

音読学習時の読字行為に関する考察

山口 政之

1. 内容理解を伴わない音読

授業中、教師が一人の子供を指名して、その子供に教科書の一部を音読させるといふ指導は、小学校の一般学級で広く行われている。そのような音読活動の多くは国語科の授業の中で行われている¹。しかし、音読後の子供に教師が理解した内容を尋ねても、その子供が実は内容を理解していなかったという話をMonroe (1951) が紹介している。

小学3年生の教師がテキストの一節を音読するようにある子に言った。その子は発音上の間違いはなく、手早く簡単そうに音読した。「よくできたね、ハワード。」教師は彼を誉めた。「では、テキストを閉じて、何について書いてあったか、自分の言葉で話してくれるかい。」

「えっ……、どうして……」少年はたじろいだ。「先生は僕に読めと言っただけじゃないか。僕は何が書いてあったかについては注意を払っていなかったよ。」²

この話が読みの学習として問題である点は、ハワードが上手な音読をしたにも関わらず内容を理解していないということだけでなく、ハワードが内容を理解しようとしていない読み方を身に付けてしまったことにもある。

このように子供が音読をしているのに内容理解が伴わないという指摘は、日本でもされている。例えば伊藤経子 (1988) は自身の授業実践を振り返り、音読する子供に内容理解が伴わない原因の一つを斉読に求めている。

斉読を、たびたびさせていると、自分の読む声を聞かずに音読する習慣がついて、その習慣は、書いてある文章の文字面だけを音読していく習慣をつけてしまうのではないかと、思います。感性の柔らかいお母さんから「娘の音読は、声もいいし、はっきりと一所懸命読んでいるなあと思うのですが、読み終わったとき、あらこの子は何を読んだのだらうと思います。内容が残らないのです」と、ほんとうにどうしてでしょうか、という思いを打ち明けられたられたとき、学校での音読学習が、内容を読みとらないで文字面ばかりを読み上げる習慣を育てているのではないかと、大反省をしたのですが、一年生から始まる斉読が、その原因になっているのではないのでしょうか。³

また、脇明子（2005）は大学生の「字は読めるのに本は読めない」という内容理解が伴わない読みの実態を報告し、その原因の一つを子供の頃の〈貸し出しカードの利用枚数による読書冊数の競争〉と分析している。

一刻も早く読み終えることだけに夢中になって、ページの上に目を走らせたのでは、想像力は働きませんし、それまでに読んだことと突き合わせて理解するといった思考力も働きません。それでは読書力が身につかず、小学校高学年から中学くらいになって、年齢相応に文字の多い本を読もうとすると、歯が立たないということになるわけです。⁴

このように読みの学習において内容理解を等閑にしていると思われる実践を見かけることがある。しかし、このようなく読みと内容理解とを切り離して行う授業実践は大正期に秋田喜三郎（1922）によって否定されていた。秋田は「始めは全然意味を問題にせず読みの教授をなし、読みが一通り通じてから意味——講義に移るという順序に進む」という授業が、「読みと意味を区別しなければ理解し得ぬ児童を作った」と指摘し、次のような主張をした（ただし要約は筆者による）。

尋常一年の最初から常に意味と結びつけて取り扱い、読み即意味の態度を訓練づけることが緊切である。⁵

教育の主体が教師から子供に変わろうとしていたこの時代において、秋田によってなされた「読み即意味」という主張は、現在の国語教育においても重要な意味をもつ読むことの学習思想であり、秋田以降日本の国語教育界で表現は異なるが同様の主張がなされている。例えば昭和初期、大西雅雄（1940）は、音読をする時に意味を取りながら読み進めない子供や、その結果として音読ができて内容理解が伴わない子供の姿を次のように指摘している。

