

# 交流型言語教室活動の理論と可能性

## —日本語教育への導入に向けて—

家根橋 伸 子

人間科学部 人間社会学科 観光文化コース  
yanehashi@toua-u.ac.jp

### 〈要 旨〉

教室で参加者たちが交流しながら自分自身のことを開示し、表現し合う「交流型言語教室活動」が近年、数多く提案されている。このような活動は、日本語学習だけでなく学習者の自己成長、さらに多文化共生活動としても意義がある。しかし、その理論的基盤の不明瞭さから、実践・研究双方において日本語教育方法として広く受容されているとは言いがたい。本稿では活動が基盤とする人間性心理学の理論について明示するとともに、そこに内包された言語論・言語学習論を検討し、日本語教育方法としての可能性を示した。

### 1. はじめに

近年、特に日本語教育において、教室で参加者たち（学習者、教師、あるいは学習支援者）が交流しながら自分自身のこと—自身の経験、価値観、思考、感情など—について開示し合う日本語教室活動の提案及びその実践報告が多くなされ、また、

教室活動集として教材化されている（表1参照）。

これらの教室活動は、人間関係構築、クラス環境作り、異文化理解など言語学習以外の目的も付加されていること、言語による認知的なやり取りだけでなく身体・感覚・感情等も含めた交流が取り入れられていること、また、目標言語で語り合

表1 交流型言語教室活動集の例

	林他（1994～1995）	縫部（1998）	中村他（2005）	むさしの参加型学習実践研究会（2005）
活動の名称	グループで学ぶ日本語	情意的言語活動	人と人をつなぐアクティビティ	参加型学習
方法の主な出処	構成的グループ・エンカウンター	ヒューマニスティック・アプローチ合流教育	構成的グループ・エンカウンター他	人権教育開発教育
言語学習以外の主な目的	教室内人間関係作り 自己成長	自己成長	教室内人間関係作り	多文化共生
活動例	「トラストワーク」ペアで、一人が目隠し、もう一人がガイドして歩く。その後、感想を話しあう。	「時計と私」床に大きく時計を描き、一番大切な時間に移動。理由を話しあう。	「ボールでコミュニケーション」ボールを投げ合いながら自己紹介をしていく。	「フォトランゲージ」一枚の写真をグループで観察し、各人の意見、考えを話し合う。

われる内容が自己に関わるものであることが特徴となっている。本稿では、このような特徴を共有する日本語教室活動を「交流型言語教室活動」として包括的に捉え、これを日本語教育に取り入れることの意義を認める立場から、活動の理論的基盤、言語学習としての特質を示し、日本語教育への可能性について提言を行う。

## 2. 交流型言語教室活動の意義

筆者は、交流型言語教室活動を日本語教育に取り入れることには、日本語教育にとって二つの意義があると考えている。一つは、言語学習・習得への有効性である。近年、第二言語学習・教育を社会・文化的文脈の中に捉える社会文化的アプローチが第二言語教育の第二の主流となっている(Swain & Deter, 2007)。社会文化的アプローチでは第二言語による相互行為自体を言語学習・習得の重要な過程として見る。バフチン(M. Bakhtin)の対話論等をもとに、言語を相互行為の中で参加者たちにより協働的に構築されていくものとみなし、このような協働的相互行為に参加する中でこそ言語は理解され、学習・習得されると捉える。このような協働構築的言語観・学習観に立つとき、交流の中で自己について開示し合う・表現し合うことを主軸とする交流型言語教室活動は、活動が生み出す自己を表現し合う相互行為の中で参加者が言語を理解し、習得していくことが期待される。

一方、これら交流型言語教室活動の提案には、その共通した特徴として、活動の目的に人間関係作り、自己の内面的成長、さらに異文化理解など、言語学習にとどまらない目的を併せ持っている点あげられる(表1参照)。異文化間心理学の立場から井上(2001:9-10)は、「留学生を見る視点」として、第二言語環境で生活する留学生を(1)学習主体、(2)発達主体、(3)青年、(4)文化的存在、(5)人生移行期、(6)大学・地域というコミュニティの一員、(7)社会階層の一員、(8)対人関係の一員・主体、という8つの視点を提示している。従来の日本語教育では、学習者を(1)学習主体としての側面のみ捉えがちであった。しかし、「学習者」は、教室で言語学習を行っているときも、常にこれら諸側面を統合した人間としてそこにいる。言語教育はこのような全人(whole person)としての学

習者を対象とした営みである。交流型言語教室活動は、言語学習への有効性ととともに、日本語学習・学習者を総体的に捉え、単なる言語の学習にとどまらない人間の教育としての日本語教育をめざすものとしても意義あるものと考えられる。

