

日本語教師はどんな発問をするのだろうか — 教師の経験年数の違いによる発問の分析 —

大 野 陽 子

The Tendency of Questions by Japanese Language Teachers: Focus on the Different Lengths of Teachers' Careers

OONO Yoko

〈Abstract〉

The purpose of this research is to clarify the tendency of the questions made in reading class by Japanese language teachers and the differences of questions depending on the teachers' careers. 32 teachers took part in my questionnaire and I analyzed their answers.

The questions from the first to the fifth place are very similar between the less than 10 years teachers and the more than 10 years teachers, but the difference among them appeared in the usage of the questions. The more than 10 years teachers prepared not only questions for one sentence but also questions for paragraphs to promote learners understanding of the sentences as a whole. This tendency didn't appear in the less than 10 years teachers.

In conclusion, it appears that more than 10 years are needed to be able to create those kinds of questions but I didn't analyze in this research the reason why more than 10 years experience creates that ability.

キーワード：読解 発問 文章理解 日本語教師 教師の経験年数

1. 先行研究

近年、学習者の文章理解をテーマにした研究が盛んに行われており、その研究結果から、読解中の質問が読みの理解を深めるのに役立つという報告がされている（日本語教育関連：金城・池田 1996、佐藤 2004、英語教育関連：築道 1989、深澤 2008、田中・田中 2009）。また、日本留学試験や市販の読解用教科書の読解問題を分析した研究も行われている（門倉 2005、二通 2005）が、その結果として、本文に明示的に書かれていることがらについての質問が多いことが特徴であると報告されている。その報告を踏まえ、大野（2012 a）では、読解授業で日本語教師（以下、教師）が行う発問^{注1}について、教師の経験年数がどのような影響を与えるのかについて量的に分析している。そして、教師の経験年数が

10 年以上のグループのほうが、10 年未満のグループより発問の数と種類は多いが、本文に明示的に書かれていることがらについての発問が多い傾向にあるという結果を得ている。また、大野 (2012 b) では、大野 (2012 a) で用いたデータを、教師の読解授業の経験年数から分析をしているが、読解授業を担当したことがない未経験グループと 4～9 年の経験があるグループでは、本文に明示的に書かれていることがらについての発問と、明示的に書かれていない発問の平均数はほぼ同じだが、1 年未満のグループと 1.5～3 年の経験があるグループでは、本文に明示的に書かれていない発問の平均数が非常に少なかったことを報告している。しかし、教師が、読解教材のどこに注目し、具体的にどのような発問をするのかについては、筆者の知る限り、明らかになっていない。

そこで、本研究では、教師が読解教材のどの点に着目して発問を行っているのか、また、教師が着目する部分に、教師の経験年数による違いがあるのかどうかを明らかにするために分析を行った。

2. 調査方法

本研究では、大学および日本語学校で日本語を教えている教師 32 名を対象に、記述式のアンケート調査を行った。調査内容は、「日本語能力試験 2 級に合格した学習者を対象に、生教材を使った読解の授業 (90 分) をする」という設定で、授業中に学習者に投げかけると想定される発問を思いつく限り書き出してもらうというものである。使用した生教材は、日本語能力試験 2 級の過去問で、次ページの文章である。

次に、そのような手順を経て書き出された発問を、表 1 に示した Nuttall (2005) を参考に分類した。また、大野 (2012 a) に倣い、教師の経験年数が 10 年未満 (以下、10 未) か 10 年以上 (以下、10 上) かによって、それぞれの発問を集計した。

「明示的発問 (以下、明示)」は、発問の答えが本文中に載っているもので、「非明示的発問 (以下、非明示)」は、その答えが本文中に載っていないものである。明示の下位分類として「①文字通りに答えさせる」、「②再構成を求める」が、非明示の下位分類として「③行間を読ませる」、「④評価を求める」、「⑤発展的な発問」、「⑥表現意図から言語形式を確認させる」、「⑦スキーマの活性化を求める」、「⑧漢字・語彙に関する発問」、「⑨その他」がある。

