

文脈が積み上がる学習環境デザイン

－ オンラインと教室で相互作用する「日本語かきこ」－

Designing a learning environment that builds up context:

Nihongo-Kakiko utilizing interaction between online activities and classroom activities

齋藤智美（早稲田大学）・古賀裕基（同）

SAITOU Satomi (Waseda University), KOGA Hiroki (Waseda University)

要 旨

「日本語かきこ」は、オンラインでのやりとりを教室でフィードバックしていく活動である。7週間にわたる活動を通して、オンラインと教室の相互作用により、参加者全体で文脈が共有され、積み上がっていく様子が見られた。そして、共有された文脈を学習リソースとすることにより、文型の理解や運用を促進する様子が見られた。この実践の省察から、オーセンティックな文脈の構築を視座にした学習環境デザインを提案する。

‘Nihongo-Kakiko’ is a learning environment designed to combine online activities with classroom learning, aimed at beginner level classes. As a result of online interaction and feedback provided in the classroom, it was found that the participants shared and built up a context for the expression which they learn in class. This process of sharing context as a learning resource led students to have a better understanding of each other, and of the correct use of grammatical forms. Based on these results, we propose learning environments that are designed to focus on building up authentic context.

【キーワード】 学習環境デザイン, 文脈, 学習リソース, やりとり

1. 背景

1-1. コースの概要と「日本語かきこ」

早稲田大学日本語教育研究センターにおいて開設された「総合日本語1」は、初級前半の4技能を『みんなの日本語初級I』をメインテキストとして学ぶコースである。週3回（5コマ）15週間にわたり複数のクラスが同じカリキュラムで進行し、クラスごとに担当者が詳細な教案を立てる。この授業の一環として2011年度春学期から「日本語かきこ」という、授業支援ポータル CourseN@vi⁽¹⁾を用いた活動が組み込まれた。2011年度春学期は全13週間のうち第5週目から11週目に、2011年度秋学期には第7週目から15週目にかけて実施している。これは興味関心があるトピックについてオンラインで自由に書き込んで投稿し、参加者間でやりとりしたものについて1週ごとに教室でフィードバック(以下FB)する活動である⁽²⁾(図1)。従来行われているような遠隔授業やe-ラーニングと違い、オンラインでの活動と教室での活動の双方を掛け合わせたユニークな特性を持つ。コース共通の「日本語かきこ」の活動目的は、学生が日本語に慣れる、日本語を使う自信を持つ、授業と実生活で使う日本語を結びつける、という3点である。これを踏まえ、各クラスの担当者はより具体的に目的や進め方を考え実践する⁽³⁾。本稿は、齋藤と古賀がチームティーチングを行ったクラスにおけるデザインとその意図を紹介し、活動によってやりとりが

活発になるとともに文脈が共有されていくことについて省察するものである。

週	1	2	3	4	5	6			
『みんなの日本語初級1』課 主要文型文法項目	1,2 名詞文指示詞	3,4 時刻曜日動詞	5,6 往来他動詞	7,8 授受・形容詞	9,10,11 存在・助数詞	12,13 比較欲求	...		
週	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	14,15 て形 かきこ概要説明	16,17 て形・ない形	17,18 ない形・辞書形 FB1	19,20 辞書・た・普通 FB2	20,21 普通体・普通形 FB3	22,23 とき・と FB4	23,24 授受 FB5	24,25 たら・ても FB6	FB7
		書き込み1週目	書き込み2週目	書き込み3週目	書き込み4週目	書き込み5週目	書き込み6週目	書き込み7週目	

図1. コースのカリキュラムと「日本語かきこ」のスケジュール(2011年度秋学期)

