台大日本語文研究第 24 期
2012 年 12 月，頁 201-226
2011-09-24 收稿，2012-12-12 通過刊登

教師會話支援策略的肯定回饋研究
—以 LARP at SCU 語料庫的訪談資料為主—

陳淑娟*

摘要

本稿以 LARP at SCU 語料庫的訪談資料爲材料，探討教師在引導學習者說話時，採用的會話支援策略，調查並分析其發話內容。將分析焦點放在，教師對學習者所寫的作文進行訪談時，爲了促進對話的進行，所採行的「肯定的回饋」言談上，以釐清其構造爲目的。所謂「肯定回饋」是指，教師對學生進行訪談時，對學生的口頭表達採行會話支援的有效誘導回應，LARP at SCU 進行學生語言蒐集時，先請學生寫日文作文，之後由老師針對作文內容進行一對一日語訪談 20 分鐘。可以觀察到在談話中，教師爲了讓對話順暢進行，有技巧的使用具促進發言的某些要素，本稿即以日本籍教師 9 人，與學生共有 18 組的訪談爲探討資料，從鄰接組 463 組應答言談中抽取出「肯定的回饋」進行分析，就其技巧表現模式分類，發現「應答詞」「復誦」「同感」「代言」爲最基本的技巧，使用最多，其次，「確認」「換言」「 以正確語言反問 」「正評價」「要求舉具體例子」「連結」「繼續」「修改成目標語言」「保護弱點」「褒獎」爲有效的技巧，可以讓學生自然持續說話，再進一步匯理以上諸技巧，可看出教師的「肯定回饋」具有

* 東吳大學日本語文學系教授

「開始部」「過程部」(「肯定內容」「考慮弱點」)「末尾部」的會話性結構。

關鍵詞：會話支援策略、肯定的回饋、LARP at SCU、鄰接組

A Study on the Positive Feedback of the Strategy for Conversational Support for Teachers: Based on the Interview Data in the Corpus of LARP at Soochow University

Chen, Shu-chuan*

Abstract

Based on the interview data from the corpus of LARP at SCU, this paper will examine the strategy of conversational support applied by teachers when guiding students to express and analyze the contents of the conversations. The paper focuses on the "positive feedback" (hereafter "positive FB") provided by the teachers to stimulate conversations during the interviews the teachers conducted with the students about their compositions and tries to clarify its structure. Through this "positive FB," the teachers effectively guided the students to respond by adopting the strategy of conversational support to the students' responses during the interviews. When forming the corpus of LARP at SCU, students were requested to write compositions in Japanese prior to a twenty-minute one-on-one interview conducted by a teacher with each student based on the content of their composition. During the interview, in order to make the dialogue progress smoothly, the teacher employed various strategies to facilitate student responses. Based on the dialogues between 9 Japanese teachers and their students for a total of 18 interviews, this paper analyzes the "positive FB" taken from 463 adjacent pairs of dialogues and categorizes them according to the

* Professor of the Department of Japanese Language and Culture, Soochow University

patterns of presentation skills. The most often used presentation skills include making brief responses, repetitions, empathy, and substitutions. Other effective skills that can keep students talking include confirmation, substitution, recasting, positive evaluation, asking for specific examples, connection, continuation, correction of the target language, protecting weaknesses, and compliments. Further analysis of the above skills shows that the teachers' positive FB is endowed with certain elements of the conversational structure, such as "aperture," "process" ("content affirmation," "protecting weaknesses,") and "closure."

Keywords: second language, Japanese learning, learning motivation, learning attitude

会話支援ストラテジーとしての肯定的フィードバック研究
—LARP at SCU コーパスの
インタビューデータに基づいて—

陳淑娟*

要旨

会話支援ストラテジーによって、学習者のコミュニケーション能力が促進される。村岡（1999：71）は「会話支援とは相手の話について理解していることを伝えたり、理解を深めたり、相手の状態や状況について支援したりする共感的な発話であり、さらに相手の会話参加を励ましたり、促したりするために用いられる。」と定義している。また、「肯定的フィードバック（以下 FB と略称）」に焦点を当てた研究がある。大関（2010：104）は否定的 FB とは反対に、肯定的 FB を「学習者が発話したものが正しいとか適切であるということを示す場合の FB である」とし、横溝（2005）は「学生の作文・発話に誤りがなかった時の「正答の是認」「褒める」などシグナルを送る教師の対応」と定義する。本稿は LARP at SCU コーパスで、学生に作文を書かせた直後に約 20 分間行ったインタビューデータを調査・分析する。教師が学習者の書いた作文に対して行ったフィードバックの中で、様々な支援ストラテジーで有効に学生の口頭表現を誘導したと思われる教師の発話を「肯定的 FB」とし、それに焦点を当て、その構造を明らかにすることが目的である。日本人教師 9 人が中上級学習者に行った 18 組のデータの会話の隣接対 463 ペアから「肯定的 FB」として認められる要素を抽出し、それぞれのスキルの内実をパターン化し考察した。「相づち」「復誦」「同感の応答」「代弁」が最も多く用いられ、次に、相手の発話を自然に継続させるた

