

# 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—

堀 恵子 (筑波大学・東洋大学)

khori34@gmail.com

### 【要約】

読解授業に質問づくりの手法を取り入れて、批判的思考力を促進することを目的とした授業を行った。グループの協働的活動として行う質問づくりに対する学習者の意識は、コミュニケーションに役立つと考えている一方、教師の問いに対して正答やいい答えをすることに慣れているため、質問を評価したり、すぐに答えを出したりせず、できるだけ多くの質問を出すという発散思考に難しさを感じていることも明らかになった。

### 1. 研究の背景と目的

#### 1. 1 批判的思考力

高等教育の目標は近年の教育のパラダイムシフトによって変化し、学生の空の器を知識で満たすために知識を伝授することではなく、知識は学生自らが主体となって構成・発見・生成すると捉え、したがって教育の目標は、学生の能力と才能を開発することであると見なされるようになった。またこれにより、クラスでは競争的・個別的な学習から、学生の協同<sup>1</sup>学習へと変化しているとも指摘されている (ジョンソンほか2001)。学生自らが主体的に知識を構成・発見・生成するためには、物事や自分自身を批判的に捉える力が必要であると考えられるが、ジョンソンら (同上: 157) は、協同学習内でのやりとりや討論が批判的思考や高次の論理構築能力、メタ認知的を増進すると述べている。

一方、久原・井上・波多野 (1983) は、読解に必要な能力とは、文章に関わる特殊な知識 (背景知識: 筆者注) と一般的な思考力であるとし、後者は文章からの推論を的確に評価し、一貫した確かな解釈を構成するもので、批判的思考力と呼んでいる。その上で、批判的思考力は読解をする時に経験することを通して育つと述べている。

したがって、ペアやグループで協働的に批判的思考力を明確に意識しながら読解を進める経験を繰り返すことで、批判的思考力をより高めることができると考えられる。

#### 1. 2 読解授業における質問

従来の読解授業では、第一言語か第二言語かによらず、またどの言語においても、読解内容を学習者が理解しているかを教師が質問によって確認することが重要視され、いつ、どのような質問 (発問) をすべきかに関して多くの研究がなされてきた (松浦 1990, 金城・池田 1996 など)。

---

1. ジョンソンほか (2001) は cooperation の訳語として「協同」を用いている。引用中では原著に従い、本稿の他の箇所では、collaboration の訳として「協働」を用いる。

これに対し秋田（1988）は、日本人中学生を対象に、読み手自身が質問を作ることの効果を検証し、中位群、下位群の要点理解に効果があったと指摘する。日本語学習者を対象としては、佐藤（2001）が質問作成群と質問解答群、無質問群に分け、質問課題と内容再生課題とをさせる調査を行い、質問解答群は重要度に関係なく質問に答えた箇所を再生する率が高かったのに対し、質問作成群は重要部分を選択でき、再生率も高かったと報告している。ここから、第二言語学習者も質問に答えることより質問を作ることが内容理解を促進すると言える。

では、実験レベルではなく授業の中で、内容理解に加えて批判的思考力を伸ばすために何をすべきだろうか。

### 1. 3 質問づくり

Gray（1993）、King（1995）は、質問をすることによって批判的思考力を高められるとし、特にKingは、単に事実を問う質問ではなく、批判的思考を促す質問をすることが重要で、質問の型を示す質問語幹リストを教えることが効果的であるとしている。

道田（2011）は日本人大学生を対象とした授業において、質問の規則を教える時間をわざわざ設けるのではなく、教科の中で思考を誘発し、質問経験を豊富にさせるイマージョンアプローチを行った結果、質問量による群分けでの下位群、中下位群、中上位群では、コース終了時に質問量と質問態度に向上が見られたと述べている。日本語学習者に対して質問づくりをさせた小山（2017）は、2回目のほうが、一般的・包括的に概念を問う質問や既存知識・経験の活性化と利用を問う「よい質問」が増えたと報告している。ただし、批判的思考態度については本国での講義においてよりは劣っていたと指摘している。

