

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

鳥井 俊祐

アブストラクト

筆者は、中国の大学生を対象とする日本語スピーチ授業で、ピア・フィードバック活動を試みた。まず、ピア・フィードバックの特徴を分析した結果、音声・内容・態度の順でピア・フィードバックが多く見られたが、発表によってピアの重視する観察箇所が異なることが分かった。更に、学習者独自の視点によるピア・フィードバックも見られた。次に意識アンケート調査結果から、学習者の多くがピア・フィードバックの有用性を認識し、ピア・フィードバックを肯定的に受け止め、自分のスピーチの問題点を意識化したと考えていたことが分かった。一方で、活動で得たピア・フィードバックのうち、どれを参考にすべきか分からないとした発表者や、ピア・フィードバック活動が困難に感じたピアもいた。以上より、改善策として、1)ピア・フィードバック活動の導入方法の充実、2)中国の大学生を対象とした評価表の作成、3)活動後の発表者に対する教師支援を提案した。

キーワード： 中国の大学生、日本語スピーチ授業、他者評価、ピア・フィードバック

1. はじめに

筆者がこれまで中国の大学で日本語教育に携わってきたなかで、学習者より最も多く寄せられた要望は口頭表現指導である。このような要望に応えるため、浙江樹人大学では、従来から設置していた日本語会話の授業に加え、2011-2012年度より2年次第2学期に日本語スピーチ授業を設置している。

日本語スピーチ授業では、日本語スピーチ能力養成のため、学習者に発表の改善が求められる。学習者の発表改善には様々な方法があるが、村田(2004:63)は発表者による内省(自己評価)と他の学習者からのフィードバック(他者評価)が重要な役割を持っていると指摘している。自己評価と他者評価の関係について、梶田(1983:185-186)は、他者評価を「客観的な妥当性を持つ自己認識を成立させていく上で貴重なきっかけを与えてくれるもの」とし、自己評価との組み合わせにより、自己評価が単なる独善の強化になるのを防ぐと述べている。更に安彦(1987:115)は、自己評価は他者評価を取り入れ、「単なる自分だけの評価」から質的に高次の評価にならなければならないと述べている。

このように他者評価の重要性が指摘されていることから、発表者のスピーチ改善のために、日本語スピーチ授業に他者評価を取り入れ、発表者が発表後に聴衆となる学習者(ピア)よりフィードバックを得られるようにすることが重要である。そのため、日本語スピーチ授業にピア・フィードバック活動を積極的に取り入れていく必要がある。

しかしながら、中国の大学生を対象とする日本語スピーチ授業で、ピア・フィードバック活動を試みた研究は、管見の限り見当たらない。そこで、本稿では、中国の大学生を対象とした日本語スピーチ授業で、ピア・フィードバック活動の実施を試み、その実態を明らかにする。そして、その結果をもとにピア・フィードバック活動の改善策を検討する。

2. スピーチ教育におけるピア・フィードバック活動の先行研究

日本語スピーチ教育で、ピア・フィードバック活動を試みた研究には、高橋(2001)、村田(2004)、長谷川(2009)の研究がある。高橋(2001)は、1997-9年に口頭発表授業を受講した日本人学生(帰国子女)と留学生の計27名(延べ人数)を対象として、ピア・フィードバック活動を実施している。その結果、ピア・フィードバックに「スピーチの形式、マナーに関するコメント」(p.139)、スピーチ内容に対する感想、アイコンタクト等への言及が見られ、更に学期末の自己評価から、発表者がピア・フィードバックを肯定的に受け入れ、聴衆の存在と自分のスピーチの問題点を意識していることが窺えるとしている。村田(2004)は、上級学習者45名を対象として、各発表後に学習者同士のグループビデオ観察、即ちピア・フィードバック活動を実施し、ピア・フィードバックが発表者の自己評価とは異なる視点で言及

されることを指摘している。更に、学習者が教師と異なる視点を持つことも明らかにしている。長谷川 (2009) は、上級学習者 21 名を対象として、スピーチ終了後に、ピア・フィードバック活動を実施した。ピア・フィードバックは「話題」「文法」「速度」「表情」「視線」「態度」など多岐に渡り、それらの指摘が発表者の次の目標に繋がっていると述べている。

