

表象主義をのりこえる英語科教育 —バフチン・ヴィゴツキー的アプローチ—

西本 有逸

(京都教育大学英文学科)

English language education beyond representationalism:
A Bakhtinian-Vygotskian approach

Yuichi NISHIMOTO

2011年11月30日受理

抄録：本稿はある小学校外国語活動の授業を事例として取り上げ、表象主義をのりこえる英語科教育として紹介し考察するものである。言語を媒介とした表象の随意的操作は概念形成に必要不可欠であり、表象の重要性は母語ではない外国語・第二言語・異言語としての英語科教育においては論を待たない。しかし、人間が「現存在する」(ハイデガー) この世界を表象のうちのみ捉えることは、教育という営みのなかでは危険を伴う。主知主義が持つ陥穽が待ち受けているからである。英語科教育も決して例外ではなく、表象主義を凌駕していくことが「教育的価値」(勝田守一) を持ち得る。世界を表象だけで捉えない、すなわち表象主義をのりこえるとはどのような意味なのか。この問いに対して、バフチンの *разноречие* (ラズナレーチエ、言語的多様性) あるいは *разноголосица* (ラズナガローシツア、様々な声)、ヴィゴツキーの *личность* (リーチノスチ、人格) の理論から考察する。

キーワード：英語科教育、表象、表象主義をのりこえる、バフチン、ヴィゴツキー

I. はじめに

表象とは何か。それは「脳が環境に関する情報を拾い上げ、貯蔵し、操作することを可能にする方法であり、“今、ここ”の世界を超えるものである。知覚→表象→概念(形成)へと進むと考えられる。」(西本 2010) しかし、この定義は厳密なものではない。心理学、特に旧ソヴィエト心理学のヴィゴツキー学派では表象は次のように説明される。「過去の経験(感覚や知覚)に基づいて、記憶や想像の中で再現されることにより発生する対象や現象(出来事)の直観的イメージのこと。表象は関係する客体が不在でも発生するので、通常は知覚よりも明瞭でなく、詳細ではないが、図式化されており、一般化されている。表象には、似た客体から成るひとまとまりの類に固有な最も特徴的な直観的特質が反映されている。(中略) 表象はその直観性によって、抽象的な概念とは区別される。表象にはまだ、抽象的概念の中に現れるような、直接的知覚からは隠れた内的な法則的結合や関係が捉えられていない。記憶や想像や思考の過程において表象の随意的な操作が可能になるのは、言語システムの側からの調節による。言語の媒介によって、抽象的概念の中でその後の表象の加工がおこなわれる。」(ダヴィードフ・ザポロージェツ・その他編『心理学辞典』1983年 モスクワ、中村(2007: 41)より重引、下線部は筆者による。) 英語科教育の観点から考えると、下線部は極めて重要である。母語を獲得したあとの児童・生徒に対する外国語・第二言語・異言語としての英語科教育においては、「表象の随意的な操作」が大きな課題となるからである。

さて、上述のような表象を“のりこえる”教育とは何か。それは「世界を表象のうちには捉えない」(ルイクリン 1997: 211)ということを生徒も教師も実感できる教育あるいは教育実践ではないだろうか。本稿では、表象主義をのりこえる英語科教育の事例を、ある小学校外国語活動の授業実践から取り上げ、その意義についてバフチンとヴィゴツキーの理論から考察していく。

Ⅱ. 小学校外国語活動における事例

筆者が京都市立A小学校の研究授業を参観しに訪れたときの事例報告である。同校は文部科学省による研究開発指定を受け、第3学年より第6学年まで週1時間英語科として英語の授業が行われている。本事例は第4学年の授業である。単元についての説明と授業過程は以下の通りで、授業者が作成した指導案からの引用である。

1. 単元名と目標

“What face?” (「どんな顔?」)

