

## フローチャート形式のピアフィードバックを利用したスピーチ表現リテラシーの養成

### Developing Speech Literacy: Using Peer Feedback in a Flowchart Style

中北美千子, 名古屋外国語大学  
Michiko Nakakita, Nagoya University of Foreign Studies

#### 1. はじめに

本稿はスピーチの実技クラスにおけるスピーチ表現リテラシー養成の実践報告である。作文評価のツールとして田中・坪根・久保田（2018）の CAJLE ラウンドテーブルなどで提案された「トレイト別フローチャート」を、日本人学部生のスピーチ実技クラスのピアフィードバックに応用した。

以下ではまず、本実践のバックグラウンドとして、養成しようとしている「スピーチ表現リテラシー」について、また、田中他（2018）の「トレイト別フローチャート」による評価の特徴について、概観する。次に、「実践 1」と「実践 2」の報告をする。最後に、発表後のディスカッションでの質問とコメントから得た気づきと今後の課題について述べる。

#### 2. スピーチ表現リテラシーの養成とピアフィードバックの効果

本稿で「スピーチ表現リテラシー」と呼ぶものは、一定時間で話をまとめるための一般的な「型」のようなものを何通りか知っており、話し手の立場に立ったときにそれを適用できる能力である。ある程度まとまった話を聞いてもらうためには、聞き手の興味を引きつけること、最も伝えたいことを明確に伝えること、主張に説得力を持たせること、などの重要な要素がいくつかあることを認識しており、それらの要素の並べ方や言葉の選択や音声面のコントロールに気を配れなければならない。スピーチ表現リテラシーは、入念に原稿を作成しリハーサルを重ねてスピーチ大会での優勝を狙うといった場面よりも、人前で話をする場面一般、より切実には、就職活動の面接や、社会人になってからの、報告や会議での発言のような、ある程度の即興性を求められる場面でこそ必要である。

スピーチ表現リテラシーを養成するために筆者が実践している方法は、スピーチの実践とピアフィードバックを何サイクルも繰り返すことである。大まかなテーマとある程度のガイドラインは与える一方で、最終的にどんな情報を選びどのように組み立てるかは話し手自身の試行錯誤に任せて、短いスピーチの訓練を、各学生、学期中に3回ほど行う。聞き手であるクラスメイトは各自がフィードバックシートに記入して話し手に渡すため、話し手の手元には、1クラスの人数分、筆者の担当クラスのサイズで言えば15枚あるいは25枚の、少しずつ異なる観点からのフィードバックシートが集まることになる。

ピアフィードバックには、フィードバックを受ける話し手側のメリットに加え、聞き手側にも、フィードバックをする経験を積むことで評価者の視点が身につくというメリットがある。この時に重要なのは、評価方法をどう設定するかである。「フィードバックシート」にどのような項目がどう並んでいるかは学生達の意識に影響を与えるからである。

### 3. 「トレイト別フローチャート」による評価（田中他, 2018）

スピーチ表現リテラシー養成の手段としてのピアフィードバックについて、筆者が試みているのは、ライティング評価のツールとして田中他（2018）などで提案された「トレイト別フローチャート」を応用することである（以下「フローチャート」は「FC」と表記する）。

田中他（2018）の「トレイト別 FC」の特徴は、「トレイト別」と「FC」の2点に分けられる。「トレイト別」というのは、ライティング評価の際の要素を「目的・内容」「構成・結束性」「日本語」などの側面（トレイト）に分解してそれぞれを評価することである。「FC」というのは、各トレイトが1系統のFCとして階層的に並んだ「レベル決定要素」で構成されており、それぞれの「レベル決定要素」が yes-no で判断できる形で記述されているため、レベルの低い要素が no であれば次のレベル以降は評価の対象とならないことである。例えば「構成・結束性」のトレイトであれば、「構成意識の有無」「パラグラフ意識の有無」などから「序論と結論の呼応」まで6段階のレベル決定要素があり、下から2番目の「パラグラフ意識の有無」で no となれば、「序論と結論の呼応」などの上位レベルの要素については評価が行われない。

