

# 学習環境をデザインする

## —「ビデオ制作授業」と「Facebook を用いた作文授業」を 比較して見えてくるもの—

因 麻衣子（国際交流基金派遣日本語専門家）

カザフ国立大学

in.maiko@gmail.com

### 【要約】

海外における学習環境の問題点として、日本語、日本人との接触機会が少ないことが挙げられる。しかし、近年のインターネットの普及により、日本国外においても多様なリソースと接することができる。本稿では、コミュニティを学習者 - 教師のみが存在する教室内から多様な他者やリソースが存在する教室外へと広がりをもたせることを意識したコースデザインを紹介する。そして、この二つの授業における学生の学習行動の過程を比較した。その結果、学習を促進させる要因として、「アイデンティティの変容」と「コミュニティにおける目標の共有」という二つのキーワードが浮かび上がってきた。

### 1. はじめに—実践の目的と背景

#### 1-1. カザフスタンの学習環境

海外における学習環境の問題点として、日本語や日本人との接触機会が少ないことがしばしば取り上げられる。特に、カザフスタンのように在留邦人や日本人観光客の少ない国においては、それが顕著である。筆者が派遣されているカザフ国立大学は、カザフスタンの旧首都であるアルマティ市に位置するが、アルマティ市の在留邦人は50~60人、観光地ではないので日本人観光客も街でほとんど見かけない。日本人留学生に関しても、カザフ国立大学と交換留学制度がある筑波大学から年に1人いるかない状態が続いている。日本人教員も少なく、カザフスタン全土でわずか4名（2013年現在）という状況である。一方で、機関に所属している日本語学習者数は500名弱おり（2012年度調査）、そのほとんどにおいて初級からカザフ人教員が授業を担当、指導するという状況である。

このように日本語や日本人との接触機会が少ない環境においては、日本語を使う機会がない、学習者の動機づけにつながりにくいといった問題点がある。しかし、学習者の環境に着目し、どのように学習者が学習リソースと接触・活用しているのかという視点で調査した報告や研究からは、一概には言えない状況が浮き彫りになってくる。以下に、外国語学習において学習環境に着目することの重要性を記述する。

#### 1-2. 学習環境のデザイン

従来、学習は個人の営みと考えられ、学習主体にその能力を帰属させるものであった（石黒, 1998）

<sup>(1)</sup>。それに対して、1980年代半ば頃から「状況論」という考え方が主張されるようになり、環境との相互作用のありかたから認知的行動をとらえる見方が広まってきた(市川, 1995)。学習理論でいえば、Lave & Wenger の正統的周辺参加や Vygotsky の社会文化的アプローチ等が知られているが、それらに共通するのは研究の分析単位を個体とはせず、具体的な状況の中にいる複数の他者や道具を含んだ活動システムに求めている点である。第二言語習得研究においても、Pavlenko & Lantolf (2000)は、「習得メタファー」と「参加メタファー」があることを指摘している。習得メタファーでは、個人の頭の中に言語知識が蓄積される過程が習得であると考える一方で、参加メタファーでは、言語習得をある共同体の成員になる過程とみなし、「具体的な場面で何かができるようになること」を重視している。

日本語学習に学習リソースという視点を持ち込み、オーストラリアの日本語教育機関における取り組みを紹介したトムソン (1997) は、学習においてリソース<sup>(2)</sup>に着目することの重要性を説く。また、浜田他 (2006) は、学習を「学習者と環境との相互作用」ととらえ、学習者が環境と相互に影響しあいながら、新しい意味を発見していくことが学習であるとした。さらに、実際に学習者が何をしているのか、という視点からリソースを調査した研究調査には、国立国語研究所 (2006) の国内、海外の調査報告があり、国内の調査を行った岡部・下平 (2004)、海外の調査を行った小河原他 (2005) から報告がある。海外の学習者の環境調査からは、インターネット等を用いることで、多様なリソースをうまく活用している学習者の姿が明らかとなった。同じ教室で勉強している学習者でも、教室外のリソースの活用の仕方によって、その学習環境には大きな違いがみられる。すなわち、海外における日本語学習においても、特に教室外のリソース活用によっては、学習環境を豊かにすることが可能であると言えよう。

