

言語活動主義的国語教育の比較研究

小田野 紘子

1. はじめに

今までの自分自身の経験などから、私は他国の教育に漠然とした興味を抱いていた。そのような中で教育実習を経験し、ドイツのシュタイナー教育というものを知った。さらに詳しくみていくと、日本の国語単元学習、アメリカのホールランゲージ、イギリスのトピック学習、フランスのフレネ教育、ドイツのシュタイナー教育という5つの教育論が引き合いに論じられることが多く、類似する各国の教育論が次々と浮き彫りになってみえてきた。では、一概に類似しているといってもどのような共通点、相違点などがあるのであろうか。これらの問題を追求すると共に、日本はもちろんのこと諸外国にも注目して、言語活動という総括的な視点から学習者を育てようとする各教育論を言及していく。なお、本稿は卒業論文を基としている。

卒業論文では、国語単元学習（日本）・ホールランゲージ（アメリカ）・トピック学習（イギリス）・フレネ教育（フランス）・シュタイナー教育（ドイツ）という各教育論の概要、導入源と導入時期などを調査し、各教育論の概観を行った。さらにテーマごとに各教育論の比較をし、それぞれのテーマにおいて一線をひいて取り上げるのが難しいものや資料収集が十分でないものを除き、比較可能なものだけ取り上げることとした。少なくとも5つのテーマの中で最低1回はどの教育論も取り上げることと条件として、可能な限り調査することとした。そして、批判的意見に対する各教育論の動向を述べるとともに、そこから我が国・日本の国語単元学習において示唆されることを考察した。本稿は、その一部を加除修正してまとめたものである。

2. 各国の類似する教育論

ここでは、国語単元学習（日本）・ホールランゲージ（アメリカ）・トピック学習（イギリス）・フレネ教育（フランス）・シュタイナー教育（ドイツ）の各教育論を概要、導入源と導入時期などを中心に、概観という形をとることとする。

2.1 国語単元学習（日本）

国語単元学習とは、「国語科の学習指導における単元法による学習計画とその指導」という意味である。単元法とは、他の諸方法に対立して特色を有するといったような異色あるものであるよりもむしろすべての方法を取り入れたものである。生活経験に基盤をおくが、興味ある反復練習をも否定しない方法である。子どもの自発活動を重んずるが、時として適切な教えこみ的な教師の説明をも捨てないのである。経験主義に立ち、読み書き偏重を脱して話し言葉にも力点を向け、実用に即する具体的理念を重んずる。教師はかげに退き、子どもが主となってはたらく。教科書中心に寄りかかることなく、生きたことばの諸問題を重視する。これらを、地域や学級や個人の実態に応じて考え、あらゆる機会や資料を生かして、機能的な学習にもっていく。単元学習では、生徒の背後にある生活経験の基盤 background を重んずる。この基盤は、学習を成立させる第一条件である。background は、一般に家庭環境とか経験的経歴といったような狭い「生活」の意に限られがちであるが、趣向・能力・個性なども包んで広く考えられねばならない。

『国語単元学習の新展開Ⅰ 理論編』では、国語単元学習について、「学び手の興味・関心・必要に根ざす話題をめぐって組織される一まとまりの価値ある活動であり、それによってことばの力、学ぶ力、生きる力を適正に育てるもの」と定義し、支持的条件として、①学習の必然性・実の場、②言語能力目標の明確化、③学習活動の統合性、④学習活動の個別化—国語教室の活性化という4項目を挙げている。問題を掲げてそれを追究する学習でなければ単元学習と呼べないかという問題があるが、実際には現在通用している国語科単元学習の概念は、必ずしも問題解決という形を取ることを必要条件にしていないのである。一時、学力低下論など諸問題のため、衰退したが、再び復興・新生という形で取り上げられてきている。

また、人間として生きる生活の様々な場面で、必要に応じて国語が使用されて役立っているということ、国語は必要に応じて使われる中でこそ効果的に学ばれるということを考えて、国語単元学習の場は言葉を使う生活全般に及ぶ広いものとなる。このような立場に、国語単元学習はあるため、国語科だけで行われることはもちろん、国語科以外の1つあるいは複数の教科の中や教科外の生活の場にまで及んで行われることもある。しかし、広い立場に立つ国語単元学習観では、それより広い場で行われるものも、その中でことばの学習がなされるならば、そこに国語の単元が成立しているとみなすのである。単元の中に国語の学習が含まれていれば、それを国語の単元としても認める。単元の中に国語の学習が含まれていれば、その教科の単元としても同

