



Title	中国人留学生を対象とした読解活動を支えるアクティブ・ラーニング：トランス・ランゲージングと批判的思考に焦点を当てて
Author(s)	韓, 嘉雯
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2018, 14, p. 89-104
Version Type	VoR
URL	<a href="https://hdl.handle.net/11094/72150">https://hdl.handle.net/11094/72150</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

《 研究ノート 》

中国人留学生を対象とした読解活動を支える  
アクティブ・ラーニング  
ー トランス・ランゲージングと批判的思考に焦点を当てて ー

韓 嘉雯 (お茶の水女子大学大学院 博士後期課程)  
hanjiawen19920210@yahoo.co.jp

**Active Learning Through Reading Activities  
for Chinese Students in Japan:  
Focusing on Translanguaging and Critical Thinking**

Jiawen Han

要 旨

本稿では、中国人留学生を対象としたトランス・ランゲージングとアクティブ・ラーニングを組み合わせた読解活動を行い、その活動下での対象者の批判的思考表出のプロセスを検討した。その結果、活動中対象者は多様な動機でトランス・ランゲージングを用い、積極的に討論を行うことで、批判的思考の表出ができ、多面的に問題検討していることが認められた。一方、読解トピックに関する知識や経験が限定的な場合、対象者は積極的に討論を行ったが、物事の本質を辿りにくく、論証の終始一貫性が欠如していることも見られた。しかしながら、対象者は探究心を持ち情報検索をしたことにより、批判的思考の表出が認められた。これらによって、アクティブ・ラーニングとトランス・ランゲージングを組み合わせた読解活動を用いるに加えて、活動中の支援者の介入や知識のインプットが、対象者の批判的思考を言語化、表出させる可能性が示唆された。

Abstract

The aim of this paper is to use translanguaging in active learning for Chinese Students in Japan in order to make their critical thinking visible, and to explore the process of critical thinking. The use of translanguaging for diversified motivations allowed them to discuss actively and deeply, which in turn enabled them to explore problems critically, and make logical statements. On the other hand, when their knowledge and

experiences concerning the reading topic were limited, even though they discussed actively, the problem was not analyzed cogently, and the statements were not clear. However, when they were confused by the problem they discussed, because of their inquiring mind activated through critical thinking, they explored on the internet for further information. From the above, we can say that combining translanguaging and active learning makes the students' critical thinking visible. However, it is necessary to introduce the input of knowledge and support by the instructor for further promoting and developing of their critical thinking.

キーワード：アクティブ・ラーニング、トランス・ランゲージング、批判的思考

## 1. はじめに

グローバル化が進む中、移民政策や交通網の発達により、国境を越えた人口の移動が世界中で加速している。これに伴い、留学生は確実に増加している。人種、文化、宗教などにおいて多様な背景を持った留学生の間で、留学動機、学習スタイルなどを巡って多様化が増々進んでいる。このような環境では、学生が異文化に触れる場面が日常化しており、異文化理解や自文化変容のためには、批判的思考の重要性が高まっている（平柳, 2015）。一方的な知識伝達型講義の手法では、学生の学習意欲を抑制し、思考を軽視する可能性が高いという問題が指摘されている（溝上, 2014）。このような問題に対して、知識伝達だけでなく、21世紀に求められる批判的思考を中核とする汎用的スキルを教育に取り込むために、「教えるから学ぶへ」のパラダイム転換が提起され、アクティブ・ラーニングが提唱された（Bonwell & Eison, 1991; 松尾, 2015）。

多くの留学生を送り出してきた中国に目を移すと、『中国留学発展報告』により、中国政府が推進する留学政策によって、中国から海外に留学する学生は2015年度以降急激に増加し、中国人留学生は世界の留学生総数の約25%にのぼっている（王・苗, 2016）。その中で、日本に留学している中国人学生は、日本全体の留学生総数の55.9%を占めている。中国人留学生は医学、経済など幅広い専門分野に進み、多様な領域で研究活動に従事している。このような留学動向に応じて、中国で実施される日本語教育は言語指導だけではなく、経済、国際貿易などの幅広い分野に広がっている。しかし、多様な知識や能力に必要となるカリキュラムが開発される一方、実際の日本語教育は文法を中心に詰め込み式で講義されるものが少なくない（王, 2006）。また、異文化理解

に必要となる能力を重視せず、教師が単なる言語知識を解説するだけで、それらの言語知識に関連する日本文化・社会の知識にはほとんど触れていない。学生は日本に対する具体的なイメージを持てず、日本社会を想像できないままに受身で言語知識を学習しており、その結果学習意欲や自らの思考力の発揮は抑制されている（王, 2005）。また、一般的に中国の日本語読解教育では、教師は課題文に使用される語彙や文法を解説した後、学生に課題文の朗読や翻訳を課し、練習問題を解かせている。このような方法では、学生は受身で読解のための言語知識を学び、読解内容を鵜呑みにするだけで、批判的思考は育ちにくい（胡, 2011）。このような現状に対し、王（2005）は学生の学習意欲を抑制する壁を除き、異文化理解に必要な能力を重視しつつ、日本文化・日本社会について扱う教材の開発や、学生の主体性を重視するアクティブ・ラーニングが必要であると主張した。

