中上級の漢字学習者による学習者主体の自己分析
―自己と向き合う「セルフ・フィードバック」の実践―

秋山 麻衣耶・林 亜友美

要旨

本研究では，学習者が自己と向き合う活動としてフィードバックの実践の過程に焦点を当て，その結果の分析と考察を通し，学習者が主体となる漢字学習を目指した。これは，漢字テストにおける誤りに対して，学習者が自ら気づき，その原因を分析し，学習方法を問い直す活動（「セルフ・フィードバック」）を行ったものである。

実践後に行ったアンケートおよびインタビュー結果から，学習者に自己の誤りに対する気づきが生じたこと，書くことが自己の学習と向き合うことにつながったことがわかった。また，実践時に用いたシート（フィードバックシート）が学習者と教師のコミュニケーションツールとしての働きをしていたことが明らかになった。今後の課題としては，「セルフ・フィードバック」の実践で生じた気づきや問題意識に対して，どのように働きかけていくかの再考，フィードバックシートの改良が挙げられる。

キーワード：中上級漢字学習者，フィードバック，誤り，自己分析，問いかけ

1. はじめに

1-1. 問題提起

日本語教育において，文法などを学ぶ総合的な日本語クラスでは，学習者の言語的な背景に関わらず，教室で教師から得る学びに加え，学習者同士の相互作用による学び合いが期待できる。一方，漢字を学ぶことに特化したクラスでは，言語的背景による影響を受けざるを得ない。これは，漢字の基礎的な知識の差によって生じる漢字習得上の困難点や，漢字を学ぶ上での認知スタイルが異なるためである。さらに中上級学習者は，漢字学習における個々の学習ストラテジーが確立しつつあるため，学習者同士で学び合うことより個人の中で自己の学習に向き合うことが多くなると考えられる。それは漢字は数が多く，多義性が高いという性質から，教師が教室で全てを教えることは困難であり，漢字教育の目指す先は学習者自身によって主体的になされる自律学習であるということからもいえる。漢字学習が最終的に学習者の手に委ねられるものであるなら，彼らがその過程において教室に来ることはどのような意味を持つのであろうか。

筆者らは，漢字の授業に携わる中で，学習者が各自の漢字語彙知識や運用力といった漢字能力を正確に把握できていないことが多いと感じた。例を挙げると，漢字圏の学習者は漢字の読み，特に，訓読みを苦手とすることが多いが，訓読みの中でもどのような読みが苦手かということを認識している者はわずかであろう。自律学習という最終的な目標を視野に入れたとき，その過程において自己の認知スタイルを把握することは重要である。そ

のために，それぞれの学習者の漢字知識の偏りや誤りの傾向を把握する一つの手段として，テストの結果を継続的に分析し，問い直すことが挙げられる。その中でもテストの結果における誤りには，学習者それぞれの誤りの傾向が現れるものである。それらを把握し，自らの学習過程で活かすことができるようになれば，教室を離れ自律学習を目指す上でも有効だと考えた。

1–2. 実践から生じた問題意識

本研究は，漢字学習を行う上でただ漢字を学ぶだけではなく，その根本にある漢字学習ストラテジーにも着目し，実践に臨んだものを検証したものである。ここでは，本実践の起点となった問題意識について述べる。秋山・林（2015）は，漢字テスト結果における誤りの自己分析を継続的に行うことによって学習ストラテジーの見直しや変容が生じると仮説をたて，中上級漢字学習ストラテジーを調査した。調査結果から，漢字圏学習者は漢字を学習する際に工夫が少なく学習ストラテジーが限定されていること，非漢字圏学習者は学習ストラテジーが多様に存在することを明らかにした。これは，両者ともにどの学習方法が自分に合っているのかまだ定まっていないとし，どちらにも漢字学習ストラテジーの特徴が見られることを指摘している。その結果に対し「学習ストラテジーに偏りがあるということは，学習結果にも偏りが生じ，漢字テストの結果にも影響が現れる。つまり，テスト結果を継続的に見ていけば，その偏りを認識できるはずである。」と述べている。さらに「現状として学習者はテストの結果のみに着目し，原因の分析にまで至っておらず，学習ストラテジーの見直しによる改善の可能性を見落としているのではないか」と問題提起している。本研究は「セルフ・フィードバック」の実践を通して，学習ストラテジーを見直すことで自己の学びを問い直すという点において，この研究を引き継ぐものであるといえる。

2.「セルフ・フィードバック」に向けて

本研究の実践で提唱した「セルフ・フィードバック」という用語そのものを用いた研究はこれまでに見られない。そこで，まず 2–1 において「セルフ・フィードバック」の定義を行う。さらに，その周辺概念として先行研究より 2–2 フィードバック，2–3 ポートフォリオ，2–4 自己モニターについて概観する。最後に 2–5 においてこれらの周辺概念の相関を，図を用いて説明する。

2–1.「セルフ・フィードバック」の定義

本研究では，漢字テストにおける学習者の誤りの傾向を把握するための手段として，テスト後のフィードバックのあり方に着目した。テスト結果上の誤った箇所が同じであろうと，その誤りが生じた理由が認知スタイルによって生じるものなのか，または母語の干渉によるものなのかなどといった，それぞれの要因によって個々の学習者に対して必要なフィードバックは異なる。そのため，本研究における実践では教師がクラスに対して一方的にフィードバックを行うのではなく，個々の学習者が自らの誤りに対して自己分析を行

うことによって，自己の学習と向き合い，誤りに対して自らフィードバックを行うこととした。

漢字テスト結果における誤りに対して学習者が自己分析を行い，自身の漢字知識の偏りや誤りの傾向などに気づき，それを踏まえて今後の学習に生かすことは，自律学習を目指す上で有効であると考えられる。そのためには，自分で自己の学習に対して主体的に行うフィードバックが適するのではないだろうか。

