

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¹

トムソン木下千尋*

キーワード：社会文化理論，学習者オートノミー，学習者コミュニティ，教師養成，学習環境のデザイン

要 旨

本稿は、学習者参加型の教師養成コースの学習環境のデザインを報告、検討する。このコースは社会文化理論に基づいた日本語授業ができる教師の養成を目指し、コースの文脈自体を理論の実践として実現した。社会文化理論は学習を個人的なものではなく、社会的文脈の中で起こると考える。ここでは、コース・デザインの枠を超えた学習環境のデザインのなかで、学習者が様々な媒体を介してクラスメートと協働しながら、同時に学習者オートノミーを促進し、学習者コミュニティの成員として新しい理解の構築に参加していった。本稿では、はじめに社会文化理論と学習者オートノミーの接点を簡単に述べ、当該コースの学習環境のデザインを概観する。続いて活動理論の枠組みを用い、学習環境を主体、リソース、対象、規則、コミュニティ、役割分担の視点から捉え、分析する。さらに、環境デザインのなかで起こるコミュニティの変容自体を学習と捉えて考察する。その成果を報告し、コースの実践に参加した大学院生の将来に期待をかける。

1. はじめに

従来、学習は個人的な営みと捉えられてきた。しかし、ヴィゴツキーが提唱した社会文化理論は、学習は他者との社会的交流を通じておこり、人間の発達も社会的文脈の中で進むと考える。発達には二つの段階があるとし、自分1人では達成できないが他者の力を借りて達成できる段階と、自分1人で達成できる段階を想定する。そしてこの2つの段階の間隔を「最近接発達領域 (Zone of proximal development, ZPD)」と呼び、はじめは他者の支援が必要なことでも、最終的には自分1人でできるようになることで「内化」、つまり学習、そして発達が進むと考える (Lantolf 2000, 山下 2005)。

*Chihiro Kinoshita THOMSON: ニューサウスウェールズ大学言語学部日本研究准教授

¹本稿は、日本語教育学会平成18年度春季研究大会に発表した論文の一部に加筆修正を加えたものである。

この社会文化理論を拠り所とした日本語コース，日本語クラスの実現には教師の発想の転換が必要だろう。現職の日本語教師だけでなく，将来の教師を目指す大学院生も，自らの言語学習体験が教師中心の一斉授業に代表される知識伝達型である場合が多いように感じる。このような場合，学習の現場が学習者の社会的インターアクションを奨励する学習者コミュニティとなり，教師の支援を受けながら学習者同士が支援をし合い，それぞれの日本語を発見していくような日本語コースを運営するのは難しいことが考えられる。そこで，自分が外国語クラスのあり方に抱くイメージを覆し発想の転換を行うためには，新しい文化コミュニティの成員としての実体験が不可欠だとする加藤・有元（2001）に倣い，教師養成コースの受講者のために新しい体験の機会を設けた。

本稿では，社会文化理論に基づき，さらに学習者オートノミーの促進を目指して実施した大学院の日本語応用言語学のコースの試みを検討する。まず，社会文化理論，学習者オートノミー，学習者コミュニティなどの概念を整理する。続いて，コース・デザインという考えから一歩離れて，学習環境のデザイン（加藤・鈴木 2001a）という方法論を検討し，その視点から当該コースの分析を試みる。分析は，状況論的視点から，学習環境のデザイナーとして，またコースのコーディネーターとして当該の活動に関与した筆者が，事態をローカルに可視化し，理解しながら（上野 2001b）行う。

2. 社会文化理論と学習者オートノミーが接する場としての学習者コミュニティ

社会文化理論は，学習は「より有能な他者」の助け，特に「道具」や「記号」を使った支援を得て，段階的におこるとする（山下 2005，Anton 1999）。このように，社会文化理論の文献では，例えば，勉強するときのペンやノートを「道具」，また議論するときを使う言葉を「記号」と呼び，それによって学習などの様々な行為が「媒介」されるという専門用語が使われている（例えば，加藤・有森 2001，山下 2005）。本稿では，社会文化理論を含意しながら，日本語教育の文脈に留意して，学習者の学習に貢献する人，物，組織や概念を「リソース」と呼び（トムソン 1997），「リソースを使って学習する」という書き方をして行きたいと思う。

では，社会文化理論を外国語学習に当てはめてみる。外国語学習者が自力では解決できないコミュニケーション場面でも，母語話者（リソース）との相互交渉を通じて解決できることがよくある。あるいは電子辞書（リソース）を利用することで，意思の疎通が行えることもある。教室場面でも教師から与えられたヒント（リソース）を「スキャフォールディング」として，外国語の発話を完成できることがある。スキャフォールディングは「足場掛け」と訳せるが，自転車の補助輪のようなものと考えるとわかりやすい。あるいは，学習者二人がお互いをリソースとして，知識を共有することでタスクを完成できることも報告されている（Ohta 1995，De Guerrero

& Villamil 1994 他). 学習者はこのような機会を学習場面として, 自分1人でできることを増やしていく.

学習者同士の, 学習者と教師の, さらに学習者とその他の様々なリソースとの活発な交流が学習を促進する. このように, 例えば外国語学習という目標に向かって活発な相互交流がみられる教室は, 単なる学習者の集まりではなく, 学習者コミュニティと呼ぶことができる. 但し, 学習者コミュニティは教室という物理的な空間に制限されるものではなく, コミュニティの成員の教室内外での相互行為によってまとまりを持つと考えてよいと思う. 学習者コミュニティには, 達成すべき目標があり, 成員は様々な役割を担い, 目標に向かって協働していく. そこにはおのずとコミュニティの文脈が蓄積され, 慣習や固有の「文化」が発生し, 短いながらも「歴史」も共有されていく. この「文化」「歴史」という言葉も社会文化理論の専門用語的な用法である. 一般に言う日本の文化, 日本の歴史などの用法とは一線を引き, あくまでもコミュニティの中で生まれたものを指し, 微視的なものも含む. 例えば, 教室内で人々が一定の行動や慣習を共有したら, それは教室の「文化」であり, 一分前の出来事でも, 時間軸を追って蓄積されることで次の出来事に影響を及ぼすなら, これを「歴史」と捉える.

