

児童生徒による質問づくりを取り入れた 英語の授業実践に向けて

立松 大祐

愛媛大学教育学部

Encouraging Students to Use the Question Formulation Technique in the EFL Classroom

Daisuke TATEMATSU

Faculty of Education, Ehime University

1. はじめに

新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」がキーワードとなっている。学習者は決して受け身的ではなく、対話を通して新しい経験や考えを関連させたり、再解釈したりして意味を構築し表現しようとする能動的な存在である。また、アクティブ・ラーニングでは、学習者は内省的で批判的な態度をもち学習に参加することが求められる。Barnes（2008）は、内省的な学びには学習者が責任を持って関連性や例を見つけたり、質問したり、経験を再解釈したり、新しい理解の方法を探したりすることが含まれる。さらに、批判的な学びについて、教師は学習者に題材に対する別の見方を発見することを促したり、その見方の根拠を把握できるようにしたりすべきであると論じている。

本稿では、英語の指導において学習者をアクティブ・ラーニングに取り組みさせる方法として、教師による発問と学習者による質問づくりの方法に焦点を当てる。特に、リーディング指導における発問の役割などを確認した後、筆者が大学の講義で行っている発問づくりの実践と、学習者による問いが重要な役割を果たす言語活動の実践について説明する。次に、学習者による質問づくりの指導方法を検討し、小学校の教材・教科書での疑問文の扱い等を確認し、小中学校の外国語の授業において実践可能な児童生徒による質問づくりを取り入れる方法について考えたい。

2. 発問の役割

教師による発問は授業における三要素（学習者、教材、教師）の相互作用を促す触媒の役割を担うとされている（伊東、2016）。英語のリーディング指導においては、教師と学習者が発問を通して教材の内容について対話を行い、理解へと向かうプロセスがある。しかしながら、Mercer and Dawes（2008）が下記に指摘するとおり、対話については教師だけが対話をコントロールするなどの伝統的な基本ルールがある。すなわち、教室の対話は教師が発問を始め（initiation）、生徒がそれに応答し（response）、教師がそれに対してフィードバックまたは評価をする（feedback, evaluation）、IRF（IRE）というパターンになりがちである。

- ・ 教師だけが発言者を指名できる。
- ・ 教師だけが許可を得ずに質問できる。
- ・ 教師だけが他の児童生徒のコメントを評価できる。
- ・ 児童生徒は、教師の質問に対して、できるだけ適切に簡潔に答える。
- ・ 教師が質問をしたとき、児童生徒は自由に発言せず、手を挙げて指名されるのを待つ。

（Mercer and Dawes, 2008, p.58）

アクティブ・ラーニングでは、教師と児童生徒、児童生徒同士が豊かな対話を通して学ぶことが重要である。対話を豊かにするためには、良い質問の方法、良い聞き方、誰かの意見から新しい可能性や視点を受け入れる方法、異な

る視点と新しい視点を比較して批判的に考える方法を学ぶべきである。ここでは特に、リーディング指導における発問の役割とより良い発問の方法を見たい。

伊東（2016）は、リーディング指導における発問には短期的役割と長期的役割があると指摘している。短期的とは1時間単位の授業を指すが、発問によって学習者はテキストをより注意深く読み、テキストとの交渉を深め、テキストに対する認知的負荷を高め、当該言語材料の定着を促すことができる。一方、発問の長期的役割は学習者にテキストの読み方や考え方を身に付けさせ、さらには主体的思考の育成を促すのである。発問の形式は、学習者がYes/Noで応答できる一般疑問文、学習者がAかBを選ぶ選択疑問文、5W1Hと呼ばれる疑問詞を使った特殊疑問文がある。学習者に単純な応答を求める前者2つの形式を閉じた質問、疑問詞を使った3つ目の形式を開いた質問と呼ぶ。発問にはその答えの根拠がテキストに明示されている事実発問、テキストの文脈から答えを導き出す推論発問、学習者個人の考えなどを引き出す個人発問がある。授業ではテキスト中の事実を問う発問だけでなく、推論発問と個人発問を取り入れた方が、学習者にテキスト内容をより深く考えさせることになる。Wragg（1999）は学習者に推測、仮説、推論、評価などを促すには、閉じた質問ではなく開いた質問を活用することを提案している。