グローバル化の中で批判的思考の育成を求める教育革新が迫られる中、本稿では、上述のような問題を踏まえ、中国の日本語読解教育でアクティブ・ラーニングを実践していくための示唆を得ることを目指す。

## 2. 先行研究

### 2.1 アクティブ・ラーニング

溝上（2014, p.7）はアクティブ・ラーニング（以下、AL）を「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義した。ALを言語教育で実践するにあたり、多様な目的に応じて様々なAL型授業が展開されている。例えば、読解教育には「課題文の深い読解、基本的な学習スキルの育成、批判的思考力の育成、自己学習能力の育成」（安永・須藤, 2014, p.4）を目的として、「討論で学ぶ」（安永・須藤, 2014, p.3）LTD話し合い学習法（Learning Through Discussion）がある。また、舘岡（2000）が提案したピア・リーディングを用いれば、学生同士の討論を通して、他者から知識や方略を学び、テキストを理解し、自己の読みを見直すことができる。舘岡（2015）では、学生同士が協働的に読み、討論することで、テキストへの理解を更新していくことができ、批判的な読みに対するピア・リーディングの有効性が明らかにされた。学生が主体的に取り組むこうした読解活動の実践では、討論が主要な手法となっている。中井（2015, p.82）によると、討論には「学生の主体性を引き出す効果、理解を深める効果、

思考力を高める効果」があるという。なお、討論の中で、高次的思考を促す質問を取り入れることは批判的思考の発達に肯定的な意義がある (Davoudi & Sadeghi, 2015)。このような方略的なALを通して、「学習意欲の喚起、知識の習得、幅広い能力の育成」(中井, 2015, pp.9-10) の効果が期待される。特に批判的思考の育成の手段として AL に期待が寄せられる (中井, 2015)。

## 2.2 批判的思考

インターネット利用が急速に普及し、社会の情報化が進展する中で、今日の学校教育には ICT (Information and Communication Technology) 学習環境の変化が起きている。日本では平成22年、文部科学省が社会の情報化に対応するために、『教育の情報化に関する手引』を作成し、その中で「情報社会の特性の理解を進め、自分自身で的確に判断する力を育成する」(p.118) 必要性を提唱した。これを踏まえて、宮川・佐藤 (2015) は、思考力・判断力を形成する指導や題材開発の重要性を指摘し、義務教育段階から批判的思考教育の推進を主張した。また、楠見 (2016) は、学習指導要領に従い、学校以外の社会的な変化に対応できるよう自らの知識を応用して課題を解決したり、判断したりする能力を育てるために批判的思考教育を義務教育段階から実践する必要性を唱えた。その際、楠見 (2016, p.2) は、批判的思考を「①証拠に基づく論理的で偏りのない思考 ②自分の思考過程を意識的に吟味する、省察的で熟慮的な思考 ③より良い思考を行うために目標や文脈に応じて実行される、目標指向的な思考」と定義した。一方、中国では、グローバル化の進展に伴う社会的変化に対応するために、大規模な教育改革が実施されている (侯, 2017)。侯 (2017) は、中国では批判的思考教育の実践も重視されているが、これはまだ始まったばかりであり、具体的な指導法が求められていると指摘した。また、欧米人と比べ、中国人は批判的思考力が乏しいという見方に対して、西欧と中国の思考法の違いを背景に、中国人は批判的思考力が乏しいのではなく、中庸を重視して人間関係の調和を求めるため、批判的思考の方法が欧米人と異なると主張した。そして、中国の文化や中国人の思考法を理解した上で、高等教育段階から批判的思考教育を実施すべきだと指摘した。馮 (2015) は、言語教育では単なる言語知識を身につけるだけでなく、それを通じて思考力を発達させ、さらに人生観と価値観を形成していく必要があり、そのためには、中国の言語教育に批判的思考教育を取り入れるべきだと述べた。そして、中国人と欧米人の批判的思考方法異なる点を鑑み、中国人学生に対して批判的思考教育を実践する際は、彼らの批判的思考を内側から表に引き出すために他者と対話させることが有効であ

とした。

しかし、討論を組み込んだ AL において使用言語を従来のように目標言語のみに限定すると、読解内容を理解することはできたとしても、日本語力の不足から、自分の意見を論理的に述べるのは困難な場合が多く、中国人留学生は批判的思考を十分に発揮できない（原田, 2006）という指摘がある。このような課題を解決するためには、トランス・ランゲージングを用いる必要があると考えられる。

