

日本語発表練習におけるピア・レビューに関する調査報告

—日本人学生を対象として—

A report of peer review on Japanese presentation practice
-A case of Japanese students-

杉本 亜由美¹

¹金沢学院短期大学現代教養学科

Ayumi Sugimoto¹

¹ Department of Liberal Arts, Kanazawa Gakuin College
Sue-machi 10, Kanazawa, Ishikawa 920-1392, Japan

キーワード：日本語教育，ピア・レビュー（学生同士の相互評価），
ピア・フィードバック，お互い様作用

Keywords：Japanese language education, Peer review, Peer feedback,
Effects of mutual positive evaluation

抄録

本研究では、筆者が担当した「日本語Ⅱ」の授業において、経済産業省が提唱している「社会人基礎力」の一つである「発信力」を学生が身につけるための日本語発表練習における、効果的なピア・レビュー（学生同士の相互評価）方法を探求することを目的とした調査を実施した。

調査内容は、日本語発表練習を複数回行い、その都度、教員と学生が評価するというもので、学生同士のピア・レビューに一定の効果が認められることを確認すると同時に、学生同士で誰が誰を評価するのか明らかにした記名式の学生評価と、誰が誰を評価したのかが分からない無記名式の学生評価を実施し、どちらがより教員評価に近いのかを確認した。

調査の結果、筆者が以前、留学生を対象に実施した学生同士の評価において見られた、記名式学生評価は無記名式学生評価に比べて相手に遠慮をして評価が甘くなる傾向は、今回の調査では見られず、ピア・レビューの回数を重ねる毎に、学生評価が教員評価に近似することがわかった。

これらの結果は、公平かつ、より効果的な学生同士のピア・レビューに役立てることができるだけでなく、学習者の国籍による差異などの異文化間比較研究への足がかりになる可能性も十分に含んでいると考えられる。

1. はじめに

「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として、経済産業省が2006年から提唱している「社会人基礎力」は、3つの能力が挙げられ、それらが12の能力要素に分けられている。その3つの能力のひとつである「チームで働く力（チームワーク）」の中に含まれる「発信力 自分の意見をわかりやすく伝える力」を身につけるべく、人前での「日本語発表練習」を筆者担当授業内で行うこととした。

「発信力 自分の意見をわかりやすく伝える

力」を向上させるためには、学習者自身が自分の発表の問題点に気づき、それを次の発表で改善していくことが必要であると思われる。本稿では、フィードバックの中でも、ピア・レビューに焦点を当て、学生が発信力を身につけるために必要な、日本語発表練習における効果的なピア・レビュー方法を探求すべく、調査を実施した。

2. 先行研究

ここで、ピア・レビューに関する先行研究を見ていきたい。まず、ピア・レビューとは、同じ立場の者同士で批評しあうことである。ある学習者

の言動に対しピア・レビューをすることで、その学習者は自分の言動に関するデータを得られ、そのことにより自分の言動を客観的に把握でき、より高い目標へと進むことができる。本稿において、ピア・レビューは学生同士の相互評価を指すものとする。

ピア・レビューを試みた先行研究には、木村 (2006) ^[1]、石橋 (2010) ^[2]、金西 (2013) ^[3]、藤原 大西 加藤 (2007) ^{[4][5]}、杉本 (2019) ^[6]がある。以下にその概要を示す。

木村 (2006) は、自身の「プレゼンテーション演習」授業において、学生自身が記入した相互評価シートの結果を分析し、考察した。その結果、教員評価が平均値以上の学生の自己評価は低く、反対に、教員評価が平均値以下の学生の自己評価は高い傾向を示すという特徴を見出した。

石橋 (2010) は、自身が構築した「レポート相互評価法」という、学生同士がレポートを相互評価し、その際、誰のレポートを誰が評価したのかわからない形で実施し、その結果を得点化した。これを繰り返し実践することで学生はレポート作成時に創意工夫を実践するようになり、学生のレポート作成能力は向上した、としている。

