

児童のストーリー理解に及ぼす読み聞かせの効果

Effects of Reading-hearing for Elementary School Children's Story-telling Comprehension

文学研究科教育学専攻臨床心理学専修博士前期課程修了

斉 藤 康 子

Saitou Yasuko

I. はじめに

学校に適応できない子どもは多い。一人一人が抱えている問題には様々なものがあるが、今、教育現場で注目されているのは、学習障害（Learning Disorders : LD）の子どもたちである。学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議が平成7年3月に公表した定義によると、「学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するなどの特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す様々な障害を指すものである（以下省略）」となっている。こういった子どもたちも含めて、学齢期の子どもが自分らしくいきいきと充実した学校生活を送るためには、個人に合った適切な援助が重要である。

II. 問題・目的

人間の生活にとって言語は欠かせないものであり、中でも、文字や文章の読み書き能力は、人間のコミュニケーション手段にとって不可欠な要素である（石川・松元，1993、平田・多和田・大城，1997）。特に学齢期の子どもにとって読み書き能力は、学校生活におけるほとんどすべての教科学習の基盤をなすものであり、あらゆる学習活動の基本要素であり、教科学習を支える基礎的なスキルの一つであるといわれている（高橋，2001、平田・多和田・大城，1997、石川・松元，1993）。このため、読み書きの習得とその活用は学校教育の最も重要なものの一つに位置づけられており、その良否は子どもの学校適応にも大きな影響を及ぼしている（平田・多和田・大城，1997）。

本研究では、子どもの学校適応のために重要な読み書き能力を高めるための実践的な指導法の一つとして、読み聞かせを考えたい。

卒業論文で、子どもたちの周囲の様々な問題（いじめ、不登校、ひきこもり、自殺など）の根底にあるのは、自分の命も他人の命も大切にかけがえのないものという感情の希薄さであり、そういった

感情を変えていくために、読み聞かせが有効な手段のひとつであるという結論に至った。だが、ほとんどが文献研究であったため、実践的なものではなかった。

読み聞かせが子どもに与える影響の一部でも具体的な結果として表すことができ、実際の教育現場での子どもへの援助として活かす方法を見つけることができればと思う。

Ⅲ. 先行研究

1. 関連する文献のレビュー

(1) 乳幼児を対象に読み聞かせを用いた研究

秋田・無藤(1996)は、絵本の読み聞かせ行動は、乳幼児期から多くの家庭で日常的に行われ、子どもが活字文化に接する機会を与えると述べている。また、読み聞かせの過程で生じる「空想したり親子のふれあいをする」という内生的意義を重視する母親もいれば、読み聞かせの結果として生じる「文字を覚え文章を読む力や生活に必要な知識を身につける」という外生的意義を重視する母親もいることを報告し、外生的意義によって力を付けることで、子どもの有能感が高くなると考えられると述べている。

今井・坊井(1994)では、幼児に絵本の読み聞かせを繰り返すと心情理解が促進されると報告しており、絵本の読み聞かせが幼児の共感性を育てる有効な方法のひとつであることを明らかにしている。

植田・濱野(2004)では、幼児期に読み聞かせを行うことで、より本をよく読むようになることが期待でき、その後の読書活動によって一般的活動性が高まり、協調性が身に付くと述べている。

(2) 小学生を対象に読み聞かせ等を用いた研究

以上のように、幼児期に行う読み聞かせには、様々な効果が期待できる。では、幼児期以降の子どもへ行う読み聞かせにはどのような効果が期待できるのだろうか。

漢那(1978)は、小学校1年生を対象に、絵本を長期間(1年間程)にわたって「読み聞かせ群」と「非読み聞かせ群」を設定し、読書力テストを実験前と後の2回行い変化をみた。その結果、「読み聞かせ群」の読書力の得点が伸びて高く、絵本を聞いて理解する能力が、読書力に上昇を及ぼしていることを報告している。また、2群をIQでグループ分けして得点を比較すると、特にIQ下位グループの方に読み聞かせの効果がより顕著に現れていることを見出している。

蔵元(1997)は、読み聞かせを継続することで本に対する興味・関心・意欲が育ち、言葉からイメージをつくっていくという想像力が身に付くと述べている。

以上のように、児童期に行われた読み聞かせでも様々な効果が見られる。

他にも、朗読聴取という、読み聞かせと同じように耳から物語を聞かせる方法についての研究も多々ある。

藪中(2001, 2002a, 2002b, 2003, 2004, 2005)では、朗読聴取が、本を読まない子どもにとって読

書興味・読書態度を促進させ、物語のイメージや登場人物のイメージも促進させることを示唆している。

Briggs (1997) は、テキストを見ながら朗読テープを聞く場合とテキストのみを黙読する場合の学業成績・読解力・読みに対する態度について検討し、読解力において学業成績が平均以下の児童でテキストを見ながら朗読を聞くグループに効果が認められたと報告している。

Walsh, Rafferty, & Turner (1992) では、小学生（9～10歳）を対象に朗読聴取による言語獲得能力について検討し、読書が苦手な児童や語彙能力の低い児童にとって物語の朗読聴取は語彙獲得のための有効な手段であることを示唆している。

（3）読みの指導に関する研究

岡田（1971）は、読書力の因子分析の発達を小学校1～6年生にわたって明らかにすることによって、読みの指導の重点の置き方を考察している。その中で、低学年において、音声的理解力が独立因子として出ていることに注目し、読むことと聞くことの相互補完的な指導の必要性を示唆している。

