



Title	協同学習の過程をさぐる : 言語教育へのCSCLの活用に向けて
Author(s)	森, 朋子; 新庄, あいみ; 岩居, 弘樹
Citation	大阪大学大学教育実践センター紀要. 2006, 2, p. 1-12
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/8989
rights	本文データはCiNiiから複製したものである
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

協同学習の過程をさぐる

—— 言語教育へのCSCLの活用に向けて ——

森 朋子・新庄あいみ・岩居 弘樹

Exploration of the Process of Cooperative Learning
For an Application of the CSCL in Language Education

Tomoko MORI, Aimi SHINJO and Hiroki IWAH

We will report the case study of the CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) design experiments on college language education. We have qualitatively examined how students collaborate in the process of learning and found that the CSCL design afforded the positive effects and motivation on the first year students who rarely experienced the collaborative study due to the strict entrance-examination system at high school. It became also clear that the substance and the quality in the learning process for the respective students differ considerably depending on the group member of the collaborative study. We will discuss the possible reason and suggest the new insight on the CSCL research.

0. はじめに

大学における言語教育は、一般の語学学校とどのような違いがあるのか。またどのような差がなければならぬのか。このリサーチクエッションに答えるために、本研究は大学での言語教育の意義を大学教育の枠組みにおいて考察する。言語教育を大学カリキュラムのひとつとして考えるならば、普遍的な教育の理念である人格形成に照らされなければならない。智原(2004)に依拠すれば、言語教育は、学生が言語を学ぶことにより、他者という異文化を感受し、自己の価値観は何であるか、その他者といかに関わっていくのかという問いを自ら考えていく姿勢を齎す教育でなくてはならないことになる。

しかしながら、高校までの学習は、主に私的なものとして位置づけられ、その教育観も教師側からの視点によるものや学習者の個性性に注目した能力主義の考え方に裏付けられていた。そこでは教室の学習主体である学生間の相互作用や教師を含めた授業環境の中の関係性に力点がまったく置かれていないといえる。しかし実社会においては、共同体における学びが当然のように実践されている現実がある。筆者らはその社会実践を学習の場に反映させるため、状況的学習理論を背景に持つCSCL (Computer Supported Collaborative Learning) を、第2外

国語科目である「ドイツ語」の授業に導入し、言語学習を通じて得られる教育的効果を実際の授業研究によって明らかにすることを目的としている。中原(1999)が指摘しているように、これまでのCSCL研究では、個人作業との比較において協同作業の「知の所産」であるアウトプットに研究の重きが置かれ、その「知を作り上げていく過程」そのものを研究対象としたものは少ない。しかしその過程こそが、学生の自己成長の軌跡であり、教育的意義の賜物であるといえる。本研究は、エスノグラフィーの手法を用いて現場の「語り直し」を行い、学生らの学習および自己成長過程を解釈的アプローチで明らかにすることを目的としている。

調査対象は大阪大学で実施された共通教育科目、岩居担当のドイツ語授業である。本稿は英語も含む大学での言語教育全般について言及するものの、その論旨の核は初修外国語としてのドイツ語教育に置く。初修外国語科目は既習外国語とは違い、まだ学生の能力の格差が少なく、学習ストラテジーの完成されていない。そのため、協同学習における学習の効果が顕在化しやすいと考えられる。

1. 協同学習の場を実現するCSCL環境とは

大学における教育は、学生を学習内容に関する基準によって選別する試験のための対策を行う教育の場ではなく、学生それぞれが自分の興味・関心のある分野で、意欲的に自らの知識を構成するための教育の場である。し

かしながら、大学が教育機関であるとともに、研究機関であるという性質を持つことから、大学における教育的な実践には深い関心があり寄せられてこなかった。そのなかで、昨今、表1に示すような教育的パラダイムの変換が論じられている（ジョンソン・ジョンソン・スミス 2001）。

表1 教育の新旧パラダイムの比較

	古いパラダイム	新しいパラダイム
知識観	教員から学生に転移するもの	教員と学生がともに構築するもの
学生観	受身的な器（教員の知識で満たされる）	自分の知識を積極的に構成・発見・生成する主体
授業の目的	学生を分類・選別すること	学生の能力と才能を開発すること
人間関係	学生間、教員と学生の間で非人間的な関係	学生間、教員と学生の間で人間的な関わり合い
学習環境	競争的・個別的な学習	クラスでは協同学習、教員間では協同チーム
授業の前提	専門家はみな教えることができる	教えることは複雑で相当な訓練を要する

出典：（ジョンソン・ジョンソン・スミス2001. p.18.）

上記の新しいパラダイムにおける学習の捉え方は、学習を人間が知識を内在化することであると捉えるのではなく、他者や道具などの媒介物によって学習が達成されると捉える状況論的学習論（Lave, J. & Wenger, E 1991）の影響を受けており、ジョンソン他は、「競争的学習」や「個別学習」以上に大学の授業が生産的なものになるとして、「協同学習」の有用性を示しているのである。

その豊富な教育的成果が期待される協同学習の進め方の一つとして、CSCLという、協同学習の場をネットワーク上で実現し、支援しようとする試みがある。CSCLとは協同学習を、コンピュータを用いて後押し（support）していくことであり（Koschmann 1996, 稲葉・豊田 1999）、その研究領域は学習支援システムの開発から教育的な実践まで幅広い。しかしながら、それは単にツールとしてのコンピュータの利用を指すのではない。例えば、これまで行われてきた学習環境にコンピュータを持ち込むだけならば、それはノートやエンピツの代わりに過ぎないのであって、学習への新たな教育的作用はほとんど見えてこないであろう。つまり、CSCLは、コンピュータを使った学習ではなく、教室の主役である学習者たち相互の学習活動のどの部分にコンピュータの支援が必要なのかを教師が見出したうえで、教育実践に活用していく学習の一つのあり方なのである。したがって、CSCLが実践される場を想定すると、CSCLは他者と「今—ここ」の場において問題に対処していくという状況依存性が強調されることから、学習過程における学習者の変容に注目する必要があるといえる。

以上のことから、CSCLの実践を明らかにすることは、知識や能力に差がある者同士が助け合いながら互いの学習を進め、自己を成長させていく環境を漸進的に実現するという、協同学習の過程を明らかにすることであると考えられる。

