

自己評価の介入によるプレゼンテーションスキル向上 —モニタリング訓練とモデリング訓練導入による 他者評価との一致—

矢野 香*

Improvement of Presentation Skills by Intervention of Self-Evaluation:
—Monitoring and Modeling Trainings Enhance Presentation Skills by Bringing
the Results of Self-Evaluation and Third Party Evaluation Closer—

Kaori YANO*

This study explored the method of improving presentation skills and objective self-evaluation thereof. Training types (instructions & behavioral rehearsals, self-monitoring, and modeling) were used as independent variables, and self-evaluation and third-party evaluation scores as dependent variables. A rubric was used to evaluate the Organization, Language, Delivery, Supporting Material, and Central Message of the presentations. Experiment 1 divided 84 undergraduate students into the Control, Training (instructions & behavioral rehearsals), and Training & Self-monitoring (TS) groups. The two training groups increased scores in all aspects of the presentation. Also, the TS group submitted the scores resembling the third-party scores for Organization, Delivery, and Central Message. Experiment 2 divided 31 undergraduates into the Training & Self-monitoring (TS) and Training, Self-monitoring, & Modeling (TSM) groups. Scores increased for all aspects in both groups. The TSM group's self-evaluation scores resembled the third-party scores for Delivery, Supporting Material, and Central Message. The study showed that training improved presentation skills, and both self-monitoring and modeling allowed objective self-evaluation, though the level of objective self-evaluation varied among the departments. Training content therefore needs to be adjusted for each department.

key words: presentation skill training, self-monitoring, modeling, objectivity

はじめに

高等教育においてプレゼンテーションスキルの育成は大きなテーマの一つである。厚生労働省(2004)は企業が若者に求める「就職基礎スキル」としてコミュニケーションスキルをあげ、「状況にあった訴求

力のあるプレゼンができる」という目標を示した。こうした社会背景をうけ、プレゼンテーションスキル育成のための訓練法開発やプレゼンテーション訓練を取り入れた大学授業プログラム開発が進んでいる(牧野, 2003; 井上, 2010; 塚本, 2013; 山住, 2015; 立野・加藤尚・加藤由・中釜・市川・保科, 2015)。

* 長崎大学地域教育総合支援センター

Comprehensive Support Center for Regional Education, Nagasaki University, 1-14 Bunkyo, Nagasaki City, 852-8521, Japan

これら先行研究では、プレゼンテーションスキルの評価に学生の相互評価を行った例が多い。しかし牧野・永野(2002)は、相互評価ではなく自己評価をするスキルを高めることが論理的なプレゼンテーションができるようになるためには必要だと指摘している。効果的な自己評価を可能にするには「視覚的なレビュー」を行う有効性が報告されており(山下・中島, 2010; 渡邊・岡本・柏原, 2014), ビデオを使う例が多くみられる。高橋(2005; 2009)は、自らのプレゼンテーションをビデオに撮影し視聴することが「プレゼンテーション教育には非常に有効」とし、伊藤・魚崎・浅輪・八木・山本・波多野(2001)と伊藤・魚崎・山本・中島・波多野(2002)は、視聴に加え自己評価することがスキル改善に役立ったことを報告している。しかし、これらの研究では自己評価をする際の評価基準が統一されておらず、実験参加者により評価に差がある可能性は否めない。

この問題を解決するための方法として評価指標であるルーブリックを活用した研究が進められている。ルーブリックとは、文部科学省(2011)によると「学生が何を学習するのかを示す評価規準と学生が学習到達しているレベルを示す具体的な評価基準をマトリクス形式で示す評価指標」のことで、アメリカで開発された。ルーブリックを使用する利点は、複数教員で評価する場合も偏りがなくなり一貫性がとれることである(Dunbar, N.E, Brooks, C.F, & Kubicka-Miller, T, 2006; 池田・畔津, 2012)。Kuh, G.D, Jankowski, N, Ikenberry, S.O. & Kinzie, J.L. (2014)によると全米の69%の高等教育機関で導入されている。Hafner, J and Hafner, P (2003)は、学生の自己評価にルーブリックを使用するとプレゼンテーションの質が向上するだけでなく、学生自身もルーブリックを非常に役立つと受け止めており、ルーブリックはプレゼンテーションスキルにとっても有用な評価ツールであるとしている。ルーブリックには2タイプある。ひとつは、すでに開発されたルーブリックをアレンジして自分たちで独自のものを作るタイプである。例えば、Dunbar, N.E, Brooks, C.F, & Kubicka-Miller, T (2006)はNCA (National Communication Association)が開発したルーブリックをもとにトピック選択、スピーチの目的伝達、補助資料、構成、言語、声、発音・文法・発音、非言語の8項目の評価基準からなるルーブリックを使用して

いる。もう一つがVALUE ルーブリックと呼ばれるタイプである。これは松下(2012)によるとメタルーブリックとしての役割がある「大学を超えた」共通性のあるものである。アメリカでは1250あまりの加盟校によって構成されているAAC&U (Association of American Colleges & Universities: アメリカ大学・カレッジ協会)作成のVALUE ルーブリックが広く使われている。機関を超えて教養教育で活用できるように2007年から3年間かけて開発されたもので、笠原(2011)や吉田(2011)もその信頼性の高さを報告している。日本でも近年ルーブリックが使用され始めている。VALUE ルーブリックのような大学間で共有したコモン・ルーブリックの実践例は27例。そのほとんどがレポートや論文、プレゼンテーションの実践評価に利用されており(木下, 2017), ルーブリックを使用することでこれらのスキル向上が認められた多くの実践報告がなされている(沖, 2014; 池村, 2015; 山住, 2015; 高橋・杉本・飛田・山方, 2017; 石出, 2016; 山田・岩崎・森・田中, 2016)。Stevens & Levi (2013)は、ルーブリック使用のもう一つの利点として、学生が自己評価と自己改善を習慣化できるようになることを指摘している。さらに葛西・稲垣(2012)はその自己評価の妥当性も確認している。Carpenter (2017)は、反対にルーブリックを使用せず自己評価することを試し、客観的な評価ができなくなったことを報告している。プレゼンテーションのスキルに対する評価は、レポートやディベートなどのスキルと共にパフォーマンス評価と呼ばれる。パフォーマンス評価とは設定された基準に基づいて「直接かつ体系的に観察し評価する」(Hart, 1994)のものである。パフォーマンス評価にもルーブリックを使用すると自己評価を促すとされている(西岡・石井・田中, 2015)。

問 題

しかし、ルーブリックを用いた場合も問題が残る。教員や学生などの他者評価の統一はできるものの、自己評価と他者評価にずれがおきてしまうことである。斎藤・小野・松下(2016)は学生のレポート評価においてルーブリックを使用しても教員の評価と学生の自己評価がずれることを指摘している。プレゼンテーション評価においても、教員などの他者評価と学生の自己評価にずれが起きたことが報告されて

いる(遠海・岸麿・久保田, 2012; 矢野, 2015)。こうした他者評価と自己評価の相違は、学習者がプレゼンテーションスキルを自己評価できていないことを示している。白井(2006)は学生のプレゼンテーションに対する自己評価と他者評価が一致する学生はクラスの13%いるものの、他人に対して「あまく」つけたり「からく」つけたりしているケースがみられ、自他ともに安定した評価ができていない学生は、わずか2%だったとして、正しい評価能力の育成を課題としている。

自分のスキルを自己評価する力は不可欠である。なぜなら自己評価が出来ないと、せっかく訓練によりスキルが身につけていたとしてもその効果が減る可能性があるからである。例えば、訓練によりスキルが向上しているにも関わらず、学習者の自己評価が低いまま自信がない態度でプレゼンテーションを行い、せっかく身につけているスキルが発揮されないということが考えられる。反対に、本当はスキルが向上していないにも関わらず、訓練の回数を重ねたことで学習者がスキル向上をしたと捉え、それ以上の訓練をすることをやめてしまう。よってスキルが身につかないということも考えられる。さらに、自己評価について、諸根・佐藤・大野・大河原・鈴木・中村・東(2016)はプレゼンテーションスキルについて自己評価を繰り返すことで批評の目が養われるだけでなく、自信と成長意欲をもたらすことを報告している。よって、プレゼンテーションスキル訓練において、実際のスキルが向上し学習者が意欲的に取り組むためには、自分のスキルについて自ら評価できる自己評価スキルの育成が必要だといえる。

目 的

そこで本研究では、プレゼンテーションスキル訓練においてスキルの向上とともに自己評価をすることができるようになる方法を検討することを目的とした。自分のスキルを正確に捉えながらその訓練効果をあげる学習方法として、先行研究ではセルフモニタリングやモデリングが使われている。セルフモニタリングとは、「目標行動の生起を自分自身で注目し、それを記録すること」をいう。「目標行動を変化させる機能」(宮下, 1985)があり、言語学習や社会的スキルの訓練でセルフモニタリングの効果が報告されている(小野・大野・久保, 2008; 元木, 2009; 松

