうか。

何かを理解しなければならない場合には、全体の理解と部分の理解が同時に要求されるわけであるが、この「同時」は双方ともが同様に重要であるということの意味するだけでなく、やはり文字どおりに双方が時間的に同時になさなければならないということの意味せざるをえないのではないかと考えられる。しかし、実際はこの双方を時間的に同時に遂行することは不可能に近いとも考えられる。なぜならば、そもそもよく理解できないから解釈を通してもっとよく理解しようとしているわけであり、そこでは最初のうち

は事実上、全体もよくわからなければ部分もよくわからないという状況であり、理解の前提や基盤、具体的なながりなどが欠けているなかでは、全体を確実に理解することも、部分を確実に理解することも、ましてや双方を時間的に同時に理解することもとうていできないと考えられるからである。しかし、問題はこの困難をどう突破するかである。

とはいえ、知っていることは理解できるが、知らないことは理解できないのであり、無前提の状況において理解は成立しないのである。理解の前提とはまさに前理解のことであり、ぼんやりとした前理解を徐々に明確化していつて理解に到達しようとするのが解釈学の道筋である。要するに、理解が可能になるのは前理解のおかげであるのだが、この前理解の形式をキュンメル (Friedrich Kümmel) は2つに区別した (Kümmel, 1965)。「先取的前理解」と「持参された前理解」である。

先取的前理解は、たとえば詩のような作品を理解しようとする場合に、その作品の全体の理解を予感的に把握しようとすることに関係している。ここでの時間的順序は、まず全体から部分へと進み、それから部分から全体へと再び戻る循環的過程を形成している。つまり、先取的前理解は、全体を予感的に把握しようとしているわけであり、そのために作品の全体や問題設定とつねに関係している。それに対して、持参された前理解は、人間のなかにいつでもどこでも存在している一般的な世界理解や生活理解を意味している。こうした世界理解や生活理解については、当該人間はすでによく理解していて、あまりにも自明であるため、通常はまったくと言っていいほど意識されない。いつもの当然の振る舞いが遮断されてはじめて、つまり理解困難な状況に陥ってはじめて、その存在に気づかされるのが持参された前理解である。ディルタイの孫弟子でありキュンメルの師であるボルノウ (Otto Friedrich Bollnow) は、先取的前理解は本質的に文献学的・哲学的解釈学の課題であり、持参された前理解は解釈学的哲学の課題であると指摘している (Bollnow, 1986)。

ディルタイが挙げている例で言えば、シュライアーマッハーはプラトンの『国家』という作品を理解する際の解釈学的循環の困難を次のようにして乗り越えている (Dilthey, 1900)。シュライアーマッハーは、まず作品の大筋を見通すことから始めた。つまり、作品全体を読み通して、すべての文脈を把握した。その後で、解釈上の困難を詳細に吟味して、作品の構成を明らかにし

てくれそうな部分のすべてにおいて熟考を重ねた。そして、それからようやく本来の解釈にとりかかったのである。ここでは、明らかに全体の理解を得ようと努めることが優先されている。キュンメルの言葉で言えば、先取的前理解を駆使して作品の文脈と構成を何とかして把握しようとして (Kümmel, 1965)、シュライアーマッハーは解釈学的循環の困難を見事に乗り越えている。とはいえ、全体から部分へ、そして部分から全体へと解釈を重ねて理解を深化させ続けたとしても、この過程には終わりが無い。

それゆえに、ディルタイも述べているように、解釈はつねに一定の段階までしか任務を遂行することができず、結果として、あらゆる理解はつねに相対的なものにとどまり、完結することは決してない (Dilthey, 1900)。シュライアーマッハーは、さまざまに分化した特殊解釈学を統合して一般解釈学の構想を練り、解釈術の諸規則を発展させた。ディルタイは、この到達点を確認したうえで、解釈学的手続きの最終目標を掲げている。それは、「著者が自分自身を理解していた以上に、著者をよりよく理解する」(den Autor besser zu verstehen, als er sich selber verstanden hat) ということである (Dilthey, 1900, S. 331)。この命題に関するボルノウの論文 (Bollnow, 1940) を踏まえて、「よりよく理解すること」(Besser-Verstehen) について、岡本英明は次の①から③への順序で意味が深まっていくことを明らかにしている (岡本, 2000)。

