

キャサリン・スノーによる読むことの教育理論

—Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children
に焦点をあてて—

山本 はるか

はじめに

本稿では、米国において読むことの教育に関する研究を推進してきた、キャサリン・スノー (Catherine Snow, 1945-) の教育理論に注目する。スノーによる読むことの教育理論とは、スノーが議長を務めた「低年齢児の読むことの困難性の予防に関する委員会 (Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children、以下 CPRD)」において合意された、読むことの教育実践を効果的に実現するための理論を指す。

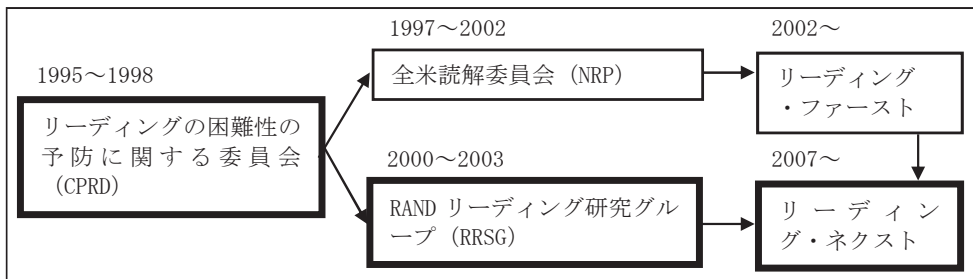
スノーによる読むことの教育理論に注目する理由は、現在米国で実施されている教育政策「リーディング・ファースト (Reading First)」が抱える課題を克服する方途を見出せる可能性があるためである。リーディング・ファーストは「一人の子どもも置き去りにしない法 (No Child Left Behind Act、以下 NCLB 法)」のもと実施された政策であり、連邦政府からの潤沢な補助金のもと、読むことの教育を改善し、子どもたちの読む力を向上させることをめざすものである¹。

しかしながらリーディング・ファーストに対しては、その効果や運営面、プログラムの内容、理論的背景に関して、さまざまな疑問や批判が投げかけられている²。特に疑問視されているのは、読むことの「基礎的なスキル」と「理解」との関係である。リーディング・ファーストを通して、多くの学校で読むことの「基礎的なスキル」は改善されているものの、文章全体の「理解」には課題があることが指摘されている。その原因として、「基礎的なスキル」にばかり焦点が当てられ、内容の無視された授業が行われたこと、具体的には、文学作品を読む機会が十分に確保されていないこと、批判的思考などテキストを客観的に読む側面には目が向けられていないことが挙げられている。さらに、リーディング・ファーストが理論基盤として依拠した「全米読解委員会 (National Reading Panel、以下 NRP)」は非常に狭い視点から、そして数量的に限定された研究成果しか検討しておらず、偏った理論基盤しかもち得ていないことも指摘されている³。これらの指摘は、リーディング・ファーストの持つ脆弱性について言及してはいるものの、その理論的根拠が生み出された背景や、リーディング・ファーストが推進された意図を踏まえていないため、そのような脆弱性を生み出す原因の解明と、その問題を克服するための方途の解明には至っていない。

そこで本稿では、リーディング・ファーストが依拠した理論の検討を、スノーの読むこ

との教育理論の視点から探究することを試みる。なぜなら、リーディング・ファーストの理論基盤である NRP が、さらにその理論基盤として採用したのが、スノーが議長を務めた CPRD だからである。この CPRD の成果は、一方では NRP に取り入れられ、さらにリーディング・ファーストの理論基盤として採用された。他方この成果は、RAND リーディング研究グループ (RAND Reading Study Group) に継承され、「リーディング・ネクスト (Reading Next)」へと展開していく。これらの関係性を示したのが図 1 である。本稿では、大きく 2 つに分岐するこの流れが、米国における読むことに関する教育政策の行方を方向づけていたのではないか、という仮説のもと論述を進める。そして、リーディング・ファーストが抱える課題の原因を、その理論基盤である NRP の成果とスノーの読むことの教育理論、すなわち CPRD の成果を比較することで抽出することをめざす。

図 1 各委員会と政策の関係図



(筆者作成、スノーが関わる委員会および政策を太線で示す。)

CPRD と NRP は、2000 年前後という同時期に行われた、読むことに関する研究であるため、その成果は混同される場合が多い。しかしながら、両者には明確な違いが存在していることを、ティモシー・シャナハン (Timothy Shanahan) が指摘している。シャナハンによれば、「PRD が学校への提案を考慮している学者グループの間での合意を反映した報告書であるのに対して、NRP は指導に関する多様な提案が含まれることを防ぐための研究成果を統合している報告書である」⁴という。つまり、研究成果を導き出す過程において差異が生じている。ではこの差異は、読むことの教育実践において何をもたらしているのだろうか。また、CPRD から NRP へと研究が展開していくなかで、CPRD の研究成果のどの点が引き継がれ、どの点に修正が加えられていったのだろうか。このことを明らかにするために、本稿では 2 つの委員会の問題意識と、研究に取り組んだ時代背景を合わせて検討する。その際、スノーの言語観を示すことで 2 つの委員会を比較する際の視点としたい。

