

「聞くこと」の意識化に基づく内的過程の把握 －インタビュー活動を対象とした相互作用過程の分析－

村上 さおり*・迎 勝彦**

(平成27年8月24日受付；平成27年11月13日受理)

要 旨

本稿では、「聞くこと」の学習活動としての質問行動に焦点を当て、その学習場面としてインタビュー活動を設定し、事中段階における学習者のメタ認知的モニタリングを促すための手続きについて考察を行った。インタビュー活動は「聞く」「話す」という双方向性もった対話であり、聞き手が主導となって対話を進めていく上で有効な言語活動であると捉えることができる。とくにこうした聞き手の行為に着目することにより、学習者の内的過程を外化させるための方法について検討を加え、メタ認知的活動を指導方略の中に組み込むことの意義と課題を明らかにすることを研究の目的とした。

KEY WORDS

「聞くこと」の教育 質問行動 インタビュー メタ認知的モニタリング 授業分析

1 音声言語活動におけるメタレベルの意識

1. 1 学習時における内的過程の外化

メタ認知の働きを促進し、そうしたメタ認知概念を教育実践にどのように導入すればよいのかについて、その有効性や教育的意義を明らかにすることは、国語科教育研究においても重要な課題となっている。「話すこと・聞くこと」の領域においても、例えば、山元（1996）の「日常の言語生活では自覚化することの難しい音声言語に関するメタレベルの意識－それを手にすることが音声言語による文字言語の富化を導く－を獲得していくことができるようにしていかななくてはならない」とした指摘や村松（2000）の「自覚的な言語運用とは、一口でいえばメタ対話能力である。つまり、自分自身のことばを対象化する力、そして意識的に運用できる能力である」といった指摘にもみられるように、学習者個々が自らの「話す－聞く」という行為を対象化し、そこでの「音声言語に関するメタレベルの意識」そのものを自覚化することの必要性が重視されるとともに、そうした内省を伴った言語習得のあり方が改めて問われていると考えることができる。豊田（1994）は、「教師から与えられる知識を単に受容するだけでなく、自ら進んで自分の必要とする知識や技能などの習得に関して工夫し努力するという主体的な能力や資質」を「自己学習能力」と定義し、この能力の育成に関わる側面として情意的側面と認知的側面とを取り上げた上で、メタ認知的側面を学習過程において重視することの有効性を指摘している。教室においてこうした力を育成するためにも、学習課題を意識化させ、課題に向かって学習過程のモニタリングを促し、さらにはそこでの課題遂行の過程や成果を捉えて自己評価をすることにより自己効力感が高められると説明している。三宮（1997）もまた、「自己学習は元来、自己調整学習あるいは自己制御学習（self-regulated learning）であり、これは自分の学習を対象化しコントロールする、メタ認知を働かせた学習という意味合いが強い」と述べ、学習者が自らの学習の状況や過程を対象化して捉えることの必要性を示唆している。村松（2001）、位藤（2004、2014）などではこうしたメタ認知の働きやモニタリング機能に着目した実証研究を行い、授業実践へのメタ認知概念導入の有効性とその教育的意義を明らかにしている。三宮（2004）の「メタ認知的活動が適切に行われなければ、コミュニケーション経験を積み重ねても上達しない。また、メタ認知的知識が誤っていれば、コミュニケーションを改善しようとする努力もはずれなものになりかねない。したがって、コミュニケーション能力を高めるためには、メタ認知が重要な働きをする」といった指摘にみるように、コミュニケーション能力の育成を図るという意味においても、メタ認知的な機能や能力に着目することが求められていることがわかる。自律的な言語活動を保証するためにも、メタ認知的な能力の育成は不可欠であり、学習の効率や教育的効果をあげる方法としてメタ認知的活動を指導方略の中に組み込む必要があると言えるだろう。

「話すこと・聞くこと」の領域において、豊田（1994）や三宮（1997）が指摘するような自己学習を授業実践の中で重視する場合、メタ認知的な意識や思考をどのように学習者自身に意識づけさせていけばよいだろうか。高木

(2002)が「言語は、外言化されたものを持って評価することがあるが、充実した内言も、外言化されないと評価されないことになってしまう」と述べるように、音声言語は実際には目に見える形で表出されるものではなく、「外言化されない」過程を対象としたときの学習評価の困難性が指摘されると同時に、学習者側の問題としても、自らの話す・聞くという行為を即時的に内省することは難しい。渡部(2009)も指摘するように、学習時の内的過程を明らかにすることの有効性は示唆されるものの、その認知過程や意識レベルでの様相を把握するための方法には課題も残されていると言えるだろう。高垣(2005)は、学習者から言語報告を求める際に、個々人の内的過程を「直接観察することはできない」という方法論上の課題をふまえた上で、「個々の学習者に関して、問題を遂行する状況を観察したり、遂行成績を測ったりして、その結果から内的な認知プロセスを推測することになる。しかし、観察された行動のパターンと最終的な遂行成績だけから、内的な認知プロセスを推測することはきわめて困難である。そこで、問題解決の過程を詳細に調べるために、学習者に内的なプロセスを外化してもらうという方法が採られる」と述べている。しかしながら一方で、学習者に内的な過程を外化させるとしても、他者の思考や論理展開など、多くの要因が複雑に絡むためにその把握は難しいものになってしまうといった課題も指摘されている¹⁾。

学習者の思考過程や意識を探る上で内観分析は有効な方法となり得るが、そこで活発な内的活動がなされ、学習が成立していたとしても、それが外化されない限り第三者には把握しづらい。こうした困難性を克服するためにも、安(1996)が指摘するような「内的なものを外的なものに、無形なものを有形なものに置き換える方法が求められている」と言えるだろう。学習活動をどう観察するか、学習の実態を見取るためにどのような方策を講じればよいかという点が問題となるため、その学習の具体を把握しやすいように何らかの方法で手がかりを得る必要がある。この場合の手がかりとは、発言内容や応答行動などの学習の記録、あるいはワークシートなどの学習材に残る学習者の書き込みそのものが考えられる。高木(2002)は音声言語の記録性という点に「話すこと・聞くこと」の領域が授業の中であまり取り上げられなかった理由があると指摘しているが、こうした臨床研究においても、とくに音声言語を扱うことに際してその記録性の問題をどう処理するかが問われることになる。日々の授業を行う中で、ビデオカメラや音声録音器を用いて発言記録を採ることが難しいという現状を考慮すれば、ワークシートなどの学習材をいかに開発するかが現実的な課題となると言えるのではないだろうか。記録性を重視して学習材の開発を図るためにも、学習中の内的活動を観察することをもねらいとした上で、学習活動時の学習者自身の言語表現を意識的にとらえ相対化させるようにすることが求められる。

1. 2 双方向的な言語活動としての「聞くこと」

平成10年度の学習指導要領の改訂で、「話すこと」と「聞くこと」とが一体化するとともに、「伝え合う力」の育成が重視されるようになり、教科書単元でもスピーチ、ポスターセッション、パネルディスカッションなどさまざまな活動型教材が扱われるようになった。しかしながらその一方で、話し手側の指導に重点がおかれ、話の内容や組み立てを考えた発表ができて、発表後に聞き手との意見をからませていくような話し合いが組織されるまでには至っていないという問題も指摘されている(村松, 2009)。宗我部(2009)は、「話すこと・聞くこと」の指導が、これまで「話すこと」の指導に偏ってきたという点を指摘しながら、話すことと一体となった「聞くこと」の指導開発が実践的課題となっていることを明らかにしている。これまで、とくに「話すこと」の指導に傾倒していたことに加え、「聞くこと」については具体的にどのような力を付けるのが不明確であり、指導者の間で、何をどう教え、どう学習活動を組織すべきかについての共通理解がなされてこなかったと言えるだろう。