本研究では，新しいフィードバック活動のあり方として「セルフ・フィードバック」を提案する。「セルフ・フィードバック」とは，学習者が誤りの分析を繰り返し行いながら自己と向き合い，漢字知識の偏りや誤りの傾向を把握し，学習方法を問い直す活動である。その際に，フィードバック・シートを用いることで，教師による学習者への問いかけがなされ，これにより学習者の自己分析が深まり，学びが促進されると考えたのである。

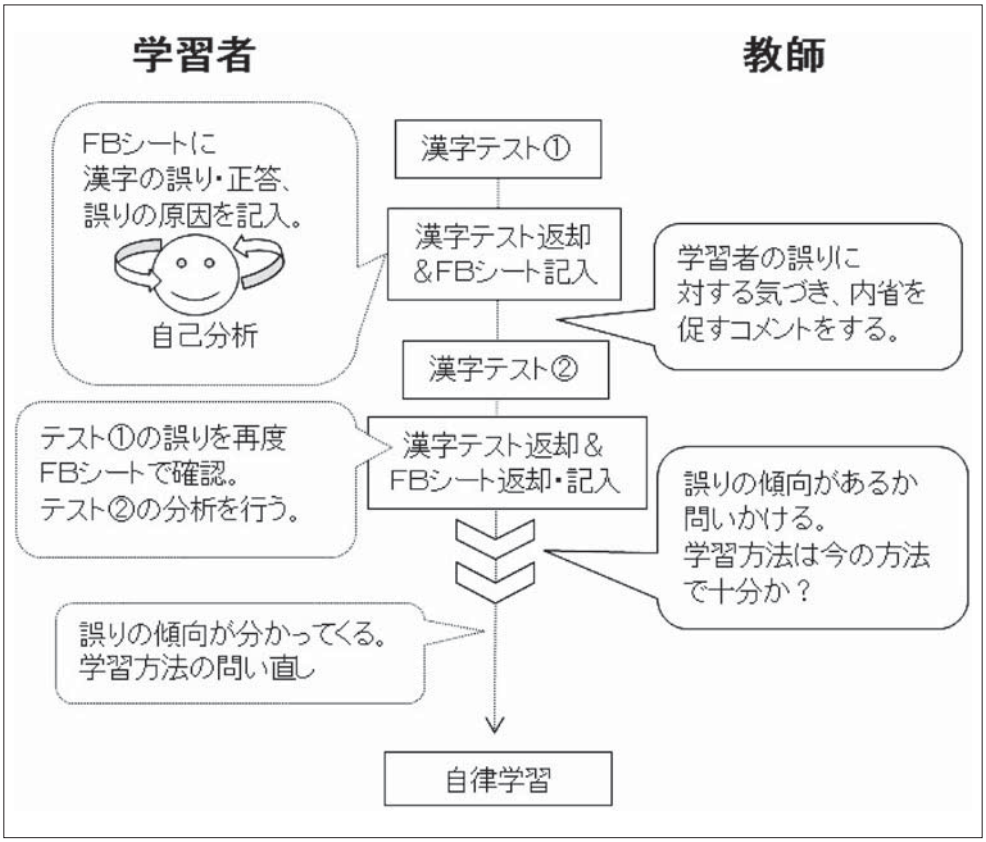


図１「セルフ・フィードバック」

図１は，「セルフ・フィードバック」によって生じる学びの過程を表した図である。左側は学習者，右側は教師の対応を示している。「セルフ・フィードバック」を通して学習者が誤りに対する気づき，原因の分析，学習方法を問い直す自己分析を絶えず繰り返す様子である。最終的に，学習過程に応じて自分の誤りを解消するための問いかけを繰り返す

ことが習慣となるとメタ認知能力が育まれ，それがゆくゆくは自律学習へとつながることが期待される活動である。

授業の中で自己と向き合う機会を設けることによって主体的に得られる学びは，ほかの誰のものでもないその学習者だけのものとなる。学期を終えて教室から離れた時に学習者が自身に対し，「セルフ・フィードバック」によって自己分析を行えるようになれば既存の学習ストラテジーの見直しが生じ，結果としてそれが自律学習へとつながると考えられる。つまり，教室はただ知識を得るだけの場ではなく，自己の学びと向き合う場となりうるのである。

2–2. 先行研究①フィードバックの意義

鈴木（2005：868）によれば，フィードバックの概念は「行動主体が自己の行動の結果についての情報を取り入れて，次の行動のためのデータとすること」であり，その技法として「誤りに対し，もう一度考えさせる，誤りの理由がわかるような説明を提示すること」を挙げている。これを漢字学習に当てはめたとき，行動主体が自己の行動の結果についての情報を取り入れられる主な機会は漢字テストであろう。しかし，テスト結果における誤りに対し，教師が正しい漢字を書いたところで，それが学習者の誤りの原因を取り除くことにはなるとは限らない。これは誤りが生じた理由によってそれぞれの学習者に必要なフィードバックが異なるからである。また，教師が一方的な外的フィードバックを行うだけでは，それに対して学習者の中で内省が行われているのか，また行われている場合，どのような内省が行われているのかがわからない。よって，学習者が学習上の困難を抱えていようと教師はそれを把握できないため，それ以上の働きかけをすることができないのである。

そこで本研究では，漢字テストの結果についてフィードバックを行う際に，教師からの一方的なフィードバックを行うのではなく，テスト結果に現れた自己の誤りに対して学習者に自己分析を促す機会を設けた。これは，学習者なりの分析，気づきを自分のことばで記述し説明することによって，それぞれの知識の偏りや間違える傾向を把握するようになるのではないかと仮説を立てたからである。このような学習者の自己分析によるフィードバックは内的フィードバックといえるが，学習者が記述した内容に対し，教師が感想などのコメント・問いかけをすることによって外的フィードバックの要素も加わることになる。つまり，本実践は内外の両面からフィードバックを行い，学習者の学びに対して働きかけるものなのである。

