

課題探求型アプローチを取り入れた SLA 研究演習における学びの機会： 大学と世代を超えた学び手の声

小林 真記

Abstract

Research seminars involving senior thesis projects arguably provide the ideal context for realizing student-centered learning approaches such as project-based learning and inquiry-based learning in undergraduate education at Japanese universities. These approaches not only allow students to direct their own learning, but also provide students with opportunities to learn the socially valued ways of acting, thinking, and talking (Wells, 1999; see also Beckett, 2006; Kobayashi, 2006), thus serving as an important context for academic discourse socialization (ADS). However, only a few studies have examined undergraduate students' ADS in research seminars offered at Japanese universities. The present study therefore examined what learning opportunities research seminars afforded two groups of students working closely. Participants were 32 members of two undergraduate seminars, both current and past. Data were collected primarily through a questionnaire that asked the participants to respond to open-ended questions. Additional data included the researcher's journal entries and students' written products. Participants' responses were analyzed through constant comparison and then crudely quantified. The analysis indicated that most students considered their joint academic retreats to be an important activity/event that characterized their seminars, suggesting that they served as a major locus for intergenerational as well as interinstitutional

interactions. The analysis also showed that they all found it challenging to read academic articles, written in English, and that several students employed discipline-specific learning strategies to deal with this problem.

はじめに

現在、高等教育の質を高めるため、文部科学省によって様々な取り組みがなされているが、なかでもアクティブ・ラーニングは、近年国内でもよく耳にするようになった用語である。文科省(2012a)による『学士教育課程の質的転換の確立』に関する素案の中に以下のような記述がある。

高校までの勉強から大学教育の本質である主体的な学修へと知的に跳躍すべく、学生同士が切磋琢磨し、刺激を受け合いながら知的に成長することができるよう、**課題解決型の能動的学修¹ (アクティブ・ラーニング)**といった学生の思考や表現を引き出しその知性を鍛える双方向の授業を中心とした質の高いものへと学士課程教育の質を転換する必要がある。(強調は筆者による)

ここでは、アクティブ・ラーニングは「学生の思考や表現を引き出しその知性を鍛える双方向の授業」の一例として挙げられている。さらに、次のような定義も存在する。

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、**学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称**。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎

¹ 「学修」は、大学での学びに限定された意味で使用されている表記である(渡邊, 2015)が、本稿では、「学習」と「学修」を区別せず、直接引用箇所を除いては、「学習」という表記を用いる。

課題探求型アプローチを取り入れた SLA 研究演習における学びの機会：
大学と世代を超えた学び手の声

用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。(文部科学省, 2012b)

ここでいうアクティブ・ラーニングとは、学修者による「能動的な学修」、即ち *active learning* を促す教授・学習方法の総称とされており、教育方法と学びのプロセスの両方を含んでいるため、混乱の恐れがある。そこで非常に参考になるのは、書かれてすでに 30 年になるが、Chickering and Gamson (1987)による以下の説明である。

Learning is not a spectator sport. Students do not learn much just by sitting in class listening to teachers, memorizing prepackaged assignments, and spitting out answers. They must talk about what they are learning, write about it, relate it to past experiences, apply it to their daily lives. They must make what they learn part of themselves. (p. 3)

Chickering and Gamson は、観戦スポーツを引き合いに出し、学びは、教師の話の聞いたり、あらかじめ用意された内容を丸暗記したり、答えを吐き出したりするだけのものではないと述べている。また、生徒や学生が学ぶためには、自分たちが学んでいることについて話をしたり、書いたり、過去の経験と関連付けたり、自分たちの日常生活に応用したりすることが重要であるとも述べている。さらには、学びを自分たちの一部としなければならないと主張している。ここで重要なのは、生徒や学生による活動への取り組みである *engagement* であろう。van Lier (2004) の言葉を借りれば、*engagement* とは、個人が置かれた環境と積極的に関わっていくことであり、まさにプロセスとしてのアクティブ・ラーニングである。さ

らに、田中・山田 (2015) は、Lave and Wenger (1991) の状況的学習論に基づき、アクティブ・ラーニングを「参加としての学び」と捉え、「学び」という表現を使っている。本稿では、これらに従い、プロセスとしてのアクティブ・ラーニングを「学び」と、教育方法としてのアクティブ・ラーニングを課題解決・探求型アプローチと呼ぶことにする。

こうした学びを学部レベルで具現化する最適な場として考えられるのは、卒業論文や卒業制作を伴う演習（ゼミ）であろう。そうしたゼミは、大学や配当年次によって、卒業研究や課題演習、研究演習などと呼ばれているが、卒業論文や製作等が課されているゼミは、「大学教育の集大成として、きわめて重要な役割を担う」（山田，2009, p. 35）のものであると考えられるからである。さらに、こうしたゼミは、担当の教員の指導の下、受講生がそれぞれ興味のあるトピックについて研究課題を設定し取り組んでいく、探求型学習とも言える。Wells (1999)は、次のように述べている。

As an approach to education, inquiry also gives full recognition to the mutually constitutive relationship between individual and society. On one hand, it builds upon first-hand experiences and interests of individual students and encourages them to be agentic in directing their own learning, on the other, it seeks to equip them with the socially valued ways of thinking and acting—the modes of knowing and the practices and systems of concepts developed in the communities of the various disciplines (Wells, 1999, p. 121).