ハトをつかって絵画を見わける実験をおこなってみよう。実験では 10 枚のピカソの絵と 10 枚のモネの絵をつかった。ハトは訓練用の小さな実験箱に入れられる。実験箱にはスクリーンがあり、スライド・プロジェクターで絵が映しだされる。

ピカソの絵が映されたときにスクリーンをつつけば餌があたえられ、モネの絵のときには餌がもらえない。また、別のハトは逆にモネの絵では餌をもらえ、ピカソの絵ではもらえないという訓練を受ける。ハトはおよそ 20 日間程度の訓練でこの区別ができるようになる。ハトはモネの絵とピカソの絵がわかるようになったのだろうか。

これはハトがピカソとモネの区別ができるようになったからではなく、20 枚の絵を丸暗記しておぼえただけのことかもしれない。実際ハトはこのくらいの数の意味のない図をまるごとおぼえる記憶力をもっている。しかし、ハトは訓練につかわなかった、はじめて見る絵を見せられた場合でも、それがモネの絵であるかピカソの絵であるかを区別したのである。ハトは訓練につかわれた特定の絵を丸暗記したのではなく、「ピカソ」の作品、「モネ」の作品という作風の区別をおぼえたと考えられる。

(渡辺茂『ピカソを見わけるハト』日本放送出版協会による)

表 1 教師の発問の分類基準：Nuttall (2005) の分類に筆者が加筆・修正をしたもの (大野 2012 a)

	分 類 名	例
明示的発問	①文字通りに答えさせる	「実験の目的は何ですか」、「『この』は何を意味していますか」等
	②再構成を求める	「本文を要約してください」、「どうやってハトに絵を見せましたか」等
非明示的発問	③行間を読ませる	「この文（段落）はどんな役割がありますか」、「（主語が明示されていない文に対して）この文の主語は誰ですか」等
	④評価を求める	「この文章の問題点は何ですか」等
	⑤発展的な発問	「この文章を読んで、どのように感じましたか」、「他にどんな実験が考えられますか」等
	⑥表現意図から言語形式を確認させる	「読み手に興味を感じさせるために、筆者はどんな文を使っていますか」等
	⑦スキーマの活性化を求める	「（読解前・読解中に）絵は好きですか」、「ピカソやモネを知っていますか」等
	⑧漢字・語彙に関する発問	「この漢字の読み方は何ですか」「このことばの意味は何ですか」等
	⑨その他（上記①～⑧以外の発問）	「～は何形ですか」、「『～かもしれない』の意味は何ですか」等

3. 分析結果

表 2 と表 3 は、発問の合計数が多かった上位群を、10 未（17 人）、10 上（15 人）のグループごとに表したものである。なお、この順位は、発問をした人数の合計数ではなく、発問の合計数を優先したものである。

表 2 教師の発問の状況（10 年未満：17 人）

	発問の分類	発問内容の要点	発問数 合計	順位	人数 合計	順位
明示	①文字	訓練内容	8	1	8	1
明示	①文字	実験内容	7	2	7	2
明示	①文字	実験結果	6	3	5	4
明示	①文字	ハトの記憶力	6	3	6	3
明示	①文字	指示詞（これ）	5	5	5	4
明示	①文字	訓練結果	5	5	5	4
明示	①文字	訓練結果に対する根拠	5	5	5	4
非明示	⑦スキーマ	ピカソとモネの絵について	5	5	4	8
明示	①文字	実験結果の根拠	4	9	3	12
明示	①文字	実験の目的	4	9	4	8
明示	①文字	指示詞（このくらい）	4	9	4	8
明示	②再構成	要点	4	9	2	16
明示	①文字	文の主語	4	9	1	25
明示	②再構成	内容理解	4	9	1	25
非明示	⑦スキーマ	ピカソとモネの作風について	4	9	4	8
非明示	③行間	文の役割	4	9	1	25

