

〈公募論文〉

「ヒューマニスティック・テクニク」を考える 中等教育の外国人日本語教師のために

横山 紀子*

キーワード： ヒューマニスティック・テクニク, 中等教育, 外国人日本語教師, 人間的成長,
動機の探求

要 旨

特定の教授法理論とは直接関係づけずに現在使用中の教科書を使いながら教室活動を組み立てていく際のヒントになる考え方として「ヒューマニスティック・テクニク」を紹介し, 中等教育の外国人日本語教師のための可能性を提案した。

まず, Moskowitz (1978) および Galyean (1977) による「ヒューマニスティック・テクニク」の考え方を紹介した。その要点は以下の通りである。① 言語学習は言語形式を習得する認知面の学習にとどまらず, 情意面での人間的成長を考慮したものであるべきだ。② 言語学習が学習者にとって有意義であるためには, 学習者に身近な題材をトピックにしながらか自己表現させ, 併せてクラスメート間の人間的交流を図ることが大事である。

「ヒューマニスティック・テクニク」の拠って立つ「人間性」のとらえどころのなさや楽観性などに対して批評的考察を加える一方, 次のような点で意義を認めた。① 学習者心理, 教室内における目標学習の有意義な使用, 言語学習における自己表現の重要性などに大きな関心を払っている。② 教師が学習者の内発的動機を探求するうえで有益な機会を与え, 教師自身の内省に効果的である。

中等教育における言語教育のもつ人間教育の側面や外国人教師の利点を生かすうえで「ヒューマニスティック・テクニク」の意義を確認し, 日本語の教室活動の例を紹介して, 外国人日本語教師にその評価を問う。

はじめに

この数十年, 外国語教育・第2言語教育をめぐるさまざまな教授法が開発されてきた。また, そうした教授法の多様性を概観し, 比較検討・分析する試みもされてきた (Richards and Rodgers 1986, Larsen-Freeman 1986 など)。現在知られている教授法は, 言語そのものの分析

* YOKOYAMA Noriko: 国際交流基金ロサンゼルス日本語センター日本語教育専門員。

を基盤にしたもの、認知心理学的見地から開発されたもの、言語習得過程の観察・分析を基盤にしたものなど幅広く、それぞれの教授法の理論・理念はわれわれに奥深い示唆を与えてくれる。しかし、各教授法が提示する方法論——具体的な教材や教授技術、実際の教室作業のプロセスなど——は現在の学習者をもつ多様なニーズや学習スタイルに対応しきれていないのが現実である。Nunan (1991: 228) が述べているように、すべての教師、すべての学習者に適した教授法は「かつて存在しなかったし、おそらく今後も存在しないだろう」。そこで、今後もっとも現実的なのは、ある特定の教授法に従うよりも、各教師が学習者のニーズや学習スタイルを考慮しながらさまざまな教授法を折衷的に取り入れ、自分の学習者のための教室活動を開発していくことだろうと思われる。

本稿が扱う「ヒューマンスティック・テクニク」は、特定の教授法理論とは直接関係づけずに、各教師が選んだ、あるいは機関などによって指定された教科書やシラバスを使用しつつ教室活動を組み立てていくときのヒントになる考え方である。「ヒューマンスティック・テクニク」という名称ゆえに教授技術や方法論に重点をおいた理解がされがちだが、本稿で焦点をあてたいのは、むしろその背後にある考え方や理念である。本稿では、まず「ヒューマンスティック・テクニク」の考え方を紹介し、その言語学習における意義を考察した後、中等教育の外国人日本語教師のための可能性を提案したい。また、付録資料として「ヒューマンスティック・テクニク」の考え方を生かした日本語の教室活動の例をあげた。

1. 「ヒューマンスティック・テクニク」について

言語学習におけるヒューマンイズムの考え方は、ほかの諸要素の中でも学習者の情意面にもっとも注目したもので、Stevick (1980; 1990) をはじめ多くの研究者が言語学習の重要な要因として認め、また Community Language Learning, The Silent Way, Suggestopedia などの教授法開発の基盤ともなっている。すなわち、効果的な言語学習にとって、目標言語・目標文化に対する積極的な態度や興味・動機づけが何よりも重要であるとする考え方である。確立した教授法理論(たとえば Community Language Learning など)には直接結びつけずに、すでにデザインされたコースやカリキュラムの中にヒューマンイズムの考え方を生かすことを提唱し、そのための具体的なアイデアや教室活動の例を「ヒューマンスティック・テクニク」として紹介したものととしては Moskowitz (1978) がもっとも知られている。以下、Moskowitz および Galyean (1977) の観点を紹介する。

