

# 日本人英語学習者が参加する実践共同体の 機能の変容に関する考察

長尾明子

熊本大学社会文化研究13 別刷

2015

熊本大学大学院社会文化科学研究科

# 日本人英語学習者が参加する 実践共同体の機能の変容に関する考察

長 尾 明 子

## 1. はじめに

本研究は、日本の大学での英語学習実践共同体に初めて参加する日本人学生が、(1)学習者はどのように共同体の他のメンバーと関わり合い、意味の生成 (meaning-making) を経験しながら言語能力を伸ばしていくか、(2)学習者がどのようにして周辺の位置から中心的な位置に移行するのか、を明らかにする為に、Lave and Wenger (1991) の学習観モデルを使い、質的研究に基づいて、英語学習者の学びの経過を継続的に記録する。また、Lave and Wenger (1991) の実践共同体が、どのように英語学習環境内で生成し発展するかという観点から、実践共同体の機能や活動パターンと、学習者の参加の程度を明らかにする。

語学学習環境である教室において、言語知識は重要な道具である。これまで、学習者が知識や技術を習得または学習するということは、個人の脳内で発生することであると解釈されてきた (西口, 1991, p. 9; Lave & Wenger, 1991; 木林・金, 2004, pp. 163-168)。知識の移行とは、教員が持つ知識を学習者へ移行するとし、この現象を学習と認知していた。しかし、近年のESL (English as a Second Language: コミュニケーションが基本的に英語で行われる国における、移民や非英語圏から来た人々にとっての英語を指す言葉やその教育)、EFL (English as a Foreign Language: 外国語としての英語、教室外で英語が使われていない国での英語や英語教育) や、Applied Linguistics (応用言語学) などの研究分野や、TESOL (Teaching of English to Speakers of Other Languages: 英語教授法)、TEFL (Teaching English as a Foreign Language: 英語が母国語ではなく、一般的に使われていない国、例えば日本などにて英語を教えること) などの英語教育学に関する研究分野では、学習や知識の習得とは学習環境、使用する道具、人間関係、たとえば教室内の机といった物理的な物から人の会話パターンといった概念を含めた社会的記号、人々といった周辺状況の中に埋め込まれているという考え方に移行傾向にある (西口, 1991; Oliver & Herrington, 2000, p. 189; 田中, 2004, pp. 171-193; 木林・金, 2004, pp. 163-168; 永田・渡邊・大石, 2012)。学習とは、コミュニティの中で、人々が共通目標や情報を共有したり、グループ活動に参加をしたり、問題解決、ネットワークを拡張したりすることである (Lave & Wenger, 1991)。

この様なコミュニティは、Lave and Wenger (1991) が提唱した実践共同体として知られている。近年約20年間、多様なコミュニティ、特にビジネス関連を背景とするコミュニティを対象に、実践共同体の仕組みや活動パターンに関する研究が行われてきたが、その具体的内容を可視化することは容易ではない (Lave, 1991)。特に、実践共同体の全体像、実践共同体の活動パターン・構成要素の具体例、実践共同体の生成・発展の過程についての研究は数が少ない (Riberio, 2011)。従って、

特定の実践共同体を事例とした研究が必要とされる分野である (Riberio, 2011)。そこで、日本におけるEFL環境内に実践共同体がどのように埋め込まれているのかを理解するために、実践共同体持続のために必要な要素を明確化すること、EFL学習環境内の実践共同体がどのように発展するかを継続的に観察し分析を試みる必要がある。言語学習環境内の実践共同体の要素や活動パターンを理解することは重要であり、その理解は学習者の学習を促進させ、より効果的なクラスルームマネジメントにつながると考えられる。

本稿では、はじめに、日本の大学での英語クラスにおける、Lave and Wenger (1991) の学習観モデル及び実践共同体の可視化の為に、質問紙調査を行う。次に、学習者の参加の度合いを可視化するために、学習者の自由記述文章を使用してテキストマイニング分析を行う。

本稿の構成においては、活動理論、状況的学習、実践共同体の理論的概念に関する「先行研究」について記述し、次に、「研究課題」、質問紙調査と自由記述文を扱った「研究方法」、「分析結果」、「考察」、「おわりに」について述べる。

## 2. 先行研究

この項においては、Lave and Wenger (1991) の実践共同体の学習観、活動理論、状況的学習についての概念を検討するとともに、本研究に求められる理論的基盤を明らかにする。また、活動理論、状況的学習、そして実践共同体は不可分の関係にあるので、これらの概念相互の関係性を具体的に記述する。さらに、先行研究事例についてもレビューし、本研究の方向性と独自性について述べる。

### 2.1 活動理論

一人ひとりとは社会と相互的に結合しており、この個人が自身を発達させるには社会的実践への参加が不可欠であるという考え方が、活動理論の根本にある (レオンチェフ, 1980)。活動理論とは、参加者自身が多様な社会的実践の中で、彼ら自身の生活活動のシステムを自己分析し構築することを助け支援してゆくための考えや道具について明確にしようとする理論である (山住, 2012)。人間は、自分の外の世界に対して媒介物を通して働きかけることを「活動」と定義した (レオンチェフ, 1980)。つまり、活動とは、個人だけの作業ではなく集団的な作業で成り立つため、集団活動システムにおける理論とされる (レオンチェフ, 1980; 小川, 2009)。活動理論は別名で文化・歴史的活動理論と呼ばれており、集合体、文化、歴史的文脈の中に人々の行為や活動は埋め込まれていると考える (森岡, 2001)。活動理論とは、参加者の活動や行為を理解するためだけの理論ではなく、参加者が集合体に参加することにより、その集合体を変革し、参加者のアイデンティティーを変革するための理論である (杉万, 2006)。

この人間の「活動」と「行為」は密接な関連がある。たとえば、学習者がはじめ興味を示さないままタスクに取り組んでいる場合の課題遂行過程は「行為」と呼ばれる (森岡, 2001)。ある時点から、学習者はその課題自体が面白くなり知的興味を維持しつつ課題遂行した場合、これを「活動」と呼ぶ (森岡, 2001)。活動理論を大学教育にあてはめる場合、実践コミュニティに参加している大学生、教員、専門家などは区別をつけずにチーム全体を学習者とする (山住, 2007)。活動理論は知識を伝達することが教員の役割ではなく、参加している全ての学習者たちの協働によって新しい知識の実践と創造が行われると考える (山住, 2007)。本稿では、これらの活動理論の概念を反映させた授業実

践と分析を行なう。

## 2.2 状況的学習

活動理論と類似した理論に状況的学習理論がある。人間の活動は「社会的・文化的・歴史的な文脈に埋め込まれたものである」（諏訪, 2007, p.96）という概念を「状況論的アプローチ」と呼ぶ。高木（1999）は、状況論的アプローチは学際的研究活動の一つであり、主体と状況の協調的關係を通し「現場の認知」を理解することができると述べた（p.38）。状況的学習とは、学習者が特定のコミュニティに参加し、その参加を学習の過程とみなす（Lave & Wenger, 1991; 金光, 2009）。また、状況的学習とは、新人がコミュニティに帰属するメンバーにより受け入れられ、社会的・文化的な実践を得て経験豊かな参加者になるプロセスを通して学習するという社会的過程のことである（Lave & Wenger, 1991; 金光, 2009）。Lave and Wenger（1991）は、コミュニティメンバーとの持続的な相互交流が発生する集団に所属する経験の浅い参加者達が社会的実践に参加し、他のメンバーとやり取りを繰り返すことで徐々に一人前になっていく過程を捉える学習観を提示した。「活動理論」は Lave and Wenger（1991）の状況的学習から援用した用語である（諏訪, 2007）。状況的学習論では、個人が単独で行っているような活動、たとえばエッセーを執筆する活動などであっても、その活動は社会的・歴史的・文化的な文脈に埋め込まれたものであると解釈する（諏訪, 2007）。この点が活動理論と状況的学習理論の共通点である。また、学習というものを、単に学習者の頭の中で起きている現象と捉えるだけではなく、共同参加の過程や状況に埋め込まれていると考えた（Lave & Wenger, 1991）。人間の学習や活動を特徴付けることは、その人間がコミュニティに参加し実践することである。参加と実践だけではなく、参加・実践するために必要なルール、コミュニティ内の役割、道具などのその他の要素を含めて分析するべきだと主張した（Lave & Wenger, 1991; Mikan, 2006; 木林・金, 2004; 諏訪, 2007）。

活動理論の概念に、状況的学習と類似した概念が含まれる。たとえば、実践共同体内に所属する学習者や教員などといった主体と対象と呼ばれる参加者だけでなく、教材、パソコン、音声といった道具や規則などの広範囲が含まれ、これらの道具や規則のことを semiotic resources (meaning-making 意味生成のための社会的記号・記号論的資源) と呼ぶ（Lave & Wenger, 1991; 杉万, 2006）。コミュニティメンバーはこの semiotic resources を共有し、課題を遂行や問題解決などの目的のために理解し使用することができるようになる（Lave & Wenger, 1991）。新人が経験豊かな学習者へ移行するために必要な要素、たとえば、ルール・参加者のコミュニティ内の役割・道具などについては、実践共同体により異なることが予想される。そこで、日本人大学生が参加する英語学習実践共同体の中でどのような要素が必要とされるかを分析することが求められる。

## 2.3 実践共同体

実践共同体とは、集団メンバーとの間で技巧と知識の習得が可能になる環境のことである（Wenger, 1998）。その実践共同体の中でメンバー達は社会的実践やその社会で生きていく為に必要な情報や、それらの情報を有効に活用する能力を育成しながら成長を続ける（Wenger, 1998; Mikan, 2006）。所属する実践共同体のメンバーとなり貢献する為に、新メンバー達は所属する実践共同体にふさわしい多様な記号論的資源 (semiotic resources)、たとえば、物質、社会、文化といっ

た意味生成のための社会的記号を自分達のものにして、社会活動に参加する必要がある (Halliday, 1978; Mican, 2006)。実践共同体を分析するということは、参加者がこの特定の実践共同体内で学ばなければいけないこととは一体何なのかを理解することと同一である (Wenger, 2002)。Wenger, McDermott and Snyder (2002) の研究は、実践共同体の定義を包括している。実践共同体の概念は、コミュニティに参加する人々は共通点を持つこと、参加者は一連の問題に取り組み、特定のトピックに関して熱意を持っていることが特徴であると定義した (Wenger et al., 2002)。参加者は物事に実践的に参加することにより、所属するコミュニティ内での知識と技術を深めるとする (Wenger et al., 2002)。Lave and Wenger (1991) の実践共同体の学習観モデルに関する研究は応用言語学等の分野において研究が進められてきた。しかし、実践共同体の機能や活動パターン、その発生と成長に関しては、さらなる研究が必要である (Lave, 1991; Riberio, 2011)。

## 2.4 コミュニティメンバー: Core, Active, Peripheral メンバー

Lave and Wenger (1991) の実践共同体に関する参加度合いや、実践共同体内での参加者の役割は、どのコミュニティ内でも見つけることができる (Flowerdew, 2000)。参加者の役割は参加の程度と過程により分類できることから、参加と学習の間に密接な関係があることがうかがえる。参加の程度は、中心的に参加する人々、アクティブに参加する人々、そして周辺的に参加する人々の3段階に分類できる (Wenger, 2002)。中心的に参加する人々をCoreメンバー、比較的に参加する人々をActiveメンバー、そして、周辺的に参加する人々をPeripheralメンバー (周辺参加者) と定義する。Peripheralメンバーの役割や特徴に関する研究は多い (Lave & Wenger, 1991; Wenger et al., 2002; Zhang & Storck, 2001; 田中・前田・山田, 2010)。しかし、CoreやActiveメンバーについては「リーダー的な存在」や「コーディネーターの役割を担う存在」などの記述が多く、その役割の説明については具体性に欠ける (Wenger et al., 2002, pp. 56-57)。また、実践共同体内のCoreメンバーを対象とした研究は存在するが、その実践共同体はオンラインネットワーク上の学習コミュニティを対象としており、本稿が研究対象とする英語学習者が参加するクラスルーム環境を対象としている研究は多くない (Agterberg, Hooff & Huysman, 2011)。Coreメンバーは、主に帰属するコミュニティのリーダー、コーディネーターの役割を担い、帰属するコミュニティ全体からどのような事を期待されているかについて熟知していることから、実践共同体内で生き残るための多角的な知識や技術を取得している (Wenger et al., 2002)。

Coreメンバーの特徴である「多角的な知識や技術の取得」の内容は実践共同体ごとに異なると予想される。既存の定義では具体性に欠け、本研究で取り扱う実践共同体にあてはめることは困難であることが予想される。そこで、本研究では日本の英語学習環境に沿った実践共同体の実態を可視化することを試みる。また、Coreメンバーはコミュニティの10～15%を占めるとされる (Wenger et al., 2002)。Activeメンバーは定期的にミーティングなどに参加するが、帰属するコミュニティ内で通用されている知識、技術、及び参加者自身の経験値においてはCoreメンバーと比較し不十分である (Wenger et al., 2002)。Activeメンバーは帰属するコミュニティの15～20%を占めるとされる (Wenger et al., 2002)。Peripheralメンバーは帰属するコミュニティの大部分を占めるとされる (Wenger, 1998; Wenger et al., 2002)。しかし、参加度合いに関する割合は普遍的な数値であるのか、状況により変化する数値であるのか疑問である。従って、「日本の英語学習環境」という場面

