

2006年度日本語教授法及び実習

研究レポート

フィードバックにおける教師の **Beliefs** 形成  
—学習者からの意見をもとに—

名古屋大学大学院  
日本語文化専攻  
博士前期課程2年  
服部 明子

## フィードバックにおける教師の Beliefs 形成 —学習者からの意見をもとに—

服部明子

### 1. はじめに

教師が自ら成長していくためには、Beliefs を持つ必要があるといわれている。この Beliefs は固定したものではない。授業環境や授業内容は日々異なり、教室は様々な要因によって常に変化するため、自己或いは他者の授業観察と内省を通して常に何らかの揺さぶりがかけられる性質のものであり、常に変容する可能性を内包している。授業をどのように行うかといった教師の判断基準は Belief に基づいて生じるものであり、Beliefs が常に変容するのに付随し、教師の行動も連動すると考えられる。そのため、Beliefs に正解はないとすることができる。

本レポートでは、筆者が Beliefs 形成の過程にあつてなおその判断基準が定まらず、行動が激しく揺れ動いている最も大きな問題であるフィードバックを取り上げる。

フィードバックに関しても、教師自身が何らかの基準 (Beliefs) を持つことが大切だとされてきている。また、習得研究においても教師の訂正フィードバックが取り上げられつつあるが、与え方や効果は学習者要因や学習環境によって影響されるものであり、同じ教師の授業であっても授業活動の目的やタスクが違えばフィードバック、効果も変わると考えられる。そのため、教師は自分のフィードバックを分析する必要があると考えられている(畑佐：2005：300)。

前述した通り、筆者のフィードバックに対する Beliefs は常に揺れ動いているものであったが、その原因は「学習者が満足できるフィードバックとは何か」という不安と疑問にあった。勿論、学習者がそれぞれ異なれば各々の「満足さ」を引き起こす要因は多様であろうし、仮に「満足さ」を引き出せたからといってそれが効果的であるとは限らない。「确实且つ唯一完全なフィードバック」を実際に行うことは不可能に近いだろう。

しかしながら、フィードバックにおける学習者の意見は教室運営上、欠かすことのできないものと考えられる。では、学習者はどのように教師のフィードバックを受け止めているのだろうか。また、どのようなフィードバックをよいと感じるのか。本レポートではこうした疑問に対し、教師のフィードバックについて学習者から意見を求め、それを知ることによって、今後日本語を教える上での Beliefs 形成の判断材料を得ることを目的とする。

## 2. 春季実習の振り返りから

春季実習での自分の授業を録音し分析した結果、次のような点が特徴として挙げられた。

- ・ 明示的フィードバックを行わないことに対する意識が強いためか、暗示的フィードバックがほとんどである。
- ・ 「ほめ」が少なく、相手の行動を是認する「そうですね」しか用いていない。
- ・ 「ほめ」たつもりになっているが、実際に文字化したものを客観的に観察すると、「ほめ」であると判断できないものが少なくない。

こうした行動は次に挙げた Beliefs によるものと考えられる。

表1：春季実習の振り返りの際のフィードバックに関するビリーフス<sup>1</sup>

ビリーフス	自分のこだわり
形式よりも内容についてフィードバックを与えることが大切である。	1) 否定的フィードバックを行うことによって、学習者の動機が低下する可能性があると考えている。 2) 話すことについては不正確なことによって生じる問題よりも、自分の考えを誤解なく相手に伝えられないことのほうが問題であると考えている。 3) 学習者の発語口を扶むことを控え、できる限り否定的フィードバックを与えない。やむをえず否定的フィードバックを行う場合は、間違った部分を繰り返し提示することで相手に間違いを気づかせるような暗示的フィードバックを心がけたいと思っている。 4) 教師が学習者を成人の大人として扱、子供扱いするような振る舞いは避ける。
話すことについては、正確さよりも流暢さに重きを置く必要がある。	
学習者の発音や文法の誤用を何度も訂正することはよくない。	
何かについて話している最中に誤用を訂正するのはよくない。	
みんなの前である学習者を褒めるのはよいことだ。	
大人の学習者でも褒めることは大切なことである。	
どんな些細なことでも褒めるのは大切だ/些細なことでも褒めるのはよくない ⇒ 人による	
学習者の言ったことが正しいとき、言葉で褒めるより、表情などで伝えたいほうがよい。	
場面によってフィードバックの与え方を変えたほうがよい。	
学習者によってフィードバックの与え方を変えたほうがよい。	

