

学習支援者が経験した ETP30 ラーニング・コモンズ

佐野 香織・太田 亜樹子・高 千叶・東 雅江

キーワード：ラーニング・コモンズ, 学習環境, 学習支援, ラーニング・アドバイザー

1. はじめに

EU ビジネスマン日本研修プログラム (ETP)¹⁾ は、日本市場への進出または事業拡大を目指す EU 企業のビジネスパーソンに対して、日本でビジネスを行うためのトレーニングを提供する人材育成プログラムである。本学は、欧州員会 (EU) の委託を受け、ETP の日本におけるトレーニングプログラムの企画・運営を行っている。このうち日本語教育を担う日本語コンポーネントは本学日本語教育研究センターの教員が担当している。日本語コンポーネントでは、日本での生活やビジネス場面に必要なコミュニケーション能力の獲得を目標とし、ETP に参加する EU ビジネスマン (本プログラムでは研修員と呼ばれている) に対して日本での学習環境を生かした日本語学習コースを提供してきた。ETP は 1979 年以来継続しているプログラムであり、2015 年度は ETP30 期にあたる²⁾。

本稿では、この ETP30 期 (以下、ETP30) 日本語コンポーネントで行われた日本語学習支援空間「ETP30 ラーニング・コモンズ」における学習支援者の活動に焦点をあてたい。

ETP30 ラーニング・コモンズ (以下、「ラーニング・コモンズ」) とは、日本語コンポーネントに参加する研修員の学習環境を整え日本語学習をサポートするために、ETP30 期に初めて設置された学習支援空間のことである。前年期までの日本語コンポーネントのふりかえりをふまえ、常勤インストラクター³⁾ の担当者が日本語コンポーネントの学習支援の一つとして企画・運営し、主に本学大学院日本語教育研究科院生と日本語教育研究センター助手 1 名⁴⁾ がラーニング・アドバイザー (以下、アドバイザー) として学習支援に関わってきた⁵⁾。

以下に、まずラーニング・コモンズの理論的背景に簡単に触れ、ETP30 において「ラーニング・コモンズ」を立ち上げた経緯を説明する。その上で、ラーニング・コモンズにおける研修員の学びを支える学習支援者として、アドバイザー、および「ラーニング・コモンズ」の企画・運営・コーディネーション担当者、両者のふりかえり⁶⁾ をまとめる。そして、このふりかえりを元に、1つのプログラム内で設計・実施した「ラーニング・コモンズ」について課題を述べたい。

2. ETP30 期のプログラム構造と学習支援

本学における ETP のプログラムは、1 月から 11 月まで行われる。「ラーニング・コモンズ」は、イントロダクトリー期とインテンシブ期(1月～7月)に設置された(図1参照)。イントロダクトリー期は、ビジネスコンポーネントの授業がなく、終日日本語授業で構成される日本語集中学習期間である。インテンシブ期(インテンシブ1期・2期・3期の総称)からは、午前中に日本語、午後にビジネスコンポーネント関連授業⁷⁾という構成になり、日本語の授業時間は減るが、学びの対象の幅は広がる。

1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月
イントロダクトリー期	インテンシブ期						企業インターンシップ 日本語チュートリアル	ファイナルターム期		
	インテンシブ1	インテンシブ2	インテンシブ3	ビジネスコンポーネント授業						

図1 ETP30 プログラムの主なスケジュール

ETP30 に参加した研修員は、EU 圏企業に所属するビジネスパーソン総勢 22 名(男性 14 名, 女性 8 名)である。多くの研修員にとって、今回が初の長期日本滞在経験であった⁸⁾。そのため、来日してすぐに慣れない社会の中で集中的に日本語を学習する「学生」になることは、簡単なことではなかったようである。特に最初の集中日本語学習期であるイントロダクトリー期の日本語学習に困難を訴える研修員が多く、ETP28 期、29 期にも授業時間外に日本語学習支援の措置をとってきた。しかし、支援の対象はクラス学習のペースについていけない個人に目が行きがちになってしまうことが問題となっていた。研修員には、自分で自分の学びを作っていくたい者も存在する。個人の学びだけではなく、参加する研修員全員の学習支援をどのようにしたらいいのかということは、ETP30 プログラム開始前からの課題であった。本学に既存する日本語学習サポート機関との連携も検討したが、ETP の特殊なプログラム構造と、日本語学習サポート機関の活動時間があわないという問題があった。また研修員は、大学生とは異なる背景、学習動機で学ぶ「おとなの学習者」(三輪 2011)であることも配慮すべきことの一つであった。こうした課題を乗り越えるための学習の「場」を考えるにあたり、参考にした学びの場がラーニング・コモンズである。

