

タイムライン歩きを目標設定につなげる活動実践

—コーチングによる現状俯瞰を使って—

Practice of Target Setting through Timeline Walking;
Using Coaching Skills for Self-Overviewing as a Method

萬浪絵理（海外産業人材育成協会）

MANNAMI Eri (The Overseas Human Resources and Industry Development Association)

要 旨

本稿は、社会人学習者の自律的学習を精神面で支援することを目的とした実践を体験型セッションで得られた知見と合わせて報告するものである。実践の活動では空間を利用して学習者に自己を俯瞰させることで学習意欲の向上を図った。フォーラムにて活動を体験したセッション参加者による気づきとそこでの議論を通して、本活動が持つ価値およびそれを生み出すための条件が明確になった。

This paper reports on the practice of supporting learners mentally in autonomous learning, as well as on the findings obtained from the experience-based session in the Forum. The activities in the practice were designed to let the learners overview themselves in order to increase their motivation for learning. Feedback from and discussion with the participants at the session clarified the value of the above-mentioned activities and its conditions.

【キーワード】 俯瞰，経験リソース，未来，自己価値感，変化

1. はじめに

本実践は、人から気づきを引き出すことで自己の捉え方や行動に変化を起こすコーチングスキルを日本語学習者の学習動機づけに利用したものである。学習者が日本語を学ぶ目的を日々意識しつづけることは難しい。特に社会人学習者の場合、日常の課題や業務に追われる状況が学習意欲低下をもたらし得る。筆者は、学習者が自律的な学習を教師によって精神面で十分に支援されていないことを課題と捉え、本実践を行った。当該実践の教室活動（以下、活動）は2部に分けられる。まず活動1で学習者が現在の自分を俯瞰し、続けて活動2において数年後までの日本語力の変化目標をグラフに描いた。俯瞰においては、時間軸（タイムライン）を空間軸に置き換え、軸上を歩くことで時間の流れを可視化・体感するという方法を取り入れた。体験型セッションでは、参加者に活動を体験してもらった上で、活動の意義と個々の教育現場での導入の可能性や課題について議論した。本稿では、セッションでの知見を踏まえて実践を省察する。

2. 実践に至った理由

2-1. コーチングの概念および手法との出会い

筆者は教室現場にて、学習者の自律的・能動的な学習を十分に支援できていないと感じていた。その折、「コーチング」の概念に興味を持ち、自律学習支援に役立てる目的で2011年にコーチ養成スクール（以下、スクール。注1）にて学んだ。コーチングは提唱者によ

って概念や方法が異なる。本稿における「コーチング」は、知識・技術を持つ者が持たない者に教えるという意味での「ティーチング」と対比される概念であり（関根 2006）、「答えがあるとすれば本人の中にある」と仮定して気づきを引き出すことによって本人が望む方向への変化につなげようとする対人支援の関わりである。スクールでは気づきを引き出す方法として過去の場面での感覚を思い出したり、未来のイメージを明確化したりする手法を用いていた。筆者はこの手法をクライアントとしても体験し、「人に変化をもたらすリソースは本人の内側に多く存在する」ということを体感した。

2-2. 教室現場の課題

スクールで得た視点から、筆者は以下の二つを教室現場における課題として捉えた。

一つ目の課題は、学習に前向きな気持ちになるためのツールや支援が不十分なことである。日本語を学ぶ明確な目的を持ちながらも、消極的になる学習者が存在する。原因として自身の日本語力に自信が持てないことや、日々の宿題や業務に追われて学習リソースを生かす余裕を失う等、精神面の問題が考えられる。テストや能力記述文などのツールの目的のひとつは、能力の可視化によって次の目標を持ちやすくすることと捉えられる。しかし、自信や意欲が低下している学習者が「できていない部分」に注目すれば、意欲向上にはつながらない。そこで、学習者の内側に存在するリソースを生かして自信や意欲につなげる方法が必要と感じた。

