

# ホール・ランゲージにおける教師の指導性について

—カリキュラム計画者としての役割を中心にして—

新 里 真 世

## 1 はじめに

本稿の目的は、ホール・ランゲージ (Whole Language: 以下「WL」と略す) における教師の指導性について、とりわけ、カリキュラム計画者としての教師の役割を明らかにすることである。

WLは、1970年代後半のアメリカ英語教育において、それまでの人間化教育の反動として展開された「基礎へ帰れ (back to basics)」運動が、フォニックスと呼ばれる文字と音声の関係についてのルールや、基礎的なスキルばかりを過剰に強調することに対し、厳しい批判を向けて登場した草の根運動である。このWLは、グッドマン (K. S. Goodman) の読みの理論 (構成主義の言語観) にもとづき、現実生活での言語活動を通した、学習者中心の言語学習を主張した。そして、行動主義心理学にもとづき、学べきスキルや知識を系統的に指導する従来の指導法を「伝統的な指導法」として批判した。両者の立場の違いは次のようにまとめられる<sup>2)</sup>。

	ホール・ランゲージ	伝統的な指導法
カリキュラム計画	教師と学習者が協議して計画する	「バイサル・リーダー (基礎読本)」に沿ったカリキュラムを教師が調整、施行する
教材	物語、詩、市販本など現実世界の資料 (知識やスキルが統制されていないもの)	知識やスキルが統制された「バイサル・リーダー」、ワークブック、ワークシート
指導の焦点	言語の意味、文学の意味世界	言語の要素 (単語、知識、フォニックスなどのスキル)
指導の展開	意味 (全体) の中で単語やスキル (部分) を指導する	言語を部分に分け、知識やスキルの小ステップごとに指導する。
指導の準備	ブレイン・ストーミングを行い、子どもの既知知識を引き出し、尊重する	あらかじめ用意したもの (内容についての説明など) を用いる。
指導方法	具体例によって指導を行う	抽象的な概念を用いて指導する
評価の焦点	意欲を持って自分で学習するようにさせる	正解であるかどうかを重視する
評価の時期、方法	決まった時期にするのではなく、随時、観察することを通して行う	決まった時期に標準テストなどを用いて行う

(Weeks (1988) をもとに筆者が図表化)

こうしたWLの主張からわかるように、WLは、子どもの言語発達の側面に注目し、「伝統的な指導法」における、スキルや知識の系統的で直接的な指導を批判する。しかしながら、「伝統的な指導法」における、固定されたカリキュラムを教師が機械的に指導していくという特徴を強く批判するあまり、WLでは、教師の指導性の一側面のみが強調されてしまうこととなった。その側面とは、子どもの発達を促すような環境を整えるという側面である。WLの学習観では、子どもは環境さえ整えられれば、だれもが最大限に発達する能力を持っていると考えられていること

から、教師は「発達の促進者 (facilitator)」として位置づけられている。そして、このような考え方から、WLにおける教師の役割は、子どもの発達に直接的に働きかけるのではなく、ただ発達を促すような学習環境を整えることだという、環境整備の側面のみが強調されてしまうこととなったのである。実際、1987年にカリフォルニア州がWL的アプローチを州のカリキュラム・フレームワークとして採用したものの、結果として学力低下をひきおこしたとして批判されたのは、この点で誤解されたことが大きいと筆者は考える。

しかしながら本来、WLでは、教師が子どもとともに協議し、その協議を通して、学習するテーマ単元・教材を決定していく過程を重視している。そのため、教師は、テーマの選別や教材の選択に大きな決定権を持っている。したがって、WL教師は、ただ学習環境を整備することのみではなく、目的、内容、方法、評価という一連の過程を計画し、それを実施していく側面、すなわちカリキュラムの計画や実施に、大きな責任を担わされていると考えられる。そして教師に与えられたこの権限こそが、WLを支える鍵となる側面である。

けれどもここで注目すべきは、教師が子どもとともに作り上げるWLのカリキュラムに対して、「伝統的な指導法」が有していたような教育内容の系統性が欠如していると批判がなされていることである<sup>3</sup>。また、そのような系統性を持たないカリキュラムのもとでは、結局のところ能力に応じた発達しか目指されないということも指摘されている<sup>4</sup>。

したがって、WL理論・実践において、学習環境を整備し、子どもの発達を促進する役割としての教師が、同時にカリキュラム計画者として、いかに子どもが共通して学ぶべき教育内容を設定するか、そして系統性を有したカリキュラムを構築しているのかについては、さらなる分析が必要である。教師の役割を学習環境整備といった一側面にとどめることなく、教師のこのような指導性に着目することが、WLの理論的弱点を補強するものとなると思われる。

なお、先行研究では、指導レベルのみに焦点をあて、教師が子どもの議論やグループ活動の中で促進者、案内役として位置づけられていることを分析しているものがほとんどである<sup>5</sup>。WLのカリキュラムに関する研究で注目すべきは、グッドマン、スミスら (K.S. Goodman, E.B. Smith, et al., 1986) による研究があるが、これは基盤となる言語と思考のメカニズムに関する研究が主であり、実際の教師が、特定の子ども集団に対して、どのような指導形態をとり、具体的なカリキュラム計画を行っているのかという点については論じられていない<sup>6</sup>。

そこで本稿では、教師が子どもの発達の促進者として、どのように子どもに働きかけ、カリキュラム計画に結びつけているかを分析することを通して、WLにおける教師の指導性とはいかなるものかについて明らかにすることを目的とする。そのためにはまず、WLが「伝統的な指導法」に代わり、新たに主張した教師の位置づけについて見る。そして次に、WL教師が個々の子どもの発達と学ぶべき教育内容とをつなぐためにどのような指導を取り入れ、カリキュラムの計画に生かしているのかを具体的な指導形態に着目して見ていく。

