

研究レポート

フィードバックにおける課題設定と実践
—春季実習で得た課題に夏季実習で取り組む試み—

名古屋大学大学院
日本語文化専攻
博士前期課程 2年
中島忍

1. はじめに

教師が学習者のパフォーマンスについて評価やフィードバックを行うことによって、学習者は自分の中の文法知識の体系（中間言語）とそこから生み出された表現が正しいのか否かを知ることができる（村岡, 1999: 29）。さらに、いわゆる「ほめ」ることによって学習者の学習に対する動機付けが高まるという考え方もできる。「その意味で、フィードバックは『練習』という実質行動の場面においては不可欠な要素となる」（村岡, 1999: 29）。

春季実習での筆者のフィードバックは、「ほめ」が全くなかったことから、教室内で必要とされる動機付けの機会がないばかりでなく、学習者が間違えたときにも正しい答えを言ったときにも多くの場合で正答を提示するに留まっており、学習者にとっては正しいか否かの判断にも困るようなものであった。

春季実習でのフィードバックにおける問題点を把握し、それに基づき夏季実習での課題を設定・実践した後、授業をビデオで観察・内省する。

2. フィードバック分析の枠組み

本レポートでは、川口・横溝（2005）を参考に、フィードバックをまず、「否定的フィードバック」と「肯定的フィードバック」に分類し、その後それぞれを下位分類に分ける。川口・横溝（2005）によると、肯定的フィードバックの下位分類は「是認」、「ほめ」の2種類であり、否定的フィードバックは以下の表のように分類される。

【表 1 教師から学習者へのフィードバックの種類】

フィードバックの種類		特徴	例
明示的フィードバック	誤りがあったことの指摘	会話の流れを遮断する。	「ちょっと変でしたよ。」
	誤りのタイプの指摘		「助詞 (particle) が違いますよ。」
	誤りの場所の指摘（誤りの部分の強調も可能）		「公園を（強調）ですか。」
	誤り文と正解文を提示し選択させる（誤り文と正解文の異なる部分の強調も可能）		「公園を（強調）行きました、ですか。公園に（強調）行きました、ですか。」
	正解文の提示（訂正した部分の強調も可能）		「公園に（強調）行きました、ですね。」

説明（誤りの理由の説明を目標言語または学習者の母語で与える）		「 Particle O is used to highlight the thing/person acted upon. That's why O Should not be used.」
暗示的フィードバック	教師は会話の流れに沿って正解文を言うが、その正解文の繰り返しを学習者には要求しない。	「あ、私も公園に行きましたよ。」
明確化要求のフィードバック	発話をし直したり言い換えたりする機会を学習者に与える。	「もう一度言ってください。」
非理解を示すフィードバック	理解できた部分だけに反応したり、全然理解できていないことを示したりする。	「公園、公園がどうかしたんですか。」または「え、何ですか。」

(川口・横溝, 2005: 172)

3. 春季実習のフィードバックの特徴と問題点

春季実習では、45分の授業を2回行った。そのうちの1回の授業において出現したフィードバックの種類と出現数を以下に示す。

【表2 フィードバックの種類と出現数】

フィードバックの種類		出現数
否定的フィードバック	正解文の提示	10例
	誤りの場所の指摘	1例
肯定的フィードバック	是認	13例
	ほめ	0例

第1節でも述べたように、筆者の春季実習の否定的フィードバックは、そのほとんどが正解文を提示するに留まっており、その種類が少なすぎるのが問題点として挙げられる。様々な方法で誤用訂正を行うことができれば、授業が単調にならないだけでなく、学習者が、授業内容やその場の雰囲気によって、より効果的な誤用訂正の方法を選択することができるためだと考えられる。実際、この授業では流れに変化がなく、淡々と時間が過ぎていくという印象がビデオでの観察からみてとれた。また学習者の答えが間違っているのに拘わらず、正解文を提示するまえに「はい」と言ってしまうことが多くみられた。この「はい」は、学習者の発言が終わったという区切りをつけるつもりで言ったのだが、ビデオ