さまざまな形の色板で作成した顔を見て、それぞれがどのような表情に感じるかを伝え合う。

2. 単元の評価規準

【コミュニケーションへの関心・意欲・態度】

- ・自分の気持ちや状態を伝えようとする。
- ・さまざまな色板で顔を作り、作った顔をどのように感じるか、友達と交流しようとする。

【表現の能力】

- ・相手とのやりとりを通して、自分の気持ちを答えたり、自分の欲しい色板を伝えたりする。
- ・作った顔を見てどのように感じるかを尋ねたり、伝えたりする。

【理解の能力】

- ・色や形を表す語を聞いてわかる。
- ・さまざまな気持ちや状態を表す語を聞いてわかる。

【言語や文化についての気づき】

- ・気持ちを表すには、さまざまな方法があることに気づく。
- ・人によって、感じ方が違うことに気づく。

3. 単元について

本単元では、友達同士で表情やジェスチャーを交えて話す様々な体験的な活動を行う。実際に友達と表情やジェスチャーなどを意図的に交えながら話すことによって、相手に自分の思いを伝える楽しさや、相手の思いを理解する楽しさを感じ取らせ、コミュニケーションを大切にできる心と態度を培いたい。

第1時では、歌やゲームを通して気持ちを表す語に慣れ親しむ時間とする。すでに3年生のときから毎時間、英語での挨拶や自分の気持ちを表す表現に慣れ親しんできているので、安心して取り組むことができると考える。“Hello Song”をジェスチャーをつけて歌ったり、互いに気持ちを尋ねたり答えたりする活動場でジェスチャーを取り入れたりとすることで、相手に伝わりやすくなることに気づかせたい。

第2時、第3時では、歌やゲームを通して顔や身体の一部、色、形の言い方に慣れ親しむ時間とする。顔や身体の一部、色、形についても、3年生の英語科で学習しているので、児童たちにとっては初めて出会う言葉ではない。ここでは、3年生での学習で出てきた英語をもう一度思い出したり、さらに自信をもって言ったりすることができるように、インプットとアウトプットを何度も繰り返すことをねらって歌やゲームを取り入れる。こうして慣れ親しんだ英語を使って、第3時の自分の気持ちを表す顔を作る活動につなげていく。この顔作りの場面では、「～色の○○という形がほしい」ということを相手に伝えないと、自分の気持ちを表す顔作りができない。このような状況での活動を設定することで、児童たちは英語で言えなくても、指で指し示したり、ジェスチャーや表情を使ったりして、何とかして自分の欲しい形の色板を相手に伝えようとすると思われる。

第4時(本時)では、前時に作った顔を友達と交流する中で、その顔がどのような表情に感じるかを伝え合う。ここでも、相手とのやりとりを通してジェスチャーや表情を使って自分の気持ちを伝え合えるようにしたい。また、この活動では、自分が考えていたのと違ったものの方や感じ方に出会うことが考えられる。さまざまなものの方や感じ方にふれることで、人によってものの方や感じ方が違うことがあるということを感じ取らせたい。

4. 活動・評価・言語材料の計画

時間	目標 (○) と 主な活動 (・)	評価の重点				言語材料	
		関心 意欲 態度	表現	理解	気づ き	表現	語彙
1	<p>○歌やゲームを通して気持ちを表す語を知り、ジェスチャー等でもそれが伝えられることに気づく。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・“Hello Song”を歌う。 ・Let’s play! 指導者の指示に合わせて、さまざまな表情をする。指導者の表情を見て、どのような気持ちか答える。(英語ノート1 p.10 電子黒板ソフト) ・Listening 絵カードを見て、どのような表情をしているか、Yes./No.で答えたり、絵カードを指さしたりする。 ・“Head, Shoulders, Knees and Toes”を歌いながら、顔と身体の部位の言い方を知る。 ・尋ねられて自分の気持ちを答える。 	○			○	<p>Hello. How are you? I’m</p> 	<p>【気持ち・状態】</p> <p>happy, fine, good, OK, angry, sleepy, hungry, sad, surprised, hot, cold</p>
2	<p>○歌やゲームを通して、顔と身体の部位、色の言い方を知り、挨拶をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・“Hello Song”を歌う。 ・“Head, Shoulders, Knees and Toes”を歌う。 ・ゲーム Touch the color! をする。 ・ジェスチャーをつけて友だちに挨拶をする。(英語ノート1 p.11 電子黒板ソフト) ・Listening CDを聞いて、どちらのペアが話しているかを答える。(英語ノート1 p.14 電子黒板ソフト) ・ミッシングゲーム、おはじきゲーム、ドンじゃんけんゲームをする。 		○	○		<p>【色】</p> <p>red, blue, yellow, orange, pink, white, green, purple, brown, black</p> <p>【形】</p> <p>circle, square, rectangle, triangle, heart, diamond, star, oval</p>	
	<p>○欲しい色板を選んでもらい、顔を作る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・“Hello Song”を歌う。 					<p>What do you want? ..., please. Here you are!</p>	

