

## 対話的協働活動の内省に見られるメタ認知的言動

著者	中尾 桂子
雑誌名	大妻女子大学紀要. 文系
巻	55
ページ	140-128
発行年	2023-03-15
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1114/00007448/">http://id.nii.ac.jp/1114/00007448/</a>



# 対話的協働活動の内省に見られるメタ認知的言動

## Metacognitive Behavior seen in Introspection of Interactive Collaborative Activities

中尾 桂子

【キーワード】 内省, メタ認知, 協働, 対話, 作文

### 1 はじめに

#### 1.1 学習の自律性と動機

教室での学習では、その学習目的のために、担当教師は系統的で計画的な学習環境を整える。しかし、現在、学習は、ピアジェ（構成主義）、ヴィゴツキー（社会的構成主義）、パパート（構築主義）の提唱を経て、学習そのものの概念が変容、発展した結果、教師主導から学習者中心へと学びの在り方がパラダイムシフトされ、学習場面では、個々の学習者の中で自身の計画に基づくものであることが望ましいという学習理論が当為のものと考えられるようになっている。

学習者主体という考え方を背景として、学習が自身の学習を深め、学んだ結果、ならびに、学びそのものを自身のものとしていくには、主体的、自律的という意味での学習者オートノミーが重要だとされているが、そのためには学習や学習効果をメタ的に認知する力が重要になると考えられている（青木、2005；青木・中田、2011；中田、2015）。メタ認知とは三宮（2018）によれば「自分や他者の認知活動を意識化し、一段上から捉えること」であるが、これは、Flavell（1987）の「メタ認知的知識の3分類」を元に、三宮（2013）が、特に、他者をモニターすることで正しく循環するものとして、知識と活動面から整理した概念として捉えられる。

学習者が他者も含めた認知的活動を捉え、自身の学習を促進しようとする場合、自律的な学習が成立するという捉え方になるが、このときの学習の意欲という心理的向上に、鹿毛（2013）は、「認知」「情動」「欲求」として説明できる動機付けが重要となり、その動機付けは、教育環境に対する〈動機づけデザイン〉という考え方によって成立させるように仕向けることができるという。鹿毛（2013）に基づけば、受動的な学生を自主的に学習が進められる自律的な学習者に育てるには、教室での〈学びのためのトレーニング〉の「しかけ」を設けることが望ましいこととなる。そのための学習活動の主軸として、佐藤（1995）が参考になる。佐藤（1995）は、自身、課題、他者の3つの軸のそれぞれの実行を次のように定義している。

- 「対象世界との対話」は、教育内容を認識し、言語化し、表現する認知的過程において行われる
- 「他者との対話」は、教師や仲間など他者とのコミュニケーションという社会的過程において行われる

- 「自己との対話」は、自己と対峙し、内省的思考を通して自己のアイデンティティを再構成する倫理的過程において行われる

佐藤の対象世界を学習の場の主軸となる課題と捉えれば、課題、他者、自分自身との対話の過程において、認知的な活動が行われると受け取れることから、課題への取り組みを他者を鏡に自身を振り返る作業に置き換えることで、学習活動が名実ともに実践されると考えることができるだろう。

## 1.2 本学科生の特性と成長を目指した取り組みの方向

本学短期大学部国文科の入学生には、1年目の前期に個人面談を行うことが多いが、その際、学習面で何か気になることがあるかと尋ねた場合によく聞かれることとして、「先生が、私、個人に説明してくれると、わかるけど、(同じ説明でも) みんなに説明しているときにはわからない」とか、「高校の時のように、ノートを黒板に書いてくれたら大切なところを間違わない」、また、「考えたりするのは疲れるので、確かな答えや指針をもらいたい」と、自分で何か受け取ろうとする意欲を、そもそも持っていないので期待しないでほしいとでも言うかのような態度を見せることがある。また、「人とうまく付き合えない」ことや、「仲良くなった人以外とは話しにくい」し、いつも一緒に座っている人にも「自分の考えを説明できない」。「そもそも人に何かを説明することが苦手なのだ」と言う人も多い。これらの言動は、つまり、物事全般、さらに、周囲の人に向き合うことを、最初から投げているようなところがあるということだと受け取れる。

しかしながら、一方で、「本を読むことが好き」で、「国語の授業が好きだった」と述べる学生も多く、その点に自負があることもうかがえる。そして、「空想や身近な生活の中での出来事が描かれる小説は、共感を持って読めるので、好きだ」し、中には「自分でも書いたりする」という人もいる。ただし、「難しそうない文章は興味が持てない」とも言う。これらからうかがえるのは、基本的な読解力がないわけではなく、単に、読んでいるものが偏っているだけだということである。また、この「食わず嫌い」のような言動が授業での学習を経て修正され得ることからも、単にこれまで向き合っていなかっただけだということが考えられる。たとえば、授業で、論説文や意見文等の文章の型を利用して事実関係を取る方法があること、ならびに、手がかりとなる表現に関する知識を知ることで、要領よくポイントをつかんで内容を読み取り、さらに練習すれば、要約文もかなり手早く書けるようになるからである。

