

# ホーリスティック・アプローチと日本語教育理論 (3)

— ホーリスティック教師の「真実性」と「心配り」という概念を中心に —

縫部 義憲

## Holistic Approach to Teaching Japanese as a Second Language (3)

— Focused on the Concept of Caring and Sharing for Teachers —

Yoshinori NUIBE

Abstract: The present article aims to focus on the concept of “caring and sharing” in Japanese language education and to seek for the essence of the new direction toward “teacher development” from the standpoint of Holistic Approach. First, what sort of Japanese language education is necessary for school education should be sought for. Second, what type of Japanese language teachers students feel are outstanding and how they are effectively trained should be studied empirically. Our research shows that the characteristics of outstanding Japanese language teachers can be categorized into five: 1. cognitive mastery, esp. communicative proficiency, 2. teaching experiences and qualifications, 3. individual teacher's personality, 4. curriculum design and its assessment, 5. classroom management. The curriculum for teacher development comprises these five factors and emphasizes the growth and development of a teacher as a person in particular.

### 1. 本論の目的

縫部 (2003)・縫部 (2005) で詳述した日本語教育におけるホーリスティック・アプローチを教室内で効果的に実施し、その成果を挙げるためには、そのアプローチで学習を援助する教師 (holistic teacher) の育成に依拠していると言っても過言ではない。本論では、ホーリスティック教師の成長 (専門的には「教員養成」という用語に代えて「教師の成長」という用語が使われる) という観点から、学習者が考える「優れた」日本語教師の行動特性とは何かについて考察し、それに基づいてホーリスティック教師が発揮することが期待されるケアリングとシェアリングという促進的行動・態度に関して探究する。本論では、これらの行動・態度の中核には「真実性 (又は本来性)」と「心配り」という概念が位置づけられているが、ホーリスティック・アプローチ、ホーリスティック教師の成長、真実性と心配りという概念の三者の有機的な繋がりについて論述する。

### 2. 「優れた」日本語教師の行動特性

平成16年度・17年度の筆者他の科研の国際調査に

よれば、日本語学習者が求める「優れた」日本語教師の行動特性は次の5因子で説明されることが判明した。しかも、この行動特性の構成概念には国別には差がないことも分かった (詳細は別稿に譲る)。

①第1因子 「日本語教師の専門性」: [標準的な日本語を話すことができる], [日本語教師として十分な訓練を受けている], [教えることに熱心である] など、日本語教育のための実践的言語運用能力、日本語教育に関する専門的訓練、教育に対する熱意が中核である。これは、伝統的に重視してきた教科専門の知識・技能と教職意識に関わる専門性である。

②第2因子 「指導経験と資格」: [修士号 (又はそれ以上の学位) を持っている], [日本語の古典に関する十分な知識がある], [指導経験が長い] など、教師の学歴、教養、指導経験などの項目で構成されている。教員免許・資格認定証は必要であろうが、学歴・学位の高低や教職経験の長短は余り重視されていない。古典の素養は必要ではあるが、それは相対的には重要度は低いようである。

③第3因子 「教師の人間性」: [明るく、ユーモアがある], [自分、他者、人生について楽観的である], [暖かく、やさしく、思いやりがある] など、学習者への心配りができる温かい教師の人間性

(人柄)が重視されている。これは道徳的な意味における人格ではなく、学習者を1人の人間として尊重し受け入れる人柄、ほっとできる雰囲気をかもし出す人間性、肯定的配慮ができる教師の姿勢が強く求められている。

④第4因子「コース運営」：[学習者のニーズに対応したコース設計をする]、[教室を和やかで、くつろいだ雰囲気にする]、[多様な教授法、教材、視聴覚教具を用いる]など、コース運営や教室経営(classroom management)を含む項目で構成されている。これは授業の年間計画立案やコースデザイン、教室経営に関連した教職専門性である。カリキュラム・デザイン法、教室風土の醸成と対人関係の形成、効果的な教え方の工夫が求められている。

