

2018年度 第3回日本語教育研修会  
2019年1月25日(金) 於: 台中、26日(土) 於: 台北

# 日本文化の学習と 日本語学習の融合

—ジグソー法による授業—

小山 悟 (九州大学)  
koyama.satoru.188@m.kyushu-u.ac.jp

## 今日の内容

講義 (13:30~14:30)

1. トピックベースの教材開発
  - 1.1 積み上げ式教授法の問題点 / 1.2 初級から中級への橋渡し教材
2. コンテントベースの授業デザイン
  - 2.1 歴史を題材としたCBI / 2.2 コンテントベースとは何か / 2.3 批判的思考をどう促すか / 2.4 日本語の学習をどう埋め込むか / 2.5 授業の成果をどう検証するか
3. 新たな挑戦
  - 3.1 ジグソー法とは何か

ワークショップ (14:45~17:00 \*途中15分休憩)

- 模擬授業を体験し、授業デザインを考えてみましょう

2

## これまでの教育実践と研究

年/月	出来事	研究テーマ
1996年2月 (31歳)	九大に着任 全学補講で初級後半クラスの担当に	第二言語習得論
1998年4月 (33歳)	初中級クラスの開設を提案	
同年10月	初中級者向け教材の開発に着手	
2002年5月 (37歳)	初中級者向けテキストを出版	



## これまでの教育実践と研究

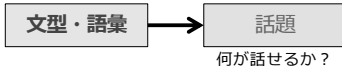
年/月	出来事	研究テーマ
2003年 (38歳)	初級者向けテキストの開発に着手	第二言語習得論の教育への応用
2007年4月 (42歳)	初級1を出版	
2008年5月 (43歳)	初級2を出版	
2010年 (45歳)	コンテントベースの授業デザインに着手	



- 『J.BRIDGE』は著者の教案をそのまま本にしたもの

## 積み上げ式教授法の問題点

旧来型の教材



フルコース型教材<sup>注</sup>



注. 全ての練習が実際に授業で教える順番に並べられた教材

対象: 知っているけど使えない初中級の学生

テーマ: 知識と運用力のギャップをどう埋められるか

⇒ 伝統的な積み上げ式の教授法に原因があるのでは?

## 積み上げ式教授法の問題点

1. 学習者の思考の流れに沿っていない

- 積み上げ式の教授法では、授業は常に**ボトムアップ式**に行われる。
  - ⇒ 「**表現形式**から伝達内容へ」という思考の流れ
- 実際に日本語を話す場面で求められるのは**トップダウン**
  - ⇒ 「**伝達内容**から表現形式へ」という思考の流れ

- 授業ですることと教室外で求められることが全く逆 (いざ話そうと思っても、なかなか言葉が出てこないのも当然)

## 積み上げ式教授法の問題点

### 2. タスクが役に立たない?

- 授業で可能形について学習した後に「アルバイトの面接」という場面を与え、「何曜日来られますか」「1日何時間働けますか」などと聞き合う活動をする
  - ➔ 学習者にはやる前から「これは可能形の練習だ」とわかっている（思考の流れは変わらない）

- 重要なのは、自分が伝えたいと思う内容を日本語で表現するために、既に学習した文法や語彙の中から必要なものを自分で選び出し、アレンジするというプロセスを学習者自身が経験すること。

7

## 積み上げ式教授法の問題点

### 3. 理解優先の教授法

#### 文法シラバスの或る教科書の場合

1. ～することができます
  2. 私の○○は～することです
  3. ～する前に、～します
- この3つの表現が必要不可欠な話題や場面は何かと考えてみても、なかなか思い付かない。
  - この3つはいずれも辞書形を使うという理由で選ばれていて、意味的な関連性は重視されていない。

