

ホーリスティック・アプローチと日本語教育理論 (2)

—「繋がり」という概念を中心に—

縫部 義憲

Holistic Approach to Teaching Japanese as a Second Language (2)

— Focused on the Concept of Connection —

Yoshinori NUIBE

1. 本論の目的

第二言語としての日本語にホーリスティックに接近する方法をホーリスティック・アプローチと呼ぶが、これは単なる特定の教授法を指している呼称ではなく、それが立脚している外国語教育の哲学・原理・指導法の原則の体系である。本論の目的は、ホーリスティック教育の最大の特徴である「繋がり」という鍵概念に基づいて日本語教育との関連で9つの繋がりを究明し、さらにその具体化のための方法を提示することである。これは方法の全体性の原理 (holistic teaching principles) と呼び、その具体的方策はホーリスティック・コミュニケーション (holistic communication) と名づける。

2. 「繋がり」という概念

1980年代始めにカナダの教育学者 John Miller がホーリスティック教育 (Holistic Education) を提唱した。これはホーリスティックに教育に接近することを意味し、ホーリズム (holism) という哲学・世界観と変容 (transformation) という教育観に立脚している (詳細は縫部 (2001) と縫部 (2003) を参照)。この教育理論に基づいて、縫部 (2001) は、日本語教育にけるホーリスティック・アプローチのあり方を探求した。

ホーリスティック教育の特徴は、一言で言えば、「繋がり (connection)」を重視する教育であり、ホーリスティック・アプローチは日本語教育を構成する要素間に繋がりをつけたりそれらの全体を包括する関連性 (relationship) を打ち立てたりすることである。ホーリスティックという概念は、宇宙を構成する全ての生命は関連し合い、繋がりが合っていることを意味している。その一部である人間は、その他の生命との繋がり、人間同士の繋がり、人間と

環境とのつながり、人間と自然との繋がり、など多様な繋がりの中に存在している。

逆説的な言い方をすれば、ホーリスティックという概念を探求すればするほど、ホーリスティックではなくなってゆくというパラドックスを持つ (吉田 2003: 22)。概念とは、そもそも全体に切れ目を入れて区切ってしまい、それを分節化し切り取るための道具である。さらに、人間はその全体性そのものを掴み取ることはできない存在である。例えば、人間の目は、それを掴もうとして人間の身体から取り出したとたんに、もはや目ではなくなる。それは目の形態を持った単なる物体にすぎないのである。本来の目は、人間の諸器官や神経組織と有機的なかわりを持って機能する。それを取り出して分解したり切り刻んだりして解剖して顕微鏡で観察したとしても、それは人間の目ではないのである。把握したつもりになったとたんに、それがそれではなくなってしまふもの、それが全体性である。

全体性やホーリスティックというものは、このように曖昧で、つかみどころのない性格を持っている。教育も然りである。教育は、このような曖昧さ、ジレンマ、パラドックスに耐えることを求める。同様に、日本語教育という全体を捉えようとするとき、その曖昧さのために全体を捉えられず、そのために部分に分析して捉えようとする。こうして、音声・文字・語彙・文法・技能・表現意図・文化・理解・認識などに分断して研究してきているのである。このように分断され、狭く閉じられた言語項目や文化項目などを、一つずつ積み重ね、つなぎあわせ、関連づけながら繋がりを付けてゆくことになる。そのような方向に一歩ずつ近づいてゆくことがホーリスティック・アプローチである。すなわち、完成型のホーリスティック教育があるわけではなく、よりホーリスティックな教育があるだけである。また、固有名詞のホーリスティック教育がある

のではなく、よりホーリスティックに日本語に接近してゆくことをホーリスティックな教育という。

日本語教育は、それを構成する諸要素が相互に繋がりが合っている、という関係性をその本質としている。全体と要素との関係について、例えば、日本語という言語（全体）はいろいろな言語レベル（要素）から成り立っており、それらが相互に繋がりが合っている。ある単位は、より上位のものにとっては要素であり、より下位のものにとっては全体であるという性格をもっている（今井 2003: 39）。この性格を持つ単位要素を、アーサー・ケストラーはホロンと名づけたのである。ある特定の言語単位は、下位の構成要素に対しては独立的な「全体」として機能し、上位のレベルに対しては従属的な「部分」という働きをする。