さて, 学習者オートノミーは「学習者が自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容, 方法に関して選択を行い, その選択に基づいた計画を実行し, 結果を評価できる能力」と定義できる(青木 2005). 学習者オートノミーの促進は, 独学の奨励ではない. 自律的な学習の成功の鍵は人的リソースの有効利用, つまり学習支援者との効果的な交流と, 学習過程への積極的な参加である. 学習者が目標設定, 教材決定など, 自分の学習に参画し, 学習の振り返り, あるいは, 自己評価を行う. 学習者は学習に関する様々な権利と決定権を持つと同時に, 責任をも負うことになる. これは, 学習者オートノミーの要素であると同時に学習者が学習者コミュニティの一人前のメンバーとして参加していく上での重要な要素でもある.

従来のコースでの教師の役割は, 知識伝授者であり, コース目標, 内容, 教材, 評価形態の決定者であり, 評価者であった. 教師は力関係で学習者の上位に立つ者で, 学習者は定められたコースの規則に法って教授され, 評価される, 力関係の下位に位置した. しかし, 学習者コミュニティという学習環境では, 参加者の役割が従来のものと大きく変わってくる. この学習環境のデザインは, デザインの主体である学習者コミュニティの成員全員が, 継続的に行っていく(加藤・鈴木 2001b)からだ. すなわち, 教師は自分の持つコントロール, 決定権を学習者と共有し, 学習者の学習を支援し, コースを学習者中心のものとする学習プログラムの進行係, ファシリテーターとしての活躍が期待される. 学習者は受け身の立場から, 積極的に学習目標, 学習内容などに向けてインプットを行い, 学習者コミュニティの営みに自分の意見を反映させると同時に, 自分の学習に責任を持つことが期待される. さらに, 成員は学習者, 教師のわけ隔てなく, 時と場合によっては他の成員に対するより有能な他者の役割を担い, スキャフォールディング

グを提供し、協力しあって学習をそして、その学習がもたらすそれぞれの自己実現を創造して行く立場にある。つまり、社会文化理論による学習は学習者コミュニティという学習環境で、成員の学習者オートノミーに支えられて成立すると考えられる。

3. 学習環境のデザイン

当該コースは、オーストラリアのニューサウスウェールズ大学（以下 NSW 大学）における日本語応用言語学修士コースワーク課程²のなかの「日本語教育の課題と展望」（前期）と「日本語学習の課題と展望」（後期）である。本稿では後期のコースを中心に前期のコースにも触れながら検討を進めていきたい。

加藤・鈴木（2001b）によると学習環境のデザインにはヒト・コト・モノに関わる三つの手続きが必要である。まず、そのコミュニティのコンセプト作り、言い換えればコミュニティの成員（ヒト）をどのように組織するかイメージ作りである。続いて、そのコンセプトを具体化する活動（コト）のデザイン、さらに、活動に必要なリソース（モノ）の考案である。以下当該コースの学習環境のデザインを概観する。但し、これは、コーディネーターがシラバスに提示し、初回の授業で参加者たちに説明を行った初期デザインである。

3-1. ヒトのデザイン

コーディネーターはこのコースのデザイナーとして次のような学習者コミュニティをイメージした。

- 学習者オートノミーを育てるコミュニティ
- 学習者参加型のコミュニティ
- 学習者が協働的に活動していけるコミュニティ
- 学習者が将来日本語教育で使えるアイデアが実践されているコミュニティ

3-2. コトのデザイン

続いて、実践活動の計画である。ここで目標と目標達成のための活動内容を決めた。

目標：

- 外国語としての日本語学習を多角的に考察する。
- 学習者の日本語学習支援に必要なスキル、知識は何か、またそのうち、自分に必要なものは

² NSW 大学の修士課程は 2 種類で、このコースワーク課程と研究課程がある。コースワーク課程には他にシラバスデザイン、教授法、社会言語学、日本語機能文法、教育実習などのコースがある。コースワーク課程修了後、研究希望者は研究課程に進学する。

何かを考える。

- 日本語学習者支援に関する自分なりの目標を設定し、達成する。
- 日本語教育という学術分野へのアプローチの仕方を知る。
- 日本語学習の現場を体験する。
- 学習者オートノミーを促進する学習者参加型のコース作りを体験する。

活動：

- テーマの学習：毎週一つずつ日本語の学習に関するテーマを取り上げて学習する。
- 授業観察：NSW 大学の学部日本語授業を見学し、クラスに報告する。
- 研究書講読：日本語教育に関する研究書を読み、報告書を書く。
- 自己発見レポート：学期末に自己発見レポートを書く。

3-3. モノのデザイン

さらに、上記の活動に必要な以下のようなリソースを考案した。

- 「日本語教育診断アンケート」
- 勉強したいテーマのリスト
- 文献入手システム
- テーマ学習のための文献、研究書の抜粋などをまとめた冊子と教科書
- 電子メール上の回覧リスト
- NSW 大学の日本語授業と授業が見学できるシステム
- さまざまなプロトタイプ、ほか

