

同級生からのフィードバックはスピーチ評価にどのような影響を与えるか？

— 自己評価と他者評価の比較から —

What effect does a feedback from classmates have on speech evaluations?

— Comparison of self-evaluation and others evaluation —

次世代教育学部教育経営学科

吉澤 英里

YOSHIZAWA, Eri

Department of Educational Administration

Faculty of Education for Future Generations

キーワード：スピーチ, 自己評価, フィードバック, パフォーマンス

Abstract：本稿は環太平洋大学で行われたスピーチ能力向上のための教育的実践を報告したものである。スピーチ大会の予選として3分間のスピーチを実施し、スピーチ後に自己評価をさせた。さらに、同級生にも同様の項目で話者のパフォーマンスを評価させ、後日に話者へフィードバックした。4か月後に再度スピーチを行い、同様の手続きで自己評価と他者評価を測定した。その結果、以下のことが明らかになった。①3分間のスピーチを継続することは困難であった。②他者評価では4か月後に音声評定と見かけ評定が向上し、印象評定が向上する傾向を示した。③自己評価は4か月後も変化がなく、他者評価の評定結果と一致してはいなかった。④話者自身がスピーチの全体的な良し悪しを判断する際、見かけに影響されやすく、スピーチの内容が全体評価へ寄与する程度は小さい。以上の結果をふまえ、最後に今後の課題を述べた。

Keywords：Speech, self-evaluation, feedback, performance

I. 問題

1. はじめに

大学生が身につけるべき能力としてコミュニケーション能力がある。「学士課程教育の構築に向けて」(答申)では、学士力の主な内容として1. 知識・理解(文化, 社会, 自然等), 2. 汎用的技能(コミュニケーションスキル, 数量的スキル, 問題解決能力等), 3. 態度・志向性(自己管理能力, チームワーク, 倫理観, 社会的責任等), 4. 総合的な学習経験と創造的思考力を挙げている(文部科学省中央教育審議会, 2007)。また、経済産業省が提唱して以来、大学教育においても「社会人基礎力」の育成を目的とした取り組みが行われている。社会人基礎力には12の能力要素が挙げられており、その中には発信力(自分の意見をわかりやすく伝える力)が含まれていることから、大学での教育としてコミュニケーション能力、

特に大勢の前で自分の意見をわかりやすく伝える能力を高める取り組みが求められている(経済産業省, 2007)。大学においても研究活動が本格化する3・4年次には発信力が求められる機会が増えるため、学生の発信力を初年次教育の中で育成していくことが重要な課題であろう。

そのような現状を踏まえて行われた調査では、18歳～23歳の学生(高校生は除く)のうち約73%が大勢の前で自分の意見を述べること(スピーチ)に対する苦手意識を持っていることが明らかになった。そして、その原因としてスピーチで体験する“あがり”や自己の能力不足を挙げるものが多くいた(吉澤, 2014)。ここから、苦手意識を生起させる要因としてスピーチに対する自己評価の低さがあると推測できる。スピーチに対する自己評価の低さを改善する教育的実践を行う際には、スピーチ技能の向上と併せてスピーチに対するパフォーマンスの自己評価の向上も行う必要があ

るだろう。

そこで本稿では、試験的な試みとして本学で行われた教育的実践について報告をする。報告を行う前に、日本の教育におけるスピーチ能力向上の実践報告とその評価方法についてレビューを行う。なお、第二言語習得のためのスピーチ活動については本稿の内容と合わないためレビューの対象から除外する。

2. スピーチ能力向上のための教育的実践

日本におけるスピーチ能力向上をめざした教育的実践は、中等教育から始まったようである。1960年から1980年代の論文を概観すると、主に中学生や高校生を対象とした実践の報告がなされている（例えば、高橋，1976；田中，1982；斎藤，1988）。1990年代から高等教育でのスピーチ能力向上を目指した実践が徐々に報告されるようになった。

