

日本語（話す・聞く）教室における「内省的活動」の可能性 —教室活動のタイプと意識の表れの関係に関する一考察—

金 孝卿

要 旨

本研究では、日本語教室で「内省的活動」を経験する中で学習者は、学習過程のどのような側面を意識化し、その意識化に一連の教室活動はどのように関わっているかを明らかにする。その為に、セルフレポートの内容を対象に、教室活動のタイプ、意識の表れ、この二つの関係という3つの観点から分析を行った。その結果、(1) 教室活動のタイプに関して、学習者は「言語使用タスク活動」「自己による内省活動」「他者と関わりを持つ内省活動」の3つの側面に言及していた。(2) 学習過程についての意識の表れに関して、学習者は「対象タスク」「学習ストラテジー」「学習者自身」に言及しており、この意識の対象はさらに8つに下位分類できた。(3) 活動のタイプによって意識の表れに特徴が見られ、活動のタイプが活性化される知識の領域に関係するという点が示された。

【キーワード】成人学習者、学習過程についての意識化、「内省的活動」、意識の表れ

1. 研究の背景

来日し母国とは異なった学習環境に置かれる成人日本語学習者にとって、それまでの自分の持つ知識を活かしつつ、周りの学習環境との交渉を通して、自身の学習をコントロールできるか否かは、以降の日本語学習の成否を決すると言っても言い過ぎではない。学習を首尾良くコントロールするためには、「今自分の日本語学習はどんな状況にあり、そこから日本語学習をさらに一歩進めるためには、何を目標にし、何を実行すればいいか、その結果はどうか」といった自身の学習過程を意識的に捉える力が必要となる。一方、この力の養成に教師がどう関わっていくかに関連して岡崎（1992）は、自律的な学びの追求の1つに「無意識・潜在的なもの」の「意識的な実現」の追求を挙げ、教室学習においては、教師と学習者、或いは学習者間で協働的に追求するべきであるとした。意識的な実現に関連して、Little（2000）は、目標言語を使用するだけでなく、その使用経験を内省する（reflect）ことが重要であり、内省を

通すことによって、言語を使用する際に暗黙的な領域で生じる言語学習に関する意識が明示的な領域に顕在化されるという。Boud ら（1985：18-39）によれば、「内省（reflection）を行うとき、我々は自分の経験を再現し、そこで起きたことを吟味し、その経験から何らかの意味を見出し、次の学習に還元するといった認知活動を伴う」という。本研究ではこの概念を日本語の会話・聴解の教室学習に援用した。本稿で呼ぶ「内省的活動（reflective activity）」とは、日本語学習者が自身の学習経験（話す・聞くことに関する言語使用の経験）を再現し、それについて吟味するための教室活動である。本稿では、一連の教室活動を経験する中で学習者は、学習過程のどの側面を意識化するか、その意識化に教室活動のどのような側面が関与しているかを明らかにし、日本語の教室における「内省的活動」の可能性について検討する。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

Wenden（1991）は、学習過程を意識的に捉える力をメタ認知的知識（metacognitive knowledge）⁽¹⁾ の概念によって捉え、何についての知識かによって、タスク（task）、学習ストラテジー（strategy）、学習者としての自分自身（person）の3つの側面を挙げている。この知識によって、(1) あるタスクの特徴やそれを遂行のためのステップは何か、(2) どのストラテジーをどうやって使うか、それは言語学習に有効なのか、(3) これまで経験しているか、自分の好みや学習スタイルに合っているかといったメタ認知的問いが促されるという。同時に、このメタ認知的問いに答えていく過程で、新たなメタ認知的知識が形成（修正、強化）されていく。言い換えれば、この過程の中で学習者は、具体的な言語タスクとストラテジーとの関係性、自分の学習と学習環境との関係性についての理解を深めることができると考えられる。Wenden は、学習者のメタ認知的問いを促す過程に教師が関与できるとし、この3側面のメタ認知的知識を満遍なく形成するような教育的介入が望まれるとした。本稿で取り上げる「内省的活動」の中では、学習者が自分の学習経験を対象化し、対象（問題）を、既に持っている知識と照らし合せるといったメタ認知的思考を促すことが期待される。では、本研究において、学習者は当該教室活動の経験をどのように理解しており、その理解はどのように表れるのだろうか。また、その意識化に当該活動のどのような側面が関わっているのだろうか。一連の教室活動と学習過程についての意識化との関係の一面を明らかにする上で、Wenden の枠組みは、示唆を与えるものと考えられる。