時に認めるのである。例え、国語の学習が従であっても、国語の学習内容が含まれていれば、そこに国語の単元学習の成立を認め、他の学習内容と同様に力を尽くそうと考えるのである。教科中心の考えからみるとわかりにくいかもしれないが、単元学習とは、元々教科にわかれたところから発想されるものではない。学習者の学習を中心に発想すると、このような単元像が見えてくる。

「単元学習」自体は、戦後、日本の学校教育に輸入されて中学校から始まったが、単元学習が国語学習に取り上げられたのは、他教科に比べて最も遅いといわれている。1948年(昭和23年)夏の教員再教育指導者養成協議会の時から用いられ、一般的には、当時の文部省が主体とされる。しかし、上記のような理念にもとづく学習指導の創造は、大正期の自由主義教育運動にもみとることができる。

2.2 ホールランゲージ: Whole Language (アメリカ)

ホールランゲージの「Whole」とは、「全体」や「丸ごと」といった意味であるが、それは「部分」に対する「全体」という意味で、言語の学習は全体から部分へという方向が鉄則である。ケン(ケネス)・S・グッドマン(Ken. S. Goodman)によれば、ホールランゲージのプログラムは、言語、文化、社会、学習者、教師、これらすべてを統合するものである。言葉を土台にして、内容教科を統合していくのがホールランゲージのカリキュラムの特色で、これを「二重カリキュラム」と呼んでいる。この二重カリキュラムの代表的な実践形態が「テーマ単元(thematic unit)」である。ホールランゲージでは、聞く・話す・読む・書くという言語活動も統合し、関連させた取り扱いをしていくと同時に、言語を中心として複数の内容教科を統合し、さらに全教科を統合していくものである。

Ken Goodmanは、言語の学習が易しいときと難しいときを、次頁〔表1〕のように対照させている。

言語習得を易しくする大きな要因と難しくする大きな要因は、それぞれ4つに分けることができる。言語習得を易しくする大きな要因は、①具体的な目的、②明確な意味、③学習者の尊重、④学習者の内に隠れている力の感覚を気付かせることである。

また、言語習得を難しくする大きな要因は、①学びにおける逆のやり方(部分から全体へと移っていく学び方)、②人為的に系統化された能力、③言語そのものの見当違いな焦点(言語とは、実際の場で使われているからこそ言語と呼べるものであるのだが、そのことを考慮していない)、④面白くなく、無意味で、的外れな授業である。ホールランゲージの考え方は、もちろん「言語習得が易しいとき」の視点に立っている。

〔表 1〕

易しいとき	難しいとき
現実的で自然なとき	人工的であるとき
有意義であるとき	かけらや部分に分解されているとき
楽しいとき	意味がないとき
学習者にとって関係性があるとき	学習者にとって関連性がないとき
学習者に見合っているとき	学習者から離れているとき
現実の出来事の一部があるとき	状況が曖昧なとき
社会的な実用性があるとき	社会的価値がないとき
学習者の目的が明確なとき	学習者の目的がないとき
学習者が使い方を選択するとき	他人に強制されたとき
学習者にとって近づきやすいものであるとき	学習者にとって近づきにくいものであるとき
学習者が使うための意欲を持っているとき	学習者に意欲がないとき

(Ken Goodman, 1986. *What's whole in whole Language?* Heinemann Education Books
より引用者と訳)

言語が使われる実際の状況や目的、機能、学習者自身の問題などを全体的にとらえているのである。このような視点に立ち、テーマ単位という形で、ホールランゲージが学校教育の中に取り入れられている。

アメリカにおいてホールランゲージが表立って広まったのは1980年前後からである。話し言葉および書き言葉の発達や、読むことおよび書くことの過程について、爆発的に多くの研究がなされてきた。そしてその成果について気づき始めた教師たちの間でホールランゲージという言葉がよく使われるようになった。アメリカにおけるホールランゲージの中心的な提唱者は、ケン(ケネス)・S・グッドマンと夫人のイエッタ・M・グッドマンである。

