

B. ギャリーンによる「合流言語教育」の理論と実践

－「個人化技法」の変遷に着目して－

田野 茜

はじめに

日本では、1990 年の出入国管理法改正以降「外国につながる子ども」(Culturally Linguistically Diverse Children、以下、CLD 児童生徒)¹が急増し、彼らへの教育的指導・支援の考案が喫緊の課題となっている。そこには、教科学習に必要な言語能力の欠如により、CLD 児童生徒が学習活動に十分に参加できていないという認識のもと²、言語能力の育成が強調されている現状がある。一方で、学習言語能力のみで不当に評価されることや、学習言語を身につける代わりに第一言語を喪失してしまうことが問題視され、母語や母文化を尊重したアプローチにより自尊感情やアイデンティティの確立を目指す必要があることも指摘されている³。

こうした指摘を受け、CLD 児童生徒の文化的・言語的資源を価値あるものとして尊重する指導や実践が注目されるようになっていく⁴。しかしそれによって言語教育は、それぞれの子どもを母語・母文化という属性によってのみ捉え、各々の個性を蔑ろにする危険性をも胚胎することとなった⁵。個性や個人差を尊重することの価値を捉え直し、言語能力を育てる中で「自分らしさ」としてのセルフアイデンティティの確立を目指す言語教育の構想が求められている。

本稿では、海外の研究・実践の蓄積に目を転じ、認知的側面への偏重を問題とし、認知と情意的の両面を統合してこそ真の教育となると主張する「人間中心アプローチ (Humanistic Approach)」⁶に焦点を合わせる。これは、社会問題や学問中心カリキュラムへの反発・批判から起こった教育改革運動に影響を受けて 1970 年代初めの米国で提唱されたものであり、人間性心理学 (humanistic psychology)、実存主義 (existentialism)、人間性開発に対する関心、カウンセリングや心理療法などに依拠して発展したものである。しかし、認知的側面の偏重に反発するあまり、後に情意面の偏重が指摘されるようになり、その展開は低迷した⁷。

この低迷とともに、人間中心アプローチは衰退していくこととなったが、人間中心アプローチのなかで、認知的学習と情意的学習の双方を切り離せないものとして位置づけていたギャリーン (B. Galyean) の所論は再検討するに値する。ギャリーンはカリフォルニア大学合流教育開発研究センターの言語教育コーディネーターであり、ゲシュタルト療法の原理と方法を用いて学習の認知的側面と情意的側面を統合し、教育の人間化を試みたことで、第二言語教育における「人間中心アプローチの祖」の一人と評されている⁸。本稿では、彼女が提唱した「合流言語教育 (Confluent Teaching of Foreign Language)」に着目する。「合流」とは、教科技能の習得が、学習者の内面的認識と成長、相互的対話という教育目標と融合するさまを表している⁹。

先行研究では、ギャリーンが認知と情意を不可分のものとし、学習における情意の機能を学習者と認知対象の関わりを作り出すものと位置づけたことが示されている¹⁰。中でも学習活動の内発化が特徴的であり、目標言語による自発的な発話、交流を促していることが評価されている¹¹。一方で「合流言語教育」における学習活動がコミュニケーション的な授業での学習言語項目の応用練習に限定された形で実施されること、その活動での発話内容が表層的であり、自己の内面に関与しにくい傾向にあることが指摘されている¹²。

こうした評価のずれは、ギャリーンの言語活動の変容が看過されていることによって生じている。彼女の「合流言語教育」は1981年にTESOL国際学会で取り上げられたことで注目を集めた。そのため、TESOLで言及された1975年から1979年の実践に基づいて評価される傾向にある。しかし後述する通り、一度完成したように見えた「合流言語教育」は1979年以降も改良が試みられており、言語学習に困難さを抱える学習者をも射程に含んだ彼女の試行錯誤や教育観が等閑視されている。以上より本稿では、1981年以降の実践も含むギャリーンの言語教育論の変遷を検討することで、そこでの言語活動がどのように認知と情意の統合を目指したのかを、彼女が用いた「個人化技法 (personal strategies)」¹³の内実の変化に着目して解明する。

この変化は次のように整理できる。まず、ブラウン (G.Brown) らとともにゲシュタルト療法を用いた合流教育プロジェクトに参加していた時期 (1967-1972) を萌芽期とすると、その後、合流言語教育の研究の遷移は前期と後期に分けられる。前期は「内なる言語 (Language From Within)」プロジェクトとして、ギャリーン自らが提唱した「合流言語教育」としての研究を進めた時期 (1972-1977) である。後期はトランスパーソナル心理学や誘導イメージ療法から学び、五感や身体的感覚と言語活動を融合させようとした時期 (1978-1986) である。第1章では、萌芽期における米国の社会的背景を踏まえ、「合流言語教育」を提唱するに至るギャリーンの問題意識を明らかにする。第2章では、彼女の問題意識がいかに「合流言語教育」の理論と実践に反映されているかを前述した時期区分にしたがって検討する。

1. 「合流言語教育」の成立と背景

ギャリーンの「合流言語教育」の発想の萌芽は1975年の『よみがえった教室 (The Live Classroom)』内の寄稿論文におけるゲシュタルト療法への言及に見られる。まずは、彼女が「合流言語教育」を提唱する際、米国社会のいかなる実情を考慮し、何を目指したかを解明しよう。

1-1. 「合流言語教育」に至るまでのギャリーンの問題意識

1950年代の米国は、子どもの個性や興味、社会的な要求を重視する「生活適応教育」から「学問中心カリキュラム」への転換が図られた時代である。1957年のいわゆる「スプートニク・ショック」をきっかけに、冷戦下の宇宙開発競争に対応し、次世代の科学をリードすべく、特に科学や数学、言語の分野で知的に卓越した子どもを育成することが目指された¹⁴。

言語教育の分野では、新たな教授法や言語教育プログラムなどの開発が進められた¹⁵。その成果が、ミンガン大学の言語学者であるフリーズ (C.C.Fries) らによって開発された「オーディオリンガル・メソッド (audio-lingual method、以下、AL法)」であった¹⁶。

