

日本の高等教育機関におけるスピーチ / プレゼンテーション教育の現状と課題

—コミュニケーション研究者へのインタビュー調査を通して—

Current State and Challenges of Speech/Presentation Education in Japanese Higher Education:
Through Interviews with Communication Scholars

川野優希

Yuki KAWANO

キーワード

コミュニケーション教育、スピーチ、プレゼンテーション、聴く力、公共的な視点
Communication education, speech, presentation, listening skills, public perspective

Abstract: This paper aims to identify the current state and challenges of speech/presentation education in Japanese higher education. Even though many communication scholars acknowledge that Japan's speech/presentation education is problematic in both quality and quantity, scholarly knowledge on this matter is notably scarce. To fill in this gap the author conducted a semi-structured interview with 11 communication scholars who have experiences in communication education in both Japan and the U.S. A thematic analysis of the interview results reveals four major problems with the current speech and presentation education in Japanese higher education: (1) a lack of a public perspective in topic selection and mindset of instructors/learners, (2) failure to understand speech/presentation as a form of communication, (3) a gap between what communication scholars aim to teach in speech/presentation courses and what students and instructors in other fields of study expect from the courses, and (4) the absence of appropriate speech/presentation textbooks in Japanese.

1. はじめに

本稿は、日米両国でコミュニケーション教育に携わった経験のあるコミュニケーション研究者へのインタビュー調査にもとづき、両国の大学におけるスピーチ/プレゼンテーション教育の共通点や相違点を明らかにし、比較から見えてくる日本のスピーチ/プレゼンテーション教育の現状と課題を整理することを目的とする。

コミュニケーション教育は自己、他者、社会との関係性を深め、学業にとどまらず個人の成長およびキャリアなどの成功において不可欠であると考えられ (Morreale & Pearson, 2008)、その重要性は近年ますます認識されるようになった (Morreale, Backlund, & Sparks, 2016)。また、コミュニケーション教育の柱の一つであるスピーチ教育は伝統的に民主主義社会における市民の役割を重視し、見識があり、社会に関わり、責任のある市民の育成を標榜してきた (Hogan & Kurr, 2017, p.2)。2021年度に過去最高の進学率を記録した日本の大学¹では、社会のさまざまな場面で活躍できる人材を育成するための教育機関として話し方を含むコミュニケーション能力の育成が以前にも増して求められている。

しかし、スピーチあるいはプレゼンテーションを必修科目としている日本の大学は少なく、レトリック理論をはじめとするスピーチ教育の理論的基盤や指導法に精通していない教員により授業が行われるなど、日本の大学におけるスピーチ/プレゼンテーション教育は質量の両面で多くの問題を抱えているが、その教育の現状と課題を論じた先行研究は数少ない。一方、米国では19世紀末よりスピーチが独立した科目として教えられ (Keith, 2009)、現在でも大半の大学で必修化されているコミュニケーション基礎科目の中核を占めており (Morreale, Myers, Backlund, & Simonds, 2016)、スピーチ教育に関する先行研究も数多く蓄積されている。米国のスピーチ教育もさまざまな問題を抱えている (e.g. Hogan & Kurr, 2017) が、長年にわたる試行錯誤を通して積み重ねられた指導方法や教材を参照することで、日本社会におけるよりよいスピーチ/プレゼンテーション教育の可能性を拡げるための示唆を得ることは可能であろう。そこで本研究を通して、日本の大学における従来のスピーチ/プレゼンテーション教育のあり方を再検討し、スピーチ/プレゼンテーション教育が今後の日本社会に果たしうる役割や可能性を見出す一助にしたい。

2. 研究手法

2021年6月から2022年1月までのあいだに、日米両国の大学でスピーチ/プレゼンテーション教育に携わった経験をもつコミュニケーション研究者11名の方々に協力を頂き、インタビュー調査を実施した。研究協力者の選定にあたっては、研究目的に鑑み、合目的的サンプリング (purposive sampling) 法を用いた。インタビュー調査の協力者は、全員が米国の大学院でコミュニケーション学を専攻し、ほとんどが留学中にティーチングアシスタント (TA) としてスピーチ (public speaking) 科目を担当した経験をもっているが、留学先や留学時期はさまざまである (研究協力者の略歴については、次頁表1を参照)。インタビューは1人1時間～2時間程度で行われ、以下の質問項目を事前に文書で共有したうえで、半構造化インタビューの形式で自身の経験をもとに語って頂いた。

表 1. 研究協力者一覧

名前	現在の所属	米国での留学先・最終学位取得時期	インタビュー実施日
おおぬま さとる 青沼 智	国際基督教大学教授	2005年 ウェイン州立大学 コミュニケーション研究科博士課程修了 (PhD in Communication)	2021年11月8日
こにし たくぞう 小西 卓三	昭和女子大学国際学部英語コミュニケーション学科准教授	2014年 ピッツバーグ大学 コミュニケーション学部博士後期課程修了 (PhD in Communication)	2021年6月28日
これさわ かつや 是澤 克哉	広島修道大学学習支援センター学習アドバイザー	2008年 イリノイ州立大学大学院 コミュニケーション学研究科修士課程修了 (MA in Communication)	2021年7月1日
たじま のりあき 田島 慎朗	神戸外語大学国際コミュニケーション学科准教授	2015年 ウェイン州立大学 大学院 コミュニケーション学部博士課程修了 (PhD in Communication)	2021年6月25日
とりごえ ちえ 鳥越 千絵	元西南学院大学文学部外国語学科英語専攻准教授	2011年 ニューメキシコ大学 コミュニケーション研究科博士課程修了 (PhD in Communication)	2021年11月6日
なだみつ ようこ 灘光 洋子	元立教大学異文化コミュニケーション学部教授	1996年 オクラホマ大学 コミュニケーション研究科博士課程修了 (PhD in Communication)	2022年1月16日
まつもと しげる 松本 茂	東京国際大学言語コミュニケーション学部教授 立教大学名誉教授	1981年 マサチューセッツ大学 アマースト校 コミュニケーション学科修士課程修了 (MA in Communication)	2022年1月13日
みやざき あらた 宮崎 新	名城大学外国語学部教授	2012年 ウェイン州立大学 コミュニケーション学部博士課程修了 (PhD in Communication)	2021年7月12日
みやわき かおり 宮脇 かおり	桃山学院大学社会学部准教授	2014年 ウィスコンシン大学ミルウォーキー校 コミュニケーション学部博士課程修了 (PhD in Communication)	2021年7月5日
もろおか じゅんや 師岡 淳也	立教大学異文化コミュニケーション学科教授	2006年 ピッツバーグ大学 コミュニケーション学部博士課程修了 (PhD in Communication)	2021年6月11日
よしたけ まさき 吉武 正樹	福岡教育大学教育学部教授	2008年 オクラホマ大学 コミュニケーション研究科博士課程修了 (PhD in Communication)	2021年11月11日