## 3. 交流型言語教室活動の提案がはらむ問題点

しかし一方で、このような交流型言語教室活動は、日本語教育を含めた第二言語教育研究者・実践者の間でその評価が両極端に分かれ、第二言語教育界全体では十分にその意義が認められていない観がある<sup>(1)</sup>。その一因として、前節で上げたこの交流型言語教室活動の特徴である言語学習以外の目的の強調という特徴が、逆にこの言語教室活動の言語学習としての側面を不明瞭にし、単なる楽しみのための活動、言語教育外活動であるかのような印象を現場の教師たち、あるいは教育研究者に与え、言語教育の方法として位置づけられにくいことが指摘される。言語学習以外の目的を設定する理論的根拠の提示、言語学習としての理論的説明が明確になされていない活動集、活動の提案が多いのが現状である。

一方、これらの活動が提案者によって異なる名称で紹介されながら、実際には個々の活動の内容あるいは手法が互いに非常に類似していたり、あるいは同一の活動であったりする場合が多く見受けられる。提案されている諸活動の形態や技法の類似性・共通性から、これらの活動集の活動が共通の出处あるいは理論的背景をもっていることが推察される。しかし、これら既刊の活動集・活動提案では、二次的・概略的な出典や理論背景の記述はあっても、活動の考案者や理論的基盤の提示は明快さを欠いている<sup>(2)</sup>。また、互いの関連についても明確に示されていない。このように、提案されている諸活動が互いに似通っていないが相互の関係や依拠する理論が不明である点も、現場実践・研究にとって交流型言語教室活動を分かりにくいものにしていく。

これらの問題点に対し、本稿では、次節以降、交流型言語教室活動の共通の基盤理論について説明を行うとともに、既存の活動提案では十分に理論の示されていない言語、言語学習・習得とのつながりを明確にしていく。

## 4. 交流型教室活動の基盤理論

### 4. 1 人間性心理学とHumanistic Activities

交流型活動の出処をその出典および手法の類似性からたどるとき、その多くが、1960年代に米国で興隆した人間性心理学及びその諸派のカウンセリング理論・技法と、その理論・技法をもとに人間性教育で開発され、また第二言語教育にも導入された“Humanistic activities”<sup>(3)</sup>（以下、HAとする）に共通の源が見出される。

心理学における「第3勢力」<sup>(4)</sup>と呼ばれる人間性心理学は、現象学的認識論に立ち、物・事自体が何であるかという客観的視点ではなく、個人がその物・事をどのように受けとめているかという受けとめ方（perception）を問題としている。物事の受けとめ方、捉え方がその個人の成功・幸福に影響を及ぼしていると考え、個人が自ら受けとめ方、捉え方を変えていくことで個人の抱える課題を解決し、その個人がこうありたいと思う生き方が可能になると考える。

人間性心理学には次項で例示するようにさまざまな理論、主張が含まれるが、宮本（宮本，1990：475-476（國分編，1990）は人間性心理学の一貫した特質として以下の4点をあげている。

- 1) 人間を独自の個性を持った統一的存在として捉える。
- 2) 各個人には自分の潜在能力や可能性を伸ばそうとする自己実現の欲求があるとみる。
- 3) 客観的に観察される人間の行動の分析よりも、体験しつつある個人の体験過程や、その個人自身にとっての意味を理解することを重視する。
- 4) 人間とその状況との関わりを重視し、文化・社会・歴史的条件に関心を向ける。

人間性心理学からは、この人間観と視点にもとづき、個人が受け止め方・捉え方を変容させていくのを援助するための多様なカウンセリング、セラピーの理論と技法が提唱されている。そしてその理論・技法・思想は、カウンセリングの枠を超えて社会活動、教育、さらに第二言語教育に取り入れられ、広く人間の成長を促進する活動としてHAが開発・提案された。以下では、人間性心理

学に分類される諸理論の中で、特にHA開発の基盤となっている理論を取り上げ、概説する。

### 4. 2 活動の基盤理論・技法

人間性心理学に分類される諸理論の中で、特にHAの技法開発の基盤とされているのは、マズロー（A. H. Maslow）の欲求階層説、自己開示と自己変容に関するルフトとイングラム（J. Luft & H. Ingram）の「ジョハリの窓」モデル、カウンセリング理論を教育論へと拡張したロジャーズ（C. Rogers）の「人間中心の（person-centered）」教育論、人格の統合をめざすパールズ（F. S. Pearls）のゲシュタルト療法、また人間性心理学の理論を背景とした人間性教育の思想である。HA、そしてそれをもととする交流型言語教室活動の基盤理論として、これらの諸理論について以下、順次紹介する。

#### (1) マズローの欲求階層説

マズロー（M. S. Maslow）は、人間の行動を左右する人間の欲求を、自己実現を最上位とする階層として考えた。これをピラミッド型に表現したものが図1である。

自己実現とは、「個人が自己の内に潜在している可能性を最大限に開発し、実現して生きること」（諸富，1990：224（國分編，1990））であり、自己成長とも言い換えられる。マズローはこの階層において、基底の欲求が満たされて初めて上層の欲求へと移行することができるとしたが、現在は他の研究者により各欲求の可逆性が主張されている（縫部，1999）。いずれにしても、マズローの欲求階層説は、人間の教育の目標が「学習者が、それぞれ独自の存在として成長し、自己実現に到達することを可能にすること」（Williams & Burden，1997：35）にあることを示すとともに、生理的・情意的欲求が学習に重要な影響を与えることを示している。このことから、教室学習においても学習者の生理的・情意的側面を考慮した教室環境—人間関係など心理的環境も含めた意味で—を提供することがHAの目的の一つとなっている。

