

**中上級学習者を対象とした CBI の実践報告**  
**— 「歴史」の授業における学習者の質問の変化—**  
**A Report on Content-based Instruction for Intermediate/Advanced Learners**  
**- Changes in Learners' Questions in History Class-**

小山 悟  
九州大学

**要旨**

本稿は中上級学習者を対象とした CBI の実践報告である。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、筆者は、母国の大学で日本語または日本文化を専攻する短期留学コースの学生たち（学部生）を対象に、「ドラマで学ぶ日本の歴史」という歴史の授業を行っている。本稿では「質問力を高めることが批判的思考の育成につながる」とする道田（2007, 2011b）の考えに沿った実践を行い、その実践が CBI の目標の 1 つであり、大学教育の目標の 1 つでもある批判的思考の育成に本当につながっているかどうかを、他のグループの発表に対して行った学生の質問の質的な分析を通して検証した。しかし、残念ながら、期待したような結果は得られず、質問のさせ方や授業設計のあり方など、更なる工夫と努力が必要なことが明らかになった。

**キーワード:**

内容を基盤とした教授法（CBI）、大学教育、歴史、批判的思考、質問力

# 中上級学習者を対象とした CBI の実践報告 —「歴史」の授業における学習者の質問の変化—

小山 悟  
九州大学

## 1. 内容を基盤とした教授法 (CBI)

筆者は長年、第二言語習得の研究成果を応用したトピックベースの教材開発に取り組んできたが、シリーズ三部作が完成して以後は、新たな研究テーマとして「内容を基盤とした教授法」(Content-based Instruction: 以下CBI) の実践に取り組んでいる。これは、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で、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るバイリンガル教育の手法を成人学習者に応用したものである。

CBIには様々なモデルがあるが、代表的なのはBrinton, Snow & Wesche (2003) <sup>1</sup>の提唱した①Sheltered、②Adjunct、③Theme-basedという3つのモデルであろう。日本語教育に置き換えて説明すれば、Sheltered Model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 Model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 Model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、今思えば、筆者の執筆した教科書 (特に初級版のVol. 2) はこのモデルに近い考え方のものであったと思われる<sup>2</sup>。

これ以外にも、近松 (2009) は北米で行われているCBIのモデルとして「FLAC」「LSP」「New」の3つを紹介している。FLACとは、「Foreign Languages Across the Curriculums」の略で、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方法である。また、LSPとは「Language for Specific Purpose」の略で、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。そして、Newとは日本語の教員自身が日本語以外の何らかの教科を日本語で教えるという方法で、本稿で報告する歴史の授業もこのモデルに該当する。

---

1 初版は1989年。

2 小山悟 (2008) 『J. BRIDGE for Beginners』凡人社。トピック・シラバスの初級テキストで、日本の歴史や地理、教育など、留学生対象の日本事情教育で取り上げられる話題の中に、その話題について話すために必要な文型が埋め込まれている。

## 2. 大学が行うべき日本語教育とは？

筆者がCBIに着目したのは、大学の「正規」の授業として日本語を教えることの意味を考えた時、「言語習得と教科学習の融合」というCBIの理念に強く賛同したからである。

筆者は現在「学士課程国際コース（以下、国際コース）」で日本語教育のコーディネーターを務める傍ら、「日本語・日本文化研修コース（以下、日研生コース）」で上級日本語の授業を担当している。前者は、文科省の国際化拠点整備事業（G30）による取り組みの1つとして2010年秋から工学部と農学部に新たに設置されたコースのことで、このコースでは全ての講義が英語で行われるのだが、工学部の学生は1年生の前期と後期に7単位、農学部の学生は1年前期から2年前期までの3学期間に10単位、全学教育(教養課程)の言語文化科目として日本語を履修することが義務づけられている。一方、後者は母国の大学で日本語または日本文化を専攻する学部生を対象とした1年間の短期留学コースで、「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」<sup>3</sup>。