このように、ケストラーの創始したホロンという概念によれば、日本語教育という全体性を構成する要素は、それぞれの位相において1つの全体であるとともに要素でもあるというホーリスティックな性格を持っている。例えば、独立したテイル形は、テ形とイル形に対しては全体であり、「～ハ～シテイル」という文に対しては従属的部分である。この文は、談話レベルから見ると部分である。談話は言語というレベルから見ると部分である。あるいは、聴解力は、音声の聞き取りに対しては全体であるが、口頭運用能力に対しては部分である。口頭運用能力は日本語能力の部分であり、日本語能力は学力の部分である。学力は、口頭運用能力に対しては全体であるが、人間の生きる力に対しては部分である。しかし、その人間は生命の一部にすぎない。

次に、ホーリスティック教育は、①論理的思考と直観、②心と身体、③知の様々な分野、④様々な教科、⑤個人とコミュニティ、⑥自我と自己、⑦自己と他者（級友）、などの繋がりを重視する。学習者はその繋がりに気づき、その繋がりに深く関わることによって学習の深化を求める（ミラー 1994, 1997: 8）。ホーリスティックに日本語に接近する方法の要は、日本語を学ぶことを通して経験する多様な繋がりに気づくこと（意識化 awareness）から始まり、その繋がりの中で日本語学習を積み重ねることによって学習が深化（強度 intensity）することを目指す。

まとめると、ホーリスティック・アプローチの主要な概念は、①関連性、②繋がりが、③気づき（意識化）、④深化（強度）の4つであり、これらの4つ

の鍵概念がホーリスティック・アプローチの特徴である。それを実現するための自他の相互作用的活動が「ホーリスティック・コミュニケーション (holistic communication)」である。

3. 直観による繋がりが

直観とは直接的な知のことである。これは外からの観察の対象外であるが、「論理的な認知は一連の観察可能なプロセスから成っている」（ミラー 1994, 1997: 156）。直観によって学習者は自己の感覚・感情と知性・教材との直接的な繋がりを得る。直観を重視する教育的理由は2つある。第1は、創造的思考における直観の役割である。文法学習は論理的分析的思考に依存しているが、直観は創造力の活用と発達には欠かせない。文法の意識的学習に裏付けられて、直観の使用によってその言語知識は創造的言語活動を行い、言語運用能力に変質するのである。

ミラー（1994, 1997: 162-163）によれば、創造的過程というのは次の4段階から成り立っている。

第1段階「準備」では、問題や計画にとって大切な情報を収集する。これは日本語入力という段階に当たり、言語知識の取り入れや言語習性の獲得に集中する段階である。

第2段階「熟成」では、リラックスし、その問題に意識的に取り組む努力をしない。その代わりに、何か他のことに意識を向けている間に、イメージが勝手に自らを再構成してゆく。これは沈黙期間（日本語の認識醸成の期間）に当たる。

第3段階「閃き」では、解決策がしばしば自然発生的に不意に訪れる。第二言語習得という沈黙期間が過ぎれば、堰を切ったように日本語が流れ出てくる。語彙は乏しく、文法的にも不正確な文もあるが、獲得してきた日本語が自然に流れ出てくる。

第4段階「検証」および「修正」の段階では、インテイクされた日本語知識を適用し、より細かく意識的にその日本語知識の使用に取り組む。習得した文が増え、語彙も増え、自分の意思を日本語で表現する力を向上させる。

さて、第1と第2の段階は分析的段階であるが、第3と第4の段階が直観的段階である。分析と直観・洞察間のバランスを取ることが重要であり、イメージワーク、瞑想、空想・想像などが「熟成」と「閃き」の力を高めるために利用でき、論理的な問

