

「個人」と「興味」と「言葉」の関係性構築

— 実践14を通して —

山崎 遼子

【キーワード】個人・興味・言葉・関係性構築・「つなぐ」・教室空間

1. 問題提起 —異なる個人の存在する教室—

言語を学ぶのは各個人である。そして個人によってどのような動機で言語を学んでいるのか、どのように言語を学びたいかは様々であり、誰一人として同じ動機や言語状況・環境、学習スタイルを持った学習者はいない。なぜなら、人間は一人一人異なるからである。このことを大前提とすると、複数の個人が足を運ぶ教室の実践者として、一人一人異なる学習者＝個人にとって意味のある言語活動を行うためには、どのような授業を組み立てていくことができるのであろうか。Scarcella（1992）は、学習者の一人一人が違った学習スタイル、学習ストラテジー、文化、ニーズ、興味、目標などを持っていることを踏まえたうえで教室実践することの重要性を指摘しているが、複数名の学習者が学ぶ教室という空間においては、教師一人がカウンセリング的に学習者一人一人と話しながら、各個人が望み、満足するような言語活動を提供することは物理的に難しい。さらに、今回行った実践14の特徴は、グループティーチングであること、そして、どのような背景を持った学習者（早稲田大学に在籍する留学生）が何人来るのか事前にわからない中で授業を立案し、運営するということであった。したがって、前もって「こういう対象のために、こういう授業を組み立てる」というような授業立案はできず、多くの大学や日本語学校で頻繁に行われている教室体制とは少し異なっていた。言い換えれば、どのような学習者が来ても対応できるよう、柔軟な体制で臨むことが要求されたのである。筆者はこのような特徴を持つ実践14というクラス内言語活動においてできることは、「個人」と「興味」を「言葉」でつなぐ、若しくは、「興味」が「言葉」と「個人」をつなぐという関係性を構築できるような授業を組み立てることであると考へた。本稿では、筆者と、筆者と共に実践を行った4人（以下、J1、J2、J3、筆者とする）がいかに授業を立案し、運営し、反省したかを追うと共に、行った実践において学習者がどのように上記の関係性を築いていったかという点に焦点をあてながら、報告することにする。

2. 筆者が教室活動において重要視すること

個人は異なる。そして違う環境、動機のもとで言語を身につけていく。文法をしっかりと身につけてから言語能力を発達させたいという学習者もいれば、コミュニケーションをしながら会話の能力をより高めたいという学習者もいるだろう。または、自分の内面について第二言語で更に深く考えたいという学習者もいるかもしれない。このような学習者の多様性の中で大事なものは、学習者を「この方法がいい」と縛り付けることではない。なぜなら、そのようにして縛り付けることは、学習者の言語学習に対する能動性を奪うことになるし、教室での学びや学習者が身につける言葉や内容が一様である必要はないからである（そもそもそれは不可能であるが、それが目指されることもしばしばある。）より重要なものは、教師として、もしくは言語活動を運営する者として、学習者全員に適応するような完全な言語学習環境を提供するのは不可能であるということにある意味認めた上で、できることを考えることではないだろうか。

では、教室活動を実践する筆者にできることは何であろうか。筆者は、一人一人の学習者にとって意味のある活動にするために、個人と、その個人の使用する言語の間にさらなる興味関心を築き、深める支援をすることが、教室での言語活動において大事なことであると考えた。その理由は以下である。例えば、ある学習者が日本語という言語と個人的なつながり（日本語を話す親戚がいる、アニメ大好き、等）を持っていなければ、その個人は教室からしか学ばないことになるが、その教室において自分の興味のあることについて自己表現することは、「その個人」の「その言語」への個人的なつながりをより深めることになる。この時、「その教室」は「本番のために準備する場所」ではなく、「本当に自分を表現できる場所」として機能する。さらには、「教室外の社会で行う自己表現の一助となる」と考えられる。