AL法の特徴の要点は次の2つである。第一に、全ての言語には対立する構造があり、その構造にはパターンがあるとする構造言語学を基盤に持つため、教材は音素、形態素、統語構造が

易しいものから難しいものに並ぶよう配列される。学習者の第一言語と目標言語が大きく異なる項目は習得が難しいとされ、練習が追加される。また、既習事項と新出事項を結び付けた導入とスモールステップでの項目の提示がなされ、教師にとって使いやすい教材が目指された。

第二に指導においては、行動主義心理学 (behaviorist psychology) に基づき、鍵となる学習項目を含んだモデル文を聞き、模倣するという形式をとる。その際、構造や語順に加えて発音にも正確さが求められており、誤りは直ちに教師により訂正され、正確に再生できるまで繰り返し練習する。構造言語学の考えや「刺激＝反応理論」に基づき、与えられたモデル文やパターンには即座に口頭で反応できるよう訓練される。モデル会話をもとに、教師主導で文型を模倣・記憶させる練習や単語を代入する練習によって、言語の形を重視しながら、母語話者並みの正確で素早い反応を目指した。したがって、授業のテンポは速くなり、学習者が目標言語の音声に慣れ、母語話者並みの速さと発音で目標言語を産出させることを可能にした。

しかし、構造言語学に基づいて定められる新出事項やパターンの導入に基づく機械的な練習は、場面や文脈を考慮しないモデル文で行われ、生活場面で学習効果が発揮される機会は少なかった。形式と発音の習得に際して学習者の負担を軽減すべく、語彙の制限、意味理解の軽視がなされたため、伝えたいことを表現する力も育てられなかった。自己表現の機会を奪い、意欲や能力を抑え込む非人間的な教育は、成績不良者や退学者を急増させた¹⁷。

この状況は、多くの研究者と教育者に危機感を覚えさせた。当時の米国では全人教育の再建の必要性が叫ばれ始め、人間性心理学、実存主義、人間性開発に対する関心、カウンセリングや心理療法などの人間科学に立脚して、全米をあげて教育の人間化が進められた¹⁸。それらの中心となったのが、フォード財団とエスリン研究所が共同で始めた「フォード・エスリン・プロジェクト」(以下、合流教育プロジェクト)である。そのプロジェクトの中心人物であったブラウンは学習における認知と情意の両面を統合するという合流教育 (Confluent Education) を提唱した。ゲシュタルト療法の学派を創設したパールズ (F. S. Perls) のもとで学んでいたブラウンは、ゲシュタルト療法を用いることに可能性を見出した。当時、ブラウンの教え子としてプロジェクトに関わっていたギャリーソンは、合流教育の実施・効果検証・教員養成を担当した。

合流教育プロジェクトに関わる中で、ギャリーソンは大きく2つの問題意識を持つようになる。1 つ目は、教育の「非人間化」が進む米国において、自己疎外に陥る学習者に対してどのように学習させるかということである。プロジェクトの一環で、ギャリーソンはゲシュタルト療法を自身のフランス語指導にも援用した¹⁹。宿題や授業からの逃避を繰り返すアビという生徒の話を非審判的に聞きながら、アビ自身に「今、ここ」の感情や自己の実態をあるがままに感受するよう促した。時間をかけながらも自分自身の葛藤やその解決策を言語化し、自立していくアビの様子を見たギャリーソンは、これまでの教師の先入観や価値規範の押しつけを反省し、生徒自身が話す時間の重要性を思い知る。「自分の専門家は自分自身なのである」という気づきを得るとともに、学習者自身が自己をありのままに感受する能力である「意識性 (awareness)」と感受したものを吟味し、言語化する「応答性 (responsibility)」の育成を志向するようになる。

2 つ目の問題意識は、個々の学習者にとって意味のあるコミュニケーションをどのように言語教育に取り入れるかということであった。ギャリーソンが合流教育プロジェクトの一環で行った意識調査では、言語スキル習得の過度な強調がクラス内の真のコミュニケーションの欠落を

生み、それが生徒らが言語学習を諦める原因の一つとなっていることが明らかになった。ギャリーンはAL法やそれに基づくパッケージ教材の問題点が「短時間で大量の内容を消化するための効率性」の追求にあることを見出した²⁰。学習者の個々のニーズや興味への配慮がなされておらず、「自分にとって真実ではない文章」をオウム返しさせていることを批判した。

前述した「意識性」と「応答性」の発達を促すためにも、ギャリーンはドリルや語彙に縛られることなく、実際の教室の中での人物や出来事を中心に対話練習を構成することを重視した。実際のシチュエーションに限りなく近づけることで、文型もより意味を持つようになるとし、学習者に本当の感情を表現する機会を与える方法を模索しようとしたのである。

1-2. ギャリーンによる「合流」概念

このような問題意識を抱いたギャリーンは、その解決策を合流言語プロジェクトに見出した。ブラウンのもとで進めていたプロジェクトでの成果を自らの関心である言語教育の研究領域へと応用すべく、彼女は1972年より博士論文執筆に向けた研究の一環として「内なる言語」プロジェクトに着手する。そこで彼女は、第二言語教育における「合流」概念を新たに示した。

合流教育の提唱者であるブラウンは、「情意を伴わない認知的学習は存在せず、認知的活動の働いていない情意も存在しない」²¹とし、認知と情意を川の流れのように切り離せないものとみなした。ここで言う情意(affective)の要素とは、学習者が学習内容をどのように感じているか、すなわち態度や価値観を指し、認知の要素とは、学習内容を知るときに精神活動、すなわち学習という認知的過程を意味する。

