

## 協同学習におけるメタ認知活動\*

—大学生の原稿産出プロセスから—

富谷玲子・高木南歐子

The purpose of this paper is to describe and analyze the process of interactions in collaborative learning, especially focusing on metacognition. We examine visible interaction and analyze metacognitive activity in the process.

The following results were found:

1. Share resources: material for a given task to achieve
2. Select and patch resources: material for a given task to achieve
3. Arrange outline
4. Build up and examine criterions
5. Set up management in order to achieve tasks successfully and smoothly

The results show that Metacognitive activity supported from monitoring and control direct whole learning. Metacognition form stratums.

To achieve the given task, writing script for a speech, learners go into the process through the goal. The figure presented show the flow. The 5 members participated in the collaborative learning share roles spontaneously and achieve the task. Invisible and unawared metacognitive activity appeared even in front of learners.

Writing is one part of academic skills. This paper indicates that academic skills need to be reexamined, we can support learner's metacognitive activity by using collaborative learning for exchange students studying in Japan by Japanese from abroad.

キーワード：協同学習，メタ認知活動，発話分析，  
アカデミックジャパニーズ，学習のデザイン

## 1. 研究の目的

日本語学習における協同学習の有効性は経験的に広く知られている。協同学習では日本語使用そのものを目的とした行動が生じやすく、さまざまなインターアクション(interaction)が生起するとも考えられているが、協同学習のプロセスにおいて実際にどのようなインターアクションが起こっているのかという点に関しては、まだ十分解明されているとはいえない。

協同学習では、インターアクションはどのように管理されているのか。そこにはどのような基準が機能しているのか。参加者は基準をどのように作りだし、共有化するのか。また、課題の遂行状態や活動の状態を、参加者はどのように捉え、どう活動にフィードバックするのか。以上の問いが本研究の出発点である。

認知についての認知、活動状態に対する認知を「メタ認知」という。本研究では、大学学部生(留学生と日本人学生)の教師無監督下の協同学習におけるインターアクションを分析することによって、協同学習のプロセスを、特にメタ認知的活動に着目して記述し、協同学習のインターアクションの観察可能な部分から学習のプロセスを分析することを目的とする。したがって学習者の内省活動はここでは扱わない。

メタ認知的活動を記述することを通じて日本語教育におけるアカデミック・スキルの解明への手がかりを求め、学習デザインへの示唆についても触れることとしたい。

## 2. 先行研究

ペアワークの学習プロセスを解明するための研究は近年数多く行われているが、日本語教育の領域で3人以上の協同学習のインターアクションや学習プロセスをメタ認知の観点から分析したものは少ない。留学生と日本人学生の協同学習としての日本事情の実践報告や帰国子女に関する協同学習の実践報告等があるが、インターアクションや学習プロセスの解明を目的とした研究ではない。協同学習に関連した研究としては、作文の訂正におけるピア・レスポンス研究(池田1999, 池田・影山2000)があるが、産出された作文に対する訂正のみに焦点を当てた分析である。

学校教育の領域では、小学生(算数の文章題の解決と読み障害を持つ子供に対する治療教育プログラム)を対象とした学習コミュニティに関する

研究(岡本2002)がある。岡本は、メタ認知がなぜ重要であるかを指摘し、そしてメタ認知を形成していくために何をどのように教えていけばよいのかについて学習コミュニティの観点から述べているが、一方、メタ認知の観察や意識化の難しさについても次のように指摘している。

メタ認知は認知についての認知であり、自分以外の他者が課題の遂行中にどのようなメタ認知をはたらかせているのかということを観察することはできない。また、自分自身がどのようなメタ認知をはたらかせているのかについても、いつでも意識的な活動であるとはいえない。(岡本2002)

この他にもメタ認知と学習に関する研究は数多くある。三宮(1996)は、メタ認知的活動はメタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールからなるとして、メタ認知的モニタリングには、気づき、感覚、予想、点検、評価などが含まれ、メタ認知的コントロールには、目標設定、計画、修正などが含まれるとする。この二つは通常は単にモニタリングやコントロールと記述される。

岡本が指摘するように、メタ認知は個人内のプロセスであるため、学習者個人に着目した場合、他者のメタ認知を観察することも自己のメタ認知を意識化することも困難である。しかし、協同学習では、協同で課題を遂行するためにインターアクションや意見の調整のためのインターアクションが起こる。その結果、メタ認知的活動も、そのプロセスで部分的にはあっても言語化され観察可能となることが予測される。

