

中上級読解授業における「質問づくり」 ——実践と成果の報告——

駒田朋子・近藤かをり・井手友里子

要 旨

中上級日本語コースの読解授業に、ロススタイン・サンタナ（2015）が紹介した「質問づくり」を取り入れた。そのグループ活動の話し合いを録音・文字化して分析したところ、あるグループでは活発に話し合いが行われ、質問を改善する話し合いの過程で収束思考、メタ認知思考を働かせており、その話し合いがその後に行ったクラスでのディスカッションや批判的な読みにつながっていることが確認された。また、このグループの話し合いにはフィツジェラルド（2010）の述べるコミュニケーション成功の4条件が存在していることが確認された。その一方、グループのメンバーの出した質問にコメントがなされず、意味の通らない質問文が訂正されないグループもあった。「質問づくり」は、批判的思考の養成に寄与する活動であるが、コミュニケーション技能や協同の技能が前提になっていると言える。

キーワード：中上級日本語、読解授業、質問づくり、批判的思考、協同

1. はじめに

中上級日本語コースの読解学習は、テキストを正確に理解し、テキスト外の事象との関連を考えられるようになることを目指して行われる。テキストに使われている語句や表現を使用できるようになることを目指してコースがデザインされることもある。読解授業は、教師が質問して学習者が答えるという方法で行うだけでなく、ピア・リーディング¹⁾や話し合い学習法²⁾を用いて行うことも考えられる。本稿筆者3人が担当した中上級日本語コースでは、読解授業の一つの試みとして、ロススタイン・サンタナ（2015）が紹介した「質問づくり」を行った。「質問づくり」は、グループで行う学習活動であり、次章で述べるように批判的思考力を養うことなどを目的とするものであるが、本稿で報告する授業では、読み物をよりよく理解することを目的として行った。この学習活動を実施したところ、活発に話し合いが行われ成果が得られたと思われるグループもあったが、そうでないグループもあった。本稿では、「質問づくり」の実施を報告し、どのような点に留意して行えばより成果が得られるかを検討する。

2. 「質問作り」とは

2.1. ロススタイン・サンタナ (2015)

「質問づくり」(Question Formulation Technique)とは、ロススタイン・サンタナ (2015) が紹介した質問作成方法である。ロススタイン・サンタナ (2015) は質問づくりの活動を通して、多様なアイデアや可能性を考え出す「発散思考」、多様なアイデアを統合、分析、解釈する「収束思考」、自分の学んでいること、考えているプロセスについて振り返って考える「メタ認知思考」の三つの思考法を身につけることができると述べている。その手順は以下の①から⑦の7つの段階に分けられ、②以降のそれぞれの段階でいずれかの思考法を用いることが求められる。

①質問の焦点の提示

教師は質問づくりの活動の目標を設定し、学習者が質問を作り出すための引き金になる文、写真、図表などを与える。質問づくりの目的はあくまでも学習者に答えさせることなく質問を考え出させることであるため、焦点が質問の形であってはならない。

②ルールの提示

上述したように質問づくりはグループで行われる活動である。教師は学習者がグループの話し合いで多くの質問が出せるよう4つのルールを紹介する。そのルールとは「できるだけたくさん質問をする」「質問について話し合ったり、評価したり、答えたりしない」「記録係は質問を発言のとおり書きだす」「意見や主張は疑問文に直す」の4つである。紹介後、学習者同士でルールの難しい点やその理由を話し合う。これはメタ認知思考の練習になる。

③質問作り

学習者はルールに従って、グループで話し合いながらできるだけ多くの多様な質問を出す。発散思考が促される。

④質問の改善

学習者はグループで閉じた質問を開いた質問に、開いた質問を閉じた質問に書き換える。閉じた質問とは、「はい」「いいえ」ないし一つの単語で答えられる質問であり、開いた質問とは説明を必要とする質問である。この活動で学習者は自分たちが考え出した質問を見直し、そこからどんな情報が得られるかを分析する。これは収束思考の活動である。また、教師が書き換えの活動の前に2つの質問のタイプの定義を紹介し、それぞれの長所や短所を話し合わせると、学習者は効果的に質問する方法が認識でき、メタ認知思考が促される。

