

オープンスペースを活用したゲーム学習活動における 大学生参加者の実践コミュニティ形成過程に関する予備調査

ピーター・ハーディケン, 阪東 哲也, 谷 誠司, チラユ・ポンワルット

The development of a game-based learning community of practice
in a university self-access center: a preliminary research report

Peter HOURDEQUIN, Tetsuya BANDO, Seiji TANI, Jirayu PONGVARUT

2017年9月8日受理

抄 録

This preliminary research report introduces a university self-access center-based project focused on the development of a multidisciplinary community of practice around table-top gaming. After situating our study in the context of sociocultural research traditions, we introduce the pedagogical model we have used for engaging learners in game-based learning at the university's language learning self-access center. We then discuss our activities during the first term of this year before introducing the results of a survey of students who participated in Tokoha Game Lab during that time. Results show that in addition to responding to the needs of English learners, Tokoha Game Lab has also begun to function as a community of practice that provides students with unique opportunities for critical thinking, discussion, and interdisciplinary learning. As a future task, we would like to clarify what kinds of steps are necessary to make Tokoha Game Lab an even more engaging learning space for a wide variety of students.

キーワード: Communities of practice, multiliteracies, active learning, 21st Century Skills, self-access learning, participatory learning

1. はじめに

本研究の目的は、オープンスペースを活用した大学生の主体的な学びをサポートするためのゲーム学習活動を通して、参加者の実践コミュニティ形成過程を把握するための予備調査を行い、今後の活動改善に向けた基礎的資料を得ることである。

グローバル化による文化的多様性、教育現場におけるテクノロジーの変化

に伴い、高等教育の役割が見直されている。平成10年大学審議会の答申において、「主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力（課題探求能力）の育成」に重点を置くことが求められて久しい。昨今では、自ら将来の課題を探求していく学習過程のあり方について、関心が高まっている。

課題探究能力の育成が重視されるようになった背景に、協働的な学習における社会構成主義的な考え方が台頭してきたことが挙げられる。Lave & Wenger (1991) は徒弟制（仕立て屋など）を対象に、人がどのようにして学ぶのかという「学習」に関わる研究を行い、「実践コミュニティ」の概念を提案している。この実践コミュニティの概念は、登場以来、さまざまな教育研究の中で有用性が示されており、その定義に一定のコンセンサスが得られていない状況である。本稿では、実践コミュニティの原型と考えられる Wenger (1998) の 1) mutual engagement, 2) a joint enterprise, 3) a shared repertoire (Wenger, 1998, p. 73) の性質を有するものを実践コミュニティとする。この「実践コミュニティ」の学習理論によれば、知識・スキルの習得過程と社会的相互作用には深い関係があると考えられている。

実践コミュニティの理論は、さまざまな分野で効果的な分析ツールとして使用されているが、外国語学習環境を理解するためには十分に活用されていないと指摘がある (Hourdequin, 2012)。その背景として、これまでの第二言語学習と外国語学習においては、文脈を排除しようとする認知的主義的な考え方が大勢であったことが挙げられる (Swain & Deters, 2007)。しかし、上述のように、文脈を考慮する、いわゆる社会構成主義的な考え方によれば、従来のように文字情報を「読み」「書き」する学習活動を行うだけでは十分な効果を得られず、特定の文脈が活性化するように焦点化された参加型の学習活動を設計する重要性が指摘できる。

言語学習を参加型の学習として総合的にとらえようとした The New London Group (1996) は、社会的記号論を含む様々な分野の概念を援用し、言語学、社会学、人類学を応用して、マルチリテラシーズという概念を提案している。足立 (2009) ではマルチリテラシーズをリテラシーがマルチ（多様）な状況であると定義し、このマルチリテラシーズ教育を捉える視点として、様々な発達段階におけるマルチリテラシーズ、複数のリテラシーをメタ言語によってとらえたり、自分のマルチリテラシーズ活動を振り返ったりすることのできる能動的な学習者を提案している。これらの観点から、言語学習の設計には従前のように受け身の学習者像ではなく、能動的な学習に取り組めるように発達段階に応じた学習の仕掛けを取り入れる必要性が指摘できる。

2. ゲームの先行研究

遊び心がありながらも教育上意義深い目標を達成するためのアフォーダンスを提供する卓上ゲームやテキストベースのゲームの活用に高い注目を集めている。ゲームベースの学習 (Game-based learning, 以下 GBL) は比較的新しい研究分野であるが、

