

A Trial of Class Design and Reflection Based on the Essential Questions : For Developing Teachers' Can-Do List Applying Bloom's Revised Taxonomy

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-05-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中尾, 桂子 メールアドレス: 所属:
URL	https://otsuma.repo.nii.ac.jp/records/6859

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



「発問」に基づく授業デザイン振り返りの試み

— 改訂版タキノミーを援用した

教師のための Can-Do リストの開発にむけて —

中尾桂子

【キーワード】 改訂版タキノミー, 教師用 Can-Do, 授業の自己分析, 日本事情クラス

1. はじめに

1.1 改訂版タキノミーにおける学習者主体と教師の職責

Anderson & Krathwohl (2001) は, ケーススタディーを繰り返して考察した結果から, 授業での, 全体への学習の中での個人の学びには「意味のある学習シナリオ」が重要だと主張している。この「意味のある学習」とは, 彼らが Duncker (1945) や Mayer (1992) の考察を受けて導きだした考えで, <Meaningful learning provides students with the knowledge and cognitive processes they need for successful problem solving (Anderson & Krathwohl, 2001): 効果的な学習は, 問題解決に必要な知識と認知的なプロセスを学生にもたらす>として示されているものである。ここには, <効果的な学習が, 学習者の側に知識と認知的なプロセスという能力の涵養を生む>こと, また, <能力として備わった力が, また次の学習の基盤となる>ことが前提とされており, さらに言えば, <効果的な学習のためのシナリオは教師が描くものである>という考えも前提として窺える。シナリオは教師が作るものだという点については異議があるかもしれないが, ここで言う問題解決のための知識と認知的プロセスとは, 昨今, 指向されている学習者の主体的な学びのスキル, すなわち, 自律的な学習の基盤となる力を彷彿とさせる。

自律学習と言えば, 90年代後半に盛んに研究が進められたジーママンらの自己調整学習(塚野編訳, 2005)や, 同じく, 90年代から主に言語学習の分野で展開されだした学習者オートノミー(青木・中田, 2011)とも重なる。自己調整学習は, 教育心理学の立場から「学習者自身の主体的で自立的な取り組みを学習のキーとして捉え, その実態や指導案を明らかにしようとする」ものである。これを理念として自己調整学習を指向する立場(1)や, また, 学習者の「自分自身の学習を管理する能力(Holec, 1981)」、すなわち, 「自分の学習に関する意思決定を自分で行なうための能力(青木・中田, 2011)」を育てようとする学習者オートノミーを指向する立場(2)など, 現在の学習者主体の教育が当為のものとなる礎を培ってきた要素だと言えるだろう。

ただ, 学習者オートノミーはその出自からすると, 学習理念というより文化的理念として学習者主体の時代を培ってきたとも言える。オートノミーは, そもそも, ファシズム等に対する市民としての未熟さを反省した中から60年代に生まれた概念であるから, 概念自体は古いものであるが, 70年代の成熟した市民性を優先する欧州評議会が現代語プロジェクトでオートノミーを展開した

ことで、90年代の言語学習の分野での研究につながったものである。欧州会議は欧州全体の市民としての人間の成熟を優先する立場であるから、理論というよりは規範的な考え方で発展している。学習者オートノミーは学習理論として体系化されたものというよりは、どちらかと言えば、歴史的背景として、現在の学習者主体を支える考え方となるものという性格が強い。いずれにしても、人間の成熟という観点は学習者の主体的、自律的学習に着目する流れを重層的に形成する。

この(1)、(2)の2つの立場と Anderson & Krathwohl (2001) の改訂版タキソノミーにおける問題解決や認知プロセスを比べると、Anderson & Krathwohl (2001) は、学習者の自律性といった学習の効果的なメカニズムを意識するというよりは、学習の本質となる力に着目し、その力を活性化させるために効果的な学習の在り方を考えるという点で視点や立場が若干異なっている。それは、ブルームが50年代に提案し、その理念を引き継いだアンダーソンらも、一貫して、学習者の認知的プロセスがいかに深化されるか、そのために、いかに授業のシナリオを作成するかに目を向けていることからわかる。“In education, objectives indicate what we want students to learn (Anderson & Krathwohl, 2001: 3)” と、教えるときに目的とすることは学生に学んでもらいたい事柄であるとして学習者を第1に考えて議論を進めているが、次に、“these teachers need an organizing framework that increases precision and, most important, promotes understanding. (Anderson & Krathwohl, 2001: 4)” とあるように、(曖昧な目標に臨むことになりがち)な教師には、(自身の)精度を高め、(自身の)理解を促進するための組織化されたフレームワークが必要であるとし、それで、改訂版タキソノミーを開発したわけである。タキソノミー開発の視点は眼前の教師や授業自体に比重が置かれていると考えられ、意味のある学習シナリオを描く教師側の職責を重視しての分析を念頭においていると言えよう。つまり、タキソノミーは、最終的には学習者の認知的プロセスの深化のためだが、実際には、教師が自身の授業のシナリオを分析的に精緻化するためのものでもある。学習における責任の所在や視線の方向が教師に向いている点で自己調整学習や学習者オートノミーの立場から見た学習者主体の流れとは異なるアプローチである。

Anderson & Krathwohl (2001) のタキソノミーは、「学習者が学ぶという行為」を「自らの学ぶ環境」の中で意識することで認知的なプロセスを活性化させるとして、認知的なプロセスの活性を考えながら、「学ぶ内容」に「自らが取り組む」環境を整えようとするものである。教師が職務として学習者に持つべき責任の範疇で「意味のある学習シナリオ」を実行するために、Anderson & Krathwohl (2001) は、教師からの「本質的な問い (Essential questions, Quality questions)」の意義を指摘している。知識を与えるだけではなく、認知的な観点から学びの質を高められる環境を教師が整えるためには、学習者個々人の内で展開される認知的な活動(以下、認知活動)に沿った学びを促すことにこそ気を配ることが必要だからである。だからこそ、そのトリガーとなる学生への問いかけの意義は大きいと言う。

