

フランスにおける読み方教育の革新

— 新訓令と教材の編成を中心に —

中 西 一 弘

フランスの（初等教育における）国語科教育は、一九七二年十二月公布の訓令によって、大々的な革新の道を歩み始めた。小論では、国語科教育の一領域をなす「読み方」教育にかぎって、その革新の姿をさぐってみることにする。

まず、革新の基本資料である七二年十二月の訓令から、革新の方向を求めよう。

訓令中の「読み方教育」に関する部分は、「理解」・「系統性」・「動機づけ」の言葉が小見出しに掲げられていて、おおよその方向が推察できるが、次のように言葉をおぎなえば、なおわかりやすいであろう。

- 1 理解を重視する読み方指導
 - 2 実態に即した柔軟な（複線型の）系統化の導入
 - 3 動機づけに支えられた生きた授業の開発
- 右の三項目にしたがって、少しく、革新の方向を明らかにしてみよう。「」内は訓令の訳で、ほぼ全文にわたる。」

二

1 理解を重視する読み方指導

「音読であれ、黙読であれ、文字に対応した音声を誤りなく発することは、文意の理解なしでも可能である。テキストの意味を読むと同時に捉えたとき、読み方を知ったといえる。テキストの特質をより速く、より正確に、より柔軟で、より鋭敏に捉える理解力があればあるほど、人はよりよく読む。「読み方を知る」にはいくつかの段階が存するのである。」

ヨーロッパ語にあっては、アルファベット（文字）を知るだけでは一語も読めず、文字を合せて綴りとし、綴りを重ねて単語を、単語を重ねて文としていく、その最初の「綴り」と「単語」という二重の関門を通らなくては、音声化ひとつ正しくはできない。意味をもつ「単語」・「文」の前に、「文字」を組合せて作る「綴り」という単位が厳存していて、その純粹に音声だけの組合せ法が、国語学習の最初で最大の課題となっている。音声だけの、機械的な組合せ学習が、理解をめざす読みの活動に到達せず、たんなる音声化に終ることが多かった。そこで、理解するという読むことの本質にたかえって、読み方の教育を再生しようといふことになっているのが、七二年

の訓令の精神である。

音声化の困難が、表現読み重視の伝統とも一体となって、これまでは圧倒的な音読教育を生み出してきた。

そこを、訓令は、

「ごく最近まで、度外れかつ不十分な方法で、音読に頼ってきた。テキストのごく短い部分をあまりにも長くくり返し音読させるので、テキストへの興味はすぐに底をついてしまうのだった。」

といつても、音読を全廃せよといっているのではない。前文に説いて、

「この読みは、しかしながら、教室においても、日常生活においても、重要な活動をなしている。教室にあっては、児童の音読を調べ、発音と分節とを明確にさせるのに役立つ。児童が文のリズムを知覚し、それにしたがうようにさせもする。容易さと確かさを児童に与えるのにも効果がある。音読は、友人に情報を伝えたり、好きなテキストを知らせたりするのに用いるとき、本来の役割を果たすものである。」

と、音読の有用さを認めている。わけでも、最後の文で表明している「本来の役割」は、後の「動機づけ」と関連して注目しなくてはならない。

しかし、音読の教育だけでは、理解を重視する学習は不可能である。訓令は、「黙読」学習の早期導入を提案して、「音読」中心から、「黙読」重視の読み方教育を説いていく。

「しかしながら、重要な課題は黙読の習得である。流暢な読みに

あつては、心内の、または音声の発音より理解が先行する。ところで、黙読はこの先行をより容易にすることができる。黙読は幼い読者を憶病にさせることがない。自発的であり、読み方を知る者が常に用いるものである。黙読になれば、最後には、今日とみに必要とされている速読の、技能へ導くことも可能になるだろう。」

小学校の最後の二年間にならなければ登場してこなかった黙読が、「重要な課題」として、小学校五年間の多くの時間において実施されることが大きな変化である。理解を重視する読み方教育の革新は、「黙読」という読みの一種類を柱として打ち立てようといわれている。そこから、従来の

