

## スピーチの向上を目指した口頭発表クラスにおける 評価基準の対話的構築

Collaboration of Constructing Assessment Criteria in  
Oral Presentation Class Aimed for Improving the Speech

近藤行人      田中典子  
Yukihito KONDO      Noriko TANAKA

### 1. はじめに

日本語教育における口頭コミュニケーション教育は、日常会話を扱う「会話」と、スピーチやプレゼンテーション等を扱う「口頭発表」の2つが中心であることが多い。深沢・ヒルマン（2011）は、社会性や専門性の高い社会活動を行うためには、単なる「会話」だけでなく、「パブリックスピーキング（public speaking）」の能力が不可欠であるという。このパブリックスピーキングとは、ある程度改まった場所で、一人の話し手が対象となる複数の聴衆に、自分の責任において自分の考えを論理的にまとめて伝えようとするものである。本稿における学習者は中上級レベルであり、一定のやり取りには困らなくなっていたが、自分自身の意見をしかるべき相手に伝えること、すなわちあらたまったスピーチができることを必要としていた。

では、このようなスピーチをする力をつけるためには何が必要なのだろうか。スピーチ力向上のためには、発表者自身が自分の発表を適切に評価すること、他者からのフィードバックをもらうことの重要性が指摘されている（村田 2004）。学習者が自分自身の意見をまとまった形で伝える能力を身につけるためには、学習者自身がどのようなパフォーマンスがよいのかを言語化し、意識化することで、実際のパフォーマンスを適切に振り返ることが可

能になると考えられるのである。

そこで、本稿における実践では学習者が対話を重ねながら、よいスピーチとは何かを考え、目指すべきスピーチの評価基準を作成し、これに基づく自己評価、相互評価の実施を組み込んだ。学習者が評価基準作成に主体的に参加し、パフォーマンスを適切に振り返るための物差しを持てるようになることがスピーチ改善につながると考えたのである。

## 2. 先行研究

学習者自身がパフォーマンスを適切に評価し、口頭能力を伸ばすにはメタ認知能力が重要である。メタ認知が働く過程では常に自己による評価と振り返りを基にした活動が行われており、メタ認知能力の育成には学習者による自己評価を中心とした内省活動が大きな役割を果たすと考えられる。また、横溝（2002）は、「自分の学習の評価への学習者の積極的な参加の目指すものは、究極的には『学び方を学ぶ（learn how to learn）』ことにあります。自分自身の『学び』（見つめ続け深く内省し続けていくことによって）しっかりと把握し、自律的な学習が出来る能力を身に付けていくことが、学習者には期待されているのです（p174）」と述べる。本実践が企図するのは、学習者が自分自身を客観的に認識すること、そのパフォーマンスを振り返り適切に評価すること、学習に関して適切な目標設定や課題解決ができるようになることである。

では、自己評価を適切に行うためには何が必要となるのであろうか。トムソン（2007）は自己評価の活用を阻む要因として、教師が教え学習者が学ぶという二項対立的な教育観、自己評価の信頼性への疑問等があると述べている。前者に関しては学習者中心を掲げる実践全てが乗り越えるべき課題である。後者の自己評価の信頼性とは客観的評価、相対的評価との関連で浮上する問題であり、絶対評価である自己評価にはすぐわない指摘でもある。ただし、自己評価の基準が曖昧であるために適切に評価できなかったり、恣意的であったりする事は避けなければならない。このためには、他者との対話を通じ、お互いが納得しうる共通理解を経た評価基準が必要となろう。

学習者中心の教育観を持つ研究者及び実践者によって、評価自体に学習者が参加することの重要性が指摘され始め、学習者が評価に対話的に参加する試みの報告もされるようになってきた。市嶋(2014)では、学習者自身がクラスにおけるよいレポートの評価項目を話し合い、この評価項目を基にして最終日に自己と他者のレポートに対してコメントを述べ合う相互自己評価活動が行われる。対話を通じて実践されるこの活動により学習者は活動と評価を関連付けて考え、自分のための評価だという自覚を得たという。また、原田ら(2019)では、学部生を対象とした文章作成支援のクラスで、それぞれのクラスに合わせた評価基準を用いて協働的推敲及び内省活動を行っている。評価基準を用いて対話的に内省することにより、参加した学習者自身の評価観が変容し、自律的な態度が育成されるという。

学習者が適切に振り返りを行うためには、学習者の個別のニーズに応じた評価基準を設定することも重要である。このような実践として、内山(2018)があるが、この実践における学習者は個人が育成・評価したい能力に焦点を当て、各自の目的や学習状況に応じて個別の学習目標を設定し、評価基準となるマイルストーンを作成している。学習者自身が必要項目を取り上げ、個々人による重み付けも異なっている。この実践における評価は、個人の課題を解決することに使われている。

評価観の交流がクラスでの評価基準を更新していく実践も報告されている。口頭発表技能を扱い、モニタリング能力育成を目指した衣川・金原(2011)では、個人の課題や目標を解決する個々の評価基準を作成する実践を行っている。この実践では学習者同士がそれぞれのスピーチを振り返るための基準作成時により発表、よい質疑応答とは何かを話し合い、個別に基準を作成した。その後、グループ内で発表者、聞き手、質問役の三役を交代し、自己評価・相互評価を繰り返す。これにより、実施したスピーチと学習者にとって必要な基準が設定され、基準自体が精緻化していったという。市嶋(2014)でも学習者が教師の提示した評価基準を自分たちの言葉に置き換え捉え直していたことが報告されている。教室活動の中での対話とは他者と言葉を交わし、相互作用しながら自己の声と向き合い、内省することを求める活動である。

