

学習者の情意領域を意識した活動 —学習者の想像力を生かす—

西郷英樹

要旨

我々日本語教師は毎日の教室活動でどのようにしたら学習者の学習意欲を維持・向上できるか試行錯誤を繰り返している。学習意欲を維持・向上させる要因には様々なものがあるだろうが、授業で行う活動内容はその中でも特に重要な位置を占められると思われる。これまでも学習者の認知領域を意識した多くの「考える」活動例が書籍やインターネット上で共有され授業の質の向上に役立てられているが、学習者の情意領域を意識した「感じる」活動例は共有されていない現状がある。筆者は自身の教師経験から学習者の情意領域を意識した活動例の導入が学習者の積極的なクラス参加につながることを実感している。そこで本稿では筆者が現在使用している活動例を紹介し、その利点を述べたい。

【キーワード】 ホリスティック 情意 認知 想像力 学習意欲 活動例

1. はじめに

西郷(2007)では「覚える」「考える」ことが中心の現在の認知偏重の教育から、「感じる」教育、つまり学習者の情意領域をも取り込んだ教育の必要性をホリスティック教育の観点から論じた。学習者の認知領域に訴えかける教育は経済発展を何よりも優先する現在社会の中でインフラとしての労働者・消費者を作り出す方法としては最適だったと言える。しかし、人間に知識を詰め込むことを最重要課題とし、人間の「こころ」の部分はこの次にしてきたことのつげが様々な社会問題となって現れている。「あたま」中心の教育は「こころの豊かさ」ではなく「ものの豊かさ」に価値基準をおく人々を作り出し、物質的な住みやすさを得ることができた反面、精神的な住みやすさを失ってきた。このような状況の中で、これまでの教育を見直し、人間の認知領域だけではなく、

人間の情意領域である「こころ」にも焦点を当てた教育の方法を見出していこうという動きが世界で活発になっている。これがホリスティック教育である。

筆者自身は日本語を日々教えていく中でどのようにしたら目の前にいる学習者たちの目を輝かせ、学習意欲を向上させていけるかを考えながらクラス活動を行ってきた。現在も試行錯誤の真っ只中であるが、学習者の「あたま」だけではなく「こころ」をも意識した活動を取り入れていくことで、学習者たちが教室活動に積極的に参加するようになっていくのを幾度となく実感してきた。このように無意識にホリスティックな教育を目指してきたわけがあるが、これはもちろん筆者だけでなく他の多くの日本語教師にも当てはまるだろう。これまでの問題は現場に立つ教師がそのような経験、またはその活動内容を共有してこなかったことにある。残念なことに日本語教育関連の出版物の内容のほとんどが学習者の認知領域を意識した活動で、情意領域を意識した活動は含まれていない。そこで本稿ではまず情意領域を意識した活動に対する筆者の考えを示し、次に教室活動で実際に使用してきた活動例をいくつか紹介したい。

2. 情意領域を意識した活動とは

ホリスティック教育の先駆者であるミラー(1994)が三つの異なる教育観を挙げている。1つ目は「伝達」とよばれるもので、一定の価値や技能や知識を学習者が教師から一方的に受け取るという学習が主体である。2つ目は「交流」と呼ばれるもので、学習者をただ単に知識を受け取る存在ではなく、合理性および知性を持つ主体として捉えている。そして、学習者と学習内容との対話的・相互作用的なプロセスの中で学習者は自らの知識を再構築していくという教育観である。これら2つの教育観には「教育は認知的領域で行なわれるものだ」という共通の前提が存在している。

3つ目の教育観は「変容」と呼ばれ、認知領域だけではなく、精神的な領域などを含めた人間の存在全体を学習と関わらせていこうという教育観である。この教育観は前述の2つの認知領域を強調する教育観と相反するものではなく、これらをも取り込む、より広い視点から学習者を捉えなおしていこうとする考え方である。

縫部(2003)は第二言語教育にミラーの3つの教育観を当てはめている。まず1つ目の「伝達」にはアメリカ構造主義言語学と行動主義心理学を理論的背景としたオーラル・アプローチを当てはめている。このアプローチでは主に口と耳の機械的な練習を通して教師が学習者に目標言語を教授する方法を取る。2つ目の「交流」には機械的言語練習から意味のある言語練習へと転換されたコミュニカティブ・アプローチを挙げている。

る。3つ目の「変容」には認知領域だけでなく、精神的運動領域、情意領域、相互作用領域というパーソナリティーの諸機能を総動員した人間中心のアプローチを挙げている。表1はミラーの教育観と縫部のその応用を本稿の筆者がまとめたものである。

ミラー（1994）の教育観の3分類	縫部（2003）の第二言語学習への応用
【伝達：認知領域での活動】 学習とは教師から学習者へ知識を一方向的に伝達すること	口と耳の機械的な口頭練習を主とするオーラル・アプローチ
【交流：認知領域での活動】 学習とは対話的・相互作用的なプロセスの中で学習者自らが知識を再構築すること	機械的言語練習から意味のある言語練習へと転換されたコミュニカティブ・アプローチ
【変容：人間の全体性での活動】 学習とは人間の存在全体を知識と関わらせていくこと	学習者の諸機能を総動員した人間中心のアプローチ