ここでの述べられているのは、探求型アプローチは、個人の体験と興味を基盤とし、生徒・学生が自分たちの学びのかじ取りを主体的に行うことを奨励している一方で、様々な分野の共同体で社会的に重んじられている考え方や振る舞い方を授けることも目的としているということである。こうした教育的アプローチで

課題探求型アプローチを取り入れた SLA 研究演習における学びの機会：
大学と世代を超えた学び手の声

は、様々な言語活動が伴うため、学生たちは社会的に重んじられた言葉の使い方も学ぶことが期待される (Beckett, 2006; Kobayashi, 2006)。従って、探求型のアプローチを取るゼミは、学生が自分たちの専門分野の共同体の様々な活動に参加することで、その分野の実践を学んでいくプロセス、即ち academic discourse socialization (Duff, 2010; Kobayashi, Zappa, & Duff, 2017; Morita & Kobayashi, 2008) の場であると言える。Morita & Kobayashi (2008)では、academic discourse socialization (以下 ADS) の研究を、以下の3つの種類に分類している。(1) ニーズ分析やジャンル分析等学生が学ぶべきことに焦点を当てた what の研究、(2) 社会的・歴史的に埋め込まれた ADS の過程に焦点を当てた how の研究、そして (3) 力関係に焦点を当てた批判的ディスコース・リテラシー研究である。ADS の研究は年々増えてきているが、日本国内で学部レベルのゼミに焦点を当てたものは非常に少ない。本稿では、卒業論文を執筆・発表することが最終課題となっている2つのゼミで、受講生がどんなことを重んじ、どんなことに苦勞し、どんなことを学んだのかという what に焦点を当てる。

先行文献

課題探求型アプローチを用いた学部レベルのゼミの教育上の重要性は容易に理解できるものの、実際に国内のゼミでの学びに焦点を当てた研究は非常に少ない。Yamada (2013)は、一か月間の参与観察を含む民俗学的手法を用いて、ゼミへの参加が学部生の卒業論文執筆にどう貢献するのかを調査した。参加者は、2つの大学で卒業論文研究に取り組んでいる大学4年生8名と指導教員5名であった。8人の学生の専攻の内訳は、社会心理学2名、認知心理学2名、日本史1名、応用言語学1名、英文学2名であった。半構造化インタビューで得られた学生の参加者のコメントから、他の学生がゼミで行う発表やそれに対する教員からのフィードバックを聞くことで、自分一人では気づかないようなことに気づくことができたり、文献研究の仕方やデータ収集・分析等研究に必要な知識を身に着けること

ができたりしたことが分かった。

第二言語の ADS 研究として、Fujieda (2015)と小林 (2017)が挙げられる。Fujieda (2015)は、第二言語ライティングのゼミを履修中の大学 4 年生 7 人の *academic literacy socialization* を調査するため、日誌や自叙伝、授業ブログへの書き込み等の学生によって書かれた文章を収集し、2 種類のインタビューを実施した。参加者の多くが英語で書かれた専門性の高い内容を読むことに苦勞していたが、授業内外の仲間間の自由なディカッションが、知識の構築や参加の促進において、極めて重要であると認識していたことが分かった。また様々な活動に積極的に取り組み専門知識を身に付けることで、*academic identities* を構築した参加者がいた一方、他のメンバーとの専門知識の差を認識することによって、授業への参加が限られてしまった参加者もいた。

小林 (2017) の研究では、大学 4 年生の主要学生の文明が応用言語学の研究方法の分類に関する文献を読み、少人数のグループで話し合いをしている様子に焦点を当て微視的分析を行った。これによって、文明が抽象的な学術的概念を具体的な例を出すことで文脈化し、ゼミに入って間もない 3 年生の理解を促している一方、文明自身も当時ゼミを訪問していた卒業生に対して積極的に援助要請を行い意味の交渉を行っている様子が明らかになった。また、文明の後輩にあたる 2 名の 3 年生は、参加は概ね周辺的であったが、互いに上級生間のやり取りを聞き、それに対するコメントを言わば『舞台裏』(Goffman, 1959)の 3 年生間で行っており、認知的に取り組んでいる様子がうかがえた。また 3 年生は、自分たちがわからない概念に関して質問することによって、幾度となく文明に自身の理解を言語化する機会を与え、さらには上級生と位置づけその役割に社会化していたと考えられる。

さらに、言語に焦点を当てた研究ではないが、ブラザー・シスター制度を採用している心理学のゼミにおける学びを調査した田中・山田 (2015)の研究は本研究に貴重な示唆を提供してくれる。対象となるゼミでは、心理学を扱っているが、

課題探求型アプローチを取り入れた SLA 研究演習における学びの機会：
大学と世代を超えた学び手の声

夏に行われる合宿で3回生が4回生の発表を聞いた後に付きたい相手を表明し、ブラザー・シスターを決定している。その後、3回生は、4回生の研究に重要な概念を調べ情報を提供することで、4回生の研究に貢献する。3回生のコメントから、最初は上級生に与えられていた課題をこなすといった認識から、4回生と協力して研究を作り上げていくという意識に変化したことが示唆される。つまり、後輩が先輩との共同作業に参加し、先輩の活動を見ることで、協力を重んじるゼミのあり方を理解していくのである。このプロセスから得るのは3回生だけではない。4回生のコメントに、シスターである3回生に説明することで自分も理解することができたと語っているものがあった。これは、言葉は思考を媒介する道具であるとする Vygotsky (1987) の主張と大いに関係があると考えられる。

以上の研究は、いずれも国内のゼミにおける学びを考察したものであるが、外国語の英語の役割に焦点をあてている研究は、Fujieda (2015) と小林 (2017) のみである。本研究は、外国語である英語の役割にも焦点をあて、ゼミにおける学びの主体たる受講生の声に耳を傾け、学び手の視点から交流する二つのゼミにおける ADS を全体的に (holistically) 理解することを目的としている。

理論的枠組み

本研究は、language socialization (言語社会化) を理論的枠組みとした。一般的に社会化は、社会の一員となることを意味するが、言語社会化には、言語によって媒介された活動を通して社会の一員としての考え方や感じ方、振る舞い方を学ぶことと社会の一員として適切な言語使用ができるようになるという二つの側面がある。活動への参加を通じて学んでいく点において、Lave and Wenger (1991) の状況的学習論や Rogoff (1993) の認知的徒弟制の理論と共通する部分が多い。しかし、言語人類学を起源に持つ言語社会化の理論は、言葉の役割を全面に押し出している。従って、学部での最上級科目ともいべきゼミにおける ADS を考察するために、最適な枠組みであると言える。

研究方法

本研究では、応用言語学、特に第二言語習得 (SLA) を扱うゼミを履修中の3・4年生および卒業生計32名を対象に質問紙調査を実施した。

参加者およびコンテキスト

下の表からわかるように、この32名は、2つの大学の現役生と卒業生から成る。2014年にA大学で実施された合同春合宿に参加したゼミ関係者であり、このうち8名が大学を卒業してから1~5年経過していた。