### 2.3 トランス・ランゲージング

前述の通り、グローバル化が進展する中で、交通網やテクノロジーの発達及び移民政策により、国境を越えるコミュニケーションの急激な増加とともにコミュニケーションにおける言語の混用がますます増えている（Jørgensen, Karrebæk, Madsen & Møller, 2011）。このような中、Garcia (2009) は多言語話者の言語間の相互作用や、言語と密接に関連する社会的・文化的要素との相互作用を重視する必要性を指摘した。こうして言語間の境界線を越え、目的に応じて柔軟にすべての言語レパートリーを用いるトランス・ランゲージング（以下、TL）が教授法・学習法として注目されるようになってきた。Garcia (2009) は、TL を、教室内とコミュニティの多様化に対応するためにバイリンガルがそのすべての言語レパートリーを柔軟に使用することと定義した。

こういった TL は、理解を深め、言語レパートリーを充実させ（Baker, 2006）、リテラシー能力を支える批判的思考を促す（Canagarajah, 2011）ことに積極的な意義がある。Celic & Seltzer (2012) は、TL を AL に用いた際の機能に注目し、AL 型授業である協働学習に TL を取り入れた場合、学習者は効率的に課題を遂行し、理解を深め、さらに高次の思考スキルを強化することができると述べた。また、Wei (2015) は TL のできる学習環境で、学習者は効果的に討論を行い、思考を深化させると述べた。以上の研究は AL における TL に着目し、TL の機能を明らかにしたが、その一方で、批判的思考に焦点を当てて AL と TL を組み合わせることがどのように批判的思考に関与するかについての研究はまだ不足している。また、批判的思考を検討する研究においては、量的に批判的思考を測定する方法が一般的である（例：藤岡, 1987; 平山・楠見, 2002; など）。しかし、教授法への示唆を得るためには単に学習成果として批判的思考を評価するだけでなく、そこに至るまでのプロセスを捉える必要があり、プロセスの中で批判的思考に関与する要因とその関わり方を具体的に調べる質的研究も必要だと考えられる。そこで本稿では、調査対象者の批判的思考の表出のプロセスに着目し、その中で TL と AL という 2 つの要因がそれぞれどのように関与するか

を明らかにした上で、批判的思考を重視する読解活動の方法に何らかの示唆を与えるような理論の構築を目指し、質的研究法であるグラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、GTA）を用いる。GTAは、「ある特定の場、登場人物たちが演じる役割と相互作用、そしてその結果として生じる変化のプロセスを『理論』として表現する」（戈木クレイグヒル, 2013, p.194）方法である。GTAを通して「ある現象の中で、対象者さえも意識しないままに考えたり行動したりしていること、その結果として生じることのメカニズムを見いだし、さらにそれらがこの後、どう変化するのかを推測する」（戈木クレイグヒル, 2010, p.3）ことができる。

### 3. 研究目的

本研究の目的は、TLを取り入れたALを通じて学習者自身の抑制されていた批判的思考に働きかける読解活動を行い、調査対象者の批判的思考の表出のプロセスにTLとALがどのように関与しているかを検討することである。

### 4. 研究方法

#### 4.1 データ収集

調査対象者は、東京都内の国立大学に在籍する中国人留学生4名（A、B、C、D）である。2016年の調査当時、3名は大学院生、1名は学部研究生で、全員JLPTのN1資格を有していた。まず、対象者に半構造化事前インタビューを実施し、読解への関心など基本情報を収集した上で、批判的思考についてそれぞれが抱える課題を把握した。その後、読解活動を中心に、TLを取り入れたALを実施した。活動は全6回、対象者が在籍する大学内で、週1回90分程度行った。活動中の討論は録画・録音した。また、事前インタビューで得た要望に基づき、活動では「英語の国際化」「女性リーダー」「紙の本と電子書籍」の3つのトピックを扱い、日中両言語による複数の資料を用いた。活動手順は下記のとおりである。（1）対象者は事前に自ら日中両言語の読解資料を読み、読解ワークシートを書く。（2）当日、日中両言語で読解資料や読解ワークシートを用いてピアで討論する。（3）ピア討論に基づいて各自で読解ワークシートを修正して提出する。読解ワークシートは対象者の主張、根拠などの記述を求め、批判的思考を促進する方法を提案した舘岡（2015）及び松本・河野（2007）を参考に下記の質問を取り入れた。読解ワークシートの記入には、日中両言語の自由な使用が認め

られた。

- ・ 筆者の主張は何か？

主張に含まれる用語、定義は妥当か？文章内で捉えた意味と一致しているか？

- ・ なぜ、その主張が成立するか？

主張を支える根拠やデータはあるか？主張と根拠は関連しているか？根拠やデータから論理的に主張が導き出されるか？

- ・ 筆者の主張に対する自分の意見は何か？

筆者の主張には根拠があるか？筆者の主張への批判につながるような反駁が思いつくだろうか？

活動における討論を深め、批判的思考の表出を促すために、中井（2015）を参考に、毎回対象者から一人のディスカッション・リーダーを選出し、メンバーの意見をまとめさせた。教具としてパソコン、スティックノート、ホワイトボードなども活用した。全活動の終了後、対象者に半構造化事後インタビューを行い、TLを取り入れたAL参加についての感想を収集した。

