

グローバル化のなかの語学教育（その5） －児童の言語発達過程との関連－

Study of Globalization and Language Education V －A Case of English Language Class at the Elementary School Attached to Nara Women’s University : Relation to Language Development Process of Children－

キャンベル 久美子
CAMPBELL Kumiko

グローバル社会の進展と共に、国際的に活躍できるグローバル人材の育成と、それに伴っての外国語教育の重要性の認識も広く一般に浸透してきている。そのような趨勢にあつて、真に大切な外国語を学ぶ意味が置き去りにされ、能力、スキルとしての外国語がただ物をいう時代^{注1)}の到来が危惧される。現在、高等教育レベルでの英語力の先鋭化、大学のグローバル化が着実に進められている^{注2)}。

子どもの成長と発達、学習者が外国語ということばを学ぶ中心にある語学教育の方法を見失わないためにも、実際の子どもたちが、活動のなかでひとつの学びを意味づけ、それまでの全体の理解のなかに関連づける過程、あるいは、ひとつの言葉で意味されているものを、交差し合う他の言葉から際立たせるなど、たえず言語感覚を研ぎすますことによつて、着実にことばの世界¹⁾を明確にしていける学びを構築することが必要である。

本稿ではそのような意図をもって小学校における外国語活動の実践、特に子どもの言語の発達過程の関連における小学校の外国語教育について今一度、基本的枠組みを実践の中から捉え直すことを試みた。

キーワード：小学校英語教育、文化、ことばと教育、言語発達過程、欧州共通参照枠、
カッシーラー、シンボル論

Key Words : English Education for Elementary School Students, Culture, Language and Education,
Language Developmental Process, Common European Framework of Reference for
Language (CEFR), E. Cassirer, Symbol Theory

1. はじめに

2000年1月、次のような「21世紀日本の構想」²⁾懇談会提案が文部科学省中央教育審議会に提出されている。以下、抜粋する。

グローバル化は、旧来の制度、慣習、既得権などにとらわれない時代の到来でもある。ここでは、個々人が国境を越えて新たな挑戦に挑む機会が大きく広がる。

しかし、そのためには情報を瞬時に自在に入手し、理解し、意思を明確に表明できる「世界へアクセスする能力」「世界と対話できる能力」を備えていなければならない。個人がそうした能力、つまり「グローバル・リテラシー」（国際対話能力）を身につけているかどうかは、彼または彼女が21世紀の世界をよりよく生きるかどうかを決めるだろう。（中略）

この能力の基本は、コンピュータやインターネットといった情報技術を使いこなせることと、国際共通語としての英語を使いこなせることである。こうした「読み書き算盤」に加えて、双方向かつ多数対多数で論議や対話を行う際の表現力、論旨の明快さ、内容の豊かさ、説得力といったコミュニケーションの能力も大切な要素となる。

また現状を示す証左として、日本は1998年のTOEFLの成績がアジア最下位であったことが挙げられている。

このような指摘に対して、文部科学省において今後の英語教育の方向性をとりまとめた「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想の策定について」³⁾ (2002年7月)、
「『英語が使える日本人』の行動計画」⁴⁾ (2003年3月)及び「国際共通語としての英語力向上のための5つの提案と具体的方策」⁵⁾ (2011年7月)が出された。その間には、大学入試センター試験の英語リスニングテスト導入があり、現在そのセンター試験そのものが、グローバル化を背景に大学入試改革の流れの中で2020年には廃止され、新たな方法の準備が進められている。

初等英語教育においては、2011年度から小学校第5・6学年における年間35単位時間の「外国語活動」が必修化された。その後、間を置かずして、2013年12月には「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」⁶⁾ (付図1)が文部科学省より公表された。それによれば、現行の学習指導要領から「新たな英語教育」への移行において、授業時数を増加し、小学校高学年の外国語活動は活動型から教科型へ移り、現在の活動型は小学校中学年において行う等々がある。また小・中・高等学校を通じた目標・取り扱う内容などの案も示されている。さらに計画の概要は国際的に通用する基準を視野に入れたCEFR^{注3)}の言及も含まれ(付表1, 2, 3)、欧州同様、内容言語統合型学習であるCLIL^{注4)}による展開も広がることを見込まれる。

次章では、次期学習指導要領の全面改訂への道筋に向う、その「新たな英語教育」の具体的方策の一つをみていく。

2. 小学校における「新たな英語教育」に向けての具体策の一つ

2014年10月、文部科学省より「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」⁷⁾が公表された。翌年6月の小学校段階における新たな英語教育へ向けての具体策の一つ、「小学校の新たな外国語教育における補助教材の作成について」⁸⁾の「教科化に向けた新教材のポイント」には、

次期学習指導要領の改訂に向け、身近なことについて基本的な表現によって「聞く」「話す」ことなどに加え、「読む」「書く」の態度の育成を含めたコミュニケーション能力の基礎を養うことができるよう、映像や音声を活用し、

1. アルファベット文字の認識、
2. 日本語と英語の音声の違いやそれぞれの特徴への気付き、
3. 語順の違いなど文構造への気付き等

に関する指導のために必要な教材が提示されている。これまでの学習指導要領の目標の文言では「コミュニケーション能力の素地を養う」であるが、ここでは「基礎」とあり、現行の言語活動が「聞く」「話す」という音声中心であるのに対して、「読むことや書くこと」を含めた初歩的な英語の運用能力を養うことを目標とした「統合型言語活動」へのシフトが示されている。またここで、「日本語と英語の音声の違いやそれぞれの特徴への」⁸⁾「語順の違いなど文構造への」⁸⁾気付きについて先述すれば、言語に対する自覚^{注5)}は、思考(認識)の高次化に深く関与するものである。

文部科学省の英語教育に関する動向を略述した小・中・高等学校を通じた英語教育改革実施計画「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」⁹⁾(2013)下で、小学校外国語活動は個々の学校単位での実践的枠組みから、教科化という方向づけにより、中等教育段階との目標のみならず、より内容に踏み込んだ連続性が提示されるであろう。ただ「時代が提起する課題」¹⁰⁾に適う能力としての関係性のみではなく、真に子どもに培われるべき能力が、大きくは、しかるべき全体性と方法への見通しをもって展開される必要があるであろうことはいうまでもない。そこで本稿では子どもの言語の発達過程との関連における初等教育段階の外国語教育について、今一度、基本的枠組みを実践の中から捉え直すことによって考えてみたい。

