



Title	複数回口頭発表と自己内省活動の効果—自己調整学習理論からの分析—
Author(s)	二宮, 理佳
Citation	一橋大学国際教育センター紀要, 6: 31-44
Issue Date	2015-07-30
Type	Departmental Bulletin Paper
Text Version	publisher
URL	http://doi.org/10.15057/27451
Right	

複数回口頭発表と自己内省活動の効果
-自己調整学習理論からの分析-Effects of making a presentation twice followed by reflection:
An analysis based on self-regulated learning theory

二宮 理佳

要旨

本稿では日本語中級授業での活動を自己調整理論を援用し、分析・考察した。対象の活動は1コマの授業の中で2回行う設計の口頭発表活動と発表直後の自己内省活動である。これらは課題パフォーマンスの向上を目的に設置されたものである。

自己内省記録、フォローアップインタビュー、授業観察を分析した結果、自己内省活動の時間を設けたことにより、自己調整モニタリングが開始され、認知面でも情意面でも自己調整学習的コントロールが行われていたことがわかった。また目標の焦点化が行われ、1回目の発表の内省が2回目の発表に有効に活用されている様相も捉えられた。そして学習者自身が課題パフォーマンスの向上を認知し、有能感・満足感、自己効力感を持ったことが確認された。自己調整学習の循環サイクルが成立していたと考えられる。

また分析を通し、より学習者の認知活動に合致した介入時期・方策の足がかりが見出された。具体的には内省過程でのメタ認知活動の支援と方略選択における積極的な介入の実施である。

キーワード：口頭発表活動、自己調整学習、メタ認知活動、自己効力感、満足感

1. はじめに

口頭発表は多くの場合1回しか行われぬ。しかし1回のチャンスでは緊張したりして失敗する可能性も高い。その対策として、同じ発表を聞き手を変え2回行う活動設計にし、1学期間に数回行われる発表活動に運用している。また発表直後に自己内省プロセスを設け、言語活動とともに発表前・中・後の気持ちも内省させ、記述させている。活動パフォーマンスの向上を学習者自身が認知し、有能感・満足感を獲得し、自己効力感を促進させることが目的である。中級の授業で1年前からこの発表活動形態を実践しているが、2回目の方がよりリラックスし、より流暢になり、より詳細な説明を自主的に行ったりしていることが授業観察から見てとれる。学習者の内省の記述を見ると、毎回ほぼ9割の学習者が2回目の方が上達を感じられたことを報告し、達成感・満足感を表わしている。

本研究では、この1コマの中で2回行う口頭発表と自己内省活動を、自己調整学習理論から分析する。メタ認知活動を主軸とする自己調整学習では、その循環サイクルの成立、そして持続のためには、動機づけ要因の自己調整も必須要素だと考える。

先行研究を見てみると、同じ発表活動を複数回行う実践は過去に行われているが、活動の報告に留まっているものが多い(副田ほか 2006 など)。また口頭発表の流暢さや内容の変化等、言語面の分析(和田 2007)や、評価基準の作成の観点からの研究(衣川ほか 2010)は認められるが、学習者の認知活動、及び情意側面の両面からの分析を行った研究は管見では見当たらない。

本研究の分析対象の活動は、1 コマの授業の中で 2 回行う設計の口頭発表活動と発表直後の自己内省活動である。実践結果を、自己調整学習理論の知見に照らし合わせて分析・考察することにより、より積極的で生産的に学習を促すことが可能になる具体的な介入方法への足がかりが見いだされると考える。本研究の研究課題は以下の 2 点である。

- ① 学習者は、活動パフォーマンスの上達を認知し、自己効力感を得ていたか
- ② 自己調整学習の成立の可能性が認められるか

2. 実践の背景

2.1. 自己調整学習(自己制御学習)

自己調整学習¹とは「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していること」であると定義される(Zimmerman 1986)。「メタ認知」とは、学習者が学習の様々な段階で、目標を設定し、計画を立て、自己モニターし、自己評価をすること、「動機づけ」とは、学習者が自身を有能さ、自己効力、自律性を有するものと認知していること、「行動」については、学習を最適なものにする社会的・物理的環境を自ら選択し構成し組織化する自己調整学習方略を使用していること、を指している(藤谷 2001)。相関研究では、自己調整学習者は自己効力感があり内発的に動機づけられているということ、学習の自己効力感は、自己調整の全ての段階(予見、遂行、自己内省)に影響することが実証されてきている(シャンク&ジーマン 2009)。また Zimmerman (1989) は、活動後に内省の機会を持つことは内省結果を次の自己調整サイクルにつなげる上で効果的だと述べている。