ギャリーンは師であるブラウンが情意も重視したことに学びつつ、教育の人間化を第二言語教育の分野で実現しようとする。彼女は、自分の言葉を吟味することで、言葉に込められた自己を認識し、深い自己理解が得られると考えた。その背景には、アビという生徒との経験に加え、言語学領域で発展した「サピア＝ウォーフ仮説」の存在があった。これは、言語の構造そのものが、その言語を話す社会の価値観や方向性を担っているというものであり、認識や思考が言語によって影響されるという説である。例えば、ドイツ語と英語では、「私(I)」と「それ(it)」の強調の度合いが異なる。英語では「I'm angry (私は怒っている)」と言うが、ドイツ語では「Ich argere mich (私は自分自身を怒らせている)」と言う。第一言語と第二言語の違いをそこに付与された意味や文化とともに学べる第二言語教育は、相手の立場に立って言語や文化を検討するという点で価値観の教育にも適している²²。学習中に用いられる言語は、自分自身が何者であるのか、そして何者へと成長していくかを映し出す鏡だとして価値づけられている。

ただし、ブラウンが情意と呼んだものをギャリーンは情意と対話の二領域に分けて整理した点は特筆すべきである。ギャリーンは、学習者が完全な自己理解に至るには、言葉に耳を傾け、自己認識を正当化してくれる他者との対話が必要であるとした²³。この対話を効果的に行うためには、言語的に正しい構造を習得し、他者に正しく伝達することも必要である。こうしてギャリーンは、合流教育を情意・対話・認知の三領域で整理した。言語学習を「個々人による発見、他者との対話から得られる気づき、そして認知的教科内容の習得の間の接点」であると捉え直したのである²⁴。なお、ここでの発見とは自己認識も他者認識も言語項目への認識も含む。

その方法論としてギャリーンは、目標言語の文型練習というAL法やそれに基づくドリル練習を拡張し、内面的認識を深め、自己成長を経験するための指導方略を立てた。それは「個人

化技法」と呼ばれる、感情的な反応を引き出しながら認知的な教材を学ぶという方略である。個人化技法を用いる際、彼女が重視するのは、教師自身そして学習者の感情と関心を常に意識し、それらに合わせて教えることである²⁵。何が起きているのか、それに対して何をすべきなのかを認識することが鍵であるとし、教師は自身の興味、教授スキルなどすべてのレパートリーを駆使して学習者が自分自身の世界を探究するのを支援する必要があるとした²⁶。ここに「意識性」と「応答性」を育むための外的環境を整えようとしたことが見て取れる。

このような教室環境で、学習者は認知的教材により言語習得のスキルを学ぶと同時に、感覚、欲求、興味、関心といった自分自身の心的作用に焦点を合わせる。これらの心的作用は「情緒的負荷 (affective loadings)」と呼ばれ、教科の非人間的な世界と個人の個人的な意味の世界との間のギャップを埋めるものとして位置づけられた²⁷。投影や空想、イメージを用いた言語活動を通して情緒的負荷を意識しながら、外からの刺激にどう反応するかを学ぶことで、認知的な洞察よりも深いレベルで自分自身について知ることができるという²⁸。授業は個人の成長と言語運用能力の習熟が融合する場だとして考えられている。彼らの言語能力の成長は、彼らの人間としての成長と並行する。これらの関係をギャリーンは「合流」と捉えているのである。

ギャリーンのこの考えは、第二言語教育における人間中心アプローチの祖であると並び称されているモスコウィッツ (G.Moskowitz) の「人間中心の言語教育 (Humanistic Foreign Language Education)」²⁹との立場と比較するとより明瞭である。彼女らは、カウンセリング理論を基盤とし、他者との対話が自己成長に寄与すると考えている点で共通している。モスコウィッツは投影や空想を用いた言語活動において、学習者が自由に発言することを奨励する。一方、ギャリーンは、あくまでも言語としての正しさを追求し、言語活動においては教師が提示するモデル文に沿って練習することとしている。ギャリーンは学習者の個性のみならず、言語を正しく使用することで正しく相手に伝えることとそこから生まれる相互作用を重視していたのである。ここからもギャリーンが認知、対話、情意領域を不離一体のものと捉えていたことがわかる。

2. 「合流言語教育」における「個人化技法」の理論と実践

では、感情的な反応を引き出しながら認知的な教材を学ぶという「個人化技法」は実際にどのような形で認知スキルを習得しながら、深い自己成長を経験できるようにデザインされたのだろうか。まず、萌芽期における合流教育プロジェクトでの気づきの集大成として提唱された「合流言語教育」の理論的基盤を確認する。その後、「個人化技法」に着目し、前後期それぞれに具体的に迫ることで、「個人化技法」がどのように変容したのかを解明する。

2-1. 「合流言語教育」における「個人化技法」の理論的基盤

「合流言語教育」は行動主義、実存主義、ヒューマニズム (humanism) の3つを基盤に持つ³⁰。行動主義は、正しい構造の模倣・反復が望ましい習慣の内面化の可能性を強めるという仮定に基づき、段階的な教材を順序立てて提示するための秩序だった枠組みを語学教師に提供する。単純な基本構造がより包括的な構造へと発展することで、学習者は次第に使用可能な言語形式を増やし、より複雑なメッセージを伝えられる、という立場に立っている。実存主義は、他のすべての学習方法の根源として体験的学習を強調し、実生活で学習するための「今、ここ」の状況に応じた活動を教師が提案するという発想をもつ。クラス内で進行中の活動に対する自発

的な興味や反応が、言語練習や会話の基礎となる。そして、ヒューマニズムは、個人は本質的に自己理解と自己実現への自然な衝動に突き動かされているという仮定に基づいた理論であり、すべての学習は自分自身について学ぶことであるという立場に立つ。

つまり、行動主義・実存主義・ヒューマニズムの3つを基盤に持つ「合流言語教育」では、目標言語は感情や考えを説明し、検討し、共有するための主要な手段であると考えられた。結果として、AL法の教材には積極的な価値を見出して用いたものの、AL法に欠落していた個人的適切性に配慮し、活動内容を洗練させる道が探られた。具体的には、模倣・反復・文型練習という行動主義に基づく手法を用いながら、教室の中で生起する出来事や経験に基づく内容を言語練習と会話の土台として利用し、同時に学習者が意味のある出来事を振り返り、他の学習者とのコミュニケーションのために使う文脈を創出することで、言語練習の内容とした³¹。

