



# 2022 年度日本語教育学会支部集会予稿集

【九州・沖縄支部】 2022（令和4）年7月2日／筑紫女学園大学

## 2022 年度第1回支部集会【九州・沖縄支部】

主催:公益社団法人日本語教育学会 共催:筑紫女学園大学

日時:2022 年 7 月 2 日(土)10:00~17:00(受付開始:9:30)

会場:筑紫女学園大学 8号館3階 (818-0192 福岡県太宰府市石坂 2 丁目 12-1)

交通アクセス:<https://www.chikushi-u.ac.jp/access/>

※駐車場に限りがありますので、公共交通機関を利用してお越しください。

※当日、スクールバスの運行はありません。また、大宰府駅からのバスも1時間に1本程度です。五条駅か太宰府駅からの徒歩をおすすめいたします。なお、どちらの駅からも同じか五条駅が少し近いかというぐらいです。

※昼食は事前にご用意ください。当日、大学内のカフェテリア・コンビニ等が営業していません。

参加費:500 円(マイページより事前参加登録時に支払い) 定員:80 名

対象:日本語教育に関心のある方ならどなたでもご参加いただけます。

申込締切:6 月 30 日(木)23:59 (ただし、定員に達した場合は、締切日以前に締め切ります)

申込方法:学会ウェブサイトのマイページから事前参加登録をお願いいたします。

事前参加登録について詳しくは、こちらをご覧ください。当日参加はできません。

問合せ先:公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会

E-mail:shibu@nkg.or.jp TEL:03-3262-4291(平日 9~18 時のみ)

### ◆支部集会日程◆

2022 年 7 月 2 日(土) 会場:8 号館 3 階(8302・8303・8304・8305 教室)	
※会場にて株式会社凡人社による書籍展示販売も行います。	
9:30	受付開始(8302 教室)
10:00-10:10	開会挨拶(8302 教室)
10:15-12:30	講演(8302 教室)
12:30-13:30	休憩(8302 教室)
13:30-15:10	口頭発表(8302 教室)
15:15-16:45	交流ひろば(8303・8304・8305 教室)
16:50-17:00	閉会挨拶(8302 教室)

◆コロナ感染対策について◆ ご来場の際は、必ずマスク着用をお願いします。また、当日 37℃以上の発熱がある方、風邪の症状や強いだるさ、息苦しさがある方、身近に新型コロナウイルス感染症の患者や濃厚接触者がいる方、政府が入国制限措置を設けている国・地域から日本へ入国後、14 日間経過していない方、その他、体調に不安がある方のご参加はご遠慮ください。

## 開会挨拶

【10:00-10:10／8302 教室】

## 講演

【10:15-12:30／8302 教室】

### 「内容言語統合型学習 (CLIL) 教育実践入門

#### —『日本語で PEACE』に基づいて—

講師：奥野由紀子氏(東京都立大学)

内容言語統合型学習 (CLIL) の基本的な理論の解説の後、『日本語で PEACE』のコンセプトに基づいた「食と環境」をテーマにした初中級の例と、「貧困問題」をテーマにした中上級の実践例をご紹介します。そして、どのようにコースを構成していくのか、どのように言語的な足場をかけるのか、履修者にどのような変化が見られるのか、などについて具体的にお示します。

CLIL について初めて知る方や、これから CLIL 実践を考えている方、CLIL 実践をしてみたいけれども不安がある方がたへの疑問にできるだけお答えできるような内容にしたいと思っています。

## 休憩

【12:30-13:30／8302 教室】

## 口頭発表

【13:30-15:10／8302 教室】

※本発表は査読審査を経た学会発表です。発表要旨は本プログラム p.4～、詳細は予稿集原稿をご覧ください。

① 13:30-14:00

学部留学生を対象とする日本語ライティング関連科目シラバスの特徴

池田 隆介(北九州市立大学)・山路 奈保子(九州工業大学)……………p.04

② 14:05-14:35

大学生の日本語教師イメージ—ビジュアル・ナラティブによるフォークイメージの探求—

水戸 貴久(別府溝部学園短期大学)……………p.10

③ 14:40-15:10

知識構成型ジグソー法を用いた CBI の実践報告—「日本の国民食」をテーマとして—

小山 悟(九州大学)……………p.16

## 交流ひろば

【15:15-16:45／8303・8304・8305 教室】

※「交流ひろば」は、日本語教育とその関連領域の話題についての参加者相互の情報共有および同じ興味や問題意識を持つ者同士のネットワーク作りを目的としています。審査を経た学会発表ではありません。「交流ひろば」への出展は、学会員・非会員に限らずどなたでも可能です。

### ① 言語文化習得を超えたオンライン交流プログラムの発展と可能性 【8303 教室】

鈴木 和子(米国・バーモント大学)

私たちは、日米大学間でのオンライン交流プログラムの研究をしているグループです。いろいろな現場で言語のみならず様々な交流をされている方やご興味のある方にお越しいただき、お互いの体験談や実践報告、また意見交換や情報共有を通して、言語文化習得を超えた交流の可能性や具体的な方法を探りたいと思っております。

### ② 日本語教育実習の充実のためにできること 【8304 教室】

石澤 徹(東京外国語大学)

教育実習のデザイン・運営においては、各機関でさまざまに工夫しておられることと思います。本出展では、出展者が担当している教育実習を事例として紹介します。コロナ禍での取り組み、協力機関との連携の在り方、担当教員の体制など、教育実習のさらなる充実のために参加者の皆さんと意見交換ができれば幸いです。

### ③ 日本語教育関係者のための防災研修 【8305 教室】

前田 和則(崇城大学)

出展者は令和3(2021)年度文化庁事業「日本語教育人材の研修プログラム普及事業」として実施された、中堅日本語教師のための研修担当講師の育成研修内で日本語教育関係者向けの防災研修案を作成しました。本展示では日本語教育関係者の皆さんに防災研修案を見ていただき、実施に向けて意見交換をしたいと考えております。

## 閉会挨拶

【16:50-17:00／8302 教室】

## 学部留学生を対象とする日本語ライティング関連科目シラバスの特徴

池田隆介（北九州市立大学）・山路奈保子（九州工業大学）

### 1. はじめに

本研究は、日本における留学生のレポートライティングを取り巻く学習教育環境を把握するための活動の一環として行われている。本発表では、学部留学生を対象とする日本語教育科目のシラバスを分析し、その特徴を明らかにすることを目的とする。

現在、日本における9割以上の大学でレポート・論文の書き方などの文章作法の指導が行われており（文部科学省，2020）、学部生のレポートライティング技能養成が日本国内の多くの大学において対応必須の課題と位置付けられ、「文章表現法」など共通教育科目（留学生、日本人学生双方対象の授業）としてのライティング教育科目が開設されている。それとともに、学部留学生を対象とする日本語教育科目においてもライティングの指導を行う科目が開講されているケースもある。これらの科目のシラバスを分析することで、ライティングに関わる日本語教育科目がどのような狙いで実施されているかを明らかにし、留学生の学習教育環境の実態把握とライティング養成に関わる日本語教育科目の意義を再考する手掛かりの獲得につなげる。

### 2. 背景

#### 2.1 「シラバス」を対象とした理由

本研究では、学部留学生教育がどのような理念で、どのような実践を行おうとしているかを把握するための手掛かりになりうるものとしてシラバスを位置付けている。シラバスは、授業の概要、目標、カリキュラム・ポリシーなどとの関連、教材、授業計画などが集約された文書であり、当該科目の理念と実践を簡潔に表している。もちろん、全てのシラバスが授業の理念と実践を正確に表現できているわけではないという実情は考慮しなければならないが、学部留学生ライティング教育の全体像を展望する上で、日本国内の複数大学のシラバスを横断的に参照することが有効なのではないかと考えた。また、「大学教育の質的転換」の提唱（中央教育審議会，2012）以降、学修成果の可視化が大学に求められるようになってきており、教育内容を宣言する公文書の1つであるシラバスの重要性は、今後高まっていくと考えられることもあり、分析対象とする意義があると考えた。

