

## 授業内課題としてのグループプレゼンテーション

松本 旬子

### 要旨

本稿は、2020年度春学期の「中級1」の授業実践報告ならびに授業内で取り入れたグループプレゼンテーションの学習効果の考察である。本授業におけるグループプレゼンテーションの最大の効用は、オンライン授業で、ペアワークやグループワークをしても盛り上がりに欠けていたクラスの雰囲気を一転したことである。グループでのまとまった作業が学生間の交流をもたらすこととなった。加えて、スペイン語力が決して高いとは言えないクラスであっても、学生同士が協力し、互いの足りない部分を補い合えば、テーマに沿ったプレゼンテーションを準備し完成し得ることも明らかになった。プレゼンテーションに類するアクティビティの学習効果の高さはこれまでも広く評価されてきたが、学習者に一定レベル以上のスペイン語力が求められ、少人数クラスでないと実施は現実的ではないと言った指摘もあった。そのような中で、本授業におけるグループプレゼンテーション実践が、これらのアクティビティが有する弱点を克服する可能性を示した意義は小さくなく、今後より洗練され幅広い授業で活用されていくことが期待される。

キーワード：プレゼンテーション、スペイン語、第二外国語、学習効果、グループ

### はじめに

コロナ禍の2020年度春学期、立教大学ではすべて授業がオンラインで実施された。本稿は、その中で「気持ちよく」終了した「スペイン語中級1」（以下「中級1」とする）の授業実践報告である。

初回に学生にはカメラオンを依頼し、当初3分の2以上が応じて臨んでいた。ところがカメラオフの人がいるとそれが伝染して行く。このクラスで最終回まで筆者と共にカメラオンだった学生は1人だった。顔が見えない、反応がわからない授業に徐々に慣れたが大変やりづらい。さらに、学生のスペイン語レベルは多少のばらつきはあるものの全般的に低く、作成していたシラバス・準備していた授業内容の修正が続く。また、学習意欲にも差がある。学習意欲とスペイン語レベルを考慮しつつペアワークやグループワークをさせるが、教員もオンライン授業に不慣れなうちは思い通りに運ばないことも多い。受講者の中には前年度までの知人友人もいたようだが、大方が知らない者同士なようで、それが要因かアクティビティをさせても捗らないペア（グループ）が見受けられる。教員として焦りを覚えるほど「盛り上がらない」、運営の難しい授業となっていた。このまま「中級1」の授業を終わらせるわけにはいかない、何とかしなければ、と追い込まれた状況で、授業内アクティビティにグループプレゼンテーションを行うことを決めた。これが学期終盤で、本授業の雰囲気を一変させたのである。授業実践報告としてこの収穫をまとめ、今後に向けた考察を行うのが本稿の目的である。

### 先行研究

英語のプレゼンテーションの学習は「語彙や文法などの英語基礎力はもちろん、ライティングやレシテーションの力、表現力や他者とのコミュニケーション能力など、さまざまな要因がからむ複雑かつ総合的なもの」（菱田2017:17）である。プレゼンテーションの授業を通して様々な英語スキルの習得が可能な上に、学生アンケートの結果によれば動機付けの観点からも効果が期待できる授業形態だと結論する研究もある（藤田他2009）。しかし一方で、Iwai (2012) や岩井 (2014) 以前には、プレゼンテーションの実践と学習効果

を実証データに基づいて検証した研究はないとされ、これらの研究でも両者の間に一定の相関は認められたものの、調査上の課題も多く、今後さらなる研究発展が望まれる分野であると述べられている。

しかしながら、学習効果測定等の検証は発展途上であるものの、プレゼンテーション学習の有用性が高いことは広く教員に共有されており、また上記をはじめとする英語における研究に鑑みれば、言語の種類を問わずあらゆる言語学習においてその効果が期待できる学習方法であると言えるだろう。

スペイン語学習については、学生に自分の自由な発話（モノログ）を録画させるアクティビティの学習効果の高さに関する報告がある（Alfonzo de Tovar & Cotrina (2018), García & Escandón (2020) 等）。また筆者は、あらかじめ原稿を準備させ、それに関連した映像をつける動画作成を授業内個人課題とし、これまでいくつかのクラスで実施して来た<sup>1</sup>。教員の主観的な評価に基づくものであり科学的な検証は行っていないが、これらの経験からその利点は実感している。動画作成のアクティビティでは、あらかじめ原稿を準備させるので語彙力や文法力・書く力も鍛えられる。また繰り返し原稿を読み上げると学習者本人が自身の「エラー」に気付くようになり、筆者の当初の狙いであった発音やイントネーションも改良される。これらの結果を踏まえると、プレゼンテーションに限らず、自発的な発話の録画や原稿を読み上げる形の動画作成もプレゼンテーション同様に、外国語の力を広く伸長する学習方法であると言えるだろう。