3. 子どもの発達過程と思考

3-1 カッシーラーのシンボル論をもとに

まず子どもの発達、発達の一連だけを他から切り離して捉えてはならず、子どもの全体的成長のなか、身体的・情緒的・知的・社会的な側面を含む、諸系列の発達連関と、発達的一貫性において、相互関係的に進むものであることは、既に多く実証されてきていることであり、子どもの発達を捉える重要な出発点がここにある。そのことを確認、前提として論を始めていくものとする。

次に本稿での発達の客観的構造を捉える中心の手立てとして、新カント派のひとりであるカッシーラー (E. Cassirer) の「シンボル論」^{注6)} をもとに、子どもの発達の過程をみていくこととする。カッシーラーは「人間は、ただ物理的宇宙ではなく、シンボルの宇宙に住んでいる」¹¹⁾ と謂い、人間の特徴を「animal symbolicum (シンボルの動物)」¹¹⁾ として捉え、人間のシンボル形式である文化と、シンボルを作り出すところのシンボル機能をもって、人間の思考の構造を理論化している。

シンボル機能とは、人間が事象を認識する際に主体の側から何らかの秩序(意味)を対象に付与することによって、対象を意味体系のなかに位置づけていく働きをいうのであるが、彼のシンボル論の特徴は「人間の認識活動を感性的モメント(知覚的契機)と意味的・志向的モメント(対象に意味を付与する契機)とにもとづく発展過程を見いだした」¹²⁾ ことであり、そのシンボル機能は一般的に、次の(1)表情機能(2)代表機能(3)意味機能、の三つの段階を発展的に経過すると考えられている。

したがって子どもの発達という現象の基本は、このようなシンボル形式の用いられ方の質が発展していくことを意味している。次項では、その質の変化を、カッシーラーのシンボル論の構造から発達の過程を見た松井春満氏の「人間把握の2つの視点と教育の課題」¹²⁾ をもとに整理しておきたい。

3-2 思考形式(シンボル機能)の発展過程

(1) 表情機能のレベル

まず認識(思考)の第一段階は、主体と対象とが殆ど渾然一体の形をとっている。生命との一体感がそこに成立して両者の間に「情緒的な交流」¹²⁾ が生まれる。つまり主客の区別がない段階である。例としては、嬰兒の時期の母子一体感や、感嘆詞などの情動言語表現などが挙げられ、認識の初期や、物事を弁別する以前に覚える情動などに見られる認識の仕方である。

(2) 代表機能のレベル

認識の第二段階は、自己と対象の間に「少し距離がおかれる」¹²⁾ ことによって、対象の姿が見えてくる段階である。言葉のほとんどがこの代表機能のレベルである。言葉は、語彙がそうであるように、本来ものごとを整理し分別する働きをもつ。子どもは「言葉」の使用に習熟することによって、ものごとを叙述し、説明し、また事の是非を弁別する常識的世界に踏み入っていく。カッシーラーによれば、「名前^{注7)}こそ、この(感性的体験の)多様性のうちに、恒常性と持続の最初の継起を持ち込む」¹³⁾ ものであり、語とは流動する事象をその類似性・同一性によって、一般化し、事象をそれぞれの文節単位によって定位化する。また、距離感覚の特徴では、対象が主体にとって見える範囲、聞こえる範囲、つまり五感で捉えられる範囲に存在することにある。

ものの区別ができ、また抽象が分かる段階で、この代表機能のレベルを超えてはじめて、次の意味機能のレベルに上がる。

(3) 意味機能のレベル

認識の第三段階は、主体と対象の間の「距離」がもはや、直接に五感で把握できる範囲をはるかに隔たり超えている。対象はそこでは具体的な姿をとらず、例えば「痛み」といった場合、それは痛みから独立した思考の対象になっている。一般的にいえば、理論がもつような「抽象的思考」のレベルがこの意味機能である。子どもたちが

抽象的な問題を理解できるようになれば、この第三段階が始まっているといえる。抽象の理解は、既に10歳前後の時期から子どものなかに出現する。

またこれとは年齢が少しずれるが、スイスの心理学者ピアジェ (J. Piaget) によると、具体的諸操作の段階の次にくる形式的操作の段階は「論理」の最高の段階であり、それは11～12歳ごろに萌芽がみえはじめ、15～16歳ごろに大体安定してくるもので、内容を捨象した命題論理が可能になる時期である^{14), 15)}とされている。

子どもに発達が存在するのは見えているが、その変化をどのように捉えるのか、「ひとつの全体的構造で特徴づけられる」¹⁴⁾現在の事態の発達を捉えるために、次章では学年段階別による活動を通して子どもの発達の変化を観察的に見ていきたい。

4. 各発達段階における特徴と活動

筆者は現在、奈良女子大学附属小学校において、「国際」という枠で第2学年から第4学年までの外国語活動を担当している（本年度は中等学校英語教員他ならびに英語専科担当が5・6年を担当）。