2. 授業デザイン

2.1 授業の概要と目的

本研究が対象とする授業についての概要は表2に提示し、本節では授業の目的とセメスター全体の流れを述べたい。

共通教育科目において、語学の授業の第一義的な目的は外国語の習得であるが、本研究が対象とする授業では、それに加えて人間関係の構築やコミュニケーションの取り方を身に付けることを目標に据えている。さらに学習活動がクラス全体で行われることで、大きなクラス・ダイナミックスを作ることもこの授業目的のひとつである。このような要素を盛り込んだ協同学習に必要なことは、授業カリキュラムにおいて、学生一人ひとりが他者との学習活動を促進する必然性をもたらず課題を設定することである。本研究が対象とする授業は、知識や能力に差がある者同士が互いに協力しながらあるゴールをめざす活動を授業に組み込んでいる。そして、学習したドイツ語で自己を表現するパフォーマンスを授業活動のゴールとして設定した。調査対象の授業の1セメスターは大きく前半と後半に分かれる。前半ではテキストを使用

して、基本的な会話を行うために必要な文法と語彙を学習する。実際に会話ができる能力を身に付けることを目標に据えるこのクラスにおいては、文章を声に出して練習する際、実際の場面を想定した練習を行う。例えば挨拶の会話練習であったら、クラス中を歩き回り、握手をしながら挨拶を交わしていくのである。このような活動から、学生が初修外国語学習のスタートを切る一方で、教師はこの時期に、彼・彼女らがこれまでの学習体験を経てどのような学習観を持ったかについてアンケート調査¹を実施した。



授業の一年の流れとして、セメスター前半に文法中心の学習を終えた後、セメスター後半はシナリオドラマ・プロジェクトに入る。シナリオドラマとは、セリフの決まっているシナリオ（スクリプト・脚本）を元に、ドラマを演じるひとつの口頭練習活動である。この練習は、既に出て上がっている文章を暗唱するだけで、実際のコミュニケーション能力は身につかないとの批判がある。しかし初修の場合、まず耳で聞いてそれを模倣した後、実際に自分で再構築する自己パフォーマンスを行うことは、言語を身体的に体験する上で重要な要素の一つとなる。外国語で発話し、他者とコミュニケーションを取ることが言語学習の目的のひとつとして社会的に認知されたとはいえ、授業でのその身体性は未だに注目されず、授業の中で、学生が自己パフォーマンスを展開する機会はいくつかない。そこで、シナリオドラマ・プロジェクトにおいて学生に求められる「学習した内容を実際に自分の声をもって運用するという活動」は、学生の自己パフォーマンスを促す要素を含んでいるのである。具体的なシナリオドラマ・プロジェクトの内容を示すと次の通りである。まず、学生たちは2～3名の少人数に分かれ、TUFS²のビデオをモデルにし、授業中に覚えたフレーズなども入れながらシナリオを独自のアイデアを織り込んで作成する。次に、作成したシナリオを元に、実際にパ

フォーマンスを行うことで、課されたタスクを実行する。ここで注目したいのが、〈模倣〉という身体的行為である。レイブとウエンガーが論じた状況論的学習論の背景にある徒弟制では、一般的に弟子は自ら率先して親方のもとに集まる。そして親方を模倣しながら自らの技を自律的に構築していく。その親方の役割を従来の状況論的学習論では多く教師が担っていたが、CSCL環境の授業では新たな〈親方〉を提示することが可能である。今回のシナリオドラマ・プロジェクトではTUFSのビデオを教師役に設置し、各グループはそれぞれのペース、また需要に応じて、いつでも〈親方〉をコンピュータ内に呼び出すことができる。また概ね学習動機が強いと言われる第2外国語教育において、そのプロジェクトの目的を、言語をツールとして用いたドラマ作成とすることで、学生の自律的な学習が期待できる³。

撮影された学生のパフォーマンスは教師やティーチングアシスタント（以下TA）⁴ではなく、他のクラスメイトの手でビデオ撮影される。カメラワークなども学生同士が話し合っただけでビデオ撮影を行う。このように協同で1回目の撮影を行ったあと、自己評価に加え、他のグループからのフィードバックをもらい、改善への努力を試みた後、授業の評価対象となる2回目の撮影に挑むのである。こういった授業内の活動において、学生たち、教師、TAを結ぶのはMoodleというLearning Management System⁵である。学生は毎回授業の最後にHP上に設置されたアンケートで、学習や協同作業を個々で振り返る『今日の成果』と、個人日誌である『今日の一言』を書き込み、教師ないしTAが一人ひとりにフィードバックする。ここで、いわば個人間の関係が構築される。さらに、個人の間を繋ぐ活動だけではなく教室全体を繋ぐ活動支援もある。会話練習の際に活用される顔写真付きの自己紹介や教師から提供されるドイツに関する情報、他のグループのビデオ作品やその評価などは全員が閲覧することができる。学生はHP上に挙げられている様々な情報を媒介として、教師やTA、自分と仲の良い学生だけではなく、他のクラスメイトたちと共に学習していく。このようにMoodleは教室にダイナミズムを生み出す役割を担っている。

以上、学生が織り成す活動をひとつひとつ観察するなかで、筆者らは教室全体をリソースとし協同学習を促進するためにコンピュータを活用する、いわゆるCSCL環境が教育的実践となってみえてきたのである。その詳細については次章にて述べることにする。

表2 授業の概要

講義名：初級ドイツ語 120A

学 生：大阪大学医学部・歯学部1年生

計43名

教 材：①教師がHP上に用意した学習教材

- ・ドイツに関する新聞記事
- ・ドイツ語学習のためのサイト
- ・東京外国語大学

TUFS Language Modules

②初級ドイツ語のテキスト

授業形態：週に1回の90分授業（全14回）

学習目標：①ドイツ語の発音、アクセント、リズムになれる。

②ドイツ語の文、単語を覚える。

③学習したドイツ語を実際の日常場面で使用する。

評 価：各グループで作成したビデオでもって評価する。尚、以下の4点が評価のポイントとなることはビデオ撮影について説明した回の授業で学生に告知した。

- ①発音、アクセントの正確さ
- ②会話のリズム
- ③シナリオの暗記
- ④学習した内容を取り入れているか

2.2 グループウェアとしてのMoodle

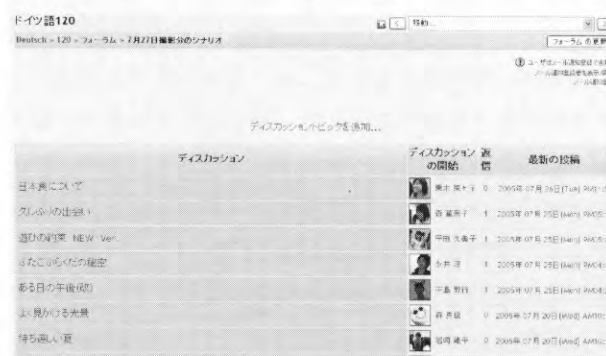
今回の授業では、授業支援ツールとしてMoodleを利用した。MoodleはMartin Dougiamas氏が開発したeラーニングソフトウェアで、協同学習をすすめる教育実践に活用できるよう開発されたソフトウェアである。このソフトはGNUオープンソフトウェアライセンスにより無償で使用できる⁶。筆者はこれをApple Power Macintosh G5 (Dual 2.5GHz) にインストールして利用している。学習者はコンピュータ教室や自宅から、Internet Explorerなどのブラウザを使ってアクセスする。

