

## イントネーション指導における教師のフィードバック

国際言語文化研究科  
日本語文化専攻M2  
稲田朋晃

### 1. 研究の目的と動機

筆者は、2005 年度夏期教育実習の D クラス（上級者クラス）において、1 日 10～30 分のイントネーション指導を行った。D クラスのクラス目標は、待遇の使い分けや感情の伝達など高度なコミュニケーション能力を習得し、周囲の人々とよりよい人間関係を築けるようになることである。イントネーションは、発話意図や感情、日本語らしさなどに関わりが深いため、高度なコミュニケーション能力を目指す上級学習者にとっては学習価値の高い項目であると考えられる。

筆者が行った授業の具体的なカリキュラムは以下のとおりである。

- 8 月 10 日 ダイアログの録音（指導前）
- 8 月 11 日 感嘆詞（「ア」「エ」など）
- 8 月 12 日 文末詞（「ネ」「ヨ」「～ジャナイ」など）
- 8 月 17 日 音調句（句レベルの音調）①
- 8 月 18 日 音調句②
- 8 月 19 日 ダイアログの録音（指導後）

本レポートの目的は、筆者が行ったイントネーション指導の中から、学習者の発音に対する教師（＝筆者）のフィードバックを量的・質的に分析し、どのような特徴があるか、また、より適切なフィードバックの方法がなかったかどうかを検証することである。このような分析を行おうと思ったのは、コース後のアンケートである学習者から以下のような指摘を受けたからである。

Needed clearer feedback - I think many of us unsure whether we were doing it correctly or not.

この学習者は、クラス内でもっともよくできる学習者であり、授業後のアンケートやコース後のアンケートでも教師の指導法に対して的確な指摘をしていた。

イントネーションの学習は、発話意図や感情とイントネーションの対応を理解するだけでなく、声の高さや長さを的確にコントロールすることが求められる。語彙や文法などの指導項目においては、学習者が誤用を起こした場合、教師が自分の中にある文法規則などと照らし合わせてどこが誤っているかを指摘することが比較的容易である。また、文字によって誤りの箇所を表すことができるため、学習者自身も誤りを認識しやすい。しかし、イントネーションの指導においては、声の高さや長さは文字によって表すことができないため、教師にとっては誤りの指摘が難しく、また、学習者にとっても誤りを認識するのが難しい。そのため、イントネーションの指導においては、指導法以上に教師によるフィードバックの適切さが重要であると考えられる。

### 2. 分析方法

授業を録画したビデオテープを見ながら、教師がひとりの学習者に発話を求めた場合の学習者の発話と教師のフィードバックを記録した。教師が全員に発話を求めた場合（コーラス）は分析の対象外とした。

学習者の発話は、その発話が適切かどうかを再度判断した。

フィードバックの記録は、言語行動（教師の発話内容）と非言語行動（OKサイン、手でイントネーション軌跡を示す「手振り」など）を記録した。

学習者の発話とそれに対する教師のフィードバックを1つの単位とし、これを本稿では1ターンと呼ぶことにする。なお、学習者の発話を教師が訂正し、再度学習者が発話した場合は別のターンとして数えた。

