

## 協働の理念に基づいたカリキュラムの継続的な更新にむけて —学習者は大学院進学クラスのカリキュラムをどのように捉えているか—

江森悦子・佐藤正則

### 要旨

本稿では日本語学校における大学院進学クラスのカリキュラムがどのような問題意識から出発し、どのような矛盾や葛藤の中で更新されてきたのかを活動モデルを使い記述した。その上で現在のカリキュラムを在学中の学習者がどのように捉えているのか、学習者へのインタビューを分析し、〈研究計画〉というカテゴリーを中心に〈スキル〉、〈情報〉、〈協働性〉、〈自己成長〉というカテゴリーを生成した。その結果、教師のマネジメントしたカリキュラムと学習者の学びの間的一致と齟齬が明らかになり、今後の継続的なカリキュラム構築のための課題が見出された。

### キーワード

学びの経験 カリキュラム 研究計画 活動モデル 協働性

### 1. はじめに

近年、自国の大学を卒業した後、民間の日本語教育機関（以下日本語学校）を經由して日本の大学院進学を希望する学習者が増えている。そこで筆者らが勤務する日本語学校では、大学院進学を希望する学習者のためのクラス（「大学院進学クラス」）を2006年度から開設している（クラスは毎年7月開講3月修了）。本クラスでは大学院の合格と大学院におけるアカデミック・ジャパニーズの養成を目的としているが、その中心課題の一つとして研究計画書作成を位置づけてきた。そして、クラス開講の2006年度から2010年度現在まで、協働的対話に基づいた研究計画書作成の授業を実践してきた。

協働は、学習者主体の社会的相互交流による創造的学習方法であり、近年、市民活動や企業など、社会のあらゆる場面で求められ、実践が提唱されている（池田2007）。本実践において協働を理念としたのは、他者との対話によって自己の研究テーマの深化が可能になると考えたからである。筆者らはこのような理念によって授業デザインを行い、毎年度カリキュラムを更新してきた。

カリキュラムについて佐藤（1996）は、その本来の意味（ラテン語の「走路」を語源とし「人生の来歴」を含意する言葉）から「教師が組織し子どもたちが体験している学びの経験（履歴）」（p.4）と再定義している。一方、田中（2009）はカリキュラム・マネジメントの視点から「子どもの学習経験を構成する上で現行のカリキュラムが持っている特徴と問題点を点検し、カリキュラムのどこを改善する必要があるか、どう改善できそうかを話

し合う中で、代替計画を立案し決定し、さらに「実際に行われたカリキュラムの効果を多様な観点から評価して、その結果を計画にフィードバックすること、すなわち「C(check)–A(action)–P(plan)–D(do)」の必要性を述べる（田中 2009, pp.4-5）。このように、カリキュラム・マネジメントで重要なのは「学習経験の現状をより深く観察するところから開始すること」（同, p.4）である。

そこで本研究では、現在（2010 年度）の大学院進学クラスにおいて、教師がデザインしたカリキュラムを、学習者が学びの経験としてどのように捉えているかを明らかにし、継続的なカリキュラム更新のあり方を考察する。そのためにまず、研究計画を書くという活動（授業）を、開講以来、教師がどのように改善しながら更新してきたのか、活動モデル（エンゲストローム 1998）を用いて記述する。次に、教師が更新してきたカリキュラムを、現在(2010 年度)の学習者がどのような「学びの経験」として捉えているか、学習者自身による学びの可視化、学習者への個別インタビューの分析から明らかにする。最後に分析から明らかになった学習者の学びの経験をもとに、今後のカリキュラム更新の課題を述べる。

## 2. 大学院クラスの概要

以下は、大学院進学クラスの概要である。

目 標 : 大学院受験や進学に必要な日本語力をつける。

自分にとって進学や研究はどんな意義があるかを考える。

学びの過程で自分や他者、社会について深く考える。

実施期間 : 2006 年度 10 月開講～翌 3 月修了、全 6 ヶ月間

2007 年度～2010 年度 7 月開講～翌 3 月修了、全 9 ヶ月間

学習者数 : 2006 年度 8 名、 2007 年度 9 名（10 月から 15 名）、 2008 年度 19 名

2009 年度 15 名×2 クラス、 2010 年度 15 名×2 クラス

表 1 各期の科目

7 月期 (7 月～9 月)	10 月期 (10 月～12 月)	1 月期 (1 月～3 月)
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 研究計画書のデザイン</li> <li>・ 情報リテラシー</li> <li>・ 文章表現の基礎</li> <li>・ 文献の読み方</li> <li>・ 待遇表現基礎</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 研究計画書の完成と検討</li> <li>・ 面接試験対策</li> <li>・ 小論文対策</li> <li>・ 論文読解</li> <li>・ 待遇表現を用いた会話</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 研究計画を深める</li> <li>・ 入学後の研究方法や研究発表の実践的な指導</li> <li>・ レポート作成</li> <li>・ 文献報告</li> </ul>

