

OC の授業におけるメタ認知指導が 日本人大学生に与える影響

—自律した学習者の育成に向けて—

大阪府／関西大学大学院在籍 香林綾子

概要

本研究では、日本人大学生を対象としたオーラル・コミュニケーションの授業において、メタ認知指導を実施し、その指導の影響を自己調整学習理論の観点から考察した。指導後では実際のオーラル・コミュニケーションの会話にどのような影響が現れるのかを見るために、インタビュー、および、会話分析を行った。さらに、指導に対する学生の意見を分析することで考察を深めた。結果、インタビューからは、指導後、学生はコミュニケーションのためのメタ認知方略とコミュニケーション方略をより使用するようになったことが明らかになった。また、会話分析からは、指導後、学生の英語使用者としてのオートノミー（自律性）が高まったことが観察された。さらに、学生の意見より、メタ認知の働きが自己効力感（学生の目標や課題を達成できるという感じ）の高まりに影響し、メタ認知方略やコミュニケーション方略を実践することが、それらの意義を知ることにつながるという知見が得られた。

1 はじめに

1.1 研究の背景

日本の大学で英語を学ぶ日本人大学生の英語でのインタラクションの柔軟さは不足していると言われている（岩井, 2010）。しかし、実社会においては対面でのインタラクションの柔軟さは、人との信頼関係を築く上で極めて重要である。国際化が進む中、日本の社会では、大学生の英語コミュニケーション能力、とりわけリスニングとスピーキング力向上に

対する期待が大きいことが実態調査からもわかっている（国際ビジネスコミュニケーション協会, 2011）。しかし、日本の大学で英語を学ぶ学生は、EFLの環境で英語を学んでいるため、英語でインタラクションを取る機会が極めて少なく、社会が求めるような英語コミュニケーション能力まで高めることは容易なことではない。そのため、授業において英語でインタラクションを取る機会を提供し、オーラル・コミュニケーション（OC）の能力を育成することは大切である。しかし、EFLの環境で学習している大学生は、英語を使う機会も少ないため、英語を学ぶ必要性を感じていないし、英語を使えるようにするというような目標も持っていないため、授業でOCの機会の提供をするだけでなく、しっかりと目標を持たせ、学習に取り組みせ、学習をコントロールしていけるような自律した学習者を育成することが大切になってくる。目標を立て、自分の学習過程をモニターし、自分の出来具合を自己評価し、修正したりしながら学習をコントロールしていくような力は「メタ認知」と呼ばれ、近年、英語教育においてその重要性やメタ認知育成の重要性が述べられてきている（Goh, 2008; 尾関, 2010; Wenden, 1987）。

1.2 先行文献調査

学習者が自分の学習環境を理解しコントロールしていくには、学習目標を設定し、目標の達成に向け、方略を選び、行動し、学習を振り返る必要がある（Schraw, Crippen, & Hartley, 2006）。学習目標の達成に向け、自分の行動や動機をコントロールしていくような学習は、社会的認知理論において、自己調

整学習と呼ばれる。自己調整学習は、主に、メタ認知、動機、方略使用の3つの構成要素で成り立っている (Zimmerman, 1986)。その中でも、メタ認知はとりわけ大切な役割を担うと考えられている。メタ認知は学習過程のさまざまな段階において、自分の現在の学習状況や自分の知識やスキルをモニターし、目標を立て、学習過程を振り返ることを可能にするからである (Schraw, et al., 2006)。方略使用とは、自分の学習を改善するために使用される方略のことを指す。動機の中には自己効力感や信念などが含まれる。自己効力感とは、ある特定のタスクや目標を達成できるという自信のようなもの (できる感じ) を指す。自己効力感は課題達成に向けての努力や困難な課題を達成しようとする持続性などに影響を及ぼすということが先行研究で明らかにされているため、動機の中で最も重要な概念であると言われている。また、自己調整の際には、個人要因、行動要因、環境要因が相互に作用し合うと考えられている (Schunk, 2001)。例えば、人は課題に取り組んでいると (行動要因)、目標達成に近づいている自分に気がついたり (個人要因)、課題を達成していくような経験をしていくと、それが自分のできる感じ (自己効力感) を高め、その高まった自己効力感が今度はさらなる課題達成に向けての行動へと影響を及ぼしたりする。また、教員からの「あなたならできますよ」のようなフィードバック (環境要因) は、学生の自己効力感 (個人要因) に影響を及ぼすだろうと考えられている。

メタ認知とは一般的に、大きく2つの構成要素、メタ認知的知識とメタ認知的活動から成ると言われている (Flavell, 1979; 三宮, 2008; Schraw, et al, 2006)。メタ認知的知識は、学習者としての自己についての知識、課題についての知識、方略についての知識などで構成されている。メタ認知的活動は、目標設定、モニタリング、自己評価、コントロールなどで構成されており、メタ認知的活動はメタ認知的知識に基づいて行われる (またその逆もある)。学習者は (自分のメタ認知的な知識に基づいて) 自分に何が足りないかを考え、目標を設定し、目標達成に向けて時間配分や段取りを計画しないとけない。また、学習者は目標を達成するために、行動している過程においても、学習がうまく進んでいるかどうかをモニターしたり、行動した後も、達成具合を自己評価し、その評価や結果に基づいて方略の選択や修正をした

りしないとけない。これらの活動を可能にするのがメタ認知である。なお、メタ認知的活動には目標設定→方略の選択→モニタリング→自己評価→修正→目標設定といったメタ認知方略にかかわる省察的なサイクルが含まれている (竹内, 2010)。

オーラル・コミュニケーション能力を高めるには、言語を教えるばかりでなく、コミュニケーションがうまくいかなかったときの対処法やコミュニケーションが円滑に進むようにするためのコミュニケーション方略を教えることが大切であると言われている (岩井, 2010)。そして、方略指導の際には、認知的な方略だけを指導するよりも、メタ認知方略と合わせて指導する方がより効果的であると言われている (Mizumoto & Takeuchi, 2009; Nakatani, 2005)。

学習者のメタ認知的知識とメタ認知的活動にうまく働きかけ、メタ認知を育成することを目的に行う指導はメタ認知指導と呼ばれる (Goh, 2008)。実際、いくつかのメタ認知指導研究において、その指導の効果が検証され、メタ認知的知識が高まったと報告されている (Cross, 2010; Goh & Taib, 2006)。しかし、研究の多くはリスニングの分野においてであり、オーラル・コミュニケーションの分野における実証的なメタ認知指導の影響をみている研究は筆者の知る限りほとんど存在しない。また、48の方略指導研究を分析した Macaro (2010) によると、成績と方略使用 (メタ認知方略含む) には相関関係が見られるが、方略使用が成績に影響を与えるという因果関係ではない。そして、方略使用が成績・成功 (achievement) のカギであるということを示すには、言語知識源 (Linguistic Knowledge Resources: LKR) を管理しておく必要があるとし、LKR を管理した研究が少ないことを指摘している。LKR とは、主に以下の4つの言語知識^(注1)を指す：

- (a) lexical-semantic knowledge;
- (b) phonological-graphological knowledge;
- (c) morpho-syntactic knowledge;
- (d) pragmatic knowledge

LKR を管理した研究の1つに、リスニングに焦点を絞ったメタ認知指導を行った Vandergrift and Tafaghodtari (2010) の研究がある。この研究では、メタ認知の違いが、成績に大きく影響したと結論づけている。また、LKR を管理し、メタ認知的な要素が強いオーラル・コミュニケーション方略指導を行った Nakatani (2005) の研究では、明示的な指

導を受けた学生だけがコミュニケーション方略の意義に気がつき、そのことがコミュニケーション方略の使用（成功）へと促したと結論づけている。また、Nakatani（2010）でも同様に、成績の良い学習者は会話の流れを保つ方略の意図や効果に気がつき、それが（メタ認知が）オーラル・コミュニケーションの成績に影響したと結論づけている。このように、メタ認知、方略使用、成績には強い影響関係が見られる。しかし、メタ認知指導の影響をより深く理解するには、メタ認知、自己調整、自己調整学習の変化が実際の行動（結果）にどのように影響するかを見る必要がある（Schunk, 2008）。