- ① 断片的なものや未完成なものの補足と継続としての Besser-Verstehen
- ② 著者において表明されなかった前理解(背景)としての Besser-Verstehen
- ③ 表現の創造的理解としての Besser-Verstehen

岡本 (2000) によれば、①はカントの事実批判に、②はガダマーの「別様に理解すること」(Anders-Verstehen) に、③はディルタイの無意識的創造に該当する。ここで重要なのはディルタイの考え方であり、「表現の創造的理解」という言い方における「表現」というものは、目的が最初から明白で現実化されるだけにすぎない目的行動ではなく、無意識の深みからまったく新しいものを創造するものである。

以上のような知見をもとにすれば、LTD 過程プランの各ステップの予習方法に対して、次のような示唆が与えられるのではないかと考えられる。

ステップ1 全体像の把握 解釈学的循環に基づく比較と予見の駆使

ステップ2 言葉の理解 文法的解釈

- ステップ3 主張の理解 技術的＝心理学的解釈
- ステップ4 話題の理解 狭義の技術的解釈
- ステップ5 既有知識との関連づけ 前理解の分析
- ステップ6 自己との関連づけ 狭義の心理学的解釈、発生的手続き
- ステップ7 課題文の評価 批判
- ステップ8 リハーサル 表現の無意識的創造としての全体理解

4 脳科学からの示唆

解釈学の立場では、前理解をもとにして、よく理解できないことをよりよく理解できるようにしたり、どうしても理解する必要があることを理解できるようにしたりするために、人間はさまざまな解釈術を駆使していると考えられる。とはいえ、人間が何かを理解するという事象も結局は脳のはたらきだとすれば、このことについて脳科学の立場ではどのように考えるのだろうか。主として高次機能障害学を研究している山鳥重^{やまどりあつし}は、人間はもともと何にでも意味を見つけたがると述べている（山鳥，2002）。ここでの「意味」とは、わからないことをわかるようにするはたらきのことであるが、この意味がなければ人間は落ち着いていられないし、意味がわからないとわかりたいと思うのが心の根本的な傾向であると「認識の脳科学」では考える。

たとえば、得体の知れない何かに直面すると心が当惑し、人間は「それは何か」と必ず問うたりそれを触ろうとしたりする。人間が生きているということ自体が情報収集であり、それを意識の水準にまで高めたのが心理現象である。こうして人間は秩序を形成していくのであるが、この点から言えば、わかるというのは秩序を生み出す心のはたらきである。そして、秩序が生み出されることができると、心は「わかった」という信号を発生し、その信号によって心に落ち着きもたらされるという関係になっている。

では、「わかる」とか「わからない」とかといった反応は、どこから生じるのだろうか。記憶という土台が形成されることによってはじめて、この反応は可能になると考えられている。人間が経験したことはすべて出来事として記憶されるが、記憶による経験の蓄積というプロセスには2種類の流れがある。1つは、1回かぎりの出来事の記憶がなされた後、類似の経験が繰り返されることによって「意味の記憶」が形成されるという流れである。意味の

記憶とは、たいてい名前が付けられているものに関する記憶であり、これは経験が繰り返されると比較的自然的に形成される。

これに対して、ある1つの出来事や行為などの記憶がなされた後、それと同じことを何度も何度も繰り返して実践することによって「手順の記憶」が形成されるという流れである。手順の記憶とは、繰り返すことによって手をはじめとする身体がやり方を覚えてしまうという記憶であり、これが身体に覚え込まれてしまうと、手順の最初と最後だけは意識されるけれども途中の手順は省略されて、これがいちいち意識されることはなくなる。なぜならば、同一の行為が繰り返されることによって、その手順が脳神経の流れに組み込まれてしまうからである。たとえば掛算の九九や作文なども、手順の記憶である。作文について言えば、単語の並べ方という手順について長い時間をかけて実際に話すことを通して繰り返して実践した結果、二語を並べ、三語を並べというように、経験の蓄積とともに文が作れるようになっていくわけである。

そのようにして、わかる土台となる記憶が形成されていくのであるが、その「わかる」ということには、どのような「わかり方」があるのだろうか。山鳥(2002)は、6つのわかり方を区別している。「全体像がわかる」「整理するとわかる」「筋が通るとわかる」「空間関係がわかる」「仕組みがわかる」「規則に合えばわかる」である。

