

## 協働的に学び合うための授業デザインとその改善

—実践の更新を可能にするものは何か—

A Class Design Aimed for Cooperative Learning and the Improvement:  
What Enables the Review of the Practice?

佐藤正則（アークアカデミー）

SATO Masanori (ARC ACADEMY Japanese school)

### 要 旨

2006年度から現在まで、日本語学校の学習者が大学院進学のための研究計画書を、クラスメンバーとのインターアクションを通して書きあげるという授業を行ってきた。本稿では、本実践を協働的な学びという視点から捉えた場合、それをどのように振り返り改善してきたのかを述べる。具体的には、2006年度から2007年度の実践の振り返りと改善を、授業記録等の資料をもとに報告する。そして、授業をよりよくしていくためには、学習者からの支援、同僚との協働、理念を共有することが重要であることを述べる。

The purpose of this paper is to report the improvement of lesson practices focused on cooperative learning of students in a Japanese school. Since 2006, we have performed the lessons where the students interact with each other to create study plans for their studies in graduate schools. This paper is based on the records of the lessons. Also it explains the importance of support from learners, collaboration with colleagues and sharing ideas for improving lessons.

**【キーワード】** 研究計画書, 日本語学校, 授業記録, 学習者からの支援, 同僚との協働,

### 1. はじめに

毎年、民間の日本語教育機関（以下日本語学校）から多くの私費留学生在が大学や専門学校に進学している。ここ数年は、自国で大学を卒業し、日本の大学院で学ぶために日本語学校に入学してくる私費留學生も多くなっている。このような状況を受け、筆者が勤務する日本語学校では2006年から大学院進学クラスを開設した。その際筆者は本クラスのコースデザインに携わり、それ以来授業担当者の一人としてクラスに関わってきた。

大学院進学クラス開設以来、筆者は「研究計画書をクラスで書く」という授業を担当してきた。これは教室で、各自の研究計画書についてクラスメンバーと検討しながら書いていくという授業である。研究計画書は大学院受験のための提出資料として作成するものだが、それは同時に、学生自身がどんな研究を、なぜ、何のために行うのか自らに問うことであり、自らの価値観を構築するよい機会でもある。だが、このような進学関係の書類は日本語学校では進学指導の一環として、「教師—学習者」の関係で書かれることが多いと思われる。この関係は効率的であるかもしれないが、学習者が教師に頼りがちになると同時に教師も学習者の作品を必要以上に添削してしまう。その結果学習者の価値観構築を阻害することにもなってしまうだろう。

そこで筆者は総合活動型日本語教育（細川 2002）の理念に基づき、クラスメンバーと協

働で研究計画書を書き上げていくという活動を実践した。総合活動型日本語教育では学習者の「考えていること」を素材として、クラスでのインターアクションを繰り返しながらレポートを書きあげていく。それと同様に本クラスでも、学習者同士が自分の「考えていること」すなわち研究テーマ（各自の価値観）について意見やアドバイス、評価をしあうことによって協働的に研究計画書を書き上げていくことができるのではないかと考えたのである。2006年、筆者は大学院進学クラス開設と同時に本授業を始めた。それから3年間、振り返りと改善を加えながら本授業を続けてきたが、現在まで参加者全員（42名）が研究計画書(注1)を書き上げている。そういう意味で本実践は3年間を通して「上手くいった」ということができるだろう。だが一方で協働的な学び合いという視点から見ると、その内実は年度によって大きく異なっている。

本稿では、協働的な学びという視点から捉えた場合、授業をどのように更新してきたのかを、2006年度から2007年度の実践と改善に焦点化し報告する。その際、授業記録や録音記録、学習者インタビュー記録などのリソースを媒介に記述し、授業をよりよくしていくためには「学習者からの支援」「同僚との協働」「理念を共有すること」が重要であることを示したい。