一、正確な音読（二年二学期まで）

二、流暢な音読（二年三学期～三年まで）

三、表現的な音読（朗読）（四・五年）

という、音読を基準にした三階梯の厳密で機械的な段階設定をゆるめて、理解をともなった読み方教育の早期実施をめざしていく。

「第一学年の読み方学習は、読んでいるものを児童が理解していないならば、過酷であるだけでなく無益なものになるだろう。したがって、早く第一学年からめざすべきことは、テキストの文意を理解できるようにし、できるかぎり読み声の抑揚で表出しうるように導くことにある。つまり、流暢に読める読みを、小学校の最終学年（第五学年）までに全員の児童が共に身につけるとしたら、それはまことに偉大な進歩といえよう。ともかく、児童は読み方の学習を続けていき、初等教育で受けた学習活動は、中等教育の前半をとおして、さらに深められていくべきものである。」

表現読みを示す「読みの抑揚」を、第一学年は第一学年なりに可能であるとする。第一学年でも理解しえたものは、音声に表出させうるといふ。「理解」を前提として、その前提が満足されたならば、最高学年と等しく、表現読みによる生彩ある読み方の授業を願っている。くり返せば、意味の理解を基盤とする教育なので、機械的に正確な音声化に満足せず、理解しえた者がもつ喜びを支えとして、伝統の表現読みを生かした指導にむかおうとしているのである。

黙読と表現読みの早期実施は、従来の三階梯への反省と結びついている。一部分の革新は、全体に及び、全体で支えられるものである。

三

2 実態に即した柔軟な（複線型の）系統化の導入

「第一学年（準備級）と第二学年（初級第一学年）」とを厳密に分ける考えは、避けるべきである。第一学年で読むことを教えるのであれば、その学習は、第二学年においても継続されるのがよい。学年間の《融合》がめざされている現在、幼稚園の年長組と小学校第一学年とにおいても、同様な取扱いがのぞまれている。それが合理的な解決策である。というのは、読みの能力が一定した発達のとらえず、さまざまな年齢の児童に現われることが明白な事実であるから。」

これまでの読み方教育は、前掲したように、厳密な三段階の系統で実施されてきた。

第一学年の二学期までは、入門期教育にあたり、文字の正確な音

声化が中心課題であった。訓令では、入門期の読み方教育のことを、「読み方を知る」とか、「読むこと」という用語で示している。訓令では、その入門期教育を一年の二学期間といわず、二年になっても継続させることを期待するのである。「厳密な三段階」とは、読み方教育の水準の系統づけであり、その水準に達しない児童はすべて原級にとどまらせることになっていた。その点で「厳密」なのであり、厳密な系統的階梯とは、隔絶した教育内容を前提としていたのであった。

同じ七歳といっても、児童の発達段階は一様でない。さまざまな能力の持主が集まったにすぎない。その集団に、意味と結合する以前の文字の組合せ、綴りの連結を中心とする入門期の読み方教育をほどこすことは、一律でいかなる点が多いはずである。指導性の改善だけでは無理で、児童の成熟をまつところも大きいだろう。最初の学年でつまづくことは、本人の学習態度だけの問題ではないし、落第は学校生活への適応を困難にする。

これらの点を考慮に入れて、訓令は学年間の《融合》という指導の緒統を導入し、複線型の系統化をめざしている。

「先進国の多くで、七歳から初等教育を始めているが、われわれがそれよりずっと早くから始めるのに努めているのは、幼稚園の年長組の児童の間にも、また、小学校第一学年の児童間においても、実に大きな差のあることが広く認められつつある事実を知っているからである。その差は第二学年の終りになってもいぜん大きいし、落第を倍加しないように導かねばならない。流暢な読みの段階をより早く通過させることよりは、よりよいこれからの学校生活を準備

することに課題がある。

学習の速度を強制して上げないこと。この条件は、速く進むことのできる児童まで遅延させるのがよい、などといっているのでは全くない。児童の成熟度に応じて読み方教育を漸進させながら、第一学年と第二学年の児童各々に可能なかぎりの進歩を得させることをめざしているのだ。この方法が、第一学年にとどまるといふ、本人にとって、とりかえしのつかない遅滞を学校生活から避けさせる、なんといつても最適の方法である。」