(<http://jp.arc-academy.net/course/precollege/grasuate.html>)

大学院進学クラスのコースデザインに際し、「大学院受験」のためには、大学院の選び方や研究室との連絡の取り方、研究計画書の書き方、面接対策、小論文対策などの必要性、一方で、「大学院進学後」のために論文作成やプレゼンテーション、講義を聴きメモを取る技術などが考えられる。以上のような視点から「研究計画書演習（総合日本語）」のほか、

「情報リテラシー」、「面接・口頭表現」、「小論文／レポート」、「プレゼンテーション」など、技能を重視した科目立てをしていった。

「研究計画書演習」は、細川（2002）の総合活動型日本語教育の枠組みを参考に授業をデザインしたものである。研究計画書を書き上げる行為をクラスでの営みとし、クラスのメンバーと質問や意見を述べ合いながら研究計画を協働で創り上げていく。「研究計画書演習」は、作文、読解、口頭表現、聴解の技能を総合した授業であり、4技能の統合を可能にするのが協働的対話なのである。以上のことから、「研究計画書」は本クラスのカリキュラムの諸科目を統合する中心的課題になる。

### 3. どのようにカリキュラムを更新してきたのか

#### 3. 1 活動モデルでカリキュラムを記述する

本研究では大学院進学クラスのカリキュラム更新を、活動モデルを用いて記述する。活動モデルは組織の協働的な営みを諸要素のモデルとして捉え直し、可視化するのに適したツールである。カリキュラムの更新は、複数の教師が教育実践と振り返りの中で協働的に行う。その意味でカリキュラムは、教師・学習者の協働的、実践的活動を通して更新されていくとあってよい。活動モデルは「人間の協働的・実践的な活動を表現するもの」（山住 2004, p.82）であり「人間の集団的活動が生成され構築されるプロセスに対して、そのプロセスに関与する本質的な諸要素をモデルにもとづいて捉え、それらのあいだの諸関係进行分析できる」（同, p.86）。このことから、活動モデルで記述することにより、教師や学習者が協働で授業を改善してきた長期的なプロセスとして捉えることができると考えた。

活動モデル図を以下、山住（2004）を援用して説明する。上部の三角形は、【主体】が【道具】を媒介にして【対象】つまり学ぶ内容に関わっていくことを意味する。【対象】は「活動のメンバーによって共有されている目的・動機」である。それは参加者たちによって「意味づけられ」、「参加者たちのアイデンティティ」にもなる重要なものである。大学院進学クラスで言えば、【主体】である学習者や教師が様々なツールを駆使して【対象】である研究計画を書き上げること、となるだろう。

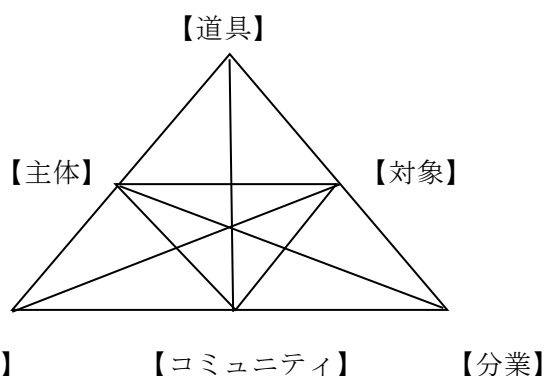


図1 (エンゲストローム 1998)

また、【コミュニティ】は活動システムに関わる人々である。

【ルール】は【主体】と【コミュニティ】を媒介する規則である。【分業】は【コミュニティ】のメンバーと共有された【対象】との関係を媒介する。大学院進学クラスで言えば、【コミュニティ】はクラス、【ルール】は評価や提出の方法などクラスの取りきめ、【分業】はクラス活動中にそれぞれが責任

を持って他者の研究計画にコメントする、ということになるだろう。

### 3. 2 研究計画書演習の活動モデル

図 2 は「研究計画書演習」のカリキュラムデザインとその改善を記述したものである。以下、【コミュニティ】、【ルール】、【分業】、【主体】、【道具】、【対象】を説明しながらカリキュラムをどのように改善してきたのかを示す。