* 東呉大學日本語文學系教授

めに「確認」「換言」「リキャスト」「正評価」「具体例要求」「連結」「継続」「目標言語に直す」「弱点をカバー」「褒める」技法が使われる。それらのパターンをまとめた結果、会話構造の「開始部」「過程部」(「内容を肯定」と「弱みを配慮」)「末尾部」に含まれる諸要素が分かった。

キーワード：会話支援ストラテジー、肯定的 FB、LARP at SCU、隣接対ペア

会話支援ストラテジーとしての肯定的フィードバック研究
—LARP at SCU コーパスの
インタビューデータに基づいて—

陳淑娟

一、はじめに

台湾の JFL の学習者は英語圏の学習者と違い、口頭のコミュニケーション能力が作文より遅れることが指摘される[1]。初期から L1（中国語）と L2（日本語）に共通する漢字が視覚的に訴え、意味の認知で役に立っているためだと推測される。しかし、習得プロセスで発話においては、コミュニケーション能力の発達は現場の教師に委ねられるところが大きい。そのため、教授行動の会話ストラテジーを調査･研究することに意義がある。印道（2007）では教師行動の 5 つのインターアクションのスキルの一つとして教師のフィードバックを取上げ、①学習者に対する共感や賞賛、励ましなどに関するもの、②学習者の言語表現の訂正に関するものの二つに分け、学習者の動機づけなどの学習活動に大きな影響力を持つと述べている。本稿は LARP at SCU コーパス[2]のインタビューデータを考察材料に、教師が学習者の書いた作文に対して行ったフィードバック（以下 FB と略称）の中で、コミュニケーションを促進する「肯定的 FB」の構造を明らかにすることが目的である。大関（2010：104）[3]は「肯定的 FB」について「学習者が発話したものが正しいとか適切であるということを示す場合の FB である」と定義し、横溝（2005）[4]は「学

[1] 菊川秀夫（2010）「テ節による代理法とその消長—台湾人 JFL 学習者会話資料の縦断的事例研究—」『東呉日語教育学報』35 号、pp.1-22

[2] 詳しくは http://www.scu.edu.tw/japanese/を参照されたい。台湾人日本語学習者言語の縦断的コーパスで、月に一回、計 33 回 3 年半（7 学期）に渡って採集した同一学習者（27 名～37 名）の作文とインタビューの中間言語データである。

[3] 大関浩美（2010）『日本語を教えるための第二言語習得論入門』くろしお出版

[4] 横溝紳一郎（2005）「平成 15 年日本語教育研究協議会第一分科会『教授法の

生の作文･発話に誤りがなかった時の「正答の是認」「褒める」などのシグナルを送る教師の対応」と定義する。LARP at SCU プロジェクトでは学生に作文を書かせた直後に、教師と一対一でフォローアップ･インタビューを約 20 分間行った。インタビューは作文にある不自然な表現について気付かせるために行われた為、「否定的 FB」が多く含まれる[5]。しかし、中、上級に進み、教師の「肯定的 FB」の要素が自然に増えるにしたがい、会話がよりスムーズになり、量的にも、スピード的にも促進されるようになっていく。これまでの研究では、教師の会話支援ストラテジーとして学生の口頭表現を有効に誘導すると思われる「肯定的 FB」の構成要素に関してはまだ究明されていないため、本稿は習得研究の立場より、教師と中上級学習者の 9 組のインタビューデータにある会話の隣接対 463 ペアから 288 の「肯定的 FB」を抽出し、そのスキルの内実を考察し、どのような基本的パターンが使われるかを探求する。また、会話支援ストラテジーとしてのそれらの組み合わせを解明することを目的とした。

二、先行研究

教師とインターアクションする機会の少ない JFL コースでは、多人数の教室で文法学習の宣言的知識を中心に授業が行われるのが一般的で、発話能力が発達することは難しいとされている（大関：84-85)。その欠陥を補うために、教師の役割として、知識や目標言語のインプットを与える以外に、学習者のアウトプットに対して様々な形でフィードバックを与え、会話を促すような教授行動が重要視されている（林：30-39)。そこで、様々な教授行動が研究され（内田：2012)、教師のストラテジーとしてのフィードバック研究の中で、気付かせる FB の違いで、「明示的 FB」、リキャストを含む「暗示的 FB」の効果が検証されている（陳：2004；向山：2004)。この

