

批判的思考を促す日本語の授業：母語話者対象の集中講義との比較

小山, 悟
九州大学留学生センター：准教授

<https://doi.org/10.15017/1913916>

出版情報：九州大学留学生センター紀要. 25, pp.91-106, 2017-03-31. 九州大学留学生センター
バージョン：
権利関係：

批判的思考を促す日本語の授業

— 母語話者対象の集中講義との比較 —

Japanese language class to encourage critical thinking

— Compared to An Intensive Course for Native Students —

小 山 悟*

〈要旨〉

本稿は、中上級者対象のCBI (Content-Based Instruction) の実践報告である。CBIとは言語習得と教科学習の融合を目指した教授法で、第二言語の習得を促すと同時に、批判的思考力の育成にも貢献できるとされている。しかし、日本語教育では批判的思考力の育成法について具体的に論じた先行研究はなく、実践の成果を客観的なデータによって検証したものもほとんどない。本稿では、批判的思考力の育成法として「質問作成」を提案し、その効果を母語話者対象の集中講義の結果と比較・分析した。その結果、ブルームのタキソノミーに基づいた段階的な知識学習を行い、モデリングの機会を設け、フィードバックを着実に実行すれば、留学生対象の授業でも深く思考された「よい質問」が作れるようになることが示された。その反面、批判的思考態度については、学生たちがこれまで受けてきた本国の大学の講義ほど深い思考を促せず、質問の文字数にも大きな変化は見られなかった。

キーワード：批判的思考、質問作成、CBI、ブルームのタキソノミー、モデリング

1 本実践の背景

日本語を大学の「教科」¹として教える場合、まず考えなければならないのは、その授業が大学教育の目標に適っているかどうかであろう。例えば2008年に中央教育審議会が出した答申『学士課程教育の構築に向けて』では、分野横断的に共通して目指すべき学習成果（学士力）として①知識・理解、②汎用的技能、③態度・志向性、④統合的な学習経験と創造的思考力の4

つを挙げており、各大学が作成するシラバスも近年これに沿った内容となっている。本稿のテーマである「批判的思考」はここで言う汎用的技能の1つで、「教科としての日本語」に必要な要件であるが、学習言語として母語を用いない語学の授業でそれを促すにはどうすればよいのだろうか。

批判的思考力の育成を視野に入れた教授法として近年注目されているのは、言語習得と教科学習を融合させた新たな教授法「CBI

*九州大学留学生センター准教授

(Content-Based Instruction)」である。教科の内容を理解させようと教師が様々な言語的調整を行うことで第二言語の習得に必要な不可欠な理解可能なインプットを大量に与えることができ(Grabe and Stoller 1997, Dupuy 2000など)、また学習者が教科の内容を理解しようと考えを巡らすことで批判的思考力の育成にもつなげられる(近松 2009, 2011)などの利点が指摘されている。しかし、これらはいずれも可能性の話であって、日本語以外の何かをただ日本語で教えさえすれば自然に身に付くというものではない。批判的思考を促すには思考の対象となる具体的な何か(すなわち内容)が必要なことに異論はないが、それは必要条件ではあって十分条件ではない。しかし、これまでに発表された日本語教育の先行研究には批判的思考を促す具体的な方法論について論じたものはなく、実践の成果を客観的なデータによって検証した例もほとんどない²。

本稿は、中上級者対象の日本語の授業で批判的思考を促す方法として「質問作成」を提案し、母語話者対象の実践との比較を通してその効果を検証するものである。

2 批判的思考

2-1 3つのアプローチ

批判的思考力の育成法には、①普遍アプローチ、②インフュージョンアプローチ、③イマージョンアプローチの3つがある(道田 2011a ほか)。普遍アプローチとは、例えば「クリティカルシンキング入門」のような専用の科目を設け、批判的思考の一般原則を教える方法で、インフュージョンアプローチとは、既存の科目の中で批判的思考の一般原則を示していく方法である。それに対し、イマージョンアプローチと

は、批判的思考の一般原則は明示せず、既存の科目の中で批判的思考を誘発していく方法で、もっとも一般的なものは教師が学生に「なぜ？」と質問を投げかけるものである。しかし、これには「他者からの問いが先にあること」の問題点が指摘されている³(道田 2007)。そこで、もう1つの方法として、授業の最後に学生に質問を書かせ、翌週教師がそれに答えるという方法があるが、これについても「質問の質が問われない」という問題点が指摘されている(道田 2011b)。

批判的思考のベースにあるのは「それは果たして本当か」「自分の理解は正しいのか」と自らに問う心であるから⁴、質問を考えさせるというのは理に適った方法だと言えよう。しかし、講義の内容について深く考えず(精緻化せず)、その場でふいに思いついた質問をただ書いたのでは意味がない。重要なのは、批判的に思考された「よい質問」が作れるかどうかである。

2-2 「よい質問」とは何か

では、「よい質問」とは具体的にどのようなものであろうか。King (1992a, 1992b, 1995) は質問の質を高めるための具体的な方法として「質問語幹リスト法」を提案している。これは、リストに記載された「～と～の違いは何か」や「それがもし本当なら、～はどうなるのか」などの文型を使って質問を作らせるというもので、大学生を対象とした調査でその効果が示されている(King, 1992a)。しかし、これに関しても「実は深く考えず、ただ形式だけを真似したのではないか」との疑念は拭いきれない。

生田・丸野(2005)はKingの質問語幹リストに記載された19の文型をブルームのタキソノミーに沿って表1のように分類している。ブルームのタキソノミーとは、1956年に発表され

表1 生田・丸野(2005)による質問の分類

一般的・包括的	概念の説明	7 Explain why ~
		8 Explain how ~
		10 What is the meaning of ~ ?
		11 Why is ~ important?
一般的・包括的	既有知識や経験の活性化と利用	5 What do we already know about ~ ?
		6 How does tie in with what we learned before ~ ?
具体的・分析的	比較と対照	4 What are the strength and weakness of ~ ?
		12 What is the difference between ~ and ~ ?
		13 How are ~ and ~ similar?
		16 Compare ~ and ~ with regard to ~ .
	予想を立てる	3 What would happened if ~ ?
		18 What do you think causes ~ ?
関係性の分析	9 How does ~ affect ~ ?	
	17 How does ~ effect ~ ?	
応用的	例を作り出す	1 What is new example of ~ ?
	アイデアの統合	15 What are some possible solutions for the problem of ~ ?
	適応例を作り出す	2 How would you use ~ to ~ ?
	評価・判断を作り出す	14 What is the best ~ , and why?
		19 Do you agree or disagree with this statement ~ ? Support your answer.

