ISSN 0387-284 X

読書科学

第43巻 第4号（通巻 第 170 号）平成11年12月1日 発 行（季刊）

原著
読書による「思いやりの気持ち」の意見・態度変容　佐々木 良 輔
英国における「特別な教育的ニーズ」概念の成立過程に関する研究(I)　水 野 智 美
「読者としての学習者」を尊重した読書カリキュラム　藤 井 知 弘
提言
学習の自立をめざす自主学習教材開発への試みII　岩 坪 昭 子
翻訳
読みについて(4)　ケン・グッドマン　横田玲子（訳）

170

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原著

読書による「思いやりの気持ち」の意見・態度変容　講談社　佐々木　良　輔 119

英国における「特別な教育的ニーズ」概念の成立過程に関する研究(I)

——読みに困難を示す子どもの教育的処遇に焦点を当てて——

筑波大学　水　野　智　美 128

「読者としての学習者」を尊重した読書カリキュラム

——ニュージーランドの読書教育の検討——

兵庫教育大学大学院（連合）藤　井　知　弘 135

提言

学習の自立をめざす自主学習教材開発への試み

——そのⅡ・自主学習教材・「はなてん」ラーニングシリーズ作成の実際——

岐阜聖徳学園大学　岩　坪　昭　子 144

翻訳

読みについて(4)　アリゾナ大学　ケン・グッドマン

加藤学園暁秀初等学校　横　田　玲　子（訳）152

日本読書学会役員（1999年4月1日～2003年3月31日）

会　長（理事長）	桑原　隆				
副会長（副理事長）	鳴島　甫				
常任理事	内田　伸子	金子　守	阪本　敬彦	佐藤　泰正	塚田　泰彦
	徳田　克己	福沢　周亮			
理　事	有沢俊太郎	池田　進一	今井　靖親	倉澤　栄吉	首藤　久義
	高木　和子	田近　洵一	王岡賀津雄	塙　和明	増田　信一
	湊　吉正	村石　昭三	横山　範子		
監　事	岡田　明	桐原　宏行			
常任編集委員	鳴島　甫（編集委員長）				
	池田　進一	金子　守	阪本　敬彦	塚田　泰彦	徳田　克己
	James M. Furukawa		Donald A. Leton		
編集委員	有沢俊太郎	石原　敏道	今井　靖親	内田　伸子	江連　隆
	大城　宜武	大西　道雄	岡田　明	北尾　倫彦	小嶋　恵子
	後藤　惣一	小林　國雄	鹿内　信善	高木　和子	府川源一郎
	村井万里子	村石　昭三	望月　善次	山田　純	萬屋　秀雄

The Science of Reading, Vol. 43, No. 4 (1999)

読書による「思いやりの気持ち」の意見・態度変容*

講談社　佐々木　良　輔**

I 問 題

読書による意見・態度の変容に関しては，日本読書学会（1961，1962）の「読書による青少年の態度変容の実験的研究」などの研究があり，いずれも程度の差はあるものの，読書の効果として実験群はそれぞれが与えられた読み物の主張する方向に意見が変容する傾向が見られたとしている。

しかしながら，小・中学生などを対象に「次郎物語」などを読ませた後の父母に対する態度変容などを測定した日本読書学会（1961，1962）の研究や，中学生を対象に職業に関する問題について現実主義的内容と理想主義的内容という対照的な二つの本の読書効果の比較検討を行った来(1967)の研究，大学生にベストセラー「油断！」を読ませ，著者の唱導する方向への意見変容を測定した辻村・稲木（1983）など，いずれも刺激に使用した読書素材は統制されていない生のままの一冊の本であり，厳密にいえば，その本のうちのどの部分が原因になったのか，因果関係の解明が困難である。従って，読書による意見・態度変容を検証しようとするならば，できるだけ内容を統制する試みが必要と思われる。

一方，佐々木（1998）は，小学6年生を対象に行った研究で，「本が好きで，回りに本好きがいる環境に育ち，一日に多くの時間を読書に割き，一か月に多くの本を読む子」の方が，そうでない子より思いやりの気持ちが高いことを明らかにし，その上で，思いやりの気持ちに結び付く読書中の心理的メカニズムを，読書の効果をもたらすとされる「同一化・浄化・自己洞察の機構」(Shrodes, 1955）に対応する尺度を用いて分析した結果，同一化の機構が，思いやりの気持ちと深く関連していることが推察されたとしている。

さらに佐々木（1999）は，上記研究の示唆に基づき，共感性を喚起する主題でしかも主人公などの年齢・性・人種・国などを対象者と同じになるように操作し，内容を同一化しやすい形に統制した読書素材と，同じく共感性を喚起する主題でありながら同一化しにくい形に統制した素材を用い，読書中の心理的メカニズムの違いを分析した。その結果，同一化しやすい形に統制した素材を読んだ群は，同一化しにくい形に統制した素材を読んだ群に比べ，応答的共感に根差した同一化の気持ちや「かわいそう」「かなしい」「ジーンとくる」といった感情を有意に強く表出したことを明らかにしている。

では，このように内容を統制した素材を読ませることによって実際に「思いやりの気持ち」に関する被験者の意見や態度の変容が起こるか。この点をさらに調査，分析する試みは，思いやり教育や読書指導上，意味のあることではないかと思われる。

II 目 的

佐々木（1999）で作成した，内容を同一化しやすい形に操作した読書素材（小編4編）を読ませた群と，同じく同一化しにくい形に操作した読書素材（小編4編）を読ませた群の，思いやりの気持ちに関する意見・態度の

---

* The effect of reading on the change of children's prosocial attitude.
**SASAKI, Ryosuke (Kodansha)

資料1　素材の主題要約

(1) ともだちが病気になったとき　白血病で入院、毛髪も抜けた友達をイジメや偏見からかばう。やがて友達は骨髄移植をうけて元気に。
(2) バスと赤ちゃん　満員のバスの中で泣き出した赤ちゃんとそのため降りようとする母。それを気遣う運転手の思いやりと乗客の支持。
(3) 雪の日の少年　バス停で一緒になった、足を骨折していておまけに知的障害ののある児童を波止場で待つ母の元まで届ける。
(4) 大切な遺産　空襲で焼け出され、逃げてくる人たちのために、自分たちの家族のための米さえふるまい援助した両親の思い出。
(5) クラスメート　白血病でイジメられる友のために、自分が心臓病の手術の傷のために小さい頃どんな思いをしていたかを語る。
(6) 北の国の贈り物　一人で学校に通う児童のために、わざわざバスを降り、通りの反対側まで手を引いてくれた運転手。
(7) わたし教えてあげる　乗る電車を間違えた知的障害のある青年に近付き、きちんと乗換えさせてあげた小さな孫の勇気。
(8) アサガオの思い出　水差しが足らずしおれているアサガオを見て、まず友達の鉢にたっぷり水をあげ、自分のを最後にした児童。

変容を比較，検討する。(素材の主題は資料1参照)

III 方 法

(1) 調査対象

関東近県A市中心部にあるY小学校およびN小学校（佐々木（1999）で対象としたK小学校に隣接しており，学力レベルも教育環境も同質とみなされる）の小学6年生121名（男61名，女60名）を，実験群a（男25名，女21名），実験群b（男21名，女17名），統制群c（男15名，女22名）の3群に分けた。a，b群は，それぞれY小学校の6年生3クラスを「あいうえお順」にランダムに分けたもので，c群は，隣接するN小学校（Y小と同レベル，同環境）6年生全員である。

(2) 手続き

a．質問紙構成

上記読書素材のほかに，以下の内容で質問紙を構成した。

① 向社会的行動尺度（児童版）（佐藤，1985）20問。4件法で合成得点化し（得点A），点数の低いものを「思いやりの気持ちが高い」と操作的に定義した。

② 思いやりの気持ちの積極度を測るポジティブな側面についての道徳的ジレンマに関する6項目（佐々木，1998）。回答は同様に4件法で合成得点化し（得点B），これも点数の低いものを「思いやりの気持ちが高い」と操作的に定義した。

③ 属性，本の好き嫌い，一か月に読んだ本の量，一日に本を読む時間などを尋ねる項目。

b．手続き

①1回目　1997年7月1日，全群一斉に上記内容を持つ質問紙を配布，一授業内で回答させた後，同年7月11日（金）に各担任を通して，a，b群には読書素材を配布した。実験群aには同一化しやすい形にした読書素材（4編，以下「同一化」と表記）を，実験群bには同一化しにくい形にした読書素材（4編，以下「非同一化」と表記）を与え，c群には何も与えなかった。そして，読後それぞれの素材ごとに佐々木（1999）で使用した「気持ち」尺度（資料2参照），「感情」項目（資料3参照）に回答させた。

②2回目　同年7月15日（火）の一授業時間を用いて読

資料2 「気持ち」尺度9項目（佐々木，1998）

気持ち1 物語の中にのめりこんで、ワクワク、ドキドキした。 気持ち2 自分が主人公や登場人物になったような気がした。 気持ち3 主人公や登場人物がどんな気持ちでいてこれからどうなるのかと思っていた	同一化の機構
気持ち4 気分てんかんになった。 気持ち5 心にひっかかっていたことが消えてスッキリした。 気持ち6 なんだか元気が出て、自信がついた。	浄化の機構
気持ち7 「ああ、そうか」と気がついたことがあった。 気持ち8 自分のまわりの人たちを新しくみなおすことができた。 気持ち9 自分がつまらないことでなやんだり、クヨクヨしていたのがわかった。	自己洞察の機構

資料3　「感情」項目16（佐々木，1999）

1. すばらしい　2. うれしい　3. かわいそう　4. むずかしい
5. すごい　6. ジーンとくる　7. かなしい　8. できすぎ
9. かっこいい　10. ホッとする　11. ハラがたつ　12. だからどうなの
13. おどろいた　14. ほほえましい　15. はずかしい　16. しらける

書素材および質問表を回収，あわせてa，b，c 3群とも，「思いやりの気持ち得点A，B」を測る尺度に回答させた。

③3回目　フォローアップの意味で約一か月半後の同年9月8日（火）の一授業時間を用いてa，b，c 3群とも，「思いやりの気持ち得点A，B」を測る尺度にもう一度回答させた。

Ⅳ　結　果

(1)　同一化，非同一化パターンの比較

実験群a，bを独立変数，「気持ち」尺度，「感情」項目を従属変数として，それぞれ一要因分散分析を行った。

a．「気持ち」の結果

佐々木（1998）の因子分析（資料4）の結果抽出された気持ちA（浄化と自己洞察の因子）と，気持ちB（同一化と他者洞察の因子）の2因子については，気持ちAでは有意差がなかったが，気持ちBでは1％水準で有意差があった［$F(1,326)=6.86$，$p<.01$］。この場合，実験群a（$\bar{X}=1.44$，$SD=.98$）の方が，実験群b（$\bar{X}=1.17$，$SD=.88$）より有意に高かった。

すなわち，思いやりの気持ちにつながる「同一化と他者洞察」の因子に関しては，同一化パターンの素材を読ませた群のほうが有意にこの気持ちを起こしていたといえる。さらに個々の「気持ち」の結果は以下の通りである。

① 気持ち3「主人公や登場人物がどんな気持ちでいて，これからどうなるのかと思っていた」…5％水準で有意な差を得た［$F(1,326)=3.93$，$p<.05$］。同一化（$\bar{X}=.56$，$SD=.50$）＞非同一化（$\bar{X}=.45$，$SD=.50$）

② 気持ち6「なんだか元気が出て自信がついた」…有意な傾向を得た［$F(1,326)=3.68$，$.05<p<.1$］。非同一化（$\bar{X}=.24$，$SD=.43$）＞同一化（$\bar{X}=.15$，$SD=.36$）

③ 気持ち7「ああ，そうかと気がついたことがあった」…5％水準で有意な差を得た［$F(1,326)=6.05$，$p<.05$］。非同一化（$\bar{X}=.38$，$SD=.49$）＞同一化（$\bar{X}=.25$，$SD=.43$）

④ 気持ち8「自分のまわりの人たちを，新しく見直すことができた」…5％水準で有意な差を得た［$F(1,326)=5.19$，$p<.05$］。同一化（$\bar{X}=.33$，$SD=.47$）＞非同一化（$\bar{X}=.21$，$SD=.41$）

これを要するに，同一化しやすい形にした素材を読んだグループでは，「主人公や登場人物がどんな気持ちでいて，これからどうなるのかと思っていた」という応答的共感を持ち，その結果，「自分のまわりの人たちを，新しく見直すことができた」という他者洞察につながる気持ちを喚起されていると推察できる。一方，同一化しにくい形にした素材を読んだグループでは，「なんだか元気が出て自信がついた」浄化の気持ちと，「ああ，そうかと気がついた」自己洞察が喚起されているといえるだろう。

資料4　気持ちA，Bと思いやり得点との相関係数（佐々木，1998）

(因子数2の主成分分析，バリマックス回転後の数値)			得点A	得点B
気持ちA（「浄化と自己洞察」の因子）			-.164	-.110
	第Ⅰ因子	第Ⅱ因子		
気持ち6	.685	.364		
気持ち4	.655	-.312		
気持ち5	.645	.116		
気持ち9	.634	.334		
気持ち7	.625	.279		
α=.68				
気持ちB（「同一化と他者洞察」の因子）			-.344**	-.270**
気持ち3	-.069	.772		
気持ち2	.153	.693		
気持ち8	.266	.424		
気持ち1	.171	.355		
α=.48				
固有値	2.79	1.21		
寄与率(%)	31.0	14.0		
累積寄与率(%)	31.0	45.0		

** p<.01

Table 1 読後の「感情」の平均値の差

	すばらしい	うれしい	かわいそう	むずかしい	すごい	ジーンとくる	悲しい	できすぎ	かっこいい	ホッとする	ハラがたつ	だからどう	驚いた	ほほえましい	恥ずかしい	しらける
実験群a	47	03	30**	01	27	44+	09	02	13	14	03	02	15	06	00	03
実験群b	49	13**	18	06*	34	35	05	05+	17	11	02	09**	22	07	01	02

+ p<.1 * p<.05 ** p<.01

b.「感情」の結果

「感情」の結果は，Table 1に示したが，実験群a（同一化）のほうが「かわいそう」「ジーンとくる」といった共感的感情が高かった。

(2) **1回目と2回目（読書素材を読ませた後）の，思いやり得点A，Bの分析結果**（得点の変化は，Figure 1，Table 2参照）

a．1回目の得点の群間比較

a，b，c3群の等質性を確認するため，一要因分散分析によるa，b，c3群の比較を行ったが，思いやり得点A，Bについて有意差は認められなかった。このことから，a，b，c3群はほぼ等質であることが確認できた。

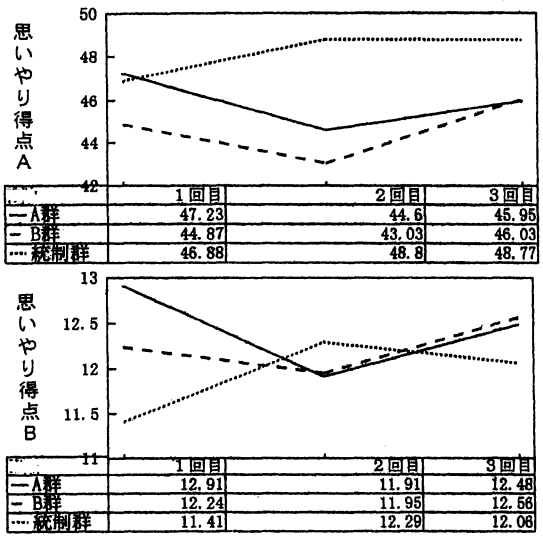

Figure 1 思いやり得点の変化（点数が低いほど思いやりの気持ちが高い）

b．1回目と2回目の得点の平均の差の分析

次に，得点の変化量の分析の前に，思いやり得点A，Bの1回目の平均と2回目の平均に差があるかどうか，それぞれ，実験群a（同一化素材群），実験群b（非同一化素材群），統制群cごとに，その差を対応のある標本のt検定でテストした。

その結果，実験群aの方が，思いやり得点Aでは5％水準，Bでは0.1％水準で有意に得点が下がっていた（思いやりの気持ちが高くなっていた）。統制群については，Figure 1，Table 2のように，得点A，Bともに1回目より

Table 2 パターンごとの得点の変化

パターン		思いやり得点A				思いやり得点B			
			①	②	③		①	②	③
実験群a N=44	①回目	M 47.23 SD 11.04		*		12.91 3.38		***	
	②回目	M 44.06 SD 11.02	*			11.91 3.37	***		*
	③回目	M 45.95 SD 11.45				12.48 3.48		*	
			①	②	③		①	②	③
実験群b N=40	①回目	M 44.87 SD 9.98		+		12.24 2.80			
	②回目	M 43.03 SD 10.55	+		**	11.95 3.79			*
	③回目	M 46.03 SD 11.43		**		12.56 3.88		*	
			①	②	③		①	②	③
統制群c N=37	①回目	M 46.88 SD 11.09				11.41 3.10			
	②回目	M 48.80 SD 11.07				12.29 2.98			
	③回目	M 48.77 SD 9.04				12.06 3.04			

+ p<.1 * p<.05 ** p<.01 *** p<.001

2回目の平均点が上がっている（思いやりの気持ちが低くなっている）ように見えるが，有意差はなかった。

(3) 1回目と2回目の思いやり得点の変化量の検定

本来この研究は，読書素材を読ませる前と後でのa，b，c3群の意見の変化量を比較することを目的としている。そのため，「実験群a（N＝44），実験群b（N＝38），統制群c（N＝34）」を独立変数，「1回目と2回目の思いやり得点A，Bの変化量」をそれぞれ従属変数とした一要因分散分析を行ったところ，以下のような結果を得た（Figure 2）。

① 思いやり得点Aにおける変化量…5％水準で有意な差が得られた［$F(2,102)=3.22$，$p<.05$］。LSD法による多重比較を行ったところ，実験群a，b群間に差はなかったが，統制群との間には有意な差があった。

