

米国における読みの教材集『ヴォイシズ・リーディング』の検討

— スキルの獲得と内容理解の両立への模索 —

山本 はるか

はじめに

本稿の目的は、幼稚園から小学校段階における読みの教育において、子どもたちを「自立した読み手」として育成するために、「読むための知識とスキルの獲得」と「テキスト内容の理解」の指導をいかに両立させるのかという課題を達成するための一方途を明らかにすることにある。

この両立の問題は、米国において長年議論され、さまざまな手立てが考案・実践されてきた。そのひとつの指導方法として、1980年代に「文学にもとづく指導 (literature based instruction)」が提唱された。「文学にもとづく指導」とは、文学を読む学習活動を中心に展開する、テキスト内容の理解をめざした読みの指導のあり方を指す。この指導が注目された背景には、米国で伝統的におこなわれてきた「基礎読本中心の指導 (basal-oriented instruction)」に行き詰まりを感じた教師の存在が大きい¹。

基礎読本 (basal reader) を用いた指導においては、指導のために作成された意味世界をもたない短い文章が取り上げられ、細かく分けたスキルを、小さなステップを踏みながら指導するという立場がとられていた。このような指導は、70年代後半より行われた「基礎へ帰れ (Back to Basics)」運動とも相まって、スキル中心の指導を強化しようとする動きと連動するものであった。しかしながら、英語を母語としない児童が増加していた米国においては、「基礎読本中心の指導」で展開されるスキル中心の指導が、子どもたちの能力差を如実に現し、そのことが英語を母語としない子どもたちの学習への意欲の低下を招いていると報告されていた。また「基礎読本」そのものがワークブックのような性格を帯びており、そこで学んだものを自由に応用する場が十分に用意されているとは言えず、習得したスキルを、実際に文章を読み、内容を理解する際に活かすことのできない子どもたちがいることも指摘されていた²。以上の理由により、「基礎読本中心の指導」の抱える課題を克服する方が望まれていたのである。

そのような状況の中で提唱された「文学にもとづく指導」においては、「基礎読本中心の指導」とは対照的に、現実存在し、意味世界をもつ文学作品が使用される。加えて、「基礎読本中心の指導」において重視されたスキルは、実際に文章を読み進める中で習得することがめざされる。この指導の背景には、読者反応理論 (reader response theory) の構築が存在する³。読者反応理論においては、単一の解釈が存在するとは見なされず、読み手が各自の経験にもとづきながら独自の意味を構成する存在として捉えられる。つまり、読み手の能動性が重視されるのである。以上の点により、読み手の能動性や意欲を高めるとともに、実際に文章を読みながら

スキルを獲得できる指導方法として、「文学にもとづく指導」が注目されたのである。

しかしながら、このような経緯がありながらも、2000年代以降の米国においては、「文学にもとづく指導」を十分に具現化できず、むしろ基礎的な知識やスキルの要素的な指導に陥る実践が繰り返されているという指摘がなされている⁴。なぜなら、NCLB法のもとでは、科学的に効果が実証された指導を行うことが求められており、この実証性に適う要素として「基礎読本中心の指導」で取り上げられたスキルが取り上げられているためである。この傾向は、標準テストの問題が、読みのための基礎的な知識やスキルが中心であったこと、テスト結果が悪い場合には制裁措置が取られることから、さらに後押しされることとなっている。

実のところ、このような「文学にもとづく指導」の実現を疎外する外在的な要因に加えて、「文学にもとづく指導」そのものの脆弱性も指摘できる。それは、先行研究においても指摘されている通り、「文学にもとづく指導」の典型的な指導方法であり、言語を「フォニックス (phonics)」などに分解し、そうした知識やスキルを過度に強調する指導を批判することを志向して登場した「ホール・ランゲージ (whole language)」においても、フォニックスの指導は重要な要素として位置づけられていることと関連する⁵。ホール・ランゲージが批判するのは、フォニックスを、文脈をうばわれた状態において羅列的に指導することであり、その獲得が自己目的化してしまうことにある。しかしながら「文学にもとづく指導」では、「基礎読本中心の指導」を批判する形で登場したことを強調するあまり、言語習得にとって不可欠であると考えられる基礎的な知識やスキルを軽視する傾向も見られたのである。ここから、「文学にもとづく指導」を志向しながらも、フォニックスなどのスキルを指導に位置づけつつ、テキスト内容の理解が促される指導をいかにして実現するのかという点に、内在的な課題があると言える。

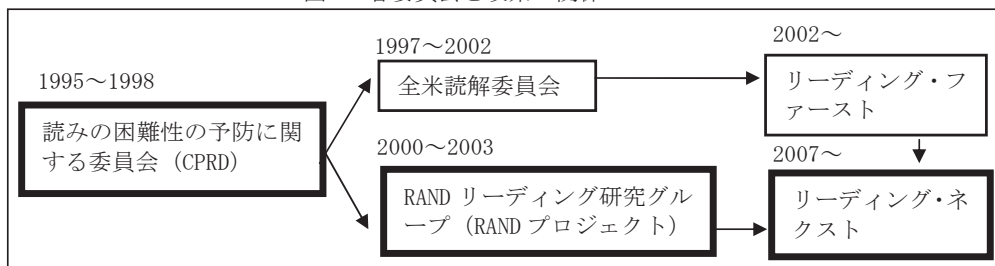
さらに米国においては、「4年生のスランプ (fourth grade slump)」と呼ばれる現象、つまり第3学年までに読みのスキルを獲得させた生徒が自動的にその後の読みの能力を発達させるわけではないことが報告されている⁶。そのため、「文学にもとづく指導」においても、後続の学年において継続して読みの力を向上させるための手立てが求められていると言える。

