

読解を意見表明につなげるための連携授業

——クリティカルな思考を促すために——

加藤 由紀子/伊藤 かな/藤森 秀美/三輪 郁子

1. はじめに
2. 2011 年度連携授業
 - 2.1. 連携授業の構想と実施
 - 2.2. 語彙
 - 2.3. 読解
 - 2.4. 口頭表現
 - 2.5. 文章表現
 - 2.6. 連携授業のまとめ
3. 追跡調査とその結果
 - 3.1. 調査方法
 - 3.2. 評価基準
 - 3.3. 評価
 - 3.4. 追跡調査の結果
4. 考察とまとめ

1. はじめに

本研究は、留学生が必要とするアカデミックな日本語能力の獲得を目指して 2011 年に行った、語彙・読解・口頭表現・文章表現の 4 分野の連携授業と、2012 年に行ったその追跡調査の結果分析を中心に、留学生別科の教育の可能性を考察したものである。

留学生別科では、日本語運用能力だけでなくアカデミック・ジャパニーズに欠かせない基礎的知識や社会的知識を身につけさせ、思考力を高める指導が求められている。しかし、学生の多くは日本語能力が十分でないだけでなく、大学で必要となる知識やそれに対する意見をほとんど持っておらず、意見表明の方法も知らないのが現状である。そこで、授業の中で語彙力を伸ばし、知識を与えると同時に、論理的な思考力を伸ばして意見が表明できるようになることを目指して、4 名の教師が 2010 年度に留学生別科で連携授業を実施した。その結果分析から、このように一つの目標に到達するために複数の異なった分野が連携する授業の効果が認められた。しかし、その授業分析からいくつかの問題点が浮上した。その中で最も注目すべきであると考えた点は、読解教材の内容が意見文の内容に大きく影響を与えてしまうことであつた。これでは本当の意味で論理的な思考を経て意見文が書けていると結論づけることができない。それでは、このような現象はどうして起こるのであろうか。筆者らは、その原因がそれまでに学生が受けてきた教育にあると予想した。つまり、学生が日本に来る前まで母国で受けてきた教育が、現在の学生の

学習態度に大きな影響を与えていると考えたのである。その点を明確にするために学生に聞き取り調査をしてみたところ、母国では教育とは知識の暗記であるという教育システムの中で学び、与えられた教材について自分の頭で考え自分の意見を述べるということが教育の中で皆無であることが分かった。教育の中に、教材をクリティカルに読むという視点を持たず、思考力が育てられていない学生に読解教材を与えると、与えられた知識はすべて正しいもの、知らなければならない基礎知識であると捉えて自分で考えることなく自分の意見に取り入れてしまうという結果になるのである。これでは、いくら意見文としての体裁が整った文章が書けるようになったとしても、意見文の重要な基本が欠如していることになる。そこで、2010年の問題点であった意見文の骨格となる思考力を伸ばすことに焦点をあてて、2011年に連携授業の内容を組み立て直して実践した。また、2012年に別科から学部に進学した学生の追跡調査を行い、留学生別科で得たスキルがそれ以降の思考行動と文章表現能力にどの程度の影響を与え得るかを分析した。本稿では、その2011年の連携授業の目標と構成、各分野の実践およびその結果分析と追跡調査の結果から、留学生別科の日本語教育の可能性を探る。

2. 2011年度連携授業

2.1. 連携授業の構想と実施

2010年の連携授業は、一つのテーマで「ピア・リーディング」「日本人の意見述べの手法を用いた意見述べ」「意見文を書くこと」を通して学生が自分の意見を持つようになることを目指した。この連携授業の前と後に書かせた意見文の比較から、実施後には学生の思考が深まり論拠が明確化したことが分かった。しかし、テーマについて読解教材の影響を色濃く反映した意見文が多数産出された。筆者らは、その後に行った学生からの聞き取り調査で、この問題は、社会問題を自分の頭で考え自分の意見を述べるという経験がない母国の教育システムに起因していると考えた。その視点から2010年の連携授業を検討すると、多角的に考えさせる機会が十分でないことが明らかになった。つまり、知識を与えることが主体ではなく、学生に思考することを習慣化させることが基本であり、そのためにはテーマについて十分に話す時間を確保することが重要であると考えたのである。また、多面的な方向から指導する連携授業という手法は適切であったが、全体的な方針と各分野の指導には曖昧な点があったことが、2010年の実践から見えてきた。それぞれの分野の問題点をまとめると以下ようになる。

語彙：連携授業の中での位置づけが曖昧であった。

読解：正確な読み取りが中心となり、教材の内容に対して学生が意見を述べ合う時間が十分になかった。

口頭表現：自分の意見をさらに説得力のあるものにするためのフィードバックが教師主導に

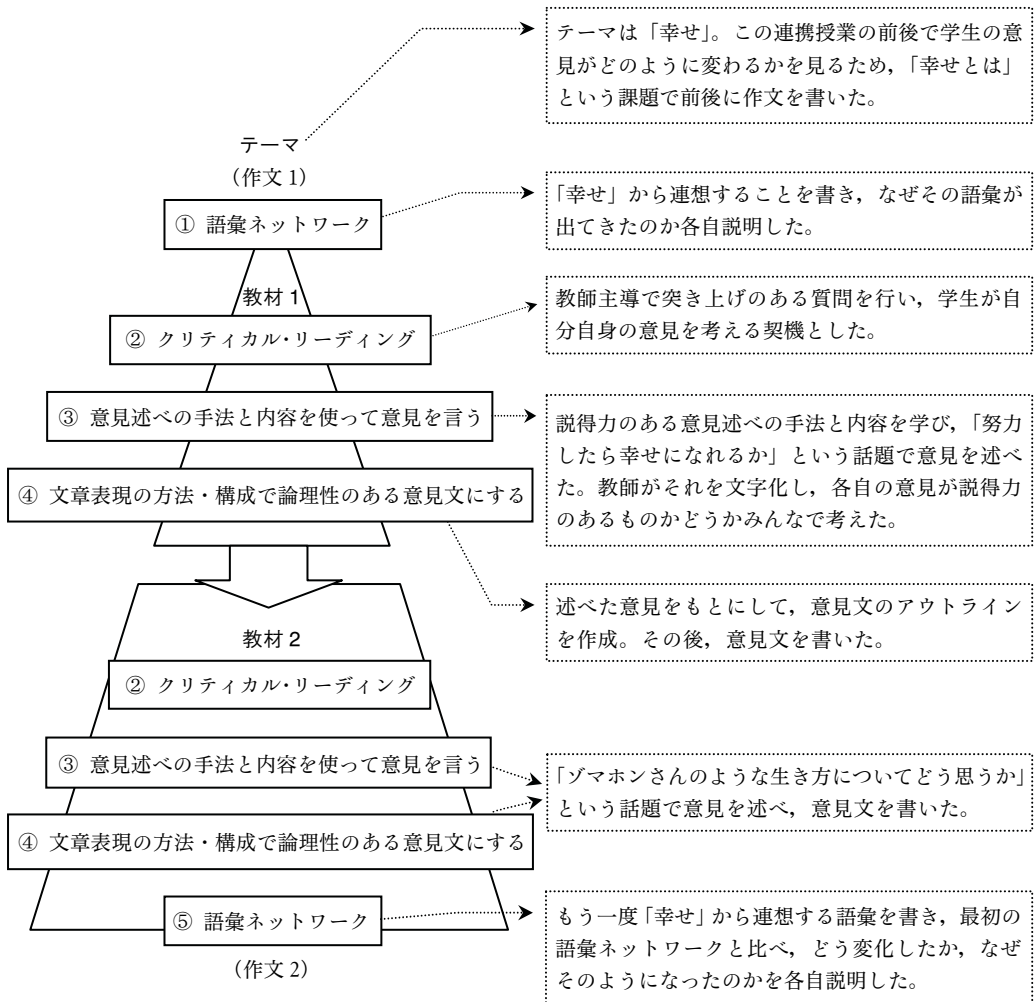
なりがちであった。

文章表現：語彙・読解・口頭表現とのつながりを学生に十分認識させていなかった。

この反省を踏まえ 2011 年の連携授業を組み立てたが、思考力を養うという全体の方針を考える時に問題になったことは、学生の思考時間の確保の前に、どのように学生を思考する姿勢にさせ、それをどのようにして思考習慣として定着させられるかであった。そこで、学生たちが自分の頭で考え、自分の力で答えが出せるようになる確実な方法とは何かを検討し、最終的に教師と学生、学生と学生が対話しながら目指す方向に導いていく、新たな連携授業を計画することにした。それが、クリティカル・リーディングを起点として、思考力を高め意見表明につなげる 2011 年の連携授業である。全体の目標は以下の 2 点である。

