

探究学習において相互評価・自己評価を用いた プレゼンテーション指導の効果の検証

遠 藤 学*・片 桐 史 裕**・大 島 崇 行**

(令和3年8月19日受付；令和3年11月19日受理)

要 旨

高等学校においては「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」に改訂され、探究的な学習が一層求められている。本研究では探究のプロセスの中の「まとめ・表現」に着目し、探究学習におけるプレゼンテーション指導の検討を行った。学習者のプレゼンテーションを分析した結果、学習者は相互評価や自己評価の内容をもとに自分自身でプレゼンテーションの課題を発見し、スライド内の文字を減らしたり発話で補ったりするなどの改善をしていることが明らかになった。このことから、相互評価や自己評価を組み合わせることにより学習者自身でプレゼンテーションの内容を改善することができる可能性が示唆される。

KEY WORDS

high school 高等学校, comprehensive learning period 総合的な探究の時間, presentation プレゼンテーション, SDGs

1 はじめに

文部科学省(2018)⁽¹⁾において、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けたアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善が求められている。また、これまでも学習指導要領に示されていた「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」の探究のプロセスに沿った探究活動の推進が重要視され、高等学校においては現行の「総合的な学習の時間」が新学習指導要領では「総合的な探究の時間」に改訂され、「総合的な探究の時間が各学校のカリキュラム・マネジメントの中核になることが今まで以上に明らかとなった」と示されるなど⁽²⁾、探究的な学習の充実が一層求められている。

中央教育審議会答申(2016)⁽³⁾では、新学習指導要領の改訂にあたり、これまでの総合的な学習の時間の課題について、探究プロセスの中でも「まとめ・表現」に対する取組が不十分であると指摘されている。また、高等学校学習指導要領実施状況調査(2015)⁽⁴⁾では、生徒質問紙調査における探究のプロセスに関する質問で「まとめ・表現」に対する肯定的な回答が否定的な回答を上回っており、学習者である生徒自身も「まとめ・表現」活動が不十分であることを実感している。これらのように、探究のプロセスの「まとめ・表現」活動の充実が喫緊の課題である。

文部科学省(2018)⁽⁵⁾は「まとめ・表現」の手法として「論文やレポート、活動報告書としてまとめ表現したり、ポスター形式でまとめディスカッションしたり、写真やグラフ、図などを使ったプレゼンテーションとして表現したりすることが考えられる」と例を示している。これらの具体例のうち、表現の要素が全て用いられていると考えられることから本研究では、これらの手法のうち、プレゼンテーションに着目する。

プレゼンテーションの指導について、山田(2012)⁽⁶⁾は、「プレゼンテーションの指導で重要なことは、常に聞き手を意識させること」と述べている。また、1人の話し手が複数の聴衆に向けて発話する活動であるスピーチの指導についても聞き手に向けてわかりやすく伝えることの重要性が述べられている⁽⁷⁾⁽⁸⁾。これらのようにプレゼンテーションやスピーチの指導では聞き手意識に着目した研究がいくつかなされている。

林(2010)⁽⁹⁾は、口頭発表時に発表者が聞き手としての役割を意識することにより、スピーチの作成過程において聞き手を意識したテーマ選択が行われたと報告している。また、発表段階では聞き手の反応を見て重要な語彙を英語で言い換えたり、黒板に書いたり理解を助ける手立てが使われたと報告している。

平田ら(2013)⁽¹⁰⁾では、聞き手を意識させることを目的にピア評価を取り入れるとともに聞き手に対する配慮の実現型の1つである「注釈挿入」の研究発表指導を行った結果、学習者の2回目の発表でピア評価に基づく注釈挿入の使用が行われたことやスライドショーや非言語面においても影響を与えたことを報告している。さらに、小野田ら(2020)⁽¹¹⁾では、従来の受け手の視点を推測するための方法の他にも「プレゼンテーションのような情報発信活動で