トレイト別 FC の使用によって、「内容も構成も良いが日本語のエラーが多い」「日本語は上手だが、序論・本論・結論の構成ができていない」といった場合の評価をトレイトごとに分解して扱うことができ、また、最も重視すべき要素は何かという点についても、FC 形式であることによってコントロールされる。この特徴は、ライティングだけでなく、同じくパフォーマンス評価であるスピーチの評価にとっても有用である。

### 4. 実践1（中北・山田・田中, 2019）

本実践報告は実践1と実践2から構成される。実践1については中北他（2019）で報告しているが、実践2の前段階として必要なため、以下に概略を述べる。

#### 4.1 実践1の目的と概要

実践1の目的は、トレイト別 FC によるピアフィードバックが学生達のスピーチに影響を与えるかどうかを検証することである。

実践クラスは日本人学部3年生の「プレゼンテーション」という必修科目を履修した2クラスである。クラスサイズは15名と16名で、16名のクラスのうち1名は中国語を母語とする留学生だったが、すべての点において日本人学部生と同様に扱った。これは第一にはその留学生の日本語力が高く特別な配慮をしなくともクラス運営に差し支えなかったためだが、より本質的な理由は、現に日本語を使って生活し、就職活動も視野に入れている留学生は、日本人学生と同様に、ある程度の即興性に対応できるスピーチ表現リテラシーが必要だからである。

2クラスのうち、1つのクラスでは評価項目が並列した一般的な形式で各項目を4段階評価するフィードバックシート（資料1）、もう1つのクラスではトレイト別 FC 形式のフィードバックシート（資料2）を使用してピアフィードバックを行った。それぞれを「項目並列クラス」「FCクラス」と呼ぶ。

実践1で重要なことは、学生と教員が相談してフィードバックシートの項目と形式を決めたということである。第1週の授業で、プレゼンテーション上達のために何を必要があるかを話し合い、各自がフィードバックシートの案を作成してくることを宿題とした。多くの案に共通する要素を取りまとめたのが項目並列式4段階評価のフィードバックシートである。両クラスとも項目並列式フィードバックシートを使用してクラス全員のプレゼンテーションが1巡した後、テーマを変えて2巡目に入る際に、FC方式を紹介して再度話し合った。その結果、1つのクラスは項目並列式のフィードバックシートを使い続けることを選び、もう1つのクラスは、項目を並べ替えてFC形式にすることを選んだ。項目をどの順で並べるかもクラスの話し合いで表1のように決定した。FCは上から下に進むようにできており、上にある項目ほど、基礎的な、まずクリアしなければならない要素として扱うということである。

表1 FC式フィードバックシートの項目の配列

「スキル」トレイトのFCの項目	「内容」トレイトのFCの項目配列
制限時間	メッセージの明快さ
声、抑揚、テンポなど(聞き取りやすさ)	熱意、準備
視線と表情	表現の適切さ
立ち姿、ボディランゲージなど	構成
PPT	質疑応答

## 4.2 実践1の結果と考察

全体の印象としてはクラスによる大きな傾向の違いは感じられなかったが、3巡目の制限時間10分の課題におけるプレゼンテーションの所要時間については、明らかな差があった。ビデオを再生して冒頭の発話の始めから最終発話の末尾までを計測したところ、表2(項目並列クラス)と表3(FCクラス)の通りであった。「所要時間」の欄の数値は、たとえば「6:38」であれば6分38秒の意である。

表2 項目並列クラスの学生16名のプレゼンテーション所要時間

学生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	平均
所要時間	6:38	7:08	7:12	7:35	7:43	8:05	8:08	8:10	8:22	8:27	8:36	8:48	9:02	9:10	9:48	10:05	8:18

表3 FCクラスの学生15名のプレゼンテーション所要時間

学生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	平均
所要時間	7:07	8:48	9:03	9:14	9:21	9:21	9:43	9:47	9:47	9:50	9:52	9:55	9:56	9:57	10:10	9:27