- ① テーマについて深く考えた上で自分の意見を持つ。
- ② 互いに意見を表明し合うことで他の学習者から学び、多角的な視点があることを知る。

図表 1：連携授業の流れとその内容



図表 2：連携授業のスケジュール

11/24		連携授業の説明
11/24	文章表現①	作文1「人間にとって幸せとはなんですか」 400字 辞書可 30分
11/26	語彙①	幸せについての語彙ネットワークを書かせる（母語でも可）。
	語彙②	OHPを使って学生全員、一人ずつ各自の語彙ネットワーク説明。
11/29	読解①	教材①「努力する意味が見つかりません」 内容を正確に読む。批判的に読む。（プリントの問いに口頭で答える。）
12/1	文章表現②	筆者の意見を中心文と支持文に分ける。筆者の意見を自分のことばで簡潔にまとめる（要約）。 段落ではなく、要点ごとに一文にまとめる練習。
	口頭表現①	問い1：努力したら幸せになれるか。 自分の意見とその根拠を考える。意見述べを構成する要素を提示。接続詞の練習など。
12/5	語彙③	教材①「努力する意味が見つかりません」の語彙の説明、語彙を使用可能にする。
	語彙④	教材②、③の語彙を簡単に説明する。
12/6	口頭表現②	問い1：努力したら幸せになれるか。 根拠も含め、意見を述べる。ペアにして相手に話させる。録音。
12/8	文章表現③	意見文を書くための文型導入（『小論文への12のステップ』pp.130-135）。 問い1：努力したら幸せになれるか。 口頭表現②の意見をもとに意見文を書く。クラスで読み合う。
	読解②	教材②「ばくも働き蜂……」 内容を正確に読む。批判的に読む。（プリントの問いに口頭で答える。）
	読解③	教材③「いいこと三つ幸せに感謝」（時間があったら『なにかよし』胸キュン） 内容を正確に読む。批判的に読む。（プリントの問いに口頭で答える。）
12/12	語彙⑤	読解教材②「ばくも働き蜂……」、読解教材③「いいこと三つ幸せに感謝」の語彙の説明、語彙を使用可能にする
	語彙⑥	教材②「ばくも働き蜂……」のゾマホンさんの幸せについての語彙ネットワークを書かせる。 最初に書いた自分の「幸せ」の語彙ネットワークと比較させる。
12/13	口頭表現③	問い2：幸せはお金で買えるか。 根拠も含め、意見を述べる。ペアにして相手に話させる。録音。
12/15	文章表現④	問い2：幸せはお金で買えるか。 意見文の構成でアウトライン作成・チェック。意見文を書く。クラスで読み合う。
12/19	語彙⑦	語彙ネットワークを書かせ、幸せに関しての学生の考えの変化を見る。
	語彙⑧	語彙ネットワーク説明：1回目の語彙NTと比較し変化を述べる。またその変化がどうして起きたのか、新たに加わった語彙についても説明させる。
12/20	口頭表現④	口頭表現②、③で述べた意見のフィードバック。接続詞、語彙、発音、文型など。
12/22	文章表現⑤	作文2「人間にとって幸せとはなんですか」 意見文のアウトラインを作成。アウトラインをペア・グループでチェックして書き直す。意見文を書く。読み合った後、書き加えたり、書き直したりする部分に赤ペンを自分で入れる。
	連携授業のまとめ	作文1と2を比べ、変化を考えさせる。 連携授業についてのアンケートを取る。
1/5	文章表現⑥	作文2のフィードバック。

授業は「語彙」「読解」「口頭表現」「文章表現」の四つの授業が、2010年の授業以上に緊密に結びつき、しかもそれが連携しながらスパイラル構造をなして次の段階に進んでいくような計画にした。また、多角的な視点を与え、計画をより効率的に進められるように教材の一部を変更した。

◆対象となった学生

留学生別科中級の学生 12名（出身：中国 11名、ベトナム 1名）

◆期 間：2011年11月17日～2012年1月5日（90分の授業23回）

他の授業との関係で、教師がチェックした意見文の返却は年明けとなったが、連携する必要がある授業は年内に終了した。

◆使用教材：授業では以下の教材を使用した。

教材1：朝日新聞2011年9月17日「悩みのるつぼ—努力する意味が見つかりません」

教材2：① 朝日新聞2010年11月5日「リレーおびにおん—ぼくも働き蜂 楽しみは銭湯」

② 朝日新聞2011年10月6日「ひととき—いいこと三つ、幸せに感謝」

③ 朝日新聞2011年9月25日「オトナになった女子たちへ—『なかよし』胸キュン」

授業の全体の流れは図表1に示したとおりである。なお、それぞれの授業は図表2のとおり、一つの授業が次の授業の内容に確実につながり、その関連が学生に明確に分かることを目指して計画した。

2.2. 語 彙

2.2.1. 語彙の授業目標

- 1) 個々の学生の幸せのイメージを意識化し、イメージを広げる。
- 2) 自分の書いた語彙ネットワークを説明したり、他の学生の語彙ネットワークの説明を聞いたりして、幸せについて、より深く考えさせる。

2010年の語彙授業では、語を覚えやすくし、学生の語彙がどのように増えるか観察するため語彙ネットワークを書かせた。学生の語彙ネットワークに書かれた語彙について分析した結果、語彙数は増加したものの、他の授業で使われることもあまりなかった。つまり、語彙ネットワークの使用はさほど効果がないという結果になった。これは、語彙ネットワークを書かせることをどう位置づけ、また、どう活用するかということが明確でなく、語彙ネットワークを連携授業に生かすきれなかったことに起因すると考えられる。また、語彙ネットワークを充実させ、語彙を増やすことを重視していたため、学生の個別作業になり、他の学生から学ぶ機会を与えなかった。そこで、2011年では、学生に語彙ネットワークについて説明をさせたり、他の学生の語彙ネットワークの説明を聞かせたりするなどして、学生同士で語彙ネットワークについてのやりとりを行い、各自のネットワークの内容を学生間で共有すること、つまり学生同士の学び合いを授業に取り入れることを重視し、授業を計画した。

2.2.2. 語彙の授業の内容

2011年の語彙授業は合計4日、1日目のみ1コマで、あとの3日は1日2コマ、計7コマを用

いた。1 コマは 90 分である。

語彙授業の 1 日目は、学生に幸せのイメージを聞くことから始めた。クラス全員に尋ねた後、語彙ネットワークの記入例を見せ、書き方を指導した。次に A3 の用紙の中心に「幸せ」と書き、そこから、イメージすることばを放射状に書かせた。全員が書き上げたところで、学生一人ひとりに、各自が書いた語彙ネットワークの説明をさせた。また、聞いている学生には、自分が書いたものと一番似ているもの、一番違うものはどれか考えながら聞くこと、印象に残ったことばをメモすることを課した。発表が終わった後で学生に、他人の語彙ネットワークを見ながら説明を聞いてどう思ったか聞いたところ、「以前忘れたことを思い出した」「前は普通だと思っていたことが幸せだと分かった」「人が考えている幸せはそれぞれだと思った」等の意見が出た。

2 日目は読解の授業で読む文章の語彙の導入をした。3 日目は読解の授業で読んだ文章の筆者であるゾマホンさんの立場になり、語彙ネットワークを書かせた。A3 の紙の中心に「ゾマホンさんの幸せ」と書いたものから、語彙を書かせた。1 日目の語彙ネットワークは学生自身の幸せが表れたものであったのに対し、2 日目のものは、自己の生活を犠牲にして国のために尽くすゾマホンさんの幸せが表されるものとなった。次に学生をペアにして 1 日目と 2 日目のものを比べて話し合わせた。

4 日目は 1 日目と同様に A3 の用紙の中心に「幸せ」と書き、語彙ネットワークを書かせた。その後、ペアで、次の四つの作業をさせた。① 1 日目と 4 日目の語彙ネットワークを比べて変化を述べる。② どうして変化したのかを述べる。③ 新しく加わった語を述べる。④ ペアの相手に聞きたいことを質問する。次にその要点をメモし、3 分以内で発表できるよう準備の時間を与え、発表をさせた。

2.2.3. 語彙の授業の結果

語彙ネットワークの学習を通じて変化したのは大きく分けて、① 思考の整理と ② 視点の変化である。

① 思考の整理

学生の最初と最後の語彙ネットワークを比べると、最初のもは、個々の語が無秩序に書かれているのに対し、最後のものは項目ごとに整理されすっきりしたものになっている。何度も書かせたことによって慣れてきたという面もあるかもしれないが、連携授業で一定期間幸せについて考えることにより、自分にとっての幸せについての考えが整理できたのではないかと考えられる。