⑤第5因子「授業の実践能力」：[教室において学習者に規律を守らせる]、[学習者からの提案や考えを取り上げる]、[授業がきちんと構成されている]など、実際に授業を行い、学習者と相互作用を行う際に求められる項目で構成されている。授業は教師と学習者との間の相互作用から成り立つとすれば、相互作用のあり方を検討し、相互作用を中心とした授業展開の仕方を工夫することが大切である。相互作用がスムーズに進むように、肯定的フィードバックを交換し合うとか、教室内でお互い他者に迷惑を掛けない配慮も必要である。

このように、学習者が考える「優れた」日本語教師の行動特性は、(1)日本語教師としての教科の専門性が高いこと、(2)有資格者で教職歴を積んでいること、(3)面白く、楽しく温かい教室雰囲気を作る人間性を備えていること、(4)コースを円滑に運営できること、そして(5)学習者ときちんと関わり、授業の進め方に熟達していること、ということになる。ここから、一人の日本語教師としての専門的訓練、一人の教育者としての教職関連の訓練、一人の人間としての成長、という3本柱がこれからの日本語教師の養成カリキュラムの構成要素となる。

現在、日本語教員養成において問題とされているのは、どのような日本語教育を行うのかを明らかにした上で、どのような日本語教員養成を行ったらいのかを検討することである。上述した調査結果から、日本語学習者は、目標言語である日本語に精通し、それを分かりやすく、楽しく、使えるように指導してほしいこと、さらにそのためには教師と学習者、学習者同士がリラックスして社会的相互作用しながらコミュニケーション活動に楽しく参加するこ

とを求めている。このような日本語の授業をきちんと計画して実行することができる実践能力が必要である。そのためには、学習者への配慮や他者との関わり方をきちんと指導し援助することができる教師が必要だと学習者は考えている。

このような日本語教師の養成が学習者からメタ教師に突きつけられている今日的課題である。そこで、既述した筆者たちの国際調査の結果を受けて、本論では1人の人間としての成長を重視する新しい外国語教員養成の考え方である「教師の成長(teacher development)」という概念を取り上げ、考察する。教師の成長において最も基本的なものは、ケアリングとシェアリングであり、その根底に流れているものは教師の真実性・本来性と他者への配慮である。

### 3. ホーリスティック教師の成長

国内であれ、海外であれ、日本語教師一とりわけ、学校教育における日本語教育(以下、学校日本語教育)に従事する教師一に期待される新たな専門性の1つとして、「カウンセリング・マインド」を備えることが必要であることが学習者によって強く求められている(縫部 1995; 縫部・渡部・佐藤 2005a; 縫部・渡部・佐藤 2005b)。ここでいうカウンセリング・マインドとは、他者への配慮や他者との関わり方の理論と技法の総称である。次に、学習者は日本語教師の人柄、学習者が自ら自己を開きたくなるような人柄、教師の独自の個性の発揮、その人らしさの表明(自己開示)を強く求めている。カウンセリング・マインドと人間的触れ合いを希求しているということは、教育自体が人間的要素(human elements)を本来持っているということである。

こうして、日本語の授業は教師と学習者の間の相互作用(interaction)―自分の考えや感情や価値観などを表現し合い、他者からフィードバックをもらうというダイナミックなプロセス―から成り立つという授業観が1970年代に生まれてきたわけである。日本語教師の人間性と共に、教師がカウンセリングの基礎的素養をもって学習者との関係を重視することは、相互作用を基本とする日本語授業の創造には欠かせない重要な問題である。自他の間の相互作用(社会的側面)によって、人間が人間になること(情意的側面)ができ、自己の発見(情意的側

面)が促進され、他者との間のリレーションが形成(社会的側面)される。

このような条件が、第二言語教育(認知的側面)を可能とし、第二言語習得(精神運動的側面)を促進することができる。この意味において、相互作用は第二言語教育の一環としての日本語教育におけるキーコンセプトなのである。このような自他の関係形成に関わる専門性と自己実現を志向する人間性は、国や文化によって異なるものではなく、どの国でも学校日本語教師が備えるべき専門性の一部として学習者に求められていると言える。これらの多様な学習領域を統括する働きを司るのが相互作用という活動であり、この意味において相互作用は目的であると共に手段でもあると言える。相互作用によってこれらの学習領域を有機的に関連づけ、学習目標を達成するというのが相互作用道具観である。もう1つは、相互作用そのものは学習対象であり、学習の目的であるという相互作用目的観がある。相互作用を行う力量、人と関わる力の育成そのものが問われているのがこの目的観の場合である。第二言語(日本語)教育においては、相互作用におけるこの両面が必要なのである。

