

第二言語教育におけるホール・ランゲージ・アプローチに関する一考察

—「ホール」の意味する言語観・言語教育観をふまえて—

赤 沢 真 世

1. 問題の設定

アメリカをはじめとする英語圏の英語教育（母語教育）において、ホール・ランゲージ（Whole Language, 以下WLとする）という言語教育の思想・実践が知られている。WLとは、アメリカの読みの理論研究者であるケネス・グッドマン（Kenneth S. Goodman）が1970年代の後半に主張し、その後アメリカ国内外で展開された運動である。WLは、とくに1970年代の後半に展開された「基礎へ帰れ（back to basics）」運動において、言語を単語やフォニックス（phonics: 文字と音声の関係についてのルール）などに分解し、そうしたスキルや知識の指導を読み書き指導の基礎として過度に強調したことに批判を向けて登場した。

WLでは、言語はスキルや知識に分断され、文脈を奪われた状態で発達するものではなく、話し言葉はもちろんのこと、書き言葉の習得（読み、書き）においても、実際の言語活動という文脈のなかでこそ言語は発達すると考える。こうした立場から、WLでは実際の言語経験を多く積むことの重要性を示すとともに、子どもの生活や興味関心を尊重した自然な言語発達の重要性を示している¹。

しかしながら、基礎的なスキルや知識の明示的な指導を否定的にとらえたWLには、とりわけ読み書きに困難を抱く子どもや英語を母語とせず、第二言語として英語を学ぶESL（English as a second language）の子どもに対しては、有効でないとの指摘もされている²。1987年にWLを導入したカリフォルニア州が学力低下論を呼び、1995年に基礎的なスキルの明示的で系統的な指導へと転換したことは、WLがそうした子どもたちに有効ではないことを示している可能性もある。

一方で、母語教育としてのWLではなく、第二言語教育におけるWLの意義を示す論者は多く存在している。先行研究を見てみると、アメリカでは、第二言語教育におけるWLは、現代を代表する方法論の一つとして認識されていることがわかる。ブラントン（Blanton, L.,1992）や克蘭ダル（Crandall, J.,1992）は、WLアプローチを意味中心の活動やオーセンティックな言語使用を強調する思想を持つものと評価する³。そしてそれぞれ、「内容にもとづく（content-based）」言語指導や書く過程を重視する「プロセス・ライティング（process writing）」のような指導方法をとくに抽出し、その有効性を示している。しかしながら、これらの指導方法は広く行われているとされるものの、WLが独自に主張した指導方法ではない。WLの独自性はむしろ、そうした指導方法を貫く思想にある。つまり、言い換えれば、なぜそれらの指導方法が必然的に組み合わせられなければならないのかという背景としてWLの思想がある。したがって、思想をふ

まえ、その上で指導方法の意義を論じることで初めてWLの独自性が見えてくるのである。先行研究では、そうした思想を丁寧に探りつつ指導方法を位置づける研究は見られない。

また、第二言語教育におけるWLの主張や実践は、基本的に母語を英語とする子どもへの言語教育であるWLとどのような点が異なるのだろうか。パチェット (Patzet. K.,1995) に代表される先行研究では、母語におけるWLの利点をそのまま第二言語教育の文脈に適応させ、WLの意義を示しているが⁴、英語についての言語的知識や経験、もしくは母語における言語的知識や経験においても蓄積が乏しいESLの子どもたちを、そうした蓄積を一定得ている子どもたちと同等に扱うことはできないはずである。こうしたなかで、第二言語教育におけるWLの理論と実践について明確な立場を示しているのが、フリーマンとフリーマン (D. Freeman & Y. Freeman) である。彼らは、WLに依拠しつつ、かつ第二言語として英語を学ぶ子どもたちへの指導における留意点、特質を明らかにしようとしている。

したがって、本稿では、WLの理論・実践の根底に流れる思想、すなわち言語観・言語教育観をふまえたうえで、第二言語教育におけるWLの独自性を明らかにすることを目的とする。その際には、フリーマンとフリーマンの所論に注目し、母語教育におけるWLと第二言語教育としてのWLの共通の視点および異なる視点について、および第二言語教育における他の指導法とは異なる独自の視点について探ることとする。また、そうした議論を通してWLの有効性を示すのみではなく、WLが孕んでいる課題についても浮き彫りにしたいと考える。

なお、WLの理論・実践は、主に小学校段階（多くは低学年）の子どもを対象にしていることが多い。したがって、本稿においては、小学校段階における子どもで、アメリカ国内に居住しているが英語を母語とせず、第二言語として学ぶESL (English as a Second Language) の子どもへの第二言語教育を対象としている⁵。また、ESLの子どもを抽出して指導するESLクラスの場合や、英語を母語とする子どもとの一斉クラスでの場合の両者を含んでいる。

2. WLの言語観・言語教育観、教育方法

(1) WLの言語観と言語教育観——「ホール (whole)」の意味

ホール・ランゲージの「ホール」とは、「部分」ではなく「全体」ということである。では、「全体」はということを意味するのか。本章では、まず、WLの言語観・言語教育観を明らかにし、そうした思想がどのように教育方法に表れているかを検討する。