※帰国後に博士論文を書き終え、学位を取得することもあるため、最終学位取得年と留学時期は必ずしも一致しない。

- ①アメリカと日本のスピーチ²教育の類似点や相違点について、ご自身の経験をもとにお話してください。
- ②ご自身の考えるスピーチ教育の目的についてお話してください。また、スピーチ教育の目的を学生にどのように説明されているかについても教えてください。
- ③スピーチの評価方法や評価基準についてお話してください。
- ④スピーチの授業（日本語・英語）でどのような教材を使用しているか、またその理由を教え

てください。

- ⑤現在の日本でのスピーチ教育の課題やスピーチを教えるうえでの問題点があれば教えてください。
- ⑥日本におけるスピーチ教育の可能性（あるいは進むべき方向性）や社会でスピーチ教育が果たしうる（あるいは、果たすべき）役割についても、お考えをお聞かせください。

今回の論文では、以上六つの質問の中から①、⑤、⑥に焦点を当て、研究目的に合わせて表現に微修正を加えた以下の三つの質問をリサーチクエッションとして設定した。

RQ1. アメリカと日本でのスピーチ/プレゼンテーション教育では、どのような共通点や相違点があるのか。

RQ2. 日本におけるスピーチ/プレゼンテーション教育にはどのような課題があるのか。

RQ3. 今後日本におけるスピーチ/プレゼンテーション教育の可能性（あるいは進むべき方向性）や社会でスピーチ/プレゼンテーション教育が果たしうる役割は何か。

インタビューはすべてZoomを使用してオンライン上で行われ、研究協力者の同意のもとでビデオ録画と音声録音をした。その後、録音データをもとにインタビューの逐語録を作成し、テーマティックアナリシス法と呼ばれる質的研究の手法を用いて分析を行った。テーマティックアナリシス法とは、質的データのなかにパターンを見出すための体系的なプロセスであり（土屋、2016）、データを一定の文章や段落のまとまりに分類し、それぞれをコード化していくなかで共通するテーマを見つけていく研究手法である。今回は、MAXQDAと呼ばれる質的データ分析ソフトウェアを活用して、1行ごとにコーディングを行い、機能的にテーマ生成作業を進めていった。

コーディングの信頼性を高めるため、以下の四つの手順に沿って、コード化やテーマ生成の作業を進めていった。

- 1) Terry & Hayfield (2021) が提示するTAの六つの手順（① Familiarization、② Coding、③ Initial code generation、④ Developing and reviewing themes、⑤ Defining and naming themes、⑥ Reporting your research and writing the results）を踏んで分析を進めた。
- 2) 土屋 (2016) によるコードブック作成ガイドラインに従い、各コードおよびテーマの定義づけ、取り入れ条件、除外条件の設定をした（コードブックの例については、次頁表2を参照）。
- 3) 一定期間を置いて（① 2022年6月、② 2022年8月）、複数回コーディングを行った。
- 4) MAXQDAを用いて作成したコーディングデータをもとに、質的研究経験の豊富な研究者（修士論文の指導教員）とコーディング過程、コード、テーマについて検討をし、適宜修正を加えた。

表2 コーディング例

コード	公共的な視点の抜け落ち
定義	日本のスピーチ / プレゼンテーション教育では、公共的な視点（政治的・社会的トピック）が抜け落ちていることに関する記述
取り入れ条件	政治的・社会的なトピックが教室に多く持ち込まれる米国と、一方でそうしたトピックが選ばれず公共的な視点が抜け落ちている日本のスピーチ / プレゼンテーション教育に対しての学生が選ぶトピックおよび問題意識に関する語りはすべてコーディングする
除外条件	<ul style="list-style-type: none"> ・授業内の学生同士の話し合いは含まない ・日米の社会・教育システムやカリキュラム上の位置づけの違いは含まない。
具体例	<p>・例えばアメリカの大学だと controversial なものとかっていうのに対しての意識があるかなっていうのはあって、あと私が田島先生もそうですけど教えていたところがアフリカン・アメリカンの学生が多かったので、例えばマリファナの legalization marijuana とかガンコントロール系のそういうものも多かったですし、性教育のこととかも多かったですね。teenage pregnancy みたいなものも多かったですし、eating disorder 系みたいなものとか。（宮崎）</p> <p>・ただ、あまり政治に関しては、関心は薄いのかなとは思いましたし。これも同僚の先生なんかと話してると、そういう政治とかに対する関心が、そもそも学生自体が少ない、低いので、なかなかトピックに選ばれなくて、「どうしても内容が幼いのが多いよね」みたいな話をネイティブの先生がされてたのを覚えますね。（是澤）</p>

3. 分析結果

上記の手順にもとづいて研究協力者11名のインタビューデータを分析した結果、五つのテーマと各テーマに複数のサブテーマが生成された（詳細は次頁表3を参照）。各テーマの概要は以下のとおりである。

①日本における今後のスピーチ / プレゼンテーション教育への提言

本テーマでは現状の課題をふまえたうえで、日本の大学におけるスピーチ / プレゼンテーション教育への提言をまとめている。取り入れるべき内容や手法、教えるべき対象や使用言語の提案に加え、実行していくことで期待される変化および実行するうえで起こりうる課題や問題点を示している。