相互作用を専門的に研究する学問の1つであるカウンセリング心理学においては、クライアントが新しい問題処理法を発見する(新しいやり方・生き方を見出す)のはカウンセラーの用いる技術によって起こるものではなく、カウンセラーとクライアントが作り上げる関係(カウンセリング関係)によって起こると考えられている(伊東 1983, 2001: 10)。人と人が関わることを基本とする教育においても、学習者が意欲的に学習に取り組むには教師と学習者間、及び学習者同士の間での援助関係を構築することが教育の基本となる。臨床心理学の指導的専門家であるカール・ロージャーズも最初のころは、受容・繰り返す・明確化・支持・質問という一連の技法を駆使して面接すれば人格の変容は起こると考えていたが、次々とリサーチするうちに、技法の駆使よりはカウンセラーのクライアントに対する態度がパーソナリティ変容の決め手であると考えを修正した(国分 1993, 2002: 15)。ここで言う態度とは、他者への関わり方・他者との関わり方、つまり相互作用のあり方を意味している。

教育においても同様に、教師の指導技術は重要ではあるが、それはセカンダリーなものであり、プライマリーなものは教師と学習者間のリレーションの

質であり、リレーション形成のための力量である。小学校から大学までを包括する学校日本語教育が目指す人格の変容は、教師と学習者との間のリレーション、あるいは教師の学習者に対する態度、に大きく依拠している。そもそも、教育とは人格の変容を目指す意図的な営みであるので、学校日本語教育においては教師の関係・態度に関わる力量形成がますます重要性を帯びてくる。極端に言えば、ホリスティック・アプローチの根源は、この関係・態度のあり方を体得した教師の自覚そのものの中にある。この関係・態度は、既述したカウンセリング・マインドと人間性によって規定されると言っても過言ではない。

これからの第二言語(日本語)教師は、カウンセリング心理学の基礎的素養を身につけ、第1に自己を開き、第2に他者を共感的に理解し、第3にあるがままの自他を認め合う関係を築くことが肝要である。これはテクニックで行うものではなく、生来備えている一人ひとり異なる人柄(あるがままの自己)で触れ合うことによって達成されることである。まず重要なことは、他者を尊重する態度、人への心配り(ケアリング caring)である。周囲にあわせて生きる自分から離れて、ありたい自分があるべき自分であり、そうあるべきだと思う自分がそうありたい自分であるように、自己一致(建前と本音の一致 realness, genuineness)することである。

そうすれば、安心して自分を開けるような関係、すなわち、援助的關係が教室内に築かれ、その結果親和的雰囲気醸成されてゆく。言わば、教室雰囲気の基本は自他の間の関係であるが、その関係は自他の間の相互作用に決定的な影響を与える。本音で相互に分ち合うことをシェアリング(sharing)という。シェアリングはケアリングと密接な相互関係にあり、他者の気持ちを理解したり、それを受容したりする対応(態度)のことである。日本語教室におけるケアリングとシェアリングがいかに効果的に行われるかが、学校日本語教育の成否を決めると言っても過言ではない。換言すれば、学校日本語教育は、日本語を学ぶことを通してケアリング(情意的目的)とシェアリング(相互作用的目的)ができるようになることが理想であり、この両者を統合するようなコミュニケーション活動を与えることが大切である(具体的には、縫部 1998を参照)。

