

国立国語研究所学術情報リポジトリ

The Activation of Japanese Learners' Critical Thinking in a Japanese Peer Reading Course

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-01-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 楊, 秀娥, YANG, Xiue メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00001426

日本語ピア・リーディング授業における学習者の批判的思考の活性化

楊 秀娥

中山大学／国立国語研究所 共同研究員

要旨

本稿は、談話分析の手法で、日本語ピア・リーディング授業の中で、学習者の批判的思考がどのように活性化しているのかを示したものである。日本語ピア・リーディング授業において、学習者はテキストに対する質問とコメントを提起しながら、批判的にテキストを読んでおり、テキストに書かれた原文の考えと様々な異なりを見せた代替案を創り、創造的にテキストを読んでいた。そして、他者との対話を通して、提示された問題に対する解決、深化、共有などの変化がもたらされ、問題解決に向かっていった。ピア・リーディングのプロセスにおいて、学習者は、各々の思考についてメタ的に考え、解釈、説明、推論、評価、分析といった批判的思考の認知技能を多く活性化させていた。一方で、問題解決につながっていない対話がなされるケースも少なくなかった*。

キーワード：批判的思考、日本語教育、ピア・リーディング、談話分析

1. 本研究の目的と構成

批判的思考は、教育一般においても外国語教育においても重要視されている。批判的思考は、大学において育成すべき学士力、ジェネリックスキル、社会人基礎力などにおいて重要な位置を占めている（楠見 2011）。外国語教育においても、批判的思考の育成は目指されてきており、日本においても、教師が学習者と真の対話を試みる日本語教育、既存の知識の枠組みを超えた批判的思考を意識した日本語教育（佐藤 2005）が提案されている。中国の外国語専攻教育においても、批判的思考はコアな目標と位置付けられている（孫 2011）。一方、実際の授業で批判的思考がどのように育まれているのかについては、不明な点が多い。本研究では、日本語教育におけるピア・リーディングの教育実践を対象に、学習者同士の対話の中で、学習者の批判的思考が具体的にどのように活性化しているのかを示すことを研究目的にする。その結果に基づいて、批判的思考の育成という視点から、日本語教育への示唆を提示したい。

本稿では、批判的思考及び日本語ピア・リーディング授業の先行研究を概観したうえで、分析対象とした授業実践を紹介し、分析方法について説明する。分析結果を「問題提起と問題解決」、「批判的思考の活性化」、「2 グループの対照」、「「留保」の内実」に分けて報告する。最後に、まとめを行い、日本語教育に示唆できる点を提示する。

* 本稿は国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」（プロジェクトリーダー：石黒圭）の研究成果である。また、本稿は、会話・談話研究シンポジウム「日本語教育の新展開—談話研究の可能性（1）—」（国立国語研究所、2017年7月10日）において、「ピア・リーディングにおける批判的思考の活性化」というタイトルで発表した内容に、加筆・修正を加えたものである。口頭発表及び本稿の執筆にあたって貴重なコメントを頂いた石黒圭先生に深くお礼を申し上げます。

2. 批判的思考及び日本語ピア・リーディング授業の先行研究

本節では、批判的思考の定義と構成を振り返り、批判的思考の育成、日本語教育におけるピア・リーディング授業の展開に関する先行研究をまとめ、本研究の課題を明らかにする。

2.1 批判的思考の定義と構成

批判的思考は、クリティカル・シンキング (critical thinking) とも呼ばれ、「論理的思考」(logical thinking) や「反省的思考」(reflective thinking) と呼ぶ者もある。批判的思考には、様々な定義がある。その中で比較的一般に受け入れられているのは、教育哲学者 Ennis (1987: 10) の次の定義である。批判的思考とは、「何を信じ何を行うかの決定に焦点を当てた、合理的で反省的な思考である」。道田 (2003) は、批判的思考の概念が曖昧かつ多様であることを指摘し、批判的思考を「論理主義」、「一般的な批判的思考」、「第二波」に区別している。「論理主義」では、よい思考を論理的思考（帰納や演繹，誤謬の認識，計算や評価などの論理操作や論理分析）に還元可能なものとする古典的な立場を取る。「論理主義」においては、「要素」としての批判や関連諸技能が客観的に領域普遍的な形で取り出されている。それに対して、批判という要素が創造やその他の要素と有機的に連携しながら、思考の中で「重要な位置」を占め、主観的理解などの幅広い目的のために個々の状況や領域に特有の形で働いている姿を捉えたのが、第二波的な批判的思考になる。「論理主義」と「第二波」の間に、創造なども含んではいるが、批判を「主要素」とする「一般的な批判的思考」が存在しているという。このことから、批判的思考は、論理的思考から創造的思考までを含む広い概念であることがうかがえる。

批判的思考の構成要素に関しても様々な研究が行われている。中でも、批判的思考教育の評価をより信頼性・妥当性の高いものにしていくことができる（抱井 2004）と評価されているのは、デルフィ・プロジェクト（Facione 1990）が提示した調査結果である。デルフィ・プロジェクトは、デルフィ技法と呼ばれるインタビュー手法を用いて、46名の批判的思考研究者から意見を収集したプロジェクトである。デルフィ・プロジェクトは、批判的思考が認知技能と態度・傾性の2側面から構成されることを確認した。認知技能として、解釈、分析、評価、推論、説明、自己統制が高い同意率を得た。態度・傾性としては、好奇心を持つこと、情報に通じていようとする、批判的思考の機会を意識できること、論理的探求のプロセスや論理的に考える能力に自信を持つこと、オープンな心を持つことなどが挙げられた。文他 (2009) は、デルフィ・プロジェクトが提示した「自己統制」をほかの認知技能と異なる次元にあると指摘し、「メタ批判的思考」と名付け、一般的な批判的思考の上位概念として位置付け、さらに、一般的な批判的思考の中に、認知技能と態度があるとしている。本研究では、文他 (2009) と同じ立場に立ち、メタ認知としての「メタ批判的思考」をその他の「批判的思考」の認知技能と区別して扱う。そして、「メタ批判的思考」の下位に位置する批判的思考の場合は「狭義批判的思考」とし、より広い概念としての批判的思考と区別する。

2.2 批判的思考の育成

批判的思考の育成には、①批判的思考の一般原則そのものを教える「ジェネラルアプローチ」、②既存の科目の中で思考の原則を取り扱う「インフュージョンアプローチ」、③思考の一般原則を明示せず、思考を誘発する「イメージョンアプローチ」、④以上のアプローチを混合した「ミックスアプローチ」がある(Ennis 1989)。外国語教育を含む専門教育に一般的に使用されるのは、②のインフュージョンアプローチと③のイメージョンアプローチである。

批判的思考の育成には、対話の重要性が唱えられている。ブラジルの教育者フレイレ(1970 [1979]: 104)は、「批判的思考を要求する対話だけが、同時に批判的思考を生み出すことができる」と指摘している。道田(2004)は、批判的思考のある学びを考察するため、批判的思考のない学びについて論じている。批判的思考のない学びを論じる際に、対極に出てきた言葉として、「納得」、「自問自答」、「既有ネットワークへの知識の取り組み」(そのための展開のやり取り)、「対等な立場での対話」が挙げられている。道田(2004)は、これらのキーワードをさらにまとめると、「対話」になるとし、批判的思考のある学びとは、「一言で言うところ、対話のある学び」(p. 165)であると述べている。以上のまとめから、批判的思考と対話の同義性が明らかになってきた。つまり、批判的思考は、対話によって育まれるのである。

2.3 日本語教育におけるピア・リーディング授業の展開

批判的思考に不可欠な対話は、日本語教育でも求められてきている。池田・館岡(2007: 43)は、日本語教師の関心は「言語のしくみ」から「教え方(教授法)」へ、さらに「学習者の学びとその支援」へと移ってきたと述べている。この教育的関心の変化によって、他者との対話は不可欠なものとして位置付けられ、近年、対話に基づいた教育実践が広がり、多く報告されてきている。