⑤質問に優先順位を付ける

学習者はグループで出した質問を分析、比較、評価し、優先順位の高い3問を選び出す。その3問を選んだ理由を自分たちで話し合い、その後クラス全体に発表する。この段階は

収束思考を促すものである。なお、教師は学習者に優先順位を付けさせる際その基準を示す必要があるが、その指示は質問づくりの目標や後の教室活動でどのように使うかによって決まる。例えば、教師が求めていることを学習者に意識させたくない場合は「最も重要な3問を選びなさい」という指示が適当であるし、質問作りの後に調査レポートを書かせたいのであれば「調査レポートで自分が調べたい内容を絞るのに役立つ3問を選びなさい」など、具体的な指示にしてもよい。

⑥質問を使った教室活動を定める

質問づくりの質問は多様な使い方が可能である。例えば、本実践のようにまとめのディスカッションとして使うこともできるし、教師が学習者の理解度を確認するために使うこともできる。また、教師が学習目標に合わせた使い方を予め決めておいてもいいし、評価に用いてもよい。ここでは収束思考が促される。

⑦振り返り

学習者は学んだ内容と質問づくりで考えたプロセスの両方を振り返る。この段階は教師からの質問に学習者が答える形式で進められる。例えば、質問づくりで学んだことは何か、どのようにして学んだか、分かったことや、さらに知りたいと思うことは何か、学んだ内容と質問づくりのスキルをどのように応用できそうか、などが問われ、メタ認知思考が促される。

以上のように、質問づくりは、教師が発問し学習者が答えるという従来の授業活動から学習者に質問を作らせるという活動に転換したものである。質問づくりによって、学習者は自律的且つ主体的に学び、考える力を身につけることが期待できるとされている。

2.2. 日本語教育での先行実践

日本語教育においては、堀・大隅・世良（2018）が「質問づくり」を紹介し、3例の授業実践を報告した。その後、世良（2019）は、学習者が専門について口頭表現を行うアカデミック・スキルズの授業において、プレゼンテーションのテーマを焦点とし「質問づくり」を行い、「質問づくり」がプレゼンテーション作成過程で利用されていたことを報告した。また、堀（2019a）は、読解活動において「質問づくり」を行い、その振り返りで30人の学習者の中で、16人が「本文の理解に役立つ」、4人が「文章について深く考える」と記述したと述べている。さらに、堀（2019b）は、文系学部1年生の留学生対象の読解授業で「質問づくり」を行い、そこで出された405の質問文を分析したところ、その質問に、著者の主張や論の展開に対する学習者の批判的な態度が見られたとしている。

3. 実施報告

本章では、南山大学外国人留学生別科の日本語授業において行った「質問づくり」について報告する。

3.1. コース概要

90分の授業が週8回行われる総合日本語コースにおいて、読解授業の一環として「質問づくり」を行った。この活動を行ったのは中上級の3クラスで、学習者数は29名である。うち欧米の学生が19名、アジアの学生が10名である。

このコースでは、主教材として6課から構成されるオリジナルテキストを使用した。1課につき二つある読み物のうち、一つを精読、一つを話し合い活動に使用した。1学期中に6回の話し合い活動を行い、そのうちの3回を質問作りとした。

3.2. 手順

3.2.1. 事前の学習

「質問づくり」の授業の前に、学習者は宿題として教科書の読み物を読み、内容理解中心のワークブックの問題に答えている。授業では、まずこの問題の答え合わせをしながら一通り読み物を読んで語句や内容を確認した。次の日に質問作りの活動を行ったが、実際に「質問づくり」の活動に入る前に質問作りの目的と手順を伝え、質問には答えが「はい」「いいえ」のどちらかになる「はい・いいえ質問」と疑問詞を使った「疑問詞質問」があることを説明しておいた。ロススタイン・サンタナ（2015）では「閉じた質問」「開いた質問」の概念が使われているが、厳密に言えば、「閉じた質問」「開いた質問」の概念と「はい・いいえ質問」「疑問詞質問」の区別は、完全には一致しない。ただ、ここでは外国語学習として行うため、説明を簡潔にする必要があり、便宜上「はい・いいえ質問」と「疑問詞質問」という用語で統一し、質問の書き換えはこの両者間の変換とした。