3. ETP30 期における「ラーニング・コモンズ」設計の背景

ラーニング・コモンズは、アメリカの図書館から発展した概念である(山内 2011)。マクマランによると、ラーニング・コモンズとは「図書館機能、情報技術、その他のアカデミックサポートを統合したもの」(McMullen 2008)と定義されている。ここにある「図書館機能」という言葉からも分かるように、ラーニング・コモンズは一般的には図書館に設置されているものである。しかし、「ラーニング・コモンズは、情報を知識に、知識を

創造に変えていく空間です。さまざまなヒト・モノ・コト・情報と出会い、それらを仲間とともに議論し展開していくことで、新しい学びの可能性を生み出していきます」(同志社大学図書館ホームページ) というように「学び」の可能性の場としているもの、また、ラーニング・コモンズの重要な要素として学習支援を挙げているものも多い。

前年度ETP29期末習者レベルクラスでは、「学び方が分からない」という研修員の声に、「学習ストラテジー」ワークショップを教員のファシリテーションで行ったことがあった。その際の「学び合い」の姿に、こうした研修員の「学習コミュニティ」ができるような「場」の必要性を感じていた。この経験から、学び合いも可能にし、なおかつ個々の多様な学びに応えられるような学習環境のイメージとしてラーニング・コモンズ概念が浮上した。「ETP30 ラーニング・コモンズ」は、厳密な意味でのラーニング・コモンズではない。ETP という一つのコースを背景にした「研修員の学習環境を整え、学習をサポートするために、ETP30 期に設置された学習支援空間」のことである。

4. 「ラーニング・コモンズ」実施概要

「ラーニング・コモンズ」では、3. で述べたとおり多様な学びの形に対応できる、研修員の学習環境をサポートするための空間を目指した。また、「教える」立場ではなく、学びのコミュニティの一員として、学びの交通整理役として、アドバイザーを配することとした。常勤インストラクターの担当者が「ラーニング・コモンズ」を設計した当初、アドバイザーの役割として次のようなことを考えていた。

- ①日本語サポート：授業時に分からなかったことについての質問、日本での生活を通して湧いてきた疑問についてアドバイスする、自由会話など。
- ②情報提供：研修員が求める学習リソースや、必要であろうと思われる情報の提供、学外の学びへのアクセス方法紹介。
- ③学習アドバイジング：求める学び方へのアクセス方法紹介。

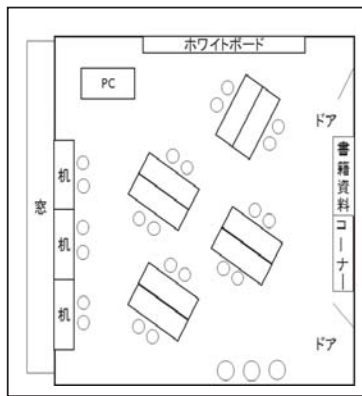
ただしこれらの役割は、研修員とアドバイザー、1対1のセッションだけを想定したも
のではなかった。同じ疑問を共有する研修員がアドバイザーと一緒に話をしたり、一人で学習していても他の人と学びを共有したりできるような空間における役割を想定していた。

「ラーニング・コモンズ」は、日本語コンポーネント授業後、ETP のイベントや他の授業に支障のない時間帯をあらかじめ選んで開催された⁹⁾。設計当初は使用目的も、「アドバイザーと相談・話をする場」と固定的に決めたものではなかったため、イントロダクトリー期開始当初は、自由に「ラーニング・コモンズ」に入出入りできる雰囲気を目指していた。しかし、後述するように、時間的制約や「ラーニング・コモンズ」の利用が「アドバイザーへの質問・相談目的」のみである研修員が大半を占めるようになったため、実施形態は日本語コンポーネントの各期ごとに表1のように見直しをしながら進めた。

