

子どものための英語教育

— シュタイナー教育における実践からの示唆 —

樋口 聡・クリストフ・ヤフケ¹・足立 望

(2005年9月30日受理)

English Education for Children: Practical Suggestions from Waldorf Education

Satoshi Higuchi, Christoph Jaffke, and Nozomu Adachi

This paper includes Christoph Jaffke's statement concerning some aspects of English education for children originally presented at a lecture at Hiroshima University. He was a visiting professor at HU from January to June, 2005. Three points were taken into account: (1) reasons for starting to teach a foreign language relatively early, (2) methodical aspects and choice of teaching materials, and (3) aesthetic considerations. Satoshi Higuchi offered a short comment on Jaffke's statement and practice of English education for children at the end of this paper. Jaffke's brilliant way of teaching based on his abundant experiences indicates that children — even at primary school age — do indeed have a clear appreciative sense for the aesthetic quality of the language they are being offered. A doctoral candidate Nozomu Adachi helped Jaffke's stay and research.

Key words: English education for children, other culture, the Direct Method, movement and rhythm, play, aesthetic experience

キーワード：子どものための英語教育，異文化，直接教授法，動きとリズム，遊び，美的経験

はじめに

本論文は、シュトゥットガルト・ヴァルドルフ教育大学教授のクリストフ・ヤフケが、2005（平成17）年1月から6月まで、客員教授（外国人研究員）として、広島大学大学院教育学研究科学習開発学講座に滞在して行った共同研究の成果の一端をまとめたものである。

ヤフケは、広島大学に滞在中、東広島市内の小学校で小学1年生に対する英語教育の指導実践を行い、また、日本内外の多くの大学に招かれて、講演やワークショップなどを精力的に展開した。足立がそのサポートをした。さらに、2005年5月28日に広島大学で開催された第7回学習科学広島フォーラムにおいて、島根県東出雲町立東出雲中学校の英語教諭、田尻悟郎氏とともに、小学校と中学校をつなぐ英語教育の可能性に

ついて討議した。

以下、論文のスペースの大半を使ってヤフケの実践の背後にある基本的な考え方を示し¹⁾、それから得られる示唆を、論文の末尾で樋口によるコメントとして述べることにする。ヤフケの論述は、6歳から10歳くらいの子どもたちに英語を教えることの、重要な観点のいくつかに関したものである。比較的早く外国語を教え始める理由、方法論的観点と教材の選択、そして美的考察の3点が取り上げられている。

I. 比較的早く外国語を教え始める理由

外国語教授の歴史の中で、なぜ就学年齢の子どもたちに外国語が教えられるべきかについて、絶えず二つの対立した見解があった。その見解の一つは、「言語と言語学習」というアメリカの標準教科書の著者、Nelson Brooks によって1960年代になされた、次のよ

¹シュトゥットガルト・ヴァルドルフ教育大学（ドイツ）、広島大学大学院教育学研究科・元外国人研究員

うな主張によって最もよく例示される。

[外国語学習を推進することによって…]われわれは、経済、軍事、外交、学問といった世界で、国家的要求に奉仕する潜在能力を増強することになるのだ²⁾。

この種の意見とは対照的に、第2次世界大戦後、ヨーロッパの教育学者たちは、早期の外国語学習が、異なる国々の若者たちに、寛容さやより良い相互理解を育むことに大いに貢献するだろうということに、おおよそ合意した。しかし、小学校において(6歳から)第2言語を導入するという当初の試みの多くは、教育的な動機に基づいたものではなかった。そうではなく、それらは目に見える「結果」、すなわちその測定の有効性に焦点を合わせたのである。そして、その後しばらくして、それらは断念されてしまった。最も目ざましい試みは、1960年代のイギリスでなされたもので、小学校段階でフランス語を導入することを目指したものであった。それは、「外国語教授において、かつてあらゆる国でなされた、最大規模の壮大な実験」³⁾であった。

最初のうちは、フランス語を「早期開始」した生徒は、「遅れて」開始した生徒よりも、中学一年生の段階で、良い成績を示しているように見えた。他のヨーロッパ諸国の教育学者や政治家は、これらの結果に勇気づけられ、政府は、その後、同様のプログラムに財政的支援を提供した。しかしながら、数年の実験で、「早期開始者」の結果は、プログラムの始めに抱かれていた高い期待を支持してはいないことが明らかになった。その結果、ヨーロッパ全域で多くのプログラムは中止されるに至った。政府が財政上の支援を取り止めたためである。実用性にこだわったことが、早期の第2言語学習の導入を何年も遅らせることになったのだ。

イギリスでの言語実験の否定的な結果に直面して、教育学者たちは、もちろん、それがうまくいかなかった理由が何であったのかを明らかにすることを強く求めた。いくつかの要因が見出された。まず、プログラムの言語学的基礎が、年齢にふさわしいものではなかったのである。そのコースでは、構造主義の文法アプローチが使われていた。そのアプローチは、1960年代後半においてさえ、議論の余地がなかったわけではない。H. H. Sternは、「一連のプログラムを徹底して口頭練習にするという指示は、厳格に守られていた」⁴⁾と指摘した。ドイツ国際教育研究所のW. Schultzeは、「[視聴覚の再生装置ではなく]教師の直接的で積極的