なお、WLの理論・実践は、小学校入学前後から第一学年程度までの入門期に焦点を当てることが多いため、本稿においても入門期段階の英語教育を中心に考察していくこととする。

## 2. WLが新たに位置づけた教師の役割——学習環境の整備と発達の促進

### (1) 言語発達に最適な環境の整備

WLが「伝統的な指導法」からの変革を主張した中でまず強調しているのは、子ども同士、あるいは子どもと教師という関係を通して言語を発達させていく環境づくりである。WL実践校の教育環境は、以下のような共通点を持っている。

- ア. 児童書やその他の市販本が豊富に設備されている。(学校図書館や教室)
- イ. 読み聞かせや各自が読書できるスペースが確保されている。
- ウ. 生徒たちが創作した作品集や、活動を通して皆で作りに上げた作品にあふれている。

まず、数多くの出版物や、彼らの興味、関心に適応する児童書を整備することは、WLの理念の中でも重要不可欠な部分である。なぜならWLでは、子どもの言語発達能力は(書き言葉においても)文字や文学作品などのかかわりを豊富に持つことを通して、自然に発達していくと考えるからである。

教師が読み聞かせを行う際の十分な空間や、各自が自由に読書できるスペースを確保することも極めて重要である<sup>7)</sup>。「伝統的な指導法」のように、単語やスキルを統制した「ペイサル・リーダー」を主な教材として行う言語学習ではなく、WLでは、楽しみのために、意味を持った言語活動をするからこそが、言語学習の基礎でなくてはならないとする。読むことに触れる空間を確保することによって、楽しみのための読書の中で、子どもは自然に一人の読み手として自らを自覚し、さらなる読みの活動を模索するようになるのである。

一方で、WLでは、読みの活動のみではなく、書く活動をも重視している。とくに、読むことの活動と書くことの活動を分離してとらえるのではなく、常に相互の関連性を意識した指導が行われていることは注目に値する。その一つの例が先のウの点である。読書コーナーの中には、子どもが自ら創作した作品集や、クラス、グループで創作した作品が整えられており、クラス全員がそれらを共有している。そして子どもの作品をクラスで共有することは次のような意義を持っている。第一に、子ども同士がお互いの作品を鑑賞したり、議論を通して意見を交換し合って作り上げた作品を共有の財産とすることは、お互いを認め合ったり、連帯感を生むことに役立つ。これはさらに、誤りを恐れない雰囲気づくりに結びつき、言語発達に不可欠な相互交渉が活発になるという利点も生む。第二に、子どもが、自分がある作品を創作した一人の書き手であると自信をつけると同時に、作品の読み手でもあるということに気づくようになる。すなわち、読み書き活動は、作品の意味内容を中心として行われる、読み手と書き手の相互作用であることを自覚するようになる。この自覚こそが、言語活動が単なるドリルやワークブックなどからの受動的な言語を受け取る活動ではなく、子どもにとって意味のある、現実生活に根ざした主体的な活動であるという認識につながるのである。

このように、WL教師は、教室や学習環境を整備することを通して、子どもの言語発達が自然に起こるために最適な状況を整えたり、言語発達に不可欠な認識を子どもに形成させたりする役割を担っているのである。

(2) 発達の促進者としての教師

WLは、教師の役割について、実際の指導過程においても「伝統的な指導法」とは異なった新たな役割を提唱している。WLでは、教師は、「学習は学習者自身のものであるように心がけ、一人一人の目標を發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」<sup>9</sup>役割を担い、「学習者が世界と相互作用していくことを助長する仲介者」<sup>9</sup>あるいは「発達の促進者」として位置づけられる。

WLの理論提唱者であるグッドマンは、教師の役割について次のように述べている。「教師は、動機づけをし、環境を整え、発達を点検し、関係が深く適切な教材を備え、そして学習者たちが読み書きの力を使う場面や学習の機会に参加し、またそれを計画するように誘う」<sup>10</sup>。このように、教室などの環境を整えることのみではなく、教師は主に、(ア)子どもの発達に適した内容・教材を自ら選ぶこと、(イ)言語活動の場面を設定し、子どもを参加させることが必要であるとしている。そこで、この二点についてさらに詳細に見ていくこととする。

まず、WL教師は、「伝統的な指導法」における固定化された知識やスキルの系統に沿った指導形態を放棄するかわりに、子どもの興味、関心を考慮し、かつ学ぶべき教育内容が網羅されるよ

<p><b>Happy Birthday Moon</b> 9月3日</p> <p>—とても難しい—</p> <p>意味と構造が構築されていない。「発音してみよう」というリストの中の単語があるため、フォニックスに過剰に信頼をおいてしまい、それが意味を求めて読むことを不可能にしてしまう。いくつかの文字の組み合わせに混乱してしまう。</p> <p>推奨事項：欲求不満になってしまうことを避けるため、生徒のレベルを注意深くチェックしておく。</p> <p>思い切ってやってみることを励ますようなサポートをしっかりとする。</p> <p><b>Rain, Rain, Rain</b> 9月6日</p> <p>—良いレベル—</p> <p>意味を求める手がかりをいくつか使う。(絵をみて、小川から洪水を連想する。)</p> <p>知らない単語が出てくるとすぐに不満になる。</p> <p>推奨事項：穴埋めテストの実施。</p> <p>文字と音声の取り違えを注意深く観察する。</p> <p>文字と音声の関係についての指導の際に用いる。</p>	<p>うなテーマや教材を選択、用意する。たとえば読むことの指導では、用いる児童文学作品の内容が子どもの発達や興味、関心に適したものであるかどうか、また、フォニックス（文字と音声の関係についてのルール）の知識に注目する指導ができるかどうかということ意識して選択する。そしてそれらのポイントについてメモを残し、以後の教材選択の手助けとしている（資料1参照）。</p>
--	---

