

別紙様式3（第3条関係）

論 文 要 旨

氏 名 長尾 明子

論文題目（外国語の場合は、和訳を併記すること。）

新人から経験ある英語学習者への移行と実践共同体の生成・発達に関する研究
—大学での英語学習活動を通して—

論文要旨（別様に記載すること。）

- （注） 1. 論文要旨は、A4版とする。
2. 和文の場合は、4000字から8000字程度、外国語の場合は、2000語から4000語程度とする。
3. 「論文要旨」は、CD等の電子媒体（1枚）を併せて提出すること。
（氏名及びソフト名を記入したラベルを張付すること。）

論文要旨

本研究の序論で記述した、「本研究の概要」について記述する。本研究の目的は、Lave and Wenger (1991) の実践共同体とその学習観モデルを研究フレームワークとして使用し、(1) 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かを明らかにすること、(2) 日本の高等教育機関における英語学習環境内を文脈とした実践共同体が、どのように活動パターンを発達させるかを明らかにすることである。実践共同体とは、コミュニティ内のメンバー間で知識や技能の習得が可能になる環境や集団を意味する (Lave & Wenger, 1991)。本研究の調査協力者は、8つのクラスルーム、合計 244 名の英語学習者である。学習者は、特定の英語学習活動に 1 年間または半年間参加した。本研究においては、Feez (1998) の学習サイクルの流れに沿って、主にライティング、リーディング、スピーキングおよびリスニングといった英語学習活動を個人、ペア、グループ単位で実施した。分析の対象データは、学習者が記述した活動参加に関する自己内省文、インタビュー、授業観察、質問紙調査データである。国外では、実践共同体の学習観などの理論と授業実践を統合した研究報告が多い。これらの研究報告は、実践共同体の概念を補助的役割として使用しているが、実践共同体を核として取り入れた実践授業に関する研究は少ない。この傾向は、国内の英語教育に関する研究報告にも見られる。この理由としては、日本の英語教育における「理論と実践の統合」が十分になされていないこと、実践共同体の活動パターンや発達過程の可視化が困難であることが挙げられる。言語学習環境を文脈とした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、参加者の学習促進、より効果的なクラスルームマネジメント、理論と実践の統合、実践共同体の定義の拡張にも繋がるものと期待される。

第 1 章は、事前調査の結果を記述した。3つのクラスルーム (A~C) に参加する英語学習者が、大学での英語学習環境内において、どのように新人から経験ある学習者へ移行するかを明らかにすることを研究目的とした。学習者は、クラスルーム内で新人から経験豊かな学習者へ移行するために必要な要素や能力を自由に記述した。その結果、クラス A の場合、経験ある学習者に移行する為に能力や要素には「語彙サイズの大きさ」、「英語学習への積極性」、「自己表現力」、「スピーキング能力」といった要素が必要であると、学習者は考えた。クラス B 内で、学習者が経験豊かな学習者になるために必要な能力や要素とは、「語彙」「自主学習への積極性」「相手に意見を伝える能力」であった。クラス C の場合、学習者は、経験豊かな学習者になるために必要な能力や要素は「ライティング能力」、「語彙サイズ」、「授業への積極的な参加態度」と回答した。

第 2 章の先行研究を説明する。はじめに、実践共同体の定義を提示し、続いて実践共同体と英語学習環境に関する研究における課題を 3 点提示する。本論では、活動理論と実践共同体、ケーススタディー、ナラティブ分析、ジャンル分析、アイデンティティーについてレビューを行った。また、本研究の妥当性等について記述する。最後に、本研究のリサーチクエスチョン (以下、RQ) を記述する。