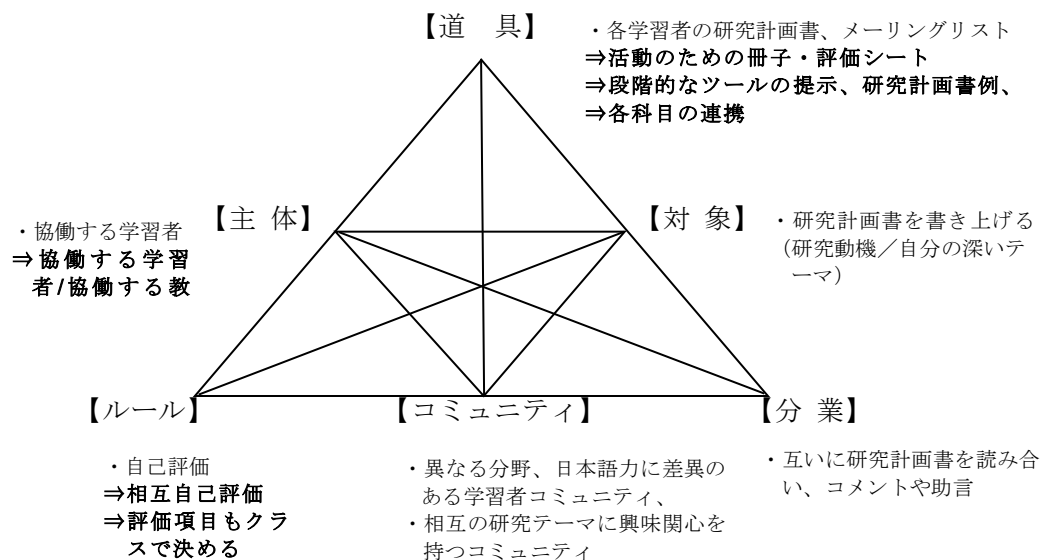


図 2

#### 【コミュニティ】

相互の研究テーマに興味関心さえ持つことができれば、研究分野の異なりは活動に差し障りはなく、むしろ活性化させる要因となる。しかし日本語力に関しては、自己表出力がある程度の差を超えると協働は難しいことも分かってきた。そこで学習者数が多くクラスを分ける際には、研究分野ではなく日本語力の差を重視するようになった。2009 年度と 2010 年度は 2 クラス開講だったが、その際分野別のクラス分け (2009 年度) から日本語力別 (2010 年度) に変更した。2006 年度当初からの課題の一つとして、コミュニティメンバーが相互のテーマに持続的に興味関心を持つことができるかどうかがある。

#### 【ルール】

評価に関しては、自己評価 (2006 年度) から相互自己評価 (2007 年度以降) に変わった。また 2008 年度までは評価項目を教師が決めていたが、2009 年度以降、評価項目も学習者と教師が話し合いながら決定していった。そのことによって、このクラスでは何を大切にしながら相互に議論をしているかが明確になっていった。

#### 【分業】

2006年度から協働的対話の中で研究計画書を書き上げていくプロセスは継続して続けられている。学習者は他者の研究計画書を読み、質問や意見、アドバイスをすることが求められる。教師はコーディネーターであると同時に参加者として対話に加わっていった。

### 【主体】

主体は「協働する学習者」から、「協働する学習者／教師」、そして「協働する学習者／協働する教師」へと拡張していった。本実践は2008年度まで一人の教師が行っていたが、2009年度からクラスが複数になり担当教師が増え、教師間の実践の共有が可能になった。学習者の協働活動において複数の教師が協働でクラスの問題にあたった。また、2010年度はコースデザイン担当者と実践者が分かれ、教師間の協働が起こった。

### 【道具】

開設当時は、各自の提出した研究計画だけが教材であった。2007年度には冊子やコメント用紙を作成し、授業の進度の明示化や、ディスカッションの活性化を図った。また研究計画書例もただ配布するだけでなく、クラスで分析して書き方を共有するなど、ツールを利用した実践も取り入れるようになった。また、研究動機作成の手順も変わった。2006年度から2008年度の7月期までは、とりあえず各自が「関心」「興味」を書き、相互に「なぜ」を繰り返す形で研究テーマ、動機を構築していくものであった。しかし2009年度からは「思考マップ」等を用いながら「研究課題」を構築したうえで「研究動機」も作成していく形になった。その結果、書くプロセスをスモールステップで学習者に提示することが可能になり、研究計画書作成の具体的な道筋が示せるようになった。

### 【対象】

「研究計画書」は、大学院をめざす学習者にとっては、願書として大学に提出するためのものではなく、「なぜ大学院で学ぶのか」「自分とは何か」を内省するための【道具】であり、成果物として目的、意義にもなる【対象】でもある。しかし、教師側の期待、意味づけに対し、学習者側の意味づけは様々であった。教師の意味づけと同じように、自己の大切なテーマとして捉えるものもいれば、例えば入りたい研究室の教授に合わせたテーマを設定する学習者もいる。後者のような学習者が本実践の意義を理解し、協働的な学びのプロセスに参加できるかどうかは2006年度からの課題でもあった。

