

障害児のための読書論の枠組について —Stetsonの読書モデルを手がかりにして—

岡 田 明

障害児の読書を考えるときには、その過程を総合的にとらえることが大切である。そのことによって、何がいま障害児に必要なのかの分析が可能になる。本論文では、ステットソンの読書モデルを中心に論考した。総合的視座が必要であると同時に、読書興味の要因がもっと重視されることを強調した。

キー・ワード：読書論 ステットソン・モデル 第一次の影響 第二次の影響
第三次の影響 読書興味 障害児

I. まえがき

日本読書学会の機関誌である「読書科学」で読書論が巻頭論文を飾って久しい。そこではいろいろな読書論が展開している。それぞれに意義のある論文であるが、それらを整理するモデルも必要のように思われる。

ここでは、“Stetson’s Interactive Instructional Model of Reading”を手がかりにして、障害児のための読書論を総合的にとらえる1つの視座を提供してみたいと思う。

II. ステットソン・モデルについて

ステットソン・モデルでは、読みは3つの“影響”の中で、相互作用を通して獲得される文章の理解と定義される。第一次の影響である言語能力、直接的認知ならびに間接的認知の3つの影響は相互的であり、促進的である。言語能力は文章を意味あるものにする過程において影響を統制しているものである。他の2つは相互作用過程を促進するために習得されるべきものである。

この相互作用の効率は朗読の流暢さと理解、黙読の理解、聞くことの理解を診断することに

よって観察される。実際、読解能力の診断はすべての重要な影響の中の相互作用の産物または結果を測るものである。そこで理解が子どもの年齢や能力にふさわしく確定されるとき、有効で効果的な相互作用が起こったと仮定し、個人の影響の有効性を疑う理由はない。一方もしも読解が不適當であると確定されるならば、その仮定は重要な影響間の相互作用は分解しているとされる。そのときには、個々の影響の診断学的診断が必要である。

第一次の3つの重要な影響につけ加えると、ステットソン・モデルは4つの二次的影響と7つの第三の影響を含んでいる。そのモデルの中に同定される14の“影響”はすべてを包含しているとか、その影響は相互に独立しているとか、仮定されるべきではない。それぞれの瞬間はいくつかの影響が他のものよりも影響をもつこともあれば、すべてが相互作用的なこともある。何らかの特定の1つの影響の不十分さは、読み手の文字を意味づけしていく過程を荒廃させることができる。

1. 第一次の影響

ここでは3つの重要な影響がある。それらはすべて読みのプロセスにおいて絶対的に必要な要素である。

[言語能力]

これはテキストの知識の背景や読解を含んでいる。予備知識の背景は、情報の長期間の蓄積、概念単語の分析、総合能力を含んでいる。言語分析は統語力、意味形成力、記憶能力、語の合成、分解力を含む。

[直接的認知]

語句の直接的認知は文字、文脈を手がかりにし、言語を細かく分解することなしにすぐに単語や句を認知し発音する能力である。

[間接的認知]

間接的認知は、一般に解号と呼ばれているが、いくつかの形をとっている。知らない単語を見

分けたり、独立してまたは相互に関連して作用したりするようになっている。大切なのは次の3つである。

- ① 文脈分析：未知の部分を経介するために単語、単語群、文の一部を利用することである
- ② 構造分析：接頭辞、接尾辞、活用語尾を分析する技術である
- ③ 音節分析