各学年期の発達と活動を教師の側から特徴的に記述し、また子どもの思考の展開のふくらみの違いを「ことば」で表してみることにする。

4-1 低学年（2年生）

具体的事物との交流の中で思考が育つこの時期は、一般に直感力と共に音声の識別音の弁別能力に優れている。また、一つの音声言語情報を塊として捉え、全体直感的な理解を

表1 低学年（2年生）年間指導計画（活動）

	Topic/ theme 題材	Core sentences 基本表現
1	あいさつ1（1日、初対面の挨拶）	Hello. Good morning,
2	なまえ・自己紹介	My name is Ken.
3	いろ	colors
4	すうじ（1-10）	one-ten
5	たずねる	What color? What's your name?
6	歌	Seven steps
7	すきないろをつたえる	I like pink. I like blue. etc.
8	あいさつ2	Nice to meet you. Nice to meet you, too. Thank you.
9	マイノートブック	My English Note (ELP)
10	動物／本	My own color, animals, colors
11	くだもの	fruits
12	ものの名前をたずねる	What's this?
13	アルファベットの名称と形／歌	A-Z, Alphabet song
14	やさい	vegetables
15	植物・生活／本	mother, father, brother, seed
16	アルファベット体操 （音へのオリエンテーション）	Alphabet sound
17	自分について伝える（自己紹介）	My name is Ken. I like red and yellow.
18	にじのうた／歌	Rainbow song
19	身の回りのもの	my book,
20	自分のもの	This is my book. your book
21	体の部分のなまえ	head, eye, nose, ear, mouth
22	からだ／歌	Head, shoulders, knees and toe
23	身につけるもの	clothes, shoes, socks, button
24	反対のことば（形容詞）	big-small, heavy-light, long-short
25	きもちやようすのことば	happy, fine, hungry, thirsty
26	アルファベットの音	<aeiou>words, <bpgck>words etc.
27	やさしいともだち／紙芝居	The Kind Friend ^{注8)}
28	森、牧場の動物、	animals, fox, rabbit, cow, sheep, frog etc.
29	ライム／歌	The farmer in the dell,
30	外国の歌	Are you sleeping, Frère Jacques
31	行事・祝祭	Merry Christmas, Happy New Year, kite, kendama

するため、未習の語彙や表現を織り込みながら教師が英語で語りかけてもさしたる抵抗もなく、殊に単純で耳に心地よい表現であれば、全体から掬い上げて知覚的に記憶してしまう等の特性を持っている。表情機能的性質を持ちながら、緩やかに言語の層を蓄えている。

CEFRの共通参照レベルA1によれば、「自分、家族、すぐ回りの具体的なものに関する聞き慣れた語やごく基本的な表現を聞き取れる」¹⁶⁾ レベルで、言葉の基本的単位である語彙に豊富に触れていく。

「クラスルーム・イングリッシュ」は、「Let's sing together. Come here, please. Any volunteer? Please listen.」等、動作に対する指示や、授業枠である挨拶等を中心とする英語表現である。

この表にあるように、五感で触れる子どもの多様な生活言語、特に具体的な名詞が理解語彙として提示される。子どもは語を覚えることや知ることそのものに深い関心を示す。

「語を通して、言語の基本的性質のひとつである分類を行いながら、またその分類の過程に依存して、ある類概念に包摂されていく過程」¹¹⁾を繰り返す。活動の中でものの名前を尋ねる行為を重ねながら、その過程が充実していく。これらの身近な生活の語や表現を子どもたちは自分との繋がりで咀嚼していき、それらの漸進的にすすむ、ゆったりとしたカテゴリー化の過程の中で「量的蓄積」¹⁷⁾を重ねることが、次の質への飛躍へと繋がる。

4-2 中学年 (3, 4 年生)

この時期は自己をグループの一員として意識できる社会性が発達してくる時期である。思考段階の発達に伴って、言語発達の要素である相互性がより充実する。

この学年での活動は、社会性と直接的関係にたつ「コミュニケーションの中核的役割を担う」¹⁶⁾協同的活動の「やり取り (dialogue)」^{注9)}を中心に楽しむ。やり取りは話者間の相互交流・共同動作性をもち、かつてことばの習得以前に広がっていた共感的自他の関係をその根底にもちえ、言語による概念化の進む一方で子どもたちの活動も場面に適ったやりとり、あるいはやり取りそのものを構想的に組み立てるようになる。代表機能のレベルと意味機能のレベルが融合的に発展している。語彙の領域においては低学年の直感的直接的な対象の捉えからさらに距離をとり、思考段階の発達とともに抽象度の高いものも受容する意味機能のレベルが始まっている。

表2の中学年(3年生)では、低学年期の身近なものの名称に対して、より時間的・空間的広がりをもつ。また品詞も副詞を含み、形容詞はより抽象度が高くなり、次第に思考がふくらみ、学んでいくなかで「法則性」を身につけていく。「自己との対話が内面化した形の「内言」が思考の主要な担い手として実現し始める」¹⁾。ピアジェは、この時期を具体的操作から形式操作への移行期と捉え、対象世界を処理するための概念的枠組みが安定してくる時期とした。

表2 中学年(3年生)年間指導計画(活動)

	Topic/ theme 題材	Core sentences 基本表現
1	あいさつ2(既知の人に対して)	How are you? I'm fine thank you. And you?
2	クラスルーム・イングリッシュ	Let's start. Great, You did a good job.
3	自己紹介(じぶんのこと)	About me. I'm nine.
4	日付(誕生日)	My birthday is October 7 th .
5	数字(~100)	ten-one hundred
6	けいようし/語彙	hot, cold, new, old, heavy, light, excited, angry, tired
7	やりとりシリーズ	Are you Ken? No, I'm Ryu.
8	天候	How's the weather? Sunny, rainy, cloudy, windy,
9	にじのうた/歌他	Rainbow song
10	学校のなか	Gym, class room, music room, ground, library
11	まちのなか	Museum, station, book store
12	しごと	doctor, baker, vet., singer, teacher
13	時間	What time? Seven o'clock,
14	クラスルーム・イングリッシュ	Let's start __. Great, You did a good job.
15	はらぺこあおむし/絵本他	The very hungry caterpillar
16	ことばあそび(ことばの楽しさ)	English riddle, tablet, word square
17	カレンダー・季節・行事	Merry Christmas, Happy New Year

表3 中学年（4年生）年間指導計画（活動）

	Topic/ theme 題材	Core sentences 基本表現
1	あいさつ	Hello, everyone. That's all for today.
2	自己紹介	about me, about my family
3	天候	It's not sunny. How's the weather in New York?
4	にじの歌／歌他	Rainbow song
5	アルファベット	Alphabet letters
6	時間	seven o'clock, o'clock, What time do you get up?
7	家族	brother, sister, grand-father, grand-mother
8	スポーツ	What sports do you like best?
9	尋ねるシリーズ	How do you spell your name? etc.*
10	／絵本	<i>This is not my hat</i>
11	／絵本	<i>I want my hat back</i>
12	ライム／歌	Once I caught a fish alive
13	ライム／詩	Rossette's poems
14	行事・祝祭	Greeting, Greeting card

* Dialogues for Children1,

発表活動には、肯定文、否定文の対比的組み合わせなど、リズム的に提示するなど思考の広がりや反映される。やりとりの構成では大枠として機能に対する場面や状況の積み重ねという形式で、また実際場面が想起できる具体性をもつこととする。