牧野・永野（2002）はスピーチの内容を構成する能力の育成を目的に、大学（あるいは高等学校）を対象としたスピーチ演習パッケージを開発した。育成する能力として①西洋的な論理体系・説得表現の活用能力（対立する相手を納得させる明確かつ合理的な主張を表現できる能力）、②日本的な論理体系・説得表現の活用能力（聞き手を共感に導くストーリー性のある話を象徴的に描写できる能力）、③場面や聞き手の状況に応じて論理体系および説得表現を使い分けることができる能力）を想定している。さらに、3段階のステップを設け、ステップ1は①を、ステップ2は②を、ステップ3は③をそれぞれ育成することを目的に内容を構成している点が特徴的である。さらに、各ステップでは原則として教員の情報提示、スピーチの実施、教員の情報提示、学生による自己評価と他者評価のように、教員の情報提示と学生の学習活動が対になっている。この演習パッケージを大学生23名に実施した結果、論理体系と説得表現の活用能力だけでなく、自己評価の能力（スピーチが含む要素を論理体系の категорияごとに分類し、優れた点や問題点を判断する能力）の育成にも効果が得られた。

柴田（2005）では、高等専門学校（高専）の学生を対象に半期の授業のうち7時間を用いてスピーチをテーマにした授業を展開した。最初の1時間でスピーチのイメージの説明と聞き手の存在に対する注意を喚起した。次の2時間で原稿の執筆とリハーサル、その後の3.5時間で一人当たり2分程度のスピーチを実施し、その後に統括を行った成果を報告している。

武市（2011）は大学生を対象に授業開始時に30秒の

スピーチをさせる実践を行っている。既に数十秒～数分程度のスピーチを通じた実践の有効性は示されており（村野，2002），その手法を用いた実践であった。毎回授業開始時に4名～8名のグループ内で一人ずつスピーチを実施した。講義期間の開始時、中間期、終了期の三回にわたって口頭コミュニケーション能力に関する設問へ回答を求めた結果、終了期の回答で、スピーチを実施した講義を受講した学生の平均点が受講していない学生の平均点よりも高かった。

佐々木（2012）は企業内の高度教育機関において、学内スピーチコンテストに向けたスピーチ能力向上の実践を報告している。12日間の実践の内容は、原稿の作成への指導とスピーチの事前練習およびフィードバックであった。初日に学生から提出されたスピーチ原稿を教員がチェックし、面談による指導を通して学生本人が自分で話を膨らませるようにすることで、最終的には本人が自ら言いたいことをまとめられるように指導した。コンテスト5日前からは作成した原稿をもとにスピーチ練習を実施し、その様子をビデオカメラで撮影して学生と映像を確認しながらフィードバックを行った。この作業を本番前日にも実施した。その結果、指導を行わなかった学生に比べてコンテスト当日の成績が良かった。その一方で、学生のモチベーションによる差が成果に反映されやすいことを課題として挙げていた。

坪井（2012）は高専の学生を対象にリレースピーチを実施した。1回のリレースピーチでは5～10名の学生が1分程度のスピーチを行い、前の学生のスピーチから間をおかず、次の学生がスピーチを行うことが求められた。さらに、前の学生のテーマと関連するテーマでスピーチをするが、例えば「私の趣味はスポーツ…」というテーマに対しては「私の趣味は音楽…」ではなく、「スポーツによる精神面での成長は…」と続け、さらに「精神修養に効果的なのは…」というように続けるといったルールを設けた。この実践を通して、スピーチの苦手意識が低減したりやスピーチの内容を即興的に考えられるスピーチ瞬発力が向上したりすることが示唆された。

以上の実践から、高等教育の中でもスピーチ能力向上を目指したトレーニングが行われ、一定の成果を上げていることがわかる。ただし、体系化されたプログラムは牧野・永野（2002）のみであり、その内容はスピーチの内容構成能力育成に重きを置いたものであった。また、実践を実施する枠組みも講義として行われたものから講義時間外に行われたものまで様々であ