三宮のメタ認知的活動のモデルが、実際の協同学習のプロセスでどのように観察されるかを検討しつつ、協同学習におけるメタ認知活動について記述していきたい。

### 3. 研究方法

大学生5名の協同学習による発話データからプロトコルを作成し分析した。5名はディベートの授業<sup>1</sup>での同一チームのメンバーで、全員20代の女性である。3名は日本語非母語話者(‘Non-Native-Speaker’以下‘NNS’<sup>2</sup>と記す)、学部1年の上級日本語学習者で、留学生2名(Hさん、Kさん)と帰国子女1名(Nさん)である。他の2名は日本語母語話者(‘Nativi-

Speaker' 以下 'NS' と記す) の学部 4 年生 (S さん, I さん) で, 日本語教員養成課程の履修者である<sup>2</sup>。

本研究で分析対象とするのは教師無監督下60分間の協同学習のインターアクションである。全5回のディベートの授業のうち3回目の授業終了後、休み時間を利用して自発的に協同学習が行われた。その協同学習を録音・録画した資料(データ1)からプロトコルを作成した。次回授業で行うディベートの準備が協同学習の目的で、遂行課題は「ボランティア活動を大学の必修科目とすべきだ」というテーマの肯定派立論部分(制限時間2~3分)の原稿産出である。ディベート準備は既に2週前の授業で30分程度、教師監督下の協同学習として行われている。本研究で分析対象とするのは、グループとして2回目のディベート準備の記録である。遂行課題(スピーチ原稿の産出)は以下のような特徴を持つ。

- ・結論と原稿サイズが予め決定されていて変更不可能である。
- ・ディベートで勝つことが明確な目的として意識されている。
- ・相手チームからの反論を予測しないと立論は立てられない。
- ・聴衆はクラスメートであり、聴衆の反応が予測可能である。
- ・聴衆(クラスメート)全員がジャッジとして以下の4つの観点で評価し採点する。

- ①役割達成度, ②聞き取りやすさ, ③説得力(構成・論の根拠), ④その他(アピール力)

- ・勝敗はジャッジの採点結果の集計によって決まる。

本研究で分析対象としたのは以下のデータ1とデータ2である。データ3は参考資料とした。

データ1: 協同学習の録音・録画(60分)。(プロトコルを作成)

データ2: 協同学習で使用された資料

- ①ホームページから抜粋しプリントアウトした資料(以下、「HP」と記す)
- ②1回目のディベート準備で作成したメモ(以下、「メモ」と記す)

データ3: フォローアップ・インタビューの録音

(データ1を視聴しながら全員に対して個別にインタビューを実施した。)

## 4. 協同学習におけるインターアクションの分析

### 4.1 インターアクションの概要と全般的特徴

協同学習の開始から終了まで、当該チームの遂行課題「ボランティア活動を大学の必修科目とすべきだ」を肯定するための論証と説得方法をめぐって検討が続いた。参加者はそれぞれ過去に作成したメモや、関連するHPの抜粋を資料として持ち込んでいて、必要な箇所を随時指摘し参照し合うことによって資料を共有化していった。資料に基づいて検討を重ねながら、ディベート立論部のアウトラインと原稿の一部を全員で産出していった。全員の合意が得られた部分は、立論部分のスピーチ担当者（Nさん）が一文ずつノートに記録した。インターアクションはすべて日本語で行われ、他の言語はまったく使われなかった。理解の躓きによる発話の停滞は全く観察されなかった。

フォローアップ・インタビューから、次の点が確認された。

検討のために準備した資料は、HPからの抜粋と、以前の協同学習で作成したディベート方針に関するメモである。協同学習の間に理解の躓きやコミュニケーション上の不全感はなかった。NS・NNSともに接触場面に対する特別な配慮はしていなかった。全員がNSはNNSより日本語能力が高いと評価していた。一方で、全員がNNSはNSよりディベートについてよく知っているとは評価していた。

インターアクションを観察した結果、以下の特徴を見出すことができた。

- ・ 課題遂行のために素材を共有化するプロセスが見られる
- ・ 原稿産出のために素材を選択し加工している
- ・ 加工した素材に基づいて構成を検討している
- ・ 加工や構成の方針をめぐって頻繁に検討している
- ・ 検討基準についても議論が起きている
- ・ 今すべきこと、次にすべきこと、今後の計画について確認する行動がある

これらの特徴に焦点をあてて分析を行った。

### 4.2 課題遂行のための素材の共有化

参加者は課題遂行のために、2種類の素材を持ち寄って共有化していった。一つ目は、「大学生」「ボランティア」というキーワードで検索して得たHPの抜粋をプリントアウトしたもので、7種類20ページの資料であ

る。二つ目は、前回の協同学習（1回目の準備）の際に作成したレポート用紙4ページ分のメモで、このメモには個人的な経験に基づいて考え出した主張・論点などが書かれていた。

