

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—

谷 川 と み 子

A Study on the Reading Recovery Programme of M.M. Clay:
The Practice of Compensation for Reading Difficulties in the English-speaking World

TANIKAWA Tomiko

はじめに

わが国では近年、「学力低下」が懸念されている。とりわけ、義務教育段階においては、今年度から実施された新学習指導要領によって、教科内容や授業時数が大幅に削減されるなか、「学力低下」が進行しているのではないかとということが危惧されている¹。

一方、こうした状況を背景に、「低学力」の子どもたちの存在も浮きびあがってきている。「低学力」とは、通常の学級において授業の理解を困難とする子どもたちに関する問題を指し示す言葉である。つまり、「学力低下」という言葉が、過去のある一時期と比べて全体的に学力が低下しているということに問うのに対し、「低学力」という言葉は、高い学力を有する子どもと低い学力を有する子どもとの間の学力格差の問題を浮き彫りにするのである。

その際、「低学力」問題は、いわゆる「読・書・算」に代表される「基礎学力」欠如の問題として焦点化される傾向にある²。そのため、「低学力」の子どもたちに対して、いかにして「読・書・算」能力の獲得を保障するのかということが、いまあらためて問われている。そして、そのための具体的な教育方法を模索していくことが焦眉の課題となっている。

本稿では、こうした「低学力」の子どもたちに対する学力保障の問題のなかでも、特に読み書き能力の育成のあり方に焦点をあてて考察を進める。そして、その教育方法に関する示唆を得るため、英語圏において展開されているリーディング・リカバリー (Reading Recovery) というプログラムを取り上げる。このプログラムは、1970年代に、ニュージーランドのマリー・クレイ (Marie M. Clay, 1926-) によって開発されたものであり、現在では、同国の国家的な教育制度に公的なかたちで取り入れられている。そのほかにも、オーストラリア、イギリス、カナダ、アメリカ合衆国などの英語圏を中心に広い普及をみている。

リーディング・リカバリーとは、初等教育段階の低学年時において、通常クラスの授業を受けているにもかかわらず、そこでの学習を困難とする子どもたちを対象に実施される回復指導である。より具体的には、診断的な調査によって読み書き能力の低さが懸念される子どもたちを対象

に、通常クラスの授業と並行させて毎日30分の個別・補習指導を行なうことを通して、彼らの読み書き能力を一定のレベルにまで高めることを目指している。それは、読み書き能力の育成を基軸に、「低学力」の子どもたち（At-risk Children; Lower Achievers）への学力保障を志向する取り組みとして捉えることができる。

しかしながら、リーディング・リカバリーに関する先行研究においては、ニコルソン（T.Nicholson）やタンマー（W.E.Tunmer）らによって、その児童中心主義的な傾向が問題視されている。彼らは、言語学・音声学的な認識やスキルを十分に子どもたちに身につけさせることができないのではないかという批判的見解を提出する³。すなわち、リーディング・リカバリーでは文章を読ませる際、文章の意味を子どもたち自身に主体的・能動的に想像させていくことに力点が置かれる一方、言語学的なスキルを体系的に指導することが軽視されているのではないかと、彼らは批判するのである。それは、プログラムにおける教師の指導性の脆弱さを問う指摘でもある。

けれども実際には、このプログラムを受けた子どもの80%以上は、約3ヶ月程度で、通常クラスの子どもたちとほぼ同じレベルの読み書き能力へと到達することができるという⁴。従来の一般的な回復指導（remedial programs）においては、「低学力」の子どもが通常クラスの子どもたちの平均的な学力レベルにまで到達することは困難な傾向にあったため⁵、リーディング・リカバリーの成果は広く注目されている。

なお、日本においては、現在までのところ、クレイのリーディング・リカバリーに関する研究はほとんど見出せない。管見の限りでは、玉村公二彦によって、ニュージーランドにおける学習障害（LD）児への対応システムとして、その存在が紹介されはじめたばかりである⁶。

そこで、本稿では、クレイの提起するリーディング・リカバリーについて、教師の指導性がどのように位置づけられているのかという視角から考察を行ない、このプログラムの本質的な特徴を明らかにする。そして、そのことを通して、「低学力」問題の克服に向けた具体的方略を探究したい。それは、現在の日本が抱える「低学力」問題を考察する上でも、一つの糸口を提供してくれるものと思われる⁷。

この課題に迫るため、本稿ではまず、リーディング・リカバリー開発の経緯を検討する。次に、このプログラムにおける具体的な指導手順について分析する。その後、このプログラムの背景にある理論的立脚点を、学習観や教育観に焦点をあてることで浮き彫りにする。なお、リーディング・リカバリーは英語圏の各国で導入されるにつれ、それぞれの国に適応させるかたちで指導方法を変えてきていることが指摘されるものの、本稿では、クレイ自身によって提唱された理論をもとに考察を進めていくことをあらかじめ断っておきたい。