た教育目標の分類体系で、「頭・心・体」の「頭」に相当する認知領域については「知識」「理解」「応用」「分析」「統合」「評価」の6段階に分類されている。各カテゴリーは複雑性の原理に沿って単純なものから複雑なものへと並べられており、「知識」の習得が「理解」の前提となり、「理解」が「応用」の前提となるというような累積的・階層的構造を持っている(石井, 2003)。したがって、「一般的・包括的質問」より「具体的・分析的質問」の方がより深い思考を必要とし、「具体的・分析的質問」より「応用的質問」の方がより深い思考を必要とする質問(すなわち、本稿で言う「よい質問」)ということになる。

本実践では、このリストを学習者に配布せず、学習者の書いた質問の質の評価に用いるこ

ととし、学習者がより深い思考を必要とする「よい質問」を作れるようになるには、どのような教育的介入が必要かを研究課題とする。

3 これまでの実践

3-1 中上級学習者対象の実践

まず、これまでの実践の結果について簡単にまとめておきたい。小山(2014)では、2012年度秋学期にK大学の日本語・日本文化研修コース生⁵を対象に行った「幕末史」の授業の結果について報告した。16名の受講者を4人ずつ4つのグループに分け、各グループ交代で学期中2回ずつ(合計8回)グループ発表を行うこととし、発表を聞いた学習者に毎回3つずつ質問を考えさせた。つまり、各自発表者として2回

表2 集中講義のシラバス

	午前		午後	
	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目
1日目		序論	前	①
2日目	テーマⅡ		②	③
3日目	テーマⅣ		④	⑤
4日目	テーマⅥ		⑥	後

前 = 事前調査 後 = 事後調査 ①～⑥は質問作成

質問に答え、聞き手として6回質問を考えたわけである。しかし、学期終了後にその質問の質とその変化を分析したところ、学習者が批判的に思考したことを裏付けるような質問は少なく、目立った変化も見られなかった（結果の詳細は小山2014を参照）。

これには2つの原因が考えられた。1つは「基礎知識の欠如」である。道田（2011a）は批判的思考を促す要因として、①他者との対話、②経験できる場作り、③アウトプット、④知識、⑤教師自身の思考の5つを挙げているが、批判的思考の前提となるのはやはり「知識」であろう。なぜならば、思考とは常に何かについての思考であり、ゆえに高度な知識なしに思考を行うことは不可能だからである（道田2011a）。

もう一つは言うまでもなく「学習言語の問題」である。対象が日本人であれ、留学生であれ、同じ大学生である以上、批判的思考力の育成法は基本的に変わらないと思われるが、母語以外の言語で学ぶことの影響はやはり否定できない。そこで、この点について検証するために、翌年度、留学生ではなく日本人学生を対象に調査を行うことにした。

3-2 母語話者対象の実践

小山（2015）では、2013年度後期（2014年2月）にY大学で行った集中講義「第二言語習得

論」（受講者13名）の結果について報告した。

まず初回の授業で、King（1992b）と生田・丸野（2005）の質問語幹リストをもとに作成した質問表（4-2で詳述）を配布し、「学生たちが普段どの程度能動的・批判的に講義を受けているか」を6段階で自己評価してもらった。その後、90分授業2回で1つのテーマについて講義し、講義が終わる度に10分程度時間を与え、質問を2つ書いてもらった。そして、4日間の講義を終えたところで再度、初回の講義で配布したのと同じ内容の質問表を配布し、「今回の講義をどの程度能動的・批判的に受けていたか」を回答してもらったところ、学生たちの講義を聞く態度（批判的思考態度）には明らかな変化が見られたものの、質問の質（批判的思考力⁶）には大きな変化は見られなかった。

3-3 これまでの実践から見えてきた課題

この2つの実践から明らかになったことは、学習言語の影響も否定できないが、それ以前に質問の書かせ方や授業設計の点で改善すべき点があったということであった。1つは先に述べた「基礎知識の欠如」で、「幕末史」の授業を受けた学習者の多くは日本史に関する知識が浅く、「第二言語習得論」の集中講義を受けた日本人学生も4日間で15回の講義を受けなければならないため、消化不良を起こしていた可能性が

考えられた⁷。

もう1つは「モデリングの欠如」である。「リストを配布すると、形式だけ真似てしまうかもしれない」という懸念は確かにあるが、質問を書くことに慣れていない学習者に具体例を示さず、ただ「よい質問を書け」とだけ指示するのは酷であったろう。この点を補うための方法として考えられるのは、道田(2011b)が用いた「質問経験を積ませる」という方法である。他者に質問するだけでなく、他者から質問される経験や他者の質問を聞く経験、質問を通して理解が深まる経験など、1つの授業の中で異なる形で質問に触れる授業設計を行い、その効果を検証したところ、高次の認知活動を促す質問の量が増加したと報告している。本研究でも、グループ発表で聞き手が発表者に質問をすることで他者に質問する経験と他者の質問を聞く経験を積み、発表者がそれに答えることで他者に質問される経験を積んだと考えられるが、結果は先に述べたとおり、学習者が批判的に思考したことを裏付けるような質問は少なく、質問の質にも目立った変化は見られなかった。