応用について考える』で『教師の発話』について講演を行われた」講演のスクリプトによる。

[5] 陳淑娟（2010）「作文に対する否定的フィードバック研究―LARP at SCU のデータに基づいて―」『東呉日語教育学報』36 号 pp.30-52

ように、産出技能のコミュニケーション能力、伝達の運用能力を育てるため教師の関与の仕方が注目されてきた。一方、教師の一方向性ではなく、学習者間の相互 FB の活動の有効性も検証されている。また、作文教育で行われた添削に対する検討で訂正フィードバック（corrective feed-back）の効果が検証される。なお、会話教育では発話意欲を引き起こす動機づけの FB、会話を中断させないような考慮の FB などが教師行動の一貫として盛んに研究が行われてきた（石橋：2000；原田：2006；広瀬：2006 など）。

第二言語習得研究においては教室内の「相互交流」が会話能力に与える効果が認められ、教師の FB の技法、カンファレンス方法の効用などが報告されている。一方、テクノロジーの特長を生かした作文教育も国際間で応用されており、ウェブ上の国際作文交換の指導ネットワーク構築や（得丸・他：2008）、「作文添削ブログ」を使った学習支援（佐々木・他：2010）のシステム化が推進されている。遠隔授業によるインターアクションの研究、テクノロジーの活用がコミュニケーション教育へどう反映されるかが議論され、その効果が検証されている。

一方、LARP at SCU のデータを利用した縦断的研究で、同じ学習者の産出表現のデータでも「作文」と「会話」の発達段階が異なることが明らかになった。つまり、L2 の発達状況を把握するため、流暢さと複雑さの基準で記録されたデータを測り、調査した結果、作文の習得は口頭表現の習得より約２学期分も早く進んでいるとの示唆が得られたのである（菊川：2010）。JFL の教室習得者にとって、作文を書く作業は、時間的余裕が与えられるため、推敲するプロセスを経ることにより、その間のアウトプット作業が書く表現力を向上させる結果につながるのではないかとの仮説が得られた。

このような研究成果の流れの中で、JFL の教室習得者にとって基本的な構文能力である「書く」技能が土台になり、会話技能へと発展していくことの有効性が認められ、教師の「フィードバック」とのインターアクションによって生じた学習効果に注目し、本稿は

LARP at SCU のインタビューデータ（以下、LARP と略す）を用いて、「教室習得者」の第一稿の作文に対する教師が与えた「肯定的FB」について考察することにした。複数の教師の介入技法を見ることにより、習得の成果に与える影響を明らかにしたい。LARP の参加者の「学習行動」原理に対して陳（2009）ではそこに「一対一の指導」と「信頼関係」の概念が全体に貫かれていると示唆している。即ち、学生が自律的に長期に渡り参加し続ける理由は指導体系が支援基盤をなしていて、そこに「一対一の指導」が集中させる効力を持つと見られる。したがって、一般的な教室活動以上に、こういった一対一のインパクトのある接触場面が学習に及ぼす効果について研究する価値があるように思われる。フォローアップ・インタビューを通したフィードバックの目標は「作文指導」にあるが、実際 1 回 20 分間の発話データは両方がインターアクションする意味交渉の過程でもある。この性質から、「会話」のやり取りも経験しているため、アウトプットの頻度が増すにつれて、もう一側面の教育効果が望まれるのである。

三、基本用語と定義

本稿で取り扱う「会話支援ストラテジー」とは、習得を促進する研究の立場より、村岡（1999：71）が教師のストラテジーについて述べた「会話支援とは相手の話について理解していることを伝えたり、理解を深めたり、相手の状態や状況について支援したりする共感の発話であり、さらに相手の会話参加を励ましたり、促したりするために用いられる」定義を援用したものである。「肯定的フィードバック」とは、横溝（前掲）と大関（前掲）を参考にし、学習者の産出した作文に対して、教師が内容についてフォローアップ・インタビューを行った際、学習者の発話を聞きながら、認め、理解していると判断し、送るシグナルのことであると定義する。特に一対一の応答なので、学習者は対話者の態度、言葉の反応に応じて発話を続けていく。したがって、発話が受けられ、褒められ、理解しても