2. 第二次の影響

これは本質的に読みのスキルと見なされない。第一次の影響に支配される有効性に影響を支える二次的な影響である。第二次の影響には

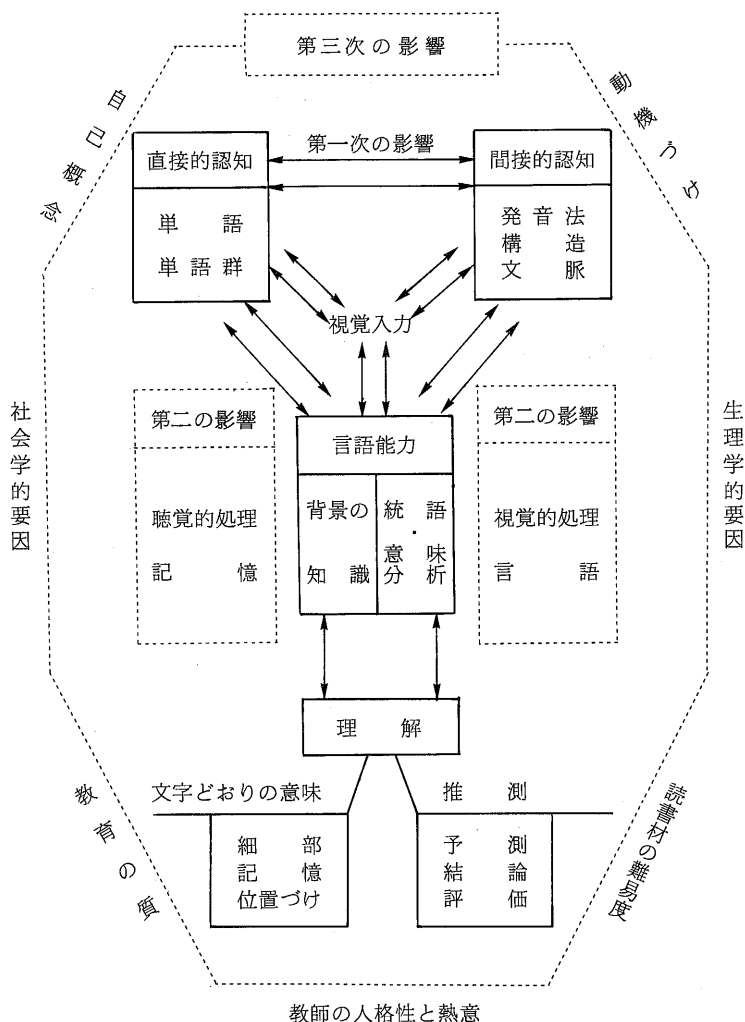


Fig. 1 Stetsonの読みの交互作用モデル

4つがある。

- ① 聴覚的処理：聞いたことを受容し理解し記憶する精神活動である
- ② 視覚的処理：視覚刺激の受容、理解、記憶の活動である
- ③ 言語能力：文脈分析をおこない使用する、第一次的影響の統合と編成、推論的理解のスキルの有効性の検討などをおこなうのが“言語能力”である
- ④ 記憶：読書内容を記憶にとどめる

3. 第三次の影響

動機づけがまず重視される。教師の動機づけや子どもの自発性が問題になる。これは読書興味の問題でもある。好きになれば自発的に読書をする。その過程で読書能力や読書による知識がたくわえられ望ましい読書態度が形成される。

生理学的、心理学的要因を重視することは特に重要である。以下に示すような調査を実施し、それに対応する手だてを講ずることが大切である。

読書材の難易度を調べることも大切である。

《障害児の調査》

- ・被験児名 ()
- ・所 属 ()
- ・年 齢 () 歳 () 月
- ・性 別 男 () 女 ()
- ・被保育年数 () 年
- ・精神発達 ()
- ・人間関係 ()
- ・情緒の安定性 ()
- ・健 康 度 ()
- ・被障害の程度 ()
- ・障害の種類 ()
- ・記入者の被験児との関係 ()

V.

- 1. 遊びなどならあまり困らないが、少し小さいものは見えない。
(およそ視力が0.04以下で0.3未満) は い いいえ
- 2. ごく大きいものしか見えない。(視力はおよそ0.02以上0.04以下) は い いいえ
- 3. まったく見えない。(視力は0.02以下) は い いいえ
- 4. その他の視覚障害について書いて下さい。

A.

