

**質問作成の活動は学部生の講義の聞き方に影響を与えたか？
—批判的思考力の育成を目指した日本語教授法の開発に向けて—
Does asking questions help undergraduate students in better absorption of
lecture material? Towards developing Japanese language teaching methods
aimed at enhancing critical thinking**

**小山 悟
九州大学**

要旨

本研究は、講義の内容について質問を考えさせる活動が日本人学部生の批判的思考「態度」にどのような影響を与えたのかを検証するものである。2013年度後期にY大学で行った集中講義「第二言語習得論」の受講者13名に、90分授業2回で1つのテーマについて講義し、講義が終わる度に10分程度時間を与え、質問を書いてもらった。そしてその結果、学生たちの批判的思考「態度」にどのような変化が生じたのかを、講義の初日と最終日に行った質問紙調査の結果を比較することで検証した。また、学生たちの書いた質問の内容についても分析し、批判的思考「力」にも変化が生じたのか、合わせて検証した。その結果、質問の内容には目立った変化は見られず、学生間の個人差も大きいことが明らかになったが、批判的思考「態度」には劇的な変化が見られ、このような実践を続けていけば、やがては批判的思考「能力」にも影響を与えられるのではないかという期待を抱かせた。

キーワード

CBI、質問作成活動、批判的思考力、批判的思考態度、集中講義

質問作成の活動は学部生の講義の聞き方に影響を与えたか？¹ —批判的思考力の育成を目指した日本語教授法の開発に向けて—

小山 悟
九州大学

本研究は、講義の内容について質問を考えさせる活動が学部生の批判的思考「態度」にどのような影響を与えたのかを検証するもので、「日本語」教育の研究ではない。しかも、対象は留学生ではなく日本人の学部生である。それをなぜ本誌で発表するのか、今回の実践についてのみ報告したのではなかなかご理解いただけないであろう。そこで、まずは本研究の全体像と最終目標を示すことから論を始めたいと思う。

1. 本研究の位置づけ

本研究の最終目標は、言語習得と教科学習を融合させた教授法「CBI (Content- Based Instruction)」を用いた新たな日本語教育プログラムの開発である。

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を成人学習者対象の授業に応用したものである。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。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ている (當作 2010:55)。その理由として、教科の内容を理解させようと教師が様々な言語的調整を行うことで第二言語の習得に必要不可欠な理解可能なインプットを大量に与えることができるという点があり (Grandall 1993, Grabe and Stoller 1997, Dupuy 2000)、それ以外にも、学習者が教科の内容を理解しようとして考えを巡らすことで批判的思考力の育成にもつなげられるという点が指摘されている (近松 2009, 2011)。しかし、これらはいずれも可能性の話であって、日本語以外の何かをただ日本語で教えさえすれば、自然に身に付くというものではない。前者について言えば、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が、一方でこの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ことがその後指摘されており²、CBI に関しては本当に習得につながっているのかどうかを客観的なデータに基づいて検証

¹ 本論文は、日本語教育学会の 2014 年度第 1 回研究集会 (九州・沖縄地区) で口頭発表した内容を加筆・修正し、論文としてまとめたものである。

² Swain (1985) は、授業が教師主導で発話の機会がほとんどないということが原因ではないかと考え、それがアウトプット仮説の提起へとつながった。

質問作成の活動は学部生の講義の聞き方に影響を与えたか？
—批判的思考力の育成を目指した日本語教授法の開発に向けて—

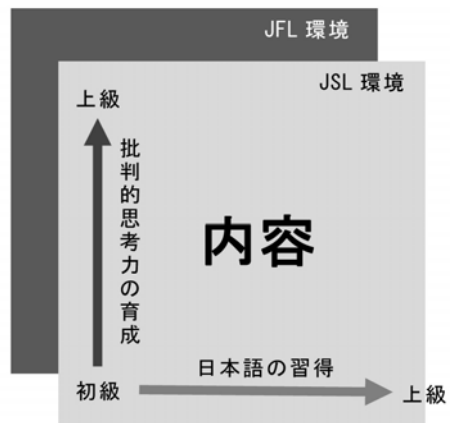
している研究はほとんどない³。また後者についても、批判的思考力の重要性は誰もが認めるところであるが、それを育成する手段・条件ともに理論的な裏付けが不十分で、教師個々の経験則に頼っているのが実情のようである。要するに、「日本語以外の何かを日本語で教える」というだけで具体的な方法論が確立されておらず、それを支える理論も有効性を示すデータもないのである。そのため、筆者は以下の2点を当面の課題として研究を行っている。

