

学習者に対するフィードバックの有効性についての考察

原 将吾

1. はじめに

本稿は筑波大学大学院で受講した、日本語教師養成プログラムの科目「日本語教育実践研究1」での実習の成果について考察したものである。本科目で筆者は、筑波大学のグローバルコミュニケーション教育センターで開講されている「補講漢字 4-2B」という授業で実習を行った。観察の対象は受講生の活動に対するフィードバックとその効果である。本稿ではその観察の結果をもとに、どのようにフィードバックをすることが有効なのか、ということ考察する。ただし考察の範囲は限定せざるを得なかった。

2. 先行研究

日本語の表記体系は世界の言語でも珍しく¹、表音文字であるひらがな・カタカナと表音表意文字である漢字を同時に用いる。これは日本語の大きな特徴と言えるが、同時に学習上の大きな課題ともなる（カッケンブッシュ、2005）。そのため日本語教育の分野では、漢字教育に焦点を当てた授業の実施や単行本の発行も少なくない。筆者が実習を行った授業も前者の一例である。後者には濱川編（2010）などが挙げられる。

漢字の学習については、漢字の魅力に取り憑かれる学習者がいる一方で、その総数や復通りに読みうる点などにうんざりしてか、はじめから学習を諦める学習者もいる（カッケンブッシュ、2005、濱川編、2010 など）。従って指導者は学習者の漢字学習への不安を取り除き、学習意欲を高める必要がある。そのための方策の1つとして、学習者の学びの成果に対するフィードバックというものを挙げる事が出来る。

フィードバックの有効性について扱った研究としては、英語教育の分野で行われたものであるが、青木（2006）が挙げられる。青木（2006）は英作文に対するフィードバックについて行われた研究であり、実験から次のことを明らかにした。

- 具体的なフィードバックは、非具体的なものと較べて、推敲活動をより生起させ、適切な修正に結びつく。
- 具体的なフィードバックに基づき、適切な修正がみられた場合でも、主体的な判断に基づいた適切な推敲プロセスを経ていない場合がある。
- フィードバックの利用は、英語力や推敲力と関係しており、それらが高い者ほど、有効に利用できる。

¹ 他の言語の例としてはアッカド語やパフラヴィー語（中世ペルシア語）が挙げられる。ただしどちらも全く異なる文字種を混用するわけではなく、1つの文字種に表音的な使い方と表意的な使い方が共存する体系を用いている。（cf. 春田 2006）

- 非具体的なフィードバックを基に適切な修正を行えない場合でも、なんらかの推敲活動が開始される場合が多々ある。ただし、英語力や推敲力の高低によって、問題の気づき、診断、対応など、それぞれに行き詰まる段階が異なっている。
- 具体的なフィードバックを与えられても、英語力や推敲力の高低によって、適切な推敲プロセスが生起しない。

(p. 210)

以上の結果から、フィードバックの具体性を上げることも、具体性に欠けるフィードバックを与えることも、必ずしも適切な推敲活動にはつながらないという示唆を導いている。それを踏まえて、青木（2006）は学習者同士で推敲プロセスを共有すること、プロダクトではなくプロセスに対するフィードバックを行うことを提案している。それは問題の発見、診断、修正という一連のプロセスについて、双方向的な話し合いを行うということの意味する。この活動を通して書き手の思考が外化され、検討対象として書く過程を認識できるようになる。英語力だけではなく、推敲能力の向上をも図ることがこの提案の狙いである。

3. 観察対象

本実習では主に学習者のタスクに対するフィードバックについて扱うことにした。実習を行った授業では中間/期末テストを行う回を除いて、各回の冒頭でその前の週で扱った課の復習クイズを行っていた。また、各回毎に宿題を出し、それを翌週回収するようにしていた。本稿ではこの2つのタスクに対するフィードバックを中心に考察する。

