

講義後の話し合いは知識の転移を促し、批判的に講義を聞く態度を強化したのか

小山, 悟
九州大学留学生センター : 准教授

<https://doi.org/10.15017/4783549>

出版情報 : 九州大学留学生センター紀要. 28, pp.33-47, 2020-03. 九州大学留学生センター
バージョン :
権利関係 :

講義後の話し合いは知識の転移を促し、批判的に 講義を聞く態度を強化したのか¹

Does Group Discussion Promote Knowledge Transfer and Strengthen Critical Thinking Attitudes?

小 山 悟*

〈要旨〉

本稿は、4日間の集中講義の最後にまとめの活動として行ったグループでの話し合いが、講義で学んだ専門知識の活用（知識の転移）や学生たちの講義を聞く態度の変化（態度・方略の転移）につながっていたのかを調査したものである。筆者は、近年「学習者の批判的思考を促す授業のデザイン」をテーマに実践研究をしており、留学生対象のコンテンツベースの日本語授業と学部生対象の集中講義で、講義後の質問作成を意識させ、実際に質問を書かせることで、学生たちの講義を聞く態度を変えさせようと試みてきた（小山 2014, 2015, 2018）。その結果、いずれの調査においても、事後の平均値が事前のそれを有意に上回り、学生たちが批判的に思考しながら講義を聞くようになっていたことが示されたのだが、学生たちの新たな学習方略として根づいたと言えるのかどうかについてはまだ検証できていない。また、集中講義で学んだ理論や専門的知識を学生たちが自身の外国語学習の振り返りや教育実習の場で活用できていたのかも未解明である。本稿では2017年度の集中講義でこの2点について実態調査を行ったのだが、期待したような結果は得られなかった。そこで翌2018年度は、道田（2011）や丸野他（2001）らの知見に基づき、グループとしての到達目標を設定した収束的な話し合い活動をさせ、その効果を再度検証することにした。

キーワード：話し合い活動、知識の転移、態度・方略の転移、批判的思考、授業デザイン

1. 問題の背景と調査の目的

我々教員は常々、2つのことを願いつつ教壇に立っている。1つは、学生たちに授業で身につけた学びの姿勢を、他の授業や場面でも活かしてほしいということであり（態度・方略の転移）、もう1つは学生たちが授業で学んだ知識を実生活の中でも使えるようになってほしい、活用できる知識として身につけてほしいという

ことである（知識の転移）。

前者について筆者は、近年「学習者の批判的思考を促す授業のデザイン」をテーマに実践研究をしており、留学生対象のコンテンツベースの日本語授業と学部生対象の集中講義（第二言語習得論）で、講義後の質問作成を意識させ、実際に質問を書かせることで、学生たちの講義を聞く態度を変えさせようと試みてきた（小山 2014, 2015, 2018）。田中一（1996）や田中裕

*九州大学留学生センター准教授

表1 集中講義のスケジュール

	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目
1日目		序論	テーマ1	
2日目	テーマ2		テーマ3	
3日目	テーマ4		テーマ5	
4日目	テーマ6		結論・試験	

(2008, 2009) の先行研究で「授業の最後に質問を書くこと意識することで予習が促され、授業への集中力も高まり、結果、授業内容の理解も深まる」ことや、「繰り返し質問を書くことで他の授業や授業以外の日常場面でも質問・疑問が思い浮かぶようになる」ことが指摘されているからである。その結果、いずれの調査においても、事後の質問紙調査の平均値が事前のそれを有意に上回り（調査方法の詳細については第3章で後述）、学生たちが「それは果たして本当か」「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くようになっていたことが示された（小山2015, 2018）。しかし、学生たちの学び方を真に変えさせるのは、植阪（2010a）の事例研究でも示されているように決して容易ではなく、筆者の授業で身につけた「批判的に講義を聞く態度」が調査終了後も引き続き維持され、他の授業でも同じような態度・姿勢で講義を聞くようになっていたのかは未解明のままである。

一方、知識の転移については未だ手付かずの状態、授業で学んだ第二言語習得の理論を自身の外国語学習の振り返りや教育実習の場で活用できていたのかなどの点について検証できていない。

そこで本稿では、これらの点を解明するために、まず日本人学生を対象に以下の2つの点について実態調査を試みることにした。

1. 学生たちは集中講義から数ヶ月経った後

も、批判的に講義を聞いているのか（態度・方略の転移）

2. 学生たちは集中講義で学んだ理論や専門的知識を、自身の外国語学習の振り返りに活用できているのか（知識の転移）

2. 集中講義「第二言語習得論」

2.1. 各講義のテーマとスケジュール

まずは筆者が行っている講義の概要について説明したい。

この講義は2003年度から毎年Y大学の2・3年生を対象に²行っているもので、表1は2017年度の講義スケジュールを示したものである。初日の最初の授業で「序論」として「第二言語習得とは何か」について講義した後、90分2コマを1つの単位として、表2の6つのテーマについて講義していく。そして、最終日の午後の授業で「結論」として「日本語教育への応用」について講義した後、期末試験を行うという流れである。

表2 集中講義で扱ったテーマ

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 習得理論と外国語教授法 2. 中間言語 3. 習得順序 4. 第二言語習得に影響を与える内的要因 5. 第二言語習得に影響を与える外的要因 6. 意識的な文法教授の効果 |
|--|