日本語スピーチ教育の先行研究では、日本で学ぶ学習者を対象として、ピア・フィードバックの特徴及び発表者の内省や目標との関わりが明らかにされ、ピア・フィードバックに関する意識も明らかにされている。一方、中国で日本語を学ぶ大学生を対象としたスピーチ授業で、ピア・フィードバック活動を試みた研究は、管見の及ぶ限りでは見られない。以上より、本稿では、中国の大学生を対象とした日本語スピーチ授業で、ピア・フィードバック活動を試みる。そして、ピア・フィードバックの特徴を分析し、ピア・フィードバックに関する意識も明らかにする。

3. 実践概要

ピア・フィードバック活動は、2 年次第 2 学期配当の選択科目「日語朗読と演説」で実施した (授業回数計 17 回、1 回 80 分)。対象学習者は、2011-12 年度の受講者 22 名である (日本語能力試験 2 級取得者 5 名、2012 年 2 月 13 日時点)。授業では、まず 1~4 回目で、1) 授業の方針の説明、2) 教師による事前指導 (模範スピーチの視聴、スピーチ原稿の書き方、音読練習等)、3) ピア・フィードバック活動の練習を行い、5 回目より学習者の発表訓練を開始した。学期中、発表者 1 名に付き計 2 回の意見スピーチ発表 (5~10 回目第 1 回発表、11~16 回目第 2 回発表) を行った。スピーチのテーマは、発表者の判断にまかせた。

毎回の授業では、発表者によるスピーチが終了した後に、聴衆となる学習者がピア・フィードバックを相互評価表に記述した。ピア・フィードバックは日本語・中国語の両方を使用可とし、肯定的フィードバック (「良かったところ」と否定的フィードバック (「改善したほうが良いところ」) に分けて記述するように指示した。なお、授業中に用いた相互評価表の評価項目は、樽田 (2000)、東海大学留学生センター口頭発表教材研究会編 (2008)、福田 (2008) を参考に作成した (表 1)。

表 1 スピーチ評価項目

| | |
|---|--|
| (1) 準備 | (4) 文法・語彙・表現 |
| a. 準備がよくできていたか。 | a. 文法・単語が正確だったか。 b. 使った言葉はわかりやすかったか。 |
| (2) 態度 | (5) 構成 |
| a. クラスのみんなを見ながら話したか。 b. 原稿を読まないで話したか。 c. 表情・ジェスチャー・姿勢は良かったか。 | a. 話の構成 (話始め—中心—終わり) は良かったか。 |
| (3) 音声 | (6) 内容 |
| a. 発音・アクセント・イントネーションは良かったか。 b. 声は大きかったか。 c. 話すスピード・ポーズは良かったか。 d. 重要なところを強調していたか。 | a. テーマは良かったか。 b. 具体例は良かったか。 c. 論理的だったか。 d. 意見・主張が明確だったか。 e. 意見・主張に共感できたか。 f. クライマックスがあつてドキドキしたか。 g. 最後のまとめの部分は効果的だったか。 |

4. 結果と分析

4.1 ピア・フィードバックの分析

本稿では、学期中に発表者1名につき計2回の発表を行ったことから、第1回発表と第2回発表で用いた相互評価表(第1回発表462枚、第2回発表462枚、計924枚)に記述されたピア・フィードバック(第1回発表2338、第2回発表2032、計4370)を分析対象とした。