を設定し、この場面に適切な参加度合いの割合（数値）を提示することが必要である。

## 2.5 正統的周辺参加者 (Legitimate Peripheral Participants: LPP)

正統的周辺参加とは、実践共同体に参加し他メンバーとインタラクションを通して学ばれる知識と技能の初期のプロセスのことである (Lave & Wenger, 1991)。正統的周辺参加は、教育の形態や教授法でもなく、学習についての一般的分析概念のことである (Wenger, 2002)。正統的周辺参加とは、あるコミュニティーに初めて参加した人々は、最初は周辺の仕事を体験しながら熟達者がこなしている重要な仕事を観察、実践することにより徐々に「周辺の」な位置から「中心的」な役割を果たすようになることを示す (Wenger, 1998)。つまり、コミュニティー内の新人は経験者の言動や行動を観察し真似をすることにより、経験ある参加者へと移行するということである。「正統性」とは参加者が実践共同体内で他のメンバーから実践や活動への参加を認められているということを意味する (Lave & Wenger, 1991; 松本, 2012, p. 165)。「周辺性」とはその参加者は実践共同体または参加度合のどこに位置付けられているかを意味する (Wenger, 2002)。つまり、実践共同体内でその成員はどのような役割を担っているかを意味する。さらに「参加」とは、参加者はどのような参加形態をとるかを意味する (Wenger, 2002)。

この正統的周辺参加とは「学習」を理解する一つの方法であり、これまで見過ごされていた学習者の学習経験と過程の側面に焦点をあてることで、教育改善へつなげることを本来の目的とする (Lave & Wenger, 1991)。学習とは単に文脈から外れた知識や技術を獲得することではなく、参加者が知識や技術が埋め込まれている実践に参加することにより得られる能力である (Wenger, 2002)。「従来、学習とは、個人の頭の中で知識や情報処理にすべてを帰着させると考えられ、学校の中では、教師の頭の中にある知識が生徒へインプリントされることが学習と捉えられてきた。しかし、正統的周辺参加論では、熟練というものは親方の頭の中にあるのではなく、徒弟制度に言う親方を取り巻く環境の中にある、つまり状況に埋め込まれているものとした」(高尾, 2007, p. 110)。学習は、学習者の頭の中での知的能力や情報処理過程だけを意味するのではなく、コミュニティーメンバーや参加するコミュニティー自体との連続した相互交渉を定義とする (高尾, 2007)。本稿では、「学習」とはコミュニティーメンバーや参加するコミュニティー自体との連続した相互交渉を経験することで習得されるものであると定義する。

## 2.6 正統的周辺参加の特徴に関する研究

正統的周辺参加者の特徴の一つは、ミーティングや討論に不定期に参加するが、CoreやActiveメンバーのインタラクションを観察する傾向にある (Lave & Wenger, 1991)。田中・前田・山田 (2010) は、私立大学3・4年生168名を対象に学習と自己のアイデンティティ形成について正統的周辺参加論を応用し質問紙調査、そして正統的周辺参加論に基づく大学ゼミを対象にインタビュー調査を実施した。インタビューデータの分析では、正統性の認知と参加形態に関わる特徴的な語りが提示されている。例えば、「ゼミに対しての計画性は全然できてないですね」や「計画性がないんで」と言う学習者の発言がみられた (田中・前田・山田, 2010, p.7)。このような学習者の発言は、自らが関わる実践参加を「他人事としての活動」として捉えている傾向があり、これらの学習者を正統的周辺参加者の特徴として提示している (田中・前田・山田, 2010)。他人事としての出来事を「自分事

としての活動」へと移行する過程を、正統的周辺参加者から Active または Core メンバーへ移行することと位置付けている（田中・前田・山田, 2010）。

## 2.7 まとめ

Lave and Wenger (1991) の実践共同体における学習観はこれまでの教育や学習の定義に多大な影響を与えてきた。その影響とは、ティーチングには限界があることの受け入れと、教育理論的枠組みとして、学習とは個人の活動であるという認識は正統であるということだ。Lave and Wenger (1991) が提示した実践共同体の概念の目的は、学習とは計画された機械的な認知伝達のプロセスではなく、学習は状況に埋め込まれていると強調した。さらに実践共同体の概念は物理的に人々がグループを作るという意味であると解釈されていた。コミュニティーの定義は、活動システムに参加する、つまり、参加者が何をしているのか、参加者にとって生活するそして自身が帰属するコミュニティーの意味は何かについての理解を共有することである（Lave & Wenger, 1991）。

このように、Lave and Wenger (1991) の実践共同体における学習観がこれまでの教育や学習の定義を変容させてきた。しかし、Lave and Wenger (1991) の実践共同体の学習観を、日本の大学での英語学習環境に参加する学部生を対象にした研究は数少ない。現代の英語教育では実践に関する研究が求められる傾向が強くなっており、研究者は授業実践現場と理論との間を行き来し、さらに実践したことを第三者的な見地により分析し、書く行為により深い自己内省を導くことで、自身の授業だけではなく研究の質的向上を図ることができる（中田, 2011）。

さらに、日本における英語教育学研究を対象とした質的研究はこれまでも実施されてきた。しかし、英語教育における研究の多くは量的研究が主であり、質的研究を中心とした学術論文の掲載数は極めて少ないことが現状である。発達的な変化を捉えるためには測定する事が不可欠であり、ある事例がどのようなタイミングで、どの状態の時にそのような事例が発生するかを解明するには、その事例に対して継続的に記録していくことが不可欠である（麻生, 2013）。山崎（2013）は、調査対象となる学習者や事象が長期的に徐々に変容する研究においては、質的研究は適切であると述べている。

これらのことから、本研究内容は、Lave and Wenger (1991) の実践共同体と学習観モデルを応用し、日本人大学生である英語学習者が初めて特定の実践共同体参加する際、学習者がどのように周辺的位置から中心的位置に移行するのかを明らかにする為に、英語学習者の学びの経過を継続的に記録する。社会実践論的な学習観である Lave and Wenger (1991) の実践共同体および状況的学習理論を言語学習環境へ応用し議論を展開することで、新しい学習観への転換が意味することを考察する。

## 3. 研究課題

Lave and Wenger (1991) の学習観モデルを応用し、日本人大学生である英語学習者が初めて特定の実践共同体に参加する際、学習者がどのように周辺的位置から中心的位置に移行するのかを明らかにするために、英語学習者の学びの経過を継続的に記録する。本稿では、次の2つの研究課題について分析することを試みる。

(a) 特定のクラスルーム内で、Lave and Wenger (1991) の学習観モデル及び実践共同体自体がどのように生成され発展していくか、及び英語学習環境内における実践共同体の機能とその仕組みについ

て可視化すること。

(b) 学習者が特定の実践場面に参加している際に、学習者がどのように自身のことをCore, Active, Peripheralメンバーであると認識するかについて自由記述文章を分析し可視化を試みる。

## 4. 研究方法

### 4.1 研究対象者

研究協力者は、私立大学経営学部1年次英語必修科目を履修している217名であり、実践共同体AからGの7つの習熟度別クラスを対象とする(表1参照)。彼らは、特定のグループメンバーと共に週4～7回の語学の授業を通年履修する。これらの学習者は、過去に、Feez(1998)の学習サイクルに基づいたジャンルアプローチを導入したライティングやリーディング実践に参加した経験は少ないと判断し、本研究対象者となった217名の学習者を新人として定義した。書き手や読み手が所属する実践共同体内で使用される特有の言い回し方や専門用語は、文書や口語にパターン化されており、これを「ジャンル」と呼ぶ(Swales, 1990)。ジャンルアプローチとは、文書を書いたり話したりする際、実践共同体などの社会的コンテクストに応じた構成、そして語彙などの選択に対する認識を高めながら書いたり話したりする能力を養うことを目的とする学習アプローチである(根本, 2012)。

本稿では、実践共同体Gに所属する学習者27名を研究対象とする。本研究の授業実践者及び分析者である教員は実践共同体Gに参加する学習者に1週間に2回の授業を担当する。このことから、他の実践共同体に参加する学習者よりも、より深い人間関係の構築及び細かな授業観察が実施できることを想定し、これらの学習者を分析対象として抽出した。

表-1 研究対象者 (n=217)

実践共同体 (クラス)	n	英語能力指標	実践授業・研究期間
A	39	IM	2013年4月～2013年7月
B	30	PI	2013年4月～2013年7月
C	28	IM	2013年4月～2014年1月
D	35	PI	2013年9月～2014年1月
E	32	IM	2013年9月～2014年1月
F	26	UI	2013年9月～2014年1月
G	27	IM	2014年4月～2014年7月
合計	217		

Note: UI=TOEIC 550～840, IM=TOEIC 450～550, PI=TOEIC 200～400

### 4.2 ジャンルアプローチの実践と実践共同体

本研究ではジャンルアプローチを導入したライティング活動を実施した。ジャンルアプローチとは、テキストと場面の関係を重視し、言葉は目的を達成するための手段であるという概念から生まれた。「ジャンル」とは、特定のコミュニティ内で生活するメンバー同士、または外部の人々との間で繰り返して現れるイベントであり、特定の目的を共有するディスコースのことを示し、この「ジャンル」はインタラクションやコミュニケーションを繰り返し実践することで認知される(Swales,



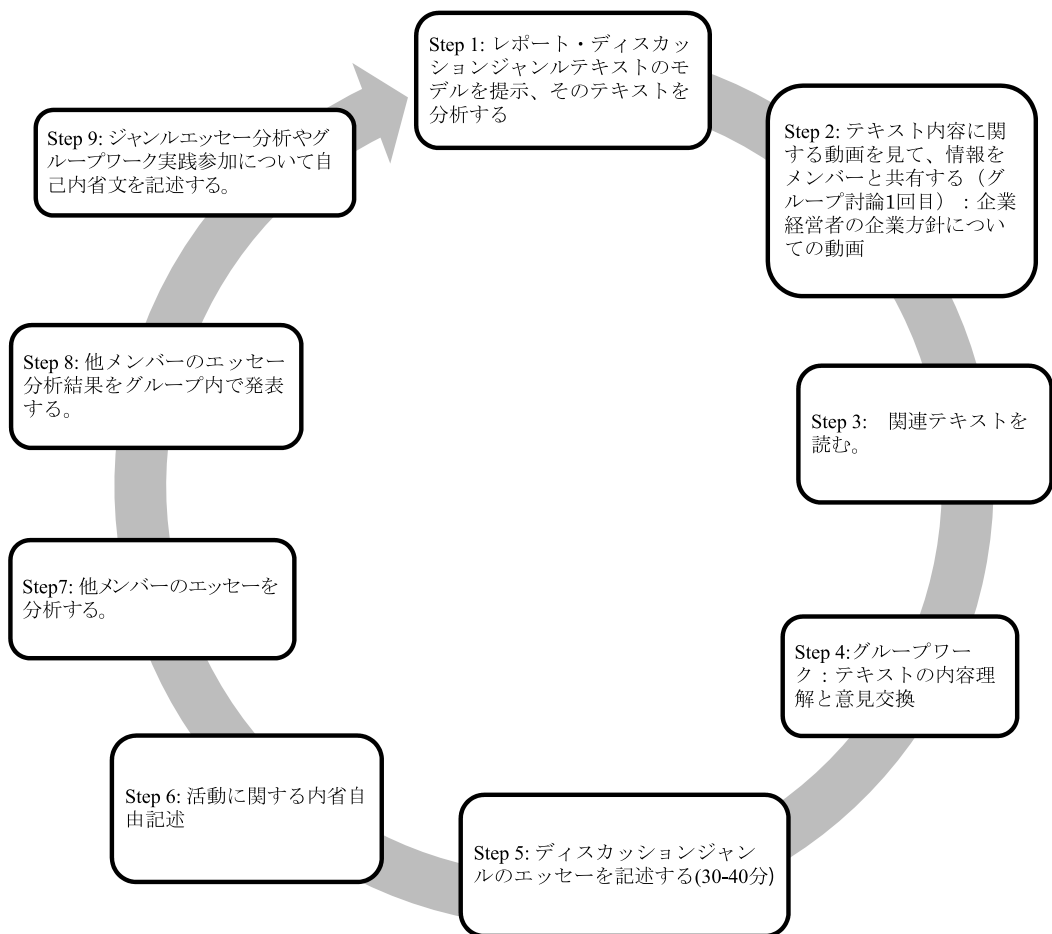
1990; 大島, 2003)。コミュニティー参加者達はその集団内で明確かつ具体的な目的を共有し、メンバー間でのコミュニケーションを取る際の共通のメカニズムを提供し、多様のジャンルを使いこなすことができる (Swales, 1990)。参加者は、それらのジャンルを使いこなす為に必要な言語能力を維持する (Swales, 1990)。Bruce (2011) は、ジャンルアプローチを導入した学習を経験することは、英語学習者がテキスト構成やコミュニケーション方法を学習し、実際に使えるように実践参加する際、コミュニティーにおけるメンバーシップ概念が重要となると指摘し、ライティング、コミュニティーそしてメンバーシップの要素には相互関係性があると報告している。これらのジャンルに関する特徴や特性と実践共同体の学習観の特性には類似性がうかがえる。

