

個人の研究発表能力育成に向けたグループ活動の意義
ピア・ラーニングの視点からみえてくること
The Significance of the Group Activity
for the Training of Personal Research Presentation Skill:
The Survey from the Viewpoint of Peer Learning

遠藤藍子（昭和女子大学）

Ranko Endo (Showa Women's University)

要旨

本稿では、学部留学生のクラスでプレゼンテーションに必要な日本語力の育成のために「グループ活動」を導入した授業の実践報告を行うと共に、そこで一定の成果をみたグループ活動を「ピア・ラーニング（協働学習）¹」の視点から捉え直している。従来、ピア・ラーニングは学習者主体の活動であり、教師はその支援役と捉えられているが、本稿では教師が積極的に活動に関わる教師主導型もありうるのではないかと主張している。この問題提起は、主としてラウンドテーブルFの準備段階で関係者と討議を重ねる中で導き出されてきたもので、実践研究による問題意識の深化の一例としても意義あるものとする。

This paper reports the teaching practices in which the “group activity” has been introduced for the foreign students to train their Japanese language skills needed for presentations in the undergraduate classes. In addition to this, the successful group activities are selected and examined in terms of “Peer Learning”. Conventionally, the peer learning has been acknowledged as a learner-centered activity and teacher has been playing a supporting role in it. However, in this study the main stress falls on the potential function of the teachers that takes the initiative in carrying the activities. This subject has been raised during the preparatory discussions for the Round Table F, and provides an important example in which practical study raises practitioners' consciousness.

【キーワード】ピア・ラーニング(協働学習)・グループ活動・授業デザイン・教師の役割

1. はじめに

本稿は大学の学部留学生のクラスで、プレゼンテーション能力の育成を効果的に進めるためにグループ活動を導入した授業の実践報告および、実践の中で一定の成果をみたグループ活動を「ピア・ラーニング（協働学習）¹」の観点から見直し、その有り様を検討したものである。

本論に入る前に、本研究が今回発表の形にいたるまでにたどった過程をご報告しておき

たい。なぜなら、与えられた場(ラウンドテーブルF)におけるテーマ「協働の実践を問い直す」と自分の実践における「グループ活動」の連関を検討する過程において、他者の目を得たこと、テーブルのコーディネータおよび発題者との討議を重ねたことが、自分にとって実践研究の本質にかかわる意義あるものであったからである。

筆者は実践研究フォーラムの発表への応募の段階では、自身が実践活動として取り入れた「グループ活動」は、個人では困難なことを複数で行うことでグループ・ダイナミクスを引き出しながら可能にしていく活動と捉えていた。そして、活動目標の実行を本番とするなら、その準備段階で行う、いわばリハーサル(模擬練習)と位置づけていて、「ピア・ラーニング」という括りでは捉えていなかった。これまで報告されているピア・レスポンスやピア・リーディングなどから「ピア・ラーニング」は一定の条件が整わなければ実行は難しいものと捉えていたことが一因であった。しかし、「協働の実践を捉えなおす」というテーマに組み込まれたことで、自分の実践したグループ活動を協働活動の視点から新たに考察し直す必要性が生じたのであるが、事前の複数回の打ち合わせでメンバーとの間で忌憚なき意見交換がなされたことで、次第に自分の研究が「ピア・ラーニング」という枠組みの中でどう位置づけ得るかが明確なものになっていった。一人の教師の実践について討議する仲間と場があり、実践がパブリックなものになっていく。自分一人では変わりにくい、対話を通して問題を共有し変わっていく。これが実践研究の本質だと実感させられた。ラウンドテーブルの本番前に実践研究の醍醐味を味わうという、筆者にとって予期しない貴重な経験ができた。

こうした経緯の上でまとめたものを、まず実践の内容、経緯、結果を報告し、次いでその結果をピア・ラーニング(協働学習)の視点から振り返り、吟味を行っていく。

2. 実践の概要

2-1. コースの目標とシラバス

本稿の対象となっているコース²は、いわゆる「アカデミック・ジャパニーズ」の習得をめざす留学1年生の必須科目の一つで、毎年常設されている。全24回(90分授業×週2回)実施し、期末には「自分が調査したことを発表する」ことが課題となっている。留学生数が多いので同じ名称の授業が複数設置されているが、いずれも「プレゼンテーションに必要な日本語力の育成」と「コンピュータ操作技能の習得」を学習目標としている。