8

## 積み上げ式教授法の問題点

### 3. 理解優先の教授法

- B : Aさんの趣味は何ですか。  
 A : 写真です。  
 B : どんな写真を撮りますか。  
 A : 動物の写真です。特に馬が好きです。  
 B : へえ、それはおもしろいですね。  
 日本へ来てから、馬の写真を撮りましたか。  
 A : いいえ。  
 日本ではなかなか馬を見ることができません。  
 B : 北海道には馬の牧場がたくさんありますよ。  
 A : ほんとうですか。じゃ、夏休みにぜひ行きたいです。

9

## 積み上げ式教授法の問題点

### 4. 1回限りの文法指導

- 一度導入した文法は二度と取り上げられない
  - ➔ 初級で学習すべき文法をまずリストアップし、それを学習者にとって理解しやすいと教師が思っている順に並べたものが文法シラバス

10

## 積み上げ式教授法の問題点

### 4. 1回限りの文法指導

- 中級になって出現頻度が顕著に高まった文型・文法を「初級文法」と定義

#### 山内 (2009) の分析結果

初級	【助動】 です、た、ます、ない、たい、ようだ 【補動】 ている 【終助】 か、ね 【接助】 て、けど、たら、たり、とき、ため	
中級	【終助】 よ、ね 【接助】 から、が、し、ながら	【助動詞】 使役、はずだ、そうだ (様態/伝聞)、つもりだ、ばかりだ、ところだ
上級	【助動】 のだ、受身、 【補動】 てくる、てしまう、 てみる 【接助】 と、ば、ので、のに	

11

## 初級から中級への橋渡し教材

1. シラバスを**話題中心**にすることで思考の流れを変え、その話題に関連した文法は何度でも繰り返し取り上げるようにした。
2. 各課の構成を「**観察→発見→創造**」のプロセスに沿ったものに変えた。
  - 先生に説明してもらって理解するのではなく、モデルを観察することで学習のポイントを自ら発見し、発見したら、その理解が正しいかどうかを確認するために実際にやってみるということ。

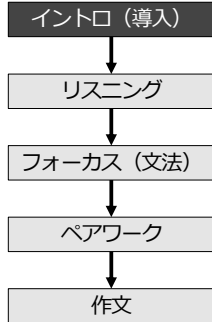
12

## 初級から中級への橋渡し教材

### 第3課 ステップ1の場合

- 日本に来てからの生活の変化について話す。
1. 日本に来た時、なにか困ったことがありましたか。今はどうですか。
  2. 日本に来た時、「私の国とはぜんぜん違う」と思ったことがありましたか。今も同じ考えですか。

「気づきを促す下準備」



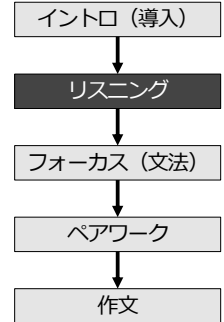
13

## 初級から中級への橋渡し教材

### 第3課 ステップ1の場合

#### A. 内容把握

- フィリピンに留学した日本人の学生が日本にいる先生に手紙を書いたという設定で「フィリピンに来たばかりの頃は、あれもこれもできなくて大変だったが、ようやくこちらでの生活に慣れた」という内容。



14

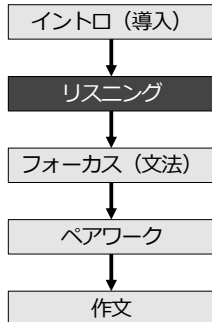
## 初級から中級への橋渡し教材

### 第3課 ステップ1の場合

#### B. ディクテーション

- この話題について話すのに必要な文法・語彙が使われている箇所が空欄になっている。

「観察」に相当



15

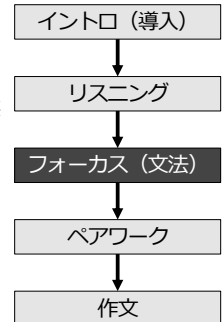
## 初級から中級への橋渡し教材

### 第3課 ステップ1の場合

- ディクテーションで意識づけした文法の整理

1. 田中さんは日本へ帰ってきたら、英語が話せなくなったそうだ。
  2. 毎日英語の会話を練習しているが、まだ上手に話せるようにならない。
- Q1. 「がんばったけど、まだできない」という意味の文はどちらですか。
- Q2. 「以前はできたが、今はできない」という意味の文はどちらですか。