本稿のジャンルアプローチを導入したライティング実践方法は、Government of South Australia Department for Education and Child Development (2011)、The University of Adelaide English Language Centre Pre-Enrolment English Program Course (2013)、Srinon (2011)、中野 (2010) の研究で取り扱われている実践方法を参考にした。さらに、Feez (1998) の学習サイクルを基盤に授業実践プランを作成した。Feez (1998) の学習サイクルは、(1) Building the context (導入)、(2) Modelling (ジャンルテキストのモデル提示)、(3) Joint construction of the text (ジャンルテキストの構成や言語的特徴の説明と分析)、(4) Independent construction on the text (学習者が特定のジャンルエッセーを記述する)、(5) Linking related texts (ジャンルテキストと他のテキストとの関連性について考える) である。ジャンルアプローチと学習サイクルを授業実践に取り入れることで、実践共同体の中では教師が生徒に教え込むというモデルからの脱却をはかり、学習者は先輩や同僚などの関係者などとのやりとりの中で学ぶことができるとされる。授業実践に参加している学習者は多くのペアー及びグループワークを通して、インタラクション機会を増やすこととなり、これが実践共同体内のメンバーとの人間関係に何かしらの影響を与えると仮定できる。

### 4.3 授業実践の概要

本研究の学習者達は、グループワークを通してジャンルアプローチを導入したライティング実践に参加をした。学習者は、「リカウントジャンル (recount genre essay; 振り返り)」、「説明文ジャンル (explanation genre essay)」、「ディスカッションジャンル (discussion genre essay)」の3回のライティング実践に参加した。本稿では「ディスカッションジャンル」を取り扱う。ディスカッションジャンルとは、ある事例に関して賛成と反対の両方の意見を書くタイプのテキストであり、このジャンルの構成は、(a) イントロダクションでは、取り上げる事例や問題に関する一般的情報の説明を記述、(b) 第2と第3パラグラフでは賛成と反対意見を記述、(c) コンクルージョンには、要約と書き手の意見を記述する。

次に、本研究で実践した授業の流れを記述する (図1参照)。はじめに、(1) ディスカッションジャンルのテキスト構成と言語的特徴のモデル提示する、(2) 導入：テキスト内容 (企業経営者の企業方針に関する内容) に関する動画を見て、情報をメンバーと共有する (グループ討論1回目)、(3) 企業経営戦略に関する英文テキストを読み、グループ内で情報共有する、(4) ディスカッショントピック「顧客の声を聞く企業は成功する」に関して、賛成と反対意見についてグループ討論を実施する (グループ討論2回目)、(5) ディスカッションジャンルエッセーを記述するであった。その後、学習者は、グループディスカッションやライティング実践参加に関して自己内省文記述した。



図－１ 第13週目と第14週目に実施したジャンルアプローチレッスン授業の全体像：  
ディスカッションジャンル実践（Feez（1998）の学習サイクルに基づく）

#### 4.4 データ収集

研究課題(1)実践共同体の機能や活動パターンを可視化するために、質問紙データを収集した。研究課題(2)の学習者の実践共同体の参加度合いを分析するために、学習者の自己内省自由記述文を収集した。これらのデータは2014年4月から2014年7月の期間に収集された。質問紙調査は、研究期間の初期・中期・後期（2014年4月中期、2014年6月初期、2014年7月中旬）の3回実施し、授業開始から約10分間を使用し学習者に回答してもらった。自己内省記述文は研究期間に10回程度実行した。学習者は、授業実践に参加した直後に内省文書を記述した。自由記述文に使用した時間は約30～40分である。本稿では、10回の学習者自由記述文のうち、研究期間後（2014年7月1日、第13週目）に収集したデータを分析対象とする。本研究参加者は、授業実践教員及び分析者から事前に研究目的及び結果データを使用する際は回答者が特定できないように配慮すること、及び回答内容は成績に影響しないことを伝えられた。調査協力者である大学生全員を対象に、インフォームドコンセントと研究内容・研究手続きについて書かれたインフォメーションシートを使い、研究事前に参加者全員が

ら研究参加に関する承諾を得た。

## 4.5 データ分析方法

### 4.5.1 質問紙調査

質問紙調査と内省自由記述文のデータを使用しテキストマイニング分析を行った。特定のクラスルーム内で、Lave and Wenger (1991) の学習観モデル及び実践共同体自体がどのように生成・成長していくか、及び英語学習環境内における実践共同体の機能とその仕組みについて可視化をするために質問紙調査を実施した。質問内容は、Ribeiro (2011) で使用されたインタビュー質問内容の一部を修正し使用した (pp.229-230)。質問10項目の内容は、実践共同体の特徴である、共通情報の共有、専門用語の共有、分散認知についてである。学習者は5件法にて質問に回答した。

### 4.5.2 テキストマイニング分析

特定の実践場面において、学習者が自身をCore、ActiveまたはPeripheralメンバーであると判断した理由について自己内省した。特定の場面とは、場面(1)企業経営戦略に関する英文テキストを読み、グループ内で情報共有する (図1のStep4の活動について)、場面(2)ディスカッションジャンルのエッセーを記述している場面である (図1のStep5の活動について)。この自由記述文を対象にテキストマイニング分析を行う。分析には、名詞・サ変名詞頻度、そして共起ネットワークを使う。サ変名詞とは、名詞に「する」を接続することでサ行変格活用の動詞として使用される名詞のことを指す。データ結果から、学習者がインタラクションを繰り返しどのように相互に影響を与えているのか、自身の立場や役割に関する認識を高め、参加度合いを変化させたかについて考察する。

本稿で使用したテキストマイニング分析ソフトウェアは、樋口 (2014) が開発したKH Coderである。テキストマイニングは大量の質的データを量的に分析することで客観性の確保を保証することができる (伊藤, 2011)。テキストに用いられた単語と単語の関係性を示したネットワークのことを共起ネットワークという (吉見・樋口, 2011)。本稿では、出現回数3以上の単語を対象にJaccard係数0.2の共起関係について分析を行った。表2は、本稿のデータ収集方法とデータ分析方法の要約である。

表-2 データの収集・分析方法

収集したデータ	使用したデータ収集時期	データ収集方法	データ内容	データ分析方法
1 質問紙調査	研究期間前期・中期・後期 (第4週目, 第9週目, 第15週目)	オンラインを使用したアンケート調査	実践共同体G	平均値の比較 (中央値の比較)
2 学習者の内省に関する自由記述文	研究期間後期 (第14週目)	第13週目と第14週目に実施したジャンルアプローチを導入したライティング実践参加後にオンラインを使用し	学習者実践参加の活動について	テキストマイニング: (1)名詞・サ変名詞の頻度比較 (2)共起ネットワーク

## 5. 分析結果

### 5.1 質問紙調査

実践共同体の発達度、熟達度、発達段階などのことばの定義が曖昧であり、実際に研究対象とする実践共同体全体が成長しているかが不透明である。そこで、実践共同体は研究初期と中期、そして後期の発達の変化を数値により可視化を試みる。質問項目10個から、2項目を抽出し分析を行った。分析対象となったのは項目2「When you have problems in (about) this class do you ask a classmate for help? 英語学習について疑問や問題がおきたときに、クラスメートに助けを求めますか」そして、項目8「Do you remember any shared representation or tool? クラスメンバーが共通に使用している道具や目標を知っていますか」についてである。表3は、研究調査初期の質問紙調査に関する結果である。この結果、項目2の平均値が比較的小さい点の特徴であり、更に分析することにした。項目8の平均値はある程度高いが、項目2の平均値と類似した移行傾向が見られたため分析対象とした。

表－3 質問紙調査の結果 (実践共同体G, 研究期間前期：第4週目)

Questions	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1 Do you have a constant relationship with your classmates?	27	3.19	.962
2 When you have problems in (about) this class do you ask a classmate for help?	26	1.85	.784
3 Is information propagated quickly?	27	2.37	1.006
4 Do you need to explain your work's (task's) activities before engaging in conversation with a classmate?	27	3.30	.775
5 Is it easy to introduce a problem that requires a discussion among your classmates?	26	2.15	.834
6 Do you know your classmates' skills and how these can be used to achieve a common enterprise?	27	3.89	.847
7 Can you assess the appropriateness of an action or product for the organization?	27	3.22	.934
8 Do you remember any shared representation or tool?	27	3.52	1.014
9 Do you know any story, case or joke shared with your classmates?	27	2.56	1.013
10 Do you know any jargon or shortcut shared with your classmates?	27	4.04	.808

#### 5.1.1 他メンバーとの人間関係 (助けを求める関係)

質問項目2「When you have problems in (about) this class do you ask a classmate (or classmates) for help? クラス内において、英語学習について疑問や問題がおきたときに、クラスメートに聞く (助けを求める、解決策を求める)」に対する結果を提示する (表4参照)。尺度1を「毎回必ず聞く (必ず助けを求める)」とし、尺度5を「全く助けを求めない」とする5件法により回答を得た。

この結果、調査期間前・中・後期を比較すると、尺度1と尺度2を選択した学習者は、授業開始から第4週目では76%であり、第9週目では85%となり、第15週目では89%と移行した。学習者は、

研究期間初期か中期にかけて、コミュニティーメンバーに助けを求めることができるような人間関係を構築する傾向を増加させているが、研究期間中期から後期にかけては目立った増加は見られない。つまり、研究期間初期では、実践共同体Gに所属する学習者達は困った場面や困難であると感じた場面において、コミュニティーメンバーに助けを求めようとする態度や、助けを求めることができる人間関係を構築していた学習者が多かった傾向にある。研究期間中期になると、コミュニティーメンバーに助けを求める傾向はさらに強くなった。研究期間後期になると、他メンバーに助けを求めるという活動は若干弱まる傾向にある。

表－4 項目2「助けを求める」の結果の推移

尺度	1	2	3	4	5
第4週目	10 (39%)	10 (38%)	6 (23%)	0 (0%)	0 (0%)
第9週目	13 (48%)	10 (37%)	4 (15%)	0 (0%)	0 (0%)
第15週目	9 (33%)	15 (56%)	2 (7%)	1 (4%)	0 (0%)

Note:

尺度1＝毎回必ず助けを求めたり質問をする、尺度2＝頻繁に助けを求めたり質問したりする、尺度3＝ある程度は助けをもとめることはできる、尺度4＝ほとんど助けを求める事はない、尺度5＝全く助けを求めない；自己解決をする

### 5.1.2 共通情報や道具の共有

質問項目8「Do you remember any shared representation or tool? クラスメンバーが共通に使用している道具や目標を覚えている（知っている）」に対する回答を表5に提示する。その結果、第4週目では共有している semiotic resources (meaning-making 意味生成のための社会的記号) を「とてもよく理解している（尺度1）」、および、「ほとんど理解している（尺度2）」を選択した学習者は4名（15%）であるのに対して、第9週目では9名（尺度1と尺度2の合計：33%）と増加傾向にある。さらに第15週目では、共通の semiotic resources について「とてもよく理解している（尺度1）」、及び「ほとんど理解している（尺度2）」を選択した学習者は52%（n=14）となった。

この結果から、研究期間初期では共通英語学習目標や学習するために必要な共通道具についての理解や共通認識がやや弱いまたは理解できていない学習者が多い傾向にあった。しかし、研究期間後期では、共通英語学習目標や学習するために必要な共通道具について理解が深まっていることが示唆できる。実践共同体Gの学習者達は、ディスコースコミュニティー内に必要な共通目標や共通言語を以前よりも共有するようになったと示唆できる。

表－5 項目8「共通目標や情報」の結果の推移

尺度	1	2	3	4	5
第4週目	1 (4%)	3 (11%)	8 (29%)	11 (41%)	4 (15%)
第9週目	2 (7%)	7 (26%)	9 (33%)	8 (30%)	1 (4%)
第15週目	0 (0%)	14 (52%)	12 (44%)	1 (4%)	0 (0%)

Note:

尺度1＝共通道具（semiotic resources）を的確に思い描くことができる、尺度2＝共通道具（semiotic resources）

についてある程（70％）度理解・認識できる、尺度3＝共通道具（semiotic resources）について50％くらいの理解である、尺度4＝共通道具（semiotic resources）について、ほとんど理解できていない、知らない、尺度5＝全く分からない

### 5.1.3 まとめ

実践共同体Gの参加者は、人間関係の構築や拡張に関しては、実践共同体が未熟な時期から中間期の間に急速に成長することが判った。さらに、英語学習目標や学習するために必要な共通道具への理解を、特に調査期間中期から後期の間に強めた傾向がある。道具や情報の共有は実践共同体の特徴の一つである。「人間関係の拡張」や「学習者の共通道具や情報の理解の深まり」は、コミュニティーメンバーや参加するコミュニティー自体との連続したインタラクション経験が影響したものだと考えられる。その結果、実践共同体Gという集合体を変化させた。

## 5.2 自由記述文分析

研究期間初期（2014年4月）、本研究者は学習者に対しLave and Wenger（1991）の実践共同体に関する理論的背景、及び参加度合いや専門用語について説明をした。研究期間後期（2014年7月）、学習者達は以下の質問に対して自己内省について記述した。自己内省文質問は、「場面(1)の企業経営戦略に関する英文テキストを読み、グループ内で情報共有した際、あなたは、Core、Active、またはPeripheralメンバーでしたか。その理由を記述してください」と「場面(2)のディスカッションジャンルエッセーを記述する実践に参加している際、あなたは、Core、Active、またはPeripheralメンバーでしたか。その理由を記述してください」の2点である。

