

レポート作成と口頭発表の学習プロセスにおける学習ストラテジーの分析 —学習者に応じた柔軟な活動デザインと支援のために—

中井陽子・鈴木孝恵

要旨

本稿では、国費学部進学予備教育で行ったレポート作成と口頭発表のための上級授業における7名の学習者の学習プロセスについて、学習ストラテジー (Oxford 1990) 使用の観点から明らかにすることを目的とする。そこで、学習者の学習プロセスを「先導タイプ」と「後続タイプ」に分け、学習者へのインタビュー調査、教師の参与観察、授業記録を基に、学習ストラテジーを分析した。その結果、先導タイプの学習者は、認知、補償、メタ認知、社会的ストラテジーを駆使して各課題を確実に遂行し、後続タイプの学習者は、特に、社会的ストラテジーで他者の助言・支援を受けつつ、他のストラテジーの不使用を補完していく様子が見られた。各学習者の学習プロセスに応じた柔軟な活動デザイン、及び、学習ストラテジーが活用できるようにするための教師の支援のあり方を検討する。

キーワード

学習プロセス、学習ストラテジー、学習活動、レポート作成、口頭発表

1. はじめに

大学の勉学において必要とされるアカデミック・ジャパニーズ教育 (AJ 教育) では、高等教育機関で学問をするために必要な問題発見解決能力を中心に、基礎知識、学習スキルを磨くことが必要である (堀井 2003:116)。門倉 (2006:6) は、AJ 教育において「学習者が自ら問題を設定し、それを解決するに至る一連の学習プロセスをいかにコーディネートするかが重要」だとしている。ここでは、学習者が自ら課題を設定する【テーマ設定】とそのテーマを追求するための【問題解決】の能力が求められていると考えられる。それだけでなく、特に日本の大学で学ぶ留学生の場合、大学生活の中で講義理解、レポート作成、口頭発表、ゼミ参加等に困難をきたすといった様々な問題に遭遇する【問題発生】も多いことが容易に予想され、それに対処していく【問題解決】の能力もより必要とされるであろう。そのため、【テーマ設定】と【問題発生】の双方から【問題解決】のプロセスを包括的に捉えた AJ 教育を大学進学予備教育の段階から行っていくことが肝要である。

一方、AJ 教育の一環で行われる文章課題遂行過程に関する研究も、文章の語彙分析等の産出物のマイクロレベルの分析から、近年は原稿を書き上げるプロセスのマクロレベルの研究へと移行してきている (宮崎 2012)。例えば、宮崎 (2012) では、学習ダイアリー、インタビュー調査、参与観察等の質的データを基に、文章課題 (調査・分析、論文要約、口頭発表等を含む) を人文系の大学院生が遂行するプロセスを「アカデミック・インターアクション」(ネウストプニー2003) の枠組みから分析している。こうした AJ 教育で求められるレポート作成や口頭発表において、学習者が実際にどのようなことを行っていたのかという「学習プロセス」に焦点をあてていくことの今日的意義は大きいと捉えられる。

このような学習プロセスを見る際、学習者が如何に問題に対処して言語を巧みに学んでいくかという「言語学習ストラテジー」(Oxford 1990)の概念が参考になる。ただし、AJ教育の場合、「言語学習能力」に留まらず、アカデミックな場面での【テーマ設定】【問題発生】に対処する「問題解決能力」も視野に入れたより広い「学習ストラテジー」として学習者が具体的に取る行動から学習プロセスを分析することが必要となろう。

そこで、本稿では、国費学部進学予備教育でAJ教育の一環として筆者らが担当したレポート作成と口頭発表を行う日本語上級授業を対象に学習プロセスの分析を行う。そして、レポート作成と口頭発表を行う上で、各学習者がどのように自ら課題を設定し【テーマ設定】、様々な学習活動を行いつつ、どういう問題に遭遇し【問題発生】、如何に解決していったか【問題解決】というマクロレベルの学習プロセスについて、学習ストラテジーの観点から質的に分析・考察する。それにより、各学習者の学習プロセスに応じた柔軟な活動デザイン、及び、学習ストラテジーが活用できるようにするための教師の支援のあり方を検討する。