1-2. デザインの概要：軟構造の仕組み

「日本語かきこ」のデザイン構造は図2.のとおりである。オンラインについては、投稿の期間やその配信方法をクラス担当者が設定する。CoueseN@viのシステムの特徴として、登録したクラスメンバーのみが参加できるようになっており、部外者の目に触れることはない。この場でのやりとりをどのように進めるか、それをどのように教室においてFBするかということも、担当者がデザインする。即ち、クラス状況をもとに担当者の裁量で活動意図や目的を設定し、そのために柔軟にデザインする仕組みである。また、活動を進めながら状況に応じて、時間配分や内容のバランスなども適宜調整可能なものである。

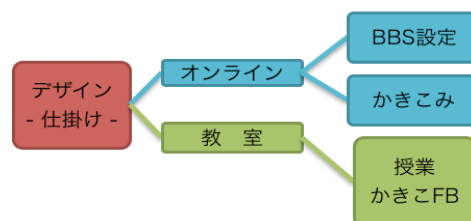


図2. 「日本語かきこ」のデザイン構造

2. 春のデザイン

2-1. 状況とデザインの意図

2011年度春学期の担当クラス(齋藤)は震災の影響から2名という少人数であったが、「日本語かきこ」が開始する第5週目には、理解到達度および日本語運用能力が大きく開き、毎時の到達目標が顕著に個別化していた。また、互いに能力差に戸惑いが見られ、担当者を介さずにはやりとりが起こらなかった。このような状況に鑑み、「日本語かきこ」活動は文型や語彙をとりたてるのではなく、書き込みの内容自体に焦点を当て、やりとりにより運用を促し、理解を深める場として活用することとした。また、誤用により書き込み内容の理解が困難な場合は、誤用訂正ではなく参加者間で意味交渉を進める方法をとった。

2-2. 春の実践の振り返り

結果として、オンラインでは各回各自が「早慶戦」「パーティー」などのトピックで、単発で書き込むだけであったが、教室では活発なやりとりが起こり、既習文型や語彙などをさまざまに組み合わせる状況が生まれた。書き込みとともに添付された写真も互いの

興味を引き起こし、それについて質問したり解説したりしながら話題が広がっていく様子が見られた。そこでは文型や語彙の習熟度によらず、内容に焦点が当てられ、その理解を求めて積極的に意味交渉が行われた。それまでは見られなかった言い換えやリペアなどの行動も現れ、互いの生活が垣間見えるやりとりがオルタナティブに学習リソースとなって運用を促す様子が顕著であった。このように「日本語かきこ」によってオーセンティックな、すなわちその時々状況と文脈でのやりとりが自然に生まれるということは、ことばの間主観性という点からも有意義な活動であると言え、これはデューイ(2000)の言う「有意味な経験」につながる。この春学期の振り返りから、担当者のみが各々の学生に返信するのではなく、参加者全体でやりとりすることで、より自然な言語行動となり、日本語運用能力の涵養に資するのではないかと考えられた。また、コース全体が文型積み上げ式のシラバスで進む中で、この活動を活かすために、オンラインでも担当者からの問いかけなどのファシリテーションを行うことにより、既習文型に焦点を当てた学習リソースとなりうるなどの可能性が見えた。

3. 秋のデザイン

3-1. 状況とデザインの意図

2011年秋学期の担当クラス(齋藤・古賀)は、所属学部、国籍がまちまちな8名から成り、全員がほぼ完全にゼロスタートであること、日常的に日本語との接触到に乏しいということが特徴であった。そこで日本語使用の場としてオンラインと教室の双方において、やりとりを活性化させることを目指し、春学期の知見から以下のことに配慮した。