- 1. 静かな所での話が聞きとりにくい。(聴力レベルがおよそ30-50dB) は い いいえ
- 2. 普通の会話がやっと聞きとれる。(聴力レベル50-70dB) は い いいえ
- 3. 大声でもよく聞きとれない。(聴力レベル70-100dB) は い いいえ
- 4. かなり大きい音ならどうにか感じることができる。
(聴力レベル100dB以上) は い いいえ
- 5. その他の聴力障害について書いて下さい。

M.

- 1. 両足であるける。 は い いいえ
- 2. ひとりで階段を上り下りできる。 は い いいえ
- 3. 片足でけんけんができる。 は い いいえ
- 4. 立ってられない。 は い いいえ

- | | | | |
|---------------------------|---|---|-----|
| 5. 足の動きに不自由を感じている。 | は | い | いいえ |
| 6. ものにぶらさがれる。 | は | い | いいえ |
| 7. 手の動きに不自由を感じている。 | は | い | いいえ |
| 8. その他の運動障害の程度について書いて下さい。 | | | |

E.

- | | | | |
|------------------------|---|---|-----|
| 1. 情緒の側面に障害がある。 | は | い | いいえ |
| 2. 不適応状態をひきおこしている。 | は | い | いいえ |
| 3. 幼稚園や学校にいきたがらない。 | は | い | いいえ |
| 4. 口がきけるのに、口をきかない。 | は | い | いいえ |
| 5. 夜、よく眠れない。 | は | い | いいえ |
| 6. 頻尿である。 | は | い | いいえ |
| 7. 指しゃぶり、爪かみがある。 | は | い | いいえ |
| 8. その他の情緒障害があれば書いて下さい。 | | | |

S.

- | | | | |
|------------------------|---|---|-----|
| 1. ことばのリズムに障害がある。 | は | い | いいえ |
| 2. 一つ一つの音を正しく発音できない。 | は | い | いいえ |
| 3. ひどいどもりである。 | は | い | いいえ |
| 4. 話しことばに発達のおくれがある。 | は | い | いいえ |
| 5. 話し方に異常が感じられる。 | は | い | いいえ |
| 6. その他の言語障害について書いて下さい。 | | | |

I.

- | | | | |
|------------------------------|---|---|-----|
| 1. ごく簡単な文章も言えない。 | は | い | いいえ |
| 2. 色の名まえがわからない。 | は | い | いいえ |
| 3. 自分の名まえが言えない。 | は | い | いいえ |
| 4. 子どもがでてくるテレビでも見ようとしない。 | は | い | いいえ |
| 5. いろいろな曜日のあることを知らない。 | は | い | いいえ |
| 6. ことばや数のひろい読みもできない。 | は | い | いいえ |
| 7. 自分の名まえが読めない。 | は | い | いいえ |
| 8. ことばをほとんど持っていない。 | は | い | いいえ |
| 9. 衣服の着脱や食事で介護を必要とする。 | は | い | いいえ |
| 10. およそのI.Q.はどれですか。○をつけて下さい。 | | | |
| 20以下 () | | | |
| 20～50 () | | | |
| 50～70 () | | | |
| 70～90 () | | | |
| 100以上 () | | | |

11. その他の発達障害について書いて下さい。

P.

- | | | | |
|------------------------|---|---|-----|
| 1. 病気にかかりやすい。 | は | い | いいえ |
| 2. 病気のなおりがおそい。 | は | い | いいえ |
| 3. 頭痛、腹痛などの症状をよくうったえる。 | は | い | いいえ |
| 4. 慢性疾患がある。 | は | い | いいえ |
| 5. からだの発達が不良である。 | は | い | いいえ |
| 6. その他の健康状態について書いて下さい。 | | | |

各人に適した読み物を用意しなければならぬ。そのためには読みやすさ (readability) に対する概念が大切である。一般的には、短いセンテンスの文章や難語の少ない文章をとりあげるようにすることが大切である。

