

CSCL 環境における学習ストラテジーの分析

茂木良治
上智大学

Abstract

This paper discusses the strategies used by Japanese students learning French as a Foreign Language, in the distance learning programme Tokyo-Grenoble 2007. The programme environment is "CSCL" (Computer Supported Collaborative Learning) based, as realised by Sophia University (Tokyo, Japan) and Grenoble 3 University (France) - FLE (Teaching French as a Foreign Language) graduate students as online tutors, creating communicative tasks on the LMS (Learning Management System) Moodle. Japanese students undertake the tasks, in class, and refer their output to their tutor, in an online forum - the latter correcting and giving feedback to the former. This paper's research analyses the learning strategies used, from the online Journal, compiled by Japanese students. The analysis shows that metacognitive strategies and socio-affective strategies are frequently used throughout exchanges with French speakers in task-based instructions.

1. はじめに

近年、高等教育の中にICT (Information and Communication Technology) が盛んに導入されている (特定非営利活動法人日本イーラーニングコンソシアム編, 2008)。ICT利用のeラーニングと対面授業を融合させるブレンディッドラーニングによってより効果的な授業を実現できるようになったことや、ICTを利用することで一般的な対面授業では実現できなかった学習形態が可能になってきたことが大きな要因といえる。例えば、授業の予習・復習をeラーニングで提供し、対面授業ではコミュニケーション活動に多くの時間を割くことが可能になる (竹内他, 2008 ; 茂木他, 2009)。その他には、海外の教育機関と連携することで、目標言語のネイティブスピーカーと交流する機会を創出することが可能となる (田中・茂木, 2008)。インターネット上に交流の場を構築することで、時間・空間の制約を受けずに、外国語でのコミュニケーション活動を促進することが可能となる。特に本稿で対象とするフランス語学習者に関しては、英語と比べて日常生活でフランス語話者に出会う機会は乏しく、コミュニケーションのツールとして

学んだフランス語が本当に通じるのか実感する機会が日常生活の中では皆無に等しいため、ICTの利用はこの問題点を解決する一つの手立てと考えられる。その一方で、学習者にとってはICTを利用した外国語学習環境というのは中等教育から慣れ親しんできた通常の対面授業とは大きく異なる学習形態であり、これまで身に付けてきた学習方法（学習ストラテジー）がそのまま適用できるものではない（Mogi, 2006）。また、これまでの学習ストラテジー研究によると、学習環境が学習ストラテジーの選択・使用に影響すると言われている（Cyr, 1998；小嶋他, 2010）。そこで、本研究では上智大学とグルノーブル第三大学（フランス）における日仏交流遠隔授業を研究フィールドとし、ICTを利用した協調学習環境であるCSCL（Computer Supported Collaborative Learning）¹において日本人学習者たちがどのような学習ストラテジーを意識し、利用しながら学習に取り組んでいたのか調査する。

2. CSCL と外国語教育

CSCL は「指導者を中心に教室外のインターネット上にも学習共同体を作り、学習者が自由度のあるやりとりを通じて行うコンピュータ支援の共同学習システム」（小嶋・尾関・廣森, 2010, p.148）と定義されている。CSCL では社会構成主義的学習観（Bruner, 1983；Vygotsky, 1985）の立場を取る。この学習観において、学習者は主体として社会的環境と相互作用することが強調され、「知識の生成はひとりひとりの頭の中のこととは考えず、他者と働きかけ合う中での社会的かつ文化的なものである」（池田・舘岡, 2007, p.41）とみなされる。したがって、CSCL では学習者がインターネット上の学習共同体において、積極的に他者とコミュニケーションを図りながら、自律的に課題に取り組む学習者中心のアプローチとなる。また、外国語力の向上だけでなく、自律性の養成にも貢献することが期待される（小嶋他, 2010）。