表1：参加者内訳

	現役生	卒業生
A 大学	18	7
B 大学	6	1 ²
計	24	8

A 大学ゼミと B 大学ゼミは、約 10 年前から夏休みと春休みを利用して、年 2 回の合同合宿を実施している。夏は、3 泊 4 日で B 大学のある地域で、春は 2 泊 3 日で A 大学のある地域で実施されている。3 年目から夏合宿は 2 泊 3 日から 3 泊 4 日に、春合宿は 1 泊 2 日から 2 泊 3 日になった。合宿の実施及び拡大は、当時の現役生の希望によるものであり、その後の現役生がその意思を引き継いでいることになる。夏合宿では、主に英文の学術論文を使ったジグゾーリーディングや学生による発表、また C 大学の教員によるワークショップが行われている。4 年生は卒業論文の発表、3 年生は基本ペアで行うミニプロジェクトの発表である。一方、春合宿は、4 年生は完成した卒業論文の発表、3 年生は卒業論文の構想を発

² 春合宿は会場の関係で平日に行う上、B 大学から離れた A 大学で行うため、B 大学の卒業生が参加するのは非常に難しくなっている。

課題探求型アプローチを取り入れた SLA 研究演習における学びの機会：
大学と世代を超えた学び手の声

表する場となっている。夏合宿中に 3 時間ほどの観光はあるが、残りは午前 9 時から 10 時過ぎまで、食事や休憩時間以外は、英語教育や SLA に関する活動を行っていることになる。こうしたことから、両ゼミとも「大変なゼミ」と捉えられているとの共通認識がゼミ履修者間にあるようである。

2 つのゼミは、英語教育や SLA を扱っている点に加え、卒業論文を執筆するという点においても共通している。いずれのゼミにおいて、文献を読み研究テーマを決め、課題を設定し、さらに文献を読んだりデータを集めたりして、答えを出していく、課題探求型のアプローチを採用している。しかし、大学のカリキュラムにおけるゼミの位置づけにおいては二つの違いがあった。一つは、A 大学では、ゼミと卒業論文が選択であるが、B 大学ではゼミの履修及び卒業論文の執筆が必修であることである。もう一つは、A 大学では、普通のゼミは 3・4 年生合同であるのに対し、B 大学では学年ごとに別の時間でゼミが行われていることである。

データ収集

本研究では、主に数年前に実施された春合宿に参加した現役生（24 名）と卒業生（8 名）を対象に行った質問紙調査が主なデータ収集方法である。研究の目的や手順を説明し、ゼミ履修生から同意書に署名してもらった後、質問紙を配布した。最初から項目を設けずに、7 つの質問について自由に回答を記述してもらう形式を取った（付録参照）。これは、本研究の探求的性質を鑑み、できるだけ多くの情報を収集したり予期せぬ情報も収集したりすることで、参加者の視点からゼミでの学びをより正確に理解しようとしたためである (Nunan & Bailey, 2001)。加えて、両ゼミの募集要項やシラバスといった文書も収集した。さらに、対象となった 2 つのゼミのうち 1 つの担当教員としてゼミに参加中気が付いた点・興味深いと感じた点をメモし、授業後研究日誌に記録した。

データ分析

主に質問紙の回答を『絶えざる比較』(Lincoln& Guba, 1985)を用いて分析し、質問ごとにカテゴリーを構築した。これにゼミごとに回答を現役生と卒業生とに分類し数を数えた。カテゴリー間に重複やレベルの違いが見られた。例えば、「ゼミを特徴づける活動」として挙げられていた合同合宿は、その他の回答であるリーディングや発表を伴う大きな行事である。しかし、回答では別項目に挙げられていたため、研究参加者のカテゴリーを優先し別の項目とした。また、リーディングに関しても、グループで行うジグゾーリーディングと特定したコメントがあったが、専門書や学術論文を読むという意味でリーディングを広く捉えた。さらに、学生によって作成された文書や研究者による日誌の記述と照らし合わせることで、**triangulation** を行った。

研究結果

以下、質問紙の質問ごとに回答数とコメントを提示していく。

1. ゼミを特徴づける活動

新参加者は **speech event** (発話出来事) や活動への参加を通じて多くを学ぶという言語社会化の考えに基づき、どんな活動をゼミを特徴づけるものとして履修生が捉えているのかを尋ねた。両ゼミとも最も回答数が多かったのは、合同ゼミ合宿であり、32人中26人が明記している。

課題探求型アプローチを取り入れた SLA 研究演習における学びの機会：
大学と世代を超えた学び手の声

表 2：ゼミを特徴づける活動

活動	ゼミ A		ゼミ B		計 (N=32)
	現役生 (N=18)	卒業生 (N=7)	現役生 (N=6)	卒業生 (N=1)	
合同ゼミ合宿	13	6	6	1	26
発表とそれに伴うディカッション	8	2	2	1	13
リーディング	6	4	2	1	13
卒業論文・プロポーザル執筆	8	2	0	0	10
異なる世代との交流	3	0	2	1	6
サブゼミ	3	1	0	0	4
リフレクション	3	0	2	0	5
自主学习	2	0	0	1	3
全体での食事会	2	2	0	0	4
卒業論文ピアチェック	1	0	0	0	1
SNS での情報交換	0	1	0	0	1
教員の誕生会	0	1	0	0	1

(b)のコメントから、A 大学において合同合宿をやっているゼミが少ないことが分かる。両大学のゼミ生とのやり取りで、B 大学においても他の大学のゼミと合同合宿を実施しているゼミは決して多くないことと聞いている（リサーチジャーナル、2015 年 9 月・2016 年 9 月・2017 年 9 月）。

(a) 自分の大学で学んでいることだけでは得られない視点があり、規模が大きくなるにつれて有益なフィードバックを得ることができる。また自分の位置づけを確認すると共に、場所は違っても遠くで同じ分野を学んでいる仲間が存在があるからこそモチベーションを維持できる。合同合宿でなかったら、私は成長できなかつたと感じる。(B 大学 4 年)