スノーの言語観を見るにあたって重要なのは、リテラシーを構成要素的に捉えるか、ホリスティックに捉えるかという視点である。なぜなら、米国における読むことの教育政策が拠って立つリテラシー観は、前者を極端に捉えたものであると、スノーが論難するからである⁵。具体的には、前者においては、リテラシーとは学校においてのみ指導されるスキルと捉えられ、それを子どもが個人の操作を通じて獲得するものとして位置づけており、この立場においてはリテラシーが政治的もしくは文化的な参加とは関連づけられていないという。一方後者においては、社会や文化によって特徴づけられる空間に子どもが参加す

ることを通じてリテラシーが獲得されると捉えられ、この立場においては個人のスキルに注目することは拒絶され、学校教育やフォーマルな指導の重要性は控えめに扱われ、発達についての情報が無視される傾向があるという。この2つの立場はどちらも「極端で、調整が必要である」が、政策決定の際にはこのような極端な立場性が示され、真に子どもたちの読む力を育むための決定がなされていないとスノーは指摘する。では、スノーはどのようにリテラシーを捉え、どのような読むことの指導方法を重視しているのだろうか。

以上の問題に迫るために、本稿ではまず、スノーが読むこと教育理論を提起するに至る背景を明らかにする。その際、スノーの問題意識の根底にある補償教育に注目し、そこで指摘されてきた問題点と、補償教育の流れを汲んで実施した「ホーム・スクール・スタディ (Home School Study)」の成果と課題を示す。つぎに、スノーが取り組んだ CPRD の成果を取り上げる。ここでは、NRP の成果との違いを明らかにすることを通じて、リーディング・ファーストが抱える課題を生み出す原因を明らかにすることを試みる。

1. スノーによる読むこと教育理論の基底

スノーは学生時代より、子どもの言語発達と、彼らを取り巻く環境的要因の関連性に着目し、その要因分析研究に従事していた。しかし、米国における補償教育を取り巻く現状を前に、研究の視野を広げていく。では米国における補償教育を取り巻く現状とはどのようなものだったのか。そしてその現状をスノーはどのように見ていたのだろうか。

(1) 補償教育が直面する課題

補償教育のはじまりは、公民権の思想と運動に関係する⁶。1954 年、連邦最高裁判所において、黒人と白人の別学では教育の機会均等を補償することはできないという審判が下され、米国全土にわたって黒人と白人の共学が推進されることが決定した。しかしながら、黒人と白人の居住地域には明らかな教育的環境条件の格差が存在し、このことが、両者の子どもの間に学力格差を拡大再生産させ、学業不振、就学拒否、暴力、貧困などの社会不安を呼び起こしていると指摘された。そしてこれらの問題を未然に防止するためには、就学前からの早期介入が必要であるとして、補償教育を行うことの必要性が叫ばれた。

補償教育を具体化するものとして、ヘッドスタート・プログラム (Head Start Program) が実施された。このプログラムは、連邦政府の定める貧困層の 3・4 歳児を対象とする、早期介入の包括的な補償教育プログラムである。社会的に恵まれない層の子どもが家庭から学校に移行する際にさまざまな不適応を起こし、学年を増すごとに不利な状況を深刻化させている状態を鑑み、就学前段階から認知・情動・身体に総合的に働きかけることを通じて、学校レディネスと社会適応力を高め、親世代から子世代に受け継がれる貧困のサイクルを断ち切ることがめざされていた⁷。

しかしながら本プログラムは、子どもたちの認知面の発達を促していないとの指摘がなされるようになる。なぜなら、プログラムに関わる早期幼児教育の専門家は、多面性をもつ子どもの発達に関する研究方法に馴染んでおり、その結果、認知的な発達よりも社会的・情緒的な発達に焦点が当てられていたためである。このような状況が周知されなかったに

も関わらず、本プログラムを終えた子どもたちの認知面での発達が芳しくないとして、本プログラムに対する失望が広まっていった⁸。

さらにこの状況に追い討ちをかけるようにコールマン報告 (Coleman Report) が提出され、補償教育をゆるがす事実が公表された⁹。本報告では、「成績は、学校の質というよりもむしろ生徒の家庭背景に関係している」こと、つまり、子どもの学業成績を規定しているもっとも大きな要因は、学校の質ではなく、家庭の社会階層であるという事実が指摘された。これは、学校を改革することが生徒の成績に積極的な影響を与えないこと、そして補償教育プログラムには効果が期待できないことの証拠を提供していると考えられた。

