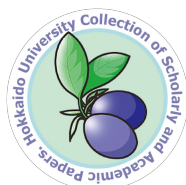




HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	中級会話授業に於けるフィードバックに関する考察
Author(s)	中村, 重穂
Citation	北海道大学留学生センター紀要, 1, 83-106
Issue Date	1997-10
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/45552
Type	departmental bulletin paper
File Information	BISC001_007.pdf



中級会話授業に於ける フィードバックに関する考察

中 村 重 穂

要 旨

近年の中上級レベルの日本語教育ではさまざまな新しい試みが行われているが、フィードバックに関する実証的・具体的な研究はいまだに少数である。この状況を承けて筆者は1996年度4月期・10月期に担当した中級会話クラスに於いて口頭発表／ディスカッションと、発話の誤用に對するフィードバックを軸とした授業を行い、その効果について調査した。

このフィードバックでは主に文法上の誤用を対象としてその訂正を行い、特に4月期にはテープによる誤用の意識化と文法事項の復習を行ったが、10月期には一律的な誤用訂正のみを行い、その効果の違いを比較した。その結果、両学期とも文法上の誤用に関しては誤用訂正によるフィードバックに一定の効果があると判断された。また、4月期の方が10月期より多くの文法項目で誤用が低減化しており、音声による意識化と文法の復習の併用はフィードバックの効果を高めることも解った。さらに、文法項目に関して、項目によってフィードバックを受けやすいと思われるものと受けにくいと思われるものがあることも判明した。今回の調査では、前者は疑問詞節、後者は動詞・形容詞の活用、助詞と文脈に合った適切な動詞の選択の四つであると判断された。

最後に、今回のフィードバックの問題点として、文法項目への偏りと学習者の情意面に対する配慮の欠如及びフィードバックの「効果」の判定の方法の不充分さを挙げ、そこから考えられるべき今後の課題として、中級会話の指導項目の明確化と適切な評価法の案出、学習者の情意面に配慮したフィードバックの方法の開発、フィードバックを受けやすい／受けにくい項目の解明とそれへの効果的な対応、フィードバックの効果のより確実な判定方法の四つを提示した。

〔キーワード〕 中級会話、フィードバック、文法項目、誤用訂正、フィードバックの効果

1. 問題の所在

中上級レベルの日本語教育に関しては近年新しい方法論によるさまざまな実践が倉地（1994）、溝口（1995）、架谷・二村・津田・三好（1995）等によって試みられている。これらはそれぞれに特色のあるものであり学ぶべきところも多いが、筆者には不満に思われる点も少なくない。中でも、これらの実践の過程でどのようなフィードバックが行われたのか、またその結果として学習者の日本語力のどのような点がどのように伸びたのかという評価が必ずしも明確ではなく、これらの点への言及は意外なほどに少ないか、あってもその成果が（倉地を除いては）具体的・実証的に報告されていないものが多い。これに関しては筆者もかつて拙論（中村 1991, 1993）に於いて筆者なりのフィードバックに関する基本方針と実践報告を行ったことがあるが、その効果という点に関しては実証的なデータを提出することができず、主観的な判断に止まらざるを得なかった。その後約5年が経過した現在でもフィードバックとその効果をめぐる上述のような状況は概ね変化していないと言ってよい。

例えば、溝口（1995：122-123）の場合、異文化接触面を重視した「日本人家庭訪問」という教室外活動を行い、その際の学習者の発話を録音したものとそれを文字化したものによって中村（1991：177-178, 1993：78-82）に類似した形態のフィードバックを行ったことを報告しているが、その結果については教師の主観的判断に止まっており、日本語運用力がどのように改善されたかについては一部を除いて明確には記述されていない。

架谷・二村・津田・三好（1995：136-137）の場合は、上級レベル学習者のプロジェクト・ワークをグループ・ダイナミックスの観点から分析してその学習効果を追究したものであり有益な示唆に富んでいるが、「学習効果のうち、言語運用面については教師の直感の範囲にとどめ」てしまっていることが惜しまれる。特にこの論考は学習効果の一つとして「コミュニケーションを通じて言語運用能力を高めること」を挙げているだけにその点に関する詳細な記述が少ないのは残念なことである。

現状ではいくつかの論考があるとは言え、全体として見ればフィードバックの方法や効果に関する論及はまだ多いとは言えない。その理由を察するに、第二言語習得過程のメカニズムの未解明や近年のコミュニケーション・アプローチの隆盛に伴う学習者の誤用に対する寛容度の高まりにも遠因があるであろう。とは言え、横山（1996：9）が指摘する「現時点で先

ず我々が行うべきことは、「～の状況で、～の（年齢の）集団に対して、～の言語的側面に関しては、効果的である（ない）」といったような個別的なデータを蓄積して行くことである」という見解に筆者は全面的に賛意を表したい。

以上のような状況を承けて、本稿では、筆者が1996年度4月期及び10月期に担当した中級会話クラスに於いて行った授業及びフィードバックの方法とその結果について報告し、併せてそこから析出されるフィードバックに関する問題についても論及することにする。

2. 授業の概要

2.1 コースの全体像と担当クラス

筆者が担当した会話クラスは北海道大学の（日本語研修コースと日本語・日本文化研修コースの在籍者及び学部1，2年生を除く）すべての留学生・外国人教員・研究員に開放されている技能別全学補講コース「一般日本語」の中の一つである。「一般日本語」コース全体は初級と中級の2レベルから、うち中級レベルは（筆者担当時には）会話・作文・読解・漢字から構成されており、さらにこの四つの技能別クラスが1，2の2レベル（2の方が上）から成っていた。そして、会話のみ開講曜日別に1a／1bと2a／2bの2クラスずつ計4クラスで構成されていた。中級レベルの各クラスは年2回（4月と10月に）開講され、会話のみ90分授業週2回、その他の科目は90分授業週1回で実施され18週間で完結、1クラスの定員は原則として15名となっていた。筆者が担当したのはこの中の「中級会話2b」である。

