

# 総合英語プログラムにおける協同学習意識調査から

西尾 由里

## 1. はじめに

日本の英語教育では、訳読文法重視の教え込む英語教育からコミュニケーション型の英語教育の実践が叫ばれて久しい。授業では、日本人教師と英語母語教師とのチームティーチング、学習者同士のピア・ラーニングのように、日本人教師・英語母語教師、教師と学習者、学習者と学習者同士が協力し学習すること、すなわち Cooperative Learning (協同学習<sup>i</sup>)が行われている。Oxford (1997) によると、外国語学習の教室内での協同学習は、競争的 (competitive)、個人的 (individualistic) 学習よりも、学習者の学習動機や課題達成度を高め、思考を深めるなど大きな効果がある。

教室内での協同学習は学習者対学習者及び教師対学習者のインタラクション<sup>ii</sup>が考えられる。学習者対学習者の協同学習には、学生同士が学ぶピア・ラーニングや作文の推敲などをお互い行うようなピア・レスポンス、お互いの読みの過程を共有し読解を行うピア・リーディング (池田・館岡, 2007) や、プレゼンテーションやライティングの評価を行っている peer evaluation もよく見られる。

では、教師と学習者との協同学習はどのように考えられるであろうか。たとえば、教師がモデルの英語発音を提示し、それを学習者がリピートするような状況がクラスの中でしばしば展開される。英語熟達者である教師の発音を学習者が模倣するという発音訓練のような活動も大きく協同学習の枠組みで考察できる (Granott, 1993)。ヘイズ・高岡・ブラックマン (2001) の協同の原則によると、協同学習には、①相互性、②目標の共有、③リソースの共有、④広い展望を持つこと、⑤対話、の5つの要因で構成される。具体的には、教師と学習者がお互いにインタラクションすることで①相互性がある。また正しい発音にするという②目標の共有性もある。ある特定の英文・語彙をリピートするということで、③リソースの共有もみられる。発音聞き取りが向上することにより、より発展したコミュニケーションにつながるというように④広い展望をもつことができる。訓練中に問題点があれば「対話」し解決をめざすというように⑤対話が存在する。

また、協同学習の教室内のイメージとしては、図1のような教室A・教室B・教室Cがあ

---

i Cooperative Learning に使用される漢字は、「協同」、「共同」、「協働」と様々あるが、本論文では協同の文字を使う。

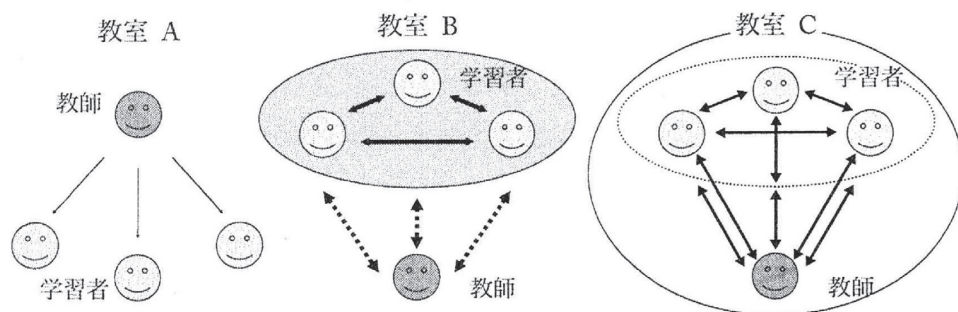
ii 本論文でのインタラクション (interaction) は個人間の意思疎通 (interpersonal communication) を指す (Oxford, 1997)。

げられる（池田・館岡，2007）。教室 A は教師が学習者に教授するという形態であり、両者のインタラクションが少ない。それに対し、教室 B は、学習者同士のインタラクションを中心としており、教師はその学習者同士の活動を援助し、教師と学習者とのインタラクションは少ない。教室 C は学習者同士、教師と学習者ともにインタラクションが非常に多い。理想的な協同学習としては教室 C の状態であろう。