1. リーディング・リカバリー開発の経緯

リーディング・リカバリーは、ニュージーランドの教育心理学者クレイによって、2年間の開発期間と6年間の試験的運用期間を経て開発されたものである。ここでは、リーディング・リカバリー開発の経緯について検討する。

クレイは、大学在学時代から、入門期における読み書き能力について、その発達のあり様と教育的な働きかけに関する研究に取り組んできた。彼女の問題意識は、①入門期における読み書き

能力の指導をいかにすべきか、②とりわけ、読み書きを困難とする子どものためにはどのような補償の機会を提供すべきか、というところにあった⁸。彼女は、読み書きの困難を、学校での学習、ひいては将来の社会生活全体にまで制限をもたらすものとして捉えており、その打開に向けた具体的な方略を探究することを試みるのである。こうした問題意識をもつ彼女は、1970年代には、オークランド大学大学院教育心理学研究科で教鞭をとるかたわら、教育実践の現場とも連携を図りつつ研究を進めていく。

そこでクレイは、1976年に、初等教育段階の低学年時において読み書きを困難とする子どもたちを対象に、その回復指導の具体的な方法を模索するための開発プロジェクトを立ち上げる。当時、ニュージーランドには、そうした入門期における読み書き能力の回復指導に関するプログラムは存在しなかったようである。クレイは、教育現場に入り、読みに関する子どもの行動の幅と流動性、また教師の指導の形態について調査することから始めている。具体的には、子どもたちは文章を読む際どのように行動するか、なぜそのように行動するのか、また教師が指導のプロセスにおいて困難とすることはどんなことなのか、指導方法を決定する際に影響を与える要因とはどのようなものか等について調べている。そして、実践現場における熟練した教師の指導方法のなかから抽出される手段と、後述する読みのプロセスに関する理論とを結びつけるかたちで、リーディング・リカバリーの指導手順が導き出されてくる。

その際、クレイが特に注目したのは、「どの子として、まったく同じ問題を抱えている子はいない。[中略]したがって、個々の子どもごとに異なるプログラムが必要になる」⁹ということである。つまり、個々の子どもの特性やニーズに合わせて、指導の力点を変えることのできるプログラムを考案することの必要性をクレイは痛感したのである。そこで、リーディング・リカバリーは、読み書きを困難とする子どもたちに対して、彼らの特性やニーズに配慮しうる柔軟性をかねそなえた個別指導の形態をとって展開されていくこととなる。

その後、1978年からは、リーディング・リカバリーの試験的実験が行なわれる。当初はオークランド市内にある公立小学校のうちの5校、122人の子どもたちを対象とするものであったという¹⁰。そこでは、しばらくして、プログラムを修了した子どもたちの読み書き能力の向上が確認されはじめる。さらに、その後の追跡調査においても、その成果が検証されることとなる¹¹。具体的には、このプログラムを修了した子どもたちの読み書き能力の水準を、1年後と3年後に調査した結果、通常クラスの子どもの平均的な水準を維持していたとされる。そして、次第に実践校の数が増大していくこととなる。

もちろん、その間、リーディング・リカバリーの指導手順に変更が加えられなかったわけではない。実践現場での意見を取り入れるかたちで、指導時間や指導方法の修正・変更を行ないつつ、プログラムは練りあげられてきている。とりわけ注目に値するのは、リーディング・リカバリーは、個々の子どもの特性に配慮するという観点から、ニュージーランドにおけるマイノリティー（マオリ族、太平洋島嶼民）や学習障害児をも、その対象に明確に位置づけて開発されているということである¹²。なぜなら、それは、読み書きを困難とするどんな子どもに対しても、その多様なニーズ・特性に適應することのできる柔軟性をそなえたものであることを開発の理念として掲げるからである。リーディング・リカバリーは、それぞれの子どものニーズによって焦点化する活動を変化させることのできるものであり、あらゆる「低学力」の子どもをその対象に組み入

れることを志向しているのである。

こうして、クレイの開発したリーディング・リカバリーは、1984年にはニュージーランド全土に波及し、国家的な規模で実施される運びとなる¹³。現在では、教育省が、リーディング・リカバリーの指導に携わる専門的な教師を育成するための研修を行ったり、プログラムの実施に必要な経費を算出したりしている。加えて、各地域の教育委員会を通してリーディング・リカバリーの実施状況に関するデータも収集し、プログラムの統括に携わっている。それによれば、2000年度では、6歳児の21%、12,061人の子どもたちがリーディング・リカバリーを受けるに至っている¹⁴。