②スピーチ / プレゼンテーション教育の現状の課題と対処法

本テーマでは、コミュニケーション学を専門とし、日米両国でコミュニケーション教育に携わ

表 3. 生成されたテーマとサブテーマ

テーマ	サブテーマ
①日本における今後のスピーチ / プレゼンテーション教育への提言	<ul style="list-style-type: none"> ・教えるべき内容・取り入れるべき手法 ・教えるべき対象 ・使用する言語 ・期待される変化 ・提言を実行に移す上での課題・問題
②スピーチ / プレゼンテーション教育の現状と対処法	<ul style="list-style-type: none"> ・公共的な視点の抜け落ち ・コミュニケーション教育としての側面の軽視 ・他分野の教員 / 学生との認識のズレ ・適当な教科書の不足
③スピーチ / プレゼンテーション教育の目的	<ul style="list-style-type: none"> ・心がけていること ・やりがいを感じることに ・身につけられること
④日米のスピーチ / プレゼンテーション教育の共通点・相違点	<ul style="list-style-type: none"> ・社会・教育システムの違い ・カリキュラム上の位置づけの違い ・評価方法の違い ・履修者の属性の違い ・学生の授業に対する取り組み方の違い ・授業課題・形式・形態・使用言語
⑤協力者の基本情報	<ul style="list-style-type: none"> ・年代と所属機関 ・教えた科目 ・GTA 制度の活用 ・課外活動のコーチ

った経験をもつ研究協力者が考える日本の大学におけるスピーチ / プレゼンテーション教育の現状の課題とそれらの問題に対処するために、授業内で取り入れているさまざまな工夫を示している。

③スピーチ / プレゼンテーション教育の目的

本テーマでは、研究協力者が指導の際に意識していることや心がけていることを示すことで、スピーチ / プレゼンテーション教育のあり方やめざすべき方向性に関する協力者の認識を明らかにしている。

④日米のスピーチ / プレゼンテーション教育の共通点・相違点

本テーマでは、スピーチ/プレゼンテーション教育の日米での比較を通して、研究協力者が考える両国の共通点・相違点を示している。具体的には、社会・教育システムやカリキュラム、授業内容・評価基準、履修者の属性や授業に対する取り組みに関する日米の共通点や相違点をまとめている。

⑤協力者の基本情報

本テーマでは、各研究協力者が日本と米国でコミュニケーション教育に携わっていた時期、所属機関や担当科目などの基本情報をまとめている。

本稿では、生成された上記五つのテーマの中から、今回の研究目的と合致するテーマ②「スピーチ/プレゼンテーション教育の現状の課題と対処法」に焦点を当て、テーマを構成する四つのサブテーマ(1. 公共的な視点の抜け落ち、2. コミュニケーション教育としての側面の軽視、3. 他分野の教員/学生との認識のズレ、4. 適当な教科書の不足)を中心に、インタビューデータと先行研究に照らし合わせながら分析結果をまとめていく。

4. 分析結果

4.1. 公共的な視点の抜け落ち

米国の大学では、スピーチ科目は通常パブリック・スピーキング (Public Speaking) と呼ばれている。科目名に「公共 (public)」ということばが含まれていることから明らかなように、パブリック・スピーキングの授業では「公的言説に影響を与える (“Influence public discourse”)]³ ことが到達目標の一つに掲げられることが多く、授業内でも社会に関与する力を伸ばすための実践が多く取り入れられている。授業で使われている教科書においても、パブリック・スピーキングを学ぶ目的として、アカデミック・スキルや仕事・社会生活を円滑に遂行するためのスキルと並んで、公共的な事柄にかかわる技法の習得が掲げられることが多い (e.g. Lucas, 2019; Schwartze, 2014)。このように、米国のパブリック・スピーキング教育は伝統的に「個人の利益追及のみならず、公共の問題に積極的に関与する市民の育成を重視してきた」(師岡・青沼, 2019, p. 150)。一方、小西 (2017) によると、日本では、「[パブリック・スピーキング] を「プレゼンテーション」や「伝え方」と同一視する視点が組み込まれ」(p. 121)、公共的な視点が抜け落ちる傾向にある。

今回のインタビュー調査でも、多くの研究協力者により日本のスピーチ/プレゼンテーション教育における公共的な視点の欠落を問題視する発言がなされた。たとえば、師岡⁴ は、「アメリカのほうがどっちかっていうと政治的、社会的なテーマっていうのを積極的に選ぶ」傾向があるのに対して、「[日本では] 政治的な、論争的なテーマっていうよりは、たとえばエコな生活を送るためにはどうしたらいいとか、割とみんなが異存がないようなテーマ」を選ぶ傾向にあることを日米の相違点としてあげている。宮崎も「アメリカの大学だと controversial なものとかっていうのに対しての意識があり」、学生はスピーチのテーマとして人種問題、貧困問題、大統領選挙、死刑制度、妊娠中絶といった政治的・社会的問題を取りあげることが多いと述べている。一方で日本の学生が選ぶトピックとして宮脇は、「日本の学生のほうが言い方悪いですけど軽い、あんまり社会問題とかもってこない」と言い、日本では生活の知恵や提案などの政治や社会に関係のないトピックが選ばれる傾向にあると指摘している。

また、田島が「[日本では] やっぱ政策の具体的な話とか、イデオロギイ的なところに突っ込んでいうふうには、なかなかいかない」のに対して、「[米国では] 論争的な話をすると、ワーワーなっちゃって、大変なことになるので。ある程度で制するのが大変」であったと回顧しているように、教室における政治・社会的問題に対する日米の学生の反応にも大きな違いがある。

こうしたトピックの選び方や学生の反応の違いが起こる理由として宮脇は、「言語の問題もあると思う、社会問題とか複雑なものを英語で話すのは難しいからってという意味で避けちゃうっていうのもあるんですけど、そもそもそういう社会問題とか選ばない、興味がない」と言語の制約および学生の社会問題への関心の低さをあげている。

また、小玉(2016)は、戦後日本において教育は政治と関わりを持つべきでないものとされ、公教育において政治教育が積極的に行われてこなかったことを指摘している。こうした教育の脱政治化の潮流を考えれば、授業中のスピーチのテーマとして論争的な社会問題を選ぶ学生が少ないのも不思議ではない。

師岡・青沼(2019)は、「プレゼン教育が人前で発表する力を身につけることをめざすのであれば、授業やビジネスの場面だけでなく、公の場で語る力を育成していくこと」(p.154)の必要性を強調しているが、そうした主張の前提には「考えを公にし、他人と共有し、影響を与える方法」⁵としてのパブリック・スピーキングという考えが日本の教育現場では浸透していないことに対する問題意識があり、こうした公共的な視点が抜け落ちていることが、日米の学生が選ぶトピックの違いや活発な議論の起こりやすさ(もしくは起こりにくさ)に反映されていると考えられる。