表1 ミラー（1994）の教育観の3分類と縫部（2003）の第二言語教育への応用

オーラル・アプローチやコミュニカティブ・アプローチなどの認知領域先行型の教育では重要視されず、人間中心の教育観で重要視されているものは人間の情意領域である「こころ」である。本稿ではこの情意領域に特化したアプローチを便宜上「情意アプローチ」と呼ぶことにする。

オーラル・アプローチ、コミュニカティブ・アプローチ、そしてこの情意アプローチそれぞれの特徴を際立たせるために、「かかわり」「欲求」という2つの観点から考察したものが表2である。

	オーラル アプローチ	コミュニカティブ アプローチ	情意 アプローチ
かかわり	目標言語と学習者のかかわり	目標言語を用いての学習者と他人とのかかわり	目標言語を用いての学習者と自分自身のかかわり
欲求	学習者の知性に訴える	学習者の社会性に訴える	学習者の精神性に訴える

表2 言語教育の三つのアプローチの比較

「かかわり」とは、それぞれのアプローチが「学習者と何を関わらせることにその特徴があるのか」を表している。「欲求」とはそれぞれのアプローチが「人間のどんな欲求

に訴えようとしているのか」を示している。

まず、オーラル・アプローチは目標言語と学習者のかかわりを持たせることにその特徴がある。これは、言語の構造を論理的に考えたい、言語を正確に使いたいという人間の「知性」にもっとも訴えるアプローチであると言える。機械的な口頭練習はコミュニケーション・アプローチの興隆とともに、時代遅れのように扱われることも多くなったが、反復練習、変換練習、代入練習などのドリルを通して言語活動の基礎である「型」を正確に習得することは円滑な情報伝達を行う上でも必要であり、また聞き手に悪い印象を与えかねないブロークンな日本語にならないためにも大切である。さらに、筆者の日本語教師としての経験から学習者は言語の構造を分析するという知的な作業を楽しんでいるようであるし、規則に則って演繹的に導き出した自分の答えの正誤に一喜一憂することもしばしばである。要は使用するドリルの質と量を様々な要因を鑑みて調整することであろう。

コミュニケーション・アプローチとは、目標言語を用いての「学習者と他人とのかかわりの築き」にその特徴がある。これは、他人と関わりたい、自分を他人から認めてもらいたいという人間の「社会性」にもっとも訴えるアプローチであると言える。自分の第一言語とは異なる言語を学習する際に、もっとも大きな学習意欲となるのはやはりその言語を使って他人とコミュニケーションをすることであろう。そのためにもコミュニケーション・アプローチを通して、場面にあった言語活動、相手を意識した言語練習をすることは必要不可欠なものであろう。

3つ目の情意アプローチは目標言語を用いての「自分自身とのかかわりの気づき」にその特徴があると考えられる。これは、自分とはいったいどんな人間なのか知りたい、自分自身の心をじっくり見つめてみたい、という人間の「精神性」に最も訴えるアプローチであると言える。コミュニケーション・アプローチが自分の「外」とのかかわりを重視している一方、情意アプローチは自分の「内」とのかかわりを重視している。一般的にコミュニケーションと言えれば他人との関係を指し示すが、我々は他人との関係、または身の回りの様々な財・サービスにばかり気をとられすぎて自分とのコミュニケーションを意識的にとる時間が不足しているのではないだろうか。このような中で、自分自身のこのころのあり方を客観的に観察し、自分自身のこころと意識的に対話をしていく機会を第二言語教育の中に取り入れていくことを筆者は考えている。

以上、3つのアプローチを見てきたが、筆者の考えるバランスの取れた第二言語教育とは、少なくとも知性・社会性・精神性という人間が持つ3つの欲求を満たしてくれる

ものだと考える。反対に言えば、これら3つの欲求のうち1つでも欠ければそれはバランスのとれた言語教育とは言えないだろう。授業中の学習者の生気の有無で「目が輝いていた」「目が死んでいた」などの比喩表現を用いることがあるが、これは、知性、社会性、精神性という学習者の欲求にバランスよく教室活動が応えているかどうかを知らせる学習者からの無意識の信号だと捉えることもできよう。

3. 情意領域を意識した活動例

3.1 定義および方法

本稿では情意領域を意識した活動を「学習者が自分自身の内面世界に向き合い、そこで触れたものを目標言語で表現すること」と定義する。ここでいう内面世界とは個人の経験、価値基準・判断、信念、感情、興味、願望（縫部 2001, 328 参照）などを含む。