課題遂行のために協同学習の中で参加者たちが利用した素材を、ここでは「リソース」と呼ぶこととする。利用されたリソースは、2～3分のスピーチ原稿の素材としては膨大な量である。参加者はHPからの抜粋を参照しながら、下に示すようなインターアクションを通じてリソースの共有化をはかり、遂行課題に関する議論の下地を形成していった。

(1) リソース共有化の例（HPに関して）

S：あ、じゃあ、自分の思ったところ、なんかマーク、マークでも、なんでも、しるし…。

しるしつけても大丈夫？ じゃあ、みんなで回しながら、マーク、つけて、よんで、いこう。

(H：はい。)(Iはーい。)<sup>3</sup>

#### 4.3 リソースの選択と加工

リソースの共有化を行いながら、膨大なリソースからディベート立論部分に関連のある部分のみに焦点を当て、アウトラインの要素や原稿の一部を選び出す作業が行われていった。選択の都度、何を選択すべきか、選択は正しいかどうかを検討する行動があり、そこには基準が働いている様子が見られた。(基準に関しては4.5で述べる。)

リソース選択のプロセスでも、参加者各自が持っているリソースの交換と共有化が起こり、各個人が持つリソースの量が増える様子が観察された。グループとしてのリソース保有量は変わらないが、全員が共有し利用可能な状態のリソースは増大することになり、豊富なりソースからアウトラインや原稿に適した部分を選び出した上で、内容・構成に関する検討を行うことが可能になっていった。

選択したりソースをそのまま原稿の一部として採用することは稀で、ディベートで勝利するために選択したりソースを変形したり部分修正したりして利用するというプロセスが数多く見られた。明確な目的と意図の元でリソースに変形を加えて利用することを、本稿では「リソースの加工」と呼ぶこととする。

協同学習におけるインターアクションからは、さまざまなリソース加工のプロセスを見ることができる。リソースを一度選んだ後で選択箇所を変更する、漢語を和語に置きかえる、リソースに示された概念を「事実（現実に起っている現象）とその原因」という構成の文章に変換する、話し言葉に適した文体にするなど、話し言葉として伝達容易な方向に加工されていることが分かった。以下に、実際に学習者によって選択されたリソース（HP）と、リソース加工のプロセス（プロトコル）を例示する。

## (2) リソース加工のプロセス

選択されたリソース 『月間ボランティア Internet Edition』より

「ボランティアに関する授業科目」実施が一四・七％、「ボランティア活動を取り入れた授業科目」開設は一七・七％と報告されている。三年の間に、確実にこれらの科目を開設する大学が増加している。さて、今回注目したいのは、「ボランティア活動を取り入れている授業」である。（中略）こうした授業を開設しているのはまだ二割程度だが、今後増えていきそうな気配である。

### リソース加工のプロセス

I：‘ボランティアに関する科目実施が十四・七％，ボランティア活動を取り入れた科目が一七・七％’

S：注目されています

I：しかも増加しています

S：増加してるね。

I：で、ボランティア活動に学生が参加する授業を開設してるのが、まだ二割程度？ だけど今後伸びそうな気配である（all：は一、ほ一）

K：いい言葉じゃない

I：その背景としてこういうメリットがあるからです、みたいなことを…

all：は一、ふーん。

I：これ言えばいいよね。こうした授業を開設してるのは、まだ二割程度ですが、今後増えていきそうです、なぜなら、（all：うー

ん、うん。)

K：現実をまず言って、どうしてこう現実がおこっているかっていう…、原因ね。

次にあげる(3)(4)では、リソース（下線部分）について語や文を検討し、適切な形に加工していることが分かる。理解しやすい語・誤解を招く可能性が低い語・聞き取りやすい語を選ぶ、語順を整える、一文の長さを調整する、内容を変えずに書き言葉から話し言葉的表現に変える、聴衆とのインターアクションを起こしやすい表現に変更する等の加工が見られる。

(3) 語の検討に基づくリソースの加工

I：‘社会体験が少なく、社会的リアリティの感覚のない学生に少しでも地域の社会活動を体験させたい、しかも自発的に’（S：笑）（all：笑）

N：自発的に…

S：体験させる機会を提供することができる？（I：だよ）んー、

K：それが何でしょう、目的ですよ。

I：これが一番の目的だよ

S：‘社会…社会での体験が少なく’…‘社会的リアリティ’ってどうする？

N：それ、ちょっと分からない、社会的リアリティ？

I：‘社会に出る前に…’

