

会話授業における個別フィードバックの効果について ー学習者自身による会話の文字化を用いてー

関 裕子

1. はじめに

筆者は、タイ国内の大学の日本語専攻コースの初級後半から中級前半レベルの会話・聴解の授業を担当した際、自分が伝えたいことを日本語で正確に伝えることができるようになること、会話をスムーズに進めるために必要なスキルを理解し、実際に使うことができるようになることを目的として、教師と学習者で一对一の自由会話練習を行った。この会話練習で、学習者は会話が録音されたテープを聞きながら、毎回自己評価を行い、教師は文章でアドバイスや問題点の指摘を行なう形で、フィードバックを行った。学習者に自己評価をさせたのは、筆者は教師から指摘されることによって誤りに気づくという受身的な方法ではなく、学習者自身が積極的に自己の発話に耳を傾けることで、助詞の選択や動詞の活用などにおける文法的な誤りや談話技能（あいづち、聞き返し、言いよどみ、確認など）の使用の有無などの問題点について客観的、かつ具体的に認識してほしい考えたからである。

しかし、筆者はこの会話練習を行う過程で、自己評価と教師からのコメントだけで、学習者が問題点を客観的、かつ具体的に認識し、さらにそれらを意識して改善につなげていくには、限界があると感じた。

そこで筆者は、学習者が自己の抱える問題点を視覚で確認することが、客観的、かつ具体的に認識するのに効果的であると考え、学習者に学習者自身が話し手聞き手として参加している会話を文字化させる課題を課した。そして、文字化資料と会話を録音したテープを用いて、個別にフィードバックを行った。

本稿では、タイ国内の大学で日本語を専攻として学ぶ初級後半から中級前半レベルの学習者⁽¹⁾の会話・聴解の授業で、筆者が行った会話練習および個別フィードバックの方法と、それらについての学習者の感想を授業終了時に行ったアンケートをもとに報告する。

2. 先行研究

学習者の発話に対するフィードバック、指導についての報告が見られる先行研究としては、倉八（1994）、中井（2004）がある。倉八（1994）は日本国内の大学で日本語を学ぶ上級レベルの学習者に対し、スピーチをする際の不安を軽減することを目的として、教授方法を構造化した上で、学習者に情動的と認知されるようなフィードバック（ディスカッション・コメント）を与えるスピーチ指導を行ない、話者の情意面に及ぼす効果について検討を行なっている。その結果、学習

者同士のスピーチの内容についてのディスカッションと、教師からの文章によるコメントは、話者の不安を軽減しスピーチへの動機づけを高めることが示され、特にディスカッションが動機づけに与える影響が大きいと報告している。中井（2004）は日本国内の大学で日本語を学ぶ中上級レベルの学習者の会話授業において、会話分析の視点を生かして「ストーリーテリング」のテクニック指導を行なったとについて報告している。

中井（2004）は映画のストーリーについて学習者が話しているのをICレコーダーに録音し、それを文字化したものと、音声資料を用いて、教師と学習者自身で分析、ディスカッションを行ない、学習者が自己の「ストーリーテリングの仕方」を客観的に観察できるように指導を行った。その結果、コース終了時に文字化資料、音声資料および教師からのフィードバックを参考にして、学習者がまとめた「自己分析レポート」の中で、学習者が指導項目を意識して、上達できるようにしていった努力について述べていたことを報告している。これらの先行研究から、教師からの具体的なフィードバックや指導は、学習動機を高める効果があることが示唆されている。

今回筆者が報告する学習者は、海外（タイ）の大学で日本語を学ぶ初級後半から中級前半レベルの学習者であり、倉八（1994）、中井（1994）の学習者とは学習環境やレベルが異なる。また、個別に行われたフィードバックの目的や手法も異なるが、学習者の感想を探る方法や学習者が自己の発話を客観的に観察できるようにするための手段の一つとして、文字化資料を用いている点に共通する部分がある。

よって本稿では、海外の大学で日本語を学ぶ初級後半から中級前半レベルの学習者が会話の文字化を行ない、そして、文字化資料を用いて教師が個別にフィードバックを行うことの有効性について述べる。