項目並列クラスは短めに終わってしまった学生が多いが、FCクラスは十分に時間を使い切りつつ制限時間に数秒の余裕を残して終わった学生が多い。項目並列クラスの平均は8分18秒、FCクラスの平均は9分27秒で、この差は統計的にも有意である( $t(29) = -3.48, p < .001$ )。

FC クラスの方が制限時間について敏感だったという結果と、このクラスが「スキル」FC の 1 つ目の項目に「時間制限」を配置してピアフィードバックを行ったことには関係があると考えて差し支えないだろう。興味深いのは、「制限時間」についてはどちらのクラスでも「短くても長くてもいけない」と強調していたにもかかわらずこのようなクラス差が出たということである。

## 5. 実践 2

実践 1 の結果を受けて、実践 2 を行った。

### 5.1 実践 2 の目的と概要

実践 2 の目的は、スピーチ表現リテラシー養成のツールとしての FC 方式のピアフィードバックの可能性を探るため、項目配列の異なりが学生達のスピーチに影響を与えるかどうかを検証することである。

実践クラスは日本人学部 2 年生の「音声表現」という必修科目を履修した 2 クラスである。クラスサイズは 25 名（韓国人留学生 1 名を含む）と 26 名（韓国人と中国人留学生計 3 名を含む）であった。学期中に、各学生は 3 分のスピーチを 2 回、4 分のスピーチを 1 回行った。それぞれのスピーチのテーマは「私の宝物（物の客観的な説明とそれにまつわる個人的な話）」「私の失敗談（出来事の客観的な説明とその原因などについての個人の考え）」「問題提起（自分の意見とそれを裏付ける客観的なデータ）」である。

2 クラスとも、1 回目と 2 回目のスピーチでは FC 式フィードバックシートを用いてピアフィードバックを行った。3 回目のスピーチは、各自に「自分は何についてどんな形式でフィードバックしてもらいたいかな」を考えて「自分専用フィードバックシート」を作ってもらった。例えば学生 A のスピーチの時には学生 A が作った「自分専用フィードバックシート」を配布して、学生 B の時には学生 B の「自分専用フィードバックシート」を配布したということである。

2 クラスとも 1 回目と 2 回目のスピーチでは「自分専用フィードバックシート」ではなくクラス全員が FC 式フィードバックシートを使用した。表 4 に示す通り、クラスによって FC 上の項目の配列が一部変えてあった。区別のために、それぞれのクラスを「1 限クラス」「2 限クラス」と呼ぶ（資料 3）。

表 4 トレイト別 FC 式フィードバックシートの各評価項目の配置の異なり

クラスによって配列が異なった項目	1 限クラスの項目配置	2 限クラスの項目配置
時間オーバーせず、短すぎもしなかった。 （「口頭発表の技術」トレイト）	5 項目の FC の 5 番目 （優先順位が低い）	5 項目の FC の 2 番目 （優先順位が高い）
効果的なジェスチャーがあった。 （「態度と雰囲気」トレイト）	5 項目の FC の 3 番目 （優先順位が高い）	5 項目の FC の 5 番目 （優先順位が低い）
聞き手が一言でまとめられるくらい ポイントが明確だった。 （「構成と内容」トレイト）	4 項目の FC の 1 番目 （優先順位が高い）	4 項目の FC の 4 番目 （優先順位が低い）

## 5.2 実践2の結果と考察

表5に示す通り、もくろみと異なり、実践2ではクラス差と言えるものは観察されなかった。実践1と同様に各スピーチの所要時間を計測したが、両クラスともほぼ同じ結果となった。スピーチそのものに違いが見られなくとも学生達の意識に違いが生じていた可能性を考え、FC上の配置を変えた3つの項目について、「自分専用フィードバックシート」に採用している学生の数数を数えたが、やはり、クラス差があるとは言いがたい。「ジェスチャー」と「ポイントの明確さ」の数値についてはわずかに差があるかにも見えるが、「差は感じない」というのが現場の強い実感であり、統計的に検証してみるまでもなく、実践2ではトレイト別FCの効果が期待できない原因に思い当たることがあった。