1-1. Moskowitz (1978)

Moskowitz の考え方を要約すると次の2点になるよう:

- ① 効果的な学習が生じるためには、学習者個人個人にとって学習内容が有意味でなければならない。すなわち、言語形式の習得のみでなく、習得した言語形式で学習者に何を語るかが重要であり、教室活動の内容ができるだけ直接的に学習者の日常生活に影響を与え、学習者の生活の幅を広げ、感性を豊かにし、知性を刺激することに結びついていることが大事である。
- ② 教育のゴールは自己実現であるという考え方から、学習者が肯定的な自己イメージを持ち、また他の学習者と互いに尊敬しあえることが大事である。

上記2点に基づいた Moskowitz の具体的な提案をもう少し詳しく紹介したい。まず、①と関連して、学習項目となる言語形式と学習者の既有知識、考え方、感情との接点となるようなトピックを用意し、学習者に自己表現させることを勧めている。このことを単純な例で示すと、たとえば家族の名称が学習項目である場合、教科書などに提示されている架空の家族を話題にするのではなく、「あなたの家族は何人(だれとだれ)か」、さらに「(たとえば)あなたは自分が長女であることをどう感じているか(好きかどうか)」「長女であることのいい点は何か」など、学習者自身の状況に即して、そのことに関する感じ方や意見を述べさせることで、学習者がその言語表現を使って自分を表現し、他の学習者と交流できるようにすることである。この際多くの言語教師が思いあたるのは、家族の名称を初めて学習するレベルでは、このようなディスカッションは目標言語では無理ではないかということである。この点について Moskowitz は特に触れていないが、筆者の推測では、適宜母語を使うことも容認されているのではないと思われる。Moskowitz によれば、言語学習は認知的学習にとどまらず、感情や感性を含んだトータルな人間としての成長をめざすことであり、そのためには既習言語形式の限界によって教室活動を大きく制限するよりも、母語で補っても情意面で有意義な教室活動を行うことが大事だと考えられる。

また、学習者にとって興味をもてるトピックを探そうと、学習者自体が重要なリソースだとしている点にも注目したい。すなわち、学習者が日常生活でどんなことに興味をもっているかについて常にアンテナをめぐらせ、有意義なトピックを拾うとともに、ある問いかけの後、(上記の「家族」のトピックを例にとれば)家族構成についての各学習者の感じ方をとりあげて「このクラスの中で長女は誰と誰だったか」「長女であることが好きなのは誰だったか」「長女であるためにいつも新しい服を買ってもらえると感じていたのは誰か」「他にどんな感じ方があったか」などを話題にして学習者の発想を認め、特に前向きの姿勢を強化し、合わせて学習者同士の生活レベルでの学び合いを促進するというものである。筆者自身、学習者の発想の豊かさやユニークさにはいつも感心させられている。たとえば、かつて言語学習の教室で「電車に座っているとき荷物を持ったおばあさんが前に立ったらどうするか」ということが話題になった際、学習者から「おばあさんに席をゆずって自分はその膝に座る」「そのおばあさんがオバタリアン的でなかったら席をゆずるが、オバタリアン的だったらにっこり笑うだけにする」「まずおばあさんに荷物に

は何が入っているのか聞いてみる」など、ユーモラスな答えが続出し大いに盛り上がったことがあった。この例のようにユーモアを求めるだけが本質ではないと思うが、学習者の発想を大事にするという考えには経験的にも大いに賛同できる。

さらに、Moskowitz は、上記 ② と関連して、学習者同士が良好な人間関係を築けるような教室活動を設定することが重要であるとしている。2. で再び触れ考察を加えるが、Moskowitz は特に学習者の性格や能力のプラスの面を積極的に引き出して話題にする一方、否定的な面が話題にのぼることを極力避けるようにといている。Moskowitz が紹介している教室活動の例をみると、確かに自己の長所や成功体験、将来の夢やその実現の可能性などを積極的に表現させる活動が多い。また、このことは、Moskowitz (1978) の巻末に Appendix として人間の肯定的な面を表わす表現が各国語でリストされていること、「ヒューマニスティック・ポスター」として“One must speak with an open heart”, “No language but the language of the heart”, “Touch the heart, find the friend” など、人間性賛美の標語の入ったポスターを紹介し、このようなポスターの自主制作を勧めていることからもうかがえる。