以上の補償教育をめぐる現状や学校教育の無力性に関する指摘に対して、スノーは以下の問題意識をもっていた¹⁰。すなわち学校教育の無力性に関する指摘においては、社会階層がリテラシーの獲得の失敗につながる要因として指摘される傾向が強かった。リテラシー獲得を促進する要因の特定をめざした研究においても、失敗の原因を他方に求めている。つまりリテラシー獲得の失敗を家庭に求める論者は、両親のリテラシーの低さなどを挙げ、その原因を克服する場として学校を位置づけていた。一方原因を学校に求める論者は、学校と家庭における会話パターンの不一致などを挙げ、就学前におけるリテラシー教育の必要性を説いていた。これらは学校の無力性の原因を特定することに終始していた研究から抜け出すことを志向しながらも、原因を他方に求めることで、家庭もしくは学校の現状の改善にはつながらなかったのである。このような米国における補償教育をめぐる動向を鑑み、スノーは1つの研究計画を打ち出した。それがホーム・スクール・スタディである。

(2) ホーム・スクール・スタディ実施にあたっての問題意識

ホーム・スクール・スタディを行うにあたって、スノーは、州や学区による努力にも関わらず、リテラシーの獲得に失敗する子どものほとんどは低所得家庭の子どもであるものの、経済的に恵まれない状況の中で、リテラシーの獲得に成功している子どもが実在することに注目していた。ここから、リテラシーの獲得の失敗の原因を家庭の収入にのみ求めることはできず、また裏を返せば家庭の所得に関わる要因を乗り越える方途が存在していると考えられた。そこで、低所得者家庭の子どもが効果的にリテラシーを獲得している要因を探ることによって、所得格差によって引き起こされるリテラシー獲得の失敗を乗り越える方策を明らかにすること、低所得家庭の子どもにとって有効なリテラシー経験を明らかにし、家庭と学校が連携して子どものリテラシー獲得のための環境を改善するための指針を示すことをめざしたのである。

以上の調査対象に関する問題意識とともに、スノーは既存の調査で捉えられていたリテラシー概念にも問題意識を有していた¹¹。リテラシー発達を支える認知能力に焦点を当てた教育調査は、子どもたちが学校教育において読むことの指導を受け始める時点から開始され、読むことと認知能力との関係が調査の対象とされている。これらの調査においては、「音素への気づき (phonemic awareness)」を有する子どもの読む力の高さが示される場合が多かった。しかしながら文字を解読するという段階を超えて、テキストから新しい情報を取り出すことが必要となる小学校中学年段階以降における認知能力は考慮されていない調査が多かった。つまり、言語獲得の初期である幼稚園から小学校第1・2学年段階に焦点

が当てられ、その後の発達段階における認知能力との関連が十分に意識されていなかったのである。ここからスノーは、読むという行為においては文字の解読が必要であり、そのためには「音素への気づき」の指導が重要であることを認識しつつも、その後のリテラシーを発達させる他の認知能力にも焦点を当てることの必要性を感じたのである。

そこでスノーが注目したのが、口語言語 (oral language) である。直接顔を合わせて会話が行われる際には、ジェスチャーや、聞き手によるフィードバックが行われたりすることを通じて情報が伝えられる。すなわち、身体的・社会的に言語が文脈のなかで使用され、会話スキルが磨かれていく。このことは、話し手と距離を隔てた場所にいる他者や、話し手のもつ背景知識を共有していない他者に情報を伝える場面とは対照的である。しかしながら話し手にとって不都合な状況において会話を継続しようとする際に、情報を共有しようとして試行するなかで、子どもたちは「脱文脈化された言語」を獲得していくと考えたのである。

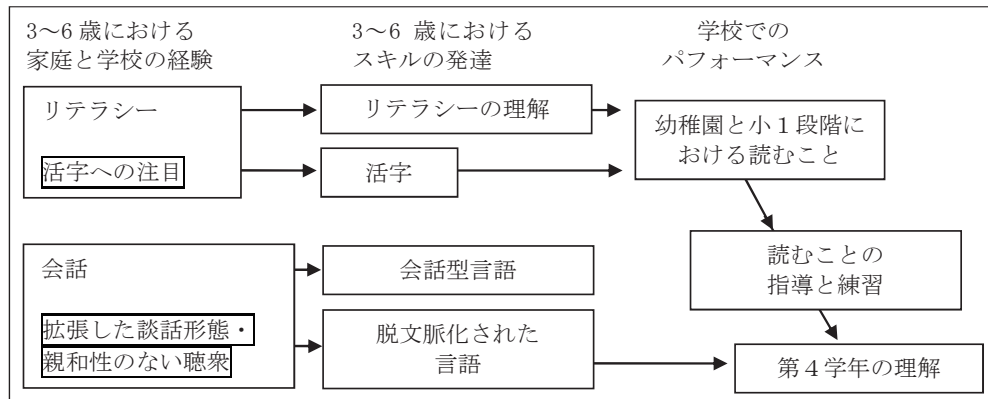
このスノーのリテラシーの考え方にもとづき作成された言語発達に関するモデルが、図2に示すものである。このモデルでは、就学前に4領域のスキルが発達すると捉えられている。4領域のスキルとは、「萌芽的リテラシー (emergent literacy、筆者注：図2における『リテラシーの理解』)・「活字」・「会話型言語」・「脱文脈化された口語言語」である。「萌芽的リテラシー」と「活字」は、本などの活字との相互作用を通して得られるものであり、前者が文字を完全に習得する前段階において読み書きを示すものであるのに対して、後者は活字自体を操作するスキルを指す。他方「会話型言語」と「脱文脈化された口語言語」は、どちらも他者との会話を通じて得られるスキルであり、前者が直接目の前にいる他者に情報を伝えるための身体的・社会的な振る舞いを示すものであるのに対して、後者は、情報を共有しない相手に情報を伝える際に培われるスキルのことを指す。この後者のスキルは、説明文や物語などの談話形態や、空想の世界を創造するための言語などに参加することを通して発達するものであると捉えられている。このようにスノーは、「書き言葉」を行使できる能力としてのリテラシーを、「話し言葉」を行使できる能力と対置させて捉えた。そして、リテラシーに関する家庭と学校での経験やスキルの発達に、他者との会話を通じて獲得された「脱文脈化された言語」スキルが組み合わさることによって「理解」が生み出されると考えた。ここでの「理解 (筆者注：図2における『第4学年の理解』)」は、文字の解読を行いながらも、テキスト独自の談話形態に参加することを通じて、子どもが自身の既有知識と新たに読む情報とを関連づけ、子ども自らが構成していくものとして捉えられている¹²。