る。効果を比較する際にはトレーニングの枠組みや1
実践あたりの時間も考慮する必要があるだろう。

3. スピーチ能力の評価法

スピーチ能力をどのように評価するのかについては、これまでも様々な提案がなされている。

奥木・古田(2013)は小学校高学年の国語におけるスピーチ評価尺度を開発している。学習指導要領のうち「話すこと」に関する指導事項をもとに評価基準に盛り込むべき事項を精査し、そこからスピーチの自己評価項目と具体的な自己評価項目を作成した。そして、小学校5年生の国語で「話すこと・聞くこと」の全ての内容が網羅された単元で実践を行い、児童に対して授業後に自己評価をさせた。得られたデータを分析した結果、16項目からなる自己評価尺度が完成した。尺度に含まれる因子はスピーチ構成力(例:相手にわかりやすい言葉で話すことができた。ていねいな言葉遣いで話すことができた)、スピーチ分析力(例:事実と事実でないこと(意見や感想)を区別できた。共通語と方言の違いを言うことができる)、スピーチ説明力(例:話題を決めた理由を話すことができた。話題にあった資料を選んで話すことができた)の3因子であった。

木村・益子(2006)は小学生を対象に朝の1分間スピーチを実施し、その際の自己評価や他者評価に用いる評価基準を作成している。その結果、「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、聞き手を引きつける態度で話すことができる)」「構想(話題を一つに決め、伝えたいことをわかりやすく話すことができる)」「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)」「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)」の四つを示した。

このように、スピーチ能力をどのように評価するのかについては、主に小学生を対象とした基準や尺度の開発が報告されている。

大学生を対象にした尺度として、城月・笹川・野村(2010)はRapee & Lim(1992)により作成されたSpeech Perception Questionnaire(以下SPQとする)をもとに、日本語版SPQを作成した。SPQおよび日本語版SPQの特徴はスピーチのパフォーマンスについて自己評価と他者評価の両方を測定できることである。城月ほか(2010)は、尺度の開発とあわせて、社会不安が高い話者はスピーチの自己評価を低く評価することを報告している。

4. 本学での実践の報告

これまでの報告から、教育的実践を行う際に考慮すべき事項として、実践方法の構造化と効果測定方法の明確化が挙げられる。以上をふまえて本学でのスピーチ能力向上のための教育的実践を報告する。1年生の学生全員が参加するスピーチコンテストが各学期1回ずつ開催された。その予選として、一つのクラスで行われたものを取り上げる。具体的な内容は、クラスメイトの前でスピーチを実践し、後日クラスメイトからの評価を話者本人に個別にフィードバックするというものであった。そして、第2回目のスピーチでの自己評価と他者評価が第1回目のスピーチからどのように変化したのかを比較した。

II. 方法

1. 実験参加者

大学生20名(第1回目スピーチ実施時:男性17名、女性3名、平均18.30歳、SD0.46)が実験に参加した。

2. 実験方法

(1) 実施日・場所

第1回目は2014年6月16日10:35より、第2回目は2014年11月11日10:35より大学内講義室にて行った。講義室のレイアウトは前方にホワイトボードがあり、ホワイトボードと向かう形で3人掛けの机が横2列・縦7列で配置されていた。いずれの回も同じ講義室で行った。

(2) 質問紙

質問紙は(a)フェイスシート、(b)スピーチの自己評価シート、(c)スピーチの他者評価シートから構成されていた。(a)フェイスシートでは学籍番号(下4桁)、年齢および性別をたずねた。(b)スピーチの自己評価シートは環太平洋大学スピーチコンテストの基準と日本語版SPQ(城月ほか、2010)を参考に、音声評定(スピード、抑揚など)4項目、見かけ評定(アイコンタクト、自信)2項目、内容評定(理解、共感、独自性など)5項目、印象評定(良い印象)1項目の計12項目から成っていた。それぞれの項目に対して「自分自身のパフォーマンスがどうだったかを考え、最も適していると思われるところに○をつけてください」と教示し、5件法(1:全くあてはまらない、2:ややあてはまる、3:あてはまる、4:よくあてはまる、5:たいへんあてはまる)で回答を求めた。最後に「スピーチの総合的な自己評価をお答えく