本・村井・眞邊, 2014)。一方、モデリングとは、「他者の行動やその結果をモデルとして観察することにより、観察者の行動に変化が生ずる現象のこと」であり、Bandura(1965)はモデリングによる観察学習の有効性を示している。さらに、小学生から社会人までのスキル習得においてモデリングを取り入れると学習効果があがることが報告されている(後藤・佐藤・佐藤, 2001; 張, 2014)。鍋田ら(2011)は「スキルの本質はモデリングスキルである」とし、学習対象の認識にはモデリングが有効であることを示している。本研究では、このセルフモニタリングやモデリングがスキル向上に役立つだけでなく、自己評価するスキルを身につけさせることにもつながると仮説し実験的に検討する。自己評価ができていないかどうかという基準は、自己評価と第三者からの他者評価との相違によって検証した。評価には妥当性の高さを考慮し、AAC&U作成のVALUEルーブリックの中から「Oral Communication」を使用した。この評価項目は、体系化、言語、資料、話し方、メインメッセージの5項目である。これら5項目について1.優、2.良、3.可、4.不可の四段階評価で示している。各項目の評価内容について記す。体系化とは、話の組み立てが明確でプレゼンテーションの内容がまとまっているかどうか。言語とは、聞き手にわかりやすい言葉を使い、説得力があるかどうか。話し方とは、姿勢、ジェスチャー、アイコンタクト、声の大きさなどにより自信をもって堂々と話しているかどうか。資料とは、イラストや統計、引用などがプレゼンテーションの信頼性を確立しているかどうか。メインメッセージとは、一番伝えたい内容がわかりやすく記憶に残り説得力があるかどうかを評価するものである。本研究では、「Oral Communication」のルーブリックをAAC&Uの許可を得たうえで日本語に訳し使用した(Table 1)。なお、本研究については長崎大学倫理委員会の承認を得ている(承認番号15062618)。

実験1 目的

セルフモニタリング訓練導入によるプレゼンテーションスキルと自己評価スキルの向上効果

宮本・中野(2012)によると、プレゼンテーション訓練にセルフモニタリングを取り入れることで自己評価ができるようになった。しかしその評価方法は良かった点と改善点について記録させるというもの

Table 1 評価に使用したルーブリック

	4 (優)	3 (良)	2 (可)	1 (不可)
体系化	話の組み立て（最初に結論が明確、中身で根拠が語られている）が明確で、その話の流れは巧みであり、プレゼンテーションの内容がまとまっている。	話の組み立て（最初に結論が明確、中身で根拠が語られている）が明確である。	話の組み立て（最初に結論が明確、中身で根拠が語られている）が、プレゼンテーションの中で部分的にはできているところもある。	話の組み立て（最初に結論が明確、中身で根拠が語られている）が、プレゼンテーションの中でまったくできていない。
言語	言語の選び方が想像力豊かで、記憶に残る。説得力もあり、プレゼンテーションの効果を高めている。聞き手に分かりやすい言葉を使っている。	言語の選び方に工夫したあとがみられ、プレゼンテーションをサポートする効果がある。聞き手に分かりやすい言葉を使っている。	言葉の選び方は、日常的かつ一般的なものではあるが、部分的にはプレゼンテーションの効果をサポートしている。聞き手に分かりやすい言葉を使っている。	言葉の選び方が不明確で、プレゼンテーションにとって最小限程度しか役に立っていない。聞き手に分かりにくい言葉を使っている。
話し方	姿勢、ジェスチャー、アイコンタクト、声の大きさ、表現力などの話し方の技術によって、プレゼンに説得力が増し、プレゼンターも自信をもって堂々と話しているように見える。	姿勢、ジェスチャー、アイコンタクト、声の大きさ、表現力などの話し方の技術によってプレゼンが面白くなり、プレゼンターも緊張せずに話しているように見える。	姿勢、ジェスチャー、アイコンタクト、声の大きさ、表現力などの話し方の技術によってプレゼン内容は理解はできるものの、プレゼンターも戸惑いがちである。	姿勢、ジェスチャー、アイコンタクト、声の大きさ、表現力などの話し方の技術はプレゼン内容を理解しづらくして、プレゼンターも緊張している。
資料	資料（イラスト、統計、類推、引用など）は、情報をわかりやすく分析していて、プレゼンテーションをかなりサポートしている。プレゼン内容やプレゼンターの信頼性を確立している。	資料（イラスト、統計、類推、引用など）は、情報をわかりやすく分析していて、プレゼンテーションをまあまあサポートしている。プレゼン内容やプレゼンターの信頼性を確立している。	資料（イラスト、統計、類推、引用など）は、プレゼンテーションを少しはサポートしている。プレゼン内容やプレゼンターの信頼性を確立している。	資料（イラスト、統計、類推、引用など）は、不十分でわかりづらい。
メインメッセージ	メインメッセージは説得力がある。（分かりやすく語られ、適度に繰り返され、記憶にのこる。その内容も支持できる）	メインメッセージは明確で資料と一致している。	メインメッセージは、基本的には理解できるが、繰り返されておらず、記憶に残らない。	メインメッセージは、推定することはできるが、はっきりとプレゼンテーション内で述べられていない。

で明確な評価基準がない。そのため評価者により評価の違いがある可能性が否めない。そこで本実験ではプレゼンテーションスキルに対する訓練効果とセルフモニタリングを導入したことの効果を評価基準であるルーブリックを使用して評価を行い検討することとした。菊池・新井(2015)によると、学生の相互評価において初めは指導員の評価よりもやや高く自己評価していた学生が、評価を重ねる毎にその差が少なくなり評価能力が向上した。また、小野瀬・松

浦・米谷・長岡(2017)はプレゼンテーションスキルについてリアルタイムの動画を使用して訓練した場合、自己評価と他者評価が一致すること、さらに一致度が高い人の方がプレゼンテーション能力が伸びやすい可能性を示唆している。そこで本研究では動画を使用して自己評価の回数を重ねることで評価の差が少なくなると仮説する。

Table 2 実験1 訓練計画と実験参加者

訓練内容	学部	性別	人数
訓練群	医・歯・薬・経済・教育・工・ 多文化社会・水産・環境科学	男	13
		女	19
セルフモニタリング群	医・歯・教育・工・環境科学	男	14
		女	17
統制群	なし	男	9
		女	2
		合計	男 36
			女 38
			74名

実験1 方法

本研究への参加を同意した大学生1年生84名を実験参加者とした。参加者を無作為に訓練群と、訓練+セルフモニタリング群、そして訓練をしない統制群に分けた。各群の訓練内容、学部や男女別の人数はTable 2に記す。参加者には実験の目的と内容を説明し、なんら不利益を被ることなくいつでも実験を辞退できること、個人情報を守られることを口頭と書面で伝え同意書に署名を得た。

はじめに、訓練前のスキル評点測定のため全ての群の実験参加者がプレゼンテーションを行った(訓練群:2015年10月24日, 訓練+セルフモニタリング群:同年10月8日, 統制群:同年10月2日)。テーマは「自己紹介」で時間は1分とした。プレゼンテーションの様子はビデオカメラ(SONY HDR-PJ590V)で録画した。プレゼンテーション終了後すぐに実験者はループリックを使用して自己評価をおこなった。その後、訓練を開始した。

訓練は全3回, 1回あたり90分。それぞれの群が同時期に訓練を行った(訓練群:2015年10月24日, 11月8日, 12月10日 訓練+セルフモニタリング群:同年10月8日, 11月12日, 12月17日 統制群:同年10月2日, 11月20日, 12月25日)。毎回の訓練終了後に「自己紹介」をテーマとした時間1分のプレゼンテーションを行った。その様子はビデオで撮影した。訓練+セルフモニタリング群のみ、プレゼンテーション終了後すぐに録画したビデオ映像を視聴して自分のプレゼンテーションを確認するというセルフモニタリングを行った。そのあと自己評価を

行った。統制群と訓練群は、ビデオ視聴はせず、プレゼンテーション終了後すぐに自己評価を行った。統制群も同様のプレゼンテーションとビデオ撮影を3回行い習熟の効果を同じくした。訓練内容はスキルの上昇が認められている矢野(2015)のプログラムを採用した。