自己評価活動における外的フィードバックについて岡・黒岩（2002：518）は「自己評価活動に対する外的フィードバックはメタ認知能力および学習効果を高める」と指摘している。また，鈴木（2002：869）もフィードバックによって「次回の学習を調節するばかりでなく，達成感や満足感を得て学習の動機づけを高める」と述べている。漢字学習はその性質上，学習に終わりがなく，上達している実感を得難い学習項目である。そのため，学習を継続させるためにも，このような達成感や満足感を得られるフィードバック活動のもつ意義は大きいといえる。

2–3. 先行研究②ポートフォリオの応用

本研究では，自己の学習と向き合い，自己の誤りに対して自らフィードバックを行うことによって産出した情報を継続的に記録するものとして，ポートフォリオの役割に注目した。

ポートフォリオについて，横溝（2000：107）は「学習者の学習の成果を蓄積していくファイルとして機能する」とし，その評価にあたって，「深い内省によって，自分自身の「学び」をしっかり把握し，自律的な学習ができる能力を学習者が身につけていくことが期待されている」と述べている。同様に蔭山（2010：78）も「自分の学習活動を自己コントロールできる能力が養える」と利点を記している。これらの点に着目すると，ポートフォリオは前節で述べたフィードバックによって得た情報を記録するのに適していると考えられる。したがって，先行研究で述べられているポートフォリオの要素は漢字の自律学習を目指す上で必要な要素であるといえる。よって，本研究との重なりが指摘できる。

ただ通常，ポートフォリオ学習では，その過程および成果物を評価の対象としている（蔭山 2010）のに対し，本研究におけるフィードバックの活動，およびその記録の記入は自己分析の機会として設けているものであり，評価の対象とはしていない。この点がポートフォリオとの異なりとして挙げられる。そのため，学習者の心理的負担が少なく，ありのままを書くことができるのではないだろうか。また，ポートフォリオは全ての工程の成果物を入れることが多いのに対し，本実践における記録はテスト結果における誤りだけに焦点を当てたものである。これは，苦手なところを認識し，データとすることで可視化でき，自己の誤りの特徴に対して気づきが生じやすいと考えたためである。

本実践では，ポートフォリオの先行研究を踏まえ，フィードバックの実践を行うにあたり，その活動を可視化し，自己分析を行う過程で内省を促すことを目的とする記録用紙としてフィードバックシートを作成した。このシートの詳細は 3–2 で述べるものとする。

2–4. 先行研究④自己モニターの位置づけ

ここでは認知ストラテジーの観点から「セルフ・フィードバック」の周辺概念として「自己モニター」に着目した。「自己モニター」の概念を先行研究から考察し，「セルフ・フィードバック」との違いについて述べる。

大橋・柳浦（1992）において，「自己モニター」は学習評価の一つに位置付けられており，「自らの誤りや理解の困難な点を見つけ出し，その原因を取り除こうとすること。たとえば雑誌を読んで解りづらい箇所があれば，語彙・文構造・背景知識などのうちどこに問題があるかを見つけ出し，これに対処する」と述べられている。日本語教育領域では主に音声教育の研究において散見されるストラテジーである（小河原 1998，河野 2010）。これは音声には規範となるモデルが存在することから，「自己モニター」の活動を学習過程に取り入れやすいのであろう。漢字学習も規範となるモデルが存在するという点に関しては同様のことがいえる。

「セルフ・フィードバック」は「自己モニター」の概念を含むものであるが，特に学習者の誤りに焦点を置き，フィードバックシートを媒介にした学習者と教師とのやり取りが行われる一連の活動であることから「自己モニター」の範疇には収まらないと考える。

2–5. 先行研究と本実践の概念の相関図

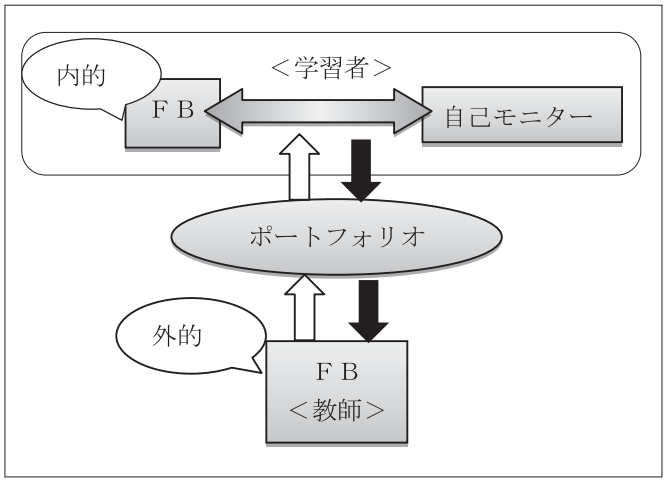


図２　概念の相関図

左図は，2–2 から 2–4 において述べた先行研究と本実践の概念の相関図である。

「セルフ・フィードバック」には学習者自身によって自己分析が行われる内的フィードバックと，教師によって行われる外的フィードバックがある。学習者が内的フィードバックで得た結果をもとに，自己の学習に対する振り返りや問い直しとして自己モニターが機能する。そこでの振り返りを記録する媒体としてポートフォリオを用いる。それに教師がコメントや問いかけが加え外的フィードバックとして与えることを表した。

3. 実践

3–1. 実践の対象者と流れ

本研究の対象は，2015 年度早稲田大学春学期「漢字 4」「漢字 5」（うち 4 レベルが 2 クラス，5 レベルが 1 クラス）である。漢字のクラスは 5 つのレベルに分かれており，「漢字4」「漢字5」のクラスは中級・上級に位置する。履修者は各クラスとも 18 名前後であり，今回はそのうち 43 名に調査協力を得た。これらの学習者の言語的背景は漢字圏 19 名（韓国，シンガポール，台湾，中国），非漢字圏 24 名（アメリカ，イギリス，イタリア，オーストラリア，カナダ，スウェーデン，スペイン，タイ，チェコ，ドイツ，ノルウェー，フランス，ベトナム，ルーマニア）である。使用教材は『Intermediate Kanji Book（改訂版第 3 版）』であり，4 レベルでは 1 ～ 5 課，5 レベルでは 6 ～ 10 課を扱った。なお，漢字テストは，この教材の課ごとの新出漢字・基本問題・応用問題に基づいて 10 問程度出題された。毎回授業開始時に小テストを行い，さらに本研究の対象クラスではこれに合わせて前回の内容を反映させた復習クイズを課した。また小テストに加え，学期中に 2 回，中間試験と期末試験を行った。