つまり、本学科の学生には、何かに向き合うことで何かを達成したという経験量が少ないだけなのではないか。学習に対して向き合う環境を整えれば、文章の内容が好きか嫌いかといった個人の好みに関係なく、目標の課題推敲や読解、要約能力の向上がそれほど難しいことでもないのではないかと考えられる。上でも述べたような「考えたりするのは疲れるので、確かな答えや指針をもらいたい」と学生から出てくる言葉には、「考えたりするのは疲れる」が、「確かな答えや指針を得たい」とも思っていることが透けて見えるし、「人に何かを説明することが苦手」だと言いつつということとは「うまくなりたい」という気持ちがあることを表しているとも言えるからである。

2022年度新入生の意識に、学習に臨む意識を高められる素地があると考えられるのは、パーソナリティ傾向を簡易に判断する TIPI-J<sup>(注)</sup>の結果からもうかがえる。図1は2022年度入学生と2021年度入学生のパーソナリティ傾向の5項目の対応分析(散布)図を並べたものであるが、交差部分にまとまってみられる特性は差がないものであり、そもそもの対応関係を見るために用いた人数が

対話的協働活動の内省に見られるメタ認知的言動

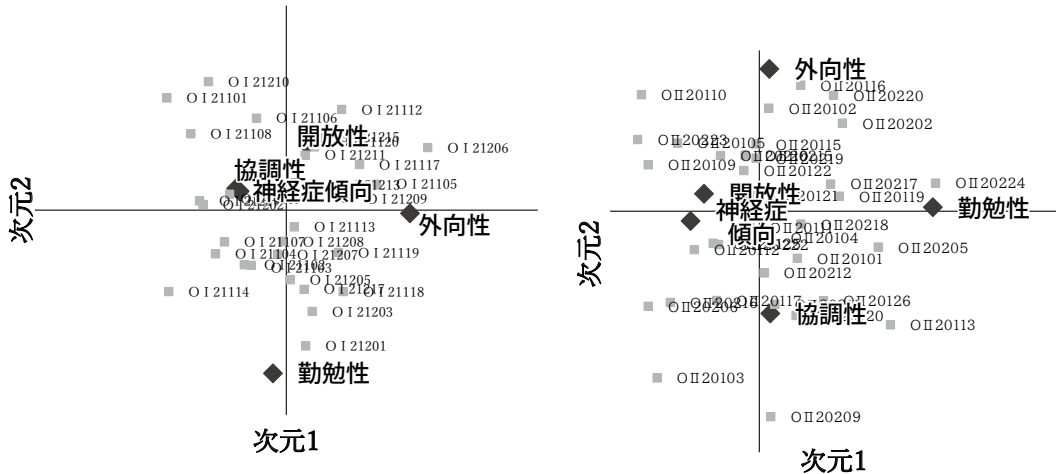


図1 2022年度入学生のパーソナリティ傾向(左)と2021年入学生の傾向(右)

それぞれ少ないことを考えて、特徴的な傾向の項目だけを見ると、2022年度入学生は勤勉性が明確に、また外向性が高めであること、2021年度入学生は、外向性、協調性、勤勉性がバランスよく高いことが見て取れる。あくまでも、各学年の相対的なクラス内での傾向であるから、参考程度に見るべきものではあるのだが、勤勉性が割りに明確な傾向として捉えられることから、このメンバーに限定されるかもしれないが、個人でコツコツ取り組んでいく傾向と、本来備わっている外向性をうまく生かしていく経験を増やすことができれば、学習に臨む態勢、また、個人だけでなく、教室の他の人と協調して行うことの重要性、さらに、すべきことが何かを理解することができるのではないかと。これにより、その筋道に沿って、「確かな答えを得る」ため、また、「うまくなる」ために努力することを惜しまないという学習態度の養成につながると考えていいのではないかと。このように見てくると、この特性の活性化と伸長に配慮すれば、より積極的に、また、自律的に学習する態度が養えるのではないだろうか。

通常、短期大学部生の半分以上が就職を希望し、昨今の社会的事情から、1年次後期には、大学3年生や大学院2年生とほぼ同列に扱われて就職活動を行うことになるのだが、その際、本学科の学生は「気後れて、うまく話せない」という人が多い。パーソナリティ傾向で「勤勉性」が高くても、初対面のグループ面接などでは、積極的に動けない可能性が高いことを考えると、〈自分で意識して物事に向き合ってよく状況を把握し、物事の特徴を見極めて考え、その考えを周囲と練る〉といった経験と、その訓練によって培われる自信が必要になると考えられる。

このように、学生の特性、ならびに、裏に見え隠れする希望、実際の就職活動や進学におけるニーズから、本学科の学生には、自分自身の学習状況を把握し、内容や到達度、重要度を吟味する習慣をつけること、ならびに、大学の学習の中での知的的好奇心と知的好奇心に関連する形で達成感を抱く経験を増やすことが本学科での成長につながると考えられる。したがって、入学時から卒業までの間に、迎え入れた学科は、「できるかな?」「あ、できた!」で終わらせず、次につながる「できる」力、さらには、「当たり前でできる」力にするような環境を提供できるようにすることが課題になるのではないだろうか。

