

日本語発表練習における効果的なフィードバックの研究

The effectiveness of feedback on Japanese language presentation

杉本 亜由美¹

¹金沢学院短期大学現代教養学科

Ayumi Sugimoto¹

¹Kanazawa Gakuin College

キーワード：日本語教育，キャリア教育，フィードバック教育，異文化交流

Key words : Japanese language education, Career education, Feedback education, Intercultural exchange

抄録

本研究では、留学生が口頭発表能力を身に付けるために必要な、日本語発表練習における効果的なフィードバック方法を探求すべく、留学生の日本語発表練習でのフィードバックについて調査を実施した。

まず、調査1として、日本語能力に差がある初級クラスと中級クラスにおいて、教師から学生へのフィードバック、学生から学生へのフィードバックを行い、どちらのフィードバックの方がより効果があるのかを調査し、次に、調査2として、学生同士で誰が誰を評価するのか明らかにした記名式の学生評価と、誰が誰を評価したのかが分からない無記名式の学生評価を同時に実施し、どちらがより教師の評価に近いのかを調査した。

調査1, 2の結果より、フィードバックは、初級クラスにおいては教師からのフィードバックが有効に働き、中級クラスにおいては学生からのフィードバックの方が有効に働くので、より高い効果を生むフィードバックを実践するためには、日本語学習レベル毎にフィードバックする人を代えるなどの工夫が求められること、また、学生同士の評価において、記名式の学生評価は、相手に遠慮をして評価が甘くなる傾向にあるので、より公正な学生同士の評価（教師の評価値に近い評価結果を導き出す学生同士の評価）を実施するためには、記名式の学生評価ではなく無記名式の学生評価の実践が求められることがわかった。これらの結果は、公平かつ、より効果的なピア・フィードバックや学生同士の評価に役立てることができるだけでなく、学習者の国籍による差異などの異文化間比較研究への足がかりになる可能性も十分に含んでいると考えられる。

1. はじめに

留学生に必要な「日本語を話す能力」として、「口頭発表能力」が挙げられる。この「口頭発表能力」を留学生に身に付けさせるために、人前での「日本語発表練習」は有効であると考えられる。

「口頭発表能力」を向上させるためには、学習者自身が自分の発表の問題点に気づき、それを次の発表で改善していくことが必要であると思われる。村田（2004）^[1]は、問題点に気づく上で重要な役割を果たすものとして、「教師のフィードバック」、「学習者自身の意識的な振り返り」、「他の学習者からのフィードバック」を挙げている。

そこで本稿では、留学生が口頭発表能力を身に

付けるために必要な、日本語発表練習における効果的なフィードバック方法を探求すべく、留学生の日本語発表練習でのフィードバックについて調査を実施した。

2. 先行研究

ここで、フィードバックに関する先行研究を詳しく見ていきたい。まず、フィードバックとは、他者の行動に対する何らかの反応のこと。第二言語習得では、主として教師が学習者の発話に対して何らかの反応をすること（『研究社日本語教育事典』より引用）をいう。ある学習者の言動に対しフィードバックがあることで、その学習者は自分

の言動に関するデータを得られ、そのことにより自分の言動を客観的に把握でき、より高い目標へと進むことができる。

フィードバック、とりわけピア・フィードバックを試みた先行研究には、高橋 (2001)^[2]、村田 (2004)^[3]、長谷川 (2009)^[3]、鳥井 (2013)^[4]の研究があり、以下に詳しく見ていく。

高橋 (2001) は、日本人学生と留学生を対象として口頭発表授業において、ピア・フィードバック活動を実施したところ、発表者がピア・フィードバックを肯定的に受け入れ、自分のスピーチの問題点を把握し、自分のスピーチをより向上させる意識付けのきっかけにしていたとしている。村田 (2004) は、上級の日本語学習者を対象として、ピア・フィードバック活動を実施したところ、発表者自身の視点や教師の視点とは異なる視点での評価を受けられることの意義について述べている。長谷川 (2009) は、村田と同様に、上級の日本語学習者を対象としてピア・フィードバック活動を実施し、その結果、学習者からのピア・フィードバックの内容は様々な側面から指摘されているもので、発表者の目標向上に有効に働いていたと述べている。鳥井 (2013) は、中国の大学生 22 名を対象とした日本語スピーチ授業において、ピア・フィードバック活動を試み、それにより学習者が自分のスピーチの問題点を意識化し、ピア・フィードバックを肯定的に受け止めていたことを明らかにしており、上記の先行研究はいずれもピア・フィードバックの効果を報告している。