次節では大学院進学クラス及び「研究計画書をクラスで書く」授業の概要、3節では2006年度の問題を2007年度の実践でどのように改善してきたかを記述する。4節では「学習者からの支援」「同僚との協働」「理念を共有すること」の意義について考察し、5節で2008年度の実践で出てきた今後の課題を述べる。

## 2. 概要

### 2-1. クラス概要(注2)

以下は、大学院進学クラスの概要である。

学習者：日本で大学院進学をめざす者。

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(注3)：2006年10月開講（10月期）～2007年3月修了（1月期）

2007年7月開講（7月期）～2008年3月修了（1月期）

2008年7月開講（7月期）～2009年3月修了（1月期）

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

授業内容：研究計画書，口頭表現，読解，聴解，レポート（論文）作成等

	月	火	水	木	金
1限	発音／文字	発音／文字	発音／文字	発音／文字	発音／文字
2限	作文 (レポート)	情報	読解	聴解	読解
3限		リテラシー	研究計画	口頭表現	研究計画
4限			演習		演習

表1 時間割例（2008年7月期）1コマは45分

## 2-2. 「研究計画書をクラスで書く」実践概要

### 2-2-1. 授業の目標

本授業は毎年2期6カ月間で行っている。1期目（7月期）は目標を「研究に関する問題意識を自己把握・他者提示の往還を行うことで、研究テーマと研究動機を明確にする」とした。そのための教室活動として「クラス内でのインターアクションにより、①問題関心を意識化して絞り込む ②問題意識から問題提起へ発展させ、研究動機とテーマを記述して研究動機文を完成させる」とした。

また、2月期（10月期）は前期の延長として目標を「他者に伝わる研究計画書を書く」とした。教室活動は「クラスのインターアクションにより、研究テーマ・背景・目的・意義・内容・方法・先行研究を整理し、研究計画書を仕上げる」というものである。ちなみに2006年度のみ10月期からの開講だったので、3か月で研究動機文から研究計画書全体完成までをめざした。

### 2-2-2. 期の流れ

1期を12週と考えると、期の活動概要は以下の通りである。授業は週に2回90分×2程度で行った。

第1週 オリエンテーション

第2～3週 研究動機文第1稿検討

第4～5週 研究動機文第2稿検討

第6～7週 中間評価

第8～10週 研究動機文第3～4稿検討

第11～12週 評価会

オリエンテーションでは授業内容について説明（研究計画書をクラスで検討しながら書き上げていくこと、他者のテーマに関心を持ち積極的にコメントしあうことによって、協働的に書き上げていくこと等）する。翌週からメーリングリストに研究動機文（なぜそのテーマなのかを具体的に書いたもの）を提出し、授業では提出された研究動機文について皆で検討していく。書き直したものは第〇稿として再度メーリングリストに提出する。2期目では研究動機文が研究計画書全体（背景・目的・内容・方法等）に変わるがその方法は1期目と同じである。2006年度のみ10月期から開講だったので、3か月で研究動機文から研究計画書全体完成までをめざした。検討は2006年度、2007年度はクラス全体で行ったが、2008年度はクラスの人数が多くなり、グループに分かれて検討を行った。

## 3. どのように授業を変えていったのか 2006年度の実践から2007年度の実践へ

### 3-1. 記述のリソース

本稿では実践をどのように改善していったのかを記述していくが、リソース（データ）の一つとして、筆者が勤務する学校の授業記録を使用する。学校では授業記録（「日付」「授業名」「講師名」「出席」「テキスト」「教材」「授業内容」「所見」「備考」を記録したものを）をつけることが授業毎に課されている。その授業記録はWeb上に保管され、登録された教員は常に閲覧が可能である。授業記録では授業で起きた出来事を、同じクラスを担当する他教師に伝えようとするため、その日の授業の問題点や疑問点を記述しようとする。した

がって授業記録の変化を読み取ることによって、実践全体の問題点も見えてくるのではないかと考えた。以上がデータとして授業記録（本稿では筆者が書いたもののみ）を使用する理由である。更に本稿では他に、振り返り会の録音記録、評価表、学習者インタビュー等も参照し、協働的な学びがどう変化したか、という視点で2006年度年から2007年度の実践を振り返る。

