

生徒による発問づくりが読解力に及ぼす影響

赤松 猛 ・ 松村 健 ・ 小野 章*

要約: 日々の授業実践において課題だと感じていることは、生徒に何が重要かを認識できる力を身に付けさせることである。この課題を克服するために必要なことは、生徒がもつメタ言語能力を活性化することだと考えられる。メタ言語能力とは、自分の知識や技能を客体化して語ることでできる能力であり、英語学習にとってはきわめて重要なものとも言える。本稿では、中学校3年生に発問をつくらせることが彼らの読解力にどのような影響を及ぼすのかを調査し、彼らのメタ言語能力を活性化させようという試みを報告した。発問づくりの実践前と後で読解力テストの正答率が上がった生徒や発問づくりを通して英語の文構造への意識が高まり、状況を推測することの重要性を認識できた生徒は存在したが、それらがすべて発問づくりの効果であることを示すことはできなかった。

キーワード: リーディング, 発問, メタ言語能力

I. はじめに

授業内外を問わず生徒と接している際に、生徒に欠如していると感じる力が3つある。それは、推測力(与えられた条件や情報を統合して物事を考える力)・伝達力(相手の状況に応じて必要な情報を伝え合う力)・峻別力(与えられた情報のうち重要なものを見極める力)である。特に、推測力と峻別力に関して、筆者は単元の終わりに、「表現のまとめ」と題して、その単元で学習した文法事項や語彙を中心とした和文英訳の作業を行っている。やや難しめの和文内容ではあるが、教科書を読み返せば、使用できる文構造や語彙を復習できるように意図したものである。回数を重ねていけば活動の要領が掴めそうなものなのであるが、うまく機能していないのが現実である。和文を読んでも学習内容と直感的に連結させることができない、教科書を読み返しても、どの語彙や文構造が使えるのかが選択できない状態が少なからず見られる。換言すれば、学習のポイントを生徒に正確に把握させることが課題だと考えている。

これらの課題に関して、学習者のメタ言語能力(メタ言語意識, メタ認知)^{註1}の重要性が指摘されている(例えば, 生越 2007, 山室 2005, 佐藤 2002)。

生越(2007)はメタ言語能力を「言語を客体として意識・観察・運用する力」と定義し、音韻への気づき・単語への気づき、文法への気づき、運用上の気づきというように言語の4領域への「気づき」に分類してい

る。湯沢(1994)は、「学習とは問題解決の一種であり、学習にとって最も重要なのは問題を発見し、定義すること」とし、「学習者が自ら問題を発見する力と密接に関わっているのが領域固有の知識とメタ認知である」と述べている。

湯澤(2010)では自己質問作成によりメタ認知を活性化する試みが紹介されている。自己質問作成は、「各教科の日々の授業で学習した知識や技能をいつ、どこで、どのように活用すべきかを生徒自身が見出す取り組み」である。自己質問はタイプAからタイプCに分類される。タイプAは学習内容を理解するレベルで、「授業で勉強したことで、わからなかったところや十分理解できなかった点についての質問」で、わからない個所に気づくというメタ認知の役割がある。タイプBは学習内容を構造化するレベルで、「授業で勉強したことの中で、大切なところについての質問」で、学習の大切なところに気づくというメタ認知の役割をもっている。タイプCは学習内容を応用するレベルで、「学習したことを活用したものであり、授業の中で生徒が学んだ知識を生かした探究を触発できたかどうかの指標」とされる。

瀬尾他(2008)では、メタ認知と関連づけて、読解方略を利用できるようにする指導として、「①要約(文章を要約する)②質問(読んだ文章から質問をつくる)③明確化(わからないことばを明確化する)④予測(次にどんな文がくるのかを予測する)」という4つの協働

的な活動が紹介されている。秋田(2008)では、読解時のメタ認知を促すためにさまざまな方略を教示して、それを使用するよう介入的働きかけを行う1980年代の文章理解研究が紹介されている。読解方略カテゴリーとして、A:理解保障方略(A1:意味明確化, A2:コントロール) B:内容学習方略(B1:要点把握, B2:記憶, B3:質問生成) C:理解深化方略(C1:構造注目, C2:既有知識活用)が挙げられている。例えば、「B3 質問生成」方略は、「読みながら内容が正しいか考えた、知らない字や言葉を探して読んだ、読み終わってから自分がどのくらいわかっているかをチェックするような質問を自分にした、自分がどのくらいわかっているかをチェックするような質問を自分にしながら読んだ、先生ならどんな質問をするかを考えながら読んだ」という内容項目をもっている。「C1 構造注目」方略は「意味段落に分けて考えた、接続詞に注目しながら読んだ、文章の組み立て構造を考えながら読んだ、題名を考えた、どことどこが対応しているかを考えながら読んだ、次にどういう内容が書かれているかを予想しながら読んだ、文脈から全体像を予測した」という内容である。