ロススタインとサンタナ（2015）は、授業の中で学生自身に質問を作らせる「質問づくり Question Formulation Technique」を実践し、「発散思考」「収束思考」「メタ認知思考」を身につけさせることで、学力の向上、自立性、主体性を養ったと述べている。「発散思考」「収束思考」とは、もともとギルフォードによるもので、多くの解決策を発想する「発散的思考」と、ただ1つの正答を導くような思考である「収束的思考」を区別したものである（小橋1996）。ロススタインとサンタナはグループの協働的活動による質問づくりを通してこの3つの思考を繰り返し経験させ、思考力が高まると主張する。

### 1. 4 日本語学習者が経験してきた読解活動

では、学習者が来日前に受けてきた読解授業とはどのようなものであろうか。筆者が担当する授業の中で最も多いのは中国人学習者で、受講生の90%以上を占めているが、国際交流基金による調査（2015）においても学習者数は約95万人と世界第1位である。中国における読解授業については、葛（2014）によると、主幹科目である「精読」が基礎段階では週8コマないし、それ以上設定されている。内容は、教師主導による言語知識の伝授型授業であり、全体的に言語運用能力よりも言語知識を重視する傾向が見られたとしている。一方で、中国の「精読」の時間に実験的にグループワークを取り入れた授業を行った楊（2008）は、学習者へのアンケート調査とフォローアップインタビューによって学習者の意識の変化を考察している。それによると、グループ活動による翻訳練習を肯定的に捉えたが、即興的な会話練習では正しい日本語を発話することへの欲求から、活動を否定的に捉えたと報告している。近年精読授業を改善する必要性も提案されているとのことであり、中国人学習者が来日後、グループ活動による協働を前向きに捉えて参加する可能性は充分にあると言えるだろう。

### 1. 5 本実践の目的

以上から、読解授業において言語知識を得ることと内容を理解することだけでなく、協働による質問づくりを行うことが批判的思考力の涵養に繋がると考えられる。堀ほか（2018）は、読解授業に質問づくりを取り入れ、

学期末の学生の振り返りの文章を分析し、質問づくりのために何度もよく読んだことで、文章の内容理解が深まったと報告している。

では、学習者は発散思考、収束思考、メタ認知思考の促進をめざす協働をどのように受け止めているのであろうか。本稿では、学習者がグループ活動での協働についてどのように感じ、メタ認知を働かせていたか、アンケートから探っていくことを目的とする。

## 2. ロススタインとサンタナ (2015) の質問づくりの詳細

ロススタインとサンタナ (2015) の質問作りは、本稿が扱う読解だけでなく、あらゆる科目、あらゆる対象者向けに使える手法で、以下に示す7つの段階を踏むものである (図1)。

- ① 質問の焦点の提示：質問を作るきっかけになるものを教師が与える。言葉や文章だけでなく、絵や写真などでもよい。
- ② ルールの提示：質問を作る際の4つのルールを示し、ルールを守る困難さについて話し合わせる。4つのルールとは、a. できるだけたくさん質問をする、b. 質問について、話し合ったり、評価をしたり、答えたりしない、c. 質問は言ったとおりに書き出す、d. 意見や主張は疑問文に直す、である。このルールは質問を作る際の発散思考を促すもので、ルールの難しさについて話し合うことはメタ認知思考を促すものである。
- ③ 質問作り：学習者はグループになって、②の4つのルールに従ってできるだけ多くの質問を出す。一人が書記になり、出された質問をそのまま書き出す。発散思考を促す活動である。
- ④ 質問の改善：教師が「閉じた質問」と「開いた質問」の定義を紹介する。学習者は③で作った質問がどちらに当たるかチェックする。その後、両方の短所と長所を話し合い、1つか2つを選んで一方から他方へ質問を書き換える。これらの過程でメタ認知思考と収束思考を促す。
- ⑤ 質問に優先順位を付ける：教師が示した基準に従って、学習者は質問を分析、比較、評価し、3問を選び、優先順位を付ける。また、その理由も述べる。ここでは収束思考を促す。
- ⑥ 質問を使った教室活動：学習目標に合致した方法で質問を使用する。収束思考を促す。
- ⑦ 振り返り：学んだこと、考えたことを振り返る。メタ認知思考と収束思考を促す。

