

実践を振り返るツールとしての年表

—学部留学生対象の自律学習コースの6年間の変遷とその理由を例に—

Chronological Charts as Tools for Reflection:

Analyzing Changes over Six Years from a Case of Classes for Fostering Learners' Autonomy

齋藤伸子, 三宅若菜, 福島智子, 鈴木理子, 今井美登里 (桜美林大学)
SAITO Nobuko, MIYAKE Wakana, FUKUSHIMA Tomoko, SUZUKI Satoko,
IMAI Midori (J.F.Oberlin University)

要 旨

本研究では、実践者自身が、自律学習を基盤とした個別対応による日本語授業「チュートリアル」の実践記録を時系列に並べた年表を作成し、分析を行った。その結果、教師の思考の流れ、環境の変化などを立体的にとらえることができた。また、実践の変遷の内容と理由、現在行っている実践の意味がわかった。さらに今後の実践への示唆を得ることができた。年表の作成は、実践を振り返り再構築する方法として今後も活用できるであろう。

"Tutorial" classes are offered in the Japanese language program for international students at J. F. Oberlin University, the goal of which is to foster learners' autonomy. We made chronological charts using six-year records of tutorial classes. By analyzing those charts, changes of teachers' thoughts and the learning environment were well understood. It also aided understanding of the changes of the syllabus and the reasons behind those changes, and the meaning of the present way of class management. Making chronological charts provides us with suggestions for the improvement of coming classes.

【キーワード】 年表 変遷 記録 関係性の発見 自律学習

1. はじめに

授業実践の研究においては、ある一時点における実践を記述して、「今、何をどのようにして、その結果どうか」を分析することが一般的であり、過去を振り返って「どうしてこれをするようになったのか」を分析することはあまりない。しかし、多くの実践はなんらかの変遷を経て現在に至っており、その変遷には理由があるはずである。実践の変遷をたどることにより、「なぜ今これをしているのか」という問いへの答えを見つけ、現在行っていることに、よりはっきりした意味づけをすることができるのではないだろうか。本研究はこのような仮説のもとに始められた。

本研究のねらいは、実践者自身が実践の年表を作成した事例とそこから得られたことを示し、年表作成を実践研究に取り入れる方法論を紹介することにある。実践としては、筆者らの所属する中規模私立大学で、2003年度から現在まで実施している、自律学習を基盤とした個別対応による日本語授業「チュートリアル」(以下、チュートリアル)を取り上げる。チュートリアルは、学習者自らが自分に必要な日本語を見つけ出し、目標を設定し自分

に合った学習方法で日本語学習を進めていく個別対応型の授業であり、教師は学習支援者としての役割を担っている(桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」2007)。チュートリアルは新しい形態の授業であったため、実践方法や教師の役割などに関して固定概念があまりなく、授業担当者らがミーティングで議論を重ね、議論と実践を繰り返しながら進めてきた。

6年間の実践の中でチュートリアルはその形態を大きく変化させてきたが、チュートリアルに関わる記録を時系列に並べて見直すことは、実践者が自分自身の授業実践を再構築することにつながる。なぜなら、見直しを通じ、過去の一つ一つの事象が時間的文脈の中で新たな関係性と意味を持つようになるからである。この振り返り作業により、現在行っている実践の意味が再認識され、今後の実践への示唆を得ることもできると考える。

本稿では、記録を時系列に並べて見直し、過去の事象を振り返るツールとして、「年表」を用いる。以下、まず年表を作成し振り返る方法論について説明し、次に2名の実践者が作成した年表を紹介し、同2名により分析結果を報告する。そして、分析結果をもとに年表作成の意義について論じる。

2. 記録から作成する年表

2.1 「年表」とは何か

妹尾(2002)によると、年表とは情報を『時間的文脈』の中に『配列』するものである。年表は叙述的(narrative)年表と編集的(editorial)年表に分けられる。叙述的年表とは従来の歴史年表のようなすでにストーリーが存在するものであり、編集的年表とは編者が自分で選んだある視点に基づく年表を自分で作り、新たなストーリーを書くことである。

編集的年表の作成は、膨大な数の歴史的事象のすべてを一旦コンテキストと分離し、時間軸だけが確定している概念空間に移した後に行われる。新たな視点で年表を作成する作業の目的は、「新たな関係の発見」「発想の転換」「創発的視点の獲得」の3点である。