#### 4.2 データ分析

本研究では、事前インタビューの録音データ、読解活動の録画データ、活動の読解ワークシートデータ、事後インタビューの録音データを中心に、GTAに基づいて以下の手順でデータ分析を行った。

① 収集したデータを読み込み、文字化した。事前インタビュー録音データ読み込みの際には、「批判的思考についての課題」に言及した部分に着目して文字化した。読解活動の録画データ読み込みの際には、「トピック内容に関わる討論」を示す部分に着目し、対象者が具体的に述べた内容を文字化した。活動の読解ワークシート読み込みの際には、対象者の主張、根拠、結論に注目して分析した。事後インタビューの録音データ読み込みの際には、「TLを取り入れたAL参加の感想」への言及を中心に、「TL使用」を示す部分に着目して文字化した。

② 文字化したテキストを意味ごとに切片化してコーディングし、各切片テキストからプロパティやディメンション<sup>1)</sup>を抽出し、それらをもとに加納（2016）などを参考にラベル名をつけた。例えば、事後インタビューのデータによって文字化したテキストを切片化し、ラベル名をつけた際、表1のように分析作業を行った。まず、テキストを意味ごとに切片化した。次に、本研究において着目したTL使用に従い、使用言語、TL使用の動機をプロパティとし、ディメンションとして中国語、相互理解を抽出した



上で、加納（2016）を参考にして「理解」というラベル名をつけた。

表 1 切片化、ラベル名をつける分析作業の例

データ 種類	テキスト	プロパティ	ディメンション	ラベル
事後 インタビュー	質問：どのような動機で日中両言語を使用しましたか。			
	討論の時、自分が考えたことをはっきりと伝えられるように中国語を使って話合った。そうすると、互いにちゃんと理解できる。	使用言語 TL 使用の動機	中国語 相互理解	理解 (加納, 2016)

③ ラベルをカテゴリーにまとめてカテゴリー名をつけた。そして、「状況」「行為/相互行為」「帰結」<sup>2)</sup> によってカテゴリーを分類した。本研究において、「状況」とは、活動の開始前の対象者の批判的思考とそれを取り巻く状況を示すものである。「行為/相互行為」とは、活動中の討論において対象者がどのように行動するか、相互にどのような働きかけが起きるか、どのように批判的思考を行うかを示すものである。「帰結」とは、対象者の批判的思考に生じる変化である。

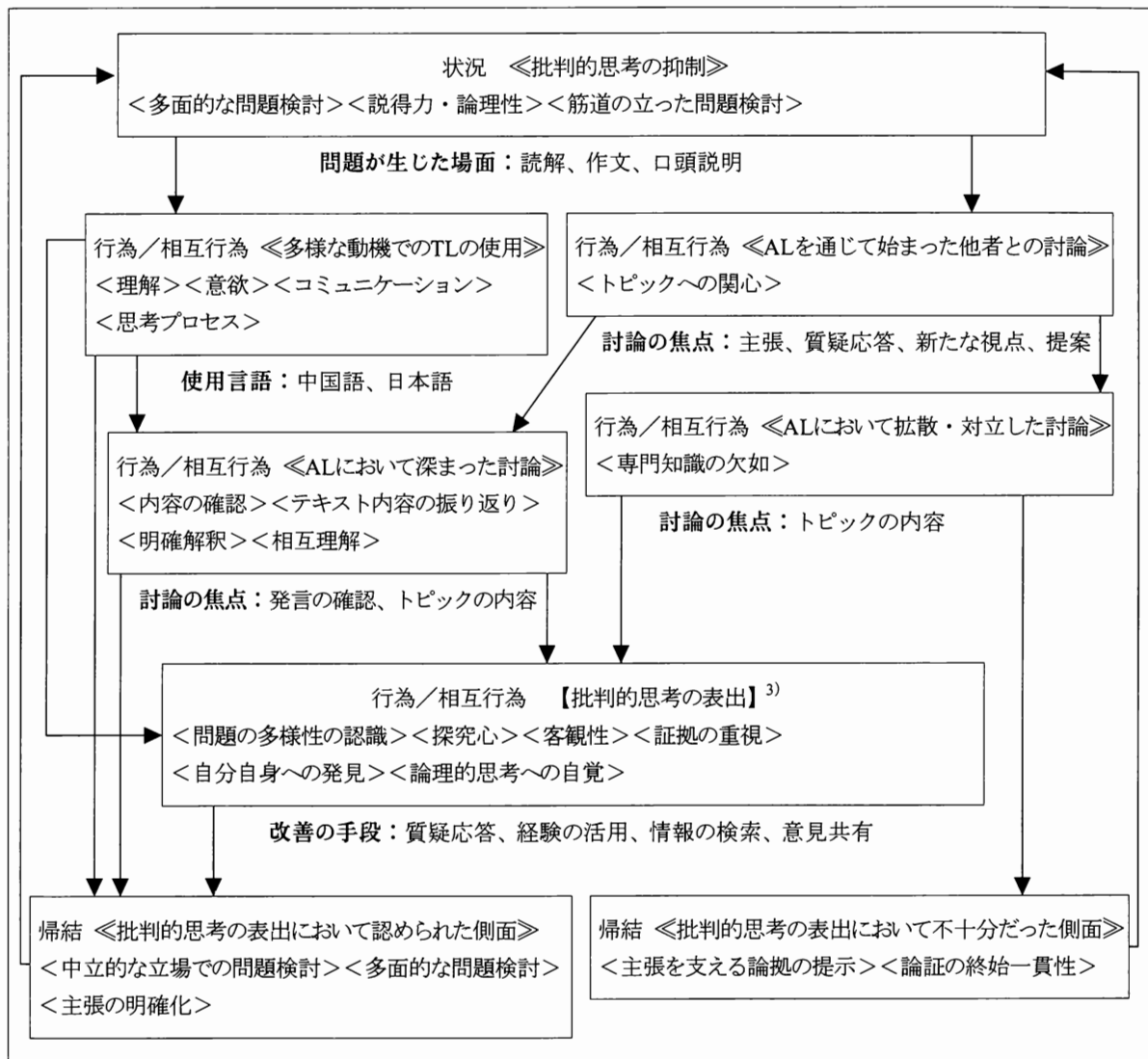
④ 各カテゴリーの関連性を検討し、中心となるカテゴリーを抽出し、カテゴリー関連図を作成した。複数のカテゴリーを結びつけ、統合的に「帰結」につながるカテゴリーを特定し、結果的に生じた変化のプロセスを検討してまとめた。

