

リーディング・リカバリー・プログラムにおける 言語スキルの位置 ー入門期の読み書きの指導に焦点をあててー

樋口 とみ子

Teaching of Language Skills in the Reading Recovery Program:
With Particular Reference to Early Literacy Instruction

Tomiko HIGUCHI

Accepted June 6, 2007

抄録：リーディング・リカバリーは、小学校の入門期において読み書きに困難を有する子どものために短期間の個別指導を行なうプログラムである。このプログラムに対しては、文字と音の関係把握などの言語スキルを取り立てて体系的に指導することが不十分なのではないかという疑義がつきつけられてきた。というのも、リーディング・リカバリーは、言語スキルのドリルではなく、実際の物語を読むことに力点をおき、意味内容を求めた問題解決の過程を重視するものとされる傾向にあるからである。そこで本稿では、リーディング・リカバリーにおいて、言語スキルの指導がどのように位置づけられているのか、とくにその指導の系統がどのように組織されているのかを明らかにした。

索引語：リーディング・リカバリー、言語スキル、入門期の読み書き、回復指導

Abstract : Reading Recovery is an early intervention program for the lowest-achieving children in the first grade. It provides one-to-one short-term tutoring for children having difficulty with reading and writing. However, there are some researches that question its effectiveness. They indicate that Reading Recovery is particularly deficient in systematic teaching of language skills, such as decoding letter-sounds relationships. For them, explicit systematic instruction on language skills need to be included in Reading Recovery, which has been made point of reading authentic stories and respected problem-solving for meaning rather than fragmented drills on language skills. This paper aims to examine the features of Reading Recovery with particular reference to the instruction of language skills and the sequence of teaching them.

Key words : Reading Recovery, language skills, early literacy, remedial teaching

1. はじめに

本稿は、英語圏で注目を集めているリーディング・リカバリー・プログラム（Reading Recovery Program：以下、リーディング・リカバリーと略す）を取り上げ、入門期における読み書きの指導のあり方について検討することを目的としている。その際、とくにアメリカ合衆国での取り組みに着目する。

というのも、現在、アメリカ合衆国では、基礎的な言語スキル（language skills）の習得が不十分な「低学力」の子どもたち（lower achievers; at-risk children）の存在が浮き彫りとなっているからである¹⁾。言語スキルのなかでも、とりわけ「文字（綴り字）と音（発音）の関係把握」（decoding letter-sounds relationships）など、初歩的な読み書きに関するスキルの習得は、公教育における基礎的な教養としての「リテラシー」（literacy）を形成していくうえで重要な位置を占める。そのため、読み書きに関する基礎的な言語スキルの習得をすべての子どもに保障することが焦眉の社会的課題の一つとなっている。

こうした状況のなか、アメリカ合衆国では、とくに初等教育段階において、基礎的な言語スキルの習得を保障するための取り組みが盛んに展開されるようになってきている。そこで本稿では、とりわけ小学校低学年までの入門期における英語の読み書きの指導として脚光を浴びているリーディング・リカバリーに焦点をあてることとする。

もともとニュージーランドの教育学者クレイ（Marie M. Clay, 1926 – 2007）によって開発されたリーディング・リカバリーは、小学校入学後、英語の読み書きを困難とする「低学力」の子どもを対象に、毎日 30 分間の個別の「回復指導」（remedial teaching）を試みるものである。その特質は、学力格差の拡大を早い時期に「予防」（prevent）する「早期介入プログラム」（early intervention program）として位置づけることができる²⁾。現在このプログラムは、ニュージーランド以外にも、オーストラリアやカナダ、アメリカ合衆国、イギリスなど英語圏に広く普及している。そのうち、1984 年から実施されはじめたアメリカ合衆国では、2006 年までに 122 万人以上の子どもが修了するに至っている³⁾。

同国において、この実践の推進役となっている北アメリカ・リーディング・リカバリー協会（Reading Recovery Council of North America, 以下 RRCNA と略す）によれば、このプログラムを 20 週間受けると、78%の子どもは、同年齢の子どもたちの平均的な読み書き能力のレベルに到達することができるという⁴⁾。「低学力」の子どもを対象とした従来の回復指導では、指導の速度が緩められる傾向にあり、通常クラスの子どもたちとの学力格差を解消するには至らない場合が多いと指摘されてきたため⁵⁾、こうしたリーディング・リカバリーの成果は、多くの人々の注目を集めるところとなっている。

しかしながら、アメリカ合衆国に焦点をあててリーディング・リカバリーを考察した先行研究は、日本では皆無に近い。管見の限りでは、2000 年に入って、玉村公二彦がニュージーランドにおける学習障害児への対応システムの一つとして、その存在を紹介したのを契機に、リーディング・リカバリーの開発者クレイ自身の主張に関する論考が出はじめたばかりである⁶⁾。そこでは、具体的なプログラム内容として、子ども自身に実際の物語の意味内容を探究させていくことが主となっていることが明らかにされている。というのも、読み書きには常に意味内容（meaning）が伴うべきだというクレイの主張がその背後にあるからであり、断片化された単語内の音韻・音素の分析など、文章の文脈から切り離された言語の形式（form）のみに焦点をあてるドリル型のスキル指導をリーディング・リカバリーは拒否しているからだという。そして、ドリル型の反復練習とは異なる学習観として「構成主義」

(constructivism) 学習論を基盤にもっていることも明らかになっている。ここでいう構成主義とは、学習者がすでに生活のなかで獲得してきた知識やスキルに光をあてて、それとの関わりから学習をとらえようとするものである。そのため、リーディング・リカバリーでは、子どもを白紙の状態においてとらえるのではなく、読み書きを学ぶ初期の段階からすでに独自の知識やスキルを持っている存在としてとらえるのである。

けれども、こうした特質をもつリーディング・リカバリーについて、アメリカ合衆国では、まさにそのプログラム内容に関する批判も生じている。たとえば、リーディング・リカバリーの成果は小学校 4 年生ごろになると剥落してしまうとの調査報告もあり⁷⁾、音声学・音韻論などの成果にもとづく系統的な (systematic) 言語スキルの習得が不十分になっているのではないかという疑義が RRCNA に対してつきつけられている⁸⁾。

その背景には、近年のアメリカ合衆国において、入門期の読み書きに関するカリキュラムのなかで「音韻的意識」(phonological awareness) や「文字と音の関係把握」などの言語スキルを習得することの重要性が強調されていることも関係している⁹⁾。そのため、音声学・音韻論の成果にもとづき「文字と音の関係」の基本原則を明確なかたちで取り立てて系統的に指導しなければ、単語認識のスキル (word recognition skills) が弱いままになり、結果的に読み書きの困難を克服することが難しくなると指摘されるのである。