「伝え合う力」の育成が継承された平成20年度版の小学校学習指導要領には、「聞くこと」の内容において「尋ねたり応答したり」(第1学年及び第2学年、言語活動例)、「話の中心に気を付けて聞き、質問をしたり」(第3学年及び第4学年、指導事項)という文言が加えられた。単に「聞く」だけではなく、聞き手が話し手に対してどう応じ、返答していけばよいのかについて、その重要性が示されたと言える。これを受けて村松(2009)は、「はじめて『質問』ということばが指導事項に入った意義は大きい。『応答』は、うなずきやあいづちから始まって、共感、言い換え、解釈、反論など多種多様だが、相手の言葉を聞いて、分からない点を確かめたり疑問に感じたことを尋ね返す『質問』は、交流話線の最も基本的なものである」と述べている。これまで以上に「聞くこと」の重要性が見直され、その育成の方途が改めて問われるようになったと思われる。

「聞くこと」に関わる能力を評価しようとする場合、「聞きとった内容をどれほど記憶しているのか」など、一般的な理解度確認テストを判断材料とするだけでは不十分であり、「どのように聞きとったのか」という点にも着目しながら、その内的過程を明らかにすることも求められる。そのためにも、学習者個人の認知、思考活動を顕在化させ、「聞く」という過程の中で働いているメタ的な活動を浮き彫りにするための仕掛けを学習時にいかに設けていくかが問われるのではないだろうか。学習者のメタレベルの意識がどこに向かっているのかを探るとともに、そうした

メタレベルの意識をある一定の方向に向けて焦点化させ、さらにどうそれを外化させていくかが方法論的に検討されなければならない。そこで本稿では、「聞くこと」の学習活動の一つである質問行動に焦点を当て、その学習場面としてインタビュー活動を設定することとした。インタビュー活動は「聞く」「話す」という双方向性もった対話であり、聞き手が主導となって対話を進めていく上で有効な言語活動であると捉えることができるが、とくにこの聞き手の行為に着目することにより、学習者の内的過程を外化させるための方法について検討を加え、メタ認知的活動を指導方略の中に組み込むことの意義と課題を明らかにすることを目的としたい。

2 質問行動に着目した聞く力の育成

2.1 「聞くこと」の行動化としての質問

「聞くこと」を学習活動としてどのようにとらえるべきかについては、これまでも「聞こえる」「聞く」「聴く」「傾聴」「訊く」のレベル分け（堀川, 1965）や「聞く」「聴く」「訊く」の段階分け（高橋, 1974）がなされており、近年では「訊く」ことの教育的意義が指摘されることにより、その主体性や能動性に着目されることが多くなった。とくに安（1996）では、「聞くこと」の表現行動としての側面について検討を加え、「尋ねる」という言語行動の視点から聞くことの構造を解明し、その活動場面における「訊く」ことの重要性を明らかにしている。安はとくに、インタビュー（interview）としての機能に着目して「訊く」ことの能力育成のあり方について論じているが、こうした捉えは、「聞き返す」「問いたです」など、「聴取活動が、何らかの行動と結びつ」（安, 1996）いた表現行動として「聞くこと」を捉える一つの視座になっているとみることができるだろう。三浦（2002）が次に述べるように、話を聞いて質問するといった形で「聞くこと」を行動化して示すといった、「聞くこと」を「表現行動としてとらえる」という、発想の質的転換（安, 1996）が授業実践レベルにおいて求められているとみることができる。

スピーチの学習指導の場で、「話す人に一つ質問をしてあげよう」と指示することは、聞くことを促すし、質問を話し手に返すことで、話し手も「説明不足だったこと」「ほかの考えがあること」「言い方で誤解を生じたところ」などを自覚することができる。（中略）聞くことを「うなずく」とか「質問する」といった形で行動化して示すことで、聞くことが実際の姿勢として豊かになり、「しっかり聞く」ことにつながっていく。それはまさに、「主体的に聞く」態度を育てることにつながっていくのではないだろうか。（p.61）

「聞くこと」を表現行動として捉え、その具体的学習場面として「質問する」という活動を設けることは、聞き手の主体性や能動性に着目するという点で重要な意味をもつ。「伝え合う」という観点から見ても、積極的に話し手に関わらせるための活動の組織化が学習指導上の課題にもなっていると言えるだろう。しかしながら、こうした「質問の場」を設定することが必ずしも「話し-聞く」の相互作用性を保証することにはならない。話を聞いて質問をするという一連の言語活動が自己目的な活動、あるいは形骸化した疑似体験的な活動に終始しないためにも、聞き手自身が学習のねらいを理解し、そのねらいにそって学習活動を進めていく必要がある。自分自身の聞き方や質問の仕方に問題はないか、あるいは質問の内容は適当であるのかといった診断的な自己評価を行うことが各場面において求められることになるが、いわゆるメタ認知的な要素を聞き手の活動を支える能力と関係づけられるものとして考えた場合、内省を伴った言語習得のあり方が改めて問われてくるように思われる。山元（2005）では、こうしたメタ認知的な活動を取り入れた教授法に着目しながら「話す聞く行為は、文字の読み書きと違い視覚的に見えない行為である。そのため、自らの話す聞く行為をメタ認知する意識を持たせることがその能力を高める上で必要」であるとし、学習の振り返り・めあてや目標を明確にしていくことの有効性を明らかにしている。また、村松（2009）は話し合い活動場面における双方向的なやりとりを取り上げ、「話し合いをどう進めるか始めに計画を立て、途中で整理し、脱線しないように調整する力」を「メタ対話能力」とし、討議の冒頭、中間部、終結部において、「話し合い方をめぐる話し合い」を挿入することが必要になるとしている。これらをふまえた事例として、「発表・討論に望む前に、心がけるべき事柄を1つずつカードにし、学習者が活動に入る前にカードを選択させるなどして目標を明確にする」実践²⁾や「児童の対話記録を黒板に書き留め、学級全体でそのよい点や改善点を見付ける活動や今日の対話の時間に学んだことを話し合う対話を取り入れた」実践³⁾、「話し手と聞き手以外の第三者がモニター役をつとめ、聞き手の活動を評価する」実践⁴⁾などがあり、メタ認知的活動を取り入れた教授法の有効性が明らかにされている。ただし、こうした学習活動の組織化には課題も認められる。「活動の最中は本人はなかなか自分自身をモニターする余裕がないので、練習や演習の段階では、まわりで観察し、気がついたことをアドバイスするモニター役を置くことが有効である」

(村松, 2003) や「自らコミュニケーション活動に従事している間に、メタ認知的モニタリングを行うことはかなり難しい。当該のコミュニケーション活動が高度になればなるほど、多くの処理資源が必要になり、メタ認知的活動に対して資源を配分しにくくなるためである。とくに、他者とのやりとりがかみ合ったものになっているか、相手の質問に自分がきちんと答えているかなどは、その場で自ら判断することは容易ではない」(三宮, 2004) の指摘にもみるように、コミュニケーションの実施中(事中段階)に、聞き手である学習者自身が自分の聞き方を点検し、修正していくメタ認知的モニタリングを行うことは難しく、ここに音声言語活動においてメタ認知的な知識や考え方を導入することの課題があると捉えることができる。