さらに、日本の社会全般におけるスピーチやプレゼンテーションの捉えられ方の傾向として青沼は、「結構ビジネスで使うとか、就職活動で使うとか、そういうふうな感覚で授業を取ってる学生が多」くなっていて、「市民の責任としてのシビックレスポンスビリティとしてのスピーチとかディベート、日本はそういうふうな枠組みがほとんどない」ことを昨今の書店に並ぶビジネス向けの本の多さとともに指摘する。続けて、大学職員が自身の授業を見学した際に「就職活動で強い学生ができそうですねとか、ビジネスに使いそうですねとか、そういうふうな感覚の人が多くって」と振り返り、「責任ある市民を育てるための重要な教育としてあるんだから」と認識の違いを感じたという。こうした社会的傾向があることにより宮脇は、「アメリカでは政治活動とかに興味がある学生がもともと多いとか下地があるので、そっちに持って行きやすいんですけど、日本で教えるときは、就活に役に立つとかいうほうが学生の心に響く」ゆえに「そのほうが身を入れてやってくれるっていうのは、実感としてある」から「[就活に役立つと]言ってしまう自分もいる」と、スピーチ/プレゼンテーションを学ぶ意義を学生に説明するうえでの葛藤を吐露している。

少なくとも今回インタビューをした1980年代から2000年代のあいだに米国へ留学したコミュニケーション研究者の多くにとっては、一人の市民として社会に声を届ける民主主義社会に不可欠なスキルを身につけることがスピーチ教育の目的の一つである。しかしながら、英語の「speech」には含まれている公共的な視点が、カタカナとしての「スピーチ」(師岡・青沼、2019)では周縁化され、個人のスキルを磨く手段として日本の社会や教育現場では広がり続けているのである。最近ではもともとビジネス場面で使われていた「プレゼンテーション」ということばが教育現場でも幅広く使われるようになり、こうした傾向に拍車がかかっているように思われる。

その一方で、近年、日本ではシティズンシップ教育への注目が高まっている。シティズンシッ

ブ教育は、市民一人ひとりが社会の一員として、地域や社会での課題を見つけその解決にかかわることを目的に、①公的・共同的な活動、②政治活動、③経済活動の活発化を目指している（経済産業省、2006）。小玉（2003）は、今までの日本の教育改革議論では、共同体への奉仕を強調する構造が根強く存在し、シティズンシップの政治的側面が軽視されてきたと指摘したうえで、今後は市民を育てる公教育づくりの動きを活性化させ、シティズンシップを再政治化させる取り組みが強く求められると主張している。こうしたシティズンシップ教育を推進する動きは、日本の大学におけるスピーチ/プレゼンテーション教育にも、これまで見落とされてきた「パブリック・スピーキング」としての側面を取り入れる契機となりうるのではないだろうか。

青沼は「市民のもつべき素養」として、そして何より「より良き社会をつくるための市民の重要なスキル」として「社会を変えるためには、みんながそういうことができるようになる」スピーチ教育が必要であると語っていたが、それは使用言語や科目の目的を問わず、すべての授業におけるスピーチやプレゼンテーションにいえることであろう。現在でも、パブリック・スピーキングとして同様の問題意識をもち、社会問題を実践に取り入れている取り組みもある（鹿島、2022）が、その数は少なく、日本の教育現場で根付いているとは言い難い。

田島（2012）はディベート教育において「教室は隔離された教室現場という文脈を抱えざるをえないが、それを逆手に取った議論の実験場（Laboratory of arguments）たるべきである」（p.109）と指摘しているが、日本のスピーチ/プレゼンテーション教育でも社会における論争的な問題を取り上げ、学生が人前で自らの意見を表明し、まわりの学生の主張にも耳を傾ける「スピーチの実験場（Laboratory of speech）」としての役割を果たすべきではないだろうか。

4.2. コミュニケーション教育としての側面の軽視：聴く力育成の軽視

聴くことはコミュニケーション・プロセスの50%を占め、コミュニケーションの責任の半分は聴き手にあり（Wolvin, 2010）、聴き手の役割は話し手に勝るとも劣らないほど大きい。スピーチやプレゼンテーションもコミュニケーションの一形式である以上、聴き手は重要な役割を果たしており、話し方だけでなく聴き方も指導すべきである（Janusik, 2002）。しかし、鳥越が「スピーチってというのが日本だと聴き方について教えないっていうのがあって、スピーチして終わっちゃう」と指摘するように、日本のスピーチ/プレゼンテーション教育では聴く力や聴き手の育成が軽視されがちである。鳥越は前述の引用に続けて「相手のスピーチを聴いて、どうするか。聴きながら何を考えるか、聴いたあとでどう反応するか、っていうところまでやらないと、多分スピーチ教育って完成しない」と語っているが、この発言の前提にある「話し手と聴き手のコミュニケーションとしてのスピーチ」という考えが日本の教育現場で浸透しているとは言いがたい。

こうした双方向的なコミュニケーションとしてのスピーチ/プレゼンテーションという意識が希薄であることは、日米の学生における反応の仕方にも影響を与える。米国の学生にとって死とも変わらない恐怖を与えともいわれるパブリック・スピーキング（Dwyer & Davidson, 2012）のクラスでは、「20人いると2、3人ぐらいは明らかに手が震えている子とか、すごく声が小さい子」⁶がいることもあり、人前で話すことへの緊張や不安が存在することは国を問わない。宮脇も「発表自体はさっきも言ったとおり、できない、難しいっていう子も[両国ともに]いる」と話す一方で、「コメントはアメリカのほうが出やすかったですね。How do you think? って聞いただけで、ぼんぼんいろんなのが返ってくる」と語るなど、米国で教えていた学生のほうが積極的に発言する傾向にあったと振り返っている。そのため、日本では「クエスチョンがオーディ

エンスから出なかつたら、司会の子が必ず1個聞かなきゃいけないっていうルール」にするなど「[質問が] 出ないので最初は仕込んで」いたり、「質問をするとポイントを加算する」ようにして、学生の発言を引き出すさまざまな工夫をしている。

