

Title	日本語学習者によるプレゼンテーションに対する相互評価コメントの分析
Author(s)	福良, 直子
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2023, 27, p. 27-34
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/90842
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

日本語学習者によるプレゼンテーションに 対する相互評価コメントの分析

福良 直子*

要 旨

本稿は、アカデミックな能力養成を目指したプレゼンテーション（以下プレゼン）教育活動への示唆を得るべく、日本語学習者によるプレゼンに対する相互評価のコメントを分析した。関西地区のある総合大学の学部留学生を対象とした上級レベルの日本語授業で、学習者が各自関心のある社会問題を取り上げた19のプレゼンに対する計215のコメントを対象に評価の観点から分析した。その結果、学生によるプレゼンの相互評価コメントには「スライドのわかりやすさ、見やすさ」、「データの質と量の妥当性」など複数の観点が示されていることが明らかになった。また、評価基準を一定程度有していると認められるコメントでは、「論理・構成」への言及があり、発表内容の理解に基づいた、より詳細で具体的な観点が示されていた。授業開始時と終了時のコメントを比較すると、評価基準の内在化の過程の一端がみられた。以上より、多数のプレゼンの事例に沿って学習者が他者の観点を知り、繰り返し自身の観点を振り返ることが、新たな評価基準を内在化することに役立つものと考えられる。

【キーワード】 日本語学習者、プレゼンテーション、相互評価コメント、評価の観点

1 目的と背景

近年、大学教育におけるプレゼンテーション（以下引用文での使用以外は、プレゼンと略す）能力養成の重要性は、ますます高まっている。中島（2018）および文部科学省（2021）によると、主に学士課程入学後の大学新生を対象とした「初年次教育」の具体的な教育内容の一つに「プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法を身に付けるためのプログラム」が挙げられている。このようなプログラムを実施する大学が2009年度の66.8%から2019年度には85.2%に増加していることから、プレゼン教育の重要性は広く認められているものと言える。

しかし、2015年から2020年に刊行された、留学生を主な対象としたプレゼン教育関連の論文等の調査（福良・横川、2021）では、アカデミックな能力養成に

特化した研究は限られていることが指摘されている。

本稿では、日本語学習者による日本語でのプレゼンに対する相互評価コメントを分析することで、アカデミックな能力養成を目指したプレゼン教育活動への示唆を得ることを目的とする。

2 プレゼンの評価に関する先行研究

日本語学習者によるプレゼンの評価に関する先行研究として、ルーブリックによる自己評価の実践報告（内山、2018）および他学生に対するコメントの分析（花城、2017）を示す。

内山（2018）は、中級のプレゼン¹⁾クラスの受講生6名を対象に、学習者個人が育成したいと考える能力の観点を組み合わせ、個人の評価指標である「マイルーブリック」を作成し、評価活動を行った実践について報告している。マイルーブリックにより、

* 大阪大学国際教育交流センター講師

学習者は、自身の課題に対する具体的な改善方法を考えることができたとの指摘がある。加えて、プレゼンにおける能力の観点として、「内容」、「面白さ」、「表情」、「声の大きさ」、「態度」、「文法」、「ことば」、「スピード」、「アイコンタクト」、「発音」の10項目が挙げられている。

花城（2017）は、中上級のプレゼンでの学習者のコメントを対象に、KH Coderを使って高評価を得ていた発表に対して、どのような語彙が多く使われているかを分析した。具体的には、「聞き手にわかりやすい」、「声が大きくはっきり発表している」、「ある程度発表原稿を覚えてきている」ことが挙げられている。

これらの先行研究からは、日本語学習者がプレゼンに対してどのような評価基準を持ち、何を重視しているかがうかがえる。しかし、大学教育で求められる学術的な日本語を理解し、使用するために必要な構成や論理性といった観点は論じられていない。上記に挙げられている観点からは、音声言語を重視している傾向が見られるが、書記言語に限らず、音声言語においても構成や論理性は重要であるものと考えられる。

