OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	主体的な思考・協働能力を育成するオンライン教育デザイン一中国の日本語専攻教育を例に一
Author(s)	陳, 奕霖
Citation	大阪大学, 2023, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/92899
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

2023 年博士学位申請論文

主体的な思考・協働能力を育成する
オンライン教育デザイン

――中国の日本語専攻教育を例に――

大阪大学大学院言語文化研究科
言語文化専攻
陳奕霖

目　次

第 1 章　序論 1

1　中国の高等教育 1

2　世界の教育改革の動向 3

3　教育デザインの必要性 4

4　中国の日本語専攻教育の現状と課題 6

5　本研究の目的と研究課題 7

6　本研究の構成 9

第 2 章　＜新しい能力＞の育成と構成主義パラダイム 11

1　＜新しい能力＞の社会的な文脈 11

1.1　現在の社会に求められるもの 11

1.1.1　21 世紀社会の特徴 12

1.1.2　現在求められている学習・教育 13

1.2　「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」 15

1.3　「＜新しい能力＞の分類」について 18

1.4　＜新しい能力＞からの示唆 21

2　＜新しい能力＞における構成主義パラダイム 22

3　構成主義パラダイム 25

3.1　構成主義 vs. 客観主義・実証主義 25

3.1.1　客観主義・実証主義のパラダイム 26

3.1.2　構成主義によるパラダイムシフト 27

3.2　言語教育分野におけるパラダイムシフト 29

3.3　構成主義パラダイムからの示唆 29

4　まとめ……30

第 3 章　中国における日本語教育の現状と課題……32

1　従来の日本語教育の特徴や課題……32

1.1　高等教育機関における日本語教育の歴史的概観……32

1.2　日本語専攻教育に対する教育方針の変遷……33

2　日本語専攻教育における学習者課題……35

2.1　課題としての「思考力」と「主体的に学ぶ能力」……35

2.2　教育課題から見たその他の学習者課題……36

3　日本語専攻教育における学習成功者……38

4　日本語専攻教育についての考察……40

5　まとめ……40

第 4 章　日本語専攻の新たな教育標準の検討……42

1　日本語専攻の新たな教育標準……42

1.1　外国語専攻類『国標』の背景と概要……42

1.2　日本語専攻教育『指南』の特徴……43

1.3　『指南』がもたらした変化……49

2　『指南』における能力の概念と教育パラダイムの特徴……51

2.1　『指南』の「能力要求」と「＜新しい能力＞の分類」……51

2.2　『指南』の特徴と構成主義パラダイム……53

3　教育デザインに向けた「3 つの原則」……55

4　まとめ……56

第 5 章　新たな教育目標とその実現……57

1 新たな教育目標の設定 57

1.1 教育目標の領域の設定 58

1.2 具体的な教育目標の設定 63

1.2.1 主体的に学ぶ能力(A) 63

1.2.2 思考力(B) 65

1.2.3 協働・異文化能力(C) 66

1.2.4 ICT・情報リテラシー(D) 68

1.2.5 言語(E) 69

1.2.6 内容(F) 71

2 教育方法学的な理論的枠組み 73

2.1 主体的に学ぶ能力に関する理論 74

2.1.1 メタ認知と自己調整学習 74

2.1.2 主体的な学習における構成・創造と探究型学習 76

2.2 思考力に関する理論 77

2.2.1 改訂版タキソノミーの認知プロセス 77

2.2.2 認知プロセスの外化 79

2.3 協働・異文化能力に関する理論 81

2.3.1 協同学習と協働学習 81

2.3.2 異文化理解・異文化能力とは何か 83

2.3.3 真正の学習 85

2.4 ICT・情報リテラシーに関する理論 87

2.4.1 情報リテラシー教育 87

2.4.2 Big6 スキルズ・モデル 89

2.5 言語に関する理論 91

2.5.1 タスクベースの言語教授法 ― TBLT 91

2.5.2 内容言語統合型学習 ― CLIL 92

2.6 内容に関する理論 93

3 各領域の目標に関する理論と「3 つの原則」 94

3.1 主体的に学ぶ能力と「3 つの原則」 95

3.2 思考力と「3 つの原則」 96
3.3 協働・異文化能力と「3 つの原則」 97
3.4 ICT・情報リテラシーと「3 つの原則」 98
3.5 言語と「3 つの原則」 100
3.6 内容と「3 つの原則」 101
3.7 教育アプローチの構築や教育デザインの構想への示唆 102

4 教育アプローチの構築 104
4.1 学習活動の設定の前提について 104
4.2 軸となる一貫した学習活動のサイクル 105
4.3 主体的な探究活動 106
4.4 教え合い活動 107
4.5 （他の学習者のための）リソース作り 108
4.6 教育アプローチの独自性 109

5 まとめ 111

第 6 章 主体的な思考・協働能力を育成する教育デザインに基づいたオンライン日本文化コースの開発と実施 112

1 本章の位置付けと本研究の教育デザイン 112
1.1 ADDIE モデルについて 112
1.2 教育アプローチを軸とした教育デザイン 113

2 コースの開発 114
2.1 コースの基本情報 114
2.1.1 「オンライン」を取り上げる理由 115
2.1.2 「日本文化」を取り上げる理由 116
2.1.3 想定する対象者 117
2.1.4 コースの主要な活動 121
2.2 コースの概要 121
2.2.1 パイロット授業の実施 121

2.2.2　コースの全体像及び構成 122

3　コースの詳細 124

3.1　コースを支える「ツールキット」 124

3.1.1　前提アンケート 125

3.1.2　事前アンケートと事後アンケート 126

3.1.3　サンプルリソースと「忍者」サイト 127

3.1.4　学習シート 129

3.1.5　他者評価と自己評価 130

3.2　授業の詳細 136

3.2.1　0 回目－オリエンテーション 136

3.2.2　1 回目－忍者リソースを分析してみよう 138

3.2.3　2 回目－あなたの文化テーマを決めよう 140

3.2.4　3 回目－人を引き付ける第一歩：「導入」の完成 143

3.2.5　4 回目－試練場に入り：トピック 1 の試作 144

3.2.6　5 回目－スキルの精進：トピック 2 で改善 144

3.2.7　6 回目－熟達に向けて：トピック 3 の完成 144

3.2.8　7 回目－成果を作品として統合しよう 145

3.2.9　8 回目－作品の展示・ゲストとの対話 146

4　コースの実施 147

4.1　受講者の募集と決定 147

4.2　コースの実施状況 148

4.3　日本文化テーマの担当状況 149

5　まとめ 150

第 7 章　オンライン日本文化コースにおける学習者の変容 151

1　分析対象となるデータ 152

1.1　コースにおけるデータの種類 152

1.2　分析対象の選択及びその理由 153

1.3　データ分析の方法 154
1.3.1　「作品としての成果物」の分析方法 154
1.3.2　「他者評価」と「自己評価」の分析方法 157
1.3.3　「授業中の録画」の分析方法 160

2　作品としての成果物 160
2.1　作品の概要 160
2.1.1　A さんー「盛り上げよう!温泉に人気を集めるには？」 160
2.1.2　B さんー「意外と知らない！招き猫の笑顔の奥は？」 161
2.1.3　C さんー「桜という流れる美」 162
2.1.4　D さんー「一世一代の富士山の旅」 162
2.1.5　E さんー「東瀛秘技！あんな美少女は男とは…」 163
2.1.6　F さんー「サムライハート？ Some Like It Hot!」 163
2.2　作品への工夫 164
2.2.1　A さんの「作品への工夫」 164
2.2.2　B さんの「作品への工夫」 165
2.2.3　C さんの「作品への工夫」 166
2.2.4　D さんの「作品への工夫」 167
2.2.5　E さんの「作品への工夫」 169
2.2.6　F さんの「作品への工夫」 170
2.3　実生活との融合 171
2.3.1　A さんの「実生活との融合」 171
2.3.2　B さんの「実生活との融合」 172
2.3.3　C さんの「実生活との融合」 173
2.3.4　D さんの「実生活との融合」(「思考や価値観の伝達」) 174
2.3.5　E さんの「実生活との融合」 175
2.3.6　F さんの「実生活との融合」 177
2.4　思考や価値観の伝達 178
2.4.1　A さんの「思考や価値観の伝達」 178
2.4.2　B さんの「思考や価値観の伝達」 179

2.4.3　C さんの「思考や価値観の伝達」 181
2.4.4　D さんの「思考や価値観の伝達」 182
2.4.5　E さんの「思考・価値観の伝達」 183
2.4.6　F さんの「思考や価値観の伝達」 183
2.5　「作品としての成果物」に関する考察 185
2.5.1　「作品への工夫」について 185
2.5.2　「実生活との融合」・「思考や価値観の伝達」について 187

3　他者評価 188
3.1　A さんの「他者評価」の分析 188
3.1.1　5 つの観点の変化 188
3.1.2　全体の傾向 190
3.2　B さんの「他者評価」の分析 191
3.2.1　5 つの観点の変化 191
3.2.2　全体の傾向 193
3.3　C さんの「他者評価」の分析 193
3.3.1　5 つの観点の変化 193
3.3.2　全体の傾向 195
3.4　D さんの「他者評価」の分析 196
3.4.1　5 つの観点の変化 196
3.4.2　全体の傾向 198
3.5　E さんの「他者評価」の分析 198
3.5.1　5 つの観点の変化 198
3.5.2　全体の傾向 200
3.6　F さんの「他者評価」の分析 201
3.6.1　5 つの観点の変化 201
3.6.2　全体の傾向 203
3.7　「他者評価」に関する考察 203

4　自己評価 204
4.1　A さんの「自己評価」の分析 204

4.1.1　発表のパフォーマンスにおける「気づき」 204
4.1.2　他者の「自己評価」における A さん 204
4.2　B さんの「自己評価」の分析 205
4.2.1　自分の思考における「気づき」 205
4.2.2　他者の作品のデザインにおける「気づき」 206
4.2.3　他者の「自己評価」における B さん 207
4.3　C さんの「自己評価」の分析 207
4.3.1　発表のパフォーマンスにおける「気づき」 207
4.3.2　作品の読みやすさにおける「気づき」 208
4.3.3　他者の「自己評価」における C さん 209
4.4　D さんの「自己評価」の分析 209
4.4.1　自分の思考における「気づき」 209
4.4.2　参考資料における「気づき」 210
4.4.3　作品の構成における「気づき」 211
4.4.4　作品のデザインにおける「気づき」 211
4.4.5　他者の「自己評価」における D さん 211
4.5　E さんの「自己評価」の分析 212
4.5.1　作品の「構成・論理性」における「気づき」 212
4.5.2　作品の豊かさにおける「気づき」 212
4.5.3　自分の思考における「気づき」 213
4.5.4　他者の「自己評価」における E さん 213
4.6　F さんの「自己評価」の分析 214
4.6.1　作品の関連情報における「気づき」 214
4.6.2　他者の「自己評価」における F さん 214
4.7　「自己評価」に関する考察 215
4.8　「他者評価」と「自己評価」に関する総合考察 215

5　授業中の録画 217

5.1　事例 1：やりとりから確認された興味関心 217
5.1.1　背景や経緯 217

5.1.2　結果や影響 220
5.1.3　事例に対する考察 221
5.2　事例 2：人気になった歌舞伎文化 221
5.2.1　背景や経緯 221
5.2.2　結果や影響 222
5.2.3　事例に対する考察 223
5.3　事例 3：模範とされた A さんの作品 224
5.3.1　背景や経緯 224
5.3.2　結果や影響 227
5.3.3　事例に対する考察 229

6　まとめ 230

第 8 章　オンライン日本文化コースにおける学習者の＜新しい能力＞の変化 232

1　各学習者の＜新しい能力＞の変化 232
1.1　A さんの＜新しい能力＞の変化 233
1.1.1　主体的に学ぶ能力 233
1.1.2　思考力 234
1.1.3　協働・異文化能力 236
1.1.4　ICT・情報リテラシー 237
1.1.5　言語及び内容 238
1.1.6　A さんの＜新しい能力＞の変化のまとめ 239
1.2　B さんの＜新しい能力＞の変化 239
1.2.1　主体的に学ぶ能力 239
1.2.2　思考力 241
1.2.3　協働・異文化能力 242
1.2.4　ICT・情報リテラシー 243
1.2.5　言語及び内容 244
1.2.6　B さんの＜新しい能力＞の変化のまとめ 246

1.3　C さんの＜新しい能力＞の変化 246
1.3.1　主体的に学ぶ能力 246
1.3.2　思考力 247
1.3.3　協働・異文化能力 248
1.3.4　ICT・情報リテラシー 250
1.3.5　言語及び内容 251
1.3.6　C さんの＜新しい能力＞の変化のまとめ 252
1.4　D さんの＜新しい能力＞の変化 253
1.4.1　主体的に学ぶ能力 253
1.4.2　思考力 254
1.4.3　協働・異文化能力 255
1.4.4　ICT・情報リテラシー 256
1.4.5　言語及び内容 257
1.4.6　D さんの＜新しい能力＞の変化のまとめ 258
1.5　E さんの＜新しい能力＞の変化 259
1.5.1　主体的に学ぶ能力 259
1.5.2　思考力 260
1.5.3　協働・異文化能力 261
1.5.4　ICT・情報リテラシー 262
1.5.5　言語及び内容 263
1.5.6　E さんの＜新しい能力＞の変化のまとめ 265
1.6　F さんの＜新しい能力＞の変化 265
1.6.1　主体的に学ぶ能力 265
1.6.2　思考力 266
1.6.3　協働・異文化能力 267
1.6.4　ICT・情報リテラシー 268
1.6.5　言語及び内容 269
1.6.6　F さんの＜新しい能力＞の変化のまとめ 270
1.7　各学習者の＜新しい能力＞の変化についてのまとめ 271

2 ＜新しい能力＞の全体的な変化の傾向 271
2.1 主体的に学ぶ能力 271
2.1.1 主体的に学ぶ能力についての 5 段階評価 271
2.1.2 主体的に学ぶ能力についての自由記述 273
2.2 思考力 276
2.2.1 思考力についての 5 段階評価 276
2.2.2 思考力についての自由記述 277
2.3 協働・異文化能力 279
2.3.1 協働・異文化能力についての 5 段階評価 279
2.3.2 協働・異文化能力についての自由記述 280
2.4 ICT・情報リテラシー 283
2.4.1 ICT・情報リテラシーについての 5 段階評価 283
2.4.2 ICT・情報リテラシーについての自由記述 285
2.5 言語及び内容 286
2.5.1 言語及び内容についての 5 段階評価 286
2.5.2 言語及び内容についての自由記述 288
2.6 ＜新しい能力＞の全体的な変化の傾向についてのまとめ 289

3 その他の自由記述について 290
3.1 「他者評価」と「自己評価」についての考え 290
3.2 自分への期待の実現についての考え 291
3.3 コースから受けた影響やコースへの感想 293

4 まとめ 295

第 9 章 結論 297

1 本研究のまとめ 297
1.1 ［研究課題①］について 297
1.2 ［研究課題②］について 299
1.3 ［研究課題③］について 300

2 ＜新しい能力＞を育成するための示唆 301

2.1 本研究から得た知見 302

2.1.1 ＜新しい能力＞における各能力を統合する根拠と方法の探究 302

2.1.2 ＜新しい能力＞の育成への促進と従来の教育課題への対応 303

2.1.3 設定された教育目標を超えた価値の創出 303

2.2 実践から得た課題 304

2.2.1 内容の性格 305

2.2.2 実施の規模 305

2.2.3 授業の形式 306

2.2.4 評価の問題 307

4 今後の課題 307

参考文献・資料 308

謝 辞 321

添付資料 322

第1章　序論

変化が激しい時代・社会において、人々にその時代・社会によりよく適応させるために、主体的に学ぶ能力、思考力、協働能力などの能力を育成することが課題となっている。そのような様々な能力を表すために、コンピテンシー、能力、能力概念、資質能力などの用語が使われているが（益川・望月, 2014)、松下（2010）は＜新しい能力＞という用語を使用している。松下（2010）によると、＜新しい能力＞とは、「キー・コンピテンシー」「生きる力」「人間力」「汎用的技能（generic skills)」など能力に関する諸概念の総称であり、認知的な能力から人格の深部までおよぶ人間の全体的な能力を指す。本研究では、この＜新しい能力＞という用語を採用する。「キー・コンピテンシー」「21 世紀型スキル」などの能力概念に関する議論において、＜新しい能力＞はそれらの能力概念の中核的な内容を概括する用語として扱う（詳細は第 2 章の第 1 節を参照)。そして、本研究の教育デザインにおいて、＜新しい能力＞は 6 領域の教育目標の内容を概括する用語として使用する（詳細は第 5 章の第 1 節を参照)。

本章では、中国の日本語専攻教育について議論する前に、まずは現代社会の要請を踏まえて中国の高等教育の現状を検討する。そして、世界の教育改革の動向について簡略的に紹介し、現在の時代・社会に応じて中国の高等教育は＜新しい能力＞に目を向けて改革する必要があること、そして教育パラダイムの転換や教育デザインの必要性について指摘する。最後に、本研究の研究目的と研究課題を記述し、本研究の構成を提示する。

1　中国の高等教育

1987 年の中国の改革開放から 40 数年、中国の高等教育では極めて大きな変化が生じている。中国の教育部（日本の文部科学省に相当）2021 年の統計データ[1]によると、中国の大学[2]進学率は 1978 年には 2.7%であったが、改革開放 40 周年を迎えた 2018 年には 48.1%に上昇、2019 年には 50%を突破し、2021 年現在は 54.4%に達している。この 40 数年間に、中国の大学進学率はほぼ 20 倍になっている。特に 21 世紀に入ってからは、高等教育機関数と進学者数の伸び率が大きく加速し、中国の高等教育は大きな転換期を迎えている。

アメリカの高等教育研究者マーチン・トロウが提唱したモデル（表 1-1）によると、高等教育の性格は 3 つの段階に分けられている。トロウは、大学進学の全体規模（該当年齢人口に占

[1] 本論文における中国語の文献や資料については、特に指摘しない限り、筆者による翻訳を用いる。また、英文の文献の翻訳書がない場合に、その都度、筆者によって翻訳する。

[2] 大学相当の全ての高等教育機関が含まれる（日本での四年制大学・大学院、短期大学などに相当)。

める大学在籍率）が 15%未満の場合は「エリート型」、15%～50%の場合は「マス型」で、50%を超えると、「ユニバーサル・アクセス型」に到達するとしている。これに従うと、中国の高等教育は 2019 年の時点で「マス型」から「ユニバーサル・アクセス型」へ転換したことになる。

21 世紀に入り、世界は知識基盤社会（knowledge based society）・情報化社会（Information society）[3]になった（文部科学省, 2005;財団法人未来工学研究所, 2006）。この変化の図式は、トロウが 70 年代の産業時代、いわば工業社会を背景とした高等教育システムの移行を示したものであるため、21 世紀の現在から見れば少し古いかもしれないが、喜多村（2000）によると、高等教育をこの段階的移行という大きな歴史の動きの中に位置付けて理解することが必要であり、「＜トロウ・モデル＞は、現代の高等教育の現実を照射する説明(illumination)としてばかりでなく、未来の予想(prediction)としても活用されてきたのである」（p. 267）と強調している。このように、この基準は現在の社会にも敷衍できると考えられる。「ユニバーサル・アクセス型」は、工業社会を背景とした高等教育システムの移行段階の 1 つだが、この「ユニバーサル・アクセス型」の主要な機能である「社会に適応する全国民の育成」という性質は、知識基盤社会・情報化社会においても求められている（詳細は第 2 章の 1.1 を参照）。つまり、工業社会におけるユニバーサル化の高等教育は知識基盤社会・情報化社会での教育のあり方と重なっており、その間には接点があると言える。

表 1-1　M. トロウによる高等教育システムの段階的移行に伴う変化の図式

高等教育システムの段階	エリート型→	マス型→	ユニバーサル・アクセス型
全体規模（該当年齢人口に占める大学在籍率）	15%まで	15%～50%まで	50%以上
高等教育の機会	少数者の特権	相対的多数者の権利	万人の義務
大学進学の要件	制約的（家柄や才能）	準制約的（一定の制度化された資格）	開放的 （個人の選択意思）
高等教育の目的観	人間形成・社会化	知識・技能の伝達	新しい広い経験の提供
高等教育の主要な機能	エリート・支配階級の精神や性格の形成	専門分化したエリート養成＋社会の指導者層の育成	産業社会に適応しうる全国民の育成
高等教育機関の特色	同質性 （共通の高い基準を持った大学と専門分化した専門学校）	多様性 （多様なレベルの水準を持つ高等教育機関、総合制教育機関の増加）	極度の多様性 （共通の一定水準の喪失、スタンダードそのものの考え方が疑問視

[3] 知識基盤社会と情報化社会に関する議論の詳細は、第 2 章の 1.1 を参照。

			される）
社会と大学との境界	明確な区分 閉じられた大学	相対的に希薄化 開かれた大学	境界区分の消滅 大学と社会との一体化

（喜多村（2000, p. 266）から抜粋[4]）

2　世界の教育改革の動向

久保田(2000)は、人類の歴史を回顧すると、狩猟社会から農耕社会への第一波、そして工業社会の第二波、そして情報社会の第三波へと変革するとともに、新しい社会では新しい価値観や生活様式を身につけることが人々に求められ、個人の欲求の変化に合わせて教育システムの転換も遂行しなければならず、工業社会で有効に機能してきた教育システムは、情報社会の枠組みには合わなくなってきたと述べている。そのため、この変化の激しい予測困難な知識基盤社会・情報化社会の到来に伴い、高等教育は、従来の工業社会の分業職のために少数の専門的知識・技能を持つ人材の育成より、むしろ激変する社会に適応できる国民の教育が求められている。

21 世紀に入ってから、経済が急速に発展しており、テクノロジーの変革も大きく起こっている。このような変化により、多くの組織・機構はこの時代・社会に相応した＜新しい能力＞の育成を叫んでいる。＜新しい能力＞の育成は、従来の時代での教育とは大きく異なっている。

> 21 世紀型スキル[5]を教えることは、職業訓練と大きく異なるものです。それは、特定の職種に向けたものではなく、非常に広い範囲で使える能力を発達させることになるのです。
>
> （The North American Council for Online Learning and Partnership for 21st Century Skills, 2006, p. 7）

この特定の「職業訓練」はトロウの図式での「マス型」の「専門分化したエリート養成」という特徴に相当し、それに対し、「広い範囲で使える能力」の発達は「ユニバーサル・アクセス型」の「社会に適応しうる全国民の育成」を指すと言える。また、「広い範囲で使える能力」に近いのは、スカーダマリアら（スカーダマリア、ブランスフォード、コズマ、クエルマル

[4] この表はトロウが作成したものではなく、訳者の喜多村が、高等教育システムの段階的移行に伴う変化を読者に理解させるために、『高学歴社会の大学』（天野郁夫,喜多村和之訳,東京大学出版会,1976）において図表化したものである。

[5] 「21 世紀型スキル」は＜新しい能力＞を代表する能力概念の 1 つである。詳細は第 2 章の 1.2 を参照。

ツ, 2014）が言う「ソフト」スキルである。スカーダマリア他（2014, p. 84）によると、特定の技能は「ハード」スキルと見なされ、訓練なしには全く知り得ないものであるのに対し、21世紀型スキルなどの＜新しい能力＞は「ソフト」スキルと見なされ、いわばすべての人が既にある程度持っているものである。以上のことから見ると、「ユニバーサル・アクセス型」の高等教育は、知識基盤社会・情報化社会に適応しうる全国民を育成できるよう、特定の知識の伝達や技能の訓練より、人間の根底にある＜新しい能力＞の育成に目を向けなければならない。

近年、多くの国々は＜新しい能力＞の育成を課題とし、教育改革を推進している。特に、「キー・コンピテンシー」[6]を主唱する経済協力開発機構（OECD）[7]加盟国の欧州諸国、米国、日本、韓国など 34 か国・地域の中で、多くの加盟国は本格的な教育課程改革を行っている。中国は OECD の加盟国ではなく、「キー・コンピテンシー」や「21 世紀型スキル」を受け入れるという報告も見られないが、知識基盤社会・情報化社会の到来、高等教育が「ユニバーサル・アクセス型」に至ったことにより、中国の高等教育は時代・社会の要請に応えることが必要とされている。

3　教育デザインの必要性

以上で議論したように、中国の高等教育は 2019 年時点で、「マス型」から「ユニバーサル・アクセス型」へ転換した。「このような段階移行の時期には、いずれの社会の高等教育も移行や変革にともなう様々な葛藤や緊張を経験してきたし、今後も経験することになる」（喜多村, 2000, p. 265）ため、現在の中国はこの「葛藤や緊張」の渦に巻き込まれている状態であると考えられる。加えて、21 世紀に世界的に知識基盤社会・情報化社会が到来するとともに、中国も工業社会から知識基盤社会・情報化社会へ転換した。中国において、高等教育の転換と社会の転換はほぼ同時期に起こったと言える。このような状況により、中国の高等教育の変革は焦眉の急になっている。

ライゲルースとカー=シェルマン（2016, p. i）は、工業社会から情報化社会への転換につれて、教育パラダイムそのものの転換が求められると指摘した。そして、現在の教育パラダイムの課題について、ライゲルースら（ライゲルース、ビーティ、マイヤーズ, 2020）は以下のように指摘している。

---

[6]「キー・コンピテンシー」は＜新しい能力＞を代表する能力概念の 1 つである。詳細は第 2 章の 1.2 を参照。

[7] 経済協力開発機構（The Organization for Economic Co-operation and Development. OECD）は、民主主義を原則とする 34 か国の先進諸国が集まる唯一の国際機関であり、グローバル化の時代にあって経済、社会、環境の諸問題に取り組んでいる（OECD 教育研究革新センター,2016）。教育改革などの教育問題は OECD 教育革新研究セーター（Centre for Educational Research and Innovation.CERI ）によって担当されている。

今や発案されてから100年以上が経過した現在の教育パラダイムは、もはや個人や社会の学習ニーズを満たすのにふさわしくないという考えに基づいている。学習者全員が同時に同じことを勉強し、同じように評価される大量生産工場のような産業時代の教育の概念は、もはや情報時代にふさわしくない。21 世紀は、加速する変化の時代である。その中で急速に知識を蓄積し、そしてその知識へのアクセスを劇的に増加させる時代である。単純な暗記と標準化されたテストでは、学習者が卒業と同時に使われなくなるような古びた知識とスキルしか得られないという結果になってしまう。変化を受け入れるだけの能力を持つ卒業生が私たちには必要である。即時アクセスできる膨大な量の情報をすぐに理解できる準備ができており、コミュニケーションや協働、革新、新しい知識の創造に興味や熱意を持つ人が求められている。

（ライゲルース他, 2020, p. 2）

以上の指摘から、社会の転換により、現在までの教育パラダイムはこの時代にふさわしくなく、知識やスキルしか習得しない学習者に比べ、多様な変化に適応できる学習者が求められるため、教育パラダイムを変えなければならないことがわかる。そして、ライゲルースとカー=シェルマン（2016, p. i）は、パラダイムそのものの転換という求めに効果的に対応するためには、新たな教授法が必要であると強調した。言い換えると、知識基盤社会・情報化社会に適応できる学習者を育成するために、教育パラダイムを転換して学習者に働きかける新たな教育アプローチの創出が必要とされる。ここでの学習者に働きかける教育アプローチは、マッケニーとリーブス（2021）が言った教育デザインの「介入（intervension）」（p. 11）の一種と認識できる。介入は、デザインされる様々な種類の解決策であり、その中には教育の成果物（教材など）、過程（教え方など）、プログラム（流れなど）、政策などが含まれる（マッケニー&リーブス, 2021, p. 11）が、それらの介入は単独で開発されるものではなく、介入全体から考える必要がある（マッケニー&リーブス, 2021, p. 47）。以上のことから、知識基盤社会・情報化社会に適応できる学習者を育成するために、教育アプローチだけでなく、他の一連の介入も含まれる教育デザインが必要とされることがわかる。

したがって、本研究は、知識基盤社会・情報化社会に適応しうる学習者を育成するために、＜新しい能力＞の育成に目を向け、教育アプローチを模索し教育デザインを行い、実践する。すなわち、本研究はデザインと実践を一体化した教育デザインに関する研究である。

本研究での教育アプローチや教育デザインを以下のように定義する。まず、アプローチとは、教育や学習に対する理論的な見解を含む考え方であり、学習者の学習を助けるために活動やテクニックを使用する、教える方法を生み出すことである[8]。本研究での教育アプローチは、学習者の＜新しい能力＞の育成に働きかけるための多くの教育理論や学習理論に基づいた方法論の集合体を指す。そして、本研究での教育デザインは、教育アプローチを含む、実践における問題に対応する一連の介入の開発である。

また、マッケニーとリーブス（2021, pp. 93-96）によると、教育デザイン研究を実施するためには、3 つの主要なフェーズがある。すなわち、分析と探索、デザインと構築、評価と省察である。まず、分析と探索のフェーズは、対処すべき教育問題とその原因を明らかにし、解決策を探すことである。そして、デザインと構築のフェーズは、利用可能な知見について目的に基づいて検討し、一貫性のあるプロセスを実行し、問題の解決策を導き出すことである。最後に、評価と省察のフェーズは、デザインまたは構築された介入を用いて実証テストを行い、実証的な調査結果と批判的な省察の結果を用いてデザインを検討することである。本研究では、教育デザインの 3 つの主要なフェーズに基づき研究課題を設定していく。

4　中国の日本語専攻教育の現状と課題

高等教育の 1 つの重要な分野としての外国語専攻教育には、高等教育としての課題を抱えているだけでなく、その特有な様々な課題も存在している。そのため、外国語専攻教育また日本語専攻教育においても、新たな教育アプローチや教育デザインの創出が喫緊の問題になっている。

楊（2018, p. 28）は、中国の外国語専攻教育には共通する課題があり、すなわち、言語知識、技能訓練が中心の教育目標・内容である一方、教師主導の一方的なアウトプットや学習者の一方向のインプットが主要な教育アプローチであると指摘した。しかも、日本語専攻教育の学習者はほとんど大学入学してから初習外国語として日本語の学習を始めるため、他の外国語専攻教育よりも知識の伝授や技能訓練が重点的に行われる（楊, 2018, p. 29）。その結果、日本語専攻生の知識・技能が過大視されているに対し、能力の育成が考慮されていないため、能力面には様々な課題が存在する。例えば、よく指摘される課題には日本語専攻の学習者の思考力が十分に育成されていない、主体的に学ぶ能力が欠けているという点がある（谭, 2009a；臼杵, 2009；葛, 2013）とされる。そのため、知識基盤社会・情報化社会に対応するように、中国の高

[8] British Council: https://www.teachingenglish.org.uk/article/approach　(参照 2022.09.20)

等教育、日本語専攻教育の教育パラダイムや教育アプローチは転換すべきである。

このような状況の中、中国では、高等教育の人材を育成し、専門分野の教育の質を保証するために、初めての高等教育の国家基準が策定された（中華人民共和国教育部（以下、教育部）, 2018)。2018 年の 1 月に、中国の教育部は『普通高等教育本科各専攻教育国家標準[9]』（《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》）（教育部高等学校教育指導委員会, 2018）（以下『国標』）を公表した。ほぼ同じ時点で、中国の高等教育は「ユニバーサル・アクセス型」に到達した。92 専攻類の教育標準が示されている『国標』では、日本語専攻をその一部とする外国語専攻類が含まれる。外国語専攻類の『国標』では新たな教育の標準が様々提示されているが、その全般を見渡すと、特に参考になる点は 2 つがある。すなわち、1 つは、教育目標・教育基準などには、従来の知識や技能が強調されている他に、能力の育成に関する内容も強調されているということ、もう 1 つは、教師の教授より学習者の学習に重点が置かれているというである。つまり、外国語専攻教育の教育目標や教育パラダイムには転換の兆しが現れる。そして、2020 年の 5 月に、外国語専攻類の『国標』をもとに、『普通高等教育本科日本語専攻教育指南』（《普通高等学校本科日语专业教学指南》）（教育部高等学校外国言語文学類教育指導委員会日本語専攻教育指導分委員会, 2020）（以下『指南』）も刊行された。しかし、日本語専攻の新たな教育標準『指南』は公表後まもないため、様々な課題を抱える外国語専攻または日本語専攻において、実際の教育デザインがまだ整備されていない。

5　本研究の目的と研究課題

本研究は、新たな時代・社会に適応しうる学習者を育成できるように、＜新しい能力＞の育成に目を向け、教育アプローチを模索し、教育デザインを行い、実践する。その中で、中国の高等教育に着目し、日本語専攻教育を例に、知識基盤社会・情報化社会の到来と高等教育の「ユニバーサル・アクセス型」への到達という背景の下で、従来の教育課題を解決するとともに時代・社会の要請に応えるために、これからの教育をどのようにデザインするかについて考察する。そして、実際の教育をデザインし実践を行い、教育デザインを省察する。これからの＜新しい能力＞の育成のために、1 つの参考事例を提供する。

そこで、本研究は具体的に以下の 3 つの研究課題を設定する。

[9] 中国の高等教育は、普通高等教育と成人高等教育によって構成されている。教育段階に分けると、専科（2〜3 年）、本科（4〜5 年）、および研究生（大学院）教育の 3 段階がある（楊,2018, p. 13 により、筆者一部加筆）。そのため、ここの「本科」を四年制大学と理解できる。

［研究課題①］

中国の日本語専攻教育の実態や課題を理論的に論じ、そのあり方について検討する。

［研究課題②］

教育のあり方を踏まえて新しい教育目標を設定し、教育方法学的な理論に基づき新たな教育アプローチを模索し構築する。そして、この教育アプローチを応用するために、日本語専攻教育について具体的な教育をデザインする。

［研究課題③］

教育デザインに基づき実践を行い、その結果について考察した上で、教育デザインを検証する。

［研究課題①］は、教育デザイン研究の分析と探索のフェーズである。この研究課題では、日本語専攻教育の実態や従来の課題を論じる上で、これからの教育のあり方や転換の方向について理論的に考察し、実際の教育で参考になる教育の枠組みの有無やその適切さについて検討する。高等教育の「ユニバーサル・アクセス型」への到達、知識基盤社会・情報化社会の到来に伴い、多くの国々は＜新しい能力＞に注目し、教育課程の改革を行っている。中国ではまだそのような教育改革を行うという報告や研究が見られないが、時代・社会の要請に応えられるよう、高等教育は相応する教育改革を推進していく必要がある。さらに、日本語専攻教育では、知識の伝授や技能訓練を中心に行なっており、能力については顧慮されていないため、これからは教育パラダイムや教育アプローチを転換する必要がある。上に挙げた新たな教育標準である外国語専攻類『国標』の教育パラダイムにも転換の兆しが現れている。これについては第 4 章で検討するが、『国標』をもとに作成された日本語専攻教育の『指南』は公表後まもないということもあり、実際の教育デザインはまだ整備されていない。そのため、この『指南』が、これからの実際の教育デザインにどのように関係するかについて検討する必要がある。

［研究課題②］は教育デザイン研究のデザインと構築のフェーズである。この研究課題では、これからの日本語専攻教育において、＜新しい能力＞を育成するために、具体的にどのような教育アプローチや教育デザインが構築できるかについて議論する。『指南』は公表後まもないため、教育現場では日本語専攻教育の課題の改善に繋がっていない。そのため、これからの日本語専攻教育をどのように実施したらいいかだけでなく、従来の課題をどのように対応したらいいかについても検討する必要がある。ゆえに、本研究はそのような議論を踏まえて具体的な教育アプローチや教育をデザインする。この部分には大きく 3 つの段階がある。まずは教育目

標の設定である。[研究課題①]で検討した日本語専攻の教育のあり方や従来の教育課題に基づき、新たな教育目標を設定する。次は教育アプローチの構築である。この段階では、教育目標を達成するために、教育方法学的な理論に基づき＜新しい能力＞を育成する教育アプローチを模索し構築する。最後は教育デザインの段階である。教育アプローチを応用するために具現化した教育デザインを、主に教育全体の構成、教育を支える「ツールキット」、授業の詳細から説明する。そして、教育デザインに基づき教育実践を行う。

［研究課題③]は教育デザイン研究の評価と省察のフェーズである。この研究課題では、教育デザインに基づき実践を行なった結果について分析し、教育デザインについて省察する。教育デザインを検証するために、学習者の学習の実態やプロセスを追跡し、学習者の変容から、本研究の教育アプローチや教育デザインが学習者にどのように働きかけるかについて考察する。

6　本研究の構成

本研究は、3 つの研究課題があり、9 章からなっている。

第 1 章では、中国の高等教育の現状や世界の教育改革の動向について紹介した。そして、現在の時代・社会に応じた＜新しい能力＞を育成するための教育デザインの必要性を説明し、日本語専攻教育においても新たな教育アプローチや教育デザインの創出が喫緊の問題になっていることを指摘した。最後に、本研究の目的と研究課題を説明し、本研究の構成を示した。

［研究課題①］は教育デザイン研究の分析と探索のフェーズであり、第 2 章～第 4 章からなる。第 2 章では、21 世紀社会における＜新しい能力＞の育成や構成主義パラダイムの必要性を指摘する。そして、＜新しい能力＞の育成や構成主義パラダイムの理論に関する考察から、中国の高等教育のあり方について検討し、教育実践に向けての示唆を得る。第 3 章では、中国の日本語教育の現状や課題を明らかにし、日本語専攻の学習者の能力育成における課題について考察する上で、日本語専攻教育のあり方について検討する。第 4 章では、第 2 章の理論に基づき日本語専攻の新たな教育標準を対象に検討し、新たな教育標準とこれからの実際の教育デザインにどのように関係するかについて考察する。

［研究課題②］は教育デザイン研究のデザインと構築のフェーズであり、第 5 章と第 6 章からなる。[研究課題①］の考察した日本専攻教育のあり方や課題を踏まえ、第 5 章では、＜新しい能力＞を育成する日本語専攻教育をデザインするために、新しい教育目標とその具体的な下位内容を設定する。そして、教育目標を達成させるために、各領域の目標に関する教育方法学的な理論について論じ、そこから得られた示唆に基づき、本研究の教育アプローチを構築し、

教育デザインを構想する。第 6 章では、教育アプローチを実践に応用するために、教育デザインに基づき具現化したコースを開発する。その中で、コースに働きかける「ツールキット」のデザインや詳細な授業内容について論じる。最後に、コースの実施について記述する。

［研究課題③］は、教育デザイン研究の評価と省察のフェーズであり、第 7 章と第 8 章からなる。本研究の教育デザインが学習者にどのように働きかけるかについて考察するために、第 7 章では、教育実践で得られた様々なデータを対象に、学習者の学習プロセスにおける変容について分析、考察する。第 8 章では、学習者のコース前とコース後の＜新しい能力＞の変化に注目して分析、考察する。

最後に、第 9 章では、本研究を振り返りながら、本研究から得た知見及び実践から得た課題について検討し、今後の課題を示す。

第2章　＜新しい能力＞の育成と構成主義パラダイム

知識基盤社会・情報化社会の到来により、この社会に適応しうる人々の育成や教育パラダイムの転換が要請されている。高等教育の「ユニバーサル・アクセス型」への到達により、教育の一連の変革も求められている。中国にとって、その両方を迎えたため、中国の高等教育はこのような時代・社会の要請に応えることが必要である。そして、教育パラダイムの転換の求めに対応し、新たな教育アプローチや教育デザインが必要とされるが、現在までの教育デザインでは、理論が軽視された実践が珍しくないという指摘がある（Johnson, 1992）。しかし、教育デザインやその実践においては理論を無視することができない。本章では、実践に向けての示唆を得られるように、＜新しい能力＞の育成と構成主義パラダイムの 2 つの教育理論を切り口として、これからの中国の高等教育のあり方について検討していく。

1　＜新しい能力＞の社会的な文脈

第 1 章で述べたように、知識基盤社会や情報化時代の到来により、従来の知識の量より、知識を活用する能力、社会に生きる能力が重要視されている。ここでは、世界中に多くの注目を集めた＜新しい能力＞について紹介し、特に、代表性がある「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」を中心に検討する。

1.1　現在の社会に求められるもの

21 世紀に入ってから、経済が急速に発展しており、テクノロジーの変革も大きく起こっている。このような変化により、多くの組織・機構はこの時代・社会に相応した＜新しい能力＞の育成を叫んでいる。本節では、そうした時代・社会はどのような特徴を持っているか、そうした時代・社会にふさわしい＜新しい能力＞はいかなるものであるかについて述べる。

その前提として、「キー・コンピテンシー」、「21 世紀型スキル」における「コンピテンシー」、「スキル」という用語についての説明が必要である。益川・望月（2014）はそれらの用語は、日本語では明確な区別・定義がないため、能力、能力概念、資質能力とも呼ばれていると指摘した。松下（2010）は「キー・コンピテンシー」などの能力概念を＜新しい能力＞で総称し、それらの能力概念は認知的な能力から人格の深部までおよぶ人間の全体的な能力を指すと指摘した。そのため、「21 世紀型スキル」の「スキル」と「キー・コンピテンシー」の「コンピテンシー」は実際に同じようなものを指し、ここの「スキル」を「コンピテンシー」と理解

できる。本研究では、便宜上、以降、「キー・コンピテンシー」や「21 世紀型スキル」の中核的な内容を＜新しい能力＞という用語で概括する。

1.1.1　21 世紀社会の特徴

OECD 教育研究革新センター（2016）によると、私たちが生きているのは、能力を中心とする知識基盤社会とされる。

> 過去数十年の間に OECD 諸国の経済は、その従来的な産業基盤から、学習（高度に開発された、生涯にわたり「学習していくことを学ぶスキル」）、創造性、そしてイノベーションを起こす能力が中心となる、知識基盤型の社会へと急速な変容を経験してきた。（中略）今日の学校はあまりにも多くが、深い知識や創造性、理解を適切に育成できておらず、知識型経済や 21 世紀の社会とも上手く歩調が取れていない。
>
> （OECD 教育研究革新センター, 2016, p. 5）

そして、グリフィン(2014)によると、私たちが生きているのは時代にふさわしいスキル・態度・意思決定が求められるデジタル情報時代である。

> デジタル時代のテクノロジーが社会に与える影響によって今まで考えたこともない生き方、考え方、学び方が生まれることでしょう。学校や大学を卒業する時に、子供たちは、デジタル情報時代によりふさわしいスキル・態度・価値観を身につける必要があるでしょう。
>
> （グリフイン, 2014, p. i）

以上のように、OECD とグリフィンのいずれも 21 世紀の社会に対応する能力や行動が求められる。それは従来の知識の習得を求める工業社会とは大きく異なっている。そして、現在の社会について、OECD が「知識基盤型社会」を強調しているのに対し、グリフィンは「デジタル情報時代」を強調している。知識社会と情報時代の関係については以下のような議論がある。財団法人未来工学研究所（2006）によれば、知識社会と情報化社会は想定する実体は概ね同じであるが、両者の具体的な違いは以下の 2 つである。まずは、強調する対象が異なる。知識社会は、イノベーションを実現するための知識基盤が強化された社会であり、情報化社会は情報

の流通が飛躍的に増大した社会である。そして、発展段階が異なる。情報化社会は過渡的な社会像であり、成熟すれば知識社会になるとしている。また、三輪（2012, p. 9）によると、21世紀の社会の経済発展は情報や人々の持っている知識と結びついているため、情報技術が発達したネットワーク社会での経済は「知識経済」と称される。以上のことから、知識社会は情報社会を内包すると言えることがわかる。

いうまでもなく、新しい時代・社会でテクノロジーや情報の活用・発達は大事であるが、本研究では、中国の高等教育や日本語専攻の学習者に変化が激しい社会に適応・対応させるように、情報技術の革新より、教育目標や教育内容の革新をより重要視する。そのため、本研究では、以下、そうした新しい時代・社会を知識基盤社会と呼ぶ。また、テクノロジーや情報の活用も＜新しい能力＞の 1 つなので、知識基盤社会にふさわしい能力を育成する時に、テクノロジーや情報の活用能力も必ず付随する（詳細は本章の 1.3 を参照）。

1.1.2　現在求められている学習・教育

従来の産業社会と区別し、新しい時代・社会に求められる学習・教育が変わってきた。それでは、知識基盤社会にふさわしい学習・教育は何であろうか。

まず、OECD 教育研究革新センターによると、知識基盤社会での教育では、複雑な概念の理解と作業する能力の養成を強調しており、知識の面では、文脈の中で統合された使える知識が求められる。そして、学習では、生涯を通して学習することが必要とされている。

> 教育を受けたワーカーは現在、複雑な概念についての概念上の理解と、それを身につけた上で作業する能力が求められる。読んだものを批判的に評価できることや、口頭でも筆記でもはっきりと意見を表現し、科学的・数学的思考を理解できることを求められる。そして、断片化され脱文脈化された一連の事実よりも、統合された使える知識を学ぶ必要がある。彼らに求められるのは、自分自身の責任において生涯学習を続けてゆくことなのである。
>
> （OECD 教育研究革新センター, 2016, p. 20, 傍点は筆者）

そして、グリフィン(2014)によると、21 世紀の教育では、学習者に新しい考えを身につけさせることが期待されている。学習では、高い理解力や学びに関する能力、領域横断的な能力が要求されている。

教育は、創造性、批判的思考、問題解決、意思決定のできる新しい考えを、子どもたちに身につけさせようとしています（中略）。21 世紀は、子供たちは学校や大学を卒業してから、その職業人生の中で 10〜15 の様々な仕事を経験することが予想されます。そうした形で職場にうまく入っていくには、広く深い理解に加え、学ぶ能力と学び直す能力を持たなければならなくなるでしょう。彼らは、ある 1 つの領域のマスターではなく、職業生活の中で様々な領域を横断的に学び、それを使えるようになる能力をもたなければならなくなるでしょう。

（グリフィン, 2014, pp. i–ii, 傍点は筆者）

以上の両者が示している 21 世紀の学びと教育のあり方における 1 つの大きな共通点は、知識の学びだけでなく、様々な知識を活用できるような能力が求められることである。つまり、知識偏重的な教育から脱却し、21 世紀に生きるための能力を育成する教育に転換することが読み取れる。また、学習は学校に限定されることではなく、学校から出ても学び続けるべきである。このように、ある特定の領域に伝授される知識、訓練される技能はふさわしくない、多くの領域や異なる状況に通用できる基礎能力が現代社会に生きるために必要なものである。

そして、この両者はもう 1 つの共通点は、いずれの目的も「経済」・「職業」に指向していることである。この点に関して、社会の資本のために質の高いワーカーを育てるということが疑問視されるべきだと考える。本研究は「経済」ではなく、「教育」の立場に立ち、学習者がこの変化が激しい時代・社会によく生きていくように、人生を通じて学習し続け、必要な＜新しい能力＞を身につけさせることを目的にしている。松下（2010）が指摘したように、人生の個人的編成に求められる能力については、「エンプロイヤビリティ[10]ほど経済的側面の特化していないにせよ」（p. 9）、生涯学習能力はほとんどの能力に関する概念では共通であり、個々人の人生編成には強調されているということである。また、それに近くの松尾（2017）の議論においても、能力の育成をより多面的に扱っており、その経済的な性格を批判する一方、知識基盤社会やグローバル人材育成には＜新しい能力＞が必要不可欠だと強調されている。つまり、教育的な視点から、学習者の＜新しい能力＞の育成を重視するのは時代・社会の要請であると考えられる。

[10] エンプロイヤビリティは「雇用されうる能力」と訳され、「労働移動（転職）を可能にする能力」と「当該企業の中で発揮され、継続的に雇用されることを可能にする能力」を合わせた概念である（松下,2010,p. 23）。

1.2 「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」

表 2-1　キー・コンピテンシーの 3 つのカテゴリー

カテゴリー1　相互作用的に道具を用いる
1-A 言語、記号、テクストを相互作用的に用いる能力
1-B 知識や情報を相互作用的に用いる能力
1-C テクノロジーを相互作用的に用いる能力
カテゴリー2　異質な集団で相互に関わり合う
2-A 他者と良い関係を作る能力
2-B 協同する能力
2-C 争いを処理し、解決する能力
カテゴリー3　自律的に行動する
3-A 大きな展望の中で行動する能力
3-B 人生計画や個人的なプロジェクトを設計し実行する能力
3-C 自らの権利、利害、限界やニーズを主張する能力

（OECD, 2005, pp. 10-15 により筆者が作成）

「キー・コンピテンシー」は DeSeCo（Definition and Selection of Competencies： コンピテンシーの定義と選択）という OECD によって立ち上げられたプロジェクトで策定されたものである。最初にコンピテンシーという概念を打ち出し、その概念の測定指標の開発を推進するのは OECD の国際教育指標（Indicators of Education Systems: INES）事業である。DeSeCo プロジェクトの前に、国際教育指標（INES）事業は第一世代と第二世代の研究プロジェクトを展開していた。松尾（2016）によると、第一世代のプロジェクトは、能力についての既存の研究をもとに使える指標を整理するものであり、第二世代のプロジェクは、能力の評価に直接関わる指標を開発するものであるが、両者とも概念的な検討にとどまり、理論的な枠組みの構築には至っていないため、その後の DeSeCo プロジェクトはコンピテンシーの定義と選択を行い、「キー・コンピテンシー」の定義をくだした（Salganik, 2001）。2003 年に「最終報告書」（Rychen & Salganik, 2003a）が作成され、これに基づき、2005 年に「キー・コンピテンシー」の概要が刊行された。表 2-1 の通り、「キー・コンピテンシー」は「相互作用的に道具を用いる」、「異質な集団で相互に関わり合う」、「自律的に行動する」という 3 つのカテゴリーにから

なっている。さらに、3 つのカテゴリーはそれぞれ 3 つの下位概念を持っている。

以上の「キー・コンピテンシー」に近く、「21 世紀型スキルの学びと評価（Assessment and teaching of twenty-first century skills)」（以下、ATC21S）プロジェクトによって提案された「21 世紀型スキル（21st Century Skills)」がある。グリフィンら（グリフィン、ケア、マクゴー, 2014）によると、「21 世紀型スキル」という用語は最初にアメリカの「21 世紀型スキルのためのパートナーシップ(Partnership for the 21st Century Skills)」（以下、P21)プロジェクトから打ち出し、P21 プロジェクトの 2003 年の報告書では「21 世紀型スキル」が紹介された。その後、2009 年に ATC21S プロジェクトが立ち上がり、「21 世紀型スキル」の定義や評価についての検討が進んでいた。プロジェクトの初期段階では、この時代のシフトによって人々の生き方や学び方、思考の方法や働き方、仕事の場で使われる道具などはどのような変化が起きるかについて描写された。最後に、多くの国々から既存する 12 のフレームワークを分析した上で、「21 世紀型スキル」の具体的な構成概念やスキルのリストを提案した。以下のように、「21 世紀型スキル」は大きく 4 つの分類で構成され、その下位には 10 のスキルが提示されている。

思考の方法

1. 創造性とイノベーション
2. 批判的思考、問題解決、意思決定
3. 学び方の学習、メタ認知

働く方法

4. コミュニケーション
5. コラボレーション（チームワーク）

働くためのツール

6. 情報リテラシー
7. ICT リテラシー

世界の中で生きる

8. 地域とグローバルの良い市民である（シチズンシップ）
9. 人生とキャリア発達
10. 個人の責任と社会的責任（異文化理解と異文化適応能力を含む）

（ビンクレー他, 2014, pp. 22-23）

以上のように、「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」と重なっている内容が多く見られる。特に、「キー・コンピテンシー」の「相互作用的に道具を用いる」、「異質な集団で相互に関わり合う」、「自律的に行動する」という 3 つのカテゴリーはそれぞれ「21 世紀型スキル」の「働くためのツール」、「働く方法」、「世界の中で生きる」という分類とは大体対応し

ている。そして、一見すると、「21 世紀型スキル」には「思考の方法」というカテゴリーがあるが、「キー・コンピテンシー」には思考についての内容が明示されていないという違いがある。実際に、「キー・コンピテンシー」にも思考に関する概念が潜めている。「考える力を中心とし、自律的に活動し、人間関係を作り、そのために道具を活用して成果を生むのがキー・コンピテンシーというわけである」という立田（2014, p. 41）の指摘から、考える力の重要性が強調されるだけでなく、それは「キー・コンピテンシー」の「中心」に位置付けられることがわかる。また、同じように、松尾（2017）は「キー・コンピテンシー」の中核となるものは、思慮深く思考しながら行為すること、いわば思慮深さ(reflectiveness)と指摘した。

また、黒田（2016）によると、「ATC21S のメンバーには OECD や IEA などの関係者が主要メンバーとして構成されていることから、キー・コンピテンシーなどと複合的に結びつきながら世界的に展開している点も注目すべき特徴である」(p. 12)。つまり、「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」は異なり組織によって提唱された概念であるが、その間には関係性がないというわけではなく、連動しているとみなされる。

表 2-2　「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」との対応関係

キー・コンピテンシー	21 世紀型スキル
中心となる「考える力」	1. 創造性とイノベーション
	2. 批判的思考、問題解決、意思決定
	3. 学び方の学習、メタ認知
1-A 言語、記号、テクストを相互作用的に用いる能力	4. コミュニケーション
1-B 知識や情報を相互作用的に用いる能力	6. 情報リテラシー
1-C テクノロジーを相互作用的に用いる能力	7. ICT リテラシー
2-A 他者と良い関係を作る能力	5. コラボレーション（チームワーク） 10.個人の責任と社会的責任（異文化理解と異文化適応能力を含む）
2-B 協同する能力	
2-C 争いを処理し、解決する能力	
3-A 大きな展望の中で行動する能力	9. 人生とキャリア発達
3-B 人生計画や個人的なプロジェクトを設計し実行する能力	
3-C 自らの権利、利害、限界やニーズを主張する能力	8. 地域とグローバルの良い市民である（シチズンシップ）

「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」の概念上の関係をより詳細に解釈するために、ここでは「キー・コンピテンシー」の 9 つの下位概念と「21 世紀型スキル」の 10 のスキルを仮に対応関係を作ってみた（表 2-2）。

前述のように、「キー・コンピテンシー」には思考に関する内容が明記されていないが、「考

える力」はその中心に据えている。そのため、「キー・コンピテンシー」の中心となる「考える力」は「21 世紀型スキル」の「思考の方法」における 3 つのスキルに対応できる。次に、「キー・コンピテンシー」の「1-A」は言語・記号などの相互作用は自然に対話、コミュニケーションと理解されるので、それは「21 世紀型スキル」の「4.コミュニケーション」に相当する。「1-B」は知識・情報に対する利用で、その中で情報リテラシーが不可欠であるため、「21 世紀型スキル」の「6.情報リテラシー」に対応できる。「1-C」は科学技術の利用などを示しているため、それは「21 世紀型スキル」の「7.ICT リテラシー」そのものである。また、「2-A」「2-B」「2-C」は「異質な集団で相互に関わり合う」というカテゴリーの下位概念であり、人間関係、協働、争いの解決などを強調している。言い換えると、それらは集団やチームの中で異文化を持っている他者とのコラボレーションを求めているということである。そのため、「2-A」、「2-B」、「2-C」の 3 つは「21 世紀型スキル」の「5.コラボレーション（チームワーク)」と「10.個人の責任と社会的責任（異文化理解と異文化適応能力を含む)」と重なっている。そして、「3-A」と「3-B」は個人が大きな展望や計画の中で行動する能力を強調していることで、人生の計画やキャリア発達がその中心的な概念である。そのため、「3-A」と「3-B」は「21 世紀型スキル」の「9.人生とキャリア発達」とみなせる。最後に、「3-C」の自分の権利などを主張することはシチズンシップいわば公民権、市民権に近いため、「21 世紀型スキル」の「8.地域とグローバルの良い市民である（シチズンシップ)」に対応させる。

以上のように、「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」の対応関係に関した解釈から、「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」の内容は言葉上に相違があるが、概念上において変わりがないと言える。

1.3 「＜新しい能力＞の分類」について

以上の代表的な「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」の以外に、多くの国々は＜新しい能力＞の育成を中心に自国の教育システムを革新している。国立教育政策研究所は 2016 年のプロジェクト報告書で 10 か国を調査対象として選定し、教育課程の改革で育成すべき＜新しい能力＞と関連学習内容を総括した。ここでは、欧州、北米、オセアニア、アジアからそれぞれ 2 か国の教育改革の動向を取り上げて提示する（表 2-3)。

表 2-3 国際的教育改革における＜新しい能力＞

国名	フィンランド	フランス	カナダ	アメリカ

重視されている主な＜新しい能力＞	七つの汎用的コンピテンス（①思考力・「学ぶことを学ぶ」力, ②文化的コンピテンス, ③自立心, ④多元的読解力, ⑤ ICT, ⑥職業スキル, ⑦持続可能な未来構築)。	新「共通基礎」では, 五領域（①思考とコミュニケーションのための言語, ②学習の方法とツール, ③人格・市民教育, ④自然システムと技術システム, ⑤世界の表現と人間の活動）を重視。	各州において異なるが,能力に関する目標等が設定されている。	21 世紀型スキルとして, ①学習とイノベーションのスキル, ②情報とメディアとテクノロジーのスキル, ③生活とキャリアスキル
国名	オーストラリア	ニュージーランド	シンガポール	韓国
重視されている主な＜新しい能力＞	七つの汎用的能力（リテラシー,ニューメラシー,ICT 能力,創造的・批判的思考力,個人的・社会的能力,倫理的理解,異文化理解）	五つのキー・コンピテンシー（思考力,言語・記号・テキストの活用力,自己管理力,他者と協調する能力,参加と貢献)。	育むべき四つの市民像（自信のある個人,自律した学習者,活動的な貢献者,思いやりのある市民）と「21 世紀型コンピテンシーと望まれる生徒の成果」の枠組みを提示。	目指される人間像として,「自主人」,「創造人」,「文化人」,「世界人」

（国立教育政策研究所, 2016, pp. 10-11 から抜粋）

表 2-3 に提示さているように、各国に重視されている主な＜新しい能力＞は 5〜7 程度に分類し、その言葉上の表現は国によって異なるが、主旨は概ね同じである。松尾（2017）によると、諸国に求められる能力の構成要素を整理すると、「リテラシー、ニューメラシー、ICT などの言語や数、情報を扱う基礎的リテラシー、批判的思考力や学び方の学習などを中心とする高次の認知スキル、社会的能力や自己管理力などの社会や他者との関係やその中での自律に関わる社会スキル」(p. 17)という 3 つに分類できる。簡単に言うと、各国の育成すべき＜新しい能力＞は大きく「基礎的リテラシー」、「高次の認知スキル」、「社会スキル」の 3 つの分類に分けることができる。しかし、松尾が提示している 3 つの分類について、その用語または内容について修正する余地があると考える。その理由は以下の通りである。

まず、松尾が提示している「基礎的リテラシー」のには「リテラシー、ニューメラシー、ICT などの言語や数、情報」があるが、「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」の知見を参考に、それらをさらに絞ることができる。リテラシーはよく言語などの読み書きに関わり、ニューメラシーは特に数字などの記号に関わるため、本研究では、「キー・コンピテンシー」における用語をもとに、松尾が提示しているリテラシー、ニューメラシー、言語、数を「言語・記号」と概括する。そして、松尾は ICT、情報を挙げているが、本研究では、「21 世紀型スキル」における用語を参考に、それを「ICT・情報リテラシー」に変わる。以上のよう

に、本研究では「基礎的リテラシー」の内容を言語、記号、ICT・情報リテラシーにする。また、松尾の「高次の認知スキル」の分類から、低次の認知スキルより、高次の認知スキルが強調されていることが見られるが、諸国の＜新しい能力＞や「21 世紀型スキル」から見ると、「思考」・「思考力」という言葉を使うのが一般的である。そのため、「高次の認知スキル」より、低次的認知スキルと高次的認知スキルの概念を包括する「認知スキル」という用語がより適切だと考える。本研究では、高次的認知スキルを 1 つの項目として、「認知スキル」の中で強調する。最後に、「社会スキル」の分類についての修正がないが、松尾の言葉をより概括的に言うと、「社会や他者との関係に関す社会的能力」、「自律に関わる自己管理力」が含まれる。本研究では、「社会や他者に関わる能力」と「自己管理力」と略す。

以上の議論に基づき、本研究では、諸国の「＜新しい能力＞の分類」は「基礎的リテラシー（言語・記号、ICT・情報リテラシー)」、「認知スキル（高次的認知スキル、批判的思考、学び方の学習)」、「社会スキル（社会や他者に関わる能力と自己管理力)」の 3 つの分類になった。

なお、以上の分類は諸国の＜新しい能力＞に基づいて作られたものであるが、この分類方法の包括性を確認するために、「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」という代表的な能力概念をそれに当てはめた（表 2-4)。

表 2-4　「＜新しい能力＞の分類」と「キー・コンピテンシー」

・「21 世紀型スキル」との対応関係

「＜新しい能力＞の分類」		「キー・コンピテンシー」	「21 世紀型スキル」
分類 1 **基礎的リテラシー**	言語・記号	1-A 言語、記号、テクストを相互作用的に用いる能力	4.コミュニケーション
	ICT・情報リテラシー	1-B 知識や情報を相互作用的に用いる能力 1-C テクノロジーを相互作用的に用いる能力	6.情報リテラシー 7.ICT リテラシー
分類 2 **認知スキル**	高次的認知スキル	中心となる「考える力」	1.創造性とイノベーション
	批判的思考		2.批判的思考、問題解決、意思決定
	学び方の学習		3.学び方の学習、メタ認知
分類 3 **社会スキル**	社会や他者に関わる能力	2-A 他者と良い関係を作る能力 2-B 協同する能力 2-C 争いを処理し、解決する能力	5.コラボレーション（チームワーク） 10.個人の責任と社会的責任（異文化理解と異文化適応能力を含む）

	自己管理力	3-A 大きな展望の中で行動する能力 3-B 人生計画や個人的なプロジェクトを設計し実行する能力 3-C 自らの権利、利害、限界やニーズを主張する能力	9.人生とキャリア発達 8.地域とグローバルの良い市民である（シチズンシップ）

表 2-4 の対応関係から、「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」の具体的な項目は「＜新しい能力＞の分類」に当てはまることがわかった。つまり、「キー・コンピテンシー」も「21 世紀型スキル」も、「基礎的リテラシー」、「認知スキル」、「社会スキル」という 3 つの分類で概括することができる。このように、本研究で呼んでいる＜新しい能力＞の内容は、「基礎的リテラシー」、「認知スキル」、「社会スキル」という 3 つの分類で概括でき、以降、この 3 つの分類を「＜新しい能力＞の分類」と呼ぶ。そして、「＜新しい能力＞の分類」に当てはまる内容に基づく教育改革は、「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」の理論的な知見を参考にすることが可能である。

1.4 ＜新しい能力＞からの示唆

＜新しい能力＞に基づく教育改革は、知識基盤社会に応えるために不可避な現象である（松尾,2017）ため、OECD 加盟国の欧州諸国、米国、日本、韓国など 34 か国・地域の中で、多くの加盟国は本格の教育課程改革を行っている。中国は OECD の加盟国ではなく、「キー・コンピテンシー」や「21 世紀型スキル」を受け入れる報告も見られないが、高等教育の「ユニバーサル・アクセス型」の到達に加え、中国の高等教育も＜新しい能力＞に基づく教育改革を推進する必要がある。

それ以外に、もう 1 つの非常に重要な示唆が与えられる。すなわち、「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」をはじめとする＜新しい能力＞には、様々な能力概念が挙げられているが、その中の各能力はそれぞれ独立的に働くのではなく、互いに絡み合っている。「キー・コンピテンシー」の 3 つのカテゴリーの間の関係に関しては、ライチェン＆サルガニク（2006）はこの 3 つのカテゴリーは「相互関係があり、キー・コンピテンシーを確認し位置づけるための基礎を集合的に形成している」（pp. 202-203）と指摘した。松下（2010）は 3 つのカテゴリーは、「多くの能力リストのように並列されているのではなく、3 次元座標のような配置（constellation）をもつものとみなされている。文脈によってそのウェイトや内容は変わるものの、常に 3 つのカテゴリーは組み合わさって機能する」（pp.21-22）と強調している。そして、松尾（2017）は、「三つの力がばらばらに働くのではなく、ある文脈においてすべての

力が相互に影響し合いながら発揮されることが意図されている。文脈や状況によって、それぞれ力の重要度は変化するかもしれないが、コンピテンシーは相互に関係し、文脈に依存しながら働く力として考えられる」（p. 13）と述べている。つまり、「キー・コンピテンシー」における 3 つのカテゴリーは 1 つの集合体として捉えられ、文脈によってその重心が変わる可能性があるが、文脈からその 1 つひとつを単独に抽出すると、各能力がうまく機能しなくなる危険性がある。このような考え方は、「21 世紀型スキル」にも強調されている。スカーダマリア他（2014）は知識創造組織[11]における「21 世紀型スキル」の各スキルについて、「それぞれのスキルが仕事の様々な側面と関連しており、スキルが複雑に絡み合っているため、それぞれのスキルを使う文脈から切り出してしまうと、ダイナミックな要素がなくなってしまい、そのスキルが意味をもたなくなってしまうかもしれません」（p. 98）と注意をうながしている。

以上のことから、「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」ともに各能力は別々と働くのではなく、絡み合って機能することが強調されているため、実際の教育においても、全ての能力を集合体として捉えなければならないことがわかる。

2 ＜新しい能力＞における構成主義パラダイム

実際に、＜新しい能力＞の育成をどのように展開するかについての議論で、構成主義という考え方が特に提唱されることが窺われる。構成主義パラダイムについての詳細は次節で説明するが、本節では、「キー・コンピテンシー」や「21 世紀型スキル」に関する研究を中心に、＜新しい能力＞の育成と構成主義パラダイムの関係について先に示し検討する。これからは「キー・コンピテンシー」、「21 世紀型スキル」、学習科学、知識創造、構成主義などの概念を扱う必要があるため、本節での議論を図 2−1 で提示する。図 2−1 の左側は以上の各概念の間の関係を詳細に説明する部分であり、右側は各概念の間の関係をまとめる階層図である。

[11] 「知識創造組織」について、具体的には本章の第 2 節を参照。

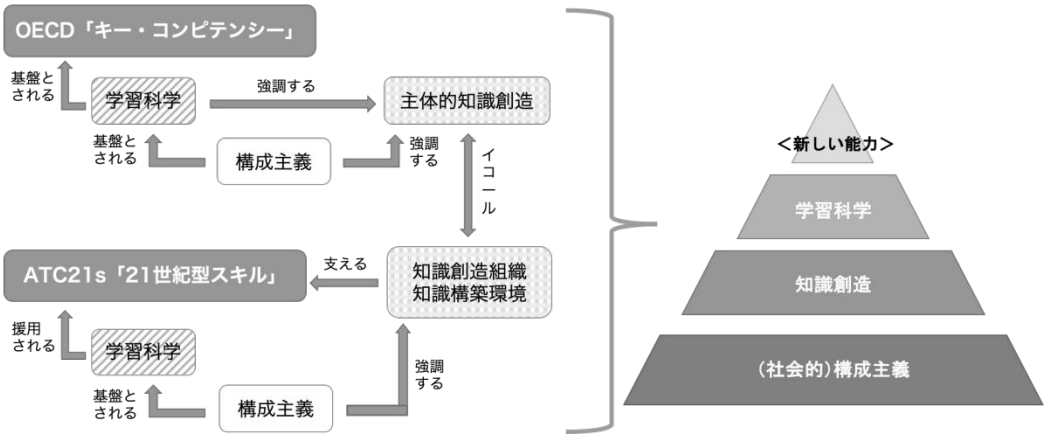


図 2-1　第 3 節での議論の俯瞰図

まず、OECD 教育研究革新センターは、諸国の教育システムで「キー・コンピテンシー」を容易に獲得させるように、イノベーティブな学習環境の提供について研究している。OECD 教育研究革新センター（2016）は、教育改革基本方針の中心としての方法論を、学習科学から派生した知見と原則、研究に基づくイノベーション、オルターナティブ・スクール教育の経験と教訓、この分野におけるイノベーティブな事例という 4 つとしている。その中で、学習科学は構成主義ベースであり、しかも、社会的構成主義に属する（ソーヤー, 2016）。OECD 組織はそうした学習科学に基づくイノベーション、いわば構成主義へのオルターナティブ・アプローチを提唱している。ソーヤー（2016; 2018）によると、学習科学の目的は、学習が起こる最適な認知的・社会的条件への理解を通して、人々の学習を深化するために学習環境を再デザインするということである。学習科学は従来の工業時代の標準化された学校教育モデルを批判し、教授主義や伝達・習得(transmission and acquisition)の教育は知識経済の現在には適さず、事実や手続きを覚えるだけでは不十分であるため、統合化され文脈化された有用な知識の習得、深い概念を理解する能力、創造的な能力、表現能力などが必要であるとされる（ソーヤー, 2016; 2018）。そして、学習科学の学習観について、森（2018, p. iii）は「これ（筆者注：教授主義）に対し学習科学の学習観の下での研究テーマは、『知識創造のための主体的な学び合いがなされる学習環境をいかにデザインするか』」と指摘した。以上のことから、学習科学は構成主義そして社会的構成主義をベースに、他者・環境との相互作用、主体的な知識創造などを強調していることがわかる。

また、ATC21s プロジェクトは評価の改革が世界中の教育システムの変容を起こす鍵となる要因とされているため、「21 世紀型スキル」を教えることと評価の結びつけを目指し、「21 世

紀型スキル」などのコンピテンシーを測定可能にさせることが特に重要であるとされる（グリフィン, 2014）。そのため、「21 世紀型スキル」の育成を支えるように、知識構築のための新たな評価や学習環境が注目されるようになってきた。これに関しては、スカーダマリア他（2014）の研究を取り上げる。スカーダマリアらは「21 世紀型スキル」の評価と教育について、知識創造組織（knowledge-creating organizations）と知識構築環境（knowledge building environments）という 2 つの概念を提唱した。知識創造組織とは、「会社、組織、協会、コミュニティの中でも、特に知識の創造、知識の評価、知識の応用が必要不可欠で、それを主な活動としている組織」であり（p. 82）、その成熟した形としての知識構築環境とは、「コミュニティにとって価値のある新しい知識、人工物、アイディアを生み出すことが中心的な活動である学習環境」である（p. 77）。ここの「知識構築」はビジネス関連の文書には、「知識創造」と同義語として扱われており、教育関係の文書には「構成主義的な学習」と同義に使われているとされる（スカーダマリア他, p. 85）。以上のことから、「21 世紀型スキル」の育成には、「知識創造」と「知識構築」、いわば構成主義の観点が強調されていることが明らかとなった。さらに、「21 世紀型スキル」についての議論で、スカーダマリアらは学習科学で提唱された「人はいかに学ぶか（How People Learn）」というフレームワーク[12]を提示し、このフレームワークは知識構築環境の重要性を示していると指摘した。先に提示したように、学習科学は構成主義に属するため、このフレームワークを援用する「21 世紀型スキル」は構成主義を基盤とするということがさらに裏付けられると考える。

なお、「人はいかに学ぶか」というフレームワークでの「評価中心」という観点では、形成的評価が強調されている。「21 世紀型スキル」をどのように評価するかについて、「そうした取り組み（筆者注：形成的評価）を維持しつつ、長い時間をかけてさらに大きな変化を生み出すような、より効果的な知識構築環境を創造するために使われ」、学習目標とする成果を超えることができる（スカーダマリア他, 2014, p. 81）という説明がある。つまり、＜新しい能力＞を評価する非常に重要な手段としての形成的評価は、知識構築環境の創造には不可欠である。また、前述のように、学習科学を基盤とする「キー・コンピテンシー」も知識創造を強調するため、「キー・コンピテンシー」の測定にも形成的評価が必要であるとわかる。このように、＜新しい能力＞の育成にとって、形成的評価の利用が必要不可欠であると言える。

以上によって、「キー・コンピテンシー」も「21 世紀型スキル」も構成主義をベースにして

[12] このフレームワークは、全米研究協議会(National Research Council)により、①知識中心、②学習者中心、③評価中心、④共同体中心の 4 つの視点からなっている(Bransford et al., 2000)。

いることが確認された。つまり、本研究で挙げられている＜新しい能力＞の理念は構成主義パラダイムとの親和性が非常に高く、＜新しい能力＞の育成は、構成主義というパラダイムの中で展開することが適切である。また、＜新しい能力＞と構成主義との関係性から、実際の教育には以下の示唆が与えられる。すなわち、＜新しい能力＞の育成や評価には形成的評価が必要であり、形成的評価は知識創造や学習成果の創出には不可欠である。そして、形成的評価は確かに学習成果の創出を促進する重要な手段であるが、知識の創造に向かって活動を設定することがより大切であると考える。

3　構成主義パラダイム

これまでの考察から、＜新しい能力＞の育成は構成主義の中で展開する必要があることがわかった。本節では、構成主義パラダイムやそれに関係がある客観主義・実証主義についてご紹介する。

久保田（2003, p. 17）によると、「21 世紀に入り、複雑性、不確実性、多様な価値の時代を迎え、構成主義という新しい哲学が必要になってきた。（中略）構成主義の哲学に基づいた社会を 21 世紀につくり上げていく 1 つの社会運動と見なすこともできる。（中略）構成主義は教え方のテクニックを示すのではなく、生き方を示すのである」。つまり、21 世紀に、激変する社会に適応するように、新しい生き方が必要とされる。この点から見ると、現在の社会的な文脈における構成主義による転換の要請は、＜新しい能力＞の理念と合致している。

なお、英語では constructionism と constructivism があり、日本語においては「構成主義」と「構築主義」という用語がよく見られる。constructionism と constructivism が混同されている状況があるが、教育分野において、「構成主義」という用語を使うことが一般的である（久保田, 2003；広石, 2005；中村, 2007；有田, 2008）と確認できた。本研究の場合は主に教育分野を中心に議論を展開するため、「構成主義」という用語を採用する[13]。

3.1　構成主義 vs. 客観主義・実証主義

工業化時代において、伝統的な学校教育は求められる能力やスキルを標準化し、カリキュラムを中心にした教員主導の一斉授業の形式が一般的であるが、知識基盤社会への転換につれて、従来と異なる新しい能力やスキルが必要とされるようになり、より個人の発達に応じた学習者中心の学びが必要されるようになった（権, 2018）。つまり、時代・社会の変遷に伴い、教

[13] 先行文献の原文を引用する場合にはその原文を忠実にし、その以外に、全てを「構成主義」にする。

育は従来の教師中心の教授から、学習者中心の学習への転換が迫られる。そのような教育の転換は、構成主義によるパラダイムシフトをめぐる議論が多い。

3.1.1 客観主義・実証主義のパラダイム

知識に対する捉え方は教育観・学習観に反映され、実際の教育に形をつける。従来の学校教育システムの根底に客観主義・実証主義の知識観が横たわっている。客観主義において、現実世界にある物事は客観的に存在する実体であり、私たちから独立して存在するという考え方がある。そのため、広石（2005）によると、客観主義的な知識観では、知識が正解・普遍的真理など客観的に把握できる実体として扱われ、より効果的な学習を達成するように知識のおかれている状況から知識を取り出し分析し、その構造を単元化・法則化する。学習は、構造化された知識を頭・こころに取り入れる行為とされている。久保田（2000）はこのような客観主義の教育理論で、教育内容が解明し法則化されるだけでなく、教授過程も法則化され、そして、学習者は受動的・有能ではないとされるため、教師は「知識を伝達する」役割と知識量を測定する役割を果たすと指摘した。

客観主義の観点から、客観主義の知識観に近いのは実証主義の知識観である。実証主義に関して、久保田(2003)は以下のように解釈している。

> 実証主義の見方では、＜現実＞は人と独立して世界に実在している。したがって、一定の方法に基づいた実験を行い、世界の一部を切り取り、分析することで＜現実＞を見つけ出すことができるととらえる。そして見つけ出した＜現実＞を＜こころ＞に正確に写し取ったものが「知識」であると考えられている。人の＜こころ＞は本来空っぽであり、世界に実在する＜現実＞を＜こころ＞にコピーすることが学習であり、それを蓄積することで学習が進むと見なされる。
>
> （久保田, 2003, p. 13）

このように、従来の学習観は大きく 2 つの前提、いわば学習対象の捉え方と学習者の捉え方で整理できる（山下,2005,p. 8）。客観主義と実証主義とも、現実を客観的な存在として捉え、学習対象をすでに存在している実体として扱い、そして、学習の達成は、学習者の外部にある事実としての知識や技能を記憶・習得することとされる。また、学習者の捉え方から、客観主義・実証主義において、学習を個人的な現象とし、学習がうまくいくかどうかを個人の能力の

有無で説明することとされる。このように、学習の成果を評価するために、蓄積した知識を取り出し、伝統的な多肢選択式テストや○×式のテストで客観的に測定することが多い（久保田, 2003；山下, 2005； Smith & Ragan, 2005）。

広石（2005）はこのような伝統的な学校化した学びを批判し、以下のように論じている。「学校における学習（schooled learning）は、社会実践における知識の有用性を実感する機会を剥奪され、自己の有能感を実感できぬまま、自らの興味や必要性とはかかわりない知識を一方的に注入され、その記憶量によって評価選別されるという効率性の論理によって設計されている」（広石, 2005, p. 4）。また、このような客観主義・実証主義を基盤とした伝統的な学校教育は教授主義（instructionism）であり、教授主義は新しい社会に参加できる学生を育成するのは失敗になっているため、現代の革新的な経済社会では時代錯誤であるという批判もある（ソーヤー, 2018, p. 2）。

3.1.2 構成主義によるパラダイムシフト

客観主義・実証主義に基づく教育は多くの批判をもたらし、現在に求められる構成主義のパラダイムは、客観主義・実証主義の知識観とは対照的である。構成主義の知識観では、世界は客観的で絶対的な実在ということに懐疑を抱き、現実の物事は人とは無関係な存在ではなく、人々との関わりを通して構成されるのである。このような現実は唯一の形として現れているのではなく、個人個人によっては異なる認識や理解を持っている。つまり、いわゆる現実はただ人々の合意によって構築されるのである。広石（2005）によると、構成主義の観点から、知識は実在の真相・普遍的真理といったものではなく、目的に対する有効な行動の方法や実践活動を統御するための道具であり、学習の対象は所与として客観的な意味を担っているわけではない。そのため、Ertmer & Newby（2013）は、学習は外界からの知識を入力し、記憶するのではなく、知識は関連する文脈の中で生まれるため、学習は学習者自分自身の経験や他者との相互作用に基づき、世界に対する個人的な解釈を構築する過程であると主張した。同じように、久保田（2000）は、学習はただの知識の転移ではなく、学習は学習者が主体的に学習活動に関わって意味を作り出し、社会での相互作用を通して知識を構成していくプロセスのであると指摘した。つまり、構成主義の教育理念では、学習者の主体性、他者との相互作用、知識の創造・構築などの概念が強調されている。

以上の議論から、客観主義・実証主義は教師中心の知識の教授を重視することに対し、構成主義は学習者中心の主体的に意味を創出する学習を強調することがわかる。つまり、構成主

義のパラダイムシフトにより、教育の重心は「教授」から「学習」へと移行していく。広石（2005）が指摘したように、実際の教育では、従来の教材や教育内容を構造化すること、「教えやすさ」を守ることから、学習者の主体性を重視し、学習者に関わる文脈や状況を提供することへと転換する必要がある。

構成主義のパラダイムシフトに相応し、評価、教師の役割、学習環境などの変化も起こる。まずは評価についてである。前述のように、客観主義・実証主義においては、知識が実体として捉えられ、学習がそのいわゆる実在を一方的に吸収するため、評価は記憶した知識を伝統的で客観的なテストで測定するのが一般的である。それに対し、構成主義で、学習は学習者が主体的に活動・文脈の中で関わり合い、知識を構成する過程であるため、このような学習を評価するには伝統的で客観的なテストは不適切である。久保田（2003）は、構成主義において、パフォーマンスや成果物の創造・構成に重点を置き、実際の文脈や状況の中での学習者の問題解決や課題達成のプロセスを評価すべきだと提唱した。つまり、構成主義では、学習者を中心に据えるとともに、評価の重心も「教授」から「学習」へと移行すべきである。

次は教師の役割についてである。伝統的な教育で、教師は絶対的な権力を握り、正解としての知識を有する者であり、学習者とは対等的ではない。端的にいうと、このような関係では、教師が学習者や学習内容をコントロールし、学習者が何も書いていない「白板」、または無知者として扱われている。その伝統的な客観主義・実証主義アプローチの教育を脱却するために、教師の役割転換が要請される。広石（2005, p. 7）によると、構成主義に基づく参加・協働型学習においての教師は知識を教授する（instructor）だけでなく、学び方の支援者（facilitator）、社会との協働学習の企画者（coordinator）、相互作用を支える学習環境のデザイナー（designer）、相互作用を活性化し（animator）、参加者の理解を多角的に深めていくという多様な新しい役割が求められる。また、権（2018, pp. 45-47）は「構成主義的な学習観やその学習観に根ざした学習者中心アプローチ」での教員の主な役割を「学習者中心の学びの環境をデザインすること、そして学習者が自律的に学び成長することを支援すること」とした。

最後は学習の環境についてである。構成主義において、学習の場や学習環境も伝統的な「教室」からより広い社会へと拡張していく。従来の客観主義・実証主義の学習環境は学校・教室という人為的空間は一方的な知識の転移に最適で、生徒同士の効率的な対話ではなく、教師の効率的な知識の伝達がその目的であるとされる（久保田, 2003；広石, 2005）。それに対し、構成主義における学習環境は以下のようになっている。広石（2005, p. 8）は従来の教室空間から学習参加を誘発する「学びの公共空間」へ転換し、学び合う・教え合う・共同作業する学習の

場を作ることを提唱した。また、久保田（2000, p. 65）は構成主義の学習環境をデザインするには、学習者自身が目標や計画を立て、学習方法を探し、環境との相互作用のなかで思考・内省することができるような学習環境を用意することが前提であると提示した。つまり、構成主義的な教育では、学習環境は学習活動を制限する物理的な空間ではなく、学習者の主体的で平等的な活動参加を促進する開放した共同体の環境にすべきである。

3.2　言語教育分野におけるパラダイムシフト

近年、言語教育の分野においても、従来の客観主義に根ざした第二言語教育に関する批判研究がある。例えば、西口（2020, pp. 12−16）は、言語が体系化され、言語項目を発話の文脈から切り離されて分析するソシュール流のラングは抽象的な客観主義であり、それに基づく第二言語教育は言語中心の即物主義であると指摘した。この言語中心の第二言語教育では、言語項目を教育内容の中心に位置付け、基礎段階の教育実践で、文法指導が「過大な位置」を占める傾向があるとされる（西口, 2015, p. xi）。ゆえに、従来の客観主義的な言語教育もパラダイムシフトが迫られる。客観主義・実証主義から構成主義への転換を言語教育の場合で解釈すると、権（2018, p. 47）の指摘のように、伝統的な訳読法と文法説明中心のアプローチから、基礎知識・技能の習得に限らない主体的・協同的な意味のある学びへと転換すると言える。

また、構成主義の肝要な下位概念としての社会的構成主義においては相互作用が強調され、しかも、この相互作用は「言語」によるとされる。社会的構成主義の研究者であるミードやヴィゴツキーは、知識の構成においては言語使用という社会的相互作用が本質的に介在していると主張している（ソーヤー, 2018, p. 23）。この点から、コミュニケーションを通しての主体的な意味の創造は学習が成立する鍵だということがわかる。以上によって、構成主義パラダイムにおける言語学習は、言語そのものの学びより、言語による相互作用を重視し、言語を知識・意味を創発する媒介として扱うべきである。

3.3　構成主義パラダイムからの示唆

知識基盤社会に応じて、教育は伝統的な客観主義・実証主義のパラダイムから、構成主義パラダイムに転換することが 1 つの選択肢として視野に入ってきた。そして、構成主義パラダイムシフトに伴い、教育の重心は教師中心の「教授」から学習者中心の「学習」へと移行していくため、教育アプローチ、評価、教師の役割、学習環境なども相応した変化が求められる。

実際の教育では、従来の教材や教育内容を構造化する「教えやすさ」から脱却し、学習者

の主体的な意味創出を促進する教育アプローチを採用する必要がある。記憶した知識を伝統的で客観的なテストで測定する客観主義・実証主義の評価に対し、構成主義は、学習者が実際の文脈や状況の中での問題解決のプロセスを評価することが提唱されている。また、伝統的な教育には、教師は絶対的な権力や正解を握る者であり、学習者は受動的な従属者とされているが、構成主義での教師と学習者は平等であり、教師の役割は学習者の学習を支援するファシリテーターに転換することが必要とされる。学習の場は、従来の学習や活動の可能性を制限さする閉鎖的な空間から、学習者の主体的で平等的な活動参加を促進する環境の構築が求められる。

構成主義が必ずしも従来の教育パラダイムより優れていると断言するものではないが、知識基盤社会の到来により、教育は徐々に変わることが求められる。そのため、社会の要請に応じるように、構成主義パラダイムは1つの選択肢として視野に入れる必要性があると考える。

4 まとめ

現在私たちが生きている社会において、高等教育の教育パラダイムの転換が要請され、それに応じる教育アプローチや教育デザインも求められる。本章では、松尾（2017）の能力概念についての分類方法、「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」の内容を参考に、「＜新しい能力＞の分類」を「基礎的リテラシー(言語・記号、ICT・情報リテラシー)」、「認知スキル(高次的認知スキル、批判的思考、学び方の学習)」、「社会スキル(社会や他者に関わる能力と自己管理力)」に整理した。そして、これからの教育実践に向けての示唆を得られるように、＜新しい能力＞と構成主義という理論的な視点から、中国の高等教育のあり方について検討した。その結果、以下のような示唆が得られた。

まず、「キー・コンピテンシー」や「21 世紀型スキル」をはじめとする＜新しい能力＞に関した考察から、知識基盤社会に応じて＜新しい能力＞に基づく世界的な教育改革に高等教育の「ユニバーサル・アクセス型」の到達を加え、中国の高等教育は＜新しい能力＞に基づく教育改革の推進が必要だけでなく、＜新しい能力＞における全ての能力を1つの集合体として捉えなければならないこともわかった。また、＜新しい能力＞の理念は構成主義パラダイムとの親和性が高いことが窺われ、構成主義パラダイムに注目する必要があるだけでなく、形成的評価を重視し、最終的な学習目標を超えるように知識の創造に目を向けることも示唆された。最後に、構成主義パラダイムにおいて、知識基盤社会に応じて、教育は従来の客観主義・実証主義のパラダイムから構成主義のパラダイムへと転換する必要性があること、そして、それに伴い教育アプローチ、評価、教師の役割、学習環境なども相応した変化が求められることが示唆

された。

本研究では、新たな教育アプローチや教育デザインを模索するために、中国の高等教育の 1 つの重要な分野としての外国語専攻教育そして日本語専攻教育を例に考察する。次章では、中国の日本語専攻教育について概観し、本章の理論的知見に基づき、日本語専攻教育の現状や課題を検討していく。

第3章　中国における日本語教育の現状と課題

国際交流基金 2021 年度の海外日本語教育機関についての調査結果によると、中国の学習者数（1,057,318 人）と教師数（21,361 人）は増加傾向にあり、いずれも世界 1 位を維持している。しかも、中国の機関数は 2018 年度の世界 3 位（2,435 機関）から世界 1 位（2,965 機関）となっている 。2015 年度調査で、中国の学習者数は一時的に減少したが、2018 年度の調査では再び増加し、中国は初めて 100 万人台に入った国となった。中国の日本語学習者の構成は、以下のように分けられている。高等教育における日本語教育（日本語専攻と一般外国語教養、第二外国語としての日本語教育)、初等教育や中等教育における日本語教育、学校教育以外の日本語教育（社会人を対象に行う日本語教室と独学のための日本語教育）になっている（李・修, 2019 ; 国際交流基金, 2022)。以上の教育段階別の学習者数からみると、中国の高等教育の学習者数は他の教育段階より遥かに多く、557,153 人に至っている（国際交流基金, 2022)。本研究では、中国の高等教育の一分野である日本語専攻教育[14]に着目する。

本章ではまず、新中国成立後から 2000 年代までの中国の日本語教育を概観する。そして、2000 年と 2001 年に刊行された日本語専攻の教育標準を紹介し、日本語専攻教育における教育アプローチや教育パラダイムの特徴について議論する。最後に、日本語専攻の教育課題や学習者課題を中心に、日本語専攻教育の実態について考察し、前章の理論を踏まえて検討していく。

1　従来の日本語教育の特徴や課題

1.1　高等教育機関における日本語教育の歴史的概観

中国の高等教育機関にける日本語教育の発展は、マクロの歴史、政治、経済の状況に大きな影響を受けてきた。新中国成立後の日本語教育は期間によって大きく 3 つの段階に分けられる。第一段階は 50 年代～70 年代である。この期間には、中国政府は旧ソ連の影響を受け、ロシア語をはじめ、日本語を含めた外国語教育が推進され、小規模の外国語専門学校や外国語専攻が設立された。第二段階の 70 年代～80 年代の間に、日中国交正常化とともに、日中の交流が隆盛になり、第一次の日本語ブームとなった。第三段階は 80 年代以降、経済発展や外国との貿易の需要に応え、外国語人材が急増し、中国において第二次の日本語ブームが起こった（巴, 2007;李, 2007）と指摘されている。それらの段階に応じ、中国の日本語教育が求める人材は

[14] 大学における日本語専攻教育は、四年制大学（通称「大学院校」)、三年制大学（通称「高職高専」「職業高校」)、二 年～四年の「独学試験」（通称「高等教育自学考試」 ）の３種類（李・修,2019）があるが、本研究の「日本語専攻教育」は四年制大学の日本語専攻教育を指す。

徐々に「特定的・専門的」から「総合的・複合的」になってきた（喬, 2013）とされる。具体的には、最初に、政治の影響を受け、日本語の情報を得るために、国家機関や大学に務める読解、翻訳・通訳という技能を持つ人材を育成することが主な目的であった。そして、中国と日本の関係の回復や「改革開放」により、日本語のコミュニケーション技能と日本に関する実用分野の知識を持つ人材が求められるようになった。90 年代末、新しい時代の需要に対応するため、大学の外国語教育においては「複合型人材」[15]の構想が提唱された。

以上の「人材育成」の理念の登場が、実質的には「市場経済体制」の中で生み出された産物だと指摘されている（喬, 2013)。つまり、現在までの日本語教育は政治・歴史・経済などの動向に大きく左右され、特に「経済」が最優先にされたため、市場に必要な人材を培うことが日本語教育の主な目標になっているということである。そのため、以上の歴史的概観から、従来の日本語教育においては言語に関する技能、日本や他分野に関する知識が非常に重視されてきたことがわかっている。それに対し、学習者個人の将来の人生において、激変する社会に対応し生きていくための必要な能力、いわば「人間」の育成は後回しにされたことが窺われる。

1.2　日本語専攻教育に対する教育方針の変遷

90 年代に入り、中国の日本語専攻の学習者数の拡大や中国の経済発展の要望に応え、外国語教育への新たな需要が生じた（葛, 2012)。そのため、それに応じ、日本語専攻の教育標準は 2000 年に『高等教育日本語専攻高学年段階教育大綱』(《高等院校日语专业高年级阶段教学大纲》)（以下『基礎段階大綱』）が出版され、2001 年に『高等教育日本語専攻基礎段階教育大綱』(《高等院校日语专业基础阶段教学大纲》)（以下『高学年大綱』）が出版された[16]（以下、両者合わせて『大綱』)。

『大綱』のうち、『基礎段階大綱』には、教育目標、教育スケジュール、教育内容、教育要求、教育原則、他の教育問題（教材、教師と学習者、現代教育手段の利用)、テストという部分が含まれている。その中で、教育内容、教育要求、教育原則には非常に詳しい基準があり、その中心となる内容は言語知識（発音、文字、語彙、文法、基礎文型、機能シラバス）と言語技能（聞く、話す、読む、書く）である。『高学年大綱』には、紹介、教育科目、卒業論文と卒業実習、評価の 4 つの部分がある。特に、紹介の部分では「『聞く』『話す』『読む』『書く』

[15] 日本語専攻の「複合型人材」は簡単にいうと、外国語（日本語と英語）と日本に関する知識、また、他の分野の専門知識を持つ人材である（秦,2002)。

[16] 2001 年の『基礎段階大綱』は 1990 年の『基礎段階大綱』の改訂版である。『高学年大綱』の策定は改訂版『基礎段階大綱』の作成とは同時に行われ、先に出版された。

『訳す』という基本的な技能をさらに高めるとともに、視野や知識の幅を広げることにも注意を払うべきである」(p. 2) ことが強調されている。そして、教育科目の部分には、日本語総合技能（聞く・話す・読む・書く・訳す)、日本語言語学（言語学概論、日本語概論等)、日本語文学（日本文学選読、日本文学史、日本文学鑑賞等)、日本社会文化（日本文化史、日本事情、日本経済等）という 4 つの類別の科目が含まれ、本文の限られた紙幅の中で非常に詳細な教育基準が盛り込まれている。

以上のことから、『基礎段階大綱』に比べ、『高学年大綱』はより日本に関する知識を重視するようになったが、『基礎段階大綱』と『高学年大綱』のいずれも日本語または日本に関する知識、言語に関する技能に重点が置かれていることがわかる。つまり、『大綱』の全体は知識・技能偏重と言える。

『基礎段階大綱』(pp. 1-10) と『高学年大綱』(pp. 1-13）における教育目標、教育内容、教育要求、テスト・評価などに関する内容をもとに考察した結果、『大綱』の教育アプローチや教育パラダイムの特徴を表 3-1 のようにまとめることができる。

表 3-1　日本語専攻教育『大綱』の特徴

教育目標・要求	①日本語知識の伝授、日本語技能の訓練が教育の中心となっている。知識・技能に関しては非常に詳細な基準が書かれている。 ②日本語の基礎知識を深め、日本語での実践能力を高めるだけでなく、日本に関する知識を身につけさせる必要がある。
教育内容・基準	①知識要求：日本語の基礎知識と日本社会文化に関する知識、日本語学と日本文学に関する知識を習得することが求められ、言語知識の教授は詳細な基準にしたがうこと。 ②技能要求：聞く・話す・読む・書く・訳すの五技能を訓練することが求められ、その実施は詳細な基準にしたがうこと。 ③能力要求：異文化理解能力、実践的な日本語能力、問題の分析解決能力の育成が求められているが、その定義がない。
教育パラダイム	①教師は授業の主導者であり、教育は一方的な知識の伝授・注入である。 ②学習者は受動的に知識を習得し、技能訓練を受ける存在である。
評価	①言語運用技能と日本語、文学、文化に関する知識を測定する。 ②実践的な言語能力や問題の分析解決能力を測定する。 ②「聞く」「話す」「読む」「聞く」「訳す」に対しては、「優」「良」「合格」「不合格」の 4 つの基準で評価する。

以上のように、『大綱』において、その教育アプローチは知識の伝授や技能の訓練であり、その教育パラダイムから見ると、教師は一方的な知識の伝授・注入する授業の主導者で、学習者は受動的に知識を習得し技能訓練を受ける存在となっている。日本語専攻の教育計画、授業設定、評価方法などを決める際の拠り所としての教育標準（中国教育部高等学校外国語専攻教育指導委員会日本語組, 2001）は、実際の日本語専攻教育の効果に決定的な意味を持っている。

そのため、実際の日本語専攻教育の現場においても、言語知識や技能訓練が主要な教育内容となっており、教師主導の一方的なアウトプットや学習者の単方向のインプットが主要な教育アプローチとなっている（楊, 2018；臼杵, 2009；葛, 2013）。その結果、実際の教育内容や教育アプローチは日本語専攻の学習者に大きな影響を与えている。

2　日本語専攻教育における学習者課題

教師主導型の講義や技能訓練・知識伝達の教育アプローチの下で育成された日本語専攻の学習者について、多くの課題が指摘されてきた。特に、日本語専攻の学習者は思考力の育成が不十分、主体的に学ぶ能力が欠けるという問題点がよく指摘され、他にも能力における様々な課題が見られる。

2.1　課題としての「思考力」と「主体的に学ぶ能力」

多くの先行研究で、中国の日本語専攻生・外国語専攻生の思考力が弱い、創造的な思考が欠けるという問題点が示されている（乔, 2008；谭, 2009a；朱, 2009;楊, 2018）。ここでは、楊（2018）の研究を取り上げる。楊は中国の日本語専攻生の思考力に関した批判をまとめ、日本語専攻生が他の文系学生と比べると思考力が弱いという責任は日本語専攻にあると指摘した。つまり、日本語専攻教育は能力よりも知識や技能を重んじ、教師主導の教室で 5 技能の訓練を重視したり、言語知識の伝授を重点的に行ったりするため、学習者の思考力・創造性の育成が不十分である。また、同研究では日本語専攻の「精読」[17]授業に関する先行研究を概観し、その問題点は、教師主導の一方的な伝授の教育においては学習者が自らの情報・考えを発信する機会が少ないため、学習者の能動性、主体性、創造性、コミュニケーション能力の育成が妨害されるとされている。以上の楊の指摘から、教師主導の知識伝達型の教育アプローチは、学習者の思考力のみならず、主体性や創造性の育成にも妨げとなることがわかった。

日本語専攻の学習者の主体性に対して同じような問題点が指摘された研究もある。臼杵（2009）は日本の上越教育大学で研究留学生および大学院留学生のライティング指導にかかわり、留学生の抱える問題点とその所在を示した。その中で、1 つの大きな問題点としては、学部では日本語専攻の中国人留学生が大半で、その学習者たちは自国での日本語授業で四技能の訓練を受け、記憶した知識を確かめることを中心に経験したため、自らテーマを選択、計画、実行していかなければならない論文活動に慣れていないと指摘された。つまり、教師主導型の

[17]「精読」授業は語彙・文法・文型の説明を中心にした基礎日本語授業の続きで、文章を分析したり、言語の心理と文化背景を理解したりすることを活動とする授業である（中国教育部高等学校外国語専攻教育指導委員会日本語組,2000）。ちなみに、「精読」のコマ数は全ての主要科目において最も多い。

授業に慣れた中国人学習者は、主体的に学ぶ能力が欠けると言える。また、学習者は主体性の重要性を認識しても、就職などの実利的な志向を持っており、日本語を単なる道具として扱っているため、実際の学習では教師や授業に依存する傾向が強いという指摘もある（葛, 2013）。この点から、主体性の育成は当然重要であるが、学習者に主体性の発揮は日本語学習に取り組むことにとどまらず、人生の 1 つの必要不可欠な基礎能力として働くことを意識させ、その態度を転換させる工夫も必要だと考える。

2.2　教育課題から見たその他の学習者課題

思考力、主体的に学ぶ能力に関する問題点の以外に、日本語専攻の教育や学習者の実態を示す他の研究もある。これらの研究から、日本語専攻生の能力面における課題が窺われると考える。

葛(2013)は中国の日本語専攻教育を取り巻く学習環境をマクロレベル（歴史・社会・言語政策)、ミドルレベル（大学の日本語専攻教育)、ミクロレベル（学習者個人の学習行動）から分析し、学習者の学びの実態を捉えた。ここでは、ミドルレベルとミクロレベルを取り上げて議論する。

ミドルレベルで実施している日本語専攻教育は、教師主導による言語知識の伝授と言語技能の訓練が一般的で、言語教育と文化教育が分離するという特徴がある。このような教育により、学習者は言語知識、教科書内容を受身的で機械的に模倣・暗記・再生などの活動を行っているため、思考よりも暗記を正しく産出できる能力が必要とされる。次に、ミクロレベル環境において、学習者は自らインターネットなどを利用していても、「あくまで知識や情報を単方向に受け入れ、理解することに留まっていた」など道具・情報の選別・利用における多くの問題点があるため、日本語学習に役立たないかもしれないと指摘された。以上のような指摘は、楊(2018)が指摘した学習者の思考力の育成が不十分という問題点とは一致しているだけでなく、学習者の情報リテラシーにおける課題も見られる。また、学習者はミクロレベルにおいて、「様々な人的リソースが存在しているにもかかわらず、日本語学習の共同体に参入するには至らない」という問題点もある。この教室の外においては日本語学習のコミュニティへの参加に至らないことから、日本語専攻の学習者は人的リソースの活用能力が育成されていないことがわかる。さらに、人的リソースの活用ができないまたは不慣れのことにより、協働能力の育成も影響されると推測できる。他に、教師は学習者に異文化理解力、異文化コミュニケーションの育成も期待するが、現実の授業ではやはり知識の伝授や技能の訓練を行っているという指摘

がある。ここから、いわゆる異文化能力が十分に育成されていないことが裏付けられる。

この研究の最後に、以上のような日本語学習者の学びの課題を日本語専攻教育に、日本語専攻教育の課題を日本語専攻の大綱に原因があるとされた。すなわち、マクロレベルの日本語専攻の教育標準は、ミドルレベルの教育の実施や教師の言語教育パラダイムに影響を与えた結果、学習者の言語学習観や人間形成が影響された。しかも、そのような影響は学習者の様々な能力の育成には不利である。

次に、以上の葛(2013)の日本語専攻教育の教育パラダイムや学習観に関する議論に近く、学習者と教師の意識から日本語専攻教育の実態を考察した張(2017)の研究がある。張はまず、『大綱』を基に立案された教育カリキュラムの指導要領に関して考察した。そして、実際の教育課程の現状を確認するために、学習者と教員は現在の専攻課程カリキュラムに対する認識についてインタビューを行った[18]。インタビューの結果から、学習者と教師はカリキュラムの運営や教育方針に対してネガティブな態度を持っていることが読み取られ、その現状は学習目標の提示が不明確、実践の部分がない、日本語能力が測れる評価システムがない、満足できるような教材がないという 4 点にまとめられた。張の前半のカリキュラムの指導要領に関した考察の結果に加え、日本語専攻教育の実態をさらに具象化することができると考えるため、ここでは、筆者は日本語専攻教育の課題を以下の 7 つにまとめた。

①多様な仕事に従事できる能力が求められるが、具体的にどのような能力が不明確で、5技能の養成に重点が置かれている。

②日本語専攻と学習者は日本語能力試験の高い点数と資格の取得を図っているため、受験中心の授業が行われている。

③授業でのやりとりは教員主導の文法や単語の説明を中心とし、意思疎通が不足であるため、学習者の意欲が低下させる。

④日本語知識のインプットが多く、日本語を実践する（使わせる）部分が組み込まれず、専門性や実用性の高い授業が欠けている。

⑤日本の社会や文化の授業も設置されているが、表面的なものに触れるだけで、深い内容は勉強できない。

⑥授業の時間だけでは不十分であるが、授業以外の時間に自主的に学習できるような専

[18] 張（2017）「第 5 章 専攻学生と教員の意識調査」を参照。

攻課程はない

⑦授業で明確な学習目標が提示されておらず、学習者は学習の計画や振り返りをどうすればいいかわからない。

以上の張が考察した『大綱』の下の日本語専攻教育の実態は、これまでの先行研究で指摘された問題点とほぼ一致している。前述したように、実際の教育は学習者の能力育成に影響を与えるため、以上のような日本語専攻教育の課題から、日本語専攻生はどのような能力が十分に育成されていないかについて容易に推測できる。すなわち、社会や他の環境に適用する能力（課題①）、高次レベルの思考力と体系的な知識（課題②と⑤）、他人と関わる言語能力（課題③と④）、主体的に学ぶ能力（課題⑥と⑦）である。

これまでの日本語専攻教育の実態についての研究に対した考察から、日本語専攻の教育アプローチや教育内容は教育標準の問題点に特徴づけられ、最後は学習者の課題として反映されいる連鎖反応が窺われた。また、知識・技能・能力に焦点を当てて検討した結果、日本語専攻教育は教師主導型の言語知識の伝授、言語技能の訓練を重視するため、培われた学習者も言語知識・言語技能に重点を置いているが、体系的な知識が構築されていない課題がある。その反面、言語知識・言語技能に比べて様々な能力の育成が軽視されているため、学習者の思考力、創造性、主体的に学ぶ能力が不十分だという既成の事実のほか、人的リソースの活用能力、協働能力や異文化理解能力、他人と関わる言語能力、社会や他の環境に適用する能力なども十分に育成されていないと推測できた。

3　日本語専攻教育における学習成功者

これまでの考察からみると、様々な課題を抱えていることは日本語専攻教育の普遍的な現象かもしれないが、実際に、このような教育の下では非常に優れた学習者もいる。陳（2020;2021）は日本語学習成功者[19]の学習行動や特質について探究するために、10 人の成功者を対象に質的研究を行った。その具体的な学習行動の共通点を抽出した上で、成功者の学習行動の特徴が検討された。ここでは、筆者は陳（2021）の結果をもとに、日本語学習成功者の特徴的な学習行動を以下の 5 つの点にまとめる。

[19] 日本語学習成功者の条件は以下の 6 つとなっている。①日本に留学する前に N1 試験に合格したこと。②交換留学の経験があること、または日本の大学院に合格したこと。③中国で生まれ、中国語を母語とすること。④家庭での言語使用で日本語は日常的ではないこと。⑤ 12 歳以降に日本語学習を始めたこと。⑥中国国内での日本語学習を主とすること（陳,2021,p. 5）。

①日本語の基礎知識や四技能をバランスよく養成する。

②中国語と日本語の漢字の共通性に基づく有利さを活用している[20]。

③日本語そのものの学習より日本語学習を支えるものをより重視する。

④身の回りの物的リソース・人的リソースを巧みに活用する。

⑤自主的に学習を管理・運営し、自己調整能力を積極的に発揮させ、状況や段階によって学習行動を適切に選択する。

（陳（2021）をもとに筆者がまとめ）

①について、調査された成功者のほとんどは大学の日本語専攻に入ってから、ゼロから日本語を学んだため、一般の学習者と同様に、日本語試験の点数や資格の取得を図り、日本語の知識や技能に力を入れた。しかし、③のように、一般学習者の学習観と異なっているのは、成功者は日本語そのものに比べ、日本語学習の管理・運営などのメタ認知に工夫を凝らすことをより重要視している。④について、成功者はインターネット、資料などの物的リソースの以外に、教師・クラスメート、日本語母語話者、社会コミュニティという人的リソースも活発に利用し、実践的な言語活動に参与する。これは、「様々な人的リソースが存在しているにもかかわらず、日本語学習の共同体に参入するには至らなかった」（葛, 2013, p. 7）一般学習者とは対照的である。以上のことから、成功者の日本語学習には能動性・主体性が見られ、創造性がある言語活動に参加することを好むことがわかる。⑤は最もな顕著な特徴として、成功者は教室での学習より教室外での自主的な学習が圧倒的に多く、自ら学習を計画・実行し、学習の過程と結果を省察することを通して、日本語学習を調整・改善する行動である。

以上のように、日本語学習成功者は知識・技能だけでなく、主体的に学ぶ能力、環境やリソースの活用能力、創造性なども高く見られる。現在の日本語専攻には学習成功者が一般的ではなく、少数しかないため、普遍的に見られる学習者の課題が生じたのは、学習者個人の責任ではなく、日本語専攻教育課程に帰因させるべきである。そのため、日本語専攻教育で「成功」を学習者個人の努力に任せるというわけではなく、教育パラダイムや根本的な教育アプローチ、教育目標から追窮し転換すべきである。

[20] 陳（2021）によると、中国語と日本語は漢字を持っている書記言語依存の言語である。そのおかげで、中国語母語話者は早い時期から書記日本語のテキストを学習リソースとして利用できるという利点があり、それを通して日本語の意味を理解しながら学習でき、その上で日本語を音声化すればいいという漢字の共通性に基づく大きな有利さを有する。

4　日本語専攻教育についての考察

これまでまとめた日本語専攻における教育の課題や学習者の課題からみると、日本語専攻の教育アプローチや教育内容で教師主導型の言語知識の伝授や言語技能の訓練が過大視されることにより、結局学習者は様々な能力が十分に育成されていないという問題が起こされた。第 2 章で述べたように、ある特定の領域に伝授される知識、訓練される技能は知識基盤社会にふさわしくなく、多くの領域や異なる状況に通用できる＜新しい能力＞は現在に生きるための必要なものである。そのため、日本語専攻教育また外国語専攻教育も知識偏重的な教育から脱却し、変化が激しい社会に対応する＜新しい能力＞を育成する教育への転換が目前に迫っている。

また、これまでの議論から見ると、従来の中国の日本語専攻の教育パラダイムが反映されている。臼杵（2009）は数年前に中国の小学校を訪問し、「教師が前に立ち,子どもたちは黒板に向かって机の前に行儀よく座っている一斉授業の形態をとっていた」のは一般的な風景だと述べ、しかも、中国の日本語専攻出身の留学生から「こうした形の授業形態は大学まで続けられる様である」（p. 2）と確認した。臼杵によると、中国の日本語専攻の学習者が主体性に欠ける原因は与えられた内容をこなすこと、記憶した知識を確かめる教育形式とされている。また、楊（2018）によると、日本語専攻の学習者は思考力が十分に育成されていない原因は、中国の高等教育が知識・技能の伝達を中心とする教育形式だけでなく、大学入学までの受験勉強型教育にも大きく影響されているのである。

以上のことから、中国の日本語専攻教育また中国の教育には客観主義・実証主義のパラダイムが根を張っていることがわかる。客観主義・実証主義に比べ、構成主義が必ず優れていると言えないかもしれないが、従来の客観主義・実証主義の教育パラダイムにより、学習者は様々な課題が生じたため、パラダイムシフトの必要性が視野に入ってくる。そのため、中国の日本語専攻教育では、構成主義によるパラダイムシフトが 1 つの重要な選択肢として参考になると考える。

5　まとめ

本章ではまず、新中国成立後から 2000 年代までの中国の日本語教育を概観し、従来の日本語教育は言語技能と知識を重視することを確認した。2000 年代の日本語専攻の教育標準である『大綱』について考察した結果、その全体は知識・技能偏重、教師主導という課題があることがわかった。そして、日本語専攻教育の学習者課題に対した考察から、教育標準の問題点は

日本語専攻の教育アプローチや教育内容に特徴づけ、最後は学習者の課題として反映されているという連鎖反応が窺われた。この教師主導型の言語知識の伝授、言語技能の訓練を重視する日本語専攻教育の下での学習者は、様々な能力が十分に育成されていないという問題が引き起こされた。

以上のことから、日本語専攻教育の知識偏重的な教育は、典型的な客観主義・実証主義のパラダイムであるため、これからは根本的な教育パラダイムや教育アプローチから検討し、構成主義によるパラダイムシフトや＜新しい能力＞育成重視の教育の必要性が視野に入ってきたことがわかった。

次章では、日本語専攻教育の新たな教育標準について紹介し、前章の理論的知見に基づき、その教育標準はこれからの実際の教育デザインにどのように関係するかについて検討していく。

第4章　日本語専攻の新たな教育標準の検討

これまで、中国の高等教育機関における日本語専攻教育の現状についての考察を通して、日本語専攻の教育では知識・技能が過大視されることにより、学習者は様々な能力が十分に育成されていない課題があることが明らかになった。そして、＜新しい能力＞の育成と構成主義パラダイムの理論を踏まえて実際の教育の立場から考察した結果、日本語専攻教育では＜新しい能力＞の育成への注目や構成主義によるパラダイムシフトが必要とされる示唆が与えられた。2018 年に外国語専攻類の『国標』の公表に伴い、外国語専攻教育の教育内容や教育パラダイムは転換の兆しが現れ、2020 年にそれをもとに作成された日本語専攻『指南』にも教育内容や教育パラダイムに変化があった。本章では、『指南』はどのような内容や特徴を持っているか、それはこれからの実際の教育デザインにどのように関係するかについて、第 2 章で挙げられた＜新しい能力＞の育成や構成主義パラダイムに関する理論、またはこれまで議論された教育のあり方に基づいて検討する。

1　日本語専攻の新たな教育標準

1.1　外国語専攻類『国標』の背景と概要

2013 年 4 月から、中国の教育部をはじめ、92 の専攻類の教育指導委員会（カリキュラム検討員会に相当）は『普通高等教育本科各専攻教育国家標準』（以下『国標』）の研究や作成を開始し、2018 年 1 月に、中国の初めての高等教育の国家基準『国標』が正式的に公表された。『国標』には各専攻類それぞれの教育目標から評価までの教育標準が提示されているが、高等教育全体の教育目標や理念は書かれていない。筆者が調査した限りでは、教育部などの文書や報告にも全体の教育目標や理念に関する記述がない。ところが、2018 年に、『国標』を公表した際の記者会見[21]で、教育部は『国標』を策定する前提としての 3 つのルールを提示した。具体的には以下の通りである。

> 我々は、世界高等教育発展の高度な理念を把握し、以下の 3 つのルールに基づいて『国標』を策定しました。1 つ目は、「学習者中心」（筆者注：Student Centered）を徹底することです。これは、学習者のモチベーションと潜在力を引き出して、教育形式の革

[21] 以下に引用した内容は、2018 年 1 月 30 日に教育部が配信した「『国標』に関する紹介」記者会見の文字化データからである。

新・教育アプローチの改革・実践の強化を通して、本科の高等教育を「上手に教える」から「上手に学ぶ」へ転換させるということです。2 つ目は、人材育成の方向（筆者注：Outcomes-based Education）を重視することです。具体的には、経済社会の発展のニーズに応えること、科学的かつ合理的な人材育成の目標を設定すること、人材育成プログラムを改善すること、カリキュラムを最適化させること、教育内容の更新すること、教育の質を向上させることと、人材育成の目標達成度・社会適応度・条件保証度・質の保証度・結果満足度を効果的に向上させることとなっています。3 つ目は、継続的な改善（筆者注：Continuous quality improvement）を強調することです。 教育と学習のための品質保証システムを確立して、普段のモニタリングと定期的な評価を有機的に組み合わせて、タイムリーな評価、タイムリーなフィードバック、継続的な改善を行うことを通して、人材育成の質の継続的な向上を促進させます。

（教育部（2018 年 1 月 30 日）のホームページより,筆者訳）

この 3 つのルールは『国標』の理念を反映していると考える。すなわち、『国標』は教師の教授より学習者の学習を重視すること、教育の目標・内容の設定は社会に適応しうる人材育成を強調すること、人材育成の質を向上させるために継続的な評価が求められることである。『国標』における全ての専攻類は以上のような理念を共有している。

『国標』は人文社会・理工医学・芸術など 92 の専攻類、計 587 の専攻の国家教育標準がカバーしており、外国語専攻類の教育標準は「外国語言語文学類」（以降、外国語専攻類『国標』）として掲載されている。外国語専攻類『国標』の中で、英語専攻をはじめ、日本語専攻を含む 68 の外国語専攻[22]に適用する新しい教育標準が提示されている。外国語専攻類『国標』は、これからの日本語専攻教育のあり方を示す枠組みになっており、それに基づき改革を実施される中国の日本語教育は、新しい時代を迎えて一変するという指摘がある（李・修, 2019）。

1.2　日本語専攻教育『指南』の特徴

外国語専攻類『国標』が公表された 2 年後の 2020 年に、それをもとに作成された『普通高等教育本科外国語言語文学類専攻教育指南』（《普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南》）（教育部高等学校外国言語文学類教育指導委員会, 2020）が刊行され、中には日本語専攻独自の教育標準である『普通高等教育本科日本語専攻教育指南』（《普通高等学校本科日语专业

[22] 専門外国語における「専門」は共通語ではない各言語専攻を指す（『国標』,p. 95）。

教学指南》）（以下、『指南』）が含まれている。第 3 章で紹介したように、2000 年からこれまでのほぼ 20 年間に使用されていた『大綱』は、様々な課題が露呈してきた。それでは、『大綱』に次ぎ、新たな教育標準『指南』により、日本語専攻の教育内容や教育パラダイムにはどのような変化があるか。

日本語専攻の新たな教育標準の教育内容や教育パラダイムについて考察するように、『指南』を教育目標、教育基準、コア・コース[23]、教育・評価[24]の 4 つの観点にフォーカスし検討する[25]。まずは『指南』の教育標準の原文を提示する。

普通高等教育本科日本語専攻教育指南

3 教育目標

日本語専攻は、日本語の総合的な素質が良く、堅固した基礎能力と専門的な知識と能力を持ち、関連する専門的な知識を習得し、中国の対外交流、国家と地方の経済社会の発展、様々な外国関連産業、日本語教育と学術研究のニーズに適応する専門人材や複合型人材を求める。

各大学は、下記の要件を参考にして、独自の学校運営の実態と人材育成の方向性に応じて、合理的な教育目標を設定する必要がある。教育目標は比較的安定的に維持されるべきであるが、同時に、社会・経済・文化の発展のニーズに応じて調整・改善されるべきである。

4 教育基準

4.1 要請される素質

日本語専攻の学習者は、正確な世界観、人生観と価値観、道徳観、中国への思いと国際感覚、社会的責任感、人文科学的リテラシー、協調と革新の精神を備えること。

4.2 知識要求

日本語専攻の学習者は、日本語の言語知識や文学知識、日本事情に関する知識、中国語の言語知識、人文社会科学と自然科学に関する基礎知識を把握し、学際的な知識体系を形成すること。

