

英語教育実践としてのヴィゴツキー(2): 小学校英語指導法における意味生成

西本 有逸

(英文学科)

Vygotsky as a Praxis in English Language Education (2):
Towards Sense-making in Elementary School Methodology

Yuichi NISHIMOTO

2019年11月29日受理

抄録：本稿は、小学校英語教育の根幹に「心地よさ」と「意味生成」を据えることを主張する。心地よさは、個々の表現に対する新鮮さの実感とそれらへの自己関与、そして理解と表出ができるようになる自分自身の伸びを体感することから生じる。また、意味生成とは「現実を背景とした可能性」(V.E.フランクル)が開花することをいう。意味生成の理論的基盤として、L.S.ヴィゴツキーの最晩年の「意味的場」を援用する。小学校5年生の授業実践を紹介し、豊かな意味生成について考察をおこなう。

キーワード：ヴィゴツキー・英語教育実践・小学校英語指導法・意味生成

わたしたちに足りないのは学問研究の大胆さだけであり、それなくしては高みにのぼることも深層に降りたつことも不可能である。
ミハイル・バフチン

I. はじめに

プロローグは、ヴィゴツキー(1896-1934)と同時代の旧ソビエト・クロノトボスを生き抜いたミハイル・バフチン(1895-1975)の声明である(バフチン 2013: 347)。バフチンは「20世紀最大の文学理論家」とまで称えられる(トドロフ 2001: 1)。筆者はバフチンの「大胆さ」を受容したい。学校教育のなかで未知なる可能性に満ちた小学校英語教育を、この「大胆さ」でもって拓くのである。第二言語習得を専門とする研究者は、小学生が英語を話すためには多量のインプットを必要とすると説くであろうし、かつての筆者であればヴィゴツキーを参照して小学生の英語そのものに対する概念の不確実性から小学校英語教育の限界を指摘したであろう。これらの言説は間違いではないが、「大胆さ」にはなり得ない。

小学校英語教育は中学校・高校英語教育の前倒しでは決してない。豊かな教室文化(担任と児童の教授・学習が創発する教育的営みのすべて)という土壌に支えられて花開く小学校英語教育は学問的な知見も大切であるが、「大胆さ」も必要としている。本稿は、「大胆さ」を「心地よさ」と「意味生成」に希求する。

II. 心地よさ

「心地よさ」とは、外国語という呼び名よりも異言語を学ぶときの学習者の心的状態の総体をいう。バフチンによれば、母語習得の過程とは「幼児が言葉によるコミュニケーションの中へ次第に入りこんでゆく過程」であり、「この参加の過程を深めるにつれて、幼児の意識も形成され、内容(文化)によって充たされてゆく」のである(バフチン 1980: 179)。まさしく人間は母語習得・母語環境の中で目覚めるのである。これに対して、「自国

語のおかげで既に完成されている意識が、同じく既に完成されている既成の言語に立ち向かうのは、異国語を学ぶ場合だけです。この場合には、ただその既成の言語を（所与として）受け入れる以外に、手はありません。」とバフチンは言う（同 173）。母語とは異なる異言語を学習する際に小学生が抱く意識をあまねく記述することは不可能であろう。しかし、母語と異なる音・リズム・抑揚等への違和感を越えたところに、「大胆さ」ともいえる一種の心地よさの地平が拓がっていることを仮定するのは、あながち的外れであるとはいえない。

小学校英語学習の心地よさについて、山岡（2008）は河村（2001）を引用して次のように説明している。

「河村（2001）は・・・英語学習における「心地よさ」を基本軸にして、これが若い学年における「活動そのものの心地よさ」を味わう段階から、学年が高まるにつれて「自分ののびの心地よさ」を味わう段階へと次第に変わって行くことを指摘し、この移行を「模倣能力と認知能力の関係」や「柔軟な思考から分析的な思考となる言語習得の過程」という変化に関連づけて説明している。・・・学ぶ側にとって、これは理解と表出の両方における構造の一般化として結実し、その結果としての個々の表現に対する新しさの実感と、それに付随する自己関与と、これらを総合したところに現れる自分自身の伸びを体感する心地よさへとつながる。」

（山岡 2008: 83 下線部は筆者による）

引用中の「理解と表出の両方における構造の一般化」とは、「同じ構文の表現で、それを構成する語が一部入れ替わった多くの表現に子どもを触れさせることである」という（同 83）。一例を示す。

I have many kinds of fruits here. I like some of them. But I don't like the others. First, I like an apple. It's sweet. Second, I like a banana. It's soft. Third, I like a pear too. It's juicy. And fourth, I like a mango too. It has sweet smell. But I don't like a melon. It's too sweet.