今回、筆者の担当クラスでは、「日本・日本人を知る」を統一テーマとし、学習者にはこのテーマに関連する具体的なトピックを任意に選択させた。また、シラバスはコースの目標およびテーマに沿わせ、タスクベースで以下のように構成した。

作業1: インターネットからトピックに関連する情報の収集しWordでまとめる。

作業2: 収集情報をもとに日本人へのアンケートを作成する。

作業3: アンケート調査を実行する。

作業4: 調査結果をExcelで集計しグラフ化する。

WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』
2007年度日本語教育実践研究フォーラム

作業5：研究成果をPower Pointを使って発表する。

2-2. クラスの概要

クラスの学生数は17名(男性11名、女性6名)で、国籍は中国(12名)、韓国(3名)、ベトナム(1名)、ネパール(1名)である。

今回のコースはコンピュータ・リテラシーが必須であることから、学期の冒頭でコンピュータ操作の技能調査を行った。結果は表1のとおりで、このクラスの学生のほとんどがコンピュータ操作技術の習得を必要としていることが明らかになった。

表1 コンピュータ操作技能調査(17人中)

| | |
|---------------------------------|----|
| Word だけできる | 2人 |
| Word と Excel ができる | 1人 |
| Word, Excel, Power Point 全てができる | 1人 |

2-3. コース編成

コースは、全12週を前半、後半に分ける2部編成をとった。前半の6週(全12回)は、全員共通のトピックで、2-1に示した作業1から作業5をグループで協働して実行し、後半の6週(全12回)は、学生がそれぞれ任意のトピックを選び、作業1から作業5を個人で行うことにした。すなわち全ての作業工程を、グループ活動で行った後、それをなぞる形で個人で同じ作業を実施していく形をとった。

2-4. 活動内容

2-4-1. グループ活動

2-4-1-1. グループの構成

コース前半の活動の基盤となるグループを作るにあたっては、メンバーと人数は共に学生たちの意向に任せた。これは気心の知れた者同士が集まることで、お互いに助け合いやすい状況になることを期待したからであった。その結果、表2にみるように、4つのグループが作られたが、グループA以外は、母語が共通する者同士もしくは同学科の者が集まった。

表2 グループの構成内容

| グループ名 | 人数 | 国籍 | 顔ぶれ |
|-------|----|-----------------------------|-------|
| Aグループ | 3名 | 中国人(2名) 韓国人(1名) | 全員別学科 |
| Bグループ | 4名 | 韓国人(2名) 朝鮮系中国人(1名) ネパール(1名) | 全員同学科 |
| Cグループ | 4名 | 中国人(3名) ベトナム人(1名) | 全員同学科 |
| Dグループ | 6名 | 中国人(6名) | 全員同学科 |

2-4-1-2. グループ活動におけるトピックと資料の選定方法

グループ活動では統一したトピックで各グループの作業を進めていったが、統一トピックを何にするかの決定と資料の選定は、教師（筆者）が行った。これは、時間の節約の他、次の1～5のような資料の選定基準を満たす必要があると考えたからである。

1. 学習者のレベルにあった難易度のものであること
2. グループが手分けして分担するので内容が複数に分かれているものであること
3. ジグソーのように各部を併せて1つのことが見えてくるものであること
4. 対象が学生に身近で取り付きやすく興味もてるものであること
5. インターネットでさらに詳しく調べる項目がみつけれられる内容であること

以上の条件を備えているものとして、今回は岡田斗司夫（1998）の『東大オタキングゼミ』の「第4章 映画」を資料に選び、「日本の映画産業」をトピックとした。この資料は6節からなっているので、うち1節を教師が担当し、残りの5節を4つのグループが手分けして担当した。

2-4-1-3. グループ活動における作業の進め方

各グループが、2-1に提示した5つの作業課題をこなすための具体的な活動と手順は表3のとおりである

表3 作業内容と手順

| 作業内容と手順 | コンピュータ関連作業 |
|-----------------------------|----------------|
| 1. 資料を読んで内容をまとめる | Wordの利用 |
| 2. さらに詳細に調査する項目の選びだして調査する | インターネットの利用 |
| 3. アンケート項目を抽出しアンケート用紙を作成する | Wordの利用 |
| 4. アンケートを実施する（主として学内の学生が対象） | |
| 5. アンケートの結果を集計しグラフ化する | Excelの利用 |
| 6. 作業結果全体を一つにまとめる | Power Pointの利用 |
| 7. 発表の練習をする | |
| 8. 全員で発表をする | Power Pointの使用 |