らえるというシグナルは、学習者の意欲がさらに促され、アウトプットの口頭表現が起こる重要な起爆剤になると言える。

「否定証拠（negative evidence）」は教室習得環境にとってより有利になることが認められている。それに対して、「肯定証拠（positive evidence）」は自然習得者にとって目標言語環境にさらされているので、発話が受けられたり認められたりするというシグナルが豊富にあり、優勢であるとされる（大関：66-68）。Pica&Doughty（1985）と Long（1996）では、アウトプットの頻度が増加することで、修正（自己訂正と他者訂正）が行われる機会を得て、「心的辞書」[6]が使用され、言語形式と意味機能をマッピングしながら中間言語体系が徐々に拡大されていくとしている。JFL の学習者にとって中上級に上がるにつれ、自然にスピードが速くなり、表現内容が豊富になる。そこで教師が合わせるように会話すると、その教師の態度と反応のスキルによって学習者の会話意欲が湧いてくるのではないかと見られる。以上の理由から、本稿では 4 年次のデータを用い「肯定的 FB」に注目し考察したわけである。

言い換えれば、「肯定的 FB」の定義は、あるトピックに関する発話の中で、学習者の発話に対して、何らかの形で理解していると応答した教師の表現を指す。「肯定的 FB」を与える際、教師の瞬間単位の意思決定で行動をとるのであるが、その FB を行う箇所、方法、長さは、教師の経験、認知によって判断が異なる。同じ教師でも、学習者の瞬時の表現に従って方法が変わったり、催促する長さの加減を調整したりすると想定する。その複雑な構造に何か決まったルールがあると考え、調査、考察を進めたのである。

本稿は複数の教師が学習者の表現と照合しながらシグナルを調整していく作業を考察対象とする。具体的に、本稿の手順と目的は以下の通りである。

---

[6] Levelt（1993）は「言語使用の処理過程」を図示する含意像の真ん中に「心的辞書」があるという。ここに宣言的知識として得た語彙と文法が貯蔵される。

①9 回のインタビューデータから「肯定的 FB」に共通した特徴・傾向が見られるか。

②肯定的 FB には決まった構造、パターンが見られるか。

という２点にある。研究対象は日本人教師 9 人に焦点を当て、中上級の学習者（4 年次の後期）が書いた作文に対するフォローアップ・インタビューのデータを通して、その行動をパターンで分類し考察する。

四、データと研究方法

LARP は産出過程の連続的発達のプロセスを研究するために発足した研究プロジェクトである。2004 年 3 月から 2007 年 5 月にかけ、台湾の日本語学科の学生を被験者に在学期間の 7 学期において作文とインタビューによる日本語を採集した。採集された学習者言語を文字起こしし、コーパス化した。本稿で利用したデータは日本人の院生または教師がインタビュアーを務めたもので、その録音が記録されたフォローアップ･インタビューの文字資料である。当時､LARP の行われた日は、学生と教師のインターアクションの行動は以下の手順で進められた。

①学生に第一稿の作文を書いてもらう（テーマを統一、600 字内）

②作文を朗読してもらう（録音）

③フォローアップインタビュー・フィードバック。院生・教師が被験者に一対一で２０分間インタビューを行う。教師は作文の内容について確認、不自然な表現の箇所について学生に気づかせ、産出表現の選択を述べてもらう。

④学生に第二稿の作文を書いてもらう（ここでは、インタビューを受けた後、被験者による作文の自己訂正を行う）

⑤二回の作文と文字化したインタビューのデータを研究者がコーパス化し管理する。

本稿は上述したステップの③の会話データのみを利用した。今回は LARP の最終回第 33 回目の日本人母語話者のインタビュアーT1

～T9 によるインタビューデータ、全部で 9 回の資料になる。1 回 20 分ほどの録音で 9 人の 9 回データ、合わせて 180 分間の会話資料に基づいて行われた。そのデータからインターアクションのやりとりが継続的に行われていた時に、学習者の応答を聞きながら、「教師がいい」、「OK」、「分かっている」と判断し、送るシグナルである「肯定的 FB」を取り上げ、要素を分類し、構造を見ることにした。

分析する会話の単位は学習者が作文内容について聞かれた質問に対して発話が終了した際に、教師が発する「理解している」の表現である。教師の発話の開始部から始まり、学生のターンになるまでの隣接応答ペアを 1 単位と計算する。会話が促進されるものを抽出し、463 ペアの中で 288 単位の「肯定的 FB」を得た。それぞれの FB 技法を命名した。質的研究手法によって具象的記述に基づきグループ編成をし、ラベル名を与えた。最後に使われる「肯定的 FB」のパターン化の種類関係図を作り、モデル化を求めた。

五、分析結果

（一）結果

隣接対の構成要素は基本的に「問い」と「答え」からなる。「肯定的 FB」は「学習者の発話」とそれに対して「教師のポジティブな応答」で 1 ペアになる。分析対象者 T1～T9 の肯定的 FB の数と全体に示す割合は表 1 に例示する。