対話にはこの過程を通じて新たな意味を生み出していく機能がある（ワーチ 2004）。対話の意義は他者の視点を獲得し、価値の更新可能性につながることもある。

このように、対話的な評価活動では活動やタスクと評価の関連付けが学習者に意味づけられ、学習者個々に必要な基準設定が行われうる。また、教室でこの基準について他者と対話することにより、教室という共同体の中で評価基準が形成されうる。そして、その基準は自身の求めるスピーチの振り返りを通して更新していくといえる。口頭能力向上を目指した本実践においては、学習者自身がスピーチを改善する批判的な視点を持つこと、また、その基準が独善的にならないためにも、対話を通じて他者の視点を取り入れ、お互いが納得し得る共通理解を経た評価基準を作ることが必要であると考えた。そこで、本実践では学習者自身が「いいスピーチとは何か」を話し合い、学習者自身が価値づけたことばを用いて評価基準を一から構築することを目指した。また、学習者の現在に合わせた振り返りにつなげるためにスピーチと対話的评价活動を繰り返し、評価基準が更新可能性を持っていること、個別の課題は全体の課題でもあると考え、クラスで共通の評価基準を構築することにした。

以上をふまえ、本稿では評価基準の変遷や評価基準作成に関わる活動の対話記録の分析を通じて、学習者らがこの実践における共同体である教室の中でよいスピーチという価値観を形成していった過程について報告する。

### 3. 実践の概要

#### 3.1 コースの概要と授業参加者の背景

本稿が対象とする実践は交換留学生を対象とした中上級レベル（CEFR の B1.2～B2.1）の口頭表現能力育成を目的としたクラスで行われた。この機関では、母国の大学との交換留学協定のもと留学をする学生が主な対象であり、日本語及び日本文化を学ぶ一年間のコースが開講されている。日本語は1週間に7コマ（1コマ90分）行われており、必修であった。学習者のプロフィールを表1に示す。

表1 学習者のプロフィール

A	男性。母語は韓国語。学部4年生。専門は流通・物流。社交的で話すことを得意とし、授業外でも日本語を使う機会が多い。熟考してから発言するよりは、感じたことを率直に発言するタイプ。
B	男性。母語は韓国語。学部4年生。専門は日本語。ITに強く、論理的で冷静に議論を進めるタイプ。教師からの質問には即座に自分の意見を話すことができる学生であった。
C	女性。母語は中国語。学部4年生。専門は日本語。評価表に忠実に評価する努力をするタイプ。他の4名と母語が違うこともあり、話し合いではその都度不明点の理解確認を求めている。
D	男性。母語は韓国語。学部4年生。専門は警察法。明るい性格で、SNSを最も頻繁に利用していた。準備したスピーチにその場で新たな内容を追加するような臨機応変なタイプ。
E	女性。母語は韓国語。学部4年生。専門は日本語。不明点について韓国語でやり取りすることもあった。クラスメートと意見が異なる際には進んで発言した。

### 3.2 本実践の目標と授業の流れ

本実践は、口頭表現能力育成を目指した「話す」という科目の授業として行われた。授業の目的を、「自分自身の発表を適切に評価し、あらたまったスピーチができるようになること」とした。学生がそれぞれの意見を持った



図1 実践の概要

提言につなげられる社会問題であるという観点から、パロディ、SNSの利用、学校の存在意義という3つの話題を選択した。それぞれの話題について、4コマから5コマを割り当てた。実践は「インプット」「評価基準の作成（修正）」「スピーチの実施と自己評価／相互評価」「評価基準の修正と改善スピーチ」から構成した<sup>1</sup>。図1及び以下にその概略を示す。

### ◆インプット

まず、「インプット」として1コマ（90分）を使い、スピーチの話題となる社会問題の読解や視聴解、及び話題に関するディスカッションを通じて考えをまとめた。

### ◆評価基準の作成（修正）

スピーチを行う前にこの授業におけるいいスピーチとは何かという観点からスピーチの評価を行うための評価基準作成のための対話活動を行い、加筆式ルブリック表（関田・渡辺・仲道 2019）<sup>2</sup>の形式でまとめた。この時点では話題とスピーチの実施が決まっているのみで、スピーチの形式や長さ、評価観点を含めて全て評価基準作成の話し合いの中で決定した。基準作成にあたっては、まず、いいスピーチには何が求められるかを話し合い、その上で評価観点及び観点毎の基準について話し合った。「SNS」「学校」では新たな基準の作成ではなく、作成した基準表を基に、修正する話し合いを行った。教師（以降Tと記述）は基準やスピーチの良し悪しに関する価値判断には関与しないとの立場を守った上で、基準の内容についての解釈を尋ねたり、板書して話し合いの内容を明確にしたりする等、対話活動のファシリテーターとして参加した。

### ◆スピーチの実施と自己評価／相互評価

次に、「スピーチの実施」である。学習者は各自で準備したスピーチを発表し、作成した評価基準表を用いて自己評価、他者評価を行った。スピーチのあとには質疑応答時間があり、そこではスピーチの内容についての質問が主であった。

