

日本語授業の診断

—教師のフィードバック行動を中心に—

縫部 義憲
(1992年9月30日受理)

Analyzing Teacher Feedback Behaviors in Japanese Language Classes on the Base of Counselling

Yoshinori Nuibe

Teacher leadership can be divided into two functions: performance functions and maintenance functions. I studied the latter in the present article. One of the central issues of maintenance functions is facilitative teacher feedback behaviors, which are subdivided into six components derived from counselling called 'encounter group.' They are 1. active listening, 2. clarification, 3. repetition, 4. support, 5. acceptance and 6. questioning.

I transcribed all the utterances in my five 90 minute-Japanese language classes taught in a humanistic way and tried to analyze feedback behaviors according to them and to study error correction on the basis of them from the standpoint of counselling.

Moreover, I classified all the students' utterances into four: mechanical, meaningful, communicative and self-disclosing. My hypothesis is this: the more communicative and humanistic teaching is, the more communicative and self-disclosing utterances will increase and the less mechanical and meaningful utterances will decrease.

1. 教師のフィードバック行動

外国語授業の捉え方は多様にあるであろうが、筆者はG. Moskowitz (1976)と同様に、外国語授業を教師と学習者との間の力動的相互作用 (dynamic interaction) から成り立つと捉える。さて、この「相互作用」は少なくとも次の3つの局面を持っていると考えられる。

- (1) 伝達内容の交換 (exchange of message)
- (2) フィードバック行動 (feedback behaviors)
- (3) 心と心の触れ合い (affective loadings)
- (4) 対人関係 (interpersonal relations)

伝達内容の交換は言語的・非言語的手段を用いて行われる。通例、伝達内容が伝達される時、何らかの感情が負荷される。故伝達者は伝達内容と感情を受け止めて、それに対してフィードバックを返す。このフィードバックにも、当然「感情」が負荷される。受信者から見れば、伝達内容は客観的事実 (一般性; だれ

が受け取っても共通な内容の意)をその特徴とし、受信者はそれに自ら感情的次元のものを負荷して、受け取り、続いて発信する (情意的社会的変数)。

発信者が送る伝達内容に対して「どのように」フィードバックを送り返すかは、コミュニケーションの展開においては非常に重要な意味を帯びてくる。これが教師の「フィードバック行動」と呼ばれるものなのであるが、どのようにフィードバック行動を取るかは発信者と受信者の間の「リレーション」の質に規定されてくる。また逆に、どのようにフィードバック行動を取るかによって次第に両者間のリレーションは良くも悪くもなっていく。

なお、本論文で扱う「フィードバック」とは「自己の行動とその結果に関する情報を人に伝える過程」(Univ. of York 1984: 22)、「フィードバック行動」とは、「学習者の発話 (談話) に対する教師の促進的行動」と規定することにする。促進的行動 (facilitative behaviors) というのは、カウンセリング流に言え

ば、クライアントの発話に対するカウンセラーの受容的反応の仕方のことであるが、それは学習者の学習と成長の促進に寄与する。これについては、次項で説明する。

2. 教師の促進的行動

学習と成長を促進する教師の行動を促進的行動と呼ぶが、具体的には、次の8つの行動を含む (Galyean 1977を参照)。

- (1) 学習者を誉める
- (2) 学習者の気持ちが分かる
- (3) 日本語・日本文化に精通している
- (4) 個々に学習者を援助する
- (5) 学習者に自己開示する
- (6) 学習者に対して一貫して肯定的態度を取る
- (7) 自己の内面に生起する経験 (感情) に開かれている
- (8) 今ここでの出来事の現実に即して行動する

この8項目の中で、(3)は認知領域に属し、他と区別されるべきものである。残り7項目は全て情意的社会的要因に関する。この8項目全てに流れる共通した哲学は「リアル (real) であること」であろう。リアルであるとは、永遠の時の流れにおいて「今」という瞬間を切り取ること、無限の空間の広がりにおいて「ここ」という空間を切り取ること、そして「今ここで」という現実生きることを、意味する。

(1)の「誉める」とき、「今ここ」において学習者の内面に生起している感情をそのまま存在させなければならない。学習者本人は上手に読めなかったと半ペンをかいているのに、「上手でしたよ」と慰めてみても余り効果はない。うまく読めなかったという行動とパツの悪さという否定的感情が結合してしまうからである。気持ちが分かる (共感) とはこのことを指して言う。

(5)~(8)は自己の現実 (今ここ) を尊重するというところで、教師は必要に応じてあるがままの自己 (本音) を学習者に開くことが求められ、学習者が自己開示しやすいような促進的環境 (facilitative environments) を醸成していかなければならない。この「環境」とは、心理的風土 (psychological climate) のことであるが、促進的環境は次の8項目から成る (Galyean 1977)。

- (1) 教師と学習者間の明確な意思伝達
- (2) リラックスした雰囲気
- (3) 暖かさや友好
- (4) 安全、信頼、成功

- (5) (経験) に開かれていること
- (6) 学習者中心
- (7) 学習者間の交流と対話
- (8) 対人関係の形成
- (9) 感情表出に対する尊重

このような暖かく友好的な雰囲気と援助的人間関係を土壌とし、その上にリアル・リアルティー (real realities) を生み出していく。つまり、今ここで生起していることを意識化し (→経験に開かれている)、それを他者に伝達し、他者からフィードバックを受け取る。このようなコミュニケーションを特別にリアル・コミュニケーション (real communication) と呼ぶことができる。一般に、コミュニケーションは「個体内コミュニケーション (intrapersonal communication) と「個体間コミュニケーション」 (interpersonal communication) の二つから成る。

