

歴史を題材としたCBIで学習者の批判的思考をどう促すか : デザイン実験による指導法の開発

小山, 悟
九州大学

<https://hdl.handle.net/2324/4769746>

出版情報 : Journal of Japanese Language Teaching. 169, pp.78-92, 2018. The Society for Teaching Japanese as a Foreign Language

バージョン :

権利関係 :

歴史を題材とした CBI で学習者の批判的思考を どう促すか

——デザイン実験による指導法の開発——

要旨

本研究は、歴史を題材とした CBI で学習者の批判的思考を促す手段として質問作成を提案し、実際の教育現場で想定どおり機能させるためにはどうすればよいのかを、デザイン実験という新たな研究方法によって明らかにしようとするものである。これまで「質問作成を意識することで講義を聞く態度に変化が生じ、質問の質も高まる」という学習モデルを立て調査を行ってきたが（小山 2014, 2015, 2017）、想定したような結果は得られなかった。そこで本研究では、質問作成が精緻化という学習方略の 1 つであることから、篠ヶ谷（2012）や湯澤（2009）らの学習方略研究の知見を取り入れ、「質問作成の下地づくり」と「質問作成指導」の 2 点から学習モデルの再構築を行った。その結果、講義の聞き方に関する数値は全項目で事前調査を上回り、これまで一度も産出されなかった高次の応用的質問が初めて産出された。また、質問の長さもこれまでの最高値の 8 倍を超えるものとなった。（395 字）

【キーワード】 CBI, 批判的思考, デザイン実験, 質問作成, 学習方略

1. 研究の目的と背景

本研究は、母国の大学で日本語・日本文化を専攻する短期留学生対象の日本語の授業で、学生たちの批判的思考を促す方法を「デザイン実験」（Brown 1992）という新たな研究方法によって開発しようとするものである。

批判的思考力の育成法には、専用の科目を設けて批判的思考の一般原則を示す普遍アプローチ、既存の科目の中でそれを行うインフュージョンアプローチ、一般原則は示さず間接的に思考を誘発しようとするイマージョンアプローチの 3 つがあるが、本研究ではイマージョンアプローチの 1 つである「質問作成」に着目した。「良き思索家（Good thinkers）は良き質問者（good questioners）である」と King（1995:13）も述べているように、批判的思考力は、学習した内容を受容し受け入れるのではなく、自ら問いを立て、自己の経験や既有知識と関連づけながら多面的かつ論理的に分析し、合理的な説明を求めて思索することによって育成されると考えたからである。

一方、日本語教育で第二言語の習得とともに批判的思考力の育成にも貢献できる教授法

37 として期待されているのが CBI (Content-Based Instruction) である。CBI とは「言語そのもの
 38 を授業の中心にするのではなく、教材の内容を重視し、内容に関する言語活動を展開す
 39 ることによって外国語能力を伸ばそうとする教授法」(牛田 2007:194) のことで、近年日
 40 本語教育でも様々な実践が報告されている。しかし、その多くは個人の実践知の段階に止
 41 まっており、いまだ具体的な方法論の確立には至っていない。また、近松 (2011) も指摘
 42 しているように、その成果を客観的なデータに基づいて検証したものほとんど見当たら
 43 ない。そこで本研究では、暗記科目のイメージが強い「歴史」を題材とした CBI に、質問
 44 作成活動を盛り込むことによって学生たちの批判的思考を促し、その成果を①講義の聞き
 45 方と②質問の質と長さという 2 つの変化を見ることで検証しようと考えた。

46

47 2. 研究の方法

48 教育効果の検証には通常比較実験法
 49 が用いられるが、日本語の授業は少人
 50 数であることが多く、しかもそれが通
 51 常授業の場合、実験群と統制群に分けて
 52 調査することは物理的にも倫理的にも
 53 困難である。また、筆者が明らかに
 54 したいのは「どうすればより望ましい
 55 結果が引き出せるか」であり、他の教
 56 授法との優劣ではない。そこで、本研究では「学習モデル→授業デザイン→実践」という
 57 サイクルを繰り返す中で授業デザインの原則を抽出する「デザイン実験」という研究方法
 58 を採用することにした (図 1)。

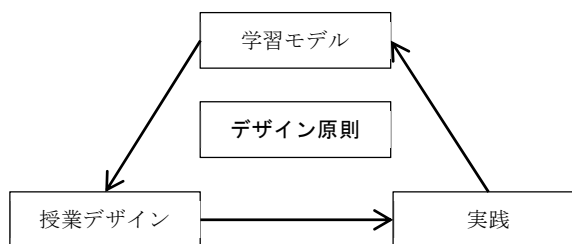


図1 デザイン実験の研究方法 (三宅・白水, 2003:71)

59 デザイン実験とは、「実験室に囲い込んでできるだけ単純化し、一つずつ解き明かして
 60 いくのではなく、混沌とした『現場』を混沌としたまま丸ごと受け止め、複眼的に何が起
 61 きるかを観察し、厳密さは多少犠牲にしながらも次の実践に直接役立つような知見を得る
 62 ことを目指す」(鈴木・根本 2012) 研究方法のことである。アクションリサーチが現場の
 63 改善を志向し、研究成果の一般化には慎重なのに対し、デザイン実験は「誰でもが使うこ
 64 とのできる、できるだけ一般性の高いデザイン原則を提案する」(三宅・白水 2003:72) こ
 65 とを目指す点が特徴の1つである。本研究でもまず、「講義後の質問作成を意識させるこ
 66 とで講義を聞く態度を変えさせ、
 67 より高次の質問を引き出す」とい
 68 う学習モデル (図 2) を立て、その
 69 モデルが想定どおり機能したかど
 70 うかを年度間の比較や日本人学生
 71 対象の実践との比較によって検証
 72 することにした。