2 研究

2.1 研究の目的

上述の理由により、本研究では、オーラル・コミュニケーションの授業で、メタ認知指導を実施し、その指導の影響を見る。その際には、上述で触れたように、LKRを管理するとともに、どのように、メタ認知、方略使用、自己調整学習が結果に影響したのかを関連づける必要があるため、メタ認知や方略が、実際の会話のデータにどのような影響を与えているかを詳細に見ていく。本研究目的を達成するためのリサーチ・クエスチョン（RQ）は次のとおりである。

RQ1：メタ認知指導の影響が実際の会話（タスク中）にどのように現れるのか。

RQ2：メタ認知指導を受けた学生が感じる（感じた）ことはどのようなことか。また、そこからどのようなメタ認知指導の影響が見られるのか。

2.2 参加者

関西の私立大学1校において、大学2年生対象の2クラス、75名を対象に調査を行った。2クラスとも非英語専攻（教育福祉学部）で、6年間中高で英語を学んできている学生である。次のような学生のデータは分析結果に影響を与えられなかったため分析から外した：(a) 3回生以上、(b) 本調査の前に大学でオーラル・コミュニケーションの指導を受けている、(c) 長期の留学経験がある、(d) 長期にわたり英会話に通っている、(e) Pre/Post テストの欠席

者。以上のいずれかに該当した28名を除外した、計47名（男子：9、女子：38）のデータを最終的な調査参加者^(注2)として扱った。

調査はすべて当該授業を担当している教員によって行われた。メタ認知指導は第3回目から行われた。第1回目の授業では、授業の概要、評価基準などの説明をした後、「夏休み」について、話す、聞くがメインの活動を行い、第2回目を実施するオーラル・コミュニケーション（OC）のPreテスト（タスク）の概要（流れ、時間、タスクの種類など）、およびOCのタスクの評価基準を説明し、ペアを各自で決めさせた。また、OCのタスクに参加していない時間は、英語の筆記試験を受けるという旨も合わせて説明した。したがって、第2回目はOCのタスクと英語の筆記試験が同じ時間に、別室で行われた。OCのタスクに参加する各ペアは、自分たちの番が回ってきたら、OCの試験会場へ移動するように指示され、（OCの）試験終了後は筆記試験の会場へ戻って試験を続けるように指示された。また、OCのやり取りをビデオ撮りするという了解は学生から得た。なお、筆記試験の会場には教員1人に試験監督として入ってもらった。

2.3 指導内容

2.3.1 OCのメタ認知指導

自己調整やメタ認知を促す指導方法として以下の5つが重要であると先行研究では述べられている（1～4に関しては、e.g., Dörnyei, 2009; Goh, 2008; Schunk, 2003, 2に関しては、Kitsantas & Zimmerman, 2009, 4, 5に関しては、Goh, 2008; McDonough, 2005; Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006）:

1. 教員が目標設定について話し、学生に目標設定をさせる；
2. 教員が目標設定と自己評価の関係について話し、学生に目標設定と自己評価をさせる（小テストの実施）；
3. 教員が学生の目標達成具合や学習方略の使用についての自己評価に関してフィードバックを与える；
4. 何回かの授業で、方略を明示的に教え、役立ったかどうかを確認する；
5. 学生に目標となる方略の達成具合をモニターさせ、それらの方略を他のタスクにも応用させる

しかし、日本の英語教育において、メタ認知の重要性は述べられてきているが、これがメタ認知指導であるというものは筆者の知る限り確立されていない。そのため、予備調査^(注3) でわかったことと上記の先行研究で述べられている指導方法を踏まえたメタ認知指導を本研究において実施し、どのような指導の影響が大きかったのかを考察することで、(まとめのセクションで) 今後のメタ認知指導への示唆を与えたいと考える。

2.3.2 実施科目, 教材, および指導に関して

メタ認知指導は、英語Ⅱというクラスで約1学期間実施された。英語Ⅱの目的と概要は表1のとおりである。

■ 表1: メタ認知指導の実施科目の概要

<p>目的と概要</p>	<p>生きた英語に触れ、表現や使用方法、英語で会話をする際のコツなどを学び、実際に使用することによって英語でのコミュニケーションの力を培うことを目的とする。また、<u>学習過程の振り返りを促し、学習過程、学習方法、および、英語学習者としての自己への意識を高め、学習者の自律を育成する。</u>そして、定期的にディクテーションのテストを実施し、リスニング、語彙、文法力の定着を図る。</p>
<p>使用教材</p>	<p>1. Richards, J.C., Hull, J., & Proctor, S. (2005). <i>Interchange: Student's book 1</i> (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 2. メタ認知指導用の冊子 (Original)</p>

第3回目の授業では、メタ認知指導の際に使う冊子が配布された。その冊子は14ページで構成されており、6ページまでは、メタ認知指導の概要、その目的、評価、学習成果などが書かれていた。概要には、OCの授業で、英語学習者としての自己への意識と学習管理能力を培うための特別セッションが8回行われることについて書かれていた。また、冊子には、セッションごとの目的や明示的に指導する方略について書かれていた(資料1)。7ページ以降はすべて、学生が目標設定と振り返りができるようになっているシートである(資料2)。

セッション2では、前の授業でどのような目標を書いたかを覚えているかを学生に尋ね、クラスで共

有し、なぜ目標設定が大切かを plan→do→review (→plan) のサイクル図を板書し、目標設定が適切にできていないと振り返りも適切にできないことを説明するとともに、メタ認知指導の目的、概要、評価(目標設定した後は、批判的に自分のパフォーマンスを振り返ることなど)、学習成果について説明した。その後、メタ認知活動を取り入れた明示的なコミュニケーション方略指導を始めた。

明示的に指導するコミュニケーション方略に関しては、後で説明するため、ここでは、それ以外の指導で扱ったセッションについて述べる。セッション3では、復習の大切さについて、忘却曲線の図を使い、学生とインタラクションを取りながら説明した。セッション5では、目標設定を共有し目標設定がうまくいくヒントや、どのような英語学習方法があるかについてディスカッションを持った。各セッションはそれぞれ20分以内であり、指導の言語は日本語であった。なお、コミュニケーション方略に関するセッション2、4、6、8に関しては、後で説明する Main Task の部分で指導した。その際は、OCの授業であったため、学生の反応を見て、可能な限り英語で行った。

授業は1回90分で、3つの段階、Pre-task, Main task, Post-task で構成した。メタ認知活動を取り入れたコミュニケーション方略指導は、その中の Main task の部分において、約25分から40分を使って行った。Main task の流れは後で詳しく見るのでここでは、それ以外の部分の内容と流れを簡単に説明する。Pre-task の段階では10分程度を使い、Main task で扱う語彙や表現が出現するリスニングのタスク(活動)やテキストの会話の発話練習や意味の確認などが行われた。Post-task の段階では、Main task で話したり、聞いたりしたことを書かせたり、書いたことを違うクラスメートに話させたり、またその後は、書いたものをクラスの皆で共有させ、内容を確認した後、文法ミスや、話の流れなどを訂正させたりといったタスクが主に行われた。

以下では、上記の指導方法(方針)を踏まえ(資料3)、授業で行ったメタ認知活動を取り入れたコミュニケーション方略指導の流れ(表2)、およびその特徴を述べる。この流れにしたのは、目標設定ができていないとモニタリングや振り返りが適切にできないからである。

Main task の流れの詳細は以下のとおりである。

■表2: メタ認知指導の流れ (25-40分)

Task	Skills	Time	MI & SI processes*
Main task	Speaking / Listening (Oral Communication)	20-30	1. Awareness raising → 1-1 goal-setting → 2. Modelling → 3. Practice → 4. Expansion → 5. Evaluation →
Reflection		5-10	5-1. Evaluation

(注)*MI(メタ認知指導)に関しては, Goh (2008), McDonough (2005), Veenman, et al. (2006)などを参考にした。SI(方略指導)のプロセス・方法に関しては, Chamot (2005), Grenfell and Harris (1999), White, Schramm, and Chamot (2007)を一部採用した。