協同学習には3つのアプローチが考えられる（Oxford, 1997）。毎回の授業のレッスンプラン（lesson-plan approach）、授業内でグループディスカッションをするというように繰り返されるような協同学習の枠組み（structure approach）、ペアやグループで行うタスクをすべて組み込んだカリキュラム構築を含むアプローチ（approach involving the package of curricula）である。茨城大学では、2004年より全学を対象に総合英語として、共通シラバスを使用したレベル別英語授業を行っている。共通シラバスはOxfordのアプローチでいえば、カリキュラム構築を含むアプローチに相当する。茨城大学の共通シラバスでは、レベルごとの到達目標に従うよう構築されており、協同学習という枠組みを取り込んだカリキュラムではない。授業内での枠組み（structure approach）とレッスンプラン（lesson-plan approach）において、協同学習を行うかどうかは、教師の裁量に任されていることになる。

ヘイズ・高岡・ブラックマン（2001）の協同の原則に照らしあわせると、共通シラバスにおいては、教師と学生は、③リソースの共有に関しては、教科書が決められているため、同じリソースを共有していることになる。④広い展望を持つことに関しては、レベルの目標に到達するということである。⑤対話に関しては、授業中通常行われると考えられる。そこで、授業内での枠組み（structure approach）とレッスンプラン（lesson-plan approach）に裁量がある場合、どのようなタスクを行うのかによって、①相互性に違いが表れ、そのタスクを行うに当たり明示的に説明を行うかによって②目標の共有が行われるかどうかの違いが表れると考えられる。

そこで、本論文では、共通シラバスというカリキュラムがある中、教師・学習者ともに協同学習に対して、どのような意識をもっているかをアンケートにより明らかにする。教師・学習者を対象に、どのような協同学習のタスクが存在し、その活動の目標がわかっているかについ



注：池田・館岡（2007） p. 47 の図参照

図1 協同学習の教室のイメージ

て問う。さらに、教師には共通シラバスが協同学習の制約になっているか、また、学生には協同学習を楽しんでいるかどうかを問う。このアンケート結果により、総合英語の共通シラバスという枠組みでの協同学習の効果および問題点を明らかにし、今後の総合英語プログラムの発展に寄与する基礎資料とする。

## 2. 方法

### 2.1 アンケート参加者

総合英語担当教員のうちアンケート実施の目的を説明し、同意を得た 20 名にアンケート項目の書かれている word ファイルをメールで添付し、回答ののち、メールで返信してもらった。問題は全 9 問で、そのうち、3 問は複数回答可で、5 問は択一の問題である。最後の 1 問は自由記述である。

レベル 3 を受講している学生 311 名に教師と同様の質問項目 1 から 8 (9 の自由記述は除く) に答えさせた。通常の授業時間のうち 10 分を使用し、学生に事前にアンケート実施の目的を説明し、同意を得た学生のみアンケートを分析している。教師・学生のアンケート実施期間は 2009 年 6 月 1 日から 6 月 19 日までである。

### 2.2 リサーチクエスチョン

アンケートを通して明らかにするリサーチクエスチョンは次の 4 点である。

- ① 教師・学生の協同学習の意識はどうか
- ② 協同学習に対する目標を共有しているか
- ③ 共通シラバスにおける協同学習の制約があるか
- ④ 学生にとって協同学習の楽しさはあるか

### 2.3 アンケート項目

教師へのアンケートは以下の項目である。

1. 先生と学生とのやりとりがあることで、効果的に学びが進むと感じられるのは、どのような場面ですか。(複数回答可)
  - a. 先生の質問に学生が答える。 b. 学生の質問に先生が答える。
  - c. 先生が学生に個別に対応する。 d. 先生が学生に交って、アクティビティをする。
  - e. 先生のモデル発音の後について発音する。 f. その他 (具体的に記入 )
2. 学生間のやりとりがあることで、効果的に学びが進むと感じられるのは、どのような場面ですか。(複数回答可)
  - a. ペアまたはグループで読みの練習をする。
  - b. ペアまたはグループで課題についての回答を検討する。