次に活動方法であるが、まず導入する文型・表現の意味・機能にあった様々な状況を設定し、その状況下でどのような気持ちや考えなどが浮かび上がってくるか自分の内面世界に向き合わせる。そして、その結果を目標言語（目標表現）で表現し他のクラスメートと共有するという活動である。本稿の筆者が考える活動と教育カウンセラーの大竹が提案している初・中等教育での自己表現活動には多くの共通性があるのでここに紹介したい。大竹は著書『すぐに使える！とじ込み式 自己表現ワークシート』(2005)で、子どもの心を育てる自己表現活動のプロセスを3つに分けている。まず「自分のこころの声を聴く」プロセスである。そのような時間を意識的に持つことにより自分の中に「気持ち」や「感情」があることに気づき、それが自分の気持ちとうまく付き合ったり自分らしく生きていくことを可能にすると述べている。2番目のプロセスとして、気持ちや浮かんできたイメージを表現する」作業を挙げている。言葉にのせて自分を表現することは、目に見えない気持ちに形を与え、より客観的に気持ちに接することが可能になるとし、その中で新たな見方が出来たり、表現し切れなかった「何か」に気がついたりすることがあると述べている。最後のプロセスとして「自分や友達が表現したものを分かち合う」作業を挙げている。このプロセスによって、表現した大切な自分の一部を友達と共有して安心感を得たり、また友達からメッセージをもらうことで自分という存在を確認することが出来たりすると述べている。

以上のような活動は先に述べた第二言語学習者の3つの欲求である知性、精神性、社会性をうまく包括していると言える。図1は大竹が示した3つのプロセスに3つの欲求を当てはめたものである。

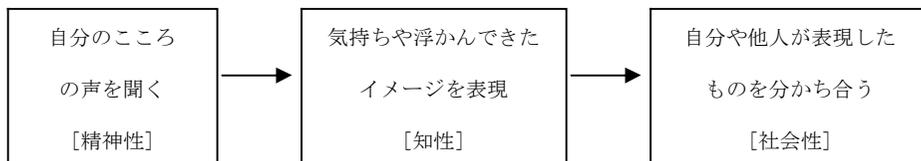


図 1 自己表現活動の 3つのプロセス（大竹 2005）と三つの欲求

「自分のこころの声を聞く」プロセスは学習者の精神性に訴え、気持ちや浮かんできたイメージを表現する」プロセスでは目標言語（目標表現）を用いるために学習者の知性に訴える。そして、最後の分かち合いのプロセスでは学習者の社会性に訴えている。

はじめの精神性に訴えるプロセスで、学習者のこころに様々な気持ちやイメージを浮かび上がらせるスパイスが「想像力」であると本稿の筆者は考える。そのため、設定する状況は想像力をかきたてるような非現実的なものが多い。凝り固まった筋肉をマッサージでほぐすように、想像力を使って普段触れることのない内面世界の様々な部分をほぐしていくのである。次に情意領域を意識した言語活動の利点を見ていきたい。

3.2 利点

筆者が教室活動に情意領域を意識した活動を取り入れた結果、少なくとも 4つの利点があると感じる。そして、それらの利点は直接的にまた間接的に学習者の学習意欲を高めるものであると考える。

3.2.1 教室の雰囲気

自分の内面世界に向き合い浮かび上がってきた気持ちや考えを開示し他の学習者と共有しあうことで、お互いの個性や嗜好がよく分かる。その結果、相互理解が促進されクラスがまとまり雰囲気が良くなる。学習者たちの内面世界を積極的に交流させていくことで無機質な教室空間から有機的なつながりをもった空間へと徐々に変化していく。そして、学習者の内面世界だけでなく、教師の内面世界が織り合わさっていくことにより、そのクラス独特の雰囲気が形成されていくのだろう。

3.2.2 日本語への感情移入

予め決まっている正答が教師の頭の中にあり、学習者が認知的作業として「言い当て」教室活動の必要性も感じる。しかし、ほとんどの活動がそのような作業で終始してしまつては学習者が自分の内面世界を表現する機会がもてなくなる。これでは学習者の言うこと・書くことに彼らの情意的要素が含まれていないため、それを運ぶ手段である

目標言語に感情移入が起こりにくいと考える。情意領域を意識した活動では自分の内面世界で触れた考え、気持ちを表現するので、その内容を運んでくれる目標言語にも愛着がわくのだと思う。

3.2.3 認知領域で劣る学習者の挽回

何人もの学習者が集まる教室では学習者間に能力の差があるのは当然のことである。正誤がもっとも重視される「考える」認知領域偏重の授業では日本語能力の低い学習者は性格によっては引け目を感じ、発言をすることをためらう場合も多いだろう。しかしながら、想像力を用いた情意的作業も必要となる活動では文法的な正誤だけではなく、発話内容の創造性なども他のクラスメートからの賞賛の対象となる。そのため、日本語能力が劣っていても自分の存在・個性をアピールすることが可能になる。このように、学習者の多くが自分の得意分野を持つことによって、クラスでの居場所を獲得しやすくなる。

3.2.4 日常の自分像からの脱却

前述したように、情意領域を意識した活動では学習者の想像力を最大限引き出せるように非現実的な状況を設定することが多い。そのような活動では皆想像の世界に身を置いているために、普段の自分像に縛られなくてすむ。そのため、精神的に解放され普段の自分では気がつかなかった自分の内面世界に接することも出来る。少し大げさな表現ではあるが、そのような活動は日常の自分自身から解き放たれる時間となるのかもしれない。