しかし自発的な発話（モノログ）をさせるというアクティビティには、学生のスペイン語力がCEFR（外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment））基準B1程度に達していないと実施困難であるという短所もある。1人で数分話し続けるのは容易なことではない。大学で第二外国語としてスペイン語を学ぶ場合、このレベルに達する学生は決して多くはない。そこで大学で第二外国語としてスペイン語を学ぶクラスに於いては、上述のあらかじめ原稿を準備させる動画作成を筆者は推奨してきた。このアクティビティであれば、学生のスペイン語力がA2程度でも成立することがこれまでの経験からわかっているためである。とはいえ、弱点もある。Matsumoto (in press) でも指摘したように、まず原稿を書き、発音に注意しながら読む練習を繰り返して動画を作成するアクティビティは、教員の負担を増大させるのだ。書くときも、読むときも、ひとりひとりに対して何度も、丁寧に指導する必要があるので、大人数のクラスで課題として採用するには適さないのだ。

## 授業実践報告

### 2020年度春学期の「中級1」概要

「中級1」の授業は週2回、1回100分の授業から成る。週2回を1人の教員が担当することもあるが、今回はスペイン人教員（金曜1限）と筆者（火曜2限）がペアで週1回ずつ担当した。2020年度春学期のシラバスに掲載した情報（一部抜粋）は表1の通りである。

テーマは週単位で設定されており、筆者のクラスに関連する文法や語彙の復習をし、それらを発展させてスペイン人教員のクラスで練習する形で進める予定であった。しかし2020年度春学期は通常より2週間遅れて始まり、授業は12週となった。テーマを取捨選択しなければならなくなったことに加え、既述の通り多くの受講者のレベルが想定よりも低かったために（シラバス作成時はCEFRのA2程度を想定していた）復習に時間を要したことで、実際には表2の内容で授業を行った。なお、表2は筆者担当の火曜2限の授業内容であるが、進度はペアのスペイン人教員とは毎回授業報告をし合い、進捗状況に応じて細かく調整していた。

1 Matsumoto (in press) は2018年度にこのアクティビティを行った1クラス6名の動画を、中間言語分析の視点から分析し、その学習効果をまとめたものである。

表1

2020年度春学期「中級1」シラバス

授業の目標	主な目標は1年次に学習したスペイン語の知識を定着させ、会話力と理解力を高めることです。
授業の内容	毎回一つのテーマを取り上げます。内容を理解し、文法や用語を身につけた上で、会話をします。 1.自分の家族、大学、住んでいる地域、趣味、日常生活について紹介します。 2.来日する観光客に対して、日本の魅力や交通手段などの説明を皆で考えます。 3.ペアでお互いに誘い合う会話を作ったり、グループで旅の計画を立てたりします。
授業計画	1 Presentación. 2 Mi familia/mis amigos. 3 Mi casa/mi barrio. 4 Mi Universidad. 5 Mis aficiones. 6 ¿Qué haces normalmente? 7 Repaso y test. 8 ¿Qué atractivos tiene Japón para los turistas extranjeros? 9 Comparaciones: 1. Japón vs. otro país. 2. Tokio vs. otra ciudad. 10 El transporte en Tokio. 11 Hacemos un plan de viaje. 12 Ocio: Cine, conciertos, teatro, exposiciones, deportes, etc. 13 Regls en los lugares públicos: tren, biblioteca, cine, etc. 14 Repaso y test.
成績評価・基準	授業内ワーク (40%)、小テスト&プレゼンテーション (30%)、最終テスト (30%)

表2

2020年度春学期「中級1」(火曜2限) 実際の授業内容

授業内容	1 Presentación 1. 2 Presentación 2. Mi familia/mis amigos. 3 Mi casa/mi barrio 1. 4 Mi casa/mi barrio 2. 5 Mis aficiones. 6 Repaso y mini-test 1. ¿Qué haces normalmente? 1. 7 ¿Qué haces normalmente? 2. 8 Repaso y mini-test 2. ¿Qué atractivos tiene Japón para los turistas extranjeros? (naturaleza y ciudad) 9 ¿Qué atractivos tiene Japón para los turistas extranjeros? (comida) 1. Preparación para presentación 1. 10 ¿Qué atractivos tiene Japón para los turistas extranjeros? (comida) 2. Preparación para presentación. 11 Presentación. 12 Repaso y test.
------	---