3	<ul style="list-style-type: none"> ・“Head, Shoulders, Knees and Toes”を歌う。 ・ミッシングゲーム、おはじきゲーム、ドンじゃんけんゲームをする。 ・Let's make a face! さまざまな形の顔台紙と色板とを選んでもらい、顔を作る。 	○	○		<p>Thank you. You're welcome.</p> 	<p>【顔と身体 の部位】</p> <p>head, shoulder, knee, toe, eye, ear, mouth, nose</p>
4 本 時	<ul style="list-style-type: none"> ○作った顔をどのように感じるかを友だちと交流する。 ・“Hello Song”を歌う。 ・Let's interview! 前時に作った顔を受け取り、どのような表情に感じるかを友だちとインタビューし合う。 ・互いにインタビューして感じたことを発表する。 	○		○	<p>What face?</p> 	

5. 本時の授業過程

児童の活動	指導者の活動 (日本人教員2人によるTT)	指導上の留意点
<ul style="list-style-type: none"> ・挨拶をする。 Hello. I'm fine / OK. 	<ul style="list-style-type: none"> ・元気で全体に挨拶する。 Hello! How are you? ・名札を渡しなが、個別に挨拶をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・1対1でやり取りをする場面を持つようにする。(児童数は15名) 
<ul style="list-style-type: none"> ・“Hello Song”を歌う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・“Hello Song”をジェスチャーをつけながら児童と一緒に歌う。 Hello. Hello. Hello. How are you? I'm fine. I'm fine. I hope that you are, too. 	<ul style="list-style-type: none"> ・指導者自ら元気で歌うことで、児童にも元気で歌わせるようにする。 ・歌詞の気持ちを表す言葉の部分を変えて、いろいろな表現に慣れるようにする。
<ul style="list-style-type: none"> ・Let's interview! をする。 前時に完成した顔の作品を受け取り、友だちと互いに見せ合っどのような表情に感じるかを伝え合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・インタビューをすることを告げ、やり方を実演する。 ・あらかじめ作っておいた作品を児童に見せ、どのような表情に感じるかを尋ねる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・このインタビューでは、児童が自分は happy face だと思っていたが、友だちの中には sad face だと思う人もいて、人それぞれもの見方や感じ方が違うことに気づ

<p>S1: Hello. What face? S2: Hello. Happy face? S1: OK. S2: What face? S1: Hungry face. S2: OK. Thank you. S1: Thank you. Good-bye. S2: Good-bye.</p>	<p>T1: Hello. What face? T2: Hello. Happy face? T1: OK. T2: What face? T1: Umm..., angry face? T2: OK. T1: Thank you. Good-bye. T2: Thank you. Good-bye.</p>	<p>かせることをねらいにしている。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>【コミュニケーションへの 関心・意欲・態度】 作った顔をどのように感じるか、友だちと交流しようとする。<行動観察></p> </div>
<p>・インタビューして感じたことを発表し合う。 「僕は happy face だと思っていたけれど、5 人も友だちが surprised face だと思っていました。」 「私は、友だちの作品を見て、angry face だと思いましたが、他の友だちは hungry face だと思っていました。」 ・数名の児童は作品を紹介する。</p>	<p>・児童にインタビューの感想を聞く。 ・まず指導者が自分の作品を紹介し、紹介の仕方を示すことにより、児童にも紹介を試みようという気持ちをおこさせるようにする。 ・数名の児童に作品を紹介するよう指示する。</p>	<p>・互いに感じ方が違うことを認め合い、温かい気持ちで終われるようにする。 ・児童が作品を紹介した際にその作品についてどのような点がよいか言ったり、どのような表情に感じるかなどを尋ねたりすることにより、発表したことへの成就感をもたせるようにする。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>【気づき・自他の理解能力】 人には表現の感じ方や表し方に違いがあることに気づく。<行動観察></p> </div>
<p>・本時の振り返りをする。 ・挨拶をする。</p>	<p>・本時の英語を使おうとする態度について評価する。 ・挨拶をする。</p>	<p>・元気で挨拶することで、本時を充実した気持ちで終わられるようにする。</p>

