

総合的言語活動としての「日本語かきこ」 —振り返りアンケート調査からみる学習者の評価—

“Nihongo Kakiko” as a Comprehensive Language Activity:
Evaluation of Learners through Questionnaires

齋藤智美・渡部みなほ・田所直子・川名恭子・田中敦子

要旨

「日本語かきこ」はオンラインでの書き込みと教室でのフィードバックとを組み合わせた活動である。初級前半レベルの文型積み上げ式シラバスのクラスにおいて、授業の一環として行われている。2011年度秋学期終了時に、109名の学習者を対象に、本活動についての振り返りアンケート調査を行った。その結果、概ね肯定的な評価が得られ、4技能の向上だけでなく、クラスで共有することによる協働的な学び、コミュニケーションの活性化が実感されていること、この活動に主体的に取り組んでいることがわかった。「日本語かきこ」は、オンラインで書き込み、それを読み、ディスカッションする過程で、学習者が文型・語彙・表現などを学ぶことができ、さらに、他者とのやりとりを通して自らの言葉の学習を振り返ることができる活動だと言える。このような評価は、日本語教育における総合的言語活動としての新たな可能性について示唆を与えるものである。

キーワード：オンライン、教室、コミュニケーション、初級、協働的学び

1. はじめに

「日本語かきこ」は、早稲田大学日本語教育研究センターの初級前半レベルである「総合日本語1」において、2011年度春学期より授業の一環として実施されている活動である。この活動は、授業支援ポータルサイト Course N@vi の電子掲示板（BBS）に学習者が日本語で書き込みを行い、その内容についてクラス内でフィードバック（以下、FB）をするものである。教室内外で習得した日本語を使って書いたり、読んだりすることを通じ、自己表現およびコミュニケーションができることを学習者に実感させ、日本語を使うことへの自信を持たせたいというねらいがある。基本的な枠組みはコース全体で統一されているものの、各クラスにおける具体的実践方法は担当教師に任されていること、また本学においては初めての活動であることから、担当教師は実践にあたって、お互いに情報交換しながらクラスでの活動に工夫を凝らしていた。この2011年度春学期における教師間の連携については、川名他（2012）で詳しく報告されている。

続く同年度秋学期には、さらに教師間で連携を深めながら、進め方やFBの方法について検討を重ねた上で活動を行い、学期終了時に学習者に対して活動についての振り返りアンケートを実施した。学習者が本活動をどのように捉え、評価していたのかを知ることがアンケートの目的である。本稿では、その回答の分析結果をもとに、教師間の連携によっ

て生まれた教師の工夫や意図を学習者がどのように受け止め、そこから何を学んでいたのかについて考察し、今後の実践に向けての課題を探る。さらに、初級前半レベルでの言語表現活動としての「日本語かきこ」の意義と示唆についても述べていきたい。

2. 先行研究

「日本語かきこ」はオンラインでの書き込みと教室でのフィードバックとを組み合わせた活動である。オンラインでのやりとりのみで終わるのではなく、それらの書き込みをクラスで実際に対面し、共有するものである。このような実践はいくつか報告されており、北出（2007）では、中上級から上級の日本語学習者と日本人大学生に、BBS への書き込みによるオンラインでのやりとりをさせた。その中で学習者が用いた表現について、書き込みをした学習者同士で話し合わせた結果、対面で共有したことによる学びが見られたと述べている。また、大塚（2007）は、韓国の大学の日本語上級クラスで、オンラインでの添削と対面でのFBを組み合わせる作文授業を実施し、オンラインで添削されたそれぞれの学習者の作文をもとに、教室で討論を行った。終了後のアンケート調査では、オンラインと対面の組み合わせにより、メタ的に考えることができたと言ったと学習者から評価されていた。

活動の目的について見ると、北出（2007）、大塚（2007）が書き込み内容の添削を中心に、正しさに焦点を当てた共有をしているのに対し、「日本語かきこ」は正しさのみならず、その内容やそこから広がる話題によるコミュニケーション活動を目的としている。

また、上記の先行研究においては中級から上級レベルの学習者を対象としているが、「日本語かきこ」は初級前半レベルのクラスで行われている。初級レベルでの、教室での日本語学習とオンライン上の書き込みを組み合わせる活動報告は管見の限り見られない。その意味で「日本語かきこ」は、初学者を含む、初級前半クラスの学習者が自己表現をするという点において新たな試みであると言える。

「日本語かきこ」については、活動開始からこれまでに、教師の実践意図や具体的活動に注目した報告が行われている。川名他（2012）では、各教師が文型・語彙の練習やクラス内コミュニケーションの活性化等の意図を持って臨んでいたこと、そしてそれらの意図やFB方法について教師間で情報交換することによって、統一された枠組みの中でも、多様な試みが行われたことが報告されている。渡部・田所（2013）は、異なる活動意図を持ってデザインされた4クラスでの指示内容や活動の展開を比較・分析し、学習者の書き込みやクラスでの話題の共有のされ方が異なっていたとしている。齋藤・古賀（2012）は学習環境デザインという観点から、1つのクラスにおける実践を分析し、書き込みやFBによる4技能の向上に留まらず、書き込み内容がクラスの共有文脈として積み上がり、その文脈を学習リソースとして活用できると提案している。上記の実践報告では、教師が活動をどのようなものと位置づけ、デザインし、実際にクラス全体としてどのような活動となったかについて述べられている。しかし、教師がデザインした活動を学習者がどのように捉え、どう評価しているのかについては、まだ報告がされていない。本稿では、初級前半レベルの学習者がどのような意識を持って「日本語かきこ」に取り組み、どう評価したかに

ついて、実施した振り返りアンケート調査の分析をもとに考察する。

3. 実践概要

3-1 「日本語かきこ」の活動目的と枠組み

「総合日本語 1」コースは、初級前半レベルの学習者を対象に『みんなの日本語初級 I』を主教材として週に5コマ（1コマ90分）15週のスケジュールで運営されている。授業は2,3名の教師によるチームティーチングで行われており、文型積み上げ式シラバスに基づき、語彙や文法の学習を中心に、会話、作文、スピーチ発表などの表現活動を組み合わせた総合的な日本語学習が進められている。初めて日本語に触れる学習者も在籍することから、日本の生活及び日本語に慣れることと、これから続いていく日本語学習の基盤作りをコース目標としている。学習者は本学の学部学生、1年間の交換留学生、日本語のみを履修する別科日本語専修課程の学生（別科生）、大学院生、研究者など所属は様々であり、国籍や年齢も多様である。また、日本語の必要単位数もそれぞれ異なり、単位の取得が必須ではない学習者もいる。