題解決モデルが「準備」と「検証」を促進するために利用できる。

さらに、直観の教育を求めるもう一つの理由は、精神発達における直観の重要性ということである。年少者の日本語学習者の場合、子どもの精神発達において、イマジネーションの発達は非常に大きな意味を持つ。つまり、直観やイマジネーションに結びついた内面生活の発達が自立性の源になる。イマジネーションの豊かな子どもは概して情緒面で安定し、おおらかで自立した行動をとる傾向がある。イマジネーションの未発達は、いじめに鈍感であり、過度に依存的な子どもや、内面生活の未発達な子どもに多い。学習者は、直観の教育によって補償的行為を満たす機会が与えられる。

ところで、直観は次の4つのレベルに分けられる(ミラー 1994, 1997: 156-162)。

(1) 生理的直観レベル

身体は、学習者がストレスや緊張感を感じているとき、筋肉の緊張や痙攣という反応を示すことがある。例えば、指名されて音読するとき、あがって読み誤ったり、詰まったりする。あるいは、気まずい時は顔を赤らめたり、手をこすったりする。

(2) 感情的直観レベル

ゆっくり話される日本語を聞くと、音符の四分音符と八部音符の連続であると感じるとか、教師が板書する漢字の書き順はマジックのように感じるという感覚を学習者がよく話す。日本語の好き嫌いは学習者が出会った日本語教師の人柄によるところが多く、素晴らしい教師に出会って強烈な印象を受けることもある。

(3) 知的直観レベル

学習者がテイル形を学習していると、テとイルに分解することができることを知り、テ形はタ形と同じように完了の意味用法を持っていることに気づく。テ形とタ形は関係があるのではないかと頭の中でイメージし、この事実を発見したときに、目の前の視界が開けたような気がする。このように、知的探求をしているときに、ふと一瞬の閃きや洞察が得られることがある。

(4) 精神的な直観レベル

自己の無意識の層に触れるレベルである。瞑想や

想像・空想しているときに、自己の深層心理に触れることがある。このレベルにおいては、直観は知性と感情という二元論を超え、統一性を直接的に体験することができる。

次に、日本語授業の中に直観を取り入れる方法として、イメージワーク (visualization) とメタファー (metaphor) を紹介する。

イメージワークは一種の瞑想法であり、一連のイメージを活用する。イメージワークには二種類ある。一つは教師の指示に従うやり方 (誘導ファンタジー guided fantasy) であり、もう一つは指示を受けない自由なやり方である。後者では、一般的な手順を聞いてから開始し、イメージが現れてくるのを待つ。この方式は創造的な問題解決に役立つ。前者のイメージワークを用いる際には、まずリラックスのためのエクササイズ、例えば、呼吸法、を実施する。イメージワーク・ファンタジーを用いた指導法を紹介する。例えば、山に登っていくところをイメージするとか、自分の家が火事になっていると想像する。イメージしたこと、想像・空想したことと本時の新教材を結びつけて言語練習を行ったり、自由作文を行ったりすることができる。リラックスさせた後で、イメージが湧きやすいような音楽を聞かせる。音楽を聞きながら、イメージや気分や、感情や感覚が湧き起こるままにさせておく。それが終わった後で、その経験について話し合ったり、作文・詩を書かせたりする。一番強いイメージを一つ選ばせて、作文させるとよい。

直観を高めるもう1つの技法はメタファーである。メタファーによる思考は、AとBは互いに関連していないが、何らかの共通性をもっているような繋がりを作り出すことである。その共通点を私はどう感じているかを描写するとさらにモノとの一体化が深まる。メタファーによって教材に自己同一化すること、つまり自己と教材との間に繋がりを作り出すことができるのである。メタファーは作文指導に応用することができる。例えば、「ほえている犬は、テレビと似ているところがあるだろうか。」「鉛筆に似ている動物があるだろうか。」「教室にあるもので、猫に似ているものはあるだろうか。」と質問し、それに文で答えさせる。

