

## 太郎も読めなかった\*

高知大学 山田 純\*\*

### はじめに

Makita (1968) の研究は、日本の読書不振児の出現率が極めて低いこと (0.98%) を示し、各国の読書研究者の注目を浴びてきた。読書不振児が5~10%を占めると推定される欧米にあっては、Makita の報告は確かに驚異であった。この限りでは、わが国の読書教育は安泰であるかの印象を与えるが、他方で、わが国の読書教育学の専門家は決して児童・生徒の読書能力に満足しているわけでない。では、この不整合はどこから生じているのだろうか。専門家が単に一層高い水準を求めているだけなのだろうか。

否、われわれはその答を Stevenson et al. (1982) の衝撃的な調査結果に見出すことができる。本稿では、その調査結果を紹介し、コメントを加えとともに今後のわが国における読書教育学の課題を検討したい。

### Stevenson et al. の研究

多種多様な言語・文化背景をもつ国々の間で、読書能力の国際比較を行うには多くの困難を伴う。殊に、特定の国に有利にならず、しかも比較が可能な普遍的読書テストを作成するという難題がある。しかし、そのような問題を十分に克服して、Stevenson, Stigler, Lucker, Lee, Hsu, and Kitamura (1982) の連合研究チームは、初めて本格的で大掛りな国際比較を試みた。この研究では、日本と台湾とアメリカの小学5年生に対して読書力

検査を実施し、実際にアメリカだけに読書不振児が多いのかどうか調査された。

読書テスト作成に当っては、できるだけ中立的で共通部分を多くすることが試みられている。各国の国語教科書を参考にしながら、語彙、文章の読み方、文章の読解の3部門が設定され、各部門で小学1年から6年レベルのテストが作成された。すなわち、合計54種類(3か国×3部門×6レベル)のテストが作成されたことになる。

語彙部門では、小学1~3年レベルは3か国とも共通の語を選び、それぞれの言語で表記してテストしている。小学4~6年レベルでは、共通の語彙が少なくならざるを得ず、頻度を考慮して各国の教科書の新出語を加えている。文章については、さらに作成が困難になるようであった。ひとつの文章を他の2か国語に翻訳すると不自然になることが少なくないからである。そのため、翻訳可能な文章では共通の文章を選び、そうでない場合は、それぞれの国の学年レベルに基づいて独立に文章を選んでいる。

こうして作成された読書テストは、日本では仙台の770名、台湾ではタイペイの932名、アメリカではミネアポリスの453名の小学5年生に実施された。なお、日本と台湾の場合は平均的な小学校が選ばれているが、多民族国家のアメリカでは、標準英語を母国語とする小学生が対象となっている。この点で、アメリカの場合は全国平均よりも若干高い児童が対象となっていると思われる。

検査の手順は、まず小学5年レベルのテストを実施し、75%の正答率をそのレベルの合格基準とした。そし

\* No, Taro can't read either.

\*\* YAMADA, Jun (Kochi University)