4. 学習者コミュニティの構成

当該コースの2005年度後期の履修者数は7名で、内5名が日本からの留学生、後の2名はNSW 大学日本研究専攻の学部卒業生であった。他に、同学の教師教育に興味のある教官2名、日本からの客員教授が1名、そして担当教官である筆者（コーディネーター）が参加し、総勢11名の学習者コミュニティを形成した。うち、学習者4名と教官1名、客員教授とコーディネーターは、前期に続いての参加である。

この学習者コミュニティには、多様な参加者がいる（図1）。上記の描写は伝統的なクラスの役割の捉え方に基づいているわけだが、社会文化理論の文脈では（あるいはその系列に当たる正統的周辺参加の概念によれば）、当面の学習対象事項である「日本語教育」に関して新参者（後期から入った学習者）と古参者（日本語教師歴の長いコーディネーター、前期から受講している学習者、など）と呼ぶことができる。しかし、Lave & Wenger (1991) を引いた茂呂 (2001) に

依れば、学習者コミュニティの永続的な変容を視野に入ると「すべての人は変化しつつある共同体の将来に対して「新参者」である」(p. 13)ともいえる。

この学習者コミュニティは、成員が教室で実際に顔を合わせる週2時間(14週間)だけでなく、電子メールのメーリングリストでつながるバーチャル・コミュニティ、コーディネーターの研究室、学習者が自主的に計画した勉強会など多様な場面で相互交流していった。

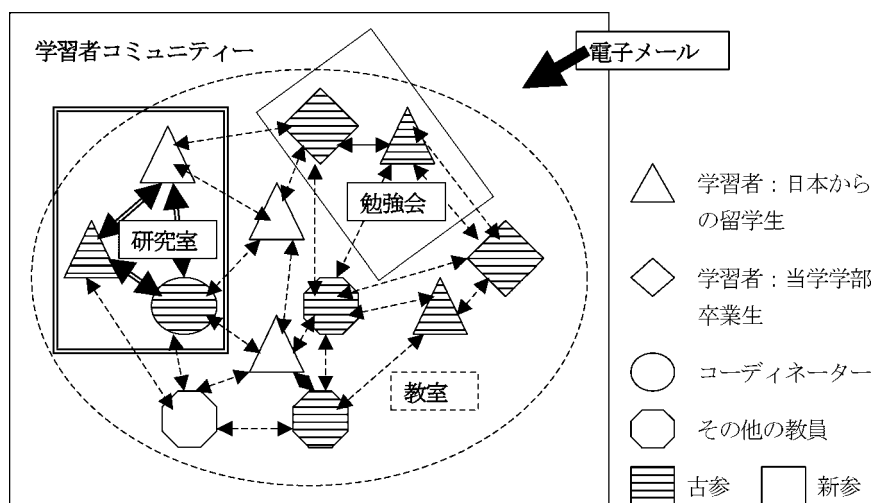


図1 学習者コミュニティの構成

5. 学習者コミュニティとしての学習環境

このコースでは上述の様々な活動が行われたが、本稿では学習者がリーダーとして授業を行っていったテーマの学習を取り上げ、図2に見る学習活動の分析の枠組みを参考にその学習環境を検討していきたい。

まず、加藤・有元(2000)に基づいて図2を見ていく。図2の上部はヴィゴツキーの三角形(主体 媒体 対象)、すなわち、人間の活動は必ず媒体を通して行われることをあらわしている。本稿では学習場面での媒体をリソースと呼んでいる。このコースでは学習者は、アンケートや文献入手システムなどをリソースとして日本語教育という学習対象に取り組んだ。図の下部は、社会文化理論の系統を継ぐ活動理論の提唱者エンゲストロムが上部の三角形の単純さを補充し、実際の活動の複雑さを表すために加えたものである。中央は、学習の主体が対象と取り組むのは社会的な活動である、つまり、学習がコミュニティ内の様々な場で相互行為を通じて起こることを主体 対象 コミュニティの三角形で表している。図1にあるように学習者コミュニティには種々の学びの場が発見できる。左下の三角形(主体 コミュニティ 規則)は、主体とコ

コミュニティとの関わりがコミュニティの規則に沿って行われていることを表している。コースには文献は事前に読んでくる，授業のあとには振り返りを行う，などの明示的，あるいは暗黙の様々な規則が存在し，学習者はそれに沿って活動していた。右下の三角形（コミュニティ対象 役割分担）は，コミュニティと学習対象の関係は主体のコミュニティ内での役割によって成り立っていることを示す。学習者コミュニティはリーダー，コーディネーターなどの様々な役割分担をすることで学習対象に取り組んだ。