（1）会話の隣接対ペアの数から教師発話の個人差が見られた。凡そ 20 分間内に 22 ペアから 106 ペアの相違がでた。つまり、1 ペアは時間を長く取り、行われているものと頻繁に会話が交代しているものの相違である。

（2）20 分間で全会話の隣接対ペアで肯定的 FB が行われる割合が 35％～91％のばらつきがある。学習者と一対一応答する際、頻繁にポジティブなシグナルを送る教師とそうでない教師がいることが示される。

表 1　会話の隣接対ペアにおける肯定的 FB の数と割合

教師	肯定的 FB 数/会話対数	割合%
T1	20／22	90.90
T2	25／39	64.10
T3	16／45	35.55
T4	32／63	50.79
T5	17／38	44.73
T6	30／36	83.33
T7	50／74	67.56
T8	76／106	71.69
T9	22／40	55.00
合計	288／465	61.93

（二）肯定的 FB の種類

学習者の発話の終わりに送る教師の基本的肯定的 FB のラベル諸要素から【開始部に表われた前置き】【発話の内容を肯定する FB】【学習者の弱みを配慮する FB】【発話をさらに継続させる FB】の 4 つのカテゴリーが得られた。その下位要素は、以下の通りになる。

【開始部に表われた前置き】

①相づち：

（例 1）S：先輩と一緒。たぶん。

T：ふーん。そっかぁ。（J2635-T8-93）

（例 2）S：あの時、英語より日本語を、ちょっと興味を持っているのですけど、まったく習っていないのに、でも日本語と日本文化にちょっと興味があって、で日本語文科が選択しました。