2. 学習ストラテジーとは

ルービン(1999)は、学習ストラテジーについて、学習上のある問題を特定し解決するための知識や行動として捉えている。また、Oxford(1990=宍戸・伴1994:8和訳)は、言語学習ストラテジーについて「学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的にし、かつ新しい状況に素早く対処するために学習者がとる具体的な行動である」とし、直接ストラテジー(記憶、認知、補償)と間接ストラテジー(メタ認知、情意、社会的)に分類している。直接ストラテジーとは、「外国語学習とその使用に直接関係」して「すべて言語の認知処理を要するもの」で、一方、間接ストラテジーとは、「目標言語には直接関係せずに言語学習を支え、実施される」が「学習に強力に関与するもの」である(Oxford 1990=宍戸・伴1994:13, 37和訳)。なお、6つのストラテジーは重なる部分もあり、直接ストラテジーと間接ストラテジーは相互に作用し合っているという(Oxford 1990)。表1にOxford(1990)の言語学習ストラテジーの定義と例をまとめた。

表1 言語学習ストラテジー(Oxford 1990=宍戸・伴1994:20, 37, 114和訳)

直接	記憶	一定の機能を持ち、新しい情報の蓄積と想起を助ける (例: グループに分ける、イメージを使う)
	認知	学習者がいろいろな方法を使って、外国語を理解し、発話するのに役立つ (例: 分析する、要約をする、演繹的に推論する)
	補償	言語使用にあたって、知識のズレを埋める目的で使われる (例: 推測する、類義語を使う、話す・書くことの限界を克服する)
間接	メタ認知	学習者が自らの認知作用をコントロールすること、つまり、学習の位置づけ、順序立て、計画、評価、といった機能を使って、言語学習の過程を調整するのに役立つ (例: 自分の学習を正しく位置づける、計画・評価する)
	情意	感情、動機づけ、態度を調整するのに役立つ (例: 自分の不安を軽くする、自分を勇気づける、自分の感情をきちんと把握する)
	社会的	学習者が他の学習者とのコミュニケーションをとおして学習していくのを助ける (例: 質問をする、他の人々と協力する)

ネウストプニー(1999)は、この6つの学習ストラテジーの中で、社会的ストラテジーが最も重要で、その次に情意、メタ認知、補償ストラテジーが重要であり、社会的ストラテジー使用によって他の学習ストラテジーが連鎖的に使用されやすくなるとしている。

学習ストラテジーの研究は、元々「good language learner (優れた言語学習者)」(Rubin 1975)の研究から始まっているが、宮崎(2009)は、習得過程に問題を抱える学習者を分析する場合にも重要であるとしている。そして、学習ストラテジー研究で主に用いられてきた手法は、アンケート調査による量的調査であるが、宮崎(1999)によると、参与観察やオーラル・インタビュー等の質的調査も用いられるという。

さらに、ネウストプニー(1995、1999)によれば、Oxford(1990)の言語学習ストラテジーは、語彙・文法・音声・文字を中心とした言語行動の習得を念頭においたものであるが、社会言語行動、社会文化行動¹も念頭に入れたインターアクション全体を対象とした学習ストラテジーも問題にしなければならないとしている。その例として、マリオット(1999)は、Oxford(1990)の6つの言語学習ストラテジーをよりマクロレベルのインターアクションの観点から捉え、豪州の大学・大学院在籍の日本人留学生が遭遇する教育上の問題とそこで使用される「勉強ストラテジー」について分析している。マリオット(1999)によると、観察法やインタビュー調査を基に分析した結果、日本人留学生は、レポート作成や講義理解、講読、討論、口頭発表等の面で問題を抱えており、その問題解決のために以下のような勉強ストラテジーを用いていたという。

- ・メタ認知ストラテジー：自身の学習をモニターして評価して準備講座や補習授業へ参加する。
- ・社会的ストラテジー：他の学生や教員に相談したりネットワーク形成をしたりする。
- ・補償ストラテジー：講義を録音して聞き直す。

以上の点から、本稿では、アカデミックな場面での学習プロセスにおいて、学習者が【テーマ設定】【問題発生】から【問題解決】に至るまでに用いる学習ストラテジーを、言語行動という限られた枠組みではなく、文献調査やピア・レスポンス、教師とのやり取り等を含む、より広いマクロレベルのインターアクションの枠組みから分析する。

表2は、本稿で分析したレポート作成と口頭発表の学習プロセスで主に用いられていた学習ストラテジーである。これらは、リソースを活用して、必要な情報を集め、計画を立てて、【問題解決】をしながら実行していくために用いられるよりマクロレベルの「勉強ストラテジー」として捉えられる。

表2 レポート作成・口頭発表のための学習ストラテジー (勉強ストラテジー)

直接	記憶	口頭報告・口頭発表の際の原稿の暗記等
	認知	文献を読み解く、要約、分類、整理、分析推論等
	補償	不明な単語を類推する、作業を行うにあたって足りないものを発見して補う等書くことの限界を克服する(テーマの変更・焦点化)
間接	メタ認知	研究の計画・評価・調整、自己分析等
	情意	自身の感情・動機の調整、興味のあるテーマを選んで動機を高くする
	社会的	人的リソース活用(教師、ピア、先輩、司書等)、他者から学ぶ