Moodleには、テキストページ、Webページの作成機能、他のWebページへのリンク、出席管理（ログ）や成績管理の機能や、ニュース、電子掲示板、練習問題、日誌、小テスト、アンケートなどさまざまなモジュールが用意されている。教師は利用したいモジュールを組み合わせでコースの枠組みを作り、コンテンツを作成する。サーバーにアップロードしたWord, Excel, PowerPointなどの



ファイルもHP上で表示できるので、PowerPointを黒板代わりに利用し、説明が終わったらその場でMoodleにアップロードする。

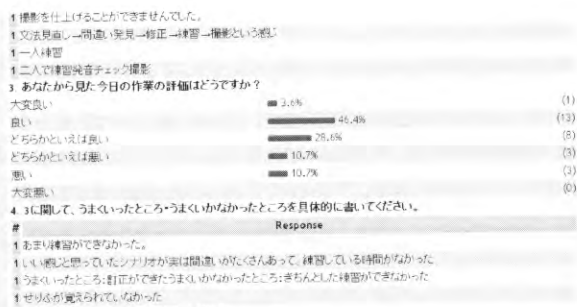
「掲示板」は、通常の電子掲示板に加えて、一人一件のトピックしか掲示できないタイプ、ひとつのトピックしかアップできないタイプも用意されている。この授業では自由な発言を行う場合には通常タイプを、課題提出などの場合には一人1件のタイプを利用している。今回はシナリオ提出の際にこのタイプの掲示板を利用した。



学生は「日誌」には授業での活動や学習した内容、意見・感想を書き込むが、「掲示板」と違って、教師権限を持った者しか閲覧することができないため、他の学生に遠慮なく「本音」を書くことができる。また書き込まれた日誌に対し、フィードバックする機能も備わっている。フィードバックした内容はもちろん当該学生しか読むことはできない。この授業では『今日の一言』と言う名称で利用している。

「アンケート」は、選択式、記述式のものが用意されている。集計もその場でリアルタイムに行われ、簡単なグラフ表示の機能も持っている。この授業では『今日の成果』として利用している。

練習問題用モジュールには、HotPotatoes⁷という練習問題作成ソフトで作成した多肢選択問題や穴埋め問題などをMoodleにインポートすることができる「ホットポ



テトクイズ」がある。このモジュールを利用すると、練習問題の学習履歴の管理が自動的に行われ、参加者ごと、日付ごと、用意した教材ごとのアクセス状況、小テストの得点や練習回数などの集計も簡単に見ることができる。そのほか、○×問題や多肢選択問題、記述問題を作成し管理する「レッスン」や「小テスト」もある。

また、課題提出と評価管理のための「ワークショップ」、「用語集」、「投票」「Wiki」などもモジュールもある。

授業では学生がビデオ撮影を行っているが、撮影したビデオはReal形式のムービーに変換して公開している。Moodleには動画を表示するためのモジュールもあるが、今回は埋め込みムービーとして、あるいはムービーへのリンクを掲示板に掲載している。

3. 調査

3.1 調査方法

本研究では調査方法としてエスノグラフィーを採用する。現実に関する認識論は、大きく分けて2種類ある。社会的現実とは〈本質的である〉とする実証主義的な立場と、〈日常的相互行為を通じて作り上げたもの〉とする社会的構成主義的立場である(中原 1999)。いずれの立場も相互補完的であるが、人が人を調査するという行為は、当事者の主観性から逃れることは難しい。また反対に、調査者が調査できることは、学習者から発せられる言葉や行動であることから、それらは学習者が持つ意味空間から表出された産物、つまり主観的な事柄そのものであるといえる(Duff 2002, Norton 1997)。さらに観察者がその主観を通じて逆に学習者の持つ意味空間そのものを理解しようと試みる行為が質的研究である。このような研究の場合、データの〈客観性〉を前提にはおらず、問題になるのは集められるデータの〈質〉であり、その分析によって導き出された理論の〈妥当性〉といえる。データの質を保持するために、その収集の際には決まった手続きが必要である。またその分析については、トライアンギュレーションの手法⁸を用いて〈妥当

性〉を高めることが必要とされている(フリック 2002, Flick他 2000)。

エスノグラフィーは、主に〈民族誌〉〈民族誌的アプローチ〉〈民族誌学〉の3つの意味合いで用いられるが、調査方法としては民族誌とそのアプローチを重ねて解釈されている(フリック 2002, 佐藤 2002)。観察者がある一定期間、ある現場で観察を行う方法で、人類学、社会学、教育学、及び心理学等の人間科学分野で広く行われ、演繹的ではなく帰納的に採取したデータから論理を抽出することが特徴である。しかし人類学や社会学が、対象とするフィールドのシステムや社会構造の解明を目指すのに対して、教育学や心理学では、「人々の生きている意味世界⁹を、(途中省略)1人1人の行動や語りなどに着目して読み解く」(箕浦 1999:11)ことを目的としている。さらに箕浦(1999)は、人間の行為が、常に変動する文脈に拘束され、道具や他者に媒介され短時間のうちに変化する性質であることを指摘し、そうした最小の行為を分析単位として現象を調査対象の生きている文脈もろとも研究する視座を、マイクロ・エスノグラフィーと名付けている。マイクロ・エスノグラフィーは、調査者も含む人間の主観を研究対象とするために、「科学レポートとエスノエッセイの二面性」を持ち、「個別具体的な自己と普遍抽象的な世界をつなぐ作業」(志水 1998)であり、「学習環境に存在している人たちの〈語り〉と、その場で実際に起こった〈出来事〉の記述」を縦糸と横糸にして」(中原 1996)織り上げた作品がエスノグラフィーといえよう。