中野（2021）は、日本語学習者に特化した実践ではないが、学部生16名、大学院生4名を対象とした、プレゼンスキルを体系的に学び、実践することを目的とした2日間の集中講義における受講生による学習の振り返りの記述を分析している。振り返りの記述に共通するカテゴリーとして、「伝え方」、「論理構成」、「知識・情報」、「時間」が挙げられており、「伝え方」に関する記述がもっとも多く、「論理構成」に関する記述が少ないことを指摘している。

北村（2021）は、初年次教育におけるグループプレゼンの際、スマートフォンを用いた相互評価を行い、その結果とプレゼンを録画した動画を同期したものを材料として振り返りを行うという教育実践を報告している。事後アンケートや振り返りのコメントから、複数回振り返ることの効果と課題について検証している。振り返りのコメントで多かったのは、「話し方」、「アイコンタクト」、「スライド」に関するものであった。振り返りのコメントに関するこれらの研究からも、学生によるプレゼンの評価では、論理性や構成といった観点が焦点化されにくいことがうかがえる。

3 経験と内省、振り返りのサイクル

上述の北村（2021）と中野（2021）は、Kolb（1984）の経験学習の枠組みに言及し、振り返りのサイクルの利点を論じている。

Kolb（1984）の経験学習モデルでは、経験を通じた学習と受動的に知識を習得する学習を区別し、「具体的経験」（Concrete Experience）、「内省的観察」（Reflective Observation）、「抽象的概念化」（Abstract Conceptualization）、「能動的実験」（Active Experimentation）の循環型サイクルにより、学習が起こると考えられている。

経験学習の理論的系譜に関する研究によると、「第三フェイズの「抽象的概念化」とは、経験を一般化、概念化、抽象化し、他の状況でも応用可能な知識・ルール・スキーマやルーチンを自らつくりあげてことをさす」（中原、2013、p.7）。加えて、Kolbの経験学習モデルにおいて、学習とは、経験-内省のプロセスを通じて、経験そのものを変換し、こうしたルール・スキーマ・知識をつくりだすプロセス（Kolb and Kolb、2009）であると述べられている。

中原（2013）は、経験学習の社会的要因に関する従来の研究では、「個人が内省を行う際の他者の役割」が注目されていたが、あくまで内省を行う「主体」は個人であったと指摘した。その上で、近年、内省は、複数人によって担われるものとして位置づけられていると述べている。

中野（2021）は、この経験学習の枠組みを援用し、プレゼンの振り返りの支援を提案している。振り返りを次の経験に活用するための「抽象的概念化」への段階において、講義と実践を通して学んだことや気づいたことを記述した後に、「「他者の実践を見る」「自分で実践する」「他者に指摘される」という3つのアプローチに分けて、複数の視点から自分の現状と課題を明らかにすることが重要である」（p.39）と述べている。さらに、講義で学んだ理論との関連付けが包括的な理解につながり、他者と振り返りを共有し、相互に参照することで学びの質が高まるとしている。

本稿が対象とするプレゼンの教育実践は、「他者の実践を見る」「自分で実践する」「他者に指摘される」というこの3つのアプローチを含むものであると言える。具体的な教育実践については、以下4-2で詳述する。

4 研究課題と調査方法

4-1 研究課題

本稿は、アカデミックな能力養成を目指したプレゼン教育活動への示唆を得るために、日本語によるプレゼンに対する各学習者のコメントを分析し、「日本語学習者によるプレゼンの相互評価コメントには、どのような観点が示され、評価基準にどのような違いがあるか」を明らかにするものである。

4-2 授業の概要

まず、調査対象である授業の概要について述べる。本稿で扱うプレゼンは、関西地区にある総合大学の学部生を主な対象とした上級レベルの日本語の授業で実施したものである。授業期間は、2021年4月～8月で、授業回数は全15回であった。新型コロナウイルス感染症予防の観点より、授業はすべてオンライン（Zoom）で実施した。受講生は19名で、主に学部の1、2年生が履修し、3、4年生も若干名含まれる。日本語レベルは、JLPTのN1およびN2合格相当の学生が混在していた。受講生の専門分野は、文系、理系問わず多岐にわたり、国籍も多様であった。加えて、ティーチング・アシスタントとして博士後期課程の日本人学生1名が全授業に参加した。