表 3 教師の発問の状況（10 年以上：15 人）

	発問の分類	発問内容の要点	発問数 合計	順位	人数 合計	順位
明示	①文字	実験結果	11	1	7	1
明示	①文字	実験内容	7	2	6	3
明示	①文字	指示詞（これ）	7	2	7	1
明示	①文字	訓練結果	7	2	6	3
明示	①文字	実験結果の根拠	6	5	5	5
明示	②再構成	文法	6	5	2	17
非明示	⑦スキーマ	ハトのイメージ	6	5	4	7
明示	①文字	実験道具	5	8	5	5
非明示	⑦スキーマ	ピカソとモネの作風について	5	8	4	7
明示	①文字	訓練内容	4	10	4	7
明示	①文字	訓練日数	4	10	4	7
非明示	⑦スキーマ	ピカソの絵について	4	10	2	17
明示	①文字	要点	3	13	1	34
明示	①文字	指示詞（それ）	3	13	3	11
明示	②再構成	最重要点	3	13	2	17
明示	①文字	語彙（本文中のほかのことばで言い表す）	3	13	1	34

表 2（10 未）と表 3（10 上）から、どちらのグループも明示の「①文字通りに答えさせる」が多いが、その発問内容を見ると、両グループとも上位 5 位までに「実験内容」、「実験結果」、「指示詞（これ）^{注ii}」が示すものを答えさせるもの、「訓練結果」が入っていることがわかる。

しかし、10 未では 1 位となっている「訓練内容」についての発問は、10 上では 10 位となっており、10 上では 5 位の「実験結果の根拠」は 10 未では 9 位となっている。また、10 未では 3 位の「ハトの記憶力」についての発問は、10 上のこの表には入っていない^{注iii}。

表 2 および表 3 で網掛けになっている部分は、発問の合計数と発問をした人数の合計数との差が大きかったものである。これは、発問の個数的には多いのだが、その発問をした人数が少ない、つまり、同じ人が複数回している発問である。10 未では「要点」と「内容理解」（ともに明示の②再構成）、「文の主語」（明示の①文字）、「文の役割」（非明示の

③行間）、10 上では「文法」（明示の②再構成）、「ピカソの絵について」（非明示の⑦スキーマ）、「要点」と「語彙」（ともに明示の①文字）が、そのような発問である。

次の表 4 は、両グループともに上位 5 位までに入っていた各発問（実験内容、実験結果、指示詞、訓練結果）を重複して書いていた教師の人数とグループ内における割合を表したものである。例えば、10 上では「実験内容」と「実験結果」の両方について発問をした教師が 5 人いたため、この表では 5 と示されている。

表 4 発問の重複（人数と割合）

	10 年未満 (17 人)	10 年以上 (15 人)
実験内容と実験結果	1 (5.9%)	5 (33.4%)
実験内容と指示詞	4 (23.5%)	2 (13.3%)
指示詞と訓練結果	2 (11.8%)	2 (13.3%)
指示詞と実験結果	1 (5.9%)	3 (20 %)
訓練結果と実験結果	1 (5.9%)	4 (26.7%)
発 問 な し	3 (17.6%)	3 (20 %)

表 4 から、10 未で最も重複が多かったのは、「実験内容」と「指示詞」の発問である。そのほかの発問は、1 名か 2 名しか重複して発問をしていないことがわかる。一方、10 上では、「実験内容」と「実験結果」（5 人）、「訓練結果」と「実験結果」（4 人）、「指示詞」と「実験結果」（3 人）を重複して発問をしている点が、10 未と大きく異なる点であると言える。また、これらの発問をしていない教師は、10 未も 10 上もそれぞれ 3 人ずつであった。

4. 考察

上位 5 位までの発問内容を見ると、10 未でも 10 上でも、本文の同じところに着目して発問をしている教師が複数名いることがわかる。本研究で用いた 2 級用の読解教材において、「実験内容」、「実験結果」、「指示詞（これ）」、「訓練結果」は、本文全体を理解する上で重要な部分であるが、その部分についての発問に関しては、教師の経験年数による差は見られないと言っているだろう。

その一方で、10 未では上位に入っているものの、10 上では上位に入っていない発問（「ハトの記憶力について」）や、同じ教師が繰り返ししていることで個数的には多くなった発問の存在も明らかとなったが、これについては、教師の経験年数や教師個人によって