### ◆評価基準の修正と改善スピーチ

評価と実施したスピーチを振り返りながら、評価基準を修正する対話活動を実施した。また、スピーチ改善にはどうすればよいかについても話し合った。そして、修正された評価表の評価基準を基に改善した「改善スピーチ」を課題とした。改善スピーチは録画して提出してもらい、クラスで共有した。なお、スピーチの変化を学習者自身に実感してもらうことを狙い、第1回目の話題であるパロディでは、「SNS」「学校」の話題の終了後に改善スピーチを課した。そして、授業全体を通した振り返りを目的とした個別インタビューを実施した。

## 4. 分析方法

分析対象となる資料は、以下の作成された評価表及び、評価基準作成のための話し合いにおける対話のデータである。スピーチを評価するために作成された評価表は全部で5つで、評価表を作成したり修正したりするための話し合い（対話活動、6セッション）は録音し、文字化した。対応は図1のとおりである。

分析では、文字化された教室での対話活動を、評価基準表に示された観点毎に分類した。本実践では、対話的評価活動を自己調整学習における「計画、遂行、自己内省」のサイクル（Zimmerman and Schunk 2008）に寄与するものとして位置付け、自己モニタリングに関わる、評価基準の具体化、精緻化、新規の出現、消失といった事象に着目し、評価基準に関わるやり取りの変遷を観点毎に分析し、記述した。

## 5. 結果

5つの評価表について、学習者の対話により設定された評価観点及び、評価基準の記述の変遷を表2に示す。なお、評価観点は【 】で、具体的なスピーチのできを示す評価基準の記述は〈 〉で、実際の発言は「下線表記」で示す。

表2 評価表の変遷

評価表①		評価表②		評価表③		評価表④		評価表⑤	
長さ	3分から4分	長さ	3分以上	長さ	3分以上	長さ	3分以上	長さ	3分以上
聞き手への配慮	聞き手の反応を見て説明が変えられる。 適当な声の大きさ	聞き手への配慮	聞き手の反応を見て説明が変えられる。 適当な声の大きさ <b>聞き手への態度</b>	聞き手への配慮	聞き手の反応を見て説明が変えられる。 適当な声の大きさ スクリーンに依存しない	聞き手への配慮	聞き手の反応を見て説明が変えられる。 適当な声の大きさ スクリーンに依存しない	聞き手への配慮	聞き手の反応を見て説明が変えられる。 適当な声の大きさ スクリーンに依存しない
構成・説得力	簡潔にまとめて話せる 納得ができる 説得力がある	構成・説得力	簡潔にまとめて話せる 納得ができる 説得力がある	構成・説得力	簡潔にまとめて話せる 納得ができる 説得力がある	構成・説得力	簡潔にまとめて話せる 納得ができる 説得力がある	構成・説得力	簡潔にまとめて話せる 納得ができる 説得力がある
正しい日本語・発音・話し方	特殊音のことばもきちんと伝わる 落ち着いて話せる トラブルが発生してもすぐ対応できる	<b>日本語の熟練度</b> -発音 -話し方 <b>フィラー</b>	日本語の熟練度 -発音 -話し方 -フィラー 気にならない	日本語の熟練度 -発音 -話し方 -フィラー 気にならない	日本語の熟練度 -発音 -話し方 -フィラー 気にならない	日本語の熟練度 -発音 -話し方 -フィラー 気にならない	日本語の熟練度 -発音 -話し方 -フィラー 気にならない	日本語の熟練度 -発音 -話し方 -フィラー 気にならない	日本語の熟練度 -発音 -話し方 -フィラー 気にならない
		情報の正確さ・出典	情報の正確さ・出典	情報の正確さ・出典	情報の正確さ・出典	情報の正確さ・出典	情報の正確さ・出典	情報の正確さ・出典	情報の正確さ・出典
		出所を示した	出所を示した	出所を示した	出所を示した	出所を示した	出所を示した	出所を示した	出所を示した
		タイトルと内容の一致・関係性	タイトルと内容の一致・関係性	タイトルと内容の一致・関係性	タイトルと内容の一致・関係性	タイトルと内容の一致・関係性	タイトルと内容の一致・関係性	タイトルと内容の一致・関係性	タイトルと内容の一致・関係性
		主張	何を言いたいかわかる 何を言いたいかわかる	主張	何を言いたいかわかる 何を言いたいかわかる	主張	何を言いたいかわかる 何を言いたいかわかる	主張	何を言いたいかわかる 何を言いたいかわかる

※ 評価表左の灰色網掛けに示したのが評価観点、  
右がスピーチのできを示す評価基準である。  
※ 新たに出現した基準や観点を太字で、消失した基準や観点は取り消し線を入れて示した。



## 5.1 【長さ】

1回目の話し合いとなる対話活動1で、この授業で求めるスピーチの長さが話し合われた。その際、Bの『がんばりました』で、3分33秒』との発話があり、また、BやDから長さについては〈4分以内〉であるとの基準が示された。これらをもとに、Bが『できたが3分あたり。すばらしいが4分ぐらい。』と発言し、このクラスにおけるスピーチの長さの基準が〈3分から4分〉であると決まった。

その後、スピーチ後の振り返り（対話活動2）で、別の授業での3分間スピーチ実施の経験や、営業職では2分で言いたいことを言えないとビジネスチャンスを逃すと社会人の先輩から聞いたという話が共有された。これらの理由を根拠にAが『慌てないし、止まらなかったら、多分2、3分で終わる』と発言した。この後、Eが自身の行った4分強のスピーチを、少し余計な部分があったと振り返り、これによって4分は長いことが共有され、3分を目安とする〈3分以上〉が基準となった。