2.3 トピック学習: Topic work (イギリス)

イギリスには固有の学習法として、トピック学習 (Topic work) がある。プロジェクト、ユニットなどとも呼ばれているものだが、1つの課題に対して子どもたちが長

期にわたって取り組み、教師が援助していく学習のことである。多くの場合、その結果が本にまとめられることから「本づくり」とも呼ばれている。トピック学習の主な目的は学び方・研究の方法を学ぶということである。また、トピック学習の総合的性格から、はっきりとした教科の区別は難しいものとなっている。イギリスでは、教師がカリキュラム編成の主体であり、全カリキュラムにわたる言語教育政策の責任者であるという“Language Policy Across the Curriculum (LPAC)”という考え方が古くから存在する。トピック学習も、このLPACの考え方に立つ実践である。テーマ、そのテーマにかける時間、参考とする教材、地域との関わりなど多様な実践が多い。地域に係わる身近な素材を生かして学習者中心の学びを主体にし、学びのスタイルをつくっていく。学習者の興味・関心を自分の手で拓かせることから出発し、学びの楽しさを体験すると共に‘Learning how to learn’（学び方を学ぶ）の姿勢を見につけることを重視する。

導入源は、源流としてオックスフォードシャーの初等学校プライマリー・スクールにある。プライマリー・スクールは日本で言う小学校のことであるが、厳密にいうと「初等教育の後期4年間」を指す。したがって、トピック学習は、もともと初等教育6年間の後期、つまり7歳～10歳児を対象にして開始された。その元祖ともいわれているのが、バーリーヒル・プライマリースクール、ゴーリング・チャーチ・オブ・イングランド・エイデット・プライマリースクール、ストックハム・プライマリースクールの三校である。1930年代から先駆的な教師たちによって試みられ、公立学校に普及し、1967年のブラウデン報告（ブラウデン女史を委員長とする中央教育審議会が、1963年以降の学校調査と審議結果を「子どもたちと彼らの学校」と題して1966年10月に答申したもの）によって、ひろく国際的にも知られるようになった。

2.4 フレネ教育（フランス）

1920年にフランスのバー・シュル・ルー小学校に勤務していたセレスタン・フレネによって提唱され、教え込みを主とする伝統的教育学の克服を目指し、子どもを基本・主体とする教育学である。現場から生まれてきたものであり、具体的実践を結合した教育である。基本的に日本でいう小学校しかなく、これをフレネ学校と呼んでいる。特色として、①テキストはない（テキストは子どもたちが自分の声で語り、共同批評をしたものを自分たちで印刷し、それをテキストとして用いる）、②自由作文（自分の生活を素材とした作文や自由研究の発表と討論などを行う）、③毎週の時間割・学習表

を自分で作る、④学習の個別化（基礎・基本を獲得していくために、個々のレベルに合わせた課題を個々のリズムで考えていく）などが挙げられる。このうち、③について補足する。自分で進める算数などの学科は一定の期間でどのくらいできそうか目安を立てる。目安より多くできれば達成感や充実感が持て、次はもう少し先に目標をおくようになる。また、1つの学科ばかり進んで他の学科が進まなければ、偏ってしまう。例えば本を夢中で読んでばかりいて、算数が進まない子がいるとする。そんな時は、本を読むことを止めるようなことはせず、本を1つ読んだら算数を1つするなどいう約束事をする。そうすることで、釣りの取り方も学んでいくのである。

2.5 シュタイナー教育（ドイツ）

子どもが自分で自分をしっかりと捉え、一番深い内部の欲求から自覚的に行動すること、これを自由と捉えて、「自由への教育」を行うのがシュタイナー教育である。ルドルフ・シュタイナーは、哲学者、自然科学者、社会改革者など多くの場で活躍した人物である。彼の人智学では、人間の成長時期を7年間のリズムによって把握している。①誕生から7歳までは鉱物で構成されているようなもの、いわば物質（無機）の体の段階で、精神的には規範を模倣する段階、②14歳までは成長し、繁殖する植物、動物の力を共有する、いわば生命体の段階である。精神的には権威に服従し、権威の見方を内的に受け入れる段階、③21歳までは苦痛と快楽、衝動と欲望と情熱を持つ動物の力を共有する時期、いわば感性体である。精神的には、自立的判断を形成する段階、④この段階を過ぎて人間に特有な魂の時期に入る。前述した3つの段階を自我によって純化し、より高い存在としての人間に達する段階というものである。このような人智学の立場に基づいてシュタイナー教育は考えられている。