一口に「日本語教育」と言ってもその形態や目的・内容は様々であるが、国立大学で行われている日本語教育に限って言えば、①全学教育、②予備教育、③全学補講の3つに大きく分けられる。全学教育（の日本語教育）とは、学部の1～2年生（正規留学生）を対象とした日本語教育で、入試の難関を突破してきた学生たち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ものである。一方、予備教育とは、主として国費の大学院留学生を対象とした6ヵ月間の集中日本語教育で、日常生活に必要な基礎的な日本語力を身につけさせることを目標としている。そして、全学補講とは、その他大勢（研究生を含む大学院留学生や外国人教員）を対象とした非正規の日本語教育<sup>4</sup>、九州大学の場合、短期留学の学生たちも（一部の授業を除いて）このコースで日本語を勉強している。

では、国際コースの日本語教育はこのうちのどれに該当するのであろうか。カテゴリーの観点から見れば、言うまでもなく全学教育である。しかし、国際コースが英語での学位取得を目指したコースで、入学者の多くが日本語については初心者であるこ

3 九州大学の日本語・日本文化研修コースの案内より

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/ryugaku/boshu/06121317/001/050.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/boshu/06121317/001/050.pdf)

4 ここで言う「非正規」とは受講しても単位にならない授業という意味である。全学補講は、もともと国立大学の大学院に所属する留学生たちが、日々の講義や研究の合間に自発的に勉強できるよう開設されたコースで、大学院のカリキュラムには組み込まれておらず、ゆえに受講しても単位にはならない。

とが予想されたことから、開設当初、学府が我々に期待したのは、「まずは日本での生活に困らないようにする」ことであつたと思われる。つまり、予備教育としての日本語教育である。しかし、それだけなら、入学前に6カ月間も集中的に日本語を勉強させられないまでも、各自のスケジュールに合わせて受講できる全学補講で十分であり、単位を出す必要はない。ましてや必須科目として卒業要件に加える必要などないであろう。卒業要件に加えるということは、専門科目の成績がどれだけ良くても、日本語を落とせば卒業できないということを意味するからである。

全学教育が予備教育や全学補講と決定的に違うのは、それが正規の授業であるという点であり、それゆえ、各大学が掲げる教育目標に沿った内容の授業でなければならないという点である。国際コースの日本語も同様で、全学教育の言語文化科目として開講されている以上、たとえ初級者対象の授業であっても、九州大学が掲げる全学教育（言語文化科目）の教育目標に沿った授業、すなわち「グローバルな異文化理解と豊かな国際的感覚、国際的教養を育むことを目標」とした授業でなければならないのである。

### **全学教育の教育目標（言語文化科目）**

言語文化科目は、国際社会を積極的に生きるために必要な、また、専門分野を学習するために必要な外国語運用能力を涵養・向上させ、グローバルな異文化理解と豊かな国際的感覚、国際的教養を育むことを目標とする。

一方、それとは対照的に、日研究生コースの上級日本語は留学生センターで開講されている授業であり、カテゴリー的には大学の正規の授業ではない。しかし、学生たちは国際コースの学生とは違って既に高度な日本語力を身につけており、母国の大学で日本語または日本文化を専攻する学部の2・3年生である。その学生たちを対象にした授業が、言語スキルの訓練にのみ重きを置いた授業であつてよいはずはない。学部の1・2年生を想定した全学教育の教育目標に従う必要はないが、大学生として身につけるべき力をしっかりと身につけさせる授業でなければならないことは確かであろう。

## **3. この実践が目指すもの**

### **3.1 批判的思考**

では、大学生が身につけるべき力とはどのようなものであろうか。楠見（2011）は、一市民として身につけるべき「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」を支えるジェネリックスキルとして「批判的思考」

を位置づけ、その構成要素として「スキル・知識」と「態度」の2つを挙げている(図1)。ジェネリックスキルとは、専門分野に関係なく身につけるべき能力のことで、文科省の中央教育審議会が2008年に発表した答申「学士課程教育の構築に向けて」でも、大学生が身につけるべき「学士力」の構成要素の1つと位置づけられている<sup>5</sup>。

では、批判的思考とは具体的にどのようなものであろうか。その定義は研究者によって様々であるが、「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)、本質を見抜くこと(=論理的・合理的思考)」という道田(2001a)の定義が平易な表現でもっともわかりやすい。また楠見(2011)は、批判的思考が「目標に基づいておこなわれる論理的思考であり、意識的な内省を伴う思考である」点も指摘している。