日本語の読解授業も同じ流れを受け継ぎ、読みのプロセスを共有し、他者とともに読みを創っていく読解授業、すなわちピア・リーディング授業が注目され、展開されつつある。館岡(2011)は、日本語の読解授業には、正解を求める読解授業、リーディング・ストラテジーを身につけるための読解授業、他者と読むという開かれた読解授業の3種類があると振り返っている。そして、前の2つは、個体主義的な言語能力観に支えられており、3つ目は、作者との対話、仲間との対話になり、対話として開かれたものであると指摘している。石黒(2017)は、読解授業の新たな潮流として、自らの文章理解を他者の目で可視化・相対化する点、知識・技能の習得から効率的運用、批判的読解へシフトしていく点を挙げている。これらの研究から、日本語の読解授業も、他者との対話を重視し、批判的思考を目指していることがうかがえる。

2.4 本研究の課題

批判的思考は教育で育成することが目指されているが、その育成の実態については、不明な点が多々あるようである。教室場面での批判的思考の評価には、大きく分けると、①批判的思考の論理的な側面や省察的な側面を評価するテスト、②ジェネリックスキルとしての批判的思考力を包括的に評価するテスト、③その授業が焦点を当てている批判的思考の側面(例えば、学習者の

質問力)を中心に評価するものがある(平山 2015: 32)。①と②は、事前・事後のテストセットが用いられ、批判的思考の評価の主流になっている。③の研究はまだごく少ないようで、教室談話で批判的思考の育成を詳細に検討する研究は、管見の限り見当たらない。

一方、本研究が着目する日本語ピア・リーディング授業も、同じ課題を抱えている。学習者の自己報告(学習者を対象としたインタビュー調査、アンケート調査、学習者の気づきなど)を分析資料にする研究は多く見られる。霍(2015)が指摘するように、意識面のデータだけではなく、授業中の談話や学習者のプロダクツなどの現象面のデータの複合的分析も必要である。これまでに、授業中の談話や学習者のプロダクツをデータにした研究には、館岡(2010)、楊(2012)、胡(2015)がある。館岡(2010)は、学習者たちが「どんな授業がいい授業か」、「どんなテキストがいいテキストか」について話し合う談話を分析し、参加者たちの多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室を考察している。楊(2012)は、論文作成における課題論文のピア・リーディングを対象に、学習者のタスクシートの分析を通じて、学習者の批判的な読みが活性化される様子を考察している。胡(2015)は、ピア・リーディング授業の一環としてのグループ・ディスカッションに着目し、発話機能の観点から学習者同士の合意形成のプロセスを明らかにしている。ただし、授業中の談話を詳細に分析することを通じて学習者の批判的思考の在り方を探る日本語教育の研究は管見の限り存在せず、学習者の批判的思考の育成のために、ピア・リーディング授業の教室談話を分析することには一定の意義が存すると考えられる。

以上のように、批判的思考の研究領域においても、日本語ピア・リーディング授業の研究領域においても、授業実践における教室談話を詳細に分析する研究が不足していることが指摘できよう。このような課題を踏まえ、本研究では、談話分析の手法を用いて、学習者の批判的思考が日本語教育のピア・リーディングにおいてどのように活性化しているのかを示すことを目的とする。

3. 分析対象の授業実践の概要

分析対象とする授業実践は、2014 年前期に都内のある大学で行われた、社会言語学の文章を読む日本語の読解授業である¹。本節では、まず、授業内容、授業の流れと学習者のプロフィールについて紹介する。その後、批判的思考の育成という視点から本授業実践の全体を把握する。

3.1 授業内容

本授業実践は、週に 1 回行われ、初回のオリエンテーションを除くと、全 14 回から構成されている。読解資料は、担当教師が自ら執筆した社会言語学の著書の一部である。社会言語学の著書が選ばれた理由は、当大学が社会科学の総合大学で、社会言語学は社会科学につながるものであり、かつ日本語学習者にとって身近なアカデミックな内容にするためである。授業の前半の 7 回は、「深く、正確に読む」ことを目指し、それぞれの回で扱う項目は「キーワードを定義する」、「行

¹ 本授業実践を分析データにした研究に、霍(2015)、胡(2015)などがある。そのため、授業実践の紹介に用いる資料に重なりが見られることがある。

間を読む」,「接続詞を入れる」,「予測をする」,「キーセンテンスの連鎖を見る」,「文章構造図を書く」,「要約文を書く」(課題1)となっている。後半の7回は,「批判的,創造的に読む」ことを目指し,それぞれの回で扱う項目は「事例を収集する」,「参考文献を探す」,「疑問点に反論する」,「代替案を考える」,「自分の関心を説明する」,「他者の関心とすり合わせる」,「書評を書く」(課題2)となっている。詳細は,下記の表1の通りである。

表1 全14回の授業シラバス

	回	授業項目	課題の内容
深く、正確に読む	1	キーワードを定義する	文章のキーワードを選び,理由を考える。
	2	行間を読む	文章を読んで,「フォーリナー・トーク」「ティーチャー・トーク」のわかりやすい実例を考える。
	3	接続詞を入れる	文中にある空欄に入る接続詞を考えて入れ,文章のもっとも大切な接続詞及び接続詞が果たしている役割を考える。
	4	予測をする	文章の空欄に入る内容を予測し,数文で表現する。
	5	キーセンテンスの連鎖を見る	文章を読んで,もっとも重要な文を3文,重要な文を12文抜き出す。
	6	文章構造図を書く	文章を読んで,文章構造図を作成する。
	7	課題1:要約文を書く	文章を読んで,要約文を書く。
批判的、創造的に読む	8	事例を収集する	文章に載っていない男性語,女性語と若者語をたくさん挙げる。
	9	参考文献を探す	参考文献を調べ,「フォーリナー・トーク」「ティーチャー・トーク」の定義を考える。
	10	疑問点に反論する	文章を読んで,疑問や誤っていると思う点を見つける。
	11	代替案を考える	文章で挙げられた三分類をよりよく修正する。
	12	自分の関心を説明する	文章を読んで,自分にとって面白い文を抜き出す。
	13	他者の関心とすり合わせる	文章を読んで,「日本語とはどんな言語か」について,ワールドカフェの形で他者と自由に意見交換をする。
	14	課題2:書評を書く	文章を読んで,書評を書く。

3.2 授業の流れと学習者のプロフィール

90分の授業は3つの部分に分かれ,それぞれ30分前後になっている。最初の30分は,教師が課題を説明した後,学習者が各自で文章を読み,課題シートにある課題をこなす「自己との対話」である。次の30分は,課題についてグループでディスカッションをしてよりよい回答を作る「他者との対話」である。最後の30分は,クラス全体に対してグループで話し合った結果を発表し,教師やほかの学習者からフィードバックを受ける「全体との対話」である。

クラスは, N1, またはそれと同等の日本語力を備えている多国籍の上級学習者からなっている。学習者の母語や専門,日本語学習歴,日本滞在歴には多様性が見られた。詳細は,次頁の表2の通りである。なお,調査は学習者全員から同意を得ており,研究倫理を踏まえて実施されている。

表2 学習者のプロフィール

番号	母語	所属	専門	学習歴	滞在歴
S1	韓国語	交流生	言語学	10 年	10 年
S2	韓国語	学部生	商学	8 年	1 年
S3	中国語	研究生	商学	4 年 5 ヶ月	6 ヶ月
S4	韓国語	交流生	経済学	1 年 8 ヶ月	8 ヶ月
S5	韓国語	交流生	言語学	6 年 3 ヶ月	7 ヶ月
S6	韓国語	交流生	言語学	9 年	7 ヶ月
S7	韓国語	交流生	言語学	6 年 6 ヶ月	7 ヶ月
S8	韓国語	学部生	社会学	7 年	1 年
S9	中国語	学部生	商学	4 年 6 ヶ月	4 年 6 ヶ月
S10	韓国語	研究生	社会学	3 年	1 年 1 ヶ月
S11	中国語	交流生	言語学	3 年 6 ヶ月	6 ヶ月
S12	韓国語	交流生	言語学	4 年	7 ヶ月
S13	アラビア語	研究生	言語学	4 年	2 年
S14	中国語	研究生	言語学	8 年	1 ヶ月
S15	韓国語	学部生	商学	4 年	1 年 1 ヶ月
S16	英語, 他	学部生	法学	3 年	2 年 1 ヶ月
S17	ポルトガル語	学部生	法学	7 年 3 ヶ月	2 年 3 ヶ月
S18	ポルトガル語	研究生	言語学	11 年	5 ヶ月
S19	韓国語	学部生	社会学	2 年 2 ヶ月	1 年 2 ヶ月
S20	ポルトガル語	院生	社会学	16 年 4 ヶ月	5 年 1 ヶ月
S21	ロシア語, 他	交流生	言語学	6 年	1 年
S22	中国語	学部生	商学	3 年	1 年