② 思いやり得点Bにおける変化量…1％水準で有意な差が得られた［$F(2,112)=10.14$，$p<.001$］。実験群a，実験群bの順に，統制群に比べ有意な変化を見たといえる。

(4) 思いやり得点A，Bの変化の持続に関する分析

読書素材を読ませた後の意見・態度の変容については

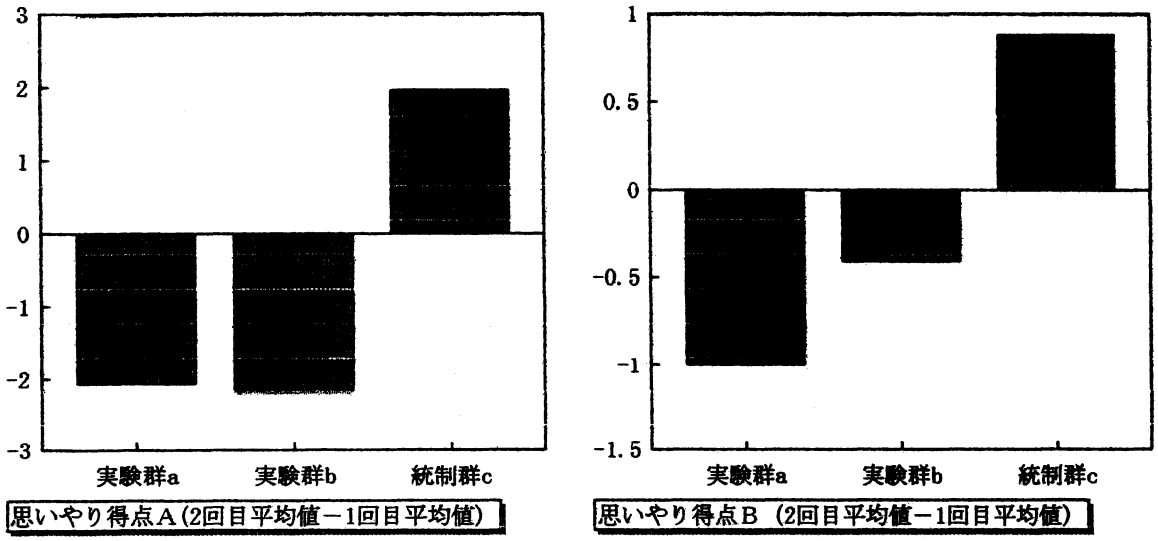

Figure 2　1回目と2回目の思いやり得点の変化量（点数が低いほど思いやりの気持ちが高い）

Table 3　実験群別のt検定の結果

	思いやりA	思いやりB	場面2	場面3	場面4	場面5	場面6
実験群a		3>2 * t(43)=2.18			1>3 + t(43)=-1.84	3>2 * t=-2.12	3>2 + t=-2.01
			3>2 + t(43)=-1.74			3>1 * t=2.29	1>3 ** t=-2.79
実験群b	3>2 ** t(36)=2.96			3>2 * t(38)=-2.21		3>2 *** t=-3.21	
		3>2 * t(38)=2.02				3>1 *** t=2.82	

t 値の有意性が判定されたもののみ。t 値はすべて両側検定。>は得点が上がったこと（思いやりの気持ちが下がったこと）を示す。

+ $p<.1$　* $p<.05$　** $p<.01$

すでに確認してきたが，ではその効果がどのくらい持続するものなのか。それを見るためにフォローアップの意味で約一か月半後に3回目の調査を行い，それと思いやり得点A，Bの得点の差異の分析を行った。得点の変化は，Figure 1，Table 2に示した通りだが，「3回目と2回目」「3回目と1回目」の2時点のデータの平均の比較を実験群a，実験群b別にt検定した結果，t値の有意性が判定されたものは，Table 3のようになった。

これを見ると，全体に3回目は2回目に比べ得点が上がる（思いやりの気持ちが下がり元に戻る）傾向が分かる。とくに同一化しにくい形にした読書素材を与えた群では，思いやり得点A，B共に有意に思いやりの気持ちが低くなった。同一化しやすい形にした読書素材を与えた群でも，思いやり得点Bで思いやりの気持ちが低くなった。なお，統制群においてはどの項目でもとくに有意差はなかった。

(5) 変化量の「高群」「低群」の違いの分析

では，思いやりの気持ちに関する意見の変化量の高群，低群はそれぞれどのような特徴を持つのか。性，本の好き嫌いや読書量，あるいは素材を読んだ直後の感情などとの関連を明らかにするため分析を試みた。

a．群の分け方

1回目から2回目，2回目から3回目ごとに，各思いやり得点を平均値を基準に「高群（G1）＝平均値より変化量の下がったもの（思いやりの気持ちが増したもの）」「低群（G2）＝平均値より変化量の上がったもの（思いやりの気持ちが減じたもの）」の二群に分けた。群の平均と人数はTable 4のようになる。

b．変化量高群，低群の特徴

「思いやり得点A，B」の変化量の高群，低群はそれぞれどんな特徴をもっているかを見るため，本研究で取り扱った他の変数との関係を見ながら，有意なものを探索してみた。X^2検定の結果，偏りの有意だったものは，以下の通りである。

① 本の好き嫌いと読書環境

2回目から3回目への思いやり得点Aの変化量の高低の2群で，偏りに有意な傾向が見られた($X^2(1)=3.45$, $.05<p<.1$)。低群に本好きが多い傾向が見られた。本好きほど効果が持続し，フォローアップ時にもあまり元に戻らない傾向が見られたといえる。

② 「一か月の間に読んだ本の量」

「一か月の間に読んだ本の量」では，1回目から2回目への思いやり得点Aの変化量の高低の2群で，偏りが有意だった($X^2(4)=10.06$, $p<.05$)。残差分析を行った結果，低群で一冊も読んでいない群が5％水準で有意に多かった。一冊も読んでいない群では，素材の読書直後にもあまり思いやりの気持ちが高まらなかったといえる。

③ 「読書素材を読んだ直後の感情」と「変化量」各群

「読書素材を読んだ直後の感情」と思いやり得点の変化量の高群，低群との間ではどんなことがいえるか。ここでは本研究で取り上げた16の感情のうち，有意差が現れた「うれしい」「かわいそう」「すごい」「ジーンときた」「かなしい」「かっこいい」の感情，および「できすぎ」「だからどうなの」の感情について，2件法の結果についてX^2検定を行った。その結果は，Table 5にまとめたようになった。

この結果から，素材を読書直後に思いやりの気持ちが高まった群は，「かわいそう」「かなしい」の感情を持った者が多く，逆に「すごい」「できすぎ」「だからどうな

Table 4 「高群」「低群」の分類

	N	N
「1回目から2回目」での「思いやり得点A」…$\bar{X}$=-1.03,	G1=45,	G2=60
「1回目から2回目」での「思いやり得点B」…$\bar{X}$=-.25,	G1=53,	G2=62
「2回目から3回目」での「思いやり得点A」…$\bar{X}$=1.53,	G1=61,	G2=49
「2回目から3回目」での「思いやり得点B」…$\bar{X}$=.33,	G1=64,	G2=54

Table 5 「感情」と「変化量」のX^2検定

感情	刺激文	いつの変化量	思いやり得点	X^2 検定	残差分析の結果
かわいそう	5	1-2	B	X^2 (1)=4.90*	5%水準でG1で多く、G2で少ない
すごい	5	1-2	A	X^2 (1)=3.96*	5%水準でG2で多く、G1で少ない
かなしい	4	1-2	B	X^2 (1)=3.87*	5%水準でG1で多く、G2で少ない
かなしい	5	1-2	B	X^2 (1)=2.76+	G1で多く、G2で少ない有意傾向
かっこいい	3	1-2	B	X^2 (1)=6.64**	1%水準でG1で多く、G2で少ない
できすぎ	7	1-2	A	X^2 (1)=2.75+	G1で多く、G2で少ない有意傾向
だからどうなの	7	1-2	B	X^2 (1)=3.80+	G2で多く、G1で少ない有意傾向
だからどうなの	8	1-2	B	X^2 (1)=2.76+	G2で多く、G1で少ない有意傾向
うれしい	1	2-3	B	X^2 (1)=3.22+	G1で多くG2で少ない有意傾向
ジーンとくる	5	2-3	B	X^2 (1)=3.11+	G1で多く、G2で少ない有意傾向
かなしい	1	2-3	A	X^2 (1)=4.69*	5%水準でG1で多く、G2で少ない
かっこいい	2	2-3	A	X^2 (1)=5.35*	5%水準でG1で多く、G2で少ない
かっこいい	3	2-3	A	X^2 (1)=3.11+	G2で多く、G1で少ない有意傾向
できすぎ	7	2-3	A	X^2 (1)=3.10+	G2で多く、G1で少ない有意傾向
だからどうなの	6	2-3	B	X^2 (1)=3.84+	G1で多く、G2で少ない有意傾向

*「いつの変化量」は、「1回目と2回目の間」か「2回目と3回目の間」かを示す。 + p<.1 * p<.05 ** p<.01

の」といった感情を持った者は，読書直後に思いやりの気持ちがあまり高まらなかったことが読み取れる。また，「うれしい」「かなしい」「だからどうなの」といった読後感情は，フォローアップ時には思いやりの気持ちの低下につながる傾向を見せたが，「ジーンとくる」思いを持った者は，いったん高まった思いやりの気持ちがフォローアップ時でもあまり変化を見せなかったといえる。

V 考 察

(1) 実験群の思いやりの気持ちの変化について

素材を読後に思いやりの気持ちが高まるかどうかを検証するというのは，本研究の主たる目的だが，1回目から2回目への思いやりの気持ちの変化量を分析してみると，ほぼ，同一化しやすい形にした素材を読ませた群，しにくい形にした素材を読ませた群の順に統制群に比べて有意に思いやりの気持ちが高くなっていた。

ところがこの効果はあまり持続しない。フォローアップ時においては，思いやりの気持ちはほとんどの場面で元に戻る傾向を示し，とくに同一化しにくい素材を読ませた群ではいずれの尺度でも有意に思いやりの気持ちが低下してしまった。

こうした傾向は読書による意見・態度変容に関する先行研究の結果とも一貫しているが，これを要するに，日本読書学会(1961，1962)が「読書による青少年の態度変容の実験的研究」の考察で「単独になされた1冊の読み物の読書によっても，その図書が被験者層の発達段階に適する場合には，態度の変容を表す可能性があるが，単独になされた1冊の読み物の読書によって態度の変容を企図することは，若干の効果はあっても全体的には十分な効果が期待されない。読書によって態度の変容を企図するためには，ただ1冊の読書をさせるという条件だけでなく，別個の主体的教育的条件を同時に与えることを必要とする」(p. 139) と示唆するとおり，数編の小編の読書効果には限界があるといえるだろう。

(2) 思いやりの気持ちの変化量の「高群」「低群」の特徴

分析の結果の特徴的なものをまとめてみると，まず，本好きほど読書の効果が持続し，フォローアップ時にもあまり元に戻らない傾向が見られたこと。逆に本をほとんど読んでいない子たちは，素材の読書直後にもあまり思いやりの気持ちが高まらないということ。また，素材の読書直後に思いやりの気持ちが高まった群は，同一化の機構に基づいた「主人公や，登場人物がどんな気持ちでいてこれからどうなるのかと思っていた」という読後感や，「かわいそう」「かなしい」といった感情を持った者が多く，「ジーンとくる」思いを持った者は，いったん高まった思いやりの気持ちがフォローアップ時でもあまり変化を見せなかったことなど，ここでも佐々木

(1998, 1999) の研究の流れと一貫していることが考察される。

Ⅵ 結 論

(1) 本研究のまとめ

読書の効果は古来，さまざまに指摘されているが，本研究を通して思いやりの気持ちにも読書が関連していることが確認された。すなわち，佐々木 (1999) は，読書をしているときの「他者に焦点づけられた応答的共感に基づく同一化と，そこからくる他者への洞察」の気持ちや，「かわいそう」「かなしい」といった共感的心配の感情と，それが解決されることによる「ジーンとした感動」の思いなどが，思いやりの気持ちを喚起することが確認されたとしているが，このことはこうした気持ちの働きを考慮して作成された読書素材を読ませ，思いやりの気持ちの変化を測る実験を通し，同一化しやすい読み物を読んだ子供たちは，読後に思いやりの気持ちがより高まるという結果により検証された。この実験を通しては，本好きで，読後にジーンとくる思いを持った者ほど読書の効果が持続することも分かった。

(2) 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と今後の課題については，以下の諸点が考えられる。

a．読書自体から期待される効果か，読書の内容から期待される効果か

読書の効果に関する根本的な命題として，読書が人間の行動に影響を与えるという仮定は，心理学的理論や，科学的方法論においては，明確に立証しえていないということがある。本研究においても，読書と思いやりの気持ちとの関連が確認されたといっても，それは，読書の内容によるものなのか，それとも読むという行為自体によるものなのか検証されていない。従って，今後の課題としては，実験群の一つに思いやりを喚起する主題とは無関係の素材を読ませ，その群の意見の変化量も比較検討してみることも一つの方法として考えられるだろう。

b．実験的操作からきた差異か，素材の内容からきた差異か

本研究では，実験群に複数の読書素材を与えている。それぞれの素材については佐々木 (1999) が，同一化のしやすさ，しにくさという実験的操作を加え，その差異については検討を加えているが，それを複数集めて素材群としたときのそれぞれの素材の持つ複合的な影響については検討を加えていない。従って今後，読書と思いやりの因果関係を明確にするためには，さらに内容を統制した一つの素材による実験も必要と思われる。

また，素材の長さによる効果の比較（同じ素材で長いものを読ませた群と，要約的な短い文を読ませた群の差異の分析）や，対象年代をいくつかに分けた比較なども今後の課題といえるだろう。

いずれにしても，読書の効果の機構は極めて複雑であり，例えば，同じ本を読んでも，その時期やその時の気分によってもその本から受ける影響は大きく異なるということは誰しも経験することだろう。それ故，この分野でさらに多角的かつ継続的な研究が行われ，よって子供たちに適書を与えるためのアプローチが一層盛んになることを願ってやまない。

Ⅶ 引用文献

日本読書学会第二研究部会 (1961). 読書による青少年の態度変容の実験的研究 読書科学, *17*, 1-16.

日本読書学会第二研究部会 (1962). 読書による態度変容の実験的研究 読書科学, *21*, 36-49.

来明子 (1967). 読書による意見変容の実験的研究 読書科学, *35*. 26-35.

佐々木良輔 (1998).「思いやりの気持ち」に与える読書の影響 読書科学, *164*, 47-59.

佐々木良輔 (1999). 児童の「思いやりの気持ち」に及ぼす読書の影響—読書中の同一化のメカニズムを中心として 読書科学, *169*, 105-112.

佐藤かおり (1985). 向社会的行動尺度（児童版）の作成 福島大学教育学部卒業論文（未公刊）

SHRODES, C. (1955). Bibliotherapy. Reading Teacher, *9*

–oct. 24–29.
辻村明・稲木哲郎（1983）．ベストセラーの影響に関する実験的研究—「油断！」をめぐって— 東京大学新聞研究所紀要，*31*，1–11

Ⅷ 謝辞

本論文の作成にあたり，指導・助言いただいた筑波大学・堀洋道教授，聖徳大学・福沢周亮教授，筑波大学大学院心理学研究科・岩男征樹先生，及び調査に協力をいただいた足利市立柳原小学校前校長・大槻直佑先生他に深く感謝します。

SUMMARY

The purpose of this research was to find whether a prosocial attitude can be promoted by reading books and to clarify how this happens in the area of emotion. The subjects were 121 sixth graders. To analyze their feelings after reading, two types of stories were prepared; one was designed to promote and the other not to promote identification. Students were divided into three groups at random. The first group was given stories designed to promote identificaton, the second group was given stories designed not to promote identification, and the third group was not given any stories as a control group. Furthermore, in order to test the effect of reading on the changes of subjects' opinions or attitudes, their prosocial attitudes before and after reading were measured and the degree of change for the three groups was compared.

The results showed that the first group which read stories designed to promote identification, had a significantly higher prosocial score than both the second group, which read stories designed not to promote identification, and the third group which was the control group. Also the second group had a significantly higher prosocial score than the third group. Based on these findings, it was assumed that reading could have an effect on the changes of opinions or attitudes.

The Science of Reading, Vol. 43, No. 4 (1999)

英国における「特別な教育的ニーズ」概念の成立過程に関する研究（Ⅰ）

——読みに困難を示す子どもの教育的処遇に焦点を当てて——*

筑波大学　水野智美**

1．はじめに

近年，子どものニーズに基づく教育的な取り組みが世界的な規模での広がりを見せるようになってきた。

日本における障害児教育は，従来，障害カテゴリーに従って展開されてきた。しかし，1993年に通級による指導が始まったことで，特殊教育のサービスを受ける対象が広がり，個々のニーズへの対応の必要性が一層高まったことや，インテグレーションが進み，障害児も通常学級で授業を受ける機会が増えてきたことから，通常学級においても，個々のニーズに応じた特別な対応を必要とする子どもの割合が増えてきた。さらに，今日，いじめや不登校，中途退学などの多くの問題が学校の中に存在しており，これらの問題は障害のない子どもも，教育的に見て「特別なニーズ」を抱え，何らかのサポートを必要としていることを示している。

障害の有無に関係なく，個々の子どもに必要とされるサポートを提供すべきであると考えるのが「特別なニーズ教育」の立場であり，学校が子どもの持つ多様なニーズを受けとめ，そのニーズに教育的に応えることが今後さらに望まれている（位頭，1998）。

子どものニーズに応じた教育とは，英国における「特別な教育的ニーズ」に端を発している。英国において提案された「特別な教育的ニーズ」とは，特殊教育のあり方を検討するために教育科学省から諮問されて組織されたウォーノック委員会によって，1978年にまとめられた報告書，所謂ウォーノック報告（The Warnock Report）の中で提案された概念である。この概念は，障害種別の法的カテゴリーを廃止し，障害児だけでなく，障害がなくとも学習上の困難のある子どもはすべて特殊教育の対象として，個々のニーズへの対応を強く訴えている。また，特別な教育的ニーズは全学齢児童・生徒の５人に１人，つまり20％もの子どもが持つと推計している。

ウォーノック委員会は，従来の障害カテゴリーを廃止し，「特別な教育的ニーズ」という概念を導入するよう勧告した理由として，以下のようなカテゴリー分けによる弊害をあげている。

① 障害が重複するなど特定の障害カテゴリーに分類することが難しい
② 同一カテゴリーに含まれるというだけで同じ教育的対応がなされる
③ カテゴリーに合わない子どもに必要なリソースが提供されない
④ カテゴリーは子どもや学校にネガティブなラベルを貼り，不必要なスティグマを負わせる

しかし，ウォーノック報告が出された当時，特殊学校に通っていた子どもは全学齢児の２％であったが，ウォーノック報告の勧告において，全学齢児の20％に特

---

* A study of the formation of the concept "Special Educational Needs" in the UK (Ⅰ): Focusing on the educational provisions for children with reading difficulties.