以上のように、リーディング・リカバリーは、教育実践現場との強い結びつきをもって開発されてきたことがわかる。とりわけ、個々の子どもの特性やニーズに応じることかたちでプログラムに柔軟性をもたせることが重視されているため、その対象がある特定の子どもに限定されることなく、幅広い普及をみていると考えられる。

2. リーディング・リカバリーの手順

上述のように、リーディング・リカバリーは、個々の子どもの特性・ニーズに即すことのできるよう、柔軟性をもつプログラムとなっている。ここでは、1993年にクレイによって出された教師用の指導書をもとに¹⁵、このプログラムにおける指導手順を概観する。

(1) リーディング・リカバリーの指導手順

リーディング・リカバリーは、まず、対象とする子どもを選定するための診断的調査(Observation Survey)から始まる¹⁶。つまり、小学校入学後1年間、通常クラスにおいて読み書きの授業を受けたにもかかわらず、依然として文章の読み書きに困難を有する「低学力」の子どもを選び出すのである。クレイは、次の6つの項目から構成される独自の診断的調査を考案している。①文字の認識、②単語の認識、③活字の概念(本の開き方、文の始まる位置、読む方向、大文字・小文字など)、④作文、⑤聴き取り、⑥テキストの読み取り、の6つである。これらの調査によって読み書きを困難とすると判定された子どもは、通常の授業と並行させて、個別に毎日リーディング・リカバリーを受けることとなる¹⁷。

プログラムのはじめの10日間は、読み書きに関して、子どもが現在できることや既に知っていることを、教師と子どもがともに探究する期間となっている。それは、「知っていることのまわりをうろつく(Roaming Around the Known)」期間と呼ばれている。ここでは、文章を読むことの正確さよりも、子ども自身が意味を考えたり、問題解決したりすることの方が重視される。これによって、いわゆる「低学力」の子どもが文章を読んだり書いたりすることへの自信をもてるよう配慮しているという。また、教師にとっては、その子どもの特性を把握し、今後の指導のあり方を考案するための重要な機会となる。

その後行なわれる指導は、個々の子どもごとに異なってくる。どんなことを得意とするのか、どの部分を苦手とするのか、また既に流暢にできることは何なのか等を教師が考慮した上で、それぞれの子どもに配慮することかたちで指導が進められていくからである。しかし、毎日の30

分のプログラムは、概略として次のような手順を追って展開される。

- ①慣れ親しんだ短い物語（本）を2冊以上読む。
- ②昨日のプログラムの最後に読んだ本を、子ども自身が独力で読む。
- ③その本の中で文字に対する認識を深める。
- ④子ども自身に簡単な文章や物語を書かせる。
- ⑤単語の音を聞き、子どもに書き取らせる。
- ⑥④で作成された文章や物語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、子どもに並べ変えさせる。
- ⑦新しい本の導入。
- ⑧新しい本を教師とともに読む。

以下では、それぞれの項目についてより詳細に検討していこう。まず、①慣れ親しんだ短い物語（本）を2冊以上読む際には、効果的な読みを得るために、物語の意味や連続性を重視する。そして、子どもが主体的に物語の意味を読み取っていくなかで、活字に関する概念や方向性（左から右へ、上から下へ）にも注意を向けさせるよう配慮する。次に、②昨日のプログラムの最後に読んだ本を、子ども自身が独力で読む段階へと移る。その後、③その本の中で、文字に対する認識を深めることが目指される。ここでは、子どもが既に知っている文字を用いて、本の中に出てくる単語を書かせたりする。教師は、子どもがテキストを読むプロセスにおいて、韻や類似を活用しつつ、そうした文字に対する認識を発達させるよう配慮する。

その後、④子ども自身に簡単な文章や物語を書かせる段階へと移る。ここでは、まず子どもに口頭で短い文や物語を作成させ、その後、ノートにそれらを書かせることになる。これは、読むことと書くこととの相互補完的な関係性にクレイが着目することから導入されたものである。その際、⑤単語を聴き取り、その単語を紙に書かせることも重視される。ここでは、話し言葉における音の秩序を理解し、英語の音韻（音声学）への認識を深めることが目指される。具体的には、子どもがcat, bus, shipなどの個々の単語を母音と子音の音素に分けることのできるよう配慮される。そして、その後は、⑥子どもが作成した文章や物語を、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、子どもに並べ変えさせる。ここには、文法など統語論への認識を深めさせる意図がある。