二つ目の課題は、学習者にとって学習を大局的に捉える機会が少ないことである。クラスに学習意欲が低い学習者が存在する場合、教師や教育機関による「クラス学習の位置づけ」にも問題があるのではないだろうか。教室には様々な学習目的や生活背景を持つ学習者が混在する。その中、数年または数十年といったスパンでの一人一人の長期的なビジョンや持てる資質までの考慮が事実上困難なために、3か月や1年といったクラス期間内の到達目標が設定されるのみとなり、教師はその目標を達成すべく淡々と授業を進める。学習者にとって人生または生活のごく一部にすぎない「教室での学習」が個々にとってどのような意義を持つのか、或いは個々の持つ資質を教室の中でどう生かせるのかといったことを学習者自身が内省する機会は、通常、教室内ではデザインされておらず、学習者が自ら内省することも少ないと思われる。また、教師もその必要性に思いを馳せることがほとんどないのではないだろうか。つまり、学習者と教師（または教育機関）双方によって、学習者は「クラス学習という規格」の中に「自分」を位置づけるのが当然と捉えられ、逆に「自分」の中に「クラス学習という規格」を位置づけることはなされていない。学習者が自己を中心に据えて大局的に学習活動を捉えられなければ、消極性につながるであろう。教師が全ての学習者の背景や持てる資質に合わせてクラスをデザインするということが非現実的なのであれば、不備を補完するため、学習者に対する支援策が必要である。

2-3. 課題から活動の実践へ

筆者はコーチングスキルを利用したワークと日本語教育との融合に大きな可能性を感じた。理由の一つは、ワークが動機づけ・目標設定・リソースの意識化などに効果的であること、もう一つは、自身について言語化したり相手の話を傾聴したりする過程がコミュニケーション活動として魅力的なことである。この二つを生かし、2-2 節で挙げた課題の

解決を目的として教室で行ったのが本活動である。次章に活動のねらいを3点挙げる。

3. 活動のねらい

3-1. 学習者の内にあるリソースの掘り起こし

1点目のねらいは、学習者の自信や意欲につなげるために本人の持つ資質や経験、「未来にはこうありたい」と望むイメージ（以下、ありたい未来）を意識化させることである。第2章で、本活動は学習者の自律的な学習を精神面で支援することが目的であると述べた。自律的な学習には学習者オートノミーが有用である。学習者オートノミーは「自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力」（青木 2005）と定義される。学習の目的や方法に関して「選択」する者は学習者本人であるが、教師がその選択のためのリソースを意識化させることが学習支援の一つとなる。リソースとして、学習者の外側に存在する人的リソース、物的リソース等が最初に挙げられよう（尾崎 2005）。しかし、個々の内側に存在する経験リソースや未来のイメージも、以下の理由で、劣らず重要である。まず過去の成功体験や「好きなこと・得意なこと」といった経験リソースを意識化することが学習方法の選択に寄与する。例えば、「マンガ」は学習素材として利用できるという意味で物的リソースと捉えられるが、「こどものとき、マンガが好きで夢中になって読めた」という事実は経験リソースと言える。夢中で打ち込んでいたときの感覚を思い起こすことが、意欲の再獲得や学習素材の再考につながり得る。次に、仕事や生活における未来の自分を期待を込めて想像し、感情が動くことも動機づけにつながる。活動では、経験リソースやありたい未来を思い起こさせる関わりを学習支援と捉えて過程に組み込んだ。

普段、自発的に思い起こすことのない経験リソースやありたい未来のイメージを顕在化することは、自尊心の獲得につながる。三宮（2008）は、自己を優れた存在として価値づける信念を「自尊心」や「自己価値」と呼び、これらの情動は学びの楽しさ、おもしろさ、喜び、これからの学習への自信と深く結びつくという点で、達成動機づけにおいて大きなキーワードである、と述べている。本活動では内省と言語化によって「自尊心」や「自己価値感」を獲得できるように支援することで、学習者の気持ちの上向きな変化を狙った。

3-2. 空間軸を利用した現状の俯瞰

次に、タイムライン（時間軸）を歩くという方法の意味を述べる。活動では、過去・現在・未来の体験やイメージを空間上の場所に結び付け、それを離れた場所から俯瞰するという方法をとった（方法の詳細については4-1節で改めて述べる）。

時間軸を利用して行動改善を生むアプローチは神経言語プログラミング（NLP）で発達し、コーチングの手法の一つとしてセラピー、スポーツ、ビジネスなど、様々な対象で利用されている。「時間は体験を組織化する際の非常に基本的な要素であり、時間の整理で一番使われる要素は、空間に占める場所である」（アンドレアス 2007:18）。「記憶が遠のく」「過去をふりかえる」「人生の岐路に立つ」などのメタファーから明らかなように、我々はごく自然に「時間」を「空間」に置き換えて捉えている。よって、体験を空間に配置することはイメージの明確化に効果的な手法と言える。