2.2. 授業の手順と方法【ブロックⅠ・Ⅱ】

各テーマの授業³は学生の疲労も考慮して90分2コマを3つのブロックに分け(表3)、ブロックⅠとブロックⅡでは、相対する2つの仮説または理論(理論A・B)を比較・対比しながら講義を行う。具体的な授業の進め方は以下のとおりである。

表3 授業の手順と方法

I	質問の回答(10分)
	理論A(60分) 1. 資料の読解 2. 事前課題 3. 講義 4. 事後課題
休憩(10分)	
II	理論B(60分) 1. 資料の読解 2. 事前課題 3. 講義 4. 事後課題
	休憩(10分)
III	まとめ(45分) 5. まとめプリント 6. 相互説明 7. 質問作成

①事前学習(15～20分)

最初に5分ほど時間を与え、資料(図1)を黙読させる【1. 資料の読解】。これは各テーマの導入部分を800字強の文章にまとめたもので、例えば2日目午前の「中間言語」では、最初に理論Aとして「対照分析と母語干渉」を取り上げ、資料の読解を通して以下のことを学習させる。

講義資料の要約

(初日に学習した) 習慣形成説では第二言

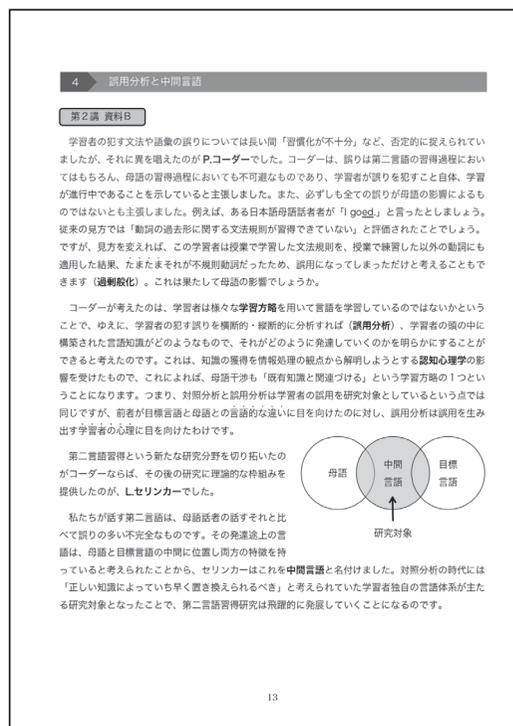


図1 資料(事前学習)

語の習得を「母語とは異なる新しい言語習慣を形成すること」と考え、誤用は習慣化の訓練が不十分な場合や学習者が誤った言語習慣を身につけてしまった場合に生じると考えられていた。そのため、1950年代から60年代にかけて学習者の母語と目標言語を比較し、互いの相違点と類似点を明らかにしようとする対照研究が盛んに行われた。

その後、【2. 事前課題】として英語母語話者の文法の誤用例を5つほど取り上げ、母語干渉の観点から誤用の原因について考えさせる。これは資料で紹介された基本的な用語(ここでは「母語干渉」)の意味と概念をきちんと理解できているか確認するためのものである。

②本学習 (30分)

【3. 講義】は「①事前学習」で学んだ内容を補足しつつ、各テーマに対する理解をさらに深めることを目的としている。具体的には(「理論A: 対照分析と母語干渉」の場合)「目標言語と母語との違い」と言っても様々パターンがあることや、母語干渉は文法以外の語彙や発音にも現れることなどを紹介する。その際、講義のスライドは紙媒体で事前に配布するようにする(図2)。そうすれば、学生たちは重要だと思う点をメモしたり、大事なところにマーカーで線を引く程度で済み、講義を聞くことにより集中できると考えたからである。

The figure shows six slides arranged in a 3x2 grid. The top-left slide is titled '外国語教授法の発展' (Development of Foreign Language Teaching Methods) and contains a table with columns for '年次' (Year), '方法' (Method), and '教科書' (Textbook). The other five slides are titled '習慣形成に依拠した教授法' (Instructional methods based on habit formation) and discuss the Audio-Lingual Method, Habit Formation Hypothesis, and related research. The bottom-right slide includes a flowchart showing the relationship between '対照分析' (Contrastive Analysis), '対照分析仮説への疑問' (Questions about the Contrastive Analysis Hypothesis), '誤用分析' (Error Analysis), and '中間言語仮説' (Interlanguage Hypothesis).

図2 スライド資料

③事後学習 (10 ~ 15分)

直前の【3. 講義】で学習した内容に関し、学生たちの思考を刺激することを目的として行

うのが【4. 事後課題】である。「講義では母語干渉の負の面ばかりを強調したけれども、それとは逆に正の面はないのだろうか」と問いかけたり、「〇〇語を母語とする学習者はどのような誤りをするかと予想されるか」と投げかけたりすることで、講義内容について別角度から考えさせようとい図したものである。