授業最終日に学習者に対し，「セルフ・フィードバック」の活動の評価を問うアンケートを行った。アンケートの結果は教師が今後の授業を計画する上で参考とするものであり，学習者の成績評価には影響を及ぼさない旨を口頭で伝えた。また，アンケートに加え，協力の同意を得た 10 名の学習者に対し，アンケート内容の詳細を聞くことを目的としたインタビューを行った。インタビューを行った学習者は 4 レベルが 6 名，5 レベルが 4 名，うち漢字圏が 4 名，非漢字圏が 6 名である。

インタビューは担当クラスの教師が個々に行い，1 人あたり 20 分を目安とし，その内容は IC レコーダーで録音した。インタビューは半構造化で行った。共通質問事項として，日本語学習歴，漢字学習歴，クラスを履修した動機，フィードバックシートを取り入れた学習に対する感想，今後の漢字学習の進め方について尋ねた。

3-2. 実践内容

「セルフ・フィードバック」の活動では，毎回の授業で行われる漢字テストを返却する際に漢字テストと同時に専用の記録用紙である「フィードバックシート」（以下，FB シート）を配布した。FB シートとは，学習者のテストにおける①誤り，つまり間違えた漢字，②正答，③間違えた理由を毎週継続的に記録していく用紙（資料 1）である。次の図 3 は，FB シートを記入する際の指示文および 1 回分の FB シートの記入例である。

〈記入にあたっての指示文〉
1，漢字テストで間違えた字と正しい答えを書いて下さい。
2，どうして間違えたか，その理由を書き，今後どうすれば間違えないか，対策を考えて書いて下さい。
3，間違えがなかった学生は，覚える時に難しかった漢字（読み・書き）を書き，どうしてその字が難しかったかを考えて書いて下さい。

○月○日
きょうか　　きょか × 許　可　→○ 許 可　読み方の長音と短音の区別が難しい。 多量⇔×小量，○少量　　「小」と「少」は読み方が同じで間違えた。 「多い」⇔「少ない」，「大きい」⇔「小さい」と覚える。

図 3　FB シート記入にあたっての指示文，および記入例

FB シートは A4 サイズの用紙 1 枚の両面を使用した。1 学期全 15 回分の記入内容を 1 枚の用紙に収めたのは，毎週同じ 1 枚の用紙に書き込むことによって，記入する度に前回の記入内容が自然と目に入り，自己の学びの過程を内省することを意図したものである。学期末に FB シートの全ての記録が終了した時に，1 枚の成果物が完成するようになっている。最終的にはこの完成した FB シートを見れば学期を通した学びを振り返ることができると考えた。

この FB シートには全 15 回分の授業の日付と四角い枠組みだけが書かれており，書くべきことは指示されているものの，書く内容や書き方などは学習者に委ねた。これは，「漢字 4」および「漢字 5」レベルの学習者が日本語能力的にも認知能力的にも自分のことばで書くことが可能だと判断したからである。

学習者が FB シートに書いた内容に対して，教師は感想などのコメント・問いかけをし

た。その際，学習者が記述した内容を肯定的に受け止め，誤りだった箇所を学習者に気づかせ，明確に指摘する明示的訂正や内省を促す問いかけを心がけた。FB シートにおける教師のコメントについて元田（2005）は「教師のコメント，とくに励ましの言葉は，学習者の上達感を促し，動機づけにつないでいく上で予想以上に重要な役割を持つのではないか」と述べている。

FB シートはただの学習の記録にとどまらず，学習者の自己分析に教師の問いかけが加わることで，活動を終えるときに学習者の手元に残る成果物となる。これは，可視化された学習者の学びの過程そのものであるといえるだろう。

本研究におけるフィードバック活動は，学習者が自己と向き合い内省することを重視しており，他の学習者とその内容を共有するものではなく，成績評価に影響を及ぼすものでもない。そのため，学習者は他者の目を気にせず，自己の学びを振り返り，深めることに専念できる。その一方で，FB シートに教師のコメントが加わることにより，元田（2005）が上述するように学習する上での動機づけとなり，それが自宅で自習するのとは異なった意味合いとして，教室に来て学ぶ意義が生まれるのではないか。

また，テストで満点を取った学習者に対しては，回答は正しかったが，回答する際に自信がなかった漢字に関して，それはどうしてなのか振り返りをし，記述することを促した。記述することによって，自身のものとして知識が定着していない漢字に把握することで，学習者が誤りやすい字であると認識し，今後の学習に活かされることを期待した。通常のテスト返却だけではフィードバックの余地がなくとも，このような自己に問いかける「セルフ・フィードバック」であれば，満点をとった学習者も時間を有効に活用にできるのではないかと考えたのである。