S：現実味がないんだよ（N：あー）

H：社会的体験？

I：‘社会に出る前にボランティアという活動を通じて社会を体験することができる’

(4) 文の検討に基づくリソースの加工

S：あ、すごいいいのがある。‘ボランティアを必要とする人達と接することでこれからの社会をどんなふう改善していけばいいのか考えるきっかけになる’

H：それを短くしよう。（S：短く）（all：笑）

I：それはなんか、本当に話し言葉的に言えばいいんじゃない？



S：人と接することで

I：今現在、ボランティアを必要としている人は沢山いますよねえ、とか言ってる、(all：あぁー)とか言ってる切りながら、そのグループの人に向かって、で、(all：で…笑)

以上のデータから、複数の参加者が相互に代案を出し合っていてリソースをディベートに適切な形に加工していることが分かる。複数の視点があることとリソースが豊富にあることが、加工を容易にしているように思われる。リソースが欠如した状況では他のリソースから代案を得ることが困難になり、また一人では協同学習より加工すべき点を見出すことが難しくなることが予測される。

#### 4.4 構成の調整

選択し加工したリソースを、構成を検討した上で適切な位置におく作業が行われている。全体としては、スピーチの冒頭部分から順次原稿を作成しようとしていたが、(5)のように位置が全体の構成に照らして適切ではないリソースがあると、その配置について検討が行われた。また、主張の弱点や主張とリソースの間の飛躍、論の展開に無理などに気づくと、その対処方針を決定し、全体の構成を調整することで問題解決しようとする行動が見られた。(6)は、チームとしての遂行課題(「ボランティア活動を大学の必修科目とすべきだ」)そのものが持っている弱点(自発的行為であるボランティアと必修科目の持つ強制力がもたらす矛盾)をどう解消するかについて議論している箇所である。弱点を認め、弱点があることを前提として論戦に臨むという方針を決め(下線部分)、原稿の構成を大きく変えた箇所である。

(5) リソース配置の調整：冒頭部から結論部へ

S：「で単位を、与、える、かどうか、決める。」

H：上のほうの、こちらのへんはちょっと結論のところ、取りたいよね。

S：結論。結論…

## (6) 弱点解消のための構成の調整

H：必修科目だとさあその学科とか決ま、なんか決まってる？(沈黙 2秒)

S：もう、全員が

K：全員が(？：全員が)受けなくちゃいけない。

？：全員がやんなきゃいけない

H：あああ、そりゃまずいねえ。なんか私基本科目だと思った。

K：あ、だったら強かった。選ぶんだったらねえ。選ば xxx

S：ただねえ、何かねえそれも問題あるんだよ。(？：ああ。)

S：あのう選択科目で、(？：ああ)やるのはいいじゃないかっていう感じ…(？：あああ)

H：選択科目だと思った、わたし。(沈黙 2秒) それを認めてからはじめちゃえばいいや。

S：あ、そうだね。認めよう、最初に。

H：そっちの方に(？：認めよう。)だから、いお、いわれる前に、こちらから。(K：ああ、そういう…)もちろん基本科目でやった方が、もちろん一番いいと思うんだけど、(？：うんうんうん)テーマはこんなもんだからって感じで、(笑)それにあわせてって、(笑)

I：そうだよね。そんなもんだからって先に言っちゃえばいいんだよね。(？：うん)

H：先にやっちゃうと、あそこから質問やるのも、たぶん…

S：いまの、段階では選択科目で、やるのが一番だと思いますが、今後、(H：うん、そうそうそう。)(笑)今後…

I：必修になるとこういういいことがあるよ。(笑)

## 4.5 加工方針の検討とその基準

リソースを選択・加工するための方針を決定するときに基準となっていたのは、主張の一貫性、矛盾の有無のほか、対戦チームからの予想される反論、ディベート経験によって得られた聴衆に関する知識(聴衆の持つ固定観念、反応、理解力)などだった。(7)のようにディベート経験を語り合いながら、聴衆の信念(「留学生は～と言う筈だ」など)・聴衆の反応について共通認識を作り出している。また、(8)では聴衆の理解力を基準として

加工方針が検討され、(9)(10)では聴衆の反応を予測した上で、声の大きさや発話の速度といったパラ言語的側面に関わる方針作りも行われている。

(7) 聴衆の反応の予測

H：絶対必修とか言われちゃうと、留学生の人はバイトやってこうやって、時間がなくて、いつやるとか言うのね、絶対…。

S：いい加減になっちゃうー

H：やりたい、なん、時間が沢山ある人はできるかもしれないんだけど、

N：そうだよ、しかも給料もらえないし、そんなの

H：我々は時間ない、とか言う、絶対言うのね、あれ。

N：なんで絶対やらなきゃいけないん…

H：やりたくてもできない人がいると言われると思うから、(S：ああそうか。)