金西 (2013) は、自身が構築した「共同レポート作成システム」に相互評価機能を実装し、試用した結果、相互評価に一定の効果が認められたとしており、上記にある先行研究はいずれもピア・レビュー (相互評価) の効果を報告している。

しかし、日本人学生のピア・フィードバックの学習効果を題材とした、藤原 大西 加藤 (2007) では、ピア・レビューに一定の学習効果は認められるものの、学生のフィードバックの妥当性や、教員と学生の評価基準の相違点についての分析が必要だと述べている。また、学生同士の評価の際には、相手に遠慮して正当な評価ができず、採点が甘くなっていることを明らかにし、藤原 大西 加藤 (2007) ではこのことを「お互い様効果」と呼び、「お互い様効果」への危惧について言及している。

杉本 (2019) では、これらの先行研究をもとに、日本語を学ぶ留学生を対象に、教員からのフィードバックの効果と学生からのフィードバック (ピア・フィードバック) の効果に差はあるのかということを明らかにするため、また、藤原 大西 加藤 (2007) において日本人学生に見られた、学生

同士の評価の際の、相手に遠慮して正当な評価ができず、採点が甘くなっていた現象が、日本語を学んでいる留学生にも見られるのかを調査した。その結果、初級クラスにおいては教員からのフィードバックが有効に働き、中級クラスにおいては学生からのフィードバックの方が有効に働くことが示唆され、より高い効果を生むフィードバックを実践するためには、日本語学習レベル毎にフィードバックする人を代えるなどの工夫が求められるとし、また、ピア・レビューにおいて、記名式ピア・レビューは、相手に遠慮をして評価が甘くなる傾向にあるので、より公正なピア・レビュー (教員の評価値に近い評価結果を導き出す学生同士の評価) を実施するためには、記名式のピア・レビューではなく無記名式のピア・レビューの実践が求められるとしている。

本稿では、これらの先行研究をもとに、より効果的なピア・レビュー方法を探ることを目的として、杉本 (2019) において留学生に見られた、学生同士のピア・レビューの際、相手に遠慮して正当な評価ができず、採点が甘くなってしまうという現象を「お互い様作用」と名付け、この「お互い様作用」は日本語を学ぶ日本人学生にも見られるのかを調査した。

3. 調査概要

本研究で実施した調査については、以下のとおりである。

3.1 調査概要

調査1: 第1回日本語発表練習を実施。発表するテーマは「自分自身を語る」とした。その際の、発表内容の評価項目は、「声の大きさ」「話すスピード」「流暢さ」「発表内容の構成」「発表内容のわかりやすさ」の5項目とし、それぞれの項目を「とても良い-5ポイント」「良い-3ポイント」「あまり良くない-1ポイント」「悪い-0ポイント」として教員が採点した。

また同時に、学生による相互評価も実施した。その際、クラスの学生を2チーム (学生1~12と学生13~23) に分け、学生1~12 (12名) は、誰が誰を評価するかを明らかにした記名式の学生評価を、学生13~23 (11名) は、誰が誰を評価するかを明らかにしない無記名式の学生評価を、それぞれに実施し、その際の評価項目は、前述の教員評価項目と同様にした。その後、学生同士の評価

平均値と教員の評価との差異を比較した。

さらに、評価表には良い点と改善点を記入する自由記述欄を設けた。

調査2：第2回日本語発表練習を実施。発表するテーマは「他己紹介、友人について語る」とし、アットランダムに抽出した学生11名のみ発表練習を実施し、教員が評価すると同時に、学生による記名式相互評価を実施した。その際の評価項目は調査1と同様とした。

調査3：第3回日本語発表練習を実施。発表するテーマは第2回と同様に「他己紹介、友人について語る」とし、第2回発表練習を実施しなかった学生10名のみ実施。教員が評価すると同時に、学生による無記名式相互評価を実施した。その際の評価項目は調査1と同様とした。

3.2 分析方法

分析方法について、日本語発表練習に効果があったか否かを見るために、1回目発表練習と2, 3回目発表練習の教員評価上昇値の比較検定をした(表1)。また、記名式と無記名式のそれぞれで、学生評価平均値と教員評価に差があるか否かを検定した(表2～表5)。