1-2. Galyean (1977)

“A Confluent Design for Language Teaching” と題し、Galyean (1977) は、“confluent” という語を使って、伝統的に教育のゴールであった知識や技術の習得に加えて、自己の人間的成長や他者との豊かな人間関係の構築というゴールが「統合的」に調和した言語教育の必要を論じている。Galyean があげている「統合的」教育のための4つのプロセスは以下のようである。

- ① 「今、ここで」起こっている教室内の事象や人間関係を言語練習に取り込むこと。
- ② 認知的にも情意的にも学習者が提供する素材(学習者のアイディアや考え、感情や価値観など)を言語練習に取り込むこと。
- ③ クラスメート間に良好な人間関係を築くこと。
- ④ 各人が自己をよりよく知るために自己内省、自己開示を奨励すること。

2. 「ヒューマニスティック・テクニク」に対する考察

2-1. 批評的考察

Moskowitz 等の提唱する「ヒューマニスティック・テクニク」は、外国語学習を含むすべての学習は人間的成長につながっているべきだという考えであり、この基本的概念には普遍性があり、多くの人の共感を得るであろう。一方、「ヒューマニスティック・テクニク」の拠って立つ「人間性」の理解のとらえどころのなさや人間性賛美を前面に出した楽観性には批判的コメントもある。

たとえば、Brumfit (1982) は、「ヒューマンスティック・パラドックス」と称して次のような指摘をしている。すなわち、Stevick や Moskowitz 等「ヒューマンスティック」派の人たちの主張は、古い時代から良識ある教師が身につけていた美德を「ヒューマンスティック」の一言でくり、一連の指示に従ってテクニクを行使すれば誰もが経験ある教師の「美德」を身につけられるかのような印象を与えかねない、というものである。Brumfit は、人間というのはさまざまな側面 (Moskowitz の強調する肯定的な面だけでなく、否定的な面、暗い面を含む) が有機的に結びついた「統一体」(whole) であり、人間の経験は(「ヒューマンスティック・テクニク」が紹介する断片的な教室活動のように) 便宜的な部分に分割できる性質のものではないといっている。したがって、教室活動のノウハウだけを表面的に理解して模倣するだけでは、本質を見失ってしまい、逆に「非人間的」な結果を生む危険があると警告している¹。

筆者も Brumfit のこのような指摘には同意する。確かに「ヒューマンスティック・テクニク」は魔法の杖ではなく、この点を誤解しないよう留意することが重要である。ただし、このことを考慮したうえで「ヒューマンスティック・テクニク」を評価したいのは、学習者の人間性や教室内の人間関係に焦点をあてて自らの教授活動を内省してみることは、教師が自分の学習者の興味や動機の要因を探るうえで大きなヒントを提供し得ると思うからである。「ヒューマンスティック・テクニク」とその背後の考え方に触れ、自分の教室でその効果を試し、(マイナスの結果が出ればそれを考察し、) さらにこの考えを生かした教室活動を自ら考察して試してみることは、新人教師のみならず、むしろある程度の教授経験を経た教師にとって有効であるように思われる。

さらにもう1点考えておきたいのは、「ヒューマンスティック・テクニク」の考え方に文化的な拘束があるかどうかという点である。Moskowitz や Stevick は、教育のゴールが自己実現であると述べるうえで、個々の学習者が「自由な発想と自発性をもっていること」や「創造力に富んでいること」など、学習者が画一的でないユニークな個性をもち、それを表現するべきことを強調している。このような考えは、欧米文化の価値観としてはなじみ深いのが、アジア文化の中にはなじみにくい部分もあるようにみえる。また、Stevick (1990: 25) 自身、ヒューマンイズムの主張は個人の自由を尊重し、多様性を最大限に認めるという意味で西洋文化に特徴的だと述べている。実際、「ヒューマンスティック・テクニク」による教室活動を行うと、欧米系の学習者とアジア系の学習者では反応がかなり違う。「ヒューマンスティック・テクニク」に限らず、一