資料1 教師による教材（児童書）に関するメモ（S.C.Raines, 1995,p.183.）

次に、教師がどのように子どもを言語活動の場面や学習機会に参加させようと組織しているかについて考察を進める。

WLは、言語は家族や社会に属する他者との相互作用において発達するものとみる構成主義の言語観に立っている。したがって、指導過程で注目されるのが、「学びあい」の学習形態である。では、その学習形態の中で、教師はどのように位置づけられているのだろうか。以下に、具体的な実践を交えながら見ていきたい。

まず、読みを中心とする授業では、特徴的な実践であるビッグ・ブックの実践を見てみたい<sup>11</sup>。はじめに、教師は子どもたちに対して、物語のタイトルや表紙などから物語の内容や展開をブレイン・ストーミングさせる。このことによって、子どもに、物語を予測しながら読む基盤を作る<sup>12</sup>。そして次に、場面が進む中で、子どもの予測や意味の構築を促進させる発問を行い、議論を

させていく。その際には、それまでの予測を訂正させていったり、単語に注目し、フォニックスのルールに注意を向けさせたりする活動を通して、読みの過程で必要不可欠な方略を子どもが学びあえるように働きかけている。このように教師は、学ぶべき内容に対して子どもの注意を喚起し、発達の促進者 (facilitator)、または議論の進行役 (guide) として位置づけられているのである。

また、書くことを中心とした授業においても、教師はクラス内の学びあいの学習形態を組織している。ここでは、入門期のスペリング指導において特徴的な実践である「創作スペリング (Invented Spelling)」の実践を見てみたい。「創作スペリング」とは、子どもたちが慣習的スペリング (いわゆる正しいスペリング) に至るまでの、独自の発想によるスペリングのことである<sup>14</sup>。学びあいという学習形態による創作スペリングは、以下のような段階を経ると想定されている<sup>15</sup>。第一に、「独自の書きかた (invented writing)」の段階である。書いている過程で仲間とのやり取りはいくらも見られるものの、独自の方法で書いている。第二に、「共同制作 (collaboration)」の段階である。ここでは、子どもは仲間とフォニックス知識や方略をやり取りする中で、自分の必要な知識を要求し、逆に相手の必要な知識を自発的に発信することができる。そして第三に、「結果のスペリングに直面する (confrontation about results)」という段階である。ここで、自分の結果と仲間の結果を照らし合わせる。

これは、第一の段階から第二、第三の段階を通して、子どもが互いの既有知識や方略を批判的にとらえながら、自分たちなりの首尾一貫したスペリングの体系を共有する過程に注目するものである。ここで重要なのは、「共同制作」の段階で批判的に吟味しあうことを通して、スペリングの方略や知識を共有していくことである。そして教師はこの過程において、子ども同士のやり取りに参加し、方略や知識に注意を喚起させる、議論の進行案内役として位置づけられる。

以上のように、WL教師は、子どもの発達の促進者として、教室づくりのような学習環境の整備という側面のみではなく、教材の選択、学びあいという学習形態づくりという、より積極的な指導性をも持っているのである。

けれども、ここに一つの大きな課題が残されている。WLでは、子どもの発達を尊重することを強調し、発達の促進者としての教師の役割を主張したあまり、そのことが逆に誤解を生む結果となった。つまり、WL理論が、教師は何も指導を行わず、ただ環境さえ整備すればよいとの主張であるにとらえられる傾向が出てきたのである<sup>16</sup>。それはまた、WLが児童書や現実世界の資料を豊富にそろえればよいという環境整備のレベルとして、あるいはビッグ・ブックを用いればよい<sup>16</sup>などという単なる指導技術のレベルとして矮小化されてしまったこととも結びついている。

では、そのような誤解を解消させるためには、どのような視点が必要なのか。それは、たとえば、先に示したような教材選択において、教師は何の根拠もなく教材を選択し、提示しているわけではないという点に着目することである。教師は、むしろ、その教材の包含するテーマが子どもの現実生活にどれだけ真正なものなのかを判断し、フォニックス等の知識やスキルの指導の系統性を考慮した上で、教材を選択しているのである。また、学びあいの学習形態においても、教師は議論の進行役として、子どもがある教育内容を学習できるように促しているのである。

このように、注目すべきWL教師の核となる指導性とは、子どもの発達状況をとらえ、かつ教育内容を考慮し、その両者を結ぶ指導を計画し、行うということである。そして、本来、WLは従来の指導法の固定化されたカリキュラムを強く批判し、それに代わる新たなアプローチとして

登場した、カリキュラムのすべてのレベル（目標・内容・方法・評価）を包括する思想であることを考慮すると、WL教師は、カリキュラムの計画から実施、カリキュラム評価のすべてにおいて、より積極的にかかわり、その専門性を発揮する存在でなくてはならない。

よって次章では、WL教師が、カリキュラムの計画、指導、評価という一連の過程において、どのように子どもの発達をとらえ、かつ共通教育内容を吟味し、両者をつなぐ指導を行っているのかについて詳細に検討していくこととする。

### 3. カリキュラム計画者としての教師の指導性

#### (1) ミニレッスンとモデリング

WL教師は、学びあいの学習形態を組織し、進行役として参加することによって、言語の相互作用を活発化させ、言語発達の促進を意図していることはすでに述べた。しかしながら実際は、教師が生徒が学ぶべき教育内容だと判断した内容、すなわち知識やスキル、または読み書きにおける方略などについて、より焦点化した指導も行っている。このことは、読みの理論の研究者でありWL提唱者の一人であるウィーバー（C. S. Weaver）によって指摘されている<sup>17</sup>。