1. 学生1人を指名し, 他の学生に対して教員とその学生でタスクをちょっとやって見せ, どんなコミュニケーション方略を使ったかを考えさせたり, また, どんなコミュニケーション方略が使えるかを考えさせたりする。その週の目標となる方略を学生に質問しながらターゲットとなるコミュニケーション方略に使用する語彙や表現を引き出し, 板書する。

1-1 さらに, 目標設定シートを使って学生に目標を書かせる。

2. 学生1人を指名し, (方略使用が起こるような)タスクでモデルを見せる。

3. ペアで練習させる。

4. 他のタスクを通してさらに他のペアで練習させる。

5. コミュニケーション方略を使ったかどうか, 役に立ったかどうかを学生に尋ねる。

5-1 さらに, 振り返りとして, 先に書いたコミュニケーション方略に関する目標を自己評価させる。

メタ認知に関しては, 上述の指導の流れからも見られるように, いつ, どのように, どのような方略を使うのか, なぜ使うのかを考えさせること, 自己の目標を振り返らせること, 方略が役に立ったか, どのように役に立ったかを考えさせることで学習者のメタ認知, とりわけメタ認知知識に働きかけた。また, その日のターゲットとなるコミュニケーション方略の目標設定を促し, モニタリングすること(一段上から自分を観察させる)を意識させ, タスクが終わった後には自分のパフォーマンスや目標達成具合を振り返らせるというメタ認知方略を活性化させるようなサイクルを作り, 繰り返しメタ認知活動に取り組みさせた。また, モニタリングが活性化するように, 同じスピーキングのタスクを別のパート

ナーとさせ, 1回目と2回目の自分のパフォーマンスをモニタリングさせた。コミュニケーション能力に関しては, コミュニケーション方略を使用する機会を増やすために, 前のペアとは違うペアや前にしたタスクとは違うタスクで繰り返しタスクに取り組みさせた。また, 方略が定着するように, スパイラル形式に指導した。一度明示的に指導した方略は, 次回の授業で復習する(もう一度習った方略を使用する)機会を設けた。さらに全方略の明示的指導が終わった後の授業でも, これまで指導した方略が定着するように指導した。また, 指導は授業の活動と統合的になるように工夫した。会話のトピック(タスク)の性質と次節で説明するコミュニケーション方略の性質を考え, 不自然なく方略の使用が起こるようなタスクを考え, 指導に取り入れた。以上の指導を通して, 理論上, 学生の自己評価, 自己調整は活性化され, コミュニケーション能力も増すと考えられる。

2.3.3 明示的に指導するコミュニケーション方略

コミュニケーション方略は大きく2つに分けられる。アチーブメント方略とリダクション方略である。アチーブメント方略は「学習者がインタラク션을保つのに積極的にとる行動」であり, リダクション方略は「コミュニケーション上の頓挫(とんざ)(breakdown)を防ぐのにとるネガティブな行動」である(Nakatani, 2005, p.81)。アチーブメント方略の中でも, 後で説明する Maintenance 方略と Modified Interaction 方略はコミュニケーション能力を高めることがわかっている(Nakatani, 2010)。また, これらのインタラクシオン方略(ISs)は明示的に教えられないと使えない(使わない)傾向が

ある(岩井, 2010; Nakatani, 2005)。したがって、本研究では、これらのISsに焦点を絞り、以下の6つを明示的に指導することにした:

○ Maintenance Ss:

- ✓ コミュニケーションがうまくいくように興味、関心を英語で示す
- ✓ コミュニケーションがうまくいくように自分が聞かれたことを相手にも聞き返す
- ✓ コミュニケーションがうまくいくように、意味のある質問をする

○ Modified Interaction Ss:

- ✓ 会話がスムーズにつながるように、質問する(e.g., Why? What kind of tour?) (clarification checks)
- ✓ 自分が言ったことを相手が理解したかを確認する(e.g., You know what I mean?) (comprehension checks)
- ✓ 相手の言ったことが聞き取れなかったときには、Sorry? と言って聞き返したり、相手が言ったことを繰り返したり、You mean ...? と言って確認する(confirmation checks)

上述したとおり、指導する際は、学生のメタ認知を活性化させるため、コミュニケーション方略(行動)に関する目標を設定するように促し、その後、モニタリングと振り返り(自分の目標の達成具合を自己評価させ、次回に向けての目標を書く)の機会を設けた。

3 分析方法と手順

3.1 管理する変数

上述でも触れたように、学生のPre・Postテスト(タスク)の会話(パフォーマンス)および方略使用にはLKRが強く関係することが指摘されていることから(Macaro, 2010)、LKRを把握するための事前調査(筆記試験)を実施した。筆記試験は、OCのテスト中に行った。LKRの分析には、英検の過去問(準2級)のgrammar, word usage, pragmatic knowledgeの部分だけを用いた。次節で説明するOCのテストには、リーディング力(読解力)よりも、grammar, word usage, pragmatic knowledgeが強く関係すると判断でき、またスピーキングには、とりわけ

pragmatic knowledgeを測っておくことが望ましいと示唆されているからである(Macaro)。準2級を選んだ理由は、(a)学生のレベルを考慮したため、(b)2級には、pragmatic knowledgeを測る問いが無いが、準2級には入っていたためである。これら3つのセクションは33問で構成されていた。本研究の分析の対象者を選ぶため、テストの信頼性を検討した後($\alpha = .774$)、47名の平均値と標準偏差を算出した(平均値: 19.212; 標準偏差: 5.206)。

3.2 OCのPre・Postテスト(タスク): 種類、難易度、手順

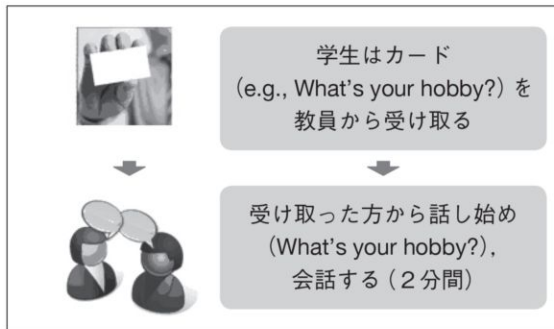
どのような指導の影響が実際の会話に見られるのかを調査するために、OCのPre・Postテスト(タスク)が実施された。Preタスクは、後期の第2回目に、Postタスクは試験期間中(第16回目)に実施され、調査のために、会話は録音、およびビデオ録画された。

PreとPostのタスクは、ペア・ワークにおいてよく使用される個人的な情報を交換するタスク、personal information exchange tasksと呼ばれるタスクに統一された。タスクを統一した理由は、タスクが変われば、それがperformanceに影響するからである(Macaro, 2010)。Information exchange tasksにしたのは、本研究のテストが学生同士のdialogueのテストであり、monologueのテストによく使用されるnarrative taskなどは妥当でないが、information exchange tasksは(評価の対象になる項目の)インタラクションが起こりやすい性質を持っているからである。

また、タスクの難易度で、方略使用の度合いが影響される(注4)ということが指摘されているため(Macaro, 2010)、(ペアがタスクで使う最初の質問が書かれた)トピック・カードは日常生活に関するものとし、必要な英語知識は、中学生卒業レベルの英語の知識とした。さらに、学部も同じである学生が対象であったため、クラス間で情報が漏れることを懸念し、タスクで扱うトピック・カードはそれぞれ変えた:(1) What do you do in your free time? (2) Do you have any plans for this weekend? (3) What are you doing this weekend? (4) What's your hobby? さらに、英語の教員を対象にOCのPre・Postテスト(タスク)の評価基準である3つの観点、正確さ、流暢さ、積極性から見たときに、2分間で行うタス

ク（トピック・カード）の難易度が同じであるかの確認を取った。

実施方法は、次のとおりである（図1）。まず、教員は、ペアの学生のうち1人に、トピック・カード1枚を渡す。次に、カードを渡された学生からパートナーに話し始めるよう促し、会話させる。ストップウォッチがスタートされ、2分間で終了となる。