第一学年の入門期教育が大切なことは、それだけを独立した部門とみなし、期間も二期期間を充当していることから明らかである。だが、義務教育を国民教育の視点からみなすならば、入門期教育を第一学年にとどめず、第二学年以降の学年まで視野に入れた計画のほうが有効であろう。困難な教育であり、必須の教育であればあるほど、長期の見通しのもとに考えるのが当然となる。その点で、訓令は、第二学年の指導について、多くを費して語るのである。

「第二学年の頭初にあたって、教師は第一学年の終りに認められた状況と比べて、夏休暇の間についた変化に驚くことなく（——フランヌは秋から新学年が始まる。引用者注）児童の音読はどうか、やさしい文章を黙読後、どのように意味を捉えているか、特別なむずかしいさをもつ語句をどう理解するか、音声をどう文字化するか、記述表現の可能性はどうか、と観察するのがよい。このようにして得た情報は、児童の学習集団の形成にも、また練習課題の選定にとつても、等しく貴重なものになる。」

児童が理解せずに読みあげたり、文字や綴りを姿に変に組合せたりしても、教師は不安をあまり現わすことなく、特別に注意深い姿勢を示すようにありたい。文字の混合や倒置は、まだこの学年ではかなり頻繁に現われるだろう。したがって、第二学年において、かつて活用された方法で、語句の綴り分析を体系的に復習することは、多くの児童にとって効果がある。この復習は、一般にいっつかの欠点を浮きあがらせるが、それをびつたりと補修することもできるのである。」

入門期学習をくり返す復習の重視が、新しい系統化の主眼目であることがわかる。学年ごとに区切らず、学年が進んでも、当該学年の実力がなくても、授業についていけるように、複線型の系統化がのぞまれている。この考えは、低中学年だけでなく、高中学年にわたっても、配慮されているのである。

「流暢で、理解した読みは、第二学年まで延長された入門期学習のおかげで、学級の全員によりよく習得されるだろう。それで、第三学年でも第四・五学年においても、教師児童ともどもこの読みの学習に重要な地位を喜んで与えるはずである。事実、読みの円滑な実践と読書の嗜好とが学級全体にいきわたるためには、なすべきことは多く残っている。」

従来の系統では、「流暢な読み」は、第二学年と第三学年の主要な目標であった。それを、新「訓令」では、従来どおりの第二・第三学年はもちろんのこと、第四・第五学年までも延長して、その徹底をはかるうとしていた。第四・第五学年のかつての「表現読み」は、姿を消すのではなく、全学年において、各学年の水準にあわせて、

実施されるべきものとしたのである（前項「理解」参照）。

つまり一、正確な読み、二、流暢な読み、三、表現読みの旧三階梯は、新訓令にあつては、学年の進度を示す段階づけでなく、どの学年にあつても、これらの三つの読みを含む複合したカリキュラムの計画と実施とを要請しているのである。さらにいえば、基礎（正確に）、発展（流暢に）、応用（表現的に）といった読みの三段階を、各学年ごとに、おこなうよう指示しているといつていい。

学年の、学級の実態にあわせた柔軟な系統化が新訓令のねらいである。

中学年から高学年になると、いよいよ読みの主体的な学習が効果を生み出す。その点を「系統」の項の最後の文章が説いている。

「人は楽しんで読まなければ、多くを読むことはできない。楽しく読むには、たやすく読めなければならぬ。そこから、流暢な読みを完成させるという、第三学年にとつても、第四、第五学年にとつても、さらにその上の学年においても、なお必要この上ない仕事だ、悪循環の中に陥らないように注意すべき諸点を引き出すことができる。つまり、この読みを実施するにあつて、解説や訂正のために、児童の読みを中断させることはできるだけ少なくするのがよい。表記上の、そして、語彙の、リズム、話し方の困難点を克服するため組織的な練習課題は、この流暢な読みのほかに位置づけるようにしたい。できるかぎり関連はもたせながらも。」

すらすらと読めることが、楽しい読みにつながり、楽しい読みが多く、読書を可能にする。そのための留意点が示され、高学年における読み方指導の力点が明らかとなる。

読みの機能からみた読みの主体的学習への示唆を訓令の文章が説いているのだが、もう一つ、主体的学習への重要な観点が残されている。「動機づけ」の有効性である。訓令の第三の項目がそれを指摘する。

