

スピーチに関する自己評価規準を基盤とする継続的な学習活動の設計と効果

ーデジタルビデオと評価シートを組み合わせた自己評価活動による学習展開ー

木村英器*1・益子典文*2

多くの学校で実践されている朝の1分間スピーチを取り上げ、児童の「話す力」を育成する効果的なスピーチ活動の設計を行い、それを支える評価規準の開発を行った。児童のスピーチ事例を分析することから開発された評価規準の有効性、ならびに、デジタルビデオと評価規準を組み合わせた自己・相互評価活動により展開されるスピーチ活動の有効性を評価した。児童の変容として評価規準の定着とそれにとまなうスピーチの向上が見られた。

〈キーワード〉 スピーチ, 話す力, 自己評価, 評価規準

I. はじめに

児童の話す力を伸ばしたい、人前でも堂々と、豊かな表現で話せる児童を育てたい、研究に取り組んだきっかけはこの願いからである。

「伝え合う力」を高めることの重要性が叫ばれる中、国語科の授業で特に音声表現力を育成する単元に力を入れて取り組んできた。しかし、授業で力を伸ばした児童の姿を見ることはできても、その力を他の活動でも発揮させている児童は少なく、本当に話す力を伸ばすことができたとは言えないものであった。授業で身につけた力を定着させるためにも、話すことを繰り返して練習する活動が必要であるが、学校の現状を考えると、話すことに関わる学習活動の時間を継続的に確保することは困難である。したがって、現在の学習活動の範囲内、もしくは多少発展させた学習活動の形で、効果的に成果を上げる方法が必要なのである。

話す力を伸ばす活動の一つとして、朝の会に「1分間スピーチ」を位置づけている教師は多い。しかし、現状は毎日1～2名ずつの児童が仲間の前に出て話をする活動が継続されているにもかかわらず、話す力の向上にはつながっていない場合が多いようである。児童が自分のスピーチを振り返り、課題を持って次回のスピーチを

迎える活動を継続することにより、目標を達成していきけるようなスピーチ活動を効果的に繰り返す必要があると考える。

そこで、朝の会の1分間スピーチの効果をより向上させ、同時に児童のスピーチに関する表現力を高めるため、自己評価活動を中心にした効果的なスピーチ活動の設計と自らスピーチ活動を振り返る活動を活性化する自己評価規準の開発を行いたいと考えた。

II. 評価規準の開発とスピーチ活動の設計

自己評価規準を基盤としたスピーチ活動を設計するにあたり、「児童の抵抗感のもとになっているものは何か」「スピーチにおける評価規準はどのようなものか」「児童はどのような実態か」という大きく3点に分けられる指針を得る必要があると考えた。これらの指針を得るために「話し手の思考分析」「スピーチ熟達者の目標分析」「スピーチ事例の分析」「児童の実態調査」の4つの調査を計画した。4つの調査から得られる成果と、その成果の活用法の関係は図1に示したとおりである。

「話し手の思考分析」と「スピーチ熟達者の目標分析」から得られる「よいスピーチのための達成目標」「スピーチの真の目標」をもとに、評価の観点を作成し、「ス

*1 養基小学校養基保育所組合立養基小学校

*2 岐阜大学総合情報メディアセンター

スピーチ事例の分析」をもとに、目標達成の度合いを判断する基準を作成する。それらを組み合わせることで評価基準を開発する。また、「話し手の思考分析」から得られる「抵抗感を生む要因」と「児童の実態調査」から得られる「スピーチに対する意識や意欲、これまでの取り組み方の実態」をもとに活動の設計を行うものとする。

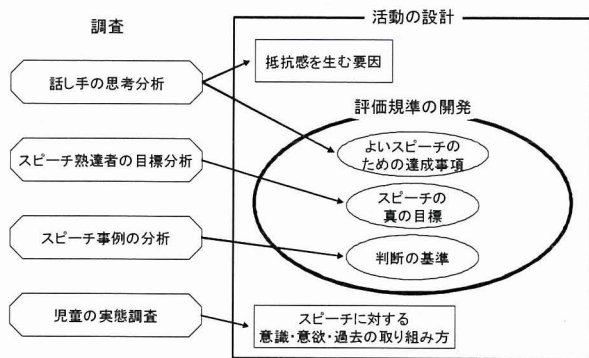


図 1 4つの調査から得られる成果とその活用法の関係

1. スピーチの話し手の思考分析

a. 目的

話し手は、よいスピーチをするために達成すべき事柄をいくつか考える。それらはすべて、評価の観点となり得るものである。しかし、例えばスピーチが上手い児童にインタビューを行っても「達成すべき事柄」を言語化して報告することは困難であろう。これらの「達成すべき事柄」は抽象的・情意的な条件を多く含んでいると考えられるからである。そこで、研究者自身が1分間スピーチを行い、話し手として考えたこと、感じたことを主観的に振り返り、モデル図として整理することにした。話し手の思考を分析することにより、評価の観点を作成する見通しを得ることがこの調査の目的である。

また、このモデル図により、話し手から見たスピーチの全体像をつかむことができ、児童の抵抗感を軽減する方法を推察することができるであろう。

b. 方法

調査は平成16年5月上旬、現職の教師3名と指導教官1名の合計4名を前にして行った。児童がスピーチを行うときは、少なからずストレスを感じて話すはずである。そこで、「聞いた後に今日も一日がんばろうと思え

ような話をする」という課題を指導教官より受け、ストレスのある状態でスピーチを行うこととした。

スピーチ実施後、次の手順によってモデル図を作成した。

- ①思考の流れや情意面の変化を時間によって洗い出して羅列する。
- ②自分の行動を場面分けする。話題を考える場面、構想を練る場面、スピーチ実施場面の三つに分けた。
- ③それぞれの場面で、何を重点的に考えたのか、どのような要因から情意が変化したのか分析する。
- ④言葉をつないだり統合したりする作業を経てモデル図にまとめる。

作成したスピーチのモデル図を図2に示す。

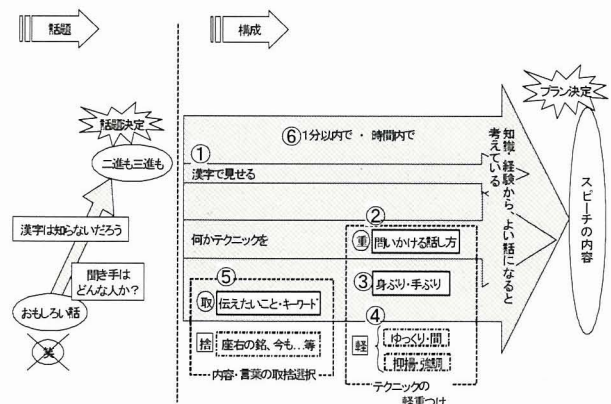


図 2 経験をもとに作成したスピーチのモデル図

このモデル図をもとに思考の流れを分析した結果、スピーチの構想を練る際に話し手が重視した事柄が6点明らかになった。図2の中の丸数字と対応させて以下に説明する。

①資料を提示しながら話すこと

主に、聞き手を注目させることを狙い、「二進も三進も」の漢字表記を提示しながら話すことを考えた。

②聞き手に問いかける話し方を入れること

聞き手を注目させる効果があるため、冒頭部分で聞き手に問いかける話し方をするのを考えた。

③聞き手を見ながら身ぶり手ぶりをいれて話すこと

聞き手を引きつけるために、聞き手を見ながら話し、さらに身ぶり手振りを入れて話したいと考えた。

④間をあけて早口にならないように話すこと

間をあけて分かりやすく話したいと考えた。しかし、今回はスピーチを1分間におさめるために多少犠牲にしなければならない事柄であるとして扱った。

⑤話題を一つにしぼって話すこと

構想を練る中で浮かんだ内容には、どうしても伝えたいことと、付随して伝えられるならば話したいことの二種類があった。しかし、伝えたいことをはっきりさせるために、スピーチ内容を精選した。