参加者が、実践活動に参加し、コミュニティーメンバーとの間で活動などを経験することで、技能と知識の習得が可能になる環境を実践共同体と呼ぶ (Lave & Wenger, 1991, pp. 98-100)。参加者は実践共同体の中で、社会的実践やその社会で生きていくために必要な情報を得て、それを有効に活用する能力を育成しながら成長するとされる (Wenger, 1998)。実践共同体内には、core、active、peripheral メンバーが存在する (Lave & Wenger, 1991)。Peripheral メンバーとは周縁的な参加活動を担っている人々 (正統的周辺参加者) であり、中心的に参加する人々 (core メンバー) や、ある程度積極的に参加する人々 (active メンバー) の言動や振る舞い方、参加の仕方を観察しながら成長する (Lave & Wenger, pp. 34-37)。Lave and Wenger (1991) の研究では、初めて参加する人は正統的周辺参加者からはじまり、他メンバー、特に経験者とのインタラクションを繰り返して実践に参加することで中心的な役割に移行するとされている。

次に、「実践共同体と英語学習環境に関する研究」の課題を提示する。1つ目に、Haneda (2006) は、Lave and Wenger (1991) の実践共同体のコンセプトが厳密に検証されていないことを指摘した (p. 811)。Lave and Wenger (1991) のコンセプトは、日常生活で発生した「インフォーマルな集団」を対象にしている。本研究の研究対象となっている学校などのクラスルーム、つまり、「フォーマルな集団」とは、その特徴が異なるとされる。そこで、クラスルームのようなフォーマルな集団の中にも Lave and Wenger (1991) の実践共同体が存在し、それがどのように埋め込まれているのかを検証する必要がある。2つ目に、実践共同体の全体像とその活動パターン、構成要素の具体例、実践共同体の生成・発達過程についての研究は数が少ないため、特定の実践共同体を事例とした研究がさらに必要とされる分野である (Ribeiro, 2011, p. 3)。3つ目の課題は、Wenger, McDermott, and Snyder (2002) が提示した core、active、peripheral メンバーの参加度合の定義が不明瞭なことである。

次に、本研究の妥当性と信頼性について記述する。質的研究の妥当性や信頼性を担保する一つの方法にトライアングレーションがある (Meijer, Verloop & Beijaard, 2002, pp. 145-146; Duff, 2008, pp. 143-144)。トライアングレーションとは、意味を明確にするために使われる複数の方法を混合した手法である (Stake, 2005, pp. 325-338)。本研究にて使用するデータは、インタビュー、質問紙調査、クラスルーム観察などの複数のデータであり、分析方法にテキストマイニング、および修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) を取り入れた。テキストマイニングにより、大量のテキストデータの中から分析者が分析対象者に関して重要であると判断する部分を抽出し、データを体系的に解釈できるとされる (脇森, 2013, p. 21)。M-GTA とは、質的研究の代表的な分析法であり、データに根ざした理論を産出しようとする研究観である (木下, 2007)。修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析手続きを記述する。

本研究の、リサーチクエスチョン (研究課題) は以下の3点である。RQ (1) : 日本における高等教育機関での英語学習環境に参加するクラスルーム単位にまとまった学習者と教員のグループを、一つの実践共同体として捉え、その生成、機能および要素、活動パターンを可視化するこ

とで、クラスルームという集団がどのように変容するかを明らかにする。高等教育での英語学習環境を文脈とする実践共同体に適応した新定義を構築することを目的とする。RQ (2) : 実践共同体における core、active および peripheral メンバーについて、クラスルーム単位にまとまった学習者と教員のグループ群での各メンバーの役割や構成要素と Lave and Wenger (1991) や Wenger et al. (2002) の既存の定義との間にどのような相違点があるかを明らかにし、高等教育での英語学習環境を文脈とする実践共同体に適応した新定義を構築する。RQ (3) : 学習者と教員のグループ群において、学習者がどのように新人から豊かな経験ある学習者へ移行するかを明らかにする。具体的には、新人の英語学習活動を (1) 英語の知識や技術、(2) 学習者と他メンバーとの関わり、(3) 学習者の参加度合(新人から経験ある学習者への熟達度) を基準に観察し、新人から経験豊かな学習者へ移行する為に必要な規則、要素、能力、経験、媒介は何かを明らかにする。