また、コンピュータによる協同学習支援を研究する加藤他 (1999) は、学習者コミュニティに着目し、『コミュニティへの参加の過程』という学習観に立って、学習者と教師によって構成されるコミュニティの構築・維持と参加の支援をデザインすることの重要性を述べている。日本語教育においても、このような学習観に立ち「学習環境のデザイン」を提案するトムソン (2007) がある。トムソンは、「学習者とそのほかの様々なリソースとの活発な交流が学習を促進する」とし、相互行為によってまとまりをもつ場を学習者コミュニティと呼ぶ。

以上から、先に述べたように、邦人が少なく、教室外において日本語を使う場面がほとんどないといったカザフスタンの学習環境も、教師が「学習環境をデザインする」ことによって、豊かなリソースが配置され、活発な交流が生まれる環境を整備することが可能である、と考えられる。

本稿では、「学習環境のデザイン」の考えに基づいた二つの実践、「ビデオ制作活動」および「Facebook を用いた作文活動」の試みを紹介する。また、本稿の分析も上述の流れに連なり、学習を、あるコミュニティに参加していく過程として捉える。教室という枠組みを超えてデザインされた学習者コミュニティにおいて、学習者がどのように参加していったのか、その過程を振り返り、学習環境のデザインという視点から検討したい。

## 2. ビデオ制作授業

### 2-1. ビデオ制作授業の概要

当該コースは、カザフ国立大学東洋学部日本学科2年生の「総合日本語」から、筆者が週1コマ(50分)行ったものである。ちなみに「総合日本語」はカザフ人教員が週4~5コマ程度で行っており、メ

イン使用教材は『みんなの日本語初級Ⅱ』である。

筆者が行ったビデオ制作授業は、2011年、2012年、2013年の、いずれもセカンドセメスターの1月中旬から4月末までの約3ヵ月間で、授業の総まとめとしてビデオコンテストを開いた。このビデオコンテストには、毎年8名前後の在留邦人を審査員として呼びし、コンテスト後は1時間程度の交流会を催している。また、一クラス3～4人のクラスが多いため、ビデオ制作は基本的にはクラスごとにした。年度によっては一クラス1人、というクラスもあったため、その場合は他のクラスと合同で制作に当たるように指示した。クラスごとに授業の時間割が決められているため、クラスが同じほうが課外活動の時間も設定しやすく、ビデオ制作がスムーズに進むと考えたためである。

ビデオ作品の条件は以下の二つである。

- ①15分～20分ぐらいにまとめる。
- ②「自分たち」を日本人に紹介する。

「自分たち」をどのように解釈するかについては学生たちにまかせている。大学生である「わたし」か、恋をする「わたし」か、カザフ人である「わたし」か、日本のアニメが好きな「わたし」か、様々な「わたし」を表現し、そして他者にその「わたし」を紹介する、というものである。これらの概要は、初回の授業で学生たちに伝えた。

## 2-2. ビデオ制作授業の狙い

このビデオ制作授業において、学習環境をデザインする際に三つの狙いがあった。

- (1) 学習者が活用できるリソースを豊かにする。

教室内で教科書や教材を使う授業においては、リソースは教科書や教材、教室内の教師、教室内のクラスメイト<sup>(3)</sup>に限られるが、教室外においても様々なリソースを学習者自らが取捨選択しながら活用していけるように考えた。特に、教室外のクラスメイトやインターネット、ビデオ機材などの活用が考えられたが、教室外の教師の活用も、学習者が積極的に行えるようにした。筆者は授業時間以外にも、日本語のチェックやシナリオへのアドバイス等を適宜行い、教室外においても教師をリソースとして活用できるように考えた。

- (2) 協働活動で一つのものを作り上げる。

学習における協働活動の重要性は、日本語教育においても様々な形で研究され<sup>(4)</sup>、注目されている。一方で、カザフの学生は協働活動が苦手である。教室の中でも、自主的に協力し合ったり、助け合う姿はあまり見られない。つまり、コミュニティの中で協働活動するようにデザインする必要があった。

- (3) 「読み手（ビデオの視聴者）」を意識する。

従来の教師添削中心の作文授業は「読み手不在、もしくは教師だけである」ことが批判の対象となっている。池田（2007）は、作文の学習には「書き手」と「読み手」という要素、他者とのコミュニケーションの目的が不可欠であり、教師添削中心の作文指導において、作文の読み手は常に教師ひとり限定されている、として批判する。ビデオ制作授業においては、このようなコミュニケーションにおける相手不在の状況を避けたいと考え、ビデオ制作を始める前に、ビデオコンテストが開かれること、そこには審査員としてアルマティに住む日本人を呼ぶこと、審査基準<sup>(5)</sup>も事前に伝えている。これにより、学生はビデオを誰に見せるのか、その人たちにどのようなメッセージを伝えたいのかということを意識しながら、ビデオ制作を行うことができたと考える。