▶ 図1：OCのPre・Postテスト（タスク）の流れ

3.3 分析に扱うデータと分析方法の概要

指導の影響を見るための分析に扱うデータは、次の3つである：(a) 学生のPreとPostのOCのテスト（タスク）の会話のビデオを用いて行ったインタビュー・データ、(b) 学生のPreとPostのOCのテストの会話、(c) 指導に対する学生の意見。分析方法は、インタビュー・データには、KJ法、会話には、会話分析、学生の意見にはKJ法を用いた。以下では、その詳細を述べる。

3.3.1 再生刺激法インタビュー

Preと比べPostの会話ではstrategic behaviourの質にどのような変化があり、どのような指導の影響があるのかを探るため、後で説明する会話分析の対象者である3ペアのうち、1名ずつ（計3名）にStimulated Recall Interview^(注5)「再生刺激法インタビュー」（Gass & Mackey, 2000）を実施した。この3名を対象にした基準は次のとおりである：(a) 最初の英語の成績（LKR）が平均的^(注6)である、(b) ペアの2人ともLKRが同レベルである、(c) PreのOCのタスクの結果が他の学生にも見られる典型的な学生である。LKRを同じレベルにしたのは、LKRがstrategic behaviour（メタ認知方略を含む）と成績にかかわると指摘されているからである（Macaro, 2010）。インタビューは、個別に教室で行われ、Postテスト（タスク）終了後の放課後に実

施された。参加者は調査の概要や目的、およびデータの取り扱いの説明（結果は成績には一切関係しない、録音されたデータの結果は個人が特定されることがないことなど）を受けた後、調査に協力するという同意書に署名をした。インタビュー時間は、1人20～30分であった。PreとPostタスクのビデオを用い、再生刺激法インタビューの手順（Gass & Mackey）に従い、学生にオーラル・コミュニケーションの前とオーラル・コミュニケーションの際、頭の中でどのようなことを考えていたかについて聞いていった。また、学生からの自然な反応に対応し、適宜ビデオを停止し、話を聞いた。Preタスクからは時間がたっていたため、ビデオを一度見てもらってから、再度ビデオを再生し、コミュニケーションの際、どのようなことを頭の中で考えていたかを話すように指示し、Pre・Postタスクのビデオとも同じ手順でインタビューを行った^(注7)。

録音されたデータは一字一句文字起こしされた。データは何度も読み返され、コミュニケーションのためのメタ認知方略とコミュニケーションのためのコミュニケーション方略が見られるかを確認し、KJ法^(注8)（川喜多, 1986）で分類した。KJ法では、まず、データのラベル作りから始まる。1つの意味のかたまりが現れているところでラベル（ここでは方略の名前）が付けられた。データを見ると、「えっと、次Kがなんか聞いてくると思うんで、それでどんなこと聞いてくるかなって想像して、こうかえそって、返す文をちょっと考えてました」や「ここで言われてきて、ひねろうかなって思って、返しを言おうかなと思ったんですけども」とコミュニケーションがうまくいくように頭の中で何を言おうかやどのように言おうかを考えているような方略が見られたため、「Speech Planning」というラベル（ここでは方略の名前）を付けた。このようにラベル作りをした後、似ているラベル同士でずれがないか、コミュニケーションのための方略になっているのかなどを何度も見直し、以下のように方略の特徴をまとめた。

1. speech planning：コミュニケーションがうまく進むように、頭の中で、何を言おうか、どのように言おうかを考えている。
2. goal-setting：会話をするにあたって、目標を持っている。

3. monitoring your own goal : コミュニケーションがうまく進むように、会話をしているとき、目標を意識している。
4. monitoring your own speech/evaluating : 自分が言ったことをモニターしている。例えば、文法が合っていたかや、聞かれたことにきちんと答えていたのかなどを振り返っている。
5. simplification : 会話の流れを保つために、簡単に言い換えたりしている。
6. maintenance : 会話の流れを保つために、聞き返したりしている。または、コミュニケーションがうまく進むように、相づちを打ったり、興味・関心 (e.g., oh yeah, sounds good, nice) を示したり、聞かれた質問に積極的に答えていたりしている。

上述の1～4はコミュニケーションのためのメタ認知方略に当たり、5と6に関しては、表出している(コミュニケーションのための)コミュニケーション方略に当たる。

評定者間信頼性を検証するために、OCを担当したことがある英語の教員であり、博士課程で外国語教育学を専攻している学生の1人に上の特徴に従って、データを分類するよう依頼した(表3)。その結果、信頼度係数は十分な値が得られた($\alpha = .906$)。また、評定者間で合わなかった箇所(3箇所)に関しては、採点が見直され、話し合いの結果、すべて一致することが確認された。その後、PreとPostの方略の頻度がそれぞれ数値化された(表4)。

■ 表3: 評定者間信頼性検証のためのコーディング・シート(例)

Segment No.	Stimulated Recall Segments	Type
3	えっと、次Kがなんか聞いてくると思うんで、それでどんなこと聞いてくるかなって想像して、こうかえそって、返す文をちょっと考えてました。	

3.3.2 会話分析

学生の会話の分析の目的は、学生同士の会話のやり取り(インタラクション)を文脈から分析し、そこに、どのような指導の影響が見られるのかを探ることである。そのため、文脈を考慮せず、学生の発話量や発話速度などを数値化する方法ではなく、文

脈を考慮し、会話を分析する方法(e.g., HELLERMAN, 2011; SEEDHOUSE, 2005)を採用した。

分析対象のデータは、上でも述べたように、インタビュー対象者を含む3ペアのものである。この3ペアを対象にした基準は次のとおりである:(a)最初の英語の成績(LKR)が平均的(注6)である、(b)ペアの2人ともLKRが同レベルである、(c)PreのOCのタスクの結果が他の学生にも見られる典型的な学生である。LKRを同じレベルにしたのは、LKRが方略使用(メタ認知方略を含む)と成績にかかわると指摘されているからである(MACARO, 2010)。Pre3とPost3の合計6個のrecordingsが分析された。データは文字起こしされ、スクリプトから、指導前、後ではそれぞれインタラクションの観点からどのような変化があるのかに焦点が置かれ、分析された。文字起こしには、会話分析におけるトランスクリプトの約束ごと(鈴木, 2007)を参考にした(資料4)。しかし、本研究の分析には、学習者のインタラクション能力の変化を示すだけでなく、流暢さの変化を示すことも大切であったため、表記の仕方としてよく使われる、発話を(Line1)のような行番号で示すやり方ではなく、(01:01)のように時間で示した。話者に関する表記は、仮名(イニシャル)を用い、会話に登場する名前についても仮名で示した。また、会話のトピックが変わる前というのは流暢さが下がり、導入後は流暢さが上がると言われている(Roberts & Kirsner, 2000)。そのため、会話分析には、トピックが導入され、1分近くが経過した箇所を抽出し、トピックの違いによる流暢さに対する影響を管理した(4.2 抜粋1～抜粋6)。

3.3.3 学生の意見

先行文献調査において、コミュニケーション方略指導(CS指導)に対する評価をアンケート調査した研究のいずれでも、CS指導は好評であった(情意面に肯定的に影響した)ということがわかっているため(岩井, 2010)、本研究でも、指導に対する学習者の感想や意見を把握するために、Postテスト(タスク)終了後、成績には一切関係しないことを明記した自由記述調査用紙が配布され、アンケート調査が実施された。調査にかかった時間は約5分であった。

分析の目的は、コミュニケーション方略に焦点を置いたメタ認知指導を受けた学生の意見を全体的に

把握することである。したがって、分析方法には、あらかじめカテゴリーを設定しないKJ法(川喜多, 1986)を採用した。KJ法ではまず、データのラベル作りから始まる。1つのラベルには1つの意味しか入れてはいけないとされる。したがって、1つのラベルには1つの意味が入っているようにデータからラベル作りが行われた。その際に、「相手の話に反応したり、質問して話を続けさせるようにすることは大切だなと思った」や「Oh! や really? など、コミュニケーションを取る上で、反応が大事だということを知りました」はラベル作りを行わなくても、そのままのデータが1つの意味を成していたため、そのままラベルとして扱った。ラベルが作り終わった後、それらを広げ、何度も読み返し、意味の似ているラベル同士を束ね、セットにしていった。ここで、セットにできないものは、KJ法の手順どおりそのまま残しておいた。次に、ラベルのセットを読み返し、そのセットになった理由、ゆえんを要約する「表札」作りを行った。表札作りが終わると、ラベル作りの段階では見えてこなかった新しい「概念」が生まれた。また、表札を空間配置していくことでも、これまで見えてこなかった概念が見えてくるので、表札の位置は最初から決まっているわけではなく、研究仮説を振り返りながら配置していった(図2)。図2の一番上の「文字」は学生の声とそこから生まれた概念を表している。また、その下の「文字」は表札である。