本論文では、学生に対するアンケート調査、個々の学習日誌、インタビューという3つの学生からのデータに加え、教師の岩居だけではなく、TAの森、そして観察者の新庄の3人がそれぞれの視点で書いたフィールドノーツをデータとして採用する。その上で、データを筆者ら3人で「語り直す」ことにより、様々の視点からのトライアンギュレーションが可能となる。

3.2 授業のエスノグラフィー

ここではシナリオドラマ・プロジェクトの学生の様子を、TAの視点から簡略的に説明する。あわせて毎回授業後に行ったアンケート¹⁰の結果も紹介する。

6月15日(準備日)

この日、学生は自由に活動グループを決め、そのグループごとに撮影希望日を投票する。学生は概ねその時に隣に座っていた学生同士でグループを組んだ。あぶれて

いる学生が当初数人いたものの、教師・TAの介入なしで決定された。ただその組み合わせが本意ではない様子の学生グループもいくつかみられた。

6月22日（第1回目）

学生がシナリオを作成するための協同作業に入る。ヘッドフォンをして会話を聞くグループや1つのモニターを覗き込むグループなど、私語や笑い声も混じり、教室内は活気づく。教師とTAはクラス内を常に巡回し、学生側からの質問に答えるとともに、教師側からも現在の作業の状況について声かけを行う。学生が書き込む『今日の成果』をみると、実際の学習の達成度に対しては40%、またチームワークに対しては78%の学生が「良い・大変良い」と評価している。二つの評価の多少の開きは、協同作業としては概ね順調に進められたが、学習内容に関しては自信のなさが表れていると考えられる。この日は協同作業での1日目ということもあり、タスク達成に向けて始めてパートナーを向き合う学生の葛藤が感想としても多くみられる。

6月29日（第2回）

22グループのうち、11グループが順次撮影を行う日である。多くのグループは他の授業に迷惑をかけないことを条件に教室外で行った。学生の表情は不安気で自信がない様子である。しかし撮影後は一転し、教室に戻るなり高揚した顔で他の学生、または教師らに撮影での出来事を身振り手振りで報告する様子が観察された。この日の評価をみると、学習内容全般に対しては65%、またチームワークに対しては81%と「良い・大変良い」の評価が徐々に増し、感想も肯定的なコメントが多く書き込まれている。

7月6日（第3回）

前週の分のビデオ撮影がHP上で公開されたため、朝から学生は自主的に学習活動を開始していた。ビデオを数人で見ながら笑ったり意見を交換したりする様子が観察される。前回撮影していない残りの11グループはさっそく撮影の準備に入り、またすでに撮影を済ませたグループは〈自グループ評価〉と〈他グループ評価〉の課題に入る。これらの評価はいずれもグループで話し合い、フォーラム欄に公開を前提として書き込む。その後、自分らの作品に何が書き込まれたか、また他のグループの様子はどうかを、グループごとで熱心に見ている様子が窺えた¹¹。

7月13日（第4回目）

この日は2回目撮影準備グループと評価グループに作業が分かれた。特に2回目撮影準備グループは、自らの

作品に対して書き込まれた他のグループからの評価を自分達の自己評価と照らし合わせた。2回目の撮影に向けて、シナリオ自体を改善するグループ、また発音や声の大きさなどの演技で改善を努力するグループもある。教師らもクラスを移動しながら、学生の活動を援助した。前週に続き今週の『今日の成果』も、学習内容とチームワークのそれぞれに84%の学生が「良い・大変良い」と高く評価している。

7月20日（第5回目）

作業は概ね6月29日と同様である。TAが受けた印象では、1回目の撮影は、撮影したこと自体に大いに満足したグループが多かったように思われるが、2回目では内容、また技術面においても客観的に評価できる余裕が生まれている。

7月29日（第6回目）

夏休み前の最後の授業であるこの日、全グループの撮影が終わった。夏休みの宿題として〈自グループ評価〉と〈他グループ評価〉をグループごとで相談し、書き込むことになっている。

プロジェクト終了後、筆者らは学生たちにCSCL環境を設定した授業に対しての感想¹²と、CSCLが学習に効果を与えたかどうかについての調査を行った。その結果、学生の感想は肯定的な意見が全体を占めた。具体的なアンケートのコメントを紹介すると、「いつでも発音を聞くことができるので適している」「みんなと自分の作品を自由な時間に見れる」「自分のペースで学ぶことができる」「返信によって他人の意見が聞きやすい」などが寄せられた。また学習観については、「チームワークやドイツ語を楽しんで勉強する気持ち」「自分としては久しぶりに新しいことをまじめに勉強できた。一人やとやらないであろうむずかしいこともがんばってやれたと思う」「自分ひとりでやるのとはちがいより実際の会話に近いのでよかったと思う」「協力することの大切さと難しさ」などが挙がっている。

以上の点から、一般的に学習動機が低いといわれる大学の初修外国語授業で協同学習を導入した場合、多くの学生の学習動機が高まり、かつ肯定的な学習経験に効果的であることが明らかになった。しかし今回行われた調査では、協同学習の〈コンピュータ支援〉という視点において問題は表面化されなかったが、協同学習そのものにおいては、その効果に隠れていくつかの問題提起の可能性があった。次に2つの事例を報告する。

3.2.1 《ケン・ヒロキ・タカシ（仮名）》のケース

この3人は同じ学部であり、ドイツ語授業以外にも多くの授業を共有している。6月15日の授業でグループ決めをした際、授業に遅れてきたタカシは明らかに動揺している様子で、自分だけが取り残されていることに不安を感じているようだった。既にグループとなっていたケ

ンとヒロキだったが、タカシに気付いたヒロキが「おい、タカシ、一緒にやろうぜ」と声をかけた。ヒロキが発したタカシへのこの呼びかけに対し、ケンは返事をしていない。ここで3人がプロジェクトに入る前のコメントを表3に記す。

表3 ケン・ヒロキ・タカシのコメント

	ドイツ語を選択した理由	授業を受けた感想
ケン	スイスに行きたかったから。	こんなもんです。
ヒロキ	ほかの言語よりはなんとなく魅力を感じた。 選択する人数が多そうだったから。	高校の受動的な授業から、岩居先生の能動的な授業。という感じの印象を受けました。
タカシ	将来カルテ書くのがドイツ語だったようだったといった軽い理由です。	まず文法を教えて次に発音みたいな感じが高校。岩居先生の授業はまったく逆かな、最初はとまどってたけど自分で何か発見したときはうれしかったです。