な関与が、その年齢にはより適切であるように思われるというだけでなく、それは、うまくいくための基本であるように思われる」⁵⁾と書いている。

或る児童によってなされた、次のようなきわめて明瞭な発言は、多くの子どもたちが何を感じていたかを示すものと見ることができよう。

テープレコーダーを何度も何度も聞かなければならないので、フランス語はとても退屈です。先生が直接言ってくれるのならば、覚えるのはもっとやさしいです。フランス語は退屈だと言われますが、退屈にさせているのはテープレコーダーだと思います。なぜなら、私たちのクラスでは、「状況練習」をやっている時、みんないつも興味を持っているのですから。その反対に、テープレコーダーが動いている時、録音、再生、録音、再生といった、どこにでもあるフランス語のレッスンと全く同じことが起こっていることを、みんな知っているのです⁶⁾。

小学校に外国語を導入するに当たっての、こうした初期の試みの崩壊の後、新しい大規模な試みがなされるまで、20年かかった。そして、1990年代に新たなスタートを切ることができたのは、おそらく、全く違った動機によるものであった。

政治家と教育学者の間に態度変容を引き起こすきっかけとなった、ひとりの専門家が、ロシアの心理言語学者A. A. Leont'evであった。彼は、単に新しいコミュニケーション手段を身に付けるためだけでなく、むしろ新しい世界を発見し、新しい文化に出会う方法として、子どもたちにとって外国語を学習することがどんなに重要かを、折に触れて強調した。「一言語だけを用いるコミュニティにおいて成長する子どもは、彼自身の世界観を完全に正常で自然なものだと受け取る」⁷⁾のである。

Leont'evの立場は、ドイツの哲学者Wilhelm von Humboldtの著作に基づいている。Humboldtは次のように述べている。

…新しい言語を学習することは、その人の世界観の内部で、新しい立場を獲得することを意味すべきである…なぜなら、人類の一部であることと、世界を見る方法の、観念的な構築物の全体が、それぞれの言語内に生きているからである⁸⁾。

子どものための英語教育という文脈において、早期に始める理由は、何よりもまず、教育的なものであるべきだということを、このことは意味している。つま

り、子どもが母国語を習得し、小学校に通うのに十分な年（6歳以上）になるとすぐに、子どもは母国語の限界を超え、他の文化や違った感じ方や考え方に会おう準備ができていのである。子どもは個人の内部で「異文化」に出会うのだ。このようにして、外国語教授は、自民族中心主義の態度による偏見を持たずに、子どもが寛容な大人に成長するのを助けることに、大きく貢献することができるのである。

発達に関する考察もまたなされている。子ども期に第2言語学習の「敏感期」があるということを、科学的研究ははっきりと示している。例えば、10歳以降に第2言語を初めて学習し始める子は、ネイティブに近い発音を身に付ける見込みは大きく減少する。脳の柔軟性と子どもの言語器官の順応性は、思春期前の時期よりも6・7歳あたりの方が、はるかに高いのである⁹⁾。これは、日本において実施された同様の研究の結果によって確認されている¹⁰⁾。

関与する心理学的要因について言えば、幼い子どもたち、すなわち、小学校の低学年の子どもたちは、或る程度の自発性と率直さ、ならびに、年長の子どもたちがもはや持っていない好奇心を依然として持っているという点において、年長の子どもたちよりもはるかに有利な立場にあるということがよく知られている。

II. 方法論的観点と教材の選択

方法論的アプローチ（方法の整序）と教材の選択は、早い段階での外国語学習の成功のために、間違いなく重要なことである。最初の方法論的観点は、子どもたちはその新しい言語を、できるだけたくさん聞くべきだということである。このことは、教師はもっぱら直接教授法（ダイレクト・メソッド）を使うべきであり、理想的には、教師は毎回の授業の初めから終わりまで英語を話すべきだということを意味する。

20世紀の終わりまでに、直接教授法は、この年齢の子どもたちに対する外国語教授として、ほとんど一般的に受け入れられた。具体的な対象に関して言う限り、直接教授法はとにかく最も明瞭なアプローチである。一般的なルールとして、子どもたちの母国語は「緊急事態」のために使わずに残しておくべきである。例えば、子どもがけがをした時、二人の子どもの口論を落ち着かせる必要がある時、また、その他教室の規律に関する切迫した事態のために、である。この一般的な規則の例外として、教師が子どもたちの母国語を使う方が便利であると改めて気付くのは、新しい言語ゲームを紹介する時である。そうしなければ、外国語で説明するのに時間がかかりすぎるからである。