全体像がわかるとは、見当をつけるということである。見当をつけることは、山勘をはたらかせることではなく、今取り組んでいる問題について、一旦手元から離れて遠くから見渡し、他の問題との関係がどうなっているのかという大枠を知ることである。日本語の大局観、英語の *perspective* がこれに当たる。ことわざに「木を見て森を見ず」や「井の中の蛙、大海を知らず」などがあるが、部分にこだわっていると全体が見えてこない。逆に、全体から見るようにしてみると、それまで見えていなかったことが見え始め、わからなかったことがわかり始める。

整理するとわかるとは、何らかの分類基準に従って複雑な現象を分類するということである。ある意味で科学は分類の学問であり、学者は植物や動物、鉱物や病気など、さまざまなものを分類しようとしているが、それは世界をわかつ(分かつ)ことによって世界をわかる(分かる)ためなのである。そのようにして現象が整理されることができれば、同時に心も整理され、すつき

りとした感じがして、人間は「わかった」と感じる。

筋が通るとわかるとは、時間的な関連性を理解するということである。今現在、目の前に同時的に存在しているさまざまな現象を整理するのが、分類による理解である。それに対して、現在の自分と過去の自分、あるいは現在周囲に存在する現象と過去との時間的な関連性を説明して理解できるようにするのが、筋道を立てるというわかり方である。たとえば「風が吹けば桶屋が儲かる」やダーウィンの進化論、あらゆる民族の創世神話などが時間的な関連性に基づいて説明をしているが、話が時間的につながって説明が成り立てば、人間は「わかった」と感じる。

空間関係がわかるとは、空間に存在しているさまざまなものの位置関係を理解するということである。たとえば、野球の外野手がホームラン性の飛球を捕球しようと背走し、さらにフェンスに駆け上がってグラブを差し出してキャッチする場合、自分とボールの位置、ボールの軌跡から推定されるボールの到達予想点、ボールの速度と自分の速度、グラブを差し出す位置など、複雑な空間関係がわからなければ捕球は成功しない。そのためには、練習を重ねて視空間能力を高めておく必要がある。人間はそもそも三次元の世界のなかで暮らしているため、立体の回転・移動・変形などの理解ができないと普通に暮らしていくことができない。

仕組みがわかるとは、一見事実のように見える「みかけ」ではなく、みかけを作り出している「からくり」を理解するということである。このからくりを理解しなければ、本当に理解したということにはならない。たとえば、天動説と地動説では、天動説の方が知覚的にわかりやすいと言える。地動説は事実即しているわけであるが、その事実は客観的事実であり、主観的事実とはなりにくく、心理的実感とも一致しにくい。しかし、飛行機の運航スケジュールを立てたり、人工衛星を打ち上げて上空の一点に静止しているようにみせかけたりすることは、地動説の立場に立たなければ不可能である。

これまで見てきた5つのわかり方は、「見当をつける」「分類する」「説明する」「空間関係がわかる」「からくりがわかる」といったことを通して、人間が未知のことに遭遇したときに、それにどう対処できるかにかかわるわかり方であった。それに対して、6つめの規則に合えばわかるとは、単に規則に合わせて理解するということである。つまり、先人によって確立された原理や原則を参照して、それに即して現象を整理することに尽きるのである。実

は、脳科学においては、わかったというのは通常、感情だと考えられている。知らない花を見かけたので名前を教えてもらった、実際はその花は以前から知っていた花だったことがわかると、「そうだった」と納得し、「わかった」と感じる。しかし、規則に合わせて理解する場合は、規則の手順を進めるだけであり、それを進行させているあいだに何かを感じるということはない。規則の手順は冷たく、この手順には感情が入らない。

では、人間は以上のようなわかり方をするとして、どんなときに「わかった」と感じるのだろうか。山鳥(2002)は、4つの場合を挙げている。「直感的にわかったとき」「まとまることでわかったとき」「ルールを発見することでわかったとき」「置き換えることでわかったとき」である。そして、脳科学では、興味深いことに、人間は「わかった」と感じる場合、全体の関係を同時に意識できるようになることを明らかにしている。それゆえに、文章を理解する場合であれば、何度も繰り返して読んでいると、最初は一度に意識できなかったことが一度に意識できるようになり、そのうちに文章を自然に理解できるようになるという立場が取られる。この立場から言えば、「読書百遍意自ずから通ず」ということわざが、こうした神秘を見事に言い表しているということになる。