### 3-2. 2006年度の実践

2006年度は10月期からの開講であった。この年の実践を通して学習者同士がお互いのテーマを共有することの難しさが問題になった。以下は筆者自身が書いた授業記録からクラスの様子を書いた部分の引用である。

#### 10月13日の所見（一部）から

- ・もう一度やり方を指示。他者の研究計画を共に仕上げようという意識。そうすれば自分もいいアドバイスがもらえるから等話す。方法、考え方などは皆共有したようだ。

#### 10月16日の所見（一部）から

- ・今回はかなり頻繁に学生間の意味交渉が行なわれた。Aさんは「このやり方は人のを読み、自分で考えなければならないので大変」というようなことを言うてくれる。
- ・本日からBさん参加しました。今日は見学ということだったのですが「研究計画書」という授業の形態に慣れていたため、早速様々な意見を表明。初めての学生は彼の知識にかなり驚いていた様子だった。この形態はかなり気に入っているようです。

#### 10月20日の「内容」（一部）から

Cさん『日本経済についての研究』

①みんなで読む

②意見・アドバイス

- ・文の意味・言葉の使い方なども学生たちから出る。テーマを絞らなければ修士論文のテーマにはならない、など。（中略）何年代の政策か、企業の対策など具体的に見ていってはどうかと他学生から出た。動機文になっていないとの声も。それに対し、Cさんから動機文とは何かとあったので、Cさんがなぜこのテーマを選んだのかという理由と答える。他の学生はそのことは認識している。だからこの授業では学生たちが「なぜ〜か」という質問が多くなる。「なぜ」という問いがどんどん出るような教室であってほしい。

#### 11月17日の所見（一部）

- ・以前ほどの元気さが見られなくなってきた。何度もこの活動の意義を説明しており、みんなも了解しているのだが、どうやってコメントしていいのかわからない状態。そうなると教師・学生間のインターアクションになってしまい、どうしても修正という意識が出てきてしまう。

10月中の授業記録にも見られるように、学習者にも本活動は共有され、最初の一か月は

活発な意見のやり取りが見られた。10月16日(月)の授業記録の所見欄に筆者は「今回はかなり頻繁に学生間の意味交渉が行われた。Aは『このやり方は人の書いたものを読み、自分で考えなければならぬので大変』というようなことを言ってくれる」と書いた。このときのAはこの「大変」を肯定的に捉えていたのである。今でもその時のAの表情を覚えているが、今までこのような授業を受けたことはなかった。いつも自分のこととは関係ないことを話す授業だった。だから「自分で考えなければならぬので大変」だが楽しいというものだった。だが、活動から一か月経つと11月17日のような否定的な所見が多くなっていく。実際授業は沈滞していた。

その結果2か月間でAの考え方は大きく変わってしまうことになる。12月の評価会(2006年度は学習者の自己評価の後教師が評価を行い、成績をつけた)の際、学習者に授業全体の感想を自由に語ってもらった。以下はその時の学習者の声(音声データから抜粋したもの)である。

- ・知らないことを、無理やり読むことじゃないかと思います。・・・ですから興味もないし、日本語で文章を読むことじゃないかと思います。(A)
- ・私もそう思います。あまり興味のないこと読んでも意義がないと思います。(B)
- ・10月いっぱいぐらいは研究について考えることができたんですけど、そのあとだんだん計画書ができあがって、途中からは自分のこと以外は受け入れられなかった。(C)
- ・研究計画書は私にとっていい授業でした。その前、経済について勉強したくてはいました。活動を通じて、どんどん自分には合わない、ということを見ました。とてもいいとおもいます。その前、本を読んでも分からない。それぞれみんな分野が違うけど、自分のこと以外知ることができる、いいことと思いますけど、研究計画書という授業はとても長いです。だから最後はみんなの動機ずっと繰り返して、これちょっと興味もだんだん、みんなそれぞれ専門が違うので、最初は面白かったですけど、だんだんみんな試験もあるし、専門もあるし、だんだんみんな興味なくなってしまう。(D)