このような日本語教育への接近の仕方を総称して、ホリスティック・アプローチ(Holistic

Approach)と呼んでいるが、その具体的な方策がホーリスティック・コミュニケーション (holistic communication) (ウエインホールド 1996) である。このような日本語教育を実現するためには、何よりもこのような日本語教育の担い手を育てることが条件となる。1960年代における伝統的な言語知識・言語技能の養成を目標とした教員養成ではなく、それに加えて指導技術や教室経営をも重視した1970年代の教師教育でもなく、一人の人間としての成長、人と関わる力の育成、日本語教育学の専門性の涵養、日本語学・文化学などの専門の基礎の修養を総合化した「教師の成長 (teacher development)」という新しい概念が第二言語教育においては1980年代初めに登場してきた(縫部 1995)。日本語教育においては、平成12年3月に文化庁から発表された「日本語教育のための教員養成について」がホーリスティック教師 (holistic teachers) の成長という新しい教育課題と接点を持っており、同じ方向を模索している(詳細は、縫部 2002参照)。

ホーリスティック日本語教師の成長においては、まず1人の人間としての教師の成長・発達という教育課題から始める必要がある。

#### 4. 「真実性・本来性」という概念

臨床心理学者のカール・ロージャズは、ある条件が備わると人間は成長と学習に対する衝動が自ずから発してくると述べ、これが内発的動機づけ理論の出発点となっている。その条件とは、「本来性 (realness)」又は「真実性 (genuineness)」, 「感情移入 (empathy)」, 「尊重 (prizing) 又は無条件の肯定的配慮 (unconditional positive regard)」というリレーション形成のための3条件のことである (Rogers 1961)。この中で、本来性・真実性という条件を取り上げることにする。

まず、本来性とはあるがままの自己 (本音) ということであり、自己の現実、すなわち「今ここ (here and now)」に生きることを意味する。次に、感情移入とは相手の立場に立って、相手のために、相手の感情を理解することである。最後に、尊重とは、条件をつけないで、自己と他者があるがまま認め、受け入れることである。この3条件は、既述したケアリングとシェアリングの根底に流れている原理である。ホーリスティック日本語教師は、これらの条件を身につけ、教室内で自らの教授行動の中に

どのように活かすことができるかを考えなければならない。そのような教師の行動・態度は、学習と成長を促進する行動(「促進的行動 (facilitative behaviors)」) (Galyean 1977) と呼ばれている。

さて、本来性という用語を最初に使ったのは欧米では実存主義哲学者のキルケゴールやハイデッガーなどであるが、それよりはるか以前には日本では道元が同じ概念を表す「身心脱落」という用語を用いている(中村 1971)。本来の自己の姿は真実の自己であり、あるがままの自己がこうありたいという自己であることが自己一致とか純粹・真実性ということである。つまり、人間の主体性に焦点を合わせ、この主体性との関わりの中で真実に生きることである。真実に生きるとは、今ここで自ら主体的に選択し、自らが決めたことに責任を負うことである。日本語教師である自分は、教師である前に一人の人間であり、生身の一人の人間として学習者という役割を持った一人一人の人間に接するということを忘れてはならない。

日本語教師、特に教育実習生は、生身の人間であるから、程度の差はあれ、教室に入る前に緊張するものである。とりわけ、最初の授業には緊張するのが当たり前である。緊張していれば、「今日は最初の授業だから、先生は上がっているんだ。」とさざりと言える教師は、「本来性」「真実性」「自己一致」という条件に合致している。「今ここ」における自己を正直に開示する勇気を持っている教師は、学習者から共感され信頼される。

これに対して、緊張することは良くないことだ、恥ずかしいことだ、というピリーフを持っている教師は落ち込んでしまう。教師は専門家だからいかなる場面においても緊張すべきではないという「べき」を持っている教師は「べき」のとりこになっているのである。そのような「べき」から遊離して、自由に自己が出せる教師は本来性を大切に生きた生きた方をしている。教師は、自分の主体性を持った、開かれた人間であるが、主体的に心を開かず、自分自身を閉ざし、自分の役割の範囲内で学習者に向かうことがよくある。そのような教師の下では自己を開かない、あるいは開けない学習者を輩出してしまふ。日本語学習者は、自己開示が自然にできる教師を理想とし、優れた教師と見做している(縫部他 2005)。