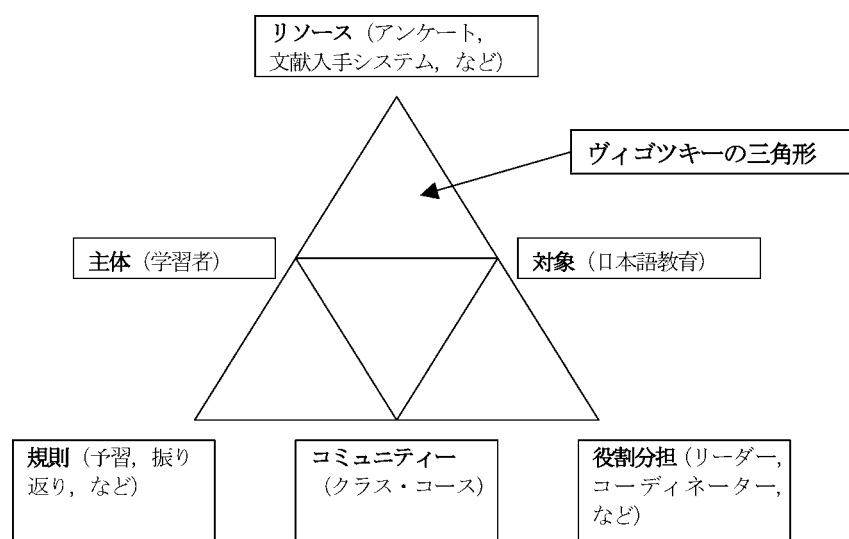


図2 学習活動の分析の枠組み (Ballamy 1996 (加藤・有元 2001 : 8 に引用)) の当該コースへの応用

続いて，テーマ学習の流れを追って細部を見ていく (図3)。まず，第1週目の授業で，「日本語教育診断アンケート」を学習者に配付した。これは，「外国語で円滑に人間関係を保てる」(コミュニケーション)，「日本の歴史をよく知っている」(日本の社会文化)，「日本語の文法が上手に説明できる」(日本語)，「教案が書ける」(日本語教育)等，日本語教師に求められる資質を広範囲に取り上げたもので，コーディネーターが同僚の意見を参考に改善を重ねているものである。学習者(「主体」)はこのアンケートを「リソース」として，学習「対象」である日本語教育における自分のニーズ調査を行った。そこには，今の自分を批判的かつ建設的に振り返るという「規則」があり，このニーズ分析の結果を反映すべき「コミュニティ」があり，さらに，自分のニーズと自分の参加する学習者コミュニティのニーズを探るという「役割」がある。

続いて，次のリソース，日本語教育，学習に関するテーマのリストを配付した。学習者参加のデザインが成功するためにはプロトタイプを適切に使う(上野 2001)ことが有効である。プロトタイプとは試験的に作ってみる原型，あるいはモデルで，初期デザインとも言える。リスト以

外からのテーマを自主的に持ち込むことを奨励しているものの今までにその実例がないことから、何らかのプロトタイプ（ここではリスト）がデザイナーによって提示されることの有用性が見られる。テーマのリストだけでなく、前述の活動計画、後述の授業モデルなどもプロトタイプといえる。

学習者はアンケートによる自己診断を参考に、各自がリストから勉強したいテーマを選び、交渉の結果、各週のテーマが決められた³。この過程を経たことでそれぞれのテーマはコミュニティが共有する学習対象となった。同時に学習者は自分たちでコースの学習項目を決定したことになる。

次に、各テーマを担当するリーダーを募った。最初の週は準備時間が足りないためコーディネーターがリーダーを担当したが、その後の週は、学習者が交代でリーダーとなった。しかし、スケジュールが最終的なものに落ち着くまでに、テーマの変更、リーダーの交替など学期を通じてクラスで、また、メール上での交渉は続いた。そこには学習者コミュニティの動的な相互作用が見え、またプロトタイプに固執しないデザイナー（コーディネーター）のあり方、プロトタイプはプロトタイプに過ぎないというコミュニティの規則の確立が見える。学習項目、学習順序などは一度提示されたら変更は不可能という従来の教育観を覆す規則である。

5-2. さまざまなリソースの整備

前期には学期当初にコーディネーターが大学図書館の司書を招いて図書館と電子データベースの使用法のワークショップを設定し、オーストラリアで入手可能な英語文献についての知識を得る配慮をした。続いて、国際交流基金シドニー日本語センターの図書館に依頼し、日本語文献の入手方法についてのオリエンテーションをしてもらった。さらに、コーディネーターの研究室にある専門書の貸し出しを許可した。このように学習リソースとしての文献の入手システムというリソースが組織された。このシステムを通じて、学習者コミュニティは外部のコミュニティと接触しながら、学習の可能性を広げていく。

また、学習者が選んだテーマの学習を始めるために、コーディネーターはテーマの学習を促進させるような論文、研究書の抜粋などを選んで、冊子にまとめ、学習者は、その冊子を指定教科書⁴とともに大学の購買部を通じて購入した。学習者コミュニティに共通するリソースである。

加えて、日本研究学科の専任、非常勤の先生方にコーディネーターがメールを送り、コース履修中の院生が授業見学や、様々な相談に伺うことについて依頼し、学習者にはそれぞれ挨拶に

³ 当該学期は、学習者オートノミー、学習ストラテジー、学習スタイル、談話標識、言語転移、社会文化理論、などがテーマに選ばれた。

⁴ 前期は、青木直子、他（編）『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社、後期は、迫田久美子著「日本語教育に生かす第二言語習得研究」アルク

行ってもらった。結果、この学習者コミュニティと隣接する日本研究学科というコミュニティへの出入りをスムーズにするシステムを作り上げた。学習者にとって、学部の日本語授業へのアクセスを可能にする大事なリソースである。

5-3. テーマ学習の実践

テーマ学習は、以下のようなサイクルで行った。

5-3-1. 授業案を作る：リソースとしてのより有能な他者とスキャフォールディング

リーダーはコーディネーターが推薦した文献や自分で探した参考書をまず読んで、それに基づいて授業の試案を作り、試案を持って、コーディネーターと相談を行う。コーディネーターはリーダーのアイデアを生かしながら、補足のアイデアを出したり、リーダーの質問に答えたりする。他の学習者からも、リーダーに対する希望や、関連参考文献の紹介などのインプットがメールで行われた。授業案を作成したリーダーは授業の学習目標と予習のための文献や宿題を学習者コミュニティに連絡した。ここには様々なスキャフォールディングが見られる。コーディネーターはリーダーにとってのより有能な他者として、授業案作りの過程で種々のスキャフォールディングを提供している。他の学習者も、授業への希望を出すことでリーダーの授業計画にスキャフォールディングを与えている。リーダーは文献を指定し、学習目標を提示することで、他の学習者の予習や授業参加へのスキャフォールディングを提供している。学習者コミュニティに埋め込まれて、ヴィゴツキーの三角形が諸所に配置されていることがわかる。