また、「その学習者」の「その興味」は、言語学習動機とも深く関係する。教室実践者は学習者の言語学習動機について全てを把握し、その動機を高めることは不可能であろう。というのは、その個人でない限り、むしろその個人であっても「その動機」がいつ刺激されるかなどわからないからである。とすると教室で週に一度だけ顔を合わせる実践者が学習者の動機ばかりを意識して活動設計することは難しいだろう。しかし、ひとつだけ言える重要なことは、学習者の興味関心について話すことは、学習者の言語学習動機に繋がるということである。なぜなら言語学習活動は、移民の子どもたちなどの場合を除き、興味関心からはじまる場合が多いからである。そうであるとなると、個人の興味に働きかけることは、言語学習動機を高めることと密接な関係があると考えられる。

次に、関係性の中で「個人」と「言葉」と「興味」がどのようにかわりあうのかという点について考えたい。異文化間教育の観点から、「分けること」「つなぐこと」に注目した川崎他（2005）は、以下のように述べている。

個人あるいは集団を単にく分けるのではなく、それぞれが個性的な個人であることを尊重しながら、しかも社会の構成員としてそれぞれをくつなぐことを追求したい。とりわけ、く分けることとくつなぐことを、差異を有する他者同士を固定して、直接対決する中でくつなぐのではなく、互いに関わり合い、影響し合う関係性の中で追求したいと思う。

これはつまり、個人(または集団)が異なることを前提として、その違いを認めた上で、さらに互いを「つなぐ」ことを続けていく必要性をとらえたものである。そして、互いをつなぐことは、互いに影響しあうことのできる「関係性」を構築していくことにより可能となる。

上記引用は、異文化教育の視点からの主張であるが、この考えは実践14の教室活動にも当てはめることが出来る。なぜなら、異なる個人が集まる教室も一つの異文化社会であるからである。学習者は個々に違う背景を持っている。だとすれば、その違いを認めた上でさらに「つなぐ」実践が必要なのではないか。さらに、影響し合う中で「つながれる」のは、学習者同士だけではなく、学習者と言葉、学習者と興味にも及ぶ。すなわち、他者と自分の興味が異なることを意識した上で、互いの興味の共有をすることにより生まれるのが一つの「つながり」。それと同時に、言葉で興味と自分自身とを結びつけていく、または、興味が言葉と自分をつなげていくといった自己的な「つながり」も重要である。これらの「つながり」を生み、成長させていく支援をすることが、個々に異なる学習者に対して有効な言語学習手立てとなるのではないだろうか。

そう考えると、学習者間同士のインターアクションが重きを成す。なぜなら、言葉のやりとりを交わさない限り、相手を認め、理解するどころか、知ることもできないからである。インターアクションをすることで相手を知り、違いを認め、相手の興味を分か合い、そしてつなげていく(興味を共有していく)ことが重要である。また、どのように自分の興味について深く考え、使用する言語の間にさらなる興味関心を築いたり、深めたりすることができるのであろうか。このような考えを持ちながら行った実践を以下に報告する。

3. 実践14で目指したこと

実践14で育成することを目指した言語能力は「考え、理解し、表現する」というものであった。これは多少抽象的だが、実践者4人の言語能力観や、言語能力とは何かを語る時の切り口がそれぞれ微妙に異なっており、統一不可能であったことから、比較的意味範疇の広い表現で示すことにした結果である。(なお、授業立案時に各々の実践者が持っていた言語能力観を端的に示すと、「J1=自分を理解できる。J2=インターアクションの中で、立場を明らかにし、相手の立場を理解して、自分の考え方や価値観を更新し、他者と共有していく。J3=母語でないことばだからできる自分表現。筆者=

考える力が育つ、人と関係が作れる。」というものであった。4月10日話し合い記録より)

そして、このような言語能力を育成するために、実践14では新聞作成活動を行うことに決めた。新聞作成活動過程には、他者とのインターアクション、話し言葉・書き言葉による自己表現を主に含むことにした。ここで重要な点は、このような言語能力を育成するための内容を、実践者側が提供するのではなく、むしろ学習者自身の興味関心から出発するものとして捉えたところにある。個人の興味が言葉と個人をつなぎ、また言葉が興味と個人をつなぐ。そのような関係構築が可能になる活動を目指し企画運営した。

