

博士論文

**学習者の批判的思考を促す
コンテンツベースの日本語授業
ーデザイン実験による教授法の開発ー**

小山 悟

論文要旨

本論文は、学部留学生対象（短期留学生を含む）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」という新たな研究手法によって開発し、様々な不確定要因が混在する実際の教育現場で想定どおり機能するかを検証した上で、その成果を「授業デザインの基本原則」としてまとめようとするものである。

<序論>

第1章（研究の目的と背景）では、まず、学部留学生対象の日本語の授業になぜ批判的思考が必要なのかを「学士力の育成」という観点から述べた。次に、批判的思考力の育成には思考の対象となる具体的な内容が必要であり、それには日本語の授業も伝統的な言語技能中心のアプローチから学術内容中心のアプローチ（CBI：Content-Based Instruction）に転換する必要があることを指摘した。そして、その新たなアプローチで学生たちの批判的思考を促す具体的な手段として「質問作成」を提案した。

第2章（先行研究）では、まず日本語教育におけるCBIの実践例についてレビューし、CBIは第二言語の習得を促すとともに批判的思考力の育成にも貢献できる教授法として注目されているが、①日本語の習得について客観的なデータに基づいて検証した例はほとんどなく、②批判的思考力の育成法についても学術的な知見に基づいて具体的に示した例はほとんどないことを指摘した。また、質問作成についても、大学教育における実践例について紹介した後、質問の質を高めることを目的に行われた実験・調査の結果をレビューし、教育心理学の分野でも方法論の確立にはいまだ至っておらず、実践知から実験知への移行期にあることを指摘した。

<本論>

第3章（研究デザイン）では、まず本論文の研究課題として、質問作成を通じた批判的思考力の育成に関し、なぜ学術的な知見に基づいた「仕掛け」の開発が必要なのかを、学習科学における知識構成型ジグソー法の開発と比較しながら述べた。その後、「講義後の質問作成を意識させることで学生たちの講義を聞く態度を変えさせ、より深く思考された高次の質問を引き出す」という独自の「学習モデル」と、より望ましい結果を得ることに重きを置いた「デザイン実験」という学習科学の新たな研究方法について紹介し、本研究がこの研究方法を用いた目的と理由について

述べた。

第4章（実践値を得るための調査）では、「中上級学習者対象の歴史を題材としたCBIで、どのような環境・条件を整え、どのような指導を行えば、学生たちの思考を刺激し、深く思考された高次の質問を引き出すことができるのか」を「主たる研究課題」とし、母語話者対象の集中講義での調査と比較・対比しながら研究を進めた。その結果、最初の調査では中上級学習者（調査1）・母語話者（調査2）ともに、本実践によって批判的思考が促されたことを裏づける質問はほとんど見られず、日本語学習者特有の問題（例、日本語力の不足）とは別に、質問の書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。そこで、①シラバスの見直し、②フィードバックの徹底、③モデリング活動の導入の3点について改善を行い、再度調査を行ったところ、母語話者対象の再調査（調査3）では講義を聞く態度、質問の質ともに明らかな変化が見られた。しかし、中上級学習者対象の再調査（調査4）では、質問の質こそ母語話者と同じ中位の具体的・分析的質問のレベルまで高まったものの、講義を聞く態度には変化は見られず、むしろ数値は低下してしまった。これは態度の変容を質問の質の変化の前提と位置づけた学習モデルとは真逆の結果であった。

第5章（学習モデルの再構築）では、「学習方略研究」の知見を取り入れることによって学習モデルの再構築を試みた。まずは、質問作成が精緻化方略という深い処理の認知的方略の1つであることに着目し、精緻化方略の使用を促す要因の観点から「質問作成のための下地づくり」について検討を行った。中でも重視したのは「授業内容の理解をどう深めるか」で、これには市川（2008）の「教えて考えさせる授業」や篠ヶ谷（2012）の「学習フェイズ関連づけモデル」の研究知見を応用した。また、「質問作成をただ繰り返すだけでは高次の質問は引き出せない」とする湯澤（2009）の研究知見や、田中一（1996）や田中裕（2008）らの実践知に基づき、「質問作成指導のあり方」についても検討を行った。

第6章（予備調査）では、再構築した学習モデルについて検証する予備調査を行い、合わせてここまで未着手であった日本語の習得（従たる研究課題）についても調査を行った。その結果、前者については、小規模な調査ながら学習者の講義を聞く態度に初めてプラスの変化が生じ、質問の質も調査4と同様、中位の具体的・分析的質問のレベルまで高まった。しかし、この調査でも高次の応用的質問は1つも産出されなかった。また、後者についても、学習内容と関連の深い語彙については短期間ながら習得が進んでいることが伺われたが、文法・文末表現については教師

による明示的なフィードバックの効果は見られず、ほとんど変化がなかった。そこで、その原因について「第二言語習得の認知プロセス」の観点から検討を加え、学習済みの資料を再利用した意識高揚タスクを新たに導入することを発案した。

第7章（最終調査）では、調査1・4と同じコースの学生を対象に再度調査を行った。その結果、学習者の講義を聞く態度に改めてプラスの変化が確認され、これまで1つもなかった応用的質問が初めて、且つ複数産出された。一方、日本語の習得も、語彙については改めて習得促進効果が確認され、文法・文末表現についても意識高揚タスクを導入した効果が確認された。

<結論>

第8章（研究の評価と成果）では、まず第1節で、本研究で行った6つの調査の結果について要約した後、第2節で最終調査の結果について①効果量、②授業評価、③追跡調査の3つの観点から再度検証を行った。その結果、統計的検定において有意差が認められた項目だけでなく、有意傾向に留まった項目についても中規模の効果量が確認され、5件法の授業評価でも全24問中14問で平均値が4.5以上となった（4.0未満は1項目のみであった）。一方で講義を聞く態度の追跡調査では、持続効果は見られたものの、事後調査から有意に数値が下落しており、「方略の転移」が今後の課題として残された。そして、これらの評価結果をもとに、第3節では、本研究の最終目標である「批判的思考を促す日本語授業のデザイン原則」について、①批判的思考力の育成方法、②高次の質問を引き出す方法と前提条件、③日本語の習得を促す方法の3つの観点から6つにまとめた。

第9章（本研究の意義と今後の課題）では、本研究の意義を①学習方略研究の知見に基づいた批判的思考力の育成法を提案し、その成果を検証したこと、②CBIに語彙の習得促進効果があることを客観的なデータに基づいて示すとともに、文法・文末表現の習得についても第二言語習得研究の知見に基づいた指導法を提案し、成果を検証したこと、③「学習者の批判的思考を促す日本語授業」について6つのデザイン原則を提案したこと、④デザイン実験という新たな研究方法を日本語教育に取り入れたことの4点にまとめた。また、今後の課題として「方略の転移」と「初級者対象の授業における本実践の有効性」の2点を指摘した。

謝辞

本研究を遂行し、学位論文としてまとめるにあたり、多くの皆様にご支援とご指導をいただきましたことを心より感謝申し上げます。中でも、名古屋外国語大学の坂本正先生には、南山大学外国語学研究科修士課程在籍中から研究者として、また教育者として多くの刺激をいただき、本論文の執筆に際しても論文の構成やデータの分析方法などについて具体的な助言をいくつもいただきました。先生がこの実践・研究の意義を理解してくださり、励ましの言葉をくださったからこそ、今日という日が訪れたのだらうと思います。ありがとうございました。

合わせて、琉球大学の道田泰司先生と日本大学の篠ヶ谷圭太先生にも深く御礼申し上げます。思うような結果が出ず、研究が行き詰まっていた時、道田先生には批判的思考教育の専門家として、また質問実践の先駆者として、篠ヶ谷先生には学習方略研究の専門家として有益なご助言をいただきました。そのおかげで、どうにか壁を乗り越えることができました。感謝の念に堪えません。

また、個人情報の観点からお名前は明かせませんが、本論文で報告した6つの調査に参加してくださった学生の皆さんにも感謝を申し上げたいと思います。皆さんが熱心に勉強してくださり、授業に関して率直な感想・コメントをくださったおかげで、その後の改善につながる様々なヒントを得ることができました。

最後に、大学院時代の指導教員であり、2001年に亡くなられた南山大学名誉教授駒井明先生に改めて哀悼の意を表するとともに、感謝の意を表したいと思います。生前の先生の厳しくも優しいお言葉があったからこそ、大学教員として今日までどうにかやってこられました。今後も初心を忘れず、努力を続けてまいりたいと存じます。

2018年7月16日

小山 悟

目 次

論文要旨	ii
謝辞	v
目次	vi
図表資料一覧	xi
資料・教材	xvi

第一部 序論

第1章 研究の目的と背景	2
第1節 大学の「教科」としての日本語	2
第2節 学士力の中核をなす批判的思考力	7
1.2.1 学士力と批判的思考力	7
1.2.2 批判的思考力の育成法	8
第3節 Content-Based Instruction (CBI)	10
1.3.1 CBI とは何か	10
1.3.2 6つのモデル	11
1.3.3 なぜコンテンツベースか	13
第4節 批判的思考を促す質問作成	15
第5節 本論文の最終目標	18
第2章 先行研究	19
第1節 日本語教育における CBI の実践例	19
2.1.1 概観	19
2.1.2 内容と方法	20
A. 中上級者対象の実践	20
B. 初級者対象の実践	22
2.1.3 日本語教育における CBI の問題点	23
2.1.4 コンテンツとは何か	25
2.1.5 CBI は日本語の習得を促すか	28
2.1.6 CBI は批判的思考力を高めるか	29

第2節	大学の授業における質問作成の実践例	39
2.2.1	大学生の質問力	39
2.2.2	質問書方式を用いた実践からの知見(1): 質問作成の手順と方法	40
2.2.3	質問書方式を用いた実践からの知見(2): 質問作成の下地づくり	43
第3節	質問の質を高めることを目的とした実験研究	46
2.3.1	質問の型を与える方法	46
2.3.2	質問経験を積ませる方法	48
2.3.3	質問の質に影響を与える要因の検討	49
第4節	まとめ	53

第二部 本論

第3章	研究デザイン	56
第1節	研究課題	56
第2節	学習モデル	60
3.2.1	批判的思考力の育成	60
3.2.2	日本語の習得	62
第3節	デザイン実験アプローチ	65
第4節	まとめ	70
第4章	実践知を得るための調査	74
第1節	中上級学習者対象の調査(調査1)	74
4.1.1	実践の概要	74
4.1.2	結果	76
4.1.3	考察	78
第2節	母語話者対象の調査(調査2)	81
4.2.1	実践の概要	81
4.2.2	データ	84
4.2.3	結果	85
4.2.4	考察	91
4.2.5	2つの調査から見てきた課題	93

第3節	母語話者対象の再調査（調査3）	95
4.3.1	実践の概要	95
4.3.2	結果	96
4.3.3	考察	102
第4節	中上級学習者対象の再調査（調査4）	105
4.4.1	実践の概要	105
4.4.2	結果	107
4.4.3	考察	112
第5節	まとめ	114
第5章	学習モデルの再構築	116
第1節	学習方略研究からの知見	116
5.1.1	精緻化方略としての質問作成	116
A.	学習者内要因	117
B.	学習者外要因	119
5.1.2	学習フェイズ関連づけモデル	120
5.1.3	習得サイクルと探求サイクル	122
第2節	新たな学習モデルの構築	126
5.2.1	機能不全の原因	126
5.2.2	質問作成のための下地づくり（改善点1）	126
5.2.3	質問作成指導（改善点2）	128
A.	暗示的指導	129
B.	明示的指導	132
5.2.4	修正された学習モデル	134
第6章	予備調査	135
第1節	再構築した学習モデルの検証	135
6.1.1	実践の概要	135
6.1.2	データ	141
6.1.3	結果1（批判的思考）	145
A.	講義を聞く態度	145
B.	質問の質	147

C. 質問の長さ	149
6.1.4 結果2（日本語の習得）	151
A. 漢語の読み	151
B. 和語動詞	153
C. 文法・文末表現	155
6.1.5 考察と結論	158
第2節 第二言語習得研究からの知見	160
6.2.1 第二言語習得の認知プロセス	160
6.2.2 Focus on Form	162
6.2.3 第二言語習得の認知プロセスから見た日本語指導の問題点	167
6.2.4 日本語指導の改善点	170
第3節 まとめ	172
第7章 最終調査	174
第1節 対象者	174
第2節 実験デザイン	180
7.2.1 到達目標	180
7.2.2 教材	180
7.2.3 シラバス	181
7.2.4 質問作成指導	187
7.2.5 データ	189
7.2.6 日本語の習得を促す意識化課題	191
7.2.7 改善点のまとめ	192
第3節 結果と考察1（批判的思考）	194
7.3.1 講義を聞く態度の変化	194
7.3.2 質問の質と長さの変化	198
7.3.3 学生たちはどのように質問を考えていたか	203
7.3.4 質問作成を宿題にしたことの利点	204
7.3.5 質問作成指導の効果	206
第4節 結果と考察2（日本語の習得）	208
7.4.1 語彙の習得	208
A. 漢語の意味	208

B. 漢語の読み	209
C. 和語動詞	213
7.4.2 文法・文末表現の習得	216
第5節 まとめ	222

第三部 結論

第8章 研究の評価と成果	225
第1節 研究結果のまとめ	225
第2節 本研究の評価	229
8.2.1 効果量の測定	229
A. 講義を聞く態度の変化	229
B. 質問の質の変化	230
C. 語彙の習得	232
D. 文法・文末表現の習得	233
8.2.2 授業評価の分析	235
8.2.3 追跡調査の結果	238
第3節 批判的思考を促す日本語授業のデザイン原則	244
8.3.1 批判的思考力の育成方法	244
8.3.2 高次の質問を引き出す方法と前提条件	247
8.3.3 日本語の習得を促す方法	250
第9章 本研究の意義と今後の課題	251
第1節 本研究の意義	251
第2節 今後の課題	253
参考文献	254

図表資料一覧

図 1.1	大学の「教科」としての日本語授業に求められるもの	6
図 1.2	批判的思考に支えられたリテラシーの構造	7
図 1.3	Content-based language teaching: a continuum of content and language integration	12
図 2.1	日本語教育におけるコンテンツベースの実践の分類	33
図 3.1	学習科学における研究課題	58
図 3.2	本論文の研究課題	59
図 3.3	学習者が生成する思考を誘導する質問ストラテジーの精緻化プロセス	60
図 3.4	本研究で想定した学習モデル	61
図 3.5	学習科学の研究方法	67
図 3.6	本研究の全体図	72
図 4.1	学生が書いた質問の分類（調査 1）	76
図 4.2	講義を聞く態度の変化（調査 2）	87
図 4.3	質問の分類手順と結果（調査 2）	88
図 4.4	講義を聞く態度の変化（調査 3）	98
図 4.5	質問の分類手順と結果（調査 3）	99
図 4.6	質問の質の変化（調査 2 と 3 の比較）	99
図 4.7	講義を聞く態度の変化（調査 4）	108
図 4.8	質問の質の変化（調査 1 と 4 の比較）	110
図 5.1	学習観尺度の構造	118
図 5.2	学習動機の 2 要因モデル	119
図 5.3	学習フェイズ関連づけモデル	122
図 5.4	教えて考えさせる授業	123
図 5.5	授業内容の理解と質問生成のプロセス	126
図 5.6	講義ノートの内容と形式	128
図 5.7	講義のフレーム	133
図 5.8	修正された学習モデル	134
図 6.1	質問の分類方法	142
図 6.2	講義を聞く態度の変化（質問別：予備調査）	146

図 6.3	質問の質の変化（調査 1・4 との比較）	148
図 6.4	質問の平均文字数の変化（予備調査）	150
図 6.5	講義中の教授者の発話に現れた回数（漢語名詞：予備調査）	152
図 6.6	講義中の教授者の発話に現れた回数（和語動詞：予備調査）	154
図 6.7	配布資料に現れた回数（和語動詞：予備調査）	155
図 6.8	講義中の教授者の発話に現れた回数（文法・文末表現：予備調査）	157
図 6.9	配布資料に現れた回数（文法・文末表現：予備調査）	158
図 6.10	第二言語習得の認知プロセス	161
図 6.11	第二言語習得の認知プロセスにおける顕在的知識の役割	163
図 6.12	文法・語彙の指導（予備調査）	168
図 6.13	文法と語彙の指導「案」（最終調査）	171
図 7.1	第 2 週の講義内容（参勤交代）	188
図 7.2	講義を聞く態度の変化（質問別：最終調査）	195
図 7.3	講義を聞く態度の変化（個人別：最終調査）	197
図 7.4	質問の質の変化（調査 1・4 との比較）	199
図 7.5	質問の平均文字数の変化（最終調査）	201
図 7.6	漢語の意味の習得状況（漢字圏出身者と非漢字圏出身者の比較）	209
図 7.7	講義中の教授者の発話に現れた回数（漢語名詞：最終調査）	212
図 7.8	講義中の教授者の発話に現れた回数（和語動詞：最終調査）	215
図 7.9	配布資料に現れた回数（和語動詞：最終調査）	216
図 7.10	講義中の教授者の発話に現れた回数（文法・文末表現：最終調査）	218
図 7.11	配布資料に現れた回数（文法・文末表現：最終調査）	218
図 7.12	要約課題における文法・文末表現の使用数	220
図 8.1	修正された学習モデル（再録）	227
図 8.2	授業終了から 20 週間後の講義を聞く態度の変化（質問別：追跡調査）	240
図 8.3	授業終了から 20 週間後の講義を聞く態度の変化（個人別：追跡調査）	243

表 1.1	批判的思考力育成のための3つのアプローチ	8
表 1.2	北米におけるCBIモデル	12
表 2.1	ブルームのタキソノミー（初版）	25
表 2.2	改訂版タキソノミー	26
表 2.3	中上級者対象の実践（日本国内）	34
表 2.4	中上級者対象の実践（日本国外）	35
表 2.5	初級者対象の実践（日本国外）	37
表 2.6	大学教育における質問作成の実践例	41
表 2.7	生田・丸野（2005b: 39）による質問文型の分類	47
表 2.8	質問作成をテーマにした調査および実験研究	51
表 3.1	従来の実験室実験とデザイン研究の違い	65
表 3.2	デザイン実験とアクションリサーチの違い	68
表 4.1	質問の質の分析Ⅰ（グループ1と3の比較：調査1）	77
表 4.2	質問の質の分析Ⅱ（質問の種類別の割合：調査1）	78
表 4.3	集中講義「第二言語習得論」のシラバス	81
表 4.4	生田・丸野（2005b）に基づいた質問の分類	84
表 4.5	講義を聞く態度の変化（調査2）	86
表 4.6	各学生の質問の分類（調査2）	92
表 4.7	講義を聞く態度の変化（調査3）	97
表 4.8	質問の分類と質の変化（調査2と3の比較）	99
表 4.9	各学生の質問の分類（調査3）	100
表 4.10	質問の数と平均文字数（調査2と3の比較）	101
表 4.11	調査対象者の出身地域と日本語レベル（調査4）	105
表 4.12	調査4（2014年度）のシラバス	106
表 4.13	講義を聞く態度の変化（調査4）	107
表 4.14	質問の分類と質の変化（調査1と4の比較）	109
表 4.15	各学生の質問の分類（調査4）	110
表 4.16	質問の数と平均文字数（調査1と4の比較）	111
表 4.17	調査4における高次の質問と低次の質問の平均文字数	112
表 4.18	これまでの調査結果	115
表 5.1	領域横断的な学習方略の分類	117
表 5.2	精緻化方略の使用に影響を与える要因	117

表 5.3	これまでの調査におけるフィードバックの方法	130
表 6.1	日本留学体験講座のスケジュール	135
表 6.2	事前学習・本学習・事後学習の関連づけ（予備調査）	136
表 6.3	5日間の講義内容と質問作成指導	139
表 6.4	講義を聞く態度の変化（質問別：予備調査）	145
表 6.5	講義を聞く態度の変化（個人別：予備調査）	147
表 6.6	質問の分類と質の変化（調査1・4との比較）	148
表 6.7	各学生の質問の分類（予備調査）	149
表 6.8	質問の数と平均文字数（調査4との比較）	150
表 6.9	漢語の読みの習得状況（予備調査）	152
表 6.10	和語動詞の習得状況（予備調査）	154
表 6.11	調査した12の表現の詳細（予備調査）	156
表 6.12	文法・文末表現の習得状況（予備調査）	157
表 6.13	FonFの指導技術	164
表 7.1	調査対象者の出身地域と日本語レベル（最終調査）	175
表 7.2	各クラスの使用教材一覧	175
表 7.3	学習者特性の調査結果	177
表 7.4	学生たちの事前知識	179
表 7.5	2016年度のシラバス	182
表 7.6	事前学習・本学習・事後学習の関連づけ（最終調査）	184
表 7.7	講義を聞く態度の変化（質問別：最終調査）	194
表 7.8	講義を聞く態度の変化（個人別：最終調査）	196
表 7.9	質問の分類と質の変化（調査1・4との比較）	199
表 7.10	各学生の質問の分類（最終調査）	200
表 7.11	質問の数と平均文字数（調査4との比較）	201
表 7.12	質問の数と平均文字数（最終調査）	202
表 7.13	漢語の意味の習得状況（漢字圏出身者と非漢字圏出身者の比較）	208
表 7.14	漢語の読みの習得状況（事前：最終調査）	210
表 7.15	漢語の読みの習得状況（中間：最終調査）	210
表 7.16	漢語の読みの習得状況（事後：最終調査）	211
表 7.17	漢語の読みの習得状況（事前・中間・事後の比較：最終調査）	211
表 7.18	和語動詞の習得状況（事前：最終調査）	213

表 7.19	和語動詞の習得状況（中間：最終調査）	214
表 7.20	和語動詞の習得状況（事後：最終調査）	214
表 7.21	和語動詞の習得状況（事前・中間・事後の比較：最終調査）	215
表 7.22	調査した 10 の表現の詳細（最終調査）	217
表 7.23	文法・文末表現の習得状況（予備調査と最終調査の比較）	217
表 7.24	誤用の内訳（「～ていく」の場合）	219
表 7.25	要約課題における文法・文末表現の使用数	220
表 8.1	最終調査における講義を聞く態度の変化（有意差と効果量）	230
表 8.2	最終調査における質問の質の変化（有意差と効果量）	231
表 8.3	最終調査における質問の質の時系列的な変化（有意差と効果量）	231
表 8.4	最終調査における語彙の習得状況（有意差と効果量）	233
表 8.5	最終調査における文法・文末表現の習得状況（有意差と効果量）	234
表 8.6	統計的検定において有意差のあった 3 項目の習得状況（有意差と効果量）	234
表 8.7	学習者の授業評価（授業全体）	236
表 8.8	学習者の授業評価（質問作成）	237
表 8.9	学習者の授業評価（学習活動）	238
表 8.10	講義を聞く態度の変化（質問別：追跡調査）	239
表 8.11	講義を聞く態度の変化（個人別：追跡調査）	241
資料 4.1	質問紙の内容（6 件法）	83
資料 6.1	学生への配布資料（テーマ B 「安政の大獄から第一次長州征討まで」）	137
資料 7.1	学生への配布資料（テーマ B 「黒船来航から通商条約締結まで」）	185

資料・教材

資料A	講義を聞く態度に関する質問紙	268
資料B	個人特性に関する質問紙	270
資料C	事前知識に関する調査票	272
資料D	語彙力に関するテスト	273
資料E	文法力に関するテスト	275
教材A	資料（テーマB）	277
教材B	講義ノート（テーマB）	279
教材C	まとめプリント（テーマB）	281
教材D	意識化課題（テーマB）	284
教材E	配布資料（語彙リスト：抜粋）	285
	歴史用語リスト	285
	重要語彙リスト	286
	和語動詞	287
教材F	配布資料（重要人物一覧：抜粋）	288
教材G	配布資料（地図：抜粋）	289

第一部 序論

第1章 研究の目的と背景

第2章 先行研究

第1章 研究の目的と背景

本論文は、学部留学生対象（短期留学生を含む）の日本語の授業で学生たちの「**批判的思考**」を促す方法を「**デザイン実験アプローチ**」という新たな研究方法によって開発し、様々な不確定要因が混在する実際の教育現場で想定どおり機能するかどうかを検証した上で、その成果を「**授業デザインの基本原則**」としてまとめようというものである。

ここでいう「基本原則」とは、「こうすれば誰にでも同じ授業ができる」というようなマニュアルではない。教師自らの実践知を学術的に裏づけることによって導き出した授業デザインの留意点をまとめたもので、いわば同じ志を持ち、新たな実践に取り組もうとする教員への「足場」となるべきものである。

本章では、まず、学部留学生対象の日本語の授業になぜ批判的思考が必要なのかを「**学士力の育成**」という観点から述べる。その上で、批判的思考力の育成には思考の対象となる「具体的な何か」が必要であり、その「何か」を授業の中心に据えるためには、日本語の授業も伝統的な言語技能中心のアプローチから学術内容中心の「**CBI**」（Content-Based Instruction）に転換する必要があることを指摘する。そして最後に、その CBI で批判的思考を促す具体的手段として「**質問作成**」を提案する。

第1節 大学の「教科」としての日本語

文部科学省の中央教育審議会が 2008 年度に発表した答申『学士課程教育の構築に向けて』では、学士課程教育において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「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」の4つを挙げている。また、2012 年度の答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』では、生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材の育成が重要であるとし、大学の授業もこれまでのような「知識の伝達・注入型」から学生が主体的に問題を発見し解を見出していく「能動的学修」へと転換させることが必要であると述べている。これを受けて、近年、各大学のカリキュラムポリシーやディプロマポリシーにも「新たな知の創出」や「アクティブラーナー」、「批判的・創造的思考」といった言葉が教育目標として盛り込まれるようになり、各科目のシラバスもそれらを意識した内容へと転換されつつ

ある¹。

では、日本語の授業はどうであろうか。以下は、筆者の勤務する大学のシラバス(2017年度)から抜粋した日本語授業(正規科目²)の教育目標である。

教養課程(一般留学生向け)

- ・①日本語での講義が理解できる。②まとまった内容のインタビューを聞いて、要点を手早く掴む能力を身に着ける。③ある程度の専門的な内容について、要点を簡潔に手際よく質問したり答えたりする技能を身に着ける。【日本語Ⅱ】
- ・レポートや論文を書く際に必要な日本語的な表現が使える。具体的には、①正しい構造の文が書ける、②分かりやすい段落が書ける、③論文の形をした文章が書ける、④論文を論理よく要約できる。【日本語Ⅲ】
- ・①人文科学分野の講義メモが取れる。②纏まった専門的な内容に就いて、要点を細かく理解したり、要約を手際よく作る技能を身に着ける。③上記の結果を、文章で的確に表現する技術を身に着ける。【日本語Ⅴ】

教養課程(国際コース生向け)

- ・ Upon completing the class, students will be able to: (1) Communicate with Japanese people using basic grammar and vocabulary that they have learned; and (2) Express their ideas and familiar matters using the grammar and vocabulary that they have learned. 【Japanese 1A: Elementary level】
- ・ Upon completing the class, students will be able to: (1) Read and write kanji vocabulary often seen in daily life; and (2) Infer and analyze the meaning of a kanji from its construction in context. 【Japanese 1D: Elementary level】

¹ 例えば筆者の勤務する国立K大学では、各教員に対し、授業の到達目標を「知識・理解」「専門的技能」「汎用的技能」「態度・志向性」の4つの観点から示すことを求めている。

² ここで言う「正規科目」とは、教養教育や各学部を行う専攻教育のカリキュラムに組み込まれた単位を出す授業のことを指す。また、母国の大学で日本語・日本文化を専攻する短期留学生を対象とした授業も、単位を持ち帰る学生もいることから正規科目に含まれるものとみなす。

一見してわかるように、言語知識や言語技能に関する記述が中心で、この授業を通じてどのような人材を育てようとしているのかについては全くと言っていいほど触れられていない³。果たしてこれは筆者の勤務校だけに見られる問題なのであろうか。山田（2011）は以下のように述べている。

機関に所属して言語教育に携わる場合、たいていそのコースの枠組み、つまり、目標、授業時間数、コース終了時までに到達すべきレベルやスキル、それらを判定するための評価の方法などは設定されており、学生にも公表されている。そこに記された各コースの目標の各項目は、言語をコミュニケーションのために「使う」こと、言語運用能力（proficiency）の養成が中心である。（中略）しかしながら、それ以外の目的は、明文化されたものにも教える現場の現実にも見当たらないことが多い。

（山田 2011: 210）

外国語教育の歴史を振り返ると、1950年代から60年代はオーディオ・リンガル・メソッドに代表される言語形式重視の時代で、コミュニケーション能力重視の教育へと転換したのは70年代以降のことであった（畠 1989）。以後、「伝わる外国語・使える外国語」が重要視され、近年は、ヨーロッパで開発されたCEFRに準じて日本語教育でも到達目標を「Cad-Do」で示そうという動きが盛んになっている。しかし、その一方で、外国語教授法の変化・発展が「言語教育のスキル強化の傾向を一層強めた」との指摘もある。山田（2011）は、英国の大学における外国語学部の現状を歴史的に考察し、大学教育の大衆化とそれに伴うニーズの多様化によって、かつては他の専門科目と同様「学問」であった外国語が、徐々に道具主義的目的に傾倒するようになり、コミュニケーションアプローチの登場がそれにさらなる拍車をかけたと述べている。

一口に「日本語の授業」と言ってもその形態や目的、内容は様々で、国立大学で行われている国費留学生対象の入学前予備教育や大学院留学生対象の課外授業のように、日常生活に必要な基礎的なコミュニケーション能力を身につけさせることを目標とした授業もあれば、学部の1～2年生（正規留学生）を対象に大学での勉学に必要なアカデミックスキルを身につけさせることを目的とした授業もある。前者

³ 汎用的技能の中には「特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる」こと（コミュニケーション・スキル）も含まれているため、「全く」触れられていないというわけではない。

は、留学生支援の一環として行われているものであり、単位も出ないことを考えれば、言語技能の訓練だけで十分なのかもしれない。しかし、後者のような教養教育のカリキュラムに組み込まれた授業や、母国の大学で日本語・日本文化を専攻する短期留学生を対象とした授業の場合、それだけでよいのであろうか。この点についても山田（2011）は以下のように指摘している。

大学での言語教育の究極の目的は、このような言語運用能力のスキルの取得だけで満たされるものだけなのだろうか。それならば「大学」という教育機関でなくてもよいのではないか。自分が携わっているのは、大学での「教育」ではなくて、実情はスキルとしての日本語の「訓練 (training)」に近いものなのではないか。外国語教育は、通常、初等、中等、高等、成人教育のいずれかの教育段階の中で行われるはずである。そして各教育段階にはそれぞれの教育的意義や教育目的が大枠として存在するはずである。つまり最終的にはどのような人間形成、「教育」を目指しているか、があるはずである。

(山田 2011: 210)

また、近松（2011）も次のように述べている。

卒業後どんな専門分野で活躍するにしても、この教養課程で学ぶ理念や信念や知識の構築を超えた批判・創造的思考力は必須であることは明確なのだが、では実際、教養課程、またはリベラルアーツの一部として履修される日本語コースでは、これらのミッションは遂行されているのだろうか。

(近松 2011: 3)

これまで日本の大学で行われてきた日本語の授業（正規授業）は、初級者対象の授業も上級者対象の授業も⁴、一般教科とは別枠の「語学」の授業として扱われ、生活適応や専門教育への「橋渡し」といった補助的な役割を担っているに過ぎなかった。しかし、「専門科目と語学とは本来それを通じてつながるというより、一つの大きな傘の下に収まるような関係」（山田 2011: 222）であり、大学のカリキュラムに組み込まれた「教科」である以上、日本語も「学士力」の育成を目指したもの

⁴ 初級者対象の正規授業の一例として筆者の勤務する国立K大学で行われている学士課程国際コースがあり、上級者対象の正規授業の例としては各大学で行われている学部1～2年生対象の日本語授業が挙げられる。

でなければならない（図 1.1）というのが、本論文の柱となる考えである。無論、筆者と同様の考えを持つ教員が相当数いて個々に努力していることを否定するものではない。しかし、大学全体あるいはコース全体の方針としてそのような目標を掲げ、実践している例は少ない（あるいはほとんどない）ように思われる。ゆえに、本論文において大学の「教科」としての日本語授業の一例を、学術的な知見と関連づけて示すことによって議論を引き起こしていくことが本研究の狙いでもある。

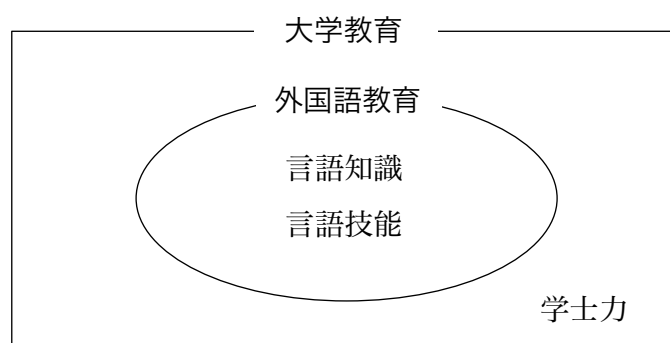


図1.1 大学の「教科」としての日本語授業に求められるもの

第2節 学士力の中核をなす批判的思考力

1.2.1 学士力と批判的思考力

では、学士力育成の鍵となるものは何であろうか。本稿ではそれを「**批判的思考**」と考える。なぜならば、批判的思考は学士力の構成要件の1つである汎用的技能の中核であり、他の要件とも密接に関わるものだからである（楠見 2013）。

批判的思考の定義には、Ennis (1987) の「何を信じ、行うかを決定するための、合理的で省察的な思考」や、楠見 (1996) の「論理的・合理的思考であり、規準に従う思考」など様々あるが、もっとも平易でわかりやすいのは道田 (2001) の「見かけに惑わされず、多面的にとらえて、本質を見抜くこと」であろう。道田 (2013a) によれば、「見かけに惑わされないこと」とは批判的態度のことであり、「多面的にとらえること」は創造的思考を、「本質を見抜くこと」は論理的・合理的思考をそれぞれ意味する。

この道田の定義の特徴は、批判的思考を「態度」（＝批判的態度）と「スキル」（＝創造的思考＋論理的・合理的思考）という2つの観点から定義している点で、批判的思考が認知的要素（スキル・知識）と非認知的要素（態度）によって構成されていると見なす「構成要素モデル」（楠見 2011）とも合致している。

楠見 (2011) によれば、ここで言う「知識」とは、テーマに関わる領域固有の知識と論理的な探究や推論の方法に関する領域普遍的な知識を指し、「スキル」とは論理的な探求や推論の方法を適用するための手続的知識を意味する。また、「態度」とは直面する問題やテーマを十分検討・熟慮・探究し、証拠に基づいて客観的に判断することを意味する。

楠見 (2011) は、図 1.2 に示したように、批判的思考を学生たちが一市民として

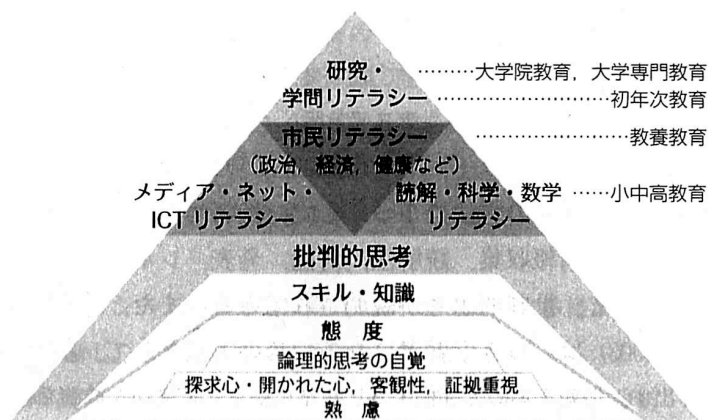


図1.2 批判的思考に支えられたリテラシーの構造（楠見2011:17）

身につけるべき「市民リテラシー」と、良き学生・研究者であるために必要な「学問・研究リテラシー」の両方を支える汎用的技能と位置づけており、批判的思考力の育成が学士力育成の鍵であることがこの図からも伺える。またこの図は、批判的思考力の育成には、情報の分析や推論の方法などに関する知識・スキルを学ばせるだけでなく、証拠を重視し、開かれた心で客観的に捉え、熟慮する態度（批判的態度）を身につけさせることも重要であることを示唆している。

1.2.2 批判的思考力の育成法

では、どうすればそのような知識や技能、態度を育成できるのでしょうか。これには3つのアプローチがある（道田 2011a, 2013a）。1つは「**普遍アプローチ**」と呼ばれる方法で、「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ある。それに対し、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を「**インフュージョンアプローチ**」と言い、一般原則は示さずに批判的思考を誘発していく方法を「**イマージョンアプローチ**」と言う。まとめると、以下の表 1.1 のようになる。

表 1.1 批判的思考力育成のための3つのアプローチ

	専用の科目を設けるか	思考の原則を明示するか
①普遍	設ける	する
②インフュージョン	設けない	する
③イマージョン	設けない	しない

この分類の背景には批判的思考を領域普遍的な技能と見るか、領域固有性の高い技能と見るかという捉え方の違いがある（道田 2011a）。後者の立場をとる研究者は、思考とは常に「何か」についての思考であり、特定の領域を離れて抽象的に批判的思考を考えるのは無意味であり、そのような方法で批判的思考の技能を学んだとしても、それは他の領域に転移しないと主張する（道田 2011a）。

また、これらとは別に複数のアプローチを混合させた第4のアプローチも提案されている（道田 2013a）。既存の科目をインフュージョンまたはイマージョンアプローチで教えつつ、時折批判的思考を主題とした（普遍アプローチを用いた）時間を設けるというもので、「**混合アプローチ**」と呼ばれている。

Abrami et al. (2008) の行ったメタ分析ではどのアプローチにも一定の効果が認

められるものの、効果量⁵がもっとも大きいのは混合アプローチで、もっとも小さいのはイマージョンアプローチであった。この点は、第二言語習得研究でコミュニケーションに重きを置いた授業をしながら、時折特定の言語形式に学習者の注意を向けさせる Focus on Form が、Focus on Meaning や Focus on FormS より効果的とされている⁶ことを想起させる。明示的指導と暗示的指導を適宜組み合わせた授業がもっとも効果的なのは、言語教育に限ったことではないようである。

以上のことから日本語の授業で学習者の批判的思考を促すには、①思考の対象となる具体的な何かを授業の中心に据えた上で、②何らかの方法で批判的思考を誘発させつつ、③時折批判的思考そのものをテーマとした時間を設け、批判的思考の一般原則を明示するというアプローチがもっとも効果的と考えられる。

では、「①思考の対象となる何かを授業の中心に据えた」日本語の授業とはどのようなものであろうか。また、「②批判的思考を誘発させる何らかの方法」とはどのようなものであろうか。本稿では、前者について「**CBI**」の導入を、後者については「**質問作成**」を提案し、その理由についてそれぞれ第3節と第4節で述べる。そして、「③批判的思考の一般原則をどう明示し、学生たちの批判的思考をどう促すか」を本論文の「主たる研究課題」⁷とする。

⁵ 効果量 (effect size) とは、効果の大きさを表す統計的指標のことである。t 検定や分散分析で用いられる p 値とは異なり、帰無仮説が正しくない程度を量的に表現するため、サンプル数の影響を受けないことが、この指標の利点の1つである。また、異なる測定法によって得られたデータ間でも効果の大きさを比較することができるという利点もある。そのため、メタ分析で用いられることが多い(水本・竹内 2008; 羽多野・吉田・岡田 2015)。

⁶ 小柳 (2004: 125) は、言語教育の3つのオプションについて「文法規則を提示され、コンテキストから遊離した文法練習を行うタイプの明示的学習 (=FonFS) では、易しい規則に関しては最も効果的だが、その効果は多くの場合、持続しない。難しい規則に関しては、大規模な過剰般化が起き、効果が見られなかった。また、意味を処理することが第一で、偶発的・付随的に言語形式を学ぶことが期待される暗示的学習 (FonM) では、学習は断片的にしか起こらず、学習速度も遅い。しかし、暗示的学習の中で、意味への焦点を維持しながら、ある言語形式が際立つように何らかの適切なテクニックを取り込み、学習者の注意を言語形式に向けられるような操作をした場合 (FonF)、もっとも効果がある」とまとめている。

⁷ 本論文にはこれとは別に「従たる研究課題」があり(本章5節で詳述)、それは日本語の習得である。本研究は「留学生対象の日本語の授業で学習者の批判的思考をどう促すか」を研究テーマとしていることから、この実践が日本語の習得・学習にも役立つことを示さなければならないと考えた。

第3節 Content-Based Instruction (CBI)

1.3.1 CBI とは何か

近年、第二言語の習得を促すとともに批判的思考力の育成にも貢献できる教授法として日本語教育でも注目されているのが「**CBI**」と呼ばれる教授法である。CBIとは目標言語を媒体として歴史や文化等の学術的知識を学ばせる教授法のこと、もとは年少者対象のイマージョンプログラムで実践されていたバイリンガル教育の手法である（高橋 2008）。

CBI の定義

Content-based language teaching is distinguished first of all by the concurrent learning of a specific content and related language use skills in a “content-driven” curriculum, i.e., with the selection and sequencing of language elements determined by the content.

(Wesche 1993: 57)

内容重視のアプローチとは言語そのもの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ることによって、外国語能力を伸ばそうとする教授法である

(牛田 2007: 194)

周知のように、アメリカでは 1999 年にナショナル・スタンダーズが発表され、外国語教育の新たな指針として5つの学習目標が示された⁸。中でも「Connection」、すなわち「他の教科内容に関連づける」という目標は CBI の発展・拡大を後押ししたと言われ（當作 2010）、北米では印欧語教育で広く実践されているが、日本語教育に関しては漢字学習の困難さなどから実践への導入が遅れているようである（近松 2009）。

Krueger and Ryan (1993) は、CBI の構成条件を以下の4点にまとめている。

CBI の構成条件

- (a) コースカリキュラムは**学術内容**を基本に構成され、従来の言語コースの言語的要素、つまり型・機能・場面を基にしていない。

⁸ ナショナル・スタンダーズの学習目標とは「Communication」「Cultures」「Connections」「Comparisons」「Communities」の5つで、「5C」とも表現される。

- (b) 主教材には**生教材**、つまり母語話者を対象に作成・出版されたものを使用する。
- (c) 学習者は対象言語を**媒体**に、その言語社会における新しい情報・知識を学習・理解し、多角的文化の視点から考察する。
- (d) コースは学習者の言語運用能力、及び**認知的発達**や**情操的要因**に対応して構成される。

〔翻訳は近松（2009: 142）による〕

この条件を大学生対象の日本語教育に当てはめると、大学生の「知的レベル」に合った文化や歴史などの「学術内容」を、「生教材」を使って「日本語で」教えることと解釈できるが、現実には様々なモデルが存在し、第2章で改めて述べるように内容も必ずしも学術的ではない。

1.3.2 6つのモデル

CBI のモデルとしてよく知られているのは Brinton et al. (2003: 初版は 1989) の提案した「Sheltered」「Adjunct」「Theme-based」の3つであろう。日本の大学に置き換えて説明すれば、**Sheltered モデル**とは学府の教員が留学生だけを対象に易しい日本語で専門の講義を行うという方法で、**Adjunct モデル**とは留学生に日本人学生と同じ専門の講義を受けさせる一方、それと並行して日本語の教員が講義理解の助けとなる補助的な授業を行うという方法である。また、**Theme-based モデル**とは日本語の授業の中に専門の講義で扱う内容を盛り込んでいくという方法で、この3つのモデルを「内容主導型—言語主導型」の連続体上に配置したのが図 1.3 である。

近松（2009）はこの3つの他に北米で行われている CBI のモデルとして「FLAC (Foreign Languages across the Curriculums)」「LSP (Language for Specific Purpose)」「New」の3つを挙げ、表 1.2 のようにまとめている。**FLAC モデル**とは、学府の教員が学習者の母語で専門の講義を行う際、日本語の資料を補助教材として活用するというもので、**LSP モデル**とは、例えば工学部の学生に工学関係の専門用語を教えるなど、授業の内容を学習者の専門分野やニーズに合わせて特化させる方法のことである。また、**New モデル**とは日本語の教員自身が日本語以外の教科を日本語で教えるという方法で、教科内容の理解を深めるとともに日本語の習得を

Content-Driven			Language-Driven	
Total Immersion	Partial Immersion	Sheltered Courses	Adjunct Model	Theme-Based Course
				Language classes with frequent use of content for language practice

図1.3 Content-based language teaching: a continuum of content and language integration (Met 1999)

表 1.2 北米における CBI モデル (近松 2009)

モデル	主目的	主言語	学習者言語の役割	主講師	主対象者
①FLAC	内容	L1 (+L2)	補助ツール	専門	母語話者
②LSP	言語	L2	主目的	言語	非母語話者 (専門)
③Theme-based	言語	L2	主目的	言語	非母語話者
④Sheltered	内容	L2	主要ツール	専門	非母語話者
⑤Adjunct	内容	L1・L2	主要ツール	専門	母語・非母語話者
⑥New	内容 + 言語	L2	主要ツール	言語	非母語話者

促すことも目標としている。本論文で取り上げる中上級者対象の歴史の授業もこの「New」モデルに相当する。

「New」モデルが他の内容主導型モデル（Sheltered、Adjunct）と異なるのは、日本語の教員が単独で開講できるという点である。他のモデルでは、学府の教員をゲストスピーカーとして招き、各自の専門分野について講義をしてもらったり（Sheltered）、日本語のクラスで予習または復習をするために講義で使うハンドアウトを提供してもらう（Adjunct）などの協力が必要なため、学期中に1度か2度スポット的に実施することはできても、学期を通じて行うことはなかなか困難である。一方、日本語教員自身が学術内容を教える場合（New）には、学生の日本語力に合わせた適切な言語的調整を行うことができ、学期を通じて計画的に実施できるという利点はあるが、その反面、内容面で学生たちの知的好奇心をどこまで満たせるのかという不安がある。

1.3.3 なぜコンテンツベースか

CBI の有用性は以下の3つの観点から裏づけられる（Brinton et al. 2003; Grandall 1993; Grabe and Stoller 1997; Dupuy 2000 など）。

第一に「**大学の教科**」という観点から、大学生の知的レベルに合った学術内容を授業の中心に据えることで学習動機を高められるという点や、前節で述べたように、思考の対象となる内容を授業の中心に据えることで知識の精緻化や批判的思考を促せるという点が指摘できるであろう。

第二に「**日本語の習得**」という観点から、教師の講義・解説を聞き、資料を読むことで大量のインプットを受けることができるという点や、自分の考えを口述または記述することで自発的なアウトプットの機会を与えられるという点が挙げられる。また、それらの言語使用は教師によって用意された人工的な環境ではなく、必然性のある自然な環境で行われ、学習者はその中で自分に必要な言語形式を学ぶことができる（言語学習の文脈化）という利点もある。

そして第三に「**学士力の育成**」という観点から、協調学習やPBL（Project/Problem-Based Learning）などの学習法が取り入れやすく、教室活動を学習者中心で能動的なものにすることができるという利点も挙げられるだろう。

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ずと実現されるというものではない。カナダのイマージョンプログラムのように長期にわたって組織的に実施すれば、批判的思考力の育成という

面でも、日本語の習得という面でも大きな成果が期待できるであろう。しかし、日本語教育におけるCBIはいまだ一部の教員の試みとして行われているにすぎず、週に1度の90分授業を15回（自宅学習を含めた総学習時間30時間）行った程度では、十分な成果は期待できない。目標達成のためには学術的な知見に基づいた「**方法論**」が必要なのである。

第4節 批判的思考を促す質問作成

批判的思考の一般原則を明示しないイマージョンアプローチで、批判的思考を誘発する方法として分野を問わず広く用いられているのは、教師が学生に「なぜ？」と質問を投げかけるという方法であろう。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、すなわち、「それは問いがあつ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かもしれない」という問題点が指摘されている（道田 2007）。

King (1995) によれば、「良き思考者 (good thinkers)」とは「良き質問者 (good questioners)」であり、「彼らは自分が見たこと、聞いたこと、読んだこと、経験したこと全てを絶えず分析し、何が重要かを考え、説明を求め、自己の経験や既有知識と関連づけて思索する」という。つまり、重要なのは自ら進んで問う心や問い続ける態度を育てることであり、それには質問される側ではなく、(自己・他者を問わず) 質問する側でなければならない。

I believe that the hallmark of a critical thinker is an inquiring mind. Simply put, good thinkers are good questioners. Whatever they see, hear, read, or experience, they are constantly analyzing it, puzzling over its significance, searching for explanations, and speculating about relations between that experience and what they already know. Good thinkers are always asking (...).

(King 1995:13)

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り、その先駆的な試みとして田中一 (1996) の「質問書方式」が挙げられる。以下はその手順である。

質問書方式の手順と概要（筆者の要約）

- (1) 講義終了前の 15 分間に講義の内容に関する質問と質問の説明を質問書に書かせ、提出させる（質問は前回の自分または他学生の書いた質問に対する教師の回答に関する質問でもよい）。
- (2) 教師は授業後、質問書に書かれた質問を読み、これを3段階で評価する。

- (3) 質問書に書かれた質問の中から 50 問程度を選び、回答をつけて翌週の講義の冒頭に配布する。

しかし、この方式にも問題点はある。それは「教師の負担が大きすぎる」という点で、田中一によると質問の評価と回答作成に毎回 8～9 時間かかるという⁹。そのため、誰にでも気軽に実践できるものではないが、それでもなお少なからぬ教師がこの方式を授業に取り入れているのは、以下のような利点が指摘されているからであろう。

質問書方式の利点

- (a) 授業の最後に質問を書くことで意識することで予習が促され、授業への集中力も高まる。結果、授業内容の理解も深まる（田中一 1996; 田中裕 2008）
- (b) 教師からの回答を読む（または聞く）ことで授業内容の理解が深まる（田中一 1996）
- (c) 他の学生の質問とその回答を読む（または聞く）ことで問題を多面的に捉え、柔軟に思考できるようになる（田中一 1996; 田中裕 2007, 2008）
- (d) 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（田中裕 2008, 2009）

質問を考えることで文章の内容理解が深まることは教育心理学の実験で既に実証されているが（例えば秋田 1989）、同様の効果は授業内容の理解においても発揮されるようである。また、問題を多面的に捉え、柔軟に思考できるようになるという点や、授業を離れても質問・疑問が思い浮かぶようになる点などを見ると、質問作成は批判的思考力、ひいては学士力の育成に最適な方法であるように思われる。

しかし、それもやはり CBI と同じく可能性の話である。質問書方式にも「質問の質が問われない」という欠点が指摘されているように（道田 2011b）、授業とは無

⁹ 日本語の場合、少人数クラスが多いため、これほど大きな負担にはならないであろうが、難解な漢字語彙にルビを振って回答を返すなどの手間もあるため、やはり 2～3 時間は必要であろう。

関係な質問や感想に近い質問をいくら書いても、批判的思考力の育成に役立つとは思えない。また、質問を考えることは多くの学生にとって最初はかなり難しく、1 学期 15 回程度の訓練では最後まで上達しない学生が一定程度いること（田中一 1996; 田中裕 2008）や、質問は思いついてもそれを言語化することに難しさを感じる学生がいることも報告されており（田中裕 2008, 2009）、全ての学生に等しく効果を発揮するというわけでもない。そればかりか、質問を作ることに価値を見出せない学生もいるようである（田中裕 2007, 2009）。したがって、質問作成という批判的思考教育の方法が持つ可能性を引き出すためには、学術的な知見に基づいたより具体的な「仕掛け¹⁰」の開発が必要なのである。

¹⁰ 本論文では CBI を学習者の批判的思考を促す「下地」、質問作成をその下地の上に導入された「方法」と捉えている。また、次節で述べるように、高次の質問を引き出すための環境・条件作りと指導法を「仕掛け」と定義している。

第5節 本論文の最終目標

本研究の根底にあるのは、教養教育や専攻教育のカリキュラムに組み込まれた大学の「教科」としての日本語の授業は、他の一般教科と同様、学士力の育成を目指したものでなければならないという信念である。学士力育成の鍵となるのは批判的思考であるが、批判的思考を促すためには思考の対象となる何かが必要であり、それを提供できるのは文型や語彙ではなく、学術的な内容を授業の中心に据えたコンテンツベースの教授法「CBI」である。しかし、日本語以外の何かをただ日本語で教えるだけで批判的思考が促されるわけではなく、日本語の習得が進むわけでもない。授業をコンテンツベースにすることは批判的思考力育成のための、謂わば「下地づくり」であって、そこにどのような「方法論」を盛り込むかが重要なのである。

本論文では、その具体的な方法として「質問作成」を提案する。「良き思索家は良き質問者である」と King (1995) も述べているように、批判的思考力は、学習した内容を無批判に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るからである。

本章の2節(1.2.2)でも述べたように、本論文の「**主たる研究課題**」は、中上級の短期留学生を対象とした内容主導型のCBI(テーマは歴史)で、どのような環境・条件を整え(=質問作成の下地作り)、どのような指導を行えば(=質問作成の手順と方法)、学生たちの批判的思考が促され、批判的に思考された「よい質問」を引き出せるようになるのか明らかにし、その成果を「授業デザインの基本原則」としてまとめることである。

合わせて、大学の教科としての日本語授業にはこれまでどおり、言語知識の教授や言語技能の訓練も求められることから(図1.1)、日本語の習得状況についても調査を行う。その結果、先行研究で想定されているような習得促進効果が見られなかった場合には、内容学習を阻害することなく日本語の習得を促す方法について提案し、その成果を検証する。これが本論文の「**従たる研究課題**」である。

第2章 先行研究

本章では、まず第1節で「思考の対象となる何かを授業の中心に据えた」CBIについて、日本語教育における実践例をレビューする。その後、第2節では「批判的思考を誘発させる」質問作成について、大学教育での実践例を紹介し、第3節では質問の質を高めることを目的に行われた実験および調査の結果をレビューする。

第1節 日本語教育におけるCBIの実践例

2.1.1 概観

第1章3節(1.3.1)で述べたように、CBIは第二言語の習得を促すとともに批判的思考力の育成にも貢献できる教授法として期待されており、近年日本語教育でも様々な実践が報告されるようになってきている¹。しかし、結論を先に述べれば、近松(2011)も指摘しているように、「その成果を実験検証や統計分析した研究報告はほとんど見当たらず」(近松 2011: 2)、批判的思考力の育成法についても学術的な知見に基づいて具体的に示したものはほとんどない。

第二言語の習得という点で言えば、イマージョンプログラムは確かに大きな成功を収めている。白畑他(2004)によれば、普通の授業だけで第二言語を学んだ学習者と比較すると、イマージョンプログラムの学習者は第二言語を使ってよく話し、運用能力も高いという。また、リスニング能力についても、小学校1年生からイマージョン教育を受けてきた6年生の学習者は、リスニングテストで母語話者とほとんど変わらない能力を示したという。しかし、その反面、プログラムに参加して数年経った後でも文法的な正確さの面では高度なレベルに達していないとの報告もなされている(Swain 1985)。

一方、批判的思考力の育成は(特に大学教育においては)誰もが認める重要な教育目標であり、日本語教育でも興味深い実践が数多くあるが、学習者の振り返りや授業評価アンケートの分析が中心で、それらの実践によって批判的思考力がどの程度高まったのかを検証した例はほとんどない(34~38頁の表2.3~2.5参照)。そもそも、週1回90分の授業を15週(1学期)行った程度で高められるほど批判的思考力の育成は容易なのであろうか。

¹ 最近ではCCBI(Critical CBI)という新たな用語も生まれ(佐藤・ロチャー松井 2011、佐藤他 2015 など)、批判的思考教育の重要性が以前にも増して強調されるようになってきている。

以下では、大学生対象の日本語の授業で行われた CBI の実践例をレビューし、日本語教育における CBI の現状を見ていく。なお、ここでは論文のタイトルやキーワードに「CBI」や「コンテンツベース」「内容重視」などの関連用語が挙げられているものだけを取り上げ、クリティカルペダゴジーなどの関連領域の研究は必要に応じて引用することにする。

2.1.2 内容と方法

A. 中上級者対象の実践

日本語教育における CBI は、実はかなり古くから行われている（筒井 1989; 横田 1990, 1993; 中村 1991; 岡 1994; 深尾 1994; 山本 1995; 西谷 2001; 鈴木・藤森 2004 など）。しかし、初期の実践の大半は専攻教育への「橋渡し」を目的としたものであり、それ自体が「独立した 1 教科²」として成立しているわけではなかった。Brinton et al. (2003) の提案している「Sheltered」や「Adjunct」も基本的には学生たちが大学の講義についていけるようにするために考えられたモデルであると推察され、教科を教えるのはあくまでもその分野の専門家で、語学の教員は言語面の補助をすることが主たる役割であった（表 1.2 参照）。

これに対し岡崎（1994）は、日本語の授業には「専攻教育への橋渡し」という旧来の役割に加え、「教養教育との統合」という観点が必要ではないかと考え、教養教育で扱うテーマを「内容」として盛り込んだ読解の授業を提案、実践している。この授業では、①内省を含む高度な読み能力の獲得³、②テーマに関連した知識の獲得と態度の変容、③自律的学習能力の養成の 3 つを目標に、教室内での精読と教室外での多読という 2 つの読みの活動を組み合わせた授業を行っている。

これ以後、このような「独立した 1 教科」としての CBI の実践例も徐々に増えていくが、それらは大きく 2 つのタイプに分けられる。1 つは、中上級者対象の日本語授業をコンテンツベースに組み替えたもので、小林 (1997) やハドソン・遠藤 (2011) などがある。前者は北海道大学の日本語日本文化研修コース生を対象とした実践で、

² ここで言う「独立した 1 教科」とは、専攻教育への橋渡しのような補助的な役割を担う授業のことではなく、他の一般教科と同様に、その授業自体に学ぶべき内容があり、教科として完結している授業のことを意味する。

³ 岡崎は読みには情報を取る読みや楽しむのための読み以外に内省のための読みがあり、それは「情報を取ることと平行してその情報を自分自身が持っている価値の構造に照らし合わせて分析したり評価したり、さらには自分の価値の構造全体を組み替える契機としたりすることを意識的に目指した読み」のことであると述べている。

必須科目として開講されている読解の授業（授業名「上級日本語購読」）と文法練習の授業（授業名「上級日本語演習」）を、「若者」「政治」「北海道」などのテーマで統一し、読解の授業で内容の学習を、文法練習の授業で日本語の学習をするというカリキュラム案を提示している⁴。一方、後者は海外の大学で行われた上級者対象の短編購読の授業で、日本の歌や俳句、漫画などを含む7ジャンル32作品を学生たちが分担・協力して読み進め、学期末にはグループで短編を書き、創作短編集を作るというものである。

もう1つのタイプは日本事情の授業にコンテンツベースの手法を取り入れたもので、梅田（2006）や松田他（2013）などがある。前者は私立大学の留学生別科の学生を対象とした授業で、春学期は『数字で読む日本人』（溝江昌吾著：自由国民社）を題材に発表と質疑応答を中心としたアウトプット型の授業を行い、秋学期は『常識「日本の論点」』（文藝春秋）を題材に講義の聞き取りとグループディスカッションを中心としたインプットとアウトプットの統合型で授業を行っている。一方、後者はアメリカの大学生（中級者）を対象とした3週間の短期留学プログラムで、茶道や金箔貼などの日本文化体験の前後に日本語の学習を配置するという連動型の授業である。

これら4つの実践は従来型の日本語または日本事情の授業を「Theme-based型」に再編・改良したものであるが、それとは別に近年日本語教員自身による「イメージ型」の授業、すなわち近松（2009）の言う「New」モデルの実践も報告されるようになってきている。例えば、牛田（2007）はアメリカの大学院生（上級）を対象に日本の国際関係に焦点を当てた「国際社会の中の日本：日本の役割」（10週間）という授業を開講し、「人身売買」「国連と自衛隊の役割」「日米同盟」「日本のODA政策」などのトピックを取り上げている。そして、学期末には会話テストとして外務省のタウンミーティングを意識したディスカッションを行い、学期中の活動として打ち合わせ、練習、リハーサルなどの準備作業を行っている。

一方、近松（2008, 2009, 2011）はアメリカの大学生を対象に開講している2つの授業について報告している。1つは「戦争と日本人」で、近松（2011）によれば、「太平洋戦争が現在の日本社会や教育制度の中でどのように受け止められ学習され

⁴ 日本語日本文化研修コースのような母国の大学で日本語・日本文化を専攻する学生たちを対象とした短期留学コースでは、「日本の歴史」や「日本の社会」などのイメージンスタイルの授業も行われているが、その成果を報告した資料は見つからなかった。日本語以外の教員（学府の教員）が担当しているためではないかと推察される。

ているのかを、主に小中高生向けの生教材（学校の教科書、映画、アニメ、漫画など）を使って探り、学習者が『戦争』というトピックで他と対話するためには、自分をどう表現するかを考え、平和への提言・具体案を考察する」（近松 2011:6）ことを目標にしたものである。もう1つは「米国シカゴ日系人史」で、「日英両語の教材や地域社会の人材や資料を教材とし、戦前から戦後そして現在に至るまでのシカゴ日系人社会を探究することによって、人権や差別偏見などの問題に対し提言し、自分の生き方や将来について考察する」（近松 2011: 6）ことを目標にしたものである。

また、内容的には必ずしも学術的とは言えないが、学期を通じて1つのテーマについて理解を深めたという点では、フーゲンブーム（2011）の実践も、日本事情の改良型ではなく、「New」モデルと捉えてよいであろう。この実践では「日本食文化」をテーマに、①日本食に関する生教材を読み、他の学生と意見交換する、②日本食を扱った映画を見て「食べる」という行為について考える、③日本食の調理体験を通して日本人にとって素材や盛りつけがいかに重要であるかを学ぶという3つの活動を行っている。

これら海外での実践の他に日本国内でも、片山（2013）が「マーケティング」をテーマにした実践を行っている。これは日本人学生と留学生の混成クラスにおける実践で、片山は以前から学部の教員と共同で「社会学・経営学」をテーマにした「Adjunct」モデルの授業を行ってきた（片山 2002, 2009）が、この授業では片山自身がマーケティングを教えるという挑戦をしている。学期の前半は講義を中心にマーケティングの基本概念と専門用語を学び、後半はグループごとに分担して新書を読み、その内容を発表した後、個々人でレポートにまとめるというものである。

B. 初級者対象の実践

一方、初級者対象の実践は「教科書を使った通常授業に CBI の要素を盛り込む」、または「学期中にプロジェクトとしてコンテンツベースの活動を行う」という形で行われることが多い。

前者のタイプでは、例えば藤岡・中窪（2007）の実践1である。これはアメリカの大学で6週間の夏期集中コースとして開講されたもので、『げんき1』（The Japan Times）を主教材として使いながら、それ以前に学生たちがアメリカ国内で受けた企業研修の経験について技術用語を使って作文を書かせるというものである。また、栗山（2011）もアメリカの大学1年生を対象とした授業で、例えば『げんき1』の7課で着脱動詞を学習した後に「J-POP ファッション」について、同じく10課で「日

本のサラリーマン」という文章を読んだ後に「日本の労働人口」について調べ、短い作文を書かせるという活動を行っている。

一方、後者のタイプでは、グループで決めたテーマについて情報を集め、それを日本語で発表・発信させるという形のものが多い。例えば、佐藤他（2010）ではグループで決めた「日本の歴史」や「世界の音楽」などのテーマについて各メンバーが集めた情報をブログ上で発信し、グループ内外の人たちと意見交換をさせるという活動を行っている。また、朴・浜田（2011）は不特定多数の聞き手を意識したビデオ番組（内容は「大学院での生活」や「ニューヨークの地下鉄の使い方」など）をグループで作成し、それを YouTube やブログに載せて発信するという活動を行っている。

同様の活動は長期休暇中の集中講座でも報告されており、瀬瀬他（2008）はミドルベリー大学の夏期集中講座で「日本人とビール」や「着物のイメージ」などのトピックについて他の学生や日本人にアンケートやインタビューした結果を、学期末にポスター発表させている。また、藤岡・中窪（2007）の実践2では、日本の訪問見学先で専門分野についてインタビューし、そこで得た知識をもとにコースの最後に5分間で発表するという活動を行っているが、こちらはグループではなく個人単位の発表である。

この他に、発表・発信型ではないプロジェクトとして平野他（2011）が挙げられる。瀬瀬他と同じミドルベリー大学の夏期集中講座の学生を対象に行ったこの実践では、学内の4箇所に仕掛けられた14の課題（例、折り紙の鶴を折る、学内クイズに答える、日本語の文字を探して写真を撮るなど）をチームで協力してこなし、指定された目的地にもっとも早く辿り着いたチームが勝ちというゲーム活動（「スカベンジャーハント」と言う）を行い、9週間の講座の総復習をしている。

2.1.3 日本語教育における CBI の問題点

このように近年、言語能力的には制約の多い初級者対象の授業でも積極的に CBI が取り入れられつつあり、どれも非常に興味深いのだが、中には「これは果たして CBI と言えるのか」と疑問に感じるものもある。

第1章で紹介した Krueger and Ryan（1993）の CBI の構成条件は「大学生の知的レベルに合った文化や歴史などの学術内容を、生教材を使って日本語で教えること」と読み替えることができた。日本語の学習を始めたばかりの初級者ということを考えれば、栗山（2011: 107）が言うように「教科書を主教材とした従来のカリキ

ュラムに CBI アプローチを取り入れるカリキュラムモデルが適している」という考えは理解できるし、扱う内容も必ずしも学術的である必要はなく、生教材にこだわる必要もないであろう。しかし、文型と語彙の学習に重きを置いた文法シラバスの教科書に合わせて学習内容を選択したのでは、それはそもそも「コンテンツベース」とは呼べないのではないだろうか。何故ならば、そこで扱われる内容は岡崎（1994: 229）も指摘しているように「教師が教えたい、つまり焦点化している言語項目や技能に文脈を与えるという目的で副次的に持ち出されたものに過ぎない」からである。また、内容と言語の学習を「融合」させるのではなく、従来型の初級授業に「上乘せ」とするというのは、授業の総時間数を増やさない限り、時間的に無理が生じてしまい、1つ1つの内容を十分に掘り下げることができないであろう。それでもなお「上乘せ」を選択するのであれば、授業で使用する教科書を『J.BRIDGE』（凡人社）や『まるごと』（三修社）のようなトピック中心のものに変えるべきではないだろうか。

一方、平野他（2011）や藤岡・中窪（2007）の実践1については「日本語で何を学んだのか」という点で疑問が残る。前者は学期末の総復習として行われたものであり、この活動を通して新たに何かを学んだわけではない。後者も同様で、作文のテーマが「企業研修」に統一されている点は評価できるが、授業自体は企業研修が終わった後に行われており、この授業を通じてアメリカや日本の企業について何かを学ばせようという意図は伺えない⁵。

では、先に述べたように、教科書をトピック中心のものに変え、日本事情の授業のように、日本の文化や歴史、生活などについて学ばせるようにすれば、それだけで「コンテンツベース」と言えるのであろうか。答えは「No」である。なぜならば、トピックベースやテーマベースのシラバスデザインは、初級者対象の授業ではまだ一般的とは言えないが、中上級者対象の授業では長年行われてきたことであり、『テーマ別中級から学ぶ日本語』（研究社）や『トピックによる日本語総合演習』（スリーエーネットワーク）のような教材も数多く出版されているからである。これらの教科書を使って教えるだけで、授業がコンテンツベースになるとは誰も考えないであろう。教室活動についても同様である。グループや個人で何かのテーマやトピックについて調べ、それを学期末に日本語で発表するという活動は昔からよく行われ

⁵ 著者自身が述べているように、この授業は、その後に行われる日本での研修がスムーズに行くように、著者らが開発した『技術用語学習辞典』の使い方に慣れさせ、効果的に学習に利用できるようにすることを主たる目的にしているようである。

ているものであり、そのような活動を行ったというだけでコンテンツベースと見なされるわけではない。ならば、コンテンツベースと言えるかどうかの境界はどこにあるのであろうか。その疑問に答えるためにも、ここで改めて「コンテンツ」とは何かについて考えておきたい。

2.1.4 コンテンツとは何か

コンテンツとは日本語で「内容」、すなわち中身のことである。一方、トピックとは「話題」、テーマとは「主題」のことであり、「題」とは「書物、または文章・芸術作品などの趣旨・内容を簡潔に、総括的に示す見出しの語句⁶」を意味する。つまり、授業をトピックまたはテーマベースに変えるということは、学生たちに思考の対象となる「お題」を提供するということであり、言い換えれば、批判的思考への「入口」を示すということである。しかし、入口を示しただけでその中身に踏み込まなければ、思考は深まらない。ゆえに、授業で扱うテーマやトピックが学術的かどうかは重要ではなく、そのトピックやテーマについて深く踏み込んでいるかどうか、その実践がコンテンツベースと言えるかどうかの境界なのである。

では、「深く踏み込む」とはどういうことであろうか。1つの指針となるのは「**ブルームのタキソノミー**」（ブルーム他 1973）である。ブルームのタキソノミーとは教育目標の行動的局面を分類し明確に叙述するための枠組みのことで、教育の目標となる①認知、②情意、③精神運動の3つの領域から成っている。また、各領域はそれぞれ複雑性の原理に沿って単純なものから複雑なものへと下位分類されており

6	評価		
5	統合	個性化	自然化
4	分析	組織化	分節化
3	応用	価値づけ	精密化
2	理解	反応	巧妙化
1	知識	受け入れ	模倣
認知領域		情意領域	精神運動領域

表 2.1 ブルームのタキソノミー（初版）

⁶ 出典『デジタル大辞泉』（<https://dictionary.goo.ne.jp/jn/132401/meaning/m0u/題/>：2018年6月17日アクセス）

(表2.1)、各カテゴリー間の関係も、例えば認知領域の場合、「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・階層的構造を持つとされている(石井 2002, 2003, 2004)。

認知領域についてはその後2001年に改訂が行われ、初版では「知識」の中に混在していた「内容的局面」と「行動的局面」を分離させ⁷、知識と認知過程の二次元構成で再構築された。また、「評価」と「統合」の順番が入れ替えられ、「知識」は「記憶」に、「統合」は「創造」に改められた(表2.2)。

知識次元	認知過程次元					
	記憶	理解	応用	分析	評価	創造
事実に知識						
概念的知識						
手続的知識						
メタ認知的知識						

表 2.2 改訂版タキソノミー (石井 2002; Krathwohl 2002)

それぞれの実践が行っている中身(内容)への踏み込みが低次の「記憶」や「理解」の段階に留まっているのか、それとも授業で学んだ知識の「応用」や「分析」まで踏み込んでいるのか、あるいはさらに踏み込んで高次の「評価」や「創造」へと導かれているのかによって、その実践がコンテンツベースと言えるかどうかとも決まると思われる。しかし、上級者対象の実践でさえ、そのトピックやテーマについてどこまで踏み込もうとしているのか(あるいはどこまで踏み込んだのか)が明示されていないことが多く、初級者対象の実践ではほぼ皆無である。そのような中で佐藤・ロチャ・松井(2011)の文字プロジェクトは非常に興味深い。

この実践ではアメリカの私立大学の1年生77人を対象に「クリティカルな姿勢・視点を持つ自律的な生涯学習者を育てる」ということは、初級文法が終わった後から始めるべきような、いわば、スキルのようなものではなく、初級レベルのクラスでもなされるべき教育理念である(佐藤・ロチャ・松井 2011: 38)との考えに立ち、2～3人のグループでカタカナの使用例を集めて分析した後、カタカナの使用法に

⁷ ここで言う内容的局面と行動的局面とは「需要と供給の法則(内容的局面)を理解することができる(行動的局面)」のように、その単元で扱われる教科内容とそれに対する認知的処理のことである。(石井 2004)

関する教科書の説明を批判的に考察するという活動を行っている。日本語の教科書では簡潔に「カタカナは外来語や擬声語・擬態語を表記する際に用いられる」とだけ説明されていることが多いが、この実践ではそれを鵜呑みにせず自分たちで様々な使用例を集め、その結果をもとに（教科書に書かれている）カタカナ表記の持つ機能について独自の考えを述べさせており、まさに「コンテンツベース」と言える授業内容である。日本語の学習を始めたばかりの初級者を対象としていることから、意見表明は日本語ではなく英語で行われるが、その点を差し引いても学生たちの考察は十分に深く、批判的思考がなされていることを伺わせるものである。

学生たちの書いた意見 [佐藤・ロチャー松井（2011）から引用]

- ・たしかにもともとひらがなや漢字で表記する日本語の言葉を、人々の注意や興味を引くためにカタカナで表記することは頻繁にみられる現象だと思う。これは広告だけではなく、歌やドラマのタイトル、製品の名前などにも使われているようだ。日常の言葉をカタカナで表記するのは、人々の創造性の現れではないか。
- ・文化言語学のクラスで、日本人にとってひらがなが一番「ウチ」の表記で、次がカタカナ、漢字、ローマ字であると習った。だから通常漢字で表記する言葉をカタカナ書きにするのは、言葉をウチに取り込む、「ウチ」化ではないか。

学生の作った文学作品 [佐藤・ロチャー松井（2011）から引用]

タイトル：ありますか、いますか

にほんごで「きがあります」ですね。
でも、
ちいさいからおおきいまで
きがセイチョースル。。。
どうして「イマス」じゃありませんか。
ははきのいちばんうえで
にっこうをタベマス。
くうきをスイマス。。。
どうして「イマス」じゃありませんか。

この実践の評価をさらに高めているのは、学習した知識の応用まで踏み込んでいる点で、カタカナを使って俳句や詩、ショートストーリーなどの文学作品を作らせている。ブルームのタキソノミーに示された高次の「分析・評価・創造」に相当する活動を初級者対象の実践に盛り込んでいると言ってよいであろう。

他方、欠点としては、学生たちの振り返りコメントに「時間がかかりすぎる」「かわりに漢字を勉強したかった」「言語についてではなく、言語を勉強したかった」といったコメントが見られたことである。他のプロジェクト型の実践にも言えることであるが、文法シラバスの教科書を使った従来型の授業に上乘せすることには、やはり無理があるようである。

2.1.5 CBI は日本語の習得を促すか

第1章3節(1.3.1)でも述べたように、CBIとは「言語そのもの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)のことである。にもかかわらず、表 2.3～2.5 からも明らかなように、日本語の習得状況について具体的に検証した先行研究は非常に少ない。