## 5. 結果と考察

### 5.1 カテゴリー関連図

図 1 【批判的思考の表出】に関わるカテゴリー関連図は、【批判的思考の表出】を中心概念とし、《批判的思考の抑制》《AL を通じて始まった他者との討論》《多様な動機での TL の使用》《AL において深まった討論》《AL において拡散・対立した討論》《批判的思考の表出において認められた側面》《批判的思考の表出において不十分だった側面》という 8 つのカテゴリーで形成され、TL を取り入れた読解活動を支える AL において、調査対象者の批判的思考の表出のプロセスを示している。まず、《AL を通じて始まった他者との討論》と対象者の《多様な動機での TL の使用》は《AL において深まった討論》につながる事が示された。また、《AL において深まった討論》において、＜内容の確認＞などが、＜問題の多様性の認識＞などの改善

に役立ち、【批判的思考の表出】に参与した。さらに《多様な動機での TL の使用》  
《ALにおいて深まった討論》【批判的思考の表出】が相互に関連し、＜中立的な立場  
での問題検討＞などが進み、《批判的思考の表出において認められた側面》として特  
定された。一方、《AL を通じて始まった他者との討論》において、＜専門知識の欠  
如＞が《ALにおいて拡散・対立した討論》につながった。その際、対象者がインター  
ネットを通じて情報を検索しても、検索した情報の信憑性を自ら判断できず、《批判



注【 】は中心となるカテゴリー、《 》はカテゴリー、＜ ＞はラベル名、太字はプロパティ、  
細字はディメンション

図1 【批判的思考の表出】に関わるカテゴリー関連図

的思考の表出において不十分だった側面」の特定に至った。

## 5.2 カテゴリー間の関係

本節では図1の中のカテゴリーの関係を説明する。説明の重複を避けるために、批判的思考の表出のプロセスにつながるカテゴリー間を結びつける矢印を中心に論じる。以下、対象者のコメントは中国語の原文を省略し、日本語訳のみを示す。

### ① 《批判的思考の抑制》から《ALを通じて始まった他者との討論》に至る経緯

事前インタビューでは対象者それぞれが読解、作文、口頭説明の3つの場面から《批判的思考の抑制》という問題を説明した。批判的思考の発揮に課題を抱えて活動に参加した対象者は、ALの環境を設けることで話題を広げたり発言を増やしたりして＜トピックへの関心＞を高め、《ALを通じて始まった他者との討論》が進んだ。例えば、読解活動の録画データにより、「紙の本と電子書籍」について討論した時、対象者Dは「高齢者には紙の本が絶対的に使いやすいわけではない。もちろん最初は電子書籍に慣れないかもしれないが、使い方がわかったら、明るさの調整やフォントの拡大などができる電子書籍のほうが使いやすくなると思う。」など、自分自身の視点で主張を述べた。これ以外にも、皆積極的に提案を述べたり、質疑応答を行ったりする様子が観察された。