2. 2 メタ認知的モニタリングを促すインタビューカードの開発

三宮(1995)は、コミュニケーションの実施中に認知活動を修正するようなモニタリングをリアルタイムモニタリング、課題終了後に認知的活動を修正するモニタリングをバックワードモニタリングとよび、岡本(2001)では、メタ認知的モニタリングを認知活動の最中に行われる進行モニタリングと活動終了後に認知活動を修正する反映モニタリングの2つのタイプに分けている。進行モニタリングについては、「認知課題の遂行中に進行モニタリングが果たしているはずの、それらの認知活動を制御するという機能は、中央実行系の働きと密接に関連していると考えなければなりません。したがって、課題遂行中のメタ認知制御、とくに進行モニタリングの働きを具体的に実証していくためには、作動記憶の中央実行系との関連のなかで検討を進めていく必要がある」(岡本, 2001)としながら、岡本(2008)では、こうした進行モニタリングについて、「課題遂行中の認知活動を監視し、必要ならば認知活動を修正するというはたらきであるが、熟達化において重要なのは、進行モニタリングが得る不具合に関する情報である。なぜならば、課題の終了後に振り返って、次の課題に向けてどのような点を修正していけばよいのかを考えるのが反映モニタリングのはたらきであったとしても、課題遂行中にどんな不具合があったのかの情報を得られなければ、修正をすることができないからである」と指摘している⁵⁾。

また、丸野(2004)は、「モニタリングとは、“意図や期待通りに自己の行為が達成されようとしているかを監視する機能、あるいは意図・期待した基準と実際の遂行の結果とのズレが許容範囲内にあるか否かを監視する機能”である。このモニタリングの機能があるからこそ、われわれは行為の過程でズレに気づいたり、ズレそうな感じがすると、その後の自己の行為を修正しようと自分で自分をコントロールできるのである」と述べているが、ここで言及されるモニタリングは、話し合い活動の事中段階におけるメタ認知的モニタリングと捉えることができる。事中段階においてメタ認知的モニタリングを促す指導を行うことができれば、学習者は、課題遂行中に自己の行為をモニタリングし、場合によってはその修正を図っていくことができるようになるのではないか。授業者にとっても、学習者の事指導におけるメタ認知的モニタリングの様相を明らかにすることができれば、学習者に応じた指導が可能になると言えるだろう。

岡本(2012)は、メタ認知モニタリングを活性化する教授法として自己説明法を挙げている。岡本によれば、Chi, Bassok, Lewis, Reimann, & Glaser (1989) が大学生を対象として、ニュートン力学を題材とした物理学のテキストを学習している最中の発語思考を分析し、学習がうまくいった生徒とうまくいかなかった生徒のどちらであっても自分の理解をモニタリングする発話が約40%出現することを報告し、大学生では学習中に自分自身の学習の進み具合をモニタリングしていることを明らかにしたとされる。岡本は、この研究に基づいた研究(Renkl, 2002; Alevin & Koedinger, 2002; Chi, de Leeuw, Chiu & La Vancher, 1994; Tajika, Nakatsu, Nozaki, Neumann & Maruno, 2007)を概観し、次のように述べている。

自己説明法は、小学校から大学生までの様々な教科学習において、メタ認知をはたかせる有効な教授法であることが分かる。自己説明法が、なぜ効果をもつかというと、自己説明法を行うためには、自分自身の理解の程度をモニタリングして、何が分かっていないのか、次に学習し、解決しなければならない課題は何であるかを考えるという思考活動を伴うからであり、これらの問いに答えるためには、適切な領域固有知識を利用するからであると考えられている。(p.137)

この指摘から、自己説明法がメタ認知的モニタリングを促すことにおいて有効な方法となり得ると考えることができる。しかしながら、インタビューが音声言語活動であることを前提とすると、小学校段階では発話による自己説明はきわめて難しいものとなることも予想される。長田(2005)は、話し合いの事中におけるメタ認知に関する能力育成の指導の困難さが、聴覚情報である音声言語の非記録性という特質にあるとする。この点から、「指導者にとっても、事前の注意点や事後の反省点を指摘することは可能であっても、同様の理由から事中の即時的な指導は不明瞭で

あり働に頼るのみであった」と述べ、事における文字媒体を活用した話し合いの可視化が重要であることを示唆している。中村（2011）は、音声言語を視覚的な援助手段によって残すことで学習を深めようとする発想にもとづき、「メモやフリップ等の視覚資料を活用して、個人や集団がその場で行われている話を『見える』ようにすることで、学習の質を高めることを目指す」ことの重要性を指摘し、視覚資料を積極的に活用することが授業改善につながることを示唆している。

インタビュー活動においても、こうした文字媒体による可視化を促すことでメタレベルの意識を一定の方向に向けて焦点化させ、その上で自己説明を行う活動を取り入れることができれば、リアルタイムモニタリング、あるいは進行モニタリングを促し、学習者自身が課題遂行中に自己の行為を評価し、修正することを可能にすると仮説的に想定することができる。そこで本稿では、村上（2013）で開発した「インタビューカード」の学習効果について検討を加え、事中段階におけるメタ認知的モニタリングの有無を含めてその様相について検証することとした⁶⁾。なお、検証に用いたインタビューカードは、自己説明法における発話思考の機能を「カード」で代用したもので、インタビューの発話と同時に「カードを出す」という行為を伴わせている。

2. 3 インタビューカードを用いた学習モデルの構想

インタビュー活動の組織化にあたっては、あらかじめ質問を用意し、さらにその答えを予測して再質問をワークシートに書かせるといった方法をとるようにする。この場合、インタビューの事中段階において学習者がワークシートに書いた内容に注意を払うことで、双方向的な対話とはならず、一問一答式の単純なインタビューに終始してしまうことも予想される。村上（2013）ではこの点に配慮し、村松（2002）、堀（2002）の考え方をふまえて学習モデルを考案している。このモデルでは、インタビューを「問い」-「答え」-「問い」ではなく、「問い」-「答え」-「問い返し」という構造をもつ活動として組織する点を重視している。その上で、インタビュー時に行う質問を「インタビュー前にあらかじめ用意する質問」と「相手の答えに応じて臨機応変に問い返す質問」との2つに分け、学習者には、前者を「主質問」、後者を

表1 インタビューカードの名前と機能

カード名	機能	枚数
主質問カード	インタビュー前にあらかじめ用意した質問（主質問）をするときに出す。インタビューの最初に出すカード。主質問は3つ程度用意しておくが、1回目の主質問の後のやりとりによって、2枚目以降を使用するかどうかは聞き手が判断していく。	6
確認質問カード	話し手（インタビューされる側）の主質問に対する答えに対し、不明な点やさらに詳しく聞きたいなど、関連した質問をする際に出すカード。使用枚数の制限はない。	12
あいづち・感想カード	話し手の応答に対し、あいづちをうったり、質問以外の自分の気持ちを伝えたりするときに出すカード。使用枚数の制限はない。	12

- ①最初の「主質問カード」は机上の左上に置き、それに関連する「確認質問カード」、「あいづち・感想カード」は、その列の右に続けて並べていく。
- ②2枚目の「主質問カード」は、2段目左に置く。「確認質問カード」「あいづち・感想カード」は、1段目と同様に並べる。
- ③インタビューが終了するまで、3段目、4段目と並べていく。

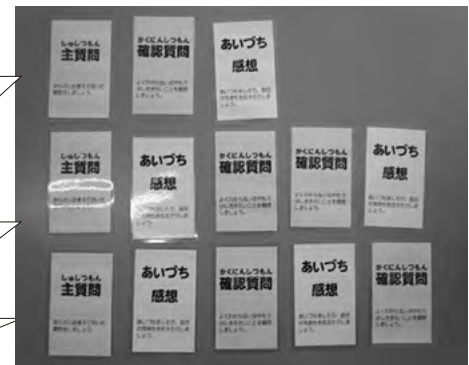


図1 インタビューカードの並べ方

「確認質問」と名付けてそれぞれに対応したカードを提示した（表1）。インタビューカードは、対話の主導者となる聞き手（インタビュアー）が主質問カードを桃色、確認質問カードを水色、あいづち・感想カードを薄黄色と色分けすることで、3つのカードの違いを区別しやすいようにしている。これにより、並べられた順序や色の数から、どの種類の発言がどんな順番で、どれだけなされているかなどを視覚的に把握できるよう配慮した。なお、この質問ごとの色分けについては、桂（2011）による国語科のユニバーサルデザイン研究における実践例をふまえている。