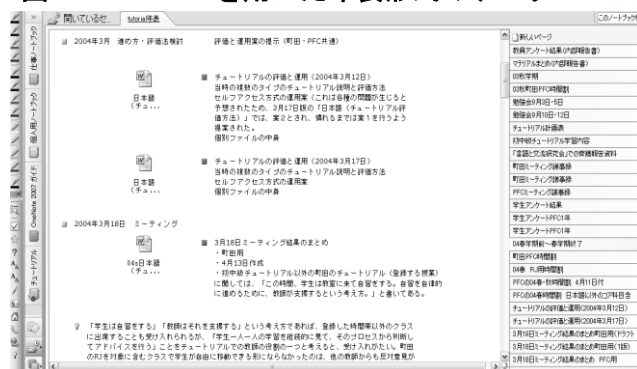
「新たな関係の発見」とは、事象と事象の間に今まで見えていなかった関係性を発見することである。「発想の転換」とは、ある事象を眺める角度を変えることで新しい切り口を発見したり、対象とする事象を他の場所に移動したりすることで、もとの事象の認識が変わることである。「創発的な視点の獲得」とは、複数の事象や事象間の関係の新たな意味づけに気づき、そこに文脈の転換を見出すことである。(花島 2002)

図1 OneNote を用いた年表形式のデータベース

2.2 年表形式のデータベース

本研究では、そのチュートリアルの実践にかかわる多種多様な記録を歴史的事象として扱い、2名の実践者がそれぞれの視点に基づいて年表を作成し、分析、報告を行う。

年表の作成に先立ち、2003年度から現在までのデジタルファイル



とその内容を時系列に整理して配列した、年表形式のデータベースを作成した。作成のた

めのソフトとして、OneNote2007⁽¹⁾を使用し、異なる形式のデジタルファイルを一つにまとめるとともに、ファイルの要点をメモしていった。ファイルの内容を詳しく見る必要があるときは、OneNote上のWord, Excel等のアイコンをクリックすればよい(図1)。

このデータベース作成作業は、前述の、歴史的事象をコンテキストと分離して時間軸だけが確定している概念空間に移す作業(花島2002)にあたる。このデータベースの存在は、実践の全体像を一覧しつつ個々の事象を見る年表作成作業に欠かせないものであった。

2. 3 実践者による年表の作成

次に、チュートリアルを担当した教師のうち、学部⁽²⁾留学生対象のチュートリアルを担当してきた2名が、それぞれの関心に基づき、年表形式のデータベースから記録を読みこんでいった。ミーティングの議事録は、会議中に発言を記録しながらプロジェクターで映し出して、会議進行の助けとしていたもので、結論だけではなく議論の過程で出た意見なども含まれている。

教師Aは教員ミーティングの議事録や時間割、シラバスなどの記録から「日本語学習の支援内容」に関連する記述を抜き出し、要点を時系列に整理して「年表1」を作成した。教師Bは、学習者がチュートリアルのクラスで学習を記録するためのマテリアルと、マテリアル変更が検討された教員ミーティングの議事録から、「年表2」を作成した。

3. 年表作成の事例

3. 1 教師Aによる分析：日本語学習支援内容の変遷

教師Aは、「日本語学習の支援内容」というテーマに基づいて年表1を作成し、分析を行った。年表1では、分析データとした記録を「議事録などの要約」、プログラムの中での変化を「チュートリアルの動き」とし、これらを基に当時の教師の考えを分析したものを「分析結果」として示した。