#### 2.2 シラバス分析に関する先行研究

シラバスの分析という手段を用いた先行研究を見ると、野澤他（2005）、三好（2012）などのように、大学などにおけるカリキュラムの設計や評価につなげるための研究として行われている例が多く見られる。これらは、カリキュラムの設計や評価といった教育の「縦軸」を意識し、シラバスの分析を行っている。

田中・鈴木（2014）は、理学系の化学教育と教育学系の化学教育のシラバスを調査し、化学を学ぶコースであるという共通点がある中でも理学系と教育学系では、コースの傾向に違いが見られることを明らかにしている。ここでは、シラバス分析が、カリキュラムという「縦軸」とコースの特徴という「横軸」を関連付ける手段として用いられていると言える。

「横軸」を意識したシラバス分析を実施したのは池田・山路（2021）だ。池田・山路（2021）は、「文章表現法」など共通教育科目として開講されている学部生のライティングスキル養成を狙いとする授業のシラバスの分析を行い、特徴の抽出を試みている。大学、学部を問わず横断的にシラバスを収集し、分析することで、日本国内の学部における「文章表現法」

系統の科目がいかなる実態にあるのかを考察している。同研究では、235 科目のシラバスを分析し、以下の結論を提示している：

- (1)多くのシラバスにおいて、「概要」で論理的思考力に関する言及がなされており、ライティングと論理的思考力が不可分の関係にあるとの共通認識がある。
- (2)シラバスの「計画」においては、論理的思考力に直接的に言及している記述は「概要」に比べて割合が下がっており、ライティング指導のどのような活動が論理的思考力と結びついているかについては十分に確認できなかった。

池田・山路（2021）は共通教育科目のシラバスを対象とした調査であり、留学生対象の日本語教育科目として展開されている授業のシラバスの分析結果については報告されていない。そこで、本研究では日本語教育科目として展開されているライティング関係授業のシラバスを対象に分析を行った。

### 3. 方法

#### 3.1 シラバス収集

日本の大学で開講されている学部留学生対象の日本語教育科目で、レポートライティングに関わる技能養成を目的とする 115 科目分のシラバスを収集し、池田・山路（2021）と同様の手法で KH Coder<sup>1</sup> を使用した解析を実施した。

#### 3.2 分析対象項目の選定：「概要」と「計画」

本研究ではシラバスの「概要」と「計画」を考察対象とした。まず、ライティング教育がどのような狙いや意図をもって実施されているかを把握すべく「概要」を分析し、次に、「計画」の分析を行うことで、実際にいかなる授業実践が行われているかを探った。

#### 3.3 共通教育科目との比較

日本語教育科目としての特徴を明らかにするため、共通教育科目として行われているライティング関連授業の特徴（池田・山路，2021）との比較を行った。池田・山路（2021）は、記載内容を分類するための細目（「日本語書記力」「ジャンル」「論理的思考力」「学習技術」「自己表現」）を設定し、各細目に言及したシラバスがどの程度あるかを調査している（表 1， 2）<sup>2</sup>。本研究では、同様の調査を、日本語教育科目においても実施した。

### 4. 結果

調査結果を表 3, 4 に示す。

表 1 共通教育「概要」細目別記述内容

（池田・山路 2021 より）

日本語書記力	ジャンル	論理的思考力	学習技術	自己表現
68.94%	60.85%	<u>56.17%</u>	59.57%	22.98%

※全 235 科目中の比率

表 2 共通教育「計画」細目別記述内容

（池田・山路 2021 より）

日本語書記力	ジャンル	論理的思考力	学習技術	自己表現
60.00%	61.28%	<u>33.77%</u>	40.85%	7.66%

※全 235 科目中の比率

表 3 日本語教育「概要」細目別記述内容

日本語書記力	ジャンル	論理的思考力	学習技術	自己表現
75.65%	80.00%	<u>66.96%</u>	43.48%	20.00%

※全 115 科目中の比率

表 4 日本語教育「計画」細目別記述内容

日本語書記力	ジャンル	論理的思考力	学習技術	自己表現
50.43%	60.00%	<u>17.39%</u>	19.13%	5.22%

※全 115 科目中の比率

#### 4.1 各細目への言及率

まず、日本語教育ライティング科目シラバスの「概要」においては、「日本語書記力」「ジャンル」「論理的思考力」に言及している科目の割合が高く、一方、「計画」においては、「日本語書記力」「ジャンル」が比較的高いという結果が得られた。中でも、特徴的だったのが、「論理的思考力」で、「概要」においては66.96%と非常に多くの科目で言及しているのに対し、「計画」では17.39%と低い割合にとどまっている。つまり、「概要」においては論理的思考力に触れる記述をしているが、「計画」においては論理的思考力に関わる記述が直接的にはなされていないということだ。

これは、2.2でも述べたように共通教育ライティング科目のシラバスにも見られた傾向である（池田・山路 2021）が、表1と表3、表2と表4の数値を比較すると、日本語教育ライティング科目においてはその傾向がより強く表れていることが分かった。

#### 4.2 日本語教育ライティング科目の「概要」「計画」の記述内容

「概要」「計画」の記述内容の違いを探るべく、抽出語の対応分析を行い、「概要」「計画」に共通して用いられる語彙、「概要」の特徴を表す語彙、「計画」の特徴を表す語彙がどのようなものかを検証した（図1）。その結果、両方に共通する語彙として「書く」「授業」「表現」など、「概要」に特徴的な語彙として「文章」「日本語」「論理」など、「計画」に特徴的な語彙として「段落」「引用」「文体」などが挙げられた（次頁、表5）。