- ・ オンラインでの活動を面倒な課題と思わせないように、また、投稿もれのないよう、配信設定を一斉にしたり各自別にしたりと適宜調整する。
- ・ 進め方の説明時にスクリーンとPCを用いてかな入力の仕方を紹介し、説明用のスレッドに実際に返信する練習を行う。その際、写真貼付などの方法も紹介する。
- ・ 互いの書き込み内容を理解できるよう、投稿時には未習語彙に英訳をつけること、分かち書きすることを推奨し、開始前にその方法を紹介する。
- ・ 単に自由に書きたいことを書くように言うだけでは何を書くか困ったということから、初めの2回は担当者がトピックを提示し、モデリングを行う。また、自分の書き込みへの返信を放置せず、それにも返信するよう、初期の段階で同様にモデリングする。その後は学生が順番制でスレッドを立て、それに対して全員が返信することとする。
- ・ 担当者はオンラインでのやりとりのなかで既習文型が現れやすくなるよう、問いかけの文を工夫する。
- ・ 課題遂行としての活動ではなく、言語行動としてより自然な状況となるよう、オンラインでのファシリテーション担当と教室でのFB担当を役割分担することとする。
- ・ 教室でのFB時にはやりとりを再構築するためにプロジェクターやシートを用い、より興味を持てるようイラストを加え、文法や語彙を整理できるよう工夫する。

3-2. オンラインと教室の相互作用から生まれる学習リソース

3-2-1. オンラインでの仕掛け、教室での仕掛け

入力の仕方を含め、この活動の進め方を緻密に導入したことが功を奏し、実際の書き込みはトラブルなく始められた(図3.)。初めの2回は担当者がスレッドを立てたが、その際、誰でも書け、特に定着の思わしくない既習項目に意識が向くようにトピックを選んだ。それまでの授業において、形容詞の誤用が多いことが克服すべき課題の一つであったことから、第2回目の「冬のファッション」というトピックでは「どんな ふくが ほしいですか?」と形容詞が現れやすくなるように問いかけた(図4.)。これに対する返信に、「ヒーテック T シャツ Heattech tshirt を かいました。あたたかい ふくですから、とてもべんりです。」「てんきは さむくなりますから、あたらしくて、あたたかいふくを かわなければならなくて」「あたたかいの ふゆの ふくを かいました」などの表現が見られ、FBでは好きな色の話題などとともに形容詞の用法を振り返った。また、「だんごむし」という語(図4.)から、「ぜんかいガール ドラマを みましたか? おとこのひとの あだな nickname は だんごむしです」「わたしは だんごむしを あそびました それから わたしの ふくの ポケット pocket に いれました。母 だんごむしで ポケットに みました。」という書き込みもあった。ここでの誤用には「だんごむしで あそびましたか、だんごむしと あそびましたか」と返信し、後に教室でのFBにおいて既習助詞の概念を整理する活動を行った。書き込みは既習語彙・文型を中心に記述されているが、自分が表したい内容を既習の語彙や文型で表現できない場合は、自らことばを調べ、英訳を付ける配慮をしていた。一方で、書き込みには誤用も見られ、それが原因で内容が伝わりづらかったり、誤解されたまま伝わっていたということも見られた。そこで、書き込みをリソースとしたプリントを用い、誤用の訂正例、文法や語彙の整理項目などを提示し、適宜意識を向けるようにした。

また、このクラスの特徴として、コース開始時から疑問詞の定着が悪いという問題があった。そこで、第1回目のFBでは互いの書き込みの内容についてやりとりする前に、各自が自分の



図3. トピックに対する書き込みの一例



図4. 「冬のファッション」問いかけ

聞きたいことを文字化する質問シート(図5.)を用いた。口頭で質問する前に考える時間を持つことにより、疑問詞の適切な使用を意識化する狙いである。これはまた、第3回目からは学生がスレッドを立て、学生間で自律的にやりとりが促進されるようになるには、疑問詞が必須