日本でも、対話の場面においては聴くスキルが「基本中の基本」(相川, 2000, p.22)の社会的スキルとして認識されており、聴くことの練習や訓練の必要性が説かれている。聴く力の向上を目ざした教育手法の開発も進んでおり、たとえば、多田(2003)は相手に向けて発信する反応も組み込んだ五つの聴く力を培う具体的なトレーニング法を提示している。また、藤原・濱口(2011)は聴く力の評価方法として、理解・記憶・解釈・評価とともに反応(言語的・非言語的)を含んだ聴くスキル尺度を開発している。こうした対話場面においては聴く力や聴き手の育成が意識されている一方で、松本は日米ともに、「スピーチに関連して言うと、やっぱり話すほうだけの教育をしがち」であると指摘する。たとえば米国においてもJanusik & Wolvin(2002)は、米国で人気のあるパブリック・スピーキングの教科書17冊を調査した結果、リスニングに割かれたスペースは平均4%強であり、7%も割かれた教科書は二つしかなかったことを報告している。しかし、松本は、「コミュニケーションというのは、私が思うには関係性なので、片方がうまいからうまくいくって問題ではな」く、「レスポンスをして、一番いいのは終わったらすぐ質問する」ことが必要で「徹底的に聴く側の意識」を育てるコミュニケーションとしてのスピーチ教育が重要だと主張する。こうした主張の背景には、スピーチが話し手と聴き手のコミュニケーションとして捉えられていないという問題意識がある。すなわち、伊藤(2008)が講義・講演・講話などの多人数で話を聞く場面になると責任の拡散が起これ、聞き手のおそまつな反応しかみられなくなることが多いことを指摘するように、対話場面ではあたりまえのように実践している聴くスキルが、1対多数のスピーチ場面に転用されていないのである。聴き手は状況や文脈、また聴く目的(Wolvin, 1996)によっても異なる活動が要求されるため(Imhof, 1998)、スピーチ・プレゼンテーション場面にそくした体系的な聴く訓練を取り入れていく必要がある。

前述のとおり、聴き手教育の軽視は日米のスピーチ/プレゼンテーション教育に共通する問題であるが、とりわけ日本においてはその傾向が顕著である。たとえば、米田・山田(2015)は日米の教科書の比較分析を通して、日本の中学校国語教科書では「聞くこと」に関する記述が圧倒的に少ないことを明らかにしている。さらに、小西(2017)も狩野みきの監訳による米国のパブリック・スピーキングの教科書(Stephen R. Lucas著The Art of Public Speaking [第12版])の日本語版(『アメリカの学生が学んでいる伝え方の教科書』)に多くの未訳があり、そのなかには「傾聴する」(原著第3章)に関する項目も含まれていることを指摘している。こうした差違は、日本のスピーチやプレゼンテーション教育において聴き手育成の視点が等閑視されていることを物語っている。

村端(2020)は、日本における英語プレゼンテーションの授業において話し手に偏った指導が多いことを問題視し、能動的に聞く「聴衆力」を高めていくことの必要性を訴えている。鹿島(2022)も「話すこと」と同様に「聞くこと」を強化した体系的なパブリック・スピーキング教育が必要であると指摘する。つまり、スピーチやプレゼンテーションの実践のなかでも聞く力の習得を学生任せにすることなく、授業のなかで体系的に指導していくべきということである。

聴く力育成の軽視は、履修者の聴き手としての消極的な態度の容認だけでなく、話し手による聴衆分析や聴衆適応の軽視にも繋がっていく。松本は、「[話し手が] つねに誰に向かっているのかっていうのが、日本の教育ではなかなか意識されていない」と述べ、師岡も「オーディエンスとのインタラクションとか、オーディエンスにどういふふうな影響を与えたいのかっていうふう

な、そういったことってあんまり重視されてない」と指摘する。田村・細田・星・野村(2014)は、大学英語プレゼンテーションに使用されているテキストには聴衆に合わせて話す内容や話し方を調整するといったコミュニケーションの基本項目に関する記述が不十分であることと、それが原因で学生の発表に聴衆適応が反映されないことを報告している。その結果として、話し手と聴き手の相互作用がますます希薄になるという悪循環がうまれてしまうのである。

こうした状況下において、対話場面での相互作用をスピーチやプレゼンテーションなどの場面に転用させる試みもなされている。たとえば、吉武は「いちばん強調するのは、スピーチっていうのは、スピーカーがいて聴衆がいて、スピーカーが何か話して聴衆がそれを聴くっていう情報の、一方向の流れのことではなくて、双方向の対話である、そういった意識でスピーチをしましょうっていったところを強調」して学生に伝えている。また実際の取り組みとして、スピーカーがトピックセンテンスを最初に提示し、聴き手が質問していく形式や相互でやりとりの多い簡易的なディベートを取り入れたグループワーク、記者会見のような疑似場面を設定した質疑応答の活動を取り入れるなど、「話し手と聴き手っていうところを固定」せず、「スピーチの最中に話し手と聴き手っていうところがひっくり返る」状態を多く作りだすように心がけているという。そうすることによって、「できるだけ、最初のほうに、スピーチっていう、話す、ただ単に聞くっていう構図を打ち消して、ここ[話し手]とここ[聴き手]をフラットな関係にして、できるだけ関与させ」、「いいスピーカーを育てるというよりも、話すいいオーディエンスを育てること」を意識した指導をしていると語る。そして「話すオーディエンスを育成していくと、それが今度、スピーチをするときに入れ子構図みたいに逆転していいスピーカーになってい」き、「よい話すオーディエンス」が「よいスピーカー」を育てる相互作用が生まれ、学生の意識にコミュニケーションとしてのスピーチであるという気づきが生じることを吉武は意図している。松本は、「[学生同士] お互いが成長するっていう意識」が重要であり、「自分が分かってないところは、まず聞いてる人の半分以上が分かってないから、まわりの人のためにも質問」をすること、「鋭い質問をしてあげることによって、話し手の思考が深まるんだっていうことを教え」、そうしたことを「口酸っぱく言うと、もう終わった瞬間にクラスの半分は手が挙がるようになる」ため、「質問、なぜやるのかっていうことを教え」、そうした「意識づけっていうのがすごく必要」であると語る。聴き手としての意識を醸成するために小西は、「反論をするとか、質問を出すということが、意味があるというか、悪いことじゃないというふうに思わせることが必要」であり、そういった教室環境を創り出すことも教員の重要な役割の一つであると指摘する。

同様に、山田(2015)は米国におけるパブリック・スピーキングでの聴衆を「思考する表現者」と形容し、日本でもこうした「話すこと」と「聞くこと」が同時進行する授業開発が必要であると主張している。そして、聴衆としての「聞く」意識に働きかける対話的に聞く実践を取り入れた結果、学習者の能動的な聞き手としての意識が変化したことを報告している。また、山田(2018)は、話し手との対話者であることを自覚する聞き手の育成および対話的な聞き手をつくり出す話し手の育成を意図した実践を通して、学習者の内面に能動的な聞き手、対話的な話し手に変容する意識の推移があったと結論づけている。