《2005年6月8日に実施された授業アンケート結果からの引用》

ケンは他の学生から「出来るヤツ」との評価を受けており、本人もそれを自負している。授業最初のHPに書き込む自己紹介で「ドイツ語を学んでドイツ語会話をマスターし、スイスの友だちとスイスジャーマンで会話するのが目標です。」と書き込んでいることから、必修という外発的な動機からドイツ語を受講する多くの学生と違い、ケンはドイツ語そのものに学習意欲を示していることが分かる。それに反してヒロキとタカシはともにドイツ語への興味が明確ではなく、非積極的である様子が「なんとなく」や「軽い理由」というコメントに表れている。実際の授業に関して二人は自分たちの高校時代と比較しながら、この授業にこれまでとは違った学習経験であることを明らかにしているが、この時点ではまだその違いがどのように学生に作用しているかは表面化していない。

4月にはこの3人は少なくともドイツ語の知識に関して同レベルであったはずだが、3～4ヵ月後にはその積極性に比例して興味や知識の差が出始めている。Moodleの中にある活動レポートで3人のHP上のログ記録を追ってみると、4月では数少なかった授業外でのアクセスが5月に入ってから徐々に増え始める。内容として他のクラスメイトの自己紹介や写真などを度々閲覧していることから、授業内容よりも新しい授業環境そのものへの興味が伺える。しかし6月に入ると3人の様子が違いが見え始める。最初から学習動機が高いケンのみならず、ヒロキも教師が作成した自習練習問題に自主的に

取り組んでいる。しかしそれに対してタカシは他のクラスメイトへの関心が一通り満たされた後、授業時間内でのみ学習活動を行うようになり、そのログ数もケン・ヒロキに比べると半数以下になる。これはタカシが課外活動に大学生活の意義を見出したことと無関係ではないであろう。

ケンとヒロキは常に隣同士に座り、HPの画面を指差しながら笑ったり相談したりする様子が見られる。度々授業に遅刻してくるタカシは、遅れてきたために二人の隣に着席できない。その後の協同作業ではヒロキが声をかけたことをきっかけとして、二人の傍へと移動するタシが3回ほど観察された。協同作業中心になると、ケンの発言力は次第に強くなり、他の二人に熱心に説明したり、タカシの発音について指導を行ったりしている様子が伺える。この様子だけを見れば、既にここに小さな学びの実践協同体が出現しており、上達者が初心者へ教えるという行為が自然に行われていると考えられる。参加者の3人も、『今日の成果』で「全体的にうまくいった」（6月29日ヒロキ）「お互いの悪い点を言い合えた」（7月6日ケン）「3人みんなで話し合いができた」（7月13日タカシ）などのコメントと一緒に、常に「どちらかといえば良い」以上の評価を協同作業に下している。さらに出来上がった作品に対しての自己評価は肯定的で、教師もシナリオのオリジナル性、発音の正確さ、またコメディ的なパフォーマンス性を高く評価した。プロジェクト最後の7月27日アンケートでは「とても楽しかったで

す！ありがとうイワイ先生！！」(ヒロキ)「おもったよりおもしろかった」(タカシ)「とても楽しい講義でした。」(ケン)と書き込まれている。このことから教師は3人ともに肯定的な授業体験を与える環境づくりに成功していることが伺える。

しかし協同作業の成功例とも言えるこの3人の学習過程に関して、筆者らは敢えて問題を提起することを試みる。ヒロキは授業で常にケンの隣に座り、同じ活動を行っていた。それによりケンの高い学習動機から影響を受け、当初、「なんとなく」としか感じられなかったドイツ語学習への魅力が大きくなったことが、練習問題にまで自主的に取り組み始めた経過から解釈される。しかしタカシはヒロキと同じく肯定的な学習体験をしたにもかかわらず、学習への積極性に関してはその恩恵にあずかっていない。これはどのように捉えたらいいであろうか。理由としてふたつ考えられる。ひとつは、3人グループがさらに分割し、2対1の人間関係の構図ができてしまったことである。プロジェクト前までのヒロキとケンの人間関係が良好であったことは観察から見てとれる。その中に途中から加わったタカシはケンとヒロキの間にうまく参加できなくても不思議ではない。ヒロキがケンとタカシの仲介の役目を果たしていたが、ケンとタカシとの間の関係が相互的ではなかったと考えられる。二つ目の理由としては、ケンとタカシがドイツ語授業の場で人間関係を構築せず、授業外での既存の人間関係を持ち込んだ可能性も考えられる。教室内で教師は授業環境のコーディネーターとアドバイザーに徹し、学習における〈主体-客体〉関係を回避し、出来る限りの相互作用を試みている。しかしながら《ケン・タカシ》においては、まさにケンの〈出来るヤツ〉という、教室外での評価がそのままグループ内に持ち込まれていた。このため、ケンとタカシとの間に習慣的に〈教える-教えられる〉関係が生じ、それが固定化したのではないかと¹³。さらに問題は、二人とも、その関係に疑問を感じず、与えられた役割のまま、課題をこなしている。ヒロキに関してはヴィゴツキーによって指摘された最近接領域 (Zone of Proximal Development 以下ZPD)¹⁴が適応されたと考えられる。しかしタカシに対してはその援助のベクトルは筆者らの観察に限れば多くケンからタカシへの一方通行であり、相互作用であると言い難い。またタカシも《教えられる人》の役割に不満はないのである。この点に関して余田・他(1994)も「教える人と教えられる人の関係が固定化すると、気がつかないうちに伝達主義の授業にもどりがねない」と指摘している。

ケンとヒロキ、ケンとタカシ、いずれも同じような状況にありながら、一方はZPDが達成され、もう一方では関係の固定化が認められる。まさに状況が学習内容に与える影響は多大であるといえよう。教育理念において学生には平等な権利が守られていても、現実においては学生が得る学びの質や内容は大きく変化する。従来、それは学生の責任とされてきた。しかしその状況を作り、またその状況を変えることが教室のなかで最も容易なのは教師である。状況論的学習において教師の役割は何か。「教える」という行為は誰がするのか。これは教育の正当性につながる大きな問題である。