3. 授業全体の概要

会話の文字化と個別フィードバックは、2004年10月から2005年2月までの間に、大学における日本語専攻コースで筆者が担当した会話・聴解の授業（1回100分、週2回、全16週）の中で行われた。この授業は3年次後期の履修科目として開講されている。学習者はこれまでに2年次前期から3年次前期までの3学期に渡り、会話・聴解の授業を受講した経験を持つ。学習者は27名で、実際の授業では学習者を2クラス（13名と14名）に分け、筆者と同僚教師の2名で1クラスずつ担当した。授業スケジュール、指導項目などはすべて、担当教師2名で検討し、決定した。表1に筆者が担当したクラスの授業スケジュールを示す。

なお、この授業では、以下の学習目標を設定し、第1週の授業初日に行ったオリエンテーションで学習者に提示した。

- 目標：1. 今まで勉強したことを使って、自分が伝えたいことを日本語で正確に伝えることができるようになる。
2. 会話をスムーズに進めるために必要なスキルを理解して、使うことができるようになる。
3. より自然な日本語を聞いて、理解できるようになる。
4. 聞いて理解できる言葉や表現を増やす。
5. 日本語らしく発音できるようになる。

本稿では会話練習とフィードバックに関連のある談話技能、全体フィードバック、会話練習、個別フィードバックに焦点を絞って報告する⁽²⁾。

表1：授業スケジュール（筆者が担当したクラス）

週	授業内容	会話練習の相手	週	授業内容	会話練習の相手
1週	オリエンテーション		9週	中間試験のフィードバック	
	談話技能／発音練習				
2週	リスニング／映画		10週	リスニング／映画	
	会話練習 Aグループ1回目	筆者		会話練習 Aグループ4回目	同僚教師
3週	会話練習 Bグループ1回目	筆者	11週	会話練習 Bグループ4回目	同僚教師
	リスニング／映画			リスニング／映画	
4週	会話練習 Aグループ2回目	同僚教師	12週	個別フィードバック Aグループ	
	会話練習 Bグループ2回目	同僚教師		個別フィードバック Bグループ	
5週	リスニング／映画		13週	談話技能と全体フィードバック／発音練習	
	談話技能と全体フィードバック／発音練習			リスニング／映画	
6週	休講		14週	会話練習 Aグループ5回目	筆者
	会話練習 Aグループ3回目	同僚教師		会話練習 Bグループ5回目	筆者
7週	リスニング／映画		15週	リスニング／映画	
	会話練習 Bグループ3回目	同僚教師		会話練習 Aグループ6回目	同僚教師
8週	中間試験		16週	会話練習 Bグループ6回目	同僚教師
				談話技能と全体フィードバック／発音練習	

< 談話技能（全4回）と全体フィードバック（全3回） >

会話をスムーズに進めるために必要な話し手と聞き手の談話技能の指導項目は、中井・大場・土井（2004）の「指導項目案」を参考に取り上げて、指導した。また、全体フィードバックでは学習者の発話の中に共通して見られる文法的な誤りなどを取り上げ、改善に向けた指導を行った。談話技能と全体フィードバックで取り上げた指導項目を表2に示す。

<会話練習>

これは教師との一対一による会話練習で、一つのクラスの学習者をAとBの2つのグループに分け、決められた日時に決められたテーマで会話練習を行うものである。会話練習は授業の時間に授業が行われる教室で行った⁽³⁾。会話は自由会話で、テーマは1、2回目が「休みの日の過ごし方」3、4回目が「将来のこと」と指定した。5、6回目は指定せず、学習者それぞれが話したいテーマを選んだ。1回の会話時間は10～15分で、会話は全てカセットテープに録音した。