¹ Stevick (1990) は、とかく曖昧な理解のもとに使われる“humanism”“humanistic”の概念を明確にすることを試み、*Oxford English Dictionary*, *American College Dictionary* 等の辞書の定義をもとに次の5つの構成要素をあげている。① Feelings, ② Social relations (個人間の交流や協調を促進すること), ③ Responsibility (社会の一員として人間に必要な社会的正義や批評的精神), ④ Intellect (ある価値が共有されるために必要な理性や知性), ⑤ Self-actualization (個が本質的にもっているユニークさを追求すること)。そのうえで、Moskowitz (1978) には ① ② ③ ⑤ が含まれているが、④ および ③ の一部(理性的・知的部分)が欠けていると述べている。

般にロールプレイやスピーチ発表などで自己表現をすることを恥ずかしがったり、苦手意識をもったりするアジア系学習者は少なくないといわれる。しかし、外国語学習には、ときには自文化の壁を超えて自己表現を試みることも、また自分の行動スタイルを変える勇気をもつことも必要だと思う。その意味で、筆者は「ヒューマニスティック・テクニク」をアジア系を含むすべての学習者を対象に考えたい。

2-2. 意義の確認

さて、以上のような考察を経て、「ヒューマニスティック・テクニク」の意義を改めて確認してみたい。

目標言語を使って異文化間交流ができるようになるためには、言語形式を習いおぼえるだけでなく、文化の壁を超えて交流するための心的態度の養成が必要である。「ヒューマニスティック・テクニク」は、単に教室活動を活性化するだけでなく、特に次にあげるような言語教育 / 言語学習の本質的な性格を効果的に取り込んでいる点を評価したい。

① 言語使用は人間の心理と密接に結びついていること：

言語教師にとって、学習者が外国語学習に対してもつ心理的障壁を最小限に食い止めることは重要な仕事である。「ヒューマニスティック・テクニク」は言語学習の場をリラックスした空間にするだけでなく、教室内人間関係に注目し、学習者自身の生活経験や考えを交換させることで、人的交流に対するオープンな姿勢を養成しようとしている。

② 言語は目標言語の有意義な使用を通して習得されること：

言語学習の教室は言語知識を得るだけでなく、言語使用の場でなければならない。「ヒューマニスティック・テクニク」は、架空の状況設定ではなく、現実の教室内人間関係からコミュニケーションを生じさせようとするこゝでこれを促進させようとしている。

③ 言語学習にとって自己表現は必須であること：

「ヒューマニスティック・テクニク」は自己表現・自己開示を教室活動の中心にしている。

付録資料の教室活動を考案するにあたっては、教室内人間関係が目標言語の力に左右されずに（つまり教師や日本語力の高い学習者ばかりが中心になるのではなく）、クラスメート同士が互いに人間として評価し合い、小さなアイデアにすぎないにしても学び合いが生じるようなものを心がけた。したがって、目標言語に関する知識や技術を身につけることだけでなく、目標言語の力とは無関係に学習者が本来もっているさまざまな能力やセンス、知識などを引き出すことも大きな目的にした。

また、2-1.でも触れた通り、「ヒューマニスティック・テクニク」が教師の再研修あるいは自己研修に効果的である点を評価したい。認知面だけでなく情意面の学習を重視する考え方は、教

室活動を効率よくこなすばかりでなく、教師にとって学習者の内発的動機を探求するうえで有益なヒントを与えてくれる。教授経験を経て多かれ少なかれ教え方の固まった教師にとって、教育の原点に帰って自分の教室活動が学習者の人間形成にどう関わっているのかを考えてみることに、大きな意義があるのではないだろうか。

3. 中等教育の外国人日本語教師への提案

筆者は過去4年間、外国人日本語教師の研修に携わり、教授法科目を中心に授業を担当してきた。研修対象の教師が日本語の非母語話者であること、その教授環境がアジアを中心に多地域にわたり筆者の見聞の範囲を大きく超えていたことから、困難が大きく、失敗も多かったが、この間、外国人教師とともに効果的な教授活動を考えた経験から筆者自身学ぶものが非常に多かった。筆者が「ヒューマニスティック・テクニク」について学んだとき、まず思い浮かべたのは、外国人日本語教師——中でも中等教育に携わる教師たち——に紹介したいということであった。「ヒューマニスティック・テクニク」という用語は使わなかったものの、研修の中で折に触れて紹介したことはあるが、ここで改めて中等教育における外国人日本語教師にとっての「ヒューマニスティック・テクニク」の意義を確認し、そのための日本語の教室活動例を紹介したい。