- c. ペアまたはグループでエッセイなどのライティングのチェックをする。
  - d. ペアまたはグループでプレゼンテーションの準備を行う。
  - e. 学生間で、プレゼンテーションの評価を行う。f. その他（具体的に記入 ）
3. 先生が、学生に、活動目的を説明するのはどのような場面ですか。（複数回答可）
- a. ペアまたはグループで読みの練習をする。
  - b. ペアまたはグループで課題についての回答を検討する。
  - c. ペアまたはグループでエッセイなどのライティングのチェックをする。
  - d. ペアまたはグループでプレゼンテーションの準備を行う。
  - e. 学生間で、プレゼンテーションの評価を行う。
  - f. タスクおよびアクティビティをする。g. その他（具体的に記入 ）

次の項目は5段階評価（1：全く同意しない、2：同意しない、3：どちらともいえない、4：同意する、5：強く同意する）で、番号を選択させた。

- 4. 先生と学生との共同学習は効果的である。
- 5. 学生間の共同学習は効果的である。
- 6. 活動の目的を学生に話すことは効果的である。
- 7. 学生は活動の目的をよく理解している。
- 8. 共通シラバスがあるので、共同学習の活動が制約される。
- 9. 8. について、その理由を具体的にお聞かせください。（自由記述）

学生へのアンケートは、教師アンケートとほぼ同じであるが、6は「活動の目的を聞くことは効果的である」と学生の立場から回答しやすい表現にした。8の質問に関しては、「学生間の共同学習は楽しい」という問いにした。学生や教師へのアンケートの表現として「協同」ではなく、わかりやすさのため、「共同」という表記を使っている。

### 3. 結果と考察

#### 3.1 協同学習の認識

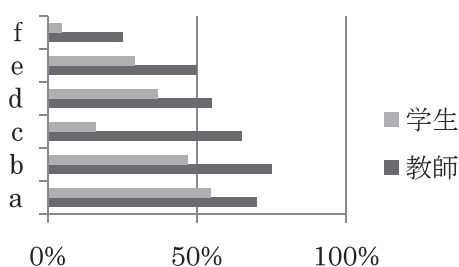
最初に、教師対学生の協同学習の認識について述べる。問1「先生と学生とのやりとりがあることで、効果的に学びが進むと感じられるのは、どのような場面ですか」は、通常の英語授業を通じて、協同学習と考えられる活動について問う（図2）。問4の「先生と学生との共同学習は効果的である」の問いは、教師・学生ともに協同学習が効果的であると自覚しているかどうかを問うている（図3）。

図2によると、教師と学生とのやり取りの場面で、教師の50%以上が、a～eの全場面を、

協同学習であると認識している (a. 先生の質問に学生が答える、b. 学生の質問に先生が答える、c. 先生が学生に個別に対応する、d. 先生が学生に交って、アクティビティをする、e. 先生のモデル発音の後について発音する)。一方、学生の方は約 50% が a、b の教師と学生の質問のやり取りに協同学習が存在すると認識している。図 3 によると、教師と学生の協同学習は効果的かどうかの問いに対して、「強く同意する」、「同意する」では、教師の約 60% が効果的であると思っている、一方、学生は約 80% が教師対学生の協同学習が効果的であると感じている。このことから、教師対学生の協働学習の効果に対する認識は、教師が想定しているよりも、学生の方が高いことがわかる。