2.2 授業の方針

2.2.1 授業の目標

授業の目的としては、既習の口頭表現力の強化、特に口頭でのコミュニケーションに必要なさまざまなストラテジーの習得ということを立てておいたが、この目標はいわば「最大公約数的な目標」であった。このような形で目標を立てざるを得なかった理由は、中級の学習者のレベルが学期によってかなり変動するという経緯が過去に度々あったことである。そこで実際には、より実質的な目標として—これは後述する授業の形態とも関連するが—、授業内の発話のフィードバックを通して学習者が自己の発話の

問題点(誤用)を把握し、それを適切に回避あるいは訂正できる能力の強化＝「自己の日本語の意識化とモニター能力の伸長」ということを設定した。このような目標を設定した理由は、筆者の過去の実践(中村 1991, 1993)からフィードバックを軸とした誤用訂正活動が学習者の発話の改善に一定の効果があつたと主観的にはあるが判断したためであり、また、後述するようにいくつかの先行研究からフィードバックの対象となる項目をある程度明確にすることができたためでもある。

2.2.2 フィードバックの対象項目

フィードバックの対象項目としては、学習者の授業内での発話時の誤用、特に文法上の誤用を対象とした。すなわち、「会話」の授業でありながら実質的には「文法」が中心的な指導項目となったのである。こうした内容の授業を行った理由として次の三つのことを挙げておきたい。

一つは、甚だ外在的な理由であるが、この「一般日本語中級」コースには(筆者担当時は)独立した「文法」のクラスがなく、学習者が既習の文法事項の復習をしたり知識の忘却や欠落を手当したりできる場が制度的にはなかったため、これを補おうとしたことである。

二つ目としては、栃木(1994)、田代(1995)等の先行研究により、中級レベルの学習者の問題点、特に表現の「不自然さ」(田代)に関わる点が明らかにされてきた結果、学習者の誤用のどのような点に特に意を払ってフィードバックを行えばよいか絞り込みやすくなったことがある。栃木(1994: 117)は、中級学習者の発話を結束性に注目して分析し、その結果として「接続表現については、日本人学生のテキストによく使われていた形はほとんどが初級の文法項目に入っているものであり中級の学習者なら知っていて当然であるが、それを使いこなす段階に至っておらず、…テ形等で「とりあえずつないで」話を進めるということもできていないのではないか、ということが考えられる」と述べ、特に接続表現と指示表現に問題点があることを指摘している。また、田代(1995: 35-36)は、文章表現に限られるが、一定のストーリーを持った漫画を日本語・中国語・韓国語各母語話者に文章化させた資料をもとに三者を比較検討し、中国語・韓国語各母語話者は接続形式としてテ形を多用する傾向があること、日本語母語話者と比べると視点が一定していないことを「不自然さ」の原因として析出している。

そして、第三の理由としては所謂「教室外の日本語（運用）」ということに対する筆者の疑義を挙げておく。近年コミュニケーション・アプローチの立場から教室外の日本語話者を取り込んだ授業の展開や教室外での日本語によるインターアクションの学習効果といったことが述べられている。例えば、當作（1993：29）は、「まわりに日本語話者がいる場合や日本語を使うコミュニティがある場合には、クラス外での日本人とのインターアクションを通して、言語習得を行うように教材を構成することもできる」と述べている。また、前述の溝口（1995：124）も「日本人家庭訪問」の授業に関して「学習者の、この課題を終了したときの達成感・満足度は高く、日本語や日本人とのインターアクションに自信を持たせることができたと言える。もちろん日本人との接触中には失敗も起きるが、そのことは実生活の次の機会には成功させようとする新たな学習の動機づけとなっている」と述べており、さらに金久保（1996：135）は、「学習者は日本語を授業のみで学習するのではなく、会話の持つ特徴を考えても、授業外で習得することのほうがより膨大でかつ、重大である」と記している。これらの主張には確かに首肯できる面もなくはないが、反面、教室外の日本語環境というものを学習を促進する／学習効果を高める環境としてあまりに高く評価し過ぎているきらいがある。教室外の日本語環境というのは学習にとってそれほど理想的なものなのであろうか。そのような環境の中では、学習者の話す日本語の中に何らかの誤用があったとしても、それがコミュニケーションに重大な支障を引き起こさない限り、それらを逐一訂正してくれる日本人（あるいは他の外国人）が果たしてどのくらいいるであろうか。調べた訳ではないので断定的なことは言えないが、むしろ、教室外の言語環境というものには、上記のコミュニケーション上支障のない限りでの日本語の誤用をそのまま放置して固着させてしまう Selinker（1972：36-37）の言う「化石化（fossilization）」を進行させる一場という性格もあると言えるのではないか。とすれば、コミュニケーション上支障がないがゆえに残存してしまう誤用にはどこで修正の機会が与えられるのか。このような問題意識から、筆者はそれらの残存的な誤用についても厳格に対応し、学習者が自分の日本語をモニターできるようになる場所を授業の中に作ることを意図したのである。

以上のような理由から、筆者のクラスではフィードバックの対象を文法項目とし、栃木・田代の指摘を踏まえて、中でも特に接続表現（接続詞・

接続助詞)、自動詞・他動詞、テンス・アスペクト・ヴォイスを接続形式及び視点に関わるものとして重点項目化し、これに学習者が比較的訂正しやすい項目ではないかと考えた疑問詞節(疑問詞を含む)を加えて特に学習者の注意を喚起するようにした。但し、ここで誤解を避けるために付言しておく、上記の四つを重点項目化したということは、他の誤用箇所に対する訂正を行わなかったということではない。このフィードバックの詳細については2.5であらためて述べることにする。

2.3 学習者の状況

「一般日本語」中級レベルは4月期・10月期とも第1回目の授業時に実施されるプレイスメント・テストによってクラス編成を行っていたが、中級1レベルと2レベルの境界線が学期によってかなり変動することがあり、また聴解力や口頭表現力までは見るができなかったこともあって、開講後も若干の学習者の移動があった。筆者担当時の中級会話2bクラスの学習者の日本語学習歴は、最も短い者で約200時間から最も長い者では約800時間までの幅があったが、授業中の観察から学習時間の長短と日本語運用力の間には必ずしも正の相関関係はなかったと言える。