学習者は録音した会話を自宅で聞き、自己評価シートを用いて自己の会話について評価をし、翌日シートとテープを教師に提出する。この自己評価シートを導入した目的は、学習者が自分と教師の会話を客観的に聞き、自分の発話について評価し、そこから問題点を見つけ、次の会話練習での目標を自ら設定することにある。評価や感想を自由記述で記入する部分は、タイ語で書いてもいいと指示した(資料1参照)。教師は提出された会話のテープを聞いて、学習者の自己評価を参考にしながら、指摘や改善に向けての助言を「自己評価シート」の「教師からのコメント」の欄に文章で記入し、フィードバックした。筆者はコメントをすべて日本語で書いたが、語彙を紹介する際にタイ語を用いたこともあった。会話練習は学期中に授業担当教師と3回、もう一つのクラスの担当教師(表1では同僚教師と記載)と3回の計6回行った。

表2：談話技能と全体フィードバックの時間で取り上げた指導項目

週	指導項目
1	・既習の談話技能の確認(あいづち：はい／ええ／そうですか／～ですか、確認：～ですか／～ですね、聞き返し：え？(疑問詞) ですか／すみません、言いよどみ：ええと／そうですね／うーん など) ・話の流れに注意する ・話題の始め方：わたしー、～んです ・話題の終わり方：あいづち→コメント→沈黙
5	・テンスとアスペクト：～ます／ました、～です／でした、(習慣／状態を表す)～ています ・比較の表現：AはBより大きいです／Aのほうが大きいです／Bより大きいです／Bのほうが小さいです ・日本語のリズム(リズムに気をつけて話す) ・話し言葉と書き言葉：～によるとー～に聞いたんですが／なぜならーというのは／どうしてかというところ、と、あー、ちょっと話は変わるんですが…／～ではなくー～じゃなくて
13	・話題を戻したいときの表現 ええと、さっきの話なんですが、／ええと、～の話なんですが、 ・話題を変えたいときの表現 あー、うー、ええと／話は変わるんですが／そういえば ・終助詞「ね」の使い方 ・自分の希望や夢について話すときの表現 (～してみ／なり)たいと思っています／思っていました／～しようと思っています ・あいづち：Nですか／そうなんですか／そうだったんですか ・「上手」の使い方 ・確認の「～っけ」の用法 ・正しいアクセントと表現で「将来」について話す練習
16	・言いよどみ：<言葉を知らない時>えっと…。ちょっと日本語でわからないんですが… <思い出せない時>ちょっと言葉をわすれてしまったんですが／言葉を忘れてしまったんですが… ・説明する ・「～だけ」と「～しか」の用法 ・副詞の用法：いつも／よく／とつぜん／急に など ・その他、学習者に共通して見られる文法的な誤りや使用してほしい表現の確認： 例) どんな携帯電話がいいですか。わかりません。 → どんな携帯電話がいいか、わかりません。 増えになりました → 増えました ・目上の人に対して使用する表現の注意：先生は～でしょ？、～たいですか／ほしいですか

<個別フィードバック>

個別フィードバックは文字化資料と会話を録音したテープを用いて、第12週に行った。個別フィードバックを授業全体が16週で行なわれる中の第12週としたのは、授業スケジュールを立てる際に、学期を通して数回に分けて行う談話技能の導入と全体フィードバックの実施時期とのバランスと、学習者が教師と一対一で会話練習を行うスタイルに慣れるまでの時間を考慮した際に、第12週に行なうのが適当であると判断したからである。そのため、第10週目の1回目の授業で、4回目の会話練習のテープを聞いて、学習者の発話と教師の発話を全て書き起こすよう学習者に指示した⁽⁴⁾。そして、4回目の会話練習から1週間以内に、文字化したものとテープ、自己評価シートを提出させた。

発話を文字化した資料は会話分析や談話研究において、また会話の授業等で学習者にフィードバックする際に用いられている。文字化はその目的によって、表記方法に細かい設定があるが、今回筆者が学習者に課した文字化には特に設定はせず、発話を全て書き起こすようにとだけ指示した。なお、個別フィードバックは各クラスの担当教師が行った。