3.2.2. 質問づくり

3人ないし4人のグループに別れ、以下の手順で活動した。

- ① 質問の焦点を教師が提示
- ② 各自質問を考えて付箋に書く
- ③ グループで質問を共有する
- ④ グループで話し合いながら質問の種類を変える
- ⑤ 重要な質問をグループで3つ選ぶ。
- ⑥ 発表

まず初めに、この活動の目的と質問の焦点を学生に提示する。②では教科書の読み物の中から時間内になるべく多くの質問を考える（一人3つ以上としたが、多くても少なくても良い）。質問は付箋に各自書く³⁾。この時はグループで相談せず、個人で作業をする。学生には「はい・いいえ質問」と「疑問詞質問」の両方を作るように予め指示しておく。また、教科書に答えがあるものでもないものでも良いとした。次に③で、グループに一枚あるタスクシートに質問を書いた付箋を貼り付け、口頭でも発表しながら質問を共有する。この時に他のメンバーは質問について答えたりコメントをしたりしない。④では出した質問の種類を変える。つまり、「はい・いいえ質問」は「疑問詞質問」に、「疑問詞質問」は「はい・いいえ質問」に書き換える（例：日本人はいつも遠慮しますか→日本人はどんな時に遠慮しますか）。タスクシートの付箋を貼った隣のスペースに種類を変えた質問を書いていく。この時は一人が記述係になって、グループで話し合いながら質問の種類を変えていく。一つの質問を変えるのに時間がかかるものもあるので、時間内にできるだけいいとした。⑤では種類を変える前と後の全ての質問から、重要だと思う質問をグループで話し合いながら3つ選ぶ。⑥の発表では、選んだ質問と、その質問を選んだ理由、そしてグループとしての質問の答えを発表する。選んだ3つの質問以外に、他のグループに意見を聞きたい質問はディスカッションクエスチョンとして発表し、クラスでディスカッションをする。

3.3. 観察方法と観察対象

学期中に3回行った「質問づくり」の中の1回を取り上げて、次章で観察し学習活動の成果について考察する。観察する対象は、「ディベートが苦手、だから日本人はすごい」（榎本博明著）という教科書の読み物（稿末に付録として付ける）を読んだ後に行った「質問づくり」の活動で、質問の焦点として「日本人のコミュニケーションについて学ぼう」という文を提示した。学習者には、この学習活動の目的を「日本人のコミュニケーションについて、著者の意見を理解するだけにとどまらず、質問作りを通してさらに深くこの問題を掘り下げることである」と説明した。

この活動における各グループの話し合いを、学習者の同意を得て録音・文字化し、話し合いの中でどのようなことが起こっているのか観察した⁴⁾。文字化にあたって、話し合いの開始から順に1、2、3…と発話番号を付した。発話データには、発話番号、発話者（個人が特定されないよう仮名とした）、:、発話、を示す。発話の中で、語尾の音が下がって文が完結したと思われる箇所には句点を付ける。ポーズは1字分の空白で示す。読み物を引用している箇所と作成する質問を述べている箇所はその引用部分、質問部分を「」で括弧で囲む。↑印は上昇イントネーションであることを示す。その他必要な注記は[]内に示す。

4. 考察

本章では、学期中に3回行った「質問づくり」活動の中の第2回の活動を観察し学習成果と活動上の問題点について考察する。

4.1. 質問作りにおける話し合いの成果

4.1.1. 話し合いの成功例

データを観察すると、話し合いの中で実に様々なことが起こっていることがわかる。例えば、次の実例を参照されたい。

会話実例1 グループA（ポー、メグ、アミの3人グループ）の会話
100 ポー：1行目に「何かにつけて遠慮する」と書いてあるから。[3人笑]
101 メグ：そう「日本人は 日常的に遠慮しますか」↑はい。そうです。
102 ポー：たぶん だから、これは すべてに対して遠慮すると書いてあるから 日本人が 遠慮しないこと あ 何か
103 メグ：でも種類だけ 変化 する
104 アミ：「例えば夜遅い時に ええと なんか本当の気持ちは えっと ご飯とか食べたい食べたくても えっと日本人は遠慮すると思いますか。」That's so
105 ポー：で それは はい。
106 アミ：なんか 遠慮
107 ポー：なんで ここは何かにつけて遠慮するね↑だからすべてに だから「日本人にとって遠慮しないことがありますか。」と質問して 答えはいいえ。あの 筆者にとって。
108 アミ：でもなんか 普通になんか 何々したことありますか↑なんか 個人に。
109 ポー：もっと 個人 具体的に
110 アミ：Yeah なんか 一般的に You don't say that
111 ポー：そうだね。
112 メグ：でもたぶん「日常的に日本人は遠慮すると思いますか」↑
113 ポー：じゃあ 例えば こう アミさんが言ったように 例えば 例えば と書いたら「遅くなつて ご飯 おなかが空いても 空いた時も 日本人が遠慮しますか」という質問。
114 アミ：はい いいえ
115 メグ：「遠慮すると思いますか。」
116 アミ：Yeah Yeah はい いいえ
117 ポー：はい いいえ質問。
118 アミ：「本音 ほんとの気持ちは ご飯食べたい という気持ち持っても 遠慮すると思いますか」↑
119 ポー：OK。はっきり書いて。
120 アミ：次の質問考えてください。