3-1. 中等教育の外国人教師にとっての「ヒューマニスティック・テクニク」の意義

まず、中等教育における外国語教育の大きな特徴として次の2点があげられる。

- ① 実利的な言語技術の習得もさることながら、世界観の形成、異文化に対する柔軟な態度の養成など人間教育の面が重視される。
- ② 中等教育の教師はほとんどが当該国の国籍をもつ教師、すなわち日本語の非母語話者であり、非母語話者(外国人教師)であることの利点が活かされるべきである。

一方、筆者が担当した研修に参加していた教師たちによると、中等教育に概ね共通する問題点として次のようなことがあげられる。

- ③ 教科書選択の自由がない。国によって、また公立/私立の別によって事情は異なるが、多くの学校が国定の、あるいは学校が指定したシラバス、教科書を使っている。
- ④ 1クラスの学習者数が多い。多くの場合50人前後の学習者がいて、思うような教室活動ができない。
- ⑤ 学習者の動機の欠如。もちろん例外も少なくないだろうが、特に日本語が必修(あるいは受験などの必要に迫られて選択する)の学校ではこの問題が大きいようだ。
- ⑥ 教室以外に言語使用の機会がない。

- ⑦ 教師自身の日本語力の不足。これも例外があるが、多くの教師は自分の日本語力を十分でないと考えており、その自信のなさから自由な教室活動を発想することより、無難な定型の(多くの場合知識伝授型の)教え方を選ぶことになりがちである。

以上のような点を考慮したうえで、「ヒューマンスティック・テクニク」がどのような点で中等教育の外国人教師に有益であるかを考察したい。

- a. 中等教育での外国語教育は学習者の現時点でのニーズには基づいていない場合が多く、そのため上記⑤⑥のような問題を生じる。しかし、認知面の学習だけでなく情意面の学習にも重点をおいた「ヒューマンスティック・テクニク」は、上記①を表現するうえで有益な示唆を与えられると思われる。
- b. 外国人教師の欠点(⑦)を補い、利点(②)を生かすために「ヒューマンスティック・テクニク」は次の諸点で有効であろう。
 - 外国人教師は学習者と母文化を共有しており、目標文化に対する学習者の適切な姿勢を養成し、目標言語学習への動機づけを行ううえで有利である。
 - 外国人教師は学習者と母語を共有しているため、必要に応じて母語で説明や指示を補うことができる。1-1でも少し触れたが、外国人教師ならば既習言語形式が少ない段階でも多様な教室活動が可能である。
 - 外国人教師は自身が目標言語学習の経験をもっており、学習者が直面する認知面および情意面の問題点の解決の手助けをするのに適している。
- c. 海外の現場では教室が唯一の目標言語使用の場になることが少なくない(⑥)。「ヒューマンスティック・テクニク」は教室内人間関係を良好に保ち、そこから生じるコミュニケーションのニーズを言語学習に生かすことを重視するという点で有効であろう。
- d. 「ヒューマンスティック・テクニク」は、教科書選択の自由がなく(③)、決められたカリキュラムの中で教室活動を工夫するためのアイデアを提供している²。
- e. 1クラスの学習者数が多いこと(④)に関しては、ペアワーク、グループワークを行うことで、つまり教師↔学習者のやりとりよりも、学習者同士のやりとりで目標言語を使わせることである程度対応できよう。ただし、活動中の学習者を観察したり、活動のフィードバックをしたりすることを考慮すると、あまり多すぎない人数の方が望ましいことは確かである。筆者の担当する研修に参加する教師達もこの点にはもっとも頭を悩ませているが、学習者数が多いからといってすぐに諦めて講義形式の授業でよしとせず、まずは簡単

² Cormon (1986) は、このような状況の外国人教師のためにいくつかの簡単で有益なアイデアを紹介している。たとえば、学習者が教科書の会話文に不満のあるときには、学習者に教科書の「批評家」として意見を言わせ、「あなたたちだったらこの会話場面でどんなことを言いたいか」などを問い、学習者の満足する会話づくりに手を貸すなど。