### 3. Facebook を用いた作文授業

当該コースは、同大学日本学科3年生の「総合日本語」から、筆者が週1コマ（50分）で行ったものである。3年生のメイン使用教材は「ニューアプローチ 中級基礎編」である。筆者が行った作文授業は、2013年のセカンドセメスターの1月中旬から4月末までの約3ヵ月間である。

Facebookのグループは非公開グループとし、協定校である早稲田大学の学生や学習者の日本人の友人などをグループに招待し、その際にグループの目的について説明した。早稲田大学の学生は直前に実際に本学を訪問しており、学習者とも直接の交流をしている。したがって、グループの中においては、学習者にとって全く面識のない人物はいなかった。作文のテーマは「私について」「カザフスタンについて」「自由テーマ」の3つである。

活動内容の流れは以下のとおりである。

- ① 教室でアイデアを発表し、ほかのクラスメイトから意見や質問を受ける。
- ② 家で練り直して、次の授業時間に作文を発表する。
- ③ 教師から数回の添削を受ける<sup>(6)</sup>。
- ④ 教師からOKが出たら、Facebookにアップロードする

#### 3-1. Facebook を用いた作文授業の狙い

Facebookを用いた作文授業の学習環境デザインにおいても、ビデオ制作授業と同様に3つの狙いがある。

- (1) 学習者が活用できるリソースを豊かにする。

教室内のリソースとしてクラスメイトの活用を、教室外でのリソース活用を促す方法としてはFacebookを選んだ。Facebookを選んだ理由を以下に挙げる。

- 学生にとって気軽に交流を楽しめるツールである。

筆者自身も学生とはFacebook上で友人になっていて、彼らの様子が見えるのだが、非常に気軽にFacebookでの交流を楽しんでいるようだった。特に最近では、カザフの学生でもスマートフォンを持つようになり、頻りにFacebookのチェックをしているようである。「作文学習」と身構えてパソコンの前に座らなくても、使えるツールなのでは、と考えた。

- 知り合いだけでグループを作ることができる。

非公開グループを作れば、知らない人にはその交流の様子は見えることはなく、安心して交流を楽しむことができる。Facebookには様々な人がおり、昨今のネットによるトラブルなども鑑みて、非公開グループにした。それは学生にも伝え、安心して日本語を投稿できる環境を整えた。グループに招待した日本人は、基本的に誰かの知り合いである。多くは、授業直前にカザフスタンに訪問し、本学で交流を深めた早稲田大学の学生たちで、お互いに面識がある人が多かった。しかし、早稲田大学以外の日本人の友人なども招待できることを学生たちには伝え、そういった人たちも数名グループにはいた。また、招待する際には本授業の目的を説明し、協力してもらえるようお願いしている。

- 日本人とのやりとりから日常的な会話表現を知る

作文投稿後も、日本人のコメントなどから日常的な会話に近い表現を知り、コメントの返事などをくり返すことで自らもそれを使ってみる、という流れが生まれるのではないかと考えた。

このようにFacebookを利用することで、教室外の学習環境を豊かにし、そのグループがコミュニティとして機能することを狙った。

## (2) 協働活動

ビデオ制作授業のように、グループで一つの作品を作るわけではないが、教室内においては協働活動になるようにデザインした。まず、学生は自分のアイデアを教室内で発表し、そのテーマについて他の学生から質問や他の意見、アドバイスをもらう。それから案を練り直し、次の授業で作文を発表、さらに質問などを受ける。前述したように、教室内のクラスメイトが作文作成のためのリソースとして機能するのである。その後、教師とメール等でやりとりしながら作文を完成させていく。

## (3) 読み手を意識する

作文授業前のオリエンテーションにおいて、Facebook 利用のことは学生に伝えた。作文が完成したら Facebook に載せる、ということは、読み手は添削教師だけではなく、その後に広がっていくことになる。学生にも誰に何を伝えたいのかを意識するように促した。

以上が、Facebook を用いた作文授業の学習環境デザインである。基本的な考え方は、ビデオ制作授業と同じである。

## 4. 二つの実践の分析

### 4-1. ビデオ制作授業における学習行動とリソース

ビデオ制作授業において、学習者がリソースとどのように関わっていったのかという視点で、学習者の行動を分析する。コース終了後の学生へのアンケートから見えてきた学習行動である。