## 5.2 【聞き手への配慮・聞き手への態度】

最初に作成された評価表①で〈声の大きさ〉や〈聞き手の反応を見て説明が変えられる〉が記述された。対話活動2でよいスピーチとは何かを定義づける中、実施したスピーチの反省から、新たに聞き手への配慮のなさとして『テキストを見ない』や『下だけを見る』というDの発言があった。準備不足でスクリプトを追うだけで精一杯になり、聞き手の反応を見る余裕がないとの指摘である。対話活動3ではスクリプトを見ないことは準備を経て現れる態度と関連することが全体で議論された。

当初の【聞き手への配慮】には含まれていない行動や基準を示すため、態度ということばが観点に加わった。この過程では、まず、スピーチを実施する際にスクリプトばかり見ているということについて、Aが『すばらしいとは言えない』と述べこれを受けたCが、このようなスピーチに対して『態度というと（中略）、スクリプを読むか読まないか、このことで判断するか』と述べた。Cの言う態度は発表態度をイメージしたものと考えられ、聴

衆を見てスピーチを行うという発表態度を実現するには、スクリプト（発表内容）が頭に入っている必要がある。また、〈スクリプトに依存しない〉が発表態度として優れたものだと説明され、準備不足は発表態度に表れ、スクリプトばかり見るというのである。このやり取りからは準備学習からの結実としてスピーチを振り返るべきだという意識が推察される。

また、最終版である評価表⑤では、対話活動1で最初に挙げられた【聞き手への配慮】〈聞き手への反応を見て説明が変えられる〉が消失した。対話活動6において、Aが「聞き手のかたを見て説明が変えられる。これも、これは、ディスカ、話す、ディスカッションのとき必要なものでなんか、自分の意見を言う、この授業ではあまり要らないと思います」と提案する。相手に伝わるスピーチがよいスピーチという考え方は基準作成時から一貫して彼らの根底にあり、伝わらなかったと話者が判断した時にそれを変える能力が〈聞き手への反応〉として対話活動1で挙げられた。しかし、スピーチを振り返った結果、聞き手からの反応が発表者のスピーチに修正を要求するようなことは生じず、この項目は必要ないとした。Aの提案についてTが問いかけたところ、全員が同意した。このため、学習者は手元の評価基準表に取り消し線を入れ、【聞き手への配慮】〈聞き手への反応を見て説明が変えられる〉が削除された。

### 5.3 【構成・説得力】

スピーチの構成や説得力に関するこの観点では具体化の過程が顕著に表れていたため、事例を引用しながら詳細に検討する。【構成・説得力】について評価表の変遷を見ると、〈簡潔にまとめて話せる／納得ができる／説得力がある〉という項目が評価表①に示されている。これは1回目の基準作成の対話活動で出てきたものである。簡潔さについては、対話活動1で、Bが「簡潔にまとめて話せる」と述べ、Tによる板書によって共有された。これは、長さに関する議論と関連して話し合われた。Bは「4分くらいならそう」と、このスピーチでは簡潔さが必要であるとした。

また、〈納得ができる〉〈説得力がある〉について話し合われた。対話活動

1で、Dから結論の有無が良いスピーチに関わるという指摘がされた。Tは自身の構成のイメージと学習者の言う構成が違うように感じ、明文化を促すため、「構成ができていないのは、どんなスピーチ」かと尋ねた。これに対してDは「結論がない」と答え、構成ができているスピーチについてTが「じゃ、『できた』っていうのは？」と問うと「説得できる」と答えた。このように結論の有無、説得性は構成に含まれる概念だと捉えられた。実際のスピーチ実施後に行われた対話活動2では、最初の問いであるいいスピーチとは何かを個々が定義しなおすことから始め、そのために何が必要かを具体化していた。以下は、Tの問いかけに対する回答から始まるやり取りの事例である。

E：内容をまとめて、自分が言いたい主張が聞き手にとっても納得できるような、ように、話すことが大事だと思います。

T：ふんふん、言うことをまとめて、聞き手によく分かるように。このへんはAさんと同じですかね、言いたいことを、ちゃんと伝わるように、はい。以外に何かありますか？

E：ううん、話すときに、周りの、反応を見ながら、なんか、主張をい、言うときに、周りで、なんか理解できない、納得ができなかったら、そこに、なんかもっと例文とかを加えて話すことは大事だと思います。

T：じゃ、やっぱり聞いている人の反応をちゃんと、理解して返すってことが大事なんですね。（E：はい）

T：じゃ、Cさん、

C：私も、自分が言いたいことをみんなに分かりやすく納得できるように伝えること

対話活動2

Eの「内容をまとめて、自分が言いたい主張が聞き手にとっても納得できるように話すことが大事」だとする主張は、これ以前に見られたAの「いいスピーチは相手に伝わるスピーチだ」という主張と共通している部分があることをTは共有し、さらに説明を促した。これに対してEは周りの反応の確認や、反応によっては例文などを加えて理解を促すことの重要性に言及した。対話活動2では聞き手の存在が常に意識され、どのようなスピーチが説得力

を持つのかについてイメージが具体化されるやり取りがみられた。この議論は評価表②を作成するための対話活動3でも行われ、より具体化するやり取りがみられた。以下はその例である。