これはアミが書いた「何の場合に日本人は遠慮する」という質問を「はい・いいえ質問」に変えようと話し合っている場面である。ここで、アミが出した質問をメグが「はい・いいえ質問」に変えたが（101）、ポーは読み物にその答えがあることを指摘する（102）。するとメグは質問の種類を変えるだけでいいのだと言う（103）。そしてアミが「例えば」を使ってより具体的にした質問を提案するが（104）、それに対してまたポーは読み物の中に

答えがあることを述べ、簡単に答えを出す (107)。それでもアミは、「何々したことありますか↑なんか個人に↑」(108)と引き下がらなかった。この発話によって、ポーもメグも読み物の筆者以外の人の考えが知りたいのだと気づいた。そしてメグは自身が述べた101の質問に「と思いますか」を加えたものを提案 (112)、ポーはアミの言いたいことを汲み取ろうと、104を簡潔にしたものを提案し (113)、アミが118の質問を述べた。このようにこのグループはメンバーが出した質問について、協力して意図が明確になるよう話し合っている。

4.1.2. 成功グループの特徴

このような話し合いの成功例にはフィッツジェラルド (2010) が挙げている「コミュニケーション成功の条件」が関係していることを駒田・近藤 (2019) でも指摘した。

コミュニケーション成功の条件

- ① 他の意見を受け入れ、自分の意見や考えを変えられる柔軟性
- ② 言葉のやり取りでお互いを包含しようとする姿勢
- ③ 話の進行役の存在
- ④ ユーモアを意図的に取り入れ、ユーモアが出されたときにはそれを受け入れる態度

(フィッツジェラルド2010, p.276)

まず、①に関しては、ポーが初めはアミの質問に関して教科書に答えがあることを指摘するのみだったのにもかかわらず、108の発話でアミの気持ちに気づき、111および113でポーがアミの考えを受け入れていることなどに「他の意見を受け入れ、自分の意見や考えを変えられる柔軟性」が見られる。②に関しても、107でポーが「なんで」や文末の「ね」など、ヘッジ表現⁵⁾を使うなど、「ことばのやりとりでお互いを包含しようとする姿勢」がある。③の話の進行役は、103でメグが、120でアミが務めている。また、④についても、発話100の後3人が笑っているように「ユーモアを受け入れる態度」が確認される。この会話以外でも、このグループはポーが終始ユーモアを取り入れ、和やかな雰囲気話し合いが進んでいた。

4.1.3. 収束思考とメタ認知思考の使用

このように、話し合いをしながら内容が明確に伝わる質問を作成することができたグループは、コミュニケーション成功の要因となる話し合い技能を駆使していたことがわかる。またこの過程で収束思考とメタ認知思考を働かせていたと考えられる。しかし、実はこの明確になった質問は、グループで発表する3つの重要な質問には選ばれなかった。代わりに、クラス全体でディスカッションを行うためのディスカッションクエスチョンとし

て、質問の種類を変える前の「何の場合に日本人は遠慮しますか」という質問を採用した。おそらくクラスメイトの個人的な意見を聞くにはこちらの方が適していると判断したのだろう。この質問に対して、すぐにクラスメイトから「何かにつけて」という教科書の中の答えが出された⁶⁾。しかしディスカッションはそれで終わらず、その後「人による」「電車の中では遠慮しない」「若い人は遠慮するけど年をとった人は遠慮しない」など、このグループを中心に、クラス全体でそれぞれの経験も踏まえた意見が出され、活発なディスカッションとなった。「日本人は何かにつけて遠慮する」というのはこの読み物の冒頭の一文である。実は他のグループもこの文に対して「いつ日本人は遠慮するか」など、質問を出していた。このようにクラスでのディスカッションが活発になったのは、やはり、質問作りを通じて、それぞれのグループでこの文の意味を理解するだけでなく、作られた質問に対してメタ認知的に話し合った成果と言えよう。