とくに入門期では、文字と音声の関係についてのルールであるフォニックスに関する知識や、その知識を用いて単語を判別していく方略に指導の焦点が当てられる。読みを中心とした指導では、「伝統的な指導法」がそれらの知識を要素として取り出して指導するのに対し、WLでは、児童文学やナーサリーライム（nursery rhyme）に豊富に含まれている頭韻（alliteration）や脚韻（rhyme）、または擬音語（onomatopoeia:オノマトペ）に子どもを着目させ、子どもがその詩や作品の持つ意味世界の文脈との関連の中で、そのような知識を学習できるように指導が行われる。しかしながら、このような言語の意味内容を中心とした指導においては、フォニックス知識や読みの方略に指導が焦点化されて行われたとしても、子どもに定着が見られない場合もある。そこで、「ミニレッスン（mini lesson）」と呼ばれる指導が組み入れられる。

ミニレッスンとは、ある学習活動の中から、鍵となる知識やスキルを選択し、少しの時間を用いてその特定の知識・スキルの指導を行うものである。読みの時間でも創作スペリングの指導の中でも行われるが、時間割として定められているものではなく、教師の判断で任意に行われる。たとえば、創作スペリングの学習で、友達の名前をヒントにフォニックスのルールを解説するという方略がクラス全体にとって有益であると判断されると、それはクラスに発表され、共有される<sup>18</sup>。

ミニレッスンは、ウィーバーによると次のように意義づけられている。それは、この形態を取ることによって、教師はフォニックス知識などに指導を焦点化し、子どもが特定の知識やスキルを必要とした瞬間、つまり子どもがそれらを学ぶ絶好の機会に、子どもに明示的な働きかけができるということである。WLでは、適切な環境が整備されれば、すべての子どもは自らの能力を最大限に発揮し、知識や方略を深めることができると考えるが、明示的な働きかけが無いと、それらに焦点を合わせることが困難な子どももいる<sup>19</sup>。そのような子どもは、通常の指導では、言語活動における意味内容ばかりに意識を集中させ、結局、その知識や方略を深める段階まで達しえない。そこで、ミニレッスンという形態をとれば、意味内容を中心とした活動との連関が保た

れたまま、子どもが知識や方略という側面に焦点化するための明示的な働きかけが可能となる。

また、教師は、一つのスキルや方略に焦点を当てた指導の際、「モデリング (modeling)」という指導方法をとっている。モデリングとは、教師自らがそのスキルや方略を用いて読み書き活動を行う過程を演示することである。とくにスペリングの指導では、子どものすでに持っている知識 (既有知識) やスキルを尊重し、すぐに慣習的なスペリングを提示するのではなく、創作スペリングを発明していく過程をそのまま演示する (資料 2 参照)。

このモデリングという指導方法は、WLが「伝統的な指導法」における知識の伝達者としての教師の役割を、子どもの発達の促進者としての新たな位置づけに転換したということを具体的に

表している。同時に、子どもの発達を促進するということは、単に子どもの発達を過大視し、その発達に対して積極的な働きかけをしないということではなく、発達の最近接領域を見極め、それにふさわしい方法論をとるということを示している。

ミニレッスンやモデリングという指導方法について、ウィーバーは、フォニックス知識を焦点化し、明示的な指導を可能にする指導形態としてその意義を述べている。しかしながら、これらの指導方法からは、指導レベルを超えた意義を見出すことができる。それは次の二点である。

第一に、これらの指導方法をとることで、子ども一人一人の既有知識や発達の可能性を尊重しながらも、特定の知識や方略に一斉に注意を向かせることによって、クラス全体が学ぶべき内容を共有できるということである。この視点は、WLが個人の能力に応じた言語発達を目指すことで、結果として能力の格差を容認してしまいかねないという課題を乗り越えるという意義を持つ。WLは個々の現段階の能力や経験を出発点とした学習を主張するが、子どもの能力の差異に応じて学習すべき内容を決定する、と主張しているのではない。すべての子どもが、必要とされるフォニックス知識などを駆使し、実際の言語活動を可能にすることを目的とするのである。

第二に、このような指導方法を展開するためには、教師は、子どもが学ぶべき教育内容や、教材や指導方法について前もって計画を立てることが不可欠になるということである。すなわち、教師は、子どもの言語発達の状況を見据える一方で、ミニレッスンで扱う内容の連続性や、州のフレームワークなどで示されている教育内容との適合性を考慮し、教育内容の系統を組織していく必要が出てくるのである。

このように、教師は、ミニレッスンやモデリングを通して、より積極的に子どもの発達に働きかけている。そしてその根底には、すべての子どもに共通の教育内容を学ばせるという意識があるのである。

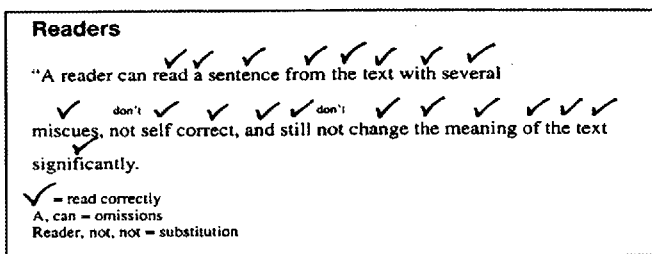
生徒：「先生、『病院(hospital)』ってどう書くの？」 教師：「自分が一番良いと思う方法で書いてごらんさい。」 生徒：「どう書くかわからないよ。」 教師：「そうね、ただ先生はあなたに書けるだけ書いてほしいのよ。」 生徒：「全然わからない。」 教師：「いいえ、あなたは知っているのよ。じゃあ、『hospital』はどんな文字で始まると思う？」 (その単語を初めの音声を強調しながら教師が発音する。) 生徒：「(ためらいがちに) h—s。」 教師：「そう！！良く出来たわね！！h—sって書いてみて。じゃあ、次には何が聞こえるかな？」 (再び発音する。今回は途中の音声に強調を置きながら。) 生徒：「(まだためらいがちに) p—o。」 教師：「そうそう！p—tを書いて。じゃあ、最後には何が聞こえる？」 (最後の部分に強調を置きながら発音する。) 生徒：「(少し自信を持って) o。」 教師：「すばらしいわ、ジュニー。『h-s-p-t-』は良い書きかたのひとつね。他に『hospital』の書きかたはもう一つあるけれど、今のところは、知らない単語でも今やったように書いて欲しいわ。」
---