ところで、日本語学習者を対象に、学習過程についての意識化とそれを促すための教室内外活動との関係を探った研究は数多くある。しかしながら、教室活動の効果については一致した知見を得るまでには至っていない。石橋ら（1996）では、学習者の意識の変化には教室での学習デザインの内容や、活動自体において実践的にその効果が体験できたかという点が大きく関わるとしている。他方、齋藤（1998）では、学習者が教室での経験のどの側面を意味のあるものとして捉えるかは個人差があるとしている。また、多くの研究が主にコース前後に実施された質問紙調査を基にしているため、様々な形態の活動が複合的に構成されている授業の場合は、その活動のどの側面が意識の表れと関係しているかを理解するには不十分である。例えば、臼杵（1997）の教室実践では、メタ学習に関する講義、ジャーナルによる自己内省、教師との対話、フィードバックによる自己評価といった活動がデザインされており、コース前後の言語学習に関する信念、言語学習ストラテジーの使用、学習動機の変化から、一連の教室活動の効果を検討している。当然ながら、学習者の意識の変化は教室活動と深く関係していると考えられる。しかしながら、ここには、学習者自身がその教室活動をどう理解していたかといった学習者からの視点は抜け落ちている。教室活動と学習者の意識の表れとの関係をより深く理解するには、学習者自身の視点から意識化の過程の一面を明らかにする必要がある。

3. 研究目的

本研究の目的は、学習者のセルフレポート⁽²⁾を対象に、一連の教室活動におけるどのような活動タイプが、どのような側面の知識を活性化するかという観点から分析と考察を行い、一連の教室活動と意識の表れとの関係を明らかにすることである。

4. 方 法

4.1 対象者

対象クラスは、1 学期（1999 年 10 月～2000 年 1 月）間、日本の大学で開講された留学生特別科目補講（上級者向け）聴解・会話のクラスである。授業は毎回 90 分ずつ、全 12 回行われた。対象者は 9 名（全員 20 代の女性）である。国籍は韓国、台湾、中国で、全員が翌年又は近い将来に大学院進学を希望していた。学習者の日本語力は全員上級と判定され、クラス運営は日本語母語話者と韓国語母語話者（筆者）の 2 名に

よるティームティーチングで行われた。

4.2 実施概要

クラスでは、大学院入試や大学院で必要とされる口頭言語能力の養成を目指し、話す・聞くことに関する認知的（言語使用）タスクを設定し、各タスクにメタ認知的タスクを組み合わせた形で実施した。認知的タスクとしては、様々な場面での話す・聞くタスクを、メタ認知的タスクとしては、各々の言語使用の経験を各自が振り返り気づいた点を書いたり（セルフ）、その経験についてクラスで話し合う活動（ピア）を設定した。その他、授業外活動として、毎回の授業終了時にその日の授業について書く内省シート活動とコース終了時の自己評価活動を実施した。具体例は、表1に示した。