3. 促進的行動とフィードバック技法

学習と成長を促進する行動を分析していくと、様々な技法が導き出されてくる。これを「フィードバック技法」 (feedback techniques) と名づけることにする。少なくとも次の7つの技法が挙げられる。

- (1) 傾聴 (active listening)
- (2) 共感 (empathy)
- (3) 明確化 (clarification)
- (4) 反復 (repetition)
- (5) 支持 (support)
- (6) 受容 (prizing)
- (7) 質問 (questioning)

まず、「傾聴」から説明しよう。学習者が発言しているのに聞きのがしたり、無関心であったり、注意を向けないと、学習者は伝達意欲を失ってしまう。フンフンと言いながら、学習者の発話を一生懸命聞く姿勢を示し、発話を途中で遮ったり、せかしたりしない。傾聴はリレーションを改善し、リスニングの力を向上させるのに役立つ。

次に、「共感」である。学習者の内面 (今ここ) で生起している感情を相手の立場に立って理解する。自分の立場から相手の感情を理解するやり方を「診断的理解」と呼ぶ。欧米のリレーション形成の仕方は、個人的空間を共有することを嫌うので、とかく診断的理解になりがちである。濱口 (1987) は、対等な個と個の交渉を中核とする欧米社会の「人間関係」を“the individual”と呼び、個人的空間を共有しようとする日本社会における「対人関係」を“the contextual”と呼んでいる。日本の対人関係においては、相手の空間の

中に入って相手の気持ちを理解することが基本となる。だから、日本人は「場」(context)を重視し、この場が小さいときに「水くさい関係」と呼ぶわけである。共感というのは、正にこのような感情移入的理解を基本とする。

さて、相手の気持ちが理解されて初めて相手のメッセージが正しく把握できるので、日本語の不十分な箇所や欠落した部分を補って正しい日本語を作る作業が必要になってくる。これが「明確化」なのである。つまり、「あなたは～したいんですね」「あなたは～と言いたいですね」などと、学習者の意図を汲んで正しい日本語へと導いてやる。誤りを訂正するのは異なる。

また、相手の発話を批判しないで、そのまま「繰り返し」てやると、自分の発話内容を吟味する機会を与え、且つ、自分が他者に支えられたという体験を与えることにもなる。

A: あなたは何が嫌いですか。

B: 私は肉が嫌いです。

A: あなたは肉が嫌いですね。私は魚が嫌いです。

B: あなたは魚が嫌いですね。私は肉が嫌いです。

あるがまま受け入れ、そのまま相手の発話を反復するということは、単純な機械的反復練習とは違った意味を持って来る。機械的反復練習は「非人間的」だと批判されてきたが、扱う視点によっては人間的なドリルになりうる。逆に、対話とか伝達ドリルでも扱い方によっては非人間的にもなりうる。たとえば次の対話を見てみよう。

A: 私は肉が嫌いです。

B: なぜですか。

A: 動物がかわいそうだからです。

B: では、魚も食べませんか。

A: いいえ、少し魚は食べます。

B: 魚も動物ですよ。かわいそうではありませんか。

A: そうですね…

この対話においては、Aの困った気持ちを察することが出来る。Aの好みが「受容」されていないのである。さらに、「支持」されてもいないのである。「あなたは肉が嫌いなんですね。」という応答は受容であるし、「私も肉が嫌いなんです」というと支持になろう。自分と同じ趣味や好みであったり、同じ意見であった場合には、相手を受け入れるという条件付きは避けるべきである。批判や非難は受容と対立概念になっている。

「その通りです」「私もそう思います」「あなたはいい線いってるね」「同感/賛成です」というのは支持という行動である。教師は、学習者の発言をフンフン

と聞いているだけでなく、共感したときには賛意を伝えてやる必要がある。教師も自己を打ち出すのである。

学習者の心の中に今生起している感情をそのまま存在させてやるのが受容ということであるが、大切なことはその感情が肯定的であれ、否定的であれ、その感情を持つことがいけないことだと思わせないことである。学習者を自己防衛させたり、萎縮させてはいけない。

最後に、共感できないこと、賛成できないこと、理解できないこと、問題点・疑問点などは批判したりとがめたりしないで、学習者に質問するとよい。質問すれば、学習者に考え、自己を客観視する機会を与えることになる。問題に主体的に取り組むきっかけになる。こうして、学習者の自発的発言 (initiative utterances) が引き出せるのである。受け身的発言より自発的発言を増やすことの方がコミュニケーションには大切である。

4. 筆者の授業診断(1): フィードバック行動

広島大学教育学部・学校教育学部で受け入れた教員研修留学生8名を対象とした中級日本語(半年間)コース(約200時間)の筆者の授業6回分(1回90分授業)を全て記録してみた(この内の1回分の授業記録を「附録」に掲載している)。この授業記録に基づいて、上記のフィードバック技法が実際にどのように生かされているか、また生かされていないかを客観的に診断してみる。「例」の中に登場する記号は、Tが教師でこれ以外は留学生のイニシャルである。

(1)「傾聴」の例

①<第1回目より>

T: ラマダンの一つの目的は貧しい人の気持ちがかかることです。他の目的もあります。二つ目の目的は何がありますか。

M: Religion, 先生。それは... (不明) Religionはバルチカル。We and our god and to is... (不明)

J: Religion.

M: Our religion and other people

T: うん。

M: To our god we (不明) parameter of how far we obedience to our god.

T: ふんふん。だから、ここには宗教的な目的があるね。しゅうきょう。(板書)

(解説) これはラマダンの目的についてMが説明しているところである。Religionと言ってからそれを日本

はて返羽しようとするが、無理だと判断し、英語で終っている。Tは下線部のようにあいづちをうちながら最後まで耳を傾け、「宗教」という語を提示している。

②<第4回目より>

J: でも, socialist, communist country all people going out of the country they know only with the government permission.