学習者がテキストを読んでその内容についてグループで話し合うリテラチャー・サークルという言語活動がある。学習者は英文を読み、グループのメンバーに尋ねる価値のある質問を作り、相互に質疑応答をして内容の理解を深め、英文内容と関連したトピックを議論する活動である。Daniels and Steineke（2004）は学習者が話し合うための良い質問と悪い質問の特徴をまとめている（表1）。これらの特徴を見ると、よい質問とは学習者の思考を能動的に働かせ、他の学習者との対話を促すものであることは明らかである。しかしながら、外国語として英語を学習する日本の小中学生にとっては、悪い質問と分類されている、「Yes/No型の質問」や「簡単に答えを見つけることができる質問」についてはすべてを悪い質問とは考えず、児童生徒が話の内容を理解するために必要な場合もあることを考慮に入れるべきである。

表1 質問の特徴（Daniels & Steineke, 2004, p.130）

よい質問は	
・ 簡単には答えられない（学習者に考えさせる）。	
・ 2つ以上の答えの可能性がある。	
・ 違う意見や視点に導く。	
・ 出来事や登場人物の行動の理由を解釈させる。	
・ 学習者に結末や将来起こりそうな問題を予測させる。	
・ 比較をさせる。	
・ 学習者に感情移入させる。	
・ 学習者の想像で詳細を補わせる。	
・ 議論の余地のあるアイデアを引き出す。	
・ 学習者に以前は気づかなかったことに気づかせる。	
・ 学習者に違う視点で考えさせる。	
・ 本をより理解できるようにする。	
・ 本のさまざまな部分をまとめる。	
・ 学習者に登場人物の立場に立って考えさせる。	
・ より多くのフォローアップの質問につながる。	
・ 本を個人の経験とつなげる。	
・ ストーリーの重要な部分に焦点を当てる。	
・ 面白くて注目を集める。	
悪い質問は	
・ YesかNoの答えしかない。	
・ 簡単に答えを見つけることができる。	
・ 特定の詳細を尋ねており、話すべきことがない。	
・ 異論も賛成もない。	
・ 1つの意見のみが可能である。	
・ ストーリーに重要でないことを尋ねる。	
・ よりよく本を理解する助けにならない。	
・ フォローアップの質問を考えるのが難しい。	
・ 本に立ち返らせない。	
・ 答えが明らかで、あまり考える必要がない。	
・ ストーリーの他の部分とのつながりがない。	
・ 問題を解決したり想像を働かせたりしない。	
・ 本と関係がない。	
・ あまりにもあいまいで一般的である。	

3. 学習者による質問づくりの実践例

学習者による質問づくりにつながる実践例として、大学での授業実践と教育学部附属中学校での実践を紹介する。表2は授業での活動概要である。

表2 学習者による質問づくりにつながる活動

授 業	活動内容
(1) 英語コミュニケーション演習 A	スモール・トーク、スキット、リテラチャー・サークル
(2) 英語科教育法 3	教科書本文での発問づくり
(3) 附属中学校での英語の授業	問答ゲーム、リテラチャー・サークル

(1) 英語コミュニケーション演習 A

英語コミュニケーション演習 A は、教育学部英語教育専攻の1年次後期に開講される科目である。本科目は中・高等学校外国語の免許状取得のための必修科目である。そのため、英語を副免許状として選択する学生も多く受講しており、小学校サブコース所属の学生の割合が最も大きい。授業内容は、受講者が中・高等学校の授業で実践される言

語活動を、将来的に教室で指導できるよう、学習者の立場で実際にそれらの活動を体験的に学習するように計画している。例えば、ペアであるトピックについて3分間程度で意見を交わすスモール・トーク活動、日本文化を取り入れた英語落語活動、特定の言語材料を使用したスキット作成活動、英文を読んでその内容についてグループで話し合うリテラチャー・サークル活動などを行っている。