しかしながら、外国語教育の授業では教師が内容、時間配分、活動を決定し、学習者がそれに従うという教師主導のアプローチが主流であるため、CSCLを実施する場合、多くの学習者にとってⁱⁱ教師主導のアプローチから学習者中心アプローチへとパラダイムの変革が起きる（Linard, 1996）。このパラダイムの変革により、学習者は新たな学習方法を意識し、身に付けていく必要がある。そこで、本研究ではCSCL環境において、「言語を習得することを目的とした計画や手段全般」（大学英語教育学会学習ストラテジー研究会編, 2005）と定義される学習ストラテジーに着目し、調査していく。

3. 研究方法

3. 1. 研究課題

本研究では、2007年10月から12月の3ヶ月間、上智大学とグルノーブル第三大学が共同で実施した遠隔交流授業プログラム Tokyo-Grenoble2007 を研究フィールドとし、CSCL 環境でフランス語学習者はどのような学習ストラテジーを意識して使用し、タスクを遂行していたか探索的調査を実施した。

3. 2. 遠隔交流授業プログラム Tokyo-Grenoble2007 の紹介

このプログラムは上智大学とグルノーブル第三大学による日仏大学間で行われた遠隔教育である。このプログラムは Develotte et al.(2005)により考案された Le

“Français en première ligne” の枠組みを採用している。この枠組みはフランス語教授法を大学院で勉強し、将来的にはフランス語教師となるフランス在住の大学院生とフランス語を学習している外国人学生との遠隔交流授業であり、これまでフランス・オーストラリア間 (Dejean et Mangenot., 2006)、フランス・アメリカ間 (Develotte et al., 2008)、フランス・スペイン間 (Mangenot et Zourou, 2007) で同様の交流授業が実施され、一定の成果を上げている。Tokyo-Grenoble2007 では、グルノーブル第三大学フランス語教授法 (Français langue étrangère, FLE) 専攻の大学院生 (8名) がチューターとして学習タスクの作成と添削を担当し、日本側では上智大学外国語学部フランス語学科二年生 (68名) が学習者として週に1コマ (90分) の CALL (Computer Assisted Language Learning) 教室での授業において、この学習タスクを各々実施した。チューター1名に対して学生7~10名が割り振られ、上智大学のサーバーに設置されているラーニングマネジメントシステム (LMS) Moodle を介してオンラインで交流した。このプログラムの目的は両者のニーズを満たすものとなっている。日本人学生にとっては、フランス語話者との交流からフランス語コミュニケーション能力の向上を図る。フランス人チューターにとっては、オンライン学習タスクの作成、オンラインでの添削など遠隔教育でのフランス語教育実践能力の向上が目的となる。

Tokyo-Grenoble2007 における1回のセッションの流れは以下のとおりである。

①Grenoble 側のフランス人チューターが授業時間前にラーニングマネージ

メントシステム (LMS) Moodle 上にオンライン学習タスクを作成し、掲載する。

- ②日本人学習者は授業時間に CALL 教室に集まり、コンピュータに向かいチューターが掲載したタスクを各々実施する。
- ③日本人学習者はタスクの学習成果物を Moodle のフォーラムで提出する。
- ④授業後に、フランス人チューターはその学習成果物を添削し、フォーラムで返却する。
- ⑤日本人学習者は授業外の時間や次の授業にチューターからの添削を確認し、質問などがあれば再度チューターにフォーラムで質問をする。

このように Tokyo-Grenoble ではタスク中心教授法 (Ellis, 2003) が採用されている。インターネットは真正のリソースが豊富であり、コミュニケーションツールを利用することでコミュニケーション活動が容易に実現できることから、遠隔教育と意味中心の言語使用を目指すタスクとは相性がいい (Mangenot et Louveau, 2006)。Tokyo-Grenoble のタスクはコミュニケーション能力の向上を目指したもので、その中でも日本人学習者の苦手な聴解・口頭表現活動を中心にデザインされている。タスクは主に発話やテキストの内容理解問題から始まり、そのトピックに関する口頭表現及び作文活動が提案されるというように、理解活動から産出活動への継続性が保たれている。学習者は内容理解問題の解答や作文に関しては Microsoft Word ファイルを提出し、口頭表現に関しては音声を録音し、mp3 ファイルを提出する。タスクは3ヶ月間で合計10個用意された。チューターによっては、8時間の時差の中、チャットルームを設置し、同期的なコミュニケーション活動も実施している。タスクのトピックは学生にとって身近なものやフランス文化に関する内容が中心となっている。例として一つのグループの一連のタスクを表1に示す。