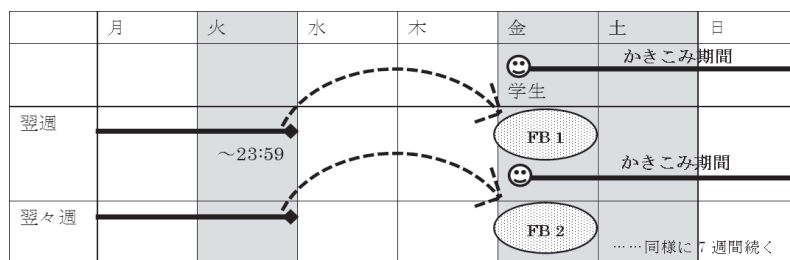
「日本語かきこ」は、このような「総合日本語 1」コースにおいて全クラスで共通して行われる表現活動のひとつである。2011年度秋学期は全12クラス（1クラス10,11名）が開講され、この活動はスケジュールの第8週から7週間にわたって一斉に実施された（図1）。活動の主たる目的は、個々の学習者が教室の内外で習得した日本語を使って自身について表現できるようになることである。前述のように多様な背景を持つ学習者が混在するクラスにおいて、日本語学習に対する動機や必要度は人によって異なり、それぞれ興味のある分野や専門領域も一様ではない。それを利点とするには、学習者同士が互いの日本語リソースとなるような環境作りが必要なのではないか。そのように考えた結果、各自が自律的に獲得した日本語の表現や語彙を書く行為によって産出し、クラスで共有することを目指してデザインされたのが本活動である。

週	1	2	3	4	5	6			
『みんなの日本語初級 I』課 主要文型文法項目	1, 2	3, 4	5, 6	7, 8	9, 10, 11	12, 13			
	名詞文指示詞	時刻曜日動詞	往来他動詞	授受・形容詞	存在・助数詞	比較欲求			
7	8	9	10	11	12	13	14	15	
14, 15 て形	16, 17 て形・ない形	17, 18 ない形・辞書形	19, 20 辞書・た・普通	20, 21 普通体・普通形	22, 23 とき・と	23, 24 授受	24, 25 たら・ても		
かきこ概要説明		FB1	FB2	FB3	FB4	FB5	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】コースにおける「日本語かきこ」のスケジュール

活動の枠組みは、授業時間外での書き込みと、教室でのFBを組み合わせたものから成る（図2）。まず、学習者は授業時間外に各クラスで設定された締め切りまでに Course N@vi 上の BBS に書き込みを行った。活動は1週間単位で区切られるため、学習者はタスクとして週1回以上の書き込みが求められた。次に、教室で書き込みに対するFBが行

われた。その時間配分や方法などはそれぞれのクラスの状況に応じて各教師の裁量に任せられた。活動の評価は書き込み1回に対する提出点とし、書き込み回数や内容・文法の誤り等は評価対象としないことを全クラスの共通事項とした。なお、既存のソーシャル・ネットワークワーキング・サービス（SNS）ではなく大学内の Course N@vi を利用した理由は、システム上の安全性の確保と、コミュニティメンバー間での活動という安心感を重視したことによる。



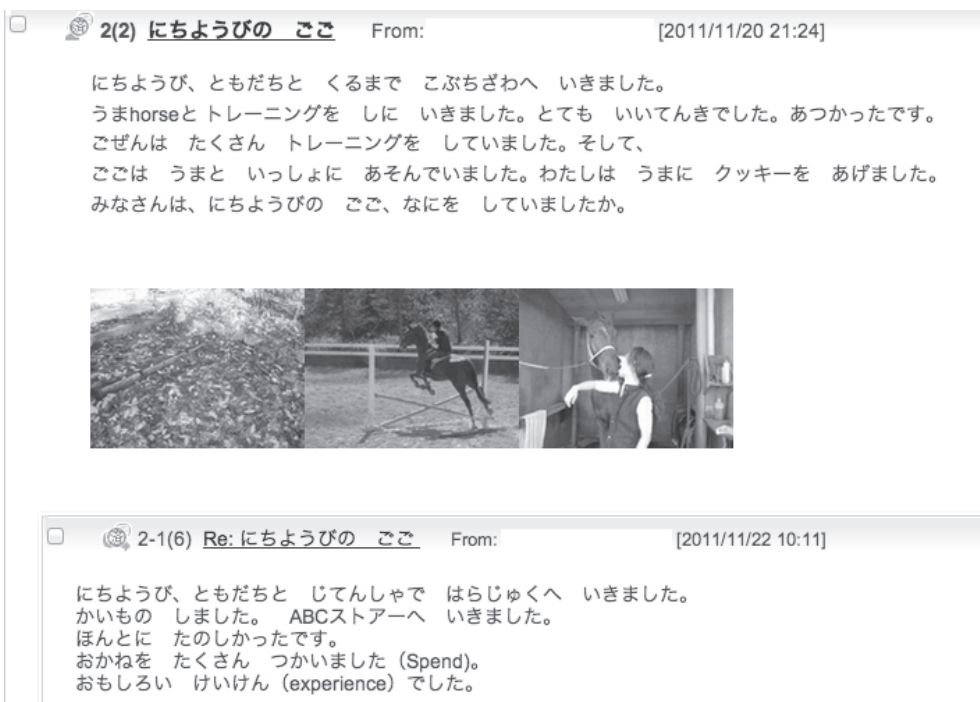
※ 〇は授業日

【図2】1週間の活動の流れ例

3-2 書き込み

活動を開始するにあたり、本コースの学習者の書く技能はまださほど高くなく、書くことに慣れていない学習者には負担が大きくなるだろうという点が懸念された。加えて、日本語でのタイピングが初めての学習者も多く、仮名だけでなく漢字の入力に戸惑うだろうことも予想された。そのため、学習者には彼らが日常的に活用している SNS に書き込むような気軽さで取り組めるよう配慮することが教師に求められた。具体的には、書かなければならないという義務感ではなく、書きたくなるようなトピックを選んだり、文字数や長さの指定をせず一言だけの書き込みも可であるとしたりした。Course N@vi 上にはクラスごとの「日本語かきこ」用の書き込み欄が設けられ、学習者は時間と場所を問わず書き込めるようになっている。毎週締め切り日が設定されるが、書き込み期間内であれば何度でも書き込むことができ、ほかの書き込みに対する返信も可能である(図3)。また、写真・動画を添付する機能や、書き込みが行われると通知メールがクラス全員の指定アドレスに配信される機能もある。

活動開始時には各クラスでガイダンスを実施した。活動目的や進め方についての説明を行った上で、書き込みの際の留意事項が学習者に提示された。日本語入力の方法については、英語による説明書の配付に加え、口頭での説明や実際の入力練習を行ったクラスもあった。内容は各クラスの特徴に合わせて多少の違いがあり、書き込みの長さや既習語彙・文型の使用を指定したクラスや、クラスメートの書き込みへの返信を推奨したクラスもあった。特に表記と語彙に関しては、漢字にはルビをつける、読みやすいように分かり書きにする、クラスメートがわからないだろうと思う語彙には英訳をつけるなど、読み手を意識して書かせるための指示を明確にしたクラスが多かった。活動が進む中で学習者の反応を見ながら、これらの留意事項は適宜調整された。