#### (2) 「ジョハリの窓」モデル

前掲の宮本（1990）の人間性心理学の4特徴が

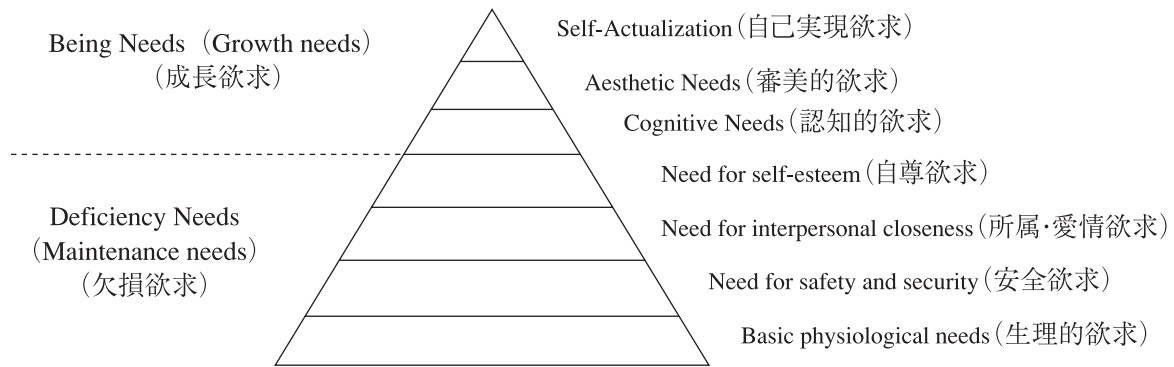


図1 マズローの欲求階層説 (Williams & Burden, 1997 : 34参照)

示すように、人間性心理学の諸理論では、自己実現が、人間の自然な傾向であるとともに人間の目標として捉えられている。この自己実現—人間の成長のためには、自分をよりよく知ることが重要である。この「自分を知ること」を他者の必要性から捉え、他者とのインターアクションの中で自己を開示し合うグループ体験が自己認識 (self perception) を変え、人間の成長を助けることを説明するのが、ルフトとイングラムの「ジョハリの窓」(図2)である。

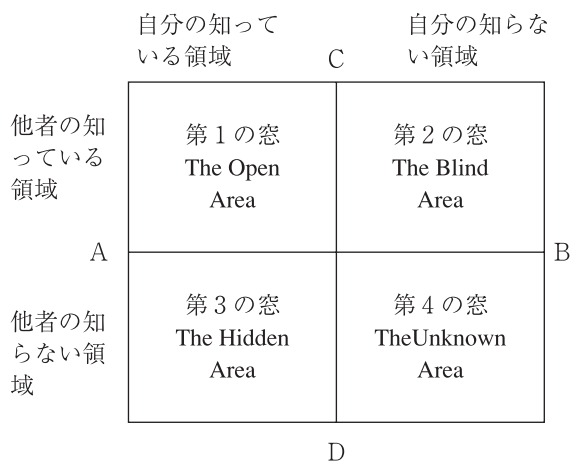


図2 「ジョハリの窓」  
(縫部, 1999 : 146-148参照)

自己開示とは、「自己にとって意味のある個人的な事柄を、知らせない限り他者にはわからない事柄を、他者に表明することである」(縫部, 1999 : 146)。他者に対し自己を開示することによって、図3の線ABが下方に移動する。さらに、開示した自己を他者と共有し他者からフィードバックを受け取ること (シェアリング) により、そ

れまで自分では気づかなかった、自分の知らなかった自分に気づくことができる (線CDの右方への移動)。このように他者への自己開示と他者からのフィードバックが相互作用的に進行することによって、他者を通して自己をよりよく知ることができる (第1の窓 (The Open Area) の拡大)。「ジョハリの窓」が示すのは、自己を知ることにとっての、すなわち人間性心理学の見地から言えば自己の成長にとっての他者の存在、他者とのインターアクションの重要性である。この他者とのインターアクションを促進することが活動において重要となる。

### (3) ロジャーズのカウンセリング及び教育論

ロジャーズ (「ロージャズ」とも表記される) は、自らのクライアント中心のカウンセリング理論を拡張させ、人間中心の教育論を提唱している。カウンセリングを自ら変容・成長しようとするクライアントを援助するものとして捉えるロジャーズは、同じく人間の成長に関わるものである社会教育や学校教育にも自らのカウンセリング理論が適用できると考え、成長しようとする人間を援助する理論と技法を教育論としても展開している。