本稿では、この批判的思考を他の一般教科と同様、大学の正規の授業として行われる日本語の授業で学生たちが身につけるべき力の1つと位置づけ、その育成を目指した授業のあり方について考えたい。

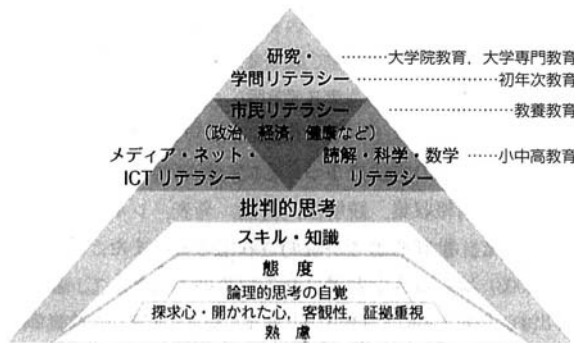


図1 批判的思考に支えられたリテラシーの構造

(楠見 2011 より転載)

### 3.2 批判的思考とCBI

CBIに着目した理由について2章で「言語習得と教科学習の融合」という理念に強く賛同したことを挙げたが、CBIに期待されていることの中には、言語の習得に最適な環境を作り出すこと以外に、批判的思考の育成に貢献できるという点も挙げられる(近

5 この答申では「汎用的技能」という表現が使われ、その具体的な内容として論理的思考力や問題解決能力が含まれている。前者は道田(2001a)の批判的思考の定義にも盛り込まれており、後者も楠見(2011)の言う目標志向的な思考と合致している。

松2009)。前者について言えば、教師が授業の内容を理解させようとして言語的調整を行うことが、理解可能なインプットを大量に与えることにつながり、日本語の習得を促すと考えられている（インターアクション仮説）。同様に、討論やグループ活動を積極的に取り入れることによって、学生たちがアウトプットや意味交渉をする機会を増やすこともできるであろう。また後者についても、日本語に限らずどの教科にも言えることであるが、学術的内容について深く考えさせることで批判的思考力を高めることができるはずだという期待感がある。とはいえ、それは、学習言語を使ってただ教えさえすれば、自然に身につくというものでもない。そこには他の教科と同様、何らかの「仕掛け」が必要である。

### 3.3 批判的思考をどう促すか

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。このうち「他者との対話」や「アウトプット」については、自分ではわかっているつもりだったのに、いざ話してみるとうまく説明できなかつたり、他者と話しているうちに今まで見えなかったものが見えてきたりといった経験を誰もが一度はしているであろう。そのような「経験の場」を提供することが教師の役割の1つではあるが、教師が学生と対等な立場で接しなければ（すなわち、教師も「学生といっしょに」考えようとしなければ）対話は成立せず、批判的思考は高まらない。また、批判的に考えるための前提としてそのテーマ・課題に関する「知識」が必要なことも言うまでもない。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）。

では、具体的にどのような方法で学生たちに批判的思考を促せばいいのであろうか。もっとも一般的な方法は教師が学生に「なぜ？」と質問を投げかけることであろう。しかし、道田（2007）は、これには「教師（あるいは他者）からの問いが先にあること」の問題があると指摘する。それは言い換えれば、「問いがあってはじめて考えるということ」であり、「そこで育成された思考は、問いがなければ発揮されない」かもしれないからである。よって、批判的思考を高めるために重要なのは「学生自身が問いを発すること」ということになる。「問いを発するということは、ある考えを無批判に受け入れるのではなく、より深く考え、適切に理解するきっかけとなるからである」（道田2011b）。そこで、学生たちに自ら質問させる方法として、講義の最後に質問を書いて提出させ、翌週教師がそれに答えるという方法が考えられる。しかし、道田（2011b）はこれについても「質問の質が問われない」という問題点があることを指摘している。