2.3. まとめの手順と方法【ブロックⅢ】

その後、「理論B. 誤用分析と中間言語」についても同じ手順・方法で授業をした後、ブロックⅢでブロックⅠとブロックⅡの「まとめ」を行う。

最初に15分ほど時間を取り、【5. まとめプリント】(図3)の空欄を補充させる。これはブロックⅠとブロックⅡで学習した内容を図式化したものである。

The figure is a summary printout for Lecture 2. At the top, it says '第2講 まとめプリント' (Summary Printout for Lecture 2) and 'できるだけ簡潔に整理しよう' (Organize as concisely as possible). The main part is a flowchart. On the left, '対照分析' (Contrastive Analysis) leads to '対照分析仮説への疑問' (Questions about the Contrastive Analysis Hypothesis), which lists: 1. 白畑の横断研究 (Shirahata's cross-sectional study), 2. 迫田・奥野の横断研究 (Saito-Akino's cross-sectional study), 3. Clancyの研究 (Clancy's study). Below this is '誤用分析' (Error Analysis), which leads to '中間言語仮説' (Interlanguage Hypothesis). On the right, '対照分析' leads to '誤用の原因をどう考えたか(概要)' (How did you think about the causes of errors (summary)), which leads to '母語干渉' (L1 interference), which leads to '外国語教育への応用(概要)' (Application to foreign language education (summary)). Below '誤用分析' is another '誤用の原因をどう考えたか(概要)' box. At the bottom, '中間言語仮説' leads to '理論的な枠組みを提供' (Provide theoretical framework), which leads to '潜在的言語構造' (Potential language structure) and '潜在的な心理構造' (Potential psychological structure). The '潜在的な心理構造' box lists: 幼児と同じ先天的な能力 (Same innate ability as children), 一般的な認知のメカニズム (General cognitive mechanisms). A dashed box asks '具体的には?' (Specifically?) and lists: 1. 言語転移 (Language transfer), 2., 3., 4., 5. At the bottom, it says '注: 完成したら、グループ内で互いに説明しあってみよう (1人2分)' (Note: After completion, please explain to each other in your group (1 person, 2 minutes)).

図3 まとめプリント

記入が終わったら、2人1組でペアになり、1人2分でまとめプリントの図を説明し合う活動を各自2回ずつ行う（【6. 相互説明】）。その際、うまく説明できなかつたり、説明しているうちに疑問が湧いた点については、その場で直接教員に質問し、確認させるようにする。

最後に、20分ほど時間を設けて質問を考えさせる（【7. 質問作成】）。その中の5～6間は毎回の単元（ブロックIの冒頭）で口頭で回答し、時間の関係で答えられなかった質問については、集中講義終了後に文書で回答するようにする⁴。

3. 実態調査

3.1. 調査の方法

実態調査は2017年度の集中講義で行った。態度・方略の転移については、初回の授業で本講義の目標や進め方、成績評価の方法などについてオリエンテーションをした後、「序論」の講義に入る前に行った。使用したのは小山（2015, 2018）と同じ6件法の質問紙（表4）で、学生たちが普段どのような態度で講義を受けているかを調査した（事前調査）。そして、4日間の講義が終わったところで再度、初回の授業で配布したのと同じ質問紙を、質問の文言を「私はいつも～と考えながら講義を聞いている」⁵から「この講義ではいつも～と考えながら講義を聞いていた」に変えて配布し、事後調査を行った。

ここまでは小山（2015, 2018）で調査済みで、先にも述べたように、いずれの調査でも事後の数値が事前の数値を有意に上回っていた。今回新たに行なったのは、集中講義終了から5ヶ月後（2018年7月）の追跡調査である。使用した質問紙は事前・事後と同じものであるが、質問の文言を「今学期、私はいつも～と考えながら講義を聞いている」に変えて使用した。

表4 質問紙の質問内容

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

一方、知識の転移については、まず初回の授業で「私の考える効果的な外国語学習法」というテーマを与え、学生たちに思いつくことを自由に書いてもらった。そして、最終日の最後の授業で「4日間の集中講義を終えて、今あなたが考える効果的な外国語学習法について、改めて書いてみてください」と指示した。

3.2. 結果1（態度・方略の転移）

態度・方略の転移に関する分析は3度の調査全てに回答してくれた学生12名のうち4年生1名と留学生2名を除く9名（全員3年生で受講時は2年生）を対象に行った。

結果は表5と図4のとおりである。事前から事後にかけて平均値が大きく高まっている点は、これまでの調査と同じである（事前 $M=3.36, SD=0.823$ 、事後 $M=5.17, SD=0.560$ ）。講義後の質問作成を意識することで、学生たちの講義を聞く態度はやはり変わるようである。一方、5ヶ月後に行った追跡調査では事後調査の数値を大き

表5 講義を聞く態度の実態調査

		事前	事後	追跡
1	なぜ	3.56	5.44	3.44
2	意味	4.67	5.78	4.78
3	本当	2.33	5.11	3.00
4	根拠	2.33	5.11	3.33
5	重要	3.56	5.22	3.56
6	他の見方	3.67	4.78	3.11
7	一番重要	4.56	5.44	4.78
8	関連	3.22	5.44	3.67
9	違い	3.44	5.33	3.78
10	もし	2.78	5.22	3.22
11	原因	3.44	5.00	3.44
12	影響	2.89	5.00	3.33
13	例	3.67	5.00	3.89
14	解決法	3.11	4.78	3.78
15	応用	3.22	5.00	3.22
平均		3.36	5.17	3.62