4.1.1 相互評価表の評価項目と一致するカテゴリ

表2 ピア・フィードバックの分析結果(小数点2位以下切り捨て)

| | 項目 | 第1回発表 | 第2回発表 | 全体 |
|---------------------------------|--------------------------|-------------|-------------|--------------|
| 相互評価表 の評価項目 と一致する カテゴリ | (1) 準備 | 186 (7.9%) | 122 (6.0%) | 308 (7.0%) |
| | (2) 態度 | 470 (20.1%) | 277 (13.6%) | 747 (17.0%) |
| | a. アイコンタクト | 103 (4.4%) | 61 (3.0%) | 164 (3.7%) |
| | b. 原稿 | 126 (5.3%) | 113 (5.5%) | 239 (5.4%) |
| | c. 表情・ジェスチャー・姿勢 | 241 (10.3%) | 103 (5.0%) | 344 (7.8%) |
| | (3) 音声 | 738 (31.5%) | 491 (24.1%) | 1229 (28.1%) |
| | a. 発音・アクセント ・イントネーション | 236 (10.0%) | 148 (7.2%) | 384 (8.7%) |
| | b. 声の大きさ | 269 (11.5%) | 215 (10.5%) | 484 (11.0%) |
| | c. 話すスピード・ポーズ | 164 (7.0%) | 94 (4.6%) | 258 (5.9%) |
| | d. 重要箇所の強調 | 69 (2.9%) | 34 (1.6%) | 103 (2.3%) |
| | (4) 文法・語彙・表現 | 226 (9.6%) | 170 (8.3%) | 396 (9.0%) |
| | a. 文法・語彙の正確さ | 102 (4.3%) | 86 (4.2%) | 188 (4.3%) |
| | b. 言葉の分かりやすさ | 124 (5.3%) | 84 (4.1%) | 208 (4.7%) |
| | (5) 構成 | 18 (0.7%) | 49 (2.4%) | 67 (1.5%) |
| | (6) 内容 | 401 (17.1%) | 710 (34.9%) | 1111 (25.4%) |
| | a. テーマ | 112 (4.7%) | 212 (10.4%) | 324 (7.4%) |
| b. 具体例 | 102 (4.3%) | 210 (10.3%) | 312 (7.1%) | |
| c. 論理性 | 8 (0.3%) | 39 (1.9%) | 47 (1.0%) | |
| d. 意見・主張の明確さ | 43 (1.8%) | 125 (6.1%) | 168 (3.8%) | |
| e. 意見・主張の共感 | 68 (2.9%) | 65 (3.1%) | 133 (3.0%) | |
| f. クライマックス | 47 (2.0%) | 11 (0.5%) | 58 (1.3%) | |
| g. 最後のまとめの効果 | 21 (0.8%) | 48 (2.3%) | 69 (1.5%) | |
| 学習者によ る新カテゴ リ | (7) 心理 | 105 (4.4%) | 32 (1.5%) | 137 (3.1%) |
| | a. 自信 | 57 (2.4%) | 18 (0.8%) | 75 (1.7%) |
| | b. 緊張 | 48 (2.0%) | 14 (0.6%) | 62 (1.4%) |
| | (8) その他 | 194 (8.2%) | 177 (8.7%) | 371 (8.4%) |
| | | 計 2338 | 計 2032 | 計 4370 |

表2は、ピア・フィードバックの分析結果を示したものである。まず、ピア・フィードバック全体では、音声に関するフィードバック（以下、音声FB）が最も多く、2位の内容に関するフィードバック（以下、内容FB）と合わせると全フィードバック数の半数以上を占め、更に態度に関するフィードバック（以下、態度FB）も含めると全体の約7割を占める結果となった。各下位カテゴリーを見ると、音声FBの「a.発音・アクセント・イントネーション」「b.声の大きさ」、内容FBの「a.テーマ」「b.具体例」、態度FBの「c.表情・ジェスチャー・姿勢」に言及したピア・フィードバックが多く、それらに注目していたピアが多かったことが分かる。一方で、構成に関するフィードバックが1.5%であり、ピアがスピーチの構成にあまり注意を向けていなかったことが分かる。

次に、発表別にピア・フィードバックを見てみると、第1回発表では音声FBが31.5%と最も多く、2位の態度FBと合わせると半数以上を占めていたが、第2回発表では内容FBが34.9%と最多となり、2位の音声FBと合わせて半数以上を占めていた。第1回発表ではスピーチの音声と発表者の態度に着目していたが、第2回発表ではスピーチの内容と音声に着目していたピアが多かったことが分かる。第2回発表の内容FBの下位カテゴリーを見ると、「a.テーマ」「b.具体例」に言及したピア・フィードバックの増加に加え、「d.意見・主張の明確さ」に言及したピア・フィードバックの増加が見られたことから、スピーチを観察する際に発表者の意見に着目したピアも増加したことが分かる。