しかし、そのためには、Anderson & Krathwohl (2001) も指摘するように、教師自身が、常に、自身に対して「本質的な問い」の概念を明確に意識し、「本質的な問い」を効果的に与えるために、常にその技術を向上させていくこと、それらが指導理念に基づいた一貫した行動に基づいていることを分析し、授業に反映していかなければならない。それらが、学習者に大きな影響を与えるからである。この難題に対応できるように、Anderson & Krathwohl (2001) は改訂版タキソノミーとして2次元のタキソノミー・テーブルを作成した。以下、そのタキソノミー・テーブルについて詳しく見ておく。なお、本稿では、「本質的な問い」を、教育的示唆を与える質問と考え、「発問」と呼び換える。「発問」とは、学生に思考を促す目的で与える認知的に意味のある問いを指し、単純な有無を確認する質問とは価値を分けて考える。ただし、その形は、直接教師から口頭で投げかけら

れるものだけとは考えず、授業での活動や課題に伴う指示も含むものとする。思考を促し、視野を広げるきっかけは全て教育的示唆、すなわち、発問とするということである。

1.2. ブルームの改訂版タキソノミー

1956年にブルーム（Bloom）が「タキソノミー（Taxonomy）：教育目標の分類」を発表したことで、タキソノミーという概念、また、カリキュラム作成やその評価という考えが世界の教育の場に導入され、ブルームのタキソノミーは、現在、一般に、教師の授業分析の文脈で用いられる指針として広く認識されている。このオリジナルのタキソノミーは、ブルームの死後、ブルームの弟子のAndersonとKrathwohlによって、新しい認知心理学の知見を取り入れて改訂され、その研究の過程で、初中等教育の授業研究に応用しようと整理された。Anderson & Krathwohl（2001）は、意味のある学習における、知識の記憶と、知識の転移の増進が重要だと指摘しているが、一方で、教えるときの目的に対して学生に自らが持つ知識を思い出させることは容易だが、その知識を活用したり、なにかに作り替えたりして応用していくことを促すのは難しいと言っている。そして、そのために、ブルームのタキソノミーを2次元に立体化したと言う（Anderson & Krathwohl et al. 2001: 以下、単に「改訂版」という場合はこちらを指す）。表1、表2がその日本語訳である（中尾・中西, 2018：表内の日本語は2018年時点の中西の訳）。

このタキソノミー・テーブルは学習者の行動から認知的プロセスを判断し、教師の発問を分析するものであるが、それは一方で、教師の授業分析にもなる。これを教師が自己確認として授業の振り返りに利用すれば、教師の責務である「意味のある学習シナリオ」づくりと、そのための「発問」の自己内省を教師自身で行えることによる。

1.3. 教師用「発問」のための Can-Do リストのコンセプト

教師の日々の授業の振り返りにタキソノミー・テーブルを用いたい、表1、表2にあるようにAnderson & Krathwohl（2001）のテーブルは2つの表に分かれており、このままでは授業課題との結びつきがわかりにくい、具体的な授業との関連が捉えにくい。そこで、毎時間の課題となる観点を、教師が授業デザインと照合しながらリストアップし、それを学生の行動と照合して意味のある問いを出せたかを確認するために、より具体的な問いの形で学生の認知行動につなげることにした（中尾・中西, 2018）。その方法についてはいくつか検討してみたが、具体的なポイントの是非を問うというよりは、学生の行動と授業デザインの関連性を考えることに焦点をあてることを意図するため、結局、授業の前後に授業のシナリオを考えるための教師用 Can-Do リストという形にまとめてみた（表6：中尾・中西, 2018）。

一般に、Can-Do リストは、言語教育の分野で利用されることが多いものであるが、日本では英語学習のためのものという認識があるようで、定義の例としてオンライン辞書 Weblilo を見ると、「英語の能力や技能について、「～することができる」のような簡条書きで表したもの」とある。Can-Do は文科省の外国語教育の指導指針にも利用されていることから、日本では英語のためのツールと考えられている向きも多いが、もとは、欧州評議会がヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）を制定して以降、各学習段階での学習内容を学習者との相互認識に利用されるものとして普及した概念 Can-Do Statement によるものである。相互認識といっても、学習や教育場面において、学習者が、その学習によって具体的にどのようなことが達成されることになるか、その内容を意識することに、重きが置かれるものである。

また、本来、Can-Do は、学習者が、具体的な行動が示せるかどうかという形で、学んだことを

表1 「認知プロセス」の次元とサブカテゴリー

「認知プロセス」の次元	サブカテゴリー						
Create 創造する	6.1 Generating 仮説を立てる	6.2 Planning 計画する	6.3 Producing 創り出す				
Evaluate 評価する	5.1 Checking チェックする	5.2 Critiquing 批判する					
Analyze 分析する	4.1 Differentiating 全体との関係 で部分を区別 する	4.2 Organizing 情報間の関係 を考える	4.3 Attributing 情報の背景を 考える				
Apply 応用する	3.1 Executing 既知の手順で やってみる	3.2 Implementing 手順を考えて やってみる					
Understand 理解する	2.1 Interpreting 言い換える	2.2 Exemplifying 例を出す	2.3 Classifying 分類する	2.4 Summarizing 要約する	2.5 Inferring 推測する	2.6 Comparing 比較する	2.7 Explaining 説明する
Remember 認識・記憶する	1.1 Recognizing 認識する	1.2 Recalling 記憶から取り 出す					

(Anderson & Krathwohl 他, 2001, pp.67-68 より: 中西 2018, 中西他 2019)