オで客観的にみると是認の「はい」と区別がついておらず、学習者は混乱していたのではないかと考えられる。

次に、肯定的フィードバックにおいては、是認するだけで、ほめが全くなかった。このことは、学習者の学習意欲を促進させる有効な方法としてのフィードバックがほとんど機能していないといえる。春季実習にほめがなかった原因として、教師によってある程度コントロールされた授業に終始していたことが挙げられる。

4. 課題設定

これまで述べてきたように、フィードバックの役割は、学習者の目標言語習得を助ける、学習動機を高める、授業を単調にさせないなどである。これらの点と、第 3 節で考察した春季実習の問題点をもとに、夏季実習において筆者は、「多くの種類のフィードバックをする」という課題を立てた。この課題を達成させるため、以下の 2 点を準備段階として行った。

- ① 教案を立てながら、学習者からどのような回答が出るかを考えるとともに、それに対してどのようなフィードバックができるかを考える。
- ② ほめについて、言語的なものだけではなく、表情・ジェスチャーなどどのようなほめができるかを考える。

①は、教師経験のない筆者にとって有効かつ不可欠な準備であると考えられる。学習者からどのような回答が出るかを考えることは、学習者の日本語レベルを考えることであり、学習項目や教案全体にも影響してくるため、学習者に合わせた授業を作る助けになると考える。さらに、①で学習者の回答を予想することは、どこでほめるかということにも関連してくると思われる。春季実習で筆者は一回もほめておらず、学習者の学習動機を高める機会を与えられなかった。学習者の日本語レベルをある程度予想し、設定することで、学習者のどのような回答に対してほめるのが効果的であるかということも一緒に考えられる。

②に関しては、春季実習が終わった後、夏季実習を準備する段階において受けた授業の中で、筆者自身に「ほめ」に対する偏ったビリーフがあることに気づき、設定したものである。筆者の中で「ほめ」は「すばらしいですね！」などと言語的に賞賛するものだけであるという考えが強くあり、「いかにもほめている」という行為に多少の抵抗があった。しかし、目を大きく見開いたり、笑顔で答えたり、声高に「そうですね」と言ったりすることも大きく「ほめ」に入れられ、あからさまに「ほめている」という印象なしでも学習者の動機を高められるということに気づいた。これらの経緯から、どのようなほめが考えられるかについて思考することが有効であると考えたのである。

5. 分析

5-1. 分析対象

夏季実習で筆者が担当した授業のうち、最初の授業（8月7日月曜日2時間目）と最後の授業（8月9日水曜日3時間目）の2コマを分析し、この2コマで使われたフィードバックを分析した。

5.2. 分析の枠組み

夏季実習では、第2節の表1で掲げた枠組みでは捉えきれないフィードバックがみられた。夏季実習の筆者の授業では、学習者に自由に発話する機会が多くあった。学習者によるこれらの発話は、自然のコミュニケーションに近いものであったため、理解に混乱を来すような大きな間違い以外は訂正をしなかった。従って、学習者の作った文が正しいか正しくないかを伝える肯定的フィードバックや否定フィードバックの代わりに、あいづち的なフィードバックや、学習者が話したエピソードに対するコメント的なフィードバックをしている。これらのフィードバックは、母語話者同士の自然な会話にも見られるものであり、「あなたの話を聞いている」や「あなたの話に興味がある」ことなどを伝えるフィードバックである。

これらのことから、川口・横溝（2005）は、肯定的フィードバックと否定的フィードバックの2つに分けているが、本レポートでは、「興味・理解を示す」として肯定も否定もしないフィードバックを付け足すこととする。