3.3 他の活動との関連性

筆者の考える良い教室活動とは、人間の知性、社会性、精神性にバランスよく訴えているものであると先に述べた。この理由から、情意領域を意識した言語活動を学習者の知性と社会性に訴える言語活動と上手く組み合わせることによってよりバランスのよい授業が行なえると考える。どのように組み合わせていくかは様々なやり方があるだろう。1つの活動の中で3つ（または2つ）の欲求に強く訴えるような要素を意識的に取り入れる方法もあれば、それぞれの欲求を1時間の授業に分散させる方法もあるだろう。または、1週間という長い単位でそれらをバランスよく配置しても良いかもしれない。例えば、週の前半では正確性を追求する授業、半ばでは情意を意識した授業、そして後半ではコミュニケーションを意識した授業などというやり方である。しかし、1つの欲求にのみ強く訴える活動が長くなればなるほど、バランスに欠ける授業になっていくだ

ろう。長いあいだ達成させられない欲求があると、いわゆる欲求不満となり、最悪の場合日本語学習への学習意欲自体をも下げかねない。筆者は導入する文型・表現によってやり方は変えるが、基本的に<機械的なドリル→今回提案する情意言語活動→コミュニケーション能力育成を目的とした練習>という順序で行っている。

3.4 活動例

本稿では以下の文型導入練習時に使用した活動を9例紹介する。

1. タ形
2. 動詞テ形+みる
3. 比較
4. ~たがっている
5. ~ばよかった
6. はず
7. 動詞テ形+ほしい
8. 使役形テ形+ください
9. 受身文

活動は教室のプロジェクターを使用し、スライドはマイクロソフト社のパワーポイントで作成している。またスライド提示の際には、パワーポイントのアニメーション機能を活用している。本稿で紹介するスライドで使用している絵は筆者の手書きをスキャンしたものとマイクロソフト社が無料配布している著作権フリーのクリップアートである。アドレスは右記の通りである。[<http://office.microsoft.com/ja-jp/clipart/default.aspx>]

3.4.1 タ形

目標表現の機能：過去の出来事・状態を表す

自己内省：自分のこれまでの人生、また今後の人生

You died yesterday. You were 78 years old.
You are now walking around heaven, and happen to meet an angel.
She (he?) is very curious about you and asks about:
1. what you did in your life and
2. your personality and appearance when you were young.

I did...
I was...





動詞と形容詞のタ形は初級前半で導入するため既習の文型、語彙は非常に限られており、創造的な練習の機会を学習者に提供するの難しい。動詞のタ形を用いて過去の出来事を叙述する練習も「週末は何をしましたか」などの質問に返答させるものでおわってしまいがちで、学習者の想像力に訴えるような練習はなかなか思いつかなかった。これは形容詞のタ形を使って、過去の状態を叙述する練習も同じである。そこで、長い人生を終え天国をさまよっている時に天使に出会い自分の人生を振り返るという状況を考えた。この状況だと「私は日本で日本語を勉強した。」「お酒をたくさん飲んだ。」など自分がした事柄だけではなく、形容詞を使い過去の状況も言えるという利点がある。例えば、「私は頭が良かった。」「私はハンサムだった。」などである。この練習ではまだ自分が実際に達していない年齢での出来事や状況をさも起こったように扱えるところに面白みがある。自分がこれからの人生でやりたいこと、また自分の理想像などに関する文を学習者は想像力を働かせ作っていく。

3.4.2 動詞テ形+みる

目標表現の機能：未体験のことを実際に試してみること

自己内省：人生で体験すべきこと



「～てみる」という表現を導入練習する授業でも「日本で何がしてみたいですか。」などの問いかけはしていたが、学習者の想像力を刺激するような問いかけがなかなか思いつかなかった。しかしながら、母親のお腹の中で生まれるのを待ち焦がれている自分という状況を使用することで、学習者から積極的な発話を引き出せるようになった。この活動では学習者がこれまで生きてきた中でどんなことやものに価値を置いているか自分のこころと対話する機会になる。「マクドナルドに行ってみたいです。」「チョコレートを食べしてみたいです。」「おかあさんを見てみてみたいです。」「歩いてみたいです。」などユニークな文が学習者の口から次から次へと出てきた。「歩いてみたいです。」という文は通常の練習では出てこない発話内容であり、また仮に出てきたとしてもそれほど学習者たちの情意に訴えるものはないであろう。しかし、この活動例では早くお腹の外に出てみたいというワクワク感のなかに学習者たちはいるために非常に意味のあるものを感じたようだ。この生まれる前という状況では「日本で何がしてみたいですか」などの問いかけとは違い、言える内容が制限されないため、使える語彙も多く、語彙練習としても効果が期待できよう。また、お腹の中で生まれるのを待っているという状況は「～てみる」だけではなく、話者の推測を表す表現「～かもしれない」でも使用できる（図2参照）。

