

高次思考力の育成を目指した韓国語教授学習の実践

中川 正臣

(外国語学部 韓国語学科)

Korean Language Teaching and Learning for Higher-Order Thinking

Masaomi NAKAGAWA

(Department of Korean Language Studies, Faculty of Foreign Language Studies)

近年、外国語教育では、学習者と教師が人間的成長を目指す教育観が注目されつつある。この教育観において、学習者は社会的活動の中で、総合的コミュニケーション能力を習得していくという主体的立場をとる。本稿では、総合的コミュニケーション能力の中でも、学習者が高次思考力を育てていくプロセスに注目し、その成果を探った。その結果、学習者は社会的活動としての課題に対し、他者との協働により、試行錯誤しながら学習目標を達成していることが明らかになった。

キーワード：韓国語教育、高次思考力、社会的活動、探求、人間的成長

はじめに

2012年に発表された文部科学省中央審議会答申(2012)では、学士課程教育において、批判的・合理的な思考力をはじめとする認知的能力や倫理的・社会的能力、創造力、構想力、経験などを重要な学習要素と位置付け、実社会において主体的に考えられる人材育成の必要があると述べられている。

実社会に求められる能力を育てていこうというこのような潮流は、日本における外国語の教育改革(standards movement)にも見られる。例えば、国際文化フォーラム(2012)『外国語学習のめやす』では、「言語」と「文化」に加え、「グローバル社会」という学習領域を設けている。このグローバル社会領域は、実社会の問題を解決していくという社会的活動を取り入れた外国語教育の具現化を図るものであり、新しい外国語教育のあり方を示している¹。

筆者は、この実社会とつながる外国語教育、つまり社会的活動を通じて様々な能力を育てていく外国語教育とは、学習者が自身を取り巻く社会へ主体的

にかかわる中で、参加者間のコミュニケーションで求められる韓国語とそれ以外の様々な能力を習得し、最終的に自己実現していくという人間的成長を目的としていると考える。ここで言う「それ以外の様々な能力」とは、社会的活動のためのコミュニケーションに求められる文化や思考力、協働力、ICTスキルなどの、いわゆる21世紀型スキルも含まれる。

このような社会的活動を通じた外国語教育は、大学における韓国語教育にも影響を及ぼしている(中川2014,2016;南2016)。しかし、普段、韓国語環境ではない「日本」という教授学習の場において、「社会的活動」がいかなるもので、その社会的活動の中で総合的コミュニケーション能力をいかに育成していくべきかという具体的な議論にはいまだ至っていない。

そこで、本稿では、まず、日本の韓国語教育における社会的活動がいかなるものかを明らかにした上で、総合的コミュニケーション能力を支える重要な能力のひとつである高次思考力の育成を目指した教

授学習の実践の中で、学習者の学習プロセスを分析する。

1. 社会的活動に求められる思考力

(1) 社会的活動と教授学習の関係

社会的活動と教授学習の関係は、これまで構成主義や社会構成主義を基盤とする学習理論において活発に論じられてきた。久保田(2003)は構成主義を基盤とする学習とは、学習を通じて学習者自身が知識を構成していく過程であり、その知識は状況に依存しているという。学習は共同体の中で相互作用を通じて行われ、その学習の意味は、おかれている状況の中での知識活用にあると述べる。

ここで言う「おかれている状況」とは、学習対象となる社会を指す。社会とは、学習者と無関係なところに実在するのではなく、学習者が属する現実社会である。日本で韓国語を学ぶ学習者にとって、この社会とは、国際社会、日本社会といった包括的な社会を始め、地域や学校、教室内の学習者といったごく身近な社会が含まれる(熊谷・佐藤 2011; 中川 2016)。鈴木(2012)の言葉を借りるなら学習者にとっての「自分ごと」とも言い換えることができよう。

デューイ(Dewey, 1916)は、この社会に対する「参加」について、ある状況において、課題参加者の間で何をやりとげることなのか、それはどのような価値があるのかについて認識が共有され、活動全体の中での自分の位置と役割を自覚し、目標達成に向かって取り組むことだという。つまり、日本の韓国語教育において「社会参加」とは、日本で韓国語を学ぶ学習者が今まさにおかれている社会に対して問題意識を持ち、その価値を認識し、問題解決のために自分の役割を果たしていくことだと言えよう。