理由はいくつか考えられる。1つは「日本語以外の学術的な内容を日本語で読み、聞き、書き、話し、考えているのだから、当然日本語力は高まっているだろう」という安易な思い込みである。2つ目は検証の難しさである。通常、学生たちは同時期に複数の授業を日本語で受けており、学期の初めと終わりで言語の技能や知識量に変化が見られたとしても、それが当該授業の成果だとは言い切れない。したがって、日本語の習得状況の調査は自ずと学生の自己評価データを頼りとするようになるが、その自己評価アンケートにも日本語の習得に関する質問が入っていないことが多く、3つ目の理由として調査者の無関心が考えられる。

中上級者対象の実践で、日本語の習得について唯一学習者に直接尋ねているのは近松(2008, 2009)である。毎年秋学期に開講される「戦争と日本人」(近松 2008)では、コース全体の評価として「チャレンジではあったが、学習意欲を挫かれるものではなく、大学生の知的レベルにあった興味深いコース」との評価を受け、内容の深さという面でも満足度は非常に高かったようである。また、日本語力の向上という面でも学生たちの評価は肯定的で、具体的な言語運用能力の達成度についても読解力、意見の記述力、情報収集力の3点で高い評価を得ている。

ところが、冬学期に開講される「米国シカゴ日系人史」(近松 2009)では、コ

ース全体の評価は「かなり難しかったが、大学生レベルに適した内容で、学習意欲を挫かれることはなく、内容は面白く情報量も豊かであった」と肯定的だったものの、その一方で「クラス内の討論に十分参加できず、日本語力不足を感じていた傾向にあり、自己の日本語力が向上したと感じていなかった」ことも明らかになった。また、言語運用能力の達成度については、読解力や意見の記述力、専門用語については肯定的に評価されているものの、意見の口述力や論理的思考力に関しては肯定的とは言えない結果となった。つまり、同じ教員が同じアプローチで授業をしても、その内容や方法によって授業の成果に違いが生じるということで、第1章3節(1.3.3)でも述べたように、日本語以外の何かをただ日本語で教えただけで日本語力が自ずと高まるわけではないということである。

一方、数値データによる検証を試みたのは Wei (2006a) である。Wei は中上級学習者 46 名を対象に学期の初めと終わりに 2 度日本語能力試験 1 級の問題を使った調査を行っている。それによると、漢字・語彙ではまったく伸びが見られなかったものの、聴解 (100 点満点) は平均点が 20.5 点から 67.8 点になり、読解・文法 (200 点満点) でも 94.2 点から 138.9 点に上がったという。ただ、この論文では学生たちが同時期に他の日本語クラスを受講していたのか、あるいは日本語以外の講義を日本語で聞いていたのかが明示されていないため、この結果が当該授業 (1 学期 40 時間) だけの成果と言えるのかどうかは不明である。しかし、それでも、学期の最後に実施したコース評価で「日本語力が伸びたと感じるか」と質問したところ、全員が 5 点満点をつけた (平均値が 5.0 だった) ことから明らかなように、一定の成果があったことは間違いないようである。

2.1.6 CBI は批判的思考力を高めるか

では、批判的思考力の向上についてはどうであろうか。表 2.3~2.5 を見ると、日本語の習得と同様、具体的なデータに基づいた検証はほとんど行われていないことがわかる。

先行研究で唯一この問題に取り組んだのは Morioka (2009) で、通常授業との比較実験によって実践の成果を検証している⁸。Morioka が行ったのは、Met (1999) の分類 (図 1.3) でもっとも「言語主導」とされている「Language classes with

⁸ Morioka (2009) では批判的思考力ではなく批判的思考技能 (critical thinking skill) という表現が使われている。

frequent use of content for language practice」モデルに沿った授業で、実験群と統制群の間には以下のような違いがあった。

Morioka (2009) における実験群と統制群の差異

- (a) 実験群では授業時間の多くが教師による日本の社会現象や社会問題に関する記事・データの紹介に使われたのに対し、統制群では簡単に紹介されただけだった。
- (b) 実験群では授業で紹介した記事・データについて学生たちに分析させ討論させたが、統制群ではしなかった。
- (c) 統制群では授業時間のほとんどを新出語彙と文法の練習に費やしたが、実験群では3分の2の時間を費やしただけであった。
- (d) 実験群では毎週行われるクイズの中に前の週に学習した内容の要約（＋批判的評価）課題を盛り込んだ。
- (e) 実験群には教科書のワークブック以外に自分で情報を集め、分析し、評価する課題が与えられた。

分析は学生たちが学期中に書いた2つの作文と中間・期末テストの作文問題に対する内容面の評価結果に基づいて行われた。その結果、前者では2つの作文課題の評価に有意差が見られたものの、後者の中間テストと期末テストの間には有意差が見られず、コンテンツベースの実践によって批判的思考力が高まるとは言えないと判断された。また、学期終了後のインタビュー調査では、授業に対する期待感として日本語に関する知識を得ることと言語技能を改善することについては語られたものの、文化を学ぶことの重要性については言及がなく、文化の学習に多くの時間を割いたことへの不満が表明されたことが報告されている。

では、なぜ仮説を支持する結果が得られなかったのであろうか。1つは調査期間の短さである。本章の冒頭でも述べたように、批判的思考力は短期間で育成できるようなものでも、教員個人の努力で育成できるようなものでもなく、本来はコース全体あるいは大学全体で複数年にわたって取り組むべき課題であらう。この点については次章で改めて述べたい。2つ目は作文の内容記述を批判的思考力の評価基準にしたことである。学期中に書いた2つの作文では事前と事後で有意差が見られたものの、中間・期末テストの作文問題では有意差が見られなかったことについて

Morioka (2009: 40-41) は、前者では「授業者が学生にデータを批判的に見ることの重要性を強調したことが影響したのではないか」と述べている。しかし、もしそうなら、作文の記述内容は教師の指示 1 つで変わるような不安定なもので、学生が批判的に思考をしたことを裏づける証拠にはならないのではないだろうか。そして、3 つ目は批判的思考力の具体的な育成法が示されていない点である。先にも示したように実験群と統制群では、①日本の社会現象や社会問題に関する記事・データについて学生たちに分析・討論させたこと、②毎週行うクイズの中で前の週に学習した内容を要約させたこと、③宿題として自分で情報を集め、分析し、評価する課題をこなしたことなどの点で違いがあった。つまり、「討論」「要約」「情報収集」の 3 つが学生たちの批判的思考を促す手段として用いられたということのようであるが、これらの活動と批判的思考の関係について具体的なことは何も示されていない。

これはMorioka (2009) に限った問題ではない。例えば、討論 1 つとっても、事前にどのような指示を与えるかによって、その深まり具合に違いが生じることは教育心理学の先行研究で既に実証されている。例えば丸野他 (2001) では、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群（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群（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 つ指摘させた群（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」高次の質問⁹が多く産出されることが明らかになっている。また、3 つの群の中で討論が「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されている。つまり、事前にどのような指示を与えるかで討論の深まり具合に違いが生じるわけであるが、日本語教育におけるCBIの先行研究では、グループでの話し合いに際し、どのような学術的な知見に基づき、どのような指示を与えたのかを明示しているものは見られなかった。

では、批判的思考力の育成そのものに焦点を当てたクリティカル・リテラシーの先行研究ではどうであろうか。熊谷・深井 (2009) は日本語の読み書き教育におい

⁹ 丸野他 (2001) によれば、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き的な質問」や「情報収集や確認のための質問」のことを言う。

て、教科書の記述を批判的に考察し協働で書き換える「教科書書き換えプロジェクト」を行っている。これはアメリカの大学2年生（中級前半クラス）を対象に行ったもので、学生たちは各自が調べた関連資料や日本の大学生にメールでアンケートした結果を、グループで教科書の記述内容（日本の教育制度）と比較・分析し、それをもとにウィキを使って協働で文章の書き換えを行っている¹⁰。その結果、話し合いの様子を記録した録音データや学生たちの様子をメモしたティーチングログには、学生たちがプロジェクト全体を通して、情報源や情報発信者の意図などを考慮し、その信憑性などについて考え、取捨選択している様子が確認されたことを報告している。しかし、この実践でも学生たちの批判的思考が促された要因（理論的な裏づけ）については明示されていない。よって、以下は読み手（筆者）の推測であるが、この実践が学生たちの批判的思考を促した理由は2つあるように思われる。1つは、教科書の文章がアメリカの教育制度について「アメリカの大学は入るのは簡単だが卒業するのは難しい」といった学生たちの実体験とは異なる説明をしていたことである。自らの実体験とは異なることがあたかも事実または常識であるかのように書かれていれば、学生たちは当然その記述を批判的に捉えるであろう。もう1つは、佐藤・ロチャ・松井（2011）がプロジェクトの最後に文学作品を作らせているのと同じように、教科書の書き換えという到達目標が明示され、プロジェクト全体が収束的であったことである。前者については、道田（2005）が、批判的思考を行うこと自体は決して難しいものではないが、①知識や経験があまりない分野で考えなければいけない場合や②議論や考慮すべき状況が単純ではない場合、③いつもやっていることで、こうすれば多くの場合はうまくいくと思っている場合、④感情や思い入れが出やすい話題の場合などには難しくなることを指摘しており、自分たちと直接関係のない国の話題（例えば日本の教育制度）だったら、同じように批判的に思考することができただろうかという疑問は残る¹¹。また、この論文では学生たちの書いた記述の内容には踏み込んでおらず、回を重ねるごとに批判的に思考されたことを裏づけるような書き換えが増え、単なる情報の追加や更新（すなわち、書き換えではなく差し替え）が減っていったのかなどの点については分析していない。よっ

¹⁰ このプロジェクトのために使った授業の総時間数は6.5時間とのことである。

¹¹ 著者によれば、学生が行った書き換えの中には「日本のような自分のイメージばかりがほかの人々に見られている社会で、ランクの高い大学に入れるのが大切です」のような断定的な描写も見られたと言う。

て、書き換えの質を高める工夫についても言及していない。

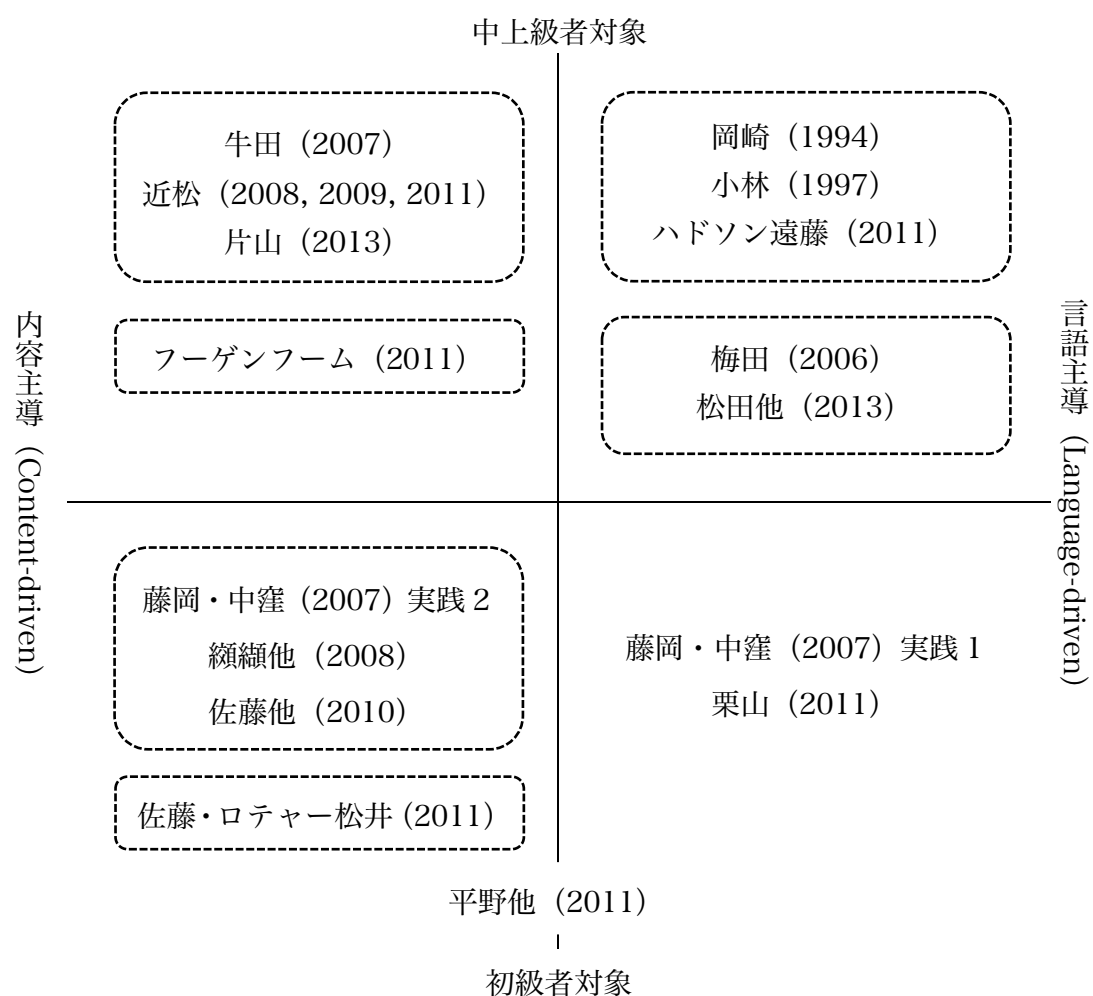


図 2.1 日本語教育におけるコンテンツベースの実践の分類

表 2.3 中上級者対象の実践（日本国内）

対象者		時間数	データ	批判的思考	日本語習得	内容・テーマ
岡崎 1994	日本語学科の	記述なし（教	授業アンケート	なし	なし	教養教育で扱うテーマを内容とした読解教育／教室内の精読と教室外の多読の 2 本立て
	上級留学生	養教育の通常授業？）	ト			
小林 1997	中上級（日本	1 学期 15 回の授業を 2 科目	授業アンケート	なし	なし	読解の授業と文法演習の授業に 6～7 の共通テーマを設定した Theme-base モデル
梅田 2006	初級～上級（私立大学の留学生別科の学生）	記述なし	授業アンケート	なし	なし	一般日本人向け図書を教材として使用し、学部授業でよく使われる活動を取り入れ模擬体験させる
松田 2013	中級（初級終了レベル）	3 週間（総時間数は不明）	授業アンケート、OPI、プログラムの記述と Google map の投稿	なし	あり	アメリカの大学生を対象とした 3 週間の短期留学プログラム／茶道などの日本文化体験の前後に日本語学習を配置した連動型授業
片山 2013	学部留学生 11 名 日本人学生 13 名	1 学期	授業アンケート	なし	あり	留学生と日本人学生の混成クラスにおけるマーケティングの授業。前半は講義を中心に基本概念と専門用語を学び、後半はグループで分担して読んだ新書の内容に関する発表とレポート作成

表 2.4 中上級者対象の実践（日本国外）

対象者	時間数	データ	批判的思考	日本語習得	内容・テーマ
Wei 2006a	中上級 ¹² 46 名 1 学期 (40 時 間)	日本語能力試 験 1 級／アン ケート (5 件 法)	なし	あり	日本の企業文化と日米関係を中心にした時 事問題について学ぶ (トピックは様々)
牛田 2007	上級 7 人 (大 学院生)	各学期 10 週 間 (110 分× 2 日)	なし	なし	前期「日本の国際化」／後期「国際社会の 中の日本：日本の役割」
近松 2008	上級 9 名 (4 ～5 年生／ N1 レベルが 1 名、N2 レベ ルが 4 名)	10 週間 (180 分×1 日) アンケート (5 件法)	あり	あり	授業名「戦争と日本人」／アジア太平洋戦 争に対する日本の歴史観、及び戦争教育を 理解し、平和への提言を述べる。
近松 2009	上級 20 名 (4 ～5 年生／ N2 またはそ れ以下のレベ ルが大半)	10 週間 (180 分×1 日) アンケート (5 件法)	なし	あり	授業名「米国シカゴ日系人史」／米国にお ける日系人の歴史やシカゴの日系人社会の 変化と現状を学び、人権や平和について考 察し、将来への提言を述べる

¹² 事前調査で日本語能力試験 1 級の問題を使っていることや、Wei の関連論文 (Wei 2006b, 2007) で学習者のレベルが「中上級」と記されているこ
とから本実践の学習者のレベルも「中上級」と判断した。

対象者	時間数	データ	批判的思考	日本語習得	内容・テーマ
Morioka 2009	中級 63 名 (学 年は様々)	4 学期制の I 学期間 (37.5 時間)	あり	なし	中級の通常授業にコンテンツを盛り込んだ 「Language classes with frequent use of content モデル」 (図 1.1) の実践
近松 2011	上級 (授業 A 8 名/授業 B 不明)	授業 A・B 共 に 10 週間 (180 分× I B : なし 日)	なし	なし	授業 A 「戦争と日本人」では自己動詞と受 身を「視点」と「言葉の含蓄」の観点から 見直す言語活動を追加 授業 B 「米国シカゴ日系人史」では自己表 現思考活動としてのインタビュアープロジェ クトを新たに追加
ハドソン遠 藤 2011	上級 17 名	15 週間 (80 分× 2 日)	なし	なし	Theme-based の短編購読講座
フーゲンブ ーム 2011		37~39 時間 (55 分× 3 日)	なし	なし	日本食文化を題材としたトピックコース/ ①日本食に関する生教材を読み意見交換を する、②日本食を扱った映画を鑑賞し「食 べる」という行為について考える、③日本 食を実際に作り素材や盛り付けの意味を学 ぶ

表 2.5 初級者対象の実践（日本国外）

対象者		時間数	データ	批判的思考	日本語習得	内容・テーマ
藤岡・中窪 2007	①ゼロ初級	集中講座 ①	なし	なし	なし	①学生たちがアメリカ国内で受けた企業研修の経験について技術用語を使って書かせる／②見学訪問先で得た知識を整理し、5分程度で発表させる
	②初級	6週間：180時間／②2週間：60時間				
額 他 2008	ゼロ初級	9週間の夏期	アンケート	なし	なし	教科書に基づいた既存のカリキュラムにプロジェクト活動を追加（6週目にオリエンテーションを行い、9週目にポスター発表）
	(2005年度 20名／2006 年度19名)	集中講座 (50 分×4時間× 5日)	(5件法+自由記述)			
佐藤 他 2010	初級55名	1学期（初級 クラスの第2 学期）	アンケート (自由記述)	なし	なし	自分が興味を持ったテーマについてで きるだけ多く情報を集め、それを自分 の意見とともにブログで発信し、意見 交換する
佐藤・ロチャ 松井 2011	ゼロ初級77 名	15週（週5 日：計310分） ／8週目から 実施	アンケート (自由記述)	あり	なし	2～3人のグループでカタカナの使用 例を集めて分析した後、カタカナの使 用法に関する教科書の説明を批判的に 考察。最後に各自カタカナを使った文 芸作品を作る

	対象者	時間数	データ	批判的思考	日本語習得	内容・テーマ
栗山 2011	ゼロ初級 (秋 145 名／春 170 名)	1 年間	アンケート (自由記述)	なし	なし	通常授業に CBI の要素を盛り込む (例, J-POP ファッション、将来の日本の労 働力人口など／教科書の文法項目や読 み物に合わせて選択)
平野 他 2011	ゼロ初級 18 名 (学年は 様々)	9 週間 (1 日 4 時間の集中 コース)／最 終週に実施	アンケート (自由記述)	なし	なし	夏季集中コースの総復習としてのスカ ベンジャーハント
朴・浜田 2011	初級 61 名	1 学期 (初級 クラスの第 2 学期)	アンケート (自由記述) ＋インタビュー ー	なし	なし	自律的学習者の育成を目的としたビデ オプロジェクト／文型積み上げ式の授 業に追加する形で実施

第2節 大学の授業における質問作成の実践例

第1章4節では、質問作成は批判的思考力や学士力の育成に最適な方法で、授業の理解度を高めるとともに、問題を多面的に捉え、柔軟に思考できるようになるなどの利点があると述べた。しかしその反面、それらの効果はただ質問を書かせるだけで全ての学生に等しく生じるものではないことも指摘したとおりである。学生たちの中には質問を考えることが苦手で、学期の最後まで上達しない者や、質問は思いついてもそれを言語化することに難しさを感じる者もいるからである。では、どうすればそのような学生たちにも深く思考された「よい質問」（批判的に思考された高次の質問）が書けるようになるのだろうか。本節では、大学の授業での実践について報告した研究からそのヒントを探っていく。

2.2.1 大学生の質問力

まずは、特別な指導なしに質問を書かせた場合、学生たちはどのような質問を書くのか、またその中に批判的思考の表れと言える質問はどのくらいあるのかを調査した研究についてレビューする。

道田（2001）は「教育心理学」（教職課程科目）の授業を受講した学生 64 名が書いた質問を KJ 法を使って分類している。分析したのは学期中に全 13 回行った質問作成活動の 6 回目に書かれた質問で、結果は「授業に役立たせにくいもの」が 24（37.5%）、「理解を確認し深めるための質問」が 18（28.1%）、「疑問や反論・問題点の指摘」が 22（34.4%）であった。「授業に役立たせにくいもの」とは単なる感想や漠然とした質問、授業の範囲外の質問などである。一方、「理解を確認し深めるための質問」とは授業や教科書で言われていることを理解することを目的とした質問、道田の表現を借りれば、教師と学生が一種の「主従関係」の中にある質問であるのに対し、「疑問や反論・問題点の指摘」とは対等な立場からの疑問や問題点の指摘であり、批判的思考の表れと見なせる質問である。「授業に役立たせにくいもの」と「理解を確認し深めるための質問」が全体の 65.6%を占めたことから、ただ質問を書かせるだけでは、数回練習を積んでも 3 人に 2 人は深く思考された「よい設問」が書けるようにはならないと解釈することができるだろう。

一方、小野田他（2011）は私立大学の学生 80 名を対象に「授業を聞いてわかったこと」と「わからなかったこと」の 2 点について書かせる調査を 5 回行っている。その結果、全 5 回の記述文全体に占める割合は「わかったこと」が 66.29%であったのに対し、「わからなかったこと」は 14.75%で、調査者の指示にはなかった感

想や意見が 18.96%あることが明らかになった。つまり、「わかったことやわからなかったことを書くように」と指示するだけでは、わかったことは書いても、わからなかったこと（質問や疑問）はなかなか書けない学生が多いということである。また、学生の記述を①授業内容に対する自分の感想や意見などの「単純報告記述」、②授業内容に自分なりの解釈を加えた「解釈的記述」、③授業内容を具体的な場面や自分自身の経験にあてはめた「具体化記述」、④授業内容とは関係のない私的なコメントや意見の「脱文脈的記述」の4つに分類して分析したところ、単純報告が半数以上（55.52%）を占めていることも明らかになった（解釈的記述は 19.84%、具体化記述は 23.37%、脱文脈的記述は 1.28%）。この結果から、質問を考えるとこれは既に指摘したように、学生にとってかなり困難な作業であることが改めて数値の上からも確認できたと言えるであろう。

2.2.2 質問書方式を用いた実践からの知見(1)：質問作成の手順と方法

では、先人たちはどのような方法で学生に質問を書かせ、質を高めようとしたのであろうか。ここでは、質問書方式を用いた授業を複数年度にわたって行った教員たちの実践知を、質問作成の「手順と方法」と「下地づくり」という2つの観点からまとめてみる。

前者について、まず挙げられるのは「**記述の仕方や内容を指定**」することである。例えば田中一（1996）は、学部生を対象とした2つの大規模講義で質問を書かせているが、その際質問だけでなくその質問の「説明」も書くよう指示している。つまり、ただ単にわからなかった点や疑問に感じた点を書かせるのではなく、なぜそのような疑問を感じたのか（質問の背景）も書かせるということで、これにより質問文の長さは平均 500 字程度まで伸びたと報告している。

また、田中裕（2008）は質問の内容について「資料に答えが載っていない質問に限定する」という条件を課し、字数についても「100 字以上」という下限を設けている。そしてその理由について、前者は「そうすることで、それまでの自分の知識体験とその日の講義の話を結びつけた思考をせざるを得なくなる」からであると述べ、後者も「いろいろな事物の関連の中で質問をしてほしいからである」と説明している。結果、実践者の意図どおり「かなりの人が授業以外の日常場面で質問・疑問が出てくるようになった」（田中裕 2008: 26）と言う。

2つ目は「**フィードバックとその返し方**」である。田中一（1996）は「他の学生の質問に対する回答が参考になった」と答えた学生が75%以上いたことや、「他の

表 2.6 大学教育における質問作成の実践例

	対象者	記述方法				フィードバックの方法		その他
		いつ	数と字数	制限時間	誰宛か	方法	評価	
田中一 1996	4 年制大学 の学部生	授業内	指定なし	15 分	教員	一部の質問に文書 で	有	質問には説明を付す
田中裕 2007, 2008, 2009	短大生	授業内	1 つ／100 字以上	20 分	教員	一部の質問に文書 で (口頭でも説明)	有	回答書の他に全員にコ メントを返す 資料に答えが載ってい ない質問に限定
比佐 2010	4 年制大学 の学部生	授業内	1 つ／100 字以上	10 分	教員	一部の質問に文書 で (特に重要な質問 は口頭でも回答)	有	

学生の質問とその回答を見て、1つの事実の捉え方に様々な道があることを知った」という意見が毎学期散見されることから、フィードバックには質問の回答からの直接的な効果だけでなく、いろいろな質問の仕方があることに気づかせる効果（認識の多面性を自得させ、思考の柔軟さを得させる効果）があると述べている。また、田中裕（2008）も授業開始当初質問を作ることをの意味もわからなかった学生たちに役に立ったのは他の学生の質問を集めた質問集であったと述べている。

フィードバックの返し方には「質問への回答を口頭で行うか文書で行うか」という問題と「質問に評価をつけるか否か」という2つの問題がある。前者については、田中一（1996）が一部の質問に文書で回答しているのに対し、田中裕（2007, 2008, 2009）は全ての質問に文書で回答している。また、比佐（2010）は始めは一部の質問にのみ口頭で回答していたが、その後は田中一と同様、一部の質問に文書で回答するとともに、特に重要な質問については授業冒頭の20～25分を使って口頭でも答えるようにしたと述べている。

一方、後者については全員が「あり」である。質問の質を成績評価に加えることについて、比佐（2010）は学生の授業評価への影響は特になかったと報告している。その原因として、①評価基準に対する説明が不十分であったことと、②質問への回答をほぼ口頭のみで済ませ、結果として一部の質問にしか答えられなかったことを挙げ、後者の問題がより大きかったのではないかと分析している。この点は大福帳の効果について調査した向後（2006: 27）の「自分が書いたことに対して学生は教員からの毎回の返信を期待しており、それがなかったときのネガティブな効果は見過ごすことができない」という指摘とも合致している。比佐はその後、前述のとおり、できるだけ多くの質問に文書と口頭で答えるようにしたのだが、変更後の学生たちの様子について「質問作成が評価につながり、且つ教員が答えてくれるという期待も抱けるため、ある程度以上の関心があれば、積極的に書こうとしてくれる」（比佐 2010: 19）と述べており、学生たちの受講態度に一定の影響を与えたようである。

一方、前述の小野田他（2011）は、学生2人の記述を縦断的に分析し、両者の記述には最初に単純報告記述を行い、その後そこに付加する形で解釈的記述や具体化記述を行うという共通点があることを見出した。そして、その理由について心理学の「宛名概念」を用い、教員という宛名を強く意識したことによって授業の振り返り（自分に向けられた記述）という本来の目的が薄らいでしまった可能性を指摘している。つまり、質問作成を通じて授業内容の理解を深め、批判的思考を促そうという教員の意図とは異なり、学生たちはそれを教員とのコミュニケーションツール

と捉えているため、授業内容に対する自分の感想や意見（単純報告記述）が多くなってしまうということである。「学生は教員からの返信を強く期待する」という先の向後（2006）の指摘もこれを裏づけている。この点について小野田他は「宛名である教員からのフィードバック」と「宛名そのものを変化させる」という2つの提案をしている。前者は、学生が教員からの返信を強く希望するのなら、フィードバックの際、積極的に拡張的記述を取り上げるようにすれば、他の学生もそれを模倣し拡張的記述をするようになるのではないかということである。また、後者については、記述内容を匿名のまま全て学生に開示し、宛名に学生も含めれば、教員への宛名意識が薄れ、記述内容にも変化が生じるのではないかということである。

2.2.3 質問書方式を用いた実践からの知見(2)：質問作成の下地づくり

以上は質問作成の「手順と方法」（直接的介入）に関する実践知であるが、質問作成の「下地づくり」（間接的介入）についてもいくつかの知見を見出すことができる。

1つは「**授業の理解度を高める**」ことである。田中一（1996）は、予習をよくする学生ほど質問作成に対する慣れが高く、逆に授業をあまり聞かない学生の慣れは低いことを指摘し、授業の理解と質問作成が強い相関を持っていることを示唆している。そして、「質問書方式がもっとも効果を上げるのは、やや易しいテキストを用いて、比較的理解しやすい講義をする場合かもしれない」（田中一 1996: 121）とも述べている。また、田中裕（2009: 74）も「資料や教師の説明に答えがない質問ができるようになるためには、まず理解する必要がある」と述べ、学生の理解を助ける手段として講義内容に関する質問を教師があらかじめ与え、授業の最後に学生同士で解答を交換し採点した後、最後に自分自身の質問を考えるという方法を取り入れている。また、比佐（2010）は、講義を始める前に各自レジュメを読ませ、主題を3つ書き出してもらうことで、事前に授業内容をある程度理解させておくという方法を試みている。その結果、学生の授業評価が「授業の内容は分かりやすいか」と「授業の内容は興味や関心を抱かせるか」などの項目で高まったという。

一方、小野田他（2011）は授業の最終日に①穴埋め問題（14点）、②語句説明（6点×4問）、③心理学理論を応用する記述問題（12点）からなる50点満点のテストを実施し、記述内容とテスト得点との相関を算出したが、有意な相関は見られなかったと報告している。また、記述量と得点との相関も見られなかったという。よって、ここで言う「理解」とは、穴埋め問題や語句説明で求められるような知識量によって左右される性質のものではないという点は注意が必要である。

下地づくりの2つ目は学生たちの「興味・関心を引く」ことである。また、3つ目として「有効性の認知」が挙げられる。前者については、田中裕（2009）が学生たちは興味がわからないと質問を思いつかないことを指摘しており、後者についても田中裕（2007）が学生の中には質問を作ることには価値を見出せない者がいることを指摘している。そして、その原因として「質問とは自然に浮かぶもので、強い意志で無理矢理作るものではないという考えが浸透している」（田中裕 2009: 72）点を挙げている。

この問題について田中裕（2009）は、言葉による説明だけでは学生たちに質問作成の意義と有効性を理解させるのは難しく、結局は他人のよい質問をたくさん見せることが「質問とは何か」を理解させるよい方法であると述べている。また、質問作成の訓練を繰り返すことで多くの学生は単なるわからないとは異なる質問ができるようになり、質問を思いつく時間が早くなることで進歩を実感するとも述べている。

学習方略の先行研究では、方略の選択には①方略の知識、②有効性の認知、③コストの認知などの認知的要因が影響を与えることが明らかになっている（篠ヶ谷 2012 など）。言い換えれば、学生たちは質問作成という新たな方略を教えられても（方略の知識）、それが自分の役に立つと思わなければ選択しないし（有効性の認知）、役に立つと思っても負担が大きすぎると思えば選択しない（コストの認知）ということである。

この点について小山義（2014）は 96 名の大学生を対象に調査を行っている。質問作成に影響を与える要因として①質問の効果の認知、②質問生成のコスト感、③質問方法の未知、④質問の言語化の容易さ、⑤メタ認知、⑥テキストの理解度の6つを想定し、産出された「質問の数」と「質問の質」（思考を刺激する質問¹³か、事実を問う質問か）との相関を測定したところ、質問の数には質問のコスト感と質問方法の未知が弱い相関を示すことが明らかになった。つまり、テキストの内容が理解できていたとしても、必ずしも質問の数が増えるわけではなく、質問作成が大変だと感じている学生や質問の作り方がわからないという学生は質問の数が減ることである。また、思考を刺激する質問には質問のコスト感が弱い相関を示し、質問作成が大変だと感じている学生ほど思考を刺激する質問の数が減ることが明ら

¹³ 道田（2011b）による分類。道田は King（1995）を参考に学生の書いた質問を「単純な説明を求める質問」「思考を刺激する質問」「意図不明な質問」の3つに分類している。

かになった。このことから、質問作成の訓練をただ繰り返すだけでなく、どうすればよい質問が書けるのかを具体的に示し、質問作成のコスト感を減らす、あるいはコストを超えた有効性を実感させる「仕掛け」が必要だと考えられる。

第3節 質問の質を高めることを目的とした実験研究

最後に、質問の質を高めることを目的に行われた実験および調査の結果についてレビューする。

2.3.1 質問の型を与える方法

質問作成にはすでに述べたように文章や講義の理解を深めさせる効果と、批判的思考を促す効果がある。前者については、第1章4節でも述べたように、教育心理学の実験で既に実証されているが、その効果は質問の作らせ方によっても異なり、Rosenshine et al. (1996) が行ったメタ分析では、以下の5つの方法でもっとも効果量が大きかったのは「Signal Word 法」と「Generic Question 法」であった。

文章の理解を促す質問作成の方法

- (a) Question Type 法：①答えが文の中にある質問、②答えを出すには複数の文の内容を統合する必要がある質問、③答えがテキストになく背景知識や推測が必要な質問という3種類の質問を考えさせる方法
- (b) Story Grammar Categories 法：物語を読む前に「主人公はどのような人物か」「主人公の目的は何か」などの問いを立てさせる方法
- (c) Main Idea 法：文章を読んだ後、その文章の要点は何かと考えさせ、それを質問として書かせる方法
- (d) Signal Word 法：文章を読んだ後でその内容について「誰が」「何を」「どこで」「いつ」「なぜ」をキーワードに質問を作らせる方法
- (e) Generic Question 法：「How are ... and ... like ?」のような質問の文型を提示し、空欄を埋める形で質問を作らせる方法

(Rosenshine et al. 1996; 小山義 2012)

また、講義の理解に焦点を当てた研究では、King (1989) が「質問語幹リスト法」を提案している。これは、リスト（表 2.7）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、前述の「Generic Question 法」に相当するものである。しかし、King の行った研究 (King 1989, 1991) の結果は、大学生も中学生も授業の理解は深まるものの、質問と回答の作成を1人で行うかグループで行うかに関わらず質問の質に

有意な変化は見られないというものであった。

また、生田・丸野（1999, 2005a）は先行研究の知見に基づき、質問生成のプロセスを①困惑した気持ちが生起する段階、②質問を思いつく段階、③質問する段階の3つに分け、小学生を対象に King と同じ質問語幹リストを使った実験授業を行っている。それによると、質問語幹リストの使用は子供たちの困惑した気持ちを高め、質問の数でも実験群と統制群の間に有意差をもたらしたが、質問の質についてはやはり有意差が見られず、「包括的・一般的質問に終始し、より知識を深め、精緻化するような具体的・分析的質問、応用的質問は見られなかった」（生田・丸野 1999: 58）と述べている。

一方、尾坂・山本（2014）は大学生 79 名を対象に 6 週間にわたって質問リストを使用した効果に関する調査を行っている。この調査では、最初の 3 週間は「授業

表 2.7 生田・丸野（2005b: 39）による質問文型の分類

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?
	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.

中に感じた疑問や質問を記入してください」とだけ指示し、リストは配布しなかった。そして、4週目と5週目に「質問する際の参考にするように」という説明とともにリストを配布して質問を書かせ、介入前後の質問の質の変化を分析した。その結果、「思考を刺激する質問」の得点には介入前と介入後で有意差が見られ、介入によって高次の質問を引き出せることがわかったと述べている。

また、小山義（2013, 2014）は3ヶ月間の授業を1ヶ月ごとに「ベース期」「訓練期」「自発期」の3つに分け、訓練期には「質問マトリックス」の印刷されたワークシートを配布して質問を書かせるという実験調査を行っている。質問マトリックスとは質問作成を促す6つのキーワード（「なぜ」「関係・影響」「メリット・デメリット」「違い・似ている点は」「もし」「そもそも」）を質問の例とともに示したものである。しかし、大学生92名を対象に行った調査の結果は、訓練期には思考を刺激する質問の数は増加したものの、訓練の効果は自発期には維持されないというものであった（尾坂・山本ではその後の変化については調査されていない）。この結果について小山義は、質問が自分の理解を深めると実感できていなかった可能性、言い換えれば質問の効力感を実感できていなかった可能性を指摘している。

以上の調査から、質問の型を与える方法は「質問とはどのようなものか」を具体例で示すことによって、学生たちの疑問感を高めることや疑いの気持ちを持って授業を聞く態度を促すことには役立つものの、それだけでは知識の精緻化に繋がる深い思考を促すことはできないと考えられる。

2.3.2 質問経験を積ませる方法

質問の質を高めるもう1つの方法は、道田（2011b）の「質問経験を積ませる」という方法である。道田は、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いう点を指摘している。ここで言う質問経験とは「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つであり、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 (2011b) 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優位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 (2015) はこの点を明らかにするために、道田 (2011b) 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。

2.3.3 質問の質に影響を与える要因の検討

これらの実践の成果を踏まえ、質問の質に影響を与える要因について比較実験を行ったのが、小野田・篠ヶ谷 (2014) である。小野田・篠ヶ谷は、前述の小野田他 (2011) の研究結果を踏まえ、関東の 2 つの国立大学の学生 110 名を対象にした教育心理学の授業で、「わかったこと」「わからなかったこと」「その他の感想」の 3 つを授業終了前の 10 分間に書かせた。そしてその際、一方の大学では「この授業で書いた質問を、来年のこの授業の受講者に匿名で開示する」と伝え（読み手の追加予期介入）、もう一方の大学では学生たちの書いた質問を翌週の授業の冒頭にいくつか

読み上げ、補足説明を行った（授業者応答介入）¹⁴。その結果、授業者応答条件では介入によって低次の質問が抑制され、逆に高次の質問が増加することが示された。ただし、授業者応答の効果は学生たちがリアクションペーパーをどう捉えているかによっても影響を受け、低次の質問が抑制されるのは内容記憶志向の低い学生であり、高次の質問が増加するのも私的交流志向の低い学生であることも明らかになった¹⁵。

一方で小野田・篠ヶ谷は、授業者応答の効果は、授業者が学生に「このような質問を書いてほしい」と思っている質問を意図的に取り上げ提示したことによるものなのか¹⁶、授業者が学生の質問に答えてくれたことによるものなのかを示せていないという点を指摘している。また、読み手追加予期の効果についても読み手が増えることを「予期」させただけで、実際に授業者が全ての質問を学生に提示したわけではない点にも注意が必要であると述べている。さらに、今後の展望として以下の2点についても指摘している。1つは科目との関係で、学生自身の生活や経験に照らして考えられる教育心理学は他の教科に比べて高次の質問を作りやすいという可能性があり、他の教科でも同じような効果が得られるかどうかはわからないという点である。もう1つは、質問の記述時間が10分に制限されていた点である。記述時間を長くすることで拡張記述が促進される可能性があるが、学生たちがそれを有効活用するかどうかはわからない。

¹⁴ 第6週から第8週をベースライン期、第9週から第12週を介入期とし、ベースライン期では両群ともに授業者宛に質問を書かせ、成績評価の対象にしないことも伝えた（質問の非開示を要求することも可能）。

¹⁵ ここで言う「内容記憶志向」とはリアクションペーパーを授業内容の記憶のためのツールだとする信念のことを言い、また「私的交流志向」とは授業者とのコミュニケーションツールだとする信念のことを言う。

¹⁶ そうすることで、学生へのモデリングの効果があつたと思われる。

表 2.8 質問作成をテーマにした調査および実験研究

	対象	期間	方法	結果
King 1989	大学生	3 ヶ月	質問語幹リスト	質問の作成と回答を個人で行った学生もグループで行った学生も共に質問の質に有意な変化なし
King 1991	中学生	—	質問語幹リスト	質問の作成と回答を個人で行った学生もグループで行った学生も共に質問の質に有意な変化なし
生田・丸野 1999	小学生	5 週間	質問語幹リスト	1. 質問語幹リストは子供たちの困惑した気持ちを高める 2. 質問語幹リストは質問の数には影響を与えらるが、質問の質には影響を与えない
道田 2001	大学生	学期中の 1 回の み	—	KJ 法を使って学生の書いた質問を分類した結果、批判的思考の表れと言える「疑問や反論・問題点の指摘」は 64 問中 22 問であった
生田・丸野 2005	小学生	5 週間	質問語幹リスト	質問の質に関する分析なし（質問作成は児童の疑問感を高め、その結果として質問数も増える）
道田 2011b	大学生	1 学期	質問経験	1. 思考を刺激する質問が増加 2. 中下位群では質問態度が向上し、質問総数も増加
小山義 2014	①大学生 ②大学生		なし（文章理解） 質問マトリクス	1. 質問総数 \propto コスト感／方法の未知 2. 言語化の容易さ \propto 事実を問う質問 コスト感 \propto 思考を刺激する質問 3. 質問数は訓練期には増加したが、自発期には再び減少した
小野田 他 2011	大学生	1 学期の後 半 5 回	—	1. 学生の記述の半数以上が単純報告記述（授業内容に対する自分の感想や意見など）であった。 2. テスト得点は記述内容とも記述量とも相関がなかった

対象		期間	方法	結果
小野田・篠ヶ谷 2014	大学生	学期中の第	読み手追加	翌週の授業で質問を読み上げ補足説明を行うと、低次の質問が抑制さ
		6 週から第	介入	れ、高次の質問が増加する（ただし、その効果は学生たちがリアクシ
		12 週	授業者応答介入	ョンペーパーをどう捉えているかによって影響を受ける）
尾坂・山本 2014	大学生	6 週間	質問の型リスト	思考を刺激する質問の得点には介入前と介入後で有意差が見られた

第4節 まとめ

本節のまとめとして、まず日本語教育における CBI の現状と課題について、1970 年代後半から 80 年代前半にかけて起こったコミュニカティブ・アプローチの理論的発展と対比しながらまとめてみたい。

岡崎・岡崎（1990）はオーディオ・リンガル・メソッドからコミュニカティブ・アプローチへの転換を以下の 3 つの段階に分けて説明している。第 1 段階は「内容の拡大」で、Wilkins（1976）の機能概念シラバスの登場によって、それまでの言語構造中心のシラバスから伝達内容中心のシラバスへと転換され、教える内容の見直しが行われた時期である。しかし、これには「教える内容を取り替えることでオーディオ・リンガル・メソッドの問題点を克服しようとしたもの」（岡崎・岡崎 1990: 34）に過ぎないとの指摘もなされ、そのことが第 2 段階の「過程の拡大」へと繋がっていく。

この時期に示されたのが Johnson & Morrow（1979）の 5 つの指導原則¹⁷で、教室で行われる言語活動を可能な限り現実のコミュニケーションに近づける手段として、①インフォメーション・ギャップ、②選択権、③フィードバックの 3 つの要素をタスクに盛り込むことが提案された。

そして、第 3 段階が Dubin & Olshtain（1986）によって提案された「内容—過程—成果の統合」で、「学習者があるカリキュラムまたは教室活動を行うことによってどんな技能が養われるか、あるいはそれを行うことによってどんな学習者のニーズが満たされることになるか」（岡崎・岡崎 1990: 57）という視点が加えられた。

では、このコミュニカティブ・アプローチの発展過程と比較して、日本語教育における CBI の現状はどうであろうか。コミュニカティブ・アプローチの発展とは逆に「成果」の面では、クリティカルを強調した「CCBI」（佐藤・ロチャー松井 2011）という言葉が新たに生まれているように、目指すべき方向性はかなり定まってきたように思われる。これは、近年の実践の多くが海外の大学で日本語を教えている教員たちによって行われていることに起因しているのであろう。日本の大学では正規生対象の日本語授業は教養教育の 1 科目として「専攻教育への橋渡し」のような補助的な役割を期待されるのに対し、海外の大学で行われている日本語の授業は、心理学や経済学の授業と同じ専攻科目の 1 つであり、授業を担当する教員はその授

¹⁷ 「自分が何をしているかを知るべし」「全体は部分の集合体だけでない」「伝達過程も言語形式と同じように重要である」「学ぶためにやってみる」「誤りは必ずしも誤りではない」の 5 つである。

業が大学の教科としての要件（例えば、学士力の育成）を備えているかどうかを意識しなければならないからである。また、「内容」という面でも中上級者対象のイメージ型授業や、初級者対象の（内容に深く踏み込んだ）プロジェクト型の実践も報告されるようになってきており、従来のテーマベースやトピックベースの実践との違いも徐々に明確になりつつあるように思われる。その反面、「過程」という面では「学習内容の理解をどう深め、批判的思考をどう促すか」や「日本語の習得を促すにはどうすればいいのか」という問題に十分踏み込めていないように思われる。

一方、批判的思考力の育成法として提案した質問作成については、学生に質問を書かせることで文章や講義の理解が深まることは既に証明されているものの、質問の質をどう高めるかという点については実践知から実験知への移行期にある。King（1989）の提案した質問語幹リストや小山義（2013, 2014）の質問マトリクスは、学生たちの疑問感を高めることや疑いの気持ちを持って授業を聞く態度を促すことには役立つものの、知識の精緻化に繋がる深い思考は促さないようである。道田（2011b, 2015）の提案する質問経験を積ませる方法は数少ない成功例であるが、小野田・篠ヶ谷（2014）も指摘しているように、自分自身の生活や経験に照らして考えられる教育心理学は他の教科に比べて高次の質問が作りやすい（よって対話も成り立ちやすい）ことが考えられ、本実践のように歴史をテーマにした非母語話者対象の授業でグループによる協議がどこまで有効に働くかは未知数である。

第二部 本論

第3章 研究デザイン

第4章 実践知を得るための調査

第5章 学習モデルの再構築

第6章 予備調査

第7章 最終調査

第3章 研究デザイン

本章では、本研究のグランドデザインを示す。まず、第1節で本研究の研究課題として、学術的な知見に基づいた「仕掛け」の研究と開発がなぜ必要かを述べる。続く第2節では、本研究の骨格となる批判的思考力育成のための「**学習モデル**」を示した上で、日本語の習得と指導に関する筆者の立場を述べる。そして、第3節でより望ましい結果を得る方法の開発に焦点を当てた「**デザイン実験**」という新たな研究手法について紹介し、本研究がデザイン実験アプローチを採用した目的と意義について述べる。最後に第4節で、本研究の研究課題と全体像を示す。

第1節 研究課題

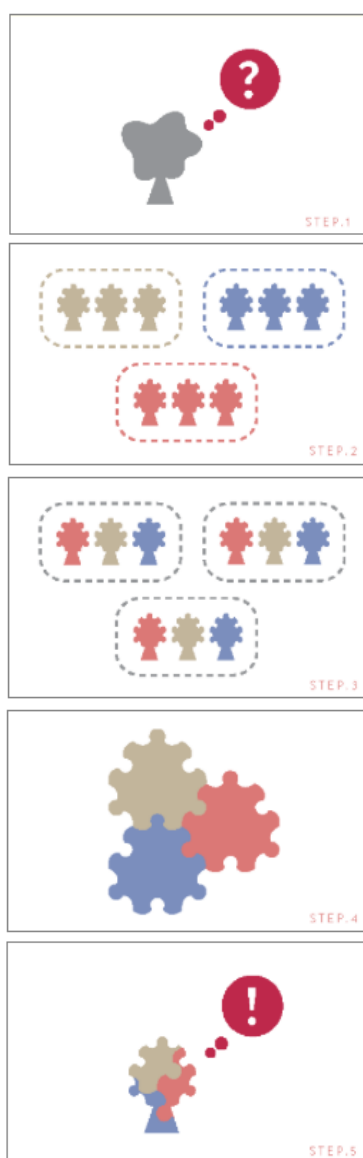
第2章のまとめでも述べたように、日本語教育におけるCBIは「何を（内容）」と「何のために（成果）」の面ではそれぞれ方向性が定まりつつあるが、「どのように（過程）」についてはいまだ議論が深まっていないように思われる。佐藤・ロチャース井（2011）の「文字プロジェクト」や近松（2009）の「米国シカゴ日系人史」など、プロジェクトあるいはコースとしては興味深い実践がいくつか出てきているが、いまだ個人の実践知の段階に止まっており、方法論の確立には至っていない。

一方、学習科学の分野では、研究の成果を積極的に一般化することにより、教育現場に還元しようという動きが盛んである。例えば、東京大学のCoREF¹がまとめた『協調学習 授業デザインハンドブック 第2版』によれば、これまでの研究で「人間は基本的に、自身の経験したことをまとめて自分なりのものの見方、経験則をつくり、そこに他人に教わったことなども取り込みながら経験則をしっかりとさせて、色んな問題を解けるようになっていくという風に、自分なりのわかり方の質を上げるというかたちで賢くなっていく」（三宅他 2017: 12）ことが明らかになっている。しかし、このような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困難である。そこで導入されたのが、他の学生と一緒に考えながら学ぶ「**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。しか

¹ 大学発教育支援コンソーシアム推進機構

し、こ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。そこには何某かの「仕掛け」が必要であり、その1つが「**知識構成型ジグソー法**」であった。

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あ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、以下の手順に沿って進められる。



知識構成型ジグソー法の指導手順²

1. 問いを提示し、その時点で思いつく答えを書き出させる。
2. その問いについて考えるための手がかりをいくつかの部品として渡し、その資料に書かれた内容や意味を話し合い、グループで理解を深める（エキスパート活動）
3. 違う資料を読んだ学生同士でグループになり、エキスパート活動で理解した内容を説明し合う（ジグソー活動）。理解が深まったら、それぞれのパートの知識を組み合わせ、問いに対する答えを作る。
4. 答えができたなら、その根拠も添えてクラスで発表する（クロストーク）。
5. その日の授業でわかったことを踏まえて、もう一度自分で答えを作る。

² イラストは東京大学 CoREF のウェブサイト (<http://coref.u-tokyo.ac.jp/archives/5515> : 2018 年 2 月 24 日アクセス) から転載した。

この新たな授業方法が開発された背景を、前述の「何を（内容）」「どのように（過程）」「何のために（成果）」という3つの観点に当てはめると、学習科学では、授業で学習した原理原則を（何を）、個々人の経験則と関連づけて理解することで他の場面でも使える「活用できる知識」にするために（何のために）、協調学習によって建設的相互作用を引き起こすこと（どのように）が有効と考え、知識構成型ジグソー法という「仕掛け」を考案したとまとめることができる（図3.1）。

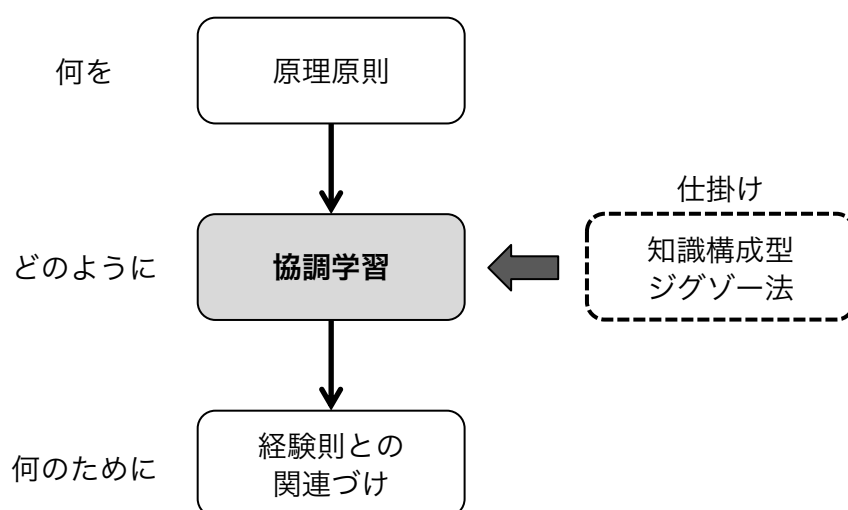


図 3.1 学習科学における研究課題

一方、日本語教育における CBI の場合には、学生たちの批判的思考を促し、批判的思考力を育成するためには（何のために）、日本語以外の学術的内容（何を）を中心に据えた授業デザインが必要というところまでは共通認識ができつつあり、その具体的な方法についてもグループ活動や討論、教科書の記述の書き換えなど（どのように）が提案されている。しかし、それらの活動がどうすれば学生たちの批判的思考を促し、批判的思考力の育成へとつながるのかについては十分に論じられておらず、第2章でも述べたように、検証もほとんど行われていない。討論1つとっても、事前にどのような指示を与えるかによって深まり具合が変わることは、先にも述べたとおりである。

このような学術的な知見に基づいた「仕掛け」の研究は、実は日本語教育の分野でもかなり以前から行われており、前例がないわけではない。例えば、インターアクション仮説に基づいたタスクデザインの研究では、双方向で収束的な閉じたタスク、すなわち①インターアクションの参加者が互いに異なる情報を持ち、相互に情

報を提供し合うタスクで、②協力して1つのゴール目指し、かつ③得られる結果がただ1つという場合に意味交渉がもっとも生じやすいことが明らかになっている（Pica et al. 1993, 小柳 2004 など）。この結果は榎本（1997）においても確認され、榎本はさらに描写説明型のタスクの方が意見型タスクよりも意味交渉が生じやすいことや、それらの性質の違いによる差はタスクの難易度が上がるほど大きくなることを明らかにしている。また、学生への指示の与え方という点でも、中国人学習者を対象にした日本語の文章理解の研究で、文章を読んだ後にその内容を他者に説明することを求められた群の方が、文章の内容を要約するよう指示された群よりも、文章の理解度が高まることが明らかになっている（徐 2015）。

本研究で明らかにしたいのも、このような活動のデザインや学生への指示の与え方（すなわち「仕掛け」）に関する知見で、図 3.2 に示したように、中上級者対象の歴史を題材とした CBI で、学生たちの批判的思考を促し、批判的思考力の育成へと繋げるために行う質問作成活動において、深く思考された高次の質問を引き出すための「仕掛け」を、学術的な知見に基づいて具体的に示し、様々な不確定要因が混在する実際の教育現場で想定どおり機能するかを検証した上で、その成果を「授業デザインの基本原則」としてまとめることを最終目標としている。

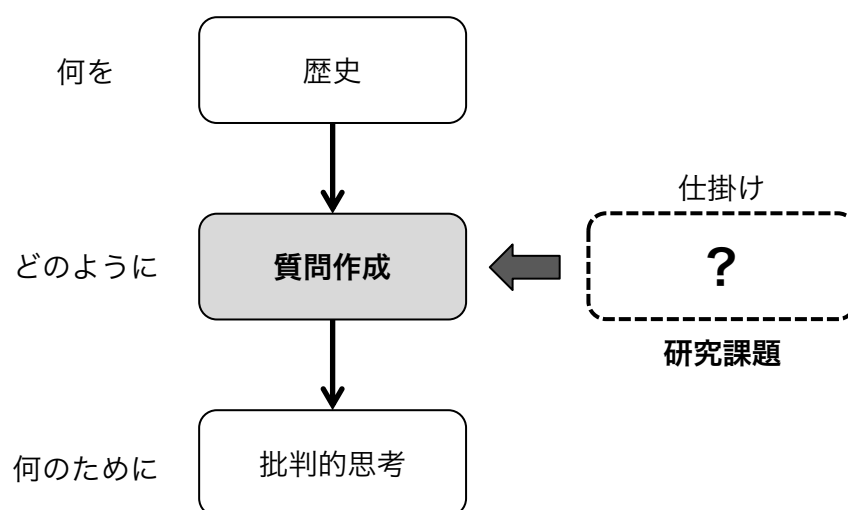


図 3.2 本論文の研究課題

第2節 学習モデル

3.2.1 批判的思考力の育成

King (1992) は質問が学習内容の理解へと結びつく一連のプロセスを図 3.3 のようにモデル化している。

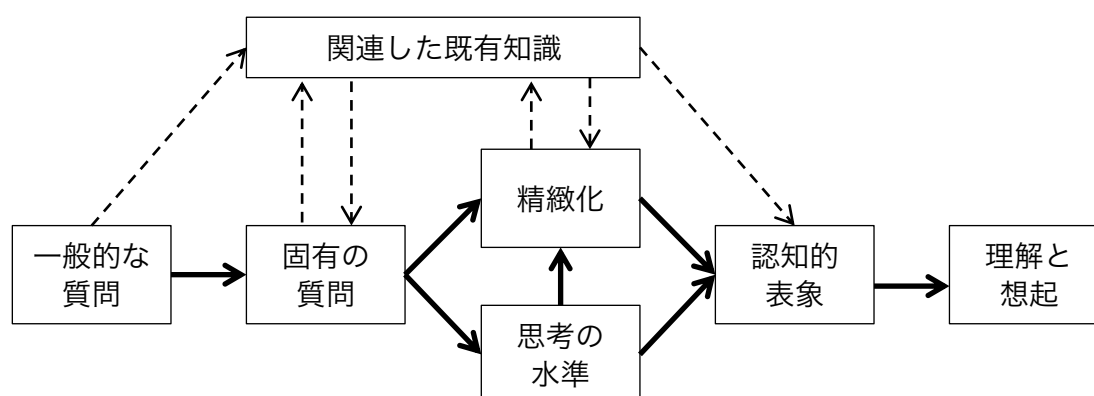


図 3.3 学習者が生成する思考を誘導する質問戦略の
精緻化プロセス (King 1992:122) ³

このモデルでは「新しい情報などを得た時に、認知表象の精緻化を目指して行われる自己発問が既有知識との照合を促し、その結果、表象の精緻化がもたらされ、最終的に理解を生み出す」(生田・丸野 2005b: 40) というプロセスが想定されており、質問を「一般的な質問」と「固有の質問」の2つに分けている。

生田・丸野 (2005b) はこの2つの質問について、前者を学校教育における教師の発問、後者を学生自身による自己への問いかけ (自己発問) と見なし、教師の発問が学生の自己発問を促すと捉えている。授業中学生たちが質問しないことがよく問題視されるが、同じ無質問の行動であっても、「質問を思いついていても、しない」大学生 (生田他 2001) とは違い、「質問を思いつかないから、しない」児童の場合 (生田・丸野 2005a) には、教師の発問が児童の思考を促す引き金となることは確かであろう。しかし、第1章4節でも述べたように、教師からの問いかけに答えることによって育成された思考は、他者からの問いかけなしには発揮されない可能性があること (道田 2007) を考えると、大学生の場合には、自ら主体的に自己への問いかけを行うよう促すべきであろう。幸い、生田他 (2001) の調査によれば、講義

³ 翻訳は生田・丸野 (2005b: 40) による

中に「質問を思いつかない」と回答した大学生は8.1%だけであり⁴、「常に」ではないが、大半の学生が講義中に何らかの質問を思いつていることが明らかになっている。よって、ここでの教師の役割は「講義を聞いた後で質問を書かなければならない」と意識させることで、学生たちの思考を刺激し、「常に」問いを探しながら講義を聞くよう促すことである⁵。

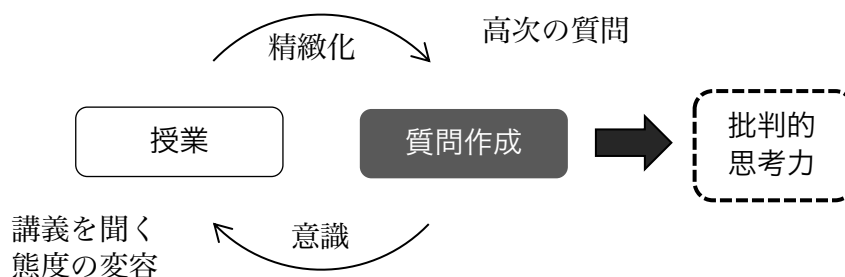


図 3.4 本研究で想定した学習モデル

しかし、質問作成を意識することで講義を聞く態度が変容し、高次の質問が産出されるようになれば、批判的思考力が高まったと見なしてよいのであろうか。結論を先に言えば、おそらく「NO」であろう。そもそも、批判的思考力の育成は、週に1度の90分授業を1学期間（15週）受けた程度で達成できるほど容易なものではない。高次の質問は確かに学生たちが批判的に思考したことを裏づけるものではあるが、批判的に思考すれば直ちに批判的思考「力」が高まるというわけではないであろう。加えて、第1章2節（1.2.2）でも述べたように、批判的思考には領域普遍的な技能と見る捉え方と領域固有性の高い技能と見る捉え方があり、後者の立場をとる研究者は、特定の領域を離れて抽象的に批判的思考を考えるのは無意味だと主張している。つまり、筆者の授業だけで批判的思考「力」を育成することは非常に困難であり、仮にできたとしても筆者の授業で身につけた批判的思考の技能は他の教科には容易には転移しないということである。だとすれば、この実践に何の意味

⁴ 「質問を思いつくこともないし、自分から積極的に考えて質問しようとしめない」学生5.9%と、「質問を思いつくこともないし、指名されても質問を出そうとしない」学生2.2%を合わせた数値である。

⁵ 第1章4節でも述べたように、実証はされていないものの、質問作成を意識することで授業への集中力が高まり、授業内容の理解も深まることは、田中一（1996）や田中裕（2008）の実践でも指摘されている。

があるのであろうか。これについての筆者の見解は以下のとおりである。

本実践における批判的思考教育の目標

個人レベルでは批判的思考「力」ではなく、批判的思考「態度」の育成を当面の目標とすべきである。

なぜならば、「質問を考えながら講義を聞く」というのは一種の学習方略であり、学習方略の教授は、後述する「有効性の認知」と「コストの認知」という2つの課題さえクリアすれば十分に可能で、他の教科への転移も難しくないと考えられるからである。そして、「授業の最後に質問を書かなければならない」と意識することで学生たちの講義の聞き方が変わり、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期待するからである。批判的思考力は、学習した内容を無批判に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るゆえである。

3.2.2 日本語の習得

さて、ここまで学生たちの批判的思考をどう促すかを中心に述べてきたが、日本語の習得についてはどのような立場に立ち、どのような学習モデルを立てればよいのであろうか。

第1章でも述べたように、CBIには大きく分けて内容主導と言語主導の2つのモデルがあり、本実践のような内容主導型の授業の場合には、言語の習得は内容の学習に付随して生じるものと考えられている。ゆえに、本実践においても、幕末から明治初期までの歴史を15週間かけて集中的に学ぶ中で、授業内容と関連の深い言語知識や言語技能が自ずと習得されることが期待されるが、それは先にも指摘したように可能性の話である。問題は、必然性のある自然な環境で文脈化されたインプットを大量に与え、自発的なアウトプットの機会を豊富に増やせば、「本当に」習得が進むのかという点である。

語彙の習得について言えば、英語学習者を対象とした付随的語彙学習の研究で、テキスト内の未知語の割合が5%以下である場合にテキストの内容理解が可能にな

り、読解を通して語彙を学習できるようになるとされている (Nation 2001)。また、多読によって未知語を覚えるのに必要な出現回数を、Nation (1990) では 5～16 回、Waring (2006) では 10～30 回としている。しかし、小山悟 (2015) が高校の日本史教科書 3 冊と NHK のアーカイブス 1 番組を対象に行った語彙の調査⁶によれば、資料中の異なり語数は 1,830 語で、その 71.6% (1,311 語) を占める名詞のレベル別の内訳は、中級後半が 23.5% (308 語)、上級前半が 16.9% (222 語)、上級後半が 2.3% (30 語)、等級外が 39.7% (521 語⁷) であった。この結果から、歴史の資料は上級者といえども辞書なしに内容を理解できるほど簡単なものではなく、付随的語彙学習を促そうにも、わずか 15 回の授業でこれほど多くの語彙⁸に満遍なく最低 5 回ずつ触れさせるなど、到底不可能である。

一方、文型・文法に関しても、いわゆる「初級文法」と呼ばれるものの中には中級や上級になっても習得の進まないものが少なからずあることが明らかになっており (山内 2009)⁹、何某かの指導が必要と思われる。例えば、近松 (2011) は上級者対象の「戦争と日本人」という授業で、2 人のゲストスピーカー (1 人は被爆体験者、もう 1 人は宗教倫理学の専門家) に日本語で講義をしてもらう際、その内容とともに、原爆投下について「落とす」(他動詞)、「落ちる」(自動詞)、「落とされた」(間接受身) のいずれの表現を使って説明するのかを学生たちに観察・考察させている。このように「加害者と被害者」「勝者と敗者」という二項対立で描かれやすい戦争というテーマの中で、既習の言語規則や文法・語彙を、日本語における「視点」や「言葉の含意」の点から捉え直すことは、近松 (2011) が言うように批判的

⁶ 分析の対象は、ペリー来航から廃藩置県までの歴史について記述された部分で、具体的には①実教出版の『日本史 B』(第 9 章 第 1 節「開国」・第 2 節「明治維新」: 218～228 頁)、②山川出版の『詳説日本史 B』(第 9 章 第 1 節「開国」から第 2 節「廃藩置県 (途中)」まで: 250～263 頁 8 行目)、③東京書籍『新選日本史 B』(第 4 章 第 1 節「1. 開国」から「3. 統一国家の成立」まで: 154～163 頁)、④「NHK for School 10min. ボックス 日本史」の「第 12 章 幕末の日本」のスキプトの 4 種類である。

⁷ 固有名詞 175 語を含む。

⁸ 仮に学習者が上級後半レベルだったとしても等級外の 521 語から固有名詞 175 語を除いた 346 語 (全語彙 1,830 語の 18.9%) が未知語ということになる。

⁹ 山内 (2009) は初級の教科書 (『みんなの日本語 1・2』スリーエーネットワーク) で学習した文型・文法がどのレベルの学習者の発話に現れるかを調査し、中級レベルになって発話中の出現頻度が顕著に高まった文型・文法を「初級文法」、同様に上級者の発話で頻度が高まったものを「中級文法」、超級者の発話で高まったものを「上級文法」と定義して分析を行っている。その結果、「初級文法とは丁寧系の文法、つまり、普通系を作らなくても済む文法である」(山内 2009: 47) との仮説を提示している。

思考教育の観点からも非常に有意義であり、内容の学習を阻害することなく言語の学習を埋め込んでいるという点でも理想的と言えるであろう。

本研究でもこれに倣い、歴史教科に関連の深い文型・文法に焦点を当てた指導のあり方を検討したい。また、前述の語彙についても、語彙の置き換えを行うなどして学生の負担を減らし、付随的語彙学習とまでは行かずとも、辞書を引きながら資料を読み、配布資料を見ながら講義を聞くといった通常の言語学習活動を通じて歴史教科に関連の深い語彙が着実に習得されていくよう、指導のあり方を検討したい。

なお、研究課題を語彙と文法の習得に絞ったのは以下の2つの理由による。1つは研究の目的である。本実践はCBIという教授法が他の教授法と比べて優れていることを証明しようとするものではない。大学の「教科」としての日本語授業はどうあるべきかと考えた結果、他の一般教科と同様、学士力（特に批判的思考力）の育成を目指したものでなければならないという結論に達し、それには思考の対象となる何か（内容）を授業の中心に据える必要があると考え、CBIを選択しただけである¹⁰。よって、筆者の主たる関心は「学生たちが幕末の歴史に対する理解をどこまで深められたのか」と「質問作成という活動を通じて狙いどおり批判的思考を促せたのか（批判的に講義を聞く態度を育成できたのか）」の2点にある。日本語の習得についても、学習内容との関連で到達目標を設定したにすぎず、語彙が増え、文法面での正確さが高まれば十分と考えているわけではない。

もう1つは研究環境の制約である。第2章でも触れたように、通常、学生たちは同時期に複数の授業を日本語で受けており、学期の初めと終わりで言語の技能や知識量に変化が見られたとしても、それが当該授業の成果だとは言い切れない。そのような状況で比較実験を行わず、客観的な数値データによって実践の効果を証明するには、他の授業ではおそらく深く学習することはないであろう歴史教科特有の語彙・文法に絞って調査するのが現実的であると考えた。

¹⁰ ゆえに、学習者の目的が大学入試に合格することなら、筆者は迷わず文法積み上げ式の授業を選択する。

第3節 デザイン実験アプローチ

最後に、本論文の研究方法について述べる。教育効果の検証には通常「比較実験法」が用いられるが、留学生対象の日本語授業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物理的にも倫理的にも困難である。そこで本論文では、学習科学の分野で近年広く用いられている「デザイン実験」(Brown 1992; Collins 1992)という新たな研究方法を採用することにした。鈴木・根本(2012)はこれを以下のように説明している。

デザイン実験の定義

従来の実験室での統制群と実験群の比較による検証方法とは根本的に異なり、複雑な要因が絡み合って成立している教育実践現場に研究者が入り込み、あるいは実践者自らが研究者となって、教育実践をデザインする中でこれまでの研究知見を活用し、それを発展させていくための枠組みである。

(鈴木・根本 2012: 1)

従来の研究方法では、その教育介入が有効かどうかを確かめるために、学習者を実験群と統制群に分け、結果に影響を与える可能性のあるその他の要因をできる限り同質にした上で働きかけを行っていた。しかし、人間の学びは能動的なものであり、状況に依存することを考えると、学びのプロセスに影響を与える可能性のある複数の要因の中から1つだけを取り出してその影響を調べるというやり方は、現実的ではない。実践者として知りたいことは「どのような学習活動が起きたらどれほど望ましい学びが起きるのかであり、そういう学習活動を起こすにはどうしたらいいか」(三宅・白水 2003: 70)であろう。つまり、「実験室に囲い込んでできるだけ

表 3.1 従来の実験室実験とデザイン研究の違い (益川 2012: 180)

	従来の実験方法	デザイン研究
場 所	実験室	複雑な状況 (教室など)
扱う要因	1つの変数を変える	複数の変数を扱う
実験状況	実験者が意図的にコントロール	コントロールしていない特定状況
実験手続き	固定した手続きで	柔軟にデザインの修正も行う
社会との連携	社会と分離している	社会と相互作用している
研究スタイル	仮説を検証する	枠組みを開発していく
立 場	実験者として	デザイン・分析の共同参加者として

単純化して一つずつ解き明かそうというよりは、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（プロファイル）を得ることを目指す」（鈴木・根本 2012: 6）というのがデザイン実験の基本的な考え方である。

このような「より望ましい結果を得るためにはどうすればよいか」に焦点を当てた研究方法は古くからあり、「構成法」または「構成実験」と呼ばれている。

構成法 [constructive method] 比較実験法に対する語。すでに形成が可能であることが知られている行動の形成要因の寄与率を比較研究するよりは、むしろ特定の行動がいかなる要因によって形成可能となりうるかを、要因の組み合わせによって実際に形成してみることによって、未知の因果関係を見出そうとする方法である。いわば発明とか発見の過程に対応するものである。[以下略]

（『教育心理学新辞典』金子書房）

この構成法について、比較実験と対比しながら、もう少し具体的にわかりやすく説明したのが伏見・麻柄（1993）である。以下、少し長いがそのまま引用する。

教育心理学の分野でも、比較実験はオーソドックスで“お行儀のよい”伝統的正統派の実験方法であった。この実験方法の原理はこうだ。「要因A」が「結果R」に影響をもたらしているかどうか調べたい。ひとつの群には「A」を与える。もうひとつの群には与えない。あるいは別の「A'」を与える。それで「R」に違いがあるかどうかを調べる。と、単純ながらも美しい世界だ。この場合、仮説は次のようになる。

「A」がないよりあるほうが、「R」の程度が大きいであろう。

「A'」があるより「A」があるほうが、「R」の程度が大きいであろう。

では構成実験（構成法）はどのようなものか。この方法を用いる人は、まず、比較実験の仮説にあった「Rの程度が大きい」というようなことに満足しない。今かりに「結果R」を「事後テストの得点」だとしよう。比較実験だと、たとえば実験群の事後テストの平均点が60点、比較群が40点だったとすると、実験者は大喜びだ。仮説は支持されて、やっぱり「要因A」が効いているのだとなる。構成法の立場では、「ちょっと待てよ。60点で満足できるかい。まだ不十分だよ」となる。「結果R」に影響を与えているのは「要因A」だけではない

はずだ。「要因B」や「要因C」「要因D」も合わせて用いればもっと有効かもしれない。それらの要因をすべて取り入れて子供たちに教えてみる。そうすれば事後テストの得点が100点とは言わないまでも相当高くなるはずだ。だから、構成法では、比較法とは発想を逆にして、できるかぎり望ましい「結果R」をもたらすためにはどのような手立てをうてばよいかを考える。そして実際にその方法で教えてみる。さて実際に最高の結果が得られるか。そこがポイントだ。つまり目標としている反応や状態を実際に形成する（構成する）ための諸要因（とその組み合わせ）を捜し出すのが構成法の目的なわけだ。この場合、仮説は次のような形になる。

「A」「B」「C」「D」…という要因を取り入れてカクカクシカジカの教え方をすれば、相当高い「R」がもたらされるだろう。

（伏見・麻柄 1993: 216-217）

構成法はどの要因がより強く結果に影響を与えたのか（寄与率）を明らかにすることはできないが¹¹、日々の授業を（学生を犠牲にすることなく）そのまま実験・研究の場にすることができ点が最大の利点であり、この点はデザイン実験も同じである。

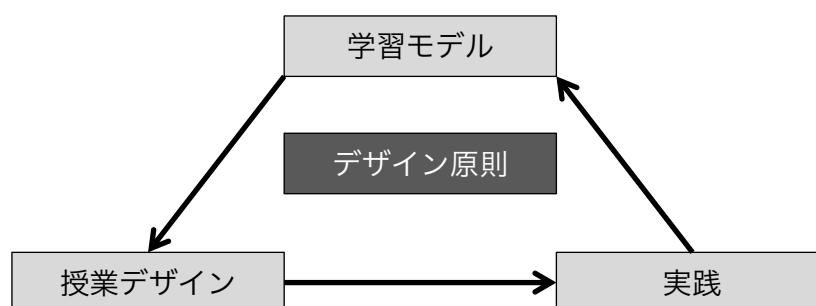


図 3.5 学習科学の研究方法（三宅・白水 2003: 71）

三宅・白水（2003）によれば、デザイン実験では、まず「人はこういうふうに学ぼうとよくいくはず」「こうすると、ここまで学べるだろう」という、各研究者の持つ学びについての考え方（**学習モデル**）に基づいて授業をデザインする。そして、実際に授業を行ってみて、そこで起きたことを観察・分析し、どういう条件が揃った時何が起きると見なせばよいのかを検討する。因果関係についての決定的な証拠