### 3. 結果と分析

#### 3.1 概要

まず、フィードバックのおおまかな様子を知るために、それぞれのターンを以下の3種類に分類した。

肯定的評価：学習者の発話が正しく、教師が肯定的な評価を与えた場合

非訂正：学習者の発話は誤っていたが、教師が訂正しなかった場合。

訂正：学習者の発話が誤っており、教師が訂正した場合。

ここでいう誤りとは、ビデオを見た際に筆者が誤っていると判断したものである。

学習項目ごとにどのようなフィードバックが行われたかを表1に示す。

表1：学習項目ごとのフィードバックの種類

	肯定的評価	非訂正	訂正
感嘆詞 (N=30)	18	11	1
文末詞 (N=27)	17	4	6
音調句 (N=13)	10	0	3
合計	45	15	10

感嘆詞の項目で非訂正が11と多く、訂正が1と少ないのが特徴的である。文末詞と音調句の項目では、訂正の割合は比較的多くなっている。

感嘆詞の項目で非訂正が多かった理由としては、次の2点が考えられる。1点目は、学習者の発話が授業前に想像していたよりも上手く、要求するレベルを低いままにしていたことである。2点目は、音声指導の初日であったため、クラスの雰囲気をよくしようと無意識的に厳しい訂正を避けてしまった可能性である。1点目に関しては、ビデオの中で教師が「もう皆さん知ってると思いますが…」 「簡単かもしれませんが…」などの前置きを頻繁に使用していたことから分かるように、「訂正する箇所はあまりないな」と心の中で思っていた可能性が高い。2点目に関しては、学習者が面白い回答をしたときに教師が学習者と一緒になって笑っている場面が多く見られた。その場の雰囲気に流され、誤りを見落としていたのであろう。

感嘆詞とイントネーションの組み合わせは、さまざまな心的態度や感情を表す。学習者の発話には、落胆の意味を表す「あ～あ」があまり落胆しているように聞こえないものや、賞賛の意味を表す「おー」が皮肉っぽく聞こえるものなどがあつた。これらの発話は聞き手にマイナスの印象を与える可能性もあるので、しっかり訂正しなければならない。

### 3.2 肯定的評価

以下の節では、肯定的評価、非訂正、訂正の内訳を順に見ていく。

フィードバックの種類は縫部（1992）、大西・横溝（2005）などを参考に、以下のように分類した。

#### 【言語行動】

是認：「そうですね」「いいですね」など正解であることを示したもの

ほめ：「上手です」「うまいうまい」などほめているもの

感謝：「ありがとうございます」など感謝を示しているもの

見本：学習者の発話と同じ内容を正しいイントネーションで繰り返したもの

解説：「文末が上がりますね」などの解説を加えたもの

別の答え：学習者が自由に発話意図を選べる場合の回答に対して、別の回答があることを示したもの

なし：特に何も言わず、次の学習者にターンを回したもの

#### 【非言語行動】

OKサイン

拍手

手振り：イントネーション軌跡を手の動きで示したもの

笑：教師が声を出して笑っているもの

「見本」は、会話の流れを途切れさせずに与える暗示的フィードバックであるリキャスト(名部井 2005) の概念と重なる部分もあるが、今回の音声指導においては、談話の流れは前提にしていなかったため、「見本」という用語を用いることにする。ただし、暗示的なフィードバックであると認められる場合には、「リキャスト」という用語も用いる。

肯定的評価におけるフィードバックの種類の内訳を表2に、非言語フィードバックの内訳を表3に示す。

表2：肯定的評価における言語フィードバック

指導項目	フィードバックの種類	出現数
感嘆詞	是認	2
	ほめ	9
	ほめ+感謝	1
	ほめ+見本	1
	見本	1
	別の答え	2
	なし	2
文末詞	是認	3
	是認+見本	4
	是認+見本+解説	1
	是認+解説	1
	ほめ	1
	ほめ+見本	1

	なし	6
音調句	是認	8
	ほめ	1
	なし	1

表3：肯定的評価における非言語フィードバック

指導項目	フィードバックの種類	出現数
感嘆詞	OKサイン	3
	拍手	2
文末詞	OKサイン	1
	拍手	1
	手振り	3
音調句	OKサイン	3

言語フィードバックに特徴的なのは以下の2点である。

1点目は、感嘆詞の指導において「ほめ」系が多く（11回）、「是認」系が少ない（2回）ことである。これとは対照的に、文末詞と音調句の指導においては、「是認」系のフィードバックが多く、「ほめ」系は少なくなっている。感嘆詞には発話者の感情を表すものが多かったため、教師が「その感情は伝わっていますよ」という気持ちを「是認」という客観的な評価ではなく、「ほめ」というより主観的な方法で表現したものと思われる。