表3の中学年（4年生）では、先の書き言葉の発達と共に、記述を好み、思考の整理、記憶の手立てとしての活用がより活発化する。絵本の取り上げに母方言（地域語）で訳されたものの提示も含める。中学年期からはじまる抽象がわかるという段階では、素材のみではなく、また学習活動の方法においても概念的、分析的思考を好む傾向が見られるようになる。やりとりの蓄積は、文法的分類に、例えば疑問詞別や叙述・疑問文でシャフルし直す機会を入れて、文構造への気づきや、個々人の蓄積の実感を持たせる。

4-3 高学年（5, 6年生）

小学校最高学年という意識とともに高度な内容に対する知的欲求が増し、理論的・分析的思考をするようになる。低学年に旺盛であった直観的なものの捉えから、抽象的もしくは概念的に捉える性格が増してくる。中学年期に始まった抽象の理解がより高度な意味理解の段階へと発展するこの時期は、その知的な欲求レベルと、表現可能な英語のレベルとの折り合いを如何につけるか、その内容と範囲（制限）が一つの課題となってくる。これは現在検討されている中等教育段階の外国語教育との連続性、一貫性につながる問題でもある。

小学生5, 6年の高学年にはほぼ、抽象的思考力が身についてくる。この項目からも分かるように難易度の異なるものが組まれている。これらは「定着を目指すものではない」（文部科学省）¹⁰⁾とされ、全体が明瞭な系統性はなく、また積み上げ式をとるものでもなく、多様な経験、体験的活動の項目による「ひとつの全体」¹⁶⁾を形成している。

学習活動では、活発化にむかう発達の機能を中心に置くことによって、人間の「あそぶ」ことに連なる能動性¹⁵⁾がより生かされてくる。

表4 高学年（5年生）年間指導計画（活動）2014年度に筆者が担当したものによる

	項目（基本的に文科省補助教材『Hi Friends!』を踏まえ、補充、補足など加えた）	
1	あいさつ	Hello!
2	ジェスチャーをつけてあいさつ	I'm happy.
3	いろいろのものをかぞえよう	How many?
4	好きなものを伝えよう	I like apples.
5	友だちとインタビューしよう	What do you like?
6	アルファベットをさがそう	What do you want?
7	「夢の時間割」を作ろう	I study Japanese.
8	ランチメニューを作ろう	What would you like?

表5 高学年(6年生)年間指導計画(活動) 2014年度に筆者が担当したものによる

項目(基本的に文科省補助教材『Hi Friends!』を踏まえ、補充、補足など加えた)	
1	アルファベットを作ろう Do you have "a"?
2	友だちの誕生日を調べよう When is your birthday?
3	できることを紹介しよう I can swim.
4	道案内をしよう Turn right.
5	友だちを旅行にさそおう Let's go to Italy.
6	1日の生活を紹介しよう What time do you get up?
7	オリジナルの物語を作ろう We are good friend.
8	「夢宣言」をしよう What do you want to be?

5. 言語素材の学年別構造枠組み—その段階性とスパイラル学習—

実際の授業の展開は、さまざまな教育原理や教育方法が有機的に織り込まれたものになる。カッシーラのシンボル論にも示されるように、思考の発達段階的に発展する。ことばによる抽象的・論理的思考が進む一方で、思考の三つの機能である「表情機能」「代表機能」「意味機能」は、思考そのものの全体としての役割を持つ(機能の継起的順序は一定不変であるが、それらは前の機能の段階を捨て去ったのではない)^{注10)}。また、ことばによって文節的に秩序化される中であって、カッシーラのいう「芸術」^{注11)}に代表される直観的な捉え、例えば詩をもって、素材のもつ感性と感動を並行的^{注12)}に子どもに体験させる試みを以下のような形で行っている。

表6では、視覚的要素が自然に与えられる言語素材(詩を含む)を例に、教室活動の具体の一部を示した。「詩」という「イメージ・音声・リズムで書かれていて、分けることのできない全体をなしている形式」¹¹⁾に触れることで、同じことばが含むふくらみと繊細さの局面のあることが喚起され、同時に音としての語感を掴むことが可能になる(例:図1)。

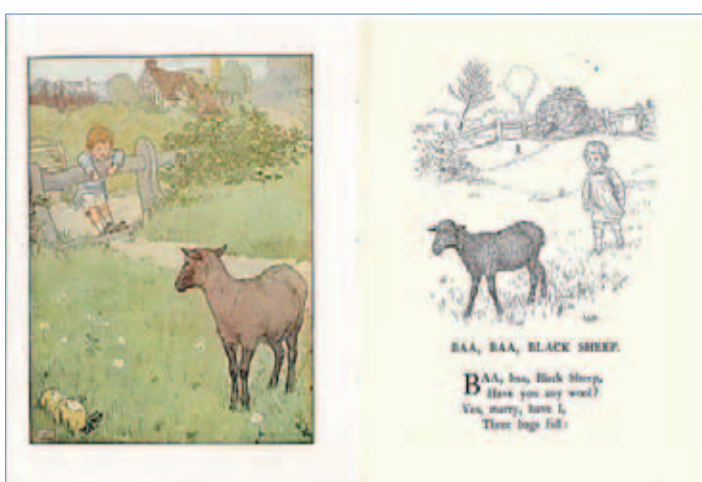


図1 “BAA, BAA, BLACK SHEEP”¹⁸⁾の詩^{注13)}

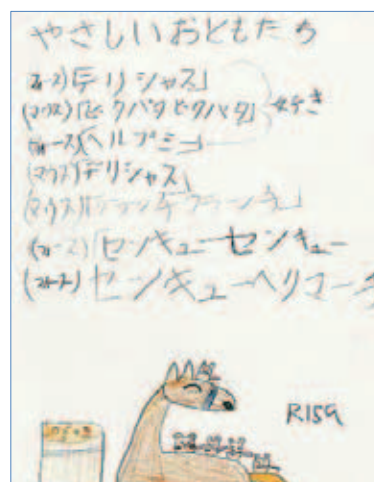


図2 2年生ノート画像

また本年度、低学年では紙芝居による物語性の高い“The Kind Friends”を扱っている^{注8)}。これは一区切りごとの英語と日本語による並行読みで、語彙数はかなり多い160語程度になるが、活動としては素材を楽しみ、既知語彙や擬音語などの音声的かたまりを掴み、物語の印象・イメージを絵で表す(図2)。この期の子どものもつ全体的・直感的認識と素材のもつ良さとの相まった結果であろう。