以上に挙げた Beliefs と特徴からも明らかなように、これまでは、図1の流れに従って行動していたことが分かる。

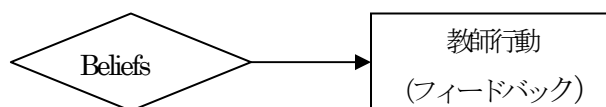


図1 Beliefs と教師行動(1)

<sup>1</sup> 川口・横薮(2005:192-193)を基で作成

そのため、夏季実習では、自らの Beliefs を一度白紙に戻し、次のような流れで再度 Beliefs というものを改めて検討することにした。

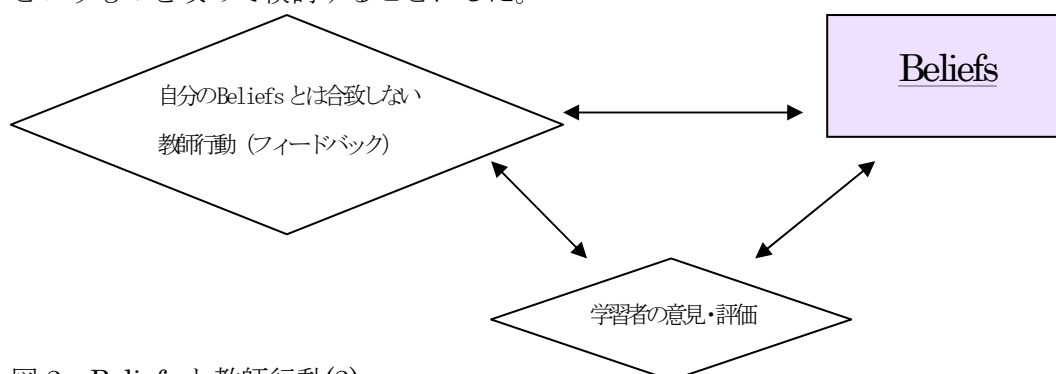


図2 Beliefs と教師行動(2)

### 3. 実施方法

4日の実習期間、1日ごとにフィードバックの方法を変えて授業を行い、授業の最後に学習者にアンケート記入をお願いする。

#### 3-1. フィードバックの方法

川口・横溝(2005:172)を参考に、フィードバックを以下の4つの組み合わせで行うことにした。フィードバックの組み合わせとともに、授業内容と授業時間を記しておく。

8月7日	ほめ、明示的フィードバック	「体験談を話す」70分
8月8日	明示的フィードバック	「読解」70分
8月9日	暗示的フィードバック	「ディスカッション」140分
8月10日	ほめ、暗示的フィードバック	「ことわざ・スピーチスタイルのシフト」30分

ここに挙げた「明示的フィードバック」と「暗示的フィードバック」はどちらも訂正フィードバックである。前者の明示的フィードバックとは、会話の流れを遮断して誤用を指摘するフィードバックであり、後者の暗示的フィードバックはリキャストなどで、会話の流れを遮断せず学習者の気付きを促すような形で行うフィードバックである。また「ほめ」とは、学習者を褒めるというフィードバックである。例えば学習者が何らかの難しいタスクができた際、教師がそれを正しいものと認めるだけでなく「すばらしいですね」「すごいですね」などといったプラスの評価を言語化し発話することを指す。この4つのフィードバックのうち、予め理想的であると考えていたのは3日目の「暗示的フィードバック」であった。