これらの活動の後、⑦新しい本の導入となる。リーディング・リカバリーでは、約1000以上の本が子どもの読み書き能力のレベルに合わせて開発されている¹⁸。それは、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様々である。特徴的な点は、これらの本は、読み書きのスキルを体系的に学んでいくようなドリル形式にはなっていないということである。クレイは、文章には意味が含まれていることを子どもたちに認識させるよう、これらの本をすべて小さな物語から構成されるものとして編成している。さらに、子どもがそれらの物語の意味を想像しやすいよう、簡単な挿絵も盛り込んでいる。教師は、これらの本のリストのなかから、目の前の子どもに最も適した本を選び出し、その本について簡単な事前の解説を行なう。そして、⑧教師の助けを得ながら、子どもはその本を読んでいくこととなる。以上の8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・進度をとつつ、毎日継続されていく。多くの子どもは、ほぼ12から16週間で、教師による介入を必要としない程度の読み書き能力に到達できるようである。なお、プログラムの修了時を判定するためには、再度調査が行なわれる。それは、プログラムの開始時に行なったものと同様のものであり、開始時と比較して子どもの読み書き能力がどれだけ発達したかを明らかにする。その際、通常クラスの担任との相談も行なわれる。なぜなら、通常クラスの子どもたちと同じ程度の読み書き能力に到達していることが、プログラム修了時の一つの重要な指標となるからである。

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。

(2) リーディング・リカバリーにおける留意点

上述したような手順で展開されるリーディング・リカバリーにおいては、留意すべき点として次のようなことが挙げられている。第一に、クレイによれば、リーディング・リカバリーは、読み手・書き手としての子どもたち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。クレイは、「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である」¹⁹という前提に立ってリーディング・リカバリーを開発している。したがって、教師は各子どもの特性を綿密な観察によって把握した上で、そのニーズに応じるよう指導の力点を変えていくことが求められる。

第二に、リーディング・リカバリーは、読み書きに対する子どもの特性やニーズを、「読みのストラテジー (reading strategy)」に着目して把握するものであることが強調される。「読みのストラテジー」とは、文章を読むときに読み手が頭のなかで用いている方略のことを指す概念であり、より具体的には、文章の意味を確認したり、吟味したりする際に用いる、自己吟味 (self-checking) や自己修正 (self-correctness) などの方法を意味している。とりわけ、クレイが重視する「読みのストラテジー」は、次の4つである²⁰。

- 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) …音声学 (文字と音とのつながりが正確か)
- ④視覚 (visual) … (挿絵など、本から得られる視覚的情報と合致しているか)

これらは、リーディング・リカバリーの指導上、「鍵 (cue)」とも呼ばれている。つまり、子どもが文章からメッセージを得ようとする際、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。

しかしながら、クレイによれば、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という。そして、その実態は子どもごとに異なるとされる。

そこで、リーディング・リカバリーでは、文章を読む際、子どもがこれらの「鍵」すべてを探しだしていくことのできるよう配慮する。その際、教師は、それぞれの子どもが現在どんな「鍵」

をもっており、これからどのような「鍵」を身につける必要があるのかを判断した上で、必要な「鍵」を獲得させるために、次のような助言を与えることが要請される。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んな言い方をしていますか」、③文字と音の関係については、「どう聞こえましたか。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」と、子どもの行動に応じて問いかけることとなる。

クレイは、こうした教師の助言を通して、子どもたち自身が文章を読むための「鍵」（「読みの戦略」）を身につけていくことを目指している。クレイによれば、「指導の目的は、子どもが自ら効果的な読み書きの戦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」²¹。その際、「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」²²と彼女は言及している。したがって、教師は、上記のような問いかけのほかにも、「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」「このページであなたは間違いをしたけれど、どこが間違っているかわかりますか」などという発問を通して、子どもたち自身に問題解決を試みさせることが重視される。

こうしたリーディング・リカバリーの背景には、読み書き能力に関する、クレイの次のような捉え方が関係している。クレイによれば、「読み」というものは、書かれた文字から読み手が主体的に意味を得ることであり、そのための問題解決の活動であるという²³。それは、読みの方法に関する従来の代表的な二つ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、複雑な構造を成しているという。従来の代表的な二つの読みの理論とは、ひとつは音声学重視の立場であり、もうひとつは意味重視の立場である。より具体的にいえば、前者はボトム・アップ式に文字と音の関係性をドリル式に学習することからはじめて次第に単語や文の学習へと移行していく方法論であり、後者はトップ・ダウン式に物語の全体的な意味を読み取ることを重視し、そのなかで自然に単語や文字への認識が生まれると考える理論である。これらは一般的に、相対立する理論として捉えられてきた。けれどもクレイ自身は、これら二つの理論のいずれにも与せず、文章を読む過程は、その両者、すなわち音声学への認識と意味への配慮とを融合させた複雑なものであると捉えている。それを端的にあらわしているのが、「文字と音の関係」や「意味」への配慮を軸とする「鍵」である。

