

会話教育において「学習者主体」と「研究と実践の連携」を実現する教材の可能性

—授業参加者の談話を教材として学習者のメタ認知力を向上させる授業の提案—

Possible Teaching Materials That Realize Not Only Learner-Centered Program's

but Also Cooperation between Research and Practice in Speech Education:

A Suggestion on How to Improve the Learner's Metacognition in Class,

Using the Attendant's Speech as a Teaching Material

寅丸真澄（早稲田大学大学院生）

TORAMARU Masumi（Waseda University）

要 旨

本稿では、学習者が授業参加者（学習者とボランティア）との協働によってスピーチを完成させる授業で、授業参加者の現実の言語行動を録画した映像が、一つの教材として、授業参加者それぞれのメタ認知力を段階的に向上させていった過程を報告する。そして、授業参加者の言語行動を録画した映像を教材として利用することによって、会話教育において、「学習者主体」と「研究と実践の連携」を実現する実践の可能性を探る。

It is shown by this report how each learner's metacognition gradually improved by using a tape recording of the attendant's actual verbal behavior as a teaching material in a class where learners cooperate with the attendants (the learners and the volunteers) in completing a speech. Moreover, in this research we discuss the practical possibility that using a tape recording of the attendant's actual verbal behavior as a teaching material realizes not only learner-centered programs but also cooperation between research and practice in speech education.

【キーワード】 会話教育, 学習者主体, 研究と実践の連携, 気づき, メタ認知力

1. はじめに

日本語学習者が日本語で意思を伝達するには、日本語の会話の展開や表現形式に関わる知識を踏まえて自分の言語行動を客観的に分析し、場面や内容に応じた会話展開や表現形式を選択できるようなメタ認知力を高め、実際的な口頭運用練習を積むことが重要である。

会話の展開や表現形式に関わる知識の習得や、メタ認知力及び口頭運用力の向上を目的とした教材としては、市販の音声教材やテレビ番組、映画等における母語話者の談話がある。このような教材は、学習者が日本語の会話の展開や表現形式に関わる知識や「気づき」を高めるために役立つ。しかし、このような教材だけでは、学習者が学習者自身の言語行動を客観的に分析し、口頭運用力を高められるようなメタ認知力を十分に向上させることは難しい。学習者が学習者自身の言語行動に対するメタ認知力を向上させるためには、自分の言語行動を客観的な視点で視聴する必要があるからである。また、市販の音声教材やテレビ番組等の予め準備された教材は、学習者の学習段階に応じた技能や各段階における問題点を個別に示唆するというような学習者個人に合わせた対応が十分にできない。

そこで、学習者が学習者自身の言語行動を客観的に分析し、口頭運用力を高められるようなメタ認知力を段階的に向上させる教材として、授業参加者（学習者とボランティア）⁽¹⁾の現実の言語行動を録画した映像を使用することが有効なのではないかと考える。

授業参加者の言語行動を録画した映像は、学習の各段階で、学習者の言語行動上の課題を浮き彫りにし、学習者に学習過程に応じた段階的な「気づき」を与える。その「気づき」の過程で、学習者自身が評価対象となり、分析主体となって学習内容を選択し、意見を述べられるという点で、「学習者主体」の教材といえる。また、このような映像は、映像の視聴によって得られた知見を分析研究し、その結果を次の実践や実践者の研究に役立てられるという点で、「研究と実践の連携」を実現する教材の一つであると考えられる。本稿では、「学習者主体」と「研究と教育の実践」を実現する教材の一つとして、授業参加者の言語行動を録画した映像を用い、学習者のメタ認知力を段階的に高めていった実践を報告する。

2. 先行研究

小川（2007：22）は、「学習者主体(learner-centered)」を「学習者中心(learner-agency)」と区別し、『学習者主体(learner-centered)』は『学習者中心(learner-agency)』の別名ではなく、学習者の主観に基づく認識と主体的、さらには創造的参加を前提にする教育パラダイムを意味する。また、その主体的行為を通じて、学習者自身が行為者 agent として自己実現していくプロセスをも示す。」と述べている。また、細川（2007：35）は、「学習者主体」とは、「学習の主体が学習者自身であり、問題を発見し解決するのは、学習者自身以外にないという考え方およびその概念が『学習者主体』なのである。」と規定している。本稿における実践では、学習者が授業参加者との協働で自分の考えを語るスピーチを完成させていく活動の中で、「問題を発見し解決」しながら「自己実現」していく「学習者主体」の授業を実現しようと試みた。また、学習者が授業参加者の現実の言語行動を録画した映像を視聴する際は、学習者自身や他の授業参加者の言語行動を独自の視点で分析評価し、主体的に自分のスピーチに生かせるように計画した。

