

ホール・ランゲージの研究－基盤と発展

KENNETH S. GOODMAN

桑原 隆 訳

はじめに 翻訳に当たって

訳者（桑原）は、1989年（平成元年）9月より1990（平成2年）年6月にかけて、十箇月間、文部省在外研究員として、アリゾナ大学（アリゾナ州チューソン市）のケネス・グッドマンおよびイエッタ・グッドマン両教授のもとで研究する機会を得た。

渡米前、ケネス・グッドマン教授は、「基礎に返れ」（back to basics）という教育動向に対して、きびしく批判していることを、教授の著作集（全二巻）を読んで知っていた。それは「読みにおける基礎とは何か」という論文で、1976年（昭和51年）に書かれたものである。私がグッドマン教授のもとで研究しようと思いたった直接的契機は、著作集の第二巻の最後に収められていたこの論文であった。その中で教授は次のように述べていた。

私は、二つの理由からこの「基礎に返れ」という動向に対して、反対する。一つは、学校は子どものためにあるのであって、学習の技術のためにあるのではない、という根本的なヒューマニズムに根差す考えからである。もう一つは科学的根拠に基づくもので、それ（「基礎に返れ」という考え）は間違っているからである。すなわち、その方法は、我々が読みを学んでいく方法ではないのである。（Language & Literacy 第二巻 p. 327）

私はこの第一番目の理由、すなわちヒューマニズムに根差す読みの理論、さらには教育論に大変共鳴を覚えたのである。また、〈ホール・ランゲージ〉（Whole Language）の理論についても耳にしていた。もちろん、「基礎に返れ」という動向の批判とこの〈ホール・ランゲージ〉の理論とは、同じ発想に立つものである。しかしながら、この〈ホール・ランゲージ〉運動が現在全米的に大変な勢いで広がっていることは、私の予想をはるかに超えるものであった。本心驚いたことも事実である。（その傍証等については、「日本国語教育学会」の機関誌『国語教育研究』の7月号に紹介した。参照していただけたら幸いである。）

グッドマン両教授の大学院の授業、またチューソン市内の「ホール・ランゲージを实践する教師の会」（Teachers Applying Whole Language, 通称TAWL）の月例研究会、さらには市内の小学校の参観を通じて、〈ホール・ランゲージ〉の理論と実践について理解を深めることができた。「全米国語教師協議会」（NCTE）の秋と春の大会（ボルチモアとコロラドスプリングスで開催）、「国際読書学会」（IRA, アトランタで開催）の大会にも参加することができた。これらの大会ではいずれも、〈ホール・ランゲージ〉に関する発表が数多くあり、〈ホール・ランゲージ〉の勢いや〈ホール・ランゲージ〉の教師の活力を肌と感じた。

〈ホール・ランゲージ〉に関する理論的書物や実践を中心にした書物、その他パンフレット等

今や膨大な量になっている。本年の九月頃には、〈ホール・ランゲージ〉の文献目録も出版される予定になっている。昨年十一月には、『エレメンタリ・スクール・ジャーナル』が〈ホール・ランゲージ〉の特集を組んだ。これにはグッドマン両教授やドロシー・ワトソンなど、〈ホール・ランゲージ〉の理論および実践の第一人者たちが執筆している。〈ホール・ランゲージ〉の理論と実践は、私が構想している言語教育論・国語教育論と接触点も少なくなく、学ぶべき点も多い。そこで私自身の研究の一環として、および〈ホール・ランゲージ〉の紹介も兼ねて、グッドマン両教授の論文を翻訳することにした。

グッドマン両教授および雑誌の編集部より、翻訳の許可を得ていることを付記し、私の質問に快くお答えくださいました両教授に深謝いたします。なお、イェッタ・グッドマンの「〈ホール・ランゲージ〉運動の源流」という論文は、別の機会あるいは別の雑誌に発表する予定にしております。本誌に同時に掲載できませんこと、お詫びいたします。

ケネス グッドマンの論文の原典は以下の通りである。

論文名 Whole-Language Research: Foundations and Development

所収誌 The Elementary School Journal November 1989

volume 90 number 2 pp. 207~221

なお、*は訳者の補注である。以下、翻訳である。

要旨

〈ホール・ランゲージ〉は教師たちの間に広がっている草の根運動で、しっかりとした研究にその基盤を置いている。それはピアジェ、ヴィゴツキー、スキーマの理論家、こういった研究者による全体を重視した、心理学的研究の成果と、マイクル・ハリディによる社会的、機能的言語研究の成果とを統合するものである。読むことや書くことの過程についての研究、文献に対する読み手の反応についての研究、これらの研究も摂取し生かしている。この研究の根本は、教育の世界にあって、全体を大切に様々なヒューマニズムの伝統を統合していこうとするところにある。それは少なくともコメニウスにまで遡りうる。〈ホール・ランゲージ〉の教師は、理論や研究にしっかりとした基盤を置いた教育観を持ち、それによって実践の方向を自ら決定し改善していく。研究成果を学び摂取していくことの責任を自覚している。多くの場合、〈ホール・ランゲージ〉の教師は、自分自身の教室において研究し、お互いに研究し合っている。〈ホール・ランゲージ〉の実践は、理論や研究よりもその先を行っている。全体を重視した、本物の学習の場において研究を積み重ねていく。これは古い伝統的な学校ではできなかったことである。したがって、新しい方法でもって、教えることや学ぶことについて研究を深めることができるだけでなくして、リテラシーや認識の発達についても研究を積み重ねていくことができる。〈ホール・ランゲージ〉

の教師は、研究者の支援を熱望している。研究者はそれにこたえていかなければならない。

〈ホール・ランゲージ〉の実践は、科学的研究と理論にしっかりと根差している。それは児童中心主義の教育観に立ち、その昔からの伝統に負っているところが大きい。言語の過程に対する科学的な見方や理論、学習や認識の発達、教えるということ、カリキュラム、これらを実践哲学に統一しようとするものであり、この点において、これまでの児童中心主義の教育を乗り越えるものである（参照 Yetta Y. Goodman, 1989, 本誌の論考）。

まさにこの意味において、〈ホール・ランゲージ〉は来たるべき時代の教育の実践を象徴するものである。すなわち、実践家は豊かな学識を持った専門職という新しい時代の到来で、専門職としての実践家は、科学的な研究や理論の成果に即した理論で、統合化した有機的な理論に基づいて実践を展開していくのである。本誌（*エレメンタリー・スクール・ジャーナル）の諸論文に一貫している立場、さらには実際に〈ホール・ランゲージ〉の教室に一貫している立場は、この科学的な理論を共有するところからきている。〈ホール・ランゲージ〉の教室で行われている実践はどこでも同じというものではなく、教室によって異なっている。なぜならば、〈ホール・ランゲージ〉の教師は、神様のような指導者や達人の指示とか教えに頼ることはしないからである。自分自身の理解に基づいて決定を下し実践を切り開いていくからである。

教育研究には、とくに教室の実践を研究する場合には、理論がないと言われてきた。これまで試行錯誤（トライ・アンド・エラー）の類の実験はよく行われてきた。この実験は、試みの教授方法や教材による授業と、統制したもう一つの授業とを比較することによって実践の妥当性を検証しようとするもので、多くの場合、その「試み」の有効性の判定は、テスト、とくに標準テストの点数によっている。（統制した授業よりもテストの点数が高かった）「成功」事例を根拠にして、その場合の教授方法・教材・教授技術などがすぐれているといった議論がなされてきた。しかしながら、なぜ「ある方法・教材・技術の方がすぐれているのか」ということについて、有効な結論をこのような実験から導き出すことは困難である。