英語落語では1人で複数の登場人物の語りを演じ分ける発表形式で、受講者が脚本を作ったり質問文を作ったりはしない。一方、スモール・トーク、スキット、リテラチャー・サークルの各活動は、複数の話者が参加して互いに質疑応答して対話を続ける形式である。スモール・トークでは、受講者は対話の相手が述べた内容について即興でコメントをしたり追加で質問をしたりすることが、対話を継続させるために必要である。スキットでは受講者はあらかじめ話す内容を脚本にするため、スモール・トークの即興での質問とは異なり事前に考えられた質問が作られる。次の対話例は、受講者が中学校の英語の授業を想定して作成したもので、「I have a frog in my throat.」というイディオムを意識的に取り入れたものである。Wh-で始まる特殊疑問文以外に、一般疑問文(Do you have a …?)が繰り返し使用されている。また、「frog」の発音を「rock」と「log」に聞き間違えるという日本人英語話者間では起こり得る出来事を含んだ構成になっている。

【スキットの対話例】

Mom: How are you, Lucy? What's wrong with you? Are you feeling something strange in your throat?
 Lucy: I have a frog in my throat.
 Mom: Wait! Do you have a rock there? That's dangerous! You should go and see the doctor.
 Lucy: No, it's not a rock! I have a frog in my throat.
 Mom: Ah, frog. Just drink some water.

リテラチャー・サークルは読んだ英文内容について話し合う活動である。受講者は4人グループになり、それぞれが異なる読みの役割を担う協同学習である。読みの役割は、Questioner (英文内容について、グループのメンバーと話し合うための質問を作る)、Summarizer (英文内容の要約をつくる)、Connector (英文内容と自分自身の経験や社会の出来事とのつながりを見つける)、Illustrator (英文内容から大事な場面や自分自身にとって意味がある場面を視覚化する)である。受講者は英文を読んだ後に、それぞれの役割シートに話し合いのための準備として記入する。図1は、Questioner用の役割シートの指示文の例である。この役の受講者はこれらの指示とヒントを参考にして、他のメンバーと話し合うための質問のリストを作る。

Questioner
Date _____
Reading Assignment _____
<p>Your job is to develop a list of questions that you have about today's reading. Don't worry about the small details; your task is to help other students talk over the big ideas in the reading and share their reactions.</p> <ul style="list-style-type: none"> - What were you wondering while you were reading? - Did you have any questions about what was happening? - What did a character do? - What was going to happen next? - What do you want to discuss with other members in the group? <p>Usually, the best questions come from your own thoughts, feelings, and concerns as you read. You can list them below during or after your reading.</p>

図1 役割シート例 (Questioner)

各メンバーがシートへの記入を終えると、15分間程度の話し合い活動に移る。話し合いは各自が準備した内容のもとに話す「発表的」部分と、各自の発言への応答などの「即興的なやり取り」から成る。Questionerが準備した質問は「発表的」部分になるが、応答のやり取りから質問を作り直したり、新たに質問を作ったりする場合がある。また、「即興的なやり取り部分」では、グループの誰かが述べた内容についてコメントを言い合うことや、短い質疑応答を続けることがある。Grabe and Stoller (2020)は、学習者同士が英文内容で行う質疑応答の対話では、学習者に質問の回答に対してその回答の適切さの理由を説明させたり、答えの根拠を英文中から明らかにさせたり、よりよく理解する方法を議論させたりすることが、読解ストラテジーを身に付けさせることを促すとしている。つまり、英文内容についてどのような質問を準備するかが、英文内容理解と対話の質的深まり、さらには学習の方法を方向付けるために重要であるということである。

(2) 英語科教育法3

本科目は3年次前学期に配置されている。高等学校の教員免許状を希望する場合は英語科教育法2までが必要であり、中学校の教員免許状を希望する学生は英語科教育法3と同4の受講が必要である。

授業では教科書本文を用いた発問づくりの学習を取り入れている。受講者は発問づくりについての講義や演習から、発問のタイプや機能などの知識を得ることができ、半数以上の授業において教師の立場で中学2年生の教科書英文を題材に英文読解のための発問づくりの技能を身に付ける。受講者は作成した発問を活用して、グループで相互に質疑応答を行ったり、発問の英文の誤りを修正したりする。受

講者はすでに読解指導における発問の役割を理解しているので、単純な一般疑問文よりも学習者に深く考えさせる特殊疑問文の形で事実発問、推論発問、個人発問を作成する傾向がある。発問づくりの学習は、受講者に教師の立場で教科書本文を深く読ませることになり、発問によって生徒に理解させたいことが何かという指導の焦点を絞る力が身に付くと考えられる。