細川（2005：10）は、「実践研究」を「教師自身が自分の実践を内省的に振り返りつつ、その意味を確認し、他者とのインターアクションを積極的に受け入れ、より高次の自己表現をめざそうとする活動である」と定義している。本稿では、「実践研究」に対するこのような考えを踏まえ、「実践」を個別性の高い一つの授業経験であると同時に、より良い「実践」を考えるための「研究」対象として位置付ける。そして、一回性を有する今回の「実践」の中から次の「実践」のための課題を探る。

海保（2002：9）は、メタ認知を「自己モニタリング機能」と「自己コントロール機能」に区分し、「自己モニタリング機能」として（1）知識のメタ認知、（2）能力のメタ認知、（3）認知状態の認知の3種、「自己コントロール機能」として（4）「心のコントロール」の1種をあげ、メタ認知は「自己教育力の育成」のために取り上げられることもあると述べている。本稿では、学習者の「自己教育力の育成」や「自律学習」を支援するため、「自己モニタリング機能」に着目する。そして、特に、学習者自身の録画映像を視聴し、分析することによって「気づき」を得たり「評価」したりする能力を「メタ認知力」と呼ぶ。⁽²⁾

映像を用いたさまざまな会話の分析活動を通して、学習者のメタ認知力と談話技能の向上を目指した実践研究に中井（2008）がある。中井の実践では、学習者のみならず映画やテレビ番組等における母語話者の会話の視聴や分析を通して、総合的に学習者のメタ認知力と談話能力の向上を図っている。しかし、本稿における実践では、映像を授業参加者自身の言語行動を録画した映像に限定し、学習者のメタ認知力を向上させるその他さまざまな教材の一つとして位置付ける。

3. 授業実践の分析

3-1 授業の概要

授業は、「話す活動」として、2007年4月から7月までに都内私立大学において中級レベル2クラス、1クラス各10名計20名（他ボランティア各3名計6名）を対象に、1週45分ずつ10週行われた。授業の目的は、学習者がスピーチの内容と表現形式の両面に関わる「気づき」を深めつつ、授業参加者との協働⁽³⁾によって「将来の夢」をテーマにしたスピーチを完成させる、というものだった。主な活動を表1に示す。

表1で示したように、授業は、学習者による「将来の夢」についてのスピーチから開始した。1回目のスピーチは、内容的にも表現的にも十分に練られていない即興的なものであった。しかし、学習者は、この1回目のスピーチを土台として、テーマに関連した資料の分析や授業参加者による話し合い、授業参加者によるスピーチの視聴等を通して、スピーチという言語行動に対するメタ認知力を向上させた。その結果、学習者は、スピーチの内容を具体化し、構成や表現形式の洗練を図ることができた。そして、活動の最後に2回目のスピーチを実施し、自己評価と他者評価を行った。

表1 主な活動

活動	内容	目的	配布物
①スピーチ (1回目) [第1週]	1回目のスピーチを行ない、互いのスピーチを聞きながら振り返りシートに自分のスピーチの評価を記入する。【映像録画】	授業開始時点の口頭発表能力の認識とメタ認知力の向上	振り返りシート
②文字化資料による振り返り [第2週]	参加者のスピーチの文字化資料を配布。良いスピーチの条件についてディスカッションする。【映像視聴】【文字化資料分析】	ディスカッションによる情報の共有化とメタ認知力の向上	話し合いのまとめシート
③社会事情や職業意識に関する資料分析 [第3～4週]	諸外国の社会事情や職業意識、卒業生の進路等に関する資料をグループで分析する。	分析資料の読み取りとディスカッションによる情報の共有化	統計資料考察シート
④③の分析結果を個人の問題としてとらえる [第5～6週]	③の分析結果を踏まえ、自分の社会背景を認識し、職業意識を明確化する。	分析結果の個人化 自己意識の明確化	個人化シート
⑤スピーチの構成と表現形式の確認 [第7週]	1回目のスピーチの文字化資料をもとに、スピーチの構成とメタ言語表現等を確認する。【映像視聴】【文字化資料分析】	構成や表現の学習とメタ認知力の向上	原稿構成メモ
⑥原稿下書き [第8週]	②④を踏まえ、スピーチ原稿を書く。	①から⑤までの活動を踏まえたスピーチ原稿の記述	
⑦原稿の検討 [第9週]	原稿をグループで検討し合う。	ディスカッションによる原稿の具体化	
⑧スピーチ (2回目) [第10週]	2回目のスピーチを行い、互いのスピーチについて評価シートを記入する。【映像録画】【映像視聴】	授業終了時の口頭発表能力の到達度確認とメタ認知力の向上	評価シート