対象とした授業の主な目的は、学術的な日本語を理解し、使用するための基礎的な日本語力および論理的・批判的思考力を涵養することである。全15回の授業実践は、学習活動の内容・方法によって、大きく3つの部分に分けられる。序盤は、コロナ禍の社会問題に関するニュース動画の聞き取りや、キーワードを使用してニュースの内容を簡潔にまとめて書く練習、および関連した内容について構成に留意して話す練習などを行った。中盤は、プレゼンのテーマの決め方、データ収集や引用の手続き、スライドや発表原稿の作成などの活動が行われた。毎回、グループで検討する時間を取りながら、段階的に発表準備を進めた。終盤には、5週にわたり発表会を実施し、一人一回、全19回のプレゼンを行った。発表原稿とスライドは、教員による添削後、受講生が各自修正の上、発表時間10分間、質疑応答10分間のプレゼンに臨んだ。また、宿題として評価シートの提出を求めた。評価シートでは、授業を通して学んだ項目を中心に、以下6点（①テーマに沿った内容と構成だったか、②背景を示した上で、問題提起が

表1 学生によるプレゼンのタイトル

1	菅内閣不信任案-そのきっかけは-
2	少子高齢化の対策
3	アフターコロナの経済格差-財政政策と中央銀行の金融緩和策-
4	日本IT化(デジタル化)の遅れ
5	日本と〇〇(国名)でのそれぞれの仕事環境における問題
6	日本における社会インフラの老朽化問題
7	入国管理局収容所の実態
8	実例から考える人種差別
9	コロナ時代の中小企業-危機とチャンス-
10	コロナ禍と日本のジェンダーギャップ
11	ウッドショック-木材価格の高騰-
12	外国人児童の不就学問題
13	新型コロナウイルス感染症の流行による「だてマスク依存症」の深刻化-日本の事例から-
14	日本の生理貧困問題-より女性に優しい社会をつくるためになすべきこと-
15	日本における「工場式畜産」問題
16	日本はなぜワクチン接種が遅いのか
17	財政面からのオリンピック-オリンピックの持続可能性-
18	コロナ禍の若者雇用問題と対策-韓国と日本を例に-
19	日本におけるLGBT(セクシャルマイノリティ)の境遇

されていたか、③主張と根拠が適切に対応していたか、④信頼性のあるデータを適切に引用していたか、⑤スライドは、簡潔な表現でわかりやすく作成されていたか、⑥質疑応答での対応は適切だったか)を5段階で評価し、自由記述欄には、質疑応答時に発言できなかったコメントや質問を書くよう指示した。本稿では、自由記述欄に書かれたコメントを分析した。

発表の準備段階での教師によるフィードバックによって、日本語の表現や文法については、ほぼ修正できた状態で発表に臨んでいるため、これらの項目は評価シートには入れていない。また、先述のようにオンライン授業でのプレゼンだったため、アイコンタクトを含めた発表の態度についても評価項目に含めていない。各受講生が関心のある社会問題を取り上げて発表したため、トピックは多岐にわたった。表1に各プレゼンのタイトルを示す。なお、以下、本授業の受講生を学生と記す。

4-3 調査方法

次に、調査方法について述べる。各学生のプレゼンに対する12名分の215のコメントを対象に、評価の観点を分類した。例えば、以下の学生Eのコメントでは、下線部(1)をテーマ選択、(2)を論理・構成、(3)を時間管理に対する評価として観点を分類した。なお、(1)から(3)は、一つのコメントとしてカウントしている。

「(1) テーマはいいと思います。しかし、(2) 言いたいものが多すぎて逆に各点も深く紹介されていない感じがします。そして(3) 時間をちょっと短くした方がいいと思います」

学生19名のうち、すべてのプレゼンに対するコメントを提出した12名を対象としている。自己評価を除けば、12名×18名分で全216のコメントになるが、そのうちの一つは記載に不備があったため、対象から除いた。なお、コメントの使用については、研究上の使用に限るという条件で学生の承諾を得ている。個人情報の保護および調査への参加・不参加による不利益がないこと等を確認した。