教育分野におけるゲーム、特にデジタルゲームの学習可能性は関心を集めている (Hourdequin, York, & deHaan, 2017)。GBL が学習目標の達成に効果的である認知的理由として、Oblinger (2004) は次の 6 点を挙げている：1) 事前学習を活性化。2) 学習のための豊かな文脈を提供する。3) 迅速かつ適切なフィードバックと評価 (すなわち、ランク、レベル、難易度設定) を提供する。4) ゲームで得られた知識は、異なる環境、または異なるゲームに移転する。5) 複数の感覚器官を使う豊かで主観的な経験を提供する。6) コミュニティの形成 (帰属やアイデンティティ) を促進する社会環境、共同問題解決、高い評価を得ている学習方法 (Palincsar & Brown, 1984) である。さらに、ゲームの使用によって系統的な思考が促進されるという研究もみられる (Squire, 2011)。

また、GBL を採用する大きな理由の 1 つに、学習者の情緒に影響を与えることが挙げられる。ゲームの魅力は、学習者が熱中することである。GBL は学習者を授業の活動に熱中させることができるため、楽しんで学習することができる。このようにゲームは、解決すべき課題を適時に提供し、プレイヤーを活動に取り込むことに優れている (Koster, 2013)。

以上のことから、GBL による教育的効果は極めて高いものとして、Gee (2007) はゲームを教育指導の最も強力なツールの 1 つに位置づけている。本研究において、学習者の第二言語習得、マルチリテラシーの向上に影響を与える要因として、ゲームのもつアフォードダンスに着目した。ゲームを進行するために、ゲームに参加したプレイヤーはゲームの特性に応じた様々なジャンルの言語を使う必要がある。どのジャンルの言語を活用するかについてはゲームの特性に依拠するため、さまざまなゲームに取り組むだけで、学びを深めることができる。また、ゲームは文脈に即した言語の習得を促進するだけではない。その言語を使用している文化圏の価値観や行為の意味等、深い理解に導く対話の機会も提供することにつながる。

2. 1. ゲームにおける学習者の参加モデル

ゲームの教育的利用を促進するために、活動のモデルが提出されている。本研究で採用したゲームにおける学習者の参加モデルを図 1 に示す (Hourdequin, 2016)。このモデルは、Vygotsky (1980) の社会文化的理論をベースにして構成している。対話を通して考える活動を中心とする「thinking together」と、具体的な活動を示した「doing together」という周期的なプロセスを繰り返し、どのようにゲームを活用した学習を進めていけばよいか分かるようになっていく。このモデルにある「thinking together」と「doing together」の 2 つのプロセスは、以下の 4 つの活動に分けることができる。

1. ゲームの準備をする (Preparing): 「thinking together」
2. ゲームをする (Playing): 「doing together」
3. ゲームやゲームのやり方について考える (Reflecting): 「thinking together」
4. ゲームを作成する / 修正する (Making/Modifying): 「doing together」

これらの4つの活動はそれぞれ何かを「生み出す」ことができるようになっている。「Preparing」は理解、用意、動機づけ、好奇心を生み出し、「Playing」ことは楽しさ、熱中、コミュニティを生み出し、「Reflecting」は洞察力、批判的理解、談話分析を生み出し「Making/Modifying」はフラッシュカード、ハウツービデオ、ゲームレビュー、新しいゲーム、翻訳などを作り出せるようになっている。