さらに、肯定的フィードバックにおいて、「是認・ほめ」というフィードバックを付け足す。川口・横溝（2005）は、肯定的フィードバックを、「是認」と「ほめ」に分けているが、本レポートにおける「是認・ほめ」は、是認しながらもほめているというものであり、声のトーンや表情で判断した。学習者の答えに対して合っていることを是認しつつ、ほめているものである。「ほめ」が、学習者の答えがその学習者の能力を超えていたり、他の学習者とは異なる個性的な意見を言ったりしたときに出現するのに対し、「是認・ほめ」は、是認することが主ではあるが、その答えが「良い」と判断したときに出現したものである。従って、「是認」、「是認・ほめ」、「ほめ」は連続的であると捉えることができる。前述のように、「すばらしい」と言語的にほめていることだけがほめではないことから、教師の発することばだけではなく、表情や声のトーン、ジェスチャーなどから、この3つを分類した。

6. 結果と考察

表3は出現したフィードバックの種類と出現数である。

【表3 夏季実習に出現したフィードバックの種類と出現数】

フィードバックの種類		
否定的フィードバック	肯定的フィードバック	どちらでもないフィードバック
明示的フィードバック	是認 (41)	興味・理解を示す (37)
誤りがあったことの指摘 (3)	ほめ (12)	
誤りの場所の指摘 (1)	是認・ほめ (9)	
正解文の提示 (14)		
説明 (5)		
非理解を示すフィードバック (2)		

以下、否定的フィードバック、肯定的フィードバック、どちらでもないフィードバックの分析結果を、例を提示しながら順にみていく（各例の T は教師、その他のアルファベットは学習者）。

6.1. 否定的フィードバック

春季実習では正解文を提示するに留まっていた否定的フィードバックにおいて、その他のフィードバックも出現している。

「誤りがあったことの指摘」の例

(1) <ペアの相手に「昨日したこと」を聞いた後の発表>

P: えっと、Kさんは昨日、音楽をダウンロードする…そうです。

T: (ん?おかしいぞという表情) 昨日。

L: した。

T: うん。

「誤りの場所の指摘」の例

(2) <禁煙席でタバコを吸っている人に対して何と言うか>

T: Eさんどうぞ。

E: 「ここで禁煙席…だよ」

《省略》

T: 「だよ」？友達ですか？

「正解文の提示」の例

(3) <禁煙席でタバコを吸っている人に対して何と言うか>

T: Pさん、じゃ、その隣 (テキストの絵を指す)。

P: 「おい、これは読みませんか。」

T: あー、「読めませんか」(「め」にアクセント)

(4) <Kに文を読むように指示>

K: せんせんしゅう、ながさき…

T: へ

K: へ いった。

「正解文の提示」には、例3のように、文として与えるものだけでなく、例4のように語単位で与えるものも含めた。

「説明」の例

(5) <禁煙席でタバコを吸っている人に対して何と言うか>

K: 「すみません、ここはタバコだめです。」

T: うんうん (低い声)。「～んですけど」使うとしたら、これ (Kの発話) はちょっとダイレクトなので…。

K: そうです。

T: 「ここはタバコだめなんですけど。」

「非理解を示すフィードバック」の例

(6) <禁煙席でタバコを吸っている人に対して何と言うかを発表する>

T: Eさんどうぞ。

E: 「ここで禁煙席…だよ」

T: 「ここ」…なんて言いました? 「ここ」?

以上のように、春季実習に比べ、多くの否定的フィードバックが出現しており、多様なフィードバックができていているといえる。

6.2. 肯定的フィードバック

6.2.1. 是認

どのような「是認」をしているかの内訳、出現した例を以下に挙げる。

【表3 「是認」の内訳】

「是認」の際の発話・行動	出現数
--------------	-----

ソウ	2
ハイ	3
ハイ+イイ+頷き	1
ハイ+モデル文	2
ハイ+ウン+モデル文	1
ハイ+モデル文+頷き	1
ハイ+ウン+モデル文+頷き	1
ウン	9
ウン+イイ+モデル文	1
ウン+頷き	1
ウン+頷き+笑顔	1
ウン+モデル文	6
モデル文	2
モデル文+頷き	5
モデル文+笑い	1
頷き	3
笑い	1