そこで本稿では、幼稚園段階から小学校第6学年までの幼児・児童を対象とした、文学作品を用いた指導を軸に据えた教材集である『ヴォイシズ・リーディング (Voices Reading)』(以下、『ヴォイシズ』)⁷を取り上げ、以上の米国における読みの指導をめぐる課題を克服するための方途を探究する。『ヴォイシズ』は、教員経験のあるパトリック・ウォーカー (Patrick Walker) と、ハーバード大学において子どもの社会性と倫理性を研究するロバート・セルマン (Robert Selman)、同大学で子どもの言語発達を研究するキャサリン・スノー (Catherine Snow) によって監修された、読みの指導のための教材集である。この教材集は、様々な文化が描かれた文学作品を読みの対象として選定し、そこで描かれるテーマを議論の土台としつつ、その名が示す通り、子どもたちの「声」⁸に着目するものである。これは、ウォーカーが、子どもたちが自分たちの生活を改善し、他者とよりよい社会を築いていくためには、読むためのスキルの獲得やテキストの理解にもとづきながら、自分の「声」を表明し、他者と関わっていくことの必要性を感じたことに由来するものである⁹。

『ヴォイシズ』に着目する理由は、本教材集が幼稚園から小学校第6学年までの幼児・児童を対象とした、文学作品を用いた指導を行うことを目的として作成されている点に加えて、教

材の監修にスノーが関わっている点にある。スノーは読みの指導に関わる2つの委員会の議長を務め、効果的な読みの指導のための要素を整理するとともに、「読解」概念とその評価のための理論整理を行った。2つの委員会とは、「読み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）」と「RAND リーディング研究グループ（RAND Reading Study Group、以下 RAND プロジェクト）」である。CPRD の成果は、一方では全米読解委員会（National Reading Panel）に取り入れられ、さらに全米で行われた読むことに関する教育政策であるリーディング・ファースト（Reading First）の理論基盤として採用された。他方この成果は、RAND プロジェクトに継承され、リーディング・ファーストの直面する課題を乗り越えるものとして、「リーディング・ネクスト（Reading Next）」へ発展していく。以上の関係を表したものが、図1である¹⁰。

図1 各委員会と政策の関係



（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。）

『ヴォイシズ』は、以上の2つの委員会での成果にもとづき作成されている。またスノーはリーディング・ファーストの抱える課題を指摘し、その課題を乗り越えるものとして『ヴォイシズ』を位置づけている。そのため、『ヴォイシズ』およびスノーの所論に注目することで、現在行われている読みの教育政策を相対化して検討することが可能になるとともに、現在の米国における読みの教育政策が抱える課題を克服するための方途を明らかにすることができるだろう。では、スノーはどのような読みの指導を重視しているのだろうか。まずはスノーが議長を務めた2つの委員会の成果を明らかにすることからはじめよう。

1. キャサリン・スノーによる読みの指導のための理論整理

本章では、スノーが議長を務めた2つの委員会で合意された、効果的な読みの指導の内実を明らかにする。まずは、CPRD から全米読解委員会、そしてリーディング・ファーストへとつづく動向を追うことで、米国における読みの指導をめぐる、どのような論点が示されてきたのかを明らかにしたい。

（1）「読みのための基礎的なスキル」と「理解」の獲得の重要性の指摘

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小学校第3学年までの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¹¹。CPRD では、効果的な読みの指導をおこなっている教師は、目の前の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認識のもと、多くの子どもたちにとって成功を導く読みの指導のメカニズムを明らかにすることがめざされた。そしてその際には、子どもたちのつまずきを分析し、そのつまずきを生み出させないために、

読みの指導に含みこむべき要素を明示することがめざされた。調査の結果、効果的な読みの指導の要素として「アルファベットの原則 (alphabetic principle)」、「流暢さ (fluency)」、「理解 (comprehension)」が挙げられ、この3点を指導する際の注意点も加えられた。具体的には、「アルファベットの原則」を指導する際には、それらを細分化し系統的に指導するのではなく、まずは意欲を持って文字を書くことができるような指導を行うこと¹²、「理解」を生み出させるためには、個人的な価値やコミュニケーションなど、読むことの目的を明らかにし、その目的のもとで読みの指導を行うことなどである¹³。

この CPRD の成果は、全米読解委員会に継承された。全米読解委員会では CPRD で示された要素をより具体化しつつ、それらが指導にとって有効であることの科学的な根拠を示すことがめざされた。ここには、読みの指導に関わる膨大な調査・研究がおこなわれてきているにも関わらず、いまだ読みに困難を抱える子どもが多く存在している現状に対する問題意識がある。そこで、指導の効果を科学的に分析し、効果の根拠を示すことの必要性が共通認識されたのである¹⁴。調査の結果、「アルファベットの原則」が「音素への気付き (phonemic awareness)」と「フォニックス」へと具体化され、また「理解」の前提として「語彙 (vocabulary)」の獲得の重要性が指摘された¹⁵。このようにして、CPRD で示されていた3つの指導の指針が、さらに具体的な5つの構成要素として明示された¹⁶。そしてこの全米読解委員会の成果は、「一人の子どもも置き去りにしない (No Child Left Behind: NCLB)」法のもとで実施された読むことに関する教育プログラムであるリーディング・ファースト (Reading First) の理論基盤として採用された。NCLB 法のもとで実施される授業実践には科学的な根拠が求められていたが、その主旨に合致する形で成果が示されたためである。