この自己実現のための教授学習は、知識からコンピテンシー(competency)へ向かわせることでもある。社会参加することで学習者は様々なことを知り、理解する。しかし、社会参加とは知識を得たり、理解することに留まらない。コンピテンシーとは本来、知識や理解を行動に変え「現実に行える能力」を意味する。鈴木(2012)はこの「現実に行える能力」を育成していくために、成果物が「他者に貢献

すること」を強調する。

このように、学習者は社会参加、つまり主体的な社会的活動を通じ、他者から影響を受けたり、他者に影響を与えることで、新しい学びが起これ、その学びは新しい自分への変化、つまり人間的成長につながる。

(2) 「探求」のための思考力

社会的活動を通じて教授学習を進めていくということは、デューイ(Dewey, 1938)が論じた「探求(inquiry)」にも共通する。デューイは、「探求」を直面している状況から問題を認識し、状況に有する特質を明確化し、その状況に対し適切かつ効果的な問題解決のための行動を考案する知的活動であると見なす。この「探求」は、必ずしも段階的に進むものではない。「探求」とは、直面する状況と過去の経験に基づいて生まれるアイデアとの間で、観察や推論、統合、評価を繰り返しつつ、反省的に進めていく活動を指す。

ブルーム(Bloom)らは、教育目標の分類体系(taxonomy of educational objectives)の認知的領域において、表1のように低次思考力である知識(Knowledge)、理解(Comprehension)、応用(Application)と高次思考力である分析(Analysis)、統合(Synthesis)、評価(Evaluation)を示している(梶田叡一, 2010: 129-135)。この認知的領域において、デューイが示した「探求」は、問題を観察しながら要素を分析する「分析」とその要素間にある関係性を統合させることで仮説を生み出す「統合」、仮説を検証しながら目的や目標を基準に判断する「評価」という高次思考力に該当する。

このように、社会的活動を通じた韓国語教育とは、日本で韓国語を学ぶ学習者が、自身を取り巻く社会の中で、解決すべき課題の目的とその価値を認識し(課題の認識)、その課題を解決するために分析・統合を行い(分析・統合)、検証と省察を繰り返す(評価)という高次思考力を含めた様々な能力と、韓国語学習だからこそ学べる韓国語の能力を活用しながら、自己実現していく学習プロセスである。

次章では、社会的活動を通じた韓国語教育を具現化した教授学習の中で、学習者の学習プロセスについて高次思考力に注目しながら考察する。

表1 Bloomらが示した教育目標の分類体系の認知的領域 (梶田叡一, 2010: 129-135 参照)

認知的領域		
高次思考力	評価	素材や方法の価値を目的に照らして、量的、質的判断する。
	統合	要素や部分を結合させ1つのまとまりを作る。例えば、経験を他人に伝えることのできるような内容を作り上げること。ある現象を説明するための関係づけをしたり、その計画を立てることも含まれる。
	分析	分析には要素別分析と関係性分析、そして配列や構造などを明らかにする組織原理分析も含まれる。
低次思考力	応用	特定の具体的な状況において、抽象概念を活用する。
	理解	伝えられたことがわかる。暗示的な意味や他のものとの関連性は求めない。1つの言葉から他の言葉へ、1つの形から他の形へ正確に変換したり、説明や要約をする。素材を構成しなおしたり、見直すことも含む。
	知識	知識は個別的なものの知識、術語の知識、特定事実の知識、特定のものを扱う手段・方法の知識、約束事の知識、傾向性や順序性の知識、分類とカテゴリーの知識、基準の知識、方法論の知識、一般的なもの・抽象的なものの知識、原理や一般化の知識、理論や構造の知識を含む。

教授学習の主な内容は表2の通りである。筆者は学習者が韓国語の文字や発音、ごく身近な挨拶を学習している第5回の授業で、ある研修で来日した韓国人大学生30名と交流する機会を設けた。この交流会を設けた理由は2つある。1つ目は第1回から第4回までの授業において、韓国語の文字や発音、挨拶を学ぶ目的を明確化するためである。2つ目は、交流会は、学期の後半で、学習者がある情報について他者に紹介活動を行うための情報収集の場となると考えた。