そこで本稿では、アメリカ合衆国のリーディング・リカバリーにおいて、言語スキルの指導がどう位置づけられているのか、さらにはその系統 (sequence) がどのようにとらえられているのかという視角から分析することとする。この作業を通して、入門期の言語スキルのカリキュラム編成に関する一つの示唆を得ることをめざしたい。

上述の課題に迫るため、本稿ではまず、リーディング・リカバリーのプログラム内容の概要に言及する。次に、そこでの言語スキルの指導の具体的な手立てを分析する。その後、このプログラムを支える学習観と結びつけながら、スキル指導の系統のとらえ方に迫る。

なお、本稿では、入門期 (幼稚園から小学校低学年ごろまで) における英語の言語スキルの指導に焦点をあてていることを、あらかじめ断っておきたい¹⁰⁾。

2. リーディング・リカバリーのプログラム内容の概要

リーディング・リカバリーは、対象とする子どもを選定するための「診断的調査」(the Observation Survey) から始まる¹¹⁾。具体的には、①文字の認識、②単語の認識、③書き言葉に関する概念 (本の開き方、読む方向、大文字・小文字の区別など)、④作文、⑤聴き取り、⑥テキストの読み取り、の 6 項目で構成される独自の調査が実施される。これは、独自に開発されている本 (物語) を子どもに音読させるとともに、必要な箇所で教師が発問することにより、子ども一人ひとりの読み書き能力の現状を把握するものとなっている。この診断的調査を通して、小学校入学直後の 1 年生のなかから、文章の読み書きに困難を有する「低学力」の子どもが選出される¹²⁾。幼稚園から読み書きの指導を受けてきたにもかかわらず、十分な読み書き能力を身につけていない子どもを早期に発見するのである。そして、「低学力」と判定された子どもは、通常の授業と並行させて、毎日 30 分間、特別の教室において、専門の教師による一対一の個別指導を受けることとなる¹³⁾。

プログラムのはじめの10日間は、「知っていることのまわりをうろつく」(roaming around the known)期間とされる。つまり、読み書きに関して子どもが既にできることを調べる期間となっている。ここでは、正確に文章を読むことよりも、子ども自身が物語などの意味内容を推測していくことを重視し、「低学力」の子どもが文章の読み書きに自信をもてるよう配慮する。また、教師にとっては、読み書きに関する一人ひとりの子どもの特性を把握し、今後の指導のあり方を考えるための重要な機会となっている。

その後の指導は、それぞれの子どもの特性に応じることかたちで進められていくものの、日々の30分間のプログラムは主に次の八つの手順を追って展開されることとなる¹⁴⁾。まず、①子どもが慣れ親しんだ簡単な短い物語(本)を2冊以上音読する。次に、②昨日のプログラムの最後に読んだ本の音読に移る。その際、子どもは単語一つ一つを指で押さえながら音読していく。そして、③教師とのやりとりのなかで、その本に出てくる文字や単語に関する認識を深めることとなる。具体的には、ある単語に焦点をあてて、その単語内の音韻・音素を意識させたりする。

その後、④子ども自身に簡単な文章を書かせる段階へと移る。ここでは、まず子ども自身が体験した昨日の出来事などについて口頭で話しあった後、それを簡単な文章として、ノートに書かせることになる。こうした活動は、読むことと書くこととの相互補完的な関係に着目して導入されたものである。リーディング・リカバリーというプログラム名からは「読むこと」(reading)のみを扱っているかのような誤解も生じているものの、実際の具体的な内容としては、「読むこと」とともに「書くこと」(writing)の指導も含まれている。

なお、その際、⑤子どもの作成した文章のなかから重要な単語を教師が選び出して、ともに発音し、それを書き取らせることなども行われる。ここでは、英語の音素・音韻への認識を深めることがめざされている。たとえば、fishという単語を取り上げると、これを /f/, /i/, /sh/ という音素に分けることができるよう配慮する。その後、⑥子どもの作成した文章を教師が一枚の紙テープに書き取り、単語やフレーズごとに切った上で、それを子どもに並べかえさせる活動に移る。ここには、英語の文法への認識を深めさせる意図がある。

これらの後、⑦新しい本の導入となる。RRCNAでは、読み書きは意味内容を伴うコミュニケーションの一形態であることを子どもに認識させるよう、すべての本(教材)を物語として開発・編成している。教師は、数多く開発されている本のなかから目の前の子どもに最も適したものを選び出し、その本について簡単な解説を行う。そして、⑧教師の助けを得ながら、子どもは単語一つ一つを指で押さえながら音読していくことになる。

以上八つの活動から、日々のプログラムは構成されている。こうした指導は、子どもごとに異なる内容・力点・進度をとりつつ、毎日継続される。その際、「低学力」と判定されていた子どもが、教師による介入を必要としない「自律した読み手」(an independent reader)へと成長することが最終的な目標とされる¹⁵⁾。そして、そこに到達したと判断されると、子どもはリーディング・リカバリーを修了し、通常クラスでの授業のみを受けるという状況に再び戻ることになる。多くの子どもは16～20週間程度でリーディング・リカバリーを修了することができるという。なお、プログラムの修了時を決めるためには、開始時と同様の調査を用い、慎重に到達度を判断している。その際、通常クラスの担任との相談も行われる。というのも、通常クラスの子どもたちとほぼ同じ程度の読み書き能力に達していることも、プログラム修了時の重要な指標の一つとなるからである。

以上がリーディング・リカバリーの全体的な指導の流れである。

3. 言語スキルの指導の手立て

上述のプログラム内容からもわかるように、リーディング・リカバリーでは、実際の物語を読むことが中心となっている。そのため、「文字と音の関係把握」など言語スキルの指導は、物語の文脈と関連づけて行われることとなる。よって、たとえば、ch に関する「文字と音の関係」を学ばせるために、chunk/chin/chill/chest/chick など断片的に並べられた単語を見て繰り返し発音させるなど、スキルの形式面のみを意味内容から切り離してドリル形式で指導していくことは拒否されている。つまり、リーディング・リカバリーにおいて、言語スキルの習得は、子どもが「真正な」(authentic) 物語を読み解くなかで「自律した読み手」へと成長するという目標のなかに位置づけられることとなる¹⁶⁾。というのも、「困難を有する読み手は、単語内の文字と音の関係についてのみにでなく、それを実際の文章を読んでいく時にどのように応用するのかについての明確な指導をも必要としている」¹⁷⁾ と考えるからである。では、言語スキルの指導として、具体的にどのような手立てがとられているのだろうか。