教師の人格性と熱意も大切である。ユネスコの研究でも指導方法より教師の熱意の方が大切な要因であった。

社会学的要因として、家庭の社会経済水準やテレビなどのマスコミの影響も配慮しなければならないことを Stetson (1983¹⁹) は指摘している。

子どもの自己概念についての配慮も必要である。これは自己同一性 identity の問題や子どもの自信の問題ともかかわるのである。

教育の質としては次のような点を考慮することが大切であろう。

読みにおいて文章全体・文・ならびに単語の認知に重点を置いているのが bottom-up 理論である。この理論ではまず文字や文字結合群の認知を重視する。個々の単語は文・段落といったより大きなユニットに結合された意味が獲得される。読みとは単なる個々のユニットの解号のレベルを越え、内容のディテールを理解し重要な考えを認知し、より大きなユニットと統合して文章全体の意味を獲得するようなスキルの段階であるとみなされる。「認知→意味→反応→適応」という一連の過程を想定した Gray 理論はこれに属するものである。

一方、top-down 理論の立場をとる Goodman^{2,3,4}、Smith^{11,12}らは、読みを文字や単語の正確で詳細な知覚や同定を含む精密なプロセスとみなすことに否定的である。Goodman^{2,3,4}によれば、読みとは思考と言語の相互作用を含む心理言語学的推量ゲームである。そして読みのスキルは、文章からの見本抽出の優れた技能に基づいており、より正確な推測・経験の拡大・高次の概念発達の管理を含むものである。読みの技能や速さの学習は文字手がかりの使用の減少を伴う。

top-down も bottom-up もそれぞれ一長一短

である。前者にはともすると逐語読みに陥りやすいという問題がある。実際の指導場面ではこの2つのアプローチが必要に応じて使い分けられているのが現実で、どちらが片方のみということではない。

こうした現実をふまえたうえで、筆者は top-down・bottom-up 両理論に続く「第3の理論」が必要と考える。第3の理論とは、即ち、「交互作用理論」である。

Anderson¹によれば、交互作用モデルとは文章およびその意味する内容についてのモデル構成を目的とした active な情報処理モデルである。彼は、このモデルの主要な側面は、

- 1) 文章から意味を生成するための背景情報の中心的役割
- 2) 個々の解号からそれらに対するメタ認知の方略(意識的モニタリング)に至るまでのダイナミックな処理方略の広がり

の2つであると主張している。

交互作用理論は、top-down・bottom-up という2つの理論的モデルをある点とはりいれ、またある点は批判して発展してきた。この3つは弁証法的な関係にあるのである。読みのプロセスにおいて下位レベルの処理過程が上位のそれを規定すると考えるのが bottom-up、上位レベルの過程が下位レベルのそれを規定すると考えるのが top-down であるといえるが、交互作用モデルではいわばこれらの両方を支持している。本論では交互作用理論による読みの一モデルとしての Rumelhart (1976¹³) のモデルには top-down 的な過程と bottom-up 的な過程と両方含まれている。これらは連続に起こるものではないと彼は示唆している。段階を追ってではなく、(文字・単語・統語論・意味論など) 複数のレベルからの情報が同時に処理されていると考えられているのである。

Rumelhart¹³モデルにおける5つの基礎的な考えを以下にあげる。

- 1) 文字の知覚は、左右にある文字のそれに基づいている
- 2) 単語の知覚は、その置かれている意味論

的狀況に基づいている

- 3) 単語の知覚はまたその統語的状況にも基づいている
- 4) 構文の知覚は統語的文脈に基づいている
- 5) 全体的な意味の解釈は、テキスト全般の文脈に基づいている

彼のモデルについて説明すると、まず文字情報が視覚的情報庫 (VIS) に貯蔵され次に文字特徴の抽出装置では、VIS から抽出された重要な情報を操作する。それらの情報は感覚的な入力情報としてパターン統合器に送られる。パターン統合器では、感覚的情報に加えて4つの非感覚的な情報源をすべて活用して、入力情報の大まかな解釈を行うのである。