以上のように、現在までの学習理論の流れと、本学科の学生の特性を鑑みれば、1.1で見た鹿島(2013)の言うような〈学びのためのトレーニング〉を検討していく重要性が理解できる。現在、

そのあり方を検討しているわけであるが、2022年度の前期の授業では、従来の取り組みの経験を参考に、従来より、細かく対話的な協働活動を段階的に行っている。そして、課題、自身、他者に向き合う学習環境として活動ごとの振り返りを習慣づけ、より、関係性への取り組みを強化する方向で、メタ認知力の育成に力を入れてきた。この工夫の評価は、学習者自身、学習者が他者や課題に向き合う際の取り組み方やその意識を見ることにより判断できると考える。

そこで、本稿では、学習後の振り返り等の記述に見られる学習行動に関する意識を、三宮（2008）のメタ認知的言動に照合して捉え、学習に対する自覚的意識として、どのようなものが見られるか。また、メタ認知的な言動がいつ頃どのように現れ、変化し、個人の考えとしてまとまっていくのか見ていくことで、2022年度の実践とその工夫を評価したい。以下、次章で2022年度の実践と調査方法について確認し、3章で調査結果となる学習に対するメタ認知的意識について報告する。授業に対するアンケートや学生の振り返りにみられたものであるが、この意識は回を経るにしたがって記述に散見し出すものである。そして、4章で、後期の学習態度にみられる意欲定着の様子を報告して、自覚的意識形成プロセスについてまとめ、2022年度の実践とその工夫の評価を行うものとする。

## 2 調査方法

### 2.1 2022年度の実践

本稿で分析する実践は、2022年度の本学短期大学部国文科1年次配当の専門必修科目「日本語の文章表現A」での取り組みである。本科目は、要約、パラフレーズ等の表現技術と、文献調査技術を高め、卒業論文執筆に向けた基礎的な報告のための記述力向上を目指す演習である。ただし、2年で卒業して社会に出る短期大学生の必修科目でもあることから、手紙の書き方などの実用文の練習、さらに、就職活動の心構え形成につなぐための自己分析、自己分析の結果を用いたエントリーシート（または進学時の志望理由書）の記述練習を行うことが求められている。本科目は、学校生活で必要となる実用的な記述力向上を目指す科目としてカリキュラムに位置づけられたものとなっている。

この授業では記述練習が主な取り組みになるが、その推敲の際に、課題と他者と自身に向き合う意識向上のため、従来より、授業の流れにピア・レスポンス活動（以下PR）を組み込んでいる。これはコミュニケーションを苦手とする傾向がある本学科生の特性を考慮した活動であったが、従来、そこに乗り切れない学生が多かったこともあり、2022年度は、初回～5回目までは討論のための練習を授業開始前の時間15分～20分ほどの間に組み込んだ。この初回からの5回分の討論練習には『タクナル』（リアセック）を用いたが、『タクナル』テキストに従う討論練習では、考えをやり取りする経験を振り返ることを最も重視する。この練習を通して、振り返りというものがあるのかの理解もテキストを用いることで、より深まり、また、その習慣化にもつながっていて、振り返りの重要性への納得している様子や、3回目のあたりからは指示前にグループメンバーどうしで感想や考えを述べ始める行動が見られるようになっていた。この討論練習のうえで、互恵的討論への意識化を指示しながら、各回の課題をトピックとする推敲PRに移行した。このPRへの理解深化の工夫が22年度の新たな試みの1つであった。

もう1つ従来に行っていなかった試みとして加えたものがある。それは、事前学習として授業内容のポイントを反転授業の形式であらかじめ考えるように指示してから授業に参加する方法を取り入れたことである。事前活動と授業内活動、事後活動の3つを予習、応用、復習の流れとして実施

し、事前活動は反転型で授業前に行うこと、その方法は3種類あることをガイダンス時に説明しておいた。3種類のうち、最も多く行ったのが、各回の課題のポイントを短いスライド動画で確認することであった。スライド動画の事前課題では、学生は、書式、文体、表記等、表現上の決まりに関する説明をあらかじめ授業前に見ておき、そのうえで、指定された課題を授業で実施して、PRを行うことになる。事前課題が練習問題の場合は、あらかじめ、課題の下案づくりを授業前に実施しておくこととし、教室に来た際に、各自が目的に合わせて工夫した点やその理由を話し合うPRを行う。内容だけでなく、工夫や注意点として考えたものをPRでループリックにまとめ、そのうえで、各自の課題を再評価し合う場合もあった。エントリーシートなど経験量が少ない課題に取り組む場合のループリックは教師が作成したものを配布した。いずれの場合でも、事前課題を授業で再考し、その再考時にPRを行ったわけであるが、授業後の事後課題として、授業で得た知見や自身の気づきを参考に、個人で再度見直してから課題を提出することと、LMSのアンケート機能に各自の振り返りを事後報告として提出する課題に加えた。なお、振り返りは、2、3回に1度、複数回分の学習を比較しながら振り返ることもあった。これには「記述式内省シート」を利用した。以上の授業の流れをまとめたものが次の1~4となる。