膨大な量の実験研究を再検討したり批判することは本稿の目的ではない。しかし、〈ホール・ランゲージ〉の教師や支持者は、〈ホール・ランゲージ〉が有効であるという証拠を求められることも多い。このような要求は、実は今述べた試行錯誤による研究方法を是認する立場から出されてくる。〈ホール・ランゲージ〉は理論と研究に基礎を置いており、したがって〈ホール・ランゲージ〉の有効性を検討していく研究は、もっと重要で建設的な問題を究明していくことができるものなのである。すなわち、〈ホール・ランゲージ〉の実践がどのように科学的な基盤と整合しているものであるか、〈ホール・ランゲージ〉の哲学に基づいて実践が行われたとき、学習者や教師にどのようなことが起こっているのか、といったことを明らかにしていくことができるのである。そして、〈ホール・ランゲージ〉の教室は、どのように認識と言語が発達していくものであるかという重要な問題を究明していくのに有効な実の場を提供している。〈ホール・ラン

ゲージ>の教室での研究は、まだ埋もれている理論を明らかにし、その発展に寄与するものである。

<ホール・ランゲージ>を究明していく場合のどのような研究でも、まず、<ホール・ランゲージ>とは何であるか、<ホール・ランゲージ>の教師の目標は何か、について十分に考察し、さらに具体的に研究を進める場合には、<ホール・ランゲージ>を壊したり歪めたりすることなく、どのようにしたら研究できるものなのかよく考えなければならない。リッチ（1983, p. 165）は次のように言っている。「<ホール・ランゲージ>は、……教師が次々と戦略について思索をめぐらし技術を工夫していることを簡単な一つの図式で表すことなどとてもできないものである。」

<ホール・ランゲージ>は、全体は部分を寄せ集めた総和以上であるという前提に立っている。<ホール・ランゲージ>の教室で行われていることを、スキル中心の教室で行われていることに当てはめて、究明したり評価したりすることはできない。ところが、標準テストの点数でもって<ホール・ランゲージ>を伝統的な教室と並べて比較するような統制された研究は、それをやってしまっている。すなわち、<ホール・ランゲージ>を、終末の評価として行われるスキル習得の点数に還元してしまっている。<ホール・ランゲージ>の教師は、それよりもはるかに多くのことをしているのである。

私は本稿でまず<ホール・ランゲージ>はどのようなものであるか、それはどこに由来しているか、そして<ホール・ランゲージ>の教室では教師と生徒がどのようなことをしているのか、について簡単に述べる。これによって、<ホール・ランゲージ>観、すなわち学習者、教師、言語、カリキュラム、これらを一体化する理論的立場が明らかにされるであろう。次いで、<ホール・ランゲージ>のしっかりした研究基盤について言及する。最後に、<ホール・ランゲージ>の教室が豊かな研究を可能にしていくことを述べる。

<ホール・ランゲージ>の基本的特徴

<ホール・ランゲージ>はダイナミックで発展途上にある草の根運動である。そのため、<ホール・ランゲージ>の支持者においても、<ホール・ランゲージ>の教室間においても、<ホール・ランゲージ>観は異なっている。<ホール・ランゲージ>の教師や支持者といっても、そのほとんどの人たちが、これまでの因習的な教科の枠やスキル中心の学習から脱皮している最中なのである。したがって、これまでの古い伝統が彼等の精神や行為にまだつきまとっている。さらに面倒なことは、とくにアメリカにおいて、理解ある管理職に恵まれていなかったり、柔軟で自由な政策や意思決定が制限されていたり、不適当な教材が上から押しつけられていることである。

<ホール・ランゲージ>の教師は、すでに述べたように、言語、思考、知識が全体として、しかも相補的にどのように発達していくものであるか、ということについて理論的に究明しながら、自らの仕事を遂行している。実践の方針を決めていく際、いつもこの理論を頼りにしていく。絶えず教室から沢山データを集めながら、自分の方針を決定し、有効な理論を吟味し発展させてい

く。〈ホール・ランゲージ〉の教師は、既成のプログラムや前もって作られた行動計画、さらにはその時の結果によって、生徒の学習を規制してしまうようなことはしない。生徒の学習を促進するよう、仲介者としての役割を自覚している。〈ホール・ランゲージ〉の支持者は、以下に述べるような基本的な理念をよく理解している（K. Goodman, 1986；Newman, 1985）。

教育観——人間としての学習者

〈ホール・ランゲージ〉は、「学習者の現在ある状態が出発点である」というデュイの教育思想に依拠している。学習者は誰でも長所を持ち、能力を有し、学習の意欲を持っているという教育観である。どのような方向に伸ばすのがもっともいいのかどうかはとにかく、最大限に伸ばしていくように子どもを助長していく責任を受け持つのが児童中心主義の教育である（Dewey & Bentley, 1949）。〈ホール・ランゲージ〉は人間の学習に共通している特徴や普遍性を見出していくことはもちろんであるが、文化、価値体系、経験、興味関心、言語における学習者ひとりひとりの差異、というものを当然のことと考え、それを大切にしていく。これらの差異のうちある差異の場合は、個人的なものであり、それは人間のひとりひとりの差異を反映しているものである。またある差異は、社会的なもので、生徒が関係している社会集団の人種、文化、信念体系の違いを反映しているものである。したがって、〈ホール・ランゲージ〉のプログラムにおいて教師は、入学時の子どもの差異や、学習が進展するにつれてひとりひとり目標や結果が違ってくるその差異に対して十分な考慮を払う。教育の目標は、学習者ひとりひとりの特長を最大限に伸ばしていくことにあり、従順性や画一性に目標を置かない。学習は学習者自身のものであるように心掛け、ひとりひとりの目標を進展させそれを達成していくよう最大限の援助をしていく。

教師の役割についての再検討

ヴィゴツキー（1978）は、「学習者が世界と相互交渉していくことを助長していく仲介者」、それが教師であると主唱した。〈ホール・ランゲージ〉の教師はこの考えを受け容れている。また、〈ホール・ランゲージ〉の教師は、子ども、学ぶということ、教えるということ、に精通した専門家である。学習を助長していくけれども、学習の統制者とは考えない。生徒に対してきまりきった技術で対処していく技術屋、このような教師観は受け容れない（Goodman, Shannon, Freeman, & Murphy, 1988）。〈ホール・ランゲージ〉の教師は、生徒の成長を促進していくことに責任を持つことはもちろんだが、同時に計画立案し、組織し、教材を選んでいく主体的な権利や権限を求める。

〈ホール・ランゲージ〉の教室は学習者のコミュニティである。教師は学習者と共に学び、学習者から学ぶ。教師は自分が知っていることを生徒に分かち与えていくが、それだけではなくして、生徒と共同して課題を見つけその解決をはかり、問題の回答を探し求めていく。〈ホール・ランゲージ〉の教師は、即効的な狭い教育モデルは受け容れない。なぜならば、教えるということは、このようなモデルよりもはるかに複雑で総合的なものであると考えるからである。

学習の中核に位置する言語

言語は二つの理由から存在している。一つは、人間は象徴的な思考ができるということである。すなわちあるものによって他のものを表すことができるということ——記号体系を作り出すことができるのである。第二の理由は、人間は社会的存在であって、生まれた時から依存的で、生涯を通じて相互依存的なのである。人間同士の間には社会的コミュニケーションが必要になってくる。そこで、言語が、人間のコミュニケーションおよび思考にとって不可欠なものとなってくる。ハリディ（1978）が述べているように、言語は社会的記号である。また、言語は人間が学習していく際の手段であり、これが人間の学習を、人間以外の動物などが行う学習とはまったく別のものにしていく。人間だけが自分たちの経験や洞察を言語によって分かち合うことができ、自分たちの知力をお互いに使い合うことができるのである。