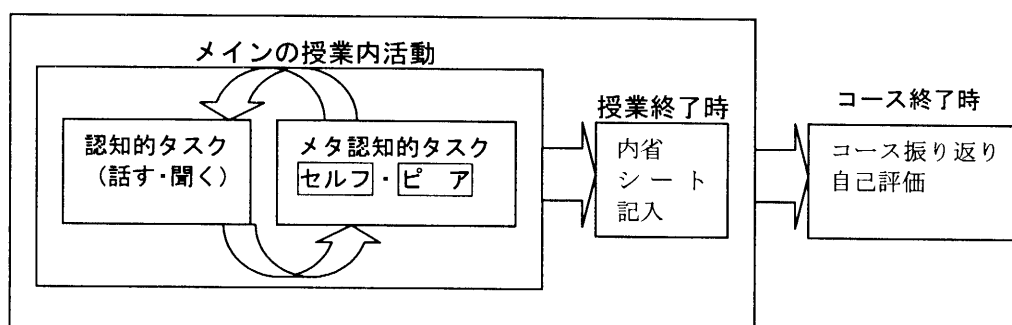


図1. 当該「内省的活動」の概要

表1. メインの授業内活動の一覧

	認知的タスク（話す・聞く）	メタ認知的タスク（セルフ・ピア）
1・2回目	「授業に対する考え方」についてグループ討論	考えをまとめ、話し方・きき方に求められる要素を考える
3・4・7回目	「ゲストの講義を聞く」（全3回）	異なるジャンルの講義をきき、ノートのとおり方、ゲストとのインターアクションを通して質問の仕方を考える
5・6・7・8・9回目	「研究発表」 * リハーサル、事後内省は授業外で実施	【リハーサル】発表の練習、レジュメ作成、評価項目の設定 【発表】発表と質疑応答、評価シートの記入（他者評価） 【事後内省】自己評価およびフィードバック
6・8回目	「1分間スピーチ」 新聞記事を読み、1分間で意見をまとめる	* 1分間スピーチの音声データを自己分析 * スピーチの文字化資料を用いて、スピーチの構成を比較
9回目	「ディベート」	* パフォーマンス批評と音声記録によるフィードバック
10回目	「口述試験のシミュレーション」 * シミュレーションは授業外で実施	* 教師側、面接官役からのフィードバック * ビデオ録画記録と、先輩の面接体験談のビデオから学ぶ
毎回	「内省シート」記入	* 毎回の授業後に内省シート記入

4.3 分析データ

本研究では、学習者が授業経験についての感想や気づきを書いたり話したりして得られるセルフレポートを、彼らの意識が反映されたものと捉え、分析対象とした。分析データは以下の通りである。

- ① 毎回の授業終了時の内省シートに書かれたセルフレポート
- ② 最終授業の振り返り自己評価シートに書かれたセルフレポート
- ③ フォローアップ・インタビューで語ったセルフレポートの文字化資料

①に関しては、質問項目「(2) 印象に残った活動、(3) (2) で答えた活動への感想や意見」を、②に関しては、質問項目「(1) 役に立ったことや活動とその理由、(3) 自分は変わったと思うか (はい、いいえ) とその理由」に対する言及のうち、単なる感想(「良かった」「面白かった」)を除いたものを主な分析データとし、③のインタビュー内容は補助データとして用いた⁽³⁾。

4.4 分析の手順

分析(1) 学習者は一連の教室活動経験をどう捉えていたのかを見るために、セルフレポートの文字化資料を対象に、一連の教室活動のどのような側面に言及しているかという点から内容分析を行った(5.1)。

分析(2) 一連の活動を経験する中ではどのような側面の知識が活性化されるのかを見るために、セルフレポートの文字化資料を対象に、意識の対象(言語学習のどの側面に注目しているか)という点から内容分析を行った。分析の際には、Wenden(1991)のタスク(task)、ストラテジー(strategy)、学習者自身(person)の3つの大枠を参考にし、さらに下位分類を試みた⁽⁴⁾(5.2)。