個別フィードバックを行なう前に、筆者は学習者の文字化を見ながらテープを聞き、文字に起こした際の表記の誤りや、文法的な誤り、談話技能の使用の有無など、問題点と思われる部分にチェックを入れた。チェックを入れた部分は、訂正を書き加えた部分もあったが、繰り返し見られる問題点については、2回目以降は訂正はせず、チェックを入れただけのものもあった。個別フィードバックは、会話練習と同様に学習者をAグループ、Bグループに分けて、一人当たり10～15分で行い、会話が録音されたテープを聞きながら、文字化資料を見て、指摘、訂正を行ったり、話し合ったりした。なお、フィードバックで取り上げた項目は学習者で異なるが、具体的には助詞の選択の誤り、語彙の選択や用法の誤り、文末表現、談話技能の使用の有無、会話の流れ、発音などが挙げられる。

例1)、例2)はそれぞれ、学習者A、学習者Bが行った文字化の一部(原文のまま)を示したものである。便宜上、本稿では下線(例:レーベル)で文字化する際に学習者が書き誤った部分を示し、その下に筆者が行った訂正を示した。二重の四角で囲まれているもの(例:ある)は文法的な誤りやより適切な表現に向けて指摘や助言をした部分、影をつけているものは(例:高校生)発音・アクセントについて指摘した部分を表している。訂正が加えられていない部分は、個別フィードバックの際、筆者と学習者で訂正した。

例 1)

(学習者 A から将来教師になりたいと聞いて)

先生：おしえるのは、日本語を教えたいんですか。

私：日本語をおしえたい。

先生：高校です。

私：大学じゃありません。

先生：どうして大学じゃないですか。
んですか。

私：私は上手じゃない学生ですから。

先生：上手じゃない学生で何ですか。

私：うーん。私は日本語がすこしわかりますから、大学の日本語…。えーとー。

大学の日本語についてもっともっとむずかしいですから、でも、それで。

先生：それで。でも高校も今は日本語能力試験 3 級のレベルまで教える高校ついているそうですよ。
レベル ふえている

私：りゆうは高校生はまだ。えーとー。まだ子供ですから。

先生：はい。

私：あそんで、たくさん友だちがあるから。
いる

先生：いるから。

私：いるから。私は高校生のとき、その学生にがいているがいったですから。

先生：はい、いいです。

私：でも、学生の時、あまりあそばないですから。

先生：(学習者名)さんは毎あそばなかったですか。
あまり んですか。

私：友だちと。

先生：友だちと。

私：女の人とはたくさんありますから。女の子があまり…。

先生：あ、女の子が…。

私：人文学部はだいたい学生は女の人ですから。

先生：そうですね。

私：はい。それで私は友だちがあまりありません。

先生：あまり、いません。

私：でも、高校でおしえるとだぶんたのしくになります。
おしえる たぶん

会話のテープから、学習者 A は発話を考えている際、無言休止しがちであり、また、長音（例：こうこう）と撥音（例：じんぶんがくぶ）が含まれている語彙の拍のとり方に不自然な部分があることがわかった。そのため、個別フィードバックでは、発話を考えている際に意識的に言いよどみ（ええと／そうですね）を使用するように、また発音の際に、リズムやアクセントに注意す

るようにと助言した。

例 2)

T: 教師 S: 学生

(以下の会話の直前に、学習者 B は趣味が本を読むことで、翻訳された本によっておもしろい本を知ることができたと述べている)

S: それで、将来は、私は翻訳家になりたいと思っています。

T: うん。

S: 私は自分でおもしろい本を~~見つかって~~、外国人~~を~~知らない本~~は~~どうやく? ほんやくできて、

あの、私のしあわせは、他の人~~を~~伝えられたら、私はうれしいです。

T: ううん。

S: そんなこと…。

T: ううん。何を何タイ語の本ですか。

S: はい。タイ語の本から。

T: いいタイ語の本を…。

S: 私、好きな本~~から~~日本語にほんやくしたい~~です。でも~~大変です。

学習者 B の発話において、会話の流れや談話技能の使用の有無に関して、指摘すべき点は特に見当たらなかったが、助詞の選択の誤りや語彙の選択の誤り、また接続表現を用いて文と文を一つにつなげる、など文法的な点について指摘し、筆者と学習者で訂正した。