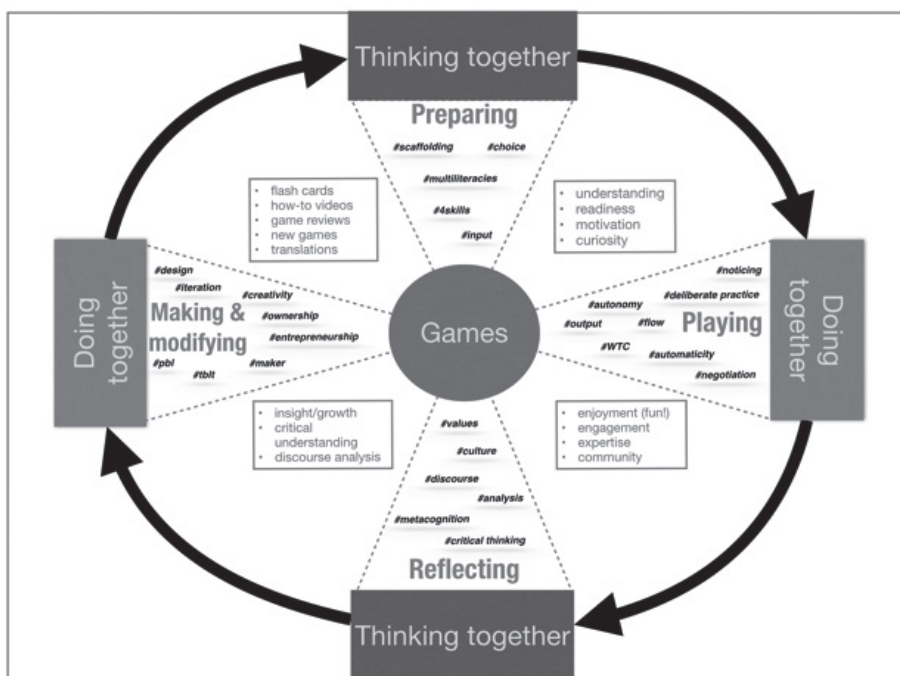


図1：ゲームにおける学習者の参加モデル

3. ゲームを取り入れた外国語学習の取組

大学生の主体的な学びをサポートするために、常葉大学内にある外国語学習支援センターのオープンスペースを利用して、英語母語話者1名、英語非母語話者3名の教員で、ゲームを取り入れた外国語学習活動（以下「トコハゲームラボ」）を開いた。なお、トコハゲームラボを授業科目外の学習活動として設定したのは、1）外国語学習支援センターに、全ての専攻の学生が活用できるオープンスペースを有しており、学生の学びのスペースとして周知されていたこと、2）単一の授業科目ではマルチリテラシーを育成することが困難であると想定されたことによる。

3.1. 前期のトコハゲームラボの運営概要

2017年度前期のトコハゲームラボの運営概要を表1に示す。トコハゲームラボの運営に当たって、1）研究MTG（月2回）、2）ゲームマット、ポスターの作成（4

月～5月)を設定した。

研究 MTG では主にトコハゲームラボで使うゲームの選定、ゲームの導入方法、前回のセッションの振り返りなどを行った。ゲームの選定基準は、1) プレイヤー間の相互作用が期待できること、2) 1回のプレイ時間が30分程度におさまること、3) プレイに対する評価(面白さ)が高いことであった。参加者がゲームに精通していないことを考慮し、簡単にプレイできるものから順に設定した。また、ゲームは説明を受けただけでは、そのゲームの目的を達成する上で、どのようにプレイすることが効果的であるのかを理解することは難しい。ゲーム構造の理解を深め、プレイの質を高めるために、1か月程度、ゲームを固定して実施することとした。

表1：2017年度前期のトコハゲームラボの主な活動内容

| 時期 | 活動 (*担当者/協力者) | 内容 |
|-------|---|---|
| 4月～5月 | 広報用ポスターの作成 (*チラユ, ハーディケン) ゲームマットの作成 (*チラユ, ハーディケン) | <ul style="list-style-type: none"> • 記載事項の決定 (ポスター) • レイアウト決め (ゲームマット) • プレイテスト (ゲームマット) |
| 5月～7月 | 研究 MTG (月2回) | <ul style="list-style-type: none"> • ゲームの選定 • 活動の振り返り |
| 5月～7月 | トコハゲームラボ活動の実施 | <ol style="list-style-type: none"> 1) ガイダンス・Hanabi : 4/25, 2) Cat & Chocolate : 5/2 3) Forbidden Island : 5/9・5/16・5/23・5/30・6/6 4) Forbidden Island/ Desert : 5/30 5) Pandemic : 6/13・6/20・6/27 6) Bohnanza : 6/27・7/4・7/11 7) Monikers : 7/11 8) Saboteur : 7/11・7/18 |
| 5月～7月 | <ul style="list-style-type: none"> • Monikers (カードゲーム) の日本文化版の作成 (*ハーディケン, *チラユ, 造形学部学生) | <ul style="list-style-type: none"> • レイアウトの決定 |

3.2. 周知の方法

トコハゲームラボの開催を周知し、参加者を募集することを目的とした広報用ポスターを作成し、外国語学習支援センター等、学内に掲示した(図2 & 図3)。ポスターには開催日程、トコハゲームラボでプレイするゲームの写真、トコハゲームラボの活動意義を記載した。また、Twitterでトコハゲームラボの開催日程について、記事を投稿した。