リーディング・ファーストとは、連邦政府の補助金のもと、読むことの指導を改善し、子どもたちに読む力を保障することをめざした政策である。ここでは、教師が調査にもとづいた読むことのプログラムと教材を使用すること、教師がそのプログラムと教材を効果的に使用することができるよう専門性発達のための支援を行うこと、子どもの発達をモニターし、早期に読むことに困難を抱えている子どもを特定するために、評価を行うことが定められた。しかしながら、このプログラムにはさまざまな批判が行われることとなる。それは、リーディング・ファーストにおいては、読みの力が標準テストにおいて評価されたこと、またそのことにより過度に「音素への気付き」や「フォニックス」の指導など、読みのための基礎的なスキルの指導が強調される教育実践が繰り返されていたことである。そのほかにも、文学作品を読む機会が十分に確保されていないことや、テキストを客観的に読む側面に目が向けられていないことに対して疑問の声があがった¹⁷。つまりここでは、いかにして5つの構成要素を含み込んだ実践を展開するのか、すなわち、読みのための基礎的なスキルを指導しながらも、それだけにとどまらず、テキストの理解を促す指導を実現することに関する課題が指摘されていると言える。

(2)「理解」の内実の解明

このような全米読解委員会とリーディング・ファーストをめぐる議論がある一方、スノーは CPRD の報告書を提出後、新たな研究グループの議長を務めた。それが RAND プロジェクトである。ここでは、CPRD で重視された「理解」の中身を具体化することがめざされた。なぜなら、小学校低学年においては十分に読めていると判断されていても、後続学年において読みの困難

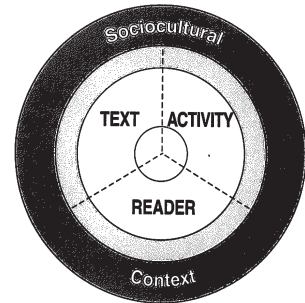
性に直面する子どもが多いことに対しての問題意識を有しており、その問題に対するひとつの突破口が、小学校から高等学校への一貫した「理解」に関する共通理解であると考えられたためである。

RAND プロジェクトでは、読解を「書かれた言語と相互作用することを通して意味を抽出し、構成する過程である」と定義づけるとともに、「理解」は「読み手」・「テキスト」・「活動」の3要素で構成されるものであると捉えた。これらの関係性を図式化したものが図2である。ここでの「読み手」とは、理解しようとする主体であり、読むという行為に、さまざまな能力や知識、経験をもちこんでくるものである。「読み手」を位置付けることで、文章を理解するということは、単にテキストに埋め込まれた意味を抜き出すことではなく、「読み手」が自分自身の既有知識を用いながらテキストと相互作用することではじめて、読解が成立するものであることが示されている。さらに「活動」とは、なぜ読むのかという「目的」、読んでいる最中にどのような精神活動に取り組んでいるのかという「過程」、そしてリーディングの結果として何を学習したり経験したりしたのかという「結果」、これら3つの側面を含んだ概念とされた。つまり、どのような「読解」になるのかは、「目的」やその「過程」に方向付けられるものであることが指摘されていると言える。そしてその3者は、「社会文化的文脈」のなかに位置づくものとされ、「社会文化的文脈」への「参加 (engagement)」が重視された。

ただしスノーは、文脈に依存した指導の危険性を指摘している。なぜなら、文脈に依存した読みの指導では、自立した読み手を育てることはできず、読みのために獲得すべき「知識 (knowledge)」とそれを「応用 (application)」する過程が不問にされる可能性が存在するためである。テキストを理解するためのスキルを「知識」として獲得し、それを実際のテキスト理解に「応用」することで、子どもたちの読みの力は向上し、「自立した読み手」の育成につながると考えられたためである。また、「理解」の様相は標準テストでは捉えきれず、より包括的な評価課題が必要であることも合意された。ここには、リーディング・ファーストをめぐる議論された課題を克服する手立てが見出せる。すなわち、理解を生み出すスキルを「知識」として指導することで、「理解」を獲得できるような読み手を育てること、標準テストではない評価課題で「理解」を見取ろうとしている点である。

以上、スノーが重視する読みの指導に関する理論的整理を見てきた。スノーは読みのための基礎的なスキルを重視しながらも、到達すべき読みの力として「理解」を挙げていること、その「理解」を獲得するためには、読むことの目的を明らかにすること、また読むためのスキルを「知識」として獲得し、それを「応用」する学習を行うことを重視していることがわかった。では、どのようなスキルを「知識」として獲得させ、それをどのような評価課題で見取ろうとしているのだろうか。またどのようにして子どもたちに読むことの目的意識をもたせているのだろうか。そして、どのような理解を、どのようにして獲得させようと構想しているのだろうか。そのことを明らかにするために、『ヴォイシズ』の単元を具体的に見ていこう。

図2 「読解」モデル



(RAND Reading Study Group (Snow, C., Chair) *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*, Santa Monica: Rand, 2002, p. 12. より抜粋)

