

教師が提供するヒントと問いかけの対象との関係

—中国で行われた同期型オンライン初級日本語授業に基づいて—

李迅(京都外国語大学大学院生)

1. はじめに

同期型オンライン初級日本語授業(以下、オンライン授業)において、問いかけに対して、学習者がチャットに反応するまでに、教師が学習者にヒントを提供することが見られる。オンライン授業のみならず、対面授業に関する研究においても、学習者にヒントを提供することは対策としてよく言及されている(Fairbairn, 1987; 加藤, 2008)。学習者の反応を促す対策としてヒントはよく言及されているが、教師がどのようにヒントを提供するのかという実態についてはあまり述べられていない。また、教師が提供するヒントの種類によってチャットによる学習者の反応が異なるということが指摘されている(李, 2023)。つまり、教師から提供するヒントは必ず学習者の反応を促進することではないのである。したがって、教師が提供するヒントと問いかけとの関係を明らかにする必要がある。

2. 先行研究と本研究の目的

学習者に「ヒント」を提供することについて、研究者によって主張することが異なる。例えば、加藤(2008: 82)は、「教師が大きな発問や子どもたちの学習状況からかけ離れた発問をした」ことを「教師が発問しても答える子が少ない」原因として言及しており、対策として「ヒントを少しずつ出す」ことを提案している。一方、魯(2005: 70)は、効果的な教師の問いかけを行うために、「問いかけをする際、学習者の理解の曖昧さや忸怩性を避けるため、できるだけ簡潔で分かりやすい表現にする。これに加えて、問いかけそのものに答えやヒントを含まないようにする¹(筆者訳)」と述べている。これらの研究からわかるように、学習者があまり問いかけを答えない場合、教師がヒントを与えると改善できる。ただし、教師が問いかけをする際には、ヒントを含まないほうが良いという提案もある。つまり、ヒントを提供するタイミングから提案している。また、ヒントが学習者の反応への実際の効果について、李(2023)は『「答えの一部」に対して学習者の反応時間が比較的長い』としている。このように、従来の研究では、ヒントの提供タイミングや実際の効果に関して論じられているが、どのような問いかけに対してヒントを提供するのかについて述べられていない。したがって、本研究の目的は、教師が学習者に提供するヒントと、問いかけの対象との関係を明らかにすることである。

3. データと分析手順

目的を明らかにするために、本研究では中国語母語話者日本語教師9名の総計25コマのオンライン授業の録画(8名×3コマ, 1名×1コマ)を収集し観察した。各教師の所属はA学校5名, B学校2名, C学校1名, フリーランス教師1名である。1コマの授業における学習者数は最低40人で、最大58人である。授業中、学習者はビデオとマイクをオフにし、常にチャットを利用し教師の問いかけを反応している。この収集した授業の録画からヒントを提供した教師の問いかけを抽出し、文字化し分析を行った。

データの分析にあたって、ヒントを分類した。李(2023)はヒントを「答えに関するヒント」「学習者との関連があるヒント」「答えの一部」に分類している。本研究では、李(2023)に基づき、表1のようにヒントを細かく分類した。

表1 「ヒント」の分類及び判断基準

上位分類	下位分類	判断基準
答え方	答えの語形/音声	教師が学習者に答えられる方法を提示することである。
	答えのルール	

¹ 原文: 魯(2005: 70)は「提問的表达形式尽量地简练, 明确, 避免学生在理解上的模糊性和随意性. 同时, 问题本身不应该包括答案或暗示」と述べている。

答えに関する時空間	使用する場面 答えを習った時間	教師が学習者に答えの使用場面または、習った時間を提示することである。
答えの一部	答えの一部	教師が学習者に直接答えの内容の一部を提示することである。

次に、教師の問いかけの対象を分類した。本研究では、教師が何について問いかけるのかことを問いかけの対象にした。例えば、例(1) (学習者の反応を省略)において、問いかけの対象は「友達」である。

(1)36分08秒 教師: 然后这个友达, ともだち是什么意思呀? 这个中文有的是直接把它的汉字直接拿过来用了。

そして、この「友达」「友達」はどういう意味ですか。この(単語)は中国語があつて、直接漢字を用いて使ってもいいです。

収集したオンライン授業は、主に単語や文法に焦点を当てているため、山内(2012:142) (表2)が指摘している実質語と機能語の判断基準を参考にしたうえで、教師の問いかけの対象を「実質語」「機能語」「文法」3つに分類した。最後に、教師が提供するヒントと問いかけの対象との関係をクロス集計し、js-STARでのカイニ乗検定を行った。

表2 実質語と機能語の判断基準(山内2012:142を基に筆者が作成)

カテゴリー	実質語A	実質語B	実質語C	機能語
例	アパート	首都	昔	を
具体・抽象	具体物	抽象概念		
話題との関係	話題に従属する		話題に従属しない	
辞書的意味	あり			なし