¹¹ ただし、多変量解析をすれば、寄与率を明らかにすることはできる。

は得られないが、似たようなことが何度も起き、それについて一貫した説明ができるなら、その仮説は真実を表している可能性が高いと見なす。その仮説をもとに最初の学習モデルを改善し、そこからより強力な授業デザインを引き出すという流れである。

ここまでの研究プロセスはアクションリサーチと非常によく似ているが、デザイン実験が特徴的なのは、研究結果の一般化を目指すという点である。鈴木・根本(2012)は両者の研究プロセスの違いを表3.2のようにまとめている。

表 3.2 デザイン実験とアクションリサーチの違い (鈴木・根本 2012)

デザイン実験	アクションリサーチ
理論に基づいた実践 ↓ 効果測定 ↓ 実践の改定 ↓ 効果測定 ↓ デザイン原則の提案 ↓ 理論の見直し	現状分析 ↓ 理論に基づく改善案提案 ↓ 実施 ↓ 評価 ↓ (一般化と限界の検討)

アクションリサーチが一般化に慎重なのは、特定の現場に密着し、現場の改善を目指しているからであろう。それに対し、デザイン実験は三宅・白水(2003: 72)が述べているように、「誰でもが使うことのできる、できるだけ一般性の高いデザイン原則を提案すること」を目的の1つにしている。本研究がデザイン実験に着目したのもこのため、CBIという教授法を「経験豊富な〇〇先生だからできる」、あるいは「理想的な環境の整った〇〇大学だからできる」特別な教授法ではなく、誰にでも実践可能な汎用性の高い教授法にするためには、研究結果の一般化が必要であり、そこから導き出された「仕掛け」を「授業デザインの基本原則」としてまとめることにより、後に続こうとする教員に「足場」を提供できると考えたからである。また、先にも述べたように、デザイン実験は日々の授業を、学生を犠牲にすることなく、そのまま実験・研究の場にできるという利点があり、この研究方法が広

く認知されるようになれば、日本語教育界における教育実践研究の発展に大きく貢献することができるとも考えた。

第4節 まとめ

本章のまとめとして、ここではこれまでの議論を整理しつつ、本研究の全体像を示したい。まず本論文の研究課題であるが、第1章のまとめで述べたように、以下の2点である。

本論文の研究課題

1. 中上級学習者対象の日本語の授業（歴史を題材とした CBI）で、どのような環境・条件を整え、どのような指導を行えば、学生たちの思考を刺激し、深く思考された高次の質問を引き出すことができるのか。
2. 1学期 30 時間程度の短期の CBI でも日本語の習得は促されるのか。促されない場合、どのような工夫をすれば、内容学習を阻害することなく習得を促すことができるのか。

次に、研究の手順であるが、**研究課題1**（主たる研究課題）については前節で紹介したデザイン実験の手順に沿って進めていくこととし、以下の学習モデル(図 3.4)を立てた。

本論文における学習モデル

講義後の質問作成を意識させることで学生たちの講義を聞く態度を変えさせ、より深く思考された高次の質問を引き出す

裏づけとなったのは、第1章4節で紹介した「授業の最後に質問を書くことで意識することで予習が促され、授業への集中力も高まる。結果、授業内容の理解も深まる」という田中一（1996）と田中裕（2008）の実践知である。また、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」という田中裕（2008, 2009）の実践知も「わずか 15 回の授業でも、講義後の質問作成を意識させることで学生たちの講義の聞き方を変えることができ、それが他の授業にも転移して常に問いを探しながら講義を聞くようになったなら、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」という筆者の「算段」の裏づけともなった。

しかし、生田・丸野（2002）も述べているように、これらは実践家としての経験

を根拠にしたもので、理論に裏づけられたものではない。近年、教育心理学の領域で質問作成に影響を与える要因の分析が進められ、それを踏まえた実践研究も行われるようになってきている。小野田・篠ヶ谷（2014）はその1つであり、2人が検証した「読み手の追加予期介入」と「授業者応答介入」は本論文で言う「仕掛け」の1つと言えるであろう。しかし、その種の研究はいまだごくわずかである。

一方、日本語教育でも批判的思考をテーマにした実践はいくつか報告されているが、いまだ「仕掛け」の開発には至っていない。その理由として実践が単発で終わっていることが挙げられる¹²。例えば、熊谷・深井（2009）では、学生たちの行った書き換えには批判的に思考したと思われる高次の書き換えがある一方で、古い情報を新しい情報に差し替えただけの低次の書き換えや、学生の思い込みによる断定的な描写も見られたという。しかし、それらが全体の何割を占めていたのかは示されておらず、その後どのような改善を行い、結果、低次の書き換えがどの程度減ったのかも報告されていない。同じ実践者として知りたいのはまさにその点であろう。本研究が「実践→評価→改善」というプロセスを繰り返すデザイン実験を採用したのもそのためである。

しかし、日本語教育には質問実践の先行研究がいまだ1つもないことから、田中一や田中裕らの実践知を参照しつつ、まずは研究の土台となる「日本語教育における質問実践の実践知」を獲得し、蓄積することが肝要である。そこで第4章では、まず、中上級学習者を対象とした日本語の授業で学生たちに質問を書かせ、その中に批判的思考の表れと言える高次の質問がどのくらいあるのかを調査する（調査1）。その結果、高次の質問が散見され、学生たちの批判的思考が一定程度促されたと判断できた場合には、質問の質をさらに高めるための手がかりを得るために、母語話者対象の授業で同様の調査を行い、結果を比較・分析する。一方、想定に反して高次の質問が少なく、批判的思考が促されなかったと判断せざるを得なかった場合には、それが留学生特有の原因（日本語力の問題など）によるものなのか、それとも指導の方法・手順に根本的な問題があったのかを明らかにするために、同じように母語話者対象の授業で調査を行い、結果を比較・検証する（調査2）。そして、その結果をもとに改善策を考え、翌年度の授業で再度調査を行う（調査3・4）。

続く第5章では、こうした実践の積み重ねだけでは解決できなかった問題を解決

¹² 実際には何年も続けているのかもしれないが、実践報告としてまとめられたもののほとんどが単年度の報告である。

するために、学習方略研究の知見に基づいた学習モデルの再構築を行い、それを検証する小規模な調査を実施する（**予備調査**）。その結果、新たなモデルの妥当性を示す結果が得られたならば、第7章で**最終調査**を行い、そこでも再度新たなモデルの妥当性が示されたならば、それまでの6つの調査から得られた経験的・理論的知見を第8章で「授業デザインの基本原則」としてまとめる。

一方、**研究課題2**（従たる研究課題）については、新たな学習モデルで予備調査を行う際、歴史教科に関連の深い語彙と文法・文末表現に焦点を当てて、習得状況

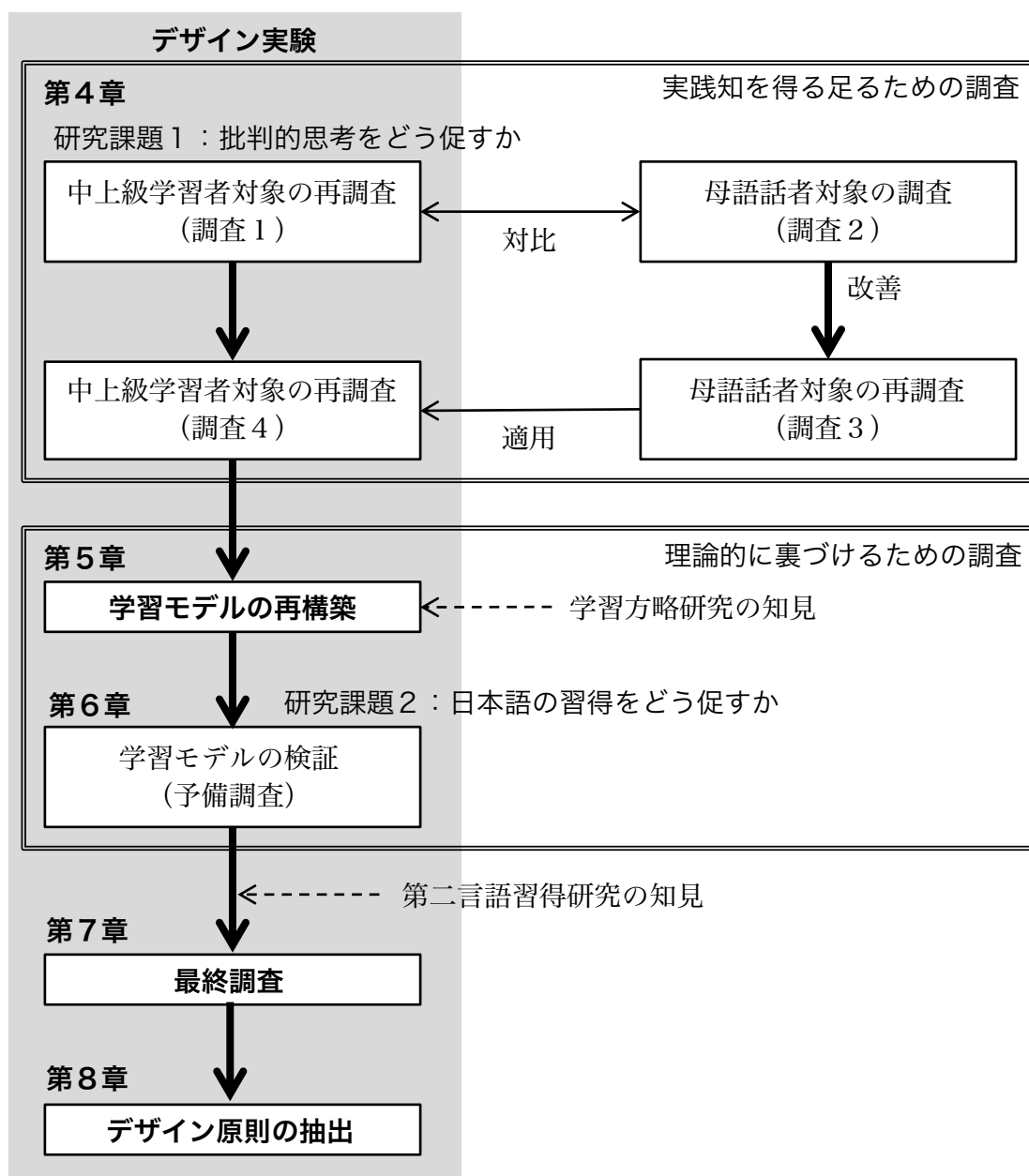


図 3.6 本研究の全体図

の調査を行う。その結果、「特別な指導をしなくても、習得は自ずと進む」と見なされた場合には、最終調査で再度同じ調査を行い、結果の妥当性について検証する。他方、「特別な指導なしには習得は困難」と見なされた場合には、第二言語習得研究の知見に基づき、内容学習を阻害することなく習得を促すことのできる指導法を考案し、その効果を最終調査で検証する。こうして日本語の習得についても指導の効果が確認できれば、その知見を「授業デザインの基本原則」に盛り込み、本デザイン研究は完了である。

第4章 実践知を得るための調査

本章では、第3章で立てた学習モデルに基づいて行った、実践知を得るための4つの調査の結果を時系列に沿って見ていく。

第1節 中上級学習者対象の調査（調査1）

4.1.1 実践の概要

最初の調査は2012年度秋学期に筆者の勤務する国立K大学で行った。対象としたのは中上級学習者対象の歴史の授業（授業名「ドラマで学ぶ日本の歴史」）で、1853年のペリーの来航から1868年の江戸無血開城までの幕末史がテーマである。

この授業は、母国の大学で日本語・日本文化を専攻する短期留学生¹を対象としたもので、毎年秋学期（学生たちにとっての前期）に選択科目「日本社会文化論」の1つとして開講されている。福岡は幕末史において主導的な役割を果たした土地ではないが、薩摩（鹿児島）、長州（山口）、長崎という3つの都市の真ん中に位置しており、授業で学習した内容を実際にその土地を訪れ、自分の目で確かめることも可能であることから、学生たちに福岡に留学した意味を感じてもらいたいと密かに期待し、2010年度から始めたものである。また、批判的思考力の育成という面からも、暗記科目のイメージが強い歴史は「見かけに惑わされず（＝批判的態度）、多面的にとらえて（＝創造的思考）、本質を見抜く（＝論理的・合理的思考）」（道田 2001）態度を身につけさせるのに有効だと考えた。

2012年度の受講者は16人で、国別の内訳は漢字圏出身者が8名（香港・台湾・韓国各1名を含む）、非漢字圏出身者が8名（東南アジア4名、北米・ヨーロッパ4名）であった。受講者の日本語力は最低でも日本語能力試験N2以上であり、漢字圏出身者だけを見ればその多くがN1合格者である。

教材は、2009年にTBS系列で放送されたドラマ『JIN 仁』²と自作のPPT資料を

¹ 日本語日本文化研修コースと言う。学生の大半は学部生で、留学期間は1年である。K大学のコース案内には「今後の日本研究に必要となる日本語能力の向上を図るとともに、日本の社会や文化に関する理解を深めることを目的としている」と説明されている。

² 2009年10月から3ヶ月間TBS系列で放送された連続ドラマ（全11話）で、原作は村上もとか氏の劇画である。自らの手術によって恋人を植物状態にしてしまった脳外科医が江戸時代にタイムスリップし、「自分の医療行為が歴史を変えてしまうのではないか」と葛藤しながらも懸命に人々を救い、医師として再生していく物語で、続編（完結編）は世界80カ国以上で放送された。

用いた。毎回ドラマを45分程度視聴するため、授業時間は通常授業より30分長い120分とし、①グループ発表(45分)、②ドラマの視聴(45分)、③解説(30分)の3部構成とした。

グループ発表では、16人の受講者を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)発表を行った。手順と方法は以下のとおりである。

グループ発表の手順と方法

- (1) 毎回1つのテーマについてグループで協力して調べ、共通のレジュメを作成・準備する。
- (2) 授業では、発表者以外の学生12名を3人ずつ4つのグループに分け、発表者は各自担当のグループで同じレジュメを使い、同じ内容の発表を別々に行う(持ち時間10分)。
- (3) 発表を聞いた学生は各自3つずつ質問を作成し、発表者は答えられる質問にはその場で答える。答えられなかった質問は授業後に再度グループで集まって調べ、翌週の授業までに発表に使ったレジュメと質問に対する回答を教員に連名で提出する。
- (4) 提出されたレジュメと質問の回答は、発表者以外の学生にも配布し、期末試験の出題範囲とする。

グループ発表のテーマは以下のとおりである。

発表のテーマ

テーマ1：江戸幕府はどのような方法で265年にも渡る天下太平の世を作り上げたのか

テーマ2：(ドラマの主人公) 仁がタイムスリップした1862年とはどのような時代だったのか

テーマ3：坂本龍馬は何をし、幕末の英雄とまで呼ばれるようになったのか

テーマ4：「日本近代医学の祖」と呼ばれる緒方洪庵はどのような人物で、何をした人なのか

テーマ5：幕臣勝海舟とはどのような人物で、何をした人なのか

テーマ6：長州藩はどのようにして尊王攘夷から倒幕へと変わっていったのか

テーマ7：当初、雄藩連合による幕政改革を考えていた薩摩藩はその後どのようにして倒幕へと変わっていったのか

テーマ8：大政奉還後、幕府の家臣だった旗本や御家人はどうなったのか

しかし、受講者の多くは幕末史はもちろん日本の歴史についても断片的な知識しか有していなかったため、このような広いテーマの与え方では何をどう調べてよいかわからないであろうと考え、テーマに関連したキーワードを与えることにした。例えば、テーマ1では「鎖国」「禁教令」「参勤交代」などで、テーマ3では「脱藩」「薩長同盟」「船中八策」などである。

4.1.2 結果

学生たちの書いた質問は、まず「単なる事実確認」と「質問」の2つに分類し、後者についてはさらに質問者自身の考えや疑問が付された「考えあり」の質問（例1）、質問者自身の考えはないが、発表内容の一部が盛り込まれた「引用あり」の質問（例2）、「考えも引用もなし」の質問（例3）の3つに分類した。

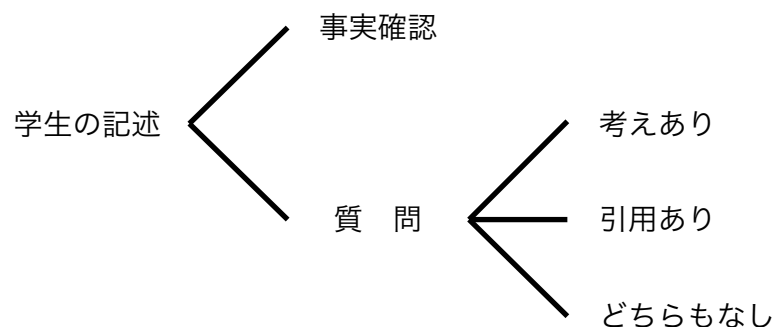


図 4.1 学生の書いた質問の分類（調査1）

例1. どうして日本はオランダと貿易しますか。中国や朝鮮や韓国に近いのは理解できるが、オランダは遠いじゃないか。（考えあり）

例2. 鎖国を始めた要因にはキリスト教を拡げたくないという理由以外に
も何か他にあったのでしょうか。(引用あり)

例3. 幕府はなぜ250年以上続けた。(どちらもなし)

結果は表4.1のとおりである。表中の「○」は「考えあり」の質問、「△」は「引用あり」の質問、「▲」は「どちらもなし」の質問、「×」は「単なる事実確認」である。分析は、グループⅠの1回目(テーマ1:第2週)と2回目(テーマ5:第9週)、グループⅢの1回目(テーマ3:第4週)と2回目(テーマ7:第11週)について行った³。

表4.1 質問の質の分析Ⅰ(グループ1と3の比較:調査1)

		グループ1の発表に対して								グループ3の発表に対して							
		テーマ1				テーマ5				テーマ3				テーマ7			
I	A	発表者				発表者				△	×			▲	×	×	
	B	発表者				発表者				▲	×	×		▲	▲	▲	
	C	発表者				発表者				(分析対象外)				(欠席)			
	D	発表者				(分析対象外)				▲	▲	×		▲	×		
II	E	○	○	▲		○	△	△	×	×	×	×		△	▲	▲	▲
	F	△	×			▲	×	×		▲	×	×		▲	×	×	
	G	▲	▲	×	×	△	×			△	×	×		▲	×	×	
	H	○	▲	×		▲	×	×		(欠席)				(分析対象外)			
III	I	○	×	×		○	×	×		発表者				発表者			
	J	▲	▲	×		△	△	×		発表者				発表者			
	K	▲	▲	▲	×	▲	▲	×		発表者				発表者			
	L	○	▲			○	○	△	×	発表者				発表者			
IV	M	(分析対象外)				発表者				▲				▲	×		
	N	△	△	▲		○	▲	×		×	×			▲	×		
	O	○	×			○	△	▲		▲	▲			△	▲		
	P	▲	▲	×		△	▲	×		×				▲	▲		

注. ○=考えあり、△=引用あり、▲=どちらもなし、×=単なる事実確認

³ 比較のためどちらか一方を欠席した学習者(CとH)は分析の対象外とした。また、学習者MはグループⅣの一員としてテーマ4について1回目の発表をし、テーマ8について2回目の発表をする予定であったが、学習者Dの個人的事情から順番を入れ替わり、テーマ5について発表したため、分析の対象外とした。

表 4.2 質問の質の分析Ⅱ（質問の種類別の割合：調査1）

	グループ1				グループ3			
	1回目		2回目		1回目		2回目	
○	6	18.8%	6	17.6%	0	0.0%	0	0.0%
△	3	9.4%	8	23.5%	2	8.7%	2	7.7%
▲	13	40.6%	7	20.6%	7	30.4%	15	57.7%
×	10	31.3%	13	38.2%	14	60.9%	9	34.6%
計	32	100.0%	34	100.0%	23	100.0%	26	100.0%

単なる事実確認（×）と「どちらもなし」（▲）を除いた「批判的に思考した可能性のある質問」の割合を調べたところ（表 4.2 の太枠部分）、グループⅠの発表に対しては、1回目が28.1%（32問中9問）、2回目が41.2%（34問中14問）だったのに対し、グループⅢでは1回目が8.7%（23問中2問）、2回目が7.7%（26問中2問）という結果となった。全4回でも23.5%（115問中27問）である。また、引用は発表の内容を一定程度理解できていることを示しているが、批判的に思考したことを保証するものではないと見做し、「考えあり」の割合だけを見ると、グループⅠに対しては1回目が18.8%（32問中6問）、2回目が17.6%（34問中6問）で数値に変化がなく、グループⅢに至ってはどちらも0%という結果になった。全4回でも10.4%（115問中12問）である。

この結果から、調査1で行った質問作成活動は学生たちの批判的思考を促してはいなかったと結論づけられる。

4.1.3 考察

では、何が問題だったのであろうか。学期末に学生たちを書いてもらった振り返りのコメントを適宜引用しながら、分析してみる。原因は3つ考えられた。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）。

2つ目は「**質問の対象**」である。今回の調査では教授者（筆者）の講義内容についてではなく、他の学生の発表内容について質問を考えさせた。そのため、発表者

の発表の上手下手が聞き手の内容理解に影響を与え、結果として質問の質にも影響を与えたことが考えられた。それは以下のコメントからも伺える。

Q1. 4ヶ月間授業を受けてみてどうだったか【B. 改善してほしい点】

(原文のまま)

- (a) あるグループは調べたことがわからないのに、そのままネットからとった複雑な言葉で発表してしまったこと。結局、後半のことがあまりわからなくなった。(学生A：非漢字圏)
- (b) 他の人の発表を聞くとき、よく分からなくてあまり勉強にならなかった(学生M：非漢字圏)
- (c) 先生の説明をもっと聞きたいです。時々時間のため、先生の分かりやすい説明を聞くことができませんでした。学生の発表の時間をもう少し短くして、先生の説明を長くすれば、もっといいと思います。(学生J：漢字圏)

学生Aも指摘しているように、学生の中には内容をよく理解せぬまま、使い慣れない言葉で発表していた者もいたようである。この点については筆者も早い段階から把握しており、そのような学生を見かける度に「重要なこと、自分が理解できたことだけを話すように」と注意していた。しかし、それだけでは不十分と感じたため、急遽スケジュールを変更し、2回目の発表の前に最初の発表をもう一度やり直させることにした。またその際、「発表時間（5分）を厳守すること」と「レジュメを見ずに話すこと」の2つを条件とした。発表時間を短く制限すれば、要点を絞って話さなければならず、レジュメを見ることができなければ、使い慣れた平易な言葉で話さざるを得なくなるだろうと考えたためである。それによって2回目の発表が聞き手にとってどの程度わかりやすいものになったかは明らかではないが、学期末の振り返りには発表者側の意見として以下のようなコメントが見られた。

Q6. 2回目の発表は最初の発表と比べてどうだったか（原文のまま）

- (d) よくなったと思う。発表した内容がもっと短くして、時間も短くなった。第一回の発表のとき、メンバーたちは私の発表は漢字の固い表現が多いという意見を受けて第二回の時できるだけ理解しやすい簡単な日本語で解釈した。それなりの効果があると思った。もし第三回があ

ったらもっと改善すべき点もいろいろ考えた。発表の仕方をたくさん勉強した。自分が発表ではなく、もっと聞く人の立場に立ったらいい発表ができると思う。相手はどれほど自分が言ったことを頭に入れたのかは一番考えすべき問題だ。【学生 D：中国語圏】

- (e) よくなると思う。やんと自分が理解してからみんなに簡単なことばを説明して、最初の発表と比べていいと思う。【学生 E：中国語圏】
- (f) いろいろ考えて 2 回目の発表は大体自分の言葉で話したので理解しやすく皆も大体理解できたみたいと思います。【学生 K：中国語圏】
- (g) もっとうまくできた気がした。分かったものだけ、そしてその一番大切な部分だけを発表したら分かりやすくなると分かった。【学生 M：ヨーロッパ】

そして 3 つ目は「**学習言語の問題**」である。対象が母語話者であれ、日本語学習者であれ、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、日本語で発表を聞き、その内容を吟味し、質問を書くという作業は、中上級者であっても負担が大きすぎた可能性が考えられた。そこで、この点について検証するために、中上級学習者ではなく母語話者を対象にした調査 2 を行うことにした。講義の理解に言語面で支障のない母語話者対象の授業で批判的に思考された高次の質問が数多く産出されるのであれば、日本語学習者対象の授業では（中上級者であっても）言語面でのより細かな配慮が必要ということになり、質問も他の学生の発表に対してではなく筆者の講義に対して書かせた方がよいということになる。逆に、母語話者も高次の質問を産出できなかったなら、質問作成の手順自体を見直さなければならない。

第2節 母語話者対象の調査（調査2）

4.2.1 実践の概要

母語話者対象の調査は 2013 年度後期に Y 大学の集中講義「第二言語習得論」で行った。受講者は 13 名で、学年別の内訳は 4 年生と 3 年生が各 1 名で、残り 11 名が 2 年生である。この調査の目的は以下の点を検証することである。

調査2の研究課題

中上級学習者対象の調査 1 で批判的思考の表れと思われる高次の質問が少なかったのは、日本語力の問題など、日本語学習者特有の原因によるものだったのか、それとも指導の方法・手順に根本的な問題があったからなのか

シラバスは表4.3のとおりである。1 日目の最初の授業でオリエンテーションを行い、序論「第二言語習得とは何か」について講義した後、質問紙（資料4.1）を配布し、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）。

表 4.3 集中講義「第二言語習得論」のシラバス

	1 時限目	2 時限目	3 時限目	4 時限目
1 日目		序論	事前	テーマ 1
2 日目	テーマ 2	質問 2	テーマ 3	質問 3
3 日目	テーマ 4	質問 4	テーマ 5	質問 5
4 日目	テーマ 6	質問 6	結論	事後

講義の内容

テーマ 1：習得理論と外国語教授法

テーマ 2：中間言語

テーマ 3：習得順序

テーマ 4：第二言語習得に影響を与える内的要因

テーマ 5：第二言語習得に影響を与える外的要因

テーマ 6：意識的な文法教授の効果

本調査で講義の聞き方に関する質問紙調査を新たに加えたのは、調査1の結果から質問記述の分析だけでは本当に学生の批判的思考が促されたのかを判断することは難しいと感じたためである。

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分程度時間を与えて質問を書いてもらった。その際、学生には少なくとも2つ質問を書くよう指示し、書いた質問は0点から3点で点数化し、成績に反映させることも伝えた⁴。

学生に明示した質問の採点基準

質問なし（0点）

授業に関係のない質問や単なる感想（1点）

事実を問うだけの質問（2点）

よく吟味された質問（3点）

また、質問作成のヒントとして、例えば「講義の中で先生は（引用）と話していたが、私は（自分の意見・考え）と思う」のような前置きをするなどの具体例を口頭で提示した⁵。

質問を書く紙は学生1人に1枚（A4サイズ両面）用意し、それを4日間通して使い、その都度回収した。これには、時間的な制約を与えることで、時間内に質問が書けるよう、質問を考えながら講義を聞くことを促す意図があった。また、帰宅後も講義の内容を思い出し、考えを深めてくれるよう、それ以前の講義で書いた質問を加筆・修正することは認めないが、後から別の質問を書き足すことは認め、結果、

⁴ ここでの点数化は成績評価だけを目的としたもので、後述の質問の質の分類とは別物である。第1章4節でも述べたように、「質問を考えることは多くの学生にとって最初はかなり難しく、1学期15回程度の訓練では最後まで上達しない学生が一定程度いる」とされているため、質問の質をそのまま成績評価に加えてしまうと、（特に4日間の集中講義では）授業開始時の慣れ・不慣れがそのまま成績に反映されてしまう。そこで、成績評価においては「授業の感想・コメント」や「事実確認の質問」以外、つまり、その日の授業内容について理解を深めようとしたことが伺える質問であれば、全て3点となるようにした（翌日以降に3つ目4つ目の質問を書き足すことを認めたのも同じ理由からである）。

⁵ あまり具体的な例を示すと、型だけを真似てしまうのではないかとの懸念があったため、口頭で一例だけ示すことにした。

資料4.1 質問紙の内容（6件法）

以下のコメントに「6」（全くそうである）から「1」（全くそうではない）の6段階で自己評価してみましょう。

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。

質問の数が3つ以上になった場合は、点数の高い上位2問を成績に換算すると伝えた。書かれた質問には翌日の授業の冒頭、口頭でフィードバックを返すつもりであったが、予定された授業内容がスケジュールどおり進まなかったため、ほとんどできなかった。

こうして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質問紙の「私はいつも～と考えながら講義を聞いている」の部分を「この講義ではいつも～と考えながら講義を聞いていた」に書き換えたものを配布し、事後調査を行った。

4.2.2 データ

質問紙は各質問に「6」（全くそうである）から「1」（全くそうではない）の6段階で回答するもので、内容は資料4.1のとおりである。これは、King（1995）の質問語幹リストに記された19の文型（質問の型）を、生田・丸野（2005b）がブル

表 4.4 生田・丸野（2005b）に基づいた質問の分類

一般的・包括的	a. 概念の説明	1. それはなぜか 2. それはどういう意味か 5. なぜそれが重要なのか
	b. 既有知識や経験の活性化と利用 c. 漠然とした疑い ⁶	8. それは以前習ったこととどう関連しているか 3. それは果たして本当か 4. そう言い切れる根拠は何か
具体的・分析的	a. 比較と対照 b. 予想を立てる	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
	c. 関係性の分析 d. 視点の変更	12. それは○○にどのような影響を与えるのか 6. 他の見方、考え方もあるのではないか
応用的	a. 例を作り出す b. アイデアの統合 c. 適応例を作り出す d. 評価・判断を作り出す	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. それは何に应用できるか

⁶ 一般的・包括的質問の「漠然とした疑い」、具体的・分析的質問の「視点の変更」は筆者が独自に追加したものである。また、質問7は学習内容の理解を深める受講態度ではなく、講義の要点を把握する質問であるため、表からは除外している。

ームのタキソノミーに沿って分類したものをベースに、筆者が作成したものである。15ある質問のうち11が質問語幹リストからで、このうち1・2・5は【概念の説明】、8は【既有知識の活性化】、9は【比較と対照】、10・11は【予測立て】、12は【関係性の分析】、13は【例の創出】、14は【アイデアの統合】、15は【適応例の創出】にそれぞれ該当する。また、質問3・4・6・7は筆者が独自に追加したものである（表4.4参照）。

King (1995) や生田・丸野 (2005a) の調査ではこのリストを学習者に配布して質問を作らせたが、本調査では学習者の「講義の聞き方」を測る指標として、また学習者の書いた「質問の質」を評価する指標として用いることにした。「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」という懸念があったためである。

4.2.3 結果

講義の聞き方に関する調査結果は表 4.5 と図 4.2 のとおりである。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、普段の講義では講義で話された内容の「意味」(質問2)や「重要性」(質問5・7)については意識しているものの、それ以外はあまり考えていなかったことがわかる。中でも、「疑いを持って聞く」(質問3)や「学習した知識を応用を考えながら聞く」(質問9・10・12)、「原因や根拠を考えながら聞く」(質問4・11)などの意識は少し薄かったようである。しかし事後調査では、全ての回答が「肯定的回答」へと変化した。中でも変化が大きかったのは質問3と質問10で、4日間の講義中、学生たちは常に「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いていたようである⁷。

⁷ 学生たちの講義を聞く態度に事前・事後で差があると言えるかどうかを見るために、フリーソフト「R」を使い（以下全て「R」を使用）、シャピロウィルク検定により正規性を確認した上で対応のある t 検定を行ったところ、0.1%水準で有意であった ($t = -8.245$, $df = 12$, $p < .001$)。また、各質問項目の平均値にもウィルコクソン符号順位検定を行ったところ、質問7と13が有意傾向、それ以外の13項目は全て有意であった。

表 4.5 講義を聞く態度の変化（調査2）

	質問	事前		事後		平均の差 (事前－事後)	
		平均	SD	平均	SD		
1	なぜ	3.46	0.75	4.69	0.91	+1.23	***
2	意味	4.62	0.92	5.15	0.77	+0.54	*
3	本当	2.46	1.34	4.77	1.19	+2.31	***
4	根拠	2.92	1.21	4.62	0.74	+1.69	***
5	重要	4.08	0.92	4.92	0.83	+0.85	*
6	他の見方	3.54	1.22	4.77	1.05	+1.23	**
7	一番重要	4.23	1.25	4.92	1.00	+0.69	†
8	関連	3.69	0.72	5.23	0.70	+1.54	***
9	違い	3.08	1.21	4.69	0.91	+1.62	***
10	もし	2.62	1.21	5.08	1.07	+2.46	***
11	原因	2.92	1.14	4.62	0.84	+1.69	***
12	影響	3.08	0.83	4.62	0.92	+1.54	***
13	例	3.54	1.34	4.38	1.15	+0.85	†
14	解決法	3.38	0.92	4.92	1.00	+1.54	*
15	応用	3.69	0.72	4.92	1.07	+1.23	***
平均		3.42	1.21	4.82	0.98	+1.40	****

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .005$ **** $p < .001$ † 有意傾向（10%未満）

注．太字は肯定的回答（4.0 以上）、網掛けは否定的回答（3.0 未満）

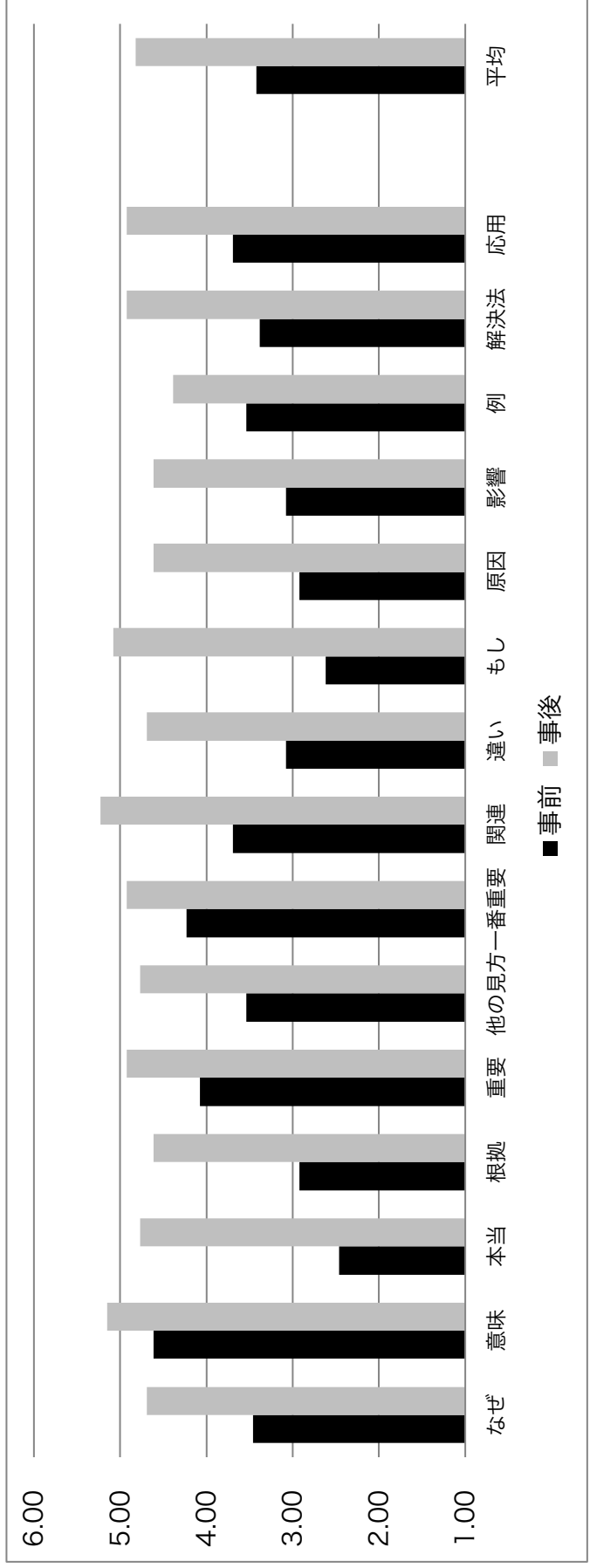


図 4.2 講義を聞く態度の変化 (調査 2)

では、質問の質についてはどうであろうか。学生たちが書いた質問の総数は 161 で、これを図 4.3 に示す手順で分類した。

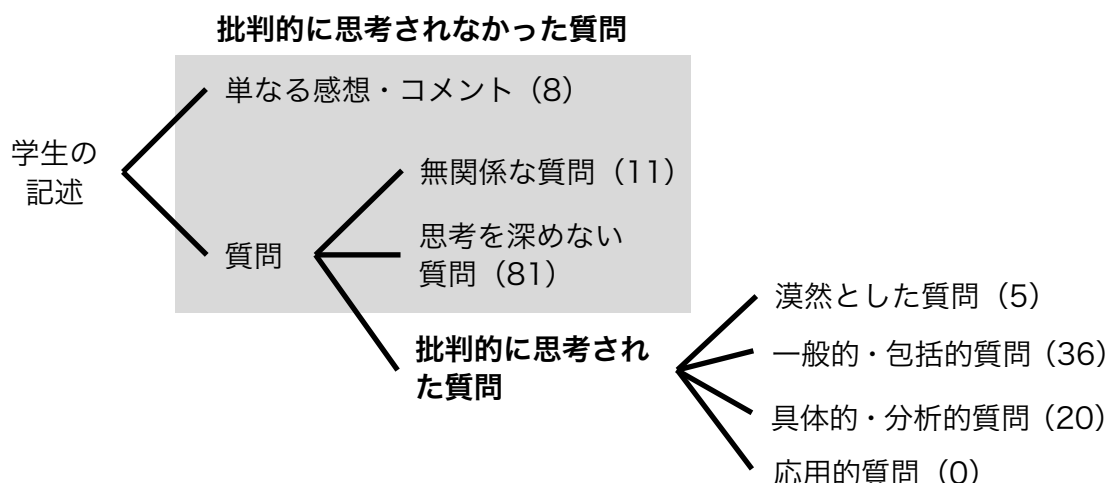


図 4.3 質問の分類手順と結果（調査 2）

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。例えば、以下の質問である。

例 1. 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】

この質問は「習得理論と外国語教授法」（テーマ 1）に関する講義を聞いた後に書かれたものである。この講義では、ナチュラル・メソッドやオーディオ・リンガル・メソッドなど、初期の外国語教授法が習慣形成説という母語習得の理論に依拠しており、媒介言語を使わずに学習言語だけで教えることを原則の 1 つにしていたことを紹介したが、その是非については全く触れていない。また、この質問自体、疑問の提示で終わっており、そう「感じた」理由も書かれておらず、教師への質問にもなっていない。このような質問が 8 つあった。

それ以外は全て質問の形にはなっていたが、中には講義の内容とは直接関係のない質問（**無関係な質問**）や、無関係とまでは言えないものの本筋から外れていたり、

自分で考えず教師に解答を求めている質問（**思考を深めない質問**）があった。「無関係な質問」とは例えば、以下のようなものである。

例2. 日本語の「その青いの、とってくれる？」の準体助詞の「の」は英語や中国語でも同じ意味で使うものはあるのですか？【無関係な質問】

この質問は「習得順序」（テーマ3）に関する講義を聞いた後に書かれたものである。この講義では、日本語の習得順序に関する研究の1例として連体修飾構造の発達順序を紹介したのだが、その発達過程で形容詞や動詞の後に不必要な「の」を挿入してしまう誤りが生じることがあり、その原因については格助詞仮説と準体助詞仮説という2つの説があることを説明した。しかし、英語や中国語の連体修飾構造については触れておらず、ここでの論点も言語間の差異ではなく、そのような誤用を産み出す心理であった。このような講義とは直接関係のない質問が11あった。

一方、「思考を深めない質問」とは例えば以下のようなものである。

例3. 中国語話者は「ノ」の習得に時間がかかり、また習得後も間違えて使っている人も多いということで、わたしの友達にもそのような人がいます。相手が間違っていると分かっているけど、「こういうものなんだ」と開き直っている場合、どこまで修正するべきなのでしょう。少し授業内容と異なりますが、学習者への対応の参考までに気になりました。【思考を深めない質問】

この質問は例2と同じ講義を聞いた後に書かれたもので、身近にいる日本語学習者のことを思い浮かべ、その学習者の発話と関連づけて質問を考えている点は評価できる。ただ、本人も述べているように「学習者の誤りをどの程度修正すべきか」という講義の本筋から外れた質問になってしまっている点である。事前調査の質問にもあるように、以前習ったこと、あるいは別の講義で習ったことと関連づけたり（質問8）、他にどんな例があるかと考えてみる（質問13）ことは非常に重要で、「思考している」と言えるのだが、今聞いている講義の内容について理解を深める方向ではなく、別の方向に向かってしまっている。言い換えれば、「学びを深める」質問ではなく、「学びを広げる」質問になっているということである。このような講義の本筋から外れた質問や、自分で考えず教師に解答を求めている質問が81あった。以

上の3つのタイプの質問を合わせて100である。つまり、質問の半分以上(62.1%)が「**批判的に思考されなかった質問**」ということになる。

他方、「批判的に思考された」と見なされた残りの質問については、生田・丸野(2005b)の分類に従って「**一般的・包括的質問**」(質問1, 2, 3, 4, 5, 8)、「**具体的・分析的質問**」(質問6, 9, 10, 11, 12)、「**応用的質問**」(質問13, 14, 15)の3つに分け、この分類には当てはまらないものの、確かに思考を深め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。例4は「一般的・包括的質問」の例、例5は「具体的・分析的質問」の例である。

例4. バイリンガルの定義のところで「完全バイリンガル」、「部分的バイリンガル」、「制限バイリンガル」の分類があり、部分的バイリンガルの説明で「一方の言語のみ、年齢相応のレベルに到達」とあるが、これは私のような日本語のみ、年齢相応のレベルに到達しているような人もあてはまるのだろうか。それとも、そもそもバイリンガルとは母語として二カ国語話せること、を前提とするのだろうか。【一般的・包括的質問(質問2「それはどういう意味か」に相当)】

例5. 成人(留学生)に対して準体助詞を使うことを避けるので、子供のように準体助詞で使われたことがあるから「ノ」の過剰使用することがないのでは? ということでしたが、準体助詞を避けるのは“先生”だったり、言語について学んでいる人だから、ということではありませんか? 【具体的・分析的質問(質問6「他の見方、考え方もあるのではないか」に相当)】

集計の結果、「漠然とした疑問」は5、「一般的・包括的質問」は36、「具体的・分析的質問」は20、「応用的質問」は0という結果になった(図4.3)。

事前調査で明らかになったことは、普段の講義では講義で話された内容の「意味」や「重要性」は意識しているものの、「疑いを持って聞く」や「学習した知識の応用を意識して聞く」、「原因や根拠を考えながら聞く」などの意識は少し薄いということであった。しかし、集計の結果を見ると、自分で新たな例を作り出したり(質問13)、アイデアを統合して解決策を考えたり(質問14)という「応用的質問」のレベルには至らなかったものの、「〇〇と××の違いは何か(質問9)」や「それがもし本当なら、〇〇はどうなるのか(質問10)」「他の見方、考え方もあるのではないか(質問6)」といった「具体的・分析的質問」は作れている。事前調査の際、本当

は普段から批判的な講義の聞き方をしているにもかかわらず、少し謙遜して低く自己評価したのでなければ、少なくとも今回の実践が学生たちの講義を聞く態度に変化を与えたと言えそうである。

では、授業の進展とともに学生の質問内容に変化は生じたのであろうか。表 4.6 は各学生の書いた質問を分類したものである。「○」は具体的・分析的質問、「▲」は一般的・包括的質問で、「？」は漠然とした疑問である。また、「」（空欄）は思考を深めない質問で、「×」は無関係な質問、「—」は単なる感想やコメントである。

一見してわかるのは、筆者の期待とは逆にむしろ徐々に批判的に思考された質問が少なくなっていることである。例えば、第1日目は一般的・包括的質問が9、具体的・分析的質問が2で、全体の40.7%（27問中11問）が「批判的に思考された質問」であった。翌日にはそれが50%前後（午前：27問中15問、午後：27問中13問）まで増えるが、3日目になると減少に転じ、4日目には30%を切ってしまう（27問中8問）。全6回の推移は「Ⅰ 40.7%→Ⅱ 55.5%→Ⅲ 48.1%→Ⅳ 30.8%→Ⅴ 22.2%→Ⅵ 29.7%」である⁸。本調査では学生に振り返りを書いてもらう時間的余裕がなかったため、推測の域を出ないが、「集中講義の疲れが徐々に出てきて質問を考えられなくなった」、あるいは「講義によって質問を考えやすいテーマとそうでないテーマがあった」などの理由が考えられる。

では、学生別ではどうだろうか。同じ表を今度は縦割りで見てみる。すると、学生BやIは常時深い思考につながる質問を作れているが、それとは対照的に学生CやJは最後までそのような質問が作れていないことがわかる。しかし、何が個人差を生み出したのかについては、本調査のデータからは特定できない。

4.2.4 考察

本調査では、講義の内容について質問を考えさせるという活動が学生たちの講義の聞き方、すなわち批判的・能動的に講義を聞く「態度」に影響を与える可能性を示すことができた。しかしその一方で、この結果は集中講義、すなわち①専門的な内容を、②自分の母語で、③4日間集中して聞くという特殊な条件下で得られたも

⁸ 講義の進展に伴い学生たちの書く質問の質が変化したと言えるかどうかを見るために、各質問カテゴリーに1～7の値を振り、クラスカル・ウォリス検定を行ったところ、結果は有意傾向であった（ $\chi^2 = 10.761$, $df = 5$, $p = .056$ ）。しかし、集中講義の前半（1日目と2日目）と後半（3日目と4日目）で違いがあるか、マンホイットニーのU検定を行ったところ、5%水準で有意であった（ $p = .010$ ）。

表 4.6 各学生の質問の分類（調査2）

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
第1日	午後	▲	▲	—	×	▲	×	○	▲	▲				
		×	▲	▲	—	○	×			▲				▲
第2日	午前	▲	○	×	○	?			?	▲				
		○	▲	×	○	▲		○		○		○	○	▲
	午後	○	○		○	○		×	○	○	▲	○	▲	
			▲					×		▲	—		▲	○
第3日	午前		○			×		▲	▲	▲		▲	×	▲
			—			×				▲			▲	
	午後		▲			?							?	
			?			▲				▲	—		—	
第4日	午前				▲		▲			▲		▲	—	
							○	—	▲	▲		▲		

注. ○：具体的・分析的質問、▲：一般的・包括的質問、？：漠然とした疑問、
空白：思考を深めない質問、×：無関係な質問、—：単なる感想・コメント

のであることにも注意しなければならない。わずか4日間の集中講義では批判的思考「力」に影響を与えることは難しいが、その反面、4日間筆者の講義だけを、日によっては6時間（90分×4コマ）も聞かなければならず、その上、講義終了後には毎回質問を書かされ、それが成績に反映するとなれば、否が応でも講義の内容について考えざるを得なかったであろう。そのことが批判的に思考する「態度」の変化に影響を与えたことは容易に想像でき、想定どおりの結果だったと言える。

一方、質問の質に変化が生じなかったのには「期間の短さ」に加えて、方法・手順にも原因があった可能性も否定できない。前節で述べた道田（2011a）の批判的思考を促す5つの要因のうち、②経験できる場作りと④知識については今回の講義で十分に提供できていたと思われるが、①他者との対話と③アウトプットについて

は一方的な講義形式で不十分であり、学生が書いた質問に対するフィードバックも充分ではなかった。また、⑤教師自身の思考についても教師が学生とともに考えるという授業形態ではなかった。

さらに、授業の進展とともに学生の質問に変化が見られるかどうかを検証したところ、予想に反して思考を深める質問の数が徐々に減っていったことがわかった。この点についても、疲労の蓄積以外に、情報量が多すぎて消化不良を起こしていた可能性が考えられた。

4.2.5 2つの調査から見えてきた課題

調査1と調査2では学習内容も学習期間も異なるため、単純比較はできないが、どちらの調査においても「批判的に思考されなかった質問」が半数以上を占めていたことを考えると、この2つの調査が明らかにしたことは、学習言語の影響、すなわち母語以外の言語で学び、考えることの認知的負担も否定できないが、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ろう。具体的に言えば、1つは先に述べた「基礎知識の欠如」で、「幕末史」の授業を受けた中上級学習者の多くは日本史に関する事前知識が浅く、「第二言語習得論」の集中講義を受けた母語話者も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。

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。第2章で触れたように、田中裕（2009）は「言葉による説明だけでは学生たちに質問作成の意義と有効性を理解させるのは難しく、結局は他人のよい質問をたくさん見せることが『質問とは何か』を理解させるよい方法である」と述べており、また道田（2011b）も質問経験を積ませること（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こと）の重要性を指摘している。このことから、他の学生が書いた質問を何らかの方法で開示することが有効ではないかと考えられる（モデリング）。とは言え、本実践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推測される。にもかかわらず、調査1と2では学習者が批判的に思考したことを裏づ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ことは認めざるを得ない。調査1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、調査2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、時間の関係でほとんど回答できなかった。

以上の点を踏まえ、以下の改善を施した調査（調査3）を母語話者を対象に再度行うことにした。

調査3に向けた改善点

- (a) 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配慮した**シラバスの見直し**を行う。
- (b) 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。
- (c) 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。

第3節 母語話者対象の再調査（調査3）

4.3.1 実践の概要

母語話者対象の再調査は2014年12月に行った。分析の対象者は8名⁹で、内訳は4年生と3年生が各1名、残りの6名は2年生である。調査の手順や講義で扱うテーマは調査2と同じであるが、①学生が消化不良を起こさないよう講義の内容を一部削減し（シラバスの見直し）、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（フィードバックの徹底）。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、前年度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」を考えさせた（モデリング活動の導入）。以下はその際に提示した質問の一部で、例1と2が「よくない質問」、例3は「悪くはないがもう一工夫という質問」、例4と5が「よい質問」の例である。

例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。

例2. 標準語とは、どんな人たちが話している言葉か？

例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

例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いている習慣から上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？

例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ではないのでしょうか？

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

⁹ 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名を分析の対象とした。

のか理由は明示せず、まず学生たちに考えさせた。結果、例1が質問ではなく感想になっている点や、例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、例3についても例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つきではなく、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。

4.3.2 結果

まずは、4日間で講義を聞く態度がどう変わったのかを調査2と同じ質問紙を使って調査した。結果は表4.7と図4.4のとおりである。

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、事前調査の段階では学生たちは「それはどういう意味か」（質問2）と考える姿勢は身についていたようであるが、「それは果たして本当か」（質問3）や「それがもし本当なら」（質問10）などと疑いの気持ちを持って聞く態度や、学習した知識を使って「それは〇〇にどのような影響を与えるのか」（質問12）と考える姿勢には欠けていたようである。これは前回の調査と同じ傾向である。しかし、事後調査では全ての項目で数値が高まり、15項目中14項目が肯定的回答となった。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」に影響を与えたように思われる¹⁰。

次に、質問の質を分析してみる（表4.8と図4.5, 4.6）。分類の手順は調査2と同じで、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

¹⁰ 学生たちの講義を聞く態度に事前・事後で違いがあるかどうかを見るために、シャピロウィルク検定により正規性を確認した上で、対応のある t 検定を行ったところ、全体では5%水準で有意であった ($t = -2.6976$, $df = 7$, $p = .031$)。しかし、各質問項目の平均値にもウィルコクソン符号順位検定を行ったところ、質問1の「なぜ」、質問5の「重要」、質問10の「もし」の3つが5%水準で有意、質問9の「違い」と質問12の「影響」が有意傾向であったものの、それ以外の10項目には有意差が見られなかった。

表 4.7 講義を聞く態度の変化（調査3）

	質問	事前		事後		平均の差 (事前－事後)	
		平均	SD	平均	SD		
1	なぜ	3.88	1.17	5.13	0.78	+1.25	*
2	意味	4.88	0.78	5.38	0.70	+0.50	n.s.
3	本当	3.13	0.93	4.13	0.78	+1.00	n.s.
4	根拠	4.00	1.22	4.75	0.97	+0.75	n.s.
5	重要	3.88	0.78	4.88	0.60	+1.00	*
6	他の見方	3.75	1.20	4.75	0.97	+1.00	n.s.
7	一番重要	4.38	0.99	4.50	1.22	+0.13	n.s.
8	関連	4.13	1.17	4.88	0.78	+0.75	n.s.
9	違い	3.50	1.50	4.13	0.93	+0.63	†
10	もし	2.75	1.39	4.63	1.32	+1.88	*
11	原因	3.63	0.48	3.75	1.09	+0.13	n.s.
12	影響	3.38	1.32	4.25	0.66	+0.88	†
13	例	4.38	0.86	4.50	1.12	+0.13	n.s.
14	解決法	4.13	1.36	4.00	1.12	-0.13	n.s.
15	応用	3.88	1.17	4.13	1.36	+0.25	n.s.
平均		3.84	1.23	4.52	1.08	+0.68	*

* $p < .05$ † 有意傾向（10%未満）

注．太字は肯定的回答（4.0 以上）、網掛けは否定的回答（3.0 未満）

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「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。

前回と比較すると、「批判的に思考されなかった質問」（表 4.8 の網掛け部分）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¹¹。

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 4.9 は全

¹¹ 調査2と調査3の質問の質に違いがあるかどうかを見るために、各質問カテゴリーに1～7の値を振り、マンホイットニーのU検定を行ったところ、5%水準（ $p = .031$ ）で有意であった。

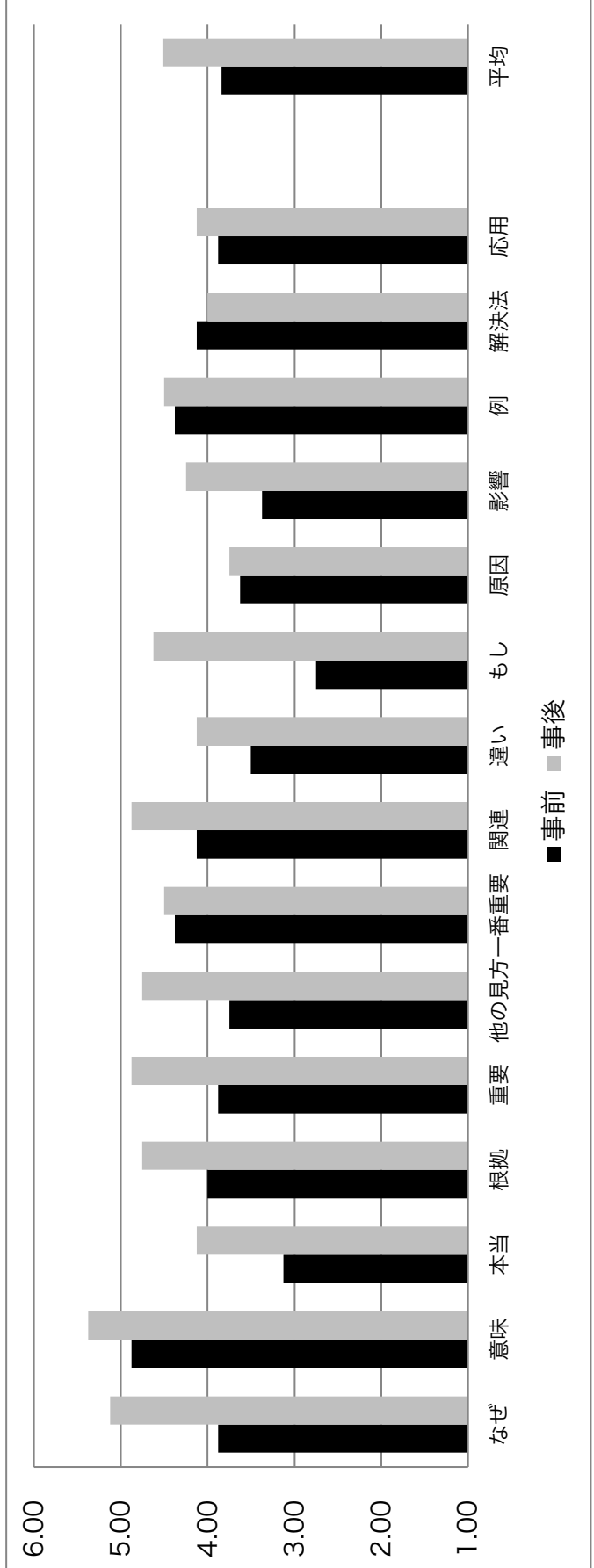


図 4.4 講義を聞く態度の変化 (調査 3)

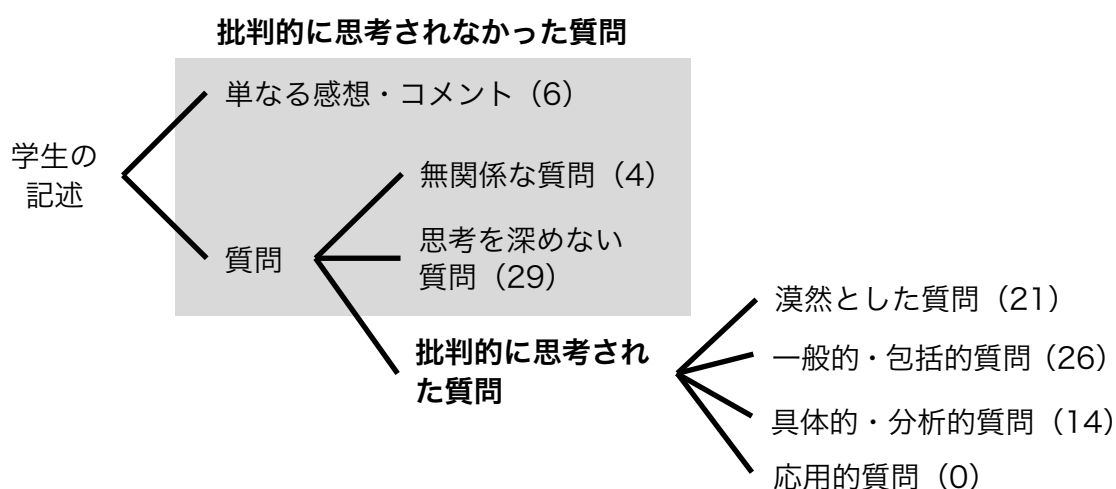


図 4.5 質問の分類手順と結果（調査3）

表 4.8 質問の分類と質の変化（調査2と3の比較）

	調査2		調査3（再調査）	
単なる感想・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%
漠然とした疑問	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	0.0%

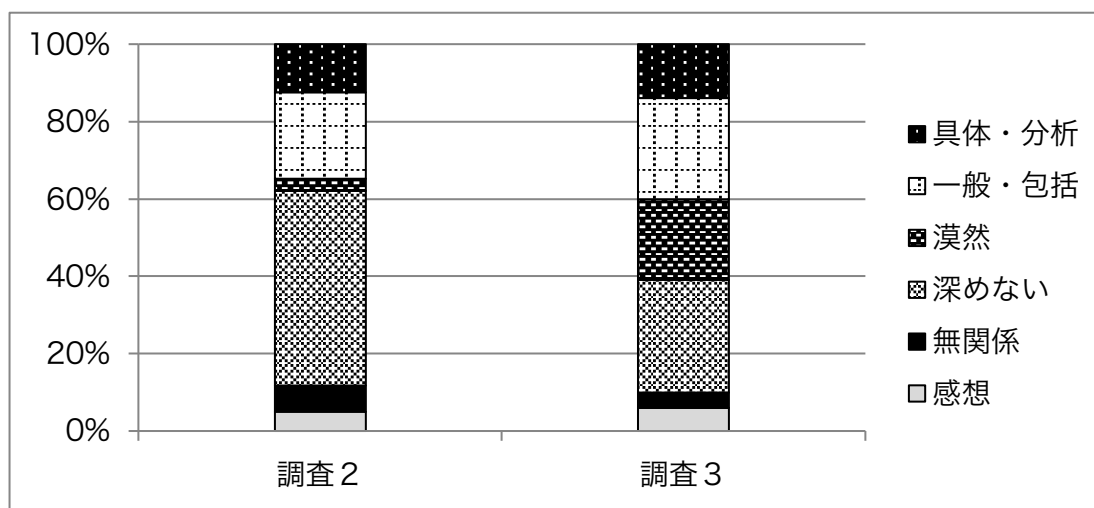


図 4.6 質問の質の変化（調査2と3の比較）

表 4.9 各学生の質問の分類（調査3）

		A	B	C	D	E	F	G	H
1日	午後		○	▲			○		—
			—	○			?	×	
		▲	?					×	
		▲							
		?							
		▲							
2日	午前	?	○			?		▲	▲
		?	?	?		?	○	▲	▲
	午後	?	○	▲	▲	?	○	?	○
		?	▲	▲	—		?	?	▲
		▲							
3日	午前			▲	×	▲	?	▲	▲
			▲	○	▲	?	?	—	○
	午後	?		—					○
			○		?	▲	○		×
4日	午後		○	▲		▲	?	▲	
			—					▲	▲

注. ○：具体的・分析的質問、▲：一般的・包括的質問、?：漠然とした疑問、空白：思考を深めない質問、×：無関係な質問、—：単なる感想・コメント

学生の全質問の分類結果を記号で示したものである。調査2では「▲」や「○」でマークされた「批判的に思考された質問」が少なく、その割合も3日目以降減少していた（Ⅰ 40.7%→Ⅱ 55.5%→Ⅲ 48.1%→Ⅳ 30.8%→Ⅴ 22.2%→Ⅵ 29.7%）。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たが、学生Cや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、初日は20問中10問（50.0%）、2日目は午前が17問中12問（70.6%）、午後が17問中15問（88.2%）、3日目の午前は16問中11問（68.8%）という結果であった。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、3日目の午後は16問中

6問（37.5%）、4日目は14問中7問（50.0%）であった¹²。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今回も不明のままである¹³。

一方、今回の調査では質問の長さにも変化が現れた（表 4.10）。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¹⁴。

表 4.10 質問の数と平均文字数（調査 2 と 3 の比較）

	調査 2			調査 3（再調査）		
	全体	低次	高次	全体	低次	高次
質問数	161	100	61	100	39	61
総文字数	17,021 字	9,342 字	7,679 字	15,208 字	5,974 字	9,234 字
平均	105.7 字	93.4 字	125.9 字	152.1 字	153.2 字	151.4 字

その一因として以下の例 1 や例 2 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 3 のような脈絡のない質問が減ったことが考えられる。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。

例 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

¹² 講義の進展に伴い学生たちの書く質問の質が変化したと言えるかどうかを見るために、各質問カテゴリーに 1～7 の値を振り、クラスカル・ウォリス検定を行ったところ、有意差は見られなかった（ $\chi^2 = 5.6575$, $df = 5$, $p = .341$ ）。また、調査 2 と同様、講義の前半（1日目と2日目）と後半（3日目と4日目）で違いがあるか、マンホイットニーの U 検定を行ったところ、やはり有意差は見られなかった（ $p = .367$ ）。

¹³ 批判的に思考されたと思われる質問の割合が減少に転じたのは、調査 2 が 3 日目の午前であるのに対し、調査 3 は 3 日目の午後であったことを考えると、テーマの影響よりも疲労の蓄積の方が強く影響したのではないかと推察される。

¹⁴ 調査 2 より調査 3 の方が質問の平均文字数が長いと言えるかどうかを見るために、マン・ホイットニーの U 検定を行った結果、両群の間には 0.1% 水準で有意差があることが確認された（ $p < .001$ ）。なお、文字数のカウントには Microsoft Word の文字カウントツールを利用した。

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】

例 2. ある番組で、普通に他人と話すことは何不自由なくできるが、読み書きが上手くできない障害があると報じていました。これは臨界期仮説についての神経学的において、言語の識別の分野に何か異常があるということになるのでしょうか？ ブローカ野、ウェルニッケ野に異常がある場合に現れるものとは違うため、何か別の原因になるのかそれとも精神的なものから現れることなのでしょうか？ 【一般的・包括的質問】

例 3. 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】

ただし、批判的に思考されなかった「低次」の質問（表 4.8 の網掛け部分）と批判的に思考された「高次」の質問（それ以外）の 2 つに大別し、文字数を比較してみたところ、調査 2 では前者が 93.4 字、後者が 125.9 字だったのに対し、調査 3 では前者が 153.2 字、後者が 151.4 字と違いはなかった¹⁵。講義内容の一部を引用したり、自分の解釈を盛り込んだりして質問文を長くすれば、直ちに質問の質問も高まるというわけではないようである。

4.3.3 考察

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全て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づ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。

¹⁵ 低次の質問より高次の質問の方が平均文字数が長いと言えるかどうかを見るために、マン・ホイットニーの U 検定を行ったところ、調査 2 では 0.1% 水準で有意 ($p < .001$) となったが、調査 3 には有意な差は見られなかった ($p = .986$)。

学生たちの書いた振り返りコメント（原文のまま）

- (a) 私は授業後の質問シート記入は必ずすべきであり、学生が「考える」「疑問点を見つける」機会ができていいと思います。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。質問を授業ごとに書かなければ「何故？」という見方はしなかったと思います。講義を聞くと「何故だろう？」と思うより「そういうものなんだ。」と疑いもなく憶えようとするタイプなので、質問を書くことで内容を見つめ直すことができて良かったです。【学生A：4年生】
- (b) 今回の授業では1回の授業ごとに質問を考えるという課題がありましたが、私はとても良いことだと感じました。なぜなら、ただ先生が言っていることを聞くだけでなく、あらゆる点に疑問を持つことができたからです。この経験を生かし、他の授業でもただ鵜呑みにするだけでなく、疑問を持って授業に取り組みたいです。【学生B：3年生】
- (c) 個人的に質問はあまり思い付く方ではないのですが、今回必ず質問をしなければいけない状況で、授業を聴くというのは初めは少し難問でしたが、日を迫うごとに慣れ、質問を考えながら授業を聴くことで理解度や自分の中での整理もやり易かったと思います。【学生C：2年生】
- (d) 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作るうえで、それは考えざるを得ないということで何に対しても信じこまず、考えるようになりました。最初は質問をつく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。良い質問をつくらうと思うと少しプレッシャーで考えることが毎回とても難しかったですがいいい経験になりました。【学生D：2年生】
- (e) 質問を考えながら聞くのは、集中しながら聞くことができるのでよかったと思う。しかし私は質問を考えることが苦手であるため、その日に書くよりも宿題として書いてくる方がいいと思った。【学生E：2年生】

- (f) 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きいたり、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。また、その質問内容が成績に反映するということで質問を考えることに真剣にとりくむことができました。【学生F：2年生】
- (g) 自分は質問を考えるのは苦手な方ですが、改めて今日やった内容を見直すことでより深まったり、他の問題も見えてきたりするので、自分でもこの作業をこれからの学習にいかしていきたいです。【学生G：2年生】
- (h) 質問を考えることに関しては、自分がした質問以外にも、他の人の質問をき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】

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一定程度質問の質を高めることに繋がっ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。

第4節 中上級学習者対象の再調査（調査4）

4.4.1 実践の概要

母語話者対象の再調査で質問の質が高まったことを受けて、2014年度の秋学期に中上級学習者対象の調査を再度行った。受講者は調査1と同じ国立K大学の歴史の授業の受講者11名で、内訳は表4.11のとおりである¹⁶。

表 4.11 調査対象者の出身地域と日本語レベル（調査4）

学生	出身地域		性別	レベル
A	非漢字圏	ヨーロッパ	女	中級後半
B	非漢字圏	アジア	女	中級後半
C	漢字圏	中国語圏	男	上級
D	非漢字圏	ヨーロッパ	女	中級前半
E	非漢字圏	ヨーロッパ	女	中級前半
F	非漢字圏	ヨーロッパ	女	上級
G	非漢字圏	アジア	女	中級後半
H	非漢字圏	ヨーロッパ	男	中級後半
I	漢字圏	中国語圏	女	上級
J	漢字圏	中国語圏	女	中級前半
K	漢字圏	中国語圏	女	上級

調査3で行った3つの改善のうち、まず「シラバスの見直し」については、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ることにした。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。このうち、知識編では、目標である「幕末史のおおまかな流れの理解」のため、最初の2週は自宅でNHKのアーカイブス「10min. Box 日本史『第12章 幕末の日本』」¹⁷を視聴し、質問に答える宿題を出した。また、3週～5週は、

¹⁶ 日本語レベルは各学生の受講している日本語クラスのレベルに基づく。

¹⁷ http://www.nhk.or.jp/syakai/10min_nihonshi/（2018年3月12日アクセス）

高校の日本史教科書（実教出版の『日本史B』¹⁸）を読んで年表を完成させる宿題を出し、1～2週よりも少し詳しく流れを理解させるようにした。

グループ発表については、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回目の発表を行うことにした（表4.12）。発表のテーマについては1回目は「人物学習」とし、前回と同様教師が与えたが、2回目はグループで話し合って決めさせるようにした。また、前回は1週間しかなかった準備期間を今回は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。

また、「フィードバックの徹底」については、質問への回答は前回と違って今回は文書化せず、翌週の授業の冒頭で発表者自身に1人2題ずつ口頭で答えさせ、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ることにした。さらに、「モデリング」については全4グループの1回目の発表を終えたところで、前回の学習者

表 4.12 調査 4（2014 年度）のシラバス

	回	教室活動	テーマ	教材
知識編	1	オリエンテーション	旗本とは？	NHK 10min. Box
	2	講義：歴史の流れを掴む①	藩と大名	NHK 10min. Box
	3	講義：歴史の流れを掴む②	幕府の仕組み	高校教科書
	4	講義：歴史の流れを掴む③	幕藩体制	高校教科書
	5	講義：歴史の流れを掴む④	幕末の重要人物	高校教科書
理解編	6	グループ発表Ⅰ（グループA）	坂本龍馬	
	7	グループ発表Ⅰ（グループB）	和宮	
	8	グループ発表Ⅰ（グループC）	勝海舟	
	9	グループ発表Ⅰ（グループD）	緒方洪庵	
	10	まとめ		
分析・応用編	11	グループ発表Ⅱ（グループA）	（自由選択）	
	12	グループ発表Ⅱ（グループB）	（自由選択）	
	13	グループ発表Ⅱ（グループC）	（自由選択）	
	14	グループ発表Ⅰ（グループD）	（自由選択）	
	15	まとめ	その後の日本	

¹⁸ 第9章 第1節「開国」と第2節「明治維新」（218頁～228頁）

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。なお、授業後は各出来事の背景因果を説明させる記述問題（数題）を宿題として課し、日本語についても語彙の整理を中心とした課題を与えた。

4.4.2 結果

まずは、15週間の授業で講義を聞く態度にどのような変化が生じたのかを見てみる。表4.13と図4.7は事前調査で重複回答のあった学生Jを除く10名の結果である。

事前調査における全体平均の値は高く4.32であったが、事後調査では3.75と大きく下落し、母語話者対象の調査2・3とは対照的な結果となった。中でも大きく下落したのは、「(今日の講義で) 一番重要な点は何か」(質問7)、「他にどんな例があるか」(問13)、「その問題はどうすれば解決できるか」(質問14)、それは何にど

表 4.13 講義を聞く態度の変化（調査4）

	質問	事前		事後		平均の差 (事前一事後)	
		平均	SD	平均	SD		
1	なぜ	4.70	1.42	4.60	1.11	-0.10	n.s.
2	意味	4.90	1.30	4.80	0.98	-0.10	n.s.
3	本当	3.70	1.35	3.60	1.56	-0.10	n.s.
4	根拠	3.90	0.94	3.70	1.55	-0.20	n.s.
5	重要	4.10	1.70	3.90	1.58	-0.20	n.s.
6	他の見方	4.50	0.67	4.20	1.08	-0.30	n.s.
7	一番重要	3.90	1.87	2.50	1.12	-1.40	†
8	関連	3.90	1.14	4.40	0.92	0.50	n.s.
9	違い	4.50	1.12	3.50	0.81	-1.00	†
10	もし	4.20	1.25	3.40	1.43	-0.80	*
11	原因	5.10	0.70	4.20	1.17	-0.90	*
12	影響	4.20	1.25	4.10	1.14	-0.10	n.s.
13	例	4.40	1.20	3.10	1.22	-1.30	*
14	解決法	4.50	1.02	3.30	1.35	-1.20	†
15	応用	4.30	1.27	3.00	1.34	-1.30	*
平均		4.32	1.31	3.75	1.39	-0.57	**

* $p < .05$ ** $p < .01$ † 有意傾向（10%未満）

注. 太字は肯定的回答（4.0以上）、網掛けは否定的回答（3.0未満）

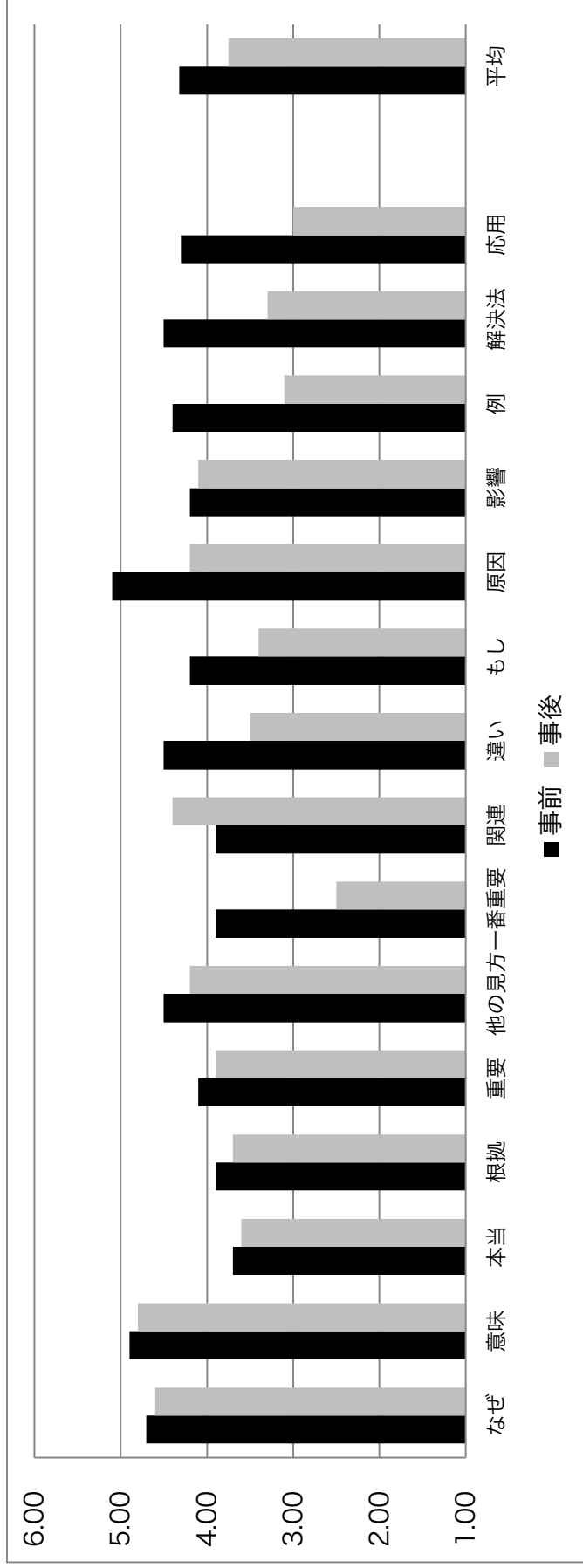


図 4.7 講義を聞く態度の変化 (調査 4)