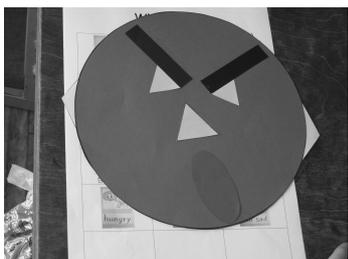
6. 表象をこえるということ：児童の振り返りにおける声

小学校外国語活動の授業で、まず第一に捉えなければならないのは、児童の意識である。意識を捉えるための手立てとして児童が授業の終わりに記入する「振り返りカード」を採用・参照する。下の児童 B と児童 C の作品と振り返りに注目してみよう。



【児童 B の振り返り】

わたしは HaPPi の face を作りました。きいてみたら、みんな HaPPi と答えてくれてうれしかったです。わたしが答えても、せいけいしたのでうれしかったです。みんなわかりやすかったです。(原文のまま)



【児童 C の振り返り】

色々な先生に聞いたらほとんど分かってくれたのがうれしかったです。でも「ホット」と言ってまちがえた友だちもいたけど顔の色が赤だからだと思います。(原文のまま)

児童 B は happy の表象として、ハート型の両眼と笑いを表す逆三角形の口、赤・ピンク・橙という明るい色調を使用して顔を作成している。児童 C は angry の表象として、吊り上がった眉と何かしらを叫んでいる口、紅潮した赤色に満ちた顔を作成している。hot の表象も間違えてはいない。これらは、いずれも英語を使用する表象レベルでの例である。それでは、表象をこえているという児童の声はどのような声なのであろうか。



【左の友達作品に対する児童 D の振り返り】

最初はハッピーだと思ったけど外れて、二回目に「アングリー？」と聞いたら、〇〇さんが OK と言ってわたしは人によって感じかたがちがうんだなと思いました。(原文のまま)



【左の友達作品に対する児童 E の振り返り】

〇〇さんのが I'm OK だとおもたけど、I'm sleepy だって。わたし思ったことがちがっていて、I'm sleepy だったんだと思った。(原文のまま)

【左の友達作品に対する児童 F の振り返り】

さいしょ、〇〇さんのはないているかおだと思ったけど、2回目で sleepy だった。ひとによって感じかたがちがうんだなあ～と思いました。(原文のまま)

児童 D, E, F に通底しているのは、他者の認識と自己の認識との差異を明確に意識していることである。児童 D の「人によって感じかたがちがうんだな」という声、児童 E の「わたし思ったことがちがっていて」という声、児童 F の「ひとによって感じかたがちがうんだなあ～」という声が証左である。3 人の児童の意識は表象をこえたものとして捉えることができる。

このほかにも、次のような他の児童たちによる振り返りの記述があった。

- ・「ぼくが、言うときまちがえてくやしかったけどおもしろかった。先生とはなせてよかった。」
- ・「〇〇さんのフェイスを見た時アイムオッケーだと思ったけど次にアイムハッピーと思ってアイムハッピーといたら、正かいしてうれしかった。」
- ・「〇〇先生に聞いたとき〇〇先生が happy とまちがえてぼくは angry だと思ったのでちがうな～と思いました。」
- ・「絵(顔)をうまく書けました。人によって感じ方がちがうんだなと思いました。」
- ・「みんないろんなかおがあって、おもしろかったです。」

これらの声も表象をこえたものとして同定され得る。

Ⅲ. 表象をこえるもの—голос (ゴース, 声) と личность (リーチノスチ, 人格)