しかしながら、クレイは一方で、リーディング・リカバリーの指導上、「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常に補助的な位置にある」²⁴とも述べている。やや厳しい見方をすれば、文章から意味を得るプロセスを何よりも重視するクレイのこの発言は、ニコルソンやタンマーらが指摘したように²⁵、言語学的な認識やスキルの指導を軽視しているかのようにも見受けられる。また、クレイのこうした主張は、子ども自身による能動的で主体的な意味の解釈を重視する児童中心主義的なものとして捉えられ、教師の指導性を等閑視しているのではないかという批判を生じさせることとなっているものと思われる。けれども、この点については、クレイが教師による観察を重視していることも考慮し、以下でより詳細に検討する必要があるだろう。

以上のように、リーディング・リカバリーにおいては、①子どもの特性に応じるために教師に

よる綿密な観察を重視していること、②その際、子どもの特性を「読みのストラテジー」に着目して捉えていることがわかる。

3. リーディング・リカバリーの背景にある理論的立脚点

ここでは、上述したような手順を踏むリーディング・リカバリーがその背後にどのような理論的立脚点を有するかについて、学習観や教育観に焦点をあてながら検討することを通して、このプログラムの本質的な特徴に迫りたい。

(1) 「構成主義」学習論

クレイの学習観は、1998年に出された著作「同じ成果への異なる道筋 (By Different Paths to Common Success)」に端的にあらわれている。つまり、読み書き能力を身につけるという目標では一致していても、そこに至る学習の経路はそれぞれの子どもの特性やニーズによって異なるべきであることを彼女は主張するのである。

この著作のなかでクレイは、「子どもは異なる文化・共同体において、それぞれ異なる方法で異なることがらを学んで学校にやってくる」とした上で、「子どもが既に知っていることは、これからの学習のあり方を考える上で重要である」と述べている²⁶。また、「すべての子どもは、世界や言葉についての形成されつつある情報として、知識やスキルを蓄え、学校に持ちはこんでくる。その既得の知識の上に読み書き能力の指導をすべきである」²⁷と言及している。彼女によれば、読み書き能力の学習の基礎は、既に子どもが築きあげている書き言葉に関する知識やスキルにあるということになる。

学習に対するこうしたクレイの捉え方は、「構成主義 (constructivism)」学習論と深い結びつきをもっている²⁸。構成主義とは、学習者の有する既得の経験に光をあて、それとの関わりから学習を捉えようとする理論である。そのため、例えば読解のプロセスにおいては、読み手は単に受動的に文章の意味を受け取るのではなく、むしろ能動的に、自らの既得の知識や経験と照らし合わせながら、その意味の解釈を「構成」し、作りだしていくものと捉えられる。構成主義は、学習における学習者の能動性を強調する理論であり、学習者の既有知識が新たな学習のあり方を規定する主要な要因として働いていることを重視するものである。

リーディング・リカバリーにおいては、こうした構成主義に依拠することから、子どもが読み書きを学ぶ初期の段階から既に独自の知識や経験をもっていることが強調される。逆にいえば、子どもを白紙の状態での学習に望む受動的な存在とは見なさないのである。クレイは、むしろ、子どもとは彼ら独自の既有知識をもとに自ら学んでいく能動的な存在であると捉えた上で、彼らの既有知識を指導の媒介物として尊重している²⁹。リーディング・リカバリーは、読み書きの学習における子どもの能動性を重視し、「すべての子どもを構成的学習者として受け入れ」³⁰るものとして位置づけることができる。

こうした構成的な学習によって、クレイは最終的に、子どもたちが読み手・書き手としての自律性を得ることを、リーディング・リカバリーの共通の目標に据えている。換言すれば、それは、上述したような4つの「鍵」を軸とする「読みのストラテジー」を子ども自身が身につけ、読み

書きにおける自己吟味・自己修正のシステムを確立するという目標でもある。

このように、リーディング・リカバリーでは、共通の目標に向けて、子どもたちの現在ある状況から出発することが重視されているため、学習の道筋や経路は各子どもの特性やニーズによって異なることとなる。その際、クレイは、「ある特定の子ども集団の研究のみにもとづいて学習の系統性と規範を抽出するならば、そうした規範は必ず、特定の個人の最も効果的な学習の道筋との間に齟齬を生じさせることになるだろう」³¹と述べ、どの子どもも同じ方法や道筋で学習すべきだとする考え方³²に対して注意を喚起している。それは、画一的なドリル式の学習への批判であり、すべての子どもに適応し得る学習の系統性を規定することは困難であるという認識のもと、読み書きの学習における多様な経路を保障する主張でもある。

以上のように、クレイは、構成主義学習論に依拠し、学習における子どもの能動性を重視する視座から読み書き能力の回復指導を行なうことを提唱していることがわかる。それはまた、自律した読み手になるという共通の目標へ向けた学習の道筋を、個々の子どもの特性に応じて異なるものとして捉えることの重要性を提起していると考えられる。その上で、彼女は、「どんな指導法が学習者の独立した構成的学習の発達を促進させるのだろうか」³³という観点から指導のあり方を考えるよう、問いかけている。以下では、リーディング・リカバリーにおける教師の指導性について検討したい。