4. 研究結果

3で述べた判断基準に基づき、問いかけの対象を「実質語」「機能語」「文法」に分類した後、上位分類のヒントと問いかけの対象との分布状況をクロス集計した(表3)。

表3 上位分類のヒントと問いかけの対象の分布状況

	実質語(回)	機能語(回)	文法(回)	合計(回)
答え方	18	1	2	20
答えに関する時空間	17	7	5	29
答えの一部	8	1	8	17
合計	43	9	15	67

次に、問いかけの対象とヒントの上位種類との分布関係を明らかにするため、js-STARでのカイニ乗検定を行った。その結果、有意な差が見られた($\chi^2(7)=13.321, p<.01, Cramer's V=0.315$)。また、残差分析を行い、どの問いかけの対象に対して、上位分類のヒントの分布の差があるのか明らかにした(表4)。

表4 上位分類のヒントと問いかけの対象の残差分析の結果

	実質語	機能語	文法
答え方	18▲	1	2
答えに関する時空間	17	7▲	5
答えの一部	8	1	8▲

(▲有意に多い。 $p<.01$)

表3からわかるように、問いかけの対象において、実質語が比較的に多い。そして、表4が示したように、問いかけの対象が実質語の場合、教師が「答え方」のヒントを多く提供し、機能語の場合、「答えに関する時空間」のヒントを多く提供した。さらに、文法に関する問いかけに対して、教師が学習者に「答えの一部」のヒントを比較的に提供した。

上位分類のヒントと問いかけの対象との分布上の関係を明らかにした後、下位分類のヒントと問いかけの対象との

² 本研究で挙げた例において、「36分08秒」などの時間は授業進行時間である。イタリック体は教師の問いかけの原文であり、下に筆者による訳文を付けた。

分布上の関係を分析した。同様に、下位分類のヒントと問いかけの対象の回数をクロス集計し(表 5)、js-STAR でのカイ二乗検定を行った。

表 5 下位分類のヒントと問いかけの対象

ヒントの分類		実質語(回)	機能語(回)	文法(回)	合計(回)
答え方	答えの語形/音声	10	1	0	11
	答えのルール	8	0	2	10
答えに関する時空間	使用する場面	5	7	2	14
	習った時間	12	0	3	15
答えの一部	答えの一部	8	1	8	17
合計(回)		43	9	15	67

js-STAR でのカイ二乗検定を行い、その結果、有意な差が見られた($\chi^2(8)=30.472$, $p<.01$, $Cramer's V=0.477$)。また、残差分析の結果(表 6)をみると、実質語に対して、「答えの語形/音声」が多く、「使用する場面」が少なかった。機能語に対して、「使用する場面」が多かった。さらに、文法に対して、「答えの一部」が相変わらず多かった。

表 6 下位分類の残差分析の結果

	実質語(回)	機能語(回)	文法(回)
答えの語形/音声	10▲	1	0
答えのルール	8	0	2
使用する場面	5▽	7▲	2
習った時間	12	0	3
答えの一部	8	1	8▲

(▲有意に多い, ▽有意に少ない. $p<.01$)

5. 考察

本節では、具体例を挙げ、それぞれのヒントと問いかけの対象との関係を検討する。実質語に対して、「使用する場面」のヒントは少なく、「答えの語形/音声」のヒントは多いということがわかった。これは実質語そのものの特性にかかわると考えられる。例(2)において、教師が「使用する場面」のヒントを学習者に提供した。

(2)50分38秒 教師: 我们还可以怎么读来着?

“人”について、ほかの読み方は何ですか。

50分42秒 教師: 中国人里面是不是也有个人, 只不过那个人

中国人の中で“人”の字があります。しかし、この“人”は

例(2)において、教師が“人”(ひと)の言い方を説明した後、“人”の「じん」の読み方について問いかけをした。問いかけの対象は“人”で、実質語である。問いかけの後、教師は学習者に「中国人の中で『人』の字があります。しかし、この『人』は」という情報を提供した。学習者が提供した情報は学習者に「中国人」の日本語の言い方を思い出させ、ヒントの分類基準によると、「使用する場面」のヒントである。しかし、例(2)のように教師が「使用する場面」のヒントを提供するのは少なかった。なぜなら、「使用する場面」を提供しても、学習者がそれに基づき回答することに役に立たない可能性があるからである。例(1)を再掲する。

(1)36分08秒 教師: 然后这个友达, ともだち是什么意思呀? 这个中文有的是直接把它汉字直接拿过来用了。

そして、この“友达”「友達」はどういう意味ですか。この(単語)は中国語があつて、直接漢字を用いて使ってもいいです。

例(1)の問いかけの対象は「友達」で、実質語である。「友達」は漢字で表示でき、教師は学習者に「答えの語形」の情報を提供した。本研究が対象としたオンライン授業においては、教師と学習者の両方が中国語母語話者である。漢字がある実質語に対して、語形を提供することで、学習者が推測しやすいと考えられる。一方、教師が学習者に「使用する場面」を提供しても、学習者が理解しづらいと推察する。例えば、例(1)の問いかけに対して、教師が「私の友達は～さんです。Aさんの友達は～さんです」を提供すると、学習者は“友达”を「ともだち」だけではなく、「こいびと」といったほかの人物を推測する可能性がある。さらに、本研究が収集した授業は初級レベルの授業であり、教師が実質語の意味や文の構造に関して学習者に問いかけたことを考慮すると、「使用する場面」を提供する可能性は低いと推察する。