⑥1分間という時間を守ること

設定された時間を守って話すのは大変難しいことであり、だからこそ、時間内にスピーチをおさめ、聞き手からよい評価を得たいと考えていた。

以上に上げた6点のうち、①～③の事柄は、「聞き手を引きつける工夫」についての思考だとまとめることができる。④は、「相手が聞きやすいような話し方」についての思考であり、⑤は、「伝えたいことをはっきりさせること」についての思考、最後の⑥は、「設定された時間を守ること」についての思考であると考えられる。

したがって、今回の調査から明らかになった、話し手が考えるよいスピーチにするための「達成すべき事柄」をまとめると、

- ・ 聞き手を引きつける工夫
- ・ 相手が聞きやすいような話し方
- ・ 伝えたいことをはっきりさせること
- ・ 設定時間を守ること

の4点であることが分かる。

次に、図2のモデル図で表しきれなかった話し手の情意面の変化を時間の流れに沿って別に調査した(図3)。

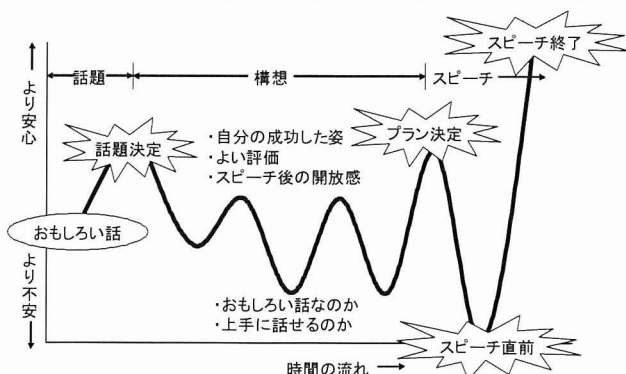


図3 時間の流れに沿った情意面の変化

この図は、話し手の情意面が、時間の流れに沿ってどのように変化したのか太線で表し、情意面を変化させる

分岐点となった事柄を線上に配置した。また、具体的な思考の代表的なものを言葉で記入してある。

スピーチ実施直前に大きく不安に傾いたことについては、人前で話すのに慣れることと、準備を整え自信を持って臨むことでしか解消できないと考えたので、ここでは、実施の前日までにあたる、事前にスピーチの内容を考える段階での情意面の変化を追った。その中で特に、構想を練っている間の話し手の気持ちが複雑に上下したので、その情意を変化させた要因について詳しく調査した。

まず、構想を練っているときに不安になり、意欲や集中力を減退させた要因を分析したところ、次の3点が考えられた。

- ・ スピーチが失敗しないか心配したこと
- ・ 決めた話題が「おもしろい話」なのか心配したこと
- ・ 国語教師という立場に見合ったスピーチができるのだろうかとの自分の立場を振り返ったこと

次に、不安を軽減させ、考える意欲や集中力を高めた要因について分析したところ、次の2点が考えられた。

- ・ 過去のスピーチの成功体験を想起したり、聞き手からよい評価をもらう姿を想像したりできたこと
- ・ スピーチが終わった時の開放感を想像できたこと

このように、話し手の情意面を分析することにより、スピーチに対する不安を軽減したり増長したりする要因が明らかになった。それらをまとめると、スピーチの成功を体験させ、それを想起できるようにすることで抵抗感を取り除くことができるのではないかと考える。

c. 結果と考察

調査結果をモデル図に整理し、話し手の思考の流れを分析することにより、評価の観点になりうる事柄が明らかになった。それにより、スピーチの評価には「聞き手を引きつける話し方」「聞きやすいような話し方」「内容を分かりやすく構成すること」「よい話題を選ぶこと」に関わる観点を設定するべきであると分かった。これらの見通しをもとに評価の観点を開発する。ただし、これらは話し方や構想の練り方のスキルばかりであるので、スピーチすることの良さやスピーチの本当の目標に関する評価の観点を作成するために、別の調査が必要であると考えられる。

また、情意面の変化を分析することにより、スピーチの抵抗感を和らげる方法の見通しを得た。それにより、スピーチの成功を体験させ、それを想起できるようにすることが有効であると分かった。しかし、スピーチの苦手な児童にとって、いきなり成功体験を得ることは困難であるので、前回より少しでも上達できたという実感を積み重ねる活動が必要であると考えた。そこで、スピーチの上達を実感できる活動を設計し、それを継続して行うことが重要であると考えた。この考えを基礎にして活動を設計する。

2. スピーチ熟達者の目標分析

a. 目的

スピーチの熟達者にインタビュー調査を行い、スピーチで目指すべき本物の目標を探ることにより、評価の観点を抽出することを目的とする。

当初考えていたスピーチの目標は「経験したできごとの様子や自分の考えを分かりやすく伝える」といったもので、そこから導き出される評価の観点は、話し方や構想の練り方のスキルに偏ったものばかりだった。スピーチのスキルばかりを目標としたのでは、単なる話し方の訓練にとどまる活動となり、「自分を表現する力」「伝え合う力」を高める活動にならないと考えた。

スピーチの本物の目標を明確にし、学習目標として設定することで、この活動をより意義深いものに行うことができると考えた。そこで、話すことに熟達している方はスピーチの目標をどのようにとらえているのか、直接尋ねることが重要だと考えたのである。

b. 方法

平成 16 年 5 月中旬に岐阜放送のアナウンサー 1 名にインタビュー調査を行った。用意した 6 つの質問とその意図は以下のとおりである。

①番組の中で話す時に気をつけていることは？

聞き手（番組の視聴者）を意識して話す時の目標を探ることを目的とした。

②うまくいったという評価を何で判断しているのか？

アナウンサーが持っている仕事に対する評価の観点と、それを判断する基準を探ることを目的とした。

③先輩アナウンサーのどんな点を学んでいるか？

話す力を向上させるためにどんな点に着目しているのか探ることを目的とした。

④ニュース原稿を校正する時に重視している規準は？

アナウンサーが考える聞き手に分かりやすい話するための観点を探ることを目的とした。

⑤この職業のおもしろさは？

アナウンサーが考える「話す」という行為の意義や価値を探ることを目的とした。

⑥人前でスピーチをする時に何に気をつけるか？

聞き手を目の前にした場合の目標は、番組の中で話す場合と違いがあるのか探ることを目的とした。

c. 結果と考察

質問に対する回答は以下の通りである。

「番組の中で話す時に気をつけていること」を尋ねたところ、「自分の考えを話すために話題について勉強しておくことが大切だ」という回答であった。その他に、成功・失敗を考えるのではなく、「ありのままの自分を出すこと」に気をつけているという回答を得た。この「ありのままの自分を出す」ということは、「人前でスピーチする時に気をつけていること」を尋ねた時の回答とも重なるものであった。成功・失敗ではなく、ありのままの自分をさらけ出すように心がけ、ありのままの自分でも聞く人を感心させられるように、日頃の勉強が必要なのだという回答であった。