(1) 「読みの方略」の観察と記録

まず、リーディング・リカバリーは、読み書きに困難を有する子ども一人ひとりの特性に応じるため、詳細な観察にもとづくプログラムであることが強調される。教師は、目の前の子どもが物語を音読する様子を細かに観察するとともに、「継続的記録」(Running Record) と呼ばれるシートに、その子どもの用いている言語スキルの状況を記していくこととなる¹⁸⁾。その際、次の四つのスキルに光が当てられている¹⁹⁾。

- ①意味 (meaning or sense) …意味論 (正しい意味をなしているか)
- ②文の構造 (structure or grammar) …統語論 (文法上正しいか)
- ③文字と音の関係 (letter/sounds expected) …音韻論 (文字と音のつながりが正確か)
- ④視覚 (graphic) …(挿絵など、本から得られる視覚的情報と合致しているか)

なお、実際のプログラムのなかでは、③と④は統合されて、視覚的な情報 (visual information in print) として扱われることが多い。

リーディング・リカバリーにおいて、これらのスキルは「読みの方略」(reading strategy) としてとらえられている。「読みの方略」とは、文章を読み解くときに読み手が意図的に頭の中で用いている方法のことを指す概念である。具体的には、文章の意味内容を確認したり吟味したりする際に用いる「自己吟味」(self-checking)、「自己修正」(self-correctness) の方法を意味している。

こうした「読みの方略」のとらえ方の背後には、「読み」に関する次のような見方が関係している。すなわち、リーディング・リカバリーでは、「読み」というものは、書かれた文字や文章から読み手が主体的に意味内容を得るというコミュニケーションの行為であり、それは「問題解決」(problem-solving) の活動であるにとらえる²⁰⁾。換言すれば、読みは「意味に向けた問題解決」(problem-solving for meaning) ということになる。

このように問題解決の過程として「読み」をとらえた上で、リーディング・リカバリーでは、それを、従来の代表的な二つの読みの理論が示してきたような単純なラベルづけでは収まらない複雑な構造をなすものと位置づけている。ここでいう代表的な二つの読みの理論とは、①単語レベルでの分析を重視する立場と、②文や文章レベルでの意味把握を重視する立場である。より具体的にいえば、前者はボトム・アップ式に単語内の「文字と音の関係」をドリル式に学習することからはじめて、次第

に、より大きな言語単位、すなわち、フレーズ、文、文章へと学習のレベルを移行（上昇）させていく方法論である。この立場は、言語の音的な側面、換言すれば「形式」を重視し、音韻論の成果をもとに、「文字と音の関係」などの単語分析の原則を前もって習得することが読みの熟達を促すための不可欠の手段となると考えるわけである。一方、後者は、言語の音に対して「意味」を重視する立場である。これは、トップ・ダウン式に読みの過程をとらえるものであり、読み手が能動的に物語の全体的な意味内容を推測することを重視し、それを重ねるなかで次第に文字や単語の形式への認識も生まれてくるとする。つまり、文章の全体から細かい部分へと移行（下降）していく過程として読みをとらえるのである。一般にこの両論は、相対立する理論としてとらえられてきたという。

けれども、リーディング・リカバリーは、これら二つの理論のどちらか一方のみに与するわけではないとされる。むしろ、実際の文章を読む過程は、その両者、すなわち①単語レベルを端緒とするボトム・アップ式と、②文章（文）レベルを重視するトップ・ダウン式の双方を融合させた複雑な問題解決の過程であると見なすのである。

したがって、リーディング・リカバリーで提示されている「読みの方略」は、この両者、すなわち①単語レベルの分析スキル（文字と音の関係）と、②文章（文）レベルの分析スキル（意味論、統語論）のどちらか一方に力点をおくのではなく、両者の複雑な相互関連性を考慮して具現化されているものと考えられる。それらは、実際の物語を読む過程において、密接に結びついて活用されるべきものとして位置づけられるのである。

そのため、単語分析のスキルとしての「文字と音の関係把握」を、そのみで切り離してドリル型の指導をすることを RRCNA は拒否する。すなわち、そうしたスキルを断片的に取り立てて指導しても、実際の文章を読む文脈のなかで応用できるわけではないため、実際に物語（文章）の意味内容を読み解くなかで自己吟味や自己修正の方略として身につけていく必要があると考えるのである。よって、指導上、「テキストの詳細部分への関心は払われるべきではあるが、それは、文章から意味やメッセージを得ることに対しては、常に補助的な位置にある」²¹⁾ とされる。

また一方、文や文章レベルに力点をおきすぎる考え方に対しても、RRCNA は否定的な立場をとっている。文や文章レベルを重視する読みの理論は、概して単語内の音韻・音素に対する意識の育成を軽視する傾向にある。RRCNA は、まさに入門期において、単語レベルの分析を行うことのできるスキルを意識的に育成していく必要性を自覚している²²⁾。ここには、近年のアメリカ合衆国における入門期の読み書きの指導において、「音韻的意識」（音素・音韻への気づき）や「文字と音の関係把握」など、単語レベルの分析スキルを習得することの必要性を唱える調査・研究が顕著になってきていることが考慮されている²³⁾。音の数に比べて文字の数が少ない英語では、音と綴り字の関係が複雑になっている。したがって、話し言葉では不自由なく英語を話すことができて、書き言葉においては、音韻・音素に目を向けた単語分析のスキルを意識的に用いることができるようになる必要があると言われている。とりわけ、読み書きを困難とする子どもの多くは、単語内にどのような音素・音韻が含まれているのかを分析することのできるスキルを自然に身につけることができるわけではないため、意識的・計画的な指導が必要とされるのである。

このような理由から、RRCNA では、上述の四つのスキル（読みの方略）を分離せずに、実際の物語を読む過程で相互に関連して活用されるものと見なしている。その上で、一人ひとりの子どもがいずれのスキルを得意・不得意とするのかを考慮し、実際の物語を読み書きする活動のなかで、換言すれば、意味内容を求めた問題解決をしていく過程を通して、身につけさせることの重要性が説かれるの