5-3-2. 授業を行う：相互交流の仕掛けと役割分担の流動性

最初のテーマの学習はコーディネーターがリーダー役だったので、参考例としてペアワーク、グループワーク、ディスカッション、タスクなど学習者のクラスへの参加を促す形態を多用し、学習者参加型の授業を実践した。プロトタイプは提示である。翌週からはプロトタイプをスキャフォールディングとして利用しながら、学習者リーダーが知識の一方的な伝達にならないように、文献の中のキーワードの理解の共有、具体例の紹介、それぞれの学習者の自己体験との関連付け、批判的、かつ建設的ディスカッションの展開などを、学習者同士、学習者と教官のグループ、クラス全体などの多様な形態で進めていった。

例えば、文献の講読では、はじめにみなでキーワードを挙げる。ペア、またはグループでいくつかのキーワードを担当し、その適切な説明を考える。それをクラスに提示する、あるいはそこから出てきた疑問をクラスで話し合う。さらにキーワードと実体験の関連を見つける。または、具体例を見つける。それをクラスで共有する。このように自分（主体）はクラスメートをリソースとして文献（対象）を読解する、自分（主体）は文献をリソースとしてテーマ（対象）を理解

する、自分（主体）は自分の過去の体験をリソースとしてキーワード（対象）を具体化するというような多種の相互作用が起こる仕掛けがある。

学習者オートノミーを扱った第3週にはポスターセッションを行った。考えてきたそれぞれの学習契約書をクラスに展示し、みなで見て回り、コメントしたり、質問したり、説明したり、感心したりした。みながばらばらと動き回り、多様な組み合わせの学習者間の相互交流が起こる仕掛けである。

ここで、授業での成員の役割分担は流動的である。リーダーは他の学習者より文献を多く読んでおり、テーマを深く考察してきているので、他の学習者にとってのより有能な他者として活躍したし、リーダーが中心となって授業運営するという大筋はある。が、瞬時的にコーディネーターがリーダーに代わる、リーダーがグループメンバーとしてタスクを行う、ポスターセッションのようにリーダーがいなくなる、専門知識を持つ教官がディスカッションでリーダーシップを発揮する、ペア活動から出てきたアイデアを学習者がクラスに紹介する、など、リーダー、学習者、コーディネーター、他の教官も時にはより有能な他者として、また、時には支援されるものとして流動的に相互行為し、協働的に新しい理解の構築に参加した。

5-3-3. 振り返る：コミュニティを維持する規則

リーダーは授業終了後、自分の授業を振り返って、良かった点、反省点、今後の課題などについての考察と数項目にわたる学習評価票⁵をメールで全員に送った。評価項目は学習内容に関するもの（学習目標の　は達成できたか）と、リーダーとしてのクラス運営に関するもの（学習者参加型のクラス運営をしていたか、など）を含み、リーダーは自己評価として自分自身の採点を記入したものを送った。加えて、授業で十分に説明できなかった点、補足資料等を一緒に送るリーダーもいた。他のメンバーはリーダーのメールを読んで、それぞれの授業後感と評価票に記入した評価をリーダー宛に、ただし全員にメールで送った。何を学んだか、新しく出てきた疑問は何か、授業を受けてみて、リーダーに対してコメントはあるか、などの振り返りを行った。学習者全員のコメントが出そろったところで、コーディネーターもコメントを送った。

この振り返りの手続きは学習者コミュニティの規則と言い換えられる。リーダーを担当したものは振り返りメールを出す。評価票を添付する。他の学習者はコメントメールと評価を回覧する。続いてコーディネーターがコメントを送る。この「手続き上の規則」はコーディネーターがシラバスに初期デザインを提示し、コミュニティに共有されたもので明示的であったが、健全なコミュニティを創造するための「相互交流上の規則」が暗黙の了解として並立していた。コメントは必ず批判的しかも建設的でなければならないという規則だ。この規則が破られるとコ

⁵ コーディネーターが最初のテーマ授業の後にメールを送って、評価票のモデル(プロトタイプ)を示した。

コミュニティの信頼感が崩れ、学習環境のデザインには致命的である。リーダーが振り返りのコメントで自分の弱点を反省し、それに対して他の学習者がリーダーの弱点を否定し、激励のコメントを送るといふ、建設的ではあるが批判的ではないサイクルがパターン化してきたとき、コーディネーターは学習者コミュニティに「建設的、なおかつ批判的なコメントを送りあってほしい」とメールを送り、それまで暗示的であった規則を明示した。