さて、カール・ロージャズの定義によれば、「自己一致、純粹さ、真実さ」とは、「あるがままの自分」は「こうあるべきだと思ふ自分」と同じだとい

うことである。つまり、これは本来（生来）あるがままという意味であるので、「本来性」という用語に置き換えられる。例えば、大変真面目で熱心なのに日本語が遅々として伸びない学習者がおり、生身の教師だからいらいらしてしまう。それを感じ取っても黙り込む学習者もいるが、対決する学習者もいる。開き直った教師は、「私は怒っていません。ただ間違いを訂正しているだけです。」と応戦する。身体的なレベルでこの教師は怒りを体験しているが、自分の気づきと一致していない。実際に怒っているのに、「私は怒っていません。」と言えば、自分の怒りを言葉で相手に伝えてもいないことになる。ここに体験と気づきの間の、そして体験とコミュニケーションの間の、実際の不一致がある。これが自己一致していないということに関する具体例である。

この自己一致という概念に関して、ロージャズは次のように述べている。

「体験と気づきとコミュニケーションの一致が大きければ大きいほど、その結果として起こる人間関係には次のような傾向が大きくなるだろう。すなわち、自己一致を増やすような相互作用的なコミュニケーションへと向かう傾向、お互いのコミュニケーションのより正確な理解へと向かう傾向、双方の心理的適応と機能の改善、その関係におけるお互いの満足などである。」(Rogers 1961: 344)。

この引用文中にある「体験」とは感覚的体験と呼ばれるものであり、自分の心と体の内部において「今ここ」で生起していることを指す。「気づき」とは「今ここ」で自分の内部で生起していることを意識化することである。それを歪めずにそのまま存在を許し、それを認めることが自己一致である。自己を開いて他者に伝達し、それについて他者からフィードバックをもらうという相互作用を行う活動が本来のコミュニケーション (real communication) である。

学習者の成長が起こるには、教師が自己一致（真実さ、純粹さ）しており、教師は学習者とのコミュニケーションにおいて、真実、あるいは純粹でなければならない。「今ここ」で感じていること、つまり自分の内的な生命、身体と心に耳を傾けることのできない教師は、他者とも深いコミュニケーション (holistic communication) をもてない。ホリスティック教育の観点から言えば、自己一致とは、自

分自身の深い内奥、「大きな自己」と繋がっていることを示す（詳しくは、縫部 2001、縫部 2005を参照）。このようなホリスティック教師は、自分の内なる命と他の存在との間につながりがあると実感している。この点について、ミラー (1994, 1997: 292) は次のように述べている。

「真実性に目覚めるには、自分の内なる<いのち>、つまり、自分の思いやイメージや、それらと他の存在とのつながりに対する根本的な自覚が必要である。自分のなかで思いがどのようにわき起こってくるか気づくことによって、私たちは、他者に対する、そしてエマーソンが「大いなる霊」と呼ぶものに対するつながりを感じるができる。」

このように、直観によって自己の「今ここ」における感覚的自覚（思いやイメージや感情など）に至ることによって自己の真実性（本来性）に触れることができる。キーワードは「今ここ」である。そうすれば、自己の命は他者の命と繋がっていることにも気づくようになり、宇宙を構成するあらゆる命とのつながりを実感するようになる。それがエマーソンの言う「大いなる霊」とか「大きな自己」との繋がりの意識のことである。換言すれば、大きな自己は宇宙を構成する全ての生命と繋がっており、自己の真実に触れ、さらにその大きな自己を通して他者とのつながりを自覚する。真実（本来）の自己に気づくことは、実存主義者の言葉を用いれば、自分の主体性に気づくことである。