- (b) 2つのゼミで行われる合同合宿…わたしが知っているゼミ（所属しているゼミ）がこのゼミだけであり、他のゼミにおいてどのような人たちがどのように学びを展開しているのかを知る機会が極めて少ない。その中で2つの大学のゼミで開催される合宿はとても貴重な学びの場である。（A 大学3年）
- (c) 一番大きな活動は、夏・春に行われる合宿だと思います。この合宿でこれまでの自分の頑張り、周囲の存在の大きさ、ゼミのつながりの強さを改めて感じる活動だと思います。（A 大学3年）
- (d) 合同合宿：ゼミや授業で学んだことを発表するだけでなく、合宿を介して情報を吸収してその後のゼミに活かすこと。
- (e) A 大学の3年生は、「このゼミは、まず、片方の大学のゼミだけでは完結せず、2つのゼミで一つであるという大きな特徴があります。

さらに、2015年度のゼミ紹介のパンフレットで、A大学の現役生は、「もっとも印象的なゼミの活動」という項目でこのように説明している。

夏季・春季休業に行われるB大学との合同ゼミ合宿です。夏はD県の温泉で、春休みはA大学でそれぞれの研究テーマを持ち寄って、発表やディスカッション行います。合宿を通じて新しい発見ができるだけでなく、互いに支え合い切磋琢磨できる素晴らしい仲間に出会うことができます。

この記述は、質問紙調査の結果と合致するものであり、合同合宿が少なくともA大学の2015年当時の現役生にとって有意義な活動であったことが分かる。つながりや関係性を重んじているゼミにとって、ゼミ合宿が学びに重要な役割を果たしているという認識は、田中・山田(2015)でも報告されている。

合同合宿の次に回答が多かったのは、発表とリーディングで13名が挙げていた。両ゼミとも、教員が選んだ文献や卒業論文研究のために自分で選んだ文献を発表

課題探求型アプローチを取り入れた SLA 研究演習における学びの機会：
大学と世代を超えた学び手の声

する形式を取っていることを踏まえると理解できる回答である。前述のように、これは合同合宿でも行う活動であるため、重複していることが否めない。

次に多かったのは、異なる世代との交流である。これは、3・4年生間の交流のみならず、卒業生との交流も含んでいる。もっとも回答の多かった合同ゼミ合宿に、毎回両ゼミの卒業生が数多く参加していることに言及している回答が多かった。この他、Aゼミでは普段の授業や食事会に、Bゼミでは毎年学園祭で行う展示に多くの卒業生が足を運んでおり、実際、言及している回答があった。A大学の3年生は、「現役の学生だけでなく、卒業生も一緒に学習をしていくことが、このゼミの最大の得だと言える」と説明していた。

A大学では、現役生8人と卒業生2人が卒業論文・プロポーザルの執筆を挙げているが、B大学では、現役生・卒業生共に、卒業論文・プロポーザルを挙げていない。これは卒業論文の執筆が卒業要件になっていることと関係あるかもしれない。A大学では、10名が卒業論文を挙げているが、これは、A大学で卒業論文が必修でないことと関係があるのではないかと考えられる。

2. ゼミにおける英語の役割

言語社会化では、言葉の役割が大きいと考えられている。両ゼミが英語教育を扱っていることや英語を専攻としている学生が多いことから、ゼミにおけるこの外国語の役割について尋ねた。

表 3 : 英語の役割

役割	ゼミ A		ゼミ B		計 (N=32)
	現役生 (N=18)	卒業生 (N=7)	現役生 (N=6)	卒業生 (N=1)	
リーディング	18	7	6	1	32
研究テーマを考えるため	6	0	4	0	10
タスク活動を行うため	2	3	0	0	5
卒業論文執筆	1	2	0	0	3
ゼミ生の共通点	2	1	0	0	3
質疑応答	2	1	0	0	3
訳しにくい専門用語の 理解・使用	1	0	0	0	1
ゼミでの立ち位置	0	1	0	0	1
研究参加者の発話を 理解するため	1	0	0	0	1
教員や他の学生の発表を 理解するため	1	0	0	0	1

この質問で、圧倒的に多かったのは、論文を読むために必要という回答である。参加者全員の 32 人がこれを挙げている。A 大学の 3 年生が回答しているように、「ゼミ自体は日本語で行われるので、スピーキングで英語の役割はそこまで高くないように思うが、リーディングについての英語能力は、論文を理解するために重大な役割を持つ」と言える。次に多かったのは、ゼミのテーマである英語教育や英語の習得を考えるために、英語の知識が必要であったという回答であった。また、少数ではあるが、様々なバックグラウンドを持つ学生の共通点としての英語という回答もあった。A 大学の卒業生は、「英語というゼミ生の共通点があったからこそこの出会い」と述べ、同大学の 3 年生は、「英語がないこのゼミは、もはやこのゼミではない」と英語をゼミのアイデンティティとしてみなしているか

課題探求型アプローチを取り入れた SLA 研究演習における学びの機会：
大学と世代を超えた学び手の声

のような回答をした。さらに、「うまく使用できる場合、ゼミ内での positioning や identity 交渉を優位にすすめることができるツール」と回答した卒業生がいた。これは、英語の熟達度がゼミ内での立ち位置に影響するとみなしている点、そしてゼミで扱っている概念 (identity, positionality) を使ってゼミでの英語の役割に意味づけを行っている点で非常に興味深いものである。

3. 学問的に得たもの

ADS が所属する学術分野の共同体で重んじられている社会的実践を学んでいく過程であることから、学問的な学びに焦点を当てた質問をした。やはり一番多かったのは、言語教育や言語習得に関する専門知識であり、32 人中 26 人が挙げている。

表 4：学問的な学び

知識・能力	ゼミ A		ゼミ B		計 (N=32)
	現役生 (N=18)	卒業生 (N=7)	現役生 (N=6)	卒業生 (N=1)	
専門知識	15	5	5	1	26
卒業論文の書き方	5	3	2	0	10
論文を読む力	5	3	1	0	9
プレゼンテーション力	6	1	2	0	9
理論と実践の関係性	3	2	0	0	5
他者や社会と関わる力	4	0	0	0	4
研究を組み立てる力	3	0	0	0	3
知識を関連させる力	3	0	0	0	3
引用方法	2	0	0	0	2
メールの書き方	2	0	0	0	2