3.3 調査対象

金沢学院短期大学(以下、本学)現代教養学科、および食物栄養学科2年生の中の「日本語Ⅱ」受講学生28名

3.4 調査時期

調査1：7月5日(金)実施

調査2：7月12日(金)実施

調査3：7月26日(金)実施

3.5 調査回収結果

調査1：23(回収率82.1%)

調査2：23(回収率82.1%)

調査3：21(回収率75.0%)

3.6 実施における工夫

受講学生各自でそれぞれの発表内容をまとめ、その後、発表練習を実施する際に、受講学生には、ピア・レビューを行う手順を詳しく説明すると同時に、ピア・レビュー実施の意義についても、丁寧に詳しく説明をして、正確に理解してもらうよう努めた。

4. 結果・考察

調査の結果は、以下のとおりであり、考察とともに述べていく。

表1 教員評価の結果 (n=18 欠席者を考慮)

学生	①第1回発表練習	②第2,3回発表練習	差(②-①)	t値
1	15.0	21.0	6.0	t=-11.13**
2	15.0	23.0	8.0	
3	15.0	23.0	8.0	
4	15.0	25.0	10.0	
5	11.0	23.0	12.0	
6	7.0	23.0	16.0	
7	7.0	20.0	13.0	
8	5.0	18.0	13.0	
9	3.0	21.0	18.0	
10	9.0	14.0	5.0	
11	15.0	21.0	6.0	
12	8.0	14.0	6.0	
13	7.0	12.0	5.0	
14	13.0	25.0	12.0	
15	3.0	15.0	12.0	
16	5.0	15.0	10.0	
17	5.0	19.0	14.0	
18	0.0	15.0	15.0	

** p<.01

4.1 発表練習における教員の採点結果、考察

第1回発表練習と、第2, 3回発表練習における教員結果を比較すると、受講学生全員の第2, 3回発表練習における教員評価が上昇した(表1)。また、事前群(第1回発表練習教師結果とする)―事後群(第2, 3回発表練習教師結果とする)間でt検定を施した結果、事後群の方が有意に値が高く、発表練習に効果があったということが統計的にも明らかになった(表1)。

表2 第1回発表練習結果(記名式学生評価)

学生	①記名式学生評価平均値	②教員評価値	差(①-②)平均値	評価者間比較(t検定・両側)
			11.50	t=11.07**
1	21.6	15.0	6.6	
2	20.9	15.0	5.9	
3	22.5	15.0	7.5	
4	23.4	11.0	12.4	
5	23.8	15.0	8.8	
6	23.1	11.0	12.1	
7	16.3	1.0	15.3	
8	22.6	7.0	15.6	
9	24.2	13.0	11.2	
10	21.7	10.0	11.7	
11	22.4	7.0	15.4	
12	20.5	5.0	15.5	

** p<.01

表3 第2回発表練習結果(記名式学生評価)

学生	①記名式 学生評価 平均値	②教員 評価値	差(① -②) 平均値 3.25	評価者 間比較 (<i>t</i> 検 定・両 側)
1	23.8	21.0	2.8	<i>t</i> =2.52*
2	23.3	23.0	0.3	
3	23.4	25.0	-1.6	
4	22.0	15.0	7.0	
5	22.5	12.0	10.5	
6	23.3	14.0	9.3	
7	21.9	18.0	3.9	
8	22.9	20.0	2.9	
9	21.9	23.0	-1.1	
10	22.9	19.0	3.9	
11	22.9	25.0	-2.1	

**p*<.05

4.2 記名式学生評価結果考察

学生評価と教員評価の間で、評価者間比較を見るために、*t*検定を施した結果(第1回発表練習 *t* = -11.07, *p*<0.01, 第2回発表練習 *t* = 2.52, *p*<0.05), 学生評価の方が有意に平均値が高いことが統計的にも明らかになった(表2, 表3). このことより、教員評価よりも記名式学生評価の方が、採点が甘くなる傾向にあることが示唆された.