学習者は様々な制約や不安を抱えて「現在」にいる可能性があるが、一時そこを離れ、

過去や未来の一場面、更には時間軸の外側から現在を俯瞰するという、現実では起こり得ないことを教室の空間を使って実現し、自己を客観視できる。非日常的な視点から得られる気づきは新鮮で、現在の自分を肯定的に捉えることが強いエンパワメントとなり得る。

現状の俯瞰から得られる気づきが肯定的でない場合も、同様に重要である。例えば「自分は頑張っていると思っていたが、俯瞰したら頑張っていることに意味が見いだせなかった」ということも起こり得るが、真にやりたいことに気づくことは、自律的に舵を切り、新たな能力を発揮していくための第一歩となるという点で前進と捉えられる。

3-3. 信頼関係の構築

3点目は副次的なねらいではあるが、活動の中で内省を言語化する過程は、参加者間に信頼関係を生む。この過程はペアで行い、各質問について一人が1分間、一方的に自身のことを語り、聞き手はコメントや質問を挟まずに傾聴する。その後、役割を交代する。話し手は聞き手に向かって話す形であるが、言語化の真の目的は自己内対話の促進である。その目的は、真剣に話を聴いてくれるパートナーの存在によって果たされる。簡単な問いであれ、自身について内省して語るという行為は自己開示そのものであり、開示する側と受け止める側、双方が真剣にならざるを得ない。すべての参加者が双方の役割を担うことで、この活動の場を共有した者の間には心地よい信頼関係が構築される。それは、イベント実施での協働などで生まれる親近感とは質の異なる、「ラポール」である。

但し、参加者が安心して活動を楽しめるような工夫として、事前に「活動内容と目的」や「守秘義務」の説明、音楽やチャイムといった小道具準備等を要する。基本的には参加者が楽しんで自分について振り返り、語ることを目指すが、学習者によっては自分のことを話したくない場合もあろう。その際は言語化せずに内省するにとどめる。

4. 実践の概要

本実践は、2013年、初級前半から後半の製造業の外国人社員4名を対象に80分間で行った。日本語力を伸ばしていくことは仕事に於いて必須であると全員が認識していたが、自信のなさからクラスでの発話に消極的な者も見られた。各人が、持てるリソースを学習で十分に活かしたい・活かせる、と感じられるようなエンパワメントを目的として、以下に示す活動1と活動2を続けて実施した。

4-1. 活動1「タイムラインを歩く」

活動1の目的は、学習者に現在の自分を客観視させることである。学習者は、学習意欲に強く関係するものの日常は意識に上らない事柄について内省、言語化するとともに、時間軸を空間軸に置き換えて視覚的に現在の自分を俯瞰する。学習意欲の獲得につながるよう、特に長所やできている事柄、望みが叶っている未来への注目を図った。準備として、前日に質問リスト(表1)を配布し、活動の予告を行った。

表2は活動1の手順である。50分間で実施した。予め教室の机や椅子を取り払って十分な空間を確保し、開始時に活動の目的の説明、および「聞いたことは話者の許可なく口外しない」「話したくない場合は内省だけで十分である」「聞き手役の際は一生懸命相手の話を聴く」といった説明や注意を行った。

表1 タイムラインを歩く－質問リスト

こどものとき、得意だったこと、好きだったことは何ですか
エンジニアになりたいと思ったきっかけは何ですか
日本で働こうと決めた理由は何ですか
日本に着いた時の気持ちはどうでしたか
会社に入ってよかった、と思った場面はどんな場面ですか

表2 タイムラインを歩く－手順

- ①教室の一方を過去、反対側を未来として、床にテープで線を引く。向きは学習者が決める（注2）。
- ② 学習者は過去の端にペアで並び、A・Bを決める。教師が最初の質問をし、時点を記した紙（注3）をその場所に置く。
学習者Aが学習者Bに約1分間話した後、交替する。時間軸を前進し次の質問へ。質問1つには3分程度かけ、答えが具体的にイメージできるように例を挙げたり、五感情報を思い出させたりする。内省に十分な「間」をとる。日本語で言語化が難しい部分は、相手と共通の媒介語の使用を認める。
- ③ 教師は以下をイメージが膨らむように投げかける。
 - ・ 1年後の同月、仕事や生活や日本語レベルはどうなっていたらいいか
 - ・ 2043年（30年後）どんな自分だったらいいか
 家族構成や趣味、ライフスタイルなどを具体的に妄想し、イメージを共有する。
- ④ 向きを変え、「現在」に立っている自分がどんな顔で何をしているかをイメージする。
- ⑤ 「2043年の自分」から「2013年」の自分にアドバイスやメッセージを送る。
- ⑥ 現在に戻り、未来の自分からのアドバイスやメッセージを聴く。
- ⑦ 横から時間軸の全体が見える場所に移動し、ペアで気づきを共有する。