で取り入れやすい活動から試してみることを勧めたい。

3-2. 実際の教室活動例

「ヒューマンスティック・テクニク」による英語の教室活動の例は、リソースブックにもなっている Moskowitz (1978) に 100 例以上載っており、その中には日本語教育にも応用できるものもある。しかし、日英の言語形式の違いから生じる難易度のずれや、学習上の留意点の違いなどから適用の難しいものも少なくない。そこで、日本語の教室活動の例を考案し、4 例を付録資料として添付した。その際、以下の点に留意した。

- ① 「ヒューマンスティック・テクニク」の考え方を生かし、架空の題材でなく学習者自身の生活経験や考えを述べさせるようなものにした。
- ② 教室内人間関係を親密で良好なものに発展させる機能をもったものを考えた。その際、学習者個人個人がもっている日本語力以外の能力やセンス、知識などが引き出せるものを目標にした。
- ③ 中等教育の外国人教師は初級レベルを担当することが多く、また初級でこそ日本語に興味をもたせるための活動の工夫が必要だと思い、初級の活動例にしぼった。
- ④ 日本語力に自信のない外国人教師のために、教師の発話例や活動のためのシナリオ例などをややくわしく書いた。ただし、教室活動の説明のための教師の発話は初級学習者には難しい場合もあり、その場合は適宜母語で補うことを前提としている。
- ⑤ 1クラスの学習者数が50人程度までならなんとか実施できる活動を考えた。

資料として添付した4例の教室活動についてヒューマンスティックな観点からの意義を簡単に説明しておく。「1. 誰にももらいましたか」では、学習者が互いの個性を考えながらプレゼントを創造する際、また、もらったプレゼントの送り主を探すときにクラスメートの個性を思い浮かべて想像する際に情意面の機能がはたらくと思われる。「2. これはお父さんですか。はい、父です」では、自分の家族や家庭での生活を紹介することでクラスメートが互いの隠れた一面を知ること、また、配られた写真の家族を探す際にクラスメートの個性を思い浮かべることで情意面の意義があると考えた。「3. 誰ができますか、さがしてください」では、各学習者のプラス面を互いに知り合うこと、特にそれぞれの特技ができる人を探す際にクラスメートの個性に思いをめぐらすことが情意面の機能に効果があると考えた。「4. 一番だいじなもの」では、自分にとってもっとも大事なものを選ぶことやそれを選んだ理由を説明することで各人の価値観や創造的なアイデアが表現されることを目標にした。

Moskowitz (1978: 195) もいっているとおり、紹介されている教室活動を試してみるだけでなく、教師各自が自分の学習者のための教室活動を考案することが大事である。また、筆者が「ヒューマンスティック・テクニク」を取りあげた目的も、各教師が自分で教室活動を考案するこ

とを通じて、自分の学習者のレディネスや興味、どのような環境を設定すれば動機が刺激され、学習が生じやすいかを追求することにある。本稿で紹介したことが、世界各地で日本語教育に従事している教師たちにとっていくらかでも参考になれば幸いである。

謝 辞

最後に、筆者に「ヒューマニスティック・テクニク」を紹介し、多くの助言と励ましの言葉をくださった Charles W. Gay 教授(元・テンプル大学ジャパン校)に心からお礼申しあげたい。また、草稿を読んで有益なコメントをくださった同僚の阿部洋子さんにも謝意を表したい。

【付録資料 1】

誰にももらいましたか

目標:

情意: 学習者の創造力や想像力を出しあう。

楽しむ(クリスマスやお正月などの前, コースの最後などが効果的)。

言語: あげます / もらいます / くれます

用意するもの: 画用紙, マジック / 色鉛筆 / クレヨンなど。

1. たとえば次のようにしてクラスを始める。

「もうすぐクリスマスですから、プレゼントを交換しましょう。1人ずつが誰かにプレゼントをあげます。でも、プレゼントを買うのではありません。紙にあげたいものの絵をかいてください。本当のプレゼントではなくて絵にかくのですから、どんなものでもいいです。その人にとって特別な、おもしろいプレゼントを考えてください。」

できれば、クラスの学習者以外の人でみんなが共通に知っている人の例をあげて、想像的 / 創造的なプレゼントの例を考える。たとえば、「ねこの大好きなチア先生には、ねこ語の辞書」「料理の上手なアリさんには、50人分の料理が作れるなべ。そして、みんなでクラスパーティーをしましょう」など。

