



Title	ホール・ランゲージにおける言語の学習と発達 : 個人的な創案と社会的な協約との均衡化を中心に
Author(s)	松本, 敬子
Citation	大阪大学言語文化学. 2009, 18, p. 87-98
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/77826
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

ホール・ランゲージにおける言語の学習と発達*

—個人的な創案と社会的な協約との均衡化を中心に—

松本 敬子**

キーワード：ホール・ランゲージ、学習観、個人的な創案と社会的な協約の均衡化

The purpose of this paper is to examine the theory and distinctive features in language learning and development, focusing on the theory in whole language. As we relate the developing language of whole language to the work of Vygotsky, we will explore (1) a transition of the view of education; (2) what whole language is; and (3) what two opposing forces in language learning and development are.

In present, reevaluation of Vygotsky's theory is apparent movement. A common interpretation of Vygotsky's view of language development is that social experience is internalized and social language shapes the language of the individual. Whole language possesses the same axis of Vygotsky. It is a philosophy of education, a holistic and grass-roots movement, and it has taken positive, humanistic views of teaching and learning. It views learners as strong not weak, independent not dependent, active not passive. It believes that learners are capable of learning relatively easily what is relevant and functional for them. So the purpose of schools is to help learners to expand on what they know, to build on what they can do, to support them in identifying needs and interests and in coping with old and new experience.

Kenneth Goodman's arguments are referred to examine the theory in whole language, taking notice of equilibrium between personal invention and social convention. To describe two opposing forces, the metaphor comes from the concept of centrifugal and centripetal forces of physics. The centrifugal force, it is called as 'personal invention', is creative force to invent new language and to deal with new experience, feelings, and ideas. The centripetal force, it is called as 'social convention', is socially established systems and norms of language to communicate with others. Both invention and convention are necessary for learning. Language is not learned by imitating adults or learning rules out of

* Learning and Development of Language in Whole Language Perspective: Focusing on Equilibrium between Personal Invention and Social Convention (MATSUMOTO Keiko)

** 大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程

the context of language use. It is invented by each individual, and in the context of its social use it is adapted to the social conventions. Language development can be viewed as being shaped by these two forces. Whole language believes 'scientific concepts' of Vygotsky's theory are learned in the same way as other concepts, through the push and pull of personal invention and social convention. And it also believes that equilibrium between personal invention and social convention is exactly the right process of language learning, and this is what whole language expects of the development of language.

1 はじめに

構築主義的アプローチが全盛の現在、このアプローチの先駆的存在ともいえるホール・ランゲージ (Whole Language、以下 WL とする) に着目したい。WL は北米を中心に始まった言語教育運動である。学習者の大半は、幼児期から児童期の子どもたちである。奇しくも日本の英語教育では 2011 年からの小学校英語教育必修スタートに備え、児童に対する英語教育の在り方が模索されている。中でも読書指導の一環として WL の実践が注目されつつある¹⁾。しかしながら、WL の独自性はこうした実践を貫く理念にある。WL の理念を丁寧に探ることを踏まなければ、その上において実践される指導内容の輪郭も明確には成り得ない。実践的指導の 1 つとして特に児童英語教育の分野で今後も注目を集めるであろう WL の学習理念を、今日的視座から見直してみたい。

WL の位置づけを明確にするために、まずは全体的な学習観の変遷から概観する。行動主義的学習観から状況的学習論へと学習観の転換が叫ばれて久しい。1930 年代から 60 年代ごろ盛んであった行動主義的学習観における学習とは「人がその頭の中に知識を体系的に貯蔵し、将来なんらかの課題場面に直面したときに過去に獲得した適切な知識を効率よく引き出せるようにしておくことだとされてきた²⁾」。ここでの学習者は「どの段階で何を学習すべきかについての決定権がまったくないものとされ」ており「最終地点に到達するまではすべて都度あたえられる問題を解いていく以外のことはできないし、してはならないとされ³⁾」た。