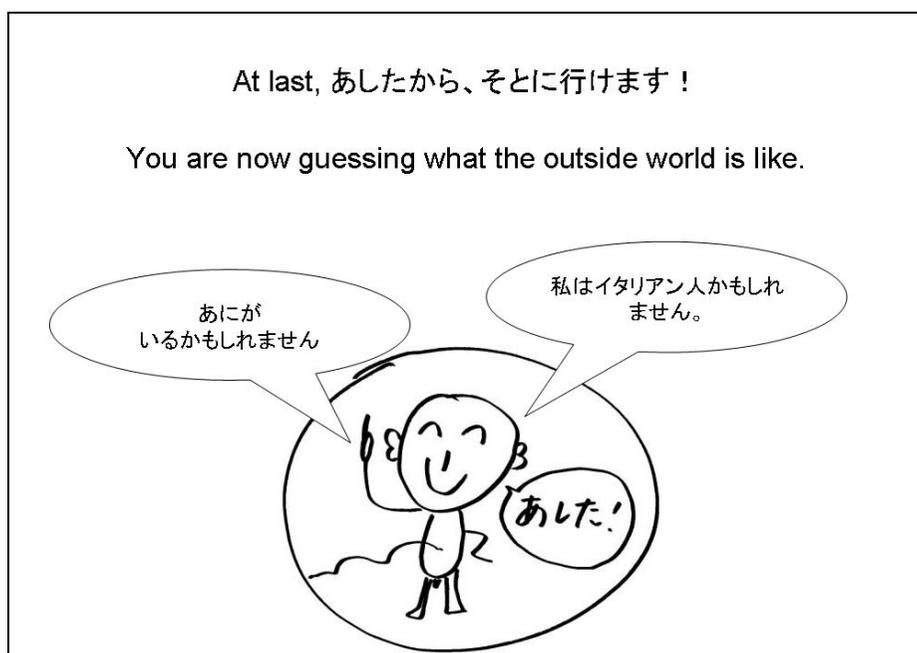


図2 話者の予測を表す表現「～かもしれない」の活動例

3.4.3 比較

目標表現の機能：比較

自己内省：異性に対する自分の価値観

Mary wants to marry Takeshi. But her friends want her to marry Ken.
You, one of her friends, are also persuading her to marry Ken.
Let's speak ill of Takeshi and praise Ken!

Use the following structures!

XのほうがYより～。
X is more ~ than Y.

XのなかでYがいちばん～。
Y is the most ~ among X.



比較を表す表現「XのほうがYより～」と最上級を表す表現「Xの中でYが一番～」の導入は一般的に初級前半に行われるため語彙数もかなり限られており、機械的な練習に終始してしまいがちだ。そこで想像力というスパイスを用いて情意に訴える状況を設定すれば学習者の発話意欲も増し、発話内容自体にも意味が出てくるのではないだろうか。筆者が設定した状況は「たけしと結婚したがっているメアリーに友達がケンと結婚するように説得をする」というものである。ここでは学習者の想像力を最大限に引き出すために、あえてたけしとケンの様々な属性（身体的特徴、社会的属性など）を学習者には与えない。初めから与えられた様々な属性を使って「ケンさんのほうがたけしさんよりお金があります。」「ケンさんのほうがたけしさんより背が高いです。」「男の人のなかで、ケンさんは一番ハンサムです。」などの文を引き出す場合と学習者が彼ら自身の想像力でこのような発話をする場合と比べて、どちらが彼らの情意に訴えているかは明白であろう。この表現に限らず初級前半ではどうしても機械的な練習になりがちであるが、学習者の想像力を生かし、情意に訴える状況を設定すれば同じ命題の発話でも学

習者と発話文とのかかわりあいの深さという点でまったく質が異なるのではないだろうか。

3.4.4 ~たがっている

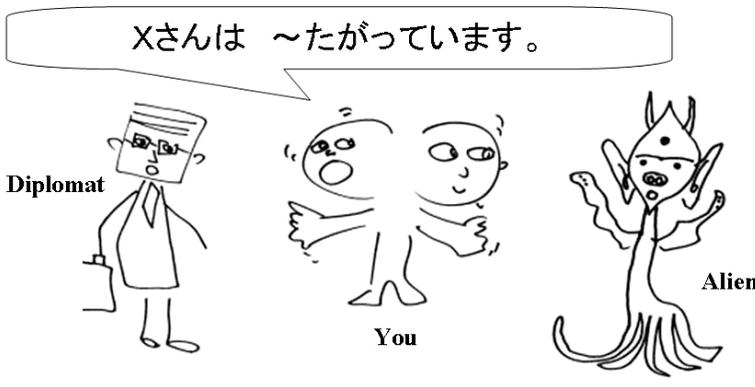
目標表現の機能：第三者の希望を表す

自己内省：地球文明の何に自分が価値を置いているか

~たがっています
(He/she/they) want to ~.

**You are a famous agent
since you have the ability to know what aliens want to do.
You are now telling the diplomat what Alien X wants to do on this mission.**

Xさんは ~たがっています。



The illustration shows three characters: a Diplomat on the left, a character labeled 'You' in the center, and an Alien X on the right. A speech bubble from 'You' says 'Xさんは ~たがっています。' (X-san wa ~tagatteimasu.)