俗に「うわのそらの聴き手」があるように、「うわのそらの読み手」では、真心の聴き手に通じる筈はないのである。これも要するに音・意の連合いかんが分かれ目である。⁶

大西の言葉を借りれば、冒頭で引用したハワードはまさに「うわのそらの読み手」であったし、伊藤や脇が紹介した学習者の読みの姿も「うわのそらの読み手」であろう。文章を読む時には内容理解が伴うことが自然で、かつ当然と考えている熟達した読み手には、ハワードのように音読ができて内容理解が伴わない読み方を想像することが難しいかもしれない⁷。しかし、例えば日本語で書かれたパソコンのマニュアルやパソコン雑誌に掲載されている記事が、日本語を母語としているパソコン初心者にとって一読しただけでは内容が十分に理解できないことがあることは一般的に知ら

れている。ネットの接続やルーターの設定等がマニュアルを読んでもうまくいかないといった経験談もパソコン初心者の間では珍しいことではない。

では、ハードが授業で読んだテキストがパソコンのマニュアルのように内容理解が難しく、読み手の実態に合っていなかったのだろうか。「発音上の間違いはなく、手早く簡単そうに音読した」という叙述から、そのようなことは考えにくい。実は問題は子供の側でなく教師の側にあることを、冒頭の話の後に続けてMonroeが次のように批判している。

機械的には読むが意味を得られないハードのような子供は読みを楽しめない。彼らは読みを使うことができない。つまり、彼らは意味を取る過程において長く集中することが難しい。理解なしに語を叫ぶに過ぎないということは、実に退屈でつまらないに違いない。従順で礼儀正しい態度でテキストの語を声に出して読む多くの子供が私たちの中高学年にはいるが、内容はほとんど理解されていない。多くの場合、子供に特定の音と印刷された文字を合わせることを教えれば、教師は自分たちの責任は終わりと考えているからである。テキストの意味を最もよく理解することを教師は子供に残してきた。⁸

当時のアメリカにおいて文字と音との関係を教えるフォニックスの指導しか行わず、内容理解に関する指導が十分になされていないという批判である。日本では小学校入門期の仮名文字の学習や、各学年の新出漢字の学習等において文字と音との関係を教えられている。これらは学習指導要領に示された内容なので、日本中どの学級でも指導されている。そしてこのような言語事項の指導を含みながら読みの学習は展開し、内容理解の指導がなされていることであろう。小学校の国語科学習において音読が宿題にされているという話はよくあるが、内容理解の指導が教室で行われていないという指摘は聞いたことがない。反対に授業では読解に時間をかけ過ぎているので音読の指導にもっと時間をかけるべきだという指摘はある⁹。小学校における音読指導の現状はどうなってきたのだろうか。

2. 音読活動は活発になったが

21世紀に入り、日本では子供達の音読活動の活性化を促す3つのブームが起きた。1つ目は〈音読・日本語〉ブームである。斎藤孝(2001)は子供にとって難しいと思われる古今東西の名文で1冊のアンソロジーを編んだ¹⁰。斎藤はこれを子供に与えて音読させることを提案し、名文を音読する取り組みが広まったものである。2つ目は学力低下問題に呼応するかのようになり起きた〈音読・百マス計算〉ブームである。岸本裕史・陰山英男(2001)は音読や計算、学習用語の暗記などを徹底的に行うことで成果を出したと報告した¹¹。3つ目は〈音読・脳トレ〉ブームである。川島隆太(2003)は音読と計算に取り組むことのよさを脳科学の研究成果として「脳が活性化すると発表した¹²。音読や単純な計算が「脳を鍛える」とされ、「脳トレ」と呼ばれるドリ

ル帳や、携帯ゲーム機のソフトが販売され、大人を巻き込んだブームとなった¹³。特に「音読・脳トレ」ブームは、認知症に対して「学習療法」という新たなジャンルを開発することにもつながった¹⁴。