松本(2004)は“*It takes two to tango.*”という英語表現を用いて、コミュニケーションは個人では完結せず関係性のなかに生起するものであり、その責任は話し手と聴き手の両方にあることを強調している。こうした考えが今回インタビューしたほかのコミュニケーション研究者のあいだでも共有されていることをふまえれば、学生の反応を引き出すためにありとあらゆる工夫を凝らし、相互の関係性や他者への敬意を示すことのたいせつさを強調し、スピーチやプレゼンテ

ーションがコミュニケーションであることを授業中に多く言及していることも説明がつく。

Floyd (1985) が「対話的リスニング (“dialogic listening”）」という概念を用いて強調しているように、聴き手はコミュニケーション場面において積極的な役割を担っている。スピーチ/プレゼンテーションもコミュニケーションの一つの形式である以上、聴き手が果たす役割を十分に認識し、話し手と聞き手の相互作用や共同的関わりを重視したコミュニケーション学的アプローチ (Wolvin, 2010) に基づいたスピーチ/プレゼンテーション教育が推進されるべきであろう。

4.3. 他分野の教員や学生の認識のズレ

コミュニケーション基礎科目を必修科目としており、大多数の学生にとっての第一言語である英語で授業が行われている米国に対して、1960年代前後の外国語学部・学科の設立がスピーチ教育推進の追い風 (師岡, 2018) となった日本の大学では、コミュニケーション科目は外国語教育と密接な関連があり、とりわけスピーチ・コミュニケーションは長いあいだ英語学の一領域として見なされる傾向が強かった (古田・久米・長谷川, 1991)。そのため、日本でスピーチを教える際に大きく立ち塞がるのが「言語面のバリア」⁷ である。鳥越は英語科目のなかでスピーチを教えることについて、「[学生が] 言えることって限られてしま」い、「中身のレベルとしてはだいぶ落ちますよね。詳しくとかもそうだし、質という点でもしょうがないけど、自分が使える英語でしか言えないから」とその限界を語っている。もちろんスピーチやプレゼンテーションを英語教育に取り入れることで有効に活用できる可能性はある (たとえば、田村・細田・星・野村, 2017) が、灘光は「当然、英語嫌いもいっぱいいるわけだし、人の前で話す・話さない以前に、英語が苦手っていう子もいっぱいいる」なかで、「やっぱり英語を上手に話すっていう、それが英語のクラスに組み込まれているかぎりにおいては、学生さんの意識が [英語に] 向きやすい」ことを指摘する。こうした学生の目的意識に対して田島は「学生の側の期待は [教員と] ある程度違う」とし、「私は形式としてまずきちんとしていて、きれいなスピーチ、そして論理的にクリアなスピーチっていうのを望んでるんですけど。英語に、まず興味がある学生が多い」ため、「私の評価基準とずれてくる」と認識の違いを示す。また松本は、「ちゃんと構成ができてとか、アイコンタクトしてとか、声が良かったとか、英語の場合、発音が良かったとか、そういう部品で評価」される英語科目としてのスピーチやプレゼンテーションの評価基準に対する他分野の教員との考え方の違いを指摘している。

こうした現状に対して師岡は、「前提には結局言語教育なんだっていうふうな意識がある」とし、「外国語教育として、スピーチって多くの先生にしても学生にしても認識されてるから、やっぱり結局はスキルというふうな線が結構強調されていて、内容だとか、あとはスピーチを通して、何か社会とか相手に影響を与えるといったことってあんまり重視されていない」と指摘し、英語によるスピーチの授業は「コミュニケーションというよりは、どちらかというところと発表、自分の語学のスキル」を磨くための手段という側面が強いと語る。

こうした発言から読み取れるのは、研究協力者の考えるスピーチ教育の目標と外国語教育の枠組みでスピーチ科目を受講する学生が求めるものとの「ズレ」であり、他分野の教員とのよいスピーチの評価基準に対する意識の「ズレ」である。さらに、こうした「ズレ」は、単に教員や学生個人の意識の問題だけでなく、コミュニケーション重視の英語教育への社会的要請が高まるなか、とりわけ海外の大学院で学位を取得したコミュニケーション研究者に学生の「英語コミュニケーション能力」を伸ばす役割が大学のなかで期待されていることを示しているようにも思われる。

こうした状況下で、吉武は、「英語の間違いいかいたところは、スピーチのあいだでもほとんどタッチしない」と言い、「ふわっとしたスピーチにならないよう」学生に対し「スピーチ教育っていうか、コミュニケーション教育の一環として、できるだけ、根拠とか例とか、そういったところをしっかりと書くように、もしくは、入れるように」指導しているという。灘光も「構成がすごく大事なんだよっていうことを繰り返して言う」ことで、スピーチやプレゼンテーションの授業が「英語の力というよりは、そういう知識を蓄える、つまりプレゼンテーションするかスピーチするときには、こういうことが大事なのねっていう知識」や「このクラスをきっかけに、何かこれって変じゃない？って思うようなことを見落としてない？って考えるチャンス」になるよう心がけている。さらに、是澤は英語力にのみ評価が偏らないように「英語は得意な学生は得意っていうのはあるんですけど、そこまで大きな開きにはさせないような工夫」として「バーバルの点数自体はそこまで大きなウエートを占めていない」評価基準を設けている。同様に宮脇も「なるべく言語の比重を占め過ぎないように」「英語がペラペラだからといって高い評価が付くようなルーブリックにはしてない」と語る。

青沼は「英語の授業」と「英語で何かをやる授業」を区別し、英語によるスピーチ/プレゼンテーションの授業を後者に分類しているが、こうした見方は今回の研究協力者の共通見解と言ってよい。実際に多くのインタビュー協力者が外国語教育の枠組みにとらわれないさまざまな工夫を授業のなかに取り入れていた。その一方で、スピーチ/プレゼンテーション科目が英語科目としてカリキュラムのなかに位置づけられている場合、宮崎が「ある程度ナチュラルにスムーズにある程度でも[英語が]しゃべれてるっていうふうになると、そこで評価を悪くすることはやっぱり難しい。英語のクラスでもあるので」と語っているように、担当教員は「英語の授業」として(も)スピーチ/プレゼンテーションを教えることを求められる。外国語教育とコミュニケーション教育は必ずしも相克するわけではないが、実際の授業においては、どちらかを優先することを余儀なくされることもあり、それがコミュニケーション教育としてのスピーチ/プレゼンテーション教育を志向する研究協力者にしばしば葛藤をもたらしているのである。