う応用できるか」(質問 15) の4つであった。このうち、質問 13・14・15 は応用的質問に通じる思考について問うたものである。このことから本調査は、筆者の期待とは逆に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¹⁹。

次に、質問の質の分析である。調査 1 では 88 頁の図 4.3 に示した分類法は用いなかったため、分析に際し、調査 1 の質問も改めて分類し直した。結果は表 4.14 と図 4.8 のとおりである。

表 4.14 質問の分類と質の変化（調査 1 と 4 の比較）

	調査 1		調査 4（再調査）	
	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%
思考を深めない質問	100 87.7%	77 77.8%	48 80.0%	16 26.2%
漠然とした疑問	0 0%	0 0%	0 0%	10 16.4%
一般的・包括的質問	10 8.8%	18 18.2%	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%

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「批判的に思考されなかった質問（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、「批判的に思考された質問」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

¹⁹ 学生たちの講義を聞く態度に事前・事後で違いがあるかどうかを見るために、シャピロウィルク検定により正規性を確認した上で対応のある t 検定を行ったところ、全体では 1 % 水準で有意に下落していた ($t = 3.3761$, $df = 9$, $p = .008$)。また、各質問項目の平均値にもウィルコクソン符号順位検定を行ったところ、質問 10 の「もし」、質問 11 の「原因」、質問 13 の「例」、質問 15 の「応用」の 4 つが 5 % 水準で有意に下落しており、質問 7 の「一番重要」、質問 9 の「違い」、質問 14 の「解決法」の下落も有意傾向であった。

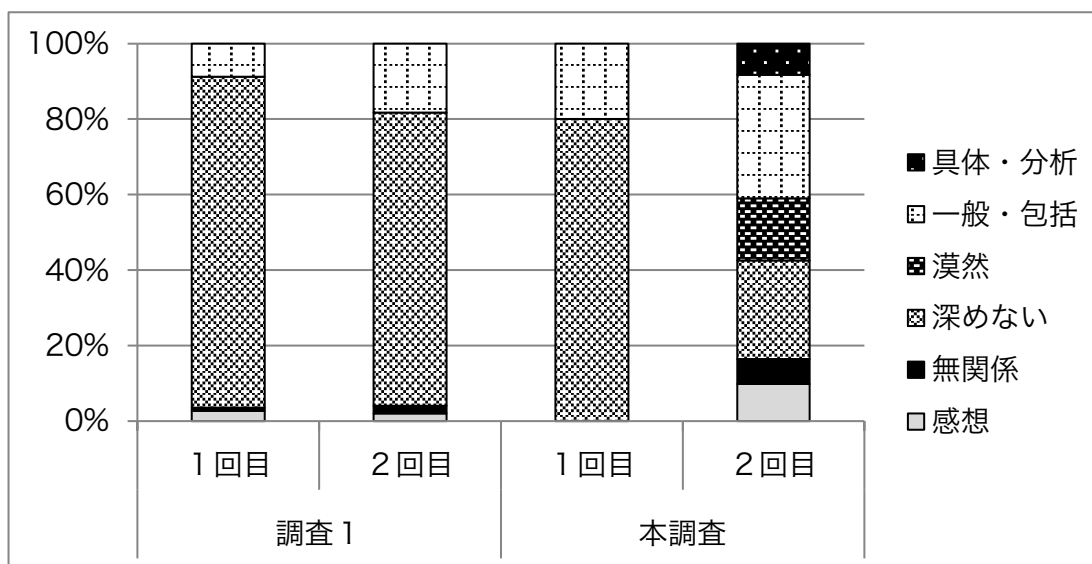


図 4.8 質問の質の変化（調査 1 と 4 の比較）

表 4.15 各学生の質問の分類（調査 4）

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

注. ○：具体的・分析的質問、▲：一般的・包括的質問、？：漠然とした疑問、空白：思考を深めない質問、×：無関係な質問、—：単なる感想・コメント

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²⁰。また、表4.15は各学生の手いた質問を記号化し分類したものであるが、そのことはこの表からも伺える²¹。

同様に、質問の文字数にも変化が見られた(表4.16)。前回の調査(調査1)と比較してみると、全体平均では33.8字から62.1字に伸びていた²²。1回目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回目の発表では前回の35.5字に対し、本調査は77.1字であった。それでもまだ母語話者の半分以下であるが(母語話者152.1字)、2.17倍に増えている。

表4.16 質問の数と平均文字数(調査1と4の比較)

	調査1			調査4(再調査)		
	1回目	2回目	全期間	1回目	2回目	全期間
質問数	114	99	213	60	61	121
総文字数	3,673字	3,517字	7,190字	2,815字	4,702字	7,517字
平均	32.2字	35.5字	33.8字	46.9字	77.1字	62.1字

また、調査2・3と同じく、本調査の全質問(121問)を批判的に思考されなかった「低次」の質問と批判的に思考された「高次」の質問とに分けて平均値を比べてみたところ(表4.17)、前者は51.9字、後者は78.2字であった²³。調査2・3の

²⁰ 調査1と調査4、調査1の前半と後半、調査4の前半と後半で質問の質に違いがあるかどうかを見るために、各質問カテゴリーに1～7の値を振り、マン・ホイットニーのU検定を行った。その結果、有意差が認められたのは調査1と4($p < .001$)と調査4の前半と後半($p = .019$)で、調査1の前半と後半には有意傾向が認められた($p = .096$)。

²¹ 講義の進展に伴い学生たちの書く質問の質が変化したと言えるかどうかを見るために、クラスカル・ウォリス検定を行ったところ、5%水準で有意差が見られた($\chi^2 = 16.153$, $df = 7$, $p = .024$)。また、調査2・3と同様、講義の前半(1回目の発表)と後半(2回目の発表)で違いがあるか、マン・ホイットニーのU検定を行ったところ、やはり5%水準で有意であった($p = .019$)。

²² 調査1より調査4の方が質問の平均文字数が長いと言えるかどうかを調べるために、マン・ホイットニーのU検定を行ったところ、両群の間には0.1%水準で有意差があることが確認された($p < .001$)。

²³ 低次の質問より高次の質問の方が平均文字数が長いと言えるかどうかを見るために、マン・ホイットニーのU検定を行ったところ、0.1%水準で有意であった($p < .001$)。

結果と合わせて考えると、長い質問を書いたからと言って必ずしも質問の質が高まるわけではないが、高次の質問を書こうとすれば、他の知識との関連づけや自分なりの解釈を盛り込まざるを得ないため、文字数も自ずと伸びるということのようである。この結果は、質問の質を高めるためには、「何をどう書かせるか」というテクニカルな問題よりも、「何をどう考えさせるか」の方が重要であることを示しているように思われる。

表 4.17 調査4における高次の質問と低次の質問の平均文字数

	全体	低次	高次
質問数	121	74	47
総文字数	7,517 字	3,840 字	3,677 字
平均	62.1 字	51.9 字	78.2 字

では、これらの結果に個人差は見られるのであろうか。表 4.15 を改めて見ると、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が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。この結果を日本語力が上級で漢字圏出身の 3 人（C・I・K）と日本語力が中級前半で非漢字圏出身の 2 人（D・E）で比較してみたところ、前者の「批判的に思考された質問」は 36 問中 14 問で 38.8%、後者は 21 問中 9 問で 42.9% となり、日本語力が高く、漢字圏出身という利点のある前者の方が低い数値となった。単純に日本語力の差とは言えないようである。

4.4.3 考察

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）。

学生たちの書いた振り返りコメント（原文のまま）

- (a) 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られるし、いい質問作りの練習にもなれる。【学習者 G】
- (b) 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】

- (c) 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います。

【学習者 K】

- (d) 質問は過ぎ [=次] の日に書いたらよかったと思います。発表を聞いてすぐに質問を考えるのは辛かったのです。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】

一読してわかるのは、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を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。この点は講義を聞く態度の調査結果とも一致している。原因として、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可能性と、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が筆者の想定以上だった可能性の 2 つが考えられる。

第5節 まとめ

ここでは本章で行った4つの調査の結果についてまとめ、今後の課題について述べたい。

日本語教育には批判的思考力の育成を目指した質問実践の先行研究がいないことから、まずは日本語教育における質問実践の実践知を獲得・蓄積することが重要と考え、歴史を題材とした中上級者対象の日本語の授業で学生たちに質問を書かせてみた（調査1）。しかし、学期終了後に質問の質と変化を分析してみたところ、学生たちが批判的に思考したことを裏づける高次の質問はほとんど見られず、この授業が学生たちの批判的思考を促していないことが明らかになった。

そこで、その原因について検討するために、翌年、今度は母語話者対象の集中講義で質問を書かせ、合わせて「どのような態度で講義を聞いていたのか」についても質問紙調査を行った（調査2）。その結果、事前・事後で講義を聞く態度に変化は見られたものの、質問の質に大きな変化はなく、多くはやはり低次のものであった。このことから調査1の結果は、日本語学習者特有の要因（日本語力など）が影響した可能性も否定できないものの、それ以前に質問の書かせ方や授業設計の点で問題があることが明らかになった。

質問の質に変化が見られなかった原因として考えられたのは、「基礎知識の欠如とそれによる授業内容の消化不良」「フィードバックの不十分さ」「モデリングの欠如」の3つであった。そこで、翌年度の集中講義では、①学習内容の見直し、②フィードバックの徹底、③モデリング活動の導入という3つの改善を行い、再度質問を書かせてみることにした（調査3）。その結果、質問の質を中位の「具体的・分析的質問」のレベルまで高めることができた。

これを受けて中上級学習者対象の再調査（調査4）でも同じ3つの改善を行い、再度質問を書かせてみたのだが、質問の質については母語話者と同等のレベルまで高まったものの、講義を聞く態度には変化が見られず（むしろ数値は低下し）、本実践が学生たちの批判的思考を促していないことが明らかになった。

以上の結果をまとめたのが表4.18である。第3章で述べたように、本研究で当初考えたのは、学習者に講義後の質問作成を意識させることで講義を聞く態度を変えさせ、質問の質を高めるという学習モデルであった。しかし、調査4の結果は態度の変容を質問の質の変化の前提と位置づけた学習モデルとは真逆のものであった。その一方で、母語話者対象の別の実践（小山悟 2016）では「質問作成を意識することで授業により集中し、理解も深まった」という想定どおりのコメントが少数なが

表 4.18 これまでの調査結果

	中上級学習者			母語話者		
		態度	質問		態度	質問
調査	調査 1	—	×	調査 2	○	×
再調査	調査 4	×	○	調査 3	○	○

注. 「○」変化あり 「×」変化なし 「—」未調査

から見られたことから、本研究の学習モデルに重大な欠陥があったとは考えにくい。よって、学習モデルの再構築においては学習モデル外の要因も含め、より広い視野で以下の2点について検討する必要がある。

学習モデルの再構築に向けた新たな課題

1. 講義を聞く態度に変化が見られないにもかかわらず、なぜ質問の質だけが高まったのか。
2. 母語話者を含め、これまで一度も応用的質問が産出されていないが、ここが本実践の限界点なのか。

次章では、これらの疑問点について学習方略研究の観点から検討を加えたい。

第5章 学習モデルの再構築

前章では、中上級学習者対象の日本語授業（歴史を題材とした CBI）で、どのような環境・条件を整え、どのような指導を行えば、学生たちの批判的思考を促し、深く思考された高次の質問を引き出すことができるのか（研究課題1）について、実践知を得るために行った4つの調査結果について報告した。第3章でも示したように、本研究で当初考えたのは「講義後の質問作成を意識させることで学生たちの講義を聞く態度を変えさせ、より高次の質問を引き出す」という学習モデルであった。しかし、結果は、質問の質については母語話者と同様、中位の「具体的・分析的質問」のレベルにまで高めることができたものの、講義を聞く態度については母語話者とは対比的にこれまで母国の大学で受けてきた授業ほどには高まらず、むしろ低下してしまっていた。つまり、質問の質の変化の前提である講義を聞く態度に変化が見られないにも関わらず、質問の質だけが高まるという結果に終わったわけである。また、その質問の質についても、中上級学習者・母語話者ともに最上位の「応用的質問」はいまだ1つも産出されていない。本章では、それらの原因について学習方略研究の観点から検討を行い（第1節）、学習モデルの再構築を行う（第2節）。

第1節 学習方略研究からの知見

5.1.1 精緻化方略としての質問作成

学習方略とは「学習の効果を高めることを目指して意図的に行う心理的操作あるいは活動」（辰野 1997）のことである。日本語教育では90年代に Oxford (1989) の開発した SILL¹を使った調査が盛んに行われたが、教育心理学の分野では、そのような特定の教科に関連した学習方略の他に、複数の教科に適用可能な教科横断的な学習方略の研究も勧められており、後者は大きく「認知的方略」「メタ認知的方略」「リソース管理方略」の3つに分類される（表5.1）。

このうち、学習プロセスの制御に関わる「認知的方略」は、単純な反復を中心とした「浅い処理の方略」と意味の理解などを伴う「深い処理の方略」に分けられ、前者には何度も繰り返して書くなどの「リハーサル方略」や、意味を考えずとにかく覚えるなどの「丸暗記方略」がある。また、後者には学習内容を既有知識と関連

¹ Strategy Inventory for Language Learning の略

表 5.1 領域横断的な学習方略の分類²

A. 認知的方略
1. 浅い処理の方略 … リハーサル方略、丸暗記方略
2. 深い処理の方略 … 体制化方略、精緻化方略（ 質問作成 など）
B. メタ認知的方略
C. リソース管理方略

づける「精緻化方略」や、学習内容を相互に関連づける「体制化方略」があり、本研究のテーマである質問作成も**精緻化方略**の1つである（生田・丸野 2005b）。

では、学習方略の研究分野では、精緻化方略の使用はどのような要因によって影響を受けると考えられているのであろうか。ここでは市川・堀野・久保（1998）、瀬尾・植阪・市川（2008）、植阪（2010）、篠ヶ谷（2012）らで指摘されている要因を、学習者の内面に関わる「学習者内要因」と学習者の置かれた状況や環境に関わる「学習者外要因」の2つに分けて整理してみる。

表 5.2 精緻化方略の使用に影響を与える要因

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

A. 学習者内要因

学習者内要因の第一は「**既有知識**（A-1³）」、すなわち学習内容に関連した知識をどれだけ持っているかである。なぜならば精緻化方略とは、先にも述べたように、

² 瀬尾・植阪・市川（2008）、植阪（2010）、篠ヶ谷（2012）など

³ 「A-1」という記号は表 5.2 に対応させたものである。

学習内容を既有知識と関連づける学習方法のことであり、関連づけの対象となる知識がなければ精緻化方略の使用は促されないと考えられるからである（この点は図 3.3 の King のモデルにも示されているとおりである）。近年の学習方略研究をレビューした篠ヶ谷（2012）によれば、当該領域に関する知識が豊富な学習者ほど、テキストを読む際に自分の言葉で言い換えたり、内容を要約したりすることが明らかになっており、視聴覚教材を用いて学習を行う際にも既有知識が豊富な学習者ほど、自分の知識と比較しながら推論することができるという。これらはいずれも精緻化方略である。

2つ目の「**認知** (A-2)」は「方略に関する知識」「有効性の認知」「コストの認知」の3つに分けられる。方略に関する知識とは文字どおりそのような方略があることを学習者が知っているかどうかということである。どんなに効果的な方略でも学習者がそれを知らなければ使用されない。しかし、知ってさえいけばよいのかと言えばそうでもない。学習者がその方略を役に立つと思わなければ（有効性の認知）、やはり使用しないであろう。また、役に立つと思っても、日常的に用いるにはあまりに負担だと思えば（コストの認知）、やはり使用されないであろう。

3つ目は、日本語教育では「学習者ビリーフ」として知られる「**学習観** (A-3)」である。東京大学の市川研究室（市川他 2009）では植阪他（2006）が先行するいくつかの質問紙を統合・改定して2つの上位因子と8つの下位尺度からなる学習観尺度の構造を提案している（図 5.1）。図の上段の「**認知主義的学習観**」とは「効果的な学習には意識的な認知処理が重要だと考える信念」（植阪他 2006）のことであり、植阪らの調査で成績との間に正の相関があることが確認されている。また、方略使用との関係では、篠ヶ谷（2008）が中学生を対象とした世界史の授業で、意味理解志向の高い学習者ほど背景因果の理解が深まり、メモ量が増えることを明らかにしている。メモをとるというのも精緻化方略の1つである。

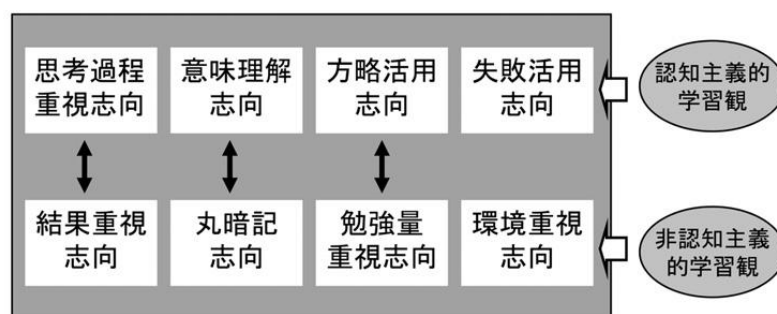


図 5.1 学習観尺度の構造（植阪他 2006, 市川他 2009）

4つ目は「**動機づけ** (A-4)」である。市川他 (1998) は内発的動機づけと外発的動機づけに大きく2分されていた動機づけ概念を、「学習の功利性」と「学習内容の重要性」という2つの要因の組み合わせによって改変し、図 5.2 のような新たなモデルを提示している。そして、このモデルを用いて学習動機と学習観の相関を調べたところ、「内容関与的動機」の3つの尺度はいずれも認知主義的学習観の4つの尺度と正の相関を示すことが明らかになった。また、堀野・市川 (1997) が高校生を対象に行った英単語の学習方略調査では、内容関与的動機は体制下方略やイメージ化方略のような深い処理の方略だけではなく、反復方略のような浅い処理の方略とも関連が深いことが明らかになっている。

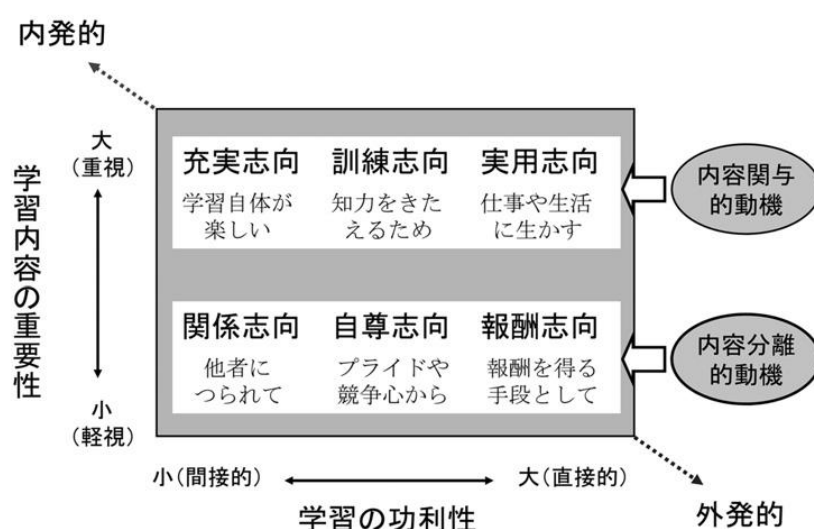


図 5.2 学習動機の2要因モデル (市川他 1998, 市川他 2009)

B. 学習者外要因

一方、学習者外の要因としては「目標構造」「評価構造」「課題要因」「補助リソース」の4つが考えられる。「**目標構造** (B-1)」とは、学生個人の持つ目標とは別の、学習環境(教室や家庭)において強調されている目標のことである。小学生を対象に行った三木・山内 (2010) の研究では、個々人の進歩や努力が評価される熟達思考的な雰囲気を知覚されれば、児童は自己の進歩や理解、知識の習得に関心を抱き、そのことが深い処理の方略の使用を促すことが明らかになった。また、その効果は「教室の目標構造→個人の達成目標志向→学習方略」のような個人の達成目標志向を介した間接効果だけでなく、教室の目標構造から学習方略への直接効果もあることが報告されている。つまり、学生個人がどのような学習目標を持ってい

るかに関係なく、学習方略の使用に影響を与えるということである。

また同様に、各授業の「**評価構造 (B-2)**」、すなわち成績評価の方法が影響を与えることも指摘されている。テスト形式の影響について調査した村山 (2003a) の調査では、授業で毎回記述式の確認テストを受けたグループは、空所補充式の確認テストを受けたグループに比べ、深い処理の方略を多く使用し、ノートへの書き込み量も多いことを明らかにしている。またそれとは逆に、空所補充式のテストは、記述式テストに比べ、「意味を考えずに暗記する」といった丸暗記方略の使用を促し、精緻化方略の使用を抑制することも明らかにしている。

一方、これら教室環境に関連した要因とは別に、教材に関連した要因も指摘されている。1つは「**課題要因 (B-3)**」で、これには「課題の難易度」がある。篠ヶ谷 (2012) によれば、事前に本文のアウトラインを読んでおくことで授業中の精緻化方略の使用が促されることがわかっているが、本文の内容が易しい場合にはそのような影響が見られないことも報告されている。一方、質問作成の場合には、田中一 (1996) が「質問書方式がもっとも効果を上げるのは、やや易しいテキストを用いて、比較的理解しやすい講義をする場合かもしれない」と指摘しているように、本文の内容が難しい場合には方略の使用が抑制されるようである。また、実際の難易度とは関係なく、学習者がそれをどう思うかによって影響を受けるということも考えられるであろう (学習容易性判断)。

もう1つは「**補助リソース (B-4)**」で、篠ヶ谷 (2012) はアウトライン形式や図表形式のノートの使用がメモ方略の使用を促し、内容理解を深めさせるという先行研究の知見を紹介し、その理由について「講義のトピックやサブトピックがすでに手元のノートに記されているために、そうした概念を関連づけるメモが取りやすくなった」ためではないかと述べている (篠ヶ谷 2012: 96)。

5.1.2 学習フェイズ関連づけモデル

このように精緻化方略の使用は学習者内外の様々な要因によって影響を受けるが、個々の学習者の持つ学習観や学習動機への介入は容易ではない (篠ヶ谷 2012)。教授者の意図的な介入が可能なのは学習者外の要因と、学習者内要因の既有知識であろう⁴。なぜならば、目標構造については、授業内で事あるごとに「歴史は暗記教科ではない。その出来事の背景に何があり、他の出来事とどう関連しているかを理解

⁴ 認知要因も質問作成という新たな方略を教えるだけなら、介入可能であろう。

することが重要である」と強調することができるし、評価構造については成績評価の方法を、課題要因と補助リソースについては教材の難易度や形式を工夫すればよいからである。また、既有知識については、授業の内容に関連した知識を事前に予習させておくという方法が考えられ、この点に着目したのが篠ヶ谷（2008, 2010, 2011, 2012, 2013a, 2013b, 2014）である。

篠ヶ谷は学習方略研究を「学習フェイズ不特定型」「学習フェイズ特定型」「学習フェイズ関連型」の3つに分類している。**フェイズ不特定型**研究とは「学習者が日々の学習の中で用いている方略について測定した研究」のことであり、前述のSILLを使った言語学習方略の調査はこれに相当する。また、**フェイズ特定型**研究とは「具体的な学習場面で何をしているかを調査した研究」のことであり、予習時の英単語の学習方略や授業中のメモ方略に関する研究などがある。これに対し、「複数の学習フェイズを経ることで、内容の理解が深まるプロセスを検討した研究」（篠ヶ谷 2012: 97）のことを**フェイズ関連型**研究と言う。先に述べた「事前に本文のアウトラインを読んでおくことで、授業中の精緻化方略の使用が促される」という研究知見は、事前学習に介入することで本学習時の方略使用に影響を与えられることを示したものであり、「期末テストの形式が精緻化方略や体制化方略の使用に影響を与える」という村山（2003a）の研究知見も事後学習への介入の効果を示したものである。また、本論文の実践も「講義を聞いた後に質問を書かなければならない」と意識させることで講義を聞く態度に変化を与えようとしている点で、事後学習と本学習の関連づけを意図した研究ということができるであろう。

篠ヶ谷は、学習者が「事前学習」「本学習」「事後学習」の各学習フェイズ⁵におい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のモデルを「**学習フェイズ関連づけモデル**」（図 5.3）と名づけ、このモデルを用いた研究の意義について以下のように述べている。

⁵ ここで言う「事前／事後学習」には自宅での予習・復習だけでなく、授業中に行われる準備活動やまとめ活動も含まれる。

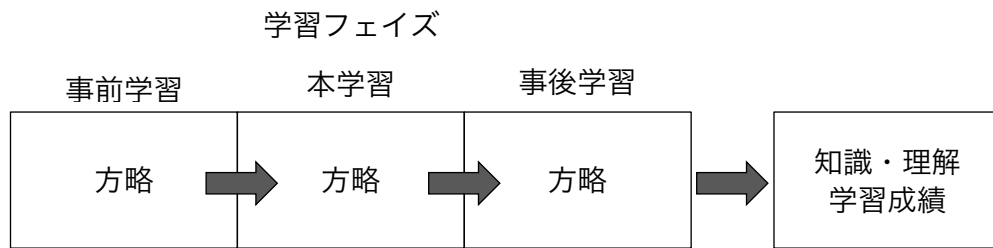


図 5.3 学習フェイズ関連づけモデル (篠ヶ谷 2012: 93)

これまでの研究では、深い処理の認知的方略の使用において、動機づけが重要な要因であることが示されているが、動機づけは、それを高めること自体が難しい問題であり、動機づけへの介入から学習者の学習改善を図ることは容易ではない。それに対し、授業中の深い処理方略の使用と関係する予習方略を見出すことができれば、教師はその方略を用いて予習してくるように指導すればよい。予習場面と授業場面における学習方略の直接の関係を見出すことで、効果的な学習サイクルの実現に向け、有用な示唆が得られるものと考えられる。

(篠ヶ谷 2010: 453)

篠ヶ谷の行った予習の効果に関する研究 (篠ヶ谷 2008) では、中学生対象の世界史で、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、授業ではその背景因果に注意が向けられ、理解が促進されることが明らかになっている。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、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 (篠ヶ谷 2010)。また、予習時に単に質問を作らせるだけでは予習の効果を高められないが (篠ヶ谷 2008)、授業者が作成した背景因果質問 (解答に必要な情報は教科書に部分的に記述) に解答を準備させた群では、意味理解志向の高低に関係なく、背景因果の理解が促進されることも明らかになっている (篠ヶ谷 2011)。

5.1.3 習得サイクルと探求サイクル

篠ヶ谷のモデルは授業を中心に予習と復習を繰り返すことで学習内容の定着をはかり、考える土台を作る「**習得サイクル**」に沿ったものと言えるであろう。一方、学習にはもう1つ、習得サイクルで築いた土台の上に自らの興味・関心に応じた課題を設定し、探求活動や表現活動を行う「**探求サイクル**」があり、この2つのサイクルを両輪として提案されたのが市川 (2008) の「教えて考えさせる授業」(図 5.4)

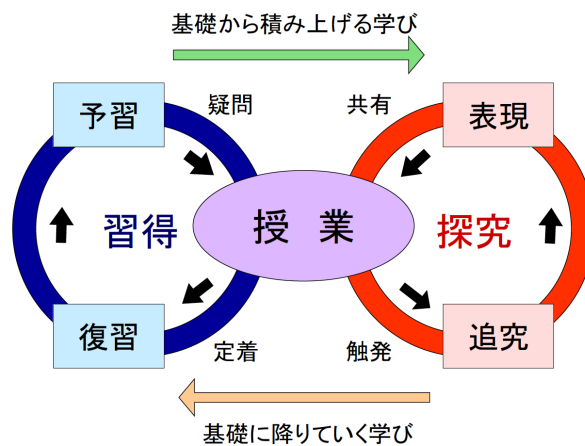


図 5.4 教えて考えさせる授業（市川 2008）

である。

「**教えて考えさせる授業**」とは、ゆとり教育全盛の時代に日本の学校教育全般に広まった「(行き過ぎた) 教えずに考えさせる授業」、すなわち教師がほとんど何も教えず子供たちの自力解決に委ねようとする授業に対峙するものとして提唱された授業設計の原理である。習得サイクルにおいて授業は「教師の説明→理解確認→理解深化→自己評価」という4段階、すなわち「すべてを自力解決に委ねるのではなく、教科書に解説されていることや、答えの出ている例題はいわゆる『受容学習』として教えた上で、それを理解確認し、さらに、理解深化で発見的な問題解決学習に取り組む」（市川 2010: 33）という手順で進められることが推奨されており、理解重視のモデルとすることができるであろう。

湯澤（2009）は、この市川のモデルに沿って、子供たちの書く質問を以下の3つに分類している。1つは「学習内容の理解を目指した質問」（タイプA）で、より平易な言葉で言い換えれば、「わからないところを尋ねる質問」である。2つ目は「学習内容の構造化を目指した質問」（タイプB）、すなわち「大切だと思うところを尋ねる質問」で、3つ目は「学習内容の応用を目指した質問」（タイプC）である。田中裕（2009）は学生が書いた質問について「最初はわからない点に関する質問で、しかも漠然としている」と述べているが、湯澤の分類に当てはめれば、最初はタイプAの質問が多く産出されたということであろう。

湯澤は、中学校国語科の「枕草子」の授業で子供たちに書かせた質問をこの分類に沿って分析したところ、そのほとんどが個々の言葉の意味や事実を問うもの（タイプA）であったとし、その理由について「子どもたちは、言葉の意味を理解する

のに精一杯で、それ以上のことを考える余裕がなかったと考えられる」(湯澤 2009: 154) と述べている。そして、「自己質問の作成を単に繰り返しても、タイプCの質問はほとんど出てこない」とも述べている(湯澤 2009: 156)。なぜならば、「タイプAとBの質問は、数学や理科などいずれの教科にも当てはまる領域一般的な学習方略を利用して作成できるが、タイプCの質問はそれぞれの教科にある程度依存している」(同: 154) からだと言う。つまり、湯澤の言うタイプAとタイプBの質問は習得サイクル、タイプCの質問は探求サイクルに関連した質問ということで、タイプCの質問は講義の内容を十分に理解できて初めて出てくる質問であり、タイプAやタイプBの質問しか出てこないということは、講義内容の理解がいまだ不十分であることを意味している。

この点を踏まえて、中上級学習者を対象とした調査4で質問の質が母語話者と同じ「具体的・分析的質問」のレベルにまで高まったにもかかわらず、講義を聞く態度は高まらなかった理由について改めて考えてみると、仮説として、以下のような説明ができるのではないかと思われる。

調査4の結果に対する仮説

「具体的・分析的質問」とは、湯澤の分類で言うタイプBの質問であり、ゆえに批判的に授業を聞く姿勢を持たなくても、またその結果、授業の内容が十分に理解できていなかったとしても、領域一般的な学習方略(それまでの学習経験など)を使って作成することができた。

そこで、改めて学期末に学生たちが書いた振り返りコメントを分析してみると、中上級学習者対象の調査4では「書かされている感」の強い、不満とも取れるコメントが少なくなく、講義の内容がよく理解できぬまま、質問を書いていたことが伺われた。

調査4の振り返りコメント (再録)

質問は過ぎ [=次] の日に書いたらよかったと思います。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】

※ [] 内は筆者

その一方で、母語話者対象の調査3では毎回授業の最後に質問を書かなければならないと意識することで「疑いを持って聞く」態度や「以前習ったことと関連づけながら聞く」態度が促されたというコメントが散見され、学生たちが知識の精緻化をしながら講義を聞いていたことが伺えた。

調査3の振り返りコメント（再録）

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で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C：2年生】

また、小山悟（2016）が学部1年生を対象に行った実践でも、質問作成を意識することで「ただ受け身で講義を受けるのではなく、どこが気になる点なのか考えながら聞くようになった」や「『質問を考えなければ』と思いながら聞いていると、普段より集中して聞けるし、理解も深まった」「自分が疑問に思ったことを探しているうちに深いところまで話を聞いていた」などのコメントが見られ、「他の授業でも役に立っているのよい取り組みだと思いました」や「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、よい取り組みだと思いました」のように、その有用性を評価するコメントも多く見られた。

これらのことから、最初に想定した学習モデルが大きく間違っていたわけではなく、何らかの原因によって機能不全が起きていたと考えた方がよいようである。では、その原因とは一体何であろうか。

第2節 新たな学習モデルの構築

5.2.1 機能不全の原因

第2章3節(2.3.1)でも述べたように、質問生成のプロセスには①困惑した気持ちが生起する段階、②質問を思いつく段階、③質問する段階の3つがあり(生田・丸野 2005a)、生田・丸野(2002)によれば、小学校では質問を「思いつかないからしない」という子供が多く、大学では「思いついているがしない」という学生がほとんどであるという。つまり、大学生の場合、「普通に」講義を聞いていれば、自ずと質問は思いつくはずで、ただ、その中に深く思考された高次のものもあれば、感想やコメントに近い低次のものもあるというだけである。本研究の対象者である中上級学習者も同様に、母国の大学で講義を受けていた時には質問を思いついていたのであろう。ただ、筆者の授業設計に問題があったため、「それはなぜか」「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こうにも、できなかったのだと推察される。つまり、生田・丸野のモデルに「授業内容を理解する段階」を加えれば、中上級学習者は質問を考える前の理解の段階で躓き、母語話者はその先の質問作成の段階で躓いていたということである。よって、改善のポイントは「授業内容の理解をどう深めさせるか」と「高次の質問をどう引き出すか」の2点ということになる(図5.5)。以下ではこの2つの観点から、新たな学習モデルの検討を行う。

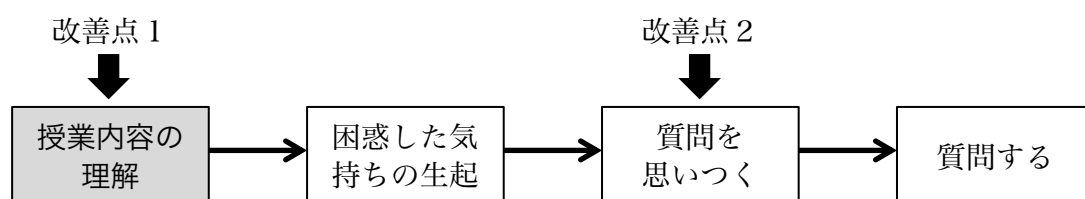


図5.5 授業内容の理解と質問生成のプロセス

5.2.2 質問作成のための下地づくり(改善点1)

まず考えたいのは、授業内容の理解を深めさせるための下地づくりをどうするか、言い換えれば質問を考えられる環境をどう整えるかである。これには学習方略研究の観点から2つのアプローチが考えられる。

1つは、精緻化方略の使用が促される「**条件を整える**」ことで、具体的には学習者内要因の1つである「A-1 既有知識」を増やすことが挙げられる。先にも述べたように、質問作成は学習内容を既有知識と関連づける精緻化方略の1つであり、関

連づけの対象となる知識がなければ、方略の使用は促されないからである。また、道田（2011a: 143）も批判的思考研究の立場から「ある学問領域のなかで批判的に考えられるようになるためには、学生は最初に、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ず、そのうえではじめて、その分野で批判的に考えられるようになる。すなわち段階的な学習が必要なのである」と述べている。ところが、学習者たちの所属大学のカリキュラムはまちまちであり、中には日本の歴史をほとんど学んでおらず、幕末史については漫画や映画に出てきた人物の名前（坂本龍馬や吉田松陰など）を断片的に知っているだけという学生も少なくない（詳細は第7章1節）。そのため、篠ヶ谷（2010, 2012）の学習フェイズ関連づけモデルに沿って事前学習に介入し、その日の授業内容を理解するために最低限必要な知識をあらかじめ学習させておくことが有効だと思われる。無論、授業の予習はこれまでもさせていたが、事前学習と本学習の関連づけが十分ではなかった。よって、新たなモデルでは篠ヶ谷の研究知見に基づき、事前に資料を読んで「いつ、どこで、何が起きたか」などの歴史的事実を学ばせておき、授業ではその背景因果に目を向けさせる説明をするという教授方略を採用する。

加えて、学習者外要因の1つである「B-4 補助リソース」の内容と形式にも改善が必要である。具体的には、これも前節で述べたように、講義のポイントが示されたアウトライン形式や図表形式のノートを用いると、メモ方略の使用が促され、内容理解が深まることが明らかになっていることから、①授業のポイント、②予習欄、③メモ欄で構成された「講義ノート」（図 5.6）を作成、配布することが考えられる。学生たちは授業の前に資料を読み、講義ノートの左段に設けられた予習欄に「いつ、どこで、何が起きたのか」（歴史的事実）を記入する。そして、授業では講義ノートの上段に記された授業のポイントを意識しながら講義を聞き、重要だと思った事柄（背景因果情報）を右段にメモする。加えて、これまでは講義を聞いた直後にわからなかった点などを口頭で確認し、その後 10 分ほど時間を与えて質問を書かせていたが、質問を考える前に「まとめプリント」（6.1.1 で詳述）を使って授業内容を整理する時間を設けるようにする。

もう1つのアプローチは「**理解を阻害する要因を取り除く**」ことで、これには「教材の難易度」（B-3 課題要因）の調整が考えられる。歴史は難解な語彙が多く、文章も複雑である。例えば、小中高の教科書を分析したバトラー後藤（2011）は、社会科の特徴として、①複文の割合が圧倒的に高い、②文が長く、句の数も多い、③修飾構造が複雑である、④文の並列が多く、「～たり」などの頻度が高い、⑤漢字の

授業のポイント	
予習欄 (図・年表)	メモ欄

図 5.6 講義ノートの内容と形式

使用率が高く、名詞化も多いなどの点を挙げている。また、第3章2節(3.2.2)でも紹介したように、高校の日本史教科書の一部⁶を分析した小山悟(2015)によれば、資料中の語彙1,830語(異なり語数)のうち1,311語(71.6%)が名詞で、レベル別の内訳は中級後半308語、上級前半222語、上級後半30語、等級外521語(うち175語は人名などの固有名詞)であった。また、中級後半レベル以上の動詞173語のうち45語(26.0%)を、習得が難しい(松田 2000; 2002)とされる複合動詞が占めていた。受講者の中には非漢字圏出身の学生がいることを考えれば、この語彙の多さと難解さは内容理解の大きな障壁である。よって、生教材に拘らず、学生の日本語力に合わせて適宜書き換えを行うなどの工夫が必要であろう。

5.2.3 質問作成指導(改善点2)

質問を考えられる条件が整えば、次に考えるべきことは「いかに高次の質問を引き出すか」である。これについては、指導の方法を暗示的指導と明示的指導の2つに分け、第4章で得た実践知と関連づけながら述べたい。

⁶ 授業の範囲であるペリー来航から廃藩置県までの歴史について記述された部分

A. 暗示的指導

暗示的指導とは「よい質問とは何か」の定義や書き方を具体的に明示せず、モデリングなどの間接的な方法で高次の質問を引き出そうというもので、「記述のさせ方」と「フィードバックの方法」の2点で指導が可能である。

まず前者の「**記述のさせ方**」についてであるが、以下の3点について検討が必要である。1つは「質問の数と字数に制限を設けるか」という点で、本研究の場合、調査1では3つ、調査2では2つ書かせていたが、それ以後は制限を設けず「少なくとも1つ」としていた。多くの学生にとって初めは質問を考えること自体が困難であることや、本実践の目標が深く思考された高次の質問を引き出すことにあることを考えると、田中裕（2008）も指摘しているように、小さな質問を複数書くよりは1つに絞らせた方がよいと思われる。また、字数については調査2以降「講義の一部を引用する」などの書き方の指導を行ってきたが、中上級学習者対象の調査では最大で平均77.1字（調査4の後半）、母語話者対象の調査でも152.1字（調査3）に止まっていた。講義内容の理解が不十分であれば、質問文が短くなるのは当然であるが、逆に言えば、内容理解が深まれば（学生たちが「よい質問を書こう」という気持ちになることが前提ではあるが）自ずと質問文が長くなる可能性もある⁷。よって、今後も字数の制限は必要ないと考える。

2つ目は「質問をいつ書かせるか」である。第4章3節（4.3.3）でも述べたように、母語話者の場合には質問作成が講義の聞き方や内容理解に影響することを裏づけるコメントが散見され、その有用性を評価するコメントも多く見られた。しかし、質問を考えながら講義を聞くというのは中上級学習者には負担が大きすぎるようで、講義内容の理解が不十分なまま質問を書かせても、批判的思考の表れと見なせるような質問は出てこないであろう。また、高次の質問を引き出すには学習した内容を整理し、じっくりと考える時間が必要と思われる。よって、宿題にするのも1つの手ではあるが、反面、宿題にすれば「うちに帰ってからゆっくり考えればよい」と考え、講義への集中度が弱まったり、質問の未提出が増えるという事態が生じることも懸念される。そのため、本件については、新たな学習モデルに基づいて行う予備調査（次章）で再度授業内に質問を書かせ、学生たちの講義を聞く態度に変化が見られたにもかかわらず、質問の質が中位の「具体的・分析的質問」のレベルに留

⁷ ただし、それによって質問の質も高まるとは限らないことは、第4章4節（4.4.2）でも述べたとおりである。

まった場合には、宿題にするかどうか再度検討することにしたい⁸。

最後に、授業中に質問を書かせた場合、「制限時間を設けるか」という点がある。これまで母語話者対象の調査では10分、中上級学習者対象の調査では15分を目安とし、学生にもその旨伝えていたが、時間内に書き終わらないことも多く、休み時間まで延長したり、(集中講義の場合には)自宅に持ち帰って続きを書かせたりしたこともあった。制限時間を設けることで「時間内に書かなければならない」と意識し、講義中から質問を考えるようになるのではないかと期待される一方で、厳格に運用することで、十分に考えを深められないまま質問提出を迫ってしまう可能性も考えられる。よって、本件に関しては、目安として制限時間を設けるが、学生の様子を見ながら柔軟に対応するのがよいと思われる。

一方、後者の「フィードバックの方法」についてもいくつか検討すべき点がある。第4章でも報告したように、中上級学習者対象の実践(調査1と4)ではグループ発表の直後にその場で質問を受けつけ、答えられなかった質問については授業後に再度発表者が集まって相談し、調査1では翌週の授業までに回答をメールで提出させ、それを文書にして全員に配布していた。また、調査4では授業の冒頭に口頭で答えさせていた。一方、母語話者対象の実践(調査2と3)では4日間の集中講義ということもあり、質問は教員宛で、質問への回答は一部の質問についてのみ口頭で行っていた。まとめると、表5.3のようになる。

表 5.3 これまでの調査におけるフィードバックの方法

	中上級学習者対象	母語話者対象
口頭か文書か	文書(+口頭)	口頭
誰が回答するか	発表者	授業者
クラス全員に開示するか	する	する
開示は全質問か、一部の質問か	全質問	一部の質問

まず、フィードバックを「口頭ですか文書ですか」という点についてであるが、第1章4節でも述べたように、質問書方式の一番の問題点は「教師の負担が大

⁸ ただし、集中講義のように毎日授業があり、授業外で書かせても、その日のうちに提出させなければ次の授業に間に合わない場合は、これまでどおり授業中に書かせる以外に手はない。

きすぎる」という点である。また、集中講義のように、翌日またはその日の午後すぐに次の授業がある場合には、文書での回答は実質不可能である。しかしその反面、向後（2006）の調査で明らかになったように、学生たちが毎回返信を期待していることも事実であり、回答が得られなければ、真面目に質問を考えようという気持ちにもならないであろう。加えて、留学生対象の授業の場合、特に本実践のように難解な語彙の多い教科では、口頭での回答では十分に意味を理解できない可能性があり、文字という視覚情報を与えることで理解の助けとなることが考えられる。幸い、日本語の授業は20人以下の少人数で行われることが多く、本実践のように週1回の通常授業ならば、文書での回答はさほど大きな負担にはならないであろう。よって、①学生たちの回答要求に応え、②より多くの他者の質問に触れさせるとともに、③授業の冒頭の十数分間だけでなく、授業外でもゆっくり吟味・検討できるよう、週に1度の通常授業で少人数の場合には文書で回答すべきであろう。

次に、誰が回答するかであるが、道田（2011b）の実践で効果が実証された「質問経験を積ませる」方法の観点からは、学生の行った発表に対し質問させ、発表者がそれに答えるというのが理想であろう。しかし、第4章1節（4.1.3）でも述べたように、学生たちの中には発表という授業形態に慣れておらず、ネットで拾ってきた情報を、内容も理解せず、使い慣れない言葉でそのまま読み上げる者もおり⁹、予備知識のない学生にいきなり発表させるのは困難である。よって、少なくとも中上級学習者対象の15週間の通常授業の場合には、学生に回答させるにしても、まずは教師が発表と質疑応答のモデルを示し、その上で学生に回答させ、教師が補足するという手順で進めるのが現実的であると思われる。

3つ目の「クラス全員に開示するか否か」については、第2章2節（2.2.2）で紹介した小野田他（2011）の調査結果から、クラス全員に開示せず、向後（2006）の大福帳のように学生個々に回答すると、学生は質問書を教員とのコミュニケーションツールと捉えてしまい、質問ではなく学生個人の感想や意見が増えてしまうことが予見される。よって、これまでどおり全員に開示するのがよいであろう。また、開示にあたっては、学生たちがより多くの他者の質問に触れられるよう、可能な限り、「全質問」を開示することが望ましいと思われる。

これ以外にも、本研究ではこれまで検討してこなかった点として「学生の書いた

⁹ 結果、「先生の説明をもっと聞きたい」や「他の人の発表を聞くのは分からないところばかりだ」という授業の改善要求に繋がった。

質問に評価をつけるか否か」という問題がある。成績評価という点からは、教室活動の1つとしてこれまでも平常点に加えていたが、ここで検討したいのはそれとは別の、毎回個々の質問に評価をつけ、それを書いた本人にはもちろん、クラス全員にも開示するかという点である。

湯澤（2009）は授業の冒頭、前回の授業で子供たちが書いたタイプAとBの質問を紹介した上で、それらがタイプBやタイプCになるためには、歴史を多様な立場や視点から考えることが必要であることを説明し、タイプCの質問例を示すという質問作成指導を行っている。そしてその後、「歴史は繰り返される」をキーワードに藤原氏による摂関政治や平清盛による政権交代と対比させながら、建武の新政が短命に終わった理由を子供たちに考えさせたところ、以後「異なる立場から歴史を見る」という方略が度々質問作成で用いられるようになったと報告している。

本研究ではこれまで、学生たち（特に低い評価を受けた学生たち）の気持ちに配慮し、無記名とはいえ、クラス全員への開示には消極的であった。しかし、学生たちからすれば、質問の質を高めようにも、自分の書いた質問の評価がわからなければ高めようがないというのも事実であろう。また、調査3と4では、過去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活動を行ったが、学期中（または集中講義の期間中）に1～2度行うだけでは不十分だったかもしれない。これらの事情を総合的に判断すると、全ての質問に評価をつけ、文書で全員に開示する方がよいのではないかと思われる。

B. 明示的指導

本論文における明示的指導とは、「よい質問とは何か」の定義や書き方を具体的に明示することによって高次の質問を引き出す指導方法のことである。第1章2節（1.2.2）でも述べたように、Abrami et al. (2008) の行ったメタ分析では、批判的思考力育成のための4つのアプローチのうち、効果量がもっとも大きかったのは、既存の科目の中で批判的思考教育を行うインフュージョンまたはイマージョンアプローチに普遍アプローチを組み合わせた混合アプローチで、もっとも小さかったのはイマージョンアプローチであった。

本研究でも、調査1と2ではただ質問を書かせるだけであったが、調査3と4では前年度の学生が書いた質問を示し、学生たちにその質問の良し悪しを考えさせるモデリング活動を導入することで「よい質問とは何か」を考えるようにさせた。しかし、質問の質をさらに高めるためには、より明示的な方法で「質問の考え方・書

方」を指導することが必要なようである。具体的には以下の4つが考えられる。

質問作成指導

- A. 質問だけでなく質問の背景も書く
- B. 講義のポイントを押さえて書く
- C. 既有知識と関連づけて書く
- D. わからない点ではなく、わかった点について質問する

Aは田中一（1996）の実践知を取り入れたものである。「なぜその質問をしようと思ったのか」「何をどう考え、その質問に至ったのか」を書かせるようにすれば、字数に下限を設けずとも、自ずと質問文は長くなるであろうし、その場の単なる思いつきでは質問を書けなくなるであろう。それは結果として深い処理の認知的方略の使用を促すことにつながり、漠然とした低次の質問を減らし、深く思考された高次の質問を増やすことになるのではないかと期待される。

Bについては改めて理由を説明するまでもないであろう。講義のポイントを押さえて書くようにすれば、自ずと「無関係な質問」は減ると予想される。しかし、問題はどうすればポイントを押さえることができるかという点である。これには「講義のフレームを示す」という方法が考えられる。例えば、毎回講義を始める前に講義のフレーム（図 5.7）とその日の講義のポイントを示し、その後の講義を毎回この

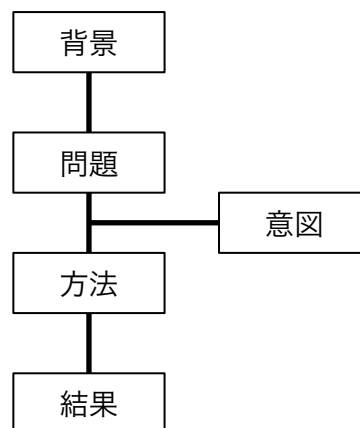


図 5.7 講義のフレーム

フレームに沿って進めるようにすれば、学生もポイントを掴みやすく、メモも取りやすいであろう。このフレームについては次章で改めて触れる。

Cは精緻化方略の使用について平易な言葉で説明したものである。また、Dは市川の「教えて考えさせる授業」のモデルに沿ったもので、タイプAやタイプBではなく、タイプCの質問を促す指示である。

5.2.4 修正された学習モデル

図 5.8 は、本節で検討した内容に基づいて修正した新たな学習モデルである。これまででは質問作成を意識させることで講義を聞く態度を返させ、その結果として高次の質問を引き出すというモデルを立てていたが、新たな学習モデルではこれに加え事前の予習方略にも介入することで、事前・事後の両面から講義の聞き方を変えさせ（精緻化方略の使用を促し）、理解を深めさせようとしている。また、これまでのモデリングに変え、より明示的な質問作成指導を行うことにした。

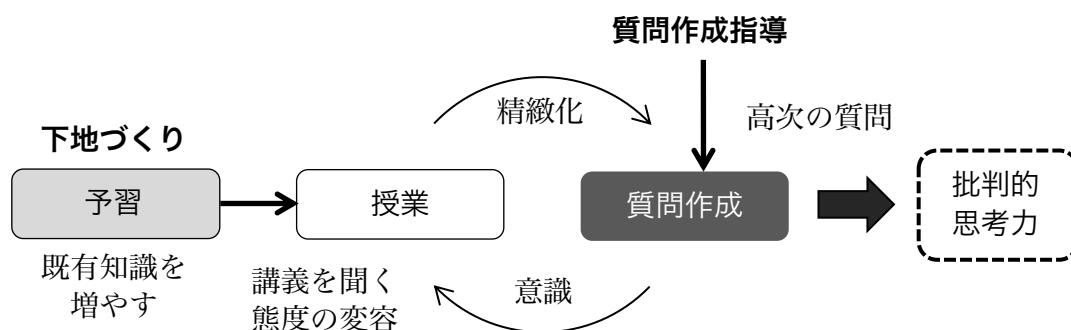


図 5.8 修正された学習モデル

第6章 予備調査

本予備調査の目的は2つである。1つは、第4章の終わりにも述べたように、講義を聞く態度に変化が見られないにもかかわらず、なぜ質問の質だけが高まったのかを明らかにすることである。本調査において質問の質とともに講義を聞く態度にもプラスの変化が見られたならば、学習方略研究の知見に基づいて再構築した新たな学習モデルが機能したと見なすことができ、問題解決の糸口を掴んだと言うことができるであろう。もう1つは母語話者を含め、これまで一度も応用的質問が産出されていないことに関し、ここが本実践の限界点なのかを見極めることである。加えて、本調査ではこれまで未着手であった日本語の習得状況についても調査を行い、CBI が本当に日本語の習得を促すのかを検証する。そして、その結果に基づいて、第二言語習得研究の観点から新たな学習モデルに日本語の学習をどう盛り込み、日本語の習得をどう促すべきかを検討する。

第1節 再構築した学習モデルの検証

6.1.1 実践の概要

調査は、2016年8月に香港の日本語教育機関で行った。授業は「日本留学体験講座」の名称で開講し、当初の計画では、1日1回90分の授業を5日間行う計画であった。しかし、2日目が台風で休講となってしまったため、4日目に第3回の授業を終えた後、引き続き第4回の授業を行い、予定があって参加できなかった学生には翌日の最終授業の前に再度同じ授業を行い、受講してもらった（表6.1）。受講者も6名と少なく、内訳は2年次修了生（中級修了レベル）が4人、1年次修了生（初級修了レベル）が2人であった。

表 6.1 日本留学体験講座のスケジュール

	月	火	水	木	金
2 限					
3 限	①	②	③	④	⑤
4 限					

変更前

→

	月	火	水	木	金
2 限					④
3 限	①	休	②	③	⑤
4 限				④	

変更後

教材はこれまで高校の教科書を使用していたが、本調査では中学の教科書に変更

することにした。理由は、中学の教科書の方が情報量が少なく、文章の難易度も低いと考えたためである。しかし、J.Readability¹で文章の難易度を測定したところ、結果は「上級前半」であった。そこで、教育出版、帝国書院、東京書籍の3社から出版されている教科書の記述を合成し、固有名詞（特に人名）をできるだけ削減して学習者の負担を減らす一方、語彙の書き換えや文構造の単純化を行うなどして以下の資料を自作した。

授業で配布した資料

資料A 「黒船来航から通商条約調印まで」(638 字：中級後半)

資料B 「安政の大獄から第一次長州征討まで」(642 字：中級後半)

資料C 「薩長同盟から戊辰戦争の終結まで」(643 字：中級後半)

また、学生たちの内容理解を助ける視聴覚教材として NHK の大河ドラマ『篤姫』の DVD（台湾版：中国語字幕付き）を適宜活用した。

表 6.2 事前学習・本学習・事後学習の関連づけ（予備調査）

	学習フェイズ	教材	学習活動
自宅	事前学習 (予習)	資料 講義ノート	・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）
授業	本学習 (授業)		・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
	事後学習 (まとめ)	まとめプリント	・○×問題で授業の理解度を確認する ・①背景、②問題、③目的・意図、④方法、⑤結果の5項目からなるチャートを完成させ、授業内容の整理を行う ・その日の授業内容について質問を書く

一方、シラバスは、前述のとおり、篠ヶ谷（2010）の「学習フェイズ関連づけモデル」に沿ってデザインした（表 6.2）。具体的には、授業の前日に「資料」と「講

¹ 筑波大学の李在鎬氏を代表者とする研究グループが開発した「日本語文章難易度判別システム」のこと（https://jreadability.net/ja/terms_of_use 2018 年 5 月 18 日アクセス）

資料 6.1 学生への配布資料（テーマB「安政の大獄から第一次長州征討まで」）

3日目 安政の大獄と幕府運動

《資料B》

諸外国と通商条約を結ぶ際、幕府は諸国の許可を得ませんでした。そのことは、多くの大名や士族、公家たちを怒らせました。その結果、幕府への反感が強まり、尊王攘夷の思想が広まってきました。

これに反し、幕府の父老井伊直弼は、反対派を弾圧し、幕府の権威を回復させようとした（**安政の大獄**）。しかし、この弾圧はかえって反感を強めてしまい、1860年、直弼は水戸藩などの士族たちによって暗殺されました（**桜田門外の変**）。

そこで幕府は、朝廷を利用して権威を回復させようと考え（**公武合体**）、**孝明天皇**の妹を14代将軍**徳川慶喜**の妻に迎えることにしました。幕府側もこれを支持しました。

一方、尊王攘夷派の長州藩は一部の公家と協力して、幕府に攘夷の実行を約束させました。そして、1863年5月、開港場に艦隊（下関）を通る外国船を砲撃しました。

幕府は、攘夷の運動が高潮になっていくことを心配しました。そこで、天皇や薩長藩の支持を得て、攘夷派の公家や長州藩士を京都から追放しました（**八月十八日の政変**）。

1864年、長州藩は京都に兵を送りましたが、幕府は会津藩や薩長藩と協力してこれを破りました（**禁門の変**）。そして、全藩の藩に長州出兵を命じました（**第一次長州征討**）。

同じころ、長州藩は外国からも砲撃攻撃を受けていました。長州藩は幕府に助けを求めました。しかし、この時の経緯から、幕府を信じ、欧米に負けたくない強い国を作るべきだと考えるようになりました。

そのころ薩長藩でも、軍事力を高め、武力で幕府を倒そうという考えが広まっていました。



大老 井伊直弼



孝明天皇の妹 和宮



下関砲撃事件



禁門の変

3日目講義のポイント

！

1. 孝明天皇はなぜ外和宮を得ず家茂と結婚させたのか

2. 孝明天皇は攘夷派なのに、なぜ長州藩を京都から追放したのか

矛盾

A. 資料Bを読んで、以下の表を完成させましょう。講義関連資料は必ず講義完成下案。

	開国派	攘夷派
政治派		
保皇派		

a. 徳川斉昭 b. 阿部正弘 c. 松平春嶺 d. 島津斉彬 e. 井伊直弼

1857年 老中 阿部正弘、死去

1858年 アメリカと通商条約を結ぶ
開港、横浜、長崎、新潟、神戸で
自由貿易を開始

天皇の許可をもらわずに条約を結んだことに
反感が強まる

3日目 まとめプリント

確認しよう！

★以下の記述のうち、正しいものには「○」、間違っているものには「×」を書きましょう。

以下の記述中哪些是正確の, 哪些是錯誤的? 請用「○」・「×」回答。

() 安政の大獄では親藩大名は追放されず、外藩大名だけが追放された。

() 幕府は和宮と家茂の結婚によって幕府の権威を回復させようとした。

() 孝明天皇は攘夷派だったため、和宮と家茂の結婚に反対した。

() 薩長藩は安政の大獄で追放された一橋慶喜と松平慶永をそれぞれ将軍後見職と政事総裁職にするよう幕府に求めた。

() 長州藩がイギリスとフランスに敗れたことで、多くの人が「攘夷は不可能だ」と考えるようになった。

整理しよう！

★以下の回を完成させましょう。講義完成下案。

家茂和宮を結婚させたのか

原因 (背景)	幕府の意図
天皇は外国人が嫌い、攘夷を_____。	
問題	
どうすれば、幕府に攘夷を実行させられるか？	
その時、幕府が家茂と和宮の結婚を申し込んだ。	和宮には婚約者がいた
幕府の意図	家茂と和宮の結婚によって、幕府の権威を_____。

配布資料（表面）

講義ノート（2 頁目）

まとめプリント（1 頁目）

137

義ノート」を配布し、予習として左側の年表や図表の空欄を埋めさせた。そして、授業ではそれを手元に置いて講義を聞き、重要だと思う点を右側にメモさせた。講義ノートの上段には、講義中、学生たちの意識が背景因果に向くよう、講義のポイントを「○○はなぜ〜のか？」のような疑問形で明示し²、講義の冒頭でも再度口頭で確認するようにした。

講義では、池尻（2011）の「歴史学習の5ステップのマップ」を参考に作成した講義のフレーム（図 5.7 133 頁）に沿って、その日の学習内容を①背景、②問題、③目的・意図、④方法、⑤結果の5つの観点から説明するようにした³。例えば、「参勤交代」の場合、筆者の講義は次のようなものであった⁴。

第2週（参勤交代）の授業内容【要約】

当時江戸幕府はまだできたばかりで、大名の中にはいまだ豊臣家に恩を感じている者や領地を減らされたことを恨んでいる者も多く【背景】、誰がいつまた反乱を起こすか分からないという不安を抱えていた【問題】。そのため、幕府は大名たちに無駄なお金を使わせ、経済力を弱めようとした【目的・意図】。そこで考えられたのが、大名たちに1年おきに自分の領地と江戸を行き来させるという制度で【方法】、結果、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網も発達した【結果】。

講義終了後は「まとめプリント」を配布し、講義の理解度を正誤問題で確認した後、講義での説明と同じ5つの観点から学習内容を図式化するまとめの作業を行った。そして、最後にその日学習した内容について質問を1つ考えさせた。

以上が2日目から4日目の授業の流れである。なお、1日目は初対面で予習を課せないため、翌日以降に予習として行うことも含めて全て（すなわち表 6.2 の学習活動全て）を講義中に行い、「予行練習」とした。

こうして4日間の授業を終えた後、最終日は総まとめとして現代または歴史上の

² King（1992）の言う学生の自己発問を促す「一般的な質問」に相当（第2章3節参照）

³ 池尻のマップは「原因」「問題」「解決方法」「結果」の4項目からなり、本研究の「目的・意図」は独自に追加したものである。

⁴ 所定の時間内に重要事項を漏らさず説明できるよう、事前にシナリオを作成しておいた。ただし、授業では必ずしもそのまま読み上げたわけではない。

表 6.3 5 日間の講義内容と質問作成指導

1 日目	オリエンテーション 事前知識の解説（江戸時代の始まり・幕藩体制） 講義「鎖国」 Q 1. 日本はなぜ鎖国したのか Q 2. なぜオランダとだけ貿易したのか	質問作成①
2 日目	講義「黒船来航から通商条約調印まで」 Q 1. 安政の改革は幕府と大名の関係にどのような影響を与えたのか Q 2. 井伊直弼はなぜ不利な条件でアメリカと通商条約を結んだのか	質問作成② 質問作成指導 I
3 日目	講義「安政の大獄から第一次長州征討まで」 Q 1. 孝明天皇はなぜ妹和宮を将軍家茂と結婚させたのか Q 2. 孝明天皇は攘夷派なのに、なぜ長州藩を京都から追放したのか	質問作成③ 質問作成指導 II
4 日目	講義「薩長同盟から戊辰戦争の終結まで」 Q 1. なぜ薩摩藩は長州藩と同盟を結んだのか Q 2. なぜ徳川慶喜は大政奉還をしたのか	質問作成④
5 日目	総まとめ「現代への応用」	

出来事を、まとめプリントのチャートと同じ 5 つの観点から図式化する課題を与え、その出来事と幕末の任意の出来事との類似点・相違点を説明させる探求活動を行った（表 6.3）。これは池尻・山内（2012）の定義による 5 つの歴史的思考力（第 7 章 2 節で詳述）の 1 つ、「歴史を現代に転移させる力」の育成を狙ったものである。

質問作成指導は 2 日目と 3 日目に行った。本来ならば、第 5 章 2 節（5.2.3）で示した 4 つのポイントを毎回 1 つか 2 つずつ丁寧に示していくのが理想であるが、今回は 5 日間の短期集中講座ということもあり、スケジュール的にまとまった指導ができるのは実質 2 日目の 1 回だけであった。そこで最初に、湯澤（2009）の知見に基づき、質問には「授業のわからないところを聞く質問」（＝タイプ A）、「自分の理解を確認するための質問」（＝タイプ B）、「授業で勉強したことをもとに理解を深め、発展させる質問」（＝タイプ C）の 3 種類があることを説明し⁵、その後初日に特別な

⁵ 「D. わからない点ではなく、わかった点について質問する」に相当

指導なしに書いた質問の中から4つを取り上げ、「書き方の工夫」について指導した（表 6.3 の質問作成指導 I）。

最初に取り上げたのは以下の2つの質問である（原文のまま）。

例 1. 江戸時代に日本とオランダはどんな貿易をしていましたか。

例 2. 御家人と家臣が功績ができたなら、旗本になれますか。

これはこれまでの調査でも多く見られた「事実を確認する質問」で、質問の背景が示されていない。そこでまず、この2つの質問について①自分の解釈や意見を入れること、②授業の一部を引用するなどして自分が書いた質問が授業と関連していることを示すこと、③前回の授業や他の授業で学習したことなどに関連づけることの3点を指摘した。それぞれ「A. 質問だけでなく質問の背景も書く」「B. 講義のポイントを押さえて書く」「C. 既有知識と関連づけて書く」に相当する。

そして次に以下の2つの質問を取り上げ、例3については授業で学習した内容を深めている点は非常によいが、自分がどう思うかも書けばもっとよい質問になると助言した。また、例4については質問の背景が書かれている点は非常によいが、授業のテーマと関連づけられていれば尚よかったことを指摘した⁶。

例 3. もし幕府は鎖国しなかったら、今の日本の文化はどのぐらい、変化がありますか？

例 4. どうして10代の若者の天草四郎が島原の乱のリーダーになったのでしょうか。つまり、もっと年上の人ではなく、そんなに若い少年がリーダーになったのか。

また、3日目には第4章の表 4.4 に示した質問の型をよい質問の例としてスクリーンに掲示し、自分が書いた質問の内容について振り返らせた（質問作成指導 II）。

以上が本予備調査の概要である。これまでの調査との違い（改善点）をまとめると、以下のようになる。【 】内は精緻化方略の使用に影響を与える要因（表 5.2）のどれに関連しているのかを示している。

⁶ 初日の授業のテーマは「鎖国」であり、島原の乱が幕府の政策決定に与えた影響は大きかったと思われるが、この質問は鎖国との関連（＝講義のポイント）で述べられたものではない。

本予備調査における改善点

- (1) 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】
- (2) 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-1 既有知識】
- (3) 「背景、問題、目的・意図、方法、結果」の**5つの観点**を意識して講義を行った
- (4) 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】
- (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】
- (6) 初日の授業を**予行練習**にし、本講座における学習法を理解させた【B-1 目標構造】
- (7) 学生の発表ではなく授業者の**講義について質問**を書かせた
- (8) これまでよりもさらに明示的な**質問作成指導**を2日目と3日目に行った

6.1.2 データ

講義を聞く態度の変化については、これまでの調査と同じ6件法の質問紙を使い、事前（開講前⁷）と事後（最終日）の2回調査することにした。また、質問の質についてもこれまでと同じ方法で分類・調査した（図 6.1）。具体的には、まず質問になっていないものや「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、質問の形にはなっているが講義内容とは直接関係のない質問を「無関係な質問」、講義内容と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（前述の例3・4）や、単なる事実確認の質問（前述の例1・2）を「思考を深めない質問」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が、知識の精緻化がなされていない質問を「漠然とした質問」に分類した。そして、「知識を精緻化している」と見なされた残りの

⁷ 講座の申し込み時にメールで送付し、メールで回答を返してもらった。

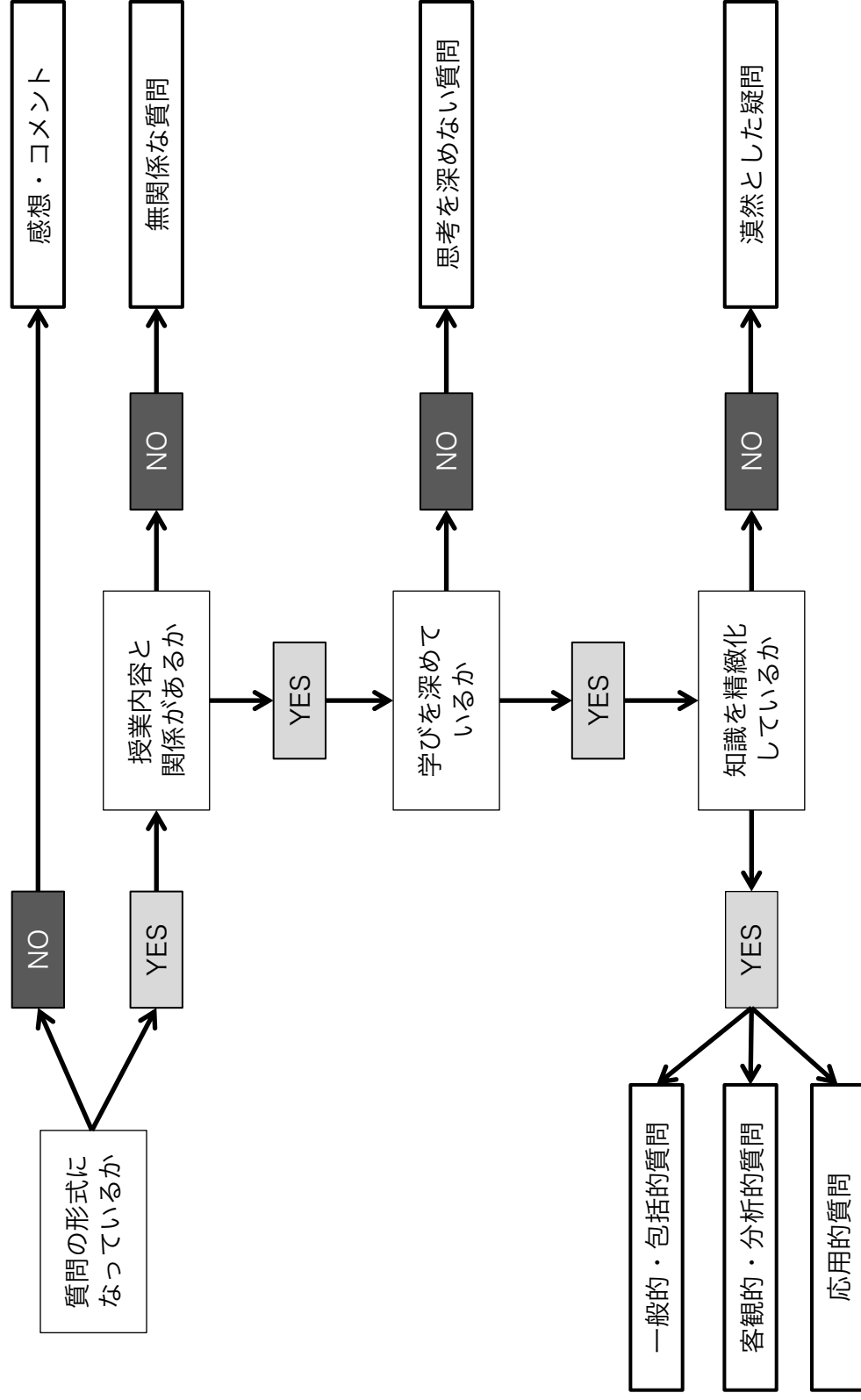


図 6.1 質問の分類方法

質問は、これまでどおり 84 頁の表 4.4 に沿って「一般的・包括的質問」「客観的・分析的質問」「応用的質問」の 3 つに分類した。

ただし、表 4.4 の文言をそのまま当てはめたわけではない。例えば、140 頁の例 3 の場合、「もし幕府は鎖国しなかったら」という質問の前半だけを見れば、具体的・分析的質問の「予想を立てる」に相当すると思われるが、後半を見ると教師に答えを求める形になっており、思考を深めているとは言えない。よって「思考を深めない質問」に分類した。

一方、日本語の習得については、今回が最初の調査であることから第 3 章で述べたように、歴史教科特有の（または関連の深い）語彙と文法・文末表現に絞って事前・事後の 2 回調査を行い、まずは実態把握に努めることにした。調査内容は以下のとおりである。

①**漢語の読み**：「貿易」「改革」「身分」「支持」「布教」「攘夷」「大名」「譜代」「朝廷」「外様」「旗本」「公家」「家臣」（13 語）

②**和語動詞**：「行う」「戦う」「勝つ」「敗れる」「守る」「結ぶ」「求める」「広まる」「認める」「命じる」「高まる」（11 語）

③**文法・文末表現**：「**動**た」「**受**た」「**使**た」【過去の出来事】、「**動**ていた」「**受**ていた」【当時の状況】、「**動**ようになった」「**受**ようになった」「**形**なった」「**動**ていった」「**形**なっていた」【その後の変化】、「**動**ようとした」「**使**ようとした」【為政者の意図】（12 表現）

注. **受**は受身形を、**使**は使役形を示す)

まず、漢語の読みについてであるが、資料 A～C と講義のシナリオ⁸に頻出する語彙の中から歴史教科と関連が深いと思われる語彙 13 語を選び、各語彙の読み方をひらがなで書かせた。同様に、習得が難しく歴史教科の特徴の 1 つでもある和語動詞についても 11 語を選び、中国語訳をヒントにひらがなで答えを書く課題を与えた。

例 5. 香港と条約を_____【締結】 （答. むすんだ）

一方、文法・文末表現については小山悟（2015）の調査結果と配布資料の分析を

⁸ 所定の時間内に必要事項を漏らさず講義できるよう、講義で話す内容を読み上げ原稿として文字化したもの。

もとに歴史の文章に特有の表現を 12 種選び、括弧内の動詞を適当な形に変えて空欄を埋める問題を 12 題（各表現 1 題ずつ）作成した。

例 6. 江戸時代、日本は長崎でオランダと貿易を_____【する】。
(答. していた)

授業では語彙について特別な指導はせず、資料やプリントの中で目にし、講義で耳にする中でどの程度習得されるのかを調査した。一方、文法・文末表現については「学習者にとって意味と形式を同時に処理することは困難」(VanPatten 1996)との指摘もあることから、付随的学習は期待できないと判断し、2 種類の指導を行った。1 つは、まとめプリントの中で間接的に使用を促す「**暗示的指導**」である。例えば、3 日目の授業で学習した「和宮降嫁」では、まとめプリントのチャートに以下の空欄が設けられていた。