である。

こうした位置づけを有する言語スキルは、リーディング・リカバリーの指導に携わる教師の間では「鍵」(cue)とも呼ばれている。つまり、子どもが文章から意味内容を読み解こうと問題解決を試みる際、その糸口となる鍵のような役割を果たすものとして位置づけられるのである。だが、読み書きを困難とする子どもたちはこれらの「鍵」のうち、ごく限られたものしか持っていない傾向にある。また、すでに習得しているかに見える「鍵」のなかでも、詳細に見ると、その子ども独自の誤った用い方がなされている場合もある。そして、そのつまずきの実態は子どもごとに異なるため、教師による観察が不可欠とされる。教師による観察は、「会話」に例えると次のように言うことができるという。すなわち、自分が話をする前に注意深く相手の言うことを聞く必要のある「会話」のように、教師もまず子どもたちの現状に「耳を傾ける」ことの重要性を訴えるものとなっているのである²⁴⁾。

以上のように、リーディング・リカバリーでは、読み書きを困難とする子どもたちがどのような言語スキルを習得しているのかを、四つの「読みの方略」に着目してとらえている。その際、教師は、各子どものスキル習得状況を綿密に観察し、その様子を継続的記録に記していくことになる。

(2) 教師による発問

リーディング・リカバリーでは、上述の「読みの方略」すべてを子どもが習得し「自律した読み手・書き手」へと成長することを共通の目標に掲げている。その際、教師は子どもが物語を音読する様子の継続的記録をつけながら、実態を把握すると同時に、目の前の子どもがこれから身につける必要のあるスキルを判断し、その習得に向けて次のような発問をすることが求められる。①意味については、「あなたは～と読んだけれど、それは意味をなしていますか」、②文の構造については、「あなたは～と読んだけれど、わたしたちは普段そのような言い方をしますか」、③文字と音の関係については、「どんな音が聞こえましたか。どんな文字が見えると思いますか」、④視覚については、「それは、本のなかの絵と合っていますか」などと、子どものスキル習得状況に応じて問いかけることとなる。

また、プログラムに取り入れられている書く場面においても、教師からの発問がなされる。次に示すのは、「文字と音の関係」に注意を向けさせようとした場面の一例である²⁵⁾。マッシューという男の子が「ぼくは、いすのしたにいるぼくの犬をさがすことができるよ。」(I can look for my dog under the chair.)という文章を書こうとするときに、教師との間でなされたやりとりの様子が具体的に示されている。ここでは、最後の「いす」(chair)という単語内の音素・音韻の把握が困難であるマッシューの様子を見て取った教師が、彼に働きかけている。

教師：この単語をゆっくり言ってごらん。い・・す〔*ch-air*〕。私と一緒に言ってごらん。何が聞こえたかな、マッシュー。

マッシュー：ひとつの*c*が聞こえる。

教師：そう、その通りだね。〔教師は、マッシューが文字と音の関係よりも、視覚的な情報を用いていることを把握している。〕この単語の始めには、ひとつの*c*があるね。それから、これのあとにはこの文字がくるね。〔*h*を書く。〕

マッシュー：ひとつの*a*。

教師：そう、*a*が次にくる文字だね。それをそこに入れてごらん。そう、よくできたね、マッシュー。それから、ここに次の文字がきて〔*i*を書く〕、発音してみると、きっとあなたは最後の文字

が聞こえるわ。私と一緒に発音してみましょう。

マシューと教師：いす〔chair〕。

教師：そう、もう1回やってみて。

マシューと教師：いす〔chair〕。

マシュー：ひとつの*r*かな。

教師：そうだね。この単語の最後に*r*が聞こえるね。ちょうど、*under* という単語の最後に*r*が聞こえるみたいだね。じゃあ、あなたの物語を読んでみてね、マシュー。

RRCNA では、このように教師の発問・例示などを通して、子ども自身に文章を読み解くためのスキルを獲得させることをめざしている。その背景には、「指導の目的は、子どもが自ら効果的な読み書きの方略をつくりだしていくのを助けることであって、知識を積み上げさせることではない」²⁶⁾ という考えが関係している。すなわち、読み書きに関する「子ども自身の問題解決を助けるもの」として教師の指導をとらえるのであり、言語スキル（読みの方略）を子どもたちが意識して自覚的に用いることができるようになるために「(読みの) 方略に向けた指導」(teaching for strategies) を重視するのである²⁷⁾。「重要なのは、何が誤っているのかということに子ども自身が気づくことであり、解決のための資源を自ら集めることである」²⁸⁾。よって、教師は、上述の発問のほかにも、「どうやって、あなたはそのやり方を知りましたか」「あなたの考えは好きだけど、間違いはないですか」「このページで少しおかしいところがあったけれど、どこかわかりますか」などという発問を通して、子ども自身による「問題解決」を促すこととなる²⁹⁾。

以上のように、実際の物語を読み解く文脈と結びつけて言語スキルの指導を行うリーディング・リカバリーでは、①子どもの特性に応じるための綿密な観察・記録、②教師による発問が重視されている。

4. 言語スキルの指導の系統

では、リーディング・リカバリーにおいて、言語スキルの指導の系統は、どのようにとらえられているのだろうか。

先述のように、アメリカ合衆国では、近年、読み書きを学ぶ入門期のカリキュラムにおいて、音韻・音素への気づき (phonological/phonemic awareness)、「文字と音の関係把握」などのスキルが重視されており、音声学・音韻論を考慮した体系的なスキル指導として、フォニックス (phonics) の必要性も再認識されている。それによると、指導の系統は、たとえば文字と音の関係のうち、音素の簡単なものからより複雑なものへと移行していくよう、前もって定められることになる。

こうした主張を代表する一例としては、フレッシュ (Flesch, R.) によって提示されたフォニックス指導を挙げることができる。彼の提起した具体的な指導の系統は、以下に示す通りである³⁰⁾。

- | |
|---|
| ①短母音、1文字で示される子音 (a, e, i, o, u, b, d, …)
②2・3文字で示される子音 (ck, ct, ft, lb, lk, lm, …)
③2・3文字で示される母音 (ee, ea, oo, ar, …)
④長母音 (fad-fade, pin-pine, rob-robe, cut-cute, …)
⑤例外的なスペリング (knife, write, whistle, …) |
|---|

ここでは、特定の「文字と音の関係」をドリル形式で繰り返し学び、単語分析のスキルを習得することの重要性が説かれることになる。そして、英語のすべての音素（44音素）を、72回のレッスンに分けて繰り返し前もって学習することで、子どもはどんな単語の綴り字も読み解くことができるようになる」とされている。こうした主張は、新しく出てくる単語を、その都度、暗記させることになる指導方法（たとえば、look-and-say method）に対する批判から生じている。フレッシュの主張は、「まずフォニックスを！」（Phonics First!）という言葉に端的に表われているように、「文字と音の関係」の基本原則をはじめに習得しておけば、その後、新たに出会うさまざまな単語に対しても、既習の原則を生かして分析することができるようになり、文章の読解が容易になると考えるものである。