これを学習者にとって学習の意味を無視していると徹底的に批判する認知心理学的学習観が 60 年代に台頭してくる。この学習観は「知識獲得が生起するには学習者側の積極的な意味付け活動を必要とすること」であり「知識というのはバラバラなものではな

¹⁾ 例えば日本児童英語教育学会 (2008) においてアレン玉井光江「公立小学校におけるホール・ランゲージのリーディング指導について」口頭発表等。

²⁾ 佐伯 1998

³⁾ 上掲

く物事との関連でありそれ自体がネットワーク⁴⁾」であるとされた。しかし学習目標は依然、個人が表象としての知識や技能を獲得することであり言語学習においては言語には焦点が当たるがそれを取り巻く社会的歴史的状況はひとまず考えられていなかった。

90年代に入ると人々の行為を活動の媒介性、知識の文脈性、意味の交渉性であると強調する立場を総称する状況論的アプローチが学習観の転換をもたらした。ここにはヴィゴツキー学派の研究から、状況的行為の研究、社会的分散知の研究、状況に埋め込まれた学習⁵⁾の研究など様々なものが含まれている。これらに共通するのは研究の分析単位を個体とはせずに、具体的な状況の中にいる複数の他者や人工物を含んだ活動システムに求めている点である⁶⁾。その中でこのような学習観の転換を決定的にしたレイブ&ウェンガーの正統的周辺参加論では、学習はもはや個人の認知に関わるのではなくむしろ実践の共同体に参加する協同的な営みとされる。さらに単に認知能力の問題ではなく共同体の中で一人前とされるアイデンティティの形成過程であり、人間の全体性にかかわることとされる。ここにいたって学習の概念は他者とともに営む社会文化的実践ということになる⁷⁾。学習は社会文化的な実践であるという視点はヴィゴツキー理論が提唱していたことでもあり、ここに来てヴィゴツキー理論の再評価がなされるのである。そもそも日本の教育界においてヴィゴツキー理論は、発達を先導する科学的概念の教育を強調する立場、つまり系統主義や科学主義の立場を基礎付ける理論として導入されてきた経緯があるが、これはヴィゴツキー理論の真意とは異なるものであった。

ヴィゴツキー理論の再評価として、D. Newman, P. Griffin & M. Cole (1989) は内面と外界との統合的把握、つまり精神内機能と精神間機能との弁証法的関係および両者の発展的な相互変換の過程がヴィゴツキー理論の最も基本的観点であると述べている。また J.V. Wertsch (1995) は個人間の言語的・記号的媒介過程（精神間機能）の個人内の言語的・記号的媒介過程（精神内機能）への意味論的分析を行っている。さらに、佐藤 (1995) はヴィゴツキー理論の再評価をふまえた上で学習を世界と自己と仲間の意味と関係の編み直しと規定し対話的学びの三位一体論を論じている。このようにヴィゴツキー理論⁸⁾の再評価が積極的に進められている今日的動向と軸を重ね、その中で特に言

4) 上掲

5) Situated Learning (Lave and Wenger, 1991): 正統的周辺参加論 (Legitimate Peripheral Participation: LPP)、徒弟制、共同体、参加について述べており学習に関して以下の3点に分類している。(1) 実践共同体での学習者の知識、技能の変化 (2) 共同体の周囲の人々や人工物と学習者の関係の変化 (3) 学習者自身のアイデンティティの変化の相即的發展関係、全人的 (whole person) 変化。

6) 石黒 1998

7) レイブ&ウェンガー 佐伯訳 1993

8) ヴィゴツキーは人間に固有の精神機能を高次精神機能と呼んだ。「子どもの文化的発達の歴史のなかでわれわれは構造の概念に二度ぶつかる。第一にこの概念は子どもの文化的発達の歴史の最初からその過程の最初のモメントあるいは出発点を形成しつつ発生する。第二に文化的発達の過程そのものがこの基本的な最初の構造の変化としてそれを基礎とした新しい構造（それは諸部分の新しい相互関係によって