この際、ギャリーンはこれらの影響力の強さに自覚的でもあった。自制のない自己開示は意図しておらず、むしろ個人は、自分の利益のために他人と共有したいと思うことだけを共有するよう奨励した³²。自己開示活動への参加は常に自発的なものであるべきとし、自己開示を望まない人のために代替活動を提供すべきであるとも主張していた。

2-2. 「個人化技法」の変遷

前述の通り「合流言語教育」の研究の遷移は前期と後期に分けられる。前期は「内なる言語 (Language From Within)」プロジェクトとして、ギャリーン自らが提唱した「合流言語教育」として研究を進めた時期 (1972-1977) である。後期はトランスパーソナル心理学や誘導イメージ療法から学び、五感や身体的感覚と言語活動を融合させようとした時期 (1978-1986) である。

2-2-1. 前期：ゲシュタルト療法からの影響

ギャリーンは、カリフォルニア大学サンタバーバラ校にある合流教育開発研究センターでフランス語、ラテン語、第二言語としての英語教育 (ESL)、合流言語教授法 (Confluent Methods of Language Teaching) のコースを担当した。言語教育に携わる実践者としての目線と、語学教員養成に関わる研究者としての目線を兼ね備えていた時期である。「合流言語教育」は、ブラウンらの合流教育プロジェクトに着想を得て、自身の実践経験も踏まえて 1977 年に提唱された。

「合流言語教育」のクラスでは、目標言語の文型練習が「個人化技法」を用いた指導方略によって拡張された。次の4つが重要なプロセスとして示されている³³。(1) クラスの相互作用という「今、ここ」の現実に没頭した言語練習、(2) 認知的領域 (考え、事実) と情意的領域 (感情、価値観、興味) の両方における、生徒が提示した内容に基づいた言語練習、(3) クラスメート間に構築された信頼関係、(4) 自己を知る手段としての内省と自己開示の奨励である。

では上記 (1) ～ (4) は、どのように実践に取り入れられたのだろうか。その具体として、1977年に示されたギャリーン自身による実践を見てみよう³⁴。彼女は昼食前の学生たちに、何を食べたいか目標言語で列挙させ、そのリストに挙げた食べ物を、身体に良いもの、ジャンクなもの、太りやすいもの、ダイエット食、高価なもの、安いものに分類させた。そのうえで、「何を食べるつもりですか」と学生に問いかけ、口頭練習を始めた。学生らは「スパゲッティを食べるつもりです。太るけど安いからです」「私はサラダも食べるつもりです。太らないからです」などと答えた。その後、生徒を4人ずつの小グループに分け、各自が他の生徒に質問できるように機会を与えた。全員が質疑を終えたら、全体練習に戻り、「太りやすい食べ物が好きな

のは誰ですか」などと、学習した語彙を使って問いかけた。学生はグループ活動で対話したクラスメートの名前を挙げても、自分自身や家族の名前を挙げてもいいとされた。

数週間後、ギャリーンは自己認識と自己理解を強調した授業として以下の言語活動を展開した。その際、学習目標は表 1 のように設定された³⁵。認知的・対話的・情意的目標の重要性は同等であるとされ、それらが授業内で「合流」しながら達成することが目指されていた³⁶。

表 1 学習目標

認知的目標	"I used to", "When I was～, I used to "の文型を使い正しく作文できる to play, to go, to read, to wonder about, to look forward to の動詞を正しく使える
対話的目標	他の人とペア(1 対 1)で対話し、質問し、それに答えることができる
情意的目標	子ども時代の活動を振り返り、嗜好のパターンがどのように崩れたか、あるいは現在も続いているかを知る これらの好みが現在の生活の中で自由に選択されたものであるかどうかを自分で判断し、それが態度や行動にどのような影響を与えているか確認する

まず、学生に今日の授業が「used to」という文型を練習し、子どもの頃にしていたことと今していることの類似点と相違点について考える授業であることを伝えた。「子どもの頃はよく～したが、今は～だ」というモデル文を提示し、空欄補充の口頭練習が行われた。全体でいくつかのやりとりをした後、二人一組での練習に切り替えて、聞き手になる経験や話し手になる経験をさせた。こうした言語練習を繰り返し、学生間の信頼関係と心地よさを醸成する。

学生間に自己開示の準備ができていることを確認したうえで、「I am a person who～」の文型練習に移行した。教師は「likes, wants, needs, feels, believes in, loves」などの語彙リストを挙げ、学生自身が最も適切だと思う言葉を用いて作文させた。各学生が課題を終えたら、小グループになり、回答を共有した。ここでは、前回までの言語活動グループと同じ学生で構成されていた。学生の回答はあくまでも「その場の」ものであり、今日の発言と明日の発言が異なってもいいことが伝えられている。その中でグループ練習の様子を下記する。1 人目の学生は、クラスのメンバーが自分を家族と仲の良い人間だと認識していることを理解している。残りの 2 人の学生は、「怠け者」という自己認識は、彼らの見方と一致していないと指摘した。

- S1：私は怠け者で、ピザが好きで、愛情が欲しくて、お金が必要で、ヘビを恐れ、支援を与え、平和を望み、友人を信じ、家族を愛し、「あなたが好き！」と言う人です。
- S2：あなたは、家族を好きだと言うだろうと思った。
- S3：家族や友人については言及すると思った。怠惰について言及すると思わなかった。
- S4：あなたが家族について何か言うだろうとは思っていたが、自分のことを「怠け者」と言うとは思わなかった。

教師は、この後の発展練習として「私は～な人です」の文型練習で作成した文章のうち、3 つを選ぶよう指示を出した。最初は 4 人グループで回答を共有させるが、次のパートでは、自分の情報を共有する相手を選び、2 人 1 組で個人対個人の直接対話として意見を交換させた。その後、最後の確認活動として、自分自身について学んだことをパートナーに話し、それを聞いて

たパートナーは話し手について学んだことを返答する。その際、互いに肯定的な反応をすることと、能動的かつ共感的に傾聴するという対話スキルの練習となることが期待された。