以上活動モデルを用いて教師が組織したカリキュラムを見てきた。その流れを総括すれば、理念としての協働的対話は変わらない（【分業】）。しかし担当が増え【主体】は「協働する学習者／協働する教師」に変わった。教師の協働によって学習者支援のあり方は2006年度当初に比べると改善が加えられている（【道具】、【ルール】）。その結果、活動モデルの上部三角形はより精緻化されたといえることができるだろう。だが、学習者が【対象】とし

での研究計画に意義を見出せるかどうかは、授業に入る個々の教師の働きかけの方法や【コミュニティ】を構成する学習者に大きく依存する。学習者が相互にテーマを共有できるか、協働的学びをどのように捉えるかによって、年度によって【コミュニティ】の学びは大きく変わっていった。

では、毎回の実践と見直し、改善を経て策定された現カリキュラム（2010年度）は、実際には学習者にどのように受け止められ、どのように学ばれているのか。次に学習者側への個別インタビューによって明らかにする。そして得られた結果により、今後の継続的なカリキュラム改善のあり方を検討していく。

## 4. 研究方法

### 4. 1 データの収集と対象

本研究では、2段階の手続きでデータの収集を行った。第1段階では学習者が意味づけた学びの概要を得ることを目的に、授業活動の振り返りの一貫として「大学院クラスの学びとは何か」というテーマについてクラス内で検討を行った。具体的には、学習者にテーマに対して思いつく回答を付箋に複数書き込み、その後、共通する回答をグルーピングし、見出しをつけていくという作業を行った。このような手続きにより、学習者自身によって5つの基本的なキーワード（以下、基本キーワード）と、キーワード同士の関係を示すモデル図（以下、暫定モデル）を生成することができた。また、大学院進学クラスは2クラス設置されているが、本調査の対象としたクラスは、表2のAクラスである。クラス内での検討は開講から6カ月後の2011年1月に実施した。

表2 2010年度の大学院進学クラスの構成

クラス名（人数）	Aクラス（14名）	Bクラス（15名）
日本語レベル	N1レベル	N2レベル
開講期間	2010年7月～2011年3月	

次の段階として、6名の学習者を対象に個別インタビューを行った。インタビューでは、筆者らの1人がクラスで学んだ内容について研究計画書の執筆過程を中心に聞いたが、学習者の自由な語りを優先させた。第1段階で得た基本キーワードをさらに詳細なデータにしていった。時間は1人約20～40分で、録音したものを文字化した。

インタビュー対象者の概要は表3の通りである。中国の大学を卒業後、7月に来日、翌年4月に大学院進学を目指す学習者である。インタビュー対象者の選択は、西條（2008）の「関心相関的選択サンプリング」（p.102）の考え方を参照し、カリキュラムを肯定的に捉えていると思われる学習者（2名）と、否定的に捉えていると思われる学習者（2名）に依頼した。対象者には本研究の主旨を伝え、データ化の了承を得た。

表 3 インタビュー対象者の属性

学習者	性別	年齢	専攻分野	学習者	性別	年齢	専攻分野
A	女	24	経営	D	男	22	福祉
B	女	24	文学	E	女	23	日本語教育
C	男	24	経済	F	男	24	経営

#### 4. 2 分析方法

本研究のインタビュー分析にあたっては、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA, 木下 2003）を使用した。M-GTA は社会的相互作用に関係し、プロセス的な現象の分析に適していることから（木下 2003）、カリキュラムに対する学習者の学びの状況を抽出することに適した分析方法であると考えた。

具体的な分析の手続きは、次の通りである。1) 文字化したテキストを読み込み、学習者のカリキュラムの捉え方という視点から、学びの内容が表れている部分を抜き出した。2) 抜き出したデータを解釈、分類し、概念を生成していった。3) 類似した概念をまとめ、上位概念であるカテゴリーを形成していった。その際、分析ワークシートを作成し、テキスト間の解釈や、概念間の関係を比較しながら検討を進めた。4) 最終的にカテゴリー間の関係を説明するモデル図を作成した。

### 5. 分析結果

#### 5. 1 授業活動による基本キーワードの抽出

授業活動として「大学院クラスの学びとは何か」というテーマに対する学習者自身による検討の結果、「スキル」、「情報」、「研究計画」、「チームワーク」、「自己成長」（キーワードは学習者自身による）の 5 つのキーワードが抽出された。次に各キーワードの主な内容を示す。内容は学習者が記入した回答を読み取り、筆者がまとめたものである。