4. 実践結果

4-1. 実践結果

4-1-1. アンケート結果 1

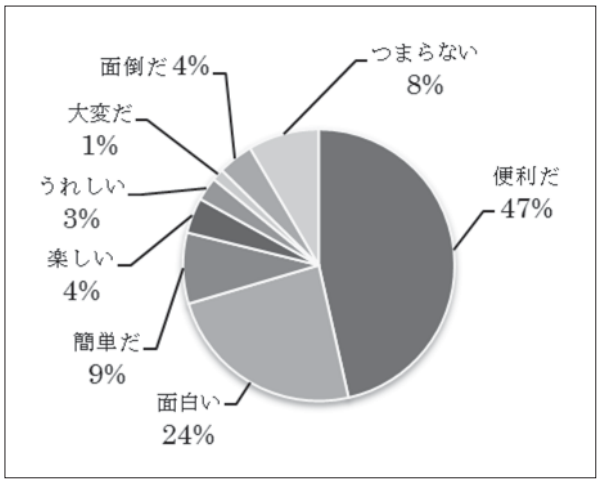


図 4　学習者評価①

以下は授業最終日に行った「セルフ・フィードバック」の活動の評価を学習者に問うアンケートの結果である。なお，授業最終日は学習者が全員出席であったため，調査対象の学習者 43 名全員にアンケートを行うことができた。左の図 4 は「セルフ・フィードバック」に対する学習者の評価①である。評価する際の選択肢として具体的な項目を多数提示し，複数選択可とした。その際の選択肢は「楽

しい」「おもしろい」「便利」「簡単」「うれしい」「つまらない」「面倒だ」「大変」「嫌い」の 9 つを提示した。結果は「便利だ」47%，「おもしろい」24%，「つまらない」8%，「簡単だ」9%，「楽しい」と「面倒だ」4%，「うれしい」3%，「大変だ」1%であった。結果は肯定的な選択肢である「便利だ」「おもしろい」「たのしい」「うれしい」「簡単だ」の回答結果を合わせると 86%となり，肯定的な評価が多数を占めたことになる。

「セルフ・フィードバック」の実践に肯定的な評価が大部分を占めた要因として，学習者が実践を通して自己の学びに対する気づきを得られたこと，また，実践に携わる過程で学習者の時間的負担，心理的負担を最小限に抑えられたことが考えられる。次節では，その詳細を明らかにする。

4-1-2. アンケート結果 2

下の表 1 は，4-1-1 学習者評価①からさらに詳細な回答を得たものである。

表 1　学習者の評価②（選択式アンケート回答・自由記述）

学習者の評価 A. 高評価（①～⑥選択式回答・a ～ k 自由記述）		
①自分の学習を反省できた	31 名	a. 自分が間違った漢字を復習できる b. 書けない漢字に注目して特別に練習できる c. 間違えてから書くと忘れない気がする d. いつも間違ったところははっきり見える e. 勉強するとき自分の弱点を気づけながら勉強する f. 自分で自分の間違いを考えたので勉強しやすくなった g. 自分の間違ったことが一目で確認できる
②先生からのコメントがもらえる	19 名	h. 私の勉強方法の問題点と先生の考えを知ることができてよかった
③苦手な字が分かった	19 名	i. 前はあまりテストの結果を見なかった j. 最初の授業から自分の間違いがすぐわかった
④中間，期末試験前に見直せる	18 名	k. たくさんのテストの紙を持つ必要がなくなった
⑤記録するのが楽しい	5 名	
⑥その他（　　）	0 名	
学習者の評価 B. 低評価（⑦～⑬選択式回答・l ～ m 自由記述）		
⑦役に立たない	3 名	
⑧何を書けばいいのかわからない	2 名	
⑨自分は漢字ができるからシートは必要ない	1 名	l. 自分の苦手なことはもうわかるから
⑩書くのに時間がかかる	1 名	
⑪意味がない	1 名	m. 間違いが分かっても自分の学習に影響があまりない
⑫大変	1 名	
⑬その他（　　）	0 名	

「学習者の評価A」は「セルフ・フィードバック」の活動に対して，「とてもよかった」「よかった」と高評価の回答をした学習者に，その理由を選ぶにあたり選択肢を提示したものである。選択肢は表 1 にある①～⑥の 6 択とした。また選択肢①～⑥の下に a ～ m で記述している内容は，学習者がその選択肢を選んだ理由について自由に記述したものである。

①「自分の学習を反省できた」31 名，②「先生からのコメントがもらえる」19 名，③「苦手な字が分かった」19 名，④「中間，期末試験前に見直せる」18 名，⑤「記録するのが楽しい」5 名であった。

「学習者の評価B」は，「セルフ・フィードバック」の活動に対し，「あまりよくなかった」「よくなかった」と低評価の回答をした学習者に具体的に何がよくなかったのかを問うたものである。回答するにあたっての選択肢は表 1 にある⑦～⑬の 7 択とした。l ～ m は a ～ m と同様に学習者による記述内容である。結果は，⑦「役に立たない」3 名，⑧「何を書けばいいのかわからない」2 名，⑨「自分は漢字ができるからシートは必要ない」，⑩「書くのに時間がかかる」，⑪「意味がない」，⑫「大変」がそれぞれ 1 名であった。

「学習者の評価 A」において，「セルフ・フィードバック」の活動に肯定的な評価をした学習者の具体的な理由を見ていくと，a ～ d は自分の誤りを意識的に集中して学ぶことについて述べており，本実践が自己の誤りに着目していたことを認識しているといえるだろう。これは「セルフ・フィードバック」を通して，自己の誤りに対する気づきが生じたことを示していると考えられる。そのうえで①「自分の学習を反省できた」と好意的な評価を下している点において，「セルフ・フィードバック」は学習者にとって意味のある活動であったといえる。さらに e，f では，学習者が「セルフ・フィードバック」の活動を単にテストの誤りを記録する活動としてではなく，自己の漢字の誤りや偏りを認知的に捉える時間としていたことがわかる。i，k においては，学習者の学習成果を蓄積するものとして機能していると捉えることができ，それは FB シートがポートフォリオ的役目を果たせたからこその記述であると推測することができる。さらに本実践のねらいとしていたわけではないが，j のように授業開始時という早い段階で実践のねらいである自分の漢字の誤りを認識できたという評価が見られたのは，今後さらに「セルフ・フィードバック」を活用していくための手がかりとなり得るだろう。

①「自分の学習が反省できた」および③「苦手な字が分かった」は，「セルフ・フィードバック」の実践を行うにあたり，設定したねらいであるため，上述の学習者の記述内容からも，実践を通し，そのねらいは達成したといえる。