(注) 映像に関わる活動を【 】で示した。【映像視聴】は留意事項の確認のための短時間の視聴を含む。

3-2 映像の役割

表1に示したように、授業参加者の現実の言語行動を録画した映像とそれをもとに教師が文字化した資料は、8つの主な授業活動のうち、「①スピーチ（1回目）」「②文字化資料による振り返り」「⑤スピーチの構成と表現形式の確認」「⑧スピーチ（2回目）」の4つの活動で使用した。授業参加者の映像を用いた4つの活動は、「スピーチ内容を具体化したり、表現を洗練させたりしてスピーチを完成させていく各過程で、メタ認知力を主体的、段階的に向上させていくこと」を意図して計画された。以下で、各活動における映像利用と学習者の反応について述べる。なお、学習者の反応に関する記述は、学習者の授業中の発言や学習者に対する授業後のインタビュー、授業アンケート等をもとにまとめた。

(1) 「①スピーチ（1回目）」——スピーチのメタ認知的視点の意識化

「①スピーチ（1回目）」では、授業参加者のスピーチを録画した。全員のスピーチ終了後、授業参加者全員に自分または他の授業参加者のスピーチに対する感想や評価を聞いたが、積極的に発言する者はいなかった。指名によって出された感想や評価は、ほとんどが自分のスピーチに対する否定的な感想や評価だった。具体的には、「言いたいことはたくさんあったが、適当な表現を見つけられなかった」「考えをわかりやすくまとめられなかった」「何を言っているのかよくわからなくなった」「声が小さかった」「恥ずかしくて、みんなの顔を見て話せなかった」といった漠然としたものである。他の授業参加者のスピーチについては、「ボランティアさんのスピーチは上手だと思った」というようなボランティアのスピーチに対する評価が聞かれたただだった。スピーチのメタ認知的視点を意識化させるため、言語・非言語の評価項目を取り入れたコメントシート⁽⁴⁾に自己評価を記入させたが、評価ポイントは、言語・非言語のいずれの評価についても、5段階中2～3であった。

(2) 「②文字化資料による振り返り」——メタ認知的視点の拡大と参加者による共有

「②文字化資料による振り返り」では、①の文字化資料を配布し、①の自己評価の妥当性を確認した。また、スピーチで必要とされる言語スキルや非言語スキルについて話し合うことによって、スピーチに対するメタ認知的視点を拡大させた。さらに、メタ認知的視点の拡大を目的として、授業参加者全員で「自分がしたいスピーチ」「自分が好ましいと思うスピーチ」のイメージを共有するため、「良いスピーチ」の条件について話し合った。

個別に配布した文字化資料は、学習者にとって、自分の言語行動を視覚的、客観的に見る初めての体験となった。具体的には、「あの一」等のフィラーや言い直しの多さ、内容のわかりにくさに驚いたという感想が聞かれた。また、学習者は「文字化資料によって予想以上にわかりにくいスピーチだったことに気づいた。」と述べており、現実と自己認識の「ずれ」が理解できるようになったといえる。また、「自分のスピーチは下手だと思っていたが、文字化資料を見て具体的にできていない部分がわかった。」という意見から、スピーチの全体的な印象のみならず、具体的な部分について評価できるようになったことがうかがえる。なお、文字化資料で指摘された部分は、録画映像を再視聴して指摘の妥当性を確認した。

文字化資料を参考にして、スピーチで必要とされる言語スキルや非言語スキルについて話し合い、スピーチに対するメタ認知的視点を拡大させた後に、①で実施したスピーチに対する自己評価の妥当性を確認したが、自己評価の低さは変わらなかった。

また、「良いスピーチ」の条件について話し合う際は、「①スピーチ（1回目）」の活動で出された「ボランティアさんのスピーチは上手だと思った。」という発言に着目し、ボランティアのスピーチを再視聴しながら、上手だと思った理由について話し合った。学習者は、ボランティアのスピーチを「考えがよくまとまっている」「聞き手にわかりやすい」「声が大きい」「聴衆を見て自信を持って話す」スピーチだったと評価した。さらに、このような特徴は「良いスピーチ」の条件でもあるという意見も出された。