【図3】書き込み画面の例

3-3 トピック

書き込みのトピックについて、各クラスでの選び方とその実践例を見ていく。トピックの選び方は、教師を選んだクラス、教師と学習者が話し合っ選んだクラス、数名の学習者が順番に担当して選んだクラス、特に統一せず個人が書きたいものを選んだクラスの4つのタイプがあった。教師がトピックを選んだクラスはいくつかあったが、学習者ではなく教師を選んだ理由は様々であった。モデルを提示するため、学習者に任せるとなかなか決まらないため、教師からの質問に学習者が答えていくという流れを作ったためなどである。また、書くことが苦手な学習者への配慮から、授業で学習した文型を使用すれば何かしら表現できるようなトピックを教師が取って選んだクラスもあった。学習者が主体的にトピックを選んだクラスでは、書きたいものを自由に選べたことで、書き込みが活発に行われたというメリットがある反面、場合によっては同じようなトピックが続くなど偏りが見られ、クラス全員にとって書きやすいものとはなりにくかったというデメリットも確認された。トピックを統一しないクラスでは、各々が好きなトピックで書き込んでいたので、書くことが得意であったり、伝えたいことがあったりする学習者は積極的に書き込んでいたが、なかなかトピックを思いつかない学習者は苦労していたようである。教師と学習者が話し合っ選んだクラスでは、学習者がトピックを選んだクラスで起きたような問題は見られなかった。

最も多かったトピックは「週末の出来事」であり、「趣味」「旅行」「冬休みの計画」などが続く。これはトピックを教師を選んだクラスも、学習者が選んだクラスも同様であった。「好きな○○」は多くのクラスで取り上げられ、書きやすいトピックであったようで

ある。自由にトピックを選ぶクラスでは、「把瑠都」「宮崎アニメ」「私の車」など個人的な興味によるトピックでの書き込みがあり、内容は文章も長く、写真が添付されているなど学習者の強い思い入れが感じられた。ほかに、つまらない、忙しいなど、現在の心境や状況を訴える書き込みや、クラスメートや教師に向けて食事会を企画しようと声をかける書き込みなど、一般的な SNS 利用に見られるような展開もいくつかのクラスで確認された。これらの書き込みに対し、教師は各クラスの状態に応じて、話題共有のために自分も書き込む、書き込みには必ず返信する、間違いがあった場合は返信の中で暗示的に指摘するなど、活動が活発に行われるよう工夫していた。

3-4 フィードバック

書き込みに対する FB は書き込み期間の翌週行われ、その方法と目的は教師によって様々なものとなった。基本的に「総合日本語1」のスケジュールにおける「日本語かきこ」の活動時間は30分程度とされていたが、学習項目の分量やクラスによっては15～45分と大幅に異なっていた。ここでは最も多く見られたFBの流れを示し、項目別にはほかの事例について詳しく述べる。

< FB の流れ例：活動時間 30 分 >

1. プロジェクターを使用し、スクリーンにクラスの書き込み画面を映す。【共有方法】
2. 学習者が自分の書き込みを音読する。【表記・読み方の確認】
3. 書き込みに誤用があった場合、教師が指摘し、訂正する。【誤用訂正】
4. その内容について教師及びクラスメートが口頭で質問し、学習者が答える。【内容の確認】
5. 次の学習者の書き込みに移る。

FBではスクリーンを見ながら共有する以外にも、書き込み部分をそのまま印刷したり、書き込みを加工してFBシートを作成したりするなど紙媒体の資料を配付する方法も見られた。FBシートを作成した目的は、誤用箇所の訂正やメモを自由に書き入れるためであったり、クラスメートの書き込みを読んできたかどうかを確認するためであったりとクラスによって異なり、形式も様々であった。また、音読するときはスクリーンを使い、内容を確認するときはFBシートを配付するなど、クラス全員でFBに集中できるようにしたクラスもあった。

表記・読み方の確認は、書き込んだ学習者が音読するだけでなく、他者であるクラスメートに音読させる方法もあった。それによって書いた本人が拗音や長音など仮名の表記や、漢字の読み方の正誤を客観的に確認できる一方で、読む側にもクラスメートの書き込みなので丁寧に読もうとする姿勢が見られた。

誤用訂正は、音読中に教師が明示的に指摘する方法のほかに、学習者自身やクラスメートの気づきを促し、指摘・訂正する方法も見られた。FBシートを使用したクラスでは、あらかじめ誤用箇所に下線や蛍光色を付すことで明示していた。どの程度訂正するかに関しては、全ての誤用を取り上げるのではなく、既習か否か、使用頻度が高いか否かで教師

が判断していた。その主な理由として、全てを取り上げるのは時間がかかりすぎるということや、訂正が多くなると学習者の書く意欲を削いでしまう可能性があるということがあげられる。正しい日本語の追求がこの活動の本意ではないことから、FBは内容に焦点を当て、誤用は全く指摘・訂正しないというクラスもあった。

内容の確認は、教師やクラスメートが質問をし、書き込んだ学習者がそれに答えるというやりとりが一般的であったが、トピックや書かれた内容によっては質問が相次ぎ、クラス全体で意見を交換し合うディスカッションに発展することもあった。そのような流れになると、普段発話が少ない学習者にとっても発言しやすい雰囲気になるため、予定された時間を延長してディスカッションを続けたというクラスが多かった。ただ、週によっては十分な時間が確保できず、書き込んだ学習者と教師だけの短いやりとりで終わったり、全員の分を取り上げられなかったりすることもあった。学習者の要望から、1日ですべての書き込みをFBできなかった場合、2日にわたって行うようにスケジュールを調整したクラスもあった。

4. アンケート調査の方法および結果

本章では、学習者を対象とした振り返りアンケートの調査方法について述べ、その結果を分析する。

4-1 アンケート調査の方法

「日本語かきこ」に関するアンケート調査はコース終了時に行った。対象者は、この活動に参加した全12クラスに在籍する109名の学習者であり、全員が同じ内容のアンケート調査紙に無記名で回答した。このアンケートの目的は、学習者の実際の取り組みと活動に関する評価や感想、意見等を把握し、今後の活動に生かすことである。アンケートは日本語および英語で表記しており、両言語で回答できる形式となっている。質問事項は全部で11項目あり、回答方法には選択式と自由記述式がある。設問内容の概要は以下のとおりである。

1. 書き込みの頻度（選択式）
2. 書き込みにかけた時間（選択式）
3. 日本語入力時の困難点（記述式）
4. 書き込み時の留意点（記述式）
5. FBについての評価（記述式）
6. 活動全体についての前後の印象（複数選択式）
7. 活動全体についての評価（選択式・記述式）
8. 活動全体についての提案や意見（記述式）

4-2 アンケート結果

本節では、アンケートの結果について述べる。なお、自由記述質問における英文での回

答については、筆者による日本語訳をもって記す。

4-2-1 書き込みの頻度

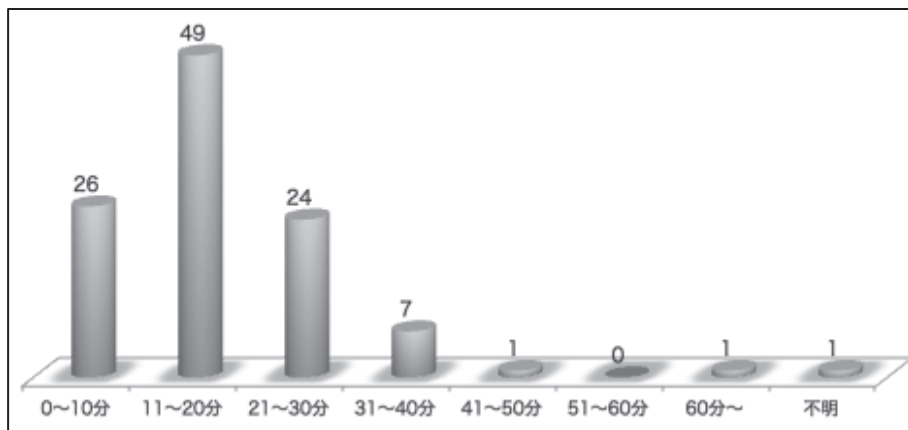
本活動は全クラス共通で1週間に1回という頻度での書き込みであったが、これについては「ちょうどいい」と回答した学習者が102名(93%)を占めた。(図4)。