アメリカにおける言語教育の歴史には大別して三つの言語観がある⁶。第一は、言語を習慣的なものとみる行動主義心理学の言語観である。第二は、言語を生得的なものとみるもので、言語学者チョムスキー (N. Chomsky) らによって提唱された言語観である。人間の生得的な言語能力に強調を置くもので、子どもの能力を白紙ととらえる行動主義心理学の言語観とは異なる。第三は、言語学者のハリディ (M. Halliday) や、心理学者ヴィゴツキー (L.Vygotsky) によるもので、言語を社会的な創案 (invention) とみる言語観である。これは、言語は家族や社会に属する他者との相互作用で発達すると考える。

言語を単語やフォニックスなどの知識・スキルに分解し、それを系統的に指導する伝統的な指導法（「フォニックス派」と呼ばれることもある）は、第一の言語観に立つものであった。この

言語観に立つと、固定化された言語に子どもを適応させることが言語教育の目的となる。しかしながらこの言語観では、言語が個人と社会をつなぐという言語の社会的性質が看過されてしまう。一方でWLでは、第二の見方が拠って立つ子どもの生得的言語能力を認めたくて、言語の社会的側面に注目して第三の見方を支持している。個人と社会とを緊張関係を含んだ相互補完的な関係としてとらえ、言語はこの個人の創案（invention）と社会的な慣習（convention）との均衡関係のところに成立し、個人と社会との相互作用によって発達するものだと考えるのである。

WLがこうした第三の言語観に立つ背景には、WLの提唱者であり、読みの理論家であるグッドマンの理論も土台としてある。彼は、読みの過程を「言語心理学予測ゲーム（a psycholinguistic guessing game）」と呼んだ⁷。彼によれば、読む過程は、読み手の中で次々に「意味」を予測していく過程だとされる。そして、予測の基盤となる読み手の既有知識（prior knowledge）を活用する必要性も主張するようになった。

以上のような言語観からWLの言語教育観が導かれる。上述のように、言語は個人の創案力なくしては生まれない。そのため、学習者が個人の創案力を最大限に高めることが目指されるのである。また、子どもの能力だけではなく、その背景にある既存の経験や知識、そして生活経験すべてが、言語発達に不可欠なものとして、質的にも量的にも拡大されることが奨励される。また上述のように、そうして高められた個人の創案力は、社会の慣習との均衡関係があってはじめて社会的な意味をもった言語となるため、そうした実際の均衡関係においてこそ言語が学習されるべきだと考えられる。ここから、WLでは、言語は現実の目的を持ち、機能的な場で学習されるべきだと考えられるのである⁸。

このような言語教育観から導き出されたのが、統合（integration）という理念である⁹。この理念を分析したピアソン（D. Pearson）の見解を整理すると、統合には次の四つの意味が含まれている。第一に、リテラシーは子どもの生活経験から分離されてはならないことである。第二に、リテラシーは読む能力、聞く能力などのように能力概念によって分割されないことである。第三、第二は「リテラシーの統合」である。第三は、カリキュラムのレベルにおいても、読むこと・書くこと・話すこと・聞くことの四領域に分割されないことである。これは「カリキュラムの統合」である。さらに第四は、言語学習では、言語学習それ自体が目標ではなく、他領域の学習や楽しさ、コミュニケーションなどの他の目標に向かうための手段として、他の目標と統合的に位置づけられねばならないことである。これら四つの統合概念が「ホール」の意味するところであり、WLの持つ、子どもや言語、言語学習を統合的にとらえようとする思想が明らかとなる。

（２）WLの教育方法

では、こうした言語観・言語教育観に立つWLでは、その理念を目標、内容、方法、評価の各側面にどのように展開させているのか。そこで各側面の特徴を整理してみたい。なお、上述のように、WLではこれらの側面を統合的にとらえるため、以下の分類は便宜的なものである。

①目標 WLでは、子どもが到達すべき目標とは、「子どもが『リテラシークラブ（読み書きのできる人々が形成する言語協同社会や環境）』の一員となれること」¹⁰、すなわち、子どもが現実世界におけるリテラシー課題を自ら解決する力をつけることが目標として考えられている。ここで重要なのは、WLには客観的であらかじめ計画された目標が存在するのではなく、常に現実

世界の課題を意識し、そうした課題を解決するための具体的な目標を教師と子どもたちが共同で立てていく過程が重視されていることである。

②内容 WLの教育内容編成基準は、現実世界との密接な関係が保たれるかどうかにある。そのためWLでは、現実生活における言語活動がそのまま教育内容となる。具体的には、「二重カリキュラム (dual curriculum)」と呼ばれる単元構成の方法が注目されている。これは、たとえば「動物」というようなテーマ単元にもとづいて、動物の実態や動物園の様子などのテーマ単元に関する知識や概念を深めながら、本を読み、レポートを書いたり、議論したりすることで言語の発達を促すものである。

③方法 WLにおいては、教材は現実を直接に反映した統制されていないものであるべきだとされる。読みを中心とした時間では、入門期からすぐれた児童文学作品や市販本を多く用いる。約50センチ四方のビッグ・ブック (big book) と呼ばれる拡大本を用いて教師と子どもが読む活動を共有する取り組みが特徴的である¹¹⁾。書くことの時間では、日誌、友人宛ての手紙を書くことが行われる。つまり、現実生活における言語活動をそのまま教材にするのである。指導形態については、WLでは、授業は社会的相互作用の場となることが重視される。教師と子ども、そして子ども同士の意見のやり取りや議論が行われる。