語教育の立場から論を展開しているのがWLである。WLは学習の基本的な転換を構想し言語と言語学習に関する教育学的含意を含みもつ枠組みである。したがって本稿では学習を社会文化的実践への参加と捉える視点からWL理論を明らかにすることを目的とする。その際、K. GoodmanとY. Goodmanの所論に注目しWLにおける言語の学習と発達という学習観の側面の独自性を探ることとする。まず、WLについてその成り立ちと5つの理念を概観する。次にそれらの理念の中から特に学習観を中心に、社会的な相互交渉における個人的な創案と社会的な協約との均衡化の過程を論議する。このことを通してWLにおける言語の学習と発達の理論的構想視点を描き出したい。なおWLの理論および実践ではその大半が幼児や児童を対象にしていることから、本稿においても対象学習者を幼児および児童として考察をすすめる。

2 WL

2.1 WLとは何か

WLはケネス・グッドマン (Kenneth S. Goodman) が1980年代に主張し、その後アメリカ、カナダ、イギリス、オーストラリア、ニュージーランドなどの英語圏において展開されている言語教育運動である。これは児童中心主義にもとづきながら「子どもの多様性を保障する進歩主義的な教育運動として展開⁹⁾」している。2.1ではWLの「ホール」および「ランゲージ」の意味するものについて検討し、2.2ではその成立の社会的背景に関して述べ、これらをふまえて2.3ではその理念の考察を行う。

まずWLの「ホール」とは何か。これに関してグッドマン (1991) は「ホール」を2つの意味において使用している。1つめは「学習を統合していく」という意味のホールであり、2つめは「言語活動を関連的に全体的にみていく」という意味のホールである。さらに国語教育の立場から日本にWLを紹介した桑原 (1992) はグッドマン (1991) の定義した「ホール」の言葉の意味の範囲を拡大し、「部分に対する全体」という意味のホールと、「言語論、学習者論、教師論、カリキュラム論を統合した全体」という意味のホールを付加している。

次にWLの「ランゲージ」とは何か。これに関してGoodman (1988) は言語の論争点を以下の3つの見解に分けて論じている。その第1は行動主義の立場から言語は習慣

特徴づけられる)の発生として理解されねばならない。第一の構造をわれわれは原始的構造と名付ける。これは主として精神の生物学的特質によって制約された自然的な心理学的全体である。第二の文化的発達の過程で発生する構造をわれわれは高次の構造と名付ける。なぜならそれは発生的に行動のより複雑な形態を示すものだからである」(ヴィゴツキー、1970:168) ここでいう「第一の構造の概念」が「自発的概念」であり「新しい概念」が「科学的概念」である。ヴィゴツキー理論は高次精神機能としての科学的概念の発達を論じたものといえる。そして媒介や発達の最近接領域などはそれらを説明する道具立てとして用いられている。

⁹⁾ 黒谷 2001

的行動であり、周りの刺激に対する反応として学ばれていくとする見解であり、第2は家族や社会の言語との接触を通して言語能力が具現化されていくとする生得的な言語能力の立場からの見解であり、第3は言語は家族や言語社会の人々との相互交渉によって内面化されていく社会的創造物であるとする見解である。そしてこれらの見解のうちWLは第2の見解の生得的言語能力を認めたくえて、第3の見解の立場を支持していると論じている。つまり言語の学習は言語使用のコンテキストのなかで行われるという言語観は、それまでの行動主義心理学の学習理論¹⁰⁾によって提起されてきたものではなく、言語使用の目的と社会的関係によって規定される社会的な場の全体性において生成してくるものであると捉えているのである。こうすることで多様な文化的、社会的な背景をもつ子どもたちが言語使用のコンテキストのもとで有意義に言語を身につけることを可能としてきた。その意味でWLは言語使用の観点から子どもたちそれぞれが「客体から主体へと移行していくことを促している¹¹⁾」と言える。