従来「メタ認知」という知的側面を支援する研究と、情意側面への研究とは別々に行われてきたが、最近ではそれらを統合した自己調整学習という観念のもとで研究を進めた方が生産的だと考えられている(藤谷 2007)。メタ認知機能だけでなく、動機づけ要因にも有効に働きかける構造でなければ自己調整学習の循環サイクルに乗り続けるのは容易ではないと考えられ始めたからである。

¹ 「自己制御学習」も同義である。本稿では自己調整学習に統一するが、先行研究として引用する際は当該の研究での用語に従う。

2.2. 日本の教育分野における自己調整学習（自己制御学習）

自己調整学習は日本では初等・中等教育において主に研究されてきている。大学教育においての検討は十分ではない（畑野 2010）が、英語教育では日本語教育分野より進んでおり、自己調整学習、メタ認知機能の観点から多読活動を分析した研究（城一 2011）、自己調整学習、主としてメタ認知方略の指導面から継続的自律学習の支援を考察した研究（坂田ほか 2009）などがあるが、実際の教授場面での成立過程と教師の働きかけを分析した研究はまだ多くはない。

日本語教育分野では自己調整学習は現場への導入そのものが僅少である。衣川（2005；2010 など）が自己制御学習の育成を目的に、メタ認知ストラテジーの意識化を目指した授業実践を口頭発表と作文授業で行っているが、情意部分については考慮に入れていない。

3. 本調査の概要

3.1. 授業対象者とコースの概要

本研究の対象者は 2014 年度後期に首都圏の大学で開講された日本語中級クラスの履修者である。このクラスは中級前半（主教材：『中級へ行こう』）をマスターする総合クラスで、受講者数・国籍・性別は以下の通りである。

中級前半レベルの総合クラス（90 分×1 コマ×週 2 日）：7 名

（オーストラリア 1・イギリス 1・中国 2・アメリカ 2・ラオス 1/男 3・女 4）

3.2. 授業実践の流れと分析対象の発表活動

本研究の分析対象の発表活動について説明する。

当該クラスには、主教材の教科書を使って文型・会話・作文・読解を学ぶ時間の他に、教科書から離れ、自由度を持たせた活動の中で総合力を育成する目的で、2 つのプロジェクト活動が組み込まれた。1 つは学期前半に設置されたプロジェクト A（小規模な調査発表）、もう 1 つは学期後半に実施されたプロジェクト B（多読）である。本研究の分析対象の活動は、学期後半から実践されたプロジェクト B（多読）の最終活動であり、「おすすめの本の紹介」の発表である。多読の時間に読んだ本の中からクラスメートに勧めたい本を選び、その本について相手を惹きつけながら、わかりやすく伝えることが課題である。発表の 1 か月前に課題について説明がなされ、準備シート（あらすじ・感想・気に入った登場人物や場面・勧めたい理由等を記載するプリント）が配布され、教師の添削を一度受けた後、発表する。勧められた人がその本を読みたいと思ったなら、発表は成功だと伝えられた。その目的に鑑み、発表では準備したあらすじを全て伝える必要はなく、工夫し効果的に伝えるよう指示された。

発表当日はフォーマルな発表形態は取らず、ペアでリラックスした雰囲気ですることが奨励された。使用する日本語もフォーマルでなくても良い。ペアを変え 2 回行った。発表時間はペアで 20 分与えられ、その後、内省シートに言語面・情意面での内省を記述する時間として 10 分から 15 分が使われた。つまり「発表+内省」のサイクルが 1 コマの中で 2 回実施された。発表、及び内省の時間には教師は基本的には介入することなく、後ろから様子を見守り、必要とされれば適宜支援した。そして書き終わった学習者の内省シートを回収する際に、書かれた内容に簡単に目を通し、一言二言声をかけるに留まった。

当該授業では上記のプロジェクト A (小規模な調査発表) の口頭活動もポスター発表という形をとり、聞き手を変え、同じ発表を 2 回行った。言語面・情意面での内省を記述する内省シートは宿題とし、次の授業で回収し、後日コメントをつけ返却した。

プロジェクト A での内省作業を宿題としたのは、1 回目の発表で高まった気持ちを内省作業で中断させてしまうのではないかという懸念と、自宅でじっくり振り返ってほしいという期待からだ。一方、本研究の対象の発表活動での内省は、上記二点を犠牲にしても「規則性」と「近接性」の有効性を重視したいという視点から、活動直後に行うことにした。「規則性」とは学習者が継続的に学習活動をモニターすること、「近接性」とは行動が生じてすぐ自己モニタリングをすることであり、効果的な自己モニタリングにおける重要な特質として心理学分野では扱われる (シャンク & ジーマン 2007)。