また、「先輩のどんな点を学んでいるか」に対しては「どのようなものの見方をしているのかという視点」を学ぶのだという回答であった。プロとして中身のある話をするために、一般的なものの見方だけでなく、様々な角度から物事を見るように心がけているという回答であった。

「ニュース原稿を校正、修正する時に何を重視するか」に対しては「耳で聞いた時に誰もが分かりやすい言葉を使うこと」という回答を得た。これは、児童のスピーチにも通ずるものであると考える。

「この職業のおもしろさ」を尋ねたところ、「大勢の人を相手に話ができることに対する喜び」と「100%満足のいく仕事ができるように日々努力ができること」という回答を得た。

「人前でスピーチをする時に気をつけていること」を尋ねたところ、先に述べた「ありのままの自分を出すこと」と、原稿を用意して暗記するのではなく、「心の中に浮かんだ言葉を素直に出すこと」であるという回答であった。原稿の暗記は、その場で読んでいるのと同じことになり、決して人の心を打つことはできないのだという答えであった。

こうした結果を整理し、熟達者ならではの特徴的な目標だと思われる内容をまとめると、次のようになるであろう。

- ・ ありのままの自分を表現する
- ・ 心の中から出てきた言葉を大切にすること
- ・ 人と違う視点で物事を見る
- ・ 心を打つスピーチをする

以上のインタビュー結果から、アナウンサーが考えるスピーチの本物の目標とは、聞き手の心を打つスピーチをすることであると分かった。心を打つスピーチとは、例えば、話し手の行動や考え方を強く共感させることができるものや、聞き手に希望や意欲を与えられるものなどであろう。そういったスピーチは例外なく良いスピーチとなるはずであるが、児童に「心を打つスピーチ」を要求するのは無理がある。そこで、心を打つスピーチのために重要である「素直な気持ちを表現する」ことを評価の観点の一つに設定すべきだと考える。

3. スピーチ事例の分析

a. 目的

この調査の目的は、評価規準を開発することである。特に目標の達成具合を段階的に記述する基準表の作成を目的に行った。

当初、スピーチの目標から評価規準を作成する、いわゆるトップダウンの方法で取り組んでいたが、その方法で生み出された評価規準は抽象的な言葉が並んでおり、次の活動につなげられる効果的な働きをするものとはならなかった。

そこで、目標からアプローチするトップダウンの方法ではなく、いわゆるボトムアップの方法をとることとした。話の組み立て方や話しぶりなど、児童の実態をもと

に評価規準を開発するために、実際に指導を行う児童のスピーチ事例を分析することを考えた。

こうして作成される評価規準は、当然、児童の実態に即したものとなり、かつ、目指すべき姿がイメージしやすくなるという利点を伴うはずである。

b. 方法

事例の分析は、勤務校の平成16年度6年生児童45名のスピーチを対象に行った。平成16年6月下旬から7月中旬にかけて行われた朝の1分間スピーチをビデオに撮影し、次の手順でスピーチ事例の分析および、基準表の作成を行った。なお、この手順は、(西岡, 2003) および(川上ら, 2004)のルーブリック作りの手順を参考にした。

①ビデオ映像を視聴しそのスピーチに1~5点の点数をつける

「言いたいことが伝わってくるか」という総合的な観点でスピーチを評価し点数をつけた。今回は、点数化を一人で行ったため、少しでも客観性を持たせる目的で、時間をおいて評価作業を3回繰り返した。

②同じ点数のついたスピーチに共通してみられる特徴を書き出す

声の大きさや速さ、話す態度などの「話し方」という観点と、話題の良さや話の分かりやすさなどの「話の内容」という2観点で分析を行い、同じ点数のついたスピーチに共通してみられる特徴を書き出した。こうして点数に対応した達成の具合を示す記述語をまとめ、一覧表にした。

③逡巡を解消できる記述語に訂正する

3回の評価作業で同じ点数がつかなかったスピーチについて、どのように表現するとその逡巡が解消されるのか、さらに視聴を重ねながら訂正を加えた。

c. 結果と考察

作成された基準表を表1に示す。この基準表は、前述のような手順を踏んでいることから、児童の実態にあった妥当なものであるという立場に立ち、これを基礎として評価規準の開発を行うものとする。

表 1 スピーチの「話し方」「構想」に関わる基準表

話し方	
5	大きくはっきりした声で抑揚をつけて話す。 語尾まではっきりと話す。 明るい表情で聞き手をまんべんなく見て話す。 意図的に間をあげたりつめたりして話す。
4	大きくはっきりした声で話す。 語尾まではっきりと話す。 明るい表情でみんなの方を見て話す。 文と文の間に間をあげて話す。
3	十分聞き取れる声で話す。 語尾まで聞き取れる声で話す。 みんなの方を見て話す。時々明るい表情を見せる。 間に余裕はないが、早すぎることはない。
2	何とか聞き取れる大きさと話す。 語尾まで聞き取れないことがある。 みんなの方を見て話す。少々表情が暗い。 間が意識されておらず、やや速い話し方である。
1	小さな声で、発音もはっきりしない。 語尾まで聞こえない場合が多い。 落ち着きがなかったり、伏し目がちである。 間が意識されておらず、次から次へと文が進む。
構想(内容)	
5	言いたいことを絞り、一つの話題について話す。 自分の考えたことや思っていることを含めて話す。 オリジナルな内容、タイムリーな内容を話題に選んでいる。 ユーモアや、工夫のある言い回しを多く取り入れた話である。
4	言いたいことを絞り、一つの話題について話す。 自分の考えたことや思っていることを含めて話す。 オリジナルな内容、タイムリーな内容を話題に選んでいる。 ユーモアや、工夫のある言い回しが1~2ある。
3	言いたいことを絞り、一つの話題について話す。 自分の考えが少し入っている。 オリジナルな内容、タイムリーな内容であるが、 やや説明的な話である。
2	話の焦点が絞れておらず、メインになる話題が明確でない。 場面の様子が浮かぶように話せているが、 思いや考えが含まれていない。 ありきたりな話題で、工夫も見られない。
1	内容が乏しいため、時間が短い。 詳しく述べられていないので、場面の様子があまり分からない ありきたりな話題で、工夫も見られない。

4. スピーチに関する事前実態調査

a. 目的

一般的に、スピーチという行為には多くの人が苦手意識を持つであろうと予想できる。その大きな原因の一つには、人前で話す経験が少なくその行為に慣れていないことが挙げられる。児童たちは、朝の会でスピーチすることや授業で発言することにより、一般的な社会人よりも人前で話す機会が多いはずである。機会が多ければ話