A：主張。

T：これでいい？ 結論、主張がないのは「頑張りましょう」。

A：まとめがないと、まあ、いっかな。

T：まとめがない。結論とまとめは違う？

A：結論は結論。結論にまとめがない。(( 中略 ))

C：まとめと結論はおなじ？

T：じゃあ、まとめと結論はちょっと違う意味で使ってる。

C：え、おなじじゃない

A：まとめなくて自分の主張だけ言って、おわ、終わらせる。(T:ふーん)

A：結論、“私はこう思います”

B：でも、まとめは何回もまとめて言うのも、あんまり面白くないと思います。

対話活動3

結論の有無のみを問うていた評価表①の段階から、結論という説得力に関する内容と、まとめというこれまでの議論の要約である構成に関する内容が区別されて論じられた。Tが結論、主張がないという発言は評価表の「頑張りましょう」に相当する記述となるのかを確認したところ、Aは、まとめがなくてもよいと発言した。これについて「結論」と「まとめ」の違いについて、Tが説明を求めて尋ねたところ、Aは明確に結論とまとめは違う意味で使われていると発言している。これを受け、Cもまとめと結論は同じなのかという疑問を提示した。するとAから、結論は「私はこう思います」のような主張であり、まとめがなくて主張のみで終わることができるという例が説明された。また、それを受けてBからも、まとめが何度も出てくるとつまらなくなるとの発言がみられた。基準表に記された文言が実際にどのようなスピーチなのか、お互いの理解のずれが説明する中で顕在化していた。評価表④では【構成・説得力】の〈簡潔にまとめて話せる〉が〈まとめが簡潔であ

る〉に変化し、〈構成に疑問を持たない〉が加わった。以下は、〈簡潔にまとめて話せる〉に対し、「簡潔さは評価基準ちょっとわかりにくいかも」との問題提起に続く対話活動5でのやり取りである。

T: ああ……ちょっとあいまい。簡潔にとって短いのがいいのか、  
 B: はい。そのほうがよい  
 T: ちょっとわかりにくい (( 中略 ))  
 E: 長さ。ああ、長さじゃなくて、流れ  
 T: ああ、流れ？ふんふん。流れという  
 E: 流れがよく、できていたら、(T: うん) なんか簡潔にまとめるのも、  
 その、最後に (T: うん) まとめるのでできるので、流れが重要さ  
 (( 中略 ))  
 D: ま、話が脱線しない。脱線しても、戻って。  
 T: 話が脱線しない。脱線してもすぐ戻る。  
 D: テーマ、テーマから離れて、戻れない……は、それはまとめてないって感じ  
 T: こっち、こっちだね。テーマからそれるのは、まあ、それで、脱線する  
 D: それは流れと同じと思います 対話活動5

Tは、簡潔さを評価する際のわかりにくさへの言及を受け、短いのがいいという意味なのかを問いかけた。するとBは「そのほうがよい」と、短いほうがよいと答えた。しかし、皆は納得せず、Eが「長さじゃなくて、流れ」とし、長さではなく流れが重要で、話の脱線がなく、スムーズな流れのスピーチでは簡潔なまとめが実現すると述べた。これにDも「脱線しても、戻って」、「戻れない……はそれはまとめてない」と述べた。Tが発言は評価表のどこに該当するのかを確認すると、流れと同じだと答えたのである。簡潔さとは短ければいいのではなく、全体の流れの中に位置づけられることが共有された。当初は簡潔さを単に短さと考える者もいたが、構成とはスピーチの流れであり、その中に簡潔にまとめることが含まれるとしたCの「まとめが簡潔」が採用され、〈簡潔にまとめる〉という基準が評価表④で〈まとめ

が簡潔である〉に変化した。このように、実際のスピーチをイメージしながら、評価基準の文言を学習者自身が解釈し、言語化していた。学習者の中で評価表の記述が具体的なスピーチと結びつき、【構成・説得力】ではどのようなスピーチを目指すのか明確になってきている。

このように基準の内容の文言を全体で共有していくなかで、説得力についての理解は深まっていった。一度作られた評価表はそのまま固定されたわけではない。評価表⑤のための対話活動6では、【情報・正確さ】の評価基準について、データの引用に関して出所を示すことが情報の信頼性を高めることを確認するうちに、相手を説得するにはどのような例を出すべきかという話に発展した。この話し合いの中でBは、「経験じゃなくても概念を提示して、細かい概念をき、聞き手のほうが理解するほうが、理解しても大丈夫じゃないですか。」と述べ、続けて「概念を提示、なんかうまくまとめて理解できるように説明して、説得しても、別に事例を、具体的な事例を出さなくても」と経験を含まなくても聞き手の理解を深め説得力を持つことがあると発言する。これに対し、Eは「あれも説得力があれば、根拠なくても、ああ事例なくても」、Cは「納得はできるんじゃないですか？」のように賛同した。評価基準を考える対話の中で、その文言がどんな意味なのか、どんなスピーチのことを述べているのかを具体化させ、共有し、このクラスにおける良いスピーチの基準を形成している。この話し合いで挙げられた経験や具体事例への言及は、【情報の正確さ】に含まれる記述であったが、概念をしっかり示せば具体例がなくても説得できるという、これ以前にはない議論が引き出され、説得力についての理解が深まっていったのである。