分析(3) 教室活動のタイプによって意識の表れ方に特徴があるかという点から分析し、一連の教室活動と意識の表れとの関係について考察した(5.3)。

5. 結果と考察

5.1 教室活動のタイプ

分析(1)の結果、学習者は個々の教室活動の経験について何らかの言及をしていた。その言及内容は教室活動のタイプという点からまとめられる(表2)。活動のタイプは、(1) 言語使用タスク活動、(2) 自己による内省活動、(3) 他者と関わりを持つ内省活動に分類できた。(1)は、認知的目標を達成する活動を指し、主に話す・聞くことに

関する言語タスクが挙げられる。(2) は、言語使用タスクの遂行結果を自己モニターする活動を指す。(3) は、内省の情報を他者と共有する活動を指し、さらに「内省の情報を他者と比較分析する活動」、「自身の話すタスクについて他者から評価を得る活動」、「意見を出し合い1つの結論を出す活動」に分けられる。

表 2. 学習者が言及した教室活動の例と「活動のタイプ」という観点からのまとめ

	活動のタイプ		定義	学習者が言及した教室活動の例
認知的タスク	(1)言語使用タスク活動		認知的目標を達成するもの	「1 分間スピーチ」、「ディベート」、「ノートテークング」「講義と質疑応答」「研究発表」「口述試験のシミュレーション」
メタ認知的タスク	(2)自己による内省活動		タスクの遂行結果を自己モニターするもの	「1 分間スピーチの自己分析」、「内省シートの記入」
	(3)他者と関わりを持つ内省活動	内省の情報を他者と比較分析する活動	内省の情報を他者と共有するもの	「1 分間スピーチの分析結果の比較」、「講義ノートの交換」、「質疑・応答、口述シミュレーションのビデオ内省」、
		自身の話すタスクについて他者から評価を得る活動		「研究発表の他者評価」、
		意見を出し合い、1つの結論を出す活動		「グループ討論」

5.2 意識の対象

Wenden の大枠を参考に、学習過程のどのような側面に言及しているかという点から分析した結果、学習者の意識の対象となっているのは、大きく「対象タスク」「学習ストラテジー」「学習者自身」の3つである。これらは、さらに a~h の 8 つに下位分類できた (表 3)。

表 3. 意識の対象に関する分析カテゴリーと定義及びコメント例

意識の対象 の分類	下位分類	定義	コメント例
対象タスク TASK	a. タスクのゴール	対象タスクにおける認知的 ゴール	「時間を配慮しながら自分の 意見を述べるのは難しい」
	b. タスク遂行上のストラ テジー	対象タスクのゴールを達成 する上で有効なストラテジ ー	「みんな各々例を提示しなが ら意見を述べるのはとてもい い」
	c. タスクの特徴	対象タスク自体の特徴とゴ ール達成上に必要な言語知 識	「普段の会話と違ってひとつ のテーマについて話す時は、発 音や表現にもっと気をつける ようになる」
	d. タスクの意義	言語学習における対象タス クの意義	「短い時間で自分のまとめる 能力と分析力、判断力を育てる ことに役立つ」
学習ストラ テジー STRATEGY	e. 学習の管理に関するス トラテジー	言語学習において有効なメ タ認知レベルのストラテジ ー	「発音が上手になるために、や はりもっと自分のテープの発 音をチェックした方がいい」、
	f. 学習のリソース	言語学習に役立つ物・人・情 報	「自分の声をラジカセで聞いて 驚いた。これからは自分の音 声とか話すときの談話方法も 少しずつ直していこうと思う」 「他者との比較は自分の不足 な面を養ってくれるからとて も助けになる」
学習者自身 PERSON	g. 自身の学習経験	自身の過去の学習経験との 関係、	「テキストマーカーについては 殆ど考えたことがない、あま りなれていないから」、
	h. 学習への態度や気持ち	学習への態度や気持ちの変 化	「自信が増えた、昔はずっと受 身的だったが、ちゃんと物事を 考えるようになった」

