慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	フィードバックと省察がスピーチのパフォーマンスに及ぼす効果
Sub Title	
Author	福富, 隆志(Fukutomi, Takashi)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2020
Jtitle	慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 : 人間と社会の探究 (Studies in sociology, psychology and education : inquiries into humans and societies). No.90 (2021.) ,p.111- 114
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	2019年度博士課程研究支援プログラム研究成果報告
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000090-0111

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

フィードバックと省察がスピーチのパフォーマンスに及ぼす効果

福富隆志

1. 問題と目的

言語による自分の考えの論理的な伝達は，日常生活や職業生活を送る上で不可欠である。また，表象を可視化する過程で新たな考えが浮かんだり，可視化された思想を振り返ることで学びが深まったりすることも指摘されている（内田，2017）。それゆえ，言語表現課題の指導は，学校教育で重視される活動の1つとなっている。

しかしながら，作文などの書く課題と比べて，スピーチをはじめとした話す課題の指導の研究は少ない。その中でもHerbein et al.（2018）は，行動モデリング，実践演習，フィードバックなどからなる一連のスピーチトレーニングの効果を検証した。その結果，スピーチトレーニングを受けた条件の参加者は，別のトレーニング（科学的な研究方法のトレーニング）を受けた条件の参加者よりも，スピーチの内容（スピーチ全体や結論部分の内容量の適切さ，聞き手への配慮など）や非言語的なパフォーマンス（ジェスチャーや流暢さなど）が向上することが示された。

ただし，Herbein et al.（2018）の研究では一連の指導パッケージの効果が検証されたため，行動モデリングやフィードバックといったそれぞれの活動にどの程度の効果があったかは不明確である。実証研究を教育実践に応用するためには，こうした個別の活動の効果を示すことが必要だと思われる。

一方，作文指導では，問題点を明らかにする詳細なフィードバックがパフォーマンスを向上させることが多くの研究で示されている（例えば，Nelson & Schunn, 2008など）。したがって，表現形式は異なるものの，作文と同じく思想を言語化するスピーチ課題においても，フィードバックによる改善効果が示されると予想される。そこで本研究では，スピーチのパフォーマンスに及ぼすフィードバック（以下，FBと記す）の効果を検討する。

さらに，学習評価の観点からは，目標達成に向けてFBの情報を活かすことが重要である（Earl, 2003）。したがって，FBの情報をもとに自分でスピーチの問題点と改善点を考える省察活動が，FBによる改善効果を高める可能性も考えられる。したがって，FBと省察を組み合わせた一連の活動の効果も検証する。

2. 方法

実験参加者　首都圏内のA大学37人（うち女性19人）と，B大学23人（うち女性8人）が実験に参加した。

課題　「自分の長所と短所」というテーマのスピーチ課題を実施した。制限時間は準備が2分，本番が3分である。スピーチの様子はタブレットで記録された。

手続き　実験は全て個人で行われた。最初に，研究で使用する冊子を配布し，書面で研究参加への承認手続きを行った後，課題の説明を行った。説明では，スピーチのテーマを伝え，「あなたが入りたい就職先に向けて話すことを想定して，自分をアピールすることを意識してください」と教示した。また，冊子にはメモをするスペースを設け，スピーチの準備に自由に使用しても良いと伝えた。その後，1回

Table 1　スピーチの評価観点

評価観点
①自分の長所と短所が，はっきりと述べられている
②自分の主張の根拠が，具体的に述べられている
③伝えたい内容がわかりやすく，情報の量も適切である
④仕事のための自己アピールが十分に行われている
⑤主張や根拠やアピールなどが，他の人には無い，その人なりのものとなっている

目の課題を実施した。次に，条件ごとに異なった介入を行った後，2回目の課題を実施した。最後にディブリーフィングを行った。

条件ごとの介入　実験参加者は3条件に20人ずつが割り当てられ，条件ごとに異なったシートが配布された。FB条件の参加者のシートには，1回目のスピーチの評価結果が記されていた。評価は5つの観点（Table 1）ごとに5件法で行われた。省察条件の参加者のシートには，2回目のスピーチに向けた改善策を考えるための指示が記されていた。すなわち，シートには「①1回目のスピーチで特に良くなかった点を1つ挙げてください」,「②その良くなかった点をどのように改善するつもりか，1つ挙げてください」という指示と，メモをするためのスペースが設けられた。省察条件の参加者は，まずこれらの指示に口頭で応じ，次にその内容をスペースに記入した。最後に，FB・省察条件の参加者のシートには，前述の2条件の内容が両方記されていた。すなわち，FB・省察条件の参加者は，1回目のスピーチの評価結果を受け取った後，問題点と改善策の検討を行った。