3.3 批判的思考の育成から見る本授業実践

まず、批判的思考の育成という観点から授業構成を見てみる。前述したように、本授業実践は「深く、正確に読む」ことを目指す前半と、「批判的、創造的に読む」ことを目指す後半からなっている。授業目標には、論理的思考から創造的思考を含む批判的思考をカバーしていると言えよう。前掲したデルフィ・プロジェクトが提起した批判的思考の認知技能（Facione1990）という視点で考えると、「キーワードを定義する」、「行間を読む」、「文章構造図を書く」などから構成される前半の授業は、解釈、分析といった認知技能に重きを置いていると考えられる。「疑問点に反論する」、「代替案を考える」、「自分の関心を説明する」、「書評を書く」などから構成される後半の授業は、評価、推論、説明といった認知技能に重きを置いていると考えられる。

次に、授業形態について述べる。2.2 で、批判的思考は対話を通して育まれると述べた。本授業実践の1回分は各30分の3つのパートに区分され、「自己との対話」、「他者との対話」、「全体との対話」からなっている。対話の対象は、テキスト、自己、他者としての教師とクラスメートになる。このような多様な対象との対話によって学習者の批判的思考の活性化が促されることが予想される。

最後に、批判的思考を育むための教師の役割について触れる。担当教師は、授業全体のデザインを工夫するだけでなく、課題を説明する際に、学習者が批判的思考を行うようメタ的に導き、「全体との対話」でフィードバックを行う際には、学習者の考え方を受け止め、学習者の批判的思考を積極的に評価していた。本研究で分析する第10回「疑問点に反論する」と第11回「代替案を考える」（以降で詳述）を例にすれば、次の表3のような教師の発話が確認されている。これらの発話から、教師が積極的に学習者の批判的思考をファシリテートする姿が捉えられよう。

表3 学習者の批判的思考をファシリテートする教師の発話

批判的思考への働き	教師の発話（下線は筆者による）
導き	ですから、これから話し合いに入ってもらいますけれども、 <u>できれば、私に対する挑戦（筆者注：担当教師自身が読解資料の執筆者である）のつもりで来てほしい</u> わけです。
	つまりは、〇〇さん（筆者注：担当教師）がこういう文章を書いたわけで、その、えっと、“ <u>こういう文章を書いた人を困らせよう。</u> ”
	“実は、ここらへん、危ないこと書いてありますよね”，とささやかれると、あの一、私たちは結構、教師というのはびっくりしますし、あ、もっといい水準の授業をしようという期待、ということにもつながります。
	ですから、みなさんにはぜひ、そういうふうな、学問というこの正確さを大切にする、学問につながる発想、そういう風に先生の、を、困らせるぐらい、びしっと面白いことを言えるような、 <u>そういう力を身に付けてほしい</u> と思います。
	で、この本の中で、実は一番うまくいかなかったと考え、感じてるのが私この部分なんです。（中略）そこで、実は、 <u>みんなの知恵を借りようか</u> と、思ったんです。
	そこのところを読んで、〇〇さん（筆者注：担当教師）が、一生懸命3つに分けたんだけど、 <u>この分け方って本当にいいのかな、適切な、</u> というところですね。
積極的な評価	それで、つまり、書かれてある文章よりも、よ、もっとよい考えを自分たちで生み出そうと、 <u>いうことを今日、あの、「創造的に読む」</u> っていうのは、 <u>そういうことだ</u> と思うんですよね。
	こういう質問があると、 <u>読みが深まりますね。</u>
	だから、そのことも含めて、だから上の人だから有標なんじゃないかという指摘は当たってるんです。
	だ、そういうのが、だから、り、そういうことを質問されると理解が深まる、ということです。
	そう言われると、そういうことは全然、あ、考えていなかったわけですけども。
	じゃ、それは、確かに鋭い指摘ということで（後略）。
	こういう指摘は当然あっていいし、言われたら困るなあと思っていたことの1つです。
	あの一まあ、 <u>ここの多分言われると思って覚悟をしていたんですが、</u> つまりその、学問的な説明をしようとするときに、比喩、メタファーを使っていいのかという問題があります。
	この、特に、ポイントは、「ウチソト」という観点でしょうかね。
	このところが非常に面白かった感じがしますね。
	あ、「感情」も重要。
	「自己主張」という軸を新たに入れた、 <u>っというのは、非常に、これまでない斬新なものだ</u> と思います。
	（前略） <u>いうところがこれまでにないところだ</u> と思います。
	人間関係の距離感ってのが <u>重要なんだ</u> ということですね。
	（前略）実はその方がシンプルではないか、という、 <u>そういう考え方も当然＜少し間＞私も出るかなと思っていたらやっぱり出たという感じの考え方</u> です。
	一次元で考えたというところが非常に面白い。

このように、本授業実践の構成は、「深く、正確に読む」と「批判的、創造的に読む」ことを目指しており、論理的思考や創造的思考を含む批判的思考をカバーしている。授業形態は、「自己との対話」、「他者との対話」、「全体との対話」からなり、批判的思考の育成に不可欠な対話を多様に盛り込んでいた。教師の発話から、教師は学習者の批判的思考を導いたり、学習者の批判的思考を積極的に評価したりしていたことがうかがえた。これらの側面から、本授業実践によって、学習者の批判的思考の活性化が見込まれると言えよう。

4. 分析方法

本節では、まず、分析データについて紹介する。そして、例を挙げながら、分析手法について説明する。最後に、分析の枠組みを提示する。

4.1 分析データの選択

本研究では、批判的思考で重視する「批判」と「創造」要素に着目し、第10回の授業「疑問点に反論する」（以下、【疑問の回】とする）、第11回の授業「代替案を考える」（以下、【代替の回】とする）を選んで分析データとした。

【疑問の回】においては、学習者は「自己との対話」の時間に俗語と標準語について論じる文章を読み、疑問や誤りだと思う点とその理由を課題シートに書く。「他者との対話」の時間にグループメンバーとそれぞれの回答について話し合い、グループの回答を決める。「全体との対話」の時間に、それぞれのグループの代表者がグループの回答を発表し、教師やほかのクラスメートからフィードバックを受ける。批判的思考の認知技能という視点から見れば、【疑問の回】は、「評価」を中心に求めているように思われる。

【代替の回】においては、学習者は「自己との対話」の時間に発話の状況を決める3つの軸（場面：あらたまった・くだけた、話題：硬い・柔らかい、機能：丁寧な・ぞんざいな）について書かれた文章を読み、その3つの軸の代替案とその理由を課題シートに書く。「他者との対話」の時間にグループメンバーとそれぞれの代替案について話し合い、グループの代替案を創る。「全体との対話」の時間に、それぞれのグループの代表者は代替案を発表し、教師やほかのクラスメートからフィードバックを受ける。批判的思考の認知技能から見れば、【代替の回】は、「推論」を中心に求めていると考えられよう。

【疑問の回】と【代替の回】において、学習者は5つのグループに分かれてピア・リーディングを行った。【疑問の回】の場合、出席した19名の学習者に加え、2名の日本人大学院生が見学者として参加していた。1名の学習者は遅く来たため、教師と2人で話し合うことになった。そのため、このペアは分析対象から除外した。したがって、【疑問の回】では、20名（学習者18名、見学者2名）を対象とした。【代替の回】に出席した学習者は19名であった。本研究の目的が日本語ピア・リーディング授業における学習者の批判的思考の活性化を示すことにあるため、学習者間の対話が文字起こしで可視化しやすい「他者との対話」を中心に分析することにした。なお、【疑問の回】において、各自の回答をめぐるやり取りが終わって、グループとしての回答を

選ぶ際に、各自の回答をめぐるやり取りと同じ意見が繰り返された場合が多かった。そのため、批判的思考の分析に際しては、重複した分析を避けるため、「他者との対話」における【疑問の回】のまとめの部分を除外した。「全体との対話」も可視化しやすいが、5つのグループの発表とフィードバックが行われるため、限られた時間内の意見のやり取りが「他者との対話」ほど活発ではなかった。したがって、2回の授業における「他者との対話」のみを対象に分析した。そのほかに、学習者それぞれの回答を確認するために、学習者が記入した課題シートも参考にした。