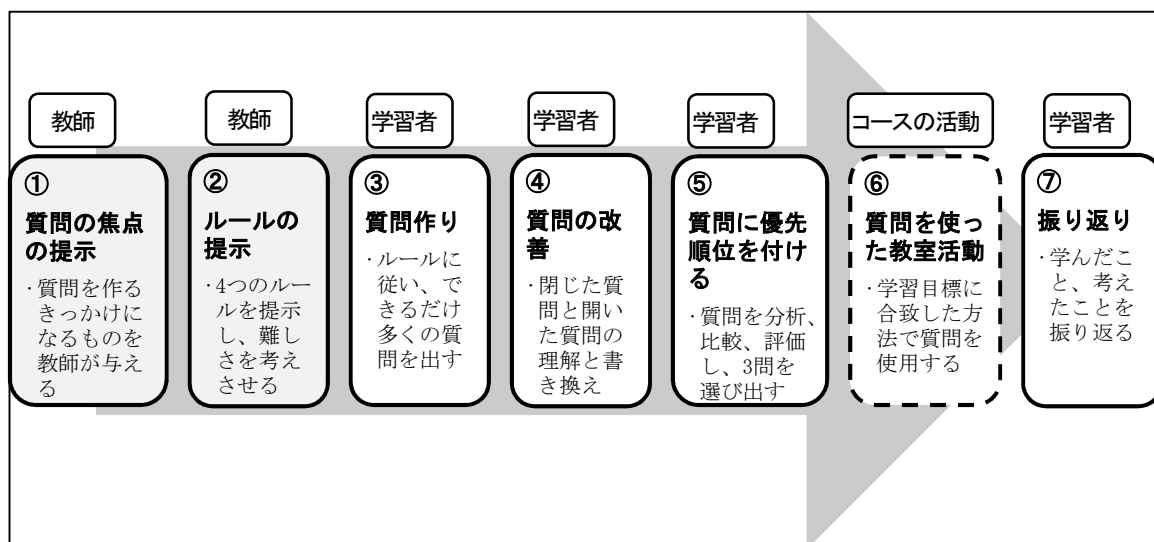


図1 ロススタインとサンタナ (2015) による質問づくりの7つの段階

質問づくりの7つの段階のうち、①は教師が行い、②は教師主導で学生に話し合わせる。③④⑤⑦は学生が自ら行う活動、⑥はそのコースの活動で、学習目標に合致した方法で質問を使用する。

このうち、③と⑦について、詳しく説明する。中心となる③の質問づくりの4つのルールは、発散思考を促進するために、ブレインストーミングのルールに似たものを決めている。学習者は正しい答えを要求されることに慣れていないと、その場で答えを出したくなったり、作った質問が間違っているのではないかと考えたりする。また、グループのメンバーに評価されたりすると、遠慮なく多くの質問を出すことができなくなる。そこでルールについて話し合う時間を設けることで、質問づくりに対するメタ認知が促され、同時に強く記憶され、使うことができるようになる。

最後の⑦振り返りについては、自律的な学びを促進して、メタ認知思考を高めるため、必ず行うことが必要であるとロススタインとサンタナ（2015）は述べている。

### 3. 本実践コースの概要

本実践を行ったコースについて、以下に概要を示す。

対象クラス：経済学部1年次留学生対象クラス

人数：2クラス合計36名 そのうち、調査協力者は30名

実施期間：2017年9月から2018年1月まで

授業時間：週1回90分授業×15回

コースの目標は、ビジネスケースに関する記事を読んで、語彙・文法・読解力・要約する力を高めることで、授業の前後に学内の学習管理システム Learning Management System（以下、LMS）を用いて、予習、レポート課題、ドリルなどを課す。

コース全体の流れは、15週の中で、主に3つの題材を扱った。①ある企業に関する新聞の読解、②ビジネスケースを扱った筒井・高見（2013）から「コーチ」、③同じく「トヨタ」である。（表1）