④「中間・期末試験前に見直せる」は実践において意図したものとは異なるが FB シートの活用方法の 1 つとして見なすことができる。②「先生からのコメントがもらえる」，および⑤「記録するのが楽しい」は，これほど学習者の反響が大きいことは予想してなかった結果であった。しかし，④「教師のコメントがもらえる」ことについて，h の記述を見ても学習者が教師からのコメントに意味を見出していることがわかる。また，これは FB シートの記入回数が増えると共に，教師に対して質問を投げかけるような記述が増えたことからも明らかである。これは，学習者の教師に対する自己開示の現れであるといえる。具体的には，FB シートを始めた当初は学習者の記述内容が教師が書くように指示した内

容に沿って記述するだけであったのに対し，実践を重ねる過程で次第に FB シートに「～ができて嬉しい」などと心情を吐露する記述や，「～はどうやって勉強すればいいですか」といった質問が書き込まれるようになったのである。また，教師が学習上の助言を書いて返却したものに対し，「分かりました！」といったコメントが書き加えられることもあった。このように，FB シートは教師とのコミュニケーションツールとしての機能を果たすことになった。⑤「記録するのが楽しい」に関しては，FB シートを記述するにあたり，書く書式を工夫したり，色を変えたりと自分なりに見やすさを工夫する学習者が現れ，記述すること自体を楽しんでいることがいたことが伺えた。

「学習者の評価 B」に対しては，人数的には少数であったが，今後の実践を計画するにあたって貴重な意見である。注目すべきは「セルフ・フィードバック」の活動に対し，「あまりよくなかった」「よくなかった」と評価した学習者は，クラス内の成績上位者と下位者のいずれかに位置していたことである。

成績上位者の評価として，⑦「役に立たない」，⑨「自分は漢字ができるからシートは必要ない」，⑪「意味がない」が挙がった。その理由として，l および m の記述にあるように「セルフ・フィードバック」の実践において，学習者が求めていたものが見いだせなかったことが考えられる。漢字テストで満点をとった成績上位者が，既に自分の苦手箇所を把握しており，それをどう克服するかが課題であった。しかし，本実践では彼らがこの活動を通して新たな課題を見つけるところまで踏み込むことができなかったことを示している。本活動の趣旨は，誤りの分析によって自己の学びと向き合うことであったため，漢字の小テストに加え，復習クイズを課し，毎回 20 問程度の問題を実施していた。結果として，本実践では満点の学習者は少なかったが，今後，満点の学習者に対する自己分析の促し方についても考えていく必要がある。

次に，成績下位者の評価としては，⑧「役に立たない」，⑩「書くのに時間がかかる」，⑫「大変」が挙がった。これは下位者が本実践における FB シートの書式では記述する際，日本語での文章の産出が困難であった可能性が高い。それゆえに，自分が考えたことが記述できない，記述する時間が足りないといったことがその理由として考えられる。この点に関しては，FB シートの書式を改良することで改善をはかれるだろう。

4-1-3. インタビュー結果

最後に，インタビュー結果より学習者 4 名の実際の発話を取り上げ，学習者評価の内実を彼らの視点を踏まえてより具体的に検証する。

下記のインタビュー上の C は調査者（教師），K1 ～ 4 は協力者（学習者）のことである。

学習者インタビュー①

C：FB シートが大体 1 枚書きましたよね。その後，何か自分の漢字について，新しくわかったことはありますか
K1：んー
C：例えば「漢字の書きが苦手」と言いましたけど，特に間違えやすいものとか，何か気がついたことはありましたか

K1：「練習」とかを書けば，左の方は「糸」なんですね。で，「糸」がついている漢字がすごく多いんですね　だからー，[1]**そういうサイズの漢字の右の部分をずっと間違えて他の漢字の右の部分を逆に入れることは，私がよくする間違いだと思います**
C：前に練習の「練」も間違えてましたよね
K1：はい

学習者インタビュー②

K2：特にないですね。自分の間違い書いて，また，[2]**自分が間違えたところを自分で直して，最後にまた先生からコメントがある方法は，結構いい方法だと思います**
C：そうですか。ここに，正しい答えだけじゃなくて，自分の間違えを書くことについてはどう思いますか
K2：[3]**それ間違えだと思いつつ，書くのは，そうすることで，もう一回気がつくんですね。「あ，そこ間違いでした」という感じです**
C：そうですか，じゃあ書かないより書いた方がいい？
K2：[4]**両方書けばいいです**。あの，間違えたところと正しいところと。例えば，あのー勉強しなかったという理由はあまり書かなくていいけど，そういう理由とかわかるなら，書けばいいです

学習者インタビュー③

C：はい，では，授業に関してなんですけれどもこのフィードバックシートはどうでしたかね？
K3：んー，まぁ，すごい役に立つと思います。あの，やっぱり[5]**私の欠点が分かるので，自己評価みたい**な

学習者インタビュー④

C：フィードバックシートをやってからテストを分析するようになりましたかね？フィードバックシートがある時とない時とで漢字テストが返って来た時に何か違いますか？
K4：そうですね。フィードバックシートが，フィードバックシートがなかったら，私はテスト，あのテスに，テストで，そこに間違った作りました，間違えました，でもすぐにファイルに入れて[6]**二度と見ない**
C：二度と見ない
K4：二度と見ないと思います。でも，フィードバックシートがありましたから，いつも，中間テスト，期末テストの前に見て，あ，この漢字とこの漢字間違えましたから，それに[7]**気をつけなければならない**と思いました