(3) 「⑤スピーチの構成と表現形式の確認」——メタ認知的視点の精緻化と定着

「⑤スピーチの構成と表現形式の確認」では、2回目のスピーチを行う準備活動として、①の文字化資料を用いて、スピーチの構成と表現形式を確認した。この時点では、スピーチのテーマに関連した資料の分析作業等を通して、スピーチ内容の具体化がすでに行われていた。そのため、具体化されたスピーチ内容をどのような構成や表現形式で表現したらよいのかという課題解決を目的として、授業参加者は、①の文字化資料と②の振り返り内

容をもとに、評価の高かったボランティアのスピーチの構成や表現形式を分析した。

評価の高かったボランティアのスピーチについては、文字化資料を内容のまとまりごとに区分してタイトルを付け、スピーチの構成を確認した。また、内容区分のマーカーとして使用されているメタ言語表現や接続表現に着目し、各々の表現がスピーチの構造化にどのように役立っているのかを検証した。検証後、スピーチの構成と表現形式のまとめとして、教師がスピーチの構成を説明したプリントと、スピーチの構造化のために使用される表現形式の一覧プリント⁽⁵⁾を配布し、構成と表現形式の定着を図った。

文字化資料を内容区分する作業では、多くの学習者が一致した区分とタイトルを示し、スピーチの構成を理解していることが示唆された。学習者自身も、「ボランティアさんのスピーチはわかりやすかったので、内容を分けるのはやさしかった。」と感想を述べていた。ボランティアXのスピーチの内容区分の具体例(学習者の内容区分を筆者がまとめた)と、ボランティアXのスピーチに対する学習者の評価(「良いと思った」点)を図1に示す。

図1 ボランティアXのスピーチの構成と学習者の評価

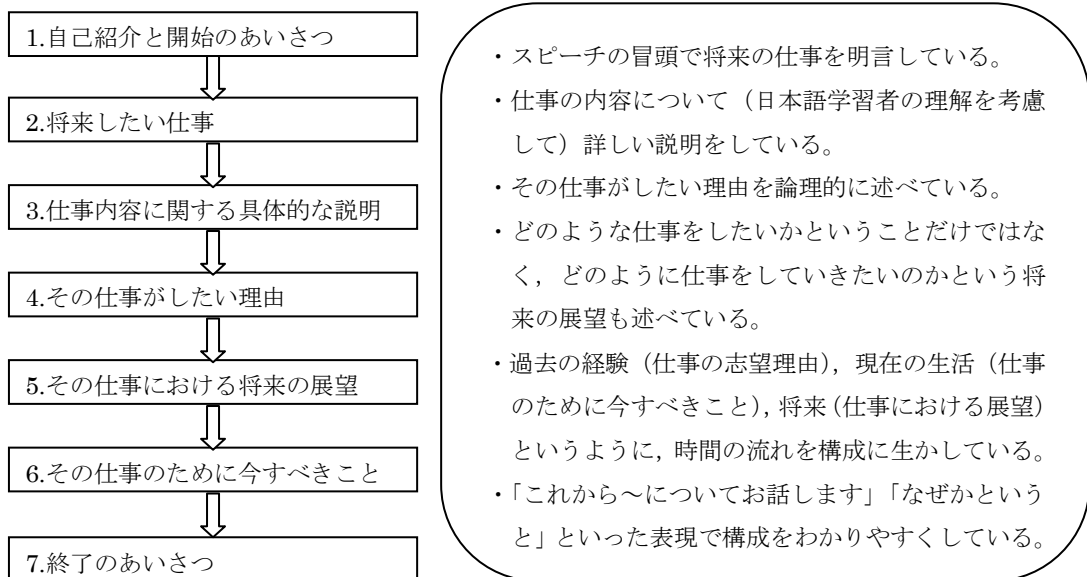


図1に示したように、学習者は、ボランティアのスピーチの内容と構成について、特に「論理的一貫性」(「何をしたいのか」「なぜしたいのか」「どのようにしたいのか」等)や「時間性」(過去、現在、未来)、「構成の明示性」といった点を評価した。

また、表現形式については、接続表現に関する理解がある一方、メタ言語表現に関する体系的な理解の不足が明らかになった。学習者は、過去に受講した授業で接続表現に触れる機会があったが、メタ言語表現についてはあまり記憶にないと述べていた。⁽⁶⁾スピーチで使用されるメタ言語表現を教師が例示しつつ学習者の知識を確認したところ、体系的に理解していない学習者がいたため、配布プリント(注(5)参照)によりメタ言語表現に関わる「気づき」を促した。さらに、学習者から、スピーチの内容を理解する際は、事実や意見の区分が重要であるという指摘がなされたため、教師作成の配布プリントで事実や意見、根拠を表す表現を確認した。