本稿の分析データは、各学習者に学習プロセスの振り返りを行わせるインタビュー調査、及び、教師である筆者らの参与観察、授業記録である。これを基に、学習ストラテジーを質的に分析し、量的調査では捉え切れない学習者一人一人の学習プロセスにおける学習ストラテジーの使用の実態を探る。

3. 授業概要

本授業は、2013年1～2月の冬学期6週間(90分×全20コマ、週2日)、筆者ら2名がティームティーチングで担当した。学習者は2012年4月に初級から開始して翌年4月

に各国立大学学部に進学予定の7名であった。初級（春学期4～7月）、中級（秋学期9～12月）と進み、冬学期に上級になっていた。出身は南・東南・東アジア（非漢字圏）、中南米、アフリカであった。年齢は19～21歳で、高校卒業直後の者から母国の大学2年時に在籍していた者までいた。学部進学後の専門は、薬学（学習者A、D）、環境工学（学習者B）、経済（学習者C）、機械工学（学習者E）、電子工学（学習者F）、生物学（学習者G）であった。

冬学期のレポート作成と口頭発表の授業における本予備教育機関全体の目標は、専門性・時事性の高いテーマについて、文献資料や調査データを集め、論理的に考えてレポートにまとめ、口頭発表できるようになることと設定されていた。その中で筆者らの担当授業では、学習者たちが日本語でのレポート作成経験がなく、予備教育の段階で専門分野にまだ詳しくない上に、教師やピアも専門外の者が多かった。そのため、「専門外の人を読んでも分かり、興味が持てるように書く」ということを1つの目標とした。

本授業における学習プロセスを5段階に分けると、図1のようになる。これは、まず、レポート作成・口頭発表の【テーマ設定】から始まり、その後、不測の【問題発生】に対処しつつ【問題解決】を行って、諸課題を達成し、最後に「レポート完成」「最終発表」に至るまでの学習プロセスである。

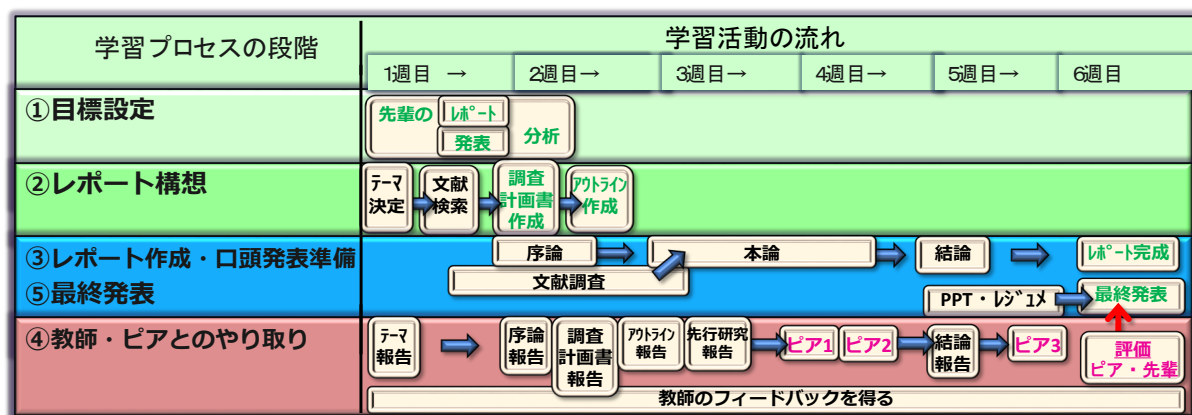


図1 レポート作成・口頭発表の学習プロセス（教師が設定した学習活動の流れ）

まず、「①目標設定」の段階では、各学習者の関心のある専門性・時事性の高いテーマを決定した【テーマ設定】。また、レポート作成と口頭発表のイメージを掴むため、昨年度先輩のレポート集と口頭発表会DVDを分析して目標設定を行った。次に、「②レポート構成」の段階で、調査計画書とアウトラインを作成・検討し、関連文献を検索して、授業で進捗状況の口頭報告をした。その後、「③レポート作成・口頭発表準備」の段階で、レポート4頁と発表レジュメ2頁、パワーポイントのスライドを作成した。

「④教師・ピアとのやり取り」の段階では、進捗状況の口頭報告・討論、教師からのフィードバックを①②③⑤の段階と同時進行で行った。口頭報告は、テーマ、序論、調査計画、アウトライン、先行研究、結論の報告について、各学習者がクラス全体で報告し、討論した。さらに、レポートの各節に対する教師からの添削・フィードバックがある程度終了した学習者は、クラスメートのレポートを読んでコメントをするピア・レスポンスも