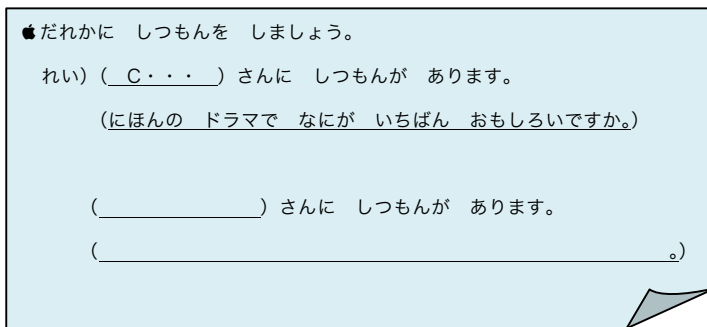


図5. 質問シート

の文法事項であると考えられたからでもある。そして、そのためには互いの書き込み内容を読んで理解することも必須であることから、名前と内容を線で結ぶ簡単な読解問題を用意し、確認する活動を行った。これにより、自分への返信ではなくとも互いの書き込み内容を理解していることが把握でき、かつ、やりとりで自然に疑問詞が現れる状態を創出することができた。また、各週の書き込みの締め切り間際には、やりとりを担当者が問いかけの形で終わらせることで、教室でのFBの際にやりとりが活性化するようにした。

3回目からは学生が順番にトピックを考えて進めたが(図6.)、疑問詞を用いて他者に問いかけて返信を促したり、同意や感心を表意するなど、オンラインでのやりとりを進める流れは軌道に乗っていた。そこで、進行はその流れに任せ、担当者は返信を書き込む際に暗示的訂正や既習文型を埋め込むことを意識的に行っていた。そして、上述したようにFBにおいては、オンラインでの暗示的訂正では気づきが起こらなかったように見受けられた誤用項目を取り上げて確認を行いつつ、意味交渉などのやりとりによって互いのトピックや人となりへの理解を深めていった。

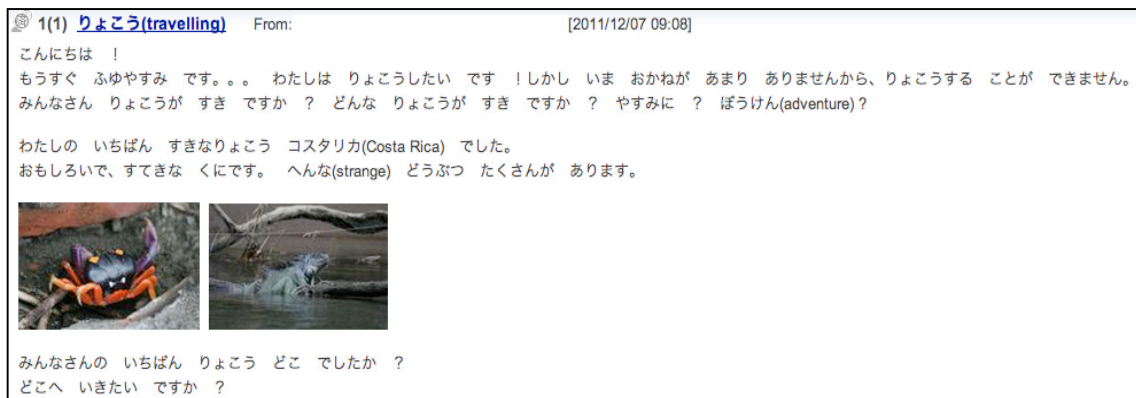


図6. 学生が立てたスレッド

3-2-2. 積み上がり、学習リソースとなる文脈

第1週のトピック『日曜日の午後』(図3.参照)には以下のような書き込みがあった。また、それぞれに対しての返信が交わされた。

Dさん「にちようび、ともだちと じてんしゃで はらじゆくへ いきました。かいもの しました。ABCストアへ いきました。ほんとに たのしかったです。おかねを たくさん つかいました(Spend)。おもしろい けいけん(experience)でした。」

Cさん「にちようび、とてもさむかったですから、へやのなかにはいていました。そして、パソコンでおもしろいにほんのドラムをみました。たのしかったです。」

Wさん「わたしは せんしゅのにちようびに あぶらそばをたべました。あぶらそばのストアは だいがくちかいに あります。ともだちど いしょに たべました。あぶらそばは オイリ(oily)ですが、おいしいです。」

Sさん「にちようびのひるごはん でんしゃで ぎんざへ とふ(tofu)ミール(meal)をたべました。よくて、おいしいです。にじはんに ケーキや へ ハイスクールのドウソウセイ(alumni)と いきました。クリーム パイ が いちばん すきです。」