すことに慣れ、苦手意識が低いことも考えられる。しかし、観察する限り、人前で話すことに苦手意識を持っていないという児童は少ない。

学級という限られた空間ではあるが、人前で話すことを何度も行ってきたにもかかわらず、上述のような姿を見せる児童たちは、スピーチに対してどのような意識を持っているのだろうか。人前で話すことに対する自信やスピーチに取り組む積極性など、具体的に実態をつかみ、スピーチ活動設計の基礎にする目的でこの調査を実施した。

b. 方法

調査は、平成 17 年 7 月中旬、勤務校の 6 年生児童 24 名を対象に行った。実施時間は 15 分程度で、教師の指導のもと、質問紙法により行った。スピーチの実践に関わる質問として、表 2 に示すような因子とそれに対応する質問項目を設定した。

表 2 因子と対応する質問項目

因子	質問項目
自信を持って話せた経験	・自信を持ってスピーチできたことはありますか。 ・それは何回目ですか。すべて答えてください。
事前に内容を考えてきた経験	・スピーチの内容を事前に考えてきたことがありますか。 ・それは何回目ですか。すべて答えてください。

	因子	質問項目
話す	向上心	① もっと上手に人前で話せるようになりたいです。
	自信	② スピーチはどちらかというと不得意です。
		③ 学級の友達は、これまでの自分のスピーチを楽しんで聞いてくれていたと思います。
		④ スピーチのとき、だまって聞くのではなく、笑ったりうなずいたり反応しながら聞いてほしいです。
	聞き手に対する期待	⑤ ふだんの生活の中で「このできごとはスピーチで話せるな」と思うことがあります。
	スピーチへの取り組み	⑥ スピーチが終わったときに、自分のうまくできたところや、直すところを振り返ります。
	自己評価	⑦ スピーチを行うときに、「〇〇に心がけよう」などと目当てを持って取り組みます。
聞く	スピーチへの取り組み	⑧ 人の話し方や話の内容のよいところを参考にして、自分のスピーチに取り入れています。
	聞く態度	⑨ うなずいたりおどろいたり、反応しながら話を聞いています。

c. 調査の結果

質問「自信を持ってスピーチできたことはありますか」と「スピーチの内容を事前に考えてきたことがありますか」に対して、自信を持ってスピーチできた・できなかった別に、事前にスピーチの内容を考えた・考えなかった件数を集計した。その結果を表 3 に示す。直接確率計算を行った結果、人数の偏りは有意であった(両側検定: $p=0.008$)。

表 3 スピーチの自信と事前準備の関連

自信\事前	事前に考えた	事前に考えない	計
自信あり	23	3	26
自信なし	26	20	46
計	49	23	72

自信を持って話せたスピーチのうち、事前に考えてきた23回が、事前に考えてこなかった3回を大きく上回った。また、事前に考えずにスピーチをした23件のうち20件が自信を持って話せなかったという結果になった。これらの結果から、事前にスピーチの内容を考えてくることは、自信を持って話せることにつながる重要なポイントであることが分かる。

次に、スピーチに対する意識や取り組みについて調査した結果について述べる。9つの質問にたいして、児童にそれぞれ4件法で回答させた。「とても当てはまる」を4点、「やや当てはまる」を3点、「あまり当てはまらない」を2点、「全然当てはまらない」を1点として集計し、平均値をグラフにしたものを図4に示す。

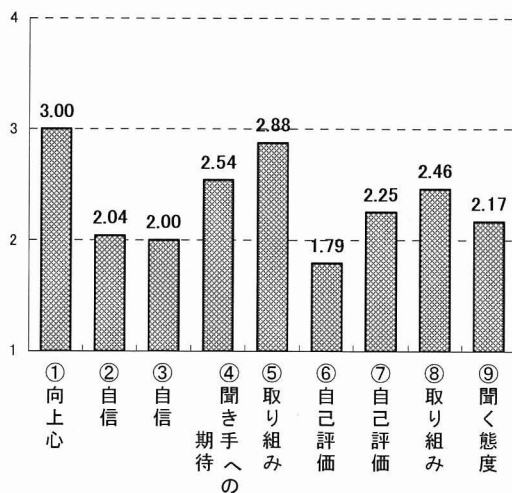


図 4 スピーチに対する意識・取り組みの平均値 (n=24)

ここでは、代表的な質問項目の結果について述べる。

質問①は、向上心を問う質問で、一番平均値が高かった項目である。人数を見ても24名中18名が「とても当てはまる」「あるいは「やや当てはまる」と回答しており、児童はスピーチに対して向上心を持っていることが示された。

質問②は、「スピーチはどちらかというとな得意でず」という逆転項目であるため、「とても当てはまる(つ

まり「得意でない」という認識)を1点、「やや当てはまる」を2点、「あまり当てはまらない」を3点、「ぜんぜん当てはまらない」(つまり「得意である」という認識)を4点として平均値を算出した。図4においてもこの数値をグラフに表した。自信を問う質問である質問②と質問③はともに平均値が低く、多くの児童はスピーチに自信を持っていないことが分かる。

質問⑥は、スピーチに対する自己評価の取り組みがうかがえる質問である。質問⑥は一番平均値が低く、スピーチの自己評価に対する児童の意識はかなり低いことが分かる。

d. 結果に対する考察

実態調査の分析により、児童は苦手意識を持っているものの、スピーチから逃げたいと思っているわけではなく、「うまくなりたい」と意欲を持っていることが分かった。しかし、うまくなりたい気持ちとは裏腹に、自己評価が行われないなど向上するための手だてが取られていない、あるいは手だてを知らないという実態も分かった。そこで、教師が見通しをもった考えのもと、自己評価活動を活発にするような設計を立て、設計にもとづいた活動を継続的に行い、スピーチの向上を実感させることで、児童の自信へとつなげる必要があると考える。このような考えを基礎として活動の設計を進める。

また、スピーチを事前に考えてくることと、自信を持って話せることにはある程度の関連性があることが分かった。したがって、スピーチ内容を事前に準備できる手だてを組み込んで活動を設計したい。

5. 評価規準の開発

a. 目的

先の実態調査の結果により、向上意欲が高いにもかかわらず、自己評価が行われていないために、スピーチを向上させることができていない児童の実態が明らかになった。この実態を改善するために、自己評価を中心に置いたスピーチ活動を設計したいと考えた。そして、その基盤となる評価規準が重要であると考えた。なぜなら、評価規準に基づいて評価することで、より客観的で正しい自己評価を行うことができるからである。

さらに、自己評価で利用する評価規準は、学習者にとって使いやすいものでなくてはならないと考えた。そうでなければ混乱を招くだけで、次へとつながる評価が実現できないからである。学習者にとって使いやすい評価規準である条件は、実態に即したものであることと、具体的な言葉で記述されイメージしやすいものであることの2点であると考えた。

以上のように考え、児童にとって使いやすく自己評価活動を活性化させることのできる評価規準を得ることを目的に開発を行うものである。

b. 方法

先の「話し手の思考分析」調査から、話し手がよいスピーチにするために目標にする事柄が明らかになった。その結果から、「話し方」や「構想」を評価する観点を作成する。また、「スピーチ熟達者の目標分析」調査で明らかになったスピーチの真の目標から「素直な自分を表現する」という観点を抽出できたので、これも評価規準に反映させる。こうして評価の観点を作成し、「スピーチ事例の分析」により作成した基準表を組み合わせることで、評価規準を開発するものとする。

