

## 表象主義をのりこえる英語科教育 (2) —情動的入力によるアプローチ—

西本 有逸

(英文学科)

English language education beyond representationalism (2):  
An emotional input approach

Yuichi NISHIMOTO

2013年11月30日受理

**抄録**：本稿は平成23年度京都教育大学附属京都小中学校教育実践研究協議会での公開授業（中学校、英語）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。外国語教育の基礎基本である表象の操作から表象をだんだん豊かにして、最後には表象をこえるという授業について情動的入力によるアプローチから検討する。

**キーワード**：英語科教育，表象，表象主義をのりこえる，情動的入力

### I. はじめに

拙論（2012）では、ある公立小学校での外国語活動の授業のなかに表象主義をのりこえる英語科教育の事例を見出し、バフチンとヴィゴツキーの理論から考察を行った。児童が人間には表現の感じ方や表し方に違いがあるのだということを友達（他者）の様々な声を通して表象をこえたものとして学ぶ姿が描き出され、バフチン理論の *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）が確認された。さらに、この表象をこえたものを内面化することにより、ヴィゴツキーが説くところの文化的発達の所産である *личность*（リーチノスチ／人格）が形成されていくことが指摘された。拙論（2012）は、表象をのりこえるとは世界を表象のうちに捉えない（ルイクリン）という意味であり、その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り続けながらも、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である、と結んでいる。

本稿は、引き続き表象主義をのりこえる英語科教育を紹介する。中学校の公開研究授業を事例として、外国語教育の基礎基本である表象の操作で始まった授業が徐々に生徒たちの表象を豊かに変化させ、授業の終わりには表象をこえたものを生徒に余韻として残すという授業を検討する。そして、その契機が教師による情動的入力（emotional input）であったことから、情動的入力について議論する。

### II. 中学校外国語科（英語）における事例

2012年2月17日に開催された平成23年度京都教育大学附属京都小中学校教育実践研究協議会での公開授業（中学校、英語）を事例とする。授業者は京都教育大学附属京都小中学校教諭（当時）山本玲子氏（現在は大阪国際大学准教授）、対象学年は中学校2年、使用教科書は *New Horizon English Course 2*（東京書籍）であった。まず、山本氏による本授業の指導観と指導案を山本（2013b: 117-118）から引用する（下線は筆者による）。

#### 1. 指導観

本単元は比較級が文法項目であるため、全時において導入には *Grammarchants* (Graham, 1993)より、比較級のユニットを使用している。本時の導入では、*worse* や *better* など、未習の比較級を含むチャンツを取り上げ

る。リズムに乗り身体感覚を活性化させることで、情意フィルターを下げ、さらにリテリング活動の中でそれらの表現も使えるようにしたい。その上で、比較級・最上級の定型表現をしっかりと口頭表現できるような活動を設定する。この段階で、苦手意識のある生徒も含め、気持ちを載せて情動を活性化しておくことで、中心となる活動であるストーリー・テリングへスムーズに入れるようにしたい。

If the world were a village of 100 people は前時に一度読み聞かせており、出版に至った背景や資料についても導入してある。配布した資料から「自分にとって必要な、あるいは興味のある情報を選ぶ」または「自主的に探す」活動を経しておくことで、4 技能の統合を実現したい。資料は直接本時の活動に使用するものではないが、後半の表現活動は、原書のまま再現するリプロダクションではなく、自分の言葉でわかったことを伝えるリテリングなので、前時の活動が生きてくることを期待する。

生徒はこれまででも、新聞記事・洋書などオーセンティックな題材によるリーディング活動を経験しているが、本題材は英文としてもかなり難易度が高い。そこで、原文の読み聞かせは最小限にとどめ、自分の言葉でリテリングする活動に重点を置いて、相手にわかる言葉で自分の理解したこと、考えたことを表現させるようにしたい。ほとんどの生徒は提示されたパターンにはめる段階が精いっぱいであると予想され、それは原文をより客観的な表現に直すことを意味する。これはマイナス要因ではなく、平易な表現にリテリングすることで、逆に生徒が深く心で理解できるような場面がこれまでも見られた。