上記に示したギャリーンによる一連の実践には、前述した4つの要素が散りばめられている。まず、昼食前の学生たちが興味を持ちそうな食べ物から言語活動を展開し、一人ひとりが教室内の具体的な意識に向き合い、感じ、考えたことを共有した。既存の認知的教材ではなく、「今、ここ」の興味の流れの中で言語活動を構成した(1)。「今、ここ」で起きていることを重視し、その観察から気づきを得ようとする点にゲシュタルト療法からの影響が見て取れる。

また、教師は学習項目としての文型を提示した後、一貫して学生からの反応をもとに対話練習を展開していた(2)。彼らは学んだ語彙・文型の様々な表現を繰り返し聞いたが、それぞれの段階で学生の個人的なアウトプットによって文章が変化していた。各学生は関連する情報を提供し、練習全体が学生からのアウトプットにしたがって進められた。

このような一人ひとりの興味関心から生まれる対話を繰り返す中で、学習者は相互理解を深めていく。その中でも、太りやすい食べ物が好きなのは誰か、などと全体に問いかけ、クラスメートの発言を思い出し、繰り返させることで、共感的な傾聴と理解を尊重する態度を育てているとギャリーンは説明する³⁷。こうして自己開示への準備と相互理解を促す環境を整えながら、クラス内での信頼関係構築を進めていた(3)。

信頼関係のある支持的風土の中で、より深いレベルの自己開示と内省を求めるような言語活動が行われた(4)。「私は～な人です」の文型練習で見られた対話の焦点は、自己認識が他者の認識と一致しているわけではないという気づきを得た点にある。他者からの反応をもとにした、個々人による自己への観察と気づきをギャリーンは奨励する。ここに、合流教育プロジェクトから得た「自分は自分自身の専門家」であるべきだという「意識性」の重視が見て取れる。

さらにギャリーンは、「個人化技法」を用いて4つの要素を満たした口頭練習を進めれば、目標言語の文型に合わせて表現するだけでなく、自分とは異なる文化圏の習慣や価値観について学ぶこともできるという³⁸。例えば、「used to」の文型練習において、あるメキシコの学生は「私が5歳でオアハカに住んでいた頃、祖母はよく私をぎゅっと抱きしめて『ミジョ』と呼んでくれた。初めてアメリカに来たとき、先生に『ジュアン』と呼ばれて、どうしていいかわからなかった。」と答え、イスラエルの学生は、「いつもフルネームで呼ばれていた。生まれた時の名前は神聖なものであり、変えてはならない。」と付け加えた。「今、ここ」で起こったクラスメートの発言を受けて、さらなる発言が産出される。そこで開示される情報に耳を傾け、気づきを得ることによって、それが自己内省につながるとともに異文化への学びになると考えられた。

以上の実践例とその評価をふまえれば、次のように小括できる。前期「合流言語教育」では、モデル文の空欄を補い、文を完成させるという言語活動が実施された。そこには自分自身の考えや価値観、他者の発言への反応など、何をどのような言葉で話すかも含め、自分の言葉で表現されていた。モデル文型により制限された枠組みの中で、どの表現を選ぶか、その表現にどのような意味が個人的に付与されており、どのように他者に受け止められたかが観察や気づきの対象となっていた。各学習者にその気づきを促すために「個人化技法」が用いられていた。

ここでは、各活動に情意的・対話的・認知的目標が設定されることにより、「正しさ」を軸とした言語教育が展開された。すなわち、決められた型としてのモデル文の模倣・反復練習を

しながらも、その内容や語彙を学習者のアウトプットを土台にして、対話しながら進めるという方法であった。言語形式とそこに付与された意味を正しく知ることは、自分自身が選び取った言葉に付与された意味を正しく認識するためにも、他者に明確に言葉を伝え、自己認識を完全なものにするためにも外界に存在する認知的教材を深く理解するためにも活用された。

しかし、ギャリーン自身も指摘するように「すべての生徒が情意的で対話的な授業を受ける準備ができているわけではない」³⁹という課題もあった。第二言語教育の場合は、発達段階に加え、言語運用能力のレベルにも配慮して、アプローチを吟味する必要があったのである。

2-2-2. 後期：誘導イメージ療法からの影響

このアプローチを模索する中で、ギャリーンは言語能力が著しく制限されている生徒のための教育プログラムの開発に携わることとなった⁴⁰。これは1977年、ロサンゼルス市立学校に連邦政府から助成金が支給されたことに端を発している。このプログラムには、言語能力の向上と同時に、内観、アイデンティティ、自尊心、積極的な対人関係構築をも扱うよう求められた。ベトナム戦争後の米国では、学習者の荒れや無関心が社会問題化していたためである。

ギャリーンはこの開発にかかわる最初の研究で、低学力とされるスペイン語科の高校生を対象に、自尊心、積極的な対人関係構築を促す情意的誘導イメージの使い方を教えた。その結果、生徒らの破壊行動の頻度が減少し、スペイン語のテストの点数を学年の期待値に近づけることができた⁴¹。また、10年生の英語補習生を対象とした2つ目の研究で、認知的誘導イメージに取り組んだ結果、生徒の語彙力と文構造の複雑さに大幅な改善が見られたという⁴²。

これらの一連の研究の中で、ギャリーンは誘導イメージを3つに分け、「個人化技法」として言語活動に導入した⁴³。それらは、自己認識と他者受容のためのツールとして、自分の個性のさまざまな側面を体験し、潜在的な能力を認識し、「成功する自分」のイメージを自分の中に刷り込み、健全な自己決定概念を発達させるための「情意的誘導イメージ」、思考力を発達させ、その後、授業計画の指針となる学区で定められた認知目標の達成を促進するための「認知的誘導イメージ」、古代の叡智を象徴する原型的人物との対話、十字架といった伝統的にスピリチュアルなシンボルとの対話により、通常の身体的・感情的な方法を超えて自分自身や世界を認識するための「トランスパーソナル誘導イメージ」の3つである。

多くの場合、教師はリラックス状態を高めるのに適した音楽で授業を始め、集中し焦点化させるための活動を行う。次に生徒は、誘導イメージによる空想の旅へと誘われ、好きな場所を訪れたり、嗅覚や触覚も交えた多感覚的な方法で自然を体験したりする。再びリラックスして集中できる状態になったら、その日の学習内容に入るといった流れで進められる。