また、坂本・高木（1968）は読書不振児の実態について調査している。そこでは、小学校4～6年生を対象に読書不振群と良読群とを比較しているが、その結果、顕著な差があったのは速読テストで、読解・単語・読字の順で差が少なく、どの下位テストでも学年による発達は顕著であった。また読みの確度を両群について比較した結果も速読テストと同様の結果であった。このことから、読書不振児は正確に読もうとして時間を多く使うために速読テストの成績が悪くなるわけではなく、簡単な文章の内容を読んで早く理解するという基礎的な読みのスキルの習得が欠けており、小学校の読みの入門期から、文章を情報源として早く正しく理解しながら読むスキルを十分に指導することが重要だと指摘している。

石川（1997）は、沖縄児童の読みの能力の実態について研究している。その中で、小学校4～6年生を対象に調査を行った結果、学年が進むにつれて子どもの読みのレベルが多様化すること、読みの領域のバラツキが著しいことを指摘し、読みの能力が低い最大の理由を言語生活・言語意識の低さにあると述べている。そして、読みのための基礎的指導の必要性を強調している。

その他にも、田中（1989）は、理解を中心に音読と黙読の比較を概観し、学年と音読・黙読の優劣の検討から、一般的に「音読>黙読」→「音読=黙読」→「音読<黙読」という発達の様相を描くことができると述べている。

以上のように、読むことは、聞くこと、話すことを前提としている。児童は音声言語のみから、新たに文字言語を学んでいき、読みの初期に音読が行われ黙読へと移行していく。（石川・松元，1993）そして、読むこと、聞くこと、話すこと、いずれも基礎的な言語能力が必要であり、その能力を付けるための指導が大切であるといえる。

2. 先行研究の概要

石川・松元（1993）では、児童がストーリーを聞いたり読んだりする際の読みの条件（読み聞かせ・音読・黙読）によってストーリーの理解度にどのような効果を及ぼすか、また、3条件群の児童のストーリー理解に言語能力がどのように関連しているかについて検討し、児童への「聞く、読む」ことの指導への示唆を与えている。

（1）対象

宜野湾市立宜野湾小学校2年生3学級、3年生3学級の児童195名で、読みの条件（読み聞かせ・音読・黙読）を両学年とも、1学級1条件を割り当て実施している。

（2）方法

読みの教材には「ジオジオのかんむり」（60年度「改訂国語2年上」東京書籍）を使用し、「ストーリー理解テスト」、「言語能力テスト」の順に行っている。「ストーリー理解テスト」は2週間後にも同じテストを使用している。

（3）結果

- ・言語能力は、2年生より3年生が有意に高かった。下位テストでは「文章構成」において2年生より3年生が高く、また両学年ともに女兒が男児よりも有意に高かった。
- ・読みの条件別に得点を比較したところ、直後、2週間後テストにおいて両学年ともに読み聞かせ群が最も高くなっていた。2年生では音読群が黙読群の得点を上回り、3年生では黙読群が音読群よりも高かった。
- ・言語能力「総得点」とストーリー理解は、学年、性別で見ると、3年生の女兒以外すべてにおいて相関が有意に高かった。ストーリー理解の直後テストとの関連性が強いのは意味的側面の下位テストより、文法的側面の下位テストであった。

（4）考察

- ・2年生が3年生よりストーリー理解度が低い要因として、3年生と比較して言語能力が未熟、2年生が持っている思考の手段としての言語が十分に身に付いていない、ストーリーを聞くこと・読むことに関心が集中し自分でストーリーを整理し全体との関連性を把握できない、ストーリーを聞くこと・読むことに対する構えが十分にできていない、等が推測される。
- ・直後、2週間後テストともに、両学年の読み聞かせ群の得点が高くなっていたが、その要因として、漢那（1983）によれば4年生頃までは聞く力が読みの力に先行して各教科の学力や読書力の基礎となっており、5・6年生頃から読みの力が聞く力にとって変わるという。そのため、2・3年生の時期では聞いて理解する力が言語能力の中心であることがわかる。このため、読み聞かせ群が高い得点になっている。
- ・2年生で、音読群>黙読群という結果から、2年生においては、ストーリーを理解する際に音読が発達段階にあった読み方であると考えられる。

- ・3年生では、音読群<黙読群となっているが、これは音読から黙読へと移行する時期が早くなっているといえる。また3年生は発声を伴わなくても頭の中だけで思考できるようになっていると考えられ、黙読で十分にストーリーを理解できるようになったと考えられる。
- ・黙読によるストーリー理解は他の読み方と比較して文章の内容を理解した後、そのイメージを全体的につくりあげることができる。そのため、理解したことを長期間保持でき、より理解が深まる読み方と考えられる。
- ・2年生は3年生よりもストーリーを理解する際、言語能力に依存している。また、男児は女児より、言語能力への依存度が大きい。
- ・2年生では、思考としての言語が十分に身に付いていないこと、この時期の教科書のほとんどが平仮名で書かれていることから、音声化しながら意味をつかむ音読を中心に行う。
- ・3年生では、一斉音読と並行し、自分だけに聞こえる声で自分の速さで読む「微音読」を取り入れていく等の、音読から黙読へスムーズに移行することができるよう援助する。
- ・ストーリーの理解力を伸ばすには、3年生女児を除いて、言語能力の文法的側面である「接続詞」「助詞」「文章構成」等を身に付けさせる。

(5) 課題

- ・沖縄県の限られた地域の児童を対象に行ったものであるため、他の地域の児童との比較検討行うことで、より一般的な関連性を明らかにする。
- ・2年生、3年生だけではなく、他学年も対象に含めた研究を行うことで、読み聞かせ・音読・黙読が、ストーリー理解にどのような効果を及ぼすのかについてより特徴づけられると思われる。