また、この読み物の要点は、「日本人はディベートが苦手と言われるが、日本人は自己主張をするよりも、お互いに遠慮し、相手の気持ちを察するという力を発達させてきた。だから日本社会では自己主張より、関係性を大切にしたいやりのコミュニケーションが必要とされる」というものである。しかしクラスでのディスカッションの最後に「日本人にとって自己主張は必要がないか？」というディスカッションクエスションが出された。この問いに対して、活発な議論がなされた。読み物の筆者の意見としては「必要がない」なので、精読の授業であればそれ以上に考える必要はない。質問作りとその発表、ディスカッションを通して、彼らは教科書を批判的に読み、日本人のコミュニケーションについてより深く意見を戦わせることができた。質問づくりの目的はまさにこの「批判的思考力」を養うことである（ロススタイン・サンタナ2015）⁷⁾。通常の精読の授業でも、最後にディスカッションをすることはあるが、大抵一部の学習者が意見を述べるにとどまることが多い。クラス全体での活発なディスカッションができたということ自体、質問づくりの成果と言える。ただ、このディスカッションも上記の「よい話し合い」をしたグループがリードしていた。つまり、質問づくりの活動を通して発散思考、収束思考、メタ認知思考が活性化されたため、その後のディスカッションもクラス全体を巻きこむ活発なものになったが、4.1.2で述べた「コミュニケーション成功の条件」を満たしたグループはより活発な話し合いができており、その後のディスカッションもリードしていたという現象が見られたのである。

4.1.4. 言語面での学び

さらに、質問づくりは外国語教育としても効果がある。そもそも質問づくりの活動自体は中学・高校などで、母語での授業の一環として、発散思考、収束思考、メタ認知思考を発達させるために考案されたものだが、外国語を学ぶ際にも一定の役割を果たす⁸⁾。もちろん話し合いがうまくいかなければ、またグループのメンバーが気づかなければ語彙や文

法的な間違いが正されない場合もある。しかし、通常学生同士の会話やディスカッションでは間違いが正されないことが普通である。従って、これは質問づくりのデメリットとは言えない。次の例は間違いが訂正された例である。

会話事例2 グループB（ソタ、トニー、シェリの3人グループ）の会話

224 ソタ：例えばこの「遠慮するに対して発達するのは、例えば何をしますか。どんな どんな ぎょうどうをしますか。」

225 トニー：きょうどう↑きょうどう きょうどう↑

226 ソタ：きょうどう。

227 トニー：同じ 一緒にする

228 シェリ：うん↑

229 トニー：行動↑

230 ソタ：行動

231 トニー：あー

232 シェリ：あー

233 トニー：行動か。

234 シェリ：ああ 行動は すること↑

235 ソタ：うん。

ソタの質問は「遠慮するに対して発達するのは、例えば何をしますか。どんな行動をしますか」というものだ。しかし「行動」の読み方を間違えていて、「ぎょうどう」と読んだために、トニーは意味がわからず迷っていた。そして226でソタが「きょうどう」と言い直したため、「同じ、一緒にする」と理解しそうになった(227)ので、シェリが「うん↑」と口を挟み(228)、トニーも「行動」だと気づいた(229)。そして234でシェリが「行動は すること↑」と確認して皆が納得できた。このように、誰かが作った文に対してみんなで考えるというのは質問づくりの重要な過程であり、メンバー全員でより良い質問にしようとする過程で語彙や文法の誤用が正されることもある。通常の学習者同士の会話やディスカッションでは人の作った文を訂正するということはあまりないだろう。これも一つの質問づくりの副産物と言える。この授業の目的は、日本人のコミュニケーションについて深く理解することであったが、このように、外国語の誤用訂正や気づきにも効果が認められる。