「是認」(ウン+モデル文)の例

(7) <ペアで会話を完成させるように指示>

P:「そっか、残念です…残念だね」

T: うん、友達なので「そっか残念だね」。

「是認」(ウン)の例

(8) <ペアで会話を完成させるように指示>

K:「そ、れ、は…たいへん…だったね。」

《省略》

E:「うん、あ、ところでさ、(T: うん) 栄にかわいいお店オープンしたんだよ。」

以上のように、「是認」のフィードバックも春季実習に比べ、多様になっていることがわかる。ビデオの画面から教師が消えてしまうこともあり一概には言えないが、頷きや笑顔なども多く、表情も豊かであった。

6.2.2. ほめ

どのような「ほめ」をしているかの内訳、出現した例を以下に挙げる。

【表 4 「ほめ」の内訳】

「ほめ」の際の発話・行動	出現数
ウン	1
ウン+頷き	1
ウン+モデル文	1
ウン+ソウ+頷き	1
ハイ+イイ	2
ハイ+イイ+モデル文	1
イイ	1
頷き+OK サイン	1
オモシロイ	1
ウマイ+笑い	1
アリガトウ	1

「ほめ」(ウマイ+笑い) の例

(9) <ペアで会話を完成させるように指示>

E: 「うん、あ、ところでさ、(T: うん) 栄にかわいいお店オープンしたんだよ。」

K: (感情を込めて) 「本当?!

T: (笑いながら) うまいですねえ。

「ほめ」(アリガトウ)、(イイ) の例

(10) <夜中にうるさい隣人に対して何と言うか>

T: 一番上のここ (テキスト指す)、言いたい人。

L: (手を挙げる。)

T: はい、Lさん、ありがとうございます。どうぞ。

L: 「すみません、寝ているんですけど」

T: おお〜いいですねえ。

例9の「ほめ」(アリガトウ) は、授業に積極的に取り組んでいたことに対してほめたものである。

以上のように、春季実習では1例も見られなかった「ほめ」が、夏季実習では多く見られている。言語的なものだけでなく、「是認」同様、表情や声のトーンなどで「ほめ」を表わしていた。

6.2.3. 是認・ほめ

5.2 で述べたように、「是認・ほめ」は、学習者の答えに対して合っていることを是認しつつ、ほめているものであり、是認することが主ではあるが、その答えが「良い」と判断したときに出現したものである。声のトーンや表情で判断した。

どのような「是認・ほめ」をしているかの内訳、出現した例を以下に挙げる。

【表5 「是認・ほめ」の内訳】

「是認・ほめ」の際の発話・行動	出現数
ソウ+頷き	1
ソウ+モデル文	1
ハイ+ソウ	1
ハイ+モデル文	1
ウン	3
ウン+モデル文	2

「是認・ほめ」(ウン)の例

(11) <夜中にうるさい隣人に対して何と言うか>

K: 「すみません、こんな時間なんですけど…。」

T: うんうんうん。

「是認・ほめ」(ウン+モデル文)の例

(12) <電車で寝ている隣の人がこちらに寄りかかってきたときに何と言うか>

T: じゃあ、電車で…。

L: 「ちょっと！」

T: うんー (高い声)、「ちょっと」。

6.3. どちらでもないフィードバック (興味・理解を示す)

5.2 で述べたように、夏季実習では、学習者の作った文が正しいか正しくないかを伝える肯定的フィードバックや否定フィードバックの代わりに、あいづち的なフィードバックや、学習者が話したエピソードに対するコメント的なフィードバックも多く見られた。これらのフィードバックは、母語話者同士の自然な会話にも見られるものであり、「あなたの話を聞いている」や「あなたの話に興味がある」ことなどを伝えるフィードバックである。本レポートでは、このようなフィードバックを「興味・理解を示す」として分類した。