図2：トコハゲームラボ参加募集のポスター1

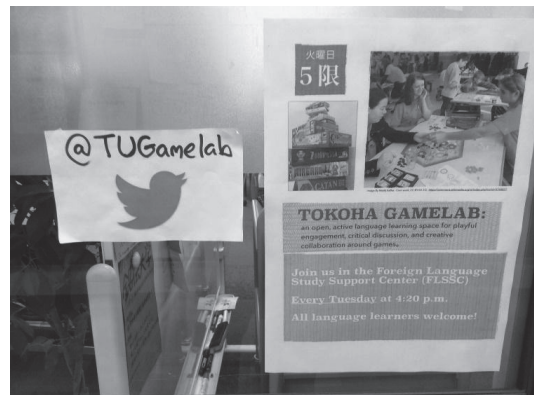


図3：トコハゲームラボ参加募集のポスター2

3.3. ゲームマットの作成

学習内容の記録やゲーム終了後のディスカッションを援助するとともに、外国語を専攻していない参加者の心理的負担を軽減するためにゲームマットを作成した。ゲームマットは、A3の大きさで表裏の両面からなっている(図4&5)。表面には右上から時計回りに、1) Useful Phrases for this game, 2) Game - specific Vocabulary for this game, 3) Common Gaming Language, 4) Notesの4つのセクションが配置されている。1) Useful Phrases for this gameでは、参加者が当該ゲームをプレイする上で必要だと思った英語のフレーズを付箋に書き、貼り付けられるようになっており、2) Game - specific vocabulary for this gameでは参加者が当該ゲームをプレイする上で必要と思った英単語を付箋に書き、貼り付けるようになっている。3) Common Gaming Languageでは、様々なゲームをプレイする上で共通して必要になる語句が予め印刷されている¹。

裏面は右上から時計回りに、1) Useful Phrases for Remixes, 2) Game - specific Vocabulary for Remixes, 3) Remix + Rule Variations, 4) Reflection / Discussionの4つのセクションから構成されている。1) Useful Phrases for Remixesと2) Game - specific Vocabulary for Remixesは元のゲームを作り直した場合に必要な語句の整理、3) Remix + Rule Variationsは元のゲームを作り直した場合のルールの変更事項を記載するためのスペースである。4) Reflection / Discussionは、ゲーム終了後のディスカッションで使う質問が予め印刷されている²。

¹ 印刷されている語句は以下のとおりである。Shuffle (カードを切り混ぜる/切る) Deal (カードを配る) pick a card (カードを取る) play a card (カードをプレイする) Discard (カードをすてる) move ___ spaces (___マス進む) It's my/your/Yuki's turn (私の番です/あなたの/ゆきの番です。) 1st/2nd/3rd round (第一ステージ, 第二ステージ, 等) pass ___ card(s) to the person on your left/right (カードを左の人/右の人に渡す)

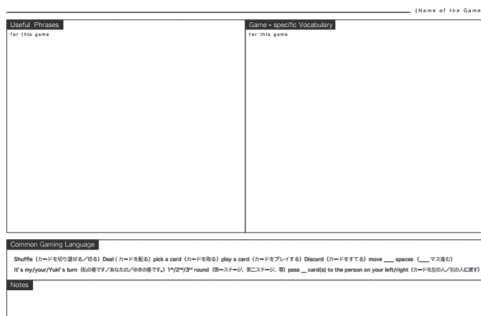


図4：ゲームマット（表）

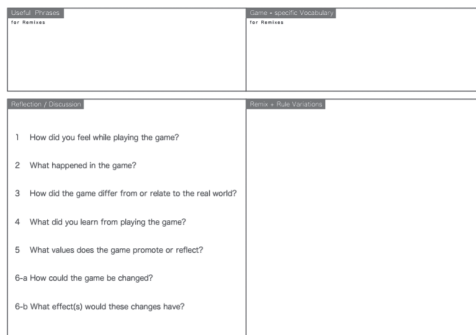


図5：ゲームマット（裏）

3.4. トコハゲームラボの活動内容

トコハゲームラボは、4/25・5/2・5/9・5/16・5/23・5/30・6/6・6/13・6/20・6/27・7/4・7/11・7/18の全13回実施された。なお、4/25には予備的な実施で、実質的な開始は5/2からであった。