2点目は、音調句の指導において、フィードバックのバリエーションが非常に少なく、ほとんど正解であることを述べるにとどまっていることである。音調句指導の時間は学習者のペアワークに重点を置いていたため、個々の学習者の発話をケアする意識が少なかったのかもしれない。しかし、どこがよかったのか、どのようによかったのかを「見本」や「解説」によって補足し、発話を行った学習者だけでなく、まわりで聞いている学習者にも正しいイントネーションを意識させるような工夫が必要だったであろう。

### 3.3 非訂正

非訂正は、学習者のイントネーションが誤っているにもかかわらず、肯定的なフィードバックを与えてしまったという点で最も問題が大きい。

表4に非訂正のターンの一覧を示す。太字で表した発話は見本である。

表4：非訂正におけるターンの一覧

指導項目 (大)	指導項目 (小)	発話 番号	言語	非言語	誤り
感嘆詞	あーあ (落胆)	h1	そうですね。「 <b>あ〜あ</b> 」 」ですね。		長さが短い。文末の上昇が足りない。
	あーあ (落胆)	h2	(感心して) あああ。	OK	全体の声の高さが少し高く、 落胆しているように聞こえない
	えっ (驚き)	h3	オッケー、上手です	笑	少し文末の上昇が足りない。
	えーっ (疑い)	h4	オッケー	OK+笑	文末の上昇が足りず、無関心 に聞こえる
	えーー (嫌悪)	h5	そうですね。いいです 。	笑	裏声で少しふざけ気味に聞 こえる
	おー (賞賛)	h6	<b>「おー」</b>	笑	平坦で無関心な感じ
	へー (感心)	h7	(感心して) おおお		長さが短く、無関心に聞こえる
	へー (感心)	h8	ありがとうございます	笑	文末が上がりすぎ
	えーっ (疑い)	h9	いいですね。「 <b>えーっ</b> <b>っ、本当ですか」「えーっ</b> <b>っ、嘘じゃないの」</b>	OK	長さが短い
	えーっ (疑 い)	h10	(感心して) あああ。	OK+笑	少し文末の上昇が足りない
	おー (賞賛)	h11	ありがとうございます	OK	無関心に聞こえる
文末詞	ね (確認)	h12	そうですね		文末が下がっている
	ね (確認)	h13	***		文末が下がっている
	ね (確認)	h14	いいですね	OK	発音は正しいが、発話意図が 間違っている
	よ (叱責)	h15	ああ、いいですね		声が小さい。声の上下があい まい

特徴的なことを以下に述べる。

1点目は、肯定的評価に比べて「ほめ」が少なく、さらに非言語では「拍手」がまったくなくいことである。このことは、教師が心の中では「どこかおかしい」と感じている可能性があることを示している。学習者の発話には、イントネーションの誤りだけでなく、アクセントの誤り、リズムの誤りなど他の音声要素の誤りも同時に現れるため、「なんとなくおかしいと感じるがどこがおかしいかが指摘できない」という状況がよくある（松崎 2004）。h2、h10に見られる「あああ」というフィードバックも教師のどこか納得がない気分を表しているのではないだろうか。

2点目は、肯定的評価と後で述べる訂正に比べて非言語フィードバックの「笑」が多いことである。肯定的評価では 45 ターン中 2 回（4%）、訂正ではまったく見られなかった（0%）が、非訂正においては 15 発話中 6 回（40%）とかなり多くなっている。このことは、教師が笑う、つまり学習者の発話に対する集中力を欠くことにより、誤りを見逃してしまっていることを表しているのではないだろうか。教師が笑った要因は、学習者の発話がユーモラスであったことがほとんどであり、場の雰囲気盛り上げることも大切だが、学習者の発話への注意を切らさないようにすることはより大切である。

3点目は、後に述べる訂正の場合もそうであるが、非言語フィードバックの「手振り」がまったく見られないことである。配布したテキストにイントネーションの軌跡が記入されているとはいえ、やはり学習者のイントネーションが誤っている場合は教師が見本と同時にイントネーション軌跡を手振りで示したほうが効果的であろう。

次に見本に注目してみると、見本を含むターンは 3 つある。h1 と h9 の場合は、肯定的フィードバックの後に見本が示されているので、「完全な誤りではないがもう少し改善できるので見本を見せよう」という意識が働いていた可能性もある。一方、h6 は見本だけのフィードバックであり、リキャストに近い。教師が次の学習者にターンを回しているため、非訂正に分類してある。このようなリキャスト的フィードバックは、学習者に気づかれにくく、あまり用いるべきではないと考えられる。名部井（2005）によれば、文法項目に対するフィードバックにおいては、以下のように上昇イントネーションを用いたリキャストがよく見られる。

NNS : What doctor say ?