表1 コース全体の流れ

回	授業活動
1	前期テストのフィードバック、レポートの書き方のフィードバック
2~5	ニュース読解、語彙・文法、要約、ディスカッション
6	前作業「コーチの歴史」 質問作り①導入
7	読み物「コーチ」 質問作り②
8	読み物「コーチ」 語彙・文法、内容理解
9	読み物「コーチ」 要約の仕方
10~14	読み物「コーチ」 要約フィードバック、 「トヨタ」質問作り、語彙・文法、内容理解、要約
15	期末テスト、期末課題準備、アンケート

コース第6回からの「コーチ」の教材で初めて質問づくりに取り組んだ。その間の授業の流れを、LMSによる授業前準備・授業後の活動とともに簡潔に示したのが表2である。この教科書では、「前作業」として企業の背景などを理解させる教材が主たる読解教材の前についている。「コーチ」では、「コーチの歴史」という速読教材と、コーチ商品の世界での売上高を示すグラフがある。そこで、質問づくりの1回目は「コーチの歴史」について行い、主教材の「読み物」について2回目を行った。

表2 「コーチ」を題材とした授業と、LMS による授業準備、授業後課題の流れ

回	授業活動	授業前の LMS での活動	授業後の LMS での活動
6	読解前準備：速読教材「コーチの歴史」質問づくり①導入	「コーチの歴史」読み	質問作り①振り返り
7	グラフの伝え方、本文「コーチ読み物」質問づくり②	語彙・文法のドリル（4週間で自律学習）、 グラフの読み 本文「コーチ読み物」読み	
8	「コーチ読み物」質問の訂正 「コーチのブランドの成功と世界進出」を説明するためのふさわしい質問と質問の順を考える		3つの質問に答える
9	「コーチ読み物」語彙・文法・内容理解問題	段落の要約	
10	「コーチ読み物」要約		
11	「コーチ読み物」要約FB 「トヨタ」導入 質問作り		

#### 4. 質問づくりの実践

質問づくりの実践授業について、1回目の質問づくり、2回目の質問づくり、振り返りと学期末アンケート結果の3点に分けて述べる。

##### 4.1 1回目の質問づくり

1回目の質問づくりの導入は、前章の7つの段階すべてをスライドで示しながら、ロススタインとサンタナ(2015)を参考に時間配分をして、以下のように行った。

前章で述べたように、前作業の教材は速読用であり、文法は比較的平易であるが、コーチというファッション業界に関する記事であるため、カタカナ語が非常に多く、学習者にとってはその点が困難となる。そこで、授業前に翌週の授業範囲を示し、LMSでカタカナ語を含む語の読みや意味確認などを繰り返し自律学習できるように設定した(表2)。

質問づくりの焦点は「コーチの歴史」とし、その結果、2クラス、9グループで、合計76の質問が出された。質問の例には、下記のようなものが見られた。以下、学習者の回答はそのまま表記し、「ママ」とする。

- コーチとは何ですか
- コーチの中で一番有名な商品は何?
- コーチはなんで2001年にロゴを変ったか。

質問には日本語の正書法に従わず「?」を付けたり、改まった文体にふさわしくない疑問詞や文末表現などが見られたが、活発なグループ活動が見られた。

④質問の改善では、「閉じた質問」と「開いた質問」を導入し、△と○を付けさせた。その後、両者の長所と短所について個人で考えた後、グループで話し合わせ、クラス全体で意見を集めた(表3)。

表3 「閉じた質問」と「開いた質問」の話し合いで出された特徴

	閉じた質問	開いた質問
長所	すぐ答えられる 明確でわかりやすい 簡単に答えられる わからなくても答えられる 短時間にたくさんの情報を集められる	価値と意味がある 人によっていろいろ答えが出る 自由に答えられる 自分の意見を述べられる 話す雰囲気を作られる
短所	間違ったら、100%間違いになる 一つの答えしかないの、一番正しい答えがない 普通の会話にならない	文章をちゃんと読んでないと答えられない その話題に詳しい人でないと答えられない 答える人は質問に関する知識を持つ必要がある