本研究で用いたデータは、次の通りになる。「他者との対話」の記録は、宇佐美（2011）が定めた基本的な文字化の原則（BTSJ）によって文字化が行われた。

【疑問の回】：5つのグループの「他者との対話」の文字化資料（まとめの部分を除外）

18名の学習者の課題シート

【代替の回】：5つのグループの「他者との対話」の文字化資料

19名の学習者の課題シート

4.2 分析単位と分析手順

まず、「他者との対話」の文字化資料の分析単位を話段に設定した。話段とは、談話の内部の発話の集合体（もしくは1発話）が内容上のまとまりをもったもので、それぞれの参加者の談話の目的によって相対的に他と区別される単位である（ザトラウスキー 1993：72）。本研究では、学習者の1つの回答（疑問点、代替案）、またはグループの回答（【代替の回】）をめぐる発話のまとまりを1つの話段とする。

学習者の批判的思考の活性化を示すことを目指す本研究の目標に合わせ、まず、学習者が話し合う内容（問題提起）とその変化（問題解決）に着目することが必要になってくる。そして、その変化をもたらす学習者の頭の中で働く批判的思考の種類を分析することも欠かせないと考えられる。つまり、学習者の対話の外面に現れている「問題提起と問題解決」と、学習者の内面に起きている「批判的思考の活性化」の両面から分析することが妥当であると考えられる。

次頁の図1は、分析例の1つである。この話段は、【疑問の回】の話し合いの一部である。学習者G12は、文章に書かれている俗語と標準語の関係について疑問を提起し、ほかの学習者と話し合っていた。図1における「発話文終了」欄の記号は、1つの発話であること（「*」）、または発話はまだ終了していないこと（「/」）を示す。「話者番号」は学習者を示す。例えば、「G11」は、グループ1（G1）の1番目の学習者を指す。これら2項目と「発話内容」までが、文字起こしした資料である。「認知技能」の欄に示しているのは、学習者の発話から推定した、活性化した認知技能で、筆者の分析結果になる。

発話文 終了	話者 番号	発話内容	認知技能
/	G12	私は… “標準語は、…画用紙,,	
*	G11	あ、うんうんうん。	
/	G12	画用紙、の白,,	
*	G11	一番後ろ。	
*	G14	うんうんうん。	
/	G12	俗語はそこに塗るそれぞれの絵の具の色の様なものです>{<}”,,	
*	G14	<うんうん、うんうんうん、うんうんうんうんうん>{<}。	
*	G12	て書いてあるじゃないですか?。	
/	G12	じゃあ、それは、標準語は白い背景で=,,	
*	G14	=うんうん。	
*	G12	俗語はそこに塗る<絵の具だということですよ>{<}。	解釈
*	G14	<うんうんうん>{<}、うん。	
/	G12	もしそうだとしたら、この本文では(うん)、方言が俗語だとくしてい るから>{<},,	
*	G14	<うんうんうんうん>{<}。	
/	G12	方言は標準語を背景として<成り立っている>{<},,	
*	G14	<うんうん>{<}。	
/	G12	感じで言ってる…じゃないんくですか?、ここでは>{<},,	分析
*	G14	<うんうんうんうん>{<}。	
*	G12	でも、実際それはないです=。	評価
*	G14	=うん、そうそう、標準語と方言だからね? [↑]。	説明
*	G12	はい。	
/	G11	でも、ち、た、地方に住んでる人は方言が標準語<だから>{<},,	
*	G14	<うんうんうん>{<}。	
*	G11	方言が<白の場合もあるじゃないですか>{<}。	説明
*	G14	<うんうんうんうんうんうん>{<}。	
/	G11	そこで、標準語を白っていう<のは>{<},,	
*	G14	<うんうんうんうん>{<}。	
*	G11	ちょっと、なんか<笑い>。	評価
*	G14	ね、ここの、くら、なんか、比べかたが変だよな?。	評価

図1 学習者 G12 の1つの回答に対する分析例

分析の手順は以下の通りである。

- (1) 話段の内容が把握できるよう、話段にタイトルをつける。図1の話段に対して、「方言は標準語を背景として成り立っているのか」というタイトルをつけた。
- (2) 問題提起と問題解決を分析するために、話段における「問題提起の種類」(何に対するどのような問題点なのか、または、代替案は原文の考えとどう異なるか)、及びグループの話し合いを通した「問題解決の段階」を定める。この話段において、学習者 G12 は、読解資料に書かれた「標準語が白い背景で、俗語がそこに塗る絵の具」だという関係について疑問を提起した。そして、この話段における「問題提起の種類」は、読解資料に書かれた「観点」に対する「コメント」だと判断した。グループの話し合いで、G12 の疑問に対して、グループメンバーの G14 は「そうそう、標準語と方言だからね? [↑]。」と言い、G11 は「方言が<白の場合もあるじゃないですか>{<}。」と言って、G12 の疑問を支える新しい根拠を入れた。そのため、「問題解決の段階」を「深化」と判断した。つまり、この話段から、学習者は「観点」に対する「コメント」をし、他者との対話によっ

て問題点が「深化」したという結果を得た。

- (3) 「批判的思考の活性化」の分析は、まず、メタ批判的思考なのか、狭義批判的思考なのかを区別する。この話段においては、学習者の狭義批判的思考の活性化が起こっている。狭義批判的思考の場合、さらに、問題解決につながる実質的な発話に対して、活性化したと推定される認知技能（4.3 で詳しく説明）を分析する。この話段において、太字（筆者による）になっている発話は、問題解決につながる実質的な発話と認定し、それぞれから活性化した認知技能を次のように推定した。回答の提起者 G12 が言った「じゃあ、それは、標準語は白い背景で =,」と「俗語はそこに塗る < 絵の具だということですよ？ >{<}。」は、1つの発話で、読解資料に書かれた内容についての「解釈」になる。「もしそうだとしたら、この本文では（うん）、方言が俗語だと < しているから >{<},,,」,「方言は標準語を背景として < 成り立っている >{<},,,」,「感じで言ってる…じゃないん < ですか？、ここでは >{<},,,」も、1つの意味を表している 1つの発話で、読解資料に書かれた内容に対する「分析」になる。「でも、実際それはないです =。」は、否定的な「評価」になる。そこに、学習者 G14 は、「= うん、そうそう、標準語と方言だからね？ [↑]。」と G12 の「評価」に対して「説明」を加え、G11 は、「でも、ち、た、地方に住んでる人は方言が標準語 < だから >{<},,,」,「方言が < 白の場合もあるじゃないですか？ >{<}。」と G12 の評価を支える反論としての「説明」を加えている。そのうえで、G11 は「そこで、標準語を白っていう < のは >{<},,,」,「ちょっと、なんか < 笑い >。」と否定的な「評価」をし、G14 も「ね、この、くら、なんか、比べかたが変だよな？。」と否定的な「評価」をしている。このように、この話段において、学習者の狭義批判的思考の認知技能は「解釈－分析－評価－説明（G14）－説明（G11）－評価（G11）－評価（G14）」のように活性化していたと推定される。（ ）内には、その認知技能の活性化が推定された発話の発話者を示した。発話者が回答の提起者になる場合、省略される。以下、同じように表記する。

4.3 分析の枠組み

分析を繰り返し、以下のような分析の枠組みが得られた。

(1) 問題提起と問題解決

学習者の「問題提起の種類」は、学習者の課題シートを併用しながら、「他者との対話」の文字化資料で分析を行った。【疑問の回】と【代替の回】では求められている批判的思考の内容が異なるため、分析項目もそれに合わせて異なるものとした。【疑問の回】の場合、読解資料の何（対象）に対するどのような（性質）回答なのかという視点でまとめた。【代替の回】の場合、読解資料に書かれた原文の考えとどのように異なるかという視点でまとめた。また、「他者との対話」を通して、「問題解決の段階」もカテゴライズした。得られた分析概念は、次の通りである。（ ）内は、筆者による説明である。