T：なるほどね。

復唱：

（例 3）S：英語は、まあまあです。

T：まあまあですね。（J3225-T7-43）

了解：

（例 4）S：あのう、センテンスはいろんなところで、なんかちょっ

とあの、文法（うん）間違っていたなと、はい、（はいはい）考え方もしましたが、はい。

T：はい、分かりました。よし、じゃ、いつもの通りいろんなことを聞きながら、最初から見ていこうか。（J0430-T3-10）

共話：

（例 5）S：難しかった（うんうん）、難しかった、そのときは、ええ、2 年生のときかな。

T：うん、想像できなかった。（J1724-T5-11）

（例 6）S：まあ、もうすぐ、うーん。

T：23 になるわけだよね。（J2635-T8-203）

驚き：

（例 7）S：でも、その時の作文は、えっと、その文法とか、えっと、間違う所が少ないと思います。

T：あ、ほんと？（そう）1 年生なのに？（J2528-T1-11）

換言：

（例 8）S：いえ、好きじゃない。

T：嫌いだった。（J0226-T4-9）

【発話の内容を肯定する FB】

同感表明：

（例 9）S：そのときは、日本語の勉強をし始めた・・・難しいテーマは書けないないですから。

T：あ、そうですよね（はい）。そんなに長く書けないですよね（うん）。（J1724-T5-7）

（例 10）S：先生たちの研究者の（おー）、文字おこしが一番大変だと思います。

T：あれは、ね、思ったより時間がかかりますよね（笑）（そう）。まとめてやった方がやりやすいかな。（J1724-T5-52）

同調表明：

（例 11）S：もし、あの時、話合わなかったら、たぶん、あきらめた。

T：もう、やめてしまったよね（はい）。4 年間もいろいろありますね。

代わって解釈：

（例 12）S：え、その、作文を見たとき、これー、1 年生のものーと思う、思って。

T：なんていうか。照れくさいというか（そう）恥ずかしい？（J2528-T1-7）

（例 13）S：え、嫌い。

T：何か、速く終わってほしいっていう気持ちだよね、これは。（J0226-T4-11）

プラス思考表明：

（例 14）S：でも、LARP に参加して、どうしても話します。はな、話さなきゃだめ、だからこれいい点だと思う。

T：授業以外にね、うん、きまった時間に話すというのはいいことですね。（J2912-T6-4）

（例 15）S：楽しかった。

T：それは良かったです（笑い）。楽しくないとね、ほら、続かないから（そう）。（J2528-T1-29）

確認（翻訳・聞き返し）

（例 16）S：友達、へいえき。

T：ん、當兵[中国語]（おお、そうそう）兵役があるからね。（J2528-T1-4）

（例 17）S：やっぱり、その、あの、知り合いの先生と一緒に（うん）するのは、ちょっと、よくないと思っていました。

T：知り合いの先生とやりたくなかったの？（J0430-T3-40）

リキャスト：

（例 18）S：あの、その時は、（うん）あの、教室の前のコーコンを見た。

T：広告を見たのか。（J1437-T2-13）

【学習者の弱みを配慮する FB】

表現提供：

（例 19）S：そう、こういう使い方は分かりません。もっと、歳を取ったら、今のことを繰り返して、繰り返して見て（んー）こういう表現、が、ん。

T：そうですね。一つは、ね、「長い目で見る」（「長い目」）「目で見る」これはこのまま覚えてしまった方がいいかもしれないね。（んー）（J0226-T4-137）

慰め：

（例 20）S：はい、そういうことが、4 年もやり続け、てきたのは、私にとって、すごく難しいことなんです。

T：でも、自信がついたでしょう。（J3225-T7-13）

いたわり：

（例 21）S：はい、取りました。でも、大変。

T：大変でしたね。ん、優秀ですね（いえいえ）、んー、4 年で卒業できたのはとても大変なことだと思います。（J3225-T7-34）

褒め：

（例 22）S：忍耐力、んー、がありません。

T：そうは見えませんけどね（笑）こう LARP を 4 年もつづけたらですね、忍耐力の固まりみたいな感じですけど。（J3225-T7-89）

へりくだり：

（例 23）S：今も、基本の文法だけつく、使うけど、えっと、もう（そう？）忘れちゃった。

T：だって、ここ、1 行目見てよ（笑）光陰矢のごとしなんて（笑）僕だって使えないよこんな（そう）。（J2528-T1-17）

励まし：

（例 24）S：恋愛が{聞き取れない}やりたい、（笑）でも。

T：それは、今からでも遅くないんじゃない？（J2635-T8-201）

期待表明：

（例 25）S：だから、うーん、この仕事はだめって、思って、今ほかの仕事を探します。

T：じゃ、いい仕事がね、あると、見つかるといいですね。（J2912-T6-66）

アドバイス表明：

（例 26）S：そうです。（とても、はい）確かにそうですけど。

T：とっても大変ですよ。えーつまり、肉体労働ですね（はい）。それより、学校の先生とか（笑）どう？（J3235T7-83）

【発話をさらに継続させる FB】

解釈求め：

（例 27）S：英語、それから、け、けっしょく検査（適性検査、うん、うん）だけど、作文、中国語の作文、あとは、うーん、専門の問題。

T：っていうと。（J2912-T6-58）

（例 28）S：多分、2 年生の時。

T：あ、2 年生の時（そうそうそう）うん、じゃ、この 2 年生の時もそうだし、3 年生，4 年生にも、なっても、LARP を続けようと思ったのはどうしてですか。（J1437-T2-59）

具体例求め：

（例 29）S：ん、すごく、いっぱいありますよ。

T：例えば？（J3225-T7-141）

情報求め：

（例 30）S：あの、とても優しい先生。あの、そして、ゆっくりで（うん）教えてくれた。

T：あ、そうなんだ（そうそう）それは、どういう風に教えてくれたんですか。（J1437-T2-19）

反問：

（例 31）S：それ、んー、私、なんて怒りやすい人ですから。

T：そうは見えませんけど（笑）（そうですか）。でも、怒りやすい、スチュワーデスは怒りやすいのはだめじゃない（笑）（J3225-T7-91）

反論：

（例 32）S：でも、ちょっと、それを読みたくない（笑）。

T：読みたくなる年が来ますよ、絶対に（笑）。（J1724-T5-40）

（三）肯定的 FB のパターンと分布

表 2【開始部に表われた前置き】と【発話の内容を肯定する】の要素

教師	相槌	復唱	了解	共話	驚き	換言	同感	同調	代弁	評価	確認	調整
T1	●		●	●	●			●	●	●	●	
T2	●	●		●			●		●		●	●
T3	●	●	●		●		●				●	
T4	●	●		●		●		●	●	●		●
T5	●	●		●			●		●			
T6	●	●		●	●		●	●	●	●	●	
T7	●	●	●		●					●	●	●
T8	●	●	●	●			●		●	●	●	●
T9	●	●		●					●		●	

表 3【学習者の弱みを配慮する FB】と【発話をさらに継続させる FB】要素

教師	表現	慰め	労り	褒め	遜り	励し	期待	助言	求答	求例	求情	反問	反論
T1		●			●				●		●		
T2						●			●		●		
T3		●							●		●		
T4				●		●			●		●		
T5	●		●	●					●		●		●
T6				●			●		●		●		