3.1 授業の概要

「補講漢字 4-2B」は2016年度秋学期のA・Bモジュールにおいて全10回の日程で実施された。学習内容は『Basic Kanji Book vol. 2』の36～45課であり、授業は基本的に冒頭のクイズ、授業者による解説、書き練習パート、読み練習パートの4つのパートに分かれており、原則として各回1課ずつ学習するようにスケジュールされていたが、授業回数の都合上、38課と39課、43課と44課はそれぞれ同じ回で扱われた。5回目には中間テスト、10回目には期末テストが実施された。

授業担当教員	加納千恵子先生
実習授業	補講漢字 4-2B
実習期間	平成 28 年 10 月 5 日～12 月 21 日（全 10 回）
実施時間	水曜日 2 限（10:10～11:25）
教材	『Basic Kanji Book vol. 2』36 課～45 課

3.2 受講生

受講登録者数は 22 名で、そのうち漢字文化圏出身者は 10 名²、非漢字文化圏出身者は 12 名であった。この内 2 名（漢字文化圏出身者 1 名、非漢字文化圏出身者 1 名）は学期の途中で出席しなくなった。本授業を含む補講の授業は必修ではないため、諸処の事情によって登録をそのままに出席をやめる受講生もいるようである。他方で、必修でもない授業を履修する受講生のモチベーションは基本的に高く、学習意欲を維持できる環境を整えることが求められていた。

3.3 本稿で扱うフィードバック

本実習で筆者はクイズ及び宿題の採点を毎回担当した。しかしながら作文に対しては授業中の机間指導と若干の文法修正を除いて、積極的には行わなかった。したがって本稿で扱うフィードバックは必然的にクイズや宿題の解答に対して行うものが中心となる。これは言い換えれば、筆者が実践したフィードバックは受講生の誤りに対して適宜対応するものが中心になっている、ということである。しかしながら後述するように、それまでの学習の様子から予想される誤りに先回りして対処する、積極的なフィードバックも行わなかったわけではない。

4. タスク観察

本節では受講生のタスクを観察し気づいた点を記す。

4.1 クイズ

クイズは 36 課～39 課、及び 41 課～44 課について、当該の課を指導した翌週に 15 分ほどで行った。各課の平均点はそれぞれ以下表 1 の通りである。

表 1 クイズ各課の平均点

課	36	37	38	39	41	42	43	44
点数	84.5	88.7	76.7	82.4	85	92	87.9	88.5

この内 38 課と 39 課、及び 43 課と 44 課は同一の週で取り扱ったため、受講生への負担が他の課より大きかったと考えられる。しかしながら、38 課を除いてその負荷が見て取れる回はなかった。38 課の平均点が下がっていることについては他の要因があるのかもしれない。

添削について気づいた点は、特に漢字の書き取りについてである。書き取りについては、特に中国出身者とそれ以外とで、誤りの傾向に顕著な違いが見られた。非中国出身者の場合、書き取り上のつまづきは特に複雑な字形の漢字を書く際に見られた。他方中国出身者の場合は複雑な字形にもスムーズに対応できている様子が観察された一方で、時折簡体字の字形で解答することがあり、特に「別」という字については多くの受講生が右下の部分で「力」という形で書いていた。これは明らかに簡体字の影響である (cf. 別)。これに対して文の空欄に入れる適切な漢字語彙を選択しその読みを書く問題については、あまり漢字圏/非漢字圏出身者の間の差異は見られなかった。読みを答える問題については、母音の

² 韓国出身の 2 名を含む。

長短に関わる誤りがどちらのグループにも度々観察された。

4.2 宿題

宿題は授業中に行うクイズとは異なり時間に余裕があるため、全ての課について行われた。ただし配布から回収まで時間が空くため、翌週には回収できないこともあった。各課の平均点は以下表2の通りである。

表2 宿題各課の平均点

課	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
点数	85.8	86.86	87.38	88.76	88.9	81.2	89.5	82.8	80.95	74.6

宿題の場合、顕著に平均点の低い課は見られなかった。45課については回収が最終回であり、この日に回収できなかった分については提出を認めず0点として扱ったため平均点が下がったものである。