資料 2 教師の働きかけの一例(Weaver, 1990, p.152.)

## (2) カンファレンスにみる評価と目標の一体化

教師が具体的なカリキュラムを計画する際には、個々の子どもの発達状況の差異をとらえることが不可欠である。では、子どもの発達状況を見据えるためには、教師はどのような指導を行っているのだろうか。WLには、ミニレッスンのほか、子ども一人一人の異なる発達状況にさらに注目し、最適な指導を行うため、「カンファレンス (conference)」と呼ばれる指導形態が取り入れられている。

カンファレンスは、教師が個々の子どもの発達状況をより個別的に判断するために、授業時間の一部を割き、教師と生徒が1対1、または1対数人で行う指導形態であり、主に一人一人の学習の状況を評価する機会である。WLでは、日々の観察 (キッド・ウォッチング<sup>20)</sup>) を通して評価を随時行うが、このカンファレンスでは、実際に子どもに読み書きをさせる中で、教師が子どもの観察を直接的に行う。読む力を観察する際には「つまずき分析」<sup>21</sup>が行われる



資料3 「つまずき分析」の例 (✓は正しく読めたところを表す)  
(Powell & Homby, 1993, p.119.)

(資料3参照)。そこでは、意味のある文章を実際に読ませ、フォニックス知識などの既有知識と文脈を用いて読んでいるかを観察する。また、書く力を観察する時は、子ども自身の作品のポートフォリオや日誌を分析したり、実際に教師の前で書かせたりして、フォニックスに関する方略などを適切に用いているかを見る (資料4参照)。

しかしながら、カンファレンスでは、ただ子どもの学習を観察し、評価するだけではない。この時間こそ、「より集中的で定期的な指導が行われる」<sup>22</sup>時なのである。ウィーバーによれば、この時間の要点は「まず子どもが本当に必要と

8/27	初歩的な音声を文字として用いる——二文書く。いくつかの音声はまだ確かではない。彼は車の絵を描くのが好き。
8/31	物語を読み始めたとき、SとCを彼自身で訂正する。 彼は <u>I S 9 Rot</u> と書いた。 彼が“S”を“saw”と読み始めたとき、それが“Seekers News”に含まれていた文字であることを思い出して、そこに行って探し出した。 彼のストーリーは、“I saw 9 reaches”と書いてあったのだ。なんとという進歩だ!!

資料4 カンファレンスのメモ (S.C.Raines, 1995, p.186.)

している方略を見定めること、そしてその上で、「方略の個人レッスン」という形で即座にフィードバックすること」<sup>23</sup>だとされる。このように、教師が子どもの発達を示す証拠を直接的に観察し、その上で行われる方略の指導は、意味内容を中心とした通常の指導やミニレッスンよりも、さらに子どもの現実のニーズに即応したものであると言える。そして教師にとっては、この指導形態は、子どものつまずきや発達状況を直接的に観察し、以

後の指導の指針を得ることができる非常に重要な仕組みであると言える。

このように、教師が子どもの発達状態や興味、関心をとらえ、一方で、子どもが共通に学ばべき教育内容を吟味し、その両者をつなぐカリキュラムを計画するためには、ミニレッスンやカン



ファレンスといった指導形態，そしてモデリングという指導方法こそが，指導の中に意識的に位置づけられなければならないのである。

### (3) 共通の教育内容の保障へ向けて

しかしながら，カンファレンスに代表されるこのようなWLの評価方法に対して，次のような批判がなされている。チャップマンら (J. M. Chapman. et.al., 1999) は，WLが主張するような，カンファレンスの中での「つまずき分析」や，ポートフォリオの作品からのみ行う評価では，教師の恣意性が非常に高く，信頼性，妥当性が低いこと，また具体的なつまずきが発見されても他のつまずきとの関連性が見えにくく，子どもの発達段階とのかかわりも見えにくいことを指摘している。したがって，WL教師が，これらの評価からどのような指針を得てカリキュラムを修正していくのかは不明確であり，結局のところ，それらは教師の力量に委ねられていると批判している<sup>24</sup>。また，モーツ (L.C. Moats, 2000) も「もし間違い分析 (error analysis) が，子どもの持っている問題は何か，どのような情報を必要としているか，どのような指導や活動が効果的なのかを決定するのであれば，それは価値あることであろう。しかし，つまずき分析や日々の記録は，これらの規準に達し得ない」<sup>25</sup>と述べる。

このように，これらの批判は，WLの評価方法が妥当性，信頼性の欠如したものであるということ，そして，実際はそのような評価を通して指導の指針を得ることは困難であることを指摘するものであり，非常に重要な批判であると考えられる。たしかに，実際，WLの提唱者らは，教師の専門家としての自立を主張するあまりに，系統化されたカリキュラムからの解放ばかりを主張してきた<sup>26</sup>。そのため，教師がどのような視点で評価し，どのような情報を以後のカリキュラム計画に反映させ，修正するのかというカリキュラム計画の側面は，教師の独自性に任せられ，これまでのWL理論・実践においては，ほとんど注目されていなかった部分であると言える。