ださい」と教示し5件法（1：非常に良くない～5：非常に良い）で回答を求めた。(c)スピーチの他者評価シートは(b)と同じ項目と件法を使用した。それぞれの項目に対して「…番目のスピーカーのパフォーマンスがどうだったかを考え、最も適していると思われるところに○をつけてください」と教示した。最後に「スピーチの総合的な評価をお答えください」と教示し5件法（1：非常に良くない～5：非常に良い）で回答を求めた。

(3) 手続き

実験は講義（基礎ゼミナールⅠ）の一環として行われた。2週間前の同講義中に受講生全員に対してスピーチの実施とスピーチのテーマおよび時間（3分間）について告知し、事前に準備をするように求めた。第1回目のスピーチでは「人生を変えた出来事」「将来の夢」「現在頑張っていること」から一つのテーマを選択させた。スピーチの順番はスピーチ直前にくじ引きで決定した。その後、一人ずつ順番に講義室の前方に立って、聴衆に向かって約3分間のスピーチを実施した。スピーカーはスピーチ後に自分のスピーチに対する自己評価を自己評価シートに記入した。スピーカー以外の実験参加者は自分がスピーチをする時以外はスピーカーがスピーチを終わらせるごとに他者評価シートに記入した。なお、評価をする際は他の人と相談しないことと結果を教えあったりしないことを求めた。スピーチの時間は話者と実験者である教員がストップウォッチを使ってそれぞれ計測した。また、スピーチのテーマを実験者が記録した。実験参加者の座席は指定しなかった。第1回目のスピーチの1週間～2週間後に、各実験参加者に対して自己評価と他者評価の平均値をグラフ化したものをそれぞれ書面でフィードバックした（Appendix 1）。第2回目のスピーチは第1回目と同様の手続きで実施した。ただし、第2回目のスピーチでは「1年後の自分」「3年後の自分」「10年後の自分」から一つのテーマを選択させ、スピーチ後のフィードバックは行わなかった。

なお、本実践の特記事項として、第1回目のスピーチまでに2回、第1回目終了後から第2回目のスピーチまでに2回、それぞれクラスメイトの前で約1分間のショートスピーチを行う機会があった。全ての実験参加者が計4回のショートスピーチを行った。

(4) 倫理的配慮

第1回目のスピーチを実施する前に、実験参加者全員に対して研究の目的とデータの取り扱いについて（データは統計的に処理され個人が特定されないこ

と、研究目的でのみデータを使用すること、いかなる理由でも本人以外に個人のデータが開示されないこと、データ提供の可否がいかなる成績評価にも影響しないこと、いつでもデータ提供を拒否できること）を文章と口頭で伝え、データ提供を拒否する場合はフェイスシートのチェック欄にチェックを入れるよう依頼した。

Ⅲ. 結果

データ提供に同意したことに加えて2回のスピーチの両方に参加した16名のデータを分析対象とした。分析対象者は男性13名、女性3名、第1回目スピーチ実施時の平均年齢は18.25歳（SD 0.43）であった。

スピーチのテーマ 第1回目は「人生を変えた出来事」を6名、「将来の夢」を7名、「現在頑張っていること」を3名がスピーチのテーマとして選択した。第2回目は「1年後の自分」を5名、「3年後の自分」を4名、「10年後の自分」を7名がスピーチのテーマとして選択した。

1. スピーチの継続時間

実験者がストップウォッチで計測した時間をもとに、スピーチの継続時間を検討した。その結果、第1回目の平均値は160.00秒（SD 23.79）であり、第2回目の平均値は126.19秒（SD 30.20）であった。なお、本実践の規定では3分間スピーチを継続することを求めている。170秒から190秒スピーチを継続できた実験参加者の人数は、第1回目が5名、第2回目が1名であった。継続時間についてt検定を行った結果、第1回目の継続時間の方が第2回目の継続時間よりも有意に長かった（ $t(15)=4.578, p < .001$ ）。