5.3 教室活動のタイプと意識の表れ

5.2 で示した言語学習過程に関する意識の表れは、5.1 で示した一連の教室活動の経験と関連付けられていた。そこで、5.1 と 5.2 で示した分類と定義に従い、教室活動タイプによって、意識の表れ方にどのような特徴が見られるかという点から分析した。分析の結果は、表 4. のようにまとめられる。

分析結果の全体的な傾向について、次のことが言える。第一に、意識の表れ方に関して、意識の対象に示した下位項目は、学習者のコメントの中に単独で表れている場合もあるが、多くは 2 つ以上の項目が同時に関連付けられて表れている。表 4 のコメント例②の場合、「1 分間スピーチ」というタスクのゴール（意見を述べる）と、タスク遂行上のストラテジー（例を提示する）を関連付けて理解していることを示している。また、コメント例⑩の場合は、「口述試験のシミュレーション」のビデオ内省に

表4 教室活動のタイプと意識の表れ方及びコメント例

教室活動のタイプ	意識の対象		意識の表れ方	コメント例
(1) 言語使用 タスク活動	TASK	a. タスクのゴール b. タスク遂行のストラテジー d. タスクの意義	① a ② b + a ③ d	①「時間を配慮しながら自分の意見を述べるのは難しい」、「簡潔に論理的に話すのがすごく大変だ」、 ②「みんな各々例を提示しながら意見を述べるのはとてもいい」、「聞きながら何か作業をすると、話の内容もわかりやすくなる」、 「みんなの意見がまとめられてできた意見のほうが、個人の意見よりもっと説得力もあり力がある。」「触れたことのない分野について話す」と討論の範囲が広がる」 ③「短い時間で自分のまとめる能力と分析力、判断力を育てることに役立つ」「将来進学に関わらず、就職活動にも役立つ」
(2) 自己による 内省的活動	TASK STRATEGY	c. タスクの特徴 e. 学習ストラテジー (メタ認知レベル) f. 学習のリソース (物)	④ e ⑤ c + e ⑥ f + c	④「自分の考えや態度が反省できたので、意識的に振り返ることは意義がある」、 ⑤「発音やアクセントに自信が無くて、分析の時にあまり細かく聞けなかったが、発音が上手になるために、やはりもっと自分のタイプの発音をチェックした方がいい」、「スピーチは普段流されやすいものだが、文字化してみると、そこで起きている問題点や間違いを直せるからいい」 ⑥「自分の声をラジカセで聞いて驚いた。これからは自分の音声とか話すときの談話方法も少しずつ直していこうと思う」
(3) 他者と関わりを持つ 内省的活動	TASK STRATEGY PERSON	b. タスク遂行のストラテジー c. タスクの特徴 e. 学習ストラテジー (メタ認知レベル) f. 学習のリソース (他者・情報) g. 自身の学習経験 h. 学習への態度・気持ち	⑦ e ⑧ f ⑨ h ⑩ c + f ⑪ b + g	⑦「お互いに協力しながらまとめるのは比較的客観的な方法で、他人の意見を聞くのは物に対する考え方の勉強にもなる」、「人前で発表する練習をして、それにフィードバックをもらって、授業時間に限らない。頭の中を整理することは日常生活でも必要な作業だ」 ⑧「他者との比較は自分の不足な面を養ってくれるからとても助けになる」、「自分が気づいていなかったところを提示してくれるので、とても助かる」、「この授業を通して人の変化が見え、みんなの感情、仲良くなった。教室の雰囲気は学習に大きな影響がある」 ⑨「自信が増えた、昔はずっと受身的だったが、ちゃんと物事を考えるようになった」 ⑩「ビデオで出た質問や状況を自分の場合に当てはめてみて考えるのが役に立つ」 ⑪「テキストマーカーについては殆ど考えたことがない、あまりなれていないから」、「コメントをつけるとか、色々な自分の思ったことのない方法でノートを取るといふのを聞いて勉強になった」