**MIZUNO, Tomomi (University of Tsukuba)

別な教育的ニーズがあると推計したという点から，特別な教育的ニーズを導入した背景には，1970年代以前，通常学校に在籍し，学習上での問題を抱えながら，特別な対応がなされなかった子どもにも何らかの教育的対応を行う必要性が認識され始めたことも一因となっていると考えられる。以上のことから，特別な教育的ニーズの導入の背景に関しては，カテゴリー分けの弊害のみで説明するのは不十分であり，通常学校の中での問題と関連させて考究する必要がある。

一般教育との関連は，真城（1993）が，1960年代の公教育における中等学校の総合学校制によって，すべての子どもが小学校卒業後，無試験でコンプリヘンシブスクールに通えるようになったことから，クラス内における生徒の能力の格差が広がり，教師が生徒の抱える様々なニーズに対応しきれなくなったことに影響を受けているという仮説をたてているのみである。特別な教育的ニーズの導入に関しては，カテゴリー分けの弊害や障害児教育の観点からは従来研究がなされてきたが，今日の日本においては，通常教育との関連からの研究はいまだ仮説の提起に留まっている。

そこで，本稿では特別なニーズの導入の要因の一つとして，Dyslexiaおよび読みに困難を示す子どもへの教育的対応を取り上げることにする。本稿で，Dyslexiaおよび読み困難を対象とした理由として，以下のことがあげられる。

まず，時代的な背景として，1960年代において，英国各地でDyslexiaのセンターが建てられたり，親の会が発足したことなどがきっかけとなり，世間一般のDyslexiaへの関心が徐々に高まり，認識されるようになった。また，それに伴い，学校現場においても教師の間でDyslexiaが話題にのぼり始めた。その当時のDyslexiaの子どもへの教育的対応であるが，それまで1944年教育法により11の障害カテゴリーが制定されたが，Dyslexiaはそのカテゴリーに含まれていなかった。そのため，学校に通うDyslexiaの子どもの多くは，様々な困難を抱えていたにもかかわらず，特別な教育的サービスが提供されない状態にあった。また特別な対応を受けていた子どもというのも，法的な整合性をとるために，教育遅滞（Educationally Sub-Normal）というカテゴリーか，不適応（Maladjustment）というカテゴリーに含められ，必ずしも適切な対応が受けられていたわけではなかった。しかし，Dyslexiaが人々の注目を集めるようになると，教師の中には，教育的対応を受けていなかったDyslexiaの存在を見過ごすことができなくなり，教育的な対応を試みる教師も現れた。こうして，Dyslexiaの子どもに特別なサービスを提供しなければならなくなったと考えられる。

さらに，英国においては，読みの学習は，コミュニケーションスキルの発達の基礎を成すものと捉えられており，一般教育の中でも読みの学習が，すべての教科の基礎として扱われていた。つまり，英国の教育界では，読みの学習が重視されていたわけである。

以上のことから，ウォーノック報告で「特別な教育的ニーズ」のあると推定された子どもが，それまでの特殊教育の対象であった子どもの10倍に増加していることは，様々な学習上の問題を抱える子どもの中でも，特にDyslexiaが特別なサービス提供を必要とする対象と捉えられるようになり，そのためサービスを受ける子どもの幅が広がったことに関係していると思われる。

そこで，1960年代後半に英国において通常学校内のDyslexiaの生徒への関心の高まりが，読みに困難を示す子どもの教育的処遇に注目する契機となり，それが特別な教育的ニーズの形成に影響を与えた要因の一つであるという仮説をたてた。本研究では，その仮説を検証するために，読みに困難を示す子どもへの教育的対応の過程をたどることによって，読みに困難を示す子どもへの教育的対応と特別な教育的ニーズ導入の関係を究明することにする。その中でも，本稿ではDyslexiaに関して初めて言及したティザード報告及びバロック報告，英国議会の議事録を分析し，バロック報告が出されるまでのDyslexiaの子どもの教育的処遇を明らかにする。

2．ティザード報告以前のDyslexiaの処遇

英国において，読み困難の記述が初めて出されたのは1896年のThe British Medical Journalでの，Pringle Morgan博士の論文であった。この中で，「口頭による授業では大変優秀な成績であるが，読むことができない」男児をとりあげ，彼を「先天的語盲」と命名した。この症例は，以後，医学，とりわけ神経学研究者の注意を急速に集めたが，一般には流布するに至らなかった。

一般にDyslexiaへの関心が高まったのは，1963年にDyslexiaのためのセンターが民間団体によって創設されたことが契機となった。

Dyslexiaという用語が初めて法的枠組みの中で用いられたのは，1970年に制定された慢性病患者と障害者法（The Chronically Sick and Disabled Persons Act）の中の「急性Dyslexiaのある子どもの特別な教育的対応」のセクションである。この中で，地方教育当局（以下LEAと記す）にDyslexiaへの教育の責任を負わせるとともに，彼らへの特別な対応に関して，教育科学省に報告する義務を負わせた。この法律がきっかけとなり，英国議会においても，1970年を境に，Dyslexiaおよび読みの困難について議論されるようになった。また，この議論が後に，ティザードを議長とする障害児に関する調査委員会の設置を促していった。

3．ティザード報告の概要および勧告

ティザード報告は，1971年に政府から諮問されて調査された報告書である。正式名称は，「特異的な読み困難のある子ども（Children with Specific Reading Difficulties）」であるが，委員長のTizard, J. の名前をとって，通称ティザード報告と呼ばれている。これは，Dyslexiaに関して英国で初めて行われた調査結果である。

まず，上記委員会では，Dyslexiaという用語が曖昧で誤った使われ方をされていることを指摘した上で，読み能力（書字，綴り，計算能力）のみが他の分野の能力と比べて非常に劣っている子どもの問題を述べる時に，“特異な読み困難（Specific Reading Difficulties）”という用語を用いるのが適切だと考えた。

ここで，同報告書ではDyslexiaを「読み障害」として捉えるのではなく，「読み困難」という捉え方をした点で，障害そのものの捉え方の変化の萌しを見ることができる。つまり，同委員会はDyslexiaという障害を示す言葉を用いた場合，障害でその子どもを判断してしまい，教育的なサービスの提供を考える上で有益な情報を与えないと考え，その子どもに積極的な教育的アプローチをするために，障害を重視するのではなく，その子どもの教育的なニーズを重視するように考えることを求めた。さらに，Dyslexiaの問題を一般の子どもの抱える読みの問題の延長線にあるものと考え，読みに問題を抱える子どもすべてに治療教育の必要性を述べている。この点から，従来，障害児にのみ施されていた特別な対応が，障害という枠を超えて提供されるように捉え直された。

また，上記委員会は，読みに困難のある子どもに対する対応については，個々の子どもが示す特定のニーズに応じたアプローチによる治療教育（Remedial Education）が非常に功を奏すると考えた。しかし，この治療教育は，できるだけ通常学校に統合された形態で，治療教育を行うほうがよいとしている。

さらに，特異な読み困難の早期発見と早期介入が必要であると考え，「できるだけ早い段階で読み困難のある子どもを同定することが必要であり，（中略）読みの達成度のテストと，一般的な能力のテストの2つでアセスメントすべきである」とされている。ここで，2種類のアセスメントを必要とするのは，読み困難のある子どもの中には，知能全般に関しては他児と明らかな遅れは見られないために，知能テストのみでアセスメントした場合，読みに困難があっても見つけ出せない危険性もあるからである。

4．ティザード報告の影響

ティザード報告を受けて，政府は国会の答弁で，読み困難のある子どもへの対策として，治療教育の施設の提

供や教師の教育研修を進めることと，教育心理士（Educational Psychologist）の増員を図ることを述べている。現に教育科学省が主催する教職研修の施設が年々増設されるとともにその研修に参加した教師は1969年に比べて1973年では約3倍にも増加していた。また各学校の治療教育教師が子どもの対応に関する相談をするための教育心理士の数を年々増加した。

5．バロック報告の概要および勧告

(1) バロック報告の概要

バロック報告とは，“A Language for Life”と題する報告書であり，Bullock委員長の名前をとって，通称バロック報告といわれている。1960年代後半から1970年代初頭にかけての総合制中等学校制度の導入や経済不況のための即戦力を持った人材の確保の必要性などから，子どもに必要な基本的な言語スキルを獲得させるために，どのような方法が取られるべきであるかという問題で，論争が繰り返されていた。また，全英教育研究財団（The National Foundation for Educational Research）が，子どもの読み能力の標準が1960年より低下しているという調査結果を示していた。これらの背景より，読み，書き，綴りを含めて，英語教育のあらゆる側面に関しての調査を1973年に政府から諮問され，調査委員会が成立した。バロック報告は，17部門において332の勧告を出し，この中で読みに困難のある子どもについて取り上げている。読みに困難のある子どもへの対応に関する勧告を出すにあたり，LEAおよび初等，中等学校に大規模な実態調査を行っている。

(2) LEAに対する調査

LEAに対する調査から，以下の点が明らかとなった。

まず，スクリーニングに関して行われていた方略が，LEAによって異なっており，定期的に調査を行っているLEAから，全くテストを行っていないところまで，様々であった。

また，93のLEAのうち，50のLEAが客観的なアセスメントに基づいた実証的なデータを収集していたが，年間に定期的にテストを行っているLEAはわずかであり，多くは，1回か2回のテストを入学当初に実施したに過ぎなかった。

読みに困難を示す子どもの割合を調査した結果，5％以下であるとしたLEAが8当局(10.1％)，6％から20％としたLEAが45当局（60.8％），21％以上としたLEAが21当局（28.4％）であった。つまり，読みの困難を測定する基準がないため，LEAごとに読み困難を示すと考えた子どもの割合にばらつきが見られるものの，6％から20％にわたる子どもが読みに遅れがあると考えられている。このことは，30人のクラスであれば，少なくとも2人以上は，読みに関して特別な援助を必要としているといえる。

(3) 学校に対する調査

初等，中等学校を対象とした調査からは，以下の点が明らかとなった。

各学校で，読みのテストで得点の低い子どもに対しての特別な援助があるかどうかについての質問に対し，特別な援助を行っている学校は，全体の7割であった。ティザード報告で，「読みに困難のある子どもに治療教育がなされるべきである」という勧告が出された後であるにもかかわらず，3割の学校で特別な援助がなされていないという事実は，ティザード報告では現場の学校での具体的実践法が示されておらず，十分に浸透されていなかったと考えられる。

さらに，教師は，12歳児と14歳児の中で，読みや学習の遅れのために特別な対応を受けている子どもの数と，そのような対応が望ましいと思われる子どもの数への回答を求められた結果，12歳児では，全12歳児の10.4％が，14歳児では全14歳児の7.3％が実際に特別な対応を受けていた。12歳児では，特別な対応を受けることが望ましいと思われる子どもの8割が，14歳児では7割が特別な対応を受けているが，望ましいと思われる子どもすべてには対応できていないことが示された。

また，読みの遅れのために特別な対応が望ましいと思われる子どもは，全校生徒の中のどれぐらいの割合でい

表1 特別な対応を必要とする子どもの全校生徒での割合

(校)

	12 歳 児	14 歳 児
な し	92	115
1—5%	22	49
6—10%	73	77
11—15%	57	47
16—20%	68	37
21—25%	23	15
26—36%	22	23
36%以上	24	15
合 計	381	378

(Bullock Report p. 431)

るかを尋ねた質問での結果を表1に示す。

12歳児においても14歳児においても，特別な対応が必要である生徒がいないと回答している学校数が一番多く，読みに困難を示している子どもが存在しているにもかかわらず，教室内で見落とされている可能性を示している。

しかし，12歳児では381校中289校（75.6%）が，14歳児では378校中263校（69.6%）が読みの遅れのために何らかの特別な対応を必要とする生徒が存在していると考えていた。特別な対応を必要とする子どもの割合は，それを測る基準がなく，各学校教師の主観によるため，結果にばらつきがあった。その中で，全校生徒のうちの6%から20%の子どもに特別な対応が必要であると考えている学校は，12歳児で198校（52.0%），14歳児で161校（42.6%）であった。また，21%以上の子どもに特別な対応を必要と考えている学校は，12歳児で69校（18.1%），14歳児で53校（14.0%）存在していた。

これらのことから，読みの遅れのために特別な対応を必要としている子どもは，全児童・生徒の1/16から1/5を占めていると推計できる。

(4) バロック報告の勧告

LEAおよび学校を対象とした調査の結果より，バロック委員会は以下のような報告及び勧告を出した。

まず，スクリーニングへの対応が徹底されていなかった状況を見て，バロック報告では，読みの遅れに対して，早期の発見が非常に大切であるとして，学習困難の予防と治療のための系統的なスクリーニングの手続きが必要であると勧告した。

また，LEAにおける調査から，約6割のLEAが学齢児童・生徒の6%から20%に読みの困難のために特別な対応が必要であると考えていることが明らかになった。また，学校現場においても，6%から20%の子どもが特別な対応を必要とすると答えた学校が半数近く存在した。このことから，LEAおよび教師の両者ともに，少なくとも6%から20%の子どもは，特別な対応が必要であると認識されていることが明らかになった。

バロック委員会は，読みの困難の原因として，生まれつき制約された能力であったり，感覚の障害，特に聴覚の障害があるため，スピーチや言語を含めて発達が普通の子どもよりも遅いこと，Dyslexiaといわれる障害のあることをあげながらも，読みの困難および失敗の原因は，多くの場合が子どもの家庭環境によると考えた。つまり，経験が制約されていたり，学習を促進させるものがほとんど，あるいは全くないような環境で育てられた子どもの中に読みの困難を示す子どもが多く見られ，また，家族間の会話が少なかったり，本があまりない家庭で育った子どもは望ましい環境で育った子どもと比べて，言語的な発達が遅れ，読みの学習に非常に困難を示す傾向があることを明らかにした。

さらに，読みの困難は，家庭環境だけでなく，地域環境にも影響されるとしている。LEAを対象に行った調査から，社会的に恵まれていないNorth Westの工業地域では，8歳児のうちで，読みの遅れのある子どもの割合が，非常に高かったことが明らかにされていた。また，低所得者層が多く住み，治安の悪い地域では，読み能力が非常に制約されている子どもの数が40%も存在し，全く読むことができない子どもは5人に1人の割合でいたことも調査から明らかにされていた。

このように，読みの困難を示す子どもの原因は，子ども自身の個体内要因だけでなく，環境の外的要因など

様々であるが，バロック委員会では，読みに困難のある子どもをDyslexiaと診断される子どもとそれ以外の要因による子どもとして区別するのではなく，同じ読みに困難のある子どもとして，それぞれの困難を分析して，治療教育を施すべきであると勧告した。

また，Dyslexiaという用語は，Dyslexiaのある子どもの問題が慢性的で重いということへ注意を向ける以外には，有益な目的を果たさず，また治療のコースを示すものでもないと考えた。このような考えが，上記委員会に，Dyslexiaという用語よりも，子どもの状態を示すより有効な用語は，「特別な読みの遅れ（The Specific Reading Retarded）」であると勧告させることになった。

また，バロック委員会も，ティザード報告で勧告されたように「読みに困難のある子どものうちの大多数は，その子どもの通う学校で必要な援助が与えられるべき」と考えた。

同委員会は，バーミンガム大学教育学施設治療教育センターで治療教育を１年１ヶ月の間受けた子どもが，読み年齢を平均２歳あげ，また半数以上が持っていた行動の問題を改善していたというCollins（1961）の調査結果をもとに，治療教育が読みに困難のある子どもに効果があることを記している。このような治療教育の実証的データに裏づけられ，教育的対応の改革の気運が盛り上がってきたともいえる。また，治療教育の結果，子どもの読みに進歩が見られなかったという調査結果が数例出ている事態に対し，これらの治療教育は，限られたリソースであったり，子どもに合った適切な方法が組まれていなかったために，このような結果になったと考えている。

治療教育が子どもの読み能力を促進させ，継続する要因を以下のようにあげている。

① 子どもの困難の特異な性質が全体の言語的発達と関連付けられなければならない

② 子どもに成功体験を与えることで，教師は子どもを励まし，よい関係を築くべきである

③ 治療教育は，子どもの情緒的，発達的ニーズを理解できる高度な技術を持ち，経験を積んだ教師によって，行われなければならない

④ 読みの学習の治療的な援助は，できるだけその他の学習と関連付けて行われるべきである

⑤ 親が介入できるようにし，子どもの困難の特質を親にわかってもらうように努力するべきである

LEAへの調査から，読みに遅れのある子どもが多く存在する学校のリソースを増やして，改善をはかろうとしているLEAもあるが，いまだ治療教育に対しての意識の低いLEAも数多く存在した。

バロック報告は，LEAに対して，「読みに困難のある子どもへの特別な責任に関して，LEAは，アドバイザーと協力し合う必要がある。専門家のアドバイスは重要であり，LEAは専門家を雇うよう考えていくべきである。」との勧告を出している。

６．まとめ

障害カテゴリーに含まれないために，特別な対応を受けられないでいたDyslexiaの子どもは，1960年代後半のDyslexiaへの関心の高まりを契機に，教師にとって見過ごすことのできない存在となった。また，Dyslexiaや読みの遅れの子どもへの対応に関する教育研修に参加する教師の割合が年々増加し，治療教育施設も増設されるようになった。このような動きの中で，ティザード報告，バロック報告では，Dyslexiaを読みの困難の一部としてとらえ，障害の有無にかかわらず，読みに困難を示す子どもには，その子どものニーズにあった治療教育，特別な対応をすべきであると考えた。また，バロック委員会の行った調査から，全学齢児の６％から20％が読みに困難を示していることが明らかにされた。

バロック報告が出された３年後の1978年に提出されたウォーノック報告では，障害カテゴリーを廃止し，「特別な教育的ニーズ」という概念の導入が勧告されたが，上述したティザード報告，バロック報告がウォーノック報告にいかに影響を与えたかについて今後，検討していきたい。

謝 辞

本稿の執筆にあたり，筑波大学心身障害学系徳田克己先生，篠原吉徳先生，中村満紀男先生には，さまざまな点においてご指導をいただきました。ここに記して，深く感謝申し上げます。

参考文献

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1972), *Children with Specific Reading Difficulties*, HMSO.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1975 a), *Language for Life*, HMSO.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1978), *Special Educational Needs*; *Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children,* HMSO.