子どもたちは、母国語を学ぶ時、指差しすること（そして、からだを動かすこと）から、実際に何かを言うことへと進むのと全く同じように、からだの動きは低学年で第2言語を学ぶ際に非常に重要な役割を果たす。教師は、子どもたちが動き、実際に何かをするためにできるだけ多くの機会を見つけようとする。その時子どもたちのために強調されるのは、活動であり、言語を学ぶことではない。このことは、Krashen と Terrell によって造られた用語、「ナチュラル第2言語獲得」として特に最近知られているものと一致する。彼らの理論の原理の一つは次のことだ。

言語は、メッセージを伝達しようとして使われている時に最高の教授がなされているのであり、意識的な学習として明示的に教えられる時ではない¹¹⁾。

一般的に言えば、英語を第2言語として子どもたちに教えることが依拠する、二つの主要な柱がある。それは詩的な言語と散文的な言語である。これらの二つとも、外国語教室において正当な場所を有するのであり、二つとも必要不可欠である。

経験は、詩が特に強力な教育的手段であることを示してきた。児童のリズミカルで情緒的な記憶は、より認知的な学習を行う高学年の生徒によって必要とされる抽象的な記憶よりも、はるかに容易に活性化される。イギリス生まれのアメリカの作家 W. H. Auden が、詩を「記憶に残る語り」と呼んだのは、大変適切なことだと思われる。

カナダの教育学者の K. Egan は、感情と記憶の密接な関係を強調する。すなわち、

人間の記憶は、絶えず活動的で、感情が込められた…働きである。それを「理性」や、さらには「感情」から切り離すことは、限られた目的のための限られた感覚を生み出すだけだ。われわれの関心が幼い子どもたちにあるとすれば…、感情と活動的な「詩的」記憶にわれわれが関心を寄せることの方が、後の想起のために保管している抽象的な情報と技能に関心を寄せることより適切である¹²⁾。

専門家の間においても、リズムや韻という形で現れるものは、ほとんど努力することなく、きわめて容易に子どもたちによって吸収されるという一般的な合意がある¹³⁾。コーラスやグループで詩を朗唱することは、子どもたちに新しい言語のリズムや音に対する感性を伸ばす機会を与える。そして、このことは次のような単純な短い詩で始めることができる。

*These are my eyes,
And these are my toes,
These are my fingers,
And this is my nose.
These are my knees,
And this is my head,
And when I sleep
I am in bed.
My arms and legs
I use to play –
A happy child
The whole long day.*

*I have two feet,
Two hands, you see,
Two eyes, two ears,
And this is me.
My hands have ten fingers,
My feet have ten toes,
I write with my fingers,
I dance on my toes.*

短い詩は、多くの言語ゲームのために、一つの理想的な出発点でもある。いくつか例を挙げてみよう。

*The penny is hidden,
Where can it be –
In my right hand,
In my left hand?
Please tell me!*

まず、この詩は一斉音読を通して、子どもたちに教えらる。そして、一人の希望する子を黒板の前に来させ、クラスの子どもたちの方を向かせる。彼は手をうしろにして1ペニーを隠し、そして短い詩のことばに合わせて、正面に彼の手を差し出す。そして、クラスの中の一人が尋ねる。「あなたはそれを、右手に[左手に]持っていますね。」

答えが正しければ、二人の子どもたちは交代する。もし答えが正しくなければ、同じ子がもう一度繰り返す。

以下の例は、中学年の文法学習の基礎を形成するための、これと似たゲームの価値を示すものである。その時には全く気づかないのであるが、子どもたちは、学校の最初の3年間で、文法の形式と構造の豊かな蓄えを築く。早い段階で、からだの動きを通して文法形式に触れることは、その後、通常4年生か5年生で始まる、文法学習や文法のルール発見のための基礎とし

て役立つ。次のような動作韻は、しばしば1年生で導入され、時制を変えて、質問と答えの楽しいヴァリエーションを無限に提供する。

*I'm standing, I'm sitting,
I'm writing, I'm knitting.*

*I'm reading, I'm counting,
I'm swimming, I'm shouting.*

*I'm eating, I'm drinking,
I'm talking, I'm thinking.*

*I'm giving, I'm taking,
I'm sweeping, I'm baking.*

*I'm laughing, I'm looking,
I'm washing, I'm cooking.*

*I'm driving, I'm rowing,
I'm kneeling, I'm growing.*

*I show my right hand,
I show my left hand,*

*I show both my hands,
And now I will stand / sit still.*

まず、適当なふりをつけて、この詩は一斉音読される。この活動的な「経験」の後に、クラスの前に立っている子どもたちが、三つないし五つの動作をして、他の子どもたちに尋ねる。

S1: *Am I writing?*

S2: *No, you're not. You're drinking.*

S1: *Am I sweeping?*

S3: *No, you're not. You're baking.*

S1: *Am I reading?*

S4: *No, you're not. You're knitting ... etc.*

次の段階として、一人の子が教室を出て、廊下で何かの行動をする。もう一人の子が、半ば開いたドアからその子を見る。クラスの子どもたちはその「門番」に、次のように尋ねる。