### 5.2.1 Field、Tenor、Mode分析

はじめに、学習者の自由記述文を使用し、場面(1)と場面(2)のField・Tenor・Mode分析を行う。Fieldとは、登場人物（参加者）が参加している活動システムの内容や状況をさす（Christie & Martin, 2005）。Tenorとは参加者間の社会的関係や力関係さらに人間関係を指す（Christie & Martin, 2005）。Modeとは、参加者がどのようにして活動に参加システムやコミュニケーションを行っているか、例えば口語インタラクションを行っているのか文字を書いているのかを判断する（Christie & Martin, 2005）。

場面(1)と場面(2)のFieldは、1グループ4名または3名の参加者が討論をしている場面である。場面(1)では、学習者は英文テキストを読み、そのテキストの内容についてメンバーと情報交換を行った。場面(2)の状況は、学習者はDiscussion genre（ディスカッションタイプの）エッセーを記述している場面である。場面(1)のTenorは各グループにより人間関係の強弱に差異がある。しかし、実践共同体Gグループの参加者は同メンバーで2014年4月から週6回の英語の授業を経験している。このため、このデータを回収した研究期間後期の時点では、ある程度の人間関係は構築されているということが予想できる。さらに、場面(2)のTenorは、学習者は個人の実践に参加している場面であり、人間関係は参加している学習者自身となる。学習者は自身とのインタラクションを繰り返しながら、ライティングの実践に参加した。場面(1)と場面(2)のModeは、話し言葉に近いナラティブ要素が強い書き言葉テキストを使用した。

### 5.2.2 実践共同体GにおけるCore, Active, Peripheralメンバーの人数と自由記述文数

表6は、各場面のCore、Active、Peripheralメンバーの人数である。場面(1)において、自身をCoreメンバーであると評価した学習者は4名、場面(2)では5名であった。場面(1)(2)ともに、自身をActiveメンバーであると評価する学習者数が最も多い傾向となった。

表－6 場面(1)(2)の学習者自身の自己評価結果

場面／参加度合	Core	Active	Peripheral	N
(1)	4	14	4	24
(2)	5	13	5	23
N	14	39	15	

Note: (1) 指定英文テキストを読み、情報交換している場面、(2) Discussion genreエッセーを書いている場面、N=自由記述を書いた人数

場面(1)(2)に関する学習者の自己内省記述文の総抽出語数、異なり語数、文数の結果を表7に提示する。表6と表7の結果、各場面ともに学習者は自身をActiveメンバーであると評価した学習者が多い傾向である。また、場面(1)(2)ともに、自身をActiveメンバーまたはPeripheralメンバーであると評価した学習者数はActiveメンバーであると評価したが学習者よりも少ない傾向にある。Wenger et al. (2002)の研究では、Coreメンバーは、コミュニティーに参加する総人口の10～15%を占め、Activeメンバーは15～20%を占め、コミュニティーメンバーの大半はPeripheralメンバーに所属するとあるが、本稿の研究結果では、実践共同体Gに参加する学習者は自身のことをActiveメンバーであると評価する人数が多く、それは実践共同体G総人数の約40～45%を占める結果となった。

表－7 場面(1)(2)自由記述文テキストの総抽出語数、異なり語数、文数表 (Week13, 2014年7月)

参加度	Core		Active		Peripheral	
場面	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
総抽出語数	325	510	1,991	1,605	469	428
異なり語数	119	177	399	409	168	172
文の数	11	14	60	41	15	18

Note: (1) 指定英文テキストについて情報交換をしている場面、(2) Discussion genreエッセーを書いている場面

### 5.2.3 Coreメンバー：名詞とサ変名詞頻度結果（実践共同体G, Week 13, 2014前期データ）

場面(1)(2)に関する学習者のCoreメンバーに関する自由記述テキストを使い、名詞とサ変名詞の頻度分析を行う（表8参照）。はじめに、各場面のテキスト内の名詞とサ変名詞頻度に関する分析を行う。場面(1)(2)の名詞頻度結果を比較する。場面(1)では、「自分（n=6）」、「情報（n=4）」、「グループ（n=3）」の単語の頻度が高かった。ディスカッションに関する情報をグループメンバーと共有できた程度を基準に、自身をCoreメンバーであると評価している傾向がみられた。場面(2)では、「自分（n=5）」、「（企業名）（n=3）学習者は」、「エッセー（n=3）」、「英語（n=3）」、「メンバー（n=2）」の頻度が高かった。学習者の多くが、エッセーを「書く活動」を「個人の活動」と認識していることがうかがえる。従っ

て、ライティング活動は個人の活動の為、他メンバーとのインタラクションが減少するのが現状であろう。しかし、そのような環境の中、自身をCoreメンバーであると評価した学習者は、できる限り他メンバーとインタラクションを増加させ課題を遂行した。学習者は自身をCoreメンバーであると評価している。次に、学習者が、Coreメンバーであると自己評価した理由に関する自由記述データを使い、サ変動詞頻度を分析した。場面(1)の結果は、「理解 (n=5)」、「意見 (n=3)」、「ディスカッション (n=2)」となった。場面(2)における、サ変名詞頻度結果は、「経営 (n=3)」、「作業 (n=3)」、「意見 (n=2)」となった。その結果、各場面ともに「意見」という単語が多く使用されていることが判る。

表ー8 名詞とサ変名詞頻度表：Coreメンバーと評価した理由（2014年7月、第13週目）

場面(1)		場面(2)		場面(1)		場面(2)	
名詞	頻度	名詞	頻度	サ変名詞	頻度	サ変名詞	頻度
自分	6	自分	5	理解	5	経営	3
情報	4	(企業名)	3	意見	3	作業	3
グループ	3	エッセー	3	ディスカッション	2	意見	2
相手	2	英語	3	メモ	1	表現	2
テーマ	1	メンバー	2	議論	1	理解	2
メンバー	1	興味	2	共有	1	英訳	1
リーダー	1	辞書	2	交換	1	確信	1
ループ	1	戦略	2	参加	1	活動	1
一つ	1	単語	2	司会	1	完成	1
最終	1	日本語	2	進行	1	関係	1
自身	1	グループ	1	推薦	1	結論	1
周り	1	コア	1	代表	1	工夫	1
積極	1	企業	1	定義	1	構成	1
役割	1	顧客	1	発言	1	消費	1
立場	1	商品	1	話	1	定義	1

#### 5.2.4 Activeメンバー：名詞とサ変名詞頻度結果（実践共同体G, Week 13, 2014前期データ）

表9はActiveメンバーであると自己評価した学習者が記述した自由記述文の、名詞とサ変名詞の頻度結果である。場面(1)(2)の名詞頻度結果に関する共通点は、「自分」と「メンバー」という単語が上位に現れていることである。場面(1)(2)において、「自分」と「メンバー」以外の名詞頻度結果を比較する。場面(1)の頻度の高い単語は、「グループ (n=19)」、「情報 (n=14)」、「役割 (n=9)」、「積極 (n=7)」、「タイム、ワーク、場面 (n=4)」、「場面 (n=4)」、「内容 (n=4)」、「様子 (n=4)」などである。ここから、自分を他メンバーとの相互関係、自分の役割を理解しグループメンバー組織の一員として実践参加できたか否かの程度により、自身をActiveメンバーであると評価する傾向にあることがわかる。場面(2)では、以下の単語の使用頻度が高かった：「文章 (n=13)、単語 (n=6)、内容 (n=6)、語彙 (n=5)、情報 (n=4)、書き方 (n=3)」。この結果から、場面(2)に関して、学習者が自分はActiveメンバーであると判断した基準は、文章の長さの程度、語彙サイズの大きさ、内容の程度、情報詳細の記述の程



度、構成が主な判断要素であることがわかる。

次に、自由記述文データのサ変動詞の頻度を比較する。場面(1)の頻度の高い単語は、「意見 (n=25)」、「発表 (n=12)」、「司会 (n=10)」、「活動 (n=7)」、「話しあい (n=7)」、「議論 (n=6)」、「交換 (n=6)」であった。場面(2)のテキストの中で高い頻度であったサ変名詞は、「構成 (n=8)」、「意見 (n=6)」、「授業 (n=5)」、「評価 (n=4)」、「集中 (n=3)」であった。

表－9 名詞とサ変名詞頻度表：Activeメンバーと評価した理由（2014年7月、第13週目）

場面(1)		場面(2)		場面(1)		場面(2)	
名詞	頻度	名詞	頻度	サ変名詞	頻度	サ変名詞	頻度
自分	22	自分	19	意見	25	構成	8
グループ	19	文章	13	発表	12	意見	6
メンバー	18	メンバー	8	司会	10	授業	5
情報	14	英語	6	活動	7	評価	4
役割	9	単語	6	話し合い	7	集中	3
積極	7	内容	6	議論	6	完成	2
タイム	4	語彙	5	交換	6	関係	2
ワーク	4	情報	4	理解	5	作業	2
場面	4	先生	4	撮影	4	実感	2
内容	4	部分	4	共有	3	表現	2
様子	4	エッセイ	3	納得	2	理解	2
英文	3	企業	3	発言	2	ピックアップ	1
部分	3	辞書	3	メモ	1	フィット	1
文章	3	書き方	3	確信	1	ミス	1

#### 5. 2. 5 Peripheralメンバー：名詞とサ変名詞頻度結果（実践共同体G, Week 13, 2014前期データ）

表10はPeripheralメンバーに関する名詞とサ変名詞頻度結果である。場面(1)に関する学習者の自由記述文の名詞頻度結果では、「自分 (n=8)」、「ビデオ (n=3)」、「メンバー (n=3)」となった。サ変名詞の頻度結果は、「意見 (n=7)」、「メモ (n=5)」、「発言 (n=4)」である。場面(1)に関する、学習者のナラティブ記述文（自由記述文）は以下の通りである。

学習者A「同じグループの人は私がメモを取った以上に多く、細かくメモを取っていたので私が加えて言うことがほとんどできなかったから。メモを多く細かく取ることではこれは改善できたと思うし、そうすることでActive、Coreメンバーにもなれたと思う。もっと人の意見を聞くだけでなく、自分の意見を発表できるように自分分かる程度のメモをすばやく取ることが大切だと思った。丁寧に取るより量の方が結構重要なと感じた。もちろん分かりやすく書くことも大事だし、図のように書くのと分かりやすいと思った。」（2014/07/01）

自由記述文分析や学習者のナラティブ記述から分かることは、グループ討論の際に、録画係りに

なった学習者は集中して口頭討論や要点を書くという実践に参加することが困難だったことが原因とされる。

場面(2)の出現頻度が高かった名詞は、「文章 (n=5)」、「グループ (n=3)」、「構造 (n=3)」、「自分 (n=3)」となった。頻度が高いサ変名詞は、「意見 (n=4)」、「メモ (n=2)」、「マッチング (n=1)」である。次に、学習者の場面(2)についての自由記述内容を提示する。

学習者B「文章の構造が同じものばかりになってしまったからである。どうしてもSVOの形の文ばかりになって、短文が多くなってしまった。もう少し構造的な工夫を入れることができれば、美しい文章になるであろう。内容に関しても満足のいくものではなかった。」(2014/07/01)

学習者C「いつもはそんなに迷うことなく書き始められるのに、今回はそれができなかったからだ。グループでの情報交換もしたし、資料もあったのである程度情報は持っていたのに、普段より書くのが難しく感じた」(2014/07/01)と記述している。

これらの理由から、学習者の一部は自身をPeripheralメンバーであると認識したようである。

表ー10 名詞とサ変名詞頻度表：Peripheralメンバーであると評価した理由（2014年7月、第13週目）

場面(1)		場面(2)		場面(1)		場面(2)	
名詞	頻度	名詞	頻度	サ変名詞	頻度	サ変名詞	頻度
自分	8	文章	5	意見	7	意見	4
ビデオ	3	グループ	3	メモ	5	メモ	2
メンバー	3	構造	3	発言	4	マッチング	1
グループ	2	自分	3	交換	2	活動	1
内容	2	情報	2	意識	1	協力	1
タイプ	1	エッセイ	1	改善	1	交換	1
映像	1	カメラマン	1	参加	1	工夫	1
機会	1	タイプ	1	司会	1	構成	1
受け身	1	ノート	1	集中	1	授業	1
場面	1	バランス	1	整理	1	納得	1
情報	1	メンバー	1	発表	1	反対	1
積極	1	ワーク	1	分担	1	表現	1
全員	1	ワード	1	理解	1	満足	1
程度	1	具体	1	話	1	話し合い	1

### 5.2.6 まとめ：名詞・サ変名詞頻度結果

各参加度合の特徴について要約する。情報共有の程度を基準に、自身をCoreメンバーであると評価した。実践共同体Gに参加する学習者の多くが、自身のことをActiveメンバーであると評価した。Activeメンバーの基準とは、他メンバーとの相互関係の深さ、自分の役割を理解しグループメンバー組織の一員として実践参加できたか否かの程度が挙げられる。さらに、文章の長さの程度、語彙サイ

ズの大きさ、内容の程度、情報詳細の記述の程度、構成についても Active メンバーとして評価する要素であることがわかった。Peripheral メンバーになると、学習者は口頭によるグループディスカッションに全く参加できなかったと記述する傾向が多くなった。このことから、自身を Peripheral メンバーであると判断した学習者は、口頭による他者とのインタラクションの参加程度により判断していることがわかる。