宿題の場合にも、目立った観察はクイズの場合と大差はなかった。ただしその場で解答させるクイズと異なり、受講生が分からない語彙を調べた形跡が見られたため、時々これに対するコメントを書き込んだ。また作文問題については筆者が行ったことは目立つ誤りの訂正に限られ、採点については担当教員の領域となっていた。

5. 実習で行ったフィードバック

この節では筆者が実践したフィードバックの内容について記す。本節は大きく2項に分けられる。1項では前述したタスクに対して直接行ったフィードバックを扱う。これは各個人に向けたフィードバックと言い換えることが出来る。2項では前述したタスクにおける観察を承けて、筆者が教壇実習で行ったフィードバックを扱う。こちらは受講生全体に向けたフィードバックといえる。

5.1 タスクに対するフィードバック

この項ではタスクに直接行ったフィードバックについて記す。これは宿題やクイズに対するコメントという形で行ったものが主であるほか、机間指導中に行ったものを含む。

筆者が行ったこの類のフィードバックはさらに誤りの訂正とメモ書きに対するコメントに分けられる。ここではよりシンプルな後者から記述する。

メモ書きは、受講生が宿題に解答する過程で行った、解答以外の書き込みのことをいう。受講生たちは宿題に解答しながら、時折分からない語彙に母語や英語で訳を記していた。またクエスチョンマーク（'?'）を記していることもあった。筆者は前者の内それが間違っている時、及び後者の書き込みがあった場合には、その語彙に対する解説を書いて返却するようにした。

解答の誤りに対するフィードバックは原則として、正答を省略せずに書くようにした。読み問題の誤りであれば、間違えた箇所だけを直すのではなく間違えた熟語の読み全体を記すようにした（ex. 「卒業」に対して誤答が「しつぎょう」であれば「そつぎょう」と記す）。書き取り問題や選択式の問題でも同様である。授業中の机間指導についてもこの方針を貫いた。机間指導の場合は更に、目の前で漢字を書いて見せるということを行った。

また、宿題については問題文の指示と異なる答え方をしている場合が度々観察されたが、その際には指示文に下線を引いたり模範解答の通りに解答を書くようコメントを書いたりして、注意を促すようにした。

5.2 教壇実習におけるフィードバック

本実習は1回の教壇実習を含む。筆者は7回目にあたる2016年11月28日月曜日（学年暦の都合で水曜日の振替授業を行った）の回で担当教員に代わり1回の授業を担当した。本実習における筆者の観察テーマがフィードバックに重点を置いたものであったため、あまり大きな授業形式の変更は行っていない。筆者が教壇実習で行ったフィードバックは以下の2つである。

- 語彙を整理した図の描画
- 課で扱う漢字を板書して書き方の模範を示す

以下にそれぞれについて詳細を記す。

5.2.1 語彙を整理した図の描画

教壇実習で担当した42課は大学の教育課程に関する漢字と語彙を扱った課である。しかしその導入ページの図はあまり分かりやすい図とは言えない。そこで筆者は改めて図を整理し直したものを白板に板書して示した。図1、図2に教科書掲載の図と筆者作図の図を示す。