「閉じた質問」と「開いた質問」の長所・短所について活発に答えが出されていることから、質問についてよく考え、メタ認知が働いていることが分かる。その後、「閉じた質問」と「開いた質問」を1つずつ選んで他方への書き換えをさせた。

⑤質問に優先順位を付ける段階では、質問の焦点を「コーチの歴史」としたことから、「コーチの歴史」を説明するためにもっとも重要な質問を3つ選ぶという課題にした。

その後の教室活動は、速読教材の読みと、教科書にある内容理解チェック問題をグループの協働で行い、⑤で優先順位を付けた3つの質問に答える形でコーチの歴史を説明することとした。

⑦振り返りでは、堀ほか(2018)で示したように、チームワークや内容理解が促進されたことを挙げた文章が見られた。以下に一部を示す。

- 「質問作り」を通して、チームワークの重要性を学びました、一人にすると、こんないっぱいっぴいの質問を作ることができない。
- 質問を作るために、何回も文章を繰り返し読んで、筆者が最も伝えたいことを探します。そして質問を作る際に、文章の主旨の把握方やキーポイントを系統的にまとめることが学べます。
- 普段は問題を読むことしかしていなかったのに自分から質問を作ろうとしたら難しいところが多かったです。どのような質問が文の内容理解を手伝ってくれるのかも考えながら作って逆に自分の分の理解にやくにたちました。

#### 4.2 2回目の質問づくり

2回目の質問づくりは、主教材である「読み物」について行った。7つの段階をスライドで復習しながら、4つのルール、「閉じた質問」と「開いた質問」については簡単に復習するに留めた。

「読み物」のタイトルは「コーチのアクセシブル・ラグジュアリー・ブランドとしての成功と日本進出」であることから、質問の焦点を「コーチのブランドの成功と世界進出」とした。

2回目の質問づくりでは、2クラス、8グループで、合計56の質問が出た。2回目の質問にも表現、文法などに関わる誤りが多く見られたため、全員の質問を印刷し、直し方をグループで話し合わせたあと、クラス全体で確認した。学習者が書いた質問と訂正例を以下に示す(下線は筆者)。

- コーチは世界中で大人気になった理由は何か。  
(修正) →コーチが世界中で大人気になった理由は何か。
- コーチの商品が初めて日本へ来たとき、どういうふうに販売されたか?  
(修正) →どのように販売されたか。

次に、質問の焦点にふさわしい3つの質問を選び、順位を付けさせた。その後は、通常の読解授業のように教科書の語彙、文法、内容理解課題を行い、段落の要約をさせた。最後に質問づくりに戻り、グループで3つの質問に答えながら「コーチのブランドの成功と世界進出」を説明するという課題をさせた。時間の都合上、3つの質問に対する答えはLMSに記入させた。選んだ質問と解答の例として下記のようなものがあつた。

- ①コーチの成功の最大の要因は何ですか。  
→アクセシブル・ラグジュアリーと言われる新しい市場の開拓と、その分野での世界進出であること。
- ②高級ブランドビジネスにとって、何が一番重要ですか。  
→高級感と希少性ということである。
- ③コーチが世界中で大人気になった理由は何か。

→品質がよくファッション性の高い高級品と他の高級ブランドに比べると、比較的身近<sup>ママ</sup>に感じる価格帯である。

このように、学習者によって差はあるものの、目的に合った質問を選び、適切に解答できていた。

#### 4.3 振り返りと学期末アンケート調査の結果

2回の質問づくりの振り返りとして学習者が表した文章のテキストをKHCoderによって分析し、共起ネットワークで示すと、図2のようになった(堀ほか2018)。この図が示す語の共起は、下記のような振り返り文などから抽出されていることが分かる。