年表1 「日本語」と「専門・教養科目」の支援に対する教師の考え方の変遷

年	分析結果(教師の考え)	議事録などの記録(要約)	チュートリアルの動き
2003	教師の関心は「日本語」の指導	学生のニーズが文法・語彙などの「日本語」学習にあると予測する(03/4/8)	事前準備
	学生のニーズは学部の専門・教養科目	学生は学部の専門・教養科目についての学習支援を要請する(03/9/3・03/9/5)	チュートリアル開始 1コマ/週4コマ
	専門・教養科目の支援は、日本語教師だけではできない 日本語教師も専門・教養科目の学習支援をすることが必要	専門・教養科目担当の先生に授業に来てもらう(03/9/3・03/9/5) 学部生対象コース全体の内容を「専門・教養科目の理解を助ける日本語」にする(03/9/12)	
2004	専門・教養科目の課題を行う時間となったことを問題視	を必要とせず専門・教養科目の課題を行うことを問題視(04/9/10)	2コマ/週5コマ 学習管理と実践に分ける 日本語一斉授業(残り3コマ)で 専門・教養科目支援を強化
2006	教師主導で、専門・教養科目のニーズに対応する	専門・教養科目の課題・宿題の禁止を検討(06/2/24) 学習内容を日本語一斉授業の内容から選ぶように方向付ける(06/5/15)	
2007	「専門・教養科目の支援」と「日本語の支援」のあり方に悩む	専門・教養科目の課題は必要だが支援は困難だという声があがる(07/2/21・07/3/20)	1コマ/週5コマ
	日本語の支援と専門・教養科目の支援は両立できる	専門・教養科目は、わからない理由を分析していけば、日本語面からも支援できる(07/3/20)	

以下、教師Aによる分析結果を記す。

教師たちは、2003年のチュートリアル開始前には文法や語彙などの学習内容しか予測していなかった。しかし開始後、教師たちは、学生たちの専門・教養科目に関する学習ニーズに直面する。学生たちのニーズに対応すべく、専門・教養科目担当教員を教室に呼んで、講義をしてもらったり、質問コーナーを設けたりするなどの対応をとった。一斉授業においても専門・教養科目に対応するよう新聞記事やニュースなどを取り入れたアカデミックな内容に変更し、学部生対象コース全体で専門・教養科目の支援を行う体制をとった。しかし、チュートリアルが週2コマになり学習を管理する時間とそれを実践する時間に分かれたことを機に、専門・教養科目の課題のみを行う学生が増えた。教師たちはその対応に戸惑い、課題・宿題に対する議論が頻繁に行われるようになった。

専門・教養科目の課題・宿題に対しては、「課題をやっているのを見たら欠席にする」(PFC⁽³⁾全体ミーティング 06/05/15)「日本語授業のサポートだけでいいのでは」(チュートリアルミーティング 07/02/21)というような、専門・教養科目に関与せず日本語支援だけに集中したいという旨の発言があった。

また、「レポートを書くが、特に教師のチェックは受けなかった。要請がなかったがチェックをすると書き直しを迷惑がった。」(全体会議議事録 05/07/28)のように、日本語学習と専門・教養科目の学習を区別していないように見える学習者に対し、学生が書いた日本語の文法や語彙・表現などを訂正することで日本語学習を意識づけたいという旨の発言もあった。この発言は、専門・教養科目に対する学習支援において、日本語のみに集中した支援を行いたいという意識の表れと考えられる。

その時期、教師は、学生にとって必要な専門・教養科目の学習の支援をどのように行っていけばいいのかという迷いの中にあっただのである。支援は、それまで教師たちが関わってきたような、いわゆる文法積み上げ式による学習で対応できるものではなかったもので、様々な対応を考え、試行錯誤を重ねていった。そして、その中で、日本語学習と専門・教養科目の学習は不可分であることに気づき、学生が持ってくる専門・教養科目に関する問題に対応しようとした。

教師たちは、まず「学生が課題を持ってくるのは一人ではできないから」(PFC チュートリアルミーティング 07/03/20)と捉え、課題や宿題を学生のニーズであると認め、「講義がわからない場合、何がわからないのかを分析することが必要。構成要素に分け、分析する。」など、具体的な方法を議論していった。また、「問題などの事例を収集し、リスト化」(PFC チュートリアルミーティング 07/03/20)することも支援の手立てになるとし、学生が持ってくる専門・教養科目に関する問題を認め、その中で必要な日本語を分析するという方法で支援を行っていった。

以上のチュートリアルにおける学習支援内容の変遷を振り返ったとき、教師Aには3つの発見があった。

第一に、開始時は文法、語彙などに関する学習内容しか予測していなかったことが挙げられる。教師Aは、開始時に、学生のもつニーズを知りそれにどのように対応すればいいのか、そこからどのように日本語学習の目標や学習方法を導くのかという対応に悩んだことを思い出した。悩みの原因は、チュートリアルという授業自体に慣れていないためのものだと今までは思っていたのだが、それは、ニーズ分析が及んでいなかったことにもある