4-2. 活動2「日本語曲線を描く」

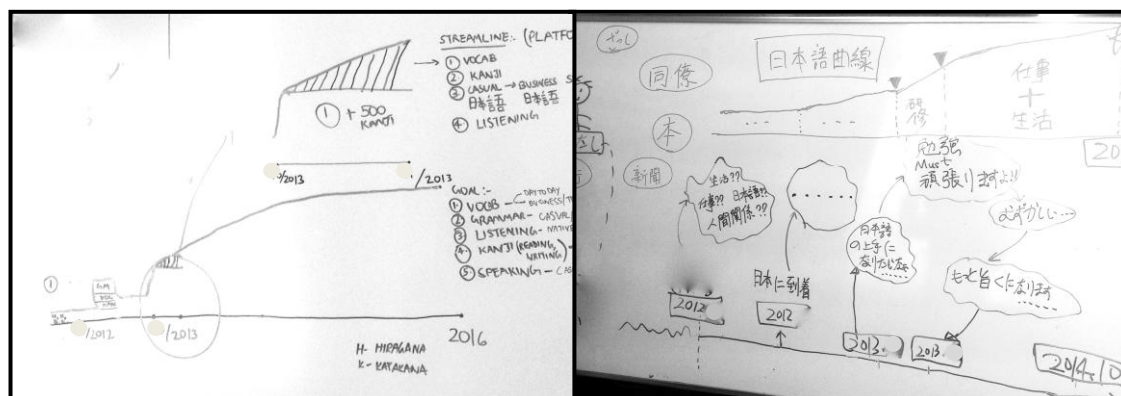
活動2では、活動1で得た気づき（注4）や自己価値感を土台にして学習者が今後の目標を可視化した。各自ホワイトボード1枚に来日時から今後数年後までの日本語力を表す曲線を期待を込めて30分で直感的に描いた。重要な時点や生かせるリソースも記入し、完成後、相互発表を行った。

5. 実践の考察

本章では、実践の成果と課題を述べる。活動1では、30年後から現在の自分を見た際に驚きを持って「とても若い」という客観視や「頑張っています」という承認がなされ、活動2での目標設定につながった（図1）。「目標」というのは、日本語能力向上によって「同僚とコミュニケーションが取れている」「仕事を任されている」といった自己価値感を伴うありたい状況であった。活動1の成果は、内省プロセスや活動2の成果物の発表における「自信」や「満足感」、「期待を示す表情や話し方」といった非言語情報としても現れた。

実践後に、クラス担当講師から「以前は発話がうまく続かないときにすぐに諦めていたものが、何とか話し続けようとする積極性と自信が見られるようになった」と報告された。このことから、本活動が学習者の姿勢の変化のきっかけになったと言える。

図1 活動2で学習者が描いた「日本語曲線」の一部



活動は学習の動機づけや目標設定につながったほか、当然ながら実践的日本語運用の機会となった。「こどものときに好きだったこと」というテーマが一般的な教室内で会話練習の材料として使われる場合、それは練習のための話題に過ぎないが、本実践の中では個の内にあるリソース発掘のきっかけとしてこのテーマの質問の聞き取りや、答えの言語化がなされた。また活動2である「日本語曲線」の発表においては学習者が日本語で（または日本語を交えて）曲線について語った。日本語運用を「目的」とせず、個人の成長を目的とした活動における「手段」と位置づけることにより、学習者の意識を活動の「内容」に向け続けることができた。