着目する点が異なっていることを示している。

次に、重複する発問について述べていきたい。表 4 から、10 未では「実験内容」と「指示詞」についての発問が 4 人によって書かれていたが、その他の発問については、重複がほとんど見られなかった。しかし、10 上では、「実験内容」と「実験結果」、「訓練結果」と「実験結果」、「指示詞」と「実験結果」についての発問が重複した教師が、10 未より多いことがわかった。「実験内容」と「実験結果」についての発問は、内容的に対応した発問であると言えるし、「訓練結果」と「実験結果」についての発問は、学習者が本文をしっかり読まない限り、区別をしながら読むことが難しい部分であると言える。もし、教師からの発問がなければ、その違いを意識しながら自力で意味を読み取ることは困難なのではないだろうか。

このように、上位の発問単体で見ると、10 未にも 10 上にも差はあまりないように見えるが、重複した発問という観点から分析をすると、10 未と 10 上の差が明らかになったと言えるのではないだろうか。つまり、10 上では、内容的に対応したものや、似た内容のものを区別しながら読ませるような発問をセットで行うことで、学習者の読みの理解を促している様子がうかがえるが、10 未ではそのような発問の傾向は見られない。この結果は、本文を一文ずつではなく、全体的な理解を促すような、また、その理解が結束性を持つような発問をするためには、教師の経験年数が 10 年は必要であることを示唆しているのではないだろうか。

5. 今後の課題

本研究では、教師の経験年数の違いにより、発問にどのような共通点や相違点があるのか、そして、教師の経験年数が発問に与える影響について分析を行った。しかし、本研究では、10 上の教師が、文章全体の理解を促し、且つその理解が結束性を持つような発問ができるようになった理由については分析ができなかった。今後はこの点について、さらに調査を行っていきたいと考えている。

【後注】

- i 本研究では、読解教材に対する学習者の理解を深めたり確認したりすることを目的として教師が学習者に対して行う短い働きかけ、例えば、質問や指示を合わせて「発問」とする。
- ii 本文 3 段落目の最初の指示詞「これ」のことを指す。
- iii 10 上では「ハトの記憶力」についての発問は 23 位となっている。

謝辞：本研究にご協力してくださった日本語教師の皆様、本当にどうもありがとうございました。

【参考文献】

- 大野陽子 (2012 a) 「日本語教師はどんな発問をするのだろうか ― 教師年数の違いによる発問の傾向 ―」『平成 24 年度日本語教育学会第 1 回研究集会予稿集』 61-63.
- 大野陽子 (2012 b) 「日本語教師の発問の傾向 ― 読解授業の経験年数による違い ―」『2012 年日本語教育 国際研究大会口頭発表 予稿集』 329.
- 門倉正美 (2005) 「読解＝大意把握でよいのか? ― 日本留学試験読解問題の分析・評価と新形式問題の提起 ―」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』 (2) 30-42.
- 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.
- 佐藤礼子 (2005) 「日本語の説明文理解における質問作成の効果に関する一考察 ― モニタリングの働きに注目して」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』 53 227-235.
- 田中武夫・田中知聡 (2009) 『英語教師のための発問テクニック ― 英語授業を活性化するリーディング指導』 大修館書店
- 築道 and 明 (1989) 「英語読解指導における発問」『島根大学教育学部紀要 第 23 巻』 第 2 号 47-53.
- 二通信子 (2005) 「日本語の教科書ではどのような「読み」が求められているのか ― 読解教科書における質問の分析から ―」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ (2) 日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究 ― 国内外の大学入学前日本語予備教育と大学日本語教育の連携のもとに ― 平成 14～16 年度文部科学省科学研究費補助金 基盤研究 (A) (1) 研究成果中間報告書 (研究代表者：門倉正美)』 127-144.
- 日本国際教育協会・国際交流基金 (2002) 『平成 13 年度日本語能力試験 1・2 級 試験問題と正解』 凡人社
- 深澤清治 (2008) 「読解を促進する発問づくりの重要性 ― 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』 57 169-176.
- Nuttall, C. (2005) *Teaching Reading Skills In a Foreign Language*. Oxford: Macmillan.