4. 実践

活動の概要を以下に示す。

目的：考える。自分と他者を理解する。自分を表現する。

内容：「わたしと○○」新聞の作成（○○には学習者一人一人の「興味関心のあること」が入る。）

活動全体の流れ：

1) マインドマップ(わたしマップ)の作成

自分の興味あることの発見

2) 互いの興味についてのインターアクション

興味に関する考えを深める。言葉にして他者に伝える。

3) 書き言葉にして表現していく。(形式：新聞)

*Aクラスでは川柳を作る時間、Bクラスではインタビュー活動の時間を設け、最終的に新聞に自己表現する一助とした。

授業日程・内容

日程	活動内容 Aクラス	活動内容 Bクラス
①5/8	「わたしマップ」で「わたし」を紹介。 「わたしマップ」を使って、 クラスメートを他己紹介。	「わマップ」で「わたし」について考える。マップを使いながら、グループで話して、お互いを知り、自分の考えを深める。テーマを探し、 文章にする。
②5/15	「わたしマップ」を使って、文をつくる。 新しい言葉を使ってマップを説明する。	テーマについてインタビューする準備。
③5/22	ボランティアと話すことで自分のテーマについて考えを深めて、新聞のテーマを決める。	ボランティアにインタビューする。
④5/29	新聞の記事を書く。	インタビューしたことを話す。
⑤6/5	川柳を作る。(違う形での自己表現)	新聞を書く。
⑥6/12	新聞の記事を書く。	新聞を書く。

⑦6/19	新聞を完成に近づける。	新聞を完成に近づける。
⑧6/26	合同新聞発表会	

<出発点：異なる個人の興味の発見>

① 5月8日 — 「わたしマップ」から文章へ

Aクラス：第一回目の授業では、「わたしマップ」と題して、自分「わたし」を中心として、自分の周りの環境や興味などを自由に線と言葉でつないでいくマインドマップを作成した。これは、新聞のテーマ（自分の興味）を探す一助とするために行った。作成過程では、絵や母語などを自由に使用していいことにした。様々なわたしマップが出来上がり、例えば、Aクラスの学習者Tは、「わたし」－「上海」－（去年9月）－「早稲田大学国際教養学部」－「勉強する」－（将来）－「アメリカ（勉強）」または「ドイツ（生活と仕事）」⇒「幸せそう^_^」という自己将来像につなげる一方で、「わたし」－「趣味」－「旅行」⇒（行きたい）⇒「北海道」または⇒（行った）「京都」－「箱根」－「九州」などと自分の趣味ともつなげ、紙いっぱいの自分マップをかいた。また、学習者Nは、「私」－「大学映画」－「せかいせいじ」などと表記し、各個人がそれぞれに異なる興味を抱いていることが示された。

Bクラス：BクラスでもAクラスと同様に「わたしマップ」を作成した。そして作成したマップを使いながら、学習者同士が質問をし合う時間を設け、「〇〇はどんなところですか」などといった説明を要求する質問から、「どうして〇〇に興味があるのですか」といった個人を深く知るための質問までを行うことで、インターアクションを介して互いの興味について知り合った。それらの質問をうけて考え、最終的に新聞の（仮）テーマを決め、簡単に文章で表現するに至った。

この日筆者はBクラスを担当したが、学習者が誰一人同じではないことを改めて認識し、個人レベルで対応することの必要性と難しさを実感し、示唆に富む実践となった。そのことが以下の授業報告書の内容から読み取れる。

- ・ 言語のレベル、経験してきた活動を含め、受講者は誰一人同じではない。言語活動の中で、それらの受講者から生まれる表現を統一・均一化の方向に促すのではなく、その違いを活動の中で活かすにはどうしたらいいか、今後も考えていきたい。
- ・ 一人一人の受講者が以前にできなかった自己表現ができるように支援をするにはどうしたらいいのだろうか。担当者2人、受講者14人という人数を考えると、自分が全てのインターアクションに加わり、支援をするのは、物理的に難しい。学習者間のインターアクションの時間を長く設ける、もしくは、その質の改善のための工夫などを考えていきたい。（5月8日筆者の授業報告書より）

この日、学習者同士は活発にインターアクションを行い、互いの興味について質問し、語り合っていた。興味から発信し、他者に向けて自己表現をし、さらに他者を理解するというコンセプトの基に組み立てられた言語活動設計としては、まずまずの出だしをきったといえる。