山岡（2008）はこのような談話（discourse）が単なるゲームとして表現されるのではなく、教師自らの偽りのない自己表現として提示されることが、最終的に小学生自身の「意味ある自己表現」へとつながると説く。また、下線部の構文の真の意味での一般化のためには、以下のような表現列の指導が必要となる（同 84）。

I like baseball.; I like soccer.; I like tennis.; I like volleyball.; ...（スポーツ名で冠詞なし）

I like meat.; I like fish.; I like bread.; I like pasta.; ...（食物名で冠詞なし）

I like her.; I like him.; I like you.; I like them.; ...（人称代名詞）

I like Mary.; I like Tom.; I like Nancy.; I like Ichiro.; ...（固有名詞）

I like songs.; I like books.; I like comics.; I like films.; ...（普通名詞の複数形）

これらの表現をオウム返しのごとく繰り返させ、決まり文句として丸覚えさせるような指導では、心地よさは生まれにくい。心地よさとは「一般化され抽象化された構造によって新規の発話を聞いて理解し、表出できるようになるという実感」（同 84）、すなわち母語とは異なる異言語が身についているという実感から生まれるのである。まさに、自分自身の伸びの体感・成長感と直結しているのである。

また、山岡（2008: 84-85）は小学校英語教育の要点を以下の通り挙げている（下線部は筆者による）。

1. その目標は英語という母語とは異なる「新しい言語による言語的実現の体験」である。
2. この新しい言語的実現を体験する意味内容的範囲は「基礎的自己表現」に限定される。
3. この目標のために必要な英語力は「基礎的自己表現のための英語」に限定される。
4. 「基礎的自己表現のための英語」は基本的な疑問文とその応答文および自己紹介に使われる基本的な平叙文に限定される。時制は現在と過去に絞り、相については進行形のみを取り上げ、態は能動態のみとする。

5. 中学年から高学年にかけて子どもの認知的な発達の変化に即した教育的働きかけが必要であり、それを阻害する学習活動のタイプを排除することも必要である。
6. この働きかけは、構文の抽象化を促すものでなければならない。
7. 構文の抽象化を促すのは個々の構文のタイプ頻度の増強である。
8. 中学年における1つの学習目標は身近な事物に関する英語語彙の獲得である。
9. 中学年から高学年にかけて発達する子どもの自己認識に即した教育的働きかけが必要である。
10. この働きかけは、自己関与と真の意味での自己表現を志向するものである。

筆者は、小学校英語指導法のひとつとして上記のうち、基礎的自己表現に注目したい。山岡(2008)は小学生の認知的発達に合わせて、ごっこ遊び(=思考停止の活動)からの脱却と基礎的自己表現への移行を提唱する。このことは「単純な繰り返しから、言語の学習上において有意義的で、自己関与性の高い繰り返しへの転換」(同 84)にはかならない。自己関与性とはなにか。

「高い自己関与性とは、真の自分を表現する自己表現へとつながることをいう。つまり、ごっこ遊びに代表される代償的自己でもなく、仮想的な自己でもなく、偽りのない自己の表現への移行が自己関与を高めるのである。」

(山岡 2008: 84 下線部は筆者による)

この言説を敷衍すると、基礎的自己表現においてはリアリティ(reality)とその中における存在論的自己(ontological self)が鍵概念(key concept)となる。「代償的自己でもなく、仮想的な自己でもなく、偽りのない自己」とは、今ここの現実世界(here and now, the real world)を生きている、ほかでもない等身大の自分自身なのである。今ここの現実世界を生きている小学生が何かしらに触れ、何を感じ、何を異言語で表出するのか—もちろん語彙や構文の制約はあるのだが—このことが基礎的自己表現の要諦となる。世俗的な言説のひとつに「母語では気恥ずかしくて言えないことが、異言語では言えるし、言うことで気持ちがよくなる」という言説があるが、基礎的自己表現の心地よさの正鵠を射ている、といえよう。

