

Journal of Chubu University Education

No.17

2017

【実践研究・実践報告】

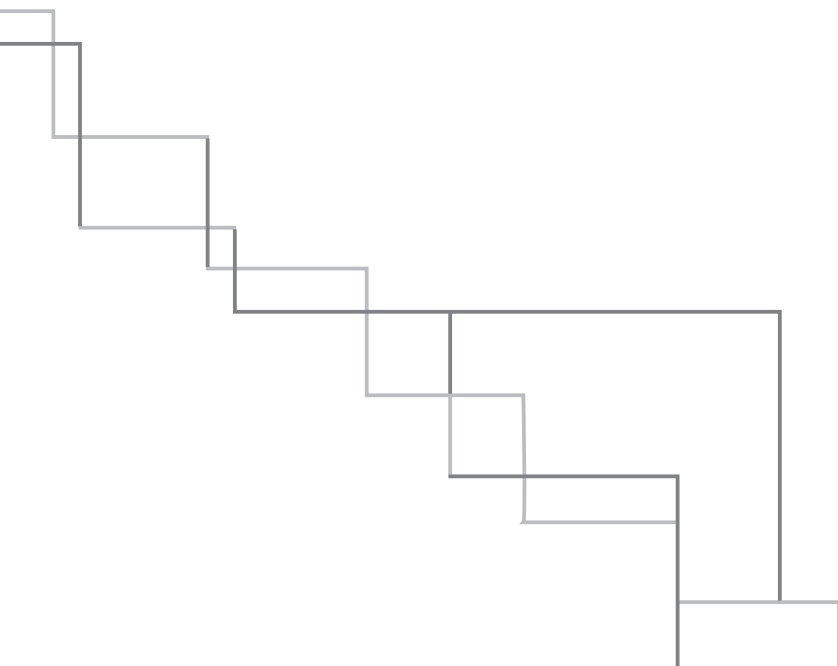
上級日本語クラスにおけるピア・ラーニング

ー読解文要約の課題を通してー 上田美紀・渡辺民江

【Practical Reports】

Peer-Learning Activity in Advanced JSL Class Through Summary Writing

..... UEDA Miki and WATANABE Tamie



上級日本語クラスにおけるピア・ラーニング

ー読解文要約の課題を通してー

上田 美紀^{*1}・渡辺 民江^{*2}

要 旨

本実践は上級日本語読解の授業にピア・ラーニングを取り入れたものである。ピア・ラーニングとは学習者同士が対等な関係で共に学び合うものであり、学習者の気づきを促す効果が示されている。授業は、読解→読解文要約のスキル提示→個人での要約→グループワークでの要約→内省と評価の質問紙記述という段階を踏んで進められた。本研究では個人での要約文とグループワークでの要約文を比較した。また、内省及び評価の質問紙記述の内容から、本実践の効果と評価を示した。その結果、学習者がピア・ラーニングによって互いに刺激しあい課題を遂行したこと、要約スキルに関する様々な気づきがあったこと、教師が提示した要約スキルがピア・ラーニングによって再確認され習得に結びついたこと、学習者がピア・ラーニングに高い評価を示していること等がわかった。

キーワード

ピア・ラーニング、読解、要約、内省、評価

1 はじめに

本学語学教育センター（日本語教育プログラム）では、海外提携校からの短期留学生を受け入れ、日本語の集中教育を行っている。短期留学生の中には原籍校で日本語及び日本語教育を専攻しており、日本語能力試験N1に合格している学生も含まれている。ほぼ日本語能力上級レベルに達しようとしている留学生に必要とされる日本語能力とは何か。特に、卒業論文を日本語で書くこと、日本の大学院に進学すること、日本でもしくは母国で日系企業に就職すること等を目指していると考え、論文作成能力の習得は不可欠である。論文作成には先行研究、文献の要約が必要であるため、「総合日本語B」の授業目標の1つに要約スキルの向上を挙げた。

では、要約スキル向上に効果的な授業とはどのようなものか。これまでの授業では、以下の方法をとってきた。まず、読解する文章のレベルを徐々に上げ、ある程度内容のまとまった文が読めるように指導する。次に、要約スキルについて解説し要約させる。その後は、読解→要約→添削を繰り返す。この一連の課題を繰り返してきたが各学習者のスキル向上が感じられないというもどかしさは否めなかった。教師も学習者も共に要約と添削の回数を増やすことだけではどうスキ