2. 自己評価と他者評価の比較

参加者ごとに話者本人を除く15名分の他者評価の値をもとに各項目の平均値を算出し、各項目に対する他者評価得点を得た。さらに、各項目の自己評価と他者評価得点の値から、「音声評定」「見かけ評定」「内容評定」「印象評定」の平均値をそれぞれ算出し、自己評価と他者評価の評定値とした。自己評価と他者評価の評定値の平均と標準偏差をFigure 1に示した。

第1回目のスピーチの項目ごとに、自己評価と他者評価の値に対するt検定を行った結果、全ての項目で他者評価が自己評価よりも高かった（ $t_s = 3.23 - 4.40, df = 30, p_s < .01$ ）。同様に、第2回目の項目ごとに自

自己評価と他者評価の値に対するt検定を行った結果、全ての項目で他者評価が自己評価よりも高かった ($t_s = 5.95 - 6.88$, $df = 30$, $p_s < .001$)。以上の結果から、話者は他者が評価するよりも自らのスピーチへの評価を低く見積もっていることが分かる。なお、自己評価と他者評価の相関係数 (PEARSON) を算出したところ、 $r = .13 - .36$ (全て $n.s.$) という低い値であった。

自己評価と他者評価のそれぞれが、第1回目から第2回目にかけてどのように変化したのかを検討する。自己評価について第1回目と第2回目の各項目の値に対するt検定を行った結果、いずれも有意ではなかった ($t_s = 0.49 - 0.89$, $df = 15$, $n.s.$)。他者評価について第1回目と第2回目の各項目の値に対するt検定を行った結果、音声評定と見かけ評定で第1回目よりも第2回目の評価の方が有意に高かった (音声評定: $t(15) = 2.45$, $p < .05$; 見かけ評定: $t(15) = 4.20$, $p < .01$)。また、印象評定で第1回目の得点よりも第2回目の評価の方が高い傾向を示した ($t(15) = 1.91$, $p = .076$)。以上から、自己評価は第1回目と第2回目の違いが認められなかったが、他者評価は音声評定、見かけ評定で第2回目の評価がより高く、印象評定で第2回目の方

が高い傾向を示した。

その他、Figure 1の所見として、自己評価と他者評価のいずれもすべての項目で第1回目の標準偏差よりも第2回目の標準偏差の方が小さかった。

3. 全体的評価の決定要因

スピーチ全体の評価をどのような点から決定しているのかを知るために、第1回目と第2回目の自己評価と他者評価それぞれに対して、「総合評価」を目的変数、「音声評定」「見かけ評定」「内容評定」「印象評定」を説明変数とする重回帰分析 (ステップワイズ法) を行った。第1回目の自己評価では「印象評定」のみが有意な規定因となり、他者評価では「音声評定」「見かけ評定」「内容評定」がそれぞれ有意な規定因となった。また第2回目の自己評価では「見かけ評定」のみが有意な規定因となり、他者評価では「見かけ評定」「内容評定」がそれぞれ有意な規定因となった (Table 1)。以上から、話者は相手に良い印象を与えられたかという見かけでスピーチの良し悪しを判断していたが、評価者は見かけだけでなく内容についても判断の対象としていたことがわかった。