いくつかの観点で評価するかについては、毎日無理なく時間内に行えることを考え5~6観点が限度であろう。また設定する目標については、スピーチ向上に必要な条件を挙げるときりがないので、ある目標を達成することで多くの条件が達成できるような表現で目標を設定することにする。例えば、「大きな声で話す」や「間をあげてゆっくり話す」といった条件を目標に設定するのではなく、それらを含んだ目標となる「聞き手に味わってもらえるような話し方をする」という表現で設定するのである。

「話し方」に関わる評価の観点として、次の2点を設定した。

- ・ 聞き手に味わってもらえるように話すことができる
- ・ 聞き手を引きつける態度で話すことができる

「内容の構成」に関わる評価の観点を次のように設定した。

- ・ 話題を一つに決め、伝えたいことを分かりやすく話すことができる

「素直な自分を表現する」ということに関わる評価の観点を次のように設定した。

- ・ 素直な気持ちの出ているスピーチをすることができる
 - ・ 最後スピーチの満足度を自己評価する観点として、
 - ・ 自信を持って話すことができる、満足いくスピーチ
- を設定した。

評価の観点を作成できたので、次に達成の度合いを示す基準表を整備し、組み合わせることで評価規準が作成できる。

「スピーチ事例の分析」調査をもとに作成した基準表は5段階で評価するものであったが、小学6年生である対象児童の発達段階を考えると、達成目標に対して3段階で評価するのが適当であると考えた。そこで、評価の観点到合わせて基準表を一度分解し、再構成する方法をとる。作成した評価の観点对応する基準表の記述を抜き出し、5段階評価になっているものを3段階評価になるように表現を訂正しながら再構成するのである。例として、「聞き手を引きつける話し方ができた」という達成目標に対応する基準表の記述を3段階評価へ再構成した表を、表4に示す。

表 4 5段階評価の記述を3段階評価へ再構成した

達成目標:「聞き手を引きつける話し方ができた」

点数	記述
5	明るい表情でまんべんなくみんなを見て話す。
4	明るい表情でみんなの方を見て話す。
3	みんなの方を見て話す。時々明るい表情を見せる。
2	下は向かないものの聞き手を見ていない。
1	落ち着きがなかったり、伏し目がちである。



基準	記述
◎	明るい表情でみんなを見て話す。
○	みんなの方を見て話す。時々明るい表情を見せる。
△	聞き手を見ていなかったり、落ち着きがなかったりする。

こうして、評価規準の試作が作成できた。この試作を検討するために、ビデオ撮影してあった児童のスピーチ事例を実際に評価する。それにより、評価の観点や基準の設定、または記述語の表現が適当であるかを確認する。こうした確認、訂正、改善の作業を繰り返すことで児童の活動に使用できる評価規準を開発できると考える。

c. 開発した評価規準とそれに対する考察

以上のような方法に沿って開発した評価規準を図3に示す。

これは、児童の実態に即して作成され、かつ、児童のスピーチ事例の分析により具体的に記述されたものである。したがって、児童にとって使いやすいものであり、自己評価活動を活性化できるものであると考え、この評価規準をスピーチ活動の中心に位置づける。

6. スピーチ活動の設計

a. 設計の目的

児童の実態に即した評価規準の開発を受け、自己評価活動を行う準備が整ったと言える。しかし、何の計画もなく自己評価をスピーチ活動の中に置いたとしても児童の力を伸ばすことにはつながらない。明確な意図を持ってスピーチ活動全体を設計し、より効果を発揮するように、設計の中に自己評価活動を位置づけ活用することで児童の話す力を伸ばすことができるであろう。

そこで、自己評価活動を十分に働かせ、児童の話す力を伸ばす効果を高めることを目的としてスピーチ活動全体の設計を行う。

b. スピーチ活動設計の考え方

効果的なスピーチ活動を行うために、次に挙げる4点の特徴を含んだ設計を考えた。

- ・ビデオ撮影を行い、その映像の観察によって自己評価を行う
 - ・自己評価と相互評価を行い、その際、同じ評価規準を参照する
 - ・事前にスピーチ内容や目標を明記する準備プリントを用意する
 - ・自己評価および相互評価をもとに作成した目標は、パソコン上に表す
- それぞれの特徴について以下に詳しい内容を述べる。

①ビデオ映像を見て行う自己評価

スピーチは音声による表現活動である。音声は話された途端に消えていくため、自己評価を行おうとすると何らかの方法で残さなければならない。では、どんな方法で残すのがよいかについて述べる。

スピーチは、話の内容だけでなく、声の大きさや速さ、話し手の表情、体の動きなどすべてが組み合わせられた作品といえる。スピーチを評価する場合は、目に見えるもの・耳に聞こえるものすべてを総合的にとらえて評価することになる。したがってスピーチを構成する特定の要

	達成目標	評価	評価基準	キーワード
話し方	聞き手に味わってもらえるように話すことができる	◎	大きな声で文末まではっきりと話し、聞きやすいように“間”をあけて話せた。	後ろまで聞こえているか？ 間をとって話しているか？
	聞き手を引きつける態度で話すことができる	○	大きい声ではないが、ちゃんと聞こえる声で文末まで聞き取れる。聞きやすいような“間”はなかったが、速すぎるということなく話せた。	
		△	小さな声で文末まで聞き取れないときがある。“間”がなく、早口であった。または、とぎれとぎれで聞きにくい話だった。	
構想	話題を一つに決め、伝えたいことを分かりやすく話すことができる	◎	正面だけでなく、左右にいる聞き手にも顔を向けて、聞き手の目を見ながら話せた。	どこを見ているか？
		○	聞き手の目は見れないが、視線を上げ聞き手の方を見て話せた。	
		△	視線は、下や外など聞き手以外の方を向いていた。または、態度に落ち着きがなかった。	
素直な気持ち	素直な気持ちの出ているスピーチをすることができる	◎	決めた話題をさらにかくわしい場面にしぼり、気持ちや場面の様子を分かりやすく話せた。	何を一番伝えたいのか？ その時の様子や気持ちは？ 話の山場はどこ？
		△	内容が少ないので時間が短く、伝えたいことが分かりにくい。または、二つ以上の話題について話され、伝えたいことがどれなのか分かりにくい。	
満足度	自信を持って話すことができる、満足のいくスピーチができる	◎	話し手の素直な気持ちが、表情や言葉に表れていた。	素直な気持ち？ いつもはどんな自分？
		○	きんちょうや照れが少し見られたが、普段の様子に近い姿で話していた。	
		△	普段の姿とずいぶん違う様子で話していた。	
		◎	自信を持って話せたし、大変満足できた。	満足できたか？ 次への意欲が持てたか？
	○	自信を持って話せなかったが、まあ満足できた。		
	△	もっとやれたと思う。努力が足りなかった。		

図 5 開発した評価規準

素だけ（例えば音声だけ）残したとしても自己評価による効果はあがらない。効果を上げるためには、音声・映像のどちらも記録できるビデオに残すことが最適だと考える。

ビデオ映像といういわば対象化された自分のスピーチを、観察によって自己評価することにより、客観的な評価を行うことができるようになると考える。

②自己評価，相互評価，双方で参照する評価規準

話す力を向上させるには「正確に評価して次のスピーチの目標を持つ」という活動を繰り返すことが必要である。そこで、評価規準が不可欠なものになってくる。さらに言えば、その評価規準が児童のものになってはじめて話す力の向上につながる。