表2 教授学習の主な内容

回	語彙表現習得活動の内容	紹介活動の流れ
1-6	発音、文字、簡単な挨拶、 ○○이에요 / 예요.	・交流会の準備・練習 ・交流会の実施(第5回) ・振り返り
7-11	職業に関する語彙 ○○은 / 는 ○○입니다. ○○라고 합니다.	・韓国人大学生が記述したアンケートの分析 ・テーマと内容の決定(ブレインストーミング法)
12-15	・身の回りのものに関する語彙 ○○이 / 가 있어요. 하고, 도 などの助詞 ○○은 / 는 ○○거예요.	・動画制作 ・リハーサル・撮影 ・交流 Facebook にアップする ・韓国人大学生からコメントをもらう

2. 教授学習の概要と分析結果

(1) 教授学習の概要

本稿で考察する教授学習は目白大学で開講された教養科目としての韓国語科目(科目名: 韓国語A)である。2015年10月から2016年1月まで、1週間に1回90分間、計15回の授業が行われた。学習者は、初めて韓国語を学ぶ27名(日本語母語話者25名、中国語母語話者2名)であり、担当教員は筆者である。一学期間の教授学習の目標は次のように2つの単元に分かれる。

〈单元1〉自己紹介活動(第1回から第6回まで)
相手に対し、簡単な挨拶と自己紹介をし、人間関係が構築できる。

〈单元2〉紹介活動(第7回から第15回まで)
相手が求めているものを把握した上で、自分たちのテーマを設定し、それについて効果的に相手に伝えることができる。

交流会実施後、学習者に対し、無記名のアンケートを実施したところ、すべての学習者から韓国人大学生と交流を続けたいという要望が聞かれた。そこで学習者は5名もしくは6名からなる5つのグループ(グループA、グループB、グループC、グループD、グループE)に分かれ、韓国人大学生が交流会後に記述したアンケートを分析した。その後、韓国人大学生に対して行う紹介活動のテーマと内容について、ブレインストーミングの技法を用いたグループ内での議論を行い、最終的に紹介活動の成果物である動画を制作・発信し、韓国人大学生からコメントをもらうことになった。筆者は、この紹介活動に必要なタスクや語彙と表現を選定し、第8回の授業の際、学習者に示した。このタスクや語彙、表現の選定は、紹介活動に必要な項目は勿論、指定された教材に示されている学習内容や、今学期以降の学習者の韓国語学習も考慮している。

(2) 分析資料

分析の目的は、韓国語学習者が紹介活動という社会的活動を通じて、高次思考力に関する学習をいかに進めていったか、その学習プロセスを明らかにすることである。具体的には(1)課題(紹介活動)の目的とその価値をどのように認識したか(課題の認識)(2)課題を解決するために、どのようにアイデアを出したり、分析・統合を行ったか(分析・統合)、(3)検証と省察の繰り返し(評価)により何を得心を明らかにすることである。分析の資料は以下のとおりである。

資料1: 韓国人大学生が記述したアンケート結果を学習者が分析した資料

資料2: 学習者が紹介活動のテーマを決めるために行ったブレインストーミングの成果物

資料3: 各グループが記述した紹介活動のテーマ・内容に関するワークシート

資料4: 学習者が記載した自己評価表

資料5: 学期終了後に行った学習者に対する個別インタビュー³での語り(希望者のみ、学習者27名中11名が参加)

本稿では5つのグループのうち、主にグループC(学習者1、学習者2、学習者3、学習者4、学習者5)の資料に注目し、必要に応じて他のグループの資料を考察する。ここでグループCの資料に注目する理由は、グループCの5名は分析資料である資料1から資料4までの全ての学習活動に参加しており、資料5に関わる個別インタビューにも3名(学習者1、学習者2、学習者3)が参加したため、学習プロセスの可視化が比較的可能であると判断したためである。分析は資料4の自己評価表の記述文と、資料5の個別インタビューにおいて確認された学習者の語りを中心に、その内容と関連した他の分析資料を考察する手法をとった。次章では、学習者が認識した(1)課題の認識、(2)分析、統合、(3)評価に分けて、その結果を示す。

