

ホーリスティック・アプローチと日本語教育理論 (4)

— 人間学カリキュラムの提案 —

縫部 義憲

Holistic Approach to Teaching Japanese as a Foreign/Second Language (4)

— Proposal of Curriculum for Personal Development —

Yoshinori NUIBE, Doc. in Edu.

Abstract: The present article aims to give the theoretical and practical foundation for the "teacher development" curriculum which is subdivided into three. Historically, Teacher Training in the fifties and sixties emphasized the acquisition of linguistic knowledge, language habits and skills, or linguistic competence. Teacher Education in the seventies put stress on communicative proficiency and interactive skills, or communicative and interactive competence. Teacher Development in the eighties to the present has tried to harmonize them and integrate them into humanism in Japanese language education. Teacher Development is essential for the actualization and success of Holistic Approach.

キーワード: 人間学, 人間力, カリキュラム, 教師の成長, ホーリスティック・アプローチ

1. 本論の目的

教員養成から教師教育へ、そして教師教育から1980年代に登場した「教師の成長(Teacher Development)」という概念の変遷が見られる。この用語は、実習生がメンターの手助けの下に自分の授業を客観的に振り返って内省し、それを通して教師としての実践能力を向上させるという意味で用いられることもあるが、本論では、ホーリスティック・アプローチ(Holistic Approach)で教える日本語教師を育てることを目指し、単に目標言語の知識・技能に熟達しただけではなく、「ケアリングとシェアリング」(詳細は、縫部 2005を参照)を基本とする生きる力と他者と関わる力の育成という意味で用いる。

本論では、教師の成長カリキュラムの基本構想を描き、3種類のサブカリキュラムを提示する。その中でも教師の成長カリキュラムの土台となる「人間学カリキュラム」の具体的教育内容・方法を提案する。これは、「人間性(humanism)」の涵養に直接関わるカリキュラムである。

2. 学習者が求める優れた日本語教師のイメージ

1960年代までにおける一人の外国語教師としての

訓練が「教員養成(Teacher Training)」であり、1970年代における一人の教育者としての育成が付け加えられたのが「教師教育(Teacher Education)」である。1980年代以来探求されてきているのが一人の人間としての教師の発達(「教師の成長」)という新しい概念である。本論では、一人の人間としての成長・発達が日本語教師には欠かせないという発想から、自己開示、他者との援助的關係、言語運用能力の習得を総合的に身につけた「ホーリスティック教師(holistic teacher)」の発達を目指すものである。

第二言語教師は、基本的には言語の専門家(instructor)、言語教師の専門家(teacher)、言語促進者(facilitator)の3つのタイプに分けられるとすれば、ホーリスティック教師は言語促進者に当たる。大雑把な言い方をすれば、教師主導で言語知識を教え込む教師はinstructor、教師主導で指導技術や教室経営を工夫する教師はteacher、学習者中心で学習の援助者である教師はeducator (facilitator)である。伝統的な教員養成(teacher training)はinstructorを訓練し、その次に登場した教師教育(teacher education)はteacherを養成し、一番新しい教師の成長(teacher development)はfacilitatorを育成しようとする。専門領域の広さを不等号で表せば、instructor < teacher < facilitator という不等号(包括度)で成り立ち、facilitator はinstructorと

teacherの専門性を備えるとともに、それを越えた専門性をも発達させることになる。

筆者は、2004年度～2005年度の日本学術振興会科学研究費による共同研究(研究代表・中川良雄京都外国語大学教授)において、海外における日本語学習者は「優れた」日本語教師をどのように捉えているかについて、性格特性ではなくて教室内で何をしているかという行動・態度(behavior)の観点から調査し、国際比較を行った(詳細は、縫部他(2006a)、縫部他(2006b)を参照)。

まず、縫部他(2006a)によれば、ニュージーランドにおける高校生・大学生は、優れた日本語教師に対するイメージは、「授業の実践能力」「専門的知識と教養」「教室の雰囲気作り」「学習者への配慮と教職意識」「指導経験と資格」「日本語力と文化的知識」の6要因から成り立っていることが分かった。要するに、日本語ができるとか、日本文化のことをよく知っていることは必要だが、必要十分条件ではなく、効果的な教え方が巧みであるとか、カウンセリング・マインドを備えているとか、学習集団作りが上手であるという、言わば「教科(目標言語)の専門家以上の存在」であることが明らかになった。さらに、高校生と大学生の間では統計的に有意な差がなく、同様な認識構造を持っていることが判明した。