しかし、日本人学生のピア・フィードバックの学習効果を題材とした、藤原 大西 加藤 (2007)^[5]では、ピア・フィードバックに一定の学習効果は認められるものの、学生のフィードバックの妥当性や、教員と学生の評価基準の相違点についての分析が必要だと述べている。また、学生同士の評価の際には、相手に遠慮して正当な評価ができず、採点が甘くなっていることを明らかにし、藤原 大西 加藤 (2007) ではこのことを「お互い様効果」と呼び、「お互い様効果」への危惧について言及している。

本稿では、これらの先行研究をもとに、より効果的なフィードバック方法を探ることを目的として、教師からのフィードバックの効果と学生からのフィードバック (ピア・フィードバック) の効果に差はあるのかということを明らかにすること、

また、藤原 大西 加藤 (2007) において日本人学生に見られた、学生同士の評価の際の、相手に遠慮して正当な評価ができず、採点が甘くなってしまうということは、日本語を学んでいる留学生にも見られるのかを調査し、その結果を踏まえて、より効果的なフィードバック方法を提言したいと考えている。

3. 調査方法、分析方法

まず、日本語能力に差がある初級クラスと中級クラスにおいて、教師から学生へのフィードバック、学生から学生へのフィードバックを行い、どちらのフィードバックの方がより効果があるのかを調査した (調査 1)。

調査 1 は、日本語学習時間が 400 時間程度 (以下、「A クラス」11 名) と、600 時間程度 (以下、「B クラス」12 名) の 2 クラスにおいて、2015 年 10 月から 11 月の間に実施した。調査内容は、6 回行った日本語発表練習において、前半 3 回は教師が発表した学生に対してフィードバックし、後半 3 回は他の学生が発表した学生に対してフィードバックして、それぞれのフィードバック後にどれだけ発表内容の評価が上がったのか (上昇値) を比較した。その際の、発表内容の評価項目は、「声の大きさ」、「話すスピード」、「流暢さ」、「発表内容の構成」、「発表内容のわかりやすさ」の 5 項目とし、それぞれの項目を「とてもよい (Very Good) -5 ポイント」、「よい (Good) -3 ポイント」、「あまりよくない (Bad) -1 ポイント」、「わるい (Very Bad) -0 ポイント」として教師が採点した。

調査 1 の分析方法について、全項目を通じて上昇値に意味があるか (1 回目と 3 回目、4 回目と 6 回目の差は全項目を通して有意か否か) を検定した。また、誰がフィードバックをするかによって上昇値に差があるのかを確かめるため、表 1 と表 2、表 3 と表 4 の間でも、上昇値の比較検定をした (表 1~表 4)。

次に、学生同士の評価の効果を確かめる目的と、藤原 大西 加藤 (2007) において日本人学生同士の評価に見られた、相手に遠慮して正当な評価ができず採点が甘くなることが、文化が違う故、自己主張が激しいと思われがちな留学生にも見られるのかを明らかにする目的で、前述の A、B クラスを対象として、2015 年 11 月に学生同士で誰が誰を評価するのか明らかにした記名式の学生評価

と、誰が誰を評価したのかが分からない無記名式の学生評価を同時に実施し、どちらがより教師の評価に近いのかを調査した（調査2）。

調査2は、6回行った日本語発表練習の最後に、教師が学生全員の発表を評価すると同時に、一人の学生の発表を他の学生がそれぞれ評価した。その際、クラスの学生を2チーム（Aクラスは留学生A, B, C, D, E, Fと留学生G, H, I, J, K, Bクラスは留学生A, B, C, D, E, Fと留学生G, H, I, J, K, L）に分け、留学生A, B, C, D, E, Fは、誰が誰を評価するかを明らかにした記名式の学生評価を、留学生G, H, I, J, K, Lは、誰が誰を評価するかを明らかにしない無記名式の学生評価を、それぞれに実施し、学生同士の評価と教師の評価との差を出し結果を比較した。その際の評価項目は、前述の調査1と同様に「声の大きさ」、「話すスピード」、「流暢さ」、「発表内容の構成」、「発表内容のわかりやすさ」の5項目とし、それぞれの項目を「とてもよい (Very Good) -5ポイント」、「よい (Good) -3ポイント」、「あまりよくない (Bad) -1ポイント」、「わるい (Very Bad) -0ポイント」として総合評価25点満点とした。