2. 『ヴォイシズ』の単元分析

(1) 全体像

スノーは、目的を示されずに読み方が指導される場合が多いことに危機感を抱き、読みの指導を行う際には、何のために読むのかを子どもが意識できる授業を行うことの必要性を感じている。このスノーの問題意識と共著者であるセルマンの関心が結びつき、『ヴォイシズ』では、6つのテーマにもとづいたカリキュラムが構成されている。具体的には、「自己認識の確立 (identify awareness)」、「視点の獲得 (perspective taking)」、「対立の解決 (conflict resolution)」、「社会意識 (social awareness)」、「愛と友情 (love and friendship)」、「自由と民主主義 (freedom and democracy)」である¹⁸。そして6つのテーマそれ

ぞれに、表1に示すような、学年ごとの「核となる問い (central question)」が設定されている。これらの問いは、児童の興味や経験を重視し、そこから学習をはじめることには留意しながらも、友人や家族の問題、さらには国家の問題へと視点を広げること、さらにさまざまな場面で起こる問題の解決に向けた方途を探究することを学習に位置付ける目的で設定されている。

加えて、これらの目的を子どもたちが主体的に学習できるように、子どもたちを主語においた問いとして記述されている。このような子どもを主語においた問いの設定は、パウロ・フレイレ (Paulo Freire) が提起する「生成テーマ (generative themes)」の発想にもとづいている¹⁹。「生成テーマ」においては、学習者が自らの置かれた状況で問題とされていることを、自ら意識化し、その現状を打開していくための現状分析を行い、解決策を探ることがめざされている。『ヴォイシズ』においても、子どもたちが自らを取り巻く状況を解決するために、目的をもってテキストを理解する学習が行われることがめざされているため、フレイレの考えが採用されているのである。そしてこの6つのテーマを指導するために、多様な文化観が描かれた『文学作品』²⁰が使用される。『文学作品』を指導する際には、全米読解委員会で合意された効果的な読みの指導のための5つの要素を含み込んだ指導が準備されている²¹。

以上の構成をもつ『ヴォイシズ』には、各学年各テーマに1冊の指導書が作成されている。そこで、この指導書を検討することで、具体的な『ヴォイシズ』の内容とその特徴を明らかにしていこう。本稿では、6つめのテーマ「自由と民主主義」の幼稚園と第5学年の単元分析を行う。なぜなら、各学年の最終テーマとして設定されていることから、本教材集で最終的に獲得がめざされている「理解」の内実に迫ることができると考えられるためである。特に第5学年では、自由と民主主義を獲得するための葛藤や、社会参加する際に見るべき社会の歪みが描かれているため、『ヴォイシズ』においてめざされている理解の様相を読み取ることができると考えられる。なお両単元とも全6週間のカリキュラムとして構成され、第5学年の単元は、社会科との合科の単元として設定されている²²。

表1 『ヴォイシズ』の「自由と民主主義」単元における「核となる問い」

K: どうすればお互いを気遣えるのだろうか?
G1: 何がいい隣人を作るのだろうか?
G2: アメリカの契約とは?
G3: どうすれば権利のために立ち上がる地域として協力できるのだろうか?
G4: どうすれば自分の意見を聞いてもらえるのだろうか?
G5: どうすれば、自由に生きるために、闘い続けることができるのだろうか?
G6: どうすれば知識は私達を自由にしてくれるのだろうか?

(『ヴォイシズ』HP (<http://content.yudu.com/Alocw2/ZanerBloserK8Cat2010/resources/index.htm>, 2011年7月25日確認), pp.12-18をもとに筆者作成。Kはkindergarten、Gはgradeの略であり、Kは幼稚園段階、G1~6は小学校第1~6学年を指す。)

(2) 幼稚園単元の分析

幼稚園段階の単元には、「どうすればお互いを気遣えるのだろうか？」という「核となる問い」が設定されている。民主主義国家である米国では、個人が自由に振る舞う権利を持つ一方で、同時に他者を気遣う責任をもっていることを理解させるためである。この「核となる問い」を探究するために、各週に1冊の『文学作品』と「詩」が割り当てられている²³。例えば第1週目の『文学作品』²⁴の指導では、表2に示す通り、理解スキルとして「問題と解決」が割り当てられている。作品に登場する人物がどのような問題を抱えているのか、その問題をどのように解決したのかを読み取る学習を行うことで、他者への配慮の方法を具体的に学ぶことがめざされている。また「詩」の指導では、リズムよく「詩」を音読するなかで、「音素への気付き」と「フォニックス」を獲得することがめざされる。ここではビッグブック (Big Book) と呼ばれる大型の絵本を用いて、教師と子どもが同じ絵本を共有しながら音読を行う²⁵。このように1つの授業のなかで、読みのための基礎的なスキルや理解のためのスキルを学習するカリキュラムが構想されている。

表2 「自由と民主主義単元」(幼稚園段階)

『文学作品』	詩	フォニックス	理解スキル	焦点 (focus)
『ワニの子守歌ーフィリピン の民話』(ホセ・アル エゴ、アリア ン・デューイ)	“Nina-Nena-N elo (ユーゾ ー・ウノバガ)	・“e” ・“u”	・予測と推論 ・問題と解決 ・虚構と現実	明るさと思いやりの 価値 親切な言葉と行為を もった意外な人物に 注目する