山岡(2013)は、発問という指導方法に関して、文章の内容理解を中心に据えて、言語に関する理解が付随的なものになっていることを指摘し、意味内容を問う発問(内容発問 content question)から言語形式を問う発問(形式発問 form question または言語発問 language question)に比重を移動させるべきだと述べている。また、国語科教育と比較しながら、「・・・メタ言語の力を身につけることは、英語科においては、指導過程としては想定されているにしても、目標とはみなされていない。しかし、言語の教育において育てるべき力が何であるかについての国語科の自己規定は、英語科にも妥当するものと考えられる。なぜならば、第1言語に比べ不如意な期間が長く続く外国語を、実際の場面で機能的に使用し、また自律的に学習を継続して力を高めていくためには、自らの言語使用を客観的に捉える力が必要だからである」と述べ、「問題解決力の向上という今日的課題に照らせば、生徒が自分の運用すべき知識・技能を明示的に意識することは重要な指導内容である」とメタ言語能力の重要性を指摘している。

II. 研究の概要

1. 目的

本研究の目的は、日本人英語学習者(中学3年生)に発問をつくらせることが、彼らの読解力にどのように影響を及ぼすのかを調査し、読むことの指導についての示唆を得ることである。

2. 研究計画

本研究は以下のように進められた。

2014年11月中旬 調査1(読解力テスト1)

2014年11月中旬～12月上旬 授業実践6回

2014年12月中旬 調査2(読解力テスト2)

3. 調査方法

(1) 対象

広島大学附属東雲中学校 第3学年79名

(2) 調査

①調査1(読解力テスト1)

授業では使用していない出版社の検定教科書(2年生用)の読み物教材(前半部)を使用し、変形クローズテストを実施した。第2文目から5語ごとに設けられた空欄に適する語を記入する形式のテストで、文脈上、意味が不自然でない場合は正解の扱いとしたが、結果としては、ほぼすべての空欄に関して、オリジナルのテキストと同一の語が正解となった。また、綴りが誤っていても、正解の扱いとする旨を事前に伝えて、実際にそのように採点した。制限時間は特に設けなかったが、ほぼ全員が約20分で記入を終えた。総語数は195語で空欄は36ヶ所。

②調査2(読解力テスト2)

調査1で使用した読み物教材の後半部を使用し、調査1と同様に5語ごとに空欄を設けた変形クローズテストを実施した。前半部の内容を思い出させるため、前半部の最終段落(空欄なし)を再掲し、新しい段落から空欄を設けた。制限時間は特に設けなかったが、ほぼ全員が約20分で記入を終えた。総語数は172語で空欄は34ヶ所。採点は調査1のときと同一の方法で行った。

(3) 授業実践

調査1と調査2の間に計6回の投げ込み単元による授業を行った。教材はL.A.Hillによる *Elementary Steps to Understanding* (OUP 1980年)と *Intermediate Steps to Understanding* (OUP 1980年)に収録されている話を1時間で1話ずつ読む形で進めた。それぞれの話は150

語程度の長さに統一されており、語彙も 1000~1500 語レベルに抑えられている。基本的にリライトは行わず、未習の語彙や文構造については、事前に最低限の学習をしてから本文を読ませた。授業の大まかな流れは次の通りである。

前時に作成した発問の共有→新出語の確認→
黙読→音読→内容理解→最終文の推測→音読→
発問づくり

ただし、最初の2回分については、英文そのものに慣れさせる必要もあり、時間的に発問づくりを行うことができなかった。内容理解については、英問英答・日問日答・和訳など、さまざまな方法で行った。