まず、学習者が必要だと感じることで評価観点が作成され、それを基にその観点ではどのようなスピーチが求められるのか、よいスピーチであるためのどのような要素に関連するのかについての共通理解を目指した対話が進み、評価基準への認識が深まっていく。このような対話が様々なレベルで行われることにより、この教室におけるよいスピーチとは何かが形成されている。

## 5.4 【正しい日本語】から【日本語の熟練度】へ

この観点では当初「正しい日本語」として設定された観点が評価表②からは「日本語の熟練度」へと変化した。本節ではこの変化とその後、熟練度ということばが学習者自身のことばとして定着していく過程を検討する。

対話活動1では【正しい日本語】として発音や話し方について話し合われていたが、これらは準備過程における練習の成果としてのパフォーマンスだと認識されることによるものであった。以下は、正しい日本語とはどういうものかという点から日本語の発音や話し方について話し合われたやり取りである。

B：(……) は「正しい日本語」

D, A：ただしい ((笑))

B：発音とか。 (( 中略 ))

T：発音とか？ 「読み方」ってアクセントとか、そんな感じ？

B, D：((大きい声で)) アクセントはー！

B：長音とか

対話活動1

ここでは、日本語の音声的側面に注意が向けられ、正しい日本語、おそらく発音の正確な日本語が意識されているようである。このような話し合いを基に、音声的な側面に関する項目が「正しい話し方」として評価表①に記述された。

しかし、対話活動2では、以下のように、発表態度に関する指摘が行われた。

T：いいスピーチとは、って言ったら。

B：前に立ってるから、みんなの前に立ってるから、震えない肝。

T：震えない

B：肝

A：キモ？

T：キモってきも？ あああ肝が据わってるの肝？

対話活動2

教師の「いいスピーチとは」という問いかけに対して、前に立って堂々と話

すこと、慌てずに自信をもって落ち着いて話すことが重要であることが話題に上った。正しい日本語という語感とは少しずれる話す際の発表態度がこの基準の中で意識されるようになったのである。また、これに続いた話し合いでは、教師の促しにより、自然なフィラーと不自然なフィラーについても話し合いが行われた。

T：フィラーはどうですか？ (( 中略 ))

A：一番なかったのはAとEとか。見なかったからわかんないですが。(T：ああ)

B：なんかが入ってる。

T：なんか入ってる。ああ。じゃ、多すぎるのが気になりますね。うん。

E：でも少しだけのフィラー入っているのいいと思います。(T：うんうん)

B：焦ってると出るんですね。

T：焦ると出るから。

対話活動2

ここで取り上げられたフィラーは、音声的側面に近いことにより、この観点に加えられることになった。ここから学習者は、パフォーマンスで聞いた他の学習者たちのフィラーを参照しながら話し合い、どの程度のフィラーが適切なのかを話し合っている。観点を挙げることで、自分たちのパフォーマンスを振り返り、どのようなパフォーマンスを目指すべきなのかが言語化されることで、意識化されたと考えられよう。

また、フィラーは「焦ってると出る」とBが話したように、〈正しい日本語〉では話し方、話す態度に関することが意識されるようになっていた。これらを達成するためには自信や落ち着いて話すことが重要であると学習者は捉え、練習量や十分な準備が必要だと考えたようである。その後、〈正しい日本語〉につけた名称について議論する中で熟練度というキーワードが出現した。

C：あ、内容を自分のものとしてみんなに伝える。(T：ふんふんふんふん。)

D：自分のものとして



C: よく熟練して、って感じ？  
 T: ふうん。熟練。ふんふんふん。  
 E: 難しい (……) ((C: 笑い))  
 T: 名前が、ちょっとあれだけど (板書)  
 A: ああはい、大丈夫。(Tがさらに板書)  
 T: じゅくれん、ど、かなあ。  
 A: 熟練度じゃないですか。

対話活動2

Cから示された「熟練」ということばに、当初は笑いが起き、難しいことばだという印象を抱いたようである。しかし、少しずつ考えていく中で自分たちが話していたこととぴったりくることばであると感じたようであり、「熟練」に「度」を付け足し、観点として【日本語の熟練度】ということばを用いることになったのである。

また、熟練度とはどのようなものかという話し合いが対話活動3でなされている。

T: じゃ、こないだね、熟練度って作ったんですけど、できない場合は棒読み、できる人は自分のものになっている。これはどっかに。  
 C: 態度  
 T: 態度？  
 C: 態度と大体同じ。  
 T: 態度と大体同じ？  
 E: スクリプトを。  
 T: スクリプトを見ている、スクリプトに依存しない。そうすると、どうしますか。新しく作る？  
 D: 自分のものになっているか。

対話活動3

ここではまず、熟練度は態度に近い概念であるとし、自分のものになっているかどうかが問われるものであると、教師がこれまでの議論をまとめた。その後、「スクリプトに依存しない」という例が出され、スピーチが棒読みで

なく「自分のものになっているか」がよいスピーチには必要だと話し合われた。ここで「熟練度」ということばが出たことにより、話し方や態度は熟練させ、自分自身のことばとして発することができるようになった状態がいいスピーチには必要だということが共有された。

しかし、この熟練度という概念が形成される段階では重要なキーワードであったフィラーに関する評価基準は対話活動6で削除された。これ以前に授業の中でフィラーはもうすでにできているとの意見が出ていた。これを受けて教師が、「フィラーについて、みなさんの見解はどうでしょう。」と問うと、すでに上手になり、フィラーに関する記述は自分たちのこの授業におけるスピーチでは必要ないため、必要ないとしたのである。自身のパフォーマンスの伸びと関連し、必要な基準を加えるだけでなく不必要な基準を削除するという判断がなされたのである。