4.3 能力要求

日本語専攻の学習者は、日本語運用能力、翻訳能力、文学鑑賞能力、異文化能力、思考力、研究能力、創造能力、ICT・情報リテラシー、主体的に学ぶ能力と実践能力を育成すること。

6.カリキュラムシステム

6.1 全体的枠組み

日本語専攻は、教育目標や教育基準に応じてカリキュラムを設計する。 カリキュラムシステムは、一般教育コース、専門的コアコース、研修コース、実践教育、卒業論文の 5 つの部分で構成されている。

カリキュラムは、一般教育と専門教育、言語技能訓練と専門知識教育、必修科目と選択科目、外国語科目と関連専門科目、コース教育と実践教育の関係を扱い、能力の育成と専門知識の構築

[23]「6.2 カリキュラムシステム」においては、共通教育（マルクス主義、軍事訓練等）、コア・コース、研修コース（日本社会・文化セミナー、ドラマ・アニメ日本語等）、実践教育（実習、部門活動等）、卒業論文の 5 つの部分があるが、本研究では主要部分としての専門的コア・コースに注目するため、「6.2.2 専門的コア・コース」のみあげられる。

[24] 「10 質の管理」には「10.1 教育・評価」と「10.2 質保証システム」が含まれているが、ここでは、「10.2 質保証システム」が省略される。

[25] 『指南』における具体的な単位の配分、教師についての要求、インフラや経費に関する基準などが省略される。

を強調し、コースの間の関連付けを重視すること。

科目の総単位数は一般的に 150～180 単位、総時間数は 2400～2900 時間である。各大学の外国語専攻は、大学の方向性や訓練目的に応じて、カリキュラムシステムの各部分の合理的な比率を決定する必要がある。

6.2 科目構成

6.2.2 専門的コア・コース

コア・コースは必修科目であり、外国語技能コースと専門知識コースに分かれている。専門的コア・コースの時間数は、全体のコース時間数の 50%以上占めること。

日本語技能コースには、聞く、話す、読む、書く、訳すに関するコースが含まれ、具体的には以下のコースを開設する：基礎日本語、上級日本語、日本語会話、日本語マルチメディア、日本語スピーチと弁論、日本語リーディング、日本語基礎ライティング、翻訳理論と実践、通訳理論と実践である。

専門知識コースには、言語、文学、文化及び論文作成・基礎的研究方法に関するコースが含まれ、具体的には以下のコースを開設する：日本語言語学概論、日本語文学概論、日本事情、異文化交流、アカデミック・ライティングと研究方法等。

10 教育の質管理

10.1 教育と評価

10.1.1 教育要求

1)日本語専攻の教育標準に従うこと。2)言語学習と知識学習を統合し、能力の養成を方向とし、言語運用能力、異文化能力、思考力、主体的に学ぶ能力を重視すること。3)教育目標と内容によって適切な教育アプローチを選択し、発見的学習、討論・参与の教育アプローチを重視し、学習者の全人的発展と個性の発展を促進すること。4)現代の教育技術を活用し、教育の効果を重視するなどを注意すべきである。

4 年間の教育プロセスは、日本語コースの教育ルールに従い、一般的に 2 つの段階に分けられる。すなわち、基礎段階（1、2 年生）と高学年段階（3、4 年生）である。基礎段階は主に言語知識と技能訓練を中心に行い、高学年のために基礎知識をしっかりさせること。高学年段階は日本語の基礎知識や技能を固めるとともに、方向性のあるコースを受けること。

10.1.2 評価要求

評価は、学習者の学びの促進を目的とし、教育方針によって評価の内容と標準を決定し、そして、科学的評価方法を選択し、評価結果を適切に利用する。また、タイムリーにフィードバックを提供し、教育をいつも調整・改善する必要がある。形成的評価と総括的評価の結びつけを重視すると注意すべきである。

（『普通高等教育本科外国語言語文学類専攻教育指南』（pp. 104-129）から抜粋）

次に、日本語専攻教育『指南』の要点をより読み取りやすくするように、教育目標、教育基準、コア・コース、教育・評価の 4 つの観点の主要な情報を箇条書きとして抽出し、表 4-1 にまとめる。

表 4-1　日本語専攻教育『指南』の内容概要

観点	下位概念	『指南』の内容
教育目標		①日本語の総合的な素質が良く、堅固した基礎能力と専門的な知識と能力を持つ。 ②関連する専門的な知識を習得する。 ③中国の対外交流、国家と地方の経済社会の発展、様々な外国関連産業、日本語教育と学術研究のニーズに適応する。
教育基準	要請される素質	正確な世界観、人生観と価値観、道徳観、中国への思いと国際感覚、社会的責任感、人文科学的リテラシー、協調と革新の精神。
	知識要求	日本語専攻の学習者は、日本語の言語知識や文学知識、日本事情に関する知識、中国語の言語知識、人文社会科学と自然科学に関する基礎知識、学際的な知識体系の形成。
	能力要求	日本語運用能力、翻訳能力、文学鑑賞能力、異文化能力、思考力、研究能力、創造能力、ICT・情報リテラシー、主体的に学ぶ能力、実践能力。
コア・コース	日本語技能コース	聞く、話す、読む、書く、訳すに関するコース：基礎日本語、上級日本語、日本語会話、日本語マルチメディア、日本語スピーチと弁論、日本語リーディング、日本語基礎ライティング、翻訳理論と実践、通訳理論と実践。
	専門知識コース	言語、文学、文化及び論文作成・基礎的研究方法に関するコース：日本語言語学概論、日本語文学概論、日本事情、異文化交流、アカデミック・ライティングと研究方法等。
教育・評価	教育要求	①日本語専攻の教育標準に従うこと。 ②言語学習と知識学習を統合し、能力の育成を方向とし、言語運用能力、異文化能力、思考力、主体的に学ぶ能力を重視すること。 ③教育目標と内容によって適切な教育アプローチを選択し、発見的学習、討論・参与の教育アプローチを重視し、学習者の全人的発展と個性の発展を促進すること。 ④現代の教育技術を活用し、教育の効果を重視すること。
	評価要求	①学習者の学びの促進を目的とし、教育方針によって評価の内容と標準を決定し、科学的評価方法を選択し、評価結果を適切に利用すること。 ②タイムリーにフィードバックを提供し、教育をいつも調整・改善すること。 ③形成的評価と総括的評価の結びつけを重視すること。

以上の『指南』の内容を概観すると、4 つの特徴が読み取れる。1 つ目としては、知識・技能だけでなく、能力に関する内容も強調されている。例えば、「教育基準」で 10 種類の能力が挙げられている。そして、「教育要求」の「言語学習と知識学習を統合し、能力の育成を方向とする」という文言から、言語と知識を分離して学ぶことではなく、能力の育成を目指し、意味ある文脈や内容の中で学ぶという要求が窺える。つまり、『指南』は知識・技能を一方的に強調することではなく、学習者のより全面的な発達を重視する。

そして、2 つ目の特徴は、教えることより、学ぶことが重視されている。「教育要求」にお

ける「発見的学習、討論・参与の教育アプローチを重視し、学習者の全人的発展と個性の発展を促進すること」から、学習者の能動性を重視し、学習者を教育の中心に位置付けることが見られる。また、本章の 1.1 で提示されている教育部（2018）の報告では、「学習者中心」という理念が、新たな教育標準の策定の前提条件として明示されている。以上の教えることから学ぶことへの転換、「学習者中心」を強調することから見ると、従来に比べ、『指南』において教育パラダイムは転換したと言える。

また、3 つ目の特徴は、評価の目的は学習者の学びの促進とされている。『指南』の「評価要求」における「評価結果を適切に利用する」と「形成的評価と総括的評価の結びつけを重視する」ことから、学びの結果より、学びの過程に重点が置かれており、学習の成果は一時的なものではなく、常に変化するものとして扱われることが読み取れる。ここからも、『指南』の重心は、教えることから学ぶことへと移行したことがわかる。

最後に、4 つ目の特徴は、求められる能力が多種多様だけでなく、それぞれの解説も示されている。『大綱』には異文化理解能力、コミュニケーション能力、問題の分析解決能力の 3 つが挙げられているが、ただの言葉が存在する程度で、その意味は明確ではないと指摘されている（葛, 2012）。それに対し、『指南』に挙げられている能力は 10 種類あり、翻訳能力以外の 9 つの能力に関しては以下のような解説が示されている。

9.用語解説

(1) 日本語運用能力

書き言葉と話し言葉の情報、観点、気持ちを理解できる。書き言葉と話し言葉で情報を効率的で伝達したり、考えや気持ちを表現したり、生活の経験を再現したりでき、言葉の適切さや正確さに配慮できる。言語ツールや関連リソースで翻訳、通訳のタスクを完成できる。コミュニケーションを効率的・円滑的に進むようにストラテジーを活用できる。言語知識や基礎的研究方法論で言語的現象を分析・解釈できる。

(2) 文学鑑賞能力

日本語文学作品の内容と主題を理解できる。異なるジャンルの文学の特徴、文体、言語芸術を鑑賞できる。文学作品にコメントできる。

(3) 異文化能力

世界文化の多様性を尊重し、異文化への共感と批判的な文化意識を持つ。基礎的異文化研究理論と分析方法を身につけ、中国や外国の文化の基本的な特徴と異同を理解する。異なる文化的現象、テキストや製品を解釈・評価できる。適切で効率的に異文化コミュニケーションを行うことができる。中、日の異なる文化背景を持つ人々が、効果的に異文化コミュニケーションできるように支援を提供できる。

(4) 思考力

勉学に熱心で、理性を信じ、事実を尊重し、慎重に判断し、公正に評価し、鋭敏に探究し、真理を追求する。根拠、概念、方法、標準、背景などの要素を論述、分析、評価、推論、解釈することができる。そして、自ら自分の認知プロセスを省察して調整することができる。

(5) 研究能力

ある程度のリサーチ研究能力と理論研究能力を持ち、問題を発見、分析、解決することができる。

(6)創造能力

創造意識を持ち、既に持っている知識や経験を総合的に活用する上で、自分なりの見解・探究方法・解決策を出すことができる。

(7) ICT・情報リテラシー

基礎的な ICT・情報に関する知識や技能を習得し、ICT ツールで学習、交流、研究活動などを行うことができる。

(8)主体的に学ぶ能力

自分の学習を計画、モニター、評価、調節することができる。学習活動を組織し、他人と協働して行うことができる。効果的な学習ストラテジーをまとめ・参考に、学習方法を改善し、探究型学習を行うことができる。

(9)実践能力

既習の知識を拡大し、新しい知識・技能を習得し、体系的な知識を構築することができる。身につけた理論と技能を用いて実際の問題を解決できる。実践活動を通して、他人との協働を学ぶことができる。時間やタスクを計画し、プレッシャーに耐えられ、新しい環境に適応することができる。

（『普通高等教育本科外国語言語文学類専攻教育指南』, pp. 121-123）

以上の「用語解説」のように、9 つの能力についての記述はまとまった文章ではなく、箇条書きで示されているため、その内容を整理すると、表 4-2 になる。

表 4-2　『指南』における各能力についての解説

能力	解説
日本語運用能力	①書き言葉と話し言葉の情報、観点、気持ちを理解できる。 ②書き言葉と話し言葉で情報を効率的で伝達したり、考えや気持ちを表現したり、生活の経験を再現したりでき、言葉の適切さや正確さに配慮できる。 ③言語ツールや関連リソースで翻訳、通訳のタスクを完成できる。 ④コミュニケーションを効率的・円滑的に進むようにストラテジーを活用できる。 ⑤言語知識や基礎的研究方法論で言語的現象を分析・解釈できる。
文学鑑賞能力	①日本語文学作品の内容と主題を理解できる。 ②異なるジャンルの文学の特徴、文体、言語芸術を鑑賞できる。 ③文学作品にコメントできる。
異文化能力	①世界文化の多様性を尊重し、異文化への共感と批判的な文化意識を持つ。 ②基礎的異文化研究理論と分析方法を身につけ、中国や外国文化の基本的な特徴と異同を理解する。 ③異なる文化的現象、テキストや製品を解釈・評価できる。 ④適切で効率的に異文化コミュニケーションを行うことができる。 ⑤中、日の異なる文化背景を持つ人々が、効果的に異文化コミュニケーションできるように支援を提供できる。
思考力	①勉学に熱心で、理性を信じ、事実を尊重し、慎重に判断し、公正に評価し、鋭敏に探究し、真理を追求する。 ②根拠、概念、方法、標準、背景などの要素を論述、分析、評価、推論、解釈することができる。 ③自ら自分の認知プロセスを省察して調整することができる。
研究能力	ある程度のリサーチ研究能力と理論研究能力を持ち、問題を発見、分析、解決すること

	ができる。
創造能力	創造意識を持ち、既に持っている知識や経験を総合的に活用する上で、自分なりの見解・探究方法・解決策を出すことができる。
ICT・情報リテラシー	基礎的な ICT・情報に関する知識や技能を習得し、ICT ツールで学習、交流、研究活動などを行うことができる。
主体的に学ぶ能力	①自分の学習を計画、モニター、評価、調節することができる。 ②学習活動を組織し、他人と協働して行うことができる。 ③効果的な学習ストラテジーをまとめ・参考に、学習方法を改善し、探究型学習を行うことができる。
実践能力	①既習の知識を拡大し、新しい知識・技能を習得し、体系的な知識を構築することができる。 ②身につけた理論と技能を用いて実際の問題を解決できる。 ③実践活動を通して、他人との協働を学ぶことができる。 ④時間やタスクを計画し、プレッシャーに耐えられ、新しい環境に適応することができる。

以上の『指南』の特徴から、日本語専攻の教育標準上の教育アプローチや教育パラダイムの変化が見られるようである。ところが、『指南』の「10.1.1 教育要求」で、「基礎段階は主に言語知識と技能訓練を中心に行い、高学年のために基礎知識をしっかりさせること。高学年段階は日本語の基礎知識や技能を固めるとともに、方向性のあるコースを受けること」（p. 120）という文言が書かれている。この文言から、どうしても言語知識・技能が過大視される傾向が読み取れるため、以上の特徴とは矛盾するのではないかと考える。言い換えると、新たな教育標準『指南』は、ある程度、従来の日本語教育また『大綱』の痕跡がまだ残されている。しかし、『指南』では十分ではないところがある一方、参考に値するところもあると考える。

1.3 『指南』がもたらした変化

これまでの『指南』に関した議論から、日本語専攻の教育アプローチや教育パラダイムの変化が浮上してきた。日本語専攻の新たな教育標準『指南』と古い教育標準『大綱』との違いを示すように、表 3-1 の『大綱』の特徴のまとめに合わせ、以上の『指南』の特徴を教育目標・要求、教育基準・内容、教育パラダイム、評価でまとめ、『指南』と『大綱』のの対照を表 4-3 に整理した。

表 4-3 日本語専攻教育『指南』の特徴

	『指南』の特徴	**『大綱』の特徴**
教育目標・要求	①五技能や言語知識という基礎的・専門的知識は依然として強調されているが、	①日本語知識の伝授、日本語技能の訓練が教育の中心となっている。知識・技能に関し

	能力に関する内容が特に強調されている。 ②言語学習と知識学習を統合し、多様な能力の育成を目指し、意味ある文脈や内容の中で学ぶことが提唱されている。	ては非常に詳細な基準が書かれている。 ②日本語の基礎知識を深め、日本語での実践能力を高めるだけでなく、日本に関する知識を身につけさせる必要がある。
教育内容・基準	素質、知識、10 の能力が求められており、各能力に関する解説が書かれている。	①知識要求：日本語の基礎知識と日本社会文化に関する知識、日本語学と日本文学に関する知識を習得することが求められ、言語知識の教授は詳細な基準にしたがうこと。 ②技能要求：聞く・話す・読む・書く・訳すの五技能を訓練することが求められ、その実施は詳細な基準にしたがうこと。 ③能力要求：異文化理解能力、実践的な日本語能力、問題の分析解決能力の育成が求められているが、その定義がない。
教育パラダイム	①教えることより、学ぶことが重視されている。 ②学習者の能動性を重視し、学習者を教育の中心に位置付けている。	①教師は授業の主導者であり、教育は一方的な知識の伝授・注入である。 ②学習者は受動的に知識を習得し、技能訓練を受ける存在である。
評価	①評価の目的は学習者の学びを促進することとされ、形成的評価と総括的評価の結びつけが強調されている。 ②最後の学びの結果より、普段の学びの過程に重点が置かれている。	①言語運用技能と日本語、文学、文化に関する知識を測定する。 ②実践的な言語能力や問題の分析解決能力を測定する。 ②「聞く」「話す」「読む」「聞く」「訳す」に対しては、「優」「良」「合格」「不合格」の 4 つの基準で評価する。

以上の対照から、日本語専攻の『指南』と『大綱』とは大きな相違が見られる。まず、元々の『大綱』は言語知識と言語技能が教育の中心に置かれるのみならず、日本語教育全体では過大視される傾向があるため、学習者の様々な能力が十分に育成されていない課題が生じてきた。それに対し、『指南』では知識・技能がまだ強調されているが、根底にある様々な能力の育成にも注目し、文脈の中で学んで能力を育成することが求められるようになった。これらの点から、前章で述べた日本語専攻学習者の能力が十分に育成されていないという大きな課題に解決策を提供できるかもしれない。次に、『大綱』では教師は授業の中心で、一方伝達型の教育が主要な活動とされていることに対し、『指南』では学習者が主体的・能動的に学ぶことが強調され、学習者を中心に据える教育へと転換した。評価形式も従来の客観的な手段で学習の結果を測定するという目的から、学習の過程をより重視し、形成的評価と総括的評価と結び付けて学習者の学習を促進するという目的になった。以上のことから、日本語専攻の教育標準上の教育アプローチや教育パラダイムで大きな転換が見られ、実際の教育の展開が方向付けら

れた。

第 3 章で、日本語専攻教育は知識偏重的な教育から脱却し、変化が激しい社会に生きるための＜新しい能力＞を育成する教育に転換することが目前に迫っていることと、客観主義・実証主義のパラダイムに根ざした日本語教育は構成主義によるパラダイムのシフトが喫緊の課題になっていることが示唆された。『指南』の特徴やそれによる教育標準の変化からみると、以上の示唆に合っているようであるが、それを実際の教育へ取り入れる方法を考察するために、第 2 章の理論に基づきさらに検討する必要がある。

2 『指南』における能力の概念と教育パラダイムの特徴

2.1 『指南』の「能力要求」と「＜新しい能力＞の分類」

第 2 章で議論したように、本研究では、「＜新しい能力＞の分類」を「基礎的リテラシー（言語・記号、ICT・情報リテラシー)」、「認知スキル（高次的認知スキル、批判的思考、学び方の学習)」、「社会スキル（社会や他者に関わる能力と自己管理力)」の 3 つにした。前節で示したように、日本語専攻『指南』で 10 の能力が求められているが、『指南』の能力は以上の「＜新しい能力＞の分類」に当てはめられるか否かについて検討する必要がある。

ここでは、「＜新しい能力＞の分類」と『指南』の「能力要求」とを対照する。表 4–4 の『指南』の「能力要求」で、「○」が付いている番号は本章の「表 4–2『指南』における各能力についての解説」における番号であるが、「○」が付いていない能力は、該当する能力の下位の全ての項目が含むことを意味する。例えば、「日本語運用能力」を挙げる場合は、日本語運用能力の①～⑤の 5 つの項目を指す。

表 4–4 「＜新しい能力＞の分類」と『指南』の「能力要求」との対照

＜新しい能力＞の分類		『指南』の「能力要求」
分類 1 基礎的リテラシー	言語・記号	日本語運用能力、翻訳能力、文学鑑賞能力
	ICT・情報リテラシー	ICT・情報リテラシー
分類 2 認知スキル	高次的認知スキル	思考力①の「鋭敏に探究し、真理を追求する」、思考力②、研究能力、創造能力、実践能力②
	批判的思考	思考力①の「理性を信じ、事実を尊重し、慎重に判断し、公正に評価し」
	学び方の学習	主体的に学ぶ能力③、実践能力①

分類 3 社会スキル	社会や他者に関わる能力	異文化能力、主体的に学ぶ能力②、実践能力③、実践能力④
	自己管理力	思考力③、主体的学ぶ能力①

ここからは、「基礎的リテラシー」、「認知スキル」、「社会スキル」の 3 つの分類から、『指南』の「能力要求」との対照を解釈する。まずは、分類 1 の「基礎的リテラシー」である。『指南』の「日本語運用能力」、「翻訳能力」、「文学鑑賞能力」は言語に関する様々な活動や文学作品の読む力について強調しているので、その 3 つの能力は分類 1 における「言語・記号」に相当する。そして、『指南』の「ICT・情報リテラシー」は分類 1 における「ICT・情報リテラシー」と完全に一致している。

次は、分類 2 の「認知スキル」である。低次的認知スキルは、記憶する、理解する、応用するという 3 つのものに相当し、高次的認知スキルは、分析する、評価する、創造するという 3 つだとされる(Coyle et al., 2010, p. 30)。『指南』の「研究能力」と「創造能力」の解説で、問題の探究、分析、解決、創造などが中心的な概念として強調されているため、「研究能力」と「創造能力」を分類 2 における「高次的認知スキル」に入れることができる。そして、『指南』の「思考力①」の「鋭敏に探究し、真理を追求する」、「思考力②」の「論述、分析、評価、推論、解釈」、「実践能力②」の「実際の問題を解決できる」ということも高次的認知スキルを要求するため、これらの項目も「高次的認知スキル」とみなすことができる。次に、『指南』における「思考力①」の「理性を信じ、事実を尊重し、慎重に判断し、公正に評価し」の含意は批判的に考えることに近いため、分類 2 における「批判的思考力」に相当する。また、『指南』の「主体的に学ぶ能力③」における「学習ストラテジーの参考、学習方法の改善」は学び方の工夫を指しているため、分類 2 における「学び方の学習」に対応できる。『指南』の「実践能力①」の「体系的な知識を構築する」ことは、断片化した知識ではなく、既習知識と新しい知識との関連付が強調されているため、知識を統合する学び方や認知スキルが要求されると見なせる。そのため、「実践能力①」を分類 2 における「学び方の学習」に入れることができる。

最後は、分類 3 の「社会スキル」である。『指南』の「異文化能力」は社会や他者の多様性、異同を理解することを強調するため、それはまさに分類 3 における「社会や他者に関わる能力」である。そして、『指南』の「主体的に学ぶ能力②」と「実践能力③」に強調されている「他人との協働」も同じ含意を持っており、「実践能力④」の「プレッシャーに耐えられ、新しい環境に適応する」ことは社会や他者への適応力と見なせるため、分類 3 における「社会や他者

に関わる能力」に包括できる。そして、『指南』における「思考力③」の「自ら自分の認知プロセスを省察して調整することができる」こと、「主体的に学ぶ能力①」の「自分の学習を計画、モニター、評価、調節することができる」ことは自分の計画や行動をコントロールするということが共通点であるため、それらは分類 3 における「自己管理力」に当てはめることができる。

以上の「＜新しい能力＞の分類」と『指南』の「能力要求」とを対照した結果から、『指南』の全ての能力は「＜新しい能力＞の分類」に当てはまることがわかった。つまり、『指南』の「能力要求」と「＜新しい能力＞の分類」の内容とは同じものと見なせる。このように、『指南』における「能力要求」は、＜新しい能力＞を育成する日本語専攻教育においては妥当なものである。

ここで付言したいが、『指南』における「要請される素質」についての内容は「＜新しい能力＞の分類」と類似する部分もある。『指南』における「要請される素質」は「正確な世界観、人生観と価値観、道徳観、中国への思いと国際感覚、社会的責任感、人文科学的リテラシー、協調と革新の精神を備えること」（『指南』, p. 111）である。その中で、『指南』の「人文科学的リテラシー」は特にリテラシーを強調しているため、「＜新しい能力＞の分類」の「基礎的リテラシー」に近い。そして、『指南』の「世界観、人生観と価値観、道徳観」は人間の見方や認知に近いため、「＜新しい能力＞の分類」の「認知スキル」と重なっている部分がある。また、『指南』の「社会的責任感」や「協調と革新の精神」は社会レベルや個人レベルのことに関わるため、「＜新しい能力＞の分類」の「社会や他者に関わる能力」と類似する。

2.2 『指南』の特徴と構成主義パラダイム

本章の第 1 節で、『指南』の特徴やそれによる変化ついての考察から、日本語専攻の教育標準における教育パラダイムの転換が浮上してきたことが見られた。『指南』の教育パラダイムは総じて、教えることより、学ぶことが重視されており、学習者を主体的で能動的な存在として捉え、教育の中心に据えているということである。第 2 章で述べたように、構成主義パラダイムで、「教えやすさ」ではなく、学習者の主体的な学びが重視される。この点から見ると、『指南』の教育パラダイムは構成主義パラダイムとはほぼ一致しているが、具体的には、『指南』の「教育要求」、「評価要求」、「能力要求」の 3 点から検討する。

まずは、「教育要求」からである。「教育要求」の「発見的学習、討論・参与の教育アプローチを重視し、学習者の全人的発展と個性の発展を促進すること」（『指南』, p. 120）から、学習

者の主体性・能動性が強調されていることがわかる。なお、教育部（2018）の報告で、「学習者中心」という理念を新たな教育標準の策定の 1 つの前提条件とされ、「上手に教える」から「上手に学ぶ」への転換が強調されていることから、『指南』における教育の重心は「教授」から「学習」へと移行し、学習者の主体性が重視されることが窺われた。

次は、「評価要求」からである。『指南』において、評価形式は従来の客観的な手段で学習の結果を測定するという目的から、学習の過程をより重視し、形成的評価と総括的評価と結び付けて学習者の学習を促進するという目的になった。つまり、学習成果を一時的で絶対的なものではなく、常に変化するものとして扱っていることが読み取れる。客観主義・実証主義における評価は、記憶した知識を客観的なテストで測定することが一般的であるのに対し、構成主義においては学習者が実際の文脈や状況の中での課題解決への評価、しかも、知識の創造を促進する形成的評価が提唱されている。そのため、『指南』での「評価要求」の理念は構成主義の評価とは一致している。

最後は、「能力要求」における「主体的に学ぶ能力」と「実践能力」からである。「能力要求」（『指南』, p. 122）の主体的に学ぶ能力に「自分の学習を計画、モニター、評価、調節することができる。学習活動を組織し、他の人と協働して行うことができる」、実践能力③に「実践活動を通して、他人との協働を学ぶことができる」という記述がある。客観主義に基づく近代の学校教育に付随するのが他律的で操作的な「学習」（広石, 2005）であるのに対し、構成主義においては、学習が学習者の主体的な活動として扱われ、その主導権は学習者に握られるとされている。そして、構成主義において、学習者の主体的な参加だけでなく、他者と協働的に意味を創造することも学習の 1 つの鍵とされている。ゆえに、『指南』の「主体的に学ぶ能力」と「実践能力」で強調されている内容は、構成主義が主張する学習活動への主体的に参加、他者との協働的な意味創造と一致している。

以上の議論により、『指南』の教育パラダイムは構成主義パラダイムとは合致していることが確認できた。つまり、従来の客観主義・実証主義が根底にわたっている『大綱』から、構成主義を基盤とする『指南』になったことにより、日本語専攻の教育標準上の教育パラダイムは根本的に転換した。また、『指南』における「能力要求」は、＜新しい能力＞を育成する日本語専攻教育においては妥当なものであると確認できたことに加え、これからの実際の日本語専攻教育の現場において、『指南』の内容を参考にすることができる。ところが、日本語専攻教育では、＜新しい能力＞を育成するための教育デザインがまだ整備されていないため、『指南』を取り入れる教育デザインについて検討する必要がある。

3　教育デザインに向けた「3 つの原則」

第 2 章では、＜新しい能力＞の育成や構成主義パラダイムに関する理論から、全ての能力を 1 つの集合体として捉えられること、教育パラダイムの転換に伴って一連の相応した変化が求められること、形成的評価を重視し、最終的な学習目標を超えるように知識の創造に向けることという 3 つの示唆が得られた。これまでの議論により、『指南』における「能力要求」は「＜新しい能力＞の分類」に当てはまり、そして、『指南』の教育パラダイムは構成主義パラダイムと合致していることが確認できた。そのため、以上の＜新しい能力＞や構成主義に関する理論から得られた 3 つの示唆を踏まえ、『指南』の内容を取り入れた教育デザインのために「3 つの原則」が提案できると考える。具体的には以下の通りである。

(1)『指南』における様々な能力を分離してそれぞれ育成するのではなく、全ての能力が絡み合っているため、それらに関する教育目標も 1 つの集合体として捉える必要がある。

(2)『指南』では構成主義パラダイムへの転換が行われたため、その教育目標の実現についても構成主義という大きな前提の下で展開させる必要がある。

(3)『指南』で強調される形成的評価を活用し、教育・学習の結果としては、単に知識の理解や技能の応用にとどまるのではなく、学習成果の創出、いわば知識の創造にも目を向ける必要がある。

まず、全ての能力は 1 つの集合体として捉えられるため、文脈から取り出して別々に育成するのはふさわしくない。そのため、原則（1）について、本研究で設定する能力に関する教育目標も 1 つの全体として捉える必要がある。つまり、能力に関する各領域の目標の間は互いに絡み合っていることを認識し、それらの目標を連動させるようにする必要がある。次に、『指南』の根底には構成主義が横たわっているため、その下での教育の展開は構成主義に相応した一連の変化が起こすわけである。そのため、原則（2）では、そのような一連の変化を起こすことに先立ち、教育目標の実現を構成主義という前提の下で展開させるように教育アプローチを構築する必要がある。構成主義の下で、客観主義や実証主義の教育アプローチで展開することは適切ではないので、教育目標の達成がどのように構成主義の下で展開できるかについて、理論的な考察や検討が必要である。最後に、学習成果の創出いわば知識の創造が重要視され、

形成的評価はそれを促進する 1 つの有効な手段とされる。『指南』においても形成的評価が強調されているが、より重要なのは知識創造を促進できる活動の設定だと考える。そのため、原則（3）では、より創造的な学習の成果が得られるように、知識創造に向けて教育をデザインする必要がある。言うまでもなく、その上で形成的評価を活用することも重要である。

4 まとめ

本章では、日本語専攻の新たな教育標準について検討し、その特徴を概括的にいうと、知識・技能だけでなく能力に関する内容も強調されていること、教えることより学ぶことが重視されていること、評価の目的を学習者の学びの促進とされていること、様々な能力が求められてそれぞれの解説がある、という 4 つである。それらの特徴から、日本語専攻の教育標準の教育アプローチや教育パラダイムで大きな変化が起きたことがわかった。そして、第 2 章の理論に基づき『指南』の内容について考察した結果、『指南』の「能力要求」は「＜新しい能力＞の分類」に当てはまり、そして、『指南』の教育パラダイムは構成主義パラダイムと合致していることが確認できた。そのため、最後に、第 2 章の＜新しい能力＞の育成や構成主義パラダイムに関する理論から得られた示唆を踏まえ、これからの教育デザインに向けて、『指南』の内容を取り入れるための「3 つの原則」を提案した。

これまで、本研究の［研究課題①］「中国の日本語専攻教育の実態や課題を理論的に論じ、そのあり方について検討する」ことが明らかになった。次章から、［研究課題②］に入り、これからの教育デザインを展開するために、新しい教育目標をどのように設定するか、目標を達成させる教育アプローチをどのように構築するかについて検討していく。

第5章　新たな教育目標とその実現

これまで、［研究課題①］「中国の日本語専攻教育の実態や課題を理論的に論じ、そのあり方について検討する」ことを明らかにするために、以下の考察を行なった。第 2 章では、知識基盤社会の到来と高等教育の「ユニバーサル・アクセス型」への到達により、＜新しい能力＞の育成や構成主義によるパラダイムの必要性を指摘した。それらの理論的な視点から、中国の高等教育また日本語専攻教育のあり方について検討した結果、これからの日本語専攻教育の実践に向けて多くの示唆が得られた。第 3 章では、中国の日本語教育の現状や課題について考察した結果、日本語専攻教育は知識・技能偏重、教師主導という大きな問題点を内包しているため、その下で育てられた学習者は様々な能力が十分に育成されていないことが明らかになった。そのため、実際の日本語専攻教育の根本的な教育アプローチや教育パラダイムから再検討した結果、＜新しい能力＞の育成や構成主義によるパラダイムシフトが必要だとわかった。第 4 章では、第 2 章の理論に基づき日本語専攻の新たな教育標準『指南』を対象に検討し、『指南』とこれからの教育デザインの関係性について考察した。その結果、『指南』の「能力要求」は「＜新しい能力＞の分類」に当てはまり、『指南』の教育パラダイムは構成主義パラダイムと合致していることが確認できた。さらに、教育デザインに向けて、『指南』の内容を取り入れる 3 つの原則を提案した。

5 章以降は、［研究課題②］「教育のあり方を踏まえて新しい教育目標を設定し、教育方法学的な理論に基づき新たな教育アプローチを模索し構築する。そして、この教育アプローチを応用するために、日本語専攻教育について具体的な教育をデザインする」ことについて検討する。本章では、これからの教育デザインについて、新しい教育目標を設定する。そして、教育方法学的な理論に対する検討に基づき、新しい教育目標を達成させるための教育アプローチを構築する。

1　新たな教育目標の設定

これまでの考察で、『指南』を参考にこれからの教育デザインを行うことが可能だと確認できた。本研究の教育デザインでは、『指南』の「能力要求」を参考に新たな教育目標を設定する。『指南』は公表後間もないため、教育現場では日本語専攻教育の課題の改善に繋がっていない。そのため、本研究でも、具体的教育目標を設定する際には、従来の課題を加えて検討する必要がある。

1.1　教育目標の領域の設定

第 4 章では、『指南』の「能力要求」と「＜新しい能力＞の分類」の内容とは同じものと見なせることが確認できた。ここでは、『指南』を参考に新たな教育目標を設定するために、「＜新しい能力＞の分類」と『指南』の「能力要求」との対照を再び提示する。

表 5-1 「＜新しい能力＞の分類」と『指南』の「能力要求」との対照

＜新しい能力＞の分類		『指南』の「能力要求」
分類 1 基礎的リテラシー	言語・記号	日本語運用能力、翻訳能力、文学鑑賞能力
	ICT・情報リテラシー	ICT・情報リテラシー
分類 2 認知スキル	高次的認知スキル	思考力①の「鋭敏に探究し、真理を追求する」、思考力②、研究能力、創造能力、実践能力①、実践能力②
	批判的思考	思考力①の「理性を信じ、事実を尊重し、慎重に判断し、公正に評価し」
	学び方の学習	主体的に学ぶ能力③
分類 3 社会スキル	社会や他者に関わる能力	異文化能力、主体的に学ぶ能力②、実践能力③
	自己管理力	思考力③、主体的学ぶ能力①、実践能力④

表 5-1 のように、「＜新しい能力＞の分類」には 3 つの分類があり、その下位にさらに 7 つの項目がある。ここでは、「＜新しい能力＞の分類」における下位の項目を「＜新しい能力＞の要素」と呼ぶ。そして、「＜新しい能力＞の分類」の「＜新しい能力＞の要素」と『指南』の「能力要求」における能力と対応しているが、「＜新しい能力＞の要素」の 1 つと『指南』の能力の 1 つに対応しているのではなく、一対多・多対一の関係である。つまり、『指南』の「能力要求」の解説では多くの能力が互いに重複して記述されているため、教育目標を設定する際に、能力についての記述を明確にする必要がある。本研究の教育目標の設定について、「＜新しい能力＞の要素」と『指南』の「能力要求」の両方に基づき検討する。検討の過程において、まずは『指南』の「能力要求」の解説を参考に、「＜新しい能力＞の要素」について整理し直す。そして、再整理した「＜新しい能力＞の要素」をもとに、本研究の教育目標の領域を設定する。

以下、表 5-1 と第 4 章の表 4-2 の『指南』の「能力要求」の解説を参考に、「＜新しい能力＞の要素」を再整理する。なお、他の文献の引用と区別するように、『指南』の「能力要求」

についての解説の原文を「【】」で提示する。

まず、「＜新しい能力＞の分類」の分類 1「言語・記号」は、『指南』の日本語運用能力、翻訳能力、文学鑑賞能力と対応している。ところが、文学鑑賞能力には、言語の理解や鑑賞だけでなく、テキストの【内容と主題を理解】することも強調されている。つまり、言語のレベルにとどまるのではなく、内容レベルの学習・理解も配慮されている。また、前で提示した『指南』の「教育要求」における「2) 言語学習と知識学習を統合し、能力の養成を方向とし、言語運用能力、異文化能力、思考力、主体的に学ぶ能力を重視すること」（p. 120）という文言から、言語と知識を分離して学ぶのではなく、能力の養成を目指し、意味ある文脈や内容の中で学ぶという要求が窺われる。言い換えると、言語学習以外に、知識や内容の学習も必要不可欠であり、能力の育成はその両者との相互作用の中で展開する必要がある。そのため、実際の教育目標では「言語」の他に、それと密に関係している「内容」も 1 つの「＜新しい能力＞の要素」として扱うべきだと考える。そして、分類 1 のもう 1 つの「基礎リテラシー」としての「ICT・情報リテラシー」は、『指南』で要求される ICT・情報リテラシーをとは完全に一致しているため、そのままにする。

次に、「＜新しい能力＞の分類」の分類 2「認知スキル」には「高次的認知スキル」、「批判的思考」及び「学び方の学習」がある。第 4 章の 2.1 で論じたように、高次的認知スキルと批判的思考能力は『指南』の思考力に内包されているため、「高次的認知スキル」と「批判的思考」を併せて「思考力」という「＜新しい能力＞の要素」に統合させる。また、「学び方の学習」は『指南』の主体的に学ぶ能力に包括されているが、それはさらに、メタ認知スキルとして位置付けられると考える。その理由は以下となる。中尾・後藤（2015）によると、「一般に, メタ認知は認知状態のモニタリングとそれに基づく行動の制御（コントロール）という二つの側面があると考えられている」。この定義により、『指南』の主体的に学ぶ能力①【自分の学習を計画、モニター、評価、調節すること】、主体的に学ぶ能力③の【効果的な学習ストラテジーをまとめ・参考に、学習方法を改善】はメタ認知と見なせる。そのため、それぞれが「＜新しい能力＞の分類」に対応している分類 3 の「自己管理力」と分類 2 の「学び方の学習」も、メタ認知と見なすことができる。このように、分類 3 の「自己管理力」に対応している『指南』の思考力③の【認知プロセスを省察して調整すること】、実践能力④の【時間やタスクを計画し、プレッシャーに耐えられ、新しい環境に適応すること】も、メタ認知として捉えることがより適切である。以上によって、「学び方の学習」と「自己管理力」という「＜新しい能力＞の要素」は併せて主体的に学ぶ能力に包括される。

最後に、「＜新しい能力＞の分類」の分類 3「社会スキル」には「社会や他者に関わる能力」と「自己管理力」がある。先に論じたように、「自己管理力」と「学び方の学習」を主体的に学ぶ能力に包括されるため、この「自己管理力」を主体的に学ぶ能力として捉える。そして、「社会や他者に関わる能力」は、『指南』の異文化能力における全ての記述と、主体的に学ぶ能力②と実践能力③における【他人との協働】いわば協働能力に対応している。『指南』の 10 の「能力要求」には、協働能力が 1 つの能力として扱われていないが、主体的に学ぶ能力と実践能力の記述においては強調されている。そのため、ここでは協働能力を 1 つの「＜新しい能力＞の要素」として抽出した。こうすると、「社会や他者に関わる能力」において、異文化能力と協働能力という「＜新しい能力＞の要素」が内包されるようになった。

「＜新しい能力＞の分類」には 3 つの分類があり、その下位にさらに 7 つの項目があるが、以上の検討をもとに、「＜新しい能力＞の要素」を以下のように整理し直した。すなわち、「言語・記号」を言語と内容に、「高次的認知スキル」と「批判的思考力」を思考力に、「学び方の学習」と「自己管理力」を主体的に学ぶ能力に、「社会や他者に関わる能力」を協働能力と異文化能力に変更した。そして、「ICT・情報リテラシー」をそのまま保留した。『指南』の 10 の能力とそれぞれに包括される再整理の「＜新しい能力＞の要素」を表 5-2 にまとめる。

表 5-2 『指南』における各能力とそれに包括される再整理の「＜新しい能力＞の要素」

『指南』の「能力要求」	解説	包括される再整理の「＜新しい能力＞の要素」
日本語運用能力	①書き言葉と話し言葉の情報、観点、気持ちを理解できる。 ②書き言葉と話し言葉で情報を効率的で伝達したり、考えや気持ちを表現したり、生活の経験を再現したりでき、言葉の適切さや正確さに配慮できる。 ③言語ツールや関連リソースで翻訳、通訳のタスクを完成できる。 ④コミュニケーションを効率的・円滑的に進むようにストラテジーを活用できる。 ⑤言語知識や基礎的研究方法論で言語的現象を分析・解釈できる。	言語
文学鑑賞能力	①日本語文学作品の内容と主題を理解できる。 ②異なるジャンルの文学の特徴、文体、言語芸術を鑑賞できる。 ③文学作品にコメントできる。	言語 内容
異文化能力	①世界文化の多様性を尊重し、異文化への共感と批判的な文化意識を持つ。 ②基礎的異文化研究理論と分析方法を身につけ、中国や外国文	異文化能力

	化の基本的な特徴と異同を理解する。 ③異なる文化的現象、テキストや製品を解釈・評価できる。 ④適切で効率的に異文化コミュニケーションを行うことができる。 ⑤中、日の異なる文化背景を持つ人々が、効果的に異文化コミュニケーションできるように支援を提供できる。	
思考力	①勉学に熱心で、理性を信じ、事実を尊重し、慎重に判断し、公正に評価し、鋭敏に探究し、真理を追求する。 ②根拠、概念、方法、標準、背景などの要素を論述、分析、評価、推論、解釈することができる。 ③自ら自分の認知プロセスを省察して調整することができる。	思考力 主体的に学ぶ能力
研究能力	ある程度のリサーチ研究能力と理論研究能力を持ち、問題を発見、分析、解決することができる。	思考力
創造能力	創造意識を持ち、既に持っている知識や経験を総合的に活用する上で、自分なりの見解・探究方法・解決策を出すことができる。	思考力
ICT・情報リテラシー	基礎的な ICT・情報に関する知識や技能を習得し、ICT ツールで学習、交流、研究活動などを行うことができる。	ICT・情報リテラシー
主体的に学ぶ能力	①自分の学習を計画、モニター、評価、調節することができる。 ②学習活動を組織し、他人と協働して行うことができる。 ③効果的な学習ストラテジーをまとめ・参考に、学習方法を改善し、探究型学習を行うことができる。	主体的に学ぶ能力 協働能力
実践能力	①既習の知識を拡大し、新しい知識・技能を習得し、体系的な知識を構築することができる。 ②身につけた理論と技能を用いて実際の問題を解決できる。 ③実践活動を通して、他人との協働を学ぶことができる。 ④時間やタスクを計画し、プレッシャーに耐えられ、新しい環境に適応することができる。	主体的に学ぶ能力 思考力 協働能力

以上のように、『指南』の「能力要求」に包括される再整理した「＜新しい能力＞の要素」は、主体的に学ぶ能力、思考力、協働能力、異文化能力、ICT・情報リテラシー、言語、内容である。次に、再整理した「＜新しい能力＞の要素」をもとに、本研究の新たな教育目標の領域を設定する。以上の協働能力と異文化能力の要素はいずれも社会や他者との関係の中で必要とされる能力であるため、ここでは両者を併せて「協働・異文化能力」と呼ぶ。そうすると、本研究では「主体的に学ぶ能力」、「思考力」、「協働・異文化能力」、「ICT・情報リテラシー」、「言語」、「内容」の 6 領域の教育目標を設定するようになった。そして、以上の議論を踏まえ、新たに設定した 6 領域の教育目標をもとに『指南』の「能力要求」の解説を分類すると、その内容は表 5-3 で示すことができる。なお、第 4 章の 2.1 の検討で、『指南』の「要請される素質」についての内容は「＜新しい能力＞の分類」に類似する部分もあるため、それも参考にし

て表 5-3 に入れた。

表 5-3　新たな教育目標とそれに対応する『指南』の「能力要求」の解説

新たな教育目標	『指南』の「能力要求」の解説
A.主体的に学ぶ能力	・自ら自分の認知プロセスを省察して調整することができる（思考力③） ・自分の学習を計画、モニター、評価、調節することができる（主体的に学ぶ能力①） ・効果的な学習ストラテジーをまとめ・参考に、学習方法を改善し、探究型学習を行うことができる（主体的に学ぶ能力③） ・時間やタスクを計画し、プレッシャーに耐えられ、新しい環境に適応することができる（実践能力④）
B.思考力	・勉学に熱心で、理性を信じ、事実を尊重し、慎重に判断し、公正に評価し、鋭敏に探究し、真理を追求する（思考力①） ・根拠、概念、方法、標準、背景などの要素を論述、分析、評価、推論、解釈することができる（思考力②） ・ある程度のリサーチ研究能力と理論研究能力を持ち、問題を発見、分析、解決することができる。（研究能力） ・創造意識を持ち、既に持っている知識や経験を総合的に活用する上で、自分なりの見解・探究方法・解決策を出すことができる（創造能力） ・既習の知識を拡大し、新しい知識・技能を習得し、体系的な知識を構築することができる（実践能力①） ・身につけた理論と技能を用いて実際の問題を解決できる（実践能力②） ・正確な世界観、人生観と価値観、道徳観を養成する（要請される素質）
C.協働・異文化能力	・学習活動を組織し、他の人と協働して行うことができる（主体的に学ぶ能力②） ・実践活動を通して、他人との協働を学ぶことができる（実践能力③） ・世界文化の多様性を尊重し、異文化への共感と批判的な文化意識を持つ（異文化能力①） ・基礎的異文化研究理論と分析方法を身につけ、中国や外国文化の基本的な特徴と異同を理解する（異文化能力②） ・異なる文化的現象、テキストや製品を解釈・評価できる（異文化能力③） ・適切で効率的に異文化コミュニケーションを行うことができる（異文化能力④） ・中、日の異なる文化背景を持つ人々が、効果的に異文化コミュニケーションできるように支援を提供できる。（異文化能力⑤） ・中国への思いと国際感覚、社会的責任感、協調と革新の精神を養成する（要請される素質）
D.ICT・情報リテラシー	基礎的な ICT・情報に関する知識や技能を習得し、ICT ツールで学習、交流、研究活動などを行うことができる（ICT・情報リテラシー）
E.言語	・書き言葉と話し言葉の情報、観点、気持ちを理解できる（日本語運用能力①） ・書き言葉と話し言葉で情報を効率的で伝達したり、考えや気持ちを表現したり、生活の経験を再現したりでき、言葉の適切さや正確さに配慮できる（日本語運用能力②）

	・言語ツールや関連リソースで翻訳、通訳のタスクを完成できる（日本語運用能力③） ・コミュニケーションを効率的・円滑的に進むようにストラテジーを活用できる（日本語運用能力④） ・言語知識や基礎的研究方法論で言語的現象を分析・解釈できる（日本語運用能力⑤）
F.内容	・日本語文学作品の内容と主題を理解できる（文学鑑賞能力①） ・異なるジャンルの文学の特徴、文体、言語芸術を鑑賞できる（文学鑑賞能力②） ・文学作品をコメントできる（文学鑑賞能力③）

1.2　具体的な教育目標の設定

前項では、6 領域の新たな教育目標を洗い出した。知識伝授・技能訓練に偏重している日本語専攻教育の下で育った学習者は、様々な能力が十分に育成されていないという課題を抱えているが、教育現場では日本語専攻教育の課題の改善に繋がっていない。そのため、様々な能力の育成が重要なだけでなく、これまでの日本語専攻教育で指摘された課題の解決にも対応しなければならない。本項では、『指南』の「能力要求」の解説と従来の日本語専攻教育で指摘された課題（以下、「従来の課題」とする）について検討する上で、その 6 領域の教育目標の下位の具体的な項目を設定する。6 領域の教育目標を目標ごとに議論を行い、各領域の目標に対する議論は同じような形式で進める。まずは、「『指南』の『能力要求』の解説」と「従来の課題」を同じ表で並列に提示する。その中で、「『指南』の『能力要求』の解説」という欄は、表 5-3 の内容をそのまま取り入れる。「従来の課題」の欄は、第 3 章の第 2 節で提示した先行研究からの指摘であり、それらの指摘を 6 領域の教育目標に基づいて分類される。以上の「『指南』の『能力要求』の解説」と「従来の課題」について検討する上で、該当する領域の目標の具体的な下位項目を設定する。

1.2.1　主体的に学ぶ能力(A)

表 5-4　主体的に学ぶ能力についての要求と課題

主体的に学ぶ能力	**『指南』の「能力要求」の解説**	・自ら自分の認知プロセスを省察して調整することができる（思考力③） ・自分の学習を計画、モニター、評価、調節することができる（主体的に学ぶ能力①） ・効果的な学習ストラテジーをまとめ・参考に、学習方法を改善し、探究型学習を行うことができる（主体的に学ぶ能力③）

		・時間やタスクを計画し、プレッシャーに耐えられ、新しい環境に適応することができる（実践能力④）
	従来の課題	・自らテーマを選択、計画、実行していかなければならない活動に慣れていない（臼杵, 2009） ・学習者は四技能を訓練すること、記憶した知識を確かめることを中心にしている（臼杵, 2009） ・学習者は教師や授業に依存する傾向が強い（葛, 2013） ・授業の時間だけでは不十分であるが、授業以外の時間に自主的に学習できるような専攻課程はない（張, 2017） ・学習者が自らの情報、考えを発信する機会が少ないため、能動性、主体性の育成が妨害される（楊, 2018）

表 5-4 は主体的に学ぶ能力についての要求と課題を示したものである。新たに抽出された主体的に学ぶ能力には、主にメタ認知に関する要素が含まれているので、ここでは『指南』のそうした観点についての項目を抽出した。一方、従来の課題について、学習者は教室内の学習や教師に頼りすぎる傾向があり、教室での授業は知識の暗記や技能の訓練、受験勉強などが主要な活動として扱われている。そのため、学習者は能動的に活動に参加、自分の意見や情報を発信する機会がなく、受動的に教師からの一方的な知識の注入を受けている。その結果、学習者は主体的に課題やタスクを決定、計画、達成することには不慣れである。また、学習者は受験が優先されるため、最後の結果としての点数のみ重視することになりがちで、学習の過程や認知プロセスに対する省察・調整、学習方法の改善が軽視される傾向があるのではないかと考える。

このように、教室内の学習に限るのではなく、主体的に教室外の学習、新しい環境での活動に取り組まなければならない。しかも、教室外の学習は受験勉強のような暗記・再生などの簡単な活動ではなく、より複雑な活動を行うことが必要である。このような活動では、自ら課題を設定し、計画を立案し、そして、適切なリソースの選別や活用を通して、その課題を達成し、自分の考えを含む成果に発展する。また、最後の結果のみに目を向けるのは不十分なため、課題の実行の過程では、学習過程や認知プロセスに対するモニター、省察、調整が不可欠である。

以上の検討を踏まえ、主体的に学ぶ能力という領域の下位目標は以下のように生成することができた。

A. 主体的に学ぶ能力

・教室の枠を超える学習につながり、自力でより複雑な学習活動に取り組める。

・自分の興味・関心に基づき、自ら深く学習するように、タスク・課題を設定し、立案し、達成することができる。

・最後の結果を過剰に意識せず、学習過程に注意を向け、学習の計画、実行、反省などの認知プロセスをモニターし、調整することができる。

・学習リソースをどのように探して選ぶか、選んだリソースをどのように分析するか、分析した結果をどのように利用するか、またはその結果をどのように発展するかなどの学び方を工夫ができる。

1.2.2 思考力(B)

表 5-5 思考力についての要求と課題

思考力	**『指南』の「能力要求」の解説**	・勉学に熱心で、理性を信じ、事実を尊重し、慎重に判断し、公正に評価し、鋭敏に探究し、真理を追求する（思考力①） ・根拠、概念、方法、標準、背景などの要素を論述、分析、評価、推論、解釈することができる（思考力②） ・ある程度のリサーチ研究能力と理論研究能力を持ち、問題を発見、分析、解決することができる（研究能力） ・創造意識を持ち、既に持っている知識や経験を総合的に活用する上で、自分なりの見解・探究方法・解決策を出すことができる（創造能力） ・既習の知識を拡大し、新しい知識・技能を習得し、体系的な知識を構築することができる（実践能力①） ・身につけた理論と技能を用いて実際の問題を解決できる（実践能力②） ・正確な正しい世界観、人生観と価値観、道徳観を養成する（要請される素質）
	従来の課題	・学習者は言語知識、教科書内容を受身的で機械的に模倣・暗記・再生などの活動をする（葛, 2013） ・「考えることよりも暗記・暗唱し正しく産出できる能力が必要」（葛, 2013） ・人文的知識より言語知識の伝授、言語技能の訓練を重点的に行うため、学習者の思考力・創造性の育成が不十分である（楊, 2018）

表 5-5 は思考力についての要求と課題を示したものである。新たに整理した思考力には、

『指南』における認知スキルや批判的思考についての項目を抽出した。そして、『指南』の「要請される素質」における「世界観、人生観と価値観、道徳観」は人間の見方や認知に近いため、思考力の目標に入れることができる。一方、従来の課題では、学習者は機械的に言語知識の暗記・再生をよく行っており、このような単純な行動は高いレベルの思考力また創造力の育成の支障になる。また、学習者は教師や教科書から知識を受けることに慣れているため、絶対的で唯一な正解が存在することを信じる傾向があるため、世の中の物事に対して単一の標準で判断する可能性がある。

以上によって、学習者は知識が現実に存在する確信を捨て、自ら知識を創造することに向け、低いレベルの思考活動からより高いレベルの思考活動へ進む必要がある。そして、知識は試験を受ける時に再生するためのものではなく、実際の生活の中での問題を解決するために身につけるものについての認識が必要である。また、世の中の物事に対してはそのまま受け入れるのではなく、多角的で批判的な目で見ることが重要である。

以上の検討を踏まえ、思考力という領域の下位目標は以下のように生成できた。

B. 思考力

・暗記・模倣・再生など低いレベルの思考にとどまるのではなく、論述、分析、評価、推論、解釈など高いレベルの思考へ進むこと、さらに、創造性を発揮することができる。

・知識の暗記・理解にとどまるのではなく、身につけた原理と技能を用いて実際の問題を解決できる。

・自身の世界観、人生観、価値観、道徳観、倫理観などと連関させながら、物事を批判的な目で評価し、解釈し、理解することができる。

1.2.3 協働・異文化能力(C)

表 5-6 協働・異文化能力についての要求と課題

協働・異文化能力	**『指南』の「能力要求」の解説**	・学習活動を組織し、他の人と協働して行うことができる（主体的に学ぶ能力②） ・実践活動を通して、他人との協働を学ぶことができる（実践能力③）

		・世界文化の多様性を尊重し、異文化への共感と批判的な文化意識を持つ（異文化能力①） ・基礎的異文化研究理論と分析方法を身につけ、中国や外国文化の基本的な特徴と異同を理解する（異文化能力②） ・異なる文化的現象、テキストや製品を解釈・評価できる（異文化能力③） ・適切で効率的に異文化コミュニケーションを行うことができる（異文化能力④） ・中、日の異なる文化背景を持つ人々が、効果的に異文化コミュニケーションできるように支援を提供できる。（異文化能力⑤） ・中国への思いと国際感覚、社会的責任感、協調と革新の精神を養成する（要請される素質）
	従来の課題	・教師は学習者に異文化理解力、異文化コミュニケーションの育成も期待するが、現実の授業ではやはり知識の伝授や技能の訓練を行っている（葛, 2013） ・日本の社会や文化についての授業で、表面的なものに触れるだけで、深い内容は勉強できない（張, 2017） ・「様々な人的リソースが存在しているにもかかわらず、日本語学習の共同体に参入するには至らない」（葛, 2013）

表 5-6 は協働・異文化能力についての要求と課題を示したものである。協働・異文化能力には、『指南』の異文化能力に関する全て項目を取り入れた。『指南』の「能力要求」には、協働能力が 1 つの独立な能力として扱われていないが、本研究では協働能力を抽出した。また、『指南』の「要請される素質」における「社会的責任感」や「協調と革新の精神」は社会レベルや個人レベルのことに関わるため、それらの項目も取り入れた。一方、従来の課題について、授業は知識の伝授や技能の訓練を中心に展開しており、日本社会や日本文化に関する授業は表面的な内容にとどまるため、学習者は授業で異文化に関する物事に触れる機会がほとんどない。そのため、国・地域という社会レベルの異文化を深く理解する機会が少ない一方、学習者の間の個人レベルでのインタラクションの機会も少ないことが推測できる。また、教室での活動は主に教師の一方的な行為で、学習者の独学が一般的であるため、このような授業形式に慣れている学習者は、他人の思考、観点、意見を聞く機会がほとんどなく、他人との討論、共有、協働に慣れない。そのため、学習者は人的リソースの活用や学習のコミュニティへの参加には抵抗感を持っていると考えられる。

以上によって、教室内では学習者に異文化を触れる機会や他人と協働する機会を提供する必要がある一方、教室外では学習者が自ら人的リソースにアクセスし、異なる文化を体験する機会を探す必要もある。異文化は国・地域のレベルのみに存在するのではなく、異なる文化背

景や異なる考え方を持つ個人レベルにもあるため、異文化能力を身につけるために、国・地域や個人レベルの文化の多様性を理解し、尊重・共感を持つ一方、批判的な目で見ることも重要である。また、学習者は独学に限るのではなく、コミュニティに参入し、他者と協力して作業を完成すること、互いに教える・学ぶことの中で自分の行動を修正することから社会的責任感や協調の精神を養う。

以上の検討により、協働・異文化能力という領域の下位目標を以下のようにまとめた。

C. 協働・異文化能力

・実際の学習活動の中で、他人と協力してタスク・課題を達成できる。社会的責任感、協調と革新の精神を身につけている。
・自ら人的リソースを活用し、学習成果を共有したり、他人から支援や意見を求めたりすることを通して、自分の学習を修正できる。
・文化には多様性があり、人々は自分なりの考え方や価値観があることを認識している。異なる文化や考え方を尊重し、共感とともに批判的な意識を持っている。
・異なる文化に関する物事を深く理解でき、そして解釈・評価できる一方、異なる文化背景や考え方を持つ人々と円滑で適切にコミュニケーションすることができる。
・中国や日本文化の基本的な特徴と異同を分析・理解でき、国際感覚を養う。

1.2.4 ICT・情報リテラシー(D)

表 5-7 ICT・情報リテラシーについての要求と課題

ICT・情報リテラシー	**『指南』の「能力要求」の解説**	基礎的な ICT・情報に関する知識や技能を習得し、ICT ツールで学習、交流、研究活動などを行うことができる（ICT・情報リテラシー）
	従来の課題	・インタネットなどのリソースを活用していても、「あくまで知識や情報を単方向に受け入れ、理解することに留まっていた」（葛, 2013） ・情報の選別・利用には多くの問題点があるため、学習に役立たないかもしれない。（葛, 2013）

表 5-7 は ICT・情報リテラシーについての要求と課題を示したものである。ICT・情報リテラシーについて、従来の課題では、学習者はインターネットの情報を活用しても、一方的なイ

ンプットや理解にとどまる課題がある。これは情報の活用より、むしろ情報の注入と言ったほうが適切である。思考力の観点から見ると、情報を利用し、何かを分析、発展、発信するのではなく、理解のレベルにとどまることは低いレベルの思考活動だと言える。また、このような情報の利用や選別には様々な問題点があるため、実際の学習には積極的な影響を与えるとは言いづらい。

以上によって、ICT・情報リテラシーの育成について、まずは ICT ツールや情報の選別・利用に注意を払う必要がある。情報社会では、膨大な情報から有用な情報を選別できずに信頼性のない情報を利用すると、悪影響をもたらす危険がある。特に、外国語専攻の学習者として、外国語・第二言語の情報にアクセスすることがよくあるため、この点には注意しなければならない。稲垣・鈴木（2015）によると、情報教育における「情報活用の実践力」は「必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力」（p. 142）を指す。つまり、情報の活用にはインプットし理解するという内的行為のみならず、情報を利用・発展し、新しい情報を発信することも含まれている。また、情報時代に生きている一員として、良い情報社会を共に構築するために、「情報モラルの必要性や情報に対する責任」（稲垣・鈴木, 2015, p. 143）も強調されている。

以上の検討を踏まえ、ICT・情報リテラシーという領域の下位目標を以下のように設定した。

D. ICT・情報リテラシー

・情報を選別し、適切に収集・引用・編集・創造し、受け手の状況を踏まえて発信・伝達することができる。
・情報の利用や発信では、情報モラルの必要性や情報についての責任を自覚している。
・学習を支える ICT ツールの使い方を身に付け、適切に活用できる。
・日本語の ICT・情報を触れる際に、情報の選別や情報モラルにいつも留意できる。

1.2.5 言語(E)

表 5–8 言語についての要求と課題

言語	**『指南』の「能力要求」の解説**	・書き言葉と話し言葉の情報、観点、気持ちを理解できる（日本語運用能力①） ・書き言葉と話し言葉で情報を効率的で伝達したり、考えや気持ちを

		表現したり、生活の経験を再現したりでき、言葉の適切さや正確さに配慮できる（日本語運用能力②） ・言語ツールや関連リソースで翻訳、通訳のタスクを完成できる（日本語運用能力③） ・コミュニケーションを効率的・円滑的に進むようにストラテジーを活用できる（日本語運用能力④） ・言語知識や基礎的研究方法論で言語的現象を分析・解釈できる（日本語運用能力⑤）
	従来の課題	・日本語専攻と学習者は日本語能力試験の高い点数と資格の取得を図っているため、受験中心の授業が行われている（張, 2017） ・日本語知識のインプットが多く、日本語を実践する部分がない（張, 2017） ・教師主導の言語知識の伝授が中心になり、学習者が自らの情報、考えを発信する機会が少ない（楊, 2018）

表 5-8 は言語についての要求と課題を示したものである。言語について、『指南』においては日本語運用能力という言葉を使っており、「運用」に重点が置かれていることが読み取れる。従来の日本語専攻では、言語知識や言語技能の習得が教育の中心であるため、学習者は日本語を実践する場、日本語で発信・伝達する機会がほとんどない課題がある。日本語学習で、学習者はインプットする活動に慣れており、受験勉強が過大視され、実際の言語使用は看過されてしまう。

以上によって、従来の教室は単なる知識伝達の場であるが、これからの教室は実践の場の役割を果たす必要がある。教室において、学習者に一方的に知識を習得させるのではなく、インタラクティブな活動や相互作用の中で知識を活用させる。また、このような活用は書き言葉と話し言葉の両方で重視される。

以上の検討により、言語という領域の下位目標については、主に『指南』の日本語運用能力の解説をもとに設定した。

E. 言語

・書き言葉と話し言葉の情報、観点、趣意を理解できるだけでなく、情報を効率的で伝達したり、考えや気持ちを表現したり、生活の経験を再現したりでき、言葉の適切さや正確さに配慮できる。

・学習活動（例えば、討論、説明、発表など）にうまく従事するために、教室での言葉や表現を十分に身につけていて活用できる。

・コミュニケーションを効率的で円滑に進むようにストラテジーを活用できる。

・言語ツールや関連リソースで翻訳を行ったり、一般的な通訳を行ったりできる。

・言語知識や基礎的研究方法論で言語的現象を分析・解釈できる。

1.2.6 内容(F)

表 5-9 内容についての要求と課題

内容	**『指南』の「能力要求」の解説**	・日本語文学作品の内容と主題を理解できる（文学鑑賞能力①） ・異なるジャンルの文学の特徴、文体、言語芸術を鑑賞できる（文学鑑賞能力②） ・文学作品をコメントできる（文学鑑賞能力③）
	従来の課題	・日本の社会や文化についての授業で、表面的なものに触れるだけで、深い内容は勉強できない（張, 2017） ・実際の日本語教育では、言語教育と文化教育を分離した特徴がある（葛, 2013）

表 5-9 は内容についての要求と課題を示したものである。『指南』では、内容を 1 つの独立な能力として扱われていないが、前述したように、本研究では内容を 1 つの領域の目標として抽出した。ところが、ここでいう内容は『指南』で提示している文学に関する内容のみならず、様々な分野・領域に関する内容を指す。一方、従来の課題では、言語知識・言語項目偏重という問題点があり、内容面が看過される傾向がある。そして、日本文化や日本社会に関する授業があるにもかかわらず、その内容は浅いレベルにとどまり、言語と内容が分離して扱われている。構成主義パラダイムから見ると、そのような教育形式は知識を文脈や内容から切り離した存在として捉えるのである。しかし、内容面を触れていても、表面的なものを超えない。そのような教育活動で、学習の多様性や深さが見逃される可能性があるため、内容面を扱う際に、多様性だけでなく、深さにも注意を払う必要がある。

以上の検討を踏まえ、内容という領域の下位目標は以下のように生成できた。

F. 内容

・日本語での文学、文化、社会などに関する内容を理解でき、広さと深さのある知識のネットワークを論理的で体系的に構築できる。

・日本語での文学、文化、社会などの分野の中で、一般的な言語情報だけでなく、内容

理解を支える専門用語や特有な言葉や表現も理解でき、活用できる。

・日本語での異なるジャンルの文学の特徴、文体、言語芸術を鑑賞でき、文学作品にコメントができる。

以上のように、本研究の＜新しい能力＞の育成を重視する日本語専攻教育における 6 領域の新た教育目標の下位目標をそれぞれに設定した。ここでは、以上の結果を統合し、主体的に学ぶ能力、思考力、協働・異文化能力、ICT・情報リテラシー、言語、内容の下位目標を表 5-10 にまとめる。これから、本研究の教育デザインや教育実践における＜新しい能力＞に関する 6 領域の教育目標は、便宜上、6 領域の能力とも呼ぶ。

表 5-10　新たな教育目標とその具体的な下位目標

教育目標	具体的な下位目標
A.主体的に学ぶ能力	①教室の枠を超える学習につながり、自力でより複雑な学習活動に取り組める。 ②自分の興味・関心に基づき、自ら深く学習するように、タスク・課題を設定し、立案し、達成することができる。 ③最後の結果に過剰に意識せず、学習過程に注意を向け、学習の計画、実行、反省などの認知プロセスをモニターし、調整することができる。 ④学習リソースをどのように探して選ぶか、選んだリソースをどのように分析するか、分析した結果をどのように利用するか、またはその結果をどのように発展するかなどの学び方に工夫ができる。
B.思考力	①暗記・模倣・再生など低いレベルの思考にとどまるのではなく、論述、分析、評価、推論、解釈など高いレベルの思考へ進むこと、さらに、創造性を発揮することができる。 ②知識の暗記・理解にとどまるのではなく、身につけた原理と技能を用いて実際の問題を解決できる。 ③自身の世界観、人生観、価値観、道徳観、倫理観などと連関させながら、物事を批判的な目で評価し、解釈し、理解することができる。
C.協働・異文化能力	①実際の学習活動の中で、他人と協力してタスク・課題を達成できる。社会的責任感、協調と革新の精神を身につけている。 ②自ら人的リソースを活用し、学習成果を共有したり、他人から支援や意見を求めたりすることを通して、自分の学習を修正できる。 ③文化には多様性があり、人々は自分なりの考え方や価値観があることを認識している。異なる文化や考え方を尊重し、共感とともに批判的な意識を持っている。 ④異なる文化に関する物事を深く理解でき、そして解釈・評価できる一方、異なる文化背景や考え方を持つ人々と円滑で適切にコミュニケーションすることができる。 ⑤中国や日本文化の基本的な特徴と異同を分析・理解でき、国際感覚を養う。
D.ICT・情報リテラシー	①情報を選別し、適切に収集・引用・編集・創造し、受け手の状況を踏まえて発信・伝達することができる。

	②情報の利用や発信では、情報モラルの必要性や情報についての責任を自覚している。 ③学習を支えるICTツールの使い方を身に付け、適切に活用できる。 ④日本語の ICT・情報を触れる際に、情報の選別や情報モラルにいつも留意できる。
E.言語	①書き言葉と話し言葉の情報、観点、趣意を理解できるだけでなく、情報を効率的で伝達したり、考えや気持ちを表現したり、生活の経験を再現したりでき、言葉の適切さや正確さに配慮できる。 ②学習活動（例えば、討論、説明、発表など）にうまく従事するために、教室での言葉や表現を十分に身につけていて活用できる。 ③コミュニケーションを効率的で円滑に進むようにストラテジーを活用できる。 ④言語ツールや関連リソースで翻訳を行ったり、一般的な通訳を行ったりできる。 ⑤言語知識や基礎的研究方法論で言語的現象を分析・解釈できる。
F.内容	①日本語での文学、文化、社会などに関する内容を理解でき、広さと深さのある知識のネットワークを論理的で体系的に構築できる。 ②日本語での文学、文化、社会などの分野の中で、一般的な言語情報だけでなく、内容理解を支える専門用語や特有な言葉や表現も理解でき、活用できる。 ③日本語での異なるジャンルの文学の特徴、文体、言語芸術を鑑賞でき、文学作品にコメントができる。

2　教育方法学的な理論的枠組み

第 4 章では、＜新しい能力＞の育成と構成主義パラダイムの理論的な視点から日本語専攻教育『指南』を検討した結果、実践に向けての示唆として、以下の「3 つの原則」が得られた。

(1)『指南』における様々な能力を分離してそれぞれ育成するのではなく、全ての能力が絡み合っているため、それらに関する教育目標も 1 つの集合体として捉える必要がある。

(2)『指南』では構成主義パラダイムへの転換が行われたため、その教育目標の実現についても構成主義という大きな前提の下で展開させる必要がある。

(3)『指南』で強調される形成的評価を活用し、教育・学習の結果としては、単に知識の理解や技能の応用にとどまるのではなく、学習成果の創出、いわば知識の創造にも目を向ける必要がある。

本節では、新たな教育目標を達成させる糸口を見つけるために、「3 つの原則」に沿い、教育方法学的な理論に基づき新たな教育アプローチを模索し構築する。ここからは主体的に学ぶ能力、思考力、協働・異文化能力、ICT・情報リテラシー、言語、内容の 6 領域を順に、その教育方法学的な理論について論じてまとめる。そして、次節では挙げられた理論間の関係を目

標ごとに図式化した上で、各領域の目標に関する理論と「3 つの原則」との関係を整理する。

2.1　主体的に学ぶ能力に関する理論

近年、主体的または主体性という言葉は徐々に定着してきたが、その原語は何であるかについての議論は稀である。ここでは、溝上（2019）の議論を取り上げる。

溝上（2019）は心理学、教育学、社会学の関連する議論を踏まえ、「主体－客体」の観点から主体を行為者として捉え、「主体的な学習（agentic learning あるいは learning agency）」を「行為者（主体）が課題（客体）にすすんで働きかけて取り組まれる学習」と定義した。そして、主体的な学習に関する様々な学習論を整理した上で、溝上は主体的な学習を「課題依存型（task-dependent）」「自己調整型（self-regulated）」「人生型（life-based）」の 3 つの観点から分類した。課題依存型の主体的学習は学習に取り組むことに関心があり、学習者を促す要素は学習者自身より、課題のほうにある。そして、自己調整型の主体的学習とは、学習目標や学習方略、メタ認知を用いて、自己を調整して課題に取り組む学習である。また、人生型の主体的な学習は、自分の過去と将来をつなげ、人生の構図が学習を通して現れるということである。この 3 つの観点は課題に取り組む時間には違いがあるが、いずれも自身に対する省察に重点を置いている。この共通点に基づき、次項では、メタ認知と自己調整学習（self-regulated learning）[26]についての教育理論を取り上げる。

2.1.1　メタ認知と自己調整学習

メタ認知の定義は多くあり、研究者によって統一されていないが、中尾・後藤（2015）によると、「一般に、メタ認知は認知状態のモニタリングとそれに基づく行動の制御（コントロール）という二つの側面があると考えられている」。ウィニー&アズビード（2018）はメタ認知を「知識としてのメタ認知」と「思考としてのメタ認知」に分類し、知識としてのメタ認知には宣言的知識、手続き的知識、条件的知識がある一方、思考としてのメタ認知にはメタ認知的モニタリング、メタ認知的コントロール、自己調整学習がある。そして、三宮（2008）は類似した分類方法を使い、メタ認知を「メタ認知的知識」と「メタ認知的活動」に分けている。「メタ認知的知識」の下位概念は「知識としてのメタ認知」と同じである。「メタ認知的活動」にはメタ認知的モニタリング、メタ認知的コントロールの 2 つのみがあるが、「メタ認知的活動」と「思考としてのメタ認知」はほぼ同じような概念として捉えることができる。

[26] 自己制御学習または自己統制学習と訳す研究もあるが、本研究では自己調整学習という訳語を使用する。

自己調整学習とメタ認知の間には緊密な関係があるが、両者の関係について一致した意見は見られないようだ。上記のウィニー&アズビード（2018）のメタ認知の分類うち、自己調整学習はメタ認知、さらに思考としてのメタ認知の下位にある。Nelson & Narens（1994）のメタ認知プロセスのモデルにおいても、自己調整プロセスの重要性が特に強調されているので、この 2 つの研究の見解は一致している。それに対し、Zimmerman（1986）はメタ認知を自己調整の 1 つの側面として捉え、自己調整学習を「自らの学習プロセスに対するメタ認知、動機付け、行動の面での積極的な参加」と定義した。

自己調整学習について、Zimmerman（2002）は自己調整プロセスが「予見」、「遂行」、「自己省察」の 3 つのフェーズからなると述べた。この自己調整のプロセスはサイクルとして形成され、「自己省察」のフェーズは次の学習の「予見」のフェーズにつながっている。神藤（2017）は、自己調整プロセスは Plan（計画）、Do（実行）、See（評価・省察）、いわば PDS と見なすことができると指摘した。PDS は経営管理の手法であり、経営管理過程は一般的に「計画(Plan)−実施(Do)−評価(See)」の 3 つの段階に分け、経営過程を改善するために、行動計画を立て(Plan)、それを実行し(Do)、結果を評価して改善に繋げる(See)というサイクルを行うとされている（中山, 2006)。神藤（2017）は、PDS の観点で自己調整プロセスを以下のように説明している。「予見」のフェーズは目標を設定したり、計画を立案したりする段階である。「遂行」のフェーズでは、目標に向けて計画を実施しながら、自分の学習をモニターし、コントロールする。「自己省察」のフェーズでは、自分の学習や行動を評価し、次の学習でどうすればいいかを省察するとされる。

また、自己調整学習では自己としての主体だけでなく、社会や他者との関わりが重要視される。自己調整学習は他者や社会との相互作用から生み出すのであり、他者と自分の行動に対する観察を通して、自分の学習を調整するのだとされている（Schunk, 2001; Newman, 2002; Zimmerman, 2002)。そのため、他者というリソースを活用し、他者と協働して学習することが自己調整学習にとっては不可欠である。

以上のように、メタ認知と自己調整学習は密接な関係を持っており、自己調整学習では他者との協働が必要とされる。主体的な学習の成立には、メタ認知と自己調整学習は不可欠な要素である。例えば、三宮(2008, p. 17)は現実の学習場面における学習者の自己選択や自己決定などの主体的な学習では、メタ認知が大きな影響を持っていると指摘した。そして、学習者自分の思考や行動を省察するメタ認知は主体性（agency）の 1 つの特徴であり（Bandura, 2001)、さらに、agency としての自己はメタ認知活動の実行機能の主体そのもので、それは自己調整

学習で重要な役割を果たしているとされる（上淵, 2007）。

以上のことから、主体的な学習では、メタ認知と自己調整学習が非常に重要であり、そして、自己調整学習とメタ認知またメタ認知的活動とは深く関わっていることがわかった。

2.1.2 主体的な学習における構成・創造と探究型学習

構成主義で強調されている知識の「構築（構成）」や「創造」についての文脈で、主体的な学習また主体性の出現が多く見られる。例えば、森本（2017）は構成主義において、教員は学習者の主体的な学習を促進させるファシリテーターとしての役割が期待され、知識は社会的営みでの編成と再編成（筆者注：構築と再構築）が重視されると指摘した。そして、児童生徒を知識構築（知識創造）[27]における能動的な主体にすることは、学校改革や知識構築プロセスに関する研究の中で重要なテーマとなっていると指摘した研究もある（Lehrer et al., 2000; Engle & Conant, 2002）。また、藤原（2006）では、学びは自己責任、能動的な行為であり、提供されたインフォメーションから自分の知識を構築していき、したがって学びは「創造的な構成のプロセス」（Dieter Wolff, 1997）とみなされる。森元他（2009）は学習者主体という観点から、主体的な学習を「クラス活動における他者との関わりを通して、学習者自身が認識・思考・表現を創造し、更新していくことだ」と解釈した。その意見と近く、小川（2007）も主体的な学習は、学習者の主体的さらには創造的な参加を前提としていると提唱した。以上のことから、主体的な学習においては学習者の能動的な学びや自らの学習のコントロールだけでなく、知識の構成・創造も強調されていることが窺われる。この点からも、主体的な学習の理念は構成主義と一致していることがわかる。

一方、スカーダマリア他（2014, p. 85）は知識創造についての議論で、教育関係の場合、能動的学習、発見学習、探究型学習、プロジェクト型学習などの概念と知識創造は同等に扱われていると述べている。つまり、以上に挙げられている様々な学習は、主体的な学習と重なっているところがある。本研究では、その中の探究型学習に注目して論じる。稲垣（2019）によると、探究型学習とは、「授業での学習を現実社会で行われているものと一致させる」（p. 138）学習である。Bell & Kozlowski（2008）は探究的アプローチ（exploratory approach）[28]を促進する学習環境で、学習者のメタ認知が向上できたことを検証した。また、成田（2016）は、探究的な学習は課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現という一連のサイクルの学習活

[27] 知識構築環境と知識創造組織に関する議論は第 2 章の第 2 節を参照。

[28] 探究的アプローチは、学習者が積極的に題材についての探究と探索を指す（ウィニー&アズビード, 2018, p. 63）。

動からなると述べている。以上の探究型学習でメタ認知が強調されること、そして、探究型学習における学習活動はサイクルとなることから、学習者自らの省察や調整が求められることが読み取れる。つまり、探究型学習の特徴は自己調整学習と重なっており、主体的な学習を促進することができる。

実際に、探究型学習は主体的に学ぶ能力の育成にとってだけでなく、思考力の育成にとっても重要である。藤井（2016, p. 34）は「思考は、探究という具体性のある文脈で最も活発に機能します」と強調し、事例を通して、文脈のある探究型学習で思考能力を育成することが適切だと明らかにした。また、安彦（2016, p. 81）は、日本の学習指導要領の最終的な目標は、「探究」における「思考力等」からなる「活用力」の育成だと指摘した。以上のことから、思考力が探究型学習の中心として据えられることがわかる。

2.2　思考力に関する理論

2.2.1　改訂版タキソノミーの認知プロセス

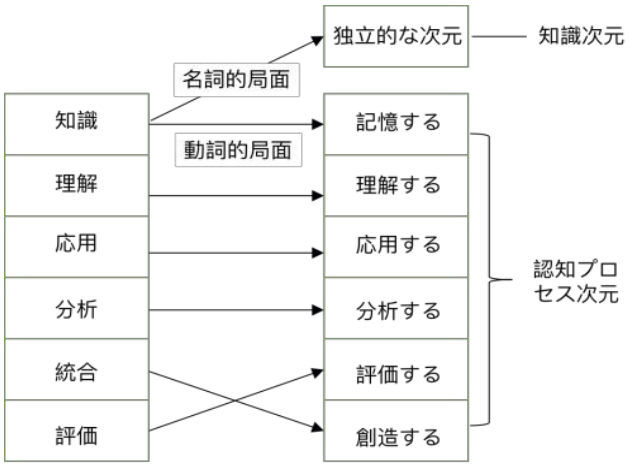
ブルーム（Bloom, B. S.）のタキソノミー（taxonomy）は 「教育目標の分類学」とも呼ばれ、その中には「認知領域」、「情意領域」、「精神運動領域」の 3 つが含まれているが、本研究では認知領域のみ扱われる。ブルームの認知領域のタキソノミーは、知識、理解、応用、分析、統合、評価からなる階層的な構造である。その中で、「知識」が最も低次的な認知、「評価」が最も高次的な認知とされる。しかし、このようなブルームのタキソノミーには様々な問題点があり、多くの批判をもたらしたため、2001 年に、ブルームの弟子であるアンダーソンら（Anderson & Krathwohl ）は改訂したブルームのタキソノミー（以下、改訂版タキソノミー）を発表した（表 5-11）。

表 5-11 （改訂版）タキソノミー

知識次元	認知プロセス次元					
	1.記憶する	2.理解する	3.応用する	4.分析する	5.評価する	6.創造する
A.事実的知識						
B.概念的知識						
C.手続き的知識						
D.メタ認知的知識						

（Anderson & Krathwohl, 2001, p. 28, 筆者訳）

改訂版タキソノミーにおいて、認知領域は知識次元と認知プロセス次元に分かれるが、知識と認知を分離させるのではなく、それらを統合して学習者に身につけさせることが強調される（石井, 2002）。改訂版タキソノミーの知識次元では、従来の事実的知識、概念的知識、手続き的知識にメタ認知的知識が加えられた。認知プロセス次元では、記憶する、理解する、応用する、分析する、評価する、創造するという 6 つのカテゴリーが高い順に並べられている（表 5-11）。図 5-1 に示しているように、ブルームのタキソノミーと比較すると、改訂版タキソノミーの認知プロセスにおいて、「統合」が取り除かれ、「創造する」が最も高次的な位置に置かれており、「評価」は最も高い位置から 2 番目に高い位置になった。ところが、表 5-12 によると、「創造する」はある物事の構成部分を一貫性のある全体に統合し、新しい形式として表現させる活動である（Anderson ＆ Krathwohl , 2001）という定義から、従来の「統合」は認知プロセスから消されたというわけではなく、「統合」は「創造する」の内容となったことがわかる。言い換えると、改訂版タキソノミーでは、従来の「統合」と「評価」の位置が入れ替えられたことになる。



（Anderson ＆ Krathwohl, 2001, p. 268, 筆者訳）

図 5-1　初版枠組みから改訂版への構造上の変化に関するまとめ

表 5-12　認知プロセス次元

認知プロセス次元	定義
記憶する	長期記憶から関連する知識を取り出すこと。
理解する	口頭、書面、記号的ミュニケーションを含む教育的ねらいの意味を判断すること。
応用する	与えられた状況で手順を実行する、または使用すること。
分析する	素材をそれを構成する部分に分解し、部分の間の関係や部分と全

	体構造、または目的との関係を見つけること。
評価する	基準や標準に基づいた判断を行うこと。
創造する	構成部分を組み合わせ、新たな一貫性を持っている全体を形成する、またはオリジナルな成果を出すこと。

（Anderson & Krathwohl, 2001, p. 31 から抜粋,筆者訳）

一方、改訂版タキソノミーの認知プロセスは「lower-order thinking (LOTS)」と「higher-order thinking (HOTS)」に分けることができ、いわゆる低次的思考と高次的思考である[29]。低次的思考は、記憶する、理解する、応用するの 3 つに、高次的思考は、分析する、評価する、創造するの 3 つに相当するとされる（Coyle et al., 2010, p. 30）。現在、多くの教育改革において、低次的思考にとどまるのではなく、高次的思考に至り、さらに、そのトップとしての「創造」に向かうことが強調されている。ちなみに、タキソノミーで批判的思考は 1 つの独立した要素として認知プロセスに位置付けられていないが、批判的思考も高次的思考とされることがある（平久江, 1997；松尾, 2017）。表 5−12 によると、批判的思考は、「基準や標準に基づいた判断」と定義された「評価する」とみなすことができる。

以上で提示した変化以外に、ブルームのタキソノミーに比べると、改訂版タキソノミーのもう 1 つ大きな特徴は、学習観が転換したことである。石井（2002）によると、ブルームのタキソノミーは知識の習得を量的に蓄積する機械的な過程とするため、その学習観は典型的な行動主義[30]である。それに対し、改訂版タキソノミーで、知識は相互関係を持っている構造であり、知識の習得は学習者が能動的に知識を構成する行為であるため、その学習観は構成主義であると指摘された。

2.2.2 認知プロセスの外化

認知プロセスというと、それは個人の内部で起こる思考活動とされることが一般的かもしれない。しかし、改訂版タキソノミーの学習観は構成主義だということから、認知プロセスは個人の内部でのみ機能するのではなく、内部と外部との連携または相互作用が必要とされることが読み取れる。溝上（2016）はアクティブラーニングの観点から、活動のみ思考なしの学習を批判し、思考と活動の協奏を強調している。この「思考と活動の協奏」の原点は、タキソノミーにおける認知の概念にこそある。溝上はタキソノミーの概念を援用し、あらゆる認知機能を

[29] 研究によって、低次的思考は低次的認知スキル、高次的思考は高次的認知スキルとも呼ばれている。
[30] 行動主義では、学習者のパフォーマンスは第三者が観察できる行動として扱われ、外部からの刺激に対する適切な反応が学習の達成と見なされる。そのため、行動主義では「刺激」と「反応」、そして、その間の「関連」をどのように強化・維持するかが重要とされる（Ertmer & Newby, 2013, p. 48）。

動員させることの重要性を強調し、「認知プロセスの外化」という言葉を作り出した。

溝上（2018）は学習の場合に、内化（internalization）をインプット、外化(externalization)をアウトプットとして扱っている。内化の場合に、学習者はインプットを通して知識を習得したり、活動後の省察を通して気づきや理解を得たりする。一方、外化の場合に、学習者はアウトプットを通して、知識の理解や考えを表現する。つまり、認知プロセスの外化は認知プロセスを表現する活動とされる。一方、森（2016, p. 103）は内化を知識の理解・獲得、外化を知識の活用に単純化し、その間の関係については、外化された対象は学習者の中の既有知識の修正や発展を促進すること、いわば新たな内化が促されると解釈した。つまり、内化と外化が順次性を持つ一方通行のものではなく、止まらない往還とされている（森, 2016)。また、溝上（2018）は以上の外化と内化を学術用語に置換すると、「個－協働－個」の学習サイクルになり、個人の活動を外から内へという内化の活動、協働の活動を内から外へという外化の活動と理解すればよいとしている[31]。

以上の先行研究と同じような観点を示すのはスカーダマリア他（2014）である。スカーダマリアらは、知識創造組織において、コミュニティのメンバーが知識の空間（knowledge space）で自分の思考のプロセスを外化し、その成果を具体化された形として共有することを通して、コミュニティの知識の水準を高めると指摘した。さらに、野中・竹内（2020）は、組織的知識創造に着目し、知識創造の理論を構築し、以下の知識スパイラルの概念を提唱した。人間の認識には「暗黙知」と「形式知」という 2 つの重要な「知」があり、暗黙知は形式化されにくい個人の中の特定の知識であるのに対し、形式知は論理的に言語化できる知識である。暗黙知と形式知は互いに転換することができ、循環を形成し、両者の相互作用は知識変換（knowledge conversion）と呼ばれる。そして、知識の創造には、図 5-2 に示されている暗黙知から暗黙知への共同化（Socialization）、暗黙知から形式



図 5-2　知識スパイラル・SECI モデル（野中・竹内（2020, p. 105; p. 121）をもとに筆者が作成）

[31] ところが、外化の活動は必ずしも協働の活動に一致するとは限らない。例えば、書くことは外化の活動であるが、これは個の活動としてみなされるのである（溝上,2018）。

知への表出化（Externalization）、形式知から形式知への連結化（Combination）、形式知から暗黙知への内面化（Internalization）という 4 つの知識変換モードが考えられる。さらに、知識創造は、この 4 つのモードの反復した相互循環プロセス、いわば知識スパイラルである。この 4 つのモードを開始させるには、それぞれの必要なきっかけがある。図 5-2 のように、共同化では、他人と経験・情意を共有するための場が必要とされる。表出化では、思考を言語化して共有するための対話が必要である。連結化では、自分の古い知識と共有された新たな知識を結合する必要がある。内面化では、自分が受け取った以上全てのものを使ってみる行動が必要だとされる。

野中・竹内の知識スパイラルは、溝上の認知プロセスの外化とは一致していると考えられる。溝上の認知プロセスの外化は「個－協働－個」の学習サイクルの三段階からなるプロセスであるに対し、野中・竹内の知識スパイラルは共同化、表出化、連結化、内面化の 4 つのモードからなるが、両者とも個人の思考を他人に共有、共有された思考を個人に内面化するという循環を強調している。

したがって、構築主義で特に強調されている認知プロセスのトップとしての知識創造へ至るために、認知プロセスの外化や他者が不可欠である。知識創造にとって、他者や環境との協働が重要な推進力であり、その相互作用を通しての思考の外化と思考の内面化の絶え間ない循環が必要とされる。以上のことから、「自己」以外の「他者」が思考力の育成にとっては重要な役割を果たしていることがわかった。次に、学習における「自己」と「他者」の関係性についてより詳細に論じていく。

2.3 協働・異文化能力に関する理論

2.3.1 協同学習と協働学習

協働学習という言葉は近年、教育に関する議論では徐々に定着してきたが、混同しやすい用語としては共同学習、協同学習、協調学習もある。本研究では、協同学習と協働学習という用語を取り上げる。

多くの研究で、協同学習と協働学習の間には共通点を持っている一方、その両者は異なるものであると結論づけられた。福嶋（2020）の研究では、協同学習と協働学習は協働的な学習に総括されるが、従来の研究についての概観を通して、ジョンソン（Johnson）によってパターン化された協同学習は「学習者がお互いに助け合い、励まし合うことで学習に取り組むことに主眼を置く」のに対し、ヴィゴツキー（Vygotsky）の影響を受けた協働学習は「学習者がともに学習に取り組む中でお互いの認識を絡め合わせ、高め合っていくことを重視する」として、

簡潔に両者の重心が区別されている。

関田・安永（2005）は協同学習と協働学習[32]の関係を明らかにするように、両者の定義から突き詰めた。彼らは異なる研究者による定義の間の共通項を整理し、協同学習を互恵的相互依存関係の成立、二重の個人責任の明確化、促進的相互交流の保障と顕在化、「協同」の体験的理解の促進という 4 つの条件に満たすグループ学習の形態と定義した[33]。それに対し、協働学習の成立は、プロジェクトという形、相手の活動を参照して自分の行動を調整する仕組み、プロジェクトの成果物に対する各自の貢献、プロジェクトリーダーによっての統率、質の高い成果物への要望という 5 つの条件が必要とされる。以上の関田・安永による定義から見ると、協同学習は相互作用という人間関係を重んじるのに対し、協働学習は目標に向かう過程や結果を重視すると言える。

協同学習の代表的な研究者であるジョンソンらは、「生徒が自分と相手の能力を最大限に発揮できるように、少人数のグループを使って指導することで、生徒が自分と相手の学習効果を最大限に高めるために協力し合うことである」（Johnson, Johnson, & Holubec, 2013）と協同学習を定義した。坂本（2008）は協働学習の成立に不可欠な三要素を①異なる組織、地域、文化に属する、多様で異質な他者との出会い、②学習者の高い自立性と対等なパートナーシップ、相互の信頼関係の構築、③学習目標や課題、価値観および成果の共有と提示した。この観点から、坂本は、ジョンソンらの協同学習は成員の同質性やリーダーの役割を強調するのに対して、協働学習は成員の異質性や自律性、平等性を強調するため、両者は全く異なるものだと指摘した。そして、異質な他者と出会う学習者主導の協働学習は、未知が付随するので、この点で「協働学習」は「探究学習」の一形態と見なすことができるとされる（坂本, 2008）。

以上に挙げられている研究者はすべて、協同学習と協働学習は形式上類似するが、その内実には相違点があるため両者を多角的に捉える必要があると示している。一方、協同学習と協働学習は研究者によって定義が異なるが、形式上や目的上は共通点があるので、福嶋（2020）はそのような学習を「協働的な学習」と呼ぶことができると指摘した。本研究では、「協働能力」という言葉を使用しているが、協同学習と協働学習を厳密に区別しないため、協働（協同）・共有などの学習形態は「協働的な学習」を指す。そして、本研究では、先行研究における次の点を重点的に見ながら学習者の協働能力を育成する。協同学習については、協同学習の 4 つの条件における「互恵的相互依存関係の成立」（関田・安永, 2005）と、ジョンソンによる協同学

[32] 関田・安永（2005）で協調学習という用語を使っているが、本研究では、協調学習を協働学習と呼んでいる。

[33] グループ内協同とグループ間競争の組み合わせや CSCL（Computer Supported Collaborative Learning)のような協調学習は、この 4 つの条件を満たせば協同学習の一形態と見做せる。

習の「お互いに助け合い、励まし合うことで学習に取り組むこと」（福嶋, 2020）という点に着目する。協働学習については、協働学習の 5 つの条件における「相手の活動を参照して自分の行動を調整する仕組み」（関田・安永, 2005, p. 14）と、ヴィゴツキーの影響を受けた協働学習の「お互いの認識を絡め合わせ、高め合っていくこと」（福嶋, 2020）という点を取り入れる。

ここで付言したいが、文部科学省の中央教育審議会における、「アクティブラーニング」を含む新学習指導要領上の用語についての整理を見ると、「協働」という言葉が多用される（友野, 2016）。しかも、「協働」と一緒に出てくる言葉の中で、「主体的」の他に、「多様性」、「相互」などが特に強調されている。これはまさに前述の坂本（2008）が示した協働学習の三要素と合致している。すなわち、「主体的」は要素②の「自律性」、「多様性」は要素①の「多様で異質」、「相互」は要素②と③の「相互の信頼関係」、「成果の共有」に相当する。ここから、協働という活動形式は、主体性、異文化と密接な関係で結ばれていることがわかる。また、知識創造組織の知識水準を高めるために、メンバーの思考プロセスやその具体化した成果の共有が重要だとされるため（スカーダマリア他, 2014）、知識創造にとって、協働における共有が必要不可欠である。そして、「とりわけ、これまで異文化理解教育と呼ばれている分野では、まさに求められる 1 つの学習形態（筆者注：協働学習）である」（坂本, 2008）という指摘から、協働学習の異文化理解教育への貢献度は自明なことだと考える。

2.3.2　異文化理解・異文化能力とは何か

異文化能力を解釈する際に、「異文化（間）理解」[34]から議論する場合が多い。例えば、溝上・柴田他（2007）は、勤務する大学の 166 名の学生を対象に、異文化理解に関するアンケートを行った結果、大多数の学生は、「異文化」＝外国人・外国文化、「異文化理解」＝外国との交流をすることにより深まるものというイメージを持っていると報告した。そのため、溝上・柴田（2009, p. 41）は「一般に流布している異文化理解にまつわるいくつかの主流の言説、すなわち、『異文化理解（国際理解）には英会話が有効』『異文化理解には自文化理解が必要』『異文化とは外国文化のことである』などの立場」が存在すると述べた。一方、川那部（2006, p. 55）は「それまでの日本がとっていた国際理解教育[35]の路線は、『文化＝国家』という枠組を前提とする、国家論的な視点に立った『ナショナリズムとしての国際理解』であった」と述べ

[34]「異文化理解」「異文化間理解」という用語は研究によって異なるが、いずれも英語の Cross-Cultural Understanding と Intercultural Understanding から来ている。山本（2005）によると、異文化「間」理解は一方向的な理解ではなく、双方向的な理解に注目することである。

[35] 多くの研究で、「異文化理解」と「国際理解」は同義的に扱われている。

た。以上のことから、特定の国おいて異文化教育は外国文化についての教育として扱われているという事実がわかった。

以上のような言説や立場に基づく異文化理解教育は、「自文化と相手の文化について知識や情報を増やす認知的局面[36]に終始しがちである」（古田, 1996, p. 257）という指摘のように、異文化教育が矮小化され、知識面に局限化される現象が起きている。山本（2005）は文化を類型化した知識として教えることは、「その文化に属する他者と自分との違いが二項対立的に固定化されてしまい、他者を理解不能な者へと」（p. 115）見なす危険があると注意した。

以上の議論をまとめると、いわゆる国際理解・異文化理解についてのイメージは、他国の文化についての知識・情報の蓄積であるとする見方がある。しかし、それは異文化を固定化し、その内部にある複雑性や多様性などの価値を否定するため、このような異文化についての教育方法は、かえって異文化能力の育成に支障をきたすという強い批判が見られた。

一方、UNESCO（2013）によると、異文化能力のより広義的な定義は以下となる。

> 特定の文化に関する十分な知識や一般的な知識を持つこと（中略）異なる文化に属するメンバーが相互作用の際に問題を生じたら、多様な他者との関係を促進し、維持するために、受容的な態度、必要なスキルを持つこと（中略）異なる文化に属する人々と交流する。
>
> （UNESCO, 2013, p. 16, 筆者訳）

UNESCO の定義から、特定の文化についての知識が異文化能力の一部であるということは否定しないが、特定の文化に属するメンバーの実際の交流の方が重視されていることがわかる。同じように、Deardorff（2020）は、異文化能力に関する定義は多くあるが、現存する定義の共通点をまとめると、「異文化能力とは、本質的には、社会の中での違い（年齢、性別、宗教、社会経済的地位、政治的所属、民族などによる違い）や、国境越しの違いを超越するインターアクションを促進することである」（筆者訳）と指摘した。つまり、異文化能力として、特定の文化についての知識が含まれることは否定されないが、それは国という枠組みの中で議論されるものではなく、一人一人の特性の差異を前提とするものである。以上のような観点についてのより明確な表述がある。山本（2005）は異文化間理解能力を「他者との相互作用において個人が自己の認識枠組みを相対化していくこと」（p. 119）とし、文化は個人の外側に放置さ

[36] 異文化理解教育は「認知的局面」「感情的局面」「行動的局面」の 3 つの局面がある。

れるのではなく、個人レベルに置くべきだと主張した。溝上・柴田（2009）もプロトタイプ的な外国文化を超え、文化の多様性に重点を置くことを強調し、「自分の所属する文化の価値観を絶対視するのではなく、自分の文化は多くの文化の中の１つにすぎないと相対化して認識することがまず第一歩となる」（p. 38）と指摘した。

以上の観点をまとめると、異文化理解や異文化能力の獲得のプロセスは、自己認識を相対化し、他者の認識枠組みを受け入れることを通して、自己認識の再構成や自己変革に至るまでの変容のことだと言える。その中で、自己への認識を相対化することが異文化理解や異文化能力の獲得のトリガーである。そのため、以上の一連の変容を引き起こす鍵として、主体性の育成は特に重要とされ（山本, 2005）、逆に、異文化理解は主体性を育む方法論でもある（溝上・柴田, 2009）とされる。つまり、主体性の育成と異文化理解は互いに促進し合う関係を持っている。

本研究では、特定の文化を知識・情報として知ることを否定しないが、知識・情報だけを覚えることを是としない。そのため、本研究では、特定の文化に関するプロトタイプ的な知識・情報の習得にとどまらず、個体間の差異や多様性を看過せずに、学習者の間の交流や相互作用を促進することを重視する。重要なのは、「互いの差異を認め合ったうえで、個人間の相互作用によって、その対象についての両者に共通する新たな意味づけを、共に模索し、創り上げていく」（山本, 2005, p. 123）ことである。この観点から、異文化理解や異文化能力の育成は、構成主義の文脈で達成させることが適切である。

2.3.3　真正の学習

近年、学校教育などの教育改革や教育デザインにおいて、「真正の学習（authentic learning）」、「真正の評価（authentic assessment）」、「真正性（authenticity）」などが注目されている。多くの研究者は従来の現実文脈に離れた学校教育の文脈を批判し、「真正」に関する概念を実際の教育に取り入れるべきだと主張した（Wiggins, 1993；テイラー, 2004；Strike, 2010）。本章の 2.1.2 で提示した「授業での学習を現実社会で行われているものと一致させる」（稲垣, 2019, p. 138）探究型学習はこのような真正という性格を持っていると言える。

以上の概念について、まずは「真正性」から見てみよう。真正性は「本物らしさ」を意味しており、具体的には「社会的、文化的に考えることに意味があると認められている」とされる（中原, 1996）。つまり、真正のものは実際の社会や文化における有意味なものである。そのため、真正の学習は、「自分の中や社会に意味を構成する」という構成主義的な学習の性格を持

っている(田中他, 2015)。次に、Wiggins（1998, p. 24）によると、「真正の評価」とは「大人が仕事場や市民生活、個人生活の場で試されている、その文脈を模写する」ということであり、それは「パフォーマンス評価(performance assessment)」、「代替的評価(alternative assessment)」とも呼ばれる（石井, 2010, p. 253)。

それでは、本研究において、真正の学習を協働・異文化能力という文脈に取り入れる理由は何であろうか。石井(2007)は、真正の学習をモデル化しており、このモデルの基本構造は、学習者の他者との協働や対象世界との対話によって成り立っている（図 5-3)。田中他（田中,森本, 宮崎,山川, 2015）は、真正の学習における物や人との協働・対話を非常に重要な位置に付けている。以上のことから、学習者自己と他者は真正の学習の基本であることがわかる。そして、石井(2010)は、真正の学習において「学習者は、自分の持てる知識（認識枠組み）を総動員し、特定の認識・行動様式に基づきながら、目的意識的に対象世界に働きかける」(p. 272）と指摘し、そのような活動を通して、学習者は自分の行動や認知を調整し、発展させることが可能であるとしている。この点は、佐藤(1994)が提示した真正性のある教育実践の意義と合致している。佐藤によると、真正の学習の成立は、自分の「内なる声」を発見し、その「内なる声」を求めて生きていくということであり、その中で、自分だけでなく、他者とのつながりが必要とされる。

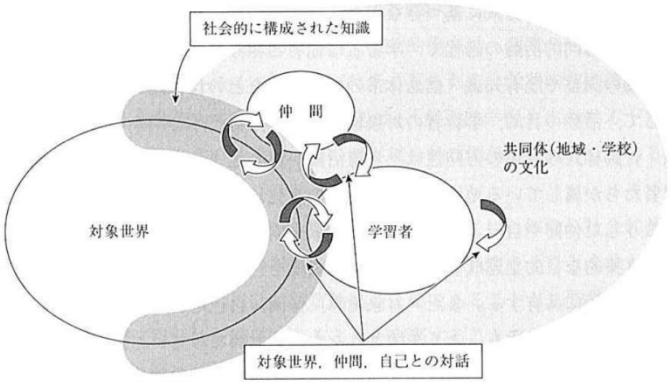


図 5-3　文化的実践としての「真正の学習」の構造
（石井, 2007, p. 54）

以上のことから、他者の存在を強調することは、本章の 2.3.2 の異文化能力で提示した「自己認識枠組み」の明確化や相対化という概念につながっていることが読み取れる。つまり、異文化能力こそ、真正の学習の達成の鍵である。さらに、久保田(2003）は真正の学習と異文化能力の関係性をより明らかに示し、「一人ひとりが主体的にあらゆることに参加し、互いに違いがあっても尊重し合う関係がごく自然につくられ、相互に学び合ったり、協同して何かをつくったりすることが「ほんものの学び」（筆者注：真正の学び）につながる」(p. 17)と指摘している。

したがって、真正の学習において、自己と他者はその中心に据えられ、協働という活動形式

を通して、自分の認識枠組みを明確化し、異文化としての他者の認識枠組みを理解することにより、自分の世界を再構築するのである。

他に、石井（2010）によると、真正の評価は、高次の認知目標を重視するタキソノミーと問題意識を共有しているうえ、「高次の認知過程の発達を伴う文化的実践（真正のパフォーマンス）を軸に教育目標・評価論を構想する点において独自性を持つ」（p. 262）と指摘した。ここから、真正の評価、真正の学習は協働・異文化能力の育成には効果的なだけでなく、高次の認知の育成にも促進的であることがわかる。また、真正の評価は、真正の文脈に取り組み「表出された外的パフォーマンスのレベルで目標は明確される」ということから（石井, 2010, p. 262）、真正の評価は本章の 2.2.2 で提示した「認知プロセスの外化」という性質も持っていることがわかる。以上のように、真正の評価は、協働・異文化能力の育成と思考力の育成の接点と言っても過言ではない。

加えて、真正の学習では、知識の創造に向けて、現実の文脈に近づける探究的な課題や活動をデザインすることが必要とされる。学習者にそのような課題や活動に取り組ませ、知識や技能を活用し、作品を生み出すことを評価する真正の評価において、「ルーブリック（rubric）」という指針を用いることは特に有効とされる（石井, 2010；松下他, 2013；田中他, 2015）。ルーブリックという評価ツールについての説明は後述する（第 6 章の 3.1.5）。

2.4 ICT・情報リテラシーに関する理論[37]

2.4.1 情報リテラシー教育

情報リテラシーという用語は、英語の information literacy から由来し、日本の教育の文脈では、「情報活用能力」と同定することができる（篠田他, 1998；野末, 2014；河西, 2017）。情報リテラシーに関する定義は多くあるが、本研究は高等教育を中心に議論するため、高等教育の文脈における情報リテラシーを取り上げる。

Association of College and Research Libraries（ACRL）が 2000 年に発表した『高等教育のための情報リテラシー能力基準』によると、情報リテラシーとは、「情報が必要なときに、それを認識し、必要な情報を効果的に見つけ出し、評価し、利用する」（p. 2）ということである。日本の国立大学図書館協会は ACRL などの基準を参照し、『高等教育ための情報リテラシー基準 2015 年版』を作成した。その中で、情報リテラシーは「課題を認識し、その解決のために必

[37] 第 5 章の 2.4、第 6 章の 3.1.4、第 7 章の第 2 節における B さんと D さんについての内容、及び第 8 章の 2.1 と 2.4 は、日本情報教育学会学会誌『情報教育ジャーナル』第 4 巻 2 号 p.1-16 に掲載済みの内容を修正して執筆したものである。

要な情報を探索し、入手し、得られた情報を分析・評価、整理・管理し、批判的に検討し、自らの知識を再構造化し、発信する能力」とされる（国立大学図書館協会,2015,p. 8）。

本研究では、情報リテラシー以外に ICT リテラシーという概念も扱っている。国立大学図書館協会（2015, p. 17）は ICT リテラシーについて、「ICT（Information and Communication Technology：情報通信技術）を利用する能力、特に情報の収集・整理・加工・発信などを行う能力」と定義し、技術リテラシーの一種と捉える。そして、情報リテラシーを身につけることには、ある程度のテクノロジーを使いこなす能力の育成が付随するため（ACRL, 2000）、ICT リテラシーが情報リテラシーと呼ばれることが多いという指摘もある（国立大学図書館協会, 2015）。本研究では、ICT リテラシーと情報リテラシーを厳密に区別せず、多くの場合は ICT・情報リテラシーという、より包括的な用語を使用する。

情報社会では、工業時代に比べて知識を常に更新する必要があるので、激しく変化する社会に適応できるように、生涯学習が求められる。情報リテラシーは汎用的な能力の要素を含むだけでなく、生涯学習のキーとなる構成要素であるため、生涯学習の基礎とされる（ACRL, 2000；長澤, 2016）。また、ACRL（2000）によると、情報リテラシーは問題解決、批判的思考、学習環境の創出と緊密につながっており、情報リテラシーを身につけると、学習者の主体性、批判的思考力の育成に促進的である。ここから、情報リテラシーと主体的に学ぶ能力、思考力との関係性がよく読み取れる。

現在、情報リテラシーを育成する教育は大きく 2 つの方向に分けることができる。1 つはスキル志向アプローチであり、もう 1 つは利用者志向アプローチである（瀬戸口, 2009）。前者は情報管理の専門家の視点に立ち、学習者の情報リテラシーをどうのように育成したらいいかを考え、情報ツールの利用や情報スキルの習得に重点を置いている。それに対し、後者は情報利用者、学習者の立場から、情報を利用するプロセスはどうなっているかを考慮し、その手順を身につけることを目的としている。前者から後者へ移行してきた結果、現在、後者の方が広く受け入れられている。

情報リテラシー教育のあり方について、河西（2017）は、構成主義パラダイムは情報リテラシーの育成に効果的であると指摘した。そして、情報リテラシー教育は、授業から切り離して教えるより、授業や活動に組み入れた場合の方は効果が大きいと強調されている（Eisenberg & Robinson, 2005；三輪,2012）。さらに、情報リテラシーは知識の創造を実現させる能力とされるため、大学における情報リテラシー教育は教師から学習者へという一方的な知識伝達ではなく、学習者は選択した情報に自分の知識を加えることで、時には他者との協働を通じて、新

しい知識を創造することが重要視される（瀬戸口, 2009；長澤, 2016；瀬戸口, 2019）。

以上のことから、情報リテラシーの育成は一方的な情報のインプットではなく、学習者は活動の中で情報の利用者として、インプットした情報を再加工し、他者と共有するという双方向的な行動であることがわかった。この点から見ると、情報リテラシー教育は構成主義パラダイム、協働学習との親和性が高いと確認できる。補足だが、情報リテラシー教育において、学習者は情報の受け手であるだけでなく、情報を創造する送り手でもあるという特性から、「情報モラル」[38]教育も必要とされる（文部科学省, 2009）。

また、情報リテラシー教育は探究型学習とも緊密に関係している。例えば、2004 年にカナダのアルバータ州は、学校図書館についての情報リテラシーを促進するため探究を重視した学習を取り入れ、成果を収めた。また、河西（2017）は、問題解決学習やプロジェクト学習を構成する「学習者が主体的に探究する活動」は、情報リテラシーの育成に有効だと示した。本章の 2.1.2 で提示したように、探究的な学習は、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現という一連の学習活動からなることからも（成田, 2016）、探究型学習と情報リテラシーは重なっている部分が多く見られる。以上のことから、ICT・情報リテラシーを育成については、探究型学習に埋め込んで行うことが適切であることがわかった。

2.4.2 Big6 スキルズ・モデル

前述したように、情報を探究・探索するプロセスは、従来のスキル志向、教師・図書館関係者の立場に立った情報リテラシー教育と異なり、利用者に目を向ける利用者志向アプローチである。Big6 スキルズ（Big Six Skills）モデルは、このようなスキル志向アプローチから利用者志向アプローチへの転換という文脈の中で生まれてきたものである。情報利用者が日常生活で直面する情報問題を解決するために、一般化したプロセスを提供する必要があるため、Eisenberg は教育現場で実践され検証されてきた経験的な学習モデルである Big6 を確立した（平久江,1997）。様々な実践や研究から、情報問題解決の成功には、6 つのステップが必要とされ、それぞれのステップの下位に 2 つのサブステップが含まれる（Eisenberg et al., 2016）。具体的には表 5-13 のような構成である。

[38] 情報モラルとは、「情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方と態度」である（文部科学省,2009）。

表 5-13　情報問題解決モデル Big6

The Big6™
1. タスクの定義
1.1 情報の問題を定義する
1.2 必要な情報を特定する
2. 情報探索の戦略
2.1 可能な情報源を決定する
2.2 最適な情報源を選択する
3. 情報にアクセス
3.1 情報源の位置を確認する（知的、物理的に）
3.2 情報源の中から情報を探す
4. 情報の利用
4.1 情報を理解する(例：読む、聞く、見る、触れる)
4.2 関連する情報を抽出する
5. 統合
5.1 複数の情報源から組織化する
5.2 情報を提示する
6. 評価
6.1 成果(効果)を判断する
6.2 プロセス（効率）を判断する

（Eisenberg et al., 2016, p. 3, 筆者訳）

以上のように、Big6 という情報問題解決モデルでは、応用、分析、統合、評価などの高次的認知スキルが必要とされる。これらの要素は、本章の 2.2.1 で提示した「タキソノミー」の高次的思考と重っているようである。Eisenberg (1988, p. 102) によると、タキソノミーの認知領域の階層的な枠組みこそ、Big6 モデルの理論的基盤であり、Big6 モデルは情報の探索・処理能力を育成すると同時に、批判的思考力の育成にも重点を置いている。つまり、Big6 モデルによる情報リテラシーの育成は、思考プロセスをも促進可能である。

Big6 の 6 つのステップについて、学習者は 1 から 6 に順序よく課題を解決するのではなく、各ステップを繰り返しながら目標に近づくとされる（平久江, 1997;三輪, 2012)。さらに、ステップ 6 の「評価」は必ずしも最後に行うというわけではなく、それは各ステップで並行的に行い、常に課題解決の過程に付随している（三輪, 2012)。情報問題解決モデルである Big6 は 6 つのステップからなるが、より若い学習者がそのプロセスを理解できるように、Eisenberg は 3 つのステップによって構成される Super3 というモデルを提唱した。Super3 は学習活動の開始(BEGINNING)、過程(MIDDLE)、終了(END)の三段階に分かれ、それぞれは計画(PLAN)、実施(DO)、省察(REVIEW)に対応している。Super3 は Big6 と区別されるモデルではなく、学

習者が学習活動で Big6 をより容易に身につけられるようにしたモデルである。つまり、Super3 は Big6 へ簡単に転換することができる。具体的な関係は以下の表で示されている。

表 5-14　Super3-Big6 の対応関係

Super3™	Big6™
計画(PLAN)	タスクの定義
	情報探索の戦略
実施(DO)	情報にアクセス
	情報の利用
	統合
省察(REVIEW)	評価

（Eisenberg et al., 2016, p. 4, 筆者訳）

表 5-14 のように、Super3 の計画段階は Big6 のステップ 1（タスクの定義）と 2（情報探索の戦略）に、Super3 の実施段階は Big6 のステップ 3（情報にアクセス）、ステップ 4（情報の利用）、ステップ 5（統合）に対応している。Super3 の省察段階は Big6 の最後のステップ 6（評価）そのものである。この点から見ると、このような Super3 の 3 つのステップは、本章の 2.1.1 で提示した Zimmerman の自己調整プロセスのサイクル及び PDS と同様のものと見なせる。つまり、Big6 という情報問題解決モデルは、メタ認知や自己調整学習という主体的な学習に関する理論と連動して機能することが可能である。

2.5　言語に関する理論

2.5.1　タスクベースの言語教授法 — TBLT

タスクベースの言語教授法 （Task-based Language Teaching）は第二言語教育における教授法であり、TBLT とも呼ばれる。TBLT の定義は研究者によって様々であるが、ここでは Long の研究を取り上げる。Long（2016）によると、タスクとは、学習者が教室を超えて第二言語を活用するための実世界でのコミュニケーション使用である。そのような現実世界でのタスクとしては、アカデミックな目的のもの、職業訓練を目的としたもの、社会的に生き残るための仕事を目的としたものなどが挙げられる。Long はタスクの真正性を強調し、現実世界のタスクに近似した作業は、本物のタスクベースの言語学習の教室やその他の指導環境で実現可能だと主張した。この点から見ると、TBLT は本章の 2.1.2 で提示した探究型学習の定義と近似し、真正性を持っている真正の学習の一種と言える。

TBLT は学習者がタスクに関連した言語に精通しているかどうかを重要視する一方、学習者が目標とするタスクを成功させるために、必要な能力を身につけられるかということにも力を入れるとされる（Long, 2016）。また、「学習内容については,教科中心ではなく,問題解決中心,課題達成中心となる」（権, 2018, p. 44）という成人学習者の特徴から見ると、課題（タスク）達成中心の学習は成人学習にふさわしく、それを高等教育に取り入れることが従来の伝統的な教育方法より有効かもしれない。そのため、TBLT という教授法を高等教育における言語教育に導入することが適切だと考える。

2.5.2　内容言語統合型学習 — CLIL

近年、言語事項などの言語そのものを教授する言語教育は批判を浴びている。一方、多くの実践的な成果を収めた研究によると、言語教育では、言語そのものを教えることより、言語と内容を統合した教育が効果的である。そのような言語教育の理論で、CLIL（Content and Language Integrated Learning）は特に代表的である。Coyle ら（Coyle, Hood, Marsh, 2010）によると、「内容言語統合型学習（CLIL）」は内容と言語という二重目的を持っている教育的アプローチであり、教育と学習の過程で、時に内容と言語のどちらか一方に重点が置かれていたとしても、それぞれが織り込まれているという特徴がある。CLIL の概念には内容と言語に限らず、思考と文化も包括されている。Coyle らはこのような CLIL の概念を解釈するために、「4Cs フレームワーク」（以降、4Cs）（図 5-4）を構築した。