その原因として、もう1点「フィードバックの不足」が考えられた。2つの実践ともに学習者の書いた質問に対する筆者のフィードバックは不十分であった。幕末史の授業では各質問に対する発表者の回答を学習者にも配布したものの、学習者がそれを読んだかどうかは確認しておらず、母語話者対象の実践では、授業の冒頭に口頭で回答するという方法をとったが、時間の関係で回答できないこともあった。

以上の点を踏まえ、本稿では以下の改善を施した調査を再度行うことにした。

1. 知識学習においては学習者が段階的に理解できるよう、また消化不良を起こさ

ないように配慮したシラバスの見直しを行う。

2. 学習者の書いた質問には翌週（集中講義では翌日）の授業の冒頭で欠かさずフィードバックを返すようにする。
3. 前年度の学習者が書いた質問を題材に「よい質問とは何か」を考えるモデリングの機会を設ける。

4 調査 I：母語話者対象の実践

4-1 概要

母語話者対象の調査は2014年12月に行った。分析の対象者は8名で⁸、調査の手順や講義で扱うテーマは前回（小山, 2015）と同じだが、①学生が消化不良を起こさないよう講義の内容を少し削減し、②学生が書いた質問には翌日の講義の冒頭で欠かさず、できるだけ多くに答えるようにした。また、③2回目の質問作成の前（質問作成を一度経験した後）に、前回の学生が書いた質問をスクリーンに提示し、「よい質問とは何か」を考えるモデリングの時間を設けた。以下はその際に提示した質問の一部で、1と2が「よくない質問」、3は「悪くはないがもう一工夫という質問」、4と5が「よい質問」の例である。

1. パタン・ドリルは、ある程度日本語が分かる人には効果的だと思うけど、日本語が全然わからない場合はどうやって教え始めるのか気になりました。
2. 標準語とは、どんな人たちが話している言葉か？
3. 幼児のする間違いの例はどれも文法についてだったが、発音などの間違いにも共通点が見られるかどうか

4. 母語を習得した人とはどのような基準がありますか？ 知らない語があっても日常会話ができればいいのですか？ 異なる言語習慣を身に付けるというのは身に付けている習慣から書きする形になると思うのですが、2つの言語習慣を身に付けることになるのかどちらでしょうか？
5. 子どもは親のマネをしているわけではないということですが、方言においては親がなまっているほど子供もなまります。これは親のマネをしているということにならないのでしょうか？ もしくはそもそも母語と方言では別問題なののでしょうか？

ここでは、筆者がなぜこれらを「よい質問」または「よくない質問」と判定したのか理由は明示せず、まず学生たちに考えさせた。結果、1が質問ではなく感想になっている点や、2が

講義とは無関係な質問である点には学生たちもすぐに気づいたようである。また、3についても4や5との比較から自分自身の解釈や疑問（反論）が含まれていないことが指摘された。これを受けて筆者から「（質問の質が成績に反映されるので）その質問が単なる思い付きではなく、講義の内容を自分なりに咀嚼・理解した結果浮かんだものであることが教師（筆者）に伝わるような書き方、例えば自分なりの解釈や根拠を示すように」と助言した⁹。

4-2 結果

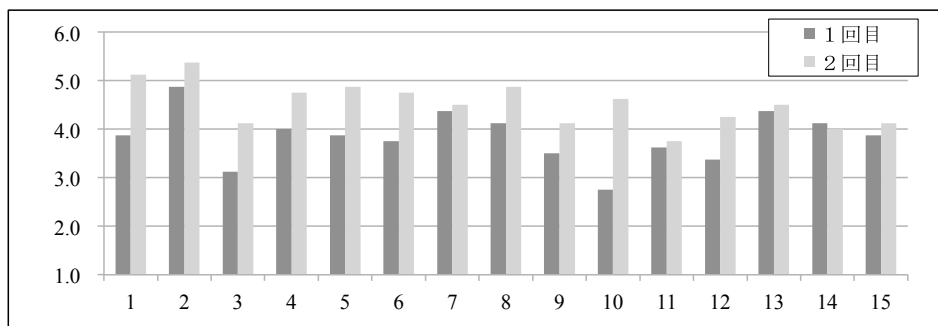
①批判的思考態度の変化

まずは、4日間で講義を受ける態度（批判的思考態度）がどう変わったのかを見てみる。調査表（表3）は前回の調査（小山, 2015）と同じもので、以下の15の質問に「6（全くそうである）」から「1（全くそうでない）」の6段階

表3 批判的思考態度の調査票

- | |
|---|
| 1. 私はいつも「それはなぜか」と考えながら講義を聞いている。 |
| 2. 私はいつも「それはどういう意味か」と考えながら講義を聞いている。 |
| 3. 私はいつも「それは果たして本当か」と考えながら講義を聞いている。 |
| 4. 私はいつも「そう言い切れる根拠は何か」と考えながら講義を聞いている。 |
| 5. 私はいつも「なぜそれが重要なのか」と考えながら講義を聞いている。 |
| 6. 私はいつも「他の見方、考え方もあるのではないか」と考えながら講義を聞いている。 |
| 7. 私はいつも「（今日の講義で）一番重要な点は何か」と考えながら講義を聞いている。 |
| 8. 私はいつも「それは以前習ったこととどう関連しているか」と考えながら講義を聞いている。 |
| 9. 私はいつも「○○と△△の違いは何か／共通点は何か」と考えながら講義を聞いている。 |
| 10. 私はいつも「それがもし本当なら、○○はどうなるのか」と考えながら講義を聞いている。 |
| 11. 私はいつも「○○の原因は何か」と考えながら講義を聞いている。 |
| 12. 私はいつも「それは○○にどのような影響を与えるのか」と考えながら講義を聞いている。 |
| 13. 私はいつも「他にどんな例があるか」と考えながら講義を聞いている。 |
| 14. 私はいつも「その問題はどうすれば解決できるか」と考えながら講義を聞いている。 |
| 15. 私はいつも「それは何にどう応用できるか」と考えながら講義を聞いている。 |