以上のリテラシー概念の捉え方は、80年代以降、機能的リテラシーや批判的リテラシーという名称を用いて、リテラシー概念を拡大して捉えていた米国においては、非常に初歩的・基礎的な、文字の読み書きという段階にリテラシー概念をおしとどめるものである。しかしながらここでは、「理解」とはテキストの情報を受容することではなく、日常とは異なる口語言語への参加を通して得た「脱文脈化された言語」を合わせもつことで獲得されるものであり、さらに子ども自らが構成していくものであると捉えられている。この「理解」の捉え方には、個人のスキルに注目し、発達についての情報を考慮しながらも、社会

や文化によって特徴づけられる空間に参加することを志向するスノーの問題意識が読み取れる。つまりスノーが、言語発達には学校教育における指導だけでなく、就学前段階からの他者との接触という契機が必須であることを認識していること、そうした他者との関わりのなかで、リテラシーの発達に必要な構えやスキルが獲得され、その素地の獲得によってテキストを「理解」することが可能となると考えていることがわかる。

では、以上の問題意識とリテラシー概念のもと実施されたホーム・スクール・スタディでは、何が明らかにされたのだろうか。

図2 言語発達の関係性



(Snow, C. E., The theoretical basis for relationships between language and literacy development, *Journal of research in Childhood Education*, Vol.6, No.1, 1991, p. 8.を訳出)

(3) 研究手法と成果

ホーム・スクール・スタディでは、ボストン在住の31組の家庭を対象とし、家庭と学校におけるインタビューと観察、単語認識と理解のテスト¹³が行われた。調査結果において、家庭での質は低いものの、教室の質が高い条件ではすべての子どもがリテラシーを獲得していることが明らかとなった¹⁴。つまり、教室における質の高さは、家庭の質の低さを補うことが示されたのである。さらに、家庭と学校は相補関係 (compensatory relationship) にあり、お互いの質の低さを補い合うことも明らかにされた。この結果を通して、スノーたちは学校教育に対する希望を抱いた。すなわち、コールマン報告以来、家庭の所得の違いが子どもたちのリテラシー獲得の差異を生み出すという、学校の無力性を指摘する報告が多かった中で、その違いを克服できる要因が学校に存在することに、子どもたちのリテラシー発達を促す可能性を見出したのである。

しかしながら、後続の学年における低所得家庭の生徒に関する調査によれば、低所得家庭の子どものリテラシーは低く、学校間の接続において問題を引き起こしていることも指摘されていた。さらに家庭と学校の相補関係は、後続の学年において消失することも明らかにされていた。ただし、これらの調査は家庭と学校の両方において行われてはいなかった。そこで調査が終了した4年後、子どもたちの実態を追跡調査することが決定された。

追跡調査では、4年の歳月を経た、生徒の家庭生活と学力の変化が見取られた。その結果、家庭環境の肯定的な変化によって学習に対する意欲を高めている生徒がいる一方で、

学力面・社会面において問題を抱えていなかった生徒も、中・高等学校へと進学する際に問題を抱えはじめていること、家庭と学校との相補関係が維持されていないことが明らかとなった¹⁵。以上の追跡調査を通じて、スノーたちは自分たちの期待の非現実性を自覚したのである。そしてこの事実を前に、スノーは子どもたちに提供する教育自体を改善することに対しても意識を向けていく。つまり、子どもたちの言語獲得の様相の解明や、リテラシー獲得に影響を与える要因の分析という実証的な視点だけでなく、子どもたちの学習への意欲を高め、リテラシーを保障するための教育を実現することをめざした実践的な視点をもつ研究にも視野を広げていくのである。そして初期の読む力の改善に加えて、子どもたちがその後も継続して学習に取り組み、さらなる読む力の向上を実現することを可能にする方途を探究していくこととなる。この問題意識は、ホーム・スクール・スタディ終了後に設けられた、CPRD に引き継がれる。そこで次章では、CPRD の取り組みを検討することを通して、スノーが重視した読むことの教育理論の具体像を明らかにしよう。