本人の希望に応じて1～3回ほど適宜個別に行っていた。一方、ピア・レスポンスへの参加を希望しない学習者は、自身のレポート作成と口頭発表準備の作業を続けていた。

なお、教師からの説明や口頭報告等は全体で行い、それ以外は学習者が自身のPCで個別作業をするほか、教師が個別指導を行った。希望者には授業外に個人指導も行った。そして、最後の「⑤最終発表」の段階で、授業最終日に10分程度の最終の口頭発表を行った【問題解決】。各学習活動と学習項目の詳細は、中井・鈴木（2013）を参照されたい。

4. 学習プロセスの分析

本実践における各学習者の学習プロセスの違いを基に、学習者を「先導タイプ」と「後続タイプ」に大きく分けた。この区分は、主に、図1の5つの段階において教師が設定した各課題を期日までに行ったか、ピア・レスポンスを何回行ったかという教師が客観的に判断できる基準から便宜的に分けたものである。つまり、先導タイプとは、計画的に作業を進めて各課題を期日までに遂行していき、希望によりピア・レスポンスを3回行う余裕があり、クラスをリードしていった学習者達である。一方、後続タイプとは、作業が遅れがちで各課題を期日までに遂行できず、ピア・レスポンスも最後に1回だけ行えた学習者達である。こうした課題の取り組みの速度で学習者のタイプを2分することで、各タイプの課題遂行の速度の違いを学習ストラテジーから比較できると考えた。そして、これにより、これまで主な分析対象とされてきたある一部の「優れた学習者」（ルービン 1999）だけではなく、様々な問題を抱えた学習者の学習プロセスと学習ストラテジーも分析できるようにした。

次に、先導タイプと後続タイプの学習者の学習プロセスにおける学習ストラテジーの使用について、インタビュー調査、参与観察、授業記録のデータを基に質的に分析した。インタビュー調査では、授業全体と各学習活動を学習者がどのように捉えていたか、また予備教育前に母国でどのようなアカデミックな教育を受けていたかについて、全授業終了後に一人1時間～1時間半程度、個別に質問した。まず予め準備した各学習活動に関する質問をしつつそこから発展させた詳細な質問を行う半構造化インタビューの形式を用いた。

以下、先導タイプ（4.1節）と後続タイプ（4.2節）に分け、個々の事例とそこから見出される各タイプの特徴について述べる。特に、各学習者がレポートを書く学習プロセスにおいて、レポートの【テーマ設定】と不慮の【問題発生】に対し、実際にどのような学習ストラテジー（以下、S）を用いながら【問題解決】を行っていったかに着目する。

4.1 先導タイプ

先導タイプ（学習者A、B、E）は、図1の学習プロセスの期日を守り、困難な問題に遭遇しても迅速に解決しつつ課題を1つ1つ順調に進めていた。また、進捗状況の口頭報告等で他の学習者にとって見本になるような姿を見せ、クラスを牽引していた。そして、先導タイプの学習者同士でピア・レスポンスを3回程度行い、レポートを読んで助言を与えていた。さらに、後続タイプの学習者のレポートも読み、図の書き方、序論の書き方、結論の流れ・結束性等の内容・構成・表現の面で助言を与えることもあった。教師からの内容・構成・表現に関する助言にも直ちに対応していた。学習ストラテジーとしては、文献の情報内容を素早く読み取り文章にまとめる「認知S」、必要な作業を把握して学習計

画を立て「メタ認知 S」、作業の不足点を補う「補償 S」、教師やピアのコメントを取り入れる「社会的 S」等のストラテジーを駆使して、期日までに課題を着実にやり遂げていた。以下、紙面の都合上、3人の先導タイプのうち特徴的な学習者 A、B を取り上げる。

4.1.1 学習者 A のケース

学習者 A は、図 1 のように、教師が設定した各活動の課題を計画的に期日までに確実にこなし（メタ認知 S）、クラスの中でも模範的な学習プロセスを踏み、一歩先を進んでクラスを牽引していた。余裕を持って着実に先に進んでいく姿勢は、自身の情意面にも良い影響を与え得ると言える（情意 S）。また、インタビューの語りでは、普段から身近な関心事で自身の専門にも関係するアルツハイマー病をテーマに選んだと述べていた【テーマ設定】。興味あるテーマを自身で選び、動機づけも高められていたと言える（情意 S）。そして、授業の一環で初日に行った図書館ガイダンスの機会と知識を活用し、最新記事を独自に探し出し、レポートの中心内容にすることができたという（社会的 S、メタ認知 S）。また、レポート執筆の際は、章・節ごとに論理的に書きつつ、自身の意見も入れたオリジナリティのあるレポート作成に意識的に取り組んでいたという（認知 S、メタ認知 S）。一方で、他の学習者のレポートを読んでコメントも与え、自身のレポートを振り返る機会としていた（社会的 S）。