トコハゲームラボは前述のゲームマットを活用しながら、学生と教員と一緒にグループを組み、カードゲームやボードゲームを行った（図6～図9）。参加者のニーズを考慮して、ゲームの言語は英語を用いた。1セッションは90分であった。基本的には英語母語話者の教員がセッションの進行役を務め、プレイヤーのPreparingをサポートした。また、プレイ中に出てきた表現について、プレイヤーが理解できていなければ、英語母語話者の教員が意味や用法などを整理して、プレイヤーに説明した。必要に応じて、プレイヤーはゲームマット上の指定の場所に書き込んだ。ゲーム後にはゲームマットの裏面を参考にし、Reflectionの時間を設けた。Reflectionでは、プレイヤーがゲームマットの裏面に書いてある質問を1つ選び、英語を用いて口頭で自分の考えを他のプレイヤーに伝える形式をとった。

以上のことから、本稿では2017年度前期に実施されたトコハゲームラボの活動を通して、参加者のトコハゲームラボ（実践コミュニティ）への参画意識がどのように養成されていくのかに焦点を当てた予備的調査を行い、その分析結果の報告を行うこととする。

² 印刷されている質問は次のとおりである。

1 How did you feel while playing the game? 2 What happened in the game? 3 How did the game differ from or relate to the real world? 4 What did you learn from playing the game? 5 What values does the game promote or reflect? 6-a How could the game be changed? 6-b What effect(s) would these changes have?



図6：6/20 トコハゲームラボの様子1



図7：6/20 トコハゲームラボの様子2



図8：6/27 トコハゲームラボの様子



図9：7/4 トコハゲームラボの様子

4. 研究の方法

4.1. 調査対象者及び調査時期

全13回開催したトコハゲームラボの参加者は外国語学部17名、造形学部3名、計20名であった。そのうち、外国語学部の7名は複数回参加した。

調査対象者は前期のトコハゲームラボ最終回(7/18)に参加した学生5名と、7/18のトコハゲームラボには欠席したが、これまでに複数回参加した学生2名、計7名を質問紙調査の対象者とした。調査対象者の内訳は、所属は7名とも外国語学部である。性別は男2名、女6名、学年では1年生4名、2年生2名、3年生2名、4年生0名である。

4. 2. 調査票

1) トコハゲームラボ（実践コミュニティ）への参画に関する内容，2) プレイに関する内容について，以下の自由記述を設定した。

1. ゲームラボに参加したきっかけは何ですか。つづけてゲームラボに参加した（しなかった）理由について教えてください。
2. これまでにゲームラボで参加したことがあるものについて，ゲームの評価を教えてください。
3. ゲームラボでの活動で得られたことはありましたか。（例：自分のこと，一緒にプレイした人のこと，ゲーム内容など）
4. プレイマットは役に立ちましたか。（いつ，どういう風に役立ったのかを詳しく書いてください。）
5. ゲームラボの課題や改善点を教えてください。

5. 結果と考察

5. 1 トコハゲームラボ（実践コミュニティ）への参加について

トコハゲームラボに参加したきっかけと，つづけて参加した理由について分析を行う。トコハゲームラボ参加のきっかけは2つに大別される。1つ目は，「英会話をしたいと思っていたところ，先生に紹介してもらった。」，「ゲームを通して自然に英語を話したかったから。」，「会話練習になると知ったから。」，「先生からの紹介があり面白そうだったので参加しました。英語を使ってゲームができることが魅力でした。」という英語が上達したいという目的意識によるものであった。2つ目は，「クラスメイトに誘われて参加した。」，「先生に誘われた。TAさんに勧められたから」，「友人からの誘い。先生からの誘い。」と，自分が目的意識を持って参加しようと思ったのではなく，友人や先生からの誘いによるものが多かった。

友人や先生に誘われてきた参加者も含めて，多くの参加者がトコハゲームラボに複数回参加していることから，つづけて参加した（しなかった）理由についても尋ねたところ，多くの学生が参加したという意識が高かったため，参加の理由については記述されていなかった。一方で，参加しなかった理由としては「都合が合わなかった。」ことが多かった。単にアルバイトだけではなく，地元の外国籍住民との交流イベントや学校行事などが佳境に入ったからという記述がみられた。