<中間点：他者との興味の共有>

② 5月15日③5月22日④5月29日

—学習者間のインターアクションを重視した活動

A クラス：15日は、マップを使いながら興味を言葉にする活動を行った。この日 A クラスを担当した J2 は、学習者が「書く」ことに過度に重きをおいてしまったため、インターアクションが欠けてしまったことを反省し以下のように綴っている。「今回の最大の問題点は、テーマ⇒思考⇒表現化の過程に存在すべき「インターアクション」というものが欠落してしまい、ゴールをめざして学生がいっせいに作文を書く時間となってしまったということである。(5月15日 J2 の授業報告書より)」しかし、このような反省はあるものの、殆どの学習者が自分のテーマを決め、文章にすることで自己表現をした。例えば、学習者 M (A クラス) は、自分の興味を以下のように文章で表現した。

子供の時から、映画のきょうみを持っています。家にも旅行した時にも父のカメラで写真とビデオをとることが大好きでした。趣味でしたけど今仕事にしたいです。だから、マスコミの勉強を始めました。大学にプロジェクトがある時、うれしくなります。今まで色々なプロジェクトを作ったことがあります。ラジオとテレビの番組とかドキュメンタリーとたんぺん映画とか作りました。映画を撮る時は好きな事です。(学習者 M：A クラス：5月15日ワークシートより)

したがって、上記のように学習者の書き表した表現を「深められ、思考に、そして新たな価値観の創出と表現活動に生かされるように (J2 同報告書より)」することが次回への課題となった。

続く22日は筆者が担当したが、ボランティアが数名参加し、学習者と一対一でインターアクションをしながら、興味について考えを深める手助けをしてくれた。しかしながら、ボランティアとの対話が活性化される一方、学習者同士のことばのやり取りが少なかったことが課題として残された。以下は、筆者の授業報告書からの抜粋である。

ボランティアさんと受講者とのインターアクションは活発だったが、受講者間のインターアクションをあまり重視できなかった。次回以降、ボランティアさんと呼ぶとき、前もって示す注意事項に「学習者間のインターアクション」を考慮することを含んで

もいいと思う。(5月22日筆者の授業報告書より)

続く29日にAクラスを担当したJ3は、上記のような筆者の反省を受け、学習者間のインターアクションを重視して活動運営をし、授業報告書に以下のような記述を残した。

前の週には、ボランティアの方とのやりとりは活発に行われたが、学習者同士のやりとりはやや少なかったので、今回は、ほかの人の作文についての質問が多くなるように、「一人1つずつ質問する」「『どうして』などのキーワードをできるだけ使う」などのルールを設定し、学習者間のインターアクションが多く発生するようにしむけたが、その活動内容やルールの意義が学習者に伝わるか、当初心配された。しかし、前の週の活動が導入となっていたためか、すんなり活動に移行できた。

(5月29日J3の授業報告書より)

このように実践者同士が課題を受け継いでいったことで、学習者間のインターアクションを意識した活動を展開していくことができた。また、実践の中で学習者間のインターアクションに重きを置く姿勢は、他にも実践者の授業報告の中に多く見出せる。(6月5日J1授業報告書、筆者の全授業報告書等)

さらに、自己表現する内容に関しては、22日にテーマに対する自分の「気持ち(うれしい、たのしいなど)」を言葉で表現したことを受けて、29日に「どうして」「その気持ちはいつからか」「～の後、自分は変わったか」というキーワードを設け、学習者同士のインターアクションを行った。29日に実践を行ったJ3は、学習者同士が行うやりとりが深いものとなったことを以下のように報告している。「実際のインターアクションでは「何が」「どんな」にあたる質問が多く出されていて、それは危惧していたような表面的な質問ばかりではなく作文を書く側の学習者の考えを深めるのに役立つものが多かった。(5月29日J3の授業報告書より)」このような過程を経て、学習者は自分の興味関心に関して自己の考えを深め、表現していった。学習者Mは、教室内での他者とのインターアクションを経て、先述の表現に以下のような文章を書き加えた。