IV. 本研究

1. 研究の目的

本研究は、先行研究とは対象とする学年を変えて小学校2年生と5年生にし、また先行研究の3条件の中から音読を削除し、紙芝居を用いてテスターが読み聞かせを行うもの(以下、読み聞かせⅠ群)、文字のない絵本を用いてテスターが読み聞かせを行うもの(以下、読み聞かせⅡ群)、児童自身による絵本の黙読(以下、黙読群)という3条件群を設定し、読みの条件によって、児童のストーリー理解にどのような効果の違いが現われるかを明らかにすることを目的とする。特に、3条件群の学年による違いに注目し、また2種類の提示方法に分けた読み聞かせ群で、どちらの提示方法がよりストーリー理解に強い影響を及ぼすかについても考察したい。

それによって、小学校2年生と5年生に対して、それぞれどのような読みの指導が効果的か、実践的な手がかりが得られるのではないかとと思われる。

2. 仮説

(1) 学年による差

漢那(1983)によると、「聞く力」と「読みの力」は密接な関係にあり、小学校4年生頃までは「聞く力」が「読みの力」よりも先行し、各教科の学力や読書力の基礎になっており、5・6年生頃から「読みの力」が「聞く力」にとってかわるといふ。

そのため、本研究において、2年生では読み聞かせⅠ群・読み聞かせⅡ群が黙読群よりもストーリーの理解が深まり、5年生では読み聞かせⅠ群・読み聞かせⅡ群と黙読群ではほとんど差が見られないことが予想される。

(2) 読み聞かせⅠ群>読み聞かせⅡ群

読み聞かせⅠ群と読み聞かせⅡ群では、絵の大きさによるインパクトの強さから子どもたちの注意を引き、より意識を集中させる読み聞かせⅠ群の方が、ストーリーをよく理解すると考えられる。

3. 方法

(1) 対象

八王子市立第三小学校2年生3学級、5年生3学級の児童167名を対象とした。

本研究では、読みの教材の提示方法が3つの読みの条件(読み聞かせⅠ群、読み聞かせⅡ群、黙読群)で異なるため、両学年とも1学級1条件を割り当て、学級単位で集団実施した。条件別による学年および性別の人数は以下に示すとおりである。

	2年生			5年生			合計
	男子	女子	全体	男子	女子	全体	
読み聞かせⅠ群	13	13	26	13	18	31	57
読み聞かせⅡ群	12	14	26	13	16	29	55
黙読群	11	15	26	13	16	29	55
合計	36	42	78	39	50	89	167

(2) 教材およびテスト

① 読みの教材

教材の選定にあたっては、対象児童の学年に適している、起承転結のはっきりした内容である、児童にあまり知られていない、という条件を満たすものとした。この条件に基づいて選定を行ない、グリム童話の『おやゆびトム』(11ページ)を教材とした。(全文が平仮名と片仮名のみで書かれているもの)

② ストーリー理解テスト

ストーリー理解テストは、読みの教材を3条件の児童がどれくらい理解したかを測るものである。同テストは記入式問題15問で構成されている。

③ 言語能力テスト

言語能力テストは、3条件の児童がそれぞれ同質の集団であることを証明するためのものである。同テストは個別で行う言語学習能力診断検査（ITPA）とウェクスラー児童知能検査（WISC-Ⅲ）から問題を抜粋し、集団検査として使えるように独自に作成したもので、5下位テスト（各10問）から構成される合計50問のテストである。各下位テストは以下の通りである。

㊦：ITPA（ことばの類推） ㊧：WISC-Ⅲ（知識） ㊨：ITPA（文の構成） ㊩：WISC-Ⅲ（類似） ㊪：ITPA（絵の理解）

4. 実施

読みの教材、ストーリー理解テスト、言語能力テストの順に、2年生3学級・5年生3学級ともに、2006年6月30日に行った。ただし、テストに対しては、実施マニュアルにもとづいて事前にオリエンテーションを行った。

5. 手続き

（1）読みの教材の実施手続き

① 読み聞かせⅠ群（10～15分）

児童に紙芝居（縦90cm、横1.3m、11枚）を提示し、テストが1回読んで聞かせた。

② 読み聞かせⅡ群（10～15分）

児童に文字が書かれていない絵本のプリント（B4版、11枚）を配布し、テストが1回読んで聞かせた。

③ 黙読群（15分）

児童に文字が書いてある絵本のプリント（B4版、11枚）を配布し、各自に読ませた。

（2）ストーリー理解テスト

児童に問題用紙（A4版2枚）を配布し、「今のお話についていろいろなことを聞きますから、わかったら書いてください」と説明し、問題文を一つずつ読み上げながら児童に解答させた。解答時間は1問につき約30秒、合計7～8分であった。

（3）言語能力テスト

児童に問題用紙（A4版5枚）を配布し、テストが下位テストごとに練習問題（㊧を除く）によって解答のしかたを説明した後、児童に解答させた。解答時間は下位テストごとに3分、合計15分であった。

6. データの処理

ストーリー理解テストの採点は、文章で答える問題は完全な正答に2点不完全な正答に1点、単語

で答える問題は正答に1点を与えた。文章で答える問題が10問、単語で答える問題が5問の合計25点のテスト問題である。

言語能力テストの採点は、それぞれの下位テストごとに、㊶, ㊷, ㊸は正答に1点、㊹, ㊺（一部）は完全な正答に2点不完全な正答に1点を与えた。得点配分は㊶10点㊷10点㊸20点㊹16点㊺10点の合計66点のテスト問題である。

V. 結果

1. 言語能力テスト

対象児童に実施した言語能力検査の学年・条件群ごとの平均と標準偏差は、表1に示すとおりである。言語能力テストの平均値を学年ごとにみると、2年生が40.38点、5年生が53.37点で、2年生の平均より5年生の平均が約13点上回り、かなり高くなっている。