以上3つのブームをまとめてここでは「音読ブーム」と呼ぶことにするが、この音読ブームでは、これまでになくマスコミや商業誌、ゲーム会社等が音読の重要性を叫び、関連書籍が書店で平積みとなるような出版ブームも起こし、学校や家庭、社会において子供を取り巻く大人たちの関心を集めた。そして、このような社会現象となった音読ブームの中で、ブームの火付け役となった斎藤、川島の両氏は文化審議会国語分科会の委員に選出された。文化審議会国語分科会（2003）は答申の中で「国語科教育の在り方」として6つの重点項目を示し、そのうちの1つが「音読・暗唱と古典の重視」で、次のように述べられている。

音読によって、国語力や独創力とかかわる脳の場所が特に活性化するという脳科学の知見もあることから、積極的に音読を取り入れていくことが大切である。また、音読することによって、漢字の読みを覚えたり、文章の内容を確実に理解したりできる。¹⁵

「脳科学の知見」と明記されているように、音読に重点を置くことの科学的な根拠に触れている。この答申を受けて、2008年に告示された学習指導要領では各学年の「読むこと」の項に「音読」が明記された。それに加えて〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕にも「音読」を含む次の内容が盛り込まれた。

（第3学年及び第4学年）

（ア）易しい文語調の短歌や俳句について、情景を思い浮かべたり、リズムを感じ取りながら音読や暗唱をしたりすること。¹⁶

（第5学年及び第6学年）

（ア）親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章について、内容の大体を知り、音読すること。¹⁷

このように音読ブームの流れの中で学習指導要領の内容の一部は改訂された。しかし、そこには音読が音声化のみに偏らないように、「情景を思い浮かべたり」や「内容の大体を知り」といった内容理解に触れる文言が含まれている。こうした点を考慮して教室で音読の実践をするのであれば、〈音読に対する基礎的な指導〉の在り方にも関心が払われなければならない。なお筆者は「基礎的」という表現には〈支援方針の重点化〉という考えを込めている。まだ馴染んでいないテキストを音読する子供に対しては、その子供がテキストの文字情報を音声化しているという点に着目した支援を優先させるのであって、理解した内容をどのように音声として表現させるのかという指導を積極的に行わないことである。これは音声化が基礎で理解が発展という考え

ではない。実際、音読する子供にとって〈音声化の熟達〉と〈理解の深化〉は別々に段階的に行われるのではなく、それらは音読を進める過程において互いに影響し合いながら向う上に変容していくものである。しかし、冒頭で紹介したハワードのように、子供の音読の実態が内容理解を伴わない〈形式的な音声化〉であるならば、〈理解の深化〉を期待することが難しい。そこに授業を運営する教師の〈音読に対する基礎的な指導〉が必要となるのである。

こうした改訂を受けて小学校の教室では音読の授業が盛んになることが予想される。実際、平成元年に示された学習指導要領で音声言語教育の重視が打ち出された時も音読への関心が高まり、学級あるいは学校全体として音読指導が盛んになってきた¹⁸。そして現在では、群読は音読学習における一つのレパートリーとして多くの教室で実践され、枕草子や平家物語の冒頭文が「伝統的な言語文化」に親しむ古典教材として子供達に音読されている¹⁹。このように多様な学習活動が広まり、新たなジャンルの音読教材が導入されてきた中で、読みの学習指導も変わらざるをえない状況にあるのだが、読みの授業に問題は無いのだろうか。

3. 読字は指導されているのか

首藤久義(1999)は音読ブームより以前に、国語科の授業の問題点として「読むことの授業が難しい」ことを指摘している。

問題の一つは、文章の文字が読めるようになるということが軽視されてきたことにある。読むことの学習といえば、内容理解がまず考えられ、読むことのもう一つの大事な側面である、文字が読めるようになるという面がおろそかにされてきたことに、問題があるのである。²⁰

国語科授業が内容理解を目指した読解学習に偏りがちである点を指摘している論者は他にもいるのだが、首藤は「文字が読めるようになるという面がおろそかにされてきたこと」が問題だと指摘している。首藤(1999)によれば、文章を読むということには「読字と内容理解」が含まれているという²¹。