これらは学習自体に組み合わせて用いられる場合もあれば、学習の準備に用いられる場合もある⁴⁴。まず、初級フランス・スペイン語で「I used to」の文型を扱う際の活動を資料1に挙げる。これはギャリーンが1977年から1980年期の「ESEA Title IV-C Project」報告書に掲載したものであり、言語習得と同時に自身の心的作用にアプローチする実践として報告されている⁴⁵。

資料1 誘導イメージを学習自体に組み合わせて用いた活動例

指示：目を閉じて、深呼吸してリラックスしてください。幼いころに戻りましょう。幸せな瞬間を思い出してください。あなたがどこにいて、誰と一緒にいて、何をしていた、どう感じているかを意識してください。今も、同じことをしていますか？準備ができたら、目を開けて、あなたの経験を絵に描いて

ください。その絵のどこかにフランス語（またはスペイン語）を使い、その体験を説明してください。
生徒の回答：「昔、とても小さい頃、小学校によく行った。そこはとてもきれいだった。大きな木があって、校庭の真ん中には大きな家があった。大きな家の前にはシーソーがあった。その家には赤と青の屋根があった。家は白かった。私はよくそこで友達と遊んだ。シーソーで遊び、縄跳びをした。私は幸せで、素晴らしい時間だった。」

次に、誘導イメージを学習の準備のために用いた授業例としては、エドガー・アラン・ポーの『大鴉（The Raven）』という物語詩を読む11年生の英語の授業がある。この実践は、3種の誘導イメージが全て用いられている典型としてギャリーンはしばしば取り上げるものである⁴⁶。

具体的には、部屋の明かりを落とし、投影機に青いセロハンをつけ、静かにバッハの音楽を流す。教師は今日の授業で夢を扱うこと、それが『大鴉』のテーマと関連していることを生徒に伝える。生徒たちがリラックスしていると感じるまで深呼吸させ、五感を研ぎ澄ませるよう指示を出す。太陽の光が頭上から降り注ぎ、自分自身の体内に入ってくる様子を想像させた後、夢の世界を旅するように誘う。「人生全体を通して有益な選択をする方法をアドバイス」するよう夢に頼み、疑問点があれば何度も夢に質問を投げかけ、重要なメッセージを夢から学ぶよう促す。1分後、夢の世界から戻ってくるための準備として、自身の足、腰、太もも、お腹、腕、肩…というように順番に身体に意識を向けさせ、空想の旅に出ていた生徒の意識を授業に戻す。その後、生徒たちはクレヨンと紙を受け取り、夢の世界での経験を描く。その描いた絵について、他の生徒たちと共有しあい、夢から受け取った対話とメッセージに重点を置きながら、そのイメージと空想の旅について短い文章を書く。夢に遭遇しているイメージを壊さないよう、生徒たちは一人称の語り口で記述することが求められた。ある生徒は資料2のように記述した。

資料2 学生による記述

夢の中で私は高い山の上の城を見た。お城には太陽が強く照りつけ、まるで魔法のように銀色に輝いていた。私は山の麓の家にいる。左手には城へと続く道がある。「夢よ、私に語りかけて」
「ミシェル、あなたは今、人生の中で真実を探している。私の太陽はあなたの中にある叡智で、あなたのガイドとしていつでも利用できる。城はあなたの内なる自己であり、すべての真実を収めている。何が正しいか知りたかったら、いつでもそこに行かなければならない。忘れてはならないのは、あなたの内なる城に行くための明確な道はいつでも用意されているが、そこに行くためには努力をしなければならないということだ。私の虹は、あなたに大きな報酬を約束するものだ。決して恐れてはいけない。時には雲が邪魔をすることもあるだろうが、自分の城に向かってより高く歩き続けるんだ。雲はきっとどこかへ去っていくよ。」

教師は、絵に説明を書きこませ、その絵を教室内に掲示し、クラスメートと共有できるようにした。その次の授業で『大鴉』を読んだ時には、自分の内的体験とポーの体験とを容易に対比することができていたとギャリーンは評価している⁴⁷。『大鴉』は、何を問うても「Nevermore」としか答えない大鴉に心を乱されていく主人公の様子を描いた物語詩なのだが、主人公の心情や「意識の流れ」「比喩」という用語など生徒の外部にあるような教材内容の理解も進み、最終的には自分自身の価値観や信念体系と一致する形で表現することができるようになったという。

ギャリーンは、授業で扱う題材に先立ち、多感覚的に集中する活動から始め、内なる叡智と対話しながらイメージの練習を進め（トランスパーソナル）、夢と接触することによって自分の内なる感覚、感情、思考を探索し（情意）、物語に出てくる「大鴉」について学んだ（認知）。これには「リラックス、焦点化、想像、表現、理解または学習」の5つの要素が含まれていると語られ、誘導イメージを用いた学習に取り組むときに必要であるとされた⁴⁸。誘導イメージ

による「想像」の後、「表現」の活動として、ギャリーンは口頭や短い作文による対話を通じて言語的に、あるいは芸術を通じて非言語的に、自分の体験を表現するよう奨励した。

「瞑想」について、集中の対象が神的あるいは霊的なものであるような、あからさまに宗教的な実践に使われる場合と、誘導イメージ療法と同義に使われる場合とでは、区別するように注意することをギャリーンは指摘している⁴⁹。彼女は後者の立場を取り、教科内容の目標と関連付けて、瞑想を取り入れることを強調する。そのねらいは、生徒や教師自身に、芸術や言語を使った、心の中の個人的な探求（内的コミュニケーション）、他者とのコミュニケーションや他者への洞察を深める（対人コミュニケーション）、教材や学問的スキルをより深く理解し、自己の外部にある題材を処理する（外的コミュニケーション）機会を提供することであった。