では，カンファレンスや日々の観察・記録を通じた評価の信頼性・妥当性を高め，かつ，以後のカリキュラム計画への指針を得るためにはどうすべきなのか。実は，この点をめぐって，近年いくつかの実践例が取り上げられてきている。その中で，以上の批判を克服するような注目すべき動きが見られる。それは，評価項目を明示し，日々の評価やカンファレンスにおいて，それらにもとづいて評価を行っていくことを主張する動きである<sup>27</sup>。同時に，明示される評価項目はカリキュラムにおける目標としてもとらえられることから，明示的なカリキュラムのフレームワークが提示されることになる。

資料5は第一学年のカリキュラム・フレームワークの典型例である。資料6はそれに対応して設けられた評価項目例の一覧である。

こうした評価項目やカリキュラム・フレームワークは，WL教師がカンファレンスや日々の観察を通して評価する際の具体的な指標として位置づけられる。また，活動の計画や教材の選別という指導過程における指標としても，さらには，目標・内容・方法・評価というカリキュラム全体のレベルに通じる指標としても，教師はこれらの評価項目やフレームワークを用いることができるのである。たとえば，フォニックス知識の学習に注目すると，評価項目・目標リストから選択した「単語の最初と最後の子音を認識できる」という目標は，特定の子ども集団に照らして，「最初の子音を認識できる」とさらに再分化されることもある。そして，どの子音に注目すべき

資料 5 Grade 1 カリキュラム・フレームワーク

(D. S. Strickland, *Teaching Phonics Today—A Primer for Educators*, International Reading Association, 1998, pp.70-71)

Grade 1 カリキュラム・フレームワーク
リーディング (読み) の州スタンダードの典型例 生徒は、テキストを理解し、解釈し、評価し、鑑賞するための広範囲にわたるストラテジーを適用する。
地域によるグレードレベル (文字の解読 [文字から音声化すること] のみ) の典型例 —グレード1 生徒は、以下にあげられているような知識や使用を示している。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 頭韻からの類推——既知の単語でのパターンを用いて知らない単語を判別する。</li> <li>・ 音素への気づき (Phonemic awareness) ——短い単語の中間の音を同様の中間の音と適合できる。また、短い単語の中で、その音声を音素に分解したり、統合させたりできる。</li> <li>・ フォニックス——単語の最初と最後の子音、中間の子音、最初の子音群、最初または最後の二重字 (sh など)、短母音、長母音、その他のいくつかの母音の一般的なルールについてわかる。</li> <li>・ 構造的分析——合成語やいくつかの対比語、音声が変わった語尾について分析できる。</li> <li>・ 単語認識において、複数の手がかりシステムを用いる——意味論の手がかり (単語の意味)、統語の手がかり (文法の構造)、文字・音声間の手がかり (音声と文字)</li> <li>・ クロス・チェックング</li> <li>・ 意味を維持するための自己訂正ストラテジー</li> <li>・ 類出語や興味を持った言葉の視覚的なボキャブラリー</li> <li>・ 独立的な実践——自分自身で読み書きする機会を利用する</li> </ul>

資料 6 入門期の読みにおける単語判別ストラテジーについての知識と使用の評価

(Dorothy S. Strickland, *Teaching Phonics Today—A Primer for Educators*, International Reading Association, 1998, pp.76-77)

言語の構成要素やパターンへの意識：基礎的なストラテジー (Foundational strategies) 注意：これらのストラテジーは、たいていの場合、幼稚園段階、第一学年の初期のカリキュラムに含まれるものである。これらは、直接的、間接的な指導のバランスを見ながら指導される。このリストは、読解やリテラシー分析、作文に特別に焦点を当てているものではない。
この生徒は、 <input type="checkbox"/> 口頭による穴埋め読解力テストの形式の活動において、推察できる。(彼/彼女は、大人が口頭での読みのあいだ、読むのをやめるとき、適切な単語を埋めることができる。) <input type="checkbox"/> 視覚的に、繰り返されている単語やフレーズを適合させる。 <input type="checkbox"/> 自分の名前と、その個々の文字を認識できる。 <input type="checkbox"/> 自分の名前に含まれている文字のほかの文字をますます認識している。 <input type="checkbox"/> 手や指で書かれたものを正確に追うことができる。 <input type="checkbox"/> 単語や文字において、類似点に気づく。 <input type="checkbox"/> 単語の韻を認識する。 <input type="checkbox"/> シラブルの数を聞き取れる。 <input type="checkbox"/> 視覚的に判断できる語彙が、まだ少なくとも、どんどん数を増やし、安定したものとなっている。
言語の構成要素やパターンへの意識：フォニックス (Phonics) と単語の分析 注意：これらは、第一学年の一年間のカリキュラムを通じて含まれているものである。
この生徒は、以下のような知識とその使用を示している。 <input type="checkbox"/> 単語の最初と最後の子音 <input type="checkbox"/> 短母音と長母音 <input type="checkbox"/> 単語の最初の子音の (音声的な) 混合 <input type="checkbox"/> 単語の最初の子音の二重字 <input type="checkbox"/> いくつかの母音に関するルール (子+母+子、子+母+母+子、子+母+子+e) <input type="checkbox"/> 頭韻の類似 <input type="checkbox"/> 合成語 <input type="checkbox"/> 語尾変化する語尾 (ing 形、ed 形) <input type="checkbox"/> s のつく複数形 <input type="checkbox"/> 短縮形
口頭での読みについての観察 (略)
書いているときの観察 (略)