特色として、①12年制の一貫教育（日本のような一貫教育のことではなく、同じ敷地内、同じ校舎で12年間学ぶ）、②担任持ち上がり（1年生から8年生まではクラス替えもなく、同じ担任が受け持つ）、③教科書がない、④テストがない、⑤エポック授業＝周期的集中授業がある（エポック授業と呼ばれる授業時間帯に、一教科を数週間続けて勉強する。一教科をやっていると、その他の教科はまったくやらない。朝の最初の2時間くらいを使って行なわれる）、⑥外国語は1年生から、⑦芸術授業の重視などが挙げられる。

シュタイナーは、こうした実践を家庭教師などをしていた時にも実践して成功を収めていたが、本格的なものは1919年にシュトゥットガルトに作られた自由ヴァルドルフ学校（シュタイナー学校）からである。

3. 類似する教育論の比較

ここでは、テーマごとに教育論の比較をしていく。各テーマにおいて、一線をひいて取り上げるのが難しいものや資料収集が十分でないものを除き、比較可能なものだけ取り上げることとした。5つの教育論のうち、少なくとも最低1回はどの教育論も取り上げることと条件として、可能な限り調査することとした。なお、各国の教育制度・背景の違いなどにより、比較の対象を小学生・中学生などと明確に区別して比較することが困難であったため、本研究では、比較対象学年を一定にしていない。可能な範囲で同じ年頃の学習者を比較対象とした。学年を明記している場合、分かり易くするために、日本の学年と年齢を基準にし、対応させながら示すこととした。

また、国語単元学習、トピック学習は国や地域などの公なものによって、定められた指導要領的なものがあり、定められた中で行われているものである。ホールランゲージもこのような背景があると思われるが、今回の研究では指導要領的なものがあると断言できるような根拠を見つけ出すことができなかった。フレネ教育、シュタイナー教育は、一個人が自らの信念を掲げて提唱し、全人教育的に発展してきたものである。各教育論にこのような元々の違いがあることを前提に比較していく。今回は、誌面の関係上、2つのテーマにおける比較を取り上げる。

3.1 カリキュラム（時間割り）の比較

調査した各教育論のカリキュラム（時間割り）の具体例は、誌面の関係上、取り上げることができないので、特徴を簡潔にまとめたものを次頁〔表2〕に提示する。

<カリキュラム構造>

時間割りが全学年同じであるのは、フレネ教育だけであった。ホールランゲージでは、教師によってそれぞれ違いがあるという。トピック学習では、午前は基礎的教科中心で、午後はトピック学習ということが全学年で共通している。また、シュタイナー教育では、最初の約2時間に基本授業（エボック授業）があることが全学年で共通している。これらの各教育論では、個人学習を重要視しているのだが、その中でも、フレネ教育は2週間のうちに自分が学ぶべきことも自分自身で決定し、それを個人学習で進めていく。つまり、他の教育論のように1つだけの教科やテーマ（課題）の中で個人学習が行われるのではなく、学習者自身が決めた教科やテーマ（課題）の中で個人学習がそれぞれ行われるのである。時間割りで区切られた1つの時間内に、学習

〔表2〕

	学年	特色	時間
ホールランゲージ	小学5年生	・テーマ単元（国語、算数などの教科で区別された授業はない）	7:55~14:00の 約6時間
トピック学習	小学5、6年生	・午前は基礎的教科（国語・算数・音楽・体育など）中心で、午後はトピック学習	9:00~15:30の 約6.5時間
フレネ教育	基本的に全学年同じ（日本の小学校全学年・一部幼稚園にあたる年齢の子どももいる）	・2週目の最後の金曜に評価の時間がある ・毎日、自由作文の時間がある ・アトリエ又は個人学習の合同授業 ・基本的にすべての学習が個人の学習表に基づき、個人学習で進められる	8:30~17:30の 約9時間
シュタイナー教育	シュタイナー学校7年生（日本でいう中学1年生）	・全学年で最初の約2時間が基本（エボック）授業 ・毎週2回のオイリュトミー ・専門授業と呼ぶもの…外国語、音楽、美術、手芸工作、体育、オイリュトミー、宗教 ・基本（エボック）授業と呼ぶもの…国語、数学、理科、社会という、いわゆる主要科目といわれるもの ・土曜日に授業がある	8:10~13:25の 約5時間 (課外活動の時間を除く)