後期の合流言語教育では、言語学習に困難さを抱える学習者への教育を模索する中で、リラックスさせ、学習内容への焦点化を促すという誘導イメージ療法にその解決が求められていた。感情的な反応を表出させる方法として、超言語的にアプローチするという「個人化技法」を取り入れることとなる。すなわち、音楽や絵などの非言語的要素や誘導イメージを取り入れ、まだ言葉にならないような多感覚的な気づきから言語化を支援するという指導方略が追加された。

目標言語を介さずに行える誘導イメージを学習に合わせて用いることで、言語運用能力に関わらず、より深く学習者の内面にアプローチすることが可能になった。しかし「幸せな時間」を思い出すよう教師に誘導されたり（資料 1）、「夢は人生に有益な選択をするためのアドバイスをしてくれる存在だ」（資料 2）という前提が盲目的に共有されている点には注意が必要であり、「自分の専門家は自分自身なのである」という自覚は得られにくくなってしまっている。

おわりに

ギャリーンが提唱した「合流言語教育」とは、教科技能の習得が学習者の内面的認識と成長、相互的対話という教育目標との合流を目指した彼女の課題意識が結実したものであった。そこでは個々人の興味関心を認知教材と結びつけることで、学習者の内発的動機付けを促し、他者との対話を経ながら、認知教材から得た気づきをもとに、自己理解を深めることが目指された。

その実現のために「個人化技法」が考案され、文型を固定し、学習者の意識を語彙の選択に集中させることで、結果として表現に自由を持たせていた。個々の学習者が提示した内容やそれに対する他者の反応に基づいた言語練習で、自己内省を促すという指導方略が採られていた。

しかし、学習者からの興味関心を引き出し、言語的にアウトプットされたものだけを用いて言語活動を展開することには限界もあった。第二言語教育という特性上、学習者の発達段階だけでなく言語運用能力も考慮する必要があり、認知的に発達していても目標言語でそれを表現する術を持たなければ、ギャリーンが想定した「合流」は実現しない。そこで後期には、非言語的要素としての誘導イメージを「個人化技法」として取り入れることにより、言葉にならない観察と発見を多角的に認め、そこから言葉を紡いで交流することを可能にした。

ギャリーンは、語彙や発話内容の選択に加え、非言語的なイメージという学習者自身から提示される自由な発想を保障するために「個人化技法」を拡張させていた。それには、学習活動の内発化や表層的な文型練習にとどまらない「意識性」と「応答性」への志向があった。学習者自身が自己認識し、対象化された意識を扱うに際して、他者との意味のある対話を重視した

前期に対して、後期は読解教材や学習者の心内対話を重視するようになったと総括できよう。

この変化はギャリーンにとっては、言語運用レベルに考慮しながら、自分自身の世界を探究させようとした成果であった。この発想は、教科学習に必要な言語能力の欠如が懸念されている CLD 児童生徒への教育にも求められるものと言えよう。目標言語を介さない活動を導入し、教師の説明や学習内容への集中を促すための環境を提供する。これらの環境整備が活動参加を保障することで、学習者への自己内省を促し、セルフアイデンティティの確立も期待できる。そこでなされる交流は、CLD 児童生徒以外の学習者にとっても異文化理解の機会となるだろう。

しかしながら後期の言語活動で、「used to」の使用場面が「幸せな時間」に限定されたように（資料 2）、瞑想の方法やイメージを教師が誘導すれば応答が制限される可能性もある。さらに言えば、教師の誘導によって捨象される意識や強化される固定観念もあるだろう。この点に合流言語教育の危うさが指摘でき、現代の CLD 児童生徒に対する自己内省やアイデンティティ形成を促す際の留意点も学び取ることができよう。

¹ 外国につながる（ルーツを持つ）子どもとは、外国籍の子どもだけでなく、日本生まれの外国籍の親や祖父母を持つ子どもも含んでいる。このような「外国につながる子ども」のように、自身の第一言語と学習活動に参加する際の使用言語が異なる子どもは文化的・言語的に多様な背景を持つ子どもとして「CLD (Culturally Linguistically Diverse Children) 児童生徒」と呼ばれることもある。

² 斎藤ひろみ「内容重視の日本語教育の試み」『中国帰国者定着推進センター紀要』6、1998 年、pp.106-130。

³ 松尾知明『多文化クラスの授業デザイン：外国につながる子どものために』明石書店、2021 年など。母文化を尊重した実践例には Ladson-Billings, G. (2021) *Culturally Relevant Pedagogy: Asking a different question*. Teacher College Press などがある。

⁴ 例えば、真嶋潤子『母語をなくさない日本語教育は可能か：定住二世児の二言語能力』大阪大学出版会、2019 年など。

⁵ 臼井智美編『イチからはじめる外国人の子どもの教育』教育開発研究所、2009 年。

⁶ Dixon, J. (1975) *Growth Through English: Set in the Perspective of the Seventies*. National Association for the Teaching of English by the Oxford University Press, pp.1-13.

⁷ 山口真人「教師のためのセミナー：気づきを深める」『人間関係』6、1989 年、pp.147-154。

⁸ 縫部義憲「Humanistic Approach」田崎清忠編『現代英語教授法総覧』大修館書店、1995 年、pp.116-127。

⁹ Galyean, B. (1977) A Confluent Design for Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 11(2), p.143.

¹⁰ 家根橋伸子「日本語自己表現活動における『専有化』としての言語学習に関する研究」広島大学博士学位論文、2009 年。

¹¹ 縫部義憲『日本語教師のための外国語教育学：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、2001 年。

¹² Leguke, M.& Thomas, H. (1991) *Process and experience in the language classroom*, Longman group UK Limited, pp.71-108.