ルが変化したのか意識化されにくいのである。

そこで、本実践では読解文要約の課題にピア・ラーニングを取り入れることとした。ピア・ラーニングは協働的学習の相手がピア（peer＝仲間）であることを示している。つまり教室場面でのクラスメートとの学習であり、互いが対等な関係で助け合いながら学んでいくものである。日本語教育において、様々なピア・ラーニングの実践報告が示されている。舘岡（2005）は、読解の授業において学習者同士の対話によって理解を深めるピア・リーディングの有効性を検証している。また、田中（2009）は、日本語翻訳クラスでピア・ラーニングを取り入れ、口頭表現力向上に繋がったと述べている。さらに、清水（2016）はピア・ラーニングが、学習者のプレゼンテーションに対する苦手意識の軽減に効果的であったとしている。

本研究は、ピア・ラーニング後に内省及び評価のための質問紙に記述させ、本実践の効果と学習者の評価を示すものである。

2 実践について

実践は2016年11月～12月に「総合日本語B」の授業6コマで行われた。対象は海外提携校からの短期留学生13名、正規大学院留学生3名の計16名である。国籍

*1 語学教育センター 教授 *2 語学教育センター 准教授

は中国13名、韓国3名である。全体の流れは準備段階としての読解および要約スキルに関する授業、ピア・ラーニング、内省の質問紙記述、評価の質問紙記述の4段階に分かれている。

2.1 準備段階

学期当初より読解の授業を行い読解文の内容を徐々に向上させた。その後、要約スキルを提示し、要約例を示した。この段階では学習者は教師からのインプットを受けるのみでアウトプットはない。次に新たな読解文を提示し、学習者各自に要約文を書かせた。ここで学習者は個別にアウトプットする。1回目の要約文に対しては個別に添削し返却した。次に新たな読解文を提示し2回目の要約文を書かせた。そのうち2名の要約文を例に挙げ、クラス全体で話し合いながら推敲させ教師が添削例を示した。その後、各自の要約文と比較させた。学習者も添削に参加し考えることによって要約スキルを再確認し注意点を意識することができた。

2.2 ピア・ラーニング

新たな読解文を提示し、各自3回目の要約文を書かせた。なお、使用した読解教材は一橋大学留学生センター(2014)『留学生のためのストラテジーをつかって学ぶ文章の読み方』の「消費者の求めているもの」で、約1,300字の文章を200字程度に要約する課題を提示した。各自が要約文を書き終えた後、学習者を4名ずつのグループに分け、話し合いののち、グループとしてのよりよい要約文(以下、グループ要約)にまとめて提出するという課題(以下、グループワーク)を与えた。学習者はピア・ラーニングによって課題を遂行させるため、準備段階での個別アウトプットから集団でのアウトプットに展開することになる。話し合いの方法、課題達成までの手順については各グループに任せ、教師はほぼ介入しなかった。

2.3 内省に関する質問紙記述

各自に自らの要約文とグループ要約を提示し、両者を比較、検討させた後、内省に関する質問紙に記述させた。質問内容は以下のとおりである。

- ・グループ要約を書く際、どんな手順で行いましたか。
- ・グループで書いた要約文の方がよくなっているのはどの部分ですか。
- ・グループワークを行って、他のメンバー(以下、ピア)からどんなことを学びましたか。言葉の意味、本文の大切な部分、まとめ方、文型、助詞など具体的に書いてください。

2.4 評価に関する質問紙記述

グループワークについて評価させ、日本語力向上への有効性について検討する質問紙に記述させた。質問内容は以下のとおりである。それぞれ1つにチェックしその理由を記述させた。

- ・このような学習方法はいいと思いますか。
() いいと思う。() どちらとも言えない。() いいと思わない。
その理由を書いてください。
- ・このような学習方法で日本語力がアップする(今回は1人で書くより、いい要約文が書けた)と思いますか。
() アップすると思う。() どちらとも言えない。() アップすると思わない。
その理由を書いてください。
- ・このような学習方法をまたやってみたいと思いますか。
() やりたいと思う。() どちらとも言えない。() やりたいと思わない。
その理由を書いてください。

3 要約の変化

1人で書いた要約文とグループ要約に最も顕著な差(向上)がみられた学習者Aの文章とそのグループ要約を例として示し、どのような変化があったか検討する。

①学習者Aの要約文(原文のとおり)