3.3. 分析資料と分析方法

口頭発表直後に記述した内省シート、授業観察、フォローアップインタビュー (内省シートを補完する目的で学期末に行った約 10 分の任意のもので、授業の形態、内省過程への反応・評価を収集した) を分析資料とする。対象者は受講者全員の 7 人である。

内省シートには活動実施前・中・後の情意変遷についても記述する部分を設けた。内省シートは英語で答えてもよいとしてあったため、英語の場合は文意が変わらぬよう留意し日本語に直した。日本語での記述は、理解に支障がないと判断された場合は書かれたままを載録した。教師と学生とのやりとりの記録は授業後書き留めたノートからである。

課題パフォーマンスの向上の認知、自己効力感の促進が見られるか、有能感・満足感の側面から、内省記録、フォローアップインタビューを分析する。

自己調整学習の循環サイクルについての分析には、学習者 D と G の事例を取り上げる。学習者 D においては、自己調整学習と目標設定の関係について、学習者 G においては、自己調整学習と支援要請行為、動機づけ要因との関連について詳細に分析を進める。

学習者 D は受講者の中で一番実力が低い学習者であるが、内省記録の記述が最も詳細だった。また学習者 G は、授業観察では、1 回目の発表で最も詰まりながら説明していた。そして発表後に落胆している様子が見受けられたため、1 回目の内省時間に教師が最も多く言葉を交わした学習者である。以上の理由から詳細な分析対象として学習者 D と G が選ばれた。

4. 分析

4.1. 課題パフォーマンス・有能感・自己効力感

4.1.1. 事例1：学習者D

以下は、学習者Dの内省記録と授業観察である。

①内省1（発表1回目直後）

よくできたところ：

物語は面白かったが、新しい言葉を使って説明するのは難しかった。でもあらすじの説明はだいじょうぶだった。

次の目標（質問：もっとがんばりたいところは何か）：

文章を正しく作ることに、新しい言葉をもっと使うことをもっとがんばる。

②内省2（発表2回目直後）

よくできたところ：

2回目は本当に上手に伝えられた。本のお話を伝えるのが楽しかった。

次の目標（質問：もっとがんばりたいところは何か）：

問題点はまだ正しく文章を作ることだが、ベストをつくせたとし、聞いている皆も楽しそうだった。

③気持ちの記述（質問：どんな気持ちだったか）

発表1回目 活動前：少し緊張した。皆が私に集中して聞いているから。

活動中：緊張していたが楽しかった。あらすじがおもしろかったから。

活動後：終わってほっとした。

発表2回目 活動前：単語のことをもっと考えていた。

活動中：2回目は1回目よりもっとスムーズに進んだ。あらすじを説明している時、楽しかった。聞いている皆がとても良い反応を返してくれ、それが私をもっと頑張らせた。

活動後：皆、とてもいい表情で反応を返してくれていたなので、気持ちよかった。

④発表の形態について（質問1：話す相手を変えて2回話したのはどうだったか）

2回目のあらすじは1回目よりずっとうまく話せた。こんなにうまく話せると思わなかった。少し上達したことを感じてうれしかった。

⑤予見・見通しについて（質問2：3回話してみたかったか・どうしてか）

皆が紹介してくれた本はとてもおもしろそうだった。もっと他の人の紹介も聞きたいから3回話したかった。

学習者Dは、発表の準備を期日通りに進めていた。発表当日は、準備として提出したプリント以外に自分でまとめたプリントを準備してきており、それを参考に話していた。

1 回目の発表後の内省には、課題はこなせているが、新しい言葉を使うのは大変だということ、次の発表の目標は正しく文章を作成すること、新出語彙をもっと使用することと記述されている。情意部分のモニタリングとしては、グループの皆が自分の発話だけに集中していたので緊張したという発表前の状態が、発表中は、緊張部分は変わらないが楽しくなり、発表後は、終わって安堵したと報告されている。

発表 2 回目の内省には、本当に上手に伝えられた、伝えることが楽しかったと記されている。改善すべき点は文章作成にあることは已然変わらないが、ベストを尽くせし、聞き手も楽しんでたというプラスのコメントで結ばれている。情意部分のモニタリングは以下の通りである。2 回目の発表前には、1 回目の発表前より単語のことををもっと考えていたと記されている。この記述からは、1 回目の内省を通して立てられた目標、「新しい言葉をもっと使う」に意識が集中していたということがわかる。目標設定後、その目標に重点的に注意が向けられていたということである。発表中の気持ちとしては、初回よりもっとスムーズに進んだ、楽しかったと記され、聞き手が返してくれる良い反応に励まされ、さらに頑張ったと振り返っている。発表後の気持ちとしては、聞き手からの、自分に向けられる好印象の反応が気持ちよかったと述べている。これらの記述から学習者 D は聞き手からポジティブなフィードバックを得、自分に対する満足感や課題へのプラスの感情を強めていたことがわかる。学習者が自らの活動についてのフィードバックを受け、その情報によって、自分は有能であり、学習の継続が可能だということがわかれば、自己効力感はより強固なものになる (シャンク & ジーマー 2009) と言われている。