T: そうですね。

J: In democratic countries if you want to go on a trip or study abroad, it's OK.

T: そうですね。だから自由, 自由がない。問題はそれだね。

M: だから, あの, 中国人は大体日本ではアルバイトしてです。

T: アルバイトしている。ふんふん。

(解説) これは各国の政治情勢と日本の留学制度について議論しているところで, TはJの説明を聞きながら同意を示し, 意見を述べている。また, Mの発言にも関心を示している。

(2)「明確化」の例

①<第3回目より>

T: そしてこれは茶色と緑が入ります。これは緑色。

B: 多分, たくさん木。

T: そう。木がたくさんありますね。

B: カナダはたくさん木です。

T: そうですね。カナダはたくさん木があります。

B: 多い, 多い。

T: 山がたくさん, 木がたくさんありますね。

(解説) これは学習者が自然の描いてある紙に色を塗り, それを発表しているところである。Bはまだ「～があります」が使えないために不完全な文を発表している。Tはそれに同意を示しながら完全な文へと導いている。

②<第5回目より>

P: 顔...でも先生, 私は...晩...夜シャワーをあります。

T: あー, あびます。

P: あー, あびます。

T: うん, うん, うん。

P: 朝は, 夜は, シャワーをあびます。2...

T: 2回ね。

(解説) これは学習者に日常生活についてインタビューをしているところである。Pの誤りに対しても, 伝達の内容に関心を示しながらTは助言を行っている。発言につまった場合も同じである。

(3)「繰り返し」の例

①<第5回目より>

T: 私は理容院へ行きません。私の妻がカットしてくれます。

(中略)

T: 私はただ。

J: 一番安い。

T: 一番安い。

B: 安い...心はいい, 気持ちはいいです。

T: そうそう。気持ちはいいです。10分で終わります。

(解説) ここでの話題は理容院である。Tの「私はただ」という発言に対して, Jは「一番安い」と自発的に共感を示し, Tはそれを繰り返している。それに続いてBが「気持ちいいです」と共感し, Tはこれを繰り返している。これによって学習者は, 自分の発言が教師に受け入れられた(支持された)と感じるだけでなく, 正しい日本語であったことも確認できる。

②<第5回目より>

P: 270円。

T: 270円。バスでね。高いね。

P: 540円。

T: 毎日540円。バスだけで。

(解説) これは通学の話をしている場面で, Pの「270円」を受けてTはそれを繰り返して, 「バスでね」と言ってPの発言内容を確認している。それに続くPの「540円」に対してTは「毎日」を付け加えて意味を明確にしている。

(4)「支持」の例

①<第5回目より>

T: 西条から自転車がいいな。

W: (笑う) The road is steep, so it's difficult to ride.

T: あー, そうか。

W: むつかしい, 乗る。

T: 乗るのは難しい。大変だね。

(解説) これも通学方法について話しているところである。Wの英語の発言に, Tは「なるほど」という気持ちで同意を示し, 続くWの発言に「大変だね」と共感を表明している。Wのどちらの発言も支持されている例である。

②<第6回目より>

J: Very interesting discussion about understanding different cultures. 私の文化正しい, 他の文化間違い。We must understand each other.

T: そうですね。文化はみな違うからね。

(解説) これは「自国語以外の文化にも心を開いて学ぶ姿勢が大切」というJの意見に対して, 「そうですね」とTが同意を表明している場面である。相手の発言を繰り返す形で支持を伝えることができる。

(5) 「受容」の例

①<第2回目より>

- T: なぜ青色を選びましたか。
J: 青色は、空の色は同じです。
T: 空の色です。空が好きですね。
J: そうですね。空と海の色。
T: どうして好きなんでしょう。どんなところが好きなんでしょう？
J: 安全の色です。
T: 安全な色。はあはあ。Jさんは何か安全なこと、安心なことが好きですね。

(解説) Jは、青色を選んだ理由として「空の色」だからと答え、それに対してTは「空の色が好きですね」とその理由に理解を示している。さらに、青のどういう点が好きかというTの問いに、Jは「安全だから」と答え、Tはその答えにも理解と関心を示している。

②<第2回目より>

- T: ...どうして赤色を選びましたか。
B: うーん。中国文化は赤いmeanおめでとう。
T: あー、そう。中国文化では赤い色はおめでたい。Celebrationおめでたいということですか。
B: そうです。
T: あー、そう。だからBさんはそういう楽しいこと、おめでたいことが好きです。

(解説) Bは、赤を選んだ理由として「おめでたいから」と答えている。Tはそれに対して興味を示し、「Celebrationですか」とその意味を確認した上で、Bが赤を選んだことに理解を示している。

(6) 「質問」の例

①<第2回目より>

- J: ...でも易しいことが難しいことか、難しいことが同じありますか。易しいなこと、一番選びます。
T: なるほどね。(中略)「易しいなこと」と「難しいなこと」、この日本語おかしい所ありませんか。

(中略)

- J: あー、易しいこと。

(解説) 正方形を作った理由としてJはどちらかという「難しいな」ことよりも「易しいな」ことを挙げていたところを捉えて、文法上の問題点を学習者に質問してまず考えさせている。

②<第5回目より>

- TH: 6時頃起きます。7時、7時半にしよう...
J: 朝食
TH: しょうしょくを...
T: 朝食を
TH: しょう...

- T: 朝食ね。

- TH: 朝食...