また、受講者には小テストとして各自が作成した発問を提出させている。2021年度は、New Horizon English Course 2(東京書籍)のLet's Read 1(p.52)の本文について、事実発問、推論発問、個人発問を作成し、それらについて想定される答えも書かせるようにした。紙幅の関係上、受講者の小テスト回答例は紹介できないが、受講者は教科書英文を深く読み、生徒の回答を意識した発問づくりを行うことができた。

最終回の授業(2021年度)では授業アンケートを実施した。受講者には成績評価等に不利益がない等説明を行い、協力と回答を得た。発問づくりに関する調査項目である、「この授業を通して、教科書英文を使った発問づくりの方法について理解を深めることができた。」に対し、回答者18人中14人(約78%)が「とてもそう思う」、4人(約22%)が「ある程度そう思う」と回答した。教員の立場で発問づくりを学ぶことは、将来、受講者が教室で児童生徒による発問づくりを実践するために必要である。教師が適切な発問を作ることができる知識・技能や経験があるからこそ、児童生徒に発問づくりに挑戦させることができるのである。

(3) 教育学部附属中学校での質問づくりの実践

附属中学校での生徒による質問づくりの実践として、問答ゲームとリテラチャー・サークルを報告する。附属中学校では全校体制で週に1度の問答ゲーム(三森, 2013)を日本語で実践している。問答ゲームでは、ペアの一方の生徒があるテーマについての自分自身の考えを話し、もう一方の生徒がその意見に対して5W1Hを意識した質問を行って対話を継続させるゲームである。この活動では、生徒は事実を問う、理由・目的を問う、状況を問うための表現の型を身に付けることができ、論理的思考力と同時に表現力が育成される。これらの力は英語の学習においても生徒に身に付けさせたいものであることから、英語の授業においても帯活動として対話練習を行っている(立松・河野, 2020)。生徒はペアの相手の意見に即興でYes/No型と5W1H型の質問を作るためには、話をよく聞いて内容を瞬時に理解することが必要である。長期的な視点で考えると、質問づくりを行うことは、聞く力と論理的思考力の育成のための重要な役割を果たすと考えられる。

リテラチャー・サークルは、上記の大学での授業実践の成果と課題を踏まえて、指導手順に改善を加えて中学2年

生と3年生の授業で実践されている。生徒の読みの役割は4種類(Questioner, Summarizer, Connector, Illustrator)で、役割シートを活用する方法で指導されている。Questionerの生徒は、大学生の場合とは異なり、True or False型、Yes/No型、5W1H型の形式で質問づくりをする。True or Falseで作る文は疑問文ではないが、本文内容の真実性を尋ねる意図であるので質問づくりに含んでいる。さらに質問づくりは、教科書本文内容の事実関係を問う質問、文脈から推論を促す質問、個人に関連することを問う質問を含むように指導されている。

下記の対話は、中学3年生のリテラチャー・サークルで録画した対話を文字に起こしたものの一部である(2020年度)。生徒A(Questioner)が環境問題をテーマにした教科書本文内容から作成した質問と、それに応答する生徒(B, C, D)との対話である。下線部(1)はTrue or False型での事実を問う質問、下線部(2)はYes/No型で事実を問う質問、下線部(3)は5W1H型で推論を促す質問、下線部(4)は5W1H型で個人に関連する質問、下線部(5)はYes/No型で(4)への応答に対してさらに個人に関連する質問を行ったものである。

【生徒による質問づくりの例(一部抜粋)】

A: No.1, true or false question.

B: OK.

A: (1) In Japan, 47% of energy comes from coal. True or false?

B: False.

C: False.

D: False.

A: Yes, it's ok. No.2, yes/no question. (2) Can we keep using fossil fuels forever?

B: No.

C: No.

D: No, we can't.

A: No, we can't. OK. No.3. (3) What problem do we have when we burn fossil fuels?

B: Greenhouse gas causes global warming.

A: Oh..., greenhouse gas causes global warming?

B: Yes.

C: Fossil fuels produce pollution.

A: Like smog and acid rain. OK. No.4. (4) When do you use energy in your home?