教師の記述回答から見てみると、教師が学生との協同学習を進めていく上で次の 3 つの要因を考慮していることが分かる。「計画(Plan)」、「強化(Reinforcement)」、「励まし(Encouragement)」である。まず、授業中にどのような活動、たとえば、グループスタディ、ゲームや発音練習活動など、どのような活動で協同学習にするかという「計画」を立てる。それらの活動は、学習内容をより「強化」させる目的であり、発音のチェック、新出センテンス、文法、語彙などの定着をはかる活動に充てられる。その協同学習を通じ、学生のアクティビティや学習を褒め、学生の達成感やモチベーションを上げようと、教師が学生を「励まし(Encouragement)」している。発音訓練での教師と学生との協同学習に焦点を当てた西尾他(2009)においても、教師と学習者の全インタラクション(284回)のうち、教師の励まし(Encouragement)が138回にも及び、約50%の割合とかなり高いことからもうかがえる。さらに、教師は教室外でもレナディ(茨城大学のホームページからInternetを使った情報授受サイト)や個別のメールのやりとりを通して、授業全体をサポートしている。

次に学生対学生の協同学習の認識について述べる。問2の「学生間のやりとりがあることで、効果的に学びが進むと感じられるのは、どのような場面ですか」は、学生対学生の協同学習が



- 注：a. 先生の質問に学生が答える。  
 b. 学生の質問に先生が答える。  
 c. 先生が学生に個別に対応する。  
 d. 先生が学生に交って、アクティビティをする。  
 e. 先生のモデル発音の後について発音する。  
 f. その他

図 2 教師対学生の協同学習の場面

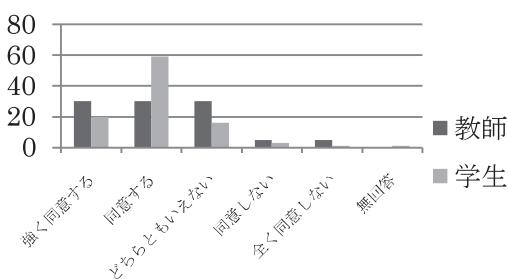


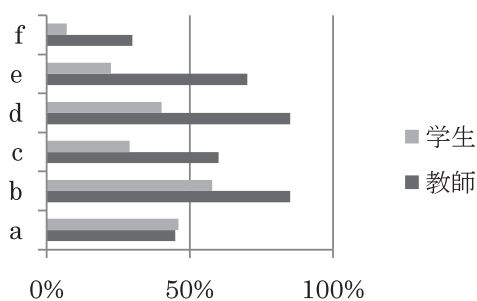
図 3 教師対学生の協同学習の意義

効果的であると思われる場面に対する問いである（図4参照）。教師は、a～eすべての活動が効果的であると思っている（a. ペアまたはグループで読みの練習をする、b. ペアまたはグループで課題についての回答を検討する、c. ペアまたはグループでエッセイなどのライティングのチェックをする、d. ペアまたはグループでプレゼンテーションの準備を行う、e. 学生間で、プレゼンテーションの評価を行う、f. その他）。特に、b、d、e のように課題についての回答を検討したり、プレゼンテーションの準備や評価を行ったりすることが、80%以上の教師は、効果的であると考えている。

問5「学生間の協同学習は効果的である」についての回答は図5のとおりである。教師の60%が「強く同意する」、また35%が「同意する」を選択しており、ほとんどの教師は、学生対学生の協同学習が非常に効果的であると考えていることがわかる。一方、学生の24%が「強く同意する」、52%が「同意する」であり、約75%が効果的であると考えている。このことから、教師は、学生同士の協同学習の効果を非常に高く認めているといえる。

教師と学生とでは、効果に関して認識の違いがみられる。教師の側では、60%の教師が教師対学生の協同学習が効果的であり、95%の教師が学生対学生の協同学習の方が効果的であると考えているというように、学生対学生の協同学習の方が非常に効果が高いと考えていることが分かる。一方、学生の側では、約80%の学生が教師対学生、また約75%の学生が学生対学生の協同学習が効果的であると考え、やや教師対学生の方が高いものの、両方とも同程度に効果を認めている。