ことがわかった。今後チュートリアルを新たに担当する教師に対しては、授業のやり方だけでなく、学生のニーズの分析データなども事前に準備しておくべきであろう。

第二に、学生が持ってくる専門・教養科目に関する問題に対応した支援は、議論を重ねた上でのものであったことがある。現在は学生が持ってくる専門・教養科目に関する問題に対応し、その中で必要な日本語を分析するという支援を当然のように行っている。教師Aにとって、これは当然の行動なので、これまでも同じような考えで継続的に支援を行ってきたと思っていた。しかし、年表を作成してみると、専門・教養科目は担当教員にしか対応できないと考えていた時期があったことがわかった。また、専門・教養科目の宿題や課題にどのように対応していくのかという議論を行った時期もあった。そして、議論の中から、学生が持ってくる専門・教養科目に関する問題を分析し、対応しようという具体策が生まれた。現在自分が行っている支援方法も、他の教師との議論の中で創造されていったものである。この点から、教師の活発な議論の場が確保されていることが、支援方法の充実や発展につながるのではないかと考えた。

第三に、事象を縦断的に見ることの重要性である。開始時に学生のニーズに対応に自身が悩んだのは、チュートリアルという授業に不慣れだっただけでなくニーズ分析が及んでいなかったこともあるという関係を発見したのは前述の通りである。また、専門・教養科目の宿題や課題の問題も、その当時は宿題や課題を行う学生個々人の事例にばかり注目してしまい、問題視されるようになったと思う。しかし、年表を作成してみると、チュートリアルが週2コマになり学習を管理する時間とそれを実践する時間に分かれたという、授業の枠組みの変化も関係していたことがわかった。目下の事象を詳細に見ることも重要であるが、これまで積み重ねてきた事象を縦断的に見る作業は、チュートリアルのように、進め方が確立されていない新しい試みでは特に必要になるのではないだろうか。

3. 2 教師Bによる分析：「学習の記録」の役割の変遷

チュートリアルで使用してきたマテリアルの1つに「学習を記録する」ためのマテリアルがある。教師Bは、「学習記録の役割」という観点から、議事録とその「学習を記録する」ためのマテリアルを時系列で一覧し年表を作成した（年表2）。

年表2では、「学習を記録する」マテリアルの内容を中心に置き、右にその時々の「学習の記録」の目的とそのマテリアルを変更した理由、そして左に分析結果として、「学習の記録」の内容と目的、変更理由を踏まえたその当時の教師の考えを示した。以下、教師Bによる分析結果を記す。

「学習を記録する」マテリアルとは、学生が自分の学習を記録するためのシートである。チュートリアル開始当初から使用されているマテリアルであるが、内容や役割は大きく変化してきている。

まず、2003年には、「学習を記録する」マテリアルとして、「学習日誌」を使用した。この「学習日誌」は、チュートリアルの1回の授業終了後から次の授業までの1週間に行った学習の記録をつけるものであった。この目的は、教師が学生の学習の全体を知ることと、学生が振り返りに使うことであった。その当時教師は、学習の支援をするためには、学習者の学習全体を知らなければ支援できないと考えていた。つまり教師はチュートリアルの授業と教師の把握できないチュートリアルの授業時間以外の学習の様子を全て知ることで、

初めて学習者の支援ができると考えていたのである。また、その当時から教師は、学習の記録を重視していた。学習の記録は学生の振り返りを促すことができ、それは自律性を身に付けていく上で欠かせない活動であると認識していた。

年表2 「学習の記録」の役割に関する教師の考え方の変遷

年	分析結果（教師の考え）	「学習の記録」の内容	「学習の記録」の目的と変更理由
2003	支援をするためには、学習者の学習全体を知らなくてはならない 自律学習には振り返りが大切	授業後、1週間に行った学習の記録 学習日誌（学習内容・質問・感想）	教師が学生の学習全体を知る 学生が振り返りに使う ×記録を書いてこないから、意味がない ⇔振り返りを促すために必要
2004 春	記録を書くことは振り返りにつながるので、学生に書いてもらいたい	●チュートリアルでの学習の記録 利用票（学習内容・質問・感想）	教室内の活動に限定し、振り返りに使う ×事実だけだと振り返りができない ×授業の課題に左右されて、計画どおりに進まない学生が見られた
2004 秋	目標や計画を意識することが振り返りにつながる	●目標や計画を記入する記録 学習記録表（学習予定・学習内容・満足度質問・感想）	目標を意識しながら学習を計画的に進める
2005 秋	目標や計画を意識しながら日々の実践を行っているかを自律学習の証拠として成績評価したい	●成績評価の対象としての記録 学習記録表（同上）	教師が学習の計画が実行されたかどうかを見る 学習の記録を成績評価に利用する
2007	数値化することで客観的かつ公平な成績評価ができる	↓ ↓ ↓	成績評価基準を統一する必要性 学習記録表の記録を点数化して教師が成績評価に利用