#### (1) 教師と

- 学生から教師（筆者）へ

電話やメールで、学生から教師へ依頼があった。具体的には、シナリオにおける日本語のチェックや発音チェック、ビデオの映像チェックなどを教師にお願いする、というものである。ここでは、打ち合わせの日程調整や教師に何を依頼したいのか、また自分の意志を伝える必要があり、それらの表現を使って、教師とやりとりを重ねた。

- 教師から学生へ

学生からの依頼を受け、教師は学生のビデオチェックなどを行った。学生のシナリオの日本語やビデオの進行具合を見ながら、学生への指導方法の変更、ビデオコンテストの日程調整などを行った。

#### (2) 友人と

- グループ内の友人

教室内だけではなく、教室外でも頻繁に連絡を取り合いながら、ビデオ制作を進めていく。シナリオライター、俳優、カメラマン、監督などの役割分担をし、協働作業を進めていった。

- 日本語ができない友人

日本語ができない友人にもビデオ制作を手伝ってもらったグループが多かった。ビデオ制作のグループは、一つのグループにつき大体4～5名程度で、女子だけのグループも多い。彼女たちが考えるシナリオには男性も出演する必要があり、その場合は、他の学科や学部の自分の友人に出演依頼をした。そして、学生たち自らが彼らに日本語の発音指導などを行ってビデオに出てもらったケースが多かった。特に、ビデオコンテストにおいて評価が高かったグループにその傾向がみられる。以下に、自分のグループ以外の人にも手伝ってもらったケースについて記

載する。

①2012年（1位のグループ）：韓国人留学生が主人公の1人。彼女は韓国で少し日本語を勉強した程度で、それほど日本語ができるわけではなく、学生たちが日本語指導をして、ビデオに出演。通常の会話はカザフ語を使用。

②2012年（2位のグループ）：このグループは女性だけだったが、男性の役割も必要だったため、自分の友人たちに手伝ってもらった。主役の1人が他の大学の男子学生で日本語が話せないため、日本語指導をして出演。ほか数名の男子学生にもビデオ出演してもらった。

③2013年1位のグループ：韓国学科の学生がビデオ出演。ほかに日本学科の3年生2名がビデオ出演とビデオカメラ指導。韓国学科の学生は日本語ができないため、日本語を指導した。特殊なケースとして、このグループは日本人学生にも出演依頼をしている。ビデオ制作前にカザフ国立大学に訪問し、交流もしていた筑波大学の学生で、ビデオ撮影時にはカザフに偶然再び来ていたため、出演を依頼した。

### (3) インターネットの利用

- ビデオ編集ソフトの検索と利用、日本語・ロシア語翻訳サイトの利用が頻繁に行われた。

これらの相互作用の繰り返しがうまくいっているグループは、審査員の評価も高いという傾向が見られた。以上の学習者の行動を、学習環境として図に示すと以下の変化の過程が見られる。

図 1 ビデオ制作授業前の学習環境

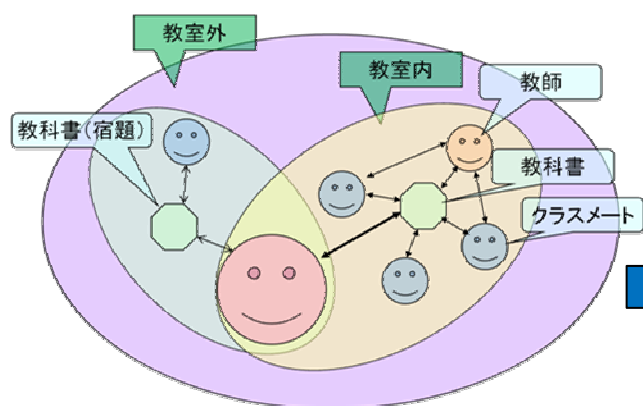
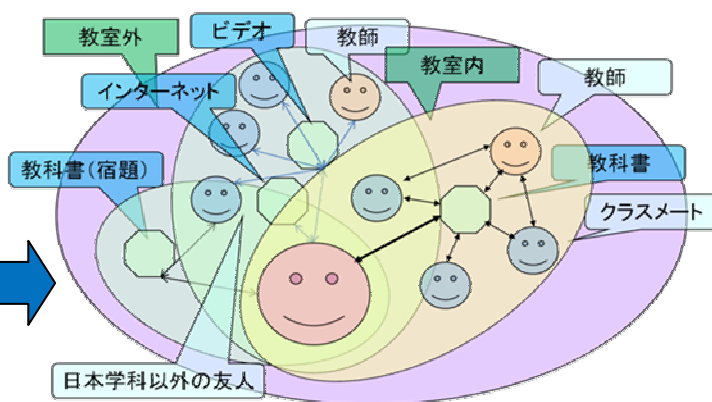