B: I use energy for air conditioner.

A: Oh, air conditioner. (5) Do you use it every day?

B: Yes.

(番号と下線は筆者によるものである。)

この対話例からも明らかなおと、質問の型や質問のレ

ベルを理解すれば、中学生は教科書英文から読解を確かめたり、他のメンバーの意見を求めたりする質問をつくることができるのである。しかも、それらの質問のほとんどが聞き手にとって理解可能な英文になっている。また、この抜粋以外の部分でも生徒は話し合いを継続させるために即興で質問をしていることが確認できた。

4. 質問づくりのモデル

学習者による質問づくりは、児童生徒に主体的により深く考えさせる学びの機会をつくることであり、長期的には自立した学習者の育成につながると考えられる。そこで、小学校からの外国語教育に質問づくりの学習を取り入れることを提案したい。Rothstein and Santana(2011)は、グループワークを通して児童生徒が質問をつくり、そのプロセスで発散思考、収束思考、メタ認知思考を経験する質問づくりの7つのステップを提案している。その指導モデルを外国語学習用に改編したものが表3である。

児童生徒がグループで学習する質問づくりのステップにおいて、学習者には表3で示した3種類の思考力が必要である。まず、メタ認知思考は、自分自身の思考や学習について考えることができる能力のことである。次に、発散思考とは、幅広いアイデアを生み出し、広く創造的に考えることができる能力である。3つ目の収束思考とは、答えや結論に向かう間に、情報やアイデアを分析・統合する能力である。小中学校では外国語学習と同様に、すべての教科・領域において、児童生徒にこれらの思考力を身に付けさせるよう授業では様々な工夫が行われている。

学習者による質問づくりにおいて、児童生徒が直接的に関わるのは、ステップ2のルール紹介からである。Rothstein and Santana (2011) による質問づくりの4つのルールとは、「できるだけ多くの質問を出すこと」、「質問について話し合ったり評価したり答えたりしないこと」、「発言したとおりにすべての質問を書き起こすこと」、「どのような文も疑問文にすること」である。外国語の学習としては学習者の発達段階によるが、5つ目のルールとして、「事実を問う質問、推論を求める質問、個人に関する質問」を質問リストに含むことを追加したい。立松・河野 (2020) の調査から中学生はこれらの質問を作り分けることができる。

これらのステップと質問づくりのルールは、小学校以上の学習者を対象にした外国語学習にも取り入れて応用することが可能である。特に、学習者が中学生以上になると客観的・論理的に物事を理解・判断する力や、英文を読んで理解しグループの生徒に対して疑問文を作るための表現や文法知識などが身に付いてくるため、この方法をより実践しやすくなるであろう。ステップ6では、児童生徒が作成した質問を活用する方法を考えさせるとあるが、外国語の

授業で主に「読むこと」に焦点を当てる場合は、グループで作成した質問を他のグループと交換して答え合う活動や、英文内容の主題についての質問をグループやクラス全体で話し合うなどの活用方法が考えられる。

表3 外国語学習での質問づくりのステップ

ステップ	教師・学習者の役割	学習者の思考
ステップ1 質問づくり の教材選択	教師は質問づくりのためのリーディング・リスニング教材を与える。	なし
ステップ2 ルール紹介	教師は質問づくりのルールを紹介する。 学習者はルールの運用について話し合う。	メタ認知 思考
ステップ3 質問づくり・ 開いた質問と 閉じた質問に 分類	教師は質問づくりの方法を教え、 学習者を観察し英語表現を支援する。 学習者はルールに従ってグループで質問をつくる。	発散思考
ステップ4 質問の改善	教師は開いた質問と閉じた質問についての議論を促す。 学習者を観察し英語表現を支援する。 学習者は開いた質問と閉じた質問の長所・短所について議論し、 質問を書き換える。	メタ認知 思考・収 束思考
ステップ5 質問の優先 順位づけ	教師は質問の優先順位づけの方法を教え、 学習者を観察・支援する。 学習者は質問を議論・評価して 順位をつける。質問を3つ選び、 選択理由を説明する。	収束思考
ステップ6 質問を活用 した言語活動	教師は学習目標に合致する方法 で質問を活用させる。 学習者は目標達成に向けて質問 を活用した活動をする。	収束思考
ステップ7 振り返り	教師は学習内容と英語表現の振り返りを促す。 学習者は学んだこと、その学び 方、分かったこと、疑問に思う ことを話し合う。	メタ認知 思考・収 束思考