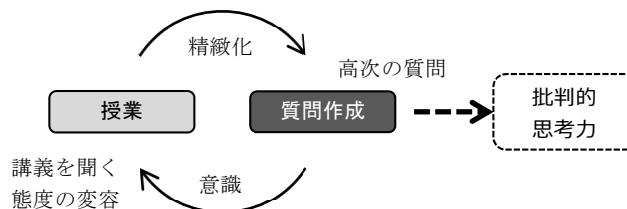


図2 本研究で最初に想定した学習モデル

74 3. これまでの実践の成果 (表 1)

75 最初の実践 (実践 1) は 2012 年度後期に国立K大学で行った。この実践では 16 名の受

76 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回ずつ発表を行い、発
 77 表を聞いた学生に毎回3つずつ、特別な指導なしに質問を考えさせた。しかし、学期終了
 78 後に質問の質と変化を分析したところ、学生たちが批判的に思考したことを裏付けるもの
 79 はほとんど見られなかった(小山 2014)。そこで翌年、比較・検証のために、今度は日本
 80 人学生(13名)対象の集中講義で講義の内容について質問を書かせたが(実践2)、講義を
 81 聞く態度に変化は見られたものの、質問の質には大きな変化は見られず、多くはやはり低
 82 次のものであった。このことから日本語力の影響も否定できないが、それ以前に質問の書
 83 かせ方や授業設計の点で問題があったことが明らかになった(小山 2015)。

84 そこで翌年度、同じ2つの授業で①学習内容の見直し、②フィードバックの徹底、③モ
 85 デリング活動の導入という3つの改善を行い、再度調査を行った(実践3・4)。その結果、
 86 日本人学生(8名)・留学生(11名)ともに質問の質を中位の「具体的・分析的質問」(7-3
 87 で詳述)のレベルまで高めることができたが(高次の「応用的質問」は産出されなかった)、
 88 留学生対象の調査では講義を聞く態度に変化が見られず(むしろ数値は低下し)、本実践が
 89 学生たちの批判的思考を促していない

表1 これまでの研究成果のまとめ

	留学生			日本人学生		
	態度	質問		態度	質問	
調査	実践1	—	×	実践2	○	×
再調査	実践4	×	○	実践3	○	○

「○」変化あり 「×」変化なし 「—」未調査

94

95 4. 明らかになった問題点

96 では、なぜ講義を聞く態度に変化が見られないにもかかわらず、質問の質だけが高まっ
 97 たのであろうか。湯澤(2009)は学習者の書く質問を、わからないところを聞くタイプA、
 98 大事だと思うところを聞くタイプB、学習した知識の応用について聞くタイプCの3つに
 99 分けており、タイプCは「質問作成を単に繰り返してもほとんど出てこない」と述べてい
 100 る。そしてその理由として「タイプAとタ
 101 イプBは領域一般的な学習方略によって作
 102 成可能だが、タイプCは各教科への依存度
 103 が高い」ことを指摘している。

104 これを理論的に裏付けているのが市川
 105 (2008)の「教えて考えさせる授業」で、市
 106 川は学習には「習得」と「探求」という2つ
 107 のサイクルがあるとしている(図3)。前者
 108 は授業を中心に予習と復習を繰り返すこと
 109 で学習内容の定着を図り「考える土台」を作

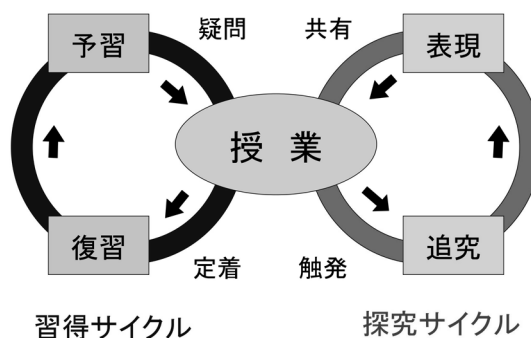
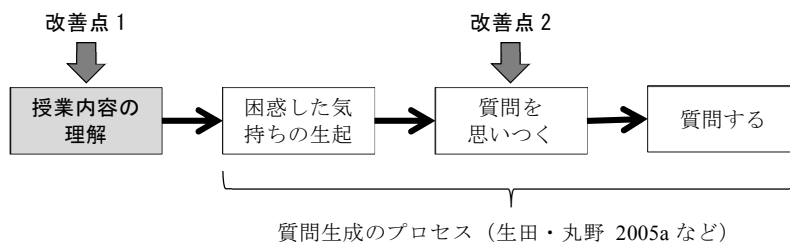


図3 教えて考えさせる授業(市川 2008:13)

110 るサイクル、後者は学習した内容を活用して探求活動や表現活動を行うサイクルである。
 111 このモデルに当てはめれば、湯澤のタイプAとタイプBは習得サイクル、タイプCは探求
 112 サイクルの質問であり、タイプCは授業内容を十分に消化できて初めて産出される質問と
 113 いうことになる。ゆえに、質問の質が中位の具体的・分析的質問のレベルまで高まったと
 114 言っても、それはようやくタイプBの質問が書けるようになっただけであり、態度の変容

115 や授業内容の深い理解
 116 なしに十分起こりうる
 117 変化だったと考えられ
 118 る。



119 では、なぜ留学生の
 120 講義を聞く態度にだけ
 121 変化が見られなかった
 122 のであろうか。日本人

図4 授業内容の理解と質問作成のプロセス

123 学生対象の別の実践 (小山 2016) では「質問作成を意識することで授業により集中し、理
 124 解も深まった」という想定どおりのコメントが少数ながら見られたことから、先に示した
 125 学習モデルに大きな欠陥があったとは考えにくく、原因は学習モデル外にあったと考えら
 126 れる。これについては「ある学問領域の中で批判的に考えられるようになるためには、学
 127 生は最初に、その分野での基本的な知識を理解し、使えるようにならなければならない」
 128 (道田 2011a: 143) との指摘もあることから、留学生たちは質問を考える前の授業内容の
 129 理解の段階で躓いていたと考えるべきであろう。よって、学習モデルを想定どおり機能さ
 130 せるためには、①学術的な知見に基づいて授業内容の理解を深める新たな工夫 (質問作成
 131 の下地づくり) を行い、②その上で高次の質問を引き出すより効果的な質問作成指導のあ
 132 り方を検討することが必要となる (図4)。