3回の訓練の詳細を記す。1回目は、話す内容を明確にする訓練である。ループリックの評価項目のメインメッセージへの評価を上げる目的である。まず教示として、テーマ「自己紹介」を話す目的と聞き手の理解度を分析する方法についてパワーポイントを使って説明した。その後、行動リハーサルとして話す内容を書き出し整理させた。話す内容に13文字でタイトルをつけさせた。学生同士のペアで内容とタイトルを互いに発表した。ペアによる発表をしたのは、他者に説明することで自分の考えを整理する効果を狙ったからである。2回目の訓練は、ループリックの体系化の項目への評価を上げるためにバーバル訓練をおこなった。体系化の評価ポイントとして「最初に結論が明確, 中身で根拠が語られている」ということが明記してある。そのため教示としてこの条件に合った話の組み立て方であるPREP法(Point 結論, Reason 根拠, Example 例示, Point 結論の順番に話す)を教示した。また言語の項目への評価を上げるために、聞き手にわかりやすい言葉を使うこと、一文を短く50文字以内でまとめて話すことについてもパワーポイントを使って教示した。その後、行動リハーサルとして一行を50文字にした原稿用紙を配布。PREP法の順番で原稿を書かせた。最後にその原稿をペアに対して読み上げさせた。3回目の訓練では、

Table 3 訓練条件による他者評価の訓練前後比較

		訓練+セルフモニタリング群		訓練群		統制群		主効果		交互作用
		訓練前	訓練後	訓練前	訓練後	訓練前	訓練後	群	訓練	
体系化	平均値	1.57	2.94	1.59	2.58	1.56	1.65	5.61**	188.3**	5.50**
	SD	.22	.57	.37	.31	.17	.24			
言語	平均値	1.86	2.46	1.97	2.13	1.79	1.97	9.89**	51.67**	16.31**
	SD	.23	.43	.28	.25	.25	.12			
話し方	平均値	1.54	2.31	1.72	2.20	1.85	1.91	.37	73.19**	15.77**
	SD	.17	.53	.46	.40	.34	.20			
資料	平均値	2.50	2.71	1.94	2.31	2.24	2.03	44.12**	5.67	7.91**
	SD	.19	.45	.44	.40	.26	.33			
メインメッセージ	平均値	1.59	2.94	1.59	2.55	1.77	1.94	13.13**	175.62**	28.32**
	SD	.24	.58	.43	.45	.36	.17			

** $p < .01$

話し方と資料の項目への評価を上げるためにノンバーバル訓練をおこなった。ルーブリックには評価ポイントとして「姿勢、ジェスチャー、アイコンタクト、声の大きさ」と明記してある。そのため教示として、アイコンタクトを取りながら話すこと、ジェスチャーをするタイミングや位置、相手に届く大きな声の出し方についてパワーポイントを使って教示した。行動リハーサルとして、アイコンタクトをとる練習、ジェスチャーをしながら話す練習、声が届くように話す練習をペアで実践した。また、資料の評価を上げるために分かりやすいパワーポイントの条件と作り方について教示した。行動リハーサルとして、使用するパワーポイントの図案を考えて記入させた。ペアでその図案を見せ合い共有した。

本実験の独立変数は訓練方法（教示+行動リハーサル、セルフモニタリング）、従属変数は各スキルに対する実験参加者本人による自己評価得点と第三者の評価者による他者評価得点とした。他者評価は、実験参加者のプレゼンテーションを撮影した動画（セルフモニタリング群で実験参加者が視聴した映像と同じもの）を使い後日評定された。テレビ局の現役アナウンサー2名に評価を依頼した。評価は自己評価で使用したものと同一ルーブリックを用い、その平均値を使用した。評価を依頼した2人はアナウンサー歴20年を超えるベテランである。毎日テレビ番組に出演し、放送終了後は放送を視聴し気づいた点をスタッフと指摘しあうという反省会を行ってい

る。さらに若手アナウンサーの教育を担当し、プロフェッショナルとして放送に出せるレベルであるかどうかを評価判断する立場にある。そのような自己評価も他者評価も経験の多い評価者に、ルーブリックという評価基準を使ってもらうことでより客観的な評価がなされるように配慮して他者評価を行った。なお、他者評価結果は訓練中、実験参加者には知らせていない。

実験1 結果

セルフモニタリング訓練導入によるプレゼンテーションスキル向上効果

訓練+セルフモニタリング群、訓練群、統制群によって、体系化、言語、話し方、資料、メインメッセージの各要因について訓練前と3回の訓練後のプレゼンテーションに対する他者評価に差があるかどうかを調べるために2要因分散分析を行った。結果をTable 3に示した。体系化は、訓練群と訓練+セルフモニタリング群で訓練の効果がみられ、訓練+セルフモニタリング群（ $M=2.94$ ）のほうが訓練群（ $M=2.58$ ）よりもその効果が大きかった。言語は、全ての群において訓練後の方が訓練前よりも有意に得点が高く訓練の効果がみられた。とりわけ訓練+セルフモニタリング群において効果が大きかった（ $M=2.46$ ）。話し方は、訓練群（ $M=2.20$ ）と訓練+セルフモニタリング群（ $M=2.31$ ）に訓練の効果がみられた。資料は、訓練群（ $M=2.31$ ）と訓練+セルフモニタリ

Table 4 訓練条件による自己評価と他者評価の訓練前後比較

	自己評価		他者評価		主効果		交互作用	
	訓練前	訓練後	訓練前	訓練後	訓練	評価者		
体系化	平均値	2.27	2.95	1.57	2.96	233.83**	32.51**	28.18**
	SD	.62	.59	.22	.58			
言語	平均値	2.32	2.66	1.88	2.46	60.75**	28.38**	3.97
	SD	.66	.55	.22	.44			
話し方	平均値	2.21	2.36	1.55	2.34	54.65**	37.06**	22.19**
	SD	.68	.65	.17	.51			
資料	平均値	2.29	2.14	2.50	2.71	.17	27.00**	7.29**
	SD	.73	.80	.19	.46			
メインメッセージ	平均値	2.20	2.88	1.60	2.96	155.79**	12.52**	19.64**
	SD	.82	.57	.24	.59			

** $p < .01$

ング群 ($M=2.71$) は訓練の効果がみられたが、統制群は回数を重ねることによって得点が低下した ($M=2.03$)。メインメッセージは、全ての群で訓練効果が見られ、訓練+セルフモニタリング群 ($M=2.94$)、訓練群 ($M=2.55$)、統制群 ($M=1.94$) の順に高い得点で効果が認められた。以上から訓練+セルフモニタリング群が体系化、言語、メインメッセージの評価項目で、他の2群よりも他者評価が有意に高くなりスキルが向上したことがわかる。

セルフモニタリング訓練導入による自己評価スキルへの効果

次に、訓練効果が一番高かったといえる訓練+セルフモニタリング群において自己評価と他者評価の相違を比較し自己評価スキルの向上を検討した。訓練+セルフモニタリング群において訓練前と3回の訓練後のプレゼンテーションに対する自己評価と他者評価に差があるかを調べるために2要因分散分析を行った。結果をTable 4に示した。

1-1. 体系化

体系化はTable 4において訓練の主効果 ($F(1, 55)=233.83, p < .01$) と評価者の主効果が有意で ($F(1, 55)=32.51, p < .01$) 交互作用も有意であった ($F(1, 55)=28.18, p < .01$)。単純主効果の検定の結果、自己評価における訓練前と後を比較すると、訓練後 ($M=2.95$) の方が訓練前 ($M=2.27$) よりも得点が有意に高かった。同様に、他者評価における訓練前と後の比較をした結果、訓練後 ($M=2.96$) の方が訓練前 ($M=1.57$) よりも得点が有意に高かった。一方で、訓練

前における自己評価と他者評価を比較すると、訓練前は自己評価 ($M=2.27$) が他者評価 ($M=1.57$) よりも得点が有意に高かったのに対し、訓練後における自己評価と他者評価を比較すると、自己評価 ($M=2.95$) と他者評価 ($M=2.96$) に得点の有意な差はなかった。

1-2. 言語

言語は訓練の主効果 ($F(1, 55)=60.75, p < .01$) と評価者の主効果が有意であった ($F(1, 55)=28.38, p < .01$)。交互作用は有意ではなかった ($F(1, 55)=3.97, n.s.$)。訓練の主効果が有意であったので、訓練前と訓練後を比較する多重比較を行った結果、Table 4において訓練後 ($M=2.95$) の方が訓練前 ($M=1.92$) よりも得点が有意に高かった。また評価者の主効果が有意であったので自己評価と他者評価を比較する多重比較をおこなったところ、自己評価 ($M=2.61$) の方が他者評価 ($M=2.26$) よりも得点が有意に高かった。

1-3. 話し方

話し方は訓練の主効果 ($F(1, 55)=54.65, p < .01$) と評価者の主効果が有意であった ($F(1, 55)=37.06, p < .01$)。交互作用も有意であった ($F(1, 55)=22.19, p < .01$)。単純主効果の検定の結果、Table 4において自己評価は訓練前 ($M=2.21$) と訓練後 ($M=2.36$) に有意な差はなかったのに対し、他者評価においては訓練後 ($M=2.34$) が訓練前 ($M=1.55$) よりも得点が高かった。また、訓練前の自己評価と他者評価を比較したところ、自己評価 ($M=2.21$) の方が他者評価

($M=1.55$)よりも得点が高かったが、訓練後における自己評価と他者評価を比較したところ、自己評価($M=2.36$)と他者評価($M=2.34$)に有意な差はなかった。