④評価 WLは、客観テストや標準テストを、文脈から切り離された要素を中心とする点、正解が常に一つしかないという認識を抱かせたり、学習者としての自分という認識を失わせる点から問題視¹²⁾、「キッドウォッチング (kid-watching)」という観察法を重視する。具体的には、「つまづき分析」¹³⁾を行ったり、継続的な記録 (ポートフォリオ) をとったりする。WLでは、言語発達そのものを評価対象とし、進行中の学習経験と結びついた形成的な評価を重視し、カリキュラム設計に結び付けている。

以上のように、WLでは、子どもの生活経験・ニーズや言語発達を全体的に統合的にとらえるという思想を、指導から評価にいたるまで一貫させていることが明らかとなる。

3. 第二言語教育におけるWLの理論的枠組みと主張

(1) 第二言語における「学習」モデルと「習得」モデル

では、以上のようなWLの言語観・言語教育観、そしてWLの教育方法は、英語以外の言語を母語とし、英語を第二言語とする子どもを対象とするとき、どのような共通点あるいは相違点を持つのであろうか。本章では、両フリーマン (D. Freeman & Y. Freeman) の所論を中心に、第二言語教育におけるWLの思想と理論を明らかにする。

第二言語教育におけるWLアプローチの意義を主張するフリーマンは、英語を母語としない子どもたちの年々の増加という現状において、そうした子どもたちが英語学習の成功を得ることが難しく、結果的に学校教育からドロップアウトせざるを得ない状況に対して大きな危惧を示している¹⁴⁾。そして、それまでの第二言語教育で共通に想定されている指導法が機能していないことを示そうとした。そのためにまず、言語指導における二つの立場について、それぞれ、言語「学習」の立場、そして言語「習得」の立場としてその違いを整理している (表1)。

表1 言語指導における二つの立場の違い (D.Freeman & Y.Freeman, 2004, p.33, 原文は英語)

	伝統的な「学習」の立場	現代の「習得」の立場
目標	生徒が正しい言語形式を生み出せるようにするため、直接的に言語を指導する	生徒が異なる目的のために言語を用いることが出来るようにするために、言語を理解可能な状態にする
方法	言語を要素的な部分に分解し、そうした部分を指導する	言語的インプットを理解可能にするために様々な技術を用いる
活動	生徒は言語を練習するために、ドリルや練習問題を行う	生徒はコミュニケーションな状況で言語を用いる
誤りの とらえ方	教師は、子どもが良い言語習慣を発達させるために、誤りを訂正する	誤りは自然なものであるため、教師は常に意味内容に焦点をおきながら、生徒が考えを理解し、表現できるように手助けをする

ここで伝統的な「学習」の立場として想定されているのは、1950年代から広く展開された、行動主義心理学および構造言語学に依拠する「オーディオ・リンガル・メソッド (audio-lingual method)」である。この指導法では、言語の要素的部分 (単語や文法のルール) についてドリルや反復練習を行うことによって、学習者がより良い言語習慣を発達させることを目標としている。

一方で、「習得」の立場は、1970年代、「言語は本質的にコミュニケーションのためのものであり、目的があって初めて言語を使用することができる」と論じた社会言語学者であるハイムズ (D. Hymes) の論や、主に1980年代に広く展開されるようになったクラッシュン (S. Krashen) の「習得」理論から展開された「コミュニケーションアプローチ (Communicative Approach)」と総じて示される指導法である¹⁵。目的にもとづき、意味内容を中心とした、コミュニケーションな状況での言語使用を重視した指導を行うというのがその特徴である。

このような整理から、WLの言語観・言語教育観は、第二言語教育の文脈においては後者の「習得」の立場に立つものであると言え、フリーマン自身もそう述べている。

なお、ここで比較した両立場は展開された時期が異なるものであり、並列的に比較を行い、後者の優位性を示すことは不公平であるとも考えられる。しかしながら、ESLの教育現場においては、フリーマンが上述のような比較を行った当時のみでなく、現在においても根強く「学習」の立場に立つ実践が行われていることが指摘されており¹⁶、こうした二つの立場がいまだ並存していると考えられる。

(2) 従来の第二言語教育に対する批判と第二言語教育におけるWLの主張

「学習」ではなく「習得」モデルに依拠する第二言語教育におけるWLでは、さらに、「学習」型とされる従来の指導法の具体的な問題点を整理するとともに、それに代わるべきWLの原理を提示している。それが次の表である (表2)。

表2 従来の第二言語教育とWLによる第二言語教育のあり方の比較

(D. Freeman & Y. Freeman, 1990-91, p.160. 原文は英語)

	従来の第二言語教育	第二言語教育におけるWL
①学習の方向	部分から全体へ	全体から部分へ
②授業の主体	教師中心の授業 (学習とは、教師から子どもへの知識伝達)	生徒中心の授業 (学習とは、生徒による知識の活動的な構築)

③授業の意味づけ	授業は、学校教育を終えた後に生徒が社会で機能していくための準備をさせるもの	授業は、生徒にとって、今、意味や目的を持つもの
④学習はいつ起こるか	学習は、個人がスキルを練習し、言語の習慣を形成するときに起こる	学習は、集団が意味のある、社会的な相互作用のなかに従事するときに起こる
⑤読み書きの発達	第二言語では、口頭での言語習得は、読み書きの発達に先んじる	第二言語においては、口頭での言語も書かれた言語も、同時に習得される
⑥子どもの学習可能性	バイリンガルの子どもの学習可能性は限られている	学習可能性は、学習者の自信によって拡大される
⑦母語の位置づけ	英語の習得を促進させるためには、英語で学習するべきである	概念を構築し、英語の習得を促進させるためには、母語における学習がなされるべきである