基礎的自己表現は何をめざしているのか。確かにそれは、リアリティにおける存在論的自己の定位なのであるが、そのベクトルは意味生成(sense-making)を志向する、と筆者は考える(Nishimoto 2019)。「世界は意味を持っている」のであり(バフチン 1988: 324)、意味あふれる世界というリアリティに異言語でもって、どのように交通していくのか、どのように応答するのか、「大胆さ」をともなって心地よく意味を紡いでゆく、そのような意味生成の営みの起点が基礎的自己表現なのである。

Ⅲ. 意味生成

ヴィゴツキーはフランスの心理学者フレデリック・ポーランの研究に倣い、意味を語義的意味(значение, meaning)と個人的主観的意味(смысл, sense)に分けたことで知られる。ヴィゴツキーは言う。

「ポーランは、単語の意味と単語の語義とのあいだに区別をもうけることによって、ことばの心理学的分析に大きな貢献をした。単語の意味というのは、ポーランが言うように、その単語によってわれわれの意識のなかに発生する心理学的事実の全体である。意味は、このようにして、つねに動的・流動的な、複雑な形成物であるが、それはさまざまな不動性の若干の領域をもつ。語義は、なんらかの話の文脈のなかで単語が獲得する意味の諸領域のうちの一つ、それも、もっとも頑固で規格化された正確な領域である。」

(ヴィゴツキー 2001: 414-415)

単純化すると、語義的意味とは普遍的な辞書的意味であり、個人的意味とは個人の感情・情動や経験を伴う主

観的な意味である。本稿では、これから前者には語義を、後者には意味という用語をあてる。また、意味生成 (sense-making) とは個人的主観的意味 (смысл, sense) が創発されることを、あらかじめ断っておく。さらに、人間の内言においては意味が語義を凌駕する、すなわち意味の語義にたいする優越性が認められることが重要となる。

さて、意味の生成が起こるためには何かしらの「場」が想定されうる。ヴィゴツキーは最晩年に意味的場 (смысловое поле, semantic field) という概念を導入している。

IV. 意味的場

ヴィゴツキーは、1933年春にモスクワに滞在したドイツの心理学者クルト・レヴィンと親交を深め、影響を受けている^{注1} (Zavershneva & van der Veer 2018: xix, 403)。レヴィンは社会心理学の創始者であり、心理学に「場の理論」を導入したことで知られる。レヴィンによれば、人間の行動 (B) は人格の特性 (P) と場の力 (E) の関数として定式化される ($B = f(P, E)$)。主著『社会科学における場の理論』を翻訳した猪股佐登留は「あとがき」で次のように説明している。

「レヴィンは物理学に現われた 2 つの思想類型であるアリストテレス流の構想とガリレオ流の構想との対立が心理学でもみられる・・・後者では、事象を個別的にみないで一体的に取扱い、函数的概念が定立される・・・心理学における行動は有機体と環境の函数関係として表現せられるものであり、・・・レヴィンは「生活空間」と名づけているがそれは「起り得べき事象の総体」として約言出来よう。このような心理学的世界が心理学的出来事を規定する「場」である。」

(レヴィン 1956: 329)

ヴィゴツキーはレヴィンの心理学的場と非現実的平面 (= 「起り得べき事象の総体」) の考え方をもとにして、「意味的場」を導入した。意味的場により一般化の平面と世界に対する媒介的關係の平面が理解できるようになる (Zavershneva & van der Veer 2018: 403)。また、ヴィゴツキーは 1933年 5月 3日に以下のメモ書きを残している (Zavershneva & van der Veer 2018: 404-405)。

注目せよ！ *K. Lewin* May 3, 1933

1. なぜ概念は行為を自由にするのか？

2つの問題

(1) 現実の平面への思考の關係

(2) 思考の平面における移行

[彼らが空想するとき、これは非現実的平面におけるのと同じように同じ平面での移行である。思考においては、より現実的な平面での移行である。]

2. なぜ何年にもわたる思考はより多くの意味を獲得するのか？

[概念-現実における關係性 (数) --システム間の關係性]

思考における主要なことは自由である。私は私の望むようにできる。そこから行為へと変換される。しかし、自由は思考の中で生まれる。

[思考において--ベクトル場からの離脱]