研究課題1：客観的なデータに基づく教育効果（日本語習得）の検証

研究課題2：批判的思考力育成法の確立

研究の全体像は図1のとおりである。この研究は「日本語の習得」と「批判的思考力の育成」という2本の柱からなっており、それぞれについて学習者の日本語力や学習環境の違い（例、JSL vs. JFL）等に応じた方法論を確立し、最終的には冒頭でも述べたような「新たな日本語教育プログラムの開発」へと結びつけることを目指している。

今回筆者が取り組んだのは後者、すなわち批判的思考力の育成法である。



2. 批判的思考力の育成法

批判的思考力の育成法として広く活用されているのは、教師が学習者に質問を投げかける、あるいは講義の内容について質問を書かせるという方法ではないだろうか。しかし、前者には教師の問いが先にあることの問題があり、後者にも質問の質が問われないという欠点がある（道田 2007）。というのも、教師の問いがあってはじめて考えるというのでは、そこで育成された思考は問いがなければ発揮されない可能性があり、学生に質問を作らせたとしても、それが単なる感想やコメントであったり、授業の本筋から外れた質問だったりしては意味がない。批判的思考とは、有り体に言えば、「それは果たして本当か」「自分の理解は正しいのか」と自らに問うことであり、それゆえ質問を考えさせるというのは理に適った方法だと言えるが、それだけでは不十分

³ この点については近松（2011:2）も「その成果を実験検証や統計分析した研究報告もほとんど見当たらず、日本語コンテンツベースはまだ試行錯誤の段階なのである」と述べている。

で、重要なのは、講義の内容について深く考えた結果としての「質の高い質問」をどう作らせるかという点であろう。これには2つの方法が提案されている。

1つは「質問の型を与える」という方法で、King (1991) は24の文型からなる「質問語幹リスト」を開発し⁴、そのリストを使って学生に質問を作らせ、学生同士互いに質問し合うという実践を行っている。もう1つは「質問経験を積ませる」という方法で、道田 (2011b) は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、その効果を検証している。その結果、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が明らかになった。しかし、筆者が上級者対象の歴史の授業で行った実践 (小山 2014) では、他の学生が発表した内容について質問を書かせる活動を1学期間行ったが、質問の質に目立った変化は見られなかった。

では、何がいけなかったのか。筆者のやり方がまずかったのは確かであろうが、具体的に何がどうまずかったのかは明らかにできていない。上級者と言えども、日本語で発表を聞き、考え、質問を書くというのはやはり負担が大きかったのか。それとも、手順の問題か。この点について検証するために、本研究では留学生ではなく日本人学生を対象に以下に述べる方法で質問作成の活動を行い、批判的思考「力」と共にその前段階である批判的思考「態度」に変化が生じたのかどうかを検証することにした。質問作成という批判的思考力の育成法が、講義の理解に言語面で支障のない日本人学生にどの程度有効かを検証することによって、学習言語の問題がどの程度影響を与えていたのかを知ることができるであろう。仮に、日本人学生対象の授業で何ら問題なく批判的思考「態度」を変えることに成功したならば、留学生対象の授業では、上級者であっても某かの配慮が必要ということになるであろうし、逆に日本人学生に対してもうまくいかなかったとなれば、質問作成の手順自体を見直さなければならないであろう。また、今回の調査で批判的思考「態度」には変化が生じたが、批判的思考「力」には変化が見られなかったとなれば、前回の調査でも同じこと、すなわち批判的思考「力」に影響を与えられなかったため、質問の質に変化は見られなかったが、実は批判的思考「態度」には変化が生じていたということも考えられるため、改めて検証が必要となる (前回の調査では「態度」の変化について検証していない)。