この表の①学習の方向、②授業の主体、③授業の意味づけ、④学習はいつ起こるか、という点では第一章で整理したWLの思想および教育方法と重なっているが、ESLという文脈においてはさらに強調されるべきこととして、次の三点が示されている¹⁷⁾。

第一に、第二言語を学ぶ子どもこそ、「意味」を中心に、「目的」を持った言語指導が必要であることである。とくに英語における言語経験や知識の量が絶対的に少ない彼らにとっては、部分（知識・スキル）ばかりの学習では、全体（文章の流れ、内容、意味）がわからないままである。第二に、彼らにとって「意味」ある指導とは、子どもが今直面している課題やニーズにかかわり、現実に関心、機能と目的を持つような課題にとりくむ授業である。将来社会に出てきつと機能するだろうという先々の目的のための英語教育ではないという。そして、そうした今の子どもたちのニーズを捉えるためには、子どもの既に持っている知識や生活経験を把握し、そこから出発する課題でなくてはならない。

そして第三に、子ども同士の学びあいを重視することである。多くの第二言語教育の教室では、教師中心の授業に陥る可能性が高い。なぜなら、学習する子どもは英語を知らず、教師は知っているという構図がそもそもあるからである。けれども教師が子どもはすでに経験や知識を豊富に持っている存在だと認識し、彼らにそれらについて語る機会を与えれば、彼らは熱心に語るのである。こうした子どもの経験・関心にもとづく授業は、子どもの自尊心を高め、英語習得に対する意欲も高めるという。そしてまた、そうした機会は目的を持って言語を使用する機会となる。

このような主張からは、WLは、第二言語教育においても「意味」を中心として「全体」から言語を指導すること、そして子どもの既有知識や経験を尊重し、そこから指導を出発させようとする思想が一貫していることが明らかとなる。また、言語は社会相互的な関係によって発達するという言語観から、第二言語教育においても、学びあいの場を重視することが示されている。

一方で、第二言語教育という文脈において注目しなければならないのは、表2における⑤⑥⑦の視点である。第二言語として英語を習得する子どもは、英語の言語的知識や英語運用能力、そしてそれらに深く関係する背景的知識の蓄積において、英語を母語として習得する子どもと比較して極めて乏しいことが多い。それにもかかわらず、母語教育におけるWLの主張と同様に、⑤の読むこと・書くことを、聞くこと・話すことと同時に指導するべきだというのは、一体どのような意図から来るのだろうか。また、⑦第一言語の尊重を示唆している点については、一見したところWLは、現実の文脈において「英語」を用いる活動を強調するように見えるものの、なぜあえて第一言語での指導を強調するのだろうか。この二点は、表2の⑥で示された子どもの学習

可能性についての見解とも関連して、第二言語教育におけるWLの独自の主張が強く反映されている点だと考えられる。したがって次章では、読むこと・書くことの指導の位置づけと第一言語の尊重という二点を中心に、特徴的な実践を見ることによって、第二言語におけるWLの特質をより深く検討していく。

4. 第二言語教育におけるWLの特徴的な実践とその意味

(1) 読むこと・書くことの位置づけ

「学習」の立場に立つ従来の第二言語教育では、母語の習得の順序にならない、まずは音声言語的側面である聞くこと・話すことを重視し、その後、単語や文法などの知識・スキルといった「部分」を系統的に組んだ読むこと・書くことの指導が開始される。一方で、「学習」の立場に立つコミュニケーションアプローチでは、「部分」ではなく目的や場面に応じて「全体」として言語学習を進めるものの、やはり読むこと・書くことよりも、聞くこと・話すことがまず先行される。しかしながら、第二言語におけるWLでは、上述のように、読むことや書くことをも同時に、最初から取り入れるという。その意図は一体何なのだろうか。

資料1は、第二言語学習者の子ども（小学校就学時前クラス）が、バレンタインデーをテーマに、そのテーマに関わる本を数冊共有し、議論し、さらにはバレンタイン・パーティーを開くという活動のまとめとして書いた作品である。WLでは、英語を母語としない子どもにおいても、英語で書かれた本を読み、英語を用いて書くという取り組みを行っている。もちろん資料1に表れているように、そこでの英語は間違いを多く含むものである。しかしながら、母語教育におけるWLの主張と同様に、第二言語における英語の習得においても、こうした間違いは習得過程で自然なものとして位置づけられ、むしろ子どもが子どもなりにルールや知識を応用して考案した「創作スペリング (invented spelling)」として積極的に評価されている¹⁸。

ではWLでは、なぜこうして初めから読ませたり書かせるのだろうか。フリーマンは、聞くこと・話すこと・読むこと・書くことの4つの全ての側面に、子どもを初めから関わらせる利点を次のように示している。

第一に、読み書きの指導は、学問的言語の習得のために非常に重要だからである。英語を第二言語とする子どもは、英語の運用能力を上達させる必要があると同時に、教科領域等にかかわる概念的知識やスキルの学習・習得も緊要である。そのため、口頭での（話し言葉の）言語の習得を待っている余裕はない。しかしながら、とりわけ従来の第二言語教育における指導法では、

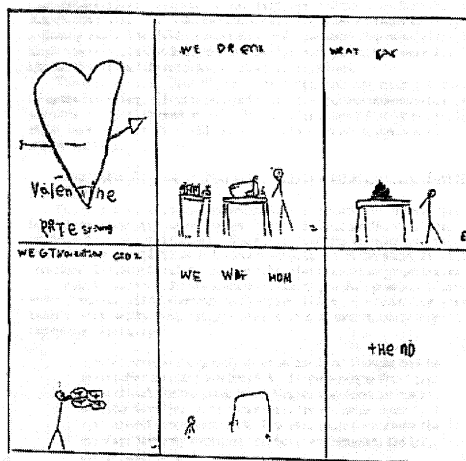


Figure 1: Illustrations and story written by Dang about Valentine's Day experience.