- 質問を提出する時、自分もある意味で勉強になる。いい質問はなかなかないから、いい質問のため、色々な関連質問から絞る。そのいい質問が生まれる過程が一番勉強に役に<sup>ママ</sup>と思う。
- 閉じた問題と開いた問題の長所と短所を学んだ。
- 文章の主張を正しく把握することとそれに対する質問する能力を学んだ。

このように、役に立つと述べている文が多かったが、学習者は質問づくりに関してどのような意識を持っているのか。それをより明確に知るために学期末にアンケート調査を行った。質問項目は、(1) 質問づくりの長所、短所は何か、(2) 発散思考を促す4つのルールは何が難しいか、質問づくりの前後では意識に変化があったか、の2点である。調査協力者の回答は30名から得た。

##### (1) 質問づくりの長所、短所は何か

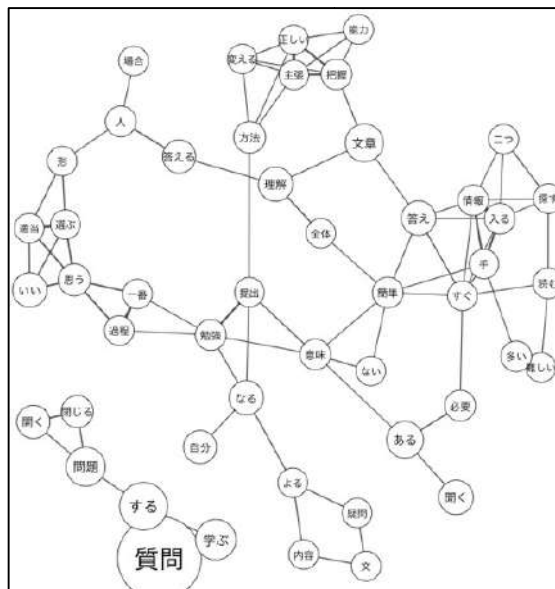
長所に関して30名中27名に記述が、短所について30名中23名に記述が見られた(表4)。

表4 質問づくりの長所と短所 (おもな記述)

長所	人数
本文の理解に役立つ	16
グループのコミュニケーションが盛んになる	5
文章について深く思考する／考えることが増える／脳が活性化する	4
文章の要約を書くのに役立つ	2
短所	人数
時間がかかる	8
意味のない質問がある	3
グループ内でかかる時間に個人差がある	1
迷惑をかける	1
グループ分けが面倒	1
ママ 議論に参加しない人は多い	1

長所の記述からは、堀ほか(2018)と同様に、文章の理解に役立つと捉えていることが分かるが、グループの協働に注目すると、長所としてコミュニケーションが盛んになること、一方短所としてグループ内で作業時間や参加態度に個人差があることを取り上げ、「迷惑をかける」との指摘もある。グループの協働については、数の上ではプラスと捉えるほうが多いが、負の側面を指摘する声があることも見逃せないであろう。

図2 振り返り文の分析から得た共起ネットワーク (堀ほか2018) より



(2) 4つのルールについて、何が難しいと考えるか。質問づくりの前後では意識に変化があったか  
質問づくりの4つのルールのうちどれが難しいと思うかについては、表5の結果となった。

表5 最も難しいと感じる質問づくりのルール

質問づくりのルール	最も難しいと感じる人数
1. できるだけたくさん質問をする	8
2. 質問について、話し合ったり、評価をしたり、答えたりしない	8
3. 質問は言ったとおりに書き出す	2
4. 意見や主張は疑問文に直す	11
無回答	1

「1. できるだけたくさん質問をする」の理由には、下記の例のように、いい質問／質問の質に言及する答えが8名中7名であったことから、いい質問を作ることが難しいと考えていることが分かる。

- 別に質問を作ることは難しくはないですが、本文を十分に理解した上で意味がある質問を出すのが難しいと思う

「2. 質問について、話し合ったり、評価をしたり、答えたりしない」と答えた学習者の理由には、評価や回答に慣れているため、何もしないことは難しいと考えていることが分かった。