NS : What is the doctor saying ?

この上昇イントネーションは、問い返し疑問文と同じように発話確認の機能を持ち、学習者の気づきを促進させるために用いられているものと考えられる。しかし、音声の指導においては、イントネーション自体が指導項目となっているため、上昇イントネーションを用いたリキャストは不可能である。したがって、h6 のような見本のみでのフィードバックは、学習者に気づかれることなく、やり過ぎされる可能性が高い。音声指導においては、見本のみではなく、見本の前に「ちょっと違いますね」などの明示的な否定のフィードバックを入れる必要があるだろう。

先に述べたように、非訂正のターンにおいては、教師がどこが誤りであるのか判断しかねている場合が多い。このような場合には、安易に「そうですね」などの肯定的フィードバックを与えずに、「んー」などと言いながら考えている様子を示し、それに続けて見本を与える、または、「もう一度言って下さい」のように明確化を要求するなどの工夫が必要であろう。

### 3.4 訂正

最後に訂正のターンの内訳を表 5 に示す。

表 5 : 訂正におけるターンの一覧

指導項目 (大)	指導項目 (小)	発話 番号	言語	非言語	誤り
感嘆詞	おー（賞賛）	t1	「よかったね」があんまり…		文末の下がりがない。 冷やかす感じ
文末詞	か（疑問）	t2	もう少し延ばしたほうがいいですね。「 <b>そうですか</b> 」		文末が短く、上昇していない
	か（疑問）	t3	もう少し上げたほうがいいですね		文末が短く、上昇していない
	ね（同意）	t4	ちょっと上がっちゃいましたね。「 <b>そうですね</b> 」	手振り	文末が上昇している
	よ（叱責）	t5	もうちょっと上げたほうがいいですね		文末の上昇が足りない
	じゃない（確認）	t6	もう一回だけいいですか		なんとなくおかしい
	じゃない（確認）	t7	えっと、ちょっと違いますね。「 <b>まじめじゃない</b> 」		なんとなくおかしい
	音調句	疑問詞疑問文の音調句	t8	もう少し大きい声で	
疑問詞疑問文の音調句		t9	ちょっと「行きました」が高くなりましたね		動詞の部分が高い
疑問詞疑問文の音調句		t10	「どこへ行きましたか」		動詞の部分が高い

再発話を要求した t6 以外のすべてのターンにおいては、フィードバック後に学習者が再び行った発話は正しく修正されていた。その意味ではこれらのフィードバックは成功だといえる。しかし、問題点もある。

まず、1点目は、学習者にとって分かりにくいフィードバックがあることである。例えば t1 は、どこを指摘されているのか分かりにくい。また、t10 は見本のためのリキャスト的フィードバックであるが、非訂正の節で説明したのと同様の理由で、学習者が修正を求められていることに気づかない可能性がある。

2点目は、非言語の「手振り」が肯定的評価のときよりも少ないという点である。本来なら学習者の発話が正しいときよりも誤っているときに、イントネーション軌跡を手で示してやる必要があるが、今回の分析ではそれがまったく逆になっている。

もっとも丁寧な否定的フィードバックは、t4 のように誤りの箇所を指摘し、さらに手振り付きで見本を見せるというものである。

#### 4. まとめ

本稿では、上級日本語学習者へのイントネーション指導における教師のフィードバックを観察した。以下に、第3節で分かったことのまとめと、フィードバックの改善点について述べる。