次に、縫部他(2006b)によれば、ニュージーランド、タイ、韓国、中国、ベトナム、台湾の6つの国と地域、18大学・ポリテクニクから得られたデータを基に、日本語学習者が考える「優れた」日本語教師の行動特性に対するイメージを分析した結果、どの対象国においても「優れた」日本語教師を同様の枠組みで認識していること、さらにその構造は「日本語教師の専門性」「指導経験と資格」「教師の人間性」「コース運営」「授業の実践能力」の5因子から成り立っていること、が明らかとなった。つまり、「優れた」日本語教師という評価には、日本語教師としての専門性や資格・経験に加え、コーディネーターとしてのコースを運営する能力も関わると認識されているといえよう。そして、授業において学習者と関わる力や面白く、楽しい教室雰囲気を作ることができるパーソナリティを備えているというカウンセリング・マインドが、「優れた」日本語教師という評価に繋がっている。

まとめると、学習者が考える優れた日本語教師の特徴は、日本語教師が単なる教科(目標言語)の

「専門家以上の存在」である。その「以上」の中味とは、学習者への配慮、他者とかわる力の育成、リレーション形成と教室雰囲気作りに関わる集団維持機能、そして教え方の技量・実践能力に関わる目標達成機能が挙げられる。

このような日本語教師を育成することを考える理由は、日本語教室においてホーリスティック・アプローチによる日本語教育を実施するのに欠かせないからである。縫部(2001)は、Miller(1988)が提唱したホーリスティック教育理論に基づいて第二言語教育理論を構築し、その一環として日本語教育理論を位置づける試みを行っている。さらに、それを発展させるために、ホーリスティック・アプローチに関する理論的・実証的な一連の研究(縫部(2003)、縫部(2004)、縫部(2005))を既に発表し、それを実現するためにはホーリスティック教師の育成をどうするか、学習者が求めるいい日本語教師は教室内で学習者との相互作用をどう対応しているか、に関して縫部他(2006)、渡部他(2006)において探求した。

3. ホーリスティック・カリキュラムの構想

前項で報告したように、日本語学習者が求める優れた日本語教師が備えるべき条件・資質は、(1)日本語と日本文化などに関する広い専門的知識・技能、(2)指導経験と授業の実践能力、(3)教室経営の力量、(4)教職意識、(5)学習者への配慮、(6)人間性に分けられた。(1)は伝統的な日本語教員養成カリキュラムが重視してきた教育内容である。(2)・(3)・(4)は教師教育が強調した教育内容である。(5)・(6)は教師の成長カリキュラムにおいて新たに取り入れられた教育内容である。こうして分類してみれば、(1)は一人の日本語教師としての訓練を、(2)・(3)・(4)は一人の教育者としての育成を、(5)・(6)は一人の人間としての成長・発達を、それぞれ目指したものであることが分かる。一番基礎となるものは(5)・(6)であり、その上に(2)・(3)・(4)が位置づけられ、最後に日本語教師の育成に固有の教育内容である(1)が据えられるというピラミッド構成を描くことができる。

こうして、ホーリスティック・カリキュラムは、(5)・(6)を中心とする第1カリキュラム、(2)・(3)・(4)を中心とする第2カリキュラム、そして(1)を中心とする第3カリキュラムから成り立つ。ピラミッドの土台を形成する第1カリキュラムは

「自己と集団の学習」がテーマであり、これは自己学習、異文化間対人関係形成の基礎学習、教室経営の素養を獲得することが狙いである。その上に位置づけられる第2カリキュラムは「教室経営と実践能力の発達」が狙いであり、これは日本語使用と教室指導技術の効果的使用を可能とする。一番上に据えられる第3カリキュラムは「文化財の伝達」が特徴であり、これは伝統的に重視してきた日本語・日本文化に関する専門的知識・言語技能の習得である。