3 インタビュー活動を対象とした相互作用過程の分析

3. 1 検証授業の概要

3. 1. 1 分析の対象

小学6年生を対象とし、平成24年6月20日～29日に新潟県内の公立小学校において、考案した学習モデルの有効性を検証するための授業を実施した（授業者：村上さおり）。インタビューカードを用いる学級（実験クラス）とインタビューカードを用いない学級（対照クラス）とを設定し、学習課題として「学級の友達に」（相手）、「今まで知ら

なかった新たな一面を知らせるために」(目的)、「インタビューをしよう」(方法)を提示して学習活動を組織した。なお、男女混合の3人組でグループを編成し、実験クラスの中から分析の対象としてA児～H児を抽出している。

3. 1. 2 インタビューのテーマ

インタビュー活動は3回実施した。

1回目:「今、がんばっていること」/2回目:「6年生になってからうれしかったこと」/3回目:「6年生として大切にしていること」

3. 1. 3 インタビュー活動の流れ

①授業者がテーマを提示した後、学習者は当該テーマについて話し手としてどんなことを話すのかを決め、ワークシートに簡単に一言程度で書く。/②聞き手は、その記述を確認し、主質問を3つ程度考え、ワークシートに記入する。/③聞き手は、主質問の順番を決める。/④聞き手は、手元にインタビューカードを持ち、カードを机上に並べながらインタビューをする。/⑤記録者は、2人のやりとりをワークシートに記入する。/⑥決められた時間がきたら、インタビューを終了し、聞き手の応答の仕方について、聞き手、話し手、記録者の立場から気が付いたことを付箋に記入する。/⑦グループで、聞き手、話し手、記録者の役割を交替しながら、3回のインタビューを行う。

3. 2 発話記録

実験クラスではインタビューカードを活用しながらインタビューを進めるため、聞き手となった学習者の発話の内容とインタビュー時のカード操作との関連に着目して分析を行う必要がある。そこで、記録機材として、聞き手となる学習者の発話やカード操作を捉えるためのデジタルビデオカメラ、ICレコーダーを用意し、抽出班の3回分のインタビュー活動の映像及び音声を記録した。デジタルビデオカメラ、ICレコーダーに記録された映像・音声内容は、串田他(2005)の示す転記記号に基づいてトランスクリプトを作成し、発話ごとに発話番号と発話者を示した。また、発話の単位区分については発話者の交代箇所とした。なお、発話者のイニシャルの後の数字はインタビューの回数を表し、「A1」であれば1回目のインタビューを指す。

3. 3 分析の観点と方法

インタビューカードを用いることにより、インタビューの進み具合に対するメタ認知的モニタリングが促されているかについて検討を加え、さらにそれが相手の発言を受けた問い返し(確認質問)にどのように影響しているかを検証する。そこで、学習者の実態を記述するため、大きく「インタビューカード活用の様相」と「確認質問の内容」という2つの観点を定めた。

①インタビューカード活用の様相

学習者がインタビューカードを操作する活動を取り上げ、この過程にどのようなメタ認知的モニタリングおよびコントロールが働いているかを分析する。インタビューカード活用の有効性を検証する際には、学習者がインタ

ビューカードをどのように操作しているかの検討が必要になる。本研究では、【Aカード活用の正確性】と【Bメタ認知的活動の有無】の2点を分析項目とした(表2)。

【Aカード活用の正確性】については、インタビューカードの使い方を理解して実際に正しく活用できていたかについて検討することにより明らかにする。インタビューカードにもたせた機能と並べ方のルールから、「(ア)カードを出している/出していない」「(イ)発話内容と出したカードが一致している/一致していない」「(ウ)発話内容に沿ってカードを構造的に並べている/並べていない」という表出行動をトランスクリプトの分析カテゴリーとした。

【Bメタ認知的活動の有無】については、インタビューカードを活用した上で、インタビュー活動の進み具合についてメタ認知的モニタリングを行い、次の活動をコントロールしていたかについて検討することにより明らかにする。

カード操作が正しく行われているとすれば、学習者は「カードを並べる」という行為により、「予定していた主質問をすることができたか」「主質問の答えに対し、確認質問をすることができたか」「相手の答えに対し、あいづちや感想を述べることができたか」という自己評価(メタ認知的モニタリング)を行い、また、「カードを選ぶ」という行為により、どのようにインタビューを進めていこうかという意思決定(メタ認知的コントロール)がなされている

表2 インタビューカードの活用の様相に関する抽出項目

分析項目	分析カテゴリー
①カード活用の正確性	(ア) カードを出している/出していない (イ) 発話内容と出したカードが一致している/一致していない (ウ) 発話内容に沿ってカードを構造的に並べている/並べていない
②メタ認知的活動の有無	(エ) 発話前(または途中)でカードを出す(またはカードを選ぶ) (オ) 出した(または出そうとした)カードを変更する (カ) インタビューの仕方やカードの活用について発言する

とみることができる。つまり、カードを操作するという行為が学習者のメタ認知状態を反映しているものとして把握することができる。そこで、表2に示したように、学習者のカード操作において認められた「(エ) 発話前(または途中)でカードを出す(またはカードを選ぶ)」「(オ) 出した(または出そうとした)カードを変更する」「(カ) インタビューの仕方やカードの活用について発言する」という表出行動をトランスクリプトの分析カテゴリーとした⁷⁾。

また、実験クラスを対象として質問紙調査を行い、メタ認知的活用の様相を自由記述法に基づき検討した。調査の実施にあたっては十分な回答を得るようになるための方法論上の工夫が必要になるが、本研究では学習者が自らの行動を自覚的に把握しているところと自覚できていないところとに分けて回答を求めている。3回目のインタビュー終了後、「①インタビューに挑戦して、どうでしたか」「②インタビューカードを使ってみて、どうでしたか」の2項目について自由記述を求め、得られた回答の分析については次のような手順をふまえた。まず、全部の内容をできるだけ手を加えないでそのまま簡単な文章に書き出し、全体を突き合わせて同一項目にまとめる。次いで全体に目を通し、メタ認知的な文章を抽出し、コード化し分析基準を定める。その上で、類似項目をカテゴリーに分類してコード化(表3、表4)し、内容の質的検討を行う。

②確認質問の内容

インタビューカードが、相手の発言を受けた問い返し(確認質問)にどのように影響していたかを検証するに当たり、聞き手の確認質問の内容について分析する必要がある。そこで、インタビューにおいてどのくらいの確認質問がなされたのか(㉔発話の継続性)、

表3 自由記述の分析コード①(下線:村上)