受講者は24人であった。内訳は男性7人、女性17人、学年別では1年生1人、2年生16人、3年生6人、4年生1人である。

第8回の授業で「外国人観光客にとっての日本の魅力（自然と街）」を扱った際に気づきがあった。日本がテーマになったとたん学習の捗りが良いのだ。それまでのテーマも学習者にとって身近なものであったはずだが、それは教員の考え方なのかもしれない。自国の文化についてスペイン語読み、聴き、理解することが学習者のモチベーションにつながるのであれば、それを掘り下げるべきだ。そこで翌週以降のテーマを引き続き日本とすることにした。そして、当初評価に盛り込む予定であったテキストに沿ったペアワークのプレゼンテーションをやめ、その代わりにもう少し時間を割いてグループプレゼンテーションを行うことにしたのである。

### プレゼンテーションの内容

受講者24人をランダムに3人1組のグループに分け、第9回・第10回の授業の一部をプレゼンテーションの準備の時間とした。「外国人観光客にとっての日本の魅力（食べ物）」での学びを活かし、テーマは「日本の食べ物の紹介」とした。テーマ選びの参考として全員で資料1の「日本料理」のテキストを読み、プレゼンテーション準備の参考のために（日本料理の紹介ではないが）資料2の“Mi receta de gazpacho”の動画を視聴した。準備時間が限られていたため発表は2-3分を目安としたが、発表形式に関する指示はしなかった。各グループのテーマと内訳は表3の通りである。

表3  
グループ内訳とテーマ・発表形式

	メンバー	テーマ	発表形式
1	2年女・3年女・3年男	素麺	動画
2	2年女・2年女・2年女	きりたんぼ	パワーポイント
3	2年女・2年男・3年女	肉じゃが	パワーポイント
4	2年女・2年女・3年女	納豆	パワーポイント
5	1年女・2年女・2年男	お好み焼き	パワーポイント
6	2年女・2年女・2年男	蕎麦・味噌汁・すき焼き	パワーポイント
7	2年女・2年男・3年男	納豆	パワーポイント
8	2年男・3年女・4年女	お好み焼き	パワーポイント

資料の1つが動画であったためか、グループ1が動画を作成した。その他の7つのグループはプレゼンテーション形式で、パワーポイントの画面を画面共有で見せつつ各自が分担箇所を発表する形式をとった。また7つのグループがテーマを1つに決めた上で担当を分けていたのに対し、グループ6のみが発表者個人がテーマを選び、グループ内で内容や時間を調整して発表した。

評価は教員のみが個別・グループ別に行い、表1に示された比率で成績に反映した。

## 所感と考察

グループプレゼンテーションを準備し発表する過程で、グループ内にまとまりが生まれ、さらにクラス全体の雰囲気が大きく好転した。これが本授業におけるグループプレゼンテーション実践の最大の収穫であることは紛れもないが、この理由を整理し、所感と考察を加えて、今後の授業運営につなげていきたい。

### 1) 希薄だった履修学生同士の関係が深まった

テーマ決めから相談することが、単純な交流の時間にもなったと考えられる。会話練習などのペアワークやグループワークを行っても首尾良く機能していると言えなかったのは、オンライン授業内での知らない者同士のアクティビティだったためだろう。たとえオンライン授業でなくても、履修者が知らない者同士の際はアイスブレイクが不可欠であることが示されたと言える。そして今後オンライン授業が継続されるならば、教員は必ず念頭に置いておくべき点であろう。

加えて、特筆すべきは1グループが実際に集まって動画を作成した点である。パワーポイントに合わせて原稿を読みあげる形のプレゼンテーションより、完成した動画を流す方が事前の準備が多く、煩雑で、時間がかかるものである。そのような労力を惜しまなかったことはもとより、1グループの動画撮影の経緯がクラス全体の良い雰囲気作りに貢献した。テーマとして取り上げた「素麺」の動画を作成するにあたり、自主的に流し素麺会を企画し、そこで実際に流し素麺を行い、その様子を撮影したのである。流し素麺会はクラス全員が誘われ、感染防止に注意しつつ、自由に希望者が集まる形をとった。実際には会ったことのない人が多い中、1グループの3人に加え他グループからも3人が参加、そこに筆者も冒頭の30分だけ様子を見に駆けつけ、結果7人が参加する撮影の会合となった。コロナ禍でグループを超えた良い交流の機会までもが、グループプレゼンテーションの準備のおかげで設けられたのである。