一般的・包括的 = 1,2,4,5,8 具体的・分析的 = 6,9,10,11,12 応用的 = 13,14,15
 (※3と7は筆者が独自に追加)



グラフ1 批判的思考態度の変化 (調査 I)

表4 事前調査と事後調査の比較 (調査 I)

	事前	事後	事前	事後	
1	3.88	5.13	9	3.50	4.13
2	4.88	5.38	10	2.75	4.63
3	3.13	4.13	11	3.63	3.75
4	4.00	4.75	12	3.38	4.25
5	3.88	4.88	13	4.38	4.50
6	3.75	4.75	14	4.13	4.00
7	4.38	4.50	15	3.88	4.13
8	4.13	4.88	全体	3.84	4.52

で回答してもらった。初日の調査ではすべての質問が「私はいつも～聞いている」という表現になっていたが、最終日の調査ではこれを「この講義ではいつも～聞いていた」に変えたものを使用した。

学生の回答を「肯定的回答 (4.0以上)」、「否定的回答 (3.0未満)」、「グレーゾーン (3.0以上4.0未満)」の3つに分けて分析してみると、初日に行った事前調査の全体平均はグレーゾーンの3.84であったが、事後調査では肯定的回答の4.52まで高まっていることがわかる。また、質問別に見てみると、否定的回答から肯定的回答に大きく変化したのは質問10の「それがもし本当なら、〇〇はどうなるのか」(2.75→4.63) だけであったが、事前と事後の平均値に対し t 検定を行った結果、質問5の「なぜそれが重要な

か」、質問9の「〇〇と△△の違いは何か/共通点は何か」、質問12の「それは〇〇にどのような影響を与えるのか」の3項目が5%水準で有意、質問1の「それはなぜか」と質問10が1%水準で有意という結果となった。この結果から、前回同様、本調査が学生たちの講義を聞く「態度」に影響を与えたことは確かなようである。

②質問の質の分析

次に、質問の質を分析してみる。分類の手順は図1に示したとおりで、まず質問になっていないものや、質問は質問だが「先生はどう思いますか」のように教師の個人的見解を尋ねているものを「単なる感想・コメント」に分類した。次に、講義の内容とは関係のない質問を「無関係な質問」、無関係とまでは言えないものの本筋から外れている質問や、自分で考えず教師に解答を求めている質問を「思考を深めない質問」に分類した。残りの「批判的思考を促した」と見なされた質問については、前述の「一般的・包括的質問」「具体的・分析的質問」「応用的質問」という3つのカテゴリーに分類し、この3つには該当しないものの、確かに「批判的に思考している」と思われる質問については「漠然とした質問」に分類した。集計の結果は表5のとおりである。

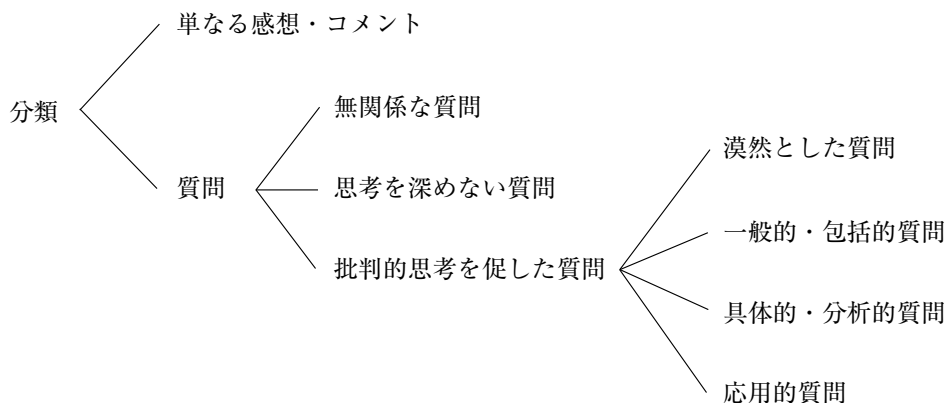


図1 質問の質の分析結果

表5 質問の分類と質の変化（本調査Ⅰ）

	前回の調査		本調査	
	件数	割合	件数	割合
感想・コメント	8	5.0%	6	6.0%
無関係な質問	11	6.8%	4	4.0%
思考を深めない質問	81	50.3%	29	29.0%
漠然とした質問	5	3.1%	21	21.0%
一般的・包括的質問	36	22.4%	26	26.0%
具体的・分析的質問	20	12.4%	14	14.0%
応用的質問	0	0%	0	0%

注. 前回の調査のデータは小山（2015）より転載

前回の調査結果と比較すると、批判的思考を促さなかった質問（網掛け部分）は62.1%から39.0%に減り、漠然とした疑問、一般的・包括的質問、具体的・分析的質問の割合がいずれも前回より増えていることがわかる。

③ 質問の質の変化と個人差

では、質問の質は授業の進展とともに変化していったのであろうか。表6は全学生の全質問の分類結果を記号で示したものである。前回の調査では「▲」や「○」でマークされた「批判的思考を促す質問」が少なく、その割合も授業の進展とともに減少していた（Ⅰ 40.7%；Ⅱ 57.7%；Ⅲ 46.4%；Ⅳ 30.8%；Ⅴ 22.2%；Ⅵ

33.3%）¹⁰。また、学生別で見ても、学生BやⅠは常時よい質問を作れているが、学生C・F・Jは最後までよい質問が作れていなかった。一方、本調査では3日目の午前（第4回）までは「▲」や「○」が多く（Ⅰ 50.0%；Ⅱ 70.6%；Ⅲ 88.2%；Ⅳ 75.0%）、学生D以外の全員が常時よい質問を作れていることがわかる。しかし、最後の2回では減少に転じており（Ⅴ 37.5%；Ⅵ 50.0%）、これが講義で扱うテーマの影響なのか、それとも集中講義の疲れが出たことによるものなのか、あるいはそれ以外の要因によるものなのかは不明である。