一方、機能語に対しては、教師が「使用する場面」のヒントを多く提供したことが見られた。機能語について、町田(2012:291-292)は、「児童英語教育で使用される国内外の教材に出現する」機能語の種類と重複度を調査しており、「前置詞」

を機能語の一つの種類として挙げ、前置詞が「ほとんどが基本的意味、もしくは比喩的意味での使用であった。よって、導入の際にはこれらの意味から離れない句や文を利用すると自然なコミュニケーションを行う助けになる」と述べている。つまり、児童に「前置詞」を説明する際には、教師が意味を持つ文脈を提供する必要があるのである。町田(2012)が指摘されている結果を参照すると、本研究が対象とした問いかけの対象が機能語の場合、教師は学習者に「使用する場面」のヒントを提供することが推察できる。

さらに、「使用する場面」のヒントが多く行われたのは機能語の特徴にも関わる。

(3) 35分14秒 教師: 那首先第一个, でも我不讲意思, 你们自己猜呀, リンゴがおいしいです。でも, たかいです。那でも是什么意思?

まず、「でも」です。私は意味を教えません。あなたたち自分で推測してください。「リンゴがおいしいです。でも, たかいです。」では、「でも」はどういう意味ですか。

(4) 11分25秒 教師: 那这个お菓子, 中的お和我们之前见过のお金, お粥是一样的, 都是什么作用呀?

では、この「お菓子」の「お」は、この前見た「お金」「お粥」と一緒です。どの役割がありますか。

例(3)と例(4)において、教師が「使用する場面」のヒントを提供した。「でも」と「お」はいずれにしても機能語である。「でも」のような機能語は例(1)の「ともだち」のように、語形/音声または山内(2012)が指摘している「辞書的意味」を持たない。そのため、教師は語形/音声や日常生活の実物との関連などの情報を提供できないと考えられる。教師は実際使用される場面を提供し、学習者に前後の文脈によって答えを考えてもらった。

最後に、文法対して教師が提示したヒントについて検討する。文法に関する問いかけは、学習者に翻訳させることが多いため、学習者を集中させ、チャットに書き込む負担を減少するために「答えの一部」を提供したと推察する。

(5) 44分55秒 教師: 那我们学完语法后来造一下句子. 女朋友是医生, 是作家. 女朋友是医生, 是作家. 女朋友是かのじよ, 医生呢叫做いしや.

文法を勉強した後、文を作りましょう。“女朋友是医生, 是作家。”“女朋友是医生, 是作家。”“女朋友”は「かのじよ」で、“医生”は「いしや」です。

例(5)において、教師は「～は～で、～です。」という文法を説明した後、学習者に習った文法を使って中国語を日本語に翻訳させた。教師は学習者に対して「かのじよ」「いしや」という答えの一部分を提供した。このようなヒントは、教師が学習者に説明した「～は～で、～です。」という文法を応用させるための支援だと考えられる。教師は「かのじよ」などを提供することで、学習者が「～は～で、～です。」に集中し、チャットに書き込む負担を減らすことができると推測する。例(5)などのように、教師が文法に関する問いかけをする際、学習者に翻訳させることが多かった。その場合、「答えの一部」を多く学習者に提供した。

要するに、実質語は一般的に「辞書的意味」を持ち、具体的なものを指すため、「使用する場面」のヒントをあまり提示する必要がない傾向がある。一方、機能語は「辞書的意味」を持たず、教師が意味を持つ前後の文脈を提示することで使用場面を提供する傾向がある。また、文法に関しては、教師が学習者に説明していた文法に集中させ、チャットに書き込む負担を減らすために「答えの一部」を提供する傾向が見られた。

6. おわりに

本研究はオンライン授業において、チャットによる学習者の反応が出るまで、教師が提供するヒントと問いかけとの関係を明らかにした。実態を明らかにした結果、オンライン授業のみならず、対面授業においても有用であると示唆している。

参考文献

- Fairbairn, D. M. (1987). The art of questioning your students. *The Clearing House*, 61(1), 19-22.
- 加藤辰雄 (2008). 誰でも成功する発問のしかた 学陽書房
- 李迅 (2023). 教師が提供するヒントの実態: 中国で行われたオンライン初級日本語教育の授業の実践データに基づいて 第十四届汉日对比语言学研讨会会议手册 pp. 151.
- 鲁志鯤 (2005). 教师课堂提问的有效性及其评价方法 高等农业教育, 8, 69-72.
- 町田なほみ (2012). 児童英語教育で扱われる機能語 Scientific approaches to language, 11, pp. 277-297.
- 山内博之 (2012). 非母語話者の日本語コミュニケーション能力 野田尚史(編) 日本語教育のためのコミュニケーション研究 くろしお出版 pp. 125-144.