協同学習のインタラクションに影響を与える要因として、Oxford (1997) は、(a) タスクのタイプ、(b) 互いにコミュニケーションをしようとする意思、(c) 学習者の学習スタイル、(d) 集団力学を挙げている。



注：a. ペアまたはグループで読みの練習をする。

b. ペアまたはグループで課題についての回答を検討する。

c. ペアまたはグループでエッセイなどのライティングのチェックをする。

d. ペアまたはグループでプレゼンテーションの準備を行う。

e. 学生間で、プレゼンテーションの評価を行う。

f. その他

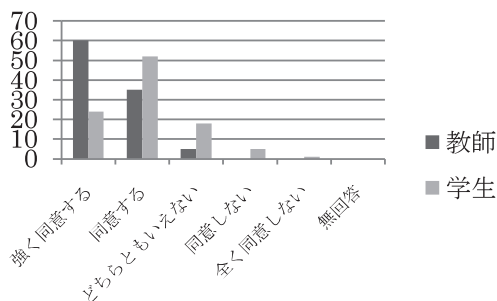


図4 学生対学生の協同学習場面

図5 学生対学生の協同学習の意義



教師の記述回答から分析すると、教師は、協同学習を成功させるために注意深く (a) のタスクのタイプを選んでいることがわかる。具体的には、「訓練」、「課題回答検討」、「評価」、「競争」の4つの項目に分類できるタスクを行っている。「訓練」タスクはペアを何度も変えて、あるトピックに関して1、2分の会話練習などを行うことである。「課題回答検討」タスクは、語句の確認、課題の答え、プレゼンテーションの準備などである。「評価」タスクは、プレゼンテーションなどの発表全般をお互い評価しあうことである。「競争 (games)」タスクは、ペアまたはグループで課題を回答したり、プレゼンテーションしたり、互いを競わせることである。

このような協同学習のタスクを通じ、(d) 集団力学に変化が生じ、(b) お互いにコミュニケーションしようとする意思が高まることから、教師の次のような記述からうかがえる。「クラス全体の雰囲気良くなり、学習および活動しやすい場になる。よくできた学生のエッセイをスクリーンに提示したり、朗読してみせたりすると、「こんな感じでいいんだ」と、身近なサンプルとして、書き方やプレゼンテーションのコツ等をつかんでくれることが多い。」

一方、教師の記述の中で、学生同士の評価に疑問の声もある。「学生の習熟度によって、プレゼンテーションなど、適正に評価を行える学生と、そうでない学生がいる。また、それを成績に反映させるべきなのか否か、判断が難しい」というものである。これは、(a) のタスクのタイプの問題で、学生のレベルとタスクが適切ではない例と考えられる。

以上のように、適切なタスクを選ぶという困難さはあるものの、授業中に教師対学生、および学生対学生の協同学習を取り入れることで、効果的な学びを展開しているといえる。

### 3.2 協同学習の目標の共有

次に、協同学習において、ヘイズ・高岡・ブラックマン (2001) の協同の原則の②目標の共有、について検討していく。問3「先生が学生に活動の目的を説明するのは、どのような場面ですか」により、教師と学生では、どのような場面で、学習活動の目的を認識させようとしているかがわかる。また、問6により、「学習活動の目的を話すことは (教師)、聞くことは (学生) 効果的である」(図7) かの回答により、目標の共有についての認識を探る。図6の示す通り、b～fの活動に対して、教師の50%以上が、その活動の目的を説明している。(a. ペアまたはグループで読みの練習をする、b. ペアまたはグループで課題についての回答を検討する、c. ペアまたはグループでエッセイなどのライティングのチェックをする、d. ペアまたはグループでプレゼンテーションの準備を行う、e. 学生間で、プレゼンテーションの評価を行う、f. タスクおよびアクティビティをする、g. その他)。一方、学生にとっては、f. の「タスクおよびアクティビティをする」ときは、活動目的を説明されていると50%の学生は感じているが、それ以外のペアやグループでの活動の目的に関しては、約30%の学生のみが説明されていると回答している。