(Selman, R. & Snow, C. E. (Lead Authors), *Voices Reading: theme 6 grade K teacher edition*, Columbus, OH: Zaner-Bloser, 2005, p. T2 および T6 をもとに筆者作成。)

(3) 第5学年単元の分析

第5学年の単元には、「どうすれば、自由に生きるために、闘い続けることができるのだろうか？」という「核となる問い」が設定されている。そしてこの問いを追究するための『文学作品』として、第1週のカリキュラムには、ウォルター・ディーン・マイヤーズ作『私は約束の地を見たーキング牧師の生涯』が取り上げられる。この作品では、キング牧師が公民権運動において最も重要な人物であったこと、非暴力による抗議運動を行うにあたってマハトマ・ガンジーの考えを参考にしたことなどが記されている。

表3 「自由と民主主義」(第5学年段階)

『文学作品』	理解スキル	焦点	概念
『私は約束の 地を見たーキ ング牧師の生 涯』(ウォル ター・ディ ーン・マイ ヤーズ)	・登場人物の動機分析 ・登場人物の葛藤分析 ・問題と解決 ・テキスト構造 (序盤・中盤・終盤) ・事実と意見	人種的平等 (Racial Equality)・ 経済的正義 (Economic justice)・平和 (Peace) キング牧師の事例と、彼の人種 的平等・非暴力による社会変 化・飢えと貧困と戦争のない世 界に対する夢	非暴力 (Nonviolent) ボイコットと デモは、自由 のための非暴 力の方法である

(Selman, R. & Snow, C. E. (Lead Authors), *Voices Reading: theme 6 grade 5 teacher edition*, Columbus, OH: Zaner-Bloser, 2007, p. T4 および T6 をもとに筆者作成。)

まずカリキュラムの冒頭では、『文学作品』の内容と関連のある既習事項を思い出すとともに、

子どもたち自身の考えを引き出すことがめざされる。『ヴォイシズ』で学習を積み重ねてきた子どもたちは、白人にバスの座席を譲ることを拒み逮捕されたローザ・パークス (Rosa Parks) らについて学んでいる²⁶。そこで、彼女らが自由を得るためにどのように闘ってきたのかを振り返らせるのである²⁷。その後、「現代を生きる自分たちにとって、自由とは何を意味しているのか」という問いに対する自分なりの答えを「ジャーナル (journal)」に書かせる。「ジャーナル」は、子どもたちが日々の学習で感じたことをメモ程度に記したり、与えられたテーマにもとづいて自分の意見を書き込んだりする際に使用するものである。このように既習事項を思い出させたり、自分の意見を書かせたりすることによって、テーマに関する子どもの思考を活性化させ、子どもたちの経験や意見と『文学作品』の学習を関連づける素地を作るのである。

この『文学作品』の理解を深めるために、1 週目には、表 3 に示した 5 つの理解スキルが学習内容として設定されている。ここに挙げられているのは、作品に登場する人物の思考や行動、作者の意図、テキストの構造を理解するためのスキルである。これらのスキルはまず教師によって、他のテキストを用いながら「知識」として教えられる。「登場人物の動機分析」では、動機とは人を行動へと向かわせるものであり、人は外的にも内的にも動機づけられる場合があること、作品中の人物や彼らの行動を判断していくためには、この動機分析が有効であることを教える。「登場人物の葛藤分析」においては、葛藤は他者との間だけでなく、個人の内部や、個人を取り巻く環境などの要因に対しても起こりうることを教える。「問題と解決」では、物語の筋は解決されるべき問題を中心に描かれていること、作者がどのような読み手を想定しているのか、どのような目的でその作品を書いているのかによって、問題の選ばれ方や、問題場面と解決場面の描かれ方が異なることを教える。そして、「事実と意見」では、事実は証明できる一方で、意見は個人の見解や信念であることを教える。そして『文学作品』で、これらの「知識」としてのスキルを「応用」する学習を行う。つまり、キング牧師が何に動機づけられていたのか、どのような葛藤を抱いていたのか、作者はどのような意図をもってキング牧師の生涯を物語にしているのか、キング牧師に対してどのような意見をもっているのかなどを、理解スキルを用いて分析していくのである。

さらに、テキスト外の情報を利用して、『文学作品』を多角的に理解するための学習も設定されている。登場人物の背景知識を知るために、キング牧師が参考にしたマハトマ・ガンジーの「塩の行進 (salt march)」に関する文献を読むことや、キング牧師が暗殺される前日に行った演説を取り上げ、暗殺されることを予期していたと考えられるフレーズの学習を通して、同じ公民権運動の担い手であっても、立場によって異なる抗議行動を行う人物がいたという事実を知り、両者を比較する活動が行われる²⁸。

このような学習を積み重ねたあと、本単元の最終週である 6 週目のカリキュムには、語句や文法のテストとともに、「弁論大会 (orators' forum)」というテーマ・プロジェクトが構想されている。これは、子どもたちに単元を通して学んだ知識を使って、スピーチを行わせるものである。スピーチを行う際には、取り上げる内容が重要な社会問題であること、民主主義において発言を行うことの重要性について、他者の意識を向上させることが求められる。また理解スキルの知識を用いて、スピーチ原稿を書くことが求められる。弁論大会を通じて、子どもたちは本単元で設定されている「どうすれば、自由に生きるために、闘い続けることができるの