日本語教師の成長カリキュラムを構成する3つのサブカリキュラムは、それぞれが有機的に関連付けられてシステムとして機能しなければならない。したがって、第1カリキュラムが自己開示と人間関係の特徴とするのであれば、第2カリキュラムは自己開示的言語活動や人間関係が向上するような手立てが実際の指導面と学習集団づくりにおいて取り組まなければならない。第3カリキュラムは、自己学習、集団学習、日本語学習を統合するような教育内容(教材)の精選が必要であり、そのための教材の開発を行わなければならない。

例えば、日本語文法の学習(→第3カリキュラム)について、それが実際の場面における使える文法力、あるいはコミュニケーションのための文法力を身につけないといけない(→第3カリキュラム)。さらに、そのような文法力を習得させるために効果的な指導法を考案し、それを指導する実践的能力を習得することが求められる(→第2カリキュラム)。また、文法力の習得を通して自己開示し、社会的相互作用を行い、自他の援助的関係を形成することを目指した指導をする(→第1カリキュラム)。

このように、どのような教師を育てるかということとはどのような日本語教育をしようとしているのかとも関連していなければならない。逆に、どのような日本語教育を創造しようとしているのかという問題はどのような教師を育てるべきかという問題に還元されるわけである。第二言語教育である日本語教育は、本来、ヒューマニスティックでホーリスティックなものである。ヒューマニスティックという意味は、サイレントウェイが教えているように、学習者は教える学習対象(教材)に従属してはいないという意味であり、ホーリスティックとはアトミズムに基づく教育観である「伝達」とプラグマティズムに立脚する「交流」を超えたホーリズムに準拠する「変容」という教育観によって変革すること、つまり新しい教育パラダイムに基づくべきだということ

ことである(縫部 2001)。

では、教師の成長カリキュラムの中で、第1カリキュラムの構想を練ることにする。カリキュラム・デザインの第1段階は「目的」の設定、第2段階は「内容」の構成、第3段階は「方法」の選定、第4段階は「評価」の実施、ということになる。

3-1. 目的

1人の人間としての自己の確立、自己覚醒、自己受容、他者受容、他者との援助的関係形成を狙いとす。これは、ホーリスティック教師における「学習者への配慮」と「人間性」の育成・発達に関わる。これらを一言で表現すれば、ヒューマニズムということになる(詳細は、Stevick (1990)を参照)。

3-2. 内容

第1カリキュラムは6つの領域から成り立つ(伊東(1983, 2001)を参照)。第1は「感覚」、第2は「身体」、第3は「自己」、第4は「関係」、第5は「想像」、第6は「感情」である。自己に対する気づきは自己の身体に対する気づきから始まる。身体と心は結びついている。これに基づいて、自己を開き、他者との関わりを体験する。このように、これらの6領域が相互に関わりを持つようにすることである。

3-3. 方法

ホーリスティック・アプローチで開発されているエクササイズと呼ばれるコミュニケーション活動を使用する(具体例は、縫部(1985);カスティロ(2000);手塚(2000)を参照)。教師と将来の教師は、これらのエクササイズを集団の形態で体験学習する。

3-4. 評価

学習者評価として、自尊感情測定テスト、自己肯定度テスト、教室内における満足度、言語不安測定テスト、WTC (Willingness To Communicate)、言語運用能力を実施する。カリキュラム評価として、カリキュラムの目的・内容・方法に対する評価を行い、それぞれの構成要素の改善に取り組む。

4. 人間学カリキュラムの六領域

ヒューマニズム (Stevick 1990) を主題とした日

本語教師のための人間学カリキュラムの具体的教育内容を詳述する。

4-1. 第一領域 感覚

第一領域の感覚覚醒(sensory awareness)は五感を磨くことである。現代人は「首から上」の教育、つまり認知領域に偏重した知識伝達と技能訓練に慣れているために、感覚や感情の発達とその表出・表現の訓練は十分受けておらず、触覚(具体性・直接性・確かさ)よりも視覚(知性・判断・抽象的思考)に頼ることが多くなっている。

視覚は、他の諸感覚から遊離した感覚であり、全体を捉える感覚ではない。「見る」という行為は見るものと見られるものの対立を生み出し、見られるものは客観化・対象化されるので、見る対象に感情移入することは許されない。つまり、自己と対象が相互作用を通して新たな価値を形成することは期待されないのである。人間関係の形成においても、人間同志の関係も相互に見るものが見られるものをまなざしによって物体化させ、支配しようということになる(伊東 1983, 2001)。