図7に示す通り、「強く同意する」と「同意する」を合わせると、教師の95%が学生に活動目的を説明した方が効果的であると感じ、学生の約80%が目的を聞くことは効果的であると感じている。

教師の記述から、目標を説明する理由は次の通りである。「学生は、活動の前に、なぜその活動をするのか、それによりどのような成果が期待されているのかを知ることによって、取り組みに真剣になれるからである」(6名)。このように、教師も学生も学習目標を共有することの重要性は認識している。しかし、教師は各学習タスクの目的を説明はしているのであるが、学生の方は説明を聞いているとは認識しておらず、大きなずれが感じられる。

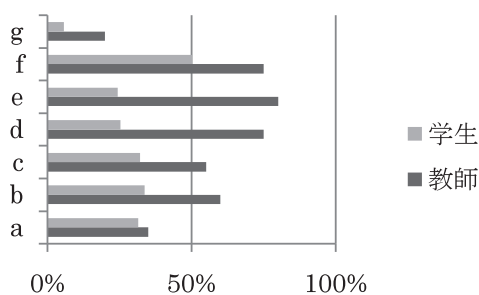
次に、問7の「学生は学習活動の目的をよく理解している」に関しては、図8に示すとおりである。教師の55%は学生が目標を理解していると思っている一方で、約半数は理解できているかどうか自信がもてないでいる。学生の方も、約40%が理解できていると思っているが、約6割は「わからない」あるいは「同意しない」であり、目標が理解できているとはいえない。

協同学習の目標を理解することは学習において効果的であると教師・学生とも認識している。一方で、教師はそのつど目標について説明しようとしているが、学生にとっては、目標を聞いたかどうかあいまいである。また、その説明を理解したかということに関しても、教師は学生の理解度に対して、半数近くが懐疑的であり、学生の方も同様である。

このようは背景には、共通シラバスであるため、毎時間の授業内容を消化するために、時間不足になる。その結果、個々の活動の意義を教師は説明はするが、学生が理解しているかどうかを確認するには至っていないということであろうか。これについては、3.3で述べる。

### 3.3 共通シラバスにおける協同学習の制約

次に、教師にとって共通シラバスがあることが、協同学習の制約になるかという点について考察する。問8「共通シラバスがあるので、共同学習の活動が制約される」の回答は図9のとおりである。「全く同意しない」と「同意しない」を合わせると、約65%が制約にならないと