133

134 5. 学習モデルの再構築

135 5-1 質問作成の下地づくり

136 前者については、質問作成を学習方略の観
 137 点から捉え直すことで改善策を見出した。教
 138 科横断的な学習方略には認知的方略、メタ認
 139 知的方略、リソース管理方略の3つがあり (植
 140 阪 2010 など)、質問作成は「精緻化」という
 141 深い処理の認知的方略の1つである (生田・
 142 丸野 2005b)。精緻化とは学習内容を既有知識

表2 精緻化方略の使用に影響を与える要因

A. 学習者内要因	B. 学習者外要因
1. 既有知識	<u>教室</u>
2. 認知	1. 目標構造
(a)方略に関する知識	2. 評価構造
(b)有効性の認知	<u>教材</u>
(c)コストの認知	3. 課題要因
3. 学習観	4. 補助リソース
4. 動機付け	

143 と関連づける学習方略のことで、表2に示した要因によって影響を受けることが明らか
 144 になっている (市川・堀野・久保 1998, 瀬尾・植阪・市川 2008; 植阪 2010)。

145 学習方略の研究はこれまで「高い動機づけや認知主義的な学習観が深い処理の方略使用
 146 を促し、理解を深める」というモデルに沿って進められてきたが、動機づけや学習観への
 147 介入は容易ではない (篠ヶ谷 2102 :101)。これに対し、授業中の深い処理の方略使用と関
 148 連のある予習方略を見出すことで学習の改善を図ろうと考えたのが篠ヶ谷 (2008) で (学
 149 習フェイズ関連づけモデル⁽¹⁾)、篠ヶ谷は中学校の世界史を対象とした実験で以下の2点を
 150 明らかにしている。

151 (1) 事前に教科書を読んで「どのような事件が起こったか」などの知識を得ておくと、
 152 授業では意味理解志向の低い学習者も背景因果に注意が向き、理解が深まる。

153 (2) ただし、授業でなされる説明が予習で得られる情報よりも詳細なものでなければ、
 154 学習者の注意は背景因果に向けられず、理解も促進されない。

155 本研究でもこれま
 156 で学生たちに予習を
 157 させていたが、授業と
 158 の関連づけが必ずし
 159 も明確ではなかった。
 160 そこで、新たな学習モ
 161 デルでは篠ヶ谷の知
 162 見に基づき、事前に資

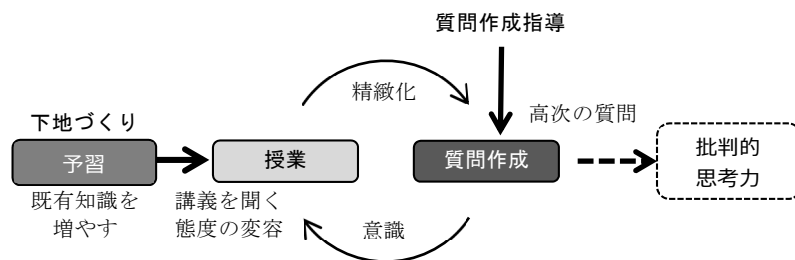


図5 修正された学習モデル

163 料を読んで歴史的事実を予習させ、授業では資料に書かれていない背景因果について説明
 164 するという教授方略を採用することにした（詳細は次章）。つまり、質問作成を意識させる
 165 ことで事後からの働きかけを行うとともに、事前学習にも介入し既有知識を増やしておく
 166 ことで、授業中の精緻化方略の使用を促そうと考えたわけである（図5）。

168 5-2 質問作成指導

169 一方、後者については、以下の4点を3回に分けて指導す
 170 ることにした（詳細は次章）。(a)は田中（1996）の実践知⁽²⁾に
 171 基づくもので、「何をどう考え、その質問に至ったのか」を
 172 書かせれば、その場の単なる思いつきでは書けなくなり、結
 173 果として深い思考が促されるだろうと考えた。(b)について
 174 は説明不要であろう。問題はどうすればポイントを押さえら
 175 れるかで、これについては次章で改めて述べる。また、(c)は
 176 精緻化方略の使用を促すもの、(d)は市川の「教えて考えさせ
 177 る授業」のモデルに沿ったものである。

- 178 (a) 質問だけでなく質問の背景も書く
- 179 (b) 講義のポイントを押さえて書く
- 180 (c) 既有知識と関連づけて書く
- 181 (d) わからない点ではなく、わかった点について質問する

表3 受講者の内訳

学生	出身	性別	レベル
A	漢字	女	上級
B	漢字	女	上級
C	漢字	女	上級
D	非漢字	男	中級後半
E	漢字	男	中級後半
F	漢字	女	中級後半
G	漢字	女	上級
H	漢字	女	上級
I	漢字	女	上級
J	非漢字	男	中級後半
K	漢字	女	中級前半
L	漢字	女	上級
M	非漢字	女	上級

182 6. 2016年度の実践

184 6-1 概要

185 対象者：これまでと同じ国立
 186 K大学の短期留学生 13名であ
 187 る（表3）。

188 教材：これまででは高校の教科
 189 書を使っていたが、情報量が多
 190 く、文章の難易度も高かったた

表4 資料の内容

	週	内容	文字数	レベル
A	第4週	鎖国	660字	中級後半
B	第5週	黒船来航から通商条約締結まで	638字	中級後半
C	第6週	安政の大獄と攘夷運動	642字	中級後半
D	第7週	薩長同盟、そして討幕へ	643字	中級後半
E	第8週	廃藩置県：中央集権体制の確立	630字	中級後半
F	第9週	四民平等と徴兵制	673字	中級後半
G	第10週	地租改正と学制の公布	636字	中級後半
H	第11週	不平等条約の改正	646字	中級後半