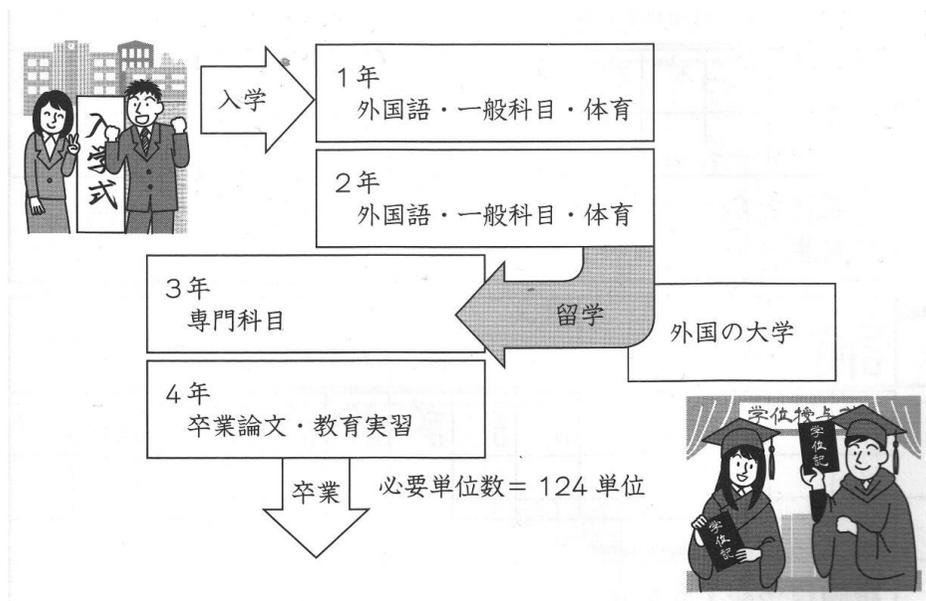


図1 加納ほか(2015) 42課導入ページ掲載の図(p. 195)

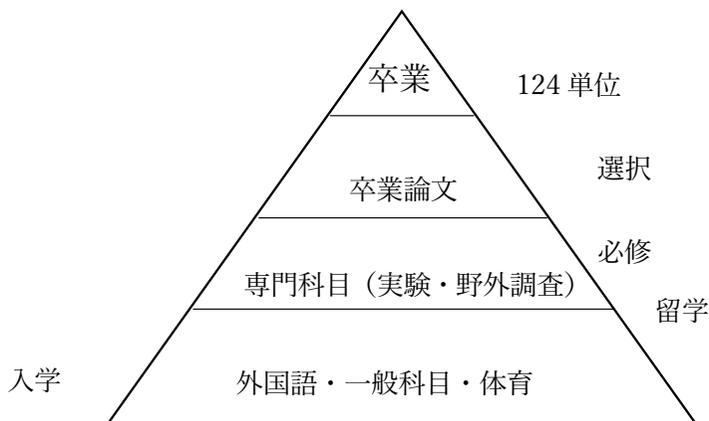


図 2 筆者作図の板書用図

教科書掲載の図（図 1）は紙面の上から下に時間が流れるように描かれ、大学生が学習する科目の順番は分かりやすく示されていると考えられる。しかしながら、この図には教養教育→専門教育→卒業研究という順序は示されているが、それぞれの関係は捉えられているとは言えない。そこで筆者の図（図 2）では時間の流れを下から上に変え、教養教育が専門教育を、専門教育が卒業研究を支え、そうして積み上げていった先に卒業がある、という捉え方の図を描いた。これは時折類似した意味の語彙や関連した語彙を取り違えた解答がタスク中に見られたことに対するフィードバックであり、図に示して整理することで単一の語を覚えるのではなく、複数の語彙を関連付けて学習することを目指したものである。

5.2.2 課で扱う漢字の板書

本授業で用いた書き練習シートには教科書を見ながら漢字を書き取る課題が設定されている。本活動はそれに取り組む前に行ったものである。板書は 1 つの漢字につき 2 回ずつ書いて示した。2 回書いた目的は、書字中のペンの動きを受講生全員が見られるようにするためである。板書の際に書いている様子が筆者の体に隠れることを考慮して、書字位置と筆者の立ち位置との関係を変えて 2 回書くことで、全ての受講生が筆者の模範を見ることを意図した。

これは受講生の書き取りにおける誤りを予め防ごうという試みである。5 節で示したように、書き取り問題については受講生の多くがつまづいていた。中国出身者は簡体字との違いがある時に、非中国出身者は複雑な字形の時に、それぞれ書き間違いをしていることが観察された。模範を示して字形を理解させることで、そのようなつまづきを予防することが本活動の目的であった。