英語の文法を学ぶ中学校以降の学習者は、このモデルに沿った質問づくりの学習を取り入れることができる。小学校段階での外国語学習では、児童による質問づくりに取り組むのは難しいかもしれない。しかしながら、他の教科では低学年から高学年の児童による質問づくりの実践が報告されており(鹿嶋・石黒, 2018), 児童は低学年であっても学ぶ際に多くの疑問をもち、それらを問う力を身に付け、さらにその問いを確かめたり解明したりする力を身に付けていることが分かる。小学校の外国語活動・外国語で

は、中学年では外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむこと、高学年では「聞くこと」と「話すこと」の技能を身に付けることになり、「読むこと」と「書くこと」は、高学年で慣れ親しませた後、中学校につなげることになっている（文部科学省，2018a）。児童は外国語を学ぶプロセスで、英語の語句や表現を聞いたり読んだりしたときにその内容に関して疑問を抱くことは自然であろう。母語での理解のプロセスとは異なるが、児童は外国語のインプットに触れた際にはその意味を母語で考え、対話では考えたことや疑問に思ったことを瞬時に外国語で表現して相手に伝えることを行うのである。

中学年の外国語活動では基本的な表現を音声で十分に慣れ親しむことになっている。児童による質問づくりを考えるとき、授業でどのような疑問文に慣れ親しむことになるかが鍵となる。「小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編」では、外国語活動の目標（2）話すこと〔やり取り〕で、「ウ サポートを受けて、自分や相手のこと及び身の回りの物に関する事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いて質問をしたり質問に答えたりするようにする。（p.22）」と目標設定をしている。つまり、教師やALT、クラスメートのサポートを受けながら、慣れ親しんだ疑問文の表現を使って質疑応答することを目指すのである。

そこで、多くの小学校の第3・4学年で使用されている文部科学省作成の小学校外国語活動教材「Let's Try! 1, 2」には、どのような疑問文が使用されているか確認したい。表4は、「Let's Try! 1, 2」内の「Let's Listen, Activity, Let's Play, 読み物教材の音声（文部科学省，2018b）」から、使用されている疑問文の種類を取り出したリストである。3年生では8種類、4年生では12種類の疑問文が収録されており、児童の発達段階を考慮した数の増加が見られる。実際の授業では、教師は授業を進めるために教室英語を使用するが、それらの疑問文はこのリストには含まれていない。児童はこれらの疑問文の表現を文法的に分析せずに、意味のかたまりとして理解し、それらを十分に音声で慣れ親しんでから、クラスメートと疑問文を使った活動を行うのである。

表4 小学校中学年で学ぶ疑問文のリスト

イタリック体の語は他の語との入れ替えがある。

Let's Try! 1 (小学校3年生)

- How are you?
- Do you like *ice cream*?
- What *sport* do you like?
- What do you want?
- How many?
- What's this?
- Who are you?
- Are you a …?

Let's Try! 2 (小学校4年生)

- How's the weather?

- What day is it today?
- What time is it?
- Why?
- Can you find my pencil case?
- Who am I?
- Do you have *an 's'*?
- What is my *sign (favorite color)*?
- What do you want?
- How many *strawberries*?
- How are you doing?
- How do you spend your day?

高学年の外国語科での疑問文については、小学校学習指導要領（文部科学省，2018a）の目標（3）話すこと〔やり取り〕は、「ウ 自分や相手のこと及び身の回りの物に関する事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いてその場で質問をしたり質問に答えたりして、伝え合うことができるようにする。（p.79）」と設定している。中学年との違いは、その場で質問をすることと、伝え合うことである。また、学習する文として、「疑問文のうち、be動詞で始まるものや助動詞（can, do など）で始まるもの、疑問詞（who, what, when, where, why, how）で始まるもの（p.94）」としており、一般疑問文と特殊疑問文をその場で伝え合うことができるよう指導する方向性を示している。