資料1 子どもの作品例 (D. Freeman & Y. Freeman, 1990-91, p.165.)

英語についてのルールやスキルという「部分」の学習に重きを置かれ、読み書きの内容である「全体」の理解はその先に位置づけられてしまう。結局のところ、「部分」の習得を目指す間に、彼らは期待されるべき学問的知識の習得に達することができない結果となる¹⁹。

一方でWLは、学問的概念・知識の発達を同時に促すことの必要性に注目し、その手がかりとして、子どもが新たな概念を発達させる際に不可欠な背景的知識 (background knowledge) に着目した²⁰。具体的には、読むことにおいては、母語教育と同様に、すぐれた文学作品や市販本を読む経験を豊富に持たせることである。これは、「徹底的な読みの活動 (extensive reading)」とも呼ばれ、子どもの関心・興味・ニーズに応じたもの、あるいはクラスで学習しているテーマに関するあらゆる本を読むなかで、英語の運用能力のみでなく、学問的な概念およびそれらの背景的知識を発達させることを目指している (「内容にもとづくアプローチ」)。また、書くことにおいては、「プロセス・ライティング」と呼ばれ、子どもが自分なりのスペルや書き方で作品を作ることを奨励し、子ども同士、あるいは教師とのやりとりのなかで、それを改訂し、編集していく過程を重視する方法である。こうした過程の中で、子どもは個々のニーズに応じて、書くことのスキルのみでなく概念やスキルを発達させていくことができる。

ただし、WLにおけるこうした読み書き活動では、子どもが自然に読み書き能力を発達させていくとしながらも、教師は子どもの学びを放置しているわけではない。とりわけESLの子どもにとっては、実は、教科内容等に関連する学問的用語の習得は比較的容易であるものの、一般的な学問的用語 (therefore, not only～but alsoなど) は習得が難しいとされているため²¹、こうした用語に対しては明示的な指導を行う必要性が示されている。また、書くことの指導過程では、子どもが書いたものをもとにスペリングのルールや文法の指導をする。このような取り組みからは、WLは知識やスキルに対して系統的な指導は行わないものの、習得する際に困難が予想される箇所については、子どもの学びの証拠 (作品やキッドウォッチングの観察から得られた情報) をふまえた、個人的な指導を行っている。

そして第二に、WLの思想や言語観にもとづいて、WLでは、子どもは語りたいことがらを持っているのだと考える。とくに書くことにおいては、口頭でのコミュニケーション力が乏しくても、自分の思いを形で表すことができる。移民の子どもたちが、絵や母語を用いながら自分史を書くことから始める実践は広く行われているという。こうした取り組みによって、とすると学習可能性を過小評価されやすいESLの子どもたちに対して、教師は彼らの既有知識や創造性の豊かさを知ることができるのである。(資料1からは、この子どもが英語のスペリングのルールを習得し始めていること、また絵を通して伝えていることがわかる。) また子どもにとっても、自身の知識や能力を認められることによって、自分自身や自身の背景文化を否定することなく、価値付けすることが出来るように配慮されている。

このように、読むこと・書くことを初めから位置づけるWLの取り組みの根底には、子どものそれまでの生活における生活経験や知識を尊重し、子どもの学習可能性を高く評価すること、そして将来へ向けた学問的概念の学習を支えること、という二つの視点が土台にある。

(2) 第一言語 (母語) の尊重

WLが第二言語として英語を学ぶ子どものそれまでの生活経験や既有知識を尊重し、かつ学問

的な概念の学習をも支えようと考えるとき、もう一つのWL実践の特徴が浮き彫りになる。それが、彼らの第一言語（母語）の尊重である。

WLでは、さまざまな形で子どもたちの第一言語が利用されている。たとえば、資料2のように、授業や活動の初めと終りに、彼らの第一言語を用いて、内容の概説とまとめを行っている。また、このほかにも、第一言語を用いて教師やボランティアが本を読み聞かせたり、子ども自身が読んだり書いたりすることを奨励している。

WLが第一言語を尊重する理由は、次の二点にまとめられる。第一に、第一言語における言語活動は、学問的概念の学習に不可欠な重要な背景的知識や概念を育む。この点については、WLは、第一言語でその内容についての背景的情報をあらかじめ与えられれば、第二言語としての英語がより理解可能になるとしたクラッシュンや²²、学問的な概念が第一言語で学習された状態であれば、第二言語学習者はその概念の内容やその概念に対応する第二言語をすばや

Preview / View / Review 1. プレビュー（下見、予習）【第一言語】 教師やバイリンガルの支援者は、生徒の第一言語で授業や活動を概観する。（口頭での要点説明や、本を読むこと、映画を見ること、鍵となる発問をするなど） 2. ユー（実際に行う、学習）【第二言語（英語）】 教師は、生徒にとって第二言語にあたる言語で授業を行ったり、活動の指示を与える。 3. レビュー（見直し、復習）【第一言語】 教師、あるいは生徒は、第一言語を用いて、鍵となる概念を要約したり、その授業に関する問いを発する。
--

資料2 第一言語での授業（活動）の「下見」と「見直し」
(D. Freeman & Y. Freeman, 2001, p.153.)