Aさん「わたしは ともたち と とうきょうたわー へ いきました 私たちは とうきょうたわー に のぼりました とうきょうたわー から けしき お にました おもしろい たいけん でした わたしは たくさんの じかん と おかね を つかいました」

教室でのFBでは、オンラインの画面をプロジェクターで投影し、書き込んだ本人が読み上げ、内容を明確化させるためにやりとりを行った。上記Dの「原宿へ行った」という書き込みに対しては「原宿まで自転車でどのくらいかかりますか」「靴はいくらでしたか」などの質問から話題が発展した。Sの「銀座で豆腐」も、銀座によく行く、豆腐は6000円だったということから、毎月のお小遣いの話題に発展したり、Aの「東京タワー」に対してFは、自分も見に行つたが上らなかつたことを話したりした。このように教室での参加者全員によるやりとりによって、その行動背景なども垣間見られるようになっていった。

教室では同時に、コース全体のカリキュラムに沿って文型の導入や練習、復習などが行われているが、第10週には経験を表す「～たことがある」の文型導入があつた。その際、第1回、第2回の「日本語かきこ」での、上で述べたようなやりとりをもとに、「原宿へ行ったことがあります」「東京タワーを見たことがあります」「6000円の豆腐を食べたことがあります」という文の提示から始めた。これは、クラス全体で既に共有されている文脈が背景となり、意味内容を表現する文型の理解に資すると考えられたからである。そして、このようにして導入が行われた文型は、以降の書き込みの中で使われていることが確認できた。第4回は「趣味」というトピックであつたが、Mが「(私はインドダンスが趣味で)たくさんショーshowしたことがあります。」と「～たことがある」を用いて経験を述べている。「日本語かきこ」の文脈から新しい文型を学び、その新しい文型をオンラインでの表現へつなげていく様子は、同様に導入が行われた「～たり～たり」などでも見られた。

『みんなの日本語初級I』には数課ごとに文法項目を総合的に振り返る頁があるが、復習C(L14～19)をクラスで確認した際(第2回FB後)、誤答が多く問題文の意味を捉え兼ねている様子が顕著であつた。そこで、意味理解が困難と見受けられる問題文を、「日本語かきこ」の活動を通して共有されていた文脈をもとに改めて提示した。例えば、「パソコンが(安いです→) になりました」は『冬のファッション』というトピックでのやりとりから「寒くなりました」、「駅へ友だちを(迎えます→)に行きます」は『日曜日の午後』というトピックからの「Dさんは靴を買いに行きました」というような提示である。このように、既に知っている事柄を手掛かりにすることにより、文型の表す意味が想起され、理解につながる様子が見られた。これはオンラインと教室でのやりとりによりクラス全体で文脈が共有され、学習リソースとなつていたためと考えられる。

以上から、「日本語かきこ」でのやりとりを活発にすることは、単に日本語使用の機会を増やすということではなく、そこから生まれる文脈を獲得していくことでもあると解釈した。そしてこの文脈に埋め込まれている文型を示すことにより、学習項目の理解を容易にするという示唆を得た。そこで以降（カリキュラムでは『みんなの日本語初級 I』20課以降）は、共有され深まり拡張していく文脈を、能動的に学習リソースとする授業デザインを行った。例えば、書き込みの内容とやりとりされてきたことから、「これは M さんがインドのダンスをしている写真です」「銀座で食べた豆腐は美味しかったですか」「今 D さんが履いている靴は、原宿で買った靴ですか」という文で連体修飾を示す導入である。

この文脈、すなわち学習リソースは、自己紹介や Q&A 練習などの一般的な教室活動で散発的に発せられる情報とは違い、オンラインと教室でのやりとりを通して積み上がってきたものである。D について言えば、原宿へスポーツシューズを買いに行った__野球が好き__先輩にジャンパーを貰ったから服は買わなくてもいい__恋人がいないからクリスマスはおちゃらける__今日も油そばを食べる__小学生のときフランスへ行ったけどあまり覚えていない、などのひとつひとつの話は、その行動背景もやりとりから共有されている。つまり、D の人となりに触れながら示される「靴」は、「あの靴」の指示対象の共有と同意であり、それは辞書的な意味以上のものを持つ「D さんの靴」である。