- T: みんなは朝食と朝ごはん、どちらをよく使う？

- J: 朝ごはん

- T: 昼ごはん。晚ごはん。あー、そうか。

(解説) THは日常生活に関するインタビューの際に、「7時半に朝食を食べます」と表現したいのであるが、その「朝食」という日本語が出てこない。Tの援助によって「朝食」と言えたが、ここではTは学習者全体に対して「朝食と朝ごはんどちらをよく使うか」と問いかけている。Jは「朝ごはん」と答え、Tは「朝ごはん→昼ごはん→晚ごはん」と連想して、「あー、そうか」と納得している。

以上が、カウンセリング理論から見たフィードバック行動の実例である。

5. 筆者の授業診断(2): 誤り訂正

本節では、上記のフィードバック技法を用いて、学習者の誤り訂正のあり方を具体的に検討してみよう。筆者の授業から、学習者の誤りに対するフィードバック行動を取り出して考察してみる。

(1) 「傾聴」の例

①<第2回目より>

- J: ...でも易しいことが難しいことが、難しいなことが同じありますか。易しいなこと、一番選びます。

- T: なるほどね。Jさんは、「易しいなこと」そして「難しいなこと」両方ありますね。易しいことは easier things to do, more difficult things to do ね。分かる。「易しいなこと」と「難しいなこと」、この日本語、おかしい所ありませんか。

(解説) 教師は学習者の誤りに対して、まず「なるほどね」と述べ、学習者の話しを傾聴しているという信号を送っている。その後、学習者の誤りをそのまま反復し、文法的におかしい所を意識化させようとしている。

②<第4回目より>

- J: でも socialist, communist country all people going out of the country they know only with the government permission.

- T: そうね。

- J: In democratic countries if you want to go on a trip or study abroad, it's OK.

T: そうね。だから自由、自由がない。問題はそれだね。
M: だから、あの中国人は大体日本ではアルバイトして
てです。

T: アルバイトしている。ふんふん。

(解説) 学習者の「アルバイトしてです」という誤りに
対し、教師は正しい形で反復しながら、「ふんふん」
と述べながら学習者の発言への関心を示している。

(2) 「明確化」の例

① <第3回目より>

T: 皆さんはgood artistですか。

Z: (笑う)

B: まだ

S: かっかですか、先生。

T: 画家。絵が上手ですか。画家ですか。

J: 上手ではありません。

(解説) 学習者が自分の言葉が正しいか確認するための
働きかけに対し、教師は正しい形を提示しながら、さらに画家と連想しやすくするために「絵が上
手ですか」と分かり易い文と結び付けている。相手
の不正確な言語表現に対して、その意を汲んで
正しい言語形式を提示するのが明確化の技法であ
る。

② <第5回目より>

P: かお、かおあらいます。いつ私はシャワーをあび
ます。

T: シャワーをいつあびますか? いつ?

P: えー、朝と起きた後、ねむい。

(解説) 学習者の不完全な文に対して教師は正しい言語
形式を提示し、学習者の意図を確認する。この学
習者の意図は、「シャワーをあびるときに、顔を洗
います。」と言いたかったのかもしれない。When
の日本語は「いつ」と「～するとき」の2つがあ
るが、その用法を間違ったとも解釈することがで
きる。

(3) 「繰り返し」の例

① <第1回目より>

B: はい、大変なごちかつたです。

T: なのしかつたですね。

(解説) 教師は学習者の誤りを含んだ発言を直すという
姿勢ではなく、そのまま反復する形でまず学習者
が自分は受け入れられたのだという感じを与える。
正しい形式で提示されると自然に自分の誤りにも
気が付く。正しい文の反復は習慣形成の基本であ
り、学習の正の強化につながる。

② <第3回目より>

T: クリスマスのとき、プレゼントをやったり、もら
ったりしていました。どんな気持ちでしたか。

J: とってもうれしいと感じていました。

T: とてもうれしかったです。

(解説) 教師は修正した言葉を誤りの直後に繰り返すこ
とで、学習者が自分の誤りに自ら気付くように配
慮している。学習者の発言をそのまま反復するこ
とで、誤りに気付かせるやり方と、基本的には同
じ文を反復するが、多少修正して正しい文に直し
て繰り返すやり方もある。この例のように、誤り
とまでは言えないが、もっと日本語らしい表現を
さりげなく提示するのよい。直されたら実感さ
せるより、このように言えばよいのかと気付く方
が心理的抵抗が少なくすむ。成人の場合には、
特に面子をつぶしてはならない。

(4) 「支持」の例

① <第3回目より>

B: 多分、たくさん木。

T: そう、木がたくさんありますね。

B: カナダはたくさん木です。

T: そうね。カナダはたくさん木がありますね。

(解説) 学習者の不完全な文に対し、教師はまず「そう」
「そうね」という同感の意を表し、意味・内容は
伝わっているという安心感を学習者に与え、その
後修正した文を述べている。学習者は発言内容に
賛成してもらおうと、ホットする。

② <第6回目より>

T: そうか、そうか。でもね、雨が降るかもしれない
ね。

J: たとい、たとい、雨が降っても行きます。練
習...