表2 「認知プロセス」と発問に使う動詞の例

「認知プロセス」	「発問」に使う動詞の例	活動例
Create 創造する	仮説をたてる, 計画する, 創り出す, デザインする, 設計する, 開発する	仮説検証, 問題解決学習, プロジェクト学習, 新しい作品(ビデオクリップ, ストーリー, ゲーム, 広告など)の創作・開発・提案
Evaluate 評価する	チェックする, 判断する, 評価する, 擁護する, 批判する	チェックリスト, Can-Do, ディベート, 説得スピーチ, 自己評価, ピア評価
Analyze 分析する	分析する, 区別する, 分類する, 原因・理由を見つける	論理性チェック, カテゴリー分け, 矛盾探し, 問題の背景探求
Apply 応用する	あてはめる, 手順どおりに実行する, 手順を考えて実行する	実践, 実験, 演奏, 演技, 実習
Understand 理解する	言い換える, 訳す, 例をあげる, 分類する, 要約する, 推測する, 比較する, 説明する	パラフレイズ, イラスト・図表・マインドマップ作製・翻訳, 具体例, カテゴリー分け, まとめレポート, Show & Tell, 推測, 説明スピーチ
Remember 認識・記憶する	見つける, マッチさせる, 選ぶ, 暗唱する, 暗記する, リストする	True or False, 下線を引く, マッチング, 多肢選択, 繰り返し, 音読, 単語テスト, 筆写, リスト作成

(Anderson & Krathwohl 他, 2001, pp.67-68 より作成: 中西 2018, 中西他 2019)

振り返るために利用される。そこで、教師の振り返りを考えるよすがとなるように、学習者側にも利用を促し、授業課題の観点を基に思考活動を意識させる目的で利用してみることにするのだが、学習者側の視点と教師の振り返りの一致具合も考え合わせ、両者が相互確認することで内省の意味が判断できるように、境地と学習者とが使えるように調整した。

なお、本稿では、教師も利用するというをより明確に示す意図で、教師のための Can-Do として「教師用：発問デザイン Can-Do リスト」（以下、単に、発問 Can-Do リスト）と呼ぶが、主に、学習に対するメタ認識を学習者側に向上させる目的のものとして位置づけており、学習到達度のチェックリストでもなく、単に、Can-Do 本来の概念に基づくものを教師のためにも使うという程度の認識である。

1.4. 教師用「発問」のための Can-Do リストの開発

中尾・中西（2018）で試作した Can-Do リストは、授業前にシラバスに基づくシナリオを考える際の発問のデザインで用いることと、授業後の教師のリフレクションで用いることを想定した。また、発問を通して学生の学習の深さを考える尺度にはブルームの改訂版タクソノミーにおける6つの認知プロセスの発問例を援用した。

改訂版の6つの認知プロセスとは、記憶に関係する Remember（認識する・記憶する）、記憶の活用状態と関係する Understand（理解する）、真似ることと関係する Apply（応用する）、考えることと関係する Analyze（分析する）、判断と関係する Evaluate（評価する）記憶や考察、判断などを総合的に活用した発展形である Create（創造する）に分類される。以上の6つの認知プロセスは、主体的な活用の程度により、低次（Remember, Understand, Apply）から、高次（Analyze, Evaluate, Create）に位置付けられている（Anderson & Krathwohl, 2001）。これらの6次元の認知プロセスと、その下位分類であるサブカテゴリーを尺度に、学生の認知的な思考活動の状態を考えるのだが、今回は6次元の活用の割合と授業の流れとのバランスに重きは置かず、どのようなプロセスの行動を促す発問を行ったかのみを確認する。それは、教師が十分に認知活動を行ったか自己確認、または、自己フィードバックが可能かを見る尺度として、特に、学習者の認知的側面を観察しやすいことを確認するという本稿の目的による。また、改訂版の認知プロセスの日本語訳は、英語の意味をすべてカバーするものではない。例えば、Create を日本語では「認識・記憶する」としたが、英語の Remember には「思い出す」の意もある。英語と日本語の単語には意味概念上の一致しない部分があるため、分析時、内省者自身が、発問や行動を文脈と関連させて、認知プロセスの段階を判定する必要があるが、このあたりの整理方法も、今回は確定せず、共同研究者間で討論して、都度、検討していった暫定的なものである。

認知プロセスから発問 Can-Do リストへの置き換えは、教師が授業の課題に対して、「（該当の観点を）理解したか」、「（該当の観点を）どのように応用したか」を振り返るために、それに関連した発問に換えるのだが、その際、上記表2の例のように、どのような動詞（発問）で表される行動をとったかに着目することで、6つの認知プロセスと照合し、確認しやすい形にまとめていった（表3）。ただし、照合結果は学生には知らせず、学生への確認は、各授業の課題に対するもののみとし、教師用と学生用を分けて、一部が異なるものを2種作成した表4として教師用を示す（資料②③）。また、発問への応えは、一度考えるという行為を促すために、yes か no かだけでなく、各観点における自身の達成度を5段階で自己評価するものとする。

利用の流れは、次の①～⑤の手順を想定し、以上の作成意図に基づいて、事前事後の教師、学生両者の振り返りのために、表3を経て表4を作成したのだが、表4の作成のためには、表5のよう

に授業目的を整理し、表 1, 2 と照合しながら表 6 の形に整理して調整していった。

I 【実施前】 シラバスを基にリストで授業実践時の目標と活動の意味を設定

①授業計画（目標／活動（発問）／評価）：

表 3 のような個々の授業シラバスと関連させる

②発問デザイン：

目標とする「意味ある学習」活動をタキソノミー（上記表 1, 2）に基づいて表 4 の形で整理

③発問の形で表 5 や表 6 のようなリストにまとめる

④Can-Do リスト（事前チェック）

↓

II 【授業】

↓

III 【振り返り】

④Can-Do リスト（事後チェック）

⑤全発問に対する振り返りを、表 7, 8 を用いて行う

表 3 推敲や想定：教案例（表左側）／授業の流れに対応させた認知プロセス例（表右側）

シラバス・教案・活動の流れ	認 知	非認知	その他
10：30 授業開始・挨拶		○	
前回の復習		○	
・誘いを断る場面→「義務」の表現を思い出す	△Remember (Recalling)	△	
「友達に断る場合 ⇔ 先生に断る場合」			○
やり方を考えて、実演する	○Remember (Recalling)		○
「～ない」形の確認 〈動詞フラッシュ〉	○Apply (Implementing)		
L18 導入			