2. 要素の背後にある実践の多様性と意図性への理解

本章では、スノーの重視した読むことの教育理論の具体像に迫る。先述の通り、リーディング・ファーストの理論基盤として採用されたのはNRPであり、さらにNRPはスノーが議長を務めたCPRDを基盤に研究を推進した。そこでまずNRPの目的と成果を概観することからはじめたい。

(1) NRPの目的と成果

連邦議会が国立小児保健発育研究所に対して、子どもたちに読むことを指導するためのさまざまなアプローチの有効性を評価するよう依頼したことを受け、NRPは発足した。NRPでは、何よりもまず、読むことの指導方法の有効性を科学的に追究することが重視された。なぜなら、読むことの指導方法に関わる膨大な研究や議論が行われてきたものの、読むことに困難さを抱える子どもたちが多数存在する現状や、全米規模の読むことのテストにおいて学力が停滞していることが指摘されるなど、十分な解決策が見出されていないことに対して問題意識を有していたためである。そこで、指導方法の効果を科学的に分析し、効果が認められた指導方法を実施することで問題の解決を図ることが意図されたのである¹⁶。

そこでNRPでは、地域別の公聴会と読むことの問題に関心のある教育機関との協議に加え、科学性を追究した文献研究を行った¹⁷。その結果、読むことの指導に含みこまれるべき5つの要素を特定した。それが、「音素への気づき」・「フォニックス」・「流暢さ」・「語彙」・「理解」である。「音素への気づき」とは、話し言葉を構成する最も小さな単位である「音素」を子どもたちが自在に操ることができるように、それへの注目を促す指導である。また「フォニックス」とは、文字と音声の関係性を視覚的に捉えることを意味しており、NRPではそれを体系的に指導することが重視された。これらは、読む力の獲得には、何よりもまず文字の認識が重要であること、文字認識は聴覚および視覚的な認識のうえに成立するものであることを意識した結果である。また「流暢さ」を獲得するための音読や黙読の重要性や、「理解」のために「語彙」獲得を促すこと、「理解」を導くための理解方略を明示

的に指導することの重要性が指摘された。

以上の成果は、連邦政府の独立機関であるリテラシー研究所によって広く公表されることとなった。そして2001年にはジョージ・ブッシュ（George W. Bush）大統領が、この成果を自身の教育政策の基盤として取り上げ、リーディング・ファーストが実施されることとなった。この背景には、the Reading Excellence Act が1998年に、the Reading First portions of the Elementary and Secondary Education Act of 2001 が2001年に制定されたことが関係している。これらは、科学的な研究の証拠にもとづく強力な基盤を伴った指導方法を支持するものであり、この証拠を示すものとして NRP の研究成果が採用されたのである。そしてリーディング・ファーストでは、科学的な研究成果によって明らかにされた先の5つの要素を含めた教材を使用されることが求められ、その成果は標準テストを用いて測られることとなった。連邦政府からの補助金を使用するにあたって、その有効性を示すことで国民に対するアカウンタビリティを果たそうと意図していたためである。

このように NRP では、読むことの教育実践に関する多種多様な提案を行うことを退け、科学的に有効性が示された指導方法を一律に用いることで、子どもたちの読む力を向上させることができると考えた。では NRP の理論基盤であった CPRD ではどのような実践が推奨されていたのだろうか。また NRP との違いはどこにあるのだろうか。

（2）CPRD の問題意識と成果

CPRD は、米国の教育省と保健社会福祉省が、全米科学アカデミーに協力を要請し、読むことに困難を抱えている子どもたちに対する効果的な介入を研究するために設置された¹⁸。CPRD では当初、読むことの実力はどのように発達するのか、読むことの失敗を引き起こす危険性のあるグループや個人を特定することに有効な危険因子とは何か、最適な読むことの成果を保障する予防・介入・指導の方法とはどのようなものか、という3つの問いに答えることがめざされていた¹⁹。

しかし調査を進める中で、スノーたちは以下の3点に気づき、研究対象とする子どもの層を拡大することの必要性を実感した。すなわち、教育現場においては危険因子を特定することよりも、困難性を乗り越えることに焦点を当てた指導が行われていること、そのような実践においては、子どもたちの読むことに関する脆弱性が乗り越えられていること、また読むことに困難を抱える可能性のある子どもたちも、そのような指導を必要としていることを自覚したのである。つまり、読むことに困難を抱える可能性のある子どもを特定することや、その子どもに対して個別に指導することよりも、教室にいるすべての子どもたちに対する指導を改善していくことの重要性を認識したのである。そしてスノーたちは、このような効果的な指導を行うことのできる教師は、目の前にいる子どもたちのために、指導の要素を組み合わせることに細心の注意を払っているという結論を導き出した。