3. 分析結果

(1) 課題の認識

表2で示したように、紹介活動では、まず第5回の授業で90分間の交流会を実施した。交流会では、韓国人大学生の助けを借りながら学習者が韓国語の濃音を習得し、最終的に身の回りの物が高いか、安い(비싸요/싸요)を伝えることができることを学習目標とした。この交流会実施後、第8回の授業で韓国人大学生が書いたアンケートの内容の分析を行い、課題の認識を行った。アンケートは筆者が作成したもので、①交流会の感想、②交流会で得たこと、③交流会を通じた感じた自分の問題点、④今後の課題という4つの設問によって構成されている。韓国人大学生はこのアンケートに韓国語で回答を記述した。筆者は、その記述内容を日本語に翻訳するとともに回答を1つずつカードに書き写し、学習者がこのカードをグループで分析できるようにした。

筆者はこの段階で分析方法などに関する指導はあえて行わず、学習者が分析方法についてグループで話し合ったり、他のグループの手法をまねるなど、効果的な分析方法について考える時間を設けた。

アンケートに関する分析の結果をクラスで共有したところ、韓国人大学生は自分たち(学習者)と同じように交流を続けたいと思っていること、現段階では日本語によるコミュニケーション能力が十分ではなく、交流に対しても積極的な態度も足りないことを認識していること、日本の大学生との交流や留学などを通じ、様々な情報交換をしたいと思っていることが確認された。クラスではこの分析結果から、韓国人大学生が希望している「情報交換」に注目し、動画やFacebookなどを活用し、韓国人大学生にとって有益な情報を発信するという紹介活動を行うことになった。この課題について、学習者1は「(最初は)動画が撮れるとは思っていなかった」と述べ、その理由として韓国語能力が入門レベルだったことを挙げている。同様に学習者4も「自分ひとりじゃ絶対できないと思った」と振り返っている。学習者は、交流会を通じて「韓国人と話せてよかった(学習者3)」、「もっと韓国語の勉強をしなければいけないと思った(学習者2)」、「もっと韓国語が話したい(学習者1)」という強い学習動機を持った一

方で、課題について不安を抱いていたことがわかる。

一方、課題の意義について、学習者1は「(今まで大学で) フランス語とか、ドイツ語とか勉強したけど、いまいち目標を見つけられずに終わってしまった。(中略)(学習を) していてもいつ使うのか、何に使うのかわからなかった」と述べながら、本教授学習で扱った紹介活動の課題は、目的と意義が明確だったと述べている。

(2) 分析・統合

紹介活動では、第9回の授業でブレインストーミングの技法を活用し、各グループで紹介活動のテーマと内容を決めることにした。ブレインストーミングの技法については、高校や大学で学習経験のある学習者も一部見られたが、経験がない学習者やグループでのブレインストーミングの経験がない学習者もいた。したがって、まずブレインストーミングの技法の概要に関する動画⁴の視聴を行った後、5名から6名の学習者で構成されている大グループを、2名から3名の小グループに分け、実際のブレインストーミングをしながら、必要に応じて教師が支援を行うことにした。ここで小グループに分けた理由は、少人数でブレインストーミングを行うことにより、個々の学習者が主体的に活動に参加し、自身のアイデアについて具体的に語れる時間が確保できると考えたためである。ブレインストーミングの手順は表3のとおりである。

ここではグループCの成果物に注目する。小グループでのブレインストーミングにおいて、小グループ1(学習者2・学習者4・学習者5)は、得られたアイデアを「食べ物」、「文化」、「日常生活」、「日本」に分類した。小グループ1はアイデアのカテゴリー化まで進めたものの、カテゴリー間の関連付けまでは至らなかった。一方、小グループ2(学習者1・学習者3)は「買い物」、「観光」、「方法(マナー、食べ方、交通手段など)」、「流行」、「言葉」、「食事」という6つのカテゴリーに分類し、「方法」と「買い物」、「買い物」と「観光」、「流行」と「言葉」にカテゴリー間の共通性、類似性があると矢印で記している。