(4)「⑧スピーチ(2回目)」——拡大されたメタ認知的視点の運用

「⑧スピーチ(2回目)」では、①②⑤の活動を通して精緻化・定着したメタ認知的視点

を踏まえて2回目のスピーチを行い、録画した。各スピーチについて自己評価と他者評価をコメントシート⁽⁷⁾に記入した。学習者による評価の結果は、自己評価が2～4、他者評価が4～5であった。「①スピーチ(1回目)」に関して行った自己評価(2～3)と比較すると、言語と非言語の両面において自己評価が上昇した。また、実際に、スピーチの構成と表現形式についても客観的に認識できるような向上が見られた。

スピーチの構成と表現形式が洗練されて自己評価が上昇した理由としては、(a)学習者が活動の過程でメタ認知力を向上させたこと、(b)(a)で向上させたメタ認知力を活用しつつ、授業参加者との協働で2回目のスピーチ内容を深め、構成と表現形式を洗練させることができたことがあげられる。学習者も、自己評価が上昇した理由について「授業で取り上げたスピーチ・スキルに注意しながら、2回目のスピーチを準備した。」と述べている。

学習者Yによる1回目(【例1】)と2回目(【例2】)のスピーチの変化を学習者Yの許可を得て、以下に示す。また、スピーチ終了後、教師が授業参加者全員に感想や評価を尋ねたところ、①②⑤で定着したメタ認知的視点を踏まえた指摘がなされ、段階的に促した「気づき」が定着、運用できていることが示唆された。運用に至るまでの①②⑤の3つの各段階で学習者から示された「気づき」の例を表2にまとめる。表中の下線部は、授業で取り上げたメタ言語表現と接続表現である。

<学習者Yの場合>

【例1】学習者Yの1回目のスピーチ

私はYと申します。今から私の将来を発表、あ、スピーチをさせていただきます。私の将来の夢は、とりあえず、交換留学をヨーロッパに行って、ヨーロッパの大陸を回って、旅に、旅をしたいです。そして、W大学を卒業して、韓国とか日本とかアメリカで有名な金融会社に入って、働いて、その後では、アメリカのMBAを受けたいです。結婚に関する期待が私は多いですけど、ほんとにいい、いいし、よくて面白い妻に会って、いっしょに人生を楽しみたいです。子供はたくさん作りたいから、4人以上作って、作りたいです。(中略)引退した後では、アルゼンチンとかブラジルで余生を生きたいです。なぜなら、私が今住んでいる、自分の発展ばかり興味が、興味がある東アジアとは違い、人生を楽しむ雰囲気を感じたいからです。あ、ちっちゃいホテルとか、食堂を作って、音楽と面白い人々といっしょに生きたいです。以上です。

【例2】学習者Yの2回目のスピーチ

私はYと申します。今から私の将来について発表させていただきます。私の将来の夢は、簡単に言えば、職業に関する夢と個人的な夢があります。

まず、職業に関する夢についてお話ししますと、世界を舞台にして国際的に活動する経営者になりたいです。W大学に来た理由も、国際経営に必要な外国語を学ぶため、また、経済大国の日本を知るためです。大学を卒業する前には、もっと外国語勉強に集中して、国際企業にインターン社員で入ることが目標です。大学を卒業したら、ほんとにいろいろな会社で働いてみたいですが、とりあえずは、コンサルティング会社で2年から3年くらい働くつもりです。その理由は2つあります。1つは、これからの経営分野では、戦略的な思考が一番大事だと思うからです。コンサルティング会社は、他の会社に今から進む方向や戦略を教えてあげるという仕事をするから、戦略的な思考に役立つと思います。そして、コンサルティングの仕事をしながら、いろいろな分野の仕事をしたり、分析したりするから、

多方面の常識が増えることができます。30歳くらいになったら、もっと詳しく経営を勉強するために、アメリカでMBAを取りに行くつもりです。それが終わったら、多国籍会社とか投資会社に入って、本格的に国際経営をしたいです。