は、実際に自分の振る舞いを視聴することも受け手の視点を取得する上で効果的であると考えられる」(p.51)と述べた上で相互評価に加え、タブレットを用いて自らのプレゼンテーションを視聴する活動を取り入れた実践を行った。その結果、録画したプレゼンテーションを1人で視聴する「視聴条件」、相互フィードバックを行う「ペア条件」、プレゼンテーションをペアで視聴し、相互フィードバックを行う「視聴・ペア条件」の3つの条件の中でも「視聴・ペア条件」では、ほかの条件に比べてプレゼンテーション後の発信内容の修正がより多く行われていた」(p.50)と報告している。

しかし、日本語教育や国語科におけるプレゼンテーション活動に関する研究はあるものの、探究学習において学習者が効果的なプレゼンテーションを行うための指導に着目した研究は見当たらない。

2 研究の目的

本研究は、探究学習において相互評価・自己評価を用いたプレゼンテーション指導を実施し、その効果を明らかにすることを目的とする。

3 研究の方法

3. 1 実践期間と調査対象

令和2年10月～令和2年12月、A県立B商業高等学校第3学年「課題研究」選択者10名を対象に授業実践を行った。

3. 2 授業の実際

文部科学省(2018)⁽¹²⁾は、目標を実現するにふさわしい探究課題の例として「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題」(p.14)を挙げている。これらを含むテーマとしてSDGs(持続可能な開発目標)が活用できると考え、本単元ではSDGsを探究課題として設定した。授業は全16時間で行った。全16時間の単元を表1に示す。

表1 実際の活動内容

時	活動内容
1	○SDGsに関するオリエンテーション
2～3	○持続不可能な社会を考える活動
4～5	○SDGsの各目標に対して身近な実践を考える活動
6～8	○プレゼンテーション資料作成
9～10	○プレゼンテーション1回目
11～12	○自分のプレゼンテーション映像の視聴・自己評価 ○プレゼンテーション資料の修正
13～14	○実践プランニングシートの作成 ○プレゼンテーション資料の修正
15～16	○プレゼンテーション2回目

表1に示したように本実践では、9～10時に1回目のプレゼンテーション活動を実施し、15～16時に2回目のプレゼンテーション活動を実施している。プレゼンテーションの指導の手立てとして、1回目のプレゼンテーション時は学習者同士の相互評価を行っている。また、1回目のプレゼンテーション終了後の11～12時に学習者が自身のプレゼンテーションを視聴し、自己評価を行う時間を設けている。その後、各学習者は相互評価や自己評価の内容をもとに学習者自身でプレゼンテーションの修正を行い、2回目のプレゼンテーション活動を実施した。1回目のプレゼンテーション時に使用した相互評価シートを図1に示す。

相互評価シート		
発表者：		評価者：
分類	項目	
発表内容	発表者の伝えたいことは明確に伝わったか。 はい ・ いいえ	
	発表の中で最も印象に残ったことは何か。	
発表資料	スライドの情報量や文字のサイズは適切であったか。 はい ・ いいえ	
	良かった点・分かりやすかった点	分かりにくかった点やアドバイス
発表態度	声の大きさや発表の速度など、聞き手を意識して発表を行っていたか。 はい ・ いいえ	
	良かった点・分かりやすかった点	分かりにくかった点やアドバイス

図 1 実際に使用した相互評価シート

4 分析方法

4. 1 調査 1 学習者のプレゼンテーション分析

4. 1. 1 分析 1：学習者のプレゼンテーション資料の分析

天野(2017)⁽¹³⁾はスライド資料について、「メッセージを伝える資料は読みやすさが重要」と述べており、また、「メッセージが伝わらないことも問題ですが、文字が大量にあると、白い紙面が黒くなってしまうことも問題」と述べており、スライド資料を作成する際には文字数を少なくするべきだとしている。

そこで、学習者がプレゼンテーション中に提示する視覚的資料の変化を明らかにするため、各学習者のプレゼンテーション資料に記載された文字数の合計を計算し、スライドの総数で除算することで、スライド 1 枚あたりに記載された文字数の平均を算出した。そして 1 回目と 2 回目のプレゼンテーションでスライド 1 枚あたりに記載された文字数の平均に差が見られるか検証を行った。