以下に概念が生成されたプロセスの一例を示す。学生の意見(表札)を見ていくと、「自分にあった目標をたてることで頑張れた」、「目標設定をすることで会話中、それを意識でき、やる気が入る」、「意識することで英語が話せるようになっていった」などが多く見られたため、これらの学生の声を「やる気がでた、力がついた」とまとめた。これらの表札は、授業で目標設定を促したことが、話す際に、(メタ認知が活性化されたため)目標を意識し、やる気(意欲)へとつながったと解釈できた。また、「意識することで英語が話せるようになっていった」と実感するのは、目標設定ができていたからこそであり、適切に振り返りができたことが、話せたと感じ、話せる感じがするという自己効力感につながったと解釈し、ここから、メタ認知の働きが、OCに対する意欲や自己効力感を高めるという概念を生成した。

4 結果と考察

4.1 再生刺激法によるインタビュー

予想したとおり、指導後では、学生の使用する方略の数や種類が増えた。表4から、方略の中でも、Monitoring your own goal 方略、Speech Planning 方略と Maintenance 方略が顕著に増えていることがわかる。

■ 表4: 再生刺激法によるインタビュー・データから確認された方略とその頻度と種類

Student Strategy	Pre				Post			
	A	F	M	Total	A	F	M	Total
Goal-setting	1	1	0	2	1	1	0	2
Speech Planning	1	1	4	6	2	3	5	10
Monitoring your own goal	0	0	0	0	3	2	0	5
Monitoring your own speech/ Evaluating	1	0	0	1	2	0	0	2
Simplification	0	0	0	0	0	0	1	1
Maintenance	1	0	1	2	1	3	3	7
Total Frequency	4	2	5	11	9	9	9	27

(注) A: Student A (female), F: Student F (female), M: Student M (male)

また、表4に見られるように、学生Aと学生Fに関しては、Preにおいて目標設定をしているものの、タスク中は自分の目標をモニタリングしていないことがわかる。しかし、Postでは2人ともタスク中に自分の目標を高い頻度で意識しながらタスクに取り組んでいるということが明らかになった。例えば:

あ〜、いや、あの、どこかで聞き返さないと〜って思ってたんですけど、言葉が出てこなくて、(下略)で、ちょうどその相手の子が切り返しをしてくれたんで、あ〜、ここで聞き返さないとって (Student A)

〈Segment 22, Monitoring your own goal〉

え〜、なんか、ん〜、とりあえずなんか言わないとな〜って思ってた、ずっと、なんか言わないとな〜って (Student F)

〈Segment 32, Monitoring your own goal〉

RQ：OCの授業で、1学期間、メタ認知指導を受けた学生が感じる（感じた）ことはどのようなことか。また、そこからのどのようなメタ認知指導の影響が見られるのか。



（注）——：影響関係を表す
←→：対立関係を表す

▶ 図2：学生の意見のまとめの図

さらに、この Monitoring your own goal 方略の後にくるのは、Maintenance 方略であることがわかった。例えば：

A: あ～、(中略) 相手の子質問が出てこないと思ったんで、相手の子もその前のことってわかるって思ってた。

I: 聞き返すのは何で？

A: あ～、でも話が続かなくなるかな～って思ってた、(Student A)

〈Segment 23, Maintenance〉

F: あ～、相づち打とうと思ってる。

I: で、It's very exciting って？

F: うん、とりあえず、間をもたそうという感じ。(Student F)

〈Segment 33, Maintenance〉

なお、この後に Maintenance 方略を使用していることは後で提示する会話分析においても確認された。

また、学生は沈黙している間も、コミュニケーションがうまく進むように、頭の中で何を言おうか、どのように言おうかを考えていたことが明らかになり、困ったときは、コミュニケーションが途切れなないようにコミュニケーション方略を使用していたことがわかった。しかし、Pre においてはその後、何も言わずに(失敗に)終わる傾向が見られた。例えば：

Where? って言葉のときに何聞かれるかわかってたんですけど、前置詞の near とか、近く、家の近くって言いたかったけど、前置詞が出てこなくて、(Student A)

〈Segment 28, Speech Planning, 抜粋 1, 12: 34 の後、沈黙で会話は終わる〉

誰と行ったのって聞きたいけど、わからん～みたいな (Student F)

〈Segment 38, Speech Planning, 抜粋 3, 02: 02 の後、沈黙で会話は終わる〉

一方、Post では、何を言おうかを考え、困ったときにコミュニケーション方略を使用し、コミュニケーション維持が成功する。例えば：

ここで言われてきて、ひねろうかなって思ってた、返しを言おうかなと思ったんですけども、全く頭の中が思いつかなかったんで、同じ言葉を返しておいた。(Student M)

〈上：Segment 4, Speech Planning, 下：Segment 5, Maintenance〉

F: 何を言おうかな、何を聞こうかな～って思ってた、

(中略)

F: あ～、相づち打とうと思ってる。

I: で、It's very exciting って？

F: うん、とりあえず、間をもたそうという感じ。(Student F)

〈上：Segment 31, Speech Planning, 下：Segment 33, Maintenance〉

指導後の会話において、メタ認知方略やコミュニケーション方略が増えたのは、インタビュー・データに見られるように、頭の中での活発なメタ認知方略の使用 (Monitoring your own goal や Speech Planning) が、実際の行動 (コミュニケーション方略の使用) に影響を与えたためと考えられる。なお、表 4 の Monitoring your own speech を見ると、F と M は Post でも使用が観察されなかったことがわかるが、これは、この 2 人が、Maintenance 方略と Speech Planning 方略の使用が多かったからと考えられる。

4.2 会話分析

このセクションでは、インタビューに答えた 3 名を含む 3 ペアの (OC の Pre・Post の) 合計 6 個の recordings を、ペアごとに提示し、その変化 (会話分析の結果) と考察を示す。

下の抜粋 1 は約 1 分間の A と M の Pre の会話である。M が *Do you have any plans?* と A に聞き始め、A がしばらく考えた後、M に答えているところである。

抜粋 1

11: 39: A: Ah!

11: 40: A: Arubaito'

part-time job' ((11: 41, M がうなずき始め、11: 46 には A もうなずき出す))

11: 53: A: and

- 11: 54: A: I
 11: 55: A: will
 11: 56-12: 00: A: play the piano
 (4)
 12: 05: M: Where ← Maintenance Strategy (MS)
 (6)
 12: 12-17: M: Where do you play the piano?
 (16)
 12: 34: ((A がうなずく。21秒後、A はやさしく笑い出す))

下の抜粋 2 は約 1 分間の A と M の Post の会話である。M が A に何歳のときにピアノを始めたか聞き始め、A が 5 歳と答え、M が積極的に自分もピアノをすると言い、今度は A が M に何歳のとき始めたのかを確認している。

抜粋 2

- 01: 08: A: My
 (4)
 01: 13-19: A: five, five, five age ((01: 20, M がうなずき、斜め上を見上げる))
 01: 22-24: M: Fifteen years? ← MS
 01: 25: A: Ah ((A がうなずき、M が期間を表すジェスチャーをする))
 (4)
 01: 30: ((2 人とも笑う))
 (3)
 01: 34: A: Fifteen years. ((A, 15 年だと自分に言い聞かせるようにうなずく))
 (3)
 01: 38: M: My
 01: 39: M: ((M が自分を指差しながら)) I play the piano.
 01: 42: A: oh, ((A うなずく)) ← MS
 (6)
 01: 47: A: ((M を指差しながら)) How are you?
 01: 48-50: A: er, ah, how about you?
 01: 51-52: A: When you are ← MS
 01: 53-56: A: When you play piano?
 01: 57-58: A: (kid)
 01: 59-02: 00: M: six age
 02: 01: A: six age. ((A うなずく))
 02: 05: M: and