これに対して、触覚は対象に直接的な接触の感覚であるので、触るものと触られるものとの対立を起ささない。したがって、見るものと見られるものの分断状態をなくすことができる。触覚においては、主客を対立させる分断は起こらず、むしろ主客合一の状態を作り上げる。一方、視覚は主と客の対立関係を形成する。このように、人間は、見る場合と触る場合では、同じものに対してまったく違った関係を持つのである。

なお、これは第1カリキュラムの視点から述べたものであるが、それが第3カリキュラムにどのように関連しているかを言及しておく。読解は視覚を用いる学習活動であるので、読んだ内容と自己の価値との結合は意識的に指導する必要が出てくる。オーラル・メソッドの提唱者であるH.パーマーは、聴解を第1次伝達経路にしているのに対して、読解は第2次伝達経路にしている。筆者の解釈では、聴覚が聴覚像を媒介とした直接的な感覚であるが、視覚は客体視した対象を自分の中に取り込んで直接的な感覚に換えるのに2段階経ることになるからである。視覚を用いた学習活動が効果的に行われるには、他の感覚との融合がなされることが望ましい。

さて、感覚覚醒は、自己の身体に対する気づき(body awareness)から始めるのが通例である。感

覚や感情は、まず身体で受け止められるので、感性教育に入ってゆくために身体の解放とリラックスから入るのがよい。感覚覚醒の演習は、(1)足感覚の覚醒、(2)バランス、(3)歩行、(4)足裏の感覚、(5)手の感覚などの範疇に分類される。自己を知ることの第一歩は自分の体のことを知ることである。

(1) 足感覚の覚醒 (Feet Sensing)

(手順)「あなたの足をよく見てください。……次に、両手で足(表側)をさすってください。……見ているときと触ってみるときとは、違いがありますか。では、足の表側と裏側をそれぞれ押してください。……違いがありますか。」感じたことや発見したことを話す。

足の指も調べてみる。「足の指をゆっくり曲げてください。どの指が曲がりますか。どの指が曲がりませんか。」親指と小指の先の関節は曲がらない。その他の指の関節は上に曲がる。他方、手の指の関節は上には曲がらない。「手の指は上に曲がりませんが、足の指は上に曲がります。なぜですか。」

(単語) 足, 手, 両, 表, 裏, 触る, 調べる, 感じる, 発見する, 関節, 退化, 親指, 人差し指, 中指, 薬指, 小指, 曲がる, 気づく, 叩く, 押す

(2) バランス (Balancing)

(手順)「立ってください。足をそろえてください。目を閉じてください。」次のように指示する。「ゆっくりと体重を前のほうにかけてください。……ゆっくりともどしてください。……今度は、体重をゆっくりと後ろにかけてください。……もどしてください。……前と後ろと、どちらが体重を支えやすいですか。」足の指が体重を支えてくれている。

「では、目を開けて、足をよく見てください。体重をゆっくりと前にかけてください。足の指をよく見てください。どうなっていますか。」第2・第3・第4指の先の関節が、反対にまがる。このようにして足の指が体重を支えていることを知る。

(単語) そろえる, 体重, 前, 後ろ, かける, 支える, 反対

(3) 歩行

(手順)「ゆっくり歩いてください。前に4~5歩、後ろに4~5歩歩いてください。何回かやってください。歩くとき、足や手などはどのように動いていますか。……どんな感じがしますか。」一步一步の中に足の動き、微妙な指の動き、両手の異なる動き、体全体のバランスを感じ取る。

歩き方について考えさせる。第1に、自分の体に

合った自然な歩き方をする。第2に、2拍子でリズムミカルに歩く。第3に、歩くということは、自然や人に向かって行くことである。向かってゆく意欲・気持ちが見れていることが大切である。

これはムーブメント教育で用いられるエクササイズの一つである。体のリズムは二拍子が基本であり、二拍子を基本とした歩き方と日本語のリズムを重ね合わせた音感教育ができる。第1カリキュラムと第3カリキュラムの融合である。手でリズムを探りながら、それに合わせて歩くと、日本語の拍の感覚がつかめてくる。

(単語) 動く、動き、動作、歩き方、リズム、呼吸、基本、拍子、場所、自然、向かう、気持ち

(4) 足裏の感覚

「座りましょう。あぐらを組んでください。……左足首を右ももの上に置いてください。土踏まずをげんこつで軽くたたいてください。……次に、右足首を左もものに置いてください。土踏まずをたたいてください。」