一方、課題として、産出と理解の両側面において日本語運用をどこまで求めるかの検討が挙げられる。「産出」においては、今回の学習者の日本語能力は初級前半を含んだため、言語化の際に母語の併用も可とした。自己の客観視によって意欲や自己価値感を得るという主目的を優先しつつ、可能な限り多く日本語運用を取り入れることに教室活動としての意味があるため、学習者の日本語能力に応じて境目を見極める必要がある。また「理解」に関しては、教師は参加者が過去や未来の場面における気持ちや五感情報をありありと思い出せるように投げかけるほど、大きな気づきを引き出すことができる(平本 2007)ため、初級学習者が対象の場合、効果と理解を両立させる問いかけの方法が課題である。

6. 体験型セッション報告

6-1. 参加者の体験後の気づき

体験型セッションでは、まず16名の参加者が活動1・2の活動を体験した後、気づきを共有した(注5)。次に各現場での導入の可能性と課題を議論した。参加者の持つ現場は、国内外の大学等教育機関、地域日本語教育、研修機関等、多様であり、活動の有効性と課題について貴重な知見が得られた。以下に参加者が活動をどう捉えたかを考察し、次にセッションで得られた知見から筆者の内面に起きた変化を述べたい。

表3は、体験について参加者が挙げた気づきのうち肯定的なものを項目に分類したものである(注6)。難しかったことや問題点に関しては「課題」として後述する。(気づきの共有に当たっては、まず各自が体験で感じたことを付箋に自由に書き出し、次に4人グループで付箋の共有と項目立てを行った。表3から表6は、4つのグループのデータを合わ

せ、再分類したものである。グループにより項目立ての基準が異なったものについては近いものに含めた。)表3を見ると、「時間の流れや間隔を体感できた」「未来の自分からの言葉はありがたい」といった文や「リソース・クリア・具体化・客観的・明確化・発見・自覚・視覚化」など第3章の「活動のねらい」に沿った感想やキーワードが挙げられている。セッション当日の気づきの共有は、筆者が活動のねらいや効果について詳しい解説を行う前であったことから、これらの感想は参加者が「意図」に左右されずに挙げたと考えられる。よって活動のねらいどおりの成果が表れたと捉えられる。

表3 セッション参加者の気づき1

活動1 タイムラインを歩く
<p>①身体性 実際に歩くことで時間の流れや間隔を体感できた／立ち止まって思い出したり考えたりしたので、自分の残像が見えた／行きつ戻りつしやすい／自分の人生を客観的に見られる／遠くからの振り返り／動きがある／身体を使って〔自分と〕対話する／五感や体を使ってイメージしたり考えたりしたことがよかった／人生を縦のラインで考えることで、大切な物事が見えてくる</p> <p>②未来 「未来の私」という新しい視点／未来の自分からの言葉はありがたい／過去よりも未来を見ることが大切と感じた</p> <p>③意識化, 明確化 言語化することで具体化, 思いがけない発見／〔現職の〕きっかけや始めた頃のことを思い出すことができた／初心に戻れた／ぼんやりイメージしていたラインがクリアになった／リソースを自分で気づくいい方法だと思った／忘れていた過去の出来事と今の自分とのつながりを見つけられた／「キャリア」について考えたが、その背後にある私生活についても考えが及んだ／ペアの人に話すことで何を思い浮かべていたのかを明確にできた／話すことで話が引き出される</p> <p>④気持ちの変化 前向きになる(自己を肯定する)ことができた／ポジティブな未来からのふりかえり／明るい未来を考えることで、現在や過去も明るく捉えられる／自分の好きな分野を伸ばすことがキャリアにつながる</p>
活動2 曲線を描く
<p>活動1から活動2への流れ タイムラインを歩いたあとだったので描きやすかった／歩いたときよりも更に多くのことが思い出された／考えたことの視覚化, デザイン化／グラフで可視化する中での気づきが勇気になる／タイムラインで見ることで計画性と継続性が出る／〔自分が現在まで〕何をやってきたかを意識化できる／自分のアップダウンが自覚できた／書くことで整理・明確化／曲線を描くことで話すとき難しかったこともクリアできた</p>

表4は、「他者との関わり」に分類される気づきである。自身の内省を言語化する際にそれを受け止めてくれる相手がいることについて「喜び・楽しい・嬉しい・元気・勇気・共感・親近感」といったことが挙げられている。このカテゴリーに入れられる付箋が全72枚中の23枚であった。「自己の客観視」という本活動の目的とは直接関係のない点に関する気づきが全体の約3分の1の量を占めたことは何を意味するのだろうか。3-3節にて、ペアでの言語化プロセスが「信頼感」を生むことを述べ、実践のねらいとしては副次的であるとしたが、セッション参加者はこの点についての効果を自身の俯瞰や明確化と同様に大きく捉えたことがわかる。