ついて、タスクの特徴（質問と状況）を理解すると共に、学習ストラテジー（自分に当てはめて考えてみる）と関連付けていることから、ビデオ内省から得られた情報を、自己内省を促す上で役立つものとして捉えていた様子が窺える。この結果から、学習者はタスクを遂行している間に、対象タスクの質や遂行過程等を分析していたと推察される。その過程で、同じタスクに関する知識でも、対象タスクの遂行過程を中心に色々の側面の要素、或いは要素間の関係を関連付けるという形で意識化が促されているという点が言える。また、コメント例⑤の、タスク（スピーチにおける発音やアクセント）と学習ストラテジー（発音の改善とテープの活用）との関連付けや、コメント例⑪の、タスク（スピーチの談話構成におけるテキストマーカー）と自身の学習経験（考えたことがない）との関連付けのように、タスクとストラテジー、タスクと自分自身といった違う領域の知識間でも互いに関連付けられて意識化が促されていることが分かる。

第二に、教室活動のタイプによって、意識の表れ方に特徴が見られる。先ず、表 4 から、(1) ～ (3) の活動タイプによって、意識の対象を示す項目の内容が異なる。例えば、①「時間を配慮しながら自分の意見を述べるのは難しい」、②「聞きながら何か作業をすると、話の内容も分かりやすくなる」のように、(1) 認知的タスクに言及する場合では、主に対象タスクに関する知識やタスクの構造についての理解が示されている。それに対し、⑤「スピーチは普段流されやすいものだが、文字化してみると、そこで起きている問題点や間違いを直せるからいい」のように、(2) 自己による内省活動に言及する場合では、対象タスクの特徴（スピーチはその場限りのものである）は勿論、学習の管理に関わるメタ認知レベルのストラテジー（自分の声を文字化してみる）や学習リソース（自己モニターに用いた機材・物）についての理解もが示されている。さらに、(3) の他者と関わりをもつ活動の場合では、対象タスクと学習ストラテジーに関する項目のほかに、自身の学習経験や学習への態度や気持ちの変化など、学習者自身に関する理解も示されている。この結果から、活動のタイプによって活性化される知識の領域と範囲が異なる可能性が示唆される。つまり、(1) の認知的タスク活動では、対象タスクとゴール達成に関わる認知的行為との関係に注目しやすいとするならば、(2) のタスク遂行の結果を意図的に自己モニターするといったタイプの活動では、タスクの特徴はもちろん、自分のタスク遂行過程上の問題点にも注目しやすいという点が考えられる。後者の経験を通じて、自分の話す・聞く過程にある問題

点を改善できると理解したことで、自己モニター行為を学習のストラテジーとして捉えることができた。さらには、活動時に用いたテープやビデオなどの機材をも学習のリソースとして捉えているものと考えられる。さらに (3) の他者と関わりを持つ活動では、自己内省の情報が言語化を通して共有されることによって、他者のタスク遂行の過程や視点が見えやすくなり、自分の学習に置き換えて考えていた様子が窺える。

活動のタイプによって活性化する知識の範囲が異なるという解釈は、表 4 に示した意識の対象に関する項目の内容からも示すことができる。各タイプの活動における「ストラテジー」に関する項目を見ると、活動タイプ (1) では、特定の対象タスクを遂行する上で有効な認知レベルのストラテジーが示されているのに対し、(2) と (3) では、学習の管理に関するメタ認知レベルのストラテジーが挙げられている。同じメタ認知レベルのストラテジーでも、(2) に挙げた例では、主に言語使用経験へのミクロな自己モニターの意義が示されているが、(3) の例では、他者との比較や経験全体の振り返りや批判的思考など、学習をより広く捉えた観点が示されている。このような傾向は、「学習リソース」に関する項目にも言える。つまり、活動タイプ (2) の場合では、自己内省活動で用いた機材 (物) の意義に言及した例が多いが、(3) の場合では、他者と対話することで得られる他者の視点や情報が自己内省を促すリソースとなるという点に言及した例が多いのである。