また学習者 D は、2 回目の説明は 1 回目よりずっと上達し、こんなうまく話せるとは思っていなかったという感想を述べている。課題が自己の予想を大きく上回るレベルで遂行されたことがモニターされ、スキルの向上が実感され、有能感が感じられている。

目標の動機づけ的作用について、ジーマーは、対象の結果への「情動反応」を増やすと述べている (シャンク & ジーマー 2009) が、特に学習者 D においては情動記録が詳細に記されている。またジーマーは、学習者が自分のために立てる目標は、次の 4 点において学習の動機づけに影響すると述べている (p.222) : 目標によって学習者は目標と関連する課題を選び関心を持ち、目標に関連しない課題から遠ざかる。目標によって高いレベルの努力をする気になる。目標は長期間にわたり粘り強さを動機づける。高い質的目標は、強い覚醒反応や、大きな自己満足のような他の情動反応を生み出して学習に間接的な作用をする。

学習者 D の 1 回目の内省で生成された目標は「正確に文を作成することと、新出語彙をもっと使うこと」だった。この目標が「もってがんばる」などの一般的で曖昧な目標ではなかったことに注目したい。具体的で近時的な目標は、次の行動への明確な指示となる (シャンク & ジーマー 2009)。予見段階の目標設定は、学習者の方略と動機づけの選択に影響するだけでなく、遂行段階の目標実行と自己観察に影響する (前掲書)。つまり学習

者 D が「具体的で近似的な目標」を設定できたことが、有能感・満足感を獲得し、自己効力感の自覚も高まる結果につながったと考えられる。

4.1.2. 口頭活動の形態、内省過程への反応・評価

発表の機会が 2 回あったこと、内省プロセスを組み込んだことに対する受講者全員のコメントを以下に採録する。学習者 D の回答も再度掲載する。

4.1.2.1. 内省シート質問 1 への回答について

以下は、内省シートの質問 1（「話す相手を変えて 2 回話したのはどうだったか」）への回答である。文中の（ ）の中の記述は筆者の補足である。

- 1 回目よりもっと面白くなりました。（学習者 A）
- （2 回目は）もっと上達した。もっと楽しかった。もっと自信を持っている。（学習者 B）
- （2 回目は）もっと自然に話したと思う。（学習者 C）
- 1 回目のあらすじは、1 回目よりずっとうまく話せた。こんなにうまく話せると思わなかった。少し上達したことを感じてうれしかった。（学習者 D）
- 2 回目の方が何を話すべきかしっかりわかっていたし、時間配分ももっとうまくできた。（学習者 E）
- 1 回目も 2 回目も同じだった。（学習者 F）
- 2 回目の方がずっと満足感が高かった。（学習者 G）

質問 1 への回答を見ると、学習者 F 以外、2 回目の発表の方が「面白い」「上達した」「楽しかった」「自信を持った」「満足感が高い」という報告になっている。

フォローアップインタビューでのコメントを補足する。全員が「2 回発表する形態は良い」という意見だった。その理由としては「2 回目は話し方がもうわかっているので気が楽。」「2 回目の方がリラックスするし自信を持って話せる。」「2 回あると考える。考えると自信が出る。」「2 回目の方が上達したのは説明（すること）に慣れたから。そしてもっと難しいことを説明できた。」などだった。また「内省の時間があるのは良い」と述べたのは 6 名で、「内省の時間があると、考えるからいい。」「振り返ると自分の気持ちがわかりやすい。また普段は、うまく出来なかった発表については考えない。でも今回は内省の時間でもう一度向き合うことになった。そして頑張らなきゃと思った。」がその理由だった。残る 1 名（学習者 G）は「内省はいつも自分でしているので、特に時間を取る必要は自分にはないが、このような時間があっても大丈夫。」と回答している。