3. 調査の方法

3.1 調査対象者

調査の対象は、2013年度後期にY大学で行った集中講義「第二言語習得論」の受講

⁴ 24全ての質問はKing (1995) に掲載されている。

者 14 名である。そのうち非漢字圏出身の留学生 1 名を除外した残りの 13 名を分析の対象とした。学年の内訳は 4 年生と 3 年生が各 1 名で、残り 11 名が 2 年生である。

3.2 調査の手順

調査の手順は以下のとおりである。まず初回の授業で、King (1995) と生田・丸野 (2005) の質問語幹リストをもとに作成した質問表を配布し、「学生たちが普段どの程度能動的・批判的に講義を受けているか」を、「6」(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もらった。質問の内容は以下のとおりである。

質問の内容

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。

その後、90分授業2回で1つのテーマについて講義し、講義が終わる度に10分程度時間を与え、質問を書いてももらった⁵ (表1参照)。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点で点数化され、成績に反映されることも伝えた⁶。また、質問作成のヒントとして良い質問の具体例を口頭で提示した⁷。

質問用紙は学生1人に1枚用意し、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という意図があった。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、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⁸。そして、4日間の講義を終えたところで再度、初回の講義で配布した質問表の「私はずっと～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。

表1 調査デザイン

	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	質問 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

⁵ 図1に示したように、質問作成の活動は計6回行った。

⁶ 採点基準は以下のとおり。「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)

⁷ 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」など。

⁸ 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ず、ほとんどできなかった。

4. 結果の分析

4.1 批判的思考「態度」の変化

結果は表2の上段と図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と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「学習した知識の応用（質問10・12）を意識して聞く」、「原因（質問11）や根拠（質問4）を考えながら聞く」などの意識は少し薄かったようである。

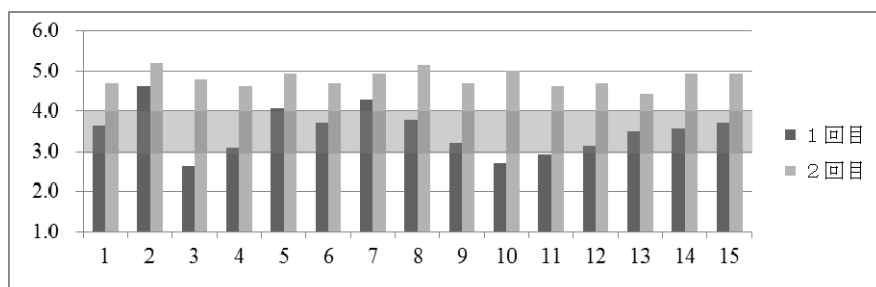
しかし事後調査では、学生たちの回答は全て肯定的なものに変わった（表2の中段・下段と図2を参照）。中でも変化が大きかったのは質問3と10で、4日間の講義中、学生たちは常に「それは果たして本当か」「それがもし本当なら、〇〇はどうなるのか」と考えながら講義を聞いていたようである。

表2 事前調査と事後調査の結果

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
事前	3.5	4.6	2.5	2.9	4.1	3.5	4.2	3.7
事後	4.7	5.2	4.8	4.6	4.9	4.8	4.9	5.2
差	+1.2	+0.6	+2.3	+1.7	+0.8	+1.3	+0.7	+1.5

	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15
事前	3.1	2.6	2.9	3.1	3.5	3.4	3.7
事後	4.7	5.1	4.6	4.6	4.4	4.9	4.9
差	+1.6	+2.5	+1.7	+1.5	+0.9	+1.5	+1.2

図2 事前・事後調査の結果

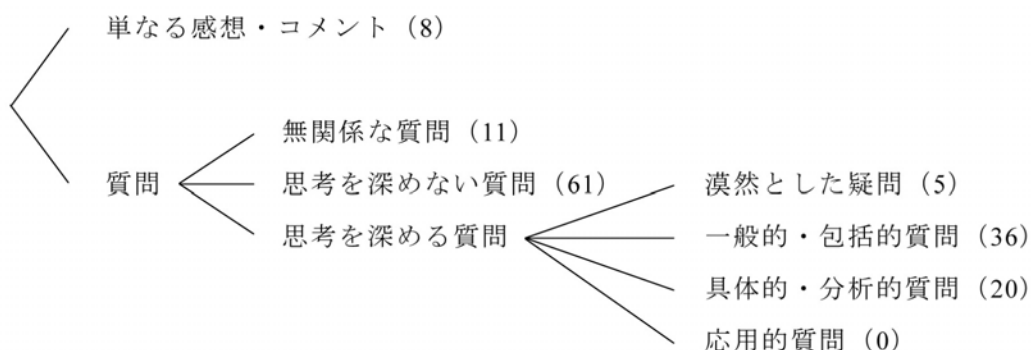


4.2 質問の質

しかし、果たして本当であろうか。この種の調査をする場合、気をつけなければならないのは、学生たちが無意識のうちに教師の期待する方向で回答してしまう可能性である。そこで、学生が書いた質問そのものの分析もしてみた。