4. 文字化と個別フィードバックに対する学習者の感想

学期終了時に、今回の授業内容についての学習者の率直な感想を得ることを目的として、学習者にアンケート調査を行なった。このアンケートは、各授業内容について、よかった点、悪かった点など気がついたことや思いつくことを自由記述で回答する形式のものである(資料 2 参照)。アンケートは無記名とし、回答はタイ語で記述してよいと指示を与えた。その結果、学習者 27 名中 26 名から回答を得ることができた。本稿では文字化と個別フィードバックの活動についての感想のみに焦点を当てて報告する。

文字化と個別フィードバックに関する質問項目を以下に示す。

<会話を録音したテープと会話を文字化した資料を用いて行った個別フィードバックについて>

- 1) 会話を文字化したことについて
- 2) 個別にフィードバックを行ったことについて
- 3) 個別フィードバックの回数と所要時間について

5. 自由記述による学習者の感想

5.1 会話を文字化したことについて

1) 会話を文字化したことについて、2) 個別フィードバックを行ったことについての結果は、まず、肯定的な感想と否定的な感想という視点で大きく分け、さらに細かく分析し、分類した。

その結果、26名中17名(数字はすべて延べ人数)が文字化について、肯定的な感想を述べていた。17名のうち6名は「自分がどう話しているかわかった。」「先生が話したことや自分が話したことが理解できたかどうかを聞く練習になった。」「リスニングの練習になり、先生が何を話しているか詳しくわかった。わからなかったところも理解できた。」など、文字化をするために会話のテープを聞くことで聞く練習ができたと述べていた。また、4名が「とてもよかった。なぜなら欠点が詳しくわかったから。」「テンスがどうまちがっているか、語順がどうまちがっているかなど、詳しく欠点を知ることができた。」など、欠点や文法的な誤りについて具体的に認識できたとしていた。

一方で、10名が否定的な感想を述べていた。そのうち9名が「テープから文字化するのは難しかった。なぜなら時々テープの音が聞こえなかったり、笑い声であったりしてどう書いたらいいかわからなかったから。」「書くのはリスニングより難しい。なぜなら聞いているときは憶測できるが、書くときはすべてを文字で書かなければならず、時々テープの音もはっきりしていなくて書けなかった。」など、聞いた音を文字化することの難しさについて言及していた。また、「10分話したのを書き出すと何枚にもなった。テープが伸びるまでリプレイした。」「とても大変だった。とても緊張した。完成するまで長い時間を要した。」など、3名が文字化の時間的負担について述べていた。なお1名が無回答だった。

5.2 個別にフィードバックを行ったことについて

個別にフィードバックを行ったことについては、26名全員が肯定的な感想を述べていた。そのうち10名が「個人の欠点を知ることができるからよかった。」「自分自身の間違いに気づくことができた。」など、教師の指摘によって自分では気づけなかった誤りや問題点を認識できたとし、7名が「自分の欠点を余すところなく改善できた。」「自分自身の欠点をもっと知ることができた。そして効果がある助言がもらえた。」など、教師の指摘、助言から、改善のための手がかりを得たと述べていた。

また、3名の学習者が、個別フィードバックにより、教師に直接質問や助言を求める機会が得られたことについて言及していた。

5.3 個別フィードバックの回数と所要時間について

個別フィードバックの回数と所要時間は、「十分だった」「適当だった」とする感想が16名と最も多く、次いで、時間は十分またはそれなりに必要としながらも「回数を増やしてほしい」「少ないと思う」「学期中にあと1回は増やしてほしい」など、この活動の回数を増やすことを

望む感想が9名に見られた。そのうち2名はそれぞれ、「会話練習するごとにやってほしい。」
「会話の文字化は毎回するべきだ。」と述べていた。なお、1名が無回答だった。

6. 学習者の感想のまとめと考察

学習者の感想をまとめると、学習者は文字化資料と音声資料（テープ）を用いて個別に行ったフィードバックを肯定的に評価し、少なくとも学期中に1回またはそれ以上、個別にフィードバックを受ける機会を望んでいることがわかった。

文字化したことについては、半数以上の学習者から肯定的に評価され、また、学習者は文字化する際に、積極的に自己の発話に耳を傾けたことと、文字化したことによって、問題点や文法的な誤りを具体的に認識できたことがわかった。以上のことから、文字化資料が学習者に問題点を視覚で客観的、かつ具体的に認識させることに効果があったと言えるだろう。