当初は音声的な側面と話し方が結び付いたこの観点は、話す際の態度に結び付き、「自分のものになってる」ことが重要であることが共有された。自分のものにするためには、十分な準備や練習を行い、借り物のことばでなく、自分自身のことばとしてスピーチを発しなければならない。対話を通じ、熟練度と名付けられた評価観点とその評価基準はまさに「自分のものになっている」ことばとして共有がされた。

## 5.5 【情報の正確さ】【タイトルと内容の一致】【主張】

これらの観点（【情報の正確さ】【タイトルと内容の一致】【主張】）は、評価表③で加わった。2つの話題のスピーチに関する自己評価・相互評価、対話活動を進めるうちに、不足していること、これまでの基準とは異なる特徴であることから別の観点として加わった。以下、【情報の正確さ】を例に観点が加わったやり取りを検討する。

1つ目の話題のスピーチ「パロディ」についてのDのスピーチでは「おもしろい恋人の事件は、原作者にまったく相談せずに、自分達で好き勝手に商品を作って、イメージを、使った、から、お、おこなった事件だと思います。」のように、授業で視聴した動画の内容を例として用いているだけで、引用の

意識は見られなかった。またDは2つ目の話題「SNS」のスピーチでも「どこかの研究によると」のように、原稿には書いていなかった部分をアドリブで補強したため、出典が曖昧となっていた。

この部分について、相互評価の際にCから「どこかの研究」は引用のしかたとして適切かとの指摘がなされた。これを受け、対話活動4では引用情報の出所や出典についての話し合いが行われ、Bからは「ああ、『できた』は出所の表記ができるで、『素晴らしい』は、信用できる、信用できる人から出た、機関から出たデータ」のような発言が見られた。この結果、〈情報の出所〉〈情報の正確さ〉として共有された。スピーチで気になった点が指摘され、この項目が基準表に含まれていないことから、新たに観点を立て、クリアすべき基準を共有したのである。

この後、引用が必要ない場合もあり、データがなくてもよいスピーチになることがあるとの発言がBからあった。この結果、評価表⑤では〈データがある場合〉という限定をかける記述が加わった。スピーチを相互評価する中で、1人の学習者のスピーチに対する不十分な点の指摘が対話活動で共有され、スピーチに必要な要素を考え直すきっかけになった。これがよいスピーチの基準として全員に共有されたのである。

## 6. 考察

これまで見てきたように、学習者は発表したスピーチについての評価基準を作成したり、修正したりするための対話活動を重ねた。この対話活動は、初回の評価を行った後も各回で修正を続けることで、スピーチ改善の必要性に応じて評価観点を具体化したり、スピーチを把握するための基準を言語化したりするものであった。

本稿の対象とする実践で行った対話的評価活動の意義として、モニタリング能力の涵養、学習者自身の理解できることばを用いた評価基準の設定、価値観を形成していく過程としての対話活動が挙げられる。本章ではこれら3つの点について述べていく。

## 6.1 自己モニタリング能力の涵養

本稿の実践では学習者が自分自身のスピーチについて適切な評価を与え、振り返りができることを企図したことを冒頭でも述べた。これは適切な内省を行うための自己モニタリング能力の涵養を目指すものである。

本稿の学習者は、評価基準を対話的に作成する活動により、自身の、あるいはクラスメートのスピーチを評価するための基準を意識化し、明確化し、言語化していた。これはスピーチを適切に評価するための物差しを持つ活動そのものである。また、繰り返し評価を行うことにより評価基準が意識化され、精緻化する現象（衣川・金原 2011）もみられた。本実践でも一度作成した評価基準が自己評価・相互評価や対話活動を経て修正された。【情報の正確さ・出所・出典】や〈スクリプトに依存しない〉のように新たな評価観点や評価基準が加わる、【フィラー】のような観点の消失、〈簡潔にまとめて話せる〉から〈まとめが簡潔である〉のように文言が変容する等である。

また、基準の具体化も生じていた。【構成・説得力】で見たように、設定された評価基準の文言は、この文言でいいのか、この基準でいいのかを話し合う中で、評価基準に使われたことばの意味そのものの理解を得るような対話が生じていたのである。

このように、学習者はスピーチ活動と評価を関連付けて考え、評価基準を修正していた。この評価基準は、課題や自身のパフォーマンスについての情報を得るための物差しであり、また、課題を実施するための目標・計画そのものであったと言える。

## 6.2 学習者自身の理解できることばを用いた評価基準の設定

評価基準として知られるルーブリックや Can-do Statements は、学習者の自己評価や相互評価に有用であるとされる。しかしその一方で「流暢さ」や「適切さ」のように、専門分野における概念理解を含んだことばが多用されている実態もある。教師が評価基準作成にあたる際、評価の文脈で用いられるこれらのことばを使用するのは自然であり、妥当性も高い。しかしその一方で、学習者に教師が使うことばとしての「流暢さ」や「適切さ」が含意する内容