4. 1. 2 分析 2：学習者のプレゼンテーション中の発話量の分析

分析 1 のスライドに記載されている文字数の変化を調査するにあたり、スライドの文字数が減少すれば、発話による補助的な説明が増えるのではないかと仮説を立てた。

そこで分析 2 では、発表者がプレゼンテーション中に提示する視覚的資料以外の変化を明らかにするため、発表者がプレゼンテーション時に発話したスライドに記載されていない言葉の音数を計算し、スライドの総数で除算することで、スライド 1 枚あたりのスライドに記載されていない言葉を発した文字数を算出した。1 回目と 2 回目のプレゼンテーション時にスライドに記載されていない言葉を発した平均文字数に差が見られるか検証を行った。

なお、言葉の数え方として、「えー」や「あー」などの意味を持たない語は含めていない。

4. 2 調査 2 学習者のプレゼンテーションの変化の分析

4. 2. 1 分析 3：抽出学習者の分析

分析 1・分析 2 の結果をもとに、分析対象生徒を抽出し、学習者の 1 回目と 2 回目のプレゼンテーションの変化を分析する。本研究では、分析対象生徒を抽出するため以下のような手続きを行った。

第 1 に、分析 1 の結果から、1 回目と 2 回目のプレゼンテーション時の学習者のスライド 1 枚あたりの平均文字数の差を合計し、平均値と標準偏差を算出した。平均値に標準偏差を加えた数値を上回っている学習者を上位群、平均値から標準偏差を減じた数値を下回っている学習者を下位群、その間の学習者を中位群とすることとした。しかし、このままでは人数にばらつきが出てしまうため、中位群から上位群・下位群に最も近い学習者をそれぞれ 2 名ずつ上位群・下位群に加え上位群を 3 名、中位群を 4 名、下位群を 3 名とグループに分けた。

第 2 に、分析 2 の結果から、1 回目と 2 回目のスライドに記載されていない言葉を発した音数の平均の差を合計し、平均値と標準偏差を算出した。上位群、中位群、下位群のグループの分け方については第 1 の手続きと同様であ

る。

第1・第2の手続きでどちらも上位群となった学習者及び、変化の見られなかった学習者を抽出し、学習者のプレゼンテーションの変化を分析し、その要因を明らかにする。

5 結果と考察

5. 1 調査1 学習者のプレゼンテーション分析

5. 1. 1 分析1の結果

表2に示すのは、各学習者の1回目と2回目のスライド1枚あたりの文字数の平均とその差である。

表2 スライド1枚あたりの平均文字数

学習者	1回目	2回目	差	グループ
学習者A	178.2	77.6	-100.6	上位群
学習者B	154.1	117.8	-36.3	
学習者C	135.7	105.5	-30.2	
学習者D	90.0	66.0	-24.0	中位群
学習者E	86.6	66.5	-20.1	
学習者F	152.9	133.7	-19.2	
学習者G	81.9	62.9	-19.0	
学習者H	147.7	136.8	-10.8	下位群
学習者I	62.0	53.2	-8.8	
学習者J	77.9	92.6	14.7	
平均	116.7	91.3		

表2に示した各学習者の1回目と2回目のプレゼンテーションのスライド1枚あたりの平均文字数について1要因参加者内計画の分散分析を行った結果、群の効果は5%水準の有意差で平均文字数の減少が見られた($F(1,9)=7.37$, $p<.05$)。このことから、学習者は1回目のプレゼンテーションと比較して、2回目のプレゼンテーションにおいて、スライドに記載した文字数が減少したと言える。

1回目のプレゼンテーション時に実施した相互評価の「発表資料」の項目への記述を見ると、「分かりにくかった点やアドバイス」への記述が23件あった。その中でも、「文字が小さく見にくいと感じた」、「文字が多かった」、「少し文字がずらずらと書いてあった点」などといったスライドの文字に関する記述は10件でその他の指摘よりも多く、5名の学習者が他の学習者のプレゼンテーションに対してスライドの文字に関する指摘を行っていた。