個別にフィードバックを行ったことについては、全員が肯定的な回答をしており、文字化資料と音声資料を用いて行った個別フィードバックが学習者から高く評価されたことがわかった。さらに、学習者の感想から、個別フィードバックは学習者自身では気づけなかった誤りや問題点を客観的、かつ具体的に認識させることができる、教師による具体的な指摘や助言により、学習者一人一人の問題点を改善に導くことができる、学習者が個人的に教師に質問したり、助言を求める機会が得られる、といった文字化資料と音声資料を用いた個別フィードバックの有効性が示唆された。

しかし、その一方で文字化したことについて、約4割の学習者が否定的な評価をしていた。学習者の感想から、聞いた音を文字で表すことが難しかったこと、文字化する際の時間的な負担が大きかったことがわかった。以下では、聞いた音を文字化することの難しさや時間的な負担が述べられた理由について、考察する。

先行研究で述べたとおり、中井（2004）は、日本国内の大学で学ぶ日本語が中上級レベルの学習者に、ICレコーダーに録音した学習者の発話を文字化したものを資料の一つとして、「自己分析レポート」を書く課題を課している。中井（2004）から、文字化を行ったのが教師か学習者かを特定することはできないが、仮に学習者であった場合、中井（2004）の学習者と今回の学習者は学習環境、日本語のレベルの点で大きく異なる。

また、学習到達レベルが全体の中で比較的高い方に属する学習者の文字化資料に比べて、比較的低い方に属する学習者の文字化資料に、既習の語彙や表現であっても、誤って表記されているもの（学習者Cの文字化資料より：すぐ→×する、授業→×しゅうぎょう、こまります→×かわります、など）が、多い印象を受けた。以上のことから、筆者は、主観的ではあるが、文字化が難しく、時間的な負担が大きいという評価は、学習到達レベルが全体の中で比較的低い方に属する学習者によるものではないかと推測する。

では、学習者にとって、難しくて時間的な負担が大きい文字化には、発話にみられる問題点を視覚で客観的、かつ具体的に認識させることができる他に、どのような利点があるだろうか。

実際の会話練習では、学習者は教師の発話を即座に理解し、それに応答するために即座に文を生成しなければならない。その際、学習者は学習した知識や談話技能を用いて、話し手聞き手として会話に参加することに集中する。そのため、自分の発話に現れる問題点にまで注意を向けることは困難である。また、教師はできるだけ自然な話し方で会話をするように心がけているため、教師の発話の中には学習者にとって未知のものもしくは現れる。学習者は聞き手である際、談話技能を駆使しながら、教師の発話の内容を理解することに集中する。教師の発話の中には、そこで用いられる表現や談話技能、会話の流れなど、学習者にとって模範となるものが多く存在するはずである。しかし、学習者が聞き手として教師の発話を理解すると同時に、教師が発話の中で用いた表現や談話技能、会話の流れなどの全てに注意を向けることは困難であるから、教師の適切な対応や工夫が必要となる。

もちろん、テープを聞く際に、教師の発話の中に現れる表現や談話技能、会話の流れなどに注意して聞くように指示することも方法の一つである。しかし、先にも述べたが、文字化する際、学習者は自分が話し手聞き手として参加している会話に注意深く耳を傾け、さらに文字化資料から自分の発話に見られる問題点を視覚で客観的、かつ具体的に認識することができる。また、文字化資料と音声資料を用いた個別フィードバックにより、教師から具体的な指摘や訂正、改善に向けての助言を受けることができる。

以上のことから、学習者自身が話し手聞き手として参加している会話を自ら文字化することは、自己の発話に見られる問題点を客観的、かつ具体的に認識することができるだけでなく、その文字化資料を用いてフィードバックをすることで、学習者は教師からの指摘や助言を参考にしながら、教師が発話の中で用いている表現や談話技能、会話の流れを学習者のそれと、視覚で客観的、かつ具体的に観察・分析できる利点があると筆者は考える。