表4 セッション参加者の気づき2

他者との関わり
<p>①楽しい・嬉しい・元気・喜び 自分を表し、他者が聴いてくれるのが嬉しかった／他の人を知る・他の人に伝える楽しさ、喜び／人に語ることに人の語りを聴くことから元気をもらえた／聴いてもらう体験／自分の話を聴いてもらったり他の方の話を共有したことで楽しめた／私のために(?) 親身になってもらえる</p> <p>②つながり 相手と近づける／人生を共有しあえた感じがして、すぐに親近感を持てた／他者への関心／聴いてくれる相手と同じことをイメージしているのを受け入れられている感じ／社会の中で他者とともに生きている私／ペアの共有で全体像が見え、ノウハウの共有ができる／人が頑張っているのがわかる／他者への共感から気づきが生まれる</p> <p>③多様性 ライフスタイルの多様性／年代の違う人と対話することでリアルに自分を振り返ることができた／みんなそれぞれの人生があり、正解はない／人それぞれの人生・言葉がある／自分だけでなく、他の人の歩みを見ることで改めて考えることがある</p>

6-2. 導入の可能性と課題

多様な現場を持つ参加者から導入可能な対象や時期の案が挙がった。「学生／社会人」「教育機関／地域日本語教育」といった違いを超えて導入可能であることがわかる(表5)。導入の目的には、意欲の強化や目標の可視化のほか、「仲間づくり」が含まれる。他者との関係性が内発的動機づけにつながる(デシ, フラスト1999)ことを考えると、この活動で生まれる関係性もまた「副次的」ではなく「直接的」に学習意欲向上につながるのではないかと考えさせられた。

表5 導入の可能性

現場での導入の可能性
<p>①対象 目的・目標が明確でない学生に／交換留学生の来日当初の動機づけとして／自律学習センターでのチューターとしてユーザーに最初の計画やふりかえりに／海外の大学生／日本にいる留学生／ボランティア養成／地域の日本語教室</p> <p>②時期 進学や就職を目指す学生に／社会人に／プライベートレッスン日本語学習の中だるみが出た時期に／場づくり、チーム作りのための目的・目標の共有、スタートライン／モチベーションが下がってきたとき／なかだるみ、マンネリ感[が見られるとき]／学期半ば／学期の終わり／ふりかえり→未来、将来</p> <p>③日本語能力 様々な日本語レベル／やり方次第でいろいろなレベルに対応できる(やさしい日本語、絵、ジェスチャー)但し、時間などケアが必要</p> <p>④テーマ グラフのタイトルの幅を広くする(「日本語」だけでなく「人生」など)</p>

次に体験を踏まえて挙がった課題を考察する(表6)。「①時間」について、「活動1で内省を言語化する過程が短くて相手に伝えきれない／質問したくなる」等が挙がった。この過程の目的は、心に浮かんだことの一部を自身が明確化するために言語化することであって、ペアの相手に全て理解してもらうことではないということを活動の冒頭に説明したが、より説明に工夫を要する。この活動をきっかけにして、深く話す時間を別に設けるこ

とも推奨される。

議論においては、いずれのグループからも「慣れが必要」等の「②戸惑い・不安」が挙げられた。対策として出されたものが「ファシリテーターとしての力量」等、「③実施者に必要なこと」である。実施者は入念な準備のために何よりも自身で体験して効果や課題を体感しておくことが必要である。俯瞰の過程で学習者が否定的な過去の出来事を思い出した場合への対応について不安が挙げられたが、「その出来事から学んだこと」は全て経験リソースとして未来のために生かせる。実施者が「体験全てがリソースである」という視点を持っていることが必要である。

表6 課題と解決策

<p>①時間 時間を長くする／対話時間を十分に（QA タイムをモノローグの後に入れる）／短い時間で自分を話すのが難しかった／話を聴くだけでなく、質問したくなる</p> <p>②戸惑い・不安 考えられない・別に…という学生がいたら？／慣れが必要／〔学習者の〕心の準備、理解／不安になる場合もある／どこまで開示するのか／自分に向き合うので辛いこともある／催眠術？</p> <p>③実施者に必要なこと ファシリテーターとしての力量／環境作り／つらいことにぶちあたった時のアフターフォローを考えておく／何が出て受け入れる覚悟／対象に合わせた時間軸の設定／思考を広げるための工夫</p> <p>④流れ ポジティブに考えるむずかしさ／細かく指示されると思考を広げるのが難しい／思い出したあとにペアの人に伝えるのが難しい／近い将来について具体的に考えるのが難しかった／未来をどの時点と捉えるのか／1回きりでなく繰り返し行うことで変化が見える</p>