授業の最後に行う発問づくり^{註2}については、自分がつくる発問がどのような性質をもったものかを意識させるようにした。発問の分類に関しては、さまざまな分類方法が提案されている。松浦(1990)では、Intra-sentential questions (1文), Inter-sentential questions (2文以上), Appreciation questions (全体から評価・批判・鑑賞)という3種類が設定されており、深澤(2008, 2010)では、教科書に掲載されている発問を分類するのに Type 1: Questions of literal comprehension (文字通りの理解を求める発問)・Type 2: Questions involving reorganization or reinterpretation (再構成・再解釈を求める発問)・Type 3: Questions of inference (推論を求める発問)・Type 4: Questions of evaluation (評価を求める発問)・Type 5: Questions of personal responses (個人的な反応を求める発問)という5種類の分類が用いられている。また、小野(2011)では、タイプA: 理解に関わる発問・タイプB: 推論に関わる発問・タイプC: 解釈に関わる発問という3種類のカテゴリーが用いられている。他には、紺渡(2011)、伊佐地(2012)、田中(2009)、田中他(2011)などのように、内容理解を中心に考えて、発問を事実発問・推論発問・評価発問という3つに分類して、発問の有効性を考える研究も多く見られる。

どの分類法にも共通する部分はあるが、本稿では、生徒のメタ言語能力に焦点をあてたいというねらいもあり、必要以上に複雑ではなく、言語理解と内容理解の両面を考慮に入れた松浦(1990)と小野(2011)を参考に分類を作成した。授業で使用したワークシートには Type A から Type C の3種類を提示し、自分がつくった発問がどのタイプに属するかを自分で記入させ

るようにした。Type A の発問は、「1文読めば答えられる問題」とワークシートに記載し、生徒の取り組みの様子を見ながら、「英語の知識を問う問題」や「難しい箇所や重要な箇所を問う問題」などの追加の説明を行った。Type B については、「考える問題、英文中に根拠が存在する問題」と記載し、「状況を想像させるような問題」や「文と文のつながりを考えるような問題」などの追加説明を行い、「文と文のつながり」に関して「代名詞が指し示す語句を問う」という例示も行った。Type C の発問は、「考える問題、自由に想像する問題」とワークシートに記載し、「自由な回答が可能である問題」や「正解が定まらない問題」という補足説明をした。なお、生徒につくらせた発問は、それぞれの Type につき1つずつである。

4. 分析

(1) 調査1と調査2 (読解力テスト)

2つの調査で用いられた英文はもともと1つの話ではあるが、空欄に入る語の必然性などを考えると難易度は同等とは言えず、それぞれの正答率の変動(増減)を授業実践と結び付けて、単純に論じるわけにはいかない。しかしながら、想定以上に正答率が変動している学習者については、調査の内容や発問づくりの状況を記述する価値があるのではないかと考えた。

なお、調査と授業は第3学年生徒79名を対象に実施されたが、2回の調査と発問づくりを行った第3回~第6回の合計4回の授業のすべてに出席した生徒を分析対象としたので、結果的には分析対象者は70名となった。

(2) 授業実践 (発問づくり)

主観的な印象であるが、生徒が楽しんで発問をつくったのは Type C である。しかし、英語の読み取りと無関係な発問も多く、本稿では分析の対象を Type A と Type B に限定することにした。今回の分析では、それぞれの Type の中で、生徒がつくった発問を何種類かに分類し、その出現頻度を調査するとともに、生徒の成績や読解力とその生徒がつくった発問の種類に関連性や特徴が見られるかを考察した。

阿波根(2013)はメタ言語能力を活性化することをねらいとした授業実践において使用したワークシートの設問を次のように7つのカテゴリーに分類している。A: 語のつづりに関わるもの、B: 語の構造に関わるもの、C: 意味範疇と語の関係に関わるもの、D: 文字と

音の関係に関わるもの、E：記号（文字）に関わるもの、F：その他、G：感想や理由など。

本稿では、Type A については、①英語の文法や文構造に関する発問、②英語の語彙や語句に関する発問、③（言語面ではなく）内容に関する発問、④本来は Type B に分類される発問、⑤本来は Type C に分類される発問、⑥無回答という6つに分類した。Type B については、①因果関係を問う発問、②照応関係を問う発問、③文と文の接続を問う発問、④場面や状況を想像させる発問、⑤複数の文にまたがる事実を問う発問、⑥本来は Type A に分類される発問、⑦本来は Type C に分類される発問、⑧無回答という8種類に分類した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 調査1と調査2