1. 事前学習 課題ポイントの動画スライド視聴（または、基本練習や、課題練習草案作り）
2. 教室活動 事前確認で理解したことを確認しながら練習結果や課題草案をPR
3. 事後学習 提出課題を自己修正後、提出し、その回の理解点、活動をLMSから報告
4. 振り返り 1課題終了後に、その学習を振り返り、注意点、意見交換の印象を報告

1~4の授業の流れを、意義あるものと認識して繰り返し、学習結果を自身のものとしていくためには、あらかじめ、意見交換がなぜ必要なのかを理解する必要がある。そのため、授業の第1回目に授業ガイダンスとして、授業の流れを説明し、その際、意見交換の必要性、コミュニケーション能力向上の要となる考えや意識の言語化がいかに重要かについて説明している。また、ガイダンスでは、自己分析を行い（2022年度はTIPI-Jを利用した）、自分自身の課題と授業目標を重ねて、この授業で、対「自分自身」、対「他者」、対「課題」を見る時間をつくることを説明した。これらを説明する際は、自己分析結果とその把握により、自分の課題の克服と、達成度向上への意欲を維持することが可能になるからだと強調した。以上のような準備と活動に基づいて、前期の学生は、振り返りを毎回提出してきた。この流れの中で、自分のためになるとして振り返りの重要性を理解したと考えている。

4つ目の振り返りでは「記述式内省シート」（原田他、2019）を用いたが、その一例を表1に示す。表1は2回目の授業で、伝達するためのメモについて考える際に、記述練習を兼ねて用いたものである。

表1では、課題の記述時の工夫点、注意点を意識するために、評価観点を自分自身で書き込み、その観点に対する達成度を自己評価する方式で、課題を振り返るようにしたが、課題の内容によっては、評価観点をあらかじめ教師が書いておくこともあった。この内省用シートは、フォーマットのみ統一しており、1回の課題の結果を振り返る場合にも、複数回の課題を比較して振り返る場合にも、達成度の観点を各自で設定する場合にも、教師が設定する場合にも、同じ枠組みで利用した。

表1 記述式内省シート：メモの回用（原田，2019より。一部筆者改変）

評価の観点（空欄に振り返った観点を記入）	80%以上達成	80～40%	40%以下
1. 論理的な文章			
1-1 メモの形式について			
・ ・ ・ 〈ここにメモの形式について達成度を考える観点を自分で書き込んでください〉			
1-2 メモにする内容・構成・論理性について			
・ ・ ・ 〈ここにメモの内容について達成度を考える観点を自分で書き込んでください〉			
2. 読み手意識			
・ ・ ・ 〈ここにメモの際の読み手への配慮について、達成度を考える観点を自分で書き込んでください〉			
3. 他者の考えに対して			
・ ・ ・ 〈ここにメモの形式について達成度を考える観点を自分で書き込んでください〉			
4. 学習に対する態度			
・ ・ ・ 〈ここにメモの形式について達成度を考える観点を自分で書き込んでください〉			

授業の進度は、下の図2に示す課題内容に基づくが、これは、変更等を、都度、反映しながら、本校が用いる授業用LMSのmanabaに常時掲示していた。なお、2022年度の第1回目と第5回目に授業内容に関するアンケートを実施したが、そこによせられた練習内容についての希望を反映し、2回目から13回目に練習した課題テーマが図2のものである。授業開始前にシラバスに掲示されていた内容は図2の（ ）内のものである。図2に抜けている1と14、15には、授業ガイダンス、実力確認用検定問題、期末テスト、期末テストの自己採点と解説などの回を設けており、それらを含めて、15回の実施となっている。

2. 【メモ】
3. 【ノートテイキング】 1
4. 【ノートテイキング】 2 (← 掲示等での案内文)
5. 【要約】1+【ノートテイキング】 3 (← 説明)
6. 【通信伝達】+【メール案内】 (← 依頼, 問い合わせ)
7. 【要約】2
8. 【要約+解釈】
9. 【資料】
10. 【報告】
11. 【自己認識】
12. 【アピール先分析】
13. 【自己アピール】

図 2 今期の【学習内容】\_( )内はシラバス上の予定

なお、この授業における個人の評価は、平常点評価と期末試験によるとし、LMS 上には下の図 3 のように掲示した。平常点評価の対象は、必修科目であることから出席、ならびに、課題の提出回数、振り返り記述の提出回数とした。ただ、毎時間の課題には、授業中に示したルーブリック等の達成度に基づいて 5 点～10 点満点で ABC 評価結果を返した。しかし、その点数は平常点に含まず、あくまでも、個人の振り返りの際の手がかりとするのみと強調した。この評価対象が提出行為のみであるという評価方法、対象については、授業開始前の授業ガイダンスだけでなく、学期中にも、折に触れて授業で説明した。