「スキル」では、聴解でのメモテキングの方法、文章表現における構成や表現技法、また、意見の表明方法という内容が見られ、学習面における技能向上に言及していた。「情報」では、学校検索や出願に関する情報、面接時のマナーや授業を受けるときのマナー、日本人の考え方、等の内容があり、日本で生活していく上での注意点と進路選択や情報収集に関する内容が中心であった。「研究計画」では、独自の問題意識が必要である等、研究計画についての認識を得た内容と、執筆の際の注意点として、事実と意見の区別や、構成への配慮等の内容があった。しかし、「スキル」、「情報」、「研究計画」の内容は重複する部分が多く、学習者自身では厳密に分類することが難しかった。

「チームワーク」に関しては、グループで検討することの意義や、協力して計画を進める際の一人一人の責任やリーダーシップ等を挙げる内容があった。協働的な学びの営みを

重視した授業により、クラス内の連帯感の深まりと、他者との相互的な学びの価値を見出していることがうかがえた。「自己成長」では、進路の選択を主体的に行ったこと、意見表明やディスカッションに自信が持てるようになったこと、他者との対話によって視野が広がったこと、等が挙げられ、新しい環境や教育システムに対応し、個々が成長を実感している内容があった。

これらのキーワードの関係クラスでの「学び」として、暫定的なモデルにしたものが図 3 である。暫定モデルは筆者らの 1 人が学習者とともに授業内で共に検討、作成していった。モデルでは、「研究計画」という眼前の「課題」を達成するのに必要なツールとして、「スキル」、「情報」という学習スキルがあり、他者との対話による有機的な営みである「チームワーク」を通して活性化させていることが示されている。また、それらの学びを総括して個々の「自己成長」へと繋げていることが確認された。

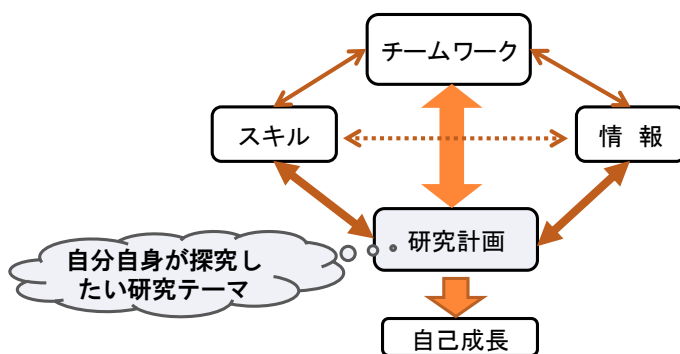


図 3 学びの暫定モデル

## 5. 2 M-GTA による概念とカテゴリーの生成

個別インタビューによる分析結果を表 4 に示す。< >内に示すものはカテゴリー、【 】に示すものは概念である。分析の結果、カテゴリーについては前述の 5 つの「基本キーワード」との共通性が見られた。また、5 つのカテゴリーは 9 つの概念によって構成された。

これらカテゴリーと概念間の全体の関係をモデル図に表したのが図 4 である。< 研究計画 >というカリキュラムにおいて中心となる課題があり、< スキル >、< 情報 >の学習スキルによって支えられている。そして< 協働性 >という本カリキュラムの教育実践の枠組みが個々の学びの深化を促し、自己成長に繋がっている。このような学びのプロセスは暫定モデルとも一致するものである。しかし、インタビューからは< 協働性 >のカテゴリーの中の【協働の学びへの疑問】という概念が抽出されたように、学習者側からの否定的な意見も顕わになった。< 協働性 >に対する学習者側の懐疑的な認識によってカリキュラムに対する「学び」の受け止められ方や、学ばれる内容が【協働的な学びの実感】を得た学習者と異なることが示された。以下、各カテゴリーにおける概念とその内容の詳細を述べ



る。

表 4 カテゴリーと概念の構成

カテゴリー	概念	定義
<研究計画>	【研究テーマの発見】	自分の関心、問題意識に基づき、本当に探究したい研究テーマを発見すること。
<スキル>	【科目スキル向上】	論理的に表現する方法を理解し、以前よりもよく運用できること。
	【研究計画書を書く過程】	研究計画書を書き進めていく上で効率的な方法を選択し、実践すること。
<情報>	【科目スキルを向上させる情報】	スキル運用のために必要な知識や情報について知ること。
	【情報リテラシー】	必要な情報の検索方法を知り、専門分野の知識を獲得すること。
<協働性>	【協働的な学びの実感】	協働的な対話により、グループ活動の意義、価値、効果を自覚していること。
	【協働による考察の深まり】	クラスメート、教師からの指摘や助言によって思考が深まり、研究計画が深化すること。
	【協働の学びへの疑問】	建設的なアドバイスが少なく、学びが生まれなため、協働性への疑問を呈すること。
<自己成長>	【他者との関わりによる成長】	クラスメートや教師との関わりにより、新たな自己認識を得て、成長を実感すること。

