

「質問づくり」を用いたプレゼンテーション作成 Using the Question Formulation Technique for the Preparation of Presentations

世良時子, 成蹊大学
Tokiko Sera, Seikei University

1. はじめに

高等教育機関である大学に求められている教育は、教師からの一方的な知識伝達の教育モデルに基づくものではなく、学習者の主体的な学びを重視したものである。ジョンソン他（2001）は、教育機関では、知識伝達ではなく、共同学習を通じた課題設定・解決能力の養成が求められていると述べている。また、その過程で必要だとされる批判的思考力について、Gray（1993）や King（1995）は、質問することを批判的思考力の根本的要素として捉え、質問することによって批判的思考力を高められると指摘している。このように、大学での学びを支えるもの、また学ぶべき要素として、「質問する力」があることがわかる。

「質問」を授業実践に取り入れた例を見ていくと、道田（2011）は、授業内でさまざまな質問経験をさせることで、質問の質や態度が向上することを明らかにしている。また、小山（2017）も授業内での質問作成において、モデリングとフィードバックにより、「よい質問」が増加したと述べている。

「質問」に注目した活動に、ロススタイン・サンタナ（2015）の「質問づくり（QFT : The Question Formulation Technique）」（以下、「質問づくり」はQFTを指す）がある。これは、コミュニティ教育の場から生まれたもので、「質問ができるようになる能力」、「意思決定に効果的に参加するための能力」を教えるために開発された。活動の参加者は7つのステップを踏むことにより、「発散思考」「収束思考」「メタ認知思考」をトレーニングすることができるとされている（ロススタイン・サンタナ, 2015）。

表1 質問づくりの7つのステップにおける活動主体と思考タイプ

| 活動内容 | 活動主体 | 思考タイプ |
|------------------|----------|---------|
| 1) 質問の焦点の提示 | 教師 | |
| 2) ルールの提示 | 教師、(学習者) | メタ認知 |
| 3) 質問づくり | 学習者 | 発散 |
| 4) 質問の改善 | (教師)、学習者 | メタ認知 |
| 5) 質問に優先順位を付ける | 学習者 | 収束 |
| 6) 次のステップ(質問を使う) | 学習者 | 収束 |
| 7) 振り返り | (教師)、学習者 | メタ認知・収束 |

日本語教育において「質問づくり」を取り入れたものとしては、口頭能力養成や読解授業での実践がある（堀・大隅・世良, 2018、堀・世良・大隅, 2018、他）。特に、世良（2019）は、プレゼンテーション（以下、プレゼン）作成の準備として行った「質問づくり」を分析対象とし、優先順位が高いものとして選ばれた質問が、実際のプレゼン中にどう用いられているかを調査した。その結果、

プレゼン作成する過程において「質問づくり」を取り入れることにより、内容を深める効果が期待できるとしている。

本研究では、筆者の担当するアカデミック・スキル養成のためのクラスにおいて、プレゼン作成の過程に「質問づくり」の活動を取り入れた実践を行った。その「質問づくり」によって得られた質問についての分析と学習者の振り返りから、「質問づくり」が学習者の思考過程にどのように影響を与えているかを探る。

2. 実践の概要

「質問づくり」の実践を行ったクラスの概要を表2に示す。当該クラスは、東京都内の私立大学における短期留学（半年～1年）の学生を中心としたクラスで、JLPT レベルN1相当以上の上級学習者を対象としたクラスである。科目名はアカデミック・スキルズAで、大学・大学院で学ぶための話す・聞く能力の養成を目的としている。そのため、学期のまとめの活動として、学期末に参加者それぞれの専門や興味に関する10分程度のプレゼンを行っている。参加者数は学期によって異なり、5、6名～10数名程度と幅があるが、今回、データ分析の対象とした2018年度の春学期は7名、2018年度秋学期は11名であった。参加者の出身国は、中国、韓国、オーストラリア、ベルギーである。

表2 当該クラスの概要

| | |
|--------------|--|
| 科目名 | アカデミック・スキルズA |
| 目的 | 大学・大学院で学ぶための話す・聞く能力の養成 |
| 回数 | 90分×15回 |
| レベル | JLPT N1 相当以上 |
| 参加者 (出身国) | 18名 2018春7名(中国、オーストラリア) 2018秋11名(中国、韓国、ベルギー) |

このクラスにおいて、学期中に2回、「質問づくり」を取り入れた。15回の活動内容を表3に示す。1度目の「質問づくり」は、聴解素材を聞く前の活動として行った。2度目は、本研究のデータとしたもので、プレゼン作成の準備活動として行った。本研究の分析対象である「質問づくり」は、2度目に扱われたものであるため、参加者にとって初めての「質問づくり」ではない。また当該