「発見」に相当



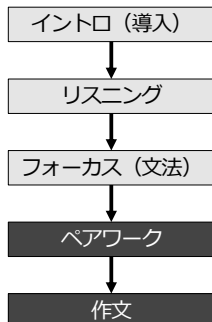
16

## 初級から中級への橋渡し教材

### 第3課 ステップ1の場合

- 最初のイントロで話したのとほぼ同じ内容をもう一度話させ、その後それを作文にまとめさせる。
- ➔ 内容だけでなく表現にも意識を向けさせます。

「創造」に相当



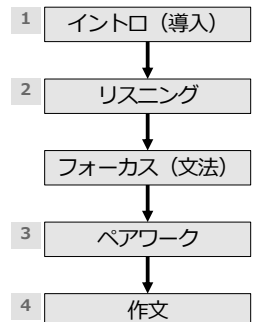
17

## 初級から中級への橋渡し教材

### 第3課 ステップ1の場合

- 学生を飽きさせることなく初級文法の復習をし、運用力を伸ばす。

- ➔ 「今日は〇〇について話せるようになった」と達成感を与えられる
- ➔ イントロで話した内容との比較で進歩を実感させられる



18

## 歴史を題材としたCBI



- 大学は日本語学校ではない
- これまで「言語技能をいかに効率よく習得させるか」に比重をかけすぎていた
- 大学の教科としての日本語はどうあるべきかを改めて考えるべき

**CBI**  
Content-Based  
Instruction

- 母国の大学で日本語・日本文化を専攻する短期留学生が対象

19

## 歴史を題材としたCBI

### CBIの構成条件 (Krueger and Ryan 1993)

1. コースカリキュラムは**学術内容**を基本に構成され、従来の言語コースの言語的要素、つまり型・機能・場面を基にしていない。
2. 主教材には**生教材**、つまり母語話者を対象に作成・出版されたものを使用する。
3. 学習者は対象言語を**媒体**に、その言語社会における新しい情報・知識を学習・理解し、多角的文化の視点から考察する。
4. コースは学習者の**言語運用能力**、及び**認知的発達**や**情操的要因**に対応して構成される。

[翻訳は近松 (2009: 142) による]

20

## 歴史を題材としたCBI

### 日本語教育におけるCBIの現状

- **実践の成果**を客観的なデータによって検証したものはほとんどなく、**批判的思考力の育成法**についても学術的な知見に基づいて具体的に示したものはほとんどない。

21

## 歴史を題材としたCBI

### ドラマで学ぶ日本の歴史

- 1853年のペリーの来航から1894年の不平等条約改正までの幕末・明治の歴史を、2009年にTBS系列で放送されたドラマ『JIN 仁』や2008年度の大河ドラマ『篤姫』などを副教材として活用しながら学んでいく。



- 今学期の受講者は13名 (うち10名が中国語圏出身)

22

## コンテンツベースとは何か

### トピック/テーマベースとコンテンツベースの違い

**トピック** = 話「題」    **テーマ** = 主「題」

- 「題」 = 書物や作品の内容を表す名前
  - ➔ 授業に何某かのお題を設け、そのお題を中心に授業を展開すれば、その授業はトピックまたはテーマベースと言える。