文章の書き出し	コード
<ul style="list-style-type: none"> ○インタビューの1回目の時は確認質問がスムーズに出なかったけど、3回目で確認質問がスムーズになるようになり、会話がとても楽しくなった ○知らなかったことがよくわかった。最初よりも最後の方が詳しく聞けたと思う。最初のインタビューは、あいづちや確認質問がとても少なかったけれど、最後は、確認質問が増えていた。またやってみようと思いました。 ○最初、なんて言えばいいのかが緊張していたんですけど、やってみよううちに、普通にできるようになりました。とてもうれしかったです。 ○3回目はなるべく声も大きく、いろいろなことまで聞いて良かった。 ○最初は、「何を話せばいいんだろう?」などたくさんわからないことがあってよくわからなかったけど、でもだんだんわかってきました。確認質問もだんだん多くなったのでうれしかったです。 	自己の変容
<ul style="list-style-type: none"> ○考えることが難しいが、今日のインタビューがスムーズにできてよかった。またやりたいですが、できなくて残念だ。でも、これで将来は安心である。 ○最初の方はクラスメートでも緊張していたけれど、だんだん慣れてきて楽しくなっていて、またインタビューがしたいなあを思いました。次は、クラスメートではなく、地域の人にもインタビューしてみたいです。 ○今度、今日などにインタビューした人じゃない人の一面もよく知りたいので、違う友達にもインタビューしてみたいです。 ○これからの中学、高校、大学、そして社会のためにもなった。 	他の活動への転移
<ul style="list-style-type: none"> ○どんなあいづち・感想を言ったり、確認質問をすればいいか思い浮かばなくて、限られている時間でやるのは難しかったけど、自分の知らない相手のことがわかってよかったです。 ○はじめは簡単だと思っていたけれど、聞くときにどうやれば上手に聞くことができるかを考えると、とても気を遣わなければならなかったので、大変でした。 ○相手が意外と話すと思った。あいづちや感想なんて簡単だと思っていたけれど、本当にやってみたら難しく、最後の1回しかあいづち・感想ができなかった。インタビューをした人があんまり話したことがない人だったから、話してみて、この人はこんなに話すんだあとと思った。 ○あいづち、感想、確認質問をあんまり考えることができなかった。 ○主質問ばかりしていて、確認質問やあいづち・感想が少なくて、主質問は同じことを質問したりしていて、少し緊張してしまいました。 	応答の困難性
<ul style="list-style-type: none"> ○主質問の後に確認質問がたくさんできてよかったです。 ○知っている内容のことはたくさん聞けたけど、質問が少なかった。 	出したカードの数

表4 自由記述の分析コード②(下線:村上)

文章の書き出し	コード
<ul style="list-style-type: none"> ○今までどういうリズムで主質問、確認質問、あいづちを言っているのかがわかって(A見) ○今、自分がどのくらい相手にあいづち・感想を言えているのか ○「今、何のことについて言っているのか」などが分かって(B見) ○前に何を言ったか?それによって次に何を言うかが決まって(C見) ○どれだけでできたのか、後どれくらいやった方がいいのかが分かって(E見) ○何を話したかわかる(H見) ○自分は今、「あいづち」がないなど、自分の今の様子がわかって ○「今、これを言ったな」という確認ができたり ○自分が何を言っているのかがわかったけれど ○今は質問をしたから、あいづちカードを置いてあいづちをうとう 	インタビュー遂行中の評価
<ul style="list-style-type: none"> ○次、どうしようかも考えられました(A見) ○前に何を言ったか?それによって次に何を言うかが決まって(C見) ○どれだけでできたのか、後どれくらいやった方がいいのかがわかって(E見) ○「あいづち」がないと、「あいづち」を入れなきゃと思い 	インタビュー遂行中の計画
<ul style="list-style-type: none"> ○確認質問のカードが少ないときは話を聞きながら考えたり(E見) ○今回は、沢山続いたので見ても自分はこれだけ出したんだなあと思いつつ ○よく見ると短くて、長く続いていた ○インタビューが終わってからも簡単に見直せる。何がなくて何が少ない ○確認質問やあいづち・感想などがどれだけ言えたのかがわかって 	出したカードの数
<ul style="list-style-type: none"> ○前回などは最初の方に全然続かなかったのが見てわかったので ○今回は、沢山続いたので見ても自分はこれだけ出したんだなあと思いつつ ○今回はそれを反省しながらしました 	前回との比較
<ul style="list-style-type: none"> ○今までどういうリズムで主質問、確認質問、あいづちを言っているのかがわかって(A見) ○インタビューするとこんな形になるんだとか、いろいろなことを思いました 	インタビューの構造
<ul style="list-style-type: none"> ○意味がわからなかったし、「何で使うの?」か思っていた ○1回目は、確認質問の意味がわからなくてあんまり使っていませんでした ○並び方をどうするのか、迷った ○並べ方があまりわからなかった ○カードの並べ方がわからなくて ○あんまり使いこなせない 	カードの使い方(負)
<ul style="list-style-type: none"> ○色が分けられていてとても分かりやすく、使いやすかったです ○色で分けてあるから、探したりまとめるのが楽だった ○しっかりと青や赤、それに黄色、色があると字を見なくていいので楽でした 	カードの使い方(色)
<ul style="list-style-type: none"> ○カードを使うと、なんかゲームをしているみたい(B見) ○自分がカードを出した数を競い合ったりして遊びにも使えた(F見) ○(カードゲームみたいに)片手で持てたり 	カードのゲーム性

確認質問の仕方に特徴や一定のパターンがみられるのか(⑥特徴・パターン)を分析項目とし、トランスクリプトを作成した上で検討を加えた。「他者の意見や考えをどのように受け止め、理解しているのか」「どの点で理解できなかったのか」、また「沈黙が多かった学習者については、どうしてそのように発言がなかったのか」といったそれぞれのケースを対象として分析を行い、その原因を探ることとした(表5)。

表5 問い返しの様相の分析項目

④ 発話の継続性 (一つの主質問に関してなされた確認質問の数)
⑥ 特徴・パターン (確認質問に見られる特徴やパターン)

4 質問一応答場面における相互交流過程の分析

4.1 事例分析

インタビューカード活用の様相に関する抽出項目(表2)の【Aカード活用の正確性】に関して、以下の事例1(「A-(ア)カードを出している/出していない」の分析)、事例2(「A-(イ)発話内容と提示したカードとが一致している/一致していない」の分析)、事例3(「B-(エ)発話前(または途中)でカードを出す(または)カードを選ぶ」の分析)、事例4(「B-(オ)出した(または出そうとした)カードを変更する」の分析)、事例5(「B-(カ)インタビューの仕方やカードの活用について発話する」の分析)について検討を加えた。

事例1では、カードを出す行為によって自己のインタビューの発話内容や出したカードの数について確認をし、必要に応じて調整をするというメタ認知的な活動が働いていたことが示唆された。事例1-1では、聞き手(インタビュアー)は発話と「カードを出す」という行為をほぼ同時に行っている。カードを出すタイミングは「発話の直前」、「発話中」、「発話の直後」のいずれかに当てはまる事例が多く、発話と同時にカードを出していたとみることができるだろう。このように、「主質問」、「確認質問」、「あいづち・感想」にあたる発話と同時にカードを出すという姿は、他の抽出児童についても、3回のインタビューを通して確認することができた。事例1-2は、「あいづち・感想」にあたる発話をしながらも、意図的にカードを出していないと推察される事例である。A3-7, A3-9, A3-11にみるように、A児は、先行発話を受けて、「あいづち・感想」に当たる共感的な発話をしているが、これら3つの発話時には、カードを出す行為は認められない。これは、B児の発話が途中であること、また、A3-11で、カードを手にしていながらも、A3-13「すばらしいことですね」と述べた後に、ようやくあいづち・感想カードを出していることから、A児は、B児の発話が一区切りするのを待ってカードを出していた、あるいは発話に合わせながらカード操作を調整していたとみることができるだろう。この他、先行発話でよく聞き取れなかった箇所について、その言葉を繰り返して確認するような聞き返しをする場面や予想を大きく外れた内容に対して返答をする場合には、カード操作に結びつかない場面も認められた。

事例2については、事例2-1にみるように、発話内容と提示したカードとが一致していることが確認できる。このように、「主質問」、「確認質問」、「あいづち・感想」に応じたカードを出すという姿は、他の抽出児童についても3回のインタ

事例1-1 [F児(男子)]

発話者	No	発話内容	出したカード
F1	12	得意な泳ぎはなん((カードを出す))ですか?	主
D1	13	えっと、バタフライです。	
F1	14	((カードを出す))えっと、すごいですね。	あい・感
F1	15	バタフライって((カードを出す))難しい、難しいんじゃないですか?	確認

事例1-2 [A児(女子)]