これまでに述べてきた授業の本質をどのように捉えたらよいのか。授業者は指導案のなかに、2つのキャリア

教育の視点を組み込む。ひとつは、表情やジェスチャーを使って自分の気持ちを分かりやすく表現するというコミュニケーション能力であり、もうひとつは、人には表現の感じ方や表し方に違いがあるということに気づく自他の理解能力である。前者が英語を使用しながらの表象レベルに関わるものであるとすれば、後者は表象をこえるものに気づく能力であろう。本稿は後者を対象とするが、事例の紹介のあとには理論的考察が欠かせない。

1. 世界を表象だけで捉えないということ

教育学研究者である西岡けいこ氏（西岡 2005, 2008）は近代教育学の前提はデカルト的コギトであるとし、次のように批判する。「18世紀ドイツで近代教育学を体系づけたヘルバルトはそれを「表象心理学」として提示し、その後、「児童心理学」、「発達心理学」…「脳科学」と変遷するが、一貫して変わらないのは、予め定めた内容を効率的に伝授する技術開発を、教育学の使命とする姿勢である。…コギトに基づく教育学はこの流勢を押し返す議論を明示的に展開できないでいる。」（西岡 2008: 347）西岡氏は「現在の硬直的な教育学を突破する手がかり」をメルロ＝ポンティに求め、教育学はオプティミズム（教えるおとなとは「子ども達からの脱自を引き受けつつ子ども達の未来に脱自をする意味生成の媒体」（同 357）であり、教えるおとなを越えていく子どもへの信頼、そしてその解放感）の上に語り直されるべきである、と言う。本稿でメルロ＝ポンティを詳細に論じる余裕はないが、コギトを表象に置き換えても問題は変わらない。

筆者は、現代ロシアの気鋭の哲学者ミハイル・ルイクリンが20世紀における世界最大の文芸学者ミハイル・バフチンに言及した、次の言説に刮目している。

「テキストのうちに、ことばの環境の不均質性や、現実には様々に異なる諸々の声、イントネーション、意図が入り込むのを許容するとは、世界を表象のうちに捉えないということであり、言葉のコンテクストを作者の「私」の全能に従わせる（モノログ主義）ことをしないということである。」

（ルイクリン 1997: 211 下線部は筆者による。）

言語教育の一環としての英語科教育に携わる者が肝に銘じておきたいことばである。なるほど、外国語・第二言語・異言語としての英語科教育では、概念形成の基盤となる表象の操作が重要であることは言うまでもない。しかし、言語教育に限らず教育そのものが表象主義に陥ることは、世界を記号化して捉えることに繋がり、悪しき主知主義に墮することになりかねない。表象主義は認識論的な枠組みを越境することはないからである。言語教育の神髄はことばを媒介として世界（自己や他者を含む万物）の在りようを存在論的に問い続けることにある。

本授業の要諦は、児童が人には表現の感じ方や表し方に違いがあるということを友達（他者）の様々な声を通して、表象をこえたものとして学んでいることに他ならない。この声の多様性こそがバフチンの言う *разноречие*（ラズナレーチエ、言語的多様性）あるいは *разноголосица*（ラズナガローシツア、様々な声）である。

2. バフチンの *разноречие*（ラズナレーチエ、言語的多様性）と *разноголосица*（ラズナガローシツア、様々な声）

разноречие（ラズナレーチエ、言語的多様性）とは、バフチンの『小説における言葉』（1934-1935年クスタナイにて執筆、1975年モスクワにて出版）によく出てくる用語である。接頭辞 *разно-*（異なる、様々な）と *речь*（レーチ：ことば、発話、パロール）から構成されており、文脈によっては辞書的意味である「矛盾、相違、不一致」という訳語が当てられることもある。英語訳としては *heteroglossia*（異言語混淆）が使用される。*разноголосица*（ラズナガローシツア、様々な声）は『ドストエフスキイの創作の諸問題』（1928年）のポリフォニー（多声性）に近い概念であり、文字通り「様々な声がある状態」を指す。要するに、*разноречие* も *разноголосица* もバフチンの対話原理の基底概念なのである。本授業においては至るところに教師と児童、児童と児童の対話が確認された。*голос*（ゴーラス、声）が飛び交っていたのである。ここで、声とは「心と身体とがお互いに協働し合うことが顕現する、傑出した場」（メルロ＝ポンティ 2001）であり、「*речь*（レーチ、ことば）を語る意識として、常に意志とそれ独自の音色と価値を持つもの」（Nishimoto 2011）なのである。この声こそが表象をこえるものとして、第一に位置づけられなければならない。なぜなら、声には情動的・意志的ト