4. 心と身体の繋がり

イマジネーションやファンタジーは心と身体を含

めて人間の全体的発達にとって重要である。このようなホーリスティックな見方に対して、感情は身体から切り離されていると捉えるデカルトの心身二元論があった。人間は基本的に機械的身体と精神(魂)から成り立ち、精神は身体から独立した存在であるとされた。精神の中には感情は含まれていないので、「思う」と「感じる」ことは別個のものとして扱われた。自他の対話は、精神を通してのみ行われることになれば、人間の対話は完全に合理的理性的な対話だけになってしまう。さらに、人間の身体は人間の対話にはまったく無関係なものにされた。

心身分裂をもたらした第2の理由は、学校教育システムそのものにある。俗に言う主要教科は、精神・論理・言語を重視し、多大な訓練と暗記を要する知識伝達の知育偏重の教育、「首から上」の教育を目指している。この結果、学校教育は感情を軽視し、感情の教育、感受性訓練、感性を豊かにする指導を軽視してきた。そのような悪しき伝統の中で行われる学校教育の一環である日本語教育において留意すべきことは、心身の再統合教育、つまり心身の相互関係を意識するプログラムを日本語カリキュラムに統合することである。それは、日本語という言語とイメージの連絡、それと身体の適切な動きと感覚との結合を図ることが狙いである。

心身の結びつきを助ける方法の1つが、上述したイメージワークである。例えば、「あなたの身体の中を旅行しましょう。耳から入ります。何が見えますか。脳に行きましょう。よく見てください。次に、目に行きましょう。次は鼻です。」のように誘導する。身体各部の名称の日本語を教えながら、誘導イメージ法を用いて心身の統合を図るのである。このように、心身の再統合教育におけるイメージワークと身体の動きの結合と身体と心の動きの統合が日本語学習において行われる。

心と身体を結びつけるもう一つの方法は身体の動きの意識化(心の覚醒 mindfulness)である。これは注意力を訓練することから始める。自分の歩き方に気づいているか、立っているときは立ち方に気づいているか、座り方に気づいているか、見ることも自分がしていることに気づいているか、など、自分がしていることを意識化する。日本語の動詞を指導する際には、単に概念的に教えるだけでなく、歩く、立つ、座る、眠る、話す、食べるという動作を表す動詞の場合には、実際にその動作をさせ、自分がしていることに十分気づかせることから始める。

動作をしながら、身体の中に生じる全ての感覚と感情に注意させる。「ゆっくり歩きます。足を上げ、足を動かし、足を下ろすことに気づきます。これを行うとき、どう感じますか。」次に、スキップする、跳ぶ、走る、止まる、という動作を行う。ゆっくり、そして速く、交互に行って、それぞれの動作と感覚・感情に注意を向ける。

心と身体を結ぶ三つ目の方法は、ムーブメントとダンスである。ある動きをしたいという欲求から始める。人間の基本的動作は、歩く、立つ、走る、止まる、座るという自然な動きである。特に、立つと座るという2つの基本動作が原点である。座った姿勢から逆の4つのステップを経て立ちあがる。次に、歩く。走る。これらの外側の動きにたえず内面の感情と結びつけるようにする。そのためには音楽を使うと効果的である。それはリラックスする効果もある。ムーブメントとダンスを用いた日本語での言語練習の工夫、例えば、発音や仮名の指導法に使用することができる。

こうして、運動感覚への気づきを発達させるのであるが、運動感覚への気づきとは、子どもが自分の動きをコントロールでき、同時にその動きを感じ取れる能力を意味している(ミラー 1994, 1997: 204)。身振りによって、学習者は内面の思考に形を与えることになる。したがって、ダンスは単なる身体的動きではなく、その動きの中に表現される視覚的イメージを通して、内的感情に形を与えることになる。例えば、嬉しい、悲しい、怖いという感情を心の中に出現させ、浮かんできたイメージを絵で描き、日本語で表現させる。その後で、そのイメージをムーブメントで自由に表現させる。その動きに一定の型を持たせたものがダンスとなる。ダンスでは、それぞれの動きが特定の考えやテーマを表現するパターンとなり、メタファーとしての性質を帯びることになる。ダンスを通して学習者は筋肉感覚(身体の動きに対する運動感覚的知覚)を発達させ、それとともに自分の感情を表現するようになる。