・問題提起の種類

【疑問の回】（回答の対象と性質）

対象：表現（語彙的，文法的表現）

意味（文や段落の意味）

情報（前提として書かれたもの）

論理性（分類や関係づけ，論証過程などの合理性）

観点（提示された各レベルの観点）

性質：質問（理解できないことや理解困難なこと）

コメント（疑問に思うことや誤りだと思うこと）

【代替の回】（原文の考えとの異なり）

全体的変化（構造，要素などに大きな変化が起こること）

拡大（対象を増やすこと）

絞り込み（対象を減らすこと）

局所的变化（同一次元における要素が変化すること）

・問題解決の段階

解決（提起者の問題点が解決された場合）

※【代替の回】における代替案が解決されることはないため，「解決」は【疑問の回】にのみ適用。

深化（提起者の回答に他者の新しい観点・解釈が入った場合）

共有（他者が提起者の回答に対して理解や共感を示した場合）

留保（他者が提起者の回答について相づち以外の反応を示さなかった場合）

(2) 批判的思考の活性化

2.1「批判的思考の定義と構成」で挙げた先行研究に基づいて，まず，批判的思考をメタ批判的思考か狭義批判的思考かによって2つに分類する。狭義批判的思考の場合，前掲したデルフィ・プロジェクト（Facione 1990）が挙げた「自己統制」（本研究ではメタ批判的思考とする）以外の5つの認知技能を用いて分析を行う。分析概念は以下の通りである。（ ）内に筆者による説明を加えた。

・批判的思考の種類

メタ批判的思考（自己や他者の思考について反省すること）

狭義批判的思考（論理的，創造的な思考）

・狭義批判的思考の場合の認知技能

解釈（テキストや他者の意見について理解すること）

分析（テキストや他者の意見の論理性，観点などについて分析すること）

評価（テキストや他者の意見について評価すること）

推論（新しい解答・結論などを提示すること）

説明（評価や新しい解答・結論などについて説明すること）

最後に、分析を繰り返して定めた、狭義批判的思考における認知技能を分析する際の原則を以下のように提示する。

- (1) 話段の中では問題解決につながる実質的な発話のみを対象とする。進行要求の発話、相づち、テキストをそのまま読む発話などは分析対象から除外する。
- (2) ほぼ同じ意味を繰り返した発話に対しては狭義批判的思考の認知技能を1回のみ認定する。
- (3) 1つの発話（異なるラインにまたがる1つの発話でも）に対しては、発話の意味によって狭義批判的思考の認知技能を1回かそれ以上か認定する。

5. 分析結果

2回の授業を合わせて、65の話段（No.1～No.65）が得られた。本節では、まず、ピア・リーディングにおける学習者全体の様子ができるよう、分析結果（1）では、問題提起と問題解決についての結果、分析結果（2）では、批判的思考の活性化についての結果を述べる。また、ピア・リーディングのプロセスにおける差を示せるよう、分析結果（3）では、対照的な2グループを取り上げる。さらに、対話を通して回答の変化が「留保」と判断された話段の多いことに留意し、「留保」の内実について述べる。

5.1 分析結果（1）問題提起と問題解決

問題提起と問題解決には、回答の対象と性質、対話を通しての回答の変化が含まれる。2回の授業で学習者が提示した回答は種類が異なるため、分析結果を分けて報告する。まず、【疑問の回】について述べる。

4.2で分析例を既に1つ示しているが、分析結果がより深く理解されるよう、結果報告に先立ち、分析例を2つ加えることにする。例えば、No.8の話段において、方言に訳された聖典に関して書かれた、「聖典は神の声ですので、特定の声が聞こえてはなりません」という文に対してG13は疑問を持ち、グループとその疑問点について話し合っていた。話し合いの中でG11は「特定の声が聞こえてはなりませんってなったら、標準語も聞こえちゃいけない。」と反論する説明を新たに入れた。この話段に対して、問題提起の対象と性質を「観点」と「コメント」と判断し、対話を通した「問題解決の段階」を「深化」と判断した。

No.24の話段において、見学者G34は「俗語は仲間内だけで通じる閉じられた言葉だからです」という文に対して、「意味がわかりますけど、わかりますか？、普通には。」と問題点を提起し、G31は「いや、閉じるを連結するんじゃないくて、同じ、あのう、“仲間内だけで通じる、閉じられた言葉”。」と説明した。G31の説明を受けて、G34は「あーあーあー。」と反応した。この話段に対して、「問題提起の種類」の対象と性質を「意味」と「質問」と判断し、対話を通した「問題解決の段階」を「解決」と判断した。

【疑問の回】の分析結果を次頁の表4に示した。【疑問の回】においては、43の話段が確認された。まず、問題提起の性質から見れば、学習者が提示した回答に、「質問」と「コメント」の2種類

が観察された。質問の対象は、語彙、モダリティ、助詞などについての「表現」、文や段落の「意味」となっている。コメントには、文章の「表現」、情報、文章の「論理性」、観点が確認された。特に文章の「観点」、論理性、情報は、比較的多くコメントされたことがうかがえる。また、他者との対話を通して、学習者が提示した回答には「解決」、深化、「共有」といった変化が見られた。この点から、【疑問の回】において、他者との対話を通して、批判的に評価することを目指す問題解決は促されたと言えるだろう。特に、質問の半分以上は解決、もしくは深化され、コメントにおける「表現」、情報に関する問題も、約半分解決、もしくは深化された。他者との対話によって、学習者の既有知識、経験がすり合わせられ、学習者の質問と表現、情報に関する疑問が解決される可能性を示せたと考えられよう。最後に、変化が観察されなかった「留保」が半分余りの話段で確認されたことに特に注目したい。他者とグループを作って話したにもかかわらず、回答に何の変化ももたらされなかったことは、ピア・リーディング授業においてグループ活動のプロセスを支援する必要性が示唆されるだろう。「留保」の詳細については、5.4 で詳しく示す。

表4 【疑問の回】における問題提起と問題解決 (N=20)

問題提起		対話を通した問題解決				計	合計
性質	対象	解決	深化	共有	留保		
質問	表現	2	2			4	10
	意味	1	1	1	3	6	
コメント	表現	2			2	4	33
	情報	1	3	1	3	8	
	論理性	1	1	2	4	8	
	観点		2	1	10	13	
計		7	9	5	22	43	

次に、【代替の回】について述べる。【疑問の回】と同じように、まず、2つの分析例を示す。例えば、No. 45 の話段において、G11 は、場面、話題、機能から状況を決めるという原文の考えと全く異なる、性別、年齢、内外からなる代替案を提示した。グループの話し合いで、性別はあまり大きく働かないことが指摘され、G11 は、代替案を年齢と内外の2次元に直した。この話段に対して、問題提起を代替案と原文の考えとの異なりという視点によって「全体的変化」と判断し、対話を通した「問題解決の段階」を「深化」と判断した。

No. 50 の話段において、G21 は、原文の考えにある場面と話題をそのまま留保し、機能を人間関係に変更した代替案を提示した。グループの対話で、G22 は「あははく笑い>…はあ…そうだよね。」と納得する発話をした。この話段に対して、代替案と原文の考えとの異なりを「局所的変化」と判断し、対話を通した「問題解決の段階」を「共有」と判断した。

【代替の回】の分析結果を表5に示した。【代替の回】においては、22 の話段が確認された。まず、学習者が提示した代替案とグループとして提示された代替案には、原文の考えと比較して「全体的変化」、「拡大」、「絞り込み」、「局所的変化」及びそれらを組み合わせた変化が観察された。こ

の点から、学習者は創造的に思考していたと考えられよう。また、学習者が提示した代替案は、他者との対話を通して「深化」、「共有」といった変化を見せた。そして、グループメンバーは、協働で原文の考えと異なる代替案を創っていた。【代替の回】において、他者との対話によって、よりよい代替案を創ることを目指す問題解決は促進されたと推測される。

表5 【代替の回】における問題提起と問題解決 (N=19)

各学習者の問題提起 (原文の考えとの異なり)		各学習者の問題解決			グループの問題提起 (原文の考えとの異なり)	計
		深化	共有	留保		
全体的変化	2	2			2	4
拡大	5	1	3	1		5
絞り込み	4		2	2	1	5
局所的変化	3		3			3
上記の組み合わせ	3	1		2	2	5
計	17	4	8	5	5	22