一方、リーディング・リカバリーにおいては、すべての子どもを対象とするように前もって定められた指導の系統は存在しない。というのも、「得意なことと苦手なことは個人によって様々であり、一人ひとり異なるもの」³¹⁾であるため、「教師によって指導の系統が固定化されればされるほど、その特定のプログラムではうまくいかない子どもや追いつくことのできない子どもが増加する」³²⁾ととらえるからである。また、回復指導としては、すでに子どもができることに多大な時間を割く必要はないとされる。

代わって、リーディング・リカバリーでは、「指導の系統は、子どもごとに異なり、より良い方法を求めて変化する」ものととらえられている³³⁾。通常クラスにおいて言語技術科目（language arts）の指導を受けているにも関わらず、なお読み書きを困難とする子どものニーズに即すための回復指導として開発・実施されてきているリーディング・リカバリーでは、そうした子ども一人ひとりの実態に目を向けることが重要となる。そのため、「教師には、個々の子どものパフォーマンスによって系統づけられるプログラムを設計する力が必要となる」³⁴⁾とされる。

その際、「現在子どもが用いているスキルをより発達させることのできるような足場（scaffold）を指導のフォーマットとして取り出す」³⁵⁾ことが重視される。「足場」とは、現在子どもが助けを借りずにできることと、これから目標とすべき学習の次段階（他者からの助けなしにはできないこと）との間の掛け橋となる部分を指す概念であり、L.S. ヴィゴツキーの提起した「最近接発達領域」とも結びつく³⁶⁾。そこにおいて教師は、能動的な学習者としての子どもの学習を促す「促進者」（facilitator）の役割を果たすことが重要となる。つまり、子どもの現在の発達と明日の発達水準とをつなぐ「足場」をつくりだしていくことに、教師による指導の責務を見出しているのである。したがって、前節で検討した教師による観察・記録と発問とは、こうした「足場づくり」（scaffolding）に関する重要な機会として位置づけられることになる。

このような「足場づくり」を理論的基盤にもつリーディング・リカバリーでは、目の前の子ども一人ひとりの既有スキルを詳細に観察しつつ、そのさらなる発達に向けて、最も適した教材を選び出していくことが重視される³⁷⁾。RRCNAでは、1000冊くらいの本（物語）が教材として開発されている³⁸⁾。これらは、簡単な文のみで構成されるものから、数ページに及ぶものまで、おおまかに20段階の難易度に分類されている（次ページ表）。

表 リーディング・リカバリーにおける教材のレベル分け³⁹⁾

レベル 1－4	・首尾一貫した活字の配置 ・1～2文のパターンの繰り返し (1～2単語の変化)	・慣れ親しんだ物や行動 ・絵がとて多くのサポートを提供する ・話し言葉の構造
レベル 5－8	・2～3文のパターンの繰り返し(フレーズの変化) ・始まりと終わりの文が変化する ・または、様々な簡単な文のパターン	・大部分は話し言葉の構造 ・多くの慣れ親しんだ物や行動 ・絵が多くのサポートを提供する
レベル 9－12	・3以上の文のパターンの繰り返し ・または、様々な文のパターン (繰り返されるフレーズやリフレン) ・絵がほどよい程度のサポートを提供する	・話し言葉と書き言葉の構造の混合 ・または、日常の経験の枠組みのなかでの空想的な出来事
レベル 13－15	・様々な文のパターン (繰り返されるフレーズやリフレン) ・または、累積的なかたちで繰り返されるパターン ・いくつかのトピックに関する専門的な語彙 ・対話のなかで話し言葉の構造が出てくる	・書き言葉の構造 ・伝統的な物語、書字文化の言葉 ・絵はそれほど多くのサポートを提供しない
レベル 16－20	・精巧につくりあげられたエピソードと出来事 ・詳しい表現 ・慣れ親しんだ物語への結びつき	・書字文化の言葉 ・馴染みのない、むずかしい語彙 ・絵はほとんどサポートを提供しない

教師は、これらのおおまかなレベル分けを考慮に入れた上で、さらにそのなかの各教材において用いられているスキルに前もって十分に精通しておき、それと目の前の子どもの実態把握との緊張関係のなかで、一人ひとりの子どもの特性に応じたスキル指導の系統をつくりあげていくのである。

では、実際にはどのように系統がつくりあげられていくのだろうか。ここでは、ある一人の子ども、ディック(仮名)を通して、その様子を探ってみよう⁴⁰⁾。

図1に示したのは、ディックが1年生の当初の頃に書いていたものの様子である。ごくわずかな音素しか知らなかったディックは、学級でのグループ学習への参加も十分にはできなかったようである。そこで、10月にリーディング・リカバリーの診断的調査を受けることとなる。すると、自分の名前のほか、aやcat, b, t, などの音は聞き取ることができ、書くこともできるという結果が出た。ただし、書き言葉で表されているものが、話し言葉と対応しているということとは十分に理解できていなかったという。

そこで、1月に入って本格的にリーディング・リカバリーを受けはじめることとなる。25日を経過したころのディックの読みの記録(継続的記録)を示したのが次ページ図2である。ここからは、言語スキルのうち、文字と音との関係(視覚的スキル:次ページ図V: visual information in print)については注意を払うことができるようになってきたものの、意味(次ページ図M: meaning)については十分に配慮できていないことが、一つ一つの単語に着目して記録されていることがわかる。より具体的には、*Cats and Kittens* (レベル9)という物語を音読しながら、ディックは、たとえば *Cats*

図1 1年生当初の様子



(Pinnell, Fried, & Estice, 1990, p.288)

hunt. (p.8) を Cats hoot. と読んでいます。そこで、実際の教師は、次のように問いかけたという。「このページでとてもよくできたわね。『猫がいない』とあなたは読んだわね。たしかに、この単語は hoot のように始まるように見えるけど、『猫がいない』という意味でいいかしら。もう一度、猫と子猫がこの物語のなかで何をしているのか考えてみましょう」。このように、教師は、ディックの読みに応じて、即座に働きかけ方を考えるのである。

図2 25日目ごろの読みの継続的記録例

Text	Record of reading	Analysis	
		Errors	Self-corrections
p. 6 - Cats keep clean. They lick their fur.	there they look lick	MSV MSV	
p. 7 - Cats keep their kittens clean too.	✓ ✓ ✓ ✓		
p. 8 - Cats hunt.	hoot hunt	MSV	
p. 9 - Kittens hunt, too.	hut hunt		
p. 10 - Cats get mad. Their fur stands on end. Their tails puff up.	fur fur sits/sc stands	MSV MSV	MSV