図 2 ビデオ制作授業時における学習環境



## 4-2. Facebook を用いた作文授業の分析

### 4-2-1. 学習行動とリソース

本コースにおいて、学習者はどのようなリソースを使って学習行動をとっていったのかを以下に記述する。

#### (1) 学生から教師へ

書いた作文をチェックしてもらうために、教師にメールで作文を送る。作文だけ送ってくる場合が多く、メールの文章において多様な依頼表現はあまり見られなかった。

#### (2) 教師から学生へ

送られてきた作文を添削し、メールで送り返す。教室内では、学生の発表に対し、質問やコメ

ントをした。

(3) 友人と

● 教室内で

教室内の発表の際、クラスメイトにお互いに質問やコメントをし合い、そのコメントから作文の内容を練り直した

● Facebook で

Facebook 上の友人の作文を読み、コメントや「いいね！」をする。逆に、他のクラスメイトや日本人、教師からコメントがあったとき、それに返事をする。

#### 4-2-2. Facebook でのやりとり

Facebook に投稿された作文の数、それに対するコメント、「いいね！」の数は以下のとおりである。

表 1 Facebook の作文投稿数とコメント・「いいね！」の数

作文	コメント	「いいね！」
29 <sup>*1</sup>	56 <sup>*2</sup>	123 <sup>*3</sup>
作文 1 本あたりの平均		
1	1.93	4.24

\*1 作文のみの数で、ほか自己紹介や日常的な出来事の投稿は除いた。

\*2 教師のコメントと学生からの返事は除いてカウントした。

\*3 教師の「いいね！」は除いてカウントした。

表からわかるように、作文 1 本あたりのコメント数は 2 以下と、それほど活発にやりとりがされていたとは言えない。また、ほとんどのコメントが 1~2 名の特定の日本人からだった。「いいね！」に関しては、クラスメイトや他の教師からも見受けられた。

コース終了後には、学生とグループに招待した日本人両方にアンケートを行った。以下、Facebook の利用について、学習者と日本人の回答の一部を紹介する。

① Facebook を使うことについてどう思いましたか。

- Facebook の特性上、長文のコメントを気軽に書きづらく、文章を読んではいたがコメントはしなかったというメンバーが多くいた。また、せっかく書いてくれたのにコメントが一言だけでは申し訳ないと遠慮している者もいた。(日本人)
- 作文を読んで感想を書く、というのはある程度時間とエネルギーのいることだと思います。学生の作文にとっても熱がこもっている分、こちらもしっかりしたコメントを書かなければと考えているうちに書くタイミングを逃したことがありました。(日本人)

これらの回答からは、Facebook というツールと、「作文」という形態が合っていないため、コメントがしにくかった、ということが分かる。一方で、Facebook というツールを使うことのメリットもアンケートからは見られる。

- ほかのクラスメイトの考えが分かって面白かった。(学習者)

- Facebook の利用というのは、このような交流において最も手軽で適しているものだと思います。  
(日本人)

通常の作文授業では、ほかのクラスメイトの作文をじっくり読む機会は意外にない。Facebook を使うことで、自宅でゆっくりクラスメイトやほかのクラスの学生の作文を読むことができたことが分かる。「面白い」という言葉からは、作文を書くことへの動機づけが高まる可能性も示唆される。また、日本人からは Facebook というツールは手軽である、という意見もあった。逆に PDF などファイル添付するとスマートフォンでチェックすることができず、レスポンスしにくかった、と意見もあった。Facebook というツールは「手軽である」「自分の見たいときに場所を選ばずチェックすることができる」という点において、利便性は高いと言えるだろう。