### 5.3 共起ネットワーク分析結果

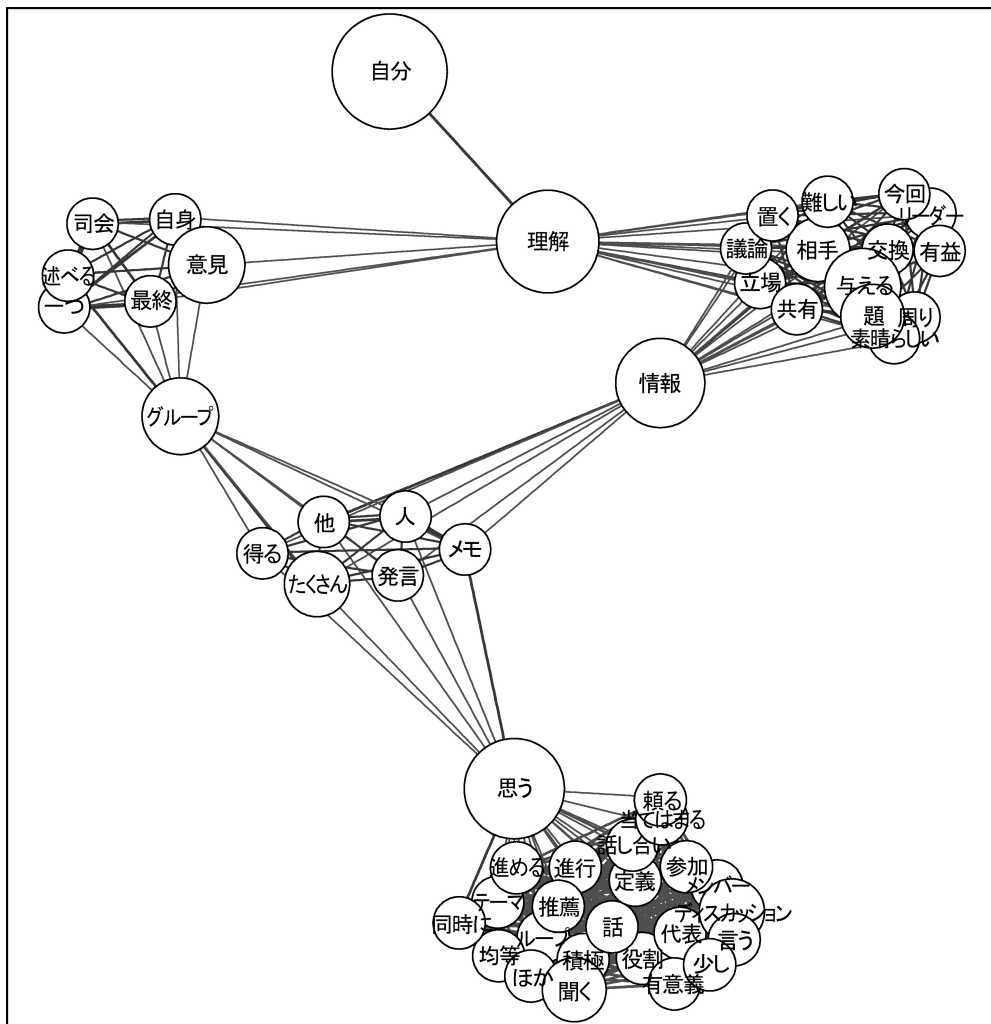
名詞とサ変名詞出現頻度分析で使用した学習者の自由記述文データを使い、KH Coder (樋口, 2014) のソフトを使用し共起ネットワーク分析を行う。テキストに用いられた単語と単語の関係性を示したネットワークのことを共起ネットワークという (吉見・樋口, 2011)。類似した単語同士が近接し配置されると同時に、図における円の大きさは抽出された言葉の出現頻度に対応している。さらに、線で結ばれた単語同士に共起性が認められたことを意味し、その線の太さはそれらの単語の結びつきの強さを表している。円同士の距離は意味を持たないことを表している。本稿では、出現回数 3 以上の単語、リンクを Jaccard 係数 0.2 の共起関係とし分析を行った。Jaccard 係数は類似性の指標であり、単語間の共起関係を示すものであり、たとえば 0.1 以上は関連がある、0.2 以上は強い関係があると解釈される傾向がある (樋口, 2014)。KH Coder では、共起ネットワークの媒介中心性が高い順にピンク、白、水色で表示される (樋口, 2014)。中心性が高いとは、その単語はないと情報が伝わらない等の不都合が生まれたりする、重要な位置を占める指標とされる (増田, 2007)。本稿では、共起ネットワーク結果について、ピンク (濃・薄) で表示された単語を「中心性高」または「中心性が最も高い」と、白で表示された単語を「中心性中」と、水色で表記された単語を「中心性低」と表記する。

#### 5.3.1 自身を Core メンバーであると評価する要素

図 2 は、場面(1)で Core メンバーが書いた自己内省記述文の共起ネットワーク分析結果である。場面(1)とは、「指定英文テキストを読み、グループメンバーと内容理解及び情報共有するという実践に参加する」という状況である。その結果、中心性が最も高い単語は「情報」と「思う」である。「情報」という単語は、以下の単語グループ:「他人」、「得る」、「たくさん」、「発言」、「メモ」に共起している。これらの単語グループには、中心性の高い「思う」とも共起関係にあることがわかる。さらに「情報」という単語は、「立場」、「理解」、「自分」と強い共起関係にある。以下、学習者が書いた自由記述文内容を抜粋する。

学習者 G 「グループの中でもたくさん発言したからだ。メモをとる際にも、他の人がとりそこねたところまでたくさんの情報を得ることができた点でもそう思う。」 (2014/07/01)

学習者 H 「私は司会役だったのでグループの意見まとめていくことにつとめた。また自分自身もしっかり理解することができたので自分の意見も述べることができた。最終的にグループの意見を一つにまとめることができた。」 (2014/07/01)

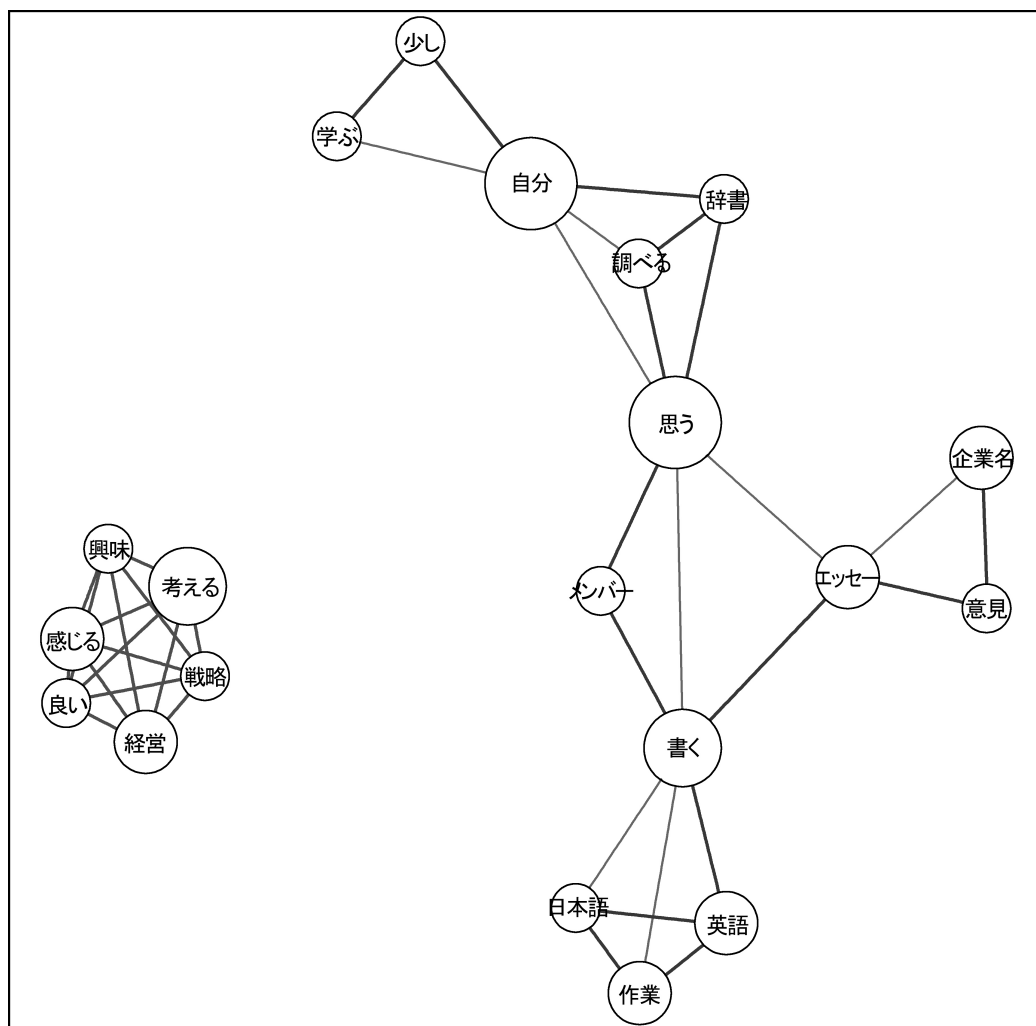


図ー2 共起ネットワーク分析：場面(1)Coreメンバーであると評価した理由

場面(2)においてCoreメンバーであると自身を評価した理由に関する自由記述の分析結果を図3に提示する。中心性が最も高い単語は「思う」、「書く」、中心性中の単語は「自分」、「エッセー」である。単語「思う」は、「調べる」、「辞書」、「自分」、「少し」、「学ぶ」という単語と共起した。単語「書く」は、「エッセー」、「意見」、「メンバー」、「英語」、「作業」という単語と共起関係にある。学習者Bと学習者Vは、実践共同体Gに所属する学習者が自身をCoreメンバーであると評価した理由を、以下の様に記述している。

学習者B「経営戦略に興味があつてagree, disagreeを自分なりに考えてまとめるときにcoreであると感じた。また、同じようなessayをwritingでも学んでいてどうしたら良いessayが書けるかnativeの先生に教えてもらっていたため他の人よりも少しだけ一歩前にいると感じた。」(2014/07/01)  
 学習者V「私は(企業名)についてのまとめたものをしっかりと見直したりして自分の意見をしっか

りと述べる事ができたと思っている。そして英訳がわからない語は辞書で調べるなどしてエッセーを完成させることができた。」(2014/07/01)



図ー3 共起ネットワーク分析：場面(2)Coreメンバーであると評価した理由

### 5.3.2 自身をActiveメンバーであると評価する要素

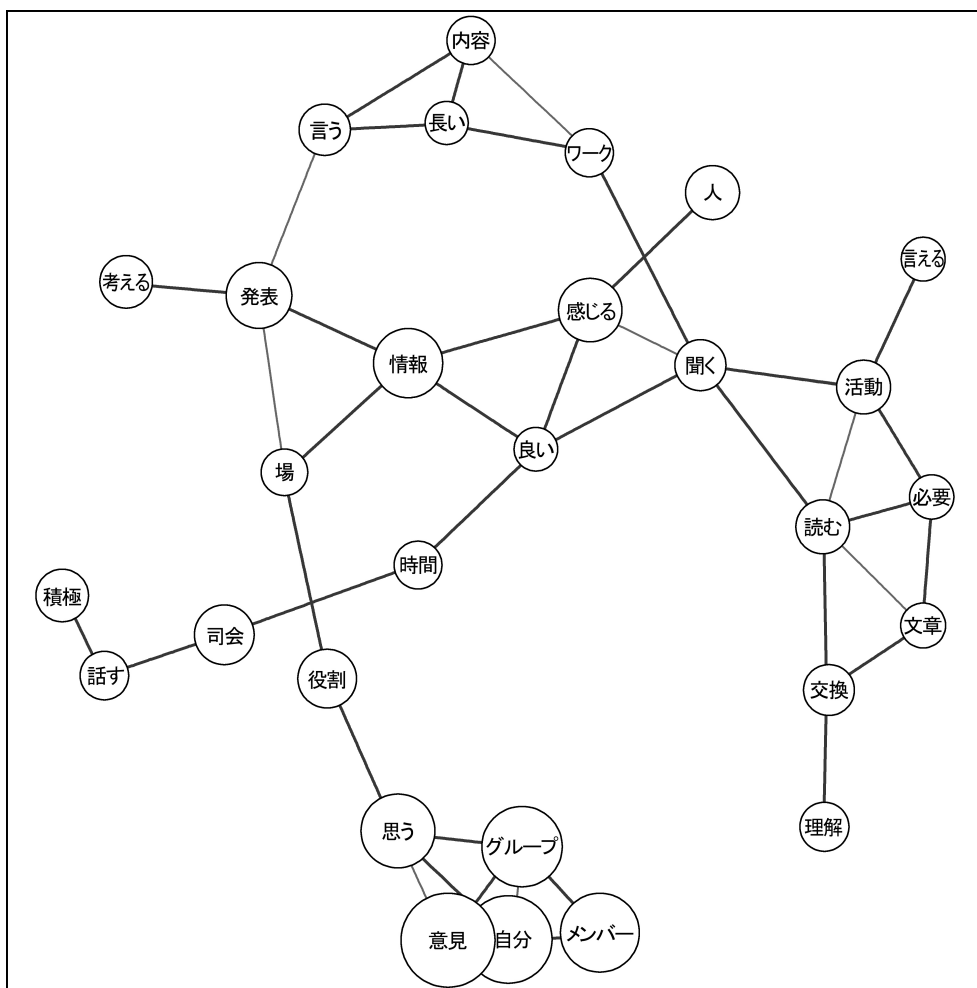
場面(1)(2)において、自身をActiveメンバーであると認識した理由が書かれた自由記述をつかい共起ネットワーク分析を行った。図4は、場面(1)におけるActiveメンバーに関する共起ネットワーク分析結果である。中心性が最も高い単語は、「聞く」、中心性がやや高い単語は「情報」、「良い」、「場」である。これらの中心性が最も高い単語は、例えば、「聞く」の場合、「感じる、人、ワーク、言う、長い、内容」と強い共起関係にあると同時に、「読む、交換、理解、文章、必要、活動、言える」と強い共起関係にあることがわかる。さらに、「情報」という中心性のやや高い単語には、「良い、時間、司会、話す、積極」等の一連の単語と共起関係にある。