ここまでピア・リーディングにおける問題提起と問題解決について分析してきた。学習者が提示した表現や意味についての質問、また、表現、情報、論理性、観点などについてのコメントから、学習者は批判的に読んでいること、学習者が提示した、原文の考えと比べて全体的変化、拡大、絞り込み、局所的変化を見せた代替案から、学習者は創造的に読んでいる様子がうかがえた。また、他者との対話を通して、学習者の回答に解決、深化、共有などの変化が見られたことから、学習者は他者との対話を通して、既有知識、経験を活かしたすり合わせを行い、問題解決に向かっていく様子が確認された。一方、他者との対話を通して、学習者の回答に変化が見られなかったケースも多数観察されたことから、グループ活動のプロセスを支援する必要性に気づかされた。

5.2 分析結果 (2) 批判的思考の活性化

本節では、学習者が活性化させた批判的思考を、メタ批判的思考と狭義批判的思考に分けて、分析結果を述べる。

5.2.1 メタ批判的思考の活性化

メタ批判的思考は、自分の批判的思考を計画、点検、調整、評価する技能である (文他 2009: 42)。本研究では、メタ的に考える対象に他者の思考を加え、メタ批判的思考を自己や他者の思考について反省することと定義した (4.3 で述べた)。本研究で観察できたメタ批判的思考の活性化は、2 回のみであった。それは、【疑問の回】で起こった No. 28 の話段において、学習者 G41 が自分の読むプロセスを振り返る部分と、【代替の回】で起こった No. 55 の話段において、学習者 G31 が自らの思考について分析、反省する部分である。メタ批判的思考の活性化が少ないのは、分析資料に起因すると考えられる。メタ批判的思考は、学習者を対象とするアンケート調査やインタビュー調査、学習者が書いた気づきメモなど、自ら思考を振り返って反省するデータから多く観察されうると思われる。それに対して、本研究で分析したデータはグループ内のディスカッ

ションとしての教室談話で、学習者のメタ的な意識を直接反映しにくいものである。

メタ批判的思考の活性化について、1つの例を見てみる。図2に示しているのは、【代替の回】においてG31がグループとしてのまとめの話段で自らの思考について分析、反省する事例である。この事例において、G3のメンバーがグループとしての代替案を検討するところに、G31は、自分の思考と他者の思考の違いについての話を切り出した。G31は、ほかのメンバーは発話の前という「出発点」から発話を決める状況を考えていたのに対して、自分自身は発せられた発話という「結果」から発話を決める状況を考えていたので、自ら出した代替案のほうが「素朴」に見えるわけであると話していた。さらに、G31は、その違いは、思考の「切り口の違い」であるとまとめた。この事例から、ピア・リーディングにおける他者との対話は、学習者が他者との思考の在り方の重なりと異なりに気づき、各々の思考についてメタ的に考えさせる機会を提供している点が検証されたと考えられる。

発話文 終了	話者 番号	発話内容
*	G31	なんだろう、あのう、どうやら、僕の考え方と、あの、まあ、みなさんというか、ま、そうね、みなさんの考え方がちょっとなんか、なんだろう、切り口はちょっと違う気がしました。
*	G33	ん？。
*	G31	あのう、僕のこのなんか2つだけの軸っていう、なんかちょっと素朴のように見える、あの、図なんですけど、あのう、なんだろう、結果、を、あの、出発点として見てるわけで、みなさんはなんか、結果っていうより、あの、話し手を出発点としてるんじゃないかとちょっと思いました。
		中略
*	G31	例えばなんか、気分とかで、によって、あのう、あと何だったっけ、話題とかによって、言葉は確かに変わるんだけど、なんだろう、あのう…結果的に話された言葉は、なんか、この2つの分類だけで、ま、分類でき、なんか、できない、でもないんですけど、確かに、出発点は、なんだろう、その話してるときは、考えてることは全然違うから、そのなんか、すごいたくさん軸は作れますな。
		中略
*	G31	切り口の違いでした、切り口の問題でした、はい。

図2 メタ批判的思考の活性化の事例

5.2.2 狭義批判的思考の認知技能の活性化

すべての話段（メタ批判的思考の部分を除く）に対して、4.2と4.3で述べた分析手順、分析の枠組みによって分析を行った。2回の授業に対する分析結果を表6に示した。全体から見れば、狭義批判的思考は2回の授業の当該時間内にそれぞれ279回、409回活性化し、1人当たり平均それぞれ約14回、21回活性化していた。この点から、ピア・リーディング授業は、学習者に狭義批判的思考を活性化させる機会を提供していることが検証できた。

認知技能別に見れば、他者との対話で活性化させられた狭義批判的思考の認知技能は、2回の平均では多い順に「解釈」－「説明」－「推論」－「評価」－「分析」になっている。その中で、「解釈」は、2回の授業とも一番多く活性化した認知技能になっている。【疑問の回】における「解釈」は、主にテキストについての理解で、【代替の回】における「解釈」は、テキストと他者の

両方についての理解になっている。この点から、テキストや他者に対する「解釈」は、ピア・リーディングのベースになっていることが示唆される。「解釈」に続いて2番目に多く活性化した認知技能は、「説明」である。それは、学習者は、自らの「評価」（【疑問の回】で中心に求められる）や「推論」（【代替の回】で中心に求められる）を他者に伝えるために、「説明」を積極的に活性化させたからであると考えられる。

表6 2回の「他者との対話」で活性化した狭義批判的思考の認知技能

回	グループ	解釈	分析	評価	推論	説明	計
【疑問の回】 (N=20)	G1	28	13	10	3	7	61
	G2	14	8	10	2	25	59
	G3	15	3	5	4	10	37
	G4	37	29	5	4	21	96
	G5	7	4	9	2	4	26
	計	101 36%	57 21%	39 14%	15 5%	67 24%	279 100%
【代替の回】 (N=19)	G1	11	4	12	22	25	74
	G2	45	5	13	24	32	119
	G3	34	0	6	22	41	103
	G4	8	3	0	16	15	42
	G5	34	1	7	10	19	71
	計	132 32%	13 3%	38 10%	94 23%	132 32%	409 100%
2回の合計		233 34%	70 10%	77 11%	109 16%	199 29%	688 100%

以上の分析から、ピア・リーディング授業において、「解釈」－「説明」－「推論」－「評価」－「分析」といった狭義批判的思考の認知技能が多く活性化させられていることがうかがえた。そして、「解釈」、「説明」と「分析」技能は、「推論」と「評価」技能を支え、これらの認知技能が有機的に連携している点が示唆された。

5.3 分析結果 (3) 2グループの対照

これまで、2回のピア・リーディング授業に参加した学習者の全体を対象に、「問題提起と問題解決」と「批判的思考の活性化」を分析してきた。本節では、ピア・リーディングのプロセスにおける差を示すために、対照的な2グループを取り上げて分析を行う。

分析対象に、【疑問の回】におけるG4とG5を選んだ。表7(次頁)からうかがえるように、問題解決の段階から見れば、G4とG5は対極的になっている。G4で挙げた5つの回答は、「解決」か「深化」したのに対して、G5で挙げた13の回答は、すべて「留保」にとどまっている。一方で、批判的思考の活性化から見ると、G4のメンバーが活性化させた狭義批判的思考は96回で、5つのグループで最も多い(表6を参照)のに対して、G5のメンバーが活性化させ

た狭義批判的思考は 26 回で、5 つのグループで最も少ないことがわかる。対照的になっている 2 グループを選ぶことで、対話の外面に現れている問題解決の段階と、学習者の内面に起きている批判的思考の活性化との相関は明らかであろう。技能別に見れば、G4 と G5 の対照から、「解釈」、「分析」と「説明」技能は、「評価」と「推論」技能を支えて問題解決に向かっていく有効性が示唆された。

表 7 2 つのグループの対照（【疑問の回】）

グループ	問題解決					活性化した認知技能					
	解決	深化	共有	留保	計	解釈	分析	評価	推論	説明	計
G4	2	3			5	37	29	5	4	21	96
G5				13	13	7	4	9	2	4	26