何もない映画が面白くないと思います。自分の意見が入る映画を作ることが大好きです。その時にいい気持ちになります。たとえば、アメリカの映画は世界でにんきがあるけど、時々面白くないと思う。物語が一番たいせつな事ですから、ビジュアルなエフェクトが多い映画が面白くないと思う。(学習者M：Aクラス：5月29日ワークシートより)

Bクラス：15日、Bクラスはインタビューの準備を行ったが、J3の授業報告では、学習者の「インタビューすること」に対する動機付けがうまく出来なかったと綴られている

る。Bクラスでは、インタビュー相手を選択し質問を考える際、自分の興味についてインタビューするよりも、インタビュー相手の興味について質問しようとする学習者がいた。これはつまり、自分の興味について表現しようという本活動の目的と違う方向性をもってしまったと解釈することができる。学習者は22日のインタビュー（数名の早稲田大学の学部生にインタビューを行った）を通し、29日にはインタビューで話したことについて教室で他の学習者と対話した。29日に実践を担当したJ2は、インターアクションが思うように活性化されなかったことをうけ、以下のように授業報告を行っている。

今回は先週の話しあい（インタビュー）を踏まえて、①「どこがおもしろかったか」という問いと②「なぜ」という問いをもつことで、できるだけ自分が先週の話し合いの中でおもしろいと思ったことを、他者に納得させる論理をもって説明することを大切にしようと思っていたが、インターアクションが、おしゃべりになりがちな部分があり、そこを上手く「活動のねらい」に即した議論に導いていくことができなかった。特に「なぜ」という部分については、あまり話し合うことができなかった。

（5月29日J2授業報告書より）

<終盤：書く過程での自己表現、個別性や主体性の顕れ>

⑤6月5日⑥6月12日⑦6月19日—新聞を書く過程において自己表現する

Aクラス：5日には、「テーマと向き合って自分を深めるため」（6月5日J1授業報告書より）に、単に文章を綴るのとはまた違う形式での自己表現能力を育成する目的で、川柳を作る活動を行った。メガネフレームの収集を趣味とするSは「S（Sの名前）この趣味だから 金がない」という趣味にまつわる自分の現状を表現する川柳を作った。サッカーが大好きなRはワールドカップを目前に自分の気持ちを次のように表した。「今私 わくわくしてる 好きだから」。また、映画監督になりたいというMは、「かんとくなら 作り方ない 見方だけ」という川柳を書き、自分の映画制作に対する視点を表現した。自己表現の形式は文章化だけではないことを実感させられた実践となった。

続く12日、19日は新聞を書くことを中心に活動を行った。「書くだけ」の授業になってしまうことも懸念したが、最大限「他者が共に活動する空間」であることを意識して活動するようにした。12日Aクラスを担当したJ3は、「作業を進める」ことに重点をおかずにいられなかったものの、この授業が「自分の表現」を目的としていることがクラス全体に浸透してきていることを以下のように報告している。「自分らしさを表現すること、テーマを大切にすることは、このコース全体で、このクラスには浸透していて、個人個人で工夫が見られ、それを行うための支援はできたのではないかと感じる。（6月12日J3授業報告書より）」これは、学習者の自分のテーマについての考えが徐々に深まってきていることを感じさせる報告である。

Bクラス：6月5日実践を担当した筆者はこの日、前回の反省を踏まえ、授業の中盤で学習者同士のインターアクションを多く取り入れようとしたが、筆者が介入せずとも学習者同士で積極的に対話が続いていることに気がついた。しかし、教室での「そのインターアクション」を新聞に意識して書くことを明確に伝えなかったため、作成された新聞にはそれがあまり現れていないように感じる。この点は課題として残される。

また、この日は新聞のレイアウトを示したモデル新聞を提示したが、新聞のモデル提示をこの日まで行わなかったことには理由があった。実践14のメンバーで活動開始初期に行った議論で、モデルを提示することは、学習者に「新聞とはこういうもの」という枠組みを与え、活動段階で思考的制限を与えてしまうのではないか、ということが懸念・話し合われたからである。その結果、この日までモデルを提示しなかった。しかしながら、それまで関わってきたBクラスの学習者一人一人を改めて見つめた時、そのような枠組みにとらわれることなく、自らの新聞をつくっていきける個人であるように感じられた。よって、この日の実践においては、「これをしたら学生の思考を規制してしまうかもしれない」などと懸念する前に、まずいろいろな新聞例を見せてみて、その主体性の可能性を広げることの方が重要であるということ、また学習者個人を見つめてから手段を考えることの重要性に気付かされることとなった。