表1は2つの調査（読解力テスト1、2）の結果を示したものである。実力テスト（標準的な水準の模擬試験）の得点順に並べ、実力テストで90点以上の生徒をS901～S916、80点以上の生徒をS801～S825、70点以上の生徒をS701～S711（以下、同様）と表記した。また、あくまでも恣意的であるが、実力テストで80点以上の生徒を上位層、60点～80点の生徒を中位層、60点未満の生徒を下位層と呼ぶことにする。上位層に含まれる生徒は41名、中位層には22名、下位層は7名となる。調査1、2の数値は正答率を示し、変動は調査2の正答率から調査1の正答率を減じた数値が入っている。正答率が下がった箇所には網掛けを施している。

まず、実力テストの得点と読解力テストの正答率との関係については、実力テストと調査1ではピアソンの相関係数 $r=0.720$ ($p<0.01$)、調査2では $r=0.712$ ($p<0.01$)となり、高い相関が見られる。紙幅の都合で調査1・2の正答率が高い順に並べた表は掲載していないが、調査1の下位6名は下位層6名と完全に一致する結果となった（S501-02, S401-04, S301）。調査1の正答率に関して、実力テストでは中位層であるが、上位層の生徒に食い込む正答率を出している生徒が6名いる（S705, S611, S709, S706, S601, S704）。その6名のうち、S705とS601の2名については、主観であるが、いわゆる頭の回転が早く、状況や場の雰囲気を読み取ることに優れている生徒である。しかし、他の4名については、むしろ、その逆の傾向をもった生

表1 調査1、2の結果

生徒	実力	調査1 (%)	調査2 (%)	変動 (%)
S901	97	55.6	55.9	0.3
S902	96	75	67.6	-7.4
S903	96	44.4	50	5.6
S904	96	38.9	32.4	-6.5
S905	95	58.3	58.8	0.5
S906	95	50	58.8	8.8
S907	95	41.7	47.1	5.4
S908	93	30.6	52.9	22.4
S909	92	52.8	70.6	17.8
S910	92	55.6	50	-5.6
S911	91	41.7	55.9	14.2
S912	91	52.8	70.6	17.8
S913	91	55.6	52.9	-2.6
S914	91	50	55.9	5.9
S915	91	61.1	70.6	9.5
S916	90	44.4	52.9	8.5
S801	89	25	55.9	30.9
S802	89	52.8	52.9	0.2
S803	89	50	58.8	8.8
S804	88	55.6	50	-5.6
S805	88	38.9	55.9	17.0
S806	88	33.3	44.1	10.8
S807	88	38.9	47.1	8.2
S808	87	33.3	44.1	10.8
S809	87	44.4	47.1	2.6
S810	86	41.7	52.9	11.3
S811	86	33.3	58.8	25.5
S812	85	30.6	67.6	37.1
S813	85	41.7	70.6	28.9
S814	85	47.2	41.2	-6.0
S815	85	41.7	67.6	26.0
S816	85	33.3	35.3	2.0
S817	85	52.8	58.8	6.0
S818	84	25	32.4	7.4
S819	84	27.8	44.1	16.3
S820	84	30.6	26.5	-4.1
S821	83	27.8	26.5	-1.3
S822	83	30.6	35.3	4.7
S823	81	36.1	35.3	-0.8
S824	80	27.8	29.4	1.6
S825	80	33.3	35.3	2.0
S701	77	19.4	23.5	4.1
S702	77	30.6	38.2	7.7
S703	76	25	20.6	-4.4
S704	76	33.3	47.1	13.7
S705	74	52.8	38.2	-14.5
S706	74	36.1	64.7	28.6
S707	73	30.6	35.3	4.7
S708	72	25	26.5	1.5
S709	72	38.9	23.5	-15.4
S710	72	27.8	32.4	4.6
S711	71	25	23.5	-1.5
S601	69	36.1	44.1	8.0
S602	69	27.8	44.1	16.3
S603	69	27.8	38.2	10.5
S604	68	30.6	35.3	4.7
S605	68	19.4	11.8	-7.7
S606	66	27.8	23.5	-4.2
S607	64	30.6	35.3	4.7
S608	62	27.8	32.4	4.6
S609	62	22.2	17.6	-4.6
S610	61	30.6	35.3	4.7
S611	60	41.7	26.5	-15.2
S501	56	16.7	23.5	6.9
S502	52	11.1	29.4	18.3
S401	48	13.9	38.2	24.3
S402	47	13.9	14.7	0.8
S403	43	13.9	11.8	-2.1
S404	40	16.7	5.88	-10.8
S301	35	22.2	20.6	-1.6
AVG.	78.3	36.0	42.0	6.0