最後に、実際に自分とかかわることとして世界とのつながり、人とのつながりをとらえる視点を持たせるための指導を再度押さえることで、本時のまとめとする。

## 2. 指導案

| 活 動              | 展 開   |
|------------------|---|
| チャンツ (5分)        | ① 最初に、原形→比較級 の練習をする。<br>② Grammarchants より比較級の chants を行う。  |
| 比較の復習 (10分)      | ① ピクチャーカードに合わせ、比較・最上級の文を言う。<br>② リズムに合わせテンポよく練習する。  |
| かるた (12分)        | ① ペアになり机をつける。<br>② 比較級を使用した文を聞き取り、かるたをする。<br>③ ペアで起立し、男子から順に、カードを見て比較級の文を作る。カードがすべてなくなったら座る。机を戻す。   |
| ストーリー・テリング (20分) | ① パワーポイントでタイトルを映す。<br>② ストーリーの「前半」を読み聞かせる。<br>③ T or F のカードと、基本文 1 のカードを黒板に貼る。<br>【基本文 1】 There are more ... than ....<br>④ T or F をする。<br>⑤ 「後半」を読み聞かせる。<br>⑥ Q & A のカードと、基本文 2・3 のカードを黒板に貼る。<br>【基本文 2】 If you are lucky, what can you do?<br>【基本文 3】 If you are lucky, what do you have?<br>⑦ リピートさせてから、ペアでの活動に移る。女子が 2 つの質問をし、次に男子が 2 つの質問をする。<br>⑧ 教師が何人かに質問して答えを全員で聞き、全員でリピートする。<br>⑨ Do you have money? Can you read? Then, you are lucky. Everyone in this room is lucky. と言ってから、基本文 4 のカードを貼る。<br>【基本文 4】 We are luckier than other people.<br>⑩ So, what can we do? Please sing, dance, live, and love. (絵本の挿絵を見せながら) |

|                 |   |
|-----------------|---|
|                 | <p>⑪ リテリングを援助するためのフラッシュカードを貼る。</p> <p>⑫ 教師がページをめくり、挿絵を見ながら列ごとにリテリングをさせる。教師はインタラクショを通して生徒の発話を援助し、ちょうど1列で1ページの内容が描写できるように調整する。</p> <p>* 以下、生徒(S)と教師(T)のインタラクシンの一例</p> <p>S1: (男性と女性の絵を見て) There are men and women in this village.</p> <p>T: That's right.</p> <p>S2: Men ... 48%</p> <p>T: OK. Next student, S3, please.</p> <p>S3: Women ... (数字を忘れて黙る)</p> <p>T: OK. Then S4, Women ... what?</p> <p>S4: Women, 52%.</p> <p>T: S5, your turn.</p> <p>S5: There are more women.</p> <p>T: ... than ... ?</p> <p>S6: Than men.</p> <p>T: (この列が終われば、次のページを示して次の列を当てる)</p> |
| <p>まとめ (3分)</p> | <p>① パワーポイントで原作者である Dr. Donella Meadows の写真を映し、彼女について英語で説明した後、以下のような話をする。We are luckier? We are the happiest? No, we have earthquakes and atomic power. (難解な語彙はフラッシュカードを貼る) We are not luckier. <i>We are not different.</i> (海外から来た東日本大震災の援助チームの写真・発展途上国の子どもたちが日本のために祈っている写真を何枚か映す) People from other countries supported and helped Japanese. We help each other because we live in this village. It's ... the earth. Please love the earth. This is the message of this story. (世界中の子どもたちの写真を映し、最後に青い地球を映す)</p>  |

本稿で取り上げる場面は、比較の復習 (10分)・ストーリー・テリング (20分)・まとめ (3分) である。それぞれ、表象の操作の段階・生徒の表象がだんだん豊かになっていく段階・表象をこえたものが生徒の心に余韻として残る段階であると考えられる。

### Ⅲ. 外国語教育の基礎基本としての表象の操作

表象と言語との関係について、拙論 (2012) ではダヴィードフ・ザポロージェツ・その他編『心理学辞典』から「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」ことを引用しておいた。母語においては表象の操作は自動的に為されるが、外国語の場合は、とりわけ初級学習者は表象を意識して自覚的に随意的に操作しなければならない。ここにこそ、言語的思考を促す外国語教育の基礎基本がある。