「日本語かきこ」というオンラインと教室の往還の場は、学生自らが適宜さまざまなトピックで発信し、やりとりする基盤である⁴⁾。ここで文脈が間主観的に構築され、積み上がっていくことはフィードフォワード、すなわち、その先の学習項目の理解につながる作用を持つと言えよう。

4. 実践研究フォーラム・セッションの論点

実践研究フォーラムのセッションでは、まず、共有されている文脈をもとに導入や練習を行うことについて、参加者の経験を具体的に振り返った。例えば、普段、教室で彼女の事ばかり話している学生がいて、クラスメンバー間では「夜中でも迎えに行かされている」「いつも払わされている」と、使役受身導入以前に意味的に知られている事があり、このような状況においては使役受身の導入が容易に起こる。様々な例を振り返りながら、クラス全体で文脈を共有するための環境、あるいは仕掛けとして、どのようなものが考えられるかについてグループごとに話し合いを行った。そこで案として出たものは以下の2つにまとめられるが、特に「共通体験」、「情報」というキーワードが浮かび上がってきた。

- ・共通体験（イベント、グループワークなどの活動）があれば、文脈が共有できる。
- ・全員で一斉に体験すること以外に、各自の学外活動をクラスで報告したり、壁新聞を作ったりして情報を共有するというのも有効だろう。

これに付随して、メンバー間でいい関係を築ける場作りが必要であり、そこに教師の調整力が関わることが指摘された。

また、学習者がデジタル・ネイティブ世代であることから、むしろ手書きで伝えることを大切にする必要性について言及がある一方、デジタルツールを利用する利点としては、画像や動画、音楽も簡便に共有可能であり、それが伝えやすさにつながる事が挙げられた。書くことよりも伝えるということに主眼を置けば、語彙や文法の面で表現しきれないものを写真などで伝えることができ、メンバー間での日本語運用能力の差を埋められる。

文脈を共有するという点について、このセッションを通して改めて見えてきたことから、「日本語かきこ」の学習環境の特徴を次章において考察する。

5. 「日本語かきこ」の学習環境デザイン

5-1. 文脈が積み上がる学習環境

セッションで検討されたような、校外学習などの共通体験を持つこととの違いは、「日本語かきこ」はやりとりによって他者と文脈を共有しているということである。筆者の担当クラスで「日本語かきこ」が意図した日本語使用の場とは、オンラインにおいては、作文を書き込むといった個人ブログ的なものではなく、常に参加者間でやりとりされるSNS的な環境である。『みんなの日本語初級I』を土台とした授業が続く中で、既習の文型や語彙を運用しながらやりとりすることを念頭に置いている。しかし、例えばWが問いかけた「ファイナルテストがたくさんありますか？よるながいじかんべんきょうするとき、おなかすいですか（空きますか）？好きなレストランがありますか？」というトピック（第7週目）に、「一番好きなレストランはドミノピーザです」「ドミノピーザはレストランですか」「テストのとき甘いものが食べたくります。」「わたしも！チョコレートを食べます。ヌテラも食べますが日本で高いです」「ヌテラとばななを いっしょに たべたら おいしいです」などと展開されていくやりとりは、いわゆる文型運用練習の様相ではない。とはいえ、各種SNSでのおしゃべりとも違う⁽⁵⁾。学期末に行ったアンケート調査⁽⁶⁾では、書き込み時に気をつけた事として「他の人が分かるように簡潔に書く」「話題のつながり」「文法の正しさ」「学習した事を使う」を挙げている（自由記述回答）。いわば教室メンバーの社会的ネットワークという関係性の中で、他者に配慮しつつ各自が言いたいことを伝えていく、あるいは伝えようとするを通して、そのために単語を調べたり文法の間違いに気をつけたりするを通して、学習が行われていたと推察できる。