学習プロセスの中で遭遇した最も大きな問題は、レポート中のアルツハイマー病が起こる仕組みの説明に矛盾点があると教師に指摘され、「絶望」したことであるという【問題発生】。しかし、教師と相談し（社会的 S）、その後、矛盾してみえる研究結果が書かれている 4 つの文献を読み直し（認知 S）、それらを巧みにまとめた独自の図を一晩のうちに自力で作成してきた【問題解決】。このように、学習者 A は、問題に直面しても、教師の支援を受けつつ何とか迅速に自身で【問題解決】しようと努力する姿勢と、その処理能力に優れていたと言える。

4.1.2 学習者 B のケース

学習者 B は、基本的には図 1 のような教師が設定した期日までに課題をこなして各章・節を書き進めていた（メタ認知 S）。しかし、当初テーマは自身の専門で興味のある環境問題という広い範囲で設定しており【テーマ設定】（情意 S）、図書館ガイダンスで見つけた多摩川の汚染問題に関する図書を借りて帰ったが、40 年前のものでデータが古い上に読みにくく、レポートとしてまとめられず、困惑していたという【問題発生】。その後、「タイと東京の下水処理の比較」という調べてまとめやすいテーマに変更した（補償 S）【問題解決】。だが、タイのデータはすぐに見つかったものの、東京のデータが容易に見つからず苦勞し、レポートを書く動機が下がり、停滞していた【問題発生】（情意 S の使用不足）。そして、授業の個別作業中に教師に励まされつつ（社会的 S）、様々なサイトを探していると、ようやく東京のデータが出てきた【問題解決】。その後は、自身がいつ何をどうすれば良いのか把握しつつ、順調にレポート執筆を進め、クラスで一番早くレポートを仕上げ、発表準備に取り掛かるとともに（メタ認知 S）、他の学習者のレポートを読みコメントを述べ、自身のレポートを振り返る機会としていた（社会的 S）。

このように、学習者 B は、問題に直面した際、動機づけが弱くなることもありつつ、軌道修正をし、粘り強く【問題解決】のための努力を続け、解決後は迅速に作業を進めていったと言える。

4.2 後続タイプ

後続タイプ（学習者 C、D、F、G）は、図 1 の学習プロセスの期日に遅れがちで、レポート作成や口頭発表の準備に時間がかかっていた。その理由としては、授業欠席やテーマ変更のほか、資料の収集・読解・まとめやレポート執筆のための日本語力の不足が挙げられる【問題発生】。後続タイプの学習者は、先導タイプの学習者が如何に各課題を遂行しているかを見て、自身の学習プロセスに取り入れていた。また、教師からの課題の催促頻度も高く、教師の研究室にパソコンを持ち込んでレポートを書く場合もあった。学習ストラテジーとしては、特に、先導タイプが積極的に用いていた「認知 S」「補償 S」「メタ認知 S」の使用が少なく、課題遂行のための【問題解決】に時間がかかっていた。また、自身のレポートを書くのに精一杯で、授業中のピア・レスポンス活動は最後の 1 回程度しか参加できなかった。しかし、授業外に自発的にピアのレポートを自室で読ませてもらって参考にしたり、教師の助言を積極的に取り入れたりする等、人的リソースを有効に活用する「社会的 S」を用いようとする姿勢が見られた。そして、全員レポートを完成させ、最終の口頭発表まで終えられた【問題解決】。以下、紙面の都合上、4 人の後続タイプのうち、特徴的な学習者 C、F を取り上げる。

4.2.1 学習者 C のケース

学習者 C は、経済専門のため、「国債」をテーマに選んでいたが【テーマ設定】、初日の図書館ガイダンスで文献を検索している間に、現在の自身の日本語と専門のレベルでは難しさを感じ【問題発生】、悩んだ末、次の授業で、日頃関心を持つ「犬」についての書きやすいテーマに変え、書く動機を一層高めていた【テーマ設定】【問題解決】（補償 S、情意 S）。まだテーマが絞り切れておらず、教師から人の役に立つ犬「補助犬」について調べてはどうかという助言をもらい、テーマを絞った（社会的 S）。その後、自身の他の科目での課題が重なり、レポート執筆が滞り、授業も 1 日欠席してしまった【問題発生】。それまでレポート執筆の経験がなく、学習計画をどのように立てて作業を進めて良いか戸惑っていたようである（メタ認知 S の使用不足）。特に、序論と結論にどう自身の意見を述べていけば良いか悩み、教師と相談して何度も推敲していた（社会的 S）。また、学習者 A の序論の書き方を見習う等、他の学習者のレポートの内容・構成・表現のほか、各作業の進め方等を参考にしつつ、自分にもできるはずだと励みにしていたという（社会的 S、情意 S）。このように、特に、メタ認知 S の使用不足やレポート作成のための知識・スキル等を社会的 S、情意 S で補って【問題解決】を図っていたと言える。