平常点 60% + 実力確認復習テスト 40%

平常点

- ・2/3 以上の出席(1 回×1 点=15 点)……出席管理ソフトに基づく記録が計上対象
- ・課題の〈提出〉点(第 2 週目～第 14 週目提出の 13 回分の提出数)
- ・アンケート、内省、実力確認等提出を指示されたものの〈提出〉点

実力確認復習テスト(≒期末試験):授業で扱った内容の応用練習

図 3 評価対象 (manaba 上の掲示)

## 2.2 分析対象とその手順

2022 年度「日本語の文章表現 A」の履修者は、再履修者 3 名を含む、21 名であったが、学習に関する意識として、1 回目～10 回目の学習後の振り返りの記述のうち、提出者から分析の許可を得た記述 20 名分を調査対象の 1 つとした。なお、2020 年度 (40 名) や、2021 年度 (30 名) の学生にも同様に許可を得て、記述を見た過去の記録があり、これらを今回の調査結果の多寡を考えるうえで参考にした。

アンケートと、学生の振り返りの記述を、本稿での主な分析対象とする。以下がその記述であるが、( ) 内は 2022 年度前期 10 回目までの提出回数である。



- 授業テーマ毎の内容・学習態度の振り返り (4)
- 討論の練習時の態度の振り返り (2)
- 協働活動後の内容と態度の振り返り (1)
- 自身の記述に対する自己評価の報告 (1)

また、学習に対する意識は、学習者の言動（理解の程度や、学習を意識して取った自身の行動等）に現れると考え、メタ認知構造（三宮，2018）を参照して5つの観点に置き換えて、把握する。そのため、学習に対する意識として、振り返りの中に「メタ認知的知識・メタ認知的活動」（三宮，2018）の5つの観点に相当する記述を確認する。三宮（2018）のメタ認知構造図に示された5観点は次の①～⑤とする。①～⑤は、三宮（2018）の概念図を筆者が作図しなおした図4の3層目の知識に該当する。自身の学びや学習内容、そのスタイルについて、どのように、客観的認識が記述されているかは、この5つに相当する知識を通して見ることで、その学習への意識が判断できると考えることから、記述に見られる言動を5つの観点で判断し、学習に対する意識として考察していくものである。

- ① 「課題についての知識」として内容への理解
- ② 「方略についての知識」として実施方法への理解
- ③ 人間の認知特性についての知識
- ④ モニタリング
- ⑤ コントロール

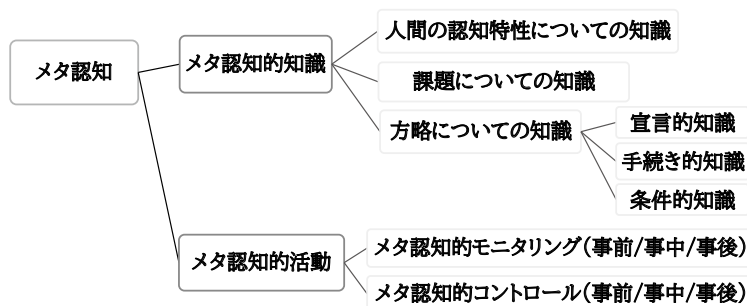


図4 メタ認知の構造（三宮，2018：p23 図1-3より筆者作図）

### 3 結果

#### 3.1 授業開始時の意識

授業開始前に、学生の学習内容に対する意識を、田島（2013）が大学生の自己評価の分析に用いた Can-do statements により数値化した。それを見ると、授業開始前に、すでに、分析的視点がみられる。たとえば、自己の文章表現力では、表記は問題ない（「いつもほぼできる」）が、実際にどう書くかという点では「できるときとできないときがある」との認識である。もちろん、学生の認識には差があるが、メタ認知行動の5分類に基づいて見れば、①「課題についての知識」と②「方略についての知識」には確証がないが、自身の傾向や行動である③「人間の認知特性についての知識」を全員が、他とは区別して認識していると考えられる。このことは、漠然とではあつて

も、観点毎に自身の能力を自覚的に判断していることを指すと考えられた。したがって、調査対象の学生には、おおよそ、自身やその学習に対する認知能力が認められること、さらに、その分析的視点が、内省の記述にも反映され得ると考えられることから、インタビュー等で詳しく掘り下げるまでせずとも、記述分析である程度の意識を何う点に、問題がないと捉えることとした。

### 3.2 中間の授業アンケートから

2022年度前期開始後、5週目に、授業方法と学習内容への満足度、問題点について質問したところ、本科目に関して次のような自由記述がみられた。

- 「苦手でも努力して向上したい」
- 「自信がなかった部分の原因が知識不足だとわかった」
- 「多様な意見や見方を知ることで自身の考えをより深められる」
- 「人との意見の交換はおもしろい」