「わかった」か「わかっていない」かの判定は、実は容易である。わかったと思われる事柄を、自分自身の言葉にしてみたり図に描いてみたりすればよいだけである。うまくできれば、わかったということが自分でもわかる。うまくできなければ、わかったつもりでいたが本当は何もわかっていなかったということが自分でもわかる。このようにして、わかっていないところがわかれば、再びそれがわかろうとするための出発点になる。

以上のとおり、人間が何かを理解することと言葉が密接に関連しているのは明白である。では、その「言葉」を発するもとになっている「言語」というものを人間はそもそもどのようにして獲得するのだろうか。人間の言語を特徴づけているのは文法であり、人間に特有の言語能力は脳の生得的な性質に由来するとチョムスキー(Noam Chomsky)は考えている。この説を支持している酒井邦嘉は、「言語の脳科学」に必要な4つの柱を提唱している(酒井, 2002)。

- 言語現象を体系的に取り扱う言語学。言語に見られる法則性を文法理論として体系化するだけでなく、意味や音韻などの言語要素から手話に

至るまでの研究を行う。乳幼児が言語を獲得する過程を解明することも重要である。

- 言語をコンピュータでモデル化する工学的アプローチ。理論的な予想に基づいて言語獲得のモデル化を行うと同時に、どんな原理をあらかじめ与えなければならないか、データはどのように入力されなければならないかといった問題について、人工的モデルを用いた実験によって明らかにする。乳幼児の代わりにコンピュータを対象とする研究である。このような手法は、自然言語処理 (natural language processing) や自然言語理解 (natural language understanding) と呼ばれる。
- 人間の脳構造 (解剖学) と言語の脳機能 (生理学) を調べるアプローチ。言語のいろいろな要素が脳にどのようにマッピングされるかという問題だけでなく、どんな情報がどのように処理されているかという問題を明らかにする必要がある。
- 言語の遺伝的基礎を研究するアプローチ。言語障害の家系調査に基づく遺伝学に加えて、遺伝子発現を調べる分子生物学が必要である。双生児を対象として、遺伝子と環境因子を分離する解析も強力な手法である。要するに、言語の脳科学においては、脳の構造と機能を基礎としたボトムアップの研究と、文法理論と自然言語処理を基礎としたトップダウンの研究を融合させていくことが重要だと考えられている。この考え方の根底には、言語獲得の要因は「本能」と「学習」であるという仮説があり、これは「言語獲得の多段階仮説」と名づけられる。

脳が特定の言語刺激を受け付けるようになるのは、脳の神経回路の基本部分が遺伝子によって作られることによる。この状態を中間状態と言う。次に、受け付けた刺激を最適に処理できるようにするために、神経間において伝達のための細かい調整が行われる。こうして結果としてもたらされた状態は、また別の遺伝子によって定着させられる。この状態を最終状態と言う。このような複数の段階がそれぞれの言語機能ごとに存在し、各段階は遺伝要因と環境要因の両方から影響を受けていると考えられる。出生時の初期状態から中間状態を経て最終状態に至るにつれて、遺伝要因 (本能) が優勢の状態から環境要因 (学習) が優勢の状態へ徐々に移行していく。最終状態に到達すれば、それ以降は学習のメカニズムに従って語彙と概念を増やしていくことにより言語獲得は完成していく。こうした言語獲得のプロセスに一般法則が

あるはずだと仮定して、それを解明することを言語の脳科学はめざしている。

以上のような知見をもとにすれば、LTD 過程プランの各ステップの予習方法に対して、次のような示唆が与えられるのではないかと考えられる。

- ステップ1 全体像の把握 見当をつけ、全体を一度に意識できるまで繰り返し読む
- ステップ2 言葉の理解 意味がわからないとわかりたいと思う心を大切にする
- ステップ3 主張の理解 仕組みがわかるようにする（ルールを発見する）
- ステップ4 話題の理解 整理してわかるようにする（まとめ直す）
- ステップ5 既知知識との関連づけ 筋を通してわかるようにする（置き換える）
- ステップ6 自己との関連づけ 筋を通してわかるようにする（置き換える）
- ステップ7 課題文の評価 規則に合わせてわかるようにする
- ステップ8 リハーサル 学習のメカニズムに従って語彙と概念を増やす

5 教育心理学からの示唆

すでに見たように、LTD 過程プランは、そもそもグループ・ダイナミックスやブルームの教育理論、さらに認知心理学や学習心理学の知見などに基づいて編み出された学習過程であった。それゆえに、このプランが最初から広く心理学と深く結びついているのは当然であるが、ここではそれとは別の角度から、教育心理学を中心にして、読解に焦点を絞った心理学的研究の知見を参照することにした。