**コンテンツ** = 内容 (中身)

- ➔ お題を設けるだけでは不十分。中身に踏み込まなければならぬ。

23

## コンテンツベースとは何か

### ブルームのタクソノミー

	(頭)	(心)	(体)
評 価 Evaluation			
統 合 Synthesis		個性化 Characterization	自然化 Naturalization
分 析 Analysis		組織化 Organization	分節化 Articulation
応 用 Application		価値づけ Valuing	精密化 Precision
理 解 Comprehension		反 応 Responding	巧妙化 Manipulation
知 識 Knowledge		受け入れ Receiving	模 倣 Imitation
	<b>認知的領域</b>	<b>情意的領域</b>	<b>心的運動的領域</b>

24

## コンテンツベースとは何か

### ブルームのタキソノミー

ブルームの教育目標分類学 【認知的領域】(Bloom, B.S. 他)		改訂版ブルーム分類学 (Anderson, L.W. 他)						
		認知過程の次元						
1 知識	情報や概念を想起する	知識次元	1 記憶	2 理解	3 応用	4 分析	5 評価	6 創造
2 理解	伝えられたことがわかり、 素材や観念を利用できる	事実的认识						
3 応用	情報や概念を特定の具 体的な状況で使う	概念的知識						
4 分析	情報や概念を書く場合に 分解し、相互の関係を明 らかにする	信仰的知識						
5 総合	様々な概念を組み合わせ て新たなものを形作る	メタ認知的 知識						
6 評価	素材や方法の価値を目 的に照らして判断する							

25

## コンテンツベースとは何か

### ブルームのタキソノミー

- 学習者に与えた話題や主題に対する踏み込みがどこまでできているかによって、その実践がコンテンツベースと言えるかどうかが決まる。



- 筆者の作った教材は話題を提供することによって日本語の習得を促しはしたけれども、その話題について何をどう考えさせるのかという点については十分に検討していなかったということ。

26

## 批判的思考をどう促すか

### 批判的思考の定義 (道田 2001)

- 見かけに惑わされず (批判的態度)、多面的にとらえて (創造的思考)、本質を見抜く (論理的・合理的思考) こと

### 批判的思考の育成法 (道田2011, 2013など)

	どの教科で	思考の一般原則を
① 普遍アプローチ	専用の科目	教える
② インテグレーション・アプローチ	既存の科目	教える
③ マージョン・アプローチ	既存の科目	教えない

27

## 批判的思考をどう促すか

### 批判的思考力育成法としての質問作成

1. 教師が学生に「なぜ？」と問いかける
  - ➔ 「他者からの問いが先にあること」の問題点
- 学生をアクティブラーナーにすることがその授業の目標の1つであるならば、自ら進んで問う心や問い続ける態度こそ育てる必要があり、それには質問される側ではなく、質問する側でなければならない。

28

## 批判的思考をどう促すか

### 批判的思考力育成法としての質問作成

2. 学生に質問を書かせる (質問作成)
  - ➔ 質問書方式 (田中 1996)

### 利点 (田中一 1996; 田中裕 2007, 2008, 2009)

- a. 予習が促され、授業への集中力も高まる。結果、授業内容の理解も深まる
- b. 教師からの回答を読む (または聞く) ことで授業内容の理解が深まる
- c. 他の学生の質問とその回答を読む (または聞く) ことで問題を多面的に捉え、柔軟に思考できるようになる
- d. 他の授業や授業以外の日常場面でも質問・疑問が思い浮かぶようになる

29

## 批判的思考をどう促すか

### 批判的思考力育成法としての質問作成

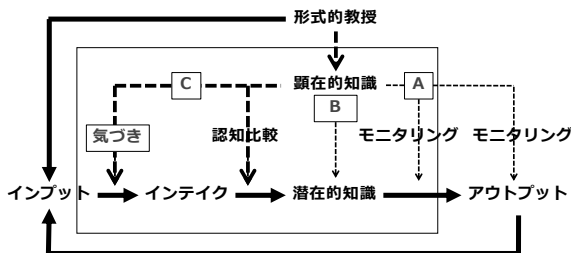
#### 問題点

- a. 教師の負担が大きすぎる
  - 田中の場合、2クラスおよそ370問のうち60問について回答を作成。翌週の授業で全員に配布 (作業時間: 毎週およそ15時間)
    - ➔ 日本語の授業は少人数であることが多い。質問を宿題にしてメールで提出させるなどの工夫をすれば、軽減可能 (筆者の場合は週2時間程度)
- b. 質問の質が問われない
  - ➔ いかに質問の質を高めるかが課題