表1 「ラーニング・コモンズ」 研修員のアドバイザーとのアクセス方法

学期	イントロダクトリー	インテンシブ1・2	インテンシブ3
アクセス方法	ドロップイン式 (開室時、好きな時間に研修員が立ち寄る方法。アドバイザーは2～3名常駐。)	サインアップ式 (希望者は、当日自分の名前を申し込み表に書き、アドバイザーとのセッションを確保する。マッチング・時間調整は運営補助者が行う方法)	予約式 (事前に当日の時間・担当アドバイザー一名が書かれた表に研修員が希望を書き込む方法)
設定時間	自由	20分(昼休み)または30分枠	20分(昼休み)または30分枠

「ラーニング・コモンズ」の開催場所は、ETP日本語コンポーネントの授業が行われていた同じフロアに1室用意した。配置は図2の通りである。

図2 「ラーニング・コモンズ」配置図¹⁰⁾

1人で学べる空間、何人かで学び合いができる空間、アドバイザーに質問したり、気軽に話ができる空間、情報を得たりアクセスできる空間等、その時々研修員の学びのあり方に沿えるよう、机の配置と椅子の配置を考慮した。また、「ラーニング・コモンズ」内ではコーヒー等の飲みものも可とし、情報冊子・本・辞書等を置いて閲覧できるようにした。日本語知識習得の「勉強」に限らず広く学べる環境作りに気を配った。また、アドバイザーの机も固定せず、複数の研修員でも話ができるように配慮した。以上の考えから図2のような「ラーニング・コモンズ」を設計した。

日本の大学におけるラーニング・コモンズの試みは始まったばかりである。山内(2011)は、学びの場を設計するのであれば、その学びの場の運営や学習支援のあり方についても課題を共有し、解決策を考えていくべきであると展望している。そこで次に「ラーニング・コモンズ」において、学習支援者であるアドバイザーと設計・コーディネーション担当者がどのようにこの学習支援空間で活動し、何を感じていたのか、ふりかえりをまとめて見ていきたい。

5. 学習支援者のふりかえり

アドバイザーは、日々の実施記録としてセッション終了後、実施記録への記入をしていた。また、アドバイザーと常勤インストラクターは、イントロダクトリー期終了時に「ふりかえりの会」として今までの「ラーニング・コモンズ」の活動をふりかえる機会を持った。また、インテンシブ終了時には、全体を通したふりかえりをまとめて記述した。本稿では、このアドバイザー3名と設計・コーディネーション担当者のふりかえり記述を元に学習支援者として経験した「ラーニング・コモンズ」をふりかえりまとめていく。

5-1. イントロダクトリー期における「ラーニング・コモンズ」

・アドバイザーのふりかえり

(1) 学習支援を考える「きっかけ」

「ラーニング・コモンズ」来室の最初のきっかけ・アドバイザーと知り合う機会として、未習者レベルでは授業でアドバイザーに質問する課題があった。それはまた、アドバイザーにとっても学習支援のあり方を考える最初のきっかけとなっていた。

「最初、誰かに質問することという課題が出ていたため、アドバイザーに質問に来ていた（週末何をするかなど）。「ラーニング・コモンズ」に来るきっかけという点では良かったのだが、アドバイザーの人数が少ないため、答えがどの研修員に対しても同じようになってしまう」

(2) アドバイザーとしての役割の自負

さらに、「ラーニング・コモンズ」の場にいるアドバイザーとして、研修員の学びにどのように関わっていくのか、研修員のニーズから自分の役割について考えはじめていた。

「初級の研修員がよく訪れて下さり、文法などの基礎知識についての質問や、宿題の補助がメインでした。しかし、利用して下さる研修員は基本決まっていて、なじみのあるアドバイザーのところによく来て下さるような気がしました」

「よく顔を出す研修員については、その研修員の興味関心、日本語の癖などについてもよく分かるようになってきて、アドバイスもよりの確にできるようになってきたのではないかと思う」

「セッション後の振り返りシートは、学習内容をメインに記録していた。気づいたことも時々記入したが、研修員にも簡単な感想を聞き、書き留めておくと良かったかもしれない」

(3) アドバイザーとしての役割のゆらぎ

一方で、こうした学びの関わり方に一定方向の固定化が見られる懸念も感じ始めた。

「「ラーニング・コモンズ」に来る研修員がだんだん固定されてきたのは残念である」

「入門・初級段階の研修生に語彙、文法、句型などを説明するためには、やはり媒介語（英語）での伝達が必要だと思う」

これらの言葉からも、当初イメージしていた「アドバイザー」という立ち位置よりも、質問に答えて「教える」役割、チューター的な役割をイメージして「ラーニング・コモンズ」に関わり始めていた。