これは、教師が選択できるような効果的な共通の教材・方略・環境があるということの意味していると考えられた。ここから CPRD では、教師たちが効果的な教材・方略・環境にアクセスすることを保障するために、多くの子どもたちにとって成功を導く、読むことの教育のメカニズムを明らかにすることへと問題意識を変化させた²⁰。そしてその際には、子どもたちがどのような点でつまづいているのかを分析し、そのつまづきを生み出さない

ための指導方法を明らかにすることがめざされた。つまり、スノーたちは指導方法を一律に規定するのではなく、教師らが目の前の子どもたちのために柔軟に指導方法を変更できるような仕組みを見出すことへと研究の視点を変えたのである。

以上の問題意識のもと、スノーたちは、米国内で行われ、効果的であると報告されてきた読むこと教育に関する文献調査を進めた。そして、子どもたちのつまずきの特徴と、そのつまずきを乗り越える「初期の読むことの指導」、さらに「初期の読むことのレベルを超えるための要素」を抽出した。まず、読むことの熟達の道から子どもたちを遠のかせるものとして3つのつまずきが挙げられた。アルファベットの仕組みを理解したり使用したりすることに関するつまずき、話し言葉と書き言葉の関連を理解することや、読解方略を使って読んだり、読解方略を獲得したりすることのつまずき、そしてこの2つのつまずきによって、意欲が失われることが、3つめのつまずきとされた。この3つのつまずきを予防する、効果的な「初期の読むことの指導」とは、子どもたちに以下5つの事柄を行わせているものであった。すなわち、子どもたちに「活字から意味を手に入れる」という目的を持たせ、「文章を頻繁に読む機会」を提供すること、またその際には、「文字と音声の関係性」に触れたり、「アルファベットの書き方」を学ばせたり、「話し言葉の性質」を理解することを促したりする指導であった。そして、この「初期の読むことのレベルを超える」ためには、子どもたちは、さらに以下5つの事柄を獲得する必要があることが確認された。すなわち、「音声がどのようにアルファベットとして表現されるのかを理解すること」、「さまざまなテキストを用いて、流暢に音読できるよう、読むことの練習を行っていること」、「テキストには意味があり、また興味深いものだと思えるための、背景知識と語彙があること」、「間違いを修正し、理解をモニタリングするための手続きに気をつけていること」、「さまざまな目的を持ってテキストを読むために、持続的に興味と動機をもっている」ことの5つであった。以上の調査結果にもとづき、CPRDでは、効果的な読むことの指導を実現し、読むことの困難さを避けるための提言を行った。

特にここでは、「第1学年から第3学年までの読むことの指導に含み込むべき要素」を見てみよう。第1～3学年の指導においては、次の3点の構成要素を網羅することが提案された。1点目は「文字と音声の関係性を理解させること」である。ただし、文字と音声の関係性を系統的に指導するのではなく、さまざまなテキストを用いて文脈の中で指導することや、子どもに文字を書かせる際には、まずは意欲をもって文字を書くことができるよう、書くことに対する励ましを行うことが挙げられた。ここには、ホール・ランゲージ (Whole Language) ²¹⁾ の特徴的な指導方法の1つである「創作スペリング (Invented Spelling)」が指導方法の事例として継承されている。創作スペリングとは、子どもたちのスペリングに関する既有知識を重視し、正しいスペリングを教え込むことよりも、まずは子どもたちが自ら創案したルールで書き始めることを大切にしている指導方法である。そのなかで、子どもたちの自信と書く意欲を重視する。そして学んだ文字を使用する機会を与えたり、文字と音声の関係性を理解できているのかどうかを定期的に見取るものである²²⁾。つまり NRP では体系的なフォニックスの指導が推奨されていたが、それは子どもの文脈に沿うことや意欲を高めることに有効に働かないため、CPRD では付随的に指導することを重視したので

ある。また2点目として、「流暢さを獲得させること」が挙げられた。これは、活字から意味を獲得する能力は、先の「文字と音声の関係性」の理解と「流暢さ」の獲得に依存していると考えられているためである。そのため、繰り返し音読を行うことが推奨された。3点目として「理解を生み出させること」が挙げられ、子どもたちの既有知識を活性化させたり、語彙を豊かにさせたり、理解方略を使用させたりすることの重要性が認識され、指導を行う際には個人的な価値やコミュニケーションを目的とすることに注目する必要があることも合意された²³。このように CPRD では、読むことのつまづきを生み出させないための指導の要素を明示しながらも、子どもの既有知識と個人の価値を重視している。ここには、ホーム・スクール・スタディから一貫して「理解」概念に子どもを位置づけるというスノーの問題意識が見受けられる。またこの「理解」は、標準テストで測ることはできない。なぜならそこには、子ども個人の価値を位置づけることは避けられているためである。ここに NRP における「理解」との相違点を見出すことができるだろう。

