

Can-do を用いた会話授業の実践 —ピア・フィードバックと自己内省を通して—

小林安那 (釜山外国語大学)
神谷英里 (ハノイ国家大学外国語大学)

キーワード：Can-do Statements, 自己内省, ピア・フィードバック, 他者評価, 会話授業

1. はじめに

近年、ヨーロッパ言語共通参照枠(以下、CEFRとする)が外国語能力の指標として広まり、日本語教育でも国際交流基金がCEFRの考えに基づいたJF日本語教育スタンダード(以下、JFSとする)を開発し推進している。JFSでは日本語の熟達度を「～できる」という形式で表したCan-doを6レベルで設定しており、学習者が客観的に能力を把握できるとともに、他者や他の学習機関でも共有できるという利点がある。先行研究において、文法や語彙を積み上げて正確な文を作ることよりも、コミュニケーションを相互作用のあるものとして柔軟に捉え、場面に合った表現力を養っていく必要があるとされている。従って、現実場面を想定したCan-doを用いた授業がより効果的であると言える。そして、Can-do達成においては自己内省も重要とされている。このことから、筆者らはCan-doを用いたやりとり会話(以下、会話とする)の授業の際、自己内省の方法として、学習者同士で気づきを促すピア・フィードバック(以下、PFとする)を行うこととした。また、小林他(2016)では、Can-doシラバスではコミュニケーション言語能力が低かったり多少の誤用があったとしても、コミュニケーションストラテジーを駆使さえできればCan-doが達成できるため、言語的構造能力の停滞や誤用の化石化が起こる可能性を指摘していることから、Can-doを授業で用いる際の問題点にも注目したい。

2. 目的

本研究の目的は、Can-doを用い、PFと自己内省を取り入れた会話授業を行うことで、より実践的で効率的な授業方法を考案することである。韓国・ベトナムの大学の日本語学科において実践することで、2カ国間で共通する利点・問題点が明らかになれば、学習者の母語や学習機関・学習レベルに限らず、授業方法の共通の問題点として捉えることができるのではないだろうか。本研究では、Can-doを用いた会話の授業でPFを行うことにより、他者評価から自己内省を行い、気づきを促すことで会話能力の向上を図ることとした。会話の発表に対する学習者同士のフィードバックに注目し、その種類や効果について考える。

3. 先行研究

3.1 本研究におけるPFの位置づけ

池田・館岡(2007)によると、ピア・レスポンス(peer response)とは、作文の推敲を目的に学習者間で書いたものを相互に書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動のことである。ピア

(peer)は仲間や同僚を，レスポンス(response)は質問・感想・意見・情報提供の発話を意味する。ピア・レスポンスは他に peer feedback, peer review, peer workshop などと呼ばれる。本研究では会話授業で協働学習の実践を行うため，作文活動でよく使われるピア・レスポンスと区別化し，ピア・フィードバックと呼ぶこととする。

3.2 PF に関する先行研究

PF に関する先行研究は作文での実践が多く，口頭表現における PF を用いた研究もスピーチ発表を対象としたものがほとんどである。広瀬(2007)はスピーチ原稿の作文活動における表面的な推敲と内容面の推敲の割合を比較し，フィードバックの種類・作文のトピックや量，学習者の背景などが異なる場合でも，圧倒的に表面的な推敲の割合が高いとしている。田中(2010)は，学習者の作文に対する PF を教示と推敲の観点から分析し，その結果，フィードバックに関する教示がフィードバックの対象や妥当性に強く影響する点を指摘し，さらに内容・構成フィードバックが具体的であること，その妥当性を見極める能力，L2 言語能力が重要だとしている。PF への学習者の意識について，鳥井(2013)は，スピーチにおける PF に関して意識アンケート調査を実施し，多くの学習者が PF の有用性を認識し，発表者の多くが PF を肯定的に受け入れたことでスピーチの問題点を意識化できたと述べている。また，その一方で，PF からどれを参考にすべきかわからないと感じたり，PF 活動を困難に感じていた学習者もいたとしている。