注：a. ペアまたはグループで読みの練習をする。

b. ペアまたはグループで課題についての回答を検討する。

c. ペアまたはグループでエッセイなどのライティングのチェックをする。

d. ペアまたはグループでプレゼンテーションの準備を行う。

e. 学生間で、プレゼンテーションの評価を行う。

f. タスクおよびアクティビティをする。

g. その他

図6 教師が活動目的を説明する場面

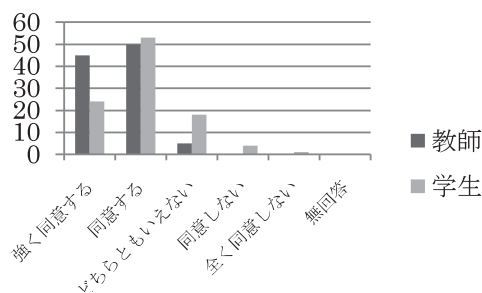


図7 活動目的を説明する意義



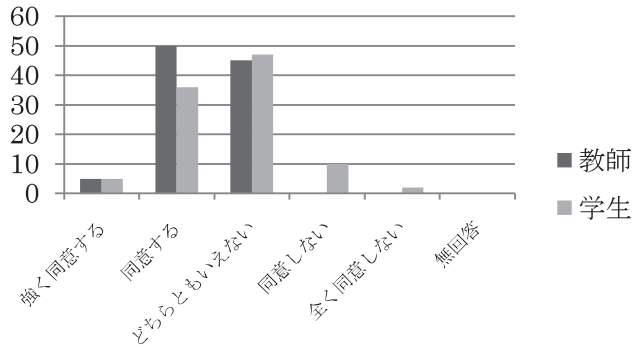


図8 学生の目標理解度

感じている一方で、35%が「どちらともいえない」、あるいは「同意する」で制約になると感じていることが分かる。

共通シラバスが制約にならない（65%）とする記述回答を詳しく見てみる。7名が、「共通シラバスでは、指導内容は制限されるが、協同学習自体は制限されない。それは、教師の取り組み方法である」と述べている。また、「共通シラバスにゆとりがあるので、担当者の裁量で活動できる、また、協同学習の必要に応じて時間を調整できる」という意見も3名あった。このように、教師の裁量がある「授業内での枠組み（structure approach）」と「レッスンプラン（lesson-plan approach）」（Oxford, 1997）で、協同学習を取り入れている。

一方、共通シラバスが制約になる（20%）の意見は次のようなものであった。「グループでの協同学習における説明や学生の移動や役割分担等に時間がかかる、またシラバスの内容をカバーするために時間的制約がある」（3名）。教師からの記述コメントでは指摘はなかったが、時間的な制約があることが、3.2で見てきたように、活動の目標を学生に十分伝えきれていない原因とも推測される。

15%の教師の意見では、学習者のレベルやクラスサイズ、英語活動の内容などから、協同学習が困難であるというものである。具体的には、「協同学習は学習意欲の向上など相互に刺激を与えるチャンスにはなっているように思うが、レベル1<sup>iii</sup>の場合、学生間の協同学習は英語力の向上に直結はしないようにも思える」（1名）。また、「クラスサイズが35名前後であるため、協同学習が機能しにくい」（1名）。さらに、「コミュニケーション活動のような、目に見えた評価に現れにくい活動に十分な時間を費やしてない感が残る」（1名）などである。

以上のように、共通シラバスが、時間的な制約になる場合もあるが、おおむねレッスンプランや授業の枠組みの中で、教師の裁量で協同学習を積極的に取り入れている。

iii 茨城大学では、総合英語開始時に、プレイスメント試験を行い、学生の英語力に応じて1～3までのレベルに配置している。

### 3.4 協同学習の楽しさ

最後に、学生が学生対学生の協同学習を楽しんでいるかどうかについて検討する。図10は、問8の「学生間の共同学習は楽しい」に対する回答のグラフである。「強く同意する(29%)」と「同意する(39%)」を合わせ、約70%の学生が協同学習を楽しんでいると感じており、授業でのペア活動やグループ活動を好意的に受け入れていることがわかる。しかし、約3割の学生にとっては、協同学習が楽しいかどうかわからない、あるいは楽しくないと感じている。図3の教師対学生と図5の学生対学生の協同学習の効果に対する回答とほぼ同じ比率である。約70%~80%の学生が、教師対学生あるいは学生対学生の協同学習が効果的であり、また楽しいと感じているということである。

Oxford (1997) が、述べているように、すべての学生に協同学習が効果的に作用するわけではなく、逆に教師が教授する伝統的なスタイルの授業、個人学習や競争的な学習の方が、学習効果が高い場合ももちろんある。内向性あるいは外向性であるというような個人の学習スタイル (Gardner, 1993; Oxford, 1997) やクラスの雰囲気などの集団力学 (Group Dynamics) (Oxford, 1997) にも影響されるであろう。また、授業で行うタスクの難易度 (Oxford, 1997) にも、協同学習が成功するかどうかは関係する。