2.3.1 4月期の学習者

4月期は当初16名で開講した。学習者の国籍は、中国9名、韓国2名、モンゴル1名、タイ1名、ミャンマー1名、ポーランド1名、メキシコ1名である。このうち中国人2名が開講後3週間前後でレベルに合わず(難しいという理由で)辞退、また、韓国人1名が開講後1カ月半で帰国したため、実質的には13名で授業が進められた。但し、(例年の傾向であったようであるが)夏季休暇が明けた8月下旬からの授業は9月の大学院受験や秋の学会発表等を控えていたため、出席率が低下し、学期終了時までには継続的に出席した学習者数は7名であった。この7名の国籍は、中国4名、タイ、ミャンマー、ポーランド各1名ずつである。

2.3.2 10月期の学習者

10月期は当初17名で開講した。学習者の国籍は、中国9名、韓国3名、モンゴル1名、タイ1名、アメリカ2名、チュニジア1名である。この学期も中国人2名が開講後6～7週間前後でレベルに合わず(難しいという

理由で) 辞退、また、韓国人については全員が開講後2カ月前後で、2名は理由不明、他の1名は病院実習が始まったため辞退となった。さらに、アメリカ人1名が時間割の変更により実験とぶつかり、モンゴル人も論文執筆のため1カ月前後で辞退と、出席者の減少が激しい学期となった。加えてこれも例年の傾向であったようであるが年明けの1月からの授業は2月の大学院受験を控えている者がいたためさらに出席率が低下し、この学期の継続出席者数は8名であった。この8名の国籍は、中国5名、タイ、アメリカ、チュニジア各1名ずつである。

2.4 授業手順

授業の手順は、4月期と10月期で一部活動に違いがあるものの基本的には週2回の授業のうち1回をタスク実施日(発話と録音)、もう1日を前回発話に関するフィードバック実施日とし、このルーティンを17週間分を行った。但し、4月期・10月期とも開講後第1週目の授業はガイダンスと出席者へのインタビューとした。以下ではまず始めに4月期の授業手順について説明し、続いて10月期について述べる。

2.4.1 4月期の授業手順

①まず story-telling (st) と Nacherzählung (Ne/再話) を行った。st は、学習者が一定のストーリーを読み上げて語り聴かせるものであり、筆者のクラスでは漫画とビデオをほぼ半々で使用した。漫画は一般の漫画雑誌から採ったものもあるが、Goethe Institut や British Council などの教育機関で使用されているドイツ語や英語の教科書の中から教材として作成されているものを使用するようにした。ビデオについてはドラマとドキュメンタリーとニュースを1本ずつ使用した。指名された学習者は一週間前に自分が発表する漫画やビデオをあらかじめ受け取って準備しておくことが義務づけられていた。他の学習者には次に述べる Ne が終わるまで漫画やビデオの実物を見せず、聴き取ったものからだけで内容を再生させるようにした。

Ne は、三森(1993:118, 1994:118)によればドイツの基礎学校(Grundschule)と高等中学校(Gymnasium)で行われている「物語を読んだり聞いたりしたのち、そのあらすじを自分の言葉でまとめるという方法」であり、本来は基本的な作文技術を習得させるための手法であ

る。具体的には、(本来は)教師が読み上げて行くテキストを生徒がその場で聴き取って別の文章形態に再編成して行く作業であり、「その際、原典の基本理念や登場人物、筋の展開、結末などを話者が勝手に書き換えてはならないという決まりがある」。筆者のクラスでは、stで発表者が読み上げるストーリーを他の学習者が聴き取って再話する方式で行った。このような手法は、受容と再生を同時に行うことによって学習者の談話の認知力と情報の処理能力を高めることを目的としていた。

②上の①に続く段階として、Neで書いたものを集めてコピーを取り、それらを学習者に返却した後で、テキストとした漫画を配布／ビデオを視聴し、各自Neでまとめた内容が適切であったかどうか、また、発表者の提示したストーリーの中に原典の漫画やビデオに合致しない部分や誤解を与えるような部分がなかったかどうかを検討させた。そして、自分のNeに誤りがあった場合にはその誤りの原因をNe実行過程から内省法によって取り出す作業をさせた。この内省法は、自己の作業／思考過程を反省し、誤用の実態とその原因を認識するために行われた。

③これらの二つの作業の後で一人ずつ各自のNeについて自己評価と誤りの原因について報告させた。報告する際の発話はすべて録音し、後述するフィードバックの資料とした。また、stについては聞き手側の学生に5段階評価と自由記述方式による評価表を配布し、回収後集計して発表者に返却、また回収したNeについては添削後学習者に返却した。

④録音した発話に含まれる誤用についてフィードバックを行った。

⑤①～④のルーティンを、学期開始後8週間行った。

⑥学期後半は、ニュースや新聞記事から時事問題を取り上げ、各テーマについて1人のコメンテーターが要旨の報告を行い、それをもとに全員でディスカッションを行った。その際ディスカッションが散漫になることを防ぐために、ディスカッションの際に特に検討するべきであるとコメンテーターが判断した点を「論点」として提示してもらい、この「論点」をめぐってディスカッションが進行するよう配慮した。ディスカッションの際の発話はすべて録音した。

⑦⑥で録音した発話に含まれる誤用について前半同様フィードバックを行った。

⑧⑥～⑦のルーティンを6週間行った。

⑨最後の3週間はテレビドラマや漫画(音声や吹き出しの台詞を消去した

もの) から、ペアでドラマを再生してスキットを作る形式のタスクを行った。このタスクはすべて録画した。

⑩⑨で録画した発話に含まれる誤用についても前半同様フィードバックを行った。

⑪最終回のクラスでは、学習者にフィードバックの結果(個々の学習者の誤用がどのように変化したきたか)を提示して今後の学習の参考としてもらえるようにするとともに、授業に対する評価を提出させた。以上が4月期の授業手順である。