30

## 日本語の学習をどう埋め込むか

香港 (90授業×5日間) での調査結果 (文法・文末表現)



- 文法の学習なしに言語を習得することは可能。だが、それでは効率が悪い。だから文法は勉強する (授業の目的ではない)

31

## 日本語の学習をどう埋め込むか

言語処理原則 (VanPatten 2007)

- 学習者にとって意味と形式を同時に処理することは困難であるため、以下の原則に沿ってインプットを処理する

- 内容重視原則:** 内容語の処理が最優先
- 語彙優先原則:** 語彙項目 > 文法形式
- 非余剰項目優先原則:** 非余剰的で有意な文法項目 > 余剰的で有意な文法項目
- 有意味優先原則:** 有意な文法標識の処理 > 無意味な文法標識

32

## 日本語の学習をどう埋め込むか

学習者の気づきを促す11の方法 (Doughty & Williams 1998)

unobtrusive <-----> obtrusive

a. input flood	X	インプット洪水: 目標言語形式が含まれたインプットを大量に学習者に与えること
b. task-essential language	X	
c. input enhancement	X	タスク必須言語: 特定の言語形式の使用が必須になるような言語活動を行うこと
d. negotiation	X	
e. recast	X	アウトプット補強法: アウトプットさせることによって学習者の注意を意味から言語形式に向けさせること
f. output enhancement	X	
g. interaction enhancement	X	X
h. dictogloss	X	
i. consciousness-raising	X	X
j. input processing	X	
k. garden path	X	X

33

## 日本語の学習をどう埋め込むか

歴史教科特有の表現

【過去の出来事】

「動た」「受た」「使た」

【当時の状況】

「動ていた」「受ていた」

【その後の変化】

「動ようになった」「受ようになった」「動ていった」

【為政者の意図】

「動ようとした」「使ようとした」

34

## 日本語の学習をどう埋め込むか

意識高揚タスク

- 前の週で学習済みの資料を**再利用**。最初は個人で、その後はグループで取り組ませた。
- 歴史教科特有の表現が使われている部分を空欄にし、与えられた動詞の形を変えて穴埋めする形式。

The worksheet shows a text passage with several blank spaces where verb forms have been removed. Below the text is a table with columns for the original text and the correct verb form to be filled in.

35

## 授業の成果をどう検証するか

どのような方法で教授法開発を行うのか

- 教育効果の検証には**通常比較実験法**が用いられる。

➔ 日本語は少人数のクラスが多く、しかもそれが通常授業の場合、実験群と統制群に分けることは物理的にも倫理的にも困難

➔ この実践で知りたいのは「他の教授法と比べてどうか」ではなく、「より望ましい結果を引き出すにはどうすればよいか」

教授法 A

VS

教授法 B

期末試験  
60点

期末試験  
70点

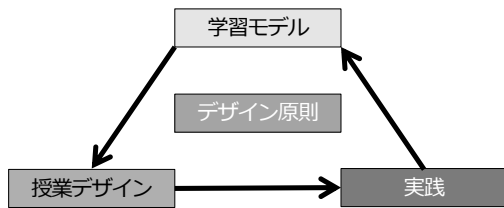


36

## 授業の成果をどう検証するか

### デザイン実験 (Brown 1992)

デザイン実験の研究サイクル (三宅・白水 2003)



難点: 時間がかかる (前学期または前年度と比較するため)