T: よく覚えています。たとえ降っても行きます。外
でねるのは大変ですね。雨が降ると。

(解説) 教師は学習者の高度な文の発話の試みに対し、
「よく覚えている!」と称賛し、それから正しい
文を提示している。「繰り返し」と統合したフィ
ードバック行動である。

(5) 「受容」の例

① <第3回目より>

B: わたちはさんぼしきと話しながらくんかしていま
した。

T: あー、話しをしたり、けんかをしたりしていま
した。どんな気持ちでしたか。

B: しかしはやさしいです。

T: あー、うれしかったですね。よかったですね。

(解説) 最初の下線部の教師のフィードバックは明確化
の技法である。ある出来ごとに関する感情を述べ
させたとき、「あー、うれしかったですね。よかつ
たですね。」とその学習者の感情をそのまま受け入

れている。

②<第2回目より>

T: ... どうして赤色を選びましたか。
 B: うーん、中国文化は赤いmeanおめでとう。
 T: あー、そう。中国文化では赤い色はおめでたい。
 Celebrationおめでたいということですか。
 B: そうです。
 T: あー、そう。だからBさんはそういう楽しいこと、おめでたいことが好きです。

(解説) これも先と同じ授業活動の中からの抜粋である。学習者は、赤を選んだ理由として「おめでたいから」とこたえる。教師はそれに対して興味を示し、「Celebrationですか」とそれを確認した上で、学習者が赤を選んだことに理解を示している。

(6)「質問」の例

①<第2回目より>

J: ...でも易しいことが難しいなことか、難しいことと同じありますか。 易しいなこと、一番選びます。
 T: なるほどね。(中略)「易しいなこと」と「難しいなこと」この日本語、おかしい所ありませんか。
 B: Easy易しい。難しい。
 J: あー、易しいこと。

(解説) 教師がすぐに訂正しないで、疑問点を投げ掛けることで学習者に考える機会を提供し、まず学習者自身に誤りの所在に気付かせようとしている。学習者に訂正させてみて無理だと分かると、次に隣の人かグループに相談させ、それでも無理なら教師が訂正せざるをえない。

②<第5回目より>

TH: 6時頃起きます。7時、7時半にしょう...
 J: ちょうしょく
 TH: しょうしょくを...
 T: 朝食を
 TH: しょう...
 T: 朝食ね。
 TH: ちょうしょく...
 T: みんなは朝食と朝ごはん、どちらをよく使う？
 J: 朝ごはん

(解説) タイ人は「ち」と「つ」が発音しにくい。朝食は外国人一般に発音しにくい単語の一つである。朝食は教科書には余り出ない語のようで、朝ごはんという語を習っているようである。「ちょうしょく」が難しければ、朝ごはんと言い替える柔軟性が必要で、パラフレーズするときに一応学習者に知っているかを質問して確認している。

これらの促進的技法の狙いは、相手の対面を保つこと(情意領域)、リレーションを改善すること(相互作用領域)、コミュニケーションを促進すること(認知領域)に関わる。

6. 学習者の談話分析

教師の促進的行動は学習者の自発的発言を誘発し、リアル・コミュニケーションを促進する。そこで、学習者の日本語での発話を次のような認知的・情意的・社会的領域の角度から分析してみることにする。

(1) 分析1: 学習者の発話が自発的か(I)、受け身的か(P)。

(2) 分析2: 学習者の発話が機械的反復か(R)、意味のあるものか(M)、伝達的なものか(C)、自己表出的なものか(D)。

(3) 分析3: 学習者の発話が認知的情報を与えているか(F)、情意的情報を与えているか(A)。

(4) 分析4: 教師対学習者の一対一の発話(S)、学習者同士の一対一の発話(SS)、小集団学習での発話(G)、一斉形態での発話(T)なのか。

分析1における発話の自発性と受け身性の区別は明確であろう。学習者が質問するのは自発的発話であり、話題提供するのも自発的である。教師の質問に答えるのは受け身的である。

分析2は言語練習の中味に関するもので、R・M・Cは従来からあるもので説明の必要はないだろう。文型練習はRである。絵の内容に関して対話するのはMである。情報欠如を埋めたり、タスクを課したりするのはCである。Dは自己開示的な言語(self-disclosing language)が表出されたものである。合流教育(Confluent Education)的に言えば、自己に関して語られた言語、自己の内面から引き出された内容を反映した言語、内発化された言語(language from within)のことである。CとDの区別は難しいところであるが、Cより自己が投影されたものがDと考えてよい。コミュニケーション・アプローチはCを引き出すことを目指すのに対して、ヒューマンスティック・アプローチはDの開発に主眼を置く。

次の図から、ドリルが自己からどの程度遠いか、近いかを大ざっぱに理解することができよう。

非自己的	機械的ドリル	意味のあるドリル	伝達的ドリル	自己表出的ドリル	自己的
	文型練習	文転換練習	タスク練習	体験学習的練習	

では、この4つの分析法の分析例を二つ挙げる。

(例1) T: Mさん、ラマダンはいつまでですか。

M: あの一、6日。来月6日...

- (解説) 分析1: Iではなくて、Pである。教師の刺激に対して反応している。
- 分析2: Cである。情報欠如があったと考える。学習者の自己に触れた個人的情報(興味、欲求、性格特性など)は表れていない。
- 分析3: 客観的事実・情報・考えなどを提供しているののでFである。学習者の興味・関心・欲求パターンなどであればAとなる。
- 分析4: 教師対学習者の対話(Teacher-Student Dialog)であるのでSである。教師がこの学習者に語りかけたのでSである。全体に投げ掛けた質問に学習者が答えた場合にはTである。グループ活動はGである。

(例2) W: Mさん、のころ?

M: ん?

W: のころ?

M: のころ?