	日時	グループ1
1	10/10	自己紹介
2	10/17	グルノーブルで住まい探しを手伝って!
3	10/24	SNCF 列車の旅
4	11/7	夏時間から冬時間への移行
5	11/14	のみの市に行って家具を買お

		う
6	11/21	ボージョレーワインのニュース
7	11/28	「ハチ公の絵」から日本の話を説明、グルノーブル博物館の象 Eulalie の話を想像してみよう
8	12/5	クリスマス市
9	12/12	教師と学生の役割を変えたらどうなる？
10	12/19	【チャット】まとめ

表1 チューターにより提示されたタスク

3. 3. 調査方法

学習ストラテジーを抽出するためのデータとして、学生が毎回の学習後に記入したオンライン学習日誌のコメントを利用した。このコメントは、学生が自身の学習活動を振り返ったものである。日誌は学習者が自身の学習について省察する機会を提供することと、教師が彼らの学習過程を把握するという教育的な目的で用意されたため、学習者たちに記入は推奨したが、義務とはしなかった。そのため、全学生が記述したわけではないが、全10回の授業で合計337個のコメントが得られた。

分析手法として、オンライン学習日誌のコメントを何度も読み取り、大学英语教育学会学習ストラテジー研究会（2005）が提案している主要ストラテジーⁱⁱⁱ（表2参照）をコードとみなし、定性的データ分析補助ツールMaxQDAを利用して、データにコードを付与した。それらのコードの総数からCSCL環境での学習ストラテジー使用の傾向を読み取り、学習ストラテジー毎に学習者のコメントを質的に考察した。

4. 結果と考察

コード付与の結果、合計546個の学習ストラテジーに関する記述が抽出された（表2）。その結果、メタ認知ストラテジーが221個、認知ストラテジーが15個、社会情意ストラテジーが310個抽出された。以下に多く抽出された学習ストラテジーに関する記述を取り上げ、考察する。

コード総数	546
メタ認知ストラテジー	221

	計画を立てる	10
	焦点をしぼる	13
	学習を自己管理する	10
	モニタリングする	26
	問題点を見極める	72
	理解度をチェックする	83
	優先順位をつける	6
	予測する	1
認知ストラテジー		15
	練習する	3
	辞書など情報源を利用する	6
	グループ化する／分類する	1
	メモをとる	2
	要約する	2
	強調する	1
	映像化する	0
	音声化する	0
社会情意ストラテジー		310
	質問して確かめる	49
	友だちと協力する	19
	自分に言い聞かせる	22
	自己を褒める	20
	自分の感情を把握する	114
	自他に対する肯定的な態度を養う。	86

表2 抽出されたストラテジーの頻度

4. 1. メタ認知ストラテジー

メタ認知ストラテジー（221 個）の中で、「理解度をチェックする」（83 個）という学習ストラテジーが最も抽出された。コミュニケーションタスクで学習する中で、自分自身のフランス語のレベルを客観的に振り返る記述が多かった。以下の例のように、タスクの中でリスニングや口頭表現の活動が毎週提示されたため、学習者たちはこのストラテジーを使用し、自分の進歩を確認しようとしている。