注. レベル判定は J.Readability による

191 め、今回は複数の中学の教科書の記述を合成し、語彙の書き換えや文構造の単純化などを
 192 行って自作した（表4）。また、学習者の興味・関心を引くためにドラマ『JIN 仁』の第1
 193 話から第3話を導入期に視聴し、その後もNHKの大河ドラマ『篤姫』を日中英のシナリ
 194 オ付きで適宜活用した。

195 シラバス：全体を大きく4つのステージに分け、ステージ毎に目標を定めた（表5）。第
 196 1週はガイダンス、第2週は第4週以降に自宅で行う予習も含めて、質問作成以外の全て
 197 を授業中に行い（質問作成は宿題）、予行練習とした。そして、受講者が確定した第3週に
 198 翌週以降の資料を配布し、第4週（第2部）からは篠ヶ谷の知見に基づき、事前に配布資
 199 料を読んで「いつ、どんな出来事が起こったか」を予習させ、講義では資料に書かれてい
 200 ない背景因果について説明するという流れで授業を進めていった。また、第8週（第3部）
 201 からは背景因果の説明を学生たちに交代でさせた。

202

表5 2016年度のシラバス（授業名「ドラマで学ぶ日本の歴史」）

回	月/日	知識学習	批判的思考	日本語の習得
第1部（第1週～第3週）：幕末史への興味・関心を高め、その後の講義理解に必要な歴史用語を学ぶ				
1	10月12日	予備知識	学習者特性	
2	10月19日	講義	質問作成（練習：宿題）	語彙①
3	10月26日	講義	受講態度①	文末表現①・説明課題①
第2部（第4週～第7週）：歴史の大まかな流れを理解し、学習者の注意を背景因果へと向けさせる				
4	11月02日	資料A（講義）	質問作成（教室）＋指導①	
5	11月09日	資料B（講義）	質問作成（宿題）＋指導②	意識化課題（資料A）
6	11月16日	資料C（講義）		意識化課題（資料B）
7	11月30日	資料D（講義）	質問作成（宿題）＋指導③	意識化課題（資料C）
第3部（第8週～第11週）：多角的に捉えられるようになる				
8	12月07日	資料E（学生の発表）＋講義	質問作成（宿題）・受講態度②	意識化課題（資料D）
9	12月14日	資料F（学生の発表）＋講義	質問作成（宿題）	語彙②
10	12月21日	資料G（学生の発表）＋講義	質問作成（宿題）	文末表現②
11	01月11日	資料H（学生の発表）＋講義	質問作成（宿題）	
第4部（第12週～第15週）：現代への転移				
12	01月18日	グループディスカッション①		
13	01月25日	グループディスカッション②		
14	02月01日	現代への応用（発表）		語彙③・文末表現③
15	02月08日	期末試験・授業評価	受講態度③	説明課題②

203

* 太字はデータ収集のための調査（網掛けは本論文に関連したもの）

204

205 6-2 第2部と第3部の授業展開（表6）

206

事前学習：まず資料を読み、講義ノートの左側に記載された年表や図表の空欄を埋めさ

207 せた。その後、「自分が教師だったら、資料を読んだ学生にどんな質問をするか」を考えさせ
 208 せ（講義のポイントを予想させ）、講義ノートの上段に記入させた。
 209

表6 第2部と第3部の授業の展開

	フェイズ	教材	学習活動
自宅	事前学習 (予習)	資料 講義ノ ート	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 資料を読み、講義ノートの左段の空欄を埋める（歴史的事実の学習） ✓ 自分が教師だったら、資料を読んだ学生にどんな質問をするかを書く
授業	本学習 (授業)		<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教員の背景因果説明を聞き、重要事項を講義ノートの右段にメモする
授業	事後学習 (復習)	まとめ プリン ト	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ○×問題で授業の理解度を確認する ✓ 「背景・問題・意図・方法・結果」の5項目からなるチャートを作成させ、授業内容の整理を行う
自宅		宿題	<ul style="list-style-type: none"> ✓ まとめプリントを参考にその日の授業内容を要約する ✓ その日の授業内容について質問を書く（授業後2日以内にメールで提出）

210
211
212
213
214
215
216
217
218
219
220

資料

講義ノート

まとめプリント

221
222
223
224
225
226
227
228

223 **本学習**：その日のテーマについて筆者が「背景・問題・意図・方法・結果」の5つの観
 224 点^③を意識した講義を行い、重要だと思う点を右側にメモさせた。

225 **事後学習(授業内)**：まとめプリントの正誤問題で講義の理解度を確認した後、その日の
 226 学習内容を前述の5つの観点から図式化させた。

227 **事後学習(自宅)**：まとめプリントを参考に授業内容を要約させ、質問を考えさせた。

229 6-3 質問の作成と指導

230 **質問作成**：質問はこれまで授業中に書かせていたが、今回は(第4週以外)宿題にした。
 231 宿題にすると「うちへ帰ってからゆっくり考えればいい」と考え、講義の聞き方を変える
 232 効果が薄れてしまうことや、質問の未提出が増えることも懸念されたが、高次の質問を引
 233 き出すにはじっくり考える時間が必要と判断し、「授業後2日以内に提出」とした。また、
 234 これまで質問の回答は翌週の授業で一部の質問についてのみ口頭で行っていたが、今回は
 235 全ての質問に4段階で評価をつけ、文書で全員に開示することにした。

236 **質問作成指導**：最初の指導は第4週に、第2週の練習で書いた質問の回答と評価を返し
 237 た後、「(a)質問だけでなく質問の背景も書く」と「(b)講義のポイントを押さえて書く」の2

238 点について行った。その後第 5 週に「(c)既有知識と関連づけて書く」を、1 週おいて第 7
239 週に「(d)わからない点ではなく、わかった点について質問する」をそれぞれ指導した。こ
240 のうち(b)については、第 2 週の講義内容(参勤交代)を「背景・問題・意図・方法・結果」
241 の 5 つの観点から以下のように整理し直した後、学生の書いた 2 つの質問を提示した。