さらに状況論的学習は、教育の場に社会的構造を持ち込む。1998年にWengerはこれまでの単一の実践協同体についての理論を拡大し、人が同時にさまざまな実践協同体に参加している〈多重成員性 multimembership〉という概念を導入した。大学という学習環境は、多くの選択科目から個人の学習カリキュラムを構築できる場合、まさに多重成員性であるといえよう。しかしながら今回の調査対象の学生たちの場合、授業を受ける学生集団の変化はないのに、学生にとっては授業科目や教師、また授業環境といった学習の器だけが入れ替わる状況にある¹⁵。よってドイツ語学習の場以外で構築された人間関係を、今回の協同学習ではそのまま学習の内容にまで反映させる結果となっている。教育という制度は、社会にみられる様々な不平等から学習者を守るための盾であったはずなのに、いつの間にか時代を経て、学習者を社会から隔離する閉ざされた門となってしまった。状況論的学習はその門を開ける鍵となり、かつ、多くの成果を挙げながらも、教育に不平等さを持ち込むジレンマを生む結果となった。このように既存の人間関係を持ち込まない場合はどうであろうか。次にその例を挙げる。

3.2.2 《マリコ・ユカ(仮名)》のケース

本節においては、シナリオドラマ・プロジェクトをすることになって初めて人間関係が生まれた二人〈マリコ・ユカ〉に注目し、彼女らが書き込んだHP上の日誌を中心に協同学習の過程を分析する。

マリコとユカはドイツ語のクラスで偶然に席を同じくするまで、お互いのことを全く知らなかった。彼女らはグループとして授業の最終課題を達成していくことになるのだが、二人が一緒に作業をし始めるのは授業半ばのことである。マリコとユカが第1回目の授業後に書き込んだ『今日の成果』¹⁶をみると、授業への不安と期待をそれぞれの言葉で語っている。ユカは「積極的に話しか

けるのは苦手なほうなので、ドイツ語の授業は大変ですが、頑張って話せるようになりたいです！」と、普段会話することに積極的ではない自分の性格を心配しながらも、授業への意気込みを述べている。一方でマリコも同じく、「授業は私の苦手なパソコンを使う」とコンピュータを利用する授業への不安を表しているが、「ドイツ語の会話を楽しむという授業もなんだか新鮮でおもしろ

く、今は授業が楽しみです」と述べている。このようにプロジェクトが始まる前までの二人の感想は、ドイツ語という新しい科目への意気込みや不安を述べるという点で一致する。また表4のアンケート結果に示されるように、ドイツ語の学習動機や授業の感想も似ている点が多い。

表4 マリコ・ユカのコメント

	ドイツ語を選択した理由	授業を受けた感想
マリコ	医学と一番関係ありそうなので。	今までは、書くことから入っていたけど、この授業は話すことから入っている。
ユカ	医学関係では結構ドイツ語が頻繁に使われるし、ドイツ語の歌を歌う機会があって、なんか不思議な言葉だなーと思ったので。	高校までは説明→問題→訂正という流れで授業が進んでいましたが、今は実施→(訂正)→更に会話という感じで、体を使って覚える感が大きいと思います。

《2005年6月8日に実施された授業アンケート結果からの引用》

では、グループとなることが決まった日の彼女らの心境を覗いてみよう。ユカはマリコに感じた気持ちを次のように表している。「普段あんまりよくしゃべる方じゃないのでちょっと大変です。これを機会に仲良くなれたらいいなあ。シナリオ作りは全然進みませんでした」。一方でマリコもユカのことを、「普段あまり話したりしない子なので、考え方も違い、今回の授業ではお互いの意見は言うもののいまいち相手の案に賛成できず、ネタがまとまらないまま終わってしまいました、仲良い子とやったら楽しいやろなーとかも思うけど、自分の世界を広げるためにも頑張ろうと思います」と言っている。教師はマリコのコメントのみに次のようにフィードバックしている。「自分を大きくするよいチャンス。楽しいのも大切だけれどそれ以上のものを何かを得られるかも。行き詰まったらヘルプに行きます」。このとき教師がマリコだけに返信したのは、ユカによるコメントの書き込みが次回の授業直前に行われたことが理由として挙げられた。二人の書き込みをみると、お互い相手に不満を感じながらも、授業の第一日目と同じく新しい変化に期待している。しかしながら、教師によるフィードバックに差が生じたこの週以後、二人の違いが少しずつ『今日の成果』や『今日の一言』に現れてくる。

翌週、二人の間でもようやくシナリオがまとまった。マリコは、「この間は、慣れない子とのシナリオ作りに正直憂鬱でしたが、時間がたつうちにだんだん楽しくなってきました。自分から楽しむ姿勢が大切なんですね。」

と協同作業の感想を書き込んでいる。マリコは先週のように意見の合わない相手とのやりとりを嘆くのではなく、自分の考え方のチャンネルを変えて作業を楽しんでおり、協同学習への姿勢を見出したようである。このコメントに対しTAは、シナリオへのコメントをするとともに、マリコが社会にでたときに必要な相手との折り合いのつけ方を経験しているのではないかと協同学習の効果を気づかせるヒントをマリコに与えている。

一方で、ユカは『今日の成果』に何も書かないまま投稿している。その週のユカにマリコと同じような発見があったかどうかについては残念ながらわからない。

シナリオが出来上がった翌週の授業はマリコとユカの第1回目のビデオ撮影である。その前日に、マリコはその意気込みを書いている。「今週やっとシナリオが完成しました。読む練習まではやったけど、立ち稽古はまだできていません。けど、パートナーとだいぶ仲良くなってきて、絶好調ですっ!! 明日はいきなり撮影なので、頑張りたいですっ。早く覚えなきゃ」。このコメントから、マリコとユカのシナリオ作りは完成までの道のりがスムーズなものではなかったことが読み取れる。しかしながら、マリコはユカとの協同作業の過程で、ユカに親近感を覚えるとともに、学習動機にも繋がったようである。一方で、ユカはビデオ撮影があった週も『今日の成果』を書いていない。つまり3週にわたってコメントしていない。ここでTAは、以前に教師がマリコへ書いたのと同じく、協同学習の効果を気づかせるコメントをユ

カへ送るが、ユカからの返信は届かなかった。

授業では各グループの1回目のビデオ撮影に関して、自己評価をすること、そして他者から評価をもらうことが義務付けられる。マリコとユカのビデオをみると、ユカが待ち合わせに遅れてくるという場面から始まり、二人がお菓子をわけあったり辞書の貸し借りをしたりという、友達同士の会話の一コマを演じている。そして自己評価を行うためにマリコとユカはクラスのHPにアップされた自分たちのビデオを再生しながら、笑い声を交ぜ話し合っている様子がみられた。