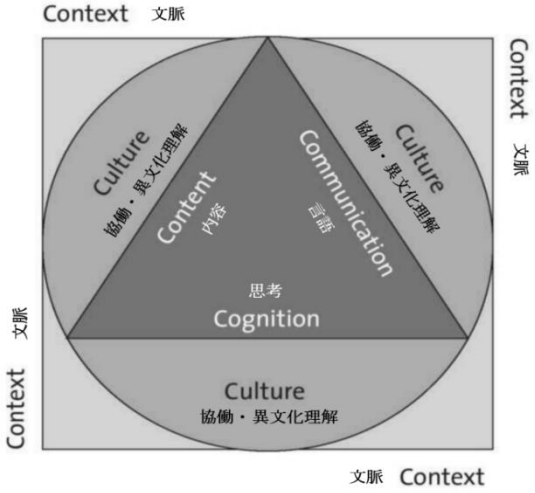


図 5-4　4Cs フレームワーク（Coyle et al., 2010, p. 71, 日本語は筆者が加筆）

4Cs とは、content（内容）、communication（言語）、cognition（思考）、culture（文化）という 4 つの要素である。しかし、culture を community/culture（協働・異文化理解）とする研究もあるので（奥野他,2018；笹島,2011）、本研究の文脈に合わせ、culture を協働・異文化理解とする。次に、4Cs における 4 つの要素それぞれについて簡単に説明する。CLIL の「内容」は、伝統的な教科と課題主導のテーマなどの領域知識が挙げられている。CLIL の「言語」は、言語学習と言語使用の包括的概念とされ、「学習における言語」（Language of learning）、「学習の

ための言語」(Language for learning)、「学習を通した言語」(Language through learning)の 3 つの要素からなる。CLIL の「思考」について、Coyle 他（2010, p. 90）はタキソノミーの認知プロセスを援用した。効果的な言語教育において、新しい知識創造やスキル開発が不可欠で、それに至るために、高次的思考及び低次的思考の動員が必要とされる。つまり、CLIL における「思考」は、本研究で挙げられている認知プロセスと一致するだけでなく、構成主義で強調されている認知プロセスのトップとしての知識創造も重視されている。最後に、CLIL の「協働・異文化理解」について、ミクロレベルの文化的理解は、教室内での仲間、教師、リソースとの意味のある相互作用である一方、マクロレベルの異文化間学習は、教室を超えた社会的な協働的な学習であるとされる(Coyle et al., 2010, pp. 68-69)。つまり、CLIL における「異文化」は「異なる国や地域の文化という狭義の意味だけでなく、個人間の経験や考えの違いをも含んでいる」(奥野他, 2018, p. 15)。これは本研究で捉えている異文化の概念と一致している。

以上のことから、CLIL の理念はいわゆる＜新しい能力＞の内容と重なっている部分が多く読み取れる。つまり、言語教育では、適切な教育アプローチがあれば、言語を習得すると同時に、他の知識や能力も統合的に身につけることができると裏付けられる。

2.6 内容に関する理論

内容に関する理論について、以上の CLIL 以外に、知識内容と能力育成との関係に関する議論からも示唆が得られる。現在、＜新しい能力＞の育成を叫ぶ教育改革が世界的に受け入れられつつある一方、能力育成が重視されすぎる傾向があるという批判的検討もある。例えば、能力育成のトレーニングだけに力を入れ、学問領域の文脈から脱却することは、知識内容軽視の教育になりがちだとされる（松下, 2007;杉原, 2010)。松下（2007, p. 115）は「知識と内容への焦点化」と「コンピテンス（筆者注：能力育成）の焦点化」の調停が試みられるべきだと指摘した。

スカーダマリア他(2014)は「21 世紀型スキル」に関した議論で、「領域知識と 21 世紀型スキルの同時並行的な発展」を提唱した。彼らは領域知識を「ハードスキル」とする一方、「21 世紀型スキル」を「ソフトスキル」あるいは「汎用的」スキルとしている。一方、Hendarman & Tjakraatmadja（2012)は、ハードスキルはある種のタスクや活

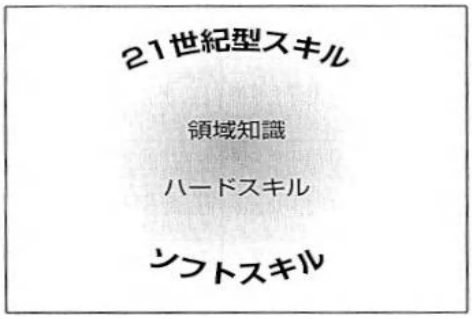


図 5-5 すべての知識労働に対して深い領域知識は重要である（スカーダマリア他, 2014, p. 102）

動を遂行するためのスキルセットを示すものに対し、ソフトスキルは人との関わり合いや仕事の成果を高める個人の特性であり、対人関係やより広い範囲に適用できるものであると指摘した。ハードスキルとソフトスキルは矛盾せず相互依存の関係にあり（図 5-5）、知識創造や知識労働を通して、その両者が緊密に結びつけられるとされる（スカーダマリア他, 2014）。

また、松下（2007）は＜新しい能力＞の育成における知識の質に目を向け、「深い知識」の重要性を強調し、そして、深い知識の習得は領域の内部だけでなく、より一般的な領域や広い文脈につながっているため、知識のネットワークの構築が重要だと指摘した。つまり、＜新しい能力＞の育成において、知識領域の学習が重要なだけでなく、深い知識の習得がより重視されるべきだということがわかる。松下が強調している知識の質は、「生きた知識」と「死んだ知識」、「深いアプローチ（Deep Approach）」と「浅いアプローチ（Surface Approach）」からも論じることができると考える。

今井・野島（2003）によると、学習についての認知科学には生きた知識と死んだ知識がある。生きた知識は、問題を解決する時、体系的で、ネットワークが形成されている知識であり、他の文脈や状況に応用できる。それに対して、死んだ知識は、記憶されているだけで、互いに連結していない断片的なものであり、異なる文脈や状況に活用できないとされる。次に、Entwistle ら（Entwistle, McCune, & Walker, 2001）によると、学習へのアプローチは深いアプローチと浅いアプローチの 2 つがあり、深いアプローチでは、思考や理解が既有な経験や知識などの概念理解につながっているのに対し、浅いアプローチでは、個人的な関与や反省が見られず暗記や手続き的な問題解決と結びついている。ちなみに、ここで提示した深い理解や関与は「深い学び」[39]の要素であり、本章の 2.3.3 で提示した真正の学習は「深い学び」に関する 1 つの重要な学習概念とされている（鈴木他, 2019）。つまり、真正の学習においても、個人の深い知識や概念の理解、既有経験に関連づけた思考が重要であることが裏付けられる。

以上の議論をまとめると、知識内容の支持は＜新しい能力＞の育成にとっては不可欠である。しかも、その知識内容は単なる断片的な記憶ではなく、他の知識体系や既有な経験と統合し、新たな知識のネットワークを構築するものでなければならない。

3　各領域の目標に関する理論と「3 つの原則」

以上、6 領域の教育目標に関する教育方法学的な理論を挙げて論じてきた。第 2 節の冒頭で、新たな教育目標を達成させるために、「3 つの原則」に沿い、教育方法学的な理論に基づき新

[39] 「深い学び」の 3 つの要素として、深い学習、深い理解、深い関与が挙げられている（鈴木他, 2019）。

たな教育アプローチを模索し構築すると提示した。そのため、まずは前述で挙げられた教育方法学的な理論と「3 つの原則」との関係を示す。具体的には、原則（1）の 6 領域の目標は絡み合っていることを示し、目標ごとに挙げられた理論間の関係を図式化する。原則（1）との関係性について整理しながら、原則（2）の各領域の目標の実現は構成主義の前提を満たすこと、原則（3）の各領域の目標による教育の展開と知識創造の関係も併せて検討する。

3.1　主体的に学ぶ能力と「3 つの原則」

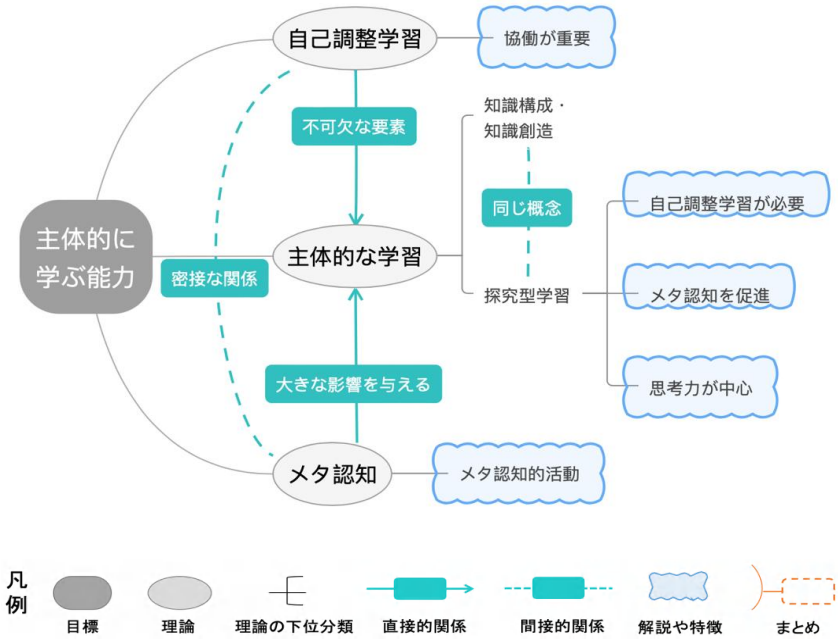


図 5–6　主体的に学ぶ能力に関する理論間の関係図

図 5–6 のように、主体的に学ぶ能力について、主体的な学習、自己調整学習、メタ認知などの理論が挙げられている。まず、主体的な学習の成立にとって、メタ認知と自己調整学習は不可欠な要素であり、自己調整学習とメタ認知、特にメタ認知的活動とは深く関わっている（Bandura, 2001；三宮, 2008；上淵, 2007）。主体的な学習では、学習者の能動的な学びや自らの学習へのコントロールを強調するだけでなく、知識の構成・創造にも注目している（Dieter Wolff, 1997; Lehrer et al., 2000; Engle & Conant, 2002;小川, 2007；森元他, 2009；森本, 2017）。この点から、主体的な学習の理念は構成主義と一致していることがわかる。また、教育関係の場合に、探究型学習などの概念は知識創造と同等に扱われている（スカーダマリア他, 2014）。探究型学習の環境で、メタ認知を向上させることは有効である（Bell & Kozlowski, 2008）。探究型

学習の 1 つのサイクルから次のサイクルへつながるという特徴は自己調整学習のサイクルと重なっているため、探究型学習でも学習者の自らの省察や調整が求められると読み取れる。加えて、文脈のある探究型学習で思考能力を育成することの適切さが明らかとなっており、思考力が探究型学習において中心的な位置を占めるとわかった（藤井, 2016；安彦, 2016）。

そして、自己調整学習とメタ認知は密接な関係性を持っているだけでなく（Zimmerman, 1986; Nelson & Narens, 1994;三宮, 2008；中尾・後藤, 2015；ウィニー&アズビード, 2018）、他者というリソースを活用し、他者と協働して学習することが自己調整学習にとっては不可欠である（Schunk, 2001; Newman, 2002; Zimmerman, 2002）。

3.2　思考力と「3 つの原則」

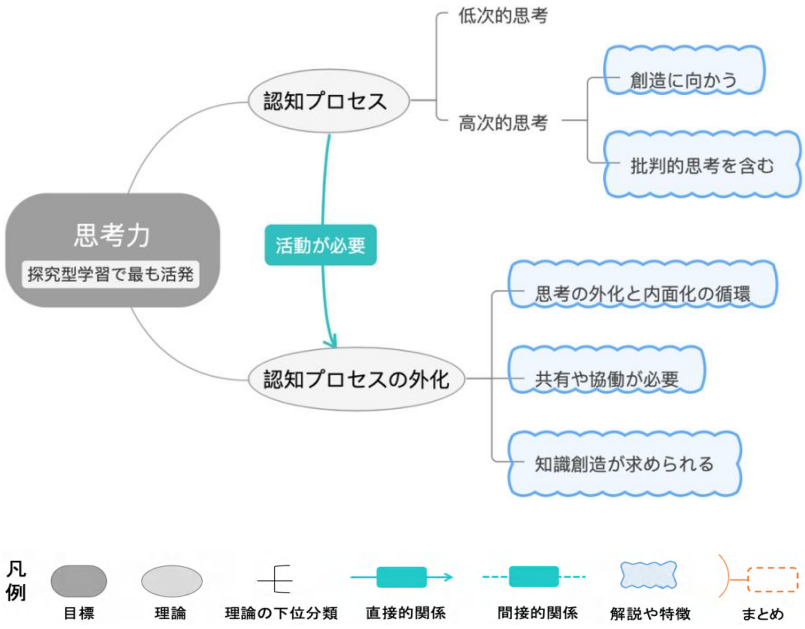


図 5–7　思考力に関する理論間の関係図

図 5–7 のように、思考力について、改訂版タキソノミーの認知プロセス、認知プロセスの外化という理論が挙げられている。まず、思考力の育成の最適な環境について、思考力は探究型学習で最も活発に機能する（藤井, 2016, p. 34）という指摘がある。そして、改訂版タキソノミーの認知プロセスは、低次的思考と高次的思考に分けられ、高次的思考は、分析する、評価する、創造するという 3 つを指す（Coyle et al., 2010, p. 30）。改訂版タキソノミーは知識の習得では「学習者の能動的な知的操作が不可欠」であるとし、その学習観は構成主義である（石井,

2002)。さらに、 構築主義で特に強調される知識創造は、認知プロセスのトップとしての創造である。また、批判的思考も高次的思考としてよく求められるが、それは「批判的に判断する」（Anderson & Krathwohl, 2001）と定義されている。

認知プロセスは個人の内部でのみ機能するのではなく、内部と外部との連携または相互作用が必要であるため、あらゆる認知機能を動員させて外化させること、いわゆる「認知プロセスの外化」が提唱された(溝上, 2018)。ここの認知プロセスの外化は活動に相当する。また、このような活動で、大事なのは思考の外化と内面化の止まらない往還である（溝上, 2018；森, 2016)。さらに、外化された思考としての成果を協働活動で共有し、内面化するという循環を通して、知識創造への到達が実現できる（スカーダマリア他, 2014；野中・竹内, 2020)。

3.3 協働・異文化能力と「3 つの原則」

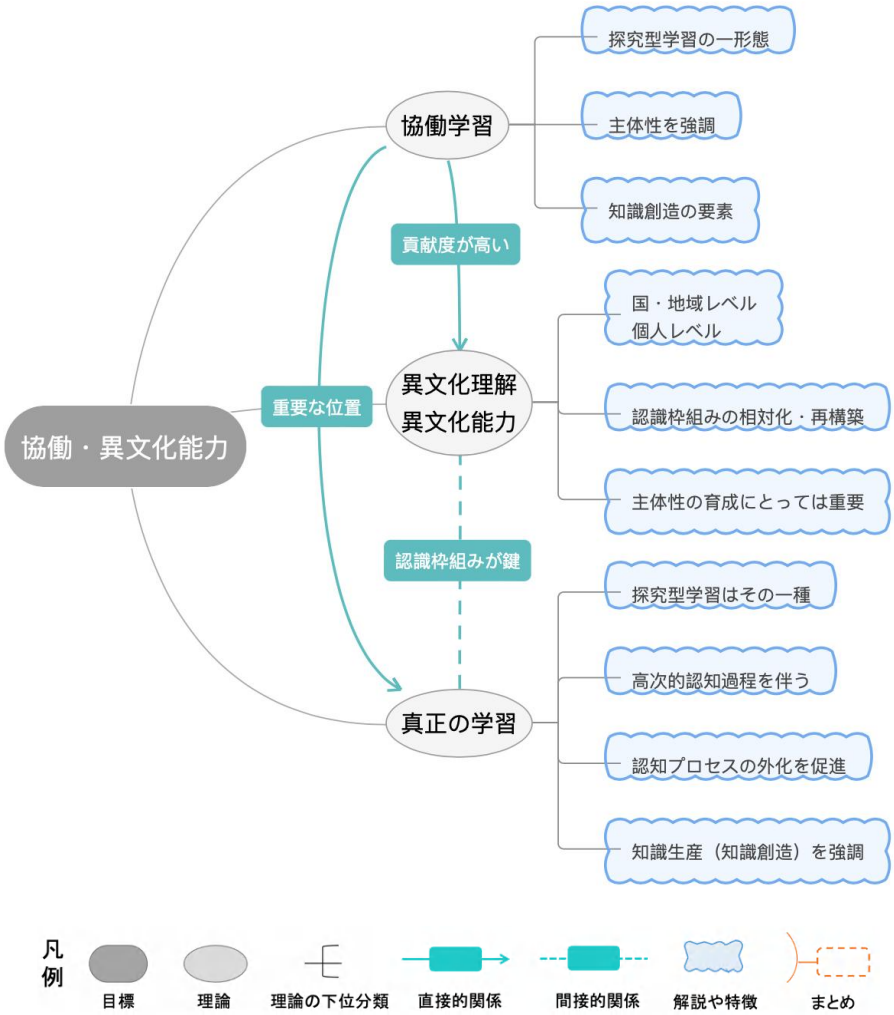


図 5–8 協働・異文化能力に関する理論間の関係図

図 5−8 のように、協働・異文化能力について、協働学習、異文化理解や異文化能力、真正の学習に関する理論が挙げられている。まず、異質な他者と出会う学習者主導の協働学習は、未知が付随するという点で、探究学習の一形態とみなせる（坂本,2 008）。協働という活動形式は、主体性、多文化・異文化などと密接な関係で結ばれており、特に異文化理解教育への貢献度が高い（坂本, 2008;友野, 2016）。また、知識創造組織の知識水準の向上にとって、協働における共有は必要不可欠な要素とみなされる（スカーダマリア他, 2014）。

異文化能力として、特定の文化についての知識が含まれることは否定できないが、それは国という枠組みの中で議論されるものではなく、一人一人の特性の差異を前提とするものである（Deardorff, 2020）。そして、異文化理解においてこの一人一人の差異、いわば認識枠組みを相対化し、再構築するという一連の変容を引き起こす鍵は、主体性の育成である（山本, 2005）。逆に、異文化理解は主体性を育む方法論でもある（溝上・柴田, 2009）。また、異文化理解では、文化は他者との相互作用によって創造されたものであり、重要なのは互いの差異を認識した上で共通する新たな意味を構築していくことである（山本, 2005；溝上・柴田, 2009）。すなわち、構成主義での知識は絶えず構成・再構成されるものであり、実際の体験や行動によって創造されるものであるという観点が重要である。

「授業での学習を現実社会で行われているものと一致させる」（稲垣, 2019, p. 138）という探究型学習は、「真正」すなわち実際の社会や文化において意味を持つもの（中原, 1996）を教育に取り入れるという性格を持っているため、探究型学習は真正の学習の一種だと言える。真正の学習では、他者との協働・対話は重要な位置付けとなっており（石井, 2007；田中他, 2015）、真正の学習の成立は、他者とつながり自分の「内なる声」を求める（佐藤, 1994）ことにある。言い換えれば、真正の学習では自己と他者はその中心に据えられ、協働を通して、認識枠組みを明確化し、再構築することと言える。このような真正の学習は、構成主義・社会構成主義の学習の性格、いわば「自分の中や社会に意味を構成する」という性格を持っている（田中他, 2015）。また、真正の評価は高次の認知目標を重視し、パフォーマンスの表出を求めるため（石井, 2010）、高次の認知の育成と認知プロセスの外化にも促進的である。真正の学習で、知識の創造につながるように、知識や技能を活用し、作品を生み出す真正の評価が強調される（石井, 2010；松下他, 2013；田中他, 2015）。

3.4　ICT・情報リテラシーと「3 つの原則」

図 5−9 のように、ICT・情報リテラシーについて、情報リテラシー教育と Big6 スキルズ・

モデルに関する理論が挙げられている。情報リテラシーは問題解決、批判的思考、学習環境の創出と緊密につながっているので、情報リテラシーを身につけることは、学習者の主体的に学ぶ能力、批判的思考力の育成に促進的である（ACRL, 2000）。情報リテラシーは知識の創造を実現させる能力とされ、情報リテラシーの育成は文脈から取り出した一方的な知識伝達ではなく、文脈や内容に埋め込んで学習者に体験させ、情報を利用して協働することを通してこそ、新しい知識を創造することが可能となる（瀬戸口, 2009；長澤, 2016；瀬戸口, 2019）。また、情報リテラシーの定義は探究型学習の定義と重なっている部分が多く見られる。以上のことから、情報リテラシーの育成は、構成主義の性格を有する探究型学習に埋め込み、かつ、知識創造につながる活動を行うことが有効であると読み取れる。

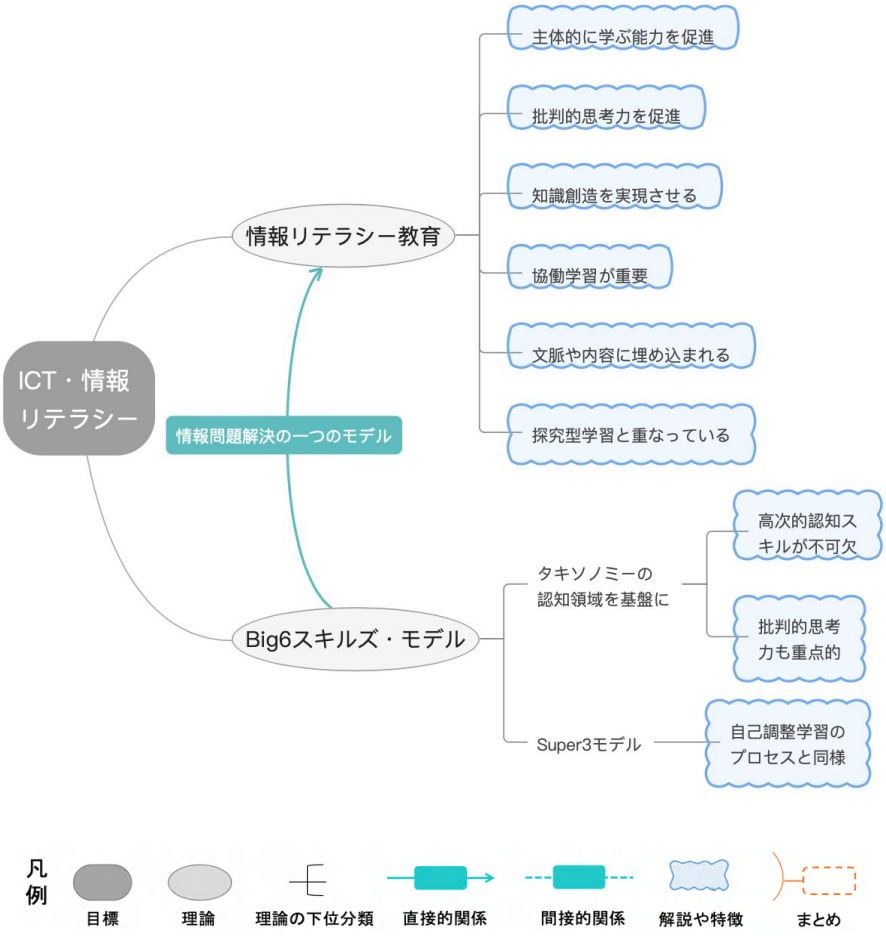


図 5-9　ICT・情報リテラシーに関する理論間の関係図

そして、Big6 スキルズ・モデルは情報リテラシーに関する情報問題解決の 1 つのモデルである。Big6 はタキソノミーの認知領域を理論的基盤とし（Eisenberg, 1988）、高次的思考を強

調しているだけでなく、批判的思考力の育成にも重点を置いている（平久江, 1997）。また、Big6 モデルをもとに作られた Super3 モデルは、自己調整プロセスのサイクル及び PDS とは完全に一致していると言える。

3.5　言語と「3 つの原則」

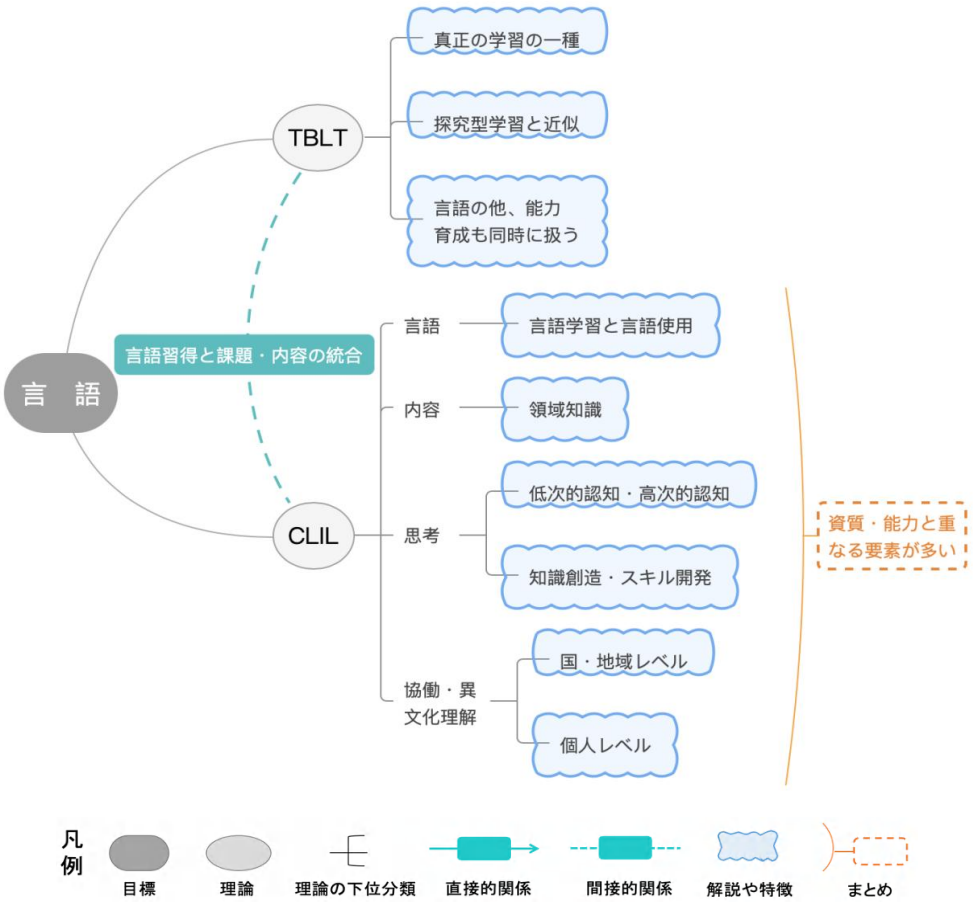


図 5–10　言語に関する理論間の関係図

図 5–10 のように、言語について、TBLT と CLIL という 2 つの言語教育・学習の理論が挙げられている。TBLT では、タスクの真正性が主張されている点は（Long, 2015）、探究型学習と近似し、TBLT は真正性を持つ真正の学習の一種と言える。また、TBLT は学習者がタスクに関連した言語に精通しているかどうかを重視する一方、タスク達成に必要な能力を身につけているかも同時に扱う（Long, 2016）。

TBLT に近似し、CLIL も言語のみ重視する理論ではなく、他の能力との統合を求める。CLIL の 4Cs フレームワークでは、言語（言語学習と言語使用）、内容（領域知識）、思考（認

知プロセス、知識創造)、協働・異文化理解（国・地域、個人）が求められる。ここから、CLIL の理念は＜新しい能力＞の多くの要素と重なっていることがわかった。

以上のように、TBLT は真正性を持つことから学習者が文脈のある活動の中で学習することができ、また、CLIL は知識の創造、協働や異文化理解を強調していることから、本研究でのこれらの言語に関する教育方法学理論は構成主義の性格を有すると言える。

3.6　内容と「3 つの原則」

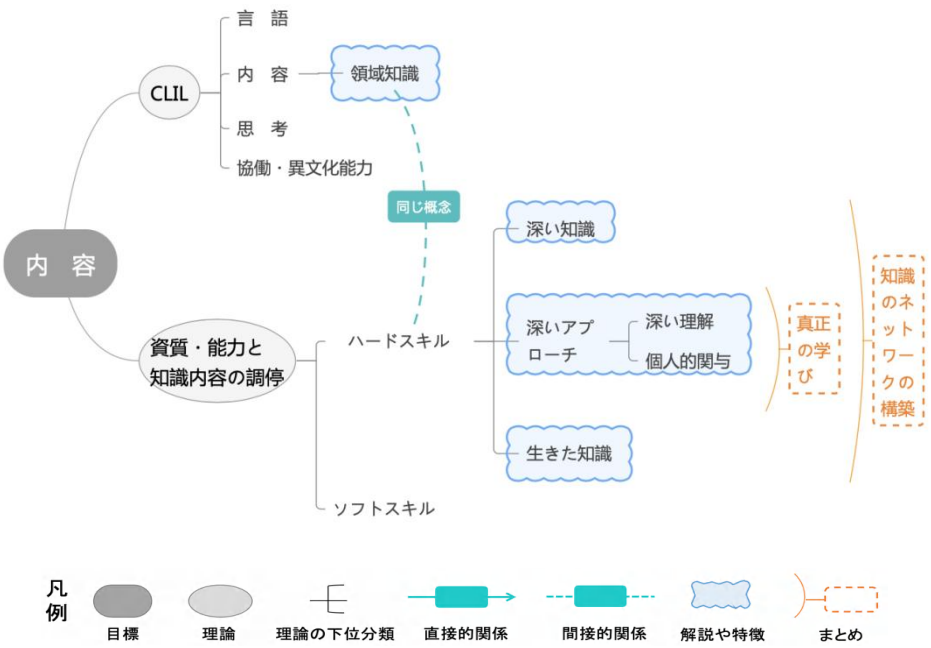


図 5–11　内容に関する理論間の関係図

図 5–11 のように、内容について、言語で提示した CLIL の他に、能力育成と知識内容の関係を検討する研究、知識内容に関する理論が挙げられている。CLIL における内容は教科やテーマを指すため（Coyle et al., 2010)、領域知識に相当する。能力育成（ソフトスキル）を重視する教育において、領域知識（ハードスキル）も重要視され、両者の調停や同時並行的な発展が求められる（松下, 2007；杉原, 2010；スカーダマリア他, 2014)。また、ここで求められる領域知識は、より一般的な領域や広い文脈につながっている深い知識（松下, 2007)、他の知識体系に統合され、多様な文脈や状況で応用できる生きた知識（今井・野島, 2003)、深い理解や個人的関与という真正の学びの特徴を有する深いアプローチにおける知識、以上の 3 つの知識のことである（Entwistle et al., 2001;鈴木他, 2019)。以上の深い知識、生きた知識、深いアプローチ

における知識は、いずれも断片的に記憶されるものではなく、他の知識体系や既有な経験と統合し、新たな知識のネットワークを構築するものである。この共通点は、構成主義の理念において強調されているものである。

以上によって、各領域の目標に関する理論と「3 つの原則」との関係について検討した結果、新たな教育アプローチの構築が、第 2 節で挙げられた教育方法学的な理論に基づくことが可能であると確認できた。次に、以上の議論から、具体的な教育アプローチや教育デザインのために、どのような示唆が得られるかについて論じる。

3.7　教育アプローチの構築や教育デザインの構想への示唆

本節で挙げられた各領域の目標に関する理論から、本研究における 6 領域の目標は相互に関連し連動するものであるということが確認できた。実際の教育をデザインする際に、各領域の目標を連動させる一連の歯車が必要である。言い換えると、実際の教育の展開を促進するために、一連の教育アプローチや学習活動を先立って構築する必要がある。以上の議論から、教育アプローチの構築や教育デザインの構想には、以下のような示唆を引き出すことができると考える。

まずは、探究という学習環境の提供である。各領域の目標に関する理論間の関係から見ると、探究型学習はほとんど全ての目標で現れているので、＜新しい能力＞を育成するために、探究という学習環境が重要であることは言うまでもない。従来の日本語教育は、客観主義また行動主義の下で展開されることが一般的である。そのため、学習者は主体的に学ぶ、自ら計画・実行する機会に欠けるため、機械的な暗記や再生などの最も低次的な思考活動を繰り返すということがよく見られる。それだけでなく、学校という現実文脈に離れた文脈の中で社会や文化において有意義な活動を経験する機会もほとんどない。探究という学習環境は、主体的な学びを促進するだけでなく、思考力の育成にとっても最適だと言っても過言ではない。また、探究型学習は真正性を有するため、学習者に現実文脈に近い活動を経験させることができる。そのため、学習者の＜新しい能力＞を育成する適切な環境として、探究という学習環境が提供されるべきだと考えられる。

次は、協働という活動の必要性である。各領域の目標に関する理論間の関係から、協働は全ての目標で強調されていることがとわかった。言い換えると、協働はただの活動形式でなく、＜新しい能力＞における各能力の連動や融合を促進する触媒と言っても過言ではない。主体的な学習は、自分の行動のみで目標が達成されるというわけではなく、他者の行動と自分の行動

への観察を通して、自分の学習を調整することで目標に近づくことが可能である。個人の内部の思考を外化することは、協働や共有によって促進され、より深い考えが引き出されるようになる。そして、協働がなければ、自己と他者の間の認識枠組みを理解する機会が失われ、異文化理解が達成できなくなるかもしれない。それだけでなく、協働がなければ、発展した情報の共有と新しい情報の創造、言語能力の上達と深い内容知識の習得が実現しない。また、『指南』の「教育要求３)」における「発見的学習、討論・参与の教育アプローチを重視し、学習者の全人的発展と個性の発展を促進する」(p. 120) という内容から、協働活動と個人発展との関係性が窺われる。そのため、実際の教育デザインにおいて、協働という活動形式は必要であるうえ、それを＜新しい能力＞における各能力の連動や融合を促進する触媒として活用することがより重要である。

または、知識創造に向けての試みである。知識創造という概念は「構成主義的な学習」とみなされ（スカーダマリア他, p. 85)、各領域の目標に関する理論から、知識創造はほぼ全ての目標で求められていることがわかった。つまり、＜新しい能力＞の育成にとって、知識は不可欠な要素であり、さらに、単に知識の習得にとどまるのではなく、知識を創り出すための活動が必要とされる。ところが、知識の創造は知識の記憶・再生のような安易な活動ではなく、最も高い活動レベルに位置付けられている。例えば、認知プロセスにおいて、創造という概念は最も高次的な認知スキルとされている。情報リテラシー教育においても、学習者個人の情報の発信が強調されているが、その上で他者との協働を通して、新しい知識を創造することがより高いレベルの活動と捉えられている。このように、知識創造はある意味で挑戦を伴う活動であるため、本研究では、このような活動を知識創造に向けての試みと呼ぶ。実際の教育デザインでは、一連の活動において知識創造を基礎的な活動として設定するのではなく、比較的複雑で難易度が高い活動、むしろ活動の目的として位置付けるべきである。知識創造に到達するために、それまでの活動を段階的に積み重ねるように設定する必要がある。

最後は、言語習得と内容・活動の統合である。言語という目標に関する理論において、単に言語事項の積み上げや言語技能のトレーニングのみを行う言語教育が批判されている。一方、言語を文脈のある活動や有意義な内容の中に埋め込み、より自然に言語能力を身につけることが、理想の言語教育のあり方であるということが示唆されている。その中で、言語能力のみならず、活動や内容に付随する他の能力の育成も強調されている。『指南』の「教育要求 2)」の「言語学習と知識学習を統合し、能力の育成を方向とし、言語運用能力、異文化能力、思考力、主体的に学ぶ能力を重視すること」(p. 120) も、以上のことと合致している。また、内容に関

する理論では、＜新しい能力＞の育成と知識内容を並行的に発展することだけでなく、知識内容の深さや知識のネットワークの形成が特に強調されている。つまり、従来の日本語教育で、文法や単語、断片的な知識など互いに関連がない内容の学習は、＜新しい能力＞の育成にとっては不適切である。そのため、＜新しい能力＞の育成を重視する日本語教育では、言語習得を体系的な知識内容や真正性のある活動に統合する必要がある。

4　教育アプローチの構築

本節では、前節で得られた示唆に基づき、＜新しい能力＞に関する 6 領域の教育目標を達成するための教育アプローチを構築し、説明する。

4.1　学習活動の設定の前提について

第 2 章と第 4 章での考察から、＜新しい能力＞における各能力はそれぞれ独立的に働くのではなく、互いに絡み合っているため、全ての能力は 1 つの集合体として捉えられる必要があることがわかった。それをもとに、本研究では 6 領域の能力を 1 つの教育アプローチに統合する。松尾（2017）は、全ての能力を 1 つの全体として捉える必要があるが、各能力を平均的に配分するというわけではなく、文脈によってその重心を変えることができると指摘した。つまり、実際の教育の状況に応じて、各能力についての教育目標の比重は調整可能である。そのため、本研究では 6 領域の教育目標を集合体として捉えるが、教育アプローチや教育デザインでは、主体的に学ぶ能力、思考力、協働・異文化能力を重点的に扱うことにする。

第 3 章の日本語専攻教育に関した考察から、日本語専攻教育における大きな課題は、教師主導の一方的な知識の伝授が主要な形式で、学習者の機械的な知識の暗記や技能の訓練が主要な活動であるということがわかった。学習者は教育で受動的に知識を吸収するが、自発的な学習においても、独学が多く、それぞれ個人的に低次的思考活動を行うことが一般的である。そのため、本研究の教育アプローチや教育デザインでは、主体的に学ぶ活動、高次的思考活動、協働・異文化に関する活動が特に検討される必要があると考える。

その一方、ICT・情報リテラシー、言語、内容に関する活動は全体の学習活動を補助する役割を果たす。全体の学習活動を特定の文脈や専門領域の知識の中で展開させる必要があるため、内容領域のサポートが不可欠である。全ての活動や内容領域に付随した言語の使用も必要とされる。そして、ICT・情報についての技術は、主に情報を収集する活動や成果物を作成する活動で活用可能と想定される。その 3 つの教育目標に関する活動は必要であるが、主要なもので

はなく、むしろ主体的に学ぶ活動、高次的思考活動、協働・異文化に関する活動を支援するために設定されるものとする方が適切である。

4.2 軸となる一貫した学習活動のサイクル

以上の議論を踏まえ、軸となる一貫した学習活動のサイクルを構築した。具体的な教育アプローチを「主体的な探究活動―教え合い活動―（他の学習者のための）リソース作り」という一貫した学習活動サイクルに設定した。そして、実際の教育デザインはこのアプローチを軸とし、主体的な思考・協働能力を育成する教育をデザインする（詳細は第 6 章を参照）。

「一貫した学習活動」とは、「主体的な探究活動」、「教え合い活動」、「（他の学習者のための）リソース作り」という 3 つの主要な活動からなるものである。その一連の活動を鎖に喩えると、この 3 つの活動は鎖の環のように、互いに繋がっているのである。一貫した学習活動で、「主体的な探究活動」は最初の活動、「教え合い活動」は中間の活動、（他の学習者のための）リソース作りは最後の活動とみなせる。また、「（他の学習者のための）リソース作り」はこの一貫した学習活動の目的として設定したため、学習者は「主体的な探究活動」に入る前に、この目的を理解する必要がある。つまり、学習者は最後の目的を念頭に置き、その一貫した学習活動を進めることが重要である。

次に、「サイクル」とは、最初から最後までの 1 回の一貫した学習活動を 1 つのサイクルと見なし、1 つのサイクルが実行されたら、次のサイクルに入るという流れになる。つまり、「（他の学習者のための）リソース作り」が完了したら、新たに「主体的な探究活動」が開始される。そのイメージは図 5-12 のようになる。サイクルからサイクルへ移る流れで見てみると、いくつかの一貫した学習活動は首尾よく進む。いうまでもなく、具体的なサイクルの数は実際の教育での時間数や授業の回数によって調整することができる。

最後に、「軸」とは、全体の教育デザインの中心的な部分、つまり一定回数のサイクルからなる部分である。教育は一貫した学習活動という主要な活動を軸として進行するが、主要な活動を支える他の活動も必要である。まとめると、一貫した学習活動のサイクルを軸とする教育は、他の活動によってサポートされながら、何度かの授業にわたって螺旋的に進み、これにより徐々に学習者の＜新しい能力＞の育成や向上を促進することが期待される。以上の議論を図 5-13 の通りに示すことができる。

本研究の教育デザインにおいては以上の 3 つの活動が中心となっているが、この 3 つの活動は全て授業内で行われるのではなく、授業内の活動と授業外の活動に分けられている。竹内

（2007）は、教室内だけで学習は成立しない可能性があるので、授業内の活動と授業外の学習との有機的な結合を通して、学習者の学びが促進され、教室を超えるより効果的な学びが成立可能になると指摘した。そのため、本研究の教育デザインにおいては、学習者の効果的な学びが成立するように、活動や学習を授業内と授業外と関連づけて連動させながら進行するという特徴がある。

次に、「主体的な探究活動」、「教え合い活動」、「（他の学習者のための）リソース作り」を順に、それぞれの具体的な内容や役割について説明する。

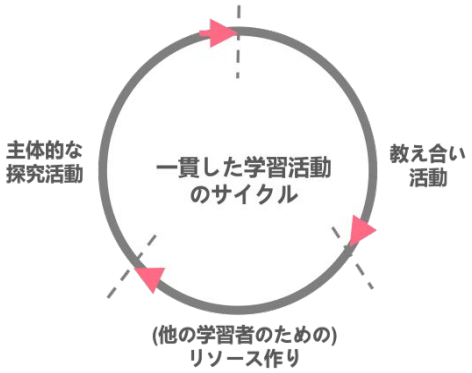


図 5-12　一貫した学習活動のサイクルのイメージ

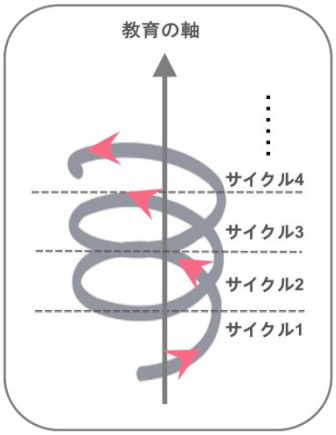


図 5-13　一貫した学習活動のサイクルを軸とする教育デザイン

4.3　主体的な探究活動

「主体的な探究活動」は、文字通り、学習者が主体的に何かについて探究する活動である。この活動では主体的に学ぶ能力が特に重視されるため、具体的な活動設定は以下となる。学習者は自ら１つの探究テーマを決定し、授業外では何度かの探究活動、いわば自ら学習を計画・実行する過程を繰り返すことで、当該テーマに関する内容や課題を明確化する。そして、成果物として、調べた情報を統合する、あるいは探究した成果を生み出したりする。

この活動では、できるだけ真正性のある学習環境を整えるため、インターネットでの生の日本語リソースの活用を奨励する。そのような生のリソースを使用するもう１つの目的は、ICT・情報リテラシーの促進である。探究活動で、生のリソースを用いて課題を達成するためには、ICT ツールを活用して必要な情報の収集、分析、検討、統合など一連の行動をする必要がある。そのため、生のリソースを使用することで、ICT・情報リテラシーをも主体的に学ぶ能力と連動して発展させることができる。また、探究テーマについて調べた個別の情報を成果

物に統合・発展させることは知識創造の過程であり、認知プロセスが機能する。そのため、この過程においては、日本語や探究テーマに関する知識内容の記憶・理解・応用という低次的思考の利用は無論のこと、分析・評価・創造という高次的思考も動員できる。また、テーマに関する新たな内容知識を探究しながら、自分の既有知識や経験と融合することにより、知識体系を再構成することができる。それだけでなく、日本語の生のリソースを用いる探究は、真正性のある文脈であるため、より自然な日本語を習得することが可能である。

以上のように、「主体的な探究活動」は、主に主体的に学ぶ能力、ICT・情報リテラシー、思考力、言語、内容という目標に関する能力の育成を促進することができる。

4.4 教え合い活動

「教え合い活動」というと、reciprocal teaching（相互教授法）（Palincsar & Brown , 1984）と混同されるかもしれない。本研究の「教え合い活動」は相互教授法と同様に協働を重視する学習活動であるが、活動の内容や性格には大きな相違がある。

相互教授法という指導方法はヴィゴツキーの最近接発達領域（ZPD）の示唆を受けてデザインされたものであり、相互教授法を取り入れた Fostering a Community of Learners (FCL)プログラムなどにおいては豊富な実践研究の事例がある。例えば、Palincsar & Brown (1984)の理解力の育成における相互教授法に関する研究で、中学 1 年生の理解力低下者を対象とした理解力育成のための指導研究がある。教師と生徒が交代でテキストの特徴を中心とした対話を行い、要約（自己レビュー）、質問、明確化、予測という 4 つの学習活動を通して、学生は最初の比較的受動的な観察者の状態から、徐々に模範の大人に似た状態になり、最後は対話のリーダーとして自分の番を務めることができるようになる。同時に、理解力などの読解に関する能力も向上する。

本研究での「教え合い活動」は、授業内において、学習者が「主体的な探究活動」で統合した情報・生み出した成果を他の学習者と互いに共有し、「他者評価」した上で、「自己評価」も行うという活動である。「主体的な探究活動」で生み出した成果物は、学習者それぞれの既有な知識・経験と調べた情報を融合した産物である。そのため、「教え合い活動」における成果物の共有の実質は、個人間の思考や文化の共有である。「教え合い活動」において、他者の成果物やパフォーマンス、考えや見方を評価することで、異文化理解や批判的思考の機会が提供される。そして、他者の共有について互いに評価した上で、自分の学習過程、学習成果、パフォーマンスなどを評価する「自己評価」の活動も設定されている。「自己評価」において自

分の行動を省察し、次なる行動を改善することが、自己調整学習などの主体的に学ぶ能力と緊密に繋がっている。そのため、「教え合い活動」は、協働を通して、自分や他者の向上を目指す活動であると言える。また、「主体的な探究活動」での成果物は文字・画像などで構成されるものであるが、「教え合い活動」でその成果を共有するために、発表、コメント、対話などが必要である。つまり、言語の観点から、「主体的な探究活動」では書記言語が重視されるのに対し、「教え合い活動」では口頭言語が重視されると言える。このように、学習者は互いに成果の共有や評価を通して、日本語能力の向上やテーマに関する知識内容の習得が実現されると同時に、情報を発信する力も鍛えられる。

以上により、「教え合い活動」は、主に主体的に学ぶ能力、思考力、協働・異文化能力、言語、内容という目標に関する能力の育成を促進することができると言える。

4.5 （他の学習者のための）リソース作り

「(他の学習者のための）リソース作り」は、知識創造に向け、授業内における学習内容や学習結果を内面化、修正、改善する活動である。この活動は、学習者が授業外において、自ら省察や改善を行う活動であるため、ある種の主体的な学習とみなせる。

この活動における「リソース作り」は、これまでに探究、改善・修正した部分的な成果物を最後のリソースとして創り出すことである。しかし、これだけでは活動の真正性が十分ではない。そのため、現実の文脈に近づけるように、「他の学習者のために、参考になる学習リソースとして、自分の作品を創造する」という目的を設定し、「他の学習者のため」であるという点を強調している。この活動で求められるのは、自分が「好きなように」作品を自由に作るのではなく、他の学習者の日本語学習に「有意義なリソース」として作品を提供するということである。このように、自分の「内の声」を明確に伝えるために、相手の日本語レベルや興味・関心だけでなく、作品の形式やデザインについても配慮する必要がある。この点から見ると、このような真正性のある活動は協働・異文化理解能力、ICT・情報リテラシーにも繋がっている。

前節で提示したように、創造は最も高次的な思考であるため、知識創造を一連の活動の最終段階として捉えられるはずである。そのため、この活動は知識創造を目指した活動である。知識創造に到達するには、それまでの「主体的な探究活動」と「教え合い活動」を段階的に積み重ねることがポイントである。「(他の学習者のための）リソース作り」は、「教え合い活動」で他者からもらった評価を内面化する機会であり、自己省察によって自分の成果物や次なる行

動を修正・改善する機会でもある。そして、この活動は１つのサイクルの最後の活動として位置付けられる一方、次のサイクルの前提としての活動とも見なされる。すなわち、内面化、修正、改善という一連の行動を通して、当該サイクルで産出した成果物をより質の高いものへ進歩させることができるだけでなく、この作品を超える作品を次のサイクルで創造するための土台も固められる。

以上のように、「(他の学習者のための) リソース作り」という活動は、主体的に学ぶ能力、思考力、協働・異文化能力、ICT・情報リテラシー、言語、内容という全ての目標に関する能力の育成を促進することができる。

これまでの説明をまとめてみよう。本研究の教育アプローチおける「主体的な探究活動」、「教え合い活動」、「(他の学習者のための) リソース作り」について、活動内容、位置付け、主に扱われる目標の三項目で整理すると、表 5-15 の通りになる。

表 5-15　3 つの活動の概要

学習活動	活動内容	位置付け	主に扱われる目標
主体的な探究活動	自らインターネットの生のリソースを活用してテーマを探究し、その結果を成果物として作成する	授業外 (サイクルの最初)	主体的に学ぶ能力、ICT・情報リテラシー、思考力、言語、内容
教え合い活動	「主体的な探究活動」で生み出した成果を他の学習者と互いに共有し、「他者評価」と「自己評価」を行う	授業内 (サイクルの中間)	主体的に学ぶ能力、思考力、協働・異文化能力、言語、内容
(他の学習者のための) リソース作り	知識創造に向け、授業内の内容や評価を内面化した上で、自分の成果物や行動を修正・改善し、他の学習者に有意義なリソースとしての作品を創り出す	授業外 (サイクルの最後であるが、次なるサイクルの前提でもある)	主体的に学ぶ能力、思考力、協働・異文化能力、ICT・情報リテラシー、言語、内容

4.6　教育アプローチの独自性

ここで付言したいが、以上のようなタスクを完成、発表・共有、省察するという活動形式は「ありふれている」ように見えるかもしれないが、本研究の教育アプローチは、サイクル間の「並行的かつ段階的」な関係、学習者の学びの「公平さの保証」という独自性を持っている。一見話が矛盾しているように聞こえるかもしれないが、矛盾がないということを例を挙げながら説明する。ちなみに、教育アプローチを軸とする教育デザインに基づき開発したコースについては第 6 章で詳細に紹介する。

多くの活動や授業では、毎回の活動や授業が異なるテーマの下で行われるか（例えば、1回目の授業は「高齢化社会」、2回目の授業は「本音と建前」、3回目は「歌舞伎」など）、あるいは毎回の活動や授業が1つの大きなテーマの下で進んでいき、そのテーマの各部分について学習するか（例えば、アカデミックライティングの授業で、1回目は「研究背景」、2回目は「先行研究」、3回目は「研究課題」など）というパターンがよく見られる形式だろう。前者の場合は1つのテーマについて深く学習することができず、一貫性に欠けるかもしれない。後者は1つのテーマについて深く学習することが可能で一貫性もあるが、毎回性格が異なるタスクや内容に触れるため、トレーニングを十分に受けることが難しいかもしれない。

それに対し、本研究の教育アプローチはタスクを完成、発表・共有、省察するという形式であるが、そのタスクや内容の性格は一般的な活動とは大きな相違がある。本研究の教育アプローチにおいて、学習者たちはそれぞれのテーマについて探究する。そして、毎回の活動では当該テーマの下位の1つのトピックについて探究する。ここで、1つのトピックは1つのサイクルに相当する。逆にいうと、1つのサイクルの活動内容は、あるテーマの中の1つのトピックと見なせる。そして、それぞれのトピックで扱われる内容は異なるが、トピックの構成や形式は同じであるため、同じ性格を有する。例えば、3つのサイクルからなるコースにおいて、学習者 P は忍者というテーマをめぐり、「くノ一（くのいち）」、「忍者の故郷」、「忍者学研究」という3つのトピックから探究する。この3つのトピック（サイクル）は同じような形式や性格を持っているため、サイクル間の関係は並行的な関係だと言える。また、一定回数のサイクルを軸とする教育は、サイクルからサイクルへと移行しながら螺旋的に進むため、サイクル間の関係は段階的な関係であるとも言える。このような「並行的かつ段階的」なサイクルからなる教育デザインを通して、学習者、特に未熟な学習者は十分なトレーニングを受けることができるため、＜新しい能力＞の育成に効果的である。

また、本研究の教育アプローチにおいては、学習者は全員学習活動のサイクルいわばトピックを単位に活動するため、それぞれのテーマについて探究、共有、省察する機会が均等である。言うまでもなく、テーマの数は学習者の人数によって異なり、人数が少ない場合には一人ずつ1つのテーマを中心に活動できるが、人数が多い場合にはペアまたグループごとに1つのテーマについて活動することができる。この2つの状況において、一人一人の平均的な作業量は異なるかもしれないが、いずれの状況においても、自分の探究成果を共有し、他者の評価をもらい、自己省察を行う機会は全員に提供される。つまり、本研究の教育アプローチはある程度構造化されているため、一人一人の学習者の学びの公平さが確保できる。

以上によって、本研究の教育アプローチの形式は一見「ありふれている」ように見えるが、活動の性格などから見ると、「ありふれるた」活動とは異なっている。

5 まとめ

本章では、まず、『指南』の「能力要求」と「＜新しい能力＞の分類」に基づき、新たな教育目標を、主体的に学ぶ能力、思考力、協働・異文化能力、情報・ICT リテラシー、言語、内容という 6 領域の目標として抽出した。次に、6 領域の目標の具体的な内容を設定するために、『指南』の「能力要求」に「従来の課題」への対策を加えて議論した結果、6 領域の教育目標の下位項目が設定された。そして、新しい教育目標を達成させる教育アプローチを構築するために、「3 つの原則」に沿い、各領域の目標に関する教育方法学的な理論を挙げて論じた。その結果、教育アプローチの構築や教育デザインには、探究という学習環境の提供、協働という活動の必要性、知識創造を目指した試み、言語習得と内容・活動の統合という 4 つの示唆が得られた。最後に、それらの示唆に基づき、本研究の教育アプローチを「主体的な探究活動―教え合い活動―（他の学習者のための）リソース作り」という一貫した学習活動のサイクルとして構築した。実際の教育デザインはこのアプローチを軸とし、主体的な思考・協働能力を育成する教育をデザインする。

次章では、以上の教育アプローチを実際に応用し検証するために、主体的な思考・協働能力を育成する教育デザインを構想し、それに基づき、具現化したコースを開発する。そして、コースに働きかける「ツールキット」のデザインや詳細な授業内容について紹介していく。

第 6 章　主体的な思考・協働能力を育成する教育デザインに基づいた オンライン日本文化コースの開発と実施

前章で、＜新しい能力＞を育成する教育をデザインするために、『指南』を参考に 6 領域の目標を抽出し新たな教育目標を設定した。本研究では主体的に学ぶ能力、思考力、協働・異文化能力が特に重視されているため、教育方法学的な理論から得られた示唆に基づき、「主体的な探究活動―教え合い活動―（他の学習者のための）リソース作り」という一貫した学習活動のサイクルを教育アプローチとして構築した。

マッケニーとリーブス（2021）によると、教育アプローチは教育デザインにおける解決策の一種であるが、それを単独に開発し働かせるのではなく、教材や流れなど一連の解決策も含まれる教育デザインが必要とされる。そのため、本章では、教育アプローチを実践に応用して検証するために、教育デザインを行う。

本研究は教育デザインの研究であるため、教育デザインに基づいたコース開発については、インストラクショナルデザイン（以下、ID）の基本モデルのひとつである ADDIE モデル（Branch, 1979）をベースにしている。ADDIE モデルは分析（Analysis）、設計（Design）、開発（Development）、実施（Implementation）、評価（Evaluation）の 5 つのフェーズからなっている。この 5 つのフェーズは循環を形成しており、必要に応じて繰り返し改善することで、より質の高い授業や教材ができるとされている。ADDIE モデルの詳細については第 1 節で紹介するが、本章は ADDIE の開発（Development）と実施（Implementation）のフェーズに位置付けられる。本章では、一貫した学習活動のサイクルを軸に教育をデザインし、それに基づき具現化したコースを開発する。さらに、コースに働きかける「ツールキット」のデザインや詳細な授業内容について論じる。最後に、コースの実施について記述する。

1　本章の位置付けと本研究の教育デザイン

1.1　ADDIE モデルについて

Branch & Dousay (2015)によると、一般的な ID には分析（Analysis）、設計（Design）、開発（Development）、実施（Implementation）、評価（Evaluation）という 5 つの中核的な部分が含まれる。その 5 つのフェーズの頭文字をとって ADDIE と命名された。

Branch (1979, p. 3) の ADDIE の概要によると、それぞれのフェーズは以下のように概括できる。分析（Analysis）は、現状と期待される状況の間にあるギャップとその原因を特定するこ

とである。その中には、状況の評価、教育ゴールの決定、学習者分析などの手順が含まれる。設計（Design）は、期待される状況やそれをテストする方法について検討・計画することであり、行うべきことの整理、詳細な教育目標の設定などが主要な内容である。開発（Development）は、学習リソースを開発し確認することである。例えば、具体的な教育方法の開発、メデイアの選択、パイロットテストの実施などがあげられる。実施（Implementation）は、学習環境を整え、受講者に参加させることである。最後の評価（Evaluation）は、教育デザインの成果とプロセスの品質を評価することである。

実際に、第 1 章で提示したマッケニーとリーブス（2021）の教育デザイン研究の 3 つの主要なフェーズである分析と探索、デザインと構築、評価と省察は ADDIE モデルの 5 つのフェーズと同一である。すなわち、分析と探索は分析（Analysis)、デザインと構築は設計（Design）と開発（Development)、評価と省察は評価（Evaluation）に該当する。第 5 章からは［研究課題②］について検討してきたが、これまでの教育目標の設定と教育アプローチの構築は ADDIE モデルにおける設計（Design）のフェーズにあり、本章の教育デザインに基づくコースの開発と実施は ADDIE モデルの開発（Development）と実施（Implementation）のフェーズにあたる。

1.2　教育アプローチを軸とした教育デザイン

日本語専攻教育においては、＜新しい能力＞の育成を実現させるための教育デザインがまだ整備されていない。本研究では新たな教育デザインを行ない、それに基づき具現化したコースを開発して実践する。

本研究の教育デザインは「主体的な探究活動―教え合い活動―（他の学習者のための）リソース作り」という教育アプローチを軸としており、主体的な思考・協働能力の育成を重視する。つまり、この一貫した学習活動は教育デザインの軸となる部分であり、主要な活動でもある。一貫した学習活動は 1 つのサイクルで終了するのではなく、サイクルからサイクルへ移行するという特徴を持っているため、具体的なサイクルの数はコースの時間数や授業の回数によって調整することができる。

しかし、＜新しい能力＞の育成は知識の暗記・再生のような単純な活動ではなく、1 回の授業あるいは 1 つのサイクルで累積的かつ顕著に伸びるというわけではないため、サイクルの数を少なくとも 3 回に設定する必要があると考える。その理由は、日本語専攻の多くの学習者は教師主導型の一方的な伝達に慣れているため、従来と異なる学習活動に参加する学習者にとっ

て、不慣れな状態から熟達するには時間が必要だからである。例えば、未経験の学習者の場合、1 回目のサイクルでは活動の形式、内容、手順に慣れることを目指す。そして、2 回目からはより活動そのものに集中できるようになり、3 回目からはパフォーマンスや成果物の質の向上に向けて努力するようになるというように、それぞれのフェーズにおける具体的な内容や成果も異なると想定できる。ゆえに、本研究では、教育デザインの時間やコストを調整した上で、サイクルの数を 4 回に設定した。言い換えると、「主体的な探究活動」、「教え合い活動」、「（他の学習者のための）リソース作り」はそれぞれ 4 回行う。

また、教育アプローチにおける一貫した学習活動は教育の主要な活動になっているが、主要な活動に入るための導入と、主要な活動を終えるためのまとめも重要であるため、主要な活動を支える他の活動も必要である。本研究では、4 サイクルの主要な活動を教育デザインに織り込み、他の活動を主に教育デザインの導入の段階やまとめの段階に入れるようにした。以降、このような教育デザインに基づき、具現化したコース及びコースにおける主要な活動、他の活動、活動を働きかけるためのツールの開発について述べる。

2　コースの開発

本研究では、一貫した学習活動のサイクルを軸として教育デザインに織り込んだ。そして、主体的な思考・協働能力を育成する教育デザインを具現化するために、それに基づきオンライン日本文化コースを設計した。本節では、このコースの概要について紹介する。

2.1　コースの基本情報

コースの詳細な情報については次節で記述するが、コースの基本情報を表 6-1 で提示する。

前章の考察によると、＜新しい能力＞に関する教育はある内容領域を中心に展開する必要があるため、本コースは「日本文化」を分野にした（詳細は本章の 2.1.2 を参照）。そして、本コースはオンラインの形式で実施するが、非対面型の遠隔授業をオンライン授業と呼び、大きくは同期型（同時双方向型,リアルタイム型）と非同期型（オンデマンド型）があるとされる（山田・石川, 2021）。本コースは教師主導の講義型のコースではなく、学習者中心の活動型のコースであるため、ここでのオンラインは同期型オンラインを指す。また、本コースの受講者は日本語専攻生であり、日本語を使ってあるテーマについて主体的に探究する必要があるため、日本語能力試験 N2 レベル程度の日本語能力を必要とする。先行研究を考察した結果より、＜新しい能力＞が十分に育成されていないということは中国の日本語専攻生の普遍的な課題と推測できるが、今回のコースでは、応募者から受講条件（詳細は本章の 2.1.3 を参照）に最もふさ

わしい学習者を 6 人募集する。最後に、「主体的な探究活動―教え合い活動―（他の学習者のための）リソース作り」という一貫した学習活動のサイクルをコースの主要な活動として具現化し、8 回の本番の授業に織り込んでいる。このような主体的な思考・協働能力を育成するオンライン日本文化コースを通して、学習者の＜新しい能力＞の育成が期待される。

表 6-1　コースの基本情報

・コース名： 主体的な思考・協働能力を育成するオンライン日本文化コース－忍者と一緒に修練しよう ・コースの位置付け： ＜新しい能力＞を育成する同期型オンラインの日本語専攻のコース ・想定する対象者： 日本語能力試験 N2 レベル相当の中国の日本語専攻学習者 6 名（全員中国語の母語話者） ・予定の授業回数 オリエンテーション 1 回＋ 本番の授業 8 回（90 分/回） ・主要な活動の概要： 学習者はインターネット上の生の日本語リソースを活用し、自身で決定した日本文化テーマについて自ら探究的に学習する。そして、互いに探究の成果を共有し、評価する上で他の学習者のための学習リソースを作成する。

2.1.1　「オンライン」を取り上げる理由

2020 年から、新型コロナウイルス感染症の拡大により、世界中の人々の行動様式が大きな影響を受け、対面授業を中心にした教育も大きな挑戦に直面した。中国の教育部（2020）はコロナ禍で「停课不停学」（授業は対面にしなくてもオンラインで続く）を提唱し、オンラインコースやデジタル教材を用いた遠隔教育を展開している。日本でも、教育再生実行会議（2021）において、コロナ感染症が収束したポストコロナの世界はニューノーマル（新たな日常）へと移行するとの見方が強いため、教育においてデジタル化に適切に対応する必要があると指摘されている。そのため、このような時代や社会状況に順応するように、対面授業のオンライン化が重要だと考えられる。また、本コースはオンラインだけでなく、対面でも実施できるように開発した。対面授業の場合、クラスで一人 1 台の PC やタブレットなどの端末がある学習環境が整えば、オンライン授業の場合の手順やツールを変えなくてもそのまま利用可能である。つまり、コロナ感染症に伴う変動に関わらず、本コースはオンラインと対面との間でうまく切り

換えが可能である。

さらに、本コースの 1 つの教育目標は ICT・情報リテラシーの育成である。第 5 章の第 4 節で説明したように、本コースはインターネットでの生の日本語リソースの活用を奨励する。授業外の活動では、インターネットのリソースを収集、編集、発信するために、ICT ツールの使用や情報リテラシーが必要とされる。一方、オンラインで行われる授業内の活動は、ビデオ会議アプリ、Google フォーム、Office のオンライン編集機能などのようなツールの利用が必要とされるため、そのスムーズな受講のためにも ICT 技術や情報リテラシーが必要である。

2.1.2 「日本文化」を取り上げる理由

次に、日本文化をテーマに取り入れる理由を説明する。＜新しい能力＞を育成する教育では、能力のみならず、領域知識などの知識内容との同時並行的な発展や調停が求められるため（松下, 2007；スカーダマリア他, 2014）、本研究の教育デザインにおいて、内容も 1 つの教育目標として扱っている。そこで、日本語教育でどのような領域知識を取り入れることが適切かについて考慮することも重要である。

『指南』において、「6.2 科目構成」の「専門的コア・コース」では、「日本語言語学概論、日本語文学概論、日本事情、異文化交流、アカデミック・ライティングと研究方法等」（p. 112）が挙げられている。その中で、「日本事情」、「異文化交流」は日本の社会や文化に関するコースである。また、『指南』の「能力要求」における「異文化能力」の解説には、「文化の多様性」、「中国や外国文化の基本的な特徴と異同」、「異なる文化的現象」（p. 122）など、文化についての捉え方が示されている。そこから、日本語専攻教育には、文化についての教育が重要視されていることが読み取れる。ところが、張（2017）は日本語専攻教育には日本の社会や文化に関する授業が設置されているが、表面的なものに触れるだけで、深い内容は勉強できないという問題点があると指摘した。そのため、日本文化について扱うときに、表面的なものにとどまるのではなく、より深く体系的な知識に届く必要がある。本研究の教育アプローチでは探究学習が非常に重要な活動であるため、日本文化について表面的な知識を超える学習が促進される可能性は高いだろう。

佐々木（2002）によると、日本文化や日本事情で扱われる文化の概念は、所産・知識としての文化、他者との相互作用に介在する文化、個としての文化という大きく 3 つのカテゴリーに分けられている。そして、所産・知識としての文化はさらに 6 つの下位分類、すなわち日常生活重視型（風呂の入り方、年中行事等）、一般教養重視型（ジェンダー、国際結婚等）、専門知

識重視型（歴史、経済、ビジネス等)、大衆文化重視型（アニメ、ドラマ等)、伝統文化重視型（華道、歌舞伎等)、精神文化重視型（価値観、思想等）に分けられる。また、日本語教育について、郭（2013）は日本語学習者が日本文化的な知識の不足で日本語を正しく理解できないことがあるため、日本語能力を育成するためには、言語形式だけでなく、日本文化的な要素をできるだけ多く取り入れる必要があると指摘した。ここで言う日本文化的な要素とは、佐々木が挙げている「日本事情」の分野で重視されている「所産・知識としての文化」概念とされている（郭, 2013)。以上のことから、日本文化についての教育で所産・知識としての文化を要素として取り入れることの重要性がわかった。

また、総務省（2016）は、来日前の外国人は「観光」「伝統文化」「日本食」「日本での暮らし」のようなテーマはイメージしやすく関心を持ちやすい（p. 221）と指摘した。ここから、来日前の外国人は日本の所産・知識としての文化に特に興味を持っていることが窺われる。しかし、中国の日本語専攻教育において、日本文化についての教育内容は表面的なものにとどまっているため、学習者たちが所産・知識としての日本文化についてステレオタイプな考えを持っている可能性が大きい。そのため、本研究では、ステレオタイプ的な所産・知識としての日本文化理解を乗り越えるために、あえてこれを扱うことにする。つまり、本研究では日本文化理解というごく一般的なテーマを取り入れるが、教育内容についてはいわゆる客観的な知識を学習者に伝授するのではなく、表面的な知識やステレオタイプ的な理解を超えるために、学習者たちに自ら探究活動や協働活動を行わせてより深い知識に触れさせる。

以上のように、本研究では、内容領域を所産・知識としての日本文化に設定する。ここで言う日本文化は郭（2013）が主張した日本の文化的要素として捉えられるが、本研究では、便宜上「日本文化テーマ」と呼ぶことにする。

なお、この「日本文化」には、マクロレベルの日本文化のみならず、第 5 章の教育アプローチの構築についての説明で示したように、学習活動でのミクロレベルの個人間の異文化交流や相互作用も含まれる。

2.1.3　想定する対象者

日本語専攻生は＜新しい能力＞が一般的に十分に育成されていないが、陳（2021）によると、知識・技能を習得しただけでなく、主体的に学ぶ能力や創造的な思考力なども持っている日本語学習成功者は多い。陳（2021）は、このような成功者の特徴的な学習行動としては、教科書などを主要な学習資料とせずに自発的に学習リソースにアクセスし活用すること、自学自習で

受験勉強と知識の暗記や技能の訓練を中心にしていないことであると指摘した。そのため、本コースの受講にふさわしい対象者を選ぶために、以上のような先行研究の知見を踏まえ、受講条件を限定する必要がある。また、本コースは検証用の仮の概念構造であるため、コースを運営するコストやコースを実施する時間などの要素を考慮した上で、受講者を 6 人と想定した。本コースでは受講者の身分、受講者の日本語能力、学習環境や参加時間の確保、基礎的な ICT スキル、授業での学習経験、自学自習での学習経験という観点から、以下の 9 つの受講条件に絞った。

(1) 中国の日本語専攻に在籍している学習者であること。
(2) 日本語のレベルは N2 以上（N1 未満）であること。
(3) オンライン同期授業であるため、安定したネットワークと良い学習環境を有すること。
(4) オンライン同期授業であるため、指定する期間や時間帯で授業に参加することを確保できること。
(5) パソコンで日本語のリソースを作る必要があるため、基礎的な ICT 技術（例えば、日本語で Word や PPT を作れる）を持っていること。
(6) これまで受けていた日本語の授業について、教師主導の講義形式が一般的であること。
(7) 学習者中心の活動形式や教え合い形式の日本語授業を受けたことがないこと。
(8) 日本語学習で、教科書や受験勉強などの資料を主要なリソースとしていること。
(9) 日本語の自学自習の大半において、知識の暗記・再生や技能訓練、または受験勉強を行っていること。

以上のように、(1)～(9)は本コースの受講条件であるが、(1)～(5)は必ず備えていなければならない条件であり、(6)～(9)は必ずしも必要な条件ではない。本コースの受講可能な対象者は、(1)～(5)の条件を必ず満たす必要があるが、(6)～(9)の中で、少なくとも 2 つ以上（2 つを含む）の条件を満たす必要がある。以下、個々の受講条件について詳細に説明する。

まず、(1)について、本研究は日本語専攻を基に行われるため、受講者はコースを受ける期間中に日本語専攻に在籍していなければならない。(2)について、自身で決定した日本文化テーマについて日本語で主体的に探究する必要があるため、比較的高い日本語能力が必要である。日本語能力試験 JLPT のホームページによると、N3～N1 レベルの認定目安は以下の通りである。

表 6-2　日本語能力試験認定の目安

レベル	認定の目安 各レベルの認定の目安を【読む】【聞く】という言語行動で表します。それぞれのレベルには、これらの言語行動を実現するための言語知識が必要です。
N1	幅広い場面で使われる日本語を理解することができる 【読む】 ・幅広い話題について書かれた新聞の論説、評論など、論理的にやや複雑な文章や抽象度の高い文章などを読んで、文章の構成や内容を理解することができる。 ・さまざまな話題の内容に深みのある読み物を読んで、話の流れや詳細な表現意図を理解することができる。 【聞く】 ・幅広い場面において自然なスピードの、まとまりのある会話やニュース、講義を聞いて、話の流れや内容、登場人物の関係や内容の論理構成などを詳細に理解したり、要旨を把握したりすることができる。
N2	日常的な場面で使われる日本語の理解に加え、より幅広い場面で使われる日本語をある程度理解することができる 【読む】 ・幅広い話題について書かれた新聞や雑誌の記事・解説、平易な評論など、論旨が明快な文章を読んで文章の内容を理解することができる。 ・一般的な話題に関する読み物を読んで、話の流れや表現意図を理解することができる。 【聞く】 ・日常的な場面に加えて幅広い場面で、自然に近いスピードの、まとまりのある会話やニュースを聞いて、話の流れや内容、登場人物の関係を理解したり、要旨を把握したりすることができる。
N3	日常的な場面で使われる日本語をある程度理解することができる 【読む】 ・日常的な話題について書かれた具体的な内容を表す文章を、読んで理解することができる。 ・新聞の見出しなどから情報の概要をつかむことができる。 ・日常的な場面で目にする難易度がやや高い文章は、言い換え表現が与えられれば、要旨を理解することができる。 【聞く】 ・日常的な場面で、やや自然に近いスピードのまとまりのある会話を聞いて、話の具体的な内容を登場人物の関係などとあわせてほぼ理解できる。

（日本語能力試験 JLPT ホームページから抜粋）

表 6-2 によると、N3 レベルでは日常的な場面の日本語理解が要求されているが、N2 はその上でより幅広い場面での日本語理解が要求されている。そして、最も高いレベルの N1 は幅広い場面での日本語理解が要求されている。本コースでは、学習者が幅広い日本語の生のリソースを探して理解すること、自分の成果物を紹介すること、他の学習者の話を理解する必要があるため、少なくとも N2 レベルの能力が必要だと考える。そのため、条件(2)では日本語能力が「N2 以上」と設定した。「N1 未満」が付いているのは、学習者の学年を考慮したためである。例えば、中国の上位 3 位の日本語専攻を有する X 大学は、専攻生を激励するために、日本語能力試験の合格と専攻課程の単位の互換を奨励している。大学 2 年までに N2 試験で 130

点以上を獲得した合格者、大学 3 年までに N1 試験で 140 点以上を獲得した者、大学 3 年の後半までに N1 試験で 150 点以上を獲得した者は、専門課程の選択科目を 1 つ取得免除可能で、さらに、該当科目の成績は 90 点と認定される。このようなシステムは学習者に当該学年での一般的な日本語レベルより高いレベルに挑戦させるための奨励策であるため、ここから、日本語専攻では一般的に N2 試験に合格できる目安の学年は大体 2 年生頃となり、N1 試験に合格できる目安はおおよそ 3 年〜4 年生の間になると判断できる。ところが、日本語専攻『指南』に要求されている能力の育成は大学 4 年間の目標であるため、大学 3 年以降または大学 4 年から能力を育成し始めるのでは遅いのではないかと考えられる。そのため、本コースを受講する学習者については、いわば N2 以上であるが N1 未満の日本語能力を持っていることが適切であると考えた。

次に、条件(3)と(4)についてである。本コースは同期型のオンライン授業であるため、ネットワークの状況や学習環境は学習効果に影響を与える。そのため、安定したネットワークと適切な学習環境は必要な条件として求められている。また、本コースはオンデマンド型の教師主導の講義ではなく、授業内で学習者の協働や互いに評価する活動が中心とされるオンライン同期型であるため、学習者が欠席する場合、オフラインで参加しなかったオンライン授業の録画を見ても、所期の効果が得られないかもしれない。そのため、学習者は持続的に授業に参加すること、すなわち指定される期間や時間帯で授業に参加することを確保できることを必要な条件とした。

条件(5)について、本コースで、日本語のリソースの収集、編集、統合などが必要とされるが、基礎的な ICT 技術、例えば、日本語で文字を編集する方法、パワーポイントで成果物をデザインする方法などは授業で教えない。そのため、学習活動を順調に進行できるように、基礎的な ICT 技術を持っていることが必要である。

最後は、必ずしも必要ではない条件(6)〜(9)についてである。日本語専攻教育の典型的な特徴として、教師主導型の講義が主要な教育形式であり、学習者は従属的である。そのため、条件(6)と(7)は、学習者の授業における学習経験を確認するために設定した。次に、教師主導型の講義では言語知識の伝授、言語技能の訓練が行われることが一般的であるため、学習者は自学自習においても知識の暗記・再生や技能の訓練に取り組み、高い点数を取るように受験勉強を行うことが一般的である。そのため、条件(8)と(9)は学習者の自学自習での経験を確認するために設定した。

以上のように、日本語専攻教育では、言語知識・言語技能に比べて様々な能力の育成が軽視

されているため、学習者は一般的に＜新しい能力＞が十分に育成されていない。そのため、本コースでは、必要な条件(1)～(5)を満した上で、授業での学習経験を確認する条件(6)と(7)、自学自習での学習経験を確認する条件(8)と(9)という 4 つの条件の中で、2 つ以上（2 つを含む）の条件を満たせば、本コースを受講する資格があると判断した。

2.1.4　コースの主要な活動

これまでの議論を踏まえ、本研究における主体的な思考・協働能力を育成するオンライン日本文化コースにおいては、「主体的な探究活動―教え合い活動―（他の学習者のための）リソース作り」という主要な活動を 4 つのサイクルで行うと設定した。主要な活動では、学習者はインターネット上の生の日本語リソースを活用し、自身で決定した日本文化テーマについて自ら探究的に学習し、互いに探究の成果を共有・評価しながら、他の学習者にとって参考になる学習リソースとして自分の作品を創造する。加えて、主要な活動をサポートする他の活動も設定されている。全ての活動は 8 回の本番の授業に織り込まれている。

2.2　コースの概要

2.2.1　パイロット授業の実施

表 6-3　パイロット授業の概要

実施内容	開発完了したコース （オリエンテーション 1 回＋ 本番の授業 8 回）	
実施目的	コース運営のテストや質の向上	
実施期間	2021 年の 5 月 15 日～6 月 6 日	
実施状況	週 2 時間程度、3 週間のオンライン実施（計約 7 時間）	
協力者	I さん	中国の日本語専攻の学習者 日本語レベル：N2 合格
	M さん	社会人である中国語が母語の日本語学習者 日本語レベル：N2 合格

本研究では、コースの開発が完了した段階で、コースの運営をテストしてコースの質を向上させるため、まずパイロット授業としてコースを実施し、それを評価した。パイロット授業は、

2021 年の 5 月～6 月の間に、2 人の協力者である I さんと M さんの協力の下で実施した[40]。パイロット授業は週に 2 時間程度で、3 週間にわたってオンラインで行われた。表 6-3 にパイロット授業の概要を示す。

なお、パイロット授業は主にコースが順調に運営されているか、修正・改善が必要な点があるかについて確認するために実施したため、協力者に学習活動をすべて行わせる必要がない。そのため、オリエンテーション 1 回と本番の授業 8 回からなるコース全体をテストしたが、それらを時間短縮して行なった。また、パイロット授業を通して、コース上の活動時間の調整、活動順序の変更、用語の適切さ、ツールの便利さなどについて検討した上で、必要な修正や改善を行なった。その結果、最終案のコース全体像（添付資料 1）とその詳細（添付資料 2）が完成した。

2.2.2 コースの全体像及び構成

パイロット授業でコースを実施し、評価した結果をもとに、修正したコースの全体像及び構成を添付資料 1 に示す。

本コースは全部で 9 回あり、毎回の授業は 90 分で、週に 1 回の授業を実施することになっている。添付資料 1 のように、9 回の授業のうち、0 回目のオリエンテーションは実質的な活動内容が含まれていないため、実質的な活動内容を扱っている授業は 8 回となる。この 8 回の授業は大きく 3 つの段階に分けられている。前章で説明したように、本コースの一貫した学習活動は授業内と授業外に分けられている。そのため、教室の中の活動と教室の外の学習が繋がって連動するように、毎回の授業も授業内と授業外の学習活動からなり、授業外の学習成果が授業内の活動で共有、評価される形式である。なお、添付資料 1 の中で、毎回のタイトルの下に箇条書きで提示されている活動は、毎回の授業内の中心活動である。授業外活動についての指示はここでは省略されているが、当該授業における授業外活動についての指示は次なる授業における授業内の活動に繋がっている。

また、本コースで使用する言語については日本語をベースとしているが、学習者の理解を補助・促進する時には母語の中国語を媒介語として使う。具体的には、学習者が授業外で探究した結果を成果物または作品に発展させる時には、日本語を使用する。つまり、成果物や作品の内容は日本語で作成する。また、学習者が授業内で成果の共有、口頭でのコメント、感想を発

[40] パイロット授業について、ビデオ会議で 2 人の協力者に本コースの資料、計画、目的、注意事項などを示しながら説明した。2 人の合意を得た上で、パイロット授業の実施スケジュールを決定した。

表する際は日本語で行う。ただし、活動をより円滑に進行させるため、グループ討論の際は日本語と中国語のどちらも使用可能であるが、討論した結果などの発表は日本語で行う。加えて、教師による授業中の指示、ツール、概念などの説明は中国語で行い、他の活動においても、学習者が理解できていない場合の理解補助は中国語で行う。

次に、コースの 3 つの段階について説明する。一貫した学習活動の 4 つのサイクルは主要な活動として、段階 2 に織り込んでおり、他の活動を主に段階 1 と段階 3 に入れている。段階 1 が主要な活動に入るための導入、段階 3 が主要な活動のまとめと捉えられる。

段階 1 は作品を作成する前の準備活動であり、1 回目と 2 回目からなる。準備活動では、主に「忍者リソース」についての討論、思考力などの概念の提示、学習者それぞれの日本文化テーマの決定、成果物または作品作成上の要求及び発表のルールの説明などがある。ここでの「忍者リソース」は、学習者に学習リソースとしての作品とはどのようなものかについて具体的なイメージを持たせるために、筆者が「忍者」という日本文化テーマを例に探究した「サンプルリソース」作品である。簡単にいうと、忍者リソースは「導入部分」、「トピック 1」、「トピック 2」、「トピック 3」、「まとめ段落」という 5 つの部分からなる。学習者は作品を作成する際に、この 5 つの部分に応じて、「導入部分」（3 回目）、「トピック 1」（4 回目）、「トピック 2」（5 回目）、「トピック 3」（6 回目）、「まとめ段落」（7 回目）の順に展開していく。忍者リソースについての詳細は次節に譲る。

段階 2 はコースの主要な活動の部分、いわば作品作成の活動であり、授業内での中心的な活動は、探究成果の共有、「他者評価」、「自己評価」となる。この段階は 3〜6 回目からなり、一貫した学習活動の 4 つのサイクルは、それぞれ 3 回目、4 回目、5 回目、6 回目に対応している。3、4、5、6 回目の活動形式は類似しているが、3 回目のみ性質上他の 3 回とは少し違いがある。その理由は、3 回目は作品全体の「導入部分」であるのに対し、4、5、6 回目は作品展開としてのトピック部分だからである。そして、3、4、5、6 回目のいずれも「主体的な探究活動―教え合い活動―（他の学習者のための）リソース作り」の一連の活動を経る。段階 2 が終了したら、作品がほぼ完成となるので、作品の最後のまとめや編集は段階 3 に設置されている。

段階 3 は作品の統合及び展示の活動であり、7 回目と 8 回目からなる。7 回目の中心活動は「まとめ段落」の紹介と作品の統合形式の討論である。「まとめ段落」とは、これまでの作品の内容をもとに、最後にその全体の内容についてまとめた部分である。「まとめ段落」に関する活動には探究、共有、評価などが含まれていないため、主要な活動の部分から分離されている。また、一旦完成した作品を最終作品に発展させるには、修正、統合、デザインなどが必要

である。ここでの「統合」とは、これまで提出された部分的な成果物を 1 つの作品に組織化することである。本コースで学習者はそれぞれの日本文化テーマについて探究するため、それぞれの作品には個性や創造性が求められている一方、日本文化という大きなテーマの下では、一定の協調性や整合性が求められる。そのため、作品におけるフォーマット、フォント、表記、図表の位置などについて、学習者たちの討論や合意が必要とされる。次に、8 回目の中心的な活動は、ゲストと作品について対話する活動と修了証の授与活動である。学習者に真正性のある活動を最後まで提供できるよう、最終回の授業では日本語母語話者をゲストとして招待する。学習者の最終作品をゲストに展示し、ゲストと日本文化に関して対話することを通して、自分の作品への理解が深まり、日本文化についてより客観的な認識を持つようになると期待される。また、学習者にこれまでの学習成果を回顧させるため、筆者は学習者の作品の特徴、「他者評価」や「自己評価」の結果の統計などを簡単にまとめた上で、修了証の形式で学習者にフィードバックする。

以上、コースの全体像及び構成について紹介した。次節ではコースの学習活動を支える「ツールキット」の開発及び毎回の授業の詳細について述べる。

3　コースの詳細

コースが順調に進行するように、学習活動を支える各種の道具やツールの選択・開発も不可欠である。本コースにおけるツールは、メインツールとサブツールに分けられている。メインツールは主要な活動の展開や学習成果の質に決定的な役割を果たすため、コースを支える「ツールキット」と呼んでいる。サブツールは学習者の興味を引き、理解を促進するものである。

添付資料 2 は毎回の授業の詳細であり、その中で各種の道具やツールも提示されている。本節では、コースの詳細について説明する。まずは本コースを支える「ツールキット」の開発について紹介する。そして、サブツールについては、毎回の授業の詳細について記述する際に併せて紹介する。

3.1　コースを支える「ツールキット」

添付資料 2 において、コースを支える「ツールキット」の個々のメインツールが初めて登場する位置は、「下線＋太字」また「下線」で提示されている。具体的には、「事前アンケート」、「忍者」サイト、「サンプルリソース」（忍者リソース）、「学習シート」、「他者評価」、「自己評価」、「事後アンケート」の順で示されている。その中でも、「事前アンケート」と「事後アンケート」、「サンプルリソース」と「忍者」サイト、「他者評価」と「自己評価」は、相互に深

く関連しているため、それらを 3 つのセットとして紹介する。「学習シート」は忍者リソースに基づき作成された部分があるため、「サンプルリソース」と「忍者」サイトを紹介したのち説明する。他には、添付資料 2 の中で示されていないが、0 回目までの事前連絡の前に、受講者を公募する段階がある。受講者を募集する際に、「前提アンケート」というメインツールが用いられるので、「前提アンケート」も「ツールキット」の中に含まれている。なお、コースで使用するツールの言語について、「前提アンケート」、「事前アンケート」と「事後アンケート」、「学習シート」、「他者評価」と「自己評価」は、中国語訳だが、「サンプルリソース」と「忍者」サイトは日本語である。それでは、上記で提示しているコースを支える「ツールキット」について、位置付け、機能、内容などを踏まえて紹介していく。

3.1.1 前提アンケート

稲垣・鈴木（2015, p. 32）によると、授業やコースの学習目標と学習者条件を適切に機能させるために、前提テスト、事前テスト、事後テストを行うことが奨励される。前提テストとは、前提条件の確認テスト、つまり、授業を受ける資格があるかどうかを確認するテストである。本研究では、学習者の受講資格を確認するため、点数をつける「テスト」ではなく、その資格を確認する「アンケート」を行うのだが、これを「前提アンケート」と呼んでいる。「前提アンケート」は、0 回目までの事前連絡の前に実施する。本章の 2.1.3 ですでに説明したが、想定する対象者の受講条件については、受講者の身分、受講者の日本語能力、学習環境や参加時間の確保、基礎的な ICT スキル、授業での学習経験、自学自習での学習経験という、9 つの観点から設定している。この 9 つの受講条件に基づき、ふさわしい学習者を募集するための「前提アンケート」を作成した。「前提アンケート」はグーグルフォームと同じような機能を持つ「金山文档」[41]で作成したため、データをオンラインで収集することができる。

添付資料 3 は「前提アンケート」の内容である。「前提アンケート」には計 14 問の設問があり、問い 1〜4 は個人情報に関する質問であり、問い 5〜13 は 9 つの受講条件に基づき設置された質問である。その中で、必要な条件は問い 5〜9 にあたり、必ずしも必要ではない条件は問い 10〜13 にあたる。受講可能な学習者は、問い 5〜9 を全て「はい」と回答したうえで、問い 10〜13 の中で、少なくとも 2 つ以上（2 つを含み）の条件を満たす必要がある。すなわち、問い 10 は「はい」、問い 11 は「いいえ」、問い 12 は「はい」、問い 13 は「はい」という回答

[41] 金山文档とは、中国の北京金山オフィスソフトウェア株式会社によって開発された個人またはグループとのファイル共有、共同編集の機能を持っているアプリである。その中で、Word、Excel、PowerPoint などのツールが入っている。

をした場合に条件を満たすことになるが、この 4 つの内 2 つ以上の問いで、前述の通り回答していなければならない。

3.1.2 事前アンケートと事後アンケート

稲垣・鈴木（2015, p. 32）によると、事前テストと事後テストは同じレベルのテストであり、事前テストは学習者が事前に学習目標を満たしているかどうかを確認するもので、事後テストは授業を実施した後に、学習者が学習目標に到達しているかどうかを確認するものである。本研究では、学習者の＜新しい能力＞を確認するために、点数をつける「テスト」ではなく、「アンケート」を実施する。したがって、本研究では、この事前テストと事後テストを「事前アンケート」と「事後アンケート」とそれぞれ呼んでいる。「事前アンケート」は、コースを受ける前に、学習者が＜新しい能力＞における各能力をどの程度持っているかを調査するものである。「事後アンケート」は、コースを受けた後、学習者の＜新しい能力＞における各能力がどのように変容したかについて調査するものである。「事前アンケート」と「事後アンケート」はほぼ同一の質問内容となっており、これらの質問は本研究の第 5 章で設定した教育目標に基づき作ったものである。「事前アンケート」と「事後アンケート」についても「金山文档」で作成し、オンラインでデータを収集する。

(1) 事前アンケート

「事前アンケート」は、コースの 0 回目までに実施する、自由記述と 5 段階評価を組み合わせたアンケートである。添付資料 4 のように、「事前アンケート」は計 36 問の問いがあり、そのうち、問い 1 と問い 34〜36 は自由記述であり、問い 2〜33 は 5 段階評価である。自由記述は、個人情報及びコースを選ぶ理由、伸ばしたい能力、自分への期待などについて質問する。5 段階評価は、学習者の現在までの学習経験、現時点での＜新しい能力＞における各能力に対する「自己評価」について確認する。5 段階評価の問いは、本研究の 6 領域の教育目標の下位目標に基づき設置された。例えば、問い 2〜10 は主体的に学ぶ能力についての質問であり、具体的に、問い 2 と 3 は自学自習の頻度や能力、問い 4〜8 は計画から省察までのプロセス、問い 9 は点数や学習過程への意識、問い 10 は学び方の工夫について考察する。そして、問い 11〜16 は思考力、問い 17〜22 は協働・異文化能力（問い 21 と問い 22 は日本文化という内容についての質問も兼ねている）、問い 23〜27 は言語、28〜33 は ICT・情報リテラシーについて考察する。

(2) 事後アンケート

「事後アンケート」は、コースの 8 回目が終わってから実施する、自由記述と 5 段階評価を組み合わせたアンケートである。添付資料 5 のように、問い 1 と問い 34〜38 は自由記述の質問であり、問い 2〜33 は 5 段階評価である。「事後アンケート」の 5 段階評価の内容は「事前アンケート」と全く同じであるが、質問によっては、質問の前提内容が異なる。例えば、「事後アンケート」の能力に関する質問は、コースを受けた「後」の時点の能力について確認する。また、「事後アンケート」の学習方法に関する質問は、「これから」の学習の予定や計画について調査する。

自由記述の問い 34〜38 は、コースを受けた感想、自分の変容について考察する。また、本コースの「他者評価」と「自己評価」ではリーブリックという評価手法を取り入れた関係上（詳細は本章の 3.1.5 を参照）、そのリーブリックの有効性や使用感について考察するために問い 34 を設置した。問い 35 は、「事前アンケート」の問い 35 と問い 36 に対応しており、当初伸ばしたかった能力は伸びたか、自分への期待は実現したかについて確認する。そして、本研究の 6 領域の能力に関しては 5 段階評価の問いにおいても確認しているが、学習者自身の能力が具体的にどのように変化したかについて把握するために、問い 36 に自由記述を設置した。問い 37 は、学習者にコースへの省察やまとめを深めてもらうと同時に、これからの実生活への影響を把握する目的で設置した。最後の問い 38 では、今後のコース改善のため、学習者の意見やコメントを聞く内容になっている。

3.1.3 サンプルリソースと「忍者」サイト

(1) サンプルリソース

コースや授業では、「木を見て森を見ず」という罠に陥ってしまうということがあるため、ゴールを達成できるように、全体を見ながらゴールに近づくためのナビゲーションの設計が非常に重要だとされる（稲垣・鈴木, 2015, p. 21）。そのような観点は、教師や設計者にとって重要だけでなく、学習者にとっても重要である。本研究では、「木を見ながら森を見」られるように、学習者に抽象的な学習活動の全体像や目標を具現化して示す必要があると考える。そのため、本コースで、学習者に最後に作成する作品または他人に提供する学習リソースについて、具体的なイメージを持たせるように、筆者が忍者という日本文化テーマについて探究し、その内容や成果を「サンプルリソース」に試作した（添付資料 6）。そして、学習者が活動に入る

前に「森を見せる」ように、「サンプルリソース」を1回目の授業で提供する。

「サンプルリソース」の提供は、学習者に学習活動の目標に具体的なイメージを持たせるとともに、作品を作成する際に、作品の構成や形式についての説明において活用される。「サンプルリソース」において、忍者というテーマとをめぐって大きく3つのトピックから考察した。すなわち、トピック1の「女性の忍者－『くノ一』」、「トピック 2」の「忍者のふるさと－伊賀」、「トピック 3」の「忍者学研究－三重大学」である。3 つのトピックはそれぞれにトピックの下位の2つの小トピックと1つの自分なりの感想や評価からなっている。具体的なトピックやその下位内容は表 6-4 の通りである。その中で、「評価・感想」は、学習者に自分自身の経験や生活に関連づけて思考や価値観を伝達させるように設置された。つまり、「評価・感想」の設定は、学習者をより深い思考、自分の「内なる声」まで導くように機能している。学習者は互いに自分なりの思考や声を伝達することにより、個人レベルの異文化への理解も促進される。

表 6-4　「サンプルリソース」におけるトピックとその下位内容

トピック	小トピック	評価・感想
トピック 1 女性の忍者－「くノ一」	①女忍者の役割や見た目 ②「くノ一」の語源について	「女」というステレオタイプ
トピック 2 忍者のふるさと－伊賀	①忍者のスポットと観光 ②忍者になって体験するイベント	文化財の保護
トピック 3 忍者学研究－三重大学	① 専門科目としての「忍者・忍術学」 ② 忍者についての研究活動	価値のない学問はない

「サンプルリソース」の構成や形式について説明する。添付資料 6 のように、「サンプルリソース」の構成は大体、「テーマ設定→導入部→**トピック→トピックの導入→小トピック→小トピックの展開→話題まとめ→**全体のまとめ→参考資料・関連サイト」のようである。この中の「太字＋下線」部は、3 つのトピックの共通部分である。そして、本コースの受講者は N2 レベルの日本語学習者であるため、N2 レベルを超えた言葉や文法については振り仮名や注釈をつけた。日本語の振り仮名や中国語の注釈をつけたのは、本コースの学習者に「サンプルリソース」を支障なく利用させる機能があるだけでなく、学習者は作品作成の活動で、他の読者に支障なく自分の内容を理解させることを念頭に置きながら作品を創造する機能もある。言い換えると、本研究の「サンプルリソース」における振り仮名や注釈は、受講者の理解を支えることと受講者が他者への配慮を促すという二重の目的を持っている。

以上のように、本コースで、学習者が「サンプルリソース」の構成や形式を意識する上で学習活動を行うことが重要である。

(2)「忍者」サイト

学習者をコースや学習活動の展開をナビゲートするように、筆者は WIX という無料のホームページ作成のツールを利用し、日本文化に関するサイトを作成した。「忍者」サイトは、学習者の興味を引き、日本文化テーマについての学習活動を活性化する機能を持っている。添付資料 7 の「日本文化ホームページ」のように、「忍者」サイトは「日本文化ホームページ」の中の 1 つの下位内容である。「忍者」サイトは「サンプルリソース」から生まれたものであるが、「忍者」サイトは 0 回目のオリエンテーションで利用され、「サンプルリソース」は 1 回の授業で利用される。添付資料 7 の「忍者ホームページ」と「忍者についてのトピックと文章」において、「サンプルリソース」の最初の導入、女性の忍者－「くノ一」、忍者のふるさと－伊賀、忍者学研究－三重大学という 4 つの部分をコラムや文章の形式で表れている。そして、添付資料 7 の「忍者の関連サイト」では、「サンプルリソース」の最後の参考資料や関連サイトがトピックごとに分類され、学習者が簡単にアクセスできるように整理した。

3.1.4 学習シート

「学習シート」（添付資料 8）は、一貫した学習活動における「主体的な探究活動」の発展を支えるものであるため、主に段階 2 の作品作成で使用される。本章の 2.2.2 で説明したように、本コースの授業には授業内と授業外の学習活動があり、基本的には今回の授業外の活動が次回の授業内の活動に繋がっている。そのため、段階 2 の作品作成は 3、4、5、6 回目の授業で実施するが、そのうち「主体的な探究活動」については 2、3、4、5 回目の授業外の活動に配置されており、「学習シート」はこの時に使われる。4 回の「主体的な探究活動」で使用される「学習シート」はそれぞれ、作品の「導入部分」、「トピック 1」、「トピック 2」、「トピック 3」に対応している。他に、1 回目の授業外の活動においても「学習シート」が使われるが、これは実質的な「主体的な探究活動」には該当せず、学習者に早めに「学習シート」の使い方に慣れさせるために、1 回目の授業についての振り返りシートとして付けた。

添付資料 8 のように、本コースでは、「学習シート」の利便性を考慮した上で、WPS Office[42]

[42] WPS Office は、中国の北京金山オフィスソフトウェア株式会社によって開発されたオフィスソフトウェアであり、WPS とも呼ばれている。WPS は Word、Excel、PowerPoint などの機能を持っている。

Excel のシートを活用している。また、ポートフォリオの形式を参考に、数回分の「学習シート」を 1 つのファイルに載せている。各回の「学習シート」は Excel シート 1 枚を使い、異なる色のインデックスで分類されており、筆者がデザインした表紙や具体的な手順・内容が含まれている。毎回の「主体的な探究活動」で、学習者にパソコンで「学習シート」を記入させるというタスクが設置されている。学習者の「主体的な探究活動」をサポートし、情報リテラシーの育成を促進するために、「学習シート」の内容については第 5 章の 2.4.2 で提示されている情報問題解決モデル Big6（第 5 章表 5-13）を手がかりに作成した。Big6 のステップ 1～5 に基づき、毎回の「学習シート」の手順 1～5 をわかりやすくデザインした。「学習シート」では、情報の検索、収集、整理、分析などを手順 1～4 として提示し、学習者は手順に従って必要な情報を記入する必要がある。手順 5 は情報の統合、すなわち該当情報を用いて成果物にまとめることとなる。Big6 のステップ 6 は常に各ステップと並行的に行われるため、「学習シート」においてそれを手順として強調していない。また、筆者が「学習シート」を用いて、忍者の「サンプルリソース」で試作した一部の実例を「記載例」として、学習者に提供している。

このコースで、学習者が「学習シート」を 4 回使用することで、問題解決モデル Big6 に基づく活動を計 4 回経験できる。なお、Big6 は情報リテラシーの育成に有効なだけでなく、Big6 から生まれた Super3 は自己調整プロセスのサイクル及び PDS のプロセスと一致しているため、主体的に学ぶ能力の育成にも促進的である。つまり、「学習シート」の利用を通して、学習者は 4 回の情報リテラシーや主体的に学ぶ能力の育成訓練を受けることができると言える。

3.1.5 他者評価と自己評価

日本語専攻『指南』で形成的評価が提唱されている一方、先行研究に関した考察からも、＜新しい能力＞の育成では形成的評価の利用が不可欠だとわかった。形成的評価は、学習を動的なものとして扱い、学習者に見直しやり直す機会を提供できるため、形成的評価は最終的な学習目標を超える学習成果を生み出す推進があると言える。そして、ルーブリックは形成的評価に重要な役割を果たしているだけでなく、学習者に真正性のある課題や活動に取り組ませ、知識や技能を活用し、作品を生み出すという、真正性のある活動を評価する際にも特に有効とされる（Young & Wilson, 2013;ダネル・アントニア, 2014）。そのため、本研究の「他者評価」と「自己評価」に形成的評価の手法やルーブリックの評価ツールを取り入れる。

ルーブリックとは何かについて、ダネルとアントニア（2014）は以下のように説明している。

最も単純な言い方をすれば、ルーブリックとは「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具」である。ルーブリックは、ある課題をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したもので、様々な課題の評価に使うことができる。例えば、レポート、書評、討論への参加、実験レポート、ポートフォリオ、グループワーク、プレゼンテーションなどである。（p. 2）

表 6-6　基本的なルーブリックの表

表題

課題

	評価尺度 1	評価尺度 2	評価尺度 3
評価観点 1	評価基準 1 － 1	評価基準 1 － 2	評価基準 1 － 3
評価観点 2	評価基準 2 － 1	評価基準 2 － 2	評価基準 2 － 3
評価観点 3	評価基準 3 － 1	評価基準 3 － 2	評価基準 3 － 3
評価観点 4	評価基準 4 － 1	評価基準 4 － 2	評価基準 4 － 3

（ダネル&アントニア（2014, p. 4）による）

そして、ルーブリックは表形式で構成されており、課題、評価尺度（達成レベル・成績評価点）、評価観点（課題が求める具体的なスキルや知識）、評価基準（具体的なフィードバック内容）の 4 つの基本的な要素がある（ダネル&アントニア, 2014, p. 4）。具体的なイメージは表 6-6 の通りである。

また、ルーブリックは達成水準等の明確化、評価者・被評価者の認識の共有、複数の評価者による評価の標準化などの様々なメリットを持っている一方（中央教育審議会,2012）、ダネル・アントニア（2014）は、学習者にとってもルーブリックの利用は「自己評価」という個人的な習慣の形成に有効であると指摘した。その理由は、ルーブリックは学習者に詳細なフィードバックを与えることができるため、学習者が自分の学習や行動を正確に分析し、批判的に省察することで、自分の弱みを自覚し、行動の修正や学習の改善のために計画を立てることができるようになるとされる。それだけでなく、オンラインでルーブリックを使用すると、対面学習で持つ「存在感」が得られるという効用がオンライン授業でも発揮されるため、ルーブリックは、特に、オンラインでの学習者間の相互評価の効用が強調されている（ダネル・アントニア, 2014, p. 111）。以上のことから、本研究のオンラインコースで、「他者評価」や「自己評価」にルーブリックを利用することは適切であるとさらに裏付けられる。

ルーブリックには計量的ルーブリックと質的ルーブリックという 2 つのモデルがあり、両者の相違に関して、Young & Wilson（2013）は以下のように指摘している。計量的ルーブリックは正答の数に注目するのに対し、質的ルーブリックは回答の質に注目する。計量的なルーブリックは「ほとんど」、「すべて」などの言葉を使い、正答の数で学習者の能力はどの程度かを推論できるが、学びの向上に関するガイドにはならない。それに対し、質的なルーブリックは、学びの表現の性質や特徴を詳述するものであり、評価を目的としたツールとしてだけでなく、学習という目的を達成するよう学習者の成長を促進する道標にもなる。本コースでは、学習者の＜新しい能力＞の育成の促進を目的としているため、評価という目的を持っているだけでなく、学習者の成長の促進や変容の確認をより重要視している。そのため、本コースでは質的ルーブリックを取り入れる。

（1）他者評価[43]

「他者評価」（添付資料 9）は 3、4、5、6 回目の授業における「教え合い活動」で、学習者が他の学習者の成果物や発表を評価する時に利用するツールであり、ルーブリックを中心に作成した。「主体的な探究活動」で産出した成果を「教え合い活動」で共有することは、認知プロセスの外化を促進する機能を持っているため、「他者評価」は、「教え合い活動」で外化された認知プロセスについてフィードバックを与えるものと見なせる。本コースの「他者評価」の利用は、他者への理解を促進すること、互いに建設的なフィードバックを与えること、他者からの評価を通して自分自身への認識を深めることを目指す。「他者評価」はより客観的で建設的に互いの学習を評価する機能を持っている一方、相手の成果物や発表のパフォーマンスにより集中し、評価項目を見ながら自分との内なる対話を促進する機能もある。言い換えると、学習者は他者にもらった評価から、自分がどの評価レベルにいるかがわかるのみならず、より高い評価レベルに進むためにこれからどうすればいいかについても知ることができる。

ダネル&アントニア（2014, p. 61）によると、3−5 段階のルーブリックは、迅速に評価を行うことができるだけでなく、詳細な形成的フィードバックも与えることができる。特に、チェック式のルーブリックはプレゼンテーションなどの短時間の場合に適しているとされる。そのため、成果物の共有活動を行いながら、限られた時間で「他者評価」を行う本コースの場合は、チェック式のルーブリックの採用が適切である。詳細は添付資料 9 の通りで、多肢選択の質問

[43] 「他者評価」のルーブリックを作成した際、各観点における詳細な下位項目の設定には、『大学教員のためのルーブリック評価入門』（ダネル・スティーブンス,アントニア・レビ著,井上敏憲,俣野秀典訳,玉川大学出版部,2014）の pp. 34−35、pp. 56−58、p. 68 におけるルーブリックの一部を参考にした上で修正したものがある。

は筆者によって改良されたルーブリックである。対面授業でルーブリックを利用する場合は、紙のシートでチェックでき、シートの配布や回収も簡単であるが、遠隔のオンライン授業の場合はそうではない。毎回の授業で、一人の学習者が複数の「他者評価」をする必要があるため、チェック式のルーブリックがオンラインで効率的に利用できるように、本コースでは「金山文档」のアンケート機能を活用し、表形式で構成されるルーブリックを多肢選択の質問に変えた。また、チェック式のルーブリックに含まれていない他のコメントや意見があるかもしれないことを考慮し、補足説明用の欄をもつけている。

「他者評価」は「内容の明確さ」、「理解・思考」、「構成・論理性」、「補助資料」、「発表・伝達」の 5 つの観点から、学習者の成果物やパフォーマンスについて評価する。観点ごとに、A・B・C の 3 つの評価レベルがあり、A の項目は「努力が必要だよ」、B の項目は「もう一歩進もう！」、C の項目は「さすが！」という評価を意味する。そのうち、レベル A は最も低い評価で、レベル B は最も高い評価である。観点別によって、3 つの評価レベルの下位には 1〜3 の詳細な記述項目があるが（例えば、A1、A2、B1、B2 など）、同じ評価レベルにおける項目は並行的関係である（例えば、A1 と A2 は異なるパフォーマンスについての記述であるが、その評価レベルはいずれもレベル A である）。そして、それらの記述項目は、本研究の 6 領域の教育目標や忍者「サンプルリソース」を参考に設置した。5 つの観点で扱っている能力は、主に思考力、協働・異文化能力、ICT・情報リテラシー、言語、内容であるが、それぞれの評価観点とそれぞれの能力は一対一の関係ではなく、1 つの観点にいくつかの能力が含まれていることがある。

学習者の成果物や発表のパフォーマンスは 5 つの評価観点で評価するが、5 つの評価観点を大きく分けると、読者を配慮するための工夫、学習者の個人文化の表出、聞き手に伝達・対応する能力の 3 つに分類できる。まず、学習者の成果物いわば作品は、コースの最後に他の学習者のための学習リソースとして提供することを目指すため、「内容の明確さ」、「構成・論理性」、「補助資料」という読者への配慮が重視されている。「内容の明確さ」の観点を考慮し、段落やトピックについては、膨大な情報や無関係な情報を抑え、適量の情報で主題を明確に示し、重要な情報を強調することが求められている。そして、作品は日本語で作成されるため、自分の日本語レベルにふさわしい文法や用語で表現しながら、読み手の日本語能力も考慮する必要がある。また、「構成・論理性」の観点については、洗練された構成、論理性のある成果物は読み手に良い「読書体験」を与えられるため、流れが自然で、一貫性、構成や論理性がある明快な文章が求められている。「補助資料」の観点について、他の学習者の理解を助けるために、

成果物には文字ばかりではなく、視覚的な資料、例えば写真、図表などが適切に盛り込まれていることも重要である。本コースでは、情報モラルも重要視されているため、引用した内容、写真などの出典を明記することも併せて強調されている。さらに、他の学習者が興味のある内容を今後深く学習できるように、関連サイトやリソースのおすすめを記載することが奨励される。

次に、学習者の個人文化の表出に関わる「理解・思考」の観点について解説する。本コースは学習者一人ひとりの思考や個人的な文化を重視するので、成果物の内容で、学習者が自分の生活や経験に関連付けて考えること、自分なりの文化や価値観を主張することが求められている。そのため、学習者は成果物で単に調べた情報をまとめるのではなく、探究した内容をよく理解し自分の言葉で整理、説明しながら、実生活に繋げて自己を表現することが奨励される。

最後に、聞き手に伝達・対応する能力に関わる「発表・伝達」の観点について触れる。本研究では、言語が教育目標の 1 領域であるため、「教え合い活動」において、発表・伝達のパフォーマンスが重んじられている。発表が順調に進むように、発表の時間、スピード、口調などに注意する必要がある。そして、聞き手の興味をひき、自分の発表内容を効果的に伝えるために、強調や起承転結などの伝達の工夫、表現形式の創造性、聞き手の質問や反応への対応などにも注意する必要がある。

なお、各評価レベルの詳細な評価項目は、互いに排除し合う関係にある。例えば、A1 を選んだ場合に、同時に B1 は選ばないということが基本的である。だが、「他者評価」の質問は多肢選択であるため、学習者が誤って A1 と B1 を同時に選択する可能性はあるかもしれない。そのため、学習者の「他者評価」の結果を正確に反映できるように、以下の 2 つの点を守るべきだと考える。1 点目として、初めて「他者評価」を使う際は、事前に学習者に使い方や注意点を詳細に説明した上で、認識の齟齬が生じないように、学習者に十分の時間を与えて「他者評価」の質問や選択肢を熟読させる。2 点目は、毎回学習者の「他者評価」の結果を回収する度、教師は授業後すぐに上述の問題点があるかどうかを確認し、ある場合には、すぐ該当する学習者に確認を求めて修正を行う。

(2) 自己評価

「自己評価」（添付資料 10）は 3、4、5、6 回目の毎回の「教え合い活動」が終了した後に実施する評価活動である。「自己評価」は、学習者が該当する一週間の自分の学習に関して振り返る道具であり、自分の活動への振り返りを通して、自己効力感、達成感を味わうことがで

きる一方、学習者の省察や内面化を促し、自分の学習や行動を改善・修正するという機能も持っている。「自己評価」では、学習者自身の「主体的な探究活動」の実施状況、思考、省察に関して考察する以外に、「教え合い活動」における他者が共有した成果物や発表のパフォーマンス、他者との相互作用についての振り返りや思考も促す。

添付資料 10 のように、「自己評価」の形式は「他者評価」と同様で、改良したルーブリックいわば多肢選択の質問がある他、自由記述の質問もある。まずは多肢選択について説明する。過去 1 週間の探究活動で習得した知識・技能・能力を学習者に思い出させるため、多肢選択の前に 1 つの自由記述の質問を設置している。多肢選択の質問は、前述の「他者評価」と同じように、詳細な記述項目により学習者に自己改善のためのヒントを与えるという機能がある。多肢選択の質問には、探究活動での思考と探究活動の実施という 2 つの観点があり、それぞれの観点に A、B、C の 3 つの評価レベルがある。探究活動での思考という観点では、学習者の思考活動を考察する。本コースは思考力を伸ばせるように改訂版タキソノミーに基づいて学習活動をデザインしている。そのため、タキソノミーの認知プロセスからみれば、「主体的な探究活動」での学習者の思考が大体どのレベルにあるかが確認できる。「主体的な探究活動」で、学習者は記憶、理解、応用などの低次的思考にとどまるのではなく、分析、評価、創造などの高次的思考に至ることが求められる。そして、探究活動の実施という観点では、学習者の情報収集の計画、実行などの状況について確認する。「主体的な探究活動」において、学習者の主体的に学ぶ能力や情報リテラシーも強調されているため、大量の情報から興味のある内容絞り出し、詳細な計画を立てた上で計画通りに実行するということが望ましい。

次に、自由記述の質問について説明する。自由記述の質問は、大きく分けて、他の学習者についての振り返りと自分の学習への省察という 2 種類がある。まず、他の学習者についての振り返りは、他者への理解や他者との対照を通して、自分の内省をより促進することを目指す。他の学習者についての振り返りにおいては、当該授業の「教え合い活動」で他者が共有した成果物や他者のパフォーマンスの振り返り、他者から受けた影響について考察する。例えば、他の学習者の紹介内容について印象的だった点、他の学習者から得た役立つ情報、他の学習者と異なる意見を持っている点などである。次に、自分の学習への省察においては、自分がこの 1 週間の学習活動で良くできた点、問題点・改善する必要のある点について考察する。良くできた点に関する質問は、学習者の自己効力感や達成感を味わうことを促進するために設定した。問題点・改善する必要のある点に関する質問は、学習者が自分の学習や行動をクリティカルに振り返り、次なる活動や段階で学習を改善する、あるいは

行動を修正するために設定した。

最後に、学習者に過去一週間における自分の学習を全体的に評価させるために、アンケートの 5 つ星評価機能を用いた質問を設定した。この 5 つ星評価において、1 つ星は「非常に満足しない」、2 つ星は「満足しない」、3 つ星は「普通」、4 つ星は「満足」、5 つ星は「非常に満足」ということを意味している。

3.2　授業の詳細

ここからは、添付資料 2 をもとに、コースの 0 回目から 8 回目の授業を時系列に沿って詳述しながら、サブツールも併せて紹介する。

3.2.1　0 回目－オリエンテーション

コースに入る前に、学習者が＜新しい能力＞をどの程度備えているかを確認するため、「事前アンケート」を実施する必要がある。そのため、オリエンテーションまでに、WeChat[44]で受講者に事前連絡を取り、受講者の同意を得た上で、「事前アンケート」調査について説明し、実施を依頼する。

0 回目は実質的な学習活動が含まれておらず、顔合わせやコースの説明が主要な内容となる。顔合わせでは、先生とティーチングアシスタント（以降、TA）の自己紹介の後、6 名の学習者が順番に自己紹介をする。

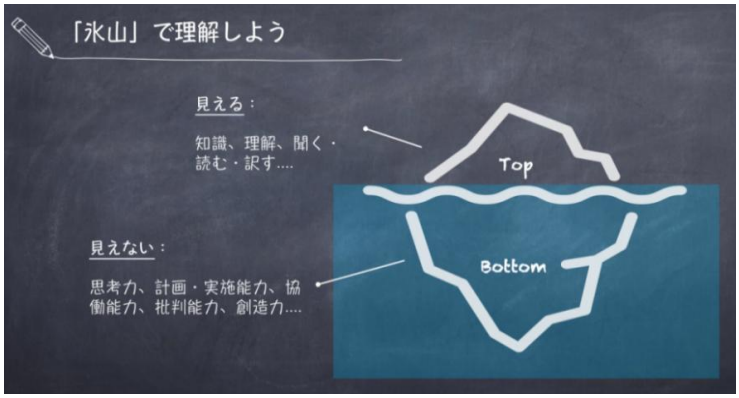


図 6-3　氷山で理解する日本語学習と＜新しい能力＞

次に、コースの目標、理念、計画などを再提示する。受講者を募集する時に、コースについての情報を開示するが、ここではコースのより詳細な説明をする。特に、日本語専攻をめぐる課題は何か、本コースにおいて重視される能力は何か、それらの能力の育成はなぜ必要であるかについて紹介する。学習者の理解を促進するために、筆者は Spencer & Spencer (1993)の氷山モデルや梶田（1994, p. 86）の学力に関する氷山モデルに基づき、「日本語学習と＜新しい能力＞の氷山モデル」を作成した。図 6-3 のように、日本語専攻教育では、氷山の見える部分、い

[44] WeChat とは、中国の大手 IT 企業 Tencent によって開発されたメッセンジャーアプリであり、メッセンジャーアプリの LINE と類似する。2021 年に、WeChat のユーザー登録数は 12.6 億に至った。中国では、WeChat のグループ機能で仕事や学校の連絡事項を送るのは一般的であるため、本研究でも便宜上、WeChat で受講者たちに連絡している。

わば言語知識や四技能が重視されているが、氷山の見えない部分、いわば思考力、主体的に学ぶ能力、協働能力などが軽視される傾向がある。氷山の見える部分と見えない部分は互いに繋がっており、相互作用しているため、見えない部分への注目が不可欠であるという旨を提示する。

そして、本コースはオンラインで実施するだけでなく、学習者はインターネットにおける日本語の生のリソースを活用する必要もあるため、情報モラルを強調し説明する必要がある。本研究では、文部科学省（2011）の『情報モラル教育実践ガイダンス』を参考に、学習者に情報社会の倫理、法の理解と遵守、安全への知識、情報セキュリティ、公共的なネットワーク社会の構築という 5 つの観点から紹介する。