表 4-1 教師のための発問デザイン Can-Do リスト（試作 1）：クラス全体について

	教師が「認知プロセス」の活性化を促す項目	5 大変よくできる ⇔ 1 全くできない
全 体	(1) 学生の「認知プロセス」を十分に促すことができる	5/4/3/2/1
	(2) 「認知プロセス」の種類を知っている	5/4/3/2/1
	(3) テキストの練習問題や自分の発問で、どんな「認知プロセス」を促しているかがわかる	5/4/3/2/1
	(4) 授業の目標に応じて、いろいろな種類の発問を組み合わせることができる	5/4/3/2/1
	(5) 授業の目標に応じて、筆記試験・実技試験などの評価方法を設定できる	5/4/3/2/1
	(6) (5) で設定された評価方法で、評価できる	5/4/3/2/1

「発問」に基づく授業デザイン振り返りの試み

表 4-2 教師のための発問デザイン Can-Do リスト (試作 2) : 「認知プロセス」サブカテゴリー別

No.	サブカテゴリー		〈学生が行う〉ことを意図した教師の発問 5 大変よくできる ⇔ 1 全くできない
1.1	Recognizing	(7)	与えられた情報の中から適切なものを導き出す 5/4/3/2/1
1.2	Recalling	(8)	何も情報がない状態で自分の記憶から適切なものを導き出す 5/4/3/2/1
2.1	Interpreting	(9)	図や表を文章で表現する／文章を図表で表現する 5/4/3/2/1
2.1	Interpreting	(11)	別の文章で言い換える (パラフレーズする) 5/4/3/2/1
2.2	Exemplifying	(12)	原則から、具体例を出す 5/4/3/2/1
2.3	Classifying	(13)	原則に基づいて、カテゴリーを分ける 5/4/3/2/1
2.4	Summarizing	(14)	ポイントをまとめる／要約する 5/4/3/2/1
2.5	Inferring	(15)	次はどうなるかを、推測する 5/4/3/2/1
2.6	Comparing	(16)	自分に関連付ける 5/4/3/2/1
3.1	Executing	(17)	手順ややり方を習ってやってみる 5/4/3/2/1
3.2	Implementing	(18)	手順ややり方を自分で考えてやってみる 5/4/3/2/1
4.1	Differentiating	(19)	矛盾を見つける 5/4/3/2/1
4.2	Organizing	(20)	論理性を分析する 5/4/3/2/1
4.3	Attributing	(21)	テキストや情報の背景を考える 5/4/3/2/1
5.1	Checking	(22)	物事がよいかどうかチェックリストを作る 5/4/3/2/1
5.2	Critiquing	(23)	物事の善悪やクラスメイトのプレゼンテーションを評価する 5/4/3/2/1
6.1	Generating	(24)	仮説を立てて提案する 5/4/3/2/1
6.2	Planning	(25)	新しいデザインや計画する 5/4/3/2/1
6.3	Producing	(26)	新しい作品を創作する 5/4/3/2/1

表 5 授業内の発問相当行動 (動詞) 整理用の表 〈「文学・文化と風土」を例に〉

授業名	認 知	非認知	備 考
目 標	自分自身の視点で日本文化を見ることで、自らと日本文化との関係を考える		
活 動 (発問)	発表トピックを考え、スケジュールを立ててまとめる流れをデザインする、トピックを日本文化だと考える理由を説明する、トピックを分析する (どう考えるか)、トピックとの関わりを紹介する	聞き洩らしたことの確認	
評 価	矛盾を見つける、背景を考える、プレゼンを評価する、話の内容からクイズの答えを導き出す	漢字語彙の確認	

表 6 整合性チェック用シート 〈「文学・文化と風土」を例に〉

「認知プロセス」	目 標	活動 (発問)	評 価
Create	Generating	Planning	
Evaluate			Checking, Critiquing
Analyze	Differentiating	Organizing	Organizing, Differentiating
Apply		Implementing	
Understand		Explaining	
Remember	Recalling	Recognizing	Recognizing

2. 実践での利用と Can-Do リストの分析

2.1. 「文学・文化と風土（日本事情）」での利用

本稿で試作した発問 Can-Do リストの検討課題は次の2点である。すなわち、①知識や技術のインプットで「思考」を促すように発問をデザインできるか、②言語や文化的教育の場で、学生の「思考」を効果的に促すような指導を行うには教師はどのような指示を与えればよいか。

試作した発問 Can-Do リストを、短期大学部選択科目「文学・文化と風土（日本事情）」で用いた。2018年度の本科目の履修者は23名で、授業目標は自分自身の視点で日本文化を見ることで自らと日本文化との関係を考えることとした。また、本授業は、アクティブラーニングを指向する次の流れで実施した。

- (1) 第1回目の授業にて、学生は、「私の日本文化」というテーマで、自分自身とその行動圏の中に見られる「日本文化」を図示する「自己組織化マップ」を作成する
- (2) 第2回目の授業で、第1回目に自身の身の回りにあるとマップに付置した「日本文化」の中から複数のトピックを選び、学期末の冊子のための目次をつくる。また、目次に選んだトピックを発表テーマとし、授業で発表する順番と、調査期間を見越したスケジュールを立てる
- (3) 聞き手に役立つ情報を念頭に、発表とまとめ用のテンプレートに基づいて各自授業外で調査を行う
- (4) その日の授業で発表しようと思う学生は、授業開始時に発表を申告し、発表前に Can-Do を実施してから授業にて発表し、発表後に、もう一度、同じ Can-Do 用シートに、赤ペンでチェックを入れなおして提出
- (5) 学期末に、発表内容を、質疑応答の結果やコメントと合わせて再考し、『私の日本文化』というタイトルの報告書にまとめ直して提出