ーンやイントネーションが付与されているからである。バフチンは言う。「歴史的な人類という単一の存在のうちに占めるみずからの唯一の位置を是認するかぎり、つまりこの存在にたいして、不在証明（アリバイ）をおこなわずに、能動的な情動・意志的態度をとるかぎり、わたしはこの存在が容認する諸々の価値にたいして、情動・意志的な態度をとることになるのである。もちろん、歴史的な人類のさまざまな価値というばあい、われわれはこの言葉にイントネーションを付与するわけで、この言葉への一定の情動・意志的な態度を抜きにすることはできない。」（バフチン 1999: 75）さらに、「人格の真の生を捉えようとするなら、ただそれに対して**対話的に**浸透するしか道はない。そのとき、真の生はこちらにゆえ、**自ら**すすんで自由に自己を開いてみせるのである。」（バフチン 1995: 123）児童は対話の過程で自他の意識の相違を覚醒している。対話における声こそが、自己と他者の存在が明晰に浮かび上がってくる契機となっているのである。存在に関して言及するならば、バフチンの存在論は「在るとは対話的に交通することを意味する。人格の真の生はそれに対話的に染み入って、はじめて捉えられる。人格の貴重な唯一無二の世界どうしの相互作用として世界は在る。」（桑野 2008）とまとめられようが、本授業を参観させていただいていると、常時、バフチンの存在論を彷彿とさせるものがあつた。

3. ヴィゴツキーの личность（リーチノスチ、人格）

次に、本授業をヴィゴツキーの личность（リーチノスチ、人格）から読み解く。ヴィゴツキーの人格理論は独特である。その始源は「人間の本质は、個々の個人に内在するいかなる抽象体でもない。それは、その現実性においては、社会的諸関係のアンサンブルである。」というマルクスの「フォイエルバッハに関する第6テーゼ」である。つまり、その社会性が第一義ということになる。「すべての高次精神機能は、社会的規律の心内化された関係であり、人格の社会的構造の基礎である。人格の成分、発生的構造、行動様式、要するに人格のあらゆる本性は、社会的なものなのである（ヴィゴツキー 2005: 183）。人間の高次精神機能は精神間機能（外部）から精神内機能（内部）へと転回・転生される、というヴィゴツキーの慧眼に従えば、「私の人格というのも、現実世界、あるがままの世界における私自身の自己規定のプロセスであり、結果である。人格とは、「全一的な統一体としての」この世界を、私の認識、私の活動、私の動機、私の意志、私の経験、私の価値といったものと関連づけて内化するプロセスであり、またその内化の産物なのである。」（A. A. レオンチェフ 1996 A. A. レオンチェフはヴィゴツキー学派の一人である。）このような人格概念は明らかに表象をこえたものとして捉えられなければならない。声の不一致すなわち矛盾から、人には表現の感じ方や表し方に違いがあるのだ、という自他の関係概念（社会的諸関係のアンサンブル）を表象をこえたものとして内在化することで、人格の一部が形成されていくのである。それは、世界観の発達とも同義である。ヴィゴツキーが言うところの世界観とは、「世界とか世界のもっとも重要な部分に関するなんらかの論理的な、熟慮された、意識的体系に仕上げられた見解」では決してない（ヴィゴツキー 2005: 376）。「世界観は、人間の行動全体、外的世界に対する子どもの文化的態度」（同書同頁）を意味し、人格とともに子どもの文化的発達の結果生じる重要な概念である。