かといった内容を吟味し、次に児童文学作品の読み聞かせの中でそのポイントに注目すべきか、または復習としてミニレッスンで取り扱うべきかといった方法をも選択する。そして定期的に評価項目と、子どもの学習状況とを照らしあわせ、その状況に応じて再びカリキュラムを修正することができる。このように、明示化された評価項目やカリキュラム・フレームワークを参照しながら、より具体的な過程としてのカリキュラムを、教師が子どもとの積極的なかわりの中で計画し、実施し、修正していくことによって、「伝統的な指導法」に代わる教育内容の系統性が確保されるのである。

ただし、留意すべきなのは、このような評価項目やカリキュラムのフレームワークは、それ自体が固定されたカリキュラムとして位置づけられてはならないということである。州や地域ごとの特性をふまえ、教育学者や教育実践家、現場の教師などの代表者らによるカリキュラム案づくり、そして修正という段階を通して、あくまでも指標として作り上げられることが理想である。実はこの視点は、早くも20年近く以前からWLにおけるカリキュラムづくりの側面で指摘されていた<sup>28</sup>。けれども、先に述べたように、WLの理論家が教師の専門性を強調するあまり、明示的な指標を持つこと自体が疎遠視され、このような視点はなかなか発展してこなかったのである。しかしながら、現実問題としてそのようなカリキュラム研究は一人の教師の力量を超えている場合が多い。したがって、教師にすべての責任を与えてしまうのではなく、カリキュラムの研究機関が設置され、そこでカリキュラム試案が作られた上で、一人一人の教師が、特定の子ども集団に応じてそれを再び修正、発展させていくという流れがやはり必要だと考えられる。

以上のように、WLにおいて、教師がカリキュラム計画者としてその役割を果たすためには、以下の二点が踏まえられなければならない。第一に、ミニレッスンやカンファレンスという指導形態は、一人一人異なる子どもの発達を尊重し、最大限に発展させるため、また同時に、すべての子どもに学ぶべき教育内容を学習させるために、不可欠な指導形態であるということである。その中で教師は、子ども一人一人の発達の状況を見極め、さらに学ぶべき教育内容を吟味し、その間を結びつける重要な役割を担っている。第二に、教師がカリキュラムを計画する際には、具体的な指標としての評価項目やフレームワークが必要であり、それらを共有化させていくことがWLの課題である。WL教師は、このような指導の指標を共有して初めて、子どもの発達に対して真の促進者としての働きかけができるようになるのである。

#### 4. おわりに

本稿では、WLにおける教師の指導性を明らかにするため、とりわけ、教師がいかに子どもに働きかけ、カリキュラム計画に結びつけているのかを明らかにすることを目的とした。

まず、WL理論・実践においては、学習環境を整備すること、教材を選択することという教師の役割として従来強調されてきた側面のみではなく、個々の子どもの発達状況をとらえ、すべての子どもに共通の教育内容を吟味することによって両者をつなぐカリキュラムを計画するという重要な側面があるということを明らかにした。そしてその教師の指導性に不可欠であるのが、ミニレッスンやカンファレンスといった、個々の子どもにより焦点を当てた指導形態であり、このような指導形態がWLの理論・実践に意識的に位置づけられねばならないと論じた。また、従来

は教師の独自性に任せられ、曖昧であった目標・評価の項目を、カリキュラム計画の指針として明示化していくことが、WLの理論・実践における重要な課題であると考察した。

なお、今後の課題としては、WLにおけるカリキュラム研究において、目標・評価の項目づくりについての議論が現状でどの程度深められているのかについて、およびその具体的な議論の内容について、深く検討していきたい。

- 1 英語は日本語のように一文字一音節ではないため、英語圏の入門期の子どもにとって、文字と音声の相関関係を理解することは困難をとまなうことである。そのため、文字と音声についてのルールであるフォニックスが読み書きの基礎的な教育内容として位置づけられている。たとえば、もっとも基礎的なものでは、bagという文字が、それぞれ/b/, /æ/, /g/ という音声を持っており、その組み合わせによって/bæg/という単語としての音声になるというようなものである。
- 2 Weeks, E. "The Prevalence of Whole Language Practices in First Grade Reading Instruction", *A Dissertation Presented to the Department of Elementary Education*. Brigham Young University, 1988.をもとに、筆者が図表化した。
- 3 Chall, J. S. "Learning to Read: The Great Debate 20 Years Later: A Response to 'Debunking the Great Phonics Myth'," *Phi Delta Kappan*, Vol.70, No.7, 1989.3, p.532.
- 4 同上。
- 5 WLの理論・実践に関する研究には、教師の促進者としての役割は多く言及されている。しかし、たとえば教師の役割について中心的に扱ったものは、Sumara, D., & Walker, L. (1991). "The Teacher's Role in Whole Language." *Language Arts*, Vol.68, pp. 276-285.がある。
- 6 Goodman, K. S., Smith, E. B., Meredith, R. & Goodman, Y. M., *Language and Thinking in School—A Whole-Language Curriculum*, (3rd), Richard C. Owen Publishers. Inc., 1986.
- 7 たとえば、WL実践校のボートン小学校（アリゾナ州ツーソン市）では、教室の一つのコーナーが読書コーナーとして設けられており、じゅうたんが敷かれ、常に数名の子どもがそこに座り、読書を楽しんでいるそうである（横田玲子「ホール・ランゲージの教室から—アメリカの言語教育事情」『英語教育』1997年，5月号，pp.35-36）。
- 8 K. グッドマン著，桑原隆訳「ホール・ランゲージの研究——基盤と発展」桑原隆「ホール・ランゲージ—言葉と子どもと学習／米国の言語教育運動」国土社，1992年，p.119.
- 9 Goodman, Y. M. & Goodman, K. S. "Vygotsky in a Whole-Language Perspective," in Moll, L. C. (ed), *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Socio-historical Psychology*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p.232. これはまた、ヴィゴツキーによる「発達の最近接領域」という概念を受け取るものである。教師の役割は子どもの「発達の最近接領域」を見定め、積極的な働きかけを行うことによって、子どもの言語発達を支援することである。
- 10 川口幸宏『教育への新しい挑戦—英語圏における全体言語教育』大空社，1990年，p.65(原著は，Goodman, K.S. *What's whole in Whole Language?*, Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 1986)。
- 11 堀江祐爾「アメリカにおける〈ホール・ランゲージ〉による国語科指導—ビッグ・ブックを用いた授業の指導過程の分析」大阪教育大学国語教育研究室『国語教育学研究誌』No.14, 1993年。
- 12 WLの理論提唱者であるグッドマンは、読みの過程についての研究を行っており、読み手は、書かれたものの意味内容を常に予測しながら読んでいることを明らかにした（Goodman, K. S. "Reading: A Psycholinguistic guessing game," *Journal of the Reading Specialist*, Vol.4, 1967, pp.126-135）。したがって、WLの読みの実践では、意味内容を予測しながら読むという過程を常に意識した流れとなっている。
- 13 WLでは、子どもの既有知識や自ら発達する能力を尊重するため、スペリングを訂正することはせず、豊富な言語活動を通して徐々に習得していくことを目指している。
- 14 Kamii, C. & Randazzo, M. "Social Interaction and Invented spelling," *Language Arts*, Vol.62, No.2, 1985,