表3 ブレインストーミングの手順

課題の提示	アンケート調査の結果を土台にし、韓国人大学生に発信する情報のテーマと内容を決定する。
動画による概要説明	ブレインストーミングの概要を理解する。
アイデア提示	小グループに分かれ、自分のアイデアを複数のポストイットに書き、その後、各小グループで共有する。アイデアとして使用できるかという判断はしない。アイデアの質より量を優先する。1度に話す人はひとり(アイデアについて具体的に語る)。アイデアは一言(名詞は避ける)で書く。他の人のアイデアにのることやワイルドなアイデアを奨励する。
カテゴリーの分類	アイデアをカテゴリーに分類する際は、様々な角度から類似性を探し、それを寄せながらカテゴリーの名称を付ける。ボトムアップであることに留意する。
カテゴリーに名前を付ける	各カテゴリーに含まれるアイデアからカテゴリーに名称を付ける。
カテゴリー間の構造化	カテゴリー間の多様な構造を想定し、そこから関係性(深い関係、反対意見、支える・素材になる、手順・順序、相互補完)を見出す。収集したものを客観的に説明するとともに問題を解決していく。
テーマと内容の決定	もとの大グループのメンバーが集まり、お互いのテーマや内容について説明したり、必要に応じて再度ブレインストーミングを行う。どのような人に対して、どのようなテーマで、どのような内容のものを発信するか。それにより、どのような効果が期待できるかを考える。

小グループ2のワークシートには、「観光」にはテーマパークのような近代的な観光地から寺や神社など伝統的な観光地が含まれるが、その観光には交通手段であったり、マナーというあることを行うための「方法」が関係し、おみやげを買うという面では「買い物」とも共通すると記述している。また「言葉」の中に含まれる言葉遣いは、「流行」とも深く関わると関連付けている。学習者1は、アイデア提示について「1人でやるよりは(アイデアが)出せた」と述べながら、「相手(学習者3)が言ったことにまた関連させてアイデアを出した」と語っている。つまり、小グループ2では、単にアイデアを出し、そのアイデアのカテゴリー化を進めたのではなく、相手のアイデアに関連させ、新しいアイデアを示すというボトムアップのブレインストーミングが行われていたことわかる。この類似性に注目した思考がカテゴリー間の関連付けにも大きく影響したと言えよう。

このように小グループでブレインストーミングを行った段階では、他のグループも関連付けまで至る

ケースと至らないケースが見られた。また、2つの小グループが集まり、大グループ（グループC）になった際、紹介活動のテーマと内容に対する深い対話が行われた。グループCは小グループで話し合われた内容を大グループになった時に統合させ、「食事」、「日本の文化・習慣」、「買い物」、「流行」、「日本語」、「観光」という新しいカテゴリーを作り出している。（図1参照）

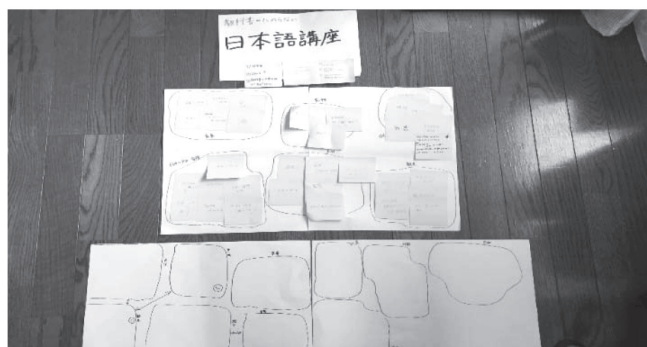


図1 グループCのブレインストーミングの結果

この新しいカテゴリーの分類について、グループ内では活発な議論が行われている。学習者1は「カテゴリーを分けるのは少し難しかった。このカテゴリーはまとまるんだろうけど、何でもまとまっているんだろうか」と試行錯誤しながらグループで話し合ったと述べている。さらに、この新しいカテゴリーをいかにして紹介活動のテーマの決定に結び付けたかについて、学習者3は「(意見が) 結構バラバラだった」と振り返る。一度はまとまったカテゴリーを再構成する過程で、ブレインストーミングの課題である紹介活動のテーマと内容に関する決定が困難になったことがうかがえる。

Cグループがこの問題を打開するために考え出した方法が、図1の上部3枚のメモ（ワークシートにも同様の記載有）に書かれていた「どのような人に対して」、「どのようなテーマと内容を発信するか」、それは「どのような効果が期待できるか」についての意見を出し合うことであった。学習者3は「その中であっち（韓国人大学生）が何を求めているかなってなった時にこれになった。」、「日本、観光、食事などはガイドブックとかを見たら載っているので紹介しなくてもいいってなった」と振り返り、学習者1も「例えば、誰に効果があるかってことを考えたときに、思いついた人からどンドン言っ