¹³ 学習者と認知的教材をつなぐために考案された指導方略であり、教材を個々人向けに最適化する、学習者が自分事として教材に向き合えるようにするという意味が含まれていることから、ここでは personal strategies を「個人化」技法と訳出した。

¹⁴ 1958 年 9 月 2 日に発効した「国家防衛教育法 (National Defense Education Act)」は、青少年の知的能力を最大限に伸ばすための教育機会の充実、特に科学技術と外国語の授業内容の充実を要求した。外国語に関しては、初等・中等教育やジュニア・カレッジ (2 年制私立大学) での外国語教育の振興、外国語教員の養成、教授方法・教材の活用に関する研究への援助がなされ

ることとなった(チャールズ・E・シルバーマン、山本正訳『教室の危機』サイマル出版会、1973年、pp.201-205)。

¹⁵ チャールズ・E・シルバーマン、同上書、1973年、pp.201-205。

¹⁶ 佐野富士子「The Oral Approach (オーラル・アプローチ)」田崎清忠編『現代英語教授法総覧』大修館書店、1995年、p.60。

¹⁷ Moskowitz, G. (1965) Fearsome Foreign Language Hour, *The French Review*, 38(6), p.781.

¹⁸ Brown, G. (1971) *Human Teaching For Human Learning*, Viking Press, p.iii.

¹⁹ ビバリー・C・ギャリーン「ゲシュタルトは生徒の学習意欲を豊かにする」ジョージ・I・ブラウン編、河津雄介訳『よみがえった授業：知識と感情を統合する合流教育』学事出版、1980年、p.242 (原典 1975 *The Live Classroom*)。

²⁰ Galyean, B. (1976a) *Human Teaching, and Human Learning in the Language Class: A confluent approach*. Confluent Education Development and Research Center, p.1.

²¹ Brown, G. (1971) *op. cit.*, pp.1-6.

²² Galyean, B. (1976b) Humanistic Education: A Mosaic Just Begun, G. Jarvis (ed.), *An Integrative Approach to Foreign Language Teaching: Choosing among the options*, National Textbook Company, p.212.

²³ Galyean, B. (1977) *op. cit.*, p.153.

²⁴ Galyean, B. (1976a) *op. cit.*, p.1.

²⁵ *ibid.*, pp. 6-7.

²⁶ *ibid.*, p.10.

²⁷ Galyean, B. (1979) A Confluent Approach to Curriculum Design, *Foreign Language Annals*, 12(2), p.122.

²⁸ Galyean, B. (1976a) *op. cit.*, p.2.

²⁹ Moskowitz, G. (1978) *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A sourcebook on Humanistic Techniques*. Newbury House.

³⁰ Galyean, B. (1979) *op. cit.*, *Foreign Language Annals*, 12(2), pp.122-123.

³¹ *ibid.*, p.123.

³² Galyean, B. (1977) *op. cit.*, p.153.

³³ *ibid.*, p.143.

³⁴ *ibid.*, pp.143-155.

³⁵ *ibid.*, p.146.

³⁶ *ibid.*, p.155.

³⁷ *ibid.*, p.150.

³⁸ *ibid.*, p.146.

³⁹ Galyean, B. (1976b) *op. cit.*, p.208.

⁴⁰ ESEA Title IV-C Project と呼ばれるプロジェクトであり、1977年から1980年、1978年から1981年、1981年から1982年の3期に分けられていた。(Galyean, B. (1979) Transpersonal approaches to language teaching. *Elementary School Guidance & Counseling*, 14(2), pp.117-118.)

⁴¹ Galyean, B. (1980) The Effects of a Guided Imagery Activity on Various Behaviors of Low Achieving Students, *The Journal of Suggestive-Accelerative Learning and Teaching*, 5(2), pp. 87-97.

⁴² Galyean, B. (1981) The Effects of a Guided Imagery Activity on the Writing Skills of Remedial English Students, *Preliminary Report for the Center for Integrative Learning*.

⁴³ Galyean, B. (1982). The Use of Guided Imagery in Elementary and Secondary Schools. *Imagination, Cognition and Personality*, 2(2), pp.145-149.

⁴⁴ *ibid.*, pp.145-151.

⁴⁵ Galyean, B. (1979) Guided imagery activities., *Notes on Humanistic Education*, 2, pp.6-7.

⁴⁶ Galyean, B. (1986). Imagery in the Schools: Some things we've learned., In: Wolpin, M., Shorr, J.E., Krueger, L. (eds) *Recent Practice and Theory*. Springer, pp.157-172.

⁴⁷ *ibid.*, p.160.

⁴⁸ *ibid.*, p.164.

⁴⁹ *ibid.*, p.169.

B. ギャリーンによる「合流言語教育」の理論と実践

—「個人化技法」の変遷に着目して—

田野 茜

本稿は、1970年代初頭の米国において発展したヒューマニズムを基盤とする第二言語教育論の中でも特に、認知的学習と情意的学習を不離一体のものとしてとらえ、言語習得、学習者の内面的認識と成長、相互的対話の実現を目指したB. ギャリーンによる「合流言語教育」の理論と実践を検討するものである。そこでの言語活動がどのように認知と情意の統合を目指していたのかを明らかにするために「合流言語教育」の中核を担う指導方略である「個人化技法」に着目した。一人ひとりの興味関心を認知教材と結びつけることによって、学習者の内発的動機付けを促し、他者との対話を経ながら、認知教材から得られた気づきをもとに、自己理解を深めようとした。しかし、誘導に含まれる教師のねらいによって学習者の「意識」が捨象される可能性があるという点に限界もあった。

Theory and Practice of “Confluent Teaching of Foreign Language” by B. Galyean: How “Personal Strategies” Changed

TANO Akane

This paper examines the theory and practice of B. Galyean’s “Confluent Teaching of Foreign Language,” a theory of second language education based on humanism that was developed in the USA in the early 1970s, which views cognitive and affective learning as inseparable and aims to realize language acquisition, learners’ awareness and growth, and interactive dialogues. To clarify how the language activities in this teaching method aimed to integrate cognition and emotion, this paper focuses on “personal strategies,” which is the core instructional strategy of “Confluent Teaching of Foreign Language.” By connecting each student’s interests with the cognitive materials, the teacher attempted to promote the learners’ intrinsic motivation and deepen their self-understanding based on the insights gained from the cognitive materials through dialogues with others. However, there was a limitation in that the “awareness” of the learner could be discarded by the teacher’s setting included in the induction.

キーワード：合流教育、第二言語教育、人間性心理学、「内なる言語」、誘導イメージ

Keywords: Confluent Education, second language education, humanistic psychology, “Language From Within”, Guided Imagery