1-4. 資料

資料は訓練の主効果が有意ではなかった($F(1, 55)=0.17, n.s.$)。評価者の主効果と($F(1, 55)=27.00, p<.01$)と交互作用は有意であった($F(1, 55)=3.97, p<.01$)。単純主効果の検定の結果、Table4において自己評価は訓練前($M=2.29$)と訓練後($M=2.14$)に得点の差はみられなかったのに対し、他者評価は訓練後($M=2.71$)の方が訓練前($M=2.50$)よりも有意に得点が高かった。また、訓練前における自己評価と他者評価を比較したところ、他者評価($M=2.50$)の方が自己評価($M=2.29$)よりも有意に得点が高かった。同様に、訓練後における自己評価と他者評価を比較したところ、他者評価($M=2.71$)の方が自己評価($M=2.14$)よりも得点が高かった。

1-5. メインメッセージ

メインメッセージはTable4において訓練の主効果($F(1, 55)=155.79, p<.01$)と評価者の主効果が有意であった($F(1, 55)=12.52, p<.01$)。交互作用も有意であった($F(1, 55)=19.64, p<.01$)。単純主効果の検定の結果、自己評価における訓練前と訓練後の比較では、訓練後(2.88)の方が訓練前($M=2.20$)よりも有意に得点が高かった。また同様に、他者評価における訓練前と訓練後の比較では、訓練後($M=2.96$)の方が訓練前($M=1.60$)よりも有意に得点が高かった。

また、訓練前における自己評価と他者評価の比較では、自己評価($M=2.20$)の方が他者評価($M=1.60$)よりも得点が高かったのに対し、訓練後における自己評価と他者評価の比較では、自己評価($M=2.88$)と他者評価($M=2.96$)に有意な差はみられなかった。

実験1 考察

訓練群と訓練+セルフモニタリング群は5つ全ての評価項目で訓練の効果がみられたため、訓練内容はプレゼンテーションスキルの向上に効果があるといえる。とくにセルフモニタリングを追加すると、体系化、言語、メインメッセージの項目で訓練効果が大きくなる。訓練を行なわなかった統制群は、評価が上昇したものとしなかったものがあった。上昇が見られた項目は言語とメインメッセージ、上昇が見られ

なかった項目は体系化と話し方であった。これはプレゼンテーションの回数を重ねることで、言語とメインメッセージは馴れの観点から評価が上がった可能性が考えられる。これら教示と行動リハーサルからなるプレゼンテーション訓練にセルフモニタリングを追加で導入することで、よりプレゼンテーションに対する他者評価があがったことから、セルフモニタリングを導入することでプレゼンテーションスキル向上の効果があることが示された。

自己評価スキルへの効果については、プレゼンテーション訓練にセルフモニタリングを追加することにより自己評価と他者評価の相違において、体系化とメインメッセージの項目は、訓練前においては自己評価が他者評価より高かったのに対し、訓練後は他者評価が自己評価と同じ程度まで高くなったことから、両者の差が少なくなったといえる。話し方は、訓練前においては自己評価のほうが他者評価よりも得点が高かったが、訓練後は自己評価と他者評価に得点の差はなかった。これらのことから、体系化、話し方、メインメッセージの評価項目は、訓練にセルフモニタリングを追加することで自己評価と他者評価の差を少なくさせることが出来た、つまり自己評価スキルの向上がみられたと言える。一方、言語は訓練によって両方の評価得点が高くなり、訓練後も自己評価は他者評価よりも得点が高いままであった。資料は訓練前と訓練後ともに他者評価の方が自己評価よりも得点が高かった。他者評価は訓練によって高くなった一方、自己評価は訓練前から低く訓練後も高くならなかった。つまり言語と資料の項目は、訓練にセルフモニタリングを追加しても自己評価と他者評価の相違がなくなり自己評価スキルが身につけづらかったといえる。本実験結果からプレゼンテーション訓練とセルフモニタリングの組み合わせによりプレゼンテーションスキルが向上すること、一部の項目については自分のスキルを自ら評価できるようになることが示された。

実験2 目的

モデリング訓練導入による自己評価スキルの向上

実験1の結果からセルフモニタリングの導入だけでは言語、資料の項目について、まだ他者評価と同様の自己評価ができていないことがわかった。そこで訓練にセルフモニタリングだけでなく、さらにモデ

Table 5 実験2 訓練内容と実験参加者

訓練内容		学部	性別	人数
セルフモニタリング群	教示・行動リハーサル・セルフモニタリング	医・経済・教育・工・外国語・総合情報	男	12
			女	4
セルフモニタリング群 +モデリング群	教示・行動リハーサル・セルフモニタリング・モデリング	医・経済・教育・工・外国語・総合情報・環境科学・国際情報・多文化社会	男	7
			女	8
			合計	19
			女	12
				31名

リングを追加で導入した群と導入しない群の比較実験を実施し、その結果を検討することとした。

実験2 方法

本研究への参加を同意した大学生1年生31名を実験参加者とした。実験参加者を訓練+セルフモニタリング群と、訓練+セルフモニタリング+モデリング群に無作為に分けた。各群の訓練内容や学部と男女別と人数はTable 5に記す。参加者には実験の目的と内容を説明し、なんら不利益を被ることなくいつでも実験を辞退できること、個人情報を守られることを口頭と書面で伝え同意書に署名を得た。なお本研究についても長崎大学倫理委員会の承認を得ている(承認番号15062618)。

実験1同様、訓練前のスキル評点測定のために、はじめに実験参加者は「自己紹介」をテーマとした時間1分のプレゼンテーションを行った(2016年6月19日)。その様子はビデオカメラ(SONY HDR-PJ590V)で録画した。両群ともプレゼンテーション終了後すぐにビデオ映像を一度視聴しセルフモニタリングをした後、自己評価を行った。自己評価は実験1と同じループリックを使用した(Table 1参照)。その後、訓練を開始した。

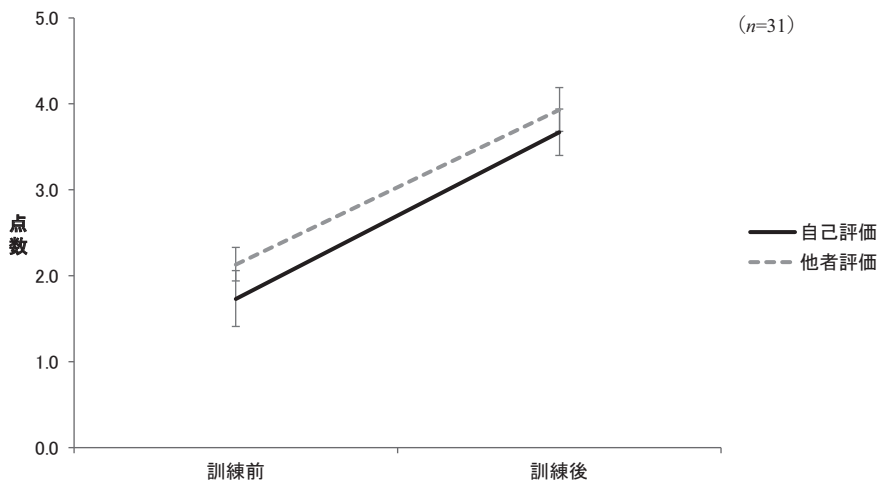
訓練時間は1回90分、両群は同じ日に時刻を別にして訓練を行った。訓練は合計3回実施した(2016年6月19日、同年6月25日、同年7月9日)。訓練内容について、訓練+セルフモニタリング群は実験1と同じ訓練内容とした。つまり1回目に話す内容を明確にする訓練、2回目にバーバルスキル訓練、3回目にノンバーバルスキル訓練を実施した。毎回の訓練後に「自己紹介」をテーマにしたプレゼンテーションを1分で行い、その様子を録画した。プレゼン

テーション後すぐにビデオを一度視聴しセルフモニタリングをした後、ループリックで自己評価を行った。一方、訓練+セルフモニタリング+モデリング群は、訓練+セルフモニタリング群の訓練内容にモデリングを追加で行った。モデリングをしたものは、実験1の他者評価で高評価をうけた学生の見本である。これをモデリング材料とした理由は、実験2でも同じ評価者が同じループリックを使用して評価するため、実験1で高評価を得た学生を見本とすれば評価があがると仮定したためである。さらに、同じ学年で同じ大学という同レベルの学生が同じテーマで話している例は、学生にとってレベルの高い大人のプレゼンテーションをモデルとするよりも抵抗感がないと考えた。