通常、文は単語の羅列ではなく、文章は文の羅列ではない。文章ともなれば、その全体が一貫した意味を有するように単語や文が構成されている。こうした文章に含まれる情報を人間はどのようにして処理しているのだろうか。認知心理学の情報処理アプローチでは、ボトムアップ処理とトップダウン処理の2つが区別されている。前者はブロックを下から積み上げていった大きな構造物を作るような方法であり、後者は構造物の枠組みの方を先に作っておいて後からブロックの積み方を決めていくような方法である。特に注目しているのは、この2つの処理は対極的であるが排他的ではなく、並行して処理が進められると想定されていることである（柏崎, 2010）。

読解のプロセスを考える場合においては、スキーマ理論も看過することはできない。スキーマ (schema) とは外界を認識するときに使われる知識の枠組みのことであり、これは過去の経験から一般化されて構造化されている。このうち、たとえばスーパーマーケットでの買い物の手順のように、ある場面や状況における標準的な手順に関する知識はスクリプトと呼ばれている。文章内容に関するスキーマだけでなく、たとえば物語文法や起承転結などの文章構造に関するスキーマも理解や記憶には有用である。文章理解の場合、所有するスキーマが多いほど内容理解が正確になるのが通常であるが、読者のスキーマと文章内容がうまく噛み合わないこともあり、その場合は理解が促進されとはかぎらない。

文章全体の意味内容を一貫して整合的に捉えるプロセスをモデル化したものとしては、キンチュ (Walter Kintsch) の言語理解モデルが広く知られている。これはボトムアップ処理とトップダウン処理を統合したモデルであり、これには「表層構造」「テキストベース」「状況モデル」という3つのレベルがある。表層構造は単語や文を処理するレベルであり、ここで語句が統語的関係により符号化されて正確に保持される (ミクロ構造)。テキストベースは構造を表象するレベルであり、ここで文章中の命題の意味的・修辭的構造が明らかになる (マクロ構造)。状況モデルは読者の知識をもとに文章内容を精緻化・統合化するレベルであり、ここで読者が自分の視点や既有知識や動機など、文章中に書かれていないことを考えて補うことによって自分なりの理解を形成する。つまり、状況モデルとは自分なりの理解を形成することであり、読解とは自分自身の状況モデルを形成することである。

なお、テキストベースの形成は「テキストの学習」、状況モデルの形成は「テキストからの学習」と区別され、前者は学習、後者は教育であるとされる。また、状況モデルの形成はメタ認知によっても制御されると考えられている。メタ認知とは自分自身の認知を認知する認知のことであるが、これには2つが区別されている。たとえばタイトルや見出しに注意して読むと内容が理解しやすいといったように、一歩引き下がって認知の過程や状態を認知すること (認知の認知) が1つである。もう1つは、認知の過程や状態を監視し制御するメタ認知的活動である。

状況モデルがうまく機能すれば、文章中で直接的に示されない知識を用いて文章をよりよく理解することができる。ところが、実際には誤読や曖昧な

会話などがあるわけであり、状況モデルでは説明がつかない現象が見られる。福田由紀は、「ほぼよい表象」(good-enough representation) という現象に着目して、次のような文を引いている(福田, 2008)。

Moses put two of each sort of animal on the Ark.

この文の真偽を参加者に問うた実験では、箱舟に動物を乗せたのはモーゼではなくノアであるにもかかわらず、この文の誤りに気づかない参加者が多かったそうである。こうした誤読は、「モーゼの幻想」(Moses illusion) と呼ばれている。さらに、福田(2008)は、次のような文を引いている。

Every kid is up a tree.

この文の意味は曖昧で、いくつかの解釈が可能である。たとえば、「木は1本で、その木に子ども全員が登っている」「木は何本かあり、それぞれの木に何人かの子どもが登っている」「木は何本かあり、そのうちの何本かに何人かの子どもが登っている」などである。とはいえ、この文が次のような会話の文脈で発せられたとすれば、監督者は母親の問いに曖昧ではなく適切に答えていると言えなくはない。

Mother: Did my kid manage to climb a tree?

Supervisor: Right now every kid is up a tree!