さて、以上紹介したようないろいろな方法で学習者の心と身体をつながりを深めることができる。心と身体の結合によって、人間のホーリスティックな全体性を回復する。このような方向性からコミュニケーションを行うことをホーリスティック・コミュニケーション(ウェインホルド・エリオット 1996)と呼ぶが、これを通して言語と文化を異にする者同士が実際の場面の中で目標言語での相互交流

をし、言語活動を通して精神と感情の両方を共有することができる。その瞬間こそ、教師と学習者は共に人間であることを最も生き生きと感じるときである(ミラー 1994, 1997: 212)。

5. 自己と教科との繋がり

縫機(2001)は、合流的アプローチにおける自己と教科(目標言語)との関わり(relevance)をどのように実感させるかについて理論的・実践的に詳述している。自己の内的世界にあるものを掘り起こし、それを目標言語で表現すると、学習に対するエネルギーが自発してくる。これを合流教育では「内層(又は意識性)開発」と呼ぶ。こうして、教材に自己の感情的次元のものに関わることによって内発的動機づけが高まってくる。一般に、自己を高めることに貢献する外国学習には学習者は内発的関心を強く持つようになる。合流的アプローチでは、そのための方策として感情技法(affective techniques)とかパーソナル・ストラテジー(personal strategies)を用いる(詳細はGalyean 1976を参照)。

同様に、ホーリスティック教育では「内的ビジョン(inner vision)」という用語を使って次のように説明されている。Miller(1993: 100)によれば、子どもは内的なビジョンと外的なビジョン(outer vision)の両方をもっており、内的ビジョンの方が強烈である。学習が成立するためには内的ビジョンに触れ、自己と教科(日本語)との関わりが実感できるようにしなければならない。内的ビジョンに到達するには、学習者にとってインパクトが強い意味を持ち、且つ学習者の生き生きとした生活の一部となっているような重要な単語を通さなければならない。

例えば、入国児童生徒にとっては、「お母さん(Mummy)」「お父さん(Daddy)」「キス」「怖い」「幽霊」などの単語が子どもたちの魂を揺さぶる生活語であるとする。これらの単語をカードに書いておき、それを提示して教える。それらを参考にして、次に子ども達に自分自身の重要な単語を書かせ、それらを教師に読んで聞かせる。さらに、ペアを組ませて相手にそれらを読んで聞かせる。こうして、学習者は基礎的な読みの技能を伸ばしてゆく。これは一語から成る内的ビジョンの一部であるが、それらを用いて創作作文を書かせると、それは文レベルや物語の長さの自叙伝となる。

6. 教科間のつながり

学校教育はとても複雑なので全体としては子どもたちに教えにくい。教科に細分化されれば子どもたちには理解しやすくなるが、切り刻むや否や学校教育の全体性は失われてしまう。日本語教師にできることは、学校カリキュラムにある教科と日本語科を関連づけることである。そのために有効な方策をいくつか紹介する。

第1に、芸術的感性によって教科横断的に繋がりを付けるやり方である。シュタイナー教育の「エポック授業」は、言語、数学、地理、歴史、科学を統合したものである。その統合を支えているのが主として教師の芸術的感性であるので、授業の中心には芸術が据えられている。学習者はノートに学んでいることを色で描く。まず、授業は、歌や簡単なウォーミングアップのエクササイズから始める。読解指導の例を挙げると、物語の中心的なテーマについて説明する。物語を聞いてから色で描いてもよい。学習日本語教育の算数の例を挙げれば、幾何学的な模様や図形を絵で描いたり、理科であれば、音楽に合わせて、種子が開き、葉が伸び、光と暖かさの中で花が開くのを身体で表現したり、それを文章で表現したりする。このように、エポック授業は、聞く力、身体を動かす力、考える力、感じる力を育てる。特に芸術活動は、自ら行う活動であるから、意志と結びついている。