他の人間性心理学の諸派と同じく、ロジャーズも全人として人間を捉え、人間はみな本来自己実現、自己成長の欲求を持っているという点をまず前提とし、この人間が本来持っている成長への意欲に働きかけ、援助するのが教育であるとする。ロジャーズの人間中心の教育論の特質は、以下の4項目にまとめられる (Williams & Burden, 1997 : 33-36 ; Rinvolucuri, 1999 : 194, 199参照)。

1) 学習者は全人 (whole person) として捉えら



れなければならない。

- 2) 学習は、学習者自身が学習内容を自分にとって意味があると捉えたときに起こる。
- 3) 非審判的受容的風土が学習を促進する。
- 4) 上の条件が満たされれば、学習は自発的に起こる。

学習が学習者の自発的欲求にもとづいた能動的な行為であると捉えられることから、教育者の役割は、成長のための環境—生理的・情意的脅威のない、非審判的受容的な人間関係・教室風土—を創出することと、全人としての学習者を支援することに置かれる。この原則はHAに共通した特質となっている。

一方、ロジャーズ理論のいま一つの論点は、人間の成長と表現することの結びつきの重視にある。ロジャーズは、そのカウンセリング理論において、人間の成長にとって自分の内側にあるものを言語や他の手段で象徴化 (symbolization) していくことが重要であると位置付けている。人間は、自分を象徴化 (言語で表現することもその一部) することで初めて自分を把握することができる。したがって、どのように象徴化するかということが自己像の構築に関わり、また象徴化の仕方を変えることは自己の変容・成長につながる。

この象徴化という概念をめぐって、言語による象徴化—言語化 (verbalization) を重視するか、言語によらない感覚を重視するかによって様々な理論・技法が発展している。言語重視の理論・技法には、エリス (A. Ellis) の論理療法があり、これは、一つの事象を表現する言葉を言い換えることによってその事象の捉え方・受けとめ方を吟味し、変容させ、問題の解決を図る技法である。一方、ジェンドリン (E. T. Gendlin) のフォーカシング (焦点づけ) は、言葉にはできない身体の奥底にある感覚・感情の流れに焦点を合わせ、言語、イメージという象徴と、象徴化できない身体感覚の間の相互作用を重視し、援助することを中心とする理論・技法である (村瀬, 2004)。この他、言語ではなくイメージによる象徴化を中心とするイメージ療法、象徴化以前の身体感覚を重視するボディワークも象徴化という概念との関係の中で捉えることができる。HAは、学習者の象徴化—すなわち気づき (awareness)、さらに言語化を促

進・援助するために、これらの多様な技法が折衷的に応用されている。

#### (4) パールズのゲシュタルト療法

パールズ (F. S. Pearls) のゲシュタルト療法は、人間を統合体・全人 (whole person) として捉える人間性心理学の特質とその現象学的立場から、「今、ここ」での自分の感情・感覚の体験を通して「自分の人格の個々の断片的部分に気づき、それらを認め、すべてを自分のものとして、一個の全体として統合することを援け」(国分編, 1990: 151)、その人らしさを身に付けた全人的な存在になることを目指している。この目的に沿って、ゲシュタルト療法的カウンセリングでは、この「今、ここ」での気づきを体験するエクササイズ (活動) と気づきを助けるカウンセラーの関わりが技法が多く開発されている。このゲシュタルト療法の気づき・意識化のエクササイズと技法は、特に学習の認知面と情意面の統合をめざす合流教育 (Confluent Education) にもとづくHAに応用され、第二言語教育にも1970年代後半、Galyean (1977) により取り入れられている。

#### (5) 人間性教育の思想

人間性心理学の理論と思想にもとづく人間性教育は、「心理的成長を達成するように意図された教育体系」であり、「人間らしさ (humanness)、情意的側面、自己理解、他者理解、自他の関係といった概念と教科学習との統合を図る教育」(縫部, 1999: 53) である。基盤となる人間性心理学に諸理論があるように、人間性教育にも、合流教育、情意教育 (Affective Education) 等、様々な教育思想・方法論が存在する。人間性教育は、学習者の自己実現欲求を前提に、望まれる教育あり方として、学習者の潜在能力を促進する環境の提供、情意と認知を統合した教育、自尊感情の向上による学習の促進を提唱している (Moscowitz, 1978: 18)。人間性教育の分野で開発されたHAは、上述のギャリーン (B. Galyean)、モスコヴィッツ (G. Moskowitz) らが中心となり、第二言語教育のためのHAとして改良されている。これらの多くが現在日本語教育で提案されている交流型言語教室活動の原型となっている。