T7	●	●			●	●	●	●	●	
T8		●		●		●		●	●	
T9	●	●				●	●	●		

六、考察

（一）肯定的 FB の共通した特徴と構造

上述の分析結果に基づき、共通に使われる肯定的 FB の特徴が次のように言えるかと思われる。

【開始部に表われた前置き】の諸要素＋【発話の内容を肯定する FB】の諸要素＋【学習者の弱みを考慮する FB】の諸要素＋【発話をさらに継続させる FB】の諸要素のいずれかの組み合わせがパターンとして用いられる。そのうち、会話分析の流れの順序で見ると、【開始部】【過程部】【末尾部】の構造に当てはまることになる。つまり、【開始部に表われた前置き】の諸要素が【開始部】に当たり、【発話の内容を肯定する FB】と【学習者の弱みを考慮する FB】の諸要素が会話の【過程部】になり、そして【発話をさらに継続させる FB】の諸要素が【末尾部】に相当する。

諸要素を具体的に取り上げてみると、【開始部】に「相づち」と「復唱」の技法が一般的に安心感を与え発話がスムーズに行われる潤滑油の役割を果たすと見られる。なお、教師の助けで共に完成する共話式の会話文もよく観察できた。

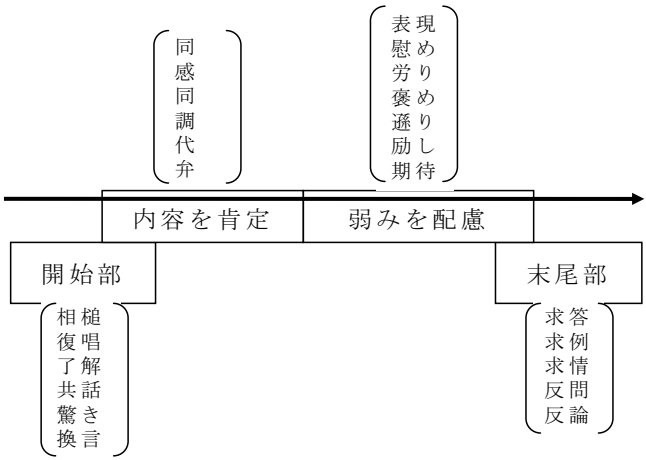
次にさらに【発話の内容を肯定する FB】の技法として「代わって解釈」する代弁の方法が挙げられる。学習者の言いきれないところを理解した上、行われる補足表現でもある。豊富な材料をインプットするのみならず、学習者の心情を掴んで対話に発展していく効果が見られる。なお、「確認」する FB は意味交渉の一つで、翻訳を含め、言い返し、聞き返しの形で行われる。学習者にもう一度発話内容をチェックしてもらうことと発話権を与える効用がある。

さらに、【学習者の弱みをカバーする FB】として、適切な日本語の表現を提供するものや、学習者のよさを認め、「慰め」「労り」「褒

める」の要素が含まれる FB が行われる。

最後に、【発話をさらに継続させる FB】は【終了部】に当たりこれまでの発話に関連した内容について「解釈を求める」「情報を求める」の形で発信、ターンテイキング（turn-taking）を渡すことになる。

（二）肯定的 FB のモデル



七、おわりに

本稿は 9 人の日本語の教師が中上級の学習者の作文内容に対して、FB を行ったデータを抽出しその肯定的構成要素を分析した。そこから相互の言語行動のやり取りのプロセスから 1 モデルの仕組みが考えられ、教師行動の一部が解明できた。なおこのシステムを運用することによって発達途中の学習者の発話を促進する可能性が考えられる。

今後、日本語母語話者と非日本語母語話者のデータの比較や、異なる国での肯定的 FB の比較を通して、教師の言語行動の相似性と相違性を比較したい。そして、それを解明をすることで、より多様な学習者に役立てられると考える。

参考文献

石橋玲子（2000)「日本語学習者の産出作文に対する教師の修正及び非修正行動」『言語文化と日本語教育』23 号、東京：お茶の水女子大学、pp.1-12

池田広子（2004)「日本語教育実習における教師の意思決定―意思決定と授業形態との関係から」『世界の日本語教育』第 14 号、東京：国際交流基金 pp.1-20

池田玲子（2000)「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第 53 巻、東京：お茶の水女子大学、pp.203-213

泉子・K・メイナード（1997)『会話分析』　東京：くろしお出版、pp.25-26

岩下倫子（2004)「第二言語習得における会話練習の役割：否定フィードバックの先行研究の概要と今後の研究課題」『第二言語としての日本語の習得研究』第 7 号、東京：第二言語習得研究会、pp.163-185

岩下倫子（2006)「母語話者（NS）との会話練習でみられるフィードバックの第二言語習得における役割」『第二言語としての日本語の習得研究』第 9 号、東京：第二言語習得研究会、pp.42-62