4. 研究概要

4.1 調査対象者

本研究における調査対象者は，韓国側が日本語専攻大学 1 年生の韓国語話者 40 名，A2 レベルである。ベトナム側は日本語専攻大学 2 年生のベトナム語話者 21 名，A2～B1 レベルである。

4.2 調査方法

本研究は，事前アンケート，会話授業，テスト，事後アンケート，フォローアップインタビューという流れで行った。会話授業では『新版ロールプレイで学ぶ中級から上級への日本語会話』から 10 ユニットを選定し，それぞれに Can-do を設定した。会話授業の流れは以下の通りである。

- ① Can-do を提示し，「チェックシート」に授業前の自己評価を記入する。
- ② 前回の授業の「チェックシート」の反省点を確認する。
- ③ Can-do に関する内容について 3～5 人でグループトークを行う。
- ④ 会話に関する語彙や文法・表現を導入し，練習する。
- ⑤ ペアでロールプレイカードに合わせて会話練習をする。
- ⑥ 4～6 人のグループを作り，グループ内でペア発表をする。発表後，他のグループメンバーから口頭でフィードバックをもらい，「チェックシート」の反省点に記入する。(PF1)
- ⑦ ペアでクラス全体の前で発表する。発表者以外は，「評価シート」に点数・コメントを書き，発表者へ渡す。発表者は，もらったコメントを「チェックシート」の反省点に記入する。(PF2) 教師はルーブリックを使い評価し，発表者に渡す。
- ⑧ 「チェックシート」に授業後の Can-do 自己評価・前回の反省点に気をつけることができたか・今回の授業の自己反省点を記入する。

4.3 分析方法

調査対象データは，事前アンケート，事後アンケート，チェックシート，テスト結果，フォローアップインタビューとする。チェックシートに書き込まれた反省点は，KJ 法を使いグループ化を

行った。KJ法では、既成概念に捉われずに言語データをグループに分類していく。その際、調査者である日本語教師2名でグループ編成やラベルづくりの確認をしながら行った。また、事前・事後のアンケートは、授業方法・自己評価・他者評価に関する項目について、5択で回答してもらい、有効回答55名分を使用した。回答の平均値をもとに有意水準5%で両側検定のt検定を行い、事前事後の平均の差に有意差があるか確認した。フォローアップインタビューは主に自己評価や授業方法について半構造化インタビューを行った。インタビューをした調査対象者は、成績上位、中位、下位から数名ずつ選んだ。

5. 分析結果

5.1 KJ法によるチェックシートの分析

毎授業後に学生がチェックシートに記入した反省点をKJ法で分類し、分析を行った。グループ編成を繰り返した結果、反省点を10グループに分類することができた。(表1)分類から、学習者がチェックシートに記入した反省点は「①身振りや感情表現」, 「②流れや内容」, 「③文法や語彙, 表現」の順で多いことがわかった。表1

また、①～③の反省点をプラス評価(○), マイナス評価(×), それ以外(△)の3つに分類すると、割合は次のようになった。

①身振りや感情表現

○28.4%, ×68.4%, △3.1%

②流れや内容

○59.6%, ×34.5%, △5.7%

③文法や語彙, 表現

○13.7%, ×83.0%, △3.2%

ラベル名	割合	ラベル名	割合
①身振りや感情表現	28.9%	⑥評価	2.4%
②流れや内容	28.1%	⑦その他	1.2%
③文法や語彙, 表現	25.8%	⑧学習者の心情	1.0%
④流暢さや発音	9.5%	⑨ピア	0.4%
⑤モデル会話への依存	2.4%	⑩あいづちやフィラー	0.3%

以上の結果から、チェックシートに記入した反省点が、「②流れや内容」はプラス評価が半数以上を占めるのに対し、「①身振りや感情表現」, 「③文法や語彙, 表現」はマイナス評価が非常に多いことがわかった。