【表1 言語能力テストの結果<平均点（標準偏差）>】

	2年生	5年生
読み聞かせⅠ群	41.48(7.58)	53.94(4.26)
読み聞かせⅡ群	39.38(8.28)	52.79(3.47)
黙読群	40.19(7.11)	53.38(4.05)
全体	40.38(7.64)	53.37(3.93)

※小数点第3位で四捨五入

2年生について3群を分散分析した結果、表2に示されたように、 $F=0.55$ 、 $df(2,75)$ で有意差は見られなかった。よって、3群は等質であるといえる。同じく、5年生についても3群を分散分析した結果、表3に示されたように、 $F=0.63$ 、 $df(2,86)$ で有意差は見られなかった。よって、3群は等質であるといえる。

【表2 2年生の言語能力テストの分散分析結果】

	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
グループ間	63.92	2	31.96	0.55	0.58
グループ内	4390.54	75	58.54		
合計	4454.46	77			

【表3 5年生の言語能力テストの分散分析結果】

	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
グループ間	19.55	2	9.78	0.63	0.54
グループ内	1339.46	86	15.58		
合計	1359.01	88			

※表2・表3ともに小数点第3位で四捨五入

2. ストーリー理解テスト

両学年の結果は、表4の通りであり、それを図示したのが図1である。

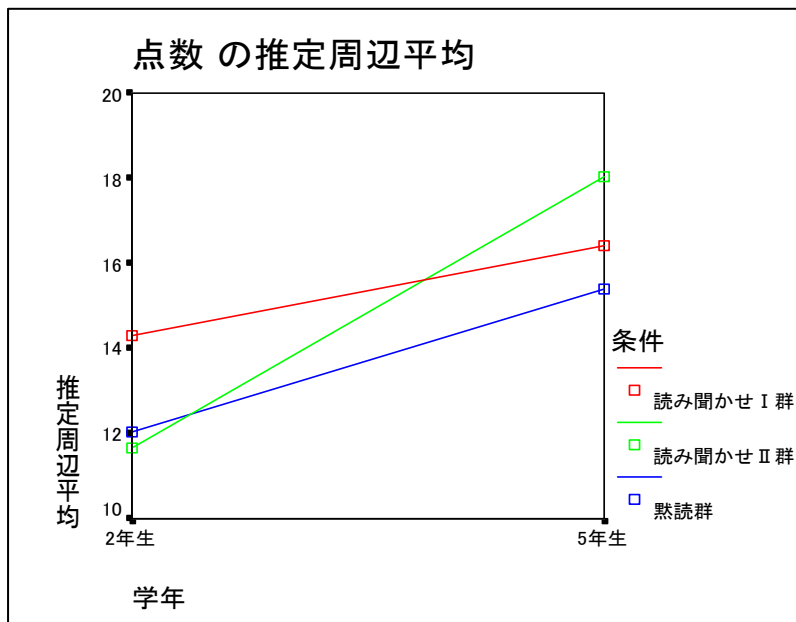
ストーリー理解テストの平均点を学年ごとにみると、2年生では読み聞かせⅠ群14.31点、読み聞かせⅡ群11.65点、黙読群12.04点で、平均点が高いほうから読み聞かせⅠ群・黙読群・読み聞かせⅡ群の順になっている。しかし、5年生では読み聞かせⅠ群16.42点、読み聞かせⅡ群18.03点、黙読群15.38点で、平均点が高いほうから読み聞かせⅡ群・読み聞かせⅠ群・黙読群の順になっている。

【表4 ストーリー理解テストの結果<平均点(標準偏差)>】

	2年生	5年生
読み聞かせⅠ群	14.31(3.56)	16.42(3.16)
読み聞かせⅡ群	11.65(4.62)	18.03(2.87)
黙読群	12.04(3.18)	15.38(4.48)
全体	12.67(3.79)	16.61(3.5)

※小数点第3位で四捨五入

【図1 2学年のストーリー理解テストの分散分析結果】



そこで、学年(2)×条件(3)で分散分析を行った。その結果は表5の通りである。これによると、学年については、 $F = 47.36$ 、 $df = (1,161)$ で、1%水準で有意差が見られた。条件については、 $F = 2.91$ 、 $df (2,161)$ で有意差は見られなかった。学年×条件の交互作用は、 $F = 4.90$ 、 $df (2,161)$ で、1%水準で有意差が見られた。

【表5 2学年のストーリー理解テストの分散分析結果】

ソース	平方和	自由度	平均平方	F 値
修正モデル	856.17	5	171.23	12.54
Intercept	35615.74	1	35615.87	2609.12
学年	646.44	1	646.44	47.36
条件	79.43	2	39.71	2.91
学年 * 条件	133.84	2	66.92	4.90
誤差	2197.73	161	13.65	
総和	39468.00	167		
修正総和	3053.89	166		

A アルファ = .05 を使用して計算された

B R2乗 = .280 (調整済みR2乗 = .258)

学年ごとに見ると、2年生3群は分散分析の結果(表6)、 $F=3.63$ 、 $df(2,75)$ で、5%水準で有意差が見られ、多重比較の結果(表7)、読み聞かせI群と読み聞かせII群の間で、5%水準で有意差が見られた。

また、5年生3群は分散分析の結果(表8)、 $F=4.09$ 、 $df(2,86)$ で、5%水準で有意差が見られ、多重比較の結果(表9)、読み聞かせII群と黙読群の間で、5%水準で有意差が見られた。

【表6 2年生のストーリー理解テストの分散分析結果】

	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
グループ間	106.95	2	53.47	3.63	0.03
グループ内	1104.39	75	14.73		
合計	1211.33	77			