NRP と CPRD は、両者ともに「読むこと」を構成要素的に捉え、「基礎的なスキル」と「理解」を指導の要素として組み込んでいる。そのため両者の研究成果には、一見差異が見られない。しかしながら、以下2点において差異を指摘することができる。1点目は指導方法の多様性への配慮である。NRP では科学性が追究され指導方法を一律に定めることが志向されていたが、CPRD では教師が目の前の子どもたちのために柔軟に指導方法を変更できるようなメカニズムを組織することが重視された。ここには教師に対する信頼と、教師自身による指導の工夫にこそ子どもたちの読む力を向上させるための手立てが見出せるという期待があると言える。2点目は「理解」の捉え方である。NRP では、「理解」を導くための理解方略の指導の重要性は指摘されているものの、その目的や学習者の位置づけは明示されていない。前章で示した通り、スノーには、子どもたちの初期の読む力を改善するだけでなく、子どもたちが意欲を持続させながら、継続的に学習に取り組み、さらなる読む力を獲得することをめざすという目的意識があった。つまり、CPRD には子どもの読み手としての発達を長期的に捉える視点があったと言えよう。スノーによる読むことの実践に注目することによって、効果的な実践を生み出す要素を網羅することではなく、要素の背後にある実践の多様性とその要素が重視される意図を理解し、実践へと移すことの重要性を知ることができるだろう。

おわりに

本稿では、キャサリン・スノーによる読むことの実践に注目し、現在米国で実施されている読むことに関する教育政策リーディング・ファーストの不振の原因の解明を試みた。具体的にはまず、スノーが読むことの実践を提起する背景には、米国が抱える補償教育の課題を克服するという意図があったことを明らかにした。つぎにリーディング・ファーストの実践基盤である NRP と、NRP の実践基盤である CPRD を比較した。その結果、CPRD では初期の読む力の改善だけでなく、子どもたちが意欲を持続させながら、継続的に読むことの学習に取り組むことを実現するための実践整理を行っていたことが明らかとな

った。一方で NRP においては、効果的な読むこと教育実践の要素が抽出されているものの、その要素の背後にある実践の多様性や意図性が継承されていないことが指摘できた。そしてこのことがリーディング・ファースト不振の一因であると考えられた。

スノーは、リテラシーを一貫して構成要素的に捉えていた。なぜなら、このように捉えることによって、子どものつまずきを見極めることが可能となり、具体的な指導の指針を立てることが可能となるためであった。このリテラシーの捉え方は、一見すると、言語を知識やスキルに分解し、それを系統的に指導する指導法を推進する立場との親和性が高いように思われる。しかしながらスノーの「理解」概念に注目すれば、その内実は異なることがわかる。具体的には、スノーはホーム・スクール・スタディにおいて、「理解」を学習者が自身の既有知識とテキストを関連づけることによって導かれるものとして捉えることによって、「理解」概念の内部に読み手を位置づけていた。このことによって、既存の言語に子どもが適応することではなく、既存の言語を子どもが受け入れつつ、自らの内部で構成することを重視する立場が生み出されている。このようなスノーの見解は、ホーム・スクール・スタディ実施の頃から、所得格差によるリテラシー獲得の格差が生じていることへの対処を意図していたことに由来している。言語獲得の初期だけでなく、その後も継続して言語発達を促すことを意図したことによって、言語を構成要素的に捉えながらも、子どもの言語発達の全体像を明らかにすることができていると言えるだろう。さらにスノーの読むこと教育理論を見ることで、構成要素的に捉える立場とホリスティックに捉える立場という対立軸で捉えていては見えてこない、新たな言語教育の立場を見出すことができる。すなわち構成要素的に言語を捉えるということは、言語を分解し、分割して言語を指導するという視点だけを生むのではなく、子どもの言語発達の全体像を捉えながらもつまずきを生み出させないための方途を導き出すという意義が導かれると言える。

今後は、スノーが CPRD の報告書提出後に議長を務めた RAND リーディング研究グループの取り組みに注目したい。なぜなら、この研究グループは、CPRD の研究成果にもとづきながらも、新たな「理解」概念の成立を試みているからである²⁴。CPRD の成果を踏まえつつ、どのような「理解」概念が生み出されているのだろうか。加えて、各研究グループを構成するメンバーの立場性を合わせて検討したい。なぜなら、委員の立場によって、委員会の方向性が定まると考えられるからである。この点も、今後の検討課題とする。

¹ 本政策では、幼稚園から小学校第 3 学年の幼児・児童に対する読むことの指導を改善するために、科学的根拠にもとづいた読むことプログラムと教材の使用が定められた (<http://www2.ed.gov/programs/readingfirst/index.html>, 2012 年 12 月 3 日確認)。

² Gold, M., Study Questions 'No Child' Act's Reading Plan, *Washington Post*, May 2, 2008 (<http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2008/05/01/AR2008050101399.html?hpid=sec-education>, 2011 年 8 月 5 日確認) ワシントン・ポスト紙や初等・中等教育に関する全国紙 *Education Week* などで相次いで批判が行われた。

³ Reading First Doesn't Help Pupils 'Get it'; Other Factors skewing results of study, federal officials posit, *Education Week*, Vol.27, No.36, May 7, 2008, p.1.