4.1.2.2. 内省シート質問 2 への回答について

以下は内省シートの質問 2（「もし 3 回発表する機会があったらしてみたかったか」）へ

の回答である (学習者 D の回答も再度掲載する)。フォローアップインタビューで収集したコメントも加えた。意味がわかりにくい場合は () に補足した。

- 2 回は十分だと思います。でもこの本をすすめたいなら、自由に話してもいい (クラスの活動というものではなく普通の会話で話してもいいと思います)。(学習者 A)
- はい(話してみたかったです)。もっとこの本について話したいからです。(学習者 B)
- (3 回発表) してみたかったです。前の 2 回の経験があるので、3 回話すのはもっとよくなると思います。(学習者 C)
- 皆が紹介してくれた本はとてもおもしろそうだった。もっと他の人の紹介も聞きたいから 3 回したかった。(学習者 D)
- はい。もし 3 回していたら私はもっとうまく話せたと思う。(学習者 E)
- いいえ。この発表を適切に行うだけの準備ができていないから。(学習者 F)
- いいえ、もうたくさん話しました。(学習者 G)

上記に採録された「3 回話してみたかったか」という質問 2 への回答を見ると、以下のように大きく分類される。もう十分話したから 3 回はしなくていいという「十分タイプ」が 2 件、クラスメートの話が面白かったからもっと色々な人の話を聞きたいという「興味タイプ」が 2 件、2 回の発表でうまく話せたので 3 回目はもっと上手に話せるだろうから話してみたいという「良い予見タイプ」が 2 件、準備がきちんとできていなかったという「準備不足タイプ」が 1 件 (学習者 F²) だった。

注目すべきは、過去 2 回の自己の課題パフォーマンスの向上から次のパフォーマンスへの良い予見が生成されている学習者が 2 名いることである。自己効力感とは、熟達したレベルで遂行可能かどうかに関する自己の能力の認知のことであり (ジャンク & ジーマー 2009)、学習者 C と E は自己効力感が高い状態であることがわかる。また学習者 F 以外の学習者 6 人は「満足」「興味」が喚起されている。満足の自覚は次の学習の自己効力感の増加を仲立ちすることが示されている (前掲書)。また興味、自己調整のどちらにおいても自己効力感との関連が示されている。つまり学習者 F 以外の学習者 6 人は自己効力感が高いことが窺える。紙面の制約で全てのコメントを掲載することはできないが、質問 2 以外

² 学習者 F について次に情報をまとめる。学習者 F は準備不足だったことに発表中に気がつき始め、発表後の自己内省シートには「準備不足だった」、次の目標としては、「もっと準備をしておけばもっと上手に発表できるだろう」と書いている。内省シート返却の際になぜ準備不足だったのか聞いてみたところ、この発表の日に旅行に出発する予定だったので、前日はその予定作成に時間を費やしてしまった、発表当日はその旅行に心が奪われ、わくわくしてしまっていたと答えている。フォローアップインタビューで「2 回発表できる形態」と「内省」について聞いてみたところ、「2 回発表できるのはいい。振り返ることで自己のパフォーマンスを評価できるし、しなかったらすぐ忘れてしまう。自己評価をし、もう一度タスクをすることでもっと考えるし、忘れにくい。」と答えている。当該の活動以外 (例: プロジェクト A) では、自己調整学習を遂行できていると観察される学習者である。

の部分にも、課題パフォーマンスの向上の認知、有能感、自己効力感の向上の認知が表れている回答が見いだされた。

学習の自己効力感は、自己調整の全ての段階（予見、遂行、自己内省）に影響することがわかってきている（シャンク&ジーマン 2009）。そして自己効力感が高い学習者は低い学習者より自己調整を行う傾向が強いこと、また自己調整のプロセスを通じて、学習への動機づけをもたらすものが自己効力感だと結論づけている（前掲書）。また興味を持って取り組むことで、集中、粘り強さ、努力の傾向を強め、ポジティブな感情を生み出しやすくなること、興味があることに取り組むことで、遂行が向上し、自己効力感が高まることが明らかになっている（前掲書）。