EVANS, P. & VARMA, V. (1990), *Special Education*: *Past, Present & Future*, The Falmer Press.

GULLIFORD, R. & UPTON, G. (1992), *Special Educational Needs*, Routledge.

HORNSBY, B., 苧阪直行，苧阪満里子，藤原久子（訳）(1995)，読み書き障害の克服—ディスレクシア入門—，共同医書出版社.

位頭義仁 (1998)，特別なニーズへの教育と統合教育の問題，発達の遅れと教育，日本文化科学社，487，8–23.

河合 康 (1989)，イギリス特殊教育における特別な教育的ニーズについて，心身障害学研究，13(2)，141–148.

MEIJER, C–J.W., PIJI, S.J., and HEGARTY, S., 渡辺益男（監訳），渡辺健治・荒川智共（訳）(1997)，特別な教育的ニーズ教育への転換—統合教育先進6カ国比較研究，川島書店.

真城知己 (1993)，イギリスにおける特別な教育的ニーズ概念の導入に関する一仮説—中等教育改革を背景にした説明の試み—，石部元雄教授退官記念論文集，10–26.

SEGAL, S. (1978), Before Warnock and Beyond, Special Education: *Forward Trends*, 5(3), 38–40.

清水貞夫 (1998)，「特別なニーズ教育」とは何か，発達の遅れと教育，日本文化科学社，487，6–11.

篠原吉徳・緒方登士雄・松田直 (1997)，イギリスの特殊教育，落合俊郎監修，世界の特殊教育の新動向，日本精神薄弱者福祉連盟.

山口 薫 (1998)，特別なニーズ教育への転換．発達の遅れと教育，日本文化科学社，487，12–17.

SUMMARY

The purpose of this study was to verify the hypothesis that the increased interest in children with reading difficulties was one of the factors leading to the introduction of the concept "special educational needs" in the United Kingdom.

Children with dyslexia could not receive a special provision because they were not included in the handicap category. But a rise in interest in dyslexia in the second half of the 1960s caused teachers to provide special treatment for children with reading difficulties. Also, the number of teachers who participated in in–service training for dealing with children with reading difficulties began to increase every year. The Tizard Report and the Bullock Report did not consider dyslexia as a disability but they indicated that it was often a part of difficulties in reading. Regardless of the existence or non–existence of a disability, they thought that children having difficulties should be provided special educational services to meet the special needs of each.

Also, the Bullock Report revealed that reading difficulties cccur in between 6% and 20% of all children.

The Science of Reading, Vol. 43, No. 4 (1999)

「読者としての学習者」を尊重した読書カリキュラム
——ニュージーランドの読書教育の検討——*

兵庫教育大学大学院（連合） 藤 井 知 弘**

1．問題関心

筆者の関心である読者論の授業化は，「一人ひとりの読者が作品とかかわってどのような読みを形成するかという個の読書行為の営み」が「集団での読みといかに響き合わせながら読みを生成・変容させていくか」という点にある。文学作品に対する読書行為は，何よりも子どもたちが読書材に読み浸ることや，豊かで楽しい読書経験が展開されることによって保証される。そうした読書行為の実現をナショナル・カリキュラム（English in the New Zealand Curriculum）として展開しているニュージランドの国語教育（英語教育），中でも小学校における読書教育の実際を通して，以下の３点について考察するのが目的である。

○ニュージーランドのナショナル・カリキュラム等から読書教育の基本的原理を明らかにする。

○実際の教室での活動の様子からreading activitiesの特質を抽出する。

○上記２つの観点から日本の国語教育における読書教育へ示唆する点を検討する。

ニュージーランドは欧米圏においても識字率が高い国で，文学を中心にした読みの教育が推進されている。読みの教育観はホールランゲージ（whole language）にも大きな影響を与えてきた(1)。元々はJ.デューイ（John Dewey）の影響を受け，全体性を重視した教育政策と，先住民族と融和を目指して行われた英語教育が背景にあった。旧イギリス領ということもあり，イギリスの言語教育の影響は無視できない。

研究の方法としては，言語教育に力をいれているというロトルア市（Rotorua City）のオトンガ小学校（Otonga Primary School）(2)に，直接依頼を行い，学習参観を２週間に渡り継続して行った。この考察はオトンガ小学校のみの観察であり，ニュージーランドのすべての小学校教育を代表する普遍的事実を導き出せるわけではない。しかし，そこでの事実は教師の実践を多元的かつ追体験的に把握できる固有のものをもっていると判断した。

2．ニュージーランドの教育事情

ニュージーランドの教育について日本の国語教育との比較で論じたものは，現時点において高等学校を中心にした見聞記の他に管見の範囲で見あたらない(3)。

国語は英語（Kiwi Englishと呼ばれる）とマオリ語である。イギリスからの経済的独立の一環として教育改革が1988年以降進められ，1990年度から実施に移行している(4)。中央集権的な教育システムは業務分散を図るように変化し，教育省もDepartment of EducationからMinistry of Educationへと名称を変更し，予算縮小に伴って学校への統制をゆるめている。

教育システムでは，The Seamless Education Systemと呼ばれる切れ目のない教育が特徴である。

---

*A reading curriculum that respects the "Learner as a Reader" : A study of reading education in New Zealand.

**FUJII, Tomohiro (Joint Post Graduate Course in Hyogo University of Education)

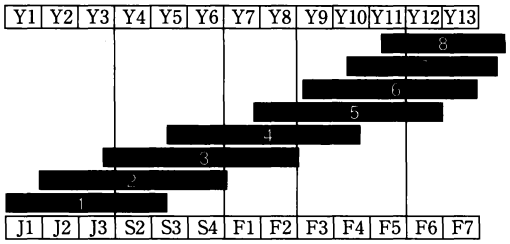

図1 Acheivement Objectives
1～8がLevel／Y学年／J 1～F 7クラス区分

primary schoolから始まる学校は，満5歳になったとき（誕生日から入学が認められる）の入学からForm 7のクラス（年令17歳）の高等学校終了時（義務教育修了は15歳 Form 5）まで様々な選択が切れ目無くできていて，その子に合った形での選択の自由が認められている。どの小学校へ通うかさえも親に選択権がある。小学校の年間授業日数は「少なくとも197日」とされ，6週間の夏休み後の1月末からの新学期から4つの学期で年間が構成されている。

学校教育のカリキュラムではレベル1～8にその内容と目標が明示されている。日本のように学年段階にそのレベルが正確に対応しているということではなく，レベル8で大学院修了程度，レベル3か4程度で小学校は卒業していくことになる。（図1参照）国語のプログラムである*English in the New Zealand Curriculum*（以後ENZCと表記[5]）は最初からナショナルカリキュラムということではなく，1994年12月に刊行された後，段階を経て1996年2月よりすべての学校（year 1～13）におけるofficial curriculumとなって現在に至っている。

3．ENZCの基本原理

3—1 カリキュラムの基本原理

ENZCの中心的な原理として明記されているのは「すべての子どもたちのために」という学習者中心の思想である。英語を第一言語とする者だけでなく，英語を第二言語とする者や先住民マオリなどすべての子どもたちにと，うたっている。この点はイギリスの言語教育政策と同様である。教科としては，7教科があるが[6]，ENGLISHはすべての教科の中心に位置し，“language across the curriculum”の言語教育観が具現化されている。教育省では次のようにその基本原理を記している[7]。

（以後ENZCからの引用については頁を括弧内に示す。）

> カリキュラムの基本的原理は，個々の生徒がすべての授業と学習の中心に位置しているという信条に基づいている。カリキュラムは全ての生徒の能力の必要に関連付け，そしてすぐに対応できる教育の必要性を描いている，それは生徒が生活し働くであろう世界のすべてのパートに参加することができるようにするためなのである。(p. 14)

このように「生きて働く力」ともいうべき社会との関わり，生涯への関わりという視点が特徴である。また，「言語発達は知的な成長には欠くことができない」もので「言語は価値と文化を伝達するきわめて重要なメディア」であると規定し，言語が「われわれと周りの世界との意味を作ること」，「自分の最初の言語への自信と熟達は，自尊心とアイデンティティーと生活を通しての達成感に貢献する」（以上p. 6）という点をあげている。これらの基本原理は，言語による世界作り，自分作りこそが重要であることを示唆しており，デューイの学習観や「社会的構成主義[8]」といわれるヴィゴツキー（Vygotsky, L.S）の言語教育観と類似している。また国語のカリキュラムの中でも単に読み・書き・話し・聞くといった活動だけではなく，テレビ，映画やその他多くの映像メディアからのメッセージを「批評的に，批判的に」享受することが学習や社会参加にとって重要であることも強調されている。

3—2 ENZCの一般目標（General Aims）とその特質

一般目標は，すべてのレベルにおける学校で英語を教えるために基本原理を受けてつくられたものであり，これらは後述する英語のカリキュラムの3つの要素—音声言語と文字言語と映像言語—それぞれを通して達成され

るものである。

General Aims：生徒たちは以下のことができるようにならなければならない
・言語のあらゆるバラエティーと関わり楽しむこと
・コンテクストの中において効果的に音声言語，文字言語，映像言語を理解し反応し使うこと(p. 9)

―このような目標のもと行われる言語の学習はどのような特質を示すのだろうか。ENZCには14項目にわたって言語教育の特質があげられている。

ENZCにおける言語教育の特質

1．言語は自分自身を表現する。
2．言語は考え学ぶことの基礎である。
3．言語は社会で生活するための基礎である。
4．言語のプログラムは学習者を中心におくべきである。
5．言語の発達は創造性と試みとを奨励する環境によって促進される。
6．言語の発達は生徒のための挑戦と高い期待がもたらされた環境によって促進される。
7．言語の学習はダイナミックで進歩的なものである。
8．言語の学習は相互作用と活動的な参加を必要とする。
成功する言語学習と発達は，生徒たちに学習への活動的な参加を必要とする。このことは教師と学習者との相互作用，そして学習者同士の相互作用を含んでいる。教師は「協同的なアプローチ」(collaborative approaches) のような実際的な方法を使ったりモニターしたりすべきである。
9．言語は生徒たちが理解したり学ぶ過程をコントロールしたときが最も伸びる時である。
10．言語は学びを統合することを通して最も伸びる。
プログラムは学び教えるための「全体的な学習方法」(holistic approaches) を統合的に合体させたり，アプローチのコンビネーションを使うべきである。本を分かち合って読んだり，生徒自身の経験を音声でまた書くことで表現したり，読書案内をしたり，違ったジャンルのものを書いたりすることは，読み話し，聞くことを統合することを意味する例である。
11．言語と言語についての知識は原則的に使うことを通して伸びる。
生徒たちは目的的な課題と満足な経験に携わった時に最も学ぶ。プログラムは学習者に関わりのある，また学習者自身の経験を含んだ実のコンテクストの中で言語を使うようなところになければならない。(以下略)
12．英語のプログラムはNZのコンテクストに反映されるべきである。
13．批評的に考えることは学びと言語発達のために重要である。
14．評価は学びの過程の生徒の評価を含む。
(pp. 10～12)

3―3　ENZCにおけるReadingの位置づけ

① ENZCの内容 (strands) は図3のように3つの領域から構成されている。それぞれは相互に関連しあい実践においてはリンクし合うものである。共通なのは言語の持つ3つの作用，探求と思考，そして創造することを通して目的にあった機能を達成するという内容である。

読書が含まれる「文字言語：読むことと書くこと」の目標は下のように明記されている。

前述の一般目標と同様に「楽しむ」(enjoy) ということが文字言語だけに限らず3つの内容領域すべての目標にあげられている。このことはダートマウス・セミナーでジェームス・ブリトン (J. Britton) が表明した“Reading for enjoyment”の考え[9]が，英国連邦の時代からの言語教育観として息づいているように思わ

れる。

文字言語：読むこと，書くことの目標

生徒たちは次のことができるようにならなければならない。

・全ての種類の文字言語と関わり楽しむこと

・コンテクストとの中で理解し反応し効果的に文字言語を使うこと（p. 9）

② 更にENZCでは，“RESPONDING TO TEXT”という項目の中に特に“Literary Texts”が設けられている。“text”という概念は“language event”を指すものとして会話やポスターまでも含んでカリキュラム全体の中で使われているが，中でも文学的テクストを取り上げ，その重要性について次のように強調している。

文学への反応は生徒たちが言語と出会う中心にいつも位置するものである。生徒たちは現代文学や伝統的な物語，児童文学，既に評価の定まった文学テクストなどを含んで読むべきである。英語のカリキュラムは，リテラシーの発達のため，創造的な発達のため，そして個人的，社会的，文化的，歴史的，国家の意識と自己の確立のために文学の重要性を肯定するのである。全てのレベルのプログラムは，楽しみや幅広く違った文学ジャンルのバラエティーに富んだ読み，たとえばドラマやフィクション，詩などを奨励している。プログラムはまた文学テクストの詳しく丁寧な読みや文学的批評のスキルの発達を含んでいる。これらのスキルは学校教育の早い学年から発達させるのである。(p. 16)

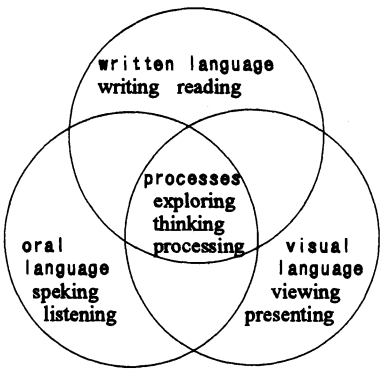

図2 ENZCの内容領域

早い段階から多くの文学テクストに触れ，その楽しさを味わうと共に批評的な技能を身につけさせようとしている。カリキュラムの中において頻用される“critical”は文字通りの批評というよりも「ことばを考えたり，問題を解決したりコミュニケーションを取るなど，その形式にあわせ使うこと」[10]を小学校段階では指している。

③ readingはその機能によって“personal reading”と“close reading”とに分けられる。教育省のホームページにはそれぞれの違いが端的に示されている[11]。

personal reading：楽しみや情報のためのもの

close reading：ことばや意味や思想に反応すること

LEVEL 1から3における両者の到達目標を比べてみると表1のようになる。

一見するとpersonal readingとclose readingの示している内容が逆のように思えるが，個人が楽しむためにはそのためのリテラシーを身につけなくてはならないとする発想である。小学校段階ではこのレベル3程度までの習得をねらっている。大きな枠組みであり，細かく指導事項が規定されているわけではないので，それぞれをどのように学習させていくかについては教師の裁量によっている。

さらにENZCには“reading and writing processes”という項目があり，3つの観点（表2の網掛け部分）が到達目標（achievement objectives）として設定されていることである。(p. 36)

3つの観点は“oral language”“visual language”においても共通な観点として設定されている。系統的にはそれぞれの観点に従ってLEVELが2段階ずつに区切られてLEVEL 8までの4つの到達目標となっている。読むことと書くこととが常に一体のものとして学習の中で機能し，またoral，visualとも一体化すること

によって児童にことばの力をつけさせることが重要であるという全体的な指導法（holistic approach）を具現化した内容となっている。

4．reading activitiesの実際

ロトルア市のオトンガ小学校は児童数約450名，学級数18の比較的大規模な小学校である。学年は7学年（year 0[12]～year 6），教員数は20名（うち男性担任教師は2名，他は女性）の学校であった。入学時期が個人によって違うためにクラスは複雑に複式学級化している。教師は勤勉であり，それぞれが自分なりのアプローチをもって学習を組織している。

学習の実際や児童の意識の中においてpersonal readingとclose readingの違いという点については明確にされていない。あくまでも黒板に書かれるのは，“reading”であった。その活動の形態は多様だったが，personal readingの活動（グループ活動）に属すると思われる活動があった。

表1　Personal ReadingとClose Readingとの目標の対照

	Personal Reading	Close Reading
LEVEL 1	書かれたテクストを楽しみや情報のために選び読むこと。 意味を得るために意味論や統語論，ヴィジュアルや文字・音声のキューを使い始めること	テクストのことばや意味に反応すること。
LEVEL 2	書かれたテクストを楽しみや情報のために選び読むこと。 意味論や統語論，ヴィジュアルや文字・音声のキューそして活字のきまりを使うことに自信を持つように，また予想をしたり考えを明らかにする間，自己修正をしたりすること。	種々のテクストのことばや意味や考えに個人的な経験を関係させながら反応すること。
LEVEL 3	異なった時代の歴史的なテクストを気楽に読書の過程を統合させながら楽しみや情報のために一人で本を選び読むこと。	テクストの中のことばや意味や思想に個人的な経験や他のテクストの理解を関係させながら議論すること。

表2　WRITTEN LANGUAGE：ACHEIVEMENT OBJECTIVES

	Exploring Language	Thinking Critically	Processing Information
LEVEL 1 AND 2	書き手によって作られた選択力を探求する表記の慣習と理解に作用する構成とを見極めて使う	個人的な背景，知識，経験を引き入れて書かれたテクストの意味を見極め表現する	確認，検索，記録をし筋の通った情報を一つの方法だけではなくテクノロジーを使い情報処理のプロセスを記述する。