では、どうすれば学生たちの質問力を高められるのであろうか。道田（2011b）が提案するのは以下の2つである。1つは「質問の型を与える」という方法で、具体的にはKing（1995）の作成した質問語幹リスト<sup>6</sup>を与え、そこに記された表現を使って学生に質問を作らせるというものである<sup>7</sup>。もう1つは、学生たちに質問経験を積ませるという方法である。道田は、学生たちが授業で質問しないのは教師から質問された経験は多いものの、「自分が質問する経験」や「同級生に質問される経験」、「同級生の質問を聞く経験」が乏しく、「質問を通して理解が深まったという経験」もしていないからで、授業の中で様々な形の質問経験をすることで質問力を高められるのではないかと考えた（道田2011b）。そこで、1つの授業の中で異なる形で質問に触れる経験を盛り込んだ授業設計を行い<sup>8</sup>、その効果を検証したところ、質問に対する態度が全般的に向上し、高次の認知活動を促す質問の量が増加したことを報告している。

#### 4. 実践の概要

筆者は現在、初級者が多数を占める国際コースと、中上級者が対象の日研究生コースでCBIの実践に取り組んでいるが、本稿では後者について紹介し、2012年度に行った実践の成果を検証・分析する。

授業のタイトルは「ドラマで学ぶ日本の歴史」である。これは黒船来航（1853年）から江戸無血開城（1868年）までの幕末の歴史を、2009年10月から3ヶ月間TBS系列で放送されたドラマ『JIN 仁』（全11話）を導入教材として活用しながら学ぶというもので、冒頭に紹介した6つのCBIのモデルの「New」に該当する。

---

6 このリストには「What is the difference between … and …?」や「What would happen if …?」、  
「Why is … important?」などの文型（計 24）が、その質問によって促されるであろう思考の  
カテゴリー（「comparison-contrast」、「prediction/hypothesizing」、「analysis of importance」  
など）と共に列挙されている。

7 King（1995）は、批判的に考えられるのは「問いの心（inquiring mind）」を持った人間であり、  
良き質問者（good questioner）が良き思考者（good thinker）であるとの立場からこのような  
方法を提案している。

8 道田（2011b）の行った授業の概要は以下のとおりである：①前回の質問への回答（10分）、②  
発表グループによる発表（約5分）、③質問を考える時間（10分）、④質疑応答（15分）、⑤  
教師による補足（20分）、⑥今週のテーマと関係のある授業実践ビデオの視聴（15分）、⑦質  
問書への質問記入。

2012年度の受講者は16名で、国別の内訳は中国語圏5名(香港・台湾各1名を含む)、ベトナム2名、アメリカ、ドイツ、オランダ、スロバキア、タイ、韓国、シンガポール各1名である。毎回45分程度ドラマを視聴するため、授業時間は通常の授業(90分)より30分長い120分とし、①グループ活動(45分)、②ドラマの視聴(45分)、③解説(30分)の3部構成とした<sup>9</sup>。

グループ活動の手順と方法は以下のとおりである。質問経験という点では、3で発表者以外の学生が発表者に質問をすることが「自分が質問する経験」と「同級生の質問を聞く経験」につながり、発表者がそれに答えることが「同級生に質問される経験」につながると想定される。また、4で授業中に答えられなかった質問の答えを再度グループで考えることが「質問を通して理解が深まったという経験」につながると期待される。

### グループ活動の手順と方法

1. 毎回1つのテーマについて4人で協力して調べ、共通のレジュメを作成・準備する。
2. 授業では、発表者以外の学生を4つのグループに分け、発表者は各自1つずつグループを担当。それぞれの担当グループで別々に発表を行う(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。発表者は答えられる質問にはその場で答え、答えられなかった質問は授業後に改めてグループで集まって調べ、翌週の授業までに①発表に使ったレジュメと②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。

表1は誰がいつ発表し、いつ質問したのかを示したものである。最上段の「2」から「12」の数字はそれが何週目の授業であるかを示し、2段目の「①」から「⑧」は学生が発表したテーマの番号を示している。また、6週目と8週目の丸数字の上に付いた「'」は同じテーマの2度目の発表であることを示している。なぜ同じテーマについて2度発表させたのかと言えば、1回目の発表の際、ネットで調べてきた内容を自分でもよくわからないまま、だらだらと読み上げていた学生が少なからずいたからである。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」と注意をしたが、それだけではなかなか発表態度は変わらないと感じたため、急遽スケジュールを変更して6週目と8週目に再度発表させることにした。その