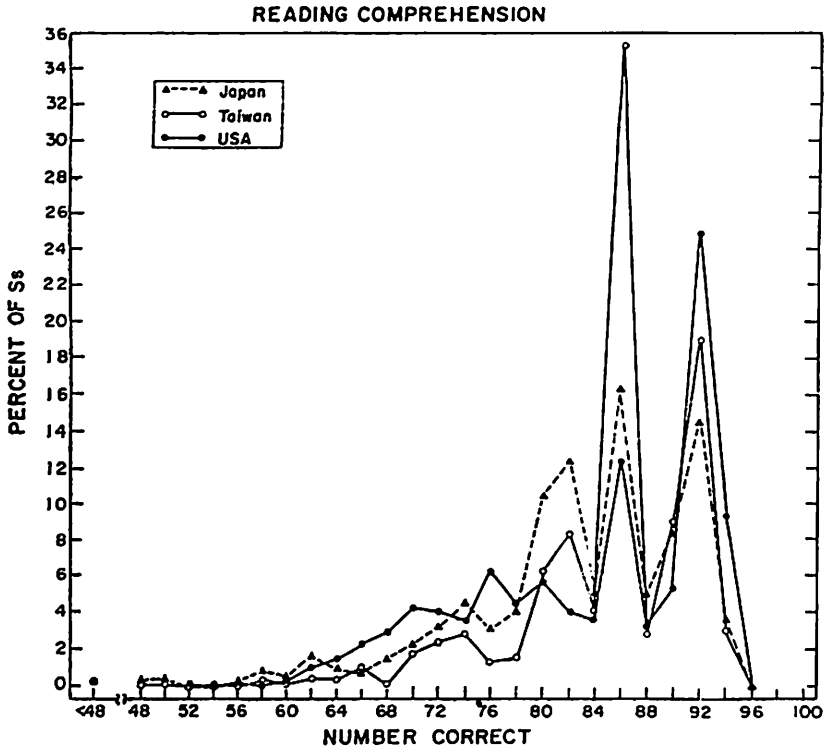


図1 読解力の国際比較 (Stevenson et al., 1982)

て、この基準に達した児童はさらに1学年上のレベルのテストを、達しなかった児童はさらに1学年下のレベルのテストを受けた。各学年とも75%が基準であるので、小学4年レベルで75%に到達しなければ、小学3年レベル、小学2年レベルへと下がっていくことになる。

さて、結果であるが、われわれを愕然とさせる。語彙、読み方、読解の3部門ともほぼ同じような結果であったので、読解部門だけを見てみよう。図1がその結果である。

図1の横軸は正答率を、縦軸は児童数(%)を表している。例えば、テストの平均値が62%の児童は日本が約2%、アメリカが約1%、台湾が0%に近いという結果である。図1を概観して言えることは、3か国とも大差がないということである。

つぎに、各学年レベルにおける75%の基準の未到達者の率をまとめたのが表1である。

表1 各学年レベルの未到達者率(%)  
(Stevenson et al., 1982)

学 年	日 本	台 湾	ア メ リ カ
5	56	31	46
4	24	12	33
3	8	2	3
2	2	1	0.5

表1では、日本の場合、56%の児童が小学5年レベルの75%の基準に達していない。台湾では31%、アメリカでは46%となっている。ここで、テストの難易度が3か国間でやや不揃いであったことが示唆されるかもしれない。日本児用のテストが少し難しかったかもしれない。だが、それを割引いても、小学3年レベルに達していない日本人児童が8%もいたという事実はショッキングである。アメリカ人児童の場合はずか3%である。

読書不振の定義は様々であるが、Stevensonらは、実

際の学年よりも2学年以下のレベルにある場合を“reading disable”としている。そうすると、アメリカの場合は3%になる。前述したように、対象児の中に少数民族を含んでいないため、3%はアメリカの全国平均を多少下回る数値であると思われる。しかしながら、日本の8%はMakita (1968) の0.95%とは比較にならないほど高い数値となるばかりか、アメリカの3%をも上っている。

### なぜ読書不振児が見えなかったか

わが国にも欧米諸国と同程度の読書不振児がいた。にもかかわらず、なぜこれが社会問題にならなかったのだろうか。(Stevensonらは、中国や日本の専門家たちが自国の読書不振児の存在に気づかなかったと述べているが、これは必ずしも妥当な判断ではない。先に述べたように、専門家の間で読書不振の問題意識はあった。だが、それは漠然としていて、一般社会人の耳に届かなかったと言うべきであろう。)

Stevenson et al. (1982) はその理由としてつぎの5点を指摘している。

- (1) 中国語や日本語に“reading disable”に匹敵する語がない。
- (2) 西洋では個人を有能・無能で区別するのにに対し、東洋では能力がないのではなく、本人の努力不足と見る傾向がある。
- (3) 学校における1学級当りの児童・生徒数が多く、ひとりひとりの能力が捉えにくい。
- (4) 児童・生徒は能力のいかにかわらず、自動的に進級していく。
- (5) 一斉読みが多く、ひとりひとりの能力が捉えにくい。