一方、職業的な夢以外にもっと個人的な夢もあります。韓国とか日本のようにきつい社会から自由になって、ただの一人の人間として、もっと多様で豊富な冒険的な人生を生きたいです。具体的に言うと、ギターをうまく弾いてプロのギタリストになる夢とか、海辺で食堂やバーをつくる夢、船で世界一周する夢等です。(中略) そして、会社を引退したら、ゆとりを感じられるラテンアメリカへきつと住んでみたいです。

以上をまとめると、私が思う一番理想的な人生は、私が持っているこの二つの夢をよく混ぜて、全部達成することです。いろんな国を回って経営をすると同時に、個人的な夢も実現させたいです、やさしくないかもしれませんが、夢を目指すこと、それ自体が楽しいことだと思います。

これで私の発表を終わります。ありがとうございました。

【例2】では、【例1】と比較して、メタ言語表現や接続表現が増加し、スピーチが構造化されている。さらに、「職業に関する夢」と「個人的な夢」が、「以上をまとめると」というメタ言語表現によって、最後に理想的な夢として統合されている。学習者Yによれば、「1回目のスピーチの録画映像を視聴して、スピーチが即興的で構造化されていないことに気づいた。2回目のスピーチの準備過程では、他の授業参加者と話し合いながら、授業で紹介された接続表現やメタ言語表現を活用してスピーチを構造化した。」ということである。

また、【例1】では、思いつくままに夢が述べられているが、【例2】では、夢を実現したい理由やその方法にも詳しく言及されており、一つ一つの夢が具体的に表現されている。ボランティアのスピーチの構成(図1)と比較すると、ボランティアのスピーチにおいて「良い点」として評価された「論理的一貫性」や「時間性」、「構成の明示性」が、学習者Yのスピーチに影響していることがわかる。実際、学習者Yも、スピーチの構成を考える上で「ボランティアのスピーチを参考にした。」と述べている。

さらに、学習者Yは、スピーチをする際の非言語行動について、「1回目のスピーチでは姿勢が定まらず視線もふらついていたが、録画映像で自分のスピーチ姿勢を反省したので、2回目のスピーチでは、安定した姿勢で話せるようになった。」と述べている。

【例1】から【例2】の変化を全体的に見ると、具体化が不十分な部分や不自然な表現形式が残っているものの、スピーチのテーマに関わる資料の分析作業や授業参加者との協働、自分のスピーチの録画映像を客観的に評価できるメタ認知力の向上等によって、内容と表現、言語と非言語の両面でスピーチの完成度が高まったといえる。

また、表2は、「①スピーチ(1回目)」(スピーチのメタ認知的視点の意識化の段階)「②文字化資料による振り返り」(メタ認知的視点の拡大と参加者による共有の段階)「⑤スピーチの構成と表現形式の確認」(メタ認知的視点の精緻化と定着の段階)のそれぞれの段階における学習者の「気づき」を示したものである。①の段階では、「A スピーチの構成」「B 表現形式」「C その他」のいずれにおいても、学習者がスピーチを評価する際に着目する視点としてあいまいな事柄しか見られなかった。しかし、①から②、②から⑤へと段階が進むにつれ、学習者の視点がより詳細で多様に変化し、精緻化していったことがわかる。

学習者は、録画映像の視聴や文字化資料、内容区分の作業、配布プリント等を通してスピーチのスキルに対する「気づき」を深め、自分や他の授業参加者の談話に対するメタ認知力を向上させていったものと考えられる。録画映像は、他の関連教材と連動して、学習者が主体的、自律的にスピーチという言語行動について考え、自分のスピーチにおける個人的な課題に「気づく」ための教材になり得たといえる。

但し、①から②、②から⑤へと学習段階が進むごとに順調にメタ認知力を向上できた理由として、授業参加者による協働という活動形態も見逃せない。すなわち、授業参加者は、録画映像の視聴や文字化資料の分析で得られた「気づき」を協働という活動を通して、授業参加者間で共有し、相乗効果的にメタ認知的視点を拡大させていったものと推測できる。