次回以降の授業で、様々な ICT ツールを使用するため、0 回目ではそれらの ICT ツールを説明した上で、学習者に体験させる活動を設定した。0 回目で紹介する ICT ツールは、「金山文档」、WPS Office、VooV、Padlet、Google である。その中で、ファイルの編集やファイルの共有で使う「金山文档」と WPS Office はそれぞれ 3.1.1 と 3.1.4 ですでに紹介している。学習者が成果物を編集する際は、WPS の Word を使用する。学習者一人ひとりの資料の配布や返却は、「金山文档」のオンライン共有・編集の機能を使い、それぞれの学習者に個人フォルダーを作成しプライベートで共有する。また、本コースはオンライン同期型であり、VooV[45]というビデオ会議のアプリを使用する。授業中に成果物を共有する際は画面共有の機能を使い、流れの提示や URL の共有などはチャット機能を使う。次に、資料のアップロード、成果物の提出、授業外の活動について指示は Padlet というアプリで行う。Padlet はオンライン掲示板の機能を持ち、複数の利用者が 1 つの掲示板にそれぞれのセクションを追加することができる。本コースの Padlet の使用例は図 6–4 の通りである。Padlet の左から 1 つ目のセクションは、教師用の資料をアップロードする、あるいは授業外の活動を指示するための場所である。左から 2 つ目のセクションは、「忍者」サイトにアクセスする入り口である。この 2 つのセクション以外は 6 人の学習者の個人セクションであり、セクションのトップに学習者の自分なりの名札が設定できる。学習者はそれぞれのセクションで成果物の提出、興味のあるリソースの共有ができるだけでなく、他の学習者のセクションで「いいね！」をつけることや、コメントを残すことも可能である。最後は、日本語の生のリソースを入手するために使う Google のブラウザーである。Google で日本語の情報の検索、日本語の言語環境を作るために、言語や地域の設定を「日本」

[45] VooV は「VooV Meeting」とも呼ばれ、中国の大手 IT 企業である Tencent によって開発されたミーティングアプリである。VooV の機能はミーティングアプリ Zoom と類似する。

に変更する必要があるため、学習者に設定の方法やステップを説明しながら、実際に試させてみる。

0 回目の最後に、「忍者」サイトについて紹介し、「忍者」サイトの仕様に慣れるために、その内容を閲覧するという授業外の指示を出す。本章の 3.1.3 で述べたように、「忍者」サイトにおける忍者に関する内容は、「サンプルリソース」をもとに作成した。次回の授業で忍者リソースを分析するための準備として、学習者に「忍者」サイトを通して、事前にその内容の構成や特徴を把握させる。「忍者」サイトを閲覧することで、学習者にこれからの学習活動への期待感を持たせ、参加度を高めるというねらいもある。



図 6-4　本コースにおける Padlet の使用例

3.2.2　1 回目－忍者リソースを分析してみよう

1 回目の授業の活動は、主に忍者の「サンプルリソース」の分析、思考力の概念の提示、「学習シート」の説明などがある。まず、前回の授業で、学習者に「忍者」サイトの内容を把握するというタスクを与えたため、1 回目の授業では「サンプルリソース」を提供する前に、「忍者」サイトを見て忍者に関する内容の特徴や構成について意識したことを簡単に発問する。そして、「サンプルリソース」を提供し、その分析の活動に入る。「サンプルリソース」の分析活動はグループ討論の形式で行うため、事前にグループ分けが必要である。本コースは、6 人の学習者に A、B、C、D、E、F の 6 つの番号をランダムに与え、該当する番号が学習者の個人番号になる。グループ活動で、A、B、C はグループ 1 になり、D、E、F はグループ 2 になる。この回の個人番号の決定とグループ分けの結果は、今後のすべての授業に適用する。そして、VooV のブレークアウトセッション[46]機能を使い、グループ 1 とグループ 2 はそれぞれの

[46] ブレークアウトセッションはブレークアウトルームとも呼ばれている。この機能で、ビデオ会議の多人数の参加者はいくつかの少人数のグループに分かれて討論を行うことができる。

セッションで討論を行う。グループ討論が終わったのち、メインルーム[47]に戻り、それぞれの討論の結果を発表し、2 つのグループの意見を統合する。その後、教師は事前に用意した「サンプルリソース」の構成例を提示しながら、フィードバックを与える。「サンプルリソース」の構成や形式の特徴について本章の 3.1.3 ですでに説明しているため、ここでは学習者に提供する構成例のみ提示する（図 6-5）。

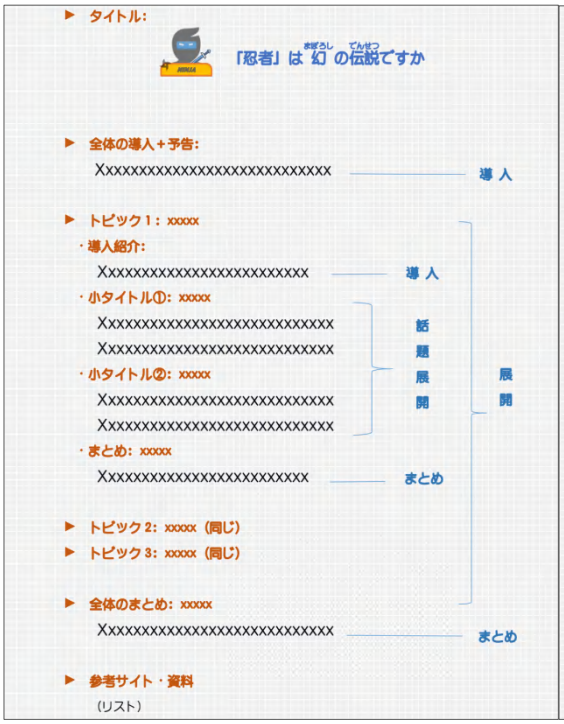


図 6-5　「サンプルリソース」の構成例

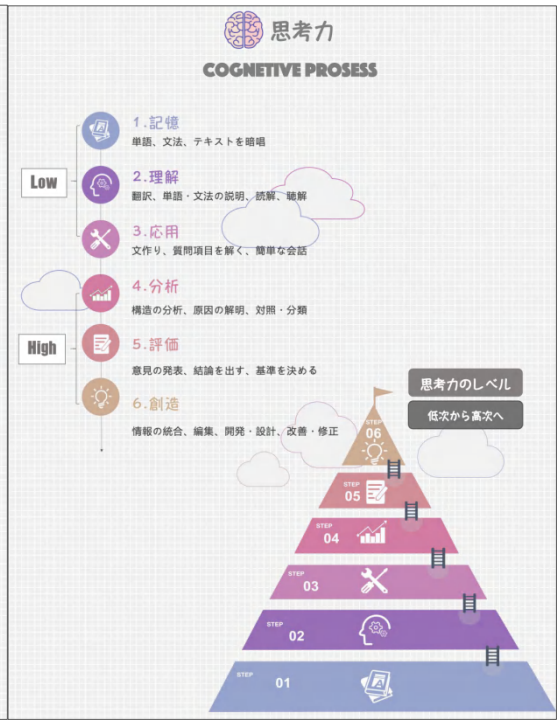


図 6-6　思考力の概念

次は、思考力という概念についての説明である。本コースには 6 領域の教育目標があるが、日本語専攻教育に関する先行研究でよく指摘される課題は、学習者が授業で言語知識の暗記や技能訓練を受けているという点、さらに、自学自習の時においても独学で受験勉強を行っているという点である。つまり、主体性や能動性に関わらず、日本語専攻の学習者はいつも低次的な思考レベルにとどまっている点が問題であると言える。ゆえに、学習者に自分の思考レベルの位置付け、思考レベルを向上させる必要性について意識させるために、思考力についての概念を明示する必要がある。学習者に思考力に関する概念を理解させるため、Anderson & Krathwohl (2001)の改訂版タキソノミーの認知プロセス次元の理論を、実際の日本語学習に結

[47] メインルームは簡単に言うと、ブレークアウトセッションをする前、またはした後の全参加者がいる空間である。

びつけて図 6-6 のように図式化した。一般的に日本語専攻教育や日本語学習において、記憶（単語、文法、テキストの暗記)、理解（翻訳、言語項目の説明、読解など)、応用（作文、質問項目を解く、簡単な会話）のような低次的な思考活動はよく行われるが、分析（構成の分析、原因の解明、対照・分類)、評価（意見・結論の発表、基準の決定)、創造（情報の統合・編集、開発・設計、改善・修正）のような高次的な思考活動は稀である。本コースでは、学習者が低次的思考から高次的思考へ進むこと、さらに、創造という最も高い思考レベルに向かうことが求められている。

最後は、「学習シート」の説明と授業外の指示である。「学習シート」についての説明は 2 回に分けられており、今回の授業では 1 回目、すなわち今回の授業についての振り返りシートの説明を行う。本章の 3.1.4 で説明したように、1 回目の授業で使われる振り返りシートは「主体的な探究活動」とは関係がなく、学習者に早めに「学習シート」の使い方に慣れさせるために用意したものである。振り返りシートでは、主に学んだ内容についてのまとめやグループ活動についての省察を中心に質問している。振り返りシートの提出期限は次回の授業までである。

3.2.3　2 回目－あなたの文化テーマを決めよう

2 回目の授業は、主に学習者自らの日本文化テーマの決定、作品作成上の要求や発表ルールの説明、「学習シート」の説明などの活動がある。2 回目が終了した段階、つまり作品作成前の準備活動の段階から、正式的な作品作成の段階へと移行していく。2 回目で、まずは学習者のそれぞれの担当する日本文化テーマを決定する。この活動の導入や活性化として、筆者が様々な日本文化的な要素が盛り込まれているアニメを制作し、「要素発掘ゲーム」を作成した。「要素発掘ゲーム」で、アニメを 2 回流し、早押しクイズの形式で、学習者に自力で見つけた要素の名前を VooV のチャットで送らせる。そして、早押しクイズの活動が終わったのち、教師は学習者の答えを参照しながら、ストップモーションでアニメにおける要素を学習者と一緒に確認する。



図 6-7　日本文化テーマ範囲リスト

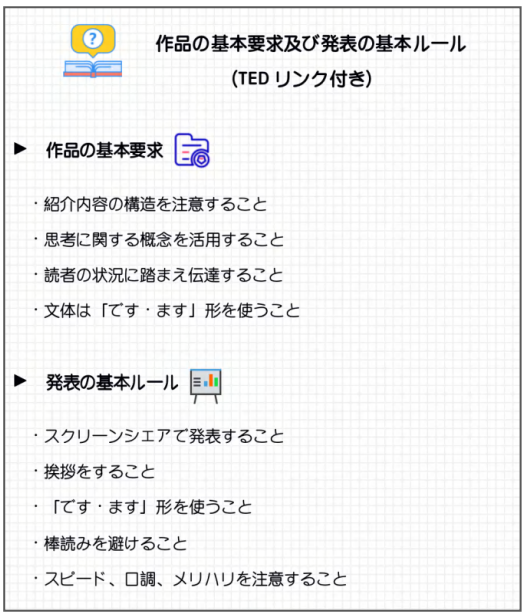


図 6-8　作品作成の要求と発表ルール

「要素発掘ゲーム」の次に、教師が事前に絞り込んだ要素の範囲をリストで学習者に提供し、1 人ずつ 1 つの要素を日本文化テーマとして選択させる。2.1.2 で述べたように、「所産・知識としての日本文化」はステレオタイプ化されやすいため、本コースではあえて中国の教科書にありがちで、中国人学習者がイメージしやすい 10 の「所産・知識としての」日本文化テーマを選択した（図 6-7）。そして、学習者がそれぞれの日本文化テーマを決定したのち、「部屋づくりゲーム」で、Padlet に自分のセッションを作成する。学習者はそれぞれのセッションのトップで、前回の授業で決まった個人番号に自分が考案した日本文化テーマを表す名前をつけ、室名札を作る。例えば、筆者の場合、選択した日本文化テーマが忍者で、仮の個人番号を Q にすると、「Q 忍者の屋敷」という室名札をつけることができる。

次に、前回の授業で学んだ内容を簡単に復習しながら、作品作成上の要求と発表のルールを説明する（図 6-8）。また、日本語の発表に熟達していない学習者がいる可能性を考え、より具体的なイメージを形成できるように、1 つの参考例として、TED（Technology Entertainment Design）の日本語版プレゼンテーションの URL も提供する。

また、学習者のこれからの活動を支えるために、作品作成の際に利用可能な接続詞、発表の時に参考可能な表現の資料も作成し提供する。図 6-9 の通り、ライティングのための接続表現[48]、日本語発表の表現[49]、発表の基本スキルという 3 つの資料がこれにあたる。

---

[48] この資料は、筆者が『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』（二通信子・大島弥生・佐藤勢紀子他, 2009）をもとに作成したのである。



図 6-9　接続表現・発表の表現・発表のスキルの資料の例

授業の最後は、「学習シート」に関する 2 回目の説明である。今回の「学習シート」の説明は、前述した添付資料 6、いわば Big6 モデルを手がかりにデザインした「学習シート」である。この説明で、学習者に情報問題解決のプロセスをわかりやすく提示しながら、「学習シート」における具体的な手順を説明する。今回の授業が終わったのち、学習者は 1 つ目の一貫した学習活動のサイクルに入るため、「主体的な探究活動」における「学習シート」の正式的な使用が始まる。今回の授業外の指示は、作品の「導入部分」の「学習シート」を完成すること、読者を引き付ける作品のタイトルを考えた上で「導入部分」を作成することである。「学習シート」と「導入部分」の成果物の提出期限はいずれも次回の授業までである。また、次回の授業から「教え合い活動」に入るため、活動の時間をコントロールするために、発表の制限時間を 1 人 3 分間と設定した。学習者が制限時間内に発表できるように、自ら事前練習をする必要がある。

[49] この資料は、筆者が＜https://speaking.presence.jp/cm/0f9s/CM_presentation.pdf＞に基づき作成したのである。

3.2.4　3回目－人を引き付ける第一歩：「導入」の完成

3 回目から、コースの主要な活動の部分いわば作品作成の段階に入る。2 回目の授業外の指示で、作品の「導入部分」について探究し作成するというタスクを課したため、3 回目の授業内の主要な活動は「導入部分」についての「教え合い活動」である。活動に入る前に、前回の提出物の問題点を説明したり、学習者が過去 1 週間の学習で抱いた疑問はないか確認する。

次に、作品を共有するとともに「他者評価」が同時に行われるため、「他者評価」の内容、使い方、注意点について学習者に説明する必要がある。「他者評価」の 5 つの評価観点について説明した上で、その内容を十分に理解し、使い方に慣れさせるために、学習者に 5 分間を与えて熟読させ、不明点や疑問点に対応する。なお、「他者評価」において、他の学習者に対する過大評価や過小評価を避け、適正な評価をくだせるように、学習者の間の人間関係を配慮し、評価の結果をそのまま公開するのではなく、評価者の匿名性を確保した上で被評価者に返却する。

「他者評価」についての説明が終わったのち、発表活動の形式や内容について説明する。A、B、C はグループ 1、D、E、F はグループ 2 になっている。「他者評価」は発表活動と同時に行われるが、授業中の学習者の負担を考慮し、1 人の学習者が他の 5 人の学習者に「他者評価」をするのではなく、グループ 1 とグループ 2 の間で「他者評価」をする。つまり、毎回の授業で、一人ひとり学習者は相手のグループの 3 人に「他者評価」をする。そして、グループ内の 3 人のメンバーは、互いに口頭で質問やコメントをする。つまり、毎回の授業で、口頭の質問やコメント活動は、1 人 2 回行う。図 6-10 のように、例えば、A の発表で、グループ 2 の 3 人が発表を聞きながら「他者評価」をする一方、グループ 1 の 2 人は A の発表が終わってから、口頭で A に質問やコメントをする。また、毎回の「教え合い活動」での発表の順番はグループ 1 とグループ 2 の交代であるが、今回の順序は A-D-B-E-C-F となっている。発表順の公平性を考え、これからの授業で発表の順序を適宜に入れ替えることができる。

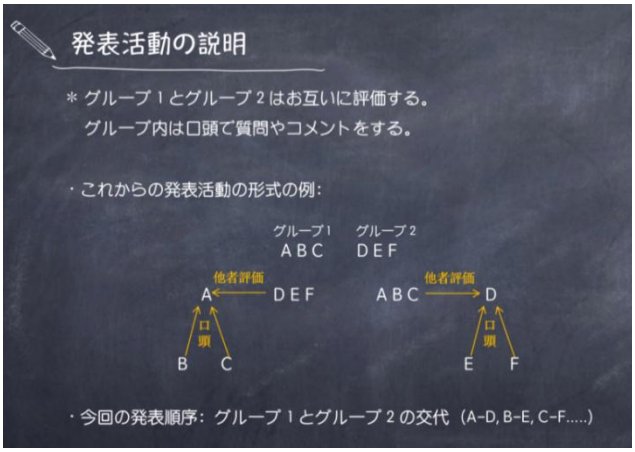


図 6-10　発表活動の説明の例

毎回の授業で、6 人の発表活動や「他者評価」が終わると、残りの時間は「自己評価」を行

う。今回の授業での「自己評価」は初回であるため、詳細な説明が必要である。「自己評価」の説明で、学習者に学習への省察や修正の重要性を強調する一方、学習者に誠実に「自己評価」してもらえるよう、「自己評価」の結果はプライバシーとして扱われるということを伝達する。

最後に、授業外のタスクの指示や次回の授業の予告を行う。次回の授業は作品の「トピック 1」を中心に展開するため、今回の授業外の指示は、トピック 1 の「学習シート」を完成し、作品の「トピック 1」を作成することである。また、「トピック 1」の内容は「導入部分」より情報量が豊富になることから、トピック 1 の発表時間を 1 人 5 分間と設定した。

3.2.5　4 回目－試練場に入り：トピック 1 の試作

4 回目の授業で、まずは前回の「他者評価」と「自己評価」、提出物の問題点などについて説明し、学習者からの質問に対応する。特に、前回は初めての「教え合い活動」であったため、その「他者評価」と「自己評価」の結果の活用をより促進するために、今回の授業では「他者評価」と「自己評価」の意義を再強調する。次に、作品のトピック 1 の共有活動に入る。「トピック 1」の発表の形式、「他者評価」、「自己評価」は前回と全く同じになるため、その詳細は省略する。最後の授業外の指示は、「トピック 2」の「学習シート」を完成し、作品のトピック 2 を作成することである。

3.2.6　5 回目－スキルの精進：トピック 2 で改善

5 回目の授業内の活動は「トピック 2」を中心に展開し、活動内容は前回と全く同じである。また、授業外の指示は「トピック 3」の「学習シート」の完成と作品の「トピック 3」の作成である。

3.2.7　6 回目－熟達に向けて：トピック 3 の完成

6 回目の授業内の活動は「トピック 3」を中心に展開し、活動内容は前回と全く同じである。ところが、授業外の指示はこれまでのタスクと異なっている。「トピック 3」についての活動が終わると、コースの作品作成の段階が終了する。残りの作品の「まとめ段落」は、一貫した学習活動のサイクルに含まれていないため、授業外で情報を調べて探究する必要がない。そのため、今回の授業外の指示は、自分のこれまでの成果物の内容を振り返り、「まとめ段落」を完成し提出することである。また、次回の「まとめ段落」の紹介は 1 人 3 分間と設定した。

3.2.8　7回目－成果を作品として統合しよう

7 回目からはコースの最後の段階に移行する。7 回目の最初はこれまでと同様に、提出物についてまとめ、学習者の質問に対応する。そして、学習者がそれぞれの作品の「まとめ段落」を紹介する。今回の発表はこれまでの発表活動とは異なり、「他者評価」、口頭での質問・コメントの活動がなく、一人ひとりの学習者が発表した後、教師が当該日本文化テーマについて 1 分間程度のまとめやコメントを与える。

次は作品の統合案についての討論活動である。これまでの成果物は部分的な作品であるため、最終の正式的な作品として仕上げるために、部分的な作品を組織化する必要がある。本コースで、学習者それぞれの作品には個性や創造性が求められている一方、一定の協調性や整合性も求められている。そのため、一旦完成した作品をどのように最終の作品に発展させるかについて、学習者の討論や合意が必要とされている。討論の形式について、グループ 1 とグループ 2 を分けてブレークアウトルームで討論を行い、それぞれのグループの統合案を策定する。統合案を策定しながら、その結果をまとめ、討論が終了してから、チャットで全員に共有する。そして、メインルームに戻り、各グループで 1 人の代表者が自分のグループの統合案を紹介し、2 つのグループは互いの統合案を対照、確認する。教師は 2 つのグループの合意の結果を整理、補足した上で、最終の統合案として全員に共有する。

また、学習者が作品を統合、デザインする際に様々な道具やリソースを利用することを考慮し、利用可能なスキルやリソースを学習者に紹介する。例えば、Word での漢字の振り仮名の綴り方、デザイン用のリソースを提供するウェブサイト、Word ファイルを PDF として保存する方法などである。

授業の最後は、作品を統合する上での注意点や授業外の指示についての説明である。作品を統合する上での注意点として、教師は学習者に引用した資料・写真の出典、誤字や文法のミスの再確認を促す。授業外の指示については、統合した作品の提出物の提出期限をこれまでより繰り上げることを伝達する。これは、次回の授業でゲストを招待し日本文化テーマの作品について学習者と対話するため、教師が作品を事前にゲストに送付する必要があるからである。また、次回は最終回となり、学習者のコースへの振り返りを促すため、教師は一人ひとりの学習者にこれまでの「他者評価」や「自己評価」の結果の一覧、成果物についてのまとめを作成し送付する。

3.2.9　8 回目－作品の展示・ゲストとの対話

今回の授業はコースの最終回であり、主な活動はゲストと作品についての対話、修了証の授与である。学習者の成果物が出来上がった際の達成感を深めるために、今回は 2 人のゲストを招待し、学習者の作品に対してコメントしながら対話するという活動を設定した。2 人のゲストの中で、少なくとも 1 人が日本語母語話者のほうがいい。それは、日本語母語話者は、当該日本文化テーマに詳しい場合には、学習者の紹介に関連付けて新しい情報や知識が補足できる一方、学習者の作品で初めて触れる情報がある場合には、自分の感想や考えが伝えられるからである。つまり、情報の関連性やギャップを利用して活動を盛り上げられるうえ、日本文化への理解も深められることが期待される。

今回の授業で、ゲストは 1 人 3 つの作品を担当し、対話は全て日本語で行う。活動の始めに、ゲストと学習者はそれぞれ簡単な自己紹介をする。自己紹介で、自分の基本情報の他に、ゲストは自分がどの作品を見たか、学習者は自分の作品はどれかを、それぞれ説明する。次に、ゲストは自分が担当する作品について作品ごとにコメントや感想を発表しながら、当該作品の作者に質問し、また作者からの質問に対応する。対話活動が終了してから、ゲストが退室する。そして、修了証を授与する活動に入る。

修了証は、最初から最後までコースの活動に参与した上で、自分の日本文化テーマについての作品を完成した学習者に授与する。本コースでは、学習者のコースを受ける過程での変化を重視するため、作品としての成果だけでなく、学習者の変容も示すため、修了証には以下のような要素を入れている。まず、コースに応募した日程からコースを終了するまでのタイムライン、コースの主要内容や活動形式の振り返りである。そして、当該学習者の作品の概要、すなわち、日本文化テーマの名前、作品のタイトルや 3 つのトピック、字数などの内容である。また、他の学習者からもらった「他者評価」の結果の一覧、他の学習者の「自己評価」において当該学習者が参考にされた部分のまとめである。以上のように、修了証に含まれている内容が豊富で、1 ページに記載する



図 6-11　修了証の一部の例

ことが困難なため、本コースでは、HTML5[50]を活用し、アニメのようなデジタル修了証を作成した（図 6-11）。また、修了証はそれぞれの学習者にプライベートで送付するが、授業中の授与活動では、全員の学習者に口頭でコメントや感謝の言葉を伝える。

最後に、授業外の指示については、「事後アンケート」を完成させることを指示する。学習者のコースを受ける前の＜新しい能力＞の現状を把握するために、0 回目の授業までに「事前アンケート」を実施した。そして、このコースを通して、学習者の＜新しい能力＞がどのように変化したかを調査するために、8 回目が終了した後に「事後アンケート」を実施する。「事後アンケート」を実施する前に、それぞれの学習者にこれまでの「他者評価」や「自己評価」の結果のまとめを送付し、コースを振り返った上で、「事後アンケート」を回答するように指示する。

ここで付言するが、本コースでは評価を点数化しない。重要なのは、このコースを通して、自分がどのように変容したか、＜新しい能力＞がどのように変化したかについて学習者が実感することである。そのため、コースが終了しても、学習者に点数を付けることがなく、コースの過程で得られた「他者評価」・「自己評価」の一覧を学習者に与え、学習者が自ら振り返りやまとめをする。しかしながら、今後実際の日本語専攻で実施し、大学側が点数化を要求する場合は、当該大学の採点基準に従って点数化することはある。

以上のように、本コースでの「ツールキット」、9 回の授業の詳細やサブツールについて詳述した。これからは本コースの実施についての説明に入る。

4　コースの実施

オンライン日本文化コースの正式的な実施は、2021 年 6 月 23 日の受講者の募集から、2021 年 9 月 5 日のコースの終了まで、合計約 11 週間にわたって行っていた。その中で、受講者の募集や事前連絡は 2 週間程度であり、コース本体の実施は 9 週間である。6 人の受講者の協力の下、オンライン日本文化コースは計画通りに順調に行われた。本節では、オンライン日本文化コースの実施状況や受講者が担当した日本文化テーマについて紹介する。

4.1　受講者の募集と決定

筆者自身は中国の日本語専攻の教師ではなく、日常的に教えている学生がいないため、研究対象を探す必要がある。そのため、本研究では自己選択サンプリング（Self-selection

[50] HTML とは Hyper Text Markup Language の略で、基本的なウェブ言語である。HTML5 は HTML の第 5 版である。そして、HTML5 で、ウェブアプリや音声付きの短いアニメなどを作成することができる。

Sampling)[51]の手法で、日本語専攻生から研究参加者募集を行なった。2021 年 6 月 23 日～7 月 5 日の間に受講者の募集を実施した。本コースの受講者の定員は 6 人であるが、募集期間で、J 大学、G 大学、R 大学の 3 校[52]の日本語専攻の学生を対象に公募した結果、計 16 人から応募がきた。その中で、R 大学の応募者が 10 人で、最も多かった。受講条件を満たす学習者の決定は、「前提アンケート」（添付資料 3）の結果に従った。表 6-7 に本コースの 6 人の受講者のプロフィールを示す。

表 6-7　6 人の受講者のプロフィール

受講者	性別	出身校	学年
A さん	女	R 大学	2 年生
B さん	女	R 大学	2 年生
C さん	女	R 大学	2 年生
D さん	女	R 大学	2 年生
E さん	女	R 大学	2 年生
F さん	女	R 大学	2 年生

4.2　コースの実施状況

表 6-8　コース実施の概要

授業回数	9 回（90 分/回、計 13.5 時間）
実施期間	2021 年 7 月 11 日～2021 年 9 月 5 日（週/回）
実施方法	VooV によるオンライン実施
コースの構成員	受講者 6 名、教師 1 名、TA 1 名

表 6-8 の通り、2021 年 7 月 11 日～9 月 5 日の間に、コースの 0 回目～8 回目の授業を VooV によってオンラインで実施した。9 回の授業の具体的なスケジュールは表 6-9 の通りである。本コースには、6 人の学習者と 1 人の教師以外に、1 人の TA も参加した。本研究では、筆者

[51] サンプリングの類型には大きく確率抽出法と非確率抽出法の 2 種類がある。そして、自己選択サンプリング(Self-selection Sampling)あるいはボランテイア・サンプリング（Volunteer Sampling）は非確率抽出法の一種であり、研究参加者の方から自発的に研究者にアプローチする方法である（大谷,2019,pp. 124-125）。

[52] 3 校はいずれも中国の 4 年制大学である。それぞれ、J 大学は中国の北の沿海町、G 大学は中国の北の内陸町、R 大学は中国の北の沿海町にある。正式な実践活動としてコースの受講者を募集するために、本研究の目的や内容、実践活動を希望する時期について 3 校の日本語専攻の指導教員や講師に説明し、理解を得た上で、当該日本語専攻の学習者へ「前提アンケート」」を含む募集情報を送付するようお願いした。また、応募者から受講条件に該当する 6 人の学習者に採用のお知らせを送付すると同時に、添付資料 11 の「研究協力依頼書」と「参加同意書」も送付した。なお、このコースに採用されなかった応募者たちにも連絡を取り、採用されなかった理由を説明し感謝の気持ちを伝えた上で、当該応募者の個人情報に触れるデータを速やかに廃棄処分した。

が教師としての参加者であるとともに、コースの観察者、分析者でもある。教師として授業中にコースを運営しながら観察や分析を行うことが困難であるため、コースの記録を採取するために、授業の様子を録画した。教師のネットワーク接続不良により録画データが失われる可能性もあると考慮し、授業中に TA も録画を行った。他に、グループ討論では、2 つのグループがそれぞれのブレークアウトルームにいるため、2 つのグループの討論の様子を記録できるように、教師と TA がそれぞれ 1 つのブレークアウトルームに入って録画した[53] [54]。

表 6-9　9 回の授業のスケジュール

回数	実施日
0 回目　オリエンテーション	2021 年 7 月 11 日
1 回目　忍者リソースを分析してみよう	2021 年 7 月 18 日
2 回目　あなたの文化テーマを決めよう	2021 年 7 月 25 日
3 回目　人を引き付ける第一歩：「導入」の完成	2021 年 8 月 1 日
4 回目　試練場に入り：トピック 1 の試作	2021 年 8 月 8 日
5 回目　スキルの精進：トピック 2 で改善	2021 年 8 月 15 日
6 回目　熟達に向けて：トピック 3 の完成	2021 年 8 月 22 日
7 回目　成果を作品に統合しよう	2021 年 8 月 29 日
8 回目　作品の展示・ゲストとの対話	2021 年 9 月 5 日

4.3　日本文化テーマの担当状況

本研究では、6 人の学習者がそれぞれ 1 つの日本文化テーマを担当し探究した。成果物に関する内容の詳細は次章に譲るが、ここでは 6 人の学習者の日本文化テーマの担当状況について紹介する。2 回目の授業で、10 の日本文化テーマを含む範囲リストが学習者に提供され、最後に、範囲リストから温泉、招き猫、桜、富士山、歌舞伎、サムライの 6 つが学習者によって選択された。学習者それぞれの日本文化テーマが決定してから、学習者は「部屋づくりゲーム」で Padlet に自分のセッションを作成した。個人番号に自分で考案した日本文化テーマを表す名前をつけ、室名札も付けた。また、3 回目の授業で、学習者は自分の日本文化テーマに基づき自分なりの作品タイトルを発表した。以上の日本文化テーマの担当とそれに対応する Padlet の室名札や作品のタイトルは表 6-10 の通りである。

[53] 本コースでは TA にも実践活動への理解と同意を得ている。TA 自身の個人情報を保護したうえで、TA も学習者の個人情報及びコースに関するデータ管理を厳守することに承諾を得た。

[54] コースの最初に、教師から録画することを学習者に伝達し、学習者が同意を示してから録画を始める。授業中に、学習者に顔を映すことを強制しないので、学習者はマイクのみ ON にしカメラを OFF にしても良い。

表 6-10　日本文化テーマの担当状況

受講者	日本文化テーマ	Padlet の室名札	作品のタイトル
A さん	温泉	A キラキラした温泉	「盛り上げよう!温泉に人気を集めるには？」
B さん	招き猫	B お金がない招き猫	「意外と知らない！招き猫の笑顔の奥は？」
C さん	桜	C 春の息吹	「桜という流れる美」
D さん	富士山	D 富士山下	「一世一代の富士山の旅」
E さん	歌舞伎	E 夢芝居	「東瀛秘技！あんな美少女は男とは…」
F さん	サムライ	F サムライハート	「サムライハート？ Some Like It Hot!」

5　まとめ

本章では、主体的な思考・協働能力を育成する教育デザインに基づき、オンライン日本文化コースという具現化したコースをデザインした。日本文化をテーマにしたのは、ステレオタイプ的な所産・知識としての日本文化理解を乗り越え、学習者が自ら探究活動や協働活動を行ってより深い知識に触れることを目指すためである。第 1 節では、コースの基本情報を紹介し、想定する受講者の条件や主要な活動について説明した。そして、コースの全体像を示すために、作品作成前の準備活動段階、作品作成というコースの主要な活動段階、作品の統合及び提示の活動段階の 3 つの段階に分けて紹介した。第 2 節では、コースの詳細について、コースを支える「ツールキット」の開発と、毎回の授業の詳細に分けて説明した。コースを支える「ツールキット」では、「前提アンケート」、「事前アンケート」と「事後アンケート」、「サンプルリソース」と「忍者」サイト、「学習シート」、「他者評価」と「自己評価」という主要なツールの開発について、位置付け、機能、内容を踏まえて紹介した。そして、毎回授業の詳細では、0 回目から 8 回目の計 9 回の授業における手順や活動を時系列順に詳述し、コースでのサブツールや他の道具の活用についても説明した。最後に、第 3 節のコースの実施では、受講者の紹介やコースの実施状況の説明をした。

第 5 章からは［研究課題②］に入り、本章の完了をもって［研究課題②］「教育のあり方を踏まえて新しい教育目標を設定し、教育方法学的な理論に基づき新たな教育アプローチを模索し構築する。そして、この教育アプローチを応用するために、日本語専攻教育について具体的な教育をデザインする」ことが明らかになった。次章からは［研究課題③］に移行し、本章の教育デザインに基づき実践を行なった結果について分析・考察し、教育デザインを検証する。

第7章　オンライン日本文化コースにおける学習者の変容

これまで、[研究課題②]「教育のあり方を踏まえて新しい教育目標を設定し、教育方法学的な理論に基づき新たな教育アプローチを模索し構築する。そして、この教育アプローチを応用するために、日本語専攻教育について具体的な教育をデザインする」ことを明らかにするために、以下の考察を行なった。第 5 章では、主体的に学ぶ能力、思考力、協働・異文化能力、情報・ICT リテラシー、言語、内容という 6 領域の教育目標とその具体的な下位項目を設定した。そして、教育目標を達成させるために、各領域の目標に関する教育方法学的な理論について論じ、その結果に基づき、本研究の教育アプローチを「主体的な探究活動―教え合い活動―（他の学習者のための）リソース作り」という一貫した学習活動のサイクルとして構築した。教育デザインはこのアプローチを軸とする。第 6 章では、第 5 章で検討した教育アプローチを実践に応用するために、上述の主体的な思考・協働能力を育成することを重視した教育デザインに基づき、オンライン日本文化コースを開発した。コースは 3 つの段階からなり、計 9 回の授業で構成される。コースの主要な活動は段階 2 に組まれており、4 つの一貫した学習活動のサイクルからなる。主要な活動を簡単に説明すると、学習者がインターネットで日本語の生のリソースを活用して自分の日本文化テーマについて自ら探究的に学習し、その成果を学習者同士で共有し、評価しながら他の学習者の参考になる学習リソースとして、自分の作品を創造するということである。この他に、コースを支える「ツールキット」も開発した。以上の開発をもとに、6 人の受講者を対象にコースを実施した。

本研究では、コースの枠組みの構築、コースを支えるツールの開発、コースの実施やデータの採取、データの分析や考察という一連の活動は全て筆者自分自身で行った。このように、自分自身の実践を分析対象とする場合は恣意的な解釈のリスクを伴うため、多様なデータの採取、データ間の照合、矛盾のない解釈を通して、そのようなリスクを軽減させることができるとされる（濵田, 2019）。そのため、恣意的な解釈の危険を軽減させるために、本研究では多様なエビデンスをデータとし、質的分析と量的分析の両方を行い、学習者の変容やコースの効果を多角的に検討した。

第 7 章以降は、[研究課題③]「教育デザインに基づき実践を行い、その結果について考察した上で、教育デザインを検証する」ことについて検討する。本章では、オンライン日本文化コースにおける学習者の変容を分析することを目的に、コースで得られた「作品としての成果物」、「他者評価」と「自己評価」の結果、「授業中の録画」という様々なデータから学習者の

学習プロセス引き出す上で、＜新しい能力＞の観点から考察する。

1　分析対象となるデータ

1.1　コースにおけるデータの種類

オンライン日本文化コース及び学習者について多角的に分析するため、表 7−1−1 に示すように、コースでは多種多様なデータを採取し、コースの実施を通して大きく 7 種類のデータが得られた。そのうち、「事前アンケート」と「事後アンケート」についてはコースの最初とコースの最後で 6 人の学習者に対して 1 回ずつ実施したため各 6 部となっている。また、「学習シート」は主にコースの主要活動の段階、つまり 3〜6 回目の 4 回の授業で使われていたため、6 人の学習についてそれぞれ 4 回、計 24 部のシートを収集した。そして、「作品としての成果物」は「統合前」と「統合後」に分けている。第 6 章の 2.2.2 で説明したように、ここでの「統合」とは、「これまで提出された部分的な成果物を 1 つの作品に組織化することである」。そのため、「統合前」とはこれまで完成した部分的な成果物、「統合後」とは部分的な成果物を組織化した最終的な作品のである。「統合前」は 3〜6 回目の 4 回の授業で、「導入部分」、「トピック 1」、「トピック 2」、「トピック 3」、「まとめ段落」についての部分的な成果物であるため、6 人の学習者はそれぞれ 5 回の成果物を提供した。「統合後」の作品は 8 回目に提出した完成品であり、それぞれ 1 部で計 6 部を提供した。また、「他者評価」は 3〜6 回目の 4 回の授業で行い、6 人の学習者を 2 つのグループに分け、毎回の授業で一人ずつ相手のグループの 3 人に「他者評価」を行なったため、計 72 部の「他者評価」の結果を収集された。「自己評価」も 3〜6 回目の 4 回の授業で行い、毎回一人ずつ 1 部の「自己評価」を行なった。その結果、計 24 部の「自己評価」の結果が得られた。

また、9 回の授業を全て録画し、計 13.5 時間の録画データを収集した。

表 7-1-1　データの種類及びその詳細

	データの種類	数量・時間数
1	事前アンケート	6 部
2	事後アンケート	6 部
3	学習シート	24 部（6 人分×4 回）
4	作品としての成果物	統合前　30 部（6 人分×5 回） 統合後　6 部
5	他者評価	72 部（6 人×3 人分×4 回）
6	自己評価	24 部（6 人分×4 回）
7	授業中の録画	約 13.5 時間（1.5 時間×9 回）

1.2　分析対象の選択及びその理由

以上に挙げたデータのうち、その中から一部のデータを抽出して分析を行った。

「授業中の録画」のデータは計 13.5 時間ぐらいあり、その主要な部分は「教え合い活動」における学習者の成果物の共有や他の学習活動におけるグループ討論である。本研究では、その中の 150 分間程度のやりとり[55]のある部分に注目して分析する。学習者の間のやりとりまたは学習者と教師間のやりとりを含む内容は、質疑応答・コメントの部分、グループ討論やその結果発表の部分である。やりとりのある部分で、学習者の興味深い質疑応答やコメントから、学習者の実生活の様子や価値観が反映されるだけでなく、学習者間の異文化に対する態度や人間関係も顕在化されると考える。そして、やりとり以外の部分、いわば学習者の成果物についての発表や紹介は重要ではないというわけではなく、この部分の学習実態は成果物、「他者評価」、「自己評価」に盛り込まれているため、成果物の分析、「他者評価」、「自己評価」の結果からより客観的に描き出されると考える。そのため、録画データについての分析ではやりとりのある部分に注目し、それ以外の部分は成果物、「他者評価」、「自己評価」から引き出すことにする。

また、その一方で分析対象としないデータも存在した。

「学習シート」は、学習者の「主体的な探究活動」をサポートし、情報リテラシーの育成を促進するために Big6 スキルズ（第 5 章の 2.4.2）を手がかりにデザインされたものである。その主要な内容は情報を探究するための手順の提示である。そのため、「学習シート」の提供は、学習者から「学習シート」の内容をデータとして収集することを目的とするのではなく、「学習シート」を使用する過程でその手順を内面化させると同時に、調べた情報を成果物として順調に産出させることを目的とするものである。そのため、重要なのは学習者が毎回の「主体的な探究活動」で「学習シート」に何を記入したかではなく、「学習シート」の使用を通して、情報リテラシーや主体的に学ぶ能力がどのように変容したか、どのような成果物を創り出したかということであるため、本研究では、「学習シート」の内容を分析対象としては採用しないことにした。

本研究における分析対象となるデータを表 7−1−2 に示す。これらのデータのうち、その役割によって、分析や考察の軸を大きく 2 つに分ける。1 つは学習のプロセスにおける学習者の変

[55] やりとりの部分は、そのほとんどが口頭的なやりとりであるが、VooV のチャットでのやりとりや Padlet での文字のやりとりもある。本研究では、「やりとりのある部分」で一括する。

容であり、それらは本章の分析や考察の対象である。一方、もう 1 つはコース前とコース後の＜新しい能力＞の変化であり、それは「事前アンケート」と「事後アンケート」の分析や考察である。コース前とコース後の＜新しい能力＞の変化は次章の内容となる。なお、表 7-1-2 の「データの種類」の左側の数字の欄は、これから示す分析の順序でもある。

表 7-1-2　分析対象となるデータ[56]

分析や考察の中心		データの種類	数量・時間数
学習プロセスにおける学習者の変容（第 7 章）	1	作品としての成果物	統合前　30 部（6 人分×5 回） 統合後　6 部
	2	他者評価	72 部（6 人×3 人分×4 回）
	3	自己評価	24 部（6 人分×4 回）
	4	授業中の録画（やりとりのある部分：質疑応答・コメント、グループ討論を中心に）	約 150 分間
コース前とコース後の＜新しい能力＞の変化（第 8 章）	5	事前アンケートと事後アンケート	6 部＋6 部

1.3　データ分析の方法

本項では、「作品としての成果物」、「他者評価」と「自己評価」、「授業中の録画」についての分析方法を説明する。「事前アンケート」と「事後アンケート」の分析方法は次章で詳しく述べる。

1.3.1　「作品としての成果物」の分析方法

上述したように、本コースでの学習活動は日本語の生リソースを活用し、他の学習者のためになる学習リソースを創造する学習活動であるため、「作品としての成果物」はコースの成果や学習者の学びを集大成したものと捉えられる。「作品としての成果物」から、学習者たちの成長の足跡を辿ることができるだけでなく、学習者個人の実生活の様子も推察することができる。また、6 人の学習者の成果物を作品として概観すると、「作品への工夫」、「実生活との融合」、「思考や価値観の伝達」の 3 つの共通する観点から分析できる。「作品への工夫」とは、学習者の毎回の成果物における視覚的な変化である。「実生活との融合」とは、学習者の作品で現れた自分の興味関心、実際の生活経験、性格の表出などについての内容である。「思考や

[56]「自己評価」、「事前アンケート」、「事後アンケート」における自由記述の内容、「授業中の録画」におけるやりとりについての生データに中国語使用と日本語使用が混在していることがある。生データを整理した際、中国語使用の場合は筆者により日本語に翻訳したが、日本語使用の場合はそのまま取り入れた。

価値観の伝達」とは、学習者の作品で現れた自分なりの感想や評価、作品における言葉の工夫などである。6 人の作品は、ほとんどこの 3 つの観点を含んでいるが、どれかの観点が含まれていない場合もある。

「作品への工夫」という観点についての分析では、グラフィカルな質的データ分析（graphical qualitative data analysis）[57]を採用する。そして、グラフィカルな質的データ分析の 1 つである質的マトリクスは、テキストデータの潜在的意味を示す効果を有する（大谷, 2019, p.178）ため、本研究では、大谷（2019, pp. 178-182）の質的マトリクスの分析例を参考に、学習者たちの「作品への工夫」の変化のプロセスを「統合前」と「統合後」の成果物を時系列に沿って、視覚化、顕在化させる。繰り返しの説明になるが、ここでの「統合前」とは、提出された部分的な成果物を指し、「導入部分」、「トピック 1」、「トピック 2」、「トピック 3」、「まとめ段落」の 5 つの部分を含む。「統合後」は、上述の部分的な成果物を最後の作品として組織化したものである。また、「統合前」と「統合後」の成果物は「他者評価」シート（第 6 章の 3.1.5）における視覚の表現に関する項目に基づき、学習者の作品をタイトルのデザイン、行間の設定、難しい漢語の振り仮名、中国語の注釈、写真のキャプション・URL、参考資料の引用、おすすめの関連サイトという 7 つの観点で、その質的な変化を示す（表 7-1-3）。

表 7-1-3　作品の変化の一覧の例

		タイトルのデザイン	行間の設定	難しい漢語の振り仮名	中国語の注釈	写真のキャプション・URL	参考資料の引用	おすすめの関連サイト
統合前	導入部分	×	×	×	×	×	×	×
	トピック 1	△	○	○	○	△	○	×
	トピック 2	△	○	○	○	△	○	×
	トピック 3	△	○	○	○	△	○	○
	まとめ段落	△	○	○	○	△		
統合後	完成した作品	○	○	○	○	○	○	○

凡例：　×（なし）　○（あり）　△（ありがこれから変化ある）　（扱っていない）　（初めて出る）

表 7-1-3 では 7 つの観点の変化を示すために、5 種類の凡例を使っている。「×」は当該観点が現れているが、工夫されていないことである。「○」は当該観点が工夫されている、かつ、その後は変化がないことである。「△」は当該観点が一旦工夫されたが、その後は変化があることである。「(斜線)」は当該観点が扱われていないことである。「　」は当該観点について

[57] 主に分析で得られたコードを手がかりにデータを変換、縮約して表示することで、データの潜在的意味を見出す方法である（大谷,2019,pp.177-178）。

の工夫が初めて出ていることである。

次に、「実生活との融合」、「思考や価値観の伝達」という観点についての分析では、佐藤（2008）の定性的コーディング[58]の手法を踏まえ、楊（2018, p.166）の手順を参考に、学習者たちの作品をコード化した上で、「実生活との融合」、「思考や価値観の伝達」という 2 つのカテゴリーを生成した。具体的な手順は以下のとおりである。

①各学習者における作品を「導入部分」、「トピック 1」、「トピック 2」、「トピック 3」に分け、その中から、学習者個人の知識経験が読み取れる部分を切り出し、分析の基本素材となる文書セグメントを作った。文書セグメントごとに、その内容を要約し、小見出しをつけた。例えば、A さんの作品には「温泉の宣伝する二次元文化の活用」という文書セグメントがあり、C さんの作品には「桜に関する文学作品の引用」という文書セグメントがある。

②文書セグメントにつけた小見出し間の共通点を探り、より抽象的なコードを生成した。例えば、上述した A さんと C さんの作品の文書セグメントにおける小見出しの共通点はいずれも学習者自分の実生活での興味・趣味についての開示を表す内容であるため、「興味関心との結びつき」というコードを生成した。同じ手順に従い、「中国文化との関連」、「実生活の様子」などのコードを生成した。

③上記の①と②の手順で得られた「興味関心との結びつき」、「中国文化との関連」、「実生活の様子」というコードをグルーピングし、「実生活との融合」というカテゴリーを生成した。

次に、表 7-1-4 のように、2 つのカテゴリーにおけるコード及びその定義について提示する。以降の各項では、それぞれのカテゴリーについて分析し、学習者の作品における該当する部分の実例を挙げながら説明する。

表 7-1-4　「実生活との融合」・「思考や価値観の伝達」の観点の生成

カテゴリー	コード	定義
実生活との融合	中国文化との関連	日中文化の共通点、日本文化から思い付いた中国文化
	興味関心との結びつき	自分の実生活での興味・趣味についての開示

[58] 定性的コーディングは質的研究におけるコーディングであり、文字テキストデータに対してコードをつける作業を指す。

	実生活の様子	言語使用の特徴などに潜在する実際の生活での様子
思考や価値観の伝達	物事への評価・議論	伝統文化または実生活における物事について議論し、賛成または批判の考えの表出
	態度・価値観の表出	生死観、倫理観、読者への教えや戒め、伝統文化への保護の意識
	言葉についての工夫	人を引き付ける表現、タイトルを作る工夫

なお、以後の分析では、「統合前」における部分的な成果物や「統合後」の完成した作品について、本文で作品の各部分やその内容の位置付けを示すために、「**【】**」で該当する箇所を表示する。例えば、**【導入部分】**、**【統合後の作品】**などである。

1.3.2 「他者評価」と「自己評価」の分析方法

第 5 章と第 6 章において述べたように、「他者評価」と「「自己評価」」は本コースの 3、4、5、6 回目の「教え合い活動」で行う評価活動であり、具体的には学習者が「主体的な探究活動」で生み出した成果、いわば成果物または作品を他の学習者と互いに共有し、「他者評価」するとともに、「自己評価」も行う活動である。

このコースでは、学習者ごとに 12 部（相手のグループの 3 人×4 回の授業）の「他者評価（添付資料 9)」の結果を得た。それぞれの学習者について 4 回の「他者評価」を比較検討することで観点ごとの変化、作品やパフォーマンスの全体の傾向を観察することができる。そのため、「他者評価」の結果を量的な統計で分析する。

第 6 章の 3.1.5 で説明したように、「他者評価」では、「内容の明確さ」、「理解・思考」、「構成・論理性」、「補助資料」、「発表・伝達」の 5 つの観点から、学習者の成果物やパフォーマンスについて評価する。観点ごとに、A・B・C の 3 つの評価レベルがあり、A の項目は「努力が必要だよ」、B の項目は「もう一歩進もう！」、C の項目は「さすが！」という評価を意味する。そのうち、A レベルは最も低い評価で、B レベルは最も高い評価である。観点別によって、3 つの評価レベルの下位には 1〜3 の詳細な記述項目があるが（例えば、A1、A2、B1、B2 など)、同じ評価レベルにおける項目は並行的関係である（例えば、A1 と A2 は異なるパフォーマンスについての記述であるが、その評価レベルはいずれも A レベルである)。本章の「他者評価」の分析では、評価 A、B、C レベルのそれぞれの下位の評価項目が現れる回数の合計を基準に（例えば、P さんの「トピック 1」の「他者評価」で、A レベルに A1 が 2 回、A2 が 3 回ある場合に、A レベルは合計 5 回となる)、まず 5 つの評価観点を観点ごとに、その 4 回の評価結果の変化を図表で表示し解説する（図 7-1-1)。そして、5 つの評価観点を 1 つの全体と

して、4 回の他者評価における A、B、C レベルのそれぞれの合計で表す「全体の傾向」について説明する（図 7-1-2）（例えば、「トピック 1」の 5 つの観点において、A レベルは各観点にそれぞれ 2 回、3 回、1 回、1 回、0 回がある場合、「全体の傾向」において、「トピック 1」における A レベルの合計は 7 回になる）。図 7-1-1 と図 7-1-2 において、横軸は「導入部分」、「トピック 1」、「トピック 2」、「トピック 3」の 4 回の「自己評価」、縦軸は各回に対応する A、B、C の評価レベルにおけるそれぞれの下位の評価項目が現れる回数の合計を表す。

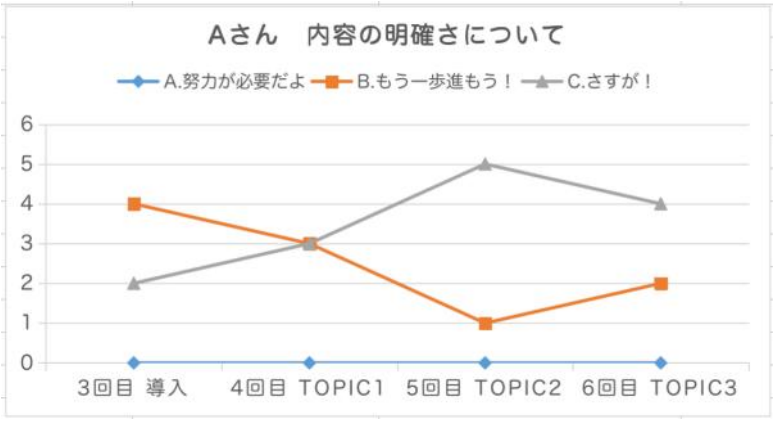


図 7-1-1　A さんの「他者評価」における 5 つの観点の変化

（「内容の明確さ」についての例）

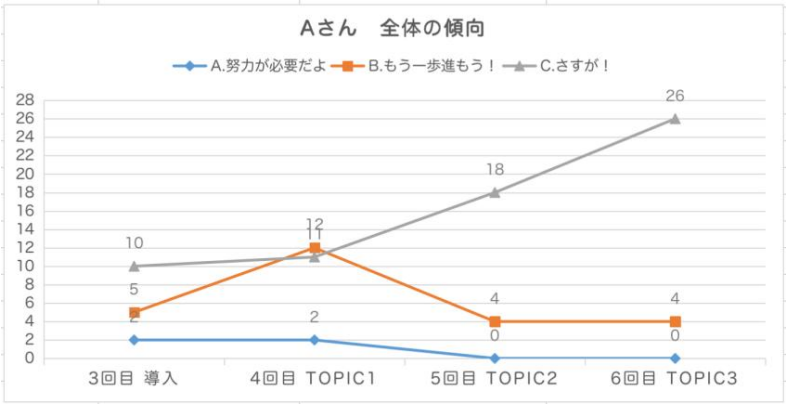


図 7-1-2　A さんの「他者評価」における「全体の傾向」

次に、このコースは、学習者ごとに 4 回の「自己評価（添付資料 10）」の結果を得た。4 回の「自己評価」の結果から、学習者のより詳細な学習状況や学習の変容が見られる。そして、「自己評価」の具体的な項目間の関係性、「自己評価」と「作品としての成果物」や「他者評価」との関係性についても読み取れる。そのため、「自己評価」の結果を質的な手法で分析す

る。全員の「自己評価」の結果の一覧は表 7-1-5 のようにまとめ、一番左の欄は「自己評価」シートにおける質問を再掲し、その右で 4 回の「自己評価」の結果を順次提示する。

表 7-1-5 「自己評価」結果の一覧の例

1. お名前（または番号）：〇さん	8月1日 3回目 導入	8月8日 4回目 topic1	8月15日 5回目 topic2	8月22日 6回目 topic3
2. 過去１週間の探究活動で、あなたはどんな新しい技能・知識・能力を習得しましたか。				
3. 過去１週間の探究活動での思考はどうでしたか。				
4. 過去１週間の探究活動の実施はどうでしたか。				
5. 他の学習者についての振り返り				
(1)今日の活動で、他の学習者の内容に対して、特に印象的なところ、あるいはもっと知りたい内容は何ですか。それはなぜですか。				
(2)他の学習者の作品やパフォーマンスを見て、自分の学習に役に立つ・参考になると思う点は何ですか。				
(3)他の学習者の発表や作品には、あまり認められない考えや異なる意見を持つところはあるか。それはなぜですか。				
6. 自分の学習への省察				
(1)自分の学習活動で、よくできたと思う点は何ですか。				
(2)自分の学習活動で、問題点と改善する必要のある点は何ですか。				
7. 過去１週間の自分の学習活動に星をつけよう。				

「自己評価」については第 6 章の 3.1.5 で説明した。本章の「自己評価」の結果についての分析において、質問 5 と質問 6 の内容を中心に、他者との相互作用とそれによる自分への省察における「気づき」に注目し、学習者の変容プロセスを分析する。「気づき」の観点とは、「教え合い活動」で他者の作品やパフォーマンスへの観察を通して、自分が良くできなかった点、また自分に役立った点を意識し、自分の行動を調整したことである。「気づき」を「気づきのきっかけ」、「気づきの過程」、「気づきの結果」に分けて学習者の変容プロセスを分析する。「気づきのきっかけ」とは、学習者が上述で挙げられたことを意識した理由である。「気づきの過程」とは、学習者があることを 1 回以上意識したことを指す。「気づきの結果」とは、あることを意識しただけでなく、それに応じて自分の行動を調整、改善したことである。なお、1 つの「気づき」において、必ずしも「気づきのきっかけ」、「気づきの過程」、「気づきの結果」の 3 つが全てあるのではない。「気づきのきっかけ」と「気づきの結果」、「気づきのきっかけ」と「気づきの過程」の 2 つのパターンの場合もある。

また、「自己評価」についての分析では、「他者の『自己評価』における〇さん（〇さんは当該分析対象)」の観点もある。この観点は、6 人の学習者の「自己評価」における自由記述か

ら、他の 5 人の学習者について言及した内容である。それらの内容からも学習者間の相互作用が見られる。

1.3.3 「授業中の録画」の分析方法

「授業中の録画」については、「教え合い活動」における質疑応答やコメント、他の学習活動におけるグループ討論に注目して分析する。それらのやりとりのある部分から、学習者の実生活の様子や価値観、異文化に対する態度や人間関係が窺える。やりとりのデータから、学習者たちの興味関心が表出された瞬間、本コースで歌舞伎文化が人気になった契機、A さんの作品がみんなの参考になった理由という 3 つの事例が抽出できた。この 3 つの事例を事例ごとに「背景や経緯」、「結果や影響」、「事例への考察」の観点から分析する。その分析においては、録画のやりとりの内容のみならず、そのやりとりに関する他のエピソードやデータも取り入れる。例えば、コースの外での Wechat や Padlet の使用状況、これまでの「作品としての成果物」、「他者評価」と「自己評価」の分析結果や考察結果と関連付けたり、対照したりすることがある。

2 作品としての成果物

「作品としての成果物」を「作品への工夫」、「実生活との融合」、「思考や価値観の伝達」の 3 つの観点から分析する前に、まずは 6 人の学習者の作品の概要について紹介する。

2.1 作品の概要

2.1.1 A さんー「盛り上げよう！温泉に人気を集めるには？」

A さんの作品は、「トピック 1」「昔の宣伝手段――開湯伝説」、「トピック 2」「温泉×マンガ、独特な魅力！」、「トピック 3」「温泉と作品の繋がり、二次元の世界へ！」という 3 つのトピックからなり、計 7, 676 字で日本の温泉について紹介した。

A さんは昔話や伝説（「トピック 1」）、若者文化（「トピック 2」とトピックス 3）という 2 つの側面から、温泉という文化を日本でどのように盛り上げられるか、温泉の魅力を知ってもらうためにはどのような工夫がされるかについて探究した。その中で、トピック 1 では、「高僧行基の足跡を追って発見した山中温泉」、「傷ついた白鷺に連れて発見した下呂温泉」という 2 つのサブトピックで、昔の温泉文化を宣伝する手段は神話、物語ということが明らかになった。そして、「トピック 2」では、「マンガが読める温泉の概説」、「20 万冊以上の読み放題！『ふるいち関金温泉マンガ王国』」の 2 つのサブトピックで、漫画本棚の設置、サブカルチャ

ー・イベントの開催という温泉の魅力を引き出す現代の手段が紹介された。また、「トピック 3」では、「神様がアイドルになる？！プロジェクト『温泉むすめ』」、「まるで作品の世界にて、温泉コラボ！」という 2 つのサブトピックで、キャラクターに擬人化された温泉、大人気アニメと連携した温泉という、温泉と二次元世界との繋がりによって人々に温泉の魅力を伝える工夫が示された。最後に、まとめとして、A さんは文化の宣伝や文化の伝承の観点から、そのような様々な手段と伝統文化との結び付きに対する見解を表明した。

2.1.2　B さんー「意外と知らない！招き猫の笑顔の奥は？」

B さんの作品は、「トピック 1」「意外と知らない！招き猫の豆知識ー手や色について」、「トピック 2」「こんなところがあるの？一緒に行きましょう！」、「トピック 3」「知られざる招き猫と猫文化の由来」という 3 つのトピックからなり、計 7, 109 字で日本の招き猫について紹介した。

B さんはガイドのように、招き猫の外見いわばバリエーション（「トピック 1」）、有名な観光スポット（「トピック 2」）、招き猫の内面いわば日本の猫文化（「トピック 3」）という 3 つの側面から、明快な解説で読者のツアーを招き猫のパラダイスへ案内した。その中で、「トピック 1」では、読者の招き猫は福を呼んでいる猫という一般的なイメージを変えるために、「挙げている手によって違う意味がある？」、「招き猫の色によってご利益が違う？」という 2 つのサブトピックを質問として投げ、招き猫の外見によって異なる含意があることを紹介した。そして、「トピック 2」では、「招き猫の二大聖地」、「とこなめ招き猫通り（愛知県常滑市）」、「見守り猫とこにゃん（愛知県常滑市）」、「招き猫美術館（岡山県岡山市）」という 4 つのサブトピックで日本各地の招き猫の有名な観光スポットを紹介し、招き猫の日本での魅力を描出した。また、「トピック 3」では、なぜ招き犬ではなく招き猫なのかという B さんの疑問から、猫が日本での優位性を「伝説」と「日本の猫文化の由来」という 2 つのサブトピックにおける歴史的な淵源、日本の地理環境、社会人の孤独などの観点で分析した。最後に、まとめとして、B さんは招き猫への深い理解だけでなく、招き猫を通して日本への理解、探究という活動についての感想も記述した。

2.1.3　C さんー「桜という流れる美」

C さんの作品は、「トピック 1」「歴史の流れー民族意識の目覚め（花見の由来）」[59]、「トピック 2」「生と死の流れー無常観（花見と無常観）」、「トピック 3」「一と全の流れー武士道精神（花見と武士道精神）」という 3 つのトピックからなり、計 4, 131 字で日本の桜について紹介した。

C さんは詩人のように、花見の由来（「トピック 1」）、花見と生死（「トピック 2」と「トピック 3」）という 2 つの観点から、悲しくも美しい言葉で桜の美や命の美を描出した。その中で、「トピック 1」では、「芽生えする奈良時代（710-794）」、「つぼみが膨らむ平安時代（794-1185）」、「咲き誇る幕府時代（1185-1867）」という 3 つのサブトピックで花見の起源や花見の発展を紹介した。そして、「トピック 2」では、日本の地理環境と無常観の伝来、桜と無常観の絆という 2 つの側面で日本人の物哀れの意識を伝えた。また、「トピック 3」では、桜の咲き姿で武士道の集団意識、桜の散り~~の~~姿で武士の壮大な死という例えを通して、武士道精神の魂を桜の美で謳歌した。最後に、C さんは「苦の娑婆や、さくらがさけば、さいたとて」という小林一茶の俳句で結言を通して、世間万物への憐れみや嘆美を表出した。

2.1.4　D さんー「一世一代の富士山の旅」

D さんの作品は、「トピック 1」「富士山——私有財産」、「トピック 2」「青木ヶ原樹海——自殺の聖地」、「トピック 3」「富士文学と信仰」という 3 つのトピックからなり、計 5, 104 字で日本の富士山について紹介した。

D さんは富士山の所有者（トピック 1）、富士山の背後（「トピック 2」）、富士山と日本人の絆（「トピック 3」）という 3 つの側面から、麗姿を持っている富士山の知られざる一面を探究し、読者に伝えた。その中で、「トピック 1」では、「所有権の変化」、「浅間神社」の 2 つのサブトピックで富士山は日本政府に属する国有財産ではなく、浅間神社に属する私有財産ということにより D さん自身の驚きを伝えた。そして、「トピック 2」では、「なぜ日本人の自殺の聖地になったのですか？」、「自殺の聖地の背後：恐ろしい社会認識と模倣」で美しい富士山の背後に隠れている恐ろしい場所の神秘さについて、小説や映画の影響、地理環境の影響、歴史の影響から明かし、D さんが生命への態度も表した。また、「トピック 3」では、「文学の中の富士山」、「信仰の対象としての富士山」の 2 つのサブトピックから、富士山への感情を文学作品

[59] C さんの作品は、作品の「導入部分」で紹介する 3 つのトピックについての予告では、括弧の前のタイトルを使ったが、正式的なトピックの紹介では括弧内のタイトルを使用した。いずれも同じ主題を表すため、ここでは並行して挙げている。

に託すこと、富士山への憧れが精神的な支えになることで大和民族と富士山との深い絆を解釈した。最後に、まとめとして、富士山は具体的なものであるとともに抽象的な物でもあり、富士山の美しさは地理と文化を超越した精神的な力だという D さんの富士山への認識が表明された。

2.1.5 E さんー「東瀛秘技！あんな美少女は男とは…」

E さんの作品は、「トピック 1」「男の娘ー女形」、「トピック 2」「家の芸ー名跡」、「トピック 3」「続いている発展ー庶民の勝利」という 3 つのトピックからなり、計 4, 922 字で日本の歌舞伎について紹介した。

E さんは特別なセンス（「トピック 1」）、断らず相伝（「トピック 2」）、オリジナルな周辺文化（「トピック 3」）という 3 つの側面から、歌舞伎文化の宣伝や発展のための歌舞伎役者の努力や日本民族の取り組みについて紹介し、日本の伝統文化が代々継がれる理由を探究した。その中で、「トピック 1」では、「女形の衣装」、「女形の化粧」の 2 つのサブトピックで男性の役者が女性らしく演出するための努力や工夫などの秘技を明らかにした。そして、トピック 2 では、「本当の家族か？」、「有名な名跡」という 2 つのサブトピックで歌舞伎の名跡の襲名は血縁的資格に限らず、有能者も襲名できると説明した上で、昔と現代の有名な名跡について紹介した。また、「トピック 3」では、「かわいいものは最高！」、「女の子より美しい少年は最高！」という 2 つのサブトピックで歌舞伎文化の宣伝や発展についての工夫を紹介した。その中で、前者は歌舞伎「にゃんたろう」やその周辺製品に関する内容を中国の京劇と関連させ、伝統文化の宣伝に関する感想を述べた。後者では「大衆演劇」「歌舞伎との関係」「思いかけない出会い」という 3 つの内容から伝統文化の大衆化を紹介し、大衆文化によって文化の発展を促進するという日本の努力を称賛した。最後に、まとめとして、E さんは再び読者に歌舞伎文化への興味を喚起し、現地で歌舞伎を味わうことができる国立劇場を読者にすすめた。

2.1.6 F さんー「サムライハート？ Some Like It Hot!」

F さんの作品は、「トピック 1」「侍の魂ー刀剣」、トピック 2「侍の忠義ー切腹」、「トピック 3」「侍の精神ー武士道」という 3 つのトピックからなり、計 5, 734 字で日本の侍について紹介した。

F さんは、侍の具象化する代表（「トピック 1」）、侍の抽象化する代表（「トピック 2」と「トピック 3」）という 2 つの側面から、侍の刀剣の背後の文化や侍の価値観・倫理観につい

て紹介し、侍文化が社会や個人に与える影響について探究した。その中で、「トピック 1」では、「武器だけではない？歴史から見た刀剣の用途」、「刀剣ブーム！現代において日本刀文化の伝承」の 2 つのサブトピックで古代の刀剣の種類やその名前の由来、現代のアニメやゲームを通して刀剣文化の復興について紹介した。そして、では、「そうする理由は？切腹の動機」、「死んでお詫びする？社会背景から見た切腹の文化」の 2 つサブトピックで自発的な切腹と刑罰的な切腹を紹介し、切腹という行為や日本人が持つ価値観に対する考えを表明した。また、「トピック 3」では、「大昔から？武士道の変遷」、「永遠に残る！武士道を広めた組織やイベント」という 2 つのサブトピックで昔の武士道の倫理観の歴史や現在の武士道精神の伝承について紹介し、F さんにとっての武士像を描出した上で、武士道精神から得た示唆を伝えた。最後に、まとめとして、F さんは「サムライハート」を持って誇らしい美しい人生を送ろうと読者に自分なりの生き方で生きていくことを喚起させ、作品の中核いわばタイトルの「サムライハート」との照応を示した。

2.2　作品への工夫

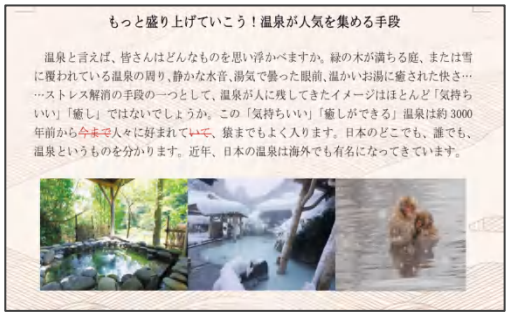
2.2.1　A さんの「作品への工夫」

A さんの作品の変化の一覧を表 7−2−1 にまとめた。表 7−2−1 のように、最初の【導入部分】では、7 つの観点のいずれも工夫されていないことがわかる（図 7−2−1）。そして、【トピック 1】から、この状況は一転し、「おすすめの関連サイト」以外の全ての観点が工夫されるようになった。次の【トピック 2】は【トピック 1】に比べて特に変化がないが、【トピック 3】で読者に関連サイトを紹介した。最後に、【統合後の作品】で、写真のキャプションや URL の位置が調整され、タイトルに「温泉」や「書籍」などのアイコンで飾られるようになった（図 7−2−2）。

表 7-2-1　A さんの作品の変化の一覧

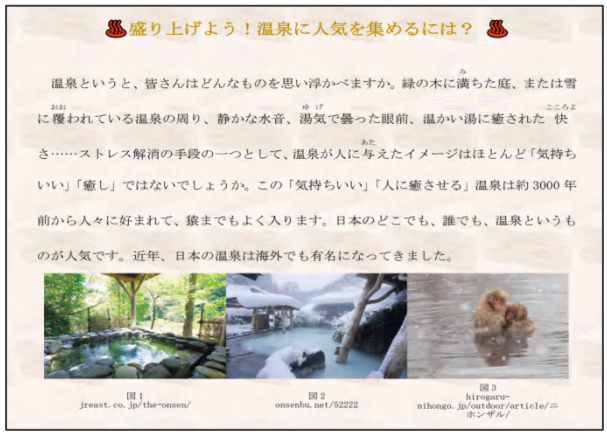
		タイトルのデザイン	行間の設定	難しい漢語の振り仮名	中国語の注釈	写真のキャプション・URL	参考資料の引用	おすすめの関連サイト
統合前	導入部分	×	×	×	×	×	×	×
	トピック 1	△	○	○	○	△	○	×
	トピック 2	△	○	○	○	△	○	×
	トピック 3	△	○	○	○	△	○	○
	まとめ段落	△	○	○	○	△		
統合後	完成した作品	○	○	○	○	○	○	○

凡例：　×（なし）　○（あり）　△（ありがこれから変化ある）　（扱っていない）　（初めて出る）


もっと盛り上げていこう！温泉が人気を集める手段

温泉と言えば、皆さんはどんなものを思い浮かべますか。緑の木が満ちる庭、または雪に覆われている温泉の周り、静かな水音、湯気で曇った眼前、温かいお湯に癒された快さ……ストレス解消の手段の一つとして、温泉が人に残してきたイメージはほとんど「気持ちいい」「癒し」ではないでしょうか。この「気持ちいい」「癒しができる」温泉は約3000年前から~~今まで~~人々に好まれて~~いて~~、猿までもよく入ります。日本のどこでも、誰でも、温泉というものを分かります。近年、日本の温泉は海外でも有名になってきています。

図 7-2-1　統合前の例


盛り上げよう！温泉に人気を集めるには？

温泉というと、皆さんはどんなものを思い浮かべますか。緑の木に満ちた庭、または雪に覆われている温泉の周り、静かな水音、湯気で曇った眼前、温かい湯に癒された快さ……ストレス解消の手段の一つとして、温泉が人に与えたイメージはほとんど「気持ちいい」「癒し」ではないでしょうか。この「気持ちいい」「人に癒させる」温泉は約3000年前から人々に好まれて、猿までもよく入ります。日本のどこでも、誰でも、温泉というものが人気です。近年、日本の温泉は海外でも有名になってきました。

図1 jreast.co.jp/the-onsen/　図2 onsenbu.net/52222　図3 hirogaru-nihongo.jp/outdoor/article/ニホンザル/

図 7-2-2　統合後の作品の例

以上、A さんの作品は、最初は何の工夫も見られなかったが、【トピック 1】から、飛躍的な変化が現れ、最後の【統合後の作品】では、全ての観点が工夫されるようになった。加えて、7 回目の授業での作品の統合案についての討論では、他の学習者全員が A さんの作品をモデルにした（詳細は本章の 5.3 を参照）。

2.2.2　B さんの「作品への工夫」

B さんの作品の変化の一覧は表 7−2−2 の通りである。最初の【導入部分】で、写真のキャプションや URL が付いたことを除き、他のところの工夫は見られなかった（図 7−2−3）。【トピック 1】からは、難しい言葉の後ろに中国語の注釈が付けられるようになった。【トピック 2】からは、難しい漢語に振り仮名が付けられ、引用した参考資料の出典も付けられるようになった。【トピック 3】では、猫の肉球や猫の顔のアイコンでタイトルを飾るようになった他、おすすめの関連サイトが本文の紹介に埋め込まれる形式で挙げられた。最後に、【統合後の作品】では、色が異なる招き猫の異なる意味についての紹介で、タイトルに出ている「〇色」に合わせ、そのタイトルを当該色で表示するようになった。「統合前」の成果物に比べ、【統合後の作品】の行間が広くなり、難しい漢字の振り仮名の位置は漢語の上につくようになった他（図 7−2−4）、おすすめの関連サイトも文章の最後にリストで示されるようになった。

表 7-2-2　B さんの作品の変化の一覧

		タイトルのデザイン	行間の設定	難しい漢語の振り仮名	中国語の注釈	写真のキャプション・URL	参考資料の引用	おすすめの関連サイト
統合前	導入部分	×	×	×	×	○	×	×
	トピック 1	×	×	×	○	○	×	×
	トピック 2	×	×	△	○	○	○	×
	トピック 3	△	×	△	○	○	○	△
	まとめ段落	△	×	△	○			
統合後	完成した作品	○	○	○	○	○	○	○

凡例：　×（なし）　○（あり）　△（ありがこれから変化ある）　（扱っていない）　（初めて出る）

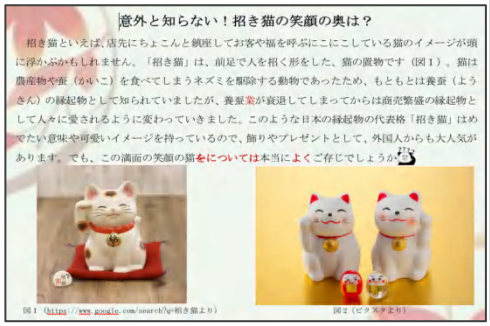


図 7-2-3　統合前の例

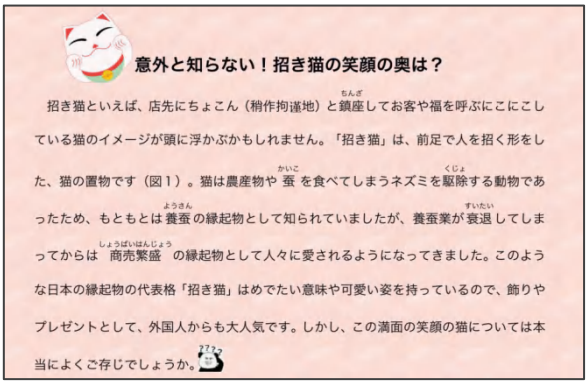


図 7-2-4　統合後の作品の例

以上、B さんの「作品への工夫」をまとめると、毎回の成果物では新たな改善点が現れ、最後に完成した作品では 7 つの観点が全て見られるようになった。ここから、B さんの作品の進歩は着実に一歩一歩進められていることがわかる。

2.2.3　C さんの「作品への工夫」

C さんの作品の変化の一覧は表 7-2-3 の通りである。まず、【導入部分】では、トピックに関する予告を詳細に説明していたが、特に何の工夫もされていなかった（図 7-2-5）。【トピック 1】では、写真の下に出典の URL があったが、キャプションが付いていなかった。しかし、【導入部分】と比べ、引用の参考資料の出典も明記されるようになった。【トピック 2】では、難しい言葉の後ろに中国語の注釈が付くようになった他、それぞれの写真を表示するキャプションも付くようになった。【トピック 3】での行間は広くなり、難しい漢語の上に振り仮名が付くようになった変化が見られる。これまでの C さんの作品は簡素だったが、【まとめ段落】

から、作品の雰囲気に合わせたアイコンなどの飾りが現れるようになった。最後に、【統合後の作品】で、トピックやサブトピックで、内容の区切りとして点線の分け目が付くようになった（図 7-2-6）。

表 7-2-3　C さんの作品の変化の一覧

		タイトルのデザイン	行間の設定	難しい漢語の振り仮名	中国語の注釈	写真のキャプション・URL	参考資料の引用	おすすめの関連サイト
統合前	導入部分	×	×	×	×	×	×	×
	トピック 1	×	×	×	×	△	○	×
	トピック 2	×	×	×	○	○	○	×
	トピック 3	×	○	○	○	○	○	×
	まとめ段落	△	○	○	○			
統合後	完成した作品	○	○	○	○	○	○	×

凡例：　×（なし）　○（あり）　△（ありがこれから変化ある）　（扱っていない）　（初めて出る）

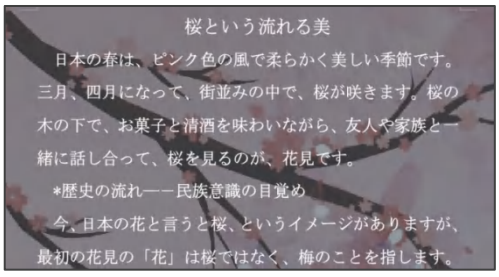


図 7-2-5　統合前の例

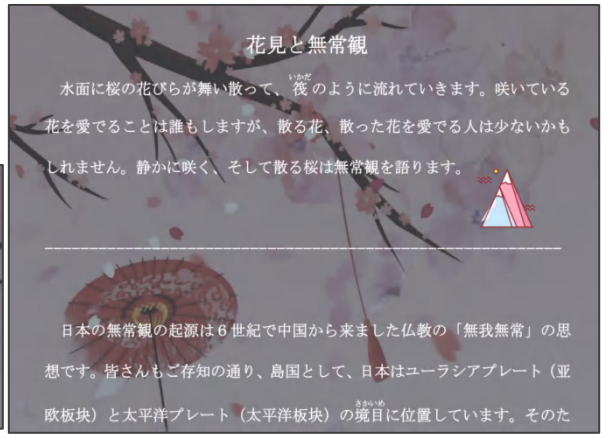


図 7-2-6　統合後の例

表 7-2-3 の「　」の部分に注目すると、灰色の部分は階段のように積み上げられていると見られる。最初、C さんの作品は、文字や言葉への創意がより重視されたが、【トピック 1】から、C さんは徐々に言葉以外のところに力を入れ、最後に 7 つの観点のうち 6 つが工夫されるようになった。

2.2.4　D さんの「作品への工夫」[60]

D さんの作品の変化の一覧は表 7-2-4 の通りである。まず、7 つの観点から見れば、【導入

[60] D さんの統合後の作品は、「統合前」の「トピック 1」と「トピック 2」の順序が入れ替えられた。この前の「作品の概要」でのトピックの順序は「統合後」の作品である。

部分】では何の工夫もされなかったのみならず、文字のサイズが大きいため全体のバランスが少し良くなく見える（図 7-2-7）。【トピック 1】から、タイトルに少しデザインが加わり、引用した「看板」などの写真の日本語に中国語の注釈が付くようになり、写真の下に出典の URL も記載されるようになった。それだけでなく、文字のサイズも小さくなり、作品全体のバランスがより良くなった。【トピック 2】で、タイトルの前に飾りが付けられ、参考資料のリストも付くようになった。【トピック 2】と比較すると、【トピック 3】は変化が見られないが、【まとめ段落】から、難しい漢語の上に振り仮名が付くようになった。最後に、【統合後の作品】で、タイトルに富士山のアイコンが付けられ、文字の行間が広くなったことから、文字のサイズも再び調整された（図 7-2-8）。

表 7-2-4　D さんの作品の変化の一覧

		タイトルのデザイン	行間の設定	難しい漢語の振り仮名	中国語の注釈	写真のキャプション・URL	参考資料の引用	おすすめの関連サイト
統合前	導入部分	×	×	×	×	×	×	×
	トピック 1	△	×	×	○	○	×	×
	トピック 2	△	×	×	○	○	○	×
	トピック 3	△	×	×	○	○	○	×
	まとめ段落	△	×	○	○			
統合後	完成した作品	○	○	○	○	○	○	×

凡例：　×（なし）　○（あり）　△（ありがこれから変化ある）　（扱っていない）　（初めて出る）



図 7-2-7　統合前の例



図 7-2-8　統合後の例

以上、D さんの作品は、最初に共通の 7 つの観点から創意工夫が見られなかったが、それからは少しずつ工夫されるようになってきた。特に、【トピック 2】からの作品は視覚的に顕著

な変化が生じ、最後の【統合後の作品】は視覚的に飛躍が見られた。

2.2.5　E さんの「作品への工夫」

E さんの作品の変化の一覧は表 7-2-5 の通りである。まず、最初の【導入部分】で、写真の下にキャプションや URL を除き、他に何の工夫も見られなかった（図 7-2-9）。【トピック 1】から、背景の色合いに合わせてタイトルが金色に変化された。難しい漢語の上で振り仮名が付くようになり、参考資料の出典だけでなく、読者へおすすめの情報も付けられるようになった。【トピック 1】での変化が多く、【トピック 2】、【トピック 3】、【まとめ段落】では特に変化が見られなかった。最後に、【統合後の作品】では、トピックのタイトルに素朴なアイコンが付けられ、行間がより広くなり、文字のサイズも調整された。それだけでなく、難しい言葉の後ろに中国語の注釈も初めて現れた（図 7-2-10）。

表 7-2-5　E さんの作品の変化の一覧

		タイトルのデザイン	行間の設定	難しい漢語の振り仮名	中国語の注釈	写真のキャプション・URL	参考資料の引用	おすすめの関連サイト
統合前	導入部分	×	×	×	×	○	×	×
	トピック 1	△	×	○	×	○	○	○
	トピック 2	△	×	○	×	○	○	○
	トピック 3	△	×	○	×	○	○	○
	まとめ段落	△	×	○	×	○		○
統合後	完成した作品	○	○	○	○	○	○	○

凡例：　×（なし）　○（あり）　△（ありがこれから変化ある）　（扱っていない）　（初めて出る）

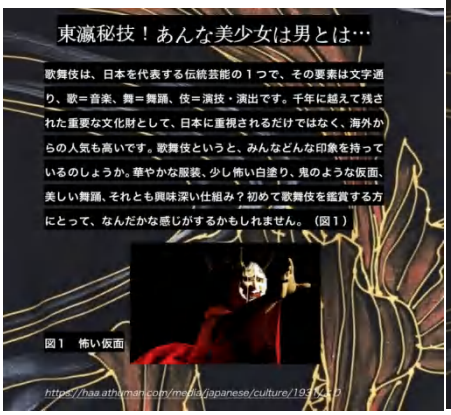


図 7-2-9　統合前の例



図 7-2-10　統合後の作品の例

以上、E さんの「統合前」の作品は、【トピック 1】で顕著的な変化が見られ、その後はほとんど変化が見られなかったが、【統合後の作品】は様々な工夫により、より良くなってきた。

2.2.6 F さんの「作品への工夫」

F さんの作品の変化の一覧は表 7−2-6 の通りである。F さんの作品は、最初の【導入部分】から、タイトルに色やアイコンのデザインが見られ、写真のキャプションや出典もつけられていた（図 7−2−11)。【トピック 1】から、難しい漢語の上に振り仮名が付くようになり、中国語の注釈も加えられた。参考資料の出典のリストも文の最後に付けられた。【トピック 1】に比べると、【トピック 2】は特に変化が見られない。【トピック 3】で読者へのおすすめの本が現れたが、【まとめ段落】には明らかな変化がなかった。最後の【統合後の作品】で、タイトルの意味に合わせてアイコンが変わり、行間や文字のサイズも調整された（図 7−2−12)。

表 7-2-6 F さんの作品の変化の一覧

		タイトルのデザイン	行間の設定	難しい漢語の振り仮名	中国語の注釈	写真のキャプション・URL	参考資料の引用	おすすめの関連サイト
統合前	導入部分	△	×	×	×	○	×	×
	トピック 1	△	×	○	○	○	○	×
	トピック 2	△	×	○	○	○	○	×
	トピック 3	△	×	○	○	○	○	○
	まとめ段落	△	×	○	○			
統合後	完成した作品	○	○	○	○	○	○	○

凡例： ×（なし） ○（あり） △（ありがこれから変化ある） （扱っていない） （初めて出る）

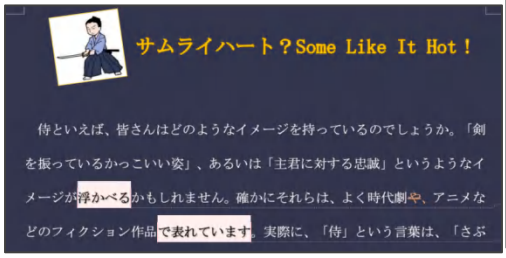


図 7-2-11 統合前の例

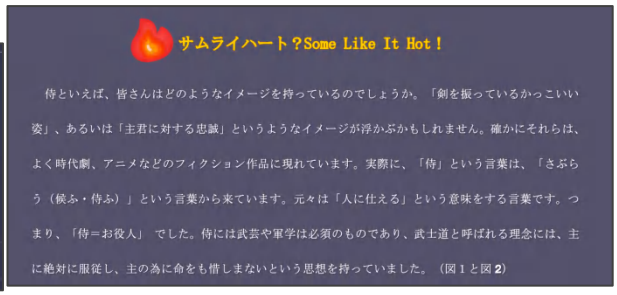


図 7-2-12 統合後の例

以上、F さんの作品の変化から、F さんはいつも細かいところまで工夫をし、不十分なところを丁寧に修正したということがわかる。このような少しずつの進歩により、最後は過不足なく見える作品が練り上げられた。

2.3　実生活との融合

「作品としての成果物」において、6 人の学習者それぞれの「実生活との融合」の観点における実例の一覧は表 7-2-7 の通りである。ここでは A さん～F さんを順に、その実例を挙げながら分析する。

表 7-2-7　6 人の学習者の「実生活との融合」の一覧

学習者	実生活との融合
A さん	①中国文化との関連－伝統文化の宣伝手法 ②興味関心との結びつき－二次元文化の活用
B さん	①興味関心との結び付き－テーマ選択の理由 ②実生活の様子－他人に関わる力の表出
C さん	興味関心との結びつき－文学作品の引用の補助
D さん	①中国文化との関連－中国の山との類比 ②物事への評価・議論－山は精神の象徴
E さん	①興味関心との結びつき－歌舞伎への熱意 ②中国文化との関連－京劇との類比・古今の融合
F さん	興味関心との結びつき－刀剣への熱意

2.3.1　A さんの「実生活との融合」

①中国文化との関連－伝統文化の宣伝手法

【トピック 1】で、昔の温泉の人気を集める手段の開湯伝説について紹介された。A さんは「統合前」のこのトピックの最後で、開湯伝説は単に江戸時代以前によく使われた温泉の宣伝手段だとまとめたが、A さんの実際の生活に関連付けた感想や思考が見られなかった。しかし、【統合後の作品】の【トピック 1】で、A さんはこの前のまとめで、日本の開湯伝説と中国の「老子が老君山に隠れて修道した」といった山の伝説と関連付け、このような伝説は国の文化に彩る重要な文化遺産という感想を加えた。次に、作品の【まとめ段落】で、日本の伝統文化保護や伝承についての角度から、中国において伝統文化を宣伝する手段についても言及した。この段落で、A さんは最近中国で注目されている「河南テレビ」の伝統文化の番組[61]の例を挙げ、伝統文化を宣伝する方法の重要性を説明した。

[61] 2021 年から、中国河南省のテレビは改新により、「中国の節句」をテーマとし、清明節、端午節、中秋節などに関する番組を放送している。それらの番組では、中国の伝統文化や典故を背景に作成される演劇は特に人気があり、中国のネットではブームになっている。例えば、「唐宮夜宴」という演劇は放送した当日の夜 10 時 30 分までに 1 億回再生を突破した。また、「澎湃新聞」の記事によると、このような番組のおかげで、10 代・20 代の中国の若者が伝統文化への関心が高まっているようである。

②興味関心との結びつきー二次元文化の活用

一方、【トピック 2】の温泉漫画についての紹介で、A さんは温泉に設置される本棚にある漫画について、「また、少し古いマンガもあれば、新連載のマンガもあります。なお、何冊も続いているシリーズのマンガはより人気があります」という本文を書いている。そして、「統合前」の成果物には、この文がコメント機能で図 7-2-13 のようなノートとして書かれている。これは A さんがこのトピックについての発表で皆さんに紹介した関連の情報である。この関連情報は A さんが読んだことがある漫画であり、皆にすすめた。

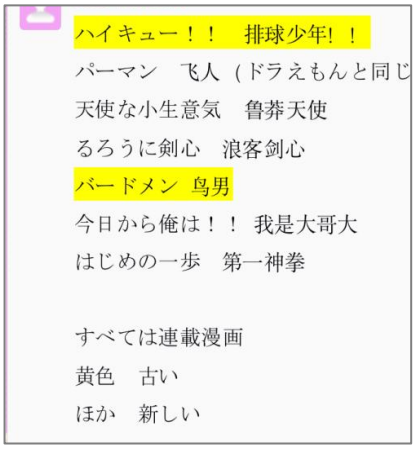


図 7-2-13　A さんが「トピック 2」（統合前）で付けたコメント

その後、3 回目の授業中の質疑応答の活動で、B さんとのやりとりや A さんの自己開示から、A さんは日本のアニメや漫画の二次元文化に強い興味を持っていることがわかった（詳細は本章の 5.1 を参照）。また、【トピック 3】で温泉と二次元とのコラボレーションについて、A さんは 1 つのサブトピックで A さんが見た温泉に関するアニメの「温泉むすめ」を紹介した。A さんは日本各地の温泉地に神様が宿るという擬人化の手法は、人々に温泉文化の理解を促進できると評価した。

2.3.2　B さんの「実生活との融合」

①興味関心との結び付きーテーマ選択の理由

B さんが招き猫というテーマを選んだ理由は明記されていないが、B さんの WeChat のモーメンツ[62]での日常的な共有から、B さんが「猫好き」ということがわかる。B さんのモーメンツで、B さんの家には何匹もの猫を飼っていることがわかり、時々、産まれたばかりの子猫などの新しいメンバーが増えたという情報の共有もある。そして、B さんはよく猫についての豆知識の文章をモーメンツに共有する。以上のような B さんの日常から、B さんは猫好きということがわかり、招き猫というテーマを選んだ理由も自明であろう。

[62] WeChat のモーメンツは、Facebook や LINE のタイムラインのような日常生活の情報を共有、投稿する機能である。このコースで筆者は学習者たちとの連絡を WeChat で行なったため、B さんのモーメンツでの共有が読める。

②実生活の様子－他人に関わる力の表出

B さんの作品からは、「～でしょうか」（7 回）、「～ではないか/よね」（2 回）、「～しょう」（9 回）、「～てください」（6 回）、「～か/の」（9 回）という特定の文型を好んで使用していることがわかる。他の学習者の作品に比べると、B さんの作品ではそれらの表現が圧倒的に多く見られる。言語学的分析からは、以上の表現には共通した機能が見られ、そこから、B さんの実生活での様子や性格が推察できると考える。

先行研究によると、「でしょう」「じゃない」「よね」の 3 つは、「共通認識の喚起」という共通した用法である。共通認識の喚起は、認識的に優位な位置にいる話し手が聞き手を自分と同じ認識・認知状態を形成するように促す、あるいは誘い込むという作用を持っている（蓮沼, 1995；坂本, 2011）。そして、「しよう」「しようか」という勧誘表現は、「話し手とともに行為を遂行するよう聞き手に働きかけること」（姫野, 1998, p.132）、「聞き手に利益があるはたらきかけ」をすること（齋, 2001）を表す。姫野（1997）によると、「～てください」という「行為指示型発話行為」で、行為者が話し手の場合の指示は命令的指示と恩恵的指示の 2 種類があり、後者の方は聞き手が受益者とされている。また、高橋（1999）によると、「～ですか」は通常の情報要請疑問文と異なる「自問自答形式の疑問表現（自問表現）」がある。その自問表現は一方的な伝達形態の議論や論文で使われやすく、論文の方が受容主体に働きかけて談話に引き込む働きをする機能があるとされる（高橋, 1999）。

以上の先行研究から、B さんに好まれる特定の表現のほんとんどは共有、相手に利益、誘い込み、引き込みという意味を表していることがわかる。それらの表現の共通点から、B さんは他人と情報を共有する、他人へ利益を与える、他人に働きかけるなど他人に関わる力が高く見られる。

2.3.3　C さんの「実生活との融合」

興味関心との結びつき－文学作品の引用の補助

C さんの作品は、自分らしさが全文に溢れ、C さんの確立された文章のスタイルが反映されている。この文章のスタイルすなわち詩歌、散文のような文体である。実際に、4 回目の授業の「教え合い活動」で、C さんの作品共有での質疑応答を通して、C さんは文学に非常に強い興味を持っていることがわかった（詳細は本章の 5.1 を参照）。そのため、この作品と C さんの実生活の興味関心との緊密な関係や C さんの文学についての深い造詣が見られる理由は自

明である。この作品の詩歌、散文のような美しさがCさんなりの言葉から見受けられるのみならず、Cさんの文学作品についての適切な引用は錦上に花を添えることになっている。

Cさんは歴史や文学詩歌に惹かれ、作品では悲しく美しい言葉で桜を描出した俳句、古典文学、典故の直接引用が多く見られる。Cさんの作品で文学作品などの引用が出たところを整理すると、文学作品などの引用は12箇所がある。その中で、「小舟が漕ぎ、水の跡が消え」で世の万物の生滅を描写すること、「春を象徴する花」という『万葉集』の引用で桜を説明すること、『源氏物語』や『古今和歌集』で花見の発展を裏付けること、「散る桜、残る桜、散る桜」という良寛禅師の絶筆で無常観を表すこと、「苦の娑婆や、さくらがさけば、さいたとて」という小林一茶の俳句でテーマを帰結することなど様々な引用を過不足なく活用していた。以上のような文学作品の魅力的な言葉の引用は、読者を作品内容に強く引き込みながら、読者の桜への理解を深めると考える。

2.3.4 Dさんの「実生活との融合」(「思考や価値観の伝達」)[63]

①中国文化との関連－中国の山との類比（②物事への評価・議論－山は精神の象徴）

【トピック 3】で、Dさんは日本文学から見た日本人と富士山との深い絆から、富士山は日本人にとっては信仰だという視点を引き出した。Dさんは山登りが焦燥に駆られる人に安定感を与え、山での修行は人に信仰を持たせることができるため、山というものは単なる実体だけでなく、信仰や精神の象徴でもあると主張した。そして、日本人は富士山から精神力を汲み取ることにより穏やかな心を持つようになるため、富士山は大和民族にとっては現実上の意味より精神上の意味を持つトーテムとなっていると Dさんは指摘した。また、Dさんは富士山が国民の山となる理由について、地理的な優位性で富士山の神秘的な雰囲気が消え、市井に属する現実感があると紹介し、そのような富士山の「真っ白な山頂、空のような青い色の背後には、人々の心の中のすばらしい憧れと想像があります。（中略）精神的な洗い清めは、地理と文化を超越した永遠の美しさを持っています」とDさんの考えを述べた。

以上のような日本人が持っている富士山への感情から、Dさんは「土地が広い中国では、富士山に似たような存在はなかなか見つけられません。中国にはたくさんの山がありますが、信仰の山がないようです」という疑問を提示し議論を展開した。Dさんは中国の五岳山に着目し、「信仰の山は、一定の文化的な意味を持つと同時に、日常の精神生活と調和して、精神的な力

[63] この部分の内容は、「実生活との融合」（中国文化との関連）が見られる一方、「思考や価値観の伝達」（物事への評価・議論）も窺われる。そのため、ここでは2つの観点を同時に提示することにした。

をもたらすことができます。五岳のように有名でも、歴史的意義は現実的意義より重要であり、文化的意義は精神生活の意義より大きいです」と五岳山は有名であるが、精神上の意味から見ると富士山と比較できないという見解を述べた。また、D さんはヒマラヤという中国の国境地帯にある世界最大級の山脈を例に挙げ、「無理に言えば、多くの人の征服欲をかきたてるヒマラヤは似ているかもしれませんが、ヒマラヤは国際性もあるので、比較にならないです」とヒマラヤは精神上の意味を持つかもしれないが、富士山とは特性上に相違があるため、結局比較できないという結論を読者に与えた。

2.3.5　E さんの「実生活との融合」

①興味関心との結びつき－歌舞伎への熱意

歌舞伎文化に熱意を持っている E さんは、できるだけ他の学習者に自分が知っている情報を伝えたり、歌舞伎の魅力を感じてもらったりするために、作品の中におすすめの関連サイトや豆知識がいつも埋め込まれている。E さんの影響を受け、他の多くの学習者も徐々に読者に自分の作品で関連する知識・情報をすすめるようになった。また、E さんは歌舞伎文化が好きなだけでなく、3 回目の授業を通して、歌舞伎についての動画を編集することも好きであることが明らかとなった（詳細は本章の 5.2 を参照）。

このように E さんは、普段歌舞伎に関する知識や情報に注目するのみならず、自分で歌舞伎についての動画なども編集するため、歌舞伎の魅力をよく知っていると言えるだろう。そのため、【導入部分】で E さんは「千年前の芸術なのに、なぜ今時でも人に好まれるのでしょうか。筆者なりの理解では、その理由は三つがあります。すなわち、特なセンス（筆者注：特別な美意識）、断らず相伝（筆者注：代々と受け継ぐこと）とオリジナルな周辺文化です」という設問で歌舞伎文化が伝承される理由について自分なりの観点を伝えた。その 3 つの理由をもとに、E さんはこの作品における 3 つのトピックを引き出し、歌舞伎文化についての紹介に自分の興味深い見解を織り込んだ。

②中国文化との関連－京劇との類比・古典と現代との融合

【トピック 3】で、E さんは日本が歌舞伎文化を宣伝する工夫を通して、中国の京劇文化と類比した。中国の京劇も何千年の歴史を持つ歌、舞踊、演劇の集合体であるため、E さんは歌舞伎に関連して京劇の例を挙げた。そして、京劇が中国の伝統文化として、若者などの間ではそれほど人気ではないという点も、歌舞伎文化の状況に類似する。E さんは歌舞伎が「仮面な

り白塗りなり、女の子か子供たちにとってちょっと怖い感じがするかもしれません。しかし、かわいい猫がこの怖そうな演劇を誘われたら（筆者注：怖そうな演劇にかわいい猫が現れたら）、状況は一変しました」と、日本は歌舞伎文化を大衆により受け入れられるようにする努力を説明し、歌舞伎の宣伝大使「にゃんたろう」というかわいい猫のキャラクターについて紹介した（図 7-2-14）。にゃんたろうは歌舞伎に関するイベントを宣伝するだけでなく、歌舞伎関連のグッズも販売している。それに対し、京劇関連のキャラクターやグッズもあるが（図 7-2-15）、E さんは「インターネットで調べて見ると、京劇に関する周辺製品は少ないだけでなく、種類も非常に限られています」と残念な気持ちを伝えた。そして、「よりかわいいグッズを出すと、その状況はどうなるのでしょうか？」と中国は京劇の周辺製品などにより力を入れた方がいいという E さんの願いが読み取れる。



図 7-2-14　にゃんたろうの紹介図

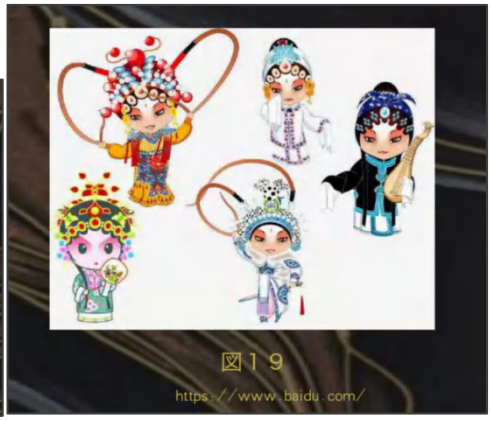


図 7-2-15　京劇のキャラクター

また、同じトピックで、E さんは中国の伝統文化と日本の伝統文化との出会いから、文化伝承のための工夫について紹介した。上海の日中文化交流活動で、中国人の俳優李玉剛[64]と日本の大衆演劇の俳優早乙女太一が出会った。二人とも「綺麗な女装をもって聞こえて（筆者注：女性の役を演じることで有名になった）、伝統文化の発揚のために努力しています」と述べた。そして、このような伝統的な演劇をより多くの人に受け入れられるように、二人の俳優は三味線と流行音楽を組み合わせ、伝統的要素と現代的要素を融合させることで美妙な舞踊を演出した。伝統文化に強い興味を持っている E さんは、伝統文化の継承や宣伝の立場に立ち、このような中国と日本の出会い、古典と現代の出会いによる工夫や試みに賛同の意を表明した。

[64] 中国歌劇舞劇院の役者であり、舞台で女性の役を演じることで中国や世界で有名になった。李玉剛さんの代表作として、『新貴妃酔酒』『昭君出塞』などの女性を主人公とする典故を題材にした作品が挙げられる。

2.3.6　F さんの「実生活との融合」

興味関心との結びつき－刀剣への熱意

F さんの作品の共有活動での自己開示から、F さんは武士道や刀剣に関する文化要素に非常に惹かれていることがわかった。F さんの作品から、F さんは自分の好きな『刀剣乱舞』[65]、『銀魂』[66]、『戦国 BASARA』[67]などのアニメやゲームにおける侍、武士道精神、刀剣に関する内容への関心が見られるのみならず、それらを作品に活用したことも散見される。

まず、F さんの作品の「サムライハート？ Some Like It Hot！」というタイトルは F さんのオリジナルの言葉ではなく、アニメ『銀魂』のエンディングテーマの曲名である。この曲名には「サムライ」があるが、F さんがタイトルとして使ったのではなく、この曲の作者による「自分を愛しながら生きていくしかないんだよっていうメッセージも込めることが出来たし。何より時間がかかったのは『サムライハート』って言葉を作ることでしたね」[68]というサムライの生き方を含意するため、F さんが活用したのであろう。F さんは【まとめ段落】で、作品のタイトルに呼応するように再び「サムライハート」を取り立て、「そして私たち自身も、『サムライハート』を抱えて、侍のように自分の美学に合う道を進んで行って、自分が誇らしいと思う美しい人生を送りましょう!」という感想を残した。この感想から、F さんがその曲の作者の見解と一致性を持っている上で曲の含意を深く理解したからこそ、その曲名をタイトルにしたということが読み取れる。



図 7-2-16　F さんが活用した『銀魂』の写真

また、F さんの作品では、『刀剣乱舞』に関する紹介、『銀魂』の写真の活用も見られる。F

65　『刀剣乱舞』は、最初は PC 版のブラウザゲームだったが、2016 年からはスマートフォン版のゲームとして配信され、その後、アニメ化や映画化されるようになった。その内容を簡単に述べると、日本刀の名刀を「刀剣男士」として擬人化し、「刀剣男士」を収集・強化することを通して、合戦場に出没する敵を討伐していくということである。

66　『銀魂』は空知英秋の初連載の漫画作品であり、その後、漫画をもとにアニメ化された。『銀魂』は幕末の SF 体裁であり、銀河文明が浸透された歌舞伎町を背景とする物語である。

67　『戦国 BASARA』はアクションゲームであるが、その後、それをもとにアニメ、ドラマ、映画も制作された。『戦国 BASARA』は日本の戦国時代を舞台に、伊達家の家紋を背景に「戦国」と「BASARA」を二段に分けて書かれ、日本歴史上の多くの武将の物語が描写されるのである。

68　「SPYAIR、切実なメッセージを込めた新曲『サムライハート（Some Like It Hot!!）』特集」〈https://www.barks.jp/news/?id=1000070444&page=2〉（最終閲覧日 2022 年 4 月 29 日）

さんは『戦国 BASARA』や『刀剣乱舞』のおかげで、日本では「刀剣ブーム」が起こり、日本の刀剣復元計画での資金調達も効率的に進行できたと紹介した。F さんの自己開示から、F さん自身もそれらのゲームをきっかけに刀剣文化に興味を持つようになり、自主的な学びを通して日本の刀剣の種類や歴史的背景を熟知するようになっていた。また、F さんは【トピック 2】の死んでお詫びという侍の忠義についての紹介で、切腹という行為の二面性を説明した時、読者の処刑に対する恐怖感を軽減させるように、F さんはユーモアに富んでいる『銀魂』の主人公の謝罪の写真を引用した（図 7-2-16）。

2.4 思考や価値観の伝達

「作品としての成果物」において、6 人の学習者それぞれの「思考や価値観の伝達」の観点における実例の一覧は表 7-2-8 の通りである。ここでは A さん～F さんを順に、その実例を挙げながら分析する。

表 7-2-8 ６人の学習者の「思考や価値観の伝達」の一覧

学習者	思考や価値観の伝達
A さん	①物事への評価・議論－時事への見方 ②態度・価値観の表出－ビジネス手段への見解 ③態度・価値観の表出－伝統文化への保護
B さん	①物事への議論・評価－見解や思考の出現 ②態度・価値観の表出－探究の価値の発見
C さん	①言葉についての工夫－桜の特徴の活用 ②態度・価値観の表出－万物についての生死観
D さん	態度・価値観の表出－生命への忠告
E さん	①物事への評価・議論－大衆文化への認識 ②態度・価値観の表出－伝統文化への保護
F さん	①言葉についての工夫－侍の特徴の活用 ②物事への評価・議論－切腹への認識 ③態度・価値観の表出－武士像の描出

2.4.1 A さんの「思考や価値観の伝達」

①物事への評価・議論－時事への見方

まず、【トピック 2】のまとめで、A さんは温泉と漫画の巧みな結び付きに賛称したことに対し、東京オリンピックの開会式と閉会式に批判した。その時はちょうど東京オリンピックの時期であり、ネットで開会式と閉会式が炎上した。A さんは東京オリンピックに対する批判で、日本は MAG（マンガ・アニメ・ゲーム）産業が世界先端にあり、マンガと温泉の組み合わせ

のようなアイディアは日本の文化的特徴を活用する賢い手段であるにも関わらず、その点が東京オリンピックの開会式と閉会式に活用されなかったのは大変残念だったと指摘した。そのため、A さんは東京オリンピックの開会式と閉会式を「反面教師」と呼び、この例を通して、「本国・本民族の魅力と特徴を引き立てることは大切だ」と強調した。

②態度・価値観の表出－ビジネス手段への見解

次に、【トピック 3】で、A さんは温泉と二次元の作品の関係を内・外の「繋がり」に分類し分析した。その中で、「温泉むすめ」は温泉を擬人化して表現するので内の繋がりとされ、温泉とアニメ・漫画とのコラボレーションは形式上の結び付きなので外の繋がりとされた。そして、その内・外の繋がりについて、A さんはそのいずれもあくまでも営利手段であると認識したが、そのような宣伝で温泉文化を盛り上げ、人々の関心を引くことができれば、「そのようなビジネスと文化の連携は多多ますます弁ず（筆者注：多ければ多いほど良い)」だと主張した。この議論から、A さんは伝統文化を消滅させないように、ビジネスなどの営利の手段で伝統文化を宣伝することに賛成するという見解を表明した。

③態度・価値観の表出－伝統文化への保護

また、前述したように、【まとめ段落】で A さんは中国の文化についての宣伝手段に関連付け、河南テレビの伝統文化をテーマにする番組を提示した。そして、その上で、A さんはそのような伝統文化の復興への態度を表明した。A さんは様々な仕様と伝統文化との結び付きに賛成した一方、そのようなことで文化の宣伝や伝承という目的が達成できればいいが、そのような仕様がなくても、文化を保護するために自発的に伝統文化にアクセスし、積極的に伝統文化を理解すべきだと伝えた。

2.4.2 B さんの「思考や価値観の伝達」

①物事への議論・評価－見解や思考の出現

【トピック 2】の時、B さんは「自己評価」におけるこの 1 週間の学習について、「自分の思考を取り入れられなかった」と自省した。そして、【トピック 3】の「自己評価」について、「思考を取り入れることはできたが、少ないため思考力はまだまだと思う」と自省した。B さんの作品での解説は明快で読者を引き込みやすいが、B さん自分の思考や価値観の伝達はあまり見られない。B さん自身もこの点を意識し、思考するように努力していたことがわかる。実

際に、B さんは自分の思考力がまだまだだと評価したが、思考を入れるようになったという進歩は少し見られるようになった。

【トピック 3】で招き猫と猫文化の由来についての紹介で、その冒頭で B さんはなぜ招き猫がいるが、招き犬がいないかという一連の発問から、日本の猫文化に対する疑問を引き出した。B さんは自分が投げた疑問を解くように、まずは日本における猫の優位性を昔の伝説から思考した。その結論として、B さんは「これらの招き猫に関する伝説があるからこそ、招き猫が日本に広がって、日本で人気を集めると思います。それに対して、招き犬はこのような歴史的な優位性がないため、招き犬がいないと思います」と自分の見解を述べた。

そして、このような猫文化の形成について、B さんは歴史、地理環境、社会人の寂しさという 3 つ側面から解釈した。歴史、地理環境については参考文献・資料を引用して論じたのに対し、社会人の寂しさは B さん自身なりの思考である。B さんにとって、日本人は孤独感を持っており、現代の社会人は就職や生活のプレッシャーを抱えている。そのため、B さんは大人しく同じ孤独感を持っている猫は、社会人の寂しさを癒し、それは猫カフェが日本で盛んになっている理由でもあると述べた。ここから、家に何匹の猫も飼っている B さんの猫の性格への理解が見られるだけでなく、B さんの日本人の性格への認識も見られる。そして、B さんは両者の性格上の類似性を現実世界での接点として捉え、猫の優位性や猫文化が日本で人気がある証拠の 1 つを挙げた。そのため、【トピック 3】で、B さんが実生活での経験による猫文化についての思考が呈されたと考える。

②態度・価値観の表出－探究の価値の発見

B さんは「事後アンケート」の ICT・情報リテラシーに関する自由記述で、「このコースを受ける前、私は情報を調べる時に、Baidu（筆者注：中国における Google のようなブラウザ）しかできなかった。Baidu に欲しい情報があれば、そのままコピペしたが、欲しい情報がなければ、いっそう調べ続けることを諦めた」と記述した。この記述から、B さんはこれまで深く思考、探究する経験がほとんどなく、あることについて情報を収集する時はネットでの情報をコピーし、自分のものとしてペーストすることが一般的だということがわかる。しかし、このコースを通して、B さんは「コースを受ける前のコピペから、少しずつ収集した情報に自分の思考を取り入れ、自分のことを表現できるようになってきた」と自分が探究や思考する際に起こった変化を指摘した。それでは、このような変化が B さんのその後の意識にどのように働きかけているだろうか。

B さんの作品の【まとめ段落】で、「日本の猫文化を深く探究し、日本という国をもっと理解することができます。今度興味のある物事に会ったら、調べてみると（筆者注：今度興味のある物事を見つけたら)、招き猫を調べたときと同じように意外と新しい世界を発見することができるかもしれません」という感想で探究への態度の転換を表した。つまり、B さんは自分の興味がある猫や猫文化に関する探究や思考を通して、猫文化や日本について深く理解しただけでなく、探究というものの本来の価値や醍醐味も発見した。現在の B さんにとって、探究はただのコピペではなくなり、探究は新しい世界の扉を開ける手段だと読み取れる。このコースを契機に、探究や思考への意識が転換したことは、これからの B さんの人生にとっても意義深いと考えられる。

2.4.3　C さんの「思考や価値観の伝達」

①言葉についての工夫－桜の特徴の活用

桜についてのトピックやサブトピックのタイトルで、C さんが自分なりの言葉の美しさを引き立つようにした工夫が、何箇所から見られる。まず、【導入部分】で、桜というテーマに関する 3 つのトピックを予告する際、「歴史の流れ－民族意識の目覚め」、「生と死の流れ－無常観」、「一と全の流れ－武士道精神」という「メインタイトル＋説明」の形式で 3 つのトピックのタイトルを創出した。これらのタイトルは、桜を捨象し、動的なニュアンスを有する「流れ」で、桜が咲くことから散るまでの時間上・形態上の動態を表現した。このような創意工夫を凝らしたタイトルで桜に関する 3 つの側面でこの文章の主題を洗練した。

また、【トピック 1】では、花見の歴史を紹介するサブトピックのタイトルで、花見の発展を萌芽から満開のような桜の姿で具現化された。すなわち、「芽生えする奈良時代（710−794)」、「つぼみが膨らむ平安時代（794−1185)」、「咲き誇る幕府時代（1185−1867)」という桜の育ちの 3 つの段階で花見の発展の歴史的経緯を表した。

②態度・価値観の表出－万物についての生死観

他の学習者の作品と比べると、C さんの作品では、独自な思考は各トピックのまとめの段落に現れているだけでなく、全文に織り込まれているという特徴が顕著である。桜に関する紹介には日本民族が生死という問題に対する意識のみならず、C さん自身が生死についての価値観も反映されている。その中から、C さん自身の価値観と日本民族の意識の間に一致性が見られる。そして、その一致性の表出は単に感想にとどまるのではなく、命や世の中の万物の生滅の

深意に関する理解に潜んでいるのである。

例えば、【トピック 1】で、C さんは梅の鑑賞から花見文化への発展は大和民族文化の目覚めが窺われるだけでなく、無常観の形成や武士道精神の誕生に大和民族文化の成長が潜伏していると指摘した。そして、【トピック 2】で、C さんは日本を代表する文字を「旬」とし、その理由は、日本人は異なる季節に異なる風景の中で時間の流れを感じ、「旬」は時間の流れで物事を大事にするという無常観を表することができるからだと解釈した。また、【トピック 3】で、C さんは桜が武士道精神を具現化することができるのは、桜の美は 1 つ 1 つ見て美しい牡丹や芍薬という中国人に好まれる花と異なり、桜の美は無数の花びらで集結する吹雪であり、その美こそ武士の団結や信念を代表すると主張した。以上のような C さんの桜に対する深い理解は、C さん自身の万物についての生死観が反映されるのではないだろうか。

2.4.4 D さんの「思考や価値観の伝達」

態度・価値観の表出－生命への忠告

【トピック 2】から、富士山はいつも人々に美しいイメージを与えるが、その背後に恐ろしい場所が隠れていることがわかった。富士山の麓にある青木ヶ原樹海は作品の影響や地理環境などの原因で人々に知られ、自殺しようとする人たちに選ばれるため、「自殺の森」とも呼ばれる。D さんは青木ヶ原という富士山の背後に関することに震撼され、自殺問題に対する日本の社会認識について検討した。D さんの「谷底から抜け出せないなら、自殺は一番光栄な選択になりそうです」、「日本ではなぜこんなに多くの人がうつ病にかかったり、自殺を選択したりするのかについては深く議論しません」という言葉から、D さんは社会的原因で自殺を選択したという行為に中立的な態度を持っていると読み取れ、つまり、D さん自身はこのような行為を批判せず、理解できると言えるだろう。ところが、このトピックの終わりに、D さんは以下のように温かい言葉を読者に投げかけた。

「できるだけ生活を充実させ、生活に対して情熱と好奇心を永遠に持ち、面白い人と付き合ってほしいです。うつ病の可能性があると感じたら、積極的に治療して、一人で我慢しないでください。（中略）生活はあなたが思っているほど良くないかもしれませんが、あなたが想像しているほど悪くはないです。人の弱さと強さは自分の想像を超えています。時には脆弱な一言で涙が溢れてしまいます。時には歯を食いしばって長い道を歩いてきたことに気づきます。」

このような D さんの心の底の忠告や激励から、D さんは不如意の人を感化させたいと思いながら、命に対する考えも伝達したいと考えていると推察できる。

2.4.5　E さんの「思考や価値観の伝達」

①物事への評価・議論－大衆文化への認識（②態度・価値観の表出－伝統文化への保護）[69]

【トピック 3】のまとめで、E さんは歌舞伎文化の大衆化から、大衆演劇の概念を引き出し、大衆演劇による伝統文化の大衆化について自分なりの考えを伝えた。まず、日本民族は「伝統を受け継ぐのが上手な民族」だと伝統文化の継承や保護に全力で取り組む日本への感心を表した。そして、E さんは「彼らの継承は祖先からの芸能を学んだことだけではなく、大衆のニーズに応じて改造することもできます。一方から見れば（筆者注：一方)、時間が経つにつれて、大衆のニーズが変化し、それに応じて伝統芸術が発展したとも言えます」と日本文化の発展と大衆のニーズとの関係について深い理解を表出した。つまり、日本民族の「伝統を受け継ぐ」ことは文化の継承だけでなく、文化の発展にも力を入れることであり、その継承や発展には庶民の力添えが不可欠であるということである。E さんは結論として、「つまり、庶民が風流な芸術の発展を促したということです」と伝統文化の大衆化の重要性を強調した。

そして、日本民族が「伝統を受け継ぐのが上手な民族」という日本の長所を裏付けるように、E さんは大衆文化の一種である浮世絵を例に、浮世絵の庶民化の発展について紹介した。E さんは歌舞伎のように、浮世絵は庶民の需要や時代の様相を反映しながら、最初は肉筆画のみあった状況から徐々に多様なものを題材にする絵として発展してきたという説明により、日本には文化の大衆化があってこそ、文化の発展が促進されるという根拠を提示した。ここからも、E さんの伝統文化への保護の意識が読み取れる。