Aは「知らないことを無理やり読むことじゃないか」「興味がない」と発言をしている。また、それを受けて他学生も「興味のないことを無理やり読んでも意義がない」と述べている。また、最初は興味をもてたが、次第に難しくなり興味もなくなってしまったという旨の発言もあった。筆者にとって上述した評価会における話し合いは決して居心地の良いものではなかったが、自分の実践を省みるいい機会でもあった。

本授業ではクラスメンバー一人ひとりが、お互いの研究計画書を読み合い共有し、アドバイスや意見を述べ合うことによって、個人の中に他者の視点や考え方が生まれ、研究計画書がよりよいものになっていくことをめざした。それは「他者との社会的関係性の構築」(舘岡2008)を学ぶプロセスでもあるはずだった。だが評価会における話し合いでわかったことは、教師がお互いのテーマを持ってきてアドバイスや意見を述べ合おうと言うだけ

では関係性の構築はできないということである。だからこそテーマに飽きてしまえば話し合いは停滞してしまったのである。もちろん、共有や対話が最初からなかったわけではない。学習者Dの発言のように、最初の頃は他者のテーマに関心を持ち、授業に意義を感じていた学生も多かったのである。それは授業記録からも分かる。だが、それを持続することができず、活動から一か月程経つと11月17日の所見のような内容が多くなっていくのである。

では、どうすれば、学習者相互が関係性を構築することによってお互いのテーマに持続的に関心を持ち、問いを発していくことができるのだろうか。それが2006年度の実践で得た筆者の課題だった。

### 3-3. 2007年度の実践

2007年度、大学院進学クラスを別の校舎でも開設することになった。そのため、他校舎の担当者と授業の理念（考えていること＝研究計画を素材とした協働的な学び）や方法などについて話し合う機会が持てた。そして、2006年度の問題点も提示し、他者のテーマをクラスで共有し、問いを発することができるようになるためのデザインをどうしたら組み込むことができるか、という問題意識も共有することができた。

同僚との話し合いの結果2007年度の実践を以下のように変えた。

1. 研究テーマ、動機の話し合いに時間をかける
2. コメントシートを作成
3. 評価方法の改善

まず、学習者相互が各自のテーマに関心を持ち共有し問いが持てるように、研究テーマと研究動機の検討に時間をかけた（具体的には3か月をかけて研究テーマと研究動機、目的までの完成をめざした）。

次にコメントシート(注4)の作成についてだが、前年は被検討者の書いたものを読み、次に質疑応答、コメントを語り合うというものだった。だが、それでは考える時間があまり取れず問いも生まれにくい。そこでコメントシートに自分の考えを記述した後、検討を始めるというふうにやり方を変えた。そして評価の仕方も自己評価と教師評価という2者による評価から、学習者相互評価、自己評価、教師評価という3者による評価に変えた。

以下2007年度の授業記録から抜粋する。7月17日の授業記録の所見(一部)では「まだみんな積極的に話そうとしない」という記述が見られる。この頃の音声データでは、学生の発話を引き出そうとする教師の発話が多くなっている。8月になると、以下のような記述が見られるようになる。

#### 8月3日の所見(一部)から

##### ・Eさんの第2稿検討

各々が書いてきたコメントを発表しながら検討を進めていった。それぞれの学生がコメントを述べることができ、Eさん自身も様々なことを考えることができたようだった。Fさんから「ほんとうにしたいことを書くべき」というコメントがあり、それに対しEさんから「書きたいことは～」という問題意識の変容が見られた(注5)。それを書いてくるように指示。教室内にラポールが生まれつつあり、意見も出やすくなってきている。