---

9 より詳しい授業の内容は小山(印刷中)を参照



中上級学習者を対象とした CBI の実践報告  
 —「歴史」の授業における学習者の質問の変化—

際、学生に指示したのは「時間を厳守すること（5分）」<sup>10</sup>と「レジユメを見ないで話すこと」<sup>11</sup>の2点である。

表1 学習者の発表と質問のローテーション

		2	3	4	5	6		8		9	10	11	12
学生		①	②	③	④	①'	②'	③'	④'	⑤	⑥	⑦	⑧
I	A	発	○	○	○		●	●	●	発	○	○	○
	B	発	○	○	○		●	●	●	発	○	○	○
	C	発	○	○	○		×	×	×	発	○	×	○
	D	発	○	○	○		●	●	●	○	○	○	発
II	E	○	発	○	○	●		●	●	○	発	○	×
	F	○	発	○	○	●		●	●	○	発	○	○
	G	○	発	○	○	●		●	●	○	発	○	○
	H	○	発	×	○	●		●	●	○	発	○	○
III	I	○	○	発	○	●	●		●	○	○	発	○
	J	○	○	発	○	●	●		●	○	×	発	○
	K	○	○	発	○	●	●		●	○	×	発	○
	L	○	○	発	○	●	●		●	○	○	発	×
IV	M	○	○	○	発	●	●	●		発	○	○	○
	N	○	○	○	発	●	●	●		○	○	○	発
	O	○	○	○	発	●	●	●		○	○	○	発
	P	○	○	○	発	●	●	×		○	○	○	発
分析 I	#												
分析 II	#								#				
分析 III	#				#								
分析 IV			#								#		

10 筆者がタイムキーパーとなり、「1分!」「あと30秒」のように時間をコールした。最初の発表でも時間制限(10分)を設けていたが、実際は15分~20分と話し続けていたので、あえて最初の発表時間より短い5分にし、要点を絞らせるようにした。

11 レジユメを見ることを禁じたのは、最初の発表で聞いている学生の顔も見ずに原稿(それもウェブサイトのページをプリントアウトしたもの)を読み上げている学生がいたためである。また、レジユメを見ることができなければ、重要事項について要点を整理して記憶するであろうし、発表で用いた語彙も覚えるだろうと考えた。

## 発表のテーマ

- 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。
- ②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。
- 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。
- 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。
- ⑤幕臣勝海舟とはどのような人物で、何をした人なのか。
- 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。
- 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。
- 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。

表の左端の記号であるが、「A」から「P」は学生を、「I」から「IV」は各学生の所属グループを示している。また、「発」は発表者、「○」は質問者であることを示し、「●」は再発表の質問者、「×」は欠席または質問の未提出を示している。例えば、学生Mであるが、グループIVの一員として5週目に最初の発表（テーマ④）を行い、9週目に2回目の発表（テーマ⑤）を行った。本来は12週目にテーマ⑧について発表する予定であったが、学生Dが個人的な事情からMに発表順序の交代を申し出たため、9週目に発表を行うことになった。

## 5. 結果と分析

### 5.1 分析の方法

今回分析の対象とするのは、表1の編みかけになっている部分である。分析Iでは本実践における最初の発表（2週目のテーマ①）に対する聞き手11人（学生E～L，N～P）の質問を分析し、学生が書いた質問が単なる事実確認や感想ではなく、批判的思考を促すような質問であったかどうかを検証する。次に、分析IIで9週目のテーマ⑤に対する質問を分析し、分析Iとの比較により、質問経験を2度、3度と繰り返す中で質問の質に変化が見られたかどうかを検証する。分析IIIでは、6週目に実施したテーマ①に対する再質問を分析し、再度分析Iとの比較により、内容に対する理解の深まりとともに質問の質に変化が見られたかどうかを検証する。そして最後に、グループIの発表（テーマ①・⑤）とグループIIIの発表（テーマ③・⑦）に対する質問を比較・分析し、発表方法や資料の示し方の違いによって質問の質の違いが見られたかどうかを検証する（分析IV）。なお、本実践ではKing（1995）の質問語幹リストを学生には配布せず、質問は学生たちにフリーで考えさせた。理由は、母国の大学で学部の