2.4.6　F さんの「思考や価値観の伝達」

①言葉についての工夫－侍の特徴の活用

F さんの作品におけるトピックやサブトピックのタイトルの設定は特徴的であり、F さんの思考がよく現れている。F さんの思考を説明するために、概要で提示した F さんの作品でのタイトルを抽出し、表 7−2−9 にまとめる。表 7−2−9 のように、F さんのトピック、サブトピックのタイトルの設定は「メインタイトル＋サブタイトル」の形式である。まず、トピックのタイトルで、「侍の○○」（メインタイトル）を主語にし、ダッシュで「○○」を具象化している

[69] この部分の内容からは、E さんの大衆文化への認識が見られる一方、大衆文化による伝統文化への考えも窺われる。そのため、ここではその両者を同時に提示するようにした。

（サブタイトル）ことがわかる。つまり、刀剣は侍の魂、切腹は侍の忠義、武士道は侍の精神という F さんの侍への深い理解が反映されている。そして、サブトピックのタイトルへの工夫からも F さんの考えが読み取れる。

サブトピックのタイトルも「メインタイトル＋サブタイトル」の形式であり、メインタイトルとサブタイトルは「？」と「！」で分けられ、「？」と「！」はここでダッシュの機能を持っている。また、トピックのタイトルのように、サブトピックのタイトルにおいても、メインタイトルのほとんどは捨象概念に対し、サブタイトルはその概念を解釈し、具象化するものである。それだけでなく、サブトピックのタイトルの多くは相手の回答を期待せず、自分の疑問に対して自身が回答する「自問自答形式の疑問表現（自問表現）」（高橋,1999）である。前述したように、自問表現は読者に働きかけて引き込む機能を持っているため、F さんの読者を配慮する工夫が見られる。

また、F さんの作品は、「まとめ」をただタイトルとして当該トピックを終わらせるのではなく、まとめにタイトルを付け、そのタイトルは当該トピックの核を表す帰結である。

表 7-2-9　F さんのトピックやサブトピックのタイトルの設定

トピック	トピックのタイトル	サブトピックのタイトル	まとめのタイトル
トピック 1	侍の魂－刀剣	武器だけではない？歴史から見た刀剣の用途	刀剣の魅力点
		刀剣ブーム！現代において日本刀文化の伝承	
トピック 2	侍の忠義－切腹	そうする理由は？切腹の動機	切腹から見た日本人の美学
		死んでお詫びする？社会背景から見た切腹の文化	
トピック 3	侍の精神－武士道	大昔から？武士道の変遷	現代で守るべき武士道
		永遠に残る！武士道を広めた組織やイベント	

②物事への評価・議論－切腹への認識

【トピック 2】で、F さんは昔の侍の切腹について紹介した。その内容は、切腹の動機を大きく自発的行為と刑罰的な行為に分け、前者は家名を守るために自分自身を処置することに対し、後者は武士に科せられた刑罰として使われるのであると紹介された。F さんは「切腹については美化される風潮がある反面、非常に残酷な死刑に過ぎないという考え方もありますが、

どちらといっても、忠義を表す行為という共通的な認識を持っている文化として残っています。」と切腹の二面性を述べつつ、忠義への理解も表した。そのような立場に立っている F さんは、このトピックの最後で切腹への見解をより明確にした。F さんは切腹という行為は善悪で評価するのではなく、命や生き方の美醜で評価するのであると述べた。そして、切腹は日本人の生き方の美学を代表し、切腹は美しく生き、美しく死ぬという日本人の理想であると解釈した。つまり、F さんは日本民族の生き方や価値観に理解や共感を示すことがわかった。その最後に、F さんは「日本人にとって、生きることそのものが修業であり、美しく生きることこそが命への畏敬です」と切腹の根底にある日本人の美学への深い認識を伝えた。

③態度・価値観の表出－武士像の描出

【トピック 3】で、F さんは武士道の歴史や現状について紹介したが、相変わらず比較的に中立的な立場で、武士道について「『昔の侍が持った潔い徳・倫理観』と肯定的に捉える人もいれば、『古臭い考え方』『現代には必要のない克服すべき思想』とネガティブに捉える方もいるかもしれません。武士道は歴史上のことですから、『これが正しい武士道だ！』と明確に言うことはできません」と世間の武士道に対する評価の両義性を示した。このトピックで、F さんは武士道の倫理観の変遷や現在の武士道精神の継承を分けて紹介し、「他者を思いやり愛する、嘘はつかず真っすぐ生きるのはもちろんですが、それ以外もう 1 つ大切なことがあると思います」と武士道の倫理観や武士道精神における思いやりや真面目な生き方に賛成を示した上で、以下のような考えも伝えた。すなわち、武士道とは、「弱き己を律し、強き己に近づこうとする意志、自分なりの美意識に沿い精進するその志をさすのです」。この文は F さんが引用した『銀魂』のセリフであり、F さん自身が認めて守るべきだと思った武士道である。F さんはこのセリフの武士道をもとに、「豊かさが生み出された多様性の中で、自分が進むべき道を自分の意志で決めていく必要があります。これからその道を勇敢に前へ進んで行って、自分自身を精進していくのは、とても美しい生き方だ」と自分にとっての武士像を描いたのみならず、自分の人生の真理や価値観を表出し、読者への教えや戒めも伝えていた。

2.5 「作品としての成果物」に関する考察

2.5.1 「作品への工夫」について

学習者の「作品への工夫」における共通の 7 つの観点からの変化を見ると、全員の作品の質が向上していく傾向を呈している。A さんのようにある時点から飛躍的な変化が見られた学習

者もいれば、C さんのように階段を登るごとく一歩一歩学習を進めた学習者もいる。学習者全員が、最初の【導入部分】ではほとんど何の工夫も見られなかったが、【統合後の作品】ではほとんど全ての観点が工夫されたという顕著な変化が見られた。これらの変化は、学習者の自己調整や主体性の変容が反映され、その変容を引き起こすトリガーは自分以外の他者との相互作用である。

主体性の育成は認識枠組みを相対化し、再構築するという一連の変容を引き起こす鍵であるが(山本, 2005)（第 5 章の 2.3)、自己調整学習は他者や社会との相互作用から生み出すものであり、他者と自分の行動への観察を通して、自分の学習を調整するものである（Schunk, 2001; Newman, 2002; Zimmerman, 2002）（第 5 章の 2.1.1)。そのため、他者とのつながり、いわば作品の共有活動、「他者評価」などがなければ、作品の変化や学習者の変容が成立しかねるかもしれない。他者との相互作用を通して、自分はこれからの作品で何を注意すればいいか、自分のことや自分の作品を他者にうまく理解してもらうにはどのように改善すればいいかが明確になってきた。このような他者の行動を参考に自分を修正・改善することから、学習者の主体的に学ぶ能力や協働・異文化能力の向上が見られると考える。また、逆に言えば、他の学習者や読者を理解し認識枠組みを相対化してこそ、読者の立場に立ち読者のために作品を改善することが継続できた。このような受け手の状況を踏まえて発信、伝達することができたということから、学習者たちの情報リテラシーの向上も読み取れる。

また、作品の変化で、学習者は読者により読みやすい作品、より使いやすいリソースを提供するために、読者へ様々な配慮をしたことが見られるだけでなく、Office の様々な機能を活用し作品に工夫を凝らしたことも示される。この点から、第 5 章 2.4.1 で提示した学習者の「情報の収集・整理・加工・発信などを行う」ICT リテラシー（国立大学図書館協会, 2015）というテクノロジーを使いこなす能力の向上が窺われるのではないだろうか。情報リテラシーは一方的な知識を受け入れる行為ではなく、双方向的な発信を含む活動であるため、学習者は情報の受け手だけでなく、情報を創造する送り手でもあるという特性から、「情報モラル」教育も必要とされる（文部科学省, 2009）（第 5 章 2.4.1)。情報モラルにおいて、1 つ非常に重要な点は「情報に関する自他の権利を尊重して責任ある行動を取る」（文部科学省, 2011）ことである。端的にいうと、これは自分の著作権を保護すると同時に、他者の著作権を尊重し、引用する時は必ず出典を明記することである。6 人の学習者の作品の変化の一覧から見ると、最初は、ほとんどの学習者が写真の URL や参考資料の出典を付けていなかったが、作品作成の進行につれて、全員徐々に引用したものの出典をちゃんとつけるようになった。この変化から、学習者

の情報リテラシー、特に情報モラルの向上が確認できる。

2.5.2 「実生活との融合」・「思考や価値観の伝達」について

学習者全員の「実生活との融合」、「思考や価値観の伝達」の観点から、国家間の文化の異同が含まれていることのみならず、個人の生活の背景や文化も潜んでいることが読み取れる。第 5 章の 2.3.2 の先行研究によると、異文化能力や異文化理解には国レベルの特定の文化だけでなく、個人レベルの一人一人の特性の差異や多様性がより重要（山本, 2005； UNESCO, 2013； Deardorff, 2020）とされているが、第 6 章の 2.1.2 でも述べたように、日本語専攻学習者は「所産・知識としての日本文化」についてステレオタイプ的な考えを持つ可能性が大きい。表面的な知識やステレオタイプ的な理解を超えるために、活動のデザインや目標の設定では、学習者が学習において自分の経験と関連付けたり、自分の思考を表現したりすることが重要視されている。この点は結果として学習者の作品に反映されている。

日本文化と中国文化の異同については A さん、D さん、E さんの 3 人の作品で示された。そのようなマクロレベルの特定の文化についての認識や理解から、学習者たちは中国文化と日本文化を二項対立の関係で解釈したのではなく、両者の共通点を認識した上で相違点を容認するという自分の所属する文化を相対化する態度が読み取れる。つまり、自分の文化は多くの文化の中の 1 つにすぎないと相対化して認識することが異文化理解の第一歩となる（溝上・柴田, 2009）（第 5 章 2.3.2）ように、学習者たちは中国文化と日本文化に比較的客観的な認識や理解を持っていると言える。一方、個人の実生活の背景や経験、自分なりの思考や価値観というミクロレベルの個人の文化は、全ての学習者の作品に現れていた。つまり、学習者たちの個人レベルの文化の多様性、それぞれの特性の差異が作品として具現化され、互いに共有することができた。このような作品の共有は、実際には個人の文化の共有であり、認識枠組みの相対化のきっかけとなるため、学習者の異文化理解や異文化能力の育成が促進されることができた。

その他、C さん以外の学習者は、【トピック 1】で自分の思考や価値観を十分に伝達せず、収集した情報を分析してまとめたという段階にとどまることが多く見られた。しかし、【トピック 2】または【トピック 3】からは、日本文化や物事に対して評価した上で、自分の思考や価値観を伝達するようになった。ここから、学習者たちの高次的思考力の進歩や日本文化テーマいわば内容への理解の深まりが直観的に見られる。また、知識領域いわば内容の観点から見ると、学習者たちの作品は単なる記憶した知識を再現するものではなく、自分の実生活と関連し、自分なりの表現で思考や価値観を伝達することを通して、再構築した知識体系を示すもの

である。つまり、学習者たちは「所産・知識としての日本文化」の表面的な知識やステレオタイプ的な理解を超え、より深い知識や理解に到達した。第 5 章の 2.6 の先行研究によると、学習の深いアプローチで、思考や理解を既有の経験や知識に結びつけることが強調され、このような深い理解や個人的関与は真正の学びである（Entwistle et al ., 2001;今井・野島, 2003;鈴木他, 2019）とされている。本研究での学習者たちは、日本文化の作品作成に関する一連の活動を通して、「自分の中や社会に意味を構成する」真正の学び（田中他, 2015）（第 5 章の 2.3.3）を経験できたと言える。

以上の成果物としての作品を通して、学習者それぞれの実生活の断片が見られ、これらの断片で個人の実生活や世界の片隅が織り成されることができた。構成主義の観点から見ると、このような作品作成の活動から得た学習成果や学習経験は、学習者自身の経験や他者との相互作用に基づき世界に対する個人的な解釈の構築(Ertmer & Newby, 2013)（第 2 章の 3.1.2）の中で生まれたものである。それはいわゆる外界から客観的な知識を入力し、記憶し、測定する客観主義などでは獲得しかねるものである。

3 他者評価

3.1 A さんの「他者評価」の分析

3.1.1 5 つの観点の変化

A さんの「他者評価」における 5 つの評価観点の結果を図 7−3−1 に示す。まず、「内容の明確さ」に関する 4 回の評価で、A レベルが現れたことがないため、A さんの作品は「内容の明確さ」に大きな課題がないと言える。B レベルは、【導入部分】【トピック 1】【トピック 2】で減少傾向にあるが、【トピック 3】は【トピック 2】に比べて少し増加した。C レベルは、【導入部分】【トピック 1】【トピック 2】で増加傾向にあるが、【トピック 3】は【トピック 2】と比較すると少し減少した。しかし、全体から見れば、B レベルは減少傾向にあるに対し、C レベルは増加傾向にあると言える。加えて、最初の【導入部分】で B レベルは C レベルより多く、【トピック 1】で B レベルと C レベルの現れた回数は同じであるが、その後、C レベルは続けて B レベルを上回っていたと見られる。つまり、A さんの作品「内容の明確さ」は徐々に改善されたと言える。

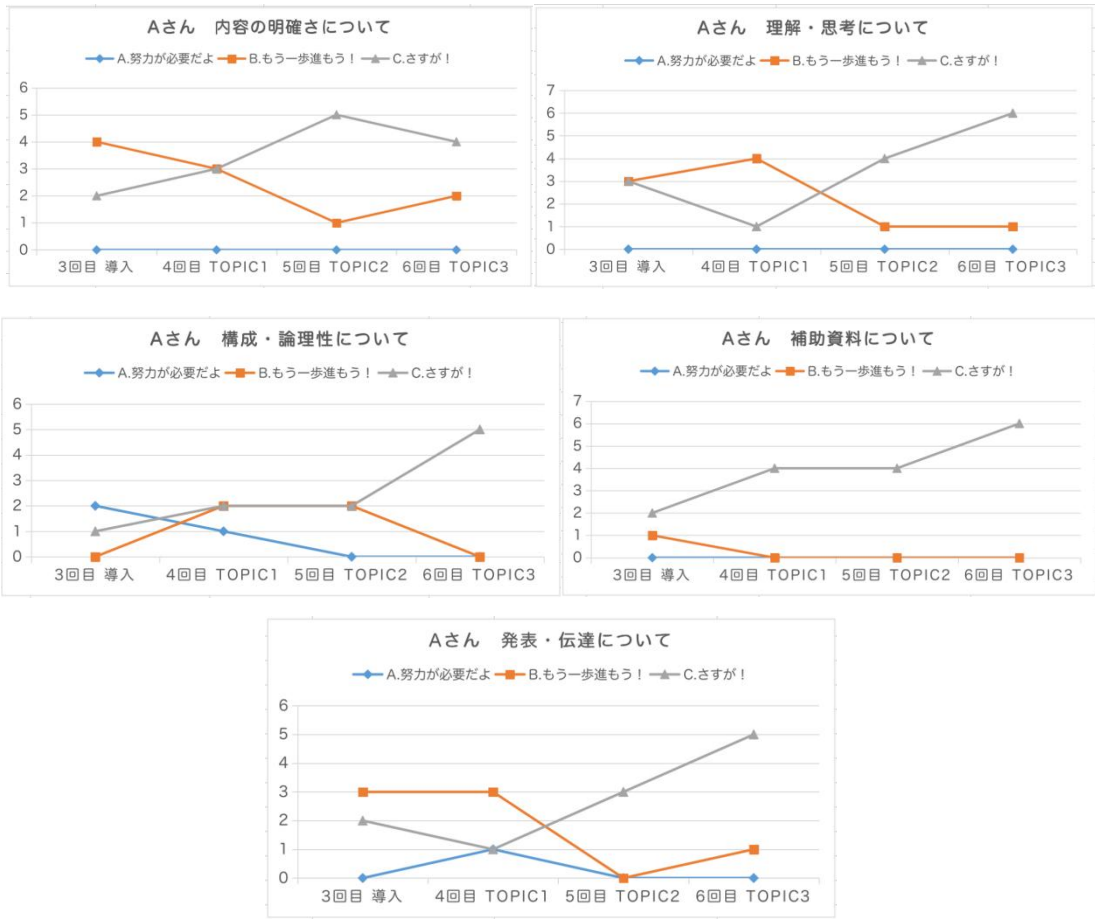


図 7-3-1　A さんの「他者評価」における 5 つの観点の変化

A さんの「理解・思考」についての結果において、A レベルは 4 回の「他者評価」のいずれにおいてもなかったことから、A さんの作品は単に事実を並べ上げているのではないことがわかる。そして、B レベルは【トピック 1】で一度増えたが、その後は大幅に減少した。それに対し、C レベルは【トピック 1】で一度減少したが、その後は増加する一方である。4 回の結果の全体から見れば、【トピック 1】で C レベルは B レベルを一度下回ったが、【トピック 2】から C レベルは B レベルよりかなり多くなった。つまり、A さんの作品における「理解・思考」が深まったと考えられる。

A さんの「構成・論理性」の結果について、【導入部分】においては、3 つの評価レベルで A レベルが最も多かったが、【トピック 2】から A レベルは現れていない。そして、B レベルは 4 回の結果では増加ー横ばいー減少という変化を示しており、C レベルは増加傾向にある。特に、【トピック 3】で C レベルが著しく増加したが、A レベルと B レベルが消えたという点は注目に値する。つまり、最初の【導入部分】に比べると、最後の【トピック 3】は大きな変化が生じて、A さんの作品や発表の「構成・論理性」について顕著な向上が見られる。

A さんの「補助資料」について、4 回の結果では、A レベルが現れたことがないのみならず、B レベルは【導入部分】のみで 1 回あった。そして、C レベルは大体全体的に向上する一方である。つまり、A さんの作品での「補助資料」は最初から最後まで高い評価レベルにあったにも関わらず、A さんはより完璧な作品を求めるように、工夫に工夫を重ねていた。

A さんの「発表・伝達」の結果について、まず、A レベルは【トピック 1】で 1 回しか現れなかったが、他の 3 回の「他者評価」には見られなかった。そして、B レベルは【トピック 2】で一度見られなくなったが、【トピック 3】で少し増えた。C レベルは【トピック 1】で一度減少したが、その後は増えている。つまり、全体から見れば、「発表・伝達」についての評価はたまに後戻りの状況があるが、A さんの「発表・伝達」に関する能力は全体的に伸びていたと言える。

3.1.2　全体の傾向

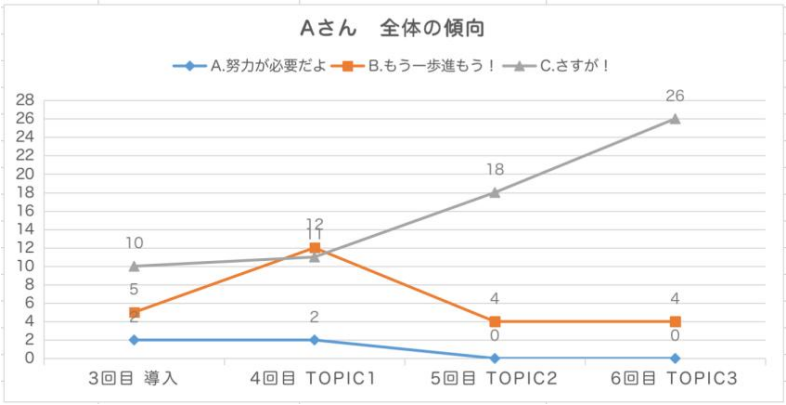


図 7-3-2　A さんの「他者評価」の「全体の傾向」

A さんの 5 つの観点の「他者評価」の結果をまとめると、その「全体の傾向」は図 7−3−2 のようになる。この図のように、4 回の「他者評価」で、A レベルは 3 つのレベルで最も少なく、しかも、【トピック 2】では消えた。そして、B レベルは【トピック 1】の時に一度大幅に増加し、C レベルを上回ったが、【トピック 2】になると大幅に減少したため、B レベルは A レベルと C レベルの間にある。C レベルは最初から最後まで 3 つの評価レベルで最も多く、【導入部分】から【トピック 1】への増加は緩やかだったが、【トピック 1】から【トピック 3】へは急激に増加し、最後は 26 回にも及んだ。以上、「他者評価」の結果から見れば、A さんの作品や発表のパフォーマンスは最初から最後まで比較的に高い評価レベルを維持していただけでな

く、C レベルは増加傾向が目立つ。つまり、最初から A さんは質の高い作品や良いパフォーマンスを示したが、不断の改善や努力を通して、A さん自身のポテンシャルを引き出し、最終的に躍進を遂げた。

3.2　B さんの「他者評価」の分析

3.2.1　5 つの観点の変化

図 7-3-3 は B さんの「他者評価」の 5 つの評価観点の結果を示したものである。B さんの「内容の明確さ」の結果について、まず、4 回の結果で A レベルは現れたことがなく、B レベルは【トピック 2】で一度見られなくなったが、【トピック 3】で再び 1 回現れた。そして、C レベルで【トピック 1】と【トピック 2】には差異は認められないが、C レベルは上昇傾向にあると言える。以上の結果をまとめると、A レベルから見れば、B さんの作品は「内容の明確さ」には大きな問題点が見られず、B レベルの変化は少し不安定であるが、【トピック 2】、【トピック 3】の B レベルは【導入部分】、【トピック 1】より減少した。それに加え、C レベルは全体的に増加したため、B さんの作品の「内容の明確さ」には進歩があると言える。

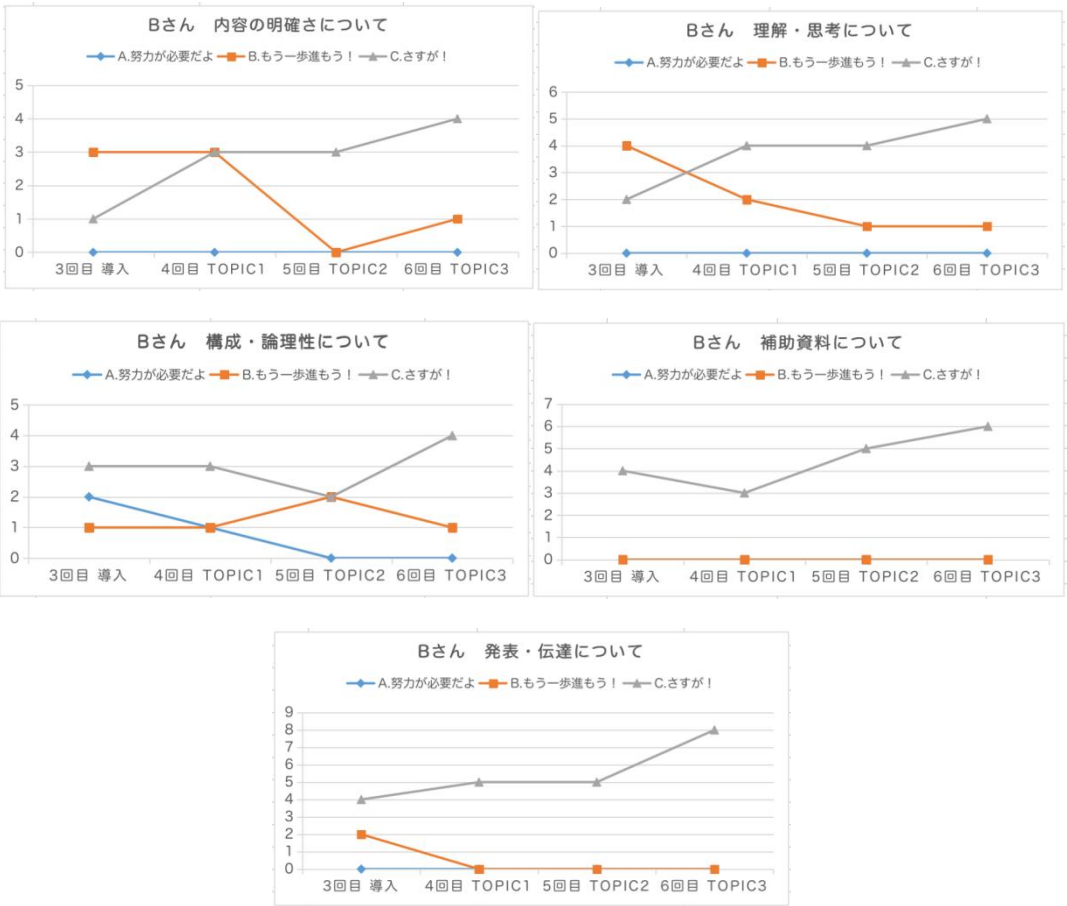


図 7-3-3　B さんの「他者評価」における 5 つの観点の変化

B さんの「理解・思考」について、4 回の結果で、A レベルは全て 0 回となっている。そして、B レベルは減少傾向にあり、C レベルは増加傾向にある。B レベルでは【トピック 2】と【トピック 3】に変化はなく、C レベルでは【トピック 1】と【トピック 2】は一定であるが、【トピック 1】に比べると【トピック 2】の B レベルは減少し、【トピック 2】に比べると【トピック 3】の C レベルは増加したため、B さんの作品における「理解・思考」は全体的に深まる傾向にある。

B さんの「構成・論理性」についての結果において、A レベルは減少傾向にあり、【トピック 2】で見られなくなった。そして、B レベルと C レベルは明らかな傾向が見られないようであるが、3 つのレベルを総合的に見ると、以下のように解釈することができる。【導入部分】と比較すると、【トピック 1】の A レベルは減少したため、向上が見られる。【トピック 1】に比べると、【トピック 2】の A レベルが減少し、B レベルが増加したが、C レベルが減少したため、はっきりと向上したと言いにくい。【トピック 2】に比べると、【トピック 3】の B レベルが減少するとともに、C レベルが増加したため、向上が見られる。以上のことから、B さんの作品は発表の「構成・論理性」について顕著な向上は見られないが、全体的には進歩があると言える。

B さんの「補助資料」の結果について、まず、A レベルと B レベルは最初から最後まで現れていないという特徴がある。つまり、B さんの作品はこの観点から見れば、明らかに高い評価レベルにある。そして、C レベルは【トピック 1】で一度減少したが、【トピック 2】は増加しただけでなく、【導入部分】よりも多くなった。最後に、C レベルは 6 回に上った。つまり、B さんの作品の「補助資料」については最初から優れていたのみならず、B さんの改善を通して、徐々に完璧になったと言える。

B さんの「発表・伝達」について、4 回の結果では、A レベルが現れていないのみならず、B レベルは【トピック 1】から現れなくなった。そして、C レベルで【トピック 1】と【トピック 2】は一定であるが、【トピック 3】で大幅に増加し、8 回にも達した。以上のことから、B さんの「発表・伝達」は元々優れていたが、4 つのサイクルの一貫した学習活動を通して、「発表・伝達」についての能力をさらに伸ばすことができたと考えられる。

3.2.2　全体の傾向

B さんの 5 つの観点の「他者評価」の結果をまとめると、その「全体の傾向」は図 7−3−4 のようになる。3 つの評価レベルで、C レベルは最も多いが、次いで高いのは B レベルであり、A レベルは最も少ない。そして、4 回の「他者評価」で、A レベルは減少傾向にあり、【導入部分】では最も多かったが、2 回に過ぎず、【トピック 2】から 0 回になっていた。そして、B レベルも減少傾向にあるが、【トピック 2】に比べ、【トピック 3】は横ばいだった。それに対し、C レベルは明らかに上昇傾向にあり、しかも、【トピック 2】と比較すると、【トピック 3】は著しく上昇した。最後の【トピック 3】での C レベルは最初の【導入部分】での C レベルの約 2 倍になっている。以上のことから、「他者評価」における 5 つの評価観点の全体的な結果から見れば、B さんの作品や発表のパフォーマンスは元々優れていたが、このコースを通して、B さんの潜在能力が一層発掘され、顕著な向上が示されたと言える。

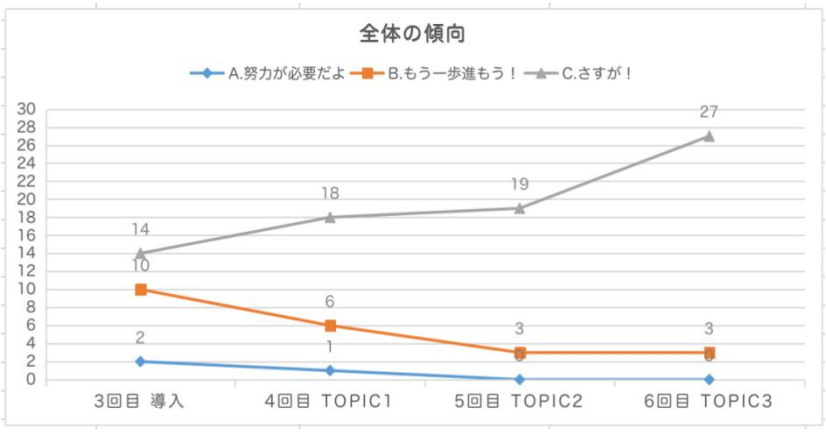


図 7-3-4　B さんの「他者評価」の「全体の傾向」

3.3　C さんの「他者評価」の分析

3.3.1　5 つの観点の変化

図 7−3−5 は C さんの「他者評価」における 5 つの評価観点の結果を示したものである。まず、C さんの「内容の明確さ」について、4 回の結果で、A レベルは見られず、B レベルは比較的に安定していたことに対し、C レベルの変化は少し不安定である。【導入部分】で C レベルはあったが、【トピック 1】になると C レベルは一時的に消えた。そして、【トピック 2】で C レベルは一転して大幅に増加したが、【トピック 3】で再び少し減少した。そのため、B レベルと C レベルの変化を合わせて見ると、C さんの作品の「内容の明確さ」は 4 回の評価ではほぼ一定である。

次に C さんの「理解・思考」についての結果を説明する。まず、4 回の評価で、A レベルは現れたことがなく、B レベルは明らかに減少傾向にある。そして、C レベルは【トピック 1】で暫時的な減少があったが、【トピック 2】から改めて著しく上昇し、最後の【トピック 3】で 7 回も現れた。以上のことから、全体的に見ると、C さんの作品で「理解・思考」は顕著的に深まったことが認められる。

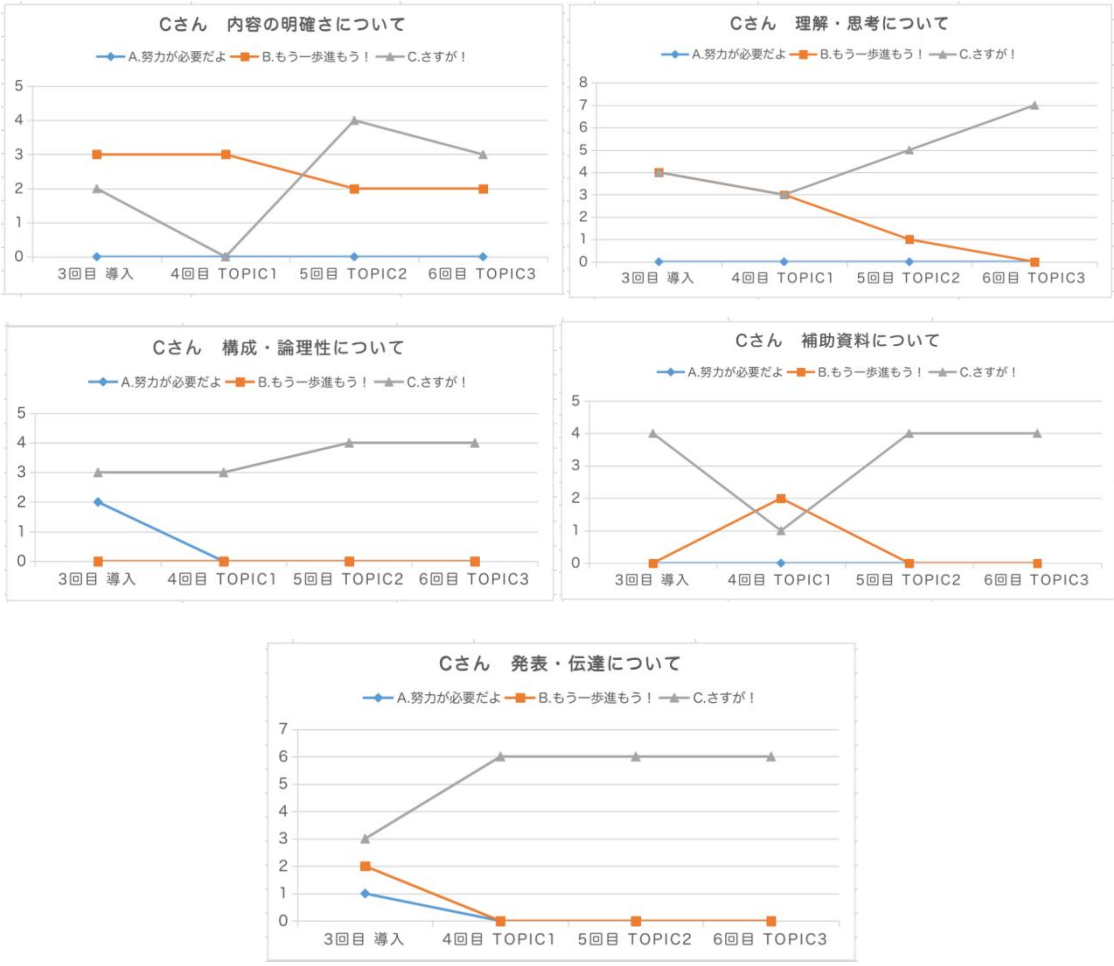


図 7-3-5　C さんの「他者評価」における 5 つの観点の変化

C さんの「構成・論理性」の結果について、A レベルは【導入部分】で 2 回現れたが、その後は見られなくなった。そして、B レベルは現れたことがない。C レベルは比較的に安定であり、【トピック 2】では少しだけ増加した。A レベルと B レベルの結果を合わせてみると、C さんの作品や発表は「構成・論理性」は元々優れていたことがわかるが、C レベルはほとんど変化がなかったため、C さんは 4 つのサイクルの活動で、この観点に関する能力の向上はあまり見られないと言える。

C さんの「補助資料」についての結果から、A レベルがなかったことがわかる。そして、B レベルは【トピック 1】に暫時的な増加があったが、他の 3 回の評価では現れなかったため、全体的には B レベルはほぼなかったと見なせるだろう。つまり、C さんの作品は「補助資料」の観点から見れば元々優れていると言える。また、C レベルは【トピック 1】で大きく減少したが、【トピック 2】から改めて【トピック 1】の数値に回復し、【トピック 3】もこの数値を維持した。全体的には、【トピック 1】で B レベルと C レベルの変化が見られたが、他の 3 回の評価結果は全く同じであるため、C さんの作品における「補助資料」については変化がないと言える。

C さんの「発表・伝達」の結果について、変化が見られるのは【トピック 1】のみで、A レベルと B レベルが消えた同時に、C レベルは著しく増加した。そして、【トピック 1】から【トピック 3】まで、3 つの評価レベルのいずれも変化が見られず、その結果は横ばい状態が続いていた。以上のことから、【トピック 1】からの評価結果には変化が認められないが、【導入部分】から【トピック 1】への変化は比較的に顕著であるため、C さんの「発表・伝達」には進歩があると言える。

3.3.2 全体の傾向

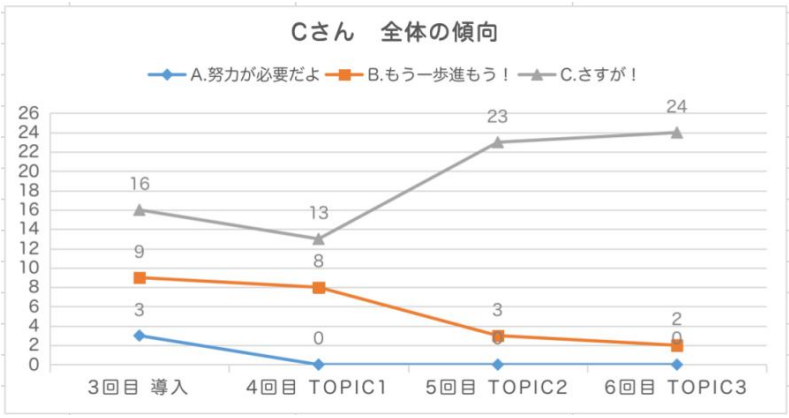


図 7-3-6 C さんの「他者評価」の「全体の傾向」

C さんの 5 つの観点の「他者評価」の結果をまとめると、その「全体の傾向」は図 7-3-6 の通りである。C さんの「他者評価」の各観点の結果から見れば、安定した結果とあまり向上が見られない観点があるが、5 つの観点の結果を合わせて見ると、「他者評価」の全体は顕著な傾向が見られる。まず、3 つの評価レベルで、C レベルが最も多く、次いで多いのは B レベル、

A レベルは最も少ない。そして、A レベルは【トピック 1】から現れたことがなく、B レベルは減少傾向にあり、特に、【トピック 1】から【トピック 2】への変化が顕著である。一方、C レベルは【トピック 1】で少し減少したが、その後は上昇傾向にある。特に、C レベルは【トピック 1】から【トピック 2】へと急激に増加し、最後の【トピック 3】で 24 回にも及んだ。以上のことから、4 回の「他者評価」の結果から見れば、C さんの作品の質や発表のパフォーマンスは向上する傾向にある。さらに、【トピック 1】での作品やパフォーマンスは少し物足りず、一時的に後戻りが見られたが、【トピック 2】では回復したのみならず、躍進も遂げたと言える。

3.4 D さんの「他者評価」の分析

3.4.1 5 つの観点の変化

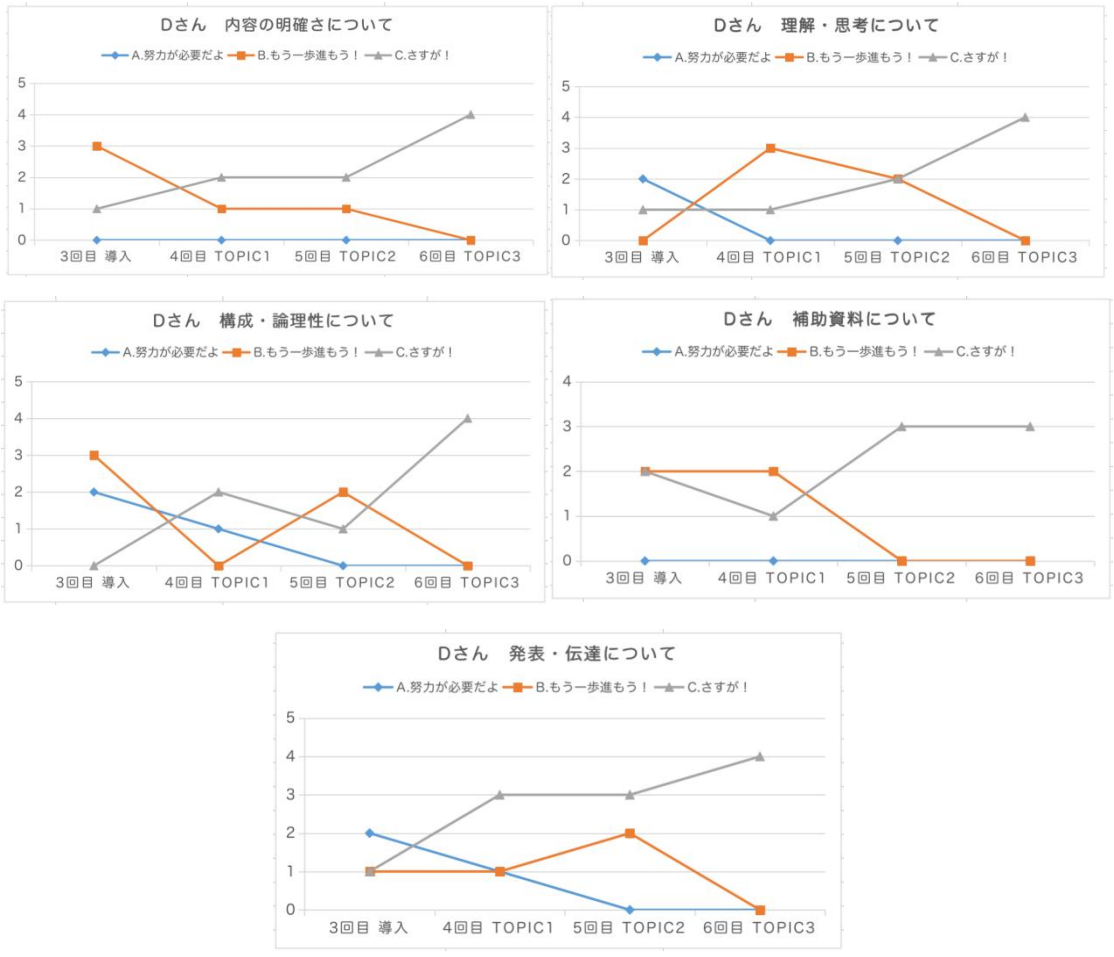


図 7-3-7 D さんの「他者評価」における 5 つの観点の変化

図 7-3-7 に D さんの「他者評価」における 5 つの評価観点の結果を示している。まず、D さんの「内容の明確さ」の結果について、4 回の結果のいずれにおいても A レベルの評価が現れていない。つまり、D さんの作品は「内容の明確さ」からみれば、大きな課題がないと言える。そして、4 回の結果で、最初の【導入部分】で B レベルは最も多いが、時間が経つにつれて徐々に減少し、最後の【トピック 3】では見られなくなった。それに対し、最初の【導入部分】で C レベルが 1 回しか現れなかったが、時間が経つにつれて次第に増加し、最後の【トピック 3】では 4 回に達した。つまり、D さんの「内容の明確さ」の 4 回の「他者評価」で、B レベルと C レベルの状況が反転したため、この観点には D さんの進歩が示されている。

D さんの「理解・思考」の結果について、まず、最初の【導入部分】で A レベルが 2 回現れたが、その後は現れなかった。B レベルは【トピック 1】と【トピック 2】で比較的に多かったが、【トピック 3】では見られなくなった。そして、C レベルは増加傾向である。つまり、4 回の「他者評価」の結果からみれば、B レベルは一時的に増加したが、その後は減少してきたため、D さんの作品における「理解・思考」については全体的に深まる傾向が認められる。

D さんの「構成・論理性」の結果について、まず、A レベルは減少傾向にあり、【トピック 2】から見られなくなっていた。B レベルは最初の【導入部分】で多く見られ、【トピック 1】では一度見られなくなったが、【トピック 2】で再び現れ、最後の【トピック 3】では見られなくなった。C レベルは【トピック 1】で 2 回現れたが、【トピック 2】で一度減少し、最後の【トピック 3】で再び増加した。つまり、【トピック 1】と【トピック 2】の結果から少し変化の起伏が見られたが、4 回の結果の全体から見れば、D さんの作品や発表の構成や論理性は向上する傾向にあると言える。

D さんの「補助資料」について、まず、4 回の結果で、A レベルが見られず、B レベルは【導入部分】と【トピック 1】のみで現れた。そして、C レベルで、最初の【導入部分】に比べると、【トピック 1】では一度減少したが、【トピック 2】では再び増加した。つまり、4 回の結果から見れば、D さんの作品での「補助資料」の使用は大きな問題点がないだけでなく、全体的には改善したと考えられる。

D さんの「発表・伝達」の結果について、最初の【導入部分】において、A レベルが B・C レベルより多く見られたが、【トピック 1】では C レベルが 3 つのレベルで最も多くなった。そして、【トピック 2】から A レベルがなくなり、【トピック 3】で B レベルも見られなくなった。C レベルは 4 回で増加傾向を示している。つまり、4 回の結果から見れば、D さんの「発表・伝達」に関する能力や技能は、最初に比べると比較的に著しい向上が見られる。

3.4.2　全体の傾向

D さんの 5 つの観点における「他者評価」の結果をまとめると、「全体の傾向」は図 7-3-8 のようになる。この図のように、4 回の「他者評価」で、A レベルの評価は減少傾向にあり、【トピック 2】から見られなくなった。そして、B レベルは全体的には A レベルより多いが、減少する傾向を示し、最後の【トピック 3】で見られなくなった。C レベルは最初の【導入部分】では最も少なかったが、時間が経つにつれて大幅に増加しており、【トピック 1】から一転して A レベルと B レベルを上回った。最後の【トピック 3】で 3 つの評価レベルで C レベルのみ残り、19 回にも達した。【トピック 3】での C レベルの数は【導入部分】での C レベルの数のほぼ 4 倍となった。以上のことから、「他者評価」における 5 つの評価観点の全体的な結果から見れば、このコースで、D さんの作品の質や発表のパフォーマンスは改善されたのみならず、顕著な進歩も確認された。

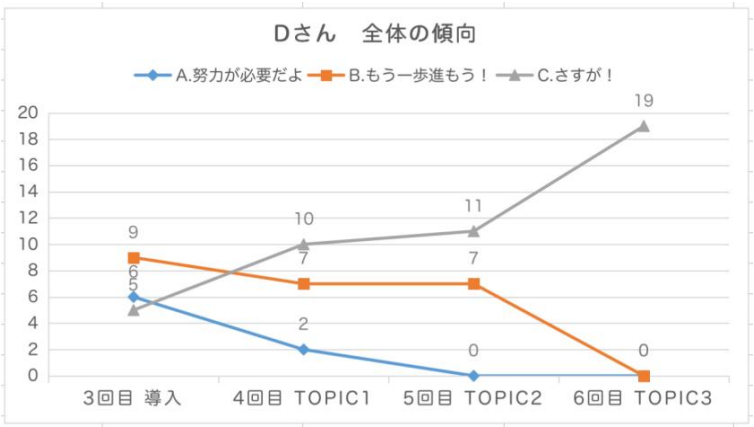


図 7-3-8　D さんの「他者評価」の「全体の傾向」

3.5　E さんの「他者評価」の分析

3.5.1　5 つの観点の変化

E さんの「他者評価」における 5 つの評価観点の結果は図 7-3-9 のようになる。まず、E さんの「内容の明確さ」の結果について、A レベルは現れたことがないが、【導入部分】から【トピック 2】までの B レベルには変化が見られない。そして、【トピック 1】では C レベルは一時的に減少したが、【トピック 2】は【導入部分】と同じ結果に戻ったため、【トピック 3】以前の結果はほぼ一定である。【トピック 3】では B レベルが見られなくなった同時に、C レベルが少し上昇したため、【トピック 2】から【トピック 3】への変化は比較的に大きく見られ

る。以上のことから、E さんの作品の「内容の明確さ」は【トピック 3】までほとんど変わっていないが、【トピック 3】では向上が見られるため、全体的には進歩したと言える。

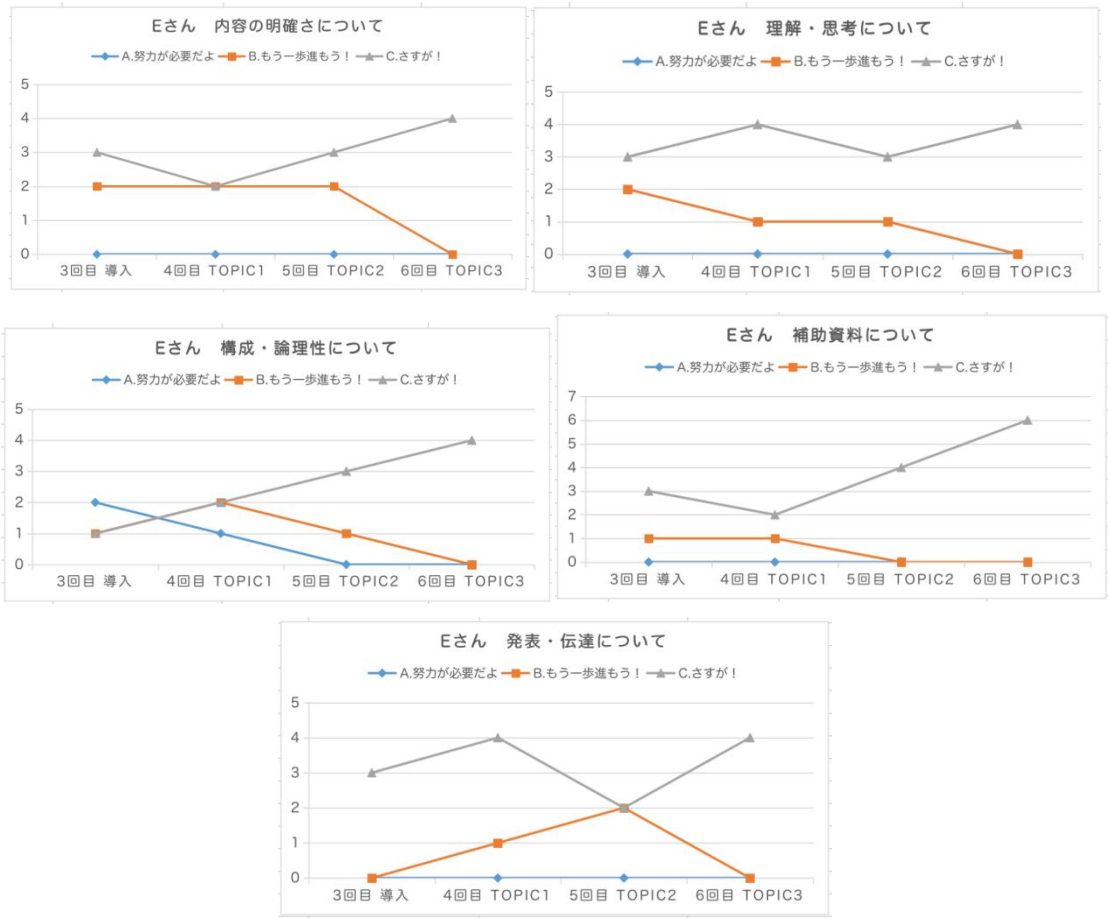


図 7-3-9　E さんの「他者評価」における 5 つの観点の変化

E さんの「理解・思考」について、まず、4 回の結果では、A レベルが現れていなかった。そして、B レベルは減少傾向にあり、【トピック 3】では見られなくなった。それに対し、C レベルの変化は不安定で、一定範囲での上がり下がりが見られるため、C レベルの全体としてはほとんど変化がないと言える。以上のことから、E さんの「理解・思考」についての結果の全体から見れば、C レベルは一定であるが、B レベルは減少傾向にあるため、E さんの「理解・思考」には進歩があると言える。

E さんの「構成・論理性」の結果を見ると、3 つの評価レベルの「全体の傾向」は明確である。A レベルは減少傾向にあり、【トピック 2】から見られなくなっていた。B レベルは【トピック 1】で一時的に増加したが、その後は減少し、【トピック 3】ではなくなった。そして、C レベルは上昇した。以上から、E さんの作品や発表の「構成・論理性」については非常に顕

著な向上が認められる。

E さんの「補助資料」について、まず、4 回の結果では、A レベルが現れておらず、B レベルは【導入部分】と【トピック 1】で現れた回数は 1 回に過ぎず、その後は現れたことがない。そして、C レベルは【トピック 2】で少し減少したが、その後は著しく増加し、【トピック 3】では 6 回にも達した。以上のことから、E さんの作品の「補助資料」については全体的に向上が見られるだけでなく、大きな進歩があると言える。

E さんの「理解・思考」についての結果を示したように、その全体の変化はなかなか不安定であるため、明らかな傾向が見られない。しかし、4 回の結果で、A レベルが現れていなかったことは、E さんの「発表・伝達」に大きな課題がなかったと証明できる。B レベルは最初にはなかったが、その後は増加傾向にあり、最後再び見られなくなった。そして、C レベルで変化の起伏が見られ、【トピック 1】で最大に 4 回に及んだが、【トピック 2】は【導入部分】よりも少なくなり、【トピック 3】は改めて 4 回に増加した。また、【導入部分】【トピック 1】【トピック 2】の結果と比較すると、最後の【トピック 3】は少しだけ向上が見られる。以上のことから、E さんの「発表・伝達」には大きな課題が見られないが、顕著的な進歩も認められない。

3.5.2　全体の傾向

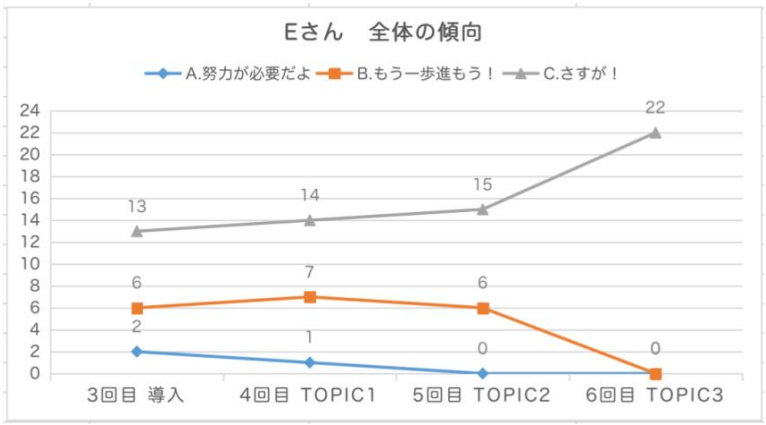


図 7-3-10　E さんの「他者評価」の「全体の傾向」

E さんの 5 つの観点の結果をまとめると、「他者評価」の「全体の傾向」は図 7-3-10 のようになる。まず、3 つの評価レベルの中で、C レベルの現れた回数が突出して多い。次に、多いのは B レベルであり、最も少ないのは A レベルである。そして、A レベルは減少傾向にあり、

【導入部分】ではわずか 2 回現れ、【トピック 2】からは現れなかった。B レベルは【トピック 3】までに大きな変化が見られないが、【トピック 3】では急激に減少し、0 回になった。C レベルは増加傾向にあり、【トピック 3】までには緩やかに増加していたが、【トピック 3】では急速に増加し、22 回にも上った。以上のことから、E さんの作品の質や発表のパフォーマンスは進歩しただけでなく、最週的には著しく向上したことがわかる。

3.6 F さんの「他者評価」の分析

3.6.1 5 つの観点の変化

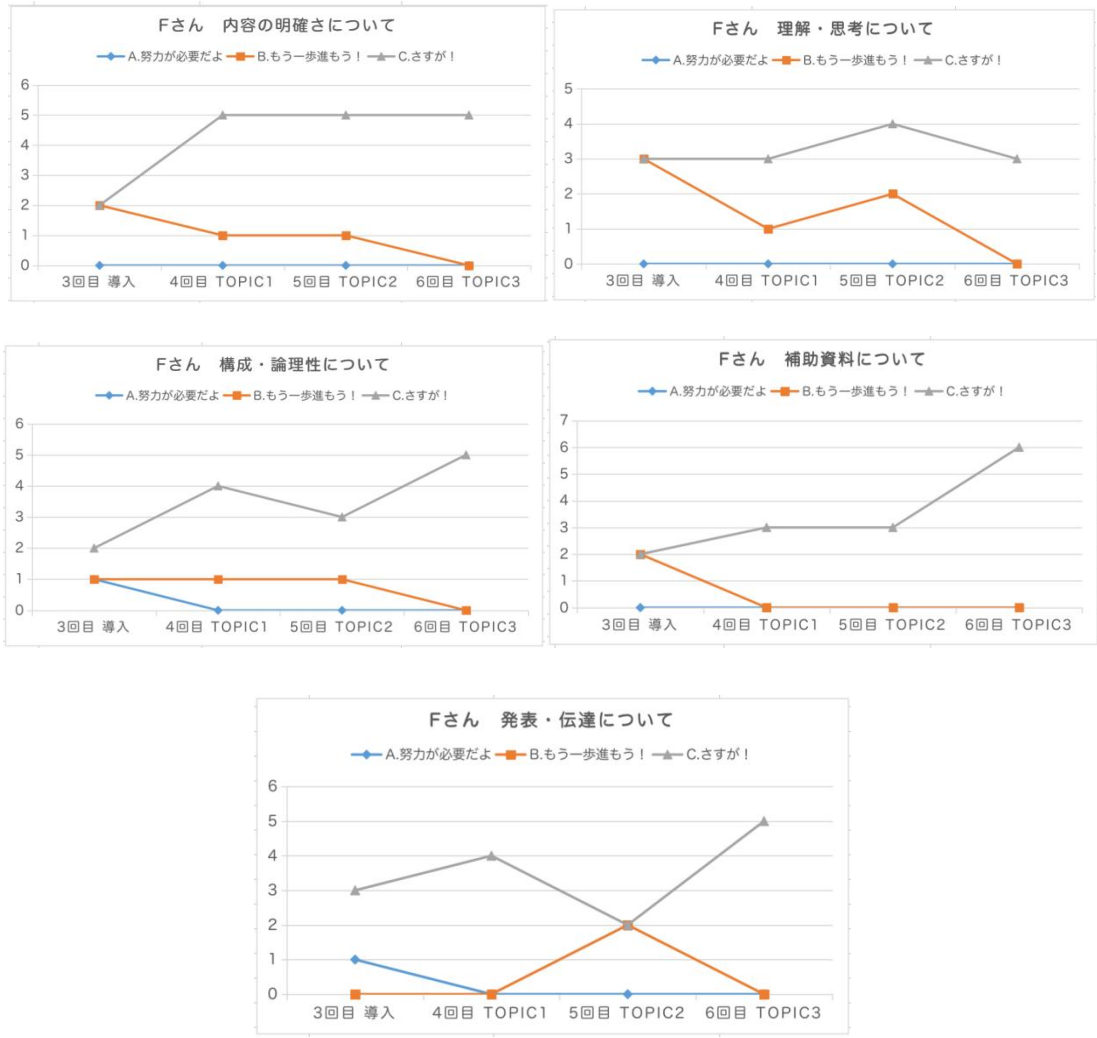


図 7-3-11 F さんの「他者評価」における 5 つの観点の変化

図 7-3-11 に F さんの「他者評価」における 5 つの評価観点の結果を示す。まず、F さんの「内容の明確さ」の結果には、A レベルは現れたことがなく、B レベルは減少傾向にあり、

【トピック 3】ではなくなった。そして、C レベルは【導入部分】から【トピック 1】への増加が見られるが、その後は一定である。以上から、C レベルは【トピック 1】では変化が見られないが、B レベルは減少しているため、F さんの「内容の明確さ」は全体的に見れば進歩がある。

F さんの「理解・思考」について、まず、4 回の結果では A レベルが見られない。B レベルには上がり下がりはあるが、【トピック 3】では見られなくなったため、B レベルは全体的に減少した。C レベルは【トピック 2】で一時的に少し増えたが、【トピック 3】では最初の数値に下がったため、C レベルは全体的にほとんど変わってない。以上のことから、C レベルに変化は見られないが、B レベルは全体的に減少したため、F さんの作品での「理解・思考」は少し進歩したと言える。

F さんの「構成・論理性」の結果について、まず、A レベルは【導入部分】で 1 回のみ現れたが、その後は見られなくなった。B レベルは【トピック 3】までは一定で、現れた回数はそれぞれ 1 回に過ぎず、【トピック 3】では 0 回になった。そして、C レベルは【トピック 2】では少し減少したが、【トピック 3】では再度増加し、【トピック 1】での C レベルを上回った。以上、全体の結果から見れば、【トピック 3】までの結果に変化の起伏が見られるが、【トピック 3】で B レベルが消失したこととともに C レベルが増加したため、F さんの「構成・論理性」については向上した。

F さんの「補助資料」についての結果から、3 つの評価レベルの傾向は明らかである。すなわち、A レベルはなかったが、B レベルは【トピック 1】から現れていなかった。それに対し、C レベルは上昇する一方であり、しかも、【トピック 2】から【トピック 3】へと大幅に上昇した。そのため、全体的に見れば、F さんの作品の「補助資料」についての変化は大きく、顕著な向上が認められる。

F さんの「発表・伝達」の結果について、A レベルは【導入部分】でわずか 1 回現れ、その後は現れたことがない。そして、B レベルは【導入部分】【トピック 1】【トピック 3】にはなかったが、【トピック 2】では一度現れた。C レベルで、【導入部分】から【トピック 1】へは増加したが、【トピック 2】で急に減少し、C レベルの底をついた。しかし、【トピック 3】で C レベルは急増し、ピークに達した。以上のことから、F さんの「発表・伝達」は【トピック 2】で比較的に顕著な後戻りは見られるが、【トピック 3】で顕著な改善が見られることからは、【トピック 2】で F さんは自分の実力を十分に発揮しなかったのだろう。そのため、全体の結果から見れば、F さんの「発表・伝達」についての能力は伸びたと言える。

3.6.2　全体の傾向

F さんの 5 つの観点のにおける「他者評価」の結果をまとめると、「全体の傾向」は図 7-3-12 のようになる。まず、全体の結果の統計で、3 つの評価レベルを多い順に並べると、C レベル、B レベル、A レベルになっている。その中で、A レベルは最初の【導入部分】で 2 回のみ現れ、その後は消えていた。そして、B レベルと C レベルではいずれも上がり下がりが見られるが、B レベルは減少傾向にあり、【トピック 3】でなくなったことに対し、C レベルは増加傾向にあり、【トピック 3】で急増し、24 回という最初の 2 倍の数値にも及んだ。以上のことから、F さんの「他者評価」の「全体の傾向」を見れば、F さんの作品の質や発表のパフォーマンスは上達し、しかも、最終的には大幅に向上した。

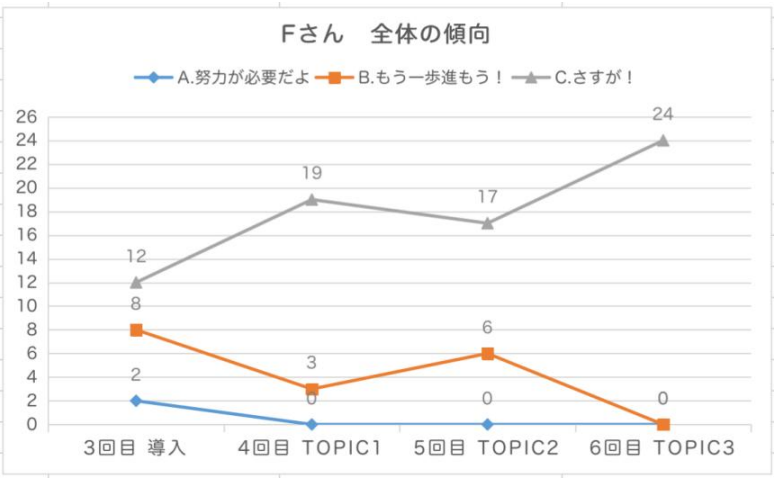


図 7-3-12　F さんの「他者評価」の「全体の傾向」

3.7　「他者評価」に関する考察

以上の全員の「他者評価」についての分析から、以下のような特徴が浮かび上がる。まず、観点別に見ると、学習者によって上達したことがその結果ではっきりと見られることがある一方、変化があまり認められないこともある。しかし、「他者評価」の「全体の傾向」から見れば、全員の 5 つの観点に対するパフォーマンスは例外なく向上しつつある。具体的に言うと、全員の「他者評価」で、3 つの評価レベルでは A レベルが下がる一方で、最後はなくなった。そして、B レベルは減少傾向にあるのに対し、C レベルは増加傾向にある。しかも、最後の C レベルは最初に比べると、全員に顕著な上昇が見られ、最後は最初の何倍も伸びた学習者もいる。また、第 6 章で紹介したように、「他者評価」の 5 つの評価観点は思考力、協働・異文化

能力、ICT・情報リテラシー、言語、内容に関する能力を扱っているため、以上のような全員の「他者評価」の結果から、本コースはそれらの能力の育成への促進が窺われる。

4　自己評価

4.1　A さんの「自己評価」の分析

Aさんの「自己評価」の結果の一覧を添付資料12のようにまとめた。Aさんは「自己評価」において、他者の発表や質疑応答に注目し、自分の発表のパフォーマンスにおける「気づき」が反映されていた。一方、他の学習者の「自己評価」において、他の学習者がAさんの作品の興味深い内容や綺麗なデザインを参考にしていた。

4.1.1　発表のパフォーマンスにおける「気づき」

Aさんの発表のパフォーマンスについての「気づき」は毎回の「自己評価」で現れていた。まず、「気づきのきっかけ」について、【導入部分】の質問5(2)において、Aさんは他の学習者の理路整然たる発表は勉強に値すると述べ、【導入部分】の質問6(2)では自分の発表があまり良くできなかったと省察した。

「気づきの過程」について、【トピック 1】の質問 5(2)において、他の学習者の発表で棒読みではないこと、伝えたい情報を詳細に伝えることは参考になる述べた上で、【トピック 1】の質問 6(2)においては自分の発表がまだまだだと指摘した。そして、【トピック 2】と【トピック 3】の質問 5(2)において、A さんは C さんの質疑応答の流暢さに関心を示し、【トピック 2】と【トピック 3】の質問 6(2)では自分の質疑応答などの口頭的な伝達をより流暢にさせる必要があると省察した。

「気づきの結果」については「自己評価」そのものに反映されていないが、A さんの「他者評価」から（本章の 3.1.1)、A さんの「発表・伝達」に関する評価は全体的に高まっていた。つまり、A さんは 4 回の「自己評価」において、毎回自分の発表や伝達に改善する余地があるという省察から、A さんは自分の口頭の言語能力に厳しく、不断の努力や進歩を求めていたことがわかる。

4.1.2　他者の「自己評価」における A さん

表 7-4-1 は他の学習者の「自己評価」で記述した A さんに関することのまとめである。A さんについての記述で、最もよく言及されたのは、伝統文化の温泉と流行文化の二次元との結びつきである。多くの学習者がこの内容に惹かれ、新鮮な感覚を味わったことがわかる。そし

て、次によく言及されたのはAさんの作品の構成やデザインであり、Eさんはこの点を参考に自分の作品を振り返りながら修正した。また、特に A さんの作品に注目したのは B さんである。B さんは A さんの作品に多くの思考が取り入れられたことを踏まえ、自分の作品において思考が不十分だと省察した。

表 7-4-1　他の学習者の「自己評価」での A さん

評価者	位置	内容
B さん	質問 5(1) 導入部分	温泉や桜の発表者の作品の導入部分は私の心を引いたため、温泉や桜についてもっと知りたくなった。
	質問 5(1) トピック 1	A さんの作品に非常に興味を持っている。特に、A さんの作品のデザインが綺麗で、説明も興味深いよ。
	質問 5(1) トピック 2	A さんの作品は素敵だった。丁寧な紹介は人の心を引いた。
	質問 5(1) トピック 3	A さんの作品に自分の思考を大量に入れたことは私にとって勉強に値する。
C さん	質問 5(1) トピック 2	漫画と温泉である。自分にとっては初耳である。
	質問 5(1) トピック 3	温泉娘である。やはり日本だなあと、感心した。
	質問 5(2) トピック 3	A さんの内容と内容を選んだ視点はいつも新しくて面白い。いつも今時の文化とつながって、人に考えをもたらす。
E さん	質問 5(1) トピック 2	A さんの作品である。作品の構成やデザインは綺麗で読みやすいだけでなく、文章の内容も豊かでわかりやすかったよ。
	質問 5(2) トピック 1	A さんの作品は構成がわかりやすくて、難しい言葉に注音もあった。
F さん	質問 5(1) トピック 2	A さんの温泉と漫画の関係である。私自身も漫画やアニメに興味を持っているからだ。
	質問 5(1) トピック 3	A さんの温泉と二次元のコラボのトピックで挙げられた二次元作品には自分の好きな作品があるので、温泉により興味を持つようになった。

4.2　B さんの「自己評価」の分析

Bさんの「自己評価」の結果の一覧を添付資料13にまとめている。Bさんは「自己評価」において、自分の思考や他者の作品のデザインに注目し、自分の「気づき」を得た。一方、他の学習者の「自己評価」において、Bさんの作品の興味深い内容や人を引き付ける工夫がよく言及された。

4.2.1　自分の思考における「気づき」

B さんは 4 回の記述で、【導入部分】【トピック 2】【トピック 3】の 3 回では自分の思考に注目していた。

「気づきのきっかけ」について、【導入部分】の質問 6(2)において、B さんは自分の思考が深くなかったのは「コピペ」があったからだと、自分の行動について誠実に反省していたこ

とが見られる。

「気づきの過程」について、【トピック 1】には思考に関する記述がなかったが、【トピック 2】の質問 5(2)において、B さんは他の学習者が自分なりの思考を多く取り入れたことがよかったと述べ、【トピック 2】の質問 6(2)において、B さんは「自分なりの思考を入れなかった」と省察した。そして、【トピック 3】の質問 5(1)において、B さんは A さんの作品で自分なりの思考を多く取り入れたことは勉強に値すると述べたのに対し、【トピック 3】の質問 6(2)においては B さんは自分の思考を少し入れたが、まだ物足りないと伝えた。つまり、B さんは他の学習者の作品で思考を多く取り入れたが、自分はそれほどではなかったという対比を通して、自分の思考が少なかった、または自分の思考力は十分ではないという認識が生じたと言える。

「気づきの結果」について、質問 6(2)において、B さんは【トピック 2】の「自分なりの思考を入れなかった」から【トピック 3】の「思考を入れることができた」へと変化した。また、B さんの「他者評価」の結果から（本章の 3.2.1)、B さんの作品における「理解・思考」は全体的に向上する傾向があることがわかった。つまり、B さんは他の学習者の多くの思考を取り入れた作品と自分の思考が少しだけ入っている作品とは対照的だと考え、自分の思考が不十分だと思い込んでいたが、客観的に見ると、B さんの作品では自分なりの思考が徐々に伝達されてきたと判断できる。

4.2.2 他者の作品のデザインにおける「気づき」

他者の作品のデザインにおける「気づき」について、参考資料と振り仮名の 2 点が見られる。

まずは作品における参考資料の「気づき」について説明する。【トピック 1】の質問 5(1)において、「気づきのきっかけ」として、B さんは他の学習者の作品で参考資料の出典を明記することは参考になると述べた。その「気づきの結果」としては、B さんの「作品への工夫」についての分析で（本章の 2.2.2）、B さんの作品での参考資料の出典の明記は【トピック 2】から現れていた。

次に、作品における振り仮名の「気づき」について説明する。【トピック 2】の質問 5(1)において、「気づきのきっかけ」として、B さんは「日本語に振り仮名をつけること」が勉強に値すると記述した。「気づきの結果」として、B さんの「作品への工夫」に関する分析で（本章の 2.2.2）、B さんは作品の【トピック 2】から難しい日本語の後ろの括弧に振り仮名を付けていたが、【統合後の作品】においては、振り仮名を日本語の上に付けた形式になっていた。

つまり、B さんは作品の【トピック 2】で振り仮名を付け始めたが、他の学習者の作品観察を通して、振り仮名を文字の上に付ける形式に変更したほうがいいことに気付き、最後にその形式を変えたと推測できる。

4.2.3 他者の「自己評価」における B さん

表 7-4-2 は他の学習者の「自己評価」で B さんに関する記述のまとめである。B さんについての記述で、最も多かった評価は内容が可愛いくて興味深いということである。そして、B さんの作品への工夫は人を引き付けたという記述も少なくない。この点は、2.3.2 の B さんの「実生活との融合」における分析結果と一致している。つまり、他の学習者は B さんの特徴的な表現に気づいただけでなく、それらの特徴的な表現で B さんの作品に引き込まれた。逆に言えば、B さんの作品は確かに読者に働きかけて引き付けた。

表 7-4-2 他の学習者の「自己評価」での B さん

評価者	位置	内容
A さん	質問 5(1) 導入部分	招き猫は右手と左手によって違う意味を持っているのは興味深いと思う。
	質問 5(1) トピック 1	招き猫について。可愛いだけでなく、人の興味を引いたと思う。
	質問 5(1) トピック 2	招き猫について。
C さん	質問 5(1) トピック 1	B さんの招き猫についての内容である。自分は元々も猫派で、猫に関するものには興味深く思う。
E さん	質問 5(1) 導入部分	B さんの招き猫である。猫というテーマは可愛いくて、導入部分は人を引き付けたと思う。
	質問 5(2) トピック 2	B さんが選んだトピックや写真などは人の興味をそそった。
F さん	質問 5(1) トピック 1	一番印象的なのは B さんの招き猫である（B さんの発表で自問自答の形式や自分の実生活と結び付いた）
	質問 5(2) トピック 3	B さんの質問のような形式で発表を導入するというやり方は興味深いと思う。

4.3 C さんの「自己評価」の分析

C さんの「自己評価」の結果の一覧を添付資料 14 にまとめている。C さんの「自己評価」において、「気づき」は主に発表のパフォーマンスや作品の読みやすさに集中している。一方、他の学習者の「自己評価」において、C さんは日本語の上手さについて褒められていた。

4.3.1 発表のパフォーマンスにおける「気づき」

発表のパフォーマンスの「気づきのきっかけ」は、【導入部分】の質問 5(2)の他の学習者か

らの学びに現れた。C さんは他の学習者の発表のパフォーマンスを観察し、発表する時に時間のコントロールや自分の考えをわかりやすく伝えることが重要だと述べた。

「気づきの過程」としては、【導入部分】質問 5(2)における発表時間の問題や、わかりやすく伝達することの重要性の他、【導入部分】の質問 6(2)においても「時間の長さや発表のテンポを把握しなかった」という指摘がある。それだけでなく、【トピック 1】の質問 6(2)において、C さんは「発表の時、日本語がうまく話せなかった」のは練習不足だと反省した。以上のことから、C さんは自分の発表や伝達能力が物足りないと感じていたことがわかる。

「気づきの結果」として、【トピック 2】の質問 6(1)において、C さんは「知識と自分の感想をはっきり伝えた」のは良かったと述べた。つまり、【導入部分】で気づいた発表や伝達についての問題点を即時に改善でき、初期の目的を達成した。それだけでなく、発表や伝達についての問題点をさらに改善できたことから、C さん~~の~~自身の発表のパフォーマンスへの満足度も示された。

4.3.2 作品の読みやすさにおける「気づき」

作品の読みやすさにおける「気づき」について、作品の形式や中国語の注釈の 2 つが見られる。

まず、作品の形式についての「気づき」は【トピック 2】と【トピック 3】で現れた。「気づきのきっかけ」としては、【トピック 2】質問 5(2)において、他の学習者の作品観察を通して、「作品の読み易さは重要である」という示唆が与えられたのである。

「気づきの過程」について、C さんは以上の記述を踏まえ、【トピック 2】の質問 6(2)においては自分の作品の形式が少し複雑だと指摘した。【トピック 3】の質問 6(2)から、C さんは自分の作品のまとめは明確ではないため、読み手に優しくないと省察した。つまり、C さんは自分の作品の形式についての問題点を意識したが、最終的に改善に至っていないという不満~~足~~が読み取れる。実際に、本章の 3.3 の C さんの「他者評価」の「全体の傾向」から、C さんの作品は優れており、他の学習者に高く評価されたことがわかった。ここから、C さんは自分の作品への認識と読者の評価の間には少しギャップが見られる。

次に、中国語の注釈についての「気づき」は【トピック 1】の質問 5(2)で現れた。「気づきのきっかけ」について、C さんは他の学習者の作品では難しい単語や概念に解説を付けたことは読者に優しいもので参考になったと述べた。そして、「気づきの結果」、C さんは他の学習者の作品から要領を得て、「作品への工夫」についての分析で示したように（本章の 2.2.3)、【ト

ピック 2】から中国語の注釈を付けるようになった。

4.3.3 他者の「自己評価」における C さん

表 7−4−3 は他の学習者の「自己評価」で C さんに関する記述のまとめである。C さんについての記述で、最も他の学習者が感心したのは C さんの日本語の流暢さや質問に対する柔軟性である。例えば、A さんは C さんの質疑応答のパフォーマンスから自分の質疑応答の様子を振り返り、自分の質疑応答をより流暢にさせる必要があると省察した。また、C さんなりの言葉の魅力は人に感動を与えたため、他の学習者に高く評価された。

表 7-4-3 他の学習者の「自己評価」での C さん

評価者	位置	内容
A さん	質問 5(2) トピック 2	C さんは他の学習者からの質問に非常にうまく対応した点は勉強に値する。
	質問 5(2) トピック 3	C さんは流暢に質疑応答できたことに感心する。
B さん	質問 5(1) 導入部分	温泉や桜の発表者の作品の導入部分は私の心を引いたため、温泉や桜についてもっと知りたくなった。
	質問 5(1) トピック 2	また、C さんの発音は綺麗すぎないか！
	質問 5(2) トピック 3	C さんの発表は魅力的で感動的で、日本語の発音やイントネーションも綺麗だった。
E さん	質問 5(2) トピック 2	C さんの臨機応変の能力が非常に高くて、準備も非常に十分だったと思う。
	質問 5(2) トピック 3	また、C さんの日本語が流暢で、質問を対応するのは上手だった。
F さん	質問 5(2) トピック 1	C さんの文章には自分で作った包括性のある小タイトルがあるのはすごくいいと思う。

4.4 D さんの「自己評価」の分析

D さんの「自己評価」の結果の一覧を添付資料 15 にまとめている。D さんの「自己評価」において、「気づき」はバラエティに富み、自分の思考、参考資料、作品の構成、作品のデザインなどで見られる。一方、他の学習者の「自己評価」において、D さんの作品についての言及は多くないが、D さんの富士山に対する考えは他人の興味を引いていた。

4.4.1 自分の思考における「気づき」

D さんの自分の思考についての記述は【トピック 1】、【トピック 2】、【トピック 3】で現れた。まず、「気づきのきっかけ」について、【導入部分】において思考に関する記述が見られないが、【トピック 1】の質問 6(1)においては、「自分なりの思考も少しずつ入れた」という記述

がある。ここから、D さんは【導入部分】で自分の思考をほとんど取り入れなかったと考え、【トピック 1】から改善し始めたことがわかる。

そして、「気づきの過程」について、【トピック 2】の質問 5(2)では、D さんは他の学習者が自分の思考を内容に入れて表現する点が参考になると述べた上で、自分の思考が不十分だったと指摘した。それに加え、【トピック 2】の質問 6(2)における「自分なりの思考をより多く入れる必要がある。自分の思考や表現で学んだ知識を伝えること」という指摘から、D さんは自分なりの思考を取り入れたが、この状況に満足していなかったため、より深い思考を求めたと読み取れる。

「気づきの結果」として、【トピック 3】の質問 6(1)の良くできた点について、「単に調べた内容を紹介したのではなく、自分なりの思考をちゃんと入れた」と述べた。この記述から、D さんはこれまでの思考についての課題を解決しただけでなく、自身がこの結果にも満足していたと窺えた。

以上のことから、D さんは他者の作品観察を通して、自分の思考についての課題を意識し、良くできた他者のことを参考に少しずつ改善を積み重ね、最終的にその課題を解決し、自己効力感を味わった。

4.4.2 参考資料における「気づき」

参考資料における「気づき」からは、情報収集の範囲と出典の明記という 2 点が見られる。

まず、情報収集の範囲の「気づき」について説明する。「気づきのきっかけ」として、【トピック 1】の質問 6(2)において、D さんは自分の情報収集の範囲が狭いと感じ、「参考資料をより豊富に」する必要があると指摘した。その「気づきの結果」、【トピック 2】の質問 6(1)において、D さんは「資料を大量に収集することを通して、必要な情報を分析し、まとめることができた」と述べた。つまり、【トピック 2】から、D さんは情報収集の範囲を意図的に拡大したことがわかった。

次に、出典の明記の「気づき」について説明する。「気づきのきっかけ」について、【トピック 1】の質問 5(2)において、D さんは他者の作品から「出典を明記することや詳細な参考資料を添付することが重要である」と考えた。その「気づきの結果」、D さんの「作品の工夫」についての分析で（本章の 2.2.4)、【トピック 1】において出典が明記されなかったが、【トピック 2】から参考資料の出典が明記されるようになった。

4.4.3　作品の構成における「気づき」

「気づきのきっかけ」として、【導入部分】の質問 5(2)において、D さんは他の学習者の作品の構成が自然で論理的に議論が展開されているという点が勉強に値すると述べた。「気づきの結果」について、D さんの「他者評価」で提示したように（本章の 3.4.1)、D さんの作品の「構成・論理性」の観点において、【導入部分】の評価結果は最も低かったが、それから向上し、最後の【トピック 3】ではピークに至った。つまり、他者の作品の「構成・論理性」における長所を参考にしながら、自分の作品を少しずつ改善していた。

4.4.4　作品のデザインにおける「気づき」

作品のデザインについて、「気づきのきっかけ」は【トピック 3】で現れた。【トピック 3】の質問 5(2)において、D さんは他者の作品のバランスの良さが参考になると述べた一方、【トピック 3】の質問 6(2)において、D さんは「作品のデザイン上には問題点があるので、修正する必要がある」と自分の作品について省察した。

「気づきの結果」について、D さんの「作品の工夫」についての分析で説明したように（本章の 2.2.4)、D さんの作品は【導入部分】において、文字のサイズや全体のバランスには少し問題点が見られたが、【トピック 2】からは視覚的に顕著な変化が生じてきた。ところが、以上の記述からは、D さんは【トピック 3】の時点で、作品のデザインはまだ改善する余地があると思ったことが窺われる。そのため、D さんは作品のデザインにより工夫を凝らし、最後の【統合後の作品】では視覚的により改善されたと言える。

4.4.5　他者の「自己評価」における D さん

D さんについての記述は多くないが、表 7-4-4 のように、E さんの「自己評価」では D さんの思考が興味深いと評価した。D さんの「自己評価」で、【トピック 3】までに自分の作品における思考は不十分だと指摘したが、【トピック 3】では自分なりの思考をきちんと取り入れたことに満足の意を表した。つまり、E さんは【トピック 3】で D さん自身なりの思考に気づいただけでなく、このような考え方に興味も示した。

表 7-4-4　他の学習者の「自己評価」での D さん

評価者	位置	内容
E さん	質問 5(1) トピック 3	D さんの作品で、中国には富士山のような日本民族を代表する山がなさそうという思考は興味深いと思う。

4.5　E さんの「自己評価」の分析

E さんの「自己評価」の結果の一覧を添付資料 16 にまとめている。E さんの「自己評価」において、「気づき」は作品の「構成・論理性」、作品の豊かさ、自身の思考に集中している。一方、他の学習者の「自己評価」においては、歌舞伎文化の見直し、参考になるおすすめの関連情報がよく言及されていた。

4.5.1　作品の「構成・論理性」における「気づき」

「構成・論理性」の「気づきのきっかけ」について、【導入部分】の質問 5(2)において、E さんは F さんの文章構成における論理性が勉強に値すると述べた上で、【導入部分】の質問 6(2)において、E さんは自分の内容は論理性に欠けていると問題点を指摘した。

「気づきの過程」について、E さんは【トピック 1】の質問 5(1)において、F さんの論理性を再び高く評価しただけでなく、【トピック 1】の質問 5(2)において A さんの作品の構成も参考になったと述べた。そして、【トピック 1】の質問 6(2)において、E さんは自分の情報の連結やまとめの問題点について省察した。

「気づきの結果」について、まず、本章の 3.5.1 の E さんの「他者評価」の「構成・論理性」についての結果はほとんど一直線に上昇することがわかった。つまり、E さんは【導入部分】と【トピック 1】で意識した「構成・論理性」の問題点を改善していた。また、「自己評価」の質問 2 の新たな学びについて、【トピック 2】において、E さんは文章の構成、情報のまとめや連結が上手になったという記述からも、「気づきの結果」が見られる。

4.5.2　作品の豊かさにおける「気づき」

作品の豊かさ「気づきのきっかけ」として、【トピック 2】の質問 5(1)において、E さんは A さんの作品のデザインや内容が豊かさについて褒め、【トピック 2】の質問 6(2)において、E さんは自分の作品で「資料や素材の選びをより豊かにすべき」と指摘した。ここの作品のデザイン、資料や素材の豊かさは特に視覚的な資料と関係するため、「他者評価」の「補助資料」の観点に関連付けて解釈することができる。

そのため、「気づきの結果」について、本章の 3.5.1 の E さんの「他者評価」の「補助資料」において、【トピック 2】からの評価結果は一直線に伸びたことから、E さんは自分の作品の豊かさを改善したことがわかる。

4.5.3　自分の思考における「気づき」

まず、「気づきのきっかけ」について、【トピック 2】の質問 5(3)において、E さんは他の学習者の作品を観察し、「まとめの部分をより詳しくすればよかったと思う作品がある」と述べた。一方、【トピック 2】の質問 6(2)において、E さんは自分の作品のまとめ部分について省察し、思考を多く取り入れる必要があると指摘した。

その「気づきの結果」、【トピック 3】の質問 6(1)において、E さんは作品に自分の見解を多く取り入れ、深く思考できたと記述した。つまり、E さんは【トピック 2】で意識した自分の思考についての課題は【トピック 3】で迅速に対応されただけでなく、ここからは達成感も得られた。

4.5.4　他者の「自己評価」における E さん

表 7-4-5 は他の学習者の「自己評価」における E さんについての記述の一覧である。E さんの作品が他の学習者に与えた最大の影響は、元々歌舞伎という伝統文化に興味を持っていない人に歌舞伎の魅力を感じさせた上で、歌舞伎に興味を持たせ、より深く知ってもらったということである。また、E さんの作品におけるおすすめの関連情報は、F さんにとって勉強になった。実際に、F さんはこの点について明記したが、この点を明記しなかった他の学習者の作品からも E さんの影響だと思われるものが見られる。例えば、A さんと B さんも【トピック 3】から、自分の作品におすすめの関連サイトという部分を入れた。

表 7-4-5 他の学習者の「自己評価」での E さん

評価者	位置	内容
A さん	質問 5(1) トピック 3	E さんの作品で紹介した早乙女太一の作品と中国の伝統舞踊の部分。
C さん	質問 5(1) 導入部分	歌舞伎についての話題である。テーマはとても面白く思って、もっと知りたいという気持ちになる。その上、内容もよくデザインされたと感じる。
D さん	質問 5(1) 導入部分	歌舞伎である。今回のテーマやトピックの選択は非常に面白かっただけでなく、発表者自身が歌舞伎に非常に興味を持っているので、自分の好きな物事を心を込めて表現し、伝達することに深い感動を受けた。
	質問 5(1) トピック 3	歌舞伎文化を宣伝するキャラクターの「にゃんたろう」！キャラクターが可愛いので伝統文化としての歌舞伎についてもっと知りたくなった。
F さん	質問 5(1) 導入部分	歌舞伎の紹介である。これまでは歌舞伎についてほとんど知っていないが、E さんの紹介を聞いたら、歌舞伎に興味を持つようになった。
	質問 5(1)	また、より深く知りたいのは E さんの歌舞伎である（歌舞伎の魅力

	トピック 2	を感じたようだ)。
	質問 5(2) 導入部分	E さんのように、おすすめの関連資料などを準備したほうがいい。そうすると、皆さんの興味をそそる同時に理解も助ける。
	質問 5(2) トピック 2	E さんのまとめには、おすすめの部分があるのは非常にいいと思う。

4.6 F さんの「自己評価」の分析

Fさんの「自己評価」の結果の一覧は添付資料17のようにまとめている。Eさんは「自己評価」において、作品の関連情報においては「気づき」が反映された。一方、他の学習者の「自己評価」において、Eさんの作品の内容面や論理性についての関心が見られる。

4.6.1 作品の関連情報における「気づき」

作品の関連情報の「気づきのきっかけ」について、【導入部分】の質問 5(2)において、E さんのようにおすすめの関連情報を入れたのは読者の興味を引いたり、理解を促進させたりできるため、参考になると述べた。

「気づきの過程」として、【トピック 2】の質問 5(2)において、E さんは再び E さんのおすすめの関連情報の部分に注目し、その点は勉強に値すると述べた。

「気づきの結果」、【トピック 3】の質問 6(1)において、F さんは「E さんの作品を参考に、自分の作品におすすめの部分を入れた」ことが良くできたと明記した。F さんの「作品への工夫」についての分析からも（本章の 2.2.6)、【トピック 3】においては侍に関するおすすめの資料が加わったことがわかった。つまり、F さんは他人の長所に気づいたら誠実に褒めただけでなく、他人の長所から積極的に学んだことがわかる。

4.6.2 他者の「自己評価」における F さん

表 7-4-6 のように、F さんについての記述は D さんと E さんの「自己評価」に現れていた。D さんは主に作品の内容面に注目し、刀剣文化への興味や切腹という行為への畏敬を表した。そして、E さんは主に作品の論理性に注目し、F さんの作品との対照を通して、自分の文章は論理性に欠けると反省した。

表 7-4-6 他の学習者の「自己評価」での F さん

評価者	位置	内容
D さん	質問 5(1) トピック 1	刀剣に関する文化である。発表者の紹介を聞いたら、中国の刀剣文化と日本の刀剣文化にはどのような差異があるかについても知りたくなった。
	質問 5(1)	切腹である。このような文化には畏敬の念に打たれるようになっ

	トピック 2	た。
E さん	質問 5(1) トピック 1	F さんの発表は非常に論理的で、作品の題材も目新しいと思う。
	質問 5(2) 導入部分	F さんの作品の導入は非常に論理性があったので、勉強に値する。

4.7 「自己評価」に関する考察

以上のように、学習者全員の「自己評価」の分析から、学習者の学びは互い絡み合う関係にあり、「教え合い活動」は学習者に他者への認識だけでなく、自分への認識も深化させたことが見られた。例えば、他者の作品やパフォーマンスの特徴に気づき、それを手掛かりに自分の課題を発見し解決した。他者の行動への観察を通して、自分の行動と対照し、少しずつ調整し改善した。元々ある物事に興味がない学習者が他者の説明を聞いて、興味が生じている。つまり、他の学習者の作品やパフォーマンスへの観察を通して、自分の中から「気づき」が生じ、これらの「気づき」を自分に働きかけ、自分の作品や行動を改善しつつある。「気づきのきっかけ」、「気づきの過程」、「気づきの結果」という変容のプロセスから、学習者の着実な進歩が反映された。

4.8 「他者評価」と「自己評価」に関する総合考察

本コースで、「他者評価」と「自己評価」は「教え合い活動」の肝心な部分であり、評価や省察がない発表活動は、本研究のような成果や学習者の変容が得られないと考える。「主体的な探究活動」で産出した成果を「教え合い活動」で共有することは、学習者の「認知プロセスの外化」（溝上, 2016）（第 5 章 2.2.2）を促進する機能を持っているが、「他者評価」は、「教え合い活動」で外化された認知プロセスにフィードバックを与えるものであり、「自己評価」は、フィードバックや自分への省察に基づき内面化を促すものである。「他者評価」と「自己評価」の結果から、「教え合い活動」での「他者評価」と「自己評価」はそれぞれうまく機能していたのみならず、4 つのサイクルの一貫した学習活動において、この両者は 1 つの全体として働いていたことがわかる。その結果、「他者評価」と「自己評価」を通して、学習者は自分の作品や行動を修正・改善し、最後に新たな知識が創造され、よりよい自分と他者が創出された。

第 5 章の 2.2.2 で提示した認知や思考に関する理論で解釈すると、外化された認知は学習者の中の既有知識の修正や発展を促進することにより、内化と外化の止まらない往還が形成された（森, 2016）と言える。それだけでなく、野中・竹内（2020）の知識スパイラルからみると、学習者たちの新たな知識の創造のプロセスは、思考の共同化・表出化・連結化・内面化の 4 つ

のモードの特徴も反映されている。

第 5 章の 2.1.1 で提示した主体的な学習に関する理論で解釈すると、本コースの学習者には、自分の「認知状態のモニタリングとそれに基づく行動の制御（コントロール）」というメタ認知の 2 つの側面（中尾・後藤, 2015）が見られる。それに加え、自分の学習を調整することは他者や社会との相互作用または他者と自分の行動への観察から生み出されるため（Schunk, 2001; Newman, 2002; Zimmerman, 2002）、典型的な自己調整学習が形成されたと言える。

以上のことから、「教え合い活動」は学習者の思考の外化を促進することにより、思考を言語化する能力に働きかけたことが見られる一方、「他者評価」と「自己評価」は思考の内面化を促進することにより、自分の行動を調整する能力に働きかけたことも見られる。このような結果から、学習者が他者との関わりを通して、自身の認識や思考を創造・更新していく主体的な学習（森元他, 2009）（第 5 章の 2.1.2）を達成したことがわかる。

協働能力に関する理論から解釈すると、以下のようなことがわかる。第 5 章の 2.3.1 で説明したように、本研究では、協同学習の「互恵的相互依存関係の成立」（関田・安永, 2005）と「お互いに助け合い、励まし合うことで学習に取り組むこと」（福嶋, 2020）、協働学習の「相手の活動を参照して自分の行動を調整する仕組み」（関田・安永, 2005）と「お互いの認識を絡め合わせ、高め合っていくこと」（福嶋, 2020）を中心に、学習者の協働能力を育成する。本コースの「他者評価」と「自己評価」の分析結果からみると、学習者たちの学習は上述した協同学習と協調学習の特徴を有するため、このような「協働的な学習」を通して、学習者たちは徐々に相互作用の関係が形成されてきた。換言すると、「教え合い活動」を通して、学習者たちの協働能力が高まったと言える。

以上のことから、学習活動では他者の役割の重要性が一層強調される必要がある。独学では自ら学習活動を行い、自力で問題を解決することが可能であるが、他者あるいは環境からの応答がなければ、自分の行動は現実的な状況から遊離し、理想主義に陥る危険がある。他者のより客観的な認識を通して、自分の主観的な認識が修正され、持続的に正しい軌道に乗せることが可能になる。また、自分は他者にとっても他者であるため、自分が他者に働きかけるために、適正な評価や建設的な意見を共有することを念頭に置く必要がある。このような構成主義的な営みの継続により、個人だけでなく、コミュニティの水準も高まっていく。他者の存在を見捨てる独学は、本節のような学習成果を上げかねるだろう。

5　授業中の録画

5.1　事例 1：やりとりから確認された興味関心

5.1.1　背景や経緯

3 回目からはコースの主要活動の部分いわば作品作成という段階に入り、3 回目～6 回目の 4 回のコース内の主要活動は【導入部分】【トピック 1】【トピック 2】【トピック 3】についての「教え合い活動」である。毎回の「教え合い活動」で、作品を共有する時はグループ間でお互いに「他者評価」をする一方、グループ内はお互いに口頭で質疑応答を行う。【導入部分】と【トピック 1】の「教え合い活動」での質疑応答で、作品に反映されている発表者の興味関心を掘り下げる質問、または発表者が自発的に自分の興味関心を開示することが多く見られた。本コースの学習者たちは同じ学部の同級生であるため、実際の生活においてお互いにある程度の認識がある。ここでは、【導入部分】と【トピック 1】の「教え合い活動」における学習者たちの興味関心に関する質疑応答を示して分析する。表の中の「T」は先生を指す。

まず、表 7-5-1 は A さんが【導入部分】を共有した後の質疑応答である。その中で、B さん（01）は A さんが温泉というテーマを選んだ理由を聞いた時、自分と他の学習者の推測について冗談がてら述べた。それは、B さんと他の学習者が A さんは「作品の真ん中の写真」（図 7-4-1）のアニメが好きで、その興味をみんなに紹介したいから、温泉を選んだということである。そして、A さん（02）は言い当てられ、笑いながら自分が温泉を選んだ理由を 2 つ述べた。その中の 1 つは確かに B さんたちが述べた「作品の真ん中の写真」（図 7-5-1）でのアニメの「美男高校・地球防衛部」であり、もう 1 つは「ゴールデンカムイ」（図 7-5-2）というアニメである。A さんは自分の好きなアニメを作品作成の素材として使用したかったため、温泉というテーマを選んだ。

表 7-5-1　A さん－3 回目【導入部分】の質疑応答

	（前略）
01B	A さんはなぜ温泉というテーマを選びましたか？そして、作品の真ん中の写真を見て、他のクラスメートからも A さんは「夾帯私货」（筆者注：自分の私的興味・感情を持ち込んでいる）と聞きました（笑）。それは、A さんの好きなものですか？A さんは温泉を選んだ理由は、この写真（筆者注：写真の中の内容）ですか？
02A	（笑いながら）私は温泉を選んだ理由は、2 つあります。もちろん B さんが言った理由はその 1 つです。私はこの「美男高校・地球防衛部」というアニメを見たことがあって、その中で、主人公たちはよく銭湯に行って、あの、銭湯と温泉は違いますけど、私は当時、文化テーマを選んだ時、温泉を見てこのアニメを思い出しました。だから、温泉を選びました。もう 1 つの理由は、私はもう 1 つ好きなアニメがあります。「ゴールデンカムイ」です。この中で「大江戸温泉物

	語」というクラブがあって、私はこれを温泉を紹介する素材としてはいいかもと思って、温泉を選びました。
03T	ありがとうございました。本当に素晴らしいです。自分の興味関心を作品に織り込んで説明したのは素晴らしいと思います。



図 4
knt.co.jp/mein/sp/houeibu/



図 12
kamuy-anime.com/news/index04130000.html

図 7-5-1　A さんの「作品の真ん中の写真」　　**図 7-5-2　「ゴールデンカムイ」**

次に、表 7-5-2 は C さんが【トピック 1】を共有した後の質疑応答における興味関心の開示である。先生（04）は「C さんの作品は文学作品みたいですね」と評価し、C さん（05）は自分が文学に「大変興味を持っています」と教えた。そして、先生（06）が C さんにタイトルをどのように工夫したのか質問し、C さんは自分が文学が好きなので、「自分の作品も文学っぽく書きたい」と作品の言葉への工夫を説明した。

表 7-5-2　C さん－4 回目【トピック 1】の質疑応答

04T	お疲れ様でした。素晴らしかったですね。C さんの作品は文学作品みたいですね。
05C	ありがとうございます。私は確かに文学には大変興味を持っています（笑）。
06T	やっぱり。C さんのタイトル付けの工夫も非常に良かったです。ほら、皆さん、例えば、この花見の発展の流れを花の育ちの過程で表すこと、最初は「芽生え」、そして、「つぼみ」、最後は「咲き誇る」です。素晴らしい発想です！
07C	ありがとうございます。文学が好きですので、自分の作品も文学っぽく書きたいから、こう書きました（笑）。
08T	確かに、C さんのいろいろな文字は美しくて悲しい感じですね。
	（後略）

また、表 7-5-3 は E さんの【導入部分】での質疑応答である。E さんは自分の作品を紹介し、質疑に対応する前に、自分が歌舞伎というテーマを選んだ理由について開示した（09）。E さんが歌舞伎について興味を持ったきっかけは、3 ヶ月前に俳優早乙女太一の女形を見たことである。そして、その時からこのコースを受けるまでに、自ら歌舞伎の情報を調べて、歌舞伎の

動画も作った。そして、B さんは E さんが作った歌舞伎の動画が優れていると評価し、他の学習者も E さんの動画に関心を持ち「動画を見たい」という声も出てきた。そこで、E さんは授業中または授業後に自作の動画を投稿し、自分の興味を積極的に示すようになった。

表 7-5-3　E さん－3 回目【導入部分】の質疑応答

09E	（自己開示）なぜ歌舞伎というテーマを選んだかについて、実は、3 ヶ月前に、大衆演劇の俳優早乙女太一を知りました。彼の女形という美しい姿を心に深く残されました。あの、男性は女性の服を着て、女らしく演じることにすごく興味あるから、この 3 ヶ月の間、いつも彼の演劇を見たり、自分で歌舞伎の知識を調べたり、ビデオを作ったりしました。
10B	（Zoom のチャットで）先生、知っていますか？E さんはすごい歌舞伎の動画作れますよ！
11T	E さん、すごいですね！どんな感じの動画ですか？
12A	（Zoom のチャットで）私も見たい！
13F	（Zoom のチャットで）E さん、見せて！
14E	ありがとう（スクリーンシェアで何秒の動画を示した）。 ネットが遅いので、後で Padlet にアップするね！
15T	はい、E さん、お疲れ様でした。格好いいですね。見た目も形式も格好いいです。はい、それでは、同じグループのお二人は何かご質問とか、コメントとかあるのでしょうか？
16D	はい、E さんのテーマの内容が非常に豊富で、面白い話題でした。E さんは歌舞伎が大好きですね。紹介を聞いていたら、私も歌舞伎について知りたくなりました。
	（後略）

最後に、F さんは【導入部分】（表 7-5-4）と【トピック 1】（表 7-5-5）の質疑応答で、自分の作品と自分の興味関心の関係を述べた。まず、【導入部分】で、F さん（17）は自分が侍を知ったきっかけはアニメだと言った。そして、E さん（18）は F さんが「銀魂」が好きだということを知っているため、F さんにテーマを選んだ理由は「銀魂」であるかどうかと確認した。F さんは言い当てられ、E さんの推測を認めた上で（19）、みんなに作品のタイトルへの工夫を説明し、「銀魂」のエンディングソングをみんなに勧めた。また、【トピック 1】の質疑応答で、先生の質問への回答から、F さんは「刀剣乱舞」というゲームが好きだとわかった。そして、E さんは F さんの紹介で一番好きな刀はどれかと聞くと、F さんは作品にない「天下五剣」の「三日月宗近」と教えてくれた。ここから、F さんは日本の刀剣に興味を持っているだけでなく、刀剣についてもよく知っていることがわかる。

表 7-5-4　F さん－3 回目【導入部分】の質疑応答

17F	（自己開示）サムライは確かによくフィクション作品にあります。私自身も、アニメから、サムライのことを初めて知りました。

	（中略）
18E	私は、F さんが流れた写真は格好いいと思います。そして、1 つの質問があります。F さんがこのテーマを選ばれた理由は、「銀魂」がお好きだからですか？
19F	（笑いながら）はい、それも 1 つの理由です。私は個人的には「銀魂」というアニメがとても好きです。
10T	なるほどね（笑）。
21F	ちなみに、このタイトルの「サムライハート」はアニメ「銀魂」のエンディングソングです。皆さんも興味があれば、ぜひ聞いてみてください！
22E	はい、ありがとうございました～

表 7-5-5　F さん－4 回目【トピック 1】の質疑応答

23T	F さん、ご発表ありがとうございました。非常に読みやすい作品だと思います。そして、私自身も刀剣について興味を持っていますが、F さんは「戦国無双」などのゲームをご存じですか？
24F	はい、でも、私はこの「刀剣乱舞」というゲームをやっています。
25T	はい、「戦国無双」もおすすめです（笑）。他のお二人のグループメンバーは何かご質問やご感想がありますか？
26E	はい、この前は全然知らなかった。F さんは刀に興味があるなんて。じゃ、F さんの作品でいろんな図がありますね。その中で、一番好きな刀はどんな刀ですか？
27F	あの、この文章にはありませんが、日本では、「天下五剣」と呼ばれる 5 つの刀があります。そして、その中で、「三日月宗近」という刀があります。その刀は本当に綺麗です。
28E	はい、私も調べてみます（笑）。
	（後略）

5.1.2　結果や影響

学習者たちはそれぞれの作品についてのやり取りで、自分の興味関心を開示したり、他人の興味関心を掘り下げたりしていたことを通して、個人文化と日本文化を関連付け、日本文化への理解を深めたのみならず、お互いの認識も深めた。そして、【導入部分】また【トピック 1】の「教え合い活動」で自分の興味関心が他人にも伝わり、共感された結果、その後の作品作成活動でのモチベーションが高くなり、作品や発表で自分の興味関心をより多く織り込めるようになった。例えば、本章の第２節で分析したように、A さんは温泉に関する紹介で、温泉が人気を集める手段としての若者文化について、自分の好きなアニメ、漫画、二次元文化を巧みに取り入れた。一方、C さんは文学に興味を持っており、自分なりの言葉で作品を文学っぽく書いただけでなく、桜を描出した俳句や古典文学の直接引用が 12 箇所も見られた。また、E さんは歌舞伎についての紹介で、トピックそのものの内容について紹介したのみならず、「おすすめ」という豆知識の紹介や自分で作った動画の共有を通して、読者に歌舞伎の魅力をアピールした。最後に、F さんはサムライに関する紹介で、刀剣の復元についてゲームである『刀剣乱舞』を取り上げたり、切腹や武士道精神に関するアニメの『銀魂』の写真やセリフを引用し

たりした。

5.1.3　事例に対する考察

以上のことから、学習者たちが作成した作品は、いわゆる客観的な事実について言葉を変えて述べたものではなく、自分の生活や経験に関連して日本文化についての知識を再構築したものである。つまり、本コースを通して得た学びは、単なる断片的に記憶されるものというわけではなく、他の知識体系や既有の経験・知識と統合し、新たな知識のネットワークを構築することである（Entwistle et al., 2001；今井・野島, 2003；鈴木他, 2019）（第 5 章の 2.6）。言い換えると、本コースを通して、学習者たちは真正の学習が実現され、内容いわば知識領域での成長が見られる。他に、学習者個人の興味関心は個人文化を反映するため、お互いの興味関心を尊重し受け入れたことは異なる文化を受容したことにもなる。また、自分の興味関心について~~の~~他者に認められたことは、自分のモチベーションが高まり、活動への取り組みや自己開示も積極的になった。ここから、互いの差異の認め合い、個人間の相互作用という異文化理解の要素が読み取れ（山本, 2005）（第 5 章の 2.3.2）、学習者たちの異文化能力の育成が窺われるのではないだろうか。

5.2　事例 2：人気になった歌舞伎文化

5.2.1　背景や経緯

B さんと E さんは仲良しで、普段はコース外において、WeChat のコースのグループでよくチャットすることが見られただけでなく、コース内の活動においてもお互いに相手に興味を示したことが多かった。B さんは E さんが歌舞伎文化について非常に関心を持っていることを知っており、普段 E さんが自分で歌舞伎に関する動画を制作することも知っている。

3 回目の作品の【導入部分】を紹介した授業で、E さんの歌舞伎についての「導入部分」の紹介が終わった途端、B さんは Zoom のチャットで、「先生、知っていますか？E さんはすごい歌舞伎の動画作れますよ！」と伝えた。先生はこのメッセージを見て、「E さん、すごいですね！どんな感じの動画ですか？」と聞くと、他の多くの学習者がチャットで「見たい！」「見せて」



図 7-5-4　3 回目の Padlet でのコメント

と言った。すると、E さんは照れながら「ありがとう」と言い、スクリーンシェアで何秒かある動画を示した。そして、E さんは「ネットが遅いので、後で Padlet にアップするね！」と楽しく述べた。

3 回目の授業が終わった後、E さんは自分の歌舞伎に関する動画作品を Padlet に共有し、「私は動画をアップしたよ」と WeChat グループでみんなに知らせた。すると、みんなは Padlet にアクセスし、E さんの動画に「いいね！」を付けたり、コメントを書いたりした。図 7−5−4 で、E さんは自分で作ったこの動画の下に「歌舞伎について一番最初の興味」と書き、歌舞伎に関心を持ったきっかけを開示した。そして、図 7−5−5 のように、この動画は日本文化としての歌舞伎であるが、E さんはそのシーンに応じて中国語の歌詞を引用し、字幕を付けた。ここから、異なる文化の融合や新たな情報の創造が見られるのではないだろうか。また、図 7−5−4 での他の学習者の「わあああ！すごい！！！」、「E ちゃんすごいね！！！ 応援してあげる！！！ 愛してるよ〜〜」、「すばらしい❣」、「すごいね」、「やるね E さん、応援してあげる！！！」というコメントから、E さんへの感心や称賛が見られるのみならず、E さんとしての個人の異文化への受容や尊重も窺われる。



図 7-5-5　3 回目の Padlet での E さんの動画のイメージ

5.2.2　結果や影響

表 7-5-6　【導入部分】の「自己評価」での他の学習者が歌舞伎文化への感想

評価者	内容
C さん	歌舞伎についての話題である。テーマはとても面白く、もっと知りたいという気持ちになる。その上、内容もよくデザインされていると感じる。
D さん	歌舞伎である。今回のテーマやトピックの選択は面白かっただけでなく、発表者自身が歌舞伎に非常に興味を持っていたので、自分の好きな物事を心を込めて表現し、伝達していたことに深い感動を受けた。
F さん	歌舞伎の紹介である。これまで歌舞伎についてほとんど知らなかったが、E さんの紹介を聞いてから、歌舞伎に興味を持つようになった。

3 回目の作品の【導入部分】についての授業で、E さんが紹介した歌舞伎の内容やアピールした歌舞伎の動画は、他の学習者に影響を与えた。本章の 4.5.4 の「他者の『自己評価』における自分」という部分で、E さんが他の学習者への影響について分析したが、ここでは表 7-4-5 の中の【導入部分】に関する内容を表 7-5-6 に改めて提示する。表 7-5-6 のように、学習者の多くが自分の「自己評価」で E さんの歌舞伎が自分にどのように影響したのかを述べた。元々歌舞伎という伝統文化に関心を持っていない人は歌舞伎に興味を持つようになり、より深く知りたいと思うようになった。そして、D さんの記述から、D さんは E さんの紹介から歌舞伎の魅力を感じただけでなく、E さんの「自分の好きな物事を心を込めて表現し、伝達する」ことへの感動も表した。E さんのこの歌舞伎文化への熱意は、人を感動させ、歌舞伎という伝統文化の注目度を上げた。コースで、E さんは歌舞伎文化の「宣伝大使」の役割を果たしたと言っても過言でないだろう。



図 7-5-6　6 回目の Padlet での E さんの動画のイメージ

また、他の学習者から認められ、激励を得た E さんは、その後作品を共有するたびに、作品の内容以外にも、歌舞伎の関連情報について他の学習者に紹介するようになった。そして、6 回目の【トピック 3】についての授業が終わった後、E さんは Padlet に自分で制作した「妖艶絵巻・舞踊」という 2 分間程度の動画をみんなに共有した（図 7-5-6）。E さんの「作品としての成果物」についての分析で既に明らかにしたように（本章の 2.3.5）、できるだけ他の人に自分の好きな歌舞伎の魅力を感じさせるために、E さんは歌舞伎の関連情報や豆知識を読者に積極的にすすめたことは特徴的である。つまり、他人に認められた E さんは毎回の作品の共有をただのタスクとして機械的に完成していたのではなく、歌舞伎の舞台として積極的に読者にアピールしたのである。

5.2.3　事例に対する考察

以上のように、他の学習者が E さんの作品を通して、歌舞伎文化に興味を持つようになっただけでなく、E さんへの認識も深まった。一方、E さんが他の学習に認められ、激励をもらい、歌舞伎についての情報を共有したり、自分の興味をより多く開示したりするようになった。ここから、「励まし合うことで学習に取り組む」と「お互いの認識を絡め合わせ、高め合っていく」という特徴を持っている協働的な学習（福嶋, 2020）（第 5 章の 2.3.1）が形成され、学

習者たちの協働能力の育成が見られる。また、E さんが作品を共有したことで、元々歌舞伎に関心を持っていない学習者が歌舞伎に興味を持つようになったのは、他の学習者が歌舞伎文化を受容したのみならず、E さんの文化を認めたことにもつながる。この点からは、学習者たちの特定の文化の差異と個体間の多様性を認め合った異文化能力が窺われる。他に、E さんの 2 つの動画の共有について、1 つ目の動画は最初に B さんや他の学習者の励みがあって共有されたが、2 つ目の動画は E さんが自発的に共有するようになった。つまり、他者から積極的な影響を受けた E さんは、学習での能動性が向上した。加えて、E さんは毎回の作品の共有で、歌舞伎の関連情報いわば「おすすめ」を紹介したことから、歌舞伎に関する知識のネットワークが徐々に構築されていたことが窺われる。そのため、E さんの主体的に学ぶ能力や内容に関する能力の向上が反映されている。

5.3　事例 3：模範とされた A さんの作品

5.3.1　背景や経緯

7 回目までに、本コースの段階 2 いわば作品作成活動という主要な段階が終わった。そのごは本コースの段階 3 いわば作品の統合及び展示の活動段階に移行した。学習者たちはこれまでの部分的な作品を最終の正式的な作品いわば【統合後の作品】として完成させる必要がある。そのため、7 回目の授業で、学習者たちは一旦完成した作品をどのように最終の作品に発展させるのかについて討論した。活動の流れは、まず、Zoom のブレックアウトルームでグループ 1（ABC）とグループ 2（DEF）に分けて 15 分ぐらいのグループ討論を行い、それぞれのグループの統合案を策定した。そして、グループ討論が終了したら、Zoom のメインルームに戻り、2 つのグループが互いの統合案を共有し、合意した。

実際に、作品の統合案についての討論では、書式やフォントについて、2 つのグループともに最初は良い案がなかなか出せなかった。少し時間が経つと、学習者たちは A さんの作品の強みを思い出し、A さんの作品を分析した上で、その書式やフォントの工夫に基づいて統合案をまとめた。表 7-5-7 と表 7-5-8 はグループ 1 とグループ 2 の討論の流れである。下線部は A さんの書式やフォントが言及された文脈である。

まず、表 7-5-7 のように、グループ 1 の討論について、C さんが書式に関して話した時、「A さんの行間はとてもいいよね、あなた（筆者注：A さん）のを「盗む」でいいと思う」（05）と A さんの書式を褒めた上で、A さんの作品を参考にしたいという気持ちを表した。A さんはそれを聞いて照れながら笑ったが（06）、いいかどうかを言わなかったため、C さんは自分

の思いを敢えて表現しなかった。そして、書式やフォントについての案はまた決まっていなかったため、討論の途中で、C さんは改めてフォントに注目し、自分のタイトルと本文のフォントサイズは「あまり綺麗じゃない」と評価した（07)。C さんの困惑を聞いた A さんは自分のタイトルと本文のフォントサイズを教えた（08)。そして、C さんは A さんの作品を「全体としてはあなたの方がバランスよくて、読みやすい気がする」と評価する一方、「私もフォントを少し調整する方法を考えなければならないね」と自分の作品について省察した（09)。これまで、書式やフォントについての案はまだ決定されていない。それから、C さんは再びフォントについて言及し、「フォントって難しい気がする...」と言うと（15)、この度は B さんが、「A さんの方法をそのまま使おうよ」と自分の主張を表明した（16)。そして、B さんと C さんは合意した上で、B さんは A さんに「お手持ちのものを送っていただいていい？フォントサイズなどを教えてくださいね」とお願いした。B さんと A さんは同じ寄宿舎のルームメイトであり、2 人は日頃から仲良しである。そのため、B さんから直接 A さんに頼むのは言いやすかったと考えられ、最終的に、A さんは B さんの頼みを快諾した。

表 7-5-7　統合案についての討論ーグループ 1（ABC）

	（前略）
01B	その日本語の注音は、後ろの括弧の中と文字の上のどちらにするのがいいだろうか？
02A	上の方が見やすいが、後ろでもあまり問題ないと思うよ。
03C	上に注音をつけると、綺麗だし、読みやすいので私は好きだ。
04B	つまり、注音が上にされて、中国語の意味や説明などが括弧で記されているんだね。
05C	まあ、そうだね。それから書式だけど、A さんの行間はとてもいいよね、あなた（筆者注：A さん）のを「盗む」でいいと思う（笑)。
06A	（照れながら笑う）
	（中略）
07C	それから、フォント、見出しと本文...あの、私のタイトルと本文の文字サイズ、1 つは大きくて、1 つは小さくて、あまり綺麗じゃないね。
08A	私の場合、小タイトルは「小四」[70]、本文は「五号」で書いているけど。
09C	ああ、フォントが小さいね、私は「四号」。でも、全体としてはあなたの方がバランスよくて、読みやすい気がする。私もフォントを少し調整する方法を考えなければならないね。
	（中略）
10B	それから、タイトルの横に小さなアイコンをいくつか追加しようか。
11C	追加しよう。追加した方が良さそうな気がするけど、やり方がよくわからない。こんな小物どこで手に入るんだろう。
12B	私の作品であちこちに猫の肉球を入れていて、これは Baidu で検索して直接入れた写真だよ。
13C	ああ、小さな絵でも入れられるんだ、特別な記号だと思ってた。

[70] 「小四」「五号」などは、文字サイズを表す中国語の表記である。

14B	いえいえ、写真入れたよ。
15C	うん、うん。そしてこのフォント、フォントって難しい気がする...
16B	フォントはA さんの方が綺麗だね。A さんの方法をそのまま使おうよ。
17C	そうだね、他に思いつかないし、あまり派手だと読みにくいしね。
18B	A さんの...
19C	あ、はい、A さんのが読みやすいってことだよ！
20B	A さん、お手持ちのものを送っていただいてもいい？フォントサイズなどを教えてくださいね。
21A	わかった〜

次に、グループ 2 の討論の流れを見てみよう。表 7-5-8 のように、グループ 2 は D さんの作品を見ながら統合案を相談し、D さんは自分の作品の書式について「私のフォントなどのバランスについてまだ調整する必要があると思うけど」と自分の作品を省察した（04）。そして、F さんも同じような問題点に気づき、みんなのフォントが統一されていないと述べた。少し沈黙の後、F さんは何かを思い出し、「そうだ、A さんの作品は読みやすいね」と A さんの作品について言及した（05）。そして、E さんは A さんの作品を称賛した上で、A さんの作品を共有しながら討論を続けた（06）。D さんは「確かに読みやすいね、行間が広くて、タイトルや本文のバランスもいいね」と A さんの作品を褒め、行間、タイトルや本文での工夫に注目した（07）。その後、グループ 2 の全員が合意し、A さんの作品における工夫を参考にしたかったが、その具体的な数値がわからなかったため（09）、F さんは後で A さんに聞くと提案した（10）。