「では、右手の親指と人差し指で左足の指を一本ずつつまんでマッサージをします。右足の指も同じように行います。」

「次に、両手で左足の指と指の間を少し広げてください。右足も同じようにします。」

「では、右手と左足で握手をしてください。……今度は、左手と右足で握手をしてください。」手の指を足の指の中に入れて、握手をする。こうして、足の指と指の間隔を少しずつ広げてゆく。

(単語) 足首、腿、つまむ、広げる、握手、つまむ、マッサージ

4-2. 第二領域 身体

身体は、環境からの刺激を受ける感覚(第一領域)であるとともに、それは本来環境に働きかけるもの(第二領域)である。身体は本来動くものであり、身体の動きには本来的なリズムがある。そのリズムによって動いているのである。

人間の身体のリズムは基本的には二拍子である。息を吸う・吐くのは二拍子である。次に、4拍子に合わせて呼吸する。ゆっくり1・2・3・4と数を数えながら、ゆっくり息を吸い込み、同様にしてゆっくり息を吐く。

次に、人間のあらゆる動作の原型である「座る・立つ・寝る・歩く」という基本姿勢をとる。自分の身体の構造に合った動き方を採るようにする。その

ためには、カラダが自由に動くようにする。

自然な身体の動きをとるために、呼吸法、バロック音楽、ファンタジーを利用してリラックスする。「筋肉の鎧」が解けて、次第にリラックスしてくる。では、ファンタジーの例を紹介する。

(手順)「フロアに寝てください。目を閉じてください。想像してください。あなたの身体が少しずつ小さくなってゆきます。」「では、目を開けてください。あなたの身体を小さくしてみてください。……どんな感じがしますか。」「目を閉じてください。想像してください。今度は反対に少しずつゆっくりと大きくなってください。あなたの身体に戻りました。」

目を開けてゆっくりと立ち上がる。自分の身体が立ち上がりたように立ち上がる。立ち上がったから、ゆっくりと、好きなように動く。

(単語) 動かす、動く、だんだん、小さくなる、小さくする、立ち上がる

4-3. 第三領域 自己

自己概念は、自分が自己をどう見ているか(one's opinion of oneself)、自分をどのような人間だと思っているか、ということである。この自己概念は肯定的なもの、否定的なもの、中立的なものに分けられる。自己概念は、全て他者からのフィードバックによって後天的に学習される。否定的自己概念は、自信を喪失させ、動機付けを減退させ、学習と成長に対する欲求を減退することである。

C. ロージャズは、自分の行動を規定するのは自己概念—自分が直接体験し知覚している私的な世界—であると考えた。行動の変容とは自己概念が変わることであり、それがパーソナリティーの変容である。それは、自分が知覚している自己の構造のゲシュタルトが変化することを意味する。

自己概念は後天的に学習されるということは、それは後天的に修正・改善されるということである。学習者の自己概念を変えるためには、まず教師自らが自己概念をポジティブにすることが必要である。(手順)「フロアに寝てください。目を閉じてください。……あなたはどのような人ですか。あるがままのあなたはどんな人ですか。自分の特徴や性格をよく表す単語を8つ(以内)あげてください。」「その単語はあなたの性格をよく表していますか。それらは本当のあなたを表していますか。よく考えてください。」

このエクササイズが終わると、紙を1枚ずつ渡し、その紙を8枚に切らせる。その1枚1枚に、自分の性格を表すものとして考えついた単語を一つずつ書かせる。これは誰にも見せないで、正直に書かせる。

「その単語をもう一度読んでください。……今度は、この8枚の単語を好きな順に並べてください。一番好きなものを一番上に、一番嫌いなものを一番下に置いてください。これは洋服ダンスだと想像してください。8個引き出しがあります。一番上の引き出しを開けてください。その紙を取り出して、その単語をしばらく見てください。……その紙は、洋服ダンスから取り出された洋服だと考えてください。それを想像の中で着てみてください。どう感じますか。」