第2に、「内容重視の日本語指導(content-based instruction)」や「グローバル教育における日本語指導(global education in Japanese)」においては、日本語科と他教科との間に、教科を横断する繋がりを創り出すために、いろいろな思考モデルを使うことができる。創造的思考モデルは次のような7つのステップが含まれる(Miller 1993: 225を参考)。

(1) あいまいさ(uncertainty/ambiguity)

学習日本語教育において、算数の文章題が外国籍児童には非常に難しい。その難しさの原因は、日本語が分からないためか、算数の概念や計算の仕方が分からないためか、認識活動・思考活動が困難なためか、それらが複合化した結果なのか、判別が難しいことが多い。

(2) 問題の明確化(problem clarification)

そこで、問題状況を記述する。想像力や直観及び

洞察力・熟考を使うことによって問題の所在を明らかにし、問題の根本に到達する。教科書の算数の文章題を読ませ、何が書いてあるか、何が求められているのか、をインタビューして調べる。

(3) 枠組みづくり (preparation/frameworking)

算数の文章題の困難点の1つは専門用語にあることが分かれば、小学校1年～6年までの専門用語の対訳表を作成する。日本語の読解力に問題があるとすれば、文章を平易に書き直したり、文章を単文で表現し直したりする。或いは、漢字の問題があれば全ての教科書にルビをつける。

(4) 熟成期間 (incubation)

熟成とは、意識のレベルで無理にステップアップしながら問題解決をするのではなく、一步後ろに下がり、いろいろな要素が潜在意識のレベルで自由に働くようにすることである。言語入力を十分行って理解を醸成してゆく内に、ある日突如として日本語が流れ出てくるようになる。算数の文章題は、日本語の読解力が高まり、「算数方言」を学びながら算数的思考法が身につくにつれて、解けるようになる。

(5) 選択肢の吟味 (alternative search)

ここでは、別の可能性や選択肢を検討し、さらに意識的に探ってゆく。算数の文章題の日本語が難しければ、文章全体を平易に書き直すか、文章そのままにして難しい表現を易しく修正するか、選択する。年少者を対象とした日本語教材は、文法・文型を中心にするか、教科学習に繋がる配慮を打ち出すか、という選択もある。

(6) 別の選択 (illumination/alternative selection)

選んだ選択肢に基づいて教えてみる。しかし、問題点や困難点が出てくれば、新たな対処が求められる。ここで、別の行動方針を選択する。内容重視の指導法かグローバル教育の日本語指導法を研究して、その方式で教材を開発してみる。或いは、小学校低学年では遊びを通して日本語を習得し、その中に算数的概念を導入してみる。

(7) 検証 (verification)

ここで、上の解決法を検証してみる。この解決法で成果が得られているのか、別の解決法を探すべき

なのか、などを検証する。その結果、一部を修正したり、全面的に別の解決法を採用したりする。

7. コミュニティとの繋がり

日本語科は教科の1つであるが、教科は本来学習者を地域のコミュニティと結ぶ架け橋であり、コミュニティとの繋がりをつけるものである。この点に関して、Wigginton (1986: 200) は次のように述べている。

「いい教師というのは、教科・コミュニティ・学習者・地球と自己との間の切り離せない繋がりを持っているので、学外の世界から孤立して教科を教えることはありえない。」

ホーリスティック教育は、学習者とコミュニティ(生活共同体)との繋がり育てる。ここでいうコミュニティとは、一番小さい単位が在籍学級であり、次が学級を抱え込む学校であり、最後に学校の回りのもっと大きな地域社会である。地域のコミュニティとの繋がりについては、地域社会への発信と地域社会からの受信を活発に行う必要がある。

日本語指導学級と在籍学級との連携は非常に重要である。外国籍児童同士のリレーション形成と彼らと日本人児童とのリレーション形成は教室経営の中核的問題である。それは、支持的教室風土の醸成と異文化間対人関係の形成、共同体感覚(アドラー心理学)・繋がり感覚(ホーリスティック教育)の体感、社会的技能の形成(矢崎 2004)、教師のフィードバック行動、言語不安への対処、などを含んでいる。