しかし、実際には、1週間の記録を書くというのは学生にとっては負担だったようで、記録を書いてこない学生が多くおり、学期終了後のミーティングの中では、「振り返りに使えなかった」などの発言が出て、「学習の記録」をつけるという活動自体に意味がないのではないかという意見が挙がった。その一方で、振り返りを促すツールとしては必要だという意見もあり、2004年春学期には、記録する範囲を教室内の活動に限定した「利用票」に変更した。「利用票」という名称は、チュートリアルの教室やリソースを利用するという意味でつけられた。学習の記録をつけるという行為は振り返りにつながるため、教師はとにかく学生に記録を書いてもらいたいと考えていた。その考えからシートの形式も簡単に記入できるようにし、主に学習内容の事実を中心に書くものに変更した。

図2 マテリアル例「学習記録表」(一部)

月/日 (m/d) 時 間 time	今日やること	今日やったこと	曜日
	学習内容	学習リソース	満足度 (自己 評価)
例 10/8 12:50- 14:40	漢字(読み)	Basic Kanji Book p.100-103	60%
		○(予定どおり) 会話、クラスゲストと経済について	90%

この改訂により記録を書く負担は減ったが、「学習内容を書き付けるだけだったので、あまり意味がなかったかもしれない。振り返りには使えなかった」(チュートリアル勉強会 03/09/03) という声にもあるように、事実を書くだけになり、振り返りを促すことにつな

がりにくくなった。また同じ学期中に、専門科目の課題や試験に左右され、学期初めに設定した目標から離れ、計画通りに進められない学生が多く出るといった問題も生じた。

これらの問題に対処するために、ミーティングで「授業のはじめに今日の目標・計画を明確にさせるのはどうか？学生の頭の中にあるその日の予定を文字化する」(チュートリアル会議 04/9/10) という意見が挙がり、2004年秋学期から学習予定を記入する「学習記録表」(図2)に変更した。授業開始時に、これから学習する内容を書くことで目標を常に意識しながら学習を計画的に進められると考えたのである。そのように意識することが振り返りにもつながっていくと考えた。

実際に学習者は、予定を記入してから学習を始めるという流れになったため、自分の学習について考える時間が取れるようになった。目の前にある課題や試験に左右されながらも、今進めている学習について、目標とどう関係するのか、どのような位置づけなのかなど、教師に対して説明できるようになった。予定からはじめる形式は、2004年秋学期以降続いている。

この時期までにも、チュートリアルの成績評価については様々な議論があった。それまでは学生の自己評価を中心に成績評価を出していたが、2005年秋学期から、成績評価に対して新たな試みをはじめた。「学習の記録」を学生との話し合いの上で、成績評価の対象としたのである。「記録が積極的に書けたか」、「やったことが具体的に記述できているか」、「学習を進めていて何らかの気づきがあったか」を成績評価のポイントと決め、学習記録表を、教師が成績評価に利用することにした。

チュートリアルの目的の1つは、目標や計画を意識しながら学習者が自分の学習を管理していくことであるため、それが形として表れる学習記録を、自律学習の証拠として成績評価に使いたいと考えたのである。

さらに2007年度からは、この成績評価の面が強化された。図3は、教師用評価シートの一部であるが、評価項目の中に「学習記録」という項目が入っている。それまで、チュートリアルは5クラスで行われており、成績評価の仕方は教師によって異なる面もあった。しかし、成績評価基準を統一するために、学習記録表の記録を点数化して利用することにした。数値化すれば、客観的であり、かつ公平に判断できると考えたのである。

図3 教師用評価シート (一部)