注. 平均値が5.00以上は白抜き、4.00以上薄いグレーで網掛けをしている。

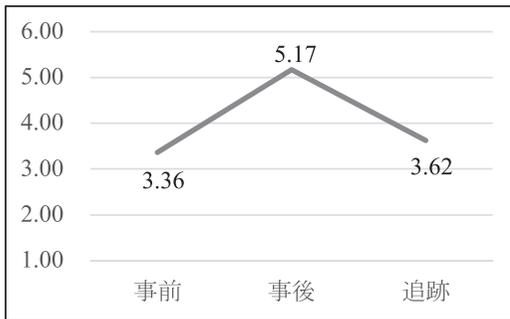


図4 講義を聞く態度の変化 (2017年度)

く下回っていた ($M = 3.62, SD = 0.689$)。

そこで、それぞれの数値に統計上有意な差があるかを見るために、シャピロウィルク検定で正規性を、モークリーの球面性の検定で等分散性を確認した上で、対応のある一元配置分散分析を行い、多重比較も行った。その結果、「事前-事後」($df = 8, t = 12.9914, p < .001$)と「事後-追跡」($df = 8, t = 6.2913, p < .001$)では有意

な差が見られたものの、「事前-追跡」($df = 8, t = 1.0108, p = .342$)では有意な差は見られなかった。

3.3. 結果2 (知識の転移)

知識の転移については、事前・事後両方の調査に参加した22名中、留学生2名を除く20名の自由記述を調査対象とした。

分析の観点は「事前・事後の学生の記述に外国語教育学や第二言語習得論と関連の深い用語がどの程度の頻度で現れるか」である。語(内容語⁶)の抽出とカウントにはKHコーダーを使い、抽出した用語は以下の3つのグループに分けた(①と②については巻末の附録参照)。

- ① 第二言語習得の理論と密接な関わりのある「専門」用語(「意味交渉」や「言語転移」など)
- ② 第二言語習得の理論というよりは教育実践と関わりのある「関連」用語(「ディスカッション」や「学習者」など)
- ③ その他の一般語彙

また、語彙数のカウントにあたっては、①の専門用語と②の関連用語については全て一語とし、③のその他の一般語彙についてはKHコーダーの判断に従った⁷。

分析の結果、事前調査の総語彙数は1,281語で、そのうち専門用語が8語(0.6%)、関連用語が82語(6.4%)であった(表6)。一方、事後調査では総語彙数1,077語に対し、専門用語が69語で6.4%、関連用語が63語で5.8%であった。事前・事後で「専門用語+関連用語」の使用頻度に違いがあるかを見るために、 χ^2 検定を行ったところ、0.1%水準で有意であった($\chi^2 = 18.769, df = 1, p < .001$)。

表6 自由記述に現れた語彙の内訳と数

	事前	事後
専門+関連	90	132
一般	1,191	945

3.4. 考察

結果2（知識の転移）についてはこの調査だけではまだ言えることは何もない。4日間の集中講義を終えた後に書いた自由記述に、授業で習った専門用語が事前より多く使われるのは当然だからである。重要なのは、その差に（統計的ではなく）教育上意味があるかどうかであり、それを検証するためには次の調査で何某かの教育的介入を行い、この調査を統制群、次の調査を実験群に見立てて比較・分析することであろう。よって、ここでは結果1（態度・方略の転移）についてのみ考察したい。

学生たちの講義を聞く態度を変えさせるというのは、彼らの学び方を変えさせるということであり、新たな学習方略を身につけさせるということでもある。では、学習方略はどのような条件が揃った時、学生たちの自発的な使用に繋がるのだろうか。瀬尾他（2008）や植坂（2010b）が指摘しているのは①方略の知識、②有効性の認知、③コストの認知の3つである。わかりやすく言えば、学生たちは「質問作成が批判的に講義を聞くことに重要かつ有効である」と教えられても（方略の知識）、それが実際に役に立つと実感できなければ選択しないし（有効性の認知）、役に立つと感じても負担が大きすぎると思えばやはり選択しない（コストの認知）ということである。そこで、学生たちが講義後の質問作成をどう捉えていたかを探るために、最終日に実施した授業評価アンケート（5件法）の結果を参照してみた（表7）。

表7 授業評価アンケートの結果（2017年度）

質問	平均
1. 質問を考えるのは難しかった。	4.89
2. 「後で質問を書かなければならない」と思うと、いつもより集中して講義を聞くようになった。	4.89
3. 質問を考えることによって、講義の内容をより深く理解できた。	4.78
4. 質問を考えることによって、何でもすぐに信じないで、批判的に考えるようになった。	4.11
5. 他の学生の質問やそれに対する答えを聞いて、新しく発見することがあった。	4.56
6. 今後、他の講義で質問を考えながら講義を聞くようにしたいと思う。	4.11

この種の調査で注意しなければならないのは、学生たちは教員への遠慮もあって否定的な回答をしにくいという点である。そこで、本調査では少し厳しく4.00未満は否定的回答、4.00以上4.50未満はグレーゾーンとし、4.50以上だけを肯定的回答とみなして結果の解釈を試みた。その結果、学生たちにとって質問を考えることは難しかったが（質問1）、質問作成を意識することで授業への集中度が増し（質問2）、講義内容の理解も深まった（質問3）ことが読み取れた。また、他の学生の質問やそれに対する答えを聞いて新しく発見することもあったが（質問5）、一方で、質問を考えることで何でもすぐに信じず、批判的に考えるようになったとまでは言えず（質問4）、今後他の授業でも質問を考えながら講義を聞こうとは強く思っていなかった（質問6）ことが読み取れた。つまり、質問作成の有効性は十分に感じたけれども、新たな学習方略として積極的に取り入れようとは思わなかったということのようである。