「高度経済成長期が終わるころまでに、日本の消費者は、バブル期に必要なもの、高額なものを買う傾向にあった。しかし、バブル崩壊後、市場は完全な買い手市場になった。現在、消費者が商品を選ぶ目はますます厳しくなっている。消費者の買い物をめぐる状況は、近年急速に変化しているのである。新しい方法を考えしている。」

②学習者Aのグループ要約(原文のとおり)

「高度経済成長の後、小売店はものを買わない消費者に買わせるために様々な方法を考えはじめている。大きな駐車場を持ち、消費者が手軽に買いに行ける郊外型の大型ディスカウント店や24時間営業するコンビニや流通コストのかからない通信販売とインターネット・ショッピングが利用されるようになった。このように消費者が商品を選ぶ目や市場はどんどん厳しくなっている。そのために変化にあわせた様々な方法を考えるべきである。」

①と②を比較すると、まず、200字程度の要約という課題に対して、①の150字から②の198字に増え、より課題に合ったものになっている。①では高度経済成長の後とバブル期の内容が混在し意味が通っておらず、

読解文の読み違いをしている可能性がある。②では高度経済成長期できちんとまとめられている。また、①では具体的な例が書かれておらず、一般化されすぎており、内容が伝わりにくい。②では変化の内容が具体的に示されており、読み手がイメージできる要約文になっている。このように、Aは1人で書いた要約文を、グループワークによって完成度の高いものに向上させた。ピアとの話し合いによる効果といえよう。

4 内省に関する質問紙記述の結果

4.1 グループ要約の手順

グループ要約の際、どのような手順で行ったかについては、大まかに3つの方法にまとめられる。1) 互いの要約文を全て回し読みしてから話し合ってから書く方法。2) 一番いい要約をベースに書き直す方法。3) 序論、本論、結論に分けて話し合い、最後に通して書き直す方法である。グループワークを開始した直後、まず、どのような手順でグループ要約を作成するかアイデアを出し合い、検討していた。グループによっては、なかなか決められず、他のグループの手順を聞いたり、参考にしたりしながら相談し、20分近くかかったグループもあった。いずれにしても、教師の指導なしにピア同士で模索しながらグループ要約という課題を遂行していった。

4.2 自分の要約文とグループ要約との比較

1人で書いた要約文とグループ要約を比較して内省させたところ「本文の重要な点が際立った」「簡潔で論文にふさわしい文になった」「本文の抜き書きではうまく要約できないことがわかった」「ピアの要約が読めたので、まとめ方の勉強になった」等という記述がみられた。グループ要約の際は、課題遂行に集中しているため、自分の要約文が脇に置かれた状態になっていたが、改めて2つを比較することによって差(向上)に気づいたと言える。また、「本文の抜き書きではうまく要約できない」という点に関しては、準備段階の要約スキルで提示し、さらに1回目、2回目の添削時に繰り返し指導した。しかし、その時点では認識されず、グループワークで初めて学習者が理解したことがわかる。教師からの提示ではなく、学習者がピアと共に学びあっていく活動の効果が感じられる点である。

4.3 ピアから学んだこと

ピアから学んだことは、記述内容から「文法」「構成」「本文の内容理解」に分けられる。

「文法」に関しては、「文章の呼応の重要性」「受け身形使役形の有効性」「連用中止の具体的な使い方」「論文にふさわしい文型と語彙の選択」等が挙げられ

た。これらも全て、日頃の授業の指導項目であり、準備段階の要約スキルの授業内容の中で強調したものである。つまり、ピアと共にグループ要約を書くことで、これらのスキルの重要性を具体的に意識したと言える。教師の添削→返却という指導では得られないピアからの刺激を受けたと言える。

「構成」に関しては、「簡潔性」「事前の構成の必要性」「全体は大まかに、重要部分は具体的にまとめる」「本文のコピーではなく内容を理解してから要約する」等、要約の際の具体的な技術が示されており、学習者が重要なことを細かく分析して学んでいることがわかる。

「本文の内容理解」に関しては、「ピアに本文理解の補足を受けた」「キーワードを拾い要約文に入れる方法を学んだ」「自分が本文の重要な部分を見逃していたことに気づかされた」「自分の要約は具体性に欠けていることがわかった」等、要約の前提である読解が不十分であったことに気づいたという記述が多くみられた。要約では、読解文をいかに正確に読み取って理解しているかが重要だが、授業においては教師の解説が加わるため、学習者は受け身の理解になりがちである。しかし、本実践では学習者がピアの刺激を受け、能動的に考え学んでいることが示されている。