表 7-5-8　統合案についての討論－グループ 2（DEF）

01F	どうしたらいいの？
02E	そうだね、じゃ、誰かの作品を共有させて、見ながら討論しようか。
03D	じゃ、私共有するわ。（D さんは自分の作品を共有した。）
	（中略）
04D	この書式だね、私のフォントなどのバランスについてまだ調整する必要があると思うけど。
05F	そうだね、みんなはこの点でバラバラだね...（20 秒ぐらいの沈黙） そうだ、A さんの作品は読みやすいね。
06E	確かに、じゃ、A さんの作品を共有してみるわ。（E さんは Padlet で A さんの作品をダウンロードし共有した。）
07D	確かに読みやすいね、行間が広くて、タイトルや本文のバランスもいいね。
08E	このフォントはどんなサイズ？行間は？
09D	わからないね。
10F	じゃ、後で戻ったら（筆者注：Zoom のメインルームに）、A さんに聞いてみようか。

11D	うん、うん、私聞く。
	（中略）
12D	参考文献などの出典は全部作品の最後にするの？
13E	うん...私はおすすめの部分があって、毎回のトピックの最後についているんだけど、これはどうする？
14F	E さんのこのおすすめはそのままでいいじゃない？トピックとの関連性が強くて、わかりやすいから。
15E	じゃ、私はそのままで。そして、F さんの作品でアイコンなどが多く付いてるね。小タイトルなどの前に。
16F	うん、本文と区別するように付けたよ。
17D	そう、F さんのアイコンなど豊富だね。私たちも付けようか。
18E	いいよ、私今付いてないけど、調べてみる。
19D	うん、うん。他大丈夫かなあ。書式、フォントなどは A さんに聞いてみよう。

5.3.2 結果や影響

以上の 2 つのグループのそれぞれの討論を経て、Zoom のメインルームに戻り統合案の共有やまとめに入った。表 7-4-4 はそれぞれのグループの統合案の共有に関する討論の流れである。その中で、下線部は A さんの書式やフォントが言及された文脈であり、「T」は先生を指す。

表 7-5-9 のように、A さんはグループ 1 で討論した結果の紹介を担当した。A さんはフォントについての調整で、照れながら自分の作品を参考にすることになったと説明した（02)。そして、先生は A さんの説明を聞き、A さんのフォントについての具体的な設定を求めた（03)。次に、グループ 2 で、D さん代表として自分のグループの討論結果を説明した。D さんの説明で、グループ 2 のみんなはフォントについても、A さんの工夫を参考にしたいことが伝わった（04)。先生は、D さんの話を聞き、みんなは A さんの作品に賛成するということについて自分の驚喜を表した。そして、D さんの話を聞くと、A さんはすぐに自分の書式やフォントの設定数値を Zoom のチャットで共有した（05)。最後に、2 つのグループのそれぞれの討論結果を聞いた先生は、みんなが A さん作品の工夫を認めて参考にしたいという点について、再び自分の喜びを伝えた。

表 7-5-9　統合案のまとめについての共有

01T	それでは、各グループの統合案についてのまとめなんですが、誰が発表しましょうか。
02A	先生、私言います。あの、うちのグループで討論した結果、全てのトピックの参考資料は一番最後に記載することになりました。 それから、導入部は他のセクションとの協調を注意することが重要です。それから、難しい単語の発音は、その後ろの括弧で囲むのではなく、すべて文字の上にしておくことです。ということで、括弧内にその意味と解説をつけます。そして、フォント

	を調整する必要があるのですが、（照れてしまって)その調整は私の作品を参考にすることになりましたが。また、タイトルと小タイトルなどの見出しの色が異なり、さらに見出しの前に小さなアイコンを付けた方がいいです。はい、大体こういう感じですが。
03T	はい、ありがとうございます。だいたいこれくらいかな、グループ 1 の討論の結果、例えばフォントサイズを A さんのものと一致させるということですね。じゃ、A さんは自分のフォントサイズがどれくらいかとか、それからどんなフォントとか、皆さんに送ってもよろしいですか？今はお少し整理していただいて、そして先にグループ 2 に話してもらいましょう。
04D	はい、私たちはまずレイアウトにこだわることで、全体のレイアウトが階層的かつシンプルにすることが必要です。それから、（笑いながら）フォントについても、A さんの作品の感じがとてもいいので、参考にしたいと思います。
05T	A さんの作品には、みんな賛成しますよね？（笑）**（この時、A さんは会議室のチャットで以下のようなメッセージを送った。「MS 明朝体、作品タイトルー太字「四号」、全ての小タイトルー太字「小四」、本文ー「五号」、行間ー2 行」）**
06D	そうですね（笑）。 そして、文字の間にできるだけスペースをあけて、それから、フォントの色をはっきりとした色にすることです。また、全体のレイアウトを見やすく、冗長な部分は削って全体のテーマに合わせて統合することが必要です。
07T	バランスが大事なんですね。
08D	はい、そうです。そして、一番下に写真の出典を入れて、URL を入れるようにしています。最後に参考資料とおすすめのリストを入れること。おすすめは適宜、文章の中に置いてもいいです。
09T	はい、それでいいですか？ 他に何かありますか？
10D	あ、そして、アイコンなどもこれもつけたほうがいいです、タイトルなどが区別しやすいから。はい、大体そういうような感じですね。
11T	はい、では、グループ 2 も終了です。そう見ると、2 つのグループの討論の結果は一致していますよね？ 特にこの A さんのフォントや行間などの面では、皆さんの参考になるのではないでしょうか。いいじゃないですか。皆さんは A さんのフォントなどを参考にすればいいんですから、これはまったく問題ないですよ。
	（後略）

以上、A さんの書式やフォントの工夫を参考にした結果、第 2 節の「作品への工夫」の分析で示したように、全員の【統合後の作品】のタイトルのデザインや行間の設定が調整されるようになった。

実際に、2 つのグループのそれぞれの討論の流れで、A さんの作品は全員にとって参考になった外、他の学習者の作品もみんなの参考の対象になった。例えば、本章の 3.6.2 で、F さんは自分の「自己評価」で E さんのおすすめ部分が良かったと 2 回も記述した結果、【トピック 3】で、F さんもおすすめの部分を加えた。そして、表 7-4-3 のように、今回のグループ 2 の討論で、E さんのおすすめ部分の配置について、F さんは賛成を表した（14)。また、E さんは F さんの作品にアイコンがついていることがよかったと述べ（15)、D さんもこの点に気づき、「私たちも付けようか」と主張した（17)。その結果、D さんと E さんは合意した上で、F さ

んのアイコンやの工夫を参考にした。第 2 節の「作品への工夫」の分析で示したように、D さんと E さんの【統合後の作品】で、タイトルのデザインにおいてこの点が反映されるようになった。

5.3.3 事例に対する考察

この事例から、本コースを通して、学習者たちは他人の強みと自分の弱みを認識し、他人の強みを認めた上でそれを参考に自分の弱みを改善することができたことがわかる。最後の統合案の討論で、全員が他者の良くできたところを認めたり、褒めたり、参考にしたりしたことが見られる。討論の過程で、学習者たちはただ自分の作品を改善したい気持ちだけでなく、他者にアドバイスしたり、自分の経験を共有したりしたことから、他の学習者の作品をも良くさせたい思いが反映されている。つまり、みんなは「(他の学習者への) リソース作り」という共同の目標を認識し、質の高い作品を創出するために、各自の知見を共有した上で衆知を統合した。以上のことから、以下の 3 点が窺われると考える。

まず、学習者たちは個人の思考を共有し、他者と互いに認め合った上で互いに参考にしながら、最後にその衆知をそれぞれの【統合後の作品】に反映させた。この点から見ると、学習者たちの学習は、「個ー協働ー個」という認知プロセスの外化の学習サイクルである一方（溝上, 2018)、思考の共同化、表出化、連結化、内面化からなる知識スパイラルでもある（野中・竹内, 2020）（第 5 章の 2.2.2)。そして、学習者たちの学習は成果を具体化された形として共有することいわば思考のプロセスの外化を通して、コミュニティの知識の水準を高める（スカーダマリア他, 2014）（第 5 章の 2.3.1）という特徴を有するため、知識創造組織が構築されたと言えるだろう。つまり、学習者たちは創造という思考の最高のレベルに到達し、思考力の育成が見られる。

また、学習者たちは自分の作品を改善したいと考えているのみならず、他の学習者の作品をも改善させたいと考えていることは「互恵的相互依存関係の成立」という協同学習の要素であり（関田・安永, 2005)、共同の目標を持ってみんなに質の高い作品を創出させるために、各自の知見を共有した上で衆知を統合し改善したことから、相手の活動を参照して自分の行動を調整する仕組み、プロジェクトの成果物に対する各自の貢献、質の高い成果物への要望という協働学習（関田・安永, 2005）（第 5 章の 2.3.1）の要素が読み取れる。つまり、学習者たちはこのコースで、協働的な学習が実現し、協働能力の育成が窺われた。

最後に、7 回目の統合案の討論だけでなく、本章の第 2 節の「作品への工夫」と第 4 節の

「自己評価」の分析に関する考察から、作品を作成する過程で、学習者全員が他者への持続的な観察を通して、自分のことを省察し、修正し続けていたことがわかる。最終の【統合後の作品】は、衆知をもとに改善され続けた結果である。また、学習者たちがこれまで身につけた自己省察、自己修正の能力は、最後の統合案の討論においても反映されている。つまり、本コースで、他者と自分の行動への観察を通して自分の学習を調整するという相互作用から生み出された自己調整学習（Schunk, 2001; Newman, 2002; Zimmerman, 2002）（第 5 章の 2.1.1）が実現され、学習者たちは他者への観察を通して自分を省察し改善することが慣習化するようになった。この点から見ると、学習者たちの主体的に学ぶ能力の育成が促進されたと言えるだろう。

6 まとめ

まず、「作品としての成果物」の分析では、学習者の「作品への工夫」における共通の 7 つの観点での変化から見ると、全員の学習者が、最初の【導入部分】ではほとんど何の工夫も見られなかったが、【統合後の作品】ではほとんど全ての観点が工夫されたという顕著な向上が示された。このように他者の行動や作品を参考に自分の行動や作品を修正・改善させたことからは、学習者の主体的に学ぶ能力、協働・異文化能力だけでなく、情報リテラシーの向上も読み取れた。そして、学習者全員の作品において「実生活との融合」、「思考や価値観の伝達」の観点が現れ、学習者個人の文化や知識経験は作品として表出された。学習者たちは日本文化について自ら探究することを通して、自分の経験と関連付けたり、自分の思考を表現したりすることができた。つまり、学習者たちは日本文化について、表面的な知識やステレオタイプ的な理解を超えていたと考えられ、ここからは、学習者の知識内容への理解の深まりや高次的思考力の進歩が見られる。

次に、「他者評価」と「自己評価」の分析では、「他者評価」の「全体の傾向」から見ると、全員の結果は例外なく向上しており、思考力、異文化能力、情報リテラシー、言語、内容に関する能力の向上が見られる。「自己評価」の分析結果からは、学習者たちの学びは互い絡み合っている関係にあり、自分と他者は互いに働きかけることが確認できた。学習者たちは「他者評価」と「自己評価」を通して、自分の作品や行動を修正・改善し、最終的に新たな知識やよりよい自分と他者を創造しようとした。ここから、思考の外化と内面化の能力、主体的に学ぶ能力、協働能力の向上が窺われた。

最後に、「授業中の録画」についての分析では、学習者たちのやりとりから、学習者の実生活の様子や価値観、異文化に対する態度や人間関係が窺えた。事例 1 では、学習者たちは本コ

ースを通して、自分の生活や経験に関連して日本文化についての知識のネットワークを再構築し、内容領域での成長が見られた。それだけでなく、学習者たちはお互いに興味関心を開示し、受け入れたことから、異文化能力の育成も見られた。この点は、事例 2 においても見られた。事例 2 では、E さんと他の学習者とがお互い働きかけることから、学習者たちの歌舞伎文化への受容と個体間の文化の多様性の認識が窺われた。事例 3 では、学習者たちの討論・合意の過程から、一人ひとりの認知プロセスの「外化」と衆知の創造だけでなく、協働能力、自己調整の慣習化も窺われた。

以上のことから、本コースでは、学習者全員が進歩していることがわかった。特に、本研究の教育アプローチや教育デザインで重視されている主体的に学ぶ能力、思考力、協働・異文化能力の向上だけでなく、日本文化理解という内容領域の成長も顕著である。そのため、本研究でデザインした学習活動、学習活動を支える「ツールキット」は、学習者たちの＜新しい能力＞の育成には積極的に働きかけると言える。

次章では、「事前アンケート」と「事後アンケート」を中心に、学習者がコースを受ける前の＜新しい能力＞とコースを受けた後の＜新しい能力＞との対照を通して、＜新しい能力＞の変化を分析する。

第8章　オンライン日本文化コースにおける学習者の＜新しい能力＞の変化

前章で、オンライン日本文化コースにおける様々な学習のエビデンスの分析から、本コースの学習者の学習プロセスにおける変容を描出し、理論的枠組みを踏まえて考察した。本章では、その学習プロセスの中で＜新しい能力＞に生じた変化について明らかにする。

具体的には、「事前アンケート（添付資料 4)」（以降、「事前」）と「事後アンケート（添付資料 5)」（以降、「事後」）を中心に、学習者がコースを受ける前の＜新しい能力＞とコースを受けた後の＜新しい能力＞との対照を通して、その変化を分析する。本章は大きく 3 つの節に分かれている。第 1 節では学習者一人ひとりを対象に、主体的に学ぶ能力、思考力、協働・異文化能力、情報・ICT リテラシー、言語、内容という 6 領域の能力の変化を提示し分析する。そして、第 2 節では学習者全員を対象に、その 6 領域において各領域の能力は全体的にどのように変化したかについて、分析と考察を行う。最後に、第 3 節では、本コースが学習者たちへ与えた影響や、学習者たちが自由記述で述べた本コースへの感想をまとめて分析、考察する。

1　各学習者の＜新しい能力＞の変化

本節では、学習者一人ひとりを対象にして、その 6 領域の能力の変化を分析する。具体的には、学習者ごとに 6 領域の能力に関する 5 段階評価の前後の結果（「事前アンケート」・「事後アンケート」の問い 2～問い 33）[71]を比較した上で、6 領域の能力に関する自由記述（「事後アンケート」の問い 36）を提示し、併せて考察する。ここでは 5 段階評価の結果を数値化、すなわち、5 段階評価における 5 つの選択肢に対し、程度の低い順に 1、2、3、4、5 という数値をつけることにする。ところが、問い 9・17・18・20・31 の選択肢は質的な内容であるため、数値化することができない。そのため、この 5 つの問いの結果については文字の選択肢のままで提示する。

学習者によって、変化が起こった能力及び変化の程度は異なると想定される。そのため、5 段階評価の結果だけを見ると、学習者の能力に変化が認められない場合があるかもしれない。このような場合は、該当する学習者の自由記述からその能力の具体的な変化（「事後アンケート」の問い 36）を突き止める必要がある。大谷（2019, p. 111）によると、質的研究では、研究対象者がある介入を通して、自ら改善があったかどうかを明確に記述することができる場合に、介入の効果が実証可能である。そのため、学習者一人ひとりの＜新しい能力＞が改善され

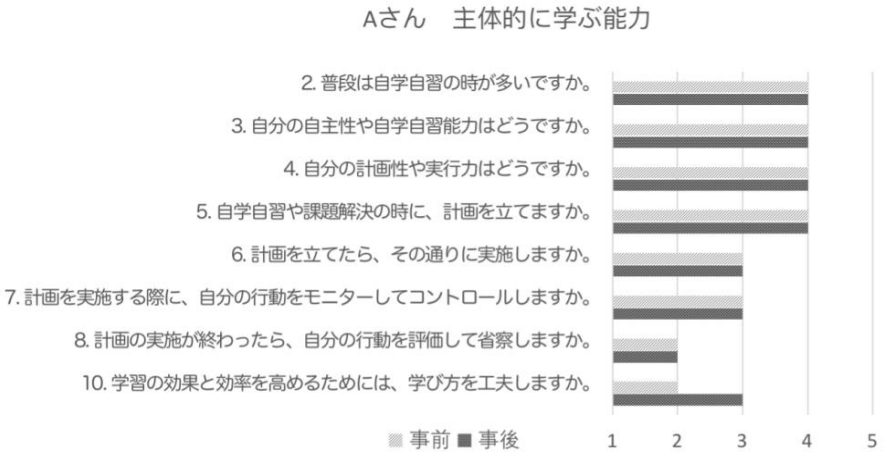
[71] ＜新しい能力＞における各能力に対応している具体的な質問の範囲は第 6 章の 3.1.2 を参照。

たかどうかについて、「事前」・「事後」の 5 段階評価の結果を見るのみならず、「事後」の 6 領域の能力に関する自由記述の内容も詳細に分析する必要がある。本章の 1.1 から 1.6 では、学習者 A、B、C、D、E、F を順に考察していく。

1.1　A さんの＜新しい能力＞の変化

1.1.1　主体的に学ぶ能力

A さんの主体的に学ぶ能力に関する 5 段階評価の前後の結果は図 8-1-1 の通りである。この図から分かるように、問い 10 の学び方の工夫に関する評価が 2（あまりしない）から 3（時々する）に上がった以外、他の質問の評価結果は「事前」と「事後」で一定である。問い 10 以外の評価を見ると、問い 2・3・4・5 の「事前」の結果は全て 4 という高い評価が示されている。つまり、A さんの自学自習の能力や計画・実施する能力は元々優れていることになる。そして、問い 6・7 の前後の結果は 3 という中間の数値であり、問い 8 の前後の結果は 2 というやや低い数値である。つまり、A さんは計画を立てて実施する能力は高いものの、実施時に自分の行動を観察、調整する能力はそれほど高くなく、実施後に自分の行動を省察することはあまり多くない。また、問い 9 の、A さんにとっては点数いわば結果がより大事であるが、過程も時々見るという回答は、以上の結果とはほぼ一致している。



問い	事前	事後
9. 学習過程と最後の点数への意識はどうですか。	点数が大事だが、過程も時々見る	点数が大事だが、過程も時々見る

図 8-1-1　A さんの主体的に学ぶ能力（5 段階評価）

表 8-1-1　A さんの主体的に学ぶ能力（自由記述）

主体的に学ぶ能力	このコースを通して、段階的に計画を立て、いちいち実施する習慣が形成された。また、目的を持って情報を収集し学習すること、日本語のウェブサイトでのリソースにおける接続詞や表現を観察し推敲することも一般化するようになった。そして、以上の行動のおかげで、トピックを完成する効率も徐々に上がってきた。

表 8-1-1 は A さんの主体的に学ぶ能力に関する自由記述である。まず、A さんはこのコースを通して、計画・実施という習慣が形成されたと述べている。5 段階評価の分析から分かった、A さんの計画・実施の能力が元々優れているという点に関連づけてみると、むしろ、A さんの計画・実施の習慣はこのコースを通して強化された、と言えよう。また、「目的を持って情報を収集し学習する」という記述から、A さんはこのコースの主体的な探究活動で、目標から逆算しタスクを完成させたことがわかる。A さんは日本語の情報を収集、分析するとともに、「接続詞や表現を観察し推敲することも一般化するようになった」という日本語の学習も実現した。最後に、「トピックを完成する効率も徐々に上がってきた」という記述は、A さんの計画・実施の習慣が強化されたことを裏付ける上に、計画・実施の能力が向上したことも説明している。

まとめると、A さんにとって、5 段階評価での学習の計画、実施、省察などの能力にほとんど変化はないが、学習方法を工夫する力が向上した。そして、5 段階評価における学習の計画や実施の前後の結果は一定であるが、自由記述から、A さんの計画や実施の習慣が強化されただけでなく、タスクの達成までの計画や実施の能力に成長が見受けられた、ということが読み取れた。

1.1.2　思考力

図 8-1-2 は A さんの思考力に関する 5 段階評価の結果を示したものである。思考力に関する 6 つの質問において、評価結果が一段階ずつ上がっていることが見受けられる。つまり、A さんの思考力は全体的に一段階上がったと言える。A さんにとって、コースを受ける前の日本語学習では、記憶や理解という低次的思考の活動が最も多く、コースを受けた後の今後の学習においてもこのような活動が多く行われるようである。5 段階評価の結果を見ると、この低次的思考能力が向上していることが分かる。そして、日本語学習での分析、評価、創造という高次的思考の活動のこれまでとこれからの頻度に変化はないものの、高次的思考能力は強化されている。また、身につけた知識や技能を実生活に取り入れて問題を解決する能力、物事を批判

的に思考する能力も向上した。

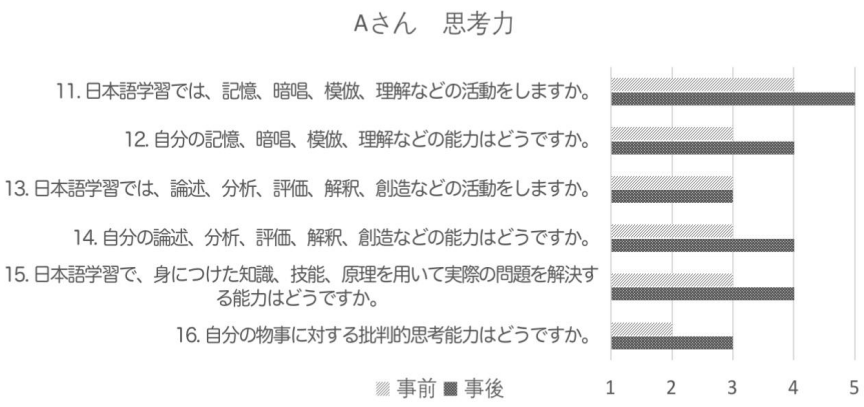


図 8-1-2　A さんの思考力（5 段階評価）

表 8-1-2　A さんの思考力（自由記述）

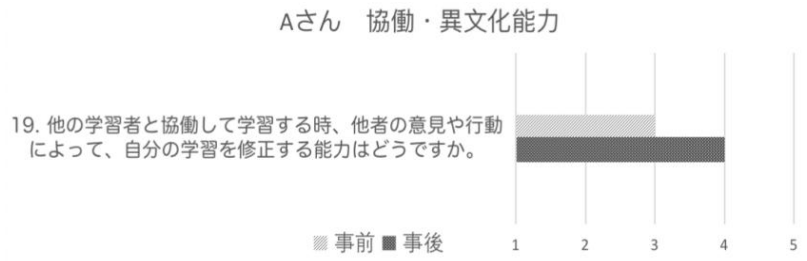
思考力	情報を収集した時、どの情報とどの情報に関連があって、同じトピックに分類できるか、深く探究する必要があるかについてよく判断した。そして、採取した情報の中で、どれが詳細に説明する必要があるか、どれが簡潔にまとめるだけでいいかについての分析もできた。他の学習者の作品を読んだ時、その作品を評価して自分の参考になる点についてよく考えた。

A さんの思考力に関する自由記述（表 8-1-2）では、A さんは自分の探究活動と他の学習者との教え合い活動の両方から、思考力の変化を記述した。まず、主体的な探究活動での A さんの記述について、「どの情報とどの情報に関連があり、同じトピックに分類できるか」は理解や判断に関するもの、「採取した情報の中で、どれが詳細に説明する必要があるか、どれが簡潔にまとめるだけでいいか」は分析や評価に関するもの、ということが読み取れる。これらの記述では、低次的思考いわば理解や判断、高次的思考いわば分析や評価という A さん自らの認知プロセスへの把握が描かれている。また、教え合い活動で、A さんは他の学習者の作品への評価から勉強に値する点を見つけている。A さんが評価能力や批判的思考力を活用していることが分かる。

以上の結果から、このコースを通して、A さんの思考力が全体的に上がっただけでなく、A さんは自分の認知プロセスを把握した上で学習活動を行なったことがわかった。思考力についての評価と記述から、A さんの能力の変化が見られた一方、意識の形成も見られた。

1.1.3　協働・異文化能力

A さんの協働・異文化能力に関する 5 段階評価の結果は図 8-1-3 に示している。まず、数値化できた問い 19 からみると、A さんの他者との協働から自分の行動を修正する能力は、「事前」と「事後」で 3（普通）から 4（やや高い）に変化した。そして、A さんの学習形式への認識が変化している。すなわち、A さんはこのコースを取る以前は、一人で学習する方がやや重要だと思っていたが、コースを受けた後、一人で学習することが重要か否かについてはっきり意見を述べることができないと回答している。したがって、A さんはこのコースを通して、他人と協働で学習することの利点を幾分意識したと読み取れる。一方、他者の異なる観点についての前後の態度に変化は見られなかった。



問い	事前	事後
17. 日本語学習で、あなたはいつも1人で学習しますか、それとも他人と協働して学習しますか。	一人で学習する	一人で学習する
18. 問い17の答えによって、あなたは選択した学習形式をどう思いますか。	やや重要である	どちらともいえない
20. 他者の異なる意見や価値観についてどう思いますか。	認めなくても尊重する	認めなくても尊重する

図 8-1-3　A さんの協働・異文化能力（5 段階評価）

表 8-1-3　A さんの協働・異文化能力（自由記述）

他人と協働して学ぶ能力	発表した時、他の学習者からの質問は私をより深く思考させた。元々私の作品で紹介するつもりがなかった問題こそ、私の好奇心を掻き立てたり、思考を引き出したりしたため、深く探究できるようになった。
異文化理解や異文化交流についての能力	様々な文化テーマは互いに孤立するのではなくて、その間には複雑な関係を持っていることがわかった。また、中日の文化の違いについても深く理解できた。

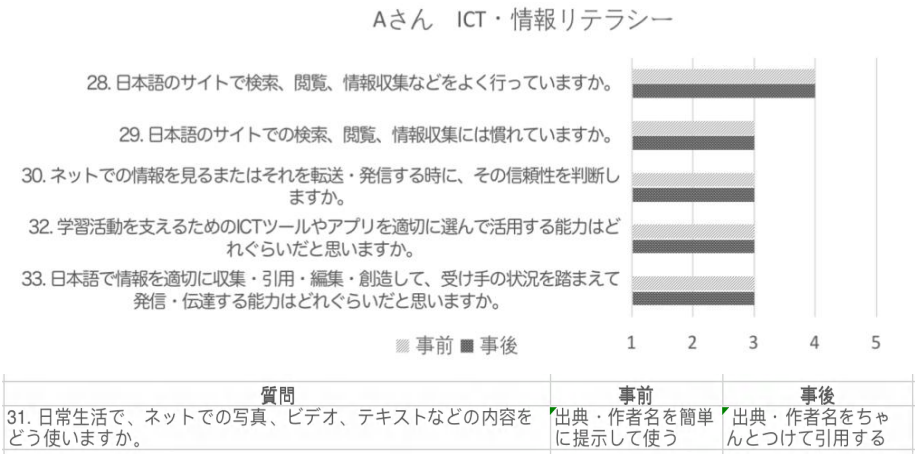
A さんの協働・異文化能力に関する自由記述は表 8-1-3 の通りである。まず、協働能力について、A さんは教え合い活動での質疑応答の役割についての認識を述べた。すなわち、他者からの投げかけられた質問は、A さんの好奇心だけでなく探究心も掻き立てたため、自分が触れ

たことのない内容について深く思考するようになった。そして、異文化についての記述では、A さんは中日の文化の差異を深く理解した上で、個々の文化は 1 つ 1 つ独立したものではなく、その根底では互いに絡み合っているという認識を表した。

以上をまとめると、A さんの協働能力や協働への意識について変化が見られた。すなわち、他の学習者との協働が、自らの行動に前向きな影響をもたらしている。そして、異文化能力について、5 段階評価の結果を見るとほとんど変化はないが、自由記述から、中日文化の差異への理解や異なる文化の関係についての認識が深まったことがわかった。

1.1.4　ICT・情報リテラシー

図 8-1-4 は A さんの ICT・情報リテラシーの 5 段階評価の結果を示したものである。この結果を見ると、5 つの数値化された質問の前後の結果には変化が見られない。つまり、A さんにとって、今後ネットで日本語の情報を利用する頻度はこれまでと大体同じであり、情報活動のプロセスや ICT に関する能力もほとんど変化がない。一方、問い 31 の回答は、「事前」の「出典・作者名を簡単に提示して使う」から「事後」の「出典・作者名をちゃんとつけて引用する」になった。A さんの情報モラルの向上が窺える。



質問	事前	事後
31. 日常生活で、ネットでの写真、ビデオ、テキストなどの内容をどう使いますか。	出典・作者名を簡単に提示して使う	出典・作者名をちゃんとつけて引用する

図 8-1-4　A さんの ICT・情報リテラシー（5 段階評価）

表 8-1-4　A さんの ICT・情報リテラシー（自由記述）

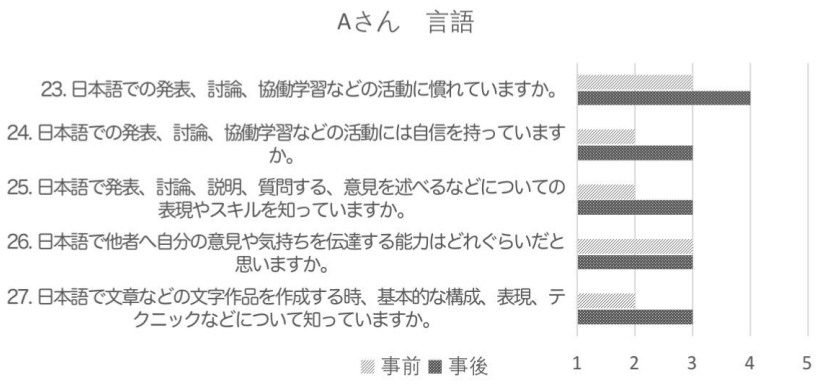
情報の収集、編集、創造などの一連の能力	日本語のウェブサイトで情報を収集することが上手になった。パソコンで様々なファイルを編集、処理する能力も向上した。また、これだけでなくて、日本語の文章やテキストを読んで必要な情報を検索、抽出する効率も上がった。

次に、ICT・情報リテラシーに関して、A さんは表 8-1-4 のようなことを記述した。まず、ネットで日本語の情報を収集する能力が上がったと明確に述べているだけでなく、「必要な情報を検索、抽出する効率も上がった」という記述から、A さんの情報収集や利用に関する能力の向上も見受けられる。そして、「パソコンで様々なファイルを編集、処理する能力も向上した」と述べており、情報の編集能力だけでなく、パソコンでファイルを処理する ICT リテラシーも向上したことがわかった。したがって、A さんの情報に関する一連の能力いわば情報リテラシーの向上が見られると言えよう。

以上をまとめると、ICT・情報リテラシーに関する 5 段階評価の前後の結果にほとんど変化はないが、自由記述では、A さんは明確に自分の ICT・情報リテラシーが上がったと述べたのみならず、情報活動に関する一連の行動に進歩があったことにも言及している。そのため、A さんの ICT・情報リテラシーは全体的に向上したと言える。

1.1.5 言語及び内容

A さんの言語及び内容に関する 5 段階評価の結果は図 8-1-5 の通りである。まず、言語についての 5 つの質問の中で、問い 26 を除き、4 つの質問において評価の上昇が見られる。つまり、A さんは日本語の発表や討論に馴染んできただけでなく、そのような活動にさらに自信を持つようになったのである。また、口頭での日本語表現やスキルが進歩した上に、日本語で文書を書く能力も上達している。次に、A さんの内容いわば日本文化についての 2 つの質問の結果には、いずれも上昇が見られる。日本文化については 3（とちらとも言えない）から 4（知っているが、表面的な理解にとどまる）になり、日本文化のネットワークは 1（ほとんど形成していない）から 3（とちらとも言えない）へ 2 段階上がった。



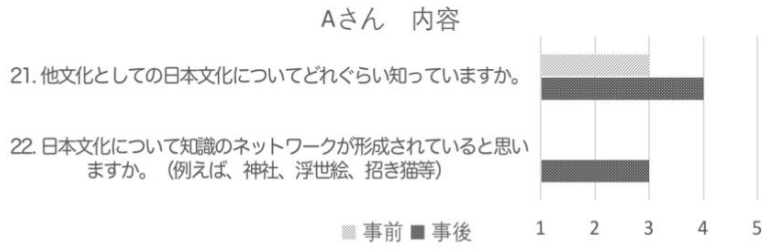


図 8-1-5　A さんの言語及び内容（5 段階評価）

表 8-1-5　A さんの言語及び内容（自由記述）

日本語と日本文化についての能力	様々な日本文化テーマについて、表面にとどまった理解がより深層に届いた。

そして、A さんの言語及び内容、言い換えると日本語と日本文化に関する自由記述（表 8-1-5）は一言のみであるが、このコースを通して多くの日本文化テーマについての理解が深まった、と述べている。

1.1.6　A さんの＜新しい能力＞の変化のまとめ

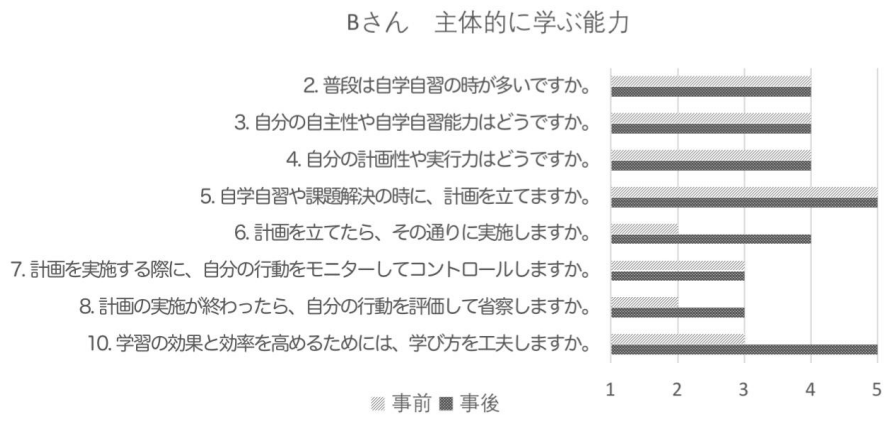
本章の 1.1.1 から 1.1.5 の分析を簡単にまとめると、A さんの主体的に学ぶ能力と ICT・情報リテラシーについて、向上が読み取れた。5 段階評価の結果ではほとんど変化が見られなかったものの、自由記述からそれが判明した。また、思考力と言語及び内容について、5 段階評価の結果から明らかな進歩が見受けられたことに加え、自由記述においても A さん自らそれらの能力が伸びたと述べているため、A さんの思考力と言語及び内容は確かに向上したと判断した。また、協働・異文化能力について、5 段階評価の結果に大きな変化はなかったが、自由記述において、A さんは協働の良さについて意識し、異文化間の関係についても深い見解を示したため、A さんの協働・異文化能力に変化があったと確認した。

1.2　B さんの＜新しい能力＞の変化

1.2.1　主体的に学ぶ能力

図 8-1-6 は B さんの主体的に学ぶ能力に関する 5 段階評価の結果である。問い 2〜問い 5 の前後の結果は変わっていないが、いずれも 4 または 5 というかなり高い評価を示している。つまり、B さんは普段の自学自習の頻度が高く、学習を計画する能力も高いと言える。ところが、問い 6・7・8 の「事前」の結果を見ると、B さんは計画通りに実行すること、実施中の自己モ

ニターや実施後の自己省察の評価は低いことがわかる。つまり、計画力の高さにも関わらず、計画の実施や学習の評価には課題があった。しかし、コースを受けた後、B さんの自己省察の能力、特に実行力が向上している。また、問い 9 の回答で、B さんは学習過程と学習結果への認識に変化がなく、過程と結果は同様に重要だと示した。最後に、学び方についての工夫が「事前」の 3（時々する）から「事後」の 5（いつもきちんとする）に変化したことから、B さんが学習での工夫の重要性を意識したことが読み取れる。



問い	事前	事後
9. 学習過程と最後の点数への意識はどうですか。	点数と過程の両方とも重視する	点数と過程の両方とも重視する

図 8-1-6　B さんの主体的に学ぶ能力（5 段階評価）

表 8-1-6　B さんの主体的に学ぶ能力（自由記述）

主体的に学ぶ能力	このコースを取る前に、学校の先生の指示通りにタスクを完成して、なんでも先生の標準に従ってやるということが一般的で、自主的に何かをすることがほとんどなかった。しかし、このコースを通して、私は 1 つのトピックについて思い切りに自分のことを表現して、創造できるようになった。自主的に情報や資料を収集して、自主的に自分なりの作品を完成したことで、自分の主体的に学ぶ能力がかなり伸びたんだ。

B さんの主体的に学ぶ能力に関する自由記述は表 8-1-6 の通りである。B さんが主体的に学ぶ能力の向上を意識したきっかけは、本コースでは教員の指示に従っていちいち行動するのではなく、自分の意思に従って情報を収集し、自分なりにトピックの内容を表現して作品を創造するという点である。以上のような行動を通して、B さんはこのコースで「自分の主体的に学ぶ能力がかなり伸びたんだ」と述べた。

したがって、5 段階評価の結果から、B さんの計画の実施、学習の省察、学習の工夫に向上

が見られただけでなく、自主的に情報を取集、内容を表現し、タスクを完成したという自由記述での回答からも主体的に学ぶ能力の上達が見られた。B さんの主体的に学ぶ能力は確かに伸びたことがわかる。

1.2.2 思考力

図 8-1-7 は B さんの思考力に関する 5 段階評価の結果を示したものである。まず、「事前」の結果の中で、最も高く評価していたのは記憶や理解という低次的思考力及びその関連活動である。その他の高次的思考、実生活での問題解決、批判的思考は比較的低く評価していた。しかし、「事後」の結果を見ると、低次的思考に関する質問以外の評価の値が全て上がっている。つまり、このコースを通して、B さんの元々高くなかった高次的思考力、問題解決能力、批判的思考力が伸びていることが分かる。

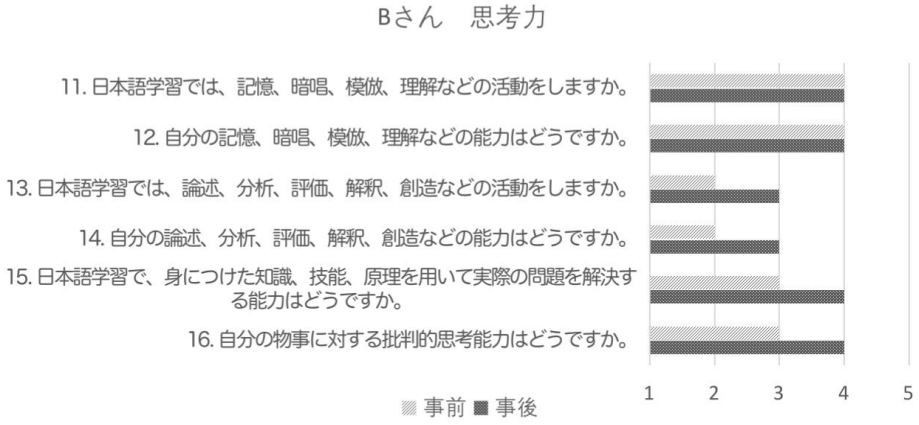


図 8-1-7　B さんの思考力（5 段階評価）

表 8-1-7　B さんの思考力（自由記述）

思考力	私は元々タスクを機械的に完成することしかできなかったので、自分なりの思考はほとんどなかった。しかし、このコースで、自分の作品を豊富にしたり、人を引きつけたりさせるように、私は必死に脳みそを絞って、非常に多くの工夫をした。その結果、知らず知らずのうちに思考力は顕著に上がったと感じた。

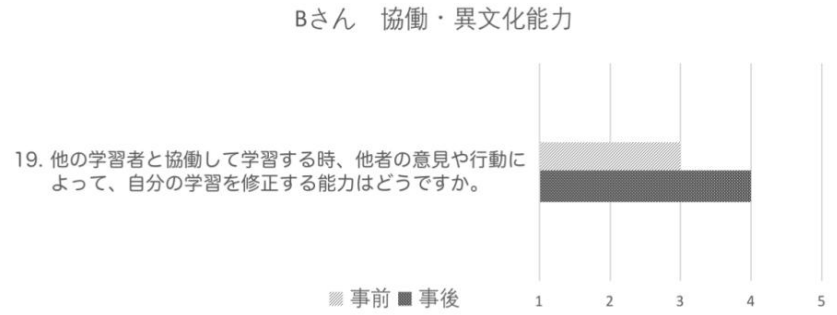
B さんの思考力に関する自由記述は表 8-1-7 の通りである。B さんは元々あまり考えずに機械的にタスクを完成するタイプだったと述べた。この点は上記の 5 段階評価における低次的思考についての結果とほぼ一致している。そして、このコースを通して、B さんは読者を引き付

ける作品を創造するために、「必死に脳みそを絞って、非常に多くの工夫をした」。このような過程を経て、自分の思考力が自然に伸びたと述べている。しかし、むしろ B さんは、自分なりの作品を創造する高次的思考力、さらに読者に配慮して自分の作品を批判的に見る能力が伸びたと言えよう。

以上をまとめると、B さんの思考力に関する 5 段階評価の結果と自由記述の内容はほぼ一致しており、いずれも B さんの低次的思考力以外の思考力が向上したことを示している。

1.2.3 協働・異文化能力

図 8-1-8 は B さんの協働・異文化能力に関する 5 段階評価の結果である。この 4 つの質問の結果から、B さんの協働・異文化能力は全体的に伸びたことがわかる。特に、一人で学習することと他人と協働で学習することへの認識が一転している。このコースを取る以前、B さんは独学が多かったのだが、その形式の重要性についてはよくわかっていなかった。それに対し、コース終了後、他人との協働学習が重要だと意識し、今後もこのような学習を多く行うつもりだと言う。また、B さんは他者の意見を参考に自分の行動を調整する能力と、他者の異なる観点を受容する能力も上がっていることが分かる。



問い	事前	事後
17. 日本語学習で、あなたはいつも1人で学習しますか、それとも他人と協働して学習しますか。	一人で学習する	他人と協働して学習する
18. 問い17の答えによって、あなたは選択した学習形式をどう思いますか。	どちらともいえない	やや重要である
20. 他者の異なる意見や価値観についてどう思いますか。	認めなくても尊重する	認めないが理解しようと思う

図 8-1-8　B さんの協働・異文化能力（5 段階評価）

表 8-1-8　B さんの協働・異文化能力（自由記述）

他人と協働して学ぶ能力	これまではいつも一人で引きこもって独学した。しかし、このコースで仲間との積極的な討論や交流を通して、他の人の評価や観点から多く勉強できたと意識した。徐々に、自分は他人を受け取りやすくなって、他人と一緒に学習、進歩するようになった。
異文化理解や異文化交流についての能力	これまでは理解交流どころか文化もよく理解しなかった。このコースで、日本の温泉など多くの文化を触れて、先生と仲間のやりとりを通してそれらの文化の理解が深まった。実際に、コースの期間中、日本人友達と招き猫や温泉文化についての話もしてみたが、相手は私が日本文化に関してそこまでも理解したとのことにすごく驚いた。日本人友達との交流においても、異なる文化に関する理解が深くなって、コミュニケーション能力も鍛えた。

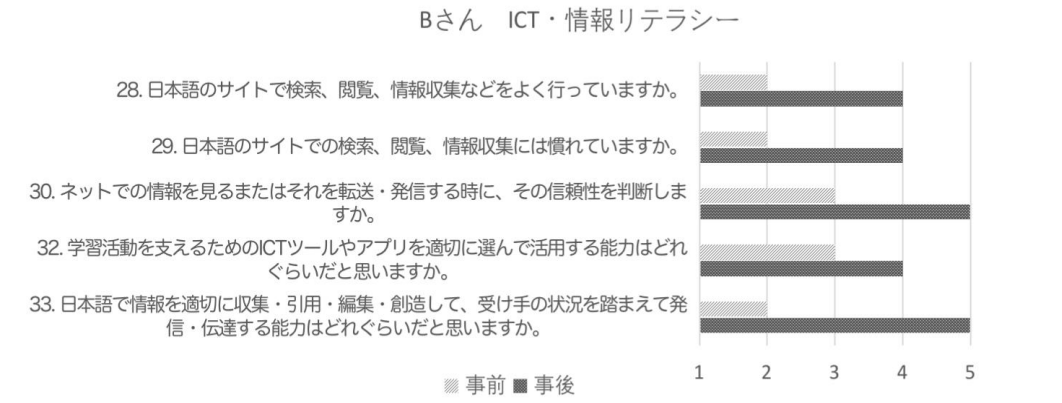
B さんの協働・異文化能力に関する自由記述は表 8-1-8 の通りである。 まず、他人と協働して学ぶ能力について、他者との交流や他者の評価によって学びを得たと述べ、協働学習のメリットを意識している。そして、このような協働を通して自分は「他人を受け取りやすく」なった、という異文化能力の向上も窺える。次に、異文化理解や異文化交流についての能力に関する記述では、このコースを通してさまざまな日本文化の理解を深めただけでなく、これらの日本文化を話題に日本人の友達と異文化交流を行ない、日本語のコミュニケーションも練習することができた、と述べている。つまり、B さんは、日本というマクロレベルの異文化のみならず、日本人というミクロレベルの異文化についての交流や理解も達成したのである。

1.2.4　ICT・情報リテラシー

B さんの ICT・情報リテラシーに関する 5 段階評価は図 8-1-9 に示している。この図から、いくかのポイントが読み取れる。まず、6 つの質問の評価結果はいずれも上昇している。その上、問い 32 を除き、他 5 問の評価結果は全て大幅に上がった。「事前」の結果を見ると、全ての質問の評価結果は 3 また 3 以下であり、B さんの ICT・情報リテラシーは全体的にかなり低いレベルにあったことがわかる。しかし、「事後」の結果はそれが一転し、全ての質問の評価結果は 4 または 5 に変化した。つまり、このコースを通して、B さんの ICT・情報リテラシーは全体的に躍進したと言える。

表 8-1-9 は B さんの ICT・情報リテラシーに関する自由記述である。B さんはこのコースを受ける以前は、情報を収集する際はネットの情報をコピーし、抜き出した情報をそのままペーストすることが一般的だった、と述べている。このことから、B さんは元々十分な ICT・情報リテラシーを備えていなかっただけでなく、深く思考し探究する経験もほとんどなかったことが読み取れる。しかし、このコースでの学習によって、情報活動についての手順や一連の能

力を身につけただけでなく、コピー&ペーストをやめ、収集した情報を活用して自分なりの情報を発信できるようになった。つまり、B さんは ICT・情報リテラシーのみならず、それに付随した思考力も伸びたと言えよう。



質問	事前	事後
31. 日常生活で、ネットでの写真、ビデオ、テキストなどの内容をどう使いますか。	自分なりに編集して使う	出典・作者名をちゃんとつけて引用する

図 8-1-9　B さんの ICT・情報リテラシー（5 段階評価）

表 8-1-9　B さんの ICT・情報リテラシー（自由記述）

情報の収集、編集、創造などの一連の能力	このコースを受ける前、私は情報を調べる時に、Baidu（筆者注：中国における Google のようなブラウザ）しかできなかった。Baidu に欲しい情報があれば、そのままコピペしたが、欲しい情報がなければ、いっそ調べ続けることを諦めた。しかし、このコースを通して、情報の収集、編集などの方法を多く身につけて、実践活動ではそれらの方法を活用して、だんだん上手になってきた。また、コースを受ける前のコピペから、少しずつ収集した情報に自分の思考を入れて、自分のことを表現できるようになってきた。

以上をまとめると、このコースを通して、B さんの ICT・情報リテラシーは大幅に向上した。そして、情報活動のプロセスを身につけ、欲しい情報を深く探究したり、自分なりに表現したりできるようになったため、思考力も向上した。

1.2.5　言語及び内容

図 8-1-10 は B さんの言語・内容に関する 5 段階評価の結果を示したものである。まず、言語について、5 つの質問の結果は「事前」に比べて、「事後」はいずれも一段階上がっている。「事前」の結果を見ると、どの質問の結果も 3 または 4 という高い評価であり、B さんの日本語能力は元々優れていたと言える。そして、コース終了後、5 つの質問に対する評価は 4 または 5 というかなり高い値になった。つまり、このコースを通して、もともと備わっていた高い

日本語能力が一層磨かれ、様々な口頭の言語活動に熟達するだけでなく、書記言語能力も伸びたのである。次に、内容についての 5 段階評価で、問い 21 の前後の結果は一定であるが、問い 22 の日本文化の知識のネットワークは 1（ほとんど形成していない）から、5（形成している）に大きく変化した。つまり、B さんは、特定の日本文化についてはもう断片的な理解に留まらず、体系的な知識を持つようになったと言える。

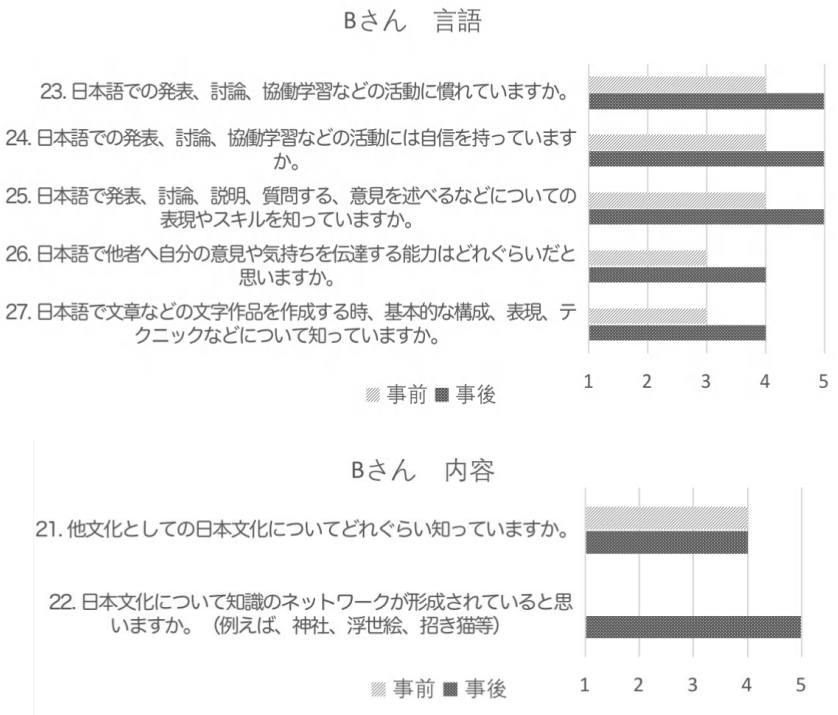


図 8-1-10　B さんの言語・内容（5 段階評価）

表 8-1-10　B さんの言語・内容（自由記述）

日本語と日本文化についての能力	このコースを通して、自分の日本語能力は自然に全面的に成長した。自分の日本文化作品を作成した時、多くの資料や情報を調べて、多くの日本文化を理解した。その同時に、他の学習者の作品からもいろいろ勉強になった。

B さんの言語・内容についての自由記述は表 8-1-10 の通りである。まず、「このコースを通して、自分の日本語能力は自然に全面的に成長した」という記述から、日本語能力が全体的に伸びただけでなく、この成長は「自然に」達成したことがわかる。つまり、このコースで日本語そのものを学習したわけではないが、学習活動を行いながら、日本語能力が知らず知らずのうちに上がったのである。そして、B さんは自分の文化テーマについての探究から多くの日本文化を理解しただけでなく、他の学習者の文化テーマを通して、特定の日本文化についてのこ

とも学習している。

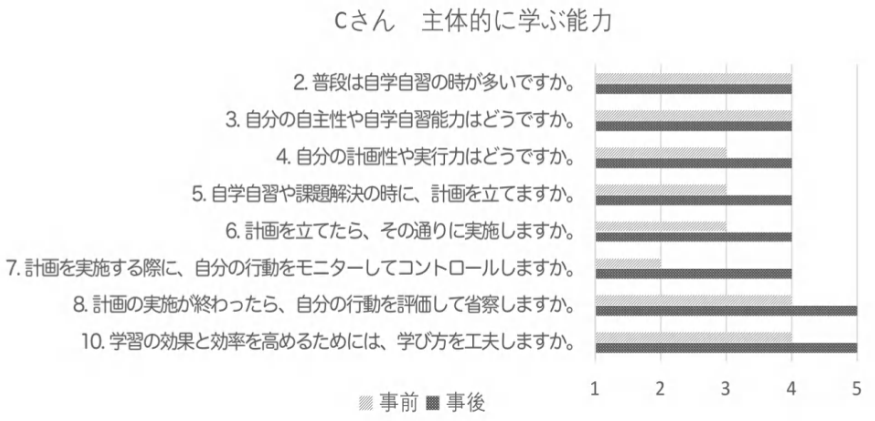
1.2.6　B さんの＜新しい能力＞の変化のまとめ

本章の 1.2.1 から 1.2.5 の分析結果をまとめると、B さんの 6 領域の能力には全て向上が見受けられた。5 段階評価の結果を見ると、まず、主体的に学ぶ能力における自己省察の能力、実行力、学び方への工夫の向上を認識していることがわかった。そして、ICT・情報リテラシーは非常に顕著に伸びていた。また、協働・異文化能力について、B さんは協働的な学習の意義を認識し、これからの学習形式を転換する姿勢が見られただけでなく、他人の異なる観点を受け入れやすくなり、他人の意見を参考に自分の行動を調整するようになった。また、B さんの思考力、言語及び内容についての評価はほとんど一段階しか上がらなかったが、自由記述の内容から、B さんの高次的思考力や批判的思考力の向上、日本語能力の全面的な上達、日本文化への理解の深化が確認できた。

1.3　C さんの＜新しい能力＞の変化

1.3.1　主体的に学ぶ能力

図 8-1-11 は C さんの主体的に学ぶ能力に関する 5 段階評価の結果である。まず、「事前」の結果は大体 3、4 を示しており、C さんの主体的に学ぶ能力は元来やや高いレベルにあることがわかる。そして、「事後」の結果を見ると、問 2 と 3 の自学自習の頻度や自主性についての結果は変わっていないものの、他の質問の結果は全て、少なくとも 1 段階上がっている。特に、問 7 の、自分の行動の観察や調整の評価は 2 段階上がった。つまり、C さんの自分の学習を計画、実施、評価する能力には全体的に向上が見られる。さらに、問い 8、10 の「事後」の結果を見ると、学習への省察や学び方の工夫の重要性に対する認識が一層高まり、評価は 5 段階における最高の段階（いつもきちんとする）になっている。また、本コースを通して、C さんは学習の過程と点数に関する意識も変わった。当初、C さんは点数と過程のどちらも重要だと認識していたが、コースを受けた後は過程をより重視するようになった。



問い	事前	事後
9. 学習過程と最後の点数への意識はどうですか。	点数と過程の両方とも重視する	点数より、過程の方が大事

図 8-1-11　C さんの主体的に学ぶ能力（5 段階評価）

表 8-1-11　C さんの主体的に学ぶ能力（自由記述）

主体的に学ぶ能力	私は自分の主体的に学ぶ能力が非常に上がったと感じる。本コースで、自分で日本文化、日本社会に関する情報を調べて整理した同時に、自分の考えや感想を作品の形式で他者に発表することを通して、自分の理解が深まった。さらに、発表が終わった後、自己回顧の形式で自分の学習や行動を反省することで、学習能力が不断に促進されることができた。

C さんの主体的に学ぶ能力に関する自由記述は表 8-1-11 の通りである。まず、C さんは「自分の主体的に学ぶ能力が非常に上がった」と、肯定的に述べている。さらに、3 つの学習活動に関連付けて、具体的な能力の向上を表している。主体的な探究活動では、自分で情報を収集、整理した上で、自分の思考を織り込んで成果物を作成した。そして、教え合い活動では、自分の成果物を他の学習者と共有することで、日本文化への理解を深めた。最後に、（他の学習者のための）リソース作りでは、他者の評価を踏まえて自分の学習や作品に改善を施した。以上のことから、C さんは本コースでの主要活動の意図をきちんと認識しただけでなく、コース外においても自らの学習を省察、改善したため、主体的な学ぶ能力が大きく伸びたことがわかる。

1.3.2　思考力

図 8-1-12 は C さんの思考力についての五段階評価の結果である。思考力に関する質問は「事前」の評価で、問 11 と 12 は 4 という結果以外に、他は全て 3 という結果になっている。そのため、C さんの元々の思考力には低次的思考力が高かったが、高次的思考力や批判的思考

力は普通のレベルにあると言えよう。そして、「事後」の結果では、問 11〜13 の評価は一定であるが、問 14〜16 の評価はいずれも一段階上がって 4 という結果となった。つまり、C さんの低次的思考力は変わっていないが、分析、評価、創造という高次的思考力、そして、問題解決能力と批判的思考力は向上したことがわかる。

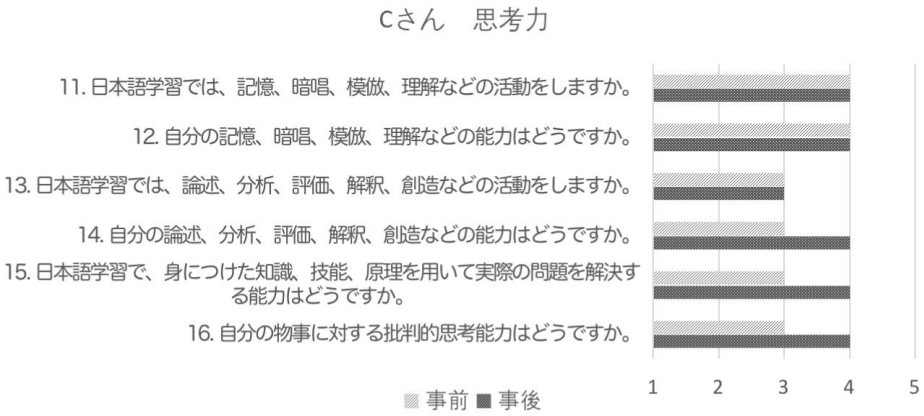


図 8-1-12　C さんの思考力（5 段階評価）

表 8-1-12　C さんの思考力（自由記述）

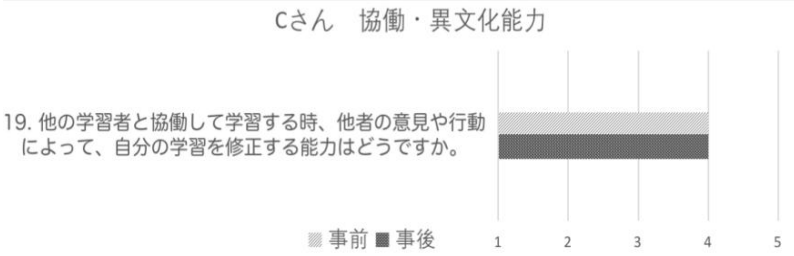
思考力	このコースで、自分の自ら思考する能力は非常に良く鍛えたと考える。自分なりの作品を作成した過程で、最初の資料の整理、考察から、自分の思考や考え方を整理したり、完成した作品を省察したりしたことまで、全部は心を込めてやったのだ。発表を重ねることを通して、現在、自分の思考力は非常に伸びたと信じる。

C さんの思考力に関する自由記述の内容は表 8-1-12 の通りである。まず、C さんは自分の思考力について、「非常に良く鍛えた」と高く評価している。自分の思考力が向上した要因について、情報を収集、分析した上で自分の考えをまとめて作品に発展させただけでなく、発表を何度も行い他者と作品を共有したことも重要な要素として挙げている。つまり、C さんにとって、思考力の育成は主体的な活動と協働活動の二重の作用によって達成したのである。

1.3.3　協働・異文化能力

図 8-1-13 は C さんの協働・異文化能力の 5 段階評価の結果を示したものである。まず、他者の意見や行動で自分の学習を修正する能力に変化はなく、いずれも 4（やや高い）であった。しかし、独学と他人と協働学習に対する態度は大きく変化した。当初、C さんは 1 人で学習することが非常に重要だと考えていたが、コース終了後は、他人と協働して学習することの重要

性を意識している。前述の主体的に学ぶ能力と思考力に関する自由記述からも窺えたことだが、C さんは他の学習者と協働する利点を認識していることが分かる。一方、異なる意見や価値観についての態度は変わっておらず、一貫して「認めなくても尊重する」という態度を示している。



問い	事前	事後
17. 日本語学習で、あなたはいつも1人で学習しますか、それとも他人と協働して学習しますか。	一人で学習する	他人と協働して学習する
18. 問い17の答えによって、あなたは選択した学習形式をどう思いますか。	非常に重要である	やや重要である
20. 他者の異なる意見や価値観についてどう思いますか。	認めなくても尊重する	認めなくても尊重する

図 8-1-13　C さんの協働・異文化能力（5 段階評価）

表 8-1-13　C さんの協働・異文化能力（自由記述）

他人と協働して学ぶ能力	このコースで、学習者たちは互いに成果を発表して、互いに学習を評価する形式で進んだ。毎回のグループ討論、作品への評価、発表者への質疑の中で、我々一人ひとりは徐々に他人と一緒に学習することに慣れて、他人と一緒に進歩するようになってきた。そして、自分の作品を修正して再び創造した時に、他人の長所を見習って自分の短所を補うことができたので、他人の立場に立って自分の作品を観察して改善できるようになった。
異文化理解や異文化交流についての能力	このコースで、みんなはそれぞれ違う日本文化について紹介した。例えば、温泉文化、歌舞伎文化、招き猫文化など。みんなの作品から、それぞれの自分なりのトピックに対する観点、内容やレイアウト、文章のスタイルが見られる。このことから、異なる文化についての学習は実は様々なところからの学習を通して、自分の理解を深めて、異文化についての意識を高めることがわかった。

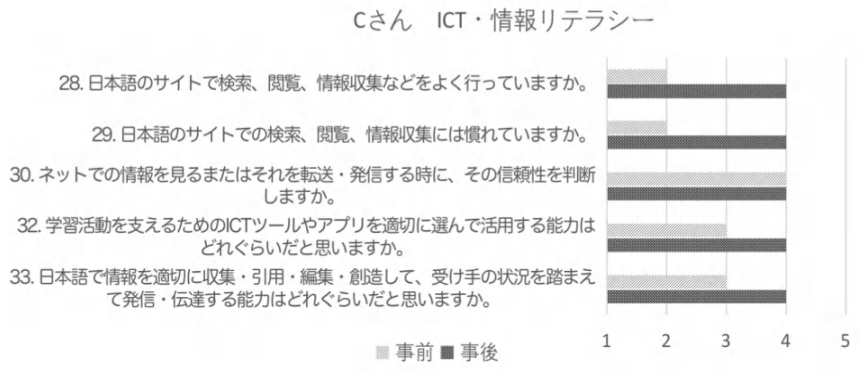
表 8-1-13 は C さんの協働・異文化能力についての自由記述である。まず、他人と協働して学ぶ能力について、「我々一人ひとり」「一緒に進歩」という言葉から、他の学習者またはこのコミュニティについての考えが読み取れる。すなわち、このコースで、他の学習者と同じ目標に向かい、互いに助け合ったり一緒に努力したりしたからこそ、最終目標を達成することができた、という誇りや感謝の気持ちが読み取れた。また、より良い作品を創造するためには、互いの長所を見習って自分の短所を補うのが重要だと考えていることがわかる。

次に、異文化理解や異文化交流についての記述において、C さんは温泉、歌舞伎などのマクロレベルの日本文化について言及しただけでなく、学習者それぞれの思考や作品の特徴という個人レベルの文化にも触れている。そして、「異なる文化についての学習は実は様々なところからの学習」を通して意識を高めることができる、という異文化理解の本質についても見識を表した。

以上をまとめると、C さんは協働という学習形式の利点を意識しただけでなく、他者との協働を通して様々なところから異文化を学習、理解することができる、という認識も表した。

1.3.4 ICT・情報リテラシー

C さんの ICT・情報リテラシーに関する 5 段階評価の結果は図 8-1-14 のようである。数値化可能な 5 つの質問について、「事前」の結果はほとんど 2、3 という評価であった。つまり、C さんはこのコースを受ける以前、インターネットで日本語リソースをほとんど利用する習慣がなく、ICT ツールの活用方法や情報利用のプロセスもきちんと身につけていなかったことがわかる。それに対し、コースを受けた後は、5 つの質問の中で、4 つの評価が少なくとも 1 段階上がっている。C さんはインターネットを使って情報を収集することに慣れてきただけでなく、これからの学習においてもよく利用するつもりである。そして、ネット情報の使用法については、「出典・作者名を簡単に提示して使う」から「出典・作者名をちゃんと付けて引用する」に変化しており、情報モラルの向上が見られる。また、コース受講前に比べ、ICT ツールを使いこなしたり、情報利用のプロセスを身につけたりするようになっている。



質問	事前	事後
31. 日常生活で、ネットでの写真、ビデオ、テキストなどの内容をどう使いますか。	出典・作者名を簡単に提示して使う	出典・作者名をちゃんとつけて引用する

図 8-1-14　C さんの ICT・情報リテラシー（5 段階評価）

表 8-1-14　C さんの ICT・情報リテラシー（自由記述）

情報の収集、編集、創造などの一連の能力	このコースの活動で、良い作品を作成するには、情報の収集、編集、分析、創造などの能力への要求が高かいと思う。そのため、私は創造力の重要性を意識した一方、情報の分析、編集などで細部まで注意することも重要だと意識した。例えば、文字サイズをちょうどよく調整すること、出典をきちんと明記することなどを通して、細部までも配慮することで、最も完璧で最も読みやすい作品を読者に差し上げたい。

表 8-1-14 は C さんの ICT・情報リテラシーに関する自由記述である。この中で 1 つ大きな特徴を挙げるとすれば、情報利用のプロセスに関する一連の用語を何度も明確に書いていることである。つまり、C さんは情報利用に関する手順をきちんと理解しただけでなく、探究活動でそれらの概念を内面化し、実際に応用できるようになったことが分かる。また、C さんは創造性だけではなく細部の工夫も大切だと意識し、情報や作品を細かく調整した。第 7 章の C さんの「作品への工夫」（2.2.3）では、C さんは当初言葉の美しさのみ重視していたが、その後、言葉以外の点へも工夫を重ね、最後には美しく読みやすい作品を創り上げた。このことから、C さんの ICT や情報のリテラシーが向上しただけでなく、読者への配慮という異文化に関する能力も伸びたことがわかる。

1.3.5　言語及び内容

図 8-1-15 は C さんの言語・内容に関する 5 段階評価の結果を示したものである。まず、言語に関する 5 つの質問において、コース受講前後の結果には大きな変化が見られなかった。「事前」の結果を見ると、全て 3 または 4 と評価しているため、C さんの日本語能力は元々優れていることがわかる。この点は第 7 章における C さんの「作品として成果物」（第 2 節）や「他者評価」（3.3）の分析結果とはほぼ一致している。すなわち、C さんは書記言語能力が高いだけでなく、発表や質疑応答の口頭言語能力も高いのである。そして、「事後」の評価で、C さんは発表や協働活動での日本語により自信を持つようになり、伝達能力の評価も 1 段階上がっている。

次に、内容に関する 2 つの質問の評価はいずれも上がっている。コースを受ける前、C さんの日本文化の知識は乏しく、特定の日本文化についてのネットワークも形成していなかった。しかし、コースを受講後、日本文化の知識を深め、さらに、特定の日本文化について体系的な知識が形成されるようになった。

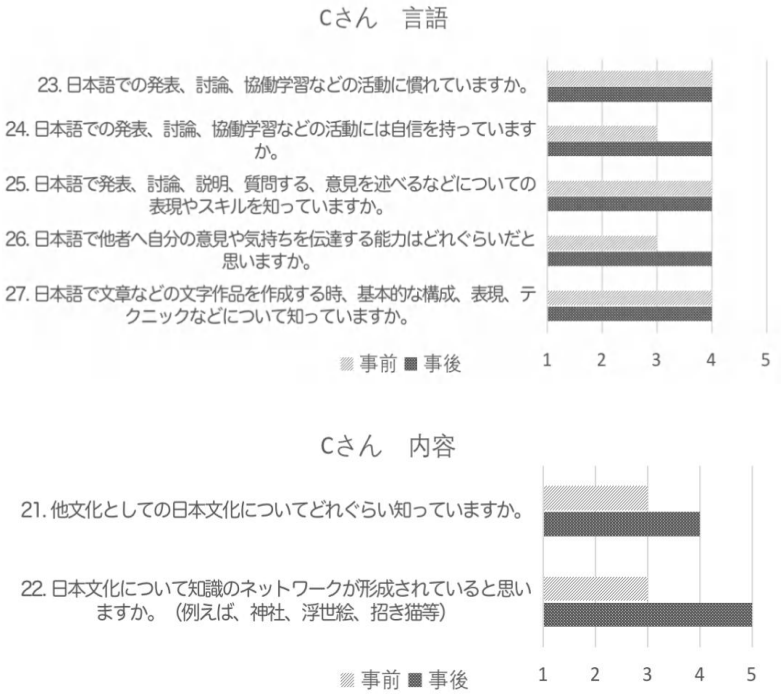


図 8-1-15　C さんの言語・内容（5 段階評価）

表 8-1-15　C さんの言語・内容（自由記述）

日本語と日本文化についての能力	この度の学習で、日本語は私たちを異なる文化へ導く架け橋ということを認識した。日本語を通して、私たちは互いに交流して、日本文化をうまく理解できただけでなく、より重要なのは、日本文化は自国文化と異なっているところを持っていても、日本文化を尊重して、深く知りたいという異文化交流の意欲がわいた思う。

C さんの言語・内容に関する自由記述の内容は表 8-1-15 の通りである。まず、このコースを通して、日本語は異文化に橋渡しをする存在だと認識している。日本語のおかげで異文化交流ができただけでなく、自国との文化の違いに関わらず、他の文化を尊重し理解しようとする姿勢が養成された。この点で、日本文化という異文化に対する態度の変容が読み取れる。

1.3.6　C さんの＜新しい能力＞の変化のまとめ

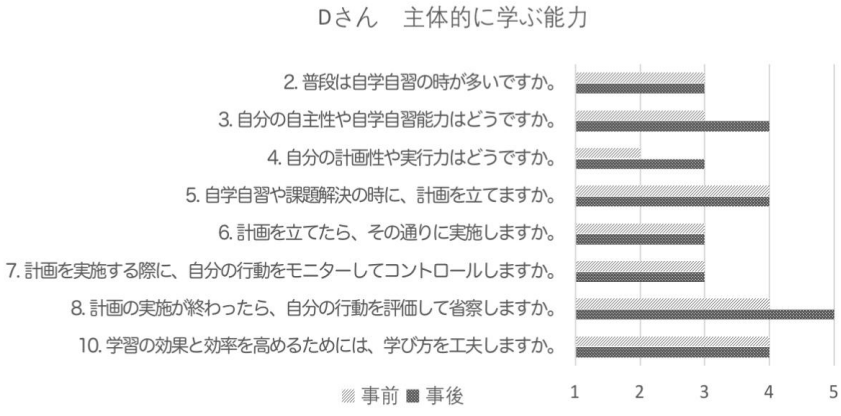
本章の 1.3.1 から 1.3.5 の分析をまとめると、C さんの 6 領域の能力は全て向上が見られることがわかった。5 段階評価の結果を見ると、主体的に学ぶ能力における計画、自分の行動の観察や修正、自己省察、学び方の工夫に関する能力が少なくとも 1 段階上がった。思考力については、C さんは自分の思考力の向上は主体的な活動と協働活動の相互作用によるものだと認識

し、その結果、高次的思考能力、問題解決能力、批判的思考能力は 1 段階上がっている。次に、協働・異文化能力について、C さんは学習形式の意識が一転し、独学重視から協働学習重視になった。さらに、異文化は実際、一人ひとりから学ぶことができるという認識を表した。また、ICT・情報リテラシーの向上は顕著であり、C さんはネットでの生リソースの利点を意識しただけでなく、情報利用の手順を身につけ、情報モラルも向上した。最後に、C さんの日本語能力は元々優れており、コース後の言語能力の向上はあまり顕著ではないが、日本文化に関しては体系的な知識が形成され、異文化としての日本文化への態度も変容した。

1.4　D さんの＜新しい能力＞の変化

1.4.1　主体的に学ぶ能力

図 8-1-16 は D さんの主体的に学ぶ能力に関する 5 段階評価の結果である。この図を見ると、「事前」の 5 段階評価の結果はバラバラで、2～4 の範囲内である。コース受講以前、普段の独学の割合はほどほどで、自学自習の能力や計画性・実施力も並であった。それに対し、コース終了後、主体的に学ぶ能力全体に顕著な向上はみられないものの、自学自習能力、計画性・実行力により自信を持つようになり、学習計画実施後の省察への意識も一層高まった。また、学習の結果と過程についての認識にも少し変化が起きている。すなわち、コースを受ける前は、過程の方がより重要だと思っていたが、コースを受けた後は、結果を重要視する意識が高くなった。



問い	事前	事後
9. 学習過程と最後の点数への意識はどうですか。	点数より、過程の方が大事	点数と過程の両方とも重視する

図 8-1-16　D さんの主体的に学ぶ能力（5 段階評価）

表 8-1-16　D さんの主体的に学ぶ能力（自由記述）

主体的に学ぶ能力	毎週のタスクを締め切りまでに完成するのは、最初のずるずる計画を延ばすことから、その後の能動的に計画を完成することになってきた。このような変化は、ただ自分の努力だけでなくて、コースでの仲間の激励があってこそ、自分はより頑張るようになってきた。このコースを通して、タスクや課題の計画、実施をより真剣に扱うようになって、主体的に学ぶことの興味深さを感じた。

D さんの主体的に学ぶ能力に関する自由記述は表 8-1-16 の通りである。この記述から、主体的に学ぶ能力における 2 つの変化が読み取れる。まず、D さんは元々計画を先延ばしにしがちで、能動性はあまり高くなかったことがわかる。しかし、他の学習者との協働学習の中で能動性が高まり、以前より努力するようになった。次に、D さんはこのコースを通して、自学自習の計画・実施を真剣に行うようになり、主体的な学びの魅力を感じている。この点は前述の 5 段階評価の結果、すなわち、D さんは自分の自学自習能力、計画性・実行力についてより自信を持つようににになった、という考察とはほぼ一致している。

以上をまとめると、D さんの主体的に学ぶ能力について、5 段階評価の結果からは顕著な変化は見られなかった。しかし、自由記述を見ると、能動性が向上し、主体的な学びへの認識が大きく変わっていた。さらに、自分の能動性の向上は「仲間の激励」のおかげだ、という記述から、協働学習のメリットについて認識していることも読み取れる。

1.4.2　思考力

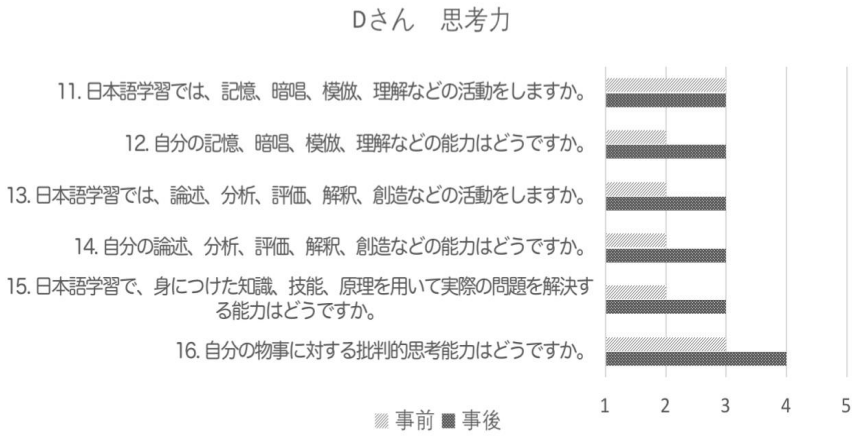


図 8-1-17　D さんの思考力（5 段階評価）

表 8-1-17　D さんの思考力（自由記述）

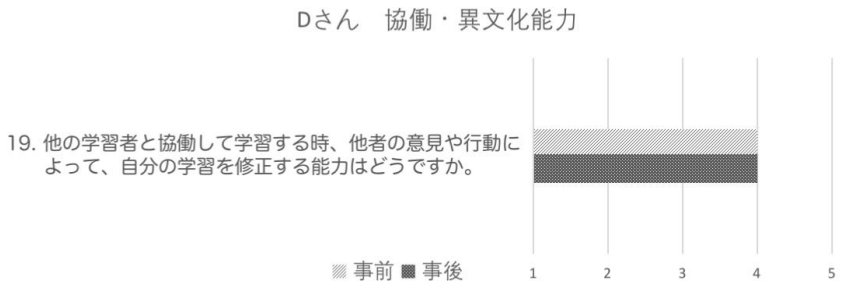
思考力	思考力はこれまであまり重視しなかったが、このコースを通して、思考の重要性を意識して、今後の学習に非常に役立つと思う。ただの概念の理解ではなくて、自分の考えのアウトプットはもっと重要だ。なので、今後はどんなことしても、このことを念頭に置いていく。

D さんの思考力に関する 5 段階評価の結果を図 8-1-17 に示す。まず、「事前」の結果を見ると、5 段階評価の結果は 2〜3 の間であり、コースを受ける前の D さんの思考力はやや低かったことがわかる。それに対し、コースを受けた後、思考力の全体がほぼ 1 段階上がっている。つまり、低次的思考だけでなく、高次的思考、問題解決能力、批判的思考も向上していることが分かる。

表 8-1-17 は D さんの思考力に関する自由記述の内容である。D さんはこのコースを通して、思考力の重要性を理解したと述べている。そして、「ただの概念の理解ではなく、自分の考えのアウトプットはもっと重要だ」という発言から、理解という低次的思考だけでなく、創造という高次的思考の大切さを認識したことがわかる。また、思考力の重要性を認識することは、D さんの今後の学習だけでなく、今後の生活態度にも良い影響を与えると考えられる。

1.4.3　協働・異文化能力

図 8-1-18 は D さんの協働・異文化能力に関する 5 段階評価の結果である。D さんの協働・異文化能力に関する「事前」・「事後」の評価はほぼ一定である。日本語学習での独学と協働学習について、D さんは今後の学習でも 1 人で学習する割合がより大きいかもしれないが、コース終了後、独学の重要性は少し低くなっている。この変化は、コースを受講する中で、他の学習者との協働学習の影響を受けたからかもしれない。



問い	事前	事後
17. 日本語学習で、あなたはいつも1人で学習しますか、それとも他人と協働して学習しますか。	一人で学習する	一人で学習する
18. 問い17の答えによって、あなたは選択した学習形式をどう思いますか。	非常に重要である	やや重要である
20. 他者の異なる意見や価値観についてどう思いますか。	認めなくても尊重する	認めなくても尊重する

図 8-1-18　D さんの協働・異文化能力（5 段階評価）

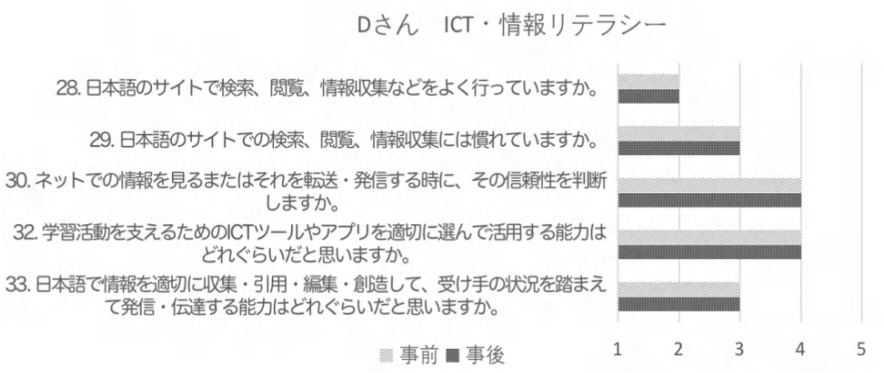
表 8-1-18　D さんの協働・異文化能力（自由記述）

他人と協働して学ぶ能力	グループ討論や作品共有での交流を通して、他人の長所を学んで、自分の短所を認識した。そして、協働の中で受容と調和を求めることを学んだので、活動を順調に進めさせる方法を身につけた。
異文化理解や異文化交流についての能力	異なる文化について差異を意識しても、尊重な態度を保って、物事を多角的に認識することを学んだ。

表 8-1-18 は D さんの協働・異文化能力についての自由記述である。まず、協働学習能力については、他の多くの学習者と同様に、D さんも協働活動を通して「他人の長所を学んで、自分の短所を認識した」という他者との相互作用のメリットを認識している。それだけでなく、チームワークを行う中で、活動を順調に進めるための「受容と調和」も身につけている。つまり、協働学習において、D さんは他者からプラスの影響を受ける一方、チームや他者にも積極的に働きかけたのである。次に、異文化能力について、D さんは自身の異文化に対する考えを述べた。すなわち、文化の多様性を認識した上で、その差異を尊重するべきだ、ということである。

1.4.4　ICT・情報リテラシー

図 8-1-19 は D さんの ICT・情報リテラシーに関する 5 段階評価の結果を示したものである。「事前」・「事後」の数値化した結果を見ると、D さんの ICT・情報リテラシーには変化がないことがわかる。一方、問 31 については、「事前」の「出典・作者名を簡単に提示して使う」から「事後」の「出典・作者名をちゃんとつけて引用する」に変化しており、情報モラルの向上が窺える。



質問	事前	事後
31. 日常生活で、ネットでの写真、ビデオ、テキストなどの内容をどう使いますか。	出典・作者名を簡単に提示して使う	出典・作者名をちゃんとつけて引用する

図 8-1-19　D さんの ICT・情報リテラシー（5 段階評価）

表 8-1-19　D さんの ICT・情報リテラシー（自由記述）

情報の収集、編集、創造などの一連の能力	Office などの基礎的なスキルを持っていたと思ったが、このコースで、作品を作ったことを通して、Office の様々な新たなスキルを身に付けただけでなくて、新たな日本語のウェブサイトを知って活用すること、ソフトで作品をデザインする能力、統合した作品の構成を練る能力もより向上した。

D さんの ICT・情報リテラシーに関する自由記述は表 8-1-19 の通りである。5 段階評価では ICT・情報リテラシーの変化はほとんど見られなかったものの、自由記述からは、Office のスキル、日本語ウェブサイトの利用、ソフトの駆使など、ICT リテラシーの向上が読み取れた。

1.4.5　言語及び内容

図 8-1-20 は D さんの言語及び内容の 5 段階評価の結果である。まず、言語に関する能力について、「事前」の結果は全体的にやや低いが、「事後」の結果を見ると顕著な向上が見られる。当初、D さんは日本語で行う発表、討論、協働学習には熟達していなかったため、それらの活動にあまり自信がなかった。しかし、コースを受けた後、それらの活動に慣れ、自信を持つようになった。また、コース終了後、日本語文章に関する知識・技能が顕著に伸びている。

次に、内容、すなわち日本文化について、特定の日本文化についての知識のネットワークの形成が、2 の「あまり形成していない」から 1 段階上がった。つまり、D さんの特定の日本文化への理解が少し深まったことがわかる。

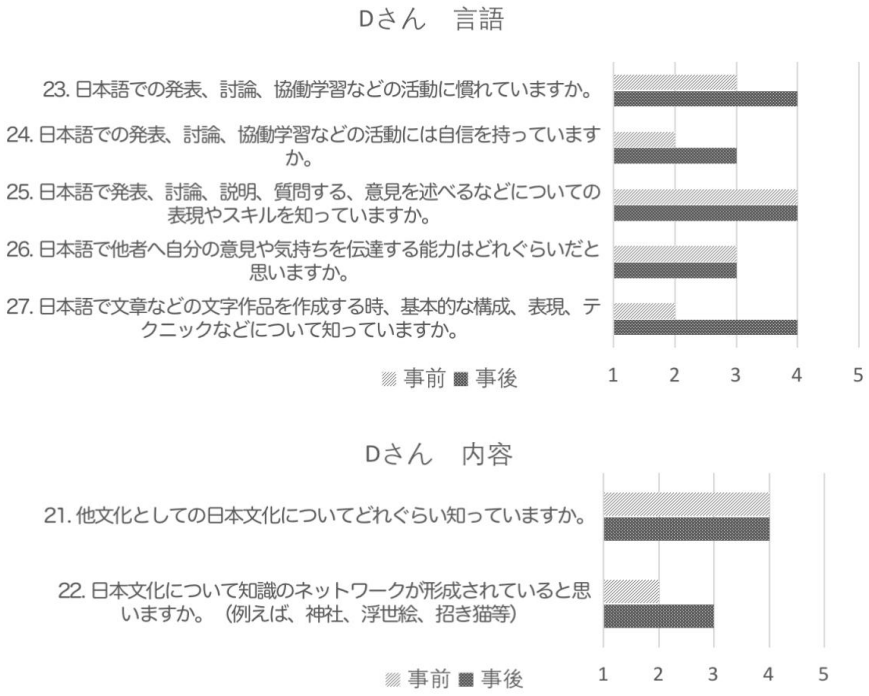


図 8-1-20　D さんの言語及び内容（5 段階評価）

表 8-1-20　D さんの言語及び内容（自由記述）

日本語と日本文化についての能力	このコースで、様々な日本文化を理解した。特に、自分が担当した富士山について、情報を収集して作品を発表することを通して、富士山への理解がもっと深くなった。日本文化について学ぶとともに、大量な単語やセンテンスを身につけた。そして、発表を通して日本語の伝達能力も向上した。

表 8-1-20 は D さんの言語及び内容についての自由記述である。この記述から、D さんは多くの日本文化を理解しただけでなく、日本語知識も多く身につけたことが読み取れる。そして、自身の富士山についての作品の発表を通して、口頭言語能力も伸びている。

1.4.6　D さんの＜新しい能力＞の変化のまとめ

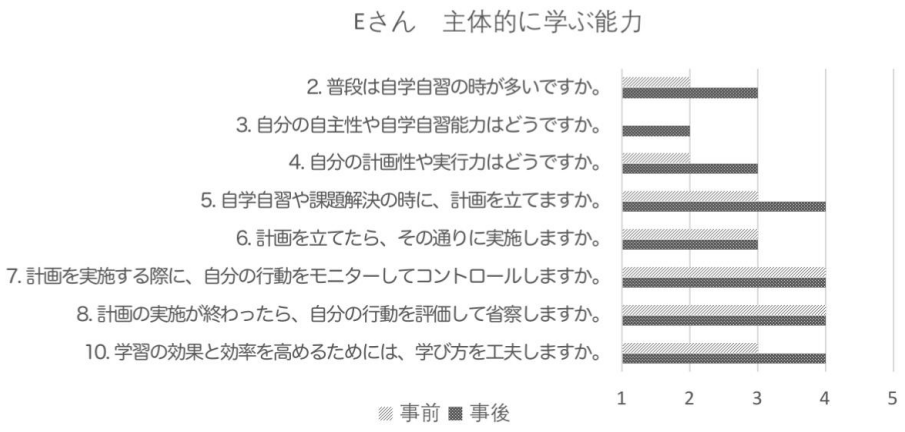
本章の 1.4.1 から 1.4.5 で分析した D さんの＜新しい能力＞の変化をまとめると、D さんの 6 領域の能力の中には顕著な向上が見られる領域がある一方、ほとんど変化が見られない領域もある。まず、主体的に学ぶ能力について、5 段階評価から、自学自習能力、計画性・実施力についてより自信を持ち学習後の省察や学習結果への意識が高まっただけでなく、自由記述から、能動性が向上し主体的な学びへの認識も大きく変わったことがわかった。そして、思考力は全体的にほぼ 1 段階上がっており、高次的思考の重要性を認識しただけでなく、それによって今

後の人生への前向きな影響が窺えた。また、言語と内容について、D さんは日本語で行う様々な活動に自信を持つようになり、日本語に関する多くの知識や技能を身につけた他、特定の日本文化への理解が深まった。それに対し、協働・異文化能力、ICT・情報リテラシーに関する 5 段階評価は、コースの受講前後でほぼ一定であったが、自由記述の内容から、他者との相互作用への認識いわば協働能力、ソフトやウェブサイトの使いこなしいわば ICT リテラシーには向上が見られた。

1.5　E さんの＜新しい能力＞の変化

1.5.1　主体的に学ぶ能力

図 8-1-21 は E さんの主体的に学ぶ能力に関する 5 段階評価の結果を示したものである。まず、「事前」の 5 段階評価の結果の範囲は非常に広く、評価 1（問 3「低い」）もあれば、評価 4（問 7・8「よくする」）もある。自分の能力の「自己評価」が低い傾向にあることから、E さんは普段の自学自習で、計画、実施、評価、省察など一連の行動を取っていても、自分の自学自習能力や計画性・実行力にはあまり自信を持っていなかったと考えられる。それに対し、「事後」の結果をみると、実施、評価、省察などの行動に関する評価結果には大きな変化が見られないが、自学自習能力や計画性・実行力に関する評価は 1 段階上がっている。つまり、E さんはこのコースを通して、自分の主体的に学ぶ能力により自信を持つようになったことが分かる。また、学び方の工夫も一層重視するようになっている。



問い	事前	事後
9. 学習過程と最後の点数への意識はどうですか。	点数と過程の両方とも重視する	点数と過程の両方とも重視する

図 8-1-21　E さんの主体的に学ぶ能力（5 段階評価）

表 8-1-21　E さんの主体的に学ぶ能力（自由記述）

主体的に学ぶ能力	主体的に学ぶ能力が向上した。資料や情報を取集した過程で、これまで多くの知らない言葉や概念に出会ったので、それらの内容についていちいち調べた。作品の中で、自分の観点や考えを入れたいので、情報を調べた過程での設問や問題解決も自分でしなければならない。そのため、このような学習過程や学習経験は、従来の受動的に知識を学ぶ桎梏から脱出して、学習の主体性が上げられた。

E さんの主体的に学ぶ能力に関する自由記述の内容は表 8-1-21 の通りである。まず、E さんは自ら「主体的に学ぶ能力が向上した」と述べている。そして、その理由は、知らない内容に触れ、情報を調べる中で問題を解決したことを通して、「従来の受動的に知識を学ぶ桎梏から脱出」したからだと言う。この点を意識したからこそ、E さんは自分の主体性が上がったと実感し、自分の主体的に学ぶ能力に自信を持つようになったのである。この記述は、前述の 5 段階評価の分析とほぼ一致している。

1.5.2　思考力

図 8-1-22 は E さんの思考力に関する 5 段階評価の結果である。まず、「事前」の結果は全て 3〜4 の評価であり、E さんの思考力は大体平均より少し上のレベルだったと考えられる。そして、「事後」の結果を見ると、高次的思考力と問題解決能力は 1 段階上がったものの、他の質問では変化が認められなかった。つまり、E さんの思考力は全体的に目覚ましく向上したわけではない。

表 8-1-22 は E さんの思考力についての自由記述である。まず、E さんは冒頭で自分の思考力が上がったと述べている。日本文化テーマを探究する過程で、情報を分析し必要な情報を論理的に統合する必要があるため、論理的思考力が上がったとも述べた。ここで言及されている情報の分析や統合は高次的思考に含まれる。言い換えると、E さんは高次的思考力が向上していることになる。この点は前述の 5 段階評価の結果と合致している。

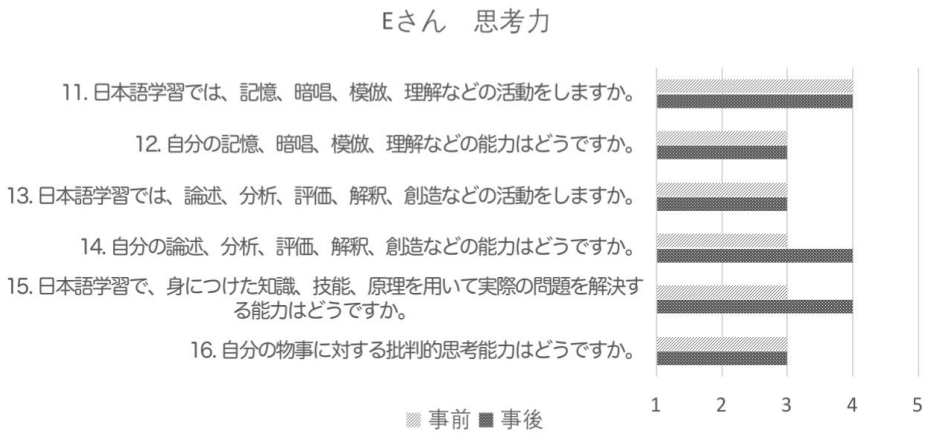


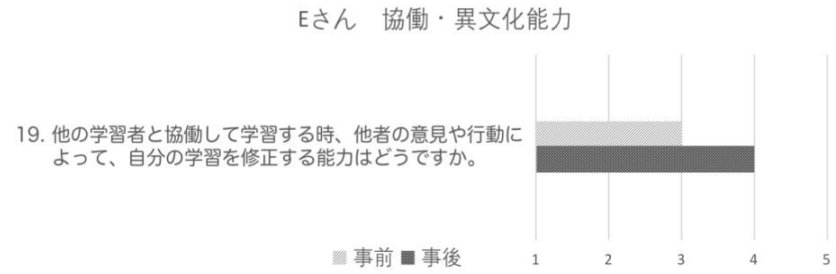
図 8-1-22　E さんの思考力（5 段階評価）

表 8-1-22　E さんの思考力（自由記述）

思考力	思考力が向上した。情報や資料を収集してから、作品の主題をより良く表す内容を抽出する必要がある。この過程で、私の情報を抽出、分析する能力が上がった。そのとともに、情報と情報を論理的に繋げる必要があるため、私の論理的思考も向上した。

1.5.3　協働・異文化能力

E さんの協働・異文化能力に関する 5 段階評価の結果は図 8-1-23 の通りである。5 段階評価の結果にほぼ変化はなく、1 人学習にやや比重を置き、異なる意見や価値観に対する態度も「認めなくても尊重する」のままであった。一方、他者を参考に自分を修正する能力については、「事前」は評価 3 の「普通」だったが、「事後」は 1 段階あがり、評価 4 の「やや高い」になった。



問い	事前	事後
17. 日本語学習で、あなたはいつも1人で学習しますか、それとも他人と協働して学習しますか。	一人で学習する	一人で学習する
18. 問い17の答えによって、あなたは選択した学習形式をどう思いますか。	やや重要である	やや重要である
20. 他者の異なる意見や価値観についてどう思いますか。	認めなくても尊重する	認めなくても尊重する

図 8-1-23　E さんの協働・異文化能力（5 段階評価）

表 8-1-23　E さんの協働・異文化能力（自由記述）

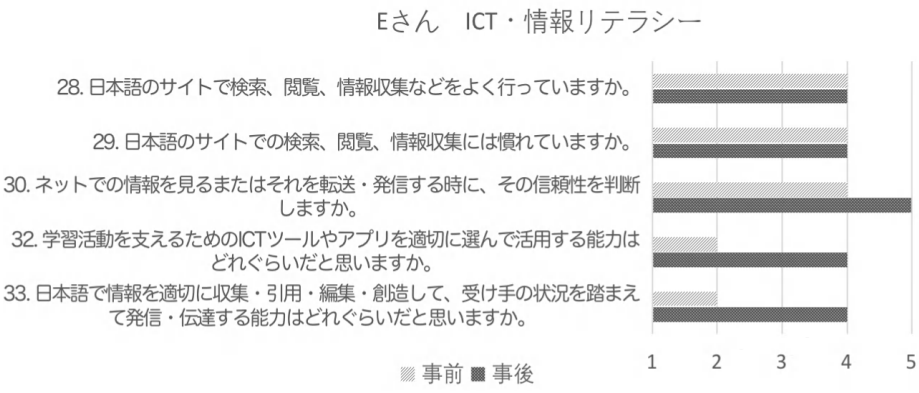
他人と協働して学ぶ能力	このコースで、発表後の質疑応答ではどう回答すればいいかがわからない質問が多く聞かれた。このことから、自分の知識や能力の不足が反映された一方、多くの斬新な視点が提供されて、自分の発表内容を見直す機会が与えられた。
異文化理解や異文化交流についての能力	自分の作品や発表で、中国文化と日本文化との対照を通して、両国の文化には共通点がある一方、お互いに参考にして、勉強に値するところもあると気づいた。その同時に、他の学習者の発表を通して、桜や武士道精神などの日本文化背後の含意によって、日本文化への理解が深まった。

表 8-1-23 は E さんの協働・異文化能力についての自由記述である。まず、協働学習について、E さんは発表の質疑応答を通して、自分自身の不十分なところを省察する一方、他の学習者の質問のおかげで自分の内容を多角的に見る機会が提供された、と述べている。つまり、協働学習の中で E さんは他の学習者に働きかけられ、良い影響を受けた、と解釈できる。また、異文化能力について、E さんは日本文化に関する探究を通して、両国の文化の共通点や相違点を意識したのみならず、様々な文化の背後の含意もよく理解できたと述べている。このことから、異文化の知識が深まったこと、また、E さんの文化の本質を探究する姿勢が読み取れる。

以上をまとめると、5 段階評価では E さんの協働・異文化能力に顕著な向上は見られなかったが、自由記述から、協働学習への認識や異文化の理解が深まったことが窺えた。

1.5.4　ICT・情報リテラシー

図 8-1-24 は E さんの ICT・情報リテラシーに関する 5 段階評価の結果を示したものである。まず、「事前」の結果から、E さんはよくネットを利用して日本語の情報にアクセスし、情報を利用する時もその信頼性を注意深く判断していたことがわかる。ところが、収集した情報を処理、創造する能力や、ICT ツールの活用能力には自信がなかったようである。それに対し、「事後」の結果を見ると、日本語の情報を利用する頻度などは一定であるが、情報利用時の信頼性の判断への意識は一層高まり、評価 5（「いつもきちんと判断する」）になっている。さらに、情報活用に関する一連の能力と ICT ツールの活用能力の向上は顕著であり、いずれも評価 2 の「やや低い」から評価 4 の「やや高い」になった。また、E さんの情報モラルは高く、ネット上の情報を利用する時はいつも「出典・作者をちゃんとつけて引用する」習慣がついている。



質問	事前	事後
31. 日常生活で、ネットでの写真、ビデオ、テキストなどの内容をどう使いますか。	出典・作者名をちゃんとつけて引用する	出典・作者名をちゃんとつけて引用する

図 8-1-24　E さんの ICT・情報リテラシー（5 段階評価）

表 8-1-24　E さんの ICT・情報リテラシー（自由記述）

情報の収集、編集、創造などの一連の能力	情報に対する取捨選択と結びつきの能力が大きく上がったと感じる。その同時に、規範に従って情報を使用することや学術的に情報を利用することにより熟練してきた。また、収集した情報を分析、編集、統合した過程で、不断に課題を発見して解決するという繰り返しを通して、主体的に創造する能力が伸ばされたと思う。

E さんの ICT・情報リテラシーに関する自由記述の内容は表 8-1-24 の通りである。まず、E さんは情報を抽出、統合するなどの能力が顕著に向上したと述べている。そして、「規範に従って情報を使用する」という情報モラルの向上も見受けられる。それだけでなく、情報を活用する一連の行動の中で課題の発見と解決を繰り返し、その結果、主体性や創造力も伸びている。

以上をまとめると、このコースを通して、E さんの ICT・情報リテラシーには全体的に向上が認められ、特に、ICT ツールと情報の活用能力は著しく向上している。

1.5.5　言語及び内容

図 8-1-25 に E さんの言語及び内容についての 5 段階評価の結果を示す。まず、言語に関する 5 段階評価の結果を見ると、このコースを通して E さんの言語に関する能力の向上が非常に顕著であることがわかる。まず、「事前」の結果を見ると、E さんは発表、討論、協働学習などの口頭言語能力、そして文字作品を作成する書記言語能力にはほとんど自信を持っていなかったことが読み取れる。しかし、コース受講後、それらの能力に関する評価は全て 2 段階高くなっている。また、E さんの伝達能力は元々優れていたが、コースを受けた後はもう 1 段階

上がり、評価 5 の「高い」になった。一方、内容に関する 5 段階評価の結果は、「事前」と「事後」で一定であった。

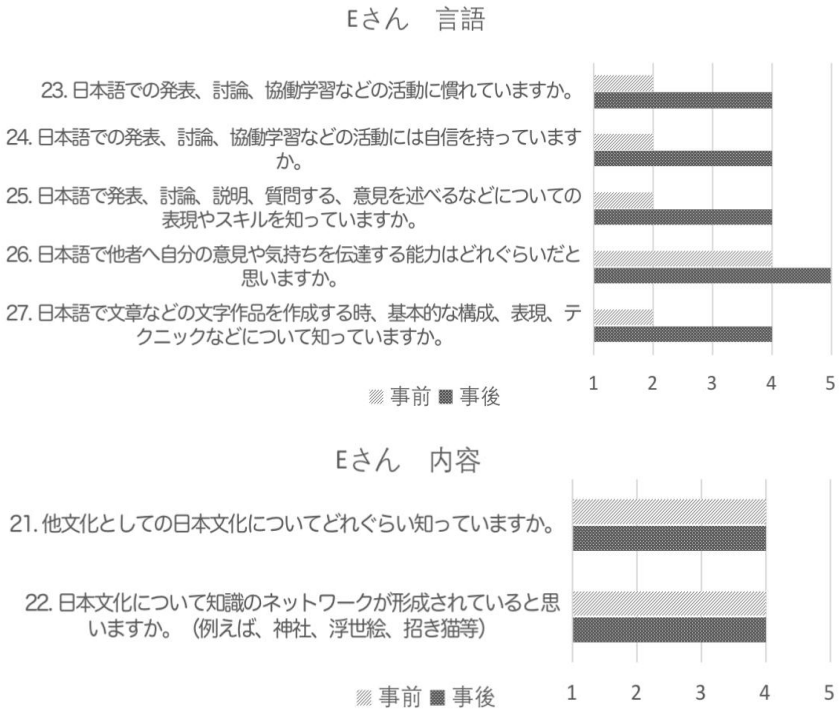


図 8-1-25　E さんの言語及び内容（5 段階評価）

表 8-1-25　E さんの言語及び内容（自由記述）

日本語と日本文化についての能力	先生の添削を参考にしたら、文法の正確さや言葉遣いの適切さが上がった。そして、日本文化についての探究を通して、日本文化への理解が深まっただけでなくて、より体系的な認識が形成されて、文化の表象を通して文化の潜在的な意味を発掘する能力が育成された。

表 8-1-25 は E さんの言語及び内容についての自由記述の内容である。これを見ると、まず、言語に関して日本語の書記言語での文法や言葉遣いの進歩が読み取れる。そして、内容については、日本文化への理解が深まり、「より体系的な認識が形成され」たと述べている。さらに、E さんは「文化の表象を通して文化の潜在的な意味を発掘する能力が育成された」と述べ、文化の本質を探究する能力の成長を再び強調した。

以上をまとめると、E さんの日本語に関する能力の向上は顕著であった。日本文化については 5 段階評価の結果には変化が見られないものの、自由記述から日本文化への体系的な理解が形成され、文化の本質を探究する能力が伸びていることがわかった。

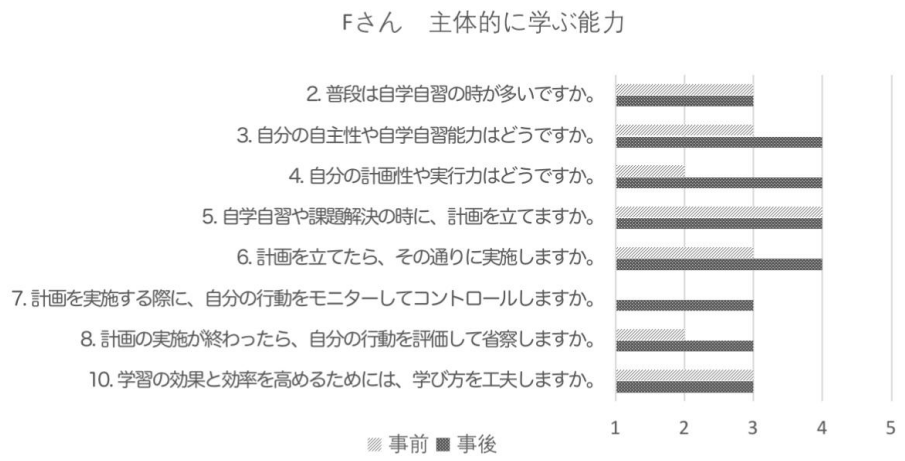
1.5.6　E さんの＜新しい能力＞の変化のまとめ

本章の 1.5.1 から 1.5.5 の分析結果をまとめる。5 段階評価の結果では、内容を除く他の 5 領域の能力に向上が見受けられ、特に、主体的に学ぶ能力、ICT・情報リテラシー、言語には顕著な向上が認められた。まず、内容について、5 段階評価の結果には変化が認められなかったが、自由記述から日本文化の理解、探究には進歩が窺えた。そして、協働・異文化能力について、5 段階評価の伸びは小さかったが、自由記述から協働学習への認識や異文化への理解の深まりが認められた。また、主体的に学ぶ能力について、自学自習能力、計画性・実行力、学び方の工夫に向上が見られ、E さんは自分の主体的に学ぶ能力に自信を持つようになったことが分かった。さらに、思考力について、高次的思考力と問題解決能力の評価が 1 段階上がっており、このような思考力の向上と情報活用能力の習得には緊密な関係があると考えられる。ICT・情報リテラシーについては全体的に向上が認められ、特に、ICT ツールと情報活用能力の向上は顕著であった。最後に、言語について、E さんの日本語の口頭言語能力も書記言語能力も著しく伸びていた。

1.6　F さんの＜新しい能力＞の変化

1.6.1　主体的に学ぶ能力

図 8−1−26 は F さんの主体的に学ぶ能力に関する 5 段階評価の結果を示したものである。まず、「事前」の結果を見ると、全体にばらつきがあり、評価 1 もあれば、評価 4 もある。ただ、ほとんどは評価 2〜評価 3 に集中している。つまり、コースを受ける前、F さんの主体的に学ぶ能力はやや低かったことがわかる。具体的には、普段の自学自習の頻度は少なくないが、自分の自習能力、計画性や実行力にはあまり自信を持っていなかった。そして、計画を実施する時の自己調整、自己省察はほとんどしていなかった。しかし、「事後」の結果を見ると主体的に学ぶ能力の向上が見受けられ、全て評価 3〜評価 4 に集中している。つまり、コース終了後、F さんは自分の主体的に学ぶ能力により自信を持つようになっているのである。自主性、計画性や実行力が向上しただけでなく、計画を実施する時の自己調整、自己省察などの行動の重要性への意識も高くなっている。



問い	事前	事後
9. 学習過程と最後の点数への意識はどうですか。	点数と過程の両方とも重視する	点数と過程の両方とも重視する

図 8-1-26　F さんの主体的に学ぶ能力（5 段階評価）

表 8-1-26　F さんの主体的に学ぶ能力（自由記述）

主体的に学ぶ能力	主体的に学ぶ能力が上がった。特に、学習で情報や資料を調べて活用する効率が大幅に上がったと感じるよ。

F さんの主体的に学ぶ能力についての自由記述は表 8-1-26 の通りである。F さんは自分の主体的に学ぶ能力、特に情報を活用する効率が向上したと述べている。ここから、F さんにとって、情報リテラシーと主体的に学ぶ能力は互いに働きかけるものだ、と考えていることが読み取れる。

1.6.2　思考力

F さんの思考力に関する 5 段階評価の結果は図 8-1-27 の通りである。まず、「事前」の結果を見ると、思考力についての評価は大体評価 3 ぐらいであり、コースを受ける前の F さんの思考力はほどほどだったと言える。特に、分析・評価・創造などについては評価 2（「やや低い」）をつけており、F さんは自分の高次的思考に自信を持っていなかったことがわかる。一方、「事後」の結果では、記憶・理解などの低次的思考力と批判的思考力は 1 段階上がっている。分析・評価・創造などの高次的思考力の向上は顕著で、評価 2（「やや低い」）から評価 4（「やや高い」）になった。

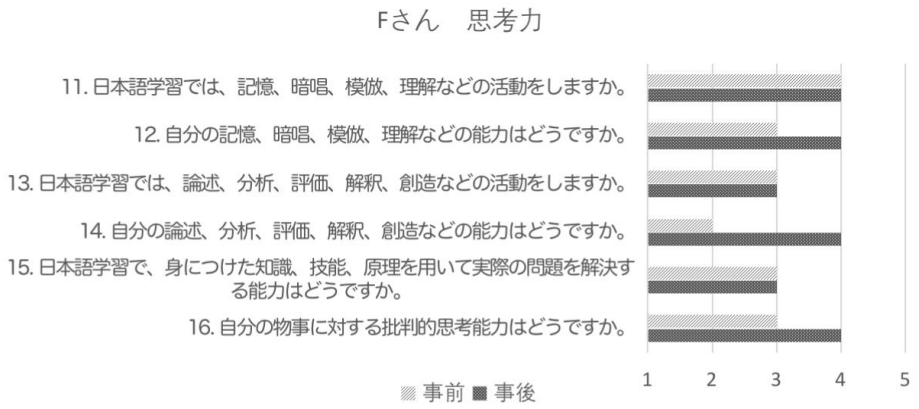


図 8-1-27　F さんの思考力（5 段階評価）

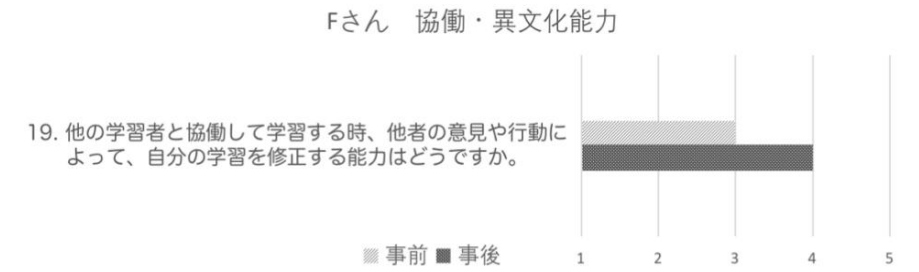
表 8-1-27　F さんの思考力（自由記述）

思考力	独立思考する能力と批判的思考力が上がった！特に、情報を収集、利用したことで、自分なりの思考が多く産出した。

そして、思考力についての自由記述（表 8-1-27）で、F さんは自ら思考する能力と批判的思考能力が向上したと述べた。また、探究活動での情報活用を通して、「自分なりの思考が多く産出した」と述べており、F さんの評価・創造など高次的思考力の向上が窺われる。この点は、上記の 5 段階評価の結果とはほぼ一致している。

1.6.3　協働・異文化能力

図 8-1-28 に F さんの協働・異文化能力についての 5 段階評価の結果を示す。これを見ると、他者との協働で自分の行動を修正する能力は 1 段階上がったが、独学への意識、異なる意見や価値観への意識はコース受講前後で一定である。



問い	事前	事後
17. 日本語学習で、あなたはいつも1人で学習しますか、それとも他人と協働して学習しますか。	一人で学習する	一人で学習する
18. 問い17の答えによって、あなたは選択した学習形式をどう思いますか。	どちらともいえない	どちらともいえない
20. 他者の異なる意見や価値観についてどう思いますか。	認めなくても尊重する	認めなくても尊重する

図 8-1-28　F さんの協働・異文化能力（5 段階評価）

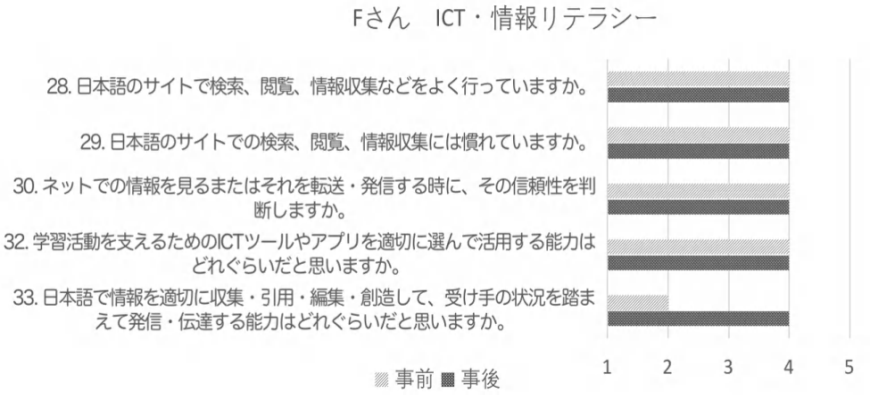
表 8-1-28　F さんの協働・異文化能力（自由記述）

他人と協働して学ぶ能力	元々は他の学習者と一緒に勉強することは不慣れだったが、コースを通して、衆知を集めるということの利点を理解して、みんなと一緒に討論することにもより慣れるようになった。
異文化理解や異文化交流についての能力	歴史的な文化背景が異なっている日本文化についてより深く認識した。また、特別な文化的現象を理解するようになった。

表 8-1-28 は F さんの協働・異文化能力についての自由記述である。まず、協働能力について、F さんは協働学習を通して、他の学習者と一緒に学ぶことに慣れたのみならず、協働の価値も感じている。次に、異文化としての日本文化について、「特別な文化的現象」を深く理解することで、F さんは表面的な日本文化を超えたものを認識したことがわかる。

1.6.4　ICT・情報リテラシー

図 8-1-29 は F さんの ICT・情報リテラシーについての 5 段階評価の結果を示したものである。まず、「事前」の結果から、F さんはよくネット上の日本語情報を利用し、情報の判断や ICT ツールの活用には非常に自信を持っていることがわかる。ところが、情報を活用する一連の能力はやや低く、ネット上の情報を「直接に使う」と回答していることから、情報利用する際に不適切な行動があったことがわかる。それに対し、「事後」の結果を見ると、情報の判断や ICT ツールの活用についての結果は一定であるが、情報活用の一連の能力は評価 2 の「やや低い」から評価 4 の「やや高い」になり、情報利用時の行動も「出典・作者名をちゃんとつけて引用する」になっている。情報活用能力と情報モラルに非常に顕著な向上が認められる。



質問	事前	事後
31. 日常生活で、ネットでの写真、ビデオ、テキストなどの内容をどう使いますか。	直接に使う	出典・作者名をちゃんとつけて引用する

図 8-1-29　F さんの ICT・情報リテラシー（5 段階評価）

表 8-1-29　F さんの ICT・情報リテラシー（自由記述）

情報の収集、編集、創造などの一連の能力	私にとって、最も貴重なのは、より熟練的に日本語のウェブサイトを活用して日本語の生リソースで探究することだ。また、情報の選択、判断、統合する能力も非常に大きく向上したよ。

F さんの ICT・情報リテラシーについての自由記述（表 8-1-29）から、F さんはネットを利用して日本語情報を探究することにより熟達しただけでなく、情報を活用する一連の能力は「非常に大きく向上した」ことがわかる。

1.6.5　言語及び内容

F さんの言語及び内容に関する 5 段階評価の結果は図 8-1-30 の通りである。まず、言語について、言語能力には全体的に向上が見られる。特に、F さんはコースを受ける以前、発表、討論、協働学習などの他者と一緒に学ぶ活動に全く慣れておらず、自信も持っていなかったが、このコースを通してそれらの活動に慣れるようになり、自信をつけている。また、日本語の口頭表現や文章を書く能力なども進歩した。次に、内容について、日本文化の理解の度合いに変化はないが、特定の日本文化の知識ネットワークは評価 2（「あまり形成していない」）から評価 4（「形成しているが、体系的な知識を持っていいない」）に伸びている。

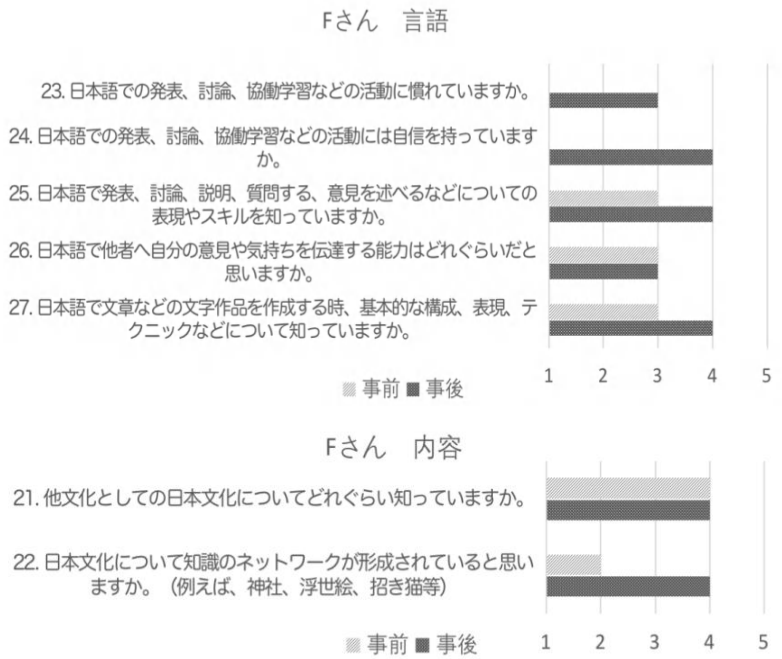


図 8-1-30　F さんの言語及び内容（5 段階評価）

表 8-1-30　F さんの言語及び内容（自由記述）

日本語と日本文化についての能力	多くの日本文化的要素についての認識はもうただ表面に止まるのではなくて、その深層にアクセスして、背後の文化的意味を理解した。

言語及び内容についての自由記述（表 8-1-30）から、F さんは特定の日本文化への理解を深め、その「背後の文化的意味」いわば文化の本質を認識したことがわかる。この記述は、本章の 1.6.3 の異文化に関する記述と合致している。