2 グループの話し合いの差を示すため、G4 と G5 の話段からそれぞれ 2 つ選んで、詳細に見てみる。比較する話段は、表 8 に示した。G4 の No. 28（解決）と No. 29（深化）の話段は、問題解決の優れた事例で、G5 の No. 40（留保）と No. 41（留保）の話段は、問題解決がうまくいかなかった事例である。まず、G4 と G5 における発話数と他者を比較する。G4 の 2 話段における発話数は、明らかに G5 のそれより多かった。そして、G4 の 2 つの話段では、回答の提起者だけではなく、グループのほかの 3 名の学習者も問題解決につながる実質的な発話をしていた。それに対して、G5 の 2 つの話段では、回答の提起者のみ実質的な発話をしており、ほかの学習者の実質的な発話は見られなかった。この点から、ピア・リーディング授業において、各々の回答の発表で終わるのではなく、他者を巻き込んで活発な対話を起こすほうが、よりよく問題解決に向かっていくことが検証されるだろう。次に、活性化した狭義批判的思考の認知技能を比較する。G4 の No. 28 の話段においては、G43 が「標準語を使うことで、福音書というイエス・キリストの物語からリアリティが脱色されていることにも気づかされるのです」という文に対する質問を提起し、ほかの 3 名のメンバーから各自の「解釈」や「分析」が行われ、問題の「解決」にたどりついた。No. 29 の話段においては、G41 が「当時のドイツの標準語は本当にラテン語なのか」と、「情報」に対するコメントを提起した。G41 だけではなく、ほかの 3 名のメンバーも数回の「解釈」、「説明」、「分析」を繰り返し、G41 が提示した問題を深めた。一方、G5 の No. 40 と No. 41 の話段においては、回答の提起者しか発話しておらず、活性化した認知技能も、ほぼ「評価」と「説明」にとどまっている。この点から、問題解決が進むように、狭義批判的思考の認知技能を総合的に有機的に連携して活性化させる方法が見えてくる。G4 と G5 の話し合うプロセスにおける差から、他者を巻き込んで他者とともに多様な狭義批判的思考の認知技能を総合的に有機的に連携して活性化させることで、問題解決がよりよく行われる様子が明らかになった。

表 8 2つのグループにおける話段の対照（【疑問の回】）

グループ	話段番号	提起者	発話数	認知技能の活性化プロセス 1: 解釈 2: 分析 3: 評価 4: 推論 5: 説明 (カッコ内は話者, 提起者の場合は省略)	回答の変化
G4	28	G43	29	1 - 2 - 1 (G41) - 1 (G44) - 1 (G42) - 1 (G44) - 1 (G42) - 2 (G42) - 2 (G41) - 5 (G42) - 1 (G41) - 2 (G42) - 1 (G41) - 1 (G41) - 1 (G44) - 1 (G41) - 1 - 1 (G41) - 1 (G42) - 3 (G42) - 1 (G44) - 1 (G42) - 1 (G44) - 1 (G42) - 1 (G44) - 3 (G41)	解決
	29	G41	42	5 - 3 - 1 (G44) - 4 - 5 - 2 (G44) - 2 - 2 - 2 (G42) - 2 (G44) - 1 (G42) - 5 (G43) - 1 - 5 (G43) - 3 (G43)	深化
G5	40	G51	2	5 - 3	留保
	41	G54	2	3 - 5 - 2	留保

5.4 分析結果 (4) 「留保」の内実

問題解決の段階を「留保」と判断された話段は、【疑問の回】において 22 個観察され、半分以上を占めており、【代替の回】においても 5 つ観察され、1/5 以上を占めているため、ここでは、「留保」を大きく、「グループの雰囲気による留保」と、「グループメンバーによる留保」の 2 種類に分け、さらに詳しく見てみたい。

「グループの雰囲気による留保」は、グループメンバーが順番で発表していき、意見のやり取りがあまり起こらないという雰囲気のもとで生まれた留保である。【疑問の回】の G5 と【代替の回】の G4 は、明らかにそういう雰囲気のグループであった。【疑問の回】における G5 では、13 の回答が提示されたが、すべて「留保」になっていた。【代替の回】における G4 では、4 つの代替案が提示されたが、すべて「留保」にとどまっていた。この 2 グループのメンバーは、形としてのグループを作ったが、それぞれ回答の発表しかしておらず、真の意見交換がなされていないのである。

グループ内の対話のプロセスを具体的に見てみよう。次頁の図 3 には、【疑問の回】における G5 の対話の一部を示している。最初に発言した G52 は、自分の回答を発表した後、「みなさんわかった? <笑い>。」とメンバーの意見を求めたが、少しの沈黙を経て、G54 は「じゃあ、全部 1 回発表してからまた話し合いませんか?。」と提案して、発表途中で意見交換をしない雰囲気をリードしていった。しかし、グループ全員の発表が終わった後、G54 は、「じゃあ、自分のものから 1 つずつしますか?。」と言って、グループメンバーは意見交換を経ずに、それぞれ自分の回答から 1 つ選んで課題シートに書くことになった。【代替の回】の G4 も同じ雰囲気を示し、各々の発表時に意見交換を挟まずに順番で発表していった。【疑問の回】の G5 と【代替の回】の G4 のメンバーを比較してみたところ、この 2 グループは 4 人中 3 人が共通していたことに気づいた。本授業実践では、毎回グループメンバーが変えられ、たまたま前後の 2 回の授業の 2 グループに大半のメンバーが重なることになったと思われるが、以上の分析から、グループメンバー

によって醸成されたグループの雰囲気は、ピア・リーディングの問題解決の効果を大きく左右することが示唆された。ピア・リーディング授業の教師には、グループ内の話し合いを注意深く観察し、真の意見交換が行われていないグループを見極め、ファシリテートすることが求められる。

発話文 終了	話者 番号	発話内容
*	G52	いや、私、選んだのは、この、“標準語は政治的な力によって、特別な地位を与えられた言語ですが、もとは俗語です”、これ、意味わかんなかったです。
*	G52	俗語が…標準語の代わり??、あまりわかんなかった。
*	G52	で、あとは、“聖書のドイツ語を俗語と思う人は現在いないでしょう”、でも、さっきの文章は、んー、この、あー、宗教開拓者の、ドイツ語の訳を発行したとき、ラテン語になじんできた当時の…強く反発しました。
*	G52	で、それと訳は…現在??…みなさんわかった?<笑い>。
*	G54	《沈黙9秒》じゃあ、全部1回発表してからまた話し合いませんか?。
中略（それぞれの学習者が発表した）		
*	G54	《沈黙57秒》じゃあ、自分のものから1つずつしますか?。
/	G53	え、全部で4つ?、,
*	G54	はい。
*	G53	ですか?。
*	G53	じゃあ、そうしましょう<笑い>。
*	G54	はい。

図3 「留保」が多いG5の対話の一部（【疑問の回】）

「グループメンバーによる留保」とは、問題解決につながる実質的な発話をしないことが、グループの雰囲気に影響されたからではなく、グループメンバーが自ら決めたと推測された場合の留保を指す。【代替の回】における「グループメンバーによる留保」は1例のみ観察されたため、【疑問の回】を対象に詳しく示す。【疑問の回】で確認された9回の「グループメンバーによる留保」を表9に示した。

表9からわかるように、「グループメンバーによる留保」になりやすい回答は、観点に対するコメント（4回）、表現に対するコメント（3回）である。テキストに書かれた観点が学習者に理解されない場合や、理解されるが自らの考えを持ってない場合があり、その際に、問題解決につながる実質的な発話をしないことが予想される。文法や言葉遣いなどの表現に対するコメントが「留保」になるのは、ピア・リーディングの参加者が日本語学習者であるからという可能性が大きいと考えられる。「グループメンバーによる留保」は、対話に自然に起こる現象と捉えられ、教師として特別な対応をしなくてもよいのではないと思われる。

本節では、問題解決の段階が「留保」と判断された話段の多さを問題視し、「留保」について分析を加え、「留保」を大きく、「グループの雰囲気による留保」と「グループメンバーによる留保」

表9 「グループメンバーによる留保」(【疑問の回】)