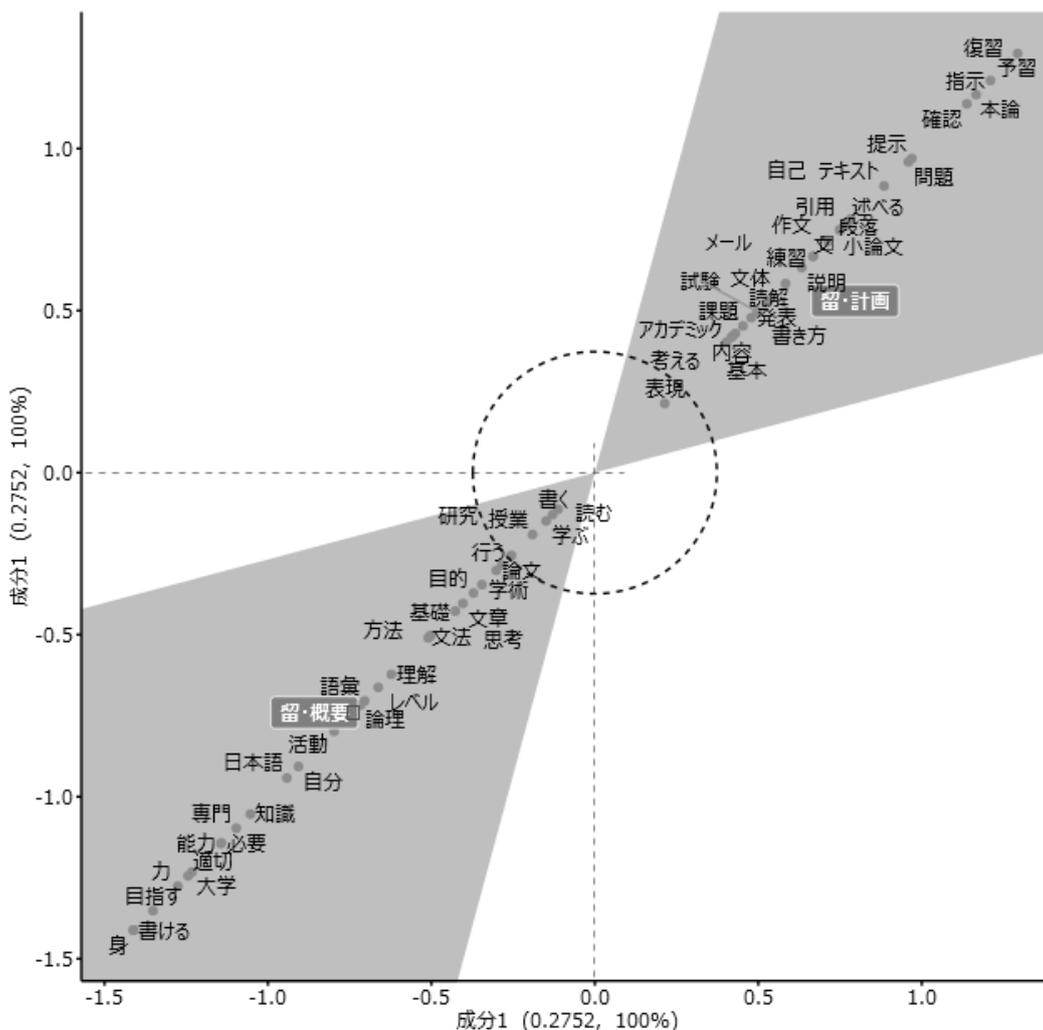


図1 日本語教育ライティング科目シラバス「概要」「計画」対応分析

実際、シラバスの「概要」を見ると、「学習した知識を使って日本語で論理的な文章が書けるようになる」「論理的思考、丁寧な文献調査に基づいた学術的文章が書けるようになる」など、言語的正確さのみならず論理性も重視した執筆技能の習得を狙いとしている記述が多くみられた。一方、「計画」では、「引用や出典の示し方」「文章の構成 段落、中心文・支持文」「レポートの基本ルール、レポートにおける文体と書き言葉」など、これらを主たる学習項目として掲げる授業回が多数検出された。

表5 出現頻度の高い特徴的抽出語<sup>3</sup>

「概要」の特徴的抽出語	「計画」の特徴的抽出語
文章	文
日本語	文体
必要	説明
論文	引用
論理	内容
身	作文
能力	基本
理解	練習
大学	課題
基礎	書き方
行う	発表
自分	段落
文法	問題
目的	アカデミック

\*文書数ベース

また、「共通科目の「概要」」「共通科目の「計画」」「日本語教育科目の「概要」」「日本語教育科目の「計画」」の抽出語の傾向を見ると、「概要」については共通科目でも日本語教育科目でも類似しているのに対し、「計画」は共通科目と日本語教育科目で抽出語の特徴に差があることが明らかになった。

## 5. 考察

### 5.1 シラバスの傾向から読み取れること

4章の結果を踏まえ、ライティングに関する学部日本語教育科目について、下記のような実態があるものと推察される：

- (1) 「概要」では、多くの科目で「日本語書記力」「ジャンル」「論理的思考力」への言及があった。これは共通教育ライティング科目とも類似する傾向であった。つまり、日本語母語話者であるか否かに関わらず、日本の大学においてはライティングと論理的思考力との間に密接な関係があるとの認識に立ちコースが設定されていると推察される。
- (2) 「計画」では、「概要」で極めて高かった「論理的思考力」への言及の比率が相対的に少なかった。「計画」の記述を精査すると、「引用」「段落」「文体」などの項目が多くの科目で採用されていることが判明し、これらのライティングを支える諸要素の指導を通じて、「論理的思考力」養成につなげようとしているのではないかと示唆される。
- (3) 留学生のみを対象とするか日本人も含む学部生全体を対象とするかに関わらず、ライティング関連科目シラバスの「概要」の記述内容には類似性がある。一方、「計画」の特徴には大きな違いがあり、目標は同じでも対象者によって計画の力点に差異があると考えられる。

### 5.2 ライティングと論理的思考力

上述のとおり、「概要」に掲げられた「論理的思考力」の育成は「引用」「段落」「文体」などといったライティングの諸要素の指導を通じて養成しようとする意図されていることがシラバスを通じて間接的にうかがえる。しかし、こういった指導と論理的思考力との関係は明らかではなく、論理的思考力とは何か、それがどのように実現しうるかについてのシラ

バスの書き手自身の認識があいまいなままであることをうかがわせる記述も見られる。

ライティングと論理的思考力、言語技術と思考技術を教育の現場で関連付けるには何らかの仕掛けが必要である。ピラミッドチャートなどの「思考ツール」を活用することで論理的に書く力を養成するための授業内の工夫（高橋，2020）もあれば、思考技術の訓練のための科目を設置しライティング科目と連携させるようなカリキュラムの調整を行うという事例もある（福・関田，2020）。日本語教育においても、数学教育との連携によって論理的思考力の養成を目指した太田・菊池（2019）の留学生事業の実践などがある。当該教育機関が意図する論理的思考力とはどのようなものなのか、そのためにライティング、あるいは、日本語教育科目が何をどこまで担当することが求められているのかなどを踏まえた上で、授業の目標や内容の評価を行わなければならない。「論理的思考力」養成のためか、あるいは、「論理的思考力」を前提するのかなど、コース設定に先立つ認識を明確にしておかなければ目的と手段を違える結果になる恐れがある。

## 6. 今後の課題

授業における具体的な活動と「論理的思考力」の関連についての更なる考察が必要である。本研究の調査によって、日本語教育ライティング科目において、ライティング技能の教育と論理的思考力の育成をどのように関連付けさせようとしているのかという大まかな意図はある程度推察することができた。しかし、この意図が、正しく論理的思考力に関係し得るものか否かについては何も証明されておらず、今後の検証が不可欠である。

また、大学が学部生のライティング教育に期待する内容は時代によって変容する。中等教育における国語教育の改革の進行は、学部ライティング教育のニーズを変化させ得る。留学生に対する日本語教育においても、この変化を注意深く察知し、授業の概要と計画を調整していく必要がある。そのため、学部におけるライティング教育ニーズの変化を継続的に観察していくことも必要な課題となる。

さらに、留学生を対象とする日本語教育においては、一般の共通教育科目以上にレディネスの多様性に配慮を要する。それは単に日本語を書く技術の差異にとどまらず、思考する技術に関する社会文化的背景や価値観の異なりにも留意する必要があるということである。そうした多様性の実像とそれに対応したシラバスのデザインのありかたについて今後検討を進めていきたい。

## 付記

本研究は科学研究費補助金基盤研究（B）（課題番号 19H01269）の助成を受けて行った。

## 注

- 1 KH Coder3 (3.Beta.03) を使用。 <https://kncoder.net/>
- 2 池田・山路（2021）では、科目を「ライティングスキル系」と「初年次教育系」に分けるなど詳細を示しているが、本研究では合計値のみ引用。
- 3 特定科目のシラバス内で繰り返し出現している語ではなく、複数のシラバスに共通して出現している度合いを基準とするため、延べ出現回数ではなく、出現文書数で検出。

## 参考文献

- (1) 池田隆介・山路奈保子（2021）「日本の大学におけるライティング関連科目シラバスの特徴—大学は「ライティング」に何を期待しているか—」『日本語プロフィシエンシー研究学会 10 周年記念シンポジウム—日本語プロフィシエンシー研究、種は蒔かれた、その次は？』日本語プロフィシエンシー研究学会，2021年6月26日，46-47