四

3 動機づけに支えられた教材の開発

「児童はよりよく読むために、自分から読むことはほとんどない。自分の言語を改善するためにも、学業を成功させうるためにも、文学的教養を身につける準備のためにも。このような動機は教師がもつものである。児童の動機についていえば、第一学年から第五学年まで授業の成功は、授業の動機づけいかによつてゐる。動機づけは、年齢によつて変わる。」

初等教育の全期間、学校生活はあらゆる種類の読む機会を与えている。連絡すべき文面、守らなくてはならない規則、絵入りの伝説集、返事のいる伝言、ペンフレンドにあてた手紙など。

児童が読むことを発見したいとか、知識をえたいとか、夢中になりたいとかの欲求を満足させる簡単で習慣的な一手段とみなし、実行するようになった時、読むことの教育は成功しているのである。

だが、そのような成果は、大部分の児童にとつて容易にえることはできない。ところで、読めるようにならうとして努力しても、児童が教室で、ことに教室外で自分のために静かに読みひたることがなかつたとしたら、効果はほとんどあがらないだろう。

児童が自分から読もうとするのは、知るためであり、楽しむため

であり、または、知ることのできる楽しむためである。詩は別としても、児童は《知るために》読む。物語の最後まで読むのは、物語がどのように続き、どのように終るかを知るためである。貧弱な内容、またはあまりむずかしすぎるもの、そんな文章や作品は読む欲求をなくしてしまふ。」

学校は勉強する所、先生の指示をだまって聞く場所といった伝統的な教育観に安住して学習を導いてきた従来の方法を反省し、ここに学習者の立場から学習を指導するといった教育観の変貌を認めることができよう。教師が知識技能を授けるのではなく、児童の学習を導くという観点からすれば、児童がものを学ぶその動機はきわめて貴重な示唆を与えてくれる。(戦後、日本がアメリカの教育界から直輸入した考えが、フランスでは、七〇年代になって、徐々に、しかし、フランスの伝統の中に、整合性を求めながら、取り入れられていく。動機づけされた学習が、いかに効果的かその判断にしがたがった革新を、フランスはおくれはせながら、着実に進めようとしているのである。

いくら動機づけを進めても、戦後の日本のように、学習資料(教材)がなくては、無意味であろう。そこで訓令は、つづいて、教材について多くの指示を与える。

「すでに以前から学級文庫の設定が教師に推奨されてきた。困難度や種類、主題についてできるかぎり変化に豊む作品を集めることさらに(公立図書館、移動図書館などで)児童が自分で自由に借り出しできる可能性を利用すること。このようにして集められた書物も児童の気に入ったものしか読もうとしないだろう。とりわけ、あ

まりに研究的な文体の書物に顕著なように、児童は多くの書物に手を出そうとしない傾向があり、それが教師の——図書選定の役を免除しないのである。児童が《成人には同化できない素材》でもって感受性と想像力を育てうことは、一九五八年の訓令が観察したように真実としても、やはり教師は、不健全、下手な文章、くだらない挿絵などと判定した書物は避けるべき資格をもっているし、それは教師の義務でさえある。

各種の調査が確認しているように、児童は《面白いもの、活発なもの》《愛情、同情、寛容、確固としたものが大きな役割を果す物語》《真実の、または真実らしい情報をもたらす冒険にあふれた書物を好む》。この指摘は児童文学や児童用新聞雑誌を選択する基準設定の助けに用いることができる。つまらない俗っぽい刊行物の多い現在、この資料はすぐれた作品を選び出している。加えて、児童は同じ年齢の子どもの書いた作品を読むのが好きだといっておこう。すぐれた作文の写しは文集になり、学級文集として刊行することはきわめて推奨に価し、学級文庫も毎年それらで豊かになる。学級文庫はまた前年くばったプリント資料を集めておくといひし、それらは保存するに価するものである。

大人用の文学作品を用いるには、また別の問題がある。児童用に書かれていない書物を児童が理解しないか、好きにならないのは当然のことである。大人用の書物からは、児童に適したごく短い部分だけが普通用いられている。そこから当該の傑作を書き直したり、翻案を利用したりしたい誘惑が生れる。この方法は成功しにくい。