者の数と同数の教科・テーマ（課題）と個人学習が存在するのだ。そのため、学年ごとに時間割りを設定する必要がなく、全学年が同じ時間割りなのである。

<教科の枠組み>

ホールランゲージでは、テーマ単元という形ですべての教科を1つの繋がりとしている。もちろん、何度も述べているように学校や教師によって時間割りに違いがあるので、すべてのホールランゲージ教室で行われているとはいえない。日本の教科でい

う社会と理科がなく、言語・社会・理科を含んだ総合単元として学習し、算数・外国語（フランス語など）・音楽の3つの教科だけ専門の時間を設けているホールランゲージ教室（子どもたちの状況を見て、テーマ単元という形では算数などは扱いきれないと教師が判断し、教科として独立させた）もあるという。しかし、教科を区別し、切り離して考えず、1つの繋がりとして考えていることはどのホールランゲージ教室でも共通している。ホールランゲージでは、これらの教科が主要教科だという、いわば教科に順位をつけるような考えはないのだ。フレネ教育では、教科という区別があるものの、ホールランゲージと同じように、教科に順位をつけるような考えはない。これに対して、トピック学習を取り入れているイギリスは、午前には基礎的教科中心、午後にはトピック学習中心に時間割りが構成されている。それぞれの教科を別々に学んで基本的なことを学習し、そこで学んだことを関連づけ収斂したものがトピック学習だといえよう。また、シュタイナー教育では、外国語・音楽・オイリュトミーなどの専門授業、国語・算数などいわゆる主要科目といわれる内容の基本（エポック）授業がある。勉強時間が適当に分散され、毎週2度くらいずつ繰り返すことが子どもたちにとって有益と思われるものを専門授業という形で学習する。エポック授業では、主要教科といわれる中の1つの教科だけを数週間学習する。つまり、国語のエポックを4週間やっていたとすると、算数などは4週間まったく学習しないのである。トピック学習とシュタイナー教育では、主要教科という考えがあるのだ。それぞれの時間割りから、それぞれの教科に対する考えが浮き彫りとなった。

3.2 「評価」の比較

各教育論に前記のような元々の違いがあるため、「評価」の比較においても尺度の問題が生じてきた。つまり、国語単元学習の「評価」は、国語科で行われる国語単元学習のみの「評価」であり、国語科全体の「評価」ではない。ホールランゲージ・トピック学習においても国語単元学習と同様である。これに対し、フレネ教育・シュタイナー教育の「評価」では、一定期間の全体的な「評価」である（フレネ教育では2週間分、シュタイナー教育では1年間分の「評価」）。このような違いがあることを前提として比較していく。調査した各教育論の「評価」の具体例は、前記と同様に取り上げることができないので、特徴を簡潔にまとめたものを次頁〔表3〕に提示する。

<自己評価の重視>

このような比較の結果、いずれの教育論でも、「評価」は、最終的に子ども一人

[表3]

	国語単元 学習	ホールラング ージ	トピック 学習	フレネ教育	シュタイナー教育
評価する時期	学習中 継続して常に	学習中 継続して常に	学習中 継続して常に	学習中声がけや 助言などをする が二週間後	学習中声がけや助 言などをするが、 通信簿によるもの は学年末
判断(方法)	言語能力表 言語能力目標	キッド・ウォッチ ング 自己評価	教師の言葉 (発問)子ど もの個性的 な学習、活 動、経験	(本人・友達・教 師の三者によ る)話し合い グラフィック	教師による観察 教師による手書き のことばや詩



最終的に目指すこと	自己学習によ って自らを伸 ばすことがで きるようにす ること	自立した学 習者に育て ること	子ども一人ひ とりに協力し 連帯する実践 力、すなわち 社会性や自ら 学ぶ方法と意 欲を育てること	単なる知識の 習得、知の発 展、一言で言う なら教養の資 本主義化では なく、働く者の 人間的・社会的 形成と意欲の 発達	自分の周囲の事柄 に対する理解を深 め、人生における経 験を豊かなものに すること(自己教 育)
-----------	---	-----------------------	---	---	---