## 5. 交流型言語教室活動の特質

### 5. 1 第二言語教育・日本語教育へのHA導入

次に、人間性心理学の理論をもとに人間性教育、その社会的取り組みである人間性開発運動で開発されたHAがどう第二言語教育へ統合されたのかを見ていく。

HAの第二言語教育への導入には、大きく二つの流れがある。一つは、人間性教育の思想と理念の実現を主目的として、第二言語教育に導入されたものである。1970年代、アメリカ合衆国の学校教育では、学力低下、無関心等の問題が深刻化していた。これは、外国語教育においても同様であった。一方、同時代のヨーロッパでは、移民の流入増加に伴い、彼ら新しい言語学習者層に有効な言語教育方法が模索されていた。このような当時の第二言語教育の状況に対し、人間性教育の思想と理念に基づく具体的手法として、モスコヴィッツ (G. Moskowitz), ギャリーン (B. Galyean) らによりHAが第二言語教育に導入された。

HAは、前節の特徴から、ペアあるいはグループで互いに自己を開示し合う・表現し合うという言語的コミュニケーションを含むものが多い。この言語的コミュニケーションを目標言語で行うことで、自己成長という人間性教育の目的とともに第二言語学習も促進されると考えられた。これは1970年代に始まるコミュニケーション重視の第二言語教育の流れとも合致した。

一方、HAは、その言語的コミュニケーションを取り入れた活動の特徴から、「コミュニケーション型授業」における学習言語項目の応用練習として、言語練習目的に限定された形でも取り入れられた。この導入においては、授業に楽しみを加えるという目的もあるが、主目的は言語練習に限られており、また技法においても、HAに含まれている気づきを助ける手法としての目を閉じたり体を動かしたりといった技法は通常の伝達型言語授業に慣れている学習者にとっては抵抗を生む危険性があるとして避けられている。発話内容についても、参加者自身の表層的なことに限られ、自己の内面に関していくことは控えられる傾向にある (Legutke & Thomas, 1991)。

HAの日本語教育への導入は、前者の流れとしては1990年代に入り導入が進み、本格的な研究には

縫部 (1999) がある。後者の言語練習としての活動は、日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチの普及とともに、学習言語項目の応用練習として多くの市販の「クラス活動集」に取り入れられている。本稿の主題である交流型言語教室活動は前者の流れにあるものを指している。

交流型言語教室活動は、前節の背景理論とそこから生み出された技法・活動であるHAをもとに、言語学習として改良し、第二言語教室活動として再構成された活動であると見ることができる。前項で見てきた背景理論から、それを基盤とした交流型日本語教室活動には次の機能が期待される。

- 1) 学習を生起させ、促進する生理的・心理的環境 (人間関係を含む) の創出。
- 2) 自己を開示し合うインターアクションの創出と促進。
- 3) 認知的側面だけでなく、学習者の自己の身体、感覚、感情への気づき、特に「今、ここ」での気づきの体験過程を助け、それを象徴化・言語化していく (し直していく) ことの支援。
- 4) 自分自身の内面、学習内容、社会、自然という様々なレベルでのつながりの創出。

### 5. 2 交流型言語教室活動提案の現状

前項で述べたように、HAの人間性教育の思想と理念にもとづく交流型言語教室活動は、単に第二言語を用いたやりとりを行わせるためではなく、人間関係の育成とそれを通じた学習者の人間的成長を目的としている。この目的は、学校教育における日本語教育において特に注目されている。また、特に近年、人間的成長という目的は異文化社会におけるアイデンティティ形成など、青年・成人を対象とした日本語教育においても重要なものとして捉えられている。表1に記載したむさしの参加型学習実践研究会 (2005) の活動はこれにあたる。異文化理解・多文化共生は第二言語教育の重要な内容・課題の一つである。交流型教室活動は第二言語教室における異文化理解・異文化間人間関係形成の手立てを提供するものとして、第二言語教育に位置付けられ始めている。

しかし、HAの第二言語教育への導入では、人間的成長という目的が優先され、言語、言語学習という側面について十分な検討がなされていない

との指摘がなされている (Legutke & Thomas, 1991)。実際, HAを第二言語教育に導入した代表的な活動集であるMoskowitz (1978) の「言語学習目的」の記述では, 当時主流の構造主義言語学にもとづくシラバスが無批判に取り入れられている。言語教育方法についても, Legutke & Thomas (1991) は, これらの活動における言語学習のベースは従来のオーディオ・リンガル法が基本とするドリル練習の代入項目を入れ替えただけのものであり, なんら独自の言語学習方法論を提示していないと指摘している。

多くの活動集の巻頭言に見られるように, 交流型言語教室活動は他者とのインターアクションの中で自分を表現するために言語を用いることを通して言語を学ぶことを唱っている。交流型教室活動を第二言語教育・日本語教育の方法として位置づけるためには, 言語, 第二言語を学ぶ上でインターアクションを通すことがなぜ必要だと考えられるのか, なぜ自分のことを表現することが必要なのか, ということを説明する言語論, 言語学習・習得論が明確にされることが求められる。次節では, この活動が言語と言語学習をどう捉えているのか, その言語論・言語学習論について述べる。