1人称、2人称の願望を表す「~たい」の導入時に第3者の願望を表す「~たがっている」を導入することも多いだろう。「~たい」の導入練習時にはその機能の性格上、学習者自身の願望を見つめる様々な練習が考えられるが、「~たがっている」が使える状況で学習者の情意に訴えて積極的な発言を引き出す練習はなかなか思いつかないのではないだろうか。筆者はこの表現練習では、他の惑星からやってきた生命体と地球の外交官の間に立つ代理人という状況を設定した。この活動では日ごろ考えることのない我々の住む地球文明を他の惑星の生命体の視点から客観的に考察する機会を与える。学習者から「服を着たがっています。」「車に乗りたいがっています。」「空気を食べたがっています（吸いたがっています）の意味。）」などの独創的で積極的な発話を引き出すことができた。この活動の面白さは自分のこころと対話して浮かび上がった地球文明

のよさを宇宙人からのメッセージとして扱うところにあるのだろう。

3.4.5 ~ばよかった

目標表現の機能：後悔する

自己内省：デート中にすべきこと、すべきでないこと

You had a date with a Japanese girl/boy last week.
However, the date did not go well,
and she/he stopped phoning you since then.

Now you regret
a. what you did
b. what you did not do
during the date.

~ばよかったです
I should have done ...

~なければよかったです
I should not have done ...



後悔を表す表現である「~ばよかった」「~なければよかった」を使った活動では、「デートをした後相手から電話がかかってこなくなり、そこで自分がしたこと、あるいはしなかったことを後悔する」という状況を設定した。学習者はこの状況を提示された後、初めに自分なりの架空のデートを作り上げ、その中で相手から連絡が途絶えた理由となる自分がとった（とらなかった）行動を考えなくてはいけない。この活動では特に学習者の頭の中に様々イメージが浮かんでくるらしく終始ニヤニヤしていた学習者が多かった。すればよかった行動例として、「花を持っていけばよかったです。」「レストランでおごればよかったです。」、またしなければ良かった例として「キスをしなければよかったです。」「映画館で寝なければよかったです。」など多くの創造的な文を積極的に引き出すことが出来た。筆者は学習者の発話に対して様々な問いかけをし、学習者の想像を膨らましていくことも多い。以下、実際にあったやりとりを見てみよう。

学習者「キスをしなければよかったです。」
 他の学習者（笑い）
 教師「キスをしたんですか。」
 学習者「はい。」
 教師「初めてのデートでどうしてキスをしたんですか。」
 学習者「お酒をたくさん飲みましたから。」
 他の学習者（笑い）
 教師「どうしてお酒をたくさん飲んだんですか。」
 学習者「ナーバスだったからです。」
 他の学習者（笑い）

教師の問いかけで学習者は想像をより広がりのあるものにしていくことができ、ほかのクラスメートも楽しみながらクラスメートの想像の広がりを感じることができ、教師のこのような問いかけは機械的な練習問題の際にも使える。図3は日本語初級教科書『げんき II』の「～ないで」の機械的なドリルである。