242 **第 2 週の講義内容**：当時幕府はまだできたばかりで、誰がいつまた反乱を起こすかわか
243 らない状況にあった【背景】。そこで、幕府は大名たちの力を削ぐために【問題】、参勤
244 交代によって無駄なお金を使わせ【方法】、経済力を弱めようと考えた【意図】。結果、
245 その後 260 年間大きな反乱もなく平和な時代が続くとともに、五街道を中心とした交通
246 網も発達した【結果】。

247 1 つは今回の受講者が書いたもので、「大名の経済力を弱めたいなら、なぜ直接税金を徴収
248 しなかったのか」という内容である。もう 1 つは数年前の受講者が書いたもので、「大名た
249 ちは自分の領地から江戸に行くまでの間、どこに泊まり何を食べていたのか」というもの
250 である。学生たちにはこの 2 つの質問について、後者も悪い質問ではないが、この授業で
251 求めているのはこのような「学びを広げる質問」ではなく、前者のような「学びを深める
252 質問」、言い換えれば「背景・問題・意図・方法・結果」という図式のどこかに位置づけら
253 れる質問であると説明した⁽⁴⁾。

254 以下は、今回の実践における改善点をまとめたものである。【 】内は精緻化方略の使用
255 に影響を与える要因(表 2)のどれに介入したのかを示している。

- 256 (1) 篠ヶ谷の学習フェイズ関連づけモデルに沿って予習と授業の関連づけを行った【A-
257 1 既有知識】
- 258 (2) 主教材を高校の教科書から中学の教科書に変えることで情報量を減らし、さらに語
259 彙の書き換えや文構造の単純化によって文章の難易度も下げた【B-3 課題要因】
- 260 (3) 予習した知識を外化する講義ノートを作成した【B-4 補助リソース】
- 261 (4) 「背景・問題・意図・方法・結果」の 5 つの観点を意識して講義を行った
- 262 (5) 質問を書く前にチャートを使ったまとめの時間を設けた【B-4 補助リソース】
- 263 (6) 2 週目の授業を予行練習にし、本授業の目標と学習法を理解させた【B-1 目標構造】
- 264 (7) 質問作成を宿題(1 問)とし、授業後 2 日以内に提出とした
- 265 (8) いきなり学生に発表させるのではなく、まずは教師が発表のモデル(講義)を見せ、
266 それに対して質問を考えさせるようにした
- 267 (9) これまでよりもさらに明示的な質問作成指導を 3 段階に分けて行った
- 268 (10) 全ての質問に 4 段階で評価をつけ、文書で全員に開示した【B-1 目標構造・B-2 評
269 価構造】

270

271 7. 結果と考察

272 7-1 講義を聞く態度の変化

273 講義を聞く態度の変化については、これまでと同じ「講義の聞き方」に関する 6 件法の
274 質問紙(次頁資料)を使い、第 3 週に事前調査を行った。ここでは母国の大学でいつもど

275 のような態度で授業を受けていたかを尋ねるために、全ての質問文が「私はいつも～聞いて
 276 ている」という表現になっている。その後、第8週に中間調査を、第15週に事後調査を行
 277 った。ここでは、筆者の授業をどのような態度で受けていたかを聞くために、「この講義で
 278 はいつも～聞いている(いた)」に表現を変えた。結果、前回の調査4では15項目中14項
 279 目で数値が下がってしまっていたが(小山 2017)、今回は中間調査の段階で11項目に数値
 280 の上昇が見られ、事後調査では全項目で事前調査の数値を上回っていた(図7)。

281

282 7-2 質問の長さの変化

283 改善の効果は質問の長さにも表れた(表7)。これまでの調査では留学生が最長で46.2字、
 284 日本人学生も最長で152.1字であったが(小山 2017)、今回は前半(第2部)の平均が249.6
 285 字、後半(第3部)の平均が385.7字で、もっとも長いものは814字(学生F：

資料 講義の聞き方に関する質問紙(小山 2015, 2017)

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「〇〇と△△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、〇〇はどうなるのか」と考えながら講義を聞いている。
11. 私はいつも「〇〇の原因は何か」と考えながら講義を聞いている。
12. 私はいつも「それは〇〇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。

286

287

288

289

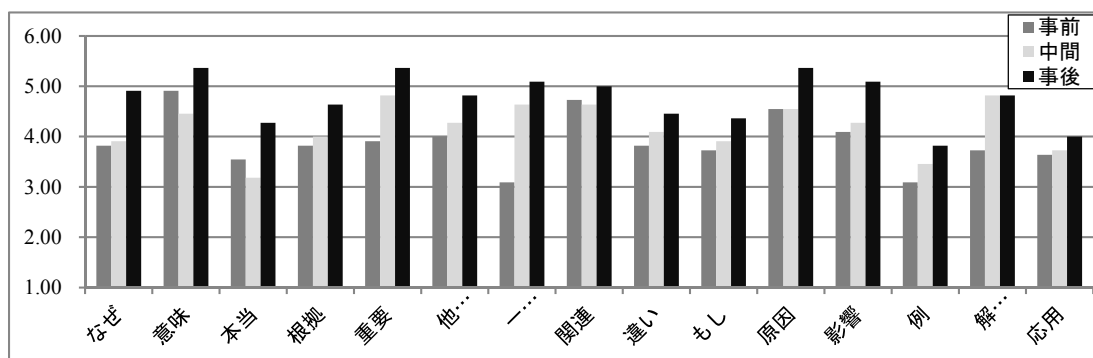
290

291

292

293

294



295

図6 講義の聞き方に関する質問紙調査の結果

296

297 第10週)であった。

298 これについては

299 「宿題にしたのだ

300 から当然」との見方

301 もできるが、学生た

表7 質問の平均文字数

	実践1		実践4		今回	
	前半	後半	前半	後半	前半	後半
質問数	114	99	60	61	55	41
総文字数	3,673字	3,516字	2,312字	2,817字	13,726字	15,813字
平均	32.2字	35.5字	38.5字	46.2字	249.6字	385.7字