4.2.2 学習者 F のケース

学習者 F は、専門にも関係があり以前からの関心事である「再生可能エネルギー」をテーマにすぐ選び【テーマ設定】、書く動機を高くしていた（情意 S）。初日の図書館ガイダンスは欠席してしまい、他の学習者から出遅れたが【問題発生】、その後、自身で図書

館の院生アシスタントの支援を受け、レポートの中心となる日本語の文献を探してきた【問題解決】(社会的 S)。その日本語の文献の英語原書もインターネットで見つけ、日本語版と英語版の両方を見ながらレポートにまとめていった。しかし、日本語力の不足から文献を読んで文章にまとめるのに時間がかかった上、書く順番、各節の導入の仕方、適切な日本語表現等が分からず、パソコンの前に座っていたが書けずに時間がかかったという【問題発生】(認知 S の使用不足)。しかも、その後も授業を数回、遅刻・欠席する等、動機づけが弱く、学習自己管理も不十分であった【問題発生】(情意 S、メタ認知 S の使用不足)。しかし、それを補うべく、学習者 A にレポートを読んでもらい、表現や図についてコメントをもらっていた(社会的 S、【問題解決】)。ただ、全体的に作業が遅れていたため、ピアのレポートを読みたくても余裕がなく、締切間際まで教師の研究室で支援を受けつつ、レポートを完成させた(社会的 S、【問題解決】)。このように、特に、認知 S、メタ認知 S、情意 S の使用不足等を社会的 S で補って【問題解決】を図っていたと言える。

5. 学習プロセスにおける学習ストラテジーの考察

以上、先導タイプと後続タイプに便宜的に大きく分けて、各学習者の学習プロセスでの学習ストラテジー使用を分析した。その結果、レポート作成と口頭発表の学習プロセスで各学習者は、自身の専門や興味に応じた【テーマ設定】を行うという情意ストラテジーを用いていた。しかし、レポートの文章の矛盾点の発見、資料収集の行き詰まり、テーマ変更、時間管理、授業欠席、資料の読解・まとめのための日本語力の不足といった【問題発生】を体験していることが分かった。そして、そうした【テーマ設定】【問題発生】に対処する【問題解決】の方法には様々な違いが見られた。以下、インタビュー調査と参与観察のデータを基に、(1)学習者・授業の背景から、先導タイプと後続タイプの各学習者の学習プロセスと学習ストラテジー使用との関連を考察する。次に、(2)学習者間・教師とのインターアクションの観点から、主に社会的 S が使用できた環境について考察する。

(1) 学習者・授業の背景

先導タイプの学習者 3 名は、各学習ストラテジーを巧みに用いて課題を着実に進め、大きな問題に遭遇しても迅速に解決しようという姿勢が見られた。特に、学習者 A、B は、母国の高校で既に数十ページの卒業論文の作成や発表をグループで行った経験があり、こうした学習プロセスの中で如何に学習ストラテジーを用いて問題を解決していけば良いかある程度身に付けていたと言える。

一方、後続タイプの学習者 4 名の中には、春学期の初級開始の時期から認知 S、補償 S、メタ認知 S の使用が少なく、宿題の提出等、常に課題が遅れがちな者もいた(学習者 D、F)。また、冬学期のレポート作成時も、欠席・遅刻(学習者 C、F、G)、テーマ変更(学習者 C、G)、他の授業との両立(学習者 C)等の問題を抱えていた。その他、出身国によってはパソコンを使用した経験が少ないため、レポート作成に時間がかかる学習者もいた。さらに、本授業では 6 週間のうちに集中してレポート作成と口頭発表を行わなければならないため、作業の時間が十分に取れなかったことも、後続タイプの学生が多くなってしまった理由として挙げられる。