以上から、授業の意義を理解している様子がうかがえる。また、「実施方法はそのまま」でよいとする記述もあり、特に問題がないと考えている様子がうかがえることから、コースの学習目的が、十分、理解されていると判断し、内省記述の分析に問題がないと考え、そのまま進めることとした。

### 3.3 学習意識とその変化

学生毎に4回分の振り返りと、活動前後の課題の自己評価におけるメタ認知に関する記述を見て5観点で分類した。次の記述を例に挙げると、三宮の5観点に照らして表2のように区別した結果、それぞれの内容と書き方を手がかりに、文末の( )の①～⑤のように分類された。

- 仲間だけでなく自分でも振り返りと反省をすることができたので良かった(④モニタリング)。話すときは相手の顔と目を見ながら話す習慣がついてきて成長したなと感じた(④モニタリング)。相手にどのような風に伝えたらわかりやすく伝わるかなどを考えながら発言できるようになってきたので良かった(④モニタリング)。もっと新しい知識を増やしていきたいと思う(⑤コントロール)。

表2 三宮(2018)の5観点に該当するか否かの判断例

三宮(2018)の5観点	5観点に相当すると判断の手がかり〈例〉
①「課題についての知識」	「メモではトップダウン」を意識する
②「方略についての知識」	(～)に気を付けると、(～)がうまくいく
③ 人間の認知特性についての知識	私(あの人)は(～する)傾向がある
④ モニタリング	(～)ので、良かった/と感じた、(～)だった
⑤ コントロール	今後は(～)たい/と感じる

- 前回の授業と比べてグループでの話し合いが少なかったと思う (④モニタリング)。自分の意見と仲間の意見が全く同じで話すことがなくなってしまった (④モニタリング)。そのときに、出た意見だけでなく他の意見を考え仲間と話し合いができていたらもっと有意義な時間が過ごせたと思う (②方略知識)。一人の人が一方的に話す意見交換になってしまったので次回は自分から積極的に意見をだしていきたい (⑤コントロール)。
- ノートにまとめるときに大枠の情報と重要な語に気を付けて構造化すること、箇条書きや記号を使って情報のレベルを統一するといったまとめ方について学び (①課題についての知識)、簡潔に書くことができた (②方略知識) ので良かった (④モニタリング)。
- まだ口に出すことは難しい (③人間の認知特性)。時間がなかったのもあり、焦って雑な文章になってしまった (④モニタリング)。だが、自分の考えはしっかり考えられたと思う (④モニタリング)。
- 箇条書きにする、短い文章にするといった意見を挙げられました (①課題知識)。すべての例文に対して改善点を考えることができました (④モニタリング)。

以上のような分類を、第2回のメモ、第3回のノート課題、第5回の要約課題において集計し、図5にまとめた。グラフ内の数字は3回分の振り返り記述内の「認知」種別の延べ数である。記述は21人中19人にのみに見られたことから、19人分の延べ数となっている。このグラフからは、①課題知識の記述や③の人間の認知特性についての言及が少ないが、②の方略についての知識や④のモニタリングに関する記述が多いことがうかがえる。言い換えれば、何をどのように実行したかを主に記述しており、学習により得た課題知識の記憶が定着したというよりは、課題を遂行した自己アピールに近い認識が記述されているのではないかと考えられる。ただ、①課題知識は少ないものの、①の課題知識をまとめて要約したものを次回に生かしたいという⑤の自己コントロールに関する記述が、若干、見られることから、課題知識を具体的に理解していないということではなく、ただ、細々としたことを書くのが面倒だったか、または、しっかり理解できた新知識のみが次回の課題として意識に上がっていたのではないかと考えられる。もしくは、細かい知識は、新知識ほどにインパクトがなく、すでに知っていたが、単に行っていなかったということだとも考えられる。