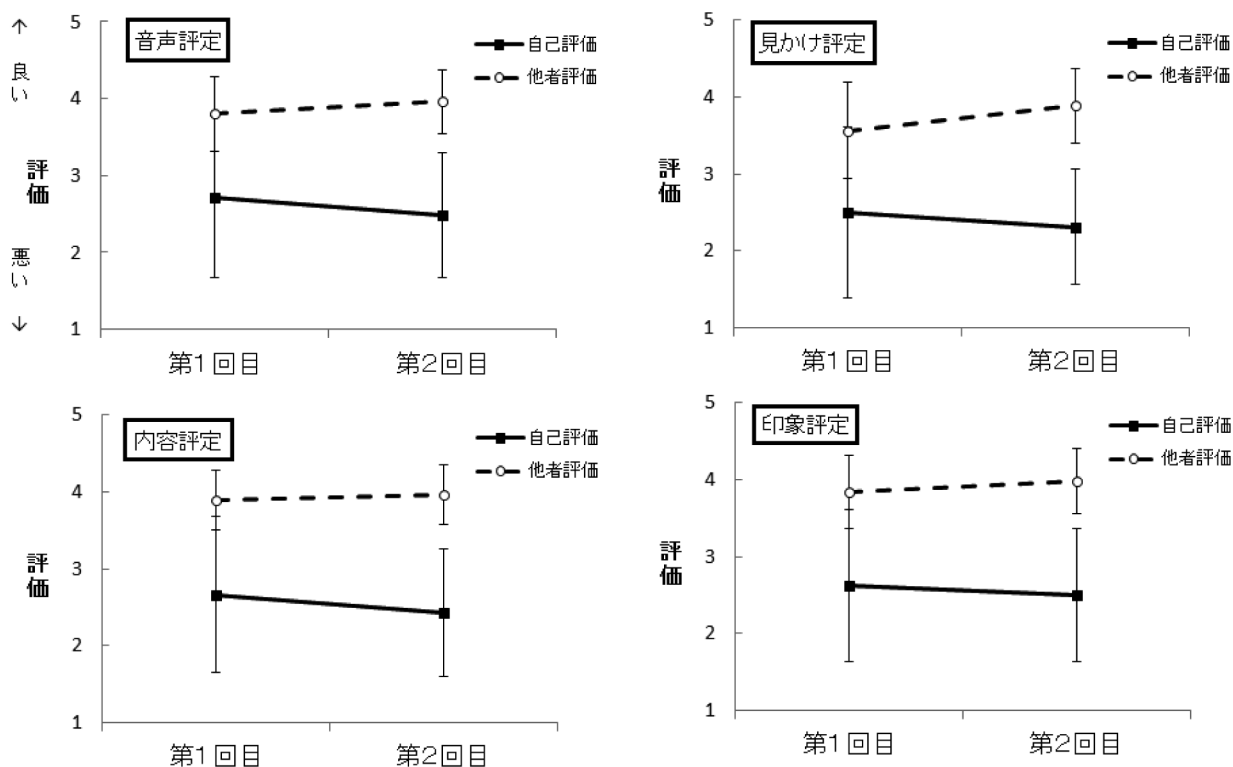


Figure 1 スピーチに対する自己評価と他者評価の比較

Table 1 スピーチの自己評価・他者評価による全体評定への重回帰分析結果（ステップワイズ法）

標準編回帰係数(β):	第1回目		第2回目	
	自己評価	他者評価	自己評価	他者評価
音声評定	.12	-.36*	-.16	.02
見かけ評定	.07	.65***	.95***	.72***
内容評定	.09	.77***	.37	.29*
印象評定	.97***	.02	.14	.10
R^2	.94	.99	.90	.99
Adj R^2	.94***	.98***	.89***	.99***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

IV. 考察

1. スピーチの継続時間

本実践は基礎ゼミナールの講義の一環として行われた。本稿で報告したスピーチ以外にも、第1回目のスピーチまでに同講義にて2回、さらに第1回目のスピーチコンテスト終了後から第2回目のスピーチコンテストまでに2回、いずれも1分間のショートスピーチを実施する機会があった。しかし、3分(180秒)以上スピーチを継続できた者は第1回目が5名、第2回目が1名であった。結果から、3分という長い時間スピーチを継続することが難しいようであった。今後は長い時間スピーチを継続できるようにしていくことが必要であろう。

2. 本実践の成果と課題

本実践では、新たな試みとしてクラスメイトからのフィードバックを用いた。結果から、他者評価は音声評定と見かけ評定が向上した。また、印象評定が向上する傾向を示した。これらの点については本実践の教育的側面として一定の成果を示すことができたと考えよう。つまり、本実践を通してスピーチ場面での振舞い方(音声の調子や身振り手振り)については他者からの印象が良くなるという傾向が見られた。お互いにスピーチの様子を評価しあったり、またその結果をフィードバックされたりすることで、学生は「他者に良い印象を与えるスピーチとはどのようなものか」を知り、その結果がこのような変化につながったと考える。