質問の総数は161である。ここから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。

図3 質問の分類



- (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。

- (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。

- (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場合、「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(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。ただ残念なのは、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」と言っただけのものが、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。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61あった。

以上の3つのタイプの質問を合わせて80。つまり、質問の半分が「思考を深めない質問」ということになる。これを多いと考えるか、少ないと考えるかは意見の分かれるところであろう。

他方、「思考を深める」と見なされた残りの質問については、生田・丸野（2005）が King（1995）の質問語幹リストをブルームのタキソノミーに基づいて行った「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）という分類をそのまま当てはめ、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（図 3）。

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。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ながらもかわらず、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ことは確かなようである。

表 3 生田・丸野（2005）に基づいた質問の分類

I. 一般的・包括的	a. 概念の説明
	1. それはなぜか（4）
	2. それはどういう意味か（19）
	5. なぜそれが重要なのか（0）
	b. 既存知識や経験の活性化と利用
	8. それは以前習ったこととどう関連しているか（0）
	c. 漠然とした疑い [※筆者が独自に追加]
	3. それは果たして本当か（13）
	4. そう言い切れる根拠は何か（0）

-
- II. 具体的・分析的
- a. 比較と対象
 - 9. ○○と△△の違いは何か／共通点は何か (3)
 - b. 予想を立てる
 - 10. それがもし本当なら、○○はどうなるのか (3)
 - 11. ○○の原因は何か (0)
 - c. 関係性の分析
 - 12. それは○○にどのような影響を与えるのか (0)
 - d. 視点の変更⁹
 - 6. 他の見方、考え方もあるのではないか (14)
-

- III. 応用的
- a. 例を作り出す
 - 13. 他にどんな例があるか (0)
 - b. アイデアの統合
 - 14. その問題はどうすれば解決できるか (0)
 - c. 適応例を作り出す
 - 15. それは何に應用できるか (0)
 - d. 評価・判断を作り出す
-

- (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ヶ国語話せること、を前提とするのだろうか。【一般的・包括的質問 (a. 概念の説明)】
- (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 (d. 視点の変更)】

4.3 質問内容の変化

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)は思考を促さない質問で、「×」は単なる感想やコメントまたは無関係な質問である。

一見してわかるのは、こちらの期待とは逆にむしろ徐々に思考を深める質問が少なくなっていることである。今回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、推測でしかないが、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るなどの理由が考えられる。この点は次年度の課題である。

表4 各学生の質問の分類

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1 日 目	1	▲	▲	×	×	▲	×	●	▲	▲				
		×	▲	▲	×	●	×			▲				▲
2 日 目	2	▲	●	×	●	?			?	▲				
		●	▲	×	●	▲		●		●		●	●	▲
	3	●	●		●	●		×	●	●	▲	●	▲	
			▲					×		▲	×		▲	●
3 日 目	4		●			×		▲	▲	▲		▲	×	▲
			×			×				▲			▲	
	5		▲			?							?	
			?			▲				▲	×		×	
4 日 目	6				▲		▲	▲		▲		▲	×	
							●	×	▲	▲		▲		

質問作成の活動は学部生の講義の聞き方に影響を与えたか？
—批判的思考力の育成を目指した日本語教授法の開発に向けて—

では、学習者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・F・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。個人差は間違いなくあると言えよう。

5. 考察と今後の課題

今回の調査では、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えず、そのことが批判的思考「態度」の変化に影響を与えたことは容易に想像できる。

批判的思考「力」(ここでは質問の内容)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。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、②と④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と③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についても教師が学生といっしょに考えるという授業形態ではなかった。この5つすべてが揃わなければ批判的思考が促されないというわけではないが、次年度はこの5つを意識した授業の改善が必要であろう。