第 3 章の研究方法に記述している、「研究対象者」について述べる。本研究の研究対象者は、私立大学経営学部在籍する 1 回生 (n = 217) と 2 回生 (n = 27) の合計 244 名である。クラス A から H までの 8 つに所属するこれらの研究対象者に、Feez (1998) の学習サイクルの流れを基本にジャンルアプローチを導入したリーディングとライティング、スピーキング、リスニング活動を個人、ペア、グループ単位で実施した。研究期間が、2013 年 4 月 ~ 2013 年 7 月末と 2013 年 9 月 ~ 2014 年 1 月末の対象者は 1 回生 190 名であり、クラス A から F までに所属する。研究期間が、2014 年 4 月 ~ 2014 年 7 月末の対象者は、1 回生 (クラス G) と 2 回生 (クラス H) の 54 名である。本研究に参加する学習者のほとんどはジャンルアプローチを導入した英語学習活動に参加したことがないため、これらの学習者を新人であると定義した。次に、第 3 章の研究方法に記述している、「本研究のデータ収集方法と分析方法」について述べる。収集データ 1 は、学習者の自己内省自由記述文である。学習者は、研究期間中に合計 10 回の自己内省自由記述文を記録した。その内容は以下の 3 種類である。内容 1 : 学習者は、(1) 自身の英語能力・知識・技術、(2) 実践共同体に参加する他メンバーとの関わり、(3) 参加度合いについて、入学時と現在の自分を比較した。データ収集期間は、研究期間の前・中・後期の 3 回であった。これは RQ (3) に対応する。内容 2 : 学習者は、ジャンルアプローチ実践や関連するグループワークに参加した直後に、自身の活動への参加態度について自由記述文を継続的に記録した。データ収集期間は、研究期間の前・中・後期であった。これは RQ (2) に対応する。内容 3 : Lave and Wenger (1991) および Wenger et al. (2002) が定義する core、active、peripheral メンバーの定義を英語学習環境に適した定義に構築するため、学習者は、各メンバーに必要な要素や能力に関する新しい定義を記述した。これは RQ (2) に対応する。学習者の自己内省自由記述文の分析方法は、テキストマイニングと M-GTA を使用した。テキストマイニング分析では、共起ネットワーク、名詞・サ変名詞・動詞などの出現頻度分析を取り入れた。また、同じ自己内省自由記述文データを使用し、M-GTA を用いたマクロ分析を行った。

収集データ 2 は、質問紙調査データである。実践共同体の問題の一つとして、実践共同体の発達度、熟達度、発達段階などの言葉の定義が曖昧であることが挙げられる (Ribeiro, 2011, p. 3)。Ribeiro (2011) は、特定の条件下における実践共同体の実態について、参加メンバーへインタビューを行った。本研究ではこのインタビュー質問を 5 件法による 10 項目のアンケートに修正して使用した。調査の対象は、クラス G に参加する 1 年生の学習者 (n = 27) とクラス H に参加する 2 年生の学習者 (n = 27) である。調査期間は 2014 年 4 月から 2014 年 7 月までの初期・中期・後期の 3 回であり、データ結果を比較分析した。この研究の目的は RQ (1) に対応する。

収集データ 3 は、インタビュー調査データである。クラス A から H に参加する研究対象者から計 13 名を選出し、定期的に半構造化インタビューを実施した。1 回のインタビューの長さは約 30 分から約 60 分間で、研究期間の前・中・後期に実施した。学習者インタビューのデータ分析には、学習者から英語学習現場でのナラティブ (経験談) を引き出し、そこから学習者の言語や学習、実践共同体に関する価値観を読み解く「ナラティブ分析」を用いた。これは RQ (3) に対応する。

最後に、本研究における、「説明的ケーススタディー」に関連する章について記述する。例えば、研究全体では、実践共同体 A から H までの複数の集団に関わるデータを比較した。さらに、第 1 章の事前調査においては、実践共同体に必要な要素を可視化するために、実践共同体 A、B、C の 3 つの集団による自由記述文を比較分析した。