302 ちは週に 10 数科目授業を受けており、宿題にしたからと言って、全員がこの授業のために
 303 多くの時間を割くわけではない。事実、学期中ほとんど質問を提出しなかった学生が 2 名、
 304 途中から提出しなくなった学生が 1 名いた。そこで、第 10 週の授業で「普段どのように質
 305 問を考えているのか」を尋ね、宿題といっしょに提出するよう任意で求めたところ、13 人
 306 中 8 人から回答を得た。以下はその一部である（原文のまま）。

307 **学生 A**：まず、授業を聞きながら、質問を考えます。しかし、普通に授業中はなかなか
 308 考え出せません。ですから、授業が終わったら、また授業の講義やメモを読んで、いろ
 309 いろな資料を探して、いろいろ考えて、問題点を見つけて、質問を書きます。（時々、一
 310 つの質問を考え出しましたが、あとで資料を探す途中、解答を見つけました。そして、
 311 新しい質問を考えなければなりません。）

312 **学生 K**：質問を考えるのは難しいと思います。毎週一時間、二時間もかかります。まずは
 313 インターネットで今週のテーマにていろいろな資料を探して、母国の論文とか見
 314 ます。そしてその資料に基づいて問題を考えます。

315 学生 K の「1~2 時間」というコメントが気になり、翌週の授業で他の学生にも尋ねて
 316 みたが、やはり皆「1~2 時間」とのことであった。では、なぜたった 1 つの質問を書くた
 317 めにこれだけの時間と労力をかけたのであろうか。理由は 3 つ考えられる。1 つ目に毎回
 318 質問に評価をつけたこと、2 つ目に自分以外の学生の質問と回答、それに対する評価を知
 319 る機会があったこと、そして 3 つ目に「質問にはわからないからする質問と、わかったか
 320 らこそできる質問があり、この授業で求めているのは後者である」と指導したこと（質問
 321 作成指導(d)）である。講義資料だけでなく自分で探した資料も読んで質問を考えていると
 322 ころを見ると、3 つ目の要因がより強く影響したのではないかと推察される。

323

表 8 学生たちが書いた質問の分類

324 7-3 質問の質の変化

325 一方、質問の質について
 326 もこれまでと同じ方法で
 327 分類・分析した。まず質問
 328 になっていないものや「先
 329 生はどう思いますか」のよ
 330 うに教師の個人的見解を
 331 尋ねているものを「単なる
 332 感想・コメント」に分類し
 333 た。次に、質問の形にはな
 334 っているが講義内容とは
 335 直接関係のない質問を「無
 336 関係な質問」、講義内容と

	実践 1		実践 4		今回	
	前半	後半	前半	後半	前半	後半
感想・コメント	3 2.7%	2 2.0%	0 0.0%	6 9.8%	1 1.8%	0 0.0%
無関係な質問	1 0.9%	2 2.0%	0 0.0%	4 6.6%	0 0.0%	0 0.0%
思考を深めない質 問	100 87.6%	78 77.6%	48 80.0%	16 26.2%	13 23.6%	1 2.4%
漠然とした疑問	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	10 16.4%	12 21.8%	8 19.5%
一般的・包括的質 問	10 8.8%	19 18.4%	12 20.0%	20 32.8%	18 32.7%	12 29.3%
具体的・分析的質 問	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	5 8.2%	9 16.4%	14 34.1%
応用的質問	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	2 3.6%	6 14.6%

337 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、単なる事実確認の質問を「思
 338 考を深めない質問」に分類した。また、講義の本筋に沿って学びを深めようとはしている
 339 が、知識の精緻化には至っていない質問については「漠然とした質問」とした。最後に残

340 りの質問を、生田・丸野（2005a）を参考に「一般的・包括的質問」「具体的・分析的質問」
341 「応用的質問」の3つに分類した。ここで言う一般的・包括的質問とは「概念の説明」「既
342 有知識の活性化」等に関するもので、前述の講義の聞き方に関する質問紙の質問1,2,3,4,5,8
343 に相当する⁶⁾。また、具体的・分析的質問とは「比較・対照」「予想立て」「関係性の分析」
344 等に関するもの（質問6,9,10,11,12に相当）で、応用的質問とは「例の創出」「アイデアの
345 統合」「評価・判断の創出」等に関するもの（質問13,14,15に相当）である。

346 結果は表8のとおりであった。これまでは中位の具体的・分析的質問に止まっていたが、
347 今回は前半でこそ「批判的思考を促さない質問」（網掛け部分）がいくつか見られたものの、
348 後半はほとんどなくなり、独自の解釈や評価を加えた応用的質問も少ないながら産出され
349 るようになった。

350 7-4 同一カテゴリ内での質の違い

351 質問の分類は、これまでも前述の手順に沿って可能な限り客観的に行ってきたつもりで
352 あるが、それでも主観的判断を完全に排除することは不可能であり、時には手順よりも他
353 の質問との比較（相対的判断）を優先してしまうこともあったと思われる。質問が短い場
354 合には特にその危険性が高く、例として以下の2つが挙げられる（小山 2014 から引用）。

355 (1) 幕府はなぜ250年以上続けた。【13字】

356 (2) どうして日本はオランダと貿易しますか。中国や朝鮮や韓国が近いのは理解できる
357 が、オランダは遠いじゃないか。【52字】

358 この2つの質問は、実践1の受講者が書いたものである。「それはなぜか」と尋ねている
359 （前述の質問紙の質問1に相当する）ことから一般的・包括的質問に分類したが、質問が
360 あまりに短く、知識の精緻化が本当に起きていたのかどうか定かではなかった。加えて、
361 実践1では「禁教令というのは何ですか」のような事実確認の質問（思考を促さない質問）
362 が非常に多かったこともあり、それらとの比較から好意的に（比較相対的に）評価してし
363 まった面も否定できない。しかし今回は、質問の背景を書かせたことによって学生の思考
364 がある程度可視化され、より正確に評価できるようになった。結果、評価基準もこれまで
365 より厳しくなったと思われる。例えば、以下は学生Hが5週目に書いた質問である。力作
366 ではあるが、様々な疑問が飛び交っている段階で「分析」には至っていないと見做し、一
367 般的・包括的質問と判定したが、(1)や(2)との違いは明らかであろう。