秋田は授業も子供の生活の一部であるという考えから、「読み」と「意味」とを「即」という一語で結びつけて端的に「読み即意味」と表現し、国語科の授業改善を提案した。しかし、「読み」という言葉には大抵の場合「内容理解」としての「意味」が含まれる。「読み即意味」は当時の授業改善としては十分に意味を持つ表現であったが、当時と比べて現在のように多様化した学習活動が展開している教室では、「読み」という語ではどうしても実践への問題意識の絞り込みが不足している感が否めない。また、大西のいう「音・意の連合」では、別々に行われた音読と内容理解が授業を通して「連合」させると誤解を受ける嫌いがある。

このように考えてみると、首藤が「読み」という人間の総合的な営為を学習活動として捉えた時、「読字」と「内容理解」という2つの概念で理解していこうとするこ

とで、授業改善の観点が見えてくる。首藤は「読字」という用語を使い、音読について次のような説明をしている。

文字を読むこと、つまり読字ということは、文字をことばにもどすということである。もう少し詳しく言うと、書き手の心の中に生じたことばが、文字に置きかえられて記録されているのを、読み手が読みとって、心の中で文字からことばによみがえらせるということである。心の中だけでことばによみがえらせるると黙読になる。そのことばを声に出すのが音読である。²²

「文字をことばにもど」し、そして「ことばを声に出す」作業が音読であるという。大西が指摘した「うわのそらの読み手」、つまり音読しても意味が取れないという状態は、首藤の言葉で言えば、「ことばにもどしていない」ということになろう。音読は文字から音声への単純な変換作業ではない。読字は精神的な活動であって外からは見えにくい。しかし、音読した音声からは読み手が読字にどう取り組んだのかは理解することができる。ここが授業を改善する上で重要な点となる。

音読の授業を考える時、当然のことだが音読の授業で求められる教師の役割というもの、家庭で保護者が我が子の音読に耳を傾けるのとは異なる。教師による場の設定や評価を含む適切な指導がなされない限り、かつて秋田喜三郎が「読み即意味」を訴え、大西雅雄が「うわのそらの読み手」と指摘したように、音読の活性化は「大人が子供に音声化させた」だけで終わることが危惧される。教科書をすらすら読めるようにすることを子供に命じることが、教師に求められる音読指導ではない。子供が音読する姿を観察し、その音読の内容を評価しながら必要に応じて支援していくのである。音読する子供の実相を適切に捉えて支援していくことが教師に求められる。

まだ読み馴染んでいないテキストを音読する子供の姿を注意深く観察し、その読み声に耳を傾けると、一体どんなことに気付くだろうか。大抵の場合、子供の姿勢や口の開け方など身体的な様子よりも、子供の声の大きさや発音等の読みぶりの方が気になるのではないだろうか。教室でも子供の音読を総合的に評価する時、音読する時の体の姿勢が多少よくなって、すらすらと音読が進んでいけば、冒頭のハードの教師のように口を挟まず子供の音読に耳を傾け続けるのではないだろうか。

では、子供の音読がどのような様子の時に、教師は子供の音読に口を挟みたくなくなったり、実際に発言をするのだろうか。それは子供の音読が順調に進まなくなったときであろう。例えば難しい言葉の前で音読が止まってしまったり、読み違えたりした時に教師は何らかの形で支援の言葉を発するであろう。

漢字が読めないで音読が止まったのであれば、教師はその漢字の読みを教えるだろう。子供が不適切な場所で休止したならば、教師が子供の音読を遮って適切な場所で区切って読んで聞かせることをするかもしれない。場合によっては多少の読み違いに教師は介入しないで、子供が音読を終えた段階で読み違いを教えるかもしれない。