学生は、自己組織化マップ作成時、最初のスケジューリングにて、発表しようと思うテーマすべてを網羅する形で、ある程度取り上げるトピックの計画を立てている。個人の立てた計画と章節、構想に基づいて、15回の授業で発表していくわけであるが、発表回数自体も個人で計画させ、最後の冊子に構成される内容も自身で決定する。学生には、調査と発表に関する内容、回数を学期途中で修正しながらの自己管理が求められる。

この授業では、毎回の発表や調査のよりどころとして、それらのためのテンプレート（巻末資料①）を学生に配布した。これは、上の1.4節の事前事後の流れを踏まえて授業で教師が出す発問として事前に配布したものとなる。本授業で発表する学生には、授業前と授業後の振り返りにおいて、本授業のための発問 Can-Do リスト（巻末資料③）を用いて事前事後の Can-Do を課した。これは巻末資料②の項目に5段階評価尺を追加してリスト化したものだが、この資料③は毎回同じものを利用している。この資料③により、学生に、発表前に目的と活動の意義を意識し、発表後に、毎回の自身の発表の様子に応じて自らを振り返る。発表者は同じシートに事前、事後の2回分のチェックを入れる。

発表回数は個人に任せたが、終了後に数えると、本授業での学生の発表最低回数は2回、最高回数は9回で、5月～7月までの3か月間で、1人当たり、平均4回の発表回数である。回数が少なかった学生も学期末の『私の日本文化』冊子提出までに、各自で調査した内容をさらに追加して提

出しており、学期末の冊子は平均、4、5章からなっていた。学生が選んだトピックは、衣食住等の生活に関するものが多いが、砂糖や醤油といった身近なものを文化的なものとして選ぶ者や、身近なものではなくなった衣食住の中の日本文化として畳や障子などを報告した学生もいる。また、学生の身近なものとして、カワイイ文化やゆるキャラなど、また、趣味の和楽器や2.5次元劇場、殺陣など、エンターテインメントとして楽しむものを報告した学生もおり、取り上げられたテーマは、昨今の大学生の興味関心の範疇が窺えるものであった。

学期末に、自己評価活動として各自の学びを内省するための授業アンケートを、大学のアンケートとは別に、授業の最終回に実施した。アンケートには Can-Do リストの項目の他に、授業方法に関する設問を追加した。以下は、追加した項目（授業方法、ならびに、授業で楽しめた点）に対して学生が記入した、そのままのものである。

学生のアンケートから（授業方法）

- 自分のペースで進めることができたので良かったです。
- 良かったと思います。
- 日本文化について自らの意思で報告することで自分の身近に日本文化があることを改めて実感することができました。
- 自分の調べたい内容を納得するまで時間をかけて調べることができたので良いと思いました。
- 自分で調べて発表をしないといけないため、自ら授業に参加する意識がつくと思いました。
- 積極的に動く練習にもなったし、積極的に動くことの大切さも併せて感じることでできたため、良いと思った。
- 責任感があった
- 強制される課題ではないぶん積極的に授業に関わった人との差が開くので、受け身ではられない焦りがあった。

学生のアンケートから（授業で楽しめたのはどのようなところでしたか）

- 他の人の発表で、知らなかった意外な事を知ることが出来たこと
- 自分の興味のあるものに関して掘り下げて調べる事で知らなかった事を知れたり、他の方の発表でも色々な歴史や文化を知ることができたので楽しかったです。
- 調べた内容を生かすことができた
- 面白い報告内容の人もいて楽しかった。
- 日本文化について様々なものがありました。そのなかで、日本文化ではなく外国から取り入れたことにより、独自の発展を遂げたものが新しいことを学べたのが面白かったです。
- 皆の調べてきた報告を聞くことで今まで知らなかった歴史や由来などを知ることができたから。
- 同じテーマでも発表者によって視点が違った所。発表者が関心を持ったところからテーマについて調べていくため、切り口の違いが生まれるのだと思う。このような授業形式ならではのことだと思った。
- 自分の日本文化だと思うことを発表することで、他の人がどのようなものが日本文化だと思うのか知れたのは良かったと思いました。
- いろいろな視点から見る日本文化を皆で共有しあうというのはあまり経験できないことだと思うので、皆の意見を聞くことは楽しかった。

- 「日本の文化」という枠でも、自分が想像しなかったトピックを選び、初めて聞く成り立ちや時代背景を知ることができるたのしいじゅぎょうだった。
- すでに同じテーマで発表した人がいた場合に、その発表とは違った見方をしようと模索する作業は楽しめた。

2.2. 発問 Can-Do リストの試用から

アンケートの内容から、多様な視点で紹介された知識に対して好奇心が触発される様子が見て取れる。また、授業者が実施した他の知識授与型の講義よりも積極的に参加する学生が多かったことも併せて考えると、授業自体や実施方法に違和感や疑問を持った学生は少ないと考えられた。ただし、大学が実施する授業アンケートでは、他の授業と大きく異なるほど好印象を得ているとは認められず、また、予習、復習の程度を問う項目の本授業平均、さらに、新たなことが学べたとする授業平均が、学部全体のそれぞれの項目平均を下回っていた。アンケートの設定で問われている「予習、復習」と、授業での調査や学習と学びとを結びつけて考えられていないということもあるが、一方で、短期大学の授業として客観的に見ると、学生にとり、本授業は、興味や関心を覚えるものもあったが、発表の準備や授業での発表と質疑応答が、さほど負担のない範囲での、手軽で、やりがいの乏しいものであったとも考えられる。本授業での調査、報告の負担がさほど大きなものではなかったとすれば、発表や授業内での批評活動など、よりコミュニケーションを活性化させるアプローチに力を入れることが可能だったと考えられる。今後の同形式での授業実施の際の授業内外の取り組みのバランスを考える上で示唆的な観点である。