そこで訓練+セルフモニタリング+モデリング群には、訓練+セルフモニタリング群と同じ訓練内容にさらに下記の内容を追加した。1回目の話す内容を明確にする訓練では、モデリングとして、実験1の他者評価で高評価をうけた学生が同じ訓練で作成した話す内容とそのタイトルを見本として配布した。2回目のバーバル訓練では、モデリングとして1回目と同じ高評価をうけた学生のプレゼンテーションの原稿を配布した。3回目のノンバーバル訓練では、モデリングとして1回目と同じ高評価をうけた学生のプレゼンテーションの動画をみせた。さらに表情変化やジェスチャーを沢山取り入れている政治家や著名人のプレゼンテーションを撮影したビデオを一度視聴させた。3回とも毎回訓練後に「自己紹介」をテーマにした1分のプレゼンテーションを行い、その様子を動画撮影した。実験参加者はその場ですぐその動画をみてセルフモニタリングをした後、ループリックで自己評価を行った。

Table 6 教示+セルフモニタリング+モデリング群における訓練条件による自己評価と他者評価の訓練前後比較

		自己評価		他者評価		主効果		交互作用
		訓練前	訓練後	訓練前	訓練後	回数	評価者	
体系化	平均値	1.73	3.67	2.13	3.93	196.00**	7.00	.48
	SD	.59	.49	.35	.46			
言語	平均値	1.93	3.33	2.63	3.50	86.78**	7.80	3.92
	SD	.70	.49	.23	.53			
話し方	平均値	2.00	3.20	3.00	3.53	30.88**	25.17**	5.55
	SD	.65	.68	.00	.55			
資料	平均値	1.67	2.93	2.60	3.13	38.01**	22.05**	7.82
	SD	.62	.46	.54	.61			
メインメッセージ	平均値	1.60	3.73	2.50	3.97	132.12**	14.40**	9.03**
	SD	.83	.46	.33	.40			

** $p < .01$ **Figure 1** 体系化スキル評価の評価者による相違 (セルフモニタリング+モデリング)

独立変数は訓練方法 (教示+行動リハーサル+セルフモニタリング, 教示+行動リハーサル+セルフモニタリング+モデリング), 従属変数は各スキルに対する実験参加者本人による自己評価得点とアナウンサー2名による他者評価得点とした。評価方法は実験1と同じルーブリックを使用した。

実験2 結果

モデリング訓練導入による自己評価スキルへの効果

訓練+セルフモニタリング+モデリング群において, 訓練前と3回の訓練後で各項目に差があるか, 自

己評価と他者評価に差があるかを調べるために2要因分散分析を行った。結果を Table 6 と Figure 1~5 に示した。図中の実線が自己評価, 点線が他者評価の結果を示している。

2-1. 体系化

体系化は訓練の主効果($F(1, 14)=196.00, p < .01$)が有意であった。交互作用は有意ではなかった ($F(1, 14)=0.48, n.s.$)。主効果が有意であったので, 訓練前と訓練後を比較する多重比較 (Tukey) をおこなったところ, Table 6 において訓練後 ($M=3.80$) の方が訓練前 ($M=1.93$) よりも有意に得点が高かった

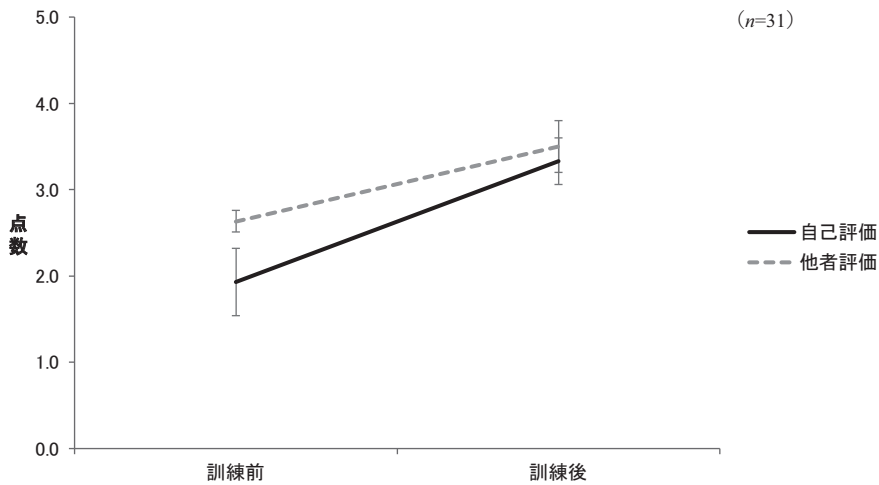


Figure 2 言語スキル評価の評価者による相違 (セルフモニタリング+モデリング)

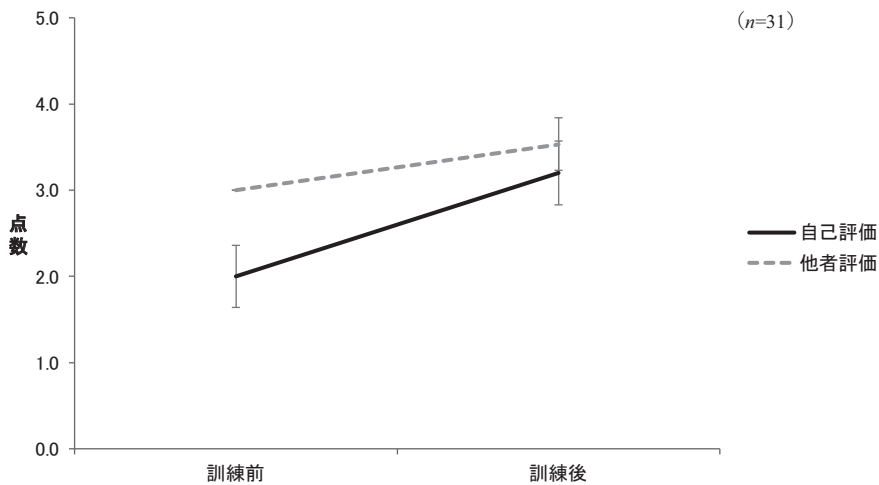


Figure 3 話し方スキル評価の評価者による相違 (セルフモニタリング+モデリング)

($p < .01$)。

2.2. 言語

言語は訓練の主効果 ($F(1, 14)=86.78, p < .01$) が有意であった ($F(1, 14)=7.80, p < .05$)。交互作用は有意ではなかった ($F(1, 14)=3.92, n.s.$)。主効果が有意であったので、訓練前と訓練後を比較する多重比較をおこなったところ、Table6において訓練後 ($M=3.42$) の方が訓練前 ($M=2.28$) よりも有意に得点が高かった ($p < .01$)。

2.3. 話し方

話し方は、訓練の主効果 ($F(1, 14)=30.88, p < .01$) と評価者の主効果が有意であった ($F(1, 14)=25.17, p < .01$)。単純主効果の検定をおこなったところ、自己評価における訓練前と訓練後の比較では、Table6において訓練後 ($M=3.20$) の方が訓練前 ($M=2.00$) よりも有意に得点が高かった ($p < .01$)。同様に他者評価における訓練前と訓練後を比較すると、訓練後 ($M=3.53$) の方が訓練前 ($M=3.00$) よりも得点が高い ($p < .01$)。また、訓練前におけ

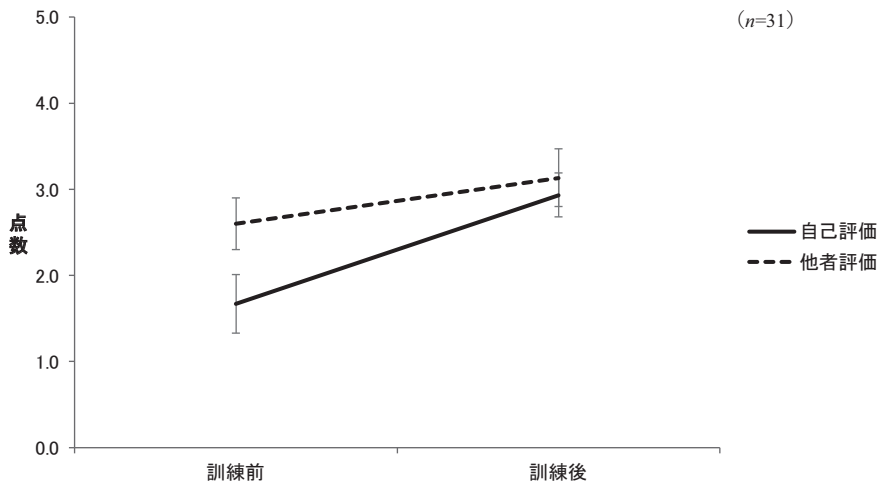


Figure 4 資料スキル評価の評価者による相違
(セルフモニタリング+モデリング)