S1: *Is she running?*

S2: *No, she isn't.*

S3: *Is she looking?*

S2: *No, she isn't ...*

さらに、クラスのもう一人の子が、廊下で何が起きているのかを当てるのに、いくつかの質問がクラスから出るかを数える役目を果たすのである。

少し進んだ段階で、通常は2年生か3年生のクラスにおいてであるが、この対話は、推測ゲームに変えられる。そこで、過去進行形の形が練習される。一人の子が教室から出て行き、戻ってくる時、彼女／彼が外で何をしていたかを、クラスの子どもたちが尋ねる。

S1: *Were you running?*

S2: *No, I was not. (or: No, I wasn't.)*

S3: *Were you singing?*

S2: *No, I wasn't.*

S4: *Were you swimming?*

S2: *No, I wasn't.*

S5: *Were you laughing?*

S2: *No, I wasn't.*

S6: *Were you whispering?*

S2: *Yes, I was.*

廊下でのちょっと変わった、とても想像的な行為によって、子どもたちは、最終的な答え“*Yes, I was.*”が出るまで、なんと40 (!) 以上の質問をクラスにさせようとする。

さらに別のケースでは、三人の子どもたちが外に出る。そして、何をするかを相談し、身ぶりや物まねで、クラスの前で「演じる」のである。この状況では、1人称・2人称複数の現在形が使われる。次の短い対話は、それに続く問答ゲームへの導入となる。

Three pupils: *Three jolly Welshmen, here we come,
Willing to work for a bottle of rum.*

Class: *What can you do?*

Three pupils: *We'll show you! [They start "working".]*

ここで、児童一人ひとりが、自分が知っている様々な職業について、考え、尋ね始める。

Are you a gardener, Sylvia?

No, I'm not.

Are you a cook, Michael?

No, I'm not ...

この時間の中で、子どもたちは、驚くほど多様な仕事と職業を学ぶのである。例えば、或るクラスでは、以下のような職業が出てきた。消防士、ポップ歌手、警察官、パン屋、美容師、郵便屋、建具屋、修道院長、製粉業者、カウボーイ、軍人、執事、教師、船長。

現在完了形を使う感覚を子どもたちに与えるために、ここでも具体的な経験で始めるのが賢明である。一人の子が、クラスの前に立つ。クラスの前には、彼をしっかりと見ることが出来る。そして、彼は、教室を出て、衣服、髪型、腕時計など、三つの物を変える。戻って来て、彼には次のような質問がなされる。

Have you pulled up your socks?

Have you turned up your right sleeve?

Have you combed your hair?

Have you untied your shoe laces?

Have you turned your left trouser pocket inside out?

簡単な現在完了形の適切な使い方に対する同様の感覚は、Kimのゲームをする事で得られる可能性がある。(それは、Rudyard Kiplingの小説*Kim*に描かれている。) このゲームでは、いくつかの物体、5~6個の物が、トレイあるいは特別な布の上に置かれる。一人の子がその配列を大変注意深く見て、それから部屋を出る。そこで、別の子は「三つの物を変える」ことができるのである。外にいた子が帰って来る。そして次のように質問をすることになる。

Has the ring been changed?

Has the pencil been changed?

Has the key been changed?

もし、その子が三つ全ての変化を見つければ、その子は外に出る次の児童と、「三つの物を変える」児童とを選ぶことができるのである。

上に述べた一連の活動は、子どもたちが比較的簡単に動くことができるようにする確実な枠組みを、われわれがいかに作ることができるかを示している。それは、とりわけ、定型句、統合関係の句、言語のチャンク(構成素)の、豊かな使用によって可能となる。まずは、それらは分析されておらず、全体論的に学ばれた定型枠である。しかし、それらが分析されるようになる時、それらはより創造的なコンテキストで使われ、その構成要素に分解されるであろう。それは、大変時

間を節約する方法である。或る専門家が述べている。

子どもたちが、すでに形をなしている言語を習得するために計画された機会を与えられなければ、その習得はきわめて遅いものとなる¹⁴⁾。

ここ2～30年のヨーロッパとアメリカ合衆国での経験は、小学校における言語学習活動の多くが、理想的には、遊びの状況という枠組みに位置付けられることを示した。この年齢の子どもたちが「遊ぶこと」は、ふざけることか時間を浪費することを意味するように考える人もいるかもしれない。しかし、ドイツの詩人で、劇作家で哲学者である Friedrich Schiller が、「人間の美的教育に関する書簡」で書いたことを真剣に受け止める十分な理由があるのである。すなわち、

われわれが本当の意味において人間であるのは、われわれが遊んでいる時のみである¹⁵⁾。

遊びの状況の中にいる幼い子どもたちを見れば、このことは明白である。われわれは、子どもたちが完全に活動に没頭し、熱中していることに気付くことができる。

遊んでいる時、子どもたちは、意味、創造的想像力、知性、そして喜びを、意志の力による活動にしみ込ませる。…遊びは、子どもの能力のすべてが、完全な調和のもとで働く活動である¹⁶⁾。