2. 2 WL 成立の社会的背景

WL 成立にはアメリカの多民族・多言語社会が反映されている。そもそもWLはアメリカの多文化的状況を前に子ども中心の教育実践を構想し、マイノリティの視座から学校の民主化をはかってきており、学校のなかで伝統的に沈黙を余儀なくされている子どもたちを前に、子どもの表現や創造性や多様な活動、参加を引き出す実践を構想する進歩主義的な教育運動として展開している¹²⁾。

多言語主義や多文化主義や多方言主義を保持し、言語の発達における多様性と自主性を求める運動として言語の違いの中で話したり読んだり書いたりする子どもたちの権利を指示し言語の学習を社会的コンテキストのなかの実践として捉えてきた。自己の可能性を自ら閉ざしているマイノリティの子どもたちを前にして、子どもたちが多様な言語を使用する権利を認め、言語的文化的な差異に橋をかける教育実践なのである¹³⁾。それではここまで見てきた「ホール」および「ランゲージ」の意味および成立の背景を支えながら、その礎となっている理念について2.3で考察をおこなう。

2. 3 WL の理念

そもそもWLの理念とは何か。これに関してWatson (1989) は「学習者と学ぶとい

¹⁰⁾ コンテキストに左右されない抽象的な言語スキルをその意味を実感することもなく学ぶといったことである。

¹¹⁾ 黒谷 2001

¹²⁾ 桑原 1992

¹³⁾ 黒谷 1999

うこと」「教師と教えるということ」「言語」「カリキュラム」の4つの理念を示している。さらにグッドマン（1991）はこの4つの理念に「コミュニティ」を加え、これら5つをWLの理念であると提言している。そこでグッドマン（1991）の示した5つの理念を（1）言語観、（2）学習観、（3）教師観、（4）カリキュラム、（5）コミュニティと整理し以下にその概略をまとめる。

- （1）言語観：或る言語が或る言語よりも学習のために優れているということはない。そして言語は機能に基づいて使用するときには学びやすくなる。言語で言語を学ぶという二重性を一体的に捉える。言語の力は機能的な場において使用されるときに伸びる。
- （2）学習観：学ぶということは個人的な創案と社会的な協約の均衡化でありWLの教室内でこの均衡化を如何につくりだしていくかが重要である。
- （3）教師観：教師としての新しい3つの役割は仲介者、先導者、観察者である。まず教師は仲介者として学習者と経験を下からサポートし子ども自身が学習の所有者となることを手助けする。次に教師は先導者として子どもが何を学習したいのか、或いは学習したくなるような経験や世界を作り出して誘っていくのである。そして教師は観察者として子どもの状態をよく把握し的確に掴む必要がある。
- （4）カリキュラム：カリキュラムは学習者の学習活動が現実的な目標に合っているかどうかを考慮し教師と生徒の間において作成されるものである。
- （5）コミュニティ：教室は学習者のコミュニティであり学ぶということは個人的であると同時に社会的なものである。学校も地域社会の一員であるため学校の内と外の学習は関係づけられなければならない。

これらがWLの5つの理念であるが、これらの理念はあくまでも統合的にとらえられている。そしてじつはヴィゴツキー理論ばかりでなく、なすことによって学ぶといった経験主義カリキュラムの原理、児童中心主義、肯定的学習者観、多様性の尊重といったデューイの理論や、言語を学ぶ、言語を通して学ぶ、言語について学ぶといった機能を重視するハリディの言語論、さらには子どもは外的事物との折衝を通じて学習し己の世界を組織しながら思考の範疇を作り出すといったピアジェの発達に関する見解などもWLの理念を支える大きな柱となっているのである。本稿ではこれらの理念のうちあくまでもヴィゴツキー理論との兼ね合いに焦点を絞り次節より（2）の学習観を中心に議論をすすめていく。