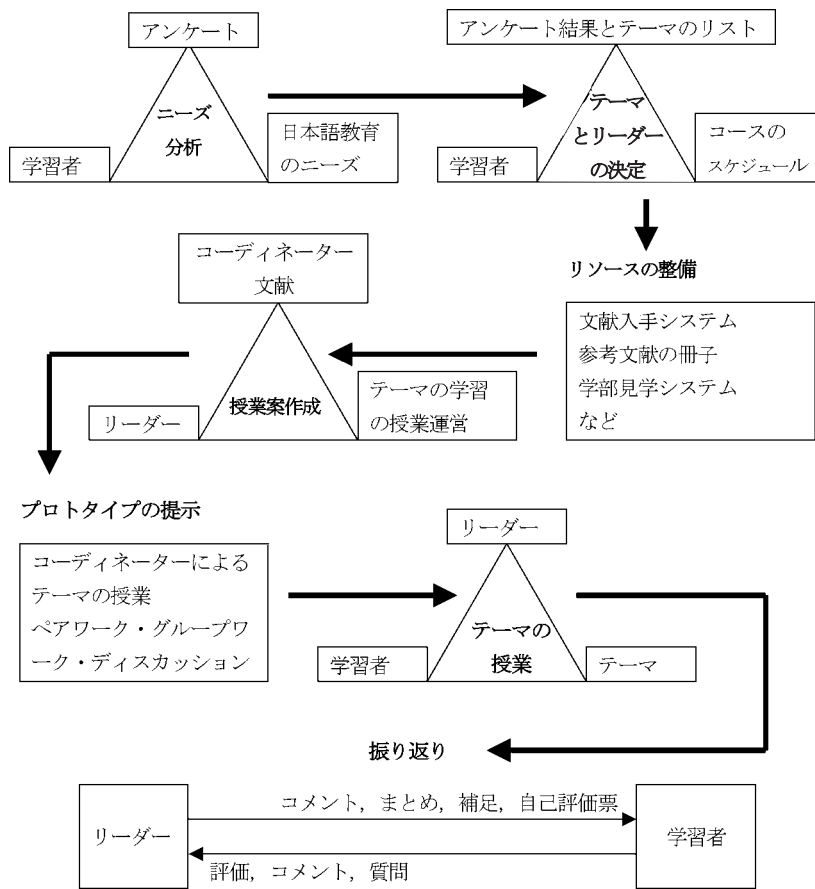


図3 テーマの学習にいたる流れ

5.4 . コミュニティーの変容としての学習と学習者の自律

テーマ学習のサイクルには授業計画から始めてコメントの完了まで4週間ほどかかるので、毎週のテーマのサイクルが重なって廻っていくことになる(図4)。リーダーは自分の選んだテーマに関して自分なりに調べ、コーディネーターの知識を借りて補足を行い、自分なりの授業を通じて他の学習者と共有していく。学びはここで終わらず、振り返りを行うことで、わからなかつ

たこと、わかったことの確認をし、さらに新しい疑問が芽生える。そして、このサイクルは Hutchins (1990, 川床 2001: 133 に引用) が「オープン・ツール」と呼ぶ共有されたリソースの全体像である。授業案、リソース、コメント、自己評価などの様々な道具は教室、またはメール上でコミュニティの成員全員に共有されている。ここで学習は学習者コミュニティが各テーマの新しい理解を相互構築し共有する変容の過程である。個々人がテーマの学習を始めたときから振り返りをしたときまでの変化は、学習者コミュニティ全体の変化に埋め込まれている。

この過程は、学習者一人ひとりが自律的な学習者としての自分を確立していく過程でもあった。学習者たちはコミュニティの成員として自分達の学習項目を決め、各自は自分が担当するテーマを決めた。リーダーは自主的に予習をし、教材としてクラス・ディスカッションで使う文献を決めた。文献の使い方、クラスの運営の仕方も決めた。さらに評価票を作ることで、自分の評価の仕方、項目も決めた。そして学習を実行した。これらの実践はコミュニティの中で、適材適所の支援を受けながら行われ、学習者たちは学習者オートノミーを培って行った。

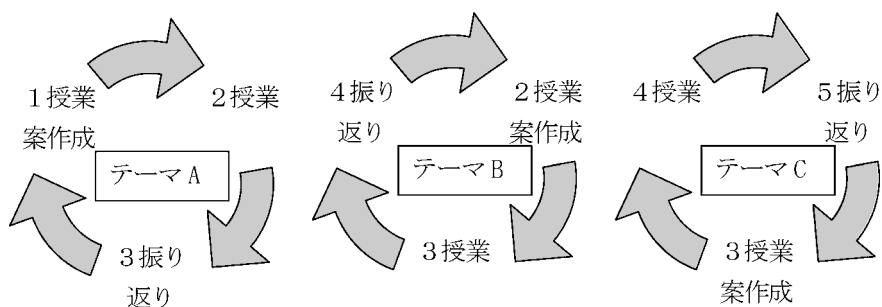


図4 テーマの学習のサイクル(数字は週:1=1週目)

5-5. 評価

大学のコースである限り、現状では評価は避けられない。当初、学期末の学生の成績はコーディネーターが評価する部分と学習者が自己評価する部分とに分けてつける計画(プロトタイプ)を作った。横溝(2001: 112)にある「自己評価点を成績づけの一部として使用し、コースの成績を決定する方法」である。そして、形成的な自己評価は、毎週の振り返り、リーダーの自己評価票を通じて行ってきた。しかし、コースの成績に自己評価部分を残すかどうか、どのような比重にするか、どのような形で行うかについては、学期を通じてメール、授業で何度も話し合いが行われた。自分の成績に反映される自己評価はしたことがない、自己評価に自信がない、自己評価は信頼できるのか、しかし、ここまで自分の学習に関与してきたのだから、毎週リーダーの自己評価、相互評価も行ってきたことだし、最終評価にも関わるべきではないのか、など、議論の結果、自己評価部分を入れた総合評価に決まった。テーマ学習に関してはコース評価の50%と

し、その半分を自己評価、残り半分をコーディネーターが評価するというコミュニティの到達した結論である。自己評価は自分で立てた目標に照らし合わせて行うこととし、その評価に到達した理由を付け加えることとした。さらに、コーディネーターの評価に異議のある人は申し出て欲しい旨を学習者に伝えた。

下記は、ある学習者による学習者コミュニティへの参加者としての自分のテーマ学習の成果の自己評価である。

「始めの頃の（自分の）コメント等を見ると、授業もコメントでも参加度が低く「なかなか（参加）出来ませんでした」といったコメントが目立ちますが、自分のリーダーが終わった後くらいからは、そこで感じたこと・思ったことや思い出したことを発言できるようになってきました。また、途中からは他のみなさんのコメント（授業・授業外）から学んだり、それにコメントを付けたりと「関わり度」が上がったように思います。参加度と関わり度、両方から見て成長が見られたのと、何より「共に学んだ」という気持ちが強いので、僭越ながら何も引かず25点です。」