⁴ Shanahan, T., National Reading Panel, *Literacy in America : An Encyclopedia of History, Theory, and Practice* Westport, Conn : Praeger, 2003, p.403. ここでは CPRD ではなく PRD と省略されているが、両者は同じ研究成果を示している。

- ⁵ Snow, C. E., What counts as literacy in early childhood?, In K. McCartney & D. Phillips (Editors), *Handbook of development in early childhood*, Oxford: Blackwell, 2006, p.5.
- ⁶ 上野辰美「アメリカ補償教育の課題」『姫路獨協大学一般教育部紀要』3 (2)、1992 年、pp.35-49.
- ⁷ 深堀聰子、「自助主義にもとづく子育て支援のあり方に関する研究－アメリカの保育事業の特徴と課題に着目して」日本比較教育学会編『比較教育学研究』第 36 号、pp.45-65。
- ⁸ ダイアン・ラヴィッチ (末藤美津子訳)『教育による社会的正義の実現－アメリカの挑戦 (1945-1980)』東信堂、2011 年、pp.220-228。ただし 1979 年の国際児童年の記念事業の一つとして注目されたことを契機に、1980 年代から再び重視されるようになっている (深堀聰子「ヘッドスタート・プログラム」『現代アメリカ教育ハンドブック』東信堂、2010 年、p.188.)
- ⁹ Coleman, J. S., A Brief Summary of the Coleman Report, *Equal Educational Opportunity- An Examination of Harvard Educational Review*, 1969.
- ¹⁰ Snow, C.E., Barnes, W. S., Chandler, J. Hemphill, L. and Goodman, I. F., *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*, Cambridge: Harvard university Press, 1991, p.8. 以下ホーム・スクールスタディに関しては本書を参考にした。
- ¹¹ Snow, C. E., The theoretical basis for relationships between language and literacy development, *Journal of research in Childhood Education*, Vol.6, No.1, 1991, pp.5-10.
- ¹² Snow, C.E., Barnes, W. S., Chandler, J., Hemphill, L. and Goodman, I. F., *op. cit.*, p.5.
- ¹³ 単語の使用状況を見取るための物語的作文と説明文の記述、ロズウェルとシャル (Roswell and Chall) によって開発された「リーディングと指導方略に関する診断評価 (Diagnostic Assessment of Reading and Teaching Strategies)」と WISC-R が使用された。
- ¹⁴ Snow, C.E., Barnes, W. S., Chandler, J., Hemphill, L. and Goodman, I. F., p.161.
- ¹⁵ *Ibid*, pp.204-213.
- ¹⁶ Report of the National Reading Panel: Teaching children to read, 2002, p.1 (http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf, 2011 年 7 月 25 日確認).
- ¹⁷ 文献研究の科学性を追究するために、3 点の制限が設けられた。査読制の学会誌に掲載された英語の文献に限定すること、幼稚園から第 12 学年の児童・生徒の学習に焦点を当てたものに限定すること、実験的な研究に限定することである。
- ¹⁸ Snow, C.E., Burns, S. & Griffin, P. (Editors), *Preventing reading difficulties in young children*, Washington, DC: National Academy Press, 1998, p.32.
- ¹⁹ *Ibid*, p.2.
- ²⁰ *Ibid*, p. v + 3-4.
- ²¹ ホール・ランゲージとは、1970 年代後半に起こった「基礎的なスキル」の指導を強調した「基礎へ帰れ」運動を批判する形で登場した、言語教育の 1 つの立場である。
- ²² Snow, C.E., *op. cit.*, pp.7-8.
- ²³ *Ibid*, p.vi.+p.33
- ²⁴ Sweet, A. & Snow, C.E (Editors) *Rethinking Reading Comprehension (Solving Problems in the Teaching of Literacy)*, New York : The Guilford Press, 2003.

(日本学術振興会特別研究員 教育方法学講座 博士後期課程 1 年生)
(受稿 2012 年 9 月 3 日、改稿 2012 年 10 月 31 日、受理 2012 年 12 月 27 日)

Catherine Snow's Theory of Reading Education:

Focusing on the Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children

YAMAMOTO Haruka

Catherine Snow (1945-present) is a researcher on children's language and literacy development, focusing on how oral language skills are acquired and how they relate to literacy outcomes. She is the chair of the Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children (CPRD). This paper focuses on Snow's theory about reading education developed through arguments in this committee. This theory is based on her practical experience in the study, named Home School Study. After this study, she began the reform practices of reading education. This paper focuses on Snow's theory because there are possibilities to overcome the problems of education policy in the United States, named Reading First. The theoretical basis of Reading First is the National Reading Panel (NRP), which is based on CPRD. These two reports have often been confused, because they both emphasize elements of effective practices of reading education. However, they have some differences. NRP is a formal synthesis of research results prohibiting the inclusion of any kind of instructional recommendations, whereas CPRD is a consensus report, reflecting an agreement among a group of scholars concerning their recommendations for school. That is, compared with NRP, CPRD emphasizes the diversity of practices. Therefore, in Snow's reading education theory, it is important to see the practices that cannot be explained by science.