(単語) 特徴, 性格, 洋服ダンス, 洋服

4-4. 第四領域 関係

言語や文化や宗教などの違いが原因となって、異文化間対人関係の問題が発生してくることがある。それを避けるためには、「他者の態度の獲得」(八島2004: 3), すなわち、相手の態度や相手が自分に期待することを把握しておくことが必要である。その場合、同じ文化圏に属するもの同士と異文化を背負っている人たちとはその期待の中身が異なる。前者は「一般的な(共有された)」他者の態度の獲得であり、後者は「特定の文化圏の」他者の態度の獲得と呼ばれる。前者の上に後者が獲得されるという意味において、これは第二文化習得と呼んでもよい。

特定の文化圏の態度は異文化間インターアクションにおいて獲得されるものである。インターアクションは特定の文化圏の態度獲得のための手段となるとともに、異文化間での行動の取り方そのものでもある。つまり、インターアクションは、学習の媒介であると共に、学習の対象でもある(Firth and Wagner (1997), Hall and Walsh (2002)を参照)。インターアクションを行う力量の形成が必要であるとともに、インターアクションでコミュニケーション行動を成功させることも必要である。

では、インターアクションの力量形成のための効果的なエクササイズを紹介する。それらは、自己紹介、出会い、人と向き合う(コンフランテーション)、信頼関係、人との関わり、コトバの基礎実習、コミュニケーション、対決などの下位範疇に分けられる。

(1) 他者との関わり

自己開示のためには、自由で安全な雰囲気が必要である。その雰囲気の基本は他者との援助的關係である。他者と関わる力の基本を自然に、楽しく身につけるエクササイズを紹介する。

① 指ずもう・腕ずもう・押しくら

(手順)「ペアになってください。指ずもうをします。」「次に、腕ずもうをします。」「向き合って立ってください。手で軽く相手を押してください。動いた方が負けです。……パートナーを替えてください。」

(単語) 並ぶ, 向かい合う, 指ずもう, 横ばい, 腕ずもう, 触れる

② 瞬間接着剤

(手順)「ペアになってください。二人は同じ方向を向きます。横に並びます。二人のひじが瞬間接着剤でくっつきます。いっしょに、そのまま歩いたり、立ったり、ころげたりします。」「次に、ひざとひざがくっつきます。」「今度は、肩と肩がくっつきます。」「最後は、頭と頭がくっつきます。」「身体の一部がくっついて離れないと想像して、お互い好きなように動き回る。」

(単語) くっつく, 離れる, ころげる, 膝, 肩, 頭

③ 人間のトンネル

(手順)自分と人の体や教室の壁や、そこにあるものを使ってトンネルを作る。「半分の人がトンネルを作ります。何人かの人とトンネルを作ってください。好きなトンネルを作ってください。残りの人はそのトンネルを通ります。」「一人ずつトンネルをくぐってください。くぐり終えたら、すぐに何人かの人とトンネルを作ってください。」

(単語) トンネル, 順番, くぐる

(2) コトバの基礎実習

対話は、自他の間で言語あるいは非言語を使って相互作用を行うことです。対話においては、自分の中に起こっている感情の変化に気づき、その微妙な内的変化に応答(response)しなければならない。この応答(response)する能力(ability)のことを責任(response-ability)という。そのための基礎訓練を紹介する。

① 繰り返し・おうむがえし(repetition)

(手順)「ペアを作ってください。……向かい合って座ってください。」「あなたについて相手に話してください。」「今ここで」どう感じているか、今何を心配しているか、困っているか、あなたはどんな人間

か、などについて話してください。」「相手が話した日本語をそのまま繰り返してください。』

(例) S1: 私は今悩んでいます。

S2: あなたは今悩んでいるんですね。

話すときは「私は今」を必ず使い、相手が繰り返すときには「あなたは今」を必ず入れるようにする。自分の気持ちを伝え、人の気持ちをきく練習をする。このようなやりとりを何回か行う内に、人の言うことを注意深く聞いたり、気持ちを集中して聞いたりできるようになる。

②言い換え (rephrasing)

(手順) 「ベアを作ってください。向かい合って座ってください。」「今のあなたの気持ちを話してください。」「私は今～」という文を使ってください。相手は、その人が使った日本語を使ってはいけません。他の文を使って、その人の気持ちを伝えてください。』

③確認して話す (echoing)