3 個人的な創案と社会的な協約

3. 1 従来の言語発達観と新たな言語発達観

従来の言語発達観では「社会的経験が内化され社会的言語が個人の言語を形づくるとされ、個人の言語は社会的な言語という規範の中にあり、社会が意味を体系づけ、社会的な言語という規範への到達が一面的に強調されていた¹⁴⁾」。Y. Goodman and K. Goodman (1990) はこの従来の言語発達観を批判して「人間の学習者は活動的に世界の意味を探求しており、個人と社会はともに言語発達に大きな役割を果たすのである。そして従来の社会的な協約の内化という側面だけでなく、さらに学習における個人的な創案の過程を言語の学習に加味することで、個人的な創案と社会的な協約との緊張関係こそが言語学習過程となるのである。つまり外的活動の再構成は同時に内的活動の再構成でもある¹⁵⁾」と捉え内的活動である個人的な創案と社会との共同的活動である社会的な協約とが相即的に展開される言語学習過程を提起している。ここで提起されている個人的な創案と社会的な協約、およびこれらと言語の学習と発達の関係はいかなるものなのか、この課題に取り組むことでWLの学習観を解明することができよう。よって、この課題を本節で検討していく。

3. 2 個人的な創案・遠心力

Goodman (1989, 2005) および Y. Goodman and K. Goodman (1990) による WL における 'Personal invention' (以下、「個人的な創案」とする) とは、意味体系を創造し、新たな言語を創案し、新たな経験・感性・観念を形成するものである。具体的には、初期の言語発達に見られるような学習者が自らの伝えたい内容にもっとも適した言語創造へと駆り立てる力のことである。学習者のスベリング学習および言語や認識の発達に係わるあらゆる面において、この個人的な創案を形成する権限を学習者に与えているのが WL における言語の学習である。個人的な創案により人々は個人でまた集団で記号システムを作りだし、新しい言語を発明し、新しい経験や感性や観念を扱えるのである。つまり言語使用者の変化発展する必要に応じることを可能とする言語を創案する力のことであり、学習者個々の自主性や学習過程の多様性を保障することである。

このような言語学習過程を Goodman (2005) および Y. Goodman and K. Goodman (1990) は遠心力 (Centrifugal force) と求心力 (Centripetal force) という物理学のメタファーを用いて説明している。遠心力とは、何か中央から引き離そうとする力、例えば紐で結び付けられた球体が回されているときに働く力である。求心力とは、引力のよう

¹⁴⁾ Goodman, Y., and Goodman, K. 1990

¹⁵⁾ Ibid.

に物体を中央に押しやる力である。言語における遠心力とは「子どもの内にある創造的な力であり、言語を創案する源でもあり、常に言語を拡張するものになるのである¹⁶⁾」。一方言語における求心力とは「共同体が、共同体の言語を共通の言語と共通の意味の中心部へと押し戻す力¹⁷⁾」のことである。つまり遠心力とはここでは個人的な創案のことであり、求心力とは社会的な協約のことである。

3. 3 社会的な協約・求心力

さらに個人的な創案と同様に言語学習過程に必要なもう一方の力を Goodman (1989, 2005) および Y. Goodman and K. Goodman (1990) は 'Social convention' (以下、「社会的な協約」とする) と規定し、物事を行い評価する社会的、文化的に決定された力としている。社会的な協約は、静的で無変化なものではなく人々、社会、環境が変化すると変わると捉えられ、言語的交渉を通してお互いにかかわり合い、理解し合うことである。前述の物理学のメタファーでは求心力とされ、他者とコミュニケーションを図るという強い必要性によって家族や共同体の言語規範へと成長・発達を押し進める力と捉えられている。Goodman (1989) では、「コミュニケーションしていくために学習者は社会的な協約を自由に駆使できるようにならなければならない。社会的な協約は内面化され思考や学習にとり重要な役割をはたしていく。WLの教師は社会的な協約を学習者が自由に駆使できるように努めなければならない。社会的な協約は、機能的で意味のある場での社会的相互作用を通して身につけていくものである。個人的な創案と社会的な協約との均衡化を間違いや失敗を恐れずに奨励していくことが大切である」と述べている。社会的な協約、つまり求心力とは言語の社会的性質の平行と相対的な安定性を提供するものであり、学習者は個人的な創案に社会的形態を指向した新たな創案として社会的資源を用いることによって、個人的な創案と社会的な協約との均衡化を図るのである。