例 7. 天皇は外国人が嫌いで、攘夷を_____。

例 8. 家茂と和宮の結婚によって、幕府の権威を_____。

例 9. 2 人の結婚を認めることで、幕府に攘夷を_____。

このうち、例 7 は朝廷が幕府に攘夷の実行を求めた「背景」について述べたもので、「求めていた」や「望んでいた」のように「～ていた」を使って記述することが期待された。また、例 8 と例 9 は和宮降嫁に対する幕府と朝廷の「目的・意図」について述べたもので、「高めようとした」や「実行させようとした」のように「～ようとした」を使って記述することが期待された。

もう 1 つは、学生の書いた記述に対してフィードバックを返す「**明示的指導**」で、2 日目と 3 日目の授業の冒頭⁹、前日のまとめプリントの解答例をスクリーンに示した。誤答については「それがなぜ誤答なのか」を説明した上で、当時の状況については「～ていた」を、その後の変化については「～ようになった」や「～ていった」を、為政者の意図については「～ようとした」を使って書くように促した。

⁹ 4 日目は添削したシートの返却のみで、指導は行わなかった。5 日目は語彙と文法の事後調査の後、指導を行った。

6.1.3 結果 1 (批判的思考)

A. 講義を聞く態度

まず講義を聞く態度の変化について分析を行った。結果は表 6.4 と図 6.2 のとおりである。

第 4 章でも述べたように、これまで母語話者対象の授業では、事前調査よりも事後調査の方が常に高い数値が得られていたが、中上級学習者対象の授業では 108 頁の図 4.7 のように事後調査の方が数値が下がってしまっていた。しかし、今回の調査では数値の下がった質問は 1 つもなく、「そう言い切れる根拠は何か (質問 4)」 「なぜそれが重要なのか (質問 5)」 「それは以前習ったこととどう関連しているか (質問 8)」 「それがもし本当なら、〇〇はどうなるのか (質問 10)」 「〇〇の原因は何か (質問 11)」 「それは〇〇にどのような影響を与えるのか (質問 12)」 「その問

表 6.4 講義を聞く態度の変化 (質問別：予備調査)

	質問	事前調査		事後調査		平均の差 (事前一事後)	
		平均	SD	平均	SD		
1	なぜ	5.00	0.82	5.17	0.69	+0.17	n.s.
2	意味	4.83	0.69	5.17	0.37	+0.33	n.s.
3	本当	3.50	1.50	4.33	1.11	+0.83	n.s.
4	根拠	3.50	1.50	4.83	0.90	+1.33	†
5	重要	4.17	1.07	5.33	0.75	+1.17	*
6	他の見方	4.33	0.94	5.17	0.69	+0.83	†
7	一番重要	4.17	1.46	5.00	0.82	+0.83	n.s.
8	関連	4.17	1.07	5.33	0.75	+1.17	†
9	違い	3.83	0.69	4.50	0.76	+0.67	n.s.
10	もし	3.33	1.11	5.33	0.75	+2.00	*
11	原因	3.83	1.07	5.17	0.69	+1.33	*
12	影響	3.83	1.07	5.33	0.75	+1.50	*
13	例	4.33	1.11	4.33	0.75	+0.00	n.s.
14	解決法	4.33	0.94	5.33	0.75	+1.00	†
15	応用	4.67	1.11	4.67	0.75	+0.00	n.s.
平均		4.12	1.20	5.00	0.84	+0.88	****

* $p < .05$ **** $p < .001$ † 有意傾向 (10%未満)

注. 太字は肯定的回答 (4.0 以上)

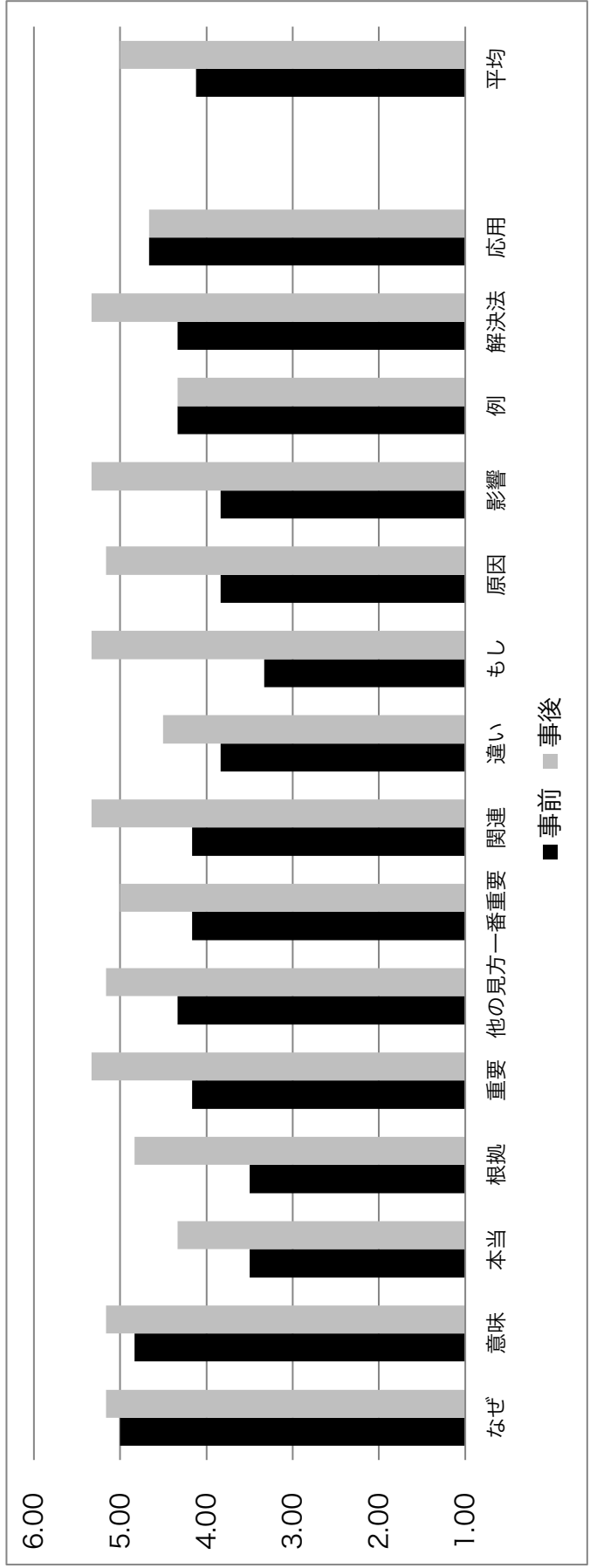


図 6.2 講義を聞く態度の変化 (質問別：予備調査)

題はどうすれば解決できるか（質問 14）」の 7 つの質問で 1.0 以上数値が上がっていた¹⁰。個人別（表 6.5）の結果も同様に、数値の下がった学生は 1 人もおらず、平均値が 1.00 以上上がった学生も 3 人いた¹¹。

表 6.5 講義を聞く態度の変化（個人別：予備調査）

学生	事前調査		事後調査		差	
	平均	SD	平均	SD	事前-事後	
A	5.40	0.49	5.93	0.25	+0.53	***
B	3.40	0.80	4.60	0.61	+1.20	****
C	3.20	1.33	4.40	0.49	+1.20	*
D	4.13	0.81	4.60	0.49	+0.47	*
E	3.80	0.54	4.93	1.00	+1.13	****
F	4.80	1.22	5.53	0.72	+0.73	n.s.
全体	4.12	1.20	5.00	0.84	+0.88	****

* $p < .05$ *** $p < .005$ **** $p < .001$

注. 学生 A～D は 2 年時修了生、E と F は 1 年次修了生

これらの結果から、講義を聞く態度の変化という面では、新たな学習モデルが想定どおり機能したと考えてよいようである。

B. 質問の質

次に、質問の質について見てみる。第 4 章で述べたように、調査 1 と調査 2 の結果を受けて行った 3 つの改善によって、母語話者対象の再調査（調査 3）では「批判的に思考されなかった質問」の割合が 62.1% から 39.0% へと減った。また、中上級学習者対象の再調査（調査 4）でも、学期の前半こそ「批判的に思考されなかった質問」の割合が 80.0% あったが、後半になると 42.6% に減り、具体的・分析的質

¹⁰ 学生たちの講義を聞く態度に事前・事後で差があると言えるかどうかを見るために、シャピロウィルク検定により正規性を確認した上で対応のある t 検定を行ったところ、0.1% 水準で有意であった ($t = -8.0212$, $df = 5$, $p < .001$)。また、各質問項目に対してウィルコクソン符号順位検定を行ったところ、質問 5 の「重要」、質問 10 の「もし」、質問 11 の「原因」、質問 12 の「影響」の 4 つが 5% 水準で有意、質問 4 の「根拠」、質問 6 の「他の見方」、質問 8 の「関連」、質問 14 の「解決法」の 4 つが有意傾向を示した。

¹¹ 講義を聞く態度に関し、どの学生に事前・事後の変化があったと言えるかを見るために、ウィルコクソン符号順位検定を行ったところ、学生 F を除く全員に有意差が認められた。

問もわずかながら産出されるようになった。

一方、今回の調査では「批判的に思考されなかった質問」の割合は 56.3%（32 問中 18 問）で、具体的・分析的質問も 5 問産出された（表 6.6）。56.3%という数値は調査 4 の後半に比べれば高いものの、前半と比べれば（統計的な有意差はないも

表 6.6 質問の分類と質の変化（調査 1・4 との比較）

	調査 1		調査 4		本調査
	前半	後半	前半	後半	
感想・コメント	3 2.6%	2 2.0%	0 0.0%	6 9.8%	3 9.4%
無関係な質問	1 0.9%	2 2.0%	0 0.0%	4 6.6%	4 12.5%
思考を深めない質問	100 87.7%	77 77.8%	48 80.0%	16 26.2%	11 34.4%
漠然とした疑問	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	10 16.4%	1 3.1%
一般的・包括的質問	10 8.8%	18 18.2%	12 20.0%	20 32.8%	8 25.0%
具体的・分析的質問	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	5 8.2%	5 15.6%
応用的質問	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%

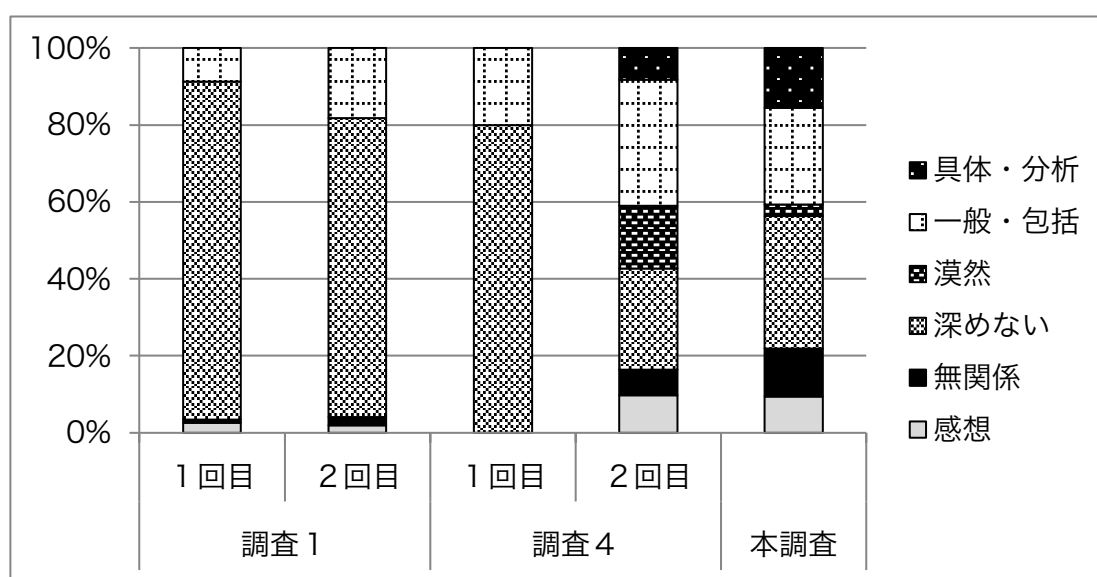


図 6.3 質問の質の変化（調査 1・4 との比較）

表 6.7 各学生の質問の分類（予備調査）

	A	B	C	D	E	F
1 日目					×	
		▲		×	×	×
2 日目	?		—		▲	▲
				▲		
3 日目	—	▲	—	○		○
4 日目	▲	▲	○	○		○
				▲		

注. ○：具体的・分析的質問、▲：一般的・包括的質問、？：漠然とした疑問、空白：思考を深めない質問、×：無関係な質問、—：単なる感想・コメント

の¹²⁾ 改善が見られた。本調査がわずか5日間の短期講座であることを考えれば、質問の質の面でも質問作成指導の効果が現れたと見なしてよいのではないかと思われる。また、個人別で見ても、個人差はあるものの、回数を重ねるごとに質問の質が高まっていることもわかる¹³⁾（表 6.7）。

しかし、残念ながら、今回も「応用的質問」は1つも産出されなかった。まとめプリントを使った学習内容の整理の時間を設けたとはいえ、授業時間内に、それもわずか十数分間で質問を書かせるというこれまでの方法では「具体的・分析的質問までが限界」と考えた方がよいのかもしれない。

C. 質問の長さ

最後に質問の長さである。これまでの調査では、母語話者の場合には質問の平均文字数が105.7字（調査2）から152.1字（調査3）に伸びたものの、中上級学習者の場合には調査1の後半が35.5字、調査4の後半が77.1字で、2倍を超える伸

¹²⁾ 調査4と比較して学生たちの書く質問の質が高まったと言えるかどうかを見るために、各質問カテゴリーに1～7の値を振り、マンホイットニーのU検定を行ったところ、「調査4前半一本調査」（ $p = .422$ ）、「調査4後半一本調査」（ $p = .708$ ）ともに有意差が見られなかった。

¹³⁾ 授業の進展とともに質問の質が高まったと言えるかどうかを見るために、各質問カテゴリーに1～7の値を振り、クラスカルウォリス検定を行ったところ、5%水準で有意であった（ $\chi^2 = 9.6514$, $df = 3$, $p = .0218$ ）。また、多重比較の結果、1日目と4日目は0.5%水準で有意（ $p = .002$ ）、2日目と4日目が有意傾向（ $p = .051$ ）であった。

びを見せたものの、100 字を超えることはなかった。母語話者と比べても半分以下である。しかし今回は、初日の予行練習でこそ 54.9 字にすぎなかったが、質問作成指導を受けた 2 日目以降は、予習の効果もあってか、124.6 字～136.7 字倍まで伸びている（図 6.4）。4 日間の平均でも 100.5 字となった¹⁴（表 6.8）。初日は、ほとんどの学生が「御家人と家臣が功績ができたなら、旗本になれますか」（学生 D）のような、短く、内容的にも講義の本筋から外れた質問を複数書いていたが、2 日目以降は概ね 1 人 1 問になり、質・量ともに改善された。授業のポイントを押さえ、質問だけでなくその背景も書くように指示されれば、質問文が長くなるのは必然で、授業内容の理解が深まれば、本筋から外れた質問が減るのも必然ということであろう。これも質問作成指導の効果と考えられる。

表 6.8 質問の数と平均文字数（調査 4 との比較）

	調査 4			本調査
	前半	後半	全期間	
質問数	60	61	121	32
総文字数	2,815 字	4,702 字	7,517 字	3,215 字
平均	46.9 字	77.1 字	62.1 字	100.5 字

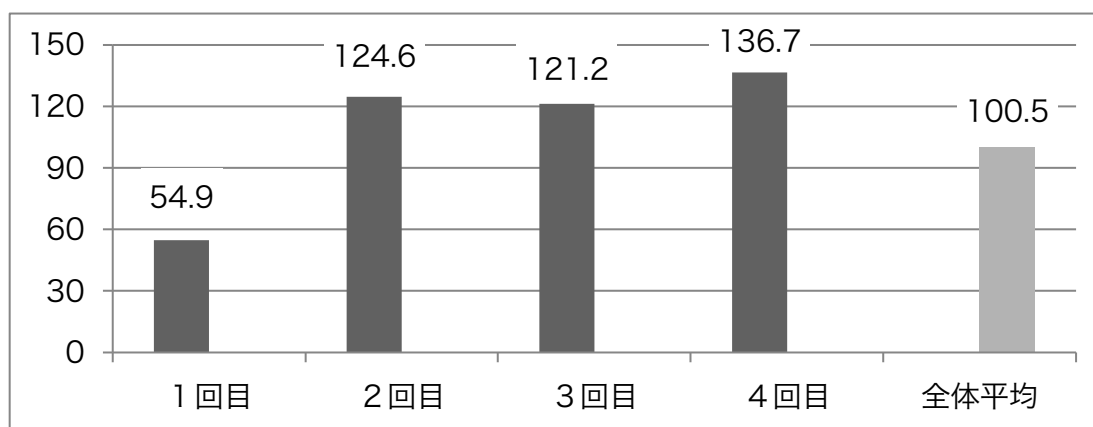


図 6.4 質問の平均文字数の変化（予備調査）




¹⁴ 調査 4 より本調査の方が質問の平均文字数が長いと言えるかどうかを調べるために、マン・ホイットニーの U 検定を行ったところ、調査 4 前半と調査 5 の間には 0.1% 水準 ($p < .001$) で、調査 4 後半と調査 5 の間には 5% 水準 ($p = .019$) で有意差が確認された。

6.1.4 結果2（日本語の習得）

A. 漢語の読み

では、日本語の習得についてはどうであろうか。まずは漢語の読みについてであるが、分析に際し、学習者の誤答を以下の3種類に分類、色分けした。ここで言う「軽度の誤り」とは促音や濁点、長音など、聞いただけではそこまで正確に習得するのは困難と思われる小さな誤りである¹⁵。発音表記の問題と捉えてもよいかもしれない。また、「中等度の誤り」とはどちらか1文字を全く異なる読み方をした誤りで¹⁶、「重度の誤り」とは2文字とも全く異なる読み方をした誤りである。

誤りの分類方法

軽度		貿易（ぼうえき） → ぼ <u>ゆ</u> えき・ぼ <u>ゆ</u> いき 布教（ふきょう） → <u>ぶ</u> きょう・ <u>ぶ</u> つきょう
中等度		大名（だいみょう） → だい <u>めい</u> ・お <u>お</u> みょう 身分（みぶん） → <u>しん</u> ぶん
重度		外様（とざま） → <u>がい</u> よう

分析の結果、事前-事後間で明らかに変化が見られたのは「身分」「攘夷」「大名」の3語だけであった（表6.9）¹⁷。誤りの程度別に見てみると、軽度の誤り（例、「家臣」）は音と表記を一致させる難しさもあってか、容易には改善されないようである。他方、中等度や重度の誤りのように明らかに間違った読みをしていた場合には学生たちも気づきやすいようで、事前調査では重度の誤りが16、中等度の誤りが11であったのに対し、事後調査ではそれぞれ11と6に減っている（軽度の誤りは事前調査が26、予備調査が27）。しかし、「外様」「旗本」「公家」の3語については事後調査でも半数以上に重度・中等度の誤りが残っており、「公家」については事後調査

¹⁵ 「t」と「n」のような同じ調音法の子音の間違いや、濁音では同じ音になる「shi」と「chi」、「i」と「e」などの一部の母音の間違いも軽度の誤りとした。

¹⁶ 例えば、「旗本」を「はなもと」と解答した場合は、「t」と「n」という同じ調音法の子音の間違いであり、脚注15でも述べたように、軽度の間違いに分類したが、「はまもと」と解答した場合は、同じ子音の間違いでも調音点が異なるため、中等度の間違いとした。

¹⁷ 重度の誤りを0、中等度の誤りを1、軽度の誤りを2、正解を3として数値化し、事前テストと事後テストの結果に違いがあるかどうかをウィルコクソン符号順位検定により分析したところ、5%水準で有意であった（ $p = .013$ ）。

でも誰一人正しく読めていない。

図 6.5 は 4 日間の講義中、教授者（筆者）の発話に調査対象語彙が何回出てきた

表 6.9 漢語の読みの習得状況（予備調査）

	事前						事後					
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F
貿易												
改革												
身分												
支持												
布教												
攘夷												
大名												
譜代												
朝廷												
外様												
旗本												
公家												
家臣												

注. アルファベットは学生

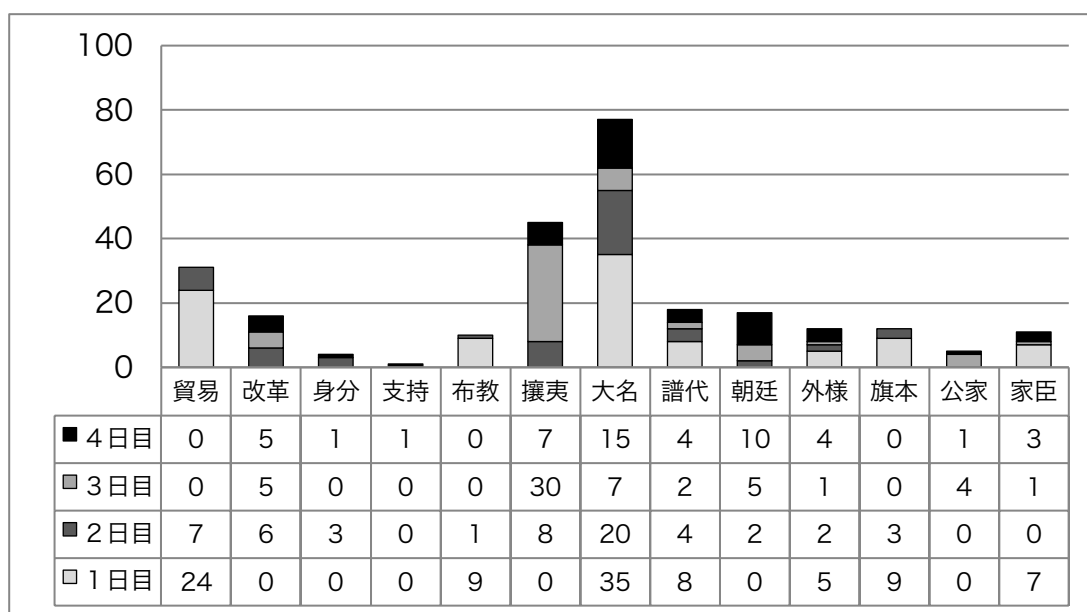


図 6.5 講義中の教授者の発話に現れた回数（漢語名詞：予備調査）

かを数えたものであるが、「大名」の出現回数が際立って多く、「貿易」と「攘夷」がそれに続く回数となっている。事前-事後で「大名」と「攘夷」に改善が見られたことや、「外様」「旗本」「公家」の3語に大きな改善が見られなかったことについては、学生たちの受けたインプットの量という観点から説明ができるのではないだろうか。

とは言え、講義発話内の出現回数と表記の問題だけで全てを説明しようとするものには無理がある。例えば「身分」では、出現回数が極めて少ないにもかかわらず、事後調査では誤りが消えている。また、「外様」も6人中3人に重度の誤りが残っているものの、残りの3人は正しく読めるようになっており、わずかながら習得が進んでいると考えられる。一方、「貿易」のように誤りが軽度の場合には、音声情報だけでは気づくことが困難なため、耳にする機会が多くても¹⁸容易には習得されないようである。これらのことから、出現回数だけでなく「意外性」などの心理的要因、例えば「想像していた読み方とは全然違った」のような、どれだけ強く学生の印象に残ったかなどの要因も考慮するべきだと考えるが、本調査は語彙の習得研究ではなく、CBI が日本語の習得に促進効果を持つのかどうかを検証することを目的とした実態調査であるため、ここではこれらの可能性を指摘するにとどめたい¹⁹。

B. 和語動詞

一方、和語動詞の習得状況は表 6.10 のとおりである。濃いグレーは無回答、もしくはまったく別の動詞を書いた誤りで、薄いグレーは自他の間違いなどの正解に近い誤りである²⁰。漢語の読みとは異なり、和語動詞の習得状況には明らかな変化が見られるが、「命じる」のように最後まで習得できなかった語彙もあった²¹。

図 6.6 は、調査対象語彙が教授者（筆者）の発話に何回出てきたかを数えたもの

¹⁸ 「貿易」の出現回数は、多読によって未知語を覚えるのに必要とされる出現回数「5～16回」(Nation 1990)、「10～30回」(Waring 2006) を共に超えている (3.2.2 参照)

¹⁹ よって、出現回数と正答率の相関を調べるなどの統計処理も行わなかった。

²⁰ 前者には「求める」の代わりに「要する」、「命じる」の代わりに「求める」などがあり、後者には「結ぶ」の代わりに「結べる」、「高まる」の代わりに「高める」などがある。また、平仮名で解答するよう求めたにもかかわらず、漢字仮名交じりで解答している場合は送り仮名が間違っていなければ「正解」とした。

²¹ 重度の誤り（濃いグレー）を 0、軽度の誤り（薄いグレー）を 1、正解を 2 として数値化し、事前テストと事後テストの結果に違いがあるかどうかをウィルコクソン符号順位検定により調べたところ、0.1%水準で有意であった ($p < .001$)。

表 6.10 和語動詞の習得状況（予備調査）

	事前						事後					
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F
行う												
戦う												
勝つ												
敗れる	分析の対象外 ²²						分析の対象外					
守る												
結ぶ												
求める												
広まる ²³												
認める												
命じる												
高まる												

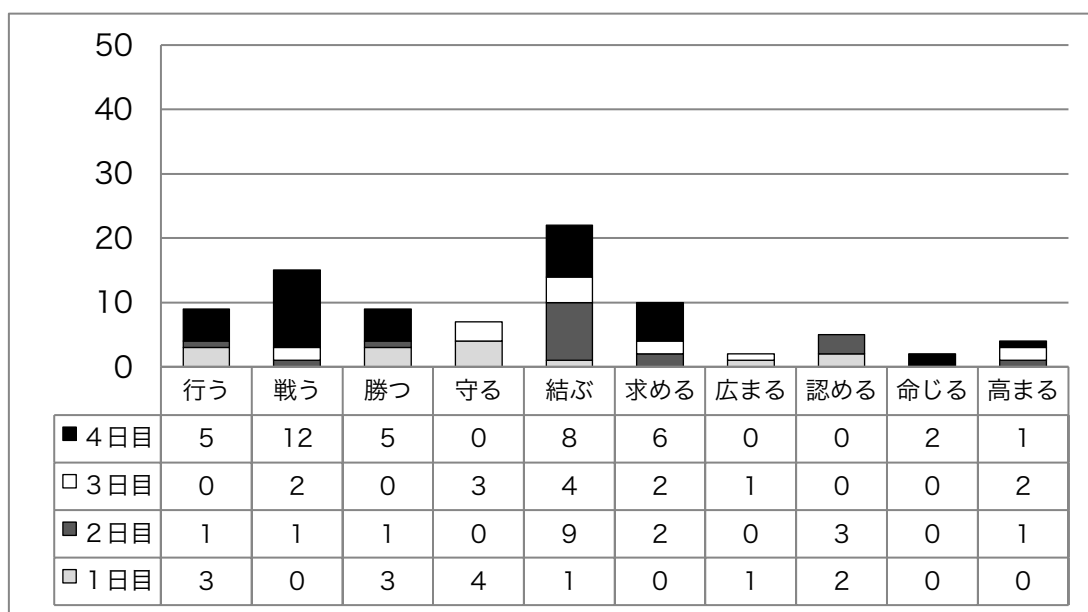


図 6.6 講義中の教授者の発話に現れた回数（和語動詞：予備調査）

²² 「敗れる」については「負ける」と解答した学生が多く、問題文の文脈的にも間違いではないため、分析の対象外とした。

²³ 「広がる」も正解とした。

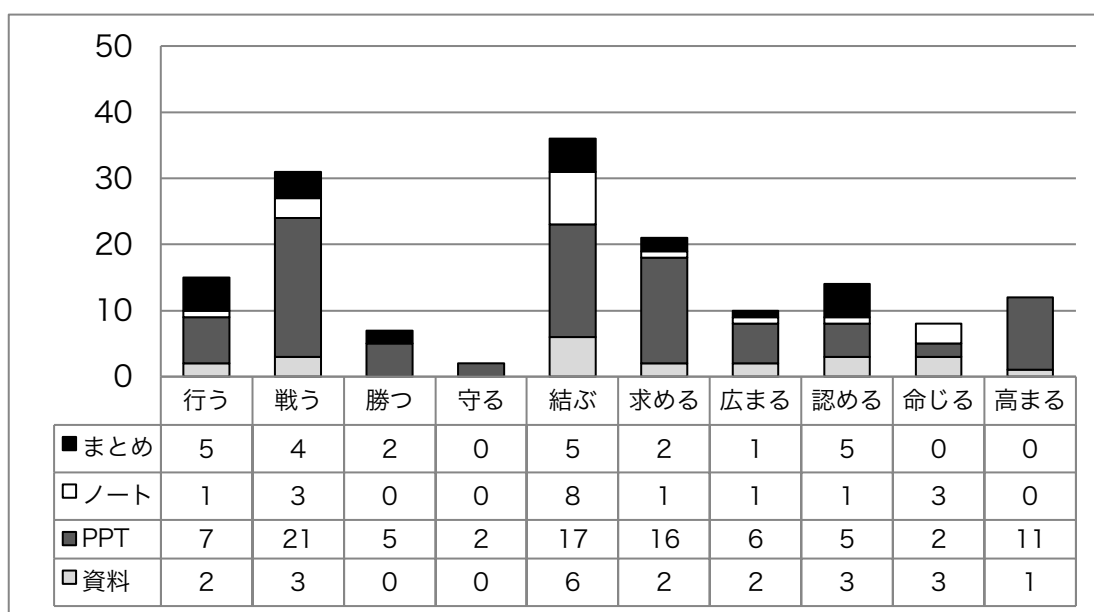


図 6.7 配布資料に現れた回数（和語動詞：予備調査）

で、図 6.7 は配布資料（資料 A～C・講義ノート・まとめプリント・PPT）に出てきた回数を数えたものである。事前調査で誤りの見られた 7 語のうち「結ぶ」と「求める」の 2 語については視覚・聴覚共に十分なインプットを受けたと見られ、ほとんどの学生が正しく解答できるようになっている。しかし、これについても講義発話や配布資料に出てくる回数だけで説明することは適当ではない。出現回数の低かった「広まる」や「高まる」で誤回答が消えたのは、学生たちがわずかな例から形容詞の動詞化規則を学んだ可能性があり、「認める」（中級後半²⁴）についても、既習語彙ではあったが、与えられた中国語訳（「同意」）からは思い浮かばなかったという可能性が考えられる²⁵。また、「命じる」（上級前半）が最後まで習得できなかったのも、「命令する」の印象が強すぎて、新たな語彙として学べなかった可能性が考えられる。

C. 文法・文末表現

文法・文末表現については、12 の表現を表 6.11 のように「時制」「態」「相」「変化」「意思」の 5 つの要素に分解し、使うべき文脈で使えているかを調べた。例えば、

²⁴ 語彙の難易度は J.Readability による。

²⁵ 事前調査では「賛成する」や「許す」などの誤答が各 1 例ずつと無回答が 3 例見られた。中国語訳の「同意」に相当する和語動詞が思い浮かばなかったのかもしれない。

表 6.11 調査した 12 の表現の詳細（予備調査）

		+時制	+態	+相	+変化	+意思
1	動た	○				
2	受た	○	○			
3	使た	○	○			
4	動ていた	○		○		
5	受ていた	○	○	○		
6	動ようになった	○			○	
7	受ようになった	○	○		○	
8	形なった	○			○	
9	動ていった	○		○	○	
10	形なっていた	○		○	○	
11	動ようとした	○				○
12	使ようとした	○	○			○

受身は3つの表現（2, 5, 7）で使う必要があるため、分母を 18（3問×6人）として正使用率を計算した²⁶。

結果は表 6.12 のとおりである。事前・事後で「数値に変化が見られた」と言えるのは、当時の状況を表す「～ている」のみで、それ以外は、事前調査の段階から正使用率が高かったものも低かったものも共に変化は見られない²⁷。

また、図 6.8 と 6.9 は時制「た」を除く 6 つの文法・文末表現が教授者の発話と 4 種類の配布資料に何回出てきたかを数えたものである²⁸。これを見ると、「～ている」の出現回数が非常に高く、そのことが事後調査の結果に影響を与えたとも考えられるが、「～ている」の習得順序には語彙的アスペクト（Shirai 1993）や「てい

²⁶ よって、本調査における誤用とは「非用」のことであり、不必要な文法・文末表現を使った「過剰使用」は対象外である。参考までに事前テストの全誤答 50 題の内訳を調べてみたところ、調査項目の過剰使用は受身の 2 例だけであった。

²⁷ 文法テストの結果に事前・事後で違いがあるかどうかを見るために、シャピロウィルク検定により正規性を確認した上で、対応のある t 検定を行ったところ、有意差は確認されなかった（ $t = -1.218$, $df = 5$, $p = .278$ ）。また、各文法・文末表現についてもウィルコクソン符号順位検定を行ったが、「～ている」を含め、全ての項目で有意差は確認されなかった。

²⁸ 質問の考え方の説明など歴史（授業内容）とは直接関係のない部分で使われたものはカウントしなかった。一方、歴史学習の文脈で使われたものは、過去時制だけでなく非過去時制で使われたものもカウントした。

る」自体が持つプロトタイプの意味（許 1997）が影響を与えることが指摘されており、語彙と同様、出現回数の違いだけで説明しようとすることは適当ではない。その他の文法・文末表現についても同様である。では、何が影響したのかについては本章 2 節（6.2.3）で改めて述べたい。

表 6.12 文法・文末表現の習得状況（予備調査）

		事前		事後	
時制	～た	58/72	80.6%	61/72	84.7%
態	受身	13/18	72.2%	14/18	77.8%
	使役	4/12	33.3%	5/12	41.7%
相	～ている	4/12	33.3%	8/12	66.7%
	～ていく	3/12	25.0%	4/12	33.3%
変化	形＋なる	12/12	100.0%	10/12	83.3%
	～ようになる ²⁹	1/12	8.3%	2/12	16.7%
意思	～ようとする	2/12	16.7%	2/12	16.7%

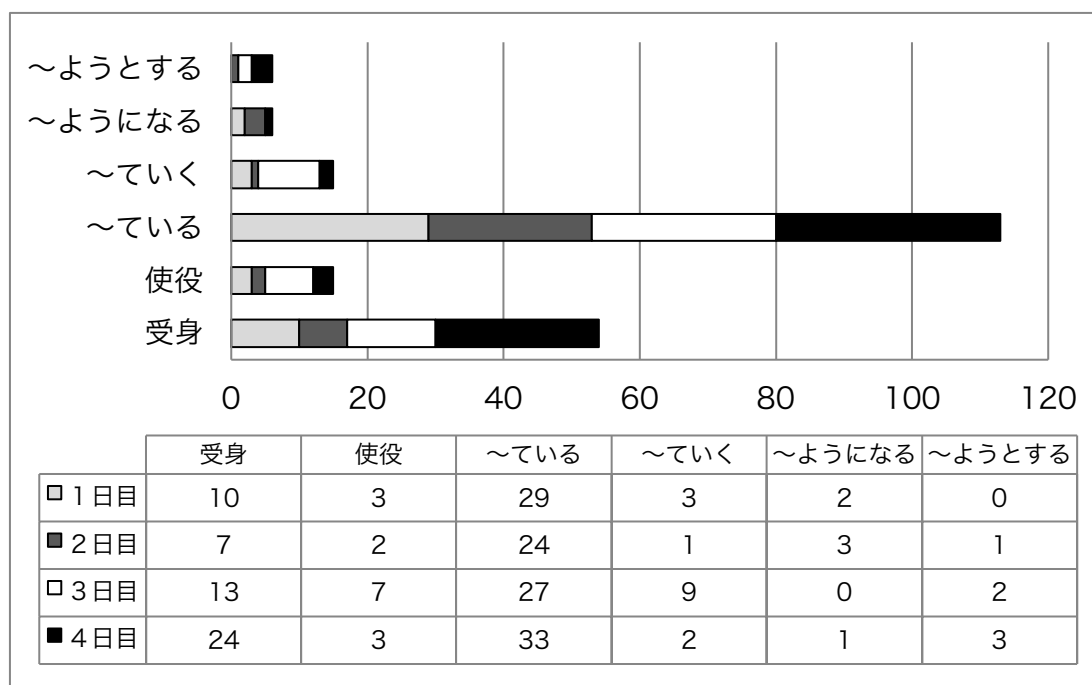


図 6.8 講義中の教授者の発話に現れた回数（文法・文末表現：予備調査）

²⁹ 「Vなくなった」のような否定形で使用されたものはカウントしなかった。

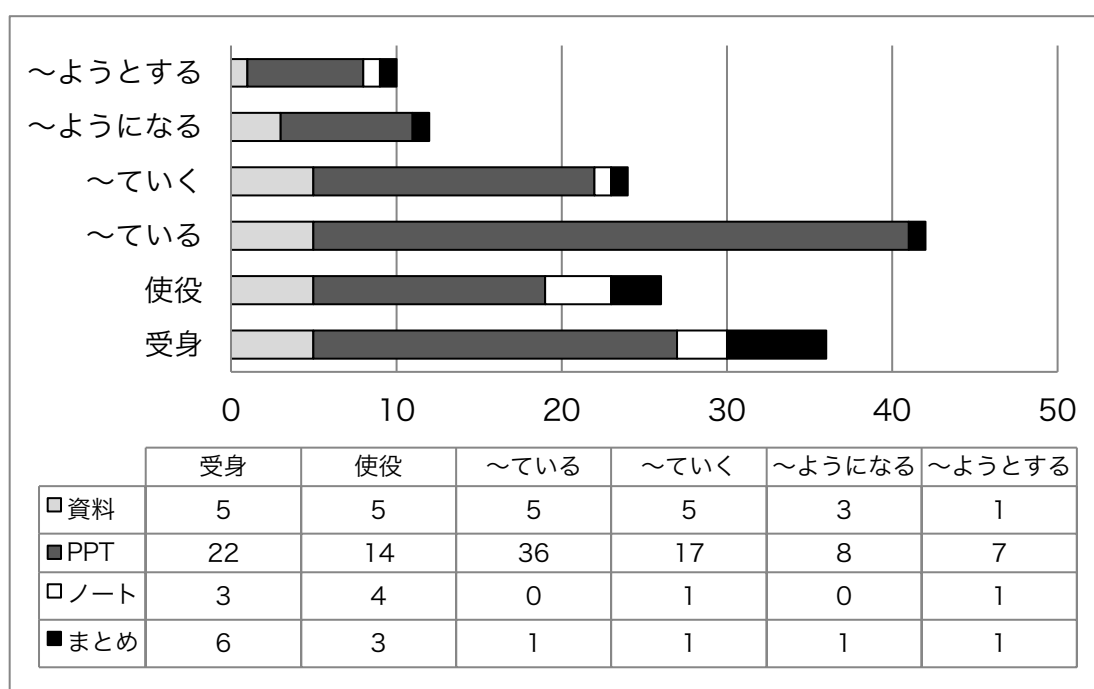


図 6.9 配布資料に現れた回数（文法・文末表現：予備調査）

6.1.5 考察と結論

中上級学習者対象の調査4では、母語話者対象の調査2・3とは異なり、学習者の講義を聞く態度に変化を与えることができなかったが、本調査ではわずか6人の小規模クラスながら、初めて事後調査の数値が事前調査を上回った。その理由として、①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、②語彙の書き換えや文構造の単純化によって文章の難易度を下げたこと、また、③学習方略研究の知見に基づいて予習と復習の関連づけを行うとともに、④チャートを使ったまとめの時間を設けたことで、授業の内容理解が深まったことなどが考えられる。ただし、条件を統制した比較実験を行ったわけではないため、この点については次章の最終調査で再度データを収集し、解釈の妥当性を高める必要がある。

次に質問の質と長さについてであるが、本調査における「批判的に思考されなかった質問」の割合は56.3%で、これは調査4の後半（42.6%）と比べれば高いものの、前半（80.0%）と比べれば大きく改善されていた。本調査が5日間の短期講座であることを考えれば、前半と比較するのが妥当であろう。また、調査4では後半になって初めて産出された具体的・分析的質問が、今回は3日目と4日目に合わせて5問（15.6%）産出されており、質問の平均文字数もこれまで最長の77.1字（調査4後半）から100.5字に伸びていることから、新たな学習モデルが想定どおり機

能したものと思われる。しかしながら、今回の調査でも応用的質問は1つも産出されなかった。

一方、今回初めて調査を行った日本語の習得に目を移すと、和語動詞の習得ではわずか5日間の授業でも明らかな違いが見られたものの、漢語の読みや文法・文末表現の習得では目立った変化は見られなかった。第2章1節(2.1.5)でも述べたように、本論文で日本語の習得状況について調査した目的は、CBIが本当に日本語の習得を促しているのかを調査した研究がこれまでほとんどなかったためである。CBIには「教師の講義・解説を聞き、資料を読むことで大量のインプットを受けることができる」や「言語学習のための人工的な環境ではなく、必然性のある自然な環境で言語使用が促される」など、第二言語の習得を促す条件は揃っているとされているが、それは可能性の話であって、それを裏づける具体的なデータはこれまでほとんど提供されてこなかった。その点から言えば、本調査において短期間ながら、講義発話や配布資料で出現回数の多かった和語動詞の習得に変化が見られたことや、表面的には大きな変化が見られなかった漢語の読みについても統計的な有意差が確認されたことは、「学習内容と関連の深い語彙の増強」という面では、CBIは習得促進効果を持つと考えてよいのではないだろうか³⁰。一方、文法・文末表現については「～ている」以外に変化は見られず、またその「～ている」の変化にも統計的な有意差が見られなかったことから、何らかの指導が必要と結論づけられる。次節ではこの点について第二言語習得の認知プロセスの観点から検討したい。

³⁰ 第2章1節(2.1.4)で紹介したWei(2006a)の調査によれば、日本語能力試験1級の漢字・語彙問題ではまったく伸びが見られなかったが、これは出題された語彙が必ずしも授業内容と関係のある語彙ではなかったことが原因と思われる。

第2節 第二言語習得研究からの知見

前節でも述べたように、香港で行った予備調査では受講者が少ないながらも初めて講義を聞く態度の高まりが確認され、質問の質と長さにも質問作成指導の効果が見られた。残された課題は日本語の習得である。本節では、香港での予備調査から明らかになった課題について第二言語習得研究の観点から再検討し、CBI に日本語の学習をどう盛り込み、日本語の習得をどう促すかを考える。

6.2.1 第二言語習得の認知プロセス

図 6.10 は「第二言語習得の認知プロセス」を示したものである（村野井 2006）。一度も耳にしたことがない、あるいは目にしたことがない言語を習得することは不可能であることからわかるように、言語の習得は目標言語のインプットに触れることから始まる。しかし、その全てがインテイクされるわけではない。かつては Krashen (1982) のように、大量の「理解可能なインプット」に触れることが言語習得の必要十分条件であり、アウトプットの能力も母語の習得と同じようにインプットに触れることによって自然に育つ（**インプット仮説**）と考える研究者もいたが、現在では否定的な意見が優勢である。

その根拠として Swain (1985) の**アウトプット仮説**や Schmidt (1990) の**気づき仮説**が挙げられる。前者は、カナダのイマージョンプログラムで日々理想的なインプットを大量に受けているはずの子供たちの発話に、文法面での不正確さや社会言語学的能力の不足が確認されたというもので、その原因を Swain は授業が教師主導で発話の機会がほとんどないためと説明している。また後者は、自身の第二言語学習のプロセスを記録した日記を分析したところ、自分が発話の中で新たに使うようになった言語形式の多くは、相手が自分に向けて話している時に使っていると気づいたものであったというものである。

これらの研究から明らかになったことは、Krashen が言うように、インプットの理解は確かに言語習得の「必要条件」ではあるが、「十分条件」ではないということである。なぜならば、統語的な分析をせずとも、話題の展開や文脈、相手の表情、身振り手振りなどを頼りにインプットの内容を類推し理解することは可能だからである。ゆえに、日々の言語活動の中で耳にする（目にする）インプットの中に、自分にとって未知の語彙や言語形式があることに気づき、それらの表す意味や機能を理解した時に（言い換えれば、形式と意味・機能のマッピングに成功した時に）、「気づかれたインプット」は「理解されたインプット」へと変わり、インテイクされる

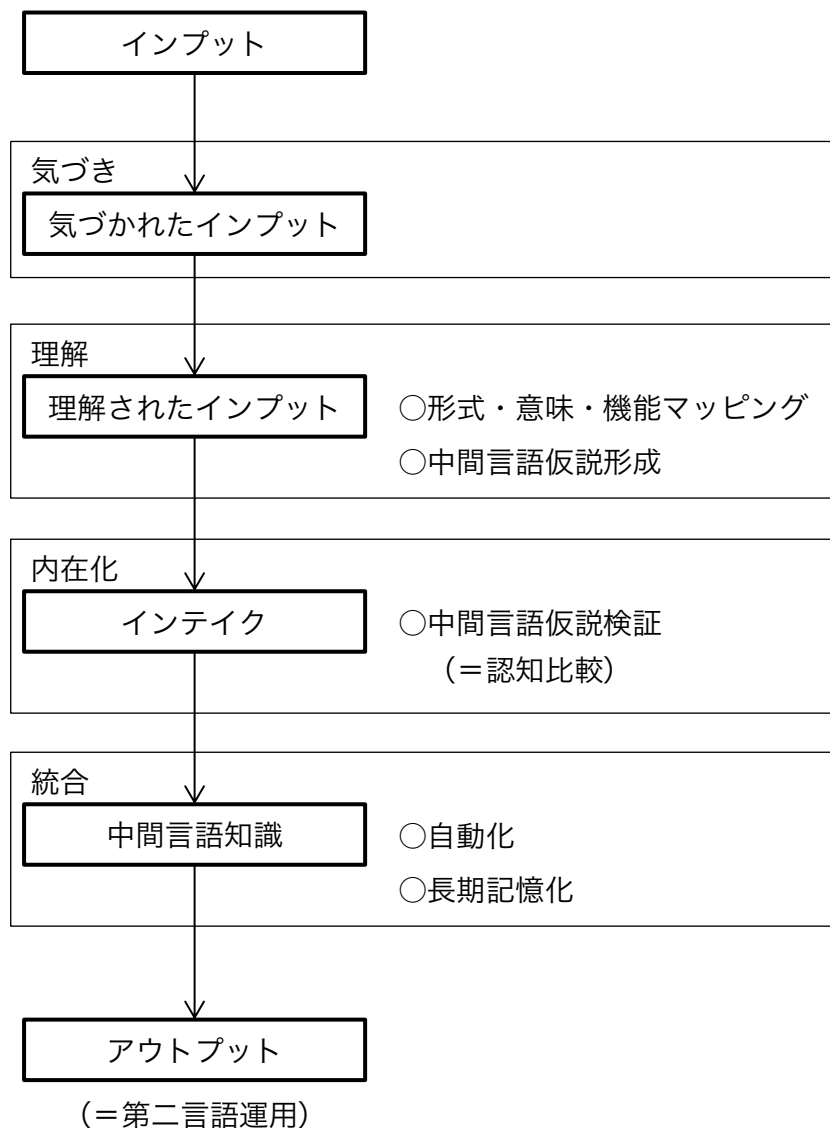


図 6.10 第二言語習得の認知プロセス（村野井 2006 :10）

ということになる。しかし、この段階ではまだ暫定的な仮説が形成されたに過ぎない。さらに多くのインプットに触れ肯定証拠を得ることによって、あるいは自らの仮説に基づいて行った産出に対しフィードバックを得ることによって、仮説の検証を経たものが自動化・長期記憶化し、中間言語の知識体系に統合されてゆく。これが認知主義の第二言語習得観である。

一方で、意識的な学習によって得た顕在的知識は無意識に習得された潜在的知識とは無関係で、言語の運用には結びつかず、自己の発話や作文の正確さをチェックするモニターとしてしか機能しないとする説（**ノン・インターフェイスの仮説、モニター仮説**）もあるが、本研究では以下の2つの理由からそのような「非介入主義

の立場」は取らない。1つは「意識的な文法・語彙の学習なしに第二言語を習得することは可能」という点には同意するものの、それは決して効率のよい方法ではないと考えるからである。もう1つは、村野井（2006）がまとめているように、少なくとも以下の4点において顕在的知識の持つ習得促進効果が明らかになっているからである³¹。

1. 明示的文法知識によって、インプットの中に含まれている言語形式に学習者の注意が向けられるようになる。
2. 事前知識として文法規則を学んでいると、文法形式とそれが表す意味および機能との関連をより明確につかむことができる。
3. 言語知識を直接与えることによって、中間言語文法が育つ速度を速めることができる。
4. 自分の文法的誤りに対して、敏感になることを助け、誤りの修正を助ける。

（村野井 2006: 92）

要約すれば、顕在的知識は図 6.11 のプロセス C のように、未知の言語形式に対する気づきと、形式・意味・機能のマッピングを促し、結果として習得を早める効果を持つということであり、明示的指導の効果を検証した研究（向山 2004 など）がこれを裏づけている³²。

6.2.2 Focus on Form

CBI のような意味・内容中心の言語理解・産出活動において、第二言語習得の認知プロセスに沿って学習者の注意を特定の言語形式に向けさせ、習得を促そうとする教授法に「**Focus on Form**」（以下、FonF）がある。これは Long（1988）によって提案されたもので、どの言語形式に注意を向けさせるのかを事前に決めてお

³¹ ただし、比較的単純な文法規則については明示的指導の効果が確認されているが、複雑な規則については見解が分かれており、すべての文法規則に等しく効果があるわけではない（村野井 2006; 白畑・若林・村野井 2010）

³² 向山（2004）は、意味重視の指導は日本語力の高い上位群には十分な効果を与えるが、下位群にはそれだけでは不十分で、「まとめ」としての文法説明（明示的指導）が必要であることを指摘している。

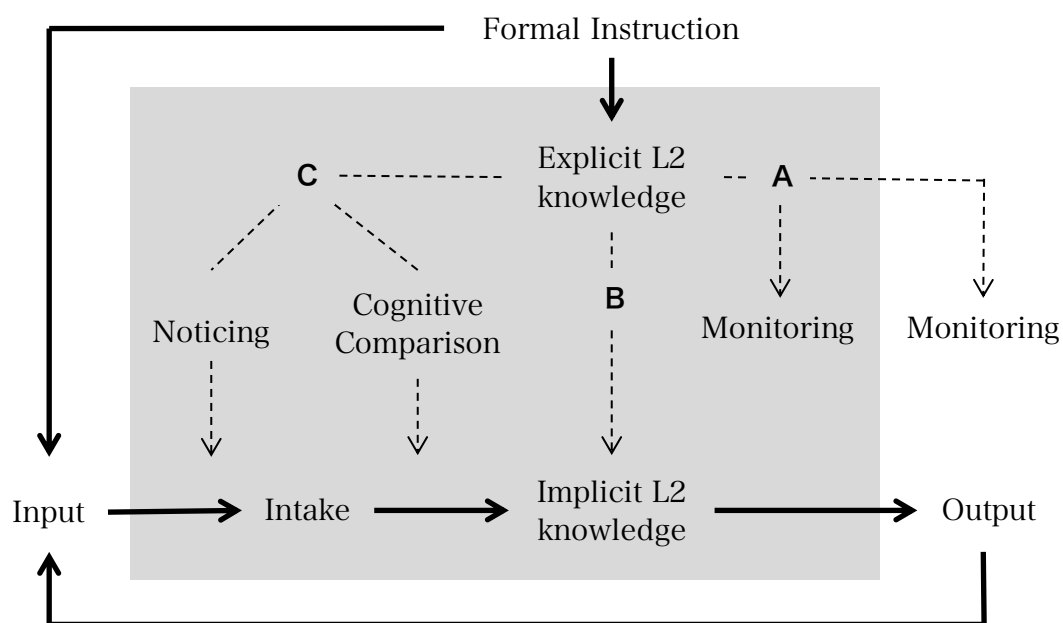


図 6.11 第二言語習得の認知プロセスにおける顕在的知識の役割 (Ellis 1995: 89)

く「事前計画的 FonF」と、学習者の躓きにその場で即時的に対応する「即応的 FonF」の2つに大別され (Williams 2005)、具体的な指導の技術として表 6.13 に示す 11 の方法が提案されている。このうち、**インプット洪水** (input flood) とは「目標言語形式が含まれたインプットを大量に学習者に与える」ことであり、**タスク必須言語** (task-essential language) とは、特定の言語形式の使用が必須になるような言語活動を行う」ことを言う (村野井 2006: 105)。本研究の場合、歴史という特定の教科を 5 日間連続で学ぶことで、教科と関連の深い語彙や言語形式に繰り返し触れたことから、この2つは自ずから授業に盛り込まれていたと考えられる。また、**アウトプット補強法** (output enhancement) とは、「アウトプットさせることによって、学習者の注意を意味から言語形式に向けさせることをねらったもの」(村野井 2006: 107) で、本研究の場合、語彙については講義中のノートテイキングと質問作成程度しかアウトプットの機会がなかったが、文法・文末表現については「まとめプリント」の中で間接的に使用を促した。

FonF の指導効果について調査した実証研究は、近年日本語教育においても徐々に増えてきおり、例えば Wei (2007) では、語彙習得における**リキャスト** (Recast) と**インプット強化** (input enhancement) の効果について検証している。リキャストとは、相手の誤りを修正して言い直す訂正フィードバックの 1 種であり、インプ

表 6.13 FonF の指導技術 (Doughty & Williams 1998: 258)

	unobtrusive <-----> obtrusive
a. input flood	X
b. task-essential language	X
c. input enhancement	X
d. negotiation	X
e. recast	X
f. output enhancement	X
g. interaction enhancement	X
h. dictogloss	X
i. consciousness-raising	X
j. input processing	X
k. garden path	X

ット強化とは「特定の言語形式を視覚的に目立たせることによって、学習者の注意をその言語形式に向けさせようとする」方法のことである（村野井 2006: 106）。

被験者はアメリカの大学で学ぶ中上級学習者 46 名（全員英語話者）で、1 学期 30 回の授業のうち 10 回（計 12.5 時間）がこの実験に当てられた。授業は実験群・統制群ともに日本語で講義を聞き、教授者の質問（口頭）に答えた後、講義と同じトピックの文章（1,500 字）を読んで文章の要旨を口頭発表させ、最後にグループで討論するという手順で行われたが、2 つの実験群に配布された文章では対象語彙が全て下線付きの太字で書かれていた（インプット強化）。また、もう一方の実験群には、口頭発表や討論の際、対象語彙について誤りを犯す度にリキャストも行い、学習者の気づきを促すよう試みた。その結果、語彙の理解については、2 つの実験群ともに直後テストにおいて統制群との間に有意差が見られたが、遅延テストではリキャストを加えた群にのみ持続効果が確認され、インプット強化のみの群では確認されなかった。一方、語彙の産出については直後テストで有意差が見られたのはリキャストを加えた群だけで、その効果は遅延テストまで持続しなかった。このことから、インプット強化だけの語彙指導は効果が薄く、リキャストを加えても持続的な効果は期待できないことが明らかになった。そして、この結果について Wei (2007) は「語彙習得促進にはもっと明示的な教育的介入が臨まれる」と述べている。

一方、文法指導の効果については、宇佐美（2013）が日本の私立大学で学ぶ学部

1年生を対象に、インプット洪水、インプット強化、明示的な文法説明の3つの指導法の効果について検証している。調査項目は順接・添加の接続詞「デ」で、料理の作り方を紹介したビデオをインプット洪水群にはそのまま、インプット強化群には出演者が「デ」を使用する場面に「デ」という字幕を入れて視聴させた。その結果、インプット洪水だけでは学習者の注意は（ビデオの内容や情報には向けられるものの）言語形式には向けられず、これにインプット強化を加えれば、目標となる言語形式に注意が向くようにはなるが、形式と意味のマッチングには至らず、産出にも結びつかないことが明らかになった。明示的な文法説明まで加えれば産出まで繋がるが、その場合も過剰使用や誤使用、過剰般化といった誤用も少なからず観察された。ただし、明示的な文法説明の結果、直後テストから遅延テストまでの1ヶ月間、日常生活の中で接続詞「デ」の存在を意識するようになった学習者たちは、指導の効果が持続し、誤使用や過剰般化がなくなり、料理の作り方以外の場面でも「デ」を使用するようになったと報告している。

また、中上（2015）は国内の日本語学校で学ぶ初級者34名（中国語話者）を対象に**インプット処理**（input processing）の指導効果について検証している。インプット処理とは「目標言語項目が含まれた多数の文を意味のある形で配列し、それを学習者に与えることによって、学習者に形式と意味のつながりを深く理解させることをねらう指導」のことで（村野井 2006: 107）、この研究では形容詞の比較の文型「AはBより〔形容詞〕です」と「BよりAのほうが〔形容詞〕です」を調査項目としている。この2つの文型に焦点を当てたのは「第一名詞原則³³」（Van Patten 2007）に沿ってインプットを処理してしまうと、後者の文型は意味を正しく理解できない可能性があるからである。調査の結果、インプット処理の指導は従来のアウトプット中心の指導と比べて理解面で指導の効果が高いことが実証され、比較のような形式的には単純で易しい項目の場合には、産出面においても効果的であることが明らかになった。

この他に問題解決型のタスクを使って学習者の気づきを促そうとした実践研究に藤岡（2015）がある。この研究では、アメリカの大学3年生³⁴を対象に、最初に暗示的指導として文章の一部を変えた読み物（全11文）をペアで一文ずつ互いに読み

³³ 学習者は文頭の名詞または代名詞を文の主語と理解するというインプット処理の原則のことである（The First Noun Principle）。

³⁴ 教科書として『上級へのとびら』（くろしお出版）を使用しているとのことである。

合い、違いに気づかせた後、どちらの表現が適切か考えさせるタスク活動を3度行っている。以下は調査に使用された文章の1つを最初の4文だけ抜粋したもので、「～てしまう」の使い方に焦点をあてたものである³⁵。

暗示的指導 (Version A)

①代表的な狂言の1つ、「ぶす」という話を紹介しましょう。②ある日、主人が二人の家来に、自分の留守中に「ぶす」という名前の恐ろしい毒が入ってしまった桶には絶対に近づかないようにと言って出かけます。③しかし、「見てはいけない」と言われてますます見たくなった二人は、我慢できずに桶のふたを開けてみました。④すると、桶の中から甘くておいしそうなおいがしてしまいました。・・・

暗示的指導 (Version B)

①代表的な狂言の1つ、「ぶす」という話を紹介しましょう。②ある日、主人が二人の家来に、自分の留守中に「ぶす」という名前の恐ろしい毒が入っている桶には絶対に近づかないようにと言って出かけます。③しかし、「見てはいけない」と言われてますます見たくなってしまった二人は、我慢できずに桶のふたを開けてみました。④すると、桶の中から甘くておいしそうなおいがしてきました。・・・

[ともに藤岡 (2015) より引用：下線は筆者]

そして、暗示的指導の後には、偶発的・暗示的指導として以下のクローズドタスクの空欄を埋め、パートナーと相談する活動を行う。その後、元の文章と比較して解答を確認し、不正解であった箇所については再度パートナーと相談して理由を考えさせるという手順で進められた。この活動は、学習者同士で相談しながら文法問題を解決させようとしている点から考えて、FonF の**意識昂揚** (consciousness-raising) に相当すると思われる。

³⁵ 残りのタスクの一方は同じく「～てしまう」に焦点を当てたもので、もう1つは能動態と受動態に焦点をあてたものである。

偶発的・暗示的指導

①代表的な狂言の1つ、「ぶす」という話を紹介しましょう。②ある日、主人が二人の家来に、自分の留守中に「ぶす」という名前の恐ろしい毒が_____桶には絶対に近づかないようにと言って出かけます。③しかし、「見てはいけない」と言われてますます_____二人は、我慢できずに桶のふたを開けてみました。④すると、桶の中から甘くておいしそうな_____。・・・

[藤岡 (2015) より引用]

指導の効果は、事前と事後の2回、12文からなる読み物の下線部を必要に応じて書き換えさせるテストを行い、検証された。それによると、直すべき箇所を直さなかった「見落訂正」が減る一方で、直すべき箇所を直せたものの、正しく直せなかった「誤訂正」が増え、直す必要のない箇所を直してしまった「過剰訂正」も減らなかったことから、言語形式に対する気づきは促せたが、目標となる言語形式の習得には至らなかったと結論づけている。

6.2.3 第二言語習得の認知プロセスから見た日本語指導の問題点

では、予備調査で行った日本語の指導は第二言語習得の認知プロセスの観点からどのように評価できるであろうか。

先にも述べたように、本研究の場合、歴史という特定の教科を5日間連続で学ぶことで、教科と関連の深い語彙に繰り返し触れていたと考えられる。具体的には、予習時の配布資料と講義中のPPTが文字情報のインプットを、講義中の教授者の説明が音声情報のインプットを大量に提供したと思われる（インプット洪水）。また、アウトプットについても、講義中のノートテイキングと講義終了後の質問作成が、「豊富に」とは言えないものの、語彙の使用を促したと考えられる（アウトプット補強法）。その結果、和語動詞の習得ではわずか5日間（総時間数7時間半）の授業ながら事前・事後で明らかな違いが見られた。しかし、漢語の読みについては和語動詞ほどははっきりとした変化は見られなかった。これは音声情報のインプットが教授者の説明しかなく、配布資料にもPPTにもほとんどルビが振られていなかったことが一因ではないかと思われる³⁶。つまり、和語動詞と比べて漢語の読みの習得に有

³⁶ 資料A～Cでは語彙リストがつけられており、一部の語彙にはルビが振られていた。

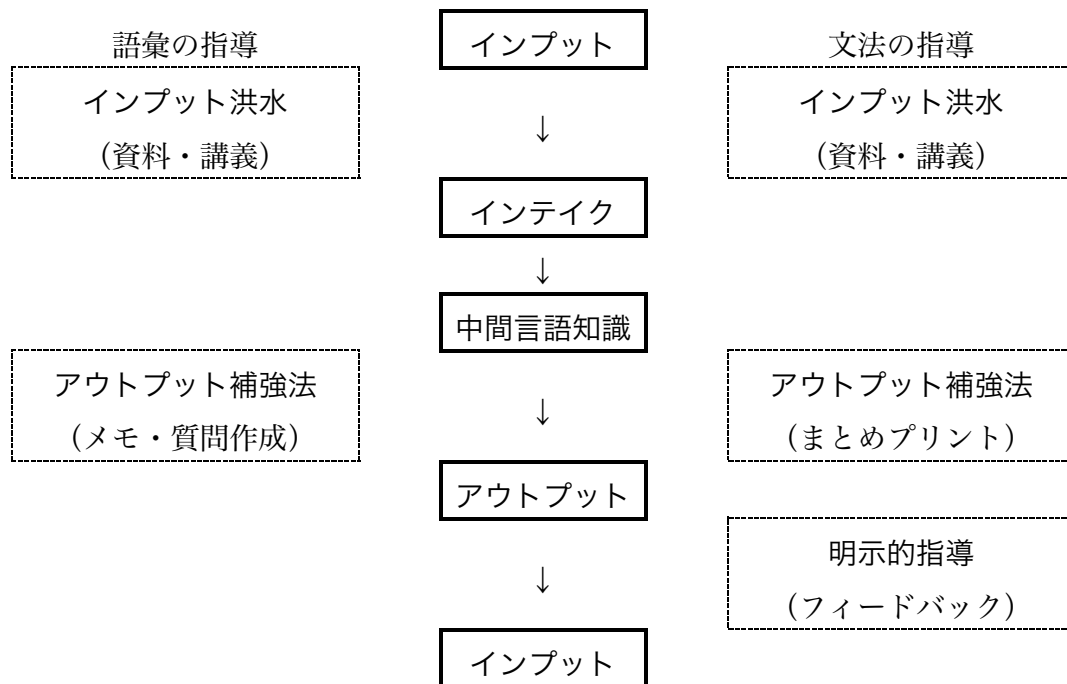


図 6.12 文法・語彙の指導（予備調査）

効なインプットが不足していたということである。加えて、音声情報だけで促音や濁音のレベルまで正確に音を聞き取り、表記するのは難しいという点も影響したものと考えられる。

一方、文法・文末表現については、語彙と同種のインプットを提供する一方で、まとめプリントの中で間接的に使用を促し、2日目と3日目には添削したプリントを返却する際に明示的指導も行った。しかし、結果は「～ている」以外では使用率が高まらず、指導の効果があったとは言えなかった。これについては、言語形式を意味・機能とマッピングする際に働くとされる**言語処理原則**（VanPatten 2007）の影響が考えられる。VanPatten（1996）が「学習者にとって意味と形式を同時に処理することは困難」と指摘していることは既に述べたとおりであるが、VanPattenはさらに学習者は以下の原則に沿ってインプットの処理を行い、形式と意味のマッピングを行うと主張している（**インプット処理理論**）。

- A. 内容重視原則：学習者は何より先にインプットの中の内容語を処理しようとする。

- B. 語彙優先原則：文法形式と語彙項目が同じ情報を表す場合、つまり、その文法形式が余剰である場合、学習者は文法形式より先に語彙項目を処理する。
- C. 非余剰項目優先原則：学習者は非余剰的で有意義な文法項目を、余剰的で有意義な文法項目より先に処理する可能性が高い。
- D. 有意味優先原則：学習者は無意味である文法標識よりも先に、有意味な文法標識を処理する可能性が高い。

(白畑・若林・村野井 2010: 137-138)

この理論によれば、学習者は形式よりも意味の理解を優先し、文法より語彙に注意を向ける傾向があり、形式に注意を向けた場合もコミュニケーション上の価値の高いものを優先するということになる。本研究で調査した項目で言えば、受身や使役は、「誰が誰に何をしたのか」の理解に関わるため、資料や講義の内容理解に大きな影響を与えるが、その他の表現は大きく影響しないため³⁷、インプット洪水だけではこれらの表現の使用を促すことはできなかったと考えられる。

では、間接的にアウトプットを促したことの効果が発揮されなかったのはなぜであろうか。これについては以下の3つの可能性が考えられる。第一に調査した文型項目の難易度の問題である。例えば、予備調査でもっとも使用率の高かった「非情物を主語にとる直接受身」は、田中真（1999）が行った KY コーパスの分析では、英語話者と韓国語話者では中級（中）レベルになって、中国語話者では中級（上）レベルになってようやく産出されるようになることが報告されている。一方、同じ KY コーパスを使った菅谷（2002）の分析では、「～ていく」の時間的用法³⁸が多用されるようになるのは上級以降のことで、「～ていく」が現在から未来、「～てくる」が過去から現在への経過を示す用法として使用されることが明らかになっている。よって、本研究で取り上げた過去から過去への「～ていく」は最高難度の文法項目

³⁷ 例えば、144 頁の例 7 で「天皇は外国人が嫌いで、攘夷を望んでいた」というべきところを「望んだ」と解釈したとしても問題はない。また、例 8 については「家茂と和宮の結婚によって、幕府の権威を高めようとした」というべきところを「権威を高めた」と読めば「実際に実行したのかどうか」という点で意味の違いが生じるが、史実として和宮降嫁は実現しているので、結果として大きな問題とはならない。

³⁸ 時間的用法とは「話者が現象を時間的にどう把握しているかを示す用法」で、「開始」（例、「降ってきた」）と「動作の継続」（例、「今まで生きてきた」「これから生活していく」）の2つの用法がある（菅谷 2002: 70）

と言ってよいであろう。事前・事後ともに「～ていく」より正使用率の低かった「～ようになる」や「～ようとする」はそれと同等またはそれ以上に難しいと考えられる。そのような高難度の項目に対し、5日間という調査期間はあまりにも短すぎたと考えられる。これが2つ目の理由である。そして3つ目に処理の深さの問題が考えられる。「まとめプリント」は本来講義で聞いた内容の整理を目的としたものであり、チャートの空欄を穴埋めする際、歴史教科特有の文法・文末表現の使用が必須になるよう工夫してはあるが、学習者の意識はやはり言語形式より意味・内容に多く向けられたのではないだろうか。また、フィードバックも教師の説明を聞くという受身の姿勢で行われたため、「なぜその表現の方がよいのか」「その表現を使った場合と使わなかった場合で意味はどう変わるのか」などの点について自分で深く考えることはなかったと思われる。

6.2.4 日本語指導の改善点

では、最終調査に向けてどのような改善が必要、且つ可能であろうか。まず語彙について Wei (2007) は、前述したように「明示的な教育的介入が臨まれる」と述べているが、その一方で、語彙の習得が読解活動を通して付随的に起こり得ることも明らかにしている (Wei 2006b)。Wei (2007) の調査は「歴史」「国際関係」「教育」「ポップカルチャー」「古典芸能」という互いに関連の薄い5つのトピックについて行われたものであり、各トピックの学習時間も75分授業を2回という長さであった。指導効果の持続は指導の長さによって影響を受ける (Norris & Ortega 2000) という指摘や、語彙・文法の習得は処理の深さや頻度によって決定される (Laufer & Hulstijn 2001) という指摘もあることから、本研究のように1つの教科を15週間に渡って学ぶ授業の場合には、香港での予備調査や Wei (2007) の結果とは異なり、特別な指導なしに語彙の付随的学習が起こるのではないかと期待される。もちろんそのような効果は全ての語彙に均等に生じるわけではないが、語彙の指導については最終調査でも特別な指導を行わず、学習期間が伸びることによってどのような違いが生じるのかを検証したい。

一方、文法・文末表現の習得には新たな工夫が必要と思われる。宇佐美 (2013) によれば、「インプット洪水」だけでは言語形式に学習者の注意は向けられず、「インプット強化」を加えれば注意は向くようになるが、それでもやはり形式と意味のマッチングには至らないとのことであった。そのため、宇佐美は「明示的な文法説

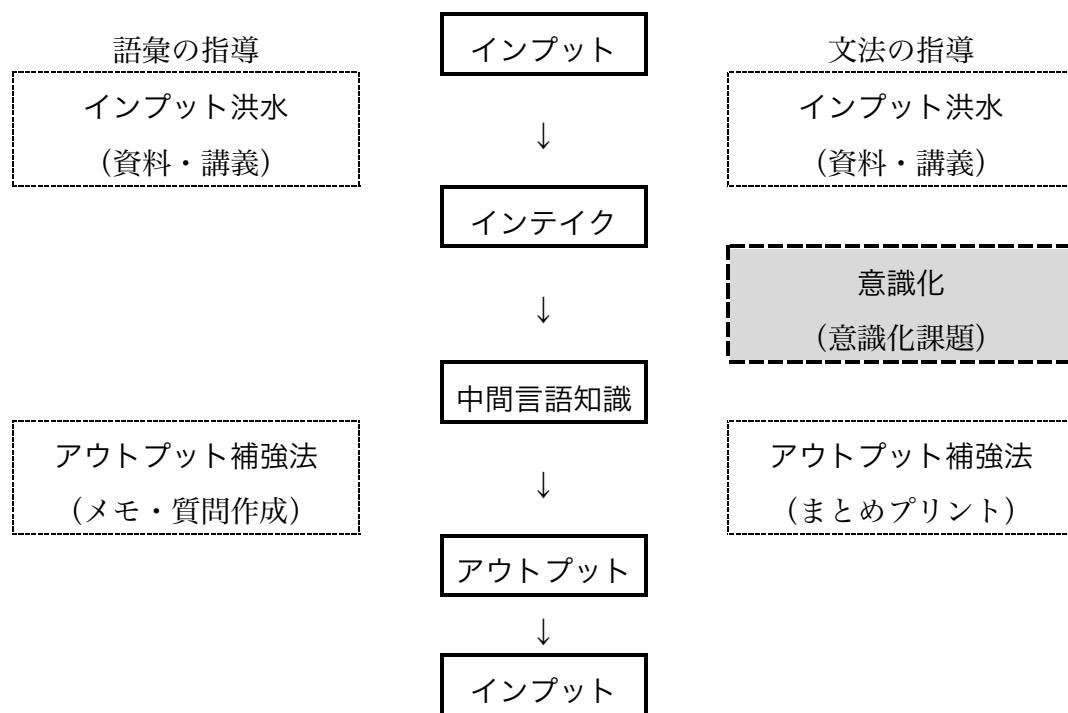


図 6.13 文法と語彙の指導「案」(最終調査)

明が必要である」と述べているが、難易度の高い言語形式の場合には、前述のとおり、学習者にとって受身の姿勢となる明示的指導よりも、深い処理を伴う言語分析活動が必要ではないかと思われる。そこで、教師に説明されるのではなく、学習者が「その文脈ではどんな表現が適切か」を自分で考え、あるいは他者と議論して考える独自の「意識昂揚タスク」を取り入れることにした。藤岡（2015）では言語形式に対する気づきは促せたものの、目標となる言語形式の習得には至らなかったと報告しているが、教科書の読み物に合わせて焦点化する言語形式が決められており、本研究のようにその教科（話題）に特有の表現（「タスク必須言語」の原理に沿った表現）ではなかった。また、藤岡は調査を3回行っているが、事後テストを毎回授業の最後に直後テストとして行っているため、指導に費やした時間はその授業1コマのみであった。習得に至らないのは当然と思われる。本研究の場合、タスクを実施できるのは学期中の数回だけと予想されるが、焦点化する言語形式は全て歴史教科特有のものであり、タスク終了後も引き続き大量のインプットを受けることを考えれば、指導の効果がはっきりと現れるのではないかと予想される。

第3節 まとめ

最終調査を前に、ここで改めてこれまでの研究成果をまとめ、最終調査の研究課題を提示したい。

第4章では、批判的思考力の育成を目指した質問実践に関する実践知を得るために「講義後の質問作成を意識させることで学生たちの講義を聞く態度を変えさせ、より高次の質問を引き出す」という学習モデルを立て、中上級学習者対象の調査を2回、母語話者対象の調査を2回行った。結果、母語話者対象の調査（調査3）では、事前・事後で講義を聞く態度に変化が見られ、質問の質も中位の具体的・分析的質問のレベルまで高めることができた。しかし、中上級学習者対象の調査（調査4）では、質問の質については母語話者と同等のレベルまで高めることができたものの、講義を聞く態度には変化が見られず（むしろ低下し）、本実践が学生たちの批判的思考を促していないことが明らかになった。これは、態度の変容を質問の質の変化の前提と位置づけた学習モデルとは真逆の結果であった。