だろう？」という「核となる問い」を実現する方途を具体的に学び、教師は子どもの本単元における既習事項の習得状況を見取るのである。さらにここでは、テキスト内容の解釈を超えて、子どもが自らの「声」を表明することが重視される。他者とよりよい社会を築いていくためには、テキスト内容や他者の発言を理解することにとどまらず、自らの声を発しながら他者と関わっていくことが求められる。そのことを、弁論大会を通して、具体的に学ぶのである。

このように『ヴォイシズ』の指導書には、『文学作品』の理解を促すために、子どもたちの既有知識を活性化させること、スキルを「知識」として獲得し、「応用」する機会を設けること、テキスト外の情報を利用して『文学作品』を多角的に読む機会を設けることなどが構想されている。ここには、リーディング・ファーストをめぐって議論されたスキルと理解をめぐる課題を乗り越える方途が示されていると言えよう。すなわち、全米読解委員会で指摘された5つの要素を網羅しながらも、スキルを知識として学習し、それを応用する機会を与えること、スキルと理解の関係を考慮した指導を行うこと、様々な文化が描かれた文学作品を用いた学習を行うこと、それを多角的に見る学習を加えることで、基礎的なスキルの獲得を強調する実践に陥らないための手立てが講じられているのである。

さらに、テーマ・プロジェクトが設定されることで、まさに子どもたちが自らの「声」を表明する機会が設けられている。「基礎読本中心の指導」においては、子どもたちはスキル獲得の能力において差があるものとして捉えられていたが、『ヴォイシズ』においては、個々の子どもの経験の違いはプロジェクトを遂行していく際の豊かさとして認められる。これは、『ヴォイシズ』が複数形で示されている通り、スキルの獲得とテキスト内容の理解を両立しつつも、子どもたち個々の意見を大切にしながら、子どもたちが社会と関わっていくことを可能にするための学習が構想されている証と言えるだろう。

また、幼稚園単元と第5学年単元に学年段階を越えて共通して使用されている理解スキルに、「問題と解決」がある。この理解スキルは、幼稚園単元においては『文学作品』の内容を理解するために提示されるのに対して、第5学年においては作者の意図を理解するために提示される。すなわち、同じ理解スキルを使用しながらも、より複雑な課題への使用を促すことにより、発達段階を考慮した理解スキルの配列が行われており、幼稚園から小学校段階にかけて継続して読みの力を向上させていくための手立てが講じられていると言える。

結論

本稿では、米国において読みの指導のために作成された教材集『ヴォイシズ』を取り上げ、スノーの重視する読みの指導の具体像を明らかにするとともに、その要素がどのように『ヴォイシズ』において具現化されているのかを検討した。その結果、『ヴォイシズ』の幼稚園単元においては、様々な文化が描かれた文学作品を用いて「音素への気付き」と「フォニックス」を「理解」と関連づけながら指導していること、また全7学年を通して読むためのスキルを「知識」として指導し、またそれを「応用」する機会を設けていること、『文学作品』の内容と関連する子どもの既有知識を活性化させ、それにもとづいた「理解」を獲得させていることなどが明らかとなった。リーディング・ファーストに関わって議論されていた、読むためのスキルとテキスト内容の理解の指導を両立するための方途が、『ヴォイシズ』において実現されていると

評価できる。

先述の通り、80年代以降の米国においては、「自立した読み手」を育てるためのひとつの指導方法として「文学にもとづく指導」への注目が集まっていたものの、特に2000年代以降にNCLB法にもとづく全国的な読みの教育政策が展開するなかで、十分に「文学にもとづく指導」を実現できていない現状があった。ここには、一方では、標準テストの実施とそれに伴う制裁措置という外在的な要因が見出せるものの、「文学にもとづく指導」のもつ内在的な要因、すなわち基礎的な読みのスキルをいかに指導に位置づけるのかという課題を看過することができなかった。この点に関して『ヴォイシズ』では、『文学作品』にもとづく指導を軸に据えながら、発達段階に応じたスキルの指導をカリキュラム内に位置づけることで、「文学にもとづく指導」を十分におこなえる手立てを講じており、「自立した読み手」を育てるための長期的な道筋が示されていたと言える。

今後の課題として、次の3点を挙げたい。1点目は、実際の子どもたちの学習の様子を検討することである。2点目は、スノーとともに『ヴォイシズ』の監修を務める、セルマンの所論にもとづく分析をおこなうことである。社会性の研究を進めるセルマンの所論が、いかに『ヴォイシズ』に結実しているのかを明らかにすることである。3点目は、NCLB法のもとで実施された標準テストの中身との比較である。標準テストの存在が大きな影響を及ぼしている米国において、具体的にどのような問題を解くことが求められているのか、そこでの問題と『ヴォイシズ』における指導内容の差異を見出すことである。以上3点の分析により、本教材集の特徴がより鮮明になると思われる。今後の課題としたい。

¹「文学にもとづく指導」については、堀江祐爾「アメリカにおける文学を核にした国語科指導」『兵庫教育大学研究紀要』第14巻第2分冊、1994年、pp.39-52に詳しい。堀江は、「文学にもとづく指導」に注目が集まった理由として、本文で取り上げた以外にも、以下3点の理由を挙げている。1点目は1980年代前半に「危機に立つ国家(Nation as Risk)」と「ボイヤー報告(High School: A report on Secondary Education in America)」の2つの報告書が出されたことと関係する。ここでは、アメリカ経済を立て直す人材を育てるために、細かい技能ではなく、言語によるコミュニケーションに重点を置き、コア・カリキュラムによる総合的な指導をおこなうべきであるという提言がなされた。2点目はさまざまな形態の指導によってきめ細かな教育を維持しようとする教師たちの努力があったこと、3点目は心理言語学、認知心理学などの教育の成果が蓄積され、従来とは異なる面を持つ国語科指導法の出現を支えたことである。

²以上の指摘に関しては、Scharer, P. L. and Detwiler, D. B., *Changing as Teachers: Perils and Possibilities of Literature-based Language Arts Instruction*, Language Arts, NCTE, Vol.69, No.3, pp.186-192を参考にした。

³McGee, L. M., *Exploring the literature-based reading revolution focus on research*, Language Arts, 69, pp.529-537.