文脈はやりとりから生まれ、文脈のなかでやりとりが意味あるものとして交わされる。参加者間で文脈を共有し、それが積み上がっていくというのは、情報が増えるということではなく、意味付けの基盤が積み上がっていくということである。そして、学習は間主観的な相互作用であるという視点からも、やりとりが豊かであることが望ましい。今回、やりとりが停滞することなく交わされた要因として、3-1.で述べたデザインのうち2つが関係していると推察される。ひとつは、初めのモデリングの段階で、書きっぱなしにせず自分への返信に回答することが定着したこと、もうひとつは、トピックを考え、スレッドを交代制で立てることにより、ネットワークのノードを固定化させなかったことである。これが各自の主體的な発信につながっていたと考察する。

学習環境デザインの目標とすべきこととして、Cunningham, Duffy and Knuth (1993), Duffy and Cunningham (1996)などでは、課題に主体的に取り組めるよう支援すること、状況依存の文脈でのオーセンティックな活動であること、社会文化的なやりとりに埋め込まれていること、多角多面的な取り組みができること、などを示している。「日本語かきこ」の、やりとり自体のオーセンティシティは状況依存性と社会的関係性そのものであり、主體的な取り組み無しには起こりえないが、今回の実践では、ここにもうひとつの観点を持つことの肝要さが見えた。すなわち、意味付けという点において極めて文脈依存性が高い言語学習では、社会的文脈の醸成が特に重要なデザイン項目となるということである。

また、これは印象の域を出ないかもしれないが、「日本語かきこ」はやりとりの楽しさに支えられていた。参加者全員で、互いに感心したり驚いたり笑ったりしながら、関係が密になっていく感覚と並行して、学習が進んでいく楽しさである。文脈が積み上がる学習環境とは、やりとりの豊かな土壌であり、それは良好な社会的関係によって生まれると考えられる。セッションでも場作りというキーワードが挙がったが、このような学習環境はデザインするにとどまらず、デザインし育てていくことが求められるのではないだろうか。

5-2. 軟構造の学習環境デザインと文脈の連続性

1-2.では簡単に述べたが、この学習環境デザインは、その時その場の状況と必要性、つまりカリキュラムとして組まれた文型積み上げ型の授業と「日本語かきこ」における書き込み・やりとり内容との兼ね合い、トピックについてのやりとりによる話題の広がりなどに応じて、重点の置き方や時間配分、取り上げ方などの調整可能な、軟構造である。実際、担当者によるモデリングからフェーディングの流れも、オンライン上での誤用に対する訂正の仕方も、FB時に扱う文法項目や語彙の扱い方も、全て状況依存のため、予め計画を立てておくことは出来ないものである。これらの動態に应变できる緩やかさを持っているということが、「日本語かきこ」のデザイン構造の特徴であると言えよう。5-1.で述べたように、活動のオーセンシティブティとは活動自体の文脈を「有意義な経験」として支えるものである。各週、学生が出すトピックがどのようなものであるか、やりとりがどのように進行するかという予測不可能なことがらも、それ自体オーセンティックなものである。自由なやりとり、すなわち文脈のオーセンシティブティを尊重することは肝要であるが、しかし、日本語学習の、この場合特にコース全体のシラバスと到達目標とが乖離することのないよう、動態的バランスを調整することが求められる。動態的バランスを見極めながら、共有されている文脈に埋め込まれている「型」を示して新規文法項目として導入することなど、オンラインと教室という二重の場の双方に同時にファシリテーターとして教師が関わることは、環境を連続的に日本語学習の場として構成することでもある。そして、活動が文脈的な連続性を持っているということは、教室活動にとどまらず、そのオーセンシティブティから、主体を取り巻く環境全てが学習リソースであることにつながるものであろう。「日本語かきこ」によって、オンラインと教室という2つの場を相互作用させ循環させる利点は、なにより、理解容易性、教授容易性として現れた。これはオーセンティックな文脈による活動、主体的取り組み、やりとり自体が学習そのものであることによる結果であると考えられる。以上の事から、学習者の社会的文脈の構築を視野に学習環境をデザインすることを提案したい。