このように、曖昧な表象を作り、目下の課題に対して「ほぼよい表象」を導く処理は、「浅い処理」(shallow processing) と呼ばれる。そのような事態に陥らないようにするため、読解にはスキルではなく方略が必要だと考えられる。読解の場合、スキルも方略も、さらには推論なども実際には類似した行為を導くと言えるが、行為の意図性に着目して、読解が意図的に行われたときに「読解方略」(reading strategies) という言い方を用い、それが自動的に行われたときにはこれは用いられない。とはいえ、犬塚美輪は、教育心理学の立場から読解方略を「読解時に読み手が行う手続き及び思考で、理解プロセスに影響を与える任意の認知プロセス」と広く定義し、スキルや推論といった言葉を用いて行われている研究も方略研究として取り扱っている(犬塚, 2013)。

よく知られている読解方略としては、たとえば次のようなものが挙げられる。内容に関する解釈の仮説を立てるための「予測や推測」、キーワードを探すといったような「重要情報の特定」、代名詞の先行詞を特定するといったような「推論」、それぞれの部分をまとめ上げる「統合」、目的を考えることに

よってなされる「理解モニタリング」、飛ばして読むことによってなされる「モニタリングに基づく読解プロセスの変更」、状況をイメージすることによってなされる「解釈」などである。このようなさまざまな方略を、犬塚（2013）は独自に体系化している。

それによれば、表3に示されるように、読解方略は3つの因子と7つの下位カテゴリーに分けられる。3つの因子は「理解の深さ」から分けられ、表層的・部分的な方から順に「理解補償方略」「内容理解方略」「理解深化方略」となっている。わからないところをわかるようにする理解補償方略の下位カテゴリーとして、「意味明確化方略」と「コントロール方略」がある。内容理解方略は文章中に明示された内容を表象するときに用いる方略であるが、その下位カテゴリーは「要点把握方略」「記憶方略」「質問生成方略」である。理解深化方略は文章中には明示されていないところに注意を向けるための方略であるが、その下位カテゴリーは「構造注目方略」と「既有知識活用方略」である。

こうした読解方略について明示的な指導を実施すれば、学習者の読解能力が向上するのではないかと期待される。その指導方法としては、「自己調整学習」や「相互教授法」などがある。自己調整学習では、まず学習者の現状を分析し、次に具体的な目標を設定して、達成のための方略を特定する。それからその方略に従って読解を実施し、最後に効果をモニタリングしながら練

表3 読解方略の構造

方略因子	下位カテゴリー方略	方 略 例
理解補償	意味明確化	難しい文は、自分の言葉でかみ砕いて言い直しながら読む。
	コントロール	わからないところは、ゆっくり読む。
内容理解	要点把握	大切なところに線を引く。コメントや内容のまとめを書き込む。
	記憶	難しい言葉や内容は、理解しないで丸暗記してしまう。
	質問生成	自分がわかっているかをチェックする質問を自分にしながら読む。
理解深化	構造注目	接続詞（「しかし」「そして」「つまり」など）に注意しながら読む。
	既有知識活用	すでに知っていることと文章内容を結びつけようとしながら読む。

犬塚（2013）をもとに作成

習する。相互教授法では、まず教師が学習者に読解方略のモデル（「要約」「質問作成」「明瞭化」「予測」の4つ）を示し、次に方略を用いながら教師と学習者で読解の練習を行う。練習後に、1節ごとに生徒が1人ずつリーダー役を担い、学んだ方略を用いて読解を進めていく。ただし、読解方略を指導する際には、その方略は学習者が実際に行う方略だということを学習者によく認識させる必要がある。犬塚（2013）は、「先生が指示するからやっているだけ」「自分が読むときには関係ない」と考える学習者が多いという調査結果を報告している。

すなわち、他人事としてではなく自分事として、読解という困難な作業に取り組むか否かがその成果を大きく左右していると考えられる。つまり、漫然と読解に取り組むのではなく、何らかの目的をもって読解に取り組めば、内容理解度が高まるだけでなく、ついでに作文能力も向上するのではないかと考えられる。たとえば、読解を行う場面において、読解結果を第三者に伝えるという目的を設定することによって、読者は正確なテキストベースを構築し、自分が伝える相手の特性も考慮に入れて状況モデルを形成するだけでなく、その状況モデルに基づいて、相手の特性に応じた文章を書けるようになると期待される。