これは子供の音読に対する評価と支援の問題である。これまで音読の学習を研究す

る中で、音読活動に目的を与えたり、音読の分担を子供に話し合わせたりすることの有効性は検討されてきたが、とりわけテキストに読み馴染んでいない段階での理解行為としての読字行為そのものに対する評価はあまり議論されてこなかったのではないだろうか。それはあまたある音読に関する実践報告の中に、読字行為そのものの様子を描写、記述したものが非常に少ないことからもうかがい知ることができる。だから、子供の読字が学習としてどのように評価され支援されてきたのかが実証的に研究されることがあまりなく、結局、大きな声ですらすら音読できればよしといった評価に留まってしまう可能性が生じてしまう。

このように読み馴染みの少ない段階での読字行為については国語科教育では十分に議論されてこなかったが、特別支援教育では子供の読字行為における読み違いに着目して学習障害のスクリーニングとしている。

4. 読字行為に着目したスクリーニング

2001年、文部科学省は旧来の「特殊教育」という言い方を「特別支援教育」と改め、その対象に発達障害者を含めるようになった²³。発達障害には、学習障害（LD）や注意欠陥・多動性障害（AD/HD）、高機能自閉症、アスペルガー症候群等がある。学級崩壊等の問題で、これまでに見られなかった「荒れ」を見せる子供の存在が注目されるようになったが、そうした子供の中には注意欠陥・多動性障害と診断される行動の特徴を示す事例があった。また、学習障害を持った子供は、いわゆる「勉強が苦手な子」と見られがちで、「怠け」や「努力不足」と思われることが多かった。いずれの発達障害も特殊教育を専門に学んで教師になった者以外にはなかなか理解されず、文部科学省を始めとする諸機関や学会、そして様々なNPO法人等が啓発に努めている。

そして2002年から特別支援教育が始まり、普通学級における学習障害児の存在が知られるようになった。軽度発達障害の傾向を持つ子供は40人学級に約2人はいると伝えられている²⁴。そういった子供のスクリーニングの一つに音読がある。特別支援教育の領域では音読が学習障害の可能性を知る手がかりになっており、ここに音読を通しての学習者理解の可能性が示唆されている。

国立特殊教育総合研究所（2003）は、ある県が作成した、保護者や教師が気になる子供を学習障害かどうか判断するための簡易的な「チェックリスト」を紹介している。国語、算数、運動、社会性の4領域があり、国語には聞く、話す、読む、書くと4項ある。そして「読む」の内容は8項目あり、その中に「勝手読み」や「拾い読み」という言葉がある。

- 似た文字を間違えて読みやすい
- 漢字の読み間違いが多い（音読みと訓読みの混乱、順序の逆転等）
- 助詞や文末をよみまちがえる（勝手読み）
- 一字一字は読めるが拾い読みである
- 文節を区切って読めない

- 文字や行をとばして読むことが多い
- 読むときに過度に緊張する
- 話のあらすじや文章のだいたいを読み取ることができない²⁵

一つ一つの項目からは深刻な学習障害が想起されないが、チェックされる項目の数が多くなれば、保護者との面談の中でその子供の実情を知らせたり、専門機関を紹介し本格的なスクリーニングを受けることを勧めたりするのである。このように教室における音読は簡易的なスクリーニングとしての役割を果たしている。

これまでの国語科では、「勝手読み」や「拾い読み」は下手な音読、練習不足として理解されてきた。そしてそのような子供の読み違いは教師によって訂正され、正しく読めるように指導されることが常であった。それで大方の子供はおおむね音読ができるようになっていった。しかし、音読に躓く子供が学習障害であったならば、障害ゆえに簡単には音読が上達しない。読み違った時にはその場で正しく読めるまで読み直させるような指導が適切でなかった可能性がある²⁶。彼らは、なぜ、すらすら読めるようにならないのだろうか。音読の際、何に躓き、何を苦手としていたのか。