ひとりが自ら学び、自己を高めていくことを最終的な目標としていることが共通点としてあげることができる。つまり、自己評価できる力と、それによって自分から学ぼうとする自己学習力のある自立した人間(学習者)を育成することが目指されているのである。また、「評価」を指導過程・カリキュラムの一環として位置づけており、診断的評価、形成的評価、総括的評価が行われているのである。「評価」が最終的な結果ではなく、その子ども一人ひとりにとって何ができていて、何が足りないかを判断する意味で使用されていることも共通点である。つまり、「評価」→学習内容・学習目標の設定(もちろん、学習者の興味関心も考慮される)→実際の学習

(教師による声かけと話し合いでの「評価」・友達との相互的な「評価」・自己反省などによる「評価」も随時行われる) → 「評価」というプロセスになっており、学習を進展させていく上で、「評価」は重要で不可欠な要素となっているのである。

4. おわりに

類似しているといわれている教育論でも、あるテーマにおいて細かく見ていくと、児童・生徒中心主義、自己評価の重視などの共通点だけではなく、カリキュラム構造、教科枠などの相違点もあることが比較分析によって明らかになった。しかし、本研究では、5つの教育論を浅く広く取り上げた形となったため、各教育論への自分自身の理解もまだまだである。また、比較の点においても、尺度の問題や資料収集が十分でないものもあり、曖昧な点が多く残っている。今後も、この論文を基として、さらに研究を続けていく所存である。

【参考・引用文献】

稲垣忠彦(1984)『戦後教育を考える』, 岩波新書

稲垣忠彦・小澤周三・芝恭子・松平信久・宮原修(1984)『子どもたちのための学校 イギリスの小学校から』, 東京大学出版会

エリーズ・フレネ(1985)『フレネ教育の誕生』名和道子訳, 現代書館

ギルバート・チャイルズ(1997)『Steiner Education in Theory and Practice』渡辺穣司訳, イザラ書房

倉澤栄吉(1993)『解説 国語単元学習』, 東洋館出版社

桑原隆(1992)『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

——(1996)『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

子安文(1986)『私のミュンヘン日記』, 中公新書

子安美知子(1980)『ミュンヘンの中学生 シュタイナー学校の教室から』, 朝日新聞社

——(1983)『シュタイナー教育を考える』, 学陽書房

——(1997)『シュタイナー 再発見の旅 娘とのドイツ』, 小学館

下条美智彦(2003)『ヨーロッパの教育現場から—イギリス・フランス・ドイツの義務教育事情』, 春風社

セレストン・フレネ(1984)『手仕事を学校へ』宮ヶ谷徳三訳, 黎明書房

——(1986)『仕事の教育』宮ヶ谷徳三訳, 明治図書

- 高橋嶺(1990)『シュタイナー教育を語る』, 角川書店
- 二宮皓(1995)『世界の学校 比較教育文化論の視点にたって』, 福村出版
- 日本国語教育学会(1992)『国語単元学習の新展開 I 理論編』, 東洋館出版社
- (1992)『国語単元学習の新展開IV 小学校高学年編』, 東洋館出版社
- (1992)『国語単元学習の新展開V 中学校編』, 東洋館出版社
- 原章二・原光枝(1990)『フレネ学校と子どもたち 私たちの南フランス自由学校体験記』, 育弓社
- 原章二・原光枝(1990)『フレネ自由学校だより南フランスからのエアメール』あゆみ出版
- 不二陽子(2004)『育ちゆく子に贈る詩—シュタイナー教育実践ノート』, 人文書院
- 堀真一郎(1985)『世界の自由学校』, 表秋社
- 村上義雄(1984)『学校にもっと自由を 手がかりとしてのフレネ教育』, 朝日新聞社
- ルドルフ・シュタイナー(1994)『シュタイナー教育の実践』西川隆範訳, イザラ書房
- Ken Goodman (1986) *What's whole in whole Language?*. Heinemann Education Books

(おだの ひろこ 信州大学大学院)