## 6. 交流型言語教室活動の言語論と言語学習・習得論

教室活動は教育の方法の一つである。Richards & Rodgers (2001) は, 第二言語教育における「方法」(method) の概念構成について, その基盤原理・理論である approach, 言語学習の目的や内容等が決められる design, 実践における実際の行為や時間・空間配置などに関わる procedure の3構成要素からなるとしている。交流型言語教室活動という「方法」の場合, その基盤理念・理論 (approach) には人間性心理学, 人間性教育の理論・理念が置かれ, それをもとに方法 (活動) が構成されている。しかし, 第二言語教育の方法として, その基盤理論には言語論, 言語学習・習得論もまた含まれる必要があるだろう。現在の活動提案ではその点が明確ではない。本節では, 活動の基盤理論である人間性心理学の理論に内包されている言語論・言語学習論について検討・明示する。

### 6. 1 人間性心理学からの言語論・言語学習論

本稿第4節では, 交流型言語教室活動の基盤理論の一つとしてロジャーズのカウンセリング理論をあげ, その中心概念の一つとして「象徴化 (symbolization)」をあげた。象徴化という概念は, ロジャーズだけではなく, 人間性心理学に属する諸派に共通する重要概念である。人間は, 自分に起こっていることすべてを意識している・気づいているわけではない。人間性心理学では, その人が意識している現象の他に, 意識していない事象をも含んだ概念として「経験」を捉えている (ロージャズ, 1967a: 184)。人間が自分に起こっていることを意識の上で経験すること, すなわち気づく・知るためには, 象徴化することが必要である。象徴化することで, 初めて人は経験をすることができ, さらにその経験の意味を引き出すことができる (ロージャズ, 1967b: 454)。

言語はこの象徴化の主要な手段の一つである。言語で象徴化すること, すなわち言語で表現すること一言語化 (verbalization) は, 経験している自分自身を知るための強力な手段である。言語は人の内部にあってその人自身にも捉えられない経験を明確化する。したがって, 人間性心理学のカウンセリング諸派では, クライアントが言語によって自分自身の経験を表現することで自身の経験を明確化していくことを重視するものが多い。カウンセラーは, クライアントの言語による表現をクライアントの視点 (内的参照枠) から吟味することでクライアントを理解し, さらなる象徴化を支援する。同様に, クライアントも, カウンセラーに助けられながら, 自分自身の言葉を吟味することでさらに自分自身を理解することができる。そしてこれによってクライアントの変容・成長が起こっていく。

この言語, 言語で表現することと人間・自己との関わりについての人間性心理学の論考を基盤に, 第二言語教育でのHA—特にゲシュタルト療法にもとづく合流教育の技法・活動の開発・提唱者であるギャリー (B. Galyean) は, その学位論文 (Galyean, 1977) において, 人間性心理学の理論・思想をもとにした言語に関する論考を行っている。以下, このGalyean (1977) を軸に人間性心理学, 人間性教育, HAの言語論, 言語学習

論を探る。

Galyean (1977) は、言語表現の生成の過程を次のように説明している。

「人が刺激を受ける。内的な応答 (internal responding) (感覚—イメージ—思考) が起こる。そして、最終的にジェスチャーや言語といった象徴によって外在化 (externalize) される。」(Galyean, 1977 : 31)

ここで刺激とは、外的な刺激だけでなく、内的なもの—記憶の痕跡や身体内部の感覚の変化なども含む心理学的 (生理学的ではない) 概念である (ロージャズ, 1967a : 188)。ギャリーンの記述で注目されるのは、まず、刺激への内的な応答として象徴化 (言語のみに限らない) がなされ、さらにその応答を他者へ表すための象徴化 (言語のみに限らない) がなされる、という二段階の象徴化過程が言語表現の生成に含まれていることである。刺激に対して個人内部で生じる経験が象徴化され、意味付けされ、それがさらに他者を意識して象徴化される。こうして、外在化された応答を表現する言葉には常に個人内部に生じた感情や意味が込められる。したがって、「言葉の意味は本質的にその人の経験との出会いから生じ (Galyean, 1977 : 31)」, 言葉はその人の個人的な意味を担っている。

また、このことから、言語で表現することは、まず意味が存在し、それにふさわしい形式・様式が選択されるという順序が存在する。しかし、ロージャズによれば、象徴化には様々なレベルがあり、言語による象徴化はより経験の明確化に役立つが、必ずしも「本当の」経験や「現実」(このようなものが実在するかどうかも現象学的立場からは問えない) に一致しているとは限らない (ロージャズ, 1967a : 186)。象徴化において、人は自分の経験とその意味を表現するためのよりの確かな言葉を求めて、言葉を吟味することになる。

この二段階の象徴化過程という観点は、言語表現が自分自身の内部での応答と他者との応答という2種の応答の中で生成されることも示している。第一の応答では、自分自身に対してその経験を意味付けするために言語を用いた表象化がなされる。したがって、自分の内部で、自分に説明するためのものとして言葉が吟味される。一方、第