368 (3) 文章によって、黒船来航後、日本は外国と貿易が始まると、日本の人々の生活はだ
369 んだん苦しくなっていった。実際に、現代の視点から日本の歴史を見ると、黒船来
370 航は日本にとって大きな役割を負ったという。黒船来航は日本の明治維新の発端だ
371 といえる。ペリーが日本に来航し、日本の国を開けられ、一連の不平等条約を結ぶ
372 と強要されたのに、日本はそれをきっかけとして、西洋の先進文明を積極的に習っ
373 て速く発展していった。中国も欧米強国に国を開けられ、不平等な条約を結ばせら
374 れたことがあった。そして、中国の政府も「西諸国の先進技術を取り入れ、逆に西
375 諸国を制約する」をスローガンとして、色々な努力をしたが、結局中国は欧米強国
376 の圧迫に負けて次第に植民地になってしまった。同じに欧米の強国に圧迫されたの

377 に、なぜ日本は中国と逆の方向に発展していったのか。そして、当時のアメリカは
378 中国を侵犯したイギリスと同じように貿易を目的として日本にきたのだが、なぜ
379 1853年ペリーは初めて日本に来航したとき直接日本に圧迫を与え、貿易の条約を結
380 ばず、翌年まで条約を結んだのか。当時のアメリカの極東での勢力はイギリスやフ
381 ランスなどの欧米国にははるかに及ばないのに、なぜイギリスなどの強国はアメリ
382 カの先に日本について貿易を強要されなかったのか。【541字】

383 このように、結果として評価基準がこれまでより厳しくなっているにもかかわらず、批
384 判的思考を促す質問の割合が増え、これまで一度も産出されなかった応用的質問が初めて
385 産出されたことも、今回の実践で行った改善が学習者の批判的思考を促し、質問の質を高
386 めたことを裏づけていると思われる。

387 8. 本研究の意義と今後の課題

388 最後に本研究の意義と今後の課題について述べる。まず前者についてであるが、以下の
389 2点が指摘できるであろう。

390 1つは、留学生対象の日本語の授業で学生たちの批判的思考を促す方法を、学習方略研
391 究の知見に基づいて提案し、その成果を検証したことである。最初にも述べたように、CBI
392 は批判的思考力の育成に寄与する教授法として注目されているが、学術的な知見に基づい
393 た方法論の確立にはいまだ至っておらず、成果の検証も不十分である。一方、学習科学に
394 においては、これまでの研究から、授業で学習した原理原則は個々人の経験則と関連づけて
395 理解することで応用可能な知識になることが明らかにされており、それには「協調学習」
396 によって自分の考えを言葉に出して確認する場面と、他の学生の言葉や活動を見聞きしな
397 がら、自分の考えと組み合わせるよりよい考えを作る場面を個人内で何度も生じさせるこ
398 とが有効とされている(三宅他 2017)。しかし、そのような相互作用はただ話し合いをさ
399 せるだけで自ずと生じるものではない。そこで考案されたのが「知識構成型ジグゾー法⁶⁾」
400 という「仕掛け」であった。本研究でもこれに倣い、批判的思考力の育成法としてCBIに
401 質問作成活動を盛り込むことを提案するとともに、より深く思考された高次の質問を引き
402 出す仕掛けの開発に取り組んだ。第6章でまとめた10の改善点がそれである。そこから
403 さらに、より一般性の高い授業デザインの「原則」を抽出するならば、以下の4点にまと
404 められるであろう。いずれも留学生か日本人学生かに関わらず重要な点であるが、留学生
405 対象の場合には、十分な時間を与える((b)に相当)などの配慮がさらに必要と思われる。

- 406 (a) 授業内容の理解を促すこと
- 407 (b) 質問を考えられる環境を整えること
- 408 (c) 質問の考え方を明示的に指導すること
- 409 (d) 質問とその回答・評価をクラスで共有すること

410 もう1つは、デザイン実験という学習科学の研究方法を日本語教育に取り入れたことで
411 ある。これは「どうすればより望ましい結果を引き出せるか」に焦点を当てた、実践に直
412 結した研究方法であり、学生を犠牲にすることなく、日々の授業をそのまま研究の場に帰
413 ることができるという利点がある。条件を厳格に統制して行う比較実験とは異なり、各要
414 因の寄与率を算出することはできないが、留学生対象の日本語授業のように、様々な要因

415 (年齢, 母語, これまでに受けてきた教育の違いなど) が複雑に絡み合う教育現場に身を
416 置く者にとっては, 非常に実用的かつ有効な研究方法と言えるであろう。今後これが広く
417 浸透していけば, 日本語教育における実践研究は飛躍的に発展していくものと思われる。

418 一方, 後者(今後の課題)については「転移」の問題が挙げられる。そもそも, 批判的
419 思考力の育成は週に1度の90分授業を15回(1学期)受けた程度で達成できるほど容易
420 ではない。また, 「批判的思考は領域固有性の高い技能」とする捉え方もあり(道田 2011a),
421 そうであるならば, 歴史の授業で育成された批判的思考力は容易には他の教科に転移しな
422 いということになる。だとすれば, この実践に何の意味があるのであろうか。この点に関
423 する筆者の考えは「教員個人のレベルでは批判的思考力ではなく, 批判的に講義を聞く態
424 度の変容を当面の目標とすべき」というものである。なぜならば, 本研究でも明らかにな
425 ったように, 事後の質問作成を意識させることで講義の聞き方を変えさせることは可能で
426 あり, 日本人学生対象の別の実践(小山 2016)では「(質問を考えながら講義を聞くとい
427 う学習方法が)他の授業でも役に立っている」という方略の転移をうかがわせるコメント
428 が少数ながら見られたからである。つまり, 質問作成を意識させることで講義の聞き方が
429 変わり, それが他の授業にも転移することで, 学生たちが常に問いを探しながら講義を聞
430 くようになれば, それが積み重ねとなっていずれは批判的思考力も高まるという算段であ
431 る。しかし, 学生たちが新たな学習方略を自発的に使用するようになるためには, その方
432 略の有効性とコストの低さを認知させる必要があり(植阪 2010), そのための新たな仕掛
433 け作りが今後の課題である。