3. 4 個人的な創案と社会的な協約との均衡化

個人的な創案と社会的な協約の均衡化を図るということは、学習者の個人的な創案を媒介としつつ社会の人びととの間に共有された世界として協約を見出し、解釈することである。WLにおける言語の学習では、学習者は社会的経験の中で自らの創案を試し社会的な協約を見出していくのである。Y. Goodman and K. Goodman (1990) は学習者が言語の学習において教室内での読み書きの自由が認められ、社会的な協約に対する個人

¹⁶⁾ Goodman, K., 2005

¹⁷⁾ Ibid.

的な創案の均衡化を図ることができたときに、オーセンティックな読み書きの活動¹⁸⁾が開始されるとし、これをWLにおける最も基本的な主張であると位置づけながら個人的な創案と社会的な協約の均衡化の重要性を指摘している。学習者は言語を創案する際に社会的資源を用いることにより個人的な創案との緊張関係を生み出していく中で創造的な力とコミュニケーションする必要性との間での均衡化を図るのである¹⁹⁾。

求心力たる社会的な協約を一方向的に押しすすめてきた従来の言語発達観に対し、学習者からの遠心力たる個人的な創案と、求心力たる社会的な協約との均衡化を生み出すことで、求心力へと向かい合いながらも多様な学習者の遠心力にこだわり、科学と生活に開かれた教室を構想している。そしてこの遠心力と求心力の均衡化を図ることで多様な言語、文化、価値観をもつ学習者が教室の一員とみなされる。そのために学習者一人ひとりが個人的な創案と社会的な協約の均衡化へと到達する必要がある、そうすることで求心力の絶対化でも遠心力の相対化でもない、社会的相互交渉²⁰⁾のなかでの他者との共有世界を獲得・拡大することができるのである²¹⁾。

そして均衡化を図る相互交渉の媒介者こそが教師の役割である。教師は統制するのではなく学習における相互交渉を支援し媒介する。遠心力と求心力の作用は媒介者としての教師により支援され均衡化が図られるのである。「対話的他者としての教師は子どもの発達の最近接領域において未分化な内言の代行を行うだけではない。外言と内言の橋渡しも行っている。ヴィゴツキーの言葉でいうと社会的な相に現れる科学的概念と第2の局面である心理的な相に現れる自発的概念との橋渡しである²²⁾」。言語の学習における個人的な創案と社会的な協約の均衡化を、教師は「発達の最近接領域 (ZPD, zone of proximal development)²³⁾」において促進し支援していると考えられる。そしてこの均

18) 学校の内において学校の外での言語発達の要件を満たすような活動

19) Y. Goodman and K. Goodman (1990) では個人的な創案と社会的な協約の均衡化過程の例として4歳の男子 Aaron が日頃から Granpa と呼んでいる祖父 Kenny へ誕生日カードを書いた例をあげている。まず誕生日にカードを贈るという習慣やそのカードの書き方が Aaron の属する社会の慣習に基づいていること、同時にカードの宛名の "GRAPA GHENE" には Granpa と日頃から呼んでいる慣習、また Kenny の頭語である /k/ のアスピレーションの規範、彼の Hood というラストネームや音素数の規範など社会的な協約が彼なりの創案と重層的に組み込まれていることを例示している。

20) 子どもが「世界と相互交渉しながら世界の中の秩序を探し求める」過程と「経験を媒介してくれる大人やより経験豊かな仲間」(Y. and K. Goodman 1990) と相互にかかわる過程という二側面の統一として構想されている。