5. 1. 2 分析2の結果

表3に示すのは、各学習者が1回目と2回目のプレゼンテーション時に発話したスライドに記載されていない言葉の音数のスライド1枚あたりの平均とその差である。

表3 スライド1枚あたりの記載されていない言葉を発した音数の平均

学習者	1回目	2回目	差	グループ
学習者I	6.4	64.8	58.4	上位群
学習者A	24.3	74.6	50.2	
学習者G	4.0	51.5	47.5	
学習者B	3.4	27.7	24.2	中位群
学習者J	8.7	28.8	20.1	
学習者H	10.0	22.7	12.7	
学習者E	23.4	23.9	1.0	
学習者F	1.6	0.0	-1.6	下位群
学習者C	29.6	0.0	-29.6	
学習者D	107.3	11.0	-96.3	
平均	21.9	30.5		

表3に示した1回目と2回目のプレゼンテーション時にスライドに記載されていない言葉を発した音数の平均について1要因参加者内計画の分散分析を行った結果、群の効果に有意な差は見られなかった($F(1,9)=0.36$, $p<.10$)。このことから、学習者の1回目と2回目のプレゼンテーションにおいて、スライドに書かれていない言葉を発した文字数に差は見られなかった。

5. 1. 3 調査1の考察

分析1の結果、学習者のプレゼンテーション時のスライド資料に記載されている文字数は1回目のプレゼンテーション時に比べ、2回目のプレゼンテーション時には減少している事が明らかになった。また、分析2の結果、学習者のプレゼンテーション時にスライドに記載されていない言葉を発した音数には変化が見られなかった。

相互評価において「発表資料」の項目への「分かりにくかった点やアドバイス」の記述のうち、文字数や情報量に関する記述が最も多かった。これは、プレゼンテーション経験の少ない学習者にとって視覚的資料であるスライドの中でも文字の見やすさや提示される情報の量については比較的指摘がしやすいためであると考えられる。他者のプレゼンテーションを見ることで、文字数が多いスライドや情報量が多いスライドは見にくいことに気づき自身のスライドを修正したこと、また相互評価で他者から文字が多いことや情報量が多いことを指摘されスライドを修正したことにより、1回目のプレゼンテーションに比べ2回目のプレゼンテーションにおいてスライドの文字数が減少したと考えられる。

一方で、スライドの文字数が減少すれば発話による補助的な説明が増えるのではないかという仮説を立てていたが、スライドに記載されていない言葉を発話した音数に変化は見られなかった。プレゼンテーション経験の少ない学習者にとって、スライド内の文字の見やすさや情報の量を修正したり、相互評価で他者に指摘したりすることは比較的簡単ではあったが、スライドにない情報を発話で補助的に説明するという行為は困難であった可能性が考えられる。

5. 2 調査2 学習者のプレゼンテーションの変化の分析

5. 2. 1 学習者Aの分析

分析1・2の結果をまとめたものを表4に示す。

表4 分析1・分析2の結果

		スライドに記載していない言葉の発話量		
		上位群	中位群	下位群
スライド内の文字数	上位群	学習者A	学習者B	学習者C
	中位群	学習者G	学習者E	学習者F 学習者D
	下位群	学習者I	学習者J 学習者H	該当者なし

1回目のプレゼンテーションと2回目のプレゼンテーションを比較し、スライド内の文字数が減少した順に上位群・中位群・下位群となっている。また、発表者が発話したスライドに記載されていない言葉の音数が上昇した順に上位群・中位群・下位群となっている。

分析3では、スライド内の文字数の減少が上位群であり、スライド内に記載していない言葉を発話した音数の増加が上位群と両方で上位群となった学習者A、また、スライド内の文字数の減少が下位群であり、スライド内に記載していない言葉を発話した音数の増加が中位群である学習者Jと学習者Hから無作為に選んだ学習者Jを抽出し、1回目と2回目のプレゼンテーションの変化を分析する。