Can-Do の分析に戻り、個々の学生別に5月から7月までの授業の前後に実施した Can-Do を時系列に比較していくと、授業開始時点の5月は、事前の自己評価より事後の自己評価の方が、評価点が低いという学生が多かった。それが、6月、7月と時間を経るうちに、徐々に、事前事後の自己評価が同じ評価点になっていく学生が多くなった。また、評価点の増減は、授業での質疑応答や発表時の、表情や姿勢に対する聞き手側の反応と関係していた。ここから、学生が、事前に想定していた事柄が、報告時に、いい意味でも悪い意味でも異なっていた場合に、Can-Do の評価点という数字に表れると考えられる。同時に、それぞれの学生の中で発表前の意識と発表後の意識の相対的な比較が行われている様子が窺える。これを発表前の意識と発表後の意識の客観化が行われたことだと考えれば、Can-Do の実施自体が認知的な活性化につながっていると考えられる。

また、振り返りを習慣化することで、例えば、学生アンケートにおける「楽しめた」点の最後のコメント「すでに同じテーマで発表した人がいた場合に、その発表とは違った見方をしようと模索する作業は楽しめた」のように、次回の授業のためや各自の課題遂行時に参考にした学生もいることが窺える。おそらく、多かれ少なかれ、他者の発表を意識していたと考えれば、メタ認知も促進されていたと考えられる。以上が、今回、発問 Can-Do リストを試用した授業での学生の様子からの報告である。

次に、教師側の視点で、一利用者として受けた印象を述べる。まず、授業デザインを Can-Do リストに焼きなおすことで、授業目標と授業の流れだけではなく、それらと授業での学生の行動の意義を関連付けて振り返りやすいことが改めて確認できた点がよかった。

しかしながら、疑問や問題点もあった。授業を準備する立場から、授業前の事前チェックを通して気がついたことだが、必ずしも、活性させるべき認知プロセスのバランスを事前に考えなくてもいいのではないかということである。今回、タキシノミーの認知プロセスの量やバランスを考慮せずに課題と理念のみを考えて授業をデザインしたが、それでも、学生の高次、低次の思考活動が見

られた。たとえ、教師がクラス全体に意識されるように認知プロセスの次元を計画しても、コースを通して誘う最終到達点への流れと、学生の認知的な活動は、別のものとなる部分が大きいと考えられるのだが、そのような捉え方で今後も活性化される認知次元のバランスを二次的に考えていいのかという疑問である。

さらに、事後チェックで気がついたこととして、つぎの3点がある。まず、単純な質問と発問との線引きが難しいということが1つである。また、学生の振り返りで記入した5段階評価のレベルにはたいして意味がないのに、その差に着目させるような方法を取ったせいで混乱させていないかという尺度利用への疑問が1つ、最後に、学生の思考のプロセスの着地点が、教師側の理念や目標が不明瞭なままだと、今回試作した発問 Can-Do リストでは追いきれない部分があるということである。

1つ目の発問に対する認識であるが、教師からの問いかけの価値の判別が難しいため、質問の質を認知活動と比較して考えるべきかどうか疑問が生じた。たとえば、事実確認としての質問に学生が答えた際、その答えに対して、重ねて単純な質問をすると、判断や分類を行った上で答えるという場面が見られた。単純な質問でも、繰り返せば、発問にもなるという場合である。さらに、事前に十分理解していると学生が考えていても、単純な質問を何度か繰り返されるうちに、よく考えていなかったことに気づくという場面もあった。また、そこから派生したことやそれをきっかけに別の体験から思いついた意見や解決の方向を示す考えが出てくる場面もあった。これらからすると、単純な質問を重ねていく先にも、Analyze や Evaluate といった思考活動につながる可能性があると考えられる。とすれば、質問の価値を形式からは位置づけられず、何を発問として捉えるべきか、その線引きのためには、さらに、教師の意図や目標との関係についての考察を深める必要がある。

また、5段階評価であるが、この数字は差の有無の目安でしかなく、差の有無を相対的なものとして見るという点では意味がない。学生の多くは数字自体を意識してはいないだろうが、「数字は相対的な差を表すのみで、あくまでも学生の振り返りの手がかりのため、事前事後で異なるか否かを判断する指標」という考え方をどのようにどの時点で述べるべきかにより、誘導や無意識の意識化などの影響があり得る点は考慮すべきだと考えられる。

最後の授業の流れと認知活動の関係である。授業の導入時には、非認知活動だと考えられる単なる質問や、認知活動だとしても Remember, Recalling といった低次の認知プロセスが多くなる。このように、授業の時系列上の認知活動のバランス差がある点と、一方で、単純な質問にも意味があるものが見られた点である。時系列上のバランスと合わせて考えれば、授業のデザインの先の教師の理念が見えてくる部分を想定してデザインすることで、学びの着地点がより明確になっていくものと期待できるが、コース全体で見れば、バランスにとらわれることなく、しかし、目標に応じてバランスを考えると緩やかな伏線としての位置づけでいいのではないか。ただし、そこには、教師側の理念と目標に対する一貫性が求められることから、どのような授業でも利用できるのかは検証していかなければならないだろう。

本稿で試作した発問 Can-Do リストの検討課題は、①「思考」を促すように発問で授業をデザインできるか、②言語や文化的教育の場で、学生の「思考」を効果的に促すにはどのような指示を与えればよいか、の2点であった。①についてであるが、学生へのアンケートから、学生が考察したことと得られた知見や意識の変化、興味関心などによる視野の拡大を示唆する点が見られ、授業デザインを総合して認知的な思考の深まりが確認できる。ただし、学生がアンケートに書いたそれぞれの点がどのようなきっかけで発動したかという具体的な因果関係はわからない。しかし、発問として出された授業での指示の全てを振り返るのに、発問 Can-Do リストの作成が役立つと考えられ、