これと関連づけて言えば、八島 (2004) は、コミュニケーションの構成要素として、①他者性、②相互作用、③意味の構築、の3つを挙げている。自己と他者は繋がっており、その繋がりの中で他者との相互作用を行い、他者からのフィードバックによって自己を確認する。ここで相互作用と他者性との有機的な繋がりが生まれてくる。他者という存在を通して自己に気づき、このような存在の自覚から他者への配慮（心配り）が生まれてくるのである。自己の真実性に気づき、それを十分受け入れるには、他者からの肯定的フィードバックが必要であり、尊重の欲求の充足が欠かせない。そのことに気づけば、他者のあるがままの姿を受容する必要性に気づいてくる。こうして、他者への配慮（心配り）が生まれてくるようになる。ホリスティック教育ではこれを「繋がり」と呼んでおり、この概念を教

育改革の中核に据えている（ホーリスティック教育研究会編 1995）。

## 5. 教師の心配り

望ましい日本語教師の行動特性調査（縫部 1995）が抽出した1つの因子は「学習者への対人的配慮」であった。この因子項目は、①教師の性格、②教育に対する意識、③学習者への配慮、などで構成されていた。この因子がケアリングとシェアリングの両方に関わる教師の行動と直結している。教師の性格は人柄に置き換えられ、道徳的な意味での人格を意味しているものではない。教育に対する意識とは教育への情熱・熱意・責任感のことである。学習者への配慮とは1人の人間として尊重することであり、ケアリングとシェアリングの中核的概念である。本項ではこの第3の構成要素について考察する。

日本語教師が教室内において配慮すべきことの一つは、教師も学習者もホーリスティックに真実であり、本来的であることができる「愛と健康の環境」作りであり、このような心理的風土の基本である援助的関係の形成である。つまり、学習者ができるだけあるがままにいらることができて、本来の自己を開いても安心できるような支持的風土と援助的関係を教室内に形成することである。このような教室風土の中で学習者がお互い相互交流を行うことを相互作用と呼んでいるが、コミュニケーションは相互作用が存在しなければ成立しない。つまり、コミュニケーションの第1の条件は相互作用があることであり（八島 2004）、それは他者を意識したときに生じる活動だということである。したがって、自己と他者の関係は相互作用のあり方を規定し、さらにそれはコミュニケーションに影響を与えるものである。

人は、他者とのつながりを自覚すると、他者のために心を配るようになる。学習者と繋がるために、教師は、学習者が話しかけてきたときに、全体的に、無条件に、一人ひとりの学習者の前に「現存（今ここに生きること）」することである。時間は短いかもしれないが、出会い（encounter）は全体的である。教師は、ただ学習者とともにあること（ケアリング）を学ばばよい。学習者とともにいるとき、教師自身は一人の生身の人間としてそこに現存する。一人の人間対人間の本音の交流を通して成長する年少者や思春期の学習者は、教師の本音（あるがままの自己）を敏感に感じ取り、その教師をモデ

リングの対象として自らも自己を開示するようになる。教師が学習者と共に現存しなければ、学習者は教師から離れてゆき、教師と学習者との間に深い疎外感が生まれる。

次に、2つ目の「心配り」の中味は、日本語教師は、教科書の内容を学習者の興味や生活に結びつけることである。教材と学習者の興味が結び付けられると、学習者はそれに興味を示し、意欲的に日本語学習に取り組むようになる。これが学習における「関わり（relevance）」という概念である。学習者が一番興味を持っているのは自分自身であり、学習対象と自己（の生活）との関連性を掴ませることが内発的動機づけを高めることに貢献する。目標言語で伝達したいのは自己の魂そのものである。自己を知り、自己を開き、自己を表現すること、さらにそれに対して他者からのフィードバックをもらうという相互交流を行うこと、このような自己開示的言語活動（self-disclosing language activities）を使用することが重要である。

当然ながら、「心配り」は単なる指導技術ではなく、あくまでも真実性・本来性とと同じく教師の存在のなかに深く根ざしているものである。教師も学習者もお互い教室の中で相手をいたわり、他者に心配りをするようになれば、日本語教室は自分と他者との繋がりに喜びを感じ、自分の居場所が確保される学習共同体（learning community）になりえる。これは、吉田（1996: 138）が紹介しているメキシコ人の「シンパティコ」という言葉を思い出させる。これは、相手も楽しくなければ自分も楽しくない、みんなが楽しいときに自分も楽しい、というように、痛みと楽しさが響きあい共鳴し合う感性のことである。これはアドラー心理学でいう「共同体感覚」に相当し、ホーリスティック教育における「繋がり感覚」に当たるものである（手塚 1996: 118）。