8. 自己と自我との繋がり

ユング(C. Jung)心理学においては、人間の心は「自我(ego)」と「自己(self)」に分けられている。自我は意識の対象となり、意識的に照らし出すことのできる明るい部分である。自我は心の一部に過ぎず、心の外部を映し出すと共に、心の内部の暗い無意識の部分、瞑想やイメージによって意識化することもできる。これに対して、自己は心の全体の中心に位置しており、夢の中のイメージや洞察の源泉である。このような自己が自我へ向けてイメージを発する。この送られてくるイメージは人間

の精神的成長にとって重要である。自己からのメッセージ(=イメージ)を聞き取るには、心の奥深い核心と向き合う必要がある。

そのためには道元は「心身脱落」が必要だと説く(中村 1971)。それは「自我」の「我」を捨てることによって残る「己」を突きとめること(悟り)である。「我」は自己主張する「小さな自己」であり、「己」はそれを取り巻く本来の自己、すなわち「大きな自己」のことである。「自我」と「自己」は「自己概念(self-concept)」と「真実の自己(real self)」と置き換えてもよい。この両者の乖離を小さくしてゆくことが心理的健康の増進に繋がる。そのためには、本音と建前をできるだけ一致させる勇気をもって行動することである。

それを目指す自己開示的言語活動によって自我と自己との間の対話を行い、両者間の不一致、ずれを修正したり埋めたりする。少なくとも、自己にとって真実で意味があることを伝達したり、自分にうそをつかない言語活動を行ったりする限り、両者間のギャップは次第に埋まってゆく。このような自己開示的言語活動はホーリスティック・コミュニケーションの特徴であるが、それは、①自己内省、②言語運用、③援助的関係形成という3つの構成要素から成り立っている。

9. 級友との繋がり

教室内における自己の居る場、自己の証明と直接関わることは自己と他者との関係性である。自己は他者との関係の中に存在し、他者との繋がりを確認しながら安心の拠点を得ることができる。母子一体感を味わっているだけに、人との繋がりを実感すれば、人間は落ち着くようである。それはアドラー心理学という共同体感覚(手塚 1996)やホーリスティック教育という繋がり感覚に通じる。共同体感覚や繋がり感覚の土台になっているのは自己信頼感と自尊感情である。そのために、自らが「あるがままの私が好きである。」と感じ、他者から「あなたはあなたのままでいい。」というメッセージをもらう関係づくりが肝要である。

自己と他者との繋がり的重要性について、ホーリスティック・コミュニケーションの提唱者ウェイン・ホールド・エリオット(1996: 19)は次のように述べている。

「人間は本来、切り離された孤独な存在ではなく、お互いに繋がり合っているのです。ホーリスティック・コミュニケーションは、このことに目覚めるためのコミュニケーションであり、それに役立つような考え方やさまざまな方法を含んでいます。」

言わば、繋がり合うためにコミュニケーションするとともに、繋がっているがゆえにコミュニケーションしたがるものである。コミュニケーションが盛んに行われるためには、自他の間の相互交流が活発でなければならない。教室の雰囲気は親和的であるほど、級友間の交流が活発になるのである。

矢崎(2004: 106)は、日本人児童と入国児童との間の対人関係を形成するために、ソーシャルスキル学習を取り入れた日本語支援のシラバスを提示している。ソーシャルスキル項目として、①あいさつする、②上手に聴く、③質問する、④上手に頼む、⑤仲間に誘う、⑥仲間に入る、⑦あたたかい言葉をかける、⑧お礼を言う、⑨友達の名前を呼ぶ、という9つと共通の行動スキルを挙げている。それぞれの項目にふさわしい言語材料を位置づけてシラバスを作成する必要がある。

10. 結び

日本語教育におけるホーリスティック・アプローチとは、ホーリスティックに日本語に接近するための考えや方法を提供してくれるものである。誤解がないように繰り返せば、これは特定の新外国語教授法ではない。したがって、固有名詞のホーリスティック・アプローチではなく、普通名詞のホーリスティック・アプローチである。さらに、完成型のホーリスティック・アプローチではなくて、一層ホーリスティックに日本語に接近してゆくことを意味する。