番号	話段 タイトル	問題提起の種類		提起者	発話数	認知技能の活性化プロセス 1: 解釈 2: 分析 3: 評価 4: 推論 5: 説明
		性質	対象			
14	関西弁が標準語になったら、漂白された言葉になるとは？	質問	意味	G23	6	1 - 1 - 2
2	「なじんできた」→「なじんでいた」	コメント	表現	G11	6	2 - 3 - 4
3	「漫才のコント」→「漫才とコント」	コメント	表現	G11	10	1 - 5 - 4
20	「疎外感」→「異質感」	コメント	表現	G31	3	4 - 5
11	「それは書き言葉において…有標である」。話し言葉は？	コメント	観点	G23	5	3 - 5 - 5
16	標準語は無色？	コメント	観点	G24	7	2 - 1 - 5 - 3 - 3
19	「聖典は神の声ですので、特定の音が聞こえてはなりません」？	コメント	観点	G31	3	3 - 2 - 5
25	「聖典は神の声ですので、特定の音が聞こえてはなりません」？	コメント	観点	G32	13	5 - 4 - 3
18	声色と内容をどう比べられるのか	コメント	論理性	G31	10	3 - 1 - 2 - 2

保」の2種類に分けた。「グループの雰囲気による留保」の分析から、学習者が形だけのグループを作ったとしても、真の意見交換がなされていないグループの雰囲気を指摘し、教師からのファシリテーションの必要性を提言した。

6. まとめと日本語教育への示唆

本研究は、日本語ピア・リーディング授業において、学習者の批判的思考はどのように活性化しているのかを教室談話を通じて示すことを目的としている。具体的には、ある上級日本語読解授業における「疑問点に反論する」と「代替案を考える」をテーマとした2回の授業を対象に分析した。分析を繰り返して、①問題提起と問題解決（回答の種類、対話を通じた回答の変化）、②批判的思考の活性化（メタ批判的思考か狭義批判的思考）から構成した分析の枠組みを得た。分析の結果、以下の5点が明らかになった。

- (1) ピア・リーディング授業において、学習者はテキストに対する質問とコメントを提起しながら、批判的にテキストを読んでいった。そして、テキストに書かれた原文の考えと様々な異なりを見せた代替案を創り、創造的にテキストを読んでいった。
- (2) ピア・リーディング授業における他者との対話を通して、学習者は既有知識、経験を活かしたすり合わせを行うことで、提示した回答に解決、深化、共有などの変化をもたらす、問題解決に向かっていった。
- (3) ピア・リーディング授業における他者との対話を通して、学習者は他者との思考の在り方の重なりと異なりに気づき、各々の思考についてメタ的に考えていった。
- (4) ピア・リーディング授業において、学習者は解釈、説明、推論、評価、分析といった狭

義批判的思考の認知技能を多く活性化させていた。解釈, 説明, 分析といった認知技能が, 推論と評価といった認知技能を支え, これらの認知技能が有機的に連携する有効性が示された。対照的な2グループの比較からも, 他者を巻き込んで他者とともに多様な狭義批判的思考の認知技能を総合的に有機的に連携して活性化させることで, 問題解決がよりよく行われることが明らかになった。

- (5) ピア・リーディング授業における他者との対話を通して, 学習者の回答に変化が起こらない「留保」のケースも多く見られた。その「留保」には, 「グループの雰囲気による留保」と, 「グループメンバーによる留保」の2種類が観察された。

本研究の調査結果を通じて, 批判的思考の育成という視点から, 次のような日本語教育への示唆が得られた。

- (1) 教師は, 批判的思考を日本語教育の目標に位置付け, 授業実践に学習者の解釈, 分析, 評価, 推論, 説明などの認知技能が活性化できる活動を盛り込む。特に, 従来の読解授業で求められてきた解釈, 分析技能を重視しつつ, 積極的に説明技能が伴う評価, 推論技能が活性化できる活動を取り入れる。
- (2) 教師は, グループでの話し合いを注意深く観察し, 問題解決につながっていない対話となされるグループを見極め, ファシリテートする。具体的な方法として, 司会役をつけること, 教師やTAが入って話し合い方を見せること, メタ的に対話の意味について話し合うことなどが挙げられる。

参考文献

- Ennis, Robert H. (1987) A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In: Joan Boykoff Baron & Robert J. Sternberg (eds.) *Teaching thinking skills: Theory and practice*, 9-26. New York: W. H. Freeman.
- Ennis, Robert H. (1989) Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher* 18: 4-10.
- Facione, Peter A. (1990) *Critical thinking: A statement of expert consensus for purpose of educational assessment and instruction*. Newark, DE: American Philosophical Association (ERIC Doc. No. ED 315 423)
- フレイレ, パウロ (1970[1979]) 『被抑圧者の教育学』小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周 (訳) 東京: 亜紀書房.
- 平山るみ (2015) 「批判的思考力の評価—どのように測定するか」楠見孝・道田泰司 (編) 『批判的思考 21 世紀を生き抜くリテラシーの基盤』30-33. 東京: 新曜社.
- 胡方方 (2015) 「日本語学習者のグループ・ディスカッションに見られる合意形成のプロセス—ピア・リーディングの談話データをもとに—」『一橋日本語教育研究』4: 127-136.
- 霍沁宇 (2015) 「『三つの対話』を用いた読解授業における日本語上級学習者の読み方の意識変容プロセス」『日本語教育』162: 97-112.
- 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』東京: ひつじ書房.
- 石黒圭 (2017) 「どうすれば読解授業がうまくいくのか—学術日本語を学ぶ留学生のピア・リーディング授業を対象に—」国際基督教大学日本語教育研究センター主催連続講演会第4回講演資料.
- 抱井尚子 (2004) 「21 世紀の大学教育における批判的思考教育の展望: 協調型批判的思考の可能性をもとめて」『青山国際政経論集』63: 129-155.
- 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—学力と社会人基礎力の基盤形成』2-24. 東京: 有斐閣.
- 道田泰司 (2003) 「批判的思考概念の多様性と根底イメージ」『心理学評論』46: 617-639.

- 道田泰司 (2004) 「学びにおける (無) 批判的思考に関する覚書」『琉球大学教育学部紀要』 65: 161-171.
- 佐藤慎司 (2005) 「クリティカルベダゴジーと日本語教育」『WEB リテラシーズ』 1: 95-102.
- 孙有中 (2011) 「突出思辨能力培养, 将英语专业教学改革引向深入」『中国外语』 41: 49-58.
- ザトラウスキー, ポリー (1993) 『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察—』東京: くろしお出版.
- 館岡洋子 (2010) 「多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室—授業のあり方を語り合う授業と教師の実践研究」『早稲田日本語教育学』 7: 1-24.
- 館岡洋子 (2011) 「協働による学びがはぐくむことばの力—「教室で読む」ということをめぐって」『早稲田日本語教育学』 9: 41-49.
- 宇佐美まゆみ (2011) 「改訂版: 基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) 2011 年版」
<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj2011.pdf> (宇佐美まゆみ (2007) 『談話研究と日本語教育の有機統合のための基礎的研究とマルチメディア教材の試作』 (平成 15-18 年度科学研究費補助金基盤研究 B(2) (研究代表者 宇佐美まゆみ) 研究成果報告書) 所収の「2007 年 3 月 31 日改訂版」の 2011 年改訂版).
- 文秋芳・王建卿・赵彩然・刘艳萍・王海妹 (2009) 「构建我国外语类大学生思辨能力量具的理论框架」『外语界』 130: 37-43.
- 楊秀娥 (2012) 「論文作成における「読む」活動の試み—中国の日本語専攻における卒論指導実践の分析から—」『日本語／日本語教育研究』 3: 91-108.

The Activation of Japanese Learners' Critical Thinking in a Japanese Peer Reading Course

YANG Xiue

Sun Yat-sen University / Project Collaborator, NINJAL

Abstract

This paper demonstrates the processes of activating the learners' critical thinking in a Japanese peer reading course using the approach of discourse analysis. In the Japanese peer reading course, the learners have read the text critically by raising both comprehensive questions and querying questions; they have read the text creatively by producing alternative ideas to replace the original ones in the text. Through dialogue with other group members, the learners developed their problem-solving ability by solving the problems, deepening their understanding, and sharing their answers with others. In the process of peer reading, the learners acquired the ability to improve their meta critical thinking, and activate their cognitive skills of interpretation, explanation, inference, evaluation, and analysis. Meanwhile, many cases were confirmed of dialogues that did not lead to problem-solving.

Key words: critical thinking, Japanese education, peer reading, discourse analysis