一方この日の実践で、「良かったこと」もあった。それは、それぞれの学習者の「主体性や個性に対応できるよう、よく授業準備できた(6月5日筆者の授業報告書より)」からである。筆者は、学習者の学習スタイルの違いに対応できるように、違った3種類のワークシート①②③を用意したからである。以下はその日の筆者の授業報告からの抜粋である。

受講生に個別に対応するため、3種類のワークシート①②③を用意したのは良かったと思う。というのは、受講者の中には、「ワークシート①は使わず、すぐ②に本格的に書いていっていいか」と希望を述べる受講者もいたし、ワークシート①も②も③も使用している学習者もいて、同じ活動でもそれぞれ自分が望んだ違う紙の上で力を発揮している様子が見られたからである。「このワークシートをやらなければならない！」という強制ではなく、「自分でこれが必要だ！」と判断した上で、言葉を創造していくのは、活動の動機を高めることにも繋がるかもしれない。(6月5日筆者の授業報告書より)

続く6月12日、6月19日は主に書く作業となったが、19日にはテーマの変更を望む学習者が見られた。このことに関して、19日の実践担当者J1は以下のように報告している。

テーマをころころ変える学習者が出た。当面関心のあることに集中する学習者である

が、その学習者に対する対応として、テーマの変更を認めないという方針で進めることが出来なかった。これは学習者主体の当然の結果としてみるべきか？結果として、一貫性のないものとなったが、それは教師の側の見方であって、学習者にとっては問題のないことかもしれない。新聞記事のテーマは変化しても、コース全体の目標である「考える・理解する・表現する」は部分的に実践できていたので、それでよしとすべきか？（6月19日J1授業報告書より）

学習者同士がテーマを共有することは、互いに自己表現するために不可欠の要素である。そのテーマを、この時期変えることに問題はないのであろうか。このことに関して筆者の私見を述べたい。自分と自分の興味について深く考えるためには、やはりある程度の時間、他者とのインターアクションに費やすことが必要である。つまり、短時間でいくつもの興味について考えるのではなく、時間をかけて一つのことを考えることで、思考や表現にそれなりの深みというものが現れるのだと思う。とすると、やはりこの時期の変更には問題があると考えられる。もちろん、テーマの変更はある意味、学習者の主体性とも捉えることが出来る。しかしながら、コース終盤にさしかかった変更は、学習者の「考える力」を育成するために好ましいものであるかといえば疑わしい。

テーマ変更は、実践14の目的と照らし合わせたときに、どのような意味をなすのか。このように実践者は具体的な活動と目的の繋がりを常に問いかけながら、学習者に対応することで、身のある実践にしていけることができるのだと思う。実践担当者J1の上記報告書からも、その奮闘過程を読み取ることができるだろう。

<最終回：新しい他者との興味の共有>

⑦合同新聞発表会－新しい他者に自己表現する

Aクラス・Bクラス：最終回には、A・Bクラス合わせて全7人の学習者が新聞を完成させてきた。そして、両クラス合同で新聞の発表会を行った。互いの新聞を読み合い、意見交換をした。その後、コメントシートに互いの新聞の評価を行った。コメントシートは「1. よかったところ・すきなところ 2. 文の内容（オリジナリティ、話のすじみち） 3. 新聞の構成（オリジナリティ、レイアウト） 4. その他（字がきれい、イラストが言い、写真の選び方がいい） 5. その他のメッセージ」という項目が記されたものであった。実践を担当したJ3の授業報告によれば、時間の配分がうまくいかず、一人の新聞に対し、2、3名ずつしかコメントできなかったことが反省として残された。ただ、一緒に活動してきた以外の人と興味を共有し、新聞に表現した自己をまた言葉で表すことは、自己と興味を言葉でつなぐ一助となったと言える。

最後に、学習者が完成させた新聞を一点紹介する。

「メガネと私」(Aクラス 学習者S)