6. 総合的考察

本研究では、日本語学習において「内省的活動」が学習過程の意識化にどのように関与できるかを探ることを目的に、一連の教室活動のタイプと活性化される知識の側面との関係を明らかにした。日本語の話す・聞くことの指導において、当該教室活動は次のような点からその可能性を示唆できる。

まず、本研究で取り上げた活動は、言語使用タスクと、その経験を対象化するタスクを組み合わせたものである。このように、認知レベルのタスクとメタ認知レベルのタスクを組み合わせることで、より高次元意識化を促すことができると考える。分析の結果で示したように、自分の話す・聞く経験を内省することにより、自身の話す・聞く過程について評価を行うことができる。ここで得られた評価観点は、対象タスクとその遂行に用いたストラテジーの関係、さらには自身の言語学習と自己モニターの関係や物 (機材) の意義をも示すものであった。つまり、実際の言語使用過程を対象

化することによって、もし間違いに気づいたとすれば、「何故間違えたのか」「どのように改善できるか」という問いが促される。このような自己内対話を通じて、今やっていることと自分の行為との関係について、より高次の観点を生み出すことができると考えられる。また、認知レベルとメタ認知レベルの活動を組み合わせることは、特定のタスクに関する具体的な知識やスキルを体験的に意識化させる上で有効な活動形態となりうる。石橋ら（1996）によれば、意識の変化には、学習者が活動自体において実践的にその効果が体験できたかという点が大きく関わっているという。本研究の分析結果（表 4）では、意識の表れ方から、自身の学習への態度や気持ちの変化と、教室活動を通して体験的に得られた理解とが深く関連付けられているという点を示した。特に、学習の対象をテキスト化しやすい作文や読解とは違って、話す・聞くという行為はその場限りのものであり、普段学習者が自分の話す・聞く過程を立ち止まって考えるチャンスは少ない。学習者は、自分の日本語での話す・聞く経験を内省の対象にすることにより、複雑である話す・聞く過程の様々な要素、その要素間の関係を理解するチャンスを体験的に得ることができる。

次に、本研究の分析結果では、活動のタイプによって意識の表れ方に特徴があるという点を示した。それぞれの特徴を活かして、メタ認知的タスクのバリエーションと組み合わせ方を工夫することで、学習過程のより様々な側面についての意識化を促すことができると考える。例えば、対象タスクの結果を自己モニターするだけでなく、その内省の情報を他者と共有することにより、対象タスクとその遂行過程への理解を促すことはもちろん、学習ストラテジーや学習のリソースをより広い範囲で捉えることができる。さらに、自分の過去の学習経験や自身の学習態度との関係にまで視野を広げることができる。このように、内省の情報が豊富になることにより、より高次の観点が発生しやすい状況を作ることができると考えられる。岡崎（1992）は、自律的な学習を念頭においた「意識的な実現」は、教師と学習者、学習者間で協働的に作り上げるものであるとした。本稿で取り上げる「内省的活動」を、一人で孤独に行うものとしてではなく、他者と協働的に行うものとして捉えることは、自律的な学びの場を実現する上で重要であろう。

7. まとめと今後の課題

本研究では、学習者のセルフレポートを対象に、意識の表れという点から分析し、

学習者は一連の教室活動の経験をどのように理解しているかを明らかにした。また、学習者が言及している活動の側面を活動のタイプという点からまとめ、活動のタイプによって活性化する知識の範囲が異なるという点を明らかにした。

今後の課題としては、次の点が考えられる。まず、本研究では、セルフレポートの分析結果から、教室で実施された諸活動と意識の表れとの関係を推察した。しかしながら、学習者の意識化の過程をより深く理解するためには、各々の教室活動において実際にどのような認知活動を行っているか、また意識の表れがコース全体を通しての学習者の行動にどのように反映されるのか等を明らかにすることが必要となる。その場合、セルフレポートのみならず、教師や仲間を含めた教室内のやり取りをも分析データに加えなければならない。この点を踏まえ、今後も日本語の教室における「内省的活動」の可能性を追及していきたい。