4－1　Personal Reading：reading group（Year 2 & 3）

このクラスはjunior 2 & junior 3 の複式学級である。（room. 7，担任Mrs. Nealsen）（日課表では毎日，written language（9：30ぐらいから10：30まで）とreading（10：50から11：30ぐらいまで）そしてShared book（1：30より10分から20分程度）が設定されている。リーディング・グループはその能力によって4つに分けられている。典型的に見られた学習の流れを表3に示す。

それぞれのグループの読書活動そのものの時間はあっさりするほど短い。途中において日本のように解釈をめぐっての話し合い活動などはない。単語の意味を問う程度である。同時に表記上の内容，エクスクラメーション・マークやスピーチ・マークスなどを用語として教えている。単語の意味についても教師はコンテクストに沿ったものを押さえる。それぞれの語のもつ様々な意味については，家庭で読む時に「親が与えるjobである」と担任は話している。豊かな言語経験をもっている親がそうしたことばの意味に膨らみをもたせるというのである。このことから分かるように教師は内容理解に関しては多くの介入をせず，徹底して多くの本を読むという読書経験（多読）こそが読むための基礎的な能力を育てていくという指導[13]が基本になっているようである。

しかし，先に紹介した“reading and writing processes”の3つの観点がこのリーディング・グループの学習の場合，どのように学習展開において，または評価において機能しているかについては十分に分からなかった。

5．ニュージーランドの読書教育からの考察

5－1　読書教育の基本原理

オトンガ小学校の教師に対して行った質問の記述回答によると，読書教育の素晴らしいところの設問に対して全員があげていたのが，「楽しみのための読書」である。

表3 PERSONAL READINGの実際

児童の活動の様子	教師の指示	時間
グループ1（5人） テクストを指でたどりながら読んでいる。テクストは1頁4センテンスほどのもの 「Peter's Birthday」	・教師も一緒に読み，全体で音読する。 ・途中で一人の児童を指名，読ませる。 ・読んでくることが宿題であること告げる。 ・途中で他の児童の指導に立つ。	4′30
グループ2（8人） ・Home Work Bookの"elephant"を1回全員で読む ・今日の部分"whales"を読む ・テクスト巻頭のReading Poemを読む ・物語「The Musician of Bremen」を読む	家で読んできたという親のサインを確認 ・大きな単語を指摘させ，どのように読みどんな意味なのかを問う。 ・プランクトンは何かを問う ・何人がST. Ivesへ行ったかを問う ・最初のセンテンスがそれを示しているトリックであることを説明する。 ・musicianとは何かを問う ・2頁読んだところで止め，ペアを組んで教室の外で続きを読むことを指示する。	3″ 1″50 2″
グループ3（6人） ・宿題のノートを見せる ・Home Work Bookの"whales"を1度読む ・新しいテクストをもらう題名（不明）	・チェックを行う ・昨日までのテクストを集める ・何の物語かを表紙から問う ・1頁読んだところで止め，なぜコンマのところで読むのかを止めるのかを問う。 ・2頁を再び全員音読させる。 ・パートに分かれて読むことを指示する。	1′20 0′30 4′00
グループ4（7人） ・Home Work Bookの"whales"を1度読む ・既に持っているテクストを出す。（題名不明） ・役割分担読みをする。7頁分	・チェックを行う ・登場人物の役割分担（4人）を確認する。 ・残りは分担以外のパートを読むことを指示する。 ・読み誤りを訂正する。 ・今日の宿題として自分のパートを表現に注意して練習してくることを指示する。	1′00 5′30

グループ1からのトータル時間 約30分

このことが「生涯を通じての読者」や「読むことを学ぶ」ことや「更に読む，読むことへと促進する」に結びつくという思想を持っている。児童の豊富な読書体験をあくまでも「楽しみ」をもって展開しようとする一貫した姿勢にカリキュラムも教師自身も貫かれている。

やがて社会に十全に参加していく子ども達は，様々なテクストに出会っていく。学校においては，これらのテクストを詳しく読んだり，言葉を広げたり，批評的に考えたり，情報として処理したりすることを通して読むための技術を身につけ，同時に楽しみながらの読書活動を展開している。ここにカリキュラムの思想と教師の活動の合致し一貫した思想が見られ，ニュージーランドの読書教育の最大の特徴となっている。このことは読むための技術を身につけることが楽しみのための前提であると考えがちな日本の教師の意識と大きく違っている。

5—2 reading activitiesの特質

① 読むことの多彩な活動と時間の保証

"reading activities"をめぐる用語には様々なものが見受けられた。既述した目的による区別"personal reading"，"close reading"の他に次のようなものがアンケート記述中に見られた。"independent reading""instructional reading""shared reading""guided reading""paired reading""buddy reading"

厳密にそれぞれがどのように定義づけされ用いられているかについては曖昧なところがあるが（例えばshared readingにはclass，group，small，pairを含む。またbuddy readingはpaired readingと同意味で用いているなど），目的に応じて教師の意識の中で使い分けている。これに伴って"Reading"の時間は全ての学級において毎日時間にしておよそ1時間程度が保証されている。更に曜日によって"Library"の時間が独立してとられている。もちろん先に触れたように文学的なテクストに限られているわけではないが，多くが"story book"と呼ばれるものであった。

例えばMrs. Nealsenのクラスにおいては「読むことを教えるための別の方法another way we teach to read」として行っていることとして次のようなテクストを使っていることを紹介してくれた。（下記枠内 アンケート記述より）

① "News Book"：毎日のニュースを教師が書き，それを読み一緒に書き写す
② "Consonant Blends Book"：bl，cl，flなどの子音で始まることばがマップ上にあり，この子音で始まる言葉を毎日言う。
③ "Home Work Book"：短い文章や単語の練習をするプリントがはられていて，毎日家でも親と一

緒に読む。学校において物語を書く時などにこのノートを使う。

こうした活動は“written language”とこのクラスで位置づけられた活動と重なっている。カリキュラムで触れたように読む，書くという言語活動が常に一体となって機能するようにしてあると同時に，児童自身がこれらのテクストを活用できるようにしている点が優れている。自分の課題を黙々とこなす児童たちは特に“Home Work Book”を活用している。

② 豊富な読書材の準備

日本のようにいわゆる教科書として制度的に準備されたものはない。リーディング・グループに提供されるテクストはすべて教材室にグレード別に整理され，教師は昨日までの学習状況に合わせて，次のグレードのものを用意すればよい。“independent reading”においても，どのレベルのものを読むかについては，教師が設定しているクラスもある。このような読書材は決して文学的なものにだけ偏ってはいない。幅広い範囲のテクストが使用されるが，主にトピック学習やテーマ学習時に調べ読みとしての読書材に説明的なテクストを利用しているようである。

多くのクラスでは，リーディング・グループの扱うテクストはせいぜい二日程度で交換し，長いものでも3日で終えている。年間それぞれのグループがどのくらいのテクストを使うかについては担任でさえも把握できないくらいで，優に200冊を越える程度あるという（Mrs. Nealsen談）。4つのグループすべてがそのペースでないにしてもクラス全体で，教師は5～6百冊，もしくはそれ以上のテクストを扱うことになる。これは日本の読書指導と比較しても驚異的な数といえる。さらに教師の読み聞かせはこれとは別のテクストを用いて何日かをかけて行われ，independent readingやbuddy readingなどで子どもたち自身による選択されるテクストがこれに加わることになる。低学年の段階からこうした学習が窮屈に展開されることなく，ごく自然に展開されている。

図書館の本もジャンル別に更に難易度によって区別され児童が自分で容易に選択できるようになっている。もちろんライブラリアンは常駐し，新しい図書についても担任教師に情報提供を細かく行っている。

このような状況は日本の教師が読み聞かせを毎日行っていると答えたのがわずかに4％という筆者の調査結果とではその差を感じざるをえない(14)。

③ きめ細かい読書不振児に対する指導

音読ができないということに対して強力な指導を行っている。低学年段階においては特に音読を重視した学習展開をしているのは，どのクラスでも同様であった。

読書能力を判定し，読書力不振児に対する指導であるリーディング・リカバリー（reading recovery）はその方法や内容も徹底したもので，各クラスから選定された児童はその能力が一定のところにまで高まる間，個別指導を継続して受けている。日本語と違って一単語がアルファベットさえ読めれば発音できるというわけではないので，こうした指導は欠かせない。日本においても平仮名が読めないということでの個別指導や音読練習の一環としての個別練習なども見られるが，科学的な根拠はそこに見られない。あくまでも担任の判断による指導である。また修了に関してもなんら基準があるわけではない。この点で将来においてどのような読者を育てていく必要があるかについてのヴィジョンが日本は曖昧であると思える。

5－3 NZの読書教育の課題

オトンガ小学校の様子を目にする限りにおいて，という限定付きであるが以下3点において疑問点が残った。

① collaborative learningの活動が見られなかったこと

リーディング・グループにおいて全員による音読やペアを組んでの読みなどの活動，また教師の発問に対してやはり2，3人によるほんの僅かな時間（数十秒程度）の話し合いなどは見られたものの，本格的に話し合う，討論するといった場面はほとんど見られなかった。全体を通してあくまでも尊重されるべきは個人であるといった文化的背景を感じた。

② すべてが個人の教師の力量にまかされていること

カリキュラム・メーカーとしての教師の役割の重要性はENZCを通しても理解することができるが，教師間における共同研究といったことが同一校の中においては見られず，優れた実践が共有化されているとは言い難い印象を受けた。在籍女子との対話の中では，「去年はよくやったが，今年は担任が変わり全くやらなくなった」ということも耳にした。こうしたことは日本においても見られる事情ではあるが，それが学年段階に対しての相応な方法なのか，単なる教師の問題なのかは分からなかった。

③ 「楽しみ」とはどのように評価しているのか。

ENZCには細かく評価の例が述べられ，教育省の指導資料においても「教師は生徒の読みの態度に関する観察記録をシステマチックな方法として発展させなければならない(15)」と書かれている。しかしそれらは「どのような読みの方法を用いたかを記録する」(p. 77)「ことばの探求や批評的な思考を観察し，コメントを記録する」(p. 77) などといったことで，日本での「関心・意欲・態度」の評価と同様にはっきりしないところがある。「楽しみのための読み」が大きな目標となっているだけにポートフォリオの形にしたものをもとにどのように “Individual Profile” として記録されるのかについては目にすることができなかった。

④ 残された課題

対象の選定においても触れたようにオトンガ小学校はNZを代表する小学校ではない。よって本研究は事例研究であり，NZの読書教育の一端を示したにすぎない。同様に地域によって文化的な色合いにも違いがあり，そこでの教育にも違いが見られるようである。

また多くのreading activitiesの学習を目にすることができたが，whole language approachと呼ばれる学習展開を目にすることができずに，ENZCのうたうところの言語の持つintegrated approachが具体的にはどのように展開されるかについては十分に分からなかったなどの課題があげられる。NZにおける教育改革は，ようやく浸透し定着し始めたところといえる。従来の言語教育の地盤があるのでその浸透にはそう時間がかからないと思われる。今後とも読者である学習者としての子どもたちにどのような創意工夫ある学習を展開していくのかについて継続して見ていく必要がある。またNZ国内における国語教育研究の現状については全くリサーチを行っていない。カリキュラムがどのように研究対象として言及されているかについても調べる必要がある。そのためには長期的，継続的な研究，学習者の観察が必要となるだろう。

（注）

(1) Y.M. グッドマン，桑原隆訳「ホールランゲージ運動の源流」桑原隆『ホールランゲージ』1992 国土社 p. 176

(2) 『文部省若手教員海外派遣団報告書』平成6．9～11文部省第6回若手教員海外派遣ニュージーランド団 p. 21から抽出した

(3) 関口安義「ニュージーランドの教育」『月刊国語教育』東京法令 1998. 4～6。

(4) Education in the 21st Century (http://www.minedu.govt.nz/Ed21) に詳しい。

(5) *ENGLISH in the New Zealand CURRICULUM.* published for the Ministry of Education by Learning Media Limited 1994

(6) 教科としてあるのは，[language] [math] [science] [the art] [technology] [social science] [health and physical well being]

(7) SCHOOLING IN NEW ZEALAND A GUIDE MINISTRY OF EDUCATION
http://www.minedu.govt.nz/Schools/Guide p. 14

(8) M. Coleのcultural constructivism, J V. Wertschのsocial formationなど呼び名は違うが認識の社会構成的アプローチを取る立場の総称。Vygotskyの言語観をもととしている。

(9) James N. Britton. (1966). Response to Literature. In

Response to Literature. James R. Squire. (eds.). NCTE p. 7．8

(10) *The Literary Dictionary*. (1995). IRA. "critical literacy" による。

(11) http://www.minedu.govt.nz/curriculum/whatsnew/pageseng/whateng.htm

(12) Year 0 は 5 歳児の入学したばかりのクラス。

(13) Krashen, Stephen D. (1992). *The power of reading : insight from the reaserch.* Libraries Unlimited, INC. において紹介されている自由読書プログラムの効果と極めて類似している。

(14) 「読書教育実践学の課題」—教師・児童・保護者・図書館：アンケート調査からの考察— 第94回全国大学国語教育学会自由研究発表 平成10．8．3

(15) *The Learner as a Reader : Developing Reading Programmes.* Published for the Ministry of Education by Learning Media Limited. Wellington New Zealand 1996 p. 61

SUMMARY

The purposes of this study were:

1. to explain the basic principles of the national curriculum of New Zealand.
2. to extract the characteristics of reading activities from actual classroom activity; and
3. to examine possible suggestions from reading education in New Zealand for Japanese education in Japan.

In the national curriculum, English in the New Zealand Curriculum (ENZC), which is centered on the learner and uses the whole–language approach, holds the educational view that language literacy grows through authentic use. In ENZC, English education is at the center of all subjects. The principles of ENZC are based on the premise that the individual student should be the focus of all teaching and learning. The general goal of the ENZC is as follows:

○Students should be able to:

—engage in and enjoy language in all its varieties,

—understand, respond to, and use oral, written, and visual language effectively in a wide range of contexts.

The goal of the written language, in which reading is included, is similar to the above. The key words in reading education are "enjoyment" and "wide range of reading experiences." The reading activity is functionally divided into Personal Reading and Close Reading. Level 1 to 8 have been established for each curriculum.

All reading activities were personally observed at Otonga Primary School in Rotorua City over a period of nine days. There, reading for second–year students was developed through activities in four ability groups. Each group used a short text which changes every one or two days, so children ended up reading over 200 texts a year.

The following are the main points to be learned from observing reading education in New Zealand. 1. Various reading activities and sufficient time for reading are provided. 2. Abundant texts are made available. 3. The basic principle is that reading should be for pleasure. 4. The New Zealand curriculum skillfully guides sluggish readers into becoming more fluent readers, ensuring reading recovery.

The Science of Reading, Vol. 43, No. 4 (1999)

提言

学習の自立をめざす自主学習教材開発への試み
——そのⅡ・自主学習教材・「はなてん」ラーニングシリーズ作成の実際——*

岐阜聖徳学園大学　岩　坪　昭　子**

はじめに

この実践報告は，前回の—そのⅠ，授業の質的転換とその方法的課題—を受けた，教材作成の実際編であり，各教材について学習の自立を具体的な教育実践に生かす創意・工夫の具体像を要約する。

- 開発教材「はなてんラーニング・シリーズ」は，学習の筋道を案内するラーニングプラン，学習の内容と活動を案内するラーニングシート，学習の方法を案内するラーニングガイドの三種類で構成されている。
- 「はなてんラーニング・シリーズ」は「与えられ，指示を待って」学習する子どもから，「求め，自発的」に学習する子どもへと導くために，その中間に媒介的に位置づく教材である。
- 完成した教材群は膨大な量であり，紙幅の関係で殆ど提示することはできないが，研究資料として要請があれば，実物を提供する用意がある。
- 開発教材は，総合単元構想の中に位置づき，その中核となるのは，次の教科書教材である。

学年	教材名	著者名
1年	かもとりごんべえ	たに　しんすけ
2年	ろくべえまってろよ	はいたにけんじろう
3年	手ぶくろを買いに	新美南吉
4年	ごんぎつね	新美南吉
5年	大造じいさんとがん	椋　鳩十
6年	野の馬	今江祥智

1．学習の自立をめざすラーニングシリーズ構想

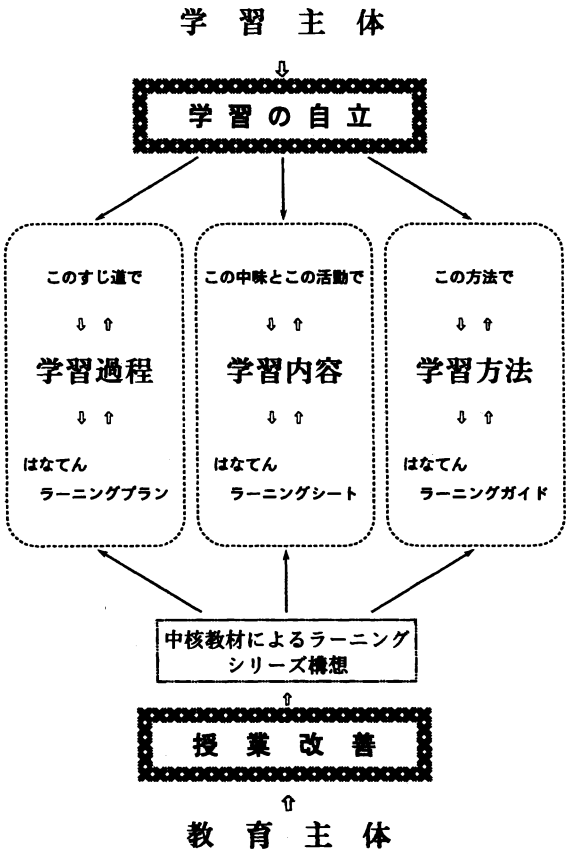

図1　「はなてんラーニングシリーズ」の全体像

* Steps in the development of teaching materials for independent study (2).
**IWATSUBO, Akiko (Gifu Shotoku Gakuen University)