4.2. 問題点と対処

実施した「質問づくり」活動には、その効果が十分に得られなくなる事態も起こり、教師が各グループにアドバイスをするという対処がなされた。本節はその問題点と対処について報告する。

4.2.1. 問題点1

問題点の第1は、教師の説明を理解せず、手順通りに活動を行えないというものである。例えば、各自が書いた質問をグループで共有するときに、「書いた質問を言って、紙に貼っ

てください」と教師が口頭で指示し、その通りのことが教室のモニターにも映し出されているにも関わらず、質問を書いた付箋を用紙に貼らず、また、声に出して読み上げることもせず、1人1人順に用紙に質問を書き入れているグループがあった。このグループには、教師が「(質問を) 言ってください。」「貼ってください」と指示をして手順を示すという対処がなされた。

4.2.2. 問題点2

第2点は、質問の種類を変えるのに時間がかかる、という問題である。これは前月に第1回「質問づくり」活動を実施した際に教師の1人から出されていた。この問題に対して、あるグループでは用紙に貼られた質問の中から教師が種類を変えやすそうな質問を選んで「この質問を『はい・いいえ質問』に変えよう」と言い、学習者が種類を変えた質問を教師が用紙に記入すると、その後は自分たちで進められるようになった。また、他のグループでは、下の会話事例3のように学習者から質問が出て、教師が「すべての質問について行わなくてもいい」と答えるという対処がなされた。

会話事例3 グループAの会話

82 ポー：先生 全部変わらないといけない↑

83 教師：全部変えなくてもいいです。できるところまででいいです。

84 ポー：ああOK。[小声で] じゃ ゆっくり [笑い] ゆっくりしましょう [笑い]

ここでは82でポーが出された質問全部について種類を変えなくてはいけないかと教師に尋ね、教師は全部でなくていいと答えている。続く84で笑いが起こっているが、これは安心してのことであると捉えられる。

4.2.3. 問題点3

第3点は、学習者同士で語句等の間違いを直すことができず、グループ内で出された質問が意味の通らないものであっても、それが指摘されない場合があるという問題である。あるグループ（グループC）では「日本人は遠慮する心という考えは賛成や反対だと思いますか。」という質問が1人のメンバーから出された。この質問文は、「日本人は遠慮する心という考え」という箇所に文法の誤りが含まれ、また「思います」の主語が明らかでなく、意味の通じない文である。しかし、このグループでは話し合いが進まず、その点についても指摘がなされていなかった。これに対しては、教師が「誰が思うということなのか」と尋ね、学習者が「欧米人」と答えたので、「思いますか」の前に「欧米人は」と書き加え、「これではっきりしました」とコメントする、という対処を行った。このように意味が通らない文が出されているのにそれが指摘されないというのは、メンバーの出したアイデア（この場合は作成した質問）がそのグループで共有されていないということであり、グループ内で学び合いが行われていないということである。

4.2.4. 問題の起こった要因

上に挙げた問題点の中の第3点が起こったグループ（グループC）を、4.1.1.で挙げた会話事例のグループ（グループA）との比較において見る。4.1.2ではグループAがよい話し合いをした要因をフィッツジェラルド（2010）の述べるコミュニケーション成功の条件の観点から考察したが、協同の技能という点から見てもこの2つのグループの会話には違いがみられる。

グループで協同して学ぶことについて、ジョンソン・ジョンソン・ホルベック（2010）は、協同技能には「1. 形成する」「2. 機能させる」「3. 定着する」「4. 醸成する」の4つの水準があるとしている（p.127）が、グループCは協同学習グループとして「形成」はされているが「機能」していないと言える。つまり、ジョンソン・ジョンソン・ホルベック（2010）が述べるようにメンバーが「静かにグループに入り、グループにとどまり、静かな声で話し、順番に交替」して協同学習のグループが形成されている。しかし、「意見やアイデアを分かち合う」、「援助や意味の明確化を求める」、「より具体的な説明を申し出る」、「分かりやすく言い換える」などの「機能させること」が行われていない。一方、4.1.1.で取り上げたグループAでは、会話事例1の中でアミが出した質問に対し101,102のコメントがなされるなど「意見やアイデアを分かち合う」ことができ、また、104では「より具体的な説明」がなされている。また、4.1.4で取り上げたグループBでは、会話事例2に見られる通り、メンバーの言ったことについて227「きょうどう↑ きょうどう きょうどう↑」と「意味の明確化を求め」たり、227「同じ 一緒にする」と「分かりやすく言い換え」たりしている。グループA、グループBは協同学習グループとして「機能」していると言える。このように、話し合いによって質問を明確にしたり、語句の間違いを訂正したグループは、協同学習グループとして「機能」している。