知識・能力	ゼミ A		ゼミ B		計 (N=32)
	現役生 (N=18)	卒業生 (N=7)	現役生 (N=6)	卒業生 (N=1)	
学会参加で得た学会への興味	2	0	0	0	2
多角的に物事を見る力	2	0	0	0	2
プロセスを見る大切さ	1	0	0	0	1
因果関係の理解	1	0	0	0	1

4. ゼミで苦勞したこととその対処法

先行研究でも報告されているが (Fujieda, 2015; 小林, 2017)、ゼミ活動で苦勞したこととして挙げたのは、専門性の高い内容の英文を読むことであり、32 人中 26 人が挙げている。

表 5：困難

苦勞したこと	ゼミ A		ゼミ B		計 (N=32)
	現役生 (N=18)	卒業生 (N=7)	現役生 (N=6)	卒業生 (N=1)	
専門性の高い英文の理解	18	4	3	1	26
論文・プロポーザルの執筆	3	3	1	0	7
他者とのコミュニケーションの取り方・関係性の築き方	3	1	2	0	6
読んで理解したものを自分の言葉で(日本語)表現する	1	2	1	0	4
ゼミの運営	1	1	1	0	3
卒業論文の方向性	1	1	0	0	2
感情のコントロール	0	1	1	0	2
論文の探し方	1	1	0	0	2

課題探求型アプローチを取り入れた SLA 研究演習における学びの機会：
大学と世代を超えた学び手の声

苦勞したこと	ゼミ A		ゼミ B		計 (N=32)
	現役生 (N=18)	卒業生 (N=7)	現役生 (N=6)	卒業生 (N=1)	
研究テーマに関する知識	1	0	0	0	1
ミニプロジェクト	1	0	0	0	1
発表	1	0	0	0	1
援助要請	1	0	0	0	1
他の授業との両立	1	0	0	0	1
他の授業との関連性	1	0	0	0	1
研究参加者への協力依頼	0	1	0	0	1
ゼミの伝統	0	0	1	0	1
学内での位置づけ	0	0	1	0	1
2つのゼミ間での熱意・ 知識の差	0	0	1	0	1

(a)は、全部理解しようとせずに、英語の論文に慣れるために、とにかく量を読むというストラテジーである。(b)と(c)は、分からないことを確認したり、理解を深めたりするために分からないことについて友人に話をするというストラテジーである。これは、*linguaging* (Swain, 2006) という SLA の専門用語が使用されていることから分かるように、学生たちが所属するゼミ特有のストラテジーと言えるであろう。

- (a) 人生で初めて膨大な量の英語の論文を読むことになった。知らない用語、難しい単語が多く読み進めていくことに苦勞した。その対処法としては、質より量ということでとりあえず理解しようとしまいがたくさん論文を読み、分からない単語や用語は調べていたところ、知らないうちに論文の形式に慣れていった。(A 大学 3 年)

- (b) 一人で読み、全体に向けて発表する際に分からないことを質問する。友人に自分の理解を話し、**linguaging** することによって自分の理解が深まる。(A 大学 3 年)
- (c) やりたいことはぼんやりとあったものの、はっきりとはしておらずどのような方向性で卒論を執筆していけばいいのかわかりませんでした。自分がどれくらい理解して、理解していないのか確認するために **linguaging** しました。また、何か気づいた点を指摘して頂いたり、一人で考えず周りの人に助けを求めました。(A 大学 3 年)
- (d) 卒業論文執筆のために、論文というものを理解すること。構成や一貫性を捉え、つながりを意識し、関連性を見出しながら先行文献を基に、とにかく書く、とにかく書いてフィードバックをもらう。そして書く。(A 大学 4 年)
- さらに、(d)は、読むという行為と書くという行為、そして必要に応じて、教員からのフィードバックを一連のサイクルとして捉え行うストラテジーである。書いたからこそフィードバックを受けられるとの考えに基づき行われている点で、これも **linguaging** の実践例と言える。

さらに、3名と少数ではあるが、ゼミの運営を挙げたメンバーもいた。

● ゼミをまとめること

自分の立ち位置を常に考え、そのたびに適切なポジショニングと言動を捉える。そして自分を分かってもらうために、自分の弱みをさらけ出し、助けてもらい、頼ることで、信頼を得、頼られ、交流が増えた。(A 大学 4 年)

そのうち2人が現役のゼミ長であり、もう一人が元ゼミ長であったことから、ゼミでの役割と関係する困難だったことがわかる。また、B大学のゼミ長が二つの大学のゼミ間に知識と熱意の差を感じ苦労したと回答していた。この知識の差

課題探求型アプローチを取り入れた SLA 研究演習における学びの機会：
大学と世代を超えた学び手の声

は、2 つの大学の関連科目配当年次が異なることと関係があると考えられる。ゼミに関連する第二言語習得研究は、A 大学では、2 年次から履修可能なのに対し、B 大学では、3 年次から履修可能になっている。加えて B 大学では、週一回の通年科目であるため、3 年生が夏合宿に参加する時点で授業が半分しか終わっていないことになるのである。

5. ゼミで大切にされている価値観

以下は、2015 年秋に A ゼミの履修者が 2 年生向けに作成したパンフレットからの抜粋である。

言語教育や言語学習に関して興味を抱き、探究心のある学生を求めます。ゼミではグループワークやディスカッションなどを行うため、**先輩後輩に関係なく仲間同士で積極的に協力ができる人が来てくれることを望みます。**教職課程履修者が多いですが、**外国語学習に興味がある人も歓迎します。**(強調は筆者による)

この短い文章に(1) ゼミで扱う専門分野への興味があること、(2) そうした分野を探究したい気持ち、(3) ゼミのメンバーと協力ができること、(4) 外国語学習への興味等多くの価値観が含まれていることに気づく。これらは、質問紙調査の結果とも概ね一致している。表 6 からわかるように、「協力・助け合い」が 2 番目に回答が多かった価値観であるが、1 番目と 3 番目も人間関係に関連した価値観である。また、「学ぶ意欲・探求心」も参加者の 1/3 以上が挙げた多かった回答である。