5.2 t検定による事前・事後アンケートの分析

事前・事後アンケートの質問項目は「1. 授業の始めと終わりに Can-do の目標を確認することは意味がある」「2. 授業で反省点を書くことは意味がある」「3. 学生がお互いに評価するのはとても役に立つ」「4. 学生がお互いに評価するのはとても信頼できる」「5. 他の学生を評価するのはとてもいい」「6. 他の学生に評価されるのはとてもいい」「7. 自分の会話を評価するのはとても役に立つ」「8. 自分の会話を評価するのはとても簡単だ」「9. 声(大きさ・発音)を評価するのはとても簡単だ」「10. 文字・語彙を評価するのはとても簡単だ」「11. 流れを評価するのはとても簡単だ」「12. 手や目や体を評価するのはとても簡単だ」の12項目である。事前・事後のアンケート各項目の値の平均値の差に有意差が確認できたのは、韓国側は、項目11が $t(35)=2.17$, $p=0.0369$, 項目12が $t(35)=2.17$, $p=0.0369$ で2項目だった。ベトナム側は、有意差が見られなかった。両国のデータを合計した場合、項目12が $t(54)=2.66$, $p=0.0100$ で有意差が確認できた。平均点から「2. 反省点を書くこと」は事前も事後も評価が高いことがわかった。また「9. 声を評価すること」は簡単であると認識されている。

6. 考察

5.1の結果から、学習者は会話のPFで「①身振りや感情表現」、「②流れや内容」、「③文法や語彙、表現」を指摘しやすいことが明らかとなった。5.2の結果からも、これらの項目を評価することを比較的簡単だと感じていることがわかる。従って、会話のPFでは内容に関する評価も表面的評価も多く見られたと言える。

しかし一方で、「②流れや内容」はプラス評価が多かったのに対し、「③文法や語彙、表現」はプラス評価が極めて少なかったことから、会話の内省後の修正段階で内容に関する項目は多く改善されたが、表面的項目はあまり改善されなかったことがわかる。この理由として、作文は文法や語彙などの間違いを読み手が視覚的に何度も確認できるのに対し、会話では聞き手が1度で聞き取らねばならず、何か違和感を感じ取ることはできても、PFの際、どのように間違っていたかを詳細に指摘することは難しかったと考えられる。また、Can-doを用いた授業の特徴は、従来の積み上げ式とは異なり、毎回新しい場面で文法や語彙、表現を学びながら「～できる」ことを到達目標とする点であるが、このことがPFで指摘された反省点や自己内省を修正する機会を妨げている可能性もある。文型シラバスでは以前習ったことを繰り返し練習できるが、Can-doシラバスはタスク間の繋がりが薄いため、前回の反省点を直すことができるかは不確かである。従って、Can-doシラバスでは、学習者が学習項目を復習したり定着を図ったりする機会が乏しくなる可能性も懸念される。

また、5.1の結果から、いずれのグループにおいてもフィードバックの具体性が欠けているものやフィードバックがワンパターン化しているものが多く見られることがわかった。これらは、本研究で行ったフィードバックの教示が不十分であったことが原因であると考えられる。5.2の結果やフォローアップインタビューから、多くの学生がPFは有用であるとしているが、自らがPFを行うことに戸惑いや難しさを感じているという回答も得られた。

7. 今後の課題

本研究から、今後、Can-doシラバスで学習項目の定着を図る方法の考案、教師のPFに関する教示方法の見直しが必要であるとわかった。また、本研究結果は一部分にすぎず、さらにデータ分析を進めることで、より効果的な授業方法を模索していきたい。

【参考文献】

池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門－創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房

小林安那・佐藤葉月・諏訪昭宏・根本尚子（2016）「Can-do statements

に基づいた教材開発のための一考察」『한국일본어문학회 학술발표대회논문집』, 39-42

田中信之（2010）「学習者作文に対するピア・フィードバックの分析－フィードバックの教示と推敲の二つの観点から－」『小出記念日本語教育研究会』18号, 81-92

鳥井俊祐（2013）「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」『ボリグロシア』立命館アジア太平洋研究センター, 第25巻, 141-149

広瀬和佳子（2007）「教師フィードバックが日本語学習者の作文に与える影響－コメントとカンファレンスの比較を中心に－」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20号, 137-155

山内博之（2014）『新版 ロールプレイで学ぶ中級から上級への日本語会話』凡人社