「先週よりはチューターのフランス語の速さが速くなったけど、だいぶ

聞き取れました。」(Etu1,2007.10.24)^{iv}

継続的に同じ形式のタスクを繰り返すことが、彼らの進歩を確認する手立てになるようだ。

口頭表現に関しては、日本語での表現力とフランス語での表現力を比較することで、自分の語学力の欠如を強く意識している。

「日本語では、言いたいことが簡単に表現できるのに、フランス語だと言いたいことを言うのが難しいので、もどかしく感じます(笑) もっと勉強しなきゃー」(Etu2, 2007.11.7)

意味中心のコミュニケーションタスクを継続的に実施したことにより、このような語学力の欠如を意識する経験を感じる事ができたのであろう。

次に、「問題点を見極める」(72個)はタスクを遂行するためのポイントを見つけるという学習ストラテジーである。チューターからの添削を受けて、文法的問題だけではなく、他の点にも注意が必要であると気づいたという記述がみられた。

「先週の課題は、文法のお直しよりも、スペルミスとか、表現の仕方の間違いが多かったので、これから気をつけたいと思います。」(Etu2, 2007.12.5)

また、この学習ストラテジーの特徴として、問題点が言語学習に関するものだけではなく、学習管理面に関するものが多くみられたことが挙げられる。

「自分の反省としては、時間配分が上手くできなかった所です」(Etu3, 2007.10.18)

Tokyo-Grebole2007では、タスクの成果物をフランス側のチューターに送付することで学習者の作業は完了する。つまり、90分の授業時間内にこの作業が完了しない場合、学習者は授業外の時間でタスクを遂行する必要がある。そのため、彼らにとって適切に時間配分をして、タスクを完遂することが大きな問題となる。これは教授法として採用したタスク中心教授法の影響に依るところが大きい。この教授法ではタスクの遂行がゴールであり、通常 of 対面授業のように教師が時間・課題をコントロールする授業形態とは大きく異なっている。学習者にとっては授業時間内にタスクを終わらせることが目標となり、結果的に時間配分・学習方法に意識が向いたと考えられる。学習者が自身の学習活動に責任を持つようになるという意味で、自律性の養成を促す一歩としてタスク中心教授法は効果的な手立てと言えよう。

タスクを実施するなかで、「モニタリングする」(26個)というメタ認知

ストラテジーを使用している学習者も見られた。

「作文は、自分についてのことだったので、どうしても簡単な文章になつてしまうのですが、テーマがテーマだったので、割り切って、使いやすい文を使いました。」(Etu4, 2007.10.20)

この学習者 (Etu4) は作文する際に、自分の学習プロセスを客観的に観察し、簡単な文で表現することを選択している。次の学習者は読解の際に、タスクを効率良く遂行するために、精読ではなく、スキミングを選択している。

「細かく読もうとしないで、大筋だけ捉えるのが重要だな～と思いました！」(Etu5, 2007.10.24)

メタ認知ストラテジーが多く抽出された理由として、CSCL 環境でのタスク中心教授法により学習者は自分でタスク遂行の責任を負うことになり、学習に関して客観的に観察する必要性に迫られたことが考えられる。

4. 2. 認知ストラテジー

表2に示した通り、本研究では認知ストラテジーがあまり抽出されなかった。これは本研究では、授業後に学習者が記録した学習日誌をデータとして学習ストラテジーを抽出したため、学習中に使った認知ストラテジーを記述するまでに至らなかったと予想できる。おそらく、認知ストラテジーを抽出するためには、授業観察法や Think aloud 法など学習中の学習プロセスを捉えることを可能にする手法を採用する必要性があっただろう。ここでは、少なかった認知ストラテジーの中から、「練習する」に分類された記述を紹介する。多くの学生が口頭表現を録音する際に、スクリプトを作成し、それを読み上げて録音しているのに対し、この学習者はあえてスクリプトを作らずに音声の吹き込みに挑戦している。

「今回も特にスクリプトを作らないで吹き込んでみましたが、やっぱり難しいです・・・でもそのほうがしゃべる練習になって良いと思います。」(Etu5, 2007.11.26.)