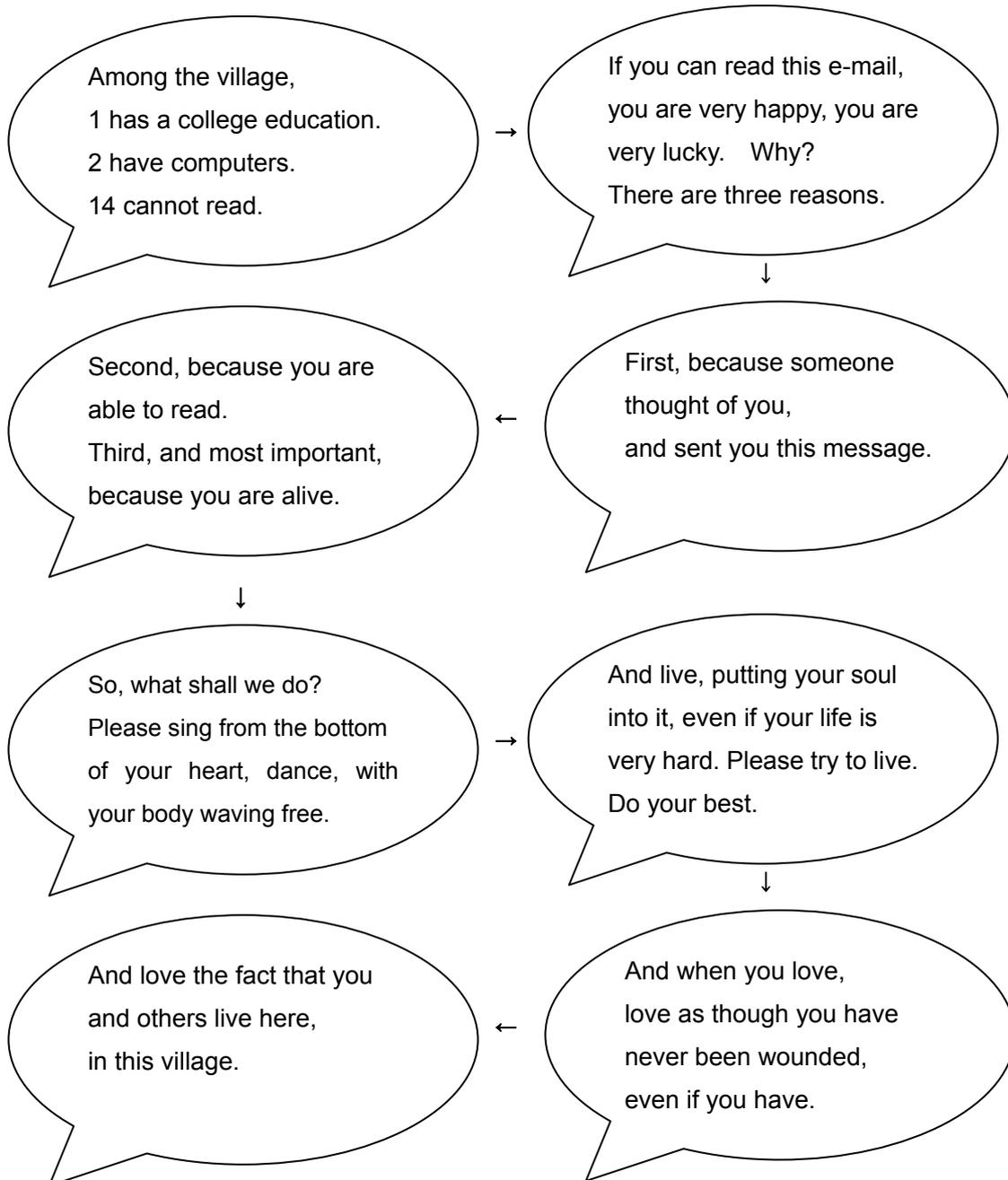
本授業の前半にあった比較の復習では、生徒がモニター画面に映し出された画像のみを見て比較級あるいは最上級を用いて文を口頭で発表する場面があった。以下がその例である。時として、基本例文が予め提示されており生徒がすらすらと読み上げているような間違った授業に遭遇することがあるが、山本氏は画像のみ→画像+キーワード→基本例文の提示、という段階を踏まえた正しい口頭練習を行っていた。

・短い万年筆 (横に Ken's とある) と  
 長い万年筆 (横に Emi's とある) の画像 → Ken's pen is shorter than Emi's. あるいは  
 Emi's pen is longer than Ken's.