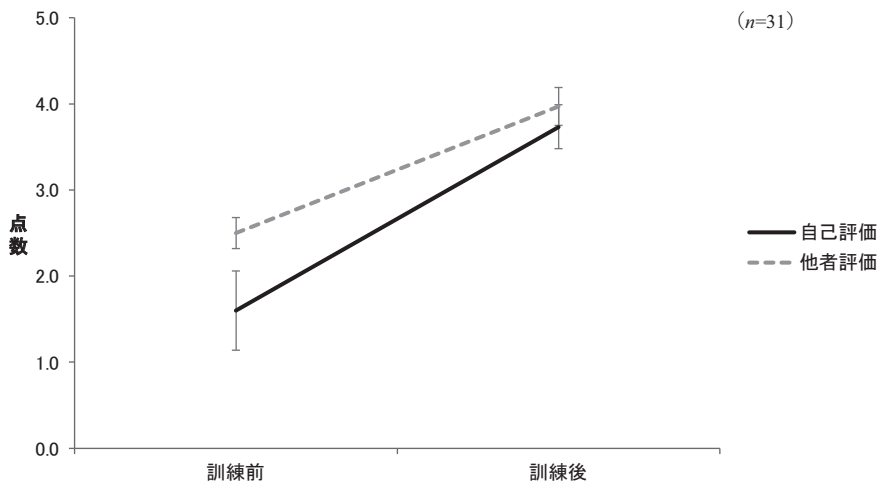


Figure 5 メインメッセージスキル評価の評価者による相違
(セルフモニタリング+モデリング)

る自己評価と他者評価の比較では他者評価 ($M=3.00$) の方が自己評価 ($M=2.00$) よりも得点が有意に高かった ($p < .01$) のに対し、訓練後における自己評価と他者評価の比較では、他者評価 ($M=3.53$) と自己評価 ($M=3.20$) の間に有意差はなかった。

2.4. 資料

資料は訓練の主効果 ($F(1, 14)=38.01, p < .01$) と評価者の主効果が有意であった ($F(1, 14)=22.05, p < .01$)。単純主効果の検定の結果、自己評価における訓練前と訓練後の比較では、Table 6 において訓

練後 ($M=2.93$) のほうが訓練前 ($M=1.67$) よりも有意に得点が高かった ($p < .01$)。同様に他者評価における訓練前と訓練後の比較では、訓練後 ($M=3.13$) の方が訓練前 ($M=2.60$) よりも得点が高かった ($p < .01$)。また、訓練前において自己評価と他者評価を比較したところ、他者評価 ($M=2.60$) の方が自己評価 ($M=1.67$) よりも得点が有意に高かった ($p < .01$) のに対し、訓練後において自己評価と他者評価を比較したところ、自己評価 ($M=2.93$) と他者評価 ($M=3.13$) の間に有意差はなかった。

2-5. メインメッセージ

メインメッセージは訓練の主効果 ($F(1, 14)=132.12, p<.01$) と評価者の主効果が有意であった ($F(1, 14)=14.40, p<.01$)。交互作用も有意であった ($F(1, 14)=9.03, p<.01$)。単純主効果の検定の結果, Table6において自己評価における訓練前と訓練後を比較したところ, 訓練後 ($M=3.73$) の方が訓練前 ($M=1.60$) よりも得点が有意に高かった ($p<.01$)。同様に他者評価において訓練前と訓練後を比較したところ, 訓練後 ($M=3.97$) の方が訓練前 ($M=2.50$) よりも得点が有意に高かった ($p<.01$)。また, 訓練前における自己評価と他者評価を比較したところ, 他者評価 ($M=2.50$) の方が自己評価 ($M=1.60$) よりも得点が高かった ($p<.01$) のに対し, 訓練後における自己評価と他者評価を比較したところ, 自己評価 ($M=3.73$) と他者評価 ($M=3.97$) に有意な差はなかった。

実験2 考察

訓練内容にセルフモニタリングとモデリングの両方を導入することで, すべての項目において自己評価と他者評価がともに訓練前から訓練後にかけて得点が高くなっていることから, プレゼンテーションスキル向上の効果があったといえる。自己評価スキルについては, 話し方と資料とメインメッセージの項目は, 訓練前において他者評価が自己評価よりも高かったが訓練後に自己評価が他者評価と同じ程度まで上がっていることから, 両者の評価は一致するようになったということである。つまり, 話し方と資料とメインメッセージについては自己評価ができるようになったといえる。しかし, 体系化と言語の項目は他者評価は自己評価よりも高いまま推移し両者の評価は一致しなかった。このことから体系化と言語については自己評価ができづらい項目だといえる。

学部による自己評価スキルの相違

実験1と実験2の結果から, 言語の評価項目はセルフモニタリングとモデリングのどちらを導入しても自己評価がしづらかった。そこで言語の自己評価スキルについて実験参加者の所属する学部による違いがあるかどうかを調べるため, 参加者を医学部と歯学部の医療系と, 教育学部・工学部・環境科学部のその他の2群にわけた。学部によって, また自己評価と他者評価によって, さらに訓練前と3回の訓練

後において評価得点に差があるかを検討するために3要因分散分析を行った。結果を Figure 6 に示す。

分析の結果, 評価者の主効果 ($F(1, 54)=28.30, p<.01$), 介入効果の主効果 ($F(1, 54)=38.47, p<.01$) が有意であった。また評価者と介入効果の交互作用 ($F(1, 54)=8.54, p<.01$) が有意であった。評価者の違いにおいて, 自己評価は, 訓練前も訓練後も医療系とその他学部で有意な差はみられなかった ($F(1, 54)=5.54, n.s.; F(1, 54)=1.13, n.s.$)。他者評価も, 訓練前も訓練後も医療系とその他学部で有意な差はみられなかった ($F(1, 54)=.93, n.s.; F(1, 54)=3.58, n.s.$)。次に, 学部の違いにおいて医療系は訓練前において, 自己評価のほうが他者評価よりも高かった ($F(1, 54)=25.29, p<.01$) のに対し, 訓練後においては自己評価と他者評価に有意な差はみられなかった ($F(1, 54)=0.46, n.s.$)。その他学部は訓練前は自己評価のほうが他者評価よりも有意に得点は高かった ($F(1, 54)=13.91, p<.01$) が訓練後は有意な差はみられなかった。 ($F(1, 54)=4.46, n.s.$)。最後に, 学部において医療系の自己評価は訓練前と訓練後で得点に有意な差はみられなかった ($F(1, 54)=.15, n.s.$) のに対し, 他者評価は訓練後の方がベースよりも有意に得点が高かった ($F(1, 54)=42.10, p<.01$)。また, その他学部は自己評価と他者評価ともに, 訓練後の方が訓練前よりも有意に得点が高かった ($F(1, 54)=11.53, p<.01; F(1, 54)=62.98, p<.01$)。

医療系学部とその他学部で自己評価と他者評価の評価者要因と, 訓練前と訓練後の要因の2要因分散分析を行った。その結果, 医療系学部において交互作用が有意 ($F(1, 10)=9.15, p<.05$) であった。単純主効果の検定を行ったところ, 医療系学部の訓練前において自己評価の方が他者評価より高かった ($p<.01$) ものが, 訓練後において自己評価と他者評価に有意な差がなくなった。一方, その他学部においては, 交互作用は有意ではなく ($F(1, 44)=0.79, n.s.$), 評価者の主効果と介入効果の主効果が有意であった ($F(1, 44)=16.81, p<.01; F(1, 44)=56.17, p<.01$)。多重比較 (Tukey) の結果, 自己評価が他者評価よりも高く ($p<.01$), 訓練後のほうが訓練前より高かった ($p<.01$)。