概念-新しい關係+自由 ベクトル場からの離脱

注目せよ！ 意味的場の役割：・・・

全てが意味によって満たされる。

幼児において：全ては私の中にあり、私は全ての中にある。
人は何かを見るとき、常に彼は思い出したり、考えたりしているようである。

また、1933年10月27-29日の内部会議では以下のメモを残している (Zavershneva & van der Veer 2018: 391-397)。

「レヴィンのデータと比較せよ。驚くべき一致。しかし、新しいことは、外界ではなく、内なる意味的場を考慮しなければならない。」

レヴィンが非現実的平面を主体の願望や夢と結びつけたのに対し、ヴィゴツキーは意味的場を主体の思考と結びつけ、注1の言説にあるように「意味的場は思考の力によって必然性を認識することができる」ようになるのである (吉國 2018)。意味的場における思考は現実的平面においてなされるが、非現実的平面での思考を経由して現実に回帰してくる、というのがヴィゴツキーの意味的場の最大の特徴である。

V. 意味生成を志向する小学校英語教育実践

2018年9月26日に公開された京都教育大学附属桃山小学校5年1組の外国語科授業（授業者：高橋詩穂教諭 (JTE)・木村明憲教諭 (HRT)・Jason Davidson (ALT) 単元：What time do you get up?) について紹介する。

1. 単元の目標

- ・ 一日の生活に関する表現や頻度を表す語がわかり、まとまりのある話を聞いておおよその内容を捉えたり、一日の生活について言ったりする。【知識・技能】
- ・ 一日の生活に関する表現や頻度を表す語を、自分の日課や家での役割に合わせて適切に選んで友達と伝え合う。【思考力・判断力・表現力】
- ・ 一日の生活に関する表現や頻度を表す語に関心を持ち、意欲的に世界の子どもの生活の様子を聞いたり、友達とのコミュニケーション活動に取り組んだりする。【主体的に学習に取り組む態度】

2. 言語材料

- 【尋ねる表現】 What time do you get up? / Do you get the newspaper?
 【答える表現】 I usually get up at seven. / I always get the newspaper.
 【副 詞】 always / usually / sometimes / never
 【日 課】 get up / wash my face / wash my hands / brush my teeth / comb my hair / eat breakfast / go to school / do my homework / eat dinner / take a bath / watch TV / go to bed
 【家での役割】 get the newspaper / wash the dishes / take out the garbage / set the table / clean my room / walk my dog / water the plants / clean a bathroom / make my bed / fold laundry

3. 本時の展開

【挨拶・帯活動】

- 挨拶・日付と天気の確認・歌
- 語彙の定着・・・日課や家での役割についての語彙をジェスチャをしながら声に出して言う。

- 副詞の定着・・・チャンツにのって副詞を変えて文を言う。
- 表現の活用・・・スモール・トークを行う。家での役割をテーマに会話をする。

【展開】

- リスニング・・・ベレア小学校の子どもの日課について聞き取り、副詞や時刻について理解する。
- 発表・・・友達に自分の一日を紹介する。よかった点やアドバイスを伝え合う。

【振り返り】

- 本時の学習を振り返る。振り返りシートに記入する。

4. 児童による意味生成

頻度を表す4つの副詞 **always / usually / sometimes / never** を提示するときには、英単語の下にそれぞれ蟻さん・ウサギさん・バツタさん・両目を恥ずかしそうに覆っているアライグマさんのイラストが描かれていた。児童はそれぞれの頻度の違いについて考えるなかで、「**always** のアリさんは毎日働いているんだと思う。」
「**usually** のウサギさんは80パーセントぐらいだいたい働いているのかな。」と意味づけをしていった。児童のワークシートの記入例を示す。

- 1) I (**always** / usually / sometimes / never) do my homework at 5:00.
- 2) I (always / usually / sometimes / **never**) go to bed at 9:15.
- 3) I (always / usually / **sometimes** / never) clean my room.
- 4) I (always / usually / sometimes / **never**) fold laundry.

さらに、本授業において意味生成の契機となったのは、授業者の以下の振り返りである。

「家での役割について交流していくと、家での役割をしっかり果たしている児童と、ほとんどしていない児童が多くいる実態が見えてきた。そして第5時では、さらに家での役割についての表現を増やし、互いの家での役割について交流した。生活を表す語と同じようにジェスチャーを交えながら語彙に慣れ親しませるようにした。」

(京都教育大学・附属桃山小学校・附属桃山中学校・附属高等学校 2019: 32)

すると、以下のような児童の振り返りが多く見られるようになった。

- 「**never** ばかりだったから、ちゃんとお手伝いをやろうと思いました。」
- 「自分は **never** ばかりだったけど、友達には、**usually** や **always** の人もいたので **never** だけにはならないようにしたい。」