A3	5	今までどうして((カードを選ぶ))そういうことをやらなかったんですか?((カードを出す))	確認
B3	6	えーっと、今まで、ちょっとはずかしくて、	
A3	7	わかる。	無し
B3	8	あんまり、人前に出たりするのが、好きじゃなかった[って]いうか、	あい・感
A3	9	[得意]じゃなかった。	無し
B3	10	得意じゃなかったの、	
A3	11	[はい。えーっと、まあ、あんまり、苦手を直そうとしたんですね。((カードを選ぶ))]	無し
B3	12	あー、はい。	
A3	13	=すばらしいことですね。((カードを出す))	あい・感

事例2-1 [B児(女子)]

B2	11	これからやってみたい遊びはなんですか?((ワークシートを見る))((カードを出す))	主
C2	12	っと、逃走中です。	
B2	13	えーっと、それはハンターということですね?((カードを出す))	確認
C2	14	あ、おれはでもやっぱり逃げる方が。	
B2	15	ハンターがいいか、逃げる方がいいか。えーっと、	
C2	16	学校さ、全体使ってやってみたいです。	
B2	17	おもしろそうですね。((笑い))((カードを出す))	あい・感
B2	18	((ワークシートを見る))うーんと、主にだれと一番よく遊びますか?((カードを出す))	主
C2	19	え、学校?	

事例2-2 [E児]

E1	38	えー、次?えーっとねー。待って。((ワークシートを見る))いつから柔道を始めたんですか?	
F1	39	5才からです。	
E1	40	((カードを出す))	主
E1	41	今まで止めたいと思ったことはないんですか?	
F1	42	[全然]ありません。	
E1	43	[(カードを出す)]	あい・感
E1	44	どうしてないんですか?((カードを出す))	確認
F1	45	柔道が楽しいからです。	
E1	46	((カードを出す))えー、じゃあ、Fさんは、そんなに柔道が好きですが、強いんですか?((カードを整理し、カードを置くスペースを作る))	あい・感
F1	47	一応、県1位です。	
E1	48	おー、すごいですね。((カードを出す))	あい・感

ビューを通して確認することができた。「主質問」と「確認質問」との区別は明確になされていたと考えられる。

事例2-2では、先行発話(F1-39)を受け、E1-41の発話がなされている。これは疑問型であるが、その後に出されたカードはあいづち・感想カードである。発話内容とカードとは一致していない。このような不一致は、他でも確認することができ、いずれも、確認質問カードとあいづち・感想カードとを誤って提示している。あいづち・感想カードと確認質問カードをそれぞれどのような発話の時に使えばよいのかについての事前指導が不十分であったり、発話内容によっては「確認質問」なのか「あいづち・感想」なのかの区別がつきづらかったりしたことがこうしたことの要因となっているのかもしれない。この他、相手の発話を受け、あいづちをうたなければならないことは自覚しているものの、先行発話に応じたあいづちができていない事例や、「あー」「うん」といったうなずきに近い短い発話だけで、あいづち・感想カードを出すなど、発話内容とカードとが十分に一致しているとは言えない事例も確認できた。

事例3では、インタビュー時にカードを活用することで、「インタビューの構造に留意する」「何を話すかを選択する」「何を話したかを認識する」というメタ認知的な活動を行う姿がみられた。事例3-1では、聞き手のF児は話し始めると同時に、確認質問カードを出し、その後も質問を続けている。発話を始めた時点で、これから話す内容について「主質問」「確認質問」「あいづち・感想」のどれにするかを選択しようとする意識が働いていたとみることができる。また、F児が自由記述で「インタビューの順序をよく知れた」と述べていることから、F児はインタビューの構造に留意しながら、発話内容を選択していたと考えられる。事例3-2では、聞き手のA児が話し始め、カードを手にする行動をとり、その後に質問をしてからカードを出している(A2-49)。ここでは、発話を始めた時点で、これから話す内容について、「主質問」「確認質問」「あいづち・感想」のどれにするかを選択しておき、最後まで言い終わってからカードを出すことで、自分の発言内容を決定づけようとする意識が働いていたとみることができる。また、A児の自由記述(「今までどういうリズムで主質問、確認質問、あいづちを言っているのかわかって、次、どうしようかも考えられました」)からも、A児は、インタビューの構造を理解した上で、自己の発話内容の評価と計画を繰り返しながらインタビューを行っていたと考えられる。

事例4では、インタビュー時にカードを活用することで、「インタビューの構造に留意する」「何を話すかを選択する」「発話の修正を行う」というメタ認知的な活動を行う姿がみられた。事例4-1では、H児は、先行発話(G3-83)を受け、質問した後にインタビュー相手の返答を聞きながら、カード(主質問カード)を出そうとしている(H3-84)。しかし、その後、カードを戻して別のカード(確認質問カード)に出し直している。自分の発話内容と出そうとするカードとが一致していないことに気付いたのだろう。このことからH児は、インタビューを進めながら発話内容に応じたカードを出そうと考え、

事例3-1 [F児]

F1	25	で、では、えっと、((カードを出す))バタフライをどのくらい練習して、何日くらい練習して覚えましたか?	確認
D1	26	だいたい、日じゃなくて、完璧にできるまで半年はかかりました。	
F1	27	うんと、ほくも、((カードを出す))柔道を習っているけど、っと、技を覚えるのに、ほくも半年ぐらいかかりました。	あい・感
F1	28	えっと、いつから、((カードを出す))ま、間違えました。(ワークシートを見る)得意種目って言うか、100m自由形とか、そういう、そういうのでは、何が得意ですか。	主

事例3-2 [A児]

A2	49	うーんと、えーっと、((カードを選ぶ))その、伸びたねってとか言う人は、だれなんですか?((カードを出す))	確認
B2	50	えっ((笑い))と、いとこのお母さん	
A2	51	((カードを選ぶ))背が伸びていると知ったのはいつごろなんですか?((カードを出す))	確認

事例4-1 [H児]

G3	81	なので、多分、0ぐらいだと思います。	
H3	82	あー。えっと、じゃあ、その、]から0までは、やっぱり行きたいですか?	
G3	83	行きたいです。そりゃあ、行きたいです。	
H3	84	((主質問カードを出そうとする))	
G3	85	=でも、行きたいけど、でも、なんか、	
H3	86	((主質問カードを引っ込めて、確認質問カードを出す))	確認
G3	87	すごい、また、難し、難しさのランクがレベルアップしてってるんですよ。	
H3	88	あー。	

事例4-2 [F児]

F2	11	((カードを出す))みんなをまとめるのって、やっぱり難しいですね?	あい・感
D2	12	はい、はい、はい。確かに、すごい、難しいです。	
F2	13	っと、じゃ、みんな、((確認質問カードを出そうとするが引っ込める))あの、なんて言えばいいんだろうかなあ。	
D2	14	何年生が言うことを聞かないですか?((笑い))	
F2	15	いや。あの、部活?((カードを出す))で、えっと、5年生とか、は、言うことを聞きますか?	主

事例4-3 [E児]

E1	22	そんなにいっぱいどのぐらいまで、あの、うまくできますか?	
F1	23	えーっと、[一つの技に半年か、1年はかかります。	
E1	24	(((カードを出す)))	確認
E1	25	すごいですね。	無し
F1	26	はい。	
E1	27	いやになりませんか?	無し
F1	28	なりません。なるわけがありません。	
E1	29	えー、そんなに柔道が好きなんですか?((確認質問カードを出す))	確認
F1	30	大好きです。	
D1	31	ちょっと、ストップ。[いやになり(……)半年で]((記録者による中断))	
E1	32	(((E1-29で置いた確認質問カードの前に、あいづち・感想カードを置く)))	あい・感
D1	33	で、何聞いたっけ?君、あの、一つに半年。	

事例5-1 [A児]