(Pinnell, Fried & Estice, 1990, p.285)

そして、この本を次のプログラムの日のはじめにもう一度一人で音読し、90～95%の正確さで読めるようになると、次の本に移っていくこととなる。ディックの教師は、実際にこの後、*The Carrot Seed* (レベル12) という本を選んでいく。その本は、言葉の使い方やフレーズがパターン化されていないものの、物語の意味内容が予測しやすいものであるため、視覚的スキルに強く意味スキルに弱いディックにとって有益だとの判断がなされたからである。

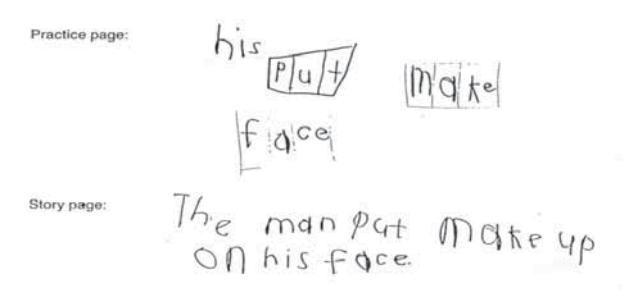
同じ頃、ディックは書くことも同時に学んでいる。図3はその様子である。プログラムのなかで、*The man put make up on his face.* という文を書きたいと思って教師に伝えたディックが、put という単語を書けなかったとき、教師は、ノートの上に三つの隣り合った空欄を書き、「ゆっくり言ってごらん。何が聞こえるかしら。」とディックに言う。するとディックは、三つの空欄のうちの一つにまず t を自

分で書き入れ、次に p を加えた。そして教師がその後、u を書き入れる手助けをする。同じように、make や face の音素についても学んでいる。そして最後に一つの文を完成させる。こうした一つ一つの取り組みを重ねていくのである。

そして、4月も終わりごろになると、ディックは、かなり高いレベルの本を読むことができるようになっていく。10分の間に54の単語が含まれた文章を読むことができるようになったとい

う。また、書くことに関しては、図4のように、

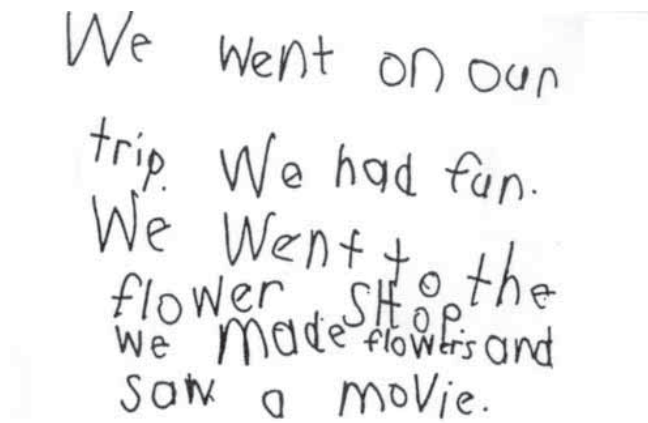
図3 「書くこと」の記録



(Pinnell, Fried & Estice, 1990, p.286)

いくつかの文を合わせて書くことができるようになっている。教師の累積記録によれば、このとき、ディックは、単語 *our* のうちの *r*、また *saw* のうちの *a*、*movie* のうちの *e* について教師からの援助を必要としている。さらにその後、5月に入り、リーディング・リカバリーを終えた後になると、一部誤字はあるものの、図5のような記録を残している。

図4 46回目のレッスンでの記録



(Pinnell, Fried & Estice, 1990, p. 289)

図5 プログラム終了後の様子



(Pinnell, Fried & Estice, 1990, p. 290)

以上から見て取れるように、リーディング・リカバリーでは、それぞれの子どもの既存の言語スキルに関する観察・記録が、次なる指導、すなわち系統の創出と密接に結びついていると考えられる。リーディング・リカバリーの教師は、一つひとつの単語レベルでの子どものつまづきを、言語スキルと結びつけて、きめこまやかな継続的記録をつけつづけるため、「子どもがすでに知っており、使うことのできる文字と音の系統の正確な記録をもっている」というわけである⁴¹⁾。その上、プログラム終了時までに身につける必要のあるスキルが、おおまかにレベル分けされた教材に具現化されているため、子どもの実態把握との緊張関係のなかで、次に習得する必要のある言語スキルを教師が瞬時に判断することも可能となる。そして、その判断にもとづいた発問を通して、目の前の子どもに働きかけるプロセスのなかで、一人ひとりの特質に応じたスキル指導の系統が創出されていくこととなる。

すなわち、レベル 20 までの段階を必ずしも一つ一つ決められた時間内で上がっていくのではなく、あるレベルには時間がかかる一方、ほかのレベルは省略できるなど、個々の子どもごとに異なる系統が生み出されていくのである。さらには、こうして生み出された数々の系統を RRCNA に持ち寄ることで、レベル内の各教材の選定の見なおしや、それらの改訂・改良が行われることにもなるのである。

以上のように、リーディング・リカバリーでは、一人ひとりの子どもの既存スキルを綿密に把握した上で、それぞれに必要な「足場づくり」を行っていくことが重視されている。そのため、言語スキルの指導の系統は前もって固定化されるのではなく、個々の子どもの実態把握とめざすべきスキル習得との緊張関係のなかで、一人ひとりの子どもの特性に応じた系統が編み出されていくのである。

なお、次ページ図6に示したのは、ディックが5年生になった頃の作文である。担任の教師は、5年生に要求される読み書きのレベルを超える子どもだとしている。リーディング・リカバリーの教師たちによれば、小学校低学年の早期に介入をしたことが、子どもたちの読み書き能力を高めていく上で重要だということになる。

5. おわりに

図6 5年生の頃の記録

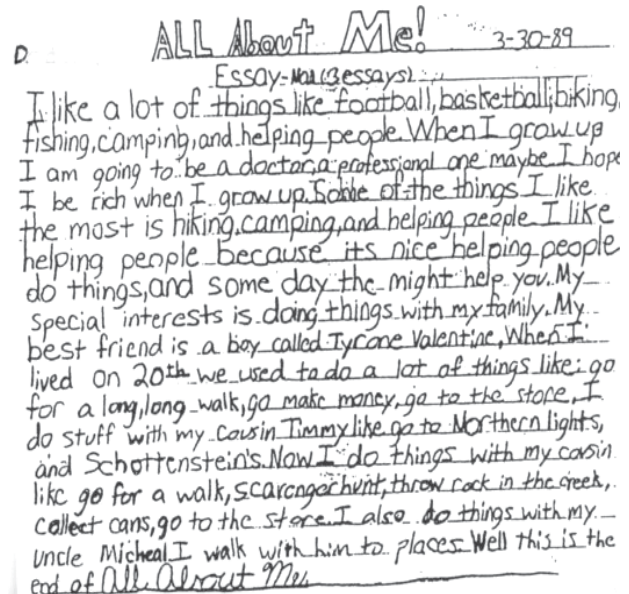
本稿では、リーディング・リカバリーにおいて言語スキルの指導がどのように位置づけられているのか、またその指導の系統がどのようにとらえられているのかについて検討してきた。