- ・嵐と SMAP の画像 → ARASHI is more popular than SMAP.
- ・5つのモアイ像（下に No.1, 2, 3, 4, 5） → No. 4 is the tallest.
- ・寿司／ピザ／アイスクリームの画像 → Sushi / Pizza / Ice cream is the most delicious.
- ・生徒が実際に習っている先生2人の画像 → Mr. A is as old as Mr. B.

#### IV. 表象をだんだん豊かに、そして表象をこえるということ

本授業の山場は山本氏による後半のストーリー・テリングであった（指導案のストーリー・テリング⑤）。以下に示すフローチャートの矢印の順に山本氏がスケッチブックを開き、情感豊かに語り聴かせていた。それぞれのページには実に可愛いイラストが英文とともに描かれていた。



この段階で生徒たちは教材『もし世界が 100 人の村だったら』が持ち得るメッセージを豊かな表象でもって受け取ることができていた。山本氏は書く。

「まず、明示的説明なしのストーリー・テリングに対し、生徒は非常に集中して聞くことができた。理解を助けるための挿絵も効果的であった。文盲の人、自由を制限されている人の割合を読む場面では驚きの声が上がった。社会科では触れなかった残酷な現実がこれでもかと思きつけられる。ここでまず生徒の情動が確かに動いたと考えられる。」

山本 (2013b: 119)

そして、授業の最後の場面。山本氏は静かに生徒たちに問いかける。“Many Japanese people are happier than other people. Is it right? Do you think this is right?” 教室全体が静まり返った。山本氏はたたみかける。“We are luckier? We are the happiest? No. We have earthquakes and atomic power.” 次に、山本氏は海外から来た東日本大震災の援助チームの写真、発展途上国の子どもたちが震災直後の日本のために祈っている写真をモニター画面に映し出し、静かに語り始める。“People from other countries supported and helped Japanese. We help each other because we live in this village. What is the village?” 最後に暗い宇宙に浮かんだ真っ青な地球を映して、こう結んだ。“It’s the earth. Please love the earth. This is the message of this story.” 山本氏は言う。

「世界の各地の人々が日本のために祈っている映像を流し、青い地球の映像を映して”This is our village.”とまとめた最後の場面で、生徒は全員、息をすること、まばたきすることを忘れたかのようであった。直後に授業終了を告げるチャイムが鳴ったが、しばらく誰も声を出さず身動きしなかった。(中略) 生徒だけでなく、参観者である先生方が涙されていた。本単元のそれまでの指導を見ておられない、初対面の先生方が情動を大きく動かしてくださったことは、何よりも心強いエールと感じられた。ストーリー・テリングが、年齢に関係なく身体と情動を動かした象徴的な場面だったからである。」

山本 (2013b: 120)

筆者自身も本授業の最後の瞬間を体験として忘れることができないでいる。言語化することができないのである。言語をこえた、表象をこえた、情動的体験にはかならないものである。表象をこえるとは、システムとして稼働する人間の hochi 精神 (心理) 機能のうち、情動の強度や働きが全体を覆ってしまうような状態を指す。

## V. 情動の入力とは何かーヴィゴツキーの情動理論より

情動 (emotion) とは何か。以下に拙論 (2014) から引用する。情動は一般的には「脳の統合的な調整作用が比較的短い時間に発現することであり、有機体にとって何かしらの意義を持つ外的あるいは内的な出来事に対する反応を促進させる自律神経系と行動上の変化」と定義される (Fox, 2008: 17)。一方で、感情 (feeling) は「情動を主観的に言い表したもの」、気分 (mood) は「情動よりも強度が弱い、かなり長く持続する拡散された情緒的な状態」であり、情態・感情 (affect) は「情動と感情と気分を包括するもの」である (Fox, 2008: 16-17)。情動の発現は大脳皮質にある感覚信号系 (第一次信号系) と皮質下にある無条件反射系との相互作用であり、扁桃核 (amygdala) を中心とした大脳辺縁系が情動機構を形成している。人間の場合、この情動機構に第二次信号系が関与していることが極めて大きな意味を持ち得る。第二次信号系すなわち言語機能や言語活動と結び付いたときに情動の発現形態に質的な変化が生まれるからである。つまり、「情動機能は高次の認識機構が基盤にあったときに、芸術や文学の分野において格段に高いレベルの機能が発揮される」のである (松本・小野, 2002: 280)。人間の脳の hochi 機能を司る認識機構と情動機構は不可分の関係にあり、両機構が力を合わせて世界の客観的実在を意識内に反映させている。そして、この意識内への反映や心内化を媒介しているのが、マルクスの「労働」概念に基礎をおく人間の活動とりわけ言語活動にほかならない。教育という営みに関係する重大なポイントがここ