2．はなてんラーニングプラン作成の基本とその実際

(1) 中核教材を主軸にした総合的な教材単元構想とする

① 中核教材の選定…1P参照

② 中核教材選定の理由

○全作品とも教科書教材であり，文章がよく洗練され，朗唱にも耐え得る，言語能力育成の観点からも有効な教材である。人間と動物との暖かい交流を描き，作品のモチーフや価値観もきわめて安定した名作として，広く人口に膾炙され，人間形成への寄与も高い。

○「動く生き物」としての動物は，どの子どもにとっても最も愛着の深い身近な存在であり，行動の誘引力としては最高に効果的な素材である。思考や認識のあり方が，具体的な操作段階にある小学校児童にとっては当然のことであるが，この動物大好きの心的特性に目を据え，学ぶ側の立場に立って興味性の原理を重視する観点から，動物を自主教材作成のモチーフとし，動物に因んだ文学教材を研究の中核教材とする。

○子ども向け動物文学は，類書や良書が多く，動物愛をモチーフにした補助教材も豊富である。このため，総合単元構想における「接近」「適用」「拡充」段階での多様な図書資料が入手しやすく，定着や一般化が図りやすい。また，同一作者によるすぐれた作品も多く，比較読書へと発展させる契機も高い。

(2) 学ぶ側と教える側の道程として学習機能と指導機能の明確化を図る

ラーニングプランを総合的な教材単元構想として位置づける。この場合単元とは，目標達成に必要な学習の一まとまりと考え，上記選定の「典型となる中核教材」を主軸に構成する。ラーニングプランは，学習の自立を支える学ぶ側にとっての学習の道筋を，教える側にとっての指導のプロセスと教育的働きかけを，明示して提供するものである。

特に，学ぶ側の立場に立つ指導的機能を明らかにするために，授業を機能的側面から分析的にとらえ，学ぶ側の学習の働きと，教える側の指導の働きを明確にした。自立学習において学び手の自己課題が何であるかを指導者自身が自覚的にとらえ，それを支援し援助する教え手としての教育的働きかけが何であるかを正しく認識して一時間の授業を構想することが，「学習の自立」を可能にする一つの方途であると考えた。

〈追求過程〉における学習機能と指導機能

―「五年・大造じいさんとがん」を事例に―

「はんてんラーニングプラン」は，総合単元計画表として総括され，3Pにまたがる長大の一覧表である。紙幅の関係で，展開段階における追求過程の一部分について，二つの機能を提示する。

〈学習機能（追求過程＝ひとりでがんばる）〉

◎「大造じいさんとがん」の教材文を，自主的・主体的に読み進め，「ラーニングシート」の課題と本文の内容を自力でつなぎ，個別的・分析的な探究活動を継続する。

- シールをはることによって，自分のすることをしっかり確認し，指示を確かめて読み進める。
- 課題が何であるかをしっかり考える。課題解決の鍵が文章のどこにあるかを考えて読み深める。
- わからないことは，先生に積極的に質問して目標を追求する。

〈指導機能（追求過程＝個別学習）〉

◎テレビ・マンガに慣れ親しんでいる現状から，児童の最も苦手とする活動であり，そのための配慮を十分にして「ラーニングシート」を作成している。どの子も興味や関心をもって積極的にたちあがるよう，持続的で集中的な緊張感の保持・全力投球してがんばる態度へと絶えず奨励する

- 個人差が大きいと考えられるので，実態に応じ個別指導を図り，個々の子どもの立ち上がりを援助してやる。
- 本文に必ず課題解決の糸口があることを示唆して，自信をもたせる
- 巡視を徹底し，個々のつまづきに応じた助言を与え，どの子もその子なりに課題解決が図れるように配慮す

る。

(3) 子どもの認識形成の道筋に沿って学習過程を構想する

子どもの側に立つ確かな授業の実現には，子どもの内的な発達法則をふまえ，確かな学力の定着へと導く必要がある。このためには，目標に迫る確かな道程が要求され，その道筋＝学習過程そのものが，子ども自身の知的活動の進行順序＝一定の認識を獲得する手順　に即応していることが合理的であり，科学的視点としてきわめて大切である。

この点から「はなてんラーニングプラン」は，「ラインの5段階説」[1]に多くの示唆を得，改めてこれを子どもの側に立つ「自己追求活動の学習過程」として再構成を試みたものである。

(4) 学習条件を整理し，授業構想を確かにする

授業を構成する諸条件を抽出して整理し，「一時間の授業」という共時点で機能する諸要素を，目的追求との関係で指導者自身が自覚的にとらえ，授業構想を確かにして効果的に準備できるように集約的に配列・提示する。

3．はんてんラーニングシート作成の基本とその実際

(1) 「教師がわかる」教材研究を更に深化する。

教材作成の前提として，教材文章について指導者がまず，正しく理解する。教材研究の問題では，従来から教材の指導法に関する研究が重視され，教材そのものの本質的な解明や指導内容としての基礎的研究が第二次的になる傾向があった。教材の“教え方”は，教師自身の教材の“わかり方”に左右される。教材が深く解明され，その関係構造が的確に把握されれば，段落構成や要旨・主題を明確におさえて，「何を」「いかに」学習させるかの問題が容易に理解できるようになる。特に，中核教材となる文学教材については，文学表現の特質について基本的な理解を深める。

<table>
<tr><td rowspan="2">ラインの5段階説</td><td>予備段階</td><td colspan="2">提示段階</td><td>比較段階</td><td>総括段階</td><td colspan="2">応用段階</td></tr>
<tr><td rowspan="2">はなてんラーニングプラン</td><td>接近過程</td><td>確認過程</td><td>追求過程</td><td>比較・修正過程</td><td>総合過程</td><td>適用過程</td><td>拡充過程</td></tr>
<tr><td colspan="3">導入段階</td><td>展開段階</td><td colspan="2">発展段階</td></tr>
</table>

図2　はなてんラーニングプランの学習段階と学習過程

図3　はなてんラーニングプランにおける学習の諸要素

(2) 転移力のある確かな学力の育成をめざす

① 能力目標の明確化

学力の本質を「生きて働く」能力と規定する。それは能動的・創造的・自主的な学習活動によって学習主体の内面に達成される人間的能力であって，学習過程における教材（文化）と子どもの主体的条件（意欲・関心・意識・主体性）との結合・統一によって，真にその内実が達成されるものである。

この場合，その客体的条件ともいえる教育内容(教材)の構造化にあたっては，必要性の原理に立脚し，「真理については何ら妥協を加えることなしに」組織・配列し，興味性の原理に発した学習活動が確かな学力の定着へ帰結するようラーニングシートを作成することが重要である。

そこで国語科において各学年で期待される基礎的・基本的な学力（理解力・表現力）を，学習指導要領の期待水準をふまえて努力目標として，各学年系統的に具体化

学年	自立目標	能力目標
1年	せんせいや友だちのはなしをしっかりきこう。	どんなはなしかしっかりよみとる。
2年	じぶんの考えをはっきりはっぴょうしよう。	ばめんのうつりかわりにちゅういして、よみとる。
3年	なかよくグループ学習をして、友だちのよい考えを見つけよう。	大切なところを正しく理解して読み取る。
4年	自分の意見をはっきりさせ、友だちのよい考えを取り入れよう。	段落と段落のつながりや中心点を考えて、読み取る。
5年	友だちの意見と比較しながら、自分の考えを高めていこう。	主題や要旨を考えて読み取る。
6年	相手の立場を尊重しながら、自分の考えをはっきり主張しよう。	主題について、自分の考えをはっきりさせながら読み取る。

図4　「学習の自立」をめざす児童の努力目標

し，育成すべき能力を明確にした。

②　高度な内容追求をめざす

文学教材のモチーフが正しく追求できるよう課題や活動を工夫し，その価値的側面が人格形成に適切に寄与するとともに，ラーニングシートによる学習を通じて，モチーフに深く迫る読みの方法を身につけるよう課題の立て方を工夫する。図５・６は，高度な内容追求を工夫した事例である。

⑶　さし絵を効果的に生かすなど，学ぶ側にとって魅力的な構成にする。

学力の獲得主体は子どもであり，映像体験に馴れた“活字離れ”がその実態である。そうした子どもの自立的・能動的な学習活動への立ち上がりを喚起・誘発できるよう，また，イメージ形象能力を豊かにするために，全ページにわたりさし絵を効果的に配し，レイアウトを工夫するなど「子どもの側」に立って，学習内容を魅力的にするよう詳細な検討を加えた。

また，紙面を思考の流れに即して長大の型態にし，リ

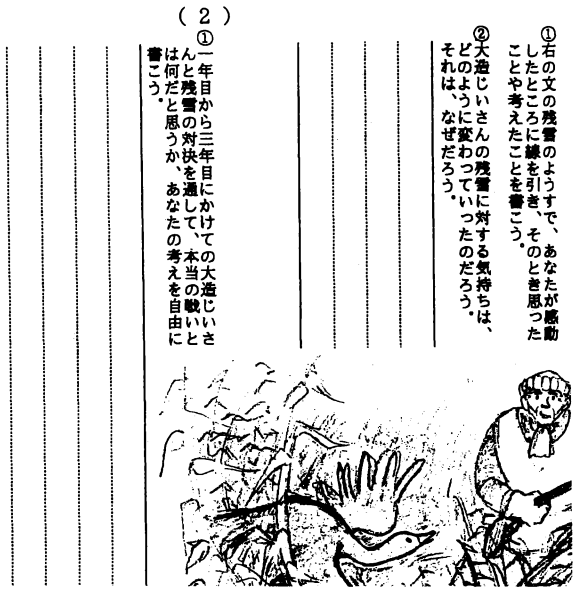

図5　５年「大造じいさんとがん」

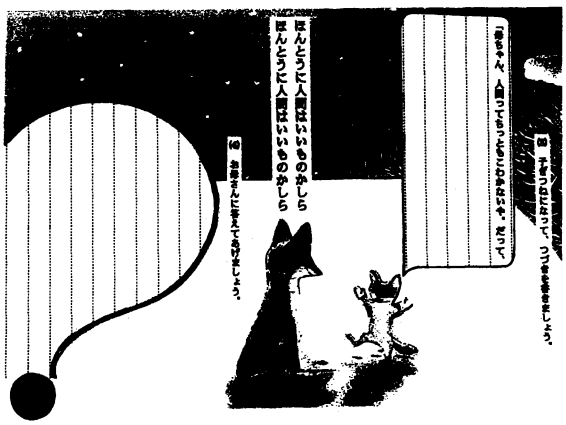

図6　３年「手ぶくろを買いに」

アリティーを高める工夫をするなど単調なパターンを嫌い変化を好む子どもの心性を考えた配慮を加えている。

図７・８は，さし絵を生かし，イメージ形成を豊かにする魅力的な構成を工夫した事例である。

⑷　変化のある多様な活動を組織する

子どもは一般に単調な学習を嫌い，また学習に趣向を凝らしても，新鮮な最初は興味を示すが同一パターンが長続きすると「飽き」の反応を顕著にする。

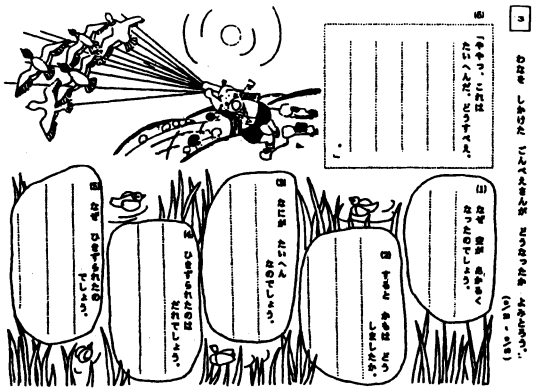

図7　1年「かもとりごんべえ」

学習主体を課題追求へ生き生きと集中的に取り組ませる方途として多面的で，多彩な学習活動を多く取り入れ，目標との関連を図りながら有機的に組織化し，“変化をもたせる”ことに主眼をおいた。(図9・10・11参照)

(5) 読む学習を自立的に深めて展開できるよう，学習内容を体系的に組織・配列する。

読みを深めるためには，そのための手順が必要である。その手順への配慮なしに，一挙に深い理解や豊かな表現を強いると，「学ぶ側」に無理が生じ，「学習嫌い」につながる。

この意味から個々の事象を関係づけ，一つの学習が次の学習への契機となるよう問題設定を工夫すること，また，学習課題を明確にして，それを解決するための学習活動（言語活動）を「易から難」への手順で配列すること，更には，問題意識を駆きたてるための発問を創意工夫すること……等シート作成にあたっては，こうした内容の体系化に留意している。図12はその一例であるが，教材分析を重視し，全学年・6教材にわたって，この体系化に特に尽力した。

4．はなてんラーニングガイド作成の基本とその実際

(1) 子どもの自己学習の手順と方法を導く案内役とする。

学習の自立は，学習主体である子どもの自己活動，自

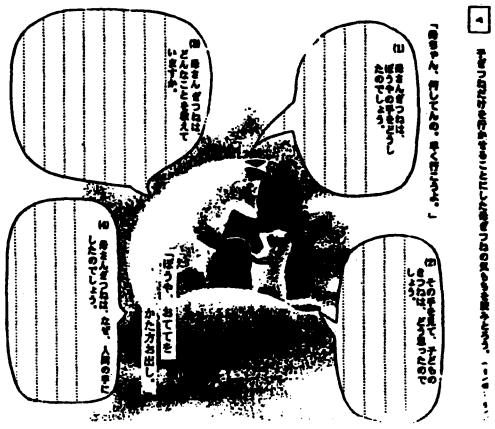

図8　3年「手ぶくろを買いに」さし絵を効果的に生かした例

図9　3年「手ぶくろを買いに」(絵を完成させる）事例

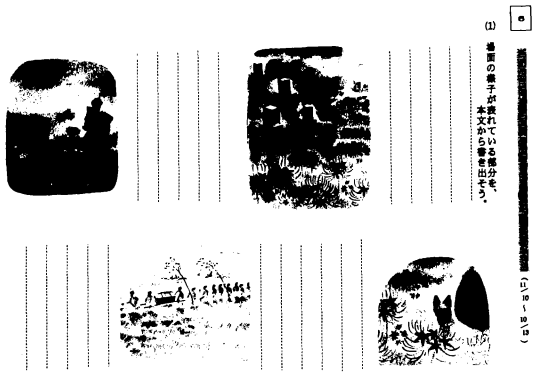

図10　4年「ごんぎつね」(絵と文章・表現とをつなぐ）事例

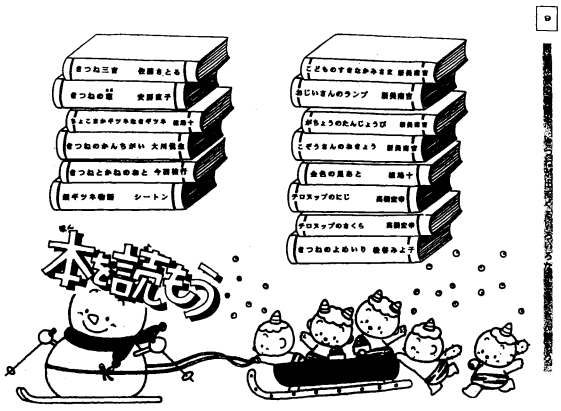

図11　3年「手ぶくろを買いに」（読書活動）の事例

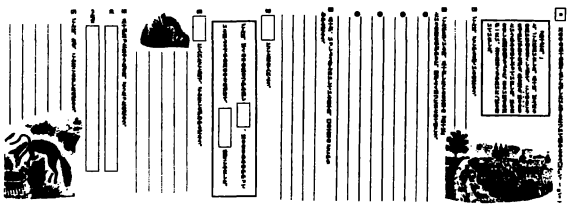

図12　［4年「ごんぎつね」（内容構成）の事例］

己挑戦が前提である。しかし，ひとり学習が基本理念であるとしても，ただいたずらに子どもに独学を強いればよいということではない。子どもが主体的にひとり学習するには，そのための学習方法を導く案内役が必要である。ラーニングガイドは，学習の自立におけるこの課題に答えるための開発教材である。

(2)　学ぶ側に立って「学習の遊び化」を工夫する。

学習の自立は，「教える側」中心の注入的な詰め込み授業，教師からの指示待ち授業を，脱却することから始まるといえる。そのためには，子どもの自ら学ぼうとする自発的な学習意欲に灯をつけ，「易から難へ」「既知から未知へ」の知的挑戦に，“自ら立ち上がらせる”ことが必要である。

この意味で学習への能動的な発動の契機を，学習の情動的な動因の中に求め，学習の遊び化を工夫した。「動く生き物」としての動物を自主教材作成のモチーフにするという基本方針に立って，案内役に子どもの大好きな動物を「動く姿」でとらえ，「象ちゃんといっしょにがんばる」のムードで自主活動への誘引剤とした。このことから，「学習のための学習」という固定化したイメージから子どもを解放し，本然の「知りたい」という欲求を刺激しようと意図したものである。

(3)　学習活動のガイド役となる動物とその選定理由

〈1年〉　象

子どものスーパーアイドル。動物園の絵に最も多く登場し，巨体に安定感・力強さがあって，「ひとりでがんばる」の力を感じさせる。

〈2年〉　犬

日常的に最も身近な動物として愛着が強い。盲導犬としての認識から自立のイメージも高く，案内役として最適。

〈3年〉　パンダ

知識欲が高まり，身近な動物から珍獣へと興味が広がる時期に最適。手を使ってササを食べ，自立への志向がある。

〈4年〉　白熊

動物園の人気者で，この時期の子どもの愛着が強い。極寒の地で難難辛苦に耐え，たくましく生きるイメージが自立へのエネルギーを感じさせる。

〈5年〉　ふくろう

「物知り博士」「ちえ博士」のイメージが強く，知的学習の案内役として学習意欲を鼓舞するのに最適。

〈6年〉　ライオン

最高学年のプライドを充足させる百獣の王。わが子を谷底に突き落として養育するイメージから，自立自助のモチーフの典型動物。

(4)　転移力のある学力として学習方法が身につくよう工夫する

①　学習課題を明確にし，それを十分自覚できるようにする。

能力育成の観点から，教材研究を重ねて課題を設定しラーニングシートとラーニングガイドの両面に学習課題

を重複して明示した。この学習課題は，教室での臨場感のある切実な追求テーマとなるので，重複して強調することによって，学習目標が常に明確になり，自己学習が本来の学習軌道から逸脱することのないよう配慮したものである。