二人のビデオの自己評価をみてみると、マリコだけでなく久しぶりにユカも書き込んでいる。マリコは「落ち着いてしゃべれていたのも、とても聞き取りやすかったです。二人ともめっちゃかわいいっ。けど、ちょっと淡々としすぎていたかもしれません」と満足がいった箇所も挙げながら自分たちのビデオを振り返っている。他方ユカのコメントをみてみると、ビデオの内容に終始している。「普通に声が聞こえなかった」と、声の聞き取りやすさという点でマリコとは反対の意見を述べ、「バイクの音など、雑音もかなり大きかったのも、今回は場所ももうちょっと考えたい。台詞のない部分を結構長くとっていたので、その間に何かできたらいいかなと思います」と書き込んでいる。実際に、教師側の視点から彼女らのパフォーマンスをみると、ドイツ語の発音、会話のリズムやテンポ、表情や動きが良く、クラスのなかでも高いレベルの仕上がりであった。ふたりのパフォーマンスは、一見、教科学習に関する能力の側面では良い結果であったといえるだろう。しかしながら、「協同学習」という点についてはどうであろうか。他者と相互作用のうちに、分かちもたれた知識 (distributed cognition¹⁷) は、単なる教科書的な知識だけではなく社会的な活動に関する知識も含まれる。《マリコ・ユカ》をみると、少なくともマリコは、考え方が違うと心配していた相手との作業を進めるなかで、その相手と折り合う方法を発見した。その積極性からの相互作用は学習効果へと繋がっている。マリコの変化に現われるような、異なる価値観を持つ相手にどのように自分の考えを伝え、そして相手の考えと折衷していくか、それら他者との関わりの中で生まれる協同学習は、能力的な結果のみに注目しては見出されない。マリコの変容から、自己成長もまた協同学習の効果のひとつであるということが指摘できよう。

一方で、今回の活動に関するデータからはユカにマリコと同じ学びが起こったかは観察できなかった。しかし、

ユカのデータからは、協同学習は全ての学生にとって容易な学習方法ではなく、ユカのように他者と何かをやり遂げることに努力を要する学生の存在が確認された。このようなとき教師は学生に何ができるであろうか。対処の一つに、今回はマリコに向けてにしか行えなかった「フィードバック」がある。学生が自分の学習を振り返る過程に、教師などの第三者の参加があることで、学生は自分の考えに新たな観点を見出すきっかけを持つ。教師と個々の学生をつなぐ『今日の成果』と『今日の一言』は、学生の微妙な変化を可視化させ、かつ教師に学生へ働きかける機会を与えていた。それは出来上がったビデオ作品という「結果」に注目しては、気づくことのなかった協同学習の過程における学生の変容に目を向けさせてくれる。協同学習におけるコンピュータの役割は協同学習を進めるリソースを提供するだけではない。学生の変容に注目し学生たち個々の学びを促していくことに活用されるとき、CSCLは新たな広がりをもせいかのであろう。

4. まとめ

協同学習は教室にダイナミズムを生み出す。そこへさらにCSCLを導入して親和的な授業環境を整えることによって、学生に他者との協同作業を通じた学びの形を認識させるに至ることを、本研究は示した。例えば、アンケートやHPの書き込みにみられた協同学習に関する学生の高い評価はそのことを表している。しかしながら状況的学習論がグルーピングを通じて協同作業を通じて得られる個人の〈学び〉に大きな影響を与えることも明らかになった。詳細に作業過程をみると、ケンとタカシの間には〈ケン/教えるータカシ/教えられる〉という関係が固定化し、またユカは授業への積極的な参加が薄れていった。クラス全体をみれば完成度の高いパフォーマンスを行うタカシ、そしてユカではあるが、二人が協同学習という環境で肯定的なコメントを述べている他の学生と同じ質の〈学び〉を見出せたとは言い難い。これらの問題は、教師の役割とは一体何かという大きな問題に直結していく。《マリコ・ユカ》のデータに見られるように、学生が抱いた不安を教師ができるだけ早くキャッチし援助することで、協同学習が学生に与える意義も変わってきている。これは協同学習において、教師が学生の心理状態を常に把握し、それに応じた授業環境をすばやく整えることが期待されていると言えよう。しかし教師は授業環境のみに労力を裂くわけにはいかない。《ケ

ン・タカシ》においては、教育の平等を守るために学習内容に関する教師の介入が必要である。つまり協同学習においても、教師が適切に教授することで、学生内での〈教える－教えられる〉関係の固定化を回避できる。このように教師が教え、また環境を整える教授モデルとしてコリンズとブラウンら（1989, 1989）によって提唱された認知的徒弟制がある。これは場合によっては学習と教育が相容れない状況論的徒弟制の発展形態として捉えることができる。この認知的徒弟制と状況論的徒弟制との大きな違いは、このモデルがもはや〈学習理論〉ではなく、〈教授モデル〉であることである（福島 1998）。教師は教授しながら、学生が自律的に学習する環境を整えていくことを求められている。ここで留意しなければならない点として、教室における教師と学生の人数比が挙げられる。多くの一般教養科目や必修外国教育科目では、教師が全ての学生に十分に目が行き届く人数設定ではない。例えば本学のドイツ語の授業では、教師1名に対し40数名もの学生が受講している。このような大人数の学生に対して認知的徒弟制に基づいた教授モデルで授業を行うとしたら、それは一人の教師で到底成し得るものではない。そこで、コンピュータの利便性がみえてくる。その点において、本研究が授業を分析することで示したCSCLの実践から示唆できることは、CSCLは学生の協同学習を促すとともに、TAや外部の専門家を含めた教師側の協同教授を支援するという可能性である。今後、教室の外とも繋がる包括的なCSCLの実践研究が期待される。