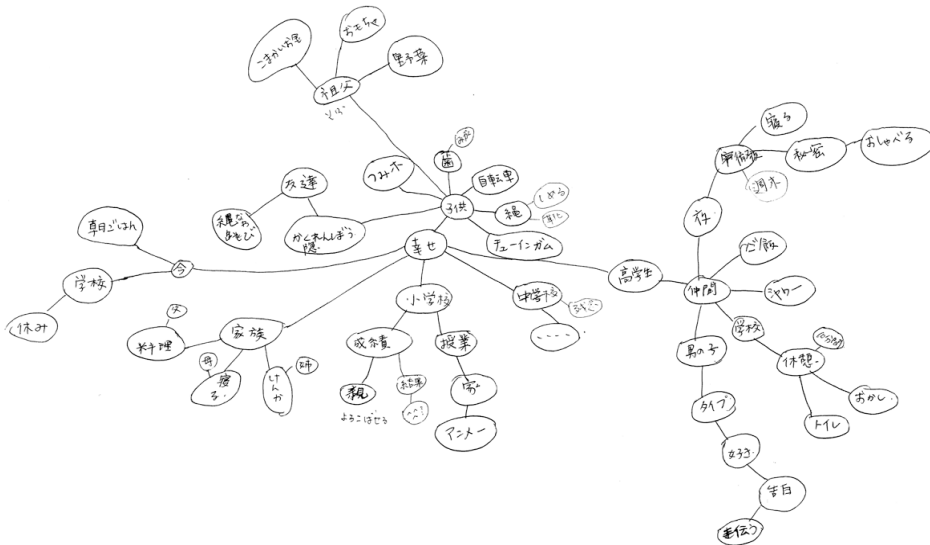
② 視点の変化

最初と最後の語彙ネットワークを比べると、三つの視点の変化が観察された。一つ目はこれまでの経験から将来を見据えた視点への変化である。最初の語彙ネットワークでは、過去の幸せ、現在の幸せについての語彙が多く、将来の幸せに関する語彙がほとんどなかったのに対して、最後の語彙ネットワークでは、将来の幸せについての語彙が増えた。二つ目は表面から内面への変

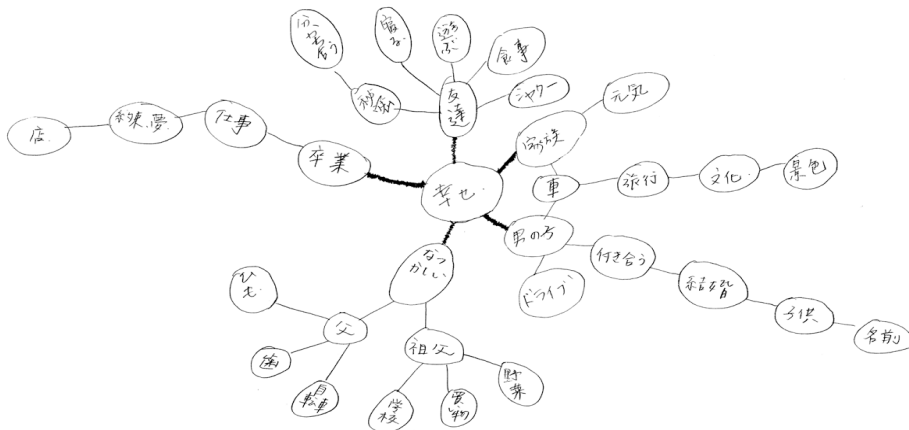
化である。最初の語彙ネットワークでは金、家、車という表面的な語が多かったのに対し、最後の語彙ネットワークでは、家族の健康、身の回りの世話をしてくれる人への感謝などの内面を表す語彙が現れた。これは、幸せについて、より深く考えることにより、物質的な豊かさのみが人を幸せにするのではなく、心の豊かさがなくては本当に幸せとは言えないと学生が考え始めたことを表すと考えられる。三つ目は、個人から社会への視点の変化である。最初の語彙ネットワークでは、身の回りの語が多かったが、最後の語彙ネットワークでは、国や社会についての語が加わった。これは、読解の授業で読んだ文章が影響していると考えられる。初めに挙げた語彙に身の回りのものが多かったのは、大学での授業やアルバイトという日常生活に追われている学生たちは目先のことで手いっぱい、それまで国や社会といった大きい枠組みでものごとを考える機会があまりなかったためであると考えられる。

図表3：語彙ネットワーク（学生4）

〈資料1：最初の語彙ネットワーク〉



〈資料2：最後の語彙ネットワーク〉



変化が顕著に表れた学生4（全体を通しての変化と学生間の比較をするためにそれぞれの学生に番号をつけた。図表5の番号と同じものである）の最初と最後の語彙ネットワークを資料1，資料2として載せたのでご覧いただきたい。資料1では，過去と現在の語彙がまとまりなく書かれているのに対し，資料2では，将来の語が多く観察される。また，過去，現在，将来のことがまとまりをなして書かれている。

2.2.4. 語彙の授業のまとめ

連携授業終了後の学生のアンケートでは，語彙ネットワークを書くことについて，「幸せに関する体験や出来事を思い出した」（13名中11名），「幸せとは何かを考えることができた」（9名）などの意見が多かった。

また，他の学生の語彙ネットワークの説明を聞いたことについて，「新しい語彙を知ることができた」（5名），「自分の語彙ネットワークの語彙を増やすことができた」（5名）との意見が見られた。2011年の語彙の授業では，ペアワークの時間を与え，全員の前で発表する時間を多く設けた。その結果，お互いから学ぶ機会が多くなり，そのことを学生自身が自覚したと考えられる。一方的に教師から知識を与えられるよりも，お互いから学ぶ方が記憶に残りやすいのかもしれない。

これらの結果から，2011年の連携授業における新たな語彙ネットワークの使用は，学生が無意識に感じていることに揺さぶりをかけたり，考えをまとめさせたりする働きがあったと考えられる。

2.3. 読 解

2.3.1. 読解の授業目標

読解の授業は，今回の連携授業のテーマ（「幸福」）について各学生が自分で考える契機となることを目指した。自分で考える契機とは，文章をクリティカルに読み，さらにそれを他者との対話を通して多角的に考察することによって生まれるものだと考えたからである。

筆者らが担当する留学生別科中級クラスの日本語学習者の「思考力」を育て，大学における学びに資する能力を身につけさせる読解授業とは，どのようなものであろうか。これが2010年度に実施した連携授業の中で筆者が行った読解授業の最初の問いかけであった。その結果，この授業では「思考のタネを蒔くための読解」というコンセプトで，新聞記事等から選んだ四つの読解教材をペアで読ませ，さらに母語で話し合わせた上で筆者の意図を日本語で確認するという授業を行った。この連携授業の結果，いくつかの発見と反省点が明らかになった。それは，(1) 読解教材から得た知識が学生の産出する意見文に与える影響は大きい。(2) 特に元々母語による思考力も低いと思われる学生にとって，読解教材から得た知識や読解授業で他の学生から聞いた意見は大きな刺激となり，自分で考え自分なりの意見を持つきっかけとなる。(3) 読解した教材の内

容について他の学生と自由に話し合う時間は、学習意欲を高める、などの発見である。しかし、(4) 母語によるピア・リーディングという方法は、教師が介入できないため、教材の読み取りが表面的なものになりがちで、批判的に読むまでには到らないため、筆者の意見を鵜呑みにした意見文が多数産出されてしまうという反省点も明らかになった（三輪，2011）。

この(4)の結果の背景には、学生の母国における授業形態や常識も大きく影響しているものと思われる。つまり、教師によって与えられたテキストを模範解答として受け止め、それに近い意見を述べるのが求められるという常識の存在である。細川(2004)は、教材に従って教師主導で進める授業には一つのテキストをいわば模範的なモデルとし、学習者を一方的に押さえこんでしまう権力ヒエラルキーがあると指摘しているが、確かに日本語の読解授業で感想を書かせたりすると、そのテキストの主張への賛意を示す者が多く、特に批判的にテキストを読む習慣のないアジア系学生の場合、疑問や反論が示されることは非常に稀である。しかし何かを考えさせる際に、そのきっかけとして読解教材を与え、テーマについての知識や意見を紹介することは必要である。一方向だけに偏った情報を与えない配慮が必要なのはもちろんであるが、その教材に対する多様な感想を学生から出させ、物事を様々な角度から捉える機会を与えれば、各自の中に疑問が生じ、それは思考のタネとなるのではないか。このように考え、前回の連携授業の中に読解を加え、さらにその方法として母語を活用したピア・リーディングという方法を選んだわけである。しかし、この試みは先に述べたとおり失敗に終わった。原因としては、(1) 教師、学生ともに外国語学習におけるピア・リーディングという方法に不慣れであったこと、(2) そもそもテキストを批判的に読む姿勢（クリティカル・リーディング）¹⁾自体が学生にとって新しいものであったこと等が考えられた。教師主導の読解、それも批判的な視点を欠いた読解授業に慣れた学生には、まずテキストをクリティカルに読むことや、教師主導でなく学生の共同作業によって読むことに慣れさせ、時間をかけて自立的な読解力を養っていく必要があるのである。以上のような反省を踏まえ、2011年度の連携授業における読解授業では、次の2点を目標とした。(1) テーマ（「幸福」）について教師主導でクリティカル・リーディングを行い、テキストの内容（筆者の主張）を鵜呑みにするのではなく、客観的かつ批判的に読んでいくことに慣れさせる。(2) そこで浮かび上がった問いについて各自の感想を述べ合うことによって、各学生がテーマについて自分で考え始めるきっかけを作る。