表5 FC上の配列が異なった項目に関するクラスごとの比較

比較項目	当該項目のFC上の配列順が先だったクラス	当該項目のFC上の配列順が後だったクラス
スピーチの平均所要時間 (制限時間4分)	平均3分18秒 (最短2:30～最長4:21)	平均3分16秒 (最短1:58～最長4:22)
「自分専用フィードバックシート」に「制限時間」に関する項目を入れた学生	76% (25名中19名)	76% (26名中20名)
「自分専用フィードバックシート」に「ジェスチャー」に関する項目を入れた学生	69% (26名中18名)	52% (25名中13名)
「自分専用フィードバックシート」に「ポイントの明確さ」に関する項目を入れた学生	38% (26名中10名)	32% (25名中8名)

クラス差が見られない原因として思い当たる最大の反省点は、実践1と異なり、実践2ではFCを学生達と一緒に作らなかったことである。第1週の授業時に「良いスピーチに必要な要素は何か」をクラスで話し合い、そこで挙げた項目を筆者が取りまとめてフィードバックシートを作った。しかし、授業回数数の制約と、2つのFC式フローチャートを比較したいという筆者の思惑のため、FC式にすることについて十分な時間をかけて学生の意向を確認することなく、項目の配列も筆者が決めてしまった。FCは、本来は、各項目についてyesかnoかを判断し、noであればその時点でストップするはずである。しかし、そのためには、項目がレベルの低いものから高いものという順で並んで「このレベルができなければ、当然、次のレベルはできない」と納得できる構造になっていなければならない。様々な要素にどう優先順位を付けるについてクラスの合意がなければ、FCではなく、ただの2段階評価(yes-no)の項目の束である。

また、評価項目の数の多さも問題であった。実践1では、2トレイトでそれぞれが5項目なので、全項目に目を通して10項目であり、プレゼンテーションも10分の長さがあった。これに対して実践2では、3トレイトでそれぞれが5項目、5項目、4項目で、計14項目である。スピーチは3分または4分という短さで、14項目について考えるには時間が足りなかった様子である。

## 6. ディスカッション

発表後の質問やコメントから得られた気づきのうち、今後の課題として考えていきたい大きなもの3点に絞って述べる。

### 6.1 ピアフィードバックと科目の成績評価との兼ね合い

会場からの質問に、本発表で報告した授業での成績評価はどうなっているかというものがあつた。実践1、実践2ともに、ピアフィードバックの内容は、そのフィードバックを受けた発表者の成績には反映させなかった。本実践でのピアフィードバックの目的は、学生同士でアドバイスし合う態度の養成と、スピーチ表現リテラシーの養成であり、クラスメイトの成績に影響を与えてしまうという不安は取り除きたかつたからである。

本学では合格となる成績はA+、A、B、Cの4段階で、平均レベルであればBである。出席状況が良く、かつ何らかの平均レベル以上の要素が認められる場合は加点した（スピーチにおいて特に努力が見られる、フィードバックシートへの記入が特に熱心である、あるいは質疑応答の貢献度が高い、など）。一方、欠席が多い場合は、聞いて学ぶ機会を逃しているわけで、フィードバックや質疑応答での貢献度も低いということになるので、減点した。さらに自分の発表のビデオを見て振り返ることを中心とした期末レポートの評価と合わせて当該学期の成績とした。

「先生からのフィードバックもほしい」という強い要望があつたため、筆者も「成績をつけることは別に、聞き手の1人として」と断つてフィードバックシートに記入したり質疑応答の際に発言したりした。これにはコメントや質問のしかたのモデルを示すという効果を感じられる一方で、この時に同時に成績評価をしている余裕はない。1つ1つのスピーチに対する真摯な「聞き手の1人としてのフィードバック」と、公平な成績評価との兼ね合いについては、今後検討が必要である。

### 6.2 「スピーチ」を教えることに対するイメージの違い

スピーチの文字制限についての質問があり、スピーチの指導と言うとスピーチコンテストの準備のようなものをイメージさせる可能性に気付いた。実のところ筆者は、なぜ文字制限の話題になるのかを理解するのに少々時間がかかつた。ある程度の即興性にも耐えられる能力を身につけてほしいという本実践の立場では、原稿を作るかどうかも発表者自身が判断するものだからである。