他者評価で一定の変化が見られた一方で、自己評価は変化を示さなかった。また、他者評価との一致度も低かった。北米と比較して日本を含む東アジアでは高い自己評価を表出しないということが既に多くの研究で示されている(Heine, Lehman, Markus, &

Kitayama, 1999)。本実践でも自己評価が他者評価よりも低い要因として、このような謙遜をよしとする文化的な規範意識が挙げられる。もう一つの可能性として、城月ほか(2010)が示したように社会不安が自己評価の高低に影響した可能性も考えられるだろう。しかし、他者評価が相対的に高い話者が自己評価を相対的に高く評価していたり、他者評価が相対的に低い話者が自己評価を相対的に低く評価していたりといった傾向が認められなかったため、自分のパフォーマンスを正確にモニタリング出来ていないことも指摘できる。特に、他者評価では総合評価に対して見かけ評定と内容評定が寄与するが、自己評価では印象評定あるいは見かけ評定のみが総合評価を予測するという結果であったことも自己モニタリングの弱さを裏付けるものであろう。ただし、他者評価においても第1回目では内容評定が総合評定に大きく寄与していたが第2回目では総合評価に与える内容評価の程度が小さくなっていった。また、第1回目では音声評定が負の影響を与えていたが、第2回目では影響しないという結果であった。このことから、評定者による他者評価も十分に安定しているとはいえない。以上から、本学でのスピーチ能力向上のための実践の課題として、長い間スピーチを継続できるよう内容構成能力(言語的能力)を伸ばしたり、表現力(非言語的能力)を伸ばしたりするような教育的工夫が必要であろう。また、自己のスピーチを正確にモニタリングする能力を伸ばすような体系的なトレーニング方法が求められるだろう。

3. 結論

本稿では日本で行われてきたスピーチ能力向上のための教育的実践についてレビューを行い、本学での実践について報告を行った。本実践の結果、スピーチ能力向上に一定の成果が得られたが、同時にいくつかの課題を指摘するに至った。

最後に、教育的実践全般の問題点として、実践の成果がどの程度一般化されるのかという疑問に答えられるだけの知見がないということが指摘できよう。つまり、本稿で報告した実践は教育場面での活動であるため、剰余変数として教員の指導力や指導方法、学生の資質（基礎学力、モチベーション等）、地域性等が想定され、それを十分に統制できているとは言い難い。本学での実践も一定の成果が得られたが、先行研究と同様の限界がある。今後は先行研究の知見を積極的に取り入れた体系的なプログラムを実施していき、知見をさらに蓄積することが求められる。