なお、前にも述べたように、授業内容や選択するタスクをはじめとする様々な要因によって訂正フィードバックの方法は変りうるが、今回は学習者からの意見を得るということ

を重視し、統制はしなかった。

### 3-2. 対象者

上級クラスの 4 人を対象とした。フィードバックが揺れることにより、学習者が混乱する可能性が考えられたため、初級でこうした試みを行うことは難しいと思われた。一方、夏実習の上級クラスの学習者は言語教育の専門家や研究者を目指す人が多く、またそのレベルからより安定した状態で今回の試みが行えると判断した。

### 3-3. 質問項目

フィードバックについて、学習者の意見を得る。ダイアリーを書いてもらうという方法も考えられたが、学習者の負担が大きいため、以下の 10 項目に答えてもらうことにした。

表 2 質問項目

	1:Agree ⇔ 5:Disagree
1	教師は私の間違いをよく訂正した。
2	教師が学習者の間違いをよく訂正するのはよいことだ。
3	教師は私の間違いを訂正しなかった。
4	教師が学習者の間違いを訂正しないのはよいことだ。
5	教師は私をよくほめた。
6	教師が学習者をよくほめるのはよいことだ。
7	教師は私をよく叱った。
8	教師が学習者を叱るのはよいことだ。
9	授業は私にとって役にたつものだった。
10	私は授業に積極的に関わった。
11	教室の雰囲気はよかった。
12	楽しく勉強できた。

これら項目は、それぞれの項目が他の項目に影響するという可能性があるだろう。例えば、11 や 12 の「教師の雰囲気はよかった」「楽しく勉強できた」などにおいて学習者の賛同が得られた場合、他の項目(1-9)も高い数を示すといったような現象が考えられる。そのため、本来であれば、より厳密にこうした問題を検討し、その上で項目を設定する必要がある。

### 3-4. 実施における留意点

実施においてはまず、学習者の同意を得る必要があった。そのため、最初の授業で、学

習者にそれぞれ 4 日間「コミュニケーションの方法を変える」ことを説明するとともにアンケートへの協力をお願いし、了承を得た。

調査に際しては、縫部（2001）が挙げている日本語教師が重視すべき教室の風土作りを参考にした。どんなフィードバックを行うにしろ、教室の雰囲気を良好に保つことは必要であると思われたためである。縫部が主張する、自己開示と他者理解と、「何を言っても、何をしても笑われない、安心だ、自由だという雰囲気(p.97)」を保ちつつ互いの個性を尊重しあい、容認しあうような心理的雰囲気を生み出すことを心がけることにした。

#### 4. 結果と考察

##### 4-1. 学習者 A

学習者 A の結果である。全体的にはそれほど大きな答えの変化は見られないが、8 日には明示的フィードバックをおこなったにもかかわらず、＜教師は私の間違いをよく訂正した＞に 3 をつけている。これはピア・リーディングで読解を行う授業であったことが影響した可能性が考えられる。

しかし質問 3＜教師は私の間違いを訂正しなかった＞を見ると、明示的フィードバックであれ、暗示的フィードバックであれ、訂正フィードバックは受け止められていることが分かる。さらに、質問 5＜教師は私をよくほめた＞では、「ほめ」がなかった日にも学習者は「ほめられた」と感じていた。なお、学習者 A においては、9 日の評価が最も高い。9-12 項目ではすべて 1 となった。