ヴィゴツキー（1978）は、社会的な相互作用によって人間は言語を内在化する、ということ を明らかにした。ハリディ（1975）は、言語を学んでいく過程において我々は言語が表している社会的意味を学んでいるということから、言語を学習するということは、「意味化する仕方」を学ぶことであるとした。ハリディ（1984）によれば、三種類の言語学習が同時的に行われているという。それは、言語を学ぶ、言語を通して学ぶ、言語について学ぶ、の三種類である。

学校内外において、話し言葉も書き言葉も、実質的な機能が果たされる実の場においてこそ、もっともよくしかも容易に学習されるものである。したがって、〈ホール・ランゲージ〉のプログラムでは、部分から全体へという方向においてリテラシーが発達していくという考えではなくして、最初から現実の機能にかなった「本物の読み」「本物の書くこと」を推進していく。子どもが学校に入ってくる時すでに書き言葉に対する意識は持っており、〈ホール・ランゲージ〉はまずその書き言葉に対する意識を出発点にする。ピアジェ派の研究者であるフェレーローとテベロスキー（1982）の報告によれば、メキシコ市の貧困地域の子どもでも、その物理的環境において書かれているものに出会ったとき、その意味を何とか見出そうとするということである。イエッタ・グッドマン（1984）たちの研究では、アメリカの就学前の子どもたちの間でも、書き言葉に対する意識はかなり広まっていることを示している。したがって、〈ホール・ランゲージ〉の教室における読むこと・書くことの指導は、まず子どもたちが持っている書き言葉に対する意識の現情から始め、そしてリテラシーを次第に高めていくように助長していくのである。

K. グッドマンや Y. グッドマンたちによるミスキュー（*読みの過程において意味を把握していく際の間違った手掛かり）研究は、読むことの過程や読みの力がどのように発達していくものであるか、を理解するのに役に立つ。書くことの場合では、グレイブズ（1975, 1981）の研究、ブリトン（1977）およびイギリスの他の人たちによる研究が、同じような洞察を提供している。〈ホール・ランゲージ〉では、こういった研究成果を取り入れて、書き言葉の発達を促進するように、全体を重視したプログラムを作成している。リテラシーは、学校教育の期間において生徒が達成していくもっとも重要な言語能力である。

伝統的な学校での関心事——文字の綴り・書写・文法・用法——は、〈ホール・ランゲージ〉

の教室では、実の場の本物の言語経験に統合されていく。読むこと・書くこと・話すこと・聞くこと、これらは別々に教育されるのではなくして、統合して行われる。

二重カリキュラム

ハリディ（1984）によれば、我々は言語を通して、言語を学んでいるのである。〈ホール・ランゲージ〉のカリキュラムは、この考えに基づいている。すなわち、二重カリキュラムである。活動や経験、あるいは単元すべて、言語および認識の両者を伸長していく機会である。知識が高まり、概念やスキーマが形成されていくのと同時に、言語と思考の力も高まっていくのである。

この二重カリキュラムを遂行していくために、〈ホール・ランゲージ〉の教師はテーマ単元を作成する。教師は「子どもをよく観察する人」で、生徒が問題を解決しようとしている時や、問題の回答を見つけ出そうとしている時、いつでも言語の力が伸びるよう工夫しているのである。このことは教育の世界にあって何ら新しいことではない。〈ホール・ランゲージ〉は、デューイ（Dewey & Bentley, 1949）の「為すことによって学ぶ」という教育思想、キルパトリック（1918）のプロジェクト・メソッドを再構築する。しかしそれは単なる再構築ではなくして、理論と研究の新しい成果を基盤にした再構築である。この二重カリキュラムにおいて、統合、実の場による本物の学習、学習者自身による選択、共同、といったことが重要な根本をなしている。〈ホール・ランゲージ〉という用語は、「ホール」という言葉の二つの意味を合わせ持っている。一つは分割されないという意味であり、もう一つは、統合化や統一化である。

理論と研究と実践

どんな研究でも理論的基盤が必要であり、理論、研究、実践の三者が調和していなければならない。〈ホール・ランゲージ〉の教師はしっかりと理論に基づいて教育を営み、そしてまたその理論によって学習指導計画を立案している。したがって、〈ホール・ランゲージ〉の教室を研究したり評価したりする場合には、〈ホール・ランゲージ〉が依拠しているその理論の枠組みの中で行われなければ、有効な研究や評価はできない。スキルの習得などに切り詰めてしまう還元主義者や統制による実験研究では、〈ホール・ランゲージ〉の教室を研究するといっても、その有効性はきわめて限られたものでしかない。伝統的な方法でもって実験をすることも可能ではあるが、その場合、〈ホール・ランゲージ〉が前提としている理論との関係を十二分に理解していなければならない。例えば、〈ホール・ランゲージ〉の教室で「仕事の時間」を調査とした場合、二重カリキュラム、学習者自身による選択、問題解決学習のための統合化、といった概念と整合するように、「仕事」という用語の意味を定義しておかなければならないであろう。多分、「仕事の時間」という用語は、「学習者とその問題解決に関わっている時間」というような言葉に置き換える必要がある。

〈ホール・ランゲージ〉の教室において研究を行う場合には、当然ながら、これまでの研究のやり方について再検討する必要がある。〈ホール・ランゲージ〉の教室では、生徒および教師の

活動やその場所は広範囲にわたっており、両者の関係も多様である。したがって、役割構造も簡単に定義づけしてしまうことはできない。研究者もまた、部外者として教室に入り、テストを行ったり、早急にデータを集めたりするような研究はできないであろう。〈ホール・ランゲージ〉の教室を十分に研究するためには、研究者も、部外者としてではなく、当事者としてその教室に参加する必要がある。教師と生徒が共に、研究チームの一員とならなければならない。

『我々自身を見つめる』（Seeing for Ourselves）この本は最近、教師によるケース・スタディを編纂したもので、今述べたような変化を次のように語っている。

教室が探究する場所になってきた。そこでは、有意義な脈絡において問題が探究され、教師と生徒は共同してその解決をはかっていく。教師はもう、大学や教科書会社あるいは学校区の「専門家」が作ったカリキュラムを分配する人ではなくなった。教師は自らが専門家となり、自分の教育に対して見識や確信を持ち、専門職の教師として、学校の内外において尊敬されていくであろう。教師自身が研究者となることによって、自分自身の教室を運営し、専門職としての教師の生活を切り開いていく。そうすることによって、これまでの伝統的な教師観を打破し、教育というものが内側から改革されていくことを実証していくであろう。〔Bissex & Bullock, 1987, p. xi〕

ケース・スタディや民族誌的研究は、〈ホール・ランゲージ〉の研究に適している。もちろん他の方法論も有効である。たとえどのような方法を使おうとも、〈ホール・ランゲージ〉を狭めたり、その本質を歪めたり、教室の自然な脈絡から特徴だけを孤立的に抽出するようなことはしてはならない。〈ホール・ランゲージ〉の教室で行われていることをそのまま研究しなければならない。

研究と実践の関係

研究と実践の関係は決して単純なものではない。研究成果と実践への応用との間の関係は、単一の対一の対応ではけっしてない。研究者、とくに実験研究者は、実に簡単な報告に結論をまとめてしまって、あたかも射撃か、医者が患者に薬を投与するかのようになり、実験結果を直接教室に応用するような勧告をしている場合が多い。どんな実用的な状況にあっても、もっとも有効であると思われる洞察でさえ、具体的な場面において考察されなければならない。

〈ホール・ランゲージ〉の実践と同じ理論的基盤に立って研究が行われ、また、実験室ではなく、現実の実際の場において研究がなされるならば、その研究は〈ホール・ランゲージ〉の教室に十分に適用できるものであろう。その場合でも、研究成果は、まとまりのある理論に整合的に統合され、そして実践に移されていかなければならない。