2.3.2. 読解の授業の内容

教材としては、(1) 中級レベルの日本語学習者が90分内で比較的簡単に読めるもの、(2) 「幸福」について考えるきっかけとなるもの、(3) クリティカルに読むことができるものという三つの規準で、以下の3種類を選んだ。これらを全員で読み、教師の用意した問い（内容の読み取りの問いとクリティカル・リーディングのための問い）にペアで答えを出し、それを全員で確認していくという形で授業は進められた。1コマで一つの教材を以下の順で扱った。

- ① 「努力する意味が見つかりません」（前掲・朝日新聞「悩みのつぼ」より）

② 「ぼくも働き蜂 楽しみは銭湯」(前掲・朝日新聞「リレーおびにおん」より)

③ 「いいこと三つ, 幸せに感謝」(前掲・朝日新聞「ひととき」より)

『なかよし』胸キュン」(前掲・朝日新聞「オトナになった女子たちへ」より)

①は偏差値の低い高校へ入学したため、勉強しなくても良い成績が取れて、努力する意味が見つけられないという女子高校生の悩み相談で、「勉強する目的」という切り口から学生たちの意見を得やすいという理由で選んだ。批判的な問いとしては「今の世の中は努力しようがしまいが、結果を出した者勝ちだ」というこの人の意見についてどう思いますか」「この女子学生は幸せだと思いますか」などがあり、努力と目的の関係、幸福と努力の関係などについて考えさせることを意図した。ここで教師は「突き上げのある質問²⁾」を行い、学生の思考を促している。その一例は以下のようなものである(T=教師, S=学生)。

T:「今の世の中は努力しようがしまいが、結果を出した者勝ちだ」というこの人の意見についてどう思いますか。こういう考え方は正しいと思う人?(3名) 反対の人の意見は?(10名)

S5: 結果は確かに重要だけど、過程の楽しみ方が分からないと思う。

T: 過程の楽しみ方ってどんなこと?

S5: 失敗しても、もう一度考えてやること。

T: すごいねえ～。いい考えだね～。苦しみじゃないの? 楽しみなの? 反論はない?

S6: 結果の方が重要です。過程なんか誰も見ない。

T: 結果と過程とどちらが大切なんですか?

S9: 過程の中で、ちょっと結果が出ないと嫌になる。いつも頑張れ頑張れは苦しい。

T: だんだん良くなるなら努力できるということね。でも社会は結果を出した者勝ちなのか? いい結果というのはどういう基準で測られているのかな?

S(多数): 有名になる。人に認められる。(T: それは地位が上がるということ?)

S5: 地位が高いからといって、いい結果とは言えない。

T: じゃ何がいい結果?

S5: 自分の心の満足が大切。

S6: 自己満足～!

②は、アフリカのベナン共和国出身の留学生(ゾマホンさん)が日本でアルバイトして貯めたお金で祖国に学校や病院を作っているというインタビュー記事である。教材①でまず、理解しやすい「個人の幸福」の追求について考えさせた後、ここでは「もっと大きな幸福——国の幸福」を自分の夢としている(と同時に個人的に見れば結婚もせず安アパートに住み、いくつものアルバイトで苦勞している)人物を知ること、自分の夢を相対化することを目指した。特にここで注意したのが、このような生き方を教師の示す模範として押し付けることがないようにすることである。そのため、ここでの批判的な問いとしては、『『個人』として見たとき、この人は幸せだと思うか』『あ

あなたはこの人のようになりたいか」「朝日新聞はなぜこの人のことを記事にしたのか」を設けた。「幸せか？」の問いには全員が「幸せだ」と答え、その理由として「自分の夢のために努力し、実現しているから」と答えたが、「この人のようになりたいか？」という問いには、3名（全員男子）がなりたいたい、8名（男2、女6）がなりたくないと言え、その理由としては「私の夢はゾマホンさんとは違う」というものが多かった。また、「なぜ朝日新聞はこれを記事に？」の問いには「今は、このように国のために頑張る人が少ないから」「みんな自分のことだけだから」「国が発展したら、もう国のために頑張らなくてもよい」などの声が上がった。

③の「いいこと三つ、幸せに感謝」は、日常生活の中の小さな喜び（エコ川柳コンテストで佳作に選ばれたこと、町内のジャンケン大会で1位になったこと、宝くじで2千円当たったこと）の中に幸せを見出し、感謝して生きようとする主婦の投書であり、『『なかよし』胸キュン』は幼いころ少女マンガ雑誌の発売日を心待ちにしていた自分とそれを手に入れた時の喜びを回想する漫画家の文章である。これらは②の「大きな幸福」の対局としての「小さな幸福」を語るものであると同時に、①で示されたような、未来の幸福のために現在の幸福を犠牲にすることを当然とする近代的価値観へのアンチテーゼでもある。つまり、現在あるいは過去の中に幸せの本質があるのかもしれないという視点である。ここでの批判的な問いとしては「この人のやり方で毎日が幸せになると思いますか」「作家になれた今と、ワクワクしながら漫画を買いにいった子供のころと、どちらが幸せだと思いますか」などが挙げられる。学生からは「幸せになれる」という声上がる一方で「この人のようにはなりたくない」という声も上がった。また全員一致で「子供のころの方が幸せ」という声が上がったが、さらに教師が「では、この漫画家の女性は今幸福ではないのか？」と問うと、「この人は大人になって漫画家になったから夢を実現したし、今は作品を書くとか、違う楽しみを持っている。だから不幸ではない」という発言も出た。

2.3.3. 読解の授業結果とまとめ

今回の読解授業においては教師が突き上げのある質問を行うなど、教師主導でクリティカル・リーディングが行われたが、この方法によって、学生は従来の、内容を正確に読み取るだけの読解授業ではない授業の形を知ったものと思われる。教師の鋭い質問に答えることで学生は自己の思考力を鍛えると同時に、他の学生からの意見を耳にすることで、問題に対する多角的な視点が生じ、それが彼らの思考を広げ、深めることにつながっているものと思われる。このような参加型の読解授業はクラスのメンバーの雰囲気や能力などが大きく影響し、教師の質問が空振りに終わることもあり得るが、まずはこのように教師側が働きかけてテキストを批判的に読む訓練を重ねていくことでしか、それまでに築かれてしまった学生の読解授業に対する固定観念を打ち破ることはできないと思われる。また、このようなクリティカル・リーディングの訓練はアジア系留学生のみならず、日本人学生にとっても有効なものではないだろうか。

2.4. 口頭表現

2.4.1. 口頭表現の授業目標

口頭表現の授業では、読解の授業で考えたことを根拠のある、説得力を持った意見にすることを目指した。

口頭表現において、説得力を持った意見とはどのようなものであろうか。長坂ほか(2005)はACTFL-OPI³⁾形式で日本語母語話者に対して日本語でインタビューを行い、その中で「説得力があり、よく構成された議論だ」と判断した意見表明の箇所を内容や構成に関して分析し、次のようにまとめている(長坂ほか[2005], p.98)。

- 1) 説得力のある意見述べてを構成する要素は、叙述の手法と意見および意見を補強する成分に分けられ、それぞれの組み合わせで意見述べてが行われている。
- 2) 手法は、いずれも問題となっている事柄を捉える視点の変更に関わるものであった。意見の説得性を高める要素の一つが「視点」であることを示唆するものである。
- 3) 意見の補強成分を述べることによって、意見述べてとなることがある。意見成分が含まれない例があることに注目すると、具体例自体に強い説得要素があると考えられる。

図表4：説得力ある意見述べてを構成する要素

〈説得力ある意見述べてを構成する要素〉		〈定義〉	〈効果〉	
意見述べての手法	ズームアウト	周囲の状況を視野に入れて論点の見方を広げる。	(客観性)	
	ズームイン	論点の詳細説明に入る。	(くわしさ)	
	複数の視点の提示	論点に関する複数の視点を提示する。	(客観性)	
	直接的語りかけ	抽象的議論を直接話法で具体化する。	(臨場感, 分かりやすさ)	
意見述べての内容	補強成分	エピソード	体験談に代表されるような個別的な物語	(分かりやすさ, 現実味, 共感)
		具体的事実例	実際にある(あった)具体的な事実	(分かりやすさ, 現実味, 証明)
		具体的想定例	想定される具体的状況	(分かりやすさ, 論理性, 証明)
		社会的共有知識	所属する社会での共通認識	(議論の前提確認)
	意見成分	……………	意見・見解・感想など	

出所：長坂ほか(2005), p.98より。

さらに、木田ほか(2006)では、説得力がある母語話者の意見述べての特徴を非母語話者が知ること、母語話者の意見を理解したり、意見を効果的に産出したりする力を養う上で必要であると、実際に、上級日本語話者に対して日本語母語話者による発話サンプルを聞かせて、意見述べての特徴について学ぶ授業を行っている。その結果、授業後の学習者へのアンケートから「内容と