筆者は、これらのうち、(2) 東洋の潜在能力観および(4) 自動的な進級制度が最も妥当な解釈であり、同時にわれわれ日本人の盲点であったと考える。年功序列主義に基づく自動的な進級制度は特に重大である。それは学年間の比較を阻む。儒教精神が徐々に崩れゆく中で、

ただひとつ学年の厚い壁だけは微動だにしないようである。教師も児童・生徒も1学年の重みを絶対的なものと見なし、3年生は3年生として、5年生は5年生として評価する。われわれは、4学年なら4学年の中だけで読書能力を考えていた。4学年の下位レベルであれ、2学年の上位レベルとは質的に何らかの形で異なり、何かしら優れた点があると考えがちであった。「読書遅滞」ということばも当該学年の中で遅れているという意味に取ろうとしていた。このような土壌の中で、4年生に2年生レベルの読書検査を実施するという発想は生まれにくい。そのような風土の中に、学年間の比較(読書年齢の同定)を拠り所とする“reading disable”は入り込む余地がなかったのである。

また、英語の“disable”は「無能」とか「不具」を意味する強いことばである。それに対して日本語の「不振」や「遅滞」はむしろ柔らかいことばであり、日本の土壌あるいは日本人の心を反映していると言えよう。

Stevenson et al. (1982) は言及していないが、(2) と(4)に関連してもうひとつわが国には読書不振児を覆い隠す要因があるように思われる。Stevensonらが当該学年レベルとして正答率75%という高率を定めていることから示唆されるように、アメリカにおける読書能力基準はかなり高いようである。日本の研究者であれば、同じような調査をしても、恐らく40~50%を基準とするのではなかろうか。考えてみれば、有能者と無能者を峻別する傾向のアメリカにおいて高い基準を設けるのは当然であろう。逆に、個人の能力をタブー視する傾向の東洋において低い基準を設けるのも当然と言えよう。

われわれは、以上のような背景の中で厳存する読書不振児が見えなかった。そして今、改めてMakita (1968) の驚異的な結果を見直そうとすると、直ちに調査の妥当性が問題であることに気づく。その調査では小学校の教師に「知能が普通であるにもかかわらず、読むことの学習が特に困難な児童はクラスに何名いますか」というような質問をしている。基本的には、読書不振児の見えない教師を対象としたことが問題であろう。また、この質

間で「特に困難」の基準は個々の教師によって異なるだろうが、総じて低い基準が設定されていると思われる。あるいは、知能がやや低く、読書能力がかなり低い児童は読書不振に該当しないと判断されたかもしれない。さらに、この調査では学年間の比較が全くなされておらず、クラスの何%がどの学年レベルにあるかが不明であった。

したがって、Makita の調査は、欧米とは異なる曖昧な基準を設けて、欧米の研究者を驚かせたことになる。恐るるに、そこには異文化間の誤解があったように思われる。

表記法と読書不振

Makita (1968) の研究は、人々の関心を日本語表記の特異性に向けさせた点でも高く評価されている。日本で読書不振児が少ない理由として、仮名文字が音節と1対1の対応をし、漢字が表意文字であることを挙げている。この指摘は、複雑な正字法をもつ欧米の読書研究者の関心をそそった。読書不振に悩む欧米の研究者にとって、日本語の仮名と漢字が大きな魅力となったのは、当然と言えば当然であろう。

だが、「日本に読書不振なし」の神話が崩壊に瀕する現在、読書不振と日本語表記の関係についても見直しが必要となった。まず、音素、音節、形態素、語の階層を見よう。それは図2のように表せる。

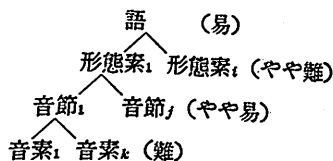


図2 言語単位の階層 (i ≥ 1, j ≥ 1, k ≥ 1)

例えば、「読書」という語は「読」と「書」という2つの形態素から成り、「読」という形態素は「ど」と「く」という2つの音節(または、モーラ)から成り、「ど」という音節は /d/ と /o/ という2つの音素から成る。「テレビ」という語は「テレビ」というひとつの形態素、「テ