上の抜粋 1 と抜粋 2 から 2 人のインタラクション能力の変化、発話量の変化が見られる。Pre に比べ、Post の会話では 2 人とも発話量が増していることがわかる。以下では、インタラクションの観点から会話を詳しく分析する。まず、Pre では 2 人ともポーズが多く、M に関しては A の返答に対して何の興味や関心も表していない。そして、後半 (12: 12), M がようやく A に質問するが、A は何も答え

られず、40秒近くのポーズが見られる。また、M に関しては、その間、何も言わずほとんど会話が成り立たないうちに終了してしまう。一方、Post では、M は 01: 22 で *Fifteen years?* と A に聞き返し、Pre では見られなかった、相手に興味や関心を示す方略 (行動) が見られる。さらに、01: 39 では相手から質問をされなくても、自ら積極的に会話を展開している。A は、Pre では *I will play the piano* という以外、ほとんど何も発話しないままタスクを終えるが、Post ではポーズが少なく、相手に対して自分が聞かれた質問を聞き返し、相手に対しての興味や関心を示している。

以上の A の変化は、Pre では Speech Planning の後、失敗に終わるが、Post においては何度も自分の目標 (e.g., コミュニケーション維持, 興味や関心を示す, 聞き返す) に意識を向け達成しようとして試みていたことが、実際の行動につながったというインタビュー結果と矛盾していない。

下の抜粋 3 は約 1 分間の F と S の Pre の会話である。S が F に今週末の予定を聞いているところである。

抜粋 3

- 1: 04: ((S が F を指差している))
 01: 06-08: S: Do you plan? ← MS
 01: 08-11: F: I I go to shopping ((01: 12: S がうなずく))
 01: 13-14: S: very good. ← MS
 01: 15: F: I
 01: 16-18: F: I want
 01: 19: F: to
 01: 20-22: F: I want to' ← additional information
 01: 23: F: bag
 01: 24: ((S がうなずく))
 01: 25-26: S: Me, too. ← MS
 01: 27: F: you too? ← MS
 ((01: 27-32: S うなずく、F がほほ笑み、S もまたほほ笑む))
 01: 32: S: Who ← MS
 (2)
 01: 35: S: Who
 (3)
 01: 39-40: S: with you?
 (3)
 01: 44: S: who with you? Do you with.
 01: 46: F: do you with
 01: 48-53: F: my friend, my friend, Chisato
 01: 54: S: Oh ← MS
 (3)
 01: 58: S: Chisato

02: 00:F: Shopping in Tennoji. ((Sがうなずく))
 02: 02-05: S: I went to Tennoji.

↑
 additional information

下の抜粋4は約1分間のFとSのPostの会話である。FとSは趣味について話している。FがI like baseballとSに言い、さらに、野球部に所属していると伝えようとしているところである。

抜粋4

37: 30: F: I
 37: 31: F: Belong, belong? ((Sがうなずく))
 37: 32-35: F: I belong baseball team. ((Sがうなずく))
 37: 37: S: very nice. ← MS
 37: 40-44: ((2人とも目を見合っ、にっこりする)) (2) MS
 37: 47-50: F: What do you like another sports? ←
 37: 51: S: Hmm,
 37: 52-55: S: I like to,
 37: 56-58: S: I like to play soccer.
 37: 58: F: Soccer? ((2人とも声を出して笑う))
 37: 59: S: Yeah, ← MS
 38: 00-01: F: Me, too. ← MS
 38: 02: F: It's very exciting. ← MS
 38: 03: S: Yeah,
 38: 04-05: ((2人とも声を出して笑う))
 38: 07: S: Ah,
 38: 09-10: S: Watching
 38: 11: ((Sは両手で何かつかむようなジェスチャーをする))
 38: 12: S: and ((Sが両手で走るというジェスチャーをし、自分を指す))
 38: 13-17: S: (my) I play game
 38: 17-18: F: Ah, Okay, okay, ← MS (2)
 38: 21: F: I
 38: 23-25: F: I watch (2)
 38: 28-31: F: I watch soccer my TV yesterday ((Sがうなずく)) ← additional information
 38: 32: S: yesterday?
 38: 32: F: Yeah, ← MS

抜粋3と抜粋4から、FとSはPreでもPostでも英語の間違いは目立つものの相手に質問されなくても自ら積極的に話そうとしていることがわかる。例えば、Preでは01:20でのFのI want to, bagや02:02でのSのI went to Tennoji.である。Postでも、37:32でのFのI belong baseball team.と38:28でのFのI watch soccer my TV yesterday, 38:

13でのSのI play gameが見られる。このように、この傾向は、PreでもPostでもさほど変わらないが、Fに関して言うと、PreよりもPostの方がその傾向が強くなっていることがわかった。また、抜粋3と抜粋4から、相手が話したことに英語で受け答えしている様子が顕著に観察される。SはPreでもPostでもその傾向が強く見られる。例えば、Preでは、01:13のvery good.や01:25のMe, too.があり、Postでは、37:37のvery nice.や38:03のYeah,が見られる。Fは、Preに比べPostにおいて、その様子が顕著に現れている。Preでは01:27でのyou too?が観察されるが、Postでは、4度観察される(i.e., 37:47: What do you like another sports?, 38:00: Me, too. It's very exciting, 38:17: Ah, Okay, okay, 38:32: Yeah.)。

以上のFの変化も、Aと同じように、preでは自分の目標を意識していないが、Postでは意識して取り組み、それに伴いMaintenance方略も増えた、また困ったときはMaintenance方略を使ったというインタビュー結果と矛盾していない。

下の抜粋5は、約1分間のMとKのPreの会話である。KがI like tennis gameと言ったのに対して、MがKに他に何か好きな物はあるか聞いているところである。

抜粋5

01: 05-06: M: other'
 01: 07: K: ((Kが身を乗り出して、何と言ったのかを尋ねるジェスチャーをする))
 E?
 What? MS
 01: 08: M: ((手をKに指しながら)) another' ← (9)
 01: 18-22: K: I like Sengokumuso.
 01: 23: M: Sengokumuso' ((K笑う, Mうなずく))
 01: 25: M: Oh ((Mうなずく)) ← MS (4)
 01: 30: M: I (8)
 01: 39: M: So on. (21)
 02: 01: M: Sengokumuso'

下の抜粋6は、約1分間のKとMのPostの会話である。MがUSJの中で好きな物を列挙した後、Kが応答しているところである。

抜粋 6

- 24: 21: K: Oh, musical' ← MS
- 24: 22: M: Yeah,
(9)
- 24: 32-34: K: I like
(2) ← additional information
- 24: 37-38: K: Jurassic Park
- 24: 38: M: Jurassic Park'
- 24: 39: K: yes
- 24: 40: M: yeah, oh, oh,
- 24: 41-43: M: Me, too. I'm () ← MS
(12)
- 24: 56: M: ((M 苦笑い))
- 24: 58: M: Jurassic Park ((M うなずく, K ジュラシックパークと 2 回つぶやく))
(3)
- 25: 02-04: M: I like Jaws. ← additional information
- 25: 04: K: Jaws'
- 25: 06-07: K: Oh', Oh ← MS
(12)
- 25: 18: K: ((ちょっと決まりが悪い表情をして))
E, Oh'
Oh,
(2)
- 25: 22: K: Univa is' ← additional information
USJ

上の抜粋 5 と抜粋 6 から、K と M のインタラクション能力が増しているのがわかる。M は、Pre では、相手の言ったことを繰り返すことでなんとか会話を維持しているが、Post では、繰り返す方法以外にも、単純ではあるが、英語を使って自分の好きな物を述べていることが観察できる。K が、自分はジュラシックパークが好きだと言う。それに対し、M が 25: 02 で *I like Jaws.* と言っている。また、K は、Pre では自ら積極的に話す姿勢は見られなかったが、Post では、後半 (25: 22)、*Univa [USJ] is* と会話を広げようとしている。このように、Pre と比べ、Post ではより積極的に英語を使って自分を表現し、コミュニケーションしていることが観察された。