従来の授業ではわかりにくかった点が少しは明らかになると考えられる。②については、授業目標、活動の意義、活動を関連させて考えられるという点で、改訂版ブルームの援用は有益だと考えられる。

3. まとめ

教師が自身の授業における発問デザインを、事前にセルフチェック、事後にリフレクションするという目的のために、中尾・中西（2018）は「教師用：発問デザイン Can-Do リスト」を開発した。本リストは、改訂版における6つの認知プロセス（低次思考：1. Remember, 2. Understand, 3. Apply から高次思考：4. Analyze, 5. Evaluate, 6. Create）の発問例を参照し、教師が自らに問いかけながら、学生のどの認知プロセスに対して教師が働きかけているかをセルフチェックするものである。

本発表では、試作した発問 Can-Do リストを短期大学部選択科目「文学・文化と風土（日本事情）」で試用し、確認された2点を報告した。すなわち、リストに基づき、①「思考」を促すように発問をデザインできること、さらに、②教室での学生の「思考」を促すために、教師がタキシノミーの認知プロセスに応じた問いを投げかけられることである。

また、実践後に、教師の発問に対応する形で学生アンケートを実施したが、その結果から、教師側の発問と学生側の学びの振り返りが連動させられることもわかり、このリストが教師、学生の批判的な対話に利用できる可能性が示唆された。以上から、教師が認知プロセスと発問のつながりを意識する上での効果がある程度認められ、言語教育を始め様々な科目で本リストを使用し得ると思われた。また、アンケートは学生がリフレクションする上でも効果があると考えられた。

ただし、発問 Can-Do リストの発問の価値をどのように考えるか、また、そのデザインと授業との流れの関連性には不明な点も多く、そもそも、本リストを使う前提として、①知識や技術のインプットで「思考」を促すように「発問」をどう位置付けるのか。②学生の「思考」を効果的に促すような指導を行うには、何が何にどのように効果があるとするかをあらかじめ教師がどの程度明確なビジョンとして持っているかという点で、改善すべき発問や、発問に対教師側の研究不足が問題になると考えられた。さらに、発問が教師の意図した学生の認知プロセスを促しているかは、発問リストだけでは対応付けられない部分もあった。パフォーマンス評価を取り入れるなどの方法で認知プロセスが促されているかを多角的に繰り返して調べる必要があるが、今後の課題である。

付記

本稿は2018年日本語教育国際研究大会第22回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム「平和への対話」2018年8月3日での中尾桂子・中西ちはるの共同研究による発表から中尾の実践を中心に加筆修正してまとめたものである。また、本研究は、JSPS 科研費18K02847ならびに、19K03035の研究成果の一部である。

参考文献

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. (Abridged Edition) New York: Longman., 2001.
- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*, New York: Longman.
- Duncker, k. (1945). On problem solving. *Psychological Monographs*, 58(5), whole No. 270.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, and cognition* (2nd ed.). New York: Freeman.
- 青木直子・中田智之 (2011)『学習者オートノミー 日本語教育と外国語教育の未来のために』シリーズ言

「発問」に基づく授業デザイン振り返りの試み

語学と言語教育第 23 巻, 株式会社ひつじ書房.

中尾桂子・中西ちはる「ブルームの改訂版を用いた教師のための発問デザイン Can-Do リストの開発」2018 年日本語教育国際研究大会第 22 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム概要集 p. 138.
[https://www.eaje.eu/media/0/myfiles/icjle 2018/icjle-2018-book-of-abstracts.pdf](https://www.eaje.eu/media/0/myfiles/icjle%202018/icjle-2018-book-of-abstracts.pdf)

中尾桂子・延恩株 (2019) 「教師の意図」と授業デザイン可視化の試み —— タキソノミー・テーブルを用いた知識次元と認知プロセス次元による授業分析 —— 大妻女子大学文系紀要 51, pp. 14-28.

中西千春 (2018) 「英語教育における認知プロセスを促す発問についての考察 テキストの発問分析を通して」国立音楽大学研究紀要, 52, pp. 131-142.

中西千春・川井一枝・中尾桂子 (2019) 「タキソノミー・テーブルを活用した英語授業デザインワークショップ —— ブルームの改訂版の教育目標に基づいて ——」大学英語教育学会 (JACET), 第 58 回国際大会 Proceedings, pp. 150-158.

バリー・J・ジマーマン, デイル・H・シャンク編著, 塚野州一編訳 (2006) 『自己学習理論』北大路書房.

文部科学省『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き』, http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf

資料①

文学・文化と風土 2018 発表用テンプレート

年 月 日

〈トピック〉

学籍番号 氏名

1. はじめに（今回のトピックが「私の日本文化」だと考える理由）

（例） 今回の「トピック」は、 で、それを選んだ理由は、

2. 一般的な捉えられ方や歴史的経緯等

（例） 『デジタル大辞泉』（2018年4月現在）cShogakukanによると、「トピック」は～
また、電子辞書版『ブリタニカ国際大百科事典』（2006）によると、～