21) 桑原 (1996) は幼児の言葉を例示しながら創案と協約の機能を示している。ある幼児が母親に突然「お母さん、お母さん、足にサイダーが入っちゃった。」と叫んだ。足にサイダーをこぼしたのではなく痺れを切らしたのだ。この幼児は「痺れを切らす」という表現をまだ知らないため足の痺れ感覚を好きなサイダーを飲んだ時口の中に広がるビリビリした感覚に喩えて表現した。幼児の生活の場を離れてはこの表現は価値がない。要素的な言語感覚ではなく生きた真剣な場や状況において瞬間的にサイダーのイメージと連合する感覚が働いたのである。

22) 佐藤 1995

23) ある行為が出来る様になる場合、行為が出来る・出来ないの二分法ではない。手助けを得られれば出来るといういわば、潜在的な発達可能性の領域である。学習や発達を促進する助けは、行為の主体からまったくかけ離れた高度なものでも、既にできるようになっているレベルのものでも助けとしての役割をこ

衡化の過程こそが、言語の発達の過程とみなされているのである。

WLにおける個人的な創案の概念は、ヴィゴツキーの自発的概念 (spontaneous concepts)²⁴⁾ と、また社会的な協約の概念は、科学的概念 (scientific concept)²⁵⁾ との問題意識の共通性がみられる。

以上、行動主義の学習理論によるスキル学習²⁶⁾を改革する運動として登場したWLは、言語の学習をスキルの獲得へと矮小化する教育に対して、言語発達における言語機能優先の立場から学校内・外での学習を二分してきた学習を批判する立場をとり、学校内での言語学習を学校外での言語学習と結びつけることを重視している。そして子どもたちの言語の違いを認めた言語の学習を言語発達に則して構想し、言語発達の過程を個人的な創案と社会的な協約との均衡化の過程と捉えており、これこそがWLにおける学習観を支える柱である。

4 おわりに

WLは、伝統的な教室²⁷⁾に対するアンチテーゼとして登場した言語教育運動である。他者とともに言語を使用するなかで立ち現れ、子どもの自主性と学習過程の多様性を大事にする個人的な創案と、互いに理解しあうために共通の言語規範に向かう社会的な協約との均衡化は、学習者が社会的な文脈の中で目的をもって言語を使うときに生みだされる。これらを生み出す場である教室が社会的相互交渉の場となることをWLでは目指しているのである。

現実的で多層的な生活世界における問いとしての主体文化を原点とし、社会的相互交渉を媒介としつつオーセンティックな言語的实践に参加していくこと、つまりアイデンティティ生成とコミュニティ形成との重層的で相即的展開という視座こそが、WLにおける言語の学習と発達の根底に据えられた原理である。

WLの学習観は、学習者の言語から学びとるべきものがあるはずであるという立脚点に立っている。学習者の言語を「不完全な言語」と捉え、教え、矯正すべき対象としてしかみていなかった従来の学習研究へのアンチテーゼとして学習者の言語の発達過程に

なせない。発達の最近接領域の領域にあるレベルのものが、主体に適切に活用されることにより、学習や発達が促進される。

²⁴⁾ 自己の言葉と具体的対象との指示関係を示す感覚的な意味 (sense) に対応 (佐藤 1995)

²⁵⁾ 対人関係における言葉の一般化された内容的な意味 (meaning) に対応 (佐藤 1995)

²⁶⁾ 例えば、黒谷 (1999) はスキル学習とリテラシー獲得の関係について述べており、リテラシーを獲得したグループに受け入れられる子どもと、そこから排除される子どもが生じてくるのは、リテラシーを獲得することがスキルを獲得することと同等視されたため、子どもの言語発達における強さは弱さとして覆い隠されたのであるとしている。