これらの変化は、Speech Planning の後、何を言おうか困ったときに、うまく Maintenance 方略を使用していたというインタビュー結果と矛盾しない。

以上の会話分析により、予想どおり、学生はより積極的な英語使用者へと変化したことが示された。Pre に比べ、Post では Maintenance 方略の使用が多くなり、積極的に英語を使って自分を表現したり、相手の発話に対して柔軟に対応したりするインタラ

クション能力が上がったことが示された。また、これらの結果は頭の中での活発なメタ認知方略の使用が、実際の行動に影響を与えたというインタビュー結果となんら矛盾していないことが確認された。

4.3 メタ認知指導に対する学生の意見

このセクションでは、指導に対する学生の意見を KJ 法で分析した結果を、図 2 を見ていき、考察する。まず、学生は、「目標設定をすることで会話中、それを意識でき、やる気が入る」、「意識することで話せるようになっていった」など感じていたことがわかった。これは、学生が、クラスメートとコミュニケーションをする際に、コミュニケーション方略を使用するという目標 (e.g., 相手に興味・関心を示す) を設定したため (メタ認知が活性化され)、その目標を達成するというやる気へとつながったということを示している。また、学生は、「意識することで話せるようになっていった」、「話してみようとする力はずいぶんついた」など感じていたことがわかったが、これは、具体的な目標が設定されていたため、モニタリングや振り返りが可能となり、話せる感じがするという自己効力感につながったということを示している。したがって、メタ認知の働きが、OC に対する意欲や自己効力感を高めるという知見が得られる。さらに、「方略 (英語) が使えるようになってきて、もっと勉強がいると思う」は自己効力感の高まりが行動へとつながるという可能性を示している。

次に、「実践してこそ」の下を見ていくと、学生は、「普段しない自己評価のよい機会となった!」、「目標設定をし、それを振り返ることは意味のあることだと思った!」、「コミュニケーション方略は今後も役にたつと思う」などを感じていることがわかった。ここから、メタ認知方略やコミュニケーション方略を実際に使ってみることで、それらの意義がわかっていくという知見が得られる。言い換えると、方略使用 (メタ認知方略を含む) がメタ認知知識 (どのような方略なのかについての知識や、なぜそれらの方略を使用することは大切なのか、自分にとってどのように役に立つのかなどに対する気づきや意識) に影響を与えているということであり、メタ認知と方略使用が互いに影響関係にあるということを示している。

以上の知見、および考察は個人要因 (メタ認知、

自己効力感), 環境要因, 行動要因が相互に作用し合うという自己調整学習の理論をサポートする(Schunk, 2001)。また, 学生の意見を詳しく見ていくことで, 指導が学生の情意面に対して肯定的な影響を与えたということも明らかになったが, 今後の指導やその指導に扱う教材には個人差を考慮した工夫や改善が必要であるということもわかった。

5 まとめ

RQ1に関しては, まず, インタビュー結果(表4)より, メタ認知指導後, 学生はメタ認知方略とコミュニケーション方略の使用が増えたことが明らかになった。次に, インタビュー結果を踏まえ, 実際の会話を見てみると, メタ認知方略の使用がコミュニケーション方略の使用を促進する傾向があるということがわかった。また, 会話分析により, Preに比べ, Postの会話では, Maintenance方略の使用が増し, 質問されなくても自ら英語を使って自分を表現する能力や相手の話を聞いて, 柔軟に英語でやり取りする能力が増したことが示された。RQ2に関しては, 学生の意見(図2)より, メタ認知を活性化させるような目標設定, モニタリング, 振り返りを授業の活動に取り入れ, コミュニケーション方略とともに明示的に指導し, 実践させたことが, それらの意義を知ることにつながり, メタ認知の働きが自己効力感に影響するという知見が得られた。ただ

し, 本研究で得られた結果がすべての対象者に当てはまるわけではない。また, 最後のテストから1か月後や半年後などに指導の持続効果を測るための遅延後テストを実施していないため, 指導の持続効果はわからないなどの限界点もある。しかし, メタ認知や方略使用が実際の学生の会話(結果・成功)にどのように影響しているのかを分析し, 指導に対する学生の意見を聞くことで, メタ認知指導が学生のメタ認知, 行動, 情意面にどのように影響したかを見ることができ, これまで明らかにされてこなかったOCの授業における自己調整学習の現象をより深く理解することが可能となったと言える。今後は, メタ認知, 自己効力感, 方略使用を測る質問紙などを作成し, 同じような学習者を対象にメタ認知指導に関する調査を行うことで, 自己調整学習に関するより深い現象を理解できるようになると期待される。

謝辞

この研究を発表する貴重な機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会の皆様と選考委員の先生方, 特に助言者の小池生夫先生に厚く御礼申し上げます。また, 関西大学大学院の竹内理先生には調査の実施から執筆に至るまでたくさんのご助言を賜りました。最後に, 本研究は参加者, 調査の過程でお世話になった大学の先生方, スタッフの方などのご協力なくして実現できませんでした。改めて皆様に御礼申し上げます。

注

- (1) (a) lexical-semantic knowledge は語彙論的・意味論的知識; (b) phonological-graphological knowledge は音韻論的知識・書記論的知識; (c) morpho-syntactic knowledge は形態論的・統語論的知識; and (d) pragmatic knowledge は語用論的知識。
- (2) 参加者の英語力を客観的に示すデータは取得できなかった。参加者の中には英検の資格を取得している学生がいた。割合は, それぞれ, 英検5級: 約2%, 3級: 9%, 準2級: 22%である。残りの学生は何も記入していなかった。
- (3) 予備調査は, 日本の大学における英語コミュニケーションの授業のメタ認知指導の現状を把握するために, 2010年に行われた。英語コミュニケーションを教えている日本人教員37名を対象に, メタ認知指導はどの程度実施されているのか, およびどのように認識されているのかについて調査した(詳しくは, Kobayashi, 2011参照)。結果, 2.3.1の1と2に関しては, 教員は大切だと認識している指導方法で,

3~5に関しては, 教員はある程度大切だと思うが, あまり実施されていない指導方法であることがわかった。

- (4) Macaro (2010) によると, LKRのレベルとタスクの難易度には次のような影響関係があると言う。LKRのレベルが等しい学習者にとって, 難しいタスクというのは方略使用を強く要求するが, 簡単なタスクはそれほど要求しない。
- (5) 再生刺激法インタビューでは, タスク終了後, 学生がタスクの前やタスク中に何を考えていたかなどの記憶を思い起こさせるためビデオを見せながらインタビューが行われる。したがって, 本研究でも, 同じようにビデオを学生に見せながら, タスク中に何を考えていたのかなどを聞いていった。
- (6) 対象者の点数は, それぞれ, Student A (23), Student F (19), Student M (17)であった。
- (7) Preのタスク(テスト)の直後に再生刺激法を行うのも問題があるため, Postの終了後にインタビューを

行った。Pre タスク終了から、時間がたっているため、インタビューでの再生刺激法にも限界があるかもしれないと懸念されたが、Pre のビデオを使っているインタビューにおいても学生からの自然な発言が多く確認された。

(8) KJ 法の分析には段階がある。インタビュー・データの方略の分類に関しては、KJ 法の第 1 段階である、ラベル作り、および第 2 段階の表札作りの間を繰り返す、方略の特徴をまとめた。

参考文献 (* は引用文献)