### ② 《批判的思考の抑制》から《多様な動機でのTLの使用》に至る経緯

事前インタビューの際、対象者Bは「今まで受けた授業では作文であれ読解であれ、常に日本語だけを使うように言われたが、日本語力が足りなくて、自分がちゃんと考えた内容を明確に表現できないことが多かった。また、日本語だけで読ませられたり考えさせられたりすると、十分な理解ができなかった。」と述べた。対象者Bは《批判的思考の抑制》の1つの原因に、目標言語のみの使用があると言及した。このような課題を持った対象者Bは活動において、「日本語の意味がわからない場合、中国語を使って他人に聞いたり、あるいは中国語の資料を調べたりすると、意味の確認ができる。」「討論の時、自分が考えたことをはっきりと伝えられるように中国語を使って話し合った。そうすると、互いにちゃんと理解できる。」など、自分のニーズに応じた＜理解＞＜コミュニケーション＞のための《多様な動機でのTLの使用》について事後インタビューで語った。また、対象者Aは事後インタビューで、「多言語話者は思考プロセスに多言語を使用して、ニーズに応じて言語を切り替えるので、思考プロセスを効率化させることができる。」「自由に日中両言語を使用するとストレスがなく、自信が湧いてきてもっと話したくなり、モチベーションが上がる。」と述べ、＜思考プロセス＞＜意欲＞に関

する《多様な動機での TL の使用》を経験していた。日本語能力不足に起因する理解不足による〈説得力・論理性〉の欠如や、〈多面的な問題検討〉の弱さなど、《批判的思考の抑制》につながる問題を解決するために、自律的に《多様な動機での TL の使用》が起きたことが示された。

③ 《AL を通じて始まった他者との討論》《多様な動機での TL の使用》から《AL において深まった討論》に至る経緯

活動の中の対象者の言語使用を示すために、以下では日中両言語で言語データを提示する。読解活動の録画データでは、《AL を通じて始まった他者との討論》において「さっきの日本語での話の意味がちょっとわからないので、もう一度中国語で説明してくれないか。」などの発言が常態化していたことが観察された。このように〈理解〉のための TL を使用した質疑応答を通じ、〈内容の確認〉や〈テキスト内容の振り返り〉ができ、さらに〈相互理解〉が促されたことが認められた。また、活動の中で対象者達は積極的に「日本語で何と言いましたっけ。」などと投げかけ合い、言語知識を確認したり辞書を引いたりする姿勢も見られた。ここから、活動中特に言語インプットを与えなくても、対象者がメタ認知力を働かせながら自律的に言語学習していたことが確認できた。そして、これらは《AL において深まった討論》につながった。

④ 《AL において深まった討論》から【批判的思考の表出】に至る経緯

《AL において深まった討論》を通じて【批判的思考の表出】が見られた。例えば、読解活動の録画データ中の《AL において深まった討論》では、対象者 A は「我觉得我们不应该片面地说纸质书和电子书哪个好哪个不好，人们各有各的需求，比如年轻人和老年人，我们应该从多方面考虑这个问题，也许会更好。（日本語訳：紙の本と電子書籍、どちらが優れているかは単純に決められない。人々のニーズによって違うので、例えば若者と高齢者など、多様な立場から問題を考えたほうが良いのではないかと）」と提案した。その後、皆が具体的に「出版業者」「図書館機関」などのキーワードを挙げ、討論を展開した。このように、《AL において深まった討論》では対象者が複雑な問題に直面した際、討論を通じて〈問題の多様性の認識〉〈論理的思考への自覚〉〈客観性〉を高めていた姿勢が確認できた。また、世界の電子書籍の利用状況について討論した際、相互に意見を共有し、さらに情報の検索を提案したり自分の経験を活用したりしながら、〈探究心〉〈証拠の重視〉〈自分自身への発見〉を導いたことが確認できた。

⑤ 【批判的思考の表出】から《批判的思考の表出において認められた側面》の特定に至る経緯

【批判的思考の表出】によって、《批判的思考の表出において認められた側面》の特定に至る経緯の一例として、対象者 D が提出した読解ワークシートデータから「英語の国際化」に関する問題を中立的に検討した論証を以下に掲げる。

关于应不应该全球普及标准英语教育这个问题，我觉得不能片面地回答。随着全球化，世界各地的英语使用也变得多元化，世界各地的英语带着自己国家语言的特色，这也是英语的魅力。这样的英语我们不应该否定，而是要从语言与文化的角度来理解。教授英语的老师也要将这一点传达给学习英语的学生。根据学生的英语使用的需求，来适当的实施英语教育。比如说要考虑到学生将来使用英语的目的，使用英语的场合，这样种种要因都考虑在内。而不是一味的强调英语的重要性。

(日本語訳：標準英語の教育を国際的に推進すべきかどうかという問題に簡単には答えることはできない。グローバル化の進展に伴い、世界では英語の使用は拡大して多様化し、各々の国家や地域の英語は自国の文化的要素が混合し、独特の魅力を持っている。このような英語の存在を否定するのではなく、言語と文化との関係を理解することが必要だと考える。英語教師がそのことを学生に伝えることも必要だ。学生のニーズに応じて適切な英語教育を展開すべきだと思う。例えば、将来学生はどのような目的で、どのような場面で英語を使用するか、という様々な要因を考える必要がある。つまり、単に英語教育の重要性を一方的に強調することはできない。)