N：ああ、いるよねきっと。

H：留学生なら絶対あると思うのね、それ。(S：うんうん、)

(8) 聴衆の日本語理解力を基準とした加工方針

H：意外とむずかしいことばは、できるだけさけるようにしようね。

?：やめよう。

?：やめよう、もう、かんたんにね。

S：もう、簡単に…

H：みんなが分かるようにね。(K：そうですね。)

(9) 非言語的な側面での方針作り

I：じゃ、こちらは、もっと、(H：そうそう) きさくに

S：(笑) きさくにいこう

H：きさくに

K：話しことばで

I：な、ちょっと、あま、喧嘩腰じゃなく

H：だ、あそこの方を見ながらニコニコしながら、(笑) そうじゃないんですかって感じて、こう聞いちゃったりして…

## (10) 構成面・非言語的な側面での方針作り

H: うん, だから例えば1つか2つだけやって,あとはばーっと喋っちゃわないと

K: そう, だからテンポよく言わないとね

## 4.6 段取り行動

自分たち自身の今の行動, 今後の行動に関する計画を立案, 検討する場面が随所に現れている。特に, 協同学習の開始時には, 今何について話すべきか, その前提として何を決めておかなければならないかについて, 終了直前の部分では, 今後いつまでに何をする必要があるかに関して長時間の会話が見られた。

本稿では, このような自分たち自身の行動計画に関する検討を「段取り行動」と呼ぶこととする。(11)の冒頭部は(1)と同一箇所, 今すべきこと(リソースの共有化)が提案されたが, それを決定する際に, その行動自体の適切さを判断するという行動に戻り検討が行われ修正されている。

## (11) 現在の行動に関する段取りとその修正

S: あ, じゃさあ, 自分の思ったところ, なんかマーク, マークでも, なんでも, しるし…。しるしつけても大丈夫? じゃあ, みんなで回しながら, マークつけて, よんで, いこう。(H: はい。)(S: はい。)

K: あのう, 役割…役割っていうか, なんていうか…、ひととおりのやらないと…

? : あ, ほんと。

S: 役割先にきめないと…

## (12) 現在の行動に関する段取り+今後の行動に関する段取り

H: 最初, あいさつから入ってて,

N: 「おはようございます」

H: 「私達のテーマはこういうものです」

N: か, 書くの?

I: うん, 全部書いちゃおう。

H: どうなるかわからないから, これを全部, みんな資料を持って

た方がいいかもしれない、欠席とかなんとかあったら、  
 S：うん、じゃあ、あとできれいに書き直してコピーして、

(13) 現在の行動に関する段取り+今後の行動に関する段取り

H：必修じゃなくて、基本科目ならまだいいとか…

S：好きな人だけやればいいんだよ、みたいなこと…

I：だから、これから…

K：私、すみません、

S：授業？

K：3時間目、発表なんですよ、まだ、

S：あー、ごめんなさい

K：そろそろいかなきゃいけない。

S：じゃ、じゃ、今度集まれる時、

I：いつ集まれるかな？

N：決まらないとき、

K：来週のこの時間は？

## 5. 考察

### 5.1 協同学習の中でリソースはどう利用されたか

分析対象とした協同学習では、何を主張すべきかについての議論から始まり、表現の検討と対案の提出、さらにその評価と決定という一連の行動が循環的に起こりながら原稿産出するプロセスが見られた。聴衆の反応の予想、予想に基づく原稿・アウトラインの点検と評価、主張内容の弱点に関する気づきなども見出すことができた。このような気づき、感覚、予想、点検、評価などを三宮 (1996) は「メタ認知的モニタリング」としている。

また、原稿産出の過程では、ディベート立論部分の原稿産出という全体の目標を管理するとともに、現在ならびに将来の行動の計画と計画の修正が行われている。本稿ではこれらを「段取り行動」と呼んだが、これは、三宮の「メタ認知的コントロール」に相当すると言える。

協同学習の遂行課題は「ボランティア活動を大学の必修科目とすべきだ」を肯定し論証することであり、課題そのものは非常に明確である。しかし、肯定派として聴衆を納得させるためにどう論証するかに関しては、主張をゼロから構築していかなければならない。5名の参加者は無から主張を生