- (2) 太田亨・菊池和徳 (2019) 「論理的思考力養成を目指した日本語教育と数学教育の連携授業—日韓プログラム予備教育の事例から—」『専門日本語教育研究』 21, 45-52
- (3) 高橋薫 (2020) 「論理的に書く力を育成する指導法—思考ツールの活用事例—」『大学教育学会誌』 42 (1), 31-35
- (4) 田中元・鈴木哲也 (2014) 「シラバス調査から得られるマップと教育系学部における化学教育の傾向—中高理科教員に求められる科学リテラシーを追究する過程で—」『東京未来大学研究紀要』 7, 209-218
- (5) 中央育審議会 (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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』平成 24 年 8 月 28 日中央教育審議会, 文部科学省
- (6) 野澤孝之・井田正明・芳鐘冬樹・宮崎和光・喜多一 (2005) 「シラバス文書クラスタリングに基づくカリキュラム分析システムの構築」『情報処理学会論文誌』 46 (1), 289-299
- (7) 福博充・関田一彦 (2020) 「ライティング科目と連携する科目の設計 初年次科目「思考技術基礎」の実践から」『大学教育学会誌』 42 (1), 27-30
- (8) 三好善彦 (2012) 「シラバスから行うカリキュラム分析」『埼玉女子短期大学研究紀要』 25, 11-25
- (9) 文部科学省 (2020) 『平成 30 年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)』文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室. <[https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt\\_daigakuc03-000010276\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt_daigakuc03-000010276_1.pdf)> 2020.10.5

## 大学生の日本語教師イメージ

—ビジュアル・ナラティブによるフォークイメージの探求—

水戸貴久（別府溝部学園短期大学）

### 1. はじめに

本研究は、日本語教員養成課程を履修している大学生の持つ日本語教師の「フォークイメージ」（やまだ，2010）を捉える研究である。

在日外国人の増加に伴い、近年、日本語教師の専門性に関する議論が再燃している。文化庁文化審議会国語分科会（2019）は、専門家としての日本語教師に求められる資質・能力として、「(1) 言語教育者として必要とされる学習者に対する実践的なコミュニケーション能力を有していること」「(2) 日本語だけでなく多様な言語や文化に対して、深い関心と鋭い感覚を有していること」「(3) 国際的な活動を行う教育者として、グローバルな視野を持ち、豊かな教養と人間性を備えていること」「(4) 日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、常に学び続ける態度を有していること」「(5) 日本語教育を通じた人間の成長と発達に対する深い理解と関心を有していること」を挙げている。また一方では、教師自身の日本語教育観と教育現場のもつ特徴を考慮しながら、フィールドに適した方法を編成し続けていく動的な専門性の在り方が提唱されている（館岡，2021）。

能力や態度、人間性や情熱を「有している」や「備えている」のように語られるビルドアップ型の専門性や、省察を通して場と方法とを再構成していく能力を身につけていく専門性等、様々に語られる職能を養成することは日本語教員養成課程の重要な役割の一つであろう。

しかしながら、専門性を身につけ、養成課程を修了した大学生が、皆、職業として日本語教師を選ぶわけではない。その一方で、そのような現状がありながらも、彼らが日本語教員養成課程を履修する背景には、「日本語教師」や「日本語教育」というものに対する何かしらの興味を感じることもできる。筆者は、そのような漠然としたイメージを探ることによって、能力や専門性の習得の手前に位置する大学生が持つ日本語教師に対する共通のイメージを明らかにすることができるのではないだろうかと考えた。本研究は、従来の日本語教師に求める能力論やビリーフ研究とは異なる視点から、大学生の持つ日本語教師のイメージを明らかにしていく試みである。

### 2. 先行研究

#### 2.1. 日本語教師の資質・能力に関する議論

日本語教師の資質・能力を述べたものに縫部（2010）が見られる。縫部（前掲）は、各国の日本語教師、学習者に対して質問紙法を用いた量的な調査をしており、日本語教師は、

①目標言語・目標文化に関する専門的知識・技能，②外国語（日本語）教授法・指導法に関する理論と授業実践能力，③教室経営の力量，④カウンセリング・マインド，を備えていることが望ましいという結果を示している。

文化庁文化審議会国語分科会（2019）は，前章で提示した専門家としての日本語教師に求められる資質・能力を備えるために，「知識」「技能」「態度」の3つに分け，養成すべき事項を述べている。「知識」では【言語や文化に関する知識】，【日本語の教授に関する知識】【日本語教育の背景をなす事項に関する知識】，「技能」では【教育実践のための技能】【学習者の学ぶ力を促進する技能】【社会とつながる力を育てる技能】，「態度」では【言語教育者としての態度】【学習者に対する態度】【文化的多様性・社会性に対する態度】，の9項目を挙げている。

## 2.2. 日本語教師のビリーフ研究

日本語教師のビリーフ研究においては，例えば松田（2005）がある。松田（前掲）は，現職日本語教師のビリーフを自由記述アンケートを用いて調査している。松田（前掲）の調査では，「よい教師像」については経験年数の高い教師ほど人間的魅力に言及し，年数の低い教師ほど教育の技能面に言及している。また，「日本語教師の役割」については，経験年数を問わず，「日本語を教える人」という回答が多く見られている。

以上のように，日本語教師の資質や能力，ビリーフに関する議論が行われてきたが，そもそも能力や信念とは，それぞれを明確に分割して示すことができるものなのだろうか。筆者には，能力や信念間の境界は明確なものではなく，時には重なり，あるものとあるものが結びつき，一つ一つが分けられないものであるように思われる。一つ一つを分割せずに，それぞれを結びついたものとして捉えるにはどのような方法が考えられるだろうか。

## 2.3. ビジュアル・ナラティブ

能力や信念を語る際に，狭義の「ことば」ではない語り方として，ビジュアル・ナラティブが有効であると考えられる。ビジュアル・ナラティブとは，視覚イメージによって語ること，あるいは視覚イメージとことばによって語ることである（やまだ，2018）。ブルーナー（2004）によれば，人間が経験を表象する様式には，行為によるもの，イメージによるもの，シンボル体系の構成を通してのもの，の3つの様式があるという。その中でも「世界を処理する行動様式の一つを喚起する最も強力なテクニックは，描写によるものではないか」（ブルーナー，2004:217）と述べ，描写による表象及びその思考様式の有効性を説いている。図像による思考様式は言語による思考様式とは異なるナラティブを生成する。ビジュアル・ナラティブは，それ自体がビジュアル特有の「テキスト」であり，言語によって構成される時間構造や概念枠組みを超えてイメージを飛躍させ，感性や感情の伝達を容易にするという（やまだ，2018）。保育者の実践についての信念が描かれた5名のビジュアル・ナラティブを分析した横山・関山（2020）は，従来の枠組みとは異なる新たな保育観を提示している。

## 3. 研究目的

本研究の第一の目的は，ビジュアル・ナラティブによって，大学生に共通する日本語教師のフォークイメージを明らかにすることである。フォークイメージとは，人びとのあいだ

にある集合的で共同的なイメージである（やまだ，2010：5）。フォークイメージを明らかにすることにより，能力や資質論とは異なる視点から大学生の持つ日本語教師イメージを捉えていきたい。そして，教師の資質やビリーフを包摂しながら，一つ一つを分割することなくホリスティックに捉えようとするビジュアル・ナラティブによる日本語教師研究の検討を行っていく。

## 4. 研究方法

### 4.1. 調査方法

「イメージ描画法」（やまだ，2010）を用いて，大学の副専攻である日本語教員養成課程の初日の授業を対象に，2019年から2022年の4年間に渡り調査を行った。この授業は「日本語教育」というものを初めて具体的に学ぶ授業であり，初日の授業を対象にすることにより担当教員の価値観が直接的に影響することがなく，本研究の目的に適していると考えたためである。受講生にはA4サイズの白紙を配布し，「良い日本語教師のイメージを描いてください」と語りかけ，イメージ画を描いてもらった。収集したイメージ画は194枚である。

### 4.2. 分析方法

個々のイメージ画の複雑なナラティブを活かしながら有機的にむすび，フォークイメージを生成するための方法として，KJ法を発展させたやまだ・木戸（2017）の「異種むすび法（Diverse Joint Method, DJ法）」を分析に用いた。異種むすび法は，別々に離れていたものを「むすぶ」という働きを経験の組織化と捉え，それによってナラティブが生成されると考える。異種むすび法は，異質で多様な媒体から新しいむすびつきを産み，新しい発想を生成する方法である（やまだ・木戸，前掲）。