例えば、インベントド・スペリング（*生徒自身の創意工夫による綴り）について考えてみよう（Read, 1971）。リードの実際の関心は、子どもが持っている音韻感覚にあった。ところ

が、彼の主たる研究意図に付随して、子どもが、耳で聞いた音声をインベンティド・スペリングで書き表していることを発見したのである。大人とは対照的に、子どもは音声に対する素晴らしい感覚を持っていることが分かったのである。大人の場合には、音韻体系や正字法（文字体系）をすでに持っているため、聞いた音に対してそれを当てはめていく傾向にある。

教師や、実践に精通している研究者にとって、これは重要な発見となった。すなわち、子どもは他の言語体系を発明するかのように、スペリングの体系を自ら創意工夫していくものであるということが明らかになった。このことは、実際の状況において言葉が使われていく時に言語の力は発達していくものであるという、全体を重視する見方とも符合するものである。さらに、スペリングを直接的に教えなくても、読んだり書いたりしていけば子どもはスペリングを覚えていくものである、という教師の直感的な理解を裏付けるものであった。ベラ・ミルズ（1982）——彼女が受け持つ一年生について研究した——のような現場の教師による研究、Y. グッドマンやS. ワイルド（1985）といった研究者による研究が続き、子どもの作文におけるスペリングの発達について研究がなされた。これらの研究はリードの研究を発展的に乗り越えるものであった。取り立ててスペリングを教えなくても子どもは規範的なスペリングを期間内に習得していくことを実証したのであった。これは理論、研究、実践の三者が一体となった例である。そして〈ホール・ランゲージ〉の教師は、取り立ててスペリングを教えなくても、実の場において読むこと・書くことを指導していけば、スペリングは教えていけるのであるという確信を得るようになった。

グッドマンのミス・キュー分析の研究によって、読みの過程に関する相互作用理論、心理言語学的理論が発展してきた（K. Goodman, 1984）。この研究の一番重要な見解は、読み手はいつも読みながら予測し、その予測が妥当か否か自分自身で様々なキュー（*手掛かり）を活用している、というものである。この洞察は、〈ホール・ランゲージ〉の教師にとって、読み易さ（*リーダビリティ readability）の研究——これはテキストの潜在的な困難度をはかる非理論的な試み——よりも、はるかに有用であり有力なものである。読み易さの研究は、読み手をまったく考慮していないところに問題がある。どんなに首尾一貫して結晶度が高い教材であっても、そのテキストの「予測し易さ」（*プリディクタビリティ predictability）の程度によって、個々の読み手にとりむずかしいものであったり、逆に易しいものであったりする。このことは〈ホール・ランゲージ〉の教師はもうよく分かっている。初歩的な読み手でも、易しく読めるという本は、実はこの「予測し易さ」という特徴を持っている本であることが分かった。子どもの本で成功している作者は、読み手の感覚を豊かに持って、予測し易い児童向けのいい本を書いてきている。生徒たちの読みに資するようなプリディクタブル・ブック（*予測し易い本）を教師はたくさん手にできるようになってきた。順次、教師たちは出版社や作家に情報を提供し、それによって出版社や作家はさらに予測し易い本を作り出してきている。

現代の心理学者は、読み手の過去の経験やスキーマが読みの理解に強い影響を与えるものであることを発見してきたが、洞察力豊かな教師は、「もちろんその通り。だから我々は学習者の今ある状態をよく知り、そこから始めている。」と答えている。〈ホール・ランゲージ〉の教師は生

き生きとしており、研究者、理論家、教師の三者間のコミュニケーションはもはや一方通行ではなくなっている。また、学問研究に従事する研究者たちも、実践家から学ぶべきものが多いことを理解し始めている。

学際的研究

言語やリテラシーに関する現代の研究の特徴は、多領域研究（*マルチディシプリナリー multidisciplinary）である。心理学、言語学、文芸批評、記号論、作文、レトリック、民族誌的研究、人工知能、教育、これらの分野で重要な研究が推進されている。しかしながら、学際的な研究となるとまだ十分ではない。それぞれの研究成果を総合しそれを広めていこうとする人はまだ少ない。そのわずかの人の協力のもて、教師は新しい情報を実践理論や理論的基盤を持った実践へと統合していくことをまかされているのが現状である。

新しい考えを統合しそれを実践に移していこうとするダイナミックな国際的な研究が進展してきているのも事実である。カナダ、イギリス、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランドの人たちによる国際的な研究である。ニューイングランド、アメリカの南西部、イギリス、オーストラリア、カナダのノヴァスコシアやマニトバの教師たちによる共同研究である。教師は自分の実践をまとめたりしてお互いに交換し合っている。

<ホール・ランゲージ>の動向はたいへんダイナミックである。そのため、研究よりも先に改革的な実践が盛んに行われ、その広がりも急速な勢いであり、<ホール・ランゲージ>理論のすぐれた点も明らかになってきている。これも当然なことであろう。なぜなら、<ホール・ランゲージ>の実践には、しっかりとした科学的な理論があるのである。教室の中で改革を進めていくのに、研究成果を待っている必要などない。懐疑的な管理職や同僚が、このような改革的な教師に向かって、「あなたが行っていることがすぐれているという証拠はどこにあるのか」といったことを聞いてくるだろう。その時には、その証拠は自分の教室と生徒にあると答えることができるであろう。

もう一つの最近の本、『ホール・ランゲージにおける評価』（K. Goodman, & Hood, 1989）では、広い範囲の現場教師たちが、テストによらないで、自分たちの教室の学習指導について建設的な方法で評価を行っていることを報告している。評価というのは、教室においていつも同時的に行われているものなのである。評価には、生徒が反省的に自己評価をすることも含まれる。評価は、教室での営みを絶えず改善していくことを可能にするものである。

まとまりを持った全体的な場、実の状況、機能的な状況において読んだり書いたりする機会を豊かに与えられれば、子どもは、教師が予期する以上に早く学習がすすみ、表現力も伸びる。このような教室では、どの学年段階でも、表現力においても、またこれまでの学校が要求する学習内容の範囲においても、はるかにすぐれているのである。このような教室での成果や事象を的確に実証し説明していくのは研究者の責任である。また、教室で行われている過程を教師自身がよく理解できるようにしてあげることもできるであろう。そうすれば、その過程は他の教室におい

でも活用できるようになるであろうし、教師自身が教室での営みについて詳しく解説できるようになるであろう。スキルなどを系列化した基礎教科書や狭いカリキュラムなどに縛られていないならば、研究者はこのようなダイナミックな〈ホール・ランゲージ〉の教室から、言語の学習や言語の教育について大いに学ぶことができるであろう。

科学とヒューマンイズムの統合 ※注1

3/4世紀もの間アメリカの教育は、一方は科学・技術の立場、もう一方はヒューマンイズムや児童中心主義の立場の両極に分かれてきた。この両者には共通した歴史がある。前世紀の終わり頃、教育という学問分野ができ始めた頃、一つの動きがあった。それは、それまでの伝統や、教科書作成者の主観的な立場を、もっとしっかりとした理論や研究に裏打ちされた実践に高めようとするものであった。その当初は、言語と学習、学校における実践、といった領域の研究が中心であった。科学的な理解とヒューマンイズムに根差した実践、この両者に関心が向けられていた。

ジョセフ・ライス——彼の研究は何十年にもわたった——は、現在の学校は最新の研究成果をどれだけ取り入れて実践が行われているか、ということについて研究し、1893年にその結論的報告を出している。

統一化の原理に従って営まれている学校では、言語を表現の手段と見做し、観念とは切り離された別のものというようには見做していない。教育のどの領域も、言語レッスンの性格を有している。子どもは観念を理解し、観念を表現しながら、付随的に言語のさまざまな面について指導されている場合がきわめて多い。……そして不思議に思われるかもしれないが、読むことや書くことの結果は、少なくとも低学年にあっては、あらゆる面において付随的に言語指導がなされている学校の方がはるかによい。〔Rice, 1893, pp. 223, 224〕