み出そうとはせず、さまざまなリソースを利用していることが分かった。主張内容を考える前に、まずリソースを参照しテーマに照らして主張すべき事柄の論拠となりそうな部分をリソースから切り出す作業がある。また、切り出し作業によって得られた複数のリソースの断片を組み合わせ編集するプロセスがある。作業中は常にテーマと内容的な矛盾がないかどうか、構成に飛躍や無理はないかどうか、聞き手にとって理解可能な表現かどうかなどの点検を行っている。このようなプロセスを経て論拠を明確にしているのである。そのプロセスは、あたかも5人が相互にモニタリングを行いながら、言葉を素材としたパッチワークを行っているように見えた。

## 5.2 方針・基準の共有化とモニタリング

適切なリソースかどうかの判断、構成や言語形式の適切さに関する判断が学習の随所にあり、その際、同時に判断の基準についても頻繁に言及している。参加者間にはディベート参加経験に差があり、必ずしもディベートに関する知識が均一ではなかったが、方針や基準に関して共有化をはかろうとする努力が観察された。また、新たな方針や基準が必要な場合には、方針作り、基準作りのための議論も起こっている。

方針と方針を支える基準はモニタリングの根拠となっている。方針や基準を作り出したり方針・基準そのものを検討したりすることは、モニタリングそのものの正当性を担保する行動であり、モニタリングより一段高いレベルでのメタ認知的活動であると考えられる。

## 5.3 高次のメタ認知的活動による行動調整

現在の行動調整、ディベート遂行過程全体における行動調整は、協同学習開始時と終了時をはじめ、全過程で頻繁に見られた。このような段取り行動によって、課題遂行のため適切な順序で行動が進んでいるかを管理し、今すぐにするべきことと、今行う必要はないことについて判断し、また、リソースの選択と加工、その配列や編集が適切に行われているかを管理し、さらに、適切さの判断基準そのものについて検討を加えることができる。段取り行動は、原稿内容や構成の適切さはもちろんのこと、その適切さを判断するための基準そのものの検討までも管理している。基準の検討は内容検討よりメタレベルの高い認知的活動である。したがって、段取り行動は基準検討も含めた学習活動全体を管理する、さらに高次レベルのメタ

認知的活動であるということが出来る。

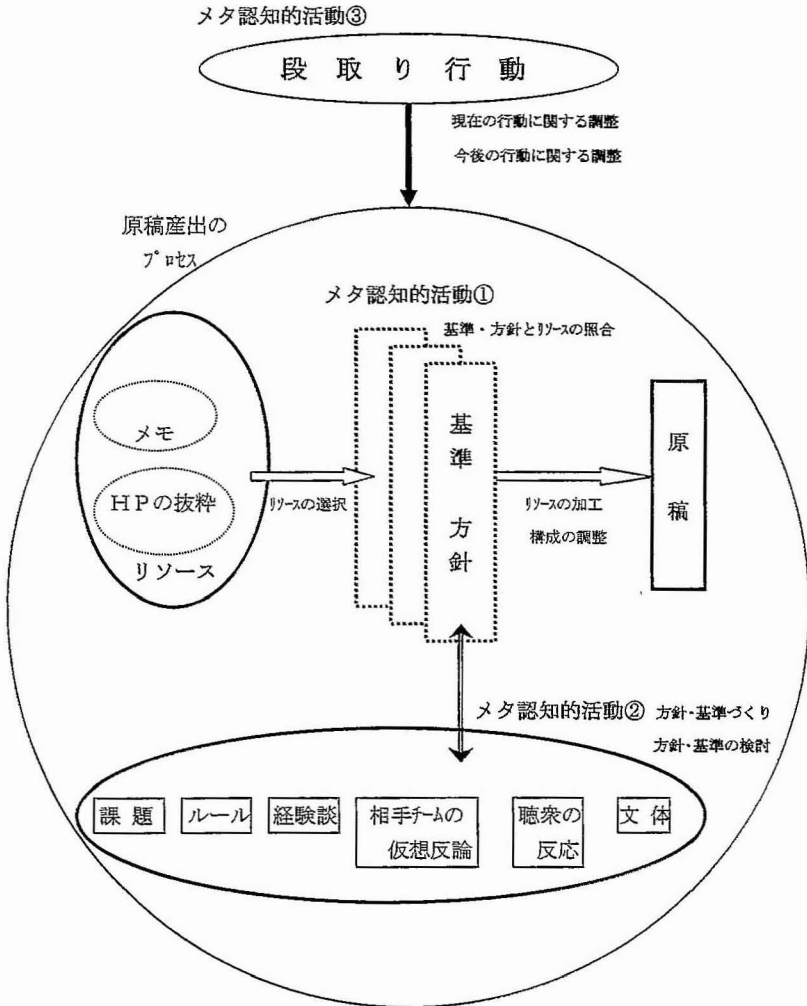
以上に述べてきたように、プロトコルの分析から、協同学習においてメタ認知的活動は階層を成していることが明らかになった。階層間のモニタリングと高次のメタ認知的活動により最適な行動が選択され、協同学習の全過程が管理されていることが分かった。