7. 今後の課題

学習者の感想のまとめと考察から、今後、学習者による会話の文字化および個別フィードバックを続けて行く上で改善、検討を要するものとして、以下の3点が挙げられる。

- 1) 学習者が文字化を行なう際の時間的な負担の軽減
- 2) 聞いた音を文字化することの難しさの解消
- 3) 個別フィードバックを行なう回数と1回の所要時間の検討

まず、1)に関しては、会話のすべてを文字化するのではなく、フィードバックの目的によって文字化する部分を限定する（例えば、会話開始から5分間）ことで、負担を軽減することが可能になるであろう。

2) に関しては、学習者の語彙知識や文法知識とも大きく関わる問題である。改善策として、わからないところは空白にしておき、教師の補助を求める、教師の発話の部分は、完璧なものではなく、目的によって、例えば、発話の内容を正確に理解できていたかどうかを確認できる程度にとどめる、などが考えられる。

次に3) についてであるが、学習者の学習意欲や動機を高め、会話力を向上させるためには、学習者のニーズが反映された指導方法を積極的に用いることが重要であると考え。そのため、3) は学習者の負担や教師の負担を考慮しつつ、十分に検討しなければならない。今回は一クラスの学習者数が15名以下であったが、筆者が勤務する大学では今後、学習者の増加が見込まれており、将来的には一クラス20～30名で会話・聴解の授業を行う可能性がある。よって、そのような環境に対応でき、かつ学習者のニーズが反映されたフィードバックの方法を探ることも重要となるだろう。

今回筆者は、学習者自身が文字化することを通して、自己の発話を視覚で客観的に観察し、発話の中の問題点を具体的に認識できると考えて行ったが、個別フィードバックを受ける前に、学習者がどの程度具体的に問題点について認識し、訂正することができていたかについては確認をしなかった。学習者が自ら、問題点を指摘し、訂正を行い、教師がそれをサポートするといった方法を用いれば、発話の中の問題点の改善や会話力の向上を目指し、学習者がより主体となって取り組んでいくことが可能になるかもしれない。

以上、学習者による会話の文字化および個別フィードバックを続けて行く上での問題点とその改善策および検討すべき点について簡単述べた。今後はこれらについて改善、検討を進めていくと同時に、国内、海外を問わず、初級後半から中級前半レベルの学習者の会話授業における効果的なフィードバックの方法について探っていきたいと考える。

注

(1) 学習者はこれまでに約400時間日本語を学習した経験を持つ。日本語能力試験の認定基準および日本語能力試験を受験した際の結果を踏まえて、筆者は学習者の学習到達レベルを初級後半から中級前半レベルであると判断した。

(2) <発音練習>では、特殊拍を含むミニマルペアの語彙が使われている文をアクセントとリズムに注意しながら発音する練習を行った。<リスニング>では、日本語能力試験2級の「聴解」で過去に出題された「絵のある問題」をカテゴリー別に分類し、問題を聞いて正しい答えを選択する練習をした。また、<映画>では、映画「魔女の宅急便」のビデオを8回(1回約10分)に分けて視聴した。富阪(1997)を参考に、話し言葉における特徴的な音の変化と形態上の特徴を指導項目として取り上げ、ストーリーの中で登場人物が話している内容を理解できるようになることを目指した。

(3) Aグループが会話練習を行う日は、Bグループの学生は授業に出席する必要はないが、出席したものとして扱った。Bグループが会話練習を行う日は、その逆である。また、もう一つのクラスの担当教師との会話練習は、学習者に授業時間および教室を移動させることはせず、教師が授業時間、教室を移動して行った。例えば、筆者のクラスの「第4週目の会話練習 Aグループ 2回目」に該当する学習者は、正規の授業時間に、その教室で、もう一つのクラスの担当教師と会話練習を行った。

(4) 都合により、Aグループ(筆者のクラス)の4回目の会話練習が予定日に行えなかったため、学習者は3回目の会話を文字化した。

参考文献

- 倉八順子(1994)「スピーチ指導におけるフィードバックが情意面に及ぼす効果」、『日本語教育』89号、日本語教育学会 39-51
- 富阪容子(1997)『なめらか日本語会話』、アルク
- 中井陽子(2004)「会話分析の視点を生かした会話授業：ストーリーテリングのテクニック指導の実践報告」、『日本語教育研究会誌』Vol. 11 No. 2、日本語教育研究会 4-5
- 中井陽子・大場美和子・土井眞美(2004)「談話レベルでの会話教育における指導項目の提案：談話・会話分析的アプローチの観点で見た談話技能の項目」、『日本語教育論集 世界の日本語教育』第14号、国際交流基金 75-91

会話チェックシート

____回目 ____月 ____日

名前 _____

Ⅰ.