表 6 : 価値観

価値観	ゼミ A		ゼミ B		計 (N=32)
	現役生 (N=18)	卒業生 (N=7)	現役生 (N=6)	卒業生 (N=1)	
人とのつながり	14	2	3	0	19
協力・助け合い	12	2	3	1	18
あいさつやメールの書き方の礼儀	9	1	2	0	12
学ぶ意欲・探求心	6	4	2	0	12
感謝の気持ち	6	3	3	0	12
他者への敬意・思いやり	5	1	1	0	7
伝統の継承・発展	3	3	2	0	7
協調性	4	1	0	0	5
熱意	2	0	1	0	3
他者との交流を通じた自己形成	1	1	0	0	2
気持ちの切り替え	1	1	0	0	2
最後までやり遂げる強い心	2	0	0	0	2
看板を背負う意識	1	0	0	1	2
自信につながる努力	1	0	0	0	1
目標共有	1	0	0	0	1
言語化	1	0	0	0	1

「人との繋がり」で多かった表現は、「縦の繋がり」、「横との繋がり」であった。これでは、毎回の合宿の最終日に行うリフレクションの際の際、何度も耳にする表現である。以下は、研究者の日誌からの抜粋である。

今日は最終日。午前中から学生によるリフレクションの共有。多くの現役

課題探求型アプローチを取り入れた SLA 研究演習における学びの機会：
大学と世代を超えた学び手の声

生（特に 4 年生）から忙しい間時間を取って遙々合宿に参加した「OB・OG の皆さん」という語り掛けに始まり、卒業生に対する感謝の言葉が出た。卒業生が帰る前に行くあいさつでも同じだが、「縦の繋がり、横のつながり」は毎回のキーワードと言える。最近では、ゼミを超えた先輩後輩の繋がりを意味して「斜めの繋がり」と言うことも増えてきたようだ。卒業生の中には、「私自身元気をもらった」というようなコメントも少なくなかった(中略) 4 年生は、どんな気持ちで 3 年生の話を聞いていたのだろうか。リフレクション後、何人かの卒業生と 4 年生が、3 年生に少しでも気持ちが伝わればいいのですがと話をしてくれた。3 年生は上級生の言葉をどのように受け止めたのだろうか。(2017 年 9 月 12 日)

- ゼミで大切にされている価値観は、ゼミ生だけでなく OB・OG さんや B 大学のみなさんなどゼミに係るたくさんの人との繋がりの強さです。夏合宿や春合宿の際には、卒業生が来て下さったり、B 大学の皆さんと一緒に合宿を行ってお互いに発表し合うなどたくさん繋がりがあり、同期の仲間との横の繋がりの強さだけでなく、先輩や後輩の縦の繋がりも強く、それが大切にされています。(A 大学 3 年)
- 人は一人では生きていけない。社会文化理論からもわかるように、人は他者の助けなしでは生きていくことはできないし、物事を学習・習得することはできない。自分ひとりの努力学びはもちろん大切だが、先生方、先輩方、同期、後輩の助けを受け、卒論までの間知識を構築し、卒論を書き上げていく。(A 大学 3 年)
- 「仲間内」「OB・OG」の縦と横の繋がり（合宿では B 大学のみならず A 大学生も参加するため、自然とモチベーションを上げることができました。）(B 大学 3 年)

またこうした関係を保っていくために、「温かい雰囲気」が大切であると回答した学生もいた。

- 卒業しても行きたくなるような温かい雰囲気であることを心がける意識 (A 大学3年)

質問1の「ゼミを特徴づける活動」の中で最も回答数の多い「合同ゼミ合宿」で、多くの「助け合い・協力」が重んじられていると回答した参加者は18名いた。

- 共同学習の大切さ：互いに疑問やわからないこと、興味などを共有することで学びの幅が広がり、学びたいこと、追求したいことへの発見に近づける。(B 大学卒業生)
- ゼミが集団として、社会の一部として存在している。一人が自分勝手に動いては周りに迷惑がかかってしまう。(A 大学3年)

「学ぶ意欲・探求心」「あいさつやメールの書き方などの礼儀」と並んで回答が多かったのが、感謝の気持ちである。

- 人に対する感謝の気持ち（周りの人たちが見えないところで動いてくれていることを感謝する。Ex. 合宿の段取りなど）(B 大学3年生)
- 卒業論文を書き上げるまでやゼミ合宿を無事に実施するまでにはゼミに関わっている人以外の支えもあるということ。常に今の自分やゼミがあることに周りの人の支えがあるため、感謝の気持ちを大切にすることが必要がある。(A 大学卒業生)

課題探求型アプローチを取り入れた SLA 研究演習における学びの機会：
大学と世代を超えた学び手の声

また、伝統を引き継ぎ自分たちの代の特徴を活かしてゼミを発展させていくといった趣旨の回答もあった。

- 先輩方が気づきあげてくださったゼミの形を現ゼミでもしっかりと引き継いでいくこと。そこから、現ゼミへの形や色を付けていく。(A ゼミ卒業生)

さらに、自分の大学におけるゼミの位置づけやそれに対応するゼミのゴールや課題についての回答も見られた。

- B 大学における「XXX ゼミ」のステータス (他のゼミに比べて)、難易度、要求されるゴール、課題 (B 大学 3 年)

6. ゼミにおける一番の達成

前のセクションと同様にここでもゼミ紹介パンフレットからの抜粋から始める。以下は、『ゼミに所属したことで私たちはこう変わった』という項目に対する現役生の記述である。

中でも一番の変化は、**学び合える仲間とそれを支えてくれる先生方、そして先輩方に出会えたこと**です。日々の学びは知的好奇心を刺激し、充実したものでありましたが、時に辛く苦しい場面もありました。しかし、仲間や先輩方と切磋琢磨し合い、乗り越えていくことで、共に成長し合うことができました。(強調は筆者による)

ここで挙げられている仲間や教員との出会いは、表 7 にある「人の繋がり・信頼」に当てはまる。これは、32 名中 13 人が挙げている。表には示していないが、この項目には、同期のつながりと先輩・後輩とのつながり、そして教員との出会