調査2の分析方法は、記名式と無記名式のそれぞれで、学生評価と教師評価に差があるか否かを検定した。また、記名式と無記名式の間で、教師評価との差に違いがあるか否かを検定した。さらに、クラスレベルによって、学生評価と教師評価の差に違いがあるか否かも検定した（表5～表8）。

4. 結果

調査の結果は以下の表である。

表1 Aクラス教師によるフィードバックの結果

	1回目教師評価 平均値	3回目教師評価 平均値	上昇 値	総体的評価 値比較 (t検 定・両側)
声の大きさ	0.2	3.2	3.0	t=-3.06*
話すスピード	1.1	3.2	2.1	
流暢さ	0.3	1.0	0.7	
発表内容の構成	1.0	3.0	2.0	
わかりやすさ	0.2	1.0	0.8	

*p<.05

表2 Aクラス学生によるフィードバックの結果

	4回目教師評価 平均値	6回目教師評価 平均値	上昇 値	総体的評価 値比較 (t検 定・両側)
声の大きさ	3.1	3.5	0.4	t=-.81
話すスピード	2.5	3.5	1.0	
流暢さ	1.1	1.7	0.6	
発表内容の構成	3.0	3.5	0.5	
わかりやすさ	1.1	1.3	0.2	

表3 Bクラス教師によるフィードバックの結果

	1回目教師 評価 平均値	3回目教師 評価 平均値	上昇 値	総体的評価 値比較 (t検 定・両側)
声の大きさ	1.1	3.0	1.9	t=-2.19
話すスピード	3.1	3.1	0.0	
流暢さ	1.7	1.7	0.0	
発表内容の構成	1.5	3.0	1.5	
わかりやすさ	1.7	3.0	1.3	

表4 Bクラス学生によるフィードバックの結果

	4回目教師 評価 平均値	6回目教師 評価 平均値	上昇 値	総体的評価 値比較 (t検 定・両側)
声の大きさ	2.8	4.8	2.0	t=-3.20*
話すスピード	3.0	3.0	0.0	
流暢さ	2.0	3.5	1.5	
発表内容の構成	3.0	4.8	1.8	
わかりやすさ	3.1	4.9	1.8	

*p<.05

表5 Aクラス総合評価の結果(記名式学生評価)

留學生	①記名式学生評価 評価 平均値	②教師 評価値	差(①- ②)	評価者間 比較(t検 定・両側)
A	18.5	14.0	4.5	t=11.94**
B	19.8	15.0	4.8	
C	20.2	16.0	4.2	
D	8.5	5.0	3.5	
E	16.4	10.0	6.4	
F	23.0	18.0	5.0	

**p<.01

表6 Aクラス総合評価の結果(無記名式学生評価)

留學生	①無記名式学生評価 評価平均値	②教師 評価値	差(①- ②)	評価者間 比較(t検 定・両側)
G	18.5	17.0	1.5	t=5.10**
H	18.5	16.0	2.5	
I	14.2	10.0	4.2	
J	19.6	18.0	1.6	
K	12.3	9.0	3.3	

**p<.01

表7 Bクラス総合評価の結果(記名式学生評価)

留學生	①記名式 学生評価 平均値	②教師 評価値	差(①- ②)	評価者間 比較(t検 定・両側)
A	25.0	24.0	1.0	t=6.51**
B	20.1	18.0	2.1	
C	21.3	19.0	2.3	
D	22.4	21.0	1.4	
E	23.3	21.0	2.3	
F	23.2	20.0	3.2	

**p<.01

表8 Bクラス総合評価の結果(無記名式学生評価)

留學生	①無記名式 学生評価 評価平均値	②教師 評価値	差(①- ②)	評価者間 比較(t検 定・両側)
G	18.0	18.0	0.0	t=1.14
H	24.3	23.0	1.3	
I	19.1	19.0	0.1	
J	24.3	23.0	1.3	
K	21.3	22.0	-0.7	
L	24.2	24.0	0.2	

5. 考察

表1から表4の結果をまとめると、以下の①から④のことが言える。

①Aクラスでは、教師によるフィードバックの場

合のみ、評価値が有意に上昇する。

②Bクラスでは、学生によるフィードバックの場合のみ、評価値が有意に上昇する。

③Aクラスでは、教師によるフィードバックの場合の方が、評価値の上昇幅が有意に大きい($t=2.61, p<.05$)。

④Bクラスでは、教師フィードバックと学生フィードバックの間で、評価値の上昇幅に差はない($t=-.89, n.s.$)。

上記①~④から、Aクラスでは、教師のフィードバックの方が学習(熟達)に反映されやすい。一方、Bクラスでは学生のフィードバックの方が学習(熟達)に反映されやすいが、教師のフィードバックによる評価値の上昇幅と差がないことから、フィードバックを受ける学生にとって、教師によるフィードバックと学生によるフィードバックのもつ意義が近似してきていることが推察される、ということがわかる。