表3 クラスでの活動

| 回 | 内容 |
|-------|--|
| 1・2 | アカデミック・スキルについて、講義の聞き方 |
| 3～6 | レジュメの書き方、質問づくり（聴解）、レジュメを用いた発表 |
| 7 | 発表の表現（1） |
| 8・9 | ブック・トーク、資料検索（プレゼンテーマについてのブレインストーミング含む） |
| 10 | プレゼンテーマを焦点とした「質問づくり」 |
| 11 | 発表の表現（2）、アウトライン作成 |
| 12 | アウトライン推敲 |
| 13 | 個別指導 |
| 14・15 | プレゼン実施、振り返り |

コマでは、クラスを2つのグループに分け、グループのメンバーが各自のプレゼンテーションのテーマ案を「質問の焦点（質問を作るためのきっかけとなるもの）」として「質問づくり」を行っているため、当該コマにおいて、参加者は複数回の「質問づくり」を経験している。

本研究のデータは、この2018年春と2018年秋のクラスにおいて、参加者自身のプレゼンテーマ案を「質問の焦点」として行った「質問づくり」により得られた質問148（2018年春：59、2018年秋：94）である。プレゼンのテーマは、「日本企業における女性差別」「ライトノベルにおける当て字の使われ方」「日本のアニメの影響が強い中国のポップカルチャー」「ブルーオーシャン戦略」等、多岐に渡る。これらの質問に、1) 質問のタイプ：「開いた質問」か「閉じた質問か」、2) 質問に使われた疑問詞の種類、3) 優先順位が高い質問として選ばれた質問が求める情報の種類の3点をラベル付けし、分析を行った。また、「質問づくり」実施時の振り返りと、学期末のコース評価における参加者からの「質問づくり」についてのフィードバック（自由記述）も分析対象とした。

3. 結果と考察

3.1 質問のタイプ：「開いた質問」か「閉じた質問」か

まず、149の質問すべてについて、「開いた質問」か「閉じた質問」かのラベル付けを行い、集計したものが、表4である。

表4 全質問についての質問のタイプ

| | 2018S | 2018A | 合計 | |
|-------|-------|-------|-----|--------|
| 開いた質問 | 36 | 46 | 82 | 55.0% |
| 閉じた質問 | 19 | 44 | 63 | 42.3% |
| 不明 | 0 | 4 | 4 | 2.7% |
| 合計 | 55 | 94 | 149 | 100.0% |

「開いた質問」が若干多いが、どちらのタイプも出されていることがわかる。得られた質問の例を以下に示す。

「開いた質問」：(1) 女性はどのような差別を受けましたか。

(2) ライトノベルとは（何か）？

「閉じた質問」：(3) 女性は給料が低いですか。

(4) 当て字を使うと読みにくくならないのか。

参加者は、「質問づくり」で発散思考を刺激し、できるだけ多くの質問を出した後、「質問の改善」のステップで、2つのタイプの質問の長所・短所を確認し、質問を作り変える作業を行い、優先順位の高い質問を3つずつ選ぶ。優先順位が高い質問として選ばれたもののみについて、質問のタイプを集計したのが表5である。質問の合計が必ずしも「優先順位が高い質問3つ×参加者数」ではないのは、選ばれた質問が2つや4つの場合や、質問2つを組み合わせようとした

ことがわかるものの、最終的な質問の形が書かれていないため、組み合わせる前の両方の質問を集計した場合があるためである。

表5 優先順位が高い質問についての質問のタイプ

| | 2018S | 2018A | 合計 | |
|-------|-------|-------|----|--------|
| 開いた質問 | 18 | 21 | 39 | 62.9% |
| 閉じた質問 | 3 | 17 | 20 | 32.3% |
| 不明 | 0 | 3 | 3 | 4.8% |
| 合計 | 21 | 41 | 62 | 100.0% |

全質問の場合も「開いた質問」のほうが多かったが、優先順位の高い質問に限った場合、その傾向が顕著であることがわかる。参加者は、質問を改善するステップで、「開いた質問」の長所である「情報量が多い」ことや、「閉じた質問」の長所である「答えがはっきり決まる」などを意識したうえで、優先順位の高い質問を選んでいる。そのため、優先順位の高い質問に限った場合、「開いた質問」を選ぶ傾向が高いことから、限られた3つの質問数でより多く必要な情報を得ようと考えている姿勢が推察できる。

3.2 疑問詞のタイプ

次に、149の質問から疑問詞が用いられているもの、または、疑問詞が用いられていないが省略されていると考えられるものについてはそれを補い、集計した結果が図1である。