この結果を受けて第5章では、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た原因について学習方略研究の観点から分析し、学習モデルを再構築することが第一の研究課題となった。そして、新たな学習モデルに基づいて行った予備調査（本章）では、これまで（母語話者を含め）一度も産出されなかった応用的質問が初めて産出されるのかに焦点が当てられた。その結果、被験者は6名と少なく学習時間も7.5時間と短いながら、講義を聞く態度に初めてプラスの変化が生じ、質問の質にも明らかな変化が見られたが、応用的質問はやはり1つも産出されなかった。

一方、この調査では本論文のもう1つの研究課題（従たる研究課題）である日本語の習得についても、初めて実態調査を行った。その結果、学習内容と関連の深い和語動詞については短期間ながら、出現回数の高いものを中心に事前・事後の変化が見られ、漢語の読みについても和語動詞ほどはっきりとした変化は見られなかったものの、授業期間が通常の15週間（30時間）であれば、特別な指導なしに付随的学習が進むことを期待させる結果となった。しかし、文法・文末表現については「意味と形式を同時に処理するのは困難であり、付随的学習は期待できない」と考え、まとめプリントの中で間接的に使用を促す暗示的指導に加え、学生の解答にフィードバックを返す明示的指導を行ったが、「～ている」以外にはほとんど変化が見られなかった。そこで、第二言語習得の認知プロセスに照らし改善策を検討した結

果、教師に説明されるのではなく、学習者が「その文脈ではどんな表現が適切か」を自分で考える（または他者と議論して考える）意識昂揚タスクを課すことで習得を促すことにした。

よって、本論文に残された研究課題は以下の4つである。

最終調査の研究課題

1. 香港での予備調査に引き続き、学習者の講義を聞く態度にプラスの変化を生じさせることはできるか【批判的思考】
2. 質問作成を宿題にすることでまだ一度も産出されたことのない高次の「応用的質問」を引き出すことができるか【批判的思考】
3. 予備調査の結果から得た「CBIは学習内容と関連の深い語彙については習得促進効果を持つ」とする仮説は、本調査においても支持されるか【日本語の習得】
4. 学期中に数回意識高揚タスクを用いた言語学習を行うことで学習内容と関連の深い文法・文末表現の習得は促されるか【日本語の習得】

このうち1と3は予備調査の結果の検証である。この調査では、講義を聞く態度にプラスの変化が生じ、語彙の習得にも促進的効果が見られたが、対象者わずか6人の小規模な調査によるものであり、信頼性が高いとは言えない。一方、2と4は未解決の研究課題である。これまで質問作成は教室活動の一部として行ってきたが、再構築した学習モデルによる予備調査でもやはり応用的質問は1つも産出されなかった。このことから、教室活動としては具体的・分析的質問までが限界と見なし、宿題にするべきと考えた。第5章2節(5.2.3)で述べたように、宿題にすることで講義への集中度が弱まることも懸念されるが、最終調査でも引き続き講義を聞く態度にプラスの変化が生じ、なおかつ応用的質問が産出されるようになれば、本論文の「**主たる研究課題**」は解決である。また、4については意識高揚タスクを学期の中盤に数回課し、文法・文末表現の習得が促されるのかを検証する。このタスクは前の週に学習した資料を再利用したもので(詳細は7.2.6)、この方法で習得を促せるのであれば、「内容学習を阻害することなく日本語の習得を促す」という本論文の「**従たる研究課題**」も解決となり、本論文のテーマである「学習者の批判的思考を促すコンテンツベースの日本語授業」のデザインは完成である。

第7章 最終調査

本章では、学習モデルの再構築とその後の香港での予備調査の結果を踏まえて行った最終調査の結果について報告する。前章の終わりに述べたように、本調査の研究課題は以下の4点である。

最終調査の研究課題

1. 香港での予備調査に引き続き、学習者の講義を聞く態度にプラスの変化を生じさせることはできるか【批判的思考】
2. 質問作成を宿題にすることでまだ一度も産出されたことのない高次の「応用的質問」を引き出すことができるか【批判的思考】
3. 予備調査の結果から得た「CBIは学習内容と関連の深い語彙については習得促進効果を持つ」とする仮説は、本調査においても支持されるか【日本語の習得】
4. 学期中に数回意識高揚タスクを用いた言語学習を行うことで学習内容と関連の深い文法・文末表現の習得は促されるか【日本語の習得】

第1節 対象者

本最終調査は、2016年度後期にこれまでの調査（調査1・4）と同じ国立K大学の日本語・日本文化研修コースの歴史の授業で行った。この年の受講者は13名で、内訳は男子学生3人に対し女子学生10人、漢字圏出身者が10人に対し非漢字圏出身者は3人であった（表7.1）。

学生たちの日本語力については、歴史科目は難解な語彙が多いという点を考慮し、作文と漢字のクラスの受講レベルを基準に判定した。例えば、学習者Eの場合、会話クラスはレベル5（中級前半）だが、作文クラスはレベル6（中級後半）であるため「中級後半」と判定し、同様に、学習者Jについても会話クラスと総合クラスはレベル7（上級）だが、作文クラスはレベル6（中級後半）であるため、「中級後半」と判定した。なお、各クラスの使用教材は表7.2のとおりである。

コースを開始するにあたり、学習の成果に影響を与える可能性のある各学生の個人特性についても、①言語学習スタイル、②学習観、③歴史への興味・関心の3項目について、5件法の質問紙を使って調査を行った。このうち、「言語学習スタイル」

については、藤田（2008）の「外国語学習スタイル尺度」から「形式」（４項目）と「非寛容」（４項目）を選んだ。

表 7.1 調査対象者の出身地域と日本語レベル（最終調査）

学生	出身地域	性別	レベル	総合	作文	漢字	会話
A	漢字圏	女	上級	—	7		7
B	漢字圏	女	上級	—	7		7
C	漢字圏	女	上級	—	7		7
D	非漢字圏	男	中級後半	—	—	6	6
E	漢字圏	男	中級後半	6	6		5
F	漢字圏	女	中級後半	6	6		7
G	漢字圏	女	上級	—	7	7	6
H	漢字圏	女	上級	7	7		6
I	漢字圏	女	上級	7	7		7
J	非漢字圏	男	中級後半	7		6	7
K	漢字圏	女	中級前半	—	5		5
L	漢字圏	女	上級	7	7		7
M	非漢字圏	女	上級	—	7		7

表 7.2 各クラスの使用教材一覧

<p>[総合] レベル 6：『中級を学ぼう 中級中期』（スリーエーネットワーク） レベル 7：『日本語 5 つのとびら 中上級編』（凡人社）</p> <p>[作文] レベル 5：『表現テーマ別にほんご作文の方法』（第三書房） レベル 6：『小論文への 1 2 のステップ』（スリーエーネットワーク） レベル 7：教科書なし</p> <p>[漢字] レベル 6：『上級へのとびら きたえよう漢字力』（くろしお出版） レベル 7：『Intermediate Kanji Book 1』（凡人社）</p> <p>[会話] レベル 5：『日本語上級話者への道』（スリーエーネットワーク） レベル 6：教科書なし レベル 7：教科書なし</p>

形式重視

1. 多くの例から規則などを考えるのが好きだ
2. 文の構造を細かく分けて考えるのが好きだ
3. 類似表現の違いを考えるのが好きだ
4. 文法問題を解くのが好きだ

曖昧さへの非寛容

1. 日本語を読むとき、不明な部分があるのは好きではない
2. 日本語を聴くとき、聞き取れない部分があるのは好きではない
3. 日本語を書くとき、正確に表現できないのは好きではない
4. 日本語を話すとき、正確に表現できないのは好きではない

また、2つ目の「**学習観**」については、本研究と同じ歴史（世界史）の授業で調査を行った篠ヶ谷（2013b）から「意味理解志向」（3項目）を選んだ¹。

意味理解志向

1. ただ暗記するのではなく、理解して覚えるように心がけている
2. 習ったこと同士の関連をつかむようにしている
3. 習ったことのつながりを整理すると覚えやすい

そして、3つ目の「**歴史への興味・関心**」については、村山（2003b）の「歴史の学習方略尺度」（拡張学習方略）を参考に以下の4項目を設定した。

歴史への興味・関心

1. 歴史の勉強が好きだ

¹ 元になったのは市川他（1998）の学習観尺度であるが、質問の内容が数学（算数）を意識したものであったため、歴史の授業用に加筆・修正された篠ヶ谷の質問紙を採用した。

2. 歴史に関する本や雑誌を読んだりする
3. 歴史に関するテレビや映画を見たりする
4. 日本の歴史に興味がある

結果は表 7.3 のとおりである。表中の太字は高群（4.00 以上）、編みかけは低群（2.00 未満）を意味する。これを見ると、「言語学習スタイル」については、全体的傾向として、学生たちは曖昧なままにしておくことは好まないものの、必ずしも「分析好き」というわけではないようである。また、「学習観」については全体的に意味理解志向の高い学生が集まったようである。しかし、その一方で「歴史への興味・関心」では、歴史に興味がある学生（6 人）とない学生（7 人）がほぼ半々に分かれる結果となった。

この 3 つの調査に加えて、学生たちが江戸時代の歴史についてどの程度知っているかを把握するために、「**歴史の事前知識調査**」も行った。これは「江戸時代」または「幕末」と聞いて思い浮かぶ言葉を 3 分間でできるだけ多く書き出してもらうと

表 7.3 学習者特性の調査結果

学生	形式重視	曖昧さへの非寛容	意味理解思考	歴史への興味
A	4.00	3.75	4.33	3.25
B	2.75	3.75	4.33	4.25
C	3.00	3.75	5.00	3.75
D	3.50	4.50	5.00	4.75
E	5.00	5.00	5.00	2.75
F	2.75	4.50	5.00	2.50
G	3.25	2.75	4.00	2.25
H	2.75	4.75	4.00	2.75
I	3.50	4.00	5.00	4.00
J	4.25	3.25	4.67	3.75
K	1.75	2.50	5.00	2.75
L	2.75	4.75	4.00	2.75
M	3.00	4.25	4.67	2.25
平均	3.25	3.96	4.62	3.21

注. 太字は肯定的回答（4.0 以上）、網掛けは 2.0 未満

いうもので、結果は表 7.4 のとおりである。1 人当たりの記述が平均 6.4（全 83 記述）と少ないことや、幕末とも江戸時代とも関係のない記述（例、夏目漱石）が含まれていることから、学生たちの知識はやや不正確で、且つ断片的であることがわかる。

表 7.4 学生たちの事前知識

<p><人名></p> <ul style="list-style-type: none"> ・徳川家康② ・徳臣家康【徳川家康】 ・家康 ・徳川家 ・徳川 ・坂本龍馬② ・織田信長 ・信長 ・松尾芭蕉 ・夏目漱石 ・徳川家定 ・高杉晋作 ・土方歳三 ・沖田総司 ・西郷隆盛 ・吉田松陰 ・福沢諭吉 ・豊臣 	<ul style="list-style-type: none"> ・ペリー黒船 ・黒船とアメリカ ・1853 年のペリーの来航以降 ・倒幕 ・倒幕運動 ・薩長同盟 ・鳥羽伏見の戦い ・関原戦争 	<ul style="list-style-type: none"> ・浮世草子 ・好色一代男 ・俳句 ・西服
<p><地名></p> <ul style="list-style-type: none"> ・江戸：東京 ・東京 ・下関 ・薩摩藩② ・薩摩 ・長州藩 ・ホランド【オランダ】 ・平安京 	<p><政策・思想></p> <ul style="list-style-type: none"> ・土農工商 ・鎖国政策 ・平民化 ・尊王攘夷 	<p><イメージ・その他></p> <ul style="list-style-type: none"> ・幕藩体制の時代 ・江戸幕府の末期 ・戦争 ・social classes ・salaryman の前進（便当を持つ人） ・有名な人がたくさん出てくる時代 ・教科書の中でいつも「なにになにが江戸時代からのです」と書いてある ・文学、文化が発展し、さかんでいた ・複雑 ・日本変わる
<p><出来事></p> <ul style="list-style-type: none"> ・明治維新⑤ ・大政奉還② ・黒船来航 ・黒船事件 	<p><組織・身分・役職></p> <ul style="list-style-type: none"> ・徳川幕府 ・将軍② ・征夷大將軍 ・武士② ・侍 ・サムライ（侍） ・新撰組② ・典医 <p><文化・風習></p> <ul style="list-style-type: none"> ・文禄時代（女■） ・文化・文政時代 ・官学：儒学 ・武士道 ・葉隠 ・切腹 ・万葉集 ・仮名 	<p>注. 丸数字は回数、■は読み取り不可能な文字、【 】は筆者の補足を示す</p>

第2節 実験デザイン

7.2.1 到達目標

シラバスのデザインにあたっては、池尻・山内（2012）の「歴史的思考力」を歴史教科固有の批判的思考力と見做し、両氏の定義による5つの歴史的思考力のうち、太字で示した3つを到達目標とした²。

歴史的思考力の構成要素（池尻・山内 2012）

- ①資料を批判的に読む力
- ②歴史的文脈を理解する力
- ③歴史的な変化を因果的に理由づける力
- ④歴史的解釈を批判的に分析する力
- ⑤歴史を現代に転移させる力

7.2.2 教材

教材は香港での予備調査と同様、中学の教科書を使用することにし、新たに5つの資料（資料A・E・F・G・H）を自作した。

資料A 「鎖国」（660字 中級後半／第4週）

資料B 「黒船来航から通商条約締結まで」（638字 中級後半／第5週）

資料C 「安政の大獄と攘夷運動」（642字 中級後半／第6週）

資料D 「薩長同盟、そして討幕へ」（643字 中級後半／第7週）

資料E 「廃藩置県：中央集権体制の確立」（630字 中級後半／第8週）

² ①について池尻・山内（2012: 495）は「歴史的思考力の最も基礎的なものは、一次資料と二次資料を区別し、情報のソースを調べ、書き手の背景を知る力である」と述べている。後で述べるように、今回質問作成を宿題にしたことから、ネットなどで様々な情報を検索し、それらを時に批判的に読み、分析・整理することで質問を考えることが期待されるが、学生たちの日本語力や事前知識の量を考えると、一次資料を読むのは困難と考え、到達目標から外した。また、④についても池尻・山内（2012: 496）は課題の設定方法として「2つの解釈が内在するテーマで議論を行わせる」ことを提案しているが、これも現時点では困難と考え、到達目標から外した。

資料F 「四民平等と徴兵制」(673 字 中級後半／第 9 週)

資料G 「地租改正と学制の公布」(636 字 中級後半／第 10 週)

資料H 「不平等条約の改正」(646 字 中級後半／第 11 週)

また、学習者の興味・関心を引くためにドラマ『JIN 仁』の第 1 話から第 3 話を導入期（第 1 週～第 4 週）に視聴し³、その後も香港で使用した NHK の大河ドラマ『篤姫』を日中英のシナリオ付きで適宜活用した。

7.2.3 シラバス

シラバスは表 7.5 に示したとおりである。まず、15 週間の授業を大きく 4 つのステージに分け、前述の到達目標を見据えて各ステージの目標を以下のように定めた。

第Ⅰ部：幕末史に対する興味・関心を高め、その後の講義理解に必要不可欠な歴史用語を学ぶ【第 1 週～第 3 週】

第Ⅱ部：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（到達目標②：歴史的文脈を理解する力）【第 4 週～第 7 週】

第Ⅲ部：多角的に捉えられるようになる（到達目標③：歴史的な変化を因果的に理由づける力）【第 8 週～第 11 週】

第Ⅳ部：現代への転移（到達目標⑤：歴史を現代に転移させる力）【第 12 週～第 15 週】

最初の 2 週間は学生も様子見で、初回の授業に来なかった学生が 2 週目に突然現れたりすることが少なくなく、また例年 3 週目は一部の学生が健康診断で授業を欠席するため⁴、実質的な授業は 4 週目から始めることとした。

具体的には、第 1 週はオリエンテーションで、「この授業の目標は歴史的思考力を高めることであり、出来事名や人名、年号を覚えることではない」と強調した。続く第 2 週では、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を授業中に行い、「予行練習」とした。そして、受講者名簿が確定した第 3 週に翌週以降の資

³ この間授業時間を 30 分延長し、120 分授業とした。

⁴ 当該年度は幸い該当者はいなかった。

表 7.5 2016 年度のシラバス

	回	月／日	歴史学習	批判的思考	日本語の習得	その他
第Ⅰ部	1	10月12日	予備知識	学習者特性		オリエンテーション 『JIN』(第1話前半)
	2	10月19日	講義	質問作成 (練習：宿題)	語彙 (事前)	『JIN』(第1話後半)
	3	10月26日	講義	受講態度 (事前)	文法・文末表現 (事前) 要約課題 (練習)	『JIN』(第2話)
	4	11月2日	講義 (資料A)	質問作成 (教室) + 質問作成指導①	要約課題① (事前：宿題)	『JIN』(第3話)
第Ⅱ部	5	11月9日	講義 (資料B)	質問作成 (宿題) + 質問作成指導②	意識化課題 (資料A) 要約課題② (宿題)	
	6	11月16日	講義 (資料C)		意識化課題 (資料B) 要約課題③ (宿題)	
	7	11月30日	講義 (資料D)	質問作成 (宿題) + 質問作成指導③	意識化課題 (資料C) 要約課題④ (宿題)	

注. 本枠の期間は120分授業

	回	月／日	歴史学習	批判的思考	日本語の習得	その他
第Ⅲ部	8	12月7日	学生の発表・講義（資料E）	質問作成（宿題） 受講態度（中間）	意識化課題（資料D）	『篤姫』（第18話）
	9	12月14日	学生の発表・講義（資料F）	質問作成（宿題）	語彙（中間）	『篤姫』（第32話）
	10	12月21日	学生の発表・講義（資料G）	質問作成（宿題）	文法・文末表現（中間）	『篤姫』（第33話）
冬季休暇						
第Ⅳ部	11	1月11日	学生の発表・講義（資料H）	質問作成（宿題）		『篤姫』（第46話）
	12	1月18日	グループ討論①			
	13	1月25日	グループ討論②			
	14	2月1日	現代への応用（発表）		語彙（事後） 文法・文末表現（事後）	
	15	2月8日	授業評価	受講態度（事後）	要約課題（事後）	期末試験

注. 授業終了後に個別インタビュー（振り返り）を実施

表 7.6 事前学習・本学習・事後学習の関連づけ（最終調査）

	フェイズ	教材	学習活動
自宅 (予習)	事前学習	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		<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
	事後学習	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 ・①背景、②問題、③意図、④方法、⑤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 (復習)		宿題	<ul style="list-style-type: none"> ・まとめプリントを参考に、その日の授業内容の要約文を書く ・その日の授業内容について質問を書き、2日以内に教員にメールで送付する

料を配布し、第4週からは香港での予備調査と同様、事前に配布資料を読んで「いつ、どのよう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。

具体的には、学生はまず予習として**配布資料**を読み、「**講義ノート**」の左段に印刷された年表や図の空欄を埋める（表 7.6 参照）。回答は全て単語または句レベルであるため、非漢字圏出身の学生でも 30 分から 45 分で解答できる内容である。また、学生たちの意識が背景因果に向くよう、講義ノートの上段には「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」を記入させ、講義のポイントを自分で考えさせるようにした⁵。そして、授業ではそれを手元に置いて教授者の背景因果説明を聞き、重要だと思った事柄を講義ノートの右段の空白にメモさせた。

講義終了後は「**まとめプリント**」を配布し、講義の理解度を正誤問題で確認した後、教授者の背景因果説明と同様、①背景、②問題、③目的・意図、④方法、⑤結果の5つの観点から学習内容を図式化し、整理する作業を行った。そして、その整

⁵ 予備調査では「○○はなぜ〜のか？」のような疑問形で講義のポイントを明示し、講義の冒頭でも再度口頭で確認するようにしたが、今回は自分で考えさせた。

資料 7.1 学生への配布資料（テーマB「黒船来航から通商条約締結まで」）

5黒船来航から通商条約締結まで

資料B

アメリカは、19世紀半ばに太平洋側まで領土を広げると、アジアとの貿易を強く望むようになりました。そして、日本をその中継地にするため、東インド艦隊司令長官ペリーを派遣しました。

1853年、ペリーは4隻の軍艦とともに浦賀に来航し、大統領の国書を幕府に渡しました。それは日本の開国を求めるものでした。

幕府は、国内の意見をまとめるため、先例を破って大名の意見を聞きしました。そして、朝廷にも報告しました。しかし、そのことは、結果的に大名や朝廷の発言権を強めてしまいました。

翌年、ペリーは再び来航しました。幕府はついにアメリカと**日米和親通商条約**を結び、下田と函館を開港しました。そして、アメリカの船に食料や水、石炭などを供給することを認めました。

さらにアメリカは貿易を始めるため、幕府に通商条約を結ぶことを強く求めました。1858年、幕府は**日米修好通商条約**を結び、函館、横浜、長崎、新潟、神戸を開港して自由貿易を行うことを認めました。そして、オランダ、ロシア、イギリス、フランスとも、ほぼ同じ条約を結びました。

しかしこれらの条約は、日本にとって不利なものでした。日本には、輸出入品の関税率を決める権利（**關稅自主權**）や外国人の犯罪を裁く権利（**領事裁判權**）が認められていなかったからです。

自由貿易が始まると、外国から安い毛織物や綿織物が大量に輸入されるようになりました。また、国内では輸出によって生糸や茶が品不足になり、生活必需品の値段も上がりました。人々の生活はだんだん苦しくなっていました。



黒船来航



ペリー、浦賀上陸

第5週 講義ノート（学習プリント）

名前 _____

講義のポイント：あなたが先生になったら、資料を読んだ学生にどんな質問をしますか？


質問

学習

※授業で使うので、ここには何も書かないでください

開国から**通商条約の締結**へ

1853年 _____ が浦賀に来航
日本に開国を求める



江戸幕府 幕府所在地

アメリカが日本を開国させたかった理由は？

●この時、幕府は何をした？

①大名： _____

②幕府： _____

→ 大名や幕府の _____

第5週 まとめプリント

確認しよう！（制限時間2分）

★以下の記述のうち、正しいものには「○」、間違っているものには「×」を書きましょう。

() 幕府は中国がイギリスに負けたことを知り、**開国船打払令**という命令を出した。

() 阿倍正弘は藩代であるだったが、有名な新藩大名や外様大名の意見を聞いた。

() 文相の改定で参勤交代は「1年に1度」から「3年に1度」に減らされた。

() 日米和親条約によって日本は開国し、**諸外国との貿易**も始めた。

() 孝明天皇は開国に反対で、アメリカと**通商条約**を結ぶことを認めなかった。

整理しよう！（制限時間8分）

★以下の図を完成させましょう。

ペリー来航までの流れ

18世紀後半からイギリスやロシアの船が度々日本近海に _____ 【巡る】

↓

開国船打払令

↓

オランダから「中国がイギリスとの戦争に負けた」と _____ 【知らせる】

↓

開国船打払令

↓

オランダの蘭王に開国を勧告 _____ 【する】

↓

ペリーが浦賀に来航する

外国船を _____ 【追い返す】

↓

外国との戦争を _____ 【避ける】

配布資料B

講義ノートB

まとめプリントB

185

理した内容をもとにその日の授業内容の要約文を書かせた。

一方、質問作成については、第6章3節で述べたように今回初めて宿題にした。予備調査の結果から、宿題にすることで講義の聞き方を変える効果が薄れてしまうことや質問の未提出が増えることが懸念されたが、それよりも高次の質問を引き出す効果の方を優先すべきと判断し、「授業後2日以内にメールで提出⁶」とした。また、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、今回は全ての質問に4段階で評価をつけ⁷、文書で全員に開示するようにした。以上が第Ⅱ部の基本的な流れである。

第Ⅲ部（第8週～第11週）も授業の流れは基本的に同じである。違いは、背景因果の説明を学生たちに交代で担当させた点と、学生の負担を考慮して要約文の宿題をなくした点である。前者については、第5章2節（5.2.3）でも述べたように、質問経験を積ませるという観点からも、学生の行った発表に対し質問させ、発表者がそれに答えるというのが理想ではあるが、学生の中には発表という授業形態になれていない者もいることから、まずは教師が発表と質疑応答のモデルを示し、その上で役割を引き継ぐというように段階を踏んだ方がよいと考えた。また、質問も文書での回答まで発表者にさせるのは負担が大きすぎると考え、第Ⅱ部と同じく教師宛としたが、発表終了後にグループ内で質疑応答する時間を設け、質問経験を積ませるように計らった。したがって、第Ⅱ部では教師の講義内容について教師宛に質問を書き、第Ⅲ部では他の学生の発表内容について発表者に口頭で質問した後、教師宛に質問を書いたということになる。

そして、第Ⅳ部（第12週～第15週）では、第Ⅱ部と第Ⅲ部で学生が書いた質問の中から「この質問はグループで考えるのが適当」と判断し、回答を保留していたものの中から6つ選び、12週目と13週目にグループ討論を行った。また、14週目にはこの授業で学習した幕末の出来事を現代や他の国（主に母国）の過去の出来事と関連づけて考える探求活動を行った。

最終週の期末試験は、当初、歴史の背景因果を説明する記述式を考えており、学

⁶ メールで提出させたことにより質問をタイプする時間が省けるという教授者側のメリットもあった。

⁷ 評価は「非常によい質問（◎）」「よい質問（○）」「普通の質問（△）」「あまりよくない質問（×）」の4段階である。この評価は学生たちのモチベーションを高めることを目的としたもので、研究データとして質問の質を分析する際の分類とは別物である。よって、厳密なものではなく、学生の気持ちにも配慮しつつ、学期の前半は少し厳しめに、後半は少し優しくめに評価した。

生にもオリエンテーションでその旨伝えていた。理由は2つある。1つは、「記述式の試験は深い処理の方略使用を促す」という村山(2003a)の研究知見に沿って、学生たちの批判的思考を促そうと考えたためである。もう1つは文法・文末表現の習得状況を調査するため、第Ⅱ部で講義内容の要約を宿題として課し、それと同種の課題を期末試験で出題することで、まとめプリントや意識化課題で習得を促した文法・文末表現がどのくらい自発的に使えるようになったかを調査しようと考えた。しかし、出題内容を事前に知らせずに記述試験を行い、それを成績評価に加えるのは学生たちにとって準備の負担が大きすぎる。かといって、事前に知らせれば、これまでの経験から、学生たちはよい成績を取ろうとして模範解答を作成し、それを覚え込んでくることが予想された。そこで、成績評価のための試験は記述式から選択式に変更し、それとは別に日本語力がどこまでついたのかを見る記述試験を「成績とは無関係に」実施することを学生に伝えた。また、①問題は1題だけで、成績とも無関係であることから出題内容は事前に知らせないこと、②試験当日は「まとめシート」と同じチャートを配布し、それを見ながら作文するので、事前の準備は不要であることの2点を伝えた⁸。成績評価のための試験を選択式にすることで精緻化方略の使用が抑制されることも懸念されたが、質問作成の活動を丁寧に行えば、その点は十分に補えると判断した。

7.2.4 質問作成指導

高次の質問を引き出すための質問作成指導は3回に分けて行った。1回目は第4週の講義内容について教室で質問を書く前に、第2週の予行練習で書いた質問へのフィードバックという形で「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点について伝えた。このうちBについては以下のような指導を行った。

図7.1は第2週で参勤交代について学習した際、筆者が行った説明を図式化したものである。この講義のポイントは、参勤交代という一見奇妙な制度には大名たちの経済力を弱め、反乱を予防するという幕府の意図あったという点であるが、以下の学生Lの質問はこの点を捉えたものとなっている。

⁸ 実際に配布したのは予行練習と同じ「鎖国」に関するまとめシートである。

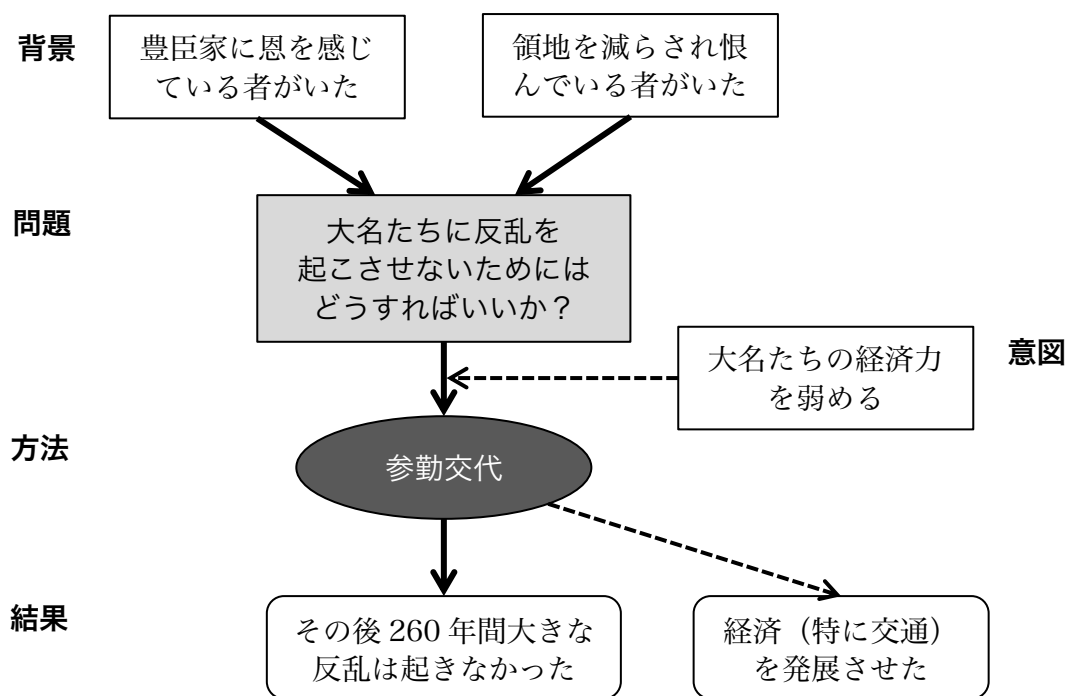


図 7.1 第2週の講義内容（参勤交代）

学生Lの書いた質問

もし参勤交代の目的が大名にお金をたくさん使わせて大名の経済力を弱くし、各地の経済発展を促すことなら、どうして大名からたくさん収税しないのか。1年おきに江戸に居住させるのはたくさんのお金と時間と人的資源を無駄にする。これは全国的な発展に悪影響で、収税のほうがもっと効率的なのではないかと思います。もしその目的以外にもう1つ、幕府と大名の主従関係を明確にして幕府の力を強めるという目的があるなら、各藩の自治権を弱め、各藩に幕府の監督機関を設け、自治の法律や制度を整備したほうが効率的ではないかと思います。

一方、数年前に同じ参勤交代について質問を書かせた時、「大名た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」という質問があった。これも決して悪い質問ではないが、講義のポイントを捉えているとはいえない。学生たちにはこの2つの質問を例示し、この授業で求めているのは、後者のような「学びを広げる質問」ではなく、前者のような「学びを深める質問」であることを強調した。

2回目は翌週（第5週）で、「C. 既有知識と関連づけて書く」について以下の質

問を例に指導を行った。

学生Jの書いた質問

オランダ以外の国との貿易を禁止したのはキリスト教がそれ以上広まらないためであったが、その時代にはスペインやポルトガルがヨーロッパの外にある国を自分の植民地にしていた時代でもありました。植民地にならないことも、幕府が鎖国した理由の1つなのではないでしょうか。その時代のオランダも、他のヨーロッパの主国や公国の主権からやっと初めて自由を得た国であったから、幕府がオランダをスペインやポルトガルより信用していたのではないのでしょうか。

前の週（第4週）のテーマは「鎖国」で、授業では「江戸幕府がヨーロッパで唯一オランダを貿易国としたのは、スペインやポルトガルがカトリックで、貿易とともにキリスト教の布教を望んだのに対し、オランダはプロテスタントで、貿易はするが布教はしないと約束したからだ」と説明した。これに対し、この学生は自身の持つヨーロッパ史の既有知識と関連づけながら別の見方を提示しており、このような関連づけは質問の根拠を示すことにもなり、非常によいと説明した。

そして、1週おいて第7週に3回目の指導として市川の「教えて考えさせる授業」のモデルを示しながら、「D. わからない点ではなく、わかった点について質問することの重要性を伝えた。また、その際、田中裕（2009）も指摘しているように、質問は無理に作るものではないという固定観念のある学生もいることから、「質問が次から次へと自然に浮かぶのは余程の天才だけである」とも指摘した。

7.2.5 データ

批判的思考については、これまでと同じ「講義の聞き方に関する質問紙」を引き続き使用し、事前（第3週）、中間（第8週）、事後（第15週）の3回調査を行った。事前調査はこれまでどおり「(母国の大学では) 普段どのような態度で講義を受けていたか」を尋ねるもので、中間調査と事後調査は「この授業ではどのような態度で講義を聞いていたか」を尋ねるものである。また、学生の書いた質問の質と量（文字数）についてもこれまでと同様の基準で分類・数値化し、分析を行った。

日本語の習得については、香港での予備調査と同様、筆者の授業以外では頻繁に目にしたり、耳にしたりする可能性の低い歴史教科特有の（または関連の深い）語

彙と表現に絞って、事前・中間・事後の3回調査を行うことにした。調査内容は以下のとおりである。

- A. 漢語の意味：**「条約」「攻撃」「砲台」「侵略」「布教」「信仰」「追放」「弾圧」「迫害」「報復」「艦隊」「軍備」「任命」「支配」「交易」「同盟」「独占」「改革」「派遣」「権威」「民衆」「領地」「政策」「情勢」「体制」「鎖国」「武器」「出兵」「降伏」「反乱」「対立」「影響」「廃止」「来航」「内戦」「処刑」「忠義」「浪士」「華族」「列強」「征服」「抵抗」「官職」「宣言」「謹慎」「秩序」「朝敵」「保守」(48 語)
- B. 漢語の読み：**「身分」「攘夷」「大名」「譜代」「朝廷」「外様」「旗本」「公家」「家臣」「年貢」「一揆」「奉行」「法度」「石高」(14 語)
- C. 和語動詞：**「戦う」「敗れる」「結ぶ」「求める」「広まる」「認める」「命じる」「高まる」「定める」「倒す」「乱れる」「まとめる」(12 語)
- D. 文法・文末表現：**「動た」「受た」「使た」【過去の出来事】；「動ていた」「受ていた」【当時の状況】；「動ようになった」「受ようになった」「動ていった」【その後の変化】；「動ようとした」「使ようとした」【為政者の意図】(10 表現)

まず、漢語の意味についてであるが、中国語話者の場合、同形同義語が圧倒的に多く、未知の語彙であっても意味の類推は容易と考え、予備調査では調査しなかった。しかし、本最終調査の受講者には非漢字圏出身の学生が3名いたため、新たな調査項目として加えた。対象となる語彙は配布資料A～Dと講義のシナリオに頻出する語彙の中から上記の48語を選び、学生たちには各語彙について「◎＝知っている。100%自信がある」「○＝知っている。100%ではないが、自信がある」「△＝漢字から意味は推測できるが、正しいかどうか、わからない」「×＝知らない。漢字を見ても、推測できない」の4段階で答えてもらった。

同様に、漢語の読みについても幕末史に関連が深く、読み方が難しいと思われる語彙を14語選び⁹、各語彙の読み方をひらがなで書かせる問題を作成した。和語動詞も同様である。漢語と同じ方法で12語を選び¹⁰、中国語訳と英語訳をヒントにひ

⁹ 香港での調査から「貿易」「改革」「支持」「布教」の4語を外し、代わりに「年貢」「一揆」「奉行」「法度」「石高」の5語を加えた。

¹⁰ 香港での調査から「行う」「勝つ」「守る」「布教」の3語を外し、代わりに「定める」「倒

らがなで答えを書く課題を与えた。

例 1. 香港と条約を_____【締結; conclude】 (答. むすんだ)

一方、文法・文末表現については、小山悟 (2015) の調査結果を参考に歴史の文章に特有の表現を 10 種選び¹¹、括弧内の動詞を適当な形に変えて空欄を埋める問題を 20 題 (各表現 2 題ずつ) 作成した。なお、今回の調査では課題の難易度を下げるため、使用すべき動詞をヒントとして提示した。また、予備調査で正答率の高かった過去・完了の「た」は分析の対象から外し、解答欄に残した。

例 2. 江戸時代、日本は長崎でオランダと貿易を_____た【する】
(答. してい)

まとめプリントのチャートをもとにその日の授業内容を要約する課題 (要約課題) も、日本語の習得状況を調査するために本調査で新たに加えたものである。第 3 週で前の週に学習した「参勤交代」について図 7.1 のように 5 つの観点から復習した後、その場で要約文を書かせ、練習とした¹²。その後、第 4 週から第 7 週にかけて 4 回宿題として要約文を書かせ、最後の週に事後調査を行った。内容は第 4 週と同じ「鎖国」で、第 4 週の授業で用いたまとめプリントのチャートを資料として配布し¹³、その場で要約文を書かせた。

7.2.6 日本語の習得を促す意識化課題

第 6 章 2 節 (6.2.4) でも述べたように、文法・文末表現の習得は「インプット洪水」や「アウトプット補強法」だけでは指導の効果が現れなかったことから、本調査では「意識化課題」(意識昂揚タスク) を新たに取り入れることにした。これは前の週に学習した資料を再利用したもので、対象となる文法・文末表現が使われている箇所を空欄にし、与えた動詞をヒントに穴埋めさせるものである (藤岡 (2015)

す」「乱れる」「まとめる」の 4 語を加えた。

¹¹ 香港での調査から「☐なった」「☐なっていた」の 2 つを外した。

¹² 学生 D (非漢字圏) だけが時間内に書き終わらず、宿題となった。そのため分析から外した。

¹³ よって、使用すべき動詞は資料に記載されている。

を参照)。

資料Aを再利用した意識昂揚タスク（冒頭部分の抜粋）

江戸時代の初め、貿易は許可制でした。幕府は海外へ渡航する日本の船に朱印状という許可証を与え、かわりに利益の一部を 1. _____
【収める】。また、日本との貿易を望むヨーロッパの船にも朱印状を与え、オランダやイギリスは平戸に商館を開きました。
日本には多くの外国人が 2. _____ 【暮らす】、西日本の城下町などには唐人町と 3. _____ 【呼ぶ】外国人居住区もできました。しかし、その後、幕府は徐々に貿易を制限 4. _____ 【する】。

学生はまず一人で考え、これに解答する。終わったら、近くの学生と互いの解答を見合わせ、違っているところは、なぜその表現が適当と思ったのか、各自理由を説明し合う。この時、媒介語が母語になっても構わないものとする。そして、最後に前の週に読んだ資料と見比べて「正解」を確認し、自分たちの選択した表現と違った時は、「資料ではなぜその表現を使ったのか」を再度考える。その際、学生には「文末表現は文脈の捉え方によって選択が変わるため、正解は1つとは限らない」と伝えた。また、「自分たちの解答が資料と同じだったというだけで安心しないこと。重要なのは、選択した表現と自分たちの表現意図が合致しているかどうかである」と強調するようにした。

この意識化課題は第5週から第8週まで4回行ったが、学習済みの資料を再利用することで、それ以後予習で資料を読む際に内容語だけでなく言語形式にも注意が向くようになることも期待した。

7.2.7 改善点のまとめ

以下は、再構築した新たな学習モデルに沿って「香港での予備調査以後」に行った改善点をまとめたものである。(1)～(5)は「予備調査と同じ」、(6)～(8)は「一部変更」、(9)～(10)は「新たに追加」である。また、【 】内は精緻化方略の使用に影響を与える要因（表 5.2）のどれに関連しているのかを示している。

予備調査以後の改善点

- (1) 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】
- (2) 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-1 既有知識】
- (3) 「背景、問題、目的・意図、方法、結果」の**5つの観点**を意識して講義を行った
- (4) 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】
- (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】
- (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】
- (7) 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、それに対して質問を考えさせるようにした
- (8) **質問作成指導**を3段階に分けて行った
- (9) 質問作成を**宿題**（1問）とし、授業後2日以内に提出とした
- (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 評価構造】

第3節 結果と考察1（批判的思考）

7.3.1 講義を聞く態度の変化

まず、今回の調査で学生たちの講義を聞く態度がどう変化したかについて述べる。結果は表 7.7 と図 7.2 に示したとおりで、これは中間調査の一部に記入漏れのあった学生 F と I を除外した 11 人の平均値である。調査 4 では 15 項目中 14 項目で数値が下がってしまっていたが、今回の中間調査では逆に 11 項目で数値が高まり、事

表 7.7 講義を聞く態度の変化（質問別：最終調査）

	質問	事前調査		中間調査		事後調査		平均の差 事前-事後 ¹⁴	
		平均	SD	平均	SD	平均	SD		
1	なぜ	3.82	1.03	3.91	1.38	4.91	0.67	+1.09	**
2	意味	4.91	0.79	4.45	0.89	5.36	0.77	+0.45	†
3	本当	3.55	1.44	3.18	1.40	4.27	0.86	+0.73	†
4	根拠	3.82	1.34	4.00	1.35	4.64	0.88	+0.82	†
5	重要	3.91	1.24	4.82	0.72	5.36	0.64	+1.45	*
6	他の見方	4.00	1.35	4.27	1.05	4.82	0.72	+0.82	n.s.
7	一番重要	3.09	1.50	4.64	0.98	5.09	1.16	+2.00	*
8	関連	4.73	0.75	4.64	1.07	5.00	0.60	+0.27	n.s.
9	違い	3.82	1.47	4.09	0.51	4.45	1.08	+0.64	n.s.
10	もし	3.73	1.29	3.91	1.16	4.36	0.98	+0.64	n.s.
11	原因	4.55	1.16	4.55	0.89	5.36	0.48	+0.82	*
12	影響	4.09	1.00	4.27	1.14	5.09	0.79	+1.00	*
13	例	3.09	1.24	3.45	1.30	3.82	0.83	+0.73	†
14	解決法	3.73	1.48	4.82	1.03	4.82	0.72	+1.09	*
15	応用	3.64	1.30	3.73	0.96	4.00	1.04	+0.36	n.s.
平均		3.90	1.34	4.18	1.18	4.76	0.96	+0.86	***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .005$ † 有意傾向（10%未満）

注. 太字は肯定的回答（4.0 以上）、網掛けは否定的回答（3.0 未満）

¹⁴ 調査 4・予備調査との比較のため、「事前-事後」の平均の差を記載している。

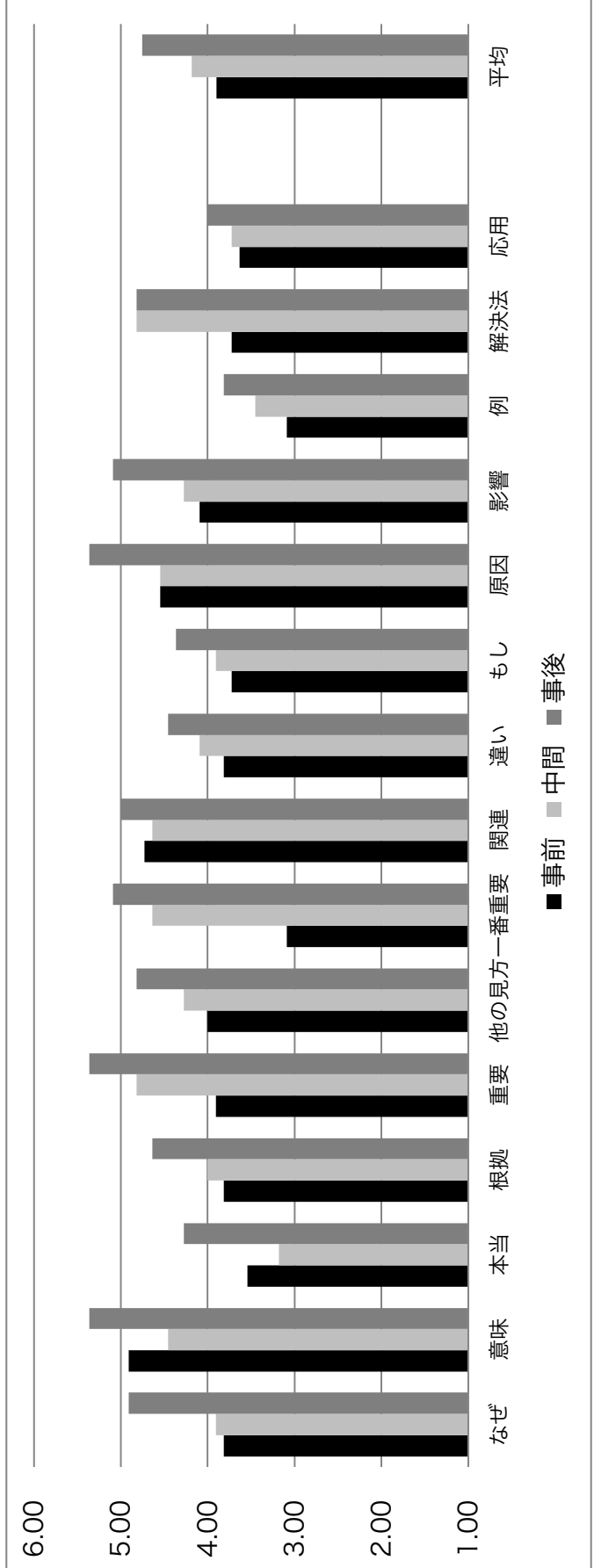


図 7.2 講義を聞く態度の変化 (質問別：最終調査)

表 7.8 講義を聞く態度の変化（個人別：最終調査）

学生	事前調査		中間調査		事後調査		差 (事前一事後)	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD		
A	4.67	1.14	5.07	0.85	5.20	0.75	+0.53	†
B	4.27	0.77	4.60	0.61	5.07	0.77	+0.80	**
C	3.13	1.15	3.80	0.75	4.60	0.49	+1.47	***
D	3.87	1.15	3.40	1.40	4.20	1.33	+0.33	n.s.
E	5.33	0.60	5.00	0.00	6.00	0.00	+0.67	***
G	3.53	0.50	4.13	1.09	4.47	0.62	+0.93	**
H	2.73	0.85	3.27	0.85	4.40	0.49	+1.67	****
J	4.20	1.68	4.07	1.34	4.87	0.96	+0.67	n.s.
K	4.20	1.94	4.00	1.93	4.20	1.17	+0.00	n.s.
L	3.87	1.02	4.07	0.57	4.20	0.65	+0.33	n.s.
M	3.07	0.77	4.60	0.71	5.13	0.72	+2.07	****
平均	3.90	1.34	4.18	1.18	4.76	0.96	+0.86	****

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .005$ **** $p < .001$ † 有意傾向（10%未満）

注. 太字は肯定的回答（4.0 以上）、網掛けは否定的回答（3.0 未満）

後調査では香港での予備調査と同様、全ての項目で事前調査の結果を上回った^{15 16}。質問作成を宿題にしたことは、少なくとも講義を聞く態度には影響しなかったようである。

一方、個人別で見ると、中間調査では数値の下がった学生が4人（学生D・E・J・K）いたものの、事後調査では11人中10人で数値が高まり、残りの1名（学

¹⁵ 学生たちの講義を聞く態度に事前・中間・事後で違いがあるかどうかを見るために、シャピロウィルク検定により正規性を、モークリーの球面性の検定により等分散性を確認した上で、繰り返しのある一元配置分散分析を行った（分析には井関龍太氏の開発したフリーの分散分析関数「ANOVA 君」を使用した）。結果は0.1%水準で有意であった（ $df = 2, F = 15.0255, p < .001$ ）。また、ボンフェローニの方法により多重比較をした結果、「事前－中間」では有意差が見られなかったが、「中間－事後」と「事前－事後」ではそれぞれ有意差が見られた（前者は $t = 5.4080, p < .001$ 、後者は $t = 4.5370, p = .005$ ）。

¹⁶ 同様に、フリードマン検定により質問項目別の変化を見てみたところ、質問7の「一番重要」が0.5%、質問1の「なぜ」、質問2の「意味」、質問3の「本当」、質問11の「原因」、質問12の「影響」、質問14の「解決法」の6つが5%水準で優位であった。また、質問10の「もし」は有意傾向であった。なお、多重比較の結果、「事前－事後」で有意差があったのは6項目、有意傾向は4項目であった（表7.7参照）。

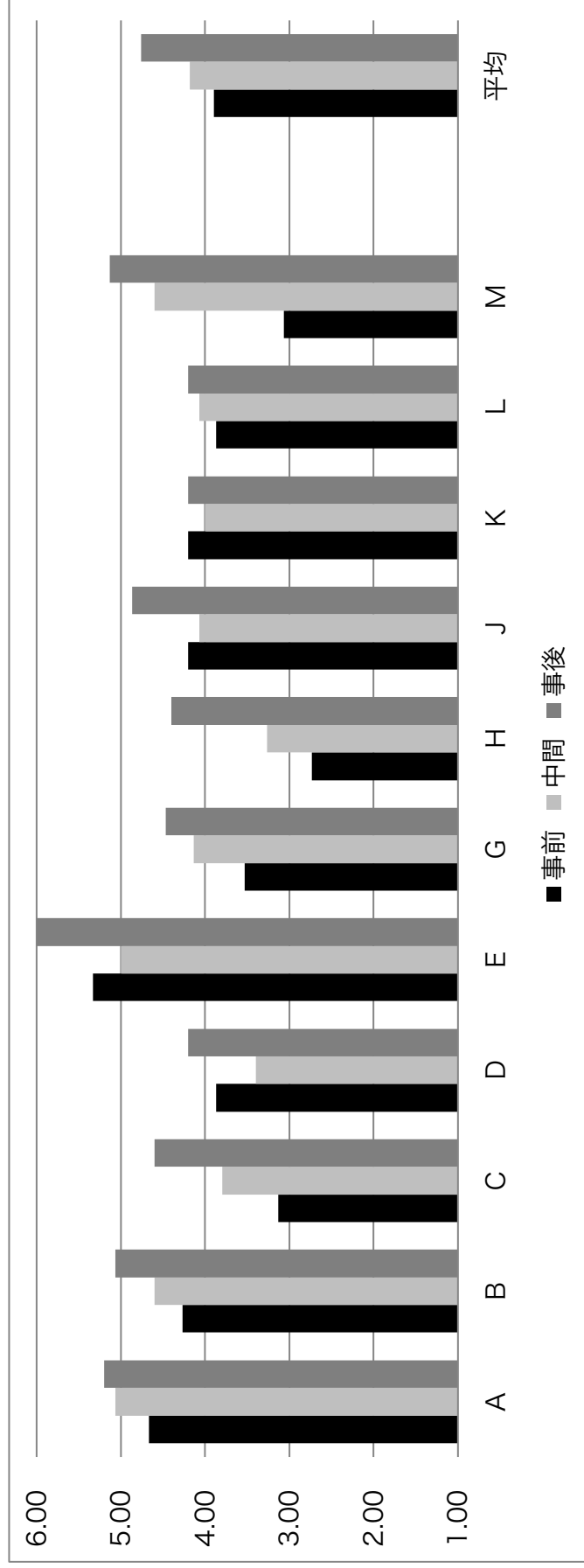


図 7.3 講義を聞く態度の変化（個人別：最終調査）

生K)も数値が下がったわけではなく、事前調査と同値であった(表7.8, 図7.3)¹⁷。事前調査が母国の大学でいつもどのような態度で授業を受けていたかを尋ねるものであったのに対し、中間調査と事後調査は筆者の授業をどのような態度で受けていたかを尋ねるものであったことを考えると、学期の前半(中間調査時)は母国の大学(事前調査時)と変わらぬ態度で受講していたが、後半(事後調査時)になると母国の大学以上に批判的な態度で講義を聞けるようになったと解釈することができる。

7.3.2 質問の質と長さの変化

次に、質問の質と長さの変化について見てみる。結論を先に述べれば、これまでの違いは明らかであった。調査4では、日本人学生と同様、質問の質を中位の「具体的・分析的質問」まで引き上げることができたが、「応用的質問」は産出されず、学期の後半に至っても「批判的に思考されなかった質問」(表7.9の網掛け部分)の割合が4割を超えていた。また、質問の平均文字数も最長で77.1字と、日本人学生の平均(152.1字)を大きく下回る結果であった。

一方、今回の調査結果は表7.9と表7.10のとおりで、これは学期中ほとんど質問を提出しなかった学生2名(学生D・J)と、途中から提出しなくなった学生1名(学生E)を除いた10人の結果である。最初の予行練習(第2週)でこそ「批判的に思考されなかった質問」が多く見られたものの、1回目の質問作成指導(第4週)を受けた後にはそのような質問はほとんどなくなり、後半からはこれまで見られなかった独自の解釈や評価を加えた「応用的質問」が少ないながら産出されるようになった^{18 19}。

¹⁷ 講義を聞く態度に関し、どの学生に変化が生じたのかを見るために、フリードマン検定を行ったところ、学生C、E、H、Mの4人が0.1%水準で有意、学生BとGの2人が5%水準で有意、学生Dが有意傾向であった。

¹⁸ ①調査4(全期間)と本調査(全期間)、②調査4の後半と本調査の前半、③本調査の前半と後半で質問の質に違いがあるかどうかを見るために、各質問カテゴリーに1～7の値を振り、マンホイットニーのU検定を行った。その結果、①は0.1%水準($p < .001$)で、②は5%水準($p = .020$)で、③も0.1%水準($p < .001$)で有意差が認められた。

¹⁹ 講義の進展に伴い学生たちの書く質問の質が変化したと言えるかどうかを見るために、各質問カテゴリーに1～7の値を振り、クラスカル・ウォリス検定を行ったところ、0.01%水準で有意であった($\chi^2 = 45.228$, $df = 8$, $p < .001$)。また、マンホイットニーのU検定を用いて多重比較を行ったところ、「第4週―第5週」が0.1%水準で有意($p < .001$)、「第2週―第4週」が有意傾向($p = .071$)であった。また、「第8週―第9週」はマイ

表 7.9 質問の分類と質の変化（調査１・４との比較）

	調査 1		調査 4		本調査	
	1 回目	2 回目	1 回目	2 回目	前半	後半
感想・コメント	3 2.6%	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 87.7%	77 77.8%	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%	7 17.1%
一般的・包括的質問	10 8.8%	18 18.2%	12 20.0%	20 32.8%	18 32.7%	13 31.7%
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%

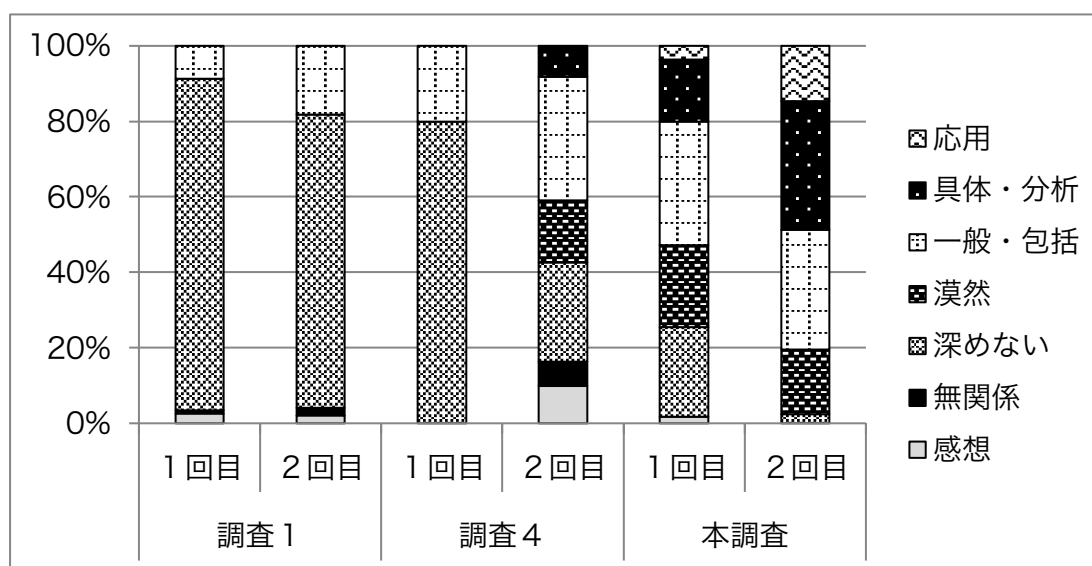


図 7.4 質問の質の変化（調査１・４との比較）

ナス方向への有意傾向 ($p = .061$) であった。

表 7.10 各学生の質問の分類（最終調査）

		A	B	C	F	G	H	I	K	L	M
前半	第2週	▲							?	▲	
					?						
	質問作成指導①										
	第4週	—	?	?		?	?	?	▲	▲	?
	質問作成指導②										
	第5週	▲	▲	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲
	第6週	○	▲	▲	▲	○	○	?	○	?	
	質問作成指導③										
	第7週	◎	▲	○	▲	○	?	▲	◎	▲	?
後半	第8週	○	○	▲	▲	○	○	○	◎	▲	▲
	第9週	◎	?	?	○	○	○	?	?	?	?
	第10週	◎	?	▲	○	○	○	▲	▲	▲	▲
	第11週	◎	▲	▲	▲	○	◎	○	◎	○	▲

注. ◎：応用的質問、○：具体的・分析的質問、▲：一般的・包括的質問、
 ？：漠然とした疑問、空白：思考を深めない質問、×：無関係な質問、
 —：単なる感想・コメント

予備調査以降、質問だけでなく質問の背景も書くよう指示したことで、学生の思考が可視化され、質問カテゴリーの判定は（これまでと同じ方法でしているとはいえ）かなり厳しくなったと思われる。例えば、第4章1節（4.1.2）で「自分の考えあり」の質問の例として示した例1は、その後調査4で比較のために再分析された時、「一般的・包括的質問」に分類された。

例1. どうして日本はオランダと貿易しますか。中国や朝鮮や韓国に近いのは理解できるが、オランダは遠いじゃないか。【再録】

しかし、それはこの質問が「どうして」と尋ねていることや（表4.4の「一般的・包括的質問」に相当）、思いつき程度とは言え、理由も付されていることを好意的に評価したためであり、今回のように「質問の背景を書け」「既有知識と関連づけよ」と指導されたにもかかわらず、この程度の記述にとどまったならば、「学びを深めよ

うとはしているが、精緻化には至っていない」と見なされ、「漠然とした質問」に分類されていたであろう。このように、結果として質問の分類基準がこれまでの調査よりも厳しくなっているにもかかわらず、今回の調査で中位の「具体的・分析的質問」や上位の「応用的質問」が数多く産出されたことを考えると、これも「新たな学習モデルに沿って行った改善の効果」と考えてよいのではないだろうか。

また、質問の長さについても、7週目までの前半（第Ⅰ部・第Ⅱ部）が平均 249.6 字、8 週目以降の後半（第Ⅲ部）が平均 385.7 字と、中上級学習者はもとより母語話者の平均値も大きく上回る長さとなっており（表 7.11・表 7.12・図 7.5）、もっとも長いものは 814 字（第 10 週の学生 F の質問：次頁）であった。この結果は日本語を母語としない留学生対象の授業でも、一定の条件が整えば、質問作成を通じて批判的思考が促せることを示していると言えるであろう²⁰。

表 7.11 質問の数と平均文字数（調査 4 との比較）

	調査 4			本調査		
	1 回目	2 回目	全期間	前半	後半	全期間
質問数	60	61	121	55	41	96
総文字数	2,815 字	4,702 字	7,517 字	13,726 字	15,813 字	29,539 字
平均	46.9 字	77.1 字	62.1 字	249.6 字	385.7 字	307.7 字

注．前半は第 1 部と第 2 部、後半は第 3 部

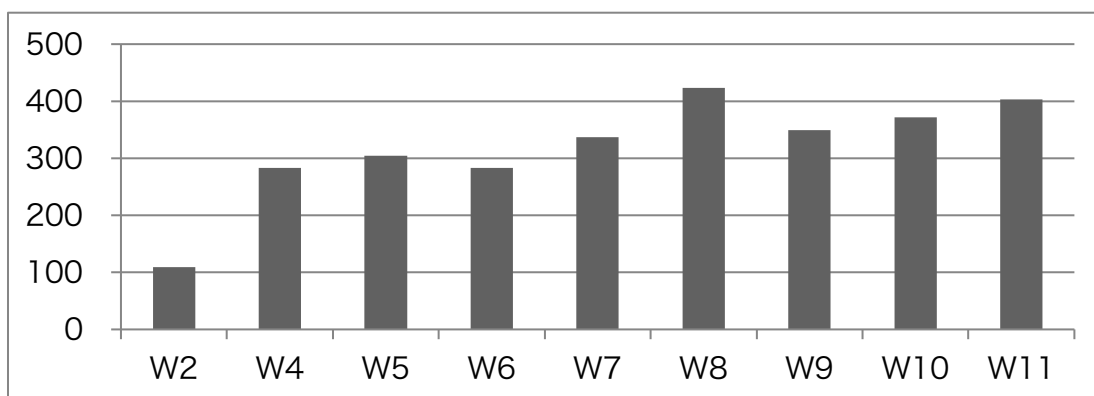


図 7.5 質問の平均文字数の変化（最終調査）

²⁰ ①調査 4（全期間）と本調査（全期間）、②調査 4 の後半と本調査の前半、③本調査の前半と後半で質問の長さの違いがあるかどうかを見るためにマンホイットニーの *U* 検定を行ったところ、①と②は 0.1% 水準で有意（ともに $p < .001$ ）、③も 1% 水準で有意であった（ $p = .01$ ）。

表 7.12 質問の数と平均文字数（最終調査）

	第 2 週	第 3 週	第 4 週	第 5 週	第 6 週
質問数	15	–	10	10	10
総文字数	1,642 字	–	2,834 字	3,044 字	2,834 字
平均	109.5 字	–	283.4 字	304.4 字	283.4 字
	第 7 週	第 8 週	第 9 週	第 10 週	第 11 週
質問数	10	10	11	10	10
総文字数	3,372 字	4,228 字	3,837 字	3,718 字	4,030 字
平均	337.2 字	422.8 字	348.8 字	371.8 字	403.0 字

今回の調査でもっとも長かった質問（学生 F：第 10 週）

明治維新が成功した原因は、その政界と財界の癒着にもあるのではないだろうかと思う。明治政府は殖産興業、地租改正といった近代化行動で利益をもらえるから、近代化を進めたのではないだろうか。つまり、明治政府自身も財閥もしくは財閥と深い関係を保っていたと思う。なぜそう思うになるか。中国では、清政府は自分の利益を守るため、維新運動を消滅しようとした。国のために努力する個人がいるが、「国のため」という理由で自分を犠牲にして努力する階層がないと思う。利益こそ政府は近代化を果たすと決心した理由である。地租改正を通じて、改革する安定した財源もできたし、人口流動によって工場で働く労働力もできたしと書いてある。しかし、それは農民たちにとっては、税金の負担も上がったし、働き手も少なくなった。また、明治以前糸を生産、商売する個人的の工場は官営工場と競争できないので、営業が続けなかったわけだろう。近代化が進める同時に、苦しんでいた人も少数とは言えなかった。ににもかかわらず、財閥は産業の中核になってしまった。政府もそれから利益をもらったから。先生に聞きたいのは、財閥は日本にどのような影響を与えるのか？日本の技術がすごいのは、大手企業は財力と人材を集めて全力で技術を開発しているのも原因の一つだと思う。また、GEM（Global Entrepreneurship Monitor）が行った各国の人々への意識調査によると、日本では、起業活動に関するメディアの関心が高いと考える人は多いものの、起業の機会、能力、意思があると考え人は少なく、また、起業家の地位、起業という職業選択を肯定的に捉える人も少数である。要するに、日本では開廃業が活発とはいえず、人々の起業に対する意識も高くはないと考えられる。それは明治時代と一緒ではないだろうか。財閥と競争する実力がいないので、人々は現状を認めて起業する意識がなくなって、官営工場で働くようになる。そう考えると、現在日本の姿は明治維新までにさかのぼるのだろう

7.3.3 学生たちはどのように質問を考えていたか

質問の平均文字数が長くなったことに関しては、これまでと違って時間制限のない自宅で書いているのだから「当然」という見方もできるかもしれない。しかし、学生たちは週に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や、途中から提出しなくなった学生が複数いたことは、先にも述べたとおりである。そこで、第10週の授業で「普段どのように質問を考えているのか」を尋ね、宿題と一っしょに提出するよう任意で求めたところ、13人中8人（常時提出者10人中8人）から回答があった。以下はその一部である。

普段質問をどのように考えているか（原文のまま）

- (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、新しい質問を考えなければなりません。）【学生A】
- (b) 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。まずはインターネットで今週のテーマにいていろいろな資料を探して、母国の論文とか見ます。そしてその資料に基づいて問題を考えます。【学生K】

学生Kの「1～2時間かかる」というコメントが目にとまり、授業で他の学生にも質問作成にかかる時間について尋ねてみたところ、やはり皆「1～2時間」とのことであった。では、なぜたった1つの質問を書くためにこれだけの時間と労力をかけたのかであるが、3つの理由が考えられる。1つ目に毎回質問に評価をつけたことである。質問の質が毎週4段階で評価され、成績評価にも反映されるとなれば、高い評価が得られる質問を書こうと努力するのは学生の心理として当然であろう。2つ目に他の学生の質問と回答、それに対する評価を知る機会があったことである。自分の書いた質問の評価が芳しくなかった時、高い評価を受けた他の学生の質問と自分の質問を比較し、そこからよい質問の書き方を学び取ろうとするのも、やはり当然の学生心理と思われる。そして3つ目が質問作成指導の効果である。香港での

予備調査と同様、第2週の予行練習では以下のような短い質問を複数書く学生が何人かいたが、最初の質問作成指導の直後から1人1問になり、質・量ともに徐々に改善されていった。

例2. 幕府に参加した大名たちは、職を順番に担当することと、任期制度がありますか。そのとき、何を基づいて政務を執りましたか。【学生F】

例3. 参勤交代は確かに大名の経済力を弱めたが、大名のお金はどこから揃ってきたのか。【学生K】

また、学生Aの「時々、一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、新しい質問を考えなければなりません」というコメントからは、3度目の質問作成指導で「質問にはわからないからする質問と、わかったからこそできる質問があり、この授業で求めているのは后者である」と述べたことが影響したことがうかがわれる。

7.3.4 質問作成を宿題にしたことの利点

質問の質の変化は、同じカテゴリーに分類された質問同士を比較しても明らかである。例えば、以下は香港での予備調査で「一般的・包括的質問」と判定された質問である。

例4. 日本は1603年から幕府を政治の中心としての政治体制になっていました。では、天皇の権力は時間によってどんどんへっていくのだと思います。それで、どうして200年間も経っていたのに、天皇の力はまだ政治に関してはそんなに重要だったのか？【学生B】

一方、以下は今回の調査で学生Hが5週目に書いた質問である。力作ではあるが、様々な疑問が飛び交っている状態で「分析」には至っていないと考え、「一般的・包括的質問」と判定したが、前者とは明らかに深みが違う。質問作成を宿題にした効果と言ってよいであろう。

例5. 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つたのだが、なぜ 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カの先に日本にいて貿易を強要されなかったのか。

【学生 H：第 5 週】

一方、質問作成を宿題にすることで懸念されたのは、講義への集中度が弱まるのではないかという点と、質問の未提出が増えるのではないかという点であった。前者については、講義を聞く態度の事後調査で全ての数値が事前調査を上回ったことで「問題なし」と考えてよいであろう。しかし、後者については先にも述べたように懸念どおりの結果となってしまった。提出が滞った学生 3 人のうち 2 名は非漢字圏の出身者である。学期終了直後に行ったインタビュー調査で、学生 D と J は未提出の理由を以下のように述べている（[] 内は筆者）。

質問を提出しなかった理由

- (a) 僕はなんか、その、ドラマの授業 [= 本授業] だけがなんか、この日、その、ドラマの授業だけがあったら大丈夫だったんですけど。他に [日本語・日本文化研修生用の日本語の授業] もあったから、ちょっと、結構、ストレスになって、漢字とかの宿題も毎回せられない。【学生 D】
- (b) 私も内容、とりあえず、授業の内容を理解しないといけない、なかったもので、それも時間がかかるし、だから質問までは考えられませんでした。この段階は、いつもっていうか、届けられませんでした。【学生 J】

非漢字圏出身者ゆえの苦労も確かにあったとは思われるが、同じ非漢字圏出身でも学生Mは一度も欠かさず質問を提出していることから、「非漢字圏だから」の一言で片づけることはできない。日本語力の面から見れば、学生D・Jは中級後半、学生Mは上級であり、日本語力の問題の方が大きかったのではないかと推察される。なお、途中から質問を提出しなくなった学生E（漢字圏出身）の日本語力も中級後半である。

7.3.5 質問作成指導の効果

最後に、質問作成指導の効果という面から質問の質の変化について分析してみたい。最初の予行練習（第2週）では「思考を深めない質問」が多く、短い質問を複数書く学生が何人かいたことは既に述べたとおりである。しかも、この時は質問を宿題として書かせている。ところが、その2週間後に行った1回目の質問作成指導の直後には授業内で書かせたにもかかわらず、質問文の長さは平均 109.5 字から 283.4 字に伸びた。ここで指導したのは「質問だけでなく質問の背景も書く」と「講義のポイントを押さえて書く」の2点で、結果、多くの学生が質問の冒頭に授業で学習した内容を引用するようになった。

学生の質問に見られる質問作成指導の効果（学生Iの場合）

第2週（指導前）

例6．幕藩体制は歴史的な淵源あるいは前例があるのか？ もしあれば、変わったところがあるのか？ 変わった原因はなんだろう？ そして、幕藩体制は今後の日本にどんな影響を与えたのか？

第4週（指導①後）

例7．幕府は人々がキリスト教を信じて、幕府の言うことを聞かなくなることを恐れたから、キリスト教を禁止された。その結果、外国との貿易に悪い影響をしていた。そして、隠れてキリスト教を信仰していた人もいた。なかなかよい結果は出なかったと思っている。では、なぜ幕府はキリスト教を利用して、国民を統治しないのか。（例えば、国教として認める）

その影響か、質問の質も第2週は15問中11問が「思考を深めない質問」であっ

たが、第4週ではそれが1問に減り、漠然とした質問が10問中6問、一般的・包括的質問が2問となった²¹（表7.10）。

また、翌週の授業では2回目の質問作成指導として「既有知識と関連づけて書く」ことを助言した。すると今度は、母国の歴史と比較・関連づけて書く学生が増えた。以下は同じ学生Iが書いた質問である。

第5週（指導②後）

例8. 中国では、アヘン戦争によつての「南京条約」をはじめとして、外国といろいろな不平等条約を結び、しだいに半植民地・半封建の国家に変わつていった。中国の人々の生活に大きな影響を与えた。日本も似ている条約を結んだ。しかし、その結果、日本は半植民地・半封建の国家に変わらず、明治維新を迎えた。日本の近代化を加速した。違う結果となった原因は両方の違う態度だか。つまり、中国は外国からの脅威を抵抗し、幕府はアメリカからの脅威を抵抗しなかったということだか。

他の学生の質問も同様に変化し、第5週と第6週に書かれた質問20問のうち、10問が一般的・包括的質問、7問が具体的・分析的質問となった。

そして、3回目の指導で「わからない点ではなく、わかった点について質問する」よう助言されたことによって、先に述べたように、授業で学習した内容を自分なりに復習した後で、さらにネットなどで資料を検索し、1～2時間かけて質問を書くようになったものと思われる。応用的質問（2問）が初めて産出されたのもこの時である²²。

²¹ 無関係な質問も1つあった。

²² 198頁の注19で述べたように、質問の質の変化に関し、第2週と第4週の間（1回目の質問作成指導の直後）には有意傾向が見られ、第4週と第5週の間（2回目の指導直後）には0.1%水準で有意差が確認された。しかし、第6週と第7週の間（3回目の指導直後）には有意差は見られなかった。

第4節 結果と考察2（日本語の習得）

7.4.1 語彙の習得

A. 漢語の意味

次に日本語の習得について見ていく。まず、漢語の意味についてであるが、漢字圏の学習者は当初の予想どおり、事前調査（第2週）の段階から86.5%の語彙について100%の自信を持って「知っている」と答えており、自信のない語彙（△）と推測できない語彙（×）を合わせてわずか5.0%であった（表7.13）。一方、同じ事前調査の段階で非漢字圏の学習者（3名）は「100%自信がある」語彙（◎）が22.2%で、「100%ではないが自信がある」語彙（○）と合わせても38.9%にすぎず、漢字を見ても推測できない語彙がそれとほぼ同値の39.6%であった。しかし、授業の進展とともに非漢字圏学習者も語彙が少しずつ増えていき、9週目に行った中間調査では自信のある語彙（◎+○）が66.6%に増え、推測できない語彙は15.3%に減っている。また、冬休みを挟んで行った事後調査（第14週）では自信のある語彙が81.3%、推測できない語彙は4.9%となった²³。

表 7.13 漢語の意味の習得状況（漢字圏出身者と非漢字圏出身者の比較）

		事前		中間		事後	
漢字圏	◎	415	86.5%	476	99.2%	477	99.4%
	○	41	8.5%	3	0.6%	3	0.6%
	△	22	4.6%	0	0.0%	0	0.0%
	×	2	0.4%	1	0.2%	0	0.0%
非漢字圏	◎	32	22.2%	67	46.5%	95	66.0%
	○	24	16.7%	29	20.1%	22	15.3%
	△	31	21.5%	26	18.1%	20	13.9%
	×	57	39.6%	22	15.3%	7	4.9%

注。◎＝知っている。100%自信がある。

○＝知っている。100%ではないが、自信がある。

△＝漢字から意味は推測できるが、正しいかどうか、わからない。

×＝知らない。漢字を見ても、推測できない。

²³ 非漢字圏学習者3名に関し、漢語の意味の習得が進んでいるかどうかを検証するために、各カテゴリーに0～3の値を降り、フリードマン検定を行ったところ、0.1%水準で有意であった（ $\chi^2 = 134.77$, $df = 2$, $p < .001$ ）。また、ウィルコクソン符号順位検定により多重比較を行ったところ、「事前－中間」「中間－事後」「事前－事後」のいずれにおいても0.1%水準で有意差が見られた（ $p < .001$ ）。