**8月7日の授業内容（一部）から**

- ・ みなコメントの仕方が分かってきたようで、コメントにもスタイルが出てきた。一番上手くコメントできるのがGさんで、まず構成について述べ、その後自分の疑問点を述べる。Fさんも修士論文を書いた経験から非常に的確なコメントができる（注6）。

**9月4日の所見（一部）から**

- ・ 書くことは得意な人が多く、書いてからだと色々意見を言ってくれます。最近はクラスのラポールができてきて、言い合える仲になってきたようです。その中でもFさんの意見は鋭く、Gさんの意見は温和なのですが、的を得ているといった感じ。

「動機文」検討の時間をかけているため、少しずつだが関係性が変化し、ラポールを築いていくことができた。このことは10月期の研究計画書を書き上げる活動に繋がったと思う。また、コメントシートに書きこみ、その後意見を述べ合うことにより、コメントの仕方が共有でき、口頭表現の学びにも繋がった。「まず構成について述べ、その後自分の疑問点を述べる」というGさんのスタイルは他クラスメイトも共有することができた。

次は期の終わりに実施された相互評価の評価シートを引用する。評価項目は、「自分にとって意義が表されているか」「一貫性があるか」「深まりがあるか」「コメントの積極性」「コメントが建設的か」「その他」とした。本稿ではHさんがGさんの研究計画をコメントしたものしか提示できないが、クラスの状況をよく表している。

**みんなへのコメント（9月21日）Hさん→Gさん**

■ 自分にとっての意義が表されているか

タイトルがついた。タイトルだけ見てもしたい研究が分かる気がする。なぜ日本へ来たか。なぜその研究がしたいか。これからどんな研究がしたいのか分かる。

■ 一貫性があるか

画像から興味があって、現代の交通標識及び信号についての問題や、改善方法を認識、研究したい。一貫性がある。

■ 深まりがあるか

まだ動機文だけですが、読むと知識や経験が見える。深まったと思う。

■ コメントの積極性

とてもいい。Gさんのコメントはいつも役に立つ。

■ コメントが建設的か

考えなかったところまで考えるようになる。

■ その他

Gさん、久しぶりに研究計画書を読みました。とてもうまくなったと思います。Gさんならきっとできるでしょう。3ヶ月間、Gさんのコメントは役に立ちました。楽しかったです。

相互評価シートは一人ひとりがクラス全員分の評価を記入し、そのシートを評価した相手に渡すようにした。クラスの関係性ができていないと相互評価は成立しにくい。だが、

本クラスでは全員が全員の評価を書き、相手に渡すことができた。

その他、学期修了後のインタビューでも「そうですね。特にJさんの場合は私の研究計画書は直すたびに、私の計画書のコピーを読んで、文法間違えたときとか、自分の計画書を誰よりすごく高く買ってくれて・・・(そう)今も仲良くしてくれているし、私も特にJさんのことを深く読んでいますし、そういうところが、(ああ)授業の時間以外にも、お互いのことを話してあげて、それもよかったですと思います」(Iさん)や、「他のクラスより雰囲気がいいから、このクラスに入りたい。このクラスの人たちは・・・悩んでいることも交換できる」(Gさん)などのようなクラスの「協働的な学び」について肯定的なコメントを得ることができた。

以上のように、2007年度の実践ではクラス活動が進むにつれて、学生たちは他者のテーマに関心を持つということ、他者のテーマを共有し考え、問いを発するということが少しずつできるようになっていった。その結果、期を通して学生たちは研究計画を協働的に書き続けることができたのである。

#### 4. 考察 実践の振り返りと改善を可能にするもの

なぜ2007年度の実践では協働的な学びが可能だったのか。次の点が考えられる。

- ・2006年度の問題点を意識化することができたということ
- ・クラスのメンバーと協働で研究計画を書き上げるという理念(めざすもの)を共有し、改善に向かって協議し合う同僚がいたということ

筆者にとって2006年12月の評価会での振り返りは大きな意味を持っている。そこでの学習者からの異議申し立てが、筆者の反省を促し、問題点の意識化を可能にしたのである。そして2007年度の実践に向け、同僚と理念を共有し、授業の改善に向け協議できたことが、授業改善に繋がったのである。