2.4.2 10月期の授業手順

①10月期の授業手順は、ガイダンス・インタビュー終了後の3週間は4月期の①～⑤と同じである。但し、Neに使用した漫画は4月期と異なるものを使用した。すべて4月期同様Goethe InstitutとBritish Councilの教科書から採ったものである。

②学期後半の13週間は、基本的には4月期同様コメンテーターの報告とそれをもとにしたディスカッションであったが、4月期の最後に行った授業に対する評価の中で、ディスカッションについては「レポーターの出した問題が自分の関心・興味とあわなかったため、積極的になれなかった」という回答が半数の学習者から出されたため、一部形式を変更し、テーマを時事問題から採ることを止めて、7週間は「こんなものいらない!」、続く4週間は「こんなものがほしい!」という統一テーマを立て、コメンテーターがこの統一テーマの中で自由に選んだ話題と「論点」をめぐってディスカッションするという形式にした。この期間もディスカッションの際の発話はすべて録音した。

③②で録音した発話に含まれる誤用について前半同様フィードバックを行った。

④この学期も最終回のクラスでは、学習者にフィードバックの結果(個々の学習者の誤用の変化)を提示して今後の学習の参考としてもらえるようにするとともに、授業に対する評価を提出させた。

以上が10月期の授業手順である。なお、次頁に4月期後半と10月期で採り上げたディスカッションのテーマを挙げておく。

〈4 月期〉

ニュース・記事	論 点
「危険がいっぱい 運転中の携帯電話」	携帯電話のマナー
「理想の男性 どんなタイプ？」	日本人の食事のマナー
「親の面倒見る」日本 2 割」	老後の親の世話
「曲名も歌手名もアルファベットばかり」	英語歌詞の音楽の流行
「末期ガン患者安楽死」	安楽死の是非
「ペットブームの陰で4,452匹が安楽死」	動物実験の是非

以下の10月期のディスカッションの場合は、テーマ1～8は統一テーマ「こんなものいらない！」の中で、9～12は同じく「こんなものがほしい！」の中で論じられた。

〈10月期〉

	テ ー マ	論 点
1	「パチンコ」	パチンコはなぜやるのか
2	「お菓子の過剰包装」	日本の食品の包装は多すぎるか
3	「ファッション雑誌」	ファッション雑誌の影響をどう考えるか
4	「忘年会・新年会」	(日本的な) 忘年会・新年会は必要か
5	「割り箸」	割り箸は森林破壊の原因か
6	「煙草」	どうすれば煙草を止められるか
7	「パチンコ・その2」	再び、パチンコはなぜやるのか
8	「いじめ」	いじめの原因と対策
9	「英語による情報」	英語での情報入手機会を増やすべきか
10	「正確な情報番組」	日本の海外情報番組はなぜ一面的なのか
11	「漢方医学の普及」	漢方医学を普及させる方法
12	「世界平和の実現」	世界平和の実現は可能か

2.5 フィードバックの方法

今回行ったフィードバックの方法は既に中村 (1993: 76-77, 81) で論じたものとはほぼ同一である。まず、授業中の学習者の発話をすべて録音し、その中の誤用箇所を取り出して編集したフィードバック用テープと、これらの誤用をすべて文字化し、誤用箇所を指示したフィードバック・シー

ト¹⁾を作成して配布する。そして、フィードバック用テープで誤用箇所を一つずつ聴きながら、どのように訂正すればよいかを学習者全員で検討し正しい表現を見つけ、フィードバック・シートに記入し、再度正確な形で発話させていく。このような方法を採用した理由は、(1)個々の学習者の誤用を訂正する作業をクラスの学習者全体の学習内容とすること、(2)学習者が受動的に注意・訂正を受けるのではなく自発的に考えるように仕向けること、(3)正確な表現の定着を図ることの三つの作業を通して、最終的には学習者が先に述べた自己の日本語をモニターする能力を高められるようにするためである。

但し、今回は4月期と10月期でフィードバックを一部変更した。

第一点としては、4月期はフィードバック用テープを一貫して使用したが、10月期は全体的に誤用の数が増えたためテープを聴く時間を取ることが困難になり、後半はテープを使用せずシートのみでフィードバックを行わざるを得なくなったということがある。この場合、テープを聴く作業はなくなったが、それ以外の手順の変更はなかった。

第二点としては、フィードバックの対象を変更したことが挙げられる。既に述べたように、4月期にはフィードバックの重点対象項目として、接続表現、自動詞・他動詞、テンス・アスペクト・ヴォイス、疑問詞節(疑問詞を含む)の四つを取り上げた。先にも述べたが、これら四つを重点項目化したということは、これらの項目の誤用だけを訂正したということではない。具体的な扱いとしては、これら4項目を含むすべての誤用に対して前記のような手順で訂正作業を行う一方で、別途これらの誤用を文法の復習として扱う時間を設け、その中で特に前記4項目に関しては、知識の正確な定着を図るようにする形でフィードバックを行った。この文法の復習の時間は、4月期中、自動詞・他動詞と接続表現については3回ずつ、テンス・アスペクト・ヴォイスと疑問詞節については1回ずつ行われた。これに対して、10月期には特に重点項目を設定せずに学習者の発話に現れたすべての誤用を一律に訂正するという形を採用した。

第三点としては(前記二点とも関連するが)、上述のように10月期には重点項目を設定しなかったことにより、筆者の側から特別な項目を立てて文法の復習をするという形を採用しなかったことが挙げられる。(但し、学習者からの質問・要望により、「もの」と「こと」の違い及び「わかる」と「知る」の違いのみ説明する時間を取った。)このような変更を行った

のは、第一点にも記したように10月期は全体的に誤用の数が増えたため時間的な制約が大きくなったことと、誤用の中には特に重点項目化しなくても(=文法の復習で取り上げなくても)通常のフィードバックのみで減少していくものもあったためこの形式を徹底させることだけでもある程度の効果が想定できるのではないかと考えたことによっている。以上がフィードバックの方法と変更点である。