図2に学習者Aの1回目のプレゼンテーション資料を示し、図3に2回目のプレゼンテーション資料を示す。

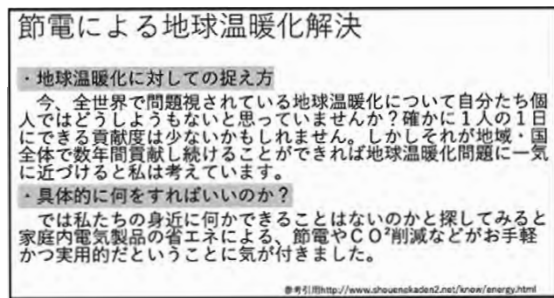


図2 学習者Aの1回目のプレゼンテーション資料



図3 学習者Aの2回目のプレゼンテーション資料

図2・図3に示した学習者Aのスライド資料は同じ内容をプレゼンテーションしている場面のスライド資料である。図2に示した1回目のプレゼンテーション時のスライド資料には245文字の文字が記載されていた。しかし、図3に示した2回目のプレゼンテーション時のスライド資料では文字数が105文字となっており、140文字減少した。さらに、文字数が減少するだけでなく、2回目のプレゼンテーション時には1回目のプレゼンテーション時にはなかった図が挿入されるなど資料の修正が行われている。

学習者Aは1回目のプレゼンテーション時の相互評価において、「発表資料」の項目で他の学習者から「情報量が多い」、「文字が少しだけ多かった」、「少し文字がずらずらと書いてあった」と指摘を受けていた。また、他の学習者への相互評価に「文字が細かくて見づらかった」との指摘を行っていた。さらに、1回目のプレゼンテーション終了後の自己評価では、「自分の作ったパワーポイントの文字数が多くて見づらかった。常にパソコンを見ていて前を向くことがなかった。写真などのわかりやすいものが欲しい。」と自身のプレゼンテーションを評価していた。

これらのように、学習者Aは相互評価や自己評価を通して、自身のプレゼンテーションの課題を認識し2回目のプレゼンテーション時にスライド資料を修正していた。

次に、図2の資料をプレゼンテーションしている際の学習者Aの発話内容を表5に示し、図3の資料をプレゼンテーションしている際の学習者Aの発話内容を表6に示した。

表5 図2の際の発話内容

【では、】地球温暖化解決【に向けて我々ができるとことを考えたところ、節電が1番身近なんじゃないかと考えました。まず、】自分たち個人の地球温暖化に対する捉え方として、このような大きな問題は個人ではどうしようもないんじゃないかと、思っている人が多いと思います。しかし、1人ひとりが1日にできる貢献によって地球温暖化が解決に少しずつ、少しずつ近づけるのではないかと私は考えています。では、具体的に何をすればいいのかを探してみると、やはり、家庭内の電気製品の省エネによる節電やCO₂削減などがお手軽にできる【方法なんじゃないかと思いました。】

表6 図3の際の発話内容

【では】どうやって地球温暖化を解決【していくかという、やはり、すべての人類でこの問題に取り掛かるのが大切だと私は考えております。しかし】一般人の我々ではどうしようもない。一人ではあまり影響力がない。身近にできることがない。【そういう考えを持っている人も多いと思います。】
でも実はできることがたくさんあると調べた結果わかりました。
例としては家庭内の家電製品に使う電気の節約や植物を育てるなどがあります。【しかし、植物を育てるのはむずいことだと思うのでまずは家庭内の節電からが取り組みやすいと考えました。】

表5、表6の【】内はスライドには記載されていない言葉を発した箇所である。表5に示した発話内容にあるように、1回目のプレゼンテーション時には【】内の文字数が63字であるのに対して表6で示した2回目のプレゼンテーション時の発話内容では、【】内の文字数が121文字と約2倍となっていた。

学習者Aは、1回目のプレゼンテーション時に実施した相互評価において、他の学習者のプレゼンテーションに対して、「詰め込みすぎずに、口頭で説明していたのでスライドが見やすかった」と「発表資料」の項目に記述していた。他の学習者のプレゼンテーションを見たことにより、スライド資料に情報を詰め込みすぎず口頭で説明を行うこ

とが効果的であることに気づき、自身の2回目のプレゼンテーションに反映させたことが考えられる。

5. 2. 2 学習者Jの分析

1回目のプレゼンテーションと2回目のプレゼンテーションを比較し、スライド内の文字数の減少が下位群であり、スライド内に記載していない言葉を発話した音数の増加が中位群とあまり改善が見られなかった学習者Jと学習者Hの2名のうち、無作為に抽出した学習者Jの分析を行う。図4に学習者Jの1回目のプレゼンテーションの資料を示し、図5に2回目のプレゼンテーション資料を示す。