「学習者インタビュー①」では，FB シートを行うことで新しく分かったこととして，下線 1 のように糸偏の漢字をよく間違えていたことを気づきとして捉え，自分のことばで明確に説明している。「学習者インタビュー②」は，テストにおける誤りに対して下線 2 では自分で自己の誤りを直し，それに教師がコメントを加えることはいい方法だとし，下線 3 において自己の誤りを書くことで誤りに改めて気づきが生じると言及している。また，下線 4 では，間違えた漢字と正しい漢字（正答）を書く FB シートのあり方に対しても肯定的な評価をしている。「学習者インタビュー③」では，下線 5 の記述に見られるように，漢字の誤りを可視化し，分析を繰り返していくことによって，学習者は自然と自己評価を行い，自己の欠点に気づくようになっている。「学習者インタビュー④」では，下線 6 に

おいて今までは漢字テストの結果の確認がその場限りのものであり，自己の誤りを深く分析することなく終わってしまっていた。学習者はこの時点で，テスト結果に今後につながるヒント（自己の誤り）があるとは考えていなかったことが伺える。しかし，下線 7 では FB シート使用後はテスト結果上の誤りを改めて確認し，中間テスト期末テストに向けて注意を喚起している。ここから，テスト結果上の誤りの中に今後の学習につながるヒントを見出していると見なすことができる。これは，FB シートという成果物があることで，可視化した自己誤りを確認することができ，さらに教師の指示がなくとも自発的に「セルフ・フィードバック」が行われていることがわかる。

次に，「セルフ・フィードバック」の実践は授業内で行う活動であり，授業外で宿題としてなされる活動ではなかったため，彼らの授業外の時間的負担は生じなかったといえる。これに加え，FB シートに学習者が記述した内容は学習者と教師間でのやりとりのみに使用され，他の学習者に公開されるものではなかったことや，成績にも影響しなかったことから，学習者にとって心理的な負担も少ないものであったと考えられる。

また，学習者の評価結果①（4–1–1 図 4）を見ても「おもしろい」が 24％を占めていたことから「セルフ・フィードバック」は学習者の意欲を喚起するものであったことが伺える。さらに「簡単だ」が 9％であったことから，活動自体が複雑ではなかったことが考えられる。これは，FB シートの 1 回分の記述枠が小さく，学習内容をメモする程度の感覚で記述できたことが理由であろう。

4–2.「セルフ・フィードバック」における学習者の様子

授業における学習者の様子を振り返ると，「セルフ・フィードバック」の活動を始めた当初は初めての取り組みに戸惑う学習者の姿もあった。しかし，活動が進むにつれ，漢字テストと FB シートを返却すると同時に教師からの指示がなくとも自発的に自己分析が行われ，集中して FB シートに書き込む姿が見られた。中には，書きたいことが多く，休み時間に入っても書き続ける学習者もいた。また，中間試験や期末試験の前には FB シートを見直す学習者の様子も見られ，学習者なりにうまく FB シートを自分の学習に取り入れて活用しているようであった。毎回 FB シート記入に要する時間は 5 分という短い時間であったが，その日の学習項目だけではなく，自分の学びを振り返る時間を得ることは，教室を出て自律学習を目指す上で大きな意味を持つといえる。

4–3.「セルフ・フィードバック」における教師の振り返り

「セルフ・フィードバック」に対する取り組みが容易であった点は，教師にも当てはまるものであった。教師の取り組みは学習者が FB シートに記述した内容に対し，感想などのコメント・問いかけを行うのみであり，1 クラス 20 名前後の学習者数に対して約 30 分で取り組めるものであった。教師が授業を多く抱え，その準備や採点などに日々追われる身であることから考えると，教師にとっても活動が時間的にも心理的にも負担にならないことは活動に継続的に取り組む上でも重要である。教師が学習者の書いた FB シートにコメントする際，教師自身も 1 人 1 人の学習者と向き合う必要があった。従来の漢字テストにおいて，学習者個々の誤りの傾向は添削の回数を重ねる過程で大まかには把握できる

が，詳細を把握することは難しかった。しかし，「セルフ・フィードバック」を行うことによって，教師も学習者の個々の誤りと継続的に向き合うことができ，個々の学習者の学びに寄り添った指導が可能となったといえるだろう。

5. 考察

5–1. 学習者が自ら気づくことの意味

従来の漢字テストにおけるフィードバックは，教師が一方的に正答を提示し，学習者に自己の誤りに対する問いかけをする時間を設けていないことが多かった。本実践を通して，学習者が自己の学びの問い直しを行うことにより，問題意識が生じ，今，自分が何を必要としているのかを把握することにつながった。この過程において，学習者が自己の誤りを分析する力を養うことにより，長い目で見たときの自律学習を推し進める力になると考えられる。

5–2.「書くこと」で自己の学習と向き合う

本実践において FB シートに「書く」という行為には二つの段階があった。第一段階として「書く」という行為によって，自己の誤りが可視化され，データとして蓄積される。第二段階として，毎週 FB シートに記入する度に同じ用紙に書かれている今までの自己の誤りが視覚的情報として認識される。その過程における「見ては書く」という繰り返しの中で，「セルフ・フィードバック」によって得られる気づきが自分のものとなるだろう。この二つの段階を経ることで，その都度，自己の誤りと向き合うことになるのである。

本実践において，FB シートに記述するにあたり，自己の内面を言語化することが不得意であったり，日本語能力の問題があったりする学習者もおり，個人差はあったが，学習者が自己の誤りに対して分析的に捉えるようになったといえる。

これは「セルフ・フィードバック」の実践を通して，学習者が自らの誤りの傾向に気づきが生じるためだと考えられる。毎回 5 分という短い時間であっても自己の学びを振り返り，自分に問いかけるといった自己分析の習慣を養うことは，自律学習の道筋を形作る大きな要素となりうるだろう。

5–3. コミュニケーションツールとしてのフィードバックシート

本実践では授業のカリキュラム上，教師は多くの漢字語彙を導入することに時間を費やさねばならず，学習者とのコミュニケーションが時間的にも限られてしまった。しかし，「セルフ・フィードバック」の活動を行うことで，1 人 1 人の学習者に対して教師は個別に対応することができた。FB シートを介することによって，教師が学習者の個々の学びの過程を時系列に見ることができ，学習者の漢字知識の偏りや間違える傾向を把握することが可能となったからである。これは FB シートが学習者への働きかけに留まらず，教師にとっても学習者とのコミュニケーションツールとしての役割を果たしていたといえる。