言語学習ゲームでは、子どもの興味の中心はまず活動にあるので、子どもたちは、外国語を使っているという事実ほとんど気付いていない。これは、子どもたちが彼らの母国語を習得する仕方を示している。つまり、子どもたちは、活動を通して、そして、彼らの周囲の会話のモデルをまねすることによって、言語を習得するのである¹⁷⁾。

III. 美的考察

児童の英語教育の美的側面について考える時、われわれは、現時点では、西欧的な視点からの序論的考察に留まらなくてはならない。フランス革命による悲惨な後遺症を目の当たりにして、Friedrich Schiller は、社会は、理性による啓蒙や理性による教育によっては変えることは不可能であると確信した。その代わり、人々が美的教育を与えられた時にのみ、社会は真に変えられるのである。

感覚的な人間から理性的な人間を育てるには、まず彼を美的にするより他にない¹⁸⁾。

すでに1976年、Michael Parsons は、Piaget と Kohlberg の研究を基にして、美的経験の発達についての包括的な理論を発表した¹⁹⁾。Parsons の研究結果によると、幼児期の子どもたちは、ものごとの提示の内容と、それが提示される方法の区別を付けることができない。子どもたちにとっては、内容が圧倒的に重要なのであり、形式、様式、表現を、子どもたちはよく理解することができないと考えられている。様々な実験による研究が、この Parsons の研究結果を支持しているようである²⁰⁾。それらの研究は、子どもたちはものごとの提示の魅力と、提示されたものの魅力の区別を付けることができるようになってはじめて、形式や表現についての意識的な気付きや、適切な理解を発達させる土台を築くことができるのだ、ということを明らかにしようとしている。その時にのみ、子どもたちは美的創造に対して十分に反応することができるのだというのである。或る研究者は最近、これらの研究に対して異議を唱えて、結果の中には時代遅れの調査方法に基づいているものがあること、刺激を与える材料の特性が適切にコントロールされなかったこと（オリジナルの代わりに複製されたものを使用していること、誘導的に質問していること、内容に親しんでいる度合いに差があること、実験の実行の仕方が様々であること）を指摘している²¹⁾。これらの問題点にもかかわらず、専門家たちは、これまでの多くの研究の結果を、おおむね妥当なものとして捉えるべきだと考えているようである²²⁾。これは驚くべきことかもしれないが、しかし、Parsons やそれに続く研究者たちが、研究を絵画的な芸術に限定したという事実を踏まえると、理解できなくもない。その一方、次のようなことが言えるだろう。

美的教育は主に、生まれてすぐに始まる社会化の過程を通して、潜在意識的に起こるものであり、個人の置かれた環境において、主観的に引き起こされる知覚の働きと、美的・文化的できごとの結果である²³⁾。

ドイツの芸術家である Joseph Beuys によると、美とは、「全ての人間の営みに付随する特徴」²⁴⁾であり、また、スイスの生物学者である Adolf Portmann は、「美の機能は全ての人の中に存在する。美は人間らしさの発達のために欠くことのできないものである」²⁵⁾と述べている。

このように、子どもが何年にも渡って、毎日毎日受

け取るあらゆる知覚による影響が、その子の美的感受性を育て、最終的には、美的判断に寄与するのである。このことを十分に理解するために、まず、われわれは、美の概念を、伝統的な意味の枠組みから自由にする必要がある。何人かの研究者が、Baumgartenの *Aesthetica*²⁶⁾ とのかかわりの中で、そのことを、近年試みてきた。W. Welsch は、Baumgarten 後の時代において、「美の概念を、主に芸術の分野や、もっぱら美しいものに限定すること」²⁷⁾ がいかに存在したかを記述している。それ以来、Baumgarten の概念の見方や理解のしかたが、根本的に変わった。特に、H. R. Schweizer の研究は、Baumgarten のもとの *aesthetic* の概念について新しい見方を導入し、また、美学を美的芸術の理論としてではなく、感覚的経験の哲学として理解する道を拓いた。Schweizer は、Baumgarten の基本的な考え方を、われわれの時代のことばに、次のように置きかえた。

- 美とは、生きる過程の全体における、或る特別な領域ではなく、現実の経験のための基礎である…。
- 美的認識とは、まず概念的な扱いを受けないままの、純粋な直観的認識である。それは、人間がその後の生活において頼らなければならない知識である。
- 美とは、人間と世界、主体と客体の間の関係の一領域である。もし、美がどんなものであれ、何らかの客観的意味を持つことを否定し、美を単なる主観的な感情や、主観的な「形成力」にしてしまうとすれば、人は美の内容も美の存在も失ってしまうだろう。²⁸⁾