二の応答、すなわち外在化のための言語化は他者を意識してなされる。相手はその言語表現をどう受け取るか、自身の込めた意味が意図した通りに理解されるかどうか—。外在化のための言語化・象徴化では、実際には言葉を発しないとしても、常に他者を意識し、他者との応答の中で表現が作られる。さらに、現実には外在化された話し手の応答は、そのコミュニケーションの相手からのフィードバックとして、すなわち他者の言葉を通して再び話し手に戻る。

この2重の象徴化過程は、言語の観点から捉えるとき、コミュニケーション、あるいはそのコミュニケーションのなされている場や参加者の感情や身体を含めたものとしてのインターアクションの中で、言葉に参加者たちの意味が次々と付加され、それによってその言葉の新たな意味が構築されていくとともに、またその意味を表現するための新たな表現が構築されていく過程として捉えられる。言葉はインターアクションの中で構築され、また、ひとつの言葉には複数の人々の付加した意味が込められる。

本稿第2節では、筆者が交流型言語教室活動の日本語教育への導入を支持する理由の一つとして、近年第二言語教育、日本語教育で注目されている社会文化的アプローチのとり協働的構築という言語観から、この活動の言語学習への可能性をあげた。本節での人間性心理学の言語論の検討では、言葉が他者とのインターアクションの中で構築されることを示しており、人間性心理学の立場からもこの言語の協働的構築という特質が説明されることを示している。また、言葉に複数の他者の意味が込められているという指摘は、同じく社会文化的アプローチの中心理論の一つであるバフチン (M. Bakhtin) の言語思想の「多声性」という概念を想起させる。バフチンは、人が話そうとする言葉の中には、すでに他者の声—以前にその言葉を使用した他者や社会的・歴史的に付与されてきた意味やニュアンス—が込められており、その言葉を発することは、その上に新たに自身の声を重ねることになるとし、そのような言葉の中の声のぶつかり合いを「対話」という用語で表わしている。この過程は、先にあげたカウンセリングでの象徴化の過程と通じている。人間性心理学か



ら導かれる言語論は、第二言語教育における社会的文化的アプローチの理論と親和性が高いことが考えられる。

## 6. 2 交流型言語教室活動の言語学習・習得論

前項のように、交流型言語教室活動の基盤理論をなす人間性心理学から示される言語論では、言葉の意味は個人の内的経験を象徴化するところから生じ、言葉は個人的な意味を担っているとする。したがって、自分の意味を言葉に込め、また他者の意味が込められた言葉を理解するためには、経験を伴うインターアクションの中で自ら自分の内部に生じたことがらを言語で自分へ、さらに他者へ向けて表現していく必要がある。また、言葉に個人的な意味を付加し、他者の込めた個人的な意味を理解することはインターアクションの中で起こっていくことから、このような言葉の構築と言葉の意味を理解する言語の学習もまた、インターアクションの中でのみ可能である (Galyean, 1977: 31)。言語は、経験を伴うインターアクションの中で学習・習得されていく。この言語学習観から、交流型言語教室活動では、学習者の認知的側面だけでなく身体や感覚を用いたインターアクションの中で自己を表現していくことが重視されることになる。

一方、Galyean (1977) は、外在化において言語に込めた自らの個人的意味を他者に伝え、また他者の個人的意味を理解するためには、言語形式・様式の知識と正確さが重要であると指摘している。特に第二言語の場合、このことはより強調される。第二言語学習のためには、個人内部の経験から生じ、個人的意味を持つ言葉—ギャリーンの有名な用語で言えば“language from within”，またインターアクションの中で生まれてくる言葉—同じくギャリーンの言葉を用いれば“emerging curricula”—を重視するとともに、言語形式・様式の正確さの学習も必要とされる。

しかし、この言語形式・様式がどのように学習・習得されるかという点についてはGalyean (1977) の論には不整合が見られる。Galyean (1977) はパターンドリル練習で代入する言葉・内容を自己と関わりのあることにすることで、HA—特にGalyeanの依拠するゲシュタルト療法に

もとづく合流教育のHA—は言語形式の正確さも併せた言語学習全体、そして情意的学習の双方への効果を生み出せるとしている。しかし、言語を意味と形式に分け、項目に細分する言語の捉え方とパターンドリルという練習方式は構造主義言語学・行動主義学習論を借用したものであって、人間性心理学の観点からは説明されていない。

筆者は、むしろ、HA、さらに交流型言語教室活動は、言語の規範的形式・正確さの学習より、言語の個人的・文脈的意味と個人的・文脈的使用スキルの学習に有効な学習・教育方法なのではないかと考える。前項で類似を指摘した社会的文化的アプローチの学習観では、学習には習得 (mastery) と専有 (appropriation) という二つの側面があるとする。前者は伝達された知識・技術をそのまま身につける学習であり、後者は「他者のものを自分のものにする過程」(田島, 2003: 31) である。言語の学習で言えば、前者は言語形式・様式の知識を獲得する学習であり、後者は第二言語を自分を表現するための、自分なりのものとしていく学習過程であると言える。交流型言語教室活動は、言語を自分を表す自分なりの言葉として理解し・使用していくことを学ぶ、専有としての言語学習を可能にする活動として捉えることができる。