434

435 付記

436 本稿は平成28~30年度科学研究費補助金(挑戦的萌芽研究 課題番号16K13244「批判的思考
437 力を育む日本語教育—学習方略研究の知見に基づいた授業の設計と実践、評価」)による研究成
438 果の一部である。

439

440 注

441 (1) 学習フェイズ関連づけモデルとは, 「事前学習・本学習・事後学習の各学習フェイズにおい
442 て適切な方略を使用しながら理解を深めていく学習プロセス」(篠ヶ谷 2012:92)のことで
443 ある。本研究の学習モデルも事後の質問作成を意識させることで講義の聞き方を変えさせ
444 ようとしていることから, このモデルに沿った研究と見ることができる。

445 (2) 田中(1996)では質問の背景を書かせたことにより, 質問文の長さは平均500字程度にな
446 ったという。

447 (3) 学生の意識・関心を出来事の原因背景因果に向けさせるために, 池尻(2011)の「原因・問題・
448 解決方法・結果」に「意図」を加えた。

449 (4) 前者の質問は幕府とは異なる「方法」を提案しているが, 後者は参勤交代という制度が設
450 けられた目的や背景(講義の本筋)とは関連のない質問になっている。

451 (5) ただし, そのまま文面どおり当てはめたわけではない。

452 (6) 知識構成型ジグゾー法とは, 「生徒に課題を提示し, 課題解決の手がかりとなる知識を与え
453 て, その部品を組み合わせることによって答えを作りあげるという活動を中心にした授業

454 デザインの手法」(三宅他, 2017: 17) のことである。

455

456 参考文献

- 457 (1) 生田淳一・丸野俊一 (2005a) 「質問作りを中心にした指導による児童の授業中の質問生
458 成活動の変化」『日本教育工学会論文誌』29, 577-586.
- 459 (2) 生田淳一・丸野俊一 (2005b) 「教室での学習者の質問生成に関する研究の展望」『九州
460 大学心理学研究』6, 37-48.
- 461 (3) 池尻良平 (2011) 「歴史の因果関係を現代に応用する力を育成するカードゲーム教材のデ
462 ザインと評価」『日本教育工学会論文誌』34(4), 375-386.
- 463 (4) 市川伸一 (2008) 『「教えて考えさせる授業」を創る—基礎基本の定着・深化・活用を促す
464 「習得型」授業設計』図書文化社.
- 465 (5) 市川伸一・堀野 緑・久保信子 (1998) 「学習方法を支える学習観と学習動機」市川伸一
466 (編) 『認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導』ブレーン出版, pp. 186-203.
- 467 (6) 植阪友理 (2010) 「メタ認知・学習観・学習方略」市川伸一 (編) 『現代の認知心理学5 発
468 達と学習』北大路書房, pp.172-200.
- 469 (7) 牛田英子 (2007) 「ナショナル・スタンダーズの日本語教育への応用—国際関係大学院に
470 おける日本語カリキュラムの開発—」『世界の日本語教育』17, 187-205.
- 471 (8) 楠見 孝 (2013) 「良き市民のための批判的思考」『心理学ワールド』61, 5-8.
- 472 (9) 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
473 習者の質問の変化—」『日本学刊』17, 69-85.
- 474 (10) 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
475 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』18, 77-91.
- 476 (11) 小山悟 (2016) 「少人数ゼミ『日本語教育入門』の実践報告」『基幹教育紀要』2, 137-
477 148.
- 478 (12) 小山悟 (2017) 「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—」
479 『九州大学留学生センター紀要』25, 91-106.
- 480 (13) 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
481 人差に注目して—」『教育心理学研究』56, 256-267.
- 482 (14) 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
483 —」『教育心理学研究』60, 92-105.
- 484 (15) 鈴木克明・根本淳子 (2012) 「教室改善と研究実績の両立を目指して: デザイン研究論文
485 を書こう」『医療職の能力開発』2 (1), 45-53.
- 486 (16) 瀬尾美紀子・植阪友理・市川伸一 (2008) 「学習方略とメタ認知」三宮真智子『メタ認知
487 —学習力を支える高次認知機能』北大路書房, pp.55-73.
- 488 (17) 田中一 (1996) 「質問書方式による講義—会話型多人数講義—」『社会情報』6 (1), 113-
489 127.
- 490 (18) 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—コンテンツベースに
491 おける批判的・創造的思考活動の可能性—」『Journal CAJLE』12, 1-22.
- 492 (19) 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・

- 493 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, pp.140-148.
- 494 (20) 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
495 ぼす効果」『教育心理学研究』59, 193-205.
- 496 (21) 三宅なほみ・白水 始(2003)『学習科学とテクノロジー』放送大学教育振興会
- 497 (22) 三宅なほみ・飯窪真也・杉山二季・齊藤萌木・小出和重(2017)『協調学習 授業デザイン
498 ハンドブック 第2版—知識構成型ジグゾー法を用いた授業づくり』東京大学 CoREF
- 499 (23) 湯澤正通(2009)「自己質問作成による活用力の向上」吉田 甫・エリック ディコルテ(編)
500 『子供の論理を活かす授業づくり—デザイン実験の教育実践心理学』北大路書房, pp. 143-
501 161.
- 502 (24) Brown, A. L. (1992) Designing experiments: Theoretical and methodological challenges in creating
503 complex interventions in classroom settings, *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141-178.
- 504 (25) King, A. (1995). Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking.
505 *Teaching of Psychology*, 22, 13-17.