次に、本研究の第 4 章から第 11 章までの分析結果と考察の一部について述べる。RQ (1) : クラス G の質問紙調査結果と考察について述べる。「学習者と教員のグループ群を一つの実践共同体と捉え、その実践共同体の生成、機能、要素、活動パターンを可視化することで、クラスルームという集団がどのように変容するかを明らかにする」という RQ (1) に対する分析結果と考察を提示する。質問紙調査分析結果から、項目 1 と項目 2 は、「他メンバーとの人間関係」に関する項目であり、分析結果に類似点が見られた。項目 6 は「記号的資源の理解と分散認知」、項目 8 は「共通目標や記号的資源の理解」についての質問項目であり、項目 6 と項目 8 の分析結果に類似傾向が見られた。しかし、「項目 1・項目 2」と「項目 6・項目 8」の発達パターンは異なることが判った。これらの分析結果をもとに、Wenger et al. (2002) の実践共同体の 5 つの発達ステージモデルを使い、実践共同体 G の発展について考察する。Wenger et al. (2002) の実践共同体発達ステージ 1「潜在」は、生成したばかりの実践共同体に参加している学習者は、共通点や共通目標や価値観を持つ他メンバーを実践共同体内で探しはじめる (Wenger et al., 2002)。このステージは、実践共同体が生成し発達し始めるまでの移行準備期間とされる (Wenger et al., 2002)。分析結果から、クラス G に参加するメンバーは、研究期間初期には問題や困ったことがあると他メンバーに助けを求めたり、情報を他メンバーへ伝えたりする傾向が高まったことが判った (項目 1・2 の結果)。つまり、人間関係を構築する準備・計画段階に関する特徴が、研究期間初期のクラス G 内で見られたことから、クラス G に参加する学習者は Wenger et al. (2002) のステージ 1 に移

行したことを示唆している。研究期間後期では、クラス G の学習者は他メンバーとの関わりを深めていく。質問紙調査結果から、学習者は、お互いを信頼したり、共通点を発見したり、共通した要求を理解するだけでなく、他メンバーがどのような英語能力や他の能力を持ち、それをどのように分散すればよいかに関する理解を高めるようになったことが判った（項目 6・項目 8 の結果）。これは、実践共同体発達ステージのステージ 2「結託」の特徴である。これらの結果は、研究期間の後期では、クラス G の学習者は、発達ステージ 2「結託」、またはステージ 3 の「成熟」に移行し始めていることを示唆しているといえる。ステージ 4 は「維持・向上」と呼ばれ、実践共同体がある程度熟達し、組織の発展速度（勢い）、人員、テクノロジー、関係といった視点からどのように集団を維持するかが課題となる（Wenger et al., 2002）。さらに、このステージでは実践共同体の成長の停滞がみられる（Wenger et al., 2002）。クラス G は、実践共同体組織としての発展の度合いが高まっている途中であり、成長の停滞に関する明らかな特徴が分析結果から見られなかったことから、Wenger et al. (2002) の実践共同体発達のステージ 4 にはまだ移行していないと想定される。最後に、本研究結果から、項目 1 と項目 2 などの、「他メンバーとの人間関係」に関する実践共同体の要素は、研究期間初期に発達することが判った。しかし、項目 6「記号的資源の理解と分散認知」、項目 8「共通目標や記号的資源の理解」に関する実践共同体の要素は研究期間の後期頃において発達することが判った。