## 7. まとめ：交流型言語教室活動の活用に向けて

本稿では、学習者の認知的側面だけでなく、身体、感覚、感情も含めたインターアクションの中で自己を開示・表現し合うことを中心とし、学習者の言語能力の向上とともに人間としての成長も目的とした言語教室活動—「交流型言語教室活動」について、その由来と基盤理論、第二言語教育への導入の経緯、活動の言語論・言語学習論について明らかにした。これまで、このような活動は、実践の教師にとっても、研究者にとっても、言語学習・教育方法としての位置づけが曖昧であった。本稿での論考を通して、交流型言語教室活動を日本語教育の方法として位置づける基盤を提供できたのではないかと考える。

交流型言語教室活動は、青年期・成人も含めた学習者の人間的成長、特に第二言語教育の重要な

内容である異文化社会における成長という点を目的として取り入れている点で、多文化化する現在の日本語教育の置かれた状況を鑑みると、日本語教育にこのような活動を導入する意義は大きい。また、この活動には人間性心理学、カウンセリングという言語教育とは異質の学問分野を背景としていることから来る不明瞭さがあつたが、その基盤理論に内包されている言語論・言語学習論は現在の第二言語教育の第2の主流アプローチとなっている社会文化的アプローチの言語論・言語学習論と親和性の高いものであり、決して特異な、あるいは言語論・言語学習論不在の活動ではないことが、本稿で示された。

今後は、活動実践における言語学習の様相を詳細に分析していくことで、理論から期待される活動の言語学習への有効性を検証していくことが求められる。このような研究を通して、交流型言語教室活動が、日本語学習を促進する上でも、また日本語教育の視野を広げる上でもより活用されていくことが望まれる。

## 注

- <sup>(1)</sup>例えば、ELT Journal, 1998, 52, 3誌上では賛否の論争が行われている。
- <sup>(2)</sup>但し、縫部（1998）では特に情意面の理論的背景の説明が比較的詳細になされている。
- <sup>(3)</sup>このような活動には多くの派・名称があるがここでは包括しHumanistic activitiesとする。
- <sup>(4)</sup>第1勢力は精神分析的心理学、第2勢力は行動主義的・客観的・実証主義的心理学。

## 参考文献

- 井上孝代（2001）『留学生の異文化間心理学』玉川大学出版部
- 國分康孝編（1990）『カウンセリング辞典』誠信書房
- 田島信元（2003）『共同行為としての学習・発達』金子書房
- 中村律子・浅見かおり他（2005）『人と人をつなぐ日本語クラスアクティビティ50』アスク
- 縫部義憲（1998）『心と心がふれ合う日本語授業の創造』歴々社
- 縫部義憲（1999）『ホリスティック第二言語教育

- とそのカリキュラムデザインに関する研究』博士論文、広島大学
- 林伸一・森泉朋子・斎木ゆかり（1994-1995）「グループで学ぶ日本語」『月刊日本語』アルク
- むさしの参加型学習実践研究会（2005）『やってみよう参加型学習』スリーエーネットワーク
- 村瀬孝雄・村瀬嘉代子（2004）『ロジャーズ クライアント中心療法の現在』日本評論社
- ロジャーズ, C. R. (著), 伊東博 (編訳) (1967a) 『ロジャーズ全集 第8巻』岩崎学術出版社.
- ロジャーズ, C. R. (著), 村山正治 (編訳) (1967b) 『ロジャーズ全集 第12巻』岩崎学術出版社.
- 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 on a college French level one class*. Diss., Univ. of California, Santa Barbara.
- Leguke, M. & Thomas, H. (1991) *Process and experience in the language classroom*, Longman Group UK Limited.
- Moskowitz, G. (1978) *Caring and sharing in the foreign language class : A sourcebook on humanistic techniques*, Boston, MA, Heinle & Heinle.
- Moskowitz, G. (1999) *Enhancing personal development : humanistic activities at work*, In J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*, Cambridge University Press, pp.177-193.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001) *Approaches and Methods in language teaching, Second Edition*, Cambridge University Press.
- Williams, M. & Burden, R.L. (1997) *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press.

# The Theory and Potential of Interactive Classroom Activities for Japanese Language Education

YANEHASHI, Nobuko

Faculty of Human Science, Department of Humanities and Social Sciences, University of East Asia  
yanehashi@toua-u.ac.jp

## Summary

This paper considers the potential of interactive classroom activities for Japanese language education. In recent years Japanese language education practitioners and researchers have frequently advocated these activities, expecting them to be effective not only for language learning but for cross-cultural communication. However, because their theoretical basis lacks clarity they haven't been widely understood. This paper shows that the activities all have humanistic psychology in common and discusses humanistic psychology's language and language-learning theory.