(4) アドバイザーの役割再考

さらに、「ラーニング・コモンズ」という教室ではない一つの「場」で研修員と関わる

ラーニングアドバイザーとして、「ラーニング・コモンズ」のあり方や自らの立ち位置を考える声も出てきていた。

「パーティー¹¹⁾には大学生などボランティアの人も参加していたが、「ラーニング・コモンズ」のアドバイザーとしてはもう少し違う形で深く関わる方法もあったのではないかと思います」

「日本での研修期間で、当初より日本語が好きになったと思えるような場づくりができないかと思った」

・設計・コーディネーション担当者のふりかえり

「当初は、一つの机を囲んで学びあっていたり、話をしたりする姿も見られたので、「ラーニング・コモンズ」のあり方としていいなあと思っていた。でもしばらくたつと、授業の課題やスケジュールをこなすのに精一杯。授業に関する質問やクイズ対策のためにアドバイザーセッション目的で訪れる人だけになってしまった」

「アドバイザーに誰かが質問していてもそこに join して話していいと伝えたが、「恥ずかしい」とか「レベルが違うから」とかで入らない。アドバイザーが空くの待ちきれずに帰ってしまうこともあり」

「人が話しているところで勉強したくない、アドバイザーとの話を聞かれないという人もいて、別の教室で勉強している人もいた」

「アドバイザーとしてお願いしているのに、アドバイザーは研修員にとっては「チューター」になっている。分からないことを聞いたら、とりあえず答えをくれる人。でも、答えがすぐに必要な人が来ているのも事実」

イントロダクトリーでは、「ラーニング・コモンズ」を利用する研修員の目的、利用方法、学習方法の変化に従い、アドバイザー・担当者共に、「ラーニング・コモンズ」を設計した当初の「ラーニング・コモンズ」のイメージ、アドバイザーの役割自体に揺れや再考が見られることが分かる。

5-2. インテンシブ期における「ラーニング・コモンズ」

「ラーニング・コモンズ」は当初、日本語集中学習期であるイントロダクトリー期のみで開催を考慮して設定しており、インテンシブ期開催については未定であった。しかしイントロダクトリー期終了後、研修員にアンケートをしたところ、多くの研修員から「ラーニング・コモンズ」の継続の声が挙がっていたためインテンシブ期からも引き続き継続することになった。アンケートから「オープンな環境でアドバイザーと話したくない。1人1人の時間をとってほしい」「アドバイザーとのセッションの時間を決めてほしい」等の声が挙がっていたこと、アドバイザーのふりかえりにもあるように、「ラーニング・コモンズ」へ来る研修員の固定化が見られたことから、方法を変更した。インテンシブ1期からは、アドバイザーとのアクセス方法はドロップイン方式からサインアップ方式（希望者は当日、自分の名前を申し込み表に書き、アドバイザーとのセッションを確保する。マッ

チング・時間調整は運営者が行う方法)、インテンシブ3期からは予約式(事前に当日の時間・担当アドバイザー名が書かれた表に、研修員が希望を書き込む方法)に切り替えた。アドバイザーからもこうした設計の変更による影響について指摘があった。

「インテンシブの予約制はとても効率的だと思います。ただ、イントロダクトリーより初級の研修員の利用が少なくなったと思います。また、イントロダクトリーの時と同様に、利用してくださる方は基本決まっています」

「[ラーニング・コモンズ]の時間が予約制になり、ひとりひとりと落ち着いて向き合えるようになった」

・アドバイザーのふりかえり

(1) アドバイザー役割とチューター役割

イントロダクトリー期当初のイメージ的「アドバイザー」の役割と、研修員からの要望や希望にこたえる「チューター」の役割など、その都度どのような役割で応じたいのか試行錯誤しながら進めていた。

「内容は、宿題でわからないところと一緒に取り組む、既習の項目で理解できていないところの復習、テキストの会話の練習、リサーチプレゼンテーションの準備の手伝いなど」

「イントロダクトリーの時は、文法や日本語の基礎知識についての質問が多かったのに対して、インテンシブではプレゼンについての質疑応答が多かったような気がします。専門用語や知識が多く自分の力不足を感じました」