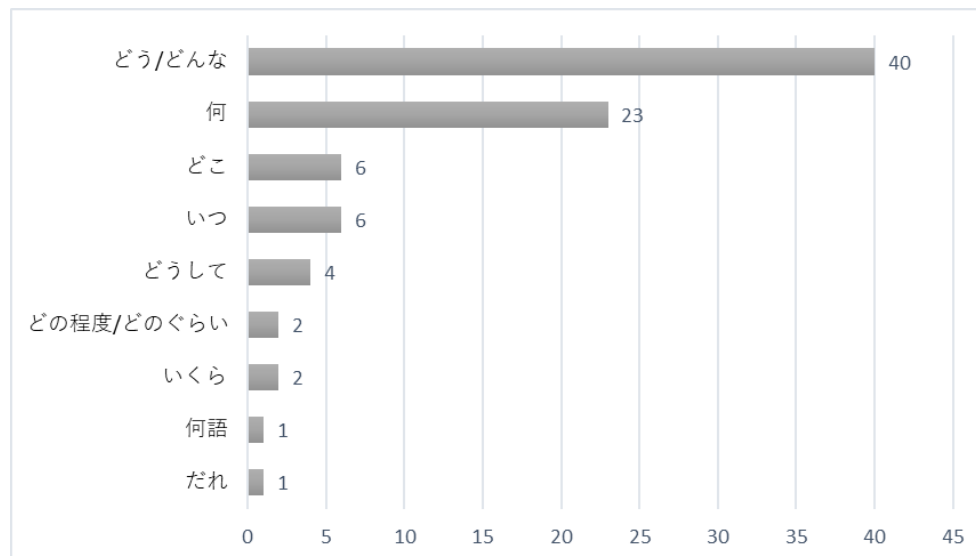


図1 質問に用いられた疑問詞の種類

それぞれの疑問詞を用いた質問の例を以下に示す。()で書かれている部分は、筆者が疑問詞を補った部分であることを示している。

- 「どう/どんな」： (5) 流行語への影響は（どうか/どんな影響か）？
 (6) 女性はどのような差別を受けましたか。
 「何」： (7) ポップカルチャーは何？
 (8) ブルーオーシャン戦略とは（何か）？

最も多いのが「どう/どんな」を用いた質問で、次に「何」を用いた質問が続く。「どう/どんな」という状況への言及と、「何」という限定する質問が多く出されていることがわかる。では、なぜこの2種類が多いのか、次の質問が求める情報の種類と併せて考察する。

3.3 疑問詞のタイプ

優先順位が高い質問として選ばれた質問について、それがどのような情報を求める質問であるかを分類し、「定義」「背景知識」「結果」「事例」の4つのラベル付けを行った。ラベル付けの例を以下に示す。質問例の番号は既出のものはその番号で示す。また前項と同様、（ ）内は筆者が補った部分であることを示す。

- 「定義」 (7) ポップカルチャーは何？
 (8) ブルーオーシャン戦略とは（何か）？
 「背景情報」 (9) いつからの影響？
 (10) 戦略の目的（は何か？）
 「結果」 (5) 流行語への影響は（どうか/どんな影響か）？
 「事例」 (11) 成功の事例（は？）

以上のようなラベル付けを行った上で、その数を集計したのが表6である。

表6 優先順位が高い質問が求める情報の種類

| 情報の種類 | 2018S | 2018A | 合計 |
|-------|-------|-------|----|
| 定義 | 6 | 9 | 15 |
| 背景情報 | 9 | 23 | 32 |
| 結果 | 4 | 5 | 9 |
| 事例 | 2 | 1 | 3 |

このように、参加者は定義や背景情報を求める質問を優先順位が高いものとして選んでいる。ここから、プレゼンの内容には、定義付けやテーマについての背景情報が重要だと考えている様子が窺える。前項でも示したように「何」という情報を限定する疑問詞や、「どう/どんな」という状況を知るための疑問詞が多く出されていることとも関連があると考えられる。実際、定義を求める質問には「何」の疑問詞が用いられ、「背景情報」を求める質問には「どう/どんな」の疑問詞が多く用いられている。

「定義」や「背景情報」を聴く質問は、道田（2011）の「事実を問う質問」のカテゴリーに当たり、「定義」は「説明を求める質問」、「背景情報」は「事実を深く問う質問」に相当すると考えられる。プレゼンのアウトラインを考える準備段階としての「質問づくり」であるため、情報の概要を捉え、必要な言葉については意味の限定を加えようとしていることがわかる。