ていって、まとめた」と述べている。つまり、紹介活動をする対象を考え、その対象に必要なテーマと内容、その効果を考えることでグループCが行う紹介活動の意味や価値を具体化していったと言えよう。最終的にグループCは交流相手である韓国人大学生が東京や大阪に観光などで来た際に、戸惑わないよう「日本語講座」をテーマに紹介活動を行うことになった。具体的には、本教授学習の語彙・表現の習得活動（表2参照）で扱われた形容詞や「○○입니다」、「○○라고 합니다」などの表現を使い、韓国語によって日本語の表現を教えるという内容に決定した。

(2) 評価

この紹介活動の評価は、動画の制作と語彙・表現の習得活動を進める過程で学習者とともに評価項目を決定することにした（第10回の授業）。本来、逆向き設計による授業設計は、教授学習の目標を立てた後に評価活動を決め、教授学習の内容と方法に関する検討がなされる。しかし、この教授学習では学習者が成果物の質的向上を意識しながら課題に取り組めるよう可能な限り学習者参加型の評価を取り入れた。学習者がグループで紹介活動の成果物に対する評価について話し合い、重要な評価の観点として挙げたものは表4のとおりである。

最終的なルーブリックは、学習者が話し合った評価の観点も参考にし、筆者が作成した。学習者はこのルーブリックを参考にし、グループ内で成果物の評価をしながら修正を行ったり、リハーサルの時に他のグループの成果物を評価したり、フィードバックを行った。学習者1はこの学習者間の評価について、「(フィードバックをもらうことで自分が韓国語で話している姿が) 思い浮かび、自分が見えないところを客観的に見れるのでよかった」と述べ、フィードバックを成果物の修正に反映したことを述べている。

表4 各グループが示した評価の観点

グループ	評価の観点
A	・内容が明確か・分かりやすい韓国語を使っているか・道具（視聴覚資料など）を活用しイメージを把握しやすくしているか
B	・発音など、相手への伝え方に注意しているか
C	・わかりやすいか・非言語は使っているか
D	・分かりやすいよう写真を使っているか
E	・わかりやすいか・写真や動画を使っているか ・面白いか・BGMを使っているか・デザインへの配慮

4. 考 察

このように、紹介活動において、学習者は課題の認識の段階から課題達成に対する自信を持っていたわけではない。学習者の中には、課題の意味や価値を認識しつつも、入門レベルという自身の韓国語能力のため、課題遂行に不安を抱いた人もいた。しかし、その不安はブレインストーミングというグループのメンバー全員の意見を反映したテーマと内容の決定や協働による動画制作、評価活動を行う過程で徐々に解消され、最終的に課題の達成、そしてその達成感や学習者の自己評価表や個別インタビューから確認することができた。このことから学習者が、課題を認識し、分析・統合を行い、評価という高次思考力を活用しながら自己成長していく過程で、様々な情意的要因が課題遂行に作用すること、そしてその課題遂行には他者との協働が大きく貢献すると言える。

一方、問題点と今後の課題も見つかった。個別インタビューや自己評価表には、韓国語自体の知識や能力に関する言及が多く見受けられたものの、本稿が焦点を当てた高次思考力に関する言及は少なかった。その原因として次のことが考えられる。筆者は本教授学習において、学習者に対し高次思考力に関する目標と評価を明示的に示さず、学習者自身が学習プロセスで気づいていく帰納的学習を試みた。しかし、学習者の頭の中には「韓国語の学習は韓国語という言語を学ぶ」という固定観念があり、高次思考力自体が学習の目標になっているとは認識されていなかった可能性がある。

教授学習の実践において、教師と学習者の中で共有されるシラバスが、教師と学習者の間で交わされ

る契約書としての役割を担うのであるならば、総合的コミュニケーション能力やそれを支える高次思考力などの、言語や文化以外の能力の必要性と目標をより明示化し、その目標の達成度について個々の学習者が自己認識できる環境を整える必要があると言える。

おわりに

韓国語教育において高次思考力の育成を学習目標に含めるという問題は、学習者の学習目的、教育機関の方針、教師の教育観、学習者と教師の合意形成など様々な要因によって決まる。したがって、筆者はすべての韓国語教授学習において高次思考力の育成を学習目標に含めるべきだとは思わない。しかし、多様な教室が存在する中で、言語能力と深く関わる高次思考力の育成を韓国語教育から排除することはできないのも事実である。