6-3. セッションでの知見から起きた変化

セッションを経た自身の実践の捉え方の変化について考察する。筆者は、自身がスクールで体感した価値を日本語教室に持ち込んだ。それは、学習者の自律的・能動的な学習を精神面において支援する一策として、単独の行為であった。今回、活動のねらいと効果についてセッション参加者から共感を得られたことで、「日本語教育の様々な場面における同様の課題の存在」と、「その解決に本活動が寄与する可能性」を確認することができた。

しかしそれは本活動の内容そのものが単純に手法として有効だと示すものではない。そう感じた理由は、参加者の気づきの約3分の1が「他者との関わり」に関するものであったこと、参加者から「ペアの方にしっかり自分の話を受け止めてもらえて泣きそうになった」「この活動はスキルだけが独り歩きをしてはいけないと感じた」というコメントがあったことである。本活動は、自身を俯瞰することによる視野の拡大と動機づけをねらいとしている。しかしながらこの活動の最大の価値は、学習意欲の向上よりもむしろ、活動の過程を通して参加者および教師のそれぞれに「個」を大切にする意義が意識化されることにあるのではないだろうか。安易な導入によって「個」に踏み込み学習者同士の信頼関係に傷をつけることにならぬよう、教師自身が意義と重みを認識すること、そして、3-3 節や表6-③で挙げた具体策をもって自己との対話のための「安心安全な場づくり」をすること、この2点が活動の最大の価値を生み出すための条件であると言える。

7. おわりに

筆者は教室の現場で、日本語教育の外にあった手法を取り入れて学習動機づけとなる実践を行った。そして体験型セッションでの発題を通し、この活動の価値は学習者に変化を起こすというねらいを超えて、「ことばを通して自他が『個』に向き合う」という、言語教育の本質にあるべきともいえる点に及ぶことに気づいた。「ことば」を育てる場は、人としての成長を目指す過程に位置づけたい。教師と学習者双方が「個」に向き合う価値を体感することができる本活動は教室の場に大きな意義をもたらすと信じ、多くの学習者と現場教師の支援になるよう、今後丁寧に発展させていきたい。

謝辞

実践に多くの気づきをくださった体験型セッション参加者、および本稿執筆にあたり貴重な助言をくださった皆様に心よりお礼申し上げます。

注

- (1) 平本あきおがアドラー心理学をベースとして確立したコーチングを提唱している。
- (2) このクラスでは全員が窓側を未来と希望した。
- (3) 「6歳のとき」「現在」「2043年」等の時点を記す。
- (4) 例えば「現在の自分が人生全体のどこに位置するのか」「日本語学習はどのような意味を持つのか」等に関する気づきを言う。
- (5) セッションにおいては、タイムライン歩きで内省する質問項目および描く曲線を「日本語教育関係者」という参加者の属性に合わせて設定した。
- (6) セッション参加者からの気づきは付箋に簡潔に書かれたものであったため、文脈上補足が必要と思われるもののみ角括弧にことばを補った。

参考文献

- (1) 青木直子 (2005) 「自律学習」『新版日本語教育事典』大修館書店, 773
- (2) エドワード・L・デシ, リチャード・フラスト (1999) 桜井茂男 (訳) 『人を伸ばす力』新曜社, 101-194
- (3) 尾崎明人 (2005) 「学習リソース」『新版日本語教育事典』大修館書店, 767
- (4) 三宮真智子 (2008) 『メタ認知—学習力を支える高次認知機能』第5章, 北大路書房, 82-88
- (5) スティーブ・アンドレアス&コニリー・アンドレアス (2007) 浅田仁子 (訳) 『こころを変えるNLP』第1章, 春秋社, 18
- (6) 関根雅泰 (2006) 『教え上手になる!』第7章, 明日香出版社, 129
- (7) 平本相武 (2007) 『成功するのに目標はいらない!』こう書房, 101