4.1.2 学習者による新カテゴリー

前述の表2は、相互評価表の評価項目と重なるカテゴリーと学習者独自の新カテゴリーに分けられ、後者のカテゴリーとして、発表者の心理に関するフィードバック（以下、心理FB）が挙げられた。「a.自信」に言及したフィードバックには、「スピーチの時自信を持っています。よかったです。」「スピーチの時自信を持ったほうがいい。」などがあり、「b.緊張」に言及したフィードバックには、「少し緊張していたと思います。」「緊張しないで、もっと楽にして、もっといい発表だと思っている。」などがあつた（原文ママ）。心理FBは少なかつたものの、発表者の自信や緊張など、ピアの中に教師の提示した評価項目にない視点を持ってスピーチを観察していた者がいたことが分かつた。

4.1.3 肯定的フィードバックと否定的フィードバックの割合

表3 肯定的フィードバックと否定的フィードバックの割合（小数点2位以下切り捨て）

| 項目 | 第1回 | 第2回 | 全体 |
|------------|--------------|--------------|--------------|
| 肯定的フィードバック | 1261 (53.9%) | 1089 (53.5%) | 2350 (53.7%) |
| 否定的フィードバック | 1077 (46.0%) | 943 (46.4%) | 2020 (46.2%) |

表3は、肯定的フィードバック（以下、肯定FB）と否定的フィードバック（以下、否定FB）の割合を示したものである。第1・2回発表ともに肯定FBが否定FBをやや上回り、半数以上を占めていた。しかしながら、否定FBが4割を超えていたことから、ピアが否定FBも積極的に記述していたことが分かる。

4.2 ピア・フィードバックに関する意識アンケート調査結果と分析

学期末に、学習者にピア・フィードバックに関する意識アンケート調査を実施した。質問項目は表4の通りで、質問項目(1)は5段階評価(5とても役にたった 4役に立った 3どちらでもない 2あまり役に立たなかつた 1役に立たなかつた)で回答してもらい、質問項目(2)・(3)は記述式とした。

表4 質問項目

| 順序 | 質問項目 |
|-----|---------------------------------|
| (1) | 学習者同士のフィードバックは役に立ちましたか。 |
| (2) | 他の学習者からのフィードバックを見てどう思いましたか。 |
| (3) | 学習者同士のフィードバックについて自由に感想を書いてください。 |

4.2.1 質問項目(1) ピア・フィードバックの有用性

表5 ピア・フィードバックの有用性 (小数点2位以下切り捨て)

| 肯定 | どちらでもない | 否定 |
|-------------|-----------|-----------|
| 90.9% (20人) | 4.5% (1人) | 4.5% (1人) |

表5は、ピア・フィードバックの有用性について示したものである。肯定した学習者が9割以上いたことから、学習者の多くがピア・フィードバックの有用性を認識していることが窺える。

4.2.2 質問項目(2) ピア・フィードバックの受け止め方

表6 ピア・フィードバックの受け止め方 (小数点2位以下切り捨て、原文ママ)

| | |
|----------------------|---|
| 肯定的回答 (20名 90.9%) | <p>【自分のスピーチの改善すべきところが分かった。】(18名)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他の学生さんからの評価を見たあと、改善したほうがいいところがよくわかりました。 ・有很中肯的意见。从他们的评价中可以很快认识到自己的不足，有助于提高自己。 (的を射た意見がある。彼らの評価を見ると、自分の改善点がすぐに認識でき、自分を高めるのに役立つ。) <p>【聴衆に自分がどのように見られたか分かった。】(2名)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・知道在别人眼中的自己也是成长的很重要一环。 (他人の目に映る自分を知ることも、成長のための一環として重要である。) ・「他の学生は私のことをそう思うのか」と分かりました。 |
| 否定的回答 (1名 4.5%) | <p>【どのフィードバックが良いか分からなかった】(1名)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他の学生の意見は大切だと思いますが、学生の意見は違います。どれがいいかわかりません。 |
| 無回答 (1名 4.5%) | |