【表7 2年生のストーリー理解テストの多重比較の結果】

	(I) 年組	(J) 年組	平均値の差(I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
						下限	上限
Tukey	2-1	2-2	2.65	1.06	0.04	0.11	5.2
		2-3	2.27	1.06	0.09	-0.28	4.81
	2-2	2-1	-2.65	1.06	0.04	-5.20	-0.11
		2-3	-0.38	1.06	0.93	-2.93	2.16
	2-3	2-1	-2.27	1.06	0.09	-4.81	0.28
		2-2	0.38	1.06	0.93	-2.16	2.93

【表8 5年生のストーリー理解テストの分散分析結果】

	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
グループ間	103.89	2	51.95	4.09	0.02
グループ内	1093.34	86	12.71		
合計	1197.24	88			

【表9 5年生のストーリー理解テストの多重比較の結果】

	(I) 年組	(J) 年組	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
						下限	上限
Tukey	5-1	5-2	-1.62	0.92	0.19	-3.81	0.58
		5-3	1.04	0.92	0.50	-1.16	3.24
	5-2	5-1	1.62	0.92	0.19	-0.58	3.81
		5-3	2.66	0.94	0.02	0.42	4.89
	5-3	5-1	-1.04	0.92	0.50	-3.24	1.16
		5-2	-2.66	0.94	0.02	-4.89	-0.42

※表5～表9まで全て小数点第3位で四捨五入

3. 言語能力テストの成績上位群・下位群の比較

以上のように、条件による効果は見られたが、一般的に言語能力の高いものは理解力も良好であると考えられる。そこで、両学年とも、黙読群において言語能力テストの成績の上位群（10名）と下位群（10名）を抽出して比較を行った。結果は表10のとおりである。

【表10 2学年の言語能力テストの成績上位群・下位群の比較】

	テスト名	言語能力テスト		理解力テスト	
	成績(言語)	平均	SD	平均	SD
2年生	上位(10名)	48.4	3.95	14.5	4.06
	下位(10名)	24.3	6.7	7	3.74
5年生	上位(10名)	57.2	1.03	18.3	2
	下位(10名)	48.5	2.22	12.8	5.45

まず、2年生では、上位群と下位群の言語能力テストの平均点の差は約24点、同様にストーリー理解テストは7.5点であった。

5年生では、上位群と下位群の言語能力テストの平均点の差は8.7点、ストーリー理解テストの平均値の差は5.5点と、2年生ほどの開きはないが違いが見られた。

さらに、学年ごとに、上位群と下位群のストーリー理解テストにおける得点差について t 検定した結果が、表11と表12である。これによると、2年生は $t = 4.29$, $df (18)$ 、5年生は $t = 2.99$, $df (18)$

で、両学年とも、上位群と下位群の間に、1%水準で有意差が見られた。

【表11 2年生の上位群・下位群のストーリー理解テストの得点差についてのt検定結果】

	F 値	有意確率	t 値	自由度	有意確率 (両側)
等分散を仮定する。	0.15	0.7	4.29	18	0.00044
等分散を仮定しない。			4.29	17.88	0.00044

【表12 5年生の上位群・下位群のストーリー理解テストの得点差についてのt検定結果】

	F 値	有意確率	t 値	自由度	有意確率 (両側)
等分散を仮定する。	6.09	0.02	2.99	18	0.0078
等分散を仮定しない。			2.99	11.38	0.012

VI. 考察

学年×条件で交互作用が有意であったことから、学年によって条件による効果が異なるといえる。

まず、仮説(1)については、2年生では、読み聞かせI群の平均点が高く、紙芝居による読み聞かせの効果認められた。しかし、同じ読み聞かせでも、絵本による読み聞かせの読み聞かせII群では効果が見られず、黙読群とほぼ同じ平均点を示していた。

後者に関しては予想外のことであり、2年生は提示条件によって読み聞かせの効果が大きく異なるものと思われる。

また、5年生では読み聞かせに効果が見られないと予想されたが、読み聞かせII群の平均点が最も高く、意外にも絵本による読み聞かせの効果認められた。

このことは、先行研究の知見とは異なり、5年生においても、読みの力が十分ではなく、長いストーリーでは、読み聞かされることで絵に集中することができ、ストーリーの理解が深まったことを意味しているものと思われる。

一方、黙読群では、文章を読むことに意識が集中して絵を見る余裕がなかったため、物語の内容が残りづらかったのであろう。

次に、仮説(2)については、2年生の読み聞かせI群と読み聞かせII群の平均点に有意差が認められ、2年生は視覚的にインパクトの強いものが提示されると、読み聞かせが効果的に作用する発達水準にあると考えられる。したがって、仮説(2)は予想されたように、2年生において支持された。

しかし、5年生では仮説とは反対の結果が得られた。5年生においては、視覚的なインパクトの強さによる影響は、ほとんどないものと思われる。

なお、ストーリー理解には両学年ともに読み聞かせの効果が見られたが、その基礎として、言語能力の高低が影響していることが示唆された。したがって、読みの指導においては、言語能力そのもの

を高めることが重要であろう。

しかし、このことに関連して、2年生の読み聞かせⅠ群・読み聞かせⅡ群の中に、言語能力テストが高得点にもかかわらず、ストーリー理解テストが低得点の児童が数名いた。

なぜそのような特徴が見られたのか、本研究では明らかにできなかったため、学年差・性差についてのより詳細な比較とともに、今後の課題としたい。

Ⅶ. 本研究の発展

本研究の結果により、読み聞かせが、児童のストーリー理解にとって有効な方法であることが実証された。そこで、このような基礎的な研究の成果を、読書困難な児童あるいは読書嫌いの児童に応用することを考えることは、意義深いことであると思われる。

本章では、まず、ディスレクシアとは何かを考え、ディスレクシアへの対策のひとつとして注目されているスウェーデンの録音図書についても言及する。

1. ディスレクシア（ディスレキシア、Dyslexia）とは何か

「ディスレクシア」とは学習障害（Learning Disorders：LD）の一種で、失読症、難読症、識字障害、読字障害ともいう。1884年、ベルリン（R.Berlin）によって報告され命名されたものである。