4.4. 適当な教科書の不足

多くの大学で必修科目としてパブリック・スピーキングが教えられている米国では制度や教科書などのハード面でも日本のそれとは異なっている。大きな違いの一つがTA制度である。米国ではパブリック・スピーキング科目は教授ではなく大学院生がTAとして教えることが多い。生計を立てる手段としてパブリック・スピーキングを教える大学院生も多く、なかには大学院に入学するまでコミュニケーションを専門的に学んだことのない人まで教壇に立つこともある。そのような状況下で円滑に授業を行うために、授業の開始前に科目コーディネーターを務める教授が主導して数日間のトレーニングが実施される場合もあるが、とりわけ大きな役割を果たすのが教科書である。青沼は教授経験のない大学院生であっても「教科書使ってるので、その教科書どおりにやるんですよ。それはある程度アメリカなんかだと指導法とか教科書なんか確立されてるので、そのとおりにやる」ことができると、教科書の有用性について語っている。また、筆者が教科書の不足点について質問した際も、「なかったですね。すごく包括的に作られているので。なので多分これを1冊やればスピーチは一通りできる」と答えている。

一方、青沼にとって日本語でスピーチを教える際の「いちばんのネックは教科書がない」ことである。田島も「日本語のほうはもう本当モザイク状態。モザイク状態っていうか、いろんなものの寄せ集め状態」にならざるをえないとし、これ一つで大丈夫という教材は見当たらないと話

している。英語の授業であれば米国の大学で使用されている教科書を使うこともできるが、鳥越は「書いてある例が、全然学生には響かない内容、関係ない内容だったりするから、例は自分で変えないといけなかった」と文脈の違いも相まって二度手間となる苦労を振り返っている。こうした現状に宮崎は「英語で適切なレベルで適切な量のものを探すのが難しく、日本語の場合は玉石混交」と指摘する。

日本語・英語を問わず大学生向けの適当な教科書がないということは、教員による教え方にバラつきが出てくることを意味する。米国の大学でパブリック・スピーキングの指導経験のある教員であれば適当な教材がなくても柔軟に対応できるかもしれないが、それ以外の教員は教科書に書かれてあるとおりに教えるか、自己流に教える以外に術はなく、前述した公共的な視点や聴き手の育成が欠落していくことはある意味当然のことである。

英語非母語話者を含む大学院生が中心となって教えている米国のパブリック・スピーキングの授業の進行に関して不足点が聞かれなかった理由の一つは、授業の目的や進め方を明確に示した教科書や教員向けマニュアル (Instructor's Manual) などの付属教材が充実しているからであろう。

小西 (2017) は狩野の監訳書への批評とともに、「ルーカスの書籍を凌ぐ良質の教科書を執筆すること」(p.129) が現在の日本社会におけるパブリック・スピーキング実践に意味のある貢献であり、「プレゼンテーションと同一視することなくその重要な政治性を意識」することで「この時代の言説の資源や共通感覚を洗練させていくべき」(p.130) であると提言している。適当な教科書がない現状において、スピーチ/プレゼンテーション教育の知識も経験も乏しい教員にコミュニケーション教育としてのスピーチ/プレゼンテーションの指導を期待することは難しい。「プレゼン教育が、教室での発表と公的な場で語る行為をつなぐ橋渡しの役割を果たさなければならない」(師岡・青沼, 2019, p.154) のであるならば、公共的な視点を含んだコミュニケーション教育として、教室と社会を架橋しうる教科書を作成することが、戦後日本における教育の脱政治化 (小玉, 2016) の潮流のなかで、スピーチ教育においても周縁化されてきた社会的・政治的な側面を顕在化させる一つのきっかけとなるのではないだろうか。

5. まとめ

本稿では日米両国でコミュニケーション教育に携わった経験のあるコミュニケーション研究者 11 名へのインタビュー調査にもとづき、両国の大学におけるスピーチ/プレゼンテーション教育の比較から見えてくる現状と課題を整理した。分析を通して、社会のなかでスピーチやプレゼンテーションがビジネスや就活と結びつけて捉えられる傾向や学生が選ぶトピックから公共的な視点が抜け落ちていること、対話場面では意識されている聴く力がスピーチやプレゼンテーション場面に転用されず、コミュニケーション教育としての意識が欠落していること、外国語教育の枠組みでスピーチ/プレゼンテーションが教えられていることによる他分野の教員や学生との認識のズレ、そしてスピーチ/プレゼンテーションを教えるうえでの適当な教科書が不足していることの4点が浮き彫りとなった。

今回インタビューをしたコミュニケーション研究者たちはさまざまな葛藤を抱えながら、自らの経験を活かし、工夫を凝らしてスピーチやプレゼンテーションを教えていた。逆にいえば、インタビュー内で語られた葛藤や工夫の多くは、責任ある市民を育てるためのコミュニケーションとしてのスピーチ/プレゼンテーション教育を実践するうえで生じる学生、他分野の教員、そし

て社会の認識との乖離に帰因しているといえる。

本稿が、スピーチ / プレゼンテーション教育がどのように社会に捉えられ、教室空間に持ち込まれているのかという現状のあり方や社会の認識を問い直す機会となり、スピーチ / プレゼンテーション教育が今後の日本社会に果たしうる役割や可能性を見出す一助となれば幸いである。

註

- 1 文部科学省『令和3年度学校基本調査(確定値)の公表について』(2021年) https://www.mext.go.jp/content/20211222-mxt_chousa01-000019664-1.pdf.
- 2 質問項目中の「スピーチ」はプレゼンテーションを含む広い意味で使われている。また、本稿で「スピーチ」ということばを単独で使う場合、原則として、プレゼンテーションを含む広い意味での「スピーチ」とする。
- 3 2017年に Social Science Research Council (SSRC) は、National Communication Association (NCA) と共同で、コース修了者が達成すべき6つの必須コンピテンシー、12の必須学習成果、44の実現目標を特定した。
- 4 2022年1月13日実施の個別インタビューより。本稿で年月日を記載せずに人物を引用した場合の場合、原則として、個別インタビュー中の発言からの引用である。実施日を含むインタビュー調査の詳細については、表1を参照。
- 5 小西(2017)によるStephen E. Lucasのパブリック・スピーキングの教科書引用。
- 6 宮脇(2021, 個別インタビュー)。
- 7 鳥越(2021, 個別インタビュー)。