評価項目	学期はじめ(10)		中間報告(20)				期末(20)					
	テですること シート作成	報告・相談 記録	参加	学習記録	報告シート 作成	報告・相談 記録	成果物	参加	学習記録	自己評価 シート作成	自己評価 シート説明	成果物
点	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
1												
2												
3												
4												
5												

以上、⁴「学習記録」の役割の変遷を振り返ってきた結果、大きな発見があった。それは、⁵「学習記録」は学生が自分の学習を振り返りやすくするために改善を重ねてきたと認識していたが、実は成績評価の影響を強く受けていたことである。チュートリアル開始当初は、年表にもあるように、学習記録は学生が振り返りに使う、「学生のもの」であった。2005年秋学期から成績評価の対象となったが、それ以降は、どのようにすれば評価しやすいかという点で変更が加えられ、「教師のもの」になってしまっていた。今回年表を作成するま

で、学習記録表と成績評価が深く関わっていることを認識していなかったことに驚いた。

また、現在使用しているマテリアルの意味や目的を改めて知ることができたのも発見があった。今年年表を作成して過去を振り返ったことで、現在使用しているマテリアルはこのような過程を経て現在の形になったのかと、マテリアルの位置づけを理解できた。現在あるマテリアルの目的を理解した上で使用することで、学習内容に関するやり取りがより意味のあるものになるだろう。

この年表は、実践にかかわる複数の教師によって、議事録や過去のマテリアルをもとに話し合うという過程を経て作成された。ウィリッグ(2003)は「メモリーワーク」の考え方で、グループ(共同体)の中で記憶が生成され、分析されることの重要性を挙げているが、この実践においても複数の関係者による共同作業を行うことによって、過去の記憶を再生でき、より踏み込んだ解釈ができたと感じている。

今後は、マテリアルの在り方をもう1度見直し、学習者の自律性という点から考え直したい。特に成績評価のための学習記録表になっていたことを省み、学習記録表について新たな視点をもって作成し直したいと考える。

4. 年表作成の意義

年表の作成は、実践の当事者であった教師A・Bにさまざまな発見をもたらした点で、大きな意義があった。教師Aの場合、ニーズ分析が不十分だったことが、チュートリアルをうまく進められなかった要因の一つになっていたこと、現在教師が行っている支援は、教師間の議論の中で創造されてきたものであること、専門・教養科目の宿題や課題の問題は、授業の枠組みが関係していたことに気づいた。教師Bは、学習の記録の形式と成績評価が深くかかわっていたことに気づき、マテリアルの意味や目的を再認識した。

年表を作成することは、実践者にとって意義があるだけではない。作成された年表も、プログラムにとって重要な意味を持つものとなる。

年表1では、学習ニーズと日本語支援の関係、それに対する教師の考えが表されている。教師間の議論が重ねられていく中で、「日本語力の向上を支援する」「専門・教養科目担当教師の支援を得る」「専門・教養科目に関する問題の中で必要な日本語を分析する」というように深められていったことが、当事者以外にもよくわかった。また、年表2からは、現在使用されている「学習の記録」には、「チュートリアルでの学習の記録」「目標や計画を記入する記録」「成績評価の対象としての記録」の3つの役割があることが、はっきりわかった。このように、作成された年表を見ることにより、これまで何が問題となってきたのか、その問題はどのような経緯で生まれたのか、現在この方法をとっているのはなぜか、が即時に把握できる。これまで、新たにチュートリアルを担当する教師に対する説明は、「現在どうしているか」のみにとどまり、何か情報が加えられたとしても、個人の中の断片的な記憶にもとづく説明であったが、これでは物事の本質的な意味を伝えるには不十分である。作成された年表は今後、教師間の共通理解の大きな助けとなるであろう。

さらに、「ミーティングによって決定されたこと」イコール「改善」とは言えないことが認識できた。年表1には、教師が考えるニーズへの対応は必ずしも一致していたものではなく、「専門・教養科目の支援」と「日本語の支援」の間で揺れていたことが表れている。もしも2006年度までのどこかで、専門・教養科目の支援する方法を検討すること

をやめてしまっていたら、現在の「日本語の支援と専門・教養科目の支援は両立できる」という考え方には至らなかったであろう。年表2では、学習の手助けとして使われるはずの「学習の記録」が、成績評価のためのものになってしまっていたことと、その理由が示されている。「話し合いによって変更を重ねてきたマテリアル」は「最善のマテリアル」と認識されがちであるが、このように思わぬ方向に向かうこともあるということが明らかとなった。