日本語教室と在籍学級が学習共同体を形成するためには、学習集団が本来の「集団」の条件を備えていなければならない。伊東（1979）によれば、集団とは単なる人間の集まりではなく、人間が集まっていて、そこに含まれる人間同士がお互いに社会的相互作用—話し合いや意志の相互のやり取りなどを展開し、それによって個々の成員の力の総和以上のものを生み出す。これを「力動的（ダイナミック）」と言うが、そのような力動性があるとき集団性（groupness）が高いという。このように、日本

語教室も在籍学級も学習共同社会になるためには集団性を備えていなければならず、この集団性をもたなければ教室・学級としての存在理由がなくなってしまう。逆に、学習集団が集団性を持つということは、集団成員間のダイナミックな相互交流、考え・意見・感情・価値観などの活発な交流が行われることを意味する。そこでは、自己開示も行われ、リアル・コミュニケーションも展開され、相互に本音でのエンカウンターが存在することになる。

では、このような教室において、どのような指導が行われることが期待されるのか。例えば、教師が文法説明に時間を割き、講義方式で教え込み、学習者を機械的言語練習（ミム・MEM・ドリルや文型練習など）に参加させれば、これは必要な作業ではあるが集団性は低くなる。集団性が低くなれば、話すものと聞くものとがはっきり分かれてしまう。これは「対する」関係と呼ばれるが、これに対して集団性を高める「ともどもにある」関係—社会的相互作用が活発な関係—をどのようにして築くかが大切である。「ともどもにある」関係に基づく指導においては、社会的相互作用活動（リアル・コミュニケーション）—合流的アプローチにおける自己開示的言語活動、ヒューマニスティック・アプローチにおけるヒューマニスティック・エクササイズ—が重視される。

集団性という用語の反対語は統制力（control）である。教室内で教師の統制力が強くなれば、集団性は低下するので、教師の統制力は学習者の受身性を助長する。例えば、文型練習は教師主導で行われる言語練習であるので、教師の統制力が最も強くなる。文型練習は必要な言語練習ではあるが、4回以上機械的言語練習を繰り返しても効果は余り変わらない。そこで、それは必要最小限度に留め（→必要な統制力）、教師の統制力の低く集団性が高い言語活動を工夫することが必要である（→必要以上の統制力は回避）。成人の学習者はある程度の統制力には十分耐えられるが、年少者の学習者には受身的に耐えられる時間は15分か20分という限度がある。統制力を低下させ、集団性を高める教師の指導性（leadership）を発揮することが必要である。統制力は教師によるコントロールの機能であり、指導性とは異なる。指導性とは集団の集団性を高めるような援助の能力のことである。学級集団が集団らしくなる—集団として集まった意味がある—ためには、統制力を低くしなければならぬ（伊東 1979: 111-112）。

このように、学習集団の整備と、集団性を高めることが日本語教室経営の課題であり、どのように学習集団を整備すべきかを具体的に取る必要がある（縫部編 1986；手塚 1998, 1999；矢崎 2004）。さらに、その方向から日本語授業のあり方、指導法の開発、言語活動の工夫（縫部 1998）を試みることが大切である。

## 6. おわりに

学校教育における日本語学習者（国内・海外）は、①目標言語が使い（認知領域・精神運動領域）、②効果的な授業展開（認知領域・精神運動領域）ができ、③学習者への心配りや自己開示（真実性・本来性の表出）が上手であり（情意領域）、④学習集団づくりと援助的關係形成が巧みな日本語教師（相互作用領域）を「優れた」教師と見做している。伝統的な日本語教師に対して、これらの多様な専門性・実践能力を総合的に備えた教師をホーリスティック教師と呼ぶことにすれば、ホーリスティック教師でなければ十分できないような日本語教育とはどのようなものなのか、というイメージを膨らましておく必要がある。要するに、ホーリスティック教師が上述した4項目を効果的に実践する活動のことをホーリスティック・コミュニケーションという。ホーリスティック・コミュニケーションを実施するに当たり、ホーリスティック教師が取るべき行動が促進的行動である。これらは支持的教室風土を醸成し、援助的關係を形成する基本的要因である。