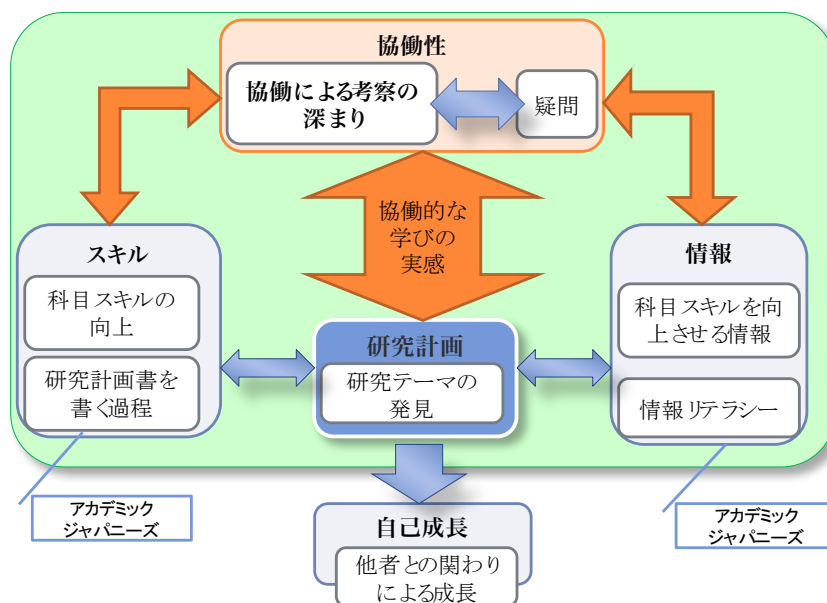


図 4 協働性を受容している学習者の学びのモデル

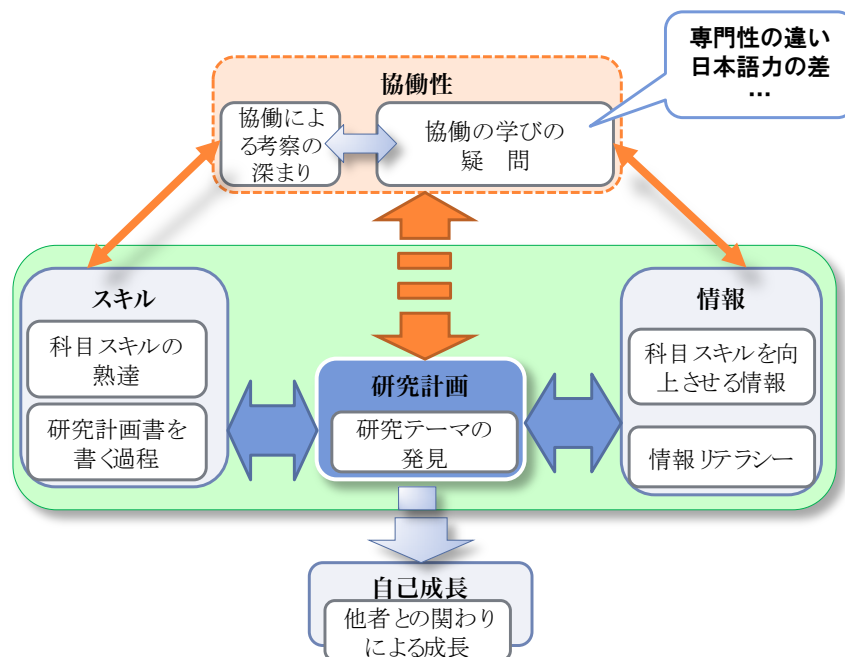


図 5 協働性に懐疑的な学習者の学びのモデル

### 5. 2. 1 <研究計画>

本カリキュラムの中心的な課題である<研究計画>の執筆は、ほとんどの学習者にとって初めての経験であり、来日したばかりの頃は、「何をどう書いていいかわからない」という声も聞かれた。大学院進学は単により有利な条件の職を得るための手段として認識されているため、研究テーマへの思い入れも少なく、漠然としたイメージしか持たない学習者もいる。また、概して手段的な認識は両親側の方に強くあり、学習者の進路選択にも強く影響している。このような状況から、学習者は来日してはじめて「何を研究テーマにしたいのか」という問いにぶつかり、悩むことになる。次の学習者B、学習者Dは誰かの決めたテーマではなく、自分の興味、関心に基づいて【研究テーマの発見】をしている例である。来日直後の学習者の主体的な研究テーマ選択が自律的な学びのスタートになっていると考えられる。