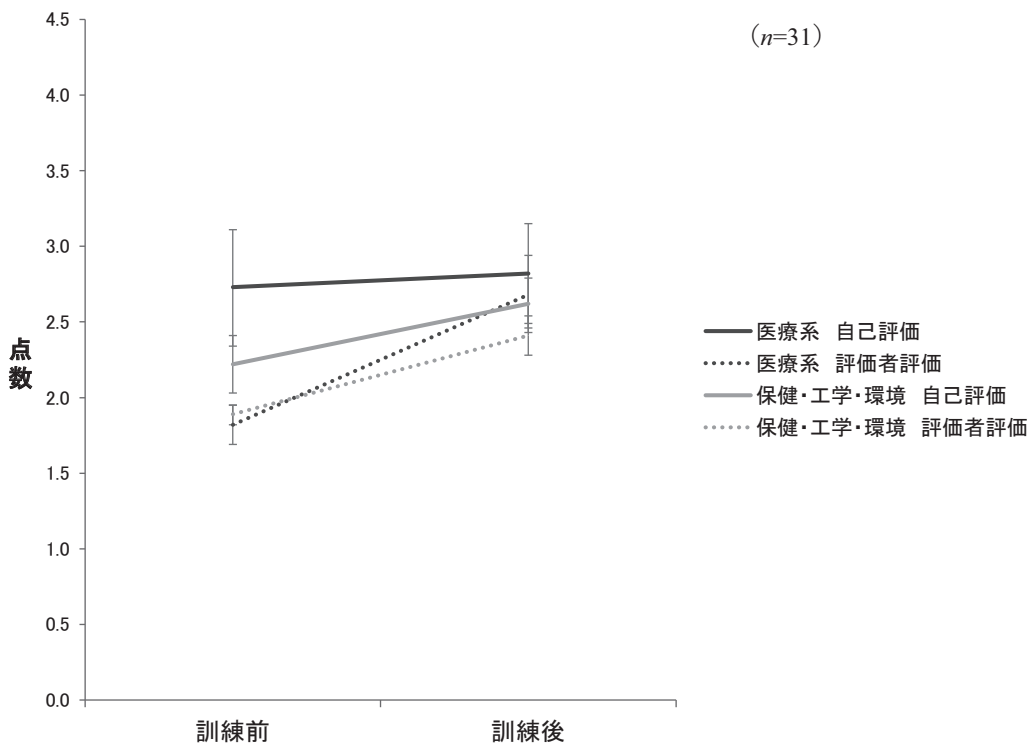


Figure 6 言語スキル評価の評価者と学部による相違

総合考察

プレゼンテーション訓練にセルフモニタリングとモデリングを追加することにより、3回の訓練後は話し方、資料、メインメッセージは自己評価と他者評価はともに訓練前から訓練後にかけて上昇し、訓練前においては他者評価が自己評価よりも高かったが訓練後は自己評価がより大きく上昇したため両者の差はなくなった。つまり、話し方と資料とメインメッセージは、訓練にセルフモニタリングとモデリングを追加することで自己評価ができるようになったといえる。これは、モデリングが学習者にとってより具体的な評価基準となったからではないかと考える。つまり、ループリックに書かれている文字情報の評価基準だけでなく他者評価が高かった学生の実際の訓練内容を手本としてモデリングをすることで、どの程度のレベルであれば評価が高くなるのかということを理解する効果が得られたものと考え。一方、体系化と言語は訓練後の方が訓練前よりも得点が高く、他者評価のほうが自己評価よりも高いままで

あった。つまり体系化と言語の評価項目はセルフモニタリングとモデリングを訓練に追加しても自己評価と他者評価の相違がなくなり、自己評価ができなかったといえる。また、今回セルフモニタリングを追加した群は当初から自己評価が高い傾向があり、セルフモニタリングとモデリングを追加した群は当初から自己評価が低い傾向が認められた。これは学生の学部と関係がある可能性も考えられる。しかし、過大な自己評価か過小な自己評価かに関わらず、どちらも自己評価と他者評価の相違が少なくなり自己評価ができるようになった。このことから、訓練前の自己評価の状態に関わらず、本訓練内容は自己評価スキルをつけることに有効であることが示された。

今回は講義の中で訓練を導入したため、こうした訓練に対し学生が主体的に取り組んでもらう工夫も必要であった。石田(1981)は自己評価をすることそのものが学習促進の効果があることを指摘し、松本(2016)も自己評価ループリックを使用することで学習意欲が向上したことを報告している。これらのことから、本研究のループリックで自己評価をする方

法は学習意欲を向上させながら学習促進ができていたと考えられる。

今回は VALUE ルーブリックを翻して使用したが、初年次教育において学生が自ら作成したルーブリックを使用すると自律的な学習態度が培うことができたことや(遠海・岸磨・久保田, 2012), プレゼンテーション教育において学生自らがルーブリックを作成することが「鑑識眼をもつ評価者」として学生を育てるために有効であることが報告されている(森, 2017)。さらに、原田(2017)は大学生がレポートを書くスキルについて、ルーブリックによる自己評価だけでなく、どのような内省をしたかを言語化することでルーブリックの評価基準と実際のスキルとのギャップを認識し、他者評価に依存していた学生も自己評価ができるようになったことを報告している。こうしたことから、今後の可能性として記述式の自己評価も組み合わせたり、自らルーブリックを作成したりすることでさらに学生の主体的な学びも刺激しながらスキルも向上できる可能性があり、検討することが望ましい。

また、なかなか自己評価スキルが身に付きづらい言語項目について、学生の所属する学部による違いがみられた。医療系学部の学生の自己評価は、訓練前の自己評価は他者評価よりも高かったが、訓練後には他者評価が同じくらい高くなるため自己評価と同じ程度となった。また、訓練前は医療系の学生の自己評価はその他学部の学生の自己評価よりも高かったが、訓練後には同じ程度となった。これらのことから、医療系学部の学生は言語についてセルフモニタリングとモデリングの両方を訓練に追加すれば自己評価ができるようになっていたといえる。しかし一方で、その他学部の自己評価は、他者評価よりも訓練前と訓練後の両方において高いのに対し、医療系の自己評価が他者評価よりも高いのは訓練前だけであり、訓練後は自己評価と評価者評価が同じ程度になるという点で、医療系と保健・工学・環境では異なった。

結 論

本研究の2つの実験結果により、セルフモニタリングやモデリングがプレゼンテーションスキルの向上に役立つとともに、自己評価するスキルを身につけさせることにもつながることが示唆された。セル

フモニタリングでもモデリングでも、訓練の中で取り入れて自己評価を行うと実際のプレゼンテーションスキルの向上に効果があるということである。さらに、それぞれに自己評価と他者評価が一致することから、自己評価ができるようになるという機能を持っていることもわかった。プレゼンテーションの訓練を実施するうえで、セルフモニタリングのみか、またはセルフモニタリングとモデリングモデリング両方を取り入れるかは、訓練時間数や環境などの条件によって使用者にとって取り入れ易い方法を選ぶことが良いと考えられる。また、実験2の群間比較では、セルフモニタリング群は体系化のみ交互作用が有意で、セルフモニタリングにモデリングを追加した群は話し方、資料、メインメッセージの項目で交互作用が有意であった。このことから、より自己評価のスキルを身につけさせたい場合はセルフモニタリングだけでなくモデリングも追加した方が良いと考えられる。

さらに、セルフモニタリングでもモデリングでも自己評価がしづらかった言語スキルについては、医療系の学生は訓練によって自己評価ができるようになった一方、その他学部の学生は他者評価と差がなくならなかった。言語スキルは自己評価と他者評価がなかなか一致しづらい項目であるが、医療系学部ではセルフモニタリングをすることで自己評価をすることができるようになる。しかしその他の学部では自己評価ができないままである。このことは各学部の入学偏差値を考慮すると、木村(2006)の学生のプレゼンテーションに対する自己評価と教員がつけた成績との関係において、成績が平均以上の学生は過少評価傾向があり、平均以下の学生は過大評価の傾向があるという報告とは反する結果となった。いずれにしても自己評価と成績に関係が認められることから学部による訓練方法の違いを検討する必要があるだろう。たとえば医療系の学部で訓練する際にはモニタリングを取り入れ、一方、その他の学部については、言葉遣いや論理性といった言語スキルに関する基礎教育を追加をする。あるいは基礎教育を事前に行ってから3回の訓練内容を行う方法など学部による違いを考慮する必要があると考えられる。今後さらに言語項目に考慮した研究が必要である。