2・3年生である日研生コースの学生たちに（授業開始時点で）どの程度質問力が備わっているのかを確認したかったからである。

分析にあたっては、まず学習者の質問を「単なる事実確認」と「批判的思考を促す質問」の2つに大きく分類し、後者についてはKing (1995) の質問語幹リストを参考に①因果関係【関】、②原因【因】、③理由【理】、④目的【目】、⑤比較・対比【比】、⑥利点と欠点【点】、⑦例示【例】、⑧その他【他】の8種類に分類した（単なる事実確認は×印で示している）<sup>12</sup>。

## 5.2 批判的思考を促す質問の割合の変化

結果は表2と表3のとおりである。まず、最初の発表（第2週のテーマ①）で批判的思考を促す質問がどの程度産出されたかを調べてみたところ（分析Ⅰ）、32問中22問（68.8%）であった。道田（2001b）が日本人学生<sup>13</sup>に対して行った調査では、64問中40問（62.5%）が「理解を確認し深めるための質問」と「疑問や反論、問題点の指摘」であったと報告していることから、本実践の受講者の質問力は特に高くもなく、低くもないと考えてよさそうである。

次に、9週目のテーマ⑤に対する質問を分析し、分析Ⅰの結果と比較してみた（分析Ⅱ）。欠席者や質問の未提出者もいるため、その後に積んだ質問経験の回数は学生によって多少異なるが、この時点で再質問を含めて4～5回経験を積んでいる。結果は34問中21問（61.8%）で違いは見られなかった。また、同じテーマの再質問についても調べてみたが（分析Ⅲ）、結果は30問中15問（50.0%）でむしろ減少していた。発表を聞いた直後に質問するよりも、最初の質問に対する回答を発表者からもらい、レジュメにじっくり目を通してから行う質問の方が理解が深まり、質問の質が高まるかと予想していたが、結果はそうではなかった。

---

12 King (1995) の分類をそのまま踏襲したわけではない。例えば、本稿の「原因」「理由」「目的」はKingでは「分析」として1つにまとめられている。

13 この調査の対象者は教職科目として「教育心理学」をした学部生64名で、調査は全13回の講義のほぼ中間に位置する6回目の授業で行われている。

表2 学習者の質問の分類1

		第1週 テーマ①				第6週 テーマ①'				第9週 テーマ⑤			
II	E	関	因	目		因	点	×		関	理	目	×
	F	点	×			関	×			理	×	×	
	G	比	例	×	×	関	関	×		因	×		
	H	因	理	×		関	他			理	×	×	
III	I	理	×	×		理	×	×		他	×	×	
	J	理	点	×		点	×			理	理	×	
	K	関	比	例	×	目	×	×	×	理	理	×	
	L	因	目			関	目	×		関	理	理	×
IV	N	因	理	目		理	目	×	×	理	目	×	
	O	関	×			×	×			理	比	他	
	P	理	理	×		因	×			理	理	×	

表3 学習者の質問の分類2

		第4週 テーマ③				第11週 テーマ⑦			
I	A	因	×			関	×	×	
	B	理	×	×		理	理	理	
	D	関	目	×		理	×		
II	E	×	×	×		関	理	理	理
	F	目	×	×		目	×	×	
	G	他	×	×		理	×	×	
IV	M	因				理	×		
	N	×	×			理	×		
	O	目	目			理	目		
	P	×				目	目		

最後に、発表方法や資料の示し方の違いによって質問の質に変化が生じるのかを、グループIの発表とグループIIIの発表に対する質問を比較することによって分析してみた(分析IV)。グループIIIを選んだのは、4章で述べた「ネットで調べてきた内容を

自分でもよくわからないまま、だらだらと読み上げていた学生」がこのグループに多かったからである。発表者が自分でもよくわからないまま発表すれば、聞いている学生がその内容を理解できるはずはなく、当然質問も発表内容を確認するような質問（事実確認の質問）が増えることが予想されるが、これは質問力の問題ではない。結果はテーマ③に対する質問で23問中9問（39.1%）、テーマ⑦に対する質問で26問中17問（65.4%）であった。テーマ③は「坂本龍馬とは？」で、発表終了後に発表者の1人が「先生、坂本龍馬は結局何をしましたか」と質問したことからも、この結果は十分予想できるものであった。