スピーチの分析法　スピーチで記録された音声を書き起こし，分析の対象とした。分析単位および発話カテゴリーは以下の通りである。

分析単位　統語的な切れ目を分析単位の区切れ目とみなした。統語的な切れ目は，伊藤・垣花（2009）を参考に，(a）文末表現のある箇所の直後，(b）接続助詞の直後，(c）体言止め，文末表現の省略箇所，(d）接続詞の直前，(e）その他（接続助詞的に用いられる表現等）とした。

発話カテゴリー　発話カテゴリーをTable 2に示す。これらのカテゴリーを用いて，著者と心理学を専門とする大学教員の2人が各群3名分をコーディングした。κ係数を求めたところ，1回目のスピーチがκ=.90，2回目のスピーチがκ=.91という十分な値が得られたため，著者が残りを含むすべての発話をコーディングし，これを分析に採用した。

Table 2　発話カテゴリーと定義

カテゴリー	定義
長所	自分の長所の内容に関する部分
長所の根拠	自分の長所を表す体験に関する部分
短所	自分の短所の内容に関する部分
短所の根拠	自分の短所を表す体験に関する部分
自己アピール	仕事に言及している部分
意気込み	短所の改善や長所の活用に関する部分（Jに入る部分を除く）
その他	上記のいずれにも入らない部分

Table 3　カテゴリーの頻度の平均（標準偏差）と共分散分析の結果

	条件			F（3, 56）	η^2
	FB	省察	FB・省察	多重比較	
長所	2.95 (2.76)	4.19 (3.51)	3.26 (2.85)	*n.s.*	0.04
長所の根拠	8.09 (6.60)	5.06 (4.30)	6.11 (4.92)	2.5† FB＞省察	0.08
短所	2.99 (2.10)	2.82 (1.68)	2.73 (1.71)	*n.s.*	0.01
短所の根拠	2.42 (2.52)	0.9 (1.71)	1.03 (1.59)	5.61** FB＞省察，FB・省察	0.17
自己アピール	2.48 (4.06)	0.24 (0.62)	2.88 (2.94)	4.41* FB, FB・省察＞省察	0.14
意気込み	2.75 (2.95)	2.78 (2.32)	1.77 (2.09)	*n.s.*	0.04
その他	0.38 (0.66)	1.14 (3.23)	0.38 (0.91)	*n.s.*	0.03

**$p<.01$　*$p<.05$　†$p<.10$

3.　結果と考察

条件ごとのカテゴリーの頻度の平均値と標準偏差をTable 3に示す。従属変数を2回目のスピーチの各カテゴリー，共変量を従属変数に対応する1回目のスピーチの各カテゴリー[1]とした共分散分析を行ったところ，短所の根拠と自己アピールに有意差が示された。また，長所の根拠については有意傾向の差に留まったが，中程度の効果量（Cohen, 1988）が示された。そこで，これらの変数に対してHolm法による多重比較を行ったところ，短所の根拠についてはFB条件が他の2条件よりも多く，自己アピールについてはFB条件とFB・省察条件が省察条件よりも多く，長所の根拠についてはFB条件が省察条件よりも多かった（Table 3）。

これらの結果は，評価観点を明示したFBがスピーチのパフォーマンスを向上させる一方で，FBと省察を同時に行わせてもあまり効果が大きくないことを示している。Dujjnhouwer et al.（2012）では，作文指導におけるFBの内容に関する省察（FBに関する意見や，FB使用の意図など）が，改善に不必要な意図を形成させるため，FBのみよりもパフォーマンスを悪化させることが示唆されている。本研究はスピーチを対象とした省察ではあるが，こうした研究と同様に，FBによって形成された意図を省察が阻害してしまった可能性がある。今後は，省察の阻害のメカニズムを検証するとともに，FBをより改善に活かせる介入を考えていく必要があるだろう。

注

[1]　例えば，2回目のスピーチの長所を従属変数とした場合は，1回目のスピーチの長所を共変量とした。

引用文献

Cohen, J.（1988）. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*（2nd ed.）. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Duijnhouwer, H., Prins, F. J., & Stokking, K. M. (2012). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process, and performance. *Learning and instruction*, *22*, 171–184.

Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Herbein, E., Gol, J., Tibus, M., Schiefer, J., Trautwein, U., & Zettler, I. (2018). Fostering elementary school children's public speaking skills: A randomizes controlled trial. *Learning and Instruction*, *55*, 158–168

伊藤貴昭・垣花真一郎（2009）．説明はなぜ話者自身の理解を促すか―聞き手の有無が与える影響　教育心理学研究，*57*, 86–98.

Nelson, M. M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, *37*, 375–401.

内田伸子（2017）．発達の心理―ことばの獲得と学び　サイエンス社