⁴Gold, M., *Study Questions 'No Child' Act's Reading Plan*, *Washington Post*, May2, 2008 ([http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2008/05/01/AR2008050101399.html](http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2008/05/01/AR2008050101399.html?hpid=sec-education)?hpid=sec-education、2013年12月26日確認)

⁵赤沢真世「ホール・ランゲージにおけるフォニックス指導の位置付けとその実践：C.S. ウィーバーの所論を中心に」『日本児童英語教育学会紀要』第23号、2003年、pp.21-29。

⁶Chall, L., and Jacobs, V., *Poor children's fourth-grade slump*, *American Educator*, 2003, Spring, pp.14-15. シャルは、自身が作成した読みの発達段階モデルにおいて、第4学年は「読むことを学ぶ」段階から「学ぶために読む」段階への転換点だと捉えている。

⁷『ヴォイシズ』は2002年以降、学年ごとに順次出版されており、現在20の州で使用されている。現時点では、『ヴォイシズ』に関する調査・研究は非常に少ない。Robert Marzano &

Associate, Inc.が2005・06年に行った調査によれば、本教材集の使用によって、小学校第1・2学年の児童の読むことの力が向上したことが明らかにされている。同様の結果は、2005・06年に行われたペンシルベニア州でのケーススタディからも報告されている

(http://www.zaner-bloser.com/media/zb/zaner-bloser/pdf/VLAW_ScientificResearchBaseandProgramEfficacy.pdf, 2013年12月26日確認)。

⁸『ヴォイシズ』では、「さまざまな目的のために、さまざまな文脈において、効果的にコミュニケーションするために自分自身の『声』を使用する能力」を育成することをめざし、教材が作成されている。『ヴォイシズ』の創案者であるウォーカーによれば、本教材集は、ミハイル・バフチン(Mikhail Bakhtin)が提唱するvoices概念を採用し、voicesの枠組みを形成しているという。(Walker, P. C., “The Voice Strand,” *Understanding Voices: Introduction to the Voices Literature and Writing Program*, p.1 (now printing))。

⁹『ヴォイシズ』が作成される直接の動機となったのは、ボストン市内で教員を務めていたウォーカーが、隣人の若者をギャングの暴力行為により殺傷される事件に悲嘆したことにある。当時のボストンは、若者による殺傷事件が多発していた。ウォーカーは、若者を取り巻く現状を打開するべく、1992年にボストン市内において、様々な文化が描かれた文学作品を通じて表現されるテーマを議論の土台として用いることで、子どもたちに社会的なスキルと価値を教え、議論させ、実践させることをめざすプログラムを開始した。その後セルマンとスノーが社会性と読むことの指導に関する理論基盤を提供することにより、『ヴォイシズ』が完成した。

¹⁰以上の展開については、山本はるか「キャサリン・スノーによる読むことの実践的理論——Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children に焦点をあてて——」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第59号、2012年、pp.611-623に詳しい。

¹¹Snow, C.E., Burns, S. & Griffin, P. (Editors), *Preventing reading difficulties in young children*, Washington, DC: National Academy Press, 1998, p.32.

¹²ここには、ホール・ランゲージ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挙げられている。創作スペリングとは、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、そのなかで、子どもたちの自信と書く意欲を重視する指導法である。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。創作スペリングについては、前掲の赤沢論文に詳しい。

¹³Snow, C.E., Burns, S. & Griffin, P. (Editors), *Preventing reading difficulties in young children*, Washington, DC: National Academy Press, 1998.

¹⁴全米読解委員会では、文献研究、地域別の公聴会、読みの問題に関わる教育機関との協議が行われ、特に文献研究において科学性が追究された。ここでの科学性とは、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。

¹⁵「フォニックス」が文字と音声の関係性を視覚的に捉えることを意味する一方、「音素への気づき」は語感の獲得を重視した指導を意味する。これは、リーディングの学力獲得には、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。

¹⁶Shanahan, T. *The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers*, Naperville, IL: Learning Point Associates, 2005.