プログラムにかかわる教師は、授業のために活発な討論を繰り返している。しかし、「今」と「その少し前」だけ見たのでは、気付かないことがある。年表1・2のように事象を時系列に整理して再構築することで、さらなる改善の方向性が見えてくるであろう。

5. まとめと今後の課題

チュートリアルは、実践にかかわる教師達が考え方や方法について討議しながら作ってきたことにより、変遷を重ねてきた。このような実践のあり方を、エンゲストローム(1999)は「拡張的学習」と呼ぶ。拡張的学習は、仕事や組織の実践の中で現状の矛盾に出あいながら、働きかける対象との継続的な対話を進め、活動の新たなツールやモデル、コンセプトやヴィジョンを協働で生み出すことによって、制度的な境界を超えた自らの生活世界や未来を創造していくプロセスである。

拡張的学習としてのチュートリアルにおいては、個々の教師の思いや実践に直接関わらない時間割やシラバス、学習者のニーズ、学習環境、プログラムの構造、大学の方針など、目に見えない多種多様なことがらが実践を動かすファクターとなっている。

チュートリアルの議論の場はいわば、「多声の空間」(平山2008)であり、議事録は、議論の過程で出た様々な発言が記された、「多声性(multivoicedness)」を含むものとなった。平山は、多声の空間における決定は、一つの結論に達することではなく、ひとつの案が選ばれることであると述べる。たとえば年表1に示された、日本語支援と専門・教養科目の支援の間を行きつ戻りつする教師の声は、議論を重ねた末の決定が必ずしも教師の考え方の統一を意味するものではなかったことを示している。よって、議事録の分析を通して、決定事項と異なる声を再び聞くことは、現在の実践を見るだけではわからない部分を補完する。

本研究において用いた記録はデジタルデータのみであったが、たとえば関係者の「記憶」やデジタル化されていない記録の中にも、重要な事象が含まれている可能性がある。年表作成にあたって検討すべき事象も扱うべき記録も、実際には限りがないため、データベースに何を取り込むかは難しい課題である。また今後は、教師Bの年表作成で行ったように複数の実践者やその他の関係者がかわり、協働作業として年表を作成することを提案したい。複数の人が異なる視点をもって協働作業を行うことにより、さらに精度が高く広がりのある年表の作成が可能になるであろう。

謝辞

チュートリアルには、筆者らのほかにも多くの教師がかかわっている。その全ての教師に感謝の意を表したい。

注

- (1) Microsoft Office OneNote[®] 2007
- (2) 本学では現在、「学部」ではなく「学群」と呼ぶ。
- (3) PFCとは、当時、学部留学生の授業が行われていたキャンパスのこと。
- (4) 2003年度は、必修の日本語授業が週4コマ(1コマ90分)あり、うち1コマがチュートリアル。2006年度からは、必修の日本語授業は週5コマになる。
- (5) 「専門・教養科目」とは、筆者らの所属する大学1年生を対象とする、学部ごとの専門分野の入門科目(例：会計学)と、全学共通の必修基礎教育科目(例：情報リテラシー、口語表現)を指す。

参考文献

- (1) ウィリッグ C.(著), 上淵寿・他(訳) (2003) 「8章 メモリーワーク」『心理学のための質的研究法入門 創造的な探求に向けて』培風館
- (2) エンゲストローム(著), 山住勝広・他(訳) (1999) 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社
- (3) 桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」(2007)『自律を目指すことばの学習 さくら先生のチュートリアル』凡人社
- (4) 妹尾堅一郎 (2002) 『考える力をつけるための「読む」技術』ダイヤモンド社
- (5) 花島誠人 (2002) 「事例コラム クロノスの世界」『考える力をつけるための「読む」技術』妹尾堅一郎 (2002) ダイヤモンド社
- (6) 平山洋介 (2008) 「第6章 多声の空間」『ネットワークング 結び合う人間活動の創造へ』山住勝広, ユリア・エンゲストローム 新曜社

資料

- (1) 桜美林大学日本語プログラム有志(編著)(2005)『桜美林大学日本語プログラム 2003・2004年度 自律学習を基盤としたチュートリアル活動報告』(非公刊)
- (2) 2003年度～2007年度 桜美林大学日本語プログラム教員ミーティング議事録