池田(2009)は「日本語教師が学生の学びを支援しようとするとき、相手である学生からの支援をうまく受けることができなければ、教師にとって『うまく支援すること』という課題遂行はあり得ない」(p.149)とする。つまり「教師が学習者への支援役割を遂行していくには、教師が学習者から支援してもらうことが不可欠」なのである。このことから「教師の支援の有効性、適切性は、学習者との自覚的な相互支援関係が不可欠」であるが、「学習者からの支援は必ずしも明示的」ではない。教師はその明示的ではない支援を「自分に向けられた支援」としていかにかうまく引き出すか、「それを教師がいかにか自分への支援として意味づけられるかが重要」だとする(p.153)。

2006年11月17日の授業記録では、授業の変化が記録されているが、だからといってそれ以降何かしらの処方になされたわけではない。言ってみれば困惑を続けたままその後も授業は続けられた。その結果が12月の評価会での学習者の声になったと考えられる。その過程を振り返ってみると、筆者は学習者の変化を認めてはいながらも「相手である学生からの支援をうまく受けること」ができない、すなわち「自分への支援として」意味づけることができなかったということがいえるだろう。だが、学習者からの「明示的」な声によって筆者は初めて本実践の問題点を意識化することができたのである。

しかし、問題点を意識化しただけでは実践の改善そのものには至らなかっただろう。細川(2007)は「実践研究」を「教師自身が自分の実践を内省的に振り返りつつ、その意味



を確認し、他者とのインターアクションを積極的に受け入れ、より高次の自己表現をめざそうとする活動である」と定義する（p.86）。ここでの「他者」とは学習者であり、同僚でもある。自分のデザインした実践を他者すなわち学習者や同僚にも開き共有し、よりよくしていこうと志向していくことが必要なのである。そういう意味でも2007年度の授業に際し、実践の問題点を同僚に提示し、その改善点を一緒に考えられたという意味は大きい。

このように2006年度に行った実践に対する学生たちの声すなわち「学生からの支援」が筆者自身の問題の意識化に結び付き、同僚との協働が具体的な改善に繋がった。学習者からの支援、同僚との協働なくしては実践の更新はあり得なかった。そしてそこには、実践を支える理念の共有が必要であった。「研究計画書をクラスで書く」という実践で筆者が何をめざすのか、同僚と共有できたからこそ、授業を変えていくことが可能だったのである。

## 5. 新たな課題

本稿では日本語学校における協働的な学びの実践と改善の例として、大学院進学クラスでの「研究計画書をクラスで書く」という授業を筆者がどのように更新してきたかを記述してきた。そして授業の問題点を意識化するには「学習者からの支援」が、具体的に改善していくためには「同僚との協働」が必要であること、その根底には「理念の共有」が必要であることを述べた。

最後に2008年度以降の取り組みについて述べておく。筆者らは2008年度の修了生を対象に「学習者はどのようなプロセスで研究計画書を書き上げているのか」という問いを立て、二つの校舎でアンケートとインタビュー調査(注7)を行った。その際明らかになったことは、学習者は教室の外で様々なリソース(物的・人的)を用いて研究計画書を書いていたということである。学習者は教室の内だけではなく外でも学んでいる。もちろん、教室での学びと外での学びは異なる。だからこそ、両者の相互交流的な学びが必要であろう。教室での協働的な学びと外での自律的な学びを往還させるためにはどのような実践のデザインが構築できるか。それが2009年度の実践に向けた筆者の課題となっていく。

細川(2008)は、実践のための「研究」とは「教師自身の問題意識の発見とその解決のための自己表現であると同時に、その自己を他者に向けてひらき、他者との協働において新しい教室を創造する行為」であるとする。2006年度の実践における「学習者からの支援」は2007年度の「同僚との協働」に繋がり、更に2008年度の新たな課題へと進んでいった。それは筆者にとって自己表現であり教室を創造する行為であるともいえるだろう。