しかし趣味よく構成された、短い説明つきの一連の抜萃は、除外すべきではない。

《選文集》については、それだけでは不十分である。作品の全部を読むわけではないので、そこでは、読みの好みはごくわずかしか証明されない。しかし、ただ作品全体を読ませようとするあまり、選文集を極度にひかえようとはしないのがよい。したがって、切り離された断片——断片自体が一つの全体をなしている部分が優先される——または連続した断片をともに活用することは正しいし、有効でもある。

結局、学級文庫用にも、学習用にも適している書物は同じ評価基準に合致したものである。授業中に一冊の本を読み通すには概して時間が不足するが、その不都合をまさに補うのが学級文庫である、という重要な相違はあるにしても。

最後に、確たる効果をあげている一つの実践を推薦しても、老練な教師を驚かせることにはならないだろう。それは週間読書の実践である。その展開は視聴覚の諸技術を駆使して種々の変化に富んだものに行ける。ただし、この場合、テキストの作品自体が重要な中心物であるという条件において。もし作品が、いま紹介した資料によって定められた評価基準に適合するように選ばれていたなら、また、教師がその作品を簡潔に熱意を込めて紹介するなら、週間読書はさらなる読書と個人読書への願いを児童のうちに生み出し、児童の感受性や趣味の形成に、そして文学感覚の覚醒にさえも寄与するものである。」

教材選定の指示が長く続くのだが、最も注目すべきは、授業で学

習する教材と、学級文庫、図書館などで利用でき、個人読書が可能な教材とが、常に一対の形で言及されている点である。読み方教科書にのみ頼ることなく、読み本来の姿を具現する一冊の書物の読破がいつもめざされている。理解の教育をめざして、黙読に比重をかけ、学習の動機づけを重視した読み方教育にあっては、その教材化にあっても、部分（断片）の読みと、全部の読みという、複合した構造的な（相互補完の関係にある）教材選定が当然のように見出される。

伝統的な「選文集」による教材化も無視せず、新たに読書への強力な注文をつけている点、児童の読みの実態をふまえつつ、革新的な道を歩み出したという印象を深くする。

なかでも、児童文集の積極的な活用は、従来にみられなかったところである。成人のすぐれた文章だけを読ませ、作文の模範文にも使ってきたフランスの国語教育にあって、児童作文が導入されたことは、剋目すべき新傾向といわなければならない。それも、作文の教材でなく、読むことの教材に活用した点、児童尊重の具体的な第一歩と考えることができる。

五

一九七二年の訓令が指し示す革新を、どのようにして具現するか。訓令に公文化される以前から、革新のために研究と実験を遂行したグループがある。師範学校の教官や付属校の教師、教育・心理学者など、国立教育研究所を中核とするメンバーである。その人たちによる具体的な授業案も、いくつかが刊行されている。

その中から、最も大部で、周到な実践的指導書を例として、読み方教育革新の具現化の一端をみていくことにする。

それは、一九七三年刊行の『フランス語の新教育学』(La Nouvelle Pédagogie du Français 第一巻) 著者はトレス (B. TORESSE) 氏で、出版社は O. C. D. L.

「読み方の新教育学」と題目をつけ、一二六から一七八ページにわたって、革新すべき読み方教育を説いている。

著者は四つの項目をかかげて、項目ごとに具体案を示している。それを掲げると、

- 一、読み方教材の革新
- 二、読み方授業の革新
- 三、読み方の諸練習の革新
- 四、読みの嗜好をいかに喚起するか

六

一、読み方教材の革新

教材の革新は、まず教科書教材の革新に始まり、ついで読み方教材の開拓へ、さらには、読み方教材の拡大へと進む。音読・朗読を中心とした読み方教育から、黙読を重視した教育へと転換した以上、教材の選定にも、大幅な領域拡張がおこなわれるのは、自然な方向であろう。

トレス氏は次のような教材をあげている。

1 読み方教科書

ア 学級全員がもつ教科書 (三種類)

イ その他の読み方教科書

- 2 読み方教材のファイル (化したもの)
- 3 児童用新聞、雑誌、図鑑
- 4 一般の新聞、雑誌、週刊誌
- 5 読み方スライド
- 6 読書用冊子
- 7 図書室・学級文庫の書物
- 8 児童文集