参考文献

- 相川充(2000). 『人づきあいの技術—社会的スキルの心理学—』サイエンス社。
- Dwyer, K. K., & Davidson, M. M. (2012). Is public speaking really more feared than death? *Communication Research Reports*, 29 (2), 99-107.
- Floyd, J. J. (1985). *Listening: A practical approach*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- 藤原健志・濱口佳和(2011). 「大学生版聴くスキル尺度作成の試み」『筑波大学心理学研究』42, 87-97頁。筑波大学心理学研究編集委員会。
- 古田暁・久米昭元・長谷川典子(1991). 「日本の大学におけるコミュニケーション教育の実態調査報告 I」『異文化コミュニケーション研究』第3号, 91-115頁。神田外語大学異文化コミュニケーション研究所。
- Hogan, J. M., & Kurr, J. A. (2017). Introduction: Speech and debate as civic education. In J. M. Hogan, J. A. Kurr, M. J. Bergmaier, & J. D. Johnson (Eds.), *Speech and debate as civic education* (pp. 1-21). University Park, PA: Pennsylvania State UP.
- Imhof, M. (1998). What makes a good listener? Listening Behavior in instructional settings. *International Journal of Listening*, 19, 36-45.
- 伊藤進(2008). 『<聞く力>を鍛える』講談社。
- Janusik, L. A. (2002). Teaching listening: What do we do? What should we do? *International Journal of Listening*, 16, 5-39.
- Janusik, L. A., and Wolvin, A. D. (2002). Listening treatment in the basic communication course text. *Basic Communication Course Annual, Volume 14*, 164-210.
- 鹿島千穂(2022). 「高等教育機関におけるパブリックスピーキング教育—「聞くこと」を含めた体系的な学びに関する考察—」『実践女子大学短期大学部紀要』43巻, 23-33頁。実践女子大学。
- Keith, W. M. (2009). The speech tradition. In W. F. Eadie (Ed.), *21st century communication: A reference*

- handbook* (pp.23-31). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- 経済産業省 (2006). 『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書』 経済産業省.
- 小玉重夫 (2003). 『シティズンシップの教育思想』 白澤社.
- 小玉重夫 (2016). 「公共性の危機と教育の課題：教育の再政治化とどう向き合うか」 小玉重夫 (編) 『岩波講座 教育 変革への展望1 教育の再定義』 (5-25頁). 岩波書店.
- 米田猛・山田範子 (2015). 「「聞くこと」に着目したパブリック・スピーキングの研究—アメリカ合衆国教科書との比較を通しての考察—」 『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要』 第10号 通巻32号, 11-19頁. 富山大学人間発達科学研究実践総合センター.
- 小西卓三 (2017). 「パブリック・スピーキングとメディア社会—『アメリカの大学生が学んでいる「伝え方」の教科書』を起点に」 遠藤英樹, 松本健太郎, 江藤茂博 (編) 『メディア文化論 [第2版]—想像力の現在』 (117-132頁). ナカニシヤ出版.
- Lucas, S. E. (2019). *The Art of Public Speaking* (13th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- 松本茂 (2004). 「コミュニケーション研究者は何をすべきか」 『2003年日本コミュニケーション研究者会議 Proceedings』 (1-18頁).
- 師岡淳也 (2018). 「戦後日本におけるコミュニケーション学の歴史への新たな視座」 『ことば・文化・コミュニケーション』 第10号, 89-106頁. 立教大学異文化コミュニケーション学部.
- 師岡淳也・青沼智 (2019). 「異文化としての「スピーチ」」 池田理知子・塙幸枝 (編) 『グローバル社会における異文化コミュニケーション：身近な「異」から考える』 (147-157頁) 三修社.
- Morreale, S. P., & Pearson, J. C. (2008). Why communication education is important: The centrality of the discipline in the 21st century. *Communication Education, volume 57*, 224-240.
- Morreale, S., Myers, S. A., Backlund, P., & Simonds, C. J. (2016). Study IX of the basic communication course at two- and four-year U.S. colleges and universities: A re-examination of our discipline's "front porch." *Communication Education, 65*(3), 338-355.
- Morreale, S. P., Valenzano, J. M., & Bauer, J. A. (2017). Why communication education is important: a third study on the centrality of the discipline's content and pedagogy. *Communication Education, 66*, 402-422.
- 村端啓介 (2020). 「受動的な聴衆から能動的な英語使用者へ移行させるプレゼンテーション指導法について」 『神戸英語教育学会紀要』 第35号, 33-48頁. 神戸英語教育学会.
- Schwarze, S. (2014). *Speaking in the Public Sphere* (1st ed.). Pearson.
- 多田孝志 (2003). 『地球時代の言語表現』 東洋館出版社.
- 田島慎朗 (2012). 「市民教育としてのディベート：新自由主義への服従か、政治的介入か」 『国際社会研究』 3, 97-120頁. 神戸外語大学国際社会研究所.
- 田村朋子・細田菜穂子・星久美子・野村佑子 (2014). 「大学英語プレゼンテーション教育を再考する：主要テキストに関する一考察」 『立教大学ランゲージセンター紀要』 31, 43-53頁.
- Terry, G., & Hayfield, N. (2021). *Essentials of thematic analysis*. Washington, DC: American Psychological Association.
- 土屋雅子 (2016). 『テーマティックアナリシス法—インタビューデータ分析のためのコーディングの基礎』 ナカニシヤ出版.
- Wolvin, A.D., and Coakley, C.G. (1996). *Listening*. New York: McGraw-Hill.
- Wolvin, A. D. (Ed.). (2010). *Listening and human communication in the 21st century*. Wiley-Blackwell.
- 山田範子 (2015). 「対話的に「聞く」パブリック・スピーキングの授業開発—アメリカ合衆国教科書からのアプローチ—」 『全国大学国語教育学会国語科教育研究：第129回西東京大会研究発表要旨集』 125-128頁. 全国大学国語教育学会.
- 山田範子 (2018). 「対話的な「話し手」の育成を意図したパブリック・スピーキング—短期大学部における授業実践と考察—」 『星稜論苑』 第47号, 61-78頁. 金沢星稜大学学会短期大学部会.