徒であり、残念ながら6名の共通点を見出すことはできない。

同様に、調査2の正答率において、実力テストでは中位・下位層にいますが、より上の層に食い込む正答率を出している生徒が9名いる(S706, S704, S601, S602, S705, S702, S603, S401, S502)。調査2のおいても9名に共通する特徴を見出すことは難しいが、実力テストにおいても調査1においても下位にいたS401とS502が順位を上げていることには注目すべきである。両名とも変動の幅では上位10名に含まれている。S502は調査1では、36問中、正解が4問、無回答11問、不正解21問中、品詞が違うのが7問。調査2では、34問中、正解が10問、無回答3問、不正解21問中、品詞が違うのが10問。また、S401については、調査1で36問中、正解が5問、無回答が9問、不正解22問中、品詞が違うものが7問。調査2の結果は、34問中、正解13問無回答が2問、不正解19問中、品詞が違うものが9問であった。無回答の数が減ったことを除けば、共通して特筆するような特徴は見られなかった。

調査1から調査2への変動に関しては、基本的に1ヶ月の間に各自の英語力や読解力が下がることは考えにくく、表中の正答率の低下は、読解力テストの難易度の差や他の要因が影響した可能性がある。空欄に入る語の必然性を考慮に入れると、調査2の方がやや難しいという印象を受けるが、分析対象者70名のうち、正答率を下げた者は全部で20名おり、10ポイント以内の低下が16名、10~15.4ポイントの低下が4名いた。低下の最大値は15.4ポイントであったので、その値を誤差の最大値と考えるならば、±15%程度までは誤差の範疇に含まれることになる。そうなると、70名のうち、56名は変動がなく、残る14名に想定以上の正答率の増加(16~37ポイント)が見られたことになる。これら14名のワークシートに共通する特徴は見出しにくいですが、実力テストの得点で90点台が3名、80点台が7名、70点台が1名、60点台が1名、50点台が1名、40点台が1名というように、特に上位層での伸びが見られた。