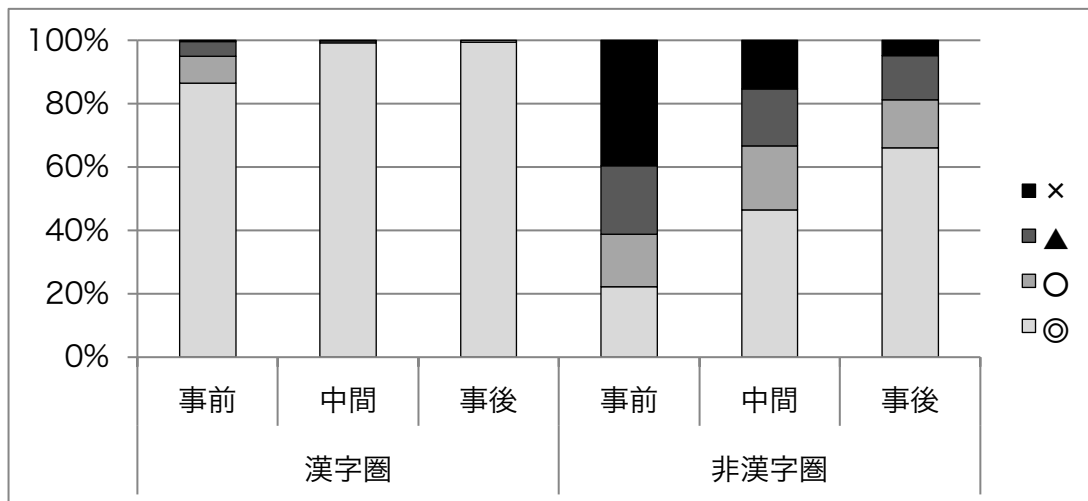


図 7.6 漢語の意味の習得状況（漢字圏出身者と非漢字圏出身者の比較）

これらの結果から、少なくとも授業内容と関連の深い漢語の意味については、授業をコンテンツベースにすることで付随的学習が促されると考えてよいようである。

B. 漢語の読み

では、漢語の読みについてはどうであろうか。表 7.14 から 7.16 は香港での予備調査と同じ基準で学習者の誤答を分類・色分けしたもので、7.17 はカテゴリー別の件数を示したものである。

予備調査では、促音や濁点、長音などの軽度の誤りは音声情報の入力だけでは気づかれにくく、音と表記を一致させる難しさもあって容易には改善されなかった。また、どちらか1文字または2文字とも全く異なる読み方をした誤り（中等度・重度の誤り）には気づきやすかったようで、「身分」「攘夷」「大名」「譜代」の4語については事後テストでその種の誤りが消え、短期間ながら講義中の教授者の発話に現れた回数の多い語彙を中心に、わずかながら習得に向かっていることが伺えた。

今回の調査結果はこれをさらに裏づけるものであった。表中の太枠で囲んだ語彙は予備調査と共通のものであるが、事前調査（第2週）から中間調査（第9週）にかけて顕著な進展が見られる²⁴。予備調査では進展の見られなかった「外様」「旗本」「公家」の3語も、出現頻度の高い「攘夷」や「大名」ほどではないが、進展は明

²⁴ 香港での予備調査と同じように、重度の誤りを0、中等度の誤りを1、軽度の誤りを2、正解を3として数値化し、フリードマン検定を行ったところ、0.1%水準で有意であった（ $\chi^2 = 113.8$, $df = 2$, $p < .001$ ）。また、多重比較を行った結果、「事前－中間」「中間－事後」「事前－事後」のいずれにおいても0.1%水準で有意であった。

表 7.14 漢語の読みの習得状況（事前：最終調査）

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	身分													
2	攘夷													
3	大名													
4	譜代													
5	朝廷													
6	外様													
7	旗本													
8	公家													
9	家臣													
10	年貢													
11	一揆													
12	奉行													
13	法度													
14	石高													

表 7.15 漢語の読みの習得状況（中間：最終調査）

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	身分													
2	攘夷													
3	大名													
4	譜代													
5	朝廷													
6	外様													
7	旗本													
8	公家													
9	家臣													
10	年貢													
11	一揆													
12	奉行													
13	法度													
14	石高													

表 7.16 漢語の読みの習得状況（事後：最終調査）

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	身分													
2	攘夷													
3	大名													
4	譜代													
5	朝廷													
6	外様													
7	旗本													
8	公家													
9	家臣													
10	年貢													
11	一揆													
12	奉行													
13	法度													
14	石高													

表 7.17 漢語の読みの習得状況（事前・中間・事後の比較：最終調査）

		事前				中間				事後			
		正	軽	中	重	正	軽	中	重	正	軽	中	重
1	身分	11	0	2	0	12	0	1	0	13	0	0	0
2	攘夷	4	1	3	5	11	1	0	1	12	1	0	0
3	大名	6	0	2	5	11	2	0	0	10	2	1	0
4	譜代	3	0	1	9	9	2	0	2	12	1	0	0
5	朝廷	10	0	1	2	13	0	0	0	12	0	1	0
6	外様	0	0	5	8	5	2	2	4	7	2	2	2
7	旗本	1	0	2	10	7	2	4	0	9	1	2	1
8	公家	1	0	1	11	5	1	4	3	10	0	0	3
9	家臣	1	5	2	5	6	5	0	2	6	7	0	0
10	年貢	0	1	10	2	3	1	8	1	4	1	8	0
11	一揆	1	0	1	11	3	0	5	5	8	0	4	1
12	奉行	0	0	0	13	1	0	1	11	3	1	2	7
13	法度	0	0	13	0	0	0	12	1	1	0	11	1
14	石高	0	0	4	9	0	0	7	6	1	1	6	5

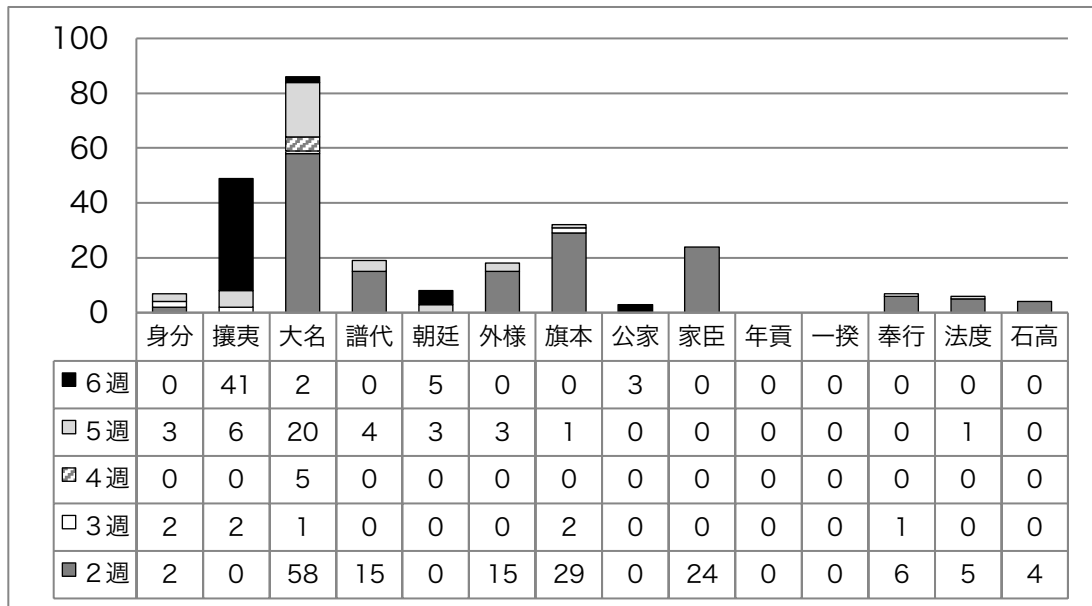


図 7.7 講義中の教授者の発話に現れた回数（漢語名詞：最終調査）

らかである。一方、今回の調査で新たに加えた5つの語彙については、進展はごくわずかで、一目瞭然とはいかなかった。これには講義発話内の出現回数が影響していると思われる。

図 7.7 は、各語彙が講義中の教授者の発話に何回現れたかを数えたものであるが²⁵、「年貢」と「一揆」の出現回数は「ゼロ」で、「奉行」「法度」「石高」の3語も第2週の講義で「幕藩体制」について説明した時にそれぞれ数回使われただけで、その後はほとんど出てきていない。

では、事前調査から中間調査にかけて習得の進んだ太枠内の9語、中でも「外様」以下の4語にその後大きな変化が見られないのはなぜであろうか。8週目からは背景因果の説明をいくつかのグループに分かれて発表形式で行ったため、各学生の受けたインプットは同質ではない。ゆえに、図 7.7 のように数値化して示すことはできないが、8週目以降のテーマが「明治初期の国造り」であったことを考えれば、江戸時代に関連した4語の出現回数が極めて少なかったであろうことは容易に推定できる²⁶。

²⁵ 筆者の講義が中心の第Ⅱ部は7週目までであるが、その7週目は講義発話の録音に失敗したため、図 7.7 では6週目までのデータを示している。

²⁶ 8週目～11週目の教師発話（主に学生の発表終了後の「まとめ」の際の発話）を分析したところ、この4語の中では「旗本」が8週目に2回出てきただけであった。

C. 和語動詞

和語動詞についても同様の結果であった。香港で行った予備調査では、漢語の読みとは対照的に短期間ながら明らかな変化が見られたが、それは本調査も同じで、事前調査から中間調査にかけてはつきりとした変化が見て取れる²⁷（表 7.18～21）。予備調査では変化がみられなかった「命じる」も本調査では中間調査の段階でほぼ習得されたとみてよいであろう。最後まで習得できなかったのは「敗れる」「定める」「まとめる」の3語で、①講義中の発話や配布資料内の出現回数の低さが影響した可能性（図 7.8 と図 7.9）や②他の同義語の印象が強く、新たな語彙の習得を阻害した可能性、③ヒントとして与えられた訳語の影響などが考えられるが、本研究で得たデータから原因を特定することはできないため、ここでは「和語動詞についても付随的な語彙の学習が生じていた」と述べるに留めたい。

表 7.18 和語動詞の習得状況（事前：最終調査）

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	戦う													
2	敗れる													
3	結ぶ													
4	求める													
5	広まる													
6	認める													
7	命じる													
8	高まる													
9	定める													
10	倒す													
11	乱れる													
12	まとめる													

²⁷ 香港での予備調査と同じように、重度の誤りを0、軽度の誤りを1、正解を2として数値化し、フリードマン検定を行ったところ、0.1%水準で有意であった（ $\chi^2 = 87.492$, $df = 2$, $p < .001$ ）。また、多重比較を行ったところ、「中間―事後」では有意差が見られなかった（ $p = .120$ ）が、「事前―中間」「事前―事後」では0.1%水準で有意であった。

表 7.19 和語動詞の習得状況（中間：最終調査）

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	戦う													
2	敗れる													
3	結ぶ													
4	求める													
5	広まる													
6	認める													
7	命じる													
8	高まる													
9	定める													
10	倒す													
11	乱れる													
12	まとめる													

表 7.20 和語動詞の習得状況（事後：最終調査）

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	戦う													
2	敗れる													
3	結ぶ													
4	求める													
5	広まる													
6	認める													
7	命じる													
8	高まる													
9	定める													
10	倒す													
11	乱れる													
12	まとめる													

表 7.21 和語動詞の習得状況（事前・中間・事後の比較：最終調査）

		事前			中間			事後		
		○	▲	×	○	▲	×	○	▲	×
1	戦う	11	1	1	13	0	0	13	0	0
2	敗れる	2	0	11	3	1	9	2	3	8
3	結ぶ	5	0	8	11	0	2	11	1	1
4	求める	8	0	5	12	0	1	13	0	0
5	広まる	9	0	4	13	0	0	11	1	1
6	認める	9	0	4	10	0	3	12	0	1
7	命じる	1	0	12	10	1	2	10	1	2
8	高まる	3	1	9	10	1	2	11	1	1
9	定める	3	1	9	6	0	7	7	0	6
10	倒す	3	2	8	10	3	0	9	4	0
11	乱れる	3	0	10	8	1	4	9	0	4
12	まとめる	1	0	12	3	0	10	5	0	8

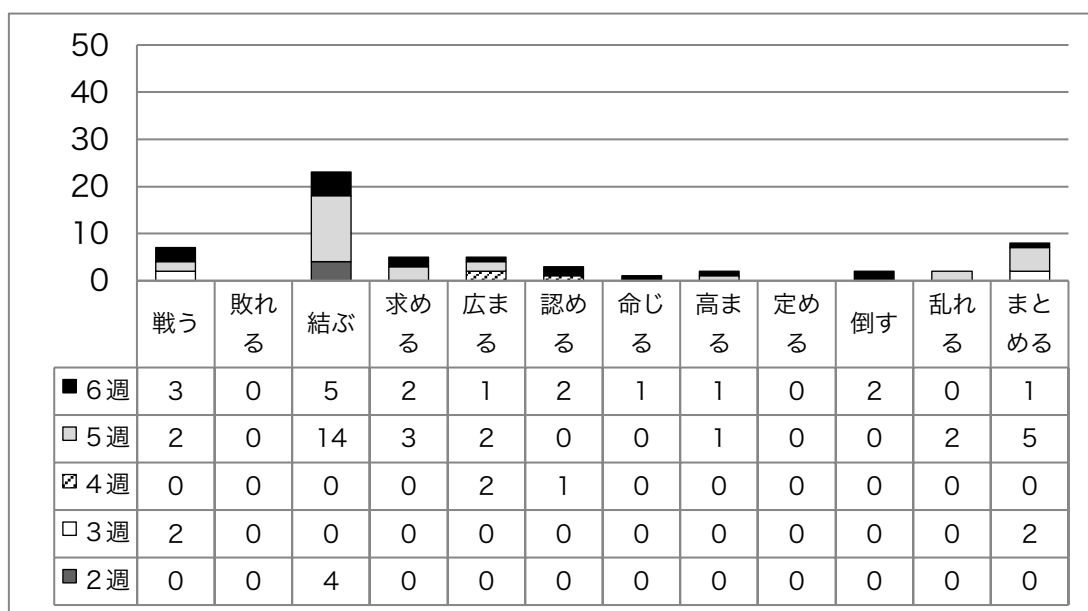


図 7.8 講義中の教授者の発話に現れた回数（和語動詞：最終調査）

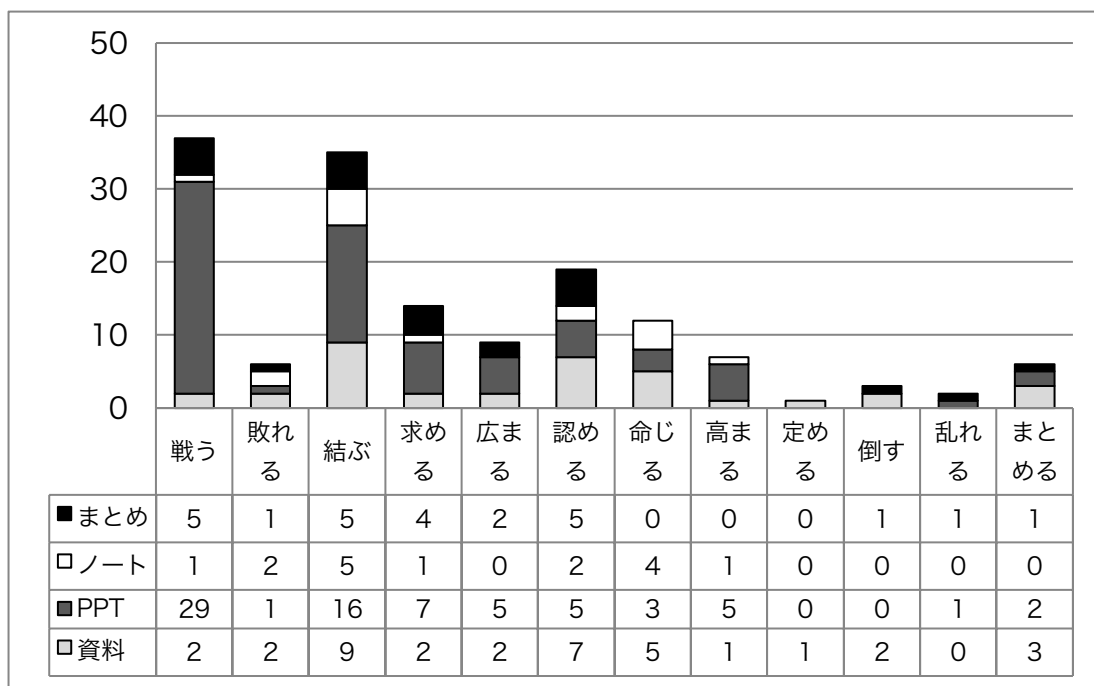


図 7.9 配布資料に現れた回数（和語動詞：最終調査）²⁸

7.4.2 文法・文末表現の習得

文法・文末表現の習得状況については、予備調査と同様、調査した 10 の表現を「時制」「態」「相」「変化」「意志」の 5 つの要素に分解し、各表現を使うべき文脈で使っているかを調査した（表 7.22）。

結果は表 7.23 のとおりで、これは中間調査をした日の授業を欠席した学生 J を除いた 12 名の平均値である。事前調査時の結果と比較すると、本調査の使用率は使役を除いて香港での予備調査とよく似た傾向を示していることがわかる。また、中間調査で「～ている」の使用率が大きく上がっているのも同じであるが、予備調査では全く変化の見られなかった「～ようになる」と「～ようとする」の使用率も顕著に高まっている。しかし、講義中の筆者の発話に現れた回数（図 7.10）と配布資料に現れた回数（図 7.11）を見ると、この 2 つの表現の出現頻度は高いとは言えない。これらのことから本調査における使用率の高まりは、事前調査（第 3 週）と中間調査（第 10 週）の間に 4 回実施した意識化課題の効果によるところが大きいと考えら

²⁸ 第 4 週から第 11 週に配布したものを分析した。ただし、第 8 週からは筆者の講義に代わって学習者の発表が中心となるため、それに伴い、配布された資料（特に PPT とまとめプリント）の分量は大幅に減った。

れる²⁹。

表 7.22 調査した 10 の表現の詳細（最終調査）

		+時制	+態	+相	+変化	+意志
1	動た	○				
2	受た	○	○			
3	使た	○	○			
4	動ていた	○		○		
5	受ていた	○	○	○		
6	動ようになった	○			○	
7	受ようになった	○	○		○	
8	動ていった	○		○		
9	動ようとした	○				○
10	使ようとした	○	○			○

表 7.23 文法・文末表現の習得状況（予備調査と最終調査の比較）

		予備調査		本調査		
		事前	事後	事前	中間	事後
態	受身	13/18 72.2%	14/18 77.8%	52/72 72.2%	58/72 80.6%	62/72 86.1%
	使役	4/12 33.3%	5/12 41.7%	34/48 70.8%	35/48 72.9%	36/48 75.0%
相	～ている	4/12 33.3%	8/12 66.7%	13/48 27.1%	30/48 62.5%	34/48 70.8%
	～ていく	3/12 25.0%	4/12 33.3%	1/24 4.2%	8/24 33.3%	4/24 16.7%
変化	～ようになる	1/12 8.3%	2/12 16.7%	7/48 14.6%	31/48 64.6%	33/48 68.8%
意志	～ようとする	2/12 16.7%	2/12 16.7%	10/48 20.8%	43/48 89.6%	46/48 95.8%

²⁹ 文法・文末表現のテスト結果について、事前・中間・事後で差があると言えるかどうかを見るために、シャピロウィルク検定とモークリーの球面性の検定により正規性と等分散性の確認を行った上で繰り返しのある一元配置分散分析を行ったところ、0.1%水準で有意であった（ $df = 2, F = 42.6257, p < .001$ ）。また、多重比較の結果、「中間－事後」には有意差は見られなかったが（ $df = 11, t = 1.0168, p = .331$ ）、「事前－中間」（ $df = 11, t = 7.9485, p < .001$ ）と「事前－事後」（ $df = 11, t = 7.0854, p < .001$ ）では 0.1%で有意であった。

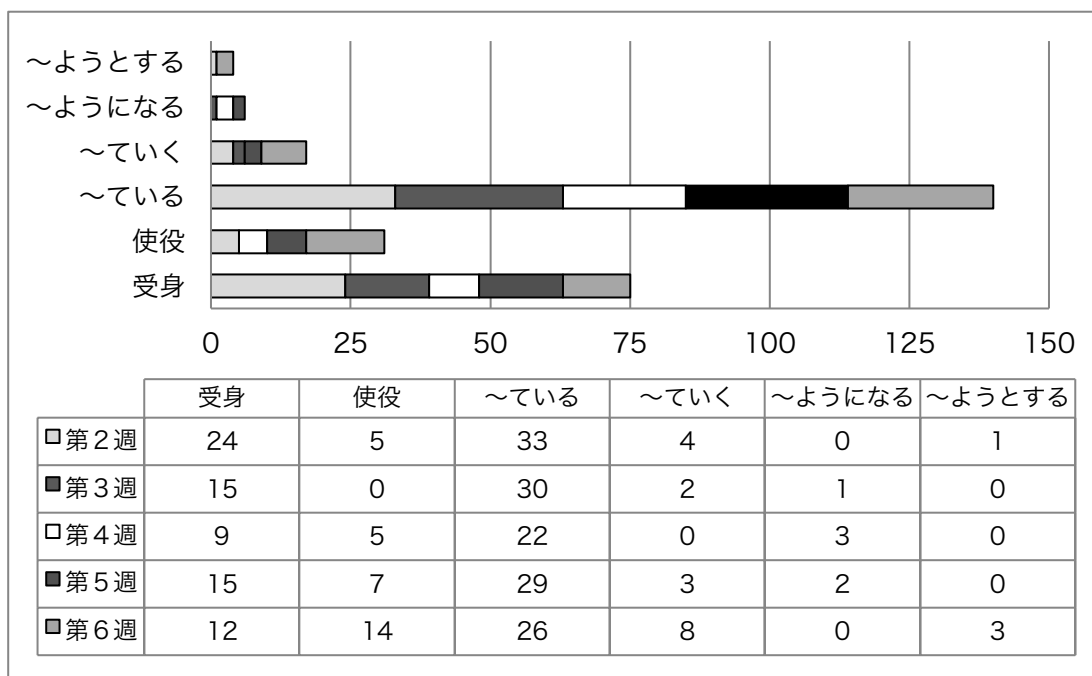


図 7.10 講義中の教授者の発話に現れた回数（文法・文末表現：最終調査）

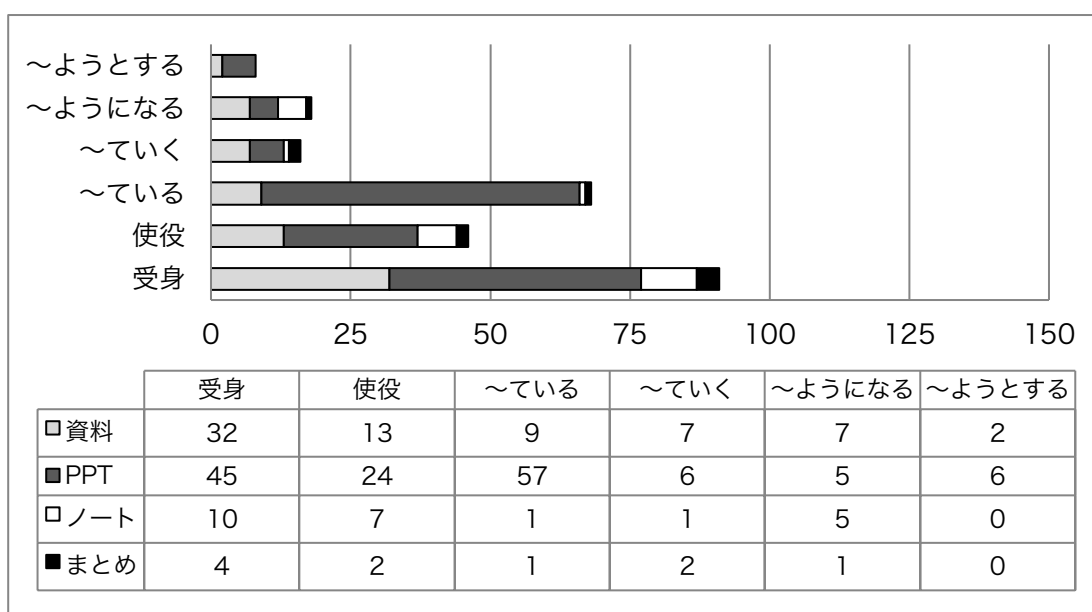


図 7.11 配布資料に現れた回数（文法・文末表現：最終調査）

この結論は「～ていく」の習得状況の点からも裏づけられる。第6章2節(6.2.3)でも述べたように、時間的用法の「～ていく」はもっとも習得困難な文法・文末表現の1つであり、上級または超級レベルにならないと多用できないことが明らかになっている（菅谷 2002）。本調査の結果もそれを裏づけており、事前調査での正答率はわずか4.2%であった。その後、中間調査では他の文法・文末表現と同様、意識

化課題の効果が現れ、正使用率は 33.3%まで高まるが、14 週目に行った事後調査では再び 16.7%まで下落してしまった³⁰。そこで、誤用の内訳（表 7.24）を見てみると、中間調査で減っていた「～てくる」の「誤使用」が再び増えていることがわかった。菅谷（2002）によれば、「～ていく」と「～てくる」の時間的用法は前者が現在から未来、後者が過去から現在への経過を表す用法として学習者に理解されているようで、超級者の発話でも、話者の基準が過去に置かれているにもかかわらず、「～ていく」ではなく「～てくる」を使ってしまう誤りが観察されたという。本研究の結果もこれを裏づけていると思われる。

表 7.24 誤用の内訳（「～ていく」の場合）

	事前	中間	事後
正用（～ていく）	1	8	4
誤用（～てくる）	13	7	11
誤用（～ている）	1	4	5
誤用（～ようになる）	0	3	2
非用	9	2	2

最後に、第 4 週と第 15 週に行った要約課題で文法・文末表現の自発的な使用が増えているかを比較してみた。分析したのは未提出の 2 名（学生 D と J）を除く、11 名のデータである。題材はどちらも「鎖国に至った経緯」で、事前調査（第 4 週）では自宅で宿題として書かせ、事後調査（第 15 週）ではまとめシートのチャートを配布し、その場で書かせた。11 人のデータを合わせた総文数（総動詞数）・総文字数は事前調査が 128 文（137 動詞）・4,889 字で、事後調査が 173 文（194 動詞）・

³⁰ 事前・中間・事後の差について各項目ごとにフリードマン検定を行ったところ、「～ている」（ $\chi^2 = 15.697$, $df = 2$, $p < .001$ ）と「～ようとする」（ $\chi^2 = 19.579$, $df = 2$, $p < .001$ ）が 0.1%水準で有意、「～ようになる」（ $\chi^2 = 13.65$, $df = 2$, $p = .001$ ）が 0.5%水準で有意、「～ていく」は有意傾向であった（ $\chi^2 = 5.2$, $df = 2$, $p = 0.074$ ）。また、有意差のあった 3 項目について多重比較を行ったところ、いずれも「中間-事後」では有意差がなかったものの、「事前-中間」では「～ている」が 5%水準で有意（ $p = .011$ ）、「～ようになる」が 1%水準で有意（ $p = .006$ ）、「～ようとする」が 0.5%水準で有意（ $p = .003$ ）であった。また、「事前-事後」ではいずれもが 0.5%水準で有意であった（「～ている」と「～ようになる」は $p = .005$ 、「～ようとする」は $p = .003$ ）。なお、「～ていく」の事前から中間にかけての上昇は有意傾向であり（ $p = .068$ ）、中間から事後への下降は 5%水準で有意であった（ $p = .046$ ）。結果、他の項目とは異なり、「事前-事後」の有意差は見られなかった（ $p = .257$ ）。

6,195 字であった³¹。調査した 6 つの文法・文末表現は全て動詞に対して使用されるものであり、文末だけでなく従属節内でも使用されるため、(形容詞文や名詞文を含む) 1 文あたりの使用数ではなく、100 動詞あたりの使用数で比較することにした。結果は表 7.25 と図 7.12 に示したとおりである。これを見ると、事前では 100 動詞あたり 52.55 回使われていた文法・文末表現が、事後では 75.77 回に増えているこ

表 7.25 要約課題における文法・文末表現の使用数

	事前			事後		
	正用	過剰	計	正用	過剰	計
受身	11.68	0.73	12.41	4.64	0.00	4.64
使役	6.57	1.46	8.03	6.70	5.15	11.86
～ている	14.60	0.73	15.33	12.37	11.34	23.71
～ていく	2.92	0.00	2.92	2.58	0.00	2.58
～ようになる	12.41	0.00	12.41	23.20	4.12	27.32
～ようとする	1.46	0.00	1.46	5.67	0.00	5.67
合計	49.64	2.92	52.55	55.15	20.62	75.77

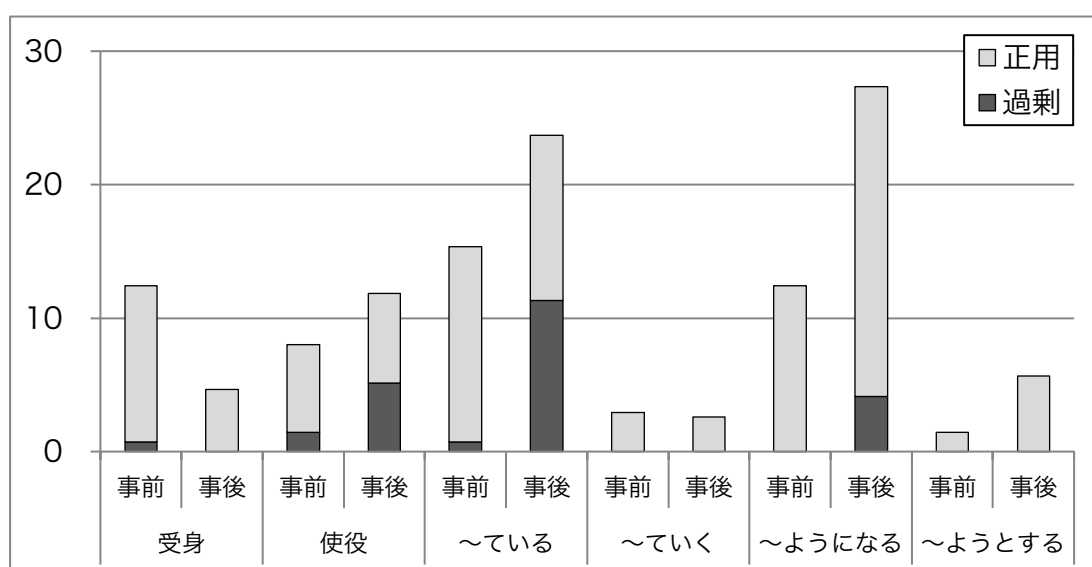


図 7.12 要約課題における文法・文末表現の使用数

³¹ 文字数のカウントには Microsoft Word の文字カウントツールを利用した。

とがわかる³²。中でも当時の状況を表す「～ている」とその後の変化を表す「～ようになる」で顕著である。ただし、「～ている」の増加は過剰使用の増加によるもので、学生たちは「～ている」の使用を強く意識したものの、いまだ習得には至っていないことが読み取れる。また、受身については事前より事後の方が大幅に減少しているが、代わりに同じ視点表現である使役の過剰使用と為政者の意図を表す「～ようとする」の使用が増えていることから、事前調査では主として被統治者の立場から説明されることが多かったのに対し、事後調査では統治者と被統治者双方の立場を意識した記述がなされるようになったのではないかと考えられる。

これらの結果から、本調査で導入した意識化課題は一部の文法・文末表現については学生たちの意識を高め、使用を促すことに一定の効果があったと言ってよいように思われる³³。なお、ここで言う「一部」とは、「意識的な文法教授が習得促進効果を発揮するのは、学習者の中間言語の発達段階がその文法構造を自然に習得できる段階に近い時だけである」とする説³⁴があることから、その授業の受講者にとって習得の準備が整った項目、本研究で言えば、事後テストで正答率が下がり、要約課題で使用数の増えなかった「～ていく」以外の項目を意味すると考えられる。

³² 非用については前後の文脈からだけでは学生たちの表現意図を正確に把握することができないため、調査の対象外とした。よって正用「率」の変化は算出できなかった。

³³ ただし、事前・事後で6つの表現の使用数（正用数＋過剰使用数）が増えたと言えるかどうかを見るために、シャピロウィルク検定により正規性を確認した上で対応のある t 検定を行ったが、有意差は見られなかった ($t = -1.2328$, $df = 5$, $p = .273$)。

³⁴ Pienemann (1984) の教授可能性仮説

第5節 まとめ

本章では、初めにも述べたように、以下の4点を研究課題とした。

最終調査の研究課題

1. 香港での予備調査に引き続き、学習者の講義を聞く態度にプラスの変化を生じさせることはできるか【批判的思考】
2. 質問作成を宿題にすることでまだ一度も産出されたことのない高次の「応用的質問」を引き出すことができるか【批判的思考】
3. 予備調査の結果から得た「CBIは学習内容と関連の深い語彙については習得促進効果を持つ」とする仮説は、本調査においても支持されるか【日本語の習得】
4. 学期中に数回意識高揚タスクを用いた言語学習を行うことで学習内容と関連の深い文法・文末表現の習得は促されるか【日本語の習得】

このうち研究課題1については、中間調査で15項目中11項目に数値の上昇が見られ、事後調査では全ての項目で事前調査の数値を上回ったことや、個人別で見ても事後調査では11人中10人が事前調査よりも高い数値を示したことから、新たな学習モデルに基づく本調査の授業デザインは、学習者の講義を聞く態度を変えさせ、批判的思考を促したと結論づけられる。

研究課題2についても同様の結論である。過去5回の調査では質問の質を中位の具体的・分析的質問のレベルまで高めることはできたものの、高次の応用的質問は1つも産出されなかった。これについて「授業内の限られた時間（10～15分）で質問を書かせるのではここが限界」と判断し、本調査で初めて宿題にしたところ、7週目に初めて応用的質問が産出され、最終的に全96問8問（8.3%）が応用的質問という結果になった。

一方、日本語の習得については、香港での予備調査で、学習内容と関連の深い語彙については習得促進効果が見られたが、対象者わずか6名の小規模な調査であったため、結果の信頼性は高いとは言えなかった（研究課題3）。そこで、本調査で改めて調査を行ったところ、事前調査から事後調査にかけて、漢語の読み・和語動詞ともに明らかな進展が見られ、「CBIは学習内容と関連の深い語彙については習得促

進効果を持つ」ことが再確認された。

また、文法・文末表現の習得については、予備調査で行った学生の誤りに対しフィードバックを返すという明示的指導に効果が見られなかったため、本調査では第5週から第8週にかけて4回、前の週に学習した資料を再利用した意識化課題を課すことにした。その結果、予備調査では進展が見られたのは「～ている」だけであったが、本調査では事前（第3週）から中間（第9週）にかけて全ての調査項目で進展が見られ、その効果は意識化課題が終了して2ヶ月以上たった後の事後調査（冬休みを挟んでの第14週）でも6項目中5項目において維持された。このことから、学習済みの資料を再利用した意識高揚タスクなどを用いれば、内容学習を阻害することなくCBIに言語の学習を盛り込むことができ、そのタスクで焦点化した文法・文末表現が学習者にとって習得の準備の整ったものであるならば、処理の深さや頻度に応じて習得も促されると結論づけられる。

第三部 結論

第8章 研究の評価と成果

第9章 本研究の意義と今後の課題

第8章 研究の評価と成果

本論文の最終目標は、冒頭にも述べたように、学部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「**デザイン実験アプローチ**」という新たな研究方法によって開発し、様々な不確定要因が混在する実際の教育現場で想定どおり機能するかを検証した上で、その成果を「**授業デザインの基本原則**」としてまとめることであった。

そこでまず考えたのが「**CBI**」の導入である。批判的思考力の育成には思考の対象となる「具体的な何か」が必要であり、それには日本語の授業も伝統的な言語技能中心のアプローチから、その具体的な何かを中心としたアプローチに転換する必要があると考えたゆえである。そして、そこに批判的思考を促す具体的な手段としてイマージョンアプローチの1つである「**質問作成**」を盛り込むことを提案し、以下の2点を研究課題とした。

本論文の研究課題

1. 中上級学習者対象の歴史を題材とした CBI で、どのような環境・条件を整え、どのような指導を行えば、学生たちの批判的思考を促し、より深く思考された高次の質問を引き出すことができるのか。【主たる研究課題】
2. 1 学期 30 時間程度の短期の CBI でも日本語の習得は促されるのか。促されない場合、どのような工夫をすれば、内容学習を阻害することなく習得を促すことができるのか。【従たる研究課題】

本章ではまず、第4章～第7章で行った6つの実践の成果について改めて振り返り（第1節）、次にそれを「効果量」「授業評価」「追跡調査」の3つの観点から評価する（第2節）。そして、それを踏まえ、本研究の最終目標である「中上級学習者対象の批判的思考を促す日本語授業のデザイン原則」について、①批判的思考力の育成方法、②高次の質問を引き出す方法と前提条件、③日本語の習得を促す方法の3つの観点からまとめ、提案する（第3節）。

第1節 研究結果のまとめ

本研究はまず筆者自身の実践知を得ることから始まった。「講義後の質問作成を意

識させることで学生たちの講義を聞く態度を変えさせ、より高次の質問を引き出す」という学習モデルを立て、異なる2つの大学で同時期に行っていた中上級学習者対象の日本語授業と母語話者の集中講義でそれぞれ質問作成の実践を複数回行い¹、その成果を比較・検証することで知見を積み上げていった。その結果明らかになったことは、母語話者の場合には、授業の最後に質問を書かなければならないと意識させることで想定どおり講義の聞き方を変えさせられるということであり、質問の質も中位の具体的・分析的質問まで高まるということであった。ところが、中上級学習者対象の授業では、質問の質こそ母語話者と同じ具体的・分析的質問のレベルまで高まったものの、講義を聞く態度はそれまで母国の大学で受けてきた授業ほどには高まらず、むしろ低下してしまった。これは、講義を聞く態度の変化を質問の質の変化の前提とする当初の想定とは真逆の結果で、これにより学習モデルの再構築を余儀なくされた。

想定外の結果を招いた原因については、学習方略研究の知見を取り入れることで解明を試みた。着目したのは湯澤（2009）の3つの質問のタイプであった。これは質問には「学習内容の理解を目指した質問」（タイプA）、「大切だと思うところを尋ねる質問」（タイプB）、「学習内容の応用を目指した質問」（タイプC）の3つがあるというもので、湯澤によれば、タイプAとタイプBは領域一般的な学習方略を利用すれば作成可能であるが、タイプCは対象となる教科に依存しているため、質問作成をただ繰り返すだけではほとんど出てこないと言う。言い換えれば、前者は授業内容を十分に理解できていなくても、これまでの経験や既存の知識を活用すれば作成可能だが、後者は授業内容の理解なしに作成することは困難ということである。このことから、中上級学習者対象の調査で「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た」原因について、本研究における「具体的・分析的質問」とは湯澤のタイプBに相当し、学生たちは授業内容が十分に理解できないまま、これまでの学習経験等を頼りに質問を書いていただけなのではないかと考えた。そのため、学習モデルを再構築するにあたり重点的に見直しをしたのは「授業内容の理解をどう深めさせるか」（下地づくり）と「高次の質問をどう引き出すか」（質問作成指導の方法）の2点であった。

前者については、まず質問作成が精緻化方略の1つであることから、「精緻化方略

¹ 第4章で報告したのは中上級学習者対象の授業・母語話者対象の授業ともに2回ずつであったが、実際には毎年度この活動を行っている。

の使用が促される条件を整える」ことが重要と考え、そのための具体的手段として、①授業内容の理解に最低限必要な知識（歴史的事実）をあらかじめ学習しておくこと、②講義のポイントが示されたアウトライン形式のノートを使用し、学生たちの意識を背景因果情報に向けさせること、③質問を考える前に講義の内容を整理するまとめの時間を設けることの3点について改善を加えた。また、「理解を阻害する要因を取り除く」ために、必ずしも生教材には拘らず、学生の日本語力に合わせて教材の難易度を適宜調整することにした。

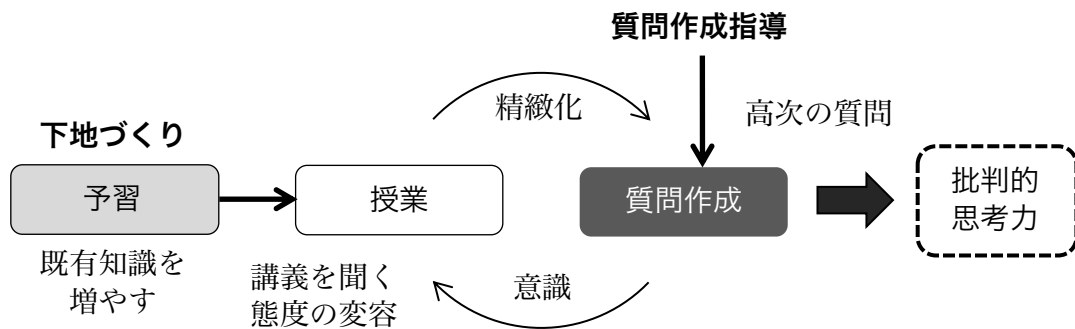


図 8.1 修正された学習モデル（再録）

後者については、香港での予備調査の結果も踏まえ、質問は自宅で宿題として書かせることにし、フィードバックも全ての質問に評価を付け、文書で全員に開示することにした。また、明示的な質問作成指導として「A. 質問だけでなく質問の背景も書く」「B. 講義のポイントを押さえて書く」「C. 既有知識と関連づけて書く」「D. わからない点ではなく、わかった点について質問する」の4点を指導した。

改善の効果は明らかであった。講義を聞く態度に関する質問紙調査の数値は、全項目で事前調査を上回り、個人別でも11人中10人で数値が高まっていた（残りの1人は同値）。また、質問の質の面でも「批判的に思考されなかった質問」の割合が大きく減り、これまで一度も産出されたことのなかった「応用的質問」が初めて産出された。質問の長さも同様で、学期後半の平均値は香港での予備調査を大きく上回る387.7字で、母語話者と比較しても2倍以上の長さであった。

一方、本研究が中上級学習者の日本語授業を対象としたものであることから、CBIが本当に日本語の習得を促すのかを検証することも重要な研究課題の1つであった。同時期に受講している他の授業の影響を最小限にするため、学習内容（歴史）と関連の深い語彙と文法・文末表現に焦点を絞って習得状況を調査したところ、語彙に

については講義発話や配布資料での出現回数の多いものを中心に付随的な学習が生じていることが伺われた。また、文法・文末表現についても学習済みの資料を再利用した意識化課題の効果もあって、予備調査では改善の見られなかった表現（「～ようになる」や「～ようとする」）でも正使用率が高まっていた。

以上の点から、本研究の目標の前半部分、すなわち「中上級学習者を対象とした日本語の授業で学生たちの批判的思考を促す方法を学術的な知見に基づいて具体的に示し、様々な不確定要因が混在する実際の教育現場で想定どおり機能するかを検証する」については達成できたと考える。残された課題は後半部分、すなわち「その成果を授業デザインの基本原則としてまとめる」である。

第2節 本研究の評価

次に本研究の成果に対して「効果量」「授業評価」「追跡調査」の3つの観点から評価を行う。

8.2.1 効果量の測定

量的研究の論文では、調査結果について統計的な有意差があるかどうかを p 値によって示すのが慣例となっている。そのため、本論文でもこれまで、調査の結果と解釈を本文中で述べるとともに、統計的検定の結果についても注釈で示してきた。しかし、 p 値には「サンプルサイズが大きくなればなるほど、実質的な差がなかった場合でも、統計的に有意であるという結果になりやすい」(竹内・水本 2012: 52) という欠点があるため、最近では p 値だけでなく、「サンプルサイズによって変化することのない、標準化された指標」(水本・竹内 2008: 59) である**効果量**を併記することが求められるようになってきている²。

本論文で行った6つの調査はいずれも対象者が10名前後で、統計的な有意差が出やすいサンプルサイズではなかったが、それに関わらず、「主たる研究課題（批判的思考）」「従たる研究課題（日本語の習得）」ともに全ての研究課題³について有意差が確認できたことは、本実践の効果を裏づける十分な証拠であるように思われる。しかし、本論文の最終目標が最終調査の結果に基づいて「授業デザインの基本原則」を示す（すなわち、研究成果の一般化を目指す）ことであることを考えれば、最終調査で確認された実践の効果について p 値とは別の標準化された指標（すなわち効果量）の観点からも検証しておくべきであろうと考えた。

A. 講義を聞く態度の変化

まずは学生たちの講義を聞く態度の変化についてである。第7章3節（7.3.1）では、まず表 7.7 の結果について「事前・中間・事後で違いがあると言えるか」を見るために、シャピロウィルク検定により正規性を確認した上で分散分析を行った。

² 竹内・水本（2012: 70）によれば「国際研究誌の中には、その編集方針として効果量の提示を強く求めているものや、効果量が提示されていない論文は掲載しないと宣言しているものまである」という。

³ 最終調査では「事前－中間」や「中間－事後」で有意差が確認できないことはあったが、実践の効果を証明する重要な部分で有意差が見られないことはなかった。また、個々の質問や調査項目で有意差が確認できないことはあったが、質問紙全体・テスト全体で有意差が見られないことはなかった。

その結果、0.1%水準で有意という結果が得られた。また、その後に行った多重比較でも「事前－中間」では有意差は見られなかったものの、「中間－事後」では 0.1%水準、「事前－事後」では 0.5%水準で有意差が見られた。

では、効果量はどうであろう。分散分析については「ANOVA 君」⁴を使って検定をする際、効果量として「偏 η^2 」も同時に計算されるため、これを参照した。結果は「 $\eta^2=0.26$ 」で効果量「大」であった。また、多重比較については水本篤氏作成の Excel シート⁵を使って計算してみたところ、「事前－中間」が「 $d=0.42$ 」で効果量「小」、「中間－事後」が「 $d=1.00$ 」で効果量「大」、「事前－事後」が「 $d=1.29$ 」で効果量「大」という結果であり、統計的検定では有意差の見られなかった「事前－中間」にも小規模ながら効果が確認された（表 8.1）。これらの結果から、新たな学習モデルに基づいて行った質問作成の実践（最終調査）は、学期の前半では「効果は明らか」とは言えなかったが、授業の進展とともに効果が現れ、最終的には学生たちの講義を聞く態度を変えることに大きく影響したと結論づけられる。

表 8.1 最終調査における講義を聞く態度の変化（有意差と効果量）

	有意差	効果量
全期間	$p < .001$	大
事前－中間	n.s.	小
中間－事後	$p < .001$	大
事前－事後	$p < .005$	大

B. 質問の質の変化

次に質問の質の変化について見てみる。第 7 章 3 節（7.3.2）では①調査 4（全期間）と最終調査（全期間）の比較、②調査 4 の後半と最終調査の前半との比較、③最終調査の前半と後半の比較という 3 つの観点から分析を行った（表 7.9 調査間の比較）。質問の質の各カテゴリーに 1～7 の値を振り、マンホイットニーの U 検定を行ったところ、①と③では 0.1%水準、②では 5%水準で有意差が認められた。

また、「講義の進展に伴い、学生たちの書く質問の質が変化していったと言えるかどうか」を見るために、クラスカル・ウォリス検定を行った（表 7.9 時系列での比

⁴ 井関龍太氏によって開発された、統計ソフト「R」上で動作する分散分析関数である。
<http://riseki.php.xdomain.jp/index.php?ANOVA君> 2018 年 6 月 4 日アクセス

⁵ http://mizumot.com/handbook/?page_id=169 (2018 年 6 月 1 日アクセス)

較) ところ、結果は 0.01%水準で有意であった。加えて、多重比較の結果も 2 回目の質問作成指導の直後(第 4 週—第 5 週)が 0.1%水準で有意、1 回目の質問作成指導の直後(第 2 週—第 4 週)が有意傾向であった。

この結果についてフリーソフト「R」のコンソール上で z 値を計算し、前述の Excel シートを用いて効果量 (r) を算出したところ、前者の調査間の比較では①が「 $r=0.47$ 」で効果量「中」、②が「 $r=0.22$ 」で効果量「小」、③が「 $r=0.37$ 」で効果量「中」という結果であった(表 8.2)。

表 8.2 最終調査における質問の質の変化(有意差と効果量)

	有意差	効果量
調査 4—最終調査	$p < .001$	中
調査 4 後半—最終調査前半	$p < .05$	小
最終調査(前半—後半)	$p < .001$	中

一方、後者の「時系列での比較」についてはマンホイットニーの U 検定の結果から z 値を計算し、多重比較のみ行った⁶。結果、効果量が「大」だったのは統計的検定と同様「第 4 週—第 5 週」($r=0.78$) だけであったが、統計的検定では有意差の見られなかった「第 2 週—第 4 週」($r=0.37$) や「第 9 週—第 10 週」($r=0.32$) でも

表 8.3 最終調査における質問の質の時系列的な変化(有意差と効果量)

	有意差	効果量
全期間	$p < .001$	—
第 2 週—第 4 週	†	中
第 4 週—第 5 週	$p < .001$	大
第 5 週—第 6 週	n.s.	小
第 6 週—第 7 週	n.s.	小
第 7 週—第 8 週	n.s.	小
第 8 週—第 9 週	†	中
第 9 週—第 10 週	n.s.	中
第 10 週—第 11 週	n.s.	小

⁶ 3 群以上の差について調査するノンパラメトリック検定(クラスカル・ウォリス検定やフリードマン検定)では効果量の計算が困難であり、情報としてもそれほど有益ではない(竹内・水本 2012: 117)とされているためである。

中規模の効果が確認された⁷（表 8.3）

これらの結果から、新たな学習モデルに基づいて行った質問作成の実践（最終調査）は質問の質の変化という面においても、旧モデルでの実践（調査 4）に比べ、「効果あり」と結論づけられる。また、質問の質を高めるために行った計 3 回の質問作成指導のうち、2 回目（5 週目）に行った質問作成指導 C の効果は非常に大きく、最初（4 週目）に行った質問作成指導 A と B の効果も、統計的な有意差は見られなかったものの、小さくはなかったと結論づけられる。なお、7 週目に行った質問作成指導 D の効果は数値上見受けられないが、これらの指導の効果が授業の進展とともに徐々に現れ、結果としてこれまで一度も産出されていなかった「応用的質問」が一部の学習者から産出されるに至ったと考えられる。

なお、質問の長さについては効果量の測定を行わなかった。第 4 章 4 節（4.4.2）でも述べたように、高次の質問を書けば文字数も自ずと伸びるが、長い質問を書いたからと言って必ずしも質問の質が高まるわけではないということが明らかになったためである。

C. 語彙の習得

一方、日本語の習得に関しては、まず語彙の習得について第 7 章 4 節（7.4.1）で①漢語の意味（表 7.13）、②漢語の読み（表 7.17）、③和語動詞（表 7.21）の 3 点から習得状況の調査を行った。

このうち漢語の意味については、非漢字圏学習者 3 名の習得状況について、回答の分類の各カテゴリーに 0～3 の値を降り、フリードマン検定を行ったところ、0.1%水準で有意であった。また、多重比較の結果も「事前—中間」「中間—事後」「事前—事後」のいずれにおいて 0.1%水準で有意であった。

漢語の読みと和語動詞についても同様の方法・手順で分析を行った。その結果、両者ともに 0.1%水準で有意であった。また、多重比較の結果も漢語の読みについては「事前—中間」「中間—事後」「事前—事後」の 3 区間全てで 0.1%水準で有意であり、和語動詞についても「中間—事後」では有意差が確認されなかったが、「事前—中間」「事前—事後」では 0.1%水準で有意差が見られた。

では、効果量についてはどうであろうか。ここでもウィルコクソン符号順位検定

⁷ 「第 8 週—第 9 週」でも効果量「中」（ $r=0.42$ ）となったが、表 7.9 を見ると、第 8 週から第 9 週にかけて具体的・分析的質問や一般的・包括的質問が減り、代わりに漠然とした質問が増えていることから、実践の「効果」とは言えない。

の結果から z 値を算出し多重比較のみを行ったが⁸、漢語の意味については「事前－中間」が「 $r=0.42$ 」で効果量「中」、「中間－事後」が「 $r=0.35$ 」で効果量「中」、「事前－事後」が z 値無限大 (Inf.) で効果量「大」という結果であった。また、漢語の読みについては「事前－中間」が「 $r=0.41$ 」で効果量「中」、「中間－事後」が「 $r=0.22$ 」で効果量「小」、「事前－事後」が z 値無限大 (Inf.) で効果量「大」という結果であった。最後に和語動詞についてであるが、「事前－中間」が「 $r=0.37$ 」で効果量「中」、「中間－事後」が「 $r=0.09$ 」で効果量「ほとんどなし」、「事前－事後」が「 $r=0.40$ 」で効果量「中」であった。

表 8.4 最終調査における語彙の習得状況（有意差と効果量）

	漢語の意味		漢語の読み		和語動詞	
	有意差	効果量	有意差	効果量	有意差	効果量
全期間	$p < .001$	—	$p < .001$	—	$p < .001$	—
事前－中間	$p < .001$	中	$p < .001$	中	$p < .001$	中
中間－事後	$p < .001$	中	$p < .001$	小	n.s.	なし
事前－事後	$p < .001$	大	$p < .001$	大	$p < .001$	中

以上の結果をまとめたのが表 8.4 である。これを見ると、非漢字圏出身の学生 3 人の漢語の意味の習得は事前から中間、中間から事後へと着実に進展していったようである。一方、漢語の読みと和語動詞の習得については比較的早い段階で習得が進んだようである。その後は第 7 章 4 節 (7.4.1) でも述べたように、授業のテーマが幕末から明治初期の国造りへと変わったことなどが影響して目立った変化は見られなかったが、「CBI は学習内容と関連の深い語彙については習得促進効果を持つ」という仮説は改めて支持されたと言ってよいであろう。

D. 文法・文末表現の習得

最後に文法・文末表現の習得についてである。歴史教科と関連の深い文法・文末表現について「事前・中間・事後で違いがあると言えるか」を見るために、シャピロウィルク検定により正規性を確認した上で分散分析を行ったところ、結果は 0.1% 水準で有意であった (表 7.23)。また、多重比較についても「中間－事後」で有意差

⁸ 理由は注 6 と同じである。

は見られなかったものの、「事前－中間」と「事前－事後」では 0.1%水準で有意差が確認された。

さらに、調査した 6 つの文法・文末表現それぞれについてフリードマン検定を行い、事前・中間・事後の差を調べてみたところ、「～ている」と「～ようとする」が 0.1%水準で有意、「～ようになる」が 0.5%水準で有意、「～ていく」は有意傾向であった。また、有意差のあったこの 3 項目について多重比較を行ったところ、いずれも「中間－事後」では有意差が見られなかったものの、「事前－中間」「事前－事後」では有意であった。

そこで効果量であるが、6 項目全体に対する分散分析の結果については「 $\eta^2=0.58$ 」で効果量「大」であった。また、多重比較の結果については「事前－中間」が「 $d=2.15$ 」で効果量「大」、「中間－事後」が「 $d=0.28$ 」で効果量「小」、「事前－事後」が「 $d=2.37$ 」で効果量「大」であった。また、各項目ごとに行った多重比較の結果についてであるが、効果量を算出した 3 項目全て、「事前－中間」と「事前－事後」が効果量「大」、「中間－事後」が効果量「小」という結果であった⁹。

表 8.5 最終調査における文法・文末表現の習得状況（有意差と効果量）

	有意差	効果量
全期間	$p < .001$	大
事前－中間	$p < .001$	大
中間－事後	n.s.	小
事前－事後	$p < .001$	大

表 8.6 統計的検定において有意差のあった 3 項目の習得状況（有意差と効果量）

	～ている		～ようになる		～ようとする	
	有意差	効果量	有意差	効果量	有意差	効果量
全期間	$p < .001$	—	$p < .005$	—	$p < .001$	—
事前－中間	$p < .05$	大	$p < .01$	大	$p < .005$	大
中間－事後	n.s.	小	n.s.	小	n.s.	小
事前－事後	$p < .005$	大	$p < .005$	大	$p < .005$	大

⁹ 数値は「事前－中間、中間－事後、事前－事後」の順で「～ている： $r=0.52, 0.20, 0.58$ 」、「～ようになる： $r=0.56, 0.11, 0.58$ 」、「～ようとする： $r=0.61, 0.27, 0.62$ 」であった。

以上の結果をまとめたのが表 8.5 と 8.6 である。予備調査の結果から「CBI は文法・文末表現の習得を促さないのではないか」と考えられたが、最終調査では事前テストの正答率が 70%を超えていた受身と使役を除いて、有意または有意傾向が確認されており、語彙と同様、比較的早い段階で習得が進んだと考えられる。しかし、その一方で要約課題における使用数（過剰使用を含む）には事前・事後の有意差は見られず、効果量も算出してみたところ、「 $d = 0.46$ 」（効果量小）であった。これらの結果から本調査で導入した意識化課題は、学習者の側にそれを習得する準備の整った文法・文末表現については、学生たちの意識を高め、使用を促すことに一定の効果があつたと結論づけられる。

8.2.2 授業評価の分析

本研究の評価の 2 つ目の観点は、学生たちによる授業評価である。最終週に行った授業評価アンケートは「授業全体」「質問作成」「学習活動」の 3 部からなっているが、このうち「授業全体」については近松（2009, 2011）の質問紙の中から本調査にも該当する項目を選び、「質問作成」については本論文の調査 3 と小山悟（2015）で学生たちが書いた振り返りの記述の中から質問作成に関するコメントを抜き出し、作成した。また、「学習活動」の 4 つの質問はいずれも最終調査で新たに取り入れた学習活動について尋ねるものである。質問は全て 5 件法で、結果は表 8.7～8.9 のとおりである。

まず、授業全体についての評価であるが、15 項目中 14 項目で平均値が 4.00 を上回っており、評価は概ね「良好」と言ってよいと思われる。特に内容面では平均値が 4.50 を超えているものが多く、以下のように解釈できるであろう。

内容面に関する評価の要約

「幕末～明治の歴史」というトピックは興味深く（質問 4）、多くの知識を得ることができ（質問 11）、「日本の歴史をもっと勉強したい」という気持ちにさせてくれた（質問 14）。大学生の知的レベルにも合っていて（質問 6）、有益な情報が多く（質問 3）、やりがいもあり（質問 1）、「このようなタイプの授業をまた受けてみたい」（質問 15）と思わせるものであつた。

一方、日本語の学習については良好ではあるが、内容面ほどには高く評価されず、

表 8.7 学習者の授業評価（授業全体）

質問	平均	SD
1 この授業はやりがいのあるものだった。	4.54	0.63
2 この授業は私の励みとなるものだった。	4.38	0.92
3 この授業は有益な情報の多いものだった。	4.92	0.27
4 「幕末～明治の歴史」というトピックは興味深かった。	4.54	0.63
5 この授業は深みのあるものだった。	4.46	0.93
6 この授業は大学生の知的レベルに合っていた。	4.69	0.61
7 この授業では十分に議論をすることができた。	4.38	0.74
8 私はその議論に積極的に参加した。	4.15	0.95
9 この授業は私の日本語のレベルにちょうど合っていた。	3.69	0.99
10 宿題は大変だった。	4.23	1.12
11 この授業で私は「幕末～明治の歴史」について多くの知識を得ることができた。	4.77	0.58
12 この授業で私の日本語力は改善された。	4.23	0.70
13 この授業を受けて「日本語をもっと勉強したい」という気持ちになった。	4.08	0.92
14 この授業を受けて「日本の歴史をもっと勉強したい」という気持ちになった。	4.62	0.49
15 このようなタイプの授業をまた受けてみたい。	4.77	0.58

4.00～4.50 の範囲内の回答が多かった。まとめると、以下のように解釈できるであろう。

日本語学習に関する評価の要約

この授業ではある程度議論をすることができ（質問7）、自分もそれにそれなりに参加した（質問8）。宿題は少し大変だったが（質問10）、日本語力は少し改善され（質問12）、「日本語をもっと勉強したい」という気持ちにも少しなった（質問13）。

日本語学習面での評価が低かった原因は、質問9の「この授業は私の日本語のレベルにちょうど合っていた」に対する評価がもっとも低いことから、この授業で求められる日本語力と学生の日本語力に若干の開きがあったためではないかと思われる。また、この質問9に対する回答の内容を詳しく見てみると、「5（全くそうであ

る)」と答えた学生は13人中3人で、「4」が5人、「3」が3人、「2」が2人という内訳であった。「2」と答えたのは学生D（非漢字圏：中級後半）と学生J（非漢字圏：中級後半）で、「3」と答えた3人のうち1人は学生M（非漢字圏：上級）、1人は学生K（漢字圏：中級前半）であった。漢字圏出身者であれば中級後半レベルで十分についていたが、非漢字圏出身者だと上級でも少し難しいということのようである。

次に「質問作成」で評価の高かった3項目を見てみると、質問を考えるのは難しかったが(質問16)、質問を考えることで授業の内容をより深く理解でき(質問18)、他の学生の質問やそれに対する答えを読んで、新しく発見することもあった(質問20) ようである。「後で質問を書かなければならない」と意識することでいつもより少し集中して授業を聞くようになり(質問17)、質問を考えることで今までよりは少し「何でもすぐに信じないで、批判的に考えるようにもなった」(質問19) ようである。いずれも平均値が4.00を上回っており、否定的に捉える必要はないが、本研究の研究課題が「質問作成を意識することで講義の聞き方を変え、質問作成を通して批判的思考を促す」ことにあったことを考えると、批判的思考促進効果(質問17・19)の数値が理解促進効果(質問18)の数値を下回ったことは、今後の課題である。

表 8.8 学習者の授業評価（質問作成）

質問	平均	SD
16 質問を考えるのは難しかった。	4.62	0.62
17 「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授業を聞くようになった。	4.31	0.61
18 質問を考えることによって、授業の内容をより深く理解できた。	4.62	0.74
19 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。	4.15	0.77
20 他の学生の質問やそれに対する答えを読んで、新しく発見することがあった。	4.69	0.46

最後に「学習活動」であるが、最終調査で新たに取り入れた4つの学習活動、すなわち、①講義ノートを使った「予習」、②まとめプリントを使った授業内容の「整理」、③期末試験の練習として行った授業内容の「要約」、④意識化課題を使った

表 8.9 学習者の授業評価（学習活動）

	質問	平均	SD
21	資料を読んで予習することは、授業の内容を理解するのに役立った。	4.77	0.42
22	「まとめプリント」の活動は授業の内容を整理するのに役立った。	4.69	0.61
23	「期末試験の練習」は授業の内容を整理するのに役立った。	4.62	0.62
24	文法の「意識化課題」の答えをグループで考えたのは、歴史の文章の表現方法を理解・習得するのに役立った。	4.62	0.49

文法・文末表現の「意識昂揚」の全てが「効果あり」と高く評価されたようである。

8.2.3 追跡調査の結果

第3章2節（3.2.1）でも述べたように、批判的思考力は、週に1度の90分授業を1学期間（15週）受けた程度で育成できるようなものではない。批判的思考力の育成法として質問作成を採用したのも、「授業の最後に質問を書かなければならない」と意識させることで学生たちの講義の聞き方を変えさせ、それによってこれまで以上に理解が深まることを実感させられれば（有効性を認知させられれば）、質問作成は新たな学習方略として定着し、学生たちは筆者の授業以外でも常に問いを探しながら講義を聞くようになるだろうと期待したからであった。そして、それが積み重ねとなってやがては批判的思考力も高まるというのが筆者の目論見でもあった。そこで第3の評価として、事後調査から20週間後の2017年6月末に講義の聞き方の変化に関する追跡調査を行うことにした¹⁰。

調査に使用したのは従来の質問紙に新たに「私はいつも質問を考えながら講義を聞いている」という質問を加えたものである。筆者の授業で促された批判的に講義を聞く態度が他の教科にも「転移」しているかを調査するために、質問文には全て「今学期」の一語を付け加え、「今学期、私はいつも～と考えながら講義を聞いている」とした。調査対象者は春学期（学生たちにとっての後期）も引き続き筆者の授業を受講してくれた学生10人である。

¹⁰ 語彙と文法・文末表現の習得状況についても追跡調査を行ったが、①学期の最終日に問題と回答を返却しフィードバックしていたことや、②調査するのが4回目ということもあり（20週間経ってはいたものの）問題を覚えている学生が何人かいたため、データの信頼性が低いと判断し、分析は行わなかった。

表 8.10 と図 8.2 は①来日直後の事前調査、②秋学期終了直前の事後調査、③今回の3つの調査結果を比較したものである。既に述べたように、事後調査では15項目全てで事前調査の数値を上回っていたが、20週間後の追跡調査では14項目で事後調査の数値を下回っていた¹¹。また、新たに追加した「私はいつも質問を考えながら講義を聞いている」の平均値は3.00で¹²、否定的回答となった。

表 8.10 講義を聞く態度の変化（質問別：追跡調査）

	質問	事前調査		事後調査		追跡調査		平均の差 事後－追跡	
		平均	SD	平均	SD	平均	SD		
1	なぜ	3.00	1.10	4.70	0.64	4.00	0.77	-0.70	**
2	意味	4.70	1.19	5.40	0.80	4.50	0.50	-0.90	*
3	本当	2.90	1.30	4.30	0.64	3.50	0.67	-0.80	*
4	根拠	3.60	1.20	4.90	0.83	4.10	0.94	-0.80	*
5	重要	4.10	1.14	5.20	0.60	3.90	1.14	-1.30	*
6	他の見方	3.60	1.20	4.90	0.70	4.10	1.14	-0.80	†
7	一番重要	2.90	1.30	5.40	0.66	3.50	1.43	-1.90	*
8	関連	4.60	0.66	5.00	0.63	4.10	1.64	-0.90	†
9	違い	3.90	1.30	4.40	1.20	4.20	0.98	-0.20	n.s.
10	もし	3.50	1.63	4.00	0.89	3.70	0.78	-0.30	n.s.
11	原因	4.10	1.30	5.30	0.64	4.30	1.00	-1.00	*
12	影響	4.30	1.10	5.10	0.70	4.30	1.10	-0.80	*
13	例	3.30	1.27	3.80	0.98	4.00	1.18	0.20	n.s.
14	解決法	3.40	1.69	4.90	0.83	4.20	0.98	-0.70	†
15	応用	3.70	1.27	4.00	1.26	3.80	1.60	-0.20	n.s.
平均		3.71	1.38	4.75	0.97	4.01	1.14	-0.74	****

* $p < .05$ ** $p < .01$ **** $p < .001$ † 有意傾向（10%未満）

注. 太字は肯定的回答（4.0 以上）、網掛けは否定的回答（3.0 未満）

¹¹ 学生たちの講義を聞く態度に事前・事後・追跡間で違い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ったところ、0.1%水準で有意であった（ $df=2$, $F=14.9529$ $p < .001$ ）。また、多重比較を行ったところ、「事前一事後」と「事後－追跡」が0.1%水準であった（前者は $df=9$, $t=5.1053$ 、後者は $df=9$, $t=5.4217$ ）が、「事前－追跡」には有意差は見られなかった（ $df=9$, $t=1.3026$, $p=.225$ ）。

¹² 内訳は5が1人、4が4人、3が1人、2が2人、1が2人であった。

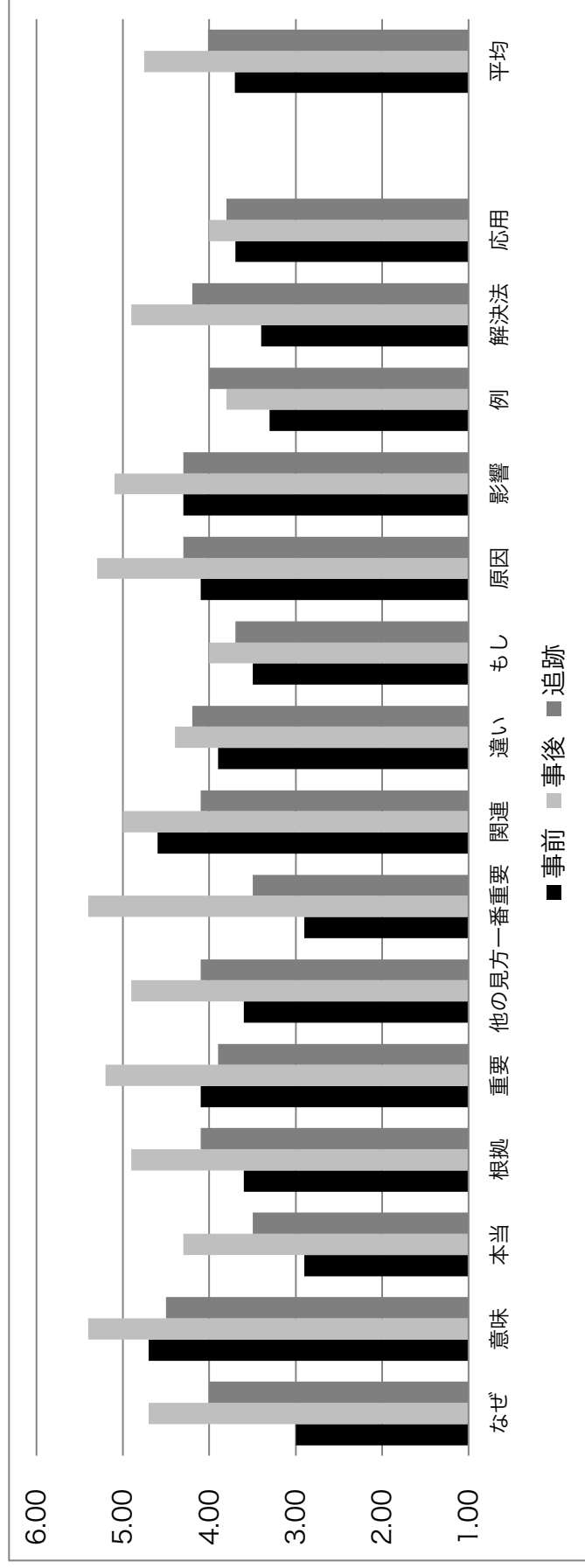


図 8.2 授業終了から 20 週間後の講義を聞く態度の変化 (質問別：追跡調査)

表 8.11 講義を聞く態度の変化（個人別：追跡調査）

学生	事前調査		事後調査		追跡調査		差	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	事後-追跡	
A	4.67	1.14	5.20	0.75	4.73	1.00	-0.47	n.s.
B	4.27	0.77	5.07	0.77	4.87	0.62	-0.20	n.s.
C	3.13	1.15	4.60	0.49	4.00	0.73	-0.60	*
F	3.33	1.85	4.47	1.59	3.93	1.44	-0.53	n.s.
G	3.53	0.50	4.47	0.62	3.93	0.85	-0.53	†
H	2.73	0.85	4.40	0.49	4.07	0.85	-0.33	n.s.
I	4.27	1.53	5.80	0.40	4.87	0.72	-0.93	***
K	4.20	1.94	4.20	1.17	3.27	1.39	-0.93	†
L	3.87	1.02	4.20	0.65	2.87	0.62	-1.33	***
M	3.07	0.77	5.13	0.72	3.60	0.80	-1.53	***
平均	3.71	1.38	4.75	0.97	4.01	1.14	-0.74	****

* $p < .05$ *** $p < .005$ **** $p < .001$ † 有意傾向（10%未満）

注. 太字は肯定的回答（4.0 以上）、網掛けは否定的回答（3.0 未満）

一方、表 8.11 と図 8.3 は同じ調査の結果を個人別にしたものである。どの学生も事後調査と比較して数値を大きく下げている。筆者の期待に反し、質問作成は学生たちの新たな学習方略としては定着しなかったようである。ただし、追跡調査の平均値は事前調査の平均値をいまだ上回っており、全体として指導の効果は持続していると思われる¹³。

では、なぜ定着しなかったのかであるが、原因は2つ考えられる。1つは「質問を考えながら講義を聞く」という方略の有効性が認知されなかった可能性で、もう1つは有効性は認知されたが、コストが高く敬遠された可能性である。そこで、前節の授業評価の結果を改めて見てみると、前者については、学期末の授業評価で「質

¹³ この点について検証するために、表 8.11 の結果に対し、正規性と等分散性を確認した上で繰り返しのあ一元配置分散分析を行い、多重分析も行った。その結果、「事前一追跡」の間に5%水準で有意差が見られた（ $df=14$, $t=2.8396$, $p=.013$ ）ただし、注 11 で述べたように、表 8.10 では「事前一追跡」に有意差は見られなかった。また、どの学生に持続効果が見られるのかを見るために、事前調査と追跡調査の平均値に対しウィルコクソン符号順位検定を行ったところ、学生Hが0.5%水準で、学生BとCが5%水準で有意であった。また、学生Mも有意傾向であった。なお、学生Lはマイナス方向での有意差が5%であった。

問を考えることによって、授業の内容をより深く理解できた」という質問への回答が平均値 4.62 であったことや、同じく「他の学生の質問やそれに対する答えを読んで、新しく発見することがあった」への回答が平均値 4.69 であったことから、可能性としては低いように思われた。一方、後者については「質問を考えるのは難しかった」の平均値が 4.62 で、第 7 章 3 節 (7.3.3) で紹介した学生 A のコメントにも「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考え出せません」というコメントがあったことから、筆者の授業以外で自発的に使用するには「コストが高い (高すぎる)」と判断された可能性が高いと思われる。この点については最終章の第 2 節で今後の新たな課題として改めて述べたい。