注

- 1 本稿では、補足的なデータとして提示するに留める。
- 2 TUFSS言語モジュールは、東京外国語大学が開発したインターネット上の言語学習教材で、ドイツ語以外にも16言語の教材が公開されている。詳細は<http://www.coelang.tufs.ac.jp/modules/>参照のこと。（2005.12.27最終アクセス）
- 3 実際に、多くの学生が、授業外の時間にTUFSSにアクセスしたり、自分たちだけでなく他のグループのシナリオやビデオに目を通したりした痕跡がアクセス記録によって観察された。
- 4 このようなプロジェクト型授業においてTAは、教師の補佐として指示を仰ぎながらサブコーディネータとしての立場を取る。詳細は森・岩居・大前2003を参照。
- 5 「Moodle」については、2.2節で詳述する。
- 6 Moodleの詳細については、<http://moodle.org/>を参照のこと。
- 7 カナダ・ヴィクトリア大学で開発された、Webベースの練習問題を手軽に作成することができるソフト。Moodleの「ホットポテトクイズ」では、HotPotatoesで作成されたファイルをそのまま読み込むことができる。HotPotatoesについての詳細は<http://hotpot.uvic.ca/>を参照のこと。
- 8 トライアングレーションとは、複数の理論・手法・リソースを組み合わせる研究手法である。
- 9 意味世界とは、この場合、個々の人々が自分の体験を通じて培った価値観で理解している空間を指す。
- 10 アンケートは6件法を用い、いわゆる「普通」などの肯定的もしくは否定的のどちらであるか判断できないような評価を学生が選択できないようにした。また記述欄を用いて、その質問ごとの感想も書き入れてもらった。
- 11 〈他グループ評価〉に関しては今後の改善努力のためにも辛口のコメントをするようにと教師から指示があったにも関わらず、誉め言葉が多く並んだ。TAは〈演技に対する感想〉ではなく、〈他者だから分かる内容的な欠点を指摘する批判的評価〉を書くよう学生に促すが、それに対して教師は今現在の学生のドイツ語知識では内容評価は難しく、表面に現れてくることを評価することで精一杯であること、また他者から肯定的な評価を得ることも大事な学習体験であり、学習動機につながるのと2点の指摘をする。事実、「ほめられたところはそれをさらに生かせるように頑張りたいです」や「楽しそうにやっていたよかった。」という意見が多かったので次回も楽しそうにやりたい」などの感想があった。
- 12 「コンピュータでの学習支援は、このような授業方法に適していると思いますか」
とても適している（54.3%）、適している（37.1%）、どちらかといえば適している（8.6%）
「友達との協同作業を通じて 自分の学習が進んだ と思いますか」
とても進んだと思う（40.0%）、進んだと思う（45.7%）、どちらかといえば進んだと思う（14.3%）
- 13 ケンと主に二人の仲介役を務めているヒロキの間でもこの関係は固定化する可能性も有り得たが、ヒロキはその固定化を回避する発言やタカシにアドバイスするなどの行動が多くみられた。ヒロキに関する分析は興味深いものであるが、本稿では言及しない。
- 14 個人で実行不可能な領域の中には、他者の援助を得られれば実行可能になる分野が存在することをヴィゴツキーは指摘している。
- 15 対象とする学生は1回生であり、ほとんどの学生が同じ必修科目や一般教養科目を履修している。
- 16 データの出典は『今日の成果』、『今日の一言』のコメント及びアンケート結果である。
- 17 既存意識が一樣でないこのメンバーが協力して課題にあたることによって、知識が共有され、集団としての認知が形成され、問題が解決される。この時、学習者は集団として共有された知識を内化していく。（稲葉・豊田1999）

参考文献

- 稲葉晶子・豊田順一「CSCLの背景と研究動向」『教育システム情報学会誌』Vol.16. No.3, 1999, pp.166-175.
大島律子・大島 純・村山 功「CSCL環境における参加構造の

- 統制と対話ルールの教示が学習に及ぼす結果」『日本教育工学雑誌』Vol.26 (2), 2002, pp.55-64.
- 佐伯 胖・湯浅良雄「教育におけるコンピュータ利用の新しい方向 —「わかちもたれた知能」と学習者協同体の形成—」CEIC, 1998.
- 佐藤郁哉『フィールドワークの技法 —問いを育てる, 仮説をきたえる』新曜社, 2002.
- 志水宏吉『教育のエスノグラフィー —学校現場の今—』嵯峨野書院, 1998.
- D.W.ジョンソン・R.T.ジョンソン・K.A.スミス 関田一彦(監訳)『学生参加型の大学授業 —協同学習への実践ガイド』玉川大学出版部, 2001.
- 智原哲郎「大学における英語教育と教養教育の統合」『新しい教養教育をめざして —大学教育学会25年の歩み 未来への提言』大学教育学会25年史編纂委員会, 2004, pp.260-265.
- 中原 淳「語りを誘発する学習環境のエスノグラフィー」『日本教育工学雑誌』Vol.23 (1), 1999, pp.23-35.
- 中原 淳「学習環境とエスノグラフィーをめぐるOverview」
<http://www.nakahara-lab.net/phase1.html>, 1996 (2005/12/15参照)
- 福島真人「モラトリアムとしての学校と教師 —徒弟制モデルとその限界—」『教師像の再構築』岩波書店, 1998, pp.191-214.
- フリック, ウヴェ (小田博志/山本則子/春日常/宮地尚子訳)『質的研究入門 —人間科学のための方法論—』春秋社, 2002.
- 箕浦康子(編)『フィールドワークの技法と実際 マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房, 1999.
- 森 朋子・岩居弘樹・大前智美「CALL授業実践レポート —教師・TAの役割」『2003 PCカンファレンス論文集』コンピュータ利用教育協議会, 2003.
- 余田義彦・山野井一夫・中山和彦・東原義訓「グループウェアは学校教育に何をもたらすか? —社会的構成主義の視点からの考察—」『科学教育学会第18回年会論文集』科学教育学会, 1994.
- Brown, J.P., Collins, A. & Duguid, P.. "Situated cognition and the culture of learning" *Educational Researcher*, Vol.18 (1), 1989, pp.34-42.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E.. "Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics." In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Lawrence Erlbaum Assoc Inc, 1989, pp.453-494.
- Duff, P.. "The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream". *Applied Linguistics*, 23 (3), 2002, pp.289-322.
- Flick, U., Kardorff, E.v., & Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung : ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, 2000.
- Jaspersen, M. & Iwai, H.; "PowerPoint und DaF. Mediengestützter Deutschunterricht an einer japanischen Universität", *Info DaF*, DAAD, 2002. pp.550-555.
- Lave, J. & Wenger, E. "Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation" Cambridge Univ.Press, 1991. (邦訳) 佐伯 胖『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書, 1993.
- Koschmann, T., (Ed.) *CSCL: Theory and Practice*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- Norton P.B.. "Language, identity, and ownership of English". *TESOL Quarterly*, 31 (3), 1997, pp.409-450.
- Vygotsky, L.S. *Mind in Society*. Cambridge, Harvard University Press, 1975
- Wenger, E.. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. 1998
- (もり ともこ 大阪大学大学院・
言語文化研究科博士後期課程 3年)
- (しんじょう あいみ 大阪大学大学院・
言語文化研究科博士後期課程 1年)
- (いらい ひろき 大阪大学
大学教育実践センター・教授)