スピーチの機会を学期中に3回設けているため、試行錯誤の余裕があり、クラスメイトの試行錯誤も見ることができる。番狂わせから（たとえば、原稿を用意すべきだと思つたが書けなかつた、あるいは完璧な原稿を作つて暗唱したが緊張して一部を抜かしてしまい立て直せなかつた、特に準備しなくとも当日その場で何とかなると思つたがどうにもならなかつた、など）、自分はどうのように準備する必要があるのかを知ることは、貴重な学びの1つである。クラスメイトの様子を客観的に見ることで学べるものも多いことが、期末レポートの内容から伺える。

### 6.3 FC 以外の方法の提案

FC 式フィードバックシートを使うことで、良いスピーチのための要素と考えられる様々な項目に優先順位を付けて学生の意識を誘導することができる可能性を示唆するのが、実践 1 の結果である。しかし、実践 2 は、FC 式フィードバックでどこに注意しなければならないかを改めて知る、失敗例の蓄積となってしまった。

項目に優先順位を付ける手段として、FC でなくとも、基礎的な項目は配点を高くするなどの傾斜配点が有効なのではという意見をいただいた。確かに、制限時間を守れたかどうかのような yes-no で答えられる項目と、3 段階以上の細かいフィードバックが馴染む項目とがあることを考えると、項目ごとに配点を変える方法は今後検討に値する。

## 7. 結語

良いスピーチに必要な要素は何かを考えて、絞り込んで、優先順位を考えて、それに従ってピアフィードバックを行うという過程から学べるものは多い。そのための具体的な方法として、FC 式フィードバックの可能性について検討した。実践 1 では FC 式の有効性を示唆する結果が出た。実践 2 の失敗からは、注意すべき点がいくつか浮き彫りになった。FC 式にこだわらず傾斜配点を導入する方法を含めて、より有効なピアフィードバックの方法を模索していきたい。

### 参考文献

- 田中真理・坪根由香里・久保田佐由利 (2018) 「トレイト別フローチャートを用いたライティング評価：カナダ・アメリカにおける応用」『CAJLE2018 Proceedings』 284-293 [https://www.cajle.info/wp-content/uploads/2018/09/33CAJLE2018Proceedings\\_TanakaMari-TsuboneYukari-KubotaSayuri\\_Final.pdf](https://www.cajle.info/wp-content/uploads/2018/09/33CAJLE2018Proceedings_TanakaMari-TsuboneYukari-KubotaSayuri_Final.pdf) (2019 年 8 月 31 日)
- 中北美千子・山田真理・田中真理 (2019) 「プレゼンテーション実技科目における『トレイト別フローチャート』を利用したピアフィードバックの試み」『名古屋外国語大学論集』 第 50, 419-439

資料1 実践1「項目並列クラス」で使用したピアフィードバックシート  
 中北他 (2019) より。

評価項目	点数				
	4	3	2	1	
スキル	特に良かった	良かった	普通	いまいち	
立ち姿 (姿勢やポインティングなど)	4	3	2	1	
声、テンポなど (聞き取りやすさ)	4	3	2	1	
視線	4	3	2	1	
PPT (1枚のスライドに載せる情報量、見やすさ、効果)	4	3	2	1	
制限時間、約束ごと	4	3	2	1	
内容					
熱意、興味を引く工夫、準備	4	3	2	1	
メッセージの明快さ、わかりやすさ	4	3	2	1	
構成、情報の質と量、根拠の提示など	4	3	2	1	
表現 (適切さ、難しい事や語の説明など)	4	3	2	1	
質疑応答	4	3	2	1	