引用文献

- AAC & U 2007 VALUE Rubric Development Project. ht
tps://www.aacu.org/value/rubrics/oral-communic
ation (2018.2.3.取得)
- Bandura, A. 1965 Vicarious processes: A case of no-trial
learning. In Berkowitz, L.(Ed.), *Advances in Experi
mental Social Psychology, II*. New York: Aca-demic
Press. pp. 1-55.
- Carpenter, K. J. 2017 The Benefits of Omitting Rubrics
for Oral Interpersonal Communication Assessment.
ORTESOL Journal, **34**, 77-83.
- 張 明涛 2014 モデリング学習とコンピテンシーの習得
経営行動科学学会年次大会発表論文集, **17**, 280-285.
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F., & Kubicka-Miller, T. 2006
Oral communication skills in higher education :
Using a performance-based evaluation rubric to as
sess communication skills. *Int. J. Sci. Educ.*, **31**(2),
115-128.
- 遠海友紀・岸麿貴子・久保田賢一 2012 初年次教育にお
ける自律的な学習を促すルーブリックの活用 日
本教育工学会論文誌, **36**(Suppl.), 209-212.
- 後藤吉道・佐藤正二・佐藤谷子 2001 児童に対する集団
社会的スキル訓練 行動療法研究, **26**(1), 15-24.
- Hafner, J., & Hafner, P. 2003 Quantitative analysis of the
rubric as an assessment tool: an empirical study of
student peer-group rating. *Int. J. Sci. Educ.*, **25**(12),
1509-1528.
- 原田三千代 2017 内省型ルーブリックによる対話的評価
活動の分析 三重大学教育学部研究紀要, **68**, 317-
332.
- Hart, D., 田中耕治 (監訳) 1994 Auyhentic Assessment:
A Handbook for Educators. *Pearson Education, Inc.*
2012 パフォーマンス評価入門—「真正の評価」論
かの提案— ミネルヴァ書房.
- 池田史子・畔津忠博 2012 複数教員によるレポート評価
のためのルーブリック形式の評価表導入に関する
検証 日本教育工学会論文誌, **36** (Suppl.), 153-156.
- 池村 努 2015 プレゼンテーション教授法についての振
り返りと提案 北陸学院大学・北陸学院大学短期
大学部研究紀要, **8**, 313-322.
- 井上雅彦 2010 大学における協働的な授業の試み—ス
ピーチ・グループワーク・プレゼンテーションを
用いた「日本語口頭表現法」の授業— 安田女子大
学紀要, **38**, 91-101.
- 石田勢津子 1981 自己強化および自己評価の学習に及ぼ
す効果—正反応情報を伴う課題を用いて— 心理
学研究, **52**(5), 274-280.
- 石出和也 2016 アカデミックスキルについてのルー
ブリック構築の試み—北海道教育大学札幌校芸術体
育教育専攻音楽教育分野の事例をもとに— 北海
道教育大学紀要, **67**, 343-358.
- 伊藤秀子・魚崎祐子・浅輪一郎・八木慶太郎・山本裕
子・波多野和彦 2001 プリゼンテーションの改善
法：自己モデリング, 自己効力, 自己評価の分析
日本教育工学会大会講演論文集, **17**, 673-674.
- 伊藤秀子・魚崎祐子・山本裕子・中島 透・波多野和彦
2002 プリゼンテーションの改善法 (II)：自己モデ
リング, 自己効力, 自己評価の分析 日本教育工学
会大会講演論文集, **18**, 699-700.
- 笠原千絵 2011 学習成果の評価方法とルーブリックの活
用—アメリカの高等教育関連団体と大学におけるイ
ンタビュー調査から 関西国際大学研究紀要, **12**,
37-46.
- 葛西耕市・稲垣 忠 2012 アカデミックスキル・ルー
ブリックの開発—初年次教育におけるスキル評価の
試み— 東北学院大学教育研究所報告集, **12**, 5-29.
- 菊池 圭・新井吾朗 2015 プレゼンテーション力の客観
的な評価のための基準と方法の開発 関東職業能
力開発大学校紀要, **11**, 32-34.
- 木村富美子 2006 学生の相互評価における自己評価と他
者評価に関する分析—プレゼンテーション演習に
おける試み— 通信教育部論集, **9**, 157-172.
- 木下謙朗 2017 大学教育におけるジェネリック・スキ
ルの評価に関する研究 龍谷紀要, **39**(1), 47-64.
- 厚生労働省 2004 「YES-プログラム」の概要. [http://
www.mhlw.go.jp/houdou/2006/03/dl/h0310-6a.pdf](http://www.mhlw.go.jp/houdou/2006/03/dl/h0310-6a.pdf)
(2018.2.3.取得)
- Kuh, G.D., Jankowski, N., Ikenberry, S.O., & Kinzie, J. L.
2014 Knowing what students know and can do: The
current state of student learning outcomes assess
ment in US colleges and universities. *National Insti
tute for Learning Outcomes Assessment. J. Sci. Educ.*, **25**
(12), 1-19.
- 牧野由香里 2003 プレゼンテーションにおける自律的学
習のための学習環境デザイン 日本教育工学会論
文誌, **27**(3), 325-335.
- 牧野由香里・永野和男 2002 表現・コミュニケーション
スキル育成のためのスピーチ演習カリキュラム開
発 日本教育工学会論文誌, **25**(4), 225-235.
- 松本亜美 2016 「シラバスの可視化」及び「自己評価ルー
ブリック」利用による学習意欲と習得内容向上のた
めの取り組み 岡崎女子短期大学紀要, **49**, 65-74.
- 松本啓子・村井佳比子・眞邊一近 2014 美容師の指名客
数増加のための社会的スキルトレーニングの効果
行動分析学研究, **29**(1), 2-18.
- 松下佳代 2012 パフォーマンス評価による学習の質の評
価—学習評価の構図の分析にもとづいて— 京都
大学高等教育研究, **18**, 75-114.
- 宮本知加子・中野美香 2012 プレゼンテーション科目に

- におけるセルフモニタリングの導入と効果 電気学会論文誌 A, **132**(12), 1100-1105.
- 宮下輝子 1985 セルフモニタリング法 行動療法研究, **11**(1), 57.
- 文部科学省 2011 演名委員説明資料ルーブリックとは, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1314260.htm (2018.2.3取得)
- 森 玲奈 2017 大学生の参画意識を促す講義と評価のデザイン—プレゼンテーション教育の事例に着眼して— 日本教育工学会研究報告集, **17**(1), 399-402.
- 諸根美恵子・佐藤厚子・大野 勲・大河原雄一・鈴木常義・中村 仁・東 裕 2016 ピア評価と自己評価によるプレゼンテーション能力の測定の試み YAKUGAKU ZASSHI, **136**(7), 1041-1049.
- 元木芳子 2009 e-Learning におけるセルフモニタリングによる自己評価が成績向上に及ぼす効果 日本教育工学会論文誌, **33** (Suppl.), 57-60.
- 鍋田真一・横山 航・山本洗希・細澤あゆみ・渋谷良太・八木田知弘・小田奈緒・湯瀬裕昭・青山知靖・鈴木直義 2011 フィジカル・アセスメントスキル習得における学習者支援へのモデリング導入の提案 情報教育シンポジウム 2011 論文集, **4**, 161-168.
- 中釜達朗・市川隼人・保科貴亮 2015 TED トークを教材としたルーブリック評価による日本語プレゼンテーション教育 工学教育, **63**(2), 73-78.
- 日本教育方法学会(編) 2004 現代教育方法事典 図書文化社.
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治(編) 2015 新しい教育評価入門—一人を育てる評価のために— 有斐閣.
- 沖 裕貴 2014 大学におけるルーブリック評価導入の実際—公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して— 立命館高等教育研究, **14**, 71-90.
- 小野真嗣・大野裕史・久保義郎 2008 大学生の対人不安に対する社会的スキル訓練効果の維持:セルフモニタリングと継続した SST の比較 日本行動療法学会大会発表論文集, **34**, 212-213.
- 小野瀬泰祐・松浦友紀・米谷雄介・長岡慶三 2017 ニコニコ動画を用いた自己評価と他者評価の一致度の提案とプレゼンテーション改善との関連性 電子情報通信学会技術研究報告, **116**(517), 19-24.
- 斎藤有吾・小野和宏・松下佳代 2016 パフォーマンス評価における教員の評価と学生の自己評価・学生調査との関連 日本教育工学会論文誌, **40**(Suppl.), 157-160.
- 白井靖敏 2006 学生の評価能力に関する考察 名古屋女子大学紀要, **52**, 127-132.
- Stevens, D. D.・Levi, A. J., 佐藤浩章(監訳) 2013 Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning, Second Edition. Stylus Publishing 2014 大学教員のためのルーブリック評価入門 玉川大学出版部.
- 高橋雅子・杉本美穂・飛田美穂・山方順子 2017 プレゼンテーション活動におけるルーブリックの作成と活用—公平な評価と学習者への指標の明示化をめざして— 早稲田日本語教育実践研究, **5**, 189-190.
- 高橋伸光 2005 教科目「国際ビジネスコミュニケーション」におけるプレゼンテーション教育について—デリバリー・スキルを中心にして— 国際ビジネスコミュニケーション学会研究年報, **64**, 59-69.
- 高橋伸光 2009 マネジメント・コミュニケーションにおけるプレゼンテーション教育について—非言語コミュニケーションを中心にして— 国際ビジネスコミュニケーション学会研究年報, **68**, 21-37.
- 立野貴之・加藤尚吾・加藤由樹 2015 大学初年次の学生を対象としたプレゼンテーション授業実践プログラムの開発—グループワークを導入した効果— 日本教育情報学会年會論文集, **31**, 242-243.
- 塚本真也 2013 プレゼンテーションの効果的な指導法—プレゼン上達のビジュアル化8つの教育のタイプ— 日本機械学会公開研究会・講演会技術と社会の関連を巡って:技術史から経営戦略まで 講演論文集, **11**, 23-24.
- 山下祐一郎・中島 平 2010 プレゼンテーションスキルの評価方法確立のための書籍調査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.
- 山住富也 2015 プレゼンテーションスキル育成のための e-ポートフォリオ活用 コンピューター&エデュケーション, **39**, 76-79.
- 矢野 香 2015 大学生に対する内容明確化とバーバル・ノンバーバル訓練によるプレゼンテーションスキル評価の上昇 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, **16**, 1-12.
- 吉田武大 2011 アメリカにおけるバリエールブリックの動向. 関西国際大学教育総合研究所研究叢書, **4**, 37-46.
- 渡邊悠人・岡本 竜・柏原昭博 2014 プレゼンテーション・リハーサルにおける視覚的なアノテーション手法を指向したレビュー支援環境の構築と評価. 電子情報通信学会技術研究報告 教育工学, **113**(482), 7-12.

(受稿:2016.10.21;受理:2018.3.2)