2. 発問づくり

表2は、授業の最後に行った発問づくりにおいて、生徒がつくった発問を分類したものである。表1と同様、実力テストの得点の高い順に並べている。生徒番

表2 発問づくりにおける発問の種類

生徒	Type A				Type B				変動
	3回	4回	5回	6回	3回	4回	5回	6回	
S901	2	2	2	1	2	5	5	8	0.3
S902	2	3	3	1	4	1	8	8	-7.4
S903	2	1	3	3	1	1	7	4	5.6
S904	2	2	6	2	4	1	5	1	-6.5
S905	1	6	6	3	2	4	5	8	0.5
S906	3	4	3	3	1	1	6	6	8.8
S907	2	2	2	2	2	2	2	8	5.4
S908	2	6	2	1	4	4	6	7	22.4
S909	3	2	1	1	8	1	1	1	17.8
S910	6	2	2	2	8	1	5	5	-5.6
S911	3	3	3	1	8	2	2	4	14.2
S912	2	1	3	3	5	1	5	4	17.8
S913	4	2	1	3	2	5	1	5	-2.6
S914	3	2	2	1	1	1	5	1	5.9
S915	3	4	1	2	2	6	4	6	9.5
S916	2	1	2	3	6	1	1	4	8.5
S801	4	4	4	1	4	1	4	1	30.9
S802	4	3	3	3	5	4	5	7	0.2
S803	4	4	4	2	1	4	4	4	8.8
S804	3	1	2	1	6	1	5	5	-5.6
S805	4	1	1	1	2	1	5	8	17.0
S806	4	4	3	4	1	4	5	5	10.8
S807	3	4	1	2	5	1	4	5	8.2
S808	1	2	1	1	8	8	6	1	10.8
S809	2	2	6	3	5	1	8	5	2.6
S810	2	2	2	3	2	1	1	1	11.3
S811	2	2	6	2	8	5	1	4	25.5
S812	3	3	3	3	5	1	5	8	37.1
S813	3	6	3	3	1	1	7	8	28.9
S814	3	4	3	3	2	4	5	1	-6.0
S815	2	2	3	2	1	4	5	5	26.0
S816	2	2	2	2	5	4	5	5	2.0
S817	3	3	4	4	1	4	7	4	6.0
S818	3	1	1	1	6	1	2	8	7.4
S819	3	3	3	3	1	1	1	5	16.3
S820	2	2	2	3	6	6	6	6	-4.1
S821	6	3	3	2	2	1	6	5	-1.3
S822	3	2	3	2	3	1	4	1	4.7
S823	2	4	1	3	1	7	1	1	-0.8
S824	2	2	3	3	2	1	4	4	1.6
S825	4	6	3	6	1	4	5	1	2.0
S701	2	2	4	6	1	5	4	8	4.1
S702	3	3	3	3	5	1	1	5	7.7
S703	3	4	3	6	8	1	4	8	-4.4
S704	4	2	3	4	5	1	5	4	13.7
S705	2	2	1	3	1	1	4	4	-14.5
S706	4	3	1	1	7	2	4	4	28.6
S707	3	4	4	4	9	8	4	7	4.7
S708	3	3	3	4	7	1	5	6	1.5
S709	3	1	3	1	4	1	7	4	-15.4
S710	4	4	4	1	4	1	5	4	4.6
S711	2	5	3	3	5	1	3	1	-1.5
S601	3	3	6	6	8	8	7	5	8.0
S602	6	6	2	2	6	4	2	4	16.3
S603	6	6	2	1	8	8	8	8	10.5
S604	2	4	2	3	8	4	4	4	4.7
S605	4	3	3	3	3	4	5	1	-7.7
S606	1	3	1	1	1	1	6	5	-4.2
S607	6	6	3	3	8	1	4	1	4.7
S608	6	6	6	3	1	4	6	8	4.6
S609	3	2	3	3	5	5	1	5	-4.6
S610	4	4	6	4	8	4	1	7	4.7
S611	2	6	2	3	8	1	2	5	-15.2
S501	2	6	4	4	8	1	4	5	6.9
S502	3	4	3	4	8	4	8	5	18.3
S401	4	4	3	2	8	1	5	6	24.3
S402	3	1	3	1	6	1	7	6	0.8
S403	3	6	6	6	8	8	4	5	-2.1
S404	6	6	3	3	8	8	8	8	-10.8
S301	3	3	3	4	4	5	1	7	-1.6

号に網掛けが施されているのは、調査1と調査2のいずれかにおいて、中・下位層に属していながら、より上位の層に食い込んだ生徒と調査1から調査2への正答率の変動が想定以上に大きかった生徒22名である。

メタ言語能力の観点から考えると、Type Aの発問に関しては、①文法や文構造を問う発問が増加する、もしくは最初から多いという仮説を立てたが、上述の22名については、それは当てはまらなかった。内容ではなく英語に関する発問(①と②)に範囲を拡大しても22名に共通する特徴は見いだせなかった。生徒全体で見れば、発問①と②の占める割合は上位層の方が大きい傾向が見られるが、例外も多く、決定的な相違は見られなかった。

Type Bに関しては、④場面や状況を推測する発問が増加する、もしくは最初から多いという仮説を立てたが、上述の22名に共通する特徴は見られなかった。また、生徒全体で見ても、際立った特徴は見られなかった。

表3 Type A 発問の内訳

分類	Type A			
	3回	4回	5回	6回
①英語に関わる(文法・文構造)	3	8	11	17
②英語に関わる(語彙・語句)	22	20	14	13
③内容に関わる	25	14	30	26
④Type AではなくType B	13	15	7	9
⑤Type AではなくType C	0	1	0	0
⑥無回答	7	12	8	5

表3はType Aの発問の種類を生徒全体を対象に集計したものである。全体として見れば、①文法・文構造に関わる発問が増加している傾向が見られる。一方、②の語彙・語句に関わる発問はやや減少しており、①と②を合わせて言語に関する発問として見たときには、第3回～6回にかけてあまり変化はない。同様に、言語ではなく内容に関わる発問(③)の出現頻度もあまり変化はない。また、第4回を除いて、いずれの回においても、言語に関する発問と内容に関する発問は概ね同数で出現していると言える。⑥無回答の頻度が下がったり、タイプの認識違い(④)がやや減少しているのは、発問づくりという活動に慣れてきたからかもしれない。ただ、それはメタ言語能力が多少は高まった結果であるとも言える。