さらに、学習者の自由記述文具体例をみると、学習者Fは、「私は司会をすることとなり、議題に

関する情報を受け取るために積極的に全員に声をかけたからである。けれども、必ずしもうまくいったという確信はなかった。なぜなら、自分の意見を言いたい人を自主性に任せて発表し合ったからである。この結果、発表の後半になると話すことがなくなり、あまり良い司会になっていないと自分で感じました。この発表が終わって、次の発表が始まるまでの時間に、この発表があんまりよくなかったことをきっかけに、次にどうやって発表したらよくなるかを考えました」(2014/07/01)と記述している。この学習者は、グループメンバー間で平等に発言する権利を与えることが最重要であると考えており、実際にこのように時間分担できなかった事実から、自身をCoreメンバーではなく、Activeメンバーであると判断したようである。

学習者Fの上記の自己内省文は、学習者自身がグループディスカッションという社会的実践の中で、学習者Fの活動システムを自己分析している。学習者Fの場合、グループ討論を統括する司会者としての活動システムを「議題に関する情報を受け取るために積極的に全員に声をかける」と定義しており、この活動システムに関して自己分析を行っている。さらに、グループ討論の際、学習者Fは「自分の意見を言いたい人を自主性に任せて発表する」という戦略を取り入れたが、失敗に終わったと記述している。また、学習者Fは、この失敗した経験から得た知識を、次の機会へ活かせることができる戦略を考案したと記述している。ここから、活動のシステムを自己分析し、活動システムを円滑に運営するために必要な考えや道具について明確にしようとしていることがわかる。この学習者Fの行動は、「活動理論」を反映しており、参加者が集合体に参加することにより、その集合体を変化させ、参加者のアイデンティティーを変化させようとしていることが示唆される。

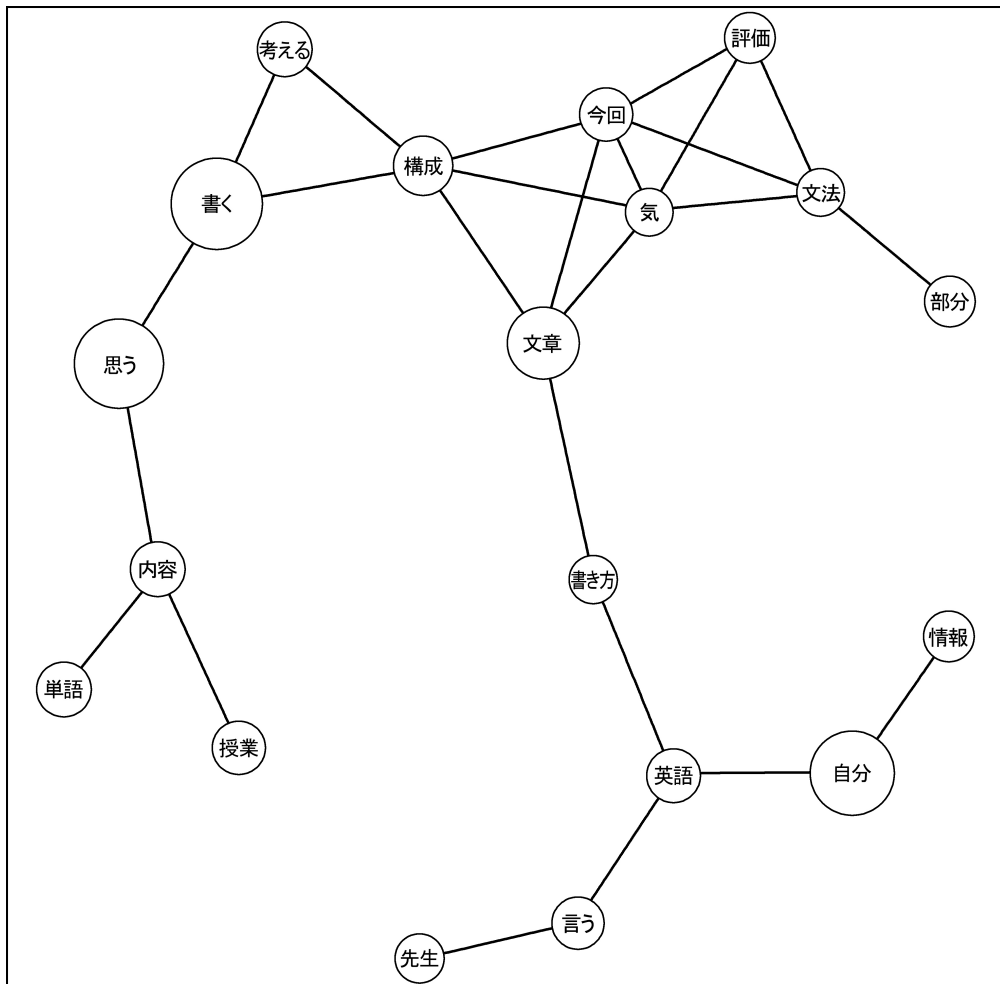
さらに、学習者Hは、「この活動をしている際積極的に発言をしてメンバーの情報共有の質・量を共に増やした。Activeにした理由は(英文テキスト)を自分で読んで情報を収集する際に時間内に読み切ることが出来ず、情報交換の際に吐き出すものより吸収するものが多かった。よって自分には情報共有のありがたさについて、他者と学ぶことの大切さについて、改めて感じる事が出来たが、他のメンバーにすごく貢献出来たとは言えないからActiveという位置づけだ」(2014/07/01)と記述をしている。学習者Hは情報共有の機会や他メンバーとの協同学習について強調しているだけではなく、多メンバーとのインタラクションを通して学習が成功したと記述している。さらに、学習者Hは、他メンバーへの貢献の度合いについて記述しており、他メンバーと自身の人間関係について常に考慮していることがうかがえる。この様な、人間関係の記述について、Peripheralメンバーの自由記述文には見られなかった。



図ー4 共起ネットワーク分析：場面(1)Activeメンバーであると評価した理由

図5は、場面(2)におけるActiveメンバーについての共起ネットワーク分析結果である。学習者はライティング実践活動について自己内省分析を行った。共起ネットワークの中心性が最も高い単語は、「今回」、「気」である。「今回」という単語は「評価」、「文法」、「構成」、「考える」、「書く」、「思う」、「内容」、「単語」という単語と共起関係にある。「気」という単語は、「文章」、「書き方」、「英語」などの単語と共起関係にある。例えば、学習者Aは、「Activeメンバーだと思った。語彙が少なく、書いている際に辞書を引くことが多いが、そうすることで語彙を増やすこともできると考えており、essayを書くときは、もちろんessayの書き方や文章の構成を身につけているが、一番身につけていると実感しているのが語彙力である。その、積極的に語彙力を身につけようという意欲の点で、私はActiveメンバーであると思う」(2014/07/01)と自己分析をしている。さらに学習者Xは、「きちんとまとめることができた(。)情報をエッセイの中に組み込むことができ、また構成のミスもあまりなかったからである。しかし、bodyで自分の意見をあまり書くことができず、さらにconclusionの部分でありまとめが書けていなかったのは失敗だったと思います。次からはどのパートにどのよう

なことを書けばよいか考えてからエッセイを書いていくようにしたいです」(2014/07/01)と記述しており、自己をActiveメンバーであると評価している。



図ー5 共起ネットワーク分析：場面(2)Activeメンバーであると評価した理由

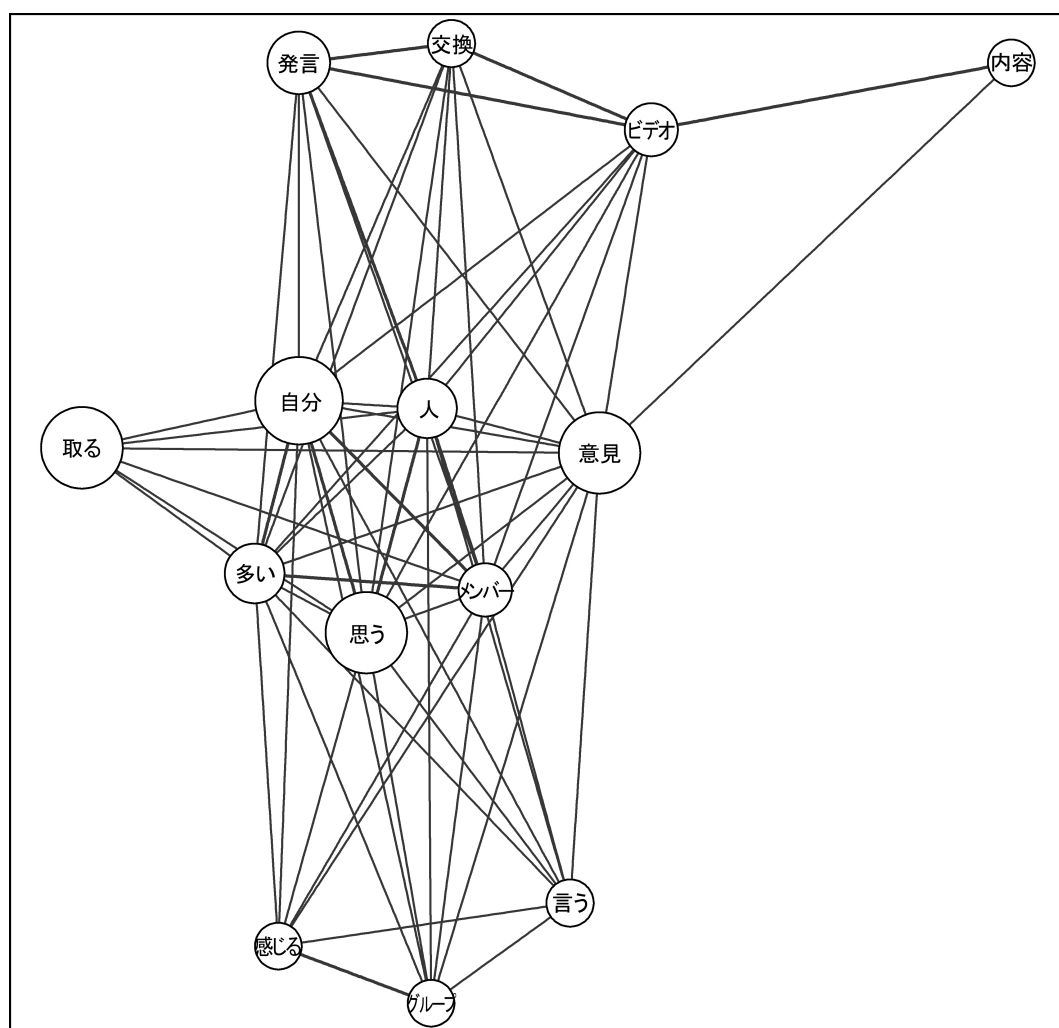
### 5.3.3 自身をPeripheralメンバーであると評価する要素

図6は、場面(1)でPeripheralメンバーであると評価した学生が書いた自己内省記述文を対象に、共起ネットワーク分析を行った結果である。共起ネットワークの中心性が最も高い単語は、「自分」、「多い」、「人」、「メンバー」、「思う」であった。たとえば、中心性が高い「人」という言葉には、「発言」、「交換」といった言葉と共起関係にある。

実践共同体Gに参加する学習者の一人は以下のように自由記述をしている。学習者Rは、「自分の中で文章の内容を正確に理解できていなかったので、あまり情報交換には参加できなかったからである。特に情報交換に参加できなかった理由として読むスピードが遅かったため、制限時間内にはなんとか読み終えること(だ)が、要約して自分の意見にするというのができなかったからであると思われる。読むスピードは単語の意味を知っているかに左右される問題であると感じた。これか



らは積極的に単語を学んで行きたい。」(2014/07/01)と記述した。学習者Rの記述の中に、「あまり情報交換には参加できなかった」とある。学習者Rは、グループ討論の際に、情報理解不足や十分な既存情報を持っていなかった為に、他メンバーとの口頭でのインタラクションに参加できなかったことを内省している。この「口頭によるディスカッションに参加できない」という特徴は、Wenger et al. (2002) が言及している「正統的周辺参加」の特徴と類似している。しかし、学習者Rの場合、自らが関わる実践参加を「他人事としての活動」として捉えているのではないことが分かる。「読むスピードは単語の意味を知っているかに左右される問題であると感じた。これからは積極的に単語を学んで行きたい」と学習者Rは分析しており、「他人事としての活動」に関する記述と「自分事としての活動」に関する記述の両方が見られる。従って、学習者Rは正統的周辺参加から一歩自律した学習者であると示唆できる