く対応させ、理解することが可能としたカミンズ (J. Cummins)²³ の研究に依拠している。

第二に、先の読み書きの指導においても述べたが、言語的マイノリティーの子どもは、第一言語を使用する機会を与えることによって、自分の言語や文化を価値付けるようになるということである。WLでは、英語を目標言語として定め、その習得のみを強調することは、本来の子どもの母語である第一言語を失い、彼らのアイデンティティを奪うことへつながることを危惧している²⁴。彼らの第一言語や文化を尊重することは、現在の彼らと家族とのつながりを維持させることだけでなく、将来彼らが築いていくコミュニティ（ルーツを同じくする人々のコミュニティも含む）で彼ら自身がアイデンティティを失うことなく、よりよく生きていくことを視野に入れた主張なのである。

とりわけこの第二の視点は、子どもの第一言語を尊重することによって、彼らの生活や文化、そして言語発達を統合的にとらえ、尊重しようとするWLの思想から導かれている。子どもの母語と目標言語である英語の双方が、子どもにとってはどちらも今の現実社会に関わるための言語として尊重されるのである。

ここで、資料3を参照されたい。これは、読むことの活動で扱った物語がESLの子どもの文化にどれほど近いものかを調査するために開発されたループブリックである。このようなループブリックを開発する背景には、メインストリームの言語や文化を子どもたちに強制的に押し付け、それに同化させようとするのではなく、子どもの生活や文化、そして言語発達を統合的に捉えようとする教師の姿勢、そしてこうした情報をもとに個々の子どもの発達に働きかけようと模索する教師の思いが読み取れる。

以上のように、初めから読み書きの発達を統合的にとらえること、そして第一言語を尊重するというWLの特徴的実践には、二点の視点が共通していた。すなわち、英語の運用能力の発達の

みでなく、学問的概念の発達をも促そうとしていること、そして、子どもの生活経験や既有知識だけでなく、子どもの背景となる第一言語や文化そのものにも注目し、尊重しようとしていることである。これらの点は、目標言語である英語の習得を目指すのみの指導方法や、メインストリームへの同化を暗に含む指導方法とは大きく異なっている。

文化の関連性をみるためのルーブリック (Ann Freeman, 2000)			
1) 物語の登場人物たちはあなたやあなたの家族に似ていますか？			
よく似ている……………	4	3	2
全然似ていない			1
2) 物語に出てくるような場所に住んでいた、訪れたことがありますか？			
はい……………	4	3	2
いいえ			1
3) このようなお話は今年起こりそうですか？			
はい……………	4	3	2
いいえ			1
4) 主人公は、その年齢だったあなたとどのくらい近い状況ですか？			
とても近い……………	4	3	2
遠い			1
5) 主な登場人物は男の子や、女の子たちでしたか？			
はい……………	4	3	2
いいえ			1
6) 登場人物はあなたやあなたの家族と同じように話していますか？			
はい……………	4	3	2
いいえ			1
7) どのくらいこのようなお話を読みますか？			
しばしば読む……………	4	3	2
全然読まない			1
8) 今までにこの話で書かれているような経験をしたことがありますか？			
はい……………	4	3	2
いいえ			1

資料3 本の内容と子どもの文化関連性を見るためのルーブリック
(D. Freeman & Y. Freeman, 2001, p.112.)

5. 結論

本稿は、WLの言語観・言語教育観をふまえ、第二言語教育におけるWLの独自性を明らかにすることを目的とし、論考を進めてきた。WLは、言語は個人と社会との相互作用によって発達するという言語観に立ち、子どもの生活や社会と言語発達を切り離さず、目的と機能を持った意味のある言語活動を行うべきだという言語教育観を持っていた。そして第二言語教育におけるWLアプローチも同じ言語観に立ち、子どもの生活経験や既有知識にもとづき、意味を中心とした、目的と機能を持った言語「習得」の立場に立つものだと明らかになった。

しかしながら、WLでははじめて読み書き活動を統合的に行うこと、そして第一言語を尊重するという特徴は、第二言語教育におけるいわゆる「習得」の立場と全く同じではなかった。言語発達を統合的にとらえると同時に、子どもの生活経験や既有知識、そして第一言語を尊重することによって子どもをも統合的にとらえ、子どもの可能性を積極的に認めるWLの思想によってこそ生み出されたと言える。また、WLがとらえる子どもの「生活」とは、彼らの第一言語（母語）や文化、そして第二言語である英語、そして第二言語を通して学問的な発達も目指さねばならない現実状況、これらを全て含んだものであった。このような「生活」のとらえ方、そしてWLの思想は、指導方法論に矮小化されえない重要な視点であるといえる。

しかしながら、WLの以上のような意義は大いに認められるうえで、WLには依然として大きな課題が残されている。まず実践面での課題である。年々、アメリカ合衆国への移民は増加し続け、実践現場においては、様々な国から様々な母語や異なった生活経験を持つ子どもがますます増えてきている。そのような中で、子ども一人一人の母語を尊重し、教師がきめ細やかな指導を