## 4. まとめ

リサーチクエスチョンに対して、上記に検討した内容をまとめる。

### ① 教師・学生の協同学習の意識はどうか

教師、学生ともに、教師対学生、学生対学生のやりとりを協同学習であると認識している。特に、学生は、教師と学生との質問の応答や個別の活動等が協同学習であるとの認識が高い。学生対学生の協同学習について、教師は学習効果が大いにあると考え、様々なグループやペア活動を行っている。学生の方は、教師対学生、学生対学生ともに、協同学習の効果

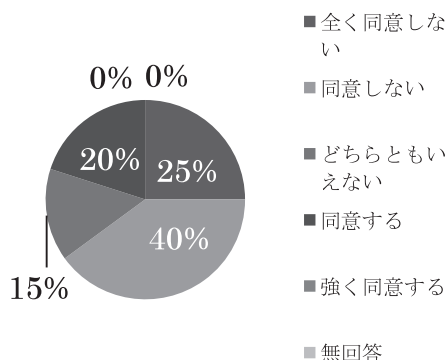


図9 共通シラバスの制約

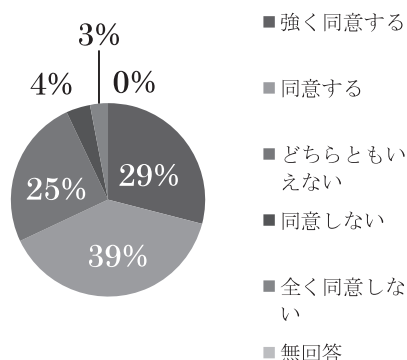


図10 協同学習の楽しさ

を認めている。

② 協同学習に対する目標を共有しているか

教師は、協同学習の前に、その目的を説明する機会が多く、学習目的を学生が知っておく方が学習が効果的に進むと考えている。しかし、学生がその目的を知っているかどうかはあまい点がある。

③ 共通シラバスにおける協同学習の制約があるか

教師は、共通シラバスにより、時間的内容的に多少の制約を受けていると感じている場合もあるが、教師の裁量で、協同学習を取り入れることができ、共通シラバスが大きな制約になるわけではない。

④ 学生にとって協同学習の楽しさはあるか

学生同士の協同学習は70%が楽しいと感じている。

本研究は、アンケートを使い、教師と学生双方から、総合英語授業での協同学習の一端を解明することを目的としていた。教師が共通シラバスの中でも、積極的に協同学習を授業内で取り入れ、学生たちも楽しく、その活動に参加している一端がうかがえる。活動目標を、教師は説明しようとしているが、学生の理解度は少し不十分であることもわかった。今後は、アンケートで得た本研究の結果をたたき台に、インタビューや授業のビデオ分析等を行い、さらに多面的な分析を行う。最終的には、茨城大学の総合英語において、より効果的なカリキュラムの構築に寄与したいと考える。

謝辞：本研究にあたり、茨城大学総合英語担当教員の皆様、および大学生にはアンケートにご協力いただきました。ここに記して感謝いたします。

注：本論文は2009年6月に行われたJACET関東大会での発表内容に加筆・修正を加えたものである。

## 引用文献

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Granott, N. (1993). Patterns of interaction in the co-construction of knowledge: Separate minds, joint effort, and weird creatures. In Wozniak, R. H. and Fisher, K. W. (Eds.) *Development in context*. Hillsdale, NJ: LEA.

ヘイズ, R. L.・高岡 文子・ブラックマン, L. (2001). 「協働 (コラボレーション) の意義—学校改革のための学校 大学間パートナーシップ」『現代のエスプリー—学校心理臨床と家族支援』407号, 東京: 至文社.

池田 玲子・館岡 洋子 (2007). 『ピア・ラーニング入門』 東京: ひつじ書房.

西尾 由里・木下 徹・宮本 節子・今井 裕之・Taylor, M. (2008). 「英語発音訓練における英語母語

- 話者と学習者の協働学習プロセスの解明」『日本教育工学会研究報告集』JSET09-1, 369-372.
- Oxford, R.L. (1997) . Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81, 443-456.