(2) 教師による「足場づくり」

先述したように、リーディング・リカバリーにおいては、教師が各子どもの特性に応じてその指導のあり方を考案していくよう求められる。つまり、教師は、目の前の子どもがどんなことを得意とし、どんなことを苦手とするのかを調査・判断することを通して、個々の子どもに適した指導のあり方を考案するよう求められるのである。クレイは、「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たプログラムを設計する力が必要である」³⁴と銘記している。したがって、リーディング・リカバリーにおいては、どの子どもにも適応し得るパッケージ化された教材はない。クレイによれば、「指導の系統性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である。子どもの学習は、あらかじめ決められた計画によって制限されるものではない。教師の指導の系統性が形式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」³⁵という。

こうしたリーディング・リカバリーにおける指導の特徴を、従来の回復指導のあり方と比較すると、次のような表にまとめることができる³⁶。

表 リーディング・リカバリーと他の回復指導との違い

Bart の指摘する回復指導 (1984) ³⁷	リーディング・リカバリー
逸脱児として注意を向けることで、障害 (disability) の概念を永続させる傾向にある	多くの子どもたちのために、読み書き能力の違い (differences) を減らすことを目指す
教師は専門的権威と優越性に固執する	教師間・学校間での診断や照会を重視する
教師用のパッケージ化されたプログラム	各教師によって設計された個人的な指導
通常クラスの授業から子どもを切り離してしまう	通常クラスのカリキュラムと同時並行させ、12～16週間でプログラムを修了させる

このように、リーディング・リカバリーは、各子どものニーズに応じる指導を基軸としている。その際、クレイが重視するのは、「現在子どもが行っているスキルをより発達させることができるような足場 (scaffold) を指導のフォーマットとして取り出す」³⁸ということである。「足場」とは、現在子どもが困難を感じずにできることと、これから目標とすべき学習の次段階との掛け橋となる部分を指す概念である。リーディング・リカバリーにおいては、教師が、目の前の子どもに欠けている「読みのストラテジー」を瞬時に判断し、子どもの注意をそれに向けさせることができるような「足場」を築くことの重要性が説かれている。より具体的には、先述したような、個々の子どもに適した教材選びと教師の発問とに「足場」をつくる機会を見出すことができる。それは、能動的な学習者としての子どもの学習を促す「触媒 (facilitator)」の役割を果たすものとして位置づけられる。

こうした教師による「足場」の形成は、ヴィゴツキー (L.S. Vygotsky) の提起した「足場づくり (scaffolding)」理論と結びつくものである。クレイ自身、「リーディング・リカバリーは、直接ヴィゴツキーの理論を参照して開発されたわけではないが、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」³⁹と述べている。

なお、このような教師による「足場づくり」において重要な役割を果たすのは、プログラム全体にわたって行なわれる「継続的記録 (Running Record)」である⁴⁰。これは、その日の指導における個々の子どもの学習状況を詳細に記録していくことで、進歩のあり様を把握することができるようになってきている。クレイによれば、教師は、子どもが読みのプロセスにおいて現在どのようなストラテジーを用いているかを理解する必要がある。よって、そのための詳細な記録がリーディング・リカバリーにおいては不可欠とされるのである。それは、身につけるべき「読みのストラテジー」へと子どもを導くために教師が問いかけをする上で、重要な視座を提供してくれるものだという。

また、クレイは、リーディング・リカバリーの指導には、専門的な知識とスキルが必要であることを強調している。彼女は、リーディング・リカバリーを指導することのできる専門的な教師を養成するために、綿密な研修の必要性を説いている。具体的には、1年間の研修期間 (理論と実習) が設けられ、現職教育も行なわれている。リーディング・リカバリーにおいては、こうした教員研修によって、プログラムの質や成果が維持されているといわれるほどである⁴¹。

以上のように、リーディング・リカバリーにおいては、教師の指導性への着眼が弱いというわけではないことがわかる。むしろ、共通に習得させるべき言語学的な認識やスキルを「読みのストラテジー」として位置づけており、その上で、それを子ども自身が能動的に身につけていくことを促すために、教師による「足場づくり」を重視していると考えられる。

おわりに

本稿では、リーディング・リカバリー開発の経緯を分析し、このプログラムの全体的な流れを検討した上で、その背後にある理論的立脚点を考察してきた。その結果、リーディング・リカバリーは、構成主義学習論に依拠しており、子ども自身による能動的な学習を支援するため、教師による「足場づくり」を志向するものであることが明らかとなった。リーディング・リカバリー