行うというWLの取り組みでは、実質的に対応することができないと考えられる。

たしかに、フリーマンの引用する実践例では、ESLの子どもが複数居るクラスや、教師が子どもの母語を理解することが出来ない場合、同じ母語を持つ子ども同士の学びあいを重視することや、地域のボランティアのサポートを要請することなどが示されている。また、スペイン語を話す子どもの割合が多いことから、スペイン語と英語の共通性（スペリングや発音において）を意識化させて指導していく指導法の研究も行われている。

けれども、こうした取り組み例では、言語や文化の多様性に対応するには限界があるといわざるを得ない。そして、そうした多様性に対応する際の指針はほとんど示されておらず、教師の力量に任されているというのが現状である。教師が子ども一人一人のニーズを掴むことが出来たとしても、何を目標として、どのような系統で指導を行うべきかという情報はあまりにも少ない。

第二の課題として、先のループリックの例のような取り組みは行われているとしても、そうした教師の取り組みをWLのストラテジーとして明確に位置づけているわけではない。ループリックにおいても、教師がそれをふまえて具体的にどのような取り組みに発展させるか、いかなる留意点があるのかについては、言及されていない。結果として、子どもの母語や背景となる文化に注目する方向性は持っていたとしても、ESLの子どもの内面において本当に自分の母語や文化を価値付けさせられるのかどうかには疑問が残る。

実は、こうした課題は、母語教育におけるWLの課題と共通である。多様な子どものニーズをふまえて、いかに系統性を確保した指導を教師が行うことができるかが今後解決されなければならない課題である²⁵。

なお、本稿では、第二言語教育におけるWLの言語観や理念を中心に論じたため、とくにESLの子どもの割合が高いカリフォルニア州などで展開されたWLの取り組みが実際にどのような成果や問題を生んだのかについては論じることができなかった。今後は、上述のWLの課題と絡めて、この点を深めることを課題としたい。

【注】

- ¹ K. S. Goodman (1986). *What's Whole in Whole Language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- ² たとえば、M. Pressley & J. Rankin (1994). "More about whole language methods of reading instruction for students at risk for early reading failure", *Learning Disabilities Research and Practice*, No.9, pp.156-167がある。
- ³ L. L. Blanton (1992). "A holistic approach to college ESL: Integrating language and content," *EJL Journal*, Vol.46, pp.285-293. J. Crandall (1992). "Content-centered instruction in the United States," *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol.13, pp.111-126.
- ⁴ K. Patzet (1995). "Principles of Whole Language and Implications for ESL Learners", ERIC, ED 400 526. パチュットは、WLの示す、オーセンティックな教材や意味内容を重視した学習者中心の教育経験の重要性を示しているが、第二言語として英語を学ぶ子どもたちに対して留意すべき点などについては言及していない。ほかにも、たとえばゴンザレスとベケットは、多様な種類の情報を読む練習が必要だとして、WLの示した多様な読みをさせる実践を評価しているが、同じくESLの子どもへの指導として考慮すべき点などは述べられていない。(M. Gonzalez-Jensen & C. Beckett (2002). "How teachers assess EFL reading: Implications for change", ERIC ED 467 738.)
- ⁵ もちろん、子どもの生活環境や学習環境の違い、そして個性の違いによって、子どもの言語能力やその他の能力にはそれぞれ大きな違いがあり、全ての子どもをこのような一面的な定義で捉えることは

できない。とくにESLの子どもにおいては、子どもの英語運用能力、学問的な概念・知識の有無、母語における運用能力、母語での学習経験の有無が非常に重要な要素である。しかし、これらの要素は複雑に関係しており、本稿で扱う子どもとしてさらに限定して論じることは難しいため、本稿ではやや広い定義のままで論じている。