表2 映像によって促された学習者の「気づき」例

段階	A スピーチの構成	B 表現形式	C その他
① 意識化	<ul style="list-style-type: none"> ・自分は考えをうまくまとめられなかった。 ・自分は、何を言っているのかよくわからなかったと思う。 ・話が飛んだり止まったりしてしまった。 ・ボランティアのスピーチはわかりやすく上手に構成されていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分は適切な表現が頭に浮かばず、使えなかった。 ・ボランティアのスピーチでは、適切な表現が適切な場所で使用されていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分は声が小さくて聞きにくかったと思う。 ・自分は聴衆を見て話せなかった。 ・自分のスピーチは余分な言葉（フィラー）が多く、聞きにくかったと思う。 ・ボランティアの発声がいかりして聞きやすかった。
② 拡大と共有	<ul style="list-style-type: none"> ・考えをよくまとめ、わかりやすく話すべきである。 ・スピーチには、<u>開始</u>、<u>展開</u>、<u>終了</u>の各部分がある。 ・<u>開始の挨拶</u>と<u>自己紹介</u>で始まり、<u>終了の挨拶</u>で終了すべきである。 	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>接続詞</u>を使用して、内容のつながりがわかりやすい話をすべきである。 ・接続詞にはさまざまな種類がある。 ・<u>始まりと終わりに挨拶表現</u>を使用すべきである。 	<ul style="list-style-type: none"> ・大きい声で、<u>聴衆</u>を見て、<u>自信</u>を持って話すべきである。 ・<u>メモ</u>はなるべく見ないほうがよい。
⑤ 精緻化と定着	<ul style="list-style-type: none"> ・わかりやすく話すためには、<u>開始</u>、<u>展開</u>、<u>終了</u>の<u>流れ</u>を明示すべきである。 ・<u>事実説明</u>と<u>意見表明</u>を分けるべきである。 ・<u>事実は時間の流れ</u>を意識して説明すべきである。 ・<u>意見を述べる時は、その根拠</u>も述べるべきである。 ・同じ内容を何度も繰り返さない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・スピーチをわかりやすく展開させる方法として、<u>接続表現</u>や<u>メタ言語表現</u>がある。 ・接続表現やメタ言語表現は、<u>スピーチを構造化</u>するような機能を持っている。 ・<u>事実を表す表現</u>と<u>意見を述べる表現</u>の違いに注意すべきである。 	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>声の大きさ</u>や<u>視線</u>、<u>身振り</u>・<u>手振り</u>等によって自信を表現できる。 ・メモは<u>テーマの確認</u>に使い、なるべく聴衆を見る。 ・話の<u>展開</u>（区切り）を<u>沈黙</u>で示すことができる。 ・重要なことを述べる場合は、<u>ゆっくり話したり</u>、大きい声で話して<u>強調</u>したほうがよい。

(注) 下線を引いた言葉は、それぞれの段階で初出したキーワードである。

4. まとめ

本稿では、学習者が他の授業参加者との協働によってスピーチを完成させるという授業

で、授業参加者の現実の言語行動を録画した映像が、一つの教材として、授業参加者それぞれのメタ認知力を段階的に向上させた実践の過程を報告した。学習者は、自分や他の授業参加者の録画映像を視聴することによって、自分や他の授業参加者の言語行動を客観的に分析し、口頭運用力を高められるようなメタ認知力を「意識化⇒拡大・共有⇒精緻化・定着⇒運用」という段階を踏みつつ、主体的、段階的に向上させることができたといえる。

さらに、本稿では、授業参加者の録画映像を一つの教材として活用することで、会話教育において「学習者主体」と「研究と実践の連携」を実現する実践の可能性を探った。本稿における実践では、学習者が学習段階を経るごとに、一つの映像から得られる気づきを深化させ、主体的、自律的にメタ認知力を向上させる過程が観察された。また、筆者が作成した教材に対する学習者の反応から、メタ言語表現等の表現形式に関わる学習者の知識不足を知り、筆者自身が実践研究や談話研究の課題を考えさせられたという点では、日本語教育に関する「研究」と「実践」の連携を実現する場であったといえる。