(2) 学習者間・教師とのインターアクション

先導タイプの学習者には、次のような3つの特徴が見られた。1つ目は、作業を計画的に進めるメタ認知Sの使用により、期日までに着実に課題を進め、他の学習者の見本になることで、課題遂行への自信に繋がっていた点である。2つ目は、期日を守り、時間的にも精神的にも余裕が出るため、他の学習者のレポートへの助言を与える等、他の学習者とのインターアクションが活発に行えた点である。特に、先導タイプの3人でピア・レスポンスを行うことで、切磋琢磨できたようである。文科系の教師だけでなく、先導タイプの理科系のピア同士で読んでコメントし合えたのは、安心感に繋がっていたとも言える。また、後続タイプの学習者にも内容・構成・表現の面で助言を与え、教師の手が行き届かない点を埋めてくれるTA的役割を果たしていた。3つ目は、後続タイプの学習者のレポートを読み、その問題点を知り、助言を与えることで、自身のレポートを振り返り、改善点を意識化できていた点である。自身が教師に指摘された内容・構成・表現の面の問題点とその解決法を基に他の学習者に助言することで、自身のレポートを再点検していたとも言える。一方、後続タイプの学習者は、先導タイプの学習者の学習プロセスやレポートの書き方を参考にし、助言を受けつつ、一步遅れて作業を進め、レポートを完成させていた。

また、予備教育の段階なので、専門外の者にも分かって興味を持ってもらえるようにすることを目標としていたため、専門外のピアが読んでコメントする意義が高かったと言える。そして、専門に近い学習者を教師が指名してピア・レスポンスをさせることで、レポートを読む必然性と責任感を持たせることができた。なお、本実践の学習者達は、1年間共に同じクラスで学んできたため、人間関係構築が十分なされており、社会的Sを用いやすい環境にあったとも言える。

6. まとめ

以上、予備教育で行ったAJのレポート作成と口頭発表のための上級授業における各学習者の学習プロセスについて、学習ストラテジーの観点から質的に分析を行った。その結果、先導タイプの学習者は、主に、認知S、補償S、メタ認知S、社会的Sを駆使し、各課題を確実に進めていた。一方、後続タイプの学習者は、特に、社会的Sで他者の助言・支援を受けつつ、使用の少ない認知S、補償S、メタ認知S、情意Sの不使用を補完していった。そして、各学習者はそれぞれ異なった問題に遭遇し、挫折しそうになる【問題発生】もあったが、それぞれ【問題解決】を図っている様子を見ることができた。こうした点を踏まえ、以下、AJ教育において重要な点を挙げる。

(1) 間接ストラテジー活用の促進：

先導タイプの学習者は、教師が計画した学習活動を期日までに確実に進めるようにメタ認知Sを用いて課題を計画的に進め、時間的にも精神的にも余裕を持って各課題に取り組んでいた。しかし、大学進学後は、教師ではなく自身で計画を立て学習活動が行えるメタ認知Sを身に付けていく必要がある。その足掛かりとしても、着実にレポート作成と口頭発表準備が進めていけるような活動の計画を教師が授業デザインの中で見本として示していくことが重要であろう。そして、学習計画等のメタ認知Sの使用が少ない学習者には、学習プロセスの段階の全体像と各期日、及び学習プロセスを円滑に推進するための各学習ストラテジーについて明示して十分意識化させ、目標設定させておく必要がある。

さらに、先導タイプの学習者同士でピア・レスポンスを積極的に行わせる等、互いに切磋琢磨させる機会を多く設け、社会的 S や情意 S が活かせるようにすることも重要である。一方、後続タイプは、ピアのレポートにコメントする余裕がない場合でも、せめてピアのレポートを読み、進捗状況を聞くことで、自身のレポート作成の参考にして目標設定が行えるようにすることも必要であろう。こうした社会的 S によって、ピアの様々な学習ストラテジー使用を学び合い、励みになるような活動（例：進捗状況の口頭報告やピア・レスポンス等）を多く設け、メタ認知 S や情意 S といった間接ストラテジーを用いて直接ストラテジーが補えるような環境作りが重要であろう。無論、学習者の作業進度や性格によってはピア・レスポンスが十分に行えない場合もあるため、如何に社会的 S を使うかは、個々の学習者を見て柔軟に対処すべであろう。

(2) 直接ストラテジー活用の促進：

教師やピアから【問題解決】のための助言や支援を迅速に行い、作業を行うにあたって足りないものを発見して補う補償 S を必要に応じて使えるように支援する必要がある。さらに、認知 S の活用のためには、辞書検索サイトの紹介のほか、文献の読み方や要約の仕方等の支援を行うことも必要である。資料収集に有効なサイト（例：日本政府の白書、図書検索等）の紹介も必要になるであろう。