ライスのこの見解は、〈ホール・ランゲージ〉の確証として、あたかも今日書かれたかのようなのである。フランシス・パーカーがいたクック・カントリー師範学校等で教員養成が始められつつあった。教育の目的や諸問題について、デューイが哲学的洞察を提起しつつあった。彼はシカゴ大学で実験学校を始め、これが実験プログラムの開始であった。

ところが1914年になって、ライスは第二の著作、『教育における科学的運営』という本を著した。教育学者や研究者の実力者たちも、近代的な流れ作業の魅力に巻き込まれてしまった。科学という言葉、技術という言葉の新しい同義語と解したのである。教師は最低限のことが教育されていればそれでよいと考えられた。なぜならば、科学的学習理論によって体系的な資料が作成され、段階をおってそれを使用していく教師用指導書が用意されているならば、生徒はその科学的学習理論の恩恵によって必ず学習できるものと考えられたのである。

「全国教育研究協会」(NSSE)の年次報告書に、ウィリアム S. グレイは、「科学的研究に

基づく読みの指導の方法原理」という論文を発表し、基本的基準について明言した。その基準は今でも、基礎教科書を編集する際の基準となっている。これらの原理は、ソーンダイクの学習の法則と共に、そのとき以来ずっと、基礎教科書の読みの教授を支配してきているものである。

(Cuban, 1984)

その後の数十年間において教科書とテストは激増し、教科書やテストは科学的に作られているものであり、科学といえば教科書とテストに代表されるように見做された。もう一つの別の流れ、すなわち、ヒューマニズムに根差し、児童を中心に考え、全体をつねに重視し、意味のある経験を通して行う教育は、主情主義的で、非科学的、あるいは反科学的であると見做された。ヒューマニズムの伝統は、新教育、進歩主義教育、オープンエデュケーションといった教育に代表されるものであり、読みの指導においては、言語経験主義や個別化による読みの指導がその伝統に根差しているものであった。

科学という概念の再吟味

教育の理念や実践において、このような二分法はまったく有効なものではなかった。教育研究やカリキュラムは、行動主義心理学や、研究の妥当性を狭い実験によって決めてしまう実験主義に支配され、ヒューマニズムの流れに立つ教育理論や教育研究は評価されなかった。ところが、〈ホール・ランゲージ〉の出現と共に、教育というものに必要な科学的基盤について、もっと広くとらえ、再吟味するようになってきた。

読むことや書くこと、およびこれに関連した様々な問題について、これまで述べてきたような多くの学問分野において研究がなされ、貴重な研究成果が次々と出されてきている。これらの研究成果は統合されて教室の実践に生かされていかなければならないが、その場合、統合されなければならないものは、もっとも根底をなすべき知識や考え方である。このことは、〈ホール・ランゲージ〉が目指していることである。〈ホール・ランゲージ〉は、教育における科学的伝統とヒューマニズムの伝統とを結びつけている。〈ホール・ランゲージ〉はデューイの認識論に確たる基盤を置いている。知識はどのように発達するものであるか、どのようにして機能的で密接な関連あるものを為すことによって学んでいくのか、という彼の哲学に立っている。また、〈ホール・ランゲージ〉は、ピアジェおよびヴィゴツキーの心理学研究や心理学理論を敷衍し取り入れている。さらには、社会的記号としての言語と、「意味化することを学ぶこと」としての言語学習、この二つを調和させている。これはハリディの研究や理論からきている(1975)。〈ホール・ランゲージ〉では、文字意識、ミスキュー分析、過程を重視した作文、スキーマ理論、談話分析、文芸批評、人工知能といった点から多角的に読むこと・書くことを研究しており、同時にそれらの個々の研究の発展にも寄与している。自然に言語学習ができるように、カリキュラムや方法論を考えていく場合、民族誌的研究、記述的研究、共同的研究を取り入れていく。

このようにして〈ホール・ランゲージ〉では、リテラシーの教育を技術主義から脱却させている。教師に対しては、教師自身が自ら意思決定していく権限を与え、それができるような有用な

情報を提供する。したがって、教師用指導書に重きを置くのではなくして、教師自身に力を与えている。カリキュラムはもうテキストとかテスト中心ではなくなっている。今や〈ホール・ランゲージ〉のカリキュラムは、言語力を高めていく実の場による本物の経験に満ち溢れている。教師は、管理職（現場の教師を支援していくのが自分たちの任務であると考える管理職）の支援を受けながら、科学的知識をヒューマニズムに根差す教育の流れの中に活かしている。このような教師の力によって、生徒たちのために、科学とヒューマニズムを調和的に回復させていくことができるであろう。

〈ホール・ランゲージ〉の教師は、書物や文献をよく読んでいます。理論や研究を実践化していく責任を自覚しているからである。ナンシー・アットウェルは、この典型的な教師で、1987年11月の NCTE の大会において、自分自身の発展的経緯を報告した。

教室での私の実践も変わってきたと同時に、専門職の教師として教室の外での勉強や研究も変わってきた。私は書くことに関する理論や、手にできる関連研究はほとんどすべて読んだ。私の場合、他の教師も同様であろうが、その「関連」という意味は、生徒は未だ未熟であり、その未熟な書き手、読み手、話し手について、実際の過程をよく観察した研究ということである。これらの研究は、私がかつて国語教育コースで勉強した実験研究とはとにかく違うものであった。その場の状況が十分に調査され説明されているので、教師と生徒が教え学んでいる状況やその根拠などよく理解できた。

……………これは実践の背後にある原理の探究であった。〔 pp. 3 - 4 〕

このような活力に溢れた教師によって新しいエネルギーや改革が創造されていき、さらにそのエネルギーや改革の中から新しい実践の原理が作られていく。そして、この成果は、教師の個人的な接触を通じて、教師協力グループを通じて、地域の研究会などを通じて、教師から教師へと広がっていくのである。教室での改革をお互いに交換し合うだけではなくて、教室で教えながら、研究者と手を取り合って教師自身も研究を進めていく。現場の教師も研究者（*「教師—研究者」 teacher-researcher ）である。

アットウェル（1987）は、「教師—研究者」による研究報告をたくさん引用している。このような研究報告は、周到にデータが集められていて、詳しく説明されている。それだけではなくて、実際の教室において生徒達を読んだり書いたりしている具体的な例や写真などが添えられ、その状況や様子を想像することができる。そのため実践に応用し易く、またそこから有益な洞察を得ることができる。

政治と経済と伝統

アメリカの社会が道理をよくわきまえていて、その中で教育が行われているならば、〈ホール・ランゲージ〉が、言語、学ぶこと、教えること、この三者を一体的にとらえ、現代の研究成果

に確たる基盤を置いていることは、自明なものとして受け容れられてよいはずである。ところが、アメリカの教育はある勢力によって、非合理的な方向に引っ張られている。

その一つは根本主義（*ファンダメンタリズム fundamentalism）の政策であり、ここから「基礎に返れ」（back-to-basics）という運動が出てきている。根本主義はあらゆる領域において、複雑な現象を単純化しようとしている。読むことの指導でいえば、読み手を育成していくのに、音声と文字との対応（これはかならずしも厳密なものではない）を要素的に直接教えていくこと——いわゆる音声法（*フォニックス phonics）——が必要にして十分であると考える立場である。言語および言語学習に関する最近の研究成果に照らしていけば、このような立場を払いのけることはいとも簡単なことである。ところが、この誤った考えは大変に強い政治的基盤を持っていて、権威ある研究グループの報告書でも、初めに音声法によって直接教授をすることが基本であるとの報告をしている。『よき読者の国家をめざして』の著者たち（Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1985）は、初めに音声法による直接教授が必須であることが証明された、と宣言したのであった。このあまりに単純化した音声法を承認してそれに科学的証印を与えてしまったのである。そして、『リーダーズ ダイジェスト』や、「読みの改革財団」が急いでこれを報じ、もっとも目立ったのは『ニューヨーク タイムズ』の全ページによる報道であった。