中学年の“The Very Hungry Caterpillar”では、例えば、英語のリズムという音声の特徴を意識的に保持することを目的に、機能語と内容語の分類に繋がる活動を行い、気づきの構造化を行った。リズムの特徴こそが英語らしさを作る基となっていると考えられるためである。

中・高学年で扱ったクラッセン作“This is not my Hat”, “I want my Hat Back”もその例でもあるが、この2冊のクラッセンの日本語訳版は、語尾のみ大阪弁で表したかなりの意

表6 教室活動で扱った言語素材の一例 () 内は邦題

	絵本 (紙芝居を含む)	詩・ライム
2年	「The Kind Friends (やさしいおともだち)」 「A Color of His Own じぶんだけのいろ」 「Rosie's Walk (ロージーのおさんぽ)」 「The Enormous Turnip (おおきなかぶ)」 「The Mitten (てぶくろ)」 「From Head to Toe」 「Brown Bear, Brown Bear, What do you see?」 「Merry Christmas, Blue Kangaroo」	Nursery Rhymes: 「The Opie collection The World of Mother Goose」 「It's Raining Said John Twainig –Danish Nursery Rhymes」
3年	「The Very Hungry Caterpillar (はらぺこあおむし)」 「Papa, please get the moon for me. (パパ, おほしさまとって!)」 「Frog And Toad Are Friends (ともだち)」 「Merry Christmas Blue Kangaroo」	Nursery Rhymes: 「Sing-Song」 The wind by Christina G. Rossetti
4年	「This is not my Hat (ちがうねん)」 「I want my Hat Back (どこいったん)」 「The Very Hungry Caterpillar」 「Merry Christmas Blue Kangaroo」	Nursery Rhymes: 「Sing-Song」 The wind by Christina G. Rossetti
5年	「Wabi, Sabi (わびさび)」	Haiku by Basho
6年	「This is not my Hat (ちがうねん)」 「I want my Hat Back (どこいったん)」	Pippa's song by Robert Browning

訳になっているが、これなどは、視覚で見る絵があるから分かるという側面をもつ。カッシーラーのいう「言語による概念的思考と形象による直感的認識が、共存し、相補う」¹¹⁾ ことであり、人間の認識はあらゆる感覚を使うことにより全体として分かるということでもある。

言語素材によって多様な形式・内容が提示できるということは、「はじめに」で述べた改革案に関わっていえば、担任による外国語指導の立場にたつと、国語教育はもとより教科教育との関連を含み、より包括的に授業展開できる可能性が開かれており、先に触れた CLIL^{注4)} の部分活用も含め、外国語使用環境の確保という観点からも有用になっていくものと思われる。

6. 結語として

子どもたちの身体的・精神的能力の発達には、それぞれの系列に固有の法則性と、諸系列の協応との相関の関係が存在する。その過程に「質的転換期」¹⁷⁾ と呼びうる階層(節)が認められることを指摘して、田中昌人氏は身体躯幹の姿勢と手・指の運動および音声・言語に現れる認識の3系列間の発達上の相関性を見るとともに、各々の段階が生じる順序は一定で、早いうちに抑制するのではなく、充分経験させ充実させることによって、次の段階へ変わると捉え、これを理論化している¹⁷⁾。

子どもの言語発達においても、発達の各々の段階が生じる順序は一定であり、早期に抑制するのではなく、充分経験させ充実させることによって、次の段階へ変わる。カッシーラーのシンボル理論にみる機能の段階は、カントのいう認識の対象は認識活動を通して初めて主観によって統一され、可能になるということと重なり合ってくる。とすれば、子ども一人ひとりがもつ内在的可能性を、その発達の段階的思考の均衡をとりながら、活動そのものを準備していかなければならないということになる。子どもが現在のどの階層レベルにあるのか、可能なシンボル使用が、代表機能のレベルにあるのか意味機能のレベルにあるのかによって、「子どもの当面する発達の最近接発達領域」^{注14)} が何であるか、が展望できることとなる。

またカッシーラーが「人間経験の深さ」¹¹⁾ という表現において、言語による概念的思考と形象による直観的認識という思考の両極における均衡を述べている。子どもの発達がある種の内在法則性を持つ以上、ただ一つの機能、あるいはただ一つの系の発達を促すのでは

なく、相互に共応的関連をもって高めていくことが考慮されなければならない。外的な教え込みではなく、「子ども自身の発達のモメントと共応する全体が重要になる」¹²⁾という松井氏の指摘の示唆するものは大きい。それは道具以上の意味をもつ言語教育の要と捉えていきたい。

以上、一方における教科化・教科型、そして並行して統合型・高度化にむかうであろう中等段階への連続性を考慮して、次の教育段階に継承できるよう児童期の発達の姿を観察し、その発達に対応した言語活動の論理化を試みた。中等教育言語実践における即時的な効果は計れないまでも、概略的には現在、文部科学省の調査^{注15)}によるところのコミュニケーション能力の素地が培われたという結果に寄与するものでありたい。ある段階から次の段階に進む継承性は、子どもの言語ポートフォリオ、言語学習記録(Language Biography)としての作品として積み重ねられている。

注釈

注1) 岡本夏木は「ことばと人間形成」¹⁾の中で、ことばを個人と社会をつなぐものとして、その発達段階から一次的事ことばと二次的事ことばについて述べている。現代社会情勢としての二次的事ことばへの過度の期待は、単なる二次的事ことばの形式だけが肥大した人間を生み出す、と警告する。コミュニケーションの素地を養うものとして、一次的事ことば、二次的事ことばを母語と外国語という関係に置き換えても同様の形式だけが肥大化していくといえよう。

注2) 大学の世界展開力強化事業は、国際的に活躍できるグローバル人材の育成と大学教育グローバル展開力の強化を目指すもので、文部科学省は平成23年からグローバル大学を重点的に支援する「スーパーグローバル大学創生支援」プロジェクトを開始している。