② 学習課題を追求する効果的な道筋を，明確にする。

本校が創案した「四つの学習活動」（そのⅠ P25・26参照）について自己活動を主体に組織化を図った。これは，子どもの認識形成の筋道に沿ったラーニングプランの各過程を，更に具体化する形で教材内容に応じて活動を構成し，学習計画を見通しをもって確認できるようにしたものである。

「自己学習」「形成学習」「総合学習」「陶冶学習」を課題に応じて組織化し，子どもが自力で挑戦することで，自己能力の最大発揮や自己実現を可能にすること更には，集団の教育力を生かした学習活動も積極的に位置づけ，自己の覚醒や変容を促す確かな学習の道程となるよう工夫している。

これは，各動物によって導かれる一連の学習活動を通して，学習方法が転移力のある学力として定着することをめざしたものである。

③ 課題追求によって身につける自立目標・能力目標を明確にする。

学習目標となる「課題」を明確にし，それを追求する「活動」をその筋道とともに明確にし，最後はそれによって身につける「能力」を明確にすることで，「学び方＝学習方法」がきわめて具体的に構造関連的に把握することができる。

そこで，本校として体系的に具体化した能力目標と態度目標＝自立目標＝（前掲・4P参照）をガイド役の動物の頭に常掲して，絶えず能力目標を見失わないように配慮した。

また，各活動の後には必ず「指示事項」を「・」で明記し，活動を推進する上での方法上の課題を与えた。これは，各学年の学習指導要領に規定された「理解」「表現」の「内容」項目を本校児童の実態と必要に応じ，重

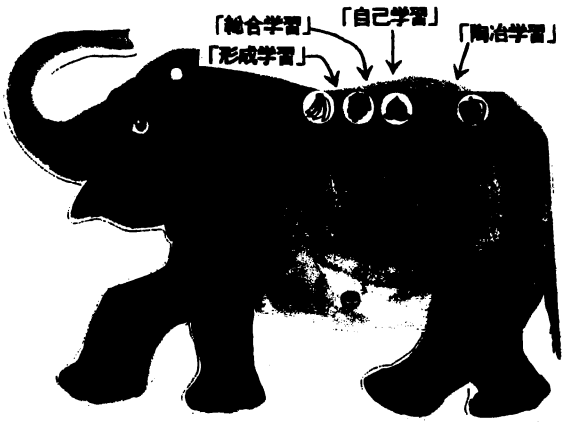

図13　四つの学習活動をシールによって明確にした事例（2年生）

点的にとり上げ，確かな能力定着への一つの方途としたものである。

④ 各活動に「シール」操作をとり入れ，自己活動や課題を確かにし，学習を楽しくさせる。

ピアジェの知的操作の発達段階説によれば，小学校6年間は，具体的操作によって知的構造が発達する時代として特徴づけられる。この意味から操作活動を伴う知的欲求が，最も効力を発揮し，その自覚や認識を確実にする発達段階にあるといえよう。

この知見に学び，子どもの大好きな「シール」操作をとり入れ，「自己学習＝桃」「形成学習＝バナナ」「総合学習＝ぶどう」「陶冶学習＝りんご」と，果物のシールで明確に区別し，学習計画を意識化する手だてとした。それぞれのシールを自分で貼ることによって，「自分が何をするか」を自ら明確にさせ，学習計画と方法を自覚的に身につけさせることをねらっている。

同時に，現代の子どもにとって最も抵抗の高い「文章を読む」学習へ緊張感をほぐし，興味をもって誘引する「学習の遊び化」の一環として，教育的に位置づけている。（図14参照）

⑤ シールによる自己評価を通して，挑戦意欲を高揚し，集中力を養う。

ラーニングガイドの最終ページに“自立目標”の自己

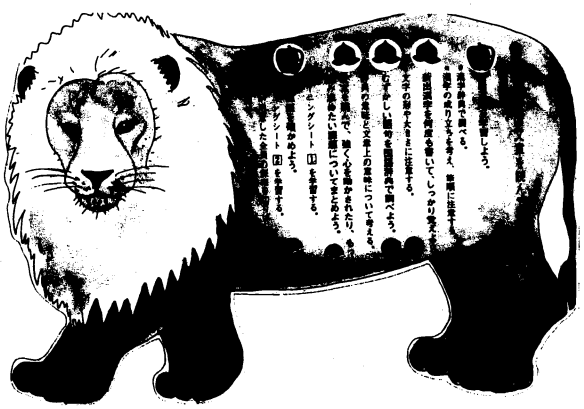

図14　6年生の事例

評価表を作成し，金シール＝とてもがんばった，銀シール＝よくがんばった，赤シール＝もう少しがんばろう……の三段階で学習活動の自己評価を位置づけた。更に教える側の評価として，ごほうびシールを活用し，両シールによって研究主題である学習への自立的な態度の育成に意を注ごうとするものである。

このシールは，子どもの特に興味を示すもので，金シールを楽しみに自己活動としての学習が大きな盛り上がりを見せている。

おわりに

ラーニングガイドは特に美しく彩色し，大好きな動物の動く姿を厚手のボール紙で絵型に切り抜き，10枚（1年）～15枚（6年）をリングでつないだもので，全児童の大きな拍手喝采を呼んだ。自分の学年のラーニングガイドをかかえて校内を走り回る子どもの姿と歓声は，指導者の想像をはるかに越えるものであった。子どもや教師の感想の1部を紹介する。

- ガイドを使用することによって，教師も児童も学習の流れや展望を持つことができた。次に何をするのかということを，教師が教えるのでなく，児童自らがガイドによって知り，しかも，確実に分かるまでくり返し確認することができるので，受け身ではない能動的な学習態度を育てることができた。また，自分の力でやっているという満足感を持たせることができた。

  学習のまとまり毎に，学習の形態を示す「がんばるシール」，学習材を示す「ノートシール」を貼らせ，児童に操作を通して，どんな形で何を使って学習するのかをはっきり自覚させることができた。また，学習のひとまとまりが終わる毎に「評価シール」を貼らせることにより，学習の反省ができ，次時の学習意欲を高めることができた。教師からの「ごほうびシール」も，自己の学習を認めてもらった喜びを持たせることができ，その際の教師の声かけとともに，次時の学習の励みになった。（5年生）
- 犬の絵形すべてに，形と色彩がほどこされ，児童の興味をひきつけている。動物の絵を見てがんばるようにたえず奨励した。学習形態をあらわす「がんばるシール」4種類と，学習材料をあらわす「ノートシール」5種類に，シールのすきな児童はうれしくて，学習によろこんで取り組んでいる。また，自分でシールをはるという操作を通して，児童に自分の活動を意識させ，どんな学習形態で学習するのかを明確にすることができ，学習効果があがっている。（2年生）
- 「ラーニングシート□をがんばろう。だから，これは，もものシールだな。」などとつぶやきながらはっていく。その手は非常に楽しそうである。シールをはるのが楽しみで，学習をやっているのかもしれないと思えるほど楽しそうにはっていく。（1年生）
- 学習形態・学習方法に応じて，もも・バナナ・ぶどう・りんごのいずれかのシールをはる活動も慣れてくるにつれて，「これは○○シールや。」と各自考えてはることができるようになってきた。ノートシールでも，各ノートの色を知らせると，その課題とめあてからシールを選んではることができた。（3年生）

〈引用文献〉

注1．「教育内容・方法の争点」井上　弘著
教育開発研究所

The Science of Reading, Vol. 43, No. 4 (1999)

翻訳

読みについて(4)*

アリゾナ大学　ケン・グッドマン　**
加藤学園暁秀初等学校　横田玲子(訳) ***

(V) 発達途上の読みはどのように働くか。

前章において，あなたは自分を読み手として見つめ，熟達した大人の読み手がどのようにプリントをわかっていくかを知った。この章においては子供達がどのように読みの力を伸ばし，読みのプロセスをコントロールしているかについて見ていきたい。

私が読みについて知っていることの全ては，あらゆる学年，そして様々な熟達度にある子供達に，それまで読んだことのなかった物語全体を読んでもらうことによって私自身が彼らから学んだことである。私はその子供達のミスキューを研究し，その研究からこの本で述べる，書かれた言語のモデルと理論，というものを築き上げるに至った。以下に挙げる例の中で，何が起こっているかを観察することで，あなたも同様な研究が可能である。

ミスキューとは，音読において観察された反応が，期待された反応と異なっている部分のことを示す。ミスキューは読みの過程についてを知る窓口となる。というのは，ミスキューは読み手が読んでいる内容をわかろうと試みていることを示すからである。そのミスキューは読み手が示す弱点と同様に，読み手の強さについて多くを明らかにしている。

次に示すのが，以下に挙げる子供達の読みのミスキューを記述するのに私が用いたマークである。

＊　(　)：実際の音読の時に省略されたもの

＊　∧　：実際の音読の時に加えられたもの

読み替えられた言葉は実際のプリントの言葉の真上に記録する。

＊(C)　：読み替えに気付いて，読み手が訂正したもの。

(UC)：上記の訂正を試みたが，うまくいかなかったもの。

下線は，訂正が始まった部分から引かれている。

＊(rs)　：文頭のように読まれたもの。或いは，言葉の変更はないが，イントネーションを変えて再読されたもの。

＊($)　：実際には存在しない言葉。

高校生

さて，高校生の読みから見ていくことにしよう。次に示すのは，あなたがさっき読んだ「毒 (Poison)」の始めの段落を，様々な熟達度の高校生に読んでもらったものである。それぞれの生徒にこの物語全体を通して読んでもらった時のものだ。

1.

It must have been around midnight when I drove home, and as I approached the gates of the bungalow I switched off the head \(C) lights\lamps of the car so the beam wouldn't swing on in through the window of the side bedroom and wake Harry Pope.

2.

It must have been around midnight when I drove home, (C) \and (as) I approached the gates of the bungalow I switched off the head (C) lights\lamps of the car so the beam wouldn't swing in through the window of the side bedroom

* On reading.
** GOODMAN, Ken (University of Arizona)
*** YOKOTA, Rayco (Translator, Katoh Elementary School)

and wake Harry Pope.

3.

It must have been around midnight when I drove home, (and) as I approached the gates of the bungalow I switched off the head \lamps (C) lights of the car so the beam wouldn't swing (in) through the window of the side bedroom (and) \wake (C) where Harry Pope. was-

4.

It must have been around midnight when I drove home, and as I approached the gates of the \bungalow (C) 1. bung- 2. bung- I switched off \the head (rs) lamps of the car \so (rs) the beam \wouldn't (rs) swing (in) through the window of the side bedroom and wake Harry Pope.

5.

It must have been around midnight when I drove home, and as I approached the gates of (the) ($) bugalog bungalow and I switched off the head lamps lights of the car so the beam wouldn't swing \(in) through (C) the window of the side at of the bedroom and wake Henry Harry Pope.

この5人の高校生の読み手は音読をする中で，あなたが書き下ろしの再話で行ったことと，同じことを行っていることがわかる。たとえば「and as」と続くところを見ていただきたい。読み手2は，その部分に着くまでは速く，そして自信を持って読んでいた。その生徒は「as」を省略したが，最終的にその「as」を含めて「and as」と正しく読むまでに4回の繰り返しを要した。そこを訂正してからは，読みの速度を落とし，一つ一つの単語を強調しながら読んだ。読み手3は2つの，従属／独立節のつながりを2つの独立した文章に分けながら「and」を省略して読んだ。読み手5は「as」を省略したが「I switched」の前に「and」を挿入することで，3つの独立節を作ることによって調整しながら読んだ。この3人の読み方は全てそれなりにうまく機能している。

5人の読み手の誰もが「head lamps」のところで何かしらを試みている。4人は「lamps」を「lights」と読んだが，このうち2人はそれに気付き「lamps」と，訂正した。読み手2はまず，「lamps」と読み，「lights」と替え，さらにその後，また「lamps」と読み直した。読み手5は「lights」と読み，直さなかった。読み手4は「lamps」を発音する前に「the head」を繰り返して読んだ。この読み手らはそれぞれに彼らの予測する力を示している。あなたが，「The Boat in the Basement」の実験で行ったように，彼らは自分達が物語に運んでくる意味について，その言語に基づいた強力な予測を立てた。なぜ「head lamps」のところを「head lights」と読んだのだろうか。それは明らかに後者のほうが，より身近な言葉だからであり，だからこそ彼らは「head lights」と予期して読んだのだ。何人かは訂正すらしなかった。もし意味が通じ，彼らの予測にも合うとしたら，なぜ訂正する必要があろうか。彼らの予測はとても強力に働いたので，ミスキューに自分で気付かなかったのだ。

何人かは「bungalow」のところでつまずいている。あなた自身の経験からいって，ミスキューをしながら読んだ人が意味を全く捉えられなかった，と我々は言い切ることはできない。さらには「bungalow」と正しく読んだ人もこの物語の中で「bungalow」が何であるかを知っていた，と我々は言い切ることはできないのである。

「swing in through」は読み手2を除いて全員が何らかのミスキューをしている。読み手1は「swing *on* through」と読んだ。読み手3，4，5の3人は皆，「in」を抜かして読み，読み手5だけがそれを訂正した。「swing in through」「swing on through」「swing through」と，この3つの言い回しは，それぞれに意味ある内容を作り出す。だがこの3種類のどれもが，その文章の中では文法的に適合し，しかも，意味をほとんど変えることもない。

読み手5は最後の行で，興味深い一連のミスキューをしている。「the window at the side bedroom」のところを，彼は「the window *at* the side *of* the bedroom」と替えて読んだのだ。彼のミスキューは，この文の成り立ち方（接語法）を変化させ，意味も細かい部分で変えているがなおかつ大意は通じる。また彼は「Harry」を「Henry」

と替えて読んでいる。この物語全文を通して，彼はほとんど「Harry」を「Henry」と読んだ。私はきっとこの読み手の知人の中に「Henry」という人はいても「Harry」という人はいなかったのではないかと思う。また「Harry」と「Henry」は音もよく似ている。イギリスではこの読み手の年代では，時として「Harry」を「Henry」のニックネームとして知っている可能性もある。

読み手3は，決してうまく機能するわけではないがそれでも読み手の予測力の強さを示すミスキューを見せている。この段落の節の構造の複雑さについて，私が述べたことを思い出していただきたい。この読み手は動詞「swing」と「wake」を結合させる「and」を省略し，「so the beam wouldn't swing through the window of the side bedroom where Harry Pope was....」と読んだ。読み手が文末に「sleeping」を予期していたことがおわかりいただけるだろう。だが「sleeping」はそこにはなかったので，彼はもどって「wake Harry Pope」と訂正した。

あなた自身が行った実験では，段落全体を通して読み，それから文章での描写を行った。だが音読をする読み手は，内容の意味を口語で描写する間に，プリントから意味へと進んで行っているのがわかる。この読み手らの熟達度は様々であったが，5人とも筋の通る読解と，比較的高度な質を持つミスキューと共にこの物語を読んだ—ということはミスキューそのものは意味を見失う原因とはならないということである。この読み手らの読解を我々はミスキュー分析のみからではなく，読後に行う口語での再話からも確認することができた。つまり私の結論はこの生徒らの口語での読みは，あなたの黙読とそれに続く再話と同様に建設的なプロセスであるということである。あなたの結論も同様であると私は期待している。

9歳児

では，さらにもっと幼い読み手らが，彼ら自身の内容と意味を構成していくために，読みのプロセスというものをどのように利用するかを観察してみることにしよう。まず，最初に，ミシシッピー州の地方に住む，黒人の少女アンジェラのミスキューを見てみよう。彼女に教科書に載っている南部の田舎の黒人が登場する「The Little Brown Hen」（小さな茶色のめんどり）を読んでもらった。彼女のミスキューを段落ごとに追ってみよう。我々は次の2点に注目することにする。

1 彼女のミスキューが，読みのプロセスをどのように示しているか。

2 彼女自身の方言と文化的経験が，どのように彼女の読みに現われているか。

ミスキュー分析においては，通常，読み手は今までに読んだことのない物語の全文を音読するように指示される。読んでいる間は何の手助けも受けない。もし，読み手がそばにいる研究者（そのミスキュー分析を指揮している人）に何か質問したり，助けを求めたりした場合，研究者は読み手に，とにかく自分の力で読み自分で問題を解決するよう励ます。

Mrs. Johnson opened the screen door, smoothing her (Mr.) blue (his) apron, "How are you, Willie," she said.

アンジェラは，「Mr.」を「Mrs.」の代わりに，「his」を「her」の代わりに入れ替えて読んでいる。Mrs. Johnsonがここで初めて登場する前に，WillieがMr. Johnsonと話していたことを考慮すれば，何も不思議はない。幼い読み手はよく「Mrs.」「Mr.」「Miss」を入れ替えて読む。しかし我々がここで注目しなければならないのは，「Mrs.」を「Mr.」に入れ替えたことで，続く「*the* screen door」を「*his* screen door」に入れ替えていることである。続く文章の中で「her」や「she」が出てきたとき，アンジェラは文章をもどって訂正しなかったことを除けば，彼女の中で予測が予測を引き起こしている。

Willie stood on one leg. "I'm (I am) fine," he said. "I came \by (rs) to see if you \had (C) ∧any Ma-made ducks hatched \(out) this (C) year. Maw's birthday is tomorrow. She wants a pair of ducks for her strawberry patch. I'd (I'll) like to get two (rs) for her parent."