レ」「ビ」という3つの音節、/t/, /e/, /r/, /e/, /b/, /i/ という6つの音素から成る。英語の“television”という語は、“tele”と“vision”という2つの形態素、“tel” “e” “vi” “tion”という4つの音節、/t/, /e/, /l/, /ə/, /v/, /i/, /z/, /ə/, /n/, という9つの音素から成る。

話しことばの中でこれらの言語単位を認知しようとする場合、語→音節→形態素→音素の順に認知が難しくなるように思われる(図2)。それゆえに、読字学習の場合もこれらに対応する文字の学習難易度はほぼその順序に一致する。読字学習において文字形態の複雑さが大きな要因でないことを示した Steinberg and Yamada (1978-79) の研究はそれを示唆している。

そうしてみると、日本語では概ね仮名文字は音節に、漢字は語に対応するし、英語では概ねアルファベット文字は音素に対応するので、日本語の読みの学習は英語の場合よりもやさしいはずである。しかしながら、Stevenson et al. (1982) は、日本児の読書能力が高くないことを示した。このパラドックスはつぎのように解釈すべきであろう。

日本語表記法は、読字学習初期には学習負担が少なく、英語表記法は読字学習初期には学習負担が大きい。けれども、学習が進むに伴い、その差は解消する。学習の後期段階では、学習負担度はむしろ日英語逆転する可能性すらある。なぜなら、概して日本語の場合は新しい語の形態をひとつずつ新たに学習していかなければならないのに対し、英語の場合はすでにかなり学習した正字法規則を用いることができるからである。ただし、学習

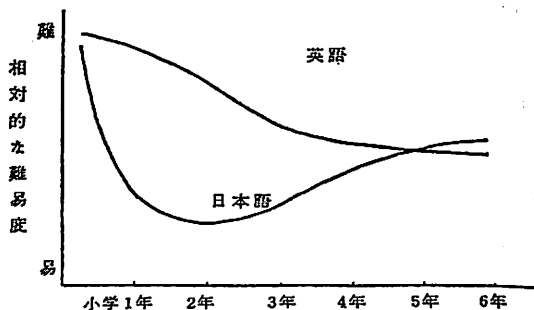


図3 日英語の読書学習難易度の推移(想像図)

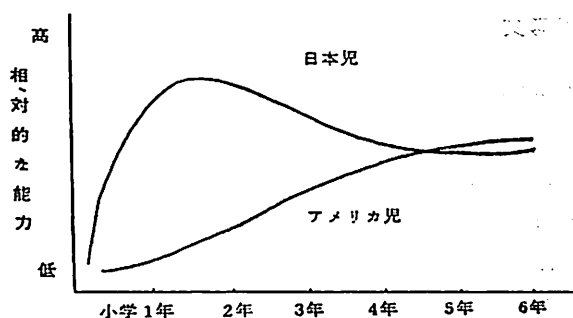


図4 日米の児童の読書能力の比較(想像図)

の後期段階では読書学習における語の学習の重みは徐々に小さくなっていくので、日英語で逆転してもその差はそれほど大きくなるまいであろう。相対的な日英語の読書学習の難易は図3のように想像される。

そこで、ある時期の読書学習難易が児童の読書能力をほぼ反映すると仮定すると、日本児とアメリカ児の読書能力は図4のように変遷していくと思われる。

Makita (1968) は、日本語表記法がやさしく読書学習に適していると考えているようだが、それは学習初期段階についてのみ正しい。Stevenson et al. (1982) は、日本語も英語も読書学習の点で大差はないと考えているが、それは学習の中期段階以降についてのみ当てはまる。もし Stevenson らが小学1～2年生を対象とした日米比較をしていけば、日本児優位の結果が得られたであろう。