いというサブカテゴリーが入っている。

表 7: 一番の達成

一番の達成	ゼミ A		ゼミ B		計 (N=32)
	現役生 (N=18)	卒業生 (N=7)	現役生 (N=6)	卒業生 (N=1)	
卒論を書き上げたこと	12	1	6	1	20
人との繋がり・信頼	5	5	3	1	13
研究テーマの決定	6	0	1	0	7
プロポーザルを書き上げたこと	6	0	1	0	7
春合宿での発表	1	2	2	0	5
合宿を乗り越えたこと	2	2	0	0	4
他大学との交流	0	0	1	0	1
同期での卒論提出	4	0	0	0	4
自信の成長・理解	2	0	0	0	2
教員からのフィードバック	2	0	0	0	2
居場所	2	0	0	0	2
教師としてのビジョン	1	0	0	0	1

一番多かった回答は、やはり卒業論文を書き上げたことであった。以下のコメントが代表的なものであるが、2年間の学びの集大成というべき最終作品ということであろう。

- 論文を書くという形で2年間の学びを作り上げることができたこと。

次のコメントから卒業論文執筆までの過程で周りの人間と築き上げた信頼関係を一番の達成とみなしているメンバーいたことが分かる。

課題探求型アプローチを取り入れた SLA 研究演習における学びの機会：
大学と世代を超えた学び手の声

- 卒業論文を書き上げることや合宿など様々な形で達成したものはあるが、その過程で築き上げることできた信頼関係が一番の達成である。(A ゼミ卒業生)

卒業論文の執筆に至っていない3年生の回答で多かったのが、プロポーザルの執筆とテーマの決定である。

- 今のところはプロポーザル執筆。この1年の学びの集大成として、粗削りながら筋の通ったプロポーザルを書けたと思う。文献もたくさん読みたくさん書いた。すごく大変だったが、大きな達成感を得た。(A 大学3年)
- 自分が卒論で見ていきたいものを見つけられた、ゼミに入る前、入ったばかりのころは単にゼミに入ろうかなくらいの気持ちでいた。しかし、勉強していくにつれ、自分が研究したいものを見つけられ、研究の目標が見つけれられたことが今年1年の一番の達成だった。(A 大学3年)

少数回答ではあるが、ゼミが「居場所」になったという回答である。ゼミに入る際、すでに友人や知り合いがいる場合もあるが、誰も知らない中に入っていく場合も決して少なくない。2年間の様々な経験を共にすることで、ゼミが「居場所」になったと感じた学生がいたということの意味は大きい。

- 大切な人がたくさんでき、「居場所」を作ることができたこと。(A 大学4年生)
- ゼミ生のみんなと仲良くなれたこと。最初は友達がいなかったので毎回ビクビクしていたが、今ではゼミの仲間と一緒にいる時間が増え、新しい自分の居場所になったこと。(A 大学3年)

これもまた少数意見であるが、ゼミでの経験が、教職を希望している学生にとって、自分が目指すべき教師像を考える機会を提供したというものである。

- ゼミを通して自分なりのなりたい教師像が少し具体的になったこと。「教師としてどうあるべきか」ということを考えた。(A 大学3年)

まとめと考察

本稿では、SLA 及び英語教育を扱っている学部レベルの2つのゼミにおける学びを学び手であるゼミ履修者の視点から調査した。ここでは、結果を一つ一つ繰り返すのではなく、関係ある結果を横断的に考察していく。ゼミを特徴づける活動として最も多くの参加者が挙げたのは、合同合宿であった。年二回実施されるこの行事には、毎年多くの卒業生が参加するため、様々な世代の交流が行われ、ゼミで大切にしている価値観の一つとして参加者たちが挙げた人との繋がり（縦と横のつながり）が形成され深まる場であると言える。近年言語社会化の多方向性（*multidirectionality*）が認められているが、Duff and Anderson (2015)は、「伝統的な地位や階層からみて、縦、横、斜め」(p. 338)と述べている。これは、本稿で焦点を当てた2つのゼミのメンバーの意識とも合致するものである。一つのゼミ内で、先輩が後輩とのインターアクションから学んだ例は、田中・山田(2015) や小林 (2017)で報告されているが、大学を超えた2つのゼミの先輩後輩の交流からどのような学びが生まれるのかは、参与観察や談話分析を伴うエスノグラフィーの手法を用いて縦断的に研究する必要があるであろう。

ゼミ合宿は重要な行事であると捉えられている一方で、参加は必須ではない。実際、現役生が全員参加でない合宿も何度かあった。また、今回の質問紙調査でも、B大学の4年生が2つのゼミの間に熱意の差があったと回答していた。しかし、それでも時間や費用、その他労力のかかるゼミ合宿を毎年続けたいと思うのはなぜなのであろうか。卒業生に至っては、卒業論文執筆や単位取得はもはや必

課題探求型アプローチを取り入れた SLA 研究演習における学びの機会：
大学と世代を超えた学び手の声

要ないが、毎年多くの卒業生が参加している。彼らに、忙しい仕事の合間を縫って合宿や通常のゼミに参加させているのは何なのであろうか。2012年度のゼミ紹介パンフレットに、当時の3年生が、ゼミは「もう一人の自分に会える場所」と書いているが、アイデンティティの構築と大きな関りがあることを示唆している。上記の問いに答えるには、インタビューで詳細な語りを引き出し、一人ひとりのゼミへの投資 (Norton, 2000) を考察していく必要があるであろう。

また、あらかじめ項目を設けずに意見を求めた本研究の質問紙調査にとって、参加者全員が論文を読むために必要な言語として英語を捉え、大多数 (26名) が専門性の高い内容を英語で読むことで苦勞した経験があると答えたことは、非常に意味深いことと言える。その上、ゼミ特有の問題対処法を行ったり、自分たちの参加に意味づけを行っていたりしたメンバーがいたことが明らかになった。例えば、読んでいる英文が理解できない場合に友人に自分の理解していることを話すことで、問題点を見つけたり、理解を深めたりすることができたという回答があった。これは、ゼミで扱っている SLA における「媒介」や *linguaging* の概念であり、卒業論文で扱っていたメンバーもいた。加えて、英語の役割や協同の大切さを語る際に、ゼミや関連授業で扱った理論や概念に言及する回答も見受けられた。例えば、英語がゼミにおける立ち位置やアイデンティティの交渉の道具として捉えられていたと答えた卒業生がいたが、英文を読むことが専門知識を得るためと重要視されていることを鑑みれば十分に理解できる。英語リーディングの得意な履修生は、実際どのように英語を用いて自らの立ち位置やアイデンティティを交渉・構築したのであろうか。これは、小林 (2017) で報告している、ゼミを履修し始めて間もない3年生がまだ十分とは言えない専門知識しかないにも関わらず、テキストに出てきた英単語を知っていたことによってグループでの話し合いに貢献していた例とも関連すると思われる。また、英語のリーディング力と専門知識は、履修者の参加やアイデンティティの交渉とどのように関連するのであろうか (Kobayashi & Kobayashi, 2004 参照)。さらには、ゼミでの活動が、将来自