6. 今後の課題

6-1. フィードバックシートの改良

学習者のアンケート結果として挙げた「何を書けばいいのか分からない」（4-1-2表1「学習者の評価②」⑧）ことに対し，今後の対策としてフィードバックシートの改良の必要性が考えられる。さらに，「書くのに時間がかかる」（4-1-2 表 1「学習者の評価②」⑩）という意見が出た理由として，時間的な問題もあるが，それとは別に，日本語能力の問題や誤りの理由を言語化することが得意ではない学習者がいることも考を考慮し，誤りの理由としていくつかの選択肢を挙げ，その中から選べるようにすることも，今後検討していく。

授業開始時に FB シートを導入する際には，誤りの理由に対して選択肢を提示し，そこから選べるようにする。その後，FB シート記入時の学習者の様子に応じて，選択肢をなくし，記入にあたって自由記述を増やしていくといった段階に応じた指導も考えたい。

6-2.「セルフ・フィードバック」によって生じた気づきや問題意識に対する働きかけ

「セルフ・フィードバック」の実践は，FB シートに学習者が記述した誤りの理由に対して，その原因を考えさせ，内省を促すことに留まっていた。つまり，その先の解決策を見出すところまで至っていなかったのである。これは，筆者らが実践開始時に学習者が自分の誤りの原因が明らかになれば，自ら解決していけるだろうと推測していたからである。しかし，それでは苦手な漢字知識の偏りや間違える傾向は把握したところで，学習者の問題は解決しない。その結果，アンケート（4-1-2表1）でも「自分の苦手なことはもう分かっている」「間違いが分かっても自分の学習に影響があまりない」といった意見が出たのだろう。今後は，「セルフ・フィードバック」を行うことで漢字学習における誤りの原因が明らかになってから，さらに問題を掘り下げ，誤りの原因の解決を学習者とともに探る必要がある。

参考文献

秋山麻衣耶・林亜友美（2016）「中上級学習者に対する漢字学習ストラテジー―セルフ・フィードバックの活用に向けて―」『JSL 漢字学習研究会誌』8 号，20-24.

大橋敦夫・柳浦恭（1992）「学習ストラテジーと日本語教育―学習者に対する教師の役割―」『上田女子短期大学紀要』15，107-118.

岡和志・黒岩督（2002）「自己評価活動に対する外的フィードバックがメタ認知能力の形成と学習成果に及ぼす効果―漢字学習における自己評価システム導入と評価システム共有の観点から―」『日本教育心理学会発表論文集』44，518.

小河原義朗（1998）「日本語学習における発音学習ストラテジーの有効性の検討」『言語科学論集』第 2 号，東北大学文学部日本語学科，1-12.

蔭山峰子（2010）「ポートフォリオの要素を取り入れた自律学習の実践」『同志社大学日本語・日本文化研究』第 8 号，75-88.

加納千恵子（1996）「漢字学習の方法と評価」『日本語教育方法研究会誌』3(2)，16-17.

加納千恵子・清水百合・竹中弘子・石井恵理子・阿久津智（2008）『INTERMEDIATE

KANJI BOOK（改訂第 3 版）』凡人社.
河野俊之（2010）「自己モニターを活用した音声教育とそのための e ラーニング」『日本語教育方法研究会誌』17(2)，14-15.
鈴木庸子（2005）「フィードバック」日本語教育学会編『新版日本語教育事典』大修館書店，868-869.
元田静（2005）「初級日本語学習者の上達感を促す試み―ポートフォリオを用いて―」『東海大学紀要留学生教育センター』25，69-81.
横溝紳一郎（1999）「学習者参加型の評価法」『平成 11 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』，40-47.
横溝紳一郎（2000）「ポートフォリオ評価と日本語教育」『日本語教育』107 号，105-114.

資料 1（矢印（⬅）は教師のコメントである。）

（あきやま　まいや，立命館アジア太平洋大学言語教育センター）
（はやし　あゆみ，早稲田大学日本語教育センター）

漢字　フィードバックシート　名前 ○○○○

1、漢字テストで間違えた問題と正しい答えを書いて下さい。
2、どうして間違えたか、その理由を書き、今後どうすれば間違えないか、対策を考えて書いて下さい。
3、間違えがなかった学生は、覚える時に難しかった漢字（読み・書き）を書き、どうしてその字が難かったかを考えて書いて下さい。

4月23日

① 欧米［おうべい］　読みが忘れちゃった。「い」があるかとか思えない

② 係　書くちに気を付けなければなりません。　どうして「い」を書き忘れたと思いますか。

4月30日　8.5/10

① 「昼」　書きかたが間違い　書きかた　まちがえた字と正しい字の両方を書いて下さい。

② 栗口［ひたしくじ］　「ぐ」と「く」の読みかたに気を付ける。
ぐち　ぐち

5月14日　9/10

① 訓刻［きょか］　☆読みかた、語と発音に気を付ける。

② ☆量（たいりょう）↔小量（しょうりょう）／多量（たりょう）↔少量（しょうりょう）　☆「小」量の小と「多」量の少の読みかたが同じ、でも反対の漢字は「大」と「少」。

5月21日　10/10

復習クイズ

圧力［あつりょく］　終「了」→書きかたに気を付ける！　どういう風に

5月28日　47.5/50

×① 「質成」→「賛」成　（中国語の書き方、気を付ける！）

② 「次欠」→「欠伸」

③ 「浅い」→経験が浅い　「薄い」→文字が薄い

☆読みかた、「う」があるかどうかなどに気を付けます。　読めない字を読んで、書いた。読む練習をしたのですね！

6月4日　10/10

改める［あらた］　修める［おさ］

断る［ことわ］

米

（☆訓読みが難しくなる）