〈トピックに関する一般知識：一般にどのように説明されるものか〉

3. 「私」と「そのトピック」との関わり方について

（例） 生活マップで見た「私」の中心には、

〈頻繁に触れている／身近にある／普段使うことは少ないが、日本文化として私の意識の中に組み込まれている〉

4. 考察：「トピック」に対する「私」の見方

（例） 「トピック」は、海外の文化と日本が融合されてできた新しい日本文化だと考える。それは、

5. 授業での報告や質問を通して考えたこと

（例） 日本文化は、自分たちに合わせてアレンジすることで、海外からの文化の特性を残しながら、自分たちに合わせて作り変えて生まれたものが多い。日本のすぐれた柔軟性

〈より大きな視点で考えを追加して1-4までの要約を短くまとめる〉

参考文献（例）

小学館提供『デジタル大辞泉』cShogakukan（2018年4月現在）

野村雅昭（1979）「同字異訓 — 字音形態素の造語機能の観点から」川端善明・仁田義雄（編）『国語学論集 — 中田紀夫博士功績記念 —』勉誠社。

歴史人：<http://best-times.jp/list/rj>（2018. 5. 15 訪問）

Google 検索キーワード「人」：<https://www.google.com/>（2018. 5. 15 利用）

News 人：<http://newser.cc/>（2018. 5. 15 訪問）

資料②

文学・文化と風土

年 月 日：

学籍番号：

氏名：

日本文化として取り上げようとするテーマ	
---------------------	--

報告内容に関する意識	認知プロセス
1. 日本文化についての5つのテーマ（衣食住心創造）に基づいて、自分の <u>報告するトピックを選ぶ</u> ことができる	Remember
2. 選んだトピックを、自分に <u>関係あるものとして考える</u> ことができる	Understand
3. 選んだトピックについての <u>情報を収集する</u> ことができる	Remember
4. 収集した <u>情報を要約する</u> ことができる	Understand
5. 収集・要約した情報から、選んだトピックを紹介するための歴史的背景 <u>知識を特定する</u> ことができる	Understand
6. 収集・要約した情報から、選んだトピックを紹介する際、定義や一般的な位置付けについて <u>自分なりの考えを追加する</u> ことができる	Analyze
7. 収集した情報の中から、報告内容が <u>何とどのように影響し合っているか</u> 見つけることができる	Analyze
8. 収集した情報の中から、詳しく掘り下げて考えるポイントを見つ <u>ける</u> ことができる	Analyze
9. <u>収集した情報の中からトピックに関する報告内容を決める</u> ことができる	Apply
10. 教師が授業内で <u>指示した形に基づいて報告する内容を整理する</u> ことができる	Apply
11. 収集した情報の整理、考察に基づいて、報告の流れを、 <u>再度、自分で考え直す</u> ことができる	Create
12. 自分なりの関わり方や自分なりに感じる良さを他の人に提案する場合、 <u>提案の波及効果を考える</u> ことができる	Evaluate
13. 自分なりの関わり方や自分なりに感じる良さを他の人にも実現してもらう場合、 <u>どのように実現できるか</u> 考えることができる	Apply
14. 報告内容に対する <u>自分なりの問題意識や関わり方を良いものとして提案する</u> ことができる	Evaluate
15. クラスメイトの報告が、 <u>よく考えられた内容の報告か</u> どうか分かる	Evaluate
16. クラスメイトが報告する際、 <u>人を引きつける話し方で報告しているか</u> 分かる	Apply
17. クラスメイトの <u>報告内容や考察方法についての改善点を捉える</u> ことができる	Evaluate
18. クラスメイトの報告時の <u>話し方における改善点を考える</u> ことができる	Evaluate
19. <u>自分の報告内容の改善点がわかる</u>	Evaluate
20. <u>自分の報告時の話し方の改善点がわかる</u>	Evaluate

資料③

文学・文化と風土

年 月 日：

学籍番号：

氏名：

日本文化として取り上げようとするテーマ	
---------------------	--

報告内容に関する意識	5 非常にあてはまる 4 あてはまる 3 どちらでもない 2 あまりあてはまらない 1 全くあてはまらない
1. 日本文化についての5つのテーマ（衣食住心創造）に基づいて、自分の報告するトピックを選ぶことができる	5 / 4 / 3 / 2 / 1
2. 選んだトピックを、自分に関係あるものとして考えることができる	5 / 4 / 3 / 2 / 1
3. 選んだトピックについての情報を収集することができる	5 / 4 / 3 / 2 / 1
4. 収集した情報を要約することができる	5 / 4 / 3 / 2 / 1
5. 収集・要約した情報から、選んだトピックを紹介するための歴史的背景知識を特定することができる	5 / 4 / 3 / 2 / 1
6. 収集・要約した情報から、選んだトピックを紹介する際、定義や一般的な位置付けについて自分なりの考えを追加することができる	5 / 4 / 3 / 2 / 1
7. 収集した情報の中から、報告内容が何とどのように影響し合っているか見つけることができる	5 / 4 / 3 / 2 / 1
8. 収集した情報の中から、詳しく掘り下げて考えるポイントを見つけることができる	5 / 4 / 3 / 2 / 1
9. 収集した情報の中からトピックに関する報告内容を定めることができる	5 / 4 / 3 / 2 / 1
10. 教師が授業内で指示した形に基づいて報告する内容を整理することができる	5 / 4 / 3 / 2 / 1
11. 収集した情報の整理、考察に基づいて、報告の流れを、再度、自分で考え直すことができる	5 / 4 / 3 / 2 / 1
12. 自分なりの関わり方や自分なりに感じる良さを他の人に提案する場合、提案の波及効果を考えることができる	5 / 4 / 3 / 2 / 1
13. 自分なりの関わり方や自分なりに感じる良さを他の人にも実現してもらおう場合、どのように実現できるか考えることができる	5 / 4 / 3 / 2 / 1
14. 報告内容に対する自分なりの問題意識や関わり方を良いものとして提案することができる	5 / 4 / 3 / 2 / 1
15. クラスメイトの報告が、よく考えられた内容の報告かどうか分かる	5 / 4 / 3 / 2 / 1
16. クラスメイトが報告する際、人を引きつける話し方で報告しているかわかる	5 / 4 / 3 / 2 / 1
17. クラスメイトの報告内容や考察方法についての改善点を捉えることができる	5 / 4 / 3 / 2 / 1
18. クラスメイトの報告時の話し方における改善点を考えることができる	5 / 4 / 3 / 2 / 1
19. 自分の報告内容の改善点がある	5 / 4 / 3 / 2 / 1
20. 自分の報告時の話し方の改善点がある	5 / 4 / 3 / 2 / 1