これらの各作業の実施にあたっては、まず教師が自分の担当パートを素材に、作業段階ごとに作業モデルやサンプルの提示およびパソコン操作のデモンストレーションを行った。各グループはそれらを参考に、お互いに相談し合いながら、自分たちの担当資料を基に順を追って作業を進めていった。

グループ作業を行うにあたっては、教師と学生との間で以下の1～5を取り決め、グループの中での個人の責任を意識するように図った。

WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』
2007年度日本語教育実践研究フォーラム

1. 各自が必ず作業のどれかの責任を持つ
2. アンケートは全員が協力しておこなう
3. 発表は手分けして必ず全員が行う
4. 毎回の各自の作業内容を「作業カルテ」³に記録する
5. グループ発表の教師評価は、グループ内は全員同じ得点とする

2-4-1-4. グループ活動の評価方法

各グループの発表に対しては聞き手全員が評価を行った。学生は各自で評価シート⁴にコメントを記入し、当該グループにフィードバックとして渡した。教師は、発表者毎に5点満点で総合的に評価し、その結果はグループ単位で集計し各グループの総合評価点を算出し、そのグループ全員の個人評価点とした。欠席したり、不十分な発表をした者がいると、そのグループの総合得点、つまりメンバーの個人得点は低いものとなり、全員が協力して一人一人が頑張ると個人得点も高くなるように図った。

2-4-2. 個人活動

2-4-2-1. 個人活動におけるトピックと資料の選定方法

個人の活動のトピックは各自で任意に選んでよいことにしたが、これまでの経験ではトピック選定に時間をかけすぎて、肝心な本作業に支障をきたす学生が少なくなかったことから、雑誌『AERA』（朝日新聞社）の過去1年の特集記事のタイトルの一覧表を作成し、参考資料として配布した。『AERA』を使ったのは、今日の日本の世相を反映した特集記事が多く、学生の興味を引きやすいこと、写真やイラスト、統計資料などの挿入が多くわかりやすいこと、インターネットで記事の詳細を調べやすいこと、アンケートの項目が拾い出しやすいこと、読む分量が適当であるなど複数の理由からである。結果的には全員がその記事のリストの中から自分のトピックを決めた。研究題目例は「日本人と文房具」「日本人が好む飲み物」「女性専用車両」「現代女性の結婚観」「若年就職情報」「これからの個人情報保護」「社会人の制服」「有名校への進学」「21世紀最良企業」「車内マナー」その他で、多様であった。

2-4-2-2. 個人活動における作業の進め方

トピックを決定した後の作業の進め方は、グループ活動で行ったこと（表3）と全く同一である。個人の作業の進捗状況は毎回「個人用カルテ」⁵に記載して、教師に報告させた。これは各自に課題に対する個人の責任を意識してもらうためである。

2-4-2-3. 個人活動の評価方法

本コースの最終目標である個人のプレゼンテーションのフィードバックは、その場で聞

き手からの質問に答える形で反応を確かめるとともに、仲間と教師の双方が別途評価表を使って評価を行った。仲間からの評価⁶はそのまま本人に渡された。教師の評価表の項目は、内容、パワーポイントの使い方、発表準備、説明の仕方、分析・考察・意見のレベル、聞きやすさ、正確さ、発表態度の8項目で、それぞれについて4段階評価をおこなった。

3. 実践の結果

3-1. クラスの目標達成度

成績評価は教師の評価のみを用いた。個人研究発表の成果は、合計点(百分比換算)が100点(A+)が1名、90点台(A)が5名、80点台(A-)が4名で、80点以上のAランクの者は計10名となり全体の58%を占めた。また、平均点は68点であったが、この集計から発表結果以外の要素でいい評価が得られなかった30点台の3名⁷を除いたくと平均点は一挙に82点にはねあがり、全体として各学習者が高い成果をあげたことがうかがえる。