²⁷⁾ ジェンダー、人種、言語、民族を象徴する人びとの集団の知識、文化、知を周辺に置き、主流文化によって支えられる協約的な知を教授してきた教室も含意される。

おける検討こそ、言語の学習と発達という課題を明らかにする手がかりとなるであろうと提起している。学習者の直接的経験とはまったく遊離したところで、言語を記号としてのみ学習し暗記が強要される教室では、言語の創造的、生成的性質は抹殺されかねないとの視座から、言語の学習において個人的な創案と社会的な協約との均衡化を図りながら、重層的な言語発達をなすことで、相互の関連が深化し、双方が発達していくのであると捉えなおしている。そして社会的な協約により個人的な創案が終了するのではなく、社会的な協約に影響されて個人的な創案もまた変容していくのである。なお本稿では紙面の都合上、学習観の理念を中心に議論をすすめた。この理念に基づいた指導内容を検討することで、より一層 WL の独自性が浮き彫りにされると思われる。よって指導内容の検討は今後の課題としたい。

最後に、個人的な創案の空洞化、そして社会的な協約の形骸化等が起こらないようにするためには、WL が提唱しているように双方の関連の重層性をホリスティックな視点から捉え直していかなければ、言語の学習と発達のあり方を見失うことになってしまうのではなかろうか。この点において WL の提起している創案と協約の均衡化過程を重視する視座は、今後の言語の学習および発達研究に欠くことのできない原理であろう。

参考文献

- Goodman, K., Shannon, P., Freeman, Y., and Murphy, S. *Report Card on Basal Readers*, Katonah, NY: Richard C. Owen Publishers, 1988
- Goodman, K. 'Whole-Language Research: Foundation and Development', *Elementary School Journal*, 90, 1989, pp.207-222
- Goodman, K. *What's Whole in Whole Language*, RDR Books, 1986/2005
- Goodman, Y., and Goodman, K. 'Vygotsky in a whole-language perspective', *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Moll, L. (ed.) , Cambridge University Press, 1990, pp.223-250
- ケネス・グッドマン、イエッタ・グッドマン、桑原隆訳「講演録 ホール・ランゲージ (Whole Language) について」『言語生活者を育てる - 言語生活論&ホール・ランゲージの地平 -』東洋館出版社、1991/1996, pp.120-130
- 石黒広昭「心理学を实践から遠ざけるもの」『心理学と教育実践の間で』佐伯胖、宮崎清孝、佐藤学、石黒広昭編、東京大学出版会、1998、pp.103-156
- 黒谷和志「ホール・ランゲージにおけるリテラシー教育の構造と課題 -C. エデルスキーの再理論化を中心に -」『教育方法学研究』第 25 巻日本教育方法学会、1999、pp.19-27

- 「リテラシー形成における差異の政治 - ホール・ランゲージ運動の展開に即して -」『教育学研究紀要』第47巻第1部中国四国教育学会、2001、pp.301-306
- 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
- 『言語生活者を育てる - 言語生活論&ホール・ランゲージの地平 -』東洋館出版社、1996
- Lave, J. 'Situated learning in communities of practice', *Perspective on socially shared cognition*, Resnick, L.B., Levine, J.M. and Teasley, S.D. (ed.) , American Psychological Association, 1991, pp.63-82.
- Lave, J. and Wenger, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』産業図書、1991/1993
- Newman, D., Griffin, P., and Cole, M. *The construction zone: Working for cognitive change in school*, Cambridge University Press, 1989
- 岡本夏木『子どもとことば』岩波書店、1982/2007
- 佐伯胖「学びの転換 - 教育改革の原点 -」『現代の教育 - 危機と改革 第3巻 授業と学習の転換』岩波書店、1998、pp.3-24
- 佐藤学「学びの対話的实践へ」『学びへの誘い』佐伯胖、藤田英典、佐藤学編、東京大学出版会、1995、pp.49-91
- ヴィゴツキー, L.S. 『精神発達の理論』柴田義松訳、明治図書、1930-31/1970
- Watson, D. 'Defining and Describing Whole Language', *The Elementary School Journal*, volume 90, number 2, 1989, pp.129-141