また、第1回発表練習における学生評価と教員評価の差の平均値 11.50, 第2回発表練習における学生評価と教員評価の差の平均値 3.25 と、第1回発表練習から第2回発表練習にかけて、学生評価と教員評価の差の平均値が、8.25 ポイント低下し、学生評価が、より教員評価に近似した(表2, 表3). このことは、第1回発表練習結果で教員評価よりも低い採点をした学生は0名であったが、第2回発表練習結果で教員評価よりも低い採点をした学生が3名【学生3, 学生9, 学生11(表3)】いたことから示唆される(表2, 表3).

4.3 記名式学生評価の自由記述について

記名式学生評価表に設けた、良い点と改善点を記入する自由記述について、第1回発表練習時は書くことをためらった、もしくは何を書けばいいのか分からなかったためか、23名中6名(26.1%)が未記入であった. 記述内容については「良い」「聞かえない」など単純な内容のものが多かった.

第2回発表練習時の未記入は、23名中3名(13.0%)のみで、第1回発表練習時と比較すると記入率は73.9%から83.0%へと上昇した. 記述内容については「声の大きさ」「話すスピード」「流暢さ」「発表内容の構成」「発表内容のわかりやすさ」の5項目に関する具体的記述が散見された.

表4 第1回発表練習結果(無記名式学生評価)

学生	①無記 名式学 生評価 平均値	②教員 評価値	差(① -②) 平均値 15.96	評価者間 比較(<i>t</i> 検定・両 側)
1	20.5	3.0	17.5	<i>t</i> =15.04**
2	23.4	9.0	14.4	
3	23.9	15.0	8.9	
4	22.6	8.0	14.6	
5	23.2	7.0	16.2	
6	24.3	13.0	11.3	
7	20.9	3.0	17.9	
8	23.1	5.0	18.1	
9	21.8	5.0	16.8	
10	18.4	0.0	18.4	
11	21.5	0.0	21.5	

***p*<.01

表5 第3回発表練習結果(無記名式学生評価)

学生	①無記 名式学 生評価 平均値	②教員 評価値	差(① -②) 平均値 2.51	評価者間 比較(<i>t</i> 検定・両 側)
1	20.7	15.0	5.7	<i>t</i> =1.52
2	19.6	17.0	2.6	
3	24.4	25.0	-0.6	
4	22.1	23.0	-0.9	
5	17.2	21.0	-3.8	
6	22.2	23.0	-0.8	
7	19.7	23.0	-3.3	
8	22.0	15.0	7.0	
9	21.4	14.0	7.4	
10	22.8	11.0	11.8	

4.4 無記名式学生評価結果考察

学生評価と教員評価の間で、評価者間比較を見るために、*t*検定を施した結果(第1回発表練習 *t* = 15.04, *p*<0.01, 第3回発表練習 *t* = 1.52), 第1

回発表練習のみ学生評価の方が有意に平均値が高いことが統計的にも明らかになったが、第3回発表練習では、学生評価と教員評価に有意差は見られなかった(表4, 表5)。

また、4.2 記名式学生評価結果考察と同様に、第1回発表練習における学生評価と教員評価の差の平均値15.96, 第3回発表練習における学生評価と教員評価の差の平均値2.51と、第1回発表練習から第3回発表練習にかけて、学生評価と教員評価の差の平均値が、13.45ポイント低下し、学生評価が、より教員評価に近似した(表4, 表5)。

このことは、第1回発表練習結果で教員評価よりも低い採点をした学生は0名であったが、第3回発表練習結果で教員評価よりも低い採点をした学生5名【学生3, 学生4, 学生5, 学生6, 学生7(表5)】いたことから示唆される(表4, 表5)。

4.5 無記名式学生評価の自由記述について

無記名式学生評価表に設けた、良い点と改善点を記入する自由記述については、第1回発表練習時の未記入は23人中2名のみで、記入率91.3%、未記入率8.7%と、第1回発表練習記名式学生評価の記入率(73.9%)よりも高かった。また、第3回発表練習時の未記入は21人中3名、記入率85.7%、未記入率14.3%と、無記名式学生評価の記入率は低下した。