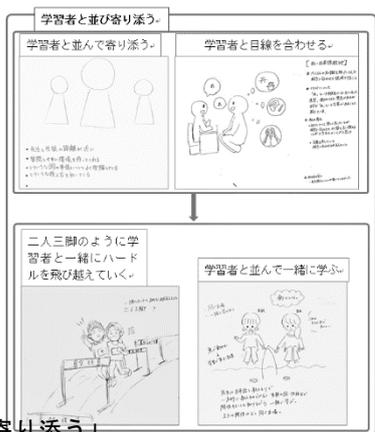
本研究では，やまだ・木戸（前掲）に従い，以下のような手順で分析を進めた。

- ① 「はなれ」：イメージ画をA5サイズのカード状にし，あらゆる文脈から切り離して194枚をばらばらに机の上に並べる。
- ② 「かさね」：イメージ画を自由に眺め，似ていると直感的に感じるカードを2, 3枚ずつ集めて重ねる。
- ③ 「むすび・うつし」：イメージ画の束をつくる行為（②「かさね」）を繰り返しながら，その束の持つ共通イメージを言語化して短い文章にし，見出しをつける。
- ④ 「はなれ」「かさね」「むすび」：全てのイメージ画の束に見出しをつけたら，見出しとイメージ画の束を集めて，束が数個になるまで「かさね」と「むすび・うつし」を繰り返す。
- ⑤ 「むすび」：見出しの束が数個の島を形成したところで，KJ法と同様に模造紙に見出しの束を空間配置する。見出しの束の中身（イメージ画）を開いて，関係図を作り，ビジュアル・ナラティブによる図解化を行う。

## 5. 分析結果

紙幅の都合上，本稿では4つの特徴的な図解とイメージ画を提示する。

### 5.1. 学習者と並び寄り添う

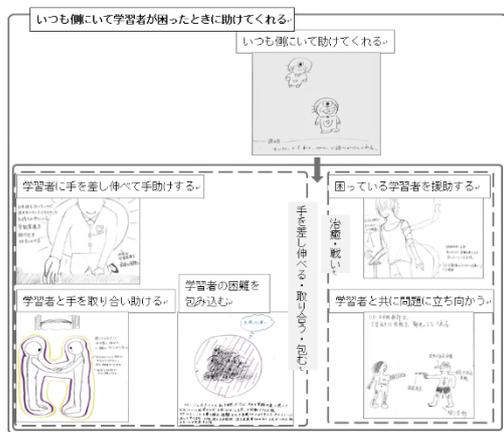


一つ目は【学習者と並び寄り添う】イメージである(図1)。教師が「学習者と並んで寄り添う」,「学習者と目線を合わせる」ことによって,「二人三脚のように学習者と一緒にハードルを飛び越えていく」のように共に困難を乗り越えるだけではなく,「学習者と一緒に学ぶ」というようなお互いの成長の形が作られていく。

この学習者と教師が寄り添い,並ぶ関係性が基本となり,次から取り上げる事柄と結びついていく。

図1:「学習者と並び寄り添う」

### 5.2. いつも側にいて学習者が困ったときに助けてくれる

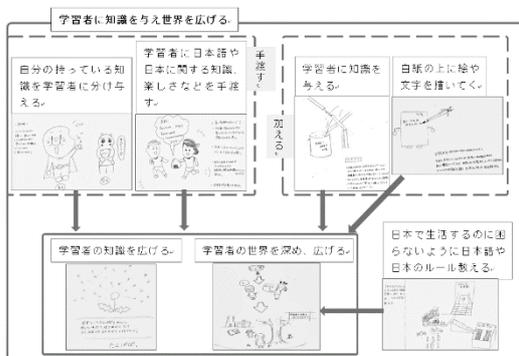


次に【いつも側にいて学習者が困ったときに助けてくれる】イメージである(図2)。このイメージは,5.1.で示した学習者と寄り添う関係性と重なるところが多い。「いつも側にいて助けてくれる」イメージでは,主人公が困ったときに助けてくれるアニメのキャラクターが描かれることが多かった。このイメージは,5.1.の寄り添い並ぶ関係性に特に近いイメージである。

側にいて助けてくれるイメージは,「学習者に手を差し伸べて手助けする」,「学習者と手を取り合い助ける」,「学習者の困難を包み込む」こと,また,「困っている学習者を援助する」ことや「学習者と共に問題に立ち向かう」ことに結びつく。前者では,教師が学習者に「手」を差し伸べ,「手」を取り合い,「手」で包み込むようなイメージが見られる。後者では,教師がより能動的に学習者を治癒したり,問題と戦ったりするような姿が描かれることが多かった。

図2:「いつも側にいて学習者が困ったときに助けてくれる」

### 5.3. 学習者に知識を与え世界を広げる



三つ目は【学習者に知識を与え世界を広げる】イメージである(図3)

ここでは,「自分の持っている知識を学習者に分け与える」,「学習者に日本語や日本に関する知識,楽しさなどを手渡す」というように,プレゼントやバトンを知識と見立てて「分け与える」「手渡す」イメージが見られる。

一方,「学習者に知識を与える」,「白紙の上に絵や文字を描いてく」イメージでは,学習

図3:「学習者に知識を与え世界を広げる」

者の頭の中や何も描かれていないキャンバスに知識を描いてい

く、というような「加える」イメージが見られる。そして、知識を「分け与える」「手渡す」「加える」ことによって、「学習者の知識を広げる」のように知識が広がっていくイメージや「学習者の世界を深め、広げる」のように、学習者の世界を深めるようなイメージと結びついていく。

#### 5.4. 学習者一人一人の目標や学習に合わせて適切な援助を提供する



本稿の最後に取り上げるのは、【学習者一人一人の目標や学習に合わせて適切な援助を提供する】イメージである。5.3.のように教師が知識を「与える」「手渡す」「加える」というような、いわゆる「教える」イメージとは異なり、教師が適切に、そして適度に援助を提供するイメージである。

この「援助」のイメージも様々に表現されている。「学習者がパズルを組み立てるのを手助けする」イメージや、本屋や図書館司書が描かれた「学習者に適したものを選択する」、また本棚の高いところにある本に学習者が丁度良く届くように踏み台を差

図4:「学習者一人一人の目標や学習に合わせて適切な援助を提供する」

し出すような「適度な援助をする」というイメージが見られる。

また、道具のメタファーを用いて描かれた「学習者一人一人に合わせて必要なものを提供する」、「学習者が目的を果たすために適した道具のようである」では、視力を補正する眼鏡や、鍛えたい部位ごとに使用される筋力トレーニングの道具が描かれ、学習者一人一人に合わせた援助のイメージが表現されている。また、「梯子の様に学習者が目標に届くように手助けする」イメージでは、学習者が目標に向かうために登る梯子が描かれている。同じようにステップのメタファーを使用したものに「学習者にとって丁度良い距離に石を置く」イメージがあり、川を渡るために置かれた石やボルダリグの石が描かれ、適切な間隔で援助を提供するイメージが描かれている。

#### 6. 本稿のまとめ

図解から距離を取り、広い視野で眺めてみれば、従来の専門性を表すようなイメージが現れてくる。それらは例えば、「教育実践のための技能」や「学習者に対する態度」のようなことばに置き換えることもできるかもしれない。しかし、近寄って一つ一つを眺めてみると、イメージ画が伝えようとするナラティブが感覚的に伝わってくるだろう。

例えば、「寄り添う」イメージ一つを取り上げてみても、横並びの位置関係なのか、それとも学習者に視線を合わせることなのか異なり、寄り添うことによって学習者と共にハードルを越えていくのか、一緒に成長するのか、「学習者に対する態度」ということばでは表現できないものが表現されている。「教育実践のための技術」と一言で言っても、知識を「手渡す」のか「加える」のか、また、一人一人に合わせて適度に手助けをするのか、それらが表すイメージは大きく異なってくるだろう。