5. まとめ

以上に報告したように中上級日本語授業において「質問づくり」を行った。その話し合いにおいて収束思考、メタ認知思考を働かせ、「質問づくり」活動がその後のよいディスカッションと批判的な読みにつながったグループがあったが、その一方、メンバーの出した質問にコメントがなされず、成果につながらないグループもあった。前者のグループには、ジョンソン・ジョンソン・ホルベック（2010）の述べる「協同の技能の4水準」のうち、「形成する」「機能させる」の2つの水準に達しており、また、フィッツジェラルド（2010）の述べるコミュニケーション成功4条件が存在していたが、後者のグループにはそれが見られなかった。

「質問づくり」は批判的思考力の養成に寄与する活動であるが、協同の技能やコミュニ

ケーション技術が必要であると言える。

(注)

- 1) 館岡 (2005) や石黒編 (2018) に日本語教育での実践が報告されている。
- 2) 安永(2006)、安永(2012)等で紹介されている。日本語中級読解授業での実践例は森山(2014)が報告している。
- 3) ロススタイン・サンタナ (2015) では、グループの中で一人記述係を決め、記述係が全ての質問を記入するという手順になっているが、留学生の場合、母語ではなく目標言語で行うので、一人の学習者が全てを聞いて書くというのは負担がかかり、さらにここは話し合いもなく個人の作業なので、時間短縮のためにも各自付箋に書くというスタイルを取った。ただし、質問の種類を変える段階では話し合ってから書くので、記述係を決めて変えた質問をタスクシートに記入させた。
- 4) 本報告は、南山大学「人を対象とする研究」倫理審査を受け、承認されている。承認番号：18-086
- 5) ヘッジとは、人間関係を円滑にするための迂言的表現であり、堀田・堀江 (2012) は次のような機能を持つものとしている。
 - (i) 可能性や程度性、類似性など命題内容の不確かさを示す機能
 - (ii) 情報に対する話し手の捉え方(発話態度)を緩和させたり、感情や思考などの発話内容を緩和させたりする機能 (堀田・堀江2012, p. 3)
- 6) 「何かにつけて」は教科書に出てくる表現であるのに加え、「～につけて」はこの課で学習項目となっている表現の一つでもある。それを学習者の多くが話し合いの中でよく使い、自然に正しく発することができるようになってきているというのは、この話し合い活動の成果の一つとも言える。
- 7) 三森 (2018) によれば、欧米では母語教育において幼少期から体系的にクリティカル・シンキングの訓練が施されている。従って、欧米の学生はすでに批判的な読み方をする能力が身につけている可能性がある。日本的な精読の練習だけでは発揮できなかった彼らの能力を質問作りでは存分に発揮できるというメリットもあると考える。
- 8) 日本語教育では、堀・大隅・世良 (2018) に先例がある

参考文献

- 石黒圭編 胡方方・志賀玲子・田中啓行・布施悠子・楊秀娥 (2018) 『どうすれば協働学習がうまくいくか 失敗から学ぶピアリーディング授業の科学』ココ出版
- 駒田朋子・近藤かをり (2019) 『『質問づくり』におけるよい話し合いとは一中上級日本語コースでの活動の事例から一』『日本語教育方法研究会誌』26-1 pp. 50-51
- 三森ゆりか (2018) 『『言語技術トレーニング』から明日の日本語教育を考える』『第27回小出記念日本語教育研究会予稿集』pp. 8-15.
- ジョンソン,D.W.・ジョンソン,R.T.・ホルベック,E.J.著、石田裕久・梅原巳代子訳 (2010) 『学習の輪 学び合いの協同教育入門』二瓶社
- 世良時子 (2019) 『『質問づくり』を用いた口頭発表の授業』『日本語教育方法研究会誌』25-2 pp. 12-13
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ 日本語学習者の読解過程と対

話的協働学習』東海大学出版会

フィッツジェラルド, ヘレン (2010)『文化と会話スタイル 多文化社会オーストラリアに見る異文化間コミュニケーション』村田泰美監訳、ひつじ書房。

堀田智子・堀江薫 (2012)「日本語学習者の「断り」行動におけるヘッジの考察—中間言語語用論分析を通じて—」『語用論研究』14, pp. 1-19.