また、後半の第10回目以降の3回分を、前半3回分の比較のために見てみたが、それが図6で

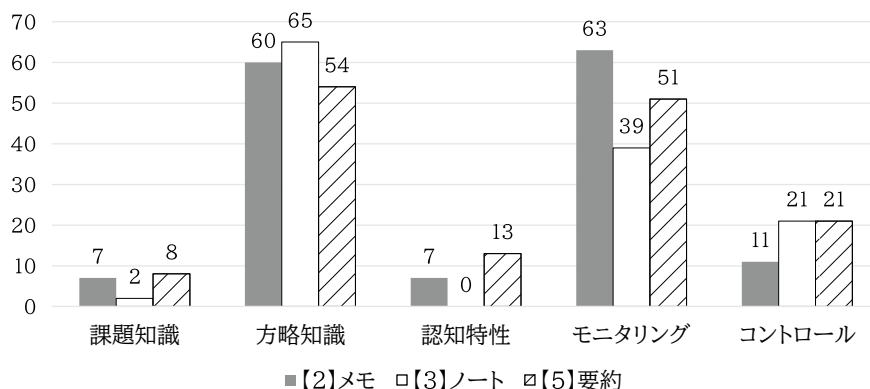


図5 2回目～5回目の振り返りにおける「認知」種別

対話的協働活動の内省に見られるメタ認知的言動

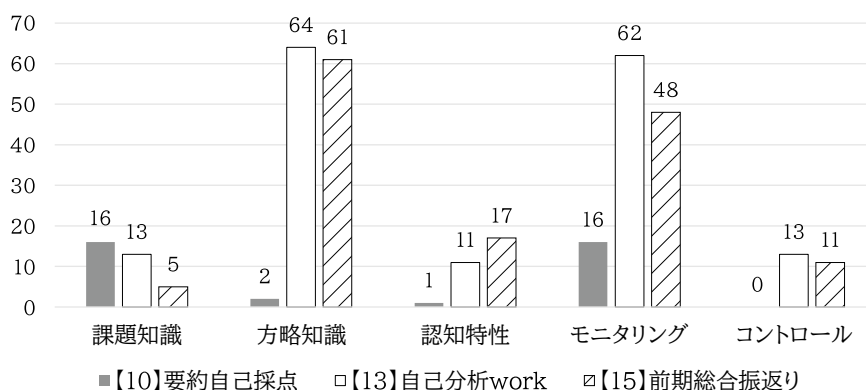


図6 10回目～15回目の振り返りにおける「認知」種別

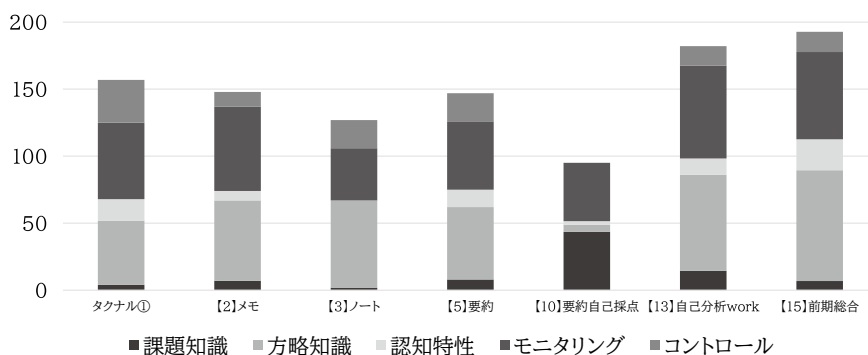


図7 7つの振り返り記述の中の5「認知」の相対的な割合

ある。この図6と図5を比較してみると、②方略知識、④モニタリングに該当する記載が多いことは変わらないが、課題の内容によって差があることも見て取れる。図5の1回目の要約の課題と図6の10回目の要約の課題を比較すると、①課題知識や④モニタリングが若干記述されていたものの、そのほとんどに、認知的な振り返りがみられなかった。そこで、図7で、この2つが他と異なる分布であることを見る。

図7を見ると、図6の10回目の要約の課題が図5の3回目の要約の練習と異なり、他よりも特徴的であることが見て取れる。10回目の要約練習は、それ以前の3回分の練習をまとめた練習の振り返りであったことが関係している可能性が考えられる。

なお、総数が多くはなく、実数での比較のため、その差は誤差の範囲ではあるが、平均して、回を経るごとに、徐々に内省観点が具体的になり、焦点化された観点に対する自身の行動を④モニタリングして⑤コントロールしようとする様子が増えているように見える。また、学生が特に新しい知識を得たと認識する回では、②課題や③方略についての知識に言及したうえで、関連する①自身の認知特性と、行動の③モニタリング、今後に向けた④コントロールへの言及が多くなっていることも見て取れる。

数が少なく、明確には指摘できるものではないと考えられるものの、具体化や5つの認知の間になんらかの関係性があり得ることから、認知的な言動につながりがあるのではないかと考えられる。ということは、自律性につながる認知面での活性と深化と捉えられ得るものであるから、学習に対する認識が深まっていると評価できることではないか。さらに、具体的な記述が増え始めるのが4、5回目頃からであることから、2022年度では、討論練習に慣れる3回目頃から、対話的協働活動の意義が理解され始め、また、それらにより、学習に対する意識の形成だと考えられる認知的な記述の具体化が見られるようになるのかと思われる。つまり、学習に対する意識化は4回目頃に深まっていくと考えられる。

#### 4 考察

教室で学習を進める場合、通常は、何らかの点で、徐々に、学習内容に向き合い、より具体的な観点に基づく考察が深まるはずである。確かに、本学科での2022年度の実践は、同内容の2021年度のオンライン授業下での実践や、それ以前の実践よりも、学習を意識する学生の割合が高かった。しかしながら、その一方で、欠席がちの学生もいた。欠席がちであった学生は、課題を提出してはいたものの、十分な考察がなされていないことも多く、課題の内容が薄かった。また、教室に来ること自体も苦痛であったようで、とにかく来たが、討論には積極的に参加できていなかった。このような学生は、そもそもの討論の意義が理解できていなかったようで、振り返りの記述は課題の難易度への言及が多く、自身の成長を見越して努力するという点に言及することがなく、言い換えれば、学習に向き合おうとする態度も見られなかった。このことからすると、やはり、認知的向上には、自身、仲間、課題の3つを意識する機会を増やした環境的要因の影響だけでなく、性格特性や、意欲につながる自身の取り組みへの理由の保持が影響すると考えられる。