このような「質問づくり」が、道田（2011）の言う「より深い思考を促す質問」につながっていくかを考えることは、「質問づくり」が参加者の批判的思考力を育てる活動になっているかを検証する一つの方法であると考えられる。しかしながら、堀（2019）の指摘するように、参加者が出した質問をどのカテゴリーに入れるのかは迷いが生じる。今後、「質問づくり」がどのような思考を促しているかを見ていくために、より適切な質問のカテゴリー分けと検証方法の検討が必要であると考えられる。

3.4 参加者からのフィードバック

参加者からのフィードバックとしては、「質問づくり」の際の「振り返り」のステップで出てきた発言と、学期末のコース評価を用いた。学期末のコース評価では、「『質問づくり』についてどう思うか」「『質問づくり』は考えをまとめるのに役立つか」という点について自由記述で書かせた。

参加者からのフィードバックは概ね好評で、質問を作ること自体に対し、「楽しかった」という声や「よかった」という意見、また、「問題点を探すのに役に立つ」、考えをまとめるのに「役に立つ」という意見が多数見られた。したがって、この「質問づくり」の活動が参加者に好意的に受け入れられ、学習の過程に有用なものであると認識されていると言ってよいだろう。

しかしながら、否定的なフィードバックも見られ、これらは非常に示唆に富むものであると考える。以下に否定的なフィードバックの例を示す。

- ・あまり役に立たなかった。積極的に参加しなかった。
- ・役に立たなかった。発表の流れは質問にではなく、読んだ本によって決まると思う。
- ・選ばれた質問は既に自分のアウトラインにある。

まず、「積極的な参加」への言及がある。実際に、グループで行う「質問づくり」は教師がファシリテートしても活発さに欠けたり、同じグループであっても「質問の焦点」によっては参加者の参加度が下がったりすることが見受けられた。今回の「質問づくり」はプレゼンのテーマ案を「質問の焦点」にしているため、焦点を提示する過程に教師が介入できない形での活動となっており、この点は今後もどのように進めていくべきか検討が必要である。

また、質問を出すことが自分のプレゼン作成に有用ではなかったという意見として、「質問づくり」で得られた質問は、既に自分でも重要性がわかっていることだという認識に言及したものがあつた。今回の「質問づくり」はプレゼンのアウトライン作成前の準備のためのものであるとはいえ、プレゼンのテーマを考え

る段階で、既にアウトラインを決めている参加者もいる。その場合、子のフィードバックは、既にわかっていることをもう一度やらされているという思いにつながる可能性があることを示している。この点で、参加者の動機付けを維持することは、重要な課題であると考えられる。しかし同時に、参加者の中に既にわかっているという思いがあったとしても、重要なことを複数回行うことで、より明確に意識付けすることになったと考えることもできる。「質問づくり」を行い、「定義」や「背景情報」を優先順位が高いと位置づける活動を行ったからこそ、それは自分が知っているものだと再認識させる過程になっているとも考えられる。重要なことを何度も意識することには意味があると考えられるが、同時に参加者の意欲を失わせないための工夫も重要であろう。思考を深めるという点においても、学習者の活動への意識や動機づけという点においても、より効果的な実践を今後も模索していきたいと考える。

4. まとめ

今回の分析結果は、プレゼン作成過程で行った「質問づくり」が、参加者に語の定義付けや背景知識の重要さへの気づきを促していることを示唆していると考えられる。参加者は、質問に優先順位をつける過程で、必要な情報を多く得られる「開いた質問」を多く選び、「何」という疑問詞を用いて定義付けを求め、「どう/どんな」という疑問詞で背景情報を得ようとしていた。そして、この活動は、多くの参加者にとって、思考の過程において有用な方法だと認識されていた。一部、自分は既に気付いていることだという思いを持つ参加者も見られたが、大切なことを何度も意識することには意味があると考えられる。したがって、今後もこの「質問づくり」の実践を続けつつ、参加者の積極的な参加を促し、意欲を持って取り組むことができる活動にすることに気を配った授業設計を検討し続けていきたい。

今後の課題としては、より深い思考を促す活動へと改善することと、その効果をどう測定していくかが挙げられる。また、日本語学習のクラスにおける「質問づくり」であるという側面からも、言語の形式面への意識付け、それぞれの質問の機能を理解し効果的に質問を用いる日本語力の養成も重要な課題としていきたいと考える。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 17K02865 の助成を受けたものである。

参考文献

- 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
- 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, 12-13
- ダン・ロススタイン、ルース・サンタナ (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」』新評論

- 堀恵子 (2019) 「質問作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』 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, 58-59
- 堀恵子、世良時子、大隅紀子 (2018) 「質問作りの手法を取り入れた口頭表現能力向上の試み」 『第27回小出記念日本語教育研究会予稿集』 20-21
- 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
- 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.