堀恵子 (2019a)「質問づくりを取り入れた読解活動—グループ活動に対する学習者の捉え方を焦点に—」『日本語教育連絡会議 (2018) 論文集』31 p. 197-202

堀恵子 (2019b)「質問づくりの実践が質問文作成に与える影響」『2019年度日本語教育学会春季大会予稿集』p. 197-202

堀恵子・大隅紀子・世良時子 (2018)「質問作りの手法を取り入れた読解授業」『日本語教育方法研究会誌』24-2 p. 58-59

森山仁美 (2014)「中級日本語学習者への『LTD話し合い学習法』の適用 —活動性を高める授業実践」『日本語教育方法研究会誌』21-1, pp. 6-7

安永悟 (2006)『実践・LTD話し合い学習法』ナカニシヤ出版

安永悟 (2012)『活動性を高める授業づくり：協同学習のすすめ』医学書院

ロススタイン, ダン・サンタナ, ルース (2015)『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』吉田新一郎訳、新評論

教材

榎本博明 (2014)『ディベートが苦手、だから日本人はすごい』朝日新聞出版

付録 読解教材 (一部抜粋)

私たち日本人は、何かにつけて遠慮する。普段いちいち意識して遠慮するわけではなく、ごく自然に遠慮している。

この日本人の「遠慮する心」に対応して発達するのが「察する心」である。私たちの能力は、所属する文化において必要とされるものは発達し、必要のないものは発達しない。アメリカ文化においては、だれもが遠慮せずにハッキリと自己主張し、相手の思いを察する能力は必要とされないため発達しない。だが、日本文化においては、だれもが遠慮してハッキリと自己主張しないため、相手の思いを察する能力が発達する。

アメリカに行ったことのある日本人も、日本に来たことのあるアメリカ人も、そうした日米の文化差をあらゆる場面で実感しているはずだ。アメリカ人家庭にホームステイしていた日本人学生の話だが、ある日、帰りがちょっと遅くなってしまい、迎えてくれたホストファミリーから、「夕食はどうする？」と尋ねられた。何も食べていないから夕食は欲しいのだが、遅くなってしまい、今からしっかり支度をしてもらうのは申し訳ないという思いがあり、「ちょっとだけ戴きたい」と答えた。それに対して、「夕食はいるのか、いらぬのか？」と二者択一で確認してくるため、遠慮する気持ちを説明するのは無理だと観念して、「いらぬ」と答えた。結局、ちょっとしたおやつを食べただけで、夜中じゅうお腹が鳴って困ったという。

私たち日本人は、お互いに遠慮し合うとともに、遠慮する相手の思いをお互いに察し合うということを日常的に行っている。「どうぞ、お構いなく」と言われても、この暑い中をやって来たのだから喉が渴いているに違いないと察して、冷たい飲み物を出してあげる。顧客を訪問するのに、「何時でもいいですよ」と言われても、相手先の生活周期を察して、昼食前後の時間や終業間際の時間は外すように配慮する。このように異文化の人たちにはとても真似できないような繊細な技を、ほぼ無意識のように駆使しているのである。

(後略)

榎本博明「ディベートが苦手、だから日本人はすごい」(朝日新書)より

Question Formulation Technique in a Pre-advanced Japanese Reading Class

Tomoko KOMADA, Kaori KONDO, Yuriko IDE

Abstract

This paper reports on how the Question Formulation Technique (QFT) was applied in a pre-advanced Japanese reading class and explores its effects and resulting problems by analyzing the recorded discussions in QFT.

It was found that students in a more active group practiced convergent and metacognitive thinking in a discussion. Moreover, the analysis of the discussion after using QFT indicates that active discussion in the process of QFT can help students read texts more critically. However, students in a more inactive group did not try to improve other members' questions and as a result were not able to take advantage of QFT. The major difference between the two groups is whether the group members engaged in effective communication and collaborative work.

Intrinsically, communication and collaboration skills are essential for QFT to function effectively and improve students' critical thinking abilities.

KeyWords : pre-advanced Japanese, reading, critical thinking, collaborative work