「発音のアドバイジングが不十分だった。事後、ペーパーで補完したが、自分自身も勉強すべき項目だと思う」

「既習者が主に利用していた。ビジネス場面の言葉遣い(トーク)など、その場に応じて、適切さに差があることを伝えた。ただし、あきらかな不適切表現でなければ、テキストどおりの語句でなくても、職場では全く問題ないので、本人が自分で考えた文をまず聴き、それを修正する形でアドバイジングした」

「電子辞書やオンラインの辞書を使う方が何人かいました。プレゼンなどの準備を通して、日本語の打ち方が分かるようになったからだと思います。辞書を利用することは研修員の方々の自主的な学びを促すことと、アドバイザーとのやりとりをより円滑にする上では非常に有益だと思います」

(2) アドバイザーの役割に対する問い直し

こうした役割をその都度「演じ分け」ながらアドバイザーをする中で、自分の役割についての疑問、「ラーニング・コモンズ」におけるアドバイザーができることは何か、できたことは何か等アドバイザー役割についての問い直しをしている。

「自分がやっていることが、アドバイザーの仕事というより、むしろプライベートレク

スンに近いと感じることも多かった。自分の役割としてこれで良かったのだろうかという迷いのようなものもあった」

「[ラーニング・コモンズ]の活動では、アドバイザーとしてはただ受け身で、研修員の要求の範囲内でしか自分の主体性が発揮できないと感じた。これで良かったのだろうかという思いはある。例えば授業の様子を見学し、その後、その日（またはその週に）習った表現を使って自由に会話をする等、もう少し積極的な関わり方を自分自身でも考えられなかったか、反省している。プレゼンテーションに関しても同様で、もっと役に立てる方法があったのではないかと考える」

「なかなか日本語が定着しないから、とにかく何か日本語で会話をしたいと、「ラーニング・コモンズ」に来た研修員がいた。アドバイザーとしては、このような研修員の相手をもっとできたら良かったと思う。時間がないからなのか、話し相手としてアドバイザーがあまり魅力がなかったからなのか、その研修員が「ラーニング・コモンズ」に続けて来ることがなかったのが残念である」

・設計・コーディネーション担当者のふりかえり

アドバイザーと「ラーニング・コモンズ」のイメージの共有や、役割をどのように考えていくのかについて、現状や担当者個人の考えすら伝えきれていないことを認識し、もどかしさを感じている。

「学習支援のアドバイスをどの観点から行うのか。人によってその時の状況によって、観点を考えるのがいいのか。長期的に1人にじっくりつきあう仕組みにするのか考える」

「アドバイザーがもっと主体的に関われるようなことを考えたい」

「最初の設計意図と変わってきたので、場所もやり方ももっと変えてしまえばよかった」

「最初の設計意図やプロセス上の意図をアドバイザーにきちんと伝えられていたかは疑問」

6. 考察と「ラーニング・コモンズ」今後の課題

5.の学習支援者のふりかえりをもとに、1プログラム内で「ラーニング・コモンズ」のような学習支援空間を設計・運営、学習支援するにあたっての課題をまとめたい。美馬・山内（2005）は、学習環境設計を「活動」「空間」「共同体」の観点から考えることをすすめている。次にこの流れに沿って考察し、今後の「ラーニング・コモンズ」への展望としたい。

6-1. 「活動」

当初、考えていた学びの形と実際の「ラーニング・コモンズ」における学びの形にズレがあった。「ラーニング・コモンズ」を企画・デザインした当時、設計・コーディネーショ

ン担当者の学習観は、研修員は「おとな」であるから自己決定学習の力があるという無意識の思い込みによるものであった。しかし、プログラム自体のあり方が学習の効率性・短期的な即効果を求めている場合、研修員の学びのあり方も「すぐに分かるように教えてほしい」「できないからできるようにしてほしい」という方向に向かう可能性がある。イントロダクトリー期の初期では見られた「学び合い」の形やアドバイザーに依存しない学びの形がすぐに見られなくなった理由はここにあるのではないだろうか。学びの目指すところ、それに応じたアドバイザーの役割を、もっと細かく計画・実施・変更していけるよう、継続的な活動を考える必要がある。長期的に向き合う仕組みの設計もあわせて考えていきたい。ラーニング・コモンズを今回のように1プログラム内で行う場合、プログラムの方向性や参加者の学びのあり方と連動することは、強みにもなるが逆に参加者のニーズに依存してしまった場合は弱みにもなる可能性もある。設計・運営をする場合、この点を配慮する必要があるだろう。