## 5. 二つの実践の考察

以上、ビデオ制作授業と Facebook を用いた作文授業の二つの実践を分析したが、本章ではその結果を考察したい。

ビデオ制作授業においては、そのコミュニティの中で学習行動に広がりが見えた。その変化は図 1 と図 2 から明らかである。学習者が相互作用するリソースは、教室内における教科書や教師、クラスメイトといった通常利用されるリソースだけではなく、教室外では友人などに日本語指導をしてビデオに出演してもらう、という行動も見られた。これは教師がコミュニティをデザインした当初は予想していたリソースではなかった。学習者自身が「ビデオを作る」という目標のために必要なリソースを見出し、それらとの相互作用を始めたのである。一方、作文授業においては、準備されたコミュニティの中では、その学習行動にあまり広がりが見えなかった。その様子は Facebook のコメント数やアンケートからも見受けられる。

この違いはなぜなのだろうか。二つのコースにおける学習者コミュニティにおいて学習者が参加していく過程を探ったところ、「アイデンティティの変容」と「コミュニティにおける目標の共有」という二つのキーワードが浮かび上がってきた。

### 5-1. ビデオ制作授業において

Lave & Wenger(1991)は「アイデンティティの発達には新参者の実践共同体での経歴の中心にあり、したがって、それが正統的周辺参加の概念の基礎である」と述べ、コミュニティに参加していく中でアイデンティティの変容を学習の中心に置いている。

実際にビデオ制作授業においては、学期末に提出されたアンケートから学習者がアイデンティティを変容させていったことが分かる。ビデオコンテストにおいて高い評価を受けたグループのほとんどが、日本語が話せない友人に手伝ってもらった、ということは第 3 章で詳述した。これらのグループは、韓国人留学生や他の学科・学部やカザフ国立大学以外の大学の学生などに手伝ってもらっている。学習者は通常の教室においては「教えられる人」という受け身の役割を持つことがほとんどであるが、ビデオ制作が進むにつれて、日本学科以外の友人にも出演を依頼し、日本語が分からない友人に日本語の発音を指導しながらビデオを撮影していった。つまり、「教えられる人」から「教える人」へアイデンティティを編成させていった、と言える。また、ビデオ制作のためのスケジュール管理も必要である。通常の授業の場合、期末試験までのスケジュールは基本的に教師が管理し、教える順番



や配分などをコントロールしているが、ビデオ制作に関しては、ビデオコンテストまでのスケジュール管理は学生自らに任されていた。シナリオ作成、友人へのビデオ出演依頼、俳優たちへの日本語指導、完成までのスケジュール管理等、全てにおいて自分たちでコントロールしなければならなかった。つまり、「(教室内で)管理される人」から「自律、管理する人」へ、というアイデンティティの変容を促した、と言えるだろう。

さらに、このコミュニティ内では「いいビデオを作る」という目標のもとに協働活動が行われていた。実際、ビデオコンテストで上位になったグループは協働活動自体がうまくいっているようである。「グループで協力できたか」という質問に対して、2012年と2013年の1位になった2つのグループは、全員が「とてもよく協力できた」と回答している。一方で、あまり評価が高くなかったグループ(2012年最下位)は、グループ全員が「あまり協力できなかった」と回答している。目標や価値観を共有することもコミュニティの要件である(加藤他, 1999)。すなわち、コミュニティ内における協働活動が円滑にいったグループは、「いいビデオを作る」という目標や価値観をしっかりと共有できていた、と言えるだろう。

以上から、ビデオ制作授業においては、「アイデンティティの変容」と「コミュニティにおける目標の共有」という二つの重要なキーが作用して、学習が促進された、と考えられる。

## 5-2. Facebook を用いた作文授業において

一方、Facebook を用いた作文授業では、学習者コミュニティにおいて、上述の二つがうまく作用するように環境がデザインできていなかった。まず、教室内におけるコミュニティにおいては、「教えられる人」という受け身の存在である一方で「クラスメイトの作文をサポートする」という積極的に協働活動に参加する場面もあった。しかし、Facebook 上では学習者は教師から添削を受けた作文を一方的にアップするだけで、協働活動はほとんど生まれなかった。「教えられる人」「作文のチェックを受ける人」という受け身のアイデンティティからの変容はほとんど見られなかった。

そして、Facebook のグループ内の日本人は、学習者の作文を読み、コメントをすることを依頼されてはいたが、日本人側は自ら作文を書く必要はなく、ビデオ制作授業のように目標を共有していなかった。つまり目標を共有していないということは、Facebook 上のグループはコミュニティとは呼べない状況であった、と言えるだろう。