アンジェラは「I'm」を「I am」と替えて読んだが，これは彼女の方言ではそのほうがより一般的だからである。アンジェラは，この読みの中で単語や句をよく読み

返している。また彼女は予測した接語の構造を，改め直しているように見える。そして読み直したあとのイントネーションの変化は，彼女のその改め直した構造を示している。彼女は「by」を読み直している。最初に読んだ時のイントネーションは「by」を前置詞として読んでおり，繰り返した時は「came by」と動詞の一部として読んでいる。「two」においても同様に，前置詞「to」のように読んでいる。彼女はこの「two」のあとに名詞が来ると予測して読んだが，そうはならなかったので読み返し，イントネーションも変えている。

彼女はまた，「hatched」のあとの「out」を省略しており，その後，訂正している。（動詞に続く「by」や「out」などは動詞の接尾辞である。それらは前置詞ではなく，その前にある動詞からの意味によって，新しい動詞を形成する。）アンジェラは2行目の「had」のあとで「made」が来ると予測し，あとで訂正した。明らかにこれは「made」を入れると，その後の文章と合わないと判断したからであろう。この段落で最後のミスキューは「I' d」を「I' ll」と読んでいるものである。「I' d」と「I' ll」は見た目にも似ており，意味上では「I would like」の変わりの「I will like」は多少の違いはあろうが，文章の中では同様の機能をはたしている。

There's nothing as well (rs) good \as a duck to keep (uc) \the weeds (and bugs) mugs out of the a strawberry patch," Miss Mrs. Johnson said, "but I've not a single little duck. (uc) I am really \I'm real sorry, (C). \Willie – (C) I have \I've only my big white pair. I thought my duck would lay this summer but I haven't seen a sign of an egg."

最初の文章の前半で，アンジェラは「good」を「well」に替えて読み，次の「as」をあたかも文頭のように読み出している。「good」と「well」の読み替えは意味上も接語上も適合する読み替えであるが，発音も見た目も全く似ていない。「well」も「good」も内容によっては同義語であるが，「well」は副詞として用いられ，「good」は形容詞として用いられる。子供達は一般に「good」を副詞として（he did good. のように）用いるが，おそらくアンジェラはそれを訂正されていたので，どのような状況でも，「well」がよりふさわしいと思ったのだろう。「as」の繰り返しはおそらく，アンジェラがas–asのパターンに気付いたのに関連していると思われる。

彼女の次のミスキューは，込み入っている。はじめに「and bugs」を省略した。だから彼女は「The weeds out of a strawberry patch」と読み，それから「the weeds and *mugs* out of a strawberry patch」と読んでいる。細部の意味の取り違えは引き起こしているが，これは唇音の発音の間違えであろう。（/m/と/b/は両方とも音素においては唇音—唇を使って発音する音—である。）そのあとで「a」を「the」にかえて読んでいる。もうすでに「*her* strawberry patch」と示されたので，アンジェラはどこのpatch（畑）でもよいわけではなく，すでに示されている特定のpatchとして読んだのであろう。

次の込み入ったミスキューはアンジェラが書かれた言語は口語より形式ばっているべきであると思っていることを示している。著者はMrs. Johnsonに「I' m real sorry,」と本来は副詞の「really」が一般的なところで，形容詞の「real」を使わせている。明らかに著者はのどかな田舎の感じを残したかったのであろう。アンジェラも彼女の方言ではおそらく「real sorry」を使うのであろうが，彼女はここでは「I am really sorry」と読み，ここで再度「I' m」を「I am」と置き換えている。これは我々に，アンジェラが「well」と「good」の読み替えと同様なことを行ったのを直感させる。あとに続く「I am」を（I' mと）訂正しなかったが，アンジェラは「really」を「real」にもどして訂正した。このことはアンジェラが彼女自身の予測をしっかりとモニターしているが，そのモニターの目的は意味を理解することより，正確に読むことに置かれているため，彼女の側の未熟さを示している。

彼女は「Willie」をあたかも，新しい文の主語であるかのように読み，次のピリオドを省略しているが，すぐに読み直し，イントネーションを文の終りにふさわしいように訂正している。「I've」を「I have」と変えているのも，読みにおける言語は，より形式ばっているという彼女の予測を示すものである。だが（この「I' ve」と「I

have」は）意味が変わってしまうわけではなかったので，本来この訂正は必要なかったはずである。

kept thought
"I keep wondering about my hen," Willie said. "I say it's no use wondering," Mr. Johnson said. "Your hen's gone for food
good. No use worrying. Just a waste of worry."

この段落の一連のミスキューはアンジェラが意味をつかむことに集中していることを示す。どのミスキューも道理にかなっている。そのうち，2つのミスキューでは，アンジェラは「keep」を「kept」に，「good」を「food」に置き換えているが，いずれも，正字法上は似通ったものである。「good」を「food」に替えた彼女のミスキューを私はとても気に入っている。アンジェラの経験の中では，「hen（めんどり）」は，たしかに「food」として用いられているのだ。「say」を「thought」に置き換えているのは動詞の変更と共に，時制の変更をも含んでおり，これは「keep」を「kept」に替えた部分と適合する。そしてこの物語の中では，どちらの時制も可能である。

「say」を「thought」に置き換えたのは，著者がその前の文章で「wondering」を使用したのに影響されたのかもしれない。これはアンジェラが彼女なりの内容と意味を，構成しようとしているのを示している。この段落に2ヵ所ある「said」は間接話法として使用されているが，「say」（I say it's.....）はちがう。この「say」はむしろ，イディオムとして「my opinion is」（私の意見では）という意味で使われている。これもまた，彼女のミスキューに影響を与えているかもしれない。

「food」は「good」と文字上は似ている。（だが，*food*と*good*の音は違う。）しかし，ここで「for good」はイディオムで「永遠に」という意味で使われており，「good」（良い）という意味は含まれていない。「for」は単に，その機能を果たすべく置かれており，アンジェラは「food」という語の目的に合うように「for」を解釈している。—これは地方で育った子供にとってはとても道理にかなった解釈である。ここを読む彼女のイントネーションは，とても適切であったので，我々は単に彼女がここで「good」と「food」を間違えたのではないことが推測できる。彼女が「food」と予測したのは，意味が当てはまるのみならず，話の中でも「food」で筋が通ったのである。

疑い深い読者の中には，なぜ私がアンジェラの意図がわかるのだ，と考える人がいるかもしれない。もちろん私は確かなことはわからないが，アンジェラのミスキューに偶然とか，行き当たりばったりと言うことはないのである。アンジェラが言語におけるすべての手掛かりの組織—この本の前の章であなたも行った正字法上（グラフォフォニック），文法上，意味上の手がかり—を用いていることを観察するのは容易である。この地方に住む9歳の少女は，意味のある内容をわかるためには，言語能力が不可欠であることを示しているのである。

またアンジェラは，彼女の世界の中での知識を読みに持ち込んでいる。読んだことのない内容を読むプロセスにアンジェラは自分の読みの手だてを用い，それを用いる中で，改良を加えながら，彼女自身の内容と意味を構成しているのだ。彼女はそうする中で，より言葉や，節，文章のスタイルになじんでいくのだ。読むことによって，読むことを学習している。そして，ミスキューはこの学習の進歩を示している。またミスキューはアンジェラが内容をわかろうとする試み—大部分はそれが成功するプロセス—をも，我々に見せているのである。

サモアの生徒

次に，英語を第一言語としない小学校2年生の読みを見てみよう。我々はフィアというホノルルに住むサモアの子供にホノルルの物語セットの中にある「Ah See and the Spooky House」を読んでもらった。フィアのミスキューは読みのプロセスにおける彼女の洞察ばかりでなく，読んでいる内容を理解するために十分に英語をコントロールしていることを確かに示している。

(rs) ke-o-ki wen' bush
It was a sunny day in Hawaii, Keoki ran down the path
pas' base
from his house, past the taro patch to Antone's house.

フィアは「day」をイントネーションを変えながら，繰り返して読んでいる。それは，おそらく，「in Hawaii」

にフィットさせるためであるか，またはすでに，「Keoki」が見慣れない語であるのに気付いたからであろう。ともあれ，フィアは「Keoki」を発音してみたのだが，最終的には英語というより，むしろ，ポリネシア語に近い「ケーオウーキ」と発音した。(KeokiはGeorgeのハワイ版である。サモア人はポリネシア人に人種的には非常に近い。そして，ハワイ語もサモア語も二重母音は別々に発音される。)

フィアが「ran」を「wen'」に置き換えたのは，意味上も文法上も問題ない。「path」のかわりの「bush」も「patch」のかわりの「base」も，本来の英語の名詞である。ポリネシアの島々では「bush」は本土での「field」とか「country」の意味を持ち，フィアが住むホノルル地域は海軍，空軍の基地（base）の多いところである。

$ Antoe
"Antone！" he cried, "You know the house at the top of
$ Antoe $ duh
the Pali trail？" Antone rubbed his ear. "You mean the
$ emplete $ axt $ emplete
empty one？" he asked. "Yes, the empty one," said Keoki.

フィアは「Antone」の最後の/n/を抜かして読んだ。だがイントネーションは名詞にふさわしく，この物語を通してずっと彼女はそのイントネーションを保っていた。物語の中の名前を正確に読むというのは，大して重要なことではない。我々にしても，ロシア文学の中でRaskolnikovを，単にMr. Rとして読み進める人は多いだろう。フィアは「empty」を2回「emplete」と，実在しない単語で読んだが，これは彼女の英語をコントロールする発達過程を示すものだろう。「complete」の最後を用いてフィアは自分なりに単語を作ったのだろうか。自分で単語を作るということは，子供たち，そして社会的地位を上がっていく段階にある大人，また第二言語学習者の間で一般的によく行われる。

「the」のかわりの「duh」（ダー），そして「asked」のかわりの「axt」（アクストゥ）は彼女の島の方言の音韻組織が，英語のある種の単語を発音するのに，どのように影響するかを示す例である。それらは，サモア語の影響の例ではなく，彼女が住む，社会における英語の方言の影響である。

(c) the
"There's somebody \in it. Somebody who makes
$ strane $ Antoe's wi-i-i-ide
strange noise." Antone's eyes opened wide. "It might be a giant！" he said. "Let's tell Saburo."

フィアの「it」のかわりの「the」はすぐに訂正されたが，この部分を読む中でフィアが，どれだけうまく英語をコントロールしているかを最も強く示すミスキューである。彼女はおそらく「In the house」と予測したのであろう。著者の側にしても，「in it」ではなく「in the house」ともいえたのである。フィアは自分の読みをモニターしており，本文が彼女の予測と異なるときに訂正している。これは，正にミスキューが問題や弱点のみを示すのではなく，読みの力を示している良い例である。

フィアが読んだことをきちんと理解していたかどうか，疑わしいという人がいるかもしれないが，それについては彼女が「strange」のかわりに「strane」と読んだ時の独特のイントネーションが，彼女の読解を示している。彼女はここの読みで，気味の悪い感じを出している。この部分の少しあとで，Saburoが「You mean the spooky one？」と家について語るところがあるが，フィアは「spooky」（幽霊の出るような気味の悪い）という単語をそれらしくイントネーションを工夫して読んでいる。口語でのストーリーテリングは，サモアの文化の中では重要であり，その文化の伝承を彼女は英語の読みにも，話術の工夫として利用している。

ハワイの英語混成語では形容詞の単語の中にある母音を長く引き伸ばして発音することによって，意味を強調，拡大させることができる。私が，フィアの「wide」の発音を示すのに，〈i〉を何度も用いて表わした理由はそこにある。彼女はここを読むとき，本当に目を大きく開けて演出したのである。

フィアはこの物語をわかったのだろうかって？それは疑う余地がない。我々は先に挙げた部分の彼女の読みから，どの程度完全に彼女が話を理解していたかはわからないし，彼女の理解が，著者や我々のものと異なるかどうかを知ることはできない。だが，確かに我々は彼女がこの話の中の不思議な家について，どきどきわくわくし

ながら読んでいるということはわかる。彼女のミスキューは，第二言語の英語での読み手としての能力を示しているのである。そして，読後の口語での再話で彼女の読解は確認された。アンジェラのようにフィアもまた，読むことによって読みの能力を高めている。そして，アンジェラのように，フィア自身の発達途上の言語能力と，彼女が住む世界で得た知識の両方を用いているのである。

読んだことのない物語を読むのをテープに収めた，何百人という読み手の中から，私はこれらの読み手を選んだ。一人一人はそれぞれにちがう。だが一方，ある意味では皆同じである。彼らが行っていることは，すべての読み手がプリントの意味をわかるために，成さねばならないこと—つまり読んだところの意味を構成していくこと—を行っているのである。どの読み手も，記号的（正字法，グラフォフォニック），接語的（語彙，文法上），そして意味，実用上，という3つの言語の手掛かりを用いている。彼らは，すべてプリントからこれらの手掛かりを見つけ出し，予測を立て，それを確認し，必要に応じて訂正しているのである。つまり誰もが同様に，あなた自身が経験しまた常に行っているのと同じ読みのプロセスというものを用いているのである。

読む量を増やせば，その分さらに，上記を示す証拠をより多く読み手が提供することだろう。あなたがもし，この読み手らが同一のプロセスを用いている，という私の見解を疑うのなら，あなた自身で何人かの読みをテープにとってみていただきたい。読み手にとって，少し難しい物語を選び，彼らが全文を通して読むのを録音する。途中で中断させたり，助言を与えたりしてはいけない。そのあとで，読み手に今読んだことの再話をしてもらい，最後に注意深く，その物語の文面と照らし合わせて，テープを聞いてみていただきたい。

総 括

コペルニクスが地球は宇宙の中心ではなく，太陽のまわりを回っていると言った時，彼は現実を変えなかった。この地球上に立っていると，太陽も月も星も地球のまわりを回っているように見える。コペルニクスやその他の人々が我々に語るのは，表面上の事実で判断するのではなく，それを超えて，事の事実が示す証拠について，より正確で有益な説明を見つめ，理解する必要があるということである。

今日における読みの理解のコペルニクス的大革命は，まず言語に対し，そしてその学習者であり，すでに一つ或はそれ以上の口語言語を，学齢以前の段階で身につけ，その言語能力というものを書かれた言語を理解する学習に用いている子供達に対し，新たな尊敬を向けることから始まる。コペルニクス前の世界における読みの理解では，我々は正確で迅速な文字，単語の認識というこが中心であり，読解はなぜかその次のこととして扱われてきた。だが現在，我々は読みというのはプリントをわかっていくことであり，我々は読み手が示してくれるミスキューを，読みのプロセスを知る上での窓口として用いることができる，ということを知ったのである。

編集部注

(1) 本論文はKen Goodman著 “On Reading”（Scholastic Canada Ltd. 発行，1996年）の一部を翻訳したもので，本誌第43巻第2号78ページから続くものである。

(2) 日本読書学会は，Ken Goodman博士とScholasic Canada Ltd. が翻訳掲載の許可を与えられた事に対し感謝の意を表する。

IRA（国際読書学会）入会のおすすめ

Interasional Reading Associationは1955年に設立された国際的な読書科学研究の機関で，日本読書学会もこれに加盟しています。日本読書学会の会員でIRAにも入会を希望される方は，下記をお読みになって入会手つづきをして下さい。

記

1．IRAの会員には次の4種の雑誌が配布されます。

(a) The Reading Teacher（小学校の読書教育を中心としたもの）

(b) The Journal of Adolescent & Adult Literacy（旧誌名はThe Journal of Reading, 中学生以上成人までの読書を中心としたもの）

(c) Reading Research Quarterly（読書科学研究の専門誌）

(d) Lectura y Vida（スペイン語の雑誌）

2．会費は年額次の通りです

		ブッククラブ付き
会員権のみ	U.S. $ 30.00	U.S. $129.00
雑誌1種類と会員権	U.S. $ 45.00	U.S. $144.00
雑誌2種類と会員権	U.S. $ 65.00	U.S. $164.00
雑誌3種類と会員権	U.S. $ 85.00	U.S. $184.00
雑誌4種類と会員権	U.S. $105.00	U.S. $204.00

ブッククラフ付きの会員には，雑誌のほかに，1年間にIRAから発行された図書が送られます。少くとも9冊が約束されています。

3．入会希望者は，入会申込書を日本読書学本部へご請求下さい。入会申込書と記入説明書をお送りします。VISAかマスターカードをお持ちの方はその番号を書き，申込書にサインをすれば送金手つづき完了となります。

4．外国為替の法律改正で，日本読書学会が代理送金することは困難になりましたので，ご自分で送金して頂きます。ご了承下さい。

Vol. 43, No. 4 December, 1999

平成十一年十二月一日発行（年四回発行）

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Takashi Kuwabara **President-elect**: Hajime Narushima

EDITORS

Shinichi Ikeda	Mamoru Kaneko	Takahiko Sakamoto	Yasuhiko Tsukada
Hajime Narushima	Katsumi Tokuda	James M. Furukawa	Donald A. Leton

EDITORIAL ADVISORS

Shuntaro Arisawa	Toshimichi Ishihara	Yasuchika Imai	Nobuko Uchida
Takashi Ezure	Yoshitake Oshiro	Michio Onishi	Akira Okada
Norihiko Kitao	Keiko Kuhara-Kojima	Soichi Goto	Kunio Kobayashi
Nobuyoshi Shikanai	Kazuko Takagi	Genichiro Fukawa	Mariko Murai
Shozo Muraishi	Yoshitsugu Mochizuki	Jun Yamada	Hideo Yorozuya

CONTENTS

Original Articles

The effect of reading on the change of children's prosocial attitude ……SASAKI, Ryosuke ……119

A study of the formation of the concept "Special Educational Needs" in the UK(I):Focusing on the educational provisions for children with reading difficulties ……MIZUNO, Tomomi ……128

A reading curriculum that respects the "Learner as a Reader": A study of reading education in New Zealand ……FUJII, Tomohiro ……135

Proposal

Steps in the development of teaching materials for independent study (2) ……IWATSUBO, Akiko ……144

Translation

On reading ……GOODMAN, Ken, YOKOTA, Rayco (Translator) ……152

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112-0012, Japan.

第43巻 第4号

〈通巻 第 170 号〉

平成11年12月1日 発行

会員頒布

編集 日本読書学会編集委員会

発行人 日本読書学会

発行所 日本読書学会

〒 112—0012 東京都文京区大塚 3 －29－ 1 筑波大学学校教育部国語教育研究室内 振替00160-8-3213番

印刷・勝美印刷株式会社