【図4】書き込みの頻度 (単位：人)

4-2-2 書き込みにかけた時間

「毎回の書き込みにどれくらいの時間をかけていたか」という質問には、11～20分と回答した学習者がおよそ半数の49名(45.0%)、10分以内が26名(23.9%)、21～30分が24名(22.0%)であった(図5)。60分以上かけていたという学生が1名いたが、全体の9割の学習者が30分以内で書き込んでいたことがわかった。



【図5】書き込みにかけた時間 (単位：人)

4-2-3 日本語入力時の困難点

活動開始前に各クラスにおいて、日本語のローマ字入力の仕方を紹介したが、書き込み時に入力で困ったことがあったと回答した学習者が109名中25名(23%)いた。そのほとんどが拗音、長音、促音、撥音がうまく入力できないといったものであり、その他は漢字入力の際の同音異義語の選択や日本語のキーボード操作に慣れてないことによるものであった。主な回答は以下のようなものである。

- ・「小さい『っ』、『ぶっか』のような。『こうつう』のような長い音」
- ・「しんじゅく『ゅ』」
- ・「『ちょ』のようなコンビネーションは、練習が必要だった」
- ・「『よ よ ゆ ゆ よう ゆう』の違いがよくわからなかった」

- ・「パーティー，ショー」
- ・「カタカナを打ち込むのは難しかった」
- ・「似たような音の語の書き分け」

回答からは、書き込み時に困難を感じる点は、入力の方法という側面のみではないことが明らかになった。書き込み時には、「しゅみ」か「しゅうみ」なのかといった語彙表記の知識を求められることによる困難さもあるようである。

4-2-4 書き込み時の留意点

書き込み時に気をつけたことを3つ、自由記述の形で回答を求めた。回答は全293項あり、そのうち、文法（文法的正確さ、文の構造など）に気をつけたという回答は全体の約3割の110項にのぼる。その中には、「形容詞の過去形」「助詞の使用」「接続詞」「の、は、で、などのつながり方」など、各自が気をつけた文法項目も具体的に挙げられている。また、授業で学習した新規文法項目を、書き込みに使おうと意識していることも、次のような記述からうかがうことができる。

- ・「クラスで使ったものを使う」
- ・「新しい文法を使う」
- ・「クラスで習った文法を使う」
- ・「新しく習ったことを使う」
- ・「新たに習った文法構造と併せて使う」
- ・「クラスで習った様々な書き方と項目を関連づけて書く」

語彙や表記について記されたものは51項あった。特に、語彙については、「習ったことを使う」という回答の他に、「新しい言葉」というものもいくつかあった。この回答は4-2-3にあるような、使用の正しさという側面からだけでなく、読み手への配慮があることが考えられる。これは、進め方のガイダンスの際に、クラスメートにとって未知の語彙である場合には英訳を添えるなどを注意事項として伝えているクラスがあったことも関係しているだろう。また、少数だが「カタカナの表記」や、「なるべく漢字を使う」「正しい漢字」というものに気をつけたという記述もあった。

また、読み手を意識するという点では、「漢字ではなくひらがなを使う」「難しい言葉を避ける」などの語彙の面からだけでなく、「みんなを楽しませる」「クラスメートにとって興味深い内容」「みんなに難しすぎなくて面白いかどうか」など、内容面についての回答が18項で見られた。これは、発信の際のみならず「質問にきちんと答える」「みんなとつながること」「他の人との関係性」など、返信でやりとりすることについても他者との関係性を意識していることがわかる。

さらに、「日本語で感情表現する」「言いたいことを表現する」「間違いを恐れない」など、日本語で自己表現するという点についても6項の記述があった。他に、「長さ」という回答が14項あり、適度な投稿サイズというものが各トピックによってまちまちであり、ま

た、特に規定されていないために、この点に気を配っていたこともわかった。

全109名中4名においては、「単位」「宿題を終えること」との記述があり、単位に関わる課題であることが投稿の動機であった学習者もいたことが明らかになった。

4-2-5 FB についての評価

各クラスにおけるFBについては、よかったとする肯定的コメントは全体の85%に当たる合計111項、否定的コメントは約15%の19項で、合計130項（自由記述回答）であった。

記述内容を分類すると、「文法・語彙・4技能」に触れているもの、「誤用訂正」に関するもの、活動の「面白さ・楽しさ」を述べているもの、クラスの「コミュニケーション」に注目しているもの、書き込みの「内容理解」に関するもの、「その他」の6種類となった。各項目の回答数とコメントの主な例を表1に示し、続いてその内容についてのまとめを述べる。

【表1】FBに関する記述回答の数とコメント例（*は否定的コメント）

分類項目	数	コメントの例
文法 語彙 4技能	32	<ul style="list-style-type: none"> ・習った文法の復習ができた ・日本語の知識を広げることができた ・日本語で書くスキルが上達した ・他の人の書き込みを読んで日本語の書き方が理解できた ・ディスカッションで未習の文法や語彙が学べた ・ディスカッションが会話練習になった ・ディスカッションが読む・話すスキルの上達に役立った
誤用訂正	29	<ul style="list-style-type: none"> ・先生の間違い指摘がよかった ・間違いを直してくれると役に立つ ・他の人による間違い訂正がよかった ・他の人との間違いについて学ぶことができた ・先生と学習者が一緒に問題解決できた ・FB時の音読によって間違いに気づいた *FBで間違いが直されなかった *間違いの理解に役立たなかった
楽しさ 面白さ	23	<ul style="list-style-type: none"> ・ディスカッションが面白かった ・他の学習者と生活を共有できるのが面白い ・ディスカッションによって内容の読み書きに興味を持てるようになった *ディスカッションは恥ずかしいから要らない
コミュニ ケーション	5	<ul style="list-style-type: none"> ・話して日本の生活を共有するのがいい ・クラスメートと親しくなれた *個人的な経験を共有しただけだった
内容理解	5	<ul style="list-style-type: none"> ・一人ではわからなかったことが理解できた ・書き込みを全部読む時間がなかったので、クラスで話し合うのがよかった ・クラスで書き込みについて話すのは、理解するのを助けるからいい *同じものを何度も読むのは退屈
その他	36	<ul style="list-style-type: none"> ・みんなが参加できる ・ティーチングツールとして効果的 ・FBシートがよかった *他の人へのFBは聞いていなかった *時間が長すぎた *短すぎた *プロジェクターを読むのが難しかった *テーマが似通っていた
合計	130	