手法への気づき」「聞き手への配慮の意識化」「日本語母語話者と自国語の話者との共通点の発見」「日本語力の伸びの自覚」「新たな学習方法への挑戦」など、意見述べに対する何らかの気づきや発見がどの学習者にもあったという。

筆者らが担当する中級レベルを中心とした学習者に対してもこのような意見述べの特徴を学ぶ授業を行うことは、学習者の意見述べに対する意識を変えるのではないかと考え、2010年度に行った連携授業の口頭表現の中で意見述べの特徴を学ぶ授業を行った（伊藤，2011）。その結果、学生から意見述べに対する意識の変化があったとの回答が得られ、その回答を分類したところ、「意見述べの内容と手法への気づき」「内容の展開やそれに伴う表現に関する気づき」「日本語力の伸びの自覚」「自身の課題の発見」に分けられた。実際、学習者の意見述べ内容を見ると、全員が補強成分と意見成分を組み合わせ、様々な手法を用いて意見を述べるようになっており、「意見述べの内容と手法への気づき」が学習者の意見述べ内容を変えていることが分かる。

また、連携授業後に学習者が書いた作文について加藤（2011）は「論拠の内容がより充実した」としているが、意見述べの内容が作文の論拠の内容にも反映されていることから、このような意見述べの学びが論拠の充実にもつながっていると言える。

ところで、この2010年度の連携授業では、読解内容に学生自身の意見が左右され、影響を受けたのではないかという反省から、「1. はじめに」と「2.1. 連携授業の構想と実施」で述べたように、2011年度の連携授業では読解においてクリティカル・リーディングを用いている。今回、この口頭表現の授業では、このクリティカル・リーディングで学生自身が考えたことを、意見述べの内容と手法に着目して説得力を持った意見にすることを試みた。また、2010年度の口頭表現の課題として、フィードバックが教師主導になってしまったことが挙げられる。文字化した一人ひとりの意見述べを見ながら、学習者全員で各自の意見述べはどんな補強成分から成っていて、どんな手法を使っているか、足りない補強成分は何か、と教師が問いかけてフィードバックを行おうとしたが、学習者からの反応がなかなか得られず、結局、教師が説明する状態になってしまっていた。自分の述べた意見をさらに説得力のあるものにするためにはどうしたらいいか学習者自身が考えなければならない。そこで2011年度の口頭表現では前回のようなフィードバック以外にも、文字化した意見述べを見ながらその意見に対してどのような“質問”を投げかければ新たな補強成分が加わり、説得力のある意見になるかという問いかけでフィードバックを行うことにした。

2.4.2. 口頭表現の授業内容

2.4.2.1. 教材1のクリティカル・リーディング後、口頭表現の授業で行った内容

- ① 学生に「説得力のある意見とはどんな意見だと思うか」と質問。
 - ・学生から「前例やデータ、事実を出す」「現実的なことを言う」「他の人にはない自分の経験を言う」「分かりやすく話す」「常識を言う」などの回答を得た。
- ② 意見述べの内容と手法（図表2）を提示し、学生から得た回答と照らし合わせながら説明。

③ 今回の連携授業のテーマである「幸せ」と教材1の内容をもとに「努力したら幸せになれるか」という話題で意見を述べる。ペアになり、互いに意見を述べ合う（録音）。

・ペアにもよるが、おおむね活発な意見交換が行われた。

④ 学生の意見述べてを文字化し、意見成分と補強成分に当たる部分に教師が線を引き、補強成分はどんな要素か、どんな手法を使った意見述べと言えるかを学生とともに考える。また、他にどんな補強成分を入れればもっと説得力のある意見になると思うかも考える。

・この手法と内容を考える作業は学生にとってやや難しかったのか、学生からコメントが出なかったため、主に教師がコメントした。

・学生の述べた意見の文法的なミス教師が指摘しつつ、この作業を行った。

▼上記の③で学生の述べた意見（_____ 意見成分，----- 補強成分）

学生12：あの、学生1さん、努力したら幸せになると思いますか。

学生1：そうですか。あの、私は努力したら幸せになると思います。

学生12：あーそうですか。どうしてそう思いますか。

学生1：んー、今の社会で、たくさんの人はお金さえあれば幸せになれると言います。でも、んー、私は努力しないといくらいいものを簡単に手に入れるのはうれしくないと思います。

学生12：あーそうですか。へー。でもほしいものは簡単にもらえる、そしてもっとうれしいじゃないですか。

学生1：でも、もちろん、でも人として生活の中でも努力しないと意味がないと思います。例えば昨日ドラマを見ました。あのドラマの主人公は一生何でも努力しないで、それに命が終わるときに、んー、自分の一生も努力しないで、後悔したまま死んでしまった。私は彼を見ると、自分は努力しないと彼と同じだと思います。

学生12：あーそうですか。なるほど、はい。

▼上記の④で教師が学生1と12に対して述べたコメント

・意見述べ内容の補強成分は「具体的想定例」である。努力しなかった場合どうなるか具体的に想定した例として、ドラマの内容を述べている。

・意見述べの手法は「ズームイン」である。なぜ努力したら幸せになると思うのかをドラマを例に具体的に、くわしく説明している。意見の根拠として、分かりやすい。

2.4.2.2. 教材2のクリティカル・リーディング後、口頭表現の授業で行った内容

① 「ゾマホンさんのような生き方についてどう思うか」という話題で、ペアで意見を述べ合う。

② 学生の意見述べてを文字化し、意見成分と補強成分に当たる部分に教師が線を引き、その意見に対してどのような“質問”を投げかければ新たな補強成分が加わり、さらに説得力のあ

る意見になるかを考える。

- ・文字化したものを見ながら「質問を考え」させたところ、ペアによっては多くの質問が出た。
- ・質問に対する答えも学生に考えてほしかったが、授業時間内にはあまりできなかった。

▼上記の①で学生の述べた意見（_____意見成分，_____補強成分）

学生4：学生8さん，ゾマホンさんのような生き方についてどう思いますか。

学生8：偉いと思います。

学生4：なぜ偉いと思いますか。

学生8：そうですね。彼はいつまでも困難とか失敗によって元気をなくしたことは一度もないんです。国の人のために国づくりにがんばって、他の人は幸せと同時に自分も幸せになりました。（あー、そうですか）こんなこと一般的な人間としてはあまりできないんです。ゾマホンさんはすばらしいと思います。

学生4：あー，なるほど。

▼上記の②で学生4と8が自分たちの述べた意見をもっと根拠のあるものにするために新たに考えた質問

- ・ゾマホンさんのようになりたいですか。なぜですか。
- ・どうしてゾマホンさんも幸せになったと思いますか。
- ・他の人の幸せって何ですか。
- ・どんな人だったらゾマホンさんのようになれるか。
- ・ゾマホンさんは本当にすばらしいと思いますか。
- ・どうしてゾマホンさんが元気をなくしたことがないとわかりますか。

2.4.3. 口頭表現の授業結果とまとめ

口頭表現の授業は、今回の連携授業の前後において学生の意見にどのような影響を与えたのだろうか。授業後に行った連携授業に対する学生のアンケート結果からここでは口頭表現に関する部分を見てみる。

- ・口頭表現で意見述べの構成要素を習ったことによって、連携授業の前後で「幸せ」に対する意見内容が変わった。（10名中4名）
- ・口頭表現で他の人の意見を聞いたり、それについての質問を考えたことによって、連携授業の前後で「幸せ」に対する意見内容が変わった。（10名中8名）

今回、フィードバックの時間に、文字化した意見述べを見ながらその意見に対してどのような“質問”を投げかければ新たな補強成分が加わり、説得力のある意見になるかという問いかけを加えたが、アンケート結果を見ると、下線にあるように「他の人の意見を聞いたり、それについての質問を考えたことによって意見内容が変わった」という学生が10名中8名いたことから、

このようなやり方が少なからず学生の意見内容に影響を与えていることが分かる。

実際に、授業内容の2.4.2.1.の④にもあるように、手法や内容の要素について考えるという作業は学生にとっては判断が難しいようで、ほとんど教師がそれについてコメントを述べていた。それに対し、授業内容の2.4.2.2.の②のように、文字化された意見をもとに質問を考えるというやり方だと学生から次々にその意見に対する質問が出て、その意見に足りない補強成分は何であるのか自身で考えるきっかけとなっていた。

説得力のある意見述べにするために、どのような手法を使えばいいのか、また内容にはどんな補強成分が必要かについて知ることはもちろん大切である。ただ、「意見を述べる」という行為は相手があって成立するものであり、自分の意見を振り返り、さらに説得性を高めていくためには、その意見にどんな質問を投げかければ新たな補強成分が加わるだろうか、というような「対話」という形を通して考えるやり方が、学習者にとっては自分自身で意見を吟味し、新たな考えを生むきっかけになっていると言えるだろう。

2.5. 文章表現

2.5.1. 文章表現の授業目標

- 1) 口頭表現で学んだ手法を利用した文章表現の手法を学び、論理的に自分の理論が進められるようになる。
- 2) 文章表現の構成や、各段落で使用する文型を理解し、実際に使えるようになる。