以上から、学習環境をデザインする際の重要なポイントが明らかとなった。教師は授業実践を考える際に、「アイデンティティの変容」と「コミュニティ内における目標の共有」を促進するような環境をデザインしていく必要があると言えるだろう。

## 6. 今後の課題

今回の作文授業ではコミュニティを作るために Facebook を用いたが、上述したように目標の共有化がなされないため、適さない可能性が高い。今後は、「sakubun.org」のような作文交換活動を目的として開発されたオンライン掲示板を利用することも検討したいと考えている。

一方で、「Facebook の利用というのは、このような交流において最も手軽で適しているものだと思います」(日本人アンケートより)という声があることも無視できない。Facebook は、そもそも目標を共有するようにつながりではないにも関わらず、全世界で交流のツールとして使われ、大きな社会現象となっているという事実がある。Facebook のような SNS が日本語学習にとって有用なリソース

となるための要因を探る必要があると言え、今後の課題としたい。

[注]

- (1) 石黒 (1998) は、学習を個人に帰属させることの批判的な例として、いわゆる「授業妨害をしている」と見られている小学生を例にあげ、問題はその子個人ではなく、その子を含むクラス全体の「関係」が問題だと主張する。その子どもの行動は、教室という特定の文脈の中で「問題行動」として周囲の参加者に認識されていたが、実際には教師に向けたコミュニケーション手段であり、自分が授業にうまく参加できないことを教師に表示する行動であったことを指摘している。
- (2) (1) トムソン (1997) は、「教室での日本語使用のために作られ、教えるための材料であるのが『教材』である」とすれば、実社会での日本語使用のための学習に使い、実際の日本語使用にも役立ち、また日本語使用の対象となる、つまり学ぶ材料であるのがリソースといえるかもしれない」と述べ、「人的リソース」「物的リソース」「社会的リソース」「情報サービス・リソース」の4つに分けて論じている。
- (3) 宿題を見せ合うなど、クラスメイトは時には教室外でもリソースとして活用されることもあるだろう。
- (4) 池田・館岡 (2007)、小川 (2007)、永見 (2005) など
- (5) 審査基準は、以下の2点である。
  1. 面白さ…「自分たち」をよりうまく表現できているか (10点)
  2. 見やすさ、分かりやすさ…日本語や映像の作りに関して (10点)
- (6) 基本的にはメールのやり取りで、作文の添削を行った。添削は、wordの校閲機能を用いた。

## 参考文献

- 池田玲子・館岡洋子(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
- 石黒広昭(1998)「3章 心理学を实践から遠ざけるもの」、佐伯胖他(編)『心理学と教育実践の5pt間で』、東京大学出版会
- 市川伸一(1995)『学習と教育の心理学』、岩波書店
- 岡部真理子・下平菜穂(2004)「日本語学習者と学習環境との相互作用 —二つの学習者調査から— パネル2 日本語学習を語る視点としての学習リソース」日本語教育学会秋季大会予稿集、233-238
- 小川貴士ほか(2007)『日本語教育のフロンティア 学習者主体と協働』、くろしお出版
- 小河原義朗・笠井淳子・金田智子(2005)「海外における日本語学習者の学習環境と学習手段」『日本語科学』111-123
- 加藤浩・井出有紀子・鈴木栄幸(1999)「状況論的アプローチによる情報教育のための協働学習環境のデザインと評価：プログラム対戦ゲーム「アルゴアリーナ」の開発と実践」『情報処理学会論文誌』Vol.40 No.5、2497-2507
- 国立国語研究所(2006)『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究 海外調査報告書』
- トムソン木下千尋(1997)「海外の日本語教育におけるリソースの活用」『世界の日本語教育』7、17-29
- (2007)「学習環境をデザインする —学習者コミュニティとしての日本語教師養成コース—」『世界の日本語教育』17、169-185
- 永見昌紀(2005)「協働学習を理解する」『文化と歴史の中の学習と学習者』、80-101、凡人社
- 浜田麻里・林さと子・福永由佳・文野峯子・宮崎妙子(2006)「日本語学習者と学習環境の相互作用をめぐって」『日本語教育の新たな文脈』、国立国語研究所、アルク
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. NY: Cambridge University Press. 佐伯胖(訳)(1993)『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』、産業図書
- Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000) Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. P. Lantolf(Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford : Oxford University Press. sakubun.org
- < <http://sakubun.org/> > 2013年8月18日参照