### 5.3 質問文の分析

以上の結果から、発表方法や資料の示し方、発表者自身の理解度の影響を受けて批判的思考を促す質問の割合が減ることはあっても、わずか1学期間の授業では学生たちの質問力は高まらないという結果となった。しかし、果たして本当に何の変化も生じなかったのだろうか。最後に、学生たちが書いた質問文そのものを分析してみたい。というのも、表面上は同じ「批判的思考を促す質問」に分類されていても、明らかに質が異なるというものがいくつも見られたからである。例えば、テーマ①の発表に対する以下の質問である。例1はこの発表のテーマそのもので、このような質問をすること自体、発表の内容がまったく理解できていないということを示唆している。一方、例2と例3は発表の内容をある程度理解した上で質問しているように見受けられるだけでなく、質問の根拠や質問者自身の考えも示している。

例1. 幕府はなぜ250年以上続けた。【学生J（中国語圏出身）】

例2. どうして日本はオランダと貿易しますか。中国や朝鮮や韓国が近いのは理解できるが、オランダは遠いじゃないか。【学生E（中国語圏出身）】

例3. 江戸時代の経済的な発展は、幕府の目的でしたか、それとも自然に起こった社会状態の結果でしたか。【学生H（オランダ出身）】

このように、カテゴリーを用いた表面的な分析だけでは見えてこない質の変化もあるのではないかと考え、質問文の分析を行ってみたところ、表4と5のような結果となった。表中の「○」は質問者自身の考えや疑問が付された質問、「△」は例4のように質問者自身の考えはないものの発表内容の一部が盛り込まれた質問（＝少なくとも発表の内容は理解できていると考えられる質問）、「▲」は（場合によっては）発表内容を理解しているのかも怪しまれる漠然とした質問である。

表4 学習者の質問の分類3

		第1週 テーマ①				第6週 テーマ①'				第9週 テーマ⑤			
II	E	○	○	▲		△	▲	×		○	△	△	×
	F	△	×			▲	×			▲	×	×	
	G	▲	▲	×	×	○	▲	×		△	×		
	H	○	▲	×		○	○			▲	×	×	
III	I	○	×	×		▲	×	×		○	×	×	
	J	▲	▲	×		▲	×			△	△	×	
	K	▲	▲	▲	×	△	×	×	×	▲	▲	×	
	L	○	▲			△	△	×		○	○	△	×
IV	N	△	△	▲		○	▲	×	×	○	▲	×	
	O	○	×			×	×			○	△	▲	
	P	▲	▲	×		▲	×			△	▲	×	

表5 学習者の質問の分類4

		第4週 テーマ③				第11週 テーマ⑦			
I	A	△	×			▲	×	×	
	B	▲	×	×		▲	▲	▲	
	D	▲	▲	×		▲	×		
II	E	×	×	×		△	▲	▲	▲
	F	▲	×	×		▲	×	×	
	G	△	×	×		▲	×	×	
IV	M	▲				▲	×		
	N	×	×			▲	×		
	O	▲	▲			△	▲		
	P	×				▲	▲		

例4. 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。【学生K (ベトナム出身)】

「○」と「△」を「良い質問」と見なして割合を計算してみると、最初の発表（テーマ①）では28.1%（32問中9問）であった良い質問の割合が、9週目の発表（テーマ⑤）では41.2%（34問中14問）まで上がっている。しかし、テーマ①の再質問では26.7%（30問中8問）で、特に変化は見られなかった。また、グループⅢが担当した2つの発表では、テーマ③が8.7%（23問中2問）、テーマ⑦が7.7%（26問中2問）と惨憺たる結果となった。さらに、今回分析した4つのテーマ全てで質問者だった6人の学生（学生E～G、N～P）だけを分析してみると、「良い質問」の割合はテーマ①で35.3%（17問中12問）、テーマ③で7.1%（14問中1問）、テーマ⑤で44.4%（18問中8問）、テーマ⑦で12.5%（16問中2問）となり、発表者側に問題があったと思われるグループⅢの発表で比率を大きく下げていることがわかる。グループⅠの発表に対する割合が35.3%から44.4%に、グループⅢの発表に対する割合でも7.1%から12.5%にわずかながら数値が上がっていることは、質問経験が質問の質を高める可能性を否定するものではないが、更なる工夫と努力が必要なことは間違いないようである。