音声法は、音声体系と書記体系との一連の関係であって、その関係の程度において<ホール・ランゲージ>も音声法を認めている。このことは、インベンティド・スプリングの研究や、読みの発達に関する研究において明らかになっていることである。しかし、音声法による直接教授は、読み手を育成していくのに必要でもなければ、有効でもない。多くの研究によってそれは証明されている。読みにおいて文字記号を意味化していくことを学び、考えを作文に表現していくことを学ぶということは、音声と文字との対応を取り立てて学習することを必要としない。1893年に出されたライスの研究以来このことは明らかになっている。文字と音声の対応関係は、生徒が実際に書いたり（Y. Goodman & Wilde, 1985）、読んだり（K. Goodman & Y. Goodman, 1978）していくなかで指導されていく時にこそ、堅実に学習され、しかもその場合がもっとも有効である。いまや研究者はその証拠をいくらかでも提供している。

客観的な真理追求を阻害しているもう一つの伝統は、基礎教科書と標準テストであって、その影響は驚嘆するに値するほどである。シャノン（1983）の調査によれば、教師も管理職も以下のように信じているということである。すなわち、基礎教科書は研究に基づいて最善の知識を体系化しており、したがって生徒も教師も入念に順序よくそれにしたがっていかなければならないものである。基礎教科書は単に科学的基盤によって編集されているというだけではなくして、内容やその順序も科学的根拠に基づいて配置されている、というのである。

教師は指定された方法通りに基礎教科書を使っていかなければならない、と地方当局や州当局は法律で決めたり、命令を出したりしている。それほど出版社は、科学と技術とを同じものと見做し巧みに基礎教科書を編集しているのである。ある州では、生徒の進級や教育計画を評価する

とき、その重要な評価基準として、公刊されている或る種のテストを使用するよう法律で決められている。

ごく最近ジョージア州の教育委員会では、小学校一年生に入学できるかどうかを決める際、指定のテストを幼稚園児に対して行いその点数を重要な考慮の対象としなければいけないことがルール化された。この決定は確たる研究に基づくものではない。ジョージア州の幼稚園児はテストや教科書中心の音声法によるカリキュラムが義務づけられており、その方法を信じて行っているにすぎない。ジョージア州の子どもの多くは、一年生に入る前にもう失敗や挫折の経験をしていくであろう。なぜならば、州の政策決定者は、子どもたちが十分な力を備えていないことが科学的に証明されていることを実はよく知っているのである。

スキルの体系に基づいたカリキュラムや進級基準は、発達的にみて幼児には適当なものではないことを、「全米児童教育協会」が研究資料を集めて実証してきている（NAEYC 1987）。

基礎教科書には科学的な香りがふんぷんと漂っているため、基礎教科書は止めるべきであると、研究者もなかなか言う気になれないのである。ダッフィとボール（1986）は、教師はどのように基礎教科書を使用しているかを研究し、次のように述べている。「教師は理にかなったモデルによって自分の方針決定をしないで、そのかわり学級運営や学級組織に関する技術的方法の方に関心を向けている。このことが、専門職として自らの力や方法で実践を行っていくよりも、単に教授資料の処方箋に技術的に従っていくことを助長しているのである（p. 173）。」

ダッフィ、ローラー、パットナム（1987）は、教師が基礎教科書を使用する際もっと主体的な使い方ができるような試みを行った。ここで主体的というのは、教科書の指示に従って行うのではなくして、教科書の本質を自分自身の意思決定によって有効に活かしていくことである。ところがその試みは効果がなく失敗した。なぜならば、「内容も教授計画も教師が意思決定するようには作られていなかったからである」（p. 360）。それにもかかわらず、この研究者たちは、「その解決策は基礎教科書を放棄することにあるのではない。」（p. 362）と結論している。

〈ホール・ランゲージ〉の教室では、語彙やスキルなどを統制した教科書を使うこともなく、またそのような教科書を上から押しつけるようなこともなく、生徒たちは学習し学習の成果をあげてきている。アメリカの学校教育のシステムが、これと同じように、教科書、とくに基礎教科書を止めて、本物の本（trade book）や図書館等の様々な資料に喜びいさんで取り換えていくなどということは無理であろう。学校では、本物の本に費やす時間の十倍もの時間を基礎教科書に費やしているのである（K. Goodman ほか、1988）。研究者は教師や学校が基礎教科書を使わないで教えていくよう、その勇気を持つように支援していく必要がある。基礎教科書を使わないで成果をあげているという研究が多くなればなるほど、基礎教科書を押しつけられ、基礎教科書に依存していく程度は減っていくであろう。

〈ホール・ランゲージ〉の教室で可能な研究

本稿では、〈ホール・ランゲージ〉の理論と実践が、言語、学ぶこと、リテラシーの発達、学

ぶことに対する教えることとの関係、これらについての確たる研究に基盤を置いているものであることを示してきた。これほど科学的理論に、総合的に基盤を置いた教育運動はこれまでになかった。さらに、〈ホール・ランゲージ〉の教室においては、次第々々に研究が高まってきたことも示した。

〈ホール・ランゲージ〉の教室から学ぶべきことはたくさんある。それは単に、〈ホール・ランゲージ〉の考え方や実践を評価していくということだけではなくして、教えること、学ぶこと、言語、リテラシーの発達、カリキュラムなど、教育の様々な事象について研究していくことができる。教育の本質的な或る問題については、これまでの方法では研究することができなかったが、〈ホール・ランゲージ〉の教室ではそれができる。なぜならば、実の場による本物の言語が営まれており、テーマや問題解決を中心にして学習活動が総合的に行われているからである。ヴィゴツキーは、自然発生的な概念と科学的概念とは、別々に学習されると主張したが、もし学校というところが変質しさえすれば、両者の概念は別々にではなく、いかに同じ様に学習されるものであるかということについては考察しなかった。学校における学習が、学校外で様々なことを学んでいるその学習方法と同じようなものであれば、学校での学習は科学的概念の発達に対してどのようなものとなるのであろうか。

デューイは、為すことによって学ぶ、ということを主張した。しかし、この思想も、また進歩主義教育の他の思想も、〈ホール・ランゲージ〉の教師網に匹敵する草の根のような地盤は発展させなかった。為すことによって学ぶ、という考えによって実践を行っている教室で研究していけば、デューイの教育思想の有効性を探っていくことができるであろう。

フランク・スミス（1986）は、学校において読むこと・書くことが成功裡にできるようになった人は、「リテラシー・クラブ」（*読んだり書いたりすることができる人々が集まっている言語共同社会や環境）の一員となることができる、と主張した。〈ホール・ランゲージ〉の教室において、この主張を実証していくことができるであろう。生徒がこのクラブの一員になることができるような教室と、逆にこのクラブから締め出してしまうような教室では、教室で何が行われているのであろうか。ここに一つの研究課題がある。それは〈ホール・ランゲージ〉の教室と、スキル中心の教室とを比較すれば判明してくるであろう。〈ホール・ランゲージ〉は、生徒がリテラシー・クラブの一員であることを実感できるような教育を行っていることは確かであろう。

伝統的な教室から〈ホール・ランゲージ〉に移行していくにつれて、生徒と教師の役割がどのように変わっていくものであるか、これも面白い研究であろう。〈ホール・ランゲージ〉の教室で生徒と教師がともに成功をおさめていることを、生徒と教師の主体的な力や活力と結びつけて、研究してみるのも価値があるであろう。