を理解してもらうことは容易ではない。

本実践では、学習者自身が彼ら自身のことばで評価基準を作成することを目指した。このため、作成された評価基準表には〈タイトルと内容がある〉や〈脱線しない〉のような学習者自身により捉え直され、更新されたことば（市嶋 2014）が用いられている。熟練度ということばが設定される過程で見たように、その文言の内容を理解し、共有し、了解する過程を経て設定された基準なのである。このため評価基準として用いられているのは学習者自身の声となったことばであり、学習者間の共通言語として十全に機能する基準となっていると考えられるのである。

### 6.3 よいスピーチに関する価値観形成過程としての対話的評価活動

本稿の意義は、スピーチ改善のための批判的な視点を持つこと、教師を含めた参加者それぞれがスピーチの内容、スピーチを振り返り、よいスピーチとは何かという価値観を形成していく過程を記述したことにある。学習者はまず、私たちのクラスではどのようなスピーチを目指すのかという点から議論をスタートさせた。学習者は母語を含むこれまでのスピーチ経験からどのようなスピーチを実施するのかを言語化し、自分たちのスピーチに当てはまる評価基準としてのことばを模索していた。また、実際に学習者が行ったスピーチを自己評価、相互評価する中で、設定した基準では十分に評価できなかった事項や評価基準の要求と実際に自分たちが想定するスピーチとのずれを修正し、さらに納得のいく記述を交渉し続けた。

また、この実践においては、教師も学習者の評価観を引き出す働きかけを行っていた。価値判断には参加せず、評価の合意は、学習者間でされるが、学習者が述べた言葉を引き出し、言葉で表現しきれなかった点には質問し、明確にさせ、議論の方向付けを行う役割を担っていた。このような教師の役割も、学習者が基準を言語化し、具体的な事例と結びつけて考えることに寄与していたといえよう。

宇佐美（2017）は、複数の教師が評価に関わる際にはそれぞれの教師が持つ異なる価値観をすりあわせる過程、すなわち「異なる価値観を持つ者同士

が合意を形成していく」作業が必要であると述べる。そして、これは自己と他者の間で新たな価値観を構成していく作業に他ならず、学習者間でも同様のはずである。学習者が対話活動をもとに評価基準を作成する作業は、教室という実践共同体において、学習者自身が目指すべき価値観に関する合意や了解を形成していった過程そのものなのである。

## 7. 結語

本稿が対象とした実践では、学習者自身が主体的に評価活動に関わり、彼らにとって必要な物差し（評価基準）を作り上げ、また、スピーチを振り返りながら評価基準の修正を繰り返すことで、自分自身のスピーチを改善する批判的な視点を自分の中に持ち、スピーチを改善することを狙った。学習を管理し、学習していく主体である学習者は、彼らにとって必要な言葉を使い、必要な基準の生成と修正を繰り返し、必要なくなった基準は消失させた。また、クラスでの共通の物差しを作ることを目指すことで、個別化された学習と、教室の成員にとっての共通了解を両立した評価の物差しを対話的に構築したといえるのではないだろうか。

## 付記

本稿は、第53回日本語教育方法研究会（2019）での発表を基に、評価の変遷についてのやり取りについての分析を加え、大幅に加筆修正を行ったものである。

## 注

<sup>1</sup> 1つ目の話題（パロディ）は、他の話題よりも多くの時間を割いている。

<sup>2</sup> 評価表は、「がんばりましょう」「もう少し」「できる」「すばらしい」の4段階で構成されており、ループリックには「がんばりましょう」と「できる」が記述される。評価の際には期待以上に素晴らしかったスピーチ、基準に満たなかったスピーチについて、「すばらしい」や「もう少し」の空欄部分に個別、具体的に書き込めるようになっている。

## 参考文献

- 市嶋典子（2014）『日本語教育における評価と「実践研究」—対話的アセスメント：価値の衝突と共有のプロセス—』ココ出版
- 宇佐美洋（2017）「規範を評価の対象としてとらえる—「価値観の問い直し」を支える哲学的考察—」言語・情報・テキスト24, 63-77
- 内山喜代成（2018）「口頭発表クラスにおけるマイルーブリックの活用」名古屋学院大学論集 言語・文化篇30（1）, 57-70
- 衣川隆生・金原奈穂（2008）「モニタリングの基準の確立を目標とした口頭発表技能養成の授業」言語文化論集29（2）, 333-345
- 関田一彦・渡辺貴裕・仲道雅樹（2019）『教育評価との付き合い方—これからの教師のために—』さくら社
- トムソン木下千尋（2007）「学習環境をデザインする—学習者コミュニティとしての日本語教師養成コース—」世界の日本語教育1, 169-185
- 原田三千代・浅津嘉之・田中信之・中尾桂子・福岡寿美子（2019）「アカデミック・ライティングにおける対話的評価活動の可能性」小出記念日本語教育研究会論文集27, 37-52
- 深澤のぞみ・ヒルマン小林恭子（2011）「日本語教科書における口頭発表指導について—日本語パブリックスピーキングの教授法確立を目指した基礎研究—」金沢大学留学生センター紀要14, 29-42
- 村田晶子（2004）「発表訓練における上級学習者の内省とピアフィードバックの分析—学習者同士のビデオ観察を通じて—」日本語教育120, 63-72
- 横溝紳一郎（2002）「学習者参加型評価と日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社, 172-187
- ワーチ, J.V.（2004）『新装版 心の声:媒介された行為への社会文化的アプローチ』田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳, 福村出版
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement. (pp. 267-296). New York: Lawrence Erlbaum.