このように、対象者 D は言語と文化との関係を理解した上、英語の多文化化の視点から論理的に問題を捉え、中立的な立場で標準英語の教育の推進という問題を検討した姿勢がうかがえた。さらに、英語教育に関して積極的に提案したことが確認できた。ここから、＜中立的な立場での問題検討＞＜主張の明確化＞という《批判的思考の表出において認められた側面》が特定された。

⑥ 《AL を通じて始まった他者との討論》から《AL において拡散・対立した討論》に至る経緯

読解活動の録画データでは、《AL を通じて始まった他者との討論》において、対象者が「女性リーダーの強みと弱み」について論じた際、以下の議論が見られた。

対象者 C：女性はずしも決断力がないわけではない。

対象者 A：なぜそう思うのか。例はあるか。

対象者 C：虽想不起具体的例子，但我是这么认为的。

(日本語訳：例は思い出せないが、なんとなくそう思う。)

対象者 D：我并不这么觉得，从性格的角度考虑的话，女性确实比男性的决断力要弱。

(日本語訳：私はそう思わない。男女の性格の違いによるせいかな、確かに)

男性より女性のほうが決断力が弱いと思う。)

対象者A：でも、それは一般化できないだろう。

このように、まずCはトピックに関心を持ち、批判的に問題を捉えていたが、根拠を示しておらず、主観的な意見だけを述べた。その後、DはCに対して反論したが、裏付けが弱かったため、Aが疑問を呈したことがわかった。ここから、対象者は皆それぞれ主張を述べたものの、＜専門知識の欠如＞のため、明確に根拠を提示できず、《ALにおいて拡散・対立した討論》となったことがうかがえた。

⑦ 《ALにおいて拡散・対立した討論》から【批判的思考の表出】に至る経緯

読解活動の録画データでは、上述の《ALにおいて拡散・対立した討論》が起きた際、次の討論が見られた。

対象者C：「女性は決断力がない」这件事是从哪判断而来的呢。有没有具体的调查数据，这个判断可信吗，这都不好说。

(日本語訳：そもそも「女性は決断力がない」ということはどこから判断されたのか。具体的な調査データはあるのか、その判断の信憑性はどうか、何も言えないだろう。)

対象者B：我觉得上网查一查，没准会有一些调查问卷的数据。

(日本語訳：インターネットで調べてみようか。何か調査データがあるかもしれない。)

このように、対象者は皆探究心を持ち、批判的に問題を検討した上で、インターネットを通じて自分の主張を支える論拠を調べたことが示された。これは＜探究心＞＜証拠の重視＞につながった。

⑧ 《ALにおいて拡散・対立した討論》から《批判的思考の表出において不十分だった側面》の特定に至る経緯

《ALにおいて拡散・対立した討論》において、対象者は論理的に説明するために自分の主張を支える論拠を調べたが、専門知識の欠如のため、それらの信憑性を客観的に判断できないことも示された。このことは読解ワークシートにも反映された。例えば、対象者Aが提出した読解ワークシートでは、「女性リーダー」について検討した際、「女性は決断力がないとよく言われているが、私はそう思わない。ある問題を検討するとき、チェックリストのようなものを持って単に確認するわけではないので、職場や性格によってリーダーシップの発揮のしかたが異なるのではないか。」と述べたように、トピックに疑問を抱いて主張を述べることはあったが、それを支える十分な論拠を提示することはできなかった。また、結論も明確に述べられず、十分に論証を展開できないこ

ともわかった。ここから《批判的思考の表出において不十分だった側面》が特定された。

## 6. まとめと今後の課題

本研究は学習者自身の抑制されていた批判的思考に働きかける読解活動から得られたデータをGTAで分析し、TLとALの組み合わせによる対象者の批判的思考の表出のプロセスを確認した。対象者は読解などの場面で批判的思考を発揮しにくいという課題を抱えた状態で活動に参加した。収集したデータを分析し、得られたカテゴリーから《批判的思考の表出において認められた側面》や《批判的思考の表出において不十分だった側面》の特定に至るプロセスを解明した。このプロセスにより、批判的思考を重視する読解教育を実践する際には、TLとALを組み合わせた活動を活用することで、中国人留学生の批判的思考を言語化、表出させる可能性が示唆された。一方、活動において対象者が読解トピックに関する知識や経験が限定的な場合、物事の本質を辿ることができず、深い議論に至りにくいという活動の限界が示されたことから、TLとALを組み合わせて読解教育を行う際、方略的にTLを用いてトピックに関連する知識の積極的なインプット、支援者による活動への関与が必要であることがわかった。それらを通じて、読解活動では内容理解のための関連知識と経験を統合して新たな知を得ることが重要である(井上, 2009)。

本研究では、質的研究法であるGTAを用いることで、批判的思考の表出のプロセスとその要因の解明ができた。今後は、量的に批判的思考能力の伸長を把握するとともに、そこに至るプロセスをさらに質的に検討することも必要である。