4.1.3. 事例2：学習者G

以下は学習者Gの内省記録と授業観察である。

①内省1（発表1回目直後）

よくできたところ：

いくつか言葉を忘れて説明するのが大変だったが、聞き手の興味をひくのには十分わかりやすくあらすじを話せた。

次の目標（質問：もっとがんばりたいところは何か）：

もっと説明をスラスラすること。準備で書いてきた言葉や文章の方がいいので、（自分の知っている言葉だけで話すのではなく）これらを使うこと。

②内省2（発表2回目直後）

よくできたところ：

1回目よりずっとうまくできた。自分が使いたいと思っていた文章を使えたし、要約も意見もずっとわかりやすく話せた。

次の目標（質問：もっとがんばりたいところは何か）：

詰まり詰まり話すのは少し改善されたが、トピックの間の沈黙をもっと減らすこと。

③気持ちの記述（質問：どんな気持ちだったか）

発表1回目 活動前：準備したことを忘れてしまったので、話すことについて少し自信をなくしていた。

活動中：皆がわかったようだったので、少し自信を取り戻せた。

活動後：がっかりした。話の途中でたくさん止まってしまったし、準備してきたことも全然使えなかった。

発表2回目 活動前：言いたいことを思い出してきたので、もっと自信が持てた。

活動中：伝えたいと思っていたことを伝えられとても気持ちがよかった。

活動後：1回目よりずっと満足感が高かった。

④発表の形態について（質問 1：話す相手を変えて 2 回話したのはどうだったか）

2 回目はずっとよくできた。もっと自信を持って、言いたかったけど 1 回目には言えなかったことが伝えられた。2 回目の方がずっと満足感が高かった。

⑤予見・見通しについて（質問 2：3 回話してみたかったか・どうしてか）

2 回でいいです。たくさん話せました。

学習者 G は、発表の準備がクラスで一番遅れていたが、なんとか期日までに終え、発表に望んだ。以下は授業観察である。

準備シートに自分で書いたものを読むのもままならない様子であらすじを紹介し、感想・意見を伝える部分ではさらに詰まりながら説明していた。一つの単語の中に不要なポーズを置いて途中で切ってしまったり、読み方が間違ったりしていたため、聞き手が理解できていたか不明な部分が多かった。

選んだ本が学習者 G にとってはレベルが高いものだったので、準備してきたあらすじには本文から抜き出した語彙（当該学習者にとっては新出語彙）が多く使用されていた。見やすい形でまとめ直したものは準備しておらず、教師から返却された赤が入ったままの準備シートを使用していた。

1 回目の発表終了後、内省シートが配られ、記入するよう伝えられた。学生 G は元気がない様子だったので教師が声をかけてみた。どうだったかと聞くと「あまりうまく話せなかった」という答えが返ってきた。練習をしてきたか聞いてみたところ、あまりしてこなかったという答えだった。1 回目の発表の状態にがっかりしていることを伝えてきたので、何が問題だったか聞いてみたところ、少し考え、準備シートに書いてきた言葉が難しいと答えた。意味がわからないのかと聞いてみると、準備シートに自分が書いた漢字が読めないと答えた。どの漢字がわからないのか聞いてみると、いくつかの漢字を指差したので、それらの漢字を教師は読み上げていった。学習者 G は急いでふりがなを書き込んでいった。教師はその際、学生 G にとっては難しい言葉の意味も英語で確認していった。その後、教師は他の学習者の確認のためその場を離れ、学習者 G は一人で準備シートを見直していた。

上記のやりとりを分析すると、介入により、課題達成を阻害する問題の明確化が行われていたことが見えてくる。発表でうまく話せなかった原因を考えさせる際に、まず自己モニタリングに対する教師の支援が行われていた。つまり学習者にメタ認知的に問題を解明する機会を与えている。その後の教師のメタ認知的支援の中で、学習者 G は、自分の問題は難しい漢字が読めないことで、読めないのはどの漢字か教師に伝えた。教師はこれを支援要請と受け取り、再度介入によって漢字の読み方を教示した。

教師からの自己モニタリング機能の支援によって、学習者 G は活動の内省をさらに進め、与えられた短い内省時間内に何をすべきか自己の課題を焦点化し、支援要請を行い、課題達成を可能にしたと考えられる。

自己調整学習を成立させる資源として社会的リソースの重要性が指摘されている（植木ほか 2000 など）。自己調整学習では学習者自身の自律に焦点がいきがちだが、熟練した自己調整学習者は社会や同輩などの手立てを積極的に求め、社会的資源を効果的に活用する。

学習者 G の 1 回目の発表直後の内省シートを見てみると、次の目標として「もっと説明をスラスラすること。準備で書いてきた言葉や文章の方がいいので、これらを使うこと」が掲げられている。この目標を達成するためにはどうするかという方略プランニングまで記述させる形式ではなかったため、どのような方略を使用するつもりだったかはわからないが、自己内省段階での教師とのやりとりの中で「読めない漢字の読み方を確認しておく」方略がとられた。介入以前にこの方略が学習者の中でプランされていたのか、介入がこの方略を選択させることになったのかは判断できないが、効果的な自己調整が行われていたと言えよう。学習者 G はフォローアップインタビューで内省の習慣はあると答えているように（4.1.2.1. 参照）、自己内省過程でのメタ認知的モニタリング（学習活動の観察・気づき・評価等）にはあまり問題がなかったと考えられる。そのため、少ない介入で問題の焦点化が可能になり、短時間で課題達成のための対策をとることができたと考えられる。