知的能力および一般的な学習能力の脳内プロセスに特に異常がないにもかかわらず、書かれた文字を読むことができない、読めてもその意味がわからない（文字と意味の両方とも、それぞれ単独には理解できている）などの症状が現われる。

逆に、意図した言葉を正確に文字に表すことができなくなる「書字表出障害（ディスグラフィア、Dysgraphia）」を伴うこともある。また、簡単な計算ができない「計算障害」を伴うことも多い。

左脳内の文字と意味の相関関係を司る特殊なプロセスに何らかの障害が発生していると考えられているが、はっきりとした原因はまだわからない。

症状としては、例えば、2つの文字の違いがわからない、文字や単語の理解まで非常に時間がかかる、読むことはできるが書くことはできない、など様々である。

現在は特に英語圏で問題とされており、アメリカ合衆国では人口のおよそ15%が何らかのディスレクシアを抱えているともいわれている。

ディスレクシアは言語によっても現われ方が異なることが示唆されており、イタリア語（文字がほぼ発音通りに綴られる）などでは、英語やフランス語（綴りと発音の間に複雑な関係がある）より顕在化しにくい可能性が指摘されている。

また、日本語におけるディスレクシアの多くは、このような音韻に関係したディスレクシアとは異なるタイプとの見方もある。海外留学中の人々が初めてディスレクシアと診断されたなどの例もあり、

英語教育の普及などによりこれから顕在化してくる可能性もある。

この障害を持つ人の多くは、大学などの通常の高等教育の場で教育を受けている場合も多い。しかしながら、一般的に他人に顕著ではないこれらの症例は、知的障害や精神病の一種と誤解されることもあり、社会的に差別や障害を受けることも少なくないため、彼らの権利を擁護する活動が行われている。

現在では、視覚・聴覚能力の訓練や神経生理学的研究によって、障害を克服できた例が増えてきているという。

2. 日本語でのディスレクシア

1でも述べたように、言語システムの違いからくるディスレクシアの症状の違いを無視することはできない。

英語のようなアルファベット言語と、日本のように表音文字である「かな」と表意文字である「漢字」が混ざり合う言語では、読み書きの脳機能にも違いが出るので、そのことは読み書き困難の症状にも反映される。

このような日本語の特殊性、漢字の持つ視覚的に複雑な文字構造を考えると、欧米で唱えられている音韻的处理能力の欠陥だけでは、日本語でのディスレクシアを説明することはできない。

実際の症状として、例えば次のようなものがあげられている。

- ・ 視覚的に漢字の細部を正しく区別できない。 (例)「折」と「析」
- ・ 漢字の読み書きに非常に時間がかかる。
- ・ 漢字を読むことはできても書くことができない。

以上のように、日本語のディスレクシアは音韻的处理だけでなく、視覚的および正字法的処理能力の観点から理解する必要がある。

しかしながら、興味深いことは、音韻的处理能力が低い場合は、日本語での読み書き困難を克服できても、中学校で習い始める英語にディスレクシアの症状が顕著に出ることがあるということである。

英語を学ぶことの重要性が強調される現代の日本社会においては、アルファベット圏でのディスレクシアの研究が問題解決の指針となるだろう。

3. ディスレクシアの診断と治療

児童の読み書き能力を的確に予測するテストが作成され、信憑性のあるディスレクシア診断のための標準検査として確立されることは、ディスレクシア治療への第一歩である。

さらに、ディスレクシアとして現れる可能性のある脳機能異常を理解することができれば、ディスレクシアの児童の情報・知覚処理能力を向上させるトレーニングプログラムの開発が可能になると思われる。

英国のオックスフォード大学のスタイン教授は、ディスレクシアを心理学的観点からだけでなく、神経生理学観点（psychophysical measures）からも探求している。これによると、基本的な知覚情報処理能力（視覚・聴覚）が読み書き能力とどう関わっているかがわかる。

典型的なテストのひとつを以下に示す。

- ・被検者にはディスプレイ上にたくさんの点から構成されるパネル2枚が提示される。
- ・1枚のパネルの点の何割かは一定の方向に動き、もう1枚のパネルの点はバラバラの方向に動く。
- ・被験者は一定の方向に動くほうのパネルを選ぶ。

この「視覚的動き」に敏感でないと、読むことに困難を示す傾向があるという結果が報告されている。

視覚的動きへの敏感さと読み書きの能力の関係の関連性については、相反する研究結果も出ているが、大切なことは、こうした言語的でない基本的知覚テストは、読み書きを始める前の児童にも使用可能であり、将来現れるかもしれない読み書き困難を早期に予測できるかもしれないということである。

早期に発見し、早期にトレーニングを開始することは、児童の読み書き困難を克服することにつながることを期待されるのである。

4. 一般的な指導方法

これまで述べてきたように、ディスレクシアと診断されなくても、読み書き困難を示す児童は多いのであり、そのために学習面だけでなく、学校生活そのものに適応できない場合も多いのではないかと思われる。

言語能力の発達と読み書き能力の発達は相互に影響しあうと考えられるが、学校生活を楽しいものにするため、基本的な読みの指導は欠かせないものである。

本などを読むとき、通常はその文字や行に焦点を当てて読むが、視覚認知に困難さがある子どもの場合、焦点を当てるのが難しく、正確に読み取ることができない。

そのため、

- ・たどたどしい読み方になってしまう。
- ・文字や行をとばして読んでしまう。

などの様子がみられる。

また、細部まで焦点を当てたり集中したりすることが難しいので、

- ・よく似た文字を読み間違ふ。（例：ね、わ、れ／く、し、つ）
- ・促音（例：きって、ねっこ）、拗音（例：いしゃ、きゅうり）、長音（例：おかあさん、こおり）

を正しく音読できない。

などの様子もみられる。

これらはすべて、視覚認知（目で見たものを形や色などでとらえて、判断したり識別したり意味付けたりすること）の困難さから生じるつまづきであって、視覚障害によるものではない。