## 謝辞

本論文の完成にあたり、丁寧なご指導を頂いたお茶の水女子大学の加納なおみ先生に深くお礼申し上げます。また、貴重なご指摘を賜りました査読者先生方にも深謝を申し上げます。

## 注

- 1) プロパティはデータをどの角度から見たのかを示すものである。ディメンションはプロパティという視点から見たときのデータの位置づけを示すものである(戈木クレイグヒル, 2013, p.196)。

- 2) 状況とはある現象のはじまり、現象のスタート時点での構造を表すものである。行為・相互行為とは状況の中で生じる出来事や状況に対して、誰がどのように対応するのかと周囲からの働きかけに対する相互作用を表すカテゴリーを置き、現象のプロセスを示すものである。帰結とは結果的に生じた構造を表すものである（戈木クレイグヒル 2010, p.29）
- 3) ラベル名をつける際、平山・楠見（2004）を参考にした。

## 引用文献

- 井上尚美（2009）『思考力育成への方略ーメタ認知・自己学習・言語理論<増補新版>』明治図書
- 王冲（2006）「中国における日本語教育ー過去・現在・未来」『「対話と深化」の次世代女性リーダーの育成：「魅力ある大学院教育」イニシアティブ（人社系）プログラム：海外研修事業編』, 55-58.
- 加納なおみ（2016）「トランス・ランゲージングの明示的学習と大学院生のトランス・ランゲージング方略の変化」『言語文化学会論集』第46号, 99-122.
- 楠見孝・道田泰司（2016）『批判的思考と市民リテラシー教育、メディア、社会を変える21世紀型スキル』誠信書房
- 戈木クレイグヒル滋子（2013）「グラウンデッド・セオリー・アプローチ入門」『小児保健研究』72, 194-197.
- 戈木クレイグヒル滋子（2010）『グラウンデッド・セオリー・アプローチ分析ワークブック第2版』日本看護協会出版会
- 館岡洋子（2000）「読解過程における学習者間の相互作用ーピア・リーディングの可能性をめぐってー」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』23, 25-50.
- 館岡洋子（2015）「留学生と日本人学生がともに学ぶ「日本語クラス」：グローバル化する大学の学習環境のデザインとして」『早稲田日本語教育学』19, 61-71.
- 中井俊樹（2015）『アクティブラーニング（シリーズ 大学の教授法）』玉川大学出版部
- 原田三千代（2006）「中級日本語作文における学習者の相互支援活動：言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か」『世界の日本語教育. 日本語教育論集. 国際交流基金日本語事業部』16, 53-73.
- 平柳行雄（2015）「異文化を読み解くための批判的思考」『大阪女学院短期大学紀要』45, 41-56.
- 平山るみ・楠見孝（2002）「批判的思考態度と課題成績との関連性ーワトソン・グレーザー課題と読解力リテラシー課題を用いてー」『日本教育心理学会第総会発表論文集』44, 260.
- 平山るみ・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ー証拠評価と結論生成課題を用いての検討ー」『教育心理学研究』52, 186-198.
- 藤岡秀樹（1987）「推論能力についての一研究」『読書科学』31, 7-14.
- 松尾知明（2015）『21世紀型スキルとは何かーコンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』明石書店
- 松本茂・河野哲也（2007）『大学生のための読む・書く・プレゼン・ディベートの方法』玉川大学出版部
- 文部科学省（2011）『教育の情報化に関する手引』開隆堂株式会社, p.118.
- 宮川洋一・佐藤和史（2015）「情報社会における危険回避に対する意識を向上させるための



- 授業実践とその効果」『岩手大学教育学部研究年報』74, 139-148.
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブ・ラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 安永悟・須藤文 (2014) 『LTD話し合い学習法』ナカニシヤ出版
- 馮徳正 (2015) 「英語教学中的人文道德教育：正面価値観的多模態語篇建構」『Foreign Language World』170(5), 27-34.
- 胡環 (2011) 「日語読解教学研究」『中国成人教育』3, 130-131.
- 侯玉波 (2017) 「批判性思維対中国人創新觀念与行為の影響」『心理科学進展』25(5), 723-730.
- 王輝耀・苗緑 (2016) 『中国留学発展報告』社会科学文献出版社
- 王秀文 (2005) 「跨文化交際与日語教育」『日語学習与研究』3, 47-51.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism (4<sup>th</sup> ed.)*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report NO.1.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95(3), 401-417.
- Celic, C., & Seltzer, K. (2012). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educator*. NewYork: CUNY-NYSIEB.
- Davoudi, M., & Sadeghi, N. A. (2015). A Systematic Review of Research on Questioning as a High-level Cognitive Strategy. *English Language Teaching*, 8(10), 76-90.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell Publisher.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M., & Møller, J. S. (2011). Polylinguaging in superdiversity. *Diversities*, 13(2), 23-37.
- Wei, L. (2015). Complementary classrooms for multilingual minority ethnic children as a translanguaging space. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (pp.177-198). Cambridge University Press.