注3) CEFR (*Common European Framework of Reference for languages :Learning, teaching, assessment*) 「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」)は、語学シラバスやカリキュラムの手引きの作成、学習指導教材の編集、外国語運用能力の評価のために、包括的な基盤を提供するものとして、20年以上にわたる研究を経て2001年に欧州評議会が発表したもの。

注4) ブリティッシュ・カウンシルウェブサイトにあるように「近年ヨーロッパでは、(CLIL : Content and Language Integrated Learning : クリル)という英語教育法が急速に広まって」¹⁹⁾おり「これは、理科や社会などの教科学習と英語の語学学習を統合したアプローチで」¹⁹⁾「教科内容を題材にさまざまな言語活動を行うことで、英語の4技能を高めることができ、日本でも子どもたちの発信能力を高め、英語教育の質的向上をもたらすものと期待されて」¹⁹⁾いる。

注5) ヴィゴツキーは、ことばの自覚性が発達において重要な意味をもつとする²⁰⁾。また「気づき (noticing)」という点でいえば、第二言語習得論で「形式」と「意味」と「機能」を身につける重要な認知プロセスと捉えられている。

注6) カッシーラはシンボル機能に3つの区分の名称を与え、その体系的枠組みを、『シンボル形式の哲学』第3巻「認識の現象学(上)(下)」で新たに規定している^{21), 22)}。

注7) 「言語は、名前の世界、つまりおのれが一定の意味を結びつける音声記号の世界に生きて」¹³⁾、かつ「すべてのものが名前をもっている」¹¹⁾ことは重要な意味を持つ。

注8) 本年度は紙芝居形式の語りで「The kind friends やさしいおともだち」を2年の10月中旬に取り上げた。また、4・6年のジャン・クラッセンの作品は、殊に高学年においてクリル (CLIL) ^{注4)}としての扱いも興味深い。これらの詳細については別の機会に譲る。

注9) やり取りに関して：言語活動は、受容的言語活動 (reception)、産出 (表出) 的言語活動 (production)、(言葉)のやり取り (interaction)、翻訳・通訳などの仲介活動 (mediation) の四つに分かれる。そのなかで、やり取りの学習は受容的活動を学習し、発言学習を学習する以上のものを含むとして、言語使用と言語学習のなかでも通常大きな重要性が認められているとする。やり取りは少なくとも二人の個人が関与し、その際、産出的活動

と受容的活動が交互に行われ、口頭コミュニケーションの場合には重なって同時に起こることもある。二人の対話者が同時に話し、聞くというだけではなく、話者交替の規則が厳密に重んじられる場面でも、聞き手は通常話し手の話を先まわりして予測し、その間に答を準備するのである²³⁾。

注10) 「シンボル機能は、個々の場合にのみ制限されるのではなく、人間の思考全領域に及ぶ、普遍的適用性の原理たること」¹¹⁾とも、カッシーラーは記す。

注11) カッシーラーの言「言語と科学は現実の簡略化であるが、芸術は現実の強化である」。また芸術は「現実の、より豊富で澁刺とした多彩なイメージを与え、現実の形式の、さらに深い洞察を与え」、そこに人間の感情が参与するとする¹¹⁾。

注12) 感情の発達について、心理学の波多野完治氏によれば、これを「直観的情意」「規範的情意」「理念的情意」と段階区分し、言語発達との相関性から感情の質の変化が生まれるとし、子どもの認識能力と情意性の発達が「両者並行」の関係において考察されている¹⁵⁾。両者の相関に適った言語素材の選択が重要である。

注13) オズボーン・コレクションとは、トロント公共図書館が所蔵する児童文学の草創期から20世紀に至る古典的図書の最も充実した宝庫として知られている¹⁸⁾。

注14) この学年に限らず付言しておけば、「教授は、発達の前を進むときのみよい教授である。そのとき教授は、成熟中の段階にあたり、発達の最近接領域にある一連の機能をよび起こし、活動させる」²⁴⁾ことが重要で、ヴィゴツキーはこれを「発達における教授の主要な役割」としている²⁴⁾。

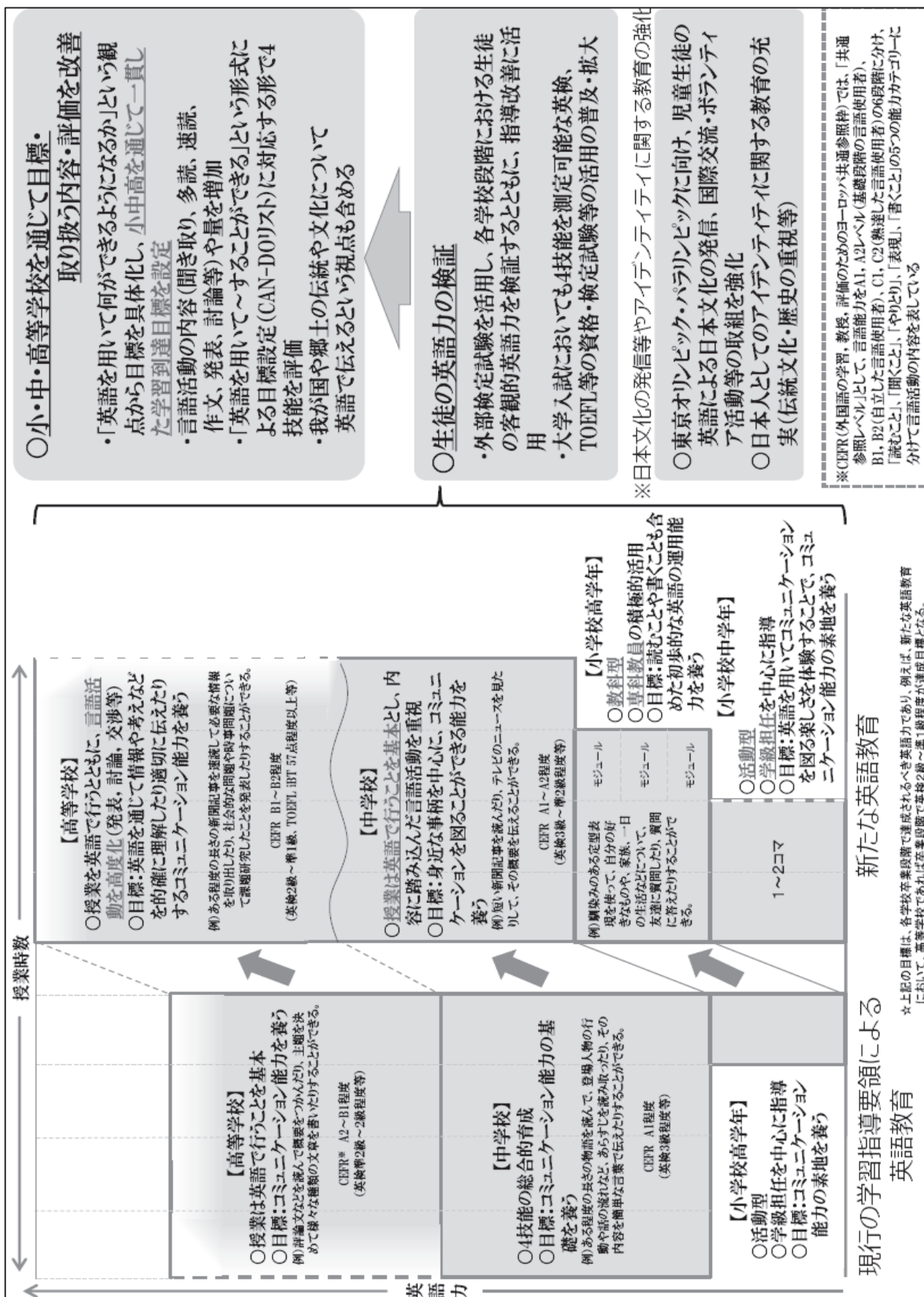
注15) 「外国語科担当教員の中学1年生に対する意識」調査によると、平成24年度調査では「小学校において外国語活動を経験して入学した第1学年の生徒は、外国語活動導入前の第1学年の生徒と比較して、英語の授業において成果や変容がみられましたか。(単数回答)」に対して、教員の77.8%が「外国語活動導入前の1年生と比べて変容がとてみられた、まあみられた」と回答している²⁵⁾。