では、なぜそのように思ってもらえなかったのかであるが、原因は3つ考えられる。1つは、

新たな学習方略を根づかせるには4日間では短すぎたという可能性であり、2つ目は集中講義という授業の特性が影響した可能性である。学生たちは4日間筆者の授業だけを、少ない日で3コマ、多い日には4コマ受けなければならず、しかもその間テーマごとに合計6回も質問を考えなければならなかった。そのようなタイトなスケジュールは学生たちの思考を強く刺激し、質問作成の有効性を認知させることにつながったと思われる。しかし、その一方で、もともと体力的にも精神的にも厳しい集中講義で「4日間に6回」という質問作成の頻度は、学生たちの疲労をより一層増幅させた可能性があり、それが質問作成に対するコスト感を高めた可能性も否定できない。そして3つ目に、新たに知った「質問を考えながら批判的に講義を聞く」という学習方略をすぐさま活用できる場がなかったことの影響である。これについては非常に弱いものの、裏づけとなる間接的なデータがある。

以前筆者が本学で行っていた学部1年生対象の「日本語教育入門」という授業で、学期の後半（10週目から13週目）に4回質問を書かせたところ、学期末の振り返りで受講者34名中20名が「質問作成は難しかった／大変だった」とコメントしながらも、その一方で以下のような方略の転移を窺わせるコメントも見られたというものである（小山2016）。

- 他の授業でも役に立っているのでよい取り組みだと思いました
- 質問を考えるだけだったらあまりよくなかったけれど、先生のよい質問とはという定義が与えられてから他の授業でも役に立っているのでよい取り組みだと思いました

この授業は、最初にその日のテーマに関する課題を与え、グループで話し合わせた後、筆者が補足説明をし、最後にもう一度課題について考えるというように、グループ活動中心で進められた。質問は授業の最後に15分ほど時間を与えて書かせたのだが、Y大学の集中講義と比べると回数は2回少なく4回であった。また、同じ質問紙を使った事前・事後調査の結果も事前が3.9で事後が4.5と、Y大学ほどのインパクトは与えなかったようである。それでも、一部の学生とは言え、方略の転移を窺わせるコメントが見られたのは、「他の授業でも役に立っている」という言葉からも推察されるように、筆者の授業で経験した直後に自発的な方略の使用を試みられる場（他の教員の講義）があり、その方略の有効性を再確認することができたからではないだろうか。言い換えれば、新たな学習方略を根づかせるためには、有効性を実感させ、コストを感じさせないようにするだけでなく、その方略の自発的な使用を促す働きかけと機会をこちらから提供することが必要なのではないかとことである⁸。そこで、2018年度の集中講義では、事後調査として「私の考える効果的な外国語学習法」について記述する前に、4日間の授業内容を振り返る話し合い活動を取り入れることにした。

4. 話し合い活動

4.1. なぜ話し合いか

では、なぜ話し合いなのか。これにも2つ理由がある。1つは先にも述べたように、新たな学習方略を根づかせるためには、その方略の自発的な使用を促す場を提供する必要があると考えたことである。理想を言えば、筆者とは別のテーマで「質問を考えながら講義を聞く」体験

をさせるのがよいのだが、それが難しいのであれば、質問作成とは別のアプローチで批判的に思考する体験をさせる以外にない。参考にしたのは道田（2011）と丸野他（2001）の実践である。

道田（2011）は大学生が質問をしない理由の1つとして「質問に触れる経験が少ないこと」を挙げ、質問を書くだけでは豊富に質問に触れることはできないと述べている。ここで言う質問に触れる経験とは「自分が質問する経験」「同級生に質問される経験」「同級生の質問を聞く経験」「質問を通して理解が深まったという経験」の4つで、道田は教職課程の必須科目として開講された「教育心理学」の授業でこの4つの経験を盛り込んだ実践を行った。具体的な手順と方法は以下のとおりである。

道田（2011）の指導手順

1. あるグループが教科書の指定個所の重要ポイントをコンセプトマップにして発表する。
2. 発表を聞いた学生たちはグループで協議して質問を1つ作り、発表グループがそれに答える。
3. その後授業者が補足説明をし、授業に関連したビデオを視聴した後、各自が質問書に質問を書いて提出する。
4. 翌週の授業で発表グループと授業者がそれに答える。

事前・事後調査として、授業では扱わない章から1,000字程度の文書を作成し、その内容についてできるだけたくさん質問を書くよう指示したところ、思考を刺激する質問の数と質問の総数が有意（または有意傾向）に増加することがわかり、質問紙を使った質問態度の調査結果も

有意に高くなることが明らかになった。

では、なぜ質問経験を積ませることで質問の質が向上したのであろうか。道田（2011）はこの点を明らかにするために、道田（2011）と同じ内容・同じ方法で授業を行い、全18グループ中4グループ（受講者92名中19名）にグループインタビューを行った。その結果、質問態度の変化や質問数の増加に影響を与えた要因として多く語られたのは、①毎時間小グループで質問を作成したこと、②他グループの質問を見たこと、③知識が増えたことの3点であったという。そして、道田はこの結果（特に①と②）について「小グループで質問を作ることを繰り返す中で質問することの必要性を感じ、他者に伝える中で表現できるようになり、質問への回答を聞いて納得した」（道田 2015: 104）とまとめている。