W: けんか。

M: けんかしてない。

(解説) 学習者同士の対話であれば、どちらかの学習者を焦点化して分析する。勿論、立場を変え、両者をそれぞれ分析することはできる。まず、発話を切り出したWを焦点化してみる。

- 分析1: Wさんの発言は自発的なものである。
- 分析2: 情報欠如を埋めようとしてMさんに質問しているのでCである。
- 分析3: 相手の感情を知ろうとしているのでAである。
- 分析4: 学習者同士(Student-to-Student Dialog)の対話SSである。

次に、Mさんを焦点化して分析してみよう。

- 分析1: Wさんの刺激に対して反応しているのでPである。
- 分析2: 情報欠如を埋めようとしているのでCである。
- 分析3: 自分の感情について述べているのでAである。
- 分析4: ペアによる対話だからSSである。

このようにして、授業中の学習者の全ての発話を分析し、授業を診断してみた。量的な分析結果が次の表1である。なお、表1の上段の数字は学習者の発話数で、下段は各分析視点における各項目の全体における割合である。第1視点がIとP、第2視点がR~A、第3視点がR~A、第4視点がS~Tである。第1回目の授業における学習者の発話数の合計は549であった。次に、以下でのこの発話を4つの視点から質的に分析する。

(1) 第1視点: I vs. P

一般的には、IがPより多いことが望ましい。表1によれば、自発的発話(56.1%)が受け身の発話(43.9%)より上回っている。自発的発言が多いということは、伝達のドリルや自己表出的ドリルが多いことを示唆している。また、学習者が能動的に授業に参加していることの表れである。これは「笑い」の多いことから伺われる。

(2) 第2視点: R vs. M vs. C vs. D

学習段階にもよるが、一般的には、CやDがより多いことが望ましい。中級から上級に進むにつれて、CやDが増え、とりわけDが増えていく。初級ではRやMの方が多いのが一般的傾向である。初級でCやDをどう増やすかが筆者の課題である。

表1によれば、値の大きい順は、C>R>M>Dである。Rが第2位を占めているということは今後の反省課題であるが、Rを取り込んだCを展開する方法論を模索したい。例えば、「情意的学習活動」(C. Christensen)などをもっと取り入れていきたい。

(3) 第3の視点: R vs. F vs. A

一般的には、Rが最小で、Aが最大であることが望ましい。表1によれば、値を大きい順に並べると、A>F>Rとなる。一応は妥当な姿になっている。伝達ドリルではFが多く、ヒューマンスティックなドリルではAが多くなる。つまり、学習者の興味や関心を反映するような発話が多くなる。

(4) 第4の視点: S vs. SS vs. G vs. T

授業形態に関しては、Sが全体の半数を占めて第一位である。もともと小人数クラスでの授業である。値は、S>G>T>SSの順である。一般的な授業と比

表1. 学習者の発言の分布

第1視点		第2視点				第3視点			第4視点			
I	P	R	M	C	D	R	F	A	S	SS	G	T
308	241	139	73	289	48	150	180	219	247	71	129	102
56.1	43.9	25.3	13.3	52.6	8.8	27.3	32.8	39.9	45.0	12.9	23.5	18.6

べると、Sが圧倒的多数を占め、SSが少なすぎるのが目立ち、学習者中心の活動であるSSやGが少なすぎるであろう。8人グループでの授業であったので、常にGの学習形態で授業が進められていたようなものである。但し、学習者同士の練習SSが少ないのは教師主導のためであろう。これは今後の課題である。

7. 結 語

本論文では、日本語教師のフィードバック行動のあり方を考察した。これは日本語教育における「情意的社会的変数」の一つであるが、筆者は、カウンセリング理論とリアル・コミュニケーション理論から、教師の促進的行動のあり方を調査した。具体的には、初級段階を終えたばかりの中級前半段階の学習者8人を対象とした筆者の6回の授業の生データを「フィードバック技法」を用いて分析した。

教師のフィードバック技法は、(1)傾聴、(2)共感、(3)明確化、(4)反復、(5)支持、(6)受容、(7)質問に分けられる。これらの技法に基づく促進的行動の姿を実際の授業記録から具体的に提示した。さらに、学習者の誤り訂正のあり方をこの技法を用いて考察した。

結論として、リアル・コミュニケーションに立脚した日本語教育においては、教師は促進的行動を取ることが期待され、その結果として、(1)まず学習者が生き生きと主体的に授業に参加している、(2)学習者の自発的発話が多い、(3)情意的情報が多い、(4)伝達の・自己表出的言語活動が多い、(5)教師对学习者集団との相互作用が活発である、ことなどが分かった。

参考文献

- 1) 国分康孝 (1984) 『カウンセリングを生かした [人間関係] 教師の自学自習法』 澁々社。
- 2) 藤部義憲 (1991) 『日本語教育学入門』 創拓社。
- 3) —— (1993) 『日本語授業研究』 凡人社 (印刷中)
- 4) 濱口恵俊 「日本人の対人関係観—「間人」と「間柄」」 『こころの科学』 星野命 (編)、日本評論社、1987年3月号、94-99頁。
- 5) Christensen, C. (1975), "Affective Learning Activities (ALA)," *FLA*, 8, 3.
- 6) Galyean, B. (1977), *The Effect of A Confluent Language Curriculum on the Oral and Written Communication Skills, and Various Aspects of Personal and Interpersonal Growth of A College French Level One Class*, UCSB (Ph. D. Thesis)
- 7) Moskowitz, G. (1976), "The Classroom Interaction of

Outstanding Foreign Language Teachers," *FLA*, 19, 2.

- 8) University of York (1984), *The World Studies Journal*, World Studies Teacher Training Centre.

〈附 録〉

〔発話記録〕

〈第1回目〉

T: Mさん、ラマダンはいつまでですか。

M: あの一、6日。来月6日...

T: 来月6日まで。5月6日までラマダンを続けます。

M: そうです。1ヶ月ですから、先生。

T: 1ヶ月? 長いですね。

M: (笑う)

T: 大変ですね。

M: でも先生、もうなれました。

T: もうなれましたか。(笑う) (お茶を入れながら) Mさんはだめ。Mさんは飲むことができない。

J: でき... 飲みない。

T: 2つ余りましたね。1つはくがいただきます。

A: いただきます。

B: クッキーをどうぞ。(笑う)

Z: (雑談)

W: Mさん、のこる?