3-2. 学習者のコース評価

コース評価のため、学期の最終日に学習者に対してアンケート調査を実施すると共に、感想文の提出を求めた。以下に両者の結果を示す。

3-2-1. 学習者へのアンケート調査結果にみるコース評価

アンケート調査は質問表をつかって0~100のスケールの該当位置にをつけて回答する形式で行った。質問は、授業、教師、自分の学習の3つの範疇について、それぞれ複数の質問をした。

そのうち授業に関する評価項目としては「授業内容がコースの目的に合っていたか」「授業は役に立ったか」「興味をもてたか」「教材は役に立ったか」「授業に満足したか」の5項目が挙げられるが、表4に示す通り、いずれもスケール100を選択した者が複数以上あり、平均値も80以上という結果となり、授業に関しての満足度はかなり高かったことがわかる。

表4 アンケート調査の結果

| 項目 | 平均値 | スケール100を選択した人数 (回答者数 17人) |
|--------------------|------|------------------------------|
| 授業内容がコースの目的に合っていたか | 85.0 | 8人 |
| 授業は役に立ったか | 82.5 | 8人 |
| 興味を持てたか | 87.1 | 3人 |
| 教材は役に立ったか | 81.3 | 5人 |
| 授業に満足したか | 80.0 | 5人 |

また「役に立った活動」と「できるようになった活動」について自由回答式で答えた中で記載が多かったのは「パソコン技能」(9名)、「アンケートのやり方・まとめ方」(8名)、「人前での発表/意見陳述」(11名)であった。この結果は、事前調査(表1)でWord、Excel、

Power Pointの全てができると回答した者はたった1名であったことからみて大きな進歩を示すものであり、授業の目標は概ね達成できたとみてよからう。その他の自由回答では、「チームワーク」「チームでのやりとり」「グループでの取り組み」というグループ活動を評価した記載(3名)があったことが注目される。

3-2-2. 学習者の感想文にみるコース評価

感想文は「A.自分の個人発表」と「B.このクラスの授業全体」についてそれぞれどう思ったかについての書いてもらったものである。Aについては、コース評価のアンケート調査における「役立ったこと」への自由回答とほぼ重なるので省略する。Bについては、8名の学生が「グループ活動」に言及しており、相互学習の効果を挙げる意見として「みんなと交流しあって知識が増えた」「お互いに学習し合って知識も視野も広がった」「わからないところも恥しくなく訊けた」「友達からいろいろ教わった」があがった。団結力や連帯責任を意識した意見としては「団結の大切さがわかった」「ひとりひとりが責任をもって作り上げることができた」「発表がうまくできたときは嬉しかった」があがった。さらに個人発表の下準備としての効果に言及した意見として「グループ作業をしたことで個人発表の時はどうやればいいのかわかった」があった。いずれもプラスの評価と捉える事ができる。

以上の結果を踏まえ、次に今回の実践におけるグループ活動のあり方を考えていきたい。

4. 結果の考察

4-1. グループ活動導入の経緯

今回の実践のポイントは学習者の個々の能力(プレゼンテーションに必要な日本語力)の育成の場に「グループ活動」を取り入れたことであるが、この実践がどんなものだったかを振り返るにあたって、まずグループ活動導入の経緯について触れておきたい。

日本語学習者向けの研究発表の指導を扱ったテキストでは、一般に手順、手法、形式が指導事項として取りあげられている。筆者もこの科目を担当し始めた頃はそうしたテキストを参考にシラバスを抽出して授業を実行し、個別指導もできる限り丁寧に実施した。しかし、クラス的人数が常に20名前後であったこともあって、毎年複数名の中途脱落者を出した。また、コンピュータ技術の習得を授業外で期待することは困難で、授業内での技術の習得を図らなければならなかったが、それが不十分だったため、最終的に技能差がつく状況も出てきた。以上から、単に発表技能のハウ・ツーを指導するだけでは、頭での理解にとどまりなかなか実力に結びつかないことがわかり、対処を余儀なくされた。

その時に注目したのがNunan(2001)の指導法である。Nunan(2001)では「From Formulaic to Creative Language Use (型から創造的な言語使用へ-筆者訳-)」(p.)に向けて「Creative language use involves recombining familiar elements (words, structures, sounds) in new ways. 創造的な言語使用では、一度やったことを組み替えて別の新たな方