1 読み方教科書

フランスでは、読み方、文法、語彙などといった領域別教科書が主体をなしていて、読み方については二種類の教科書を併用するのがふつうである。読み方は、30分授業を一日四回ないし二回おこなうところから、一種類では変化に乏しく、二種類の活用となっている。

トレス氏は、革新の手はじめとして、一般に二冊用いられている読み方教科書を三冊に——語彙または理科の教科書を削減——することをすすめている。量的な拡大から始めている点が注目される。採用する三種類の教科書には、次のように異なった編集のものを組合せるのがよい、としている。

——選文集。さまざまな作品から抜萃したものを、テーマによって編集しなおしたもの。抜萃はかなり長い (十二ページほどのものを、三、四章節に分けた) ものがぞましい。

——一貫した読みもの。一般に「学校ロマン」の主役となる二人の小学生の冒険を現わしたもの。

このほかに、活字とレイアウト、挿絵、本文などについて、指摘がある。本文の長さは第二、第三学年では、二から三ページ、第四第五学年では、三から四ページで一回分の教材とするのがよい」としてゐる。

手引きについては、簡潔さと読みへの勧誘が中心の働きだとつて、次の四項目があがっている。

- ・ 解読の練習——文字と音
- ・ 理解の練習
- ・ 表出の練習——上手に音読する方法——
- ・ 同一テーマの他の作品を読みたくなるようにする読書案内

以上の「学級全員がもつ教科書」のほかに、他の教科書会社（二〇社あまり）の読み方教科書（見本本）をできるだけそろえておき、学級文庫に常時ならべ、読み方学習の第二の教材として活用させる。たとへば、

——学習中のテーマに関係のある他の作品を探させる。——目次の活用——

——自由読書——割当てられた作業を終えた児童がおこなう——などと、利用度は高く、豊富な読み方資料をごく簡単にととのえる結果になる。それだけでなく、すぐれた教科書を選定する目を教師に与えてくれもする。

次は、読み方教科書のリストであるが、二〇数社の刊行したものを

から、その一部分を示したものである。出版社名・書名・利用学年の順になつてゐる。

- ◎Hachette, Berry, Une semaine avec, 2~5
- ◎Nathan, Castenet, Nouvelles lectures Françaises, 1~3
- ◎Nathan, Salandre, Le goût de lire, 2~5
- ◎Hatien, Eyraud, Départs, 2~5
- ◎S. U. D. E. L., Pradel, Bien lire, 2~5
- ◎Istra, Mareuil, Le royaume de la lecture, 2~5
- ◎Delagrave, Vétel, Voici de belles histoires, 2~4
- ◎O. C. D. L., Beaume, Aucassin et Nicoletis, 2
- ◎O. C. D. L., Beaume, Les aventures de Goupil, 3
- ◎O. C. D. L., Mauffret, Je lis avec plaisir, 3
- ◎O. C. D. L., Piraault, Je lis avec plaisir, 2
- ◎O. C. D. L., Plocki, Je lis tout seul, 2
- ◎Lavauzelle, Dirand, Lectures《suitives》, 2~5
- ◎Magrard, Juredieu, Lissons de belles histoires, 1, 2
- ◎Belin, Millot, L'enfant et la lecture, 1~5
- ◎Larousse, Husson, Beaux livres, belles lectures, 特別学級
- ◎Didier, Maillet, Le monde enchanté, 2, 3
- ◎Nathan, Delpierre, Lire et Parler, 2~5
- ◎Larousse, Ferry et Tronchire, Belles pages de français, 2~5

◎印は、すぐれた教科書だとトレス氏の推薦するものである。これらの数多い読み方教科書は、各社とも工夫をこらしているので、そろえると、みごとに読み方教材集となる。それだけで、類のない、学年に適した教材の山がととのうのである。教師の自在な教材編成もこれをもとにすれば、資料面でわざわざ集めてまわらなくても、最低限は可能になるといえる。教師に役立つ資料は、児童にも活用させようと試みたのが、2の「読み方教材のファイル（化したもの）」であるが、2以下は、他の機会に譲りたい。

（大阪教育大学教授 中西一弘）