以上のことから，前期のトコハゲームラボの参加者の多くは外国学部生であり，生きた英語を身につけたいという意識が高かった。トコハゲームラボはこのように，英語を使いたいという参加者のニーズに合った取組であったことが示された。また，参加者の中には，友人や先生に誘われたことがきっかけになったものの，続けてトコハゲームラボに参加していた。このことから，トコハゲームラボは英語力を高めようとする学びの意識を高めた可能性が示唆される。

5.2. ゲームの評価について

前期のトコハゲームラボで扱ったゲームについて、参加者に評価を尋ねたところ、Forbidden Island / Desert に関する記述が多く見られた。Forbidden Island / Desert については「協力するところ」「全員の協力プレイができて、一人だと不安だったが全員でできてよかった」「みんなで助けあいながらゴールまで辿りついたこと。達成感があり、ドキドキ、ハラハラでした！」と、プレイヤー間の協力的行動について多く言及されていた。Forbidden Island / Desert は他のゲームと比べて、プレイ期間が長く設定されていたために、プレイヤーの印象に残りやすかった可能性はあるが、一方で、同じ Forbidden Island / Desert をプレイしても、プレイヤーが異なれば、異なる活動になり、飽きずにプレイすることができることも示された。複数回つづけて参加したプレイヤーも多かったことから、プレイヤー間の協力が必要になるゲームを選定することの重要性を指摘できる。

5.3. トコハゲームラボの活動に対する意識について

ゲームラボでの活動で得られたことについて、参加者の記述を整理したところ、①英語を活用することに対する自信が高まった、②コミュニティの輪が広がった、③ゲームの楽しさを知ったという内容が見られた。

まず、①英語を活用することに対する自信が高まったと考えられる内容には、「英語での説明をどう言ったら良いのかや、英語で挑戦することへの抵抗が薄れた。」「今回は思うように英語を使えなかったが、失敗を恐れず自然な英語で話そうと思えた。」「英単語が覚えられて、読解の時に役に立った。」が挙げられる。特に、ゲーム中ではプレイヤー間でも英語を使って説明する機会が多いため、このような意識が高まったものと推察される。

また、②コミュニティの輪が広がったと考えられる内容には、「サークルなどに入っていないから後輩と知り合えないが、ゲームラボで同学年や別学年の人と知り合えてとても良かった。」「他学部、他学科、他学年の人とも知り合えて、縦横共に関係が広がったから良いと思う。最後にやった『Saboteur』ではTGLの独自のルールもできてとても面白かった。」「英語で理解し、会話するか、他学年の方たちと一緒に参加することで、コミュニティの輪が広がりました。また先輩たちの英語を使ってゲームをしている姿を見て良い刺激になりました。ゲームは1年の私でも分かる単語が多く楽しくみんなで協力してできました。」が挙げられる。これらの記述から、英語力に関係なく、ゲームを楽しみ、その中で普段知り合うことができない人とコミュニケーションが図れたことにより、自分たちのコミュニティの輪が広がったことを体感できたことが分かる。

そして、③ゲームの楽しさを知ったと考えられる内容としては、「トランプやUNO以外のカードゲームを楽しむことができた。ボナンザやキャット&チョコレートを通して相手の性格を知る楽しさが増えた。」の記述が相当すると考えられる。ゲーム自体の楽しさに加えて、ゲームの特性がコミュニケーションスキルやリテラシーに

影響を与える可能性が示唆された。

トコハゲームラボに参加することで英語力の向上やコミュニティの形成が促進された記述がある一方で、トコハゲームラボを自分たちが運営しているという意識はあまり認められなかった。トコハゲームラボの Preparing は教員が主体となっていることに起因しているものと推察される。参加者の主体的な運営が図られつつ、トコハゲームラボの活動が滞りなく行われるような仕掛けを考えていく必要があるだろう。

5.4. プレイマットの効果について

プレイマットの扱いに関する記述の分析を行ったところ、プレイのサポートに関する内容として、「ゲーム独特の単語を知ることができた。」「『Forbidden Island』をやっていたときに、初めてプレイした人がマットを見ながらプレイしていた。…初めてでない人も確認するために使っているようだった。」「前回のゲームで出た単語が思い出さなかった時にプレイマットを見て自分が書いたものを確認できたので役に立ちました。」の記述が見られた。さらに、ゲームに限定されない日常会話としての英語をサポートする内容として、「ゲームを通して日常会話でも使えそうなフレーズが増えた。」「分からない単語が書いてあってもすぐ理解できた。」「英語での言い回しがわからなかった時に役に立った。」の記述が見られた。