にある。言語（活動）と結び付いた情動の質的な変化は「人格」形成の契機となるからである（Vygotsky, 1997b）。ヴィゴツキーの慧眼は情動を要素還元論的に捉えてはいない。知覚、記憶、思考、情動、想像、意志という「心理システム」（Vygotsky, 1997a）のなかで統体的に捉えているのである。ヴィゴツキーの心理システム論は人格発達理論へと結実していくことを考えれば、情動とは人間の人格形成の基盤的モメントにほかならない。

ヴィゴツキーの情動理論から導き出される情動の問題を人格の形成へと結びつけたい。ここで、英語科教育が言語・ことばの教育であり続ける限り、ヴィゴツキーの高弟であった A. N. レオンチェフの次の言葉が想起される。

「ことばを暗記するだけでは、ことばの理解だけでは、あるいはまたことばにこめられている思想や感情を理解してもそれだけでは不十分である。これらの思想や感情が、人格を内的に規定するものとならねばならない。」

(A. N. レオンチェフ, 1980: 184)

筆者は「人格を内的に規定する」ことばや言語を教育的に学習者に提供することを「情動的入力（emotional input）」と定義する。本授業の最後の瞬間の契機となったのは、山本氏の「日本人は本当に幸せか」という問いかけで始まる一連の情動的入力によるものである。

## VI. 結 語

山本氏は、ご高著『子どもの心とからだを動かす英語の授業』のエピローグで次のように記している。表象主義をのりこえる英語科教育の具体的普遍性そのものであり、本稿の結語としたい。

「先生、このごろ、教科書を使わないで授業しているね。」

「うん、中2の教科書はもう終わったからね。3月の残りの授業は、先生が用意したお話や、ビデオを使って授業をするよ。」

「なんかいやだな。」

「えっ、どうして。ちょっと難しいから？」

「授業はとてもおもしろいし、新しいことばを聞くのも、難しいけどおもしろいよ。」

「じゃあ、なぜいやなの。」

「よくわからないけど、このごろの英語の授業で、私はいつも涙が出てくるんだよ。すごく悲しかったり、すごく感動的な内容というわけじゃないのに。」

「そんなに心が動くのは、とてもいいことでしょう。その後、気持ちはどうなるの。」

「すごくすがすがしくて、いい気持ち。」

「じゃあ、いいじゃないの。」

「そうだね。ただ、こんな何でもないことばに、なぜ泣いてるの？って誰かに思われたら、恥ずかしいと思ったの。先生、次の英語の授業、楽しみにしているよ。」

女の子は、小走りで、廊下を走っていきました。

## 参考・引用文献

Fox, E. (2008). *Emotion science: Cognitive and neuroscientific approaches to understanding human emotions*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

レオンチェフ, A. N. (1980). 『活動と意識と人格』 西村学・黒田直実（訳） 東京：明治図書

松本元・小野武年 (2002). 『情と意の脳科学一人とは何か』 東京：培風館

- 西本有逸 (2012). 「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」 『京都教育  
大学教育実践研究紀要』第12号 pp.155-163.
- 西本有逸 (2014). 「英語リーディング指導における情動的入力の可能性—ヴィゴツキーの情動理論より」  
山岡俊比古先生追悼論文集編集委員会 (編) 『第二言語習得研究と英語教育の実践研究』 東京：開隆堂
- Vygotsky, L. S. (1997a). On psychological systems. In R. W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The collected  
works of L. S. Vygotsky, Vol. 3, Problems of the theory and history of psychology* (pp.91-107). New York:  
Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1997b). The question of multilingual children. In R. W. Rieber (Ed.), *The collected  
works of L. S. Vygotsky, Vol. 4, The history of the development of higher mental functions* (pp.253-259).  
New York: Plenum Press.
- 山本玲子 (2013a). 『子どもの心とからだを動かす英語の授業』 相模原：青山社
- 山本玲子 (2013b). 「ストーリー・テリングを通して中学生の情動を動かす指導—小学校から継続して身体  
性を育てるために」 『LET 関西支部研究集録』第14号 pp.111-123.