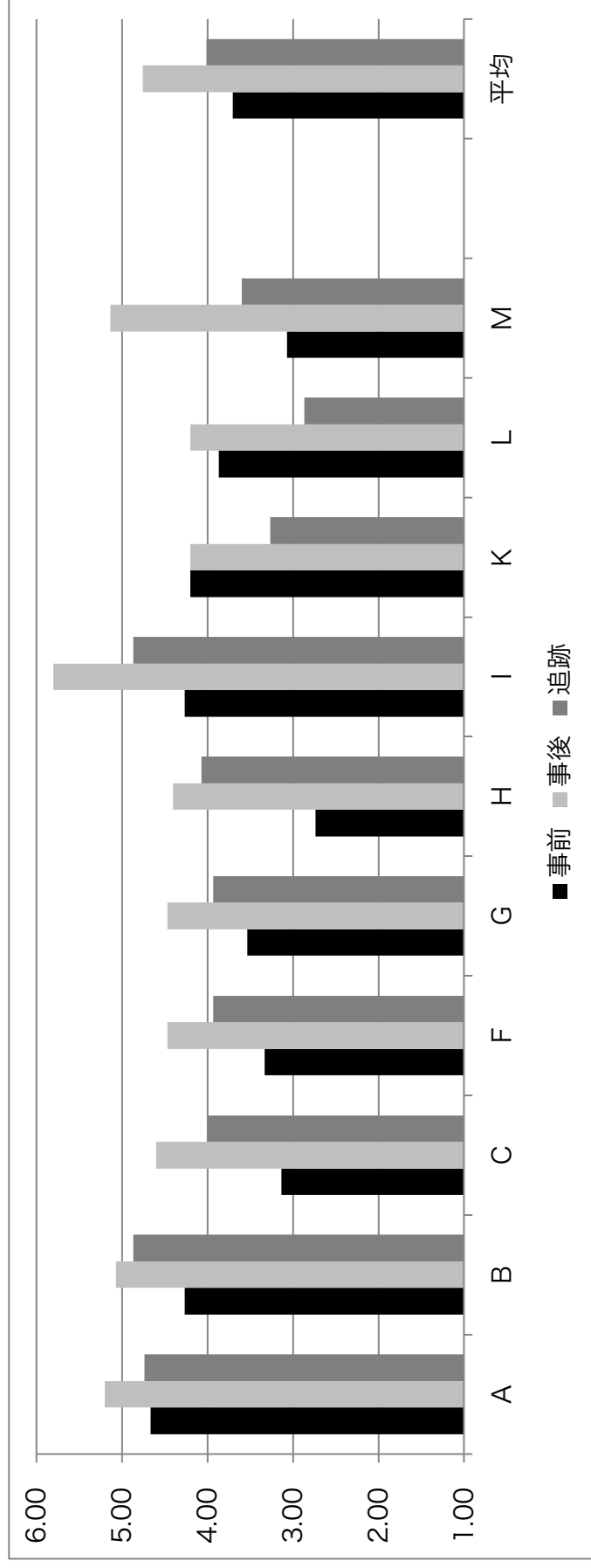


図 8.3 授業終了から 20 週間後の講義を聞く態度の変化 (個人別：追跡調査)

第3節 批判的思考を促す日本語授業のデザイン原則

第3章3節でも述べたように、デザイン実験は従来の比較実験法とは異なり、実験群と統制群を設けず、「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」(鈴木・根本 2012:6)ことを目的とした研究手法である。アクションリサーチとは対照的に研究成果の一般化に積極的で、「誰でも使うことのできる、できるだけ一般性の高いデザイン原則を提案すること」を目標としている。それはこの研究が「どういう学習活動が起きたらどれほど望ましい学びが起きるのか」を知り、「そういう学習活動を起こすにはどうしたらいいか」を明らかにしたいと考えているからである(三宅・白水 2003)。そこで、本論文でもこれに倣い、中上級学習者の批判的思考を促す日本語授業のデザイン原則を以下の6つにまとめたい。

8.3.1 批判的思考力の育成方法

原則1：批判的思考の対象となる「トピック」または「テーマ」を授業の柱とする

第1の原則は授業づくりの根幹となる「**シラバスデザイン**」に関するものである。批判的思考にはそれを領域普遍的な技能と見る捉え方と、領域固有性の高い技能と見る捉え方の2つがあり、後者の立場に立つ研究者が「特定の領域を離れて抽象的に批判的思考を考えるのは無意味で、そのような方法で批判的思考の技能を学んだとしても他の領域には転移しない」と主張していることは、第1章2節(1.2.2)でも述べたとおりである。また、これも第1章の冒頭で述べたように、本論文で提案する授業案が筆者と同じ志を持ち、新たな実践に取り組もうとする教員への「足場かけ」となるためには、「批判的思考教育の専門家ではない、筆者のような一介の日本語教員にも容易に実践可能な授業方法であることが重要である。それには、批判的思考の対象となる具体的な話題またはテーマを中心にシラバスを組むことが有効であろう。初級者対象のCBIの先行研究に見られるような、教科書を使った通常授業に上乘せするやり方では、そのトピックやテーマを十分に掘り下げることができないと思われるからである。

では、授業の柱となるトピックまたはテーマとして何を選べばよいのかであるが、

本研究のように「歴史」や「心理学」などのいわゆる「教科」でもよいし、「日本食」(フーゲンブーム 2011)のような文化的・日常的なものでもよい。重要なのはそれが掘り下げる価値のある「内容」を有しているかどうかである。それは、必ずしも学術的なものでなくともよい。本研究のように、知識面では日本の中学校教育程度の内容であっても、新たな知識を得たというだけで満足せず、その知識を使って母国の歴史や現代の出来事についても多角的に考えられるようにすることを目標とするならば、それは十分に大学生の知的レベルに見合った内容ということができるであろう。

以下は、本研究の最終調査における学生Fのコメントである。本研究の実践は少なくともこの学生にとっては「能動的学修」を促すものとなっていたようである。

最終調査における学生Fのコメント (原文のまま)

質問を思い出すのはなかなか難しくなりました。だが、毎回質問を提出するために、本を読んだり、歴史家の意見を比較したりしますので、勉強になりました。大学での勉強は与えられるものではないということが改めて感じます。

また、トピックやテーマは必ずしも学習者の興味・関心に沿ったものでなくてもよい。それを学ぶことで学生たちを未知の世界へと導き、新たな興味・関心を引き起こすことができるのであれば、あえてそれを選択するのも一案である。本論文の最終調査でも学生たちは必ずしも歴史に興味があるというわけではなかったが(第7章1節)、以下の学生のように、この授業を通じて歴史を学ぶことのおもしろさを実感してくれる者もいるからである。

最終調査における学生Hのコメント (原文のまま)

質問を考えるとき、いつもネットで資料を調べます。日本語の資料より、中国語の資料のほうが利用されることが多いです。ネットでキーワードを記入して、出てきた記事を全部読みながら、質問を考えます。実は私はもともと歴史に興味がぜんぜんありませんでした。歴史についての本とかを読むことが少ないです。だからこそ、先生の授業を取りたくて、自分の歴史についての知識を豊富になりたかったです。先生の授業を通じて、江戸時代の知識を勉強して、私今歴史のテレビとかを見るとき、テレビに出た

人物と背景も少しでもわかるようになって、ほんとにうれしいです。全部先生のおかげです！今質問を考えると、論文とか専門の本とかのような難しい資料をあまり読みませんが、これからは論文と本の資料を読んでみます。もっと専門的な知識を身につけようと努力します！

この学生は「歴史への興味・関心」の調査で否定的な回答をしており（表 7.3）、講義を聞く態度の事前調査でも唯一否定的な回答をしていた（表 7.8）。その分、この授業から受けたインパクトも大きかったのであろう。

原則 2：到達目標に合った批判的思考力の育成法を選択する

第 2 の原則は学生たちの批判的思考を促す「**方法**」に関するものである。選択したトピックやテーマの扱い方と言い換えてもよいであろう。これも方法は様々で、「何がよい・悪い」ということはない。日本語教育では「対話」や「協働」を重視したものが多いが、重要なのは学生たちにどんな力をつけてもらいたい（到達目標）であり、それにはどんな方法が適しているかである。筆者が選んだのは「質問作成」で、それも最終的には「宿題として 1 人でじっくり考えさせる」という方法であった。

先にも述べたように「日本の中学校レベルの歴史を学んで何の役に立つのか」という意見もあるだろう。しかし、この実践で目指したのは知識を増やすことではない。「それはなぜか」「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」と考えさせることであり、未だそのような学習態度が身につけていない学生がいたならば、この授業で是非身につけてもらいたいということであった。それには「暗記科目」というイメージの強い歴史は最適で、協調学習の意義や効果は十分に認めつつも、一人でじっくり考える場「も」必要と考えた。結果的には質問作成を宿題にすることで（質問作成指導の効果もあって）授業で学習した内容以外にも自分で積極的に情報を集め、吟味に吟味を重ねた質問が提出されるようになり、筆者の期待以上に深い思考が促せたのではないかと考えている。

また、質問作成の持つ汎用性の高さも選択理由の 1 つであった。第一に、教師にとっては特別な準備が必要なく、「誰にでも容易に実践可能」という利点がある。これは第 3 章 3 節でも述べたように、CBI を「経験豊富な〇〇先生だからできる」、あるいは「理想的な環境の整った〇〇大学だからできる」特別な教授法ではなく、その気になれば誰にでもできるごく普通の教授法にするためには、非常に重要な要素

であった。第二に、必ずしも対話を前提としないため、コミュニケーション能力の低い学習者（典型的には初級者）対象の授業にも取り入れられるという点である。この点については第9章（最終章）で改めて述べたい。そして第三に、新たな学習方略として一旦身につけてしまえば、他の教科への転移も容易という点が挙げられる。この点についても次節で改めて述べたい。

8.3.2 高次の質問を引き出す方法と前提条件

シラバスと教授法が決まれば、次に考えるべきことは、その実践をより効果的なものにするための「仕掛け」である。

原則3：授業内容の理解が批判的思考の大前提である

まずは、質問作成のための「下地づくり」である。先にも述べたように、質問作成には特別な準備が必要なく、誰にでも容易に実践可能という利点がある。しかし、ただ質問を書かせればよいというものではない。三宅他（2017）で述べられているように、例えば、協調学習もただ集まっていっしょに考えるだけでは必ずしも建設的相互作用は生じず、結局できる学生が1人で解決して他の学生はただそれに従うだけといった事態も起こりかねない。そこで考えられたのが、課題の解決に役立つ手がかりをそれぞれに部品として与え、それを組み合わせることで答えを作り上げる「知識構成型ジグソー法」という授業方法であった。

質問作成も同様で、深く思考された高次の質問を引き出すためには、授業内容の理解が大前提となる。「ある学問領域のなかで批判的に考えられるようになるためには、学生はまずその分野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」という道田（2011a）の指摘や、「タイプCの質問はそれぞれの教科にある程度依存しているため、質問作成をただ繰り返すだけではそのタイプの質問は出てこない」という湯澤（2009）の指摘がこれを裏付けている。

そこで本研究では、篠ヶ谷（2010, 2012）の学習フェイズ関連付けモデルに沿って事前学習に介入し、「いつ、どこで、何が起こったか」などの歴史的事実をあらかじめ学習させておくことで講義理解のハードルを下げ、学習者の注意が背景因果に向くようにした。そして、精緻化方略の使用に影響を与える以下の要因（表 5.2 参照）にも介入することで、さらに理解を深めさせようと試みた。

- (a) 教材は生教材に拘らず、学生の日本語力や予備知識に合わせて難易度や情報量を適宜調整する【B-3 課題要因】
- (b) 授業の目標が明示され、予習欄とメモ欄が対になった講義ノートを使用する【B-4 補助リソース】
- (c) 講義や授業のまとめには「背景・問題・意図・選択・結果」の5つの観点を盛り込む【B-4 補助リソース】

原則4：批判的思考が促される環境・条件を整える

質問を考えるための下地が整えば、次は「どのような条件で、何を、どう書かせるか」、すなわち「**質問作成の方法と手順**」である。これには学習方略研究の知見とともに、田中一（1996）や田中裕（2007, 2008, 2009）の実践知を取り入れた。具体的には以下の3点が挙げられる。

- (a) 十分な時間的猶予を与える
- (b) 質問には評価をつける
- (c) 全ての質問に回答し、文書で全員に開示する

(a)については、香港で行った予備調査ではもちろん、母語話者対象の調査2・3でも「応用的質問」が1つも見られなかったことから、講義を聞いた直後に質問を書かせることの限界が見えてきた。母語話者の場合には、学期末の振り返りの記述（第4章3節）からもわかるように、「授業の最後に質問を書かなければならない」と意識させることで講義への集中度が増し、理解も深まると期待できるが、中上級学習者の場合には調査4の学生Bのコメントにあるように、発表を聞いてすぐに質問を考えるのは（学生の日本語力がどのくらいかという問題もあるが）筆者の想定以上に難しかったようである。そのため、質問作成の時間を十分にとるだけでなく、学習した内容を整理する「まとめ」の時間を設けるなどの配慮が必要と思われる。中上級学習者の場合には宿題にするのも一案であろう。

とはいえ、十分な時間を与えてもそれを有効に使うとは限らない。そこで本研究では、質問に評価をつけることにした。精緻化方略の使用に影響を与える「B-2 評価構造」への介入である。これには、質問の質を成績に反映させることでより真剣

に質問作成に取り組ませようという意図があったが、それだけでなく、自分の書いた質問の評価を知ることが質問の質を高める手がかりになるとも考えた。

また、手がかりという点では他の学生が書いた質問とそれに対する回答・評価を知ることでも有効と考え、全ての質問に回答し、文書で全員に開示することにした。幸い、語学の授業は少人数制であることが多く、教養教育や専攻教育の授業に比べれば教授者側の負担もさほど大きくはない。ただし、本研究の最終調査では質問への回答を文書で行ったが、質問の質が高まるにつれ、質問も筆者の回答も長くなったため、非漢字圏学習者がそれを毎回どのくらい読んでいたのかは定かではない。非漢字圏出身の学習者が多い場合には、口頭での回答の方が有効ということも十分に考えられる。

原則5：考え方の指導は時に明示的に行う

第5の原則は「**質問作成指導**」、すなわち質問の質をどのように高めていくかに関するものである。実践3と4では前年度の学生が書いた質問をスクリーンに投影し、その質問のどこがよいか（悪いか）を考えるモデリング活動を行ったが、それと合わせて質問の考え方や書き方をわかりやすい表現で明示することも必要ではないかと思われる。本実践で指導したのは以下の4点である。

- A. 質問だけでなく質問の背景も書く
- B. 講義のポイントを押さえて書く
- C. 既有知識と関連づけて書く
- D. わからない点ではなく、わかった点について質問する

第5章2節（5.2.3）で述べたように、Aは田中一（1996）の実践知を取り入れたものであり、Dは市川（2008）の「教えて考えさせる授業」の考えに沿ったものである。また、Cは精緻化方略の使用を平易な言葉で促したものである。Bについては「どこがポイントか」を理解すること自体が難しいため、本研究では講義のポイントとフレームを明示するようにした。指導直後の質問の質の変化を見ると、いず

れも有効に機能したように思われるが¹⁴、これが最善とは考えておらず、今後もさらなる研究開発を続けていきたい。

8.3.3 日本語の習得を促す方法

原則6 ：教科と関連の深い表現に焦点を当てて、意識化する

最後の原則は「内容学習を阻害せず、いかに日本語の指導を盛り込むか」について述べたものである。語彙については、事後調査で、教科との関連が深く、講義中の発話や配布資料に多く出現したものを中心に習得が進んでいたことから、教材の難易度と情報量が適切に調整できていれば、特別な指導なしに付随的に習得されていくと考えてよいようである。

一方、文法・文末表現については、学習者の注意が容易には向けられないため、何らかの方法で学習者の注意を向けさせることが必要と思われる。本実践の場合には、学習済みの資料を再利用した意識化課題に「個人→グループ」の順で取り組ませ、「まとめプリント」の中でもそれらの表現を使うよう間接的に促したが、予備調査と最終調査の結果を見ると、より明示的な前者の方が有効だったようである（後者が有効ではなかったということではない）。

なお、本研究が歴史教科に関連の深い語彙と文法・文末表現の習得に焦点を当てたのは、「語彙が増え、文法的な正確さが増すことが日本語の習得だ」と考えるからではなく、研究環境の制約によるものであることをここで改めて強調しておきたい。したがって、本研究の結果を持って直ちに「CBIは日本語の習得に促進的効果を持つ」と結論づけることはできないが、今後の更なる研究の発展の下地となる研究データを示すことはできたのではないと思われる。

¹⁴ ただし、3回目に指導した「D. わからない点ではなく、わかった点について質問する」については、直後の質問の変化に統計的な有意差も有意傾向も確認されなかった。

第9章 本研究の意義と今後の課題

第1節 本研究の意義

第1章で掲げた本研究の目的は、留学生対象の日本語の授業に学士力の育成という教育目標を盛り込むことで、「日本語」をこれまでのような「生活適応」や「専門教育への橋渡し」を目的とした補助的な科目から、他の一般教科と同様、「独立した1教科」として成立させるというものであった。その鍵となるのは批判的思考力の育成で、それには批判的思考の対象となる「内容」が必要と考えたことからCBIという新たな教授法に注目した。しかし、先行研究をレビューした結果、近松(2011)も指摘しているように、客観的なデータによってその成果を検証したものはほとんどなく、批判的思考力の育成法についても学術的な知見に基づいて具体的に示したものはほとんどなかった。このことから、本研究の意義についてまず以下の2点を指摘することができる。

意義1：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究の知見に基づいて提案し、その成果を検証したこと。

意義2：CBIが本当に日本語の習得を促すのか、客観的なデータに基づいて検証したこと。また、その結果を踏まえて行った最終調査で、日本語の習得を促す独自の方法を第二言語習得研究の知見に基づいて提案し、その成果を検証したこと。

また、先にも述べたように、本研究の目的が日本語を「独立した1教科」として成立させることにあるならば、本研究で行った実践も、筆者だからできる特別なものではなく、その気になれば誰にでもできる実行可能性の高いものでなければならない。また、それは歴史以外のトピックやテーマで、質問作成以外の方法を使って授業をデザインする場合にも参考になる汎用性の高いものでもなければならない。そのために、本研究では、研究成果を広く日本語教育界に還元することにも取り組んだ。これが本研究の3つ目の意義である。

意義3：本研究の知見を「授業デザインの基本原則」としてまとめることで、同じ志を持つ教員に「足場」を提供したこと。

第8章で提案した6つのデザイン原則を「歴史」や「質問作成」などの限定的な表現を使わず、広く柔軟に解釈できるようにし、本研究の実践が具体例となるように記述したのもそのためである。

そして、4つ目の意義として以下の点を挙げたい。

意義4：「デザイン実験」という新たな研究方法を日本語教育に取り入れたこと

第3章3節でも述べたように、留学生対象の日本語授業は少人数であることが多く、学習者個々の背景も多種多様であるため、条件を統制して行う比較実験は実行困難である。それに対し、デザイン実験は「より望ましい結果を得るためにはどうすればよいか」に焦点を当てた、いわば教育に直結した研究手法であり、学生を犠牲にすることなく、日々の授業をそのまま実験・研究の場にすることができるという利点がある。しかし、本研究が実践の開始から6年の歳月をかけたように、結果を出すまでに時間を要することから、学位取得のために論文を書こうとする学生には不向きで、日本語教育ではこれまでほとんど用いられてこなかった¹。しかし、今後この研究手法が広く（特に現場の実践者によって）用いられるようになれば、日本語教育の実践研究は飛躍的に発展すると思われる。本研究はその先駆けとなるものである。

¹ 教員養成の分野で松本（2008）や松本他（2009）がある程度である。

第2節 今後の課題

最後に、今後の新たな課題について2つ述べ、本論文のまとめとしたい。近年、筆者の勤務する国立K大学のように、学業に日本語を必要とせず、英語だけで学位を取得することのできる国際コースを、大学院だけでなく学部レベルでも設置する大学が増えてきており、国際化の進展とともに、今後もさらに増えていくものと予想される。それに伴い、日本語の授業もこれまでのような上級者対象のアカデミックスキルの訓練に重きを置いたものだけでなく、初級者対象のものも増えていくであろう。では、大学のカリキュラムに組み込まれた初級者対象の日本語の授業とはどのようなものであろうか。市販の教科書を使い、文法や語彙の知識を学ばせ、基礎的なコミュニケーション能力をつけさせる授業であらうか。そうではない。どのような日本語レベルの学習者を対象としたものであっても、大学の「教科」として行われる日本語の授業は、皆「学士力」の育成を目指したものでなければならないというのが、筆者の主張である。

本研究では、中上級学習者対象の歴史の授業で（学士力の中核をなす）批判的思考力をどうすれば育成できるのかをテーマに研究を行った。そこで用いたのは「質問作成」で、他者との対話を必ずしも前提としないことから、初級者対象の授業でも活用できるのではないかという期待感があった。よって、今後の課題の1つは「質問作成という批判的思考力の育成法が初級者対象の授業でも有効なのか」を検証することである。

もう1つは第8章2節（8.2.3）でも述べた「転移」の問題である。批判的思考力は一教師の個人的な努力で育成できるものでも、1学期15回程度の授業で育成できるものではない。そのため、本研究が目指したのは講義の聞き方を変えさせることであつた。これまでとは違い、質問を考えながら講義を聞くことで内容理解が深まり、新たな学習方略としての有効性が認知されれば、学生たちは筆者以外の授業でもそのような態度で講義を聞くようになり、いずれは批判的思考力の育成にもつながるであろうという目論見であつた。しかし、最終調査の20週間後に行った追跡調査では、15項目中14項目で事後調査の結果を下回り、筆者の授業で促した講義の聞き方は他の授業に転移しているとは言えないことが明らかになった。よって、「質問を考えながら講義を聞くという態度を新たな学習方略としてどのように定着させ、他の授業に転移させるか」が今後のもう1つの課題である。

参考文献

<和文>

ア

秋田喜代美（1989）「質問作りが説明文の理解に及ぼす効果」『教育心理学研究』36 (4), 307-315, 日本教育心理学会.

生田淳一・丸野俊一（1999）「質問生成を中心にした対話型模擬授業セッションによる小学生の授業場面での質問行動の変容」『認知体験過程研究』7, 51-66, 認知・体験過程研究会.

生田淳一・丸野俊一（2002）「授業での小学生の質問作成プロセスは課題志向性の水準によってどのように異なるか」『九州大学心理学研究』3, 77-85, 九州大学大学院人間環境学研究科.

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成活動の変化」『日本教育工学会論文誌』29, 577-586, 日本教育工学会.

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」『九州大学心理学研究』6, 37-48, 九州大学大学院人間環境学研究科.

生田淳一・丸野俊一・加藤和生（2001）「大学生の授業中の発言スタイル(1)―「質問を思いつくか、するか」という視点からの検討」『日本教育心理学会総会発表論文集』43(0), 272, 日本教育心理学会.

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ザインと評価」『日本教育工学会論文誌』34(4), 375-386, 日本教育工学会.

池尻良平・山内祐平（2012）「歴史的思考力の分類と効果的な育成方法」『日本教育工学会第 28 回全国大会論文集』, 495-496, 日本教育工学会.

石井英真（2002）「改訂版タキシノミー」によるブルーム・タキシノミーの再構築：知識と認知過程の二次元構成の検討を中心に」『教育方法学研究』28, 47-58, 日本教育方法学会.

石井英真（2003）「メタ認知を教育目標としてどう設定するか―「改訂版タキシノミー」の検討を中心に―」『京都大学大学院教育学研究科紀要』49, 207-219, 京都大学大学院教育学研究科.

石井英真（2004）「「改訂版タキシノミー」における教育目標・評価論に関する一考察：パフォーマンス評価の位置づけを中心に」『京都大学大学院教育学研究科紀要』50, 172-185, 京都大学大学院教育学研究科.

- 市川伸一 (2008) 『「教えて考えさせる授業」を創るー基礎基本の定着・深化・活用を促す「習得型」授業設計』 図書文化社.
- 市川伸一 (2010) 「教えて考えさせる授業の実践(5)『教えて考えさせる授業』を展望する」 『指導と評価』 56(12), 32-33, 図書文化社.
- 市川伸一・南風原朝和・杉澤武俊・瀬尾美紀子・清河幸子 犬塚美輪・村山航・植阪友理・小林寛子・篠ヶ谷圭太 (2009) 「数学の学力・学習力診断テストCOMPASSの開発」 『認知科学』 16(3), 333-347, 日本認知科学会.
- 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 (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.
- 植阪友理・瀬尾美紀子・市川伸一 (2006) 「認知主義的・非認知主義的学習観尺度の作成」 『日本心理学会第70回大会発表論文集』, 890, 日本心理学会.
- 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 発達と学習』, 172-200, 北大路書房.
- 宇佐美恵子 (2013) 「接続詞『で』の指導に関する実験的研究ーインプット洪水・インプット強化・明示的な文法説明の効果」 『第二言語としての日本語の習得研究』 16, 196-213, 第二言語習得研究会.
- 牛島義友・坂本一郎・中野三郎・波多野完治・依田新 (編) (1969) 『教育心理学新辞典』 金子書房.
- 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ー国際関係大学院における日本語カリキュラムの開発ー」 『世界の日本語教育 日本語教育論集』 17, 187-205, 国際交流基金日本語国際センター.
- 梅田康子 (2006) 「日本語予備教育における内容重視型日本語教育の試みー留学生別科における『日本事情』に関する一考察」 『言語と教育』 15, 59-78, 愛知大学語学教育研究室.
- 榎本安吾 (1997) 「学習者のレベル別によるタスクのタイプと相互交渉の量」 『Proceedings of The 8th Conference on Second Language Research in Japan』 8, 13-35, 国際大学大学院国際関係学研究科語学プログラム.
- 岡 益巳 (1994) 「経済学部留学生のための経済用語の指導について」 『日本語教育』 82号, 23-33, 日本語教育学会.
- 岡崎敏雄・岡崎 眸 (1990) 『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』 凡人社.

岡崎 眸 (1994) 「内容重視の日本語教育—大学の場合—」『東京外国語大学論集』49, 227-244, 東京外国語大学.

尾坂柚稀・山本博樹 (2014) 「大学生の質問行動を促進するための質問生成過程への介入—質問の型リストを用いた高次の質問の促進—」『日本教育心理学会 第56回総会 発表論文集』792, 日本心理学会.

小野田亮介・篠ヶ谷圭太 (2014) 「リアクションペーパーの記述の質を高める働きかけ—学生の記述に対する授業者応答の効果とその個人差の検討—」『教育心理学研究』62, 115-128, 日本教育心理学会.

小野田亮介・利根川明子・上淵寿 (2011) 「講義型授業において大学生はどのように意見を外化するか—リアクション・ペーパーの記述内容の分析を通じた検討—」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系1』62, 293-303, 東京学芸大学学術情報委員会.

小山義徳 (2012) 「自己質問方略の効果と今後の課題」植阪友理・Emmanuel Manalo (編) 『Working Paper Vol.1 August 2012 シンポジウム「学び方の上手な学習者を育てるために—学習方略プロジェクト H23年度の研究成果」』15-22.

小山義徳 (2013) 「大学生の自己質問スキルの理解と支援」植阪友理・Emmanuel Manalo (編) 『Working Paper Vol.2 August 2012 シンポジウム「心理学からみた効果的な学び方の理解と支援—学習方略プロジェクト H24年度の研究成果」』15-22.

小山義徳 (2014) 「質問方略の使用を促す授業実践の効果—自発的に問いを立てて学ぶ学習者の育成—」『日本教育心理学会 第56回総会 発表論文集』, 667, 日本教育心理学会.

カ

片山智子 (2002) 「講義理解への橋渡し教育—アジャクト・コースの日本語クラス」『ポリグロシア』5, 129-141, 立命館アジア太平洋研究センター.

片山智子 (2009) 「留学生と専門講義—講義理解の支援方法」『立命館経済学』5・6, 195-207, 立命館大学人文科学研究所.

片山智子 (2013) 「大学における日本語コンテンツベース授業の実践—日本人学生との混成クラスで学ぶ『マーケティング』—」『日本語教育方法研究会誌』20, 94-95, 日本語教育方法研究会.

- 許 夏珊 (1997) 「中・上級台湾人日本語学習者による『テイル』の習得に関する横断研究」『日本語教育』95, 37-48, 日本語教育学会.
- 楠見 孝 (1996) 「帰納的推論と批判的思考」, 市川伸一 [編] 『認知心理学4 思考』, 37-60, 東京大学出版会.
- 楠見 孝 (2011) 「批判的思考とは—市民リテラシーとジェネリックスキルの獲得」, 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』, 140-148, 有斐閣.
- 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, 日本心理学会.
- 熊谷由理・深井美由紀 (2009) 「日本語学習における批判性・創造性の育成への試み—「教科書書きかえ」プロジェクト—」『世界の日本語教育 日本語教育論集』19, 177-197, 国際交流基金日本語国際センター.
- 栗山恵子 (2011) 「実践可能な CBI モデルとは? 初級 CBI の課題を踏まえて」『Proceedings of 18th Princeton Japanese Pedagogy Forum』105-116, プリンストン大学.
- 向後千春 (2006) 「大福帳は授業の何を変えたか」『日本教育工学会研究報告集』6, 23-30, 日本教育工学会.
- 小林由子 (1997) 「日本語日本文化研修コース上級クラスにおけるカリキュラム: “上級日本語”科目を中心に」『北海道大学留学生センター紀要』1, 128-144, 北海道大学留学生センター.
- 小柳かおる (2004) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク.
- 小山 悟 (2015) 「高校「日本史」教科書の語彙と文構造の分析: ワークシート作成のための目標言語調査」『九州大学留学生センター紀要』23, 69-85, 九州大学留学生センター.
- 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.

サ

- 佐藤慎司・ナズキアン富美子・浜田英紀 (2010) 「初級レベルにおける内容重視の言語教育 (CBI) の可能性: コミュニティーブログプロジェクト」2010 ATJ Language and Culture SIG10, ATJ.

- 佐藤慎司・ロチャー松井恭子（2011）「「内容重視の批判的言語教育（CCBI）」の理論と実践：初級日本語の文字プロジェクト」『Proceedings of 18th Princeton Japanese Pedagogy Forum』37-52, プリンストン大学.
- 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理〔編〕（2015）『未来を創ることばの教育をめざして—内容重視の批判的言語教育（Critical Content-Based Instruction）の理論と実践—』ココ出版.
- 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, 日本教育心理学会.
- 篠ヶ谷圭太（2010）「高校英語における予習方略と授業内方略の関係—パス解析によるモデルの構築—」『教育心理学研究』58, 452-463, 日本教育心理学会.
- 篠ヶ谷圭太（2011）「学習を方向づける予習活動の検討—質問に対する回答作成と自信度評定に着目して—」『教育心理学研究』59, 355-366, 日本教育心理学会.
- 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, 日本教育心理学会.
- 篠ヶ谷圭太（2013a）「予習時の質問生成への介入および解答作成が授業理解に与える影響とそのプロセスの検討」『教育心理学研究』61, 351-361, 日本教育心理学会.
- 篠ヶ谷圭太（2013b）「予習が授業理解に与える影響とそのプロセスの検討—効果的な予習指導の実現を目指して—」博士論文, 東京大学教育学研究科.
- 篠ヶ谷圭太（2014）「高校英語における予習および授業中の方略使用とその関連」『教育心理学研究』62, 197-208, 日本教育心理学会.
- 徐 芳芳（2015）「中国語を母語とする中級日本語学習者の文章理解に及ぼす説明予期の効果：読解前教示を操作した実験的検討」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部, 文化教育開発関連領域』64, 177-186, 広島大学大学院教育学研究科.
- 白畑知彦・須田孝司・若林茂則（2004）『英語習得の「常識」「非常識」—第二言語習得研究からの検証』大修館書店.
- 白畑知彦・若林茂則・村野井仁（2010）『詳説 第二言語習得研究—理論から研究法まで』研究社.
- 菅谷奈津恵（2002）「日本語学習者によるイク・クル、テイク・テクルの習得研究—プロトタイプ理論の観点から—」『言語文化と日本語教育』23, 66-79, お茶の水女子大学日本言語文化学会.

- 鈴木孝恵・藤森弘子 (2004) 「予備教育における中・上級聴解授業：学生へのアンケート調査結果を踏まえて」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』30, 185-199, 東京外国語大学留学生日本語教育センター.
- 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：デザイン研究論文を書こう」『医療職の能力開発 (日本医療教授システム学会論文誌)』2 (1), 45-53, 日本医療教授システム学会.
- 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』, 55-73, 北大路書房.

タ

- 高橋 守 (2008) 「CBI (内容中心教授法) の基礎と応用」『秋田英語英文学』50, 10-15, 秋田英語英文学会.
- 竹内 理・水本 篤 (2012) 『外国語教育研究ハンドブック—研究手法のより良い理解のために』松柏社.
- 辰野千寿 (1997) 『学習方略の心理学—賢い学習者の育て方』図書文化社.
- 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 (2007) 「質問書方式による考える力をつける教育実践」『神戸山手短期大学紀要』50, 35-49, 神戸山手短期大学.
- 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.
- 田中真里 (1996) 『視点・ヴォイスに関する習得研究—学習環境と contextual variabilityを中心に—』(平成8年度～平成9年度科学研究費補助金基盤研究 (C) (2) 研究成果報告書 課題番号08680323)
- 近松暢子 (2008) 「日本研究と言語教育の狭間で」畑佐由紀子 (編)『外国語としての日本語教育—多角的視野に基づく試み』, 119-134, くろしお出版.
- 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 日本語教育論集』19, 141-156, 国際交流基金日本語国際センター.

- 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ーコンテンツベ
ースにおける批判的・創造的思考活動の可能性ー」 Journal CAJLE, Vol. 12, 1-22,
Canadian Association for Japanese Language Education.
- 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて』
- 中央教育審議会 (2012) 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』
- 筒井通雄 (1989) 「FMITにおける科学技術者のための上級日本語集中講座」 『日
本語教育』 68号, 216-227, 日本語教育学会.
- 當作靖彦 (2010) 「日本研究と日本語教育の連携ーAssimilation (同化) から
Exploration (探求) へ、アメリカからの提案」 トムソン木下千尋・牧野成一 (編)
『日本語教育と日本研究の連携ー内容重視方外国語教育に向けて』 (日本語教育学
研究 2), 53-66, ココ出版.

ナ

- 中上亜樹 (2015) 「理解中心の指導法「処理指導」と産出中心の指導との比較研究
ー形容詞の比較の指導を通してー」 『日本語教育』 151, 48-62, 日本語教育学会.
- 中村重穂 (1991) 「専門教官と日本語教官との協同による社会科学系留学生のため
の日本語教育」 『日本語教育』 74, 172-185, 日本語教育学会.
- 西谷まり (2001) 「内容中心の日本語教育」 『留学生教育』 6, 19-33, 留学生教育
学会.

ハ

- 朴智淑・浜田英紀 (2011) 「内容重視教育 (CBI) で自律的学習を試みる：初級ビデ
オプロジェクト」 『Proceedings of 18th Princeton Japanese Pedagogy Forum』
80-91, プリンストン大学.
- 畠弘巳 (1989) 「コミュニケーションのための日本語教育：伝統としての文法訳読
法」 『日本語学』 8(5), 117-129, 明治図書.
- 羽多野結花・吉田弘道・岡田謙介 (2015) 「『教育心理学研究』における p 値と効
果量による解釈の違い」 『教育心理学研究』 63, 151-161, 日本教育心理学会.
- ハドソン遠藤陸子 (2011) 「CBIコースとしての短編講読講座」 『Proceedings of 18th
Princeton Japanese Pedagogy Forum』 53-67, プリンストン大学.
- バトラー後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何かー教科学習に必要な言語能力』 三省
堂.

- 瀬瀬憲子・長谷川敦志・安田真乃・松本一美（2008）「初級レベルにおける『内容』を目指して」畑佐由紀子編『外国語としての日本語教育—多角的視野に基づく試み』135-150, くろしお出版.
- 比佐 篤（2010）「大学の授業における講義質問票と主題記入票の活用」『関西大学高等教育研究—創刊号』創刊号, 13-23, 関西大学教育開発支援センター.
- 平野真由美・林志野・瀬瀬憲子・野田貴子（2011）「初級レベルでの内容重視活動—夏期イマージョンプログラムでのスカベンジャーハント」『Proceedings of 18th Princeton Japanese Pedagogy Forum』92-104, プリンストン大学.
- フーゲンブーム智子（2011）「大学上級レベルでの内容重視授業の試み」『Proceedings of 18th Princeton Japanese Pedagogy Forum』127-136, プリンストン大学.
- 深尾百合子（1994）「工学系の専門読解教育における日本語教育の役割」『日本語教育』82, 1-12, 日本語教育学会.
- 藤岡典子（2015）「コンテンツベース教授法における言語に焦点を当てたタスクの中での気づきの有効性」『南山大学外国人留学生別科創立40周年記念事業 日本語・日本語教育研究大会論集』73-82, 南山大学国際教育センター.
- 藤岡典子・中窪高子（2007）「コンテンツベースを導入した国際企業研修プログラムのためのカリキュラム」『世界の日本語教育 日本語教育論集』17, 153-167, 国際交流基金日本語国際センター.
- 藤田裕子（2008）「外国語学習スタイル尺度の作成とその検討」『桜美林言語教育論叢』4, 43-55, 桜美林大学言語教育研究所.
- 伏見陽児・麻柄 啓一（1993）『授業づくりの心理学』国土社
- B.S.ブルーム, J.T.ヘスティングス, G.F.マドゥス [著] 梶田叡一, 渋谷憲一, 藤田恵璽 [訳]（1973）「教育評価法ハンドブック：教科学習の形成的評価と総括的評価」第一法規出版.
- 堀野 緑・市川伸一（1997）「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」『教育心理学研究』45, 140-147, 日本教育心理学会.

マ

- 益川弘如（2012）「デザイン研究・デザイン実験の方法」 清水康敬・中山 実・向後千春（編）『教育工学研究の方法』, 177-198, ミネルヴァ書房.

- 松田文子 (2000) 「複合動詞の意味理解方略の実態と習得困難点」『言語文化と日本語教育』20, 52-65, お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会.
- 松田文子 (2002) 「日本語学習者による複合動詞「～こむ」の習得」『世界の日本語教育 日本語教育論集』12, 43-62, 国際交流基金日本語国際センター.
- 松田真希子・藤井清美・高木佳奈・長谷川桂子 (2013) 「Content-basedを志向した短期日本語・日本文化プログラムの開発と評価」『日本語教育方法研究会誌』20(1), 6-7, 日本語教育方法研究会.
- 松本剛次 (2008) 「デザイン実験アプローチを用いたオンライン日本語講座の開発」『日本認知科学大会発表論文集』25, 166-171, 日本認知科学会.
- 松本剛次・根岸ウッド日実子・ジョナック キャシー (2009) 「国際交流基金シドニー日本文化センターにおける現職日本語教師研修—デザイン実験アプローチに基づくインテンシブ研修のデザインと評価—」『国際交流基金日本語教育紀要』5, 101-118, 国際交流基金.
- 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より異なるか」『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.
- 三木かおり・山内弘継 (2005) 「教室の目標構造の知覚、個人の達成目標志向、学習方略の関連性」『心理学研究』76(3), 260-268, 日本心理学会.
- 水本 篤・竹内 理 (2008) 「研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点—」『英語教育研究』31, 57-66, 関西英語教育学会.
- 道田泰司 (2001) 「質問書方式における疑問の分類」『日本教育心理学会第43回大会発表論文集』, 166, 日本教育心理学会.
- 道田泰司 (2005a) 「批判的思考から研究を考える」『日本化学会情報化学部会誌』23, 54-60, 日本化学会・情報科学部会.
- 道田泰司 (2007) 「問いのある教育」『琉球大学教育学部紀要』71, 105-117, 琉球大学教育学部.
- 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』140-148, 有斐閣.
- 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, 日本教育心理学会.

- 道田泰司 (2013a) 「批判的思考教育の展望」『教育心理学年報』52, 128-139, 日本教育心理学会.
- 道田泰司 (2013b) 「三つの問いから批判的思考力育成について考える」『日本化学会情報化学部会誌』23, 54-60, 日本化学会・情報科学部会.
- 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.
- 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
- 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
- 向山陽子 (2004) 「意味重視の指導に文法説明を組み込む ことの効果—連体修飾節を対象として」『第二言語としての日本語の習得研究』7, 100-120, 第二言語習得研究会.
- 村野井仁 (2006)『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.
- 村山 航 (2003a)「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, 日本教育心理学会.
- 村山 航 (2003b)「学習方略の仕様と短期的・長期的な有効性の認知との関係」『教育心理学研究』51, 130-140, 日本教育心理学会.

ヤ

- 山内博之 (2009)『プロフィシェンシーから見た日本語教育文法』ひつじ書房.
- 山田悦子 (2011)「高等教育における言語教育の目的を考察する」『神田外語大学紀要』第23号, 209-226, 神田外語大学.
- 山本一枝 (1995)『科学技術者のための専門文献読解指導』『日本語教育』86, 190-203, 日本語教育学会.
- 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)『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』, 143-161, 北大路書房.
- 横田淳子 (1990)「専門教育とのつながりを重視する上級日本語教育の方法」『日本語教育』71, 120-133, 日本語教育学会.

横田淳子 (1993) 「内容中心の日本語教育—留学生の専門への橋渡し教育として—
『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 19, 43-60, 東京外国語大学留
学生日本語教育センター.

<英文>

- Abrami, P.C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78, 1102-1134.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., and Wesche, M. (2003). *Content-based Second Language Instruction*, Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Brown, A. L. (1992). Designing experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings, *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141-178.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E Scanlon & T O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology*, Berlin: Springer-Verlag.
- Doughty, C., & Williams, J.(1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams(Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (197-261). Cambridge : Cambridge University Press.
- Dubin, F. and E. Olshtain. (1986). *Course design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dupuy, B. C. (2000). Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes?, *Foreign Language Annals*, 22, 205-223.
- Ellis, R. (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 87-105.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J.B Baron, & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (9-26). New York: W. H. Freeman
- Grabe, W. and F. L. Stoller (1997) Content-based instruction: Research foundations. In M A. Snow and D. Brinton (eds.), *The content-based*

- classroom: Perspectives on integrating language and content*, 5-21. White Plains, NY: Longman.
- Grandall, J. (1993). Content-centered learning in the United States, *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 111-126.
- Johnson, K., & Morrow, K. (Eds.). (1981). *Communication in the classroom*. London: Longman. (K・ジョンソン, K・モロウ 編著, 小笠原八重 訳 (1984) 『コミュニケーション・アプローチと英語教育』 桐原書店.)
- King, A. (1989) Effects of self-questioning training on college students' comprehension on lectures, *Contemporary Educational Psychology*, 14, 366-381.
- King, A. (1991) Improving lecture comprehension: Effects of a metacognitive strategy, *Applied Cognitive Psychology*, 5, 331-346.
- King, A. (1992) Comparison of self-questioning, summarizing, and notetaking-review as strategies for learning from lecture. *American Educational Research Journal*, 29, 303-323.
- King, A. (1995) Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22, 13-17.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford : Pergamon Press.
- Krathwohl D. R. (2002) A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*. 41(4), 212-218.
- Krueger, M. and Ryan, F. (1993). *Language and content: Discipline-and content-based approaches to language study*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Laufer, B. & Hulstijn, J. H. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22, 1-26.
- Long, M. (1988). Instructed interlanguage development, in L.Beebe (Ed.) *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*. Cambridge, MA: Newbury House. 115-141.
- Met, M. (1999). Content-based Instruction: Defining Terms, Making Decisions, NFLC Reports. Washington, DC: The National Foreign Language Center.

- (<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=134C91871F98B808F6EF173AF27600C8?doi=10.1.1.622.1995&rep=rep1&type=pdf>)
- Morioka, A. (2009). *Teaching Japanese with Content-Based Instruction (CBI): Addressing critical thinking, learner autonomy, and motivation*. Vdm Verlag.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
- Oxford, R.L. (1989). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Rowley, MA: NewburyHouse.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. In C. Crookes, & S. Gass (Eds.), *Tasks and second language learning: Integrating theory and practice* (9-34). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186-214.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996) Teaching students to generate questions: a review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, 181-221.
- Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Shirai, Y. (1993) Inherent aspect and the acquisition of tense- aspect morphology in Japanese. In Nakajima, H. & Otsu, Y. (Eds.) *Argument structure: Its syntax and acquisition*. Tokyo: Kaitakusha. 185-211.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, New Jersey: Ablex.

- VanPatten, B. (2007). Input processing in adult second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (eds.). *Theories in second language acquisition* (115– 135). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Waring, R. (2006). Why extensive reading should be an indispensable part of all language programs. *The Language Teacher*, 30(7), 44-47.
- Wei, M. (2006a) Content-based instruction: Teaching Japanese business and current affairs to American students. *The International Journal of the Humanities* 3(1): 73-79.
- Wei, M. (2006b) Reading for meaning and incidental vocabulary acquisition: The case of Japanese. *Acquisition of Japanese as a Second Language* 9, 5-22. (2006)
- Wei, M. (2007) Effects of focus-on-form instruction on vocabulary acquisition in a Japanese culture course. *The Fifteenth Princeton Japanese Pedagogy Workshop Proceedings*, 51-60.
- Wesche, M. (1993). “Discipline-Based Approaches to Language Study: Research Issues and Outcomes.” In: Kreuger and Ryan (eds.) *Language and content: Discipline- and content-based approaches to language study* (57-82), Lexington, MA: D.C. Heath.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford University Press. (D.A.ウィルキンズ 著, 島岡 丘 訳 (1984) 『ノーショナルシラバス : 概念を中心とする外国語教授法』 桐原書店.)
- Williams, J. (2005). Form-focused instruction. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (671–691). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

講義の聞き方に関する質問

名前

● 「6」(まったく)から「1」(全くそうである)の6段階で、以下の記述にできるだけ正直に(honestly) 答えてください。

	YES				NO
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。	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1
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。	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1
3. 私はいつも「それは果たして (really) 本当か」と考えながら講義を聞いている。	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1
4. 私はいつも「そう言い切れる (can assert) 根拠 (evidence) は何か」と考えながら講義を聞いている。	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1
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。	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1
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。	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1
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。	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1

8. 私はいつも「それは以前習ったこととどう関連（かんれん）（related）しているか」と考えながら講義（こうぎ）を聞いている。 □6 □5 □4 □3 □2 □1
9. 私はいつも「○○と△△の違い（ちが）は何か／共通点（きょうつうてん）（things in common）は何か」と考えながら講義（こうぎ）を聞いている。 □6 □5 □4 □3 □2 □1
10. 私はいつも「それかもしれない本当なら、○○はどうなるのか」と考えながら講義（こうぎ）を聞いている。 □6 □5 □4 □3 □2 □1
11. 私はいつも「○○の原因（げんいん）（cause）は何か」と考えながら講義（こうぎ）を聞いている。 □6 □5 □4 □3 □2 □1
12. 私はいつも「それは○○にどのような影響（えいきよう）（あ）（influence）のか」と考えながら講義（こうぎ）を聞いている。 □6 □5 □4 □3 □2 □1
13. 私はいつも「他にどんな例（ほ）があるか」と考えながら講義（こうぎ）を聞いている。 □6 □5 □4 □3 □2 □1
14. 私はいつも「その問題はどうかすれば解決（かいけつ）（solve）できるか」と考えながら講義（こうぎ）を聞いている。 □6 □5 □4 □3 □2 □1
15. 私はいつも「それは何にどう応用（おうよう）（apply）できるか」と考えながら講義（こうぎ）を聞いている。 □6 □5 □4 □3 □2 □1

事前アンケート1

名前 _____

●「5」(よく当てはまる)～「1」(まったく当てはまらない)の5段階で、以下の記述にできるだけ正直に答えてください。

A. 日本語の学習方法について

- | | | | | | |
|-------------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. 多くの例から規則などを考えるのが好きだ | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. 文の構造 (structure) を細かく分けて考えるのが好きだ | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 3. 類似表現の違いを考えるのが好きだ | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 4. 文法問題を解くのが好きだ | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 5. 日本語を読むとき、不明な部分があるのは好きではない | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 6. 日本語を聴くとき、聞き取れない部分があるのは好きではない | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 7. 日本語を書くとき、正確に表現できないのは好きではない | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 8. 日本語を話すとき、正確に表現できないのは好きではない | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |

B. 日本語以外の教科の学習方法について

9. ただ暗記 (memorizing) するのではなく、理解して覚えるようにしている
☐ 5 ☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1
10. 習ったこと同士の間連をつかむようにしている
☐ 5 ☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1
11. 習ったことのつながり (繋がりが connection) を整理すると覚えやすい
☐ 5 ☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1

C. 歴史に対する興味について

12. 歴史の勉強が好きだ
☐ 5 ☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1
13. 歴史に関する本や雑誌を読んだりする
☐ 5 ☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1
14. 歴史に関するテレビや映画を見たりする
☐ 5 ☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1
15. 日本の歴史に興味がある
☐ 5 ☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1

資料C 事前知識に関する調査票

どのくらい知っていますか？

名前 _____

- 「江戸時代」または「幕末」と聞いて思い浮かぶ言葉をできるだけたくさん書いてください。制限時間は2つ合わせて**3分**です。

江戸時代

幕末

資料D 語彙力に関するテスト

あなたの語彙力は？（1）

名前 _____

A. 以下の語彙の意味を知っていますか。[] に以下の記号を書き入れてください。

◎ 「知っている。100%自信がある。」

○ 「知っている。100%ではないが、自信がある。」

△ 「漢字から意味は推測（guess）できるが、正しいかどうか、わからない。」

× 「知らない。漢字を見ても、推測できない。」

1. 条約 []	17. 独占 []	33. 廃止 []
2. 攻撃 []	18. 改革 []	34. 来航 []
3. 砲台 []	19. 派遣 []	35. 内戦 []
4. 侵略 []	20. 権威 []	36. 処刑 []
5. 布教 []	21. 民衆 []	37. 忠義 []
6. 信仰 []	22. 領地 []	38. 浪士 []
7. 追放 []	23. 政策 []	39. 華族 []
8. 弾圧 []	24. 情勢 []	40. 列強 []
9. 迫害 []	25. 体制 []	41. 征服 []
10. 報復 []	26. 鎖国 []	42. 抵抗 []
11. 艦隊 []	27. 武器 []	43. 官職 []
12. 軍備 []	28. 出兵 []	44. 宣言 []
13. 任命 []	29. 降伏 []	45. 謹慎 []
14. 支配 []	30. 反乱 []	46. 秩序 []
15. 交易 []	31. 対立 []	47. 朝敵 []
16. 同盟 []	32. 影響 []	48. 保守 []

あなたの語彙力は？（２）

名前 _____

B. 以下の語彙の読み方をひらがなで書いてください。

- | | |
|-------------|--------------|
| 1. 身分 _____ | 8. 公家 _____ |
| 2. 攘夷 _____ | 9. 家臣 _____ |
| 3. 大名 _____ | 10. 年貢 _____ |
| 4. 譜代 _____ | 11. 一揆 _____ |
| 5. 朝廷 _____ | 12. 奉行 _____ |
| 6. 外様 _____ | 13. 法度 _____ |
| 7. 旗本 _____ | 14. 石高 _____ |

C. () の中の言葉と同じ意味の和語動詞を _____ にひらがなで書いてください。

例. 約束を ^{やくそく} _____ やぶる
(破棄; break)

- | | |
|--|--|
| 1. 武士は刀で ^{ぶし かたな} _____
(対戦; fight) | 7. 政府に賠償*を ^{せいふ ばいしょう} _____
(命令; order) *compensation |
| 2. 野球の試合に ^{やきゅう しあい} _____
(敗北; lose) 注. 「まける」以外 | 8. 国民の不満*が ^{ふまん} _____
(高揚; grow) *dissatisfaction |
| 3. 会社と契約*を ^{けいやく} _____
(締結; conclude) *contract | 9. 新しく法律を ^{ほうりつ} _____
(制定; lay down) |
| 4. 政府に減税を ^{せいふ げんぜい} _____
(要求; demand) | 10. 国民が政府を ^{せいふ} _____
(打倒; overthrow) |
| 5. 世界中に噂*が ^{うわさ} _____
(拡散; spread) *rumor | 11. 不況*で社会が ^{ふきよう} _____
(混乱; disorder) *depression |
| 6. 深夜の外出を ^{しんや} _____
(承認; approve, allow) | 12. 国民の意見を _____
(統一, 集約; adjust, unite) |

資料E 文法力に関するテスト

あなたの文法力は？

名前 _____

問題 【 】の中の動詞を適当な形に変えて、_____に書いてください。

- 江戸時代、日本は鎖国（national isolation）を_____た。【する】
- 去年、日本からは 1,250t の牛肉が海外に輸出_____た。【する】
- 戦争（war）が始まると、人々の生活は
徐々に（gradually）苦しく_____た。【なる】
- 江戸時代、沖縄は「琉球」と_____た。【呼ぶ】
- 明治時代になると、食文化も大きく変わり、人々は肉を食べ、ミルクを
_____た。【飲む】
- 円高（strong yen）を契機（turning point）に、日本の車は海外で
生産（production）_____た。【する】
- その問題で政府は国民の信頼（trust）を_____たが、ダメだった。
_____【得る（gain）】
- 新政府は武士に刀（sword）を_____た。【捨てる（abandon）】
- その壁画（wall painting）は 1972 年に奈良で発見_____た。
_____【する】
- 幕府は物価（price）を安定（stabilize）_____たが、成功（succeed）
しなかった。【する】

11. 江戸時代、町の屋台（stall）では寿司が_____た。【売る】
12. 1873 年、新政府はキリスト教の信仰（faith; beliefs）を正式に（officially）
許可（permission）_____た。【する】
13. 『ポケモン』ブームを契機（turning point）に、日本のアニメは世界中で
放送（broadcast）_____た。【する】
14. 江戸時代、日本は長崎でオランダと貿易（trade）を_____た。
【する】
15. 1872 年、新政府は5人の女性をアメリカに留学_____た。
【する】
16. 外国との貿易（trade）が始まると、人々の生活は日本風（style）から西洋風に
徐々に（gradually）_____た。【変わる】
17. その問題で政府は国民を納得（understand; be satisfied）_____たが、
うまくいかなかった。【する】
18. 明治時代になると、人々は自由に仕事を選ぶことが_____た。
【できる】
19. 1869 年、新政府は日本の首都（the capital city）を京都から東京へ
_____た。【移す（transfer）】
20. その政治家は日本の政治を_____たが、うまくいかなかった。
【変える】

5 黒船来航から通商条約締結まで

資料B

アメリカは、19世紀半ばに太平洋側まで領土を広げると、アジアとの貿易を強く望むようになりました。そして、日本をその中継地にするため、東インド艦隊司令長官**ペリー**を派遣しました。

1853年、ペリーは4隻の軍艦とともに浦賀に来航し、大統領の国書を幕府に渡しました。それは日本の開国を求めるものでした。

幕府は、国内の意見をまとめるため、先例を破って大名の意見を聞きました。そして、朝廷にも報告しました。しかし、そのことは、結果的に大名や朝廷の発言権を強めてしまいました。

翌年、ペリーは再び来航しました。幕府はついにアメリカと**日米和親条約**を結び、下田と函館を開港しました。そして、アメリカの船に食料や水、石炭などを供給することを認めました。

さらにアメリカは貿易を始めるため、幕府に通商条約を結ぶことを強く求めました。1858年、幕府は**日米修好通商条約**を結び、函館、横浜、長崎、新潟、神戸を開港して自由貿易を行うことを認めました。そして、オランダ、ロシア、イギリス、フランスとも、ほぼ同じ条約を結びました。

しかしこれらの条約は、日本にとって不利なものでした。日本には、輸出入品の関税率を決める権利（**関税自主権**）や外国人の犯罪を裁く権利（**領事裁判権**）が認められていなかったからです。

自由貿易が始まると、外国から安い毛織物や綿織物が大量に輸入されるようになりました。また、国内では輸出によって生糸や茶が品不足になり、生活必需品の値段も上がりました。人々の生活はだんだん苦しくなっていました。



黒船来航



ペリー、横浜上陸

語彙

領土	りょうど
広げる [～を]	ひろげる
中継地	ちゅうけいち
艦隊	かんたい
司令長官	しれいちょうかん
派遣する [～を]	はけん・する
～隻	～せき
軍艦	ぐんかん
国書	こくしょ
開国する [～を]	かいこく・する
求める [～を]	もとめる
先例	せんれい
破る [～を]	やぶる
大名	だいみょう
朝廷	ちやうてい
報告する [～に～を]	ほうこく・する
発言権	はつげんけん
強める [～を]	つよめる
翌年	よくねん／よくとし
再び	ふたたび
ついに	
条約	じょうやく
結ぶ [～と～を]	むすぶ
開港する [～を]	かいこうする
食料	しょくりょう
石炭	せきたん
供給する [～に～を]	きょうきゅう・する
認める [～を]	みとめる
ほぼ	
不利 (な)	ふり (な)
輸出入品	ゆしゅつにゅうひん
関税率	かんぜいりつ

権利	けんり
関税自主権	かんぜいじしゅけん
犯罪	はんざい
裁く [～を]	さばく
領事裁判権	りょうじさいばんけん
毛織物	けおりもの
綿織物	めんおりもの
大量に	たいりょうに
生糸	きいと
品不足	しなぶそく
必需品	ひつじゅひん

第5週 講義ノート (予習プリント)

名前 _____

講義のポイント：あなたが先生だったら、資料を読んだ学生にどんな質問をしますか？

質問

予習

開国から通商条約の締結へ

1853年 _____ が浦賀に来航
日本に開国を求める



アメリカが日本を開国させたかった理由は？

●この時、幕府は何をした？

①大名： _____

②朝廷： _____

➡ 大名や朝廷の _____

※授業で使うので、ここには何も書かないでください

1854 年 _____^{ふたたび らいこう}が再び来航
_____^{むす}を結び、
_____と _____^{かいこう}を開港

_____^{しゅうりょう}が終了

_____^{ぼうえき}
*貿易はいまだに拒否^{きよひ}

1856 年 _____^{しやだいそうりやうじ}アメリカ初代総領事ハリスが来日^{らいにち}

1858 年 _____^{むす}を結び、
_____^{はこだて}函館、 _____^{ながさき}、長崎、
_____、 _____の
_____^{こう}5 港で自由貿易を開始^{ぼうえき}

日本にとって不利^{ふり}な内容^{ないよう}

- ① _____^{ない}がない
② _____^{ない}がない

➡ その後、オランダ、ロシア、イギリス、フ
_____^{ないよう}ランスとも同じような内容^{じやうやく}の条約^{むす}を結ぶ

_____^{ぼうえき}
貿易開始の影響^{えいきやう}

①海外から輸入^{ゆにゆう}されたもの

_____、 _____

②国内から輸出^{ゆしゅつ}されたもの

_____、 _____

➡ 生活必需品^{ひつじゅひん}の値段^{ねだん}が上がり、人々の生活は
だんだん _____

第5週 まとめプリント

確認しよう！ (制限時間 2 分)

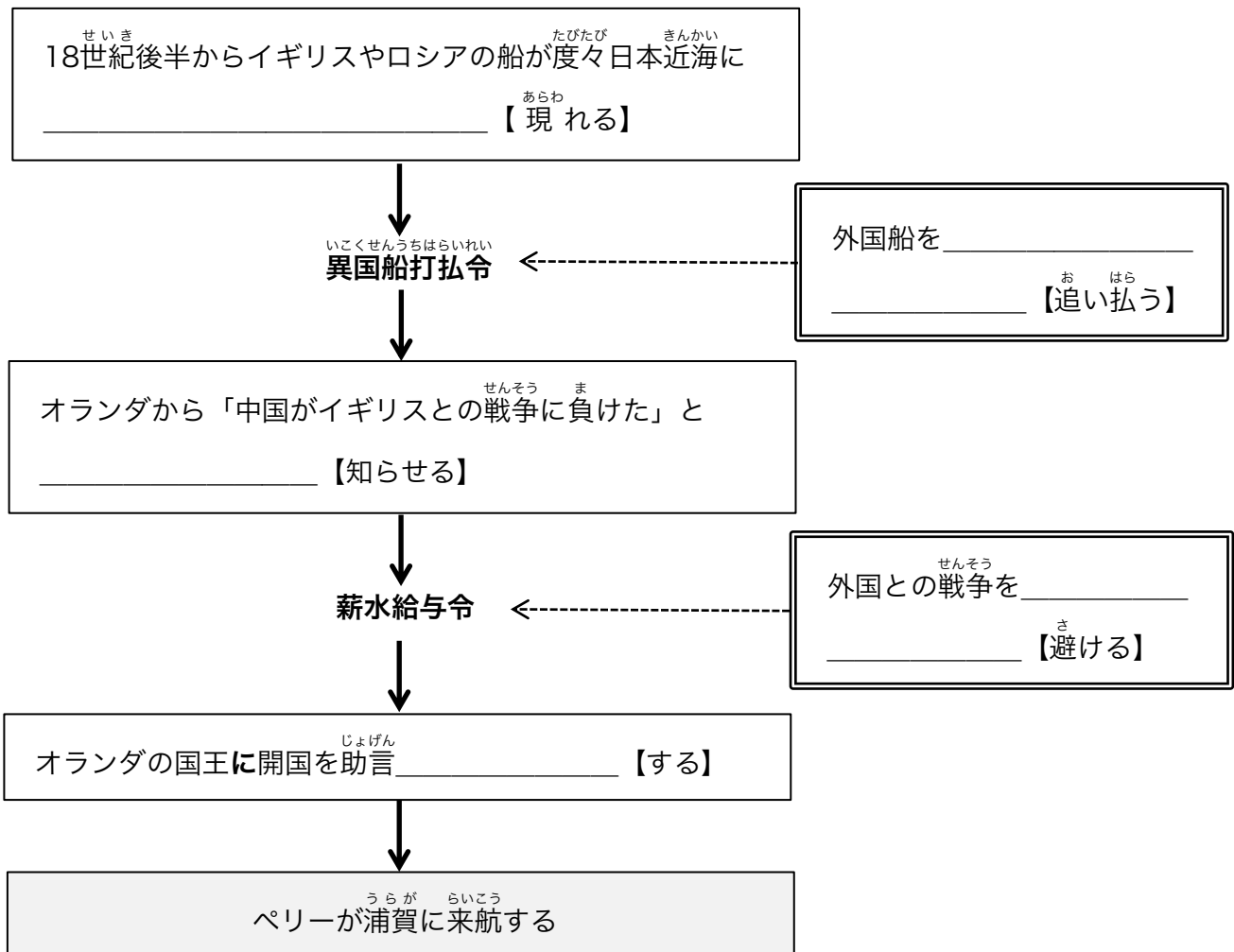
★以下の記述のうち、正しいものには「○」、間違っているものには「×」を書きましょう。

- () 幕府は中国がイギリスに負けたことを知り、異国船打払令という命令を出した。
- () 阿部正弘は譜代大名だったが、有力な親藩大名や外様大名の意見も聞いた。
- () 安政の改革で参勤交代は「1年に1度」から「3年に1度」に緩和された。
- () 日米和親条約によって日本は開国し、諸外国との貿易も始めた。
- () 孝明天皇は開国に反対で、アメリカと通商条約を結ぶことを認めなかった。

整理しよう！ (制限時間 8 分)

★以下の図を完成させましょう。

ペリー来航までの流れ



原因（背景）

ペリーが浦賀に來航し、幕府に開國を求めてきた

攘夷を主張する人たちがたくさんいた

アメリカと戦っても勝てないことは
_____【わかる】

問題

この国難をどう乗り越えるか

目的（阿部の意図）

国を1つに_____
_____【する】

方法（阿部の決定）

先例を破って全国の大名や幕臣に広く意見を求め、朝廷にも状況を報告した

立場や身分に関係なく優秀な人材を使った

日米和親条約

結果（その後の影響）

大名や朝廷の発言権を_____
_____【強める】

国内の政治の秩序を_____
_____【乱れる】

原因（背景）

ハリスが幕府に通商条約の締結を求めてきた

問題

攘夷を主張する人たちがたくさんいた

井伊の考え

条約の内容が日本に不利でも、ハリスが言うように、イギリスの軍艦が来る前にアメリカと条約を結んだ方がいい

目的（井伊の意図・狙い）

天皇が賛成なら、誰も文句は_____

と考えた【言う】

方法

天皇の許可を_____
【得る】

天皇の許可を得ないまま、条約を結ぶ

結果

失敗！

結果

外国から毛織物や綿織物が大量に輸入

【する】

日本から生糸やお茶が安い値段で輸出

【する】

物価が値上がりし、人々の生活はだんだん_____
【なる】

第6週 日本語ブラッシュアップ！

課題 【 】の中の言葉を適当な形に変えなさい。

名前 _____

アメリカは、19世紀半ばに太平洋側まで領土を広げると、アジアとの貿易を強く①_____【望む】。そして、日本をその中継地にするため、東インド艦隊司令長官ペリーを派遣しました。

1853年、ペリーは4隻の軍艦とともに浦賀に来航し、大統領の国書を幕府に渡しました。それは日本の開国を求めるものでした。

幕府は、国内の意見をまとめるため、先例を破って大名の意見を聞きました。そして、朝廷にも報告しました。しかし、そのことは、結果的に大名や朝廷の発言権を強めてしまいました。

翌年、ペリーは再び来航しました。幕府はついにアメリカと日米和親条約を結び、下田と函館を開港しました。そして、アメリカの船に食料や水、石炭などを供給することを認めました。

さらにアメリカは貿易を始めるため、幕府に通商条約を結ぶことを強く求めました。1858年、幕府は日米修好通商条約を結び、函館、横浜、長崎、新潟、神戸を開港して自由貿易を行うことを認めました。そして、オランダ、ロシア、イギリス、フランスとも、ほぼ同じ条約を結びました。

しかしこれらの条約は、日本にとって不利なものでした。日本には、輸出入品の関税率を決める権利(関税自主権)や外国人の犯罪を裁く権利(領事裁判権)が②_____【認める】からです。

自由貿易が始まると、外国から安い毛織物や綿織物が大量に③_____【輸入する】。また、国内では輸出によって生糸や茶が④_____【品不足】、生活必需品の値段も上がりました。人々の生活はだんだん⑤_____【苦しい】。

①	②
③	④
⑤	

歴史用語リスト

げんごう
元号

天保	てんぽう	1831年～1845年
弘化	こうか	1845年～1848年
嘉永	かえい	1848年～1855年
安政	あんせい	1855年～1860年
万延	まんえん	1860年～1861年
文久	ぶんきゅう	1861年～1864年
元治	げんじ	1864年～1865年
慶応	けいおう	1865年～1868年
明治	めいじ	1868年～1912年

ちめい
地名

江戸	えど	東京都
薩摩	さつま	鹿児島県
長州	ちょうしゅう	山口県
土佐	とさ	高知県
会津	あいづ	福島県
尾張	おわり	愛知県西部／名古屋市
紀伊	きい	和歌山県
水戸	みと	茨城県／水戸市
彦根	ひこね	滋賀県彦根市
松前	まつまえ	北海道渡島半島
蝦夷地	えぞち	北海道
琉球	りゅうきゅう	沖縄県
明	みん	中国 1368年～1644年
清	しん	中国 1616年～1912年

そしき
組織

朝廷	ちやうてい
幕府	ばくふ

やくしよく たちば
役職・立場

幕末

天皇	てんのう
将軍	しょうぐん *正式には「征夷大將軍」
幕臣	ばくしん
大老	たいろう
老中（首座）	ろうじゅう（しゅざ）
奉行	ぶぎょう
将軍後見職	しょうぐんこうけんしよく
政事総裁職	せいじそうさいしよく
京都守護職	きょうとしゅごしよく
大名	だいみょう
親藩大名	しんぱんだいみょう
譜代大名	ふだいだいみょう
外様大名	とざまだいみょう
旗本	はたもと
御家人	ごけにん
藩	はん
藩主	はんしゅ
家臣	かしん
家老	かろう
藩士	はんし
志士	しし
浪士	ろうし
奥医師	おくいし
正室	せいしつ

重要語彙リスト

☆中級後半 ★上級前半 ★★上級後半

漢語					
			軍艦	ぐんかん	★
			軍事	ぐんじ	★
暗殺	あんさつ	★	軍隊	ぐんたい	☆
安定	あんてい	☆	軍備	ぐんび	★
意識	いしき	☆	権威	けんい	★
威信	いしん	★★	権利	けんり	☆
影響	えいきょう	☆	交易	こうえき	★★
欧米	おうべい	★★	攻撃	こうげき	☆
改革	かいかく	☆	交渉	こうしょう	☆
海峡	かいきょう	★★	豪商	ごうしょう	★★
外交	がいこう	☆	公布	こうふ	★★
開国	かいこく	☆	降伏	こうふく	★
改称	かいしょう	★★	国書	こくしょ	★★
改正	かいせい	☆	国力	こくりょく	★★
解体	かいたい	☆	戸籍	こせき	★
回答	かいとう	☆	国交	こっこう	★
学問	がくもん	☆	混乱	こんらん	☆
確立	かくりつ	★	財源	ざいげん	★
監視	かんし	★	財政	ざいせい	★
官職	かんしょく	★★	裁判	さいばん	★
完成	かんせい	☆	殺傷	さっしょう	★
艦隊	かんたい	★	差別	さべつ	☆
危機	きき	☆	支持	しじ	☆
寄港	きこう	★★	使節	しせつ	★★
規制	きせい	☆	実権	じっけん	★
義務	ぎむ	☆	実施	じっし	☆
強化	きょうか	☆	地主	じぬし	★
居住区	きょじゅうく	☆	支配	しはい	☆
居留地	きょりゅうち	★★	収入	しゅうにゅう	☆
金貨	きんか	★	就任	しゅうにん	☆
謹慎	きんしん	★	出兵	しゅっぺい	★★
近代	きんだい	☆	主導権	しゅどうけん	★

和語動詞

与える	あたえる	領地 <small>りょうち</small> を 与える	☆
改める	あらためる	制度 <small>せいど</small> を 改める ／元号 <small>げんごう</small> を「明治」に 改める	☆
受け入れる	うけいれる	提案 <small>ていあん</small> を 受け入れる	☆
奪う	うばう	権利 <small>けんり</small> を 奪う	☆
負う	おう	責任 <small>せきにん</small> を 負う ／義務 <small>ぎむ</small> を 負う	☆
治める	おさめる	国を 治める ／領地 <small>りょうち</small> を 治める	★
納める	おさめる	年貢 <small>ねんぐ</small> を 納める ／税 <small>ぜい</small> を 納める	☆
襲う	おそう	外国人が 襲われる	☆
恐れる	おそれる	国民の反発 <small>はんぱつ</small> を 恐れる	☆
訪れる	おとずれる	船 <small>ふね</small> が港 <small>みなと</small> を 訪れる	☆
及ぶ	およぶ	100,000 人に 及ぶ 兵士／影響 <small>へいし えいきょう</small> が江戸にまで 及ぶ	☆
限る	かぎる	貿易の相手は中国とオランダに 限られる	☆
苦しむ	くるしむ	思い税 <small>ぜい</small> に 苦しむ	☆
異なる	ことなる	相手 <small>あいて</small> によって対応 <small>たいおう</small> が 異なる	☆
差し出す	さしだす	領地 <small>りょうち</small> を 差し出す	★
定める	さだめる	規則 <small>きそく</small> を 定める ／方針 <small>ほうしん</small> を 定める	★
裁く	さばく	犯罪 <small>はんざい</small> を 裁く	★
強いる	しいる	国民に負担 <small>ふたん</small> を 強いる	★
従う	したがう	幕府 <small>ばくふ</small> に 従う	☆
示す	しめす	方針 <small>ほうしん</small> を 示す	☆
占める	しめる	全人口 <small>ぜんじんこう</small> の 85% を 占める	☆
迫る	せまる	幕府 <small>ばくふ</small> に回答 <small>かいとう</small> を 迫る	☆
攻める	せめる	長州 <small>ちょうしゅう</small> を 攻める	☆
倒す	たおす	幕府 <small>ばくふ</small> を 倒す	☆
高まる	たかまる	不満 <small>ふまん</small> が 高まる ／攘夷 <small>じょうい</small> の運動 <small>うんどう</small> が 高まる	★
高める	たかめる	不満 <small>ふまん</small> を 高める ／知識 <small>ちしき</small> を 高める	★
戦う	たたかう	幕府 <small>ばくふ</small> と 戦う	☆
立ち上がる	たちあがる	国のために 立ち上がる	☆
作り上げる	つくりあげる	平和な時代 <small>へいわ じだい</small> を 作り上げる	☆
努める	つとめる	国の発展 <small>はってん</small> に 努める	☆
強まる	つよまる	朝廷 <small>ちやうてい</small> の発言権 <small>はつげんけん</small> が 強まる	☆
強める	つよめる	危機感 <small>き き かん</small> を 強める	☆
整える	ととのえる	制度 <small>せいど</small> を 整える	☆
唱える	となえる	攘夷 <small>じょうい</small> を 唱える	★

重要人物一覧

徳川将軍家

とくがわよしのぶ ひとつばしよしのぶ
徳川慶喜 (一橋慶喜) [1837
～1913] 15代将軍 (在職 1866
～67)。水戸藩主徳川斉昭の
7男。徳川幕府最後の将軍と
して大政奉還を行った。



とくがわいえもち よしとみ
徳川家茂 (慶福) [1846～66]
14代将軍 (在職 1858～66)。
13歳で将軍になり、1862年
に和宮と結婚。第二次長州
征討の時、大阪城で病死。



とくがわいえさだ
徳川家定 [1824～58] 13代将
軍 (在職 1853～58)。生まれ
つき体が弱く、子供がいなか
ったため、将軍継嗣問題が生
じることになった。



てんしょういん さつま
天璋院 [1836～1883] 薩摩藩
主島津斉彬の養女。篤姫。家
定の正室。戊辰戦争では和宮
とともに、徳川家を守るため
に尽力。



かずのみや せいかんいん
和宮 (静寛院) [1846～77]
孝明天皇の妹。有栖川宮熾仁
親王と婚約していたが、公武
合体実現のため家茂と結婚。
悲劇の女性と呼ばれた。



親藩大名

とくがわなりあき みと
徳川斉昭 [1800～60] 水戸藩
主。徳川慶喜の父。強硬な
尊王攘夷論者で、一橋派。
安政の大獄で蟄居を命じら
れた。



まつだいらよしなが しゅんがく
松平慶永 (春嶽) [1828～90]
福井藩主。一橋派。幕末の四
賢侯の1人。安政の大獄で隠居
謹慎となったが、文久の改革で
政治総裁職に就任した。



まつだいらかたもり あいづ
松平容保 [1835～93] 会津
藩主。文久の改革で京都
守護職に就任。戊辰戦争で
は会津若松城で新政府軍
と戦う。



譜代大名

あべまさひろ
阿部正弘 [1819～57] 福山
藩主。老中首座。諸大名だ
けでなく広く幕臣からも意
見を求め、幕政改革を行っ
た (安政の改革)。



ほったまさよし さくら
堀田正睦 [1810～64] 佐倉藩
主。老中首座。孝明天皇から
通商条約調印の勅許を得
るために上洛するが、失敗。
罷免された。