表6 学生の書いた全質問の分類 (前回・本調査)

		前回 (小山2015より転載)													本調査								
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M	N	A	B	C	D	E	F	G	H	
初日	I	▲	▲			▲		○	▲	▲						○	▲			○			
			▲	▲		○				▲				▲			○			?			
2日	II	▲	○		○	?			?	▲					▲	?							
		○	▲		○	▲		○		○		○	○	▲	?								
3日	III	○	○		○	○			○	○	▲	○	▲		?	○			?		▲	▲	
			▲							▲			▲	○	?	?	?		?	○	▲	▲	
4日	IV		○					▲	▲	▲		▲	▲		?	○	▲	▲	?	○	?	○	
										▲			▲		?	▲	▲			?	?	▲	▲
3日	V		▲			?							?		▲		▲		▲	?	▲	▲	
			?			▲				▲						▲	○	▲	?	?		○	
4日	VI				▲		▲	▲		▲		▲			?							○	
							○		▲	▲		▲				○	▲		▲	?	▲		▲

○=具体的・分析的質問 ▲=一般的・包括的質問 ?=漠然とした質問

表7 質問の数と平均文字数

前回の調査			本調査		
質問数	総文字数	平均	質問数	総文字数	平均
161	17,021字	105.7字	100	15,208字	152.1字

④文字数の比較

本調査における3つの改善が効果を発揮したことは質問の文字数(表7)からも読み取れる。句読点の打ち方などの個人差があるため単純比較はできないが、前回の平均105.7字から152.1字へとおよそ1.5倍に増えている。その理由として、以下の例1のような、講義の内容の一部を引用したり、自分の解釈を盛り込んだ質問が増えた一方で、例2のような脈絡のない質問が

減ったことが挙げられる。これは学生たちがモデリング時の筆者の助言に沿って質問を作成した結果と推察される。

1. インプットの重要性で、ジムは両親以外の成人と接触したことがなく、テレビで音声言語と接触はしていたものの、あまり言語能力は発達していませんでした。この事例から、ただ聞き流すだけでは習

得できないということが分かりました。弟のグレンに言語発達の遅れが見られなかったのは、ジムとは違い、ジムという音声言語を話す人がいたため、ジムのように一方通行でただ聞くだけではなく、理解して、取り入れて、それを外に出すということができていたからではないでしょうか。【具体的・分析的質問】

2. 日本語教育は日本語ですべきというのは、本当にまったく日本語を知らない人にとって良い教え方なのか疑問です。【単なる感想コメント】

⑤振り返りコメントから

最後に、振り返りの分析である。本調査では、全ての講義が終了した段階で本講義に対する感想・コメントを書いてもらった。以下は、質問作成の活動について触れられた部分を抜き出したものである。これを見ると、翌日の授業で質問に答えたことで、他の学生の書いた質問から自分とは異なる視点に気づいたり、4日間の講義を通して疑いを持って聞くことや以前習ったことと関連付けながら聞く態度が促されたことが読み取れる。また、授業の直後に質問を書かせたことで講義への集中度が増したこともわかる。

1. 朝一番に復習を兼ねて質問に答えて頂いたことで他の人の疑問点から学ぶことが多くありましたし、自分が気づかなかった視点からの捉え方を知ることができました。【学生A：4年生】
2. 質問を考えることに関しては、自分がした質問以外にも、他の人の質問を聞いて新しく発見することがあったので、良

かったと思います。しかし、その日質問したことが、その次の授業で説明されているものもあり、少しくやしい気分になりました。【学生H：2年生】

3. 最初にアンケートをしたとき、物事を考えるとき、「なぜ」や「それは本当か」という疑問を持つことはほとんどなかったのですが、この授業では質問を考えるうえで、それは考えざるを得ないということは何に対しても信じこまず、考えるようになりました。最初は質問を作るためということという思いが正直大きかったのですが、だんだんと前回学んだことと今回学んだことを比較するようになり、小さなことでも疑問を持つようになりました。【学生D：2年生】
4. 良い質問を考えるのは難しかったですが、普段の授業の何倍も内容に集中して聞いたり、批判的な見方で考えたり、と常に何か考えながら授業を受けることができたので良かったです。【学生F：2年生】

以上の分析から本調査で行った3つの改善が母語話者対象の授業では質問の質を高めることに成功したと言えそうである。では、中上級学習者対象の授業ではどうであろうか。

5 調査Ⅱ：中上級学習者対象の実践

5-1 概要

調査は2014年度後期に行った。受講者は11名で、内訳は表8のとおりである。今回の調査では、まず「シラバスの見直し」という観点から、

表8 受講者のデータ

	出身		学年	日本語力
A	非漢字圏	ヨーロッパ	2年	中級後半
B	非漢字圏	アジア	2年	中級後半
C	漢字圏	中国語圏	3年	上級
D	非漢字圏	ヨーロッパ	3年	中級前半
E	非漢字圏	ヨーロッパ	3年	中級前半
F	非漢字圏	ヨーロッパ	4年	上級
G	非漢字圏	アジア	5年	中級後半
H	非漢字圏	ヨーロッパ	2年	中級後半
I	漢字圏	中国語圏	2年	上級
J	漢字圏	中国語圏	3年	中級前半
K	漢字圏	中国語圏	3年	上級