こういった研究には、様々な研究分野の研究方法が必要である。機能文法に基づいて談話分析を行うことは、言語の教師がどのようにして生徒をリテラシー・クラブに誘い入れているかを検証していくことができるであろう。民族誌的研究は、教材資料を発掘し活用していくのに有効であろう。子どもが選んだ作文のいろいろな題について検討する場合、スキーマ理論によってその

統一性を分析できるであろう。社会心理学に基づいた小集団の方法は、グループ研究をしていく場合のグループ作りなどに適切であろう。ひとりひとりのケーススタディ——教師・学習者・管理職、それぞれのケーススタディ——は、読み手として、書き手として、問題解決者として、生徒がどのように成長していくかを検証していくことができるであろう。フェレローや彼女の研究仲間たちが開拓したように（Ferreiro & Teberosky, 1982）、ピアジェ派の研究方法は、どのようにリテラシーが芽生え発達していくものであるかを研究していくのに有効であろう。〈ホール・ランゲージ〉の経室で、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」（zone of proximal development）を、実の場による問題解決の状況において究明していくことができるであろう。

〈ホール・ランゲージ〉の教室で、旧態の技術主義を克服してきたのと同じように、教育の研の面においても、行動主義との関係を克服していかなければならない。このことは変数を統制し分解して行う研究ではなく、現実の世界をあるがままに自然に研究することである。さらには、研究者自身が自らの見識を高め、視野を広げ、〈ホール・ランゲージ〉のプログラムに資するよう、教えること・学ぶことのあり方について絶えず問題を投げ掛け究明していくことである。これに関連して、以下五つの大切な領域について言及する。

創意工夫（インベンション）

〈ホール・ランゲージ〉では、学習者に対して、言語や考え方のスキーマを自ら創意工夫していく権限を与えている。すでに述べたように、子どものスペリングの上達において、自ら創意工夫していくことが重要な役割を果たしていることを、研究者も教師も知っている。しかし、スペリングにおいてだけではなくして、言語や認識の発達に関わるあらゆる面において創意工夫があるのである。例えば、グッドマンたちによる書くことの研究では（Y. Goodman & Wilde, 1985）物語、報告、文法、句読、概念といった領域における子どもの創意工夫を実証している。その過程をよく研究するためには、〈ホール・ランゲージ〉の教室に豊富な実例がある。子どもたちの創意工夫も、学習者間において、どのような類似した方向にあるのか、また異なる方向にあるのか、よく知っておく必要がある。押しつけたり間違った方向に指導していかないで、どうすればその創意工夫を伸ばしていけるものか、研究から洞察を深めていくことができるであろう。生徒が創意工夫する際にその依拠している社会的な源、個人的な源、文化的な源、教室での源を探る研究も有効である。例えば、バード（1987）——この研究はグッドマンの研究の一部である——は、土着のアメリカ人（*アメリカン インディアン）が、書き言葉に表現する際にどのように自分自身の生活体験に依拠しているかを考察している。

社会的規範（コンベンション）

的確にコミュニケーションしていくためには、学習者は広い範囲にわたって社会的規範を自由に駆使できるようにならなければならない。社会的規範は内面化され、そして思考や学習にとって大変重要な役割を果たしていく。〈ホール・ランゲージ〉の教師は他の教師と同様、この社会

的規範を学習者が自由に駆使できるようになるよう努めることはもちろんである。しかし、直接的に教える伝統的な方法では、社会的規範を歪めてしまったり、時には生徒の創意工夫を抑制してしまう。そしてその方法では、その社会的規範を実際の役に立つように生徒が習得していくことはできない。このことを〈ホール・ランゲージ〉の教師はよくわきまえている。書き言葉における社会的規範はどのように発達していくかについては、フェレーローたちのピアジェ派の研究によって実証されている。文法やテキストに関する言語的規範がどのように伸びていくかについては、ハリディによって実証されている。〈ホール・ランゲージ〉の教師は、生徒の歩調に合わせて、その伸長を的確に見守っていく。社会的規範というものは、機能的で意味のある、しかも実の場による社会的相互作用を通じて身についていくものなのである。自分たちの創意工夫と社会的規範との緊張関係を自ら処理していくように助長していく際、間違いや失敗を恐れずにやってみることを、これを奨励していくことが大切なことである。こういったことは〈ホール・ランゲージ〉の教師はよく理解している。

話し言葉および書き言葉に関するさまざまなジャンルにおいて、その規範がどのように習得されていくのか、さらに実証的研究が必要である。生徒はどのようにして、文章感覚を身につけていくのか。仕事上の手紙や個人的な手紙の場合、その実用的な規範を生徒はどのようにしておぼえていくのか。書き手の立場に立って本を読んだり、自分が文章を書くときに書き言葉の規範をそこに取り込んでいくのは、一体どのような経験によって可能になっていくのであろうか。読むこと、書くこと、考えること、問題を解決していくこと、これらの力を伸ばしていく際、個人的な創意工夫と社会的規範とがどのような緊張関係にあるのか、さらに研究が必要である。

〈ホール・ランゲージ〉の組織化

これまでの伝統では、教師は教科書の教師用指導書、分割された個別的な各教科、あるいは特別活動をめぐって、学習を組織してきた。〈ホール・ランゲージ〉では、言語そのものと、学習の手段として言語を使用していくこと、この二つを統合する。数週間にもわたるテーマ単元が計画され、そこでは社会科、理科、言語技能、算数、芸術といった領域が統合されている。すなわち、毎日の計画に加えて、長期および中期の計画も作成されているのである。〈ホール・ランゲージ〉の教師は、固定的な能力別グループではなくして、柔軟にその時の状況に合わせてグループ編成をしていく。そしてそれぞれの生徒やグループはそれぞれ異なることを同時に行っている。固定的な組織ではなくして、生徒の学習をつねに促進し助長していくように組織していくことが不可欠である。〈ホール・ランゲージ〉の教師は伝統的な実践から脱却し、全体を基盤にした実践を創造していることにも見られるように、これは大変にダイナミックな世界である。研究が教師を支援していく。同時に、時間、空間、資料、社会的相互活動、これらの使い方を改善していくことがいっそう教えることおよび学ぶことを促進していくことが分かってくる。この世界にあっては実践が理論に先行し、理論も実践も共に創造的研究に支えられている。

＜ホール・ランゲージ＞教室の教材資料

＜ホール・ランゲージ＞の教室において、読むことを指導していくために、基礎教科書を止めて、本物の子どもの本を使用していくことはそれほどむずかしいことではない。しかし、リテラシーを伸長し、問題解決学習や質問応答を深め、テーマ単元を推進していくためには、さらにとどのような教材資料が必要であるのか。商業出版社や政府あるいは政府に準ずる機関が＜ホール・ランゲージ＞の教材資料を刊行している。例えば、ビッグ・ブック、プリディクタブル・ブック、作文指導のためのポートフォリオ（紙ばさみ）、箱入りのセット本、文学セット付の実用的な単元、こういったものを出版してきている。出版社はこれらに＜ホール・ランゲージ＞のラベルを貼っている。ところが、本論文で論じてきた＜ホール・ランゲージ＞の原理に叶っていないようなものまで、＜ホール・ランゲージ＞のラベルが貼られてしまっている。この教材資料の開拓ということも、＜ホール・ランゲージ＞の教室におけるもう一つのダイナミックな世界である。生徒の必要・要求にあった本物の「現実世界」の教材資料を、教師自身の力でたくさん集めていくことができ、教師はそれに生き生きとし喜びを実感している。教材資料の収集発掘を親たちにも呼び掛けたり、教師自身の自宅や近隣を探しまわる。教材資料に対して素晴らしい感覚を持っていて、年齢、能力、言語的背景などそれぞれ異なっている生徒に的確な生きた教材資料を見つけ出してくることも多い。