本論では、ホーリスティック・アプローチの中核的概念である「繋がり」を中心にアーサー・ケストラーが創始したホロンという概念を導入して考察した。ある特定の言語項目は全体であると同時に部分であるという関係性が成立しているという概念である。そのような言語項目が相互に繋がりが合っている。この繋がりへの気づきと繋がりの中での日本語学習の深化の重要性を強調した。さらに、日本語教育において繋がり教育的意味、繋がり定義と概念規定、繋がり種類、繋がりを基本とした指導

法, などについて論述した。

これからの日本語教育において、繋がり感覚や共同体感覚という概念を中核として、ホリスティック・コミュニケーション、他者とのコミュニケーション、自己とのコミュニケーションという三者が有機的に関連づけられる人間学という視座から日本語でのコミュニケーションを研究してゆくことが大切である。

人間には感情・意志・思考・行動を行う力が備わっており、コミュニケーションはそれらを総合的に活用する活動の1つである。すなわち、コミュニケーションとは、学習者の意志(学習意欲・自信・自尊感情)を育て、感情を豊かに伸ばし(感受性・共感)、知性を伸ばし(思考・論理・言語)、言語活動を行うこと(コミュニケーション行動)を総合的に経験する営みである。メタファー、誘導的ファンタジーなどの意識性開発の技法(感情技法)を用いたホリスティック・コミュニケーションの指導成果を実験教育によって確かめることが今後の研究課題である。

引用・参考文献

- 青木直子・尾崎明人・土岐哲(2001, 2004)『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社
- 石川光男・高橋史朗編(1997)『現代のエスプリ ホリスティック医学と教育』至文堂
- ウエインホルド, バリー, & エリオット, リン著 手塚郁恵訳(1996)『ホリスティック・コミュニケーション』春秋社
- ケストラ, アーサー著 田中三彦・吉岡佳子訳(1983)『ホロン革命』工作舎
- 高橋史朗(1996)『感性を活かすホリスティック教育』モラロジー研究所
- 手塚郁恵(1998, 1999)『好ましい人間関係を育てるカウンセリング』学事出版
- 手塚郁恵(2000)『子どもの心のとびらを開くホリスティックワーク入門』学事出版
- 中村宗一(1971)『全訳 正法眼蔵 巻一』誠信書房
- 縫部義憲編(1986)『教師と生徒の人間づくり』瀝々社
- 縫部義憲(1991)『日本語教育学入門』創拓社
- 縫部義憲(1994)『日本語授業学入門』瀝々社
- 縫部義憲(1998)『心と心がふれ合う日本語授業の創造』瀝々社
- 縫部義憲(1999)『入国児童のための日本語教育』スリーエーネットワーク
- 縫部義憲(2001)『日本語教師のための外国語教育学』風間書房
- 縫部義憲編(2002)『多文化共生時代の日本語教育』瀝々社
- 縫部義憲(2003)「ホリスティック・アプローチと日本語教育理論(1)」『日本語教育研究』広島大学, 第13号, 9-13
- ホリスティック教育研究会編(1995)『ホリスティック教育入門』柏樹社
- ホリスティック教育研究会編(1995)『実践ホリスティック教育』柏樹社
- ミラー, ジョン著 手塚郁恵訳(1994, 1997)『ホリスティック教育』春秋社
- 矢崎満夫(2004)「外国人児童と日本人児童とのインターアクションのための日本語支援—教室内ネットワーク形成をめざしたソーシャルスキル学習の試み—」『日本語教育』第120号, 103-112
- 吉田敦彦(1999)『ホリスティック教育論』日本評論社
- 吉田敦彦・平野慶次(2002)『ホリスティックな気づきと学び』せせらぎ出版
- Galyean, Beverly (1976), *Language from Within*, Ken Zel Consultant Service.
- Miller, John P. (1993), *The Holistic Curriculum*, The Ontario Institute for Studies in Education.