5 結果と考察

5-1 プレゼンの評価コメントで言及された観点

表2に、言及された観点とその数を示した²⁾。個人情報保護のため、学生はアルファベットで示している。

215のコメントに見られた、342例の観点のうち、最も多く言及された観点は、「スライドのわかりやすさ、見やすさ(61例)」であった。次いで「発表内容に関する学び(44例)」と「データの質と量の妥当性(36例)」が多く言及されていた。ただし、「スライドのわかりやすさ、見やすさ」に関しては、2名の学生がそれぞれ17例と11例、「発表内容に関する学び」に関しては12例、「データの質と量の妥当性」は11例を1名の学生が言及しており、偏りが見られた。

その他の観点として「テーマ選択」、「発表内容への批判的視点」、「話し方」、「論理・構成」、「質疑応答への対応」、「時間管理」などが挙げられる。

また、「論理・構成」について言及した学生は12名中7名、まったく言及していない学生は5名であ

った。第2章において、関連の先行研究より、学生によるプレゼンの評価では、論理性や構成といった観点が焦点化されにくいことを指摘したが、本研究が対象とした学生の評価においても、約半数に同様の傾向が見られた。「論理・構成」に関する具体的なコメントについては、次節で詳述する。

5-2 「論理・構成」に関するコメント

以下、「論理・構成」の中でどのような点が重視されていたか、具体的なコメントと共に分析する。コメントの後ろには、どの学生のコメントであるかをアルファベットで示した。

5-2-1 内容の関連性

- (1) 少子高齢化の解決を言及した際、前の内容とつながりが悪かったため、よく理解できなかった。(K)
- (2) 労働力から少子高齢化までの流れがちょっとわからない(※だ)³⁾けど、発表の全体はいい(※だ)と思います。(E)
- (3) 各国の対応と問題点の中に対応の評価や成果も入れたらより繋がりがよくなると思います。(F)

「論理・構成」について言及された26例で、「よく考えられた構成」や「構成がわかりやすい」といった、具体性に欠ける3例を除いた23例のうち、内容の関連性に言及したものが最も多く11例であった。

「つながり」や「流れ」といった表現が使用されており、例えば(1)と(2)では、内容の関連性が不足している点が指摘されている。(3)では、「各国の対応と問題点の中に対応の評価や成果も入れたら」と具体的な情報とその配置が示されていた。情報の関連性について問題点の指摘に止まらず、改善点の提案も行っているものと言える。

5-2-2 背景情報の説明

次に、背景情報の説明に関するものは4例であった。(4)は表1の7「入国管理局収容所の実態」、(5)は表1の19「日本におけるLGBT(セクシャルマイノリティ)の境遇」のプレゼンに対するコメントである。

表2 学生の評価コメントで言及された観点

	スライド	学び	データ	テーマ	批判的 視点	話し方	論理 構成	質疑 応答	時間	質問	その他	計
A	7	1	11	6	5	1	3	4	0	0	2	40
B	11	7	2	7	6	0	3	0	0	0	3	39
C	7	4	4	0	1	10	0	3	2	0	4	35
D	17	1	5	0	1	1	0	2	1	5	0	33
E	1	3	0	3	6	2	8	6	1	0	2	32
F	7	6	4	2	1	2	4	0	1	1	3	31
G	1	2	3	10	2	2	0	0	0	1	5	26
H	2	12	2	1	0	3	0	1	3	0	0	24
I	1	1	1	3	5	2	1	7	0	0	1	22
J	1	6	1	0	3	3	3	0	0	4	0	21
K	6	1	3	2	1	1	4	0	2	1	0	21
L	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	0	18
計	61	44	36	34	31	27	26	23	10	30	20	342

(4) 強制収容の背景をより多く紹介した方がいいと思います。収容について何もわからない人として、発表の全体がわかりにくいです。(E)

(5) 私はパートナーシップ制度は今回の発表で初めて聞きました。同性婚とパートナーシップ制度の比較を行う前に、パートナーシップについてもっと説明をしていただけたらよかったと思います。(K)