実際に、Aクラスでは、学生のフィードバック内容が具体的ではなく(「良かった」「悪かった」のみ)、フィードバックを受ける学生もフィードバック内容を正確に理解する能力が未熟であるので、学生同士のコミュニケーションがうまくとれておらず、フィードバック内容をその後の日本語発表練習に活かしていなかった。反対に、Bクラスでは、学生のフィードバック内容は教師のフィードバック内容と同様に、具体性があり(「ここがこう悪かった」「ここをこうした方が、より良くなる」など)、フィードバックを受ける学生もフィードバック内容を正確に理解し、その後の日本語発表練習に役立てていた。

次に、表5から表8の結果をまとめると、以下の①から⑥のことが言える。

①Aクラスでは、記名式、無記名式ともに教師評価と有意差あり(学生評価の方が採点が甘い)。

②Bクラスでは、記名式のみ教師評価と有意差あり(学生評価の方が採点が甘い)。

③Aクラスでは、記名式の方が、教師評価との差が有意に大きい($t=3.31, p<.01$)。

④Bクラスでは、記名式の方が、教師評価との差が有意に大きい($t=3.74, p<.01$)。

⑤同じ記名式でも、AクラスとBクラスの間で、教師評価との差に有意差あり($t=5.30, p<.01$)

(Aクラスの方が教師評価との差が大きい)。

⑥同じ無記名式でも、AクラスとBクラスの間で、

教師評価との差に有意差あり ($t=3.86, p<.01$)

(Aクラスの方が教師評価との差が大きい)。

上記①～⑥から、Aクラスでは、記名式、無記名式ともに学生評価は教師評価と比べて採点が甘い、無記名式では採点がやや厳しく(低く)なり、教師評価に近づき、Bクラスでは、記名式のみ学生評価が教師評価より甘い採点となり、無記名式では教師評価との差がなくなる。さらに、記名式、無記名式を問わず、AクラスよりもBクラスの方が、学生評価と教師評価が近似するということがわかる。

6. まとめ

以上により、フィードバックは、初級クラスにおいては教師からのフィードバックが有効に働き、中級クラスにおいては学生からのフィードバックの方が有効に働くので、より高い効果を生むフィードバックを実践するためには、日本語学習レベル毎にフィードバックする人を代えるなどの工夫が求められる。また、学生同士の評価において、記名式の学生評価は、相手に遠慮をして評価が甘くなる傾向にあるので、より公正な学生同士の評価(教師の評価値に近い評価結果を導き出す学生同士の評価)を実施するためには、記名式の学生評価ではなく無記名式の学生評価の実践が求めら

れる。さらに、この結果は、公平かつ、より効果的なピア・フィードバックや学生同士の評価に役立てることができるだけでなく、学習者の国籍による差異などの異文化間比較研究への足がかりになる可能性も十分に含んでいると考えられる。

引用文献

- [1] 村田晶子. 発表訓練における上級学習者の内省とピアフィードバックの分析—学習者同士のビデオ観察を通じて—. 日本語教育. 2004, 120, p.63-72.
- [2] 高橋純子. 口答発表活動における学生同士の相互評価の役割. 筑波大学留学生センター日本語教育論集. 2001, 16, p.133-145.
- [3] 長谷川由香. 口頭表現能力育成のための試み—スピーチ指導におけるフィードバックとピア活動—. 拓殖大学日本語紀要. 2009, 19, p.127-139.
- [4] 鳥井俊祐. 日本語スピーチ授業におけるピア・フィードバック活動の試み—中国の大学生を対象として—. ポリグロシア. 2013, 25, p.141-149.
- [5] 藤原康宏ほか. 公平な相互評価のための評価支援システムの開発と評価—学習成果物を相互評価する場合に評価者の選択で生じる「お互い様効果」—. 日本教育工学会論文誌. 2007, 31(2), p.125-134.

(受付日: 2019年2月17日, 受理日: 2019年3月4日)

杉本 亜由美 (すぎもと あゆみ)

現職: 金沢学院短期大学現代教養学科専任講師

成蹊大学大学院文学研究科博士後期課程単位取得満期退学。
専門は日本語教育, キャリア教育。