- 質問するだけ、話し合わない、評価しない、答えないは質問をすぐ解決したい僕にとっては、とても我慢できません。
- 答えたなくても頭の中で答えが来る

「3. 質問は言ったとおりに書き出す」に関する理由は、特に書かれていなかった。学習者にとってはディクテーションをしているのと同じで、難しいと感じることもあると推測される。

「4. 意見や主張は疑問文に直す」という回答が最も多かったが、その理由はさまざまである。下記のように直すことの難しさを指摘する回答もあった。

- 直すことは難しいだと思ふ  
しかし一方で、主張や意見を取り上げることを前提とした下記のような回答が見られた。
- 意見や主張は難しいですけど面白いです。
- 自分の主張と意見を他人と説明して、同意をされることが難しいと思います。

「意見や主張は疑問文に直す」という意味は、「質問ではなく、意見や主張の形が出された場合は質問文に直せ」ということである。しかし、学習者の回答からは「意見や主張を疑問文に直す」と解釈しているのではないかと推測される。実際に学習者の誤りとして、「を」を「は」に置き換えることがある。そこで、今後は4つのルールを示すとき、「疑問文でないときは、疑問文に直す」のように明確な文にするほうがいいであろう。

一方、難しさが質問づくりの前後で変化したかについては、変わらないとの回答がほとんどであった。また、無回答が半数であった(表6)。これは、質問づくりの前にもどのように考えていたかを把握していなかったためであるかもしれない。今後は質問項目の改善が必要であろう。

表6 質問づくりの前後で4つのルールについての意識の変化

回答	変わった	変わらない	無回答
人数	1	14	15



以上、誤解を含むとも思われるルール4を除いてグループの協働に関する考えをまとめると、これまで常にいい答え、正しい答えを意識してきた学習者にとっては、評価したり、答えを出したりせず、思い浮かぶ質問を多く出す発散思考に困難を感じていることが分かった。頭に浮かんだ質問をともかく数多く出したあと、次のステップで収束すればよいと考えることに慣れていない様子が見えてきた。一方、質問に対する理由の記述を明確に書いた学習者が多いことから、自らの感じ方を客観的に捉える姿勢が現れており、メタ認知思考が働いていると言える。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では読解から語彙・文法を学び、内容理解、要約をするだけでなく、批判的思考力の涵養を目指す授業に質問づくりの手法を取り入れ、その過程で行うグループによる協働に対する意識を、授業後アンケートによって調査した。

授業では、読解教材のテーマに関連した質問の焦点を示し、グループの協働によって質問づくりをさせたあと、通常の語彙・文法課題、内容理解問題、要約に取り組み、質問づくりに戻って選んだ質問づくりを使って内容のまとめを行った。最後に振り返りをし、学んだことをまとめさせた。

学期末アンケートの回答から、質問づくりの長所・短所として、グループでのコミュニケーションを評価する一方、グループ活動のマイナス面についても、少数ながら指摘している。また、質問づくりのルールの難しさに関して、常にいい答え、正しい答えを指向してきた学習者にとって、評価したり、答えを出したりせず、質問を多く出そうという発散思考に対しては困難を感じていることが明らかになった。質問づくりのルールに対する誤解の可能性も考えられた。

一方、本調査を通じて自らの感じ方について理由を記述したりしていることから、協働に対するメタ認知思考は働いていたと考えられる。

ロススタインとサンタナ（2015）は、質問づくりはより多く練習することが必要であると述べている。学習者が慣れ親しんできた学習スタイルを変えることは、一朝一夕にはむずかしいであろうが、繰り返すことで徐々に学習者が慣れ、学習スタイルに変化をもたらす、発散思考を促進することができるのではないだろうか。また、日本語を学習する時だけでなく、他の教科、さらにレポート課題、論文作成などにおいて、課題を自ら設定するに当たって質問づくりの手法が有効であることに気づき、転移が起こるよう引き続き指導していくことが重要であろう。

本調査の限界として、学習者へのアンケート調査を行ったが、質問づくりの実践によって質問を作りやすくなったかどうかは調査していない。例えば、道田（2011）は質問に対する態度の自己評定調査を実施し、態度の変化を客観的に検証していることから、同様の調査が有効であろう。