まず、文法・語彙の学習や4技能について述べた32項の中には、FBが文法や日本語の知識全般に関する学びに効果的であったことを挙げたものが多く見られ、FBでクラスメートの書き込みを読んだことが書き方の理解につながったとするコメントもあった。また、FBにおけるディスカッションの効果については、文法・語彙の学習や会話の練習に役立ったとするものや、既習の文法や語彙を使ってみることができ、教科書だけではできない練習ができたと評価するコメントがあった。ディスカッションに関するコメントとしては、表2に挙げたものの他に以下のようなものもあり、複数の技能への有益性が実感されていることがうかがえる。

- ・「読むだけだと退屈だが、会話になると学んだものを使わされるので面白い」
- ・「ディスカッションから多くを学び、本以外の練習ができるから重要」

次に多かったのは、誤用訂正に関するものである。3-4で述べたように、誤用訂正の有無やその方法はクラスによって異なっていたが、FBによって自分の間違いに気づくことができ、学びが生まれたことを評価するコメントが多くあった。教師が間違いの指摘だけでなく、正しい形を示して直してくれたことを評価するコメントも多く見られた。そして、教師からだけでなくクラスメートからもFBをもらうことができたことを評価し、クラスでの共有が自分の学びにつながったとするコメントも多かった。また、書き込みを音読したクラスが多かったことから、音読による間違いの気づきに触れたコメントもあった。しかし、少数ではあるが、FBにおける誤用訂正が期待通りに行われず、自分の学びに効果的でなかったとするコメントもあった。

続いて、楽しさ・面白さに触れたものとして、23項のコメントがあった。これらの中では、単に楽しかった、面白かったというだけでなく、FBにおいてクラスメートの書き込みを読んで、ディスカッションすることを通して、新しい知識を得ることが楽しかったと具体的に述べているものも多く見られた。一方で、FBは評価しながらも、ディスカッションは恥ずかしいから必要ないという意見もあった。

学習者間のコミュニケーションという点については、ディスカッションを通して、クラスメートと親しくなれたことを評価するコメントがあった一方で、単に個人的な体験を共有しただけだったとして、物足りなさを述べたものも見られた。

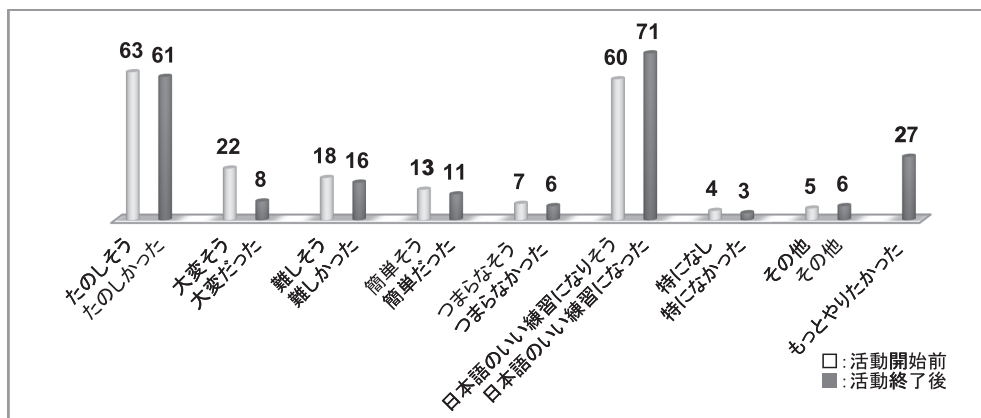
さらに、書き込みの内容理解に関しては、5項のコメントがあった。クラスメートの書き込み全部を自分で読んだり、理解したりすることが難しい学習者からは、FBでの読みやディスカッションが内容理解の助けになったとするコメントが寄せられた。一方で、すでに書き込みを自分で読み、理解することができていた学習者にとってはFBでもう一度読むことが退屈に感じられていたようである。

その他の項目には、様々なコメントが含まれるが、特に目立ったのは、FBの時間や方法に関するものであった。これらについては、3-4にあるようにクラスによって違いがあったこともあり、評価が分かれていた。例えば、FBの時間については「長すぎた」というものや「短すぎた」というものがあった。また、FBシートについては「よかった」、「印刷物にすると間違いや正答がチェックできて有益」と評価する意見がある一方で、「紙の

無駄だった」としたものもあった。スクリーンに投影して書き込みを共有したクラスが多かったが、「(印刷物ではなく)スクリーンで十分」というコメントや「スクリーンに投影された書き込みを読むのが難しかった」というものもあり、同じ方法であっても学習者によって受け止め方が異なっていたことがわかった。

4-2-6 活動全体についての前後の印象

「日本語かきこ」活動について、教師から概要と進め方の説明を受けた時の印象と、実際に行ってどうだったかについての回答である(複数選択式回答, 図6)。開始時のガイダンスにおいて、各クラスで共通の英文の活動説明プリントを配付して説明している。しかし、説明方法は、口頭のみであったり、パソコンとスクリーンを使って入力して見せたり、あるいは実際に書き込んで投稿する練習を行うなど、クラスによって様々であった。また、実際の進め方やFB方法もクラスによって異なるため、一概にこの印象を評価することはできない。しかし、注目したいのは、開始前は「大変そうだ」と思っていた学習者が22名いたのに対し、やってみて「大変だった」と回答したのは8名と、半数以下になっていることである。また、「日本語のいい勉強になりそうだ」という期待を持った学習者が60名いたが、やってみた実感として、「いい勉強になった」という回答は71名にのぼった。これについては、「少し難しそうだが、復習と日本語のスキルを伸ばすためになると思った」という記述回答も寄せられている。



【図6】活動全体についての前後の印象 (単位: 人)

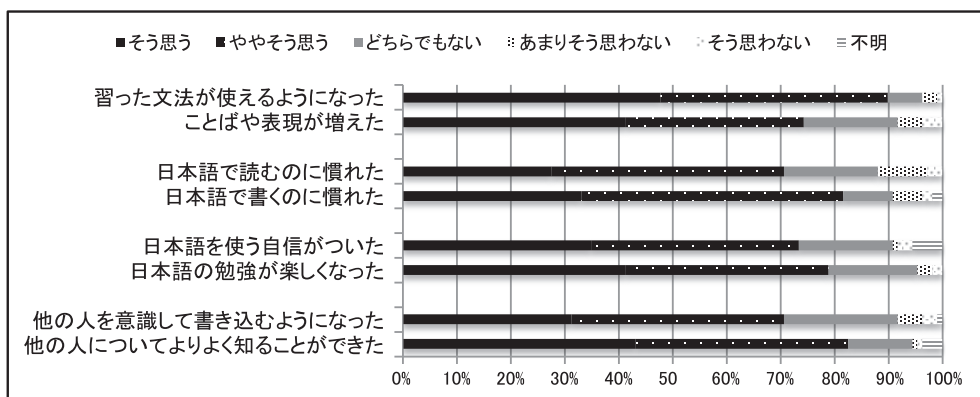
4-2-7 活動全体についての評価

「日本語かきこ」活動全体を通して、自分自身について5段階で評価した結果が、表2, 図7である。いずれも、「そう思う」と「ややそう思う」を合わせると8割程度の高い評価であった。