V. 文献

- 橋本公雄・徳永幹雄 (2000). スポーツ競技におけるパフォーマンスを予測するための分析的枠組みの検討 健康科学, **12**, 121-128.
- Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R., & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review*, **106**, 766-794.
- 経済産業省 (2007). 今日から始める社会人基礎力の育成と評価～将来のニッポンを支える若者があふれ出す！～ 経済産業省.
- 木村英器・益子典文 (2006). スピーチに関する自己評価基準を基盤とする継続的な学習活動の設計と効果—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— 岐阜大学カリキュラム開発研究, **23**, 20-34.
- 牧野由香里・永野和男 (2002). 表現・コミュニケーション能力の育成のためのスピーチ演習カリキュラムの開発 日本教育工学会論文誌, **25**, 225-235.
- 文部科学省中央教育審議会 (2007). 学士課程教育の構築に向けて (答申)
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm (2014/09/01閲覧))
- 村野光則 (2002). コミュニケーション能力を育てる—総合的な学習の一環として— お茶の水女子大学研究紀要, **48**, 43-48.
- 奥木芳明・古田貴久 (2013). 小学校・国語における表現力 (スピーチ) 評価尺度の開発 群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編, **48**, 189-200.
- Rapee, R. M., & Lim, L. (1992). Discrepancy between self and observer ratings of performance in social phobics. *Journal of Abnormal Psychology*, **101**, 727-731.
- 斉藤真子 (1988). スピーチ学習指導について (国語科) 名古屋大学教育学部附属中高等学校紀要, **33**, 32-35.
- 佐々木学 (2012). スピーチコンテストを通じたコミュニケーション教育方法の一考察 日本工学教育協会 平成24年度工学教育研究講演会講演論文集, 388-389.
- 柴田美由紀 (2005). 高専におけるコミュニケーションスキル教育—スピーチの実践例を通して—小山工業高等専門学校研究紀要, **37**, 7-16.
- 城月健太郎・笹川 智子・野村 忍 (2010). 日本語版 Speech Perception Questionnaireの作成の試み 健康心理学研究, **23**, 75-84.
- 高橋俊三 (1976). 独和 (スピーチ) における「接続のことば」の実態と指導: 中学生独和指導の方法を探る 国語科教育, **23**, 20-26.
- 武市祥司 (2011). 30秒間スピーチを用いるコミュニケーション能力の向上 平成23年度工学教育研究会講演会講演論文集, 506-507.
- 田中博康 (1982). 高校生における話しことば学習・指導の一事例—3分間スピーチ「私のすすめる〇〇」を教材に— 研究紀要, **14**, 1-18.
- 坪井泰士 (2012). 話す楽しさを伝える口頭表現指導—リリーススピーチ 論文集「高専教育」, **35**, 341-345.
- 吉澤英里 (2014). 青年期男女のスピーチに対する意識調査—自由記述への回答に基づく考察— 青山学院大学教育人間科学部紀要, **5**, 139-147.
- 注 本研究は、平成26年度 環太平洋大学学内特別研究費の助成を受けた。

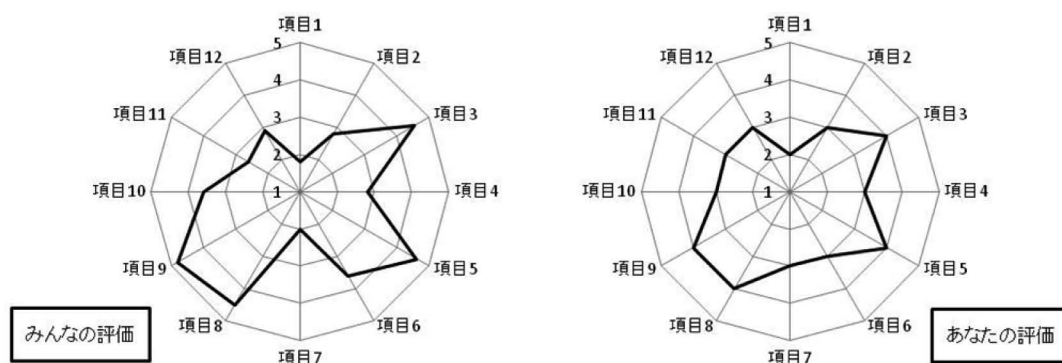
基礎ゼミナール I
スピーチコンテスト (〇〇クラス) フィードバック
 (平成 26 年 X 月 Y 日実施)

名前：環太 一郎

テーマ：現在頑張っていること

スピーチ時間：3 分 00 秒

他者評価 (平均値) / 自己評価



項目の内容

項目 1：話すスピードはちょうど良かった、項目 2：声に抑揚があった、項目 3：声の大きさは十分に聞きとれるものだった、項目 4：感情がこもっていた、項目 5：内容は理解できるものだった、項目 6：内容は共感できるものだった、項目 7：ストーリー性があった、項目 8：内容にオリジナリティがあった、項目 9：内容は斬新なものだった、項目 10：自信があるように見えた、項目 11：聴衆とアイコンタクトを取り続けた、項目 12：良い印象を与えた

総評

良かった点

このデータは全てダミーのものを使用しています。この欄には他者評価の特に得点が高かったところを挙げています。

さらに良くするために…

他者評価で得点が低かったところや自己評価が低いところを挙げています。最後に教員からのワンポイント・アドバイスを記載しています。