#### 5.4 協同学習におけるメタ認知的活動

観察した協同学習の中で、遂行課題（ディベート原稿産出）を達成するまでのプロセスには以下のような行動が観察された。また、その活動を管理するための基準も見出すことができた。さらに、行動全体を管理するための行動も見られた。

- ①主張内容を決定するために、膨大なりソースの中から適切な箇所を選択する。  
基準例：テーマに合っているか。聴衆を説得できるか。論旨に飛躍はないか。
- ②選択したリソースの言語形式を整え、適切に構成する。  
基準例：話し言葉として理解できるか。詳細すぎないか。省略しすぎていないか。  
簡潔か。聞き取りやすいか。
- ③非言語行動に関する方針を決める。  
基準例：聴衆との関係作り：あいさつ。語りかける。にこやかに話す。
- ④基準そのものを検討する。  
検討基準：ディベートの評価基準
- ⑤段取り行動：今何をすべきか。今後何をすべきか。

以上の「協同学習で観察されたメタ認知的活動」を下に図で示す。



「図 協同学習で観察されたメタ認知的活動」



文や原稿を産出するという行動は、一般に個人内の行動であると考えられている。しかし協同して一つの原稿を産出することによって、他のメンバーから新たなリソースを獲得することも、検討が不十分である箇所を指摘し対案を提出し合うことも可能となる。そのプロセスではメタ認知的モニタリングが頻繁に生起し、また、課題遂行のためには段取り行動が不可欠となる。この段取り行動こそ、行動全体を統括し管理するメタ認知的コントロールに他ならない。

協同学習では、5人の参加者にはそれぞれ次のような行動が見られた。

HPの抜粋をプリントアウトしたものを持込んだのはKだが、加工と編集を行い、ことばによるパッチワークを繰り返しながら原稿案を産出したのはIとSである。そのプロセスで基準に言及し、基準から逸脱しないための管理はHが中心に行いNとKも参加した。さらに、最終的合意を確認し、原稿としての決定稿を記録に残す作業は、スピーチ担当者のNが行っていた。段取り行動は、HとIの二人に見られた。またメタ認知的活動が頻繁に見られたのもHとIである。一般に「グループワークでの協力」と呼ばれているものは、こうした役割の分担とその遂行と言える。協力して課題を遂行する中で、他のメンバーが担う役割が可視化され、客観的に観察することが可能となる。メタ認知的活動は、個人の学習プロセスでは意識されにくいのが、協同学習では、少なくともその一部分が観察可能となる。

## 6. まとめと今後の課題

本稿が対象とした協同学習の遂行課題はディベートの原稿産出である。原稿産出はアカデミック・スキル、アカデミックジャパニーズの一環として位置づけられている。上級の日本語教育のプログラム、特に高等教育機関の学習者を対象とした上級日本語プログラム・デザインをする際、日本語のレベルだけではなく、母語で獲得されてきた学習能力の有無が、学習者要因として無視できないことは広く知られている。学習能力が高いとは、単に語彙力や文法力などに代表される日本語能力の高さを意味するのではなく、学習者自身の学習状態を意識し管理するメタ認知能力が高いことを意味するのではないかと考えられる。

本研究から、メタ認知的活動には協同学習のプロセスで観察可能になる部分があることが分かった。このことから、協同学習によって学習者のメ

タ認知的活動を可視化することによりメタ認知的活動を支援する可能性が示唆された。メタ認知的活動を支援するという視点でアカデミック・スキルを再検討することが、高等教育を日本（日本語）で受ける留学生のための日本語教育プログラムにとって有効なのではないだろうか。

具体的検討およびプログラム・デザインの提案を今後の課題とする。

- \* 本稿は、2004年8月『日本語教育国際研究大会』における口頭発表の内容を基とするが、その後の分析を追加し大幅に加筆したものである。

## 注

- 1 ディベートの授業は、NNSに対しては協同学習を通して日本語を自己モニターする力をつけることを目的とし、NSに対しては接触場面を体験し、日本語能力について考える機会を提供することを目的として実施した。1時限(90分)につき1対戦のディベートを行った。ディベートの準備をどのように行うかについては、学生の判断に任せた。ディベートのチームは教師が決定した。本研究で資料としたのは、チーム結成後3回目の授業後に学生たちの意思で行われた自主的な準備のための協同学習である。