6. フィードバックの有効性と課題

6.1 タスクに対するフィードバックについて

クイズ・宿題については、あまり結果を観察することが出来なかった。採点を行いながら誤りをその都度訂正するようにしていたが、どの程度それが学習の助けになったか、という点については断言できる材料が無い。また筆者が付したコメントについてもどの程度有効だったかは不明である。問題文の指

示に従っていない解答については、複数回注意を促した受講生もいたが、多くは改善された。筆者のコメントが受講生のモチベーションに与えた影響については、それを判断する材料がないが、途中で履修を中止した受講生が少なかったことは筆者のコメントの効果である可能性も考えられる。ただ、授業や机間指導を担当教員と筆者の二人で行っていたことが受講生の学習を十分にサポートし、やる気を失わせなかった結果とも考えられる。

机間指導については、字形の訂正はある程度効果があったようである。机間指導で訂正した誤りについてはその後の宿題に持ち越されている様子は見られなかった。一方音声に関しては誤りの訂正をするだけではあまり有効な対応とは言えないようである。間違えている漢字の読みを実際に発音しながら平仮名でも書いて示すようにしたが、受講生が筆者の意図したことを正確に受け取ったかどうかは判断できなかった。特に長母音や促音については、机間指導で対応してその語については解決しても、別の語で同様の誤りを犯すことも多く、根本的な解決には至らなかった。また中間テスト（得点率 85.6%）、期末テスト（得点率 87%）の結果を比較しても、筆者の試みが点数を向上させたような成果は見られなかった。この課題については、漢字学習だけではなく日本語の音韻に関する学習とも絡み合う問題である。このことから、漢字の読み方に関しては誤りを産み出す原因を把握した上でフィードバックの仕方を考える必要があることが伺える。

6.2 教壇実習におけるフィードバックについて

6.2.1 フィードバックの有効性

はじめに筆者が教壇実習を行った回（42 課）のクイズ及び宿題の平均点を再掲する。以下は各課のクイズ（表 1）と宿題の平均点（表 2）である。

表 1 クイズ各課の平均点（再掲）

課	36	37	38	39	41	42	43	44
点数	84.5	88.7	76.7	82.4	85	92	87.9	88.5

表 2 宿題各課の平均点（再掲）

課	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
点数	85.8	86.86	87.38	88.76	88.9	81.2	89.5	82.8	80.95	74.6

以上の 2 つの表を見ると、42 課の成績が他の課と比べて高くなっていることが指摘できる。本項ではこの結果をどう解釈するか、という問題を扱う。具体的には、筆者のフィードバックがこの結果にどの程度結びつくと言えるか、という点について考察する。

図による語彙の整理については、それなりに有効であったと考えることができそうである。42 課の学習内容は受講生にとっても身近な題材であったため、学習しやすかったことが予想される。しかし題材が身近であるというだけで学習がうまく行くというのであれば、他にも同程度の出来を期待できる課がある。この点については、筆者による整理が既知と学習対象の漢字及び漢字語彙とを結びつけたこと

で、受講生の理解がより進んだためではないか、ということが考えられるが、図の効果を示すデータは無いため断言は出来ない。

模範となるように板書を行ったことについても、それなりの効果を認めてよいのではないかと考える。本課で扱った漢字の内、「論」「類」「得」の3字は少し複雑な字形であり、特に「類」の字形について「数」の字形と混同する学生がいることが予想された。また「実」の字については簡体字「実」との差異を予め示しておく必要があると感じられた。「失」の字については「矢」との混同を避けるよう強調した。その結果、「論」「得」「実」の3字については目立って書き誤る傾向はなかった。「類」についてもしっかりと「数」との差異を理解している様子であった。他方「失」については上の突き出した部分が短かったり、あるいは突き出していなかったりする解答も見られ、思うように効果が出ている様子はあまり見られなかったと言える。

ところで以上の議論では触れていない42課について特筆すべき点として、この授業が筆者の教壇実習の場であったということを指摘しておく必要がある。このことは、次のことを意味する。すなわち、授業者が普段と異なるということが受講生の注意を喚起した結果、この課の内容理解がいつもより進んだ、という可能性があるということである。しかし授業者が異なることの影響に関してはこれ以上の材料がないため、本稿では可能性を指摘するに留めておくこととする。