(4) は、「収容について何もわからない人として」、(5) は「パートナーシップ制度は今回の発表で初めて聞きました」と述べ、どちらも背景知識を持たない聴衆の立場から、背景情報の説明の必要性を指摘している。(5) のコメントをした学生Kは、表1の4のプレゼンに対するコメントでは、「背景をよく説明してくださって共感しながら聞くことができました」と述べており、発表内容の理解には、背景情報の十分な説明が必要であることを認識していることがうかがえる。

5-2-3 内容の焦点化や全体のバランス

「論理・構成」に関するコメントとして、その他には、(6) と (7) のように、発表内容の趣旨を明確にするため、内容を焦点化することの必要性に言及したものが4例挙げられる。また、(8) と (9) のように、内容に偏りがなく、全体的なバランスの重要性に言及したものが4例見られた。

(6) 全体的に見ると、注目すべき点があまり明確ではないと感じました。(B)

(7) 言いたい点が多すぎて逆に、各点も深く紹介されていない感じがします。(E)

(8) 日本と〇〇国両国の状況と対策を一緒に見て、共通点と問題点を提示するのは大変いい視点だと思いました。(B)

(9) IT化の原因や重要性はよく言いました (※だ) けど、他の角度も含めて、ITの不利点、IT化による問題も考えて紹介した (※ら) より全面的な発表となると思います。(E)

このように、上記のコメントでは、「論理・構成」の観点の中でも「流れ」や「つながり」といった、各内容の関連性をもっとも重要視されていることがわかった。その他には、背景情報の説明および焦点化した内容やバランスの取れた内容の提示についても言及されていた。

5-3 コメントに見る評価基準の違い

コメントの質と量については、授業に対する動機づけの違いの影響も否めないが、同じ観点から繰り返される漠然としたコメントが観察される一方で、あらゆる観点からの具体的な細部にわたるコメントも観察された。

例えば、「質疑応答への対応」に関して、学生Iは、他の学生に対する全18のコメントのうち、「質疑応答への対応も良くて、自分のテーマについて多くの知識を持っていることがわかる」という同じコメントを6回繰り返していた。

一方で、学生Aは、「質疑応答の時の対応はハキハキとした態度だったので、とても良かったと思う」と述べた上で、改善点として「「なんか」や「多分」という主観的な言葉遣いを避け、数値による裏付けの提示をもう少し（※して）欲しかった」と述べ、質疑応答での態度に加え、客観的な日本語表現および根拠を提示する必要性についても指摘していた。

これは、村岡（2014）の大学院レベルの学習者を対象とした、論文スキーマ形成に関する調査結果に通ずるものであると言える。村岡（2014）は、専門日本語ライティング能力の獲得を目的とした「テキスト分析タスク」活動における学習者のコメントを分析し、スキーマの獲得に成功したと認められる学習者は、未成功者に比べ「文体、構成、視点、表現等、多くの基準を有しており、しかも、それらの相対的重要度の違いを認識していた」（p.114）と指摘している。

以下、コメントに見られる評価基準の違いを示す。①は評価基準が漠然としているもの、②は一定程度の評価基準を有すると考えられる例である。それぞれのコメントは、観点ごとに抽出した。言及された数の多かった「スライドのわかりやすさ、見やすさ」および「データの質と量の妥当性」に関するコメントについて述べる。

5-3-1 スライドのわかりやすさ、見やすさ

先述の通り、「スライドのわかりやすさ、見やすさ」は、342例のうち、61例と最も多く言及されていた。以下の①と②は、同じプレゼンに対するコメントであるが、①は「スライドは非常に見やすい」と全体的な印象を述べているのに対し、②では、スライド上の「文章」を問題点として指摘し、「キーワード」を掲載したほうがよいとの改善点を示している。

- ① スライドは非常に見やすいです。 (C)
- ② 文章の形ではなく、キーワードをスライドに掲載しそれを口頭で詳しい（※く）説明する形の方がよかったかもしれないと思いました。 (A)

評価基準が漠然としている他のコメントでは、スライドが「きれい」、「わかりやすい」、「スライドの色が好き」、「デザインがいい」といった具体性に欠ける記述が頻繁に見られた。