利点: 日々の授業をそのまま研究に使える

37

## 授業の成果をどう検証するか

### デザイン実験 (Brown 1992)

「実験室に囲い込んでできるだけ単純化し、一つずつ解き明かしていくのではなく、混沌とした『現場』を混沌としたまま丸ごと受け止め、複眼的に何が起きるかを観察し、厳密さは多少犠牲にしながらも次の実践に直接役立つような知見を得ることを目指す」(鈴木・根本 2012)

- アクションリサーチとは違い、「誰にでも使える、できるだけ一般性の高いデザイン原則を提案する」(三宅・白水 2003: 72) ことが目標

38

## 授業の成果をどう検証するか

### ID (Instructional Design) のセミナーで学んだこと メーカーの3つの質問

- 授業をデザインする際に最初に考えるべき3つの注意点

1. どこへ行くのか【学習目標】
2. たどり着いたかどうかをどうやっているのか【評価方法】
3. どうやってそこへ行くのか【教授方略】

- 目新しいものが出てくると、すぐにそれに飛びつく人が多いが、重要なのは方法論ではなく「学習目標」。

39

## 授業の成果をどう検証するか

### 例. なぜ学生に発表させたり、説明させたりするのか?

- 説明とは言葉によって人に何かを理解させること。それだけが目的なら教師はした方がずっと効率的かつ効果的。

### 教え手学習効果 (Roscoe & Chi 2007)

- 他者に説明することによって聞き手はもちろん、話し手の理解も深まるという効果
- 「教師が一方向的に説明するのではなく、学生同士教えあうことによって、時間はかかってもいいから、より深く理解させたい」という理由で導入したなら、期待したとおりの学習行動が起きているのかどうかを検証するべき

40

## ジグソー法とは何か

### 学習モデル

- 授業で学習した原理原則は個々人の経験則と関連づけて理解することで応用可能な知識になる

### 協調学習

自分の考えを言葉に出して確認する場面 (課題遂行)

他の学生の言葉や活動を見聞きしながら、自分の考えと組み合わせてよりよい考えを作る場面 (モニタリング)

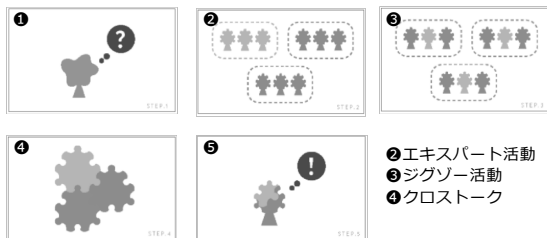
個人内で何度も生じさせる (建設的相互作用)

- そのような相互作用はただ話し合いをさせるだけで自ずと生じるものではない

41

## ジグソー法とは何か

### ジグソー法の手順



- ② エキスパート活動
- ③ ジグソー活動
- ④ クロストーク

イラストは東京大学CoREFのウェブサイトより

42

## ジグソー法とは何か

### 台中での研究授業

対象者：初級後半 29名

テーマ：日本食

- ラーメンやカレー、ハンバーグはどのような経緯で日本の食生活に入り込み、国民食となったのかを考える。

### 台北での研究授業

対象者：①初級前半 9名（『みんなの日本語 1』前半）

②初級前半 2名（『みんなの日本語 1』終了）

③初級後半 10名（『みんなの日本語 1』終了）

テーマ：日本の地理

- 日本人に人気の観光地について学び、日本人はどこのようなところへ行きたがるのかを考える。

43

## ジグソー法とは何か

### インフォメーション・ギャップ・タスクとの違い

- 学習者間で情報差をつける点は同じ。ただ、インフォメーション・ギャップ・タスクで単なる情報の交換に終わってしまう可能性がある。
  - ジグソー法では手持ちの情報について、まず考え、理解し、それをパズルのように組み合わせて新たな考えを作り出すことを目標とする（=情報交換+思考）。
- 午前の研究授業では、そこにさらに日本語の学習を盛り込もうと考えた。

44