3. フィードバックの結果=誤用の増減傾向

フィードバックの対象となった文法項目は全部で22項目である。表1及び2はこれらの項目の誤用比率(=全誤用数に占める各項目毎の誤用数の割合)²⁾を学期毎に多い項目順に並べ、さらに、各学期ともほぼ4週間の期間で区切ってその推移を示したものである。右端の「傾向」の欄の記号は、↑が増加傾向を、↓が減少傾向を、△が増加と減少を繰り返す不安定な傾向を、?は傾向の判断が難しいものをそれぞれ表している。この場合、増加及び減少傾向とは、学期開始後から、または第2期以降は一貫して増加または減少していることを示し、?=傾向の判断が困難とは、学期開始後から第3期までは一貫して増加または減少傾向を示したにもかかわらず最後の第4期で急に反対の傾向に転化し、以後の推移の傾向が判断しにくいものを表す。また、(*)は4月期のフィードバック重点項目である。これらは既に述べた通り10月期には重点項目化しなかったが、10月期のデータにも記しておく。³⁾

表の各項目のうち、「適切な動詞/名詞/形容詞の選択」とは発話の際に文脈に合った適切な表現を選択できたかどうかに関するものである。例えば、日常的な話題を取り上げている文脈で非常に専門的な語彙を用いて発話をした(またはその逆のケースの)ため文脈との整合性を欠いた場合等がこれに当たる。また、「話体」とは「です・ます」体と「だ・である」体の使い分けが適切にできているかどうかを示すものであり、「不要な要素」とは多くは不必要な繰り返しや言い換えである。

本章では、これらのデータの比較からフィードバックの結果について記述することにする。但し、この年度は4月期と10月期の学習者に対して学期開始時に実施したプレイスメント・テストが異なっていたため、まず両学期の学習者が同質であるかどうかを調べておく必要があった。そこで、今回はプレイスメント・テスト相互の比較が難しく、またそれぞれの学期

表1：4月期誤用比率(%)

誤 用 項 目	第1期	第2期	第3期	第4期	傾向
助詞	27.5	25.4	29.1	19.8	△
接続表現(*)	14.3	10.5	9.9	9.5	↓
適切な動詞の選択	7.1	8.8	5.7	9.5	△
適切な名詞の選択	7.1	1.1	6.4	7.9	↑
動詞の活用	7.1	10.5	5.7	12.7	△
自動詞・他動詞(*)	5.5	2.8	2.8	0.0	↓
テンス・アスペクト・ヴォイス(*)	5.5	8.3	6.4	4.8	↓
疑問詞節(*)	4.4	8.3	1.4	0.8	↓
話体	4.4	5.0	2.1	0.8	↓
副詞	4.4	5.5	10.6	4.0	?
連体修飾	2.7	2.2	1.4	0.8	↓
発音・アクセント	2.2	0.6	2.8	5.6	↑
名詞節	1.6	1.1	0.0	0.0	↓
語順	1.6	0.6	0.0	0.0	↓
不要な要素	1.1	3.3	6.4	7.9	↑
意味不明な部分	1.1	0.0	0.7	3.2	↑
適切な形容詞の選択	0.5	0.0	1.4	0.8	△
指示詞	0.5	2.2	1.4	0.8	↓
形容詞の活用	0.5	0.6	1.4	4.8	↑
文末表現	0.5	2.8	3.5	4.0	↑
主語と述語の一致	0.0	0.5	0.0	0.0	↓
その他	0.0	0.0	0.0	0.8	?

※表1の各期は次の通りである。(第4期は夏季休業を含む。)

第1期：4月18日－5月9日

第2期：5月14日－6月6日

第3期：6月11日－7月4日

第4期：7月9日－9月12日

表 2 : 10月期誤用比率(%)

誤 用 項 目	第 1 期	第 2 期	第 3 期	第 4 期	傾向
助詞	22.8	28.5	34.6	39.9	↑
接続表現(*)	12.1	9.6	9.7	11.1	?
動詞の活用	10.7	5.6	7.0	5.8	△
話体	7.4	1.5	3.2	2.9	△
テンス・アスペクト・ヴォイス(*)	4.7	1.9	2.7	2.1	△
副詞	4.7	8.1	3.2	2.1	↓
適切な動詞の選択	4.2	5.6	7.0	7.4	↑
形容詞の活用	4.2	5.6	1.1	4.1	△
文末表現	3.7	3.7	2.2	0.4	↓
不要な要素	3.7	3.7	3.2	2.1	↓
疑問詞節(*)	3.3	3.7	2.7	2.5	↓
適切な名詞の選択	3.3	7.0	6.5	6.2	↓
発音・アクセント	3.3	1.1	1.1	0.8	↓
連体修飾	3.3	4.1	5.4	3.3	?
意味不明な部分	2.3	1.9	2.7	0.8	△
自動詞・他動詞(*)	1.9	0.0	3.2	1.2	△
指示詞	1.4	3.0	1.1	2.1	△
名詞節	1.4	1.5	0.0	2.1	△
適切な形容詞の選択	0.9	2.6	2.2	0.8	↓
語順	0.5	0.7	2.7	1.6	?
主語と述語の一致	0.5	0.4	0.0	0.8	?
その他	0.0	0.4	0.5	0.0	?

※表 2 の各期は次の通りである。(第 3 期は冬季休業を含む。)

第 1 期 : 10月29日－11月12日 第 2 期 : 11月19日－12月19日

第 3 期 : 12月26日－1月30日 第 4 期 : 2月18日－3月4日

の母集団に正規性を期待できなかったために、授業時のタスクが同じ Nacherzählung (使用テキストは異なる) であった学期開始後 2 週目から 4 週目までの 3 週間の両学期の各項目の誤用実数⁴⁾を Mann-Whitney の U 検定にかけた結果、両学期の学習者の誤用実数には有意水準 5 % で差が認められず、文法力に関してであるが 4 月期と 10 月期の学習者は統計的に同質であることが判明した。⁵⁾ ($\alpha = .05, Z = -.7656, P = .4439$)