チェックポイント	とても⇒ぜんぜん
1. 先生に伝えたいことを伝えることができましたか。	A・B・C・D
2. 会話の流れはよかったですか。	A・B・C・D
3. 会話の授業で練習したことを使ったり、気をつけたりして、 会話をしましたか。	A・B・C・D
4. 言葉や文法は正しかったですか。	A・B・C・D
5. 発音は正しかったですか。	A・B・C・D
6. 先生が話していることを理解できましたか。	A・B・C・D

Ⅱ.

1. 今回の会話でよかった点を3つ書いてください。

- ・
- ・
- ・

2. 今回の会話でよくなかった点を3つ書いてください。

- ・
- ・
- ・

3. 次の会話で一番がんばろうと思うことを一つ書いてください。

4. その他、気がついたこと、感想などがあったら書いてください。

5. 先生からのコメント

เกี่ยวกับกิจกรรมที่ทำในช่วงโมเรียน
กรุณาเขียนถึงข้อดีและข้อเสียที่ได้ออกมาเขียนได้อย่างเสรี

1. ภาพยนตร์「^{しじふ}少女の宅急便」

2. การฝึกฟัง

3. การฝึกออกเสียง

4. การฝึกสนทนา
ก่อนอ่านกรุณานึกถึงการดำเนินการฝึกสนทนา

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. การทำให้แน่ใจของทักษะการสนทนา อย่างเช่นการตอบรับ (はい そうです) , การถามกลับ (はい そうです) , การยืนยัน (はい) , คำที่แสดงการคิด (はい そうです)2. การฝึกสนทนาครั้งที่ 13. การฝึกสนทนาครั้งที่ 24. การให้ข้อมูลย้อนกลับ(Feedback) โดยรวม 15. การฝึกสนทนาครั้งที่ 36. การฝึกสนทนาครั้งที่ 47. การให้ข้อมูลย้อนกลับ(Feedback)แต่ละบุคคล(ที่เขียนออกมาเป็นตัวอักษร)8. การให้ข้อมูลย้อนกลับ(Feedback)โดยรวม29. การฝึกสนทนาครั้งที่ 510. การให้ข้อมูลย้อนกลับ(Feedback)โดยรวม311. การฝึกสนทนาครั้งที่ 6 |
|---|

4-1

- ①การฝึกสนทนาจากครั้งที่ 1 ถึงครั้งที่ 6
 - จำนวนครั้ง และเวลาของการฝึกสนทนาแต่ละครั้ง

• อื่นๆ

- ②การเติมข้อมูลในเอกสารประเมินตนเองพร้อมๆกับการฟังเพลง

③ comment ของอาจารย์ในเอกสารการประเมินตนเอง

- อื่นๆ

4-2 คุณคิดว่ากิจกรรมการศึกษานานนี้ ส่งผลกระทบอะไรต่อการสนทนากาญีปุ่นของชุมชน
ถ้าส่งผลกระทบบกชุมชนบอกว่าเป็นไปในด้านใด

- เนื้อหาของข้อมูลย้อนกลับ

อื่นๆ อย่างเช่น ความรู้สึก อะไรก็ได้ กรุณาเขียน

- อื่นๆ

145

⑤การให้ข้อมูลย้อนกลับแต่ละบุคคลโดยใช้ทปและเอกสารที่เขียนออกมาเป็นตัวอักษร

- เกี่ยวกับการเขียนบทสนทนาออกมาเป็นตัวอักษร

- เกี่ยวกับการให้ข้อมูลย้อนกลับทีละบุคคล

- จำนวนครั้งและเวลา

ありがとうございました。