2. もし学習者同士が互いのことをまだよく知らなければ、プレゼントを考えるために次のような活動をしてよい。

「先週の日曜日何をしましたか」「去年の夏休みどこで何をしましたか」「将来どんな仕事をしたいと思っていますか」など、互いのことが知り合えるようなトピックで話し合う。

3. 左上に「○○さんへ」という形でクラスメートの名前を書いた画用紙を配り、その人にあげるプレゼントを考えて、絵を描くように言う。

「この紙にプレゼントの絵をかいてください。絵はほかの人に見せないでください。それから、紙の下の方に自分のマーク(または似顔絵)をかいてください。名前は書かないでください。後でプレゼントをくれた人を探るとき、そのマークがヒントになります。」

4. 全員が描き終わったら画用紙を集め、その絵をもらうべき人に配る。次のように言って、そのプレゼントをくれた人を探させる。

「みんなプレゼントをもらいましたね。だれがそのプレゼントをくれましたか。探してください。紙の下の方にマークがありますね。それがヒントです。」

教師もプレゼント交換に加わってれば、教師がそのプレゼントをくれた人を探すときの会話を実演してモデルを示すとよい。

例：教師 「Aさん、私にプレゼントをくれましたか。」

生徒A 「いいえ、あげませんでした。」

教師 「そうですか。どうも。」

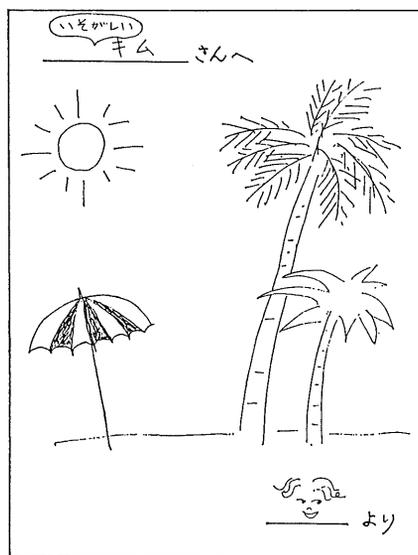
教師 「Bさん、私にプレゼントをくれましたか。」

生徒B 「はい、あげました。」

教師 「わあ、どうもありがとうございます。……」

「……」以降は、学習者のレベルに応じて会話を発展させるようにする。

5. 全員の学習者がプレゼントをくれた人を探したら、クラス全体で各自がもらったプレゼントを「～さんに～をもらいました」と言って紹介し合う。



注) クラスの人数が多すぎれば、2グループに分けてそれぞれのグループ内でプレゼント交換をしてもよい。

[付録資料 2]

これはお父さんですか。はい、父です。

目標:

情意: 家族や自分の家庭での生活を紹介する。

言語： 家族の名称(自分の家族と他人の家族の言い方を区別する)を覚える。

人の外見を形容する言い方を身につける。

用意するもの： 各学習者の家族の写真(自分が写っていないもの。できれば1人の家族だけの写真)。

1. あらかじめ学習者に家族の写真を持ってくるようにしておく。
2. 当日は学習者同士が持ってきた写真を見せあわないうちに写真を集める。
3. まず、教師が自分の写真を見せて、紹介する。その後、次のように言う。

「これから誰かほかの人の家族の写真を配ります。質問をして、誰の家族か探してください。」

デモンストレーションをして、会話例を確認しておく。

例：A 「Bさんは誰の写真を持ってきましたか。」

B 「ちちです。」

A 「お父さんはどんな人ですか。」

B 「せがたかいです。そして、ふとっています。」

A 「これは、Bさんのお父さんの写真ですか。」

B 「はい、そうです。」

自分が持っている写真と答が違えば、「そうですか。どうもありがとう」などと言って次の人に質問するように言う。

4. 学習者1人ずつにほかの学習者の家族の写真を配り、活動を始める。
5. 全員が写真の家族をみついたら、クラス全体で各自が自分に配られた写真は誰の家族かを紹介する。また、その家族やその写真を撮ったときのことなどについて、お互いに質問しあう。

注) ある程度人数が多くても、家族は顔が似ていることがヒントになるので探し出すのはそう大変ではないが、20~30人以上だったら、クラスを2つに分けて活動を行った方がよい。