毎週の振り返りを通じて記録を重ねた自分の学びの過程、学習者コミュニティとの関わり方の変化、クラスメートにもらったコメントなどを参照し、学習者コミュニティでの自分史を表現した自己評価、細川（2002）のいうところの「相互自己評価」である。

6. 考 察

将来の日本語教師を養成する大学院のコースの文脈は「学習のための学習」になってしまう危険性がある。大学院であるから文献を読んで高度な議論を戦わせる。その議論がたとえ教育の実践についての議論であったとしても、議論は議論の実践で教育の実践ではない。そこに、学習者コミュニティへの学習者参加型のコースという学習環境をデザインすることで、コースの文脈自体を実践に変えることができる。学習者参加型のコースを実践するという作業が学習活動の枠組みを造る。

当該コースでは、学習者参加型のコースのために、学習者コミュニティの中で、学習者と様々なリソースや、コミュニティの成員同士の関わりが起こり、変化が発生するような仕掛け、つまり学習環境をデザインした。しかし、学期当初は、一斉授業になれていた院生たちにとっては、学習者コミュニティとしてのコース運営は馴染みのないものだった。そこにある環境はコーディネーターがデザインした環境で、学習者コミュニティのシステムとして完全には機能していなかった。学習者は教師の指示だから従うという消極的参加の形態をとっていたにすぎない。それが、徐々に変化していった。教師の指示に従って、やってみたら面白かった、面白いからもっと積極的に参加していったという、上向きのサイクルになっていたのだと思う。学習

者たちは、相互交渉によってテーマを決めていく過程などを体験するにつれて、コーディネーターがデザインした学習環境はコミュニティの成員の参加によって持続的に変えられること、「デザインは終わりのない活動であること」(加藤・鈴木 2001b: 178), すなわち、自分の働きかけで自分も含めた何かが変われることに気づき、学習者コミュニティへの積極的な関与を始めたのだ⁶。

前期の初めの授業で、教室の端に斜めに座り硬い表情だった学習者の一人は、前期の学習の過程で積極性を見せ、後期は前期の経験を生かし古参者としてクラスの中心となって授業に活発に参加するという大きな変化を見せてくれた。下記は、後期学期末に提出されたこの学習者の自己発見レポートからの引用である。

「...このコースを通して学習者主体のクラスというものがどういったものが体験できた。選択肢はあったものの、何を学ぶかから自分たちで決め、授業は自分かその他のクラスメートが運営、自己評価も含めると本当に何から何まで学習者中心であった。最初こそ戸惑いが大きく、時には負担も大きく感じたが、慣れた後は授業が楽しくて仕方なくなっていた。学びたいことが楽しく学べる。最高のことである...」

学習者コミュニティへの積極的関与は、言い換えれば、コミュニティ内での自分の役割の転換である。「教えられる人」という受身の役割から、コミュニティの成員とそして、様々なリソースと「関わっていく人」、コミュニティを「変えていく人」という積極的な役割に変わった。この変化は特に前期から参加していた古参者に顕著だった。これは、「学習者」というカテゴリーの再編(上野 2001a)とも捉えられる。コミュニティにやってきた当初、学習者自身が「学習者」に関して持っていたカテゴリーは、日本語教育の知識に欠けた人、日本語教育の経験のない人、知識を伝授してもらおう人、その結果の評価としてのテストを受ける人、などに特徴づけられただろう。カテゴリーの再編の結果「学習者」は、自律的な学習者として自分の学習に責任を持ち、学習者コミュニティの成員として自分の、そしてコミュニティの学習を協働的に構築していく人、となっていく。同時に学習者が持つ「教師」というカテゴリーも再編された。当初のカテゴリーは、知識のある人、経験のある人、教える人、決定する人、評価する人、などに特徴づけられただろう。「教師」のカテゴリーは、初期デザインを出す人、一緒に決める人、アドバイスをする人、評価を支援する人、などに移行していった。このような再編の背後には、クラスメートがリーダーだとよくわかるという実感、クラスメートが授業を行うと、教師主導の授業ではなかなか進んで発言してくれない学習者たちも、クラスメートを応援しようと活発に参加してくれる実態、そして、社会文化理論に基づいた学習はうまくいくという体感があるようだ。どうしてこのような学習環境が効果的なのかに関して、学習者間で授業中やメール上

⁶ 学習者の相互行為、変容の過程については別の機会に詳しく述べたい。

で話し合われた。学習者同士が与え合うスキャフォールディングは、学習者のレベルに合っていて、従来の授業形態で教師が与えるものより適切である場合が多いのではないかという理由付けには説得力がある。「このコースのいいところは結局先生がいないことではないか」（メール上の学習者のコメント）という。この「先生」は従来の授業形態における「先生」であり、カテゴリ再編以前のものと解釈できるが、「先生と学生」の縦関係を崩し、両者をコミュニティの成員としての横関係に組みなおすことで「先生」がいない状態が生まれ、そこに学びが起こったのだ。ヴィゴツキーのZPDは、初心者と熟達者の間にのみ起こりうるのではなく、コミュニティの成員が協働して構築して（co-construct）いくもの（Lantolf 2000: 17）であるからだ。

「...一年間の勉強を終えた今、「早く（日本語教育の）現場で教えてみたい」という気持ちを強くしているところだ。色々な学習者の人たちに会って、色々勉強や経験をして、また自分が「化学変化」するのが楽しみだ...」（学習者の自己発見レポートより、カッコ内筆者補足）