小学校段階で33年間に渡って英語を教育してきた経験から、ヤフケは自信を持って次のように言うことができるという。子どもたちは、小学校の年齢であってさえ、与えられた言語の、美的質に対する極めて明確な鑑識力を持っている。このことは、一定のリズム、音、歌、そして、それらに伴うからだの動きに対する子どもたちの強い関心において示されている。そして、そのために教師には責任が求められることになる。つまり、教師は教室の中での動き方、身振りや模倣のしかた、声の調子、歌い方、教材の選び方について、常に意識している必要があるということである。しかしながら、全ての美的効果は、客体と主体の間で「起こる」ものである。それらは、個人的であって、集団的な出来事ではない。したがって、すべてが発言され、なされる時、児童たちがその出会いに対して開かれているならば、教師の努力だけが、児童に影響を与えることができるのである。さらに、たいいていの場合、一

つひとつの授業における雰囲気には責任があるのは、教師自身に他ならない。そして、教師が関与する全ての要因が、児童の美的な発達に影響を与え続けるということを、教師は理解しないわけにはいかないのである。

外国語教師の「技芸」は、教える中で二つの目標を結び付けることにある。つまり、児童に強い美的感動を絶えず与えようとする事、そして同時に、児童が初めから、言語を効果的に喜びに満ちたコミュニケーションの手段として経験することができるようにすることである。

教師は、自らの教え方や教室でのふるまい方をより良くしようと絶えず努力する一方で、言語学習と美の学びは、決して終わりのない過程、すなわち完結しない、完全にはなりえない、終わることの決してないものであることを心に留めておくことによって、賢明にふるまうことになるだろう。

ヤフケの知る限り、終わらないことが日本の美の一つの特徴であり、終わることのないものは全て、参加することへの呼びかけであり、「なる」ことへの誘いである。児童に求められることは、毎日の他者との関わりが作り出す響きの中心として、自分自身を捉えるようになることである。また全ての教師に求められることは、児童一人ひとりの個性を発見する努力をすること、一人ひとりの児童に耳を傾けることである。というのは、他者の声に本当に耳を傾けることによって、われわれは、発達し成長する彼らの中にある、終わらないものを鼓舞することになるからである²⁹⁾。

IV. 示 唆

ヤフケの論述から重要だと思われる点を上げてみれば、新しい世界の発見・新しい文化との出会いの方法としての外国語教育、第2言語学習の「敏感期」の問題、ダイレクト・メソッドの重要性、からだの動きを伴ったリズムカルで情緒的な記憶の活性化、具体的な状況の中でのロール・プレイと遊び、言語をめぐる美的感受性・美的経験の大切さ、などが上げられるであろう。今、これらの一つひとつを仔細に検討する余地はないが、いずれも重要な指摘ではあるものの、言説としては決して斬新なものではない。批判されるべき論点も、少なからず含まれている。2点ほど取り上げてみよう。

一つは、「敏感期」の問題である。確かにヤフケの指摘するように、第2言語を10歳以降に学習し始める場合、ネイティブに近い発音を身に付ける可能性は大きく減少すると言うことができるのであろう。しかし、山田雄一郎が指摘するように、当該の外国語で母語と

同じように生活する状況ではない場合、いわゆる「敏感期」の問題は、まさに「発音」の問題に限定されるだろう³⁰⁾。それよりもはるかに重要だと考えられる世界観や美的経験の問題を考慮に入れると、日本の小学生が1年生から英語を学習すべきだという主張は根拠を失うことになる。しかしながら、次のような山田の見解に、ヤフケは全面的に賛成するだろう。

もちろん、小学校英語のような制約の多い環境でも、指導の方法によっては、語彙や文法の学習にも一定の効果を期待できるかも知れない。しかし、それは、指導者の資質や技量、限られた時間の有効活用、子どもの学習意欲、学習の継続性などの要因が相補的に働いた場合である。外国語学習は、早いうちから親しんでいれば何とかなるほど簡単なものではない³¹⁾。

その、求められるすぐれた指導者の一つのあり様を実際に示して見せたのが、ヤフケの実践に他ならないのである。

もう一つは、美的経験と遊びの問題である。Welschを援用しつつ、アイステーションとしての「美」の概念を、ヤフケは言語学習の美的考察の基礎に置く。しかし、同時に、Schillerの遊び論を持ち出し、学習における遊び的要素の重要性などを語ってしまう。これは、明らかにヤフケの議論の浅薄さを露呈している。なぜならば、Baumgartenのアイステーションとしての「美」の概念を、Baumgartenの意図とは逆方向に差し向け美学を美的芸術の理論へと向かわせたのが、まさにSchillerであったと、Welschは述べているからである。「美」という観念を、アイステーションという原義に戻し、「感性」と読み替えていく試みは重要である。また、「遊び」の視点から、教育の根本的なあり様を検討しなおすことも大切な課題である。しかし、それは、ヤフケのように安易にSchillerを持ち出して、それをわれわれの現実の護符とすることではない³²⁾。