学習者B 「先生にも家族にも、将来の仕事に役立つテーマについて研究しましょう、と言われました。(中略) でもここに来たら、自分の研究したいテーマについて研究しましょう、それでライトノベルについて研究することに決めました」

学習者D 「本当は福祉関係について勉強したかったんですが、両親は反対してそれなら意味がないと言いました。両親は国際交流とかビジネスについて勉強するように言い、それで私は国際交流についてテーマを考えました。でも最初の1カ月は無駄になりました(中略)、やはり自分の好きなことを選んだほうがいいと思います。そのとき、高齢者福祉についていろんな本を買って自分で勉

強し始めました」

### 5. 2. 2 <スキル>と<情報>

<スキル>と<情報>は、<研究計画>を書き上げることに関わる概念【研究計画書を書く過程】、【情報リテラシー】と、文章表現や読解などの科目に関わる概念【科目スキルの向上】、【科目スキルを向上させる情報】に分けられた。

<研究計画>に関わる概念では、【情報リテラシー】によって、大学院情報や先行研究の検索方法、国会図書館の存在を知り、自己の研究テーマを具体的に考えるきっかけを得ている（学習者E）。【研究計画を書く過程】では、実際に書き進めていく際の具体的な方策としてチャート図を活用し、テーマを絞りこんでいくことを挙げている（学習者D）。学習者にとって実際に<研究計画>を書き上げるための具体的な知識や技能となっている。

学習者E「(先行研究は)最初は私もさっぱり分からなかったんですが、学校で情報リテラシーという授業があって、そこで幾つかのサイトがあって、キーワードを入力すれば幾つか出てきますので。あと国会図書館へも行きました」

学習者D「自分の研究テーマを説明できなかつたら、チャート図を作って、もう一度テーマを整理します。チャート図を利用してテーマの範囲を絞りました」

科目に関わる概念として【科目スキルを向上させる情報】では、文章には論理的なアウトラインが必要であること、効率的な論文の読み方を理解したこと、レジュメ化の有効性を知ったこと、等を挙げている（学習者A）。【科目スキルの向上】では、各科目で学んだ理解を授業内での練習を通して向上したことを感じ、自信を持つに至ったことが述べられている（学習者E）。新たに習得した言語表現のための知識やアカデミックな場面で必要な学習スキルを学びとして捉えていることが分かった。

学習者A「専門の本を読むときも、最初が序論でそのあと詳しく書いていて、最後はまとめなので、構成がわかってから、文章を読む方が楽だと思います」

学習者E「今は効率よく論文を読むようになりました。あと小論文も（向上した）。書くことが上手ではないのですが、1学期の授業を通して、だいたい論理的な文章ができると思います」

### 5. 2. 3 <協働性>

<協働性>とは、他者との対話を繰り返すことによって自律的な個々の学びを深めることであり、本カリキュラムの教育システムの根幹をなすものである。ここではそれがどのような過程で促進され、個々の学びを活性化させていったのかを示す。【協働による考察の深まり】では、研究計画書の検討会等でクラスメートや教師からの指摘が、問題点や不足点への気づきとなり、考えを深めるきっかけとなっている。また、自分の伝えたい内容を相手に理解してもらえないもどかしさや、相手の質問に答えられなかった恥ずかしさが、言語表現の推敲や根拠の再検討につながっている（学習者D）。

学習者D「Sさんのアドバイスにショックした。それは『あなたの問題意識は何ですか、分かりません』、その時、私は答えられませんでした。じゃ、探して、他の友達にも手伝って、皆で検討しました」

このような対話によって研究テーマを深められるという肯定的な経験が【協働的な学びの実感】となり、相互的な学びの価値や効果を見出すことになっている。さらに、その実感によって他者に指摘することの意味を理解し、他者の問題に積極的に関与するという好循環が生まれている（学習者D）。図4では、〈協働性〉と〈研究計画〉を結ぶものとして【協働的な学びの実感】が矢印によって示されている。

学習者D「最初のときは（意見交換に）全然興味ないです。何でそんなことやらなきゃいけないんですか。言う人がたくさんいます。今でもいると思います。しかしみんな慣れてきました。他人を指摘して、それから他人から指摘されて、アドバイスをもらって、自分を改善して、自分も成長できます。相手も成長できます」

しかし、一方で【協働の学びへの疑問】を抱える学習者もいる。その理由として大きく2つに分けられる。それは専門性の違いと日本語力の差である。学習者Cは学習者同士の検討会について、対話による思考の深まりの意味を認めながらも現クラス内では前述の個人差により有効に機能しないと感じている。