本稿では取り上げなかったが、その他にも、「太陽」や「月明かり」として学習者を照らすというメタファーや、「親鳥」や「乗り物」として目標達成へ導くメタファー、また、「料

理人」や「カレーライス」のように学習者に合わせて素材を調理し、食べやすい料理にするといったようなメタファーも見られる。多種多様に用いられるメタファーは日本語教師のイメージを感覚的に表し、狭義のことばによる表現にはない曖昧さを肯定し、積極的に伝達しようとする。

イメージ画を「異種むすび法」を用いて空間的に配置することによって、一つ一つが重なり、結びつく一体感や、それぞれの微妙な差異を捉えることが視覚的、感覚的に可能になった。ここからは従来のことばによる教師研究とは異なる方法論の可能性が示唆される。当日の発表では、本稿では示すことができなかった図解の全体像を示し、全体の重なりや結びつきを提示しながら議論を行う予定である。

### 参考文献

- (1) 舘岡洋子編 (2021) 『日本語教師の専門性を考える』 ココ出版
- (2) 縫部義憲 (2010) 「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」『日本語教育』144, 4-14.
- (3) ブルーナー, J.S. (1996), 岡本夏木・池上貴美子・岡村佳子 (訳) (2004) 『教育という文化』 岩波書店
- (4) 文化庁文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の育成・研修の在り方について (報告) 改訂版』
- (5) 松田真希子 (2005) 「現職日本語教師のビリーフに関する質的研究」『長岡技術科学大学言語・人文科学論集』19, 215-240.
- (6) やまだようこ編 (2010) 『この世とあの世のイメージ—描画のフォーク心理学』 新曜社
- (7) やまだようこ (2018) 「ビジュアル・ナラティブとは何か」.やまだようこ (編) 『N:ナラティブとケア 第9号』 遠見書房, 2-10.
- (8) やまだようこ・木戸彩恵 (2017) 「「かわいい」と感じるのはなぜか?—ビジュアル・ナラティブによる異種むすび法」『質的心理学研究』16, 7-24.
- (9) 横山草介・関山隆一 (2020) 「保育者の実践観の変容に関するヴィジュアル・ナラティブアプローチ」『保育学研究』58(2-3), 155-166.

## 知識構成型ジグソー法を用いた CBI の実践報告<sup>1</sup>

—「日本の国民食」をテーマとして—

小山 悟（九州大学）

### 1. 研究の目的と背景

筆者は現在、「コンテンツベースの日本語授業（CBI）で学生たちの批判的思考をどう促すか」をテーマに実践研究を行っており、その第一弾として、その日学習した内容について質問を考えさせる質問実践に取り組んだ。これには田中（1996）の「質問書方式」などいくつか先行実践があり、その効果は（母語話者対象の）大学教育において既に実証されていた。しかし、留学生の場合、母語以外の言語で講義・説明を聞くという難しさもあり、それをそのまま真似てもうまくいくとは限らない。実際、筆者の初期の実践（小山 2014）では、学生たちが深く思考したことを裏付けるような質問はほとんど見られなかった。そこで、留学生対象の実践と並行して日本人学生対象の授業でも質問実践を行い、「学習モデル→授業デザイン→実践」というサイクルを繰り返す中で（デザイン実験）、質問の質を高める「仕掛け」の開発を行った（小山 2018）。

続いて取り組んだのが、本発表で報告する「教え合いと話し合いの活動をベースにした新たな教授法」の開発で、1人静かに考える質問実践とは対照的に、今度は他者との対話を通して学生たちの批判的思考を促そうと考えた。自分の考えを言葉にすることで聞き手だけでなく話し手自身の理解も深まることも教育心理学の分野で既に実証されているが（教え手学習効果 Roscoe & Chi 2007）、質問実践と同様、「このテーマについて話し合いなさい」と指示するだけで自ずと深い話し合いになるわけではない。一部の学生だけが話し他の学生は黙って聞いているだけというようなことは度々生じるし、話が弾んでいるように見えて実は話題があちこちに飛び、グループとしての結論が一向にまとまらないということも少なくない。そこで、着目したのが知識構成型ジグソー法（三宅 2011）という協調学習の教授法であった。

### 2. 知識構成型ジグソー法とは何か

ジグソー法はアメリカの社会心理学者 E. アロンソンが開発した協同学習の教授法である。人種間の対立が深刻で生徒間の競争意識も激しかったアメリカ南部の学校教育において、互いの偏見や否定的感情を乗り越え、協力し合う姿勢を培うことを目的としたもので（アロンソン&パトノー 2016）、日本語教育でも 2000 年代半ばからいくつか実践が報告されている。一方、知識構成型ジグソー法とは、東京大学 CoREF の三宅なほみ名誉教授が開発・提唱した教授法で、「一人では十分な答えが出ない共通の課題に対して異なる視点から仲間との対話を通じてアプローチして解決し、生徒一人ひとりが理解を深めていく授業形態」（飯窪・斉藤・白水 2019: 13）と定義されている。指導の手順は図 1 のとおりで、

参加者全員に均等に役割と責任を持たせることで「知識の統合」と「理解の深化」に繋がる深い対話（建設的相互作用）を引き起こすことを狙いとしている（三宅他 2017）。

とは言え、決められた手順に従って授業をすれば必ずとそのような深い対話が生じるというものでもない。母語以外の言語で話さなければならない留学生の場合には、学校教育とはまた違った「仕掛け」が必要なことは言うまでもない。では、その「仕掛け」とはどのようなものであろうか。どうすればそのような深い対話を引き起こし、学生たちを批判的思考へと誘うことができるのであろう

か。その手がかりを得るために、今回、香港の高等教育機関で日本語を専攻する学生 12 名を対象に「日本の国民食」をテーマとする実験授業をオンラインで行い、成果の検証を行うことにした。

### 3. 批判的思考を促す授業デザイン

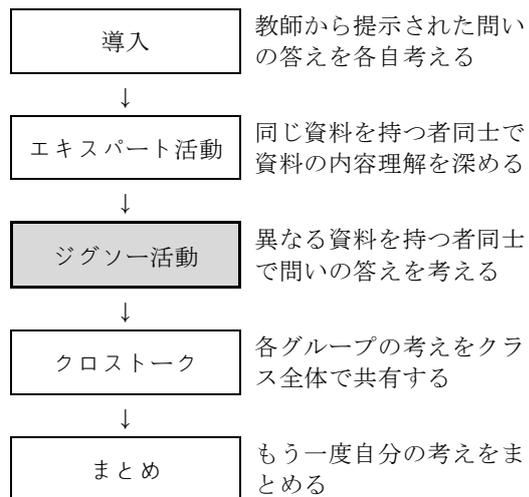
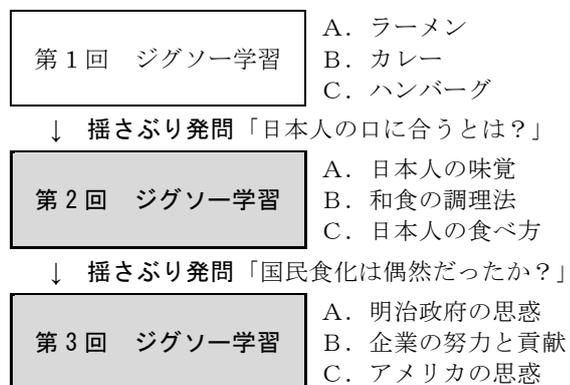