### 2) 協力して発表することで絆が生まれた

単純な交流の時間となった(1)ばかりではなく、協力して1つのものを作り上げることでグループ間に絆も生じさせていた。たとえ短いプレゼンテーションであったとしても、役割を割り振り、自分たちなりに画像や伝える内容に工夫を凝らした上で準備する必要があったため、履修学生同士連携せざるを得なかっただろう。特に、伝えたい事を伝えるためのスペイン語力が個々人では十分でなくとも、互いに補い合うことで、今の自分たちが使えるスペイン語を駆使し、グループ全員の力を合わせて表現を編み出す場面が多く見られた。学生にとっても大きな自信になったようだ。

なお、複数のテーマを扱ったグループよりもテーマが1つの方が、またテーマが1つでも分担を決めた後は個人で作業したグループよりも、それぞれの原稿内容まで踏み込んで共に考えたグループの方が、結束が強かった印象を受けた。したがって、協力を重視するならば、今後は準備を始める前に発表の枠組を明確に決めておく必要がある。またグループ内のメンバー全員が同じくらいの発話量になるよう原稿を考えさせるのも重要だ。

### 3) 評価を課さないで他グループの発表を純粹に観賞する

今回、評価は教員のみで学生間では行わなかったためか、自分たちが発表する時以外はリラックスして、他のグループのプレゼンテーションそのものを楽しんでいる様子が伺えた。同じテーマだったグループ同士は、そのアプローチの違いに興味深く観賞していたようだ。

先行研究の中には、学生同士で評価を行わせることにより切磋琢磨したと結論づけるものもあるが(García & Escandón 2020)、言語の学習効果を学生同士が評価し合うのは適当ではないと筆者は考える。学生が互いに言語能力の伸長を測り合うのは不可能だと思うのだ。学生間の評価を導入する場合は、プレゼンテーション全体の印象や取り組みについてに限定するのが妥当ではないか。

#### 4) グループ間でのテーマ調整は必要ない

事前のチェックをしなかったために、発表の瞬間までテーマはグループ内でのみ共有されていた。その結果、同じテーマになったグループもあったが、料理の材料や作り方の説明、食べ方の説明、由来の紹介などその内容は多岐にわたり、異なるアプローチであったため、お互いの発表を興味関心を持って聞けたようだ。あとから発表する方にやりにくさはあるかもしれないが、グループの個性が出たので、今後もテーマのグループ間調整は不要であると感じた。テーマ選びで重要なのは、与えられた内容ではなく、能動的な準備を促すために本人たちが望むものとするところであろう。

#### 5) グループであればCEFR A2レベル未満程度でも活用できるアクティビティである

本授業のようなCEFRのA2に満たないレベルの学生が大半のクラスであっても、プレゼンテーションをグループ単位で行うことで、授業内で実践できるアクティビティであることが証明された。個別でプレゼンテーションを行うには言語力不足であったとしても、グループならば互いに協力し補い合うことができ、実現可能である。

#### 6) 学習効果を期待するには十分な発表準備時間が必要である

しかし、今回は十分な事前準備時間はなくすぐに発表となったため、スペイン語力の伸長は観察されなかったと言えるだろう。プレゼンテーションを通してそれぞれの履修学生が自身のスペイン語力を豊かにするためには、Matsumoto (in press) で指摘したように、教員によるチェックが伴う、原稿作成と読み上げの練習が欠かせないのだろう。発表者が反復練習の中で自身の自己点検が行えるようになっていく、この過程が言語力を大きく伸ばすに違いないのだ。

#### 7) グループプレゼンテーションは教員の負担軽減につながる

教員負担の面から考えると、プレゼンテーションにしても動画作成にしても、個別ではなくグループで行うことでそれが多少軽減され、さまざまなクラスで導入しやすくなるだろう。学習の実りも大きいけれども教員負担も大きいこれらのアクティビティを、ある程度規模の大きなクラスでも実施し得る見通しがついたと言えよう。

しかし上述のように (6) 学習効果を期待するには十分な準備時間が必要であり、そこには教員のフィードバックが不可欠であることから、やはりある程度の教員の負担は否めない。

### おわりに

本授業実践報告からの学びはおおまかに3つに大別される。1つ目はオンライン授業におけるグループプレゼンテーションの役割だ。それまでのオンライン授業の雰囲気を一変させ、授業内のペアワークやグループワークでは培われず希薄だった学生同士の関係を深いものとした。2つ目は、これまでの想定よりも幅広い授業におけるプレゼンテーション実施の可能性が示されたことだ。個別ではなくグループで行えば、言語レベル・クラス規模の双方でより広い範囲で実践できるアクティビティとなり得る。そして3つ目は、言語面での学習効果を重視するならば十分な準備時間が不可欠である事だ。本授業ではプレゼンテーション準備に充てた時間がわずかであり、教員による事前チェックもなかった。そのため各々のスペイン語力に伸長が見られたとは言いがたい結果となったが、逆に原稿を書くにも読み上げるにも、見直しと反復練習が重要であり、それによって言語力が養われることが確認されたとも言える。