全15回の授業をブルームのタキソノミーを参考に①おおまかな流れの理解が目標の「知識編（1～5週）」、②出来事の背景の理解が目標の「理解編（6～10週）」、③当事者の立場からの理解が目標の「分析・応用編（11～15週）」の3つのステージに分けた。ペリー来航から戊辰戦争終結までの歴史を徐々に内容を掘り下げながら3度学習することで、基礎知識のない学習者でも授業についていけるよう考慮したためである。また、グループ発表に関しても、前回は1回目の発表を第2週～第5週に、2回目の発表を第9週～第12週に行ったが、本調査では基礎編で大まかな流れを理解した後の理解編で1回目の発表を行い、分析・応用編で2回目の発表を行った。発表のテーマについては1回目は前回と同様教師が与えたが、2回目は学習者に考えさせた。また、前回は1週間しかなかった準備期間を本調査では2週間に伸ばし、発表の1週間前に各自が調べた情報を持ち寄って筆者とともに発表の内容と構成を考えるチュートリアルを設けた。一方、「フィードバックの徹底」という観点からは、質問への回答は前回と異なり文書化せず、翌週の授業の冒頭で発表者自身

に1人2題ずつ口頭で行わせた。それ以外の質問については時間の許す範囲内で筆者が答えた。また、「モデリング」については全4グループが発表を終えたところで、前回の学習者が書いた質問と1回目の発表で自分が書いた質問を比較し、「よい質問」とは何かを考えさせた。

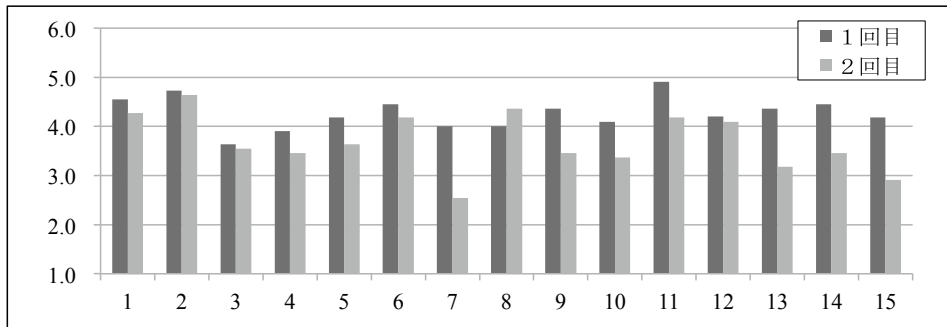
5-2 結果

①批判的思考態度の変化

まずは、15週間の授業で批判的思考態度にどのような変化が生じたのかを見てみる。事前調査における全質問の平均値は高く4.27であったが、事後調査では3.68と大きく下落し（表9）、母語話者対象の調査Iとは対照的な結果となった。事前と事後の平均値に対し t 検定を行ったところ、質問7「（今日の講義で）一番重要な点は何か」、質問9「○○と△△の違いは何か／共通点は何か」、質問10「それがもし本当なら、○はどうなるのか」、質問11「○○の原因は何か」、質問14「その問題はどうすれば解決できるか」、質問15「それは何にどう応用できるか」、の6項目が5%水準で有意、質問13の「他にどんな例があるか」が1%水準で有意であった。本実践は、学習者がこれまで受けてきた本国の大学の講義ほどには深い思考を促せなかったようである。

表9 事前調査と事後調査の比較（調査Ⅱ）

	事前	事後	事前	事後	
1	4.55	4.27	9	4.36	3.45
2	4.73	4.64	10	4.09	3.36
3	3.64	3.55	11	4.91	4.18
4	3.91	3.45	12	4.20	4.09
5	4.18	3.64	13	4.36	3.18
6	4.45	4.18	14	4.45	3.45
7	4.00	2.55	15	4.18	2.91
8	4.00	4.36	全体	4.27	3.68



グラフ2 批判的思考態度の変化 (調査Ⅱ)

②質問の質の分析

次に、質問の質の分析である。前回の調査(小山, 2014)では、4-2-4で述べた質問の分類法は用いなかったため、分析に際し、前回の質問も改めて分類し直した。結果は表10のとおりである。

質問の総数は1回目の発表が60、2回目の発表が61であった。このうち1回目の発表では全質問の80.0%が、2回目の発表でも42.6%が「批判的思考を促さなかった質問(網掛け部分)」に分類され、1回目より2回目の方が減っていることがわかる。一方、「批判的思考を促した」質問に関しては、1回目の発表で「一般的・包括的質問」が12あったが、「具体的・分析的質問」

や「応用的質問」は1つもなかった。それに対し、2回目の発表では「応用的質問」はやはりなかったものの、「一般的・包括的質問」が20、「具体的・分析的質問」が5と増加しており、この結果からも1回目より2回目のほうが「よい質問」が書けるようになったことが窺える。

③文字数の比較

その反面、質問の文字数には母語話者ほどの変化は見られなかった。前回の調査と比較してみると、最初の発表では前回の平均が32.2字であったのに対し、本調査は46.9字であった。また、2回目の発表でも前回の35.5字に対し、本調査は77.1字という結果であり、さほど変化していないことがわかる。

表10 質問の分類と質の変化 (調査Ⅱ)

	前回の調査				本調査			
	1回目		2回目		1回目		2回目	
感想・コメント	3	2.6%	2	2.0%	0	0%	6	9.8%
無関係な質問	1	0.9%	2	2.0%	0	0%	4	6.6%
思考を促さない質問	100	87.7%	78	77.2%	48	80.0%	16	26.2%
漠然とした質問	0	0%	0	0%	0	0%	10	16.4%
一般的・包括的質問	10	8.8%	19	18.8%	12	20.0%	20	32.8%
具体的・分析的質問	0	0%	0	0%	0	0%	5	8.2%
応用的質問	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

表11 質問の数と平均文字数

	前回の調査			本調査		
	質問数	総文字数	平均	質問数	総文字数	平均
1回目	114	3,673字	32.2字	60	2,815字	46.9字
2回目	99	3,517字	35.5字	61	4,702字	77.1字