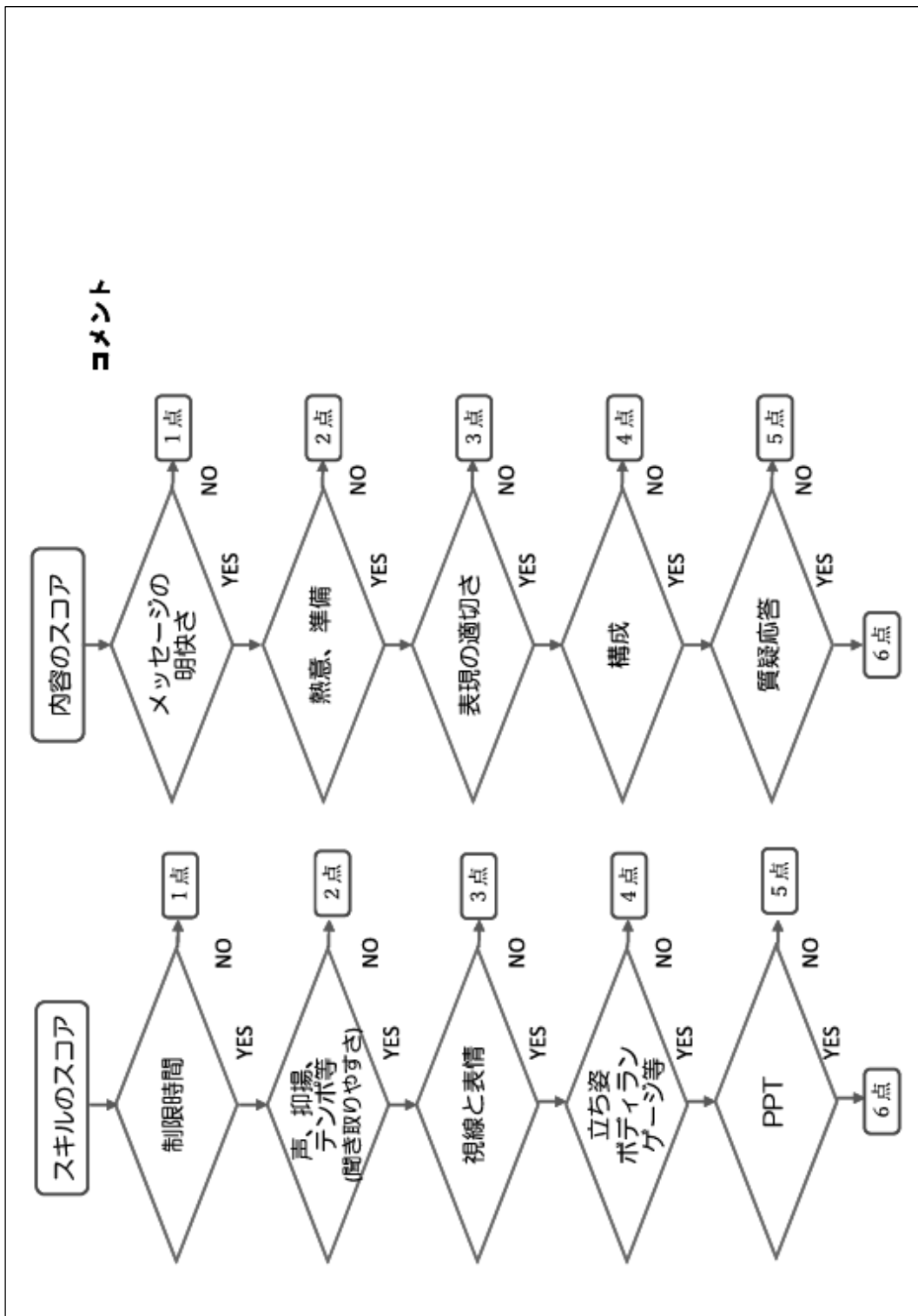
  

特に良かった点	改善できる点
---------	--------



資料2 実践1「FCクラス」で使用したピアフィードバックシート

中北他 (2019) より。



資料3 実践2「1限クラス」で使用したピアフィードバックシート

本文中の表5に示した通り、「時間オーバーせず、短すぎもしなかった」(口頭発表の技術)「効果的なジェスチャーがあった」(態度と雰囲気)「聞き手が一言でまとめられるくらいにポイントが明確だった」(構成と内容)の項目のFC上の位置、すなわち優先順位が、クラスによって異なる。