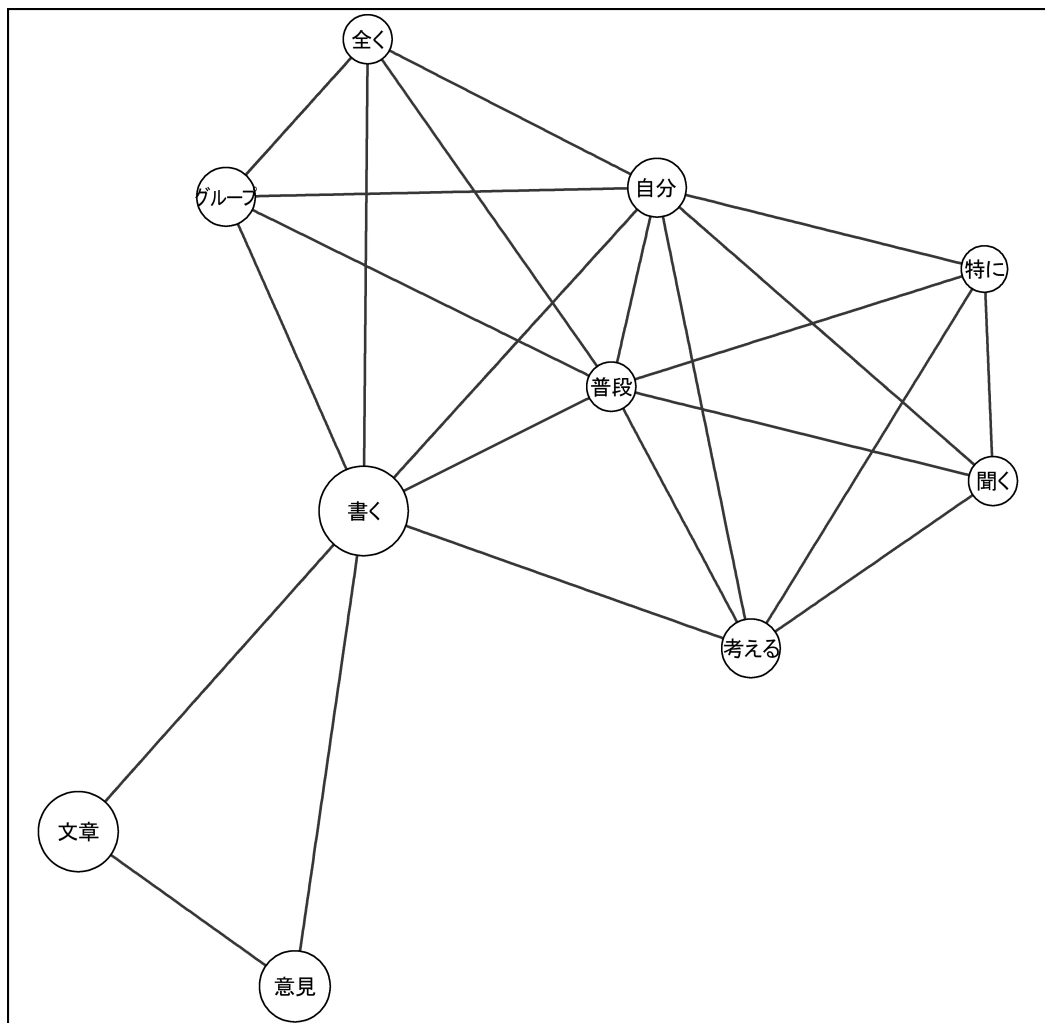


図—6 共起ネットワーク分析：場面(1)Peripheralメンバーであると評価した理由

図7は、場面(2)におけるPeripheralメンバーについての共起ネットワーク分析結果である。中心

性が最も高い単語は「書く」であった。この「書く」と共起関係であるのは、「普段」、「聞く」、「考える」、「意見」、「文章」という単語であった。

たとえば、学習者Xは、「エッセイを書く際はいつも一人で考えて単語も自分でしらべます。自分一人の世界に入り込んで構成を練ったり表現を考えたりしたいからです」(2014/07/01)という理由付けで、学習者自身をPeripheralメンバーであると評価したようである。つまり、ライティング実践作業というのは個人の活動であり、他者とのインタラクションを介入しないことからPeripheralメンバーであるという価値観が存在する。これは、コミュニティーの中心メンバーになるには、他メンバーとのインタラクションやコミュニケーションが存在または発生することが前提であると、この学習者は各参加度合を定義付けていることがうかがえる。さらに、学習者Qは、「この前の話し合いで沢山意見が出たので、それをどうやってまとめればいいのかなかなか考えられず、文章を納得がいくように書くことができなかった(っ) だからである」(2014/07/01)という理由から、自身をPeripheralメンバーであると評価した。



図ー7 共起ネットワーク分析：場面(2)Peripheralメンバーであると評価した理由

### 5.3.4 まとめ：共起ネットワーク分析結果

実践共同体Gに所属する学習者は、Core メンバーという立場を理解し、自分の意見を述べるだけでなく、他メンバーの意見を聞くことができ、グループディスカッションを統括できる人材をCoreメンバーであると認識している。Activeメンバーとは、読解能力があり、情報を要約し、その要約内容を理解してもらえるように伝達することができる能力を持っている。さらに、Activeメンバーは、エッセーを書くという実践参加では、未知語に対して意味生成のための社会的記号・記号論的資源 (semiotic resources) である、辞書、既存知識などを適切に使用することで問題を解決することができる。彼らは、グループ内のメンバーと自身の人間関係に考慮している。Peripheralメンバーは、読解スピード、読解理解、語彙サイズなどが要因で、自身をPeripheralメンバーと意識する傾向がある。これらの要素が十分でなかった為に、エッセーを書くという実践自体に参加できなかったと記述する傾向が強かった。Peripheralメンバーの記述文は、グループメンバーとのインタラクションや人間関係に関する記述は少なかった。

## 6. 考察

本研究は、日本人大学生の英語学習者が、ジャンルアプローチを導入したライティング実践参加を通し、どのように新人から経験ある学習者へ移行するかについて質的研究を行った。1つ目の課題は、「Lave and Wenger (1991) の学習観モデル及び実践共同体自体が英語学習環境内にどのように発生し成長していくか、及び実践共同体の機能とその活動パターンについて明瞭化すること」である。2つ目の課題は、「学習者が自身のことをCore, Active, Peripheralメンバーであると評価する理由に関する状況や要素の可視化」である。

まず、1つ目の「特定のクラスルーム内で、Lave and Wenger (1991) の学習観モデル及び実践共同体自体が英語学習環境内にどのように発生し発展していくか、及び実践共同体の機能とその仕組みについて可視化をする」という研究課題について総括を行う。杉原 (2006) は、「実践共同体とは、多様な関心や考えを持った人たちが自分たちの活動の意味や目標、役割などについての共通理解を持つ者が共に実践をおこなう集まりのことである。こうした実践共同体における学びは、知識・技能の獲得とアイデンティティー変容であり、そこで獲得される知は、それぞれ関係的である、意味が交渉で作られるものとされる」(p.167) と述べた。実践共同体の発達初期段階と実践共同体がある程度発達した状態を比較すると、実践共同体の機能や活動パターンの傾向に変化が見られた。研究期間前半では、実践共同体Gに所属する学習者達は、問題が発生した際、クラスメンバーに助けをほとんど求めないと回答した。研究期間中期では、ある程度頻繁に助けを求めると回答した学習者が多くなった。しかし、研究期間中期から後期に関して、助けを求める頻度は増加しなかった。実践共同体が発足してから4週目から9週目（入学して1か月後から2ヶ月の間）までの期間、実践共同体Gに所属する学習者間でネットワーキングやラポートを拡張した傾向にあり、コミュニティーメンバーに助けを求めることができる人間関係を構築する傾向にあった。

さらに、実践共同体の特徴のひとつに、集団メンバーとの間で技巧と知識の習得が可能になる環境の中で、参加メンバー達は社会的実践やその社会で生きていく為に必要な情報や目標、それらの情報を有効に活用する能力を共有し育成しながら成長を継続させる (Wenger, 1998; Wenger et al.,

2002; Mickan, 2006)。質問紙項目8で判かったことは、研究期間初期では共通英語学習目標や学習するために必要な共通道具についての理解や共通認識がやや弱い、または、共通情報について理解できていない学習者が多い傾向にあった。しかし、研究期間後期では、共通した学習目標や学習するために必要な共通道具の理解が深まっている。実践共同体Gの場合、共通情報や道具の認知は、研究期間中頃から後半（入学して2か月後から3ヶ月半後の間）にかけて急速に伸びている。学習者が参加者として実践共同体Gに参加することにより、その集合体を変化させていることから、実践共同体の発展に活動理論の概念が反映されていると考えられる。これらの結果から、研究期間初期では実践共同体Gは発足されたばかりであり、その実践共同体の機能や活動パターンは不透明または弱いことが示唆できるが、研究期間後期になると、実践共同体の機能や活動パターンの一部が強化または変化したことが示唆できる。

実践共同体の特徴には複数の要素があるが、ある特徴は実践共同体が形成されて間もなく急速に発展し、別の特徴は異なる時期に発展することが明らかになった。また、所属する実践共同体のメンバーとなり貢献する為に、新メンバー達は所属する実践共同体内での活動に参加するために、意味生成のための社会的記号・記号論的資源 (semiotic resources) である、辞書、既存知識、他メンバーとのコミュニケーションの取り方、発言方法、エッセーの書き方、協働活動で必要な能力などを自分達のものにして、社会活動に参加する必要がある (Halliday, 1978; Mickan, 2006)。

2つ目の「学習者が自身のことをCore、Active、Peripheralメンバーであると評価する理由に関する状況や要素の可視化する」という課題について総括を行う。Wenger et al. (2002) の研究では、Coreメンバーは、コミュニティーに参加する総人口の10～15%を占め、Activeメンバーは15～20%を占め、コミュニティーメンバーの大半はPeripheralメンバーに所属するとある。しかし、本稿の研究結果ではActiveメンバーであると評価する人数が実践共同体G総人口の約40～45%を占める結果となり、既存の参加度合の定義と異なることを示した。

これまでの研究の成果により、Peripheralメンバーの特徴や特質に関する定義や情報記述は多くみられるが、CoreとActiveメンバーの要素や役割に関する定義や情報はやや少なく不明瞭である。本稿では、CoreとActiveメンバー、そしてPeripheralメンバーの要素や特徴について明確化することを試みた。各参加メンバーに必要であると思われる要素に下線を引いた。

はじめに、実践共同体Gに所属するCoreメンバーについて考察する。実践共同体Gの場面(1)英文テキストを読みグループメンバーと内容確認と情報共有する場面では、学習者がテキスト内容理解を深めるために情報交換実践に参加している際、メンバーの意見を理解した程度により、学習者は自身をCoreメンバーか他のメンバーであるか判断している。さらに、他メンバーと比較し多量の情報量を理解しそれを表現できる場面において自身をCoreメンバーであると評価している。学習者の一部は、グループ内での「司会という役割」を担当した学習者をグループ内の「リーダー的存在」と同格に扱っている。この実践共同体内でのリーダー的存在とは以下の要素を含む。例えば、(1)話し合いの進行ができる、(2)議論ができる、(3)自分の意見を述べるができる要素が挙げられた。また、場面(2)であるジャンルテキストを書くという実践に参加している際、「どの程度経営に関する意見について、エッセーを書くという作業に取り組めるか」の判断により、学習者自身をCoreメンバーであると評価した。ライティング実践に参加している際に学習者は、以下の気づき (awareness) がある

場合に、自身のことをCoreメンバーであると評価する傾向にあることがわかる。(4)特定のエッセー構成を理解した上でアウトプットできる能力の認識、(5)他者よりも良いエッセーを書く特徴を理解していると意識できる場面、(6)自分の意見を確実に文字で表現できる要素の認識、そして(7)未知語彙について適切な道具を利用することにより新しい知識を得ることができる能力の認知である。

次に、Activeメンバーについて考察する。場面(1)英文テキストを読み、グループメンバーと情報共有する場面では、情報をグループメンバーと共有する為に(1)積極的に個々の役割を担うことができたか否かがActiveメンバーか否かを判断する一つの基準要素となっている。さらに、学習者たちは、テキストに関する意見や話し合い活動に参加し、ディスカッション活動に積極的に参加するには、(2)英文テキストの内容をある程度理解できる英語能力を保持することが必要となること、さらに、(3)理解したテキスト内容を他メンバーに伝えるための高い能力を保持することもActiveメンバー必要である。さらに、テキストの内容理解の度合いだけではなく、他メンバーとの人間関係を重視している。この学習者の場合、(4)他メンバーとの人間関係の度合いや、(5)他メンバーへの貢献度の高低を評価基準としていることがうかがえる。場面(2)であるジャンルアプローチを導入したライティング実践に参加した学習者がActiveメンバーであると評価した基準は、(6)文章の長さの程度、語彙サイズの大きさ、内容の程度、詳細情報をパラグラフにまとめ記述できているか、構成が主な判断要素であり、(7)エッセーの構成に従い記述できる能力、(8)エッセーに自己の意見を反映できる能力、(9)集中力維持能力がある学習者はActiveメンバーであると自己評価する傾向にある。学習者は、ジャンルの構成に意識を向けている傾向があり、書き方に従いアウトプットができたか否かにより自身をActiveメンバーかそうでないか判断した。