5-3. 評価および今後の課題

この活動をどのように評価できるかという問題があるが、客観主義的な手法によってフォーマルな授業への寄与および活動自体による言語習得を測ることは困難である。しかし、より重要なことは学習者自身が、参加し取り組むことと、そこで得ることについて評価することではないだろうか。学期末に行ったアンケート調査では、「FB時のディスカッションによって学んだ」「クラスでディスカッションして文法構造や新しい語彙について話すのがよかった」「みんなで書き込みを読むことで間違いを見つけることができた」など、全体

で共有することについて、肯定的に捉えて参加していたことが分かった。今回は学期末に行ったが、活動が自分に齎すものや参加の仕方などを、各々が漸次振り返りながら進めることも、明示的に自己モニターするという意味において学習面で有効であろう。

また、学習環境デザインについては、動的に絶えず変化するデザイン自体をどのように評価するかということが問題だが、これについては Engestroem(2011)の形成的介入の視点をとることが有効ではないかと考えられる。今回は確定できなかったが、今後、評価方法を探り、具体的な改善へと繋いでいきたい。そして、より主体的な取り組みという意味で、将来的には、FBも学生主体で行えるようにデザインすることも考えたい。

注

- (1) 授業に関するあらゆる作業活動（オンデマンド授業，教員や学生との交流，レポートの提出など）を支援するポータルサイトである。
- (2) 活動は内容の如何を問わず，提出点として最終成績の5%相当を占めた。
- (3) 2011年度春学期の実践の詳細は，川名他(2012)に報告されている。
- (4) 「場」については，野中他(1999)は「共有された文脈-あるいは知識創造や活動，知識資産記憶の基盤（プラットフォーム）になるような物理的・仮想的・心的な場所を母体とする関係性」と定義している。
- (5) あるクラスでは書き込みがなかなかされなかったが，実はクラスメート全員がSNS最大手である Facebook でつながっており，そこで日常的に交流が行われていたという。やりとりは英語で行われていたが，既に活発になっており，トピックを「日本語かきこ」でも発信するよう促すのは困難だったという事例がある。
- (6) 学期末に「日本語かきこ」活動全体についての質問紙調査を行った。これは全12クラス109名に対し，同一の質問紙を用いている。コース全体での評価について『2012年日本語教育国際研究大会予稿集』p.424の水上他「初級前半クラスにおけるインターネットを利用した表現活動 -振り返りアンケート調査から見る「日本語かきこ」-」を参照されたい。

参考文献

- (1) 川名恭子・小西玲子・齋藤智美・坂田麗子・佐藤貴仁・田所直子・田中敦子・水上弘子・宮武かおり・渡部みなほ(2012) 「初級日本語クラスにおける教師間シナジー— Course N@vi を活用した「日本語かきこ」の実践—」『早稲田日本語教育実践研究 刊行記念号』 pp.139-152
- (2) 野中郁次郎・紺野登(1999) 『知識経営のすすめ』筑摩書房
- (3) J.デューイ(2000)「経験と教育」『デューイ＝ミード著作集 学校と社会・経験と教育』川村望訳 人間の科学社
- (4) Cunningham, D., Duffy, T.M., & Knuth, R. (1993) Textbook of the future. In C. McKnight (Ed.) *Hypertext: A psychological perspective*. London, Ellis Horwood publishing.
- (5) Duffy, T. M., and Cunningham, D.J. (1996) Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction, In D. H. Jonassen(Ed.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, NY, Simon & Shuster Macmillan.
- (6) Engestroem, Y. (2011) From design experiments to formative interventions, *Theory and Psychology*, 21(5), 598-628