文章表現の授業は、文体や文構成、段落構成というような一般的な書き方のテクニック指導をするだけであると捉えられがちであるが、これだけではよい文章表現はできない。書き方のテクニックは意見表明の最後の表現手段の指導でしかなく、表現する本体であるべき論理的思考の指導ではないからである。つまり、よい文章表現をするためには、様々な視点から物事を捉え、自分で考え、意見を構築し、それを人に分かるような手法で文章に書くという過程がなければならないのである。しかし、多くの学生はこのような指導を受けたこともなく、物事に対する自分の意見という意識さえ持たないまま日本に留学している。そういう学生には、授業の中でこの過程を体験させ、クリティカルな思考力を養い意見表明へとつなげていくという基礎的な能力を養うことが必要となる。連携授業では、語彙の授業のブレイン・ストーミングに始まり、読解の教材を読んで自分の率直な感想や思ったことが言えるようになり、口頭表現の授業で学んだ表現手法を使って自分の意見を述べたり人の意見を聞いたりして個々の考えが熟成したところで、自分の意見を文章に表現するという過程があつてはじめて意見文になる。

2.5.2. 文章表現の授業の内容

文章表現の授業では、従来の文章表現の指導に加えて、口頭表現の授業で学んだ意見と論拠の内容と表現手法そのままを文章表現に生かせるということを学生に理解させることを重視した。

まず、意見文の段落構成や文型の説明とその練習の後で、口頭表現の授業内容を思い出させ、それを文章表現にどう反映させるかを説明した。また、口頭表現の時間に自分が発言したことに制約されず、今考えていることを自由に書いてよいこと、ただし読み手に分かる書き方になるよう気を付けることが大切であると告げてからアウトラインを書かせた。次に、書いたものを、ペアを組んだ学生と検討させ、修正を加えた後に意見文作成に移った。書いた後でそれを発表し、その意見文に対する評価や感想をクラスで述べ合い、次の時間に教師がチェックしたものをコメントとともに返却するという流れで授業を行った。なお、文章表現②の授業（表1参照）では、意見文の構造と文型の説明で時間が取られ、一部の活動は文章表現③の授業で行った。

2.5.3. 文章表現の授業結果とまとめ

授業後に、口頭表現の授業の文字おこしと意見文を比較したところ、口頭表現の意見述べの内容が意見文の内容に深く反映していることが明らかになった。その他の興味深い点は、最後に産出された意見文の内容は自分が述べた意見内容が中心になっているものの、口頭表現の授業で他の学生が述べた意見を自分の意見に反映させているものがいくつか見られたことと、他の学生の意見に触発されて視野が広がり、意見内容が深まったと考えられるものがいくつも観察されたことである。さらに、文章表現では口頭表現の時より抽象的な概念を含む内容が見られるようになり、全体のまとまりも口頭表現の時より良くなっていた。これは、他者と話す中で自分の意見が整理されるとともに、他者の意見によって自分の考えが深まり自分の意見が熟成していった結果ではないかと考える。

意見述べによって自分の意見が明確になってきたためか、アウトラインは短時間に主張と論拠を挙げて作成することができた。さらに、ペアでアウトラインをチェックする時にも、連携授業で学生の信頼関係ができていたため、論理的な意見文の構成を学生同士で客観的に述べ合って自己修正ができる態勢ができており、ほとんど教師のアシストなしで意見文を作成していた。

日本留学試験「記述」採点基準に基づいて作文1と作文2を評価し、その平均をまとめると、図表5のようになる。

意見文の内容を詳しく分析した結果を全体的にまとめると以下のようなようになる。

1) 視 野

- ・個人的な経験が、他者や社会の関係にまでつながった。
- ・自分の今までの経験だけでなく、将来、人生、あるいは人間としてというところまで広がった。

2) 意見の内容

- ・自分のこととの結びつきが薄い表面的な一般論だったものが、テーマを自分に結びつけて考え、より客観的な意見になった。
- ・具体的な事柄だけでなく、抽象的な意見も述べられるようになった。

図表 5：日本留学試験「記述」採点基準に基づいた作文評価（2011）

学生	授業前 50点 満点	授業後 50点 満点	内 容 の 変 化			
			論拠数 (前後)	文章の 正確さ	段落の 構成	全体の構成および論拠の具体的な変化
1	25	45	1→2	+ ○	+ ○	一般的な考えを並べるだけで説得力に欠けていたが、論拠の内容と並べ方を工夫して、確実な論理展開で説得力のある意見文になった。
2	40	45	1→3	+ ○	+ ○	始めからまとめた意見文が書けていたが、より広い視野から例を挙げ、丁寧に論理を展開したレベルの高い意見文が書けるようになった。
3	35	35	3→3	○	○	表面的な内容だったが、最後には自分の問題として考え書くことができるようになった。しかし、論拠の挙げ方はまとまりに欠けてしまった。
4	30	45	5→3	+ ○	+ ○	論拠数が多く内容的に広がりすぎており結論への論理展開がはっきりしなかったが、論拠が整理され、全体の筋道がよく分かる文章になった。
5	35	45	2→3	+ ○	+ ○	論理展開が非常に分かりやすく説得力のあるものになった。全体的にことばと文が洗練され、まとめも抽象的なレベルにまで高められている。
6	30	45	1→3	+ ○	+ ○	人との比較でしか幸せが考えられなかったが、自分のこととして受け止め、人間の意識という抽象的なレベルの結論にまで導くことができた。
7	35	45	5→2	+ ○	+ ○	論拠の方向が広がりすぎてまとまりに欠けていたが、意見が整理され論理展開が明確になり説得力があるものになった。
8	25	40	3→2	+ ○	+ ○	論拠が身近な例だけにとどまっている点では変化はないが、論拠の書き方がまとまり、結論では抽象的なレベルにまで達した意見になった。
9	25	40	6→3	+ ○	+ ○	論拠が多く意見文としてまとめることができなかつたが、分かりやすい論理展開のために必要な論拠だけを選んでまとめられるようになった。
10	20	40	3→2	+ ○	+ ○	自分の考えをまとめて結論に導くことができなかつたが、最後には自分の考えがまとまり、意見文の構造に沿って文章が書けるようになった。
11	40	45	3→2	+ ○	+ ○	意見文の基礎ができていたが内容的に深みがなかつた。しかし、内容を吟味し抽象的なレベルにまで高めてまとめられるようになった。
平均	30.9	42.7	3→2.5	+ ○	+ ○	

＋：よい方向への変化 －：悪い方向への変化 特に変化がなかった場合には無印

○ 授業後の作文で中級レベルとしてはできている

△ 授業後の作文で中級レベルとしてやや問題がある

3) 論 拠

- ・ 思いつくままに並べていたものが、説得力のある論拠を論理展開に合わせて挙げられるようになった。
- ・ 論理展開に必要な論拠だけに絞ったり内容をまとめたりできるようになったため論拠数は少なくなったが、内容的には充実した。

4) 語彙と文

- ・ 語彙数が増加した。
- ・ 表現の正確さが高まった。
- ・ 語や表現の意味を十分に理解して使用できるようになった。

5) 全 体

- ・ 文章全体の構成が、論理的で分かりやすくなった。
- ・ 段落分けが明確になり、それぞれの段落の構成要素が充実した。

- ・人の意見の受け売りではなく、自分のこととして深く考えた上で意見が述べられるようになった。
- ・構成を考え、独自の論理展開ができるようになった。

以上のように意見文はよい方向に変化してきていた。しかしその一方で、いろいろな視点から考えたことによって、うまくまとめられなくなってしまったケースが1例あった。このように同じテーマで連携する授業は、一つの授業から次の授業へと短期間で進んでいった方が、学生の活動へのモチベーションが維持しやすく、論理構築の方法を掴むという面から見ると効果的であるが、自分の中で意見をまとめあげる時間が十分でないという弊害が出る場合がある。学生が自分で思考し、よりよい論理展開ができるようになるためには、基本的なスキルを習得する連携授業の修了で終わりとせず、定期的に様々なテーマについて時間をかけて考え、話し、書く練習を続けることが必要である。

2.6. 連携授業のまとめ

2.6.1. 連携授業の結果と学生アンケート

連携授業後のアンケート、および学生の述べた意見・意見文・語彙ネットワークから学生に次の変化が見られた。

- ① 一つのテーマで何度も話したり、書いたりする機会を通して、自信を持って意見が言えるようになった。
- ② 説得力のある意見を述べるには論拠が必要であることを理解し、意見表明の方法を活用できるようになった。
- ③ 口頭表現で得た知識・技法を文章表現に生かすことができた。
- ④ 読解・語彙→口頭表現→文章表現と進んでいく中で、自分の意見が整理され、論拠が明確になった。
- ⑤ 教材の語のみならず、授業中に他の学生が使用した語が個々の経験や思考と結びつき、新たな意見を形成した。