注

(1)Wenden(1991:49)は、Flavell(1979)の枠組みを援用し、言語学習に関する metacognitive knowledge を次のように示した。

	Person knowledge	Strategic knowledge	Task knowledge
Defining aspects	Cognitive factors that facilitate learning Affective factors that facilitate learning	Effective strategies for particular tasks General principles to determine strategy choice	Task purpose or significance Nature of language and communication Need for deliberate effort Task demands • knowledge required to do the task • how to complete a task: steps and strategies • level of difficulty

(2)自己内省(言語化)によって得られる学習者の認知過程に関する情報を指す。Wenden

(1998)によれば、メタ認知的知識は、経験によって構築された知識の一部であり、比較的安定した記憶であるため言語化できる。

(3)①の質問項目は他に「(1) 今日の授業のテーマ、(4) その他」、②の質問項目は他に「(2) 今後取り入れてほしい活動と理由、(4) その他」があるが、分析データとした質問項目に対する記入内容とほぼ重複していたため、分析対象から外した。

(4)Wenden の枠組みは、metacognitive knowledge の内容を表す概念であり、学習者が言語化できる範囲内のものを一般化したものである。そのため、実際の学習場面でそれがどのように活性化されるのかを示す際には必ずしも一致しないものとする。

参考文献

- (1)石橋玲子・大塚涼子・鈴木紀子・八若寿美子 (1996)「中級日本語学習者の自律的学習に向けての学習の意識化の試み」『言語文化と日本語教育』11、お茶の水女子大学 日本言語文化学会、pp.62-76
- (2)臼杵美由紀 (1997)「学習者の自律への意識化：自律学習への働きかけの効果」*The Language Teacher* 21,10. pp.41-49
- (3)岡崎敏雄 (1992)「日本語教育における自律的学習」『日本語教育学紀要』第2号、広島大学教育学部日本語教育学科、pp.9-23
- (4)齋藤ひろみ (1998)「自律的学習能力を養うために教師は何ができるか」『言語文化と日本語教育』16、お茶の水女子大学 日本言語文化学会、pp.1-11
- (5)Boud, D., Keough, R. and Walker, D.(eds) (1985) *Reflection:Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- (6) Flavell, J. H. (1979) Metacognition and Cognitive monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*. The American Psychological Association. pp.906-911
- (7)Kohonen,V.(ed.) (2000) *Experimental learning in Foreign Language Education*. London: Longman.
- (8)Little, D. (2000) Learner Autonomy and Human Interdependence:some Theoretical and Practical Consequences of a Social-Interactive view of Cognition, Learning and Language. In Sinclair, B., McGrath, I. and Lamb, T.(eds) *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman.pp.14-23
- (9)Wenden,A. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*.London Prentice Hall International.
- (10)Wenden,A. (1998) Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics* 19/4. pp.515-537,Oxford University Press.

きむ ひょうぎょん／お茶の水女子大学大学院
hkkim@mva.biglobe.ne.jp

The Potential of “Reflective Activity” in a Japanese Language Classroom

- Relationship between type of activity and learner’s meta-cognitive awareness -

Kim, Hyo-Gyung

The purpose of this study is to investigate how language learners through “Reflective Activity (RA)” construct their meta-cognitive awareness in a classroom situation. This study analyzes the self-report data based on (1) the type of activity, (2) the learner’s consciousness of self and language behavior, and (3) the relationship between the two. The results indicate that as regards the, (1)type of activity, the learner referred to ‘the language task’, ‘self-monitoring task’, and ‘peer-monitoring task’. (2) the RA process, learners focused on the language task (speaking, listening), learning strategy, self as a language learner with an additional eight categories, (3)there is relationship between the type of activity and learner’s meta-cognitive awareness.

(Graduate school, Ochanomizu University)