- ⁶ K. Goodman, P. Shannon, Y. Freeman, & M. Sharon (1988). *Report Card on Basal Readers*, N.Y: Richard C. Owen Publishers Inc., p.70.
- ⁷ K. S. Goodman (1967). "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game," *Journal of the Reading Specialist*, Vol.4, pp.126-135.
- ⁸ こうした現実の目的をもった機能的な言語学習に関連して、WLでは「真正性」という概念を用いることがある。それは、①学習者にとって現実の役割を持つもの、②学習者にとって現実の目的を持つもの、③現実のメッセージと内容、④現実の状況的文脈、の4点を含むものとされる。(P. D. Pearson (1989). "Commentary: Reading the Whole Language Movement," *The Elementary School Journal*, Vol.90, No.2, pp.233-234.)
- ⁹ *Ibid.*, pp.233-234.
- ¹⁰ K. S. Goodman (1989). "Whole-Language Research: Foundations and Development," *The Elementary School Journal*, Vol.90, No.2, p.217.
- ¹¹ 全米に広まるWLの実践で、このビッグ・ブックを中心にパッケージ化された教材が最も良く広まったことから、この本を利用した方法がWL実践における大きな特徴であると考えられている。ただし、WL実践やその理論が拡大していく中で、このビッグ・ブックを中心にパッケージ化されたものを用いればWLの実践ができるとし、WLの理念を誤解する動きが強まった(K. S. Goodman (et.al.) *op.cit.*, 1988.)。
- ¹² Y. M. Goodman (1978). "Kid-watching: An Alternative to Testing," *The National Elementary Principal*, Vol.57, No.4, p.42.
- ¹³ 実際に子どもにあるまとまった文章を読ませ、教師はその読み間違いを記録する。その読み間違いから、子どもがどのような方略(意味を取りながら読めているか、文字と音声の関係は理解しているかなど)を身につけられ、または身につけられていないのかを判断することができる。
- ¹⁴ Y. Freeman & D. Freeman (1992). *Whole Language for Second Language Learners*, Portsmouth, NH: Heinemann, p.6.
- ¹⁵ 現代では、このようなクラッシュの「学習」「習得」に対する見方には様々な批判がされている。なかでも、クラッシュが「学習」と「習得」の関係を分離し、「学習」が「習得」に転換する可能性を否定した点は厳しく批判されている。本稿においてもそうした批判は重要な視点となるが、こうした点についてフリーマンの立場や言明を明らかにすることは出来ておらず、今後の課題としたい。ただし、フリーマン自身は「習得」の立場に立つことを示しながらも決して「学習」の側面を完全に否定しているわけではなく、「習得」と「学習」の両面を考慮していることは確かである。
- ¹⁶ D. Meredith (2003). "Current Philosophy & Practice in ESL/ EFL Reading Education: An Analysis", ERIC ED 482 577.
- ¹⁷ D. Freeman & Y. Freeman. (1990-91). " Whole Language: How Does It Support Second Language Learners? " in M. Lilliam (eds.) *Annual Conference Journal NABE 90-91*, Proceedings of the National Association for Bilingual Education Conferences, pp.159-165.
- ¹⁸ この「創作スペリング」の指導は、WLの一つの特徴だといえる。文字のような殴り書きを書く段階から、単語の頭文字を書く段階、そして部分的な誤りを持つものの単語を書き、文を作る段階、そして最終的には慣習的なスペリング(正式なスペリング)へと至る。教師は、子どもがこのようなスペリングを用いて作品を書くことを奨励したり、お互いのスペリングについて議論し、より正しいスペリングに近づくための学びあいの場を重視した指導を行っている。
- ¹⁹ D. Freeman & Y. Freeman (1989). "Bilingual learners: How our assumptions limit their world," *Holistic Education Review*, Vol.2, No.4, pp.33-40.
- ²⁰ 背景的知識については、母語教育においては概念の発達に必要であると認識されているものの、第二

言語教育においては、そうした背景的知識の確立よりも語彙の獲得がむしろ重要視され、語彙の集中的な学習・訓練の効果を強調する研究もある。(M. Droop & L. Verhoeven (2003). "Language Proficiency and Reading Ability in First and Second Language Learners," *Reading Research Quarterly*, Vol.38, No.1, pp.78-103.)

- 21 D. Freeman & Y. Freeman (2004). *Essential Linguistics: What You Need to Know to Teach Reading, ESL, Spelling, Phonics, Grammar*, Portsmouth, NH: Heinemann, pp.209-210.
- 22 S. Krashen (1985). *Inquiries & insights.*, Haywood: Alemany Press.
- 23 J. Cummins (1989). *Empowering minority students*, , Sacramento: CAFE.
- 24 英語のみで学習した子どもは、自分達の家族の言語や文化を失う一方で、メインストリームの言語と文化に完全に浸透することはできない。したがって、どのコミュニティーにも属することができなくなってしまう。こういう問題がバイリンガルの大きな問題として存在している。(バトラー後藤裕子『多言語社会の言語文化教育—英語を第二言語とする子どもへのアメリカ人教師たちの取り組み』くろしお出版, 2003年, p.20。)
- 25 なお、母語教育におけるWLにおいて、教師がいかに子どものニーズをふまえ、州のスタンダードに示される共通目標へと到達させる指導をおこなっているかについては、拙著(新里真世)「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として——」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第50号, 2004年, pp.213～226で扱っている。また、WLの理念に依拠しながらも、基礎的なスキルであるフォニックスを明確に位置づけ、その両者を統合しようとする指導法である、「4ブロックス・アプローチ」においても、子どもの多様なニーズをふまえ、かつ到達目標に到達させるための指導方法が工夫されはじめている。こうした4ブロックス・アプローチの詳細については、拙著「現代アメリカにおける4ブロックス・アプローチの理論と実践—ホール・ランゲージとフォニックスの統合をめざして—」『日本児童英語教育学会紀要』第26号, 2006-2007年, pp.1-14に示されている。

(教育方法学講座 博士後期課程3回生)

(受稿2007年9月7日、改稿2007年11月30日、受理2007年12月12日)

A Study on the Whole Language Approach in Second Language Education: On the Basis of the View of Language and Language Education

AKAZAWA Masayo

The paper examined the theory and distinctive features in Whole Language Approach (WL) in second language education (SLE). In SLE, WL teaching methods such as content-based teaching and process writing are renowned. However, we should consider that these methods come from the view of language and the view of language education of WL. First, this paper presents the view of language and language education of WL. As is thought that a language develops in social interaction between individuals and a society, the meaning, purpose and function of language should not be apart from language in language education. This view is consistent both with WL curriculum and with WL in SLE. Next, this paper analyzed the feature of WL theory and practice in SLE. WL, unlike others, introduces both reading and writing from the beginning, and WL has high regard for the students' first languages and cultures. These points reflect that WL emphasizes not only the potentials of students learning English as a second language but also the importance of students' experience and background knowledge. In conclusion, WL in SLE is consistent with the WL approach, and WL teachers look at students as a whole, both in their language development and in their life in a complex society.