また、質問紙調査に関して社会的望ましきによるバイアスが指摘されており（ドルニエイ 2006）、教師による調査に対して教師の期待に応える回答をする可能性もある。そこで、今後意識調査だけでなく、実際に質問づくりの前後で読解力が向上したかのような調査が必要であろう。また質問の質に関して、道田（同前）はKing（1995）の質問語幹リストを日本語に訳して、学生の質問を分類している。そこで、その質問語幹リストを利用して、単に事実を聞く質問か、思考を刺激する質問かを分類し、質問の質が深まっているかを検討する必要もあろう。

さらに、大学教育の目的の1つである批判的思考力を伸ばすことについては、久原・井上・波多野（1983）はワトソン・グレイザー批判的思考力テスト Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal の下位テストである「推論 inference」のテスト（1964）を翻訳している。これは第一言語話者向けのもので、そのまま第二言語話者に適

応することは難しいと思われるが、今後は同様の客観的測定ができるテストの開発も必要であろう。質問づくりが批判的思考力を伸ばすことに貢献するのか検証することが課題である。

質問づくりを取り入れた第二言語習得に関する研究は始まったばかりである。今後いろいろな形での検証に取り組んでいきたい。

## 参考文献

- 葛茜 (2014) 「中国の大学日本語専攻教育における言語教育の実態とその課題：「精読」という授業を中心に」『早稲田日本語教育学』14-16, 25-47.
- 金城尚美・池田伸子 (1996) 「物語文理解における挿入質問の効果に関する実験的研究：ハイパーメディア教材開発のための基礎研究」『世界の日本語教育』6, 1-12.
- 久原恵子・井上尚美・波多野誼余夫(1983)「批判的思考力とその測定」『読書科学』27(4), 131-142.
- 国際交流基金『海外の日本語教育の現状 2015年度日本語教育機関調査より』  
<<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html>> (2019年2月1日閲覧)
- 小橋康章 (1996) 「創造的思考と発想支援」市川伸一編『認知心理学4思考』第8章, 181-203. 東京大学出版会
- 小山悟 (2017) 「批判的思考を促す日本語の授業：母語話者対象の集中講義との比較」『九州大学留学生センター紀要』25, 91-106.
- 佐藤礼子 (2001) 「日本語文章読解における問いの役割-英語を第1言語とする日本語学習者を対象として-」『教育学研究紀要』47 第2部, 358-362,
- ジョンソン・ジョンソン・スミス著, 関田一彦監訳 (2001) 『学生参加型の大学授業：協同学習への実践ガイド』玉川大学出版部(David W. Johnson, Roger T. Johnson, Karl A. Smith. *Active learning: cooperation in the college classroom*. Interaction Book Co., 1991)
- 高見智子著, 筒井通監修(2014)『中級から伸ばすビジネスケースで学ぶ日本語』The Japan Times
- ドルニエイ, ゴルタン著, 八島智子・竹内理監訳 (2006) 『外国語教育学のための質問紙調査入門』松柏社
- 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), 58-59.
- 松浦伸和 (1990) 「授業分析における発問の位置づけ：読解を中心とした授業の場合」『中国地区英語教育学会研究紀要』20, 13-17.
- 道田泰司 (2011) 「授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果」『教育心理学研究』59, 193-205.
- 楊峻 (2008) 「グループワークの経験が中国人学習者の言語学習観に及ぼす影響 -日本語専攻主幹科目の受講生を対象とする実証的研究-」『世界の日本語教育』18, 113-131.
- ロススタイン, ダン. サンタナ, ルース著, 吉田新一郎訳(2015)『たった一つを変えるだけ』新評論
- Gray, P. (1993) Engaging Students' Intellects: The Immersion Approach to Critical Thinking in Psychology Instruction. *Teaching of Psychology*, 20(2). 68-74.
- King, A. (1995) Inquiring Minds Really Do Want to Know: Using Questioning to Teach Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1). 13-17.
- Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, YM, ZM by G. Watson & E. M. Glaser. Harcourt, Brace & World. Inc., 1964.