この学習者は「化学変化」という言葉を使って新しい自分の発見を表現している。塚野（2001: 82）は「学習することは「自分が何者かになっていくこと」を意味する」と言う。教師を目指す大学院生としてこの学習者コミュニティに参加した学習者は、教師として活動する準備ができた自分というアイデンティティを構築した。そして、「教える」という活動は教える側の自分をも「化学変化」させる社会的相互作用の実践であることに気づいている。

このような気づきはこのコースの学習環境のデザインの中で起こった。社会文化理論を生態学的見地から検証してきたヴァン・リア（Van Lier 2000: 254）は、Bronfenbrenner（Bronfenbrenner）の生命生態学モデル（Bioecological Model）に言及し、以下が実現できるような環境が学習に効果的だと述べている。

1. 多様な認識と応答
2. 自律的な行動
3. 緊張状態での成功
4. 知識と技能の習得
5. 精神的に満足できる関係の構築と維持
6. 自身の物理的、社会的、象徴的環境の修正、構築

このコースのためにデザインされた学習環境は、この条件を満たしているように思う。(1) コースでは、参加者の多様な体験、意見、理解が交換された。(2) 学習への積極的な参画を通して学習者オートノミーが促進された。(3) 授業でリーダーをするという緊張感の中での成功体験が提供された。(4) テーマの学習から知識が蓄積され、活動の実践から技能が磨かれた。(5) 健全なコミュニティの中での実践の共有から、これからも続けていきたい人間関係が生まれた。そして、(6) 学習者それぞれが自分自身を修正し、自分を取り巻く新しい環境と新しいアイデンティティを構築した。

7. おわりに

本稿では、将来日本語教師を目指す学習者のための学習者参加型のコースの学習環境のデザインを報告し、分析した。このデザインは、学習者が自分の学習、そしてコミュニティの構築に積極的に関与し、自分を変え、コミュニティを変えていく仕掛けである。ラントルフの編著 (Sociocultural theory and second language learning, Lantolf 2000) の各章にあるように言語の学習を個人的なものでなく社会的な営みと捉えるなら、日本語教育の現場にも同様の仕掛けが必要だ。もちろん数ある日本語教育の現場の中にはこのような実践がすでにあるに違いない。しかし、大半が学習を数値化可能な個人的営みと捉える、あるいは捉えざるをえない現状で、学習者同士が協力し合い、学習がコミュニティに共有される、つまり、個人の数値化が難しくなるような学習環境をデザインするのは容易ではない。さらに、教師が、このような学習環境での協働的な学びを実体験したことがない場合は、実際の日本語学習環境デザインのイメージがわからないことも考えられる。本稿で考察したコースは、将来日本語教師を目指す学習者が学習者オートノミーを促進する学習者参加型のコース作りを体験することをコースの目標の一つとして置き、コース自体をその実践の場とした。実践に参画した学習者がこの体験を生かして社会的インターアクションを奨励する学習者コミュニティとしての日本語教育を実践する自律的な日本語教師になってくれることを期待する。

謝 辞

本稿は学習者コミュニティのメンバー全員の積極的なコース参画の結果生まれた。メンバー全員にお礼を申し上げる。また、本稿の推敲に当たり、学習院大学の村野良子氏の建設的かつ批判的なご意見をいただいた。感謝の意を表したい。

参 考 文 献

- 青木直子 (2005) 「自律学習 (autonomous learning)」 『新版日本語教育辞典』大修館書店, 773-774.
- 上野直樹 (2001a) 「状況論的アプローチ」 上野直樹編著 『状況のインターフェイス』金子書房, 1-25.
- 上野直樹 (2001b) 「デザインされた知性」 上野直樹編著 『状況のインターフェイス』金子書房, 265-281.
- 加藤浩・有元典史 (2001) 「アーティファクト・コミュニティ・学習の統合理論」 加藤浩・有元博文編著 『認知的道具のデザイン』金子書房, 1-15.
- 川床靖子 (2001) 「流通活動と組織化するアーティファクト」 上野直樹編著 『状況のインターフェイス』金子書房, 140-165.
- 鈴木栄幸・加藤浩 (2001a) 「協同学習環境のためのインターフェイス」 加藤浩・有元博文編著 『認知的道具のデザイン』金子書房, 66-94.
- 鈴木栄幸・加藤浩 (2001b) 「協同学習環境のための社会的デザイン」 加藤浩・有元博文編著 『認知的道具のデザイン』金子書房, 176-209.

- 塚野弘明 (2001) 「文化的実践としての実験場面の組織化」 上野直樹編著 『状況のインターフェイス』 金子書房, 58-83.
- 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』 第7号, 国際交流基金日本語国際センター, 17-29.
- 細川英雄 (2002) 「合意形成としての評価——総合活動型日本語教育における教師論のために——」 『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』 15, 早稲田大学日本語研究教育センター, 105-117.
- 茂呂雄二 (2001) 「実践とエスノグラフィーの意味」 茂呂雄二編著 『実践のエスノグラフィー』 金子書房, 1-21.
- 山下隆史 (2005) 「学習を見直す」 西口光一編著 『文化と歴史の中の学習と学習者』 凡人社, 6-29.
- 横溝紳一郎 (2001) 「ポートフォリオ評価と日本語教育」 『日本語教育』 107, 日本語教育学会, 105-114.
- Anton, Marta 1999. The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *Modern Language Journal*. 83: 303-318.
- De Guerrero, M.C. & Villamil, O.S. 1994. Socio-cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision. *Modern Language Journal*. 78: 484-474.
- Lantolf, J.P. (Ed.) 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Ohta, A.S. 1995. Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics*. 6: 95-122.
- Van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In Lantolf, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. 245-260.