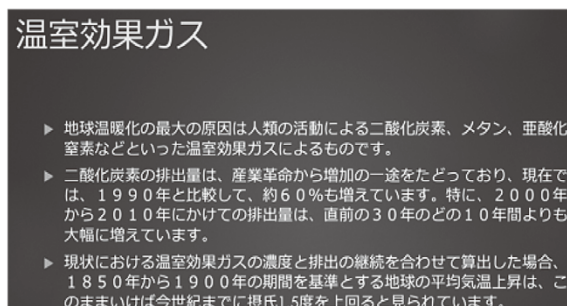


図4 学習者Jの1回目のプレゼンテーション資料

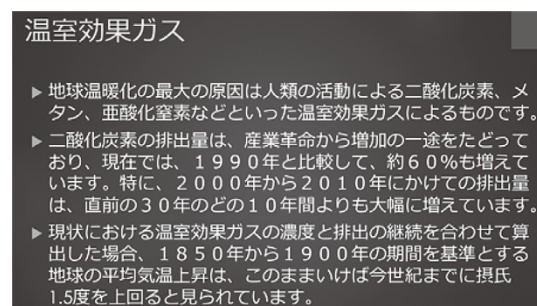


図5 学習者Jの2回目のプレゼンテーション資料

図4・図5に示した学習者Jのスライド資料は同じ内容をプレゼンテーションしている場面のスライド資料である。図4・図5に示したスライド資料にはどちらも268文字の文字が記載されており、変化は見られなかった。しかし、図4に示したスライド資料では文字の大きさが20ポイントであり、図5に示したスライド資料では文字の大きさが28ポイントと2回目のスライド資料では文字が8ポイント大きくなっていた。

学習者Jは、1回目のプレゼンテーション時の相互評価において、他の学習者から「発表資料」の項目で「文字が小さく見にくいと感じた」、「文字だけが多かった」、「文字が小さかった」、「文字が少しだけ小さかった」、「文字が細かくて見づらかった」など文字に着目した指摘をされており、中でも文字の大きさに関する指摘が多かった。一方で、1回目のプレゼンテーション終了後の自己評価では、「文字ミスがあったので、1つ1つの文字をしっかりと確認したいと思いました」と評価しており、文字の大きさについては評価していなかった。

5. 2. 3 分析3の考察

分析3の結果、学習者Aは1回目のプレゼンテーション時と比較して、2回目のプレゼンテーション時において、文字数が減少し、図を挿入するなどの工夫を行っていること。また、スライド資料に記載していない言葉を発した音数が増えていた。学習者Aは1回目のプレゼンテーション時の相互評価において他の学習者から、スライド資料の文字の大きさと情報量について指摘を受けていたことや他の学習者への相互評価でスライド資料の文字の大きさが小さいと指摘していたこと、自己評価で自身のスライド資料の文字が多く見づらいと評価していた。これらの相互評価や自己評価の内容を2回目のプレゼンテーションに反映させたことにより、2回目のプレゼンテーションでは文字数を減少させ、発話による説明を増やしていたことが考えられる。

一方、学習者Jは1回目のプレゼンテーション時と比較して、2回目のプレゼンテーション時において、スライド資料の文字が大きくなっていた。学習者は1回目のプレゼンテーション時の相互評価において他の学習者からスライド資料の文字の大きさを指摘されていた。このため、2回目のプレゼンテーションでは文字の大きさを大きくしたことが考えられる。

これらのことから、相互評価や自己評価を行うことで学習者は自身のプレゼンテーションの課題を認識し、それらの内容を反映しながらプレゼンテーションを改善していることが示唆された。

6 結論

本研究では、プレゼンテーションの指導の手立てとして、学習者同士の相互評価及び学習者が自身のプレゼンテーションを視聴し、自己評価を行う活動を実施し、その他のプレゼンテーション表現の指導などは行っていない。