また、連携授業を通して次のことが明らかになった。

- ① 様々な視点が与えられる教材をクリティカルに読むことが、学生の思考を触発する。
- ② 意見を述べ合う中で学び合いが個々の思考を広げ深める。
- ③ 非母語教育の授業でも学生の思考力を伸ばすことができる。

これは、久保田(2003)が、学習を、言語を媒介とする道具的な思考を基本とし、対人的なコミュニケーションとともに自己内コミュニケーション過程を通して社会に参加するものであると考える構成主義的教育理論と共通するものであり、「学びとは人間同士の協同的な営みであり、あくまで対話的關係の中に成立するという心理学、認知科学における学習観の変換と再定義がある」(假屋園ほか[2009], p.123)という視点に立つ假屋園ほか(2009)の研究とも共通するものであ

る。假屋園らは次のように述べている。

「思考力といった心の機能は、他者とのやりとりをとおして自分のなかに取り入れられることによって育つ。そして、その思考とは語ること、すなわち対話なのである。対話することの意味は、多様な意見に触れる、というレベルで留まるのではなく、対話のやりとり（問いと回答）そのものを自分のなかに取り入れ（内化、内在化）、以後は自分自身の思考としてこのやりとりを一人で行うことができるようになる点にある。」（假屋園ほか〔2009〕, p.125）

これは、鹿児島大学教育学部付属小学校における対話を中心にした指導による授業実践についての研究論文の中で述べられていることである。連携授業の指導対象は児童ではなく大学入学を目指した留学生別科の学生であるが、思考力を育てるという教育理論の基本はどの教育現場でも同様であると考ええる。2011年の連携授業の結果から、授業の中で対話を重視した授業を行うことによって、学生が4分野すべての目標にかなり近いところまで到達したことが分かった。このような結果となった要因は、第一に、対話を重視し、それぞれの授業が綿密につながりスパイラル構造をなして次の段階に進んでいく授業を行ったこと、第二に、2011年にはクラスの中に能力のある学生が多く、授業を学生が引っ張っていったこと、第三に、クリティカル・リーディングという手法を使ったことであると考ええる。

また、学生のアンケートから、全員がこの連携授業を非常に楽しいものだと感じていたことが明らかになった。なお、アンケートの自由記述および口頭での感想には、まとめのところで挙げた内容以外に、教材を様々な視点から見て考えたことを自由に述べてよいこと、自分が出した意見に適切な論拠があれば他の人がそれを理解し評価してくれること、この授業を通してクラスメートの考えに触れ、人間的に尊敬する気持ちが湧いたことなど新たな発見があったことが挙げられていた。

2.6.2. 連携授業を充実させるその他の要素

2012年には、2名の教師がほぼ同様の授業内容を長期にわたって行った。これは非常勤講師が授業担当の大半を占める留学生別科で、連携授業を4名体制で行う場合の教師の負担を考えたからである。留学試験「記述」の評価に基づいて行った採点方法で2012年の授業を2011年の授業と比較すると、2011年では、50点満点で30.9点から42.7点に11.8点伸びていたのに対して、2012年の場合は、27.5点から33.3点へと5.8点伸びているにすぎなかった。また、授業後の学生の感想からも授業に対する充実感をあまり感じていないことが分かった。そのうちの一人は、「同じテーマで読んだり話したり書いたりすることが続いたので、つまらなかった」と書いていた。そのような結果になった第一の理由は、連携する授業の間隔が空きすぎて、前に行った授業で学んだものが次の授業にすぐにつながっていくという実感がなかったためだと考えられる。いくら読解の授業で自分の考えが出てきても、その考えに対する思いが弱まったところに口頭表現へ、さらに、時間が経ってから文章表現へと進んでいくのでは、学習の効果や効率が学生には感じられなかったのであろう。このことから、連携授業の確実な成果を求めるためには短期集中型

の方がよいと考える。

第二の理由は、クラスとして学生がまとまっておらず、学生同士が信頼し合える関係になかったことが挙げられる。久保田(2003)は、構成主義の学習の出発点は学習者が学ぶ場を自分が所属する共同体であると捉え、そこで学べる喜びを共有することであるとしているが、まさにこの点が欠落していたと考えられる。また、授業後の教師の話し合いで、このようなクラスの雰囲気と学生の思いが教師にも影響を与えていたことが分かった。つまり、学生同士の信頼関係がなく、本音をあまり言いたくない環境の中で行われた授業を学生が楽しんでいないという状況が、教師にも影響を与え、負の力となって働いたのである。この反省を踏まえて、2013年には3人体制で、短期集中型で連携授業を行った。この連携授業については、その授業過程および授業結果を現在分析しているところである。

2010年、2011年、2012年の連携授業から、授業の効果があり、学生も教師も充実感を感じる授業の条件には、授業計画、読解教材、指導法、教師の連携だけでなく、授業の中の学生同士の信頼関係や教師と学生との信頼関係という複合的な要素が関与してくるものと考えられる。

3. 追跡調査とその結果

3.1. 調査方法

① 調査の対象

日本語コミュニケーションの上位クラスに在籍する学生の中で次の条件に該当する学生を対象とした。

グループA：別科の連携授業2011に参加した学生のうち、同大学の学部に進学した6名の学生

グループB：OPI評価によってグループAと同じレベルの日本語会話クラスに入った学生のうち、入学時の留学試験日本語の結果がグループAの平均点±15点に位置した学生6名

② 評価

2011年に連携授業を行った4名の教師が、「主張」「主張と論拠の関連性」「論理展開」の3つの点から意見文を評価した結果を、グループAとグループBとで比較した。

3.2. 評価基準

意見文の評価基準は、総合的評価の立場を取る日本留学試験の記述採点基準を使用することを考えたが、留学試験の評価基準では学部生の文章を細部まで評価・分析できないと考えて別の基

準を作ることにした。また、評価基準はその信頼性において分析的評価が総合的評価より優位であったとする田島(2011)の考察結果を踏まえて、学部の文章表現の担当である加藤が分析的に評価することにした。また、論理的な思考方法と意見表明の技術が連携授業の後にも効果を与えているかを確認するための調査であることを考えて、一般的な文章表現の評価項目になる文法や文型、語彙などは今回の項目から外し、「意見と論拠の整合性」「説得力」の2点に絞った。しかし、思考方法と論理性を観察するには、「主張」「主張と論拠の関連性」「論理展開」で評価する方が適していると考え、最終的にこの3分野での評価とした。新しい評価基準を作成する際に田島の評価基準を参考にしたが、田島の評価は6段階評価となっていたので、6段階評価の内容を5段階評価に変更した。それは、評価者(連携授業を担当した教師4名)が6段階評価に慣れておらず、6段階の点数では学生の到達度がイメージしにくかったためである。なお、この評価基準の作成は学生の意見文を読む前に、評価を開始してからの変更はしなかった。

3.3. 評 価

この基準で12名の学生の意見文を評価し、その結果を図表6「意見文の評価」にまとめた。評価の際に、評価項目以外の要素で評価が左右されることを避けるため、意見文を書かせた加藤以外の3名の評価者には、学生が書いたとおりの文章をWordで打ち直したものを資料として提供し、学生の氏名を出さずに評価を依頼した。

細部まで観察することで意見文が的確に評価でき、しかも評価しやすくなることを目指して作成した評価基準であったが、評価する時には迷いが生じた。それは、評価基準の内容に照らした

図表6：意見文の評価

学 生 番 号	主 張					主張と論拠の関連性					論 理 展 開					合 計 15点満点
	A	B	C	D	平均	A	B	C	D	平均	A	B	C	D	平均	
①	4	4	5	5	4.50	2	3	5	4	3.50	5	3	5	5	4.50	12.50
②	5	4	5	4	4.50	4	4	4	3	3.75	5	4	4	4	4.25	12.50
③	3	5	4	3	3.75	3	5	4	4	3.80	4	5	5	4	4.50	12.05
④	2	5	4	3	3.50	3	4	3	3	3.25	3	4	3	4	3.50	10.25
⑤	2	5	5	4	4.00	2	4	5	3	3.50	4	5	3	4	4.00	11.50
⑥	4	4	5	4	4.25	4	4	5	4	4.25	4	5	3	4	3.75	12.25
平均					4.08					3.68					4.08	11.84
⑪	2	4	4	4	3.50	2	3	3	4	3.00	3	4	3	4	3.50	10.00
⑫	3	3	3	3	3.00	3	3	3	3	3.00	3	3	3	3	3.00	9.00
⑬	4	3	2	4	3.25	5	4	3	4	4.00	4	2	5	3	3.00	10.25
⑭	3	2	4	3	3.00	2	2	3	3	2.50	3	2	4	3	3.00	8.50
⑮	4	4	3	4	3.75	3	4	4	3	3.50	4	5	5	4	4.50	11.75
⑯	2	3	4	3	3.00	1	2	3	2	2.00	3	4	2	3	3.00	8.00
平均					3.25					3.00					3.30	9.55