柏崎秀子は、「伝える目的で行う読解」と「伝える目的で行う作文」の融合実験を行うことによって、このことを実証している（柏崎，2010）。この実験の参加者は、日本語教育を専攻する大学2年生26人であった。読解結果を誰に伝えるかということについては、「小学5年生」と「大学2年生」という想定がなされた。参加者は、「小学5年生向け13人」と「大学2年生向け13人」の2群にランダムに分けられた。読解に用いられた文章は、小学5年生の国語教科書に掲載されている説明文「竹とともに生きる」（上田弘一郎著、文字数1,911、段落数19）であった。

理解度テストの平均得点は、名詞補充問題（12題）と真偽判定問題（12題）では小学生向け群の方が若干高く、内容推論問題（5題）では大学生向け群の方が若干高かったが、いずれも有意な差ではなかった。それぞれの相手に向けて15分間で作成してもらった内容紹介作文については、14項目にわたり5段階で評定された。項目別の平均評定値は、次のようになっている。最初が小学生向け群、次が大学生向け群の数値である。①文として成り立っている4.96、4.73、②論点が明確である4.27、3.88、③まとまりのある文章である

3.88、3.58、④誰が読んでもわかりやすい構成である4.19、3.73、⑤文章全体の流れが自然である4.15、3.92、⑥内容がわかりやすい4.23、4.00、⑦読む人がもっている知識や体験にひきつけて書いている4.12、3.15、⑧読む人が内容に興味をもってくれるように書いている4.12、3.42、⑨最後まで読んでもらえるように書いている4.31、3.62、⑩難しいことは書かれていない4.15、4.19、⑪一文が短い3.23、2.65、⑫嫌にならず読めるような軽い文章になっている4.19、3.96、⑬難しい漢字や熟語は使われていない3.69、4.08、⑭もとの文章の内容を正確に伝えている3.77、3.46。

いずれの評定値も高く、後で誰かに伝えるという目的を導入すると、読解も作文も格段に質が向上するのではないかということがうかがえる。項目⑩と⑬で小学生向け群の方が低い数値になっているが、これは有意な差ではない。有意な差が見られるのは、項目⑦、⑧、⑪である。自分が伝えようとする相手の言語発達段階が低い場合は、相手の特性をより強く考慮して文章を産出する傾向にある。各項目の評定値の評価については、さまざまな解釈が可能であるが、いずれにしても読解ないし学習の場面においては、たとえば「内容を後で誰かに伝える」といった目的ないし状況を設定し、他人事ではなく自分事として取り組む姿勢が重要であることが浮き彫りになっている。

以上のような知見をもとにすれば、LTD 過程プランの各ステップの予習方法に対して、次のような示唆が与えられるのではないかと考えられる。

- ステップ1 全体像の把握 ボトムアップ処理とトップダウン処理の並行化
- ステップ2 言葉の理解 表層構造（マイクロ構造）の形成、意味明確化
- ステップ3 主張の理解 テキストベース（マクロ構造）の形成、要点把握
- ステップ4 話題の理解 テキストベース（マクロ構造）の形成、構造注目
- ステップ5 既有知識との関連づけ 状況モデルの形成、既有知識活用
- ステップ6 自己との関連づけ 状況モデルの形成、既有知識活用
- ステップ7 課題文の評価 質問生成
- ステップ8 リハーサル 小学生に伝えるという目的を想定

本稿においては、LTD の成果がより実り豊かなものになることをめざして、過程プランの各ステップの予習方法をより効果的に提示できるようにするため、解釈学、脳科学、教育心理学の知見から得られる示唆について考察してきた。最後に、なぜこの3つを参照しようとしたかについて理由を述べてお

く。すでに言及したとおり、LTD 過程プランはさまざまな学問の知見に基づいて編み出されているとはいえ、主としてはブルームの目標分類学 (taxonomy) を大きな理論的背景としている (安永, 2006)。しかし、この分類学はもともと試験問題を分類してコミュニケーションの円滑化を図る目的のプロジェクトに由来しているため、それがテキスト解釈の方法として妥当かという点については疑問がつきまとう。そこで、テキスト解釈の自家本元である解釈学にまず着目した。しかし、解釈学は解釈の基本ではあるが、思弁的な理論の性格を脱することはできない。そこで、現時点で最も応用的な研究が進んでいて知見を積み重ねてきている教育心理学における読解研究を参照することとした。さらに、産出された認知や行動のレベルだけではなく、その過程で実際の役割を担う脳機能のメカニズムも重要だと考え、脳科学の見解を参照することとした。今日の脳科学研究の進展にはめざましいものがあるが、今回は解釈学と心理学の結節点となることを示唆する知見を取り上げた。この3つの側面から検討した結果、いずれの側面も LTD 過程プランの各ステップの妥当性を支持していると考えられる。それゆえに、今後の課題としては、このような諸研究から得られる示唆をどうすればわかりやすく学習者に提示できるかを研究して、その実践結果について分析することが必要である。さらに、授業でのミーティング実施上の諸課題についても分析を進めていく必要がある。