法でやってみる(筆者訳)」(p.)ことが強調され、モデルの再生産、理解の確認、応用の一連の流れをチャックとして繰り返す指導法が示されている。これをヒントに、筆者は学習者を直線的に目標に向かわせるのではなく、途中にリハーサルの過程を組み込むことが有効なのではないかと考えた。ただ、単に本番と同じことをリハーサルとして繰り返すことは、本番への意欲をかえって減退させかねないため、本番とはスタイルを変えるという意識を導入したのが今回のグループ活動であった。

4-2. ピア・ラーニングの視点から見たグループ活動

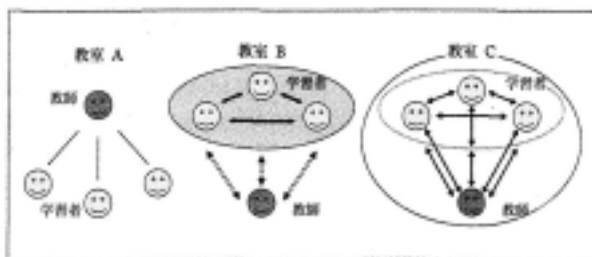
4-1で述べたように、今回の実践では個人活動のリハーサルの位置づけを意図して「グループ活動」を織り込んだ。そこでは、全員による発表という到達目標と一連の課題を与えられたことで、グループのメンバー同士が協力し合い、作業を分担し、進行を確認し合い、コンピュータ操作を含め作業のやり方がわからない時はお互いに教え合う、という姿がみられた。すなわち、グループ内では、個人が寄り集まって力を生み出した(グループ・ダイナミックス)のではなく、仲間を意識した協働学習が生まれていた。しかし、当初教師(筆者)はその状況を協働学習という観点からは捉えていなかったが、今回の実践教育フォーラムへの参加を機に意識化したということは、本校の冒頭で述べたとおりである。

では、このグループ活動を協働学習とし捉え直した場合、それは一体どのような内容と位置づけをもつものになるのであろうか。次にその点を検討していきたい。なお、池田・館岡(2007)では、教室学習の場面における協働学習という意味で「ピア・ラーニング」の用語を用いているので、以下ではそれに倣う。

4-2-1. ピア・ラーニングの概念との対比

池田・館岡(2007)では、ピア・ラーニングを学習方法、教育観、授業デザインの3面から捉えている。学習方法の特徴は、参加者が対等な立場で対話をし、相互交流しながら(相互性)、創造的に学んでいくプロセスととらえる点にある(下線は著者が挙げたキーワード)。池田(2004)ではさらにピア・ラーニングによる「社会的関係性の構築」も重視している。教育観は、教師の役割をどうみるかであり、学習観と表裏の関係にあるが、ピア・ラーニングでは学習者主体の教育観に立ち、学習者が自律的かつ創造的に学ぶことを前提に、教師はその学びの支援役だとみる。池田・館岡(2007)で示された授業デザインを図1に示したが、これは教室における教師と学習者の関係のとらえ方を表している。教室Aは伝統的な知識伝授の例、B、Cがピア・ラーニングの例である。Bは学習者同士の協働・学び合いが中心で教師はその支援役、Cは教師が一参加者となり教師と学習者の区分がない形である。

図1 教室における教師と学習者の関係（池田・館岡（2007）第5章図2 p47より（著者承認））

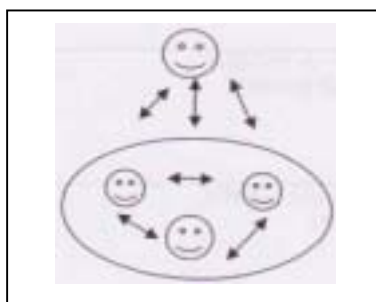


4-2-2. 今回のグループ活動の位置づけ

図1にみるピア・ラーニングの概念から今回の実践のグループ活動をとらえ直してみると、もっとも顕著な違いは教師の役割である。今回、グループ活動の主体はあくまでも学習者であったし、教師は調整役も務めたが、モデルやサンプルを提供し積極的に指導した点では教師主導型でもあった。しかし、それは今回の学習目標からみて必須の状況であったし、授業スタイルも学習者が受け身的なA型（図1）であったわけではない。資料探し、コンピュータ操作、アンケート作成、プレゼンテーション技能などについて学習者同士が互いに助け合って成果をあげたことは感想文評価のコメントから学習者も意識したことが窺える。また効果は学習者自身の自己評価にも成績結果にも表れている。