質問	学習者 A	7 日	8 日	9 日	10 日
		明示的+ ほめ	明示的	暗示的	暗示的+ ほめ
		1: Agree ⇔		5: Disagree	
1	教師は私の間違いをよく訂正した。	2	3	2	1
2	教師が学習者の間違いをよく訂正するのはよいことだ。	1	1	1	2
3	教師は私の間違いを訂正しなかった。	4	4	5	5
4	教師が学習者の間違いを訂正しないのはよいことだ。	5	5	4	4
5	教師は私をよくほめた。	2	2	1	1
6	教師が学習者をよくほめるのはよいことだ。	3	3	3	2
7	教師は私をよく叱った。	5	5	4	4
8	教師が学習者を叱るのはよいことだ。	4	5	4	4
9	授業は私にとって役にたつものだった。	3	1	1	4
10	私は授業に積極的に関わった。	2	2	1	2

11	教室の雰囲気はよかった。	1	2	1	1
12	楽しく勉強できた。	2	2	1	1

#### 4-2. 学習者 B

次に学習者 B の結果を示す。質問 1<教師は私の間違いをよく訂正した>については、その訂正フィードバックが明示的であれ暗示的であれ、「訂正されている」と意識していたと捉えることができるのではないだろうか。質問 3<教師は私の間違いを訂正しなかった>を見ても、明示的フィードバックであれ、暗示的フィードバックであれ、訂正フィードバックは受け止められていることが分かる。

また、学習者 A と同様、質問 5<教師は私をよくほめた>では、「ほめ」がなかった日にも学習者は「ほめられた」と感じていたことが分かる。

学習者 B における特徴として挙げられるのは、質問 7 と質問 8 の結果ではないだろうか。質問 7<教師は私をよく叱った>については、初日のみ学習者は「叱られた」と感じている。質問 11、質問 12 も初回が最も低い結果となっている。

また、質問 8<教師が学習者を叱るのはよいことだ>については、初日と二日目は「そうであると思う」としていたものが、三日目、最終日にかけては「叱るのはよいと思わない」に変化している。学習者にどのような心境の変化があったかは、この資料だけでは窺い知ることができない。しかし、この学習者の授業全体に対する評価を質問 9-12 から見るとすれば、最も評価が高かったのは三日目（8日）であり、こうした学習者の心的要因が影響したとも考えられる。

	学習者 B	7日	8日	9日	10日
		明示的+ ほめ	明示的	暗示的	暗示的+ ほめ
		1: Agree ⇔		5: Disagree	
1	教師は私の間違いをよく訂正した。	1	2	1	1
2	教師が学習者の間違いをよく訂正するのはよいことだ。	1	1	2	2
3	教師は私の間違いを訂正しなかった。	5	4	5	4
4	教師が学習者の間違いを訂正しないのはよいことだ。	5	5	4	5
5	教師は私をよくほめた。	1	2	1	1
6	教師が学習者をよくほめるのはよいことだ。	3	1	1	2
7	教師は私をよく叱った。	2	5	5	5
8	教師が学習者を叱るのはよいことだ。	2	2	5	5
9	授業は私にとって役にたつものだった。	2	2	1	1
10	私は授業に積極的に関わった。	1	2	1	1
11	教室の雰囲気はよかった。	3	1	1	2
12	楽しく勉強できた。	3	1	1	1

### 4-3. 学習者 C

学習者 C も、学習者 A・B と同じく、質問 1<教師は私の間違いをよく訂正した>と質問 3<教師は私の間違いを訂正しなかった>から判断する限りでは、訂正フィードバックが明示的であれ暗示的であれ、「訂正されている」と意識されていたと捉えることができる。

また、質問 5<教師は私をよくほめた>では、「ほめ」がなかった日にも学習者は「ほめられた」としていたことも学習者 A・B と同様である。授業全体に対しては、3 日目と最終日が最も評価が高かった。