評価（点数）と、書かれた内容のアカデミックなレベルとが合致しない場合があった点である。つまり、文としてのミスがなく評価基準からすると高得点になるが、内容的には深みがなく、ありきたりの主張や卑近な例を挙げた論拠にとどまり、アカデミックな観点から見てレベルが高くない場合、その反対に、まとまりに欠けたり表現のミスがあったりするために評価としては高くないが、抽象的な広がりのある語彙が使用され、内容的な観点から見るとアカデミックなレベルが高いというような場合にどう評価するか、というものであった。この迷いが評価に如実に現れているのが、学生番号④⑤⑩⑬である。しかし、前述のように、評価の途中で出た迷いについて評価者同士で話し合うことを敢えて避け、それぞれが迷いを抱えたまま評価をすることにした。また、配点を整数のみで表すのが難しいケースがいくつかあったが、小数点以下の数字は出さないこととして評価した。（A B C Dは評価者の別を表している）

それぞれの分野の平均を見ると、どの分野でもグループAの点数平均が優位に立ち、合計点においてもグループAが優位に立った。また、意見文作成後のアンケート結果から、グループAの学生の方が意見と論拠の関係および全体の構成に注意を払っており、自分の意見表明に自信を持っていることが分かった。

しかし、今回の評価を通して、評価基準の決定の難しさを再認識するとともに、分析的評価の場合には、どのような視点から分析するかが全体的な評価をかなり変えるということが分かった。また、分析的評価の問題点も見えてきた。それは簡単に点数化してしまえない学術的な知識や知的な思考が現れる視点や、思いつきやひらめきのような発想の展開を評価に含めることが難しいという点である。意見文が論理的な思考を表現するものであるとすれば、この思考という点は重要なポイントになる。意見表明を評価する場合には、この視点が含められる、よりよい評価法を今後検討していく必要があると考える。

3.4. 追跡調査の結果

追跡調査の結果、意見文の評価には連携授業を受けた学生と受けなかった学生の間に明確な違いが見られた。しかし、レポート・論文の書き方を中心に指導する、学部の文章表現の授業成績でグループAとグループBとを比べると、ほとんどの課題に開きが見られなかった。それは、学部の授業で扱っている内容の中心となるのが、書き方のテクニック、例えば、表記の基礎・テーマ・定義・図表の説明・判明事項・変化・対比と比較・引用などだからである。つまり、課題を遂行するのに十分な日本語能力があり、書き方のテクニックが身につけていれば課題をこなすことができるため、評価に違いが出ないのである。このことは、一般的に言われる日本語能力においてはグループAとグループBとに大きな開きがないことを示している。しかし、それにもかかわらず、意見文の評価に違いが現れた。平山・楠見(2004)は「批判的思考の構成要素の1つである態度は、『論理的思考への自覚』、『探究心』、『客観性』、『論証の重視』という4つの因子構造

を持つ」(p.190)と述べている。先の意見文の評価に違いが現れたのは、このような批判的思考態度があるかどうかと、論理的な意見表明の方法を習得しているかどうかの違いによるものであると考える。

4. 考察とまとめ

今回の追跡調査の結果だけからでは、論理的な思考方法を身につけるための連携授業の効果が、その後の思考に影響を与えていると証明することはもとよりできない。しかし、社会問題についてあまり考えたこともなく、与えられた知識を記憶することが学習の中心であった12名の学生を対象に、語彙ネットワークで思考に揺さぶりをかけ、対話的な指導で読解教材の内容についてクリティカルな質問をして考えさせ、考えたことを論拠のある意見として自由に述べさせ、他者の意見を取り込み、自分の意見に修正を加えながら文章で意見表明させるという連携授業は、假屋園らが目指す授業と同様の、「思考とは対話である」という方向性を持った実践であると言えるのではないだろうか。また、2.6.1.で引用した假屋園ほか(2009)の「対話のやりとり(問いと回答)そのものを自分のなかに取り入れ(内化, 内在化), 以後は自分自身の思考としてこのやりとりを一人で行うことができるようになる点にある。」ということばのとおり、このような連携授業は、対話することの面白さに目覚めさせ、自ら考えることを習慣化させる契機となる可能性を秘めていると言えるのではないだろうか。

今後の課題は次の三つである。第一は、時間的にかなり制限がかかる教師で構成されている大学の留学生別科で実際に行える連携授業の方法を、今後も継続的に検討していくことである。第二は、学習者の学びに対するモチベーションを維持しながら効果的に思考力を養うことができる授業内容を開発していくことである。第三は、学術的な知識や知的な思考が現れる視点や発想の展開などを、評価にどう反映させるかを考えていくことである。

- 〈本稿執筆担当〉
1. はじめに(加藤由紀子)
 2. 2011年度連携授業
 - 2.1. 連携授業の構想と実施(加藤由紀子)
 - 2.2. 語彙(藤森秀美)
 - 2.3. 読解(三輪郁子)
 - 2.4. 口頭表現(伊藤かんな)
 - 2.5. 文章表現(加藤由紀子)
 - 2.6. 連携授業のまとめ(加藤由紀子)
 3. 追跡調査とその結果(加藤由紀子)
 4. 考察とまとめ(加藤由紀子)

(なお、一般的な用字用語の表記の統一は加藤が行なった。)

〔注〕

- 1) クリティカル・リーディング：「情報の取り出しだけでなく、テキストの内容や筆者の意図などを解釈し、自分の知識や経験と関連づけて建設的に批判したりするように読む」こと。（文部科学省 平成 17 年「読解力向上プログラム」より）
- 2) 突き上げのある質問：一つ上のレベルの質問をすること。中級レベルの学生に対しては、上級レベルの「詳細性」を求める質問を行う。（牧野 1999）
- 3) 牧野ら（2001）によると、ACTFL は 1967 年に設立された“The American Council on the Teaching of Foreign Languages（アメリカ外国語教育協会）”の略称である。OPI（Oral Proficiency Interview）とは、外国語学習者の会話のタスク達成能力を、一般的な能力基準を参照しながら対面のインタビュー方式で判定するテストである。

〔参考文献〕

- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために——』ひつじ書房
- 伊藤かんな（2011）「中級日本語学習者を対象にした意見の述べ方に関する授業の試み」『異文化コミュニケーションのための日本語教育 2』北京高等教育出版社，pp. 154–155
- 加藤由紀子（2011）「中級日本語学習者を対象にした文章表現授業の試み」同上『異文化コミュニケーションのための日本語教育 2』 pp. 156–157
- （2013）「論理的な思考方法を身につける授業の効果 The Benefits of Acquiring Logical Thinking Skills in Japanese Language Classes」『CAJLE2013 Proceedings』カナダ日本語教育学会
- 假屋園昭彦・永田孝哉・中村太一・丸野俊一（2009）「対話を中心とした授業デザインおよび教師の対話指導方法の開発的研究」『鹿児島大学教育学部 教育実践研究紀要』第 19 号，pp. 123–163
- 木山登茂子・長坂水晶・木田真理（2006）「上級日本語話者のための意見の述べ方に関する授業——内容と手法に注目した指導の実践——」『日本語教育』第 131 号
- 久保田賢一（2003）「構成主義が投げかける新しい教育」コンピュータ利用教育学会（CIEC）『コンピュータ & エデュケーション』第 15 巻，pp. 12–18
- 田島ますみ（2010）日本語の文章に対する分析的評価の信頼性についての検討」『中央学院大学人間・自然論叢』第 31 号
- 館岡洋子（2005）『ひとりで読むことからピア・リーディングへ——日本語学習者の読解過程と対話的協働学習——』東海大学出版会
- 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』第 23 巻第 2 号，pp. 54–60
- 友松悦子（2008）『小論文への 12 のステップ』スリーエーネットワーク
- 長坂水晶・木田真理・木山登茂子（2005）「日本語母語話者の意見表明——OPI にもとづいたインタビューにおける意見述べの分析——」『言語文化と日本語教育』第 29 号，pp. 96–99，お茶の水女子大学日本語文化学会
- 平山のみ・楠見孝（2004）「批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響——証拠評価と結論生成課題を用いての検討——」『教育心理学研究』第 52 巻第 2 号，pp. 186–198
- 藤森秀美（2011）「連携授業による語彙ネットワークの変化」前掲『異文化コミュニケーションのための日本語教育 2』 pp. 150–151
- 細川英雄（2004）『「考えるための日本語」のめざすもの』『考えるための日本語——問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ——』第 1 章，明石書店
- 牧野成一監修・日本語 OPI 研究会翻訳プロジェクトチーム翻訳（1999）『ACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル（1999 年改訂版）』アルク
- 三輪郁子（2011）「中級日本語学習者を対象にした思考のタネを蒔く読解授業の試み」前掲『異文化コミュニケーションのための日本語教育 2』 pp. 152–153
- 横谷英海（2009）「クリティカル・リーディングの充実を目指した読解指導の実践——『読むこと』と『書くこと』の統合を図りながら——」『神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告』第 7 集，pp. 79–84