表6は、ピア・フィードバックの受け止め方に関する回答を示したものである。まず、得られた記述を肯定的回答と否定的回答に分類した結果、肯定的回答をした学習者が9割以上いたことから、発表者の多くがピア・フィードバックを肯定的に受け止めていたことが窺える。更に、肯定した発表者の多くが、ピア・フィードバックを見ることで、自分のスピーチの問題点を意識化したと考えていたことが分かる。この他、ピア・フィードバックを見ることで、聴衆の存在を意識化したことが窺える発表者もいた。一方で、発表者の中にはピア・フィードバックの重要性を認めつつも、それが多種多様であることから、どれを参考にすべきか判断するのが難しいと考えていた者もいた。

4.2.3 自由感想

質問項目(3)では、多様な感想が得られた(以下、原文ママ)。まず、発表者側の感想として「能够得到一些自己发现不了的客观的指正。」(自分が発見できなかった改善点に関する客観的指摘が得られる。)[この方法はいいと思う。みんなから意見をもらえる。]など、ピアからフィードバックが得られることを肯定する感想があった。次に、ピア側の感想として「能让自己对他们的文章内容想得深入点, 在思考别人的不足是也可以反思自己的。」(彼らのスピーチ内容について深く考えることができる。他の人の改善点について考えることで、自分のスピーチを再考することができる。)[「每次在给其他同学在做评价时, 也可以从中看到自己不足。」(毎回、他のクラスメートの評価をする際、自分の改善点も分かる。)]など、活動中に自分のスピーチを振り返り、自分のスピーチの問題点を意識化したとする感想があった。その一方で、「他の学生を評価して、ちょっと難しいと思います。」「とても難しかったと思いました。」など、ピア・フィードバック活動が困難だと感じていたピアがいた。

5. まとめと考察

ピア・フィードバック全体では、音声FB、内容FB、態度FBの順で多く見られた。第1回発表では音声FBが最も多く、第2回発表では内容FBが最も多く見られ、発表によってピアが重視する観察箇所が異なることが分かった。これに関し、一二三(2007:18-20)は、日本語母語話者及び日本語非母語話者によるスピーチ評価に、態度→発音→テーマ・言語→内容(発表者の意見等)の順で、外面的評価から内面的評価へ移行する段階的推移が見られると述べている。本稿では内容FBの増加が17.1%から34.9%であり、顕著とは言えないが、ピアによる評価が徐々にスピーチの外面から内面へと推移していったと考えられる。

更に、村田(2004:66-67)が、学習者が教師と異なる視点を持つことを明らかにしているが、本稿でも学習者独自の視点で記述されたピア・フィードバックが見られ、教師と異なる視点でスピーチを観察していた者がいた。また、ピア・フィードバックは肯定FBだけでなく、否定FBも少なからず見られた。高橋(2001)は、ピアが問題点の指摘をする際に発表者に配慮し、「改善への示唆」(p.133)という記述の仕方をとることを指摘している。本稿で用いた相互評価表では、否定FBを「改善すべきところ」と表現したことにより、ピアが発表者に配慮できて書きやすかったと推察される。

次に、意識アンケート調査結果より、次のことが明らかとなった。学習者の多くがピア・フィードバックの有用性を認識していた。更に、発表者の多くがピア・フィードバックを肯定的に受け入れ、それによりスピーチの問題点を意識化したと考えていた。一方で、本稿では、ピア・フィードバック活動で得られたフィードバックのうち、どれを参考にすべきか分からないと感じていた発表者や、ピア・フィードバック活動を困難に感じていたピアもいた。

最後に、中国の大学生を対象とした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改善策について検討する。

第一に、ピア・フィードバック活動の導入方法の充実が挙げられる。ピアは活動中に相互評価表を用いて発表者のスピーチを評価した後、その結果に基づいてフィードバックを記述する。しかし、スピーチの評価が難しければ、ピアがフィードバックを記述するのは困難になるだろう。今後、発表訓練を開始する前に、相互評価表の評価項目を十分に理解した上で、スピーチを評価する訓練を行う必要がある。本稿では、発表訓練に時間が割かれ、スピーチ評価を訓練する時間があまりとれなかった。そのため、短時間で効果を発揮する訓練方法を検討し、更にピア・フィードバック活動を始めた後も、教師が活動中にピア・フィードバックを確認していく必要がある。