学習者は相互評価や自己評価の内容をもとに自分自身でプレゼンテーションの課題を発見し、スライド内の文字を減らしたり発話で補ったりするなどの改善をしていることが明らかになった。このことから、相互評価や自己評価を

組み合わせることにより学習者自身でプレゼンテーションの内容を改善することができる可能性が示唆される。

7 今後の課題

本研究では、プレゼンテーション時の視覚的資料である学習者のスライド資料の文字数が減少したことが明らかとなった。しかし、プレゼンテーション時の発話に関してあまり変化が見られなかった。学習者の相互評価や自己評価の内容を見ても発話への評価はほとんど見られなかったため、プレゼンテーション経験の少ない学習者にとってプレゼンテーション時の発話に着目することは困難だと考えられる。そのため、相互評価・自己評価を用いて繰り返しプレゼンテーションを行うことで、学習者が発話に着目することができるのか継続して見続ける必要がある。また、プレゼンテーション時に発話にも意識が向くような手立てを考えることで、学習者のプレゼンテーションがより良いものになると考えられる。さらに、学習者Jのように自己評価において自身のプレゼンテーションを客観的に評価することが難しいと考えられる学習者も見られた。このような学習者が自身のプレゼンテーションを客観的に評価できる手立てを考えることも必要である。

引用及び参考文献

- (1) 文部科学省：『高等学校学習指導要領解説 総則編』，pp.3-4，2018.
- (2) 文部科学省：『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探究の時間編』，p.22，2018.
- (3) 文部科学省：『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について（答申）』，p.236，2016. URL (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afiedfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)，(2020年12月8日閲覧)
- (4) 国立教育政策研究所教育課程センター：「平成27年度 高等学校学習指導要領実施調査 結果のポイント」，p.10，2015. URL (https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h27/h27/h27csr_point.pdf)，(2020年12月9日閲覧)
- (5) 前掲書（2），pp.127-128.
- (6) 山田陽子：「スライド作成と口頭発表技術を学ぶ日本語教育：留学生の「日本語プレゼンテーション授業」から」，『人間文化研究』，第17号，pp.169-180，名古屋市立大学，2012.
- (7) 土岐哲：「日本語スピーチ教育」，『日本語学』，第20巻5号，pp.6-10，明治書院，2001.
- (8) 宇佐美洋：「これからのスピーチ研究－日本語教育の立場から－」，『日本語学』，第20巻5号，pp.37-47，明治書院，2001.
- (9) 林里香：「留学生の口頭表現クラスにおける聞き手の役割」，『授業実践開発研究』，第3巻，pp.53-61，千葉大学教育学部授業実践開発研究室，2010.
- (10) 平田末季・船橋瑞貴：「聞き手を意識した研究発表活動－「注釈挿入」を用いた指導例－」，『専門日本語研究』，15巻，pp.53-58，専門日本語教育学会，2013.
- (11) 小野田亮介・大澤和仁：「受け手に合わせた情報発信を促す指導方法－中学国語科のタブレットを用いた授業による検討－」，『教育心理学研究』，68巻，pp.50-65，日本教育心理学会，2020.
- (12) 前掲書（2），p.14.
- (13) 天野暢子：『見せれば即決！資料作成術－3秒で決まるプレゼン資料、ビジネス資料はここが違う』，ダイヤモンド社，p.58，2017.

Examining the effectiveness of presentation instruction using peer and self-evaluation in inquiry-based learning

Manabu ENDO* · Fumihiro KATAGIRI** · Takayuki OSHIMA**

ABSTRACT

The period for integrated studies was revised to the time for integrated inquiry in upper secondary schools, triggering an increasing demand for inquiry-based learning. This study focused on summary and expression in the process of inquiry and examined the instruction of presentation in inquiry-based learning. The analyses of learner presentations elucidated that students discovered problems in their presentations based on peer-group evaluations and self-assessments. They improved their presentations by reducing the number of words in the slides and substituting speech. This outcome suggests that learners could enhance the contents of their presentations by combining peer evaluations and self-assessments.

* Joetsu University of Education (Professional Degree Program) ** School Education