しかし、1クラス24名という今回の対象学級の場合、毎日2人ずつスピーチを行っても、スピーチが児童にめぐってくるのはおよそ1ヶ月に1回である。スピーチを話すときだけ評価規準を参照しては、とても定着は期待できない。そこで、聞き手としてスピーチを評価する相互評価活動も加えることで、評価規準を参照する機会を大幅に増やすことを考えた。同じ評価規準で評価活動を行うことにより、徐々に評価規準の定着を進めることがねらいである。評価規準が定着すれば、同じ評価規準で話し手・聞き手のどちら側からも見るようになる。他人のスピーチに自分の姿を重ね合わせて聞くような望ましい姿も期待できる。

③準備プリント

児童へのアンケート調査からも、事前に準備をしておくことと自信を持って話せることに関連があると分かったので、事前にスピーチ内容を考える支援の方法として、「準備プリント」と名付けた学習シートを用意することを考えた。この準備プリントを使ってスピーチを用意することで、スピーチを苦手とする児童が少しでも自信を持って望めるように期待したい。

④パソコンの利用

ビデオ映像を視聴する方法として、デジタル化してパソコンで見る方法をとることを考えた。スピーチ映像をデジタル化することには、以下に挙げるようなメリットが考えられたからである。

- ・パソコンの台数と同じ人数が同時に自己評価活動を行える。

- ・巻き戻しが不要で、効率よく繰り返して視聴できる。
- ・映像（スピーチ映像）と文章（評価をもとにした目標）を同一画面に表示できる。
- ・児童ごとに蓄積することにより、個人内評価やポートフォリオとしての利用など活用の広がりが期待できる。

c. 設計したスピーチ活動について

以上のような考えをもとに設計したスピーチ活動のモデル図を図6に示す。

スピーチはビデオにより録画され、児童は、ビデオ映像という対象化された自分のスピーチに対して、観察による自己評価を行う。自分のスピーチが行われない間は他の児童のスピーチを見て相互評価活動を毎日繰り返す。この自己評価と相互評価を同じ評価規準をよりどころにして行うことにより、評価規準の定着をはかるのである。こうした評価活動を手がかりとして自分のスピーチ行動を振り返り、次のスピーチ実施前には、スピーチ内容と具体目標を記入した準備プリントを用意する。こうして、前回のスピーチの評価結果から生み出された具体的な目標を持ってスピーチに臨むわけである。

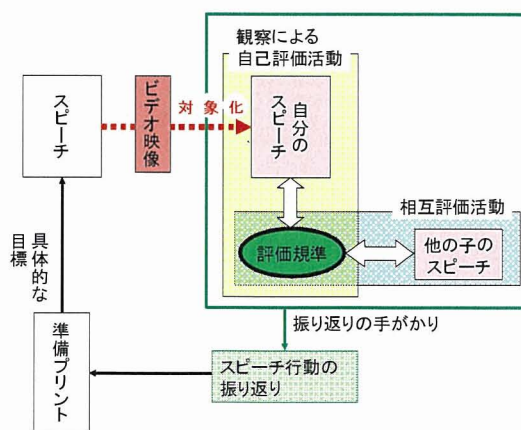


図6 スピーチ活動のモデル図

d. まとめ

以上のように、評価規準を基盤とする活動の設計が行われたことをもって、スピーチ活動の大きな枠組みを完成することができたといえる。この活動を継続することにより、次第に児童に評価規準が定着することが期待できる。そして、評価規準の定着が進むのに合わせて、児童のスピーチにおける表現力の高まりが期待できる。

Ⅲ. スピーチ活動の詳細設計

スピーチ活動を実践するにあたり、具体的に児童がどのように活動するのかといった「活動の流れ」を設計する必要がある。その中には、時間的制約や、「児童が利用するワークシート」をどのようにするのか、「ビデオ撮影」に関わってどのような機材をどのように使うのかといった内容も詳細に設計する必要がある。そこで、以下にそれぞれの詳細設計について述べる。

1. 時間的制約

1日に2名ずつスピーチを行う計画とする。スピーチは1分間を目指すものとするが、時間を制約することによりおのびおのびと話せなくなっては逆効果なので、時間を厳守する必要はないとして指導していく。

スピーチ後に聞き手の児童が行う相互評価にかかる時間は、2分程度で実施できると思われる。したがって、スピーチから相互評価の終了までで一人につき4～5分間を要するものと思われる。

2. 具体的な児童の活動の流れ

スピーチの実施前日に、話し手児童は、ワークシートにスピーチ内容と目標を記入し、準備を整える。

朝の会において1分間スピーチを実施する。自己評価活動の際に、自分の姿を確認するため、スピーチの様子はビデオに録画される。スピーチ終了後、聞き手である他の児童は、評価規準を参照しながら相互評価を行う。

全員のスピーチが行われた後、授業時間を1時間使って、コンピュータ室において以下の手順により自己評価を行う。

- ①パソコン上で自分のスピーチ映像を視聴し自己評価を行う。
- ②聞き手児童および教師からの相互評価を見る。
- ③自己評価と相互評価の結果を参考にして、次回のスピーチ目標を決め、パソコンに入力する。

以上が、一つのスピーチが実施されるごとに生じる活動の流れである。(図7)

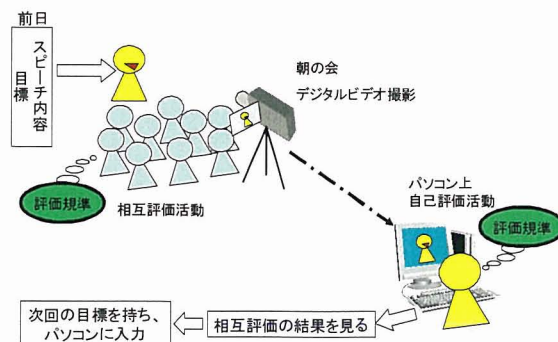


図7 具体的な児童の活動の流れ

3. 利用するワークシートについて

児童が利用するワークシートとして、スピーチの話し手のための「自己評価シート」と聞き手のための「相互評価シート」、スピーチを事前に準備するための「準備プリント」を用意した。

「自己評価シート」は、スピーチを行った児童が、自分のスピーチ映像を見た後に自己評価を行うためのワークシートである。これは、開発した評価規準(図5)をほぼそのまま反映させて作成した。

「相互評価シート」は、聞き手の児童が、スピーチを聞いた後に相互評価を行うためのワークシートである。これも開発した評価規準を反映させてあるが、話し手本人しか分からない「満足度」を観点から除いた4観点で評価するようにした。また、自己評価シートとの大きさが異なるとして、スピーチの中で「ほめてあげたい」と感じたことを記入するための「ここが良かったよ!」の欄を設けた。これは、スピーチを「チェック」するのではなく、受け入れながら聞く態度を持たせることを主なねらいとしている。

「準備プリント」は、スピーチを行う児童が、スピーチ内容と目標を事前に記入するためのワークシートである。「話し手の思考分析」により、「話題」と「スピーチの概要」を決定することで不安が和らぐことが分かったので、この2点を「準備プリント」に記入する内容として設定した。