言葉の障害と教育に関する問題については1950年代に盛んに「国語科治療教育」として提唱されたことを府川源一郎(1989)が整理し、論文発表当時に国語科治療教育が「国語教育界で話題にならないのはどうしてだろうか」と疑問を投げかけている^{27・28}。さらに府川は「国語科治療教育」の対象となった学習者に目を向け、「学業不振児」に対する当時の不十分な対応についても言及している。

言語障害児学級に入級することのない「読みの遅れた子ども」は、どうなってしまったのだろうか。

大熊や大庭の始めた「治療教室」には、いわゆる言語障害児と、学業不振児(特に国語の読み)が混在していたはずである。それにもかかわらず、言語障害児については制度が整って、学習の機会が曲がりなりに保証されたが、もう一方の対象であった「読みの遅れ」をもつ子どもについては、結局は自分の所属する母学級へと、球が打ち返されてきただけであった。これは残念なことだったといわなければならない。²⁹

府川のいう「学業不振児(特に国語の読み)」を正しく理解するためには、1950年代に国立国語研究所で読みの研究に精力的に取り組んだ平井昌夫による説明が必要であろう。平井(1953)は「読めないこと」を次のように3つに分類していた。

読めないことの種類は数が多いが、便宜上(1)読みの不振、(2)読みの困難、(3)読みの欠陥にわけて分類しておこう。(1)の読みの不振では読みの学習全体が振るわないこと、すなわち正常でないことを考え、(2)の読みの困難では児童生徒が実際に読んでいるときに示す個々の読みの困難を考え、(3)の読みの欠陥では

読むときに示す悪い習性を考えて分類してある。³⁰

具体的には、「読みの不振」には「まったく読めない」「読みの学習がおくれがち」等があり、「読みの困難」には「コトバとしては知っていても文字が読めない」「文字は読めても単語と結びあって生じる総合的な意味がわからない」等がある。このような子供は言語障害児学級に通級し、適切な指導を受けられた。

他方、最後の「読みの欠陥」には「あてずっぽうに別の単語や句で読みかえる」「よぶんな単語や文字を加えたり、書いてある単語や文字をとばしたりして読む」「行をとばして読む」「ひろい読みをする」等、いわゆる読み違いの具体例が挙げられている。平井のいう「読みの欠陥」の具体的な現われは、まさに国立特殊教育総合研究所(2003)が紹介した「チェックリスト」と共通している。近年、特別支援教育の中で取り上げられる軽度発達障害のスクリーニングの観点から、平井の言う「読みの欠陥」の研究成果から学んでいることが認められる。

しかし、結局「読みの欠陥」を抱えた子供達は、府川の言う通り「読みの遅れ」をもつ子供として「自分の所属する母学級へと」戻された。「読みの遅れ」をもつ子供は昔もいたし、今もいる。だが、そういった子供の状況なり背景を学級担任も理解していこうとするのが現在の特別支援教育の考え方であり、その子供の実情に合った学習支援をしていくことが教師の務めとなる。

特別支援教育が始まり、文部科学省及びその関連機関、日本LD学会、いくつかのNPO法人等では特別支援教育の啓発を盛んに行っている。その中でLD(学習障害)の中核概念とも言われるディスレクシアが「読字障害」や「難読症」等と訳されて取り上げられることがある。また、ディスレクシアや失語症等、言葉に関する障害を取り上げることのある音声医学や脳科学の分野では、文字を読む行為として「読字」という言葉が使われている。そうした関係で特別支援教育の領域でも読字に注目し、読み違いをスクリーニングの一つとしている。

これまで国語教育の分野では「読字」という用語はこれまであまり使用されていなかった³¹。また、表現行為としての音読学習の実践研究は盛んだが、それに比べて読字行為に注目する実践研究はとても少ない。しかし、これまで述べたような現状をふまえて、子供の読字行為に注目して音読の実相をより実証的に捉えるような実践研究を行い、冒頭のハワードのような読みをする子供を育てないようにしたい。