以上のとおり、内省の結果から学習者が本実践を通してピアの刺激を受け、または、無意識にピアに刺激を与え、学び合っていたことがわかる。特に、準備段階の授業において教師から提示された要約スキルが再度認識され習得につながっている様子が窺えた点は、ピア・ラーニングの効果の表れであるといえよう。

5 評価に関する質問紙記述の結果

学習者の記述を以下にまとめる。なお、記述例はできるだけ原文を生かし、筆者が短く要約したものである。

5.1 学習方法の評価

このような学習方法はいいと思うかという質問に対して、いいと思うと答えた学習者は13名、いいと思わないと答えた学習者は3名であった。

いいと答えた理由は、「お互いに話し合いピアの考え方がわかった」「ピアの意見を聞いて、なるほどと感じた」「ピアと協力する能力が鍛えられた」「ピアの間違いに気づいた」「1人より4人のほうがアイデアが豊富だ」「自分の間違いに気付けた」「思いもよらない語彙やポイントを知った」等、個人では得られない気づきがあったこと、お互いの要約文にミスを発見し合い訂正につなげたことが挙げられた。また、ピアと協力する能力が鍛えられたという記述から、日本語能

力の向上を超えた学びが意識化されてことがわかる。

一方、いいと思わないと答えた理由は、「母国語で話してしまった」「無関係な話をしてしまった」「時間がかかる」等、教師主導ではないため、学習者の取り組む姿勢によって、学びの内容や深さに差が生じることに對する不満がみられた。

5.2 日本語力向上への寄与

このような学習方法で日本語力がアップすると思うかという質問に對して、アップすると答えた学習者は13名、アップすると思わないと答えた学習者は3名であった。

アップすると答えた理由は、「ピアが書き直してくれたところは覚えやすい」「知らない日本語の表現がピアから学べる」「先生に教えてもらうより早く有効に身についた」「1人では間違いに気づけなかったと思う」「固定観念を捨てて様々な表現が学べた」「会話力もアップした」「グループ内でピアと日本語で話せた」等、1人よりもピアから学ぶことや、教師よりピアから学ぶことのほうが習得に結びつくと考えているコメントが得られた。また、グループ内でピアと話すことで会話力がアップしたという、本実践そのものの利点に言及するものもあった。

一方、アップすると思わないと答えた理由は、「やはり1人で専念したほうがいい」「先生の示す解答例を早く見たかった」「時間がかかり無駄になることもある」等、教師→学習者という直線的な学習方法が効率的であるとするものがみられた。

5.3 本実践の評価

このような学習方法をまたやってみたいかという質問に對して、やってみたいと答えた学習者は12名、どちらとも言えないと答えた学習者は1名、やってみたいと思わないと答えた学習者は3名であった。

やってみたいと答えた理由は、「1人でまとめるよりグループでまとめるほうがもっと面白くていろいろ勉強できる点がある」「1人では限界がありグループでの思考はかなり重要だと思う」「1人は寂しいがグループはやる気がでる」「メンバーに自分の考えを教える際に自分の間違いに気づく」「グループでまとめると相談したり譲歩したりするためチームワークが求められそのような人材の必要性を感じる」「いつもの先生達がずっと話して学生が聞き手の立場にあるより雰囲気が良く面白かったし盛り上がった」「日本語の学習に役に立ちメンバーとの交流もできる」「この学習方法だと自分の不足している部分がすぐにわかる」等、ピアの刺激を受け、または自らが刺激を与えることによって効率的で意欲的な学習ができたというもの

が見られた。

一方、やってみたいと思わないと答えた理由は、「1人の方がじっくり考えられる」「時間がかかりすぎる」「お互いの意見がなかなか理解し合えない」等、本実践の課題を示すものが見られた。