6-2. 「空間」

オープンな雰囲気ですぐに学び合いができる空間、一人の学びにも対応する空間を作り多様な学びの設計を目指したが、「アドバイザーと研修員1対1」に対応する空間配慮は足りなかった。同じ空間にプライベートな空間を作るのか、異なる空間のほうが良かったのか、または、同じ空間でも仕切りなどで対応するのか工夫をする必要があったと思う。この空間配慮から、どのようにプライベートな場所を使うのか、使用の仕組みも工夫できただろう。また「ラーニング・コモンズ」実施時間外に「ラーニング・コモンズ」の部屋を使って研修員が仲間と昼食をとったり、休憩をしたりする姿が見られた。その際の「おしゃべり」や「楽しみ」が学びにつながることは十分考えられる。例えば、ビジネスパーソンである研修員のキャリアにつながることや、旅や生活の情報の共有、写真掲示など、研修員だけではなくアドバイザーや教員とも学びあう空間を目指すこともできる。アドバイザーが「アドバイザーとしてもっと何かできたのではないか」「積極的に関わったのではないか」と感じたことも、こうしたゆるやかな空間の使い方によって様々な可能性を拓いて考えることができたかもしれない。

6-3. 「共同体」

研修員全員のための空間として「ラーニング・コモンズ」を設計したが、一部の研修員による固定的な利用にとどまっていた。ETPの研修員はプログラムの学習も含め様々なことを行っているため、時間的制約があることは否めない。しかしカリキュラムに束縛された「個」の学びに限定されない「ラーニング・コモンズ」として、独自のイベントや活動を行うことにより「学び合うコミュニティ」が生まれ継続する可能性もあっただろう。また、今回のふりかえりで、設計・コーディネーション担当者とアドバイザーの間においても当初のイメージや情報の共有やプロセスにおけるアドバイザーの役割観の共有の難しさが分かった。研修員に限定されたものではなく、アドバイザー、教員も含めた「学び合うコミュニティ」を考えることも重要であろう。

最後に、本稿は学習支援者のふりかえりを元にまとめたものであるが、参加した研修員

の声も含めて考えていく必要があることはいうまでもない。今後も「ラーニング・コモンズ」を含めた新たな学びの場、学習環境の設計を総合的に考えていきたい。

注

- 1) 詳細は <http://waseda-etc.jp/>参照。
- 2) 本学では、2006年ETP25期から受託、ETP28～30期は2013年から開始した。
- 3) 本学日本語教育研究センターに所属する常勤インストラクターETP担当。
- 4) インTRODクトリー期のみ、またはインテンシブ期から関わったアドバイザーもいる。
- 5) 大学院生の活動に対しては、有償の形を取っていた。
- 6) インTRODクトリー期からインテンシブ期までの「ラーニング・コモンズ」を経験し、かつふりかえりを記述したアドバイザーと設計・コーディネーション担当者で共有したものである。
- 7) ビジネス関連の授業は、英語で行われている。
- 8) 研修員の22名のうち、4名は何らかの形で日本語学習や日本に対する知識を持つ、「既習者」研修員であった。
- 9) スケジュールの調整・「ラーニング・コモンズ」運営補助はETP事務局職員が担当した。
- 10) 壁・ホワイトボードに研修員の成果物等の掲示があった。
- 11) ETP日本語コンポーネントの活動として行った。

参考文献

- 同志社大学図書館ホームページ <<https://www.doshisha.ac.jp/education/LC/LC.html>> (2015年9月14日閲覧)
- 美馬のゆり・山内祐平 (2005) 『「未来の学び」をデザインする—空間・活動・共同体』東京大学出版会。
- 三輪健二 (2011) 『おとなの学びを育む 生涯学習と学びあうコミュニティの創造』鳳書房。
- 山内祐平 (2011) 「ラーニングコモンズと学習支援」『情報の科学と技術』61巻12号、478-482。
- McMullen, Susan (2008) US academic libraries: Today's learning commons model, *PEB Exchange Programme on Educational Building*. OECD Publishing. <<http://dx.doi.org/10.1787/245354858154>> (2015年9月14日閲覧)

(さの かおり, 早稲田大学日本語教育研究センター)
(おおた あきこ, 早稲田大学大学院日本語教育研究科院生)
(こう ちよ, 早稲田大学大学院日本語教育研究科院生)
(ひがし まさえ, 早稲田大学大学院日本語教育研究科院生)