外国語科の検定済み教科書は7者から発行されている。ここでは、松山市で採択されている「Junior Sunshine 5・6（開隆堂出版）」から、児童に新しい英語の表現を聞かせる「Let's Listen」とそれらの表現をアウトプットさせる「Let's Play」で使用されている疑問文を出現順に表5に示す。

表5 小学校高学年で学ぶ疑問文のリスト

イタリック体の語は他の語との入れ替えがある。

Junior Sunshine 5 (小学校5年生)

- When is your birthday?
- What *season (subject, etc.)* do you like?
- What do you have *today*?
- What card do you have?
- Can you *do this (swim, etc.)*?
- Do you know *kendama*?
- Who am I?
- How is the weather in *Hokkaido*?
- What is *it (that, etc.)*?
- Do you want to have a party?
- Where is *the post office (the hospital, etc.)*?
- Is it a bat?
- Is he good at yo-yo?
- Is he your hero?
- Who is your hero?
- Is she a junior high school student?
- How?
- Are you going?
- What would you like?
- How much is *the spaghetti*?
- How high is Mt. Kita?
- Do you like *sushi*?

Junior Sunshine 6 (小学校6年生)

- How are you?
- Do you like *soccer (school lunch, English, etc.)*?
- What time do you *get up (go to school, etc.)*?
- Do you usually get up at six ten?
- What time is it in *Tokyo, Japan (New Delhi, India, etc.)*?
- What country?
- May I interview you?
- Where do you want to go?
- Why?
- What *Japanese food (sport, etc.)* do you like?
- What is *it (this)*?
- How was your summer vacation?
- What do you do?
- What *food (place, etc.)* is famous in *the USA (Thailand, etc.)*?
- Do you have "Japan"?
- Do you have any famous food in your country?
- Who is your favorite sports player?
- What *sport (club, subject, event)* do you want to *play (join, study hard, enjoy.)*?
- What is your favorite memory?
- What do you want to be?
- Do you enjoy our school lunch?

このリストでは、類似表現の繰り返しはあるが、両学年ともに20種類以上の疑問表現が使用されていることが分かる。児童がその場で自分の考えや気持ちを互いに伝え合うようなつながりのある対話を行うためには、児童が自由に使用できる疑問文と応答文のレパートリーを増やすことが必要である。

児童が外国語を習得するには意味のある文脈の中での大量のインプットと適切なアウトプットの機会が必要である。教科書で疑問文と応答文の使用に触れることだけでは、児童が自由に疑問文を産出するには十分ではないであろう。そこで、小学校外国語活動・外国語科ではアウトプット活動としてスモール・トークの実施が奨励されている。スモール・トークとは、2時間に1回程度の帯活動で、あるテーマのもと、指導者のまとまった話を聞いたり、ペアで自分の考えや気持ちを伝え合ったりすることで、5年生は教師の話聞くことを中心に、6年生はペアで伝え合うことを中心に行う活動である(文部科学省, 2017)。教師の話聞く活動においては、教師は内容に合致する質問を児童に与えることで、インタラクションのある活動にすることができる。また、ペア活動においても相手の発言内容に応じた質問をするといったやり取りが行われる。その際、児童には音声で慣れ親しんだ疑問文と応答文を意識して使わせる指導によって、学習した質疑応答の表現が児童のアウトプットに現れることが期待される。

小学校英語教育で質問づくりのステップ(表2)に取り組むには、まず、教師は英語での豊かなインプットの中に自然な形で疑問文を取り入れて、児童がそれらの意味とはたらしきを理解できるよう指導することが大切である。児童が使用できる疑問文のレパートリーが増えたのを確認してから、ステップ2と3に取り組ませる。ステップ4は、疑

問文の書き換えという文法操作が求められるので、小学校ではこのステップは行わない。ステップ5から7は、学習到達目標に照らし合わせ、児童が作った質問を活用した学習を進めることになる。