一方、丸野他（2001）は、与えられた課題（入試制度の廃止）について何の制約も与えず自由に話し合わせた自由群や、グループで問題点を5つ以上出し合うよう指示した拡散群に比べ、様々な問題点を出し合った後もっとも重要だと思われるものを1つ指摘させた収束群では、「相手の意見を絡み合わせながらよりよいアイデアを生み出していくという相互交流的なディスカッションを引き起こす」（丸野他 2001: 17）高次の質問⁹が多く産出されることを明らかにしている。さらに、3つの群の中でディスカッションが、いくつかの視点を行ったり来たりしつつ徐々に議論が深まっていく螺旋型の展開を示したのは収束群だけであったことも報告している。

このことから、道田のようにグループで質問を考えるという活動でなくとも、集中講義で学習した内容を振り返りつつ、グループで話し合い、最後にグループとしての結論をまとめさせ

のような話し合い活動を行えば、丸野他の研究で見られたような高次の質問が多く産出され、それが道田の実践した質問経験を積ませることにつながるのではないかと、批判的に考える態度を強化することになるのではないかと考えた。

一方で、話し合い活動は知識の転移にも役立つのではないかと考えた。これは学習科学の知見に基づくものである。

三宅他(2017)によれば、授業で学んだ知識を実生活の中でも使えるようになるとは、言い換えれば、授業で学習した原理原則を自身の経験則と結びつけられるようになるということである。しかし、わかり方は人それぞれであるため、各個人の持つ経験則と授業で学習した原理原則をつなぐ学習行動を、知識伝達型の授業で引き起こすことは難しい。そこで、導入されたのが協調学習で、自分の考えを言葉に出して確認する場面(課題遂行)と、他の学生の言葉や活動を聞いたり見たりしながら、自分の考えと組み合わせてよりよい考えを作る場面(モニタリング)を、個人内で何度も生じさせることによって(建設的相互作用)、理解を深めさせようと考えた。もちろん、そのような相互作用は、ただグループで話し合いをさせるだけで自ずと生じるものではない。そのため、学習科学では「知識構成型ジグソー法¹⁰⁾」という教授法が開発されている。

筆者の行う話し合い活動は知識構成型ジグソー法のような仕掛けを施したものではないが、自身の経験と関連づけやすい「私の考える効果的な外国語学習法」のようなテーマで、丸野他(2001)のようにグループとしての目標を設定した上で話し合い活動をさせれば、「相手の意見を絡み合わせながらよりよいアイデアを生み出していくという相互交流的なディスカッション」、三宅他(2017)の言う「建設的な相互

作用」が生じ、講義内容の理解がより深まるのではないかと期待した。

4.2. 話し合い活動の手順・方法

話し合いは、事後課題の前に20分ほど時間を設け(時間は目安)、5~6人のグループ単位で行った。初めに、授業のハンドアウトや資料を読み返すなどして、外国語を学ぶ上でこれは大事だと思うこと、例えば「インプットをたくさん与えることが重要!」などの考えを各自ポストイットに書き出し、それをA0サイズの用紙に貼らせた。そして、その後グループで話し合い、ボードに張り出されたコメントの中から特に重要だと思うものを3つ選んでもらった。手順の参考にしたのは丸野他(2001)の実験デザインと、道田(2016)の「思考プロセスのレンズモデル」である。

道田は、考える力を育てるために、ある問題に対していきなり正解を求めるのではなく、拡散的思考によってまずは様々な可能性を考えさせ、その上で収束的思考によって1つに絞っていく方法を提案している。「拡散的思考¹¹⁾」とは「多様なアイデアを考え出し、幅広く創造的に考える」ことを、収束的思考とは「答えや結論に向けて情報やアイデアを分析したり、統合したりする」ことを意味し(ロスステイン他2015)、道田のモデルはロスステイン他(2015)の提案する質問づくりの手順とも合致する。また、前述の丸野他(2001)の研究デザインもこのモデルと同じ流れである。

5. 本調査

5.1. 態度・方略の転移

態度・方略の転移に関する調査は、前年度と同じ方法で行った。調査対象者は3度の調査全

てに回答してくれた学生12名のうち4年生1名を除く11名（全員3年生で受講時は2年生）である。

結果は表8のとおりで、これまでと同様、事後の数値は事前の数値を大きく上回っていた（事前 $M = 3.78, SD = 0.806$ 、事後 $M = 5.14, SD = 0.606$ ）。また、追跡調査の数値が事後調査を下回っている点も前回と同じである（ $M = 4.47, SD = 0.722$ ）。しかし、下げ幅は前回より小さく（前回：5.17→3.62 / 今回：5.14→4.47）、話し合い活

表8 講義を聞く態度の再調査

		事前	事後	追跡
1	なぜ	3.82	5.18	4.55
2	意味	4.09	5.27	4.91
3	本当	4.00	5.09	4.45
4	根拠	3.64	4.73	4.18
5	重要	3.64	5.00	4.64
6	他の見方	4.00	5.18	5.00
7	一番重要	4.18	5.82	4.27
8	関連	4.00	5.27	4.73
9	違い	3.55	5.27	4.55
10	もし	3.18	4.82	4.27
11	原因	4.00	4.73	4.27
12	影響	3.64	5.18	3.55
13	例	4.45	5.36	4.91
14	解決法	3.36	5.00	4.64
15	応用	3.18	5.18	4.18
平均		3.78	5.14	4.47