またこれも介入によるものか、介入以前に決定されていたことかは分からないが、学習者 D 同様、学習者 G も「具体的で近時的な目標」を設定できたこと、また援助希求を行い、社会的資源を有効に活用できたことも、2 回目の発表では「1 回目よりずっとうまくできた。自分が使いたいと思っていた文章を使えたし、要約も意見もずっとわかりやすく話せた」という自己評価を生み、満足感を得る結果につながったと考えられる。

次に学習者 G の動機づけ要因に着目する。1 回目の発表後の情意部分の記述を見ると、「がっかりした。話の途中でたくさん止まってしまったし、準備してきたことも全然使えなかった。」と記されている。授業観察でもずいぶん落胆した様子だったが、1 回目の発表の「よくできたところ」の記述には、「いくつか言葉を忘れて説明するのが大変だったが、聞き手の興味をひくのには十分わかりやすくあらすじを話せた。」と書かれている。その後、教師の支援を受け、読めない漢字にふりがなをふり、2 回目の発表では 1 回目よりは詰まらずに発表が行われていた。2 回目の発表後の内省部分、また情意部分の記述を見ると、準備してきたことを思い出し、それらを使い、つまり自分が使いたい語彙・文章を使って、発表できたことへの満足感が表されている。

学習者 G は、情意部分を有効に自己調整する能力も有していたと考えられる。観察、及び 1 回目の発表後の情意部分の記述には落胆・不満足・自信の減少が見られたものの、「よくできたところ」に関する自己評価は上述の通り、かなりポジティブなものであったことに着目すると、自信が失われた状態が固定されたわけではなく、自己効力感もさほど減少していなかったのではないかと推察できるからである。学習者 G は、1 回目の発表後のがっかりした気持ちに支配されることなく、情意部分を自己調整することで動機づけを維持し、行動を自己調整した結果、2 回目の発表では、1 回目よりうまく話せたと自己のパフォー

マンズの向上が認知され、満足の得られる結果を得られたと推論される。自己効力感のある学習者は、自信を失っている学習者よりも、困難に直面すると頑張り、長く続け、やり抜くことや、もっと認知的でメタ認知的方略を使うことがわかっている(シャンク&ジーマン 2009) が、学習者 G にもそのような様相が窺える。

以上、1 コマの中で 2 度行う設計の発表と内省のサイクルについて、自己調整学習理論の枠組みから学習を捉え、分析した。結論としては、自己内省過程を挟んだ 2 回の発表活動は、課題パフォーマンスの向上を学習者に認知させ、有能感・満足感を促進し、自己効力感を引き上げたことがわかった。また自己調整学習の循環サイクルの成立も認められる結果となった。課題設計、つまり自己内省過程を挟んで発表活動を 2 回実施する形態の導入により認知、及び動機づけ面での自己調整方略が獲得されたのか、または既習の方略知識が活性化されたのかは本研究からは判断できないが、内省を実施することで活動パフォーマンスが向上するという研究知見、また活動後に内省の機会を与えることは内省結果を次の自己調整サイクルにつなげる上で効果的 (Zimmerman 1989) との知見を補完する結果となった。

5. まとめ・考察・今後の実践

自己調整学習の実践研究には 1 学期間の取り組み等スパンが長い活動を対象にした実践も多く、内省過程までで授業が終了していたり、内省結果を次の循環に生かすまでには時間があるケース (畠山 2012 など) も見られる。本研究では、1 コマの中で 1 つの活動を 2 回繰り返す課題設計にすることにより、内省活動が次の行動へ結びつく様子を捉えた。自己調整学習理論からの分析を通して見えてきたことは次の通りである。自己内省過程を挟んで発表を 2 回行うことにより、自己調整学習理論で言うところの認知プロセスのモニタリングが開始され、メタ認知的コントロールが行われたことが確認された。これらの過程の中で、「具体的で近似的な目標」が設定され、自己調整的方略が選択され、社会的資源の有効活用が行われた。情意部分の自己調整も成功裏に行われており、結果として、活動パフォーマンスの向上が学習者に認知され、有能感・満足感が獲得され、自己効力感が促進されたと考えられる。つまり自己調整学習の循環サイクルも認められる結果となった。

自己調整学習では学習者自身の自律に目がいきがちだが、本研究では、理論的枠組みとして自己調整学習理論を援用し分析を行ったことにより、さらに有効な認知側面への支援の足がかりを得ることができた。1 事例研究であるため一般化はできないが、具体的には介入時期、介入手法についてであり、以下の 2 点にまとめられる。

- 1) 自己内省段階で、介入によって、学習者のメタ認知的なモニタリング機能をもっと積極的に支援してもよい
- 2) 予見段階で、より効果的に方略プランニング・目標設定が行われるように、介入によって、もっと積極的に支援してもよい