一方で、一定程度の評価基準を有していると考えられるその他のコメントでは、「文字サイズの統一、文字の色や矢印等による強調、写真や動画の活用、表やグラフの見やすさと配置、図と文字の量的バランス」などが具体的に指摘されていた。

5-3-2 データの質と量の妥当性

「データの質と量の妥当性」の観点からのコメントでは、①は「たくさんデータをあげて」とデータの量にのみ言及しているのに対し、②は「説得力のある図表やデータを多く使用し」とあるように、データの質と量の双方へ言及した上で、「出典も明記している」と引用の手續きが適切になされている点についても指摘している。

- ① たくさんデータをあげて、説明もわかりやすいです。 (C)
- ② 説得力のある図表やデータを多く使用し、出典も明記していることはとてもいいと思いました。 (B)

「データの質と量の妥当性」の観点からのコメント計36例のうち、データの質のみに言及しているものは16例あり、データの量のみに言及したものは10例、質と量の双方に言及しているものは、10例であった。

一定程度の評価基準を有していると判断されるコメントでは、発表内容に沿った、より詳細な記述が見られた。

例えば、以下では、表1の12番の発表に対して自身の考えを示した上で、発表内容の質をより深めるための詳細なデータの引用が提案されている。

「外国人児童の不就学は、子ども自身の問題もあると思いますが、親がどのような価値観で、どのように問題に取り組んでいたのかという情報ももう少しあれば個人的には良かったかなと思います」

以上のように「データの質と量の妥当性」におい

ても、自身の理解に基づいた、具体的かつ詳細な観点が述べられていることがわかる。

5-4 評価基準の内在化の過程

1、2週目と5週目のコメントを比較すると、評価基準の内在化の過程の一端がみられた。

具体的には「データの質と量の妥当性」に関して、学生Dは、1週目は「何よりも、さまざまなデータが提示されている点良かった」と述べ、5週目は「さまざまな事例が提示され、より説得的であったと思う。主張を裏付ける根拠が多かったことが主張を強化してくれたと思った」と述べていた。

また、「スライドのわかりやすさ、見やすさ」に関して、学生Fは2週目に「努力したことが見えるきれいなスライドでした」と述べ、5週目はより具体的に「図が一つのスライドに何個かあって字が小さくなりパッと見えないものもあったので、より簡略化したらどうかと思った」と述べている。

評価基準が漠然としている例として先述した学生Iの例も、1週目と5週目を比較すると以下のような変化が見られた。

1週目：「発表はとても良くて、わかりやすかった。質疑応答への対応も良くて、自分のテーマについて多くの知識を持っていることがわかる」

5週目：「発表はとても良かった。①多くの例が使われているので、トピックがより現実的で問題であるように感じられた。②質疑応答への対応も良くて、自分のテーマについて多くの知識を持っていることがわかる。③私も、日本は差別問題などで他の国よりも少し遅れていると感じていて、大きな変化があればもっと良くなると思う。」

「質疑応答への対応」に関しては、同じコメントが繰り返されているものの（下線部②）、5週目では、「データの質と量の妥当性」（下線部①）と「発表内容からの学び」（下線部③）といった評価の観点が増え、授業でのプレゼン開始時に比べ記述が精緻化していると言える。

先述の「他者の実践を見る」「自分で実践する」「他者に指摘される」（中野、2021）という3つのアプロ

ーチによる計19回のプレゼンを通して、学生が互いの観点をすることで、自身の観点を振り返り、評価基準が増えたり、より深化したりすることにより、新たな評価基準を内在化していくものと推測される。また、新たな評価基準を内在化することは、対象とした授業の目的でもある、大学教育に必要な批判的思考や論理的思考の涵養にもつながるものと考えられる。

6 まとめと今後の課題

本稿では、相互評価コメントにおける観点を明らかにし、コメントの質と量には、各学生の有する評価基準の違いが認められることを示した。

学生によるプレゼンの相互評価コメントには、「スライドのわかりやすさ、見やすさ」、「発表内容に関する学び」、「データの質と量の妥当性」など複数の観点が示されていることが明らかになった。また、評価基準を一定程度有していると認められるコメントでは、「論理・構成」の観点への言及があり、発表内容の理解に基づいた、より詳細で具体的な観点が示されていた。