5. 読字行為に注目した授業記録の必要性

授業研究の報告においては、授業の一部分が授業記録として示され、そうした事実を根拠に論考が進められることが多い。教師と子供の発言を詳細に記述するTC型の授業記録は分量が多いと読みにくく全体像がつかみにくいという欠点をかかえているものの、教師と子供の発言や行動による相互作用の関係を適切に切り取って授業の事実として示すという実証性は、授業研究をまとめた研究紀要や論文等に求められる要件の一つとして挙げることができるだろう。

しかし、音読の実践場面を報告した文献では、TC型の授業記録のような実証性を備えたものはあまりない。実践者自身による報告の多くは、自身の実践がどのように展開したのか、その概略を紹介する形で記述されている。そうした報告の多くが報告の目的として実践場面の一部を詳細に検討するのではなく、一つの単元や年間を通しての学級経営、音読指導を重視した学校経営といった教育の全体像を報告することに主眼を置いているからである。だから、音読の授業場面の一部分に着目し、教師の指導言と子供の反応といった相互作用の関係を詳細に文字化して考察を加えるような実践研究はそう多くはない。

また、編集された書籍や教育雑誌等に掲載された実践・研究論文では、特集テーマに沿った形で子供の音読の実態を具体的に考察しているものがある。そこで記述された子供の音読の実態は、多くの場合、報告者の印象で実践場面から切り取られている。授業者による報告にはTC型のように教師と子供の相互作用が具体的かつ詳細に記述されているものは少なく、執筆者の印象に残った事例が記述されている。

音読学習を改善するためには、子供の読字行為の実相をより包括的かつ客観的に捉えるために、音読する子供の姿を具体的かつ詳細に記述することから始めたい。この点を考慮して、音読時における読字研究を始めるべきではないだろうか。

(敬愛大学国際学部准教授 平成8年度修了生)

注

- 1 国語科以外でも、例えば算数の教科書や道徳の副読本、学習指導以外の目的で配布されたプリント等を音読させることは少なからずある。
- 2 Monroe, M (1951) p.170. 邦訳は筆者による。
- 3 伊藤経子 (1988) p.38
- 4 脇直子 (2005) p.113
- 5 (1922) pp.70-72。ただし、引用に際して、字体と仮名遣いは現代の標準的な形に直した。
- 6 大西雅雄 (初版1940、3版1942) pp.75-76
- 7 米原万里 (2007) ロシア語会議通訳で作家の米原は内容理解を伴わない音読ができることを指摘している。原は自身が子供の頃にプラハのソヴィエト学校で受けたという、読書後に要約して話す教育について綴っている。そこで「声に出してきれいに読む、純粹に音だけ、文字だけを追って読むことは、ある意味では内容を把握していなくてもできるんです。」(pp.173-174)と述べている。
- 8 Monroe, M (1951) pp.170-171
- 9 例えば、八戸音読研究会・左館秀之助編著 (1985)『授業を変える音読のすすめ』や青木幹勇 (1989)『音読指導入門』、いずれも明治図書
- 10 斎藤孝 (2001)『声に出して読みたい日本語』草思社。斎藤 (2001)以降、同じ傾向の書籍が多く出版され同書はベストセラーになった。これが「音読・日本語」