¹⁷2008年5月1日に教育省が公表した報告書を皮切りに、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 (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.)。

¹⁸これら6つのテーマは、社会性発達の学習にとって重要であると特定されてきた、人格発達の、社会的、感情的な要素を網羅するものとして設定されている (Research Base with Bibliography for Voices Reading, *op. cit.*, pp.7-8.)。

¹⁹2012年7月14日付のウォーカーから筆者へのEメールにもとづく。ウォーカーは“Central questions originally and pretty consistently has been based on Paulo Freire's work—generative themes and questions. We have stretched it more broadly to fit with a

bottom up pedagogy which seeks to empower students.”と述べており、フレイレの発想にもとづきながらも、その概念を拡張して使用していることがわかる。

²⁰『ヴォイシズ』で扱われる文学作品は、“Instructional Read-Aloud”として分類されており、直訳すれば「指導的な音読」となる。しかしこれは、音読を行う「行為」を示しているのではなく、あくまでリーディングの「対象」である文学作品を指しているため、本稿では

“Instructional Read-Aloud”を『文学作品』と訳すこととする。様々な文化が描かれた文学作品が採用された背景には、子どもたちに対して多文化への注意を喚起するとともに、多文化理解を促すことを重視する考えがある。

²¹ただし、ここには注意が必要である。なぜなら 2000 年以降の米国において読みの教材が使用されるためには、州の承認を得なければならず、その承認を得なければ、州からの補助金を獲得することができなかったからである。そのため 2000 年以降の読みの教材は、連邦政府や州が認める根拠、すなわち連邦政府によって認められた全米読解委員会の成果を盛り込んだ教材でなければ、採用されることがなかったという実情がある。そのため、全米読解委員会の成果にもとづいた教材集であると言っても、それが、教材作成者の意図を汲んだものなのかを注意して見極める必要がある。また、全米読解委員会以外の研究成果においても、こうした構成要素が重要であることが指摘されている。例えば、NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) も「音素への気づきの指導、フォニックスの指導、テキストと読解方略に関する直接的で統合された指導が組み合わされたとき、最も効果的な読みの教育方法が現れる」と指摘している。

²²各週 60 分もしくは 90 分の授業を週 5 日行うよう設定されている。つまり 60 分もしくは 90 分の授業を 1 時と数えると、1 テーマ 30 時数のカリキュラムとなる。

²³Selman, R. & Snow, C. E. (Lead Authors), *Voices Reading: theme 6 grade K teacher edition*, Columbus, OH: Zaner-Bloser, 2005, p.T6.

²⁴『ワニの子守唄』のあらすじは、以下の通りである。ワニの母親から、子供が泣きやまないで、なだめてほしいと頼まれた心の優しいクマは、自慢の子守唄で上手に寝かせつけてお土産に魚をもらう。一方、隣の意地悪なクマは、寝ているワニの子供を無理やり起こし、下手な子守唄で更に泣かせてしまう。籠に入ったお土産をもらって帰宅するが、開けてみると、その中にはおそろしい生き物が入っていた。

²⁵ビックブックは、ホール・ランゲージの特徴的な指導方法の 1 つである。詳しくは、赤沢真世「アメリカにおける入門期読み書き指導の展開—ホール・ランゲージにおける読み理解を促す指導に着目して—」『リテラシーの育成をめざす評価規準と評価方法の開発』平成 19-21 年度科学研究費補助金基盤研究 C 研究成果最終報告書、2010 年を参照のこと。

²⁶その他にも、ホロコーストの犠牲者となったユダヤ人のハンナ・ブレイディ (Hana Brady 1931-44) らについて学んでいる。

²⁷次に、本単元において獲得がめざされる「非暴力」という「概念」を提示し、その「概念」が「自由と民主主義」のために闘う方法と関連していることを説明したり、教師自身の自由に対する考え方を例示したりすることによって、子どもたちの「自由と民主主義」というテーマに関する思考を活性化させていく。

²⁸以下の引用は、1968 年のキング牧師の演説の一部である。__の部分が、キング牧師が暗殺を予期していたと考えられる箇所である。__の部分は、本書のタイトルとなったフレーズである。

“We’ve got some difficult days ahead. But it really doesn’t matter with me now, because I’ve been to the mountaintop. And I don’t mind... Like anybody, I would like to live a long life. Longevity has its place. But I’m not concerned about that now. I just want to do God’s will. And He’s allowed me to go up to the mountain. And I’ve looked over. And I’ve seen the Promised Land. I may not get there with you. But I want you to know tonight, that we, as a people, will get to the Promised Land. And so I’m happy tonight. I’m not worried about anything. I’m not fearing any man. My eye have seen the glory of the coming of the lord.”

(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 2 回生)
(受稿 2013 年 9 月 2 日、改稿 2013 年 11 月 28 日、受理 2014 年 1 月 16 日)

An Examination of “Voices Reading” for Reading Instruction in America: Acquisition of Skills and Understanding of Texts

YAMAMOTO Haruka

Catherine Snow (1945-present) is a researcher in children’s language and literacy development, focusing on how oral language skills are acquired and how they relate to literacy outcomes. This article focuses on her reading instruction theories and “Voices Reading,” which is the textbook series for reading instruction in America. Snow is one of the authors of “Voices Reading.” First, this article presents the results of two studies that Snow chairs. The two studies are by the Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children and the RAND Reading Study Group. Snow emphasizes the importance of compatibility between instruction in basic skills and reading comprehension. Snow defines the term “reading comprehension” as the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language. Moreover, Snow claims that it is important to acquire “knowledge” for reading and to “apply” the knowledge. Snow argues that these points are vital to foster an independent reader. Next, this article analyzes “freedom and democracy,” a unit of “Voices Reading.” In the lesson plans of “freedom and democracy,” there are instructions using multicultural literature, opportunities to acquire knowledge for reading and to apply the knowledge, and the means to encourage children to read and write based on their background. By analyzing the lesson plans, one can find ways to overcome the problems discussed in Reading First, which is an education policy in America.