1点目は、学習者の発話レベルに合わせて教師が要求する発音のレベルを変えるべきであるということである。感嘆詞指導の時間においては、教師が要求するレベルを低いままにしてしまっており、結果的に非訂正が多くなっていた。学習者に「今日は何も学ぶことがなかった」と感じさせてはいけない。今回の授業でいえば、日本人と同じ感情を伝えられるレベルまで考慮に入れて指導を行うべきであった。

2点目は、肯定的フィードバックを行う際にも「どこがどうよかったのか」を示すべきだということである。肯定的評価のターンでは、解説や手振りがあまり見られなかった。このことは、冒頭で紹介した学習者のコメントに見られたように、学習者に正しいのか正しくないのかを分かりにくくさせた要因のひとつであろう。

3点目は、教師が「なんとなくおかしい」という感覚を意識的にとらえ、適切な対処をとるべきだということである。非訂正のターンの中には、教師が「なんとなくおかしい」と感じながらも指摘すべき箇所が分からず肯定的なフィードバックを行っている例がいくつか見られた。「なんとなくおかしい」と感じた場合には、むやみに肯定的評価を与えるのではなく、再度発話を要求したり、見本を見せるなどの工夫が必要である。

4点目は、場の雰囲気になら流されず指導しなければならないということである。非訂正のターンには教師が学習者とともに笑っている例が多く見られた。教室の雰囲気作りも大切だが、学習者の発話が正しいかどうかを見極める意識は常に保たなければならない。即座にフィードバックを与えることが無理でも、少し時間をおいてからフィードバックを与えることは可能である。ただし、この場合は、先に学習者が行った発話の発音が学習者の頭の中から消え去っている可能性もあるため、学習者が行った発話を教師が再現するか、もしくは、学習者に再度発話を要求することが必要であろう。

5点目は、否定的フィードバックはできるだけ明示的に行うべきだということである。文法や分節音、リズムなどの他の音声項目に関しては、会話の流れを途切れさせない暗示的フィードバックによって学習者に誤りを気づかせることができるが、イントネーション指導においては上昇イントネーションによる問い返しができないことから、リキャストのような暗示的フィードバックのみでは気づかれない可能性が高い。よってできるだけ明示的なフィードバックが必要となる。明示的フィードバックにおいても、どこがおかしいかを指摘するだけでなく、手でイントネーション軌跡を描くなどして、どう直せばいいかを示す必要があると思われる。

本稿を執筆して気づいた一番の点は、筆者が自分の評価行動とフィードバック行動にまったく意識的でなかったということである。今回の授業では、どちらかというとテキストの内容やどれくらいの量を発話させるかということに意識が向いており、フィードバックについてはほとんど考えていなかったように思う。

本稿で示唆されたことはいくつかあるが、指導項目や学習者のタイプが変われば、どのようなフィードバックが適切かもまた変わると思われる。今後は、音声指導だけに限らず、授業中の自分の評価行動とフィードバック行動に目を配りながら、よりよい授業作りを目指したい。

#### 5. 反省点

今回の分析では、学習者が教師のフィードバックをどう受け止めているかまでは、観察することができなかった。学習者の表情や仕草を観察したり、フォローアップインタビューによって学習者の感想を引き出したりすることによって、学習者にとって分かりにくいフィードバックや、学習者の意欲を損ねるフィードバックがないかどうかを調べる必要もあると思う。

## 引用文献

- 大西貴世子 (2005) 「学習者が満足するフィードバックを目指して—教師の支援行動に関する研究—」 『広島大学日本語教育研究』 15号 : 31-38
- 名部井敏代 (2005) 「リキャスター—その特徴と第二言語教育における役割—」 『外国語教育研究』 10号 : 9-22
- 縫部義憲 (1992) 「日本語授業の診断—教師のフィードバック行動を中心に—」 『広島大学教育学部紀要』 第2部、41号 : 253-265
- 松崎寛 (2004) 「発音評価研究の展望」 『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するのか 平成12年度—平成15年度科学研究費補助金 [基盤研究 (B) (2)] 研究成果報告書』 : 37-51