また、4.3の分析で、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、期待とは反対に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が、この点についても、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る。もしそうならば、次年度の講義では内容を削減し、その分、学生同士または学生と教師が対話する機会を増やすことも1つの方法であろう。

そしてもう1点、これは道田(2011b)の提案する「質問経験を積ませる」という方法論にも通ずるのだが、「何をどう考えればよいのか」をもう少し具体的に伝える工夫も必要ではないかと考える。今回の講義ではKingの質問語幹リストを配布せず、よい

質問の例を口頭で伝えるに留めた。それは筆者の中にリストに沿って質問を考えると、いわゆる「型に填めるやり方」に対する心理的抵抗があったからであるが、言葉による説明だけでは、学生もなかなか理解できないであろう。講義の冒頭、前日の講義で書いた質問を紹介し、クラス全体で検討するというのも1つの方法ではあるが、自分の書いた質問の善し悪しを（たとえ名前は伏せていても）他の学生たちの前でそのように扱われることを嫌がる学生もいるかもしれない。そこで次年度は、今年度の受講者が書いた質問を（もちろん名前は伏せて）提示し、クラスで検討するプリセッションを設けることを考えている。

6. おわりに

筆者はこの3年間、研究発表や講演の場で繰り返しCBIという教授法の持つ可能性と意義を訴えてきたが、残念ながら、いまだ「一部の教員だけが取り組んでいる特殊な教授法」と見なされているのが実情のようである。その原因として「1. 本研究の位置づけ」でも述べたように、「日本語以外の何かを日本語で教える」というだけで具体的な方法論が確立されておらず、それを支える理論も有効性を示すデータも示されていないことが挙げられる。

本研究は「日本語の習得」と「批判的思考力の育成」というCBIが追い求める2本の柱のうち、後者に焦点を当てたものである。筆者が「批判的思考力」にこだわるのは、香港の大学のように学部・学科の授業として開講されている日本語の授業は、言語スキルの訓練だけでなく、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思うからである。そうでなければ、「日本語」はいつまで経っても一般教科とは別枠の「語学」の授業という扱いから抜け出すことはできないであろう。とはいえ、まだまだ試行錯誤の段階である。それでも、毎学期新たな試みを取り入れながら、いずれは中上級者だけでなく初級者にも実践可能な批判的思考力の育成法を考案し、同時に日本語の習得という面でも従来の教授法と変わらぬ（あるいはそれ以上の）効果が期待できることを証明することで、「日本語」を独立した1教科として成立させることが本研究の本当の最終目標である。

質問作成の活動は学部生の講義の聞き方に影響を与えたか？
—批判的思考力の育成を目指した日本語教授法の開発に向けて—

参考文献

- 生田淳一・丸野俊一（2005）「質問作りを中心と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(4), 577-586.
- 小山 悟（2014）「中上級学習者を対象とした CBI の実践報告—「歴史」の授業における学習者の質問の変化—」『日本学刊』17, 69-85.
- 近松暢子（2009）「米国におけるコンテンツ・コミュニティーベース授業の試み—米国シカゴ日系人史—」『世界の日本語教育』19, 141-156.
- 近松暢子（2011）「ツールを超えた思考プロセスとしての日本語へ：コンテンツベースにおける批判的・創造的思考活動の可能性」『Journal CAJLE』Vol. 12, 1-22.
- 當作靖彦（2010）「日本研究と日本語教育の連携—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—内容重視型外国語教育に向けて』ココ出版, 53-66.
- 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.
- Dupuy, B. (2000). Content-Based Instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes? *Foreign Language Annals*, **33**(2), 205-223.
- Grabe, W. and Stoller, F. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In S. B. Stryker & B. L. Leaver (ed). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Washington D. C.: Georgetown University Press, 5-21.
- Grandall, J. (1993). Content-centered learning in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, **13**, 111-126.
- King, A. (1991). Improving lecture comprehension: effects of a metacognitive strategy. *Applied Cognitive Psychology*, **5**, 331-346.
- King, A. (1995). Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, **22**, 13-17.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles on comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. 235-253. Rowley, MA: Newbury House.