引用・参考文献

- 1) 岡本夏木：「ことばと人間形成」、『ことばと教育（岩波講座教育の方法4）』、岩波書店、pp.1-21（1987）
- 2) 文部科学省：「（各種提言等）21世紀日本の構想 日本のフロンティアは日本の中にある：自立と協治で築く新世紀（抜粋）」、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/05111603/006/003.htm（2015.9.20 アクセス）
- 3) 文部科学省：「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想の策定について」、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm（2015.9.20 アクセス）
- 4) 文部科学省：「『英語が使える日本人』の行動計画」、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04031601/005.pdf（2015.9.20 アクセス）
- 5) 文部科学省：「国際共通語としての英語力向上のための5つの提案と具体的方策」、http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/07/_icsFiles/afieldfile/2011/07/26/1308888_1.pdf（2015.9.20 アクセス）
- 6) 文部科学省：「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画について」、http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf（2015.9.20 アクセス）
- 7) 文部科学省：「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/1352460.htm（2015.9.20 アクセス）
- 8) 文部科学省：「小学校の新たな外国語教育における補助教材の作成について」、http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1355637.htm（2015.9.20 アクセス）
- 9) 文部科学省：「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」、http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1342458.htm（2015.9.20 アクセス）

- 10) キャンベル久美子：「グローバル化のなかの語学教育：文化的多様性と人権尊重の地平」、『奈良佐保短期大学紀要』，20，p.77（2013）
- 11) E. Cassirer: *An Essay on Man-An Introduction to A Philosophy of Human Culture*, Yale University Press, pp.25-26, 142-143, 170, (1992), E. カッシーラー著，宮城松弥訳：『人間：シンボルを操るもの』，岩波文庫，p.34, 81, 258, 303, 357（1997）
- 12) 皇紀夫，松井春満，和田修二著：『人間と教育』，ミネルヴァ書房，pp.119-128（1981）
- 13) カッシーラー著，木田元，村岡晋一訳：『シンボル形式の哲学（三）第三卷 認識の現象学（上）』，岩波文庫，p.41（1994）
- 14) ピアジェ，イネルデ著，波多野完治他訳：『新しい児童心理学』，白水社，pp.129-133, 153-160（1969）
- 15) 波多野完治：『子どもの認識と感情』，岩波新書，pp.1-16, 149（1975）
- 16) John Trim, Brian North, Daniel Coste 原著，吉島茂，大橋理枝，奥総一郎，松山明子訳・編：『外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠（外国語教育2）』，朝日出版，p.25, 28-31（2004）（本文中の引用はCEFRと略す）
- 17) 田中昌人：『人間発達の科学』，青木書店，pp.155-170（1980）
- 18) with drawings by Leslie Brooke: “BAA, BAA, BLACK SHEEP” *Oranges and lemons: a nursery rhyme picture book*（複製世界の絵本館オズボーン・コレクション）, ほるぷ社（1996）
- 19) ブリティッシュ・カウンシル：「新しい英語学習法【教科学習と英語の組み合わせ】：CLIL 方法論と実践」, <https://www.britishcouncil.jp/programmes/english-education/updates/updates/report-japan/new-english-study-method>（2015.9.20 アクセス）
- 20) ヴィゴツキー著：柴田義松，森岡修一訳：『子どもの知的発達と教授』，明治図書，pp.145-150（1975）
- 21) カッシーラー著，木田元，村岡晋一訳：『シンボル形式の哲学（三）第三卷 認識の現象学（上）』，岩波文庫（1994）
- 22) カッシーラー著，木田元訳：『シンボル形式の哲学（四）第三卷 認識の現象学（下）』，岩波文庫（1997）
- 23) John Trim, Brian North, Daniel Coste 原著，吉島茂，大橋理枝，奥総一郎，松山明子訳・編：『外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠（外国語教育2）』，朝日出版，p.14（2008）
- 24) ヴィゴツキー著，柴田義松訳：『思考と言語』，新読書社，p. 304（2001）
- 25) 文部科学省：「平成26年度「小学校外国語活動実施状況調査」の結果について」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/09/29/1362169_02.pdf（2015.10.18 アクセス）
- 26) カッシーラー著，生松敬三，木田元訳：『シンボル形式の哲学（一）第一卷 言語』，岩波文庫，pp.19-41（1989）
- 27) ピアジェ著，滝沢武久訳：『思考の心理学：発達心理学の6研究』，みすず書房（1968）
- 28) 投野由紀夫：『英語到達度指標 CEFR-J：ガイドブック』，大修館，p.137（2013）
- 29) 文部科学省：「英語教育の在り方に関する有識者会議 英語力の評価及び入試における外部試験活用に関する小委員会」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/102_2/index.htm（2015.10.18 アクセス）
- 30) Language Policy Division, Strasbourg: *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)A Manual*, p.32（2009）, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Manual Revision-proofread-FINAL_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Manual%20Revision-proofread-FINAL_en.pdf)（2014.1.30 アクセス）
- 31) 文部科学省：『小学校学習指導要領解説外国語活動編』，東京書籍（2008）
- 32) アイダロワ著；柴田義松ほか訳：『子供の精神発達と言語学習：現代ソビエト教育学大系11』，プログレス出版所（1989）