さて、フィードバックの対象とした 22 項目を見てみると、4 月期は最終的に誤用比率が増加傾向にあるもの(↑)が 6 項目、減少傾向にあるもの(↓)が 10 項目、不安定な傾向にあるもの(△)が 4 項目、傾向の判断が困難なもの(?)が 2 項目となっている。これに対して、10 月期は誤用比率が増加傾向にあるものが 2 項目、減少傾向にあるものが 7 項目、不安定な傾向にあるものが 8 項目、傾向の判別が困難なものが 5 項目となっている。全体として見ると、4 月期の方が 10 月期より誤用比率が減少した項目が多く、また、不安定な状態の項目も少ないが、誤用比率が増加傾向にある項目も 10 月期より多いことが注目される。

また、4 月期に重点項目とした四つ(接続表現、自動詞・他動詞、テンス・アスペクト・ヴォイス、疑問詞節)を見ると、全項目について誤用比率が減少していることが解るが、10 月期は疑問詞節の誤用が減少しているものの、自動詞・他動詞とテンス・アスペクト・ヴォイスは不安定な状態で、接続表現は第 1 期から第 3 期まで減少傾向であったが第 4 期で増加傾向に転じ判断が難しい状態となっている。

さらに、個々の項目を学期毎の傾向と併せて見て行くと、4 月期に増加傾向で 10 月期に減少傾向となったものは適切な名詞の選択、発音・アクセント、不要な要素、文末表現の四つであり、10 月期に不安定な状態になったものには形容詞の活用と意味不明な部分がある。逆に 4 月期に減少傾向で 10 月期に増加傾向となったものや、4 月期と 10 月期ともに増加傾向となったものはない。また、4 月期と 10 月期ともに減少傾向となったものは疑問詞節のみである。4 月期には不安定な、あるいは判断が困難な状態にあったものは助詞、適切な動詞の選択、動詞の活用、適切な形容詞の選択、副詞、その他の六つであるが、これらが 10 月期にどのようなかを見ると、適切な形容詞の選択と副詞は減少傾向を示しているが、動詞の活用とその他は不安定か判断が困難な状態のままであり、助詞と適切な動詞の選択はむしろ増加傾向に転じている。そして、4 月期に減少傾向を示して

いた10項目のうち、既に述べた疑問詞節を除く9項目の10月期の傾向を見ると、不安定な状態にあるものが5項目（自動詞・他動詞、テンス・アスペクト・ヴォイス、話体、名詞節、指示詞）、判断が困難な状態にあるものが4項目（接続表現、連体修飾、語順、主語と述語の一致）となっている。

以上が表1, 2から見たフィードバックの結果＝誤用の増減傾向である。

4. 考察—フィードバックの効果と項目の性格について—

前章の結果を承けて本章では特にフィードバックの効果について考察する。既述のように4月期と10月期ではフィードバックの方法が異なっているため、これらの変更点の影響を勘案しつつ論を進めることとする。まず、全体的な傾向として、4月期、10月期とも誤用比率が減少傾向を示した項目がそれぞれ10項目及び7項目現れていることが挙げられる。これらの数の多少は別としても文法項目に対象を限定した今回のフィードバックは何らかの効果を産出したとすることができる。（但し、この点については後述するような問題もある。）

次に、学期間で項目を比較してみると、減少傾向にあるものが4月期は10項目で10月期は7項目であること、また、不安定な傾向を示したものが4月期は4項目で10月期は8項目であることから、4月期のフィードバックは10月期のそれより効果が大きかったと考えることができる。その効果の原因としては、4月期のフィードバック用テープの使用と文法の復習の実施が考えられる。フィードバック用テープの使用は、普段客観的に聴く機会のない自分の発話を聴くことができ、特にその誤用を客観的に知ることができるため学習者が音声（聴覚）面から各自の日本語の問題点の意識化を進める上で有効であり、また、文法の復習は、授業で受けた訂正がどのような根拠に基づくものであるのかを理論的に把握でき、さらに過去に学習したことがあったが忘却または誤認していた知識を再確認し修正できるという点で効果的であったと考えられる。

また、前述のように、4月期は四つの重点項目のすべてについて誤用比率が減少したが10月期は疑問詞節の比率が減少した以外は、自動詞・他動詞とテンス・アスペクト・ヴォイスが不安定な状態で、接続表現が判断困難な状態となっていることが挙げられる。この結果から、4月期の重点項目型フィードバックは文法の復習と相俟って、10月期の一律型のフィード

バックと比べるとより効果があったと考えられる。

但し、これは一律型フィードバックが無効であるということを必ずしも意味しているのではない。前述のように一律型フィードバックを行った10月期でも7項目で減少傾向が認められ、しかも増加傾向を示した項目は2項目と4月期(6項目)よりも少ない。両学期のフィードバックの効果の差は主として不安定な状態の項目や傾向の判断が困難な項目の数に関わっているが、これらの項目が多い10月期でも例えば、不安定と判断された動詞の活用、話体、テンス・アスペクト・ヴォイスの3項目の誤用比率の推移を見てみると、第2期以降の数値は第1期の数値よりも低いレベルで変動しており、確かに不安定には違いないが変動値域で見ると誤用比率は低下したということもできる。従って、先に述べたように重点項目型だけでなく一律型もフィードバックとして文法上の誤用に対して一定の効果があったと認められるのである。

さて、先に重点項目型フィードバックの優位を述べたが、項目の性格という点から考えてみるとこの優位に関しては別の見方も可能である。先の疑問詞節の誤用比率を見ると4月期の重点項目型フィードバックでも10月期の一律型フィードバックでも減少傾向を示していることから、この項目は方法にかかわらず本来フィードバックを受けやすい＝フィードバックによる矯正が容易な項目なのではないかと考えられる。⁶⁾