p.126.

- 15 WLの母体であるNCTE (National Council of Teachers of English: 全米英語教育者協議会) は、WLの理論・実践に関して、「WLでは『基礎』を教えない」「WL教師は評価をしない」「WL教師はバイサル・リーダーの代わりに市販本を用いればよい」といった誤解が広まっているとし、WLの本来の理論・実践のあり方について説明している (“SLATE Starter Sheet—Fact Sheet Series: Whole Language Set#1: On Myths about Whole Language Education” NCTE, 1995)。
- 16 WL理論・実践が拡大していく中で、ビッグ・ブックを中心にパッケージ化されたセット教材を用いればWLの実践ができるといった、WLの理念を誤解する動きが強まったり、あるいは従来のバイサルの特徴をなんら変化させることなく、その拡大版をビッグ・ブックとしてWLを謳うような教材を出版したりするところもあったという (Goodman, K. S., Shannon, P., Freeman, Y., & Sharon M. *Report Card on Basal Readers*, Katonah, N.Y: Richard C. Owen Publishers Inc., 1988)。
- 17 Weaver, C. S. *Understanding Whole Language: From Principles to Practice*, Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 1990.
- 18 Mills, H., O’Keefe, T., & Stephens, D. *Looking Closely: Exploring the Role of Phonics in One Whole Language Classroom*, Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 1992, pp.54-55.
- 19 Weaver, C. S. *op.cit.*, 1990, p.166.
- 20 Goodman, Y. M. “Kid-watching: An Alternative to Testing,” *The National Elementary Principal*, Vol.57, No.4, 1978, p.42.
- 21 グッドマンの「つまずき分析」研究を基盤とした評価方法である (Goodman, K. S. “Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics”, *Reading Research Quarterly*, Vol.5, pp.9-30)。
- 22 Weaver, C. S. *op.cit.*, 1990, p.160.
- 23 Weaver, C. S. *op.cit.*, 1990, p.162.
- 24 Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. “Success in Reading Recovery Depends on the Development of Phonological Processing Skills”, *Report to the Ministry of Education of NZ*, 1999.
- 25 Moats, L. C. “Whole Language Lives On—The Illusion of “Balanced Reading Instruction”, Thomas B. Fordham Foundation, 2000. (<http://www.edexcellence.net/library/wholelang/moats.html>, 2003/09/04)
- 26 WL提唱者のグッドマンは、注意深く順を追っていくバイサル、スペリングプログラムならびにペンマンシップを退けなさい (Goodman, K. *What’s whole in Whole Language?*, Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 1986, p.7.) と述べ、個々の教師による独自のカリキュラムを推奨したのである。また近年においても、アメリカの教育者の間では、カリキュラムや方法論に関する制約や指導が教師の自立権、専門性を脅かすものであると主張が続いている (Hoffman, J. “The Democratization of Schools and Literacy in America”, *The Reading Teacher*, Vol.53, 2000, pp.616-623)。
- 27 たとえば、具体的な資料をあげているものとしては、Strickland, D. S. *Teaching Phonics Today—A Primer for Educators*, International Reading Association, 1998があげられる。
- 28 Goodman, K. S., Smith, E. B., Meredith, R. & Goodman, Y. M. *op.cit.*, 1986, pp.342-344.

(博士後期課程 1 回生, 教育方法学講座)

## The Teachers' Role in Whole Language – Focusing on the Role of Curriculum Planner –

NIISATO Masayo

The purpose of this study is to clarify the teachers' role in Whole Language (WL), especially, how a WL teacher plans WL curriculum, facilitating children's language development as a facilitator and a guide. The results of this study are as follows: (1) A teacher should assume the role of making the best possible environment for children to interact with each other through language. (2) In the teaching process, a teacher is regarded as a facilitator or a guide who grasps and assists children's development. (3) Using modes of teaching such as "mini-lessons" and "conference", a teacher has the role of planning a curriculum that connects the children's development with what is to be learned as subject matter. (4) When a teacher plans a curriculum, criteria of assessment and a curriculum framework are needed as a guide for a teacher. This study suggests that the third and fourth points are indispensable to WL curriculum, although they have not been explicitly discussed.