以上から、今回のグループ活動のありようを別途図示したならばおそらく図2のようになると思われる。さらに言えば、このような「教師主導型の協働学習」もピアラーニングの一つの形態として存在しうるのではないかとここを指摘しておきたい。

図2 教師主導型の協働学習（筆者作図）



5. おわりに

今回の実践を通しての協働学習についての気づきとして次の二点があげられる。

一つは、学習者同士が社会的な関係をもちながら学び合う場があることを前提とした上で、池田・館岡（2007）のピアラーニング（協働学習）のモデルのあり方の広がりがあるという点である。具体的には、学習の目的によって、教師は支援役にとどまるケースだけでなく、学習のモデルを示す主導的な役割を果たすケースもありうるのではないかと主張である。

もう一つは、今回グループ活動のグループ作りを学習者の任意にまかせたところ、母語と学科の共通性を核にグループができ、活動に際してそれがあつた程度有効に働いたと思われる。ここから、協働学習における言語使用の柔軟性、すなわち情報の受容や相互扶助を目的に母語の活用も含み得るのではないかという点である。

池田・館岡(2007)では、ピア・ラーニングの成果をどう捉えるかという評価の方法が未解決で残されている。今回のグループ活動では、メンバー全員の連帯感を保つために、グループ単位を基調にした評価をおこなつたが、それが果たして妥当なものか、成績評価の内容・方法の再検討が必要である。またピア・ラーニングでは社会的関係性の新たな構築が謳われるが、ピアが多様な人間の集まりであれば、対話が進むこととは逆に関係性の構築を困難にする面もあるのではないか。今回のグループ活動でもある学生⁸がグループへの貢献度の低い仲間との連携が心理的負担となつて泣きながら教師に窮状を訴えてくる場面があつた。さらに、グループの秩序の維持管理や連帯責任の問題をどう扱うべきかを考えていく必要性も指摘しておきたい。

「はじめに」で述べたように、今回のこうした気づきも実践活動が自己完結していたのでは生まれてこなかつたであろう。他者をまきこむ実践研究であつたからこそ、活動を見る目に広がりを持つたのだと実感している。こうした実践研究フォーラムという場を提供されたこと、また貴重な意見を提示して下さつたラウンドテーブルの関係者、参加者の皆様にこの場を借りて御礼申し上げる。

注

- 1 本稿では、実践の中で行われた集団による学びの活動には「グループ活動」の語を用いる。それを学習デザインという捉え方をすることは昨今よく用いられる「ピア・ラーニング」か、以前からの用語である「協働学習」を用い、本稿では両者を等価に扱う。
- 2 本稿において、学期内に配列された授業のまとまりをさす場合には「コース」、授業を行う物理的な空間における人的な集まりをさす場合には「クラス」の名称を用いている。
- 3 グループの各メンバーがその日に何をしたかを書きだす一覧表。
- 4 発表内容について 理解できたこと、よくわからなかつたこと、疑問点を、発表方法について 良かった点、改善が必要な点 を自分の言葉で書きだすようにしたシート。
- 5 自分のトピックや調査項目、アンケートの概要など研究関連のことを記載するほか、自分の研究計画と実際の進捗を書きだすようにしたシート。
- 6 発表内容について「よくわかつた/大体わかつた/あまりわからなかつた/ほとんどわからなかつた」の4段階のスケールのどこかに をつけ、良かった点、問題点とその理由、質問したいことを自分の言葉でかかせるようにしたもの。
- 7 うち2名はアンケート作業を実行しなかつたため、1名は家庭の事情で欠席が重なつたために低得点となつた。
- 8 この学生は作文で本番前に練習の機会があつて良かったとグループ活動を肯定している。

参考文献

池田玲子(2004)「日本語学習における学習者同士の相互助言(ピア・レスポンス)」『日本語学』23-1

池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房

Nunan, D. 2001. Expressions: Meaningful English Communication. Teacher's Annotated Edition.

HEINLE & HEINLE/THOMSON LEARNING