リーディング・リカバリーでは、真正な読み書きは意味内容を追究する問題解決の過程であるにとらえるため、実際の物語などの意味内容を読み解くことと関連づけて言語スキルの指導を行うことを重視している。そして、そのための具体的な指導の手立てとして、①一人ひとりの子どもの特性に応じるための綿密な観察・記録、②教師による発問の仕方が開発・工夫されてきていることが明らかになった。

こうしたかたちでスキル指導を行うリーディング・リカバリーは、その理論的背景として構成主義学習論を有し、子ども自身の既存のスキルを生かした「足場づくり」を志向している。そして、「自律した読み手・書き手」へと子どもたちを成長させることを共通の目標に掲げつつも、そこに至るまでの系統は、子ども一人ひとりの実態把握との関係のなかで多様なかたちでつくりあげられていくということが浮き彫りとなった。そのため、このプログラムの提起するスキル指導の系統は、前もって誰にでも適応するかのように定められた画一的なドリル式の回復指導とは異なるものとなっている。すなわち、一つひとつの単語レベルでの子どものつまづきを、四つの言語スキルと結びつけて綿密に記録しているのであり、そうした個々の子どもの実態把握（観察・記録）をもとにして、これとプログラム終了時まで身に付ける必要のあるスキルとの両者の緊張関係のなかでこそ、入門期における言語スキル指導の系統をつくりだしていく必要性を提起しているのである。このようなリーディング・リカバリーの特質は、現在の日本における「低学力」問題を考察する上でも、ひとつの重要な視座を提起しているといえるだろう。

今後の課題としては、リーディング・リカバリーの指導を担う専門の教師たちに求められる資質をより詳細に検討する必要がある。子ども一人ひとりに即した系統をつくりだしていくための糸口となる累積記録のとり方や発問の仕方については、高度な専門性が要求されている。そのため、RRCNAでは、教師の専門性開発（professional development）をめざして、独自の研修プログラムを実施している。それらは、各子どもに即した指導の系統をつくりだしていくというリーディング・リカバリーの特質を支えるためにも不可欠のものと考えられるため、専門性開発の具体的中身について検討しなければならない。

また、通常クラスにおける読み書きの指導のあり方との関係を検討する必要がある。通常クラスにおける授業のなかで読み書きに困難を感じた子どもたちに寄り添うリーディング・リカバリーが、逆に通常クラスでの指導にどのような提起をしているのか、またその際、個別指導ではなく、学習にお



(Pinnell, Fried & Estice, 1990, p. 291)

ける協同性や集団の機能をどのように生かすかという観点から、考察を深めていく必要がある。

これと関連して、他のさまざまなプログラムとの比較を行い、相違点を浮き彫りにするなかで、入門期の読み書き指導のあり方について検討を深めることを今後の課題としたい。

付 記

本稿は、平成 18 - 20 年度文部科学省科学研究費補助金（若手研究（B））課題番号 18730498「公教育におけるリテラシーの育成に関する総合的研究」による研究成果の一部である。

注

- 1) 2002 年に制定された No Child Left Behind 法は、言語スキルのなかでも、とりわけ読み（reading）のスキルを十分に習得していない子どもの増加を防ぐことを一つの目標に掲げている。<http://www.nochildleftbehind.gov/next/overview/index.html>, 2004/04/15. なお、アメリカ合衆国では、こうした問題が 1980 年代の中頃から顕著に指摘されてきた。たとえば、National Academy of Education (1985). *Becoming a Nation of Readers: Report of the Commission on Reading*. Washington, D.C.: National Institute of Education. ただし、No Child Left Behind 法そのものへの批判も展開されている。
- 2) 概要についての詳細は、Swartz, S.L. & Klein, A.F. (eds.) (1997). *Reading Recovery: An Overview. Research in Reading Recovery*. Portsmouth, NH: Heinemann, pp.1-5.
- 3) http://www.readingrecovery.org/reading_recovery/accountability/factsandfigures/index.asp, 2007/03/31. なお、オハイオ州で実践が始められたのを契機に、現在では 49 州で実施されているという。Reading Recovery Council of North America (2002a). *More Than One Million Children Served*. Columbus, OH: Reading Recovery Council of North America.
- 4) なお、20 週間には満たない者も含めて、このプログラムを受けた子ども全体を考慮すると、59% が通常クラスの子どもの平均的な読み書きレベルに到達している。ほかに、17% はさらなる診断・評価を必要とする段階、16% はいまだ指導を受けている段階、5% は引越しなどによる転出、3% はその他とされている。RRCNA. (2002a). *op.cit.* p.5.
- 5) たとえば、Cohen, E., Intilli, J. & Robins, S. (1978). Teachers and Reading Specialist: Cooperation or Isolation. *The Reading Teacher*. Vol.32, pp.281-287. Jhonson, P., Allington, R. & Afflerbach, P. (1985). The Congruence of Classroom and Remedial Instruction. *The Elementary School Journal*. Vol.85, pp.465-477.
- 6) 玉村公二彦（2000）「学習障害児に対する教育的対応の歴史的概観とシステム化」『障害者問題研究』第 28 巻第 2 号。ほかに、谷川とみ子（2003）「M.M. クレイのリーディング・リカバリー・プログラムに関する一考察—英語圏における読み書き能力の回復指導—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 49 号。谷川とみ子（2003）「ニュージーランドのリーディング・リカバリー・プログラムに関する一考察」『関西教育学会紀要』第 27 号。沼原悠子（2004）「ニュージーランドのリーディング・リカバリー」『SNE ジャーナル』第 10 巻 1 号。
- 7) たとえば、Wasik, B.A. & Slavin, R.E. (1993). Preventing Early Reading Failure with One-to-One Tutoring.

Reading Research Quarterly. Vol.28, No.2, pp.179-200.