このような議論されるべき論点が散見されるとしても、今、ヤフケからわれわれが学ぼうことは、少なくない。それは、子どものための英語教育の理論的根拠付けなどではなく、ヤフケの長年の教育経験によって培われた実践の力の可能性であると考えべきであろう。英語を全く知らない日本の小学1年生に、始めからいきなり英語で授業をすることが、われわれの想像を超えて可能であることを、ヤフケの実践は教える。それは、教師の力であるとともに、子どもたちの能力の計り知れない可能性を証示するものである。それが、ヤフケの実践に基づき、本論文で指摘されるべき最大

の示唆であろう。

本論文において示されたヤフケの論述を見る限りでは、ヤフケの実践の基盤がシュタイナー教育である必然性は見て取れない。もちろん、ヤフケの論述や実践はシュタイナー学校と切り離せないものであるはずだが、それは彼の(たまたまと言ってよい)個人的な(歴史的)人生経験と結び付いたものであり、彼の論述や実践はシュタイナー教育の本質主義的自己顕示などではないと考えるべきである。

とすれば、ヤフケによるシュタイナー教育における実践からの示唆を得てわれわれが向かうべきは、公的な学校教育一般の問題として、何のための英語教育なのかを問うこれまでの英語教育関係者とともに、初等教育、中等教育といった制度的枠組みを越えて、日本における英語教育の全体像を改めて構想し直すことだろう³³⁾。

日本におけるこれまでの英語教育関係者は、制度上、中等教育段階以上の教育の中に生きる人々である。中学校・高校の教師たちには、初等教育とは関係ないという思いが、これまで多かれ少なかれありはしないか。もはや、そのようなことを言うことができないような状況に現実はあるということを、本論文で問題にされた英語教育は突き付けているのである³⁴⁾。小学校英語のこれからの姿を誰が専門的に考えるのか。それは、現在の英語教育関係者である他ない。それを、ヤフケの論述と実践はわれわれに提示しているのである。

【註】

- 1) 本論文のI節からIII節は、2005年1月19日に広島大学で行われたヤフケの講演会で発表された論文“Some Aspects of English Education for Children”の内容である。この論文の日本語訳にあたり、広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学習科学専攻学生、福田雄一郎、新内俊允、荒川知凡の協力を得た。
- 2) N. Brooks 1964 Second edition, New York: p.112. 大変興味深いことに、ほとんど同じ記述が、その約30年前にドイツ人官僚T. Siebertによって書かれた論文の中に見出される。1935年、Siebertは次のように述べた。「外国語の知識は、陸海軍、外交政策・情宣に資するために広く普及すべきである。」(„Bedeutung und Wert der neueren Fremdsprachen für die Höhere Schule im nationalsozialistischen Deutschland“, in: *Neuphilosophische Monatszeitschrift* 6)
- 3) C. Burstall 1968 *French from Eight: A National Experiment*. Slough.
- 4) H. H. Stern 1972 “Languages for Younger Children:

- Recent Trends and New Directions”—*Working Paper for the Steiner Teaching Modern Languages to the Young Child*. Uppsala, Febr. 1972: pp.23f.
- 5) G. Gompf 1975 *Englischunterricht auf der Primarstufe*. Weinheim: p. ix (序文) .
- 6) C. Burstall 1972 *A Study of the Cognitive, Affective and Socio-Economic Factors Influencing Second Language Acquisition*. London: pp.7f.
- 7) A. A. Leont'ev 1991 „Ethno-und psycholinguistische Dimensionen des frühen Fremdsprachenlernens“, in: K. Ermert (Hg.) *Frühes Fremdsprachenlernen — Schulreform für Europa. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Loccum* [Loccumer Protokolle 63' 1990]: p.19.
- 8) W. von Humboldt 1969 [1830-35] „Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechtes“, in: *Werke in fünf Bänden*, Bd.3. Dritte Aufl. Darmstadt: 434.
- 9) C. Jaffke 1996 *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*. Second, revised edition. Weinheim: pp.144ff を参照せよ。
- 10) I. Miura 1996 “Discrimination of Segmental Phones by Japanese Students Learning English from an Early Age”, in: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, vol.34, no.2, pp.135-143. この論文は、早期学習者の方が、分節音素の識別においてすぐれた結果を出したことを示している。
- 11) S. Krashen / T. Terrell 1983 *Second Language Acquisition in the Classroom: The Natural Approach*, Oxford.
- 12) K. Egan 1988 “The origins of imagination and the curriculum”, in: K. Egan / D. Nadaner (eds.) *Imagination and Education*. Milton Keynes: p.116.
- 13) C. Jaffke 1996, pp.260ff.
- 14) O. Dunn 1989 *Beginning English with Young Learners*. London / Basingstoke: p.5.
- 15) F. Schiller 1795 *Letters Upon the Aesthetic Education of Man: Part III, Letter 15*.
- 16) E. -M. Kranich 1992 „Entwicklung und Erziehung in der frühen Kindheit“, in: S. Leber (Hg.) *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. 3., revised edition. Darmstadt: p.80.
- 17) この方法は、「ナチュラル第2言語習得」の考え方において詳しく展開された。(前掲, S. Krashen / T. Terrell 1983 を参照のこと。)
- 18) F. Schiller 1795: *Part V, Letter 23*.
- 19) M. J. Parsons 1976 “A Suggestion Concerning the Development of Aesthetic Experience in Childhood”, in: *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 3: pp.305-314.
- 20) 取り敢えず三つの例を挙げることで十分だろう。
D. A. Deporter / R. D. Kavanaugh 1978 “Parameters of children’s sensitivity to painting styles”, in: *Studies in Art Education* 20(1), pp.43-48. T. G. Carothers / H. Gardner 1979 “When children’s drawings become art: the emergence of aesthetic production and perception”, in: *Developmental Psychology* 15, pp.570-580. W. L. Brittain 1979 *Creativity, Art and the Young Child*. New York.
- 21) M. Aisen-Crewett 1997 *Kunstrezeption bei Kindern. Zur psychologisch-pädagogischen Grundlegung*. Potsdam [How Children Perceive Art. Contributions towards a Psychologic-Pedagogic Foundation].
- 22) M. Parmentier 2004 „Ästhetische Bildung“ in: D. Benner / J. Oelker (Hg.) *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim / Basel: p.31.
- 23) H. Schaub / K. G. Zenke 2000 *Wörterbuch Pädagogik*. Fourth edition. München: p.48.
- 24) G. Adriani / W. Konnertz / K. Thomas 1984 *Joseph Beuys. Leben und Werk*. Köln.
- 25) A. Portmann 1956 *Sprache und Geist*. Zürich: p.319.
- 26) A. G. Baumgarten (1750 / 1758) *Aesthetica*. Frankfurt.
- 27) W. Welsch 1990 *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: p.9.
- 28) H. R. Schweizer 1976 *Vom Ursprung des Ästhetischen*. Zug / Switzerland: p.74.
- 29) このことは、数年前に、日本の中央教育審議会によって示された重要な目標と対応している。「教育は、子どもたちの『自己発見の過程』を手助けするものである。教育を通して、子どもたちは社会で生きていくために必要な基礎・基本を学び、自分らしさを発見し、自分にふさわしい生き方を選ぶのである。その反復過程では、その目的は自己実現であり、それに対する適切な支援が教育の、最も重要な課題である。この種の教育を欠かすことのできないものであると考え、一人ひとりの個性をかけがえのないものとして尊重し、その成長を目指すことが、教育改革についての基本的な考え方であればならない。」(英訳の樋口による和訳。) Central Council for Education, Japan(1997) *The Model for Japanese Education in the Perspective of the 21st Century* [The 2nd Report by the Central Council for Education].
- 30) 山田雄一郎『英語教育はなぜ間違っているのか』ちくま新書, 2005年, 157頁。
- 31) 同書。

- 32) S. Higuchi 2005 “Mimesis and Play” in: E. Marsal / T. Dobashi (Hg.) *Das Spiel als Kulturtechnik des ethischen Lernens*, Münster: Lit Verlag: pp.33-46. また、樋口聡『身体教育の思想』（勁草書房、2005年）も参照。
- 33) 山田は、「現在の中学校英語をいったん解体して、全体としての最終目標を立て、それを達成するための段階的指導を計画しなくてはならない。これは、まじめに日本の英語教育を考えるのであれば、是非実行しなければならないことである」と述べている（山田、前掲書、148頁）。また、山田は、『日本の英語教育』（岩波新書、2005年）において、日本人にとっての英語とは何であるのか、英語教育によってどのような日本人を育成しようとするのかという問題に関わる言語政策の重要性を強調している。その言語政策の視点からすれば、ネイティブの発音に近いものを習得させるために小学1年生から英語を学ばせるといったこと以上に、考慮すべきことがたくさんあることに気づくことができるのである。山田は、小学5年生から中学3年生の5年間を、英語教育期間と想定している。小学校5年生からというのは、外国語学習は母語の習得とは決定的に違った側面を有しており、論理的学習が重要であると山田は考えるからである。
- 34) このことは、学校教育全体について真剣に考えてみるべきことである。小学校の、例えば算数教育と中学校以降の数学教育の間には、子どもたちが学ぶ内容の差とは別に、その教育に携わる関係者たちの意識の、制度や歴史に由来する断絶や障壁がありはしないか。万一にも、師範と高等師範の格差と抗争などという時代錯誤的な感覚の残滓が、いまだに根強く教育関係者の間にあって、子ども不在のまま学校教育制度を硬直化させているとすれば、由々しきことである。本論文で取り上げられた英語教育の問題は、そのような教育をめぐるポリティクスの一側面に対し、「終焉」を宣告するものである。昨今の小中一貫教育といった流れに、まさに子どもたちの学びの現実から棹さすこと、そのためのリーダーシップを発揮すること、それが、英語教育に、これまでの小学校教育に存在していなかったがゆえに、図らずも求められているとすることができるだろう。