実際にディスレクシアの児童には、文字が以下のように見えている。ただし、個人によって見え方は様々である。（品川裕香『怠けてなんかない！』岩崎書店参照）

- ・文字が重なって見える。
- ・教科書や黒板の文字が丸くつぶれて見える。
- ・教科書や本などで文字のある箇所は黒い塊に見える。

以上のように、ディスレクシアの児童にとって、文字を読むこと自体がとても困難なことであるということは、容易に想像できる。

では、上述のような「たどたどしい読み方をしたり、行をとばして読んだりする」子どもに対する指導は、どのように行われているのか。以下に示す。

- ①教師が読んだ文章をしっかりと聞かせ、文字を指で追わせる。
- ②文字を指で追わせながら、文章を自分で読ませる。

しかし、この方法では文字は読めても内容を理解しているのかわからないので、内容を理解させるためには、絵本を利用して読み聞かせを行うことから始めるのが有効であろう。

- ①文字のない絵本を教師が読み聞かせる。
- ②文字のある絵本を教師が読み聞かせる。
- ③②の絵本を教師が読み聞かせ、文字を指で追わせる。
- ④②の絵本の文字を指で追わせながら、文章を自分で読ませる。

その際、文字を大きくする、行間を広くするなど、読みやすくなるような工夫が必要である。

5. 録音図書の利用

『児童と青年のための録音図書——読書による体験、読書訓練と知識』スウェーデン国立録音点字図書館（TPB : Talboks-och punktskriftsbiblioteket）の報告書 1996.1

本書には児童と青年のための録音図書に関する報告書が3点集められており、録音図書について理解するのに最適である。これらの報告書は、すでにそれぞれ別の機関紙で発表されている。

- ①レーナ・ベリイマン著 「本はどんな子どもにも必要です。たとえ彼らにとって読書が困難であっても」『子どもと文化』1996年2月
- ②レーナ・ベリイマン著 「録音図書は読書の楽しみ、読書訓練、知識を与える」『特殊教育』4号 1997年8月
- ③「児童図書館はディスレクシアの子ども達を気にかけているか？」『全ての人々への図書館』1996年3号

上記の報告書から、とくに重要な部分を抜き出して、録音図書の意義について考察する。

(1) 様々な種類の録音図書

児童を対象とした録音図書は6,500冊以上ある。地方公共図書館の児童コーナーで見かけるような本はほとんど全て録音図書になっており、録音点字図書館にはそれらが揃っている。絵が多くて、その絵がなければ意味が通らないような図書は録音図書には適さないが、人気がある絵本などは特に選別されて吹き込まれている。

(2) 読書に疲れた生徒の利用

録音図書を利用するには、読み書きが重度に困難でなくても、クラスの教師が生徒の中の誰かが他の生徒たちよりも読書に関して遅れていると感じるだけで充分である。読書に対する障害のある生徒、読書が嫌いな生徒、読書に疲れている生徒も、読書のレベルがクラスメートと同じレベルに達するまでは、録音図書を利用する権利がある。生徒たちの親も、もし自分たちの子どもが読書に関して困難があると感じるならば録音図書を借りることができる。

早期から読書に関して問題を抱える子どもたちには、録音図書を利用するように勧めてみるべきである。子どもたちはそれによって文学に興味を持ち、自分の方から訓練を受け、多くの本を読んでみようとする意欲を促されるだろう。

録音図書によって読書ができるようになったら、それをやめて普通の図書に取り組みばいいのである。もしできるのであれば、目で読むほうが楽しく簡単であるはずである。

(3) 特殊録音図書

これらの録音図書は、知的障害を持つ人々を第一の対象者として製作されている。これらはゆっくりとした速度、はっきりとした発音で録音されており、挿入音楽やその他の効果音と一緒に吹き込まれている。複数の読み手が一緒に吹き込んでいる場合もある。この録音図書の原書は具体的で簡単な文章の『簡単に読める本』である。視覚障害者向けの録音図書と違い、情感を込めて吹き込まれている。これらは、養護学校や訓練学校で利用されたり、大人の知的障害者にも利用されている。また読み書きが困難な児童にも喜ばれている。特に内容を引き立てるような音楽や効果音と一緒に入ったものは人気がある。普通の録音図書を嫌がる子どもたちにとっては特別録音図書の利用は、このようなメディアに慣れ、聴くことへの興味を持つことができる良い方法である。

(4) 録音図書による読書訓練の方法

- ①録音図書を最後まで、または第一章のみ通常の速さで聴く。
- ②普通よりもゆっくりとした速度、または非常に遅い速度で聴きながら本の文章を目で追ってみる。
- ③同じ文章を何度も読む。
- ④本を読み上げて自分のテープに吹き込む。
- ⑤教師と生徒がその吹き込みを一緒に聞き、生徒が読み間違えた箇所を見直し、理解のできていない言葉を学ぶ。
- ⑥同じ文章をもう一度吹き込んで最初の吹き込みと比較し進歩した点について話し合う。

⑦順次同じ作業を繰り返す。生徒は同じ文章を何度も吹き込み、教師の前で読み上げる。

この方法は、教師と生徒が近くにおいて協力して行うことを前提にしている。教師は生徒が録音図書を開いたり、自分で吹き込むときに十分な時間を与えなくてはならない。

『ブック&テープ』による読書訓練は、家でも学校でも行うことができる。往々にして、教師が生徒を支え、指導した方が良い結果が出るようである。しかし、生徒が指導されずに自分で訓練しても進歩することができる。また、生徒の親が家庭で訓練の補助をすることができる。そのようなケースでは、子どもも親たちも良い刺激を受けるうえ、進歩が見られたときには双方の自信につながる。