図 1 知識構成型ジグソー法の指導手順



「日本の国民食」というのは、外国由来の料理でありながら今では我々の生活に欠かせない国民食として定着している3つの料理（ラーメン・カレー・ハンバーグ）について、それらがいつごろ日本に伝わりどのように広まっていったのかを学習し、「国民食化の条件・法則」について考えるという活動である。留学生対象の授業だけでなく、日本語教員対象のセミナーなどでもこれまで何度か行っているが、出てくる結論は「材料が手に入りやすく値段が安いから」や「日本人の口に合うようアレンジされたから」、「企業が努力したから」など、資料を読まなくても思いつく常識的なものばかりで、参加者が批判的に思考したことを裏付けるものはほとんど見られなかった。

図2 本研究における授業デザイン

この点について道田（2005）は、批判的思考はそれ自体決して難しいものではないが、知識や経験があまりない分野で考えなければならない場合や、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」と思っている場合に難しくなることを指摘している。また、道田（2011）によれば、批判的思考にはそれを領域固有性の高い技能と見る立場があり、ある領域で学んだ批判的思考の技能が他の領域にそのまま転移することはないと主張する研究者もいる。つまり、未知のテーマで批判的に思考できるようになるためには、そのテーマに関する知識が一定程度蓄積されるのを待つ必要があり、併せて、他者の言葉を無闇に信じず、自分が「正しい」「当然」と信じていることに対しても疑いの気持ちを持つよう仕向ける必要があるということである。

そこで本調査では、図1のように、ジグソー学習を1度きりで終わらせるのではなく、視点を変えて3度続けて行い、その合間に学生たちの思考を揺さぶる問いを投げかけることにした。また、初回の授業で「日本の大学生」をテーマとした小規模なジグソー学習を**予行練習**として行い、知識構成型ジグソー法とはどのようなもので、どのような手順で進めるのかを学生たちに理解してもらうよう努めた。さらに、聞き手の存在を意識した的確な説明ができるよう、説明すべきポイントをワークシート上に質問の形で明示するとともに、エキスパート活動の最後に説明の練習時間を設け、「説明は相手が理解して初めて成功したと言えるのだ」と繰り返し強調するようにした。

#### 4. 調査の概要

表1 「日本留学体験講座」のスケジュール

		午前 (90分)	昼 休 み	午後 (90分)
1日目		事前調査 予行練習		「日本の国民食①」 ジグソー学習
2日目		「日本の商品①」 ジグソー学習		「日本の国民食②」 ジグソー学習
3日目		「日本の商品②」 ジグソー学習		「日本の国民食③」 ジグソー学習
4日目		「日本の商品③」 ジグソー学習		「応用課題」 事後調査

表2 実験授業の参加者とグループ分け

		エキスパートグループ		
		Aグループ	Bグループ	Cグループ
ホ	い組	【高】	【高】	【高】

調査は2021年7月に「日本留学体験講座」という4日間の短期集中講座の中で行った(表1)。初日の午前に事前調査と予行練習を行った後、その日の午後から3日続けて「日本の国民食」をテーマに授業を行い、最終日に応用課題と事後調査を行った。資料の長さは680~690字、難易度は「中級前半」で統一した。

		1年女子	1年女子	2年女子
ろ組	【中(上)】 2年女子	【中(上)】 2年男子	【中(上)】 1年男子	
は組	【中(下)】 2年男子	【中(上)】 1年男子	【中(下)】 1年男子	
に組	【中(下)】 1年男子	【低】 1年女子	【低】 2年女子	

グループ分けは表2に示したとおりである。同じ資料を一緒に読むエキスパートグループでは、日本語力が上位の学生と下位の学生を混ぜることで下位の学生が上位の学生からサポートを受けられるようにした。一方、問いの答えを一緒に考えるホームグループでは、話し合いが円滑に進むよう、日本語力が上位の学生同士、下位の学生同士でグループを組ませた<sup>2)</sup>。

## 5. 結果と分析

①学生たちは授業内容をどの程度理解していたか：本調査で配布した9種類の資料からそれぞれ選択問題1問(各1点)と短文記述問題1問(各2点)を作題し、最終日に予告なしでテストを行った。問題はどれもその資料の内容を説明する上で外せない部分について問うもので、話し手が的確な説明を行い、聞き手がそれをきちんと理解できてい

表3 理解度テストの結果

	自己	他者	全体
い組(上位群)	92.6%	75.9%	81.5%
ろ組(中位群)	81.5%	64.8%	70.4%
は組(中位群)	88.9%	75.9%	80.2%
に組(下位群)	74.1%	44.4%	54.3%
平均	84.3%	65.3%	71.6%

れば、難なく正解できるものばかりである。調査の結果、自分が説明した資料の理解度は下位群を除いて80%を超えていたが、他者の説明を通じて学んだ資料の理解度はどのグループも80%に達していなかった。また、その差は特に下位群において顕著で、自分が説明した資料の平均点を100とした場合の下落率は上位群と中位群が14.6%~20.5%だったのに対し、下位群は40.0%であった。

②学生たちはどの程度批判的に思考していたか：小山(2018)で使用したのと同じ6件法の質問紙を使い、事前・事後の2回調査を行ったところ、事前調査の平均値は4.46、事後調査のそれは4.94という結果であった(表4)。これを2016年に同じ教育機関の学生を対象に行った質問実践の結果(未発表)と比較してみると、事後調査の数値はほとんど変わらないことから、質問実践と同程度に批判的思考を促せたとみなすことができる。しかし、事前と事後の差は0.48と小さく、学生たちに与えたインパクトという点では質問実践には及ばなかった。

表4 講義を聞く態度の変化

	事前		事後	
	平均	SD	平均	SD
本調査	4.46	1.16	4.94	0.78
質問実践	4.12	1.20	5.00	0.84

③学生たちの考えがどう変化したか：第1回のジグソー学習で資料を読む前（導入直後）に「国民食化の条件・法則」についてその時点で思いつくことを書き出させ、その後、毎回授業の最後にその日の授業で学習したことを踏まえ、再度各個人の考えを書かせた。導入直後の回答には「おいしい」や「安い」「日本人の口に合う」「作り方が簡単」など、（これまでと同様の）記述が多く見られ、それは第1回の「まとめ」でも変わらなかった。資料にはラーメンは日清戦争と関東大震災をきっかけに、カレーとハンバーグは軍隊食として採用されたことをきっかけに全国に広がっていったことが記されており、また、戦後学校給食に取り入れられたことやインスタント食品として発売されたことで国民食化が進んだことも書かれている。しかし、それらの点に触れた学生は2人だけであった。一方、第2回と第3回の「まとめ」では、資料を通じて学習した内容（例、「旨味」や「出汁」「企業の宣伝」など）が数多く引用されていたが、学生独自の考えや解釈を示した記述は見られなかった。

④資料の内容を的確に説明できていたか：まず、説明者が説明時に配布資料のどの部分に触れていたかをアイデアユニット（IU）<sup>3</sup>を単位として分析した。IUの中には資料の内容を

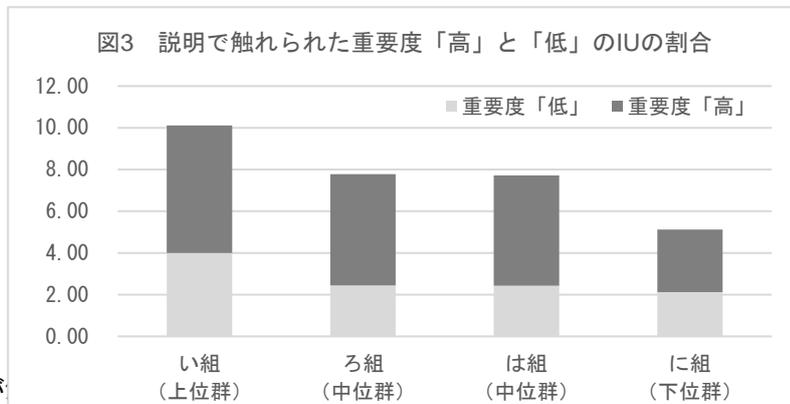


表6 説明者が

	第1回	第2回	第3回	全体
い組 (上位群)	78.6%	43.3%	71.4%	64.0%
ろ組 (中位群)	42.9%	60.0%	64.3%	55.8%
は組 (中位群)	52.9%	66.7%	50.0%	56.1%
に組 (下位群)	21.1%	23.3%	46.4%	31.2%