M: ん?

W: のこる?

M: のこる?

W: けんか

M: けんかしてない。

W: してない。いいです。

M: わるいことしてない。

W: いいです。

Z: (雑談)

J: たくさん食べました。

P: ばんごはんたくさん食べましたか?

J: 食べますよ。

A: Mさん、ばんごはん...

M: (笑う)

A: はい、そうです。

M: はい、そうです。

J: 何を食べましたか?

Z: (雑談)

T: (クッキーを配る) みなさん、取ってください。どうぞ。

J: いただきます。

B: (Mさんに見せびらかせて) おいちーね。

T: あれ、いじわる、いじわる。

Z: (笑う)

M: けっこうです。
T: (ラマダンの日程表を取り出す)
M: おー、よくござんじ、先生。(笑う)
T: これはラマダンのスケジュール。これはラマダンのスケジュールです。分かる?
J: はい。
Z: 見せてください。
T: Mさん、ちょっと説明してくれます? はくは知りたいです。
M: (笑う)
T: ラマダンはね、何時から食べることができますか。たとえば、今日。今日、昨日、明日食べる時間違います。今日は何時から?
M: 何時まで...
T: 食べますか。何時から食べますか。
M: これはラマダンスケジュール。All moslems from...
あの一、Indonesia, Pakistan, Phillippine, Malaysia, Egypt, Arabic, Japan...
T: 今日は何月何日? 4月...
M: 4月...
S: 4月...
J: 19
T: 今日は4月19日です。何時に?
M: そうですね...
T: 食べますか?
M: 夜ときには...
T: 夜のときは
M: 夜のときは...あの一...
Z: 3時
M: 3時54分
T: あー、これは朝だ。
M: 朝
T: 朝3時54分に食べます。
S: からですか?
T: はい。3時54分から食べます。
S: あー...
T: その後、ずっと昼間は食べない。
M: 昼間は食べない。
T: 飲まない。
Z: (驚く)
M: それから...
S: 食べない、飲まない。
M: それから、これは6時...
T: 夕方?
M: 夕方
T: 夕方6時
B: 48

T: はい、6時48分から食べます。
S: お昼は食べないですか? 飲まないですか?
J: 食べない。飲まない。
M: 食べない。飲まない。悪いことしてない。けんかしてない。けんかしない。
T: けんかしない。
J: 結婚してない。
Z: (笑う)
M: これは練習、先生。
S: タバコは吸わないですか?
M: そうです。
T: 吸わない? 酒は? 飲まない?
Z: いつも飲まない。
M: 練習から... (不明)
T: そう。始め練習。身体がなれない。最初は練習。だんだん食べる時間が遅くなる。だから最初は6時。その次は6時5分。
J: ふんふん。はい。
T: このようにだんだん遅くなる。朝もね。時間が少しずつ早くなるね。最初は4時頃。その次は3時半頃。このように遅くなるのね。
B: One nice OK?
M: One nice...悪いこともできない。(笑う)
T: だから1ヶ月間はね、明るい間は食べない、飲まない、けんかをしない。
J: ふんふん
S: すみません、Mさん。You can sleep with wife?
Z: (笑う)
M: これも、あの一、昼... (不明)でも夜、ない。
B: ない、大丈夫。(笑う)
M: ないから昼間だめ。(笑う)
T: 夜は普通。夜は飲むことできる、食べることできる、けんかすることもできる。
Z: (笑う) M: Yes, sensei. それは...
B: 大丈夫。
T: それはしてない。イスラム教徒は悪いことをしない。
J: At night normal life
T: なぜラマダンがあるか知ってますか?
J: 英語で?
T: できたら日本語で。
J: おー。
T: とときどき英語でOK。
J: 日本語難しい。できない。英語で。
T: では英語で。
J: According to my friend, they say because in other countries they are poor people and can't live. So if they can feel how those people who can't live feel they won't

be wasting such food and they will not look upon those people so small, so that's why they have to feel how those people are feeling it.

T: Yes, in one side.

J: 他の側?

T: だからラマダンはいろいろな目的があります。目的知っていますか?

M: 目的?

T: Purposes

M: そうです。

T: ね、これは目的... (板書) ラマダンはいろいろな目的があります。一つの目的は貧しい人...

M: 貧しい人?

T: 貧しい人 poor people の気持ち... (板書)

J: 気持ち

T: が分かる。気持ちというのは...

J: Feeling

T: 貧しい人の気持ちが分かる。だから...

S: Feeling

T: そうそう。そのために貧しい人が今どのような気持ちを感じているか知ることができるね。だから食べない。

S: はい

T: 何も飲まない。そうすると、貧しい人々の気持ちが分かかります。

M: そうです。

T: 食べられないとき、飲めないとき、どんな気持ちか分かる。

Z: (話し合う)

T: ラマダンの一つの目的は貧しい人の気持ちが分かることです。他の目的もあります。二つ目の目的は何がありますか?

M: Religion, 先生。それは... (不明)

T: うん。

M: , To our god we (不明) parameter of how far we obedience to our god.

T: ふんふん。だからここには宗教的な目的があるね。しゅうきょう。(板書)

J: 何で?

T: Religion 宗教

M: Religion お祈り、先生?

T: そうそう。Religion 宗教。宗教の目的。つまり、god 神。

M: 神様

T: 神様

J: 神

B: 神様。あー、そう。

T: イスラム教の神様はアラーの神です。

M: そうです。

T: 神と一つになる。(板書) 神様と一つになる。そういう宗教の目的があるね。一つになる、神様と一つになる。この二つの目的はイスラム教の人には分かる。イスラム教でない人にはよく分からない。二つ目は宗教の目的。何か三つ目はありますか?