図表にある項目以外に、その他としての自由記述でも多くの回答が寄せられた。そこでは新しい文法、語彙や表現、日本語入力の仕方といったものの他に、教師の実践意図の有無に関わらず「日本語かきこ」活動全体を通して学んだことについて記されている。

【表 2】活動全体についての評価（単位：人）

n=109(単位:人)	そう思う	ややそう思う	どちらでもない	あまりそう思わない	そう思わない	不明
習った文法が使えるようになった	52	46	7	3	1	0
ことばや表現が増えた	45	36	19	5	4	0
日本語で読むのに慣れた	30	47	19	10	3	0
日本語で書くのに慣れた	36	53	10	6	2	2
日本語を使う自信がついた	38	42	19	1	3	6
日本語の勉強が楽しくなった	45	41	18	3	2	0
他の人を意識して書くようになった	34	43	23	5	3	1
他の人についてよりよく知ることができた	47	43	13	1	1	4



【図 7】活動全体についての評価（単位：％）

- ・「クラスメートについての様々な種類の興味深いことを学んだ。さらに加えて、彼らのかきこを読むことによって私の文法が進歩した」
- ・「他のクラスメートの趣味、興味など。他の人と共通の興味を発見し、彼らと共有することもできた」
- ・「私のクラスの他の人について知るのよかった。関連するトピックについて、クラスでクラスメートや先生と話すのがよかった」

このように、書き込みとFB時のディスカッションにより、クラスメートの人となりを知ることは、練習としてのやりとりではなく、実態のあるコミュニケーションの成立に寄与しているようである。それは以下のような回答からもうかがえる。

- ・「クラスメートや先生とよりよくコミュニケーションする方法を学ぶ」
- ・「他の人とコミュニケーションする方法を知った」
- ・「日常生活日本語を学び練習することを助けてくれた。日本語でのコミュニケーションを役に立つものにしてくれた」

各トピックやFB、コミュニケーションを通して、個人についてのみならず文化について学んだこともあったようである。

- ・「日本での生活に関する興味深い情報」
- ・「日本文化と日本式の考え方について学んだ」
- ・「他の国の文化や習慣」

また、コミュニケーションにおける自己表現のあり方を学ぶ機会となっていたこともわかった。

- ・「日常的な活動について自分の意見を表現する方法を学んだ」
- ・「自分を容易に理解してもらう方法を学んだ」
- ・「様々なトピックについて自分の意見を表現する方法」
- ・「ある語をひらがなで適切に書き表す方法を学び、新しく学んだ文法構造をかきこで復習し、練習することによって、気楽に使えるようになった」

この活動を経て、書き込みとやりとりを重ねることは、今後の学びへの足がかりとしても感じられたようである。

また、オンラインでのやりとりを評価した意見も見られた。

- ・「文と写真の両方によって自分の日本語の理解の進歩が助けられた。これは日本語がまだ上手でない学習者によい方法だと思う。他の学習者や先生の会話を理解し、自分自身の気持ちを表現するのに十分な時間を与えてくれるから」
- ・「私にとって、日本語ウェブサイトの人々とコミュニケーションする初めての機会だった。とても役に立った」
- ・「もし、書くことにもっとたくさん努力していたら、もっとたくさん進歩していただろうということ学んだ。書くことと投稿を使おうと思う。その他に、これはもっとたくさん日本人の友達を見つけるのを助けてくれるだろうと思う」

さらに、「日本語を使う自信がついた」「日本語の勉強が楽しくなった」という項目が8割ほどの肯定的な評価を示している。以下のコメントに代表されるように、この活動は、自己の学習のあり方を振り返るという面においても有意義であったことが評価されている。

- ・「自分の日本語のスキルについてよりよい理解を得て、進歩を見ることができた」
- ・「テキストにない言葉もあったが、自分を表現しようと思ったらそれらの言葉を探す必要がある。同時に、より多くの語を学ばせてくれる。私の日本語はまだあまり上手ではないが、少なくとも簡単な会話はできる。時間が経つにつれて進歩していくと思う」
- ・「日本語で書くことにおいて問題に直面した時に自分で問題解決を見いだすことを学んだ」

そして、

・「他の学習者から学ぶことが出来る」

という記述に見られるように、「日本語かきこ」の特徴であるオンラインと教室での活動をブレンドし、かつ個別型学習ではなくクラスという単位で学ぶ利点が、学習者自身に実感されていることも明らかになった。

5. 考察

本章では、アンケート結果について肯定的評価、否定的評価のそれぞれの背景を考察し、活動の改善要因を探る。

5-1 学習者による肯定的評価の背景

開始時にコース全体で学習者に提示した活動目的は、気軽に書き込み、日本語を使って自身について表現出来るようになるということであったが、アンケート調査では8割以上の学習者から「日本語で書くのに慣れた」「日本語の勉強が楽しくなった」などの肯定的な回答が得られた。さらに、学習者は書き込みと連動して行われた教室でのFBが4技能の向上に有意義な機会であったと評価していることが明らかになった。これらの総合的な印象あるいは実感として6割強の学習者が「いい練習になった」と回答している(4-2-5, 4-2-6)。そして、活動全体を振り返った中でも特に、FBについての自由記述回答からは、「クラスでのディスカッション」「コミュニケーション」「共有」というキーワードが際立って多く見られた(4-2-5, 4-2-7)。これをもとに、「日本語かきこ」活動に対する肯定的評価の要因を分析すると、以下の3点に集約できるであろう。

(1) 4技能の向上の実感

3章で述べたように、この活動は主に「書く」ことによって産出機会を増やすという設計意図があったわけであるが、実際には返信するために「読み」、FB時には書き込み内容について質疑応答し、それに付随する話題にやりとりが発展するなど、「話す」「聞く」を含めた4技能を活用する機会が発現している。FBにおけるディスカッションでは、書き込みに使用した文法や語彙をなぞりながら、その語についてメタ的に説明したり、そのために日本語を駆使して内容に関する説明をしたり、クラスメートとやりとりをしたりすることに、必然的に「話す」ことが求められる。FB時のディスカッションについては高評価が得られているが(4-2-5)、もちろん、文法的な話ばかりしているわけではなく、様々なトピックについて確認したり掘り下げたり、関連する話題に逸れたりすることも多々あった。すなわち書き込みそのものを巡る実文脈でのやりとりが、実際の場面では起こっていたのである。その結果、4技能の向上に役立つ活動であると評価し、かつ楽しかったとする学習者が多かったものと考えられる。

(2) クラス全体で共有することの有益性

書き込み時に文法や語彙表記に気がつけたという学習者が多数であることが明らかに

なったが(4-2-4), それに対してFB時の誤用訂正が有益であったという回答も多かった(4-2-5)。これはしかし, 単に誤用の添削訂正を受けたことのみでの評価ではない。「書き込みをクラスで見てディスカッションし, 新しい語や文法構造について話すのはよかった」, 「FBとディスカッションはよい。先生とクラスメートと一緒に問題を解決し楽しめる」というような評価記述からうかがえることは, すなわち, クラスでのディスカッションを通して, 共に考えながら誤用訂正が行われたことの有益性である。従来行われているeラーニングや, 通常の作文活動とは異なり, FBの場で書き込みをクラス全体で取り上げることが, 「日本語かきこ」の特徴である。オンラインでの共有とは異なる意味で, FBの場が共有する意義というものの実感をもたらしている。FBは「自分の間違いをチェックし, 自分が理解出来なかったことを他の人の書き込みから学べるからよかった」というように, 自分の誤用のみならず, クラスメートのものも全体で共有する場として教室が機能している。このような共有の場を持つことにより, クラスメートから新たな語彙や表現を学んだり, 一人で読んでも理解できなかった内容について確認したりすることができる。そして, 自分の書き込みだけではなくクラスメートの誤用も, 誤用訂正のやりとりを含めて共有する機会や自身の学習を振り返るきっかけとなり得ていると言える。このディスカッション, やりとりにより協働的な学びが生まれていると言えよう。それが, 学習者が感じた手ごたえとして, アンケート結果に現れたものであろう。