6 考察と今後の課題

以上のように、グループワーク後の質問紙への記述から、学習者はピアと共に刺激を与え合いながら、より高いレベルで課題を遂行したことがわかる。また、教師から学んだスキルもグループ活動を通して意識化し、再認され習得に結びついている。このことから、グループ活動は日本語力習得に有効であると言える。さらに、ピア同士の人間関係を構築し、課題解決に向けて協力するとはどういうことかを学ぶ場であることも示された。館岡（2005）はピア・ラーニングには2つの目的があるとしている。1つは読解や作文の課題を遂行することによってそれらのスキルを向上させるという狭義の学習目的であり、もう1つは仲間と共に学ぶことによって人と人との社会的な関係を築き、自分の考えを検討し視野を広げ、さらには自分自身を発見していくという広義の学習目的であると述べている。本実践では、前者の狭義での学習目的を念頭に置いて実践を計画したが、図らずも、学習者からの記述において、後者の広義での学習目的に関する言及が見られた。このことから、ピア・ラーニングが日本語教育において有効であると共に、さらなる可能性を持っているといえよう。しかしながら、本実践は通常授業より多くの時間を要することは避けられない。また、学習者によっては課題遂行に直線的に進まないことで非効率的で無駄があると感じるという問題点も示された。

質問紙回答の結果から、通常授業とピア・ラーニングを用いた授業を比較し、考察する。

通常授業

- ・教師から学習者に向けて明確なインプットがある。
- ・狭義の学習目的が強く意識されている。
- ・広義の学習目的は意識化されていない。
- ・教師主導であり、時間配分が明確である。
- ・あらかじめ計画された学習内容がきちんと提示される。
- ・課題遂行が直線的に行われる。
- ・学習者が1人でじっくり取り組める。

本実践のピア・ラーニング

- ・教師から学習者に向けての直接的なインプットは少ない。
- ・狭義の学習目的が果たされている。
- ・広義の学習目的が果たされる可能性が高い。
- ・グループワークは学習者に委ねられ時間配分はゆる

やかである。

- 学習内容はピアとの相互作用によりグループによる差が生じる。
- 課題遂行は曲線的でピアとの相互作用による深まりも期待出来る。
- ピアとの協力によって課題を遂行するため、主体的な学びにつながる。

本実践では、読解文要約の課題遂行にピア・ラーニングを取り入れた。個人の要約文とグループ要約を比較すると、どのグループも確実にレベルが上がっており、課題遂行の点において本実践は有効であったと言える。また、学習者の内省、評価共に上記に示したとおり概ね好評であり、高い評価が得られた。さらに、当初の目的に入れていなかった広義の学習目的への言及も見られ、ピア・ラーニングの可能性を再確認することができた。

しかしながら、グループワークの際の母語の使用を

制止しきれない、通常の授業より時間を要する点は無視できない。また、ピア・ラーニングを好まない学習者が存在することも忘れてはならない。

今後は、実践方法、課題作成に創意工夫を加え、より効率的で学習者の満足度も高く、ピア・ラーニングの特徴を生かした実践を模索していきたい。

参考文献

- 清水慶子（2016）「苦手意識を軽減する口頭表現授業の実践ーピア・ラーニングの視点からー」『日本語教育方法研究開始』Vol.23 No.1 pp.44-45
- 館岡洋子（2005）『ひとりで読むことからピア・リーディングへ日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会
- 田中敦子（2009）「ピア・ラーニングによる日本語翻訳クラスの可能性ー上級レベルの口頭表現力の向上を目指してー」『留学生教育』第14号, pp.57-64

Peer-Learning Activity in Advanced JSL Class Through Summary Writing

UEDA Miki^{*1} and WATANABE Tamie^{*2}

* 1 Professor, Center for Languages and Cultures, Chubu University

* 2 Associate Professor, Center for Languages and Cultures, Chubu University

Abstract

Many of the advanced level JSL students studying in the Japanese Language and Culture Program at Chubu University have set lofty goals for themselves such as entering graduate school at a university in Japan, writing a thesis or other research papers in Japanese, and/or working for a Japanese-affiliated firm. Therefore, for them to accomplish these goals, it is important to increase and hone their Japanese writing skills. One way to achieve this is by writing summaries of various articles. This paper introduces a peer-learning activity for an advanced Japanese as a Second Language (JSL) reading/writing class for summary writing. Instead of writing summaries repeatedly in class and the teacher correcting them individually, students were divided into groups and given the same article. They were then instructed to write a summary on their own. After completing their individual summary, they were asked to write a summary of the same article together with their group. No instruction was given on how to write the group summary, and the process varied considerably from group to group. However, by doing this, students in all groups not only actively learned different writing techniques for summaries from their peers, but also increased their ability to cooperate with others by sharing ideas. A reflection and evaluation surveys were conducted after this activity, which showed students basically rated this peer-learning exercise as a positive experience. Possibilities for future activities and discussion about some of the problems that were revealed from the survey are also provided.

Key words

peer-learning, reading, summary writing, reflection, evaluation