図5 講義を聞く態度の変化 (2018年度)

動の効果が持続しているようにも思われる。

そこで、その点を検証するために、シャピロウィルク検定で正規性を、モークリーの球面性の検定で等分散性を確認した上で対応のある一元配置分散分析を行い、多重比較も行ってみた。その結果、「事前-事後」は0.1%水準で有意 ($df = 10, t = 7.3377, p < .001$)、「事後-追跡」は1%水準で有意 ($df = 10, t = 3.5907, p < .010$)、「事前-追跡」は5%水準で有意 ($df = 10, t = 2.6610, p < .024$) という結果であった。

なお、事前調査の段階で前年度の学生との間に有意な差がなかったのかを確認するために、マン・ホイットニーのU検定を行ったところ、結果は「有意差なし」であった ($p = .286$)。

5.2. 知識の転移

知識の転移については、事前・事後両方の調査に参加した29名中、留学生1名を除く28名の自由記述を調査対象とし、前年度と同じ基準・手順で分析を行った。結果は表9のとおりである。事前調査の総語彙数は1,962語で、そのうち専門用語が14語 (0.7%)、関連用語が66語 (3.4%) であった。前年度との比較で見ると、専門用語の使用率で同程度、関連用語の使用率はやや低かった。一方、事後調査の総語彙数は3,058語で、そのうち専門用語は253語 (8.3%)、関連用語が239語 (7.8%) であった。

表9 自由記述に現れた語彙の内訳と数

	事前	事後
専門+関連	80	492
一般	1,882	2,566

この結果に対し、事前・事後で用語の使用頻度に違いがあるかを見るために、 χ^2 検定を行ったところ、前年度同様、0.1%水準で有意であった ($\chi^2 = 170.79, df = 1, p < .001$)。

表10と図6は、学生1人あたりの専門用語と関連用語の使用頻度を前年度と比較したものである。総語彙数を分母にして比較すると違いがよく見えなかったが、一人あたりの平均使用回数で見ると、前年度と比べて、専門用語も関連用語も大きく数値が高まっていることがわかる。

表10 各自の記述に現れた用語の内訳と数

	2017		2018	
	事前	事後	事前	事後
関連用語	4.10	3.15	2.36	8.54
専門用語	0.40	3.45	0.50	9.04

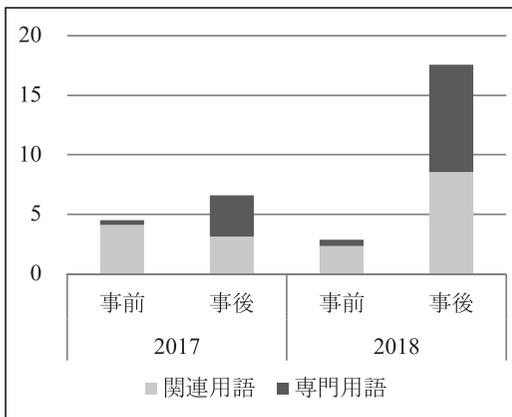


図6 各用語の一人あたりの平均使用数

5.3. 考察

では、これらの結果は、質問作成活動に対する学生たちの捉え方の違いを反映したものなのだろうか。今年度のアンケート結果を前年度のそれ(表11)と比較してみると、質問を考えることについて前年度の学生たちほど難しく感じてはなかったようであるが、それ以外の質問の回答結果は前年度とよく似た傾向を示していることがわかる。今年度の学生も質問作成を新たな学習方略として積極的に取り入れようとは思っていなかったようである。このことから2017年度と2018年度の調査結果の違いは、集中

講義最終日に行った話し合い活動によって引き起こされたものであると「推察」される。

表11 授業評価アンケートの結果(2018年度)

質問	平均
1. 質問を考えるのは難しかった。	4.36
2. 「後で質問を書かなければならない」と思うと、いつもより集中して講義を聞くようになった。	4.82
3. 質問を考えることによって、講義の内容をより深く理解できた。	4.91
4. 質問を考えることによって、何でもすぐに信じないで、批判的に考えるようになった。	4.18
5. 他の学生の質問やそれに対する答えを聞いて、新しく発見することがあった。	4.55
6. 今後、他の講義で質問を考えながら講義を聞くようにしたいと思う。	4.36

6. 今後の課題

2018年度に行った2度目の調査で、学生たちの講義を聞く態度に「事前-追跡」間で有意な差が確認されたこと、また知識の転移に関し、事後の自由記述で前年度との明らかな違いが見られたことは、先にも述べたように、集中講義最終日に行った話し合い活動の効果と捉えることができる。しかし、あえて「推察」という言葉を用いたのは、話し合い活動がどのようなプロセスを経て態度・方略の転移と知識の転移へと繋がったのかをまだ十分に説明できていないからである。その点について説得力のある説明ができない限り、話し合い活動の効果と断言することは控えるべきであろう。可能性としては、2017年度と2018年度の学生の学習観や動機づけなどの要因(学習者内要因)が影響した可能性も排除できないからである。この点については今後の課題としたい。