次に、RQ (2) : 実践共同体における core、active および peripheral メンバーについて Lave and Wenger (1991) や Wenger et al. (2002) の既存の定義との間にどのような相違点があるかを明らかにし、高等教育での英語学習環境を文脈とする実践共同体に適応した新定義を構築する」に対する分析結果と考察を述べる。RQ (2) は、Lave and Wenger (1991) や Wenger et al. (2002) の既存の core、active、peripheral メンバーの定義と本研究の分析結果を比較し、言語学習環境に適応した新定義を構築することが目的である。学習者の自己内省文をテキストマイニング分析と M-GTA 分析を行った。クラス G の分析結果を考察する。本稿では、クラス G の学習者が定義する active メンバーの他メンバーとの関わりや関係に関する分析結果を考察する。Wenger et al. (2002) が提唱する active メンバーの定義は、「定期的に会合や討論会に参加するが、先ほど述べた中心的に参加する人々と比較し、このグループの人々はやや押さえ気味であり発言する機会はあるが積極性に欠けるとされる」である（Wenger et al., 2002, pp. 55-57）。英語学習を文脈とした実践共同体内の active メンバーにおいては、既存の定義を含め以下の新しい定義が必要とされる。学習者が記述した自己内省自由記述文のテキストマイニング分析の結果から、クラス G の中では、active メンバーの重要な要素は、高い英語の知識・能力や技術を保持することよりも、「グループワークの際、積極的な参加や発言ができる」ことが重要であると判った。さらに、active メンバーの発言力は、core メンバーよりも強くはないが、彼らは自分の意見を持っていて、他メンバーにそれを伝達する能力が必要であることがうかがえる。また、特筆すべき点は、active メンバーは core メンバーを支える立場をとるということであった。これらの新要素が、英語学習を

文脈とした実践共同体に参加する active メンバーには必要であることが明確化された。

次に、RQ (3) : 新人から経験ある学習者への移行分析結果と考察を述べる。移行基準の特徴を (1) 英語の知識や技術、(2) 学習者と他メンバーとの関わり、(3) 学習者の参加度合に分類し、これらの3つの特徴がどのように移行するかを継続的に観察することで、参加者の変容を可視化した。また、クラス G に参加する学習者の (1) 英語の知識・技術に関する自己内省自由記述文データの分析結果を述べる。研究期間前期は、クラス G の学習者は自身と他メンバーの語彙サイズに大きな関心を示していることが判った。研究期間中期になると、学習者の関心は「話す」「聞く」という英語技能から「書く」「読む」へと移行した。この時期には英語の知識・技術に関しても変化が見られ、学習者の自己内省文は英語能力の伸びに関して細かな描写が見られた。特に、「書く」ことに対して、「ジャンル」等の専門用語を使用して記述していた。研究期間後期になると、英語に関する技術や知識に関する記述内容は、「読む」「書く」「聞く」「話す」という英語の4技能に関するものから、「core、active、peripheral メンバー」などの専門用語の記述だけでなく、その構成や言語的特徴に関する具体的な能力・技能に関する記述へと移行した。これらの結果から、クラス G に参加している学習者は、英語の知識・技術に関して新人の状態から徐々に発達していることが示唆された。

本論文の終章に、「本研究から明らかになったこと」、「理論的示唆」、「教育的示唆」、「研究的示唆」、「今後の研究課題」について記述した。理論的示唆において、大学教育機関内の英語学習を文脈とした集団の中にも実践共同体の特徴が見られたことを述べた。研究的示唆において、日本の英語教育研究において質的研究アプローチを取り入れた研究の今後の可能性について述べた。本稿では、「教育的示唆」について詳しく記述する。実践共同体の概念に活動理論、協働学習や分散認知、アクティブ・ラーニングの要素が内包されていることが判った。協働学習について、坂本 (2008) は、「協働」とは、「計画や役割分担が必要であり、互いの組織はコミュニケーションを行うためのチャンネルが開かれていなければならない」(p. 51) としている。さらに、坂本 (2008) は、協働学習の重要な特徴は、コミュニティ内の他メンバーとの互いの信頼関係が構築されること、各学習者が独立性を保持し、他メンバーとのパートナーシップを維持することを挙げている (p. 52)。「協働学習」に関する3つ目の特徴は、「学習目標や課題、価値観および成果の共有」(坂本, 2008, p. 53) である。協働学習には計画や役割分担が必要であること、組織間にコミュニケーションを行うための土台が築かれている、または築く機会が与えられていることが、クラスルーム発達の条件となった。坂本 (2008) は、協働学習をプロジェクト型の学習であるとし、学習者が学習目標や課題について共通認識を持つだけでなく、価値観と課題・宿題・エッセーといった課題遂行後にできた作品を他の学習者と共有することで、学びの共同体や学びの文化が作られると述べている。本研究に参加した学習者の自己内省自由記述文を分析した結果、共通の目標・道具を持つという特徴に関する記述が多く見られた。これは、実践共同体の学習観や、その特徴と共通する。本研究とアクティブ・ラーニングの関連は、協働学習の説明と類似している点にある。アクティブ・ラーニングの定義について須長 (2010) は、厳密には確定されていないと述べた。人々に認知され始めたアクティブ・ラーニングの定義とは、「伝統的な教員に