以上のような学習ストラテジーは、予備教育の初級の段階から徐々に磨いておき、大学進学後も、継続して AJ 教育の中で活用できるようにしていくべきであろう。そして、教師は、各学習者の学習プロセスが円滑に進むように、様々な学習者に合わせた柔軟な活動デザインや支援を行う必要がある。そのためには、各学習者の個性、アカデミックな学習やパソコン使用等の背景のほか、先導タイプ、後続タイプといったレポート作成の学習プロセスとその進捗状況等を十分把握して対応していくべきであろう。それとともに、各学習ストラテジーが活用しやすくなるような環境作りも必要である。さらに、教師は、学習者全員の状況を把握しているため、学習者の進捗状況や学習ストラテジーの使い方等を他の学習者に伝えて参考させる役割を果たすことも重要であろう。

今後の課題は、各学習ストラテジーの分析方法の精緻化である。本稿では、主に学習者へのインタビュー調査と教師の観察によるデータから学習ストラテジーを分析したが、学習者や教師の意識に上ってこなかった学習ストラテジーの詳細までは分析できなかった（例：文献を読む際の認知 S や動機を上げるための情意 S 等）。今後は、学習者へのインタビュー方法等を工夫し、より詳細なデータ収集・分析を行いたい。また、今回は、先導タイプと後続タイプという 2 種の学習者のタイプに大別して分析したが、また別の実践では、2 種の混合タイプや異なるタイプの学習者も見られるはずである。こうした点も考慮に入れ、今後も学習ストラテジーの研究を行っていききたいと思う。

（中井陽子 なかいようこ・東京外国語大学・ynakai@tufs.ac.jp）

（鈴木孝恵 すずきたかえ・東京外国語大学・takaes@tufs.ac.jp）

注

1. 社会言語行動とは「だれが、どこで、何を、どう言う（聞く、書く、読む）かというルール」、社会文化行動とは日常生活の行動や政治・経済、思考等を行う実質行動だとしている（ネウストプニー1995）。

謝辞 本稿執筆にあたり、貴重なご助言をくださった皆様に心より感謝申し上げます。

参考文献

- 門倉正美 (2006) 「〈学びとコミュニケーション〉の日本語力 アカデミック・ジャパニーズからの発信」 門倉正美・筒井洋一・三宅和子 (編) 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』 ひつじ書房, 3-20.
- 中井陽子・鈴木孝恵 (2013) 「レポート作成と口頭発表を連携させたクラスにおける学習活動と学習項目の分析－留学生に対する予備教育を例に－」 WEB版『日本語教育 実践研究フォーラム報告』 日本語教育学会, 1-10.
- http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2013forum/2013_P06_nakai.pdf
- ネウストプニー、J. V. (1995) 『新しい日本語教育のために』 大修館書店
- ネウストプニー、J. V. (1999) 「第1章 言語学習と学習ストラテジー」 宮崎里司・J. V. ネウストプニー (共編) 『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』 くろしお出版, 3-21.
- ネウストプニー、J. V. (2003) 「アカデミック・インターアクションの理解にむけて」 門倉正美代表『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』 平成14～16年度科学研究費補助金 (基盤研究 (A) (1)一般) 研究成果中間報告書, pp. 139-150.
- 堀井恵子 (2003) 「留学生が大学入学時に必要な日本語力は何かー「アカデミック・ジャパニーズ」と「日本留学試験」の「日本語試験」を整理する」 門倉正美代表『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ科研中間報告書』 平成14～16年度科学研究費補助金 (基盤研究 (A) (1)一般), 113-122.
- マリオット、ヘレン (1999) 「第14章 留学生のマクロ学習ストラテジー」 宮崎里司・J. V. ネウストプニー (共編) 『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』 くろしお出版, 197-208.
- 宮崎里司 (1999) 「第4章 学習ストラテジーの研究手法論」 宮崎里司・J. V. ネウストプニー (共編) 『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』 くろしお出版, 53-65.
- 宮崎里司 (2009) 「自律学習支援のためのタスクと学習ストラテジー」 伴紀子 (監修)・宮崎里司 (編) 『タスクで伸ばす学習力 学習ストラテジーを活かした学びの設計』 凡人社, 12-27.
- 宮崎七湖 (2012) 『人文系大学院留学生の文章課題遂行過程における管理プロセス』 早稲田大学出版部
- ルービン、ジョーン (1999) 「第15章 学習ストラテジーの教授」 宮崎里司・J. V. ネウストプニー (共編) 『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』 くろしお出版, 209-221.
- OXFORD, Rebecca L. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*, Heinle & Heinle (穴戸通庸・伴紀子 1994 (訳) 『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)
- RUBIN, J. 1975. What the 'good language learner' can teach us, *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.