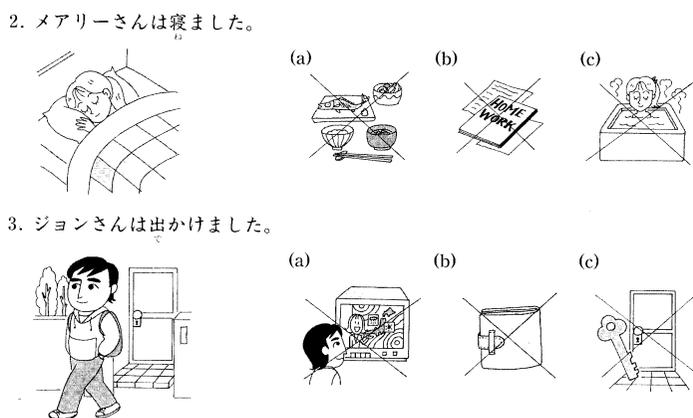


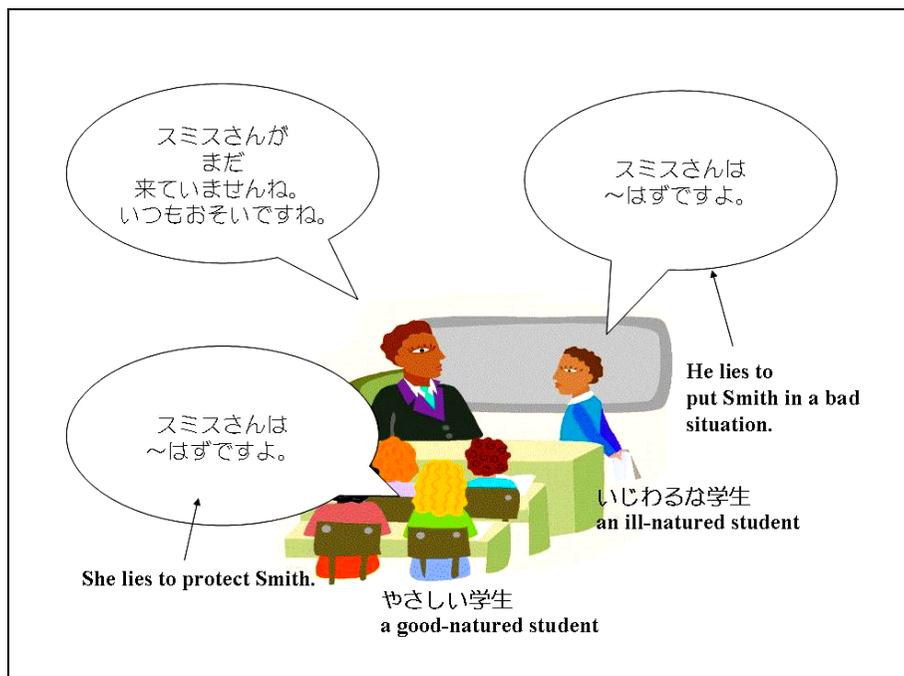
図3 初級教科書『げんき』(Vol. II) 170 頁

例えば、この練習問題の2の(a)で学習者が「メアリーさんは晩御飯を食べないで、寝ました。」という正答を言った後に、「どうして晩御飯を食べなかったんですか。」などの問いかけをすると、学習者は想像力を働かして、腹痛があったなどの返答をする。その腹痛があったという答えに対してまた問いかけをしていくと学習者のなかで想像が広がっていく。このような教師の問いかけで機械的なドリルに想像力という調味料を用いることで創造的な練習へと変わるのではないかと考える。

3.4.6 はず

目標表現の機能：話者の強い推測を表す

自己内省：自分の中の「やさしさ」と「意地悪さ」に触れる

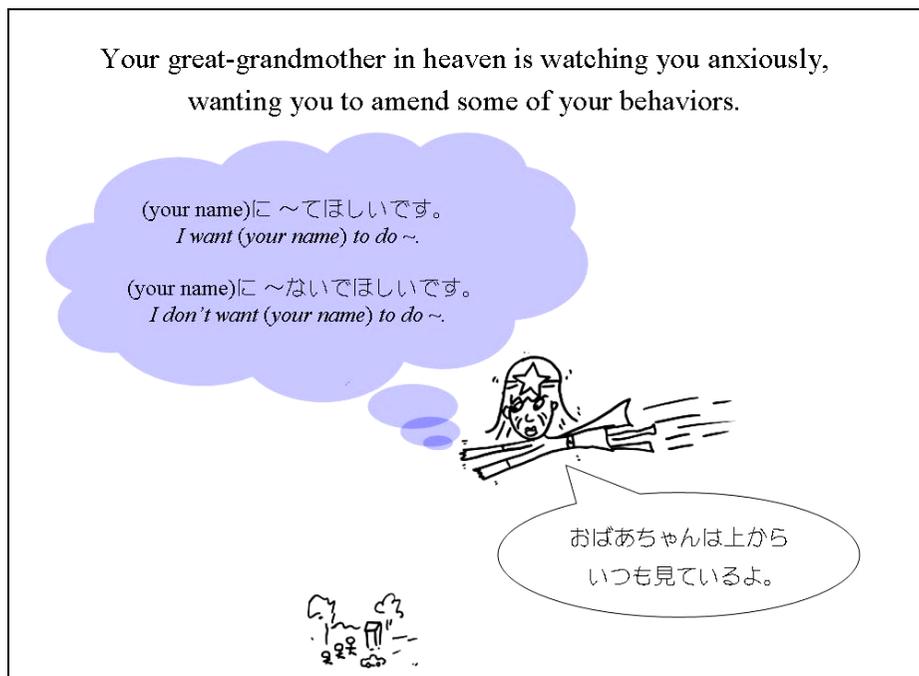


話者の強い推測を表す「～はず」では、自分の中にある優しさと意地悪さに触れる活動を用いている。クラスに来ていないクラスメートをかばう発言をする心優しい学生と悪意に満ちた発言をして遅れている学生を落としたいれようとする意地悪な学生が教師と話している状況を設定した。情意領域を意識した活動を行っている時に、学習者が急に笑い出したり、噴出したりすることがよくある。これは設定された架空世界に身を置いた学習者が自分との対話を通して思いがけない思いや考えが浮かんできたことを示しているのではないかと考える。つまりこれまで知らなかった新しい自分との対面を果たしたとも言える。このように様々な状況を設定し、その中に想像力を持って学習者が身を置く機会を与えることで、学習者はこれまで知らなかった様々な自分の内面世界を経験する。これが情意領域を意識した活動の目的の一つなのである。この活動では、「スミスさんは病気の～はずです。」「スミスさんはすぐ来るはずです。」などの心優しい発言、そして「スミスさんは二日酔いの～はずです。」「スミスさんは西郷先生が嫌いな～はずです。」などの‘悪意’に満ちた発言を学習者たちは積極的に作り出していた。

3.4.7 動詞テ形+ほしい

目標表現の機能：聞き手もしくは第三者に対する願望

自己内省：日々の自分の行いに触れる



聞き手または第三者への願望の表す表現「動詞テ形+ほしい」の導入練習の時間では視点を天国にいる学習者の曾祖母に置き、学習者の日ごろの行動を省みるという活動をした。我々は日常生活で様々な行動をおこなっているが、それは自分の価値判断に基づいている。本活動では、そのような日常から離れて、日ごろの自分の行動をより客観的に考察する機会を与え、改める行動があればそれを曾祖母の視点を借りて目標表現で表すというものである。この活動例は自分の内面世界との対話を行うという情意言語活動の目的を最も明確に、かつ分かりやすく表しているのではないかと考える。そして、この活動を用いることで学習者から懺悔するかのような積極的な発言が引き出せた。「ジェームス（仮名、以下同じ）にお酒をたくさん飲まないでほしいです。」「ローラにもっと勉強してほしいです。」「デービットに彼女と別れてほしいです。」などユニークな文も出てきた。また、いつもクラスでおとなしくあまりクラスメートと話さない学習者が「ジェニファーにもっと明るくなってほしいです。」という発言をした。この発言は日ごろの自分を客観的に観察し、もっと明るくならなければという願望を表しているのだ