牛田英子・千菊岳志・ダグラス昌子・當作靖彦（2010)「オンライン専門能力開発におけるインターアクションの役割と効果」『日本語教育』144、東京：日本語教育学会、pp.97-107

内田さくら（2012)『日本語会話授業における教授行動研究―ビリーフとストラテジーの関連性分析―』台北：東呉大学日本語文学系碩士論文

内田伸子（2009)「作文の推敲過程における語の選択―ことばを選ぶこと・考えを発見すること―」『日本語教育』140 号、東京：日本教育学会、pp.4-13

大関浩美（2010)『日本語を教えるための第二言語習得論入門』東京：くろしお出版、pp.68-104

影山陽子（2001）「上級学習者による推敲活動の実態―ピア・レスポンスと教師フィードバック―」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第 54 巻、東京：お茶の水女子大学、pp.107-119

菊川秀夫（2012）『台湾人 JFL 教室習得者の日本語発達―初級から上級までの習得過程を追う―』台北：東呉大学日本語文学系　博士論文

佐々木瑞枝・他（2010）「『作文添削ブログ』という学習形態を使った日本語学習支援の可能性―『作文添削ブログ』への投稿作文と添削の分析を通して―」『2010 世界日語教育大会論文集：予稿集』台北：政治大学

辛銀真（2008）「日本国内接触場面のフォリナー・トーク使用に関する一考察―非母語話者日本語教師の会話を通して―」『早稲田大学日本語教育学』第 3 号、東京：早稲田大学、pp.25-38

菅生早千江（2008）「受益表現の誤用と訂正フィードバックに対する中上級日本語学習者の反応―リキャストと自己訂正を促す介入の比較―」『日本語教育』139 号、東京：日本語教育学会、pp.52-61

松本明香（2001）「協働的対話場面で起こる日本語学習者の言語学習プロセスの考察―母語話者のフィードバックに対する学習者のリペアー―『言語文化と日本語教育』22 号、東京：お茶の水女子大学、pp.92-103

陳淑娟（2004）「隨後訪談」對作文的修正效應―依據 LARP at SCU 之語料調查」『語文與國際研究』第 2 期、pp.1-34

陳淑娟（2010）「『LARP at SCU』の被験者からのフィードバック―グラウンデッド・セオリーによる作文の分析―」『東呉日語教育学報』35、台北：東呉大学、pp.70-88

陳淑娟（2010）「作文に対する否定的フィードバック研究―LARP at SCU のデータに基づいて―」『東呉日語教育学報』36、台北：東呉大学、pp.30-52

得丸さと子・他（2008）「第 3 章日本語教育におけるテクノロジーの応用：さくぶん.org インターネット電子掲示板―作文から作品へ

—」、『外国語としての日本語教育』、東京：くろしお出版
原田三千代（2006）「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削との比較—」『日本語教育』131 号、東京：日本語教育学会、pp.3-12
向山陽子（2004）「文法指導の効果に関する実験研究概観：明示性の観点から」『第二言語習得・教育最前線 2004 年版』東京お茶の水女子大学日本言語文化学研究会（編）
村岡英裕（1999）『日本語教師の方法論』東京：凡人社
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、東京：日本語教育学会、pp.63-72
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、東京：早稲田大学、pp.137-153
横溝紳一郎（2005）「平成 15 年日本語教育研究協議会第一分科会『教授法の応用について考える』で『教師の発話』についての講演」のスクリプト
羅曉勤（2008）「作文指導への思考マップの導入の可能性—「作文 1」の授業での実践から」『台湾日本語文学報』24、台北：台湾日本語文学会、pp.353-376
羅曉勤（2009）「初中級クラスでの推敲活動の試み—ピア・レスポンス活動を中心に—」『台湾日本語文学報』26、台北：台湾日本語文学会、pp.309-328
林玉英（2008）『台湾人日本語学習者に対するフィードバックについての一考察—作文についての日本語教師のインタビューを対象に—』台北：東呉大学日本語文学系修士論文
Long, M.H.(1996) The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C.Ritchie & T.K.Bhatia(Eds.), *Handbook of second language acquisition,*San Diego,CA:Academic Press.,

pp.413-468

Levelt, W.J.M.(1993) The architecture of normal spoken language use.In G.Blanken,J.Dittman,H.Grimm,J.Marshall & C.Wallesch(Eds.), *Linguistic disorders and pathologies: An international handbook*, pp.1-15

Pica,T.,& Doughty,C.(1985) Input and interaction in the communicative classroom: Teacher-fronted vs. group activities In S.Gass & C.Madden(Eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA:Newbury House., pp.115-132

資料：「LARP at SCU　資料全集」CDROM 2009.3.14 第一版