4. 使用する機材やビデオ映像の扱いについて

ビデオ撮影に使用する機材として、ビデオカメラと三脚を1セット用意する。

ビデオ映像をデジタル化する方法は、映像をパソコンに取り込んだ後、ビデオ編集ソフトを利用してMpeg形式のファイルに変換するものとする。およそ1分間の映像を10MBのファイルサイズにすることができ、話し手の表情を確認することも可能である。

児童は、コンピュータ室の児童用パソコンに導入されているソフトを使い、自分のスピーチ映像を確認し、次のスピーチの目標を入力する。このスピーチ映像と次の目標が一画面になったものを、自己評価を行うごとに蓄積していく。

IV. 実践とその評価

評価基準の開発とそれを基盤とする活動の設計ができたことを受けて、勤務校の養基小学校6年生児童24名を対象として、平成17年9月下旬から1月下旬にかけてスピーチ活動の実践を行った。その期間において児童一人につき、3回のスピーチを行うことができた。

以下に、朝の会の1分間スピーチの活動を中心として行われた実践について述べる。

1. スピーチ活動の実践

a. 実践の目的

これまでに、自己評価活動を中心にしたスピーチ活動の設計と、活動を活性化させる評価基準の開発を行い、さらに詳細な活動の流れの設計を行った。これにより、1分間スピーチの効果を向上させ、同時に児童のスピーチに関する表現力を高めることのできる手だてを得ることができた。

そこで、設計したスピーチ活動と開発した評価基準の有効性を検証することを目的として、スピーチ活動の実践を行った。

b. 活動実践1：評価オリエンテーション

児童はこれまでにスピーチを評価する活動を行ったことがないため、本格的な実践を行うに先立ち、開発した評価基準を用いてスピーチを評価するためのオリエ

ンテーションを実施した。水野・益子(2004)は、中学校選択理科の相互評価活動を中心とした実践において、導入段階で評価活動を体験的に学ぶ活動(評価オリエンテーション)を行っている。中学生を対象とした場合でもこの活動が必要とされているわけなので、小学6年生を対象とするこの研究に置いても不可欠なものであると考えた。

評価オリエンテーションは、児童に評価活動とはいかなるものかを理解させることと、全員ができるだけ同じ感覚で評価できる下地づくりをすることを目的として行った。

この活動は、授業時間を使い2時間に分けて行った。1時間目は、評価シートの説明であり、2時間目は、自己評価活動の実践である。

1時間目は、相互評価シートの説明として、達成目標と、達成の度合いを判断する基準の解説を中心に行った。基準の解説を行う際には、学級児童のスピーチの一部を使うこととし、4つの達成目標ごとに2人ずつの計8人のビデオを用意した。一人は評価シートの中で「◎」と判断できるスピーチで、もう一人は「○」と判断できるスピーチである。そのスピーチのどの姿をとらえて評価したのか、例を挙げながら解説することで、評価の方法を知らせた。

2時間目は、自己評価活動の実践を行った。6月下旬から7月中旬にかけて行われたスピーチのビデオ映像と、夏休み明けの9月3日に行われたスピーチのビデオ映像の2つのスピーチについて自己評価を体験させた。

コンピュータ室の児童用パソコンを使い、自分のスピーチ映像を視聴して、「◎」「○」「△」を判断し自己評価シートに記入するという活動である。評価についてはすでに学習してあるので、児童から評価についての質問が出るなどの混乱はなかった。

c. 活動実践2：朝の会のスピーチ活動と自己評価活動

朝の会では男女1名ずつのスピーチを行うことを基本として1分間スピーチを行った。詳しい児童の活動の流れは先に述べたとおりである。

当初は、ビデオ操作も相互評価シートの配布も教師により行われていたが、活動が進むにつれ、ビデオ操作は、その近くの席の児童が担当し、相互評価シートは朝の会

前に係の児童により配布されるようになった。それにより、ビデオカメラの設置以外は児童の手により活動が進められるようになったわけである。

2. 実践の評価

a. 評価の目的

児童の話す力を伸ばすことを目的として、朝の会のスピーチ活動に焦点を当てて研究・実践を行った。そこで、児童のスピーチを向上させるのに有効に働いたのはどんな点か、また、足りないのはどんな点かを探ることを目的として、実践の評価を行う。

この評価をもとに、設計したスピーチ活動と評価規準の有効性や課題について調査・検討を行う。

b. 評価計画

本研究においては、次の2点について分析し、評価するよう計画した。

1点目は、実践前と実践後の実態調査結果を比較することにより、児童の意識や取り組みの変容を分析することである。児童の変容を分析することにより、スピーチの自信や活動の意欲に対する本研究の有効性を評価できると考えたからである。

2点目は、評価規準の定着とスピーチの向上における関連性を分析することである。評価規準定着とスピーチ向上に関連があれば、開発した評価規準が自己評価活動を活性化するものであり、かつ、評価規準を定着させる活動がスピーチの向上に効果的であったと評価できると考えたからである。

c. 評価方法

事後実態調査は、平成18年2月上旬、養基小学校6年生児童23名を対象にして行った。先に行われた事前実態調査と同じ因子・質問項目により実施し、変容を比較した。

スピーチが向上しているかどうかを判断するのは、実践前の1学期(6月中旬～7月上旬)のスピーチの姿と、実戦を始めて3回目(1月上旬～下旬)のスピーチの姿を比較して、学級担任である研究者が主観的に判断した。

また、評価規準定着の判断は、準備プリントや自己評価のパソコン画面に記入されている目標の記述を観察し、研究者が主観的に判断した。

d. 評価の結果1：事前事後の実態調査結果の比較

「自信を持ってスピーチできたことはありますか。それは、何回目のスピーチですか。すべて教えてください。」という問いに対して「自信を持って話せた」と回答したスピーチの回数を集計しグラフにしたものを図8に示す。

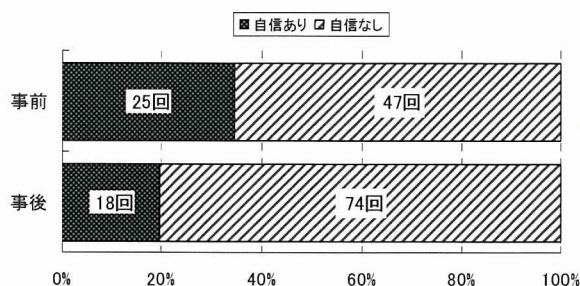


図8 自信を持ってスピーチできたのべ回数の比較

自信を持ってスピーチできた回数は、事前調査の25回(34.7%)に対して、事後調査の18回(19.6%)と減少している。

話し手の様子を観察する限りでは、多くの児童の声の大きさが高まるなど、向上が見られていた。それでも自信が持てないのは、聞き手からの反応がないことや、自己評価までに間があくことなど、スピーチに対する即座の評価が得られないことが原因だと考えられる。

スピーチに対する意識や取り組みについて、児童に9つの質問に対してそれぞれ4件法で回答させたものを、事前・事後で比較したグラフを図9に示す。なお、事前調査を実施した対象児童は24名だったが、事後調査との比較のため、事後調査を行っていない児童のデータを除いた23名のデータで比較している。