- * Chamot, A.U. (2005). Language learning instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- * Cross, J. (2010). Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners. *ELT Journal*, 408-416, doi: 10.1093/elt/ccqo73.
- * Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- * Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development enquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- * Gass, S.M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- * Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39, 188-213.
- * Goh, C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60, 222-232.
- * Grenfell, M., & Harris, V. (1999). *Modern languages learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge.
- * Hellerman, J. (2011). Members' method, members' competencies: Looking for evidence of language learning in longitudinal investigations of other-initiated repair. In J.K. Hall, J. Hellerman, & S.P. Doehler (Eds.), *L2 interactional competence and development* (pp.147-172). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- * 岩井千秋. (2010). 「コミュニケーション能力育成のための方略指導」. 小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人 (編著). 『成長する英語学習者: 学習者要因と自律学習』. 東京: 大修館書店. pp.104-132.
- * 川喜多二郎. (1986). 『KJ 法: 混沌をして語らしめる』. 東京: 中央公論社.
- * Kitsantas, A., & Zimmerman, B.J. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition Learning*, 4, 97-110.
- * Kobayashi, A. (2011). Teachers' perceived use and importance of metacognitive instruction techniques in Japanese EFL classrooms. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 22, 185-200.
- * 国際ビジネスコミュニケーション協会. (2011). 『高まるグローバル人材・英語コミュニケーション能力へのニーズ』 http://www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/katsuyo_2011.pdf. (2012年 2月29日引用)
- * Macaro, E. (2010). The Relationship between strategic behaviour and language learning success. In E. Macaro. (Ed.), *The continuum companion to second language acquisition* (pp.268-299). New York, NY: Continuum International Publishing Group.
- * McDonough, S. (2005). Training language learning expertise. In K. Johnson (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching* (pp.150-164). Basingstoke: Palgrave.
- * Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13, 425-449.
- * Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The Modern Language Journal*, 89, 76-91.
- * Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures. *The Modern Language Journal*, 94, 116-136.
- * 尾関直子. (2010). 「学習ストラテジーとメタ認知」. 小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人 (編著). 『成長する学習者: 学習者要因と自律学習』. 東京: 大修館書店. pp.75-103.
- * Richards, J.C., Hull, J., & Proctor, S. (2005). *Interchange: Student's book 1* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- * Roberts, B., & Kirsner, K. (2000). Temporal cycles in speech production. *Language and Cognitive Processes*, 15, 129-157.
- * 三宮真智子 (編著) (2008). 『メタ認知』. 京都: 北大路書房.
- * Schraw, G., Crippen, K.J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- * Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman., & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp.125-152). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- * Schunk, D.H. (2003). Self-efficacy for reading and

- writing: Influence of modeling, goal-setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- * Schunk, D.H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20, 463-467.
- * Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, 38, 165-187.
- * 鈴木聡志. (2007). 『会話分析・ディスコース分析：ことばの織りなす世界を読み解く』. 東京：新曜社.
- * 竹内理. (2010). 「学習者の研究からわかること—個別から統合へ—」. 小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人 (編著). 『成長する学習者：学習者要因と自律学習』. 東京：大修館書店. pp.3-20.
- * Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: an empirical study. *Language Learning*, 60, 470-497.
- * Veenman, M.V.J., Van Hout-Wolters, B.H.A.A., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14.
- * Wenden, A.L. (1987). Metacognition: An expanded view of the cognitive abilities of L2 learners. *Language Learning*, 37, 573-594.
- * White, C., Schramm, K., & Chamot, A.U. (2007). Research methods in strategy research: re-examining the toolbox. In A.D. Cohen & E. Macaro (Ed.), *Language learner strategies* (pp.93-116). Oxford: Oxford University Press.
- * Zimmerman, B.J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.

資料

資料 1：冊子に書かれたセッションの目的（一部抜粋）

セッション 2：目標設定と振り返り，インタラクション方略①②

セッションの目的：

- (さまざまな学習方略やクラスメートの目標をクラスでシェアしながら) 自己評価と目標設定について理解し，それらについての意識を高める；
- 自分の学習過程をより客観的に評価できるように。OC 上達に向けての目標設定がより効果的にできるように；
- 興味・関心を示したり，肯定的な反応を示したり (例, Really? Sounds good, など), 自分が聞かれたことを相手に自然に聞き返したりすることで, より効果的に OC ができるように：ISs ①②；
- リスニングの仕組みについての意識・知識を高める。

資料 2：目標設定と振り返りシート (例)

My English Journal 5

クラス 学籍番号 名前
 日付 2011 年 10 月 27 日



目標設定と振り返り

1: 改善の余地あり 5: 良くできた

インタラクシオン方略:

① OCでは、クラスメート会話が上手く続くように、英語で受け答えをする (Sounds good. Really?)。	1	2	3	4	5
② OCでは、クラスメートと会話が上手く続くように、聞かれたことを聞き返す (How about you? Did you...?)。	1	2	3	4	5
③ OCでは、クラスメートと会話が上手く続くように、英語で色々な質問をする (5W1H)。	1	2	3	4	5
④ OCで、クラスメートの言っていることがよく分からない時は、どういう意味か、英語で尋ねる。	1	2	3	4	5
⑤ OCで、自分の話をクラスメートが分かっていないと感じたら、分かっているか、英語で確認する (You know what I mean?)。	1	2	3	4	5
⑥ OCで、クラスメートの言っていることがよく分からない時は、自分の理解があっているか、英語で確認する (You mean...?)。	1	2	3	4	5
その他 OC に役立つ学習方略:					
⑦ OC の勉強をする時は、文や単語を何度も書いて覚える。	1	2	3	4	5
⑧ OC の勉強をする時は、文や単語を何度も声に出す。	1	2	3	4	5
⑨ OC の勉強をする時は、授業のノートを見直す。	1	2	3	4	5
⑩ OC の勉強をする時は、基本表現・構文を暗記する。	1	2	3	4	5
⑪ OC の勉強をする時は、他の授業で学習したことを応用している。	1	2	3	4	5
⑫ OC の勉強をする時は、学習した表現や構文をテキストや参考書を用いて理解を深めている。	1	2	3	4	5
⑬ OC の勉強をする時は、自分の知っていることと授業で学習したことを関連付け、理解している。	1	2	3	4	5
⑭ OC の勉強をする時は、お手本となる発音やイントネーションをまねる。	1	2	3	4	5
⑮ 他: 読者	1	2	3	4	5

今日の目標 (①~⑥) と OC 上達に向けての自分の目標

- 自然に聞き取り
- 興味を示す
- 5W1Hで質問

OC 上達に向けての今日の目標を振り返ってみよう(目標設定)

(1) (1) 5W1Hで質問できた。聞き返せたと思う。話題もふれたと思う。

②

資料3：メタ認知指導の中身

授業回	ユニット	Topic / Task	*	Metacognition, Interaction Strategies (ISs)
3	9	外見について, 聞いたり話したり	2-5	セッション 1 & 2 : 目標設定と振り返り ISs ①②
4	9	外見について	3-5 小①	セッション 3 : 復習の大切さ ISs ①② (review)
5	10	経験について	3-5	セッション 4 : OC の仕組みについて ISs ①② (review) ③
6	10	経験について	1-5 小②	セッション 5 : 目標設定がうまくいくためのヒント ISs ①②③ (review)
7	11	都市について	3-5	セッション 6 : インタラクション方略について ISs ①②③ (review) ④
8	11	お勧めの場所について	3-5 小③	セッション 7 : 学習した方略を新しいタスクに応用する ISs ①②③④ (review)
9	12	悩みについて	3-5	セッション 8 : インタラクション方略について ISs ①②③④ (review) ⑤⑥
10	12	病気について話したり, アドバイスしたり	5 小④	ISs ①②③④⑤⑥ (review) 応用
11	13	食べ物について	5	ISs ①②③④⑤⑥ (review) 応用
12	14	地理について	5 小⑤	ISs ①②③④⑤⑥ (review) 応用
13	15	友達を誘ったり, 断ったり	5	ISs ①②③④⑤⑥ (review) 応用
14	16	将来について	5	ISs ①②③④⑤⑥ (review) 応用

(注) *は、セクション2.3.1の先行研究文献調査における自律性やメタ認知を促す指導方法1～5に対応。小①～⑤は、小テスト①～⑤。

資料4：トランスクリプトで用いられる記号

- (2) 1秒以上のポーズ
- (語) 不明瞭な発言の場合、推測された語は丸括弧内に示される
- (()) 注記は二重丸括弧内に示される
 - ? 語尾の音が上がっていることは疑問符で示される
 - ' 項目を読み上げているときのように、イントネーションが続いていることはアポストロフィで示される
- () 文字起こしできなかった発話は空白の括弧で示される
- E? 英語でない語は英語に翻訳され、その語のすぐ下にイタリックで示される