このように、実際に話す場面を想像し、音読するのではなく、ストーリーを組み立ながら話す練習をしている。この学習者 (Etu5) は、普段の授業ではあまり使わない学習ストラテジーを使用したもので、学習日誌で報告していたに違いない。学習日誌からは認知ストラテジーに関する記述はあまり見つからなかったが、おそらく「辞書などの情報源を使う」や「メモを取る」という認知ストラテジーは多用されていたことが予想される。ただ、普段の授業からこれらの認知ストラテジーを使用しているため、あえて学

習者たちは日誌に記述するまでもないと判断したのだろう。

4. 3. 社会情意ストラテジー

社会情意ストラテジーは310個抽出された。その中で「自分の感情を把握する」(114個)、「自他に対する肯定的な態度を養う」(86個)、「質問して確かめる」(49個)が多く抽出された。具体的なコメントを見て、考察する。

「自分の感情を把握する」に当てはまるコメントからは、「楽しい」「うれしい」などの肯定的な感情も、「不安である」「心配である」などの否定的な感情も見受けられた。

「テキストの写真を見て、音声を聞いて、文章作って、というのは普段とやってみると自体はそれほど変わらないのに、生のフランス人が相手だと考えるとかなり楽しいですね。」(Etu8, 2007.10.10)

この学習者(Etu8)は通常のコミュニケーションの授業と学習活動自体はあまり変わらないが、本プロジェクトのようにタスクを提出する相手が同世代のフランス人チューターということ意識することで、交流する楽しみを感じている。次に、交流することにより自身のフランス語が通じているのか不安を感じている学生もみられた。

「言いたいことがうまく表現できなかつたり、相手の言っていることをきちんと理解できているのか不安だったりしますが、毎回楽しくやらせて頂いています」(Etu9, 2007.11.21)

この学生(Etu9)のようにフランス人チューターの指示をしっかりと理解できているのか、自分の発話は相手に伝わっているのか不安に感じつつも、フランス語話者との交流は日頃から授業で学習しているフランス語が通じるという実感を得る機会となっている。

自己、言語、言語学習、目標言語の文化に対して肯定的な態度を取る「自他に対する肯定的な態度を養う」という社会情意ストラテジーも多くみられた。フランス人チューターと友達のようにフォーラムを通して会話したことがフランス語でのコミュニケーションの喜びへとつながっている。

「私が勉強になるなーと思う活動はフランス人とメッセージを送り合う事です。私はフランス人の友達がいないので気軽に文法をそこまで気にしないでメッセージを送れてとても楽しい」(Etu10, 2007.11.8)

このコメントが示唆するように、タスクを実施する際は、フランス語を添削する人(チューター)とフランス語を添削される人(学習者)という上下の関係であり、学習者は内容以上に文法エラーに注意を払っていたよう

だが、フォーラムやメールでの気軽なメッセージ交換においては、両者の立場は同等関係になり、意味中心のコミュニケーションを楽しんでいたようだ。このようにチューターが二つの立場を取って行動したことで、文法中心の活動、意味中心の活動どちらも提供することが可能になり、学習者のフランス文化・フランス語への肯定的な態度を養成することに貢献したようだ。次の学習者 (Etu11) のコメントからもチューターとの交流が学習者にとって有意義であったことが分かる。

「毎回、彼の作ったタスクを通して、今まで自分が知らなかったフランスの知識や情報を得ることができるのはとても勉強になると思います。ただ、言語を学ぶだけじゃなく、彼らと交流することでフランス語を学びながらさまざまな教養を得ることができるので、全体的にこの活動、授業は楽しんで受けています」 (Etu11, 2007.11.7)

この意見が示すように、学習者はフランス語力の向上だけでなく、チューターとの交流が異文化理解に対する態度もまた促進していることがわかる。

Tokyo-Grenoble2007 では、チューターが学生たちの作文や口頭表現の成果物を添削したため、「質問して確かめる」も多く抽出された。学習者たちは自分たちのエラーに対する訂正や解説を読むことでエラーの原因を確認していた。