一般的に言えば、メガネフレームはただの一つの部品にすぎない。でも、私にとって、メガネフレームは面白い学問である。多分大学一年生の時、近視が深くなって、メガネを換えたので、私もかわいいメガネフレームの情報を捜した。捜す時、偶然にヨーロッパのフレームは見つけた。ヨーロッパのフレームはいい材料を使うし、すばらしいデザインだし、それに品質もいいである。更に、メガネフレームをアクセサリとしてできるから、特定の場合で色々なメガネを掛けると自分の気持ちや姿も変わると思う。以上の原因にとって、私はフレームを集めることを始めた。今私は7つメガネフレームを持っています。毎回新しいメガネフレームを集めたら、私の気持ちはどんどんわくわくしてくる。この感じは恋人に会っているようである。ですから、私はこの趣味を続けると思う。

学習者は一人一人異なる。したがって、出来上がった新聞もちろんひとつとして同じではない。出来栄も様々である。重要なのは、このような新聞作成活動の「過程」を通して、異なる学習者がいかに「自分(個人)」と「興味」と「言葉」との関係を深めたかという点にあると考える。

5. 結論

以上、実践14の活動の企画立案、運営を追いながら、学習者の「個人」「言葉」「興味」のつながりに関して、その関係性の構築を見てきた。個人の興味が異なるということ一度認識した上で、それを認め合い、さらに言葉を介して関わりあって、自分と興味をつなげていくという関係性の構築は言語活動において重要である。なぜなら、この三者の関係を構築することにより、自己表現の幅を広げ、深めていくことができるからである。加えて言えば、教室において自分の興味について深く考え、他者に言葉で表現できるということは、他の文脈における、「学習者自身の自己表現に対する自信」にもつながるのではなかろうか。すなわち、このような教室実践においては、教室という文脈が学習者の生きる文脈とかけ離れていない。むしろ教室という社会が一つの基軸となり、学習者が新たに他の世界でも、自分と自分の興味と言葉との関係性を築いていくことが可能になると考える。

しかしながら、本実践には多くの課題・問題点が残された。まず、本稿では学習者側が実践をどのように感じていたのかを知ることができなかったことにより、実践者側からだけの見方にとどまった考察となってしまった。さらに、実践の具体的な内容に関して、評価をどのように行っていくのか、授業の目的と評価基準との統合性から考えていく必要がある。また、インターアクションを意識的に書き言葉に残す工夫もしていかなければならないだろうし、学習者の主体性をどのように認め、促していくのかという点も今後の課題である。加えて、本稿で述べた、個々の学習者が違うことを前提として活

動を組み立てるということ、学習者間のインターアクションを重要視することと同時に、学習者間の言語レベル差にも配慮することが大切であろう。これらを考慮することで、すべての学習者が教室を安全に自己表現できる場と感じ、積極的に言語を使用していけるような教室空間を目指したい。

さて、教室は他の社会と違う異質な空間なのであろうか。そう捉えることもできるだろう。しかし、だからこそ固有性があり、可能性があるのだと思う。そして教師、または実践者はその空間において何をすべきか、常に自身に問いかけていく必要がある。筆者は、教室という空間において、「興味」と「言葉」と「自分（個人）」とをつなげる活動を行うことで、教室以外の文脈でも学習者が自ら他者と関わり、教室と同様にその関係性をさらに構築していくという点を、今後も重要視していきたい。

最後に、自分の興味関心を表現すること、それについて他者と会話することで、さらに興味・関心についての考えを深めることを、教室という空間で支援を得ながら意識的に行っていくことで、学習者の「個人」「興味」「言葉」とのつながりが強くなり、さらなる言語体得への興味、自分の興味、さらには自分自身への興味関心へと、積極的に思考が深まっていくと筆者は今確信している。

【参考文献】

- Scarcella, R. & Oxford, R. (1992) *The tapestry of language learning - The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- 川崎誠司・岸田由美・小林小百合・佐藤郡衛・渋谷真樹・塘利枝子・藤田美佳・吉谷武志
(2005)『ひとを分けるもの つなぐもの 異文化間教育からの挑戦』
佐藤郡衛・吉谷武志編 ナカニシヤ出版

(ヤマザキ リョウコ・修士課程2年)