### 読書教育学の課題

Stevenson らの研究は、われわれ日本人に新たな課題を投げかけてきた。それは2つあるだろう。ひとつは Stevenson らの結果を再確認することである。新しい視点に立って、読書不振の実相を把握しなければならない。そのためには、必ずしもアメリカ児との比較を行う必要はない。同一小学校、中学校、高校をそれぞれ母集団として、各学年で代表的な読解力テストを作成し、それを Stevenson らと同じような要領で全学年に実施すれば、読書不振率が得られるであろう。地域差や学校差が存在するのは当然であるが、それは、この場合ほとんど

問題にならない。問題なのは同じ学校内で、当該学年の児童・生徒のうちその読書基準よりも1学年低い児童・生徒が何%いるか、2学年低い児童・生徒が何%いるかである。様々な学校で様々な読書検査を実施することが強く望まれる。

もうひとつは、今後、読書教育をどう行っていくかという実践的な課題である。筆者は、拙著(1983)において早期読書教育を主張した。だが、現実的には、幼児教育は謎に包まれており、幼児教育の専門家たちの統一した見解を得るのは難しい。例をひとつ挙げると、『討論 幼児教育—文字と数は教えるべきか』(1978)では、早期教育派、どろんこ教育派、基礎体験派が印象に基づく様々な主張をしている。筆者は、どろんこ遊びを主にした教育は子どもから書きことばを奪っていると思っているが、どろんこ派を納得させる証拠はない。ただ仮説として、読書学習にも臨界期があって、その時期を逸した後で読書学習に力を入れてもあまり実効が上がらないのではないかという疑問をもっている。その臨界期が7～8歳あたりであるとすると、それ以前の読書学習経験は極めて重要である。

読書学習において、言語単位の過剰学習は非常に重要である。理想論として0歳児から意味のある言語単位を見せていけば、十分な過剰学習ができ、そのような言語単位は無意識的に自動的に処理・理解されることになる。それは、当然ながら、一瞥語(sight words)の量を増大させることに通じる。それは、ひいては速読の力を増進させることになる。

一方、早期読書教育とは別に、現在の読書不振児をどうするかという問題がある。もし臨界期説が正しいのであれば、できるだけ早い時期に適切な指導が必要である。しかし、残念だが、わが国では読書不振児の矯正コースや教材が開発されていない。例えば、小学3年の読書不振児に小学1年用の国語教科書をそのまま用いることはできないのであるから、精神年齢に見合うように、またその児童の不振領域をカバーするように、小学3年用の文章を構文・語彙・語法等の観点から書き直したも

のを用いるべきであろう。学年別の読書不振児の全貌を明らかにすること、何が読め、何が読めないかを明らかにすることがその前提となろう。

また、図3で示した読書難易度が正しいのであれば、読字学習のやさしい1～2年の時期に読書学習に最も大きな精力が費やせるように豊富な教材を整え、読書教育をカリキュラムの中心に据えるべきであろう。その基本目標は、話しことばで理解できるテキストを、書きことばでも理解できるようにすること、話しことばと書きことばのギャップをできるだけ小さくすることである。いづれにせよ、具体的な教材を作成してゆくことが第一歩であろう。

太郎も読めなかった。わが国の読書教育は安泰ではない。本稿に対するご批判をいただければ幸いであるが、加えて本稿がわが国の読書教育学研究の刺激剤になることを願う次第である。

## 参考文献

- Makita, K. "The rarity of reading disability in Japanese children," *American Journal of Orthopsychiatry*, 1968, 38, 599—614.
- Steinberg, D.D. and J. Yamada "Are whole word Kanji easier to learn than syllable Kana?" *Reading Research Quarterly*, 1978—79, 14, 88—99.
- Stevenson, H. W., J. W. Stigler, G. W. Lucker, S. Lee, C. Hsu, and S. Kitamura "Reading disabilities: The case of Chinese, Japanese, and English," *Child Development*, 1982, 53, 1164—81.
- 山田 純『ことばを心理する——人はことばに何を託すか』有斐閣, 1983年。
- 横地清・多湖輝・中沢和子・塩川寿平・塚越恒爾『討論幼児教育——文字と数は教えるべきか』日本放送出版協会, 1978年。