(3) クラスメートとのコミュニケーションの活性化

書き込みやFBを通して学習者同士が各々の考えや経験を知り, 共通の話題にすることでクラス内のコミュニケーションの活性化が促される。多くの自由記述回答に, その楽しさや充実感に言及するものが見られた(4-2-5, 4-2-7)。

ディスカッションすること, 話すこと, 話すことを通してのクラスメートとのつながりが文法・語彙の定着や誤用訂正に役立つという回答や, 書き込み時には内容がクラスメートに興味をもってもらえるか気をつけるという回答などでは, 明らかにクラスメートを意識して「日本語かきこ」に取り組んでいたことがうかがえる。「みんなを楽しませる」「クラスメートにとって興味深い内容かどうか」「みんなに難しすぎなくて面白いかどうか」「みんなとつながること」「他の人との関係性」など(4-2-4), 他者を意識した書き込みは, オンラインで完結するものではなく, 教室でのFB時のやりとりを念頭にしていたという可能性もある。なぜならFBにおいてこそ, そこでのやりとりという実文脈での口頭表現が求められるからである。このように, 学習者の書き込み, すなわち各々の発信する言葉をやりとりし, 共有するという活動は, 文型積み上げ式シラバスでの授業における教科書を基にした練習とは異なり, 自分たちから発信する言葉の構築である。教室で対面してのディスカッションを通して初めて互いが理解されることも, 実際の場面では起こっていた。教室におけるFBでのディスカッションは, 実体的な理解を, コミュニケーションを通して手にする機会であった。書き込みとFBという一連の活動は, このような意味におけるコミュニケーションを重ねる活動であったと言えるだろう。

また, 書き込み時に気をつけたこととして回答された「書き込みでは誤っているかもしれない文法もあえて使ってみる。それが正しいかどうかはあとで判るから」という記述か

らは、教室でのFBを学習機会として捉え、書き込みを学習に利用する姿勢のひとつを見ることができる。あえて不確実な文法を用いることの裏にはFBに対する期待があると考えられるが、このように、書き込みとFBという活動を包括的に捉えることに、クラスメートとのコミュニケーションが介在することは、言語活動に重要なことではないだろうか。ある学生は「日本語かきこ」をこのように振り返っている。

・「クラスでのディスカッションによって、内容を書いたり読んだりすることに、より興味が持てるようになった。はじめは強制されているように感じたが、やっぴくうちに面白いことがわかった」

教師から学習者への、あるいは個々の学習者からクラス全体への、一方通行ではないこと、すなわち教室でのFBが教室全体でのやりとりや共有による協働の場として機能することが、「日本語かきこ」の特長のひとつと言えるだろう。そしてまた、書き込みとFBという一連の活動を複数回にわたって継続していくことは、単に日本語使用の場を提供するというだけではなく、他者との関係性を意識することでもあった。学びの継続性という意味において、これは意義があると言えよう。

以上のことから、「日本語かきこ」は、書き込み、それを読み、コメントし、質問し、内容や文型・語彙・表現全体を振り返り、それらを実文脈として捉えたコミュニケーション活動として機能する学習活動であるということがわかる。これは、4技能の枠にとられない総合的言語活動であると言えるのではないだろうか。

このような総合的な言語表現活動を初級の早い時期から実施することが、個々の自律的な学びのリソースとして有益だと捉えられていることがアンケート調査から明らかになった。今後は、これを意識的に活かした活動をデザインすることによって、より実り多いものとなるであろう。しかしながら、この活動を「つまらなかった」と評価した学習者がいたのも事実である。この6名の評価について、以下に分析・考察する。

5-2 活動を否定的に評価した学習者の背景

4-2-6のアンケート結果にもあるように、活動終了後、「楽しかった」「いい練習になった」という肯定的な評価をした学習者が多かった。一方、「大変だった」「難しかった」「つまらなかった」という否定的な評価をした学習者は数名存在しており、特に「つまらなかった」という回答者は6名いた(図6)。ここでは、なぜ彼らがこの活動をそのように評価したのか、各学習者の回答をもとに、その要因を探り、活動の問題点として明らかにする。

各自のアンケート回答の傾向を分析した結果、「つまらなかった」という回答は2つのタイプに分類できることがわかった。1つ目は、開始前からネガティブな印象を持ち、終了後もそれが変わらなかったタイプである。該当者は3名であったが、その中の1名は「漢字で書き込んでいる学生がいたため、読むことが出来なかった」、「漢字の使用について先生が明快な指示をする必要がある」とコメントしている。他の1名は週1回の活動を多いと感じており、クラスメートの書き込みも「全く読んでいなかった」と回答している。その一方で、3人目は「つまらなかった」と回答した学習者の中で唯一「簡単そう」だと思っ

て参加し、実際にやってみて「簡単だった」とも回答している。自身の書き込み時間は0～10分で、ほかの書き込みもよく読んでいたが、「(教師は)学習者に家で勉強させるようにすべき」「リマインドのために学習者にメールを送るべき」というコメントからも、クラスメートの消極的ともとれる参加態度に不満を抱いていた様子を読み取れる。自身の積極性と活動への評価の高さを考えると、周りの取り組み方に物足りなさを感じていたと思われ、前者2名と対比した場合、評価が同じでもその理由は対極にあることがわかる。

2つ目は、開始前には「楽しそう」というポジティブな印象を持っていたが、終了後には「つまらなかった」とネガティブな感想に変わったタイプである。該当者は3名で、そのうちの1名は、活動全体についての印象の項目では否定的な回答はしていないが、「FBの時間が長すぎた」とコメントしている。その他の2名は、開始前にポジティブな印象を持ちながらも終了後にはネガティブな感想に変わったが、同時に学習面では「いい練習になった」とプラスに捉えている。1名は週1回の活動では少ないと感じており、FBでのやりとりを非常に高く評価しているが、トピックの選択に不満を持っており、「トピックについてもっと考慮した方がいい」とコメントしている。もう1名は教師による誤用訂正を高く評価しており、日本語入力ができるようになったことも評価している。また、自身の学習に関しても「言葉や表現が増えた」「習った文法が使えるようになった」「書くのに慣れた」など高評価をしている一方で、クラスメートとの関係性に言及した設問への回答は自己評価が低く、このような協働的な学習スタイルに慣れずにいた可能性がある。