さて、本授業では自分で作り上げた顔の作品をお面のようにして自分の顔を隠して、友達とやりとりをする児童の姿が何人か見受けられた。それは、この上なく微笑ましい光景であつた。彼らの声は、実に豊かであつた。人格に相当する英語 personality の語源がラテン語のペルソナ persona、すなわち仮面であるということとロシア語の личность（リーチノスチ、人格）の語源が лицо（リツォー、顔）であるということは偶然の一致ではない。このような児童は、自己の作品を道具・媒介にして、英語によるやりとりを楽しみながら、声を肉化し人格を内面化していたのである。本授業の英語のやりとりによる人格形成機能にほかならない。

IV. 結 語

本年度より、日本の全公立小学校において外国語活動の授業が行われるようになった。その目標は「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」である（小学校学習指導要領より）。筆者がみるところ、「コミュニケーション能力の素地」とは何か、また、その素地はどの

ようにしたら養われるのかということに実践・議論・研究が集中している。しかし、筆者は哲学者であった寺沢恒信の至言を引用・確認しておきたい。

「異なった言語をもつということが感覚や知覚のような意識の基礎的な機能にまで影響する、…言語は認識過程そのもののなかにはいりこみ、認識に一定の枠組を与えているのである。このようにみるかぎり、言語は伝達の手段より以上のものである。」

(寺沢 1984: 192)

学習指導要領の「コミュニケーション能力の素地を養う」だけでは、浅薄である。単一的な能力観を振り翳し、経験主義に基づくスキル上達観を至上のものとし、そして表象主義に終始するだけでは、人間の全面的発達を志向する豊かな教育的価値(勝田 1970)は創発されない。

表象主義をのりこえる英語科教育とは、バフチンに倣い、世界・人間・人格とは永遠に未完であることをまず喝破する。同時に、この未完結性と一見矛盾するかたちで、絶え間なく教師と児童・生徒の間に意味が生まれ、声と人格が生成され続け、交通し合うパラダイムなのである。

参考・引用文献

- バフチン, M. 1995. 『ドストエフスキーの詩学』 望月哲男・鈴木淳一(訳) 東京: 筑摩書房
- バフチン, M. 1996. 『小説の言葉』 伊東一郎(訳) 東京: 平凡社
- バフチン, M. 1999. 「行為の哲学によせて」 『ミハイル・バフチン全著作 第一巻』 東京: 水声社
- 神谷栄司 2010. 『未完のヴィゴツキー理論—甦る心理学のスピノザ』 大津: 三学出版
- 勝田守一 1970. 『教育と教育学』 東京: 岩波書店
- 桑野隆 2008. 「「ともに」「さまざまな」声をだす—対話的能動性と距離」『質的心理学研究』第7号 pp.6-20.
- レオンチェフ, A. A. 1996. 「言語・文化・言語文化学」大阪大学国際シンポジウム『言語文化学の可能性』講演資料
- メルロ=ポンティ, M. 1967/2001. 『知覚の現象学 1』 竹内芳郎・小木貞孝(訳) 東京: みすず書房
- 中村和夫 2007. 「ヴィゴツキー理論における表象発生のメカニズムについて」『心理科学』第27巻第2号 pp. 35-42.
- 西本有逸 2010. 「表象主義をのりこえる英語科教育」 京都教育大学附属京都小中学校英語教育研究発表会(2010年11月2日) 講演資料
- Nishimoto, Y. 2011. Grasping the world through signs and voices: With special reference to Vygotsky's Обучение. A paper presentation at the 12th International Vygotsky Conference. Moscow.
- 西岡けいこ 2005. 『教室の生成のために—メルロ=ポンティとワロンに導かれて』 東京: 勁草書房
- 西岡けいこ 2008. 「脱自あるいは教育のオブティミスム—ソルボンヌ講義を起点とする肉の存在論の教育的思想的意義」『現代思想 12月臨時増刊 総特集 メルロ=ポンティ 身体論の深化と拡張』第36巻第16号 pp. 347-357.
- ルイクリン, M. 1997. 「言語文化における意識」 番場俊(訳) 『ミハイル・バフチンの時空』 東京: せりか書房 pp. 204-221.
- 寺沢恒信 1984. 『意識論』 東京: 大月書店
- ヴィゴツキー, L. S. 2005. 『文化的一歴史的精神発達の理論』 柴田義松(監訳) 東京: 学文社