先述した中野（2021）で指摘されているように、他者と振り返りを共有し、相互に参照することは、学びの質を高めるものである。本稿で対象とした授業では実施できなかったが、評価コメントを発表者のみにフィードバックするのではなく、クラス全体で共有することで新たな観点の獲得への意識化を促すことや、日本語の授業で学んだ観点を他の授業でのプレゼンにも応用していく活動などが考えられる。

本稿では、自由記述欄に書かれたコメントの分析を行ったが、今後は、フォローアップインタビューや質疑応答時の発言も含め、より複合的に学生の相互評価について分析していく必要がある。新たな評価基準の獲得により、実際のプレゼンの質がどのように変化していくか、縦断的な調査への発展も考えられるが、いずれも今後の課題である。

最後に、学生が相互に建設的な評価コメントを伝え合うためには、クラスでの人間関係が構築されていることが重要であると考えられる。本稿が対象とした教育実践では、授業がそれぞれの意見や考えを尊重する場であることを繰り返し学生に伝え、ディスカッションやグループ活動の合間の雑談などを通して、安心して話し合える関係を築くことに特に留

意した。このような授業運営時に配慮すべき点の分析についても、今後の課題としたい。

謝辞

本調査にご協力くださった受講生の皆様に心より感謝いたします。

付記

本稿は、第24回専門日本語教育研究討論会（2022年3月3日 Zoomによるオンライン開催）における口頭発表「日本語学習者によるプレゼンテーションに対する評価コメントの分析-スキーマ形成の促進を目指して-」の内容を大幅に加筆修正したものである。

注

- 1) 以下、「口頭発表」をプレゼンに統一して表記した。
- 2) スペースの都合上「スライドのわかりやすさ、見やすさ」は、「スライド」にするなど観点を簡略化して示した。
- 3) 以下、コメントの日本語使用に関する修正は、(※)で表記した。

参考文献

- 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』第30巻第1号, 57-70.
- 北村雅則 (2021) 「プレゼンテーション学習における振り返りサイクルを確立するための実践的研究」『南山大学紀要 アカデミア 人文・自然科学編』第21号, 213-225.
- 中島祥子 (2018) 「初年次教育におけるライティング教育 組織的な取り組みと実践の一例」村岡貴子他編『大学と社会をつなぐライティング教育』97-116.
- 中野美香 (2021) 「遠隔講義におけるコミュニケーショ

ン教育 プレゼンテーション基礎とレトリック基礎の振り返りの分析と提案」『九州大学基幹教育院 基幹教育紀要』7, 31-40.

中原淳 (2013) 「経験学習の理論的系譜と研究動向」『日本労働研究雑誌』No.39, 4-14.

花城可武 (2017) 「日本語学習者はどのように他学生の口頭発表を評価しているのか-コメントシートからわかること-」『日本語教育方法研究会誌』Vol.24 No.1, 86-87.

福良直子・横川未奈 (2021) 「日本語初級から上級までの体系的なプレゼンテーション教育方法開発のための基礎研究-2015年から2020年に刊行された文献の調査から-」『第23回専門日本語教育研究討論会誌』14-15.

福良直子・横川未奈 (2022) 「日本語学習者によるプレゼンテーションに対する評価コメントの分析-スキーマ形成の促進を目指して-」『第24回専門日本語教育学会研究討論会誌』10-11.

村岡貴子 (2014) 『専門日本語ライティング教育-論文スキーマ形成に着目して-』大阪大学出版会

文部科学省 (2021) 「令和元年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)」

https://www.mext.go.jp/content/20211104-mxt_daigakuc03-000018152_1.pdf (2022年12月18日)

山下雄一郎・中島平 (2010) 「プレゼンテーション能力の評価方法確立のための書籍評価とその評価法を用いた情報システムの開発」『教育情報学研究』9, 63-70.

Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

Kolb, A.Y. and Kolb, D.A. (2009) *Experiential learning theory: A Dynamic holistic approach to management learning, education and development*, Armstrong, S. J. and Fukami, C.V. (eds) *The SAGE handbook of management learning, education and development*, SAGE, 42-68.