【付録資料 3】

誰ができますか、さがしてください

目標：

情意： 各学習者の得意なもの、特技を知りあう。

クラス全体が混じり合い、うちとける。

言語： 動詞の可能形を身につける。

1. この活動の前(できれば前の時間)に各学習者に自分の特技——ほかの人に比べて上手なもの、多分ほかの多くの人にはできないもの——を書いてもらう。教師自身がまず自分の特技を披露するとよい。「耳を動かせる」「立ったまま寝られる」など、ユニークでユーモラスなものがよい。また、「日本の歌が歌える」「日本料理が作れる」「日本の早口言葉が言える」など日本文化、日本事情に関連したこともよい。
2. 学習者が書いた特技を集め、可能形を普通形に直して5~10項目リストしたプリントを作る(下記プリ

ント例参照).

できれば全員の特技をとりあげたいので、プリントを数種類用意してもよい。

3. 各学習者に1枚ずつプリントを配り、指示を与える。

「それぞれのことができる人を探してください。たとえば『ピアノがひけますか』と聞いて、『はい、ひけます』と答えた人にはサインをしてもらってください。全部の項目にサインをもらったら先生に知らせてください。一番早い人が勝ちです。」

4. 何人かの人が全部できたら適当なところでストップして、それぞれのことができる人が誰だったか、学習者に言ってもらおう。また、その特技を披露してもらってもよい。

	サイン
	↓
1. ピアノをひきます。	_____
2. 「あかとんぼ」をうたいます。	_____
3. なつとうを食べます。	_____
4. 花と話をします。	_____
5. てんぷらを作ります。	_____
6. 電車やバスの中ですぐねます。	_____
7. 漢字を100書きます。	_____
8. 「庭には2羽うら庭には2羽にわとりがいる」と言います。	_____

【付録資料 4】

一番だいじなもの

目標:

情意: 学習者の興味や価値観を知りあう。

お互いの創造的なアイデアを学びあう。

言語: 条件の言い方+可能形を身につける。

1. 学習者にプリント(下記参照)を配り、もし火事があったら何を持って逃げるか3つ書いてもらおう。
2. 次に、なぜその3つを選んだのか、理由を書いてもらおう。その時、教師自身の答を例としてあげるとよい。

例:「私はねことギターと友達の住所を持って逃げます。なぜなら、ギターがあれば歌が歌えます。友達の住所があれば手紙が書けます。そして、ねこがいればいっしょに遊べます。さびしくありません。」

3. 全員が書き終わったら、全部(人数が多すぎれば何人か)の学習者に黒板に3つのものを書いてもらおう。「これは誰の答でしょう?」「これは誰の答だと思いますか?」などと聞いて、それぞれの答を書いた人をみんなで考えて当て、その答を書いた人に選んだ理由を説明してもらおう。

Q 1: もし火事があったら, 何を持って逃げますか. 3つ書いてください.

1. _____

2. _____

3. _____

Q 2: なぜそれを持っていきますか.

1. _____

2. _____

3. _____

参 考 文 献

- 赤羽三千江他(1992)『外国人教師のための日本語教授法』, 国際交流基金日本語国際センター.
 阿部洋子, 横山紀子(1991)「海外日本語教師長期研修の課題——外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて」, 『日本語国際センター紀要』第1号.
- Brown, H. D. 1987. *Principles of language learning and teaching*. London: Prentice-Hall' Inc.
- Brumfit, C. 1982. Some humanistic doubts about humanistic language teaching. *ELT documents 113—Humanistic approaches: An empirical view*. The British Council.
- Cormon, F. 1986. Humanistic activities and teacher motivation. *ELT Journal* 40, no. 4: 278–81.
- Galyean, B. 1977. A confluent design for language teaching. *TESOL Quarterly* 11, no. 2: 143–56.
- Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Moskowitz, G. 1978. *Caring and sharing in the foreign language class*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. 1991. *Language teaching methodology*. New York: Prentice Hall.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. 1986. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. R. 1961. *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Stevick, E. W. 1980. *Teaching languages: A Way and Ways*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- . 1990. *Humanism in language teaching: A critical perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Titone, R. 1977. A humanistic approach to language behavior. In *Viewpoints on English as a second language*, eds. M. Burt, H. Dulay, and M. Finocchiaro. New York: Regents.