5. 今後の課題

Rothstein and Santana (2011) を基盤とした、外国語学習における児童生徒が質問づくりをする指導方法を提案した。児童生徒は主体的に思考を巡らせ、自分や他者との対話により考えを整理し、作った質問の活用方法を考え、何をどのように学んだのかという振り返りをするプロセスで学習に取り組む構造になっている。それぞれのプロセスを通して児童生徒は質問を作るために自分の考えを選択したり決定したりするなど能動的に学習し、長期的にはクリティカル・シンキングを身に付けることが期待される。外国語の学習においては、目標言語で多様な質問を作り出す行為は、コミュニケーション能力と自律的に学習を進める自己教育力の育成を促すことができる可能性があるのである。さらに、グループで質問づくりや話し合いを行うことは、自分とは異なる他の児童生徒の考えや気持ちを理解する態度を涵養することになる。児童生徒による質問づくりはアクティブ・ラーニングであるが、これまでのところ、外国語教育での児童生徒を対象にした実践研究は不足している。

したがって、今後の課題は、外国語の学習で児童生徒による質問づくりを積極的に取り入れることである。まず、質問づくりのステップが小学校外国語活動・外国語における「読むこと」の指導に取り入れることができるか、実践を行い検証する必要がある。教師は、教材・教科書の学習内容と児童の発達段階を吟味して、質問づくりの授業を始める学年を決め、継続的な実践ができるよう計画を立てることが求められる。中学校以上の学習では、教科書などの英文を活用した読解指導に生徒による質問づくりの方法を積極的に取り入れたい。英文をもとに生徒が質問を作り、それについて話し合うことそのものが、英語の語句や文法などの規則を学習することにもなり、話し合いを英語で行うならば英語コミュニケーション能力育成にもつながるのである。また、英語力の育成に加えて、質問づくりのプロセスが生徒のメタ認知を育成し、英文内容をより深く理解できる可能性があることを検証する必要がある。

2つ目の課題は、教師が質問づくりのプロセスにどれくらい介入するかを考えたい。母語で実践する場合は、児童生徒は言語形式にはさほど苦勞せずに自分自身で質問を考えることができる。外国語学習の場合は、英語使用の正しさや適切さについても意識する必要がある。表2で示した外国語学習での質問づくりのステップは、グループ学習を中心に行っているため、児童生徒同士で互いの英語の正しさ

を確認できる場面がある。教師は、ステップ3（質問づくり）の学習時に児童生徒にできるだけたくさんの質問を作らせ、それらを開いた質問と閉じた質問に分類させるが、その段階ではどれくらい積極的に英語使用の正しさと適切さについて指導すべきか見極める必要があるだろう。また、ステップ4（質問の改善）では、生徒は閉じた質問を開いた質問へと書き換えたりするが、教師はそのプロセスにどれくらい介入するかということも実践研究によって探究したい。

最後に、外国語学習に児童生徒による質問づくりを取り入れる方法が、対話的なアクティブ・ラーニングの実現に資するよう、児童生徒の学習プロセスをよく観察して実践を行いたい。

謝 辞

本研究はJSPS 科研費 JP20K00836 及び令和3年度 愛媛大学教育学部研究助成（教育学部 GP）の助成を受けています。

引用文献

- 伊東治己（1996）『インタラクティブな英語リーディング指導』東京：研究社
- 鹿嶋真弓・石黒康夫（編著）（2018）『問いを創る授業』東京：図書文化
- 三森ゆりか（2013）『大学生・社会人のための言語技術トレーニング』東京：大修館書店
- 立松大祐・河野圭美（2020）「英文を読んで話し合う協同学習の授業モデルづくりーリテラチャー・サークルの実践からー」『英語授業研究会紀要』28, 108-120.
- 文部科学省（2017）「小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック」https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1387503.htm
- 文部科学省（2018a）『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』東京：開隆堂
- 文部科学省（2018b）「小学校外国語活動教材「Let's Try!」及び小学校外国語教材「We Can!」音声データリンク一覧」https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1387503_00001.htm
- Barns, D. (2008). Exploratory talk for learning. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school* (pp.1-15). London: Sage.
- Daniels, H. & Steineke, N. (2004). Mini-lessons for literature circles. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2020). *Teaching and researching reading (Third edition)*. New York: Routledge.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. *Exploring talk in school* (pp.55-71). London: Sage.
- Rothstein, D. & Santana, L. (2011). *Make just one change-teach students to ask their own questions*. Cambridge, MA: Harvard

Education Press.

Wragg, E. C. (1999). *An introduction to classroom observation (Second edition)*. London: Routledge.