では、子どもたちの既有知識を生かした能動的な学習を可能とするために、教師による綿密な記録と指導の設計が重視されていると考えられる。それはまた、自律した読み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、そこへ至る学習の経路はそれぞれの子どもの有する特性やニーズによって教師が個別につくりだしていくべきことの重要性を示唆している。このプログラムは、従来のドリル式の画一的な回復指導とは異なっており、「低学力」の子どもたちの学力保障を試みる上で、重要な視座を提起しているといえることができるだろう。

なお、クレイの提起するリーディング・リカバリーは、近年、英語圏以外のスペインなどにおいても援用されはじめている。また、ユニセフなどの国際機関においても、発展途上国における子どもたちの読み書き能力の育成に取り組む際、リーディング・リカバリーの成果が参照されるに至っている⁴⁾。このプログラムは、言語の違いを超えて、読み書き能力の回復を基軸に据えた「低学力」問題克服へのひとつの糸口を提供しているものと考えられる。

今後の課題としては、第一に、クレイの提唱するリーディング・リカバリーが実際には英語圏の各国において、どのように実施されており、どのような成果を上げてきているのか、また実施上どのような困難を抱えているのかといった点について、具体的に検討する必要がある。その際、各国における他の回復指導・補償教育との比較を行ない、リーディング・リカバリーの特質をより鮮明にする必要があるだろう。

第二に、通常のクラスにおける読み書き能力の指導のあり方との関係を検討する必要がある。リーディング・リカバリーは、通常クラスとは別に行なわれる個別・補償教育として展開されている。しかしながら、「低学力」の子どもを産出する源である通常クラスにおいて、その指導のあり方を改善しない限り、「低学力」問題の根本的な解決には至らないものと思われる。また、学習における協同性や集団の機能という観点からも考察を深める必要がある。したがって、今後は、クレイが通常クラスにおける指導のあり方について、どのようにその改善を試みようとしているのかについても検討していきたい。

-
- 1 最近の「学力低下」をめぐる議論については、市川伸一『学力低下論争』筑摩書房、2002年などに詳しい。
 - 2 この間、「低学力」の問題に積極的に取り組んできた人物として、岸本裕史、陰山英男らを挙げることができる。例えば、岸本裕史『見える学力、見えない学力——読み、書き、計算は学力の基礎——』大月書店、2001年。岸本裕史・陰山英男『やっぱり「読み・書き・計算」で学力再生』小学館、2001年。
 - 3 Nicholson, T., "A Comment on Reading Recovery", *New Zealand Journal of Educational Studies*, Vol.24, No.1, 1989, pp.95-97; Tunmer, W.E., "The Role of Language Prediction Skills in Beginning Reading", *New Zealand Journal of Educational Studies*, Vol.25, No.2, 1990, pp.95-114.
 - 4 Shanahan, T., & Barr, R., "Reading Recovery: An Independent Evaluation of the Effects of an Early Instructional Intervention for At-risk Learners", *Reading Research Quarterly*, Vol.30, No.4, 1995, pp.958-996.
 - 5 Cohen, E., Intilli, J., & Robins, S., "Teachers and Reading Specialist: Cooperation or Isolation?", *The Reading Teacher*, Vol.32, 1978, pp.281-287; Jhonston, P., Allington, R., & Afflerbach, P., "The Congruence of Classroom and Remedial Instruction", *Elementary School Journal*, Vol.85, 1985, pp.465-477; Pinnell, G.S., "Reading Recovery: Helping At-Risk Children Learn to Read", *Elementary School Journal*, Vol.90, No.2,