	学習者 C	7日	8日	9日	10日
		明示的+ ほめ	明示的	暗示的	暗示的+ ほめ
		1:Agree ⇔		5:Disagree	
1	教師は私の間違いをよく訂正した。	1	1	1	1
2	教師が学習者の間違いをよく訂正するのはよいことだ。	1	2	1	1
3	教師は私の間違いを訂正しなかった。	4	5	5	5
4	教師が学習者の間違いを訂正しないのはよいことだ。	4	4	5	4
5	教師は私をよくほめた。	1	2	1	1
6	教師が学習者をよくほめるのはよいことだ。	1	1	1	1
7	教師は私をよく叱った。	5	5	4	4
8	教師が学習者を叱るのはよいことだ。	4	3	3	4
9	授業は私にとって役にたつものだった。	1	1	1	1
10	私は授業に積極的に関わった。	2	2	1	1
11	教室の雰囲気はよかった。	1	1	1	1
12	楽しく勉強できた。	1	1	1	1

### 4-4. 学習者 D

感じ方の差はあれ、学習者 D も学習者 A・B・C とほぼ同様の結果となった。質問 1<教師は私の間違いをよく訂正した>と質問 3<教師は私の間違いを訂正しなかった>の回答からは、訂正フィードバックが明示的であれ暗示的であれ、「訂正された」ことを受け止められたといえる。

学習者 A・B・C と同じく、質問 5<教師は私をよくほめた>の結果においても、「ほめ」がなかった日にも学習者は「ほめられた」と感じていたことが分かる。

しかしながら、他の学習者には見られなかった結果として、質問 7<教師は私をよく叱った>が挙げられる。初日と二日目に明示的フィードバックをおこなった際には、学習者は

この質問に対し、「叱られた」と感じていることが予測される。一方、暗示的フィードバックを行った3日目と最終日については、明示的フィードバックを行った日と比較すると、「叱られた」という受け止められ方はされていないことが分かる。

	学習者 D	7日	8日	9日	10日
		明示的+ ほめ	明示的	暗示的	暗示的+ ほめ
		1: Agree ⇔		5: Disagree	
1	教師は私の間違いをよく訂正した。	2	2	2	2
2	教師が学習者の間違いをよく訂正するのはよいことだ。	2	3	3	3
3	教師は私の間違いを訂正しなかった。	3	3	3	3
4	教師が学習者の間違いを訂正しないのはよいことだ。	3	3	3	3
5	教師は私をよくほめた。	1	2	1	3
6	教師が学習者をよくほめるのはよいことだ。	3	3	3	3
7	教師は私をよく叱った。	2	1	4	3
8	教師が学習者を叱るのはよいことだ。	3	3	3	3
9	授業は私にとって役にたつものだった。	2	2	1	1
10	私は授業に積極的に関わった。	1	2	1	1
11	教室の雰囲気はよかった。	1	2	1	1
12	楽しく勉強できた。	1	2	2	2

## 5. まとめと課題

本レポートでは、教師が自らの態度を意識的に変化させ、学習者からの意見を求めた。今回の試みでは、今回の学習者は明示的・暗示的に関わらず訂正されたことにはすぐ気づき反応することができたといえる。

2日目と3日目には「ほめ」の発話を排除したが、学習者は「ほめ」のない日にも「ほめられた」と感じていたことが報告された。これについては、後に授業の様子を撮影したビデオを観察して判明したことだが、3日目の授業活動で学習者の発言が非常に素晴らしかったため、自然と笑顔や頷き、身振り手ぶりに<ほめ>が現れていた。そのため、こうした表情や頷きといった非言語によるフィードバックが学習者に伝わったと考えることができる。

また、最終日に、学習者 B が「ほめ」に気づき、「ほめている日とそうでない日があった」と延べたように、学習者が明示的・暗示的フィードバックを判別するまでには至っていないという結果も挙げられる。この点に関しては、クラスが活性化し良好な雰囲気の中で行

われた授業では、どのようなフィードバックであっても学習者が心理的負担をさほど感じることなく概ね好意的に受け止められる可能性が高いと判断できるのではないかと思われる。