学習に向き合った学生の場合、課題と他者と自分自身に向き合う活動を積み重ねたことが実力の向上と成長に効果的であったと考えられる。今回の実践から、あらためて、PRの活動や振り返りにより推敲回数を増やしたことで相互に尊重し合う環境の中で、意見を言語化して述べあう討論の意義を意識することと、討論参加の回数を経て力が備わっていくことが、メタ認知活性化に影響し得ることが確認された。同時に、他者と自己と課題とを合わせて対話的に学習を深めるために学習に対するメタ認知が有益だと学習者自身が捉えているこの重要性も、あらためて確認された。

ただし、メタ認知的言動として5つの項目を立てたうち、記述に見られるメタ認知の種類が②の方略的知識と④モニタリング知識に限定的であった。①課題知識、③人間的特性が少なく、⑤コントロールも一部の学生に見られる程度であり、言動としての認知言動には偏りがある点はさらに考察していく必要がある。学習内容の影響もあるだろうが、実践自体の影響、さらには、観察する内省の方法にも改善すべき点があると考えられる。それは、PRでの対話が方法と行動に関するやり取りが主なものだった可能性があるからで、PRの対話のバランスに偏りがあるということは、そのPRが十分に互惠的だったかに疑問が残ることによる。自覚的意識形成のプロセスに対話や内省記述は効果がありそうだとはいえ、その自覚は本人を中心としたテクニカルなものの範疇を出ないとすると、2022年度の実践とその工夫には、特に、PRの相手に向き合う態度が十分ではないこと、さらに、課題への関心を自分自身の中で十分に捉えきれないことが考えられる。この点を分析するための方法や、問題があるとすれば、改善する「しかけ」をさらに考えなければならない。まずは、実践を、より具体的に検分し、さらに、本学科の学生の成長を促す仕組みを精査していく必要がある。今後の課題である。

《注》

TIPI-Jは、小塩他（2012）が開発した性格診断のための心理テストである。日本語版 TIPI-J（Ten Item Personality Inventory：小塩他，2012）は、ビッグファイブである5尺度（外向性，開放性，協調性，勤勉性，神経症的傾向）の得点でパーソナリティを判定するものである。

※本稿は、リメディアル教育学会 2022 年度全国大会での口頭発表内容に、授業内アンケートの結果からの考察を加え、加筆修正したものである。また、本研究は科研（C）18K02847 の助成を受けている。

参考資料

- 青木直子. (2005). 学習者オートミー. 新版日本語教育事典, pp. 773-774, 大修館書店.
- 青木直子, 中田賀之. (2011). 学習者オートノミー——日本語教育と外国語教育の未来のために. 青木直子・中田賀之 (編). ひつじ書房.
- 小塩真司・阿部晋吾・カトローニ ピノ. (2012). 日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) 作成の試み. パーソナリティ研究, 21, pp. 40-52.
- 鹿毛雅治. (2013). 学習意欲の理論——動機づけの教育心理学. 金子書房.
- 佐藤学. (1995) 「学びの対話的実践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学 (編) 『学びへの誘い』東京大学出版会 49-91
- 三宮真智子. (1998). メタ認知能力を伸ばす. 日本科学教育学会研究会研究報告 13, 2.
- 三宮真智子. (2008). メタ認知: 学習力を支える高次認知機能. 北大路書房.
- 三宮真智子編著. (2008) メタ認知 学習力を支える高次認知機 (第2章, 第5章). 北大路書房.
- 中尾桂子. (2021). 掲示板を利用した「振り返り」によるメタ認知の活性化. 大妻女子大学紀要——文系—— No. 53.
- 中尾桂子. (2021.3.9). 意識調査から見る非対面授業の課題——統一的導入, 見守り感覚, メタ認知言語化の必要性——. JADE & UeLA 合同フォーラム 2021.
- 中田賀之. (2015). 自分で学んでいける生徒を育てる——学習者オートノミーへの挑戦. 中田賀之 (編). ひつじ書房.
- 田島ますみ. (2013). 法学部新入学生の日本語力に関する調査: IRT 診断テストと Can-do 自己評価の結果. 中央学院大学人間・自然論叢, 35, pp. 3-18.
- 原田三千代. (2017) 「内省型ループリックによる対話的評価活動の分析」『三重大学教育学部研究紀要』第 68 巻 317-332.
- 原田三千代, 浅津嘉之, 田中信之, 中尾桂子, 福岡寿美子. (2019). アカデミック・ライティングにおける対話的評価活動の可能性. 小出記念日本語教育研究会論文集, 27, pp. 37-52.
- リアセック. (2015). タクナル. リアセック.