＜ホール・ランゲージ＞に叶った教材資料について研究していくことも、もう一つの広い研究分野であり、今後さらに開拓されていくであろう。物語の読みに対してスキル学習を押しつけてしまうような、文学の「基礎教科書化」には、教師はたたかっただけいかなければならない。それに役立つような研究も進められていくであろう。教師はこれまでになかったような新しい教材資料を発掘し、活用の仕方も工夫している。こういったことも研究によって明らかにされていくであろう。教師も管理職にある人も、現在使われているさまざまな教材資料について整理しその評価基準を定めたり、新しい教材資料の詳しい目録作成といった研究もしていくことが必要であろう。

教師および学習者の新しい役割

生徒として＜ホール・ランゲージ＞の教室で教育を受けてきた教師は現在のところまだ誰もいない。教師の役割が、伝統的な狭い役割から新しいもっと広い役割へと移っていくにつれ、また教室における生徒の役割も広がっていくにつれ、教師は未知の世界に入っていくことになる。子どもをよく観察する人、学習を媒介していく人、学習者を解放していく人として、新しい役割に嬉々として取組み、確信も持ち、指導の効果をあげてきても、同僚仲間や管理職にある人、あるいは地域の人たちの抵抗や懐疑に出合ったり、時には睨まれたりするであろう。新しい専門職教師として、成功した実践などを木目細かく実証していくことと同時に、教師は研究の支援を必要としている。自分たちの改革が好ましい方向に発展し、目標をよりよく達成していくように実践を軌道修正し、懐疑的な人たちにも理解してもらえるようにしていくためには、教師は体系的な研究による洞察が提供されることを必要としている。教師と生徒は共に、このような研究者と手

を取りあっていくことが必要である。

国のレベル、州のレベル、あるいは地方レベルにおいて、〈ホール・ランゲージ〉が政策として認められたところでは、伝統的な学校から全体を重視した学校へとスムーズに移行できるように、教師と生徒を支援していくような研究が必要である。とくに、ニュージーランドやオーストラリアでは、〈ホール・ランゲージ〉の理念や実践の普及のため、事前教育や教職員開発プログラムが作られてきている。このようなプログラムは北アメリカでも実施されており、その効果について綿密に検討していく必要がある。

要約：教師へのメッセージ、研究者への挑戦

教師は〈ホール・ランゲージ〉のプログラムに関して防御的になってはいけない、というメッセージが本論考を通じて、教師のところに届いたことを願っている。〈ホール・ランゲージ〉には、確実な研究の基盤があるのである。〈ホール・ランゲージ〉の教師は、これを一つの哲学に組み立て、それによって自らの教育方針を決定し、改善計画を立てていくのである。〈ホール・ランゲージ〉の教師がやろうとしていることは、これまでの伝統的な教室における目標とは異なるものであり、野心に富んでいるものである。〈ホール・ランゲージ〉の教師や管理職にある人たちは、自分たちおよび生徒が行っていることを明らかにしていくことが必要である。多くの教師は教室において自分自身で研究を行ったり、研究者と手を取り合って研究を推進している。しかし、自分たちが行っていることを、これまでの伝統的な研究方法や、標準テストのような評価方法の枠の中に入れてしまったり、修正してしまうような研究者や評価者の企ては拒否していかなければならない。

〈ホール・ランゲージ〉は研究者に対して挑戦を挑んでいる。何よりも研究者はまず、〈ホール・ランゲージ〉は前進する重要なステップであることを理解しなくてはならない。〈ホール・ランゲージ〉は、教えること・学ぶことにおいて、きわめて新しい大胆なプログラムや計画を持っている。この草の根運動に参加している専門職教師たちは、研究の支援を渴望している。しかし、有効な関連研究を行っていくその実力を示していくのは、研究者の責任である。実践家たちは、このような支援があってもなくても、遭進していくであろう。

〔注〕

1. 本節の引用や考えは、『基礎教科書に関する報告書』におけるパトリック ジャノンの研究に負うところが大きい。筆者はその報告書の共著者である (K. Goodman et al., 1988)。

〔参考文献〕

- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Atwell, N. (1987, November). "Wonderings to pursue": *The writing teacher as researcher*. Paper presented to the National Council of Teachers of English, Los Angeles.
- Bird, L. B. (1987). *The reflection of personal experience in the writing of Papago Indian children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona, Tucson.
- Bissex, G., & Bullock, R. (Eds.). (1987). *Seeing for ourselves*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Britton, J. (1977). Language and the nature of learning: An individual perspective. In J. R. Squire (Ed.), *The teaching of English* (76th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Pt. 1, pp. 1-38). Chicago: University of Chicago Press.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught*. New York: Longman.
- Dewey, J., & Bentley, L. (1949). *Knowing and the known*. Boston: Beacon.
- Duffy, G. G., & Ball, D. L. (1986). Instructional decision making and reading teacher effectiveness. In J. V. Hoffman (Ed.), *Effective teaching of reading: Research and practice* (pp. 163-180). Newark, DE: International Reading Association.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Putnam, J. (1987). Putting the teacher in control: Basal reading textbooks and instructional decision making. *Elementary School Journal*, 87, 357-366.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, K. (1984). Unity in reading. In A. Purves & O. Niles (Eds.), *Becoming readers in a complex society* (pp. 79-114). Chicago: University of Chicago Press.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, K., & Goodman, Y. (1978). *Reading of American children whose language is a stable rural dialect of English or a language other than English* (Final Report). Washington, DC: National Institute of Education.
- Goodman, K., Goodman, Y., & Hood, W. (1989). *The whole language evaluation book*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, K., Shannon, P., Freeman, Y., & Murphy, S. (1988). *Report card on basal readers*. Katonah, NY: Richard C. Owen.
- Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Olberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy* (pp. 102-109). Exeter, NH: Heinemann.
- Goodman, Y. (1989). Roots of the whole-language movement. *Elementary School Journal*, 90, 113-127.
- Goodman, Y., & Wilde, S. (1985). *Writing development: Third and fourth grade O'odham (Papago) students* (Occasional Paper No. 14). Tucson: Program in Language and Literacy, University of Arizona.
- Graves, D. (1975). An examination of the writing process of seven-year-old children. *Research in the Teaching of English*, 9, 227-241.
- Graves, D. (1981). *A case study observing the development of primary children's composing, spelling, and motor behaviors during the writing process* (Project NIE-G-78-0174). Washington, DC: National Institute of Education.
- Gray, W. (1919). Principles of method in teaching reading, as derived from scientific investigation. In C. Seashore (Ed.), *Fourth report of committee on the economy of time* (18th Yearbook of National Society for the Study of Education, Pt. 2, pp. 26-51). Chicago: University of Chicago Press.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1984). Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, and learning about language. In Y. M. Goodman, M. Haussler, & D. Strickland (Eds.), *Oral and written language development research: Impact on the schools* (pp. 165-192). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19, 319-35.
- Milz, V. (1982). *Young children write: The beginnings* (Occasional Paper No. 5). Tucson: Program in Language and Literacy, University of Arizona.
- National Association for the Education of Young Children. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (Publication No. 24). Washington, DC: NAEYC.
- Newman, J. (1985). *Whole language: Theory in use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- Rice, J. (1893). *The public-school system in the United States*. New York: Century.
- Rice, J. (1914). *Scientific management in education*. New York: Hinds, Noble & Eldridge.
- Rich, S. (1983). On becoming teacher experts: Teacher researchers. *Language Arts*, 60, 892-894.
- Shannon, P. (1983). The use of commercial reading materials in American elementary schools. *Reading Research Quarterly*, 19, 68-85.
- Smith, F. (1986). *Insult to intelligence*. New York: Arbor House.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.