ディベートの構成は以下の通りである。

肯定派立論(2~3分)→否定派立論(2~3分)→肯定派質問(1~2分)→否定派答え(1~2分)→否定派質問(1~2分)→肯定派答え(1~2分)→否定派反駁(2~3分)→肯定派反駁(2~3分)→否定派まとめ(2~3分)→肯定派まとめ(2~3分)

聴衆は、各セクションの終了後直ちに評価シートを使って評価を行い、ディベート終了後に得点の集計をして勝敗を決める。

## 2 プロフィール

発話者	母語	学習外国語	ディベート経験	(対戦経験)
Hさん	韓国語	日本語・英語	9回	(2回)
Nさん	中国語	日本語・英語	9回	(2回)
Kさん	韓国語	中国語・日本語・英語	9回	(2回)
Sさん	日本語	スペイン語・英語	2回	(0回)
Iさん	日本語	スペイン語・英語	5回	(0回)

## 3 プロトコルについて

- ・フィラーや笑いもできるだけ正確に文字化した。
- ・フィラーには( )を付し、(H:うんうん。)のように表記した。

- ・プロトコル作成段階では発話の重なりについてもできるだけ正確に文字化した  
が、本稿では重なりはあえて表記しなかった。
- ・リソース（HPやメモ）を引用し読み上げている箇所は「 」で示した。
- ・決定した草稿について読んでいる箇所は「 」で示した。
- ・沈黙の時間・発話者に関する情報は次の要領で表記した。  
(沈黙 2 秒)
- ・発話者は次の要領で表記した  
H：上記の H さんの発話。  
all：複数の同時発話  
?：発話者が特定できない発話
- ・発話内容の特定できない箇所は、xxxx と表記した。

#### 参考文献

- 池田玲子 (1999). 「ピア・レスポンスが可能にすること —中級学習者の場合—」『世界の日本語教育』9, 国際交流基金.
- (2000). 「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」, お茶の水女子大学人文科学紀要53.
- 池田玲子・影山陽子 (2000). 「専門のための日本語授業の試み」, お茶の水女子大学人文科学紀要53.
- 石橋玲子 (2000). 「日本語学習者の作文におけるモニター能力—産出作文の自己訂正から—」, 『日本語教育』106, 日本語教育学会.
- 内田伸子 (1989). 「子どもの推敲方略の発達—作文における自己内対話の過程—」, お茶の水女子大学人文科学紀要42.
- (1990). 『子どもの文章—書くこと考えること』, 東京大学出版会.
- L.S. ヴィゴツキー 柴田義松訳 (2001). 『思考と言語 新訳版』, 新読書社.
- 岡本真彦 (2002). 「メタ認知と学習コミュニティ—何をどのように支援するのか—」, 『信学技報』102, No. 65, 電子情報通信学会.
- 三宮真智子 (1995). 「メタ認知を促すコミュニケーション演習の試み 討論編 —教育実習事前指導としての教育工学演習から—」, 鳴門教育大学学校教育センター紀要9.
- (1996). 「思考におけるメタ認知と注意」, 『認知心理学4 思考』, 東京大学出版会.
- ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー 佐伯胖訳 (1993). 『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』, 産業図書.
- メイナード泉子・K (1997). 『談話分析の可能性 —理論・方法・日本語の表現性—」, くろしお出版.
- 高木光太郎 (1993). 「状況論的アプローチにおける学習概念の検討：正統的周辺参加

- (legitimate peripheral participation) の概念を中心として」, 東京大学教育学部紀要32.
- (1996). 「実践の認知的所産」, 『認知心理学 5 学習と発達』, 東京大学出版会.
- (1999). 「正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張: 実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために」, 東京学芸大学海外子女教育センター紀要10.
- ポリー・ザトラウスキー (1993). 『日本語の談話の構造分析 一勧誘のストラテジーの考察一』, くろしお出版.
- 丸野俊一・堀憲一郎・生田淳一 (2002). 「ディスカッション過程での論証方略と認知的発話の分析」, 九州大学心理学研究 3.
- レベッカ L. オックスフォード 矢戸通庸, 伴紀子訳 (1994). 『言語学習ストラテジー: 外国語教師が知っておかなければならないこと』, 凡人社.
- レベッカ L. オックスフォード 牧野高吉訳監修 (1997). 『第2言語習得の理論と実践 タベストリー・アプローチ』, 松柏社.
- Ohta, A.S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: learning Japanese*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates
- (1995). "Applying Sociocultural Theory to an Analysis of Learner Discourse: Learner-Learner Collaborative Interaction in the Zone of Proximal." *Issues in Applied Linguistics*, 6, No. 2
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1991). "Literate expertise." *In Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*, K.A. Ericsson. & J. Smith (Eds.). Cambridge University Press.