「作文を丁寧に直してくれて、未だに冠詞や過去分詞の一致の間違ひがあることに少しばかりへこみましたが、解説つきで直してくれたので、とてもよかったです。」 (Etu12, 2007.10.23)

この学習者 (Etu12) のように、ほとんどの学習者はエラーがあることに少々落ち込みつつも、添削自体に肯定的な意見を述べていた。また、チューターによっては添削の際に、単に正しい形を提示するだけでなく、自己修正を促したり、新たな活動を提案し、弱点の克服を目指すフィードバックも提示したりしていた。

「自分で吹き込んだオーラルをチューターの人が正しい発音に直してくれたのが勉強になりました。あと、私の発音で4と14の発音がわかりにくいということで発音練習の問題を作ってくれて、今まで気づかなかった自分の発音の間違ひしていたところに気づくことができたし、とても勉強になりました。」 (Etu13, 2007.11.7)

この学習者 (Etu13) はチューターが提案してくれた発音練習問題を解いて、問題なく4と14の発音の区別ができるようになったか確認をしていた。

社会情意ストラテジーが多く抽出された要因として、同世代のチューターとの交流が大きく関与しているようだ。Tokyo-Grenoble においてチュー

ターは成果物を添削する役割、フランス語で日常的なコミュニケーションをする役割、フランス文化を伝達する役割というように多様な役割を担っていたと考えられる。日本人学習者は彼らとの交流の中で、自分たちの間違いを指摘されたり、フランス語で伝えたいことが表現できなかつたりという体験をすることで不安や心配を感じることもあった。しかしながら、それ以上にフランス語話者とコミュニケーションをした喜びや充実感を得ることで、フランス語学習に対して肯定的な態度を取ることができていた。

5. まとめと今後の課題

前章で見てきたように、CSCL環境でのタスク中心教授法の採用によりメタ認知ストラテジーの使用を、チューターのような同世代のフランス語話者との交流により社会情意ストラテジーの使用を促進したと考えられる。これはTokyo-Grenoble2007のCSCLが個別学習と協調学習のどちらも提供したことに起因する。つまり、学習者たちはタスクの遂行の際にはPCに向かい個別化された学習に取り組んで、自身の学習の責任を負うことになり、メタ認知ストラテジーを意識化する機会が増大した。その一方で、フランス側のチューターと遠隔で協調することで、フランス語力の向上だけでなく、異文化理解の促進や、フランス語でのリアルコミュニケーションにより自分の成長を実感し、自己効力感(Bandura, 1997)を高めることができた。また、データとして利用したオンライン学習日誌自体の効果も忘れてはならない。学習日誌の記述により学習者たちは自身の学習について省察し、言語化し、学習ストラテジーをより一層意識化できた可能性がある。日誌の記述自体が学習ストラテジー訓練となっていたに違いない。

本研究は授業実践を探索的に調査することで、CSCL環境における学習ストラテジー使用の傾向を示すことができた。その一方で、今後の研究課題を多く提示している。まず、学習ストラテジー訓練の可能性について探る必要がある。CSCL環境で学習する前に、明示的な学習ストラテジー訓練を導入することにより、学習者が時間配分などの問題に直面せずに、円滑に学習に取り組めた可能性がある。また、プログラム実施中も、タスクを実施する前、実施中、実施後にワークシートを活用したり、学習支援者と面談をしたりし、学習ストラテジーを意識させるような活動を取り入れていけば、自律的な学習者の養成に大きく貢献しただろう。

上記のストラテジー訓練とも関連するが、本研究で利用した学習日誌の記入は任意であったため、頻繁に記入しなかった学習者が存在する。日誌を積極的に記入しなかった学習者こそが、自身の学習に責任を持つことに