学習者のメタ認知機能を活性化するようなやりとりを行い、課題遂行時の対話における働きかけを行うことにより、直接的な訓練や教示を経ずともある種の自己調整スキルが促されることが報告されている(植木ほか 2000)。自己調整的モニタリングが適切に行えていない学習者、「具体的で近時的な目標」が設定できていない学習者、また発表 2 回目において即時使用可能な方略が選択できていない学習者には、内省プロセスでの積極的介入による支援が有効だと考えられる(どの程度の介入が必要かについては学習者ごとに教授者が見極める必要がある)。

また、今後の実践における具体的な改善案としては、内省シートへ次の質問を追加することが考えられる。それは「もう一度同じ発表をするとしたら、事前にどんな準備をしようと思いますか」という質問である。

学習者 G は準備不足だった。しかしながらその部分を最終的にどのように帰結させたかは今回の調査内容では掘めていない。学習者 G は準備が足りなかったという面についてはあまり積極的に言語化していない。つまり今回の学習経験が今後の取り組みにどう生かされるかは不明である。一方、学習者 F は準備不足だったと内省シートに記述している。ただ、どのように準備不足だったか、具体的にはどのような準備をしておけばよかったと考えているかまでは言語化させていないため不明である。学習者 F、学習者 G へのこのような疑問は、次回の実践において内省シートに上記のような質問を組み込むことで解消されるだろう。つまり内省で生成されたメタ認知的気づき・評価を経て生成されるその後の行動への外的ループがどこに向けて帰着するのかについても目を向けるということである。そうすることで、より大きい自己調整循環サイクルに乗せることが可能になると考えられる。

参考文献

- 植木理恵・清川幸子・岩男卓実・市川伸一(2000)「テーマ学習における自己制御的活動の支援」『教育心理学研究』第 50 巻第 1 号、pp.92-101
- 上淵寿(2004)『動機づけ研究の最前線』北大路書房
- 小林文生・二宮理佳(2011)「認知カウンセリングを援用したフィードバックセッションの効果:学習者の動機づけの保持・促進において」『一橋国際教育センター紀要』第 2 号、pp.111-122
- 城一道子(2011)「英語多読授業の導入とその成果 能動的な学習者」『Language education 9』、pp.1-13、江戸川大学
- 衣川隆夫(2005)「文章産出におけるメタ認知ストラテジーの意識化を目的とした授業について」『日本語方法研究会誌』第 12 号(1)、pp.26-27
- 衣川隆夫・森仁美(2010)「自己モニタリングの基準の意識化を促進する他者評価の在り方(1)」『日本語方法研究会誌』第 17 号(2)、pp.16-17

- 坂田浩・福田ステイブ (2009) 「大学英語教育における Task-Based Instruction (TBI) の可能性と限界：学習方略形成と自己調整学習を目指した授業に関する一考察」『徳島大学国際センター紀要』第5号、pp.15-23
- 三宮真智子 (1999) 「学びのプロセス—認知心理学からみる基礎・基本」『児童心理 50』第17号、pp.12-17
- 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
- シャンク&ジーマン (2007) 『自己調整学習の実践』北大路書房
- シャンク&ジーマン (2009) 『自己調整学習と動機づけ』北大路書房
- 畠山理恵 (2012) 「学習者はどのように発表の内容を改善してきたか：志望動機を語る練習の繰り返しから見えてきたもの」『日本語教育方法研究会誌』第19号、pp.22-23
- 副田恵理子・平塚真理 (2006) 「主体的かつ総合的な日本語運用活動を可能とするポスター発表クラスの試み」『北海道大学留学生センター紀要』第10号、pp.73-86
- 畑野快 (2010) 「自己調整学習の有効性と検討課題及び大学教育への導入についての一考察」『京都大学高等教育研究』、第16号、pp.61-72
- 藤谷智子 (2001) 「メタ認知的活動が学習行動に及ぼす影響」『武庫川女子大学紀要人文・社会科学編』第48号、pp.45-53
- 藤谷智子 (2007) 「児童期における動機づけとメタ認知的学習方略との関連性」『日本教育心理学会総会発表論文集』第49号、p.68
- 森陽子 (2003) 「自己制御学習における学習方略について」『広島大学員教育学研究科紀要』第52号、pp.53-58
- 和田礼子 (2007) 「初級日本語学習者のポスターセッションでの会話の分析」『日本語教育方法研究会誌』第14号、pp.4-5
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman
- Zimmerman, B. J. (1986) Development of self-regulated academic learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, pp.307-313
- Zimmerman (1989) *A social cognitive view of self-regulated academic learning*. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339

(にのみや りか 国際教育センター講師)