また、今回の結果には、両学期ともに誤用比率が増加傾向を示した項目はなかったが、ともに不安定な傾向及び判断が困難な状態であった項目として動詞の活用とその他があり、また、4月期には不安定な傾向及び判断が困難な状態で、10月期になると増加傾向を示した項目として助詞と適切な動詞の選択がある。さらに、4月期には増加傾向で10月期には不安定な傾向及び判断が困難な状態であった項目として形容詞の活用と意味不明な部分がある。これらのうち、その他と意味不明な部分は内容の確定が難しい面があるので一応除外して、残り4項目について考えてみると、これらはフィードバックの効果が顕れなかった、あるいは顕れにくかった項目であると言える。その原因としては、両学期の学習者のレベルや既習事項の定着度の差、タスクやそのテーマの難易度、学習者の国籍などが考えられるが、さらに重要な点としてこれらの項目はフィードバックを受けにくい項目なのではないかということが考えられる。勿論この場合は「文法上の誤用訂正というフィードバック」という条件付であり、他のフィードバック

クなら受けやすいという可能性はある。また、別の角度から考えると、これらのうち動詞・形容詞の活用と助詞は（複合助詞的なものを除けば）基本的には初級レベルの学習項目であるにもかかわらず中級段階でもフィードバックの効果が顕れないということから、先に述べた「化石化」が発生しやすい項目であると考えられることも可能である。いずれの解釈を採るにせよこれらの誤用への対処の方法は今後の緊要な検討課題であると言える。

その他に、4月期には誤用比率が増加傾向を示し10月期には減少傾向になったものが四つ（適切な名詞の選択、発音・アクセント、文末表現、不要な要素）があるが、これらの解釈や原因の検討は難しい。適切な名詞の選択に関しては、先の適切な動詞の選択と併せて、4月期は特に後半のディスカッションで安楽死や動物実験等のかなり専門的なテーマを採り上げたため、専門的な文脈と一般的な文脈との間で語彙のレベルの調整ができずこのような誤用が増えたと一応は考えられる。しかし、このように説明してしまうと逆になぜ10月期には動詞の誤用が増えて名詞の誤用が減ったのかということがうまく説明できない。他の3項目に関しても同様で、差し当りは学習者のレベルやタスクやテーマに起因すると考える以外にはないと思われる。

最後に、今回のフィードバックからその効果について差し当たり得られたことをまとめておく。

- 1) 文法項目のみを対象としたフィードバックでも、今回はその方法に拘らず会話の授業に於いてある程度の効果を有したと考えることができる。
- 2) フィードバックの際に発話のテープ（音声）と文字化したものを提示することは、学習者に誤用を意識化させ、フィードバックの効果を高める上で有効であると考えられる。
- 3) フィードバックの際に個々の誤用をそれ自体として訂正するのみでなく、文法事項の復習を併せて行うことは効果的であると考えられる。
- 4) フィードバックの際に特定の項目を重点化し、併せて上の3)を徹底して行うことはフィードバックの効果を促進すると考えられる。
- 5) 文法項目の中にはフィードバックを受けやすい項目と受けにくい項目があると考えられる。

以上が今回のフィードバックから考察されたことがらである。

5. まとめ—問題点と今後の課題—

今回の授業は言わばパイロット・ケースであって、そこからフィードバックのあり方や効果についての一般的な結論を提出することはできないが、解り得た範囲でいくつかの問題点と課題を述べておく。

まず、授業のあり方全体に関わる問題点としては、第一に授業が非常に「防衛措置的」なものになってしまったことが挙げられる。即ち、中級会話の授業としてあるべきシラバスがまずあってそれとの関連でフィードバックが為されるべきであるのに、現実には毎回の授業の現場で出てきた文法の誤用を処理するという形のみに終始してしまい、学習者は文法の復習はしたが会話としては結局何も新しいことを学ぶ機会が与えられなかったことになってしまっている。

第二には、学習者の情意面に対する配慮が欠如していたことが挙げられる。今回のようなフィードバックでは自分の誤用がクラス全体に知られることになるため、学習者に情意面での抵抗を起こさせる危険性があったが、そのような点に対する十分な処置は行われなかった。これに関連して、4月期に行った授業評価アンケートの中で2名の学習者がフィードバックに対する対応として「まちがえることがこわくなって、積極的に話すことができなくなった」という回答を選択していたことを指摘しておく。10月期にはこの回答を選択した学習者はいなかったが、4月期・10月期に授業に出てこなくなった学習者の中には一表向きの理由とは別に一情意面での抵抗から授業を辞退した者がいる可能性は否定できない。

さらに、フィードバックとその効果に関する問題点として以下のことが挙げられる。

第一に、本稿では誤用の増減傾向に関して一貫して「フィードバックの結果／効果」という表現を用いてきたが、実際には今回の誤用の増減傾向、特にその減少傾向が今回のフィードバックの直接の結果／効果であると断定する論拠はまだ充分ではない。例えば、今回の学習者の中には同時期に開講されていた「一般日本語」の他の科目—読解・作文等—を筆者の会話2bと並行して受講していた者もあり、これら他科目の授業での学習活動が筆者の会話クラスでの活動やフィードバックに影響（あるいは効果）を与えていた可能性も考えられる。今回の学習者に関しては、他科目並習者とそうでない者との区分を立てて調査を行っていないため、この点で本稿の考察はなお問題を残すものとなっている。

第二に、本稿では学習者全体の誤用比率のみを考察の対象としてきた。しかし、容易に推察できることとして、全体の誤用比率の増減傾向と個々の学習者の誤用比率の増減傾向は必ずしも一致しないことが挙げられる。したがって、本稿で差し当たってフィードバックの「効果」と表現している誤用比率の減少傾向は、それが個々の学習者全員にも同様の傾向として認められるのか、それとも一部の学習者のみの急激な減少傾向にのみ依存しているものが明らかにされていない。この点に関しては、紙幅の都合上本稿では扱うことができなかったが、いずれ稿をあらためて個々の学習者の誤用の増減傾向をも考察し、全体の傾向との関連を考察してみる必要がある。

以上を踏まえて、今後の課題と考えられることを最後に簡単にまとめておく。

- 1) 中級レベルの会話授業の本来的な指導項目の作成とそれに適合した＝妥当性・信頼性の高い評価法の案出
- 2) 個々の学習者の情意面に配慮しつつ誤用訂正をクラス全体の学習事項とすることが可能なフィードバックの方法の案出
- 3) 上記1)の指導項目の中のフィードバックを受けやすい項目と受けにくい項目の解明とそれらに対する効果的なフィードバックの方法の案出
- 4) 個々の学習者が複数の科目に於いて受けるフィードバックの相互影響と誤用の増減傾向の時系列的な調査・研究