これらは、児童のすぐれた意味生成 (**sense-making**) である。家での役割についての友達との交流を通して、自分自身の生活を見つめ直そうとする、そのような意思と結びついた意味生成であるといえよう。まさに、教室という現実的平面においてなされた児童の思考が、想像上の思考あるいは意思(=お手伝いをしよう)を経由して現実に回帰してきた意味生成なのである。

VI. むすび

第二言語習得研究のひとつの用語に「意味のやりとり」あるいは「意味交渉」(**negotiation of meaning**)がある。文字通り、意味のやりとり・キャッチボールを通して、第二言語の習得が進むという考え方である。このよ

うな基礎的かつ低次の活動を経て、より高次で豊かな意味生成が起こりえることを本稿の実践は教えてくれる。要諦は次の通りである（下線部は筆者による強調）。

・児童は以下の基礎的自己表現に習熟する。

- 1) I (always / usually / sometimes / never) do my homework at 5:00.
- 2) I (always / usually / sometimes / never) go to bed at 9:15.
- 3) I (always / usually / sometimes / never) clean my room.
- 4) I (always / usually / sometimes / never) fold laundry.

- ・新出学習事項である頻度を表す副詞の意味づけを行う。
- ・他者との対話・やりとりを通して、現実世界の自分を振り返る。

結局のところ、意味生成の意味とはいったい何であろうか。筆者は以下に優る言説を寡聞にして知らない。

意味とは現実を背景とした可能性（possibility against the background of reality）である。V. E. フランクル

注

注1 もっとも、レヴィンを批判している言説も確かに存在する。「レヴィンのもっとも大きな誤りは、人間が行為に対してもつ自由と人間的思考とを対立させたことにある。私たちは、意思の自由は、認識された必然性、自然の支配以外のなにものでもないことを知っている。」（ヴィゴツキー 2006: 127-128）

参考・引用文献

- バフチン, M. (2013) 『ドストエフスキーの創作の問題』（桑野隆 訳） 東京：平凡社
- バフチン, M. (1988) 『ことば 対話 テキスト』（新谷敬三郎ほか 訳） 東京：新時代社
- バフチン, M. (1980) 『言語と文化の記号論』（北岡誠司 訳） 東京：新時代社
- 土井捷三 (2016) 『ヴィゴツキー〔思考と言語〕入門』 大津：三学出版
- 河村信士 (2001) 「総合的な学習の時間で行う英語活動の一考察—楽しい英語活動の連続を求めて」
『福岡県教育センター長期研修 H13』 pp.31-38.
- 京都教育大学・附属桃山小学校・附属桃山中学校・附属高等学校 (2019) 『英語による発信力育成を
目指して：「話す」ことへの意欲を持ち続ける指導の在り方に注目して』 プロジェクト報告書
- レヴィン, K. (1956) 『社会科学における場の理論』（猪股佐登留 訳） 東京：誠信書房
- Nishimoto, Y. (2019). Sense-making Pedagogy: Vygotsky's *Perezhivanie*, Ricouer's *Mimesis*, and
Spinoza's *Conatus*. A paper presentation at International Meaning Conference 2019 in London.
- トドロフ, T. (2001) 『ミハイル・バフチン 対話の原理』（大谷尚文 訳） 東京：法政大学出版局
- ヴィゴツキー, L. S. (2001) 『新訳版 思考と言語』（柴田義松 訳） 東京：新読書社
- ヴィゴツキー, L. S. (2006) 『障害児発達・教育論集』（柴田義松・宮坂瑠子） 東京：新読書社
- 山岡俊比古 (2008) 「小学校英語学習における認知的側面—認知的発達段階に即した学習とその促進」
『兵庫教育大学大学院連合学校教育学教育実践学論集』第9号 pp.75-86.
- Yasnitsky, A. (2010). Uncovering Vygotsky's archives. *Journal of Russian and East European Psychology*,
48(1), 3-96.
- 吉國陽一 (2018) 「ヴィゴツキーによる自由の構想と意味的場の生成：アーカイヴ内文書の分析に基づいて」
ヴィゴツキー学第20回大会 口頭発表資料
- Zavershneva, E. and R. van der Veer. (2018). *Vygotsky's Notebooks: A Selection*. Singapore: Springer.