- ブームの始まりと思われる。
- 11 岸本裕史・陰山英男 (2001)『やっぱり「読み・書き・計算」で学力再生』小学館
 - 12 川島隆太 (2003)『「音読」すれば頭がよくなる』たちばな出版
 - 13 しかし、その一方で脳トレを批判する文献がいくつか発表されている。例えば、茂木健一郎 (2004)は「このドリルを反復すると前頭葉が鍛えられる」等と言うのは「みのもんたの脳科学」であると揶揄している。茂木健一郎 (2004)『脳の小さな神々』柏書房 p.53。
 - 14 川島隆太監修、学習療法研究会 (2005)『学習療法 part2 第2回学習療法国際シンポジウム』くもん出版
 - 15 文化審議会国語分科会 (2003) p16
 - 16 文部科学省 (2008) p.23
 - 17 文部科学省 (2008) p.26
 - 18 増田信一 (1994)『音声言語教育実践史研究』学芸図書
 - 19 教育出版株式会社のホームページには、平成23年度用小学校国語教科書の「編集の趣意と特色」において古典教材を取り上げていることが紹介されている。
 - 20 首藤久義 (1999) p.57
 - 21 首藤久義 (1999)
 - 22 首藤久義 (1999) pp.54-55
 - 23 文部科学省 (2001)「21世紀の特殊教育の在り方について ～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～ (最終報告)」
 - 24 文部科学省 (2002)「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」では、集計結果として「知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難をもっている」と担任教師が回答した児童生徒の割合を「6.3%」と報告している。このデータが広まって、「どの学校、どの学級でも40人学級なら約2人は特別支援の対象児である」と言われている。
 - 25 国立特殊教育総合研究所 (2003)「学習障害児の実態把握、指導方法、支援体制に関する実証的研究」 p.11
 - 26 小菅宏 (2009)『僕は、字が読めない。』集英社インターナショナル 著者がインタビュー形式で取り上げる南雲明彦は学習障害の中核概念ともいわれる読字障害 (ディスレクシア) であり、学校の授業だけでなく私生活や就職における苦悩の様子が克明に記されている。
 - 27 府川源一郎 (1989) この中で府川は「国語科治療教育」が当時の国立国語研究所の奥水実や平井昌夫らによって推進され、平井の指導助言を受けていた大熊喜代松が公立小学校において「国語治療教室」を担任して「学業不振児」に対する指導を始め、それが特殊教育の一領域である言語障害児教育に発展したことを述べている。
 - 28 原田大介 (2010)「特別支援の観点から見た国語科教育の問題 ——発達障害・特別なニーズ・インクルージョンの考察を中心に——」『国語科教育』第六十八

集、pp.67-74。府川（1989）からおよそ20年経ち、全国大学国語教育学会の学会誌に特別支援教育の立場から考察された論文が掲載されたことから、国語教育界も新たな学習者研究に関心を持ち始めたと思われる。

- 29 府川源一郎（1989）p.345
 30 平井昌夫（1953）pp.197-198
 31 興水実（1960）『国語教育用語辞典』（明治図書）には「読字力」という項があり、冒頭で「文字を読む力」と端的に説明されているが、「読字」については取り立てて説明をしていない。しかし、平井昌夫（1955）『国語教育ハンドブック』（牧書房）、西尾実ら（初版1957、第4版1962）『国語教育辞典』（朝倉書店）、国語教育研究所編（1988）『国語教育研究大辞典』（明治図書）、日本国語教育学会（初版2001、第3版2004）『国語教育辞典』（朝倉書店）といった辞典、さらには電子辞書の複数辞書検索（広辞苑、明鏡、類語例解辞典、ブリタニカ国際大百科事典等）にも「読字」という項がなかった。

引用文献

- 秋田喜三郎（1922）『児童中心 国語の新学習法』明治図書
 文化審議会国語分科会（2003）「これからの時代に求められる国語力について」
 府川源一郎（1989）「『国語科治療教育』の検討 ——1950年代の国語学力観——」
 『横浜国立大学教育紀要』Vol.29, pp.329-347
 平井昌夫（1953）『国語の学習指導法』開隆堂
 伊藤経子（1988）『音読の授業』国土社
 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領』
 Monroe, M（1951）Growing into Reading, Scott, Foresman and Company,
 大西雅雄（初版1940、3版1942）『朗読学 —教育的言語学序説—』修文館
 首藤久義（1999）「理論編」『ことばがひろがる I』東洋館出版社pp.1-145
 脇直子（2005）『読む力は生きる力』岩波書店
 米原万里（2007）『米原万里の「愛の法則」』集英社新書