「興味・理解を示す」ためにどのようなフィードバックをしているかという内訳を以下

に挙げる。

【表6 「興味・理解を示す」(どちらでもないフィードバック)の内訳】

「興味・理解を示す」際の発話・行動	出現数
ウン	4
ウン+ハイ	1
繰り返し(注1)	4
繰り返し+笑い	1
繰り返し+声	2
繰り返し+声+頷き	1
オーバーリアクション	1
声(注2)	7
声+頷き	4
声+さらなる質問	2
声+笑い	1
声+コメント	1
さらなる質問	1
コメント	1
コメント+笑い	2
笑い	2
文を続ける	1
頷き	1

注1:「興味・理解を示す」における「繰り返し」は、表面的には、肯定的フィードバックにおける「モデル文」と似通っているが、教師側が訂正する意志がないという点で異なるため、用語を分けた。

注2:ここでいう「声」とは、驚きを表わす「おお」や「えー」、納得を表わす「ああ」など、語としての機能を持たないもののことである。

「興味・理解を示す」(声+さらなる質問)の例

(13) <Lが先々週長崎に行ったという話を受けて>

T:長崎何しに行ったんですか。旅行?

L:旅行。

T:ふ～ん。どこ行きました?

「興味・理解を示す」(声)、(ウン)の例

(14) <腹が立ったエピソードを聞いている>

K: あー、9ヶ月まえ (T: うん) わたしのひざの半月板がこわれてました。

《省略》

T: 半月板ってここですか (ひざを指す) ?

K: はい。

T: あ〜。(何度も頷き、興味深げに)

K: 地下鉄に…うう、ああ。(ジェスチャー)

T: うんうん。(話は分かるよという意味。)

「興味・理解を示す」(繰り返し)、(文を続ける) の例

(15) <痴漢に遭ったエピソードを聞いている>

T: 痴漢分かりますか。

E: もちろん。

T: もちろん?! (笑いながら) 痴漢しますか。

L: 1回…。

T: (Lの方をみて) あ〜! ありました?! (驚きながら)

以上の例を見ても分かるように、「興味・理解を示す」フィードバックが出現しているときの教師の質問は、ほとんどが、返ってくる答えがどのようなものかわからない「指示質問 (referential question)」であった。春季実習のときには、教師は「提示質問 (display question)」に終始していたため、「興味・理解を示す」というフィードバックは生まれなかったが、夏季実習では学習者が自由に発話できる場を多く作ったこともあり、このようなフィードバックも多くみられたといえる。

7. おわりに

春季実習では、教師としての自信がなく、学習者の抱えている問題に向き合うことができずに終わってしまったことから、フィードバックが機能していなかった。このような春季実習の反省を踏まえ、夏季実習では第4節で述べたように、「多くの種類のフィードバックをする」という課題を設定した。この課題をクリアするにあたり、事前準備として①教案を立てながら、学習者からどのような回答が出るかを考えるとともに、それに対してどのようなフィードバックができるかを考える。②ほめについて、言語的なものだけでなく、表情・ジェスチャーなどどのようなほめができるかを考える。という2点を行った。

授業が始まると翌日の授業の準備などに追われ、自分のこと、実習生側の事情のことに精一杯になってしまい、実習が終わったときには、納得のいく授業ができなかった、学習

者にきちんと向き合えたのだろうか、不安であった。しかし、ビデオでフィードバックを分析してみると、春季実習のときより種類も増え、自分が考えていた「ほめ」もみられた。自身の授業に満足したわけでは決してないが、これらの分析から、授業前の準備段階での取り組みが重要であるということを実感した。

筆者のフィードバックに関する今後の課題は、学習者それぞれに合い、かつ、その瞬間に与えることが効果的なフィードバックを瞬時に判断することである。現在の自身の課題を掲げ、それに向けて努力していくということが教師としての成長の鍵となるということ、を学んだ今回の実習を、自身の日本語教師としての原点としていきたい。

【参考文献】

- 大西貴世子・横溝紳一郎（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探究—」 『広島大学日本語教育研究』 15号 pp31-38.
- 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ガイドブック（下）』 ひつじ書房.
- 村岡英裕（1999）『日本語教師の方法論 教室談話分析と教授ストラテジー』 凡人社.