記述内容に関しては、第1回発表練習時、第3回発表練習時ともに、「声の大きさ」「話すスピード」「流暢さ」「発表内容の構成」「発表内容のわかりやすさ」の5項目に関して、「声の大きさは丁度良いが、やや早口で聞き取りづらいところがあった」「発表内容がよく整理されていて言いたいことが伝わった」など具体的にしっかりと記述されており、受講学生にとっては記名式コメントよりも、無記名式の方がコメントしやすいことが示唆された。

4.6 記名式, 無記名式学生評価結果比較

記名式学生評価と無記名式学生評価の結果を比較すると、第1回発表練習(記名式学生評価)における学生評価と教員評価の差の平均値11.50

($t=11.07$), 第1回発表練習(無記名式学生評価)における学生評価と教員評価の差の平均値15.96

($t=15.04$)と、無記名式学生評価と教員評価の差の平均値, t 値の方が高いため、杉本(2019)に見られた、記名式学生評価の方が、無記名式学生評価よりも評価が甘くなるという傾向が、ここでは

認められなかった(表2, 表4)。しかしながら、第2回発表練習結果と第3回発表練習結果を比較すると、第2回発表練習(記名式学生評価)における学生評価と教員評価の差の平均値3.25

($t=2.52$), 第3回発表練習(無記名式学生評価)における学生評価と教員評価の差の平均値2.51

($t=1.52$)と、記名式学生評価と教員評価の差の平均値, t 値の方が高いため、杉本(2019)に見られた、記名式学生評価の方が、無記名式学生評価よりも評価が甘くなるという傾向が認められた(表3, 表5)。

5. まとめ

以上により、筆者が担当した「日本語Ⅱ」において実施した、日本語発表練習におけるピア・レビューの効果を客観的尺度から実証した。本調査で、第1回, 第2回, 第3回とピア・レビューを重ねる毎に、受講学生に発信力が身につくのと同時に、評価すべきポイントを理解することで採点力も身につく、学生評価は教員評価に近似することや、評価の際のコメント内容から、受講学生はチームで働く力(チームワーク)に含まれる、傾聴力、柔軟性を身につけたことが示唆された。

このことより、本学のキャリア教育における「教育の質の保証」を検証することができたといえる。

ただし、この結果のみでは一般性までを明示することはできない。今後もこのような調査を継続的に実施し、より多くの事例を集め、分析し、結果を一般化させたいと考えている。

引用文献

- [1] 木村富美子. 学生の相互評価における自己評価と他者評価に関する分析—プレゼンテーション演習における試み—. 通信教育部論集. 2006, 9, p.157-172.
- [2] 石橋潔. レポート相互評価表—大学における授業実践の試み. 久留米大学文学部紀要情報社会学科編. 2010, 5, p.17-33.
- [3] 金西計英. 相互評価を用いたレポート課題支援システムの構築. 徳島大学開放実践センター紀要. 2013, 22, p.35-42.
- [4] 藤原康宏ほか. 学習者間の相互評価に関する研究の動向と課題. メディア教育研究. 2007, 4(1), p.77-85.
- [5] 藤原康宏ほか. 公平な相互評価のための評価

支援システムの開発と評価—学習成果物を相互評価する場合に評価者の選択で生じる「お互い様効果」—. 日本教育工学会論文誌. 2007, 31(2), p.125-134.

[6] 杉本亜由美. 日本語発表練習における効果的なフィードバックの研究. 人間生活文化研究. 2019, 29, p.38-42.

(受付日 : 2019 年 9 月 10 日, 受理日 : 2019 年 9 月 24 日)

杉本 亜由美 (すぎもと あゆみ)

現職 : 金沢学院短期大学現代教養学科専任講師

成蹊大学大学院文学研究科博士後期課程単位取得満期退学.
専門は日本語教育, キャリア教育.