以上がスウェーデンにおける録音図書の現状の概要である。ここに至るまでの経過は以下の通りである。

- ・1990年から1992年にかけて、読み書きに困難を覚える小学生を対象に、大きなプロジェクトが行われ、国中のたくさんの小学生が参加した。そこでは、約700人の小学生が読書訓練のために、様々な方法で録音図書を使用した。そのプロジェクトに参加した教師たちは、自分の生徒たちがどのように訓練を受けたのかを、レポートまたは口頭で報告した。この報告は最終レポートとしてまとめられ、このプロジェクトを立ち上げて指導した録音点字図書館（TPB）によって『読み書きに困難を覚える小学生への録音図書』（1995, 2）というタイトルで出版されている。
- ・読み書きに困難のある生徒の親や教師たちが長い間、学校で使用されている教科書は全て録音図書としても揃えるべきだと主張してきた。そして1996年秋の学期から、小学校・中学校・高校に録音された教科書が揃えられた。大学やカレッジにおいても、テキストが録音図書に製作され、読み書きに困難を持つ120人の学生がこのサービスを利用した。
- ・10数年前の大規模な国家的プロジェクトの実施に基づいて録音図書の利用が本格化し、今日に至っている。おそらく、この10年間における録音図書の普及、利用は目覚ましいものがあるであろう。子どもたちにとって、読み聞かせが効果的な方法であると認められることから、録音図書を聞きながら原本の図書の文章を追っていくことは、読み書きに困難のある子どもにとって有効な読書訓練になると思われる。それは、視覚と聴覚という2つの感覚が刺激されるうえに、録音図書によって苦痛を感じることなく読書を楽しめるからである。

日本においても、スウェーデンのように国家的な政策が急務であり、それによって読書困難な児童、読書嫌いの児童が支援され救われることが期待される。

引用・参考文献

- ・秋田喜代美・無藤隆 1996 幼児への読み聞かせに対する母親の考えと読書環境に関する行動の検討
教育心理学研究 41(4) 109-120
- ・BRIGGS,S.C. 1997 Linking auditory and visual input through audiotapes of text : A

technique to enhance reading, academic achievement, and attitude toward reading of at-risk adolescents.

Humanities & Social Sciences 58 1-14

- ・平田永哲、多和田稔、大城政之 LD児の読み書き指導と教育的対応——通級指導教室での実践を通して——
琉球大学教育学部紀要 50 315-331
- ・今井靖親・坊井純子 1994 幼児の心情理解に及ぼす絵本の読み聞かせの効果
奈良教育大学紀要 43(1) 235-245
- ・石川清治 1997 資料沖縄児童の「読み」の能力
琉球大学教育学部紀要 21 189-198
- ・石川清治、本永守靖、大城亘武ら 1980 沖縄の児童の言語能力の分析的研究-6
琉球大学教育学部紀要 24 257-275
- ・石川清治、松元さおり 1993 児童の「読みの条件」がストーリー理解に及ぼす効果
琉球大学教育学部紀要 56 21-45
- ・岡田明 1971 児童の読書能力の因子分析的研究
教育心理学研究 14 I、2 7-13
- ・大城亘武 1983 小学校の読書能力と言語能力に関する分析的研究
読書科学 27 2 41-52
- ・漢那憲治 1978 読み聞かせの効果I——読書力におよぼす読み聞かせの効果についての一考察——
読書科学 22 4 95-103
- ・蔵元和子 1997 楽しみながら読書が身につく読み聞かせ 学事出版
- ・坂本敬彦・高木和子 1968 回帰成就値による読書不振児の研究
読書科学 11 I、2 1-15
- ・品川裕香 2003 怠けてなんかない！ ディスレクシア 読む・書く・記憶するのが困難なLDの子どもたち。 岩崎書店
- ・高橋登 2001 学童期における読解能力の発達過程——1-5年生の縦断的な分析——
教育心理学研究 49 1-10
- ・田中敏 1989 読解における音読と黙読の比較研究の概観
読書科学 33 1 32-40
- ・東江平之、石川清治、本永守靖ら 1981 沖縄児童の言語能力の分析的研究-7
琉球大学法学部紀要社会学編 24 167-190
- ・東江平之、石川清治、本永守靖ら 1982 沖縄児童の言語能力の分析的研究-8
琉球大学法学部紀要社会学編 25 37-72

- ・植田佳菜・濱野恵一 2004 読み聞かせの経験および読書量が子どもの性格特性に及ぼす影響
CCI年報 17 50-57
- ・WALSH, M., RAFFERTY, H., &TURNER, I. 1992 Challenging the Matthew effects :
Vocabulary acquisition for all?
Educational Psychology in Practice 8 131-137
- ・藪中征代 2001 児童における朗読聴取に及ぼす音楽の影響(I)——連続的音楽提示の場合——
読書科学 45 43-51
- ・藪中征代 2002a 物語におけるイメージの分析
児童学研究——聖徳大学児童学研究所紀要—— 4 109-115
- ・藪中征代 2002b 児童における朗読聴取に及ぼす音楽の影響(II)——部分的音楽提示の場合——
読書科学 46 19-26
- ・藪中征代 2003 朗読音声の違いが朗読者の評価に及ぼす影響
日本心理学会第45回総会発表論文集 304
- ・藪中征代 2004 朗読音声の違いが物語のイメージに及ぼす影響
児童学研究——聖徳大学児童学研究所紀要—— 6 95-99
- ・藪中征代 2005 朗読聴取に及ぼす朗読聴取量の影響
教育心理学研究 53 529-540