既存の韓国語教育観では、国語教育やその他の教育が思考力の育成を担い、韓国語教育は韓国語と文化に関する能力の育成を目指してきた（一部の特殊目的のための韓国語教育は除く）。しかし、本来、言語と思考は切り離すことができない関係にある。

言語と思考の関係については、思考に対する言語の優位性を唱えた言語相対性理論（Whorf, 1956）や言語に対する思考の優位性を主張したピアジェ（Piaget）の理論（Piaget, 1970）、さらには人間の社会的営みを強調するヴィゴツキー（Vygotsky, 1962）らの理論があるが、現在は両者が相互に作用しあうという立場が主流であると言える。このような思考（力）と言語（能力）の相互関係を考慮する時、韓国語教育はこの両者を教授学習の中でいかに育成していくか、その実践研究の蓄積が今後の課題となる。

繰り返しになるが、社会的活動を通じた韓国語教育は、韓国語という言語そのものではなく、韓国語教育を通じて様々な問題を解決していく中で培われる人間的成長に目を向ける。この人間的成長を支える能力の1つである高次思考力は、入門レベルからその芽を育てていくことは十分可能である。

注

- 1 『外国語学習のめやす』は、日本の高等学校における中国語教育と韓国語教育を対象に開発されたものであるが、現在は大学や民間学校など、様々な外国語の教育現場と教師研修、研究などで活用されている
- 2 21世紀型スキルとは、グローバル化しつつある21世紀の社会で、子供たちが生きていくのに必要な一般的能力として提案された。これは、思考の方法、仕事の方法、仕事のツール、社会生活という4つのカテゴリと10のスキルからなる。中でも思考の方法には①創造力とイノベーション、②批判的思考、問題解決、意思決定、③学びの学習、メタ認知が含まれる
- 3 個別インタビューは筆者が実施した。筆者はまず学習者に対し一連の学習活動をパワーポイントで示した後、非構造化インタビューを進めた。所要時間は1人当たり平均19分16秒であった
- 4 動画は坂倉杏介「ブレインストーミングの技法」<https://www.youtube.com/watch?v=8lO2PybkGMc>を使用した

《参考文献》

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 (8月28日)』, 文部科学省中央教育審議会.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (閲覧日 2016年10月31日)

Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*, The Middle Works Vol.9, Southern Illinois University Press. (金丸弘幸 (訳) (1983) 『民主主義と教育』玉川大学出版部).

Dewey, J. (1938) *Logic: The Theory of Inquiry*, (New York: HENRY HOLT AND COMPANY.

(魚津郁夫 (訳) (1968) 『倫理学 — 探求の倫理』, 中央公論社.

梶田叡一 (2010) 『教育評価』, 有斐閣双書.

国際文化フォーラム (2012) 『外国語学習のめやす - 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言 -』, ココ出版.

久保田賢一 (2003) 「構成主義が投げかける新しい教育」, 『CIEC 会誌』, Vol.15, pp.1-12.

熊谷由理・佐藤慎司 (2011) 『社会参加をめざす日本語教育 - 社会に関わる、つながる、働き掛ける -』, ひつじ書房.

나카가와 마사오미 (2014) 『한국어 말하기 수행평가 연구 - 일본 지역의 학습자를 대상으로 -』, 서울대학교 박사학위 논문.

中川正臣 (2016) 「学習者は交流学習者を通じて何を学んでいるのか - 学習者の自己評価から学習の意義を探る -」, 『朝鮮語教育 - 理論と実践 -』, Vol.11, pp.70-89.

남윤진 (2016) 「사회적 관계를 지향하는 한국어 교육에 대한 고찰 - 외국어 학습의 표준 지침 학습의めやす을 중심으로 -」
『국제 한국어 교육』, Vol. 2-1, pp.75-102.

Piaget, J. (1970) *Piaget's Theory*. In P. H. Mussen (Ed) , *Carmichael's Manuals of Child Development*, Vol.1, 3rd Edition, John Wiley & Sons.

鈴木敏恵 (2012) 『課題解決力と論理的思考力が身につくプロジェクト学習の基本と手法』, 教育出版.

Vygotsky, L. S. (1934) *Мышление и речь*; *Myshlenie i rech*. (柴田義松 (訳) (2009) 『言語と思考』, 新読書社.

Whorf, B.L. (1956) *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: MIT Press.

(受付日:2016年10月31日、受理日2016年12月7日)