引用・参考文献

- Bollnow, Otto Friedrich (1940). Was heißt einen Schriftsteller besser verstehen, als er sich selber verstanden hat? in: ders.: *Studien zur Hermeneutik, Band I: Zur Philosophie der Geisteswissenschaften*, München 1982, S. 48-72.
- Bollnow, Otto Friedrich (1986). Hermeneutische Philosophie, in: K. Salamun (hrsg.), *Was ist Philosophie?* Tübingen, S. 92-107.
- Dilthey, Wilhelm (1900). Die Entstehung der Hermeneutik, in: ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 5, Stuttgart 1957, S. 317-331. (『解釈学の成立』久野昭訳、以文社、1973年。)
- 福田由紀 (2008) 「私たちは文章をとことん読んでいるだろうか? — 文章理解モデルに関する浅い処理の視点」、『法政大学文学部紀要』第58号、75-86頁。
- ハイゼンベルク (1974) 『部分と全体 — 私の生涯の偉大な出会いと対話』湯川秀樹序・山崎和夫訳、みすず書房。(Heisenberg, Karl Werner (1971). *Der Teil und das Ganze. Gespräche im Kreis der Atomphysik*, München.)
- 犬塚美輪 (2013) 「読解方略の指導」、『教育心理学年報』第52集、162-172頁。

- 柏崎秀子 (2010) 「文章の理解・産出の認知過程を踏まえた教育へ——伝達目的での読解と作文の実験とともに」、『日本語教育』第146号、34-48頁。
- Kümmel, Friedrich (1965). *Verständnis und Vorverständnis*, Essen.
- 丸山高司 (1998a) 「解釈」、『岩波哲学・思想事典』岩波書店、205頁。
- 丸山高司 (1998b) 「解釈学」、『岩波哲学・思想事典』岩波書店、205-206頁。
- 丸山高司 (1998c) 「解釈学的循環」、『岩波哲学・思想事典』岩波書店、206頁。
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂。
- 森邦昭・鈴木有美 (2016) 「対話の害と LTD 話し合い学習法——協同学習の原理的考察」、福岡女子大学国際文理学部紀要『国際社会研究』第5号、1-21頁。
- 森邦昭 (2016) 『ディルタイから教育実践へ——アクティブラーニングの源流』九州大学出版会。
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 (2009) 「協同作業認識尺度の開発」、『教育心理学研究』第57巻、24-37頁。
- 岡本英明 (2000) 『解釈学的教育学の研究』九州大学出版会。
- レイボウ・チャーネス・キッパーマン・ラドクリフ＝ベイシル (1996) 『討論で学習を深めるには——LTD 話し合い学習法』丸野俊一・安永悟訳、ナカニシヤ出版。(Rabow, J., Charness, M. A., Kipperman, J., & Radcliff-Vasile, S. (1994). *William Fawcett Hill's Learning through Discussion*. Thousand Oaks, CA: Sage.)
- 酒井邦嘉 (2002) 『言語の脳科学——脳はどのようにことばを生みだすか』中央公論新社。
- Scholtz, Gunter (1995). Hermeneutik, Kunst und Wissenschaft, in: ders.: *Ethik und Hermeneutik. Schleiermachers Grundlegung der Geisteswissenschaften*, Frankfurt am Main, S. 93-125.
- 鈴木有美・森邦昭 (2017) 「LTD 話し合い学習法が教職課程履修者に与える学びの効果——アクティブラーニングに対する認識の変化と授業興味及び授業適応感との関連」、福岡女子大学国際文理学部紀要『国際社会研究』第6号、1-14頁。
- 宇佐美寛・池田久美子 (2015) 『対話の害』さくら社。
- 山鳥重 (2002) 『「わかる」とはどういうことか——認識の脳科学』筑摩書房。
- 安永悟 (2006) 『実践・LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版。
- 安永悟・須藤文 (2014) 『LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版。