④質問の質の変化と個人差

では、これらの結果に個人差の影響は見られるのであろうか。表12は本調査で学習者が書いた全質問を記号化したものである。これを見ると、学習者AとIは常時よい質問が作れているのに対し、学習者Jは最後までよい質問を作れていないことがわかる。また、B・C・F・Hの4人は1回目の発表では1つもよい質問が作れていなかったが、2回目の発表になるとよい質問が作れるようになっていく。個々の学習者のデータは表8のとおりであるが、この結果に「アジア人より欧米人の方が」あるいは「2年生より4年生の方が」といった学習者の出身地や学年、日本語力の差による違いは特に見られない。

⑤振り返りのコメントから

最後に、学期末に書いてもらった振り返りから「質問作成」に関する記述を抜き出してみた(原文のまま、[]内は筆者)。一読してわかることは、母語話者とは違い「質問を書かされている感」が強いことである。質問作成に慣れておらず苦労した点は母語話者と同じだが、母語話者のように授業の最後に質問を書く意識したことで講義への集中度が増したり、疑いを持って聞く態度が身についたなどのコメントは見られなかった。質問作成という活動の意義に関する説明が不十分だったことに加え、母語以外の言語で発表を聞きながら質問を考えることの困難さは筆者の想定以上だったようである。そして、そのことが母国の大学での講義に比べ

表12 学習者の書いた全質問の分類 (調査Ⅱ)

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1回目	I									▲		▲
	II							▲		▲	▲	
	III	▲			▲							
	IV							▲				
2回目	V				▲	○	▲		?			
	VI	▲	○	○				▲		▲		
	VII	▲	▲	▲	▲	▲	▲					▲
	VIII	▲	▲		?				?	▲		

○ = 具体的・分析的質問
 ▲ = 一般的・包括的質問
 ? = 漠然とした質問

ると批判的思考態度の数値が低かった(5-2-1)原因とも考えられる。

1. 頭の回転を動かせる方法でいいと思う。ちゃんと話を聞くかどうか簡単に見えるし、いい質問作りの練習にもなれる。【学習者G】
2. いいと思います。毎回質問を考えるために、細かく発表を聞かなければならな

い。でもやはりどの発表でも質問が考えられるというわけでもないと思う、どうしても発表に関係がある質問が出るとは限らない。【学習者I】

3. 質問を考えることによって、学んだ知識を再思考できます。でも、勉強する過程で自然にいろいろ質問が頭に浮かぶはずだから、このとき出された質問とわざと考えた質問とは同じ効果ではないかと思えます。【学習者K】
4. 質問は過ぎ [=次] の日に書いたらよかったです。発表を聞いてすぐに質問を考えるのは辛かったです。発表を聞くのかそれともその発表の中にどうやって質問をするかということ考えながら、発表は一生懸命にされているのに注意できませんでした。発表のときただ発表をよく聞き、後で、帰ってその発表のいい点とか自分で何を知りたいかを考えて書いたほうがもっと楽しかったかもしれません。【学習者B】

6 まとめと今後の課題

本稿は、中上級者対象のCBIの実践報告である。CBIは第二言語の習得を促すと同時に、批判的思考力の育成にも役立つとされているが、日本語教育ではこれまで批判的思考力の育成法について具体的に論じた先行研究はなく、実践の成果を客観的なデータによって検証したものほとんどなかった。そこで小山(2014)では、批判的思考力の育成法として「質問作成」を提案し中上級者対象の授業でその効果を検証したが、学習者の書いた質問に批判的に思考したこ

とを裏付けるものは少なく、学期を通して質問の質にも大きな変化は見られなかった。その原因として学習言語の問題が考えられたため、小山(2015)では母語話者対象の集中講義で再度検証を行った。その結果、学生たちの批判的思考態度には明らかな変化が見られたものの、質問の質には大きな変化は見られず、学習言語の問題以前に質問の書かせ方や授業設計の点で改善すべき点があることが明らかになった。

この2つの結果を踏まえて行った今回の調査では、①学習者が消化不良を起こさないようブルームのタキソノミーに基づいた段階的な知識学習を行う、②「よい質問」とは何かを考えるモデリングの機会を設ける、③学習者の書いた質問へのフィードバックを授業内で確実に行うという3つの改善を加えれば、母語話者はもちろん、中上級学習者対象の授業でも批判的に思考された「よい質問」が作れるようになることが示された。しかしその反面、批判的思考態度については、学生たちがこれまで受けてきた本国の大学の講義ほど深い思考を促すことができず、質問の文字数にも大きな変化は見られなかった。

また、本調査の限界点として調査方法の問題も挙げられる。教育効果の検証では通常比較実験法が用いられるが、留学生対象の日本語クラスは少人数であることが多く、しかもそれが通常授業の場合にはクラス内に実験群と統制群を設けることは困難である。そこで、「複数の要因を組み合わせるカクカクシカジカの教え方をすれば、より高い結果がもたらされるだろう」(伏見・麻柄1993)という仮説を立て、その仮説を前年度との比較によって検証する「構成法¹¹⁾」を用いた。この方法は日々の授業をそのまま実験・研究の場にすることができるといった点や、特定の要因が結果に与える寄与率を測定する比

較法と異なり、より望ましい結果を得るためにはどのような教え方をすればよいか焦点を当てているという点が利点であるが、どの要因がより強く結果に影響を与えたのかを明らかにすることはできない。よって、本調査で明らかにできたことは、先に述べた3つの要件を盛り込めば、(本稿の留学生対象の授業と日本人学生対象の集中講義のように)対象者や学習内容、開講期間や授業方法が大きく異なっても(留学生の場合には本国での講義ほどではないが)「具体的・分析的質問」のレベルまでは質問の質を高められるという点のみであり、質問の質は高まったにもかかわらず、批判的思考態度には変化が見られなかった理由を説明することはできない。