よる一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法」(須長, 2010, p. 3) とした。学習者の能動的な学習への参加つまり学習者が学習過程に関与することについて、それらの「深さ」と「広さ」について定義することができるとされる(須長, 2010)。「学習過程への関与」の深さとは、学習者が学習過程に深く没頭しており、学習者が参与している活動や作業以外への関心が少ない状態を示す(須長, 2010, p. 5)。「学習過程への関与」の「広さ」について、須長(2010)は、「学習者が複数の活動のセッションの多くに関わっていれば、学習過程の範囲について、広く関与している」(須長, 2010, p. 6) と定義した。アクティブ・ラーニングの一連の活動に関して、本研究の場合、動画を見て内容を検討する、テキストを読みグループ内で情報交換をする、エッセーを記述する、peer 分析するなどの Feez の学習サイクルを参照した一連の活動が当てはまる。ここから、本研究では、須長(2010)が提唱した、「学習過程への関与」の「深さ」については計測や調査が困難であったが、「広さ」に関しては実践授業に十分取り入れることができた。例えば、本研究で取り扱った実践授業は、学習者が主体的に参加するアウトプットの機会があり、学習者個人が知識を得るためにインプットする時間が学習サイクルの中に組み込まれた学習方法を導入した。課題確認の時、4名が参加するグループ(小型の実践共同体)を作り解答を確認させた後、解答が一致していない部分に関してグループメンバーと討論をする時間をとった。山本・佐藤・小林(2013)が指摘するように、グループワーク活動などの協働学習を語学学習に取り入れる場合、ディスカッションやグループワークを活発に行うためには、日頃からのクラス作りと学習者間の友好的関係を構築するように、授業を運営することが重要であるとされる(p. 54)。授業参加者は、一人ひとり個性やアイデンティティが異なる学習者が集まるため、そのクラス全体がチームになることを目的として、どのようにクラスルーム運営していけばいいのかということが常に問われるとされる(向後, 2014, p. 23)。この点において、実践共同体の研究結果は教育的示唆があると考えられる。最後に、Lave and Wenger(1991)の実践共同体の学習観をEFL学習環境への応用可能の傾向があることが本研究の分析結果から明らかになった。これらの語学授業におけるアクティブ・ラーニングや協働学習の導入は大学といった高等教育機関の学校現場では既に導入されている。今後、高等学校においてもアクティブ・ラーニングや協働学習などは部分的に取り入れている地域があるが、今後さらに本格的に導入される傾向を見せている。本論文の研究結果は、言語学習環境を文脈とするクラスルーム内でアクティブ・ラーニングや協働学習を導入して実践活動型の授業を展開した場合、どのような問題点が生じるかを記録した。また、アクティブ・ラーニングや協働学習を授業に取り入れた際、学習者や教員はどのようにその問題点に対応し、「高等教育機関内の学習者」としてのアイデンティティを構築しながら学習するか、またはしないかについて記録した。アクティブ・ラーニングや協働学習を通して発達または成長したのは学習者のみだけではなく、クラスルーム全体であることの記録に成功した。これらの本研究分析結果が、高等学校での英語教育や大学での英語教育でも活かされることを願う。

今後の課題は、本研究にて明らかになった日本の高等教育機関の中にある英語教育を文脈とした実践共同体の機能や活動パターンを、別の英語教育を文脈とした実践共同体に応用し一般化の可能性について検討する必要がある。そして、英語学習者の新人から経験ある学習者への移行に

ついて、さらに長期的な縦断的研究への発展が望まれる。