A3	13	=すばらしいことですね。((カードを出す))	あい・感
B3	14	((笑い))ありがとうございます。	
A3	15	えーっと、うーん、次の質問いつやっていいか。	
A3	16	主にどんなことに積極的、いや、主にどんなことを積極的にやろうと思ったんですか?((カードを出す))	主

また、発話した後にカードを出すことで、自分の発話内容と出したカードとが一致しているかを確認していたとみることができる。事例4-2でF児は、先行発話を受け、発話の途中で確認質問カードを出すもののすぐに手元に戻している。一旦、「確認質問」をしようと確認質問カードを出したが、どのような確認のための質問をするかまでは決められず、結局、確認質問カードを戻したのだと推察できる。このことから、F児は、発話の前にカードを出し、発話の内容を方向づけようとしていたと言えるのではないだろうか。事例4-3でE児は、先行発話(F1-28)を受け、確認質問カードを出しているが、その後、記録者によって中断されると、先に出した確認質問カードの前にスペースを作り、あいづち・感想カードを置き直している。このカードは、E1-25で出しそびれたあいづち・感想カードの分だと思われる。発話のスピードにカードを出す行為が追いつかず、いったん、カードを置いたものの、自分の発話の順序と並んだカードとの順序とが異なることに気付き、記録者の中断によりできた時間を使ってカードを置き直したのではないだろうか。このことからE児は、カードを並べるという操作活動をすることで、自分の発話の適切性(順序)について確認をとっていたとみることができる。

事例5では、インタビュー時にカードを活用することで、「インタビューの状況に合わせて、進行を調整する」「インタビューの仕方を自己評価する」「インタビューの進行の全体を俯瞰する」というメタ認知的な活動を行う姿がみられた。また、インタビュー後にカードを見直すことが、振り返り時において自己評価をするための手段となっていたことが示唆された。事例5-1でA児は、まず、「えーっと、うーん」と言い淀み、「次の質問いっちゃっていいか」(A3-15)と述べた後、「主質問」(A3-16)を示してからカードを出している。この「次の質問」とは「主質問」のことを指しているが、A児は「確認質問」や「あいづち・感想」を続けられないと判断したために、次の「主質問」に移ろうとしたのだと推察できる。このことから、A児は、「主質問」、「確認質問」、「あいづち・感想」を意識的に選択しながら、インタビューの進行をそのときの状況に合わせて調整していたとみることができる。事例5-2では、A児が、順調に「確認質問」ができなかったことについてB児に謝っている様子がみられる。このことから、A児は、自分の「確認質問」の仕方を振り返り、自己評価をしていたと考えられる。事例5-3でF児は、自分が並べたカードを指さし、「めっちゃ、なんか階段みたいになった。」(F1-46)と発言している。この「階段みたい」とは、3枚の主質問カードにつながる確認質問カード、あいづち・感想カードが、徐々に増えて行く様子を意味するものであるが、このことから、F児はインタビュー終了後、並んだカードをみることで、自分のインタビューがどのように進んでいたのかを俯瞰的に捉えることができたとみることができるのではないだろうか。

4. 2 総合的考察

事例分析を通して、インタビューカードの活用により、自己発話の「選択」「修正」「計画」「確認」「評価」といったメタ認知的なモニタリングやコントロールを行う学習者の姿を認めることができた⁸⁾。このようなメタ認知的な思考活動を促した要因として、インタビュー中における自己説明の活動を「カードを選ぶ/出す/並べる」といった操作活動に代用したこと、カードの色分けや配置により視覚的情報が与えられたことを指摘することができる。とくに、インタビューカードの使用により聞き手の発話が促され、質問活動の継続性が向上するとともに、問い返しの中に先行発話の引用や言い換えといったいくつかのパターンが発現したことも当該事例から示唆される点である。

本稿では、映像記録から確認できる「発話内容」と「カード操作に関わる表出行動」、そして授業後の内観報告(自由記述)に基づき、「主質問」「確認質問」「あいづち・感想」のカードを操作することで双方向的な対話がどのように促されていたのかについて分析を加え、とくに、「カード操作に関わる表出行動」を分析カテゴリーとすることで、発話記録だけでは確認することの難しいメタ認知モニタリングの様相の把握を試みた。この分析カテゴリーは、実際の授業場面でも授業者が評価の観点として設けることが期待され得るものである。音声言語活動については、その特性から学習評価が困難とされているが、授業者においても、カードの操作活動により学習者がどのようなインタビューをしているのかという形式的側面について、視覚的に確認することが可能にもなるため、音声言語活動の評価方法の一つとして有用な方法とも言えるだろう。しかしながら一方で、カード活用の適切性については個人差も認められたため、カードを操作するという行為が、学習者のメタ認知的な意識や思考を十分に反映していた

事例5-2 [A児]

A2	59	あーあれ、最近あれ、全然見てないや。(カードを出す)うーん、全然見たりしてないんですね。	あい・感
B2	60	測定のやつじゃ	
A2	61	測定のやつ、	
A2	62	背が伸びてるってわかったのはいつなんですか?	無し
T	63	はい、じゃあ、終わりです。	
A2	64	質問が切れた。ごめんね、B。あんまり、うち、質問とっさに考えるのだから。	

事例5-3 [F児]

F1	42	じゃあ、えーっと、((カードを出す)水泳部に入って、どのくらい泳げますか。最高。ちょっとずれてしましますが、水泳部に入って、1年で何、何mくらい泳げますか?)	確認
D1	43	でも、ぼくが聞いた話だと、1mも泳げなかった人が、25m泳いだ、っていう人がいたらしい。	
F1	44	ありがとうございます。	あい・感
D1	45	はい。どういたしまして。	
F1	46	((並んだカードを指さして))めっちゃ、なんか階段みたいになった。	

とは言い切れない。この点については、インタビュー活動を遂行するという行為自体に意識が集中することでカード操作にまでは意識を向けにくくなってしまふなど、小学生という発達段階についての検討が不十分であったことに加え、事前指導におけるカード活用の説明不足や練習不足も要因としてあったと考えられる。こうした学習活動を組織する際には、カード活用に関する指導方法やグループ内の相互評価の在り方について、改めて検証を加えていく必要があるだろう。また、カードを活用することにより、発話の継続を促す様子はみられたものの、相手の発話を受け、不明瞭な情報や相手の思いを臨機応変に引き出す質問となっていたかについては、学習者により相違がみられた。この点については、学習者の素質・技能や既習内容に依拠するとも考えられるが、ここで着目すべきは、臨機応変にインタビューを持続させることができた学習者には、先行発話の引用や言い換えといった質問のパターンが認められたこと、また、臨機応変にインタビューを持続させることができなかった学習者も、「発話が続いていない」、「うまくあいづちや確認質問ができない」と自己のインタビューのうまくいかない点についてモニタリングをしていたことである。この点から、発話内容とカードとの一致・不一致やカード配置に基づく視覚的情報を頼りにして当該活動が遂行されていたとみることができる。これらのことから、カードを活用することによって対象化された自己のインタビューの問題点を解決するための課題、つまり、「どう問えばいいのか」「どう返せばいいのか」といった学習課題を、インタビュー活動を組織した学習過程に組み入れ、学習者が相互の考えや気づきを交流する場面を設定することが、学習者の聞く力の育成につながると考えることができるだろう。なお、今回の検証では、自由記述項目の内容、記述量が不十分であったため、コード化を行うためのデータを十分に得られなかったという点において課題が残る。今後は、カード操作というメタ認知的な活動について質問項目を作成し、事中段階においてメタ認知的にモニタリングすることの意義とその学習指導の方法を明らかにしていくようにしたい。