困難を感じ、学習ストラテジー訓練が必要な学習者である可能性がある。学習者の自律学習への意識と学習行動の関係について今後も調査していく必要がある。

次に、Tokyo-Grenoble では協調の相手がフランス在住の同世代のチューターであったため、社会情意ストラテジーが多く使用された可能性がある。協調の相手の年齢、国籍、使用言語、立場の違い、関係性などにより大きく影響すると言われている (e.g. Zourou, 2009)。協調の相手については研究を繰り返し調査していく必要がある。

最後に、研究手法に関して今後は改善していく必要がある。今回、学習日誌の記述を調査対象としたため、認知ストラテジーがあまり抽出されることはなかった。そこで、観察法やアンケートなど多様なデータ収集方法を採用する必要があるだろう。

今後、上記の点を考慮しながら、CSCL 環境における学習ストラテジーに関する調査を継続することで、外国語力の向上と自律性の養成という二つの目標に向けた CSCL プログラムの可能性について探っていきたい。

参考文献

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会 (2005).『言語学習と学習ストラテジー—自律学習に向けた応用言語学からのアプローチ』東京：リーベル出版
- Dejean-Thircuir, C. and Mangenot, F. (2006). Pairs ou tutrices ? pluralité des positionnements d'étudiants de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. *Le français dans le monde Recherches et Applications. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, pp. 75-87. Paris: CLE International.
- Develotte, C., Guichon, N. and Kern, R. (2008). "Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ? " Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers. *ALSIC*, 11(2),

pp. 129-156.

- Develotte, C., Mangenot, F. and Zourou, K. (2005). Situated creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues. *ReCALL*, 17 (2), pp. 229-244.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 小嶋英夫・尾関直子・廣森友人(2010). 『成長する英語学習者－学習者要因と自律学習』.東京: 大修館書店.
- 池田玲子・舘岡洋子(2007). 『ピア・ラーニング入門－創造的な学びのデザインのために』 東京: ひつじ書房.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes*. Paris: L'Harmattan.
- Mangenot, F. and Louveau, E. (2006) *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- Mangenot, F. and Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne, *ALSIC*, 10(1), pp. 65-99.
- Mogi, R. (2006). Nécessité d'une préparation à l'autoformation en formation à distance, *Cahiers de l'Association de didactique du FLE*, 17, pp. 322-329.
- 茂木良治・村上公一・神尾達之・後藤雄介・福田育弘・丸川誠司 (2009). 「外国語教育におけるブレンディッドラーニングの実践報告」『早稲田教育評論』, 23(1), pp. 19-32.
- O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- 竹内理 (編) (2008). 『CALL 授業の展開－その可能性を拓げるために』 東京: 松柏社
- 田中幸子・茂木良治 (2008). 「フランス語学習過程への e-learning の統合－Tokyo-Grenoble と VIFE の事例より－」『上智大学外国語学部紀要』, 42, pp.55-78.
- 特定非営利法人日本イーラーニングコンソシアム (編) (2008). 『e ラーニング白書 2008/2009 年版』 東京: 東京電機大学出版局.
- Vygotsky, L. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Zourou, K. (2009). Corrective feedback in telecollaborative L2 learning setting: Reflections on symmetry and interaction. *The Journal of the JALT CALL SIG*, 5(1), pp. 3-20

-
- i CSCL はオンラインにおける学習者同士の協調学習を意味する立場もあるが、ここでは学習者だけではなく、学習者を支援する立場であるチューター・メンターとの協調関係も含む広義の CSCL を採用している。
 - ii 学習者だけではなく、教師にとってもパラダイムの変革が起こる。そのため、教師は学習者の学びを支援する環境づくりに徹することになる。
 - iii この主要ストラテジーリストは学習ストラテジー研究の代表的な類型である O'Malley & Chamot(1990)と Oxford(1990)を参考に作成されたものである。
 - iv 学習日誌の記入者と日誌の日付である。記入者は匿名性を保つため、Etu[通し番号]で表記した。