既に繰り返し述べたように今回のフィードバックは文法中心であり、対象とした学習者も少なく、その上方法論的にも多くの問題を残したままであるため極めて限定された不十分なものにしかならなかったが、フィードバックの効果測定に関する研究は、学習者が効果的に学習を進めていくための要件として今後一層重要なものになると思われる。1で引用した横山(1996)の言を待つまでもなく、まずはさまざまな実践からデータを積み重ねていくことが必要であると筆者は考える。

注：

- 1) フィードバック・シートとは、学習者の誤用を含む発話を文字化してその文／文章中の誤用部分にワープロの網掛機能を使って網掛を施したものである。参考までに実例を示しておく。(1997年1月14日の授業時

のアメリカ人学習者の発話から)

パチンコをやる人が低くなら、個人のオーナーは大変になりますよね。

- 2) ここで「誤用」としたものの内には水谷(1985:14)の所謂「非用」もごく少数ながら含まれている。その場合、「誤用」としては本来用いられるべきと判断された項目に数え入れられている。
- 3) データは小数点以下第二位四捨五入で処理しているため合計が100%にならないものがある。
- 4) この誤用実数の項目毎の一覧は以下の表の通りである。なお、これらの数値は表1及び表2の第1期の誤用比率の実数である。
- 5) この統計処理については国際基督教大学教養学部教育学科教授・栗山容子先生にご教示を賜った。記してお礼申し上げる次第である。
- 6) 「フィードバックを受けやすい項目」という考え方は北海道大学留学生センター助教授・小林ミナ先生のご教示によるものである。これについても記してお礼申し上げる次第である。

※注4) 4月期と10月期の第2週目から第4週目までの誤用実数一覧表

誤 用 項 目	4月期	10月期	誤 用 項 目	4月期	10月期
助詞	50	49	発音・アクセント	4	7
接続表現	26	26	名詞節	3	3
適切な動詞の選択	13	9	語順	3	1
適切な名詞の選択	13	7	不要な要素	2	8
動詞の活用	13	23	意味不明な部分	2	5
自動詞・他動詞	10	4	適切な形容詞の選択	1	2
テンス・アスペクト・ヴォイス	10	10	指示詞	1	3
疑問詞節	8	7	形容詞の活用	1	9
話体	8	16	文末表現	1	8
副詞	8	10	主語と述語の一致	0	1
連体修飾	5	7	その他	0	0

参考文献：

- 金久保紀子(1996)「中級日本語学習者の会話クラスにおける「モニター活動」の試みー自律的学習の応用ー」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第11号 筑波大学留学生センター pp.133-144
- 倉地 暁美(1994)「ジャーナル・アプローチの展開ー日本語日本事情教育の新しい方向に向けてー」『日本語教育』82号 日本語教育学会 pp.123-133
- 三森ゆりか(1993)「ドイツの言語技術教育」日本言語技術教育学会編『言語技術教育1』明治図書 pp.116-120
- 三森ゆりか(1994)「ドイツの言語技術教育②」日本言語技術教育学会編『言語技術教育2』 明治図書 pp.118-122
- 田代ひとみ(1995)「中上級日本語学習者の文章表現の問題点ー不自然さ・わかりにくさの原因をさぐるー」『日本語教育』85号 日本語教育学会 pp.25-37
- 當作 靖彦(1993)「コミュニケーション・アプローチにおける教材開発ーその理論・応用のしかた・具体例」『月刊日本語』1993年12月号 アルク pp.25-29
- 栃木 由香(1994)「日本語の話しことばにおける接続と指示の表現ー日本語中級学習者の発話分析に向けてー」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第9号 筑波大学留学生センター pp.103-118
- 中村 重穂(1991)「専門教官と日本語教官との協働による社会科学系留学生のための上級日本語教育」『日本語教育』74号 日本語教育学会 pp.172-185
- 中村 重穂(1993)「上級指導ー特に新聞をどう教えるかーについての一試案」『日本語教育研究』第26号 (財)言語文化研究所 pp.63-85
- 架谷真知子・二村直美・津田彰子・三好和恵(1995)「上級学習者のプロジェクト・ワーキンググループ・ダイナミックスに関する実験的考察ー」『日本語教育』87号 日本語教育学会 pp.126-138
- 水谷 信子(1985)『日英比較 話しことばの文法』くろしお出版
- 溝口 博幸(1995)「インターアクション体験を通した日本語・日本事情教育ー「日本人家庭訪問」の場合ー」『日本語教育』87号 日本語教育学会 pp.114-125
- 横山 和子(1996)「第二言語学習におけるネガティブ・フィードバックの

役割：概観」『言語文化と日本語教育』第12号 お茶の水女子大学日本
言語文化学会 pp.1-12

Selinker, L. (1974) "Interlanguage," in Richards, J. C. (ed.), *Error Analysis*,
pp. 31-54. Longman (Reprinted from *IRAL*, Vol. X/3, 1972, pp.219-231.
Julius Groos Verlag)

A study of feedback in an oral-communication class of intermediate Japanese

NAKAMURA, Shigeho

In the field of Japanese language teaching, up to now there have been few studies on the effects of feedback.

This paper shows the results of feedback held in the intermediate oral-communication class in spring and winter semesters 1996-1997. The feedback discussed here was held in two ways. One was composed of correction of grammatical errors, consciousness-raising through the tapes and reviews of grammar in the spring semester, and the other was composed only of correction of grammatical errors in the winter semester.

After six months, based on the results of these two types of feedback, it seems that both were effective for Japanese language learning, but the feedback in the spring semester composed of the three elements above led the learners to a much more effective reduction of errors. Further, although students accepted feedback on some grammatical points easily, they had difficulty with other points.

Finally this study points out some problems to be improved for intermediate oral-communication class and feedback.