以上のことから、前期のトコハゲームラボで活用したゲームマットは、プレイ中のサポートだけではなく、ゲームを超えた自然な英会話の力を高める役割を果たしていたことが示された。

5.5. トコハゲームラボの課題について

トコハゲームラボの課題のうち、ゲームラボの宣伝について、「もっと宣伝をしてほしい。」「LINE, Twitter のアカウント, Quizlet をもっと有効活用したい。そうすれば、毎週くる人数が増える、又は週によって人数に偏りがなくなると思うし、様々なゲームに手をつけることが可能になり、それぞれのゲームの研究が捗る。もしかすると、各ゲームに“マスター”みたいな人がでてきてもっと楽しめるようになるかもしれない。」「色々な学部の人に参加してもらえるように宣伝すること。」のような記述が見られた。トコハゲームラボの開催についてはポスターを各所に掲示するなどしてアピールしてきたが、十分に認知されていないということが課題として浮き彫りになった。特に宣伝内容については改善する必要があるだろう。前述したように、現在のポスターには活動のイメージの写真と日時のみ記載されており、トコハゲームラボの活動実態については参加者以外が把握できない。そこで、例えば、現在の参加者数、行っているゲームや、今後行うゲームの予定についての情報を広報することで、参加者の観点からはトコハゲームラボの“マスター”として、よりコミュニティへの帰属意識を高められ、より積極的な関与につながると推察される。また、掲示物の機能の観点からは、トコハゲームラボの活動の詳細を周知できるため、トコハゲームラボに参加したことがない学生でも安心して参加できるようになると考えられる。

6. まとめ

ゲームを使った外国語学習活動としてのトコハゲームラボの活動は、英語を学びたいという学生のニーズに応えるだけでなく、他学年、他学部との学際的な学びの場を提供する実践コミュニティとして機能していることが示された。また、プレイヤー間の協力を要するゲームの活用は、参加者のコミュニティへの帰属意識を高める効果が期待できる。さらに、英語力に自信のない学生の負担を軽減し、ゲームを超えた日常英会話へのつながりを意識させるためにも、ゲームマットの活用は効果的であることが示された。

7. 今後の課題

トコハゲームラボの運営について、学生が学びの主体となって活動する場としては十分に機能してはいない。トコハゲームラボの1セッションは90分という時間の制約があり、例えば、Preparingを教員が主導するなど、ゲームの参加モデルにおけるPlaying以外の時間は十分に確保できてはいなかった。これらの時間の確保に加えて、どのような仕掛けを行うことが、よりよいトコハゲームラボの運用につながるかについては、今後の課題とする。

謝辞

本研究は、平成29年度常葉大学学内共同研究費（研究課題名：Assessing the formation of a gaming and multiliteracies community of practice in a university foreign language self-access center, 代表：Peter Hourdequin）の援助を受けて実施したものであり、ここに感謝の意を添えます。

参考文献

- 足立幸子. (2009). マルチリテラシー教育を実現する教員養成カリキュラム. 人文科教育研究, (36), 37-56.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20.
- Hourdequin, P. (2012). Identity and communities of practice in foreign language learning contexts. Teachers College, *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 12(2), 133-162.
- Hourdequin, P. (2016). Introducing Tokoha Game Lab.
<http://www.japangamelab.org/2016/06/02/introducing-tokoha-gamelab/>(2017年9月5日アクセス)
- Hourdequin, P. York, J., & deHaan, J. (2017). Learning English and other 21st century skills through games: lessons for Japanese higher education from learning spaces in New York City. *Tokoha University Faculty of Foreign*

- Studies Research Review*, 33, 41-59.
- Koster, R. (2013). *Theory of fun for game design*. " O'Reilly Media, Inc."
- Lave, Jean, & Wenger; Etienne. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral*
Cambridge University Press.
- Oblinger, D. (2004). The Next Generation of Educational Engagement. *Journal of Interactive Media in Education*,8(1)1-18.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Squire, K. (2011). Video games and learning. *Teaching and participatory culture in the digital age*. New York, NY: Teachers College Print.
- Swain, M., & Deters, P. (2007). "New" Mainstream SLA Theory: Expanded and Enriched. *The Modern Language Journal*, 91, 820-836
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