説明する際に外せない重要な情報を含んだものがある。表6はそれら重要度の高いIUの何パーセントに説明者が触れたのかを示したものである。これを見ると、重要な情報を漏らさず説明できていたとは言えないことがわかる。また、図3は説明者が触れたIUのうち何パーセントが重要度の高いIUからのものであったかを示したものである。これを見ると、日本語力が下がるにつれて、説明の中で触れられたIUの総数も減っていることがわかる。この2つのデータから下位群においては、自分が担当した資料の内容を的確に説明できておらず、また聞き手に与えた情報も十分ではなかったことがわかる。

表5 発話データの内容

回	グループ	録音時間
第1回	い組	16:39
	ろ組	21:23
	は組	16:04
	に組	17:04
第2回	い組	20:28
	ろ組	20:47
	は組	21:36
	に組	20:28
第3回	い組	28:55
	ろ組	23:00
	は組	28:08
	に組	27:50

⑤聞き手の存在を意識した説明ができていたか：表7は説明者の発話に現れた「意味付与的説明」と「理解チェック」の数、聞き手の発話に現れた「確認チェック」「明確化要求」「情報の付加」の数を示したものである<sup>4</sup>。これを見ると、説明者の発話には「意味付与的説明」が多いことから、聞き手の存在を意識した説明をしようと努力していたことが窺える。一方、聞き手の発話には「確認チェック」や「明確化の要求」が多く見られることから、話し手の説明を正確に理解しようとする姿勢が窺え、いわゆる「言いつばなし」や「聞きつばなし」の状態にはなっていなかったことがわかる<sup>5</sup>。

⑥話し合いはどの程度活発に行われていたか：表8は「国民食化の条件・法則」についてグループ内でどの程度話し合いが行われていたのかを示したものである。「○」はグループのメンバー全員が同程度に話し合いに参加し、「対話」が成立していたことを示している。それに対し、「▲」は1人が意見を述べても、他のメンバーは「そうですね」と同意するだけなどの理由で「対話」が成立していたとは言えないことを示しており、「×」は実質的に（あるいは全く）話し合いが行われていなかったことを示している。4グループの中で唯一毎回活発に話し合いが行われていたのは、日本語力が一番低い下位群であった。それ以外

のグループでは説明が終わったことで安堵してしまい、そこから雑談へと発展したり（上位群）、語彙の意味確認やタスクシートへの入力に時間を取られたり（中位群）、説明だけで時間切れになってしまったり（中位群）など、様々な理由で対話が成立していなかった。なお、下位群においても話し合

表7 説明者／聞き手からの働きかけの頻度

回	グループ	説明者		聞き手		
		意味付与	理解C	確認C	明確化要求	情報の付加
第1回	い組（上位群）	2	0	6	6	2
	ろ組（中位群）	1	0	1	3	1
	は組（中位群）	1	1	6	2	0
	に組（下位群）	3	1	1	1	0
第2回	い組（上位群）	11	0	4	4	4
	ろ組（中位群）	6	1	4	4	0
	は組（中位群）	4	4	9	3	0
	に組（下位群）	2	0	0	0	0
第3回	い組（上位群）	8	1	3	1	0
	ろ組（中位群）	4	1	15	1	0
	は組（中位群）	1	1	23	2	0
	に組（下位群）	7	0	0	0	0

いは主に意欲的な学生2人の間で行われ、もう1人はエキスパート活動も含めて3日間（自分の担当した資料を説明する時以外）一言も発していなかった。

表8 話し合いの質の評価

回	グループ	評価
第1回	い組（上位群）	×
	ろ組（中位群）	▲
	は組（中位群）	○
	に組（下位群）	○
第2回	い組（上位群）	×
	ろ組（中位群）	×
	は組（中位群）	×
	に組（下位群）	○
第3回	い組（上位群）	×
	ろ組（中位群）	▲
	は組（中位群）	▲
	に組（下位群）	○

## 6. 今後の課題

今回の調査では、聞き手の存在を意識した説明をしようとする姿勢は窺えたものの、その後の話し合いは十分ではなく、そのことが理解度テストの平均点の低さや講義を聞く態度の変化の小ささに影響を与えたと思われる。活動中に学生が発した言葉の中に「説明終了後の話し合いこそが重要なのだ」ということを理解していないことを窺わせるものが散見されたことから、次回の調査に向けて、日本語力

下位群に対する更なる配慮と共に、初日のオリエンテーションのあり方についても検討と改善を行いたい。

#### 注

- 1 本研究は、2019年度基盤研究(C)「学習者の批判的思考を促す説明活動—デザイン実験による授業の設計と実践、評価—」（課題番号 19K00740）の交付を受けて行った研究の一部である。
- 2 上位群の学生の日本語力は JLPT の N1 レベル、下位群の学生 N3 レベルと思われる。
- 3 アイデアユニットとは「動作主+述部」で構成された分析の単位である（内田 1996）。
- 4 「意味付与的説明」とは説明者自身の意見や解釈を加えた説明（篠ヶ谷 2020）のことを言い、「理解チェック」とは自分の説明を聞き手が理解できているかどうか確認する発話のことを言う。一方、自分が聞き取れなかった部分の再説明を求める発話を「明確化要求」、自分の理解が正しいのかどうかを確認する発話を「確認チェック」と言う。
- 5 母語の使用も難解な語彙の説明など必要最小限に留められていた。

#### 参考文献

- アロンソン, E.&パトノー, S. (2016) 『ジグソー法ってなに?—みんなが協同する授業』丸善プラネット
- 飯窪真也・齊藤 萌木・白水 始 (2019) 『「主体的・対話的で深い学び」を実現する知識構成型ジグソー法による中学校国語授業』明治図書出版.
- 内田伸子 (1996) 『子供のディスコースの発達—物語産出の基礎課程』風間書房.
- 小山 悟 (2014) 「中上級学習者を対象としたCBIの実践報告—「歴史」の授業における学習者の質問の変化—」『日本学刊』第17号, 69-85, 香港日本語教育研究会.
- 小山 悟 (2015) 「質問作成の活動は学部生の講義の聞き方に影響を与えたか?—批判的思考力の育成を目指した日本語教授法の開発に向けて—」『日本学刊』第18号, 77-91, 香港日本語教育研究会.
- 篠ヶ谷圭太 (2020) 「教え合いにおけるモニタリングと発話の関係」『心理学研究』91 (3), 193-201, 日本心理学会.
- 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.
- 道田泰司 (2005) 「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 (2011) 「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.
- 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.
- Roscoe, R. D. & Chi, M. T. H. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions, *Review of Educational Research* 77(4):534-574.

**公益社団法人日本語教育学会**

**支部活動委員会**

委員長：橋本直幸

副委員長：國澤里美・嶋ちはる・永井涼子

委員：新城直樹・井上里鶴・内田さつき

御館久里恵・雁野恵・菊池哲佳

木下謙朗・島崎薫・世良時子

高橋志野・田川恭識・中河和子

中東靖恵・平田未季・深川美帆

松尾憲暁・元木佳江・山路奈保子

山本裕子・ルチラ パリハワダナ

**審査・運営協力員**

浅津嘉之・黒田史彦・嶋津百代

中島祥子・登里民子・橋本ゆかり

由井紀久子・吉川達・吉野文

**公益社団法人日本語教育学会**

**2022年度第1回支部集会【九州・沖縄支部】予稿集**

---

発行 2022年6月7日

発行者 公益社団法人日本語教育学会

〒101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会 2F

TEL 03-3262-4291 FAX 03-5216-7552 E-mail office@nkg.or.jp

URL <http://www.nkg.or.jp>