質問①「もっと人前で上手に話せるようになりたいです」の平均値がやや上がっている。自分のスピーチ映像を視聴する中で、より向上心が高まった良い結果であるといえる。

質問⑥「スピーチが終わったときに、自分のうまくできたところや、直すと良くなることを振り返ります」と質問⑦「スピーチを行うときに、「〇〇に心がけよう」

などためあてを持って取り組みます」は、事前調査と比べて大きく平均値が上がった結果となっている。特に質問⑦について大きな変化が見られ、自分なりの課題を持ってスピーチに取り組んでいる児童が多くなったことがうかがえる。質問⑥については、ビデオ映像で自分の姿を確認できたこと、評価規準と照らし合わせて正しく評価する活動を繰り返したことが、平均値を上げた原因だと考える。

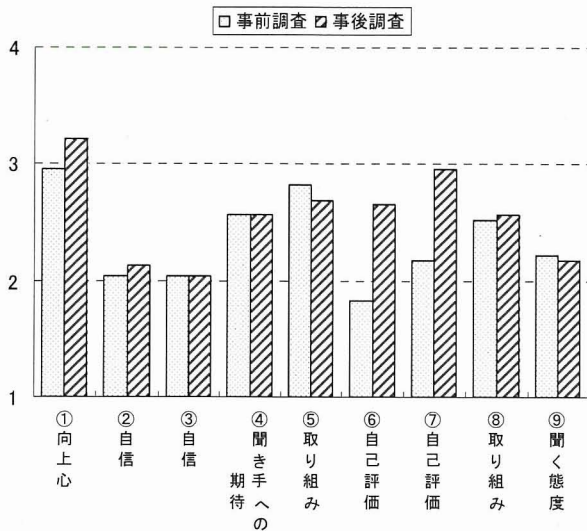


図 9 実態調査結果の事前・事後による比較 (n=23)

e. 評価の結果 2：評価規準定着とスピーチ向上の関連

24名の児童をそれぞれ活動の効果が現れた児童と効果が見られなかった児童に分け、評価規準の定着している児童とそうでない児童に分けた。その結果をグラフにしたものを図 10 に示す。

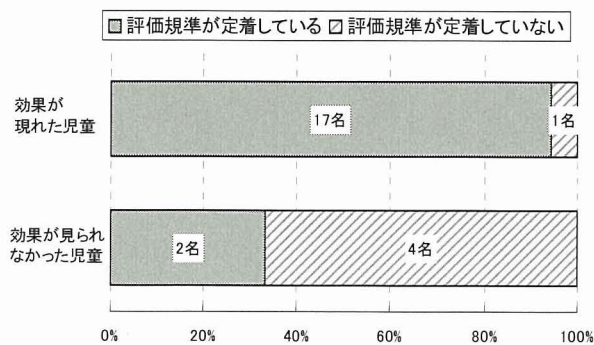


図 10 評価規準の定着とスピーチの向上の関連性

効果が現れた 18名のうち、17名に評価規準の定着が見られ、効果の見られなかった 6名のうち、4名が定着

の見られない児童であった。この結果により、評価規準の定着している児童の方が、スピーチの向上している割合が高いことが分かる。これは、開発した評価規準がスピーチを向上させるのに役立つものであり、かつ、評価規準を定着させる活動が、スピーチ向上に役立つものであることを示している。

f. 結果に対する考察

実態調査の事前・事後による比較により、自己評価活動に対する意識の高まりが見られた。これは、設計したスピーチ活動が、児童の実態に即したものであり、意欲を高めるのに効果的であったことを示している。

また、評価規準の定着している児童は、スピーチ向上の割合が高い結果を得たことにより、開発した評価規準が自己評価活動の効果を高めるものであったことと、評価規準の定着をねらった活動がスピーチ向上に効果的であったことが示された。

しかし、スピーチに対する自信を高めることについては、この活動だけで達成できるものではないことが分かった。したがって、この活動の継続に加え、さらに自信を高める手だてを探る必要があると考える。

V. まとめ

1. 研究の成果

本研究の成果として、評価規準を基盤に設計した活動が、児童のスピーチに関する表現力を高めるのに効果的であったことが挙げられる。実態に即した評価規準の開発を行い、それを定着させる活動を設計し実践したところ、評価規準の定着が見られる児童は、そうでない児童に比べてスピーチ向上の割合が高いという結果が得られた。これはすなわち、設計した活動がスピーチ向上に対して効果的であったことを示すと同時に、開発した評価規準が自己評価活動を活性化させるものであったことを示している。

これは、実質的には児童一人につきわずか 3 回のスピーチ活動による実践の成果である。有効性が確かめられたこの活動を、年間を通して継続したり学年をまたぐ

形で継続したりすることで、より効果を高められることが期待できる。

また、実態調査により、自己評価活動に取り組む意識の高まりが確認された。これは、本研究がスピーチ活動に対する意欲を高めることに有効であったことを示唆するものである。意欲の高まりは表現力の向上につながるものであるため、これも成果として評価できると考える。

さらに、データとして表すことはできないが、児童の様子に、スピーチの際の声の大きさや聞き手に向ける視線といった話し方のスキルが向上している姿を観察できた。また、伝えたいことを分かりやすく話すために、構成を工夫したスピーチが多くなったことも観察できた。

2. 今後の課題

本研究は、多くの児童のスピーチに対して効果を上げることができた。しかし、設計にもとづいた活動を行い評価基準の定着が見られたにもかかわらず、スピーチの向上につなげられなかった児童がいたことも事実である。そこでより多くの児童の表現力を高められるように、評価基準に設定した観点を見直したり基準を示す表現を訂正したりするなど、さらなる改善を行いたいと考えている。

また、実態調査の結果により、本研究だけでは話し手の自信や聞き手の態度を高められなかったことが分かった。そこで今後、スピーチに対する児童の自信を高められるように、向上が実感できるような仕掛けを工夫する必要があると考える。

引用・参考文献

- 1)尾木和英：心の通い合いを重視する聞く話すの指導, 国語教育研究 No.277,pp.4-9,1995
- 2)文部科学省：小学校学習指導要領解説・国語編,pp.3-9,1999
- 3)西岡加名恵：教科と総合に活かすポートフォリオ評価法,図書文化,2003
- 4)川上敬吾,益子典文,川上綾子：中学校社会科における「社会的思考・判断」評価のためのルーブリックの開発とその方法論,理科・数学教師の実践知組み込み型ルーブリックの開発と教育実践研究方法論の確立(平成14年度~平成15年度 科学研究費補助金 萌芽研究 研究成果報告書 研究課題番号 14658048,研究代表者 益子典文),pp.81-97,2004
- 5)水野敏孝,益子典文：中学校選択理科における自ら学ぶ力を育てる相互評価活動の設計・実践とその枠組み,理科・数学教師の実践知組み込み型ルーブリックの開発と教育実践研究方法論の確立(平成14年度~平成15年度 科学研究費補助金 萌芽研究 研究成果報告書 研究課題番号 14658048,研究代表者 益子典文),pp.24-42,2004
- 6)北尾倫彦：自己教育力と自己評価,児童心理 42 卷(児童研究会),金子書房,pp.187-194,1988
- 7)三浦和尚：「話す・聞く」の実践学,三省堂,2002
- 8)大村はま：大村はまの日本語教室 日本語を育てる,風濤社,2002
- 9)鈴木秀幸：「新しい評価」と思考力・判断力・意欲,指導と評価 592 号,pp.4-8,2004