学習者C「研究分野が違う人が同じグループに組んで、互いに短い時間で研究計画を読んで本当に有意義で建設的なアドバイスができるでしょうかと気づきました。（中略）色々アドバイスももらったけど、その中に本当に有意義なアドバイスがどれくらいあるでしょうか」

学習者C「人に（日本語力の）差があると思います。その差から研究計画書を読むときも。それが、検討会でも支障に、逆に効率が悪いと感じました」

協働性に懐疑的な学習者にとって本カリキュラムの学びは図5に示される。【協働的な学びの実感】を得ていないため、他者との対話による学びは表れにくい。一方で、〈スキル〉、〈情報〉の習熟的な学習スキルがクラスの学びとして意味づけられている。同様に、開講スタート時においても【協働による考察の深まり】の経験が乏しいために、ほとんどの学習者が懐疑的な取り組み状況であったことが考えられる。他者との対話による考察の深まりという肯定的な経験によって【協働的な学びの実感】を認識しなければ、協働的な学びは起こらないのである。したがって、初期の段階で教師がどのように介入し、協働的な学びの関係性を方向付けるかが課題となる。

#### 5. 2. 4 <自己成長>

【他者との関わりによる成長】では、日本という環境で自身の進路や研究テーマについて思い悩み、多様な他者と学び合うことを通して、新たな自己認識を得ていることが示された。クラス内で自分の意見が表明できるようになったことや、生活の中で日本語力の向上を感じることが学習者の自信となっていた（学習者A、学習者C）。

学習者A「日本語で自分の意見を話すとか、少しでも自分の日本語にちょっと自信が持っています」

学習者C「クラスの皆さんと交流していろんな経験やアドバイスをもらうこともできるし、自分の1人の人間としての成長に役立つと思っています」

## 6. まとめ

本稿では、前半で大学院進学クラスのカリキュラム更新の過程について活動理論を用いて記述し、後半では、現行（2010年度）までのカリキュラムをさらに見直すために、2010年度の学習者を対象に、彼らが意味づけた学びをモデル化した。モデルからは、個々の研究テーマを深めていくことが学びの中心となっているが、〈情報〉、〈スキル〉の科目技能がそれを有効に支えていることがわかった。また、本カリキュラムの理念である〈協働性〉は、個々の研究テーマの深化を促すことに作用しているが、一方で懐疑的な学習者にとっては、科目技能の習熟的な学習スキルがクラスの学びとして強く意味づけられていることが推察された。以上の結果から、今後のカリキュラム改善の方向性において次の2点を挙げる。

1つ目は学習スキルとしての科目授業の内容の充実と講師間の連携である。研究計画書という課題を達成する上で、〈情報〉、〈スキル〉の科目技能の重要性は先に述べた通りであるが、そこに関わる複数の講師間においても個々の学習者の研究計画のプロセスを意識したアプローチが望まれる。2つ目は協働性を始動させるための教師介入のあり方である。学習者側への理解が得られない場合にどのような枠組み、ツールを提示し、【協働的な学びの実感】を得られるよう方向づけるのかをクラス状況に合わせて毎回検討し、工夫していく必要がある。

本稿で取り上げた協働の学びの考察は、大学院進学希望者を対象としたクラスであったが、ビジネス日本語教育や生活者のための日本語教育など、他の様々な日本語教育の場面でも応用が可能であろう。今後、さらに継続的な学習者の学びの観察と、そこに関わる教師間の協働の様相を追うことによって、協働を理念とした学びのプロセスとカリキュラム更新のあり方を明らかにしていきたい。

（江森悦子 えもりえつこ・アークアカデミー・emori@arc.ac.jp）

（佐藤正則 さとうまさのり・アークアカデミー・satomasanori@arc.ac.jp）

## 参考文献

- 池田玲子・舘岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』  
ひつじ書房
- エンゲストローム、Y. 山住勝弘他訳 (1999) 『拡張による学習ー活動理論からのアプローチ』新曜社
- 門倉正美・筒井洋一・三宅和子編 (2006) 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- 木下康仁 (2000) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂
- 西條剛央 (2008) 『ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM ベーシック編』新曜社
- 佐藤正則 (2009) 「協働的に学び合うための授業デザインとその改善ー実践の更新を可能にするものは何か」 WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』
- 佐藤学 (1996) 『カリキュラムの批評ー公共性の再構築へ』世織書房
- 田中統治 (2009) 「カリキュラム評価の必要性和意義」『カリキュラム評価入門』勁草書房
- 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすのかー言語文化活動の理論と実践』明石書店
- 山住勝広 (2004) 『活動理論と教育実践の創造ー拡張的学習へ』関西大学出版部