と思う。

3.4.8 使役形+ください

目標表現の機能：話者自身の行動の許可を聞き手に求める

自己内省：自分にとっての基本的な行動



自分自身のある行動の許可を聞き手に求める表現では、ホームステイをしている留学生在が様々な行動を禁止している非常に厳しいホストマザーに対して懇願をする」という状況設定で行った。この活動の中ではどんな行動が自分にとって基本的なことか、言い換えれば自分はどんなことをしなければ欲求不満になるかということを考える機会になる。この活動の面白さは「大変厳しいホストファミリーのお母さん」がどれほど厳しいのか学習者の感じ方によって様々だということである。「アメリカに電話をかけさせてください」「彼女と遊ばせてください。」「お酒を飲ませてください。」「夜出かけさせてください。」「ご飯を食べさせてください。」「寝させてください。」「外に行かせてください。」「など人間の生死に関わる欲求を訴えるものまで様々なものがあつた。

「ホストファミリーのお母さんに自分の行動の許可を求める」という設定だけではそ

れほど意外性がなく学習者の想像力を刺激しないだろう。しかし、この活動例のように状況を極端なものにすることで、学習者の想像力を刺激し、情意に訴えることができるのではないかと筆者は考える。極端な例を用いた他の例として、経験を表す表現「～ことがある」がある。この活動ではクラスの人気者になろうと嘘をつく転校生という状況を用いた（図4参照）。このように極端な人物像を登場させることで学習者の想像力を刺激し、発言意欲を高めるようだ。

verb (past, short) ことがある
have the experience of doing ...

*Having been transferred to a new school,
you are now introducing yourself to your new classmates.
You tell them how 'experienced' you are
so as to become a popular student.
Of course, you like telling lies.*

ex. わたしは
ライオンをたべた ことがあります。

図4 経験を表す表現「～ことがある」の活動例

3.4.9 受身文

目標表現の機能：他人のとった行動が主語である人物にとって被害性があることを表す
自己内省：自分に対して他人がおこなった行動への感情

迷惑の受身文を導入練習する際、被害性を明確にするために、利益のやりもらい文とともに練習をすることも多いと思う。筆者も受身文と利益のやりもらい文を対照的に扱うために、前日の夜に見た夢を表現するという活動を行った。この活動では、他人が自分に対して行う行為でどんなことがありがたいと感じられ、またどんなことが迷惑だと感じられるかを内省する機会にもなる。この活動は夢の中という状況を設定することで文脈の制限もないために多くの語彙も使用できる。またある命題に対して迷惑か利益か

という自分の判断を加えられる自由度が学習者の発話意欲を高めるとされる。発言例として「私は友達におごってもらいました。」「私はルームメイトに宿題をしてもらいました。」「私は宇宙人に月に連れて行ってしてもらいました。」「私はルームメイトにケーキを食べられました。」「私は泥棒に殴られました。」などがあつた。また、ある学習者が「夜友達に来られました」という文を作った後で、他の学習者が「夜友達に来てもらいました。」という文を作り、クラスが爆笑した場面もあつた。



4. 結語

本稿の目的は認知領域の「考える」活動中心の教室に情意領域を意識した「感じる」活動を取り入れることによって、学習者の知性・社会性・精神性という欲求にバランスよく訴えることができ、学習意欲の向上につながるのではないかと提案することにあつた。前半では認知領域を意識した活動と比較しながら、情意領域を意識した活動について筆者の考えを述べた。そして、後半では筆者が実際に使用している情意領域を意識した活動を9例紹介した。

本稿は筆者の経験に基づいて学習者の心の中を推測したものを論じたに過ぎない。情意領域を意識した活動を使用した学習者が実際にどのように感じ、またどのような意見を持っているか調査をすることを今後の課題としたい。

参考文献

- 大竹直子（2005）『すぐには使える！とじ込み式 自己表現ワークシート』 図書文化
- 西郷英樹（2007）『調和ある授業へーホリスティックな観点からの反省ー』『関西外国語大学留学生別科 日本語教育論集』 第16号 pp.129-149
- 坂野永理・大野裕・坂根庸子・品川恭子・渡嘉敷恭子（1999）『初級日本語げんき II』 ジャパンタイムス
- 縫部義憲（2001）『日本語教師のための外国語教育学ーホリスティック・アプローチとカリキュラム・デザイン』 風間書房
- 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）ー世界観・教育観を中心にー』『広島大学日本語教育研究』 第13号 pp.9-13
- ミラー, J. P（1994）『ホリスティック教育ーいのちのつながりを求めて』 吉田敦彦・中川吉晴・手塚郁恵訳） 春秋社

(hsaigo@kansaigaidai.ac.jp)