最後に、Peripheralメンバーについて考察する。場面(1)であるグループ討論の際に、学習者は集中して口頭討論や要点を書くという実践に参加することが困難だったことが原因で、自身をPeripheralメンバーであると評価している。(1)口語によるインタラクションの度合いや参加度合、聞いたり読んだりした情報を文字にして記述する際の(2)文量の程度がPeripheralメンバーであるかを判断する基準となっている。また、場面(2)であるジャンル・ライティング実践に参加している際、ライティング実践作業というのは個人の活動であり、他者とのインタラクションを介入しないことからPeripheralメンバーであるという価値観が存在する。このような学習者の特徴はLave and Wenger (1991) の正統的周辺参加の特徴と類似している。これは、コミュニティーの中心メンバーになるには、他メンバーとのインタラクションやコミュニケーションが存在または発生することが前提であると、この学習者は各参加度合を定義付けていることがうかがえる。さらに、文章の構造の多様性、内容に関する満足度の高低といった(3)エッセー、文法などの構成や機能の有無から判断し、自身をPeripheralメンバーであると判断している。

これらの結果から、これまでのLave and Wenger (1991) やWenger et al. (2002) などに記述されている実践共同体参加者の定義、つまり、Coreメンバーは「リーダー的存在」とであるという曖昧な解釈から離れ、Coreメンバーの具体的特徴を追求することができた。さらにLave and Wenger (1991) やWenger et al. (2002) の研究では、Activeメンバーは「Coreメンバーより知識や能力、そして経験値は不十分である」という記述が多くあり、この定義も不明瞭であることがわかる。本研究結果では、CoreメンバーとActiveメンバーの能力や要素にどのような差異があるかに関して記

述することができた。さらに、本研究は、Lave and Wenger (1991) の状況的学習の概念を反映している結果となった。英語学習者の英語学習経験は文脈の中に埋め込まれており、つまり、学習者が実践共同体の中で行われている活動に参加すること、実践共同体に参加するメンバーとのインタラクションを取ること、CoreやActiveメンバーに成りたいと思うこと、他メンバーから仲間であると受け入れられたいと思うこと、ある程度の時間をメンバーとともに生活する社会的な営みが実践共同体Gにて行われていたことを示唆する。これは、学習とは、時、場所、そして学習者の心理と切り離して考える事は困難であることを強調する結果となった。本研究の目的は、文脈の中に埋め込まれた英語学習者の行為や経験と学習プロセスの意味を観察し理解することである。Mickan (2012) は、学習とは社会活動に参加することであり、学習は実践から生まれるという概念を提唱した。学習者は継続して発生するタスクに挑戦することで意味の生成 (meaning-making) を経験する (Mickan, 2012)。また、Lave and Wenger (1991) は、学習とは直接的・間接的に多様な関係者が関り相互作用を繰り返しながら営まれると提唱した。

## 7. おわりに

本研究では、Lave and Wenger (1991) の実践共同体の学習観モデルを英語学習に応用し、英語学習の実践共同体に初めて参加する日本人大学生がどのように周辺的位置から中心的位置に移行するかを理解する為に、質的研究用法を使い英語学習者の学びの経過を継続的に記録した。本稿では、以下の2つの課題を明らかにすることを試みた。(1)Lave and Wenger (1991) の学習観モデル及び実践共同体自体が英語学習環境内においてどのように存在し発展していくか、及び実践共同体の機能とその仕組みの変容について可視化した。(2)特定の状況下において、Core, Active, Peripheralメンバーに必要な要素や、学習者自身が参加度合をどのように評価するかを可視化した。

本研究の限界として以下の2点を挙げる。実践共同体Gに参加した学習者がどのように新人から経験のある学習者への移行を観察する際、長期に渡る授業実践や授業観察の方がより明確なデータ分析が可能であることは明らかである。しかし、本稿の研究では約4～5ヶ月という限定された期間において学習者の成長を観察することしかできなかった。学習者は実践共同体Gのみに所属しているのではなく、授業外では様々な実践共同体に参加や所属している場合が多い。学習者は、複数の実践共同体を行き来することを繰り返し、より豊かで経験のある学習者に成長する場合もある。したがって、学習者の授業外における実践共同体の形成や参加状況に関して、インタビューなどを通じて調査する必要がある。学習者の実践共同体への参加の度合いは、常にCore、Active、Peripheralメンバーの一定箇所に留まり固定し続けるのではなく、学習者は参加の内容やタスクにより参加度合を柔軟に変容させていることが分かった。これは、学習者達は新学習環境といった異文化の中でどのように振舞うことが最適かを学習していることである。実践共同体は、コミュニティー内に自然に発生し強化されていくものではない。実践共同体を強くすることで、参加者の学習と知識共有を促進させると言われている (Lave & Wenger, 1991)。このため、語学学習環境内における実践共同体を強くする為に、学習者通しのインタラクションの機会を増加させること、共通目標を提示すること、実践に参加することができる学習活動の導入が、これからの教育に必要であることが、本研究の教育的示唆である。

実践共同体の学習観とそのモデルを使った研究はESL環境を対象にした研究が行われてきたが、EFL環境を対象とする研究は数が限られている。実践共同体の活動パターンや機能を明確化するに

は、より多くの状況や実践授業を対象に今後、研究を重ねることが求められる。

今後は、学習者がインタラクションを通してどのように相互影響し、自身の立場や役割に関する認識を高め参加度を变化させたかについて、ケーススタディも援用して詳細に検証する。さらに、本稿にて使用した分析アプローチを使い、別の実践共同体に应用することを課題とする。英語学習環境というコミュニティ内での実践共同体の機能及び参加者の成長について可視化及び言語化に繋げることで、学習者デベロップメント (learner development)、英語教育、実践授業、及び教員育成の発展へ結び付ける。

### 参考文献

- 麻生武 (2013) 「3 節フィールドにおける発達の研究」『質的心理学ハンドブック』(pp.223-272) 新曜社.
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析: 内容分析の継承と発展を目指して』, ナカニシヤ出版.
- 伊藤武彦 (2011) 「批判心理学の方法としてのテキストマイニング: 変数心理学に対するオルタナティブ」『心理科学』 32, 31-41.
- 小林奈美 (監訳) (2008) 『はじめて学ぶ質的研究』 医歯薬出版株式会社.
- 金光淳 (2009) 「「実践共同体」をとらえる社会ネットワーク・モデル」『京都マネジメント・レビュー』 16, 47-61.
- 木林理恵・金銀美 (2004) 「学習に対する状況論的アプローチについての基礎文献報告」『言語情報学研究報告 13 自然会話分析への言語社会心理学的アプローチ』, 163-176.
- レオンチェフ, A. N. (1980) 『活動と意識と人格』(西村学・黒田直実訳) 東京, 明治図書出版 (原著 1975 年).
- 増田直紀 (2007) 『私たちはどうつながっているのかーネットワークの科学を応用するー』 中央公論新社.
- 松本雄一 (2012) 「実践共同体概念の考察: 3つのモデルの差異と統合の可能性について」『商学論究』, 60 (1/2), 163-202.
- 森岡修一 (2001) 「ヴィゴツキー理論の社会歴史的コンテクスト」『名古屋女子大学紀要』 47, 111-124.
- 中野和光 (2007) 「言語学の視点からの授業研究に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要第三部』 56, 21-26.
- 永田奈央美・渡邊志・大石義 (2012) 「自主的発言を促進するための情報リテラシー授業の展開」『静岡産業大学研究紀要』 14, 127-137.
- 根本浩行 (2012) 「第二言語習得研究における社会文化的アプローチ」『言語文化論叢』 16, 19-38.
- 西口光一 (1999) 「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』 100, 7-18.
- 大島弥生 (2003) 「日本語アカデミック・ライティング教育の可能性 日本語非母語・母語話者双方に資するものを目指して」『言語文化と日本語教育 11月号増刊特集号』, 198-224.
- 小川史郎 (2009) 「A 社バイヤーの創造的活動: 活動理論とコミュニティ・オブ・プラクティスによる事例分析」『経済科学論究』 6, 57-71.

- 諏訪晃一 (2007) 「コミュニティ教育と活動理論」『関西大学人間活動理論研究センター Technical Reports』5, 89-105.
- 杉万俊夫 (2006) 『コミュニティのグループダイナミックス』京都大学学術出版会.
- 杉原真晃 (2006) 「大学教育における「学習共同体」の教育学的考察のために」『京都大学高等教育研究』12, 163-170.
- 高尾美沙子 (2007) 「ワークショップスタッフにおける学習プロセスの研究-正統的周辺参加の生成を通して」『21世紀社会デザイン研究』6, 109-116.
- 高木光太郎 (1996) 「実践の認知的所産」『認知心理学5 学習と発達』東京大学出版会, 37-58.
- 田中俊也 (2004) 「第7章状況に埋め込まれた学習」赤尾勝己編『生涯学習理論を学ぶ人のために』(p.171-193) 世界思想社.
- 田中俊也・前田智香子・山田嘉徳 (2010) 「学びを動機づける「正統性」の認知参加としての学びの基本構造」『関西大学心理学研究』1, 1-8.
- 山崎浩司 (2013) 『M-GTAの初歩選択・テーマ設定・焦点化の基準』, 第6回質的心理学研究法セミナーレジュメ資料, 2013年10月25日実施.
- 山住勝広 (2007) 「拡張的学習と学校システム開発の介入研究: 活動理論的アプローチ」『平成18年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告課題番号:17330172』.
- 山住勝広 (2012) 「活動理論と教育的介入の方法論: 学校における教師の拡張的学習を事例にして」『関西大学文学論集』62, 3, 21-37.
- 吉見憲二・樋口清秀 (2012) 「共起ネットワーク分析を用いた訳あり市場の考察「カニ」と「ミカン」のユーザーレビューを題材として」『早稲田大学大学院国際情報通信研究科国際情報通信研究センター』, 31-39.
- Agterberg, M., Hooff, B., & Huysman, M. (2011). Cracking the core: How core members of electronic networks of practice contribute to organizational learning. *Annual Meeting of the Academy of Management*, San Antonio, Texas, 1-19.
- Bruce, I. (2011). Evolving genres in online domains: The hybrid genre of the participatory news article. In A. Mehler, S. Sharoff, M. Santini (Eds.), *Genres on the Web: Text, Speech and Language Technology 42* (pp. 323-348). Springer Science + Business Media B.V..
- Christie, F., & Martin, J. R. (Eds.). (2005). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: McQuarie University/AMES.
- Flowerdew, L. (2000). Using a genre-based framework to teach organizational structure in academic writing. *ELT Journal*, 54, 369-378.
- Government of South Australia Department for Education and Child Development. (2012). Engaging in and Exploring Explanation Writing: A practical guide for classroom teachers, Retrieved from <http://www.decd.sa.gov.au/literacy/pages/Home/programsresources/>
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language*



- and meaning*. Edward Arnold.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. *Perspectives on socially shared cognition*, 2, 63-82.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mickan, P. (2006). Socialisation, social practices, and teaching. In P. Mickan, I. Petrescu, & J. Timoney (Eds.), *Social practices, pedagogy, and language use: Studies in socialization* (pp. 7-23). Adelaide: Lythrum Press.
- Mickan, P. (2012). *Language curriculum design and socialisation*. UK. USA. Canada: Multilingual Matters.
- Oliver, R., & Herrington, J. (2000). Using situated learning as a design strategy for Web-based learning. *Instructional and cognitive impacts of web-based education*, 178-191.
- Ribeiro, R. D. (2011). *Recurrent Communities of Practice (RCoPs) and Transient Core Members (TCMs): Temporal behaviour of co-located and on-line Communities of Practice*. (Unpublished doctoral dissertation). University of York, United Kingdom.
- Srinon, U. (2011). *A longitudinal study of developments in the academic writing of Thai University students in the context of a genre based pedagogy* (Doctoral dissertation, University of Adelaide, Australia).
- Swales, J, M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research setting*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- The University of Adelaide English Language Centre Pre-Enrolment English Program Course. (2013). *Pre-Enrolment English Program (PEP)*. Retrieved from <http://www.adelaide.edu.au/elc/courses/pathways/pep/>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2002). *Cultivating communities of practice: A quick start-up guide*. Retrieved from [www.ewenger.com/theory/start-up\\_guide\\_PDF.pdf](http://www.ewenger.com/theory/start-up_guide_PDF.pdf)
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A quick start-up guide*. Retrieved from [http://www.ewenger.com/theory/start-up\\_guide\\_PDF.pdf](http://www.ewenger.com/theory/start-up_guide_PDF.pdf).
- Zhang, W., & Storck, J. (2001). Peripheral members in online communities. *The Americas Conference on Information Systems (AMCIS) 2001 Proceedings*, 1-7. Retrieved from <http://ifipwg213.org/sites/flosshub.org/files/zhang.pdf>

## A Study of Functional Transformation in a Community of Practice Consisting of Japanese Learners of English

Akiko Nagao

Lave and Wenger's (1991) Communities of Practice (CoP) model can be potentially applied to organizational structure and community learning environments. However, there have been few studies that analyze the logistical workings of CoPs. Therefore, in this study, a class of 27 university-level students of English as a foreign language (EFL) participated in research designed to conceptualize the functioning of a CoP. Participants were surveyed at three instances over the 15-week research period to identify their values regarding participation and transmission of information. At the end of the research period, they were asked to write the definitions of core, active, and peripheral members within the learning community. Text mining was used to analyze their responses. The results provide deeper understanding of CoP features and states the elements that are necessary for novice learners to develop into successful and experienced learners.