### 注

- (1)研究計画書の構成は一部変えてはいるが、細川(2006)に倣い「研究テーマ」「研究動機」「研究目的」「研究内容」「研究方法」「結論の見通し」「参考文献」を基本とした。本稿で言う「動機文」とは「研究動機」の部分を目指す。
- (2)本クラスは就学コースに含まれる。就学コースは基本的に就学ビザの学生で構成され、4時限週5日2年コースである。本校の就学クラスはレベル別に構成され、初級クラスから上級クラスまでである。また、2008年からビジネス日本語クラスも開設された。
- (3)筆者の所属する日本語学校では、1月期(1~3月)、4月期(4~6月)、7月期(7~9

月)、10月期(10月～12月)の4期制をとる。

- (4) コメントシートの内容は「動機文から分かった言いたいことは何か」「テーマは〇〇さんにとってどんな意義があるか」「よかった部分／悪かった部分／感想など」
- (5) 以下授業記録のコメントに関する音声記録。Eが何をしたいか表明できた場面である。このときを契機にEは自分の生き方(研究ではなく表現をしたい)を見つけていく。

(いろいろなやり取りの後)

担：Fさんどうしたらいい？

F：自分のやりたいことをすれば。(Fさんの言葉を契機にEさんが本当にやりたいことは何かという話題となる)

K：中国の場合では、読者とのコミュニケーションできます。読者の求めも知り、インタビューも。Eさんの研究計画の中で特別なところはどこ。具体的な例を挙げるといいと思います。

E：比較は、比較は・・・

K：でも曖昧。私が他の国の雑誌が好きなら、Yさんとは別の意見。

E：比較はしたくない。

担：いちばんしたいのは何？

E：表現・・・

- (6) 以下は学生のコメントの仕方の例(Gさんの場合)

G：前よりすごく上手になりました。意味はだいたいわかりました。最初は自分と美術は、自分とはどういう意味があるか、次は日本の美術の特長について、華やかな色感や、装飾性、特長、ここが一番中心に書いてあります。最後はテーマです。華やかな色感や装飾性を中心に日本大衆文化と現代美術との関係。これは明らかです。・・・ちょっと分からないところがあります。最初、「もちろん視覚的何々、数えられないほど多い」この言葉はなくても大丈夫のような気がします。こここのところは、何が言いたいのか。(中略)この研究計画から分かることは、日本美術の華やかな色感と装飾性、日本大衆文化と現代美術の二つのことを研究したい、だけど前のことは詳しく書いていて分かりましたけど、その次に大衆文化との連結性、短くて終わってしまいました。・・・一つ例を入れたほうが。

- (7) 詳細は佐藤正則・大田美由紀・江森悦子(2009)参照

### 参考文献

- (1) 池田玲子(2009)「教室の管理者から学習の支援者へーピア・ラーニングの学び」『日本語教育の過去・現在・未来第2巻 教師』凡人社, 133-158
- (2) 佐藤正則・大田美由紀・江森悦子(2009)「自律的な学びを構築するための教室デザインに向けてー学習者はどのように研究計画を書きすすめていったかー」『第18回小出記念日本語教育研究会予稿集』小出記念日本語教育研究会, 39-42
- (3) 舘岡洋子(2008)「協働による学びのデザイン」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編著『ことばの教育を実践する・探究する』凡人社, 41-56
- (4) 細川英雄(2005)「実践研究とは何かー「私はどのような教室をめざすのか」という問い」『日本語教育』126号, 4-14
- (5) 細川英雄(2002)『日本語教育はなにをめざすか』明石書店
- (6) 細川英雄(2006)『研究計画書デザイン』東京図書
- (7) 細川英雄(2008)「教育環境空間の設計・設定をめざしてー実践を拓き、研究を紡ぐ教師へ」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編著『ことばの教育を実践する・探究する』凡人社, 41-56