以上で結果に対する考察を述べたが、今回の学習者は自らも英語の教師であり、非常に日本語能力の高い人たちであったことは留意すべきであろう。学習者には間違いを自らモニターする能力や、お互いの意図を汲み取ることができるコミュニケーション能力が備わっており、授業自体も非常にスムーズに進んだ。そのため、今回の結果を他のケースにそのまま適用することは避けるべきであろう。

授業実施の問題点とそれに対する課題としては、次のようなものが考えられる。

まず、教師のフィードバックは学習者にも伝わっていたが、授業内容が学習者主体のものが多かったため、フィードバックが予想していたより少なかったということが挙げられる。今後は、どのような活動内容によって、どのようにフィードバックを行うか予め考慮しておくべきであろう。また、授業の対象者が上級の学習者であったため、誤用の種類はさまざまであった。どのような誤用をどのように取り上げていくか、その基準を持ち授業に臨むべきであった。

次に、訂正しないことが即ち暗示的フィードバックというわけではないはずだが、頻繁に訂正をすることで学習者のモチベーションを削ぐのは避けたいという姿勢の表れか、フィードバックを行うべき箇所でフィードバックを行わない場面もあったという点を挙げたい。モチベーションと意識の高い学習者であるからこそ訂正の必要があったと言える。「訂正しない」ことが即ち「暗示的フィードバック」ではないということ、改めて認識したい。また、訂正のタイミングが悪く、授業時間の配分を考えるあまり、学習者の話の腰を折ってしまったために、盛り上がっていた話の流れを止めてしまったという場面があった。効果的なフィードバックを行うためには、いつ・どのようにフィードバックを行うかという点についても考えておく必要があるだろう。

さらに、今回は会話の中でフィードバックを行うことにばかり意識が集中したせいか板書が少なかった。後に録画されたビデオを見ると学習者が戸惑っている様子をはっきりと見て取れた。書いて示すというフィードバックも含め、今後は様々なフィードバックの形を模索する必要があるだろう。

以上の点を踏まえ、さらに効果的なフィードバックというものを目指すのであれば、フィードバックを行うことで、学習者の満足を得るだけでなく、教師は何を最終目標としているのか、それが伝わるような行動・目標を立てる必要があるだろう。

## 6. 最後に

何のための活動であるか、その目的に対応するためのフィードバックであるかが重要であると課題では述べたが、今回はそれにはなかなった授業ではなかった。また、今回の調査方法や質問紙内容などについては、不備な点が目立つ。目的に沿った調査を行うためには、授業内容や扱うタスクを検討し同質の状況下で調査を実施すべきであり、より精緻な質問項目を設定する必要がある。

しかしながら、これらの問題点は調査を行う前に十分承知していたことだ。今回は、そうした問題をおいても学習者がどのように受け止めるかということを実習の機会に知っておきたかった。これまで頑なに **Beliefs** とフィードバックを決めてかかり柔軟かつ臨機応変に対応することが困難であった自分の姿勢を変えるため、意識的に取り組む必要があると考えた。協力していただいた上級クラスの方々には非常に感謝している。

今回の取り組みを通して、これまで無意識に行っていた教師行動に対する気付きと、教室活動をどのように行うか、フィードバックをどのような側面から捉えていったらよいのかという問いに対する判断材料を得ることができた。また、自分にとっての課題をより明確に捉えなおすプロセスを実感することができた。こうしたことを活かし、今後も自己成長を重ねていきたい。

### 参考文献

- 岡崎眸(1996)「教授法の授業が受講生の持つ言語学習についての確信に及ぼす効果」『日本語教育』89号 25-38
- 川口義一・横溝紳一郎(2005)『成長する教師のための日本語教育ハンドブック下』ひつじ書房 168-191
- 縫部義憲(2001)『日本語教育学入門 改訂版』瀝々社 96-100
- 畑佐由紀子(2005)「言語習得と訂正フィードバックの関係の考察」『言語教育の新展開』ひつじ書房 289-307