注

- 1) 例えば藤谷(1990)は、言語的再生及び内省報告を求める分析手法の課題について言及し、学習者に授業中に思考した内容を再生させて言語報告を求める場合、回答者の答えが質問者の期待に影響を受けるおそれがあるということ、こうした口頭報告は複雑な思考過程の全てを反映するものではないと点を問題として指摘している。
- 2) 若木常佳(2001)『話し合う力を育てる授業の実際』(溪水社)
- 3) 村松賢一(2011)「姫路市立太市小学校の『対話』実践に学ぶ」『スピーチコミュニケーション通信』(<http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/downloadfr1/htm/cke44310.htm>)
- 4) 濱本竜一郎(2000)「聞く力を育てるためのスキル学習」『国語国文研究と教育』38(熊本大学教育学部国文学会)
- 5) 岡本(2008)では、熟達化(expertise)について特定の領域において初心者が熟達者になることおよびその過程であると説明されている。
- 6) 本稿では、村上(2013)において開発した「インタビューカード」有効性について検証を加える。本稿で扱う発話データおよび自由記述の回答は村上(2013)の成果をふまえており、発話番号についても当該データを引用している。
- 7) このような分析カテゴリーは、インタビューカードを活用した授業を想定したとき、授業者にとって、学習者がインタビューカードをメタ認知的に活用しているかを把握し、授業を方向づけるための判断材料にもなり得ると考えられる。検証を目的としない通常の授業においてもこうしたカテゴリーを明らかにすることにより、学習指導の指針とすることができる。とともに教育的貢献も期待できるだろう。
- 8) これらメタ認知的な行動の認定については、三宮編(2008)による整理をふまえ、とくに「修正」「計画」「評価」については岡本(2001)、「確認」については岡本(1992)の概念規定を参考とした。

文献

- 位藤紀美子〔研究代表者〕(2004)『国語科教育改善のための言語コミュニケーション能力の発達に関する実証的・実践的研究』平成13年度～平成15年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(1))研究成果報告書
- 位藤紀美子〔監修〕(2014)『言語コミュニケーション能力を育てる－発達調査をふまえた国語教育実践の開発－』(世界思想社)
- 岡本真彦(1992)「算数文章題の解決におけるメタ認知の検討」『教育心理学研究』40(1)
- 岡本真彦(2001)「メタ認知－思考を制御・修正する心の働き－」森敏昭編『認知心理学を語る3－おもしろ思考のラボラトリー－』(北大路書房)
- 岡本真彦(2008)「熟達化とメタ認知」『現代のエスプリ』497(至文堂)
- 岡本真彦(2012)「教科学習におけるメタ認知－教科学習のメタ認知知識と理解モニタリング－」『教育心理学年報』51

- 長田友紀 (2005) 「話し合いの構造把握のための事中指導－視覚情報化による可能性－」『月刊国語教育研究』393 (東洋館出版)
- 桂聖 (2011) 『国語授業のユニバーサルデザイン－全員が楽しく『わかる・できる』授業づくり－』 (東洋館出版)
- 串田秀也・定延利之・伝康晴 (2005) 『シリーズ文と発話1 活動としての文と発話』 (ひつじ書房)
- 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』」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』9
- 三宮真智子 (1997) 「認知心理学からの学習論－自己学習力を支えるメタ認知－」『鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編)』12
- 三宮真智子 (2004) 「コミュニケーション力を育てるメタ認知」秋田喜代美編『子どもたちのコミュニケーションを育てる－対話が生まれる授業づくり・学校づくり－』 (教育開発研究所)
- 三宮真智子編 (2008) 『メタ認知－学習力を支える高次認知機能－』 (北大路書房)
- 宗我部義則 (2009) 「『話す・聞く』授業での具体的な指導開発を」『教育科学国語教育』716 (明治図書)
- 高垣マユミ (2005) 「授業研究の新しい視点と方法」『授業デザインの最前線－理論と実践をつなぐ知のコラボレーション－』 (北大路書房)
- 高木展郎 (2002) 「コミュニケーションをどう教えるか」『日本語学』249 (明治書院)
- 高橋俊三 (1974) 『話力をつける－若い人のために』 (文教書院)
- 豊田弘司 (1994) 「自ら学ぶ力の発達」北尾倫彦編『自己教育の心理学』 (有斐閣)
- 中村敦雄 (2011) 「『見える化』による学習意識の確立」『教育科学国語教育』736 (明治図書)
- 堀裕嗣 (2002) 「<インタビュー・スキル>が不可欠になってきた」堀裕嗣・研究集団ことのは編『インタビュー・スキルを鍛える授業づくり』 (明治図書)
- 堀川直義 (1965) 『話し方と聞き方の構成－その診断と治療－』 (至文堂)
- 藤谷智子 (1990) 「メタ認知研究の現状と問題点」『武庫川女子大学紀要 (人文・社会科学編)』38
- 丸野俊一 (2004) 「質問する力・議論する力としてのコミュニケーション」秋田喜代美編『子どもたちのコミュニケーションを育てる－対話が生まれる授業づくり・学級づくり－』 (教育開発研究所)
- 三浦和尚 (2002) 「『話す・聞く』の実践学」 (三省堂)
- 村上さおり (2013) 「インタビュー活動を組織した聞く力の育成に関する学習デザイン」平成24年度上越教育大学修士論文
- 村松賢一 (2000) 「生きる力を育てる国語科の相互交流能力」『国語科で育てる相互交流能力 中学校編』 (明治図書)
- 村松賢一 (2001) 『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習－理論と実際－』 (明治図書)
- 村松賢一 (2002) 「『伝え合う力』を育てる授業の工夫－聴いて訊く力の育成から始めたい－」『教育科学国語教育』627 (明治図書)
- 村松賢一 (2003) 「新教科書の音声言語教材の活用－活動に流されずことば学習の視点を明確に－」『教育科学国語教育』628 (明治図書)
- 村松賢一 (2009) 「話し合い方を話し合えるメタ対話能力」『教育科学国語教育』706 (明治図書)
- 安直哉 (1996) 『聞くことと話すこと of 教育学－国語教育基礎論－』 (東洋館出版社)
- 山元隆春 (1996) 「話し－聞くという関係性の内省と自覚化」『教育科学国語教育』528 (明治図書)
- 山元悦子 (2005) 「『話すこと・聞くこと』の学習によって育成する言語能力とは何か」『日本語学』24 (明治書院)
- 渡部洋一郎 (2009) 「授業記録における状況描写と内省報告－記録者の視点と回想行為の二面性－」『上越教育大学国語研究』23
- Aleven, V., & Koedinger, K. (2002) An effective metacognitive strategy : Learning by doing and explaining with a computer-based cognitive tutor. *Cognitive Sciece*, 26, 147-179.
- Chi, M. T. H., Bassok, M., Lewis, M., Reimann, P., & Glaser, R. (1989) Self-explanations : How students study and examples in learning to solve problems. *Cognitive Sciece*, 13, 145-182.
- Chi, M. T. H., de leeuw, N., Chiu, M., & La Vancher, C. (1994) Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Sciece*, 18, 439-477.
- Renkl, A. (2002) Worked-out examples : instructional explanations support learning by self-explanations. *Learning and Instruction*, 12, 529-556.
- Tajika, H., Nakatsu, N., Nozaki, H., Neumann, E., & Maruno, S. (2007) Effects of self-explanation as a metacognitive strategy for solving mathematical word problem. *Japanese Psychological Research*, 49, 222-233.

Understanding internal processes based on raising consciousness of “listening” – An analysis of interactional processes in interview activities –

Saori MURAKAMI* · Katsuhiko MUKAE**

ABSTRACT

In this paper, we focused on question action and organized interview activities. We examined ways to promote meta-cognitive monitoring of learners at the time of learning. Interview activity was talking and listening, and a listener advanced a dialogue in effective language at a center.

In this study, we pay our attention to acts of the listeners, considering methods for outside of the internal process of the learners. It was intended to clarify significance and a problem of organizing meta-cognitive activity as learning activity.

* Suyosi Elementary School ** Humanities and Social Studies Education