(手順) 「4人グループを作ってください。グループで話し合います。」「あなたが話すときは、まず前の人の話を要約してください。その後で、それでよいかどうかを確認してください。それから、あなたは言いたいことを話してください。』こうすれば、人の発言をよく聞くようになり、話し合いもスムーズにゆく。

④内省して話す (reflection)

(手順) 「4人グループを作ってください。グループで話し合います。今度は、話す人は、前の人の話を要約し、さらにその人はどんな気持ちだったか(どんな気持ちで話していたか)を付け加えます。それをその人に確認してください。それから、あなたは話したいことを言って下さい。』

4-5. 第五領域 想像・空想

想像・空想する力はかなり貧弱になっている。想像・空想は情意面を重視した日本語指導においてよく使われる。さらに、想像力の欠如は人の痛みが分からない心の貧困を生み、またイメージ力を低下させてしまう。以下で、想像力を豊かにするエクササイズを紹介する。

①なってみる (Being)

(手順) 広い空間で行う。教室が狭くて人数が多いときは、表現するグループと観察するグループに分けて行う。バラバラに立つ。教師は「次のものになってください」と指示する。一例を挙げる。

「あなたは木の葉です。ひらひらと落ちます。』

「あなたは紙です。風に吹かれて飛んでいきます。』

「あなたは手品師です。手品をしています。』

「あなたは花です。人に踏まれました。』

②20年後の私

(手順) 「目を閉じてください。……リラックスしましょう。』ヨガの「屍のポーズ (Dead Body)」を取らせたり、呼吸法を使って呼吸を整える。しばらくして、「20年後です。あなたは何をしていますか。どこに住んでいますか。だれといますか。何を持っていますか。』と自分の人生を想像させ、将来の自分を描かせる。

4-6. 第六領域 表現

表現という領域は「表出」と「伝達」に分けられる。表出とは、内にあるものを外に押し出す、表す、抑圧されているものを解放する、自由にする、ことである。伝達は、それによって他者に何かを伝える意図を持っているものである。前者は内層開発といって、自己の現実に対する意識化のことである。それを目標言語で他者に伝えて、ある目的を持って他者を動かそうとすることが伝達となる。そこには、伝達する意欲 (Willingness to Communicate, WTC) が必要であり、伝達する内容を持っており、伝達する手段を備えていることが必要である。自他の間の相互作用を通して、伝達が可能となるので、お互いが相手の、異なる文化圏の人たちの行動規範 (他者の態度) を心得ておくことも求められる。

この領域のメイン・テーマは、閉ざされて見えなくなっていたものや抑圧されていたものを開いて示したり、できなかったことができるようになったり、否定的なものが肯定的なものに変わったりすることである。

①空間に描く (書く)

(手順) 「床に座ってください。……目を閉じてください。リラックスしましょう。」「これから、想像を楽しみましょう。想像の中で、あなたは書きたいものを書くことができます。数字でも、文字でも、絵でもなんでもいいです。』自分が書きたいものを次のように書かせる。但し、実際に書くのではなく、想像の中で書かせる。

(例) 「紙切れにペンで書く。」「黒板に大きな筆で書く。」「木に彫りこむように書く。」「窓ガラスに書く。』

ファンタジーに慣れていない人には難しいかもしれないが、何でもいいから書くように励ます。自分を開くことが狙いである。

②空に描く

(手順)「あなたは何が書きたいですか。それを片足で描いてください。」「次に、それを両足で描いてください。」描くものを丸、三角、四角、直線、曲線などを指定してもいい。

③体で描く

(手順)「ベアを作ってください。……向かい合って立ってください。」「1人が日本語(単語)を言います。相手は、その内容を体で表してください。後で交代します。」

(例)高い、大きい、重い、広い、開く、まげる、軽い、せまい、低い、閉じる

5. 結 語

本論では、人間学カリキュラム(第1カリキュラム)の具体的な教育内容を提示し、日本語教師は一人の人間としての成長・発達から始めなければならないと主張した。第1カリキュラムに基づいて第2カリキュラムの中味を創造し、最後にそれらと整合性をとるように伝統的に重視してきた第3カリキュラムを再編成することが必要である。教師の成長カリキュラム全体は1つのシステムとして機能しなければならない。