学習方略の研究では質問作成は精緻化方略の1つと考えられており、個々の学習者の持つ動機づけや学習観の違いが精緻化方略の使用に影響を与えることが指摘されている(篠ヶ谷, 2012)。また、学習フェイズ関連付けモデルに基づいた研究では、事前学習や事後学習に教育的介入を行うことで授業内での方略使用に影響を与えられることも示されており(篠ヶ谷, 2008; 村山, 2003など)、「授業の最後に質問を書くことで講義への集中度が増し、聞き方も変わった」という母語話者のコメントはそれを裏付けている。しかし、中上級学習者対象の授業では、そのようなコメントは見られなかった。これらの結果から考えられることは、母語以外の言語で発表を聞きながら質問を考えるという学習活動は、中上級学習者にとって筆者の想定以上に困難であり、本調査で行った改善(特に、学習者に消化不良を起こさせないシラバスの改善)ではまだ不十分だったということである。2章でも述べたように、講義の内容について深く考えず(あるいは深く理解できないまま)、質問の

書き方のスキルだけを身につけて「よい質問」が作れるようになっても意味はない。よって今後は、学習方略研究の知見を盛り込み、中上級学習者にとってより負担の少ない授業デザインを行い、質問の質とともに批判的思考態度を高めることが新たな課題である。

注

- 1 ここで言う「教科」とは、教養教育や短期留学コースのカリキュラムに組み込まれた正規の授業を指し、留学生へのサポートとして開講されている課外授業は含まない。
- 2 この点については近松(2011:2)も「その成果を実験検証や統計分析した研究報告もほとんど見当たらず、日本語コンテンツベースはまだ試行錯誤の段階なのである」と述べている。
- 3 それはすなわち、問いがあってはじめて考えるということであり、そこで育成された思考は問いがなければ発揮されない可能性があるからである。
- 4 道田(2013)は批判的思考を「合理性(論理性)」「反省性(省察性)」「批判性(懐疑性)」の3つのキーワードで定義しており、前者は「批判性(懐疑性)」、後者は「反省性(省察性)」に相当すると考えられる。
- 5 日本語・日本文化研修コースとは、母国の大学で日本語または日本文化を専攻する学部生(主に2~3年生)を対象とした1年間の短期留学コースである。
- 6 ここで言う批判的思考力とは、大掛かりな批判的思考力テストで測定するような総合的な能力ではなく、特定の講義の内容をどこまで深く理解し精緻化できたかという意味である。
- 7 それを裏付けるかのように、質問の質は回を追うごとに低下していった(4-2-3を参照)。
- 8 実際の受講者は10名であったが、その中に留学生が1名、大学院生が1名いたため、残りの学部生8名が書いた質問を分析の対象とした。
- 9 3のような質問は、表面的には自分で考えず教師に「丸投げ」しているように見えるが、実際は深く思考されていた可能性があり、学生たちにとっては成績にも影響するため、質問の背景を明示するよう促した。
- 10 例えばテーマIの場合、学生の書いた質問の総数は27で、一般的・包括的質問と具体的・分析質問の数は合わせて11であったため、「 $11 \div 27 = 0.407$ 」(40.7%)となった。
- 11 構成法については伏見陽児・麻柄啓一(1993)を参照。

参考文献

- 生田淳一・丸野俊一 (2005) 「教室での学習者の質問生成に関する研究の展望」『九州大学心理学研究』第6巻, 37-48.
- 石井英真 (2003) 「メタ認知を教育目標としてどう設定するか—「改訂版タキノミー」の検討を中心に—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第49号, 207-219.
- 小山悟 (2014) 「中上級学習者を対象としたCBIの実践報告—「歴史」の授業における学習者の質問の変化—」『日本学刊』第17号, 69-85.
- 小山悟 (2015) 「質問作成の活動は学部生の講義の聞き方に影響を与えたか?—批判的思考力の育成を目指した日本語教授法の開発に向けて—」『日本学刊』第18号.
- 篠ヶ谷圭太 (2008) 「予習が授業の理解に与える影響とそのプロセスの検討—学習観の個人差に注目して—」『教育心理学研究』56, 256-267.
- 篠ヶ谷圭太 (2012) 「学習方略研究の展開と展望—学習フェイズの関連づけの視点から—」『教育心理学研究』60, 92-105.
- 近松暢子 (2009) 「米国におけるコンテンツ・コミュニティーベース授業の試み—米国シカゴ日系人史—」『世界の日本語教育』19, 141-156.
- 近松暢子 (2011) 「ツールを超えた思考プロセスとしての日本語へ: コンテントベースにおける批判的・創造的思考活動の可能性」*Journal CAJLE*, Vol.12, 1-22.
- 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて』
- 伏見陽児・麻柄啓一 (1993) 『授業づくりの心理学』国土社.
- 道田泰司 (2007) 「問いのある教育」『琉球大学教育学部紀要』第71集, 105-117.
- 道田泰司 (2011a) 「批判的思考の教育—何のための、どのような?」楠見孝・子安増生・道田泰司 [編] 『批判的思考を育む—学士力と社会人基礎力の基礎形成』三省堂, 140-148.
- 道田泰司 (2011b) 「授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果」『教育心理学研究』59, 193-205.
- 道田泰司 (2013) 「三つの問いから批判的思考力育成について考える」『心理学ワールド』61, 9-12.
- 村山 航 (2003) 「テスト形式が学習方略に与える影響」『教育心理学研究』51, 1-12.
- Dupuy, B. C. (2000). Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes?, *Foreign Language Annals*, 22 (2), 205-223.
- Grabe, W. & F. L. Stoller (1997). Content-based instruction: research foundations. In S. B. Stryker & B. L. Leaver (ed). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. 5-21, Washington D. C.: Georgetown University Press.
- King, A. 1992a. Comparison self-questioning, summarizing, and notetaking-review as strategies for learning from lecture, *American Educational Research Journal*, 29, 303-323.
- King, A. 1992b. Facilitating elaborative learning through guided student-generated questioning, *Educational Psychologist*, 27, 111-126.
- King, A. 1995. Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking, *Teaching of Psychology*, 22, 13-17.