6.2.2 課題点について

6.2.2.1 語彙を整理した図の描画

この工夫についての反省点としては以下のようなことが考えられる。本授業ではその場で描画を行うようにしたが、そのために図を描くための時間が必要であった。しかし、授業という限られた時間で描いたために不格好で見づらい図となってしまった。この問題を解消する手段としては、予め模造紙等に印刷した図を用意しておき、これを示す、ということが考えられる。

6.2.2.2 模範の板書

以上のように、それなりにそれまでの活動へのフィードバックとしてうまく働いたように思われる活動ではあったが、改善すべき点もある。それは板書にかかる時間である。筆者が実習中に行った時には、あまりに時間をかけすぎたために本来予定していた活動を全て行うことが出来なかった。時間を取る要因としては、以下の3点が挙げられる。

- ① 筆者の経験不足
- ② 同じ漢字を2度書いたこと
- ③ 扱う漢字を全て示したこと。

このうち①は解決を時間に任せて、②と③について改善策を考えたい。

②については、2度も書かないということが解決策として挙げられる。本授業では受講生全体に見せるために立ち位置を変えて2度板書したのであるが、一度で全ての学生が見られるような仕組みを採用すれば、わざわざそのようにする必要はない。そのような方法の1つとしてあげられるのが、古典的ではあるが、オーバーヘッドプロジェクター（OHP）を利用する、という方法である。OHPを使って教室前

方に画面を映し出して、指導者はそこから離れた場所で、紙に書いている様子を見せる。この方法によって、一度に受講生全員が見られるようにしながら、同時に紙という書き慣れた媒体に書くことで、白板に板書するよりも簡単に模範を示すことができるようになる。

③については、板書する漢字を絞ることが考えられる。本授業では扱う課の漢字全てを板書して見せたため、特に注意すべき点の無い漢字についても時間を取る必要が生じてしまっていた。また、全ての漢字を同様に書いて示したために、注意すべき漢字に対して学習者の注意を惹き付けきれなかった可能性も考えられる。先に言及した「失」の突き出し部はそのような例と言えそうである。板書する漢字を学習者に特に注意してもらいたい数字に制限することは、時間が掛かり過ぎる問題を解決すると同時に、学習者の注意を重要なポイントに集中させることにも繋がりうる点で、効果的な改善案であると言えそうである。

7. おわりに

本稿では、筆者が実践したフィードバックの有効性と課題点について検討した。それをまとめると以下ようになる。

宿題やクイズへのフィードバック及び机間指導中のフィードバックは、38 課を除く各課のクイズの平均点の高さに一定の有効性を認めることができた。途中で履修を中止した受講生が少なかったことも筆者のフィードバックの効果である可能性が考えられるが、単純に担当教員と筆者の二人体制で授業を行ったことの結果とも考えられる。

教壇実習での実践については、特にクイズの成績で他の課よりも平均点が高くなっていったことから、いくらかの成果はあったものと認めてよいと考えられる。ただし教壇実習で授業者が異なった、という点が影響した結果である可能性も考えられるため、断言することは避けたい。

以上が筆者の実習における観察の報告と考察である。

参考文献

- 青木信之（2006）『英作文推敲活動を促すフィードバックに関する研究 推敲過程認知処理モデルからの有効性の検証』 溪水社
- カッケンブッシュ知念寛子（2005）「第3節 文字の指導法」 縫部義憲 監修・水町伊佐男編『講座・日本語教育学 第4巻 言語学習の支援』スリーエーネットワーク
- 濱川祐紀代編（2010）『日本語教師のための実践・漢字指導』くろしお出版
- 春田晴郎（2006）「世界の訓読み表記」『東海大学紀要. 文学部』86号, 19-43.

実習使用教材

加納千恵子ほか(2015)『[新版]BASIC KANJI BOOK ー基本漢字 500ー VOL.2』 凡人社