以上、タイプ別に簡単に述べたが、在籍したクラスがどのような構成メンバーであったか、教師がどのような目的を持って実践していたか、どの程度そのクラスで活動が活性化していたか等によって状況は異なり、類型化することは難しい。ただ、書き込みを他者と共有するという活動形態がうまく機能しなかった場合、学習意欲や積極性の低下につながる可能性があると言えよう。

5-3 活動の問題点

学習者から概ね肯定的な評価を得た「日本語かきこ」であるが、いまだ改善の余地は大きい。本活動の問題点について、活動の具体的な実践方法と活動の枠組みという二つの側面から見ていく。

まず、実践方法について多くの学習者が指摘していたのは、トピックの設定、実施回数、FB方法、アクセス方法である。トピックの設定に関しては、自由に決めたい、教師に決めてほしい、クラスで話し合っ決めてほしい、等である。実施回数に関しては、1週間に2回以上行いたい、2週間に1回でいい、等である。FB方法に関しては、時間が長すぎる、または短すぎる、そのほかに、もっと誤用訂正をしてほしい、等である。この3つに関しては1章にあるように、実践方法は各クラスの教師の裁量に任されており、それぞれがクラスの状況に合わせて行っていたため一律ではない。つまり、これが正解という実践方法は存在しないため、教師の教育観によって活動内容は多種多様なものとなり、活動の幅はいくらでも広がる可能性があるのである。上記3点に関しては、教師が明確な目的意識を持ち、個々の学習者とクラス全体の反応を観察しながらそれに応じた方法を適宜調整していく柔軟性があれば改善し得ると考えられる。最後のアクセス方法に関しては、Course

N@vi の利用が不便だというものである。既存の SNS に慣れている学習者にとって、確かに Course N@vi 上の BBS 画面に辿り着くまでの手順が煩わしいと感じるのは仕方がないことだろう。この点については、双方の長所と短所を比較検討し、どちらを選択するか再考する必要があるかもしれない。

2 つ目は、活動の枠組みに関する問題点である。5-1 と 5-2 から、他者と協働的に学習する本活動の枠組みが、メリットにもデメリットにもなるという表裏一体性を孕んでいることが明らかになった。だが、調査結果からもわかるように、多くの学習者が本活動に対して学習面での有効性を認めている。それは、オンライン上および教室において自身の表現を他者と共有し、それを相互作用の中で問い直しながら自分のものにしていったという実感を持てたからだろう。しかし、学習者にはそれぞれの学習観があり、学習スタイルも異なる。教室の中で全員が常に同じモチベーションで授業に臨むことはあり得ず、学習者同士の関係性はときにセンシティブであり、対応が難しい。例えば、あるクラスでは書き込み内容が「週末〇〇に旅行した」「友達と△△を食べに行った」などプライベートでの充実した様子が多く、教室での FB においてもそのような話題が多々見られた。そのようなトピックについていけない学習者にとっては、参加意欲が削がれる可能性もある。

学習者がどのような意識を持ち、どのような状態であれ、活動に参加する限り、教師がよりよいと考える学習環境を整備し、提供し続けていくことで、学習者の日本語習得過程を支援していけるのではないだろうか。

6. 総合的言語活動としての「日本語かきこ」

本稿では、「日本語かきこ」活動を行った学習者へのアンケート結果について分析してきた。1 章で述べた通り、この活動は、コース全体としては日本語を使って書いたり、読んだりすることを通じて、自己表現およびコミュニケーションができることを学習者に実感させ、日本語を使うことへの自信を持たせることを目指していた。それを各クラスにおいて、それぞれの状況のもとに担当者が詳細な目標立てをし、進め方や FB 方法を模索しつつ進めてきたものである。つまり、クラスによって目的と方法は多少異なることから、このアンケート結果を一概に扱うことは少々乱暴なことかもしれない。厳密な評価は、クラスごとに行うべきものであろうが、今回は、コース全体としての評価傾向を把握することを目的として分析してきた。これは、「日本語かきこ」という活動の持つ基本的な機能や特長が受け入れられているのかどうかを、まずは確認することが必要だと考えたからである。

アンケート結果からは「日本語かきこ」は学習者にとって 4 技能を駆使した総合的な言語活動であるのみならず、コミュニケーション能力を培い、他者とのやりとりを通して自らの言葉の学習を振り返ることができる活動であったことがわかった。その活動を有効なものにした要因としては、オンラインでのやりとりと教室での FB という一連の活動によって協働的な学びが起っていたことが挙げられるだろう。本実践では初級レベルの学習者を対象としたが、互いに書き込みや写真を共有し、それをもとにディスカッションすることはどのようなレベルでも有益な活動となり得る。デジタルネイティブ世代の学習者

にとって気軽に扱えるインターネットと教室をブレンドさせた活動は、今後さらなる展開が期待されるだろう。

また、教師側が予想していなかった「日本語かきこ」の特長も見えてきた。それは、学習者は教師の意図とは別の視点からも自らの学習を捉え、自分なりにこの活動を活用していたということである。教師が教室でのディスカッションを内容が深まるように話し合うための場として設計していたとしても、ある学習者にとっては仲間を知るためのコミュニケーションの場であり、ある学習者にとっては習った文法を実文脈の中で確認をしながら試してみる場として捉えられていた。クラス単位の活動では、教師が設計した授業の中で、学習者は能動的に自身の問題を発見し、解決していくことが必要である。その点、「日本語かきこ」は、自らの学びに必要としていることにも重点を置くことができ、そのような学習者の主体的な学びを促す活動デザインであったと言ってもよいだろう。換言すれば、アンケート結果の高評価は、「日本語かきこ」そのものの活動土壌の広さを学習者が実感した結果だと言える。

オンラインと教室をブレンドさせたことによる相乗的な効果を持ち、学習者が自らの学びのスタイルを反映出来る「日本語かきこ」は、日本語教育における総合的言語活動としての新たな可能性を考える上で、その出発点のひとつとなるものではないだろうか。

参考文献

- 大塚薫 (2007) 「SNS を利用した日本語作文授業の試み—対面教育及び遠隔教育を統合した授業—」『高知大学総合教育センター修学・留学習者支援部門紀要』2, 58-72
- 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, 139-152
- 北出慶子 (2007) 「BBS の効果的な活用法の探求—オフラインの協働作業—」CASTEL-J in Hawaii 2007 Proceedings. 第4回「日本語教育とコンピュータ」国際会議
<<http://castelj.kshinagawa.com/proceedings/files/2-E1%20Kitade.pdf>> (2013年3月1日)
- 齋藤智美・古賀裕基 (2012) 「文脈が積み上がる教室環境デザイナー—オンラインと教室で相互作用する「日本語かきこ」—」『2012年WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』<http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2012forum/2012_SF_saitou.pdf> (2013年3月1日)
- 渡部みなほ・田所直子 (2013) 「オンラインと教室を結ぶ『日本語かきこ』の実践と活用—初級前半クラスにおける異なるタイプの実践を通して—」『日本語教育方法研究会誌』20-1, 52-53

(さいとう さとみ, 早稲田大学日本語教育研究センター)
 (わたべ みなほ, 早稲田大学日本語教育研究センター)
 (たどころ なおこ, 早稲田大学日本語教育研究センター)
 (かわな きょうこ, 早稲田大学日本語教育研究センター)
 (たなか あつこ, 早稲田大学日本語教育研究センター)