- 8) こうした批判は、2002 年 5 月にインターネットを通して、アメリカ合衆国とニュージーランドの一部の教育学者が RRCNA につぎつけた抗議文に端的に表われている。その原文は以下の文献に収められている。Baker,S., Berninger,V.W., et al.(2002).Evidence-Based Research on Reading Recovery. in RRCNA.(2002b).*What Evidence Says About Reading Recovery*. Columbus, OH: RRCNA, pp.64-67. ほか、Iversen,S. & Tunmer,W.E. (1993). Phonological Processing Skills and the Reading Recovery Program. *Journal of Educational Psychology*. Vol.85, No.1, pp.112-126. なお、1 対 1 の個別指導ではコストがかかりすぎるなどの指摘もある。Rasinski,T.V.(1995).Commentary on the Effects of Reading Recovery. *Reading Research Quarterly*. Vol.30, No.2, pp.264-270.
- 9) たとえば、Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children(1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington,D.C: National Academy Press. Rieben,L. & Perfetti, C.A. (eds.) (1991). *Learning to Read: Basic Research and Its Implications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 10) 多言語社会であるアメリカ合衆国では、リーディング・リカバリーを、スペイン語の読み書きを扱うものへと改良した Descubriendo la Lectura も実施されている。なお、2000 年度には、アメリカ合衆国全土でリーディング・リカバリーを受けている 149,009 人のうち、英語を母語としない子どもは 16,185 人である。ほかに、Descubriendo la Lectura を受けている子どもが 3,232 人いる。人種・民族的背景は、白人 59%, アフリカ系アメリカ人 22%, ヒスパニック系 14%, その他 5%となっている。RRCNA.(2002a).*op.cit.* p.2. また、2006 年度までにリーディング・リカバリーを受けた・受けている子どもは、アメリカ合衆国全体で 1,649,024 人にのぼる。<http://www.readingrecovery.org/sections/reading/facts.asp>, 2007/04/01.
- 11) RRCNA.(2004a). *Standards and Guidelines of Reading Recovery in the United States*. Worthington, OH: RRCNA, pp.8-9. 調査項目の詳細については、以下の文献に詳しい。Clay,M.M.(1993a). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 12) なお、リーディング・リカバリーの起源であるニュージーランドでは、5 歳になると小学校に入学してくるため、通常クラスでの読み書きの授業を 1 年間受けた後、6 歳になってからリーディング・リカバリーが始められている。一方、アメリカ合衆国では、すでに幼稚園から文字の読み書きの指導がなされており、6 歳で小学校に入学する機会が多いため、小学校 1 年生でリーディング・リカバリーの指導が始められている。
- 13) 通常、各学校の 1 年生のうち、約 20%の子どもが順番に受けていくことになる。
- 14) プログラムの指導方法は、基本的にはクレイの開発したものに即している。そのため、次の文献が RRCNA における教員研修の参考書として用いられている。Clay,M.M.(1993b). *Reading Recovery: A Guidebook for Teachers in Training*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 15) RRCNA.(2002a).*op.cit.*p.4. RRCNA.(2002b).*op.cit.* p.1.
- 16) Pinnell,G.S.(2000).*Reading Recovery: An Analysis of a Research-Based Reading Instruction*. Columbus, OH: RRCNA, p.51.
- 17) *Ibid.* p.32.
- 18) Lyons,C.A., Pinnell,G.S. & Deford,D.E.(1993). *Partners in Learning: Teachers and Children in Reading Recovery*. New York, NY: Teachers College Press, p.94.

- 19) Clay,M.M.(1993b).*op.cit.* pp.41-42.
- 20) Lyons,C.A., Pinnell,G.S. & Deford,D.E.(1993).*op.cit.* pp.55-84.
- 21) たとえば, Clay,M.M.(1993a).*op.cit.* p.3.
- 22) Pinnell,G.S.(2000).*op.cit.* p.51.
- 23) こうした立場を代表するものとして RRCNA が参照するのは, Adams,M.J.(1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- 24) Lyons,C.A., Pinnell,G.S.& Deford,D.E. (1993). *op.cit.* p.58.
- 25) *Ibid.* p.131.
- 26) Clay,M.M.(1993b).*op.cit.* p.15.
- 27) Lyons,C.A., Pinnell,G.S. & Deford,D.E.(1993).*op.cit.* pp.63-64.
- 28) Clay,M.M.(1991).*Becoming Literate: The Construction of Inner Control*. Portsmouth, NH: Heinemann, p.6.
- 29) Lyons,C.A., Pinnell,G.S. & Deford,D.E.(1993).*op.cit.* pp.55-84.
- 30) Flesch,R.(1986). *Why Johnny Can't Read*. New York, NY: Harper & Row.
- 31) Clay,M.M.(1991). *op.cit.* p.10.
- 32) *Ibid.* p.16.
- 33) Clay,M.M.(1993b).*op.cit.* p.9.
- 34) *Ibid.* p.9. Clay,M.M.(1986).Constructive Processes: Talking, Reading, Writing, Art, and Craft. *The Reading Teacher*. Vol.39, pp.764-770.
- 35) Clay,M.M. & Cazden,C.B.(1990). A Vygotskian Interpretation of Reading Recovery. in Moll,L.C.(ed.)(1990).*Vygotsky and Education: Instruction Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, p.212.
- 36) Lyons,C.A.(1998).Interpreting Teacher/Student Interactions in Reading Recovery from Vygotskian Perspective. in RRCNA.(1998). *The Best of the Running Record*. Columbus, OH: RRCNA, pp.36-41. なお、リーディング・リカバリーを開発したクレイ自身も、「直接ヴィゴツキーの理論を参照して開発したわけではないが、ヴィゴツキーの理論的観点からリーディング・リカバリーを解釈できる」と述べている。Clay,M.M. & Cazden,C.B.(1990).*op.cit.* p.206.
- 37) Fountas,I.C. & Pinnell,G.S.(1999).What dose Good First Teaching Mean? in Gaffney,J.S. & Askew, B.J.(1999).*Stirring the Water: The Influence of Marie Clay*. Portsmouth, NH: Heinemann, pp.165-185.
- 38) RRCNA.(2004b). *Reading Recovery Book List 2004*. Columbus, OH: RRCNA.
- 39) Peterson,B.(1991).Selecting Books for Beginning Readers. in DeFord,D.E., et al.(eds.) *Bridges to Literacy: Learning from Reading Recovery*. Portsmouth, NH: Heinemann, p.135.
- 40) Pinnell,G.S., Fried,M.D. & Estice,R.M.(1990). Reading Recovery: Learning how to Make a Difference. *The Reading Teacher*. Vol.43, No.4, pp.282-295.
- 41) Pinnell,G.S.(2000).*op.cit.* p.34.