- 1989, p.162.
- 6 玉村公二彦「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——英語圏域における『学習障害』のカテゴリー化をめぐる二つの方向——」『障害者問題研究』第28巻第2号, 2000年, 145-153ページ。
 - 7 クレイ自身, 「私は主にニュージーランドをもとに研究をしてきたが, その主張は, どんな国のどんな言葉の読み書き能力についての学習にもあてはまるであろう」と述べている。Clay, M.M., *Becoming Literate: The Construction of Inner Control*, Heinemann, 1991(a), p.2.
 - 8 Clay, M.M., *Reading: The Patterning of Complex Behavior*, Heinemann, 1972; Clay, M.M., *The Early Detection of Reading Difficulties*, Heinemann, 1979.
 - 9 Clay, M.M., *Reading Recovery: A Guidebook for Teachers in Training*, Heinemann, 1993(a), p.61.
 - 10 *Ibid.*, pp.62-63.
 - 11 Clay, M.M., “Reading Recovery: A Follow-up Study”, *New Zealand Journal of Educational Studies*, Vol.15, 1980, pp.137-156.
 - 12 Clay, M.M., “Learning to be Learning Disabled”, *New Zealand Journal of Educational Studies*, Vol.22, No.2, 1987, pp.155-172; Clay, M.M., & Watson, B., “The Success of Maori Children in the Reading Recovery Programme”, Department of Education, 1982.
 - 13 Clay, M.M., “The Reading Recovery Programme, 1984-1988: Coverage, Outcomes and Education Board District Figures”, *New Zealand Journal of Educational Studies*, Vol.25, No.2, 1990, pp.61-70. (なお, ニュージーランドは, 2000年にOECDが行なった学力の国際比較調査 (PISA) において, 読解力部門ではフィンランド, カナダに続く第3位に位置している。)
 - 14 Kerslake, J., “Annual Monitoring of Reading Recovery: The Data for 2000”, *The Research Bulletin*, No.12, 2001, p.67.
 - 15 Clay, M.M. *op.cit.*, 1993(a).
 - 16 調査項目の詳細については, 以下の文献に詳しい。Clay, M.M., *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*, Heinemann, 1993(b).
 - 17 通常, 学年全体の約20%の子どもが対象となるようである。Bohnein, M., “Reading Intervention for High-risk First Graders”, *Educational Leadership*, Vol.44, No.6, 1987, p.35.
 - 18 それは20段階に分類されている。詳細なリストは, 次の論文に掲載されている。Peterson, B., “Selecting Books for Beginning Readers”, in DeFord, D.E., Lyons, C.A., & Pinnell, G.S., eds., *Bridges to Literacy: Learning from Reading Recovery*, Heinemann, 1991, pp.139-147.
 - 19 Clay, M.M., *op.cit.*, 1991(a), p.10.
 - 20 Clay, M.M., *op.cit.*, 1993(a), p.41.
 - 21 *Ibid.*, p.15.
 - 22 Clay, M.M., *op.cit.*, 1991(a), p.6.
 - 23 *Ibid.*, p.6.
 - 24 Clay, M.M., *op.cit.*, 1993(a), p.3.
 - 25 注3に同じ。
 - 26 Clay, M.M., *By Different Paths to Common Outcomes*, Stenhouse Publishers, 1998, p.1.
 - 27 Clay, M.M., “Reading Recovery Surprise”, in DeFord, D.E., Lyons, C.A., & Pinnell, G.S. eds., *op.cit.*, Heinemann, 1991(b), p.56.
 - 28 Clay, M.M., “Constructive Processes: Talking, Reading, Writing, Art, and Craft”, *The Reading Teacher*, Vol.39, 1986, pp.764- 770.
 - 29 *Ibid.*, p.765.
 - 30 Clay, M.M., *op.cit.*, 1998, p.244.
 - 31 *Ibid.*, p.228.
 - 32 例えば, シェパードは, 「低学力」の子どもを取りたてて指導しても, 通常クラスの子どもたちと同じレベルの質の高い指導は与えられないことから学力格差が広がるとして, 「能力別編成」や「指導の多様性」を批判している。Shepard, L., “Negative Policies for Dealing with Diversity: When

- Does Assessment and Diagnosis Turn into Sorting and Segregation?", in Hiebert, E., ed., *Literacy for a Diverse Society*, Teachers College Press, 1991, pp.279-298.
- 33 Clay, M.M., *op.cit.*, 1991(a), p.62.
- 34 Clay, M.M., *op.cit.*, 1993(a), p.9.
- 35 Clay, M.M., *op.cit.*, 1991(a), p.16.
- 36 Clay, M.M., "Implementing Reading Recovery: Systematic Adaptations to an Educational Innovation", *New Zealand Journal of Educational Studies*, Vol.22, No.1, 1987, p.48.
- 37 Bart, D.S., "The Differential Diagnosis of Special Education: Managing Social Pathology as Individual Disability", in Barton, L., & Tomlison, S., eds., *Special Education and Social Interests*, Croom Helm, 1984, pp.81-121.
- 38 Clay, M.M., & Cazden, C.B., "A Vygotskian Interpretation of Reading Recovery", in Moll, L.C., ed., *Vygotsky and Education: Instruction Implications and Applications of Sociocultural Psychology*, Cambridge University Press, 1990, p.212.
- 39 *Ibid.*, p.206.
- 40 Clay, M.M., *op.cit.*, 1993(a), p.5.
- 41 Wasik, B.A., & Slavin, R.E., "Preventing Early Reading Failure with One-to-One Tutoring: A Review of Five Programs", *Reading Research Quarterly*, Vol.28, No.2, 1993, pp.179-200; Rasinski, T.V., "Commentary on the Effects of Reading Recovery: A Response to Pinnell, Lyons, DeFord, Bryk, Seltzer", *Reading Research Quarterly*, Vol.30, No.2, 1995, pp.264-270.
- 42 UNICEF, "Programmes Scholaires et Apprentissage", dans *L'éducation: Une Mise à Jour*, UNICEF, 2000, pp.1-3.

(博士後期課程 2 回生, 教育方法学講座)