1.6.6　F さんの＜新しい能力＞の変化のまとめ

以上をまとめると、F さんの 6 領域の能力には全て向上が認められ、特に、主体的に学ぶ能力、思考力、言語、内容での向上が顕著であった。まず、主体的に学ぶ能力について、F さんの自主性、計画性や実行力が向上したのみならず、自己調整、自己省察なども行うようになった。そして、思考力については、高次的思考力の向上が非常に顕著であり、低次的思考力と批判的思考力も併せて伸びていた。言語については、他人と一緒に学ぶ活動に自信を持つようになり、口頭言語能力と書記言語能力も上がっていた。また、内容つまり日本文化については、特定の文化についての知識のネットワークが形成された。さらに、協働・異文化能力と ICT・情報リテラシーに関して、全体として非常に顕著な変化は見られないものの、他者との協働で

自分の行動を修正する能力の向上、日本文化の本質の認識、そして情報を活用する一連の能力、情報モラルの向上が認められた。

1.7　各学習者の＜新しい能力＞の変化についてのまとめ

本章の 1.1 から 1.6 まで、学習者一人ひとりの＜新しい能力＞の変化について分析を行った。学習者それぞれの 6 領域の能力には元々差異があるため、このコースが学習者の 6 領域の能力へ与える影響にも差がある。しかし、5 段階評価と自由記述を関連付けて分析した結果から確かに言えるのは、このコースを通して、学習者全員の 6 領域の能力が全て促進されたことである。そのため、本コースは、全員の＜新しい能力＞に積極的に働きかけたと言える。

2　＜新しい能力＞の全体的な変化の傾向

第 2 節では学習者全員を対象に、6 領域の能力において各領域の能力が全体的にどのように変化したかについて分析し、第 2 章の先行研究の指摘、第 4 章と第 5 章の理論的知見を用いて考察する。その中で、能力ごとに、まずは全員 6 人の 5 段階評価の前後の結果（「事前アンケート」・「事後アンケート」の問い 2～問い 33）を図にまとめて分析、考察する。そして、各能力についての全員の自由記述の一覧（「事後アンケート」の問い 36）を提示し、その中での共通点を抽出してコード化した上で、各能力の間の関係性を明らかにする。尚、以降の自由記述の分析・考察では、コードを *［(斜字)］* で表示し、コードから得られたカテゴリーを**＜（太字）＞**で表示する。

2.1　主体的に学ぶ能力

2.1.1　主体的に学ぶ能力についての 5 段階評価

図 8-2-1 は本コース全員の主体的に学ぶ能力の 5 段階評価の結果を示したものである。まず、「事前」の結果について説明する。コースを受ける以前、学習者たちが普段自学自習を行う時間は比較的多く、自分の主体性や自学自習能力にもやや自信を持っていたと言える。しかし、計画性や実行力は比較的低く、具体的には自学自習や課題解決で計画を立てるものの、計画通りに実施することは難しいようであった。つまり、コース受講前、学習者たちの計画性と実行力の間にはギャップがあった。次に、計画を実施するときの自己観察や自己調整については、時々行う学習者または全く行わない学習者がほとんどであり、計画が終わった後に自己省察する学習者とそうしない学習者の割合は半々であった。また、学び方を工夫する学習者はいるが、多くの学習者はそのような工夫をあまり重視していなかった。つまり、全体的に見ると、学習

者たちは自己観察、自己省察、学び方の工夫の重要性をあまり意識しておらず、そのような行動を取る頻度が比較的低かったことがわかる。さらに、学習の過程と最後の結果に対する意識について、半数以上の学習者は過程と結果両方とも重視していた。以上の結果は、日本語専攻の学習者は自らテーマを選択、計画、実行していかなければならない活動に慣れておらず、主体的に学ぶ能力が欠ける（臼杵, 2009）という第 2 章第 2 節の先行研究の指摘とほぼ一致している。

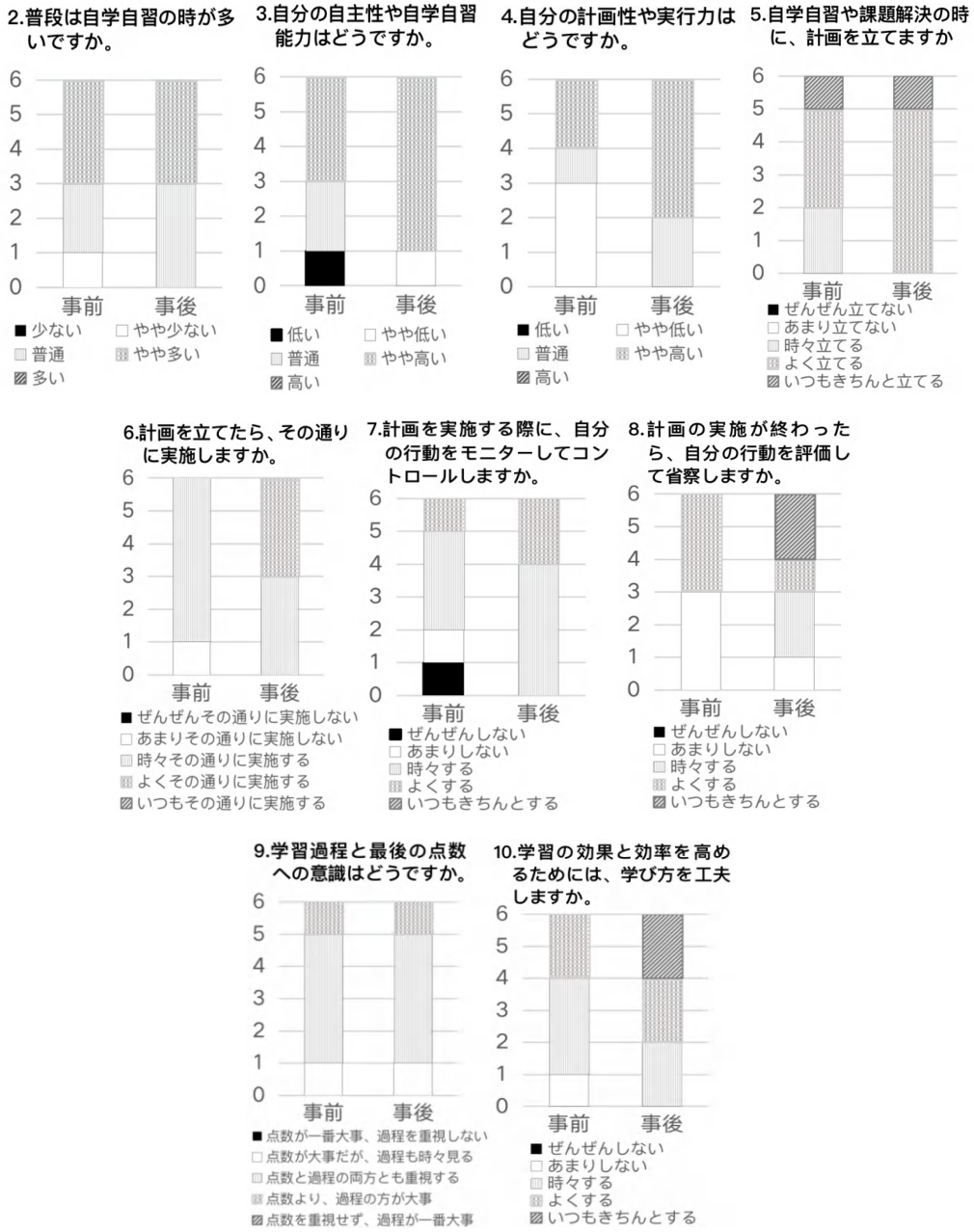


図 8-2-1　全員の主体的に学ぶ能力についての結果（5 段階評価）

次に、「事後」の結果について説明する。まず、学習者たちは今後自学自習する頻度にほとんど変わりはないが、自分の自主性や自学自習能力により自信をもつようになり、ほとんどの学習者は「やや高い」という評価を選択している。そして、計画性や実行力の向上は顕著で、全体的に比較的評価が高い。それだけでなく、全員計画をよく立てるようになり、さらに、半数の学習者は計画通りに実施するようになった。つまり、元々学習者たちは計画力と実行力の間にギャップがあったが、コースを受けた後、その差は小さくなった。また、計画を実施するときの自己観察や自己調整、実施した後の自己省察、学び方の工夫についての頻度の向上は非常に顕著であり、自己観察、自己省察、学び方の工夫の重要性への意識がいずれも高まっていることが分かる。最後に、学習の過程についての意識は、「事前」と「事後」で結果が一定であった。

以上をまとめると、コースを受ける以前、学習者全員の主体的に学ぶ能力は比較的低めであった。特に、計画の実施、実施時の自己調整、実施後の自己省察、学び方の工夫などの行動はあまり多くなかった。この点は、日本語専攻教育の学習者の主体性が十分に育成されていないという第 2 章で述べた先行研究の指摘とほぼ一致している。しかし、コース受講後は、そのような行動を取る頻度が顕著に高まり、学習者たちはそれらの行動の重要性を意識するようになっている。つまり、学習者たちが「自らの学習プロセスに対するメタ認知、動機付け、行動の面での積極的な参加」（Zimmerman, 1986）を遂げたという自己調整学習やメタ認知能力の向上が認められる（第 5 章の 2.1.1）。したがって、本コースは主体的に学ぶ能力の育成を促進することができたことがわかる。

2.1.2　主体的に学ぶ能力についての自由記述

表 8-2-1　主体的に学ぶ能力についての自由記述の分類

カテゴリー	コード	自由記述
主体的に学ぶ能力	計画・実施・反省などのプロセス	・このコースを通して、段階的に計画を立て、いちいち実施する習慣が形成された。（A） ・発表が終わった後、自己回顧の形式で自分の学習や行動を反省することで、学習能力が不断に促進されることができた。（C） ・このコースを通して、タスクや課題の計画、実施をより真剣に扱うようになって、主体的に学ぶことの興味深さを感じた。（D）
	主体的に学習できるようになった変化	・このコースを取る前に、学校の先生の指示通りにタスクを完成して、なんでも先生の標準に従ってやるということが一般的で、自主的に何かをすることがほとんどなかった。（中略）自主的に情報や資料を収集して、自主的に自分なりの作品を完成したことで、自分の主体的に学ぶ能力がかなり伸びたんだ。（B） ・毎週のタスクを締め切りまでに完成するのは、最初のずるずる計画を延ばすことか

		ら、その後の能動的に計画を完成することになってきた。(D) ・このような学習過程や学習経験は、従来の受動的に知識を学ぶ桎梏から脱出して、学習の主体性が上げられた。(E)
ICT・情報リテラシー	情報の収集	・目的を持って情報を収集し学習すること（後略）(A) ・自主的に情報や資料を収集して（後略）(B) ・自分で日本文化、日本社会に関する情報を調べて整理した同時に（後略）(C) ・資料や情報を取集した過程で、これまで多くの知らない言葉や概念に出会ったので、それらの内容についていちいち調べた。(E) ・特に、学習で情報や資料を調べて活用する効率が大幅に上がったと感じるよ。(F)
	情報の利用	・自分で日本文化、日本社会に関する情報を調べて整理した同時に（後略）(C) ・特に、学習で情報や資料を調べて活用する効率が大幅に上がったと感じるよ。(F)
思考力	思考・理解の深まり	・日本語のウェブサイトでのリソースにおける接続詞や表現を観察し推敲すること（後略）(A) ・自分の考えや感想を作品の形式で他者に発表することを通して、自分の理解が深まった。(C)
	自分のことの表現・創造	・私は 1 つのトピックについて思い切りに自分のことを表現して、創造できるようになった。(B) ・作品の中で、自分の観点や考えを入れたいので、情報を調べた過程での設問や問題解決も自分でしなければならない。(E)
	問題解決	作品の中で、自分の観点や考えを入れたいので、情報を調べた過程での設問や問題解決も自分でしなければならない。(E)
協働・異文化能力	共有による理解の深まり	自分の考えや感想を作品の形式で他者に発表することを通して、自分の理解が深まった。(C)
	他者の激励による主体性	このような変化は、ただ自分の努力だけでなくて、コースでの仲間の激励があってこそ、自分はより頑張るようになってきた。(D)
言語	日本語知識の探究	・日本語のウェブサイトでのリソースにおける接続詞や表現を観察し推敲することも一般化するようになった。(A) ・資料や情報を取集した過程で、これまで多くの知らない言葉や概念に出会ったので、それらの内容についていちいち調べた。(E)

全員の主体的に学ぶ能力についての自由記述の分類は表 8-2-1 の通りである。まず、全員の記述において、自分の**＜主体的に学ぶ能力＞**は「上がった」「かなり伸びた」「向上した」という言葉が多く見られる。つまり、学習者全員、このコースを通して、自分の主体的に学ぶ能力の向上を実感していることがわかる。

そして、全員の**＜主体的に学ぶ能力＞**についての記述の共通点の 1 つは、*［計画、実施、反省など学習のプロセス］*を表現した学習者が多いことである。もう 1 つは、従来の教室での学習では先生の指示に従って行動することしかできなかったが、このコースでは、*［主体的に学習できるようになった変化］*について複数の学習者が述べていることである。まず、1 つ目の *［計画、実施、反省など学習のプロセス］*を表現したことは、「予見」、「遂行」、「自己省察」という Zimmerman（2002）の自己調整プロセス、または Plan（計画）、Do（実行）、See（評価・省察）という PDS モデルの概念と一致している（第 5 章の 2.1.1）。つまり、本コースの

学習者たちは［*計画、実施、反省など学習プロセス*］の重要性を認識したのみならず、そのプロセスに沿った行動もきちんと取った。また、2 つ目の*［主体的に学習できるようになった変化］*に関する記述から、学習者たちはこれまで主体的に学ぶ機会がほとんどなく、どうやって自主的に学べば良いのかよくわかっていなかったことが読み取れる。しかし、このコースを通して主体的に学ぶプロセスを身につけたことで、*［主体的に学習できるようになった変化］*が窺われる。つまり、先行研究でよく指摘される日本語専攻生の主体性が十分に育成されていないということの原因は、学習者たちがそもそも主体的に学ぶ潜在能力を持っていなかったわけではなく、この潜在能力を引き出す適切な学習活動や機会が与えられなかっただけだ、と言える。

また、学習者たちの記述から、**＜主体的に学ぶ能力＞**そのもの以外にも、他の領域の能力に関する言及も見られる。まず、ほぼ全員の記述で、*［情報の収集］*や*［情報の利用］*など**＜ICT・情報リテラシー＞**についての内容が現れている。つまり、情報の探究は主体的に学ぶ能力の育成にとって重要な役割を果たしているのである。ここから、**＜情報リテラシー＞**の定義と重なっている課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現からなる探究活動（成田, 2016）は、確かに**＜主体的に学ぶ能力＞**を促進することができることが分かった。本コースで**＜主体的に学ぶ能力＞**と**＜ICT・情報リテラシー＞**の育成は相互に影響を与える関係であり、**＜ICT・情報リテラシー＞**の育成が主体的な探究活動に織り込まれることで良い効果を生んだだけでなく、学習者からも高い評価を受けた。また、多くの学習者は作品作成の過程における*［思考・理解の深まり］［自分のことの表現・創造］［問題解決］*など**＜思考力＞**についても言及している。つまり、主体的な探究活動を行った際に、**＜思考力＞**も向上しているのである。これは、**＜思考力＞**を育成するには探究型学習が適切だ（藤井, 2016, p. 34; 安彦, 2016, p. 81）という先行研究の指摘を裏付けたことになるだろう。それ以外にも、C さんが述べた他者との*［共有による理解の深まり］*、D さんが記した*［他者の激励による主体性］*の向上から、**＜協働・異文化能力＞**と**＜主体的に学ぶ能力＞**の関係性が窺える。すなわち、他者と協働して学習することは自己調整学習にとって不可欠なのだ（Schunk, 2001; Newman, 2002; Zimmerman, 2002）（第 5 章の 2.1.1）。さらに、A さんと E さんの日本語のウェブサイトで資料や情報を探究することに付随して、表現や概念など*［日本語知識の探究］*を行ったという記述から、**＜言語＞**についての進歩も見受けられる。

2.2　思考力

2.2.1　思考力についての 5 段階評価

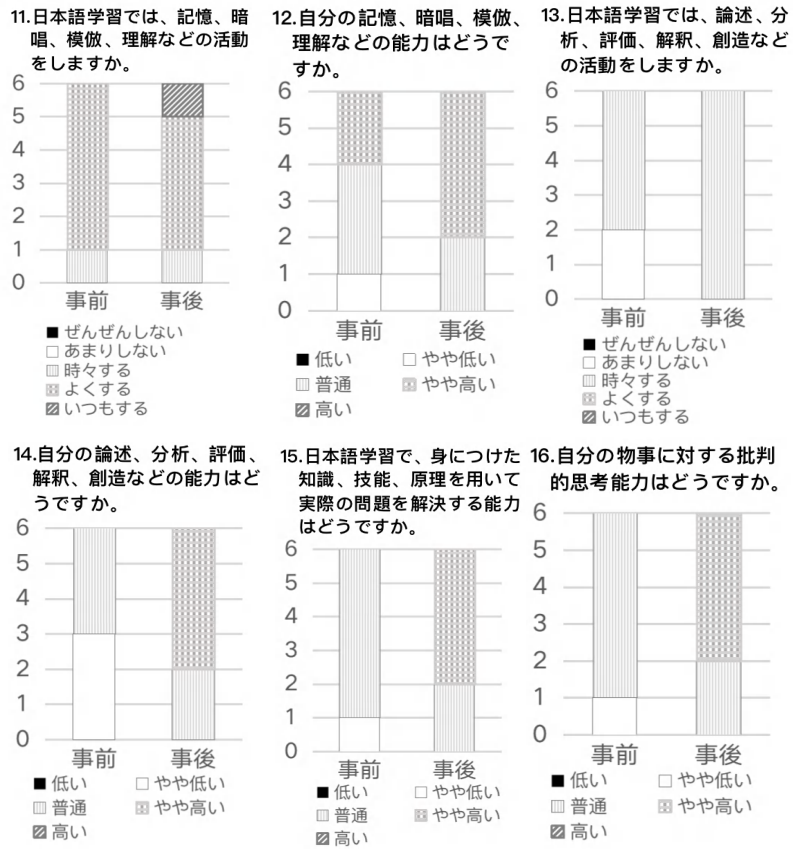


図 8-2-2　全員の思考力についての結果（5 段階評価）

図 8-2-2 は全員の思考力についての 5 段階評価の結果を示したものである。まず、「事前」の結果について説明する。コースを受ける以前、学習者たちは日本語を学習する上で、記憶・模倣・理解などの低次的思考活動をよく行っていたが、これらの能力に全員が自信を持っているわけではなかった。そして、分析・評価・創造などの高次的思考活動をあまり行っておらず、それらの能力に対する自信も低めであった。この点は、第 3 章の 2.1 の日本語専攻教育に関する先行研究の指摘とはほぼ一致している。すなわち、日本語専攻の学習者は四技能の訓練を受け、記憶した知識を確かめることを中心に経験したため、学習者の思考力は弱く、創造的な思考に欠ける（乔, 2008；臼杵, 2009；楊, 2018）。それ以外にも、ほとんど全員は実際の問題を解決する能力、批判的思考力に自信がなく、それらの能力はあまり高くなかったことがわかる。

次に、「事後」の結果について説明する。まず、学習者たちは今後の学習予定で、記憶・模倣・理解などの低次的思考活動を行う頻度はほとんど変わっていないが、多くの学習者の低次

的思考力は向上している。そして、分析・評価・創造などの高次的思考活動を行う頻度にも大きな変化はないが、全員が高次的思考活動を行うようになった。「事前」の結果に比べ、学習者たちの高次的思考力、問題解決能力、批判的思考力には顕著な変化が見られ、それらの能力はあまり高くないという評価から、やや高いという評価になった。

以上をまとめると、コースを受ける以前、学習者たちはよく低次的思考活動を行い、高次的思考活動をあまり行っておらず、思考力全体は普通またはやや低いという評価であった。それに対し、コースを受けた後、今後の学習における低次的思考や高次的思考の活動頻度に大きな変化はないものの、高次的思考力、問題解決能力、批判的思考力には顕著な向上が認められるだけでなく、低次的思考力も高くなった。つまり、本コースは、思考力の各方面に積極的に働きかけることができるのである。

2.2.2 思考力についての自由記述

表 8-2-2 思考力についての自由記述の分類

カテゴリー	コード	自由記述
思考力	自ら思考できるようになった変化	・私は元々タスクを機械的に完成することしかできなかったので、自分なりの思考はほとんどなかった。しかし、このコースで、自分の作品を豊富にしたり、人を引きつけたりさせるように、私は必死に脳みそを絞って、非常に多くの工夫をした。(B) ・自分の自ら思考する能力は非常に良く鍛えたと考える。(C) ・思考力はこれまであまり重視しなかったが、このコースを通して、思考の重要性を意識して、今後の学習に非常に役立つと思う。(D) ・独立思考する能力と批判的思考力が上がった！特に、情報を収集、利用したことで、自分なりの思考が多く産出した。(F)
	認知プロセスの描写	・情報を収集した時、どの情報とどの情報に関連があって、同じトピックに分類できるか、深く探究する必要があるかについてよく判断した。そして、採取した情報の中で、どれが詳細に説明する必要があるか、どれが簡潔にまとめるだけでいいかについての分析もできた。(A) ・自分なりの作品を作成した過程で、最初の資料の整理、考察から、自分の思考や考え方を整理したり、完成した作品を省察したりした（後略）(C) ・情報や資料を収集してから、作品の主題をより良く表す内容を抽出する必要がある。この過程で、私の情報を抽出、分析する能力が上がった。そのとともに、情報と情報を論理的に繋げる必要があるため、私の論理的思考も向上した。(E)
	思考の産出	・ただの概念の理解ではなくて、自分の考えのアウトプットはもっと重要だ。(D) ・特に、情報を収集、利用したことで、自分なりの思考が多く産出した。(F)
ICT・情報リテラシー	情報の収集	・情報を収集した時、どの情報とどの情報に関連があって、同じトピックに分類できるか、深く探究する必要があるかについてよく判断した。(A) ・情報や資料を収集してから、作品の主題をより良く表す内容を抽出する必要がある。(E) ・特に、情報を収集、利用したことで、自分なりの思考が多く産出した。(F)

	情報の利用	・そして、採取した情報の中で、どれが詳細に説明する必要があるか、どれが簡潔にまとめるだけでいいかについての分析もできた。(A) ・この過程で、私の情報を抽出、分析する能力が上がった。そのとともに、情報と情報を論理的に繋げる必要があるため、私の論理的思考も向上した。(E) ・特に、情報を収集、利用したことで、自分なりの思考が多く産出した。(F)
協働・異文化能力	共有による思考	・このコースで、自分の作品を豊富にしたり、人を引きつけたりさせるように、私は必死に脳みそを絞って、非常に多くの工夫をした。(B) ・発表を重ねることを通して、現在、自分の思考力は非常に伸びたと信じる。(C)
	他者のことを参考に	他の学習者の作品を読んだ時、その作品を評価して自分の参考になる点についてよく考えた。(A)

全員の思考力についての自由記述の分類は表 8-2-2 の通りである。まず、ほとんど全員の記述で、**＜思考力＞**が「上がった」「伸びた」「向上した」という表現が見られ、*［自ら思考できるようになった変化］*についての具体的な描写もある。つまり、ほぼ全員が、このコースを通して自分の**＜思考力＞**の向上を実感していることが確認できた。

そして、**＜思考力＞**の全員の記述における共通点は、大きく 2 つ挙げられる。まず、*［認知プロセスの描写］*の中に、**＜ICT・情報リテラシー＞**に関する一連の活動いわば*［情報の収集］*や*［情報の利用］*が織り込まれている。つまり、**＜思考力＞**の向上は、本研究の作品作成活動における情報の収集、判断、分析、統合などの活動に促進されたことが分かる。第 5 章の 2.4 で述べたように、本研究で取り入れた「情報問題解決モデル Big6」の理論的基盤は、タキソノミーの認知領域の階層的な枠組みであり（Eisenberg, 1988, p. 102）、高次的思考は情報リテラシーの核心理念である（瀬戸口, 2019）ため、タキソノミーを情報リテラシー教育で援用すると、重大な役割を果たすことができると想定される。以上の学習者の*［認知プロセスの描写］*から、認知プロセスは確かに**＜ICT・情報リテラシー＞**と緊密な関係を持っており、しかも、**＜ICT・情報リテラシー＞**に関する一連の活動は**＜思考力＞**の育成と相互に関連をもつことが窺われた。したがって、**＜思考力＞**の育成を情報探究の活動に埋め込むことは適切である、と結論づけられる。

そして、2 つ目の共通点は、ほとんど全員が、*［思考の産出］*、または*［共有による思考］［他者のことを参考に］*という他者との協働を強調した点である。つまり、学習者たちの**＜思考力＞**の向上には、情報探究の活動が重要なだけでなく、思考プロセスの外化や他者の役割も不可欠なのである。第 5 章の 2.2.2 の先行研究によると、認知プロセスは個人の内部のみで機能するだけでなく、「外化」された思考を共有するという内部と外部との連携が必要である（森, 2016；溝上, 2018；野中・竹内, 2020）。以上の結果から、このコースで自分なりの思考を産出・共有した活動は、認知プロセスを促進したのみならず、学習者たちがこのような思考

の外化の重要性を意識したことがわかる。言い換えると、この実践を通して、**＜思考力＞**の育成には他者との協働を取り入れることが効果的であると示され、さらに**＜思考力＞**と**＜協働・異文化能力＞**の間の関係性も証明された。

2.3　協働・異文化能力

2.3.1　協働・異文化能力についての 5 段階評価

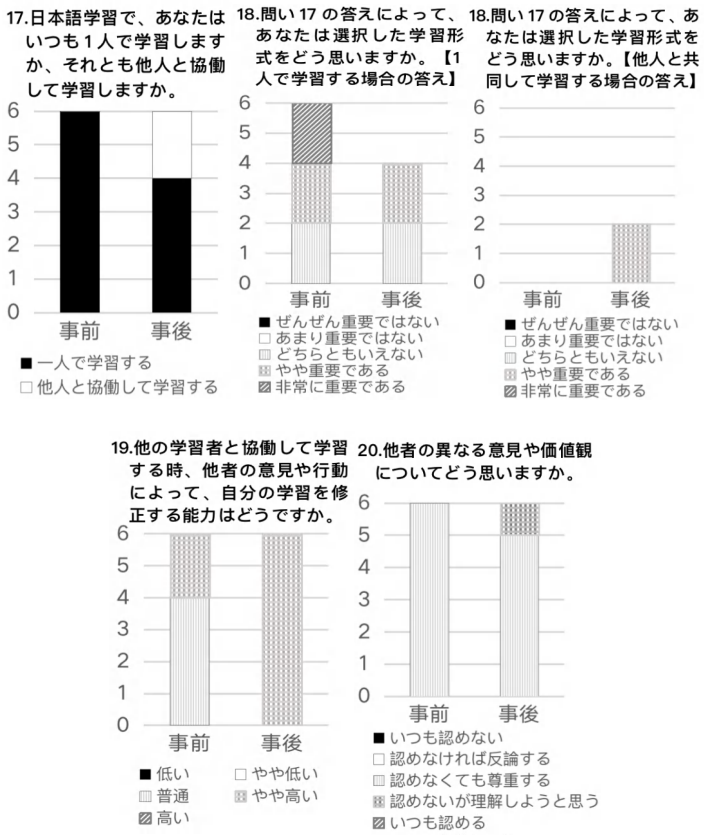


図 8-2-3　全員の協働・異文化能力についての結果（5 段階評価）

図 8-2-3 は全員の協働・異文化能力についての 5 段階評価の結果を示したものである。まず、「事前」の結果について説明する。このコースを受講するまで、学習者全員の日本語学習の形式はいつも 1 人で学習することであり、しかも、ほとんど全員がこのような独学を重要視していたことがわかる。一方、他者と協働で学習し、自分の学習を修正する能力について、大半の学習者は普通という評価をしていた。これは、第 3 章の 2.2 の先行研究、すなわち、日本語専攻の学習者は人的リソースの活用ができない、共同体に参入しないという指摘（葛, 2013）とほぼ一致している。また、他者の異なる意見や価値観に対し、全員「認めなくても尊重する」

という中立な態度を持っていた。

次に、「事後」の結果について説明する。まず、コース受講後、今後の学習において、大半の学習者は依然として独学という形式を採用する予定だが、2 人の学習者が他人と協働学習するという形式を選択している。そして、独学について、「非常に重要である」という評価が消えた。つまり、このコースを通して、独学への意識が変わった学習者がいるのだ。それに対し、このコースでの協働学習を経験し、他人と協働学習することの重要性を深く認識した学習者も現れた。また、協働学習で、他者の意見や行動によって自分の学習を修正する能力は顕著に向上し、全員、その能力が「やや高い」という評価になった。すなわち、このコースを通して、学習者全員は他人との協働で自分の学習を修正することに高い自信を持つようになったのである。最後に、他者の異なる意見や価値観に対する態度について、ほとんどの学習者の評価に変化はないが、1 人の学習者が「認めないが理解しようと思う」になった。

以上をまとめると、コースを受ける前に比べると、大半の学習者は独学を依然として重視するものの、その重視の程度が変わっただけでなく、協働学習を重視する学習者も現れた。つまり、本コースでの協働活動は、学習者たちの独学と協働学習に対する意識に影響を与えたことが分かる。それに対し、他者の異なる意見や価値観に対する態度への影響はほとんどない。また、本コースの協働活動は学習者たちの他者を参照して自己を修正する能力を積極的に働きかけた。第 5 章の 2.3 の先行研究によると、協働という活動形式は、主体性の育成、異文化理解教育と密接な関係を結んでおり（坂本, 2008）、自己認識枠組みの相対化という異文化理解の中心的な概念は、主体性の育成にとって不可欠である（山本, 2005；溝上・柴田, 2009）。つまり、協働能力の育成には、主体的に学ぶ能力と異文化能力の向上も付随する。上記の結果を見ると、他者と協働して自己を修正する能力の育成は、学習者たちの自己省察、自己調整などの主体的に学ぶ能力の向上を促しただけでなく、自己認識枠組みを相対化し、他者の認識枠組みを受け入れるという観点から見ると、異文化能力の育成も促進されたのではないだろうか。つまり、本コースにおける協働活動は、協働能力向上に役立つだけでなく、主体的に学ぶ能力と異文化能力の育成にも働きかけることができるのである。

2.3.2　協働・異文化能力についての自由記述

表 8-2-3　協働・異文化能力についての自由記述の分類

カテゴリー	コード	自由記述

協働能力	協働の利点への意識	・発表した時、他の学習者からの質問は私をより深く思考させた。元々私の作品で紹介するつもりがなかった問題こそ、私の好奇心を掻き立てたり、思考を引き出したりしたため、深く探究できるようになった。(A) ・これまではいつも一人で引きこもって独学した。(中略) 徐々に、自分は他人を受け取りやすくなって、他人と一緒に学習、進歩するようになった。(B) ・毎回のグループ討論、作品への評価、発表者への質疑の中で、我々一人ひとりは徐々に他人と一緒に学習することに慣れて、他人と一緒に進歩するようになってきた。(C) ・元々は他の学習者と一緒に勉強することは不慣れだったが、コースを通して、衆知を集めるということの利点を理解して、みんなと一緒に討論することにもより慣れるようになった。(F)
	他者による自己改善	・自分の作品を修正して再び創造した時に、他人の長所を見習って自分の短所を補うことができたので、他人の立場に立って自分の作品を観察して改善できるようになった。(C) ・グループ討論や作品共有での交流を通して、他人の長所を学んで、自分の短所を認識した。(D) ・(前略) このことから、自分の知識や能力の不足が反映された一方、多くの斬新な視点が提供されて、自分の発表内容を見直す機会が与えられた。(E)
異文化能力	差異への尊重・多角的な理解	・様々な文化テーマは互いに孤立するのではなくて、その間には複雑な関係を持っていることがわかった。また、中日の文化の違いについても深く理解できた。(A) ・異なる文化について差異を意識しても、尊重な態度を保って、物事を多角的に認識することを学んだ。(D) ・自分の作品や発表で、中国文化と日本文化との対照を通して、両国の文化には共通点がある一方、お互いに参考にして、勉強に値するところもあると気づいた。(E) ・歴史的な文化背景が異なっている日本文化についてより深く認識した。(F)
	日本文化への理解の深まり	・また、中日の文化の違いについても深く理解できた。(A) ・これまでは理解交流どころか文化もよく理解しなかった。このコースで、日本の温泉など多くの文化を触れて、先生と仲間のやりとりを通してそれらの文化の理解が深まった。(B) ・他の学習者の発表を通して、桜や武士道精神などの日本文化背後の含意によって、日本文化への理解が深まった。(E) ・歴史的な文化背景が異なっている日本文化についてより深く認識した。(F)
	文化の背後の意味の理解	・他の学習者の発表を通して、桜や武士道精神などの日本文化背後の含意によって、日本文化への理解が深まった。(E) ・特別な文化的現象を理解するようになった。(F)
	個人レベルの文化への意識	・みんなの作品から、それぞれの自分なりのトピックに対する観点、内容やレイアウト、文章のスタイルが見られる。このことから、異なる文化についての学習は実は様々なところからの学習を通して、自分の理解を深めて、異文化についての意識を高めることがわかった。(C) ・協働の中で受容と調和を求めることを学んだので、活動を順調に進めさせる方法を身につけた。(D)
思考力	思考力への促進	・発表した時、他の学習者からの質問は私をより深く思考させた。元々私の作品で紹介するつもりがなかった問題こそ、私の好奇心を掻き立てたり、思考を引き出したりしたため、深く探究できるようになった。(A)

全員の協働・異文化能力についての自由記述の分類は表 8-2-3 の通りである。まず、他人と協働して学ぶ能力についての内容を説明する。全員の**＜協働能力＞**についての記述を見ると、大きく 2 つの共通点が挙げられる。1 つ目は、全員が *[協働の利点への意識]* を表したことである。他の学習者と一緒に学習することが自分へ与えた影響について詳細に記述しただけ

でなく、多くの学習者は、一緒に進歩する、などの相互作用を表す表現を使った。この点はまさに学習者たちがお互いに助け合い、お互いの認識を絡め合わせ、高め合っていくという協働的な学習（福嶋, 2020）の中心的な概念の表出である（第 5 章の 2.3.1）。また、2 つ目の共通点は、他者の視点から自分を見て、*［他者による自己改善］*を行なったことである。ほとんど全員の記述から、他者の長所を学び自分の短所を補う、他者を通して自分の作品を観察する、他者を受け入れる、協働活動に慣れる、というような記述が散見される。つまり、学習者たちはこのコースを通して、他者への認識を深める一方、自分への認識も深めたのである。この点から、「他者との相互作用において個人が自己の認識枠組みを相対化していくこと」という**＜異文化能力＞**（山本, 2005, p. 119）の向上が見受けられるのみならず、他者の認識枠組みを受け入れることを通して、自己認識の再構成や自己変革に至るという**＜主体的に学ぶ能力＞**の育成も窺われる。さらに、A さんの記述から、協働活動は**＜思考力＞**を促進し、思考は主体的な探究を促進したという一連の反応が読み取れる。

次に、異文化理解や異文化交流についての能力に関する内容を説明する。まず、全員の記述における最も大きな特徴は、中国と日本の文化の*［差異への尊重・多角的な理解］*である。この特徴は、溝上・柴田（2009, p. 38）が指摘した「自分の所属する文化の価値観を絶対視するのではなく、自分の文化は多くの文化の中の 1 つにすぎないと相対化して認識する」という異文化理解への第一歩と合致している（第 2 章の 2.3.2）。つまり、学習者たちは少なくとも異文化理解への第一歩を踏み出したことがわかる。また、多くの学習者は、探究や協働を通して、*［文化の背後の意味の理解］*を達成し、*［日本文化への理解の深まり］*を実現している。文化を理解するには多角的な視点が必要である。そして、文化の現象を通してその背後の含意を認識するという異文化への深い理解には、ただ単に「自文化と相手の文化について知識や情報を増やす」（古田, 1996, p. 257）という知識面にとどまるのではなく、知識面を超えて異文化の本質を探究しようとする姿勢が現れている（第 2 章の 2.3.2）。その他、上記の国レベルの文化の理解以外に、*［個人レベルの文化への意識］*も見られる。異文化能力や異文化理解には国レベルなどの特定の文化だけでなく、個人レベルの一人一人の特性の差異や多様性も重要である（山本, 2005; UNESCO, 2013; Deardorff, 2020）（第 2 章の 2.3.2）。したがって、協働活動が**＜異文化能力＞**の育成を促進したことが窺われる。

以上をまとめると、本コースは学習者たちの**＜協働・異文化能力＞**の育成に積極的に働きかけることが確認できた。まず、**＜協働能力＞**の育成によって、**＜協働能力＞**そのものの向上だけでなく、**＜異文化能力＞**、**＜主体的学ぶ能力＞**、**＜思考力＞**への促進も窺われる。そ

して、**＜異文化能力＞**の育成から、個人レベルの異文化のみならず、国・地域レベルの異文化への受容や深い理解も見受けられた。つまり、本コースの学習者は異文化に関する知識がただ増えただけではなく、自己認識枠組みの相対化や異なる文化の本質への認識に到達したのである。また、本コースの全員の**＜協働・異文化能力＞**に関する記述を概観すると、協働と異文化、**＜主体的に学ぶ能力＞**が互いに建設的に相互作用することが窺われた。これは、協働という活動形式は、主体性の育成、異文化理解教育とは密接な関係を結んでおり（坂本, 2008）、異文化理解は主体性を育む方法論でもある（溝上・柴田, 2009）という先行研究の指摘（第 5 章の 2.3）をさらに裏付けるのではないだろうか。

2.4　ICT・情報リテラシー

2.4.1　ICT・情報リテラシーについての 5 段階評価

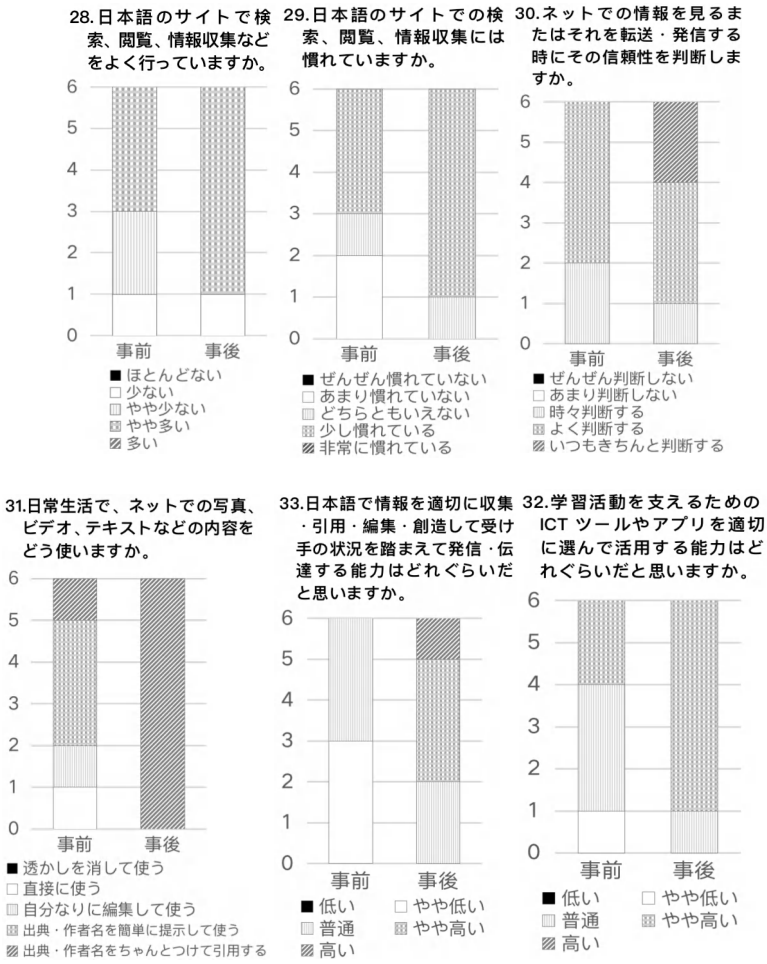


図 8-2-4　全員の ICT・情報リテラシーについての結果（5 段階評価）

図 8-2-4 は全員の ICT・情報リテラシーについての 5 段階評価の結果である。まず、「事前」の結果について説明する。コース受講前、半数の学習者は日常的によく日本語のサイトを使い情報を集めることに慣れていたが、他の半数の学習者はあまり日本語のサイトを使用することがなく、不慣れであった。そして、ネットでの情報を利用する際に、大半の学習者はその信頼性をよく判断し、出典を提示して引用していた。つまり、学習者たちの、ネット上の情報を収集、判断する能力は元々低くなかったことがわかる。しかし、収集した情報を編集・創造・発信するなどの能力について、全員が「普通」または「やや低い」という低い評価を選択していた。学習者たちの情報利用は、元々、情報の収集や判断などインプットの活動にとどまることが多く、情報を利用して何かをアウトプットすることには慣れていなかったのである。また、学習の中で ICT ツールを活用する能力も全体的には高くなかった。以上のことは、日本語専攻の学習者の情報・道具の利用はあくまで知識や情報を単方向に受け入れ、理解することに留まっていた（葛, 2013）という第 3 章の 2.2 での先行研究の指摘と合致している。

次に、「事後」の結果について説明する。コース受講後、日本語のサイトを利用することに慣れた学習者が増えただけでなく、ネットでの日本語の生リソースを利用する今後の使用頻度が高まる学習者も増えた。そして、ネットでの情報を利用する時に、その信頼性を判断する重要性への意識が一層高まっただけでなく、情報を引用する時に、全員が「出典・作者名をちゃんと付けて引用する」ことの重要性を意識している。つまり、このコースを通して、学習者たちの情報モラルが顕著に高まったのである。また、学習者たちの情報を収集・編集・創造・発信という一連の能力が大幅に向上し、半数以上の学習者はそれらの能力に高い自信を持つようになった。そして、ICT ツールを活用する能力も上がり、ほとんど全員がその能力を「やや高い」と評価した。

以上をまとめると、元来、学習者たちはネット上の日本語の情報を利用したり、情報の信頼性を判断したり、引用する時に出典を提示したりしていなかった。しかし、コース終了後には、ほとんど全員が情報の信頼性の判断をより重視するようになり、情報モラルも顕著に高まった。また、コースを受ける以前、学習者たちは単方向の情報の受け入れにとどまっており、情報の編集・創造・発信と ICT ツールの活用の能力はあまり高くなかった。それに対し、コースを受けた後は、情報に関する一連の能力と ICT ツールの活用能力が向上したことで、学習者たちは情報を活用しアウトプットできるようになったことがわかる。第 5 章の 2.4.1 の先行研究によると、情報リテラシー教育とは、一方的な知識伝達ではなく、学習者が選択した情報に自分の知識を加えることで、時には他者との協働を通じて、新しい知識を創造する、ということ

である（瀬戸口, 2009；長澤, 2016；瀬戸口, 2019）。つまり、情報に関する行動は一方通行ではなく、双方向なのである。それを踏まえると、学習者たちが情報を一方的にインプットする段階を超え、情報を創造しアウトプットできるようになったということは、本コースが情報リテラシーの育成に有効であることを証明した、と言えよう。

2.4.2 ICT・情報リテラシーについての自由記述

表 8-2-4 ICT・情報リテラシーについての自由記述の分類

カテゴリー	コード	自由記述
ICT・情報リテラシー	収集、編集、分析、創造など一連の活動	・日本語のウェブサイトで情報を収集することが上手になった。パソコンで様々なファイルを編集、処理する能力も向上した。また、これだけでなくて、日本語の文章やテキストを読んで必要な情報を検索、抽出する効率も上がった。(A) ・このコースを通して、情報の収集、編集などの方法を多く身につけて、実践活動ではそれらの方法を活用して、だんだん上手になってきた。(B) ・このコースの活動で、良い作品を作成するには、情報の収集、編集、分析、創造などの能力への要求が高かいと思う。そのため、私は創造力の重要性を意識した一方、情報の分析、編集などで細部まで注意することも重要だと意識した。(C) ・情報に対する取捨選択と結びつきの能力が大きく上がったと感じる。（中略）また、収集した情報を分析、編集、統合した過程で（後略）(E) ・私にとって、最も貴重なのは、より熟練的に日本語のウェブサイトを活用して日本語の生リソースで探究することだ。また、情報の選択、判断、統合する能力も非常に大きく向上したよ。(F)
	ICT ツールの使いこなし	・日本語のウェブサイトで情報を収集することが上手になった。パソコンで様々なファイルを編集、処理する能力も向上した。(A) ・Office などの基礎的なスキルを持っていたと思ったが、このコースで、作品を作ったことを通して、Office の様々な新たなスキルを身に付けただけでなくて、新たな日本語のウェブサイトを知って活用すること、ソフトで作品をデザインする能力、統合した作品の構成を練る能力もより向上した。(D) ・私にとって、最も貴重なのは、より熟練的に日本語のウェブサイトを活用して日本語の生リソースで探究することだ。(F)
	情報モラルの向上	・このコースを受ける前、私は情報を調べる時に、Baidu（筆者注：中国における Google のようなブラウザ）しかできなかった。Baidu に欲しい情報があれば、そのままコピペしたが、欲しい情報がなければ、いっそ調べ続けることを諦めた。（中略）コースを受ける前のコピペから、少しずつ収集した情報に自分の思考を入れて、自分のことを表現できるようになってきた。(B) ・文字サイズをちょうどよく調整すること、出典をきちんと明記することなどを通して、細部までも配慮することで、最も完璧で最も読みやすい作品を読者に差し上げたい。(C) ・規範に従って情報を使用することや学術的に情報を利用することにより熟練してきた。(E)
思考力	自分の思考の表現	コースを受ける前のコピペから、少しずつ収集した情報に自分の思考を入れて、自分のことを表現できるようになってきた。(B)
	創造・問題解決への意識	・私は創造力の重要性を意識した一方、情報の分析、編集などで細部まで注意することも重要だと意識した。(C) ・収集した情報を分析、編集、統合した過程で、不断に課題を発見して解決するという繰り返しを通して、主体的に創造する能力が伸ばされたと思う。(E)

全員の ICT・情報リテラシーについての自由記述の分類は表 8-2-4 の通りである。まず、ほとんど全員の学習者の記述中で、「上手になった」「効率が上がった」「能力が上がった」など**＜ICT・情報リテラシー＞**の向上を表す表現が現れている。そして、情報に関する活動の具体的な描写における最も顕著な共通点は 2 つある。1 つは、6 人中 5 人の記述の中に、*［収集、編集、分析、創造など一連の活動］*を表す言葉が明記されていることである。これらの記述から、このコースを通して、学習者たちは**＜情報リテラシー＞**についての適切な行動や情報問題解決の一般的な手順を身につけたことがわかる。言い換えると、Big6 の手順に基づきデザインされた学習シートが、学習者の**＜情報リテラシー＞**の育成に決定的な役割を果たしたと言えよう。また、もう 1 つの共通点は、**＜情報リテラシー＞**の一連の行動の他に、日本語ウェブサイトの利用、作品のデザイン、Office の活用など *［ICT ツールの使いこなし］*についての記述と、コピペの終止、規範に従っての情報利用など *［情報モラルの向上］*に関する記述がある、という点だ。**＜情報リテラシー＞**と密接な関係にあるこのような**＜ICT リテラシー＞**と情報モラルに関する記述は、学習者たちの**＜情報リテラシー＞**が確かに向上したということをさらに裏付ける証拠ではないだろうか。

また、**＜ICT・情報リテラシー＞**そのものに関する記述以外に、*「自分の思考の表現］［創造・問題解決への意識］*という**＜思考力＞**に関する記述も多く見られる。第 5 章の 2.4.2 の先行研究によると、本研究に取り入れた**＜情報リテラシー＞**に関する情報問題解決のモデルである Big6 は、タキソノミーの認知領域を理論的基盤とし（Eisenberg, 1988）、高次的思考や批判的思考を強調する（平久江,1997）ため、**＜情報リテラシー＞**と**＜思考力＞**は緊密な関係性を持っている。したがって、情報問題を解決する活動によって、多くの学習者の**＜思考力＞**、特に創造などの高次的思考が促進されたことが窺われる。つまり、本コースにおいて、**＜情報リテラシー＞**の向上は**＜思考力＞**の育成を促進することができたのである。

2.5　言語及び内容

2.5.1　言語及び内容についての 5 段階評価

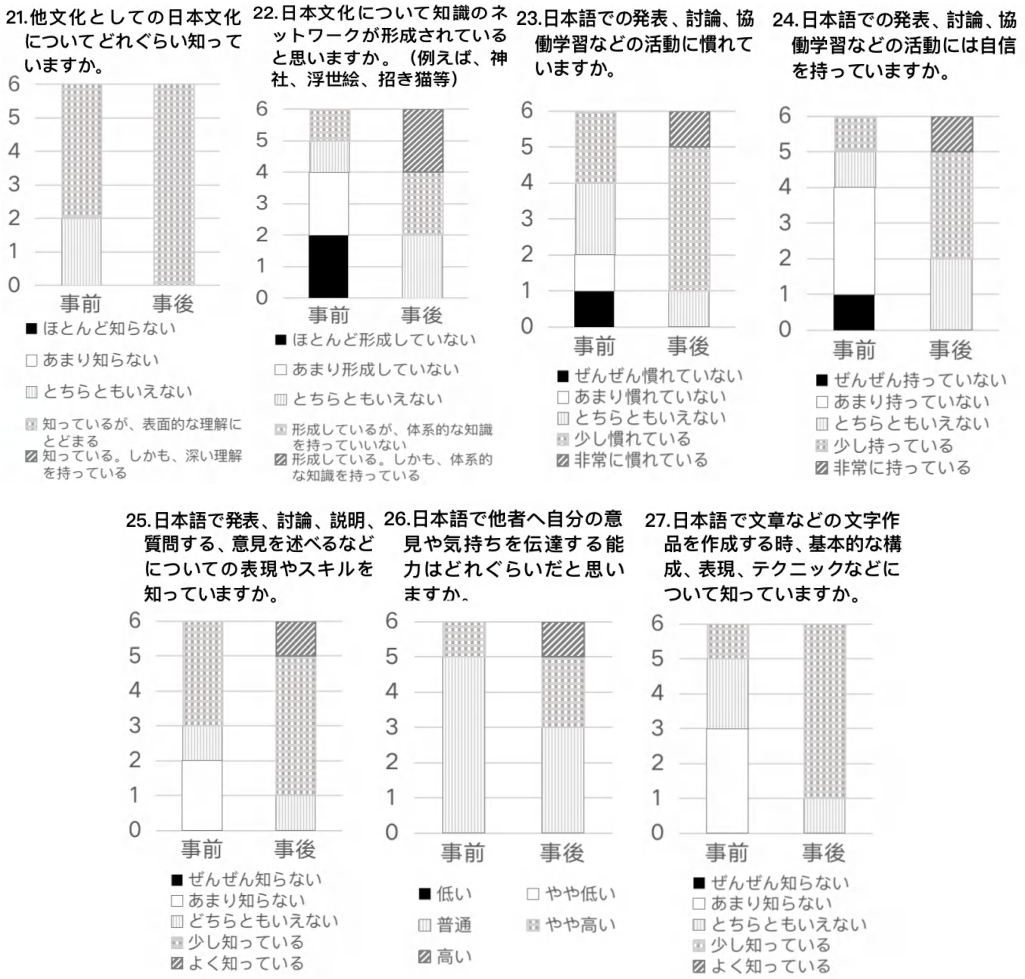


図 8-2-5　全員の言語及び内容についての結果（5 段階評価）

図 8-2-5 は全員の言語及び内容についての 5 段階評価の結果である。まずは言語についての結果を分析する。「事前」の結果を見ると、コース受講以前、大半の学習者たちは、発表、討論などの協働活動に慣れておらず、それらの活動に自信を持ってなかったことがわかる。これまで教師主導の一方的な伝達の授業が一般的で、協働などの学習者中心の活動がほとんどなかったという学習経験が反映されているためである。この点は、第 3 章の第 2 節で挙げた日本語専攻教育の課題と一致している。そして、日本語で協働活動を行う時の表現やスキルについて、半数の学習者はあまり自信を持っていなかった。それだけでなく、ほとんどの学習者は日本語で自分の考えを伝達する能力、日本語の文章を書く能力についての評価が低く、それらの能力に自信がなかったことがわかる。したがって、このコースを受ける前は、学習者たちの日本語能力はやや低かった、と言えるだろう。それに対し、「事後」の結果を見ると、このコースを通して、ほとんどの学習者は発表、討論などに熟達するようになり、協働活動についての自信が高まるとともに、協働活動に関する日本語能力も大幅に伸びている。そして、半数の学習者

は日本語で自分の考えを表現する能力が高くなり、ほとんど全員が日本語の文章を書くことにより自信を持つようになった。

次に、内容いわば日本文化について、「事前」の結果を見ると、学習者たちは日本文化全体について少し知識を持っているものの、ほとんど全員が特定の日本文化について知識のネットワークを形成していない。この点は、第 3 章の 2.2 の先行研究の指摘、すなわち、日本の社会や文化の授業も設置されているが、表面的なものに触れるだけで、深い内容は勉強できない（張, 2017）という状況とほぼ一致している。そして、「事後」の結果を見ると、日本文化全体についての評価に大きな変化は見られないが、特定の文化についての評価が著しく高くなり、大半の学習者は知識のネットワークを形成するようになった。

以上をまとめると、本コースを通して、学習者たちは協働活動に熟達するようになっただけでなく、日本語の伝達能力が高くなり、口頭言語能力と書記言語能力が大きく伸びている。ここから、言語教育を文脈、内容、協働活動に埋め込むことが有効だ、という先行研究の知見と一致していることが確認できた。また、このコースを通して、学習者たちは特定の日本文化について知識がない状態から、知識のネットワークを形成するようになり、日本文化の表面的な理解を超えてその内容を深く勉強するようになった。したがって、本コースは言語及び内容、すなわち日本語と日本文化に積極的に働きかけることができる、と言える。

2.5.2　言語及び内容についての自由記述

表 8-2-5　言語及び内容についての自由記述の分類

カテゴリー	コード	自由記述
言語	日本語能力の向上・知識の身につけ	・このコースを通して、自分の日本語能力は自然に全面的に成長した。(B) ・日本文化について学ぶとともに、大量な単語やセンテンスを身につけた。そして、発表を通して日本語の伝達能力も向上した。(D) ・先生の添削を参考にしたら、文法の正確さや言葉遣いの適切さが上がった。(E)
	日本語の役割への認識	・この度の学習で、日本語は私たちを異なる文化へ導く架け橋ということを認識した。(C)
内容	文化の背後の意味の理解	・様々な日本文化テーマについて、表面にとどまった理解がより深層に届いた。(A) ・日本文化についての探究を通して、日本文化への理解が深まっただけでなくて、より体系的な認識が形成されて、文化の表象を通して文化の潜在的な意味を発掘する能力が育成された。(E) ・多くの日本文化的要素についての認識はもうただ表面に止まるのではなくて、その深層にアクセスして、背後の文化的意味を理解した。(F)
	日本文化への理解の深まり	・自分の日本文化作品を作成した時、多くの資料や情報を調べて、多くの日本文化を理解した。その同時に、他の学習者の作品からもいろいろ勉強になった。(B)

		・このコースで、様々な日本文化を理解した。特に、自分が担当した富士山について、情報を収集して作品を発表することを通して、富士山への理解がもっと深くなった。(D) ・日本文化についての探究を通して、日本文化への理解が深まっただけでなくて、より体系的な認識が形成された（後略）(E)
	異文化交流の意欲の向上	・(前略) 日本文化は自国文化と異なっているところを持っていても、日本文化を尊重して、深く知りたいという異文化交流の意欲がわいた思う。(C)

全員の言語及び内容についての自由記述の分類は表 8-2-5 の通りである。日本語と日本文化についての能力に関して、学習者たちが最もよく述べたのは*［日本文化への理解の深まり］*である。特に、文化について表面的な理解から深層の含意に届くという*［文化の背後の意味の理解］*が多く見られる。つまり、このコースを通して、学習者たちは日本文化いわば**＜内容＞**について深く勉強することができたのである。また、多くの学習者が日本文化を深く理解したのは情報を収集した時、作品を作成した時、そして互いに交流した時である。さらに、そのような情報収集、作品作成、協働活動などは、*［日本語能力の向上・知識の身につけ］*という**＜言語＞**能力を促進したり、*［日本語の役割への認識］*を深めたりしたことがわかる。ここから、そのような真正性がある活動に埋め込まれた日本語と日本文化の教育の有効性が窺われる。また、TBLT や CLIL の文脈や内容の中で行われる言語教育の適切さがさらに裏付けられた。つまり、本コースは**＜言語＞**、**＜内容＞**に関する能力の育成に効果的である、と言える。

2.6 ＜新しい能力＞の全体的な変化の傾向についてのまとめ

本章の 2.1 から 2.5 まで、全員の＜新しい能力＞の変化に関する分析・考察を行った。その結果、以下のようなことが明らかになった。まず、各能力を見ると、全員の 5 段階評価の結果は質問によって程度が異なっているが、能力ごとに確かに向上が見られる。特に、「事前」の結果は第 2 章の先行研究で指摘された日本語専攻教育での課題とはほぼ一致していたが、「事後」の結果を見ると、それらの課題はある程度解決されたことがわかる。つまり、本コースは 6 領域の能力の育成を促進することができるのみならず、従来の日本語専攻教育の課題にも対応することができるのである。そして、各能力に関する全員の自由記述において当該の能力への言及があるだけでなく、それと関連する他の領域の能力も描写されていたため、各能力が密接に絡み合っていることが窺われる。これは、＜新しい能力＞における全ての能力が 1 つの集合体を成していることを裏付けるのではないだろうか。つまり、＜新しい能力＞における全ての能力は理論上互いに関係性があるだけでなく、実践の結果からも、＜新しい能力＞における全て能力は 1 つの全体として育成することができる、ということが証明されたのである。

3　その他の自由記述について

第 3 節では、本コースが学習者たちへ与えた影響や学習者たちが述べた本コースへの感想に関する自由記述（「事前アンケート」の問い 34・35・36 と「事後アンケート」の問い 34・35・37・38）を分析し、学習者にこのコースがもたらした最も大きな変化や収穫を考察していく。

3.1 「他者評価」と「自己評価」についての考え

表 8-3-1　「他者評価」と「自己評価」についての自由記述の一覧

学習者	事後アンケート
	34.このコースで、「他者評価」と「自己評価」で使われていた評価手法は、自分の学習に役立つと思いますか。その理由を述べてください。
A さん	役立った。他の学習者の評価（及びシートでの詳細な評価項目）と自己評価を通して、改善する必要のあるところはどこかがよくわかって、次の活動に向けて改善することができた。
B さん	役立った。このコースまでの学習では他者の評価をもらう機会がなかったため、他の人にとって私はどのような人だかについて知らなかった。しかし、このコースで、他者評価という手法を通して、客観的に自分の日本語能力などを認識した。また、これまでの学習で、自分を省察することもほとんどなかったが、このコースの自己評価を通して、自分を全面的に評価したため、自分のことをより深く認識した。 この 2 種類の手法の結びつきを通して、客観的・主観的に自分を見たので、全側面から自分の能力を上げた。そのため、このような評価手法は非常に有効だと思う。
C さん	非常に役立ったと思う。他の人の評価を通して、素材をどう選べばいいか、内容や写真の配置をどうすればよりわかりやすく美しくなるか、発表のテンポをどう調整すればいいかなどを意識した。様々な角度から自分の作品を見ることができて、修正・改善できる部分がたくさん見つかった。 また、自己評価を通して、自分の作品を見直して、実践的な経験を参考に細かいところを修正・改善することができた。たとえば、まとめ部分の割合を調整する必要があるか、2 つのセクションのつながりをより流暢で自然にする方法があるかなど、いろいろあった。
D さん	役立ったと思う。そのような評価を通して、自分自身の問題点や不足をはっきり認識することができたため、深い反省から自分自身のことを改善してきた。
E さん	役立った。自己評価の結果と他者評価の結果を対照することを通して、自分が気づいていない問題点を発見して、多角的に省察することができた。それだけでなく、毎回自分の進歩の度合いを知ることもできた。
F さん	役立った。他の学習者のフィードバックから自分の問題を客観的に認識して、改善することができた。

表 8-3-1 はコース終了後に行った問い 34 の全員の自由記述一覧である。「他者評価」と「自己評価」という評価手法について、全員が自分の学習に「役立った」と述べている。そして、最も大きな共通点は、ほとんど全員が「他者評価」と「自己評価」をそれぞれ別個の道具として扱ったのではなく、「他者評価」と「自己評価」を結び付けて 1 つの集合体として捉えたことだ。つまり、学習者たちは自分のことを理解するためには自分の視点だけでなく、他者の視点も重要だということを認識したのである。「他者評価」と「自己評価」は「客観的・主観的に自分を見た」、「様々な角度から自分の作品を見る」、「多角的に省察する」、「客観的に認識し

て、改善する」という自分を客観視する機会、多角的な視点を提供する。すなわち、学習者たちは自分のこといわば「自己認識枠組みを相対化」した（山本, 2005, p. 119）だけでなく、他者の認識枠組みを受け入れたのだ。そして、学習者たちはその多様な視点で自分のことを見直し、「次の活動に向けて改善することができた」、「全側面から自分の能力を上げた」、「細かいところを修正・改善することができた」、「自分自身のことを改善してきた」などと述べているように、次の行動で調整や改善を行なった。つまり、学習者たちは自分を相対化し、他人を受け入れたことで、自己認識を再構成し自己変革に至ったのである。以上のようなことから協働・異文化能力の変容を学習者が直観的に感じ取っていると考えられる。さらに、この一連の変容をもたらす重要な要素は主体性の育成である（山本, 2005）ため、このプロセスはまさに学習者たちの主体性の育成も裏付けるのではないだろうか。

以上をまとめると、学習者たちの記述から、本コースでの「他者評価」と「自己評価」というツールは、協働・異文化能力の育成を促進したのみならず、主体的に学ぶ能力の育成でも非常に重要な役割を担ったことがわかった。

3.2　自分への期待の実現についての考え

表 8-3-2　自分への期待の実現についての自由記述の一覧

学習者	事前アンケート			事後アンケート
	34.このコースを選んだ理由は何ですか。	**35.このコースを受ける前に比べて、コースが終わったら自分のどんな能力を伸ばしたいですか。**	**36.このコースで、自分の目標または自分への期待は何ですか。**	**35.このコースを受ける前に比べて、コースが終わったときに、自分が伸ばしたかった能力は伸びましたか、または自分への期待は実現しましたか。**
A さん	無料で様々なことを学べるからだ。	日本文化への理解を深めて、日本語能力を上げたい。	毎回の授業をよく受けて、タスクをちゃんと完成する。	実現した。日本文化についてより深く理解しただけでなく、日本語の文章を書くスキルやテクニックも身につけた。
B さん	1.日本文化への理解を深めたい。 2.日本語能力を上げたい。 3.コースの内容に興味を持っている。 4.無料で学べる。 5.自分の夏休みを豊かにして、意義のあることをしたい。	1.日本文化についてより深く知りたい。 2.日本語の伝達やコミュニケーション能力を伸ばしたい。 3.身につけた日本語を活用したくて、まとめや連結などの学び方を身につけたい。	1.友達と日本語で自信を持って交流したり、自分の考えを伝達したりしたい。 2.従来と異なる効果的な日本語の学び方を身につけたい。 3.日本文化をもっと知りたい。 4.日本語能力を上	全ての能力が伸びて、期待も実現した。 1.このコースを通して、日本人までも知らない日本文化を深く勉強した。しかも、自分で日本文化を深く探究、発掘する能力も身につけた。 2.このコースの発表活動及び質疑応答を通して、私のコミュニケーション能力や伝達能力は非常に非常に伸びた。このコースで経験した発表活動は、普段の一学期の発表の回数よりも多いので、非常に勉強になった。 3.様々な学び方も身につけた。忍者のサン

		4.総合的な能力を上げたい。	げたい。	プルリソースを分析したり、探究活動したりしたことを通して、まとめや連結の方法を身につけたので、それらのテクニックをうまく自分の作品作成に活用した。 4.この夏休みに、私の総合的な能力が向上した。
C さん	日本文化についてもっと知りたい。現在、自分は日本文化についての理解は浅くて断片的だと思う。また、自分の日本語の口頭言語能力を含む総合的な能力を上げたい。	自分なりの日本文化についての知識のネットワークを形成して、日本文化への興味関心も引き出して自分を豊かにしたい。そして、日本語の運用能力を上げたい。	毎回の授業をよく受けて、知識などを積み重ねる習慣を育成する。そして、日本語で自分のことをよりうまく表現したい！	まず、日本語を利用して自分の考え方を伝達する能力がかなり伸びたと思う。コース外に、収集した情報を整理して自分なりの思考を表現したことにせよ、コース内に、作品を発表し質疑応答をすること、授業後の振り返りや省察にせよ、いずれも自分の日本語の伝達能力に大変役立った。 次に、日本文化を多角的に認識して、理解も深まった。 例えば、今回のコースで、私が研究した花見文化以外に、他の学習者が体系的で詳しく紹介した温泉文化、猫文化、歌舞伎文化などもあった。それらの活動を通して、日本の様々な側面への理解が深まって、文化知識を積み重ねるという良い習慣も身についた。
D さん	視野を広げて、より多くの知識を学びたい。そして、日本語能力を上げたい。	日本語の聞く能力、書く能力、及び伝達、コミュニケーション能力。	毎日少しずつ進歩して、授業をよく受けて、内容をできるだけ吸収する。	全ての能力が伸びたと思う。コースを受ける前に比べて、かなり進歩した。このコースで様々な成果を収穫した。
E さん	自分の日本語能力を上げたい。夏休みを無駄にしたくないので、何かをやりたい。	日本語の口頭言語能力を上げて、より自信になりたい～	学んだら N1 に合格できるか（笑）	伸ばしたい能力が伸びたと思う。態度から見ると、私は発表の時に日本語を話す怖さを克服して、日本語の伝達には自信になってきた。 認知から見ると、日本文化に関する多くの知識を学んで、人文的素養が高まった。 学習の方法から見ると、文字作品のレイアウトや制作を学んだだけでなく、アカデミの要領について深く理解した。
F さん	日本文化には興味を持っている。そして、自分の能力を上げたいまたは自分の潜在力を引き出したい。	日本語の伝達能力。	日本文化をより深く知りたい。もし興味のあることを見つけばいいじゃない (。・ω・。)	上げたよ！これまでの知らないいろいろな文化の知識を身につけて、日本文化にももっと興味を持つようになった。

表 8-3-2 は全員の「事前」の問い 34・35・36 と「事後」の問い 35 の回答の一覧である。コースを開始する前に、このコースを受ける理由、伸ばしたい能力、自分への期待について尋ねた。そして、コースが終了した後、最初の期待は実現したかと尋ねた。

まず、「事前」の記述において、学習者たちは各々、コースを受ける理由や自分への期待を述べた。全員の最も大きな共通点は、日本文化に関する知識の会得や日本語能力の向上に重きを置いていたことである。つまり、このコースは様々な能力の育成を目的にしていたに関わらず、ほとんど全員が日本語と日本文化という言語・内容に関するものに注目していた。これは、学習者たちがこれまで日本語知識の伝達や日本語技能の訓練を中心に経験していたため、知識や技能を過大視していたからではないだろうか。次に、「事後」の記述で、全員が自分の伸ばしたい能力が伸びた、自分への期待が実現した、と述べた。そして、日本語と日本文化に関する期待が実現したことだけでなく、ほとんどの学習者はコースで経験した具体的な活動に基づき、他の様々な能力が向上したことについても記述している。つまり、このコースを通して、学習者たちの当初の目的であった日本語と日本文化についての能力だけでなく、他の様々な能力の育成も達成したのである。

3.3　コースから受けた影響やコースへの感想

問い 37・38 についての自由記述は主にこのコースから受けた影響やコースへの感想について尋ねるために設置したものである。ここから、学習者たちの本コースへの深い感謝や真摯な態度が読み取れる。また、このコースが自分にどのような変化、影響を与えたかについて、学習者たちはそれぞれ異なる内容を記述している。中でも、1 つ共通点を挙げるとすれば、全員がこのコースで自分の変化を実感し、この変化は今後の学習ひいては人生に良い影響を与えるだろう、と述べていることである。「事後」の問い 37 の自由記述の内容をコード化し、結果をまとめたものが表 8-3-3 である。以降、コードを *［(斜字)］* で表示し、コードから得られたカテゴリーを＜（太字）＞で表示する。

表 8-3-3　「事後」の問い 37 についての自由記述の分類

カテゴリー	コード	自由記述
学習への影響	知識・技能における短所への気づき・克服	・このコースまでに、日本語でも英語でも棒読みしかできなかったが、このコースを通して、私のこの「間違い」が直されてきた。(A) ・書くことについては句読点などの使い方、作品の美的デザインについては斬新さや面白さをより重視する必要がある。(C) ・発表の態度に関しては、発表する時に自信が持てるようになり、これからの大学での日本語授業の発表にもうまく対応できると思う。(E)
	能力における短所への気づき・克服	・しかし、私にとって、コースが終わるまでに自分の他者評価で「B レベル」の評価がまだ残っているので、他の学習者たちに比べると自分の進歩はあまり顕著ではないと思う。これは私の努力不足を反映した。そのため、これからはもっと努力する必要がある。(A) ・今回の授業を通して、自分の思考力や創造力はまだ欠けていると意識した。

		例えば、選択した情報の内容は現代生活から離れて、独創性が足りないことがある。（中略）これからの勉強では、創造的思考力を重点的に養い、学んだことをできるだけ実際の社会と関連付けていく。また、文学など自分の興味のある分野について深く探究して、自分の感想を記録し、思考し続くという良い習慣を保っていく。(C) ・日本語能力に関しては、日本語のウェブサイトを見たり、資料を探したりして、自分の日本語能力を高めた。その同時に、他の学習者と共有したことで、自分の欠点を認識し、改善することができた。発表内容に関しては、より標準化・体系化されて、内容の論理性も向上した。発表内容の理解は記憶した文化的概念をアウトプットすることに留まるのではなくて、自分なりの思考を加えるようになった。(E)
人生への影響	信念の形成	・何事も最初は難しいということを痛感した。 （中略）だから、今後は難しそうなことに出会っても諦めず、良い開始が成功の始まりだ。(B) ・一生懸命やっていれば、やはり何かを得られた。(中略）間違いや欠点があっても、毎回の授業で少しずつ改善して、自分のアップデートや進歩を実感した。だから、これからの勉強では、困難があったらそれを乗り越えてみる。本当に怖いのは、恐怖心そのものからだ。そのため、勇気を出して、第一歩を踏み出せば、あなたは成功した！ (D)
	態度の変化	・何かを完成させるまでの過程がとても大切で、時には結果以上にも重要だと思うのだ。元々、私は結果をあまりにも重視していたが、現在私の考え方が変わった。(B)
	方向付け	・このコースを通して、自分のレベル、長所・短所についてはっきり認識できた。これからはどの方向に向けて努力すべきかも明らかになった。(F)

表 8-3-3 を見ると、まず、学習者たちの**＜学習への影響＞**が窺える。このコースで、自分の*［知識・技能における短所への気づき・克服］*をした学習者もいれば、*［能力における短所への気づき・克服］*をした学習者もいる。例えば、A さんは、日本語のライティングや発表の能力が大きく上がったが、最後の「他者評価」で「B レベル」が残っていることを気にしており、これからはより高いレベルに向けて努力する必要があるという決心を表した。C さんは、このコースを通して自分の思考力や創造力がまだ不十分であるということを意識したため、これからは日常生活においても実際の社会生活や自分の関心がある文学について探究し、「思考し続」ける習慣を保つよう努力する、と述べている。E さんは、自分の欠点の改善、思考力の向上ができただけでなく、元々自信がなかった発表活動に自信をもつようになり、これからの大学での発表にも向き合えるようになった。また、**＜学習への影響＞**のみならず、今後の**＜人生への影響＞**も示唆されている。例えば、B さんはこのコースの作品作成を通して、何事も最初は難しいがその困難を克服できれば順調に進むことを実感し、D さんは、努力の価値を認識したり、自分の自信がないことを克服したりし、今後の生活への意気込みを述べた。ここから、今後の人生に向き合うための*［信念の形成］*が見受けられる。そして、B さんの記述からは、結果も大事だが過程を楽しむようになった、という物事の過程と結果に対する*［態度の変化］*が読み取れる。最後に、F さんは、自分を多角的に見ることができたため、今後の努力の*［方向*

付け] がより明確になった、と述べている。

以上をまとめると、このコースは＜新しい能力＞の育成を促しただけでなく、学習者の未来に影響する「付加価値」をももたらしたと言える。これまで経験したことのない学習活動を通して、学習者自身が自らの変容を認識し今後の方向を明確にすることができたのは、このコースの最も重要な意義である。教師が「教える」ことよりも、学習者自ら「育つ」ことこそが、教育の本質であろう。これは、教師中心の「教授」ではなく、学習者中心の「学習」を教育の重心としている構成主義パラダイムと合致しているのではないだろうか。

4 まとめ

第 8 章では、「事前アンケート」と「事後アンケート」を中心に、学習者がコースを受ける前の＜新しい能力＞とコースを受けた後の＜新しい能力＞との対照を通して、＜新しい能力＞の変化を分析し、第 4 章と第 5 章の理論的知見を踏まえて考察した。まず、第 1 節では、学習者一人ひとりを対象に、それぞれの 6 領域の能力の変化を詳しく分析した。5 段階評価の分析から、学習者それぞれの 6 領域の能力には元々差異があり、このコースが与えた 6 領域の能力への影響にも学習者間で違いがあることがわかった。しかし、5 段階評価と自由記述を関連付けて分析したところ、学習者全員の 6 領域の能力が全て向上したことが判明した。したがって、本コースは全員の＜新しい能力＞に積極的に働きかけた、と結論づけられる。

次に、第 2 節で、学習者全員を対象に、6 領域の能力において各領域の能力がどのように変化したかについて分析、考察した。その結果、以下の結論が得られた。まず、「事前」の全員の 5 段階評価の結果を見ると、本コースの学習者の課題は第 3 章の先行研究で指摘された日本語専攻教育での課題とはほぼ一致していることが分かった。それに対し、「事後」の全員の 5 段階評価の結果からは、本コースを通して 6 領域の能力がそれぞれ伸びただけでなく、従来の日本語専攻教育の課題にも対応できた、ということが読み取れた。また、「事後」の 6 領域の能力に関する全員の自由記述を分析すると、各能力については、当該の能力だけでなく、それと関連する他の領域の能力も合わせて言及されていた。考察の結果、＜新しい能力＞における全ての能力は、理論上だけでなく実際の教育においても、1 つの集合体として同時並行で育成することができる、と証明された。

最後に、第 3 節では、本コースが学習者たちへ与えた影響や本コースへの感想に関する自由記述をまとめて分析、考察した。その結果、このコースは学習者＜新しい能力＞の育成と知識や技能の習得を促進しただけでなく、学習者の未来の人生に影響する「付加価値」をももたら

したことが分かった。学習者たちは、本コースを通して今までにない新鮮な学習体験をした上で、人生について重要な気づきも得た。学習者の今後の学習や人生に良い影響を与えたことは、本コースの教育目標を超えた価値の創出であった。

これまでの分析で、本研究の[研究課題③]「教育デザインに基づき実践を行い、その結果について考察した上で、教育デザインを検証する」が明らかになった。第 7 章と第 8 章の分析・考察において、学習者の学習プロセスと＜新しい能力＞の変化のいずれからも、6 領域の能力の向上が見受けられた。また、本コースは従来の日本語専攻教育の課題にも対応することができ、学習者の未来の人生に影響する「付加価値」をももたらした。したがって、この教育デザインは＜新しい能力＞の育成に有効である、と結論づけられる。

次の第 9 章では、本研究の振り返りを行いながら、本研究から得た知見及び実践から得た課題について検討し、今後の課題を示す。

第9章　結論

1　本研究のまとめ

変化が激しい知識基盤社会において、社会によりよく適応させるための能力の育成が課題となっており、そのような＜新しい能力＞についての世界規模の教育改革が推進されている。＜新しい能力＞とは、認知的な能力から人格の深部までおよぶ、人間の全体的な能力に関する諸概念の総称である（松下, 2010）。本研究では、＜新しい能力＞は「キー・コンピテンシー」や「21 世紀型スキル」などの能力概念の中核的な内容（第 2 章の第 1 節）、または本研究の主体的に学ぶ能力、思考力、協働・異文化能力、情報・ICT リテラシー、言語、内容という 6 領域の教育目標の内容を概括する用語として使用している（第 5 章の第 1 節）。本研究は、知識基盤社会に適応するための＜新しい能力＞の育成に目を向け、教育アプローチを模索し、教育デザインを行い、実践した。その中で、中国の高等教育に着目し、日本語専攻教育を例に、3 つの研究課題に対して以下のような考察を行なった。

1.1　［研究課題①］について

［研究課題①］は「中国の日本語専攻教育の実態や課題を理論的に論じ、そのあり方について検討する」ことである。この課題は教育デザイン研究の分析と探索のフェーズであり、中国の日本語専攻教育の実態や課題を理論的に論じ、そのあり方について検討した（第 2〜4 章）。

第 2 章では、実践に向けての示唆を得られるように、＜新しい能力＞の育成と構成主義パラダイムの 2 つの教育理論を切り口として、これからの中国の高等教育のあり方について検討した。松尾（2017）の能力概念についての分類方法、「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」の内容を参考に、「＜新しい能力＞の分類」を「基礎的リテラシー(言語・記号、ICT・情報リテラシー)」、「認知スキル(高次的認知スキル、批判的思考、学び方の学習)」、「社会スキル(社会や他者に関わる能力と自己管理力)」に整理した。そして、知識基盤社会の到来と高等教育の「ユニバーサル・アクセス型」の到達により、中国の高等教育は＜新しい能力＞の育成と構成主義パラダイムに注目する必要があることが明らかになり、以下の示唆が得られた。まず、「キー・コンピテンシー」や「21 世紀型スキル」に関した考察から、中国の高等教育は＜新しい能力＞に基づく教育改革を推進する必要があるだけでなく、＜新しい能力＞の育成において全ての能力を 1 つの集合体として捉えなければならないこともわかった。「キー・コンピテンシー」は構成主義ベースの学習科学を基盤としたものであり（OECD 教育研究革新センター, 2016;ソーヤー, 2016）、「21 世紀型スキル」で提唱されている「知識創造」

が「構成主義的な学習」とは同義であるということから（スカーダマリア他, 2014）、＜新しい能力＞の理念は構成主義パラダイムとの親和性が高いことが窺われ、構成主義パラダイムにも注目する必要がある。また、「21 世紀型スキル」を評価する重要な手段は形成的評価であり、形成的評価は知識創造にとっては不可欠であることから（スカーダマリア他, 2014）、＜新しい能力＞の育成において、形成的評価を重視し、最終的な学習目標を超えるように知識の創造に目を向ける必要があることが分かった。一方、構成主義パラダイムにおいて、知識基盤社会に応じて、教育は従来の客観主義・実証主義のパラダイムから構成主義のパラダイムへと転換する必要があるだけでなく、それに伴い教育アプローチ、評価、教師の役割、学習環境なども相応した変化が求められることが示唆された。

第 3 章では、中国の日本語教育の現状や課題を明らかにし、日本語専攻の学習者の能力育成における課題について考察した上で、日本語専攻教育のあり方について検討した。2000 年代の日本語専攻の教育標準である『大綱』についての考察から、その全体は知識・技能偏重、教師主導という課題があることがわかった。その結果、『大綱』の下で育った日本語専攻の学習者は様々な能力が十分に育成されていないという課題が指摘された。つまり、教育標準の問題点は日本語専攻の教育アプローチや教育内容に特徴づけられ、最後は学習者の課題として反映されている、という連鎖反応が窺われた。このような日本語専攻教育は典型的な客観主義パラダイムのもとで実践されてきたため、構成主義パラダイムへの転換が重要である。知識偏重的な教育から脱却し、＜新しい能力＞重視の教育が必要なのだ。

第 4 章では、日本語専攻の新たな教育標準を対象に検討し、それとこれからの教育デザインにどのように関係するかについて考察した。2020 年に公表された日本語専攻の新たな教育標準『指南』について検討した結果、4 つの特徴が読み取れた。すなわち、知識・技能だけでなく能力に関する内容も強調されていること、教えることより学ぶことが重視されていること、評価の目的を学習者の学びの促進とされていること、10 の能力が求められそれぞれの解説があること、である。そして、第 2 章の理論に基づき以上の特徴や『指南』の内容について考察した結果、『指南』の「能力要求」は「＜新しい能力＞の分類」に当てはまり、『指南』の教育パラダイムは構成主義パラダイムに基づいていることが確認できた。つまり、『指南』の「能力要求」は、＜新しい能力＞を育成する日本語専攻教育においては妥当なものであり、中国も＜新しい能力＞の育成を重視するようになったのである。しかし、日本語専攻教育では、＜新しい能力＞を育成するための教育デザインがまだ整備されていないため、新しく作り上げる必要がある。そのため、第 2 章の理論から得られた示唆を踏まえ、＜新しい能力＞を育成す

る日本語専攻教育のデザインのために、『指南』の内容を取り入れ、「3 つの原則」を提案した。すなわち、①『指南』であげられている様々な能力は相互に関連しており、それらに関する教育目標を 1 つの集合体として捉えること、②『指南』での教育目標の実現を構成主義という大きな前提の下で展開させること、③『指南』で強調される形成的評価を活用し、学習成果の創出いわば知識の創造に向けること、である。

1.2 ［研究課題②］について

［研究課題②］は「教育のあり方を踏まえて新しい教育目標を設定し、教育方法学的な理論に基づき新たな教育アプローチを模索し構築する。そして、この教育アプローチを応用するために、日本語専攻教育について具体的な教育をデザインする」ことである。この課題は、教育デザイン研究のデザインと構築のフェーズである。［研究課題①］で考察した結果を踏まえて新しい教育目標を設定し、教育方法学的な理論に基づき＜新しい能力＞を育成する教育アプローチを模索し構築した。この教育アプローチを実践に応用するために、日本語専攻教育について具体的な教育をデザインした上で、教育実践を行なった（第 5〜6 章）。

第 5 章では、「＜新しい能力＞の分類」を参考に、日本語専攻教育『指南』の「能力要求」における 10 の能力を、主体的に学ぶ能力、思考力、協働・異文化能力、情報・ICT リテラシー、言語、内容という 6 領域の教育目標に整理した。また、現在の教育現場では日本語専攻教育の課題の改善に繋がっていないため、新たな教育目標の下位内容を設定するために、『指南』の「能力要求」に日本語専攻教育の課題への対策を加えて検討した。そして、新しい教育目標を達成させる教育アプローチを構築するために、［研究課題①］で導き出された「3 つの原則」に沿い、各領域の目標に関する教育方法学的な理論について論じた。その結果、探究という学習環境の提供、協働という活動の必要性、知識創造に向かっての試み、言語習得と内容・活動の統合という 4 つの条件が必要であることが示唆された。本研究では、6 領域の教育目標を 1 つの集合体として扱っているが、主体的に学ぶ活動、高次的思考活動、協働・異文化に関する活動が特に重視される。そのため、以上の示唆に基づき、本研究の教育アプローチを「主体的な探究活動―教え合い活動―（他の学習者のための）リソース作り」という一貫した学習活動のサイクルとして構築した。実際の教育デザインはこのアプローチを軸とし、主体的な思考・協働能力を育成する教育をデザインする。

第 6 章では、第 5 章で構築した教育アプローチを実践に応用するために、主体的な思考・協働能力を育成する教育デザインを構想し、それに基づき、オンライン日本文化コースという具

現化した教育を開発した。日本文化をテーマにしたのは、ステレオタイプ的な所産・知識としての日本文化理解を乗り越え、学習者が自ら探究活動や協働活動を行ってより深い知識に触れることを目指すためである。オンライン日本文化コースは 3 つの段階からなり、0 回目のオリエンテーションを含め計 9 回の授業（90 分/回）がある。コースの主要な活動は段階 2（3〜6 回目）に織り込んでおり、4 つの一貫した学習活動のサイクルからなる。主要な活動を簡単に説明すると、学習者にインターネットでの日本語の生リソースを活用させ、各々の日本文化テーマについて探究的に学習し、学習者同士で探究の成果を共有・評価した上で、他の学習者のための参考になる学習リソースとして、自分の作品を創造する。段階 1（1〜2 回目）と段階 3（7〜8 回目）は以上の活動の導入とまとめである。他にも、コースを円滑に進行させるために、「前提アンケート」、「事前アンケート」と「事後アンケート」、「サンプルリソース」と「忍者」サイト、「学習シート」、「他者評価」と「自己評価」などコースを支える「ツールキット」を開発した。2021 年 7 月 11 日〜9 月 5 日の間に、6 人の受講者を対象に、9 回の授業をオンラインで実施した。

1.3 ［研究課題③］について

［研究課題③］は「教育デザインに基づき実践を行い、その結果について考察した上で、教育デザインを検証する」ことである。この課題は、教育デザイン研究の評価と省察のフェーズである。教育デザインを検証するために、以上の教育実践における学習者の学習プロセスにおける変容、学習者のコース前とコース後の＜新しい能力＞の変化について分析し、本研究の教育デザインは学習者にどのように働きかけるかについて考察した（第 7〜8 章）。

第 7 章では、「作品としての成果物」、「他者評価」と「自己評価」、「授業中の録画」を中心に学習者の学習プロセスについて分析や考察を行なった。「作品としての成果物」を「作品への工夫」、「実生活との融合」、「思考や価値観の伝達」の 3 つの観点から分析した。「作品への工夫」における共通の 7 つの観点での変化から見ると、全ての学習者は、最初、ほとんど何の工夫も見られなかったが、最後には全ての観点が工夫されていた。ここから、学習者の主体的に学ぶ能力、協働・異文化能力、情報リテラシーの向上が読み取れた。「実生活との融合」と「思考や価値観の伝達」の観点で見てみると、全ての作品において、学習者は探究内容としての日本文化についてのステレオタイプ的な理解を超え、自分の知識経験に関連付けた新たな知識を創造していた。よって、内容に対する学習者のより深い理解や高次的思考力が窺えた。次に、「他者評価」の全体の傾向から見ると、全員の結果は例外なく向上していた。具体的には、

思考力、異文化能力、情報リテラシー、言語、内容について向上が見られた。「自己評価」の分析結果から、学習者は継続的に自分の作品や行動を修正・改善し、最終的に新たな知識を創造しただけでなく、互いに働きかけることでよりよい自分と他者を創造しようとしたことが分かった。この点から、思考の外化と内面化の能力、主体的に学ぶ能力、協働能力の向上が窺われた。最後に、「授業中の録画」についての分析では、学習者のやりとりから、学習者の実生活の様子や価値観、異文化に対する態度や人間関係が窺えた。3 つの事例では、内容領域での成長、協働・異文化能力の向上、自己調整学習の形成が明らかになった。以上の分析と考察から、本研究の教育デザインで特に重視されている主体的に学ぶ能力、思考力、協働・異文化能力の向上だけでなく、ICT・情報リテラシー、日本文化理解という内容領域の成長も顕著であることが判明した。そのため、本研究でデザインした学習活動、学習活動を支えるツールは、学習者の＜新しい能力＞の育成に積極的に働きかけた、と結論づけられた。

第 8 章では、「事前アンケート」と「事後アンケート」を中心に、学習者の受講前後の＜新しい能力＞の変化について分析、考察した。まず、学習者一人ひとりを対象として、6 領域の能力の変化を 5 段階評価と自由記述の結果から分析した。このコースが学習者それぞれの異なる能力へ与えた影響には差があるものの、5 段階評価と自由記述を関連付けた結果から、全員の 6 領域の能力が全て促進されたと分かった。次に、学習者全員を対象として、各領域の能力の変化を 5 段階評価と自由記述の結果から分析した。6 領域の能力に関する 5 段階評価の「事前」と「事後」の結果を比較することで、本コースを通して、全員の 6 領域の能力に向上が見られるだけでなく、従来の日本語専攻教育の課題にも対応することができたことが判明した。ここから、本コースは 6 領域の能力の育成に貢献したことがわかった。全員の 6 領域の能力に関する自由記述について、個々の能力についての記述で該当能力と関連する他の様々な能力も合わせて記述されていることが特徴的であった。考察の結果、＜新しい能力＞における全ての能力は、理論上だけでなく、実践においても 1 つの集合体として同時並行で育成することができるとわかった。最後に、本コースへの感想に関する自由記述の分析や考察において、学習者の様々な能力の育成が促進されただけでなく、未来の人生に影響する「付加価値」をももたらしたということが判明し、本コースで決められた教育目標を超えた価値の創出が実現された。

2　＜新しい能力＞を育成するための示唆

以上の本研究への振り返りを踏まえ、本節では、本研究から得た知見及び実践から得た課題について検討し、これからの＜新しい能力＞の育成のための示唆を示す。

2.1　本研究から得た知見

2.1.1　＜新しい能力＞における各能力を統合する根拠と方法の探究

人々が知識基盤社会によりよく適応できるよう、「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」をはじめとする＜新しい能力＞の育成が重要となる。＜新しい能力＞は「基礎的リテラシー(言語・記号、ICT・情報リテラシー)」、「認知スキル(高次的認知スキル、批判的思考、学び方の学習)」、「社会スキル(社会や他者に関わる能力と自己管理力)」からなっている。さらに、＜新しい能力＞における各能力はそれぞれ独立して働くのではなく、相互に影響し合っているため、1 つの集合体として捉える必要性が強調されている（ライチェン&サルガニク, 2006;松下, 2010;スカーダマリア他, 2014;松尾, 2017)。しかし、＜新しい能力＞における各能力はなぜ 1 つの集合体として育成する必要があるのか、それらの能力は理論上どのように関係しているのか、実際にどのような方法で連動して働くかについての説明はなされていない。そのため、＜新しい能力＞を育成する教育デザインの前提として、以上の課題を明らかにしなければならない。

本研究では、日本語専攻教育の＜新しい能力＞についての教育目標を、主体的に学ぶ能力、思考力、協働・異文化能力、情報・ICT リテラシー、言語、内容という 6 領域に整理し、それぞれの領域を教育方法学的な理論から突き止め、その間の関係性について探究した。それぞれの領域に関しては様々な教育方法学的な理論があり、全ての理論を挙げ切ることができないため、本研究で例示している理論には限りがある。しかし、本研究で提示した理論は特に代表性があるものが多く、それらの理論を検討した結果、6 領域の教育目標は理論上に互いに関係性があることを確認できた。それだけでなく、探究という学習環境の提供、協働という活動の必要性、知識創造に向けての試み、言語習得と内容・活動の統合、という 4 点がその 6 領域を連動させる鍵だと示唆された。そして、それらの示唆をもとに、本研究の教育アプローチを「主体的な探究活動―教え合い活動―（他の学習者のための）リソース作り」という一貫した学習活動のサイクルとして構築し、このアプローチを軸として主体的な思考・協働能力を育成する教育デザインを構想した。さらに、実践された教育について考察した結果、その 6 領域は理論上だけでなく、実践においても 1 つの集合体として並行して育成することができるとわかった。つまり、本研究は、＜新しい能力＞における各能力を統合する根拠だけでなく、それらの能力が連動して働く方法も提供し、その有効性を検証したのである。

2.1.2 ＜新しい能力＞の育成への促進と従来の教育課題への対応

2020 年に、中国の日本語専攻の新たな教育標準である『指南』が公表された。『指南』の公表により、中国の高等教育における外国語専攻は＜新しい能力＞の育成に注目しており、日本語専攻教育のパラダイムは構成主義パラダイムへと転換している。しかし、『指南』は公表後まもないため、＜新しい能力＞を育成する教育デザインが整備されておらず、教育現場においても日本語専攻教育の課題の改善に繋がっていない。そのため、本研究の教育デザインにおいて、＜新しい能力＞の育成だけでなく、日本語専攻教育の課題への対応についても考慮に入れている。

本研究では、＜新しい能力＞を育成する日本語専攻教育デザインを検証するために、教育デザインに基づいて実践を行い、「作品としての成果物」、「他者評価」と「自己評価」、「授業中の録画」を中心に、学習者の学習プロセスについて分析した。その考察から、本研究の教育デザインで特に重視している主体的に学ぶ能力、思考力、協働・異文化能力の向上だけでなく、ICT・情報リテラシー、内容領域の成長も顕著であることが分かった。また、「事前アンケート」と「事後アンケート」を対象として、学習者の受講前後の＜新しい能力＞の変化について分析した。全員の 6 領域の能力に関する 5 段階評価と自由記述の結果から、6 領域の能力に向上が見られた。つまり、学習者の学習プロセスと＜新しい能力＞の前後の変化の両方からも、6 領域の能力の促進が窺えたのである。そのため、本研究の教育デザインは、日本語専攻教育の＜新しい能力＞の育成に有効的だと言える。

さらに、「事前アンケート」における全員の 5 段階評価の結果から、先行研究で指摘された日本語専攻教育の課題は、本コースのほとんどの学習者に反映されていることがわかった。それに対し、「事後アンケート」の結果を見ると、そのような課題の多くが改善傾向にあることが分かった。「事後アンケート」の 6 領域の能力に関する全員の自由記述からも、このコースを通して多くの学習者が、自分自身の課題を意識し改善したことが明らかになった。つまり、本研究の教育デザインは、＜新しい能力＞の育成を促進することができただけでなく、従来の日本語専攻教育の課題にも対応することができたと結論づけられる。

2.1.3 設定された教育目標を超えた価値の創出

第 7 章と第 8 章の分析や考察から、本研究の教育デザインは＜新しい能力＞の育成に積極的に働きかけ、決められた教育目標を達成したことがわかった。その中で、「事後アンケート」における本コースへのコメントに関する自由記述から、このコースを通して、＜新しい能力＞

の育成と知識や技能の習得が促進されたという学習への影響だけでなく、自分自身への省察や自分自身の変容への認識という今後の人生への影響も窺われた。後者は本研究の決められた教育目標を達成した上で生まれる成果いわば「付加価値」だと言えるが、それは完全に予想外の結果だったわけではない。

本研究の教育デザインにおいて、学習者の学習を評価するために、「他者評価」や「自己評価」という形成的評価を取り入れている。スカーダマリア他（2014, p. 81)は、変容的評価としての形成的評価は、学習者の学習を一括に測定するのではなく、学習を動的なものとして扱い学習者に「考えを見直しやり直す機会」を提供できるため、現在の学習環境では見えてこない学習者の潜在能力を引き出すことができ、最終的な学習目標を超える学習成果を創出することもできる、と指摘している。そのため、学習者が今まで経験した点数や結果のみが求められる評価と異なり、本研究の一貫した学習活動のサイクル、そして「他者評価」や「自己評価」は、学習者に自分の学習について「考えを見直しやり直す機会」が提供できただけでなく、自分自身の人生について考え直し見直す余裕も与えることができた。この点から見ると、構成主義パラダイムに基づく本研究の教育デザインは、学習者が自ら「育つ」ことを実現したと言えよう。

以上のように、本研究の教育デザインは、＜新しい能力＞の育成を促進できただけでなく、従来の日本語専攻教育の課題にも対応することができた。そして、学習者の今後の学習と人生にも良い影響をもたらした。本研究の教育デザインは、中国の日本語専攻教育だけでなく、外国語専攻類、ないし高等教育の文系の専攻類にも参考となると考える。楊（2018, p. 28）は、教師主導の一方的な知識伝授、学習者の機械的な知識暗記や技能訓練は中国の外国語専攻教育に共通する課題であると指摘している。さらに、思考力などが十分に育成されていないのは、中国の高等教育だけの問題ではく、それまでの受験勉強のための学校教育から受けた影響も大きいとされている（楊, 2018, p. 4)。つまり、本研究で挙げている教育課題や学習者の課題は、ある程度中国の高等教育に存在する共通の課題だと言える。そのため、本研究の＜新しい能力＞を育成する教育デザインは、知識・技能偏重、能力育成軽視の教育に、1 つの参考事例として提供されることが期待できる。ただし、本研究の教育デザインや教育実践には限界があるため、課題が残っている。

2.2　実践から得た課題

今回実践から得た課題は、これからの教育実践における注意点でもある。本研究の「主体的な探究活動―教え合い活動―（他の学習者のための）リソース作り」という一貫した学習活

動のサイクルを軸とする教育デザインに基づいた実践を踏まえ、内容の性格、実施の規模、授業の形式、評価の問題について検討する。

2.2.1　内容の性格

本研究は中国の日本語専攻教育を例に実際のコースを開発し実践を行なった。コースの教育内容は「日本文化」をテーマに、ステレオタイプ的な所産・知識としての日本文化理解を乗り越え、学習者が自ら探究活動や協働活動を行ってより深い知識を触れることを目指した。

高等教育では、専攻によって教育の内容領域が異なるものの、それに応じてテーマを変えることができる。例えば、外国語専攻教育の場合、文化、社会、地理、文学、経済などをテーマにすることができる。本研究では、「日本文化」という 1 つのテーマしか扱っていないが、カリキュラムに上記のようなテーマを 2 つ以上織り込むことができれば、学習者の＜新しい能力＞の育成がより促進されると予想できる。

図 9-1 のように、一貫した学習活動のサイクルを軸とするいくつかのテーマが並行的に発展すると、当該テーマに関する内容領域の知識の習得のみならず、その中で経験する学習活動の量が増加するため、＜新しい能力＞の育成にもより効果的になるはずである。しかし、その効果を検証するためには、実際のカリキュラムにおいて、異なる内容領域のコースが互いに連携する試み、異なるコースを支える「ツールキット」（第 6 章第 3 節）の調整が必要である。

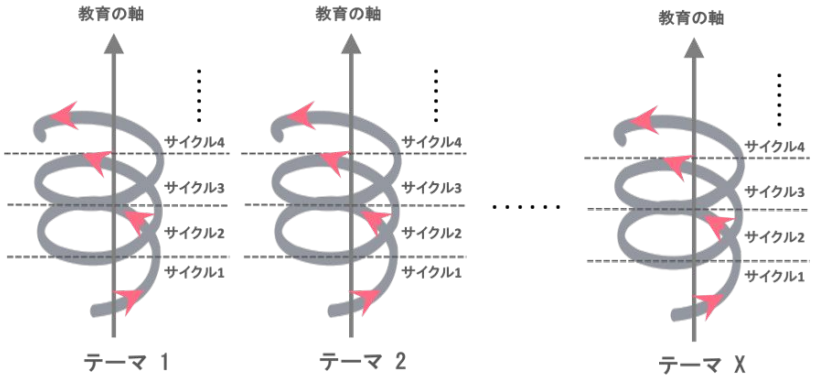


図 9-1　異なるテーマが並行的に発展するカリキュラム

2.2.2　実施の規模

本研究では、教育デザインの時間やコストを調整した上で、一貫した学習活動サイクルの数を 4 回、オンライン日本文化コースの授業数を 9 回と設定した。しかし、実際の高等教育において、週に 1 回のコースであれば一学期に 12 回程度授業があることになる。そのため、実際

の教育デザインでは、時間数に応じて一貫した学習活動のサイクルの数を適宜増加させる必要があるかもしれない。本研究の 4 つのサイクルの一貫した学習活動はそれぞれリソース作りの「導入部分」「トピック 1」「トピック 2」「トピック 3」に対応している。そのため、サイクルの数が増える場合、それに応じてトピックの数を増やすことが最もシンプルな方法である（図 9-2 参照）。

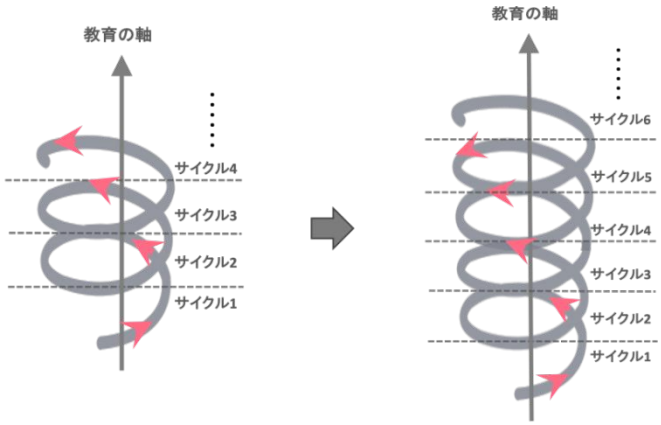


図 9-2　サイクルの数を増加する教育デザイン

また、本コースの受講者数は 6 人であるため、1 人ずつ 1 つの日本文化テーマについて探究する余裕があった。しかし、実際の教育現場では学習者数が増えることがあるため、学習者が多い場合、限られた時間数で全員が 1 つずつ探究テーマを担当するのは困難である。その場合、ペアワーク、チームワークの形式を通して、複数人が 1 つの探究テーマについて活動することができるだろう。第 5 章の 4.6 で述べたように、本研究の教育アプローチはある程度構造化されているため、学習者数が異なる場合においても、全員がそれぞれの探究テーマについて自分の探究成果を共有し、他者の評価をもらい、自己省察を行う機会を持つことができる。しかし、実際の教育をより円滑に進めるためには、異なる規模に適応できる教育デザインや教育実践の積み重ねが必要である。

2.2.3　授業の形式

本コースはオンラインで実施したが、この時代に伴う変動性に対応するために、本コースを対面でも実施できるように開発した。オンライン授業の場合、学習者一人ひとりが自分の端末で授業にアクセスし、作業を行う。対面授業でも、クラスで一人 1 台の PC やタブレットなどの端末がある学習環境が整えば、オンライン授業の場合の手順やツールを変えることなくその

まま利用可能である。しかし、対面授業を実際に行なっていないため、学習環境の整備、情報セキュリティ、必要に応じたオンラインと対面の切り換えなどに想定される問題点がまだ不明瞭である。そのため、対面で実施する際は、以上の事柄に留意しながら、その対応策を考える必要がある。

2.2.4 評価の問題

本研究は学習者の＜新しい能力＞の育成を目的にしており、最終的な「点数」の高さを求めるのではなく、学習者が自分の変容や＜新しい能力＞の変化について認識することを重要視している。そのため、本コースでは、学習者の＜新しい能力＞をテストで一括評価するのではなく、学習成果を段階的に省察、改善するための形成的評価を使用した。学習成果を様々なエビデンスで質的に分析した一方、「他者評価」「事前アンケート」「事後アンケート」の結果を量的に捉えたが、学習者の学習成果を点数化しなかった。しかし、中国の高等教育の多くは 0〜100 点で学習成果を点数化する傾向がある。そのため、実際の教育現場では、大学側の採点要求に従って学習者に点数をつける必要があり、特に、質的な学習成果を量的な点数で評価する指標についての検討が求められるだろう。

4 今後の課題

本研究の教育デザインは、高等教育の外国語専攻類ないし文系の専攻類のために、＜新しい能力＞を育成する際の参考例を提供した。本章で述べたように、本研究の教育デザインは学習者の＜新しい能力＞の育成を促し、従来の教育課題に対応することができるだけでなく、学習観や人生観にも好影響を与えることができる。その一方で、本研究の教育デザインや教育実践には限界があるため、教育の内容、実施の規模、授業の形式、評価などに課題が残っている。そのため、今後教育デザインをさらに改善するために、実際の教育現場で実践を積み上げる必要がある。異なる期間や規模、対面という異なる形式のコースを実施するだけでなく、＜新しい能力＞に関する質的な学習成果を点数化する方法、カリキュラムの中に織り込んで他のコースと連携する方法についても探究していく。

参考文献・資料

【日本語】

有田佳代子（2008）「構成主義と日本語教育」『敬和学園大学研究紀要』(17), pp. 267-282.

石井英真（2002）「『改訂版タキソノミー』によるブルーム・タキソノミーの再構築―知識と認知過程の二次元構成の検討を中心に」日本教育方法学会紀要,『教育法法学研究』(28), pp. 47-58.

石井真英（2007）「アメリカにおけるスタンダード設定論の検討― McREL データベースに焦点を当てて」『教育目標·評価学会紀要』(17), pp. 46-56.

石井英真（2010）「アメリカの場合―カリキュラム設計における『工学的アプローチ』の再構築へ」松下佳代（編）『<新しい能力> は教育を変えるか―学力・リテラシー・コンピテンシー』pp. 251-280. ミネルヴァ書房

今井むつみ・野島久雄（2003）『人が学ぶということ―認知学習論からの視点』北樹出版

稲垣忠・鈴木克明（2015）『授業設計マニュアル Ver. 2 ― 教師のためのインストラクショナルデザイン』北大路書房

稲垣忠（2019）『教育の方法と技術―主体的・対話的で深い学びを作るインストラクショナルデザイン』北大路書房

小川貴士（2007）「主体的なコミュニケーションをどのようにクラスで実現させるか」小川貴士（編）『日本語教育のフロンティア―学習者主体と協働』pp. 21-36. くろしお出版

上淵寿（2007）「自己制御学習とメタ認知―志向性,自己,及び環境の視座から」『心理学評論』50(3), pp. 227-242.

臼杵美由紀（2009）「アカデミック・ライティング指導の果たすべき役割とは何か―留学生のための日本語支援を通して」『上越教育大学研究紀要』(28), pp. 1-8.

大谷尚（2019）『質的研究の考え方』名古屋大学出版会

奥野由紀子編著（2018）『日本語教師のための CLIL（内容言語統合型学習）入門』凡人社

郭穎俠（2013）「日本語授業における文化的要素の取入れ」『日本學刊』(16), pp. 114-125.

川那部和恵（2006）「異文化理解教育における実践的アプローチの可能性」『教育実践総合センター研究紀要』(15), pp. 53-60.

河西由美子（2017）「情報リテラシー概念の日本的受容―学校図書館と情報教育の見地から」『情報の科学と技術』67(10), pp. 514-520.

梶田叡一（1994）『教育における評価の理論 I―学力観・評価観の転換』金子書房

葛茜（2012）「中国の大学日本語専攻教育は何を目指しているか―『教学大綱』の分析から」『日本語・日本学研究』(2), pp. 33-45.

葛茜（2013）「中国の大学日本語専攻教育における学習環境と学びの実態―新たな『ことばの力』を目指して」早稲田大学大学院日本語教育研究科,博士学位申請論文概要

キース・R・ソーヤー（2018）「イントロダクション―新しい学びの科学」 R. K.ソーヤー（編）,森敏昭（ほか兼訳）,望月俊男・益川弘如（編訳）『学習科学ハンドブック第 1 巻―基礎／方法論』pp. 1-13. 北大路書房

喜多村和之（2000）「解説『ユニバーサル化』とは何か」 M.トロウ（編）,喜多村和之（編訳）『高度情報社会の大学―マスからユニバーサルへ』pp. 263-276. 玉川大学出版

喬穎（2013）「中国の日本語科教育における『人材育成』の系譜 」『早稲田日本語教育学』(14), pp. 27-48.

教育再生実行会議（2021）「ポストコロナ期における新たな学びの在り方について（第十二次提言）」,首相官邸．<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai12_teigen_1.pdf>（最終閲覧日：2022 年 1 月 18 日）

久保田賢一（2000）『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版局

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＆エデュケーション』(15), pp. 12-18.

黒田友紀（2016）「21 世紀型学力・コンピテンシーの開発と育成をめぐる問題」『学校教育研究 』31(0), pp. 8-22.

権瞳（2018）「学習者中心アプローチと教員役割―英語科教員養成課程における課題として」『阪南論集 人文・自然科学編』53(2), pp. 41-51.

国際交流基金（2022）『2021 年度海外日本語教育機関調査―結果概要』<https://www.jpf.go.jp/j/about/press/2022/dl/2022-023-02_1228.pdf>（最終閲覧日：2023 年 1 月 6 日）

国立大学図書館協会(2015)『高等教育のための情報リテラシー基準 2015 年版』文部科学省

国立教育政策研究所（2016）「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書 2―諸外国の教育課程と学習活動」平成 27 年度プロジェクト研究調査研究報告書

佐々木倫子（2002）「日本語教育で重視される文化概念」細川英雄（編）『ことばと文化を結ぶ日本語教育』pp. 218-231. 凡人社

佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法―原理・方法・実践』新曜社

財団法人未来工学研究所『知識社会に関する調査研究報告書』（平成 18 年 6 月、新技術振興渡

辺記念会委託研究）<http://www.ifeng.or.jp/wordpress/wp-content/uploads/2013/06/b77ac62ee20995e53c62b8102db1b310.pdf>（最終閲覧日：2021 年 2 月 25 日）

篠田功・本郷健・本村猛能（1998）「情報リテラシーとメディア・リテラシー」『川村学園女子大学研究紀要』9(2), pp. 17-36.

齋美智子（2001）「『はたらきかけ』をあらわすシナイカ」『人間文化論叢』(4), pp. 167-176.

坂本旬（2008）「『協働学習』とは何か」『生涯学習とキャリアデザイン』(5), pp. 49-57.

坂本麻裕子（2011）「日本語教育における『だろう／でしょう』に関する考察」『四日市大学論集』24(1), pp. 81-98.

佐藤学（1994）「教室という政治空間－権力関係の編み直しへ」『教育学年報』(3),「教育のなかの政治」, pp. 3-30.

三宮真智子（2008）『メタ認知—学習力を支える高次認知機能』北大路書房

スーザン・マッケニー,トーマス・C・リーブス（鈴木克明監訳）（2021）『教育デザイン研究の理論と実践』北大路書房

杉原真晃（2010）「＜新しい能力＞と教養—高等教育の質保証の中で」松下佳代（編）『＜新しい能力＞は教育を変えるか—学力·リテラシー·コンピテンシー』pp. 108-139. ミネルヴァ書房

鈴木正行・髙倉良一・守田逸人・池田良・小野智史・大和田俊・山城貴彦（2019）「社会科教育におけるアクティブラーニング型授業開発に関する研究—『真正の学び』との関係性に着目して」『香川大学教育実践総合研究』(38), pp. 13-26.

関田一彦・安永悟（2005）「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』(1), pp. 10-17

瀬戸口誠（2009）「情報リテラシー教育とは何か—そのアプローチと実践について」『情報の科学と技術』59(7), pp. 316-321.

瀬戸口誠（2019）「『高等教育のための情報リテラシーの枠組み』の意義と課題」『図書館界』71(1), pp. 36-45.

総務省（2016）『情報通信白書』平成 28 年版, p. 221 <https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h28/pdf/n3400000.pdf>（最終閲覧日：2021 年 1 月 25 日）

高橋淑郎（1991）「『自問自答形式の疑問表現』の性格」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』(12), pp. 55-76.

竹内理（2007）「自ら学ぶ姿勢を身につけるには—自主学習の必要性とその方法を探る」『Teaching English Now』(18), pp. 2-5.

立田慶裕（2014）『キー・コンピテンシーの実践―学び続ける教師のために』明石書店

田中洋一, 森本康彦, 宮崎誠, 山川修（2015）「主体的な学習を習慣化するアクティブラーニング可視化システムの開発―e ポートフォリオ及び電子教科書の Learning Analytics 方法に関する一考察」『教育システム情報学会 第 40 回全国大会（徳島大学）発表論文集』, pp. 279-280.

ダネル・スティーブンス，アントニア・レビ（佐藤浩章監訳，井上敏憲，俣野秀典訳）（2014）『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部

チャールズ・テイラー（田中智彦訳）（2004）『〈ほんもの〉という倫理―近代とその不安』 産業図書

中央教育審議会（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（答申）用語集」，文部科学省. <https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf>（最終閲覧日：2022 年 2 月 26 日）

張立偉（2017）「中国における日本語専攻課程のカリキュラムについて―日本語専攻教学大綱後の新時代のカリキュラムを考える」<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/67061/29317_Dissertation.pdf>（最終閲覧日：2021 年 3 月 20 日）

陳奕霖（2020）「中国語母語日本語学習成功者の研究―新たな教育課程の企画に向けて」大阪大学大学院言語文化研究科,博士前期課程学位論文（未公刊）

陳奕霖（2021）「中国語母語日本語学習成功者の学習行動―アンケート調査とフォローアップ調査から」『大阪大学言語文化学』(30), pp. 1-16.

友野清文（2016）「Cooperative learning と Collaborative learning」『学苑（総合教育センター・国際学科特集）』(907), pp. 1-16

中尾央・後藤和宏（2015）「メタ認知研究の方法論的課題」『動物心理学研究』65(1), pp.45-58.

中原淳（1996）「思想としての CSCL―状況的認知・構成主義・認知工学」<http://www.nakahara-lab.net/csclidea.html>（最終閲覧日 2021.10.20）

中村恵子（2007）「構成主義における学びの理論―心理学的構成主義と社会的構成主義を比較して」『新潟青陵大学紀要』(7), pp. 167-176.

中山玄三（2006）「PDSI サイクルに関する理論的背景と学校での教育実践への適用」『熊大教育実践研究』(23), pp. 151-160.

長澤多代（2016）「問題解決や課題探究のための情報リテラシー教育」溝上慎一・成田秀夫

（編）『アクティブラーニングとしての PBL と探究的な学習』pp. 24-45. 東信堂

成田秀夫（2016）「第 3 章　高校での探究的な学習の展開」溝上慎一・成田秀夫（編）『アクティブラーニングとしての PBL と探究的な学習』pp.46-65. 東信堂

神藤貴昭（2017）「『自己調整学習』論の可能性―動機づけと個人差にかかわる課題に焦点を当てて」『立命館教職教育研究』(4), pp. 23-32.

西口光一（2015）『対話原理と第二言語の習得と教育―第二言語教育におけるバフチン的アプローチ』くろしお出版

西口光一（2020）『第二言語教育のためのことば学―人文・社会科学から読み解く対話論的な言語観』福村出版

二通信子・大島弥生・佐藤勢紀子他（2009）『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』東京大学出版会

日本語能力試験 JLPT「N1～N5：認定目安」<https://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html>（最終閲覧日：2021 年 6 月 26 日）

野末俊比古（2014）「情報テラシー教育の『これまで』と『これから』―図書館におけるいくつかの論点」『情報の科学と技術』64(1), pp. 2-7.

野中郁次郎・竹内弘高（2020）『知識創造企業（新装版）』東洋経済新報社

濱田秀行（2019）「第 1 章　小グループの談話とワークシート記述の質的分析―物語についての読みが協働によって深まる過程」秋田喜代美・藤江康彦（編）『これからの質的研究法―15 の事例にみる学校教育実践研究』pp. 1-16. 東京図書

蓮沼昭子（1995）「対話における確認行為『だろう』『じゃないか』『よね』の確認用法」仁田義雄（編）『複文の研究（下）』pp. 389-419. くろしお出版.

巴璽維（2007）「中国における日本語教育」『貿易風―中部大学国際関係学部論集』(2), pp. 99-100.

パトリック・グリフィン（2014）「日本語版出版によせて」P.グリフィン、B.マクゴー、E.ケア（編）三宅 なほみ（監訳）『21 世紀型スキル―学びと評価の新たなかたち』pp. i-ii. 北大路書房

パトリック・グリフィン、エスター・ケア、バリー・マクゴー（2014）「教育と学校の役割の変化」 P.グリフィン、B.マクゴー、E.ケア（編）三宅 なほみ（監訳）『21 世紀型スキル―学びと評価の新たなかたち』pp. 1-20. 北大路書房

「プレゼン用表現集」<https://speaking.presence.jp/cm/0f9s/CM_presentation.pdf>（最終閲覧日：

2022 年 3 月 1 日）

姫野伴子（1997）「行為指示型発話行為の機能と形式」『埼玉大学紀要　教養学部』33(1), pp. 169-178.

姫野伴子（1998）「勧誘表現の位置―『しよう』『しようか』『しないか』」『日本語教育』(96), pp. 132-142.

平久江祐司（1997）「学校図書館利用教育における情報活用能力の育成―M. B. Eisenberg の情報問題解決アプローチの視点から」『図書館学会年報』43(4), pp. 177-196.

広石英記（2005）「ワークショップの学び論―社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義」日本教育方法学会紀要,『教方法学研究』(31), pp. 1-11.