注

- 1 本稿は「沖縄県日本語教育研究会 第16回大会」で口頭発表した2017年度の調査データに、その後新たに調査した2018年度のデータを加え、論文としてまとめたものである。
- 2 年度によっては4年生も受講している。
- 3 本稿では90分1コマ全体を「授業」、授業中に行う教員の解説・説明を「講義」という用語で使い分けている。ただし「集中講義」については慣例として「講義」をそのまま使っている。
- 4 本集中講義では毎年120～180の質問（受講者20～30名×6回）に対して回答するのであるが、4日間では対応できないため、現在ではこのような形をとっている。
- 5 全ての質問は「私はいつもXXXと考えながら講義を聞いている」という文になっており、表4に示した15の質問は「XXX」の部分抜き出したものである。
- 6 ここで言う「内容語」とは、KHコーダーが抽出する語彙のうち、感動詞を除く、名詞（人名等を含む）・形容詞（非自立を含む）・動詞・副詞の4種類である。
- 7 そのため、「人間関係」のような語は「人間」と「関係」の2語としてカウントされた。
- 8 道田（2011）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つを挙げており、「方略の自発的な使用を促す場を提供する」ことは②に該当すると思われる。
- 9 ここでいう高次の質問とは「相手の意見や自分の意見を分析評価するための質問」や「自分の意見や相手の意見を関連づけて新しいアイデアを提案するための質問」のことである。また、低次の質問とは「話を進めるための手続的な質問」や「情報収集や確認のための質問」のことを言う。
- 10 知識構成型ジグソー法とは「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て、その部品を組み合わせることによって答えを作り上げるという活動を中心にした授業デザインの手法」（三宅他 2017: 17）のことである。
- 11 ロススタイン・サンタナ（2015）では「発散思考」

参考文献

植阪友理（2010a）「学習方略は教科間でいかに転移するか—「教訓帰納」の自発的な利用を促す事例研究から—」、『教育心理学研究』58, 80-94, 日本教育

心理学会.

植阪友理（2010b）「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 発達と学習』北大路書房, 172-200.

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, 香港日本語教育研究会.

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, 77-91, 香港日本語教育研究会.

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, 137-148, 九州大学基幹教育院.

小山 悟（2018）「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—」『日本語教育』169号, 78-92, 日本語教育学会.

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—学習力を支える高次認知機能』北大路書房, 55-73.

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）, 113-127, 札幌学院大学社会情報学部.

田中 裕（2008）「質問書方式による考える力をつける教育実践2」『神戸山手短期大学紀要』51, 15-33, 神戸山手短期大学.

田中 裕（2009）「質問書方式による考える力をつける教育実践3」『神戸山手短期大学紀要』52, 63-80, 神戸山手短期大学.

丸野俊一・生田淳一・堀憲一郎（2001）「目標の違いによってディスカッションの過程や内容がいかに異なるか」『九州大学心理学研究』2, 11-33, 九州大学大学院人間環境学研究院.

道田泰司（2011）「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, 日本教育心理学会.

道田泰司（2015）「話し合いによる質問作成の過程」『琉球大学教育学部紀要』86, 101-108, 琉球大学教育学部.

道田泰司（2016）「考える力を育てる授業づくり—多様な教育現場での問題共有を目指して—」日本語教育学会教師研修会配布資料（2016年12月3日）

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 授業デザインハンドブック 第

2版—知識構成型ジグソー法を用いた授業づくり』東京大学 CoREF.

ロスステイン, D.・サンタナ, L. (2015) 『たった一つを
変えるだけ：クラスも教師も自立する「質問づくり」』新評論.

(附録) 分析の対象となった専門用語と関連用語の一覧

専門用語		関連用語
FonF	形式的教授	アクティビティー
FonM	継起発達バイリンガル	インフォメーション・ギャップ・タスク
i+1	顕在的知識	オーディ・オリンガル・メソッド
Krashen	減算的バイリンガル	グループワーク
Long	言語形式	コミュニケーション
Spada	言語転移	シャドーイング
TBLT (またはタスク中心の教授法)	限定的なバイリンガル誤用	スピーキング
アウトプット (または output)	再創造連続体説	タスク
イマージョン・プログラム (またはイマージョン教育)	刺激と反応の強化	ディクテーション
インターアクション	社会言語学的能力	ディスカッション
インテイク	弱いインターフェイスの仮説	ディベート
インプット (または input)	収束的 (タスク)	ネイティブ・スピーカー (またはネイティブ、NS、非ネイティブ)
インプット仮説	習得順序	ロールプレイ (またはロールプレイング)
サブマージョン	生活言語	バイリンガル
セミリンガル	潜在的知識	ライティング
ディクトグロス	前操作期	リーディング
ピアジェ	双方向 (タスク)	リスニング
フィードバック	相互依存仮説	外国語
ミム・メモ練習	第二言語	学習者
モニター (またはモニタリング)	長期記憶	教授者
リキャスト	訂正フィードバック	誤り
意識化	認知比較	習得
意味交渉	脳の側部化	初級・中級・上級
化石化	発生的認識論	早期教育
過剰使用	敷居仮説	多読
過剰般化	負の作用	代入練習
会話的調整	閉じたタスク	発話
学習言語 (または学習言語能力)	母語干渉	母語 (または母国語)
気づき仮説	目標言語	話者
教授可能性仮説	理解可能なインプット	
訓練の転移	臨界期	