## 6. 結論

最後に、留学生を対象とした歴史の授業で質問力を高めよう（延いては批判的思考力を高めよう）とする時、どのような工夫・配慮が必要かという点から今後の課題について述べ、本稿の結論としたい。

道田（2011a）は、入学前に大学受験をうまく切り抜けるための学習を重視してきた（日本の）学生は、①結果主義、②暗記主義、③物量主義に陥っていることが多く、ゆえに、まずは1年次に自分で考える姿勢を身につけさせ、続いて2年次に疑問を持つ力を育てるという思考力育成のためのプログラムを提案している。疑問を持つことは批判的思考の根本であり、日々の授業の中で質問力を高めていくことが必要という考えには強く賛成するが、今回の筆者の実践のように、ただ淡々と質問を繰り返させるだけでは不十分なようである。その意味では「質問の型を与える」というのはよい方法かもしれない。ただ、King（1995）のリストに載っている一部の型、具体的には「原因・理由・目的」を問う「なぜ～なのか」は、リストを提示するまでもなく最初からかなりの頻度で使っているため<sup>14</sup>、今後は①よりバラエティーに富んだ質問が作れるようにすることと、②実質的な意味のある「よい質問」を作れるようにすること

---

14 表2・表3からも明らかなように「なぜ」または「どうして」を使った「原因・理由・目的」を問う質問が全体の40.0%（145問中58問）、事実確認を除いた「批判的思考を促す質問」全体では69.0%（84問中58問）を占めていた。

が課題となろう。それには、King のリストを配布するだけでなく、例えば「私は〜と思うが、なぜ〜なのか」のような形で、自分の考えや解釈、質問の根拠を添えさせるのも 1 つの方法だと思われる。

また、3.3 でも述べたように、批判的思考を促すためにはそのテーマ・課題に関する知識が必要である。しかし、教師主導の講義と違い、グループ発表では発表者自身の理解が不十分なことも多いため、それを補う工夫をしなければならない。具体的には、最初から多くを求めるのではなく、例えば 15 週間の授業を 3 つのステージに分け、第 1 ステージは「知識編」としてその後の学習に不可欠な知識を学び、第 2 ステージでは「発展編」としてより細かな知識を学びつつ、King のリストを使った質問作りを行い、第 3 ステージでは「応用編」としてさらに深く学びながら質問力を高めていくというような、段階的アプローチの採用が考えられるであろう。以上 2 点が本実践の分析と検証を通じて得た結論である。



## 参考文献

- 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) 『批判的思考力を育む：学士力と社会人基礎力の基盤形成』有斐閣 pp. 2-24.
- 小山 悟 (印刷中) 「日本語・日本文化研修コース生は「歴史」の授業をどう評価したか—振り返りの分析から—」『九州大学留学生センター紀要』第 22 号.
- 近松暢子 (2009) 「米国におけるコンテンツ・コミュニティーベース授業の試み—米国シカゴ日系人史—」『世界の日本語教育』19, 141-156.
- 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて」 (答申)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm)
- 道田泰司 (2001a) 「批判的思考の諸概念：人はそれを何だと考えているか？」『琉球大学教育学部紀要』59, 109-127.
- 道田泰司 (2001b) 「質問書方式における疑問の分類」『日本教育心理学会第 43 回総会発表論文集』, 166.
- 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.
- 道田泰司 (2011a) 「良き学習者を目指す批判的思考教育：研究者のように考えるために」 楠見 孝・子安増生・道田泰司 (編) 『批判的思考力を育む：学士力と社会人基礎力の基盤形成』有斐閣 pp. 187-192.
- 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』第 59 卷 2 号, 193-205.
- Brinton, D.M., Snow, M.A., and Wesche, M. (2003). *Content-based Second Language Instruction*, Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- King, A. (1995). Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22, 13-17.