表4 Type B 発問の内訳

分類	Type B			
	3回	4回	5回	6回
①因果関係(なぜ...)	15	36	11	13
②照応関係(代名詞)	10	3	5	0
③文と文のつながり(接続)	2	0	1	0
④場面や状況を想像する	7	16	15	15
⑤複数文にまたがる事実	10	6	20	18
⑥Type BではなくType A	6	2	7	6
⑦Type BではなくType C	2	1	6	5
⑧無回答	18	6	5	13

表4はType Bの発問の種類を生徒全体を対象に集計したものである。Type Bは内容理解中心の発問であり、与えられたテキストの内容によって発問の種類が影響される。因果関係が明確な英文が含まれている場合は、注目しやすいので、その個所を発問として取り上げられることが多くなっても不思議はない。逆に、代名詞が多用されていないテキストでは照応関係を問う発問は少なくなる。そういう意味では出現頻度を単純に比較することに大きな意義はない。しかしながら、そのような状況のもとで、④場面や状況を想像する発問や⑤複数文にまたがる事実を問う発問に増加傾向が見られるのは、授業実践による影響があるかもしれない。6回の授業実践のテーマは「内容を推測しよう」となっており、毎回の授業において、英文の流れをpushさせた上で、最終文にどのような英文が入るかを推測する活動を行ってきた。テキストの最終文は、いわゆる「オチ」になっているが、イギリス流のオチを正しく推測するのは生徒にとって難しい。授業内で行ったのは、正解を当てることではなく、自分で意味が通じるように最終文を入れることである。最初は何をしてよいかわからなかった生徒たちも、授業を重ねるごとに友人との相談もスムーズに行えるようになり、何とか自分なりの回答を作ることができるようになってきた。

IV. おわりに

生徒との日常的な関わりの中で見出した課題は、生徒にいかにもメタ言語能力を付けさせるかであった。メタ言語能力を活性化させるために、中学3年生に「読む」指導を行う過程で発問をつくらせる活動を行い、それが生徒の読解力にどのように影響を及ぼすかを考察しようと試みた。しかしながら、生徒による発問づくりが生徒の読解力に影響を及ぼしているという結果は得られなかった。現時点で想定できる原因は2つ考

えられる。1つの原因は、単純に授業実践の期間（回数）が少なかったことである。約1ヶ月の期間で6回の実践（発問づくりに関しては4回の実践）だったので、もう少し継続的な指導が必要だったと言える。もう1つの原因は、生徒がつくった発問に対するフィードバックが不十分だったことが挙げられる。前時に回収した発問の中からプラスの転移を促すような発問を例示して、全員で解答を考えたり、話し合ったりする時間が十分にとれなかったのは事実である。湯澤（2011）が指摘するように、発問づくりを繰り返したからといって、メタ言語能力を活性化されるわけではなく、適切な足場かけ（scaffolding）がさらに必要だったかもしれない^{註3}。

事後アンケートによると、発問づくりを面白い活動だと感じた生徒は62%である一方、92%の生徒が難しいと感じていた。この活動が自分の英語学習に役立ったと感じた生徒は84%、英語の面で重要な文法や表現を意識できたと感じた生徒は72%、文章の内容について重要な箇所を意識できたと回答した生徒は81%、この活動を行うことで「読む」力が付いたと感じた生徒が85%いた。自由記述欄に記載された意見には、「先生が言ったポイントなどは特に意識した、代名詞が指すものを意識して読むようになった、読むスピードが速くなった、問題をつくることで理解することもあった、何が大切かがわかるようになった、深く読めるようになった、自分が気づいていなかったことに気づかされた、他の人が考えた問題を解くのが面白かった、文法の大切な箇所を問題にするようになって注目するところがわかった、文中の意味のかたまりを意識して読むようになった、他の人が鋭いなと感じた」といったものがあり、すべてがメタ言語能力に関連しているわけではないが、数値で表すことができない成果もあったと思われる。

註)

註1 「メタ認知」は言語だけに限定することなく、認知科学で使われる包括的な用語である。生越（2007）では、「メタ言語意識」は通常意識下にある言語に関する知識を取り出して対象化しようとする意識あるいは気づきを意味し、「メタ言語能力」とはメタ言語意識を呼び起こす能力を指すとされ、両者を区別することなく用いている。本稿では、言語規則や自分の言語使用に関し客観的に認識できる能力を「メタ言語能力」と呼ぶことにする。