ホーリスティック教師は、ホーリスティック・コミュニケーションを通して、次の様々な「繋がり（connection）」を効果的につけることができる。

- (1) 日本語との繋がり
- (2) 級友との繋がり
- (3) 教師との繋がり
- (4) 学習集団との繋がり
- (5) 自己との繋がり
- (6) 感情・身体との繋がり
- (7) 日本文化との繋がり
- (8) 日本社会との繋がり
- (9) 日本人との繋がり
- (10) 生命との繋がり

このように、「繋がり」という概念が、これからの日本語教育理論（本論ではホーリスティック・アプローチの立場）を構築する上で中核に据えられ、

教師の成長という新しい日本語教員養成カリキュラムを構築する上でのキーワードとなる。

(謝 辞)

本国際調査は、平成16年度・17年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(1)、研究課題名:「日本語教員養成における実践能力の育成と教育実習の理念に関する調査研究」、課題番号:16320068、研究代表者:京都外国語大学・中川良雄教授)による研究の一部である。調査協力者として、渡部倫子(岡山大学留学生センター講師)、佐藤礼子(日本学術振興会特別研究員)、小林明子(広島大学大学院生)、家根橋伸子(同)、ナン・ドー・ホアン(同)にデータ入力と統計処理を協力いただいた。

## 引用・参考文献

- 伊東博(1979)『人間中心の教育』明治図書。
- 伊東博(1983)『ニューカウンセリング』誠信書房。
- 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。
- 國分康孝(1993)『カウンセリング・リサーチ入門』誠信書房。
- 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。
- 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』澁々社。
- 縫部義憲(1995)「日本語教師の促進的行動に関する一考察」『日本教科教育学会誌』第18巻, 第1号, 25-30。
- 縫部義憲(1998)『心と心がふれ合う日本語授業の創造』澁々社。
- 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(2002)「『日本語教員養成において必要とされる教育内容』に関する一考察—学校日本語教育の視点から—」『広島大学日本語教育研究』第12号, 25-31。
- 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。
- 縫部義憲(2005)「ホリスティック・アプローチと日本語教育理論(2)」『日本語教育研究』広島大学, 第14号, 15-22。
- 縫部義憲・渡部倫子・佐藤礼子(2005a)「日本語学習者が考える「優れた」日本語教師の行動特性に関する調査—ニュージーランドの大学生を対象として—」『無差』第12号, 京都外国語大学日本語学科, 93-99。
- 縫部義憲・渡部倫子・佐藤礼子(2005b)「日本語教師養成講座の持つ教師像に関する事例調査—日本語教師が備えるべき行動—態度特性の分析—」『2004年度大養協論集』第1号, 大学日本語教員養成課程研究協議会, 15-22。
- 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。
- 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。
- 八島智子(2004)『外国語コミュニケーションの情意と動機』関西大学出版部。
- 吉田敦彦(1999)『ホリスティック教育論』日本評論社。
- 吉田敦彦(1996)「根本的に対応する:「教育」の変容に向けて」高尾利数他(編)(1996)『喜びははじめを超える ホリスティックとアドラーの合流』春秋社, 138-141。
- Cortese, G. (1987), "Interaction in the FL classroom: From reactive to productive experience of language," *System*, 15, 1, 27-41.
- Galyean, Beverly (1976), *Language from Within*, Ken Zel Consultant Service.
- Galyean, B. (1977), *The Effects of a Confluent Language Curriculum on the Oral and Written Communication Skills, and Various Aspects of Personal and Interpersonal Growth of a College French Level One Class*, Ph. D. Diss. UCSB.
- Miller, John P. (1993), *The Holistic Curriculum*, The Ontario Institute for Studies in Education.
- Rogers, C. (1961), *On Becoming a Person*, Boston: Houghton Mifflin.