今後は、今回の実践で得られた知見を生かし、学習者のメタ認知力をより向上させることのできる教材と授業計画について研究を深め、実践に役立てていきたいと思う。

注

- (1) 本稿では、協働によって活動を行った学習者とボランティアを合わせて「授業参加者」と呼ぶ。スピーチの完成を目指した協働に参加して、さまざまな「気づき」を深めたという観点から言えば、教師も「授業参加者」にあたるが、ここでは特に含めない。また、本稿の実践では、学習者とボランティアが「授業参加者」として協働で活動しているため、「ボランティア＝学習者の学習を支援する人」「学習者＝ボランティアの支援を受けながら学習する人」にはならない。クラス終了後のボランティアに対するインタビューでも、「自分も学習者として授業に参加しているような気がした」といった感想が聞かれた。役割意識が明確に区分されていなかったことが推測される。但し、本稿では、日本語学習者のメタ認知力の向上の過程を記述するため、学びの主体を日本語学習者に限定して「学習者」と呼ぶこととする。
- (2) レベッカ L. オックスフォード (1994 : 115-119) は、「メタ認知 (metacognitive) とは認知作用を越えて、あるいは認知作用を伴って、機能するものである。」とし、「純粋な認知作用以外の、学習者が自己の学習過程を調整する方法を提供してくれる活動」としての「メタ認知ストラテジー」には、「A. 自分の学習を正しく位置づける」「B. 自分の学習を順序立て、計画する」「C. 自分の学習をきちんと評価する」の3種があると説明している。本稿で取り上げる「メタ認知力」は、言語学習ストラテジーの観点から言えば、「C. 自分の学習をきちんと評価する」の「1. 自己モニターをする」にあたる。但し、「1. 自己モニターをする」が主にエラーの発見と訂正を目的としているのに対し、本稿の「メタ認知力」は、授業参加者の言語行動に関わるさまざまな「気づき」の促進を目的としている点が異なる。また、自律的な「気づき」の促進を目的として、教師は授業参加者が「気づいた」内容を評価、訂正することを控えた。
- (3) この「協働」は、池田・館岡 (2007) の「日本語教育における協働は、多言語多文化社会を目指す日本語教育という位置づけのもとに、その構成員となる多文化背景の者同士の「対等」を認め合い、互いに理解し合うために「対話」を重ね、対話の中から共生のための「創造」を生み出すものであるべきだ」という考えに基づいている。

- (4) 自己評価を行う際は、コメントシートを使用した。コメントシートは、「内容」「構成」「音声」といった言語行動と、「身振り」「視線」といった非言語行動に区分して、1～5点の点数が付けられるようにした。また、採点欄の他、「良かった点」と「不足点」に関わる自由記述欄を設けた。
- (5) メタ言語表現を説明する際は、中井・寅丸（2007）を参考にしたプリントを配布した。中井・寅丸（2007）では、講義の談話におけるメタ言語表現を「進行に言及する表現」と「伝達内容に言及する表現」に区分している。本実践では、スピーチが独話であることから、中井・寅丸（2007）の分類でメタ言語表現を導入した。そして、スピーチの分析結果から、学習者にとって「伝達内容に言及する表現」の方が「進行に言及する表現」より理解、運用しにくい傾向にあることがわかった。このような学習者の反応から、『伝達内容に言及する表現』をいかに理解、運用させるか」という次の研究課題が生じる。本稿における実践は「研究と実践の連携」を実現しているといえよう。
- (6) 学習者は全員中級レベルであり、過去にメタ言語表現を学習した可能性は高い。このような発言が出たのは、単に、「体系的に説明を受けた経験がない」または「説明や練習の機会があったものの忘れてしまった」からであると推測される。
- (7) 他者評価の際は、自己評価で使用した書式（注(4)参照）と同様のシートを使用した。

参考文献

- (1) 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房
- (2) 牛窪隆太（2005）「日本語における学習者主体—日本語話者としての主体性に注目して」『リテラシーズ』1 くろしお出版 pp. 87-94
- (3) 小川貴士（2007）「第2章 主体的なコミュニケーションをどうクラスで実現させるか—文芸批評論のコミュニケーション論との関連から」『日本語教育のフロンティア—学習者主体と協働』くろしお出版 pp. 21-36
- (4) 海保博之（2002）「1章 知識獲得の心理学エッセンス」『日本語教育のための心理学』海保博之・柏崎秀子編 新曜社 pp. 3-13
- (5) 中井陽子（2008）「日本語の会話分析活動クラスの実践の可能性—学習者のメタ認知能力育成とアカデミックな日本語の実際使用の試み—」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編著『ことばの教育を実践する・探究する—活動型日本語教育の広がり—』凡人社 pp.98-122
- (6) 中井陽子・寅丸真澄（2007）「第7章 講義の談話のメタ言語表現」『学際的アプローチによる大学生の講義理解能力育成のためのカリキュラム開発』（平成16～18年度科学研究費補助金 基盤研究（C）研究成果報告書，研究代表者 西條美紀）pp. 74-83
- (7) 細川英雄（2005）「実践研究とは何か—『私はどのような教室をめざすのか』という問い」『日本語教育』126号 日本語教育学会 pp. 4-14
- (8) 細川英雄（2007）「第2章 日本語教育における『学習者主体』と『文化リテラシー』形成の意味」『変貌する言語教育』佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄外編 くろしお出版 pp. 27-46
- (9) レベッカ L. オックスフォード（1994）『言語学習ストラテジー』宍戸通庸・伴紀子訳 凡人社