藤井千春（2016）『アクティブ・ラーニング授業実践の原理―迷わないための視点・基盤・環境』明治図書出版株式会社

藤原三枝子（2006）「外国語教育における自律的学習者の養成―「ひたすら、ただただ繰り返す」ストラテジーから、学習をマネジメントするストラテジー習得へ」『言語と文化』(10), pp. 83-114.

福嶋祐貴(2020)「米国における協働的な学習の理論的・実践的系譜―『協同学習』および『協調学習』の成立と展開（Digest_要約）」京都大学 <https://doi.org/10.14989/doctor.k22195>（最終閲覧：2021 年 10 月 6 日）

古田暁（1996）『異文化コミュニケーション[改訂版] 新・国際人への条件』有斐閣新書

フィリップ・H・ウィニー＆ロジャー・アズビード（2018）「メタ認知」 R.K.ソーヤー（編）, 森敏昭（ほか兼訳）,望月俊男・益川弘如（編訳）『学習科学ハンドブック第 1 巻―基礎／方法論』pp. 53-72. 北大路書房

マーチン・トロウ(天野郁夫・喜多村和之訳)(1976) 『高学歴社会の大学』東京大学出版会

松尾知明（2016）「知識社会とコンピテンシー概念を考える―OECD 国際教育指標（INES）事業における理論的展開を中心に」『教育学研究』83(2), pp. 154-166.

松尾知明（2017）「21 世紀に求められるコンピテンシーと国内外の教育課程改革」 『国立教育政策研究所紀要』(146), pp. 9-22.

松下佳代（2007）「コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点―Tuning Project の批判的検討」『京都大学高等教育研究』(13), pp. 101-120.

松下佳代（2010）「<新しい能力>概念と教育―その背景と系譜」 松下佳代（編）『<新しい能力> は教育を変えるか―学力・リテラシー・コンピテンシー』pp. 1-41. ミネルヴァ書房

松下佳代・小野和宏・高橋雄介（2013）「レポート評価におけるルーブリックの開発とその信頼性の検討」『大学教育学会誌』35(1), pp. 107-115.

益川弘如・望月俊男（2014）「本書を読む前に（編訳者からのメッセージ)」P.グリフィン，B.エスター・ケア（ほか）（編）三宅 なほみ（監訳）『21 世紀型スキル―学びと評価の新たなかたち』pp. v-x. 北大路書房

マリーン・スカーダマリア、ジョン・ブランスフォード、ボブ・コズマ、エディス・クエルマルツ（2014）「知識構築のための新たな評価と学習環境」 P.グリフィン・B.マクゴー・E.ケア（編）三宅 なほみ（監訳）『21 世紀型スキル―学びと評価の新たなかたち』pp. 77-158. 北大路書房

マリリン・ビンクレー、オラ・アースタッド、ジョーン・ハーマン、ゼンタ・ライゼン、マーティン・リプリー、メイ・ミラーリッチ、マイク・ランブル（2014）「21 世紀型スキルを定義する」P.グリフィン・B.マクゴー・E.ケア（編）三宅 なほみ（監訳）『21 世紀型スキル―学びと評価の新たなかたち』pp. 21-76. 北大路書房

溝上慎一（2016）「第 1 章 アクティブラーニングとしての PBL と探究的な学習の理論」溝上慎一・成田秀夫（編）『アクティブラーニングとしての PBL と探究的な学習』pp. 5-23. 東信堂

溝上慎一（2018）「内化・外化」,溝上慎一の教育論,用語集 <http://smizok.net/education/subpages/aglo_00011(naika_gaika).html>（最終閲覧日：2021 年 6 月 1 日）

溝上慎一（2019）「主体的な学習とは―そもそも論から『主体的・対話的で深い学び』まで」, 溝上慎一の教育論,理論 <http://smizok.net/education/subpages/a00019(agentic).html>（最終閲覧日：2021 年 6 月 1 日）

溝上由紀・柴田昇・大口朱美・春田ちづる（2007）「短大生の「異文化理解」観―愛知江南短期大学学生を対象とした調査結果から」『地域協働（愛知江南短期大学地域協働研究所年報)』(4), pp.1-18.

溝上由紀・柴田昇（2009）「『異文化理解』と外国語教育― 教養教育の一形態として」『愛知江南短期大学紀要』(38), pp. 31-42

三輪眞木子（2012）『ネットワーク時代の図書館情報学 情報行動―システム志向から利用者志向へ』勉誠出版

森朋子（2016）「アクティブラーニングを深める反転授業」安永悟・関田一彦・水野正朗（編）『アクティブラーニングの技法・授業デザイン』pp. 88-109. 東信堂

森元桂子・金龍男・武一美・坂田麗子（2009）「学習者が主体的に参加するとき―総合活動型日本語教育の初級クラスの実践から」『言語文化教育研究』(7&8), pp. 100-123.

森敏昭（2018）「第 1 分冊：PART I『基礎』 PART II『方法論』」 R. K.ソーヤー（編）,森敏昭（ほか兼訳）,望月俊男・益川弘如（編訳）『学習科学ハンドブック第 1 巻―基礎／方法論』p. iii. 北大路書房

森本康彦（2017）「e ポートフォリオとは」 森本康彦（ほか）（編）『教育工学選書 II 第 2 巻 教育分野における e ポートフォリオ』pp. 1-25. ミネルヴァ書房

文部科学省（2005）『我が国の高等教育の将来像（答申）』<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm>（最終閲覧日：2021 年 10 月 26 日）

文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領』<http://www.edu.pref.kagoshima.jp/research/research/project/images/pdf/koutougakkou.pdf>（最終閲覧日：2021 年 10 月 26 日）

文部科学省（2009）「教育の情報化に関する手引　第 5 章　情報モラル教育」<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/056/shiryo/attach/1249674.htm>（最終閲覧日：2021 年 11 月 30 日）

文部科学省国立教育政策研究所（2011）『情報モラル教育実践ガイダンス 』＜https://www.nier.go.jp/kaihatsu/jouhoumoral/guidance.pdf＞（最終閲覧日：2022 年 2 月 26 日）

安彦忠彦（2016）「第 4 章 習得から活用・探究へ」溝上慎一（編）『高等学校におけるアクティブラーニング―理論編』pp. 62-93. 東信堂

山下隆史（2005）「学習を見直す」 西口光一（編）『日本語教師のための知識本シリーズ④ 文化と歴史の中の学習と学習者―日本語教育における社会文化的パースペクティブ』pp. 1-29. 凡人社

山田政樹・石川希美（2021）「オンライン授業における英語スピーキング実践」『札幌大谷大学短期大学部紀要』(51), pp. 1-12.

山本玲（2005）「言語教育における異文化間理解能力の育成」『言語文化教育研究』(3), pp. 112-126.

楊秀娥（2018）『日本語表現力と批判的思考力を育むアカデミック・ライティング教育―中国の大学の日本語専攻における対話を生かした卒業論文支援を例に』ココ出版

李運博・修剛（2019）「新時代に向かう中国日本語教育の現状と課題」『早稲田日本語教育学』(24), pp. 49-57.

李培建（2007）「中国における日本語教育と日本語教材の編成及び使用について」『中央学院大

学社会システム研究所紀要』8(1), pp. 209–244.

C・M・ライゲルース＆ A・A・カー=シェルマン（鈴木克明・林雄介監訳）（2016）『インストラクショナルデザインの理論とモデルー共通知識基盤の構築に向けてー』北大路書房

C・M・ライゲルース, B. J.ビーティ, R. D.マイヤーズ（鈴木克明監訳）（2020）『インストラクショナルデザインの理論とモデル―学習者中心の教育を実現する』北大路書房

OECD 教育研究革新センター（有本昌弘監訳）（2016）『学びのイノベーション　21 世紀型学習の創発モデル』明石書店

ドミニク・S・ライチェン，ローラ・H・サルガニク（立田慶裕監訳）（2006）『キー・コンピテンシー―国際標準の学力をめざして』明石書店

R.K.ソーヤー(大島純ほか 監訳）（2016）『学習科学ハンドブック　第二版　第２巻―効果的な学びを促進する実践／共に学ぶ』北大路書房

Young, S.F., ＆ Wilson, R.J.,（土持ゲーリー法監訳）（2013）『「主体的学び」につなげる評価と学習方法―カナダで実践される ICE モデル』東進堂

【英語】

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives,* New York: Longman.

Association of College and Research Libraries (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, American Library Association. <https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1>（最終閲覧日：2021 年 11 月 29 日）

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. J. (2008). Active learning: Effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning, and adaptability. *Journal of Applied Psychology,* 93(2), 296-316.

Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive domain*, New York: Longman.

Branch, R. M. (1979). *Instructional Design: The ADDIE Approach.* Springer US.

Branch, R. M. & Dousay, T. A. (2015). *Survey of instructional design models (5th ed.).* Bloomington,

IN: AECT.

Available online: https://aect.org/survey_of_instructional_design.php

Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, P. R. (Eds.) (2000) *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington,* D. C.: National Academy Press.

Coyle, D, Hood, P & Marsh, D. (2010). *CLIL: content and language integrated learning*, Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Deardorff, Darla K. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competencies: Story Circles*, UNESCO: Routledge.

Dieter Wolff (1997). Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie <http://www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.html> (最終閲覧日：2020 年 12 月 22 日)

Eisenberg, M.B., & Berkowitz, R. E. (1988). *Curriculum Initiative: An Agenda and Strategy for Library Media Programs*, Norwood., N. J., Ablex Publishing.

Eisenberg, M. B., & Robinson, L. I. (Eds.) (2005). *The Big6 Collection: The Best of the Big6 eNewsletter*, Worthington: Linworth Books.

Eisenberg, M. B., Murray, J., & Bartow, C. (2016). *The Big6 Curriculum: Comprehensive Information and Communication Technology (ICT) Literacy for All Students*, Libraries Unlimited.

Engle, R. A., & Conant, F. R. (2002). Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement: Explaining an emergent argument in a community of learners classroom. *Cognition and Instruction,* 20(4), 399-483.

Entwistle, N., McCune, V., & Walker, P. (2001). Conceptions, styles, and approaches within higher education: Analytical abstractions and everyday experience. In R. J. Sternberg & L.-f. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles,* Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 103-136.

Ertmer, P., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an Instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly,* 26(2), 43-71.

Griffin, P., McGaw, B. and Care, E. (eds). (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Dordrecht, NL, Springer.

Hendarman, A. F. & Tjakraatmadja, J. H. (2012) , Relationship among Soft Skills, Hard Skills, and Innovativeness of Knowledge Workers in the Knowledge Economy Era, *Social and Behavioral Sciences,* 52, 35-44.

Johnson, J.K. (1992). Advancing by degrees: Trends in master's and doctoral programs in educational communications and technology. *Tech Trends,* 37(2), 13–16.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom (9th ed.)*, Edina, MN: Interaction Book Company.

Lehrer, R., Carpenter, S., Schauble, L., & Putz, A. (2000). Designing classrooms that support inquiry. In J. Minstrell, E. V. Zee (Eds.). *Inquiring into inquiry learning and teaching in science*, pp.80-99. Reston: American Association for the Advancement of Science.

Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*, Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Long, M. H. (2016). In defense of tasks and TBLT: Nonissues and real issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 5–33.

Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing,* The MIT Press, pp. 1-25.

Newman, R. (2002). What Do I Need to Do to Succeed…When I Don't Understand What I'm Doing!?: Developmental Influences on Students' Adaptive Help Seeking. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *The development of achievement motivation*, San Diego, CA: Academic Press, pp. 285-306.

OECD (2005). The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary. <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>（最終閲覧日：2021年2月20日）

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984) Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension- Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003a). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society.* Hogrefe & Huber.

Salganik, L. H.（2001）. Competencies for Life: A Conceptual and Empirical Challenge. In Rychen, D. S. & Salganik, L. H.（Ed.）. *Defining and Selecting Key Competencies*, Hogrefe & Huber Publishers, pp.17-37.

Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives,* Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 125-151.

Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2005). *Instructional Design.* US: John Wiley & Sons, Inc.

Spencer, L.M. & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work,* McGraw Hill.

Strike Kenneth（2010）S*mall Schools and Strong Communities: A Third Way of School Reform*, Teacher College Press: New York.

The North American Council for Online Learning and Partnership for 21st Century Skills. (2006). Virtua l Schools and 21st Century Skills. <http://www.inacol,org/research/docs/NACOL_21CenturySkil ls.pdf>（最終閲覧日：2021 年 2 月 20 日）

UNESCO. (2013). *Intercultural competencies: Conceptual and operational framework*, Paris: UNESCO.

Wiggins, G., (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*, Jossey-Bass.

Wiggins, G., (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Performance*, Jossey-Bass.

Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulate academic learning, *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice,* 41, 64-72.

【中国語】

教育部高等学校教育指导委员会（2018）《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》高等教育出版社

教育部高等学校外国语言文学类专业教学指导委员会日语专业教学指导分委员会（2020）《普通高等学校本科日语专业教学指南》教育部高等学校外国语言文学类专业教学指导委员会（編）《普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南》上海外语教育出版社

秦明吾（2002）关于 21 世纪大学日语本科复合型人才的培养《日语学习与研究》，3，54-58.

乔莹洁（2008）日语专业毕业论文指导工作新思路　《广西大学学报（哲学社会科学版）》，1，76-78.

谭晶华（2009a）「日语专业教育发展研究」 戴炜栋・胡文仲编《中国外语教育发展研究 1949-2009》233-269. 上海外语教育出版社

中国教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组（2000）《高等院校日语专业基础阶段教学大纲》大连理工出版社

中国教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组（2001）《高等院校日语专业高年级阶段教学大纲》大连理工出版社

朱刚（2009）「批判精神与中西打通—从西方论文在中国的接受看我国的外语专业教育」庄智象编《中国外语教育发展战略论坛》405-416. 上海外语教育出版社

中华人民共和国教育部（2018）「介绍《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》有关情况」（2018 年 1 月 30 日 配信）<http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/xwfbh_2018n/xwfb_20180130/201801/t20180130_325928.html>（最終閲覧日：2021 年 4 月 2 日）

中华人民共和国教育部（2020）「延期开学后，孩子“宅家”咋学习？教育部：利用网络平台，“停课不停学”」 <http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202001/t20200129_416993.html>（最終閲覧日：2022 年 1 月 18 日）

中华人民共和国教育部发展规划司（2021）《2020 年全国教育事业统计主要结果》<http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202103/t20210301_516062.html>（最終閲覧日：2021 年 3 月 1 日）

謝　辞

本論文の作成にあたり、多くの方々にご指導ご鞭撻を賜りました。

指導教員として終始多大なご指導を賜った、大阪大学サイバーメディアセンター岩居弘樹教授、大阪大学国際教育交流センター難波康治准教授に深謝いたします。

元指導教員である西口光一教授には、私が本研究に取り組み始めた時から長きにわたり貴重なご指導・ご助言を賜りました。ここに厚く感謝を申し上げます。

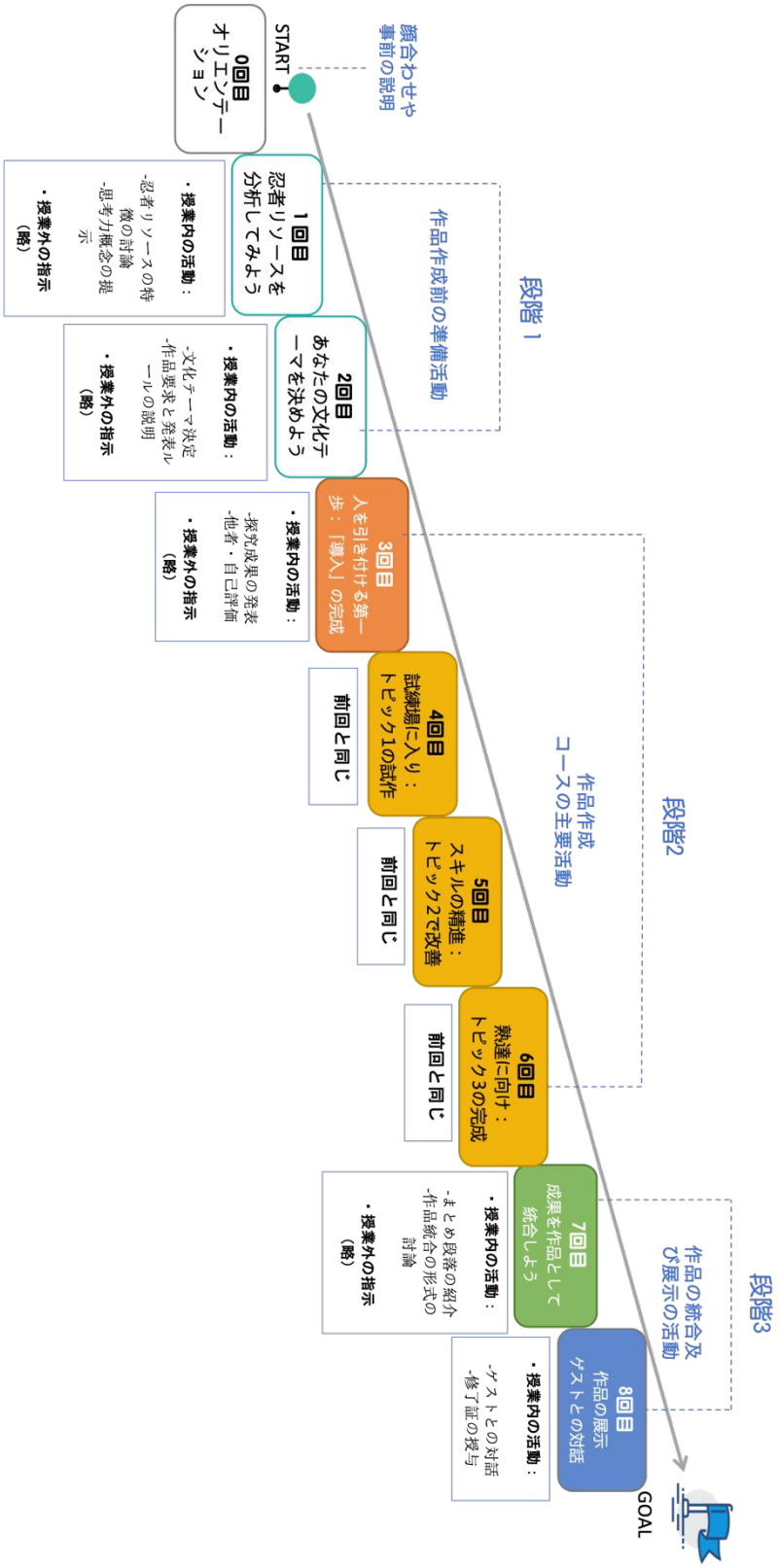
加えて、本研究の遂行にあたり、研究対象となっていただいた受講者の方々に心より感謝の意を表します。

お時間をとってネイティブチェックをいただいた方々にも感謝いたします。

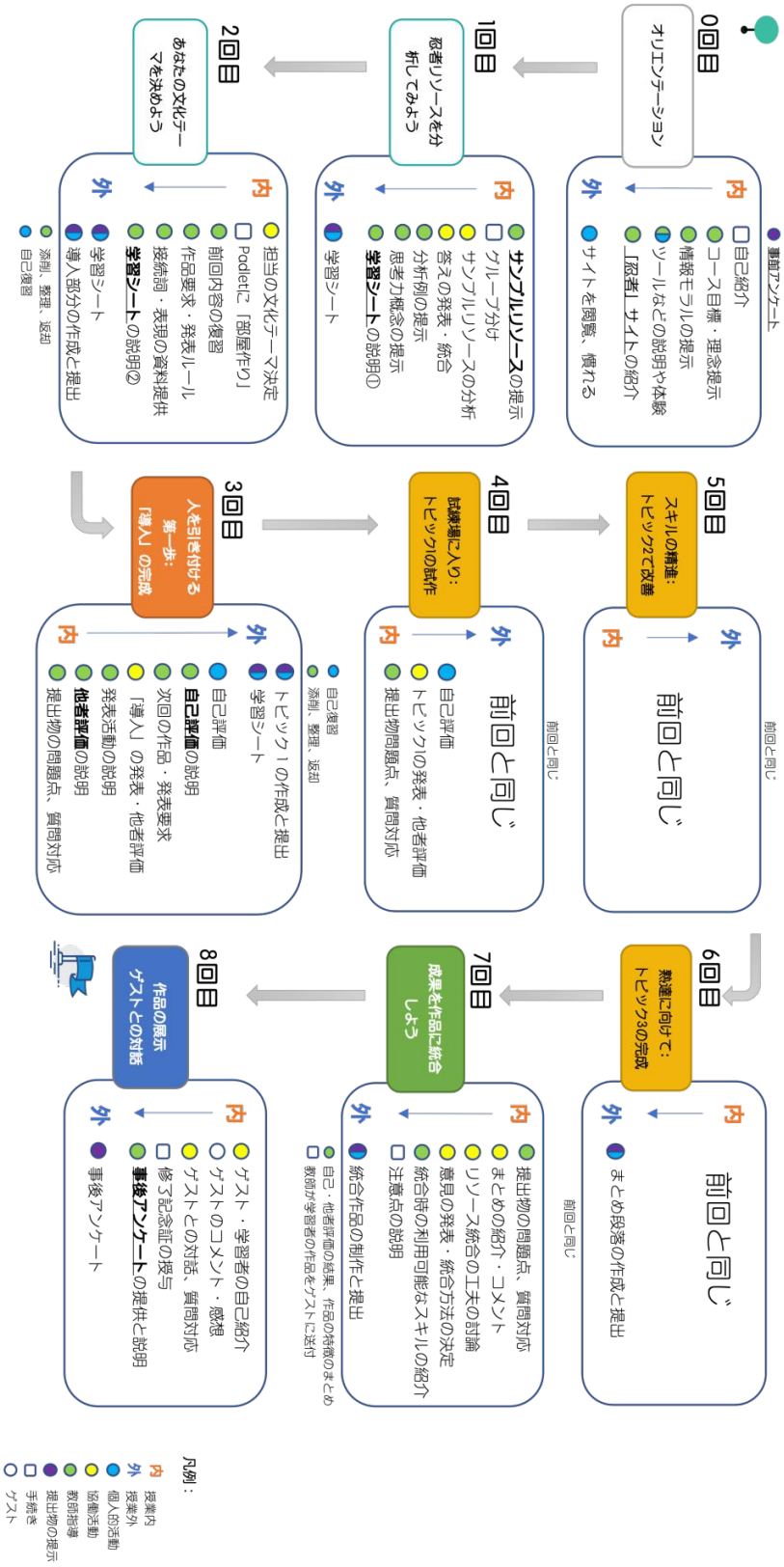
最後に、博士課程の間、温かく見守ってくださった家族、精神的に支えていただいた親友に、お礼を申し上げます。

添付資料

添付資料１　コースの構成及び全体像



添付資料２　毎回の授業の詳細



添付資料 3　「前提アンケート」調査

1. お名前
2. Wechat 番号
3. 所属大学
4. 日本語レベル（N1,N2,N3 等、合格証がない場合は「なし」）
5. あなたは日本語専攻の学習者ですか。

   はい　　いいえ
6. あなたは日本語で Word ファイルを作れますか。

   はい　　いいえ
7. あなたは日本語で PPT を作れますか。

   はい　　いいえ
8. このコースはオンライン同期授業ですが、あなたは安定したネットワークと良い学習環境がありますか。

   はい　　いいえ
9. これからの毎週の日曜日の午後 4 時〜5 時半の時間帯で授業に参加する時間を確保できますか。

   はい　　いいえ
10. これまで受けていた日本語の授業で、教師主導の講義形式は一般的ですか。

    はい　　いいえ
11. 学習者中心の活動形式や教え合い形式の日本語授業を受けたことがありますか。

    はい　　いいえ
12. 日本語を学習する際に、教科書や受験勉強の資料は主なリソースですか。

    (1)　はい　　いいえ

    (2)　「いいえ」なら、どんなリソースだかを教えてください。

13. 日本語の自学自習で、ほとんどは受験勉強、または「聞く・話す・読む・書く・訳す」の技能訓練をしていますか。

    (1)　はい　　いいえ

    (2)　「いいえ」なら、どんな学習内容だかを教えてください。

添付資料４　「事前アンケート」調査

1. お名前＿＿＿＿＿＿＿＿、
   所属の大学＿＿＿＿＿＿、
   授業で呼ばれたいニックネーム＿＿＿＿＿＿＿＿。
2. 普段は自学自習の時が多いですか。
   少ない　　やや少ない　　普通　　やや多い　　多い
3. 自分の自主性や自学自習能力はどうですか。
   低い　　やや低い　　普通　　やや高い　　高い
4. 自分の計画性や実行力はどうですか。
   低い　　やや低い　　普通　　やや高い　　高い
5. 自学自習や課題解決の時に、計画を立てますか。
   ぜんぜん立てない　あまり立てない　時々立てる
   よく立てる　　いつもきちんと立てる
6. 計画を立てたら、その通りに実施しますか。
   ぜんぜんその通りに実施しない　あまりその通りに実施しない
   時々その通りに実施する　よくその通りに実施する　いつもその通りに実施する
7. 計画を実施する際に、自分の行動をモニターしてコントロールしますか。
   ぜんぜんしない　あまりしない　時々する　よくする　いつもきちんとする
8. 計画の実施が終わったら、自分の行動を評価して省察しますか。
   ぜんぜんしない　あまりしない　時々する　よくする　いつもきちんとする
9. 学習過程と最後の点数への意識はどうですか。
   点数が一番大事、過程を重視しない　　点数が大事だが、過程も時々見る
   点数と過程の両方とも重視する　　点数より、過程の方が大事
   点数を重視せず、過程が一番大事
10. 学習の効果と効率を高めるためには、学び方を工夫しますか。
    ぜんぜんしない　あまりしない　時々する　よくする　いつもきちんとする
11. 日本語学習では、記憶、暗唱、模倣、理解などの活動をしますか。
    ぜんぜんしない　あまりしない　時々する　よくする　いつもする
12. 自分の記憶、暗唱、模倣、理解などの能力はどうですか。
    低い　　やや低い　　普通　　やや高い　　高い
13. 日本語学習では、論述、分析、評価、解釈、創造などの活動をしますか。
    ぜんぜんしない　あまりしない　時々する　よくする　いつもする
14. 自分の論述、分析、評価、解釈、創造などの能力はどうですか。
    低い　　やや低い　　普通　　やや高い　　高い
15. 日本語学習で、身につけた知識、技能、原理を用いて実際の問題を解決する能力はどうですか。
    低い　　やや低い　　普通　　やや高い　　高い
16. 自分の物事に対する批判的思考能力はどうですか。

低い　　やや低い　　普通　　やや高い　　高い

17. 日本語学習で、あなたはいつも 1 人で学習しますか、それとも他人と協働して学習しますか。

一人で学習する　　他人と協働して学習する

18. 問い 17 の答えによって、あなたは選択した学習形式をどう思いますか。

ぜんぜん重要ではない　　あまり重要ではない　　どちらともいえない

やや重要である　　非常に重要である

19. 他の学習者と協働して学習する時、他者の意見や行動によって、自分の学習を修正する能力はどうですか。

低い　　やや低い　　普通　　やや高い　　高い

20. 他者の異なる意見や価値観についてどう思いますか。

いつも認めない　　認めなければ反論する　　認めなくても尊重する

認めないが理解しようと思う　　いつも認める

21. 他文化としての日本文化についてどれぐらい知っていますか。

ほとんど知らない　　あまり知らない　　とちらともいえない

知っているが、表面的な理解にとどまる

知っている。しかも、深い理解を持っている

22. 日本文化について知識のネットワークが形成されていると思いますか。（例えば、神社、浮世絵、招き猫等）

ほとんど形成していない　　あまり形成していない　　とちらともいえない

形成しているが、体系的な知識を持っていいない

形成している。しかも、体系的な知識を持っている

23. 日本語での発表、討論、協働学習などの活動に慣れていますか。

ぜんぜん慣れていない　　あまり慣れていない　　どちらともいえない

少し慣れている　　非常に慣れている

24. 日本語での発表、討論、協働学習などの活動には自信を持っていますか。

ぜんぜん持っていない　　あまり持っていない　　どちらともいえない

少し持っている　　非常に持っている

25. 日本語で発表、討論、説明、質問する、意見を述べるなどについての表現やスキルを知っていますか。

ぜんぜん知らない　　あまり知らない　　どちらともいえない

少し知っている　　よく知っている

26. 日本語で他者へ自分の意見や気持ちを伝達する能力はどれぐらいだと思いますか。

低い　　やや低い　　普通　　やや高い　　高い

27. 日本語で文章などの文字作品を作成する時、基本的な構成、表現、テクニックなどについて知っていますか。

ぜんぜん知らない　　あまり知らない　　どちらともいえない

少し知っている　　よく知っている

28. 日本語のサイトで検索、閲覧、情報収集などをよく行っていますか。

少ない　　やや少ない　　普通　　やや多い　　多い

29. 日本語のサイトでの検索、閲覧、情報収集には慣れていますか。

ぜんぜん慣れていない　　あまり慣れていない　　どちらともいえない

少し慣れている　　非常に慣れている

30. ネットでの情報を見るまたはそれを転送・発信する時に、その信頼性を判断しますか。

ぜんぜん判断しない　　あまり判断しない　　時々判断する

よく判断する　　いつもきちんと判断する

31. 日常生活で、ネットでの写真、ビデオ、テキストなどの内容をどう使いますか。

透かしを消して使う　　直接に使う　　自分なりに編集して使う

出典・作者名を簡単に提示して使う

出典・作者名をちゃんとつけて引用する

32. 学習活動を支えるための ICT ツールやアプリを適切に選んで活用する能力はどれぐらいだと思いますか。

低い　　やや低い　　普通　　やや高い　　高い

33. 日本語で情報を適切に収集・引用・編集・創造して、受け手の状況を踏まえて発信・伝達する能力はどれぐらいだと思いますか。

低い　　やや低い　　普通　　やや高い　　高い

34. このコースを選んだ理由は何ですか。

35. このコースを受ける前に比べて、コースが終わったら自分のどんな能力を伸ばしたいですか。

36. このコースで、自分の目標または自分への期待は何ですか。

添付資料５　「事後アンケート」調査

＊注：能力に関する質問はコースを受けた後の現在の能力について聞きますが、学習方法に関する質問はこれからの学習での予定について聞きます。

1. お名前及び個人の番号＿＿＿＿＿。
2. 普段は自学自習の時が多いですか。
   少ない　やや少ない　普通　やや多い　多い
3. 自分の自主性や自学自習能力はどうですか。
   低い　やや低い　普通　やや高い　高い
4. 自分の計画性や実行力はどうですか。
   低い　やや低い　普通　やや高い　高い
5. 自学自習や課題解決の時に、計画を立てますか。
   ぜんぜん立てない　あまり立てない　時々立てる
   よく立てる　いつもきちんと立てる
6. 計画を立てたら、その通りに実施しますか。
   ぜんぜんその通りに実施しない　あまりその通りに実施しない
   時々その通りに実施する　よくその通りに実施する　いつもその通りに実施する
7. 計画を実施する際に、自分の行動をモニターしてコントロールしますか。
   ぜんぜんしない　あまりしない　時々する　よくする　いつもきちんとする
8. 計画の実施が終わったら、自分の行動を評価して省察しますか。
   ぜんぜんしない　あまりしない　時々する　よくする　いつもきちんとする
9. 学習過程と最後の点数への意識はどうですか。
   点数が一番大事、過程を重視しない　点数が大事だが、過程も時々見る
   点数と過程の両方とも重視する　点数より、過程の方が大事
   点数を重視せず、過程が一番大事
10. 学習の効果と効率を高めるためには、学び方を工夫しますか。
    ぜんぜんしない　あまりしない　時々する　よくする　いつもきちんとする
11. 日本語学習では、記憶、暗唱、模倣、理解などの活動をしますか。
    ぜんぜんしない　あまりしない　時々する　よくする　いつもする
12. 自分の記憶、暗唱、模倣、理解などの能力はどうですか。
    低い　やや低い　普通　やや高い　高い
13. 日本語学習では、論述、分析、評価、解釈、創造などの活動をしますか。
    ぜんぜんしない　あまりしない　時々する　よくする　いつもする
14. 自分の論述、分析、評価、解釈、創造などの能力はどうですか。
    低い　やや低い　普通　やや高い　高い
15. 日本語学習で、身につけた知識、技能、原理を用いて実際の問題を解決する能力はどうですか。
    低い　やや低い　普通　やや高い　高い

16. 自分の物事に対する批判的思考能力はどうですか。

低い　やや低い　普通　やや高い　高い

17. 日本語学習で、あなたはいつも 1 人で学習しますか、それとも他人と協働して学習しますか。

一人で学習する　他人と協働して学習する

18. 問い 17 の答えによって、あなたは選択した学習形式をどう思いますか。

ぜんぜん重要ではない　あまり重要ではない　どちらともいえない

やや重要である　非常に重要である

19. 他の学習者と協働して学習する時、他者の意見や行動によって、自分の学習を修正する能力はどうですか。

低い　やや低い　普通　やや高い　高い

20. 他者の異なる意見や価値観についてどう思いますか。

いつも認めない　認めなければ反論する　認めなくても尊重する

認めないが理解しようと思う　いつも認める

21. 他文化としての日本文化についてどれぐらい知っていますか。

ほとんど知らない　あまり知らない　とちらともいえない

知っているが、表面的な理解にとどまる

知っている。しかも、深い理解を持っている

22. 日本文化について知識のネットワークが形成されていると思いますか。（例えば、神社、浮世絵、招き猫等）

ほとんど形成していない　あまり形成していない　とちらともいえない

形成しているが、体系的な知識を持っていいない

形成している。しかも、体系的な知識を持っている

23. 日本語での発表、討論、協働学習などの活動に慣れていますか。

ぜんぜん慣れていない　あまり慣れていない　どちらともいえない

少し慣れている　非常に慣れている

24. 日本語での発表、討論、協働学習などの活動には自信を持っていますか。

ぜんぜん持っていない　あまり持っていない　どちらともいえない

少し持っている　非常に持っている

25. 日本語で発表、討論、説明、質問する、意見を述べるなどについての表現やスキルを知っていますか。

ぜんぜん知らない　あまり知らない　どちらともいえない

少し知っている　よく知っている

26. 日本語で他者へ自分の意見や気持ちを伝達する能力はどれぐらいだと思いますか。

低い　やや低い　普通　やや高い　高い

27. 日本語で文章などの文字作品を作成する時、基本的な構成、表現、テクニックなどについて知っていますか。

ぜんぜん知らない　あまり知らない　どちらともいえない

少し知っている　よく知っている

28. 日本語のサイトで検索、閲覧、情報収集などをよく行っていますか。

少ない　　やや少ない　　普通　　やや多い　　多い

29. 日本語のサイトでの検索、閲覧、情報収集には慣れていますか。

ぜんぜん慣れていない　　あまり慣れていない　　どちらともいえない

少し慣れている　　非常に慣れている

30. ネットでの情報を見るまたはそれを転送・発信する時に、その信頼性を判断しますか。

ぜんぜん判断しない　　あまり判断しない　　時々判断する

よく判断する　　いつもきちんと判断する

31. 日常生活で、ネットでの写真、ビデオ、テキストなどの内容をどう使いますか。

透かしを消して使う　　直接に使う　　自分なりに編集して使う

出典・作者名を簡単に提示して使う

出典・作者名をちゃんとつけて引用する

32. 学習活動を支えるための ICT ツールやアプリを適切に選んで活用する能力はどれぐらいだと思いますか。

低い　　やや低い　　普通　　やや高い　　高い

33. 日本語で情報を適切に収集・引用・編集・創造して、受け手の状況を踏まえて発信・伝達する能力はどれぐらいだと思いますか。

低い　　やや低い　　普通　　やや高い　　高い

34. このコースで、「他者評価」と「自己評価」で使われていた評価手法は、自分の学習に役立つと思いますか。その理由を述べてください。

35. このコースを受ける前に比べて、コースが終わったときに、自分が伸ばしたかった能力は伸びましたか、または自分への期待は実現しましたか。

36. このコースを通して、自分はどのような変化が起こったと思いますか？以下の点を踏まえて述べてください。

(1) 主体的に学ぶ能力＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。

(2) 思考力＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。

(3) 他人と協働して学ぶ能力＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。

(4) 異文化理解や異文化交流についての能力＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。

(5) 情報の収集、編集、創造などの一連の能力＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。

(6) 日本語と日本文化についての能力＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。

37. 本コースを通して、自分への認識はどのように変容したか、あるいは自分はどのような体得が得られましたか。それは今後の学習や生活にはどのような影響を与えるかと思いますか。

38. 長い間、本コースにご参加いただき、誠にありがとうございました。最後に、このコースへのご意見やコメントがあれば、書いてください。

添付資料 6　「サンプルリソース」（忍者リソース）

「忍者」は幻の伝説ですか

忍者というと、皆さんはどのようなイメージを持っていますか。中国の武侠小説の主人公のように、魔法的な忍術ができる忍者は、単なる現実の世界に存在しない幻だと思う人が多いかもしれません。確かに、忍者はいつも小説・映画・アニメなどのフィクション（虚构）の作品で登場します。しかし、実際に、忍者は歴史上に存在する人物で、「忍び」とも呼ばれます。忍者は主君や領主（领主，诸侯）に奉仕（效劳）して、主に情報収集、暗殺などを仕事としていました。そして、忍者の格好といえば、黒装束（黑色套装）に手裏剣（撒手剑）という組み合わせが基本的でしょう。しかし、忍者に関する研究によると、私たちがイメージする忍者の姿は 18 世紀半ば以降に出てきたもので、それまでの忍者は普通の人の格好でした（図 2）。



図 1
(https://hypebeast.cn/2020/2/sega-interactive-ninja-trainer-arcade より)



図 2
(国際忍者研究センターより)

以上の紹介のように、忍者についてはもともとそう思っていましたが、実はそうではないことが多いでしょう。ネットで調べてみると、忍者についての情報はいろいろありますが、その中で、特に興味深くて、私に「なるほど！」と感じさせたことが 3 点あります。すなわち（也就是说）、「忍者には男性だけでなくて、女性の忍者もいるよ！」、「日本で、今の忍者のふるさとにはこういうものがある！」、「実際に忍者を研究する大学もあるよ！しかも（而且）、この専門科目を履修（学完）したら、修士号（硕士学位）さえ取れるの！？」という 3 つの「なるほど」です。それらの情報について、あなたは知っていますか。これからは、一緒に見てみましょう！

1.女性の忍者――「くノー（くのいち）」

忍者というと、男性の姿が思い浮かぶ場合がほとんどでしょう。『ナルト（火影忍者）』『亀忍者（忍者神龟）』などの漫画やゲームで男性の忍者キャラクターがいろいろ出てきます。実際に、男性の忍者を主役とした作品は一般的ですが、戦後に、小説などで女忍者も出てきました。ところが、忍者に関する研究によると、女忍者については史料に記録がないため、実際に存在するかどうかはまだわかっていません。

①女忍者の役割や見た目

くノ一の役割について、『万川集海』では「くノ一の術」に関する解説解釈があります。「くノ一の術」は忍術の１つで、男性の忍者がやりにくい仕事で、女を使って情報収集などを支えるという術です。戦争中、女性は弱者なので、男性の忍者の代わりに女性の忍者に潜入させると、敵が気を許しがち（易掉以轻心）だという理由があります。

そして、女忍者の見た目については定説（定论）がないようですが、役割によって格好には違いがあります。フィクションの中では、「くノ一」の役割は全身黒装束を着ますが（図３）、いわゆる（所謂）情報収集の役割はいろいろな格好がありそうです。ところが、その多くは女性の身体的特徴をわざと強調するイメージになっています（図４）。



図３　全身黒装束の女忍者
（https://www.artstation.com/artwork/llJlL より）



図４　キャラクターとしてのくノ一
（https://japaneseclass.jp/trends/about/KUNOICHI より）

②「くノ一」の語源について

「くノ一」は現在、女性の忍者を指すものですが、元々は「女」を指す隠語で、それがやがて（就是）女忍者を指すようになったという説（说法）があります。言うまでもありませんが、「くノ一」は「女」という漢字の筆順の組み合わせです。一方、「九一ノ道」という説によれば、「くノ一」はもともと「九ノ一（くのいち）」で、鼻、目、耳などの体にある９つの穴に加えて、女性は穴が１つ多いことから「九の一」として呼んだということです。この２つの説のいずれが正しいかはわかりませんが、後者の場合は女性を尊重する態度があまり感じられません。



図５　「女」の筆順--くノ一
（筆者より）

「女」というステレオタイプ（刻板印象）

戦後の作品で、女忍者の登場は男女同権（平权）の感じもありましたが、以上の紹介から、女性に対するステレオタイプや偏見が見られることがわかります。つまり、「女忍者」という一般女性より強うそうな人物でも、女性は弱い、女性の特徴が強調されすぎ、「性」と一緒に現れるという世間の目から逃げられないようです。現代社会で、女性の地位が高まるとともに、「女忍者」などの女性キャラクターについての描写も、より柔軟で多元的になればいいのですが。

2.忍者のふるさと――伊賀

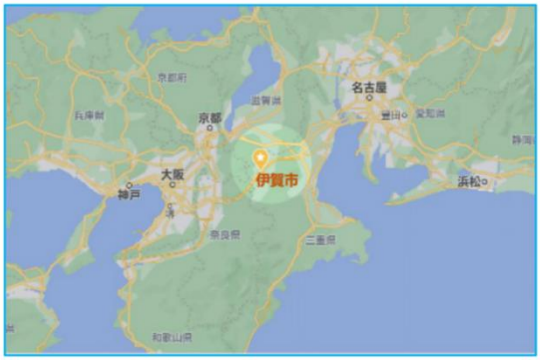


図６　伊賀市の所在地
（Google マップより）

日本の忍者・忍術は多くの流派があります。その中で、最も有名なのは甲賀流と伊賀流です。伊賀流の忍者は昔の伊賀国というところにいました。現在の三重県の伊賀市辺り（一帯）です。伊賀市には忍者に関連のあるスポットがいろいろあるため、伊賀は「忍者の里（村落；故乡）」とも呼ばれています。国内外の観光客に忍者という文化を伝えるために、伊賀市は忍者の観光地、忍者の博物館などを開発し、忍術の体験イベントなどを開催しています。

①忍者のスポット（spot）と観光

伊賀市では、様々なスポットに忍者が生活していた跡が残っていて、これは歴史上忍者が実在（实际存在）したものの根拠（根据）でしょう。現在、これらのスポットは観光地になっています。この中に、非常に有名な伊賀上野城や日本唯一の忍者博物館があります。ここには忍者の資料館、忍者の家という忍者屋敷（房屋）などの実物があるほかに、忍術のショー（show）や手裏剣の体験という活動もあります。

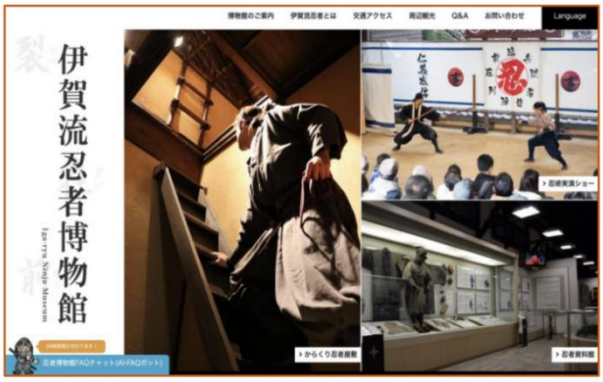


図７　伊賀流忍者博物館
（https://www.iganinja.jp/# より）



図８　忍者の屋敷
（筆者より）



図９　伊賀上野城
（筆者より）

以上のような忍者の実像（真実的样子）に触れる観光地のみならず、忍者をテーマにしたツアーもあり、忍者についての観光産業が形成されています。要するに、忍者という文化要素を活用して、その周辺の観光地や商業地区の発展が促進されています。



図 10　伊賀忍者 CITY ・旅マップ
（http://iga-ueno.or.jp/wp-content/uploads/2020/04/tabimap.png より）

②忍者になって体験するイベント



図 11　秋の忍者イベント・パンフレット
（https://tinyurl.com/ybh5yx9p より）

単に見る、聞くだけよりは、自分自身をそのシーンに置いて、ストーリーの一員になったほうが、その文化をさらに深く理解できるでしょう。伊賀は忍者文化や忍術を自分で体験したい人のために、いろいろなイベントを行なっています。秋になったら、伊賀上野の城下町に「秋の忍者イベント」があります。

「秋の忍者イベント」には、上で紹介した忍者博物館の手裏剣を投げる体験もあります。それ以外に、伊賀忍者学の研究や忍者の武術についての競技にも参加できます。また、忍者の衣装を着て物語の主人公になって、活劇（武戏）を体験する体感ゲーム、物語で探偵になって、忍術を学んで殺人事件を解決する謎解きイベントもあります。さらに、優秀な探偵になれば、ホームページで表彰される機会もあります。



図 12　伊賀上野謎解きミステリー紀行　幻の忍者殺人事件
（https://www.igaueno.net/mistery/#event より）

文化財への保護

伊賀流忍者についていろいろ知って、筆者も一度伊賀上野城に行ってみました。伊賀の伝統文化や文化財の保護には感心しました。ビルや現代的な施設の建設が加速する現在、多くの国・地域は住宅街（住宅区）や商業圏を拡大するために、昔の特色のあるスポットが破壊されてきました。ある文化を代表するスポットが消えるにつれて、その文化を失う危険があります。したがって、文化の多様性を守るためには、伝統文化の発祥地をよく保護して、その文化を継承することが重要でしょう。

3.忍者学研究――三重大学

三重大学が「忍者・忍術学」を専門科目として開設した当初、各界に大きく注目されました。ネットで「三重大学の忍者学」というキーワードを調べると、多くの関連記事が出てきます。忍者という多少フィクションっぽい（虚構色彩）文化を学問として教授することは奇妙に感じられるでしょう。しかし、先に紹介したように、忍者は実在のものなので、忍者に関することを研究する価値はあるでしょう。

① 専門科目としての「忍者・忍術学」

2018 年から、三重大学人文社会科学研究科・地域文化論専攻で「忍者・忍術学」の専門科目が導入されました。その科目を履修（学完）して人文科学の修士号（硕士学位）までも取ることができます。「忍者・忍術学」に関する授業の中で、キャンパスで受ける授業以外には伊賀の現地（现场）で学ぶ授業もあります。



図 13　三重大学「忍者・忍術学講座」
（http://www.human.mie-u.ac.jp/kenkyu/ken-prj/iga/kouza.html より）



図 14　羽賀さんのあぶり出しのレポート
（https://asahi.com より）

忍者に興味がある人にとって、その授業の魅力が感じられるでしょう。2019 年の時点（时候）で、人文学部 1 年の羽賀英美さんは「忍者の歴史」の授業をとって、最後の課題に白紙のレポートを提出したのに、満点をとりました。これは一体なぜでしょうか。実際に、この白紙のレポートは「あぶり出し（烤墨纸）」という忍者の知恵を活用して書かられました。すなわち、大豆汁を墨として書いて、墨が乾いたら、文字が消えましたが、火であぶる（用火烤）と文字が再現するようになります。先生がその創意工夫に驚かされて、羽賀さんに満点をつけました。

② 忍者についての研究活動

三重大学は伊賀で「国際忍者研究センター」を設立して、忍者についての研究成果を発信しています（伝達信息）。例えば、三重大学は古文書での「忍者食」についての分析や試作を通して、その利用法を科学や医学から考察しました。ちなみに、昔の忍者の活動は非常にストレス（圧力）が高いので、健康のために、忍者食の材料には数多くの生薬（中草药）が入っています。研究者によると、このような忍者の知恵は家庭のおやつ作りに活用できるだけでなくて、自然災害の多い日本では、忍者食の保存や携帯の便利さは災害時の食料としても参考になります。

価値のない学問はない

実利(現实利益)が求められる現在の社会で、これは価値がある、それは価値がないというようなラベル（标签）が貼られがちです。文系より理系が有用、良い専門を選べば良い仕事が見つけられる、資格はたくさん取るほど有利、などの「真理」が世間に溢れています。もし世間の目で「忍者・忍術学」の専門科目を見ると、どうなるでしょう。



図 15　忍者食の試作
（https://www.alic.go.jp/content/000128528.pdf より）

世間の目にかかわらず、忍者に関する様々な研究から、現代に活用できる知見が得らるだけでなくて、忍者文化が好きな人は忍者の関連授業を通して、忍者の魅力も感じられます。それらのことこそ、忍者という学問の価値ではないでしょうか。したがって、価値のない学問はない、どんな学問であってもそれを尊重する態度を持つべきだと考えます。

「忍者」は幻の伝説ではない

以上のような紹介から、忍者は幻の伝説ではなくて、歴史上には存在するとわかりました。女性の忍者の存在を証明する根拠がありませんが、忍者には男性だけでなく女性もいるという忍者像が拡大されました。そして、忍者のふるさとの伊賀は、忍者に関する文化を守るために観光地を保護したり、イベントを行なったりするいろいろな努力をしています。また、忍者学や忍術学を研究する三重大学は、史料での忍者の知恵を引き出したり、忍者文化を世界に発信したりして、学問の豊かさに貢献しています。

忍者という日本の文化要素についていろいろ紹介しましたが、それらは忍者のほんの一部に過ぎません。関連サイトや関連資料を通して、もっと深く知って行きましょう！

参考サイト・資料

▶「女忍者・くノ一」について

・ウィキペディア・「くノ一」

https://ja.wikipedia.org/wiki/くノ一

・三重大学　忍者・忍術学講座　第５回「くのいち」とは何か　吉丸雄哉

http://www.human.mie-u.ac.jp/kenkyu/ken-prj/iga/kouza/2014/2014-4.html

・女忍び

https://www.iganinja.jp/old/japanese/bou/bou/kemuri/3.html

・語源由来辞典・「くノ一」

http://gogen-allguide.com/ku/kunoichi.html

▶「伊賀忍者」について

・ウィキペディア・「伊賀流」

https://ja.wikipedia.org/wiki/伊賀流

・伊賀流忍者博物館

https://www.iganinja.jp/#

・美杉リゾート・忍者パック　観光ツアー

http://www.misugi.com/ninja.html

・忍びの国　伊賀を発見　伊賀氏観光情報

https://www.igaueno.net

・伊賀上野 灯りと忍びの城下町

http://iga-ueno.or.jp/伊賀上野-灯りと忍びの城下町【1010･11】/

・【伊賀上野　謎解きミステリー紀行　幻の忍者殺人事件】

https://www.igaueno.net/mistery/#event

▶「三重大学忍者学」について

・三重大学大学院人文社会科学研究科・地域文化論専攻

http://www.human.mie-u.ac.jp/nyuushi/daigakuin/post-54.html

・国際忍者研究センター

http://ninjacenter.rscn.mie-u.ac.jp

・忍者の知恵を現代に＝「携帯食、災害時も有効」-世界初の研究拠点・三重大

https://www.nippon.com/ja/behind/l10279/

・科学から読み解く忍者食 ~砂糖と生薬の兵糧丸、でん粉と生薬の飢渇丸、口や喉に絞った水渇丸~

https://www.alic.go.jp/content/000128528.pdf

・忍者の授業で三重大・羽賀さん

https://www.bbc.com/japanese/49999394

・手裏剣使ってない？くノ一いなかった？忍者が分かる１冊

https://www.asahi.com/articles/photo/AS20190913002676.html

・三重大学「忍者・忍術学講座」

http://www.human.mie-u.ac.jp/kenkyu/ken-prj/iga/kouza.html

・日本の大学唯一の「忍者コース」が、伊賀の山奥で忍術実習をやるワケ

https://tinyurl.com/y3qxaph7

さらに深く学ぶために

・忍者研究・情報サイト

https://ninja-yakata.net

・「忍者」関連の最新 ニュース・レビュー・解説 記事 まとめ

https://www.itmedia.co.jp/keywords/ninja.html

・伊賀忍者特殊軍団　阿修羅

https://igaashura.wixsite.com/iga-ashura

・Kurdish ninjas take to the mountains - News

https://tinyurl.com/y2xjvbpw

・伊賀流忍者博物館・パンフレット PDF

https://tinyurl.com/y33yjh67

・IGANINJA　CITY ー TABI　MAP（忍者シティー・旅マップ）

http://iga-ueno.or.jp/wp-content/uploads/2020/04/tabimap.png

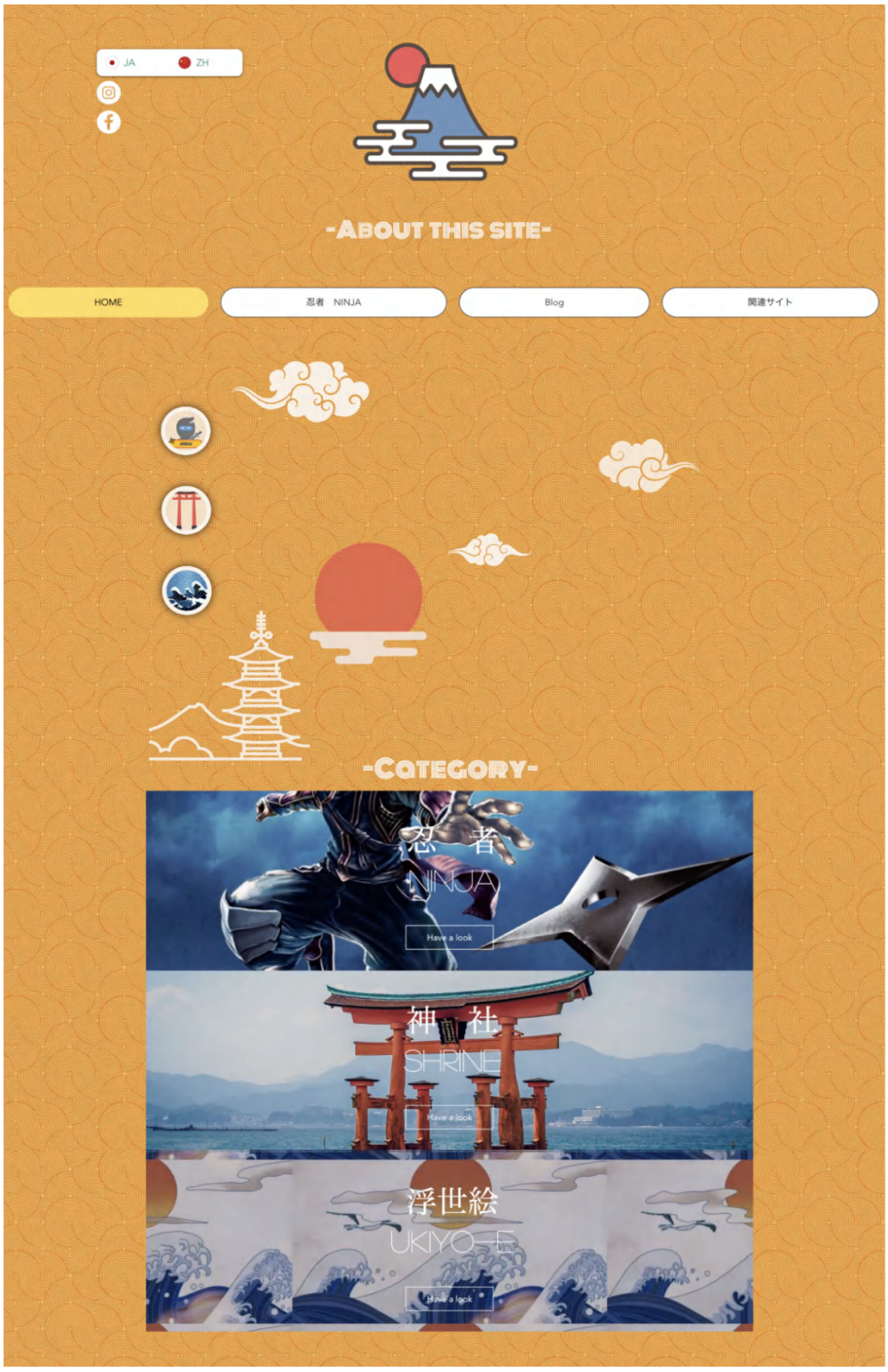
・伊賀上野 灯りと忍びの城下町・パンフレット PDF

-表面　https://tinyurl.com/yy7sz5ch

-中面　https://tinyurl.com/ybh5yx9p

添付資料７　「忍者」サイト

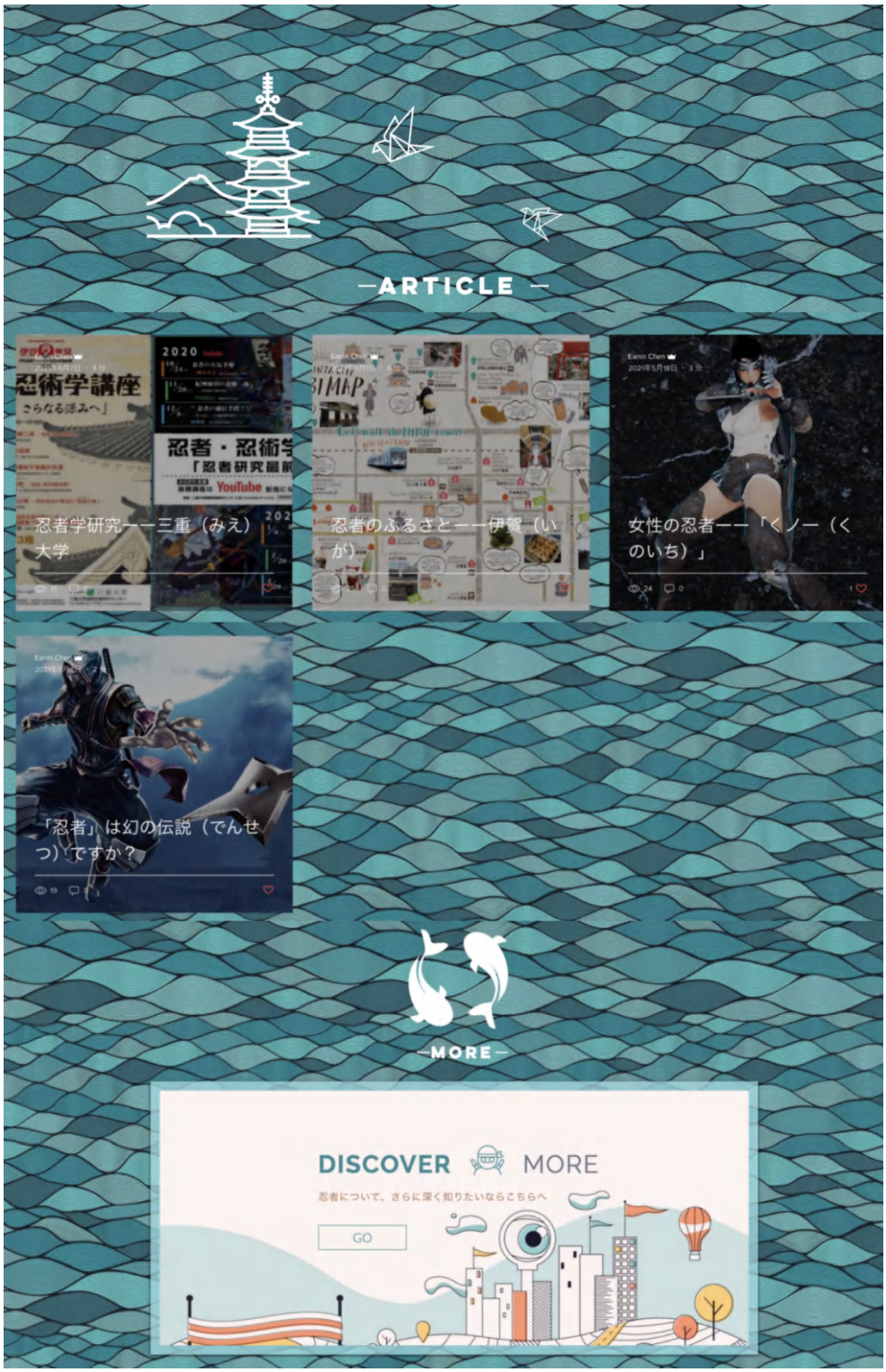
日本文化ホームページの例



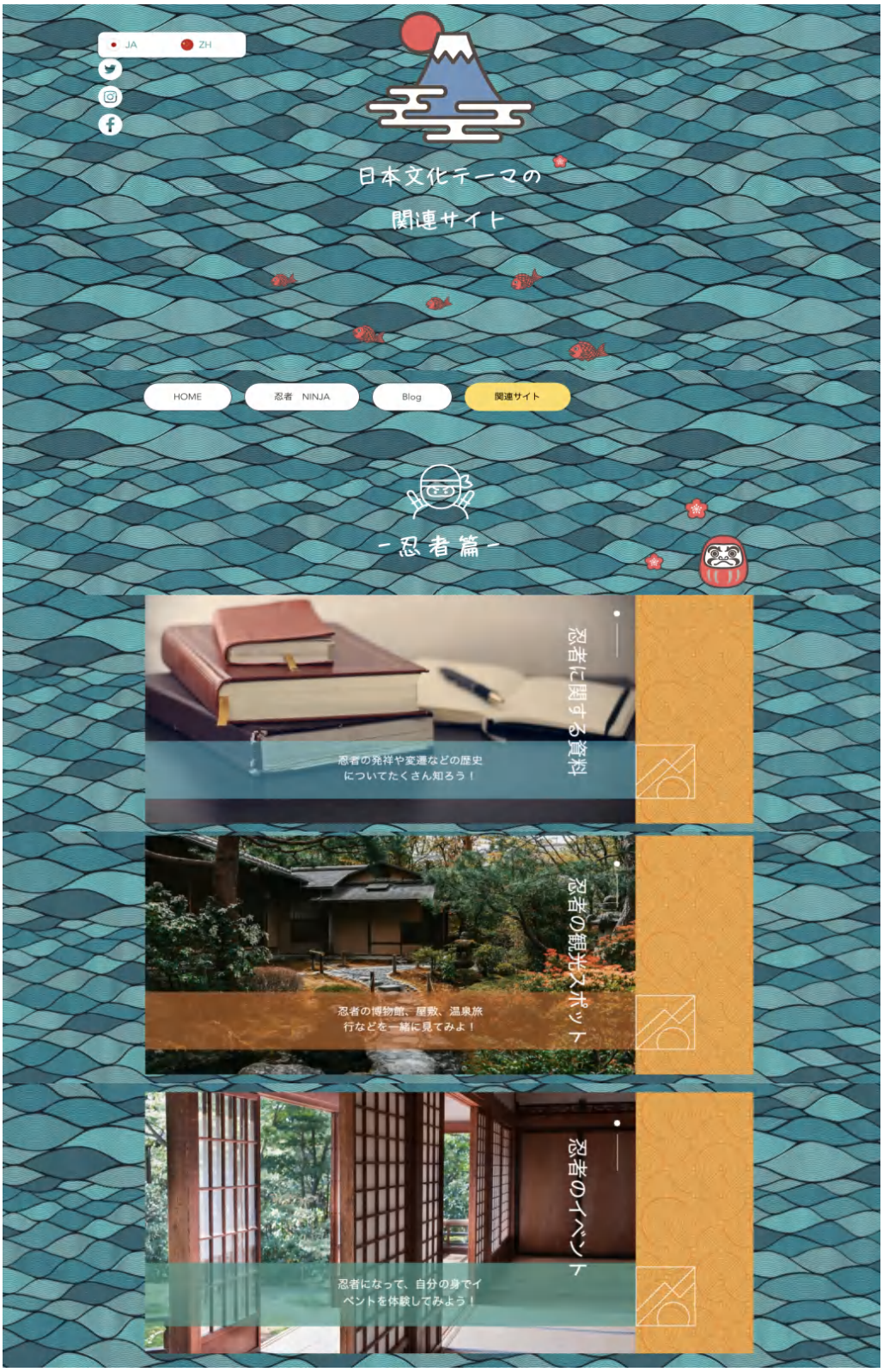
忍者ホームページの例


JA
ZH
-JAPONESE CULTURE-
HOME
忍者 NINJA
Blog
関連サイト
「忍者」は
幻の伝説ですか
-ABOUT NINJA-
女忍者 ーー「くノー」
忍者には男性だけでなくて、女性
の忍者もいるよ！
LEARN MORE
HIDE OUT

忍者についてのトピックと文章の例



忍者の関連サイトの例

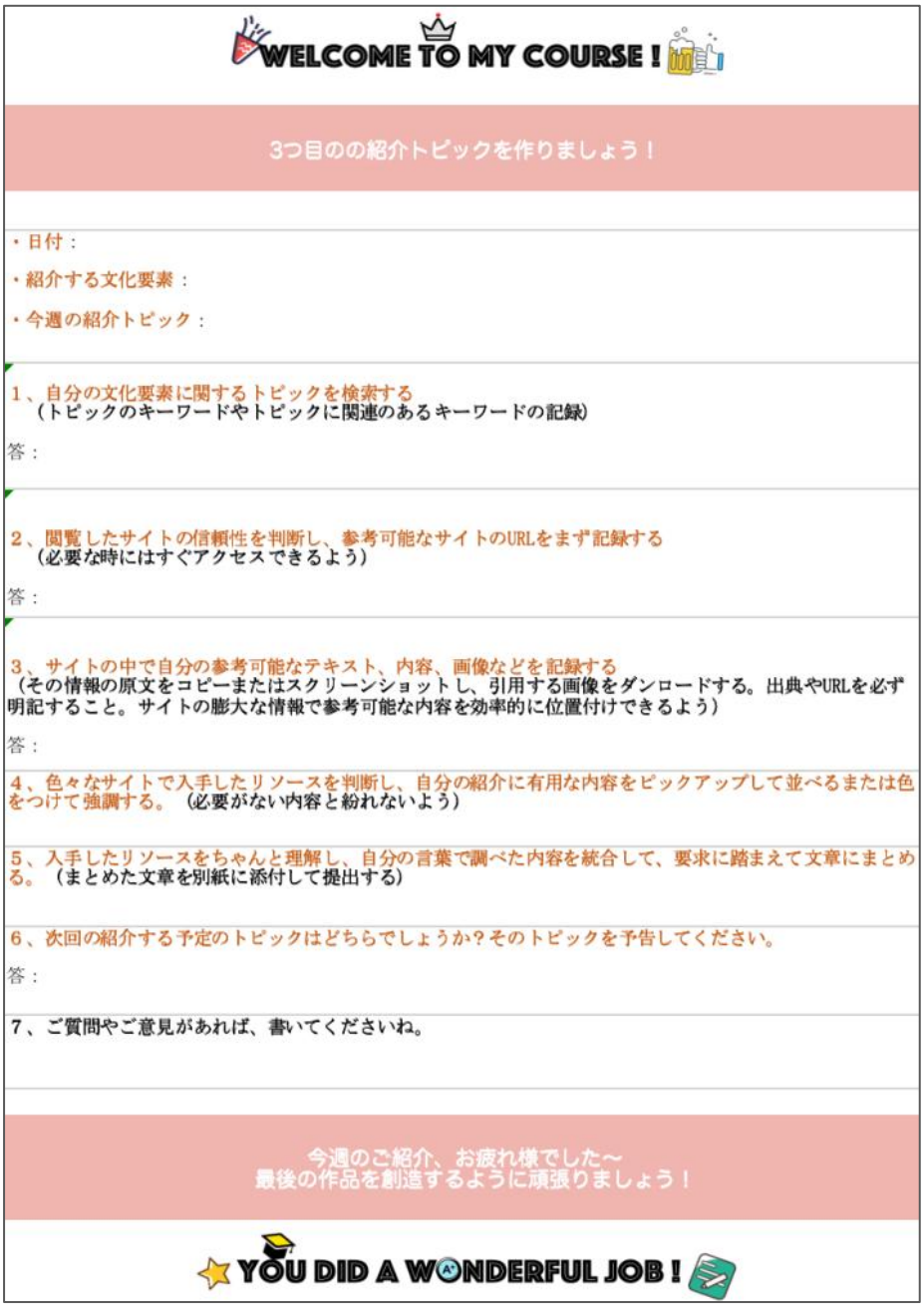

JA
ZH
日本文化テーマの
関連サイト
HOME
忍者 NINJA
Blog
関連サイト
-忍者篇-
忍者に関する資料
忍者の発祥や変遷などの歴史
についてたくさん知ろう！
忍者の観光スポット
忍者の博物館、屋敷、温泉旅
行などを一緒に見てみよ！
忍者のイベント
忍者になって、自分の身でイ
ベントを体験してみよう！

添付資料８　学習シート

学習シートの毎回の表紙の例



学習シートの毎回の内容の例



WELCOME TO MY COURSE !

3つ目のの紹介トピックを作りましょう！

・日付：

・紹介する文化要素：

・今週の紹介トピック：

1、自分の文化要素に関するトピックを検索する
（トピックのキーワードやトピックに関連のあるキーワードの記録）

答：

2、閲覧したサイトの信頼性を判断し、参考可能なサイトのURLをまず記録する
（必要な時にはすぐアクセスできるよう）

答：

3、サイトの中で自分の参考可能なテキスト、内容、画像などを記録する
（その情報の原文をコピーまたはスクリーンショットし、引用する画像をダンロードする。出典やURLを必ず明記すること。サイトの膨大な情報で参考可能な内容を効率的に位置付けできるよう）

答：

4、色々なサイトで入手したリソースを判断し、自分の紹介に有用な内容をピックアップして並べるまたは色をつけて強調する。（必要がない内容と紛れないよう）

5、入手したリソースをちゃんと理解し、自分の言葉で調べた内容を統合して、要求に踏まえて文章にまとめる。（まとめた文章を別紙に添付して提出する）

6、次回の紹介する予定のトピックはどちらでしょうか？そのトピックを予告してください。

答：

7、ご質問やご意見があれば、書いてくださいね。

今週のご紹介、お疲れ様でした～
最後の作品を創造するように頑張りましょう！

YOU DID A WONDERFUL JOB !

添付資料 9　他者評価

＊この評価シートの質問は多肢選択である。発表者のパフォーマンス及び発表者の作品に対して正当な評価を与えてください。

質問の選択肢の中で：

A の項目は「努力が必要だよ」

B の項目は「もう一歩進もう !」

C の項目は「さすが !」になっています。

補足することがあれば、「そのほか」の欄に書いてください。

1.あなたのお名前（または番号）_____,

発表者のお名前（または番号）_____。

2. 内容の明確さについて

A1. トピックの主題文がない。

A2. 紹介内容は中心となるトピックとズレがある。

A3. わからない表現、用語、文法が多い。

B1. 練られたトピックの主題文がある。

B2. 文章の主題が明確だが、情報の量が膨大で、無関係な情報が多い。

B3. 難しい用語や表現には綴りや中国語の注釈があるが、わからない概念がある。

C1. 主題文が明確で文章の主題に焦点があり、１つのトピックで適量な情報を含め、重要な情報が明らかで、無関係な情報がほとんどない。

C2. 読者のレベルやニーズを考慮し、難しい表現や用語に綴りや注釈をつけた上、主題を表す概念も文章でちゃんと定義した。

そのほか_____。

3. 理解・思考について

A1. 分析に基づく構造が見られず、このトピックに関して単純な事実を並べ上げて述べるレベルに止まる感じである。

B1. 発表者は自分の言葉で解説して文章にまとめる。

B2. 紹介する内容の論理性が高く、情報の統合性がある。

C1. 発表者は自分の言葉で内容を論理的に説明し、情報間の関係の分析が見られ、分かりやすく示されている。

C2. このトピックを発表者自分の実生活に関連づけて判断し、発表者独自の意見や価値観を具体的ではっきりと伝える。

C3. 発表者が、このトピックを深く探究しようとする姿勢が見られる。

そのほか_____。

4. 構成・論理性について

A1. 文章また発表は導入、展開、結論という構成になっているが、まとまりや一貫性がない。

A2.「そして」、「しかし」、「～だから」のような簡単な接続表現を用いて単語をつなげてまとめた。

B1. 文章また発表はまとまりがあって、導入、展開、結論という構成が見られるが、一定の問題がある。

B2. さまざまな結合語 （「つまり」、「要ようするに」、「それに加くわえて」など）を効果的に使った。

C1. 文章主題また発表全体の構成を提示する明確な導入部分があり、紹介の方向性や展開がわかりやすく、下位テーマを統合させながら、特定の点を発展させ、結論までの流れが自然である。

C2.さまざまな構成パターン、接続表現、結束手段を使って、構成の良い、明快で流暢な話をする。

そのほか＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。

5. 補助資料について

A1. 視覚的な資料が含まれていないため、作品と文章の理解には少し難しい。

B1. ビデオ、写真、図表などは適切なところで現れ、理解に役立つ。しかし、その出典が明記されていない。

C1. 理解を助けるために視覚的な資料を適切に入れた上で、その出典を明記している。

C2. このトピックについてさらに学びを深めさせるために、関連のあるウェブサイトやリソースを勧める。

そのほか＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。

6. 発表・伝達について

A1. 発表の時は文章をそのまま棒読みした。

A2. 発表時間をうまくコントロールできなく、少し混乱していた。

A3. 発表の後の質問に対応できなかった。

B1. 発表時間に注意し、棒読みではないが、伝達の工夫や表現形式の創造性が欠ける。

B2. 時々繰り返しや説明を求め、発表の後の質問に答こたえることができた。

C1. 時間を注意した上で、重要な内容を強調する、起承転結とメリハリを注意するなどには工夫する。

C2. 自分の成果を創造的で独自な形で発表しようとする努力が見られる。発表内容が生き生きして、ストーリー性に富む。読者が引きこまれやすい。

C3. 聞き手の反応と質問に効果的に対応した。

そのほか＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。

7.補足する質問などがあれば、書いてください。

添付資料 10　自己評価

＊このシートの中では自由記述、選択肢法、星つける評価の 3 つのパターンがあります。補足することがあれば、「そのほか」の欄に書いてください。
自分の過去一週間の学習に評価を与えましょう！

1. お名前（または番号）＿＿＿＿＿＿＿＿。
2. 過去 1 週間の探究活動で、あなたはどんな新しい技能・知識・能力を習得しましたか。
3. 過去 1 週間の探究活動での思考はどうでしたか。
   A. 自分の探究活動で、学習した知識や技能を覚えてよく理解した上で、活動に応用した。
   B. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をただ応用したのではなく、知識や技能をどのように使ったら効果であるか、学習した内容をどのようにまとめたらいいかについて考えた。
   C. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をどうのように使ったらいいかを考えて、自分自身の実生活（過去の経験や将来の展望）に関連づけて学習した内容を評価した上で、自分なりの作品を創造した。
   そのほか＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。

4. 過去 1 週間の探究活動の実施はどうでしたか。
   A. 今週の学習活動で、ネットで情報を簡単に調べて、自分の探究したい内容を決定してから、探究活動に入った。
   B. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、自分が最も興味がある内容を抽出しトピックを設定してから、探究活動に入った。
   C. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、その中で自分が最も興味がある内容を抽出し比較した上で、トピックを設定した。そして、どのように探究すればいいかについて計画を立て、学習を計画通りに行った。
   そのほか＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。

5. 他の学習者についての振り返り：
   (1) 今日の活動で、他の学習者の内容に対して、特に印象的なところ、あるいはもっと知りたい内容は何ですか。それはなぜですか。＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。
   (2) 他の学習者の作品やパフォーマンスを見て、自分の学習に役に立つ・参考になると思う点は何ですか。＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。
   (3) 他の学習者の発表や作品には、あまり認められない考えや異なる意見を持つところはあるか。それはなぜですか。＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。

6. 自分の学習への省察
   (1) 自分の学習活動で、よくできたと思う点は何ですか。＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。
   (2) 自分の学習活動で、問題点と改善する必要のある点は何ですか。＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿。

7. 過去 1 週間の自分の学習活動に星をつけよう。
   ＊ 1 つ星：非常に満足しない。2 つ星：満足しない。3 つ星：普通。4 つ星：満足。5 つ星：非常に満足。
   ★★★☆☆

8.他のご質問やコメントがあれば書いてください。

添付資料 11　研究協力依頼書及び参加同意書

研究協力依頼書

本研究では、日本語専攻生に変化が激しい 21 世紀社会に適応させるための主体的に学ぶ能力、思考力、協働能力などを育成するために、新たな教育デザインや具体化したオンラインコースを開発し、教育実践を行います。このコースでは、学習者がどのような実態が呈しているかについて追跡するために、実践活動に関するデータを収集させていただく存じます。

この研究は博士論文として発表されますが、皆様の能力の育成を促進することを最大の目的としています。皆様の貴重なお時間を頂くにあたり、謝礼をご用意いたしました。お納めいただけましたら幸いです。

下記の注意事項をお読みいただいた上で、ご協力いただける方は、参加同意書にサインをお願い致します。

1.この活動への参加は強制されるものではありません。同意した後もいつでも同意を撤回することができます。同意しない場合であっても、そのためにあなたが不利益を受けることは一切ありません。
2.調査結果で個人が特定されないように、内容を加工、抽象化いたします（T 大学、K さん等）。
3.コースでの日本文化テーマに関する成果物の著作権はあなたに帰属します。研究成果の一部のデータとして、論文、学会発表、著書で使用いたします。以上の研究目的以外には一切使用いたしません。
4.あなたの個人情報の機密保持は厳守いたします。活動に関する調査結果および録画のデータには、パスワードをつけて保存いたします。研究終了後は速やかに廃棄処分いたします。

研究者：陳奕霖
連絡先電話：------
email：------

……

参加同意書

私は、本活動に関する説明を受け、その内容を理解しましたので、自らの意志により本活動への参加に同意します。同意する証として署名の上、本書を提出します。

ご署名＿＿＿＿＿＿＿＿　　年　月　日

添付資料 12　A さんの「自己評価」の一覧

1.お名前（または番号）：Aさん	8月1日 3回目 導入	8月8日 4回目 topic1	8月15日 5回目 topic2	8月22日 6回目 topic3
2.過去1週間の探究活動で、あなたはどんな新しい技能・知識・能力を習得しましたか。	温泉の開湯伝説。 漫画を読みながら温泉に入ることもできる。	温泉の開湯伝説について。	マンガと温泉の組み合わせ、関金温泉。	温泉とのコラボ「温泉むすめ」。
3.過去1週間の探究活動での思考はどうでしたか。	A. 自分の探究活動で、学習した知識や技能を覚えてよく理解した上で、活動に応用した。	A. 自分の探究活動で、学習した知識や技能を覚えてよく理解した上で、活動に応用した。	C. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をどうのように使ったらいいかを考えて、自分自身の実生活（過去の経験や将来の展望）に関連づけて学習した内容を評価した上で、自分なりの作品を創造した。	C. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をどうのように使ったらいいかを考えて、自分自身の実生活（過去の経験や将来の展望）に関連づけて学習した内容を評価した上で、自分なりの作品を創造した。
4.過去1週間の探究活動の実施はどうでしたか。	A. 今週の学習活動で、ネットで情報を簡単に調べて、自分の探究したい内容を決定してから、探究活動に入った。	B. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、自分が最も興味がある内容を抽出しトピックを設定してから、探究活動に入った。	C. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、その中で自分が最も興味がある内容を抽出し比較した上で、トピックを設定した。そして、どのように探究すればいいかについて計画を立て、学習を計画通りに行った。	C. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、その中で自分が最も興味がある内容を抽出し比較した上で、トピックを設定した。そして、どのように探究すればいいかについて計画を立て、学習を計画通りに行った。
5.他の学習者についての振り返り				
(1)今日の活動で、他の学習者の内容に対して、特に印象的なところ、あるいはもっと知りたい内容は何ですか。それはなぜですか。	招き猫は右手と左手によって違う意味を持っているのは興味深いと思う。	招き猫について。可愛いだけでなく、人の興味を引いたと思う。	招き猫について。	Eさんの作品で紹介した早乙女太一の作品と中国の伝統舞踊の部分。
(2)他の学習者の作品やパフォーマンスを見て、自分の学習に役に立つ・参考になると思う点は何ですか。	みんなの発表は理路整然なので、この点は勉強に値する。	発表で作品をただの棒読みにしたではなく、伝えたい情報詳細に伝えること。	Cさんは他の学習者からの質問に非常にうまく対応した点は勉強に値する。	Cさんは流暢に質疑応答できたことに感心する。
(3)他の学習者の発表や作品には、あまり認められない考えや異なる意見を持つところはあるか。それはなぜですか	導入部分で、これからのトピックで紹介すべき内容を非常に詳しく紹介する必要がないかなあと思う。	なし。	なし。	なし。
6.自分の学習への省察				
(1)自分の学習活動で、よくできたと思う点は何ですか。	タスクを実施するスケジュールの組みは悪くないと思う。	計画通りにタスクを完成した。	計画を適切に策定ため、予想通りにタスクを完成した。	計画通りにタスクを完成しただけでなく、全体的にはよくできたと思う。
(2)自分の学習活動で、問題点と改善する必要のある点は何ですか。	自分の発表はあまりよくできなかった。	タスクを実行した効率は悪く、発表はまだまだだと思う。	質問を対応した時は口下手なので、改善しないと。	口頭的な表現をもっと流暢にする必要がある。
7.過去1週間の自分の学習活動に星をつけよう。	3つ星	3つ星	4つ星	4つ星

添付資料 13　B さんの「自己評価」の一覧

1.お名前（または番号）：Bさん	8月1日 3回目 導入	8月8日 4回目 topic1	8月15日 5回目 topic2	8月22日 6回目 topic3
2.過去 1 週間の探究活動で、あなたはどんな新しい技能・知識・能力を習得しましたか。	1.ネットでの豊富なリソースを使って自分のニーズに応じることができるようになった。特に、情報を収集したときに情報を判断する能力が上がった。 2.困難を克服する精神が鍛錬されることができた。最初に、このようなタスクは複雑で難しいイメージが与えられたが、実際にやってみたらそうではないと思って、自分の成果を見た瞬間にすごく達成感を感じた。 3.自分のライティング能力が少し上がったと思う。	招き猫に関する多くの専門用語や知識を身につけたネットで自分の欲しい情報を収集することがより上達になった。	招き猫に関する知識がより深く理解しただけでなく、日本の猫文化についての理解も深まった。そして、毎回の作品の作成を通して、Officeについての技能やテクニックも身につけることができた。	日本の猫文化をより深く理解し、多くの資料や論文の収集、分析を通して、リーディング能力も向上した。
3.過去 1 週間の探究活動での思考はどうでしたか。	A. 自分の探究活動で、学習した知識や技能を覚えてよく理解した上で、活動に応用した。	B. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をただ応用したのではなく、知識や技能をどのように使ったら効果であるか、学習した内容をどのようにまとめたらいいかについて考えた。	B. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をただ応用したのではなく、知識や技能をどのように使ったら効果であるか、学習した内容をどのようにまとめたらいいかについて考えた。	B. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をただ応用したのではなく、知識や技能をどのように使ったら効果であるか、学習した内容をどのようにまとめたらいいかについて考えた。
4.過去 1 週間の探究活動の実施はどうでしたか。	B. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、自分が最も興味がある内容を抽出しトピックを設定してから、探究活動に入った。	B. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、自分が最も興味がある内容を抽出しトピックを設定してから、探究活動に入った。	B. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、自分が最も興味がある内容を抽出しトピックを設定してから、探究活動に入った。	C. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、その中で自分が最も興味がある内容を抽出し比較した上で、トピックを設定した。そして、どのように探究すればいいかについて計画を立て、学習を計画通りに行った。
5.他の学習者についての振り返り				
(1)今日の活動で、他の学習者の内容に対して、特に印象的なところ、あるいはもっと知りたい内容は何ですか。それはなぜですか。	温泉や桜の発表者の作品の導入部分は私の心を引いたため、温泉や桜についてもっと知りたくなった。			
(2)他の学習者の作品やパフォーマンスを見て、自分の学習に役に立つ・参考になると思う点は何ですか。	多くの学習者は自分の作品を自分の興味関心と結び付けたことは素晴らしいと思う。	Aさんの作品に非常に興味を持っている。特に、Aさんの作品のデザインが綺麗で、説明も興味深いよ。	Aさんの作品は素敵だった。丁寧な紹介は人の心を引いた。また、Cさんの発音は綺麗すぎないか！	Aさんの作品は自分の思考を大量に入れたことは私にとって勉強に値する。
(3)他の学習者の発表や作品には、あまり認められない考えや異なる意見を持つところはあるか。それはなぜですか。	発表の時に文章を棒読みにすることはあまりよくなかったが。。。（私も棒読みにしたことがあるけど）	多くの学習者の作品の最後に豊富な参考資料が付いている。彼女らに見習う必要がある。	日本に振り仮名をつけること、自分なりの思考を多く入れること。	Cさんの発表は魅力的で感動的で、日本語の発音やイントネーションも綺麗だった。
6.自分の学習への省察	認めないことがなく、みんなよくできた。	認めないことがない。	なし。	
(1)自分の学習活動で、よくできたと思う点は何ですか。	作品を作成した時に自分のスタイルと結び付いた。例えば、「表情包」の使用である。	内容や構成のデザインがよかったと思う。	写真を豊富に入れたことである。	資料を大量に調べた上で、よく判断し分析してから活用したことである。
(2)自分の学習活動で、問題点と改善する必要のある点は何ですか。	締め切りぎりぎりまでしないで。資料を調べた時間が不十分で、手に入れた情報が豊富ではなかった。	思考は深くなく、コピペのこともあった。	自分なりの思考を入れなかった。	思考を入れることができたが、少なかったため思考力はまだまだと思う。
7.過去 1 週間の自分の学習活動に星をつけよう。	4つ星	4つ星	3つ星	3つ星

添付資料 14　C さんの「自己評価」の一覧

1.お名前（または番号）：Cさん	8月13回目 導入	8月8日 4回目 topic1	8月15日 5回目 topic2	8月22日 6回目 topic3
2.過去 1 週間の探究活動で、あなたはどんな新しい技能・知識・能力を習得しましたか。	背景が付いているwordファイルを作れた。そして、資料を調べて知識や情報を整理した上で、それらをインプット・アウトプットする能力が鍛えられた。	日本のウェブサイトでの資料を自分の作品のために整理して利用することが、前より少し上手になった。	自分の考えを日本語で表す能力が鍛えられたと思う。	日本語の資料をちゃんと分類することができた。
3.過去 1 週間の探究活動での思考はどうでしたか。	C. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をどうのように使ったらいいかを考えて、自分自身の実生活（過去の経験や将来の展望）に関連づけて学習した内容を評価した上で、自分なりの作品を創造した。	B. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をただ応用したのではなく、知識や技能をどのように使ったら効果であるか、学習した内容をどのようにまとめたらいいかについて考えた。	B. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をただ応用したのではなく、知識や技能をどのように使ったら効果であるか、学習した内容をどのようにまとめたらいいかについて考えた。	B. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をただ応用したのではなく、知識や技能をどのように使ったら効果であるか、学習した内容をどのようにまとめたらいいかについて考えた。
4.過去 1 週間の探究活動の実施はどうでしたか。	B. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、自分が最も興味がある内容を抽出しトピックを設定してから、探究活動に入った。	B. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、自分が最も興味がある内容を抽出しトピックを設定してから、探究活動に入った。	B. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、自分が最も興味がある内容を抽出しトピックを設定してから、探究活動に入った。	B. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、自分が最も興味がある内容を抽出しトピックを設定してから、探究活動に入った。
5.他の学習者についての振り返り				
(1)今日の活動で、他の学習者の内容に対して、特に印象的なところ、あるいはもっと知りたい内容は何ですか。それはなぜですか。	歌舞伎についての話題である。テーマはとても面白く思って、もっと知りたいという気持ちになる。その上、内容もよくデザインされたと感じる。	Bさんの招き猫についての内容である。自分は元々も猫派で、猫に関するものには興味深く思う。	漫画と温泉である。自分にとっては初耳である。	温泉娘である。やはり日本だなあと、感心した。
(2)他の学習者の作品やパフォーマンスを見て、自分の学習に役に立つ・参考になると思う点は何ですか。	時間厳守は重要である。言いたいことをいかに簡単で分かりやすく聞き手に伝えるのはこれから考えなければならないことである。	難し単語やコンセプトの後に、簡単な解釈を加えるのは、読み手にとっては優しい。	作品の読み易さは重要である。	Aさんの内容と内容を選んだ視点はいつも新しくて面白い。いつも今時の文化とつながって、人に考えをもたらす。
(3)他の学習者の発表や作品には、あまり認められない考えや異なる意見を持つところはあるか。それはなぜですか	特にない。	特にない。	特にない。	特にない。
6.自分の学習への省察				
(1)自分の学習活動で、よくできたと思う点は何ですか。	多くの資料を土台として、これからの発表の内容の計画を立てるのがいいと思う。	中国の論文だけではなく、日本側の資料もうまく利用することができた。	知識と自分の感想をはっきり伝えたのはいいと思う。	難しい単語に注音した。
(2)自分の学習活動で、問題点と改善する必要のある点は何ですか。	時間の長さや発表のテンポを把握しなかった。	発表の時、日本語がうまく話せなかった。根源はやっぱり、自分の日本語力が足りないと思う。また練習する必要がある。	作品の形式をもっと易しくしたほうがいいと思う。	最後のまとめは足りなかった。はっきりとしたまとめは、読み手に優しいわけである。
7.過去 1 週間の自分の学習活動に星をつけよう。	4つ星	4つ星	4つ星	3つ星

添付資料 15　D さんの「自己評価」の一覧

1.お名前（または番号）：Dさん	8月1日 3回目 導入	8月8日 4回目 topic1	8月15日 5回目 topic2	8月22日 6回目 topic3
2.過去 1 週間の探究活動で、あなたはどんな新しい技能・知識・能力を習得しましたか。	資料の調べ方をより多く勉強した。特に日本のウェブサイトや日本語資料を活用すること。また、Office でファイルを編集する能力が上がったと思う。	青木ヶ原樹海について様々知っていた。また、Word ファイルを編集するスキルがだんだん熟達になってきた。	富士山は政府の所有物ではなく、個人の私有財産ということを知って、驚いた。また、情報の収集、編集、創造という全体的な能力が向上してきた。	情報収集や資料の探索の範囲がだんだん広くなっていくとともに、内容や知識の深さが増加していく。
3.過去 1 週間の探究活動での思考はどうでしたか。	A. 自分の探究活動で、学習した知識や技能を覚えてよく理解した上で、活動に応用した。	B. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をただ応用したのではなく、知識や技能をどのように使ったら効果であるか、学習した内容をどのようにまとめたらいいかについて考えた。	B. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をただ応用したのではなく、知識や技能をどのように使ったら効果であるか、学習した内容をどのようにまとめたらいいかについて考えた。	C. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をどうのように使ったらいいかを考えて、自分自身の実生活（過去の経験や将来の展望）に関連づけて学習した内容を評価した上で、自分なりの作品を創造した。
4.過去 1 週間の探究活動の実施はどうでしたか。	B. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、自分が最も興味がある内容を抽出しトピックを設定してから、探究活動に入った。	B. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、自分が最も興味がある内容を抽出しトピックを設定してから、探究活動に入った。	C. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、その中で自分が最も興味がある内容を抽出し比較した上で、トピックを設定した。そして、どのように探究すればいいかについて計画を立て、学習を計画通りに行った。	C. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、その中で自分が最も興味がある内容を抽出し比較した上で、トピックを設定した。そして、どのように探究すればいいかについて計画を立て、学習を計画通りに行った。
5.他の学習者についての振り返り				
(1)今日の活動で、他の学習者の内容に対して、特に印象的なところ、あるいはもっと知りたい内容は何ですか。それはなぜですか。	歌舞伎である。今回のテーマやトピックの選択は非常に面白かっただけでなく、発表者自身が歌舞伎に非常に興味を持っているので、自分の好きな物事を心を込めて表現し、伝達することに深い感動を受けた。	刀剣に関する文化である。発表者の紹介を聞いたら、中国の刀剣文化と日本の刀剣文化にはどのような差異があるかについても知りたくなった。	切腹である。このような文化には畏敬の念に打たれるようになった。	歌舞伎文化を宣伝するキャラクターの「にゃんたろう」！キャラクターが可愛いので伝統文化としての歌舞伎についてもっと知りたくなった。
(2)他の学習者の作品やパフォーマンスを見て、自分の学習に役に立つ・参考になると思う点は何ですか。	構成や流れが自然な作品について勉強したいところがある。特に、内容や論理が順通するという点が勉強に値する。	出典を明記することや詳細な参考資料を添付することが重要である。	ある学習者たちは自分の思考を内容に入れて他者に伝えるという点が勉強に値する。私は自分の意見や思考を表現することがまだ不十分である。	綺麗なデザイン、明確な構造、起承転結の運用、豊富な内容などからなるバランスの良い作品である。
(3)他の学習者の発表や作品には、あまり認められない考えや異なる意見を持つところはあるか。それはなぜですか。	特にない。全員からいろいろ勉強になった。	なし	なし	なし
6.自分の学習への省察				
(1)自分の学習活動で、よくできたと思う点は何ですか。	タスクや作品の完成度には満足している。	関連した情報をちゃんと収集し、理解した。また、自分なりの思考も少しずつ入れた。	資料を大量に収集することを通して、必要な情報を分析し、まとめることができた。	単に調べた内容を紹介したのではなく、自分なりの思考をちゃんと入れた。
(2)自分の学習活動で、問題点と改善する必要のある点は何ですか。	タスクを実施したペースがあまり良くなかった。時間へのコントロールをもっと注意する必要がある。	参考資料をより豊富にしたり、計画や準備をより細密にしたりする必要がある。	自分なりの思考をより多く入れる必要がある。自分の思考や表現で学んだ知識を伝えること。	作品のデザイン上には問題点があるので、修正する必要がある。
7.過去 1 週間の自分の学習活動に星をつけよう。	4つ星	4つ星	4つ星	4つ星

添付資料 16　E さんの「自己評価」の一覧

1.お名前（または番号）：Eさん	8月1日 3回目 導入	8月8日 4回目 topic1	8月15日 5回目 topic2	8月22日 6回目 topic3
2.過去1週間の探究活動で、あなたはどんな新しい技能・知識・能力を習得しましたか。	日本語の情報や資料を選択し抽出する能力が上がった。そして、日本語の伝達能力も伸びたと感じる。	様々な資料から必要な情報を抽出し利用する能力が上がった。	wordで日本語文章の構造を整えることやデザインすることが上手になった他に、情報をまとめて連結すること上手になったと思う。	紹介した文化の内容に自分なりの思考や考察を入れることができた。
3.過去1週間の探究活動での思考はどうでしたか。	B. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をただ応用したのではなく、知識や技能をどのように使ったら効果であるか、学習した内容をどのようにまとめたらいいかについて考えた。	B. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をただ応用したのではなく、知識や技能をどのように使ったら効果であるか、学習した内容をどのようにまとめたらいいかについて考えた。	B. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をただ応用したのではなく、知識や技能をどのように使ったら効果であるか、学習した内容をどのようにまとめたらいいかについて考えた。	C. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をどうのように使ったらいいかを考えて、自分自身の実生活（過去の経験や将来の展望）に関連づけて学習した内容を評価した上で、自分なりの作品を創造した。
4.過去1週間の探究活動の実施はどうでしたか。	A. 今週の学習活動で、ネットで情報を簡単に調べて、自分の探究したい内容を決定してから、探究活動に入った。	B. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、自分が最も興味がある内容を抽出しトピックを設定してから、探究活動に入った。	A. 今週の学習活動で、ネットで情報を簡単に調べて、自分の探究したい内容を決定してから、探究活動に入った。	C. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、その中で自分が最も興味がある内容を抽出し比較した上で、トピックを設定した。そして、どのように探究すればいいかについて計画を立て、学習を計画通りに行った。
5.他の学習者についての振り返り				
(1)今日の活動で、他の学習者の内容に対して、特に印象的なところ、あるいはもっと知りたい内容は何ですか。それはなぜですか。	Bさんの招き猫である。猫というテーマは可愛いくて、導入部分は人を引き付けたと思う。	Fさんの発表は非常に論理的で、作品の題材も目新しいと思う。	Aさんの作品である。作品の構成やデザインは綺麗で読みやすいだけでなく、文章の内容も豊かでわかりやすかったよ。	Dさんの作品で、中国には富士山のような日本民族を代表する山がなさそうという思考は興味深いと思う。
(2)他の学習者の作品やパフォーマンスを見て、自分の学習に役に立つ・参考になると思う点は何ですか。	Fさんの作品の導入は非常に論理性があったので、勉強に値する。	Aさんの作品は構成がわかりやすくて、難しい言葉に注音もあった。	Cさんの臨機応変の能力が非常に高くて、準備も非常に十分だったと思う。	Bさんが選んだトピックや写真などは人の興味をそそった。また、Cさんの日本語が流暢で、質問を対応するのは上手だった。
(3)他の学習者の発表や作品には、あまり認められない考えや異なる意見を持つところはあるか。それはなぜですかがいいと思う。	導入部分を細かくしすぎると、複雑に見えるので、より簡潔で概括的にしたほうがいいと思う。	文字と写真のバランスが良くなかった作品があると思う。	まとめの部分をより詳しくすればよかったと思う作品がある。	なし。
6.自分の学習への省察				
(1)自分の学習活動で、よくできたと思う点は何ですか。	写真や資料の選択は良くできたと思う。	資料の収集や選択は良くできた。	発表の最後に歌舞伎についてのおすすめの情報を紹介した。	自分なりの見解を多く入れたので、選んだトピックへの思考がより深くなった。
(2)自分の学習活動で、問題点と改善する必要のある点は何ですか。	文章の内容に論理性が欠けると思う。	情報のまとめと連結はあまり良くなかった。	資料や素材の選びをより豊かにすべきで、まとめ部分には自分の思考をより多く入れる必要がある。	作品の構成やデザインをより綺麗にしたほうがいい。
7.過去1週間の自分の学習活動に星をつけよう。	3つ星	3つ星	3つ星	4つ星

添付資料 17　F さんの「自己評価」の一覧

1.お名前（または番号）：Fさん	8月1日 3回目 導入	8月8日 4回目 topic1	8月15日 5回目 topic2	8月22日 6回目 topic3
2.過去 1 週間の探究活動で、あなたはどんな新しい技能・知識・能力を習得しましたか。	文字の情報や資料を抽出してまとめる能力を得た。	招き猫の外見によって違う意味があると深く理解した。	日本の独自の生死観や価値観への理解がより深くなった。	日本の武士道精神についての理解が深まっただけでなく、自分の思考も色々引き出された。
3.過去 1 週間の探究活動での思考はどうでしたか。	B. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をただ応用したのではなく、知識や技能をどのように使ったら効果であるか、学習した内容をどのようにまとめたらいいかについて考えた。	C. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をどうのように使ったらいいかを考えて、自分自身の実生活（過去の経験や将来の展望）に関連づけて学習した内容を評価した上で、自分なりの作品を創造した。	C. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をどうのように使ったらいいかを考えて、自分自身の実生活（過去の経験や将来の展望）に関連づけて学習した内容を評価した上で、自分なりの作品を創造した。	C. 自分の探究活動で、学習した知識や技能をどうのように使ったらいいかを考えて、自分自身の実生活（過去の経験や将来の展望）に関連づけて学習した内容を評価した上で、自分なりの作品を創造した。
4.過去 1 週間の探究活動の実施はどうでしたか。	B. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、自分が最も興味がある内容を抽出しトピックを設定してから、探究活動に入った。	C. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、その中で自分が最も興味がある内容を抽出し比較した上で、トピックを設定した。そして、どのように探究すればいいかについて計画を立て、学習を計画通りに行った。	C. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、その中で自分が最も興味がある内容を抽出し比較した上で、トピックを設定した。そして、どのように探究すればいいかについて計画を立て、学習を計画通りに行った。	C. 今週の学習活動で、ネットで大量な情報を調べて、その中で自分が最も興味がある内容を抽出し比較した上で、トピックを設定した。そして、どのように探究すればいいかについて計画を立て、学習を計画通りに行った。
5.他の学習者についての振り返り				
(1)今日の活動で、他の学習者の内容に対して、特に印象的なところ、あるいはもっと知りたい内容は何ですか。それはなぜですか。	歌舞伎の紹介である。これまでは歌舞伎についてほとんど知っていないが、Eさんの紹介を聞いたら、歌舞伎に興味を持つようになった。	一番印象的なのはBさんの招き猫である（Bさんの発表で自問自答の形式や自分の実生活と結び付いた）。また、より深く知りたいのはEさんの歌舞伎である（歌舞伎の魅力を感じたようだ）。		
(2)他の学習者の作品やパフォーマンスを見て、自分の学習に役に立つ・参考になると思う点は何ですか。	Eさんのように、おすすめの関連資料などを準備したほうがいい。そうすると、皆さんの興味をそそる同時に理解も助ける。	Cさんの文章には自分で作った包括性のある小タイトルがあるのはすごくいいと思う。	Aさんの温泉と漫画の関係である。私自身も漫画やアニメに興味を持っているからだ。	Aさんの温泉と二次元のコラボのトピックで挙げられた二次元作品には自分の好きな作品があるので、温泉により興味を持つようになった。
(3)他の学習者の発表や作品には、あまり認められない考えや異なる意見を持つところはあるか。それはなぜですか	なし	なし	Eさんのまとめにはおすすめの部分があるのは非常にいいと思う。	Bさんの質問のような形式で発表を導入するというやり方は興味深いと思う。
6.自分の学習への省察				
(1)自分の学習活動で、よくできたと思う点は何ですか。	全体の発表はまあまあ流暢だった。	多くの写真や実例を探して入れたので、説得力があるかもしれない。	選択したトピックの内容と日本の社会背景や自分の考えと結び付けて作品を完成した。	Eさんの作品を参考に、自分の作品におすすめの部分を入れた。
(2)自分の学習活動で、問題点と改善する必要のある点は何ですか。	質問に対応する準備は少し不十分だった。	文章は少し長かったため、ポイントははっきりしなかったと感じる。	説明はあまり詳しくなかった……その上で、元々の社会的な価値観が違うため、皆さんはこのトピックの美学をあまり理解できないかなあ。自分はより読み手の気持ちを配慮すべきだと思う。	難しい言葉に注音や注釈をつけることを忘れた時がある。
7.過去 1 週間の自分の学習活動に星をつけよう。	4つ星	3つ星	3つ星	4つ星

添付資料 18　学習者全員の作品の抜粋

A さんの作品の抜粋



盛り上げよう！温泉に人気を集めるには？

温泉というと、皆さんはどんなものを思い浮かべますか。緑の木に満ちた底、または雪に覆われている温泉の周り、静かな水音、湯気で塞った眼前、温かい湯に癒された 快さ……ストレス解消の手段の一つとして、温泉が人に与えたイメージはほとんど「気持ちいい」「癒し」ではないでしょうか。この「気持ちいい」「人に癒させる」温泉は約 3000 年前から人々に好まれて、猿までもよく入ります。日本のどこでも、誰でも、温泉というものが人気です。近年、日本の温泉は海外でも有名になってきました。

図 1　jreast.co.jp/the-onsen/　図 2　onsenbu.net/52222/　図 3　nihongo.jp/outdoor/article/ホンザル/

日本の文化・風習の一つとして、温泉はすでに日本人の日常生活に欠かないものになっています。日本各地、いろいろな温泉旅館やホテルが建てられ、温泉ランキングや温泉大賞もできています。さらに、インターネットで調べてみると、先に出たのはほとんど各地の温泉の公式サイトや温泉ガイドです。そのうえ、小説などの文字作品でもアニメ、ドラマ、映画などの映像作品でも、温泉がよく見られます。特に、温泉とアニメのコラボ（collaboration）「コラボレーション」の略語、合作という意味です）もよくあります。

そこで、温泉の人気さや日本人にとっての重要さはかなり明らかです。それに、温泉の経営者は自分のビジネスをより盛り上げる工夫も見えます。インターネットを利用し、アニメと連携するばかりか、昔の開湯伝説作り、今の聖地巡礼を設置することもその手段と言えます。温泉が人気を集める方法は随分町々（多種多様）です。



温泉と作品の繋がり、二次元の世界へ！

温泉は日本人の日常生活に欠かない物としていろいろな文学作品と映像作品によく登場し、作品との繋がりはかなり強いです。しかし、その繋がりはただの作品での登場だけではなく、作品のコンテンツ（内容）以外にも繋がりが見つけられます。今回は私と一緒にその２つの繋がりを示す作品を探しましょう！

神様がアイドルになる？！プロジェクト「温泉むすめ」

図 1　onsen-musume.jp

「温泉むすめ」は 2017 年に開催された日本の温泉文化をさらに盛り上げるためのプロジェクトです。このストーリーは大体このような話です。

日本の各温泉地に宿る下級の神様である温泉むすめは人間の女の子と変わらない容姿を持ち、温泉地の人々とともに暮らし、『温泉むすめ師範学校』に通いながら、自らの温泉地をより多くの人に知ってもらったり、自らの温泉地を訪れる人に癒しや笑顔を与えたりするための術を学んでいます。そして、新学期が始まったある日、彼女たちは、温泉を司る最上神から祐告を受けました。「今年、温泉むすめ師範学校は、日本一の

意外と知らない！招き猫の笑顔の奥は？

招き猫といえば、店先にちょこん（稍作拘謹地）と鎮座（ちんざ）してお客や福を呼ぶにこにこしている猫のイメージが頭に浮かぶかもしれません。「招き猫」は、前足で人を招く形をした、猫の置物です（図１）。猫は農産物や蚕（かいこ）を食べてしまうネズミを駆除（くじょ）する動物であったため、もともとは養蚕（ようさん）の縁起物として知られていましたが、養蚕業が衰退（すいたい）してしまってからは「商売繁盛（しょうばいはんじょう）」の縁起物として人々に愛されるようになってきました。このような日本の縁起物の代表格「招き猫」はめでたい意味や可愛い姿を持っているので、飾りやプレゼントとして、外国人からも大人気です。しかし、この満面の笑顔の猫については本当によくご存じでしょうか。



図１（https://www.google.com/search?q=招き猫より）



図２（ピクスタより）

細心の皆さんはすでに招き猫の異なる姿勢や多種多様な色の違いを注意したかもしれません。招き猫の挙げている手は、右手や左手というバリエーション（変化）があるだけでなく（図２）、両手を挙げているのも存在します。そして、招き猫には白や黒という単色だけではなく、赤や黄色というさまざまなバリエーションもあります（図３）。これは一体なぜでしょうか。また、日本では、招き猫の二大聖地（図４）などの観光スポットを

①　「右手」はお金を招く

右手を挙げている招き猫は、オス（雄性）猫と言われており、主にお金や金運を招くことに効果があるようです。なお、一般的な家庭に飾られるのは右手を挙げた招き猫が多いようです。「宝くじに当たる」とか、「財宝を手に入れる」といった幸運を呼んでほしいと願うなら、「右手挙げ」はおすすめです。

②　「左手」は人を招く

左手を挙げている招き猫はメス（雌性）猫と言われており、商売繁盛や良縁、人に関する福を呼び込んでくれるとされています。お店、会社などのお客を呼んで欲しい場所や、恋愛や結婚の相手を見つけたい方に選ばれることが多いようです。

③　両手を挙げている招き猫は？

両手を挙げている招き猫に関しては、お金も人も招いてくれるとされる非常に縁起の良いものです（図６）。しかし、両手を挙げるポーズ（図７）から見ると、お手上げ＝万歳（バンザイ）、破産や倒産を意味するとも言われて、縁起が良くないと考えている人もいます。そのため、両手を上げている招き猫は会社やお店ではあまり見かけないレアな招き猫かもしれません。招き猫は縁起が良いものというのはは間違い無いのですが、プレゼントとして送る時は注意が必要です。



図６（https://search.rakuten.co.jp/search/mall/より）



図７（ピクスタより）

桜という流れる美

日本の春は、ピンク色の風で柔らかく美しい季節です。三月、四月になって、街並みの中で、桜が咲きます。桜の木の下で、お菓子と清酒を味わいながら、友人や家族と一緒に話し合って、桜を見るのが、花見です。

---

*歴史の流れ——民族意識の目覚め

今、日本の花と言うと桜、というイメージがありますが、最初の花見の「花」は桜ではなく、梅のことを指します。奈良時代（710-794）で、繁栄な東の唐の王朝から海を渡ってきた梅のほうが桜より人気が高かったです。しかし、平安時代（794-1192）になってから、桜に向けの賞美が高める一方です。この歴史の変化の中には、日本民族の自己意識の目覚めと成長が潜んでいると思います。

時間の流れにつれ、桜が持つ意味はただの美から、無常観や武士道精神へと、だんだんと豊富されてきた。今の日本の魂を語る花として、桜は日本人の心に深く残っています。



(https://www.163.com/dy/article/G77NKO5U0514QJIP.html)

「花見」の由来

四季折々の自然が見られる日本で、特に春を感じる行事として親しまれている「お花見」はいつ、どのように始まったのでしょうか。

＊　芽生えする奈良時代（710-794）

花見の起源は諸説がありますが、時代を遡ると、奈良時代には貴族が梅を好み、花鑑賞をしていたようです。現代では花見と言えば桜を指しますが、当時は中国から伝来した梅の花が主流だったのです。これは、決して桜が好まれていなかったわけではなく、当時の日本人にとって桜が神聖な木として扱われていたためです。実際、「万葉集」では、はっきりと「春を象徴する花」として桜が描かれており、万葉集が編まれた奈良時代には、すでに桜を愛する気持ちが日本人の心に形づくられていたことが分かります。



(https://playing.ltn.com.tw/article/19103/1)

一世一代の富士山の旅

日本人は一生に一度は富士山に登りたいとよく言います。皆さんは富士山という名前をよく知っていると思います。富士山の高さは 3775 メートルで、日本の最高峰として名だたる地です。日本の首都東京からは約 80 キロで、静岡県と山梨県にまたがっています。富士山は世界最大の活火山の一つであり、2013 年には世界文化遺産に登録されています。



図 1
（ https://zhuanlan.zhihu.com/p/40847534 ）

図 2
(https://wy.mbd.baidu.com/r/xuYy62vuRS?f=cp&u=4ec9d831dfa8e91d)

富士山についての情報は色々ありますが、その中で一番印象に残っているのはこの 3 つです。すなわち、「富士山は私有財産で、政府に属さないです。」、「富士山の下には、青木ヶ原樹海という謎の自殺の聖地があります。」、「富士山から美しい文字が生まれました」という 3 つの点です。これから一緒に見てみましょう。



(http://shizuoka.mytabi.net/shizuoka/archives/shizuoka-sengen-jinja.php)

1. 富士山―私有財産

富士山は日本人の心の聖山ですが、最も重要で美しい山頂は政府に属していません。日本政府はその所有権のために数十年間努力しましたが、結局失敗しました。富士山の山頂には浅間神社という古い神社があります。標高3360 メートルから富士山の所有権は浅間神社に属しています。その上、個人だけでなく、政府も毎年大量の賃金を支払います。

②浅間神社

浅間神社は日本の神道教の神社の一つで、火山神を崇拝することを主としています。日本には全国で約 1300 の浅間神社があり、主に静岡県と山梨県に集中しており、その本社は静岡県の富士宮市にある「富士山浅間大社」です。ほとんどの浅間神社は富士山からの視野の中にあります。遠すぎたり障害物で富士山がよく見えない神社では、富士山の岩で作られた富士塚を富士山として神社の中に立てます。



図 1



図 2
(http://shizuoka.mytabi.net/shizuoka/archives/shizuoka-sengen-jinja.php)

もともと、浅間神社は観光客を自分の地に登らせたくないですが、日本政府高い賃金を提供しているため、観光客は富士山の絶景を楽しむことができます。富士山の所有権さえ日本政府から持ってきた浅間神社は確かにすごいと言わざるを得ません。さすがに「世界で一番偉い大家さん」と言われますが、富士山は日本政府に属しても浅間神社に属しても、すべての日本人の心の中で、この美しくて神聖な火山は日本の全国民に属しています。

2. 青木ヶ原樹海―自殺の聖地

青木ヶ原樹海は日本の富士山の麓にあり、いい天然林場ですが、青木ヶ原樹海の一番有名なのは景色の美しさではなく、性質の特別さです。自殺を考えている人の多くは、ここで自分の命を絶つことを選びます。そのため、「自殺の森」とも呼ばれています。



(https://mbd.baidu.com/ma/s/anlfHPyk)

E さんの作品の抜粋


東瀛秘技！あでな美少女は男とは…
歌舞伎は、日本を代表する伝統芸能の1つで、その源流は文字通り、歌＝音楽、舞＝
舞踊、伎＝演技・演出です。千年に越えて磨かれた貴重な文化財として、日本に貢献さ
れるだけではなく、海外からの人気も高いです。歌舞伎というと、みんなどんな印象を
持っているのでしょうか。着やかな服装、少し怖い白塗り、鬼のような仮面、美しい舞
踊、それとも異様激しい立廻り（剣舞）？初めて歌舞伎を鑑賞する方にとって、なんだか
妙な感じがするかもしれません。（図1）
図1
千年前の芸術なのに、なぜ今時でも人に好まれるのでしょうか。筆者なりの理解では、
その理由は三つがあります。即ち、特別なセンス、断らず相伝とオリジナルな郷辺文化
です。例を挙げると、それぞれは「女形」「名跡」と「大衆演劇」です。
そこで、今回は歌舞伎の基本や歴史、原理を解説しつつ、一緒にその楽しさを感じて
みましょう！


本当の家族か？
名跡は基本的には家系に属するものであるが、しばしばある一家の名跡を養子、血
縁もしくは養子縁組によってこれを相続することが多いです。ただし後嗣がいない場合、
遺族との相談によって先代の芸系を受継ぐ者に相続されることもあるが、現在ではこれ
はあくまでもふさわしい後嗣がいない場合に限られるようです。名跡は単なる名前だけ
ではなく、代々の襲名者によって伝統的に築き上られてきた芸を継承するという意味も
あります。（図9）
歌舞伎十八番「家の芸」
新歌舞伎十八番
新作歌舞伎十種
秀山十種
片岡十二集
図9
襲名の際には、血縁的な家柄だけではなく、こうした芸の特質を受継ぎ、よく習得し
ているか、あるいは名跡の大きさに相応しい実力があるか、などが重要されます。つま
り、本来血縁や前後関係等の系図的要素はあくまでも基礎的要件にすぎず、それ以上の、
名跡にふさわしいか否かについての判断のために、しばしば襲名にあたっては、当該襲
名者の前任の評し、歌舞伎であれば役者、落語などは落語家や前座の判断、さらに場合に
よっては同性同名の大立者の協賛など必要になっています。ただし、襲名を盛様に
さらなる期待するように、血縁者に実力以上の名跡を継がせるということもしばしばあ
ります。

F さんの作品の抜粋



サムライハート？Some Like It Hot！

侍といえば、皆さんはどのようなイメージを持っているのでしょうか。「剣を振っているかっこいい姿」、あるいは「主君に対する忠誠」というようなイメージが浮かぶかもしれません。確かにそれらは、よく時代劇、アニメなどのフィクション作品に現れています。実際に、「侍」という言葉は、「さぶらう（候ふ・侍ふ）」という言葉から来ています。元々は「人に仕える」という意味をする言葉です。つまり、「侍＝お役人」でした。侍には武芸や軍学は必須のものであり、武士道と呼ばれる理念には、主に絶対に服従し、主の為に命をも惜しまないという思想を持っていました。（図 1 と図 2）

図 1

図 2

以上の紹介のように、最も侍を代表するのは「武士道」という精神です。外国人の日本についてのイメージも今でも多くの人が「武士道」という言葉が出たら、武士道精神という強い印象を受けています。そんなに魅力的な武士道精神についていろいろ調べてみると、その中で、特に興味深いのは三つの要素があります。すなわち、「侍の魂――刀剣」、「侍の忠義――切腹」「侍の精神――武士道」という三つの点です。それらについて、皆さんはどのくらいを知っているのでしょうか。この文章ではこの三つの点について紹介したいです。これからは、一緒に「サムライハート」を探求しましょう！



近世以降は処刑方法としても採用され、江戸時代には武士に科せられた刑罰としては最も重いものでしたが、切腹させることは「切腹を許す」と表現されます。その場所には新しい畳を重ねて敷き、屏風をめぐらすなど念入り（周到、細致）に整えられ、名誉を保証する処置が取られました。

そして、前述の「自発的な切腹」のように、日本人の心の中には、死んで詫びることは最高のわび方であり、死んでわびた人は立派な人であり、潔いことだという感情が、今でも残っています。それを貫いて生きるのは、日本人としての当然の生き方です。（図 13）

図 13 スクリーンショット（アニメ「鬼滅」252話より）

切腹から見た日本人の美学

切腹について、今の人々が様々な考え方があるでしょう。私から言われば、それを単純にいいとか悪いとかと評判することができません。その根底は、善とか悪とかではなく、美です。言い換えると、それは日本人の美学です。日本人の価値観の基本は、善悪よりも美醜に重き が置かれています。美しく生きることが日本人の理想です。つまり、日本人の生き方は、志を立て、それをめに繋い、その繋いを頑なに護って真面目に生きることです。日本人にとって、生きることそのものが修業であり、美しく生きることこそが命への畏敬です。