第二に、相互評価表の改訂である。本稿でも学習者独自の視点によるピア・フィードバックが見られ、学習者の中に教師の見落としていた視点から、スピーチを観察していた者がいた。村田(2004:70-71)は、このような学習者独自の評価基準を評価表に取り入れることで、個別の発表に応じた評価ができるようになると推測している。そのため、今後、本稿で見られた発表者の心理、とりわけ自信や緊張に関する項目を相互評価表に取り入れ、中国の大学生を対象とした相互評価表を作成する。

第三に、発表者に対する教師支援が挙げられる。発表者は、自分のスピーチを改善するためにピア・フィードバックを参考にする必要があるが、それが難しければ、ピア・フィードバックを得る意義がなくなる。そのため、教師がピア・フィードバック活動終了後に発表者に対し、ピア・フィードバックの参考の仕方を支援する必要があると考えられる。ピア・フィードバック活動終了後、教師が発表者に対してどのように支援するか、今後検討しなければならない課題である。

6. 終わりに

本稿では、中国の大学生を対象とした日本語スピーチ授業で、ピア・フィードバック活動を試みた。今回の結果は対象者数が少なく一般化ができない。今後は対象者数を増やすとともに、本稿で行ったピア・フィードバック活動を改善、実施する。また、中国の大学生の自己評価とピア・フィードバックの関わりについて明らかにしたい。

付記

本研究は、浙江省外文学会による科学研究費補助金の交付を受けて行った研究（2013年専題研究項目一般項目：課題番号 ZWYB2013032）である。

参考文献

- Dheram, P.K. (1995) Feedback as a two-bullock cart: a case study of teaching writing. *ELT Journal*. Volume 55 /2. 124-132
- Sengupta, S. (1998) Peer evaluation: 'I am not the teacher'. *ELT Journal*. Volume 52/1. 19-28
- 安彦忠彦 (1987) 『自己評価』 図書文化
- 井之川睦美 (2004) 「口頭表現授業におけるスピーチ教育の実践—ピアレスポンス・相互評価・自己評価による聞く活動の活性化—」『群馬大学留学生センター紀要』4号, 43-57
- 岡田久美 (2007) 「上級の口頭表現能力を高めるために—発表の課題と支援について—」『南山大学国際教育センター紀要』8号, 47-60
- 梶田徹一 (2010) 『教育評価』第2版補訂2版, 有斐閣双書
- 高橋純子 (2001) 「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』16号, 133-145
- 樽田ミエ子 (2000) 「中上級学習者のための聞き手を意識したスピーチ指導の試み—即席スピーチと評価スピーチ—」『東海大学紀要留学生センター』20号, 45-55
- 東海大学留学生センター口頭発表教材研究会編 (2008) 『日本語口頭発表と討論の技術—コミュニケーション・スピーチ・ディベートのために—』東海大学出版会 第1版第6刷
- 長谷川由香 (2009) 「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』19号, 127-139
- 一二三朋子 (2007) 「留学生スピーチの評価基準と評価の過程—日本語母語話者と非母語話者の比較—」『文藝言語研究 言語篇』52巻, 13-22
- 福田恵子 (2008) 「意見のスピーチ活動を考える—評価項目を検討して—」『拓殖大学日本語紀要』18号, 23-31
- 福山忠夫 (1989) 『英語スピーチの指導と実例』山口書店
- 広瀬和佳子 (2000) 「母語によるピア・レスポンス (peer response) が推敲作文に及ぼす効果—韓国人中級学習者を対象とした3か月間の授業活動をとおして—」『言語文化と日本語教育』19号, 24-37
- 松岡弘 (1990) 「話すことの指導」『日本語教育ハンドブック』大修館書店, 69-72
- 村田晶子 (2004) 「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』120号, 63-72