第1カリキュラムから、どのような教師を育てようとしているのか、どのような日本語教育を創造しようとしているのか、という展望が明確に、具体的に現れてくる。学習者が求めるいい日本語教師とは、「専門性」「指導経験・資格」「人間性」「コース運営」「実践能力」という5つのキーワードで表される。これらの中で「人間性」が第1カリキュラムと直接関わってくる教育内容であるが、それは自己開示・自己受容・他者受容・自他の関係という言葉で代表される。教師である前に1人の人間として、学習者である人間に対するケアリングとシェアリングの基礎的素養を身につけなければならないということである(縫部 2006a; 縫部 2006b)。

教師は学習者を育て、メタ教師は将来の教師を育てようとするならば、教師もメタ教師もまず自分自身が学び、成長し、変容してゆくことが必要である(手塚 2000: 35)。成長するとは、マインドフルネス、すなわち、今心の中で何が起きているか、その自

己の現実が目覚めること、と言い換えることが出来るが、それは他者とのかかわりの中で育つものであり、その意味において自他の間のインターアクションを行う力(人と関わる力)が第1カリキュラムの決め手である。

次に、どのような教師を育てるかは、どのような日本語教育を行うのかにも関わってくる。日本語教育において、マインドフルネス、自己開示、自己受容、他者との関わり、人間関係、他者受容という情意的・社会的変数に関わる要因が、日本語の学習(認知領域)と有機的に関わり、繋がっていることを明示しなければならない。要するに、日本語を学ぶことを通して、日本語を知り、日本語が使えるようになるとともに、自己を知り(情意領域)、他者を理解し(相互作用領域)、自他の関係を形成する(相互作用領域)ことと結びつかなければならない。それを本論では、ホーリスティック・アプローチと呼んでいるのであるが、アプローチは教授法という意味ではなく、ホーリスティックに日本語に接近するという考え方や行き方のことをいう(詳細は、Miller (1988); 縫部 (2001); 縫部 (2003); 縫部 (2005); 縫部 (2006a)を参照)。その下位範疇の1つに位置づけられる合流的アプローチ(Confluent Approach)は1960年代に出現し、1970年代以来注目を集めている外国語教育理論であるが、日本語教育に対しても注目すべき方法論を提供してくれている(詳細は、縫部 (1991)を参照)。

引用・参考文献

- 伊東 博 (1983, 2001) 『ニュー・カウンセリング』 誠信書房。
- カスティロ, グロリア・A. 著 縫部義憲・西谷英昭 (共訳) (2000) 『心と感性を“育てる”エクササイズ—レフトハンド・ティーチング』 澁々社。
- 手塚郁恵 (2000) 『子どもの心のとびらを開く ホーリスティックワーク入門』 学事出版。
- 縫部義憲 (編著) (1985) 『教師と生徒の人間づくり—グループ・エンカウンターを中心に』 (編著) 澁々社。
- 縫部義憲 (1991) 『日本語教育学入門』 創拓社。
- 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 (2003) 『ホーリスティック・アプローチと日本語教育理論 (1)』 [広島大学日本語教育研

- 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)」『広島大学日本語教育研究』広島大学, 第15号, 15-22.
- 縫部義憲 (2006a) 「ホリスティック・アプローチと日本語教育理論 (3)」『広島大学日本語教育研究』広島大学, 第16号, 1-8.
- 縫部義憲 (2006b) 「ホリスティック日本語教師の成長の理念—ケアリングとシェアリングという概念を中心に—」『総合学会誌』日本総合学会, 第5号, 5-12.
- 縫部義憲他 (2006) 「日本語教師に必要な特質・資質に関する国際調査」『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』(科研報告書)(研究代表者・中川良雄, 基盤研究 (B) (1), 課題番号: 16320068), 94-105.
- 渡部倫子・佐藤礼子・狩野不二夫・縫部義憲 (2006) 「日本語学習者が考える「すぐれた」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と高校生を対象として—」『日本教科教育学会誌』第29巻第1号, 59-68.
- 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.
- Firth, A., and Wagner, J. (1997), "On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research," *MLJ*, 81, 285-300.
- Hall, J.K., and Walsh, M. (2002), "Teacher-Student Interaction and Language Learning," *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186-203.
- Miller, J. (1988), *The Holistic Curriculum*, Ontario: OISE Press.
- Stevick, E. (1990), *Humanism in Foreign Language Teaching*, Newbury House Publishers, Inc.