- 33) Ronald V. White.: *The ELT curriculum: design, innovation and management*, Blackwell (1988)
- 34) キャンベル久美子: 「グローバル化のなかの語学教育 (その2): 小学校低・中学年における導入部の外国語教育」, 『奈良佐保短期大学紀要』, 21 (2014)
- 35) キャンベル早川久美子: 「小学校における外国語活動の展開: グローバリゼーションの中の語学教育 (その3)」, 『関西教育学会年報』, 38, pp. 221-225 (2014)
- 36) キャンベル久美子: 「グローバル化のなかの語学教育 (その4): 道徳教育との関連」, 『奈良佐保短期大学紀要』, 22 (2015)



○小・中・高等学校を通じて目標・

取り扱う内容・評価を改善

- 「英語を用いて何ができるようになるか」という観点から目標を具体化し、小中高を通じて一貫した学習到達目標を設定
- 言語活動の内容(聞き取り、多読、速読、作文、発表、討論等)や量を増加
- 「英語を用いて～することができる」という形式による目標設定(CAN-DOリスト)に対応する形で4技能を評価
- 我が国や郷土の伝統や文化について英語で伝えるという視点も含める

○生徒の英語力の検証

- 外部検定試験を活用し、各学校段階における生徒の客観的英語力を検証するとともに、指導改善に活用
- 大学入試においても4技能を測定可能な英検、TOEFL等の資格・検定試験等の活用の普及・拡大

※ 日本文化の発信等やアイデンティティに関する教育の強化

- 東京オリンピック・パラリンピックに向け、児童生徒の英語による日本文化の発信、国際交流・ボランティア活動等の取組を強化
- 日本人としてのアイデンティティに関する教育の充実(伝統文化・歴史の重視等)

※ CEFR(外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠)では、「共通参照レベル」として、言語能力をA1, A2レベル(基礎段階の言語使用者)、B1, B2(自立した言語使用者)、C1, C2(熟達した言語使用者)の6段階に分け、「読むこと」、「聞くこと」、「やりとり」、「表現」、「書くこと」の5つの能力カテゴリに分けて言語活動の内容を表している。

新たな英語教育

現行の学習指導要領による英語教育

★上記の目標は、各学校卒業段階で達成されるべき英語力であり、例えば、新たな英語教育において、高等学校で英検2級~準1級程度が達成目標となる。

(付図1) グローバル化に対応した新たな英語教育の目標・内容等(縮)

付表1 CEFRのレベル¹⁶⁾

基礎段階の言語使用者	A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。 自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問したり、答えたりできる。 もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。
	A2	ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。 簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。 自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
自律した言語使用者	B1	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。 その言葉が話されている地域を旅行しているときに起りそうな、たいていの事態に対処することができる。 身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。 経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。 お互いに緊張しないで母語話者とやり取りできるくらい流暢かつ自然である。 かなり広範な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
熟達した言語使用者	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。 言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。 社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも、効果的な言葉遣いができる。 複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。 その際テキストを構成する軸や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
	C2	聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。 いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。

付表2 CEFR-J Can do Descriptor Databaseのサンプル (A1レベル：やりとり)²⁸⁾

レベル	オリジナルディスクリプタ	日本語 (一般)	日本語 (小学校児童用)
A 1	I can say who I am, ask someone's name and introduce someone.	自分が誰であるか言うことができ、相手の名前を尋ねたり、相手のことを紹介したりすることができる。	自分の名前を言ったり、相手の名前をきいたり、相手の紹介ができる。
A 1	I can ask and answer simple questions, Initiate and respond to simple statements in the area of immediate need or on very familiar topics.	簡単な質問をしたり、簡単な質問に答えることができる。また必要性の高いことや身近な話題について発現したり、反応したりすることができる。	簡単な質問をしたり、簡単な質問にこたえることができる。また身近なことについて話したり、質問に答えることができる。

付表3 CEFRの例示的尺度³⁰⁾

Table 4.2: コミュニケーション言語能力のAspect								
	受容的活動		やりとり		産出的活動		調停活動	
	聞くこと	話すこと	発話やりとり	書くやりとり	発話産出	書く産出	発話調停	文書調停
①言語構造的な能力								
一般の範囲	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
語彙領域	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
語彙制御			✓	✓	✓	✓	✓	✓
文法的正確さ			✓	✓	✓	✓	✓	✓
音声制御			✓		✓		✓	
正書法				✓		✓		✓
②社会言語能力								
社会言語適切さ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
③言語運用能力								
柔軟性			✓	✓			✓	✓
発話権の取得			✓					
話題の展開	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
脈絡・一貫性	✓	✓			✓	✓	✓	✓
流暢さ			✓		✓		✓	
命題の正確さ	✓	✓			✓	✓	✓	✓
④コミュニケーション方略								
要点把握/推測	✓	✓					✓	✓
発話権の取り方			✓					
協調性			✓	✓				
説明を求める			✓	✓				
計画					✓	✓		✓
補償			✓	✓	✓	✓	✓	✓
モニタリングと修正			✓	✓	✓	✓	✓	✓

訳は筆者による。『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠（外国語教育Ⅱ）』¹⁶⁾では、mediationは「仲介」と訳され、翻訳や通訳、要約または記録の形であたえるものとされているが、ここでは交渉、交流を成立させるという意味の「調停」と筆者は訳した。また、受容的活動は理解すること、産出的活動は表現することとする。