M: それは、先生...

T: 分からない?

M: でもあの... (不明)

T: 三つ目の目的は多分ね、健康のため。

M: けんこう?

T: 健康というのは health... health.

B: けんこう

T: これはぼくが考えた目的。(笑う) 1ヶ月間ね、fasting ラマダン。食べない、飲まないとね、身体の中のね、悪い物が外に出る。

M: はあはあ。

T: 身体を change することができるね。だから健康のためによい。これはぼくが考える三つ目の目的。

M: そうですね。よくござんじですね、先生。

T: 健康 health。そのための training だと思います。これはぼくの考え。

J: 先生。So when I come to have nothing to eat... (不明)

Z: (笑う)

T: そうね。イスラム教徒でない人も1ヶ月ラマダンすると健康によい。だから日本でもね、fasting 断食と言います。日本語ではね、だんじき。(板書)

Z: だんじき

T: ラマダンのこと

J: ハハーン、だんじき。

T: 日本でもね、昔から断食があります。

M: あー、そうですか。

J: 先生、あの、アプスティネンシー... 他に物を食べない...

T: だからこれ日本語で断食。

J: 日本語で? あー、そうか。

T: 仏教でも断食があります。

B: (不明) in the afternoon.

T: だから基本的には同じ。

B: 朝ごはんだけ。

T: そうそう。昼間食べない。健康のため。

M: ラマダンではときにはお祈りしては、もっと... もっと... (笑う)

T: もっとたくさん

J: We finished. We were our fasting last month.

T: えー、仏教で断食のときは、こうしてお祈りしますね。イスラム教ではどうするの?

J: Buddhists, you are fasting also.
T: うーん。もうしない。Priestsだけね。普通の人はしない。
W: (タイ語)
T: Priestsだけ。お坊さんだけ。はい、それでは、プリントを配って下さい
Z: (話し合う)
T: はい、Bさんはタイに帰りましたね。
B: はい。
T: 楽しかった?
B: はい。大変なごちかったです。
T: たのしかったですね。
M: いつもにこにこしています。
B: (笑う)
T: 楽しそう。うれしそう。
B: はい。(笑う) おみやげはないでしょ?
T: あー、おみやげはない?
B: すみません。
T: 残念でした。
B: (大笑い)
T: 皆さん、おみやげはありませんでした。えーとね、日本語の勉強をしましょう。最初にいろいろと動作をしながら、日本語の練習をします。まずね、これは手ですね。
J: はい。
T: 手を開いていますね。
J: 開いています
T: とじます
J: とじます
T: これは、結びます。
J: むすびます
T: はい、手をとじます
J: とじる
T: むすびます
M: むすびます
S: 先生、とじる?
T: はい、とじます。とじる、とじる。Dictionary formとじる。とじますpolite formね。とじるーとじます。むすぶーむすびます。いいですか。手を開きます。
Z: 手を開きます。(以下、動作をする)
T: 手を結びます
Z: 手を結びます
T: そして手を開きます
Z: 手を開きます
Z: 手をひらきます
T: 手を打ちます
Z: 手をうちます

T: 手をたたきます
Z: 手をたたきます
T: 手を結びます
Z: 結びます
T: 手をとじます
Z: 手をとじます
T: 手をまたたたきます
Z: (動作をする)
T: または, again
J: Again
T: またたたきます。いいですか。手を上げます。
Z: あげます
T: 手を下ろします
Z: 下ろします
T: 手を振ります
Z: 手をふります
T: さよならGood-by。手を振ります。
Z: 手をふります
T: それでは、ぼくが日本語を言います。皆さんは動作、動作をしてください。日本語は言わない。動作をしてください。はい、手をとじてください。
Z: とじてください。
T: どうぞ手をとじてください。
B: 先生、どうしてむすぶ?
T: 同じ同じ。とじる、むすぶ。Both are OK. 手を結ぶ。手をとじる。どちらでもいいです。手を結んでください。手をとじてください。
Z: (動作をする)
T: 手を開いてください。
Z: (以下、動作をする) 手を開いてください。
T: 手を結んでください。
Z: 手を結んでください。
T: 手を開いてください。
Z: 手を開いてください。
T: 手を上げてください。
Z: 上げてください。
T: 手を下ろしてください。
Z: (動作)
T: 手を開いてください。
Z: (動作)
(以下、略)
T: 今度はプリントを見ないで、ぼくの後について読んでください。プリントは見ない。はい、手をとじてください。
Z: 手をとじてください。
T: 結んでください。
Z: むすんでください。

T:手を開いてください
Z:手を開いてください
T:手を打ってください
Z:手をうってください
T:たたいてください。
Z:たたいてください。
T:また結んでください
Z:結んでください
T:手を開いてください
Z:手を開いてください
(以下、略)
T:はい、よく聞いて動作をしてください。手を上げてく
ださい。
Z:(動作をしながら)手を上げて...
T:手をたたいてください
Z:(動作をしながら)手をたたいて...
T:結んでください
Z:(動作をしながら)打って...ふって...
T:ははは。はい、打ってください。ふってください。は

い、これはちょっと間違え易いね。Confusingね。はい、打ってください。

Z:(動作)

T:振ってください。これは振る、振る。Wave, wave. 振る
ということね。

J:犬のtail

T:そうそう。しっぽをふる

M:かぜもふいている

S:雨がふいて...

M:雨がふって(笑う)

T:何?

W:ボタンを打ちます。

T:うーん、ボタンを打つとは言いません。

J:打つ、打つ。自転車のボタンを打つ。電車のボタ
ン...

T:あー、そうかそうか。降りるときにね。はい、ボタン
を...あれは打つとは言わないよ。押すと言うよ。

J:押す