分が目指すべき教師像を考える機会を提供したというコメントもあった。ゼミや授業で学んだ理論の実践やそうした理論を元に行う意味付けは、大学卒業後の生活にどのように関係するのであろうか。特に、英語教員は、自らの学習経験が大きな影響力を持つと言われている (Johnson, 1995)。だとすれば、アクティブラーニングの重要性が説かれる中、教師を目指している学生が、学び手として課題探究型アプローチを体験しておくことは、極めて重要であると考えられる。教職課程の学生にとって、SLA の理論を自らの研究活動の中で活用した経験は、教師として教壇に立った時どのような意味を持つのであろうかという疑問も出てくる。

本研究は、卒業論文を最終課題とする2つのゼミにおいて、学部生がどのような活動を行い、どのようなことを重んじて学んでいたのか、またどのようなことに苦勞しどのような対策法を用いたのかといった **what** に焦点を当てた研究である。本来は別々のゼミを一括りにして全体像を見ようと試みているが、今回の質問紙調査の回答からはゼミ間の違いも示唆されている。それぞれのゼミのメンバーが、合同合宿を含む行事や活動を通じてどのように **ADS** を行っていくのかという個人の軌跡 (Wortham, 2005) を辿る必要もあるであろう。特に、第二言語社会化の観点からは、学部生が英語で書かれた学術論文をいかに読めるようになっていくのかを精査する縦断的研究が望まれる。

謝辞

本研究は、2つのゼミに関わってきた何世代もの皆様のご協力とご理解がなければ実施できませんでした。心よりお礼申し上げます。本稿執筆時の現役生及び数名の卒業生からは、貴重なコメントを頂きました。感謝致します。

参考文献

- Beckett, H.G. H. (2006). Project-based second and foreign language education: Theory, research, and practice. In G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education* (pp. 3-16). Greenwich, CT: Information Age.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven practices for good practices in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 2-6. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf>
- Duff, P. (2010). Language socialization into academic discourse communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169-192.
- Duff, P., & Anderson, T. (2015). Academic language and literacy socialization for second-language students. In N. Markee (Ed.), *Handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 337-352). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Fujieda, Y. (2015). *Academic literacy and discourse socialization of seven multilinguals in a research seminar course in a Japanese university* (doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database. (UMI No. 3689033)
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York, NY: Anchor Books.
- Johnson, K. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kobayashi, E., & Kobayashi, M. (2004). Rethinking L2 negotiation: An EFL classroom perspective. *The Economic Journal of Takasaki City University of Economics*, 47(2), 91-105.
- Kobayashi, M. (2006). Second language socialization through an oral project presentation: Japanese university students' experience. In G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future* (pp. 71-93). Greenwich, CT: Information Age.

- Kobayashi, M., Zappa, S. H., Duff, P. A. (2017). Academic discourse socialization. In P. A. Duff & S. May (Eds.), *Language socialization. Vol. 8, Encyclopedia of language and education* (3rd ed.). New York, NY: Springer.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Morita, N., & Kobayashi, M. (2008). Academic discourse socialization in a second language. In P. A. Duff & N. Hornburger (Eds.), *Language socialization. Vol. 8, Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., pp. 246-256). New York, NY: Springer.
- Nunan, D., & Bailey, K. M. (2001). *Exploring second language classroom research: A comprehensive guide*. Boston, MA: Heinle.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: gender, ethnicity, and educational change*. Harlow, England: Longman.
- Schieffelin, B., & Ochs, E. (Eds.). (1986). *Language socialization across cultures*. New York, NY: Cambridge University.
- Swain, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*, (pp. 95-108). London, England: Continuum.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Norwell, MA: Kluwer.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R. Rieber & A. S. Carton (Eds.) & N. Minick (Trans.), *The collection of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problem of general psychology* (pp. 39-285). New York, NY: Plenum Press.

課題探求型アプローチを取り入れた SLA 研究演習における学びの機会：
大学と世代を超えた学び手の声

- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wortham, S. (2005). Socialization beyond the speech event. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), 95-112.
- Yamada, K. (2013). Group supervision and Japanese students' successful completion of undergraduate theses. *Education Research and Perspectives*, 40, 30-57.
- 小林真記. (2017). 「学部ゼミにおける日本人学生の言語社会化」 神田外語大学紀要, 29, 21-49.
- 田中俊也・山田嘉徳. (2015). 『大学で学ぶということ』 東京：ナカニシヤ出版
- 文部科学省. (2012a). 大学教育審議会（素案）. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1318247.htm
- 文部科学省. (2012b). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）用語集 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf
- 山田嘉徳. (2009). 「ゼミ活動における学びを探る視点とその有効性：正統的周辺参加論に基づくゼミ活動に着目して」 関西大学心理学論集, 3, 35-44.
- 渡邊ゆかり. (2015). 「教育スローガンに揺れる日本語，「学習」vs 「学修」：「学習」「学修」を前部要素とする構成語」 言語処理学会 第 21 回年次大会発表論集, 872-875.

付録

質問紙

ゼミからの学びに関する質問紙です。各質問に例を挙げながらできるだけ詳しく答えてください。

1. What assignments and activities characterize the seminar?
2. How important is English in your seminar? What are some of its roles? How does it related to the activities you have listed above?
3. What academic knowledge and skills have you gained from the seminar?
4. What are some of the challenges that you faced? How did you cope with them? What strategies did you find helpful?
5. What values are promoted?