交互作用モデルによる指導について可能な4つの方略を示すこととする。

- 1) 初期段階の指導では、子どもの(読みに関しての)理解語彙が豊富になるまでは熟知語を用いて意味を強調する
- 2) 語彙が一定のレベルに達したら子どもが知っている語彙のみを用いて単語の処理訓練を開始する
- 3) 意味のスキルおよび単語の処理スキルの指導においてはまず意味の方から始め、その話題に関する既得の知識により単語の処理過程に戻るよう指導する
- 4) その数について定まった見解はないが、読みの下位スキルは連続的なものではないようである。従って、文字と音の対応について知らなくとも単語そのものを学ぶことは可能であり、逆もまた同様である

筆者の考えるものに最も近いものとして Rumelhart¹³⁾のモデルを引用したが、考え方の異なる点があるとすれば次のようなことである。

つまり筆者にとっては交互作用理論モデルとは、top-down, bottom-up 両理論と切り離して考えられないものである。実際の読みの指導の場面における交互作用モデルの実践とは、重読書か軽読書か、あるいは子どもの読解能力が高いか低いかなどの必要に応じて top-down 的ア

プローチと bottom-up 的アプローチとを使い分けることであると筆者は考えている。

III. 今後の読書論に何を望むか

- ① 動機づけ、自己概念といった心理的要因と読書との関係を論じた文献が少ないので、その面での論述が期待される。
- ② 社会学的要因との関わりを論じた論文が少ない。
- ③ 教師の人格性や熱意との関係を論じた文献も少ない。
- ④ 筆者としては読書興味をもっと研究することが大切ではないかと考えている。それは子どもの自発性を重視することである。そのドライブに基づく読書は望ましい態度、技能ならびに知識の形成に役立つものとするのである。

文 献

- 1) Anderson, R. (1981): A proposal to continue a center for the study of reading. Tech. Proposal, 4vols, Univ. of Illinois.
- 2) Goodman, K. (1970): Reading: A psycholinguistic guessing game. In Singer, H. and Ruddell, R. ed., theoretical models and processes of reading, I. R. A.
- 3) Goodman, K. et al. (1976): Language and thinking in school. 2d ed. Holt Rinehart and Winston, New York.
- 4) Goodman, K et al. (1980): Word Omission: Deliberate and non-deliberate. Reading Research Quarterly, 16, 6-31.
- 5) 岡田 明 (1967): 読書教育の心理. 協同出版.
- 6) 岡田 明 (1970): 最新読書の心理学. 日本文化科学社.
- 7) 岡田 明 (1978): 視覚障害児の心理と教育. 学芸社.
- 8) 岡田 明 (1980): 弱視児の読みに関する実証的研究. 学芸図書.
- 9) 岡田 明 (1982): 聴覚障害児の心理と教育. 学芸図書.
- 10) 岡田 明 (1991): 障害児のための読書理論. 心身障害学研究. 15(2), 11-16.

- 11) Smith, F. (1978): Understanding reading. Holt, Rinehart and Winston. al model of reading. in Phelps-Terasaki, D., Phelps-Gunn, T., and Stetson, E.G. ed.,
- 12) Smith, D. (1981): Teaching the learning disabled. Prentice-Hall. Remediation and instruction in language, Aspen Systems Cooperation, 114.
- 13) Stetson, E.G. (1983): Interactive instruction-

Bull. Spec. Educ. 16,129-135,1992.

On the Framework of Theory of Reading for the Handicapped Children

Akira OKADA

The writer stressed the comprehensive viewpoints which treat the reading process as a whole in the reading for the handicapped children.

As a cue for analyzing the reading process, the writer adopted the reading model by Dr. Stetson's interactive instructional model of reading.

The writer stressed that reading should be understood as a whole process and reading interest should be adopted as a primary "influences" or factors for the guidance of reading for handicapped children.

Key Words: the theory of reading, the model of Stetson, a primary influence, a secondary influence, the third influence, reading interest