註2 本稿では「発問づくり」と記載しているが、授業内では「問題づくり」と表現している。生徒の視点から見たときに「発問」という用語が不自然であることや生徒に英文のポイントを意識させるねらいから、「自分がテスト問題をつくるとしたら、どのような箇所を出題するか」という投げかけを行ったからである。

註3 湯澤（2011）は自己質問作成の文脈の中で語られているので、足場かけ（scaffolding）の必要性はタイプC（知識・技能の活用レベル）のみに言及されている。しかしながら、英語授業においてメタ言語能力を活性化するという意味においては、どのようなタイプの発問についても適切な支援が必要だと考えられる。

引用・参考文献

- 秋田喜代美：「文章の理解におけるメタ認知」三宮真智子（編著）『メタ認知』、北大路書房、2008。
- 阿波根寛英：「中学校における生徒の言語意識を高める教育実践に関する研究—言語能力の向上にむけて—」『奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究』第5号、21-30、2013。
- 深澤清治：「読解を促進する発問作りの重要性—高等学校英語リーディング教科書中の設問分析を通して—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部、第57号、169-176、2008。
- 深澤清治：「高等学校英語リーディング教科書分析—詩論および自己表現を促す発問を中心に—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部、第59号、195-202、2010。
- 伊佐地恒久：「日本人英語学習者が説明文の読解発問の解答にたどり着くプロセスについて」『中部地区英語教育学会紀要』第41号、69-76、2012。
- 紺渡弘幸：「推論を要求する発問の読みを促進する効果」『仁愛大学研究紀要 人間学部編』第10号、41-47、2011。
- 松浦伸和：「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』第20号、13-17、1990。
- 生越秀子：「メタ言語能力を育てる小学校国語教育についての一考察—「伝え合う力」育成を視座に—」『全国大学国語教育学会発表要旨集』112、13-16、2007。
- 小野章：「高等学校用英語教科書における文学—教材本文と発問のあり方を中心に—」『英語英文学研究』第55号、45-58、2011。

- 齊藤兆史・濱田秀行・柁木貴之・秋田喜代美・藤江康彦・藤森千尋・三瓶ゆき・王林鋒：「メタ文法能力の育成から見る中等教育段階での文法指導の展望と課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 52 巻, 467-478, 2012.
- 佐藤礼子：「第二言語（日本語）の読みにおけるメタ認知に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部, 第 51 号, 275-281, 2002.
- 瀬尾美紀子・植坂友里・市川伸一：「学習方略とメタ認知」三宮真智子（編著）『メタ認知』北大路書房, 2008.
- 田中武夫：「英文読解における推論発問をもとにした協同学習について」『山梨大学教育人間科学部紀要』第 11 巻, 182-192, 2009.
- 田中武夫・田中知聡：『英語教師のための発問テクニック』大修館書店, 2009.
- 田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸（編著）『推論発問を取り入れた英語リーディング指導』三省堂, 2011.
- 山室和也：「国語教育における文法教育観の転換—メタ言語能力の一つとしての文法意識の発達と確立—」『全国大学国語教育学会発表要旨集』108, 31-34, 2005.
- 山岡大基：「高校英語「読むこと」における発問の方向転換—「内容発問」から「形式発問」へ：教育実習生への指針」『中等教育研究紀要』第 60 号, 47-62, 2013.
- 湯沢正通：「子どもの発達と学ぶ力」『児童心理』第 48 巻, 5 号, 15-21, 1994.
- 湯沢正通：「自己質問作成によるメタ認知と活用力の育成」『教育心理学年報』第 49 集, 35-36, 2010.

Effect of Formulating Questions on Reading Comprehension in Junior High School Students

Takeshi AKAMATSU, Takeshi MATSUMURA, and Akira ONO

Abstract. One problem for junior high school students is the difficulty in identifying important content among the many matters learned during classes. Metacognitive or metalinguistic ability offers a means of dealing with this problem. Metalinguistic ability is the ability to be aware of one's own knowledge and skills, and is thought to be very important in learning foreign languages. In this study, we attempted to activate students' metalinguistic ability by getting them to formulate questions about a text they had just read. We concluded that some students were able to develop their reading comprehension ability in this way, but we were unable to determine a clear relationship between reading comprehension and formulating questions. However, many students enjoyed making questions and were able to develop their grammatical awareness and inferential ability in this way.

Key words: reading comprehension, metalinguistic ability, formulating questions