プレゼンテーション等のアクティビティの導入で教員の負担が増すのは否めないが、今回グループで行うという新たな取り組みをしたことで、その負担縮小の可能性も示された。外国語教育の先端を行く英語教育の研究を参考に、このような高い学習効果が認められるアクティビティが英語以外の外国語教育の場で少しずつ実践され、今後ますます精査されたアクティビティとなって多くのクラスで導入されていくことを期待する。

## 参考文献

- 岩井千秋 (2014) 「英語によるオーラル・プレゼンテーションの指導効果の探索的検証-学習者の言語算出面の変化に焦点を当てて-」『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』11, 142-155.
- 尚真貴子・福地恭子・小波津フェルナンド・又吉パトリシア・上池リリア (2020) 『ディエゴと日本再発見! -初級スペイン語-新版』朝日出版社.
- 菱田信彦 (2017) 「アクション・リサーチを活用した高等学校における英語プレゼンテーションの学習」『川村学園女子大学研究所紀要』28(1), 15-31.
- 藤田玲子・山形亜子・竹中肇子 (2009) 『学生の意識変化に見る英語プレゼンテーション授業の有用性』『東京経済大学人文自然科学論集』128, 35-58.
- Alfonzo de Tovar, C. & Cotrina Cayo, L. (2018) ¿Cómo mejorar la expresión oral en estudiantes asiáticos a través de los entornos virtuales? *Libro de resúmenes de XXIX Congreso Internacional de ASELE*, 32.
- García Ruiz-Castillo, C. & Escandón, A. (2020/11/27) Videoconferencia: “El *feedback* en la enseñanza en línea: Una oportunidad para la reflexión y el diálogo”. <https://sites.google.com/view/coloquiofeedback/temario?authuser=0>
- Iwai, C. (2012) Enhancing critical assessment ability through oral presentation. In A. Stewart & N. Sonda (Eds.), *JALT 2011 conference proceeding*, 241-250. <https://jalt-publications.org/proceedings/articles/1746-enhancing-critical-assessment-ability-through-oral-presentation>
- Matsumoto, J (in press) Análisis de la interlengua hablada de los estudiantes japoneses de español como segunda lengua extranjera. *Volumen temático ASELE 2020*.
- NEEM 1 / NEEM Básico – Unidad 5 Mi receta de gazpacho – subtulado (2014/2/10) [https://www.youtube.com/watch?v=GyGtLGMee\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=GyGtLGMee_M)

資料1

『ディエゴと日本再発見!-初級スペイン語-新版』 p.90

5 日本料理



① **¿Qué es el *dango*?**

Es un dulce. Es una bola pequeña de harina de arroz amasado. 団子は、米粉を練って小さく丸めたお菓子です。



② **¿Qué es el sake (saki)?**

Es una bebida alcohólica japonesa. Se hace con arroz fermentado. 日本酒は、米を発酵させて造った酒です。



③ **¿Qué es el *tempura*?**

Es un plato de fritos de mariscos y verduras previamente rebozados. Dicen que su nombre viene del español "templo". てんぷらは、魚介類や野菜に、衣をつけて油で揚げた料理です。語源\*はスペイン語の "templo (寺院)" とも言われています。  
\* 語源については諸説あります。



④ **¿Qué es el *sashimi*?**

Es un plato de pescados crudos y mariscos. Al comer, se empapa en una salsa de soja con un poco de rábano picante japonés (*wasabi*). 刺身は、生の魚介類を、ワサビ醤油につけて食べるものです。



⑤ **¿Qué es el sushi?**

Es un plato de pequeños bocaditos de arroz cocido con vinagre. Lleva encima pescados crudos y mariscos. 寿司は、一口で食べられる大きさの酢飯に生の魚介類を乗せた料理です。



⑥ **¿Qué es el *tofu* (queso de soja)?**

Es la soja cuajada. Es blanca y blanda, también es rica en proteínas. Se utiliza en platos tanto fríos como calientes. 豆腐は、豆乳を固めて作ったものです。白くて軟らかく、蛋白質も多いです。冷やしたり、温めたりして様々な料理に使われます。

資料2

動画“Mi receta de gazpacho” ([https://www.youtube.com/watch?v=GyGtLGMee\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=GyGtLGMee_M))



NEEM 1/NEEM Básico - Unidad 5 Mi receta de gazpacho - subtulado