

テーマの違いによる プレゼンテーションスキル訓練効果の相違

矢野 香^{*1}

^{*1}長崎大学地域教育連携・支援センター

The Effect of Different Presentation Themes on the Presentation Skill Trainings

Kaori YANO^{*1}

^{*1} Center for Regional Educational Partnerships, Nagasaki University

Abstract

This study aimed at examining whether different themes in oral presentation trainings show some effects on the order of verbal and non-verbal trainings as well as on the oral presentation ratings. The presentation topic was ‘academic research’. The participants were divided into 2 groups. The first group received a verbal-skill training followed by a nonverbal-skill training. The second group received the trainings in the reverse order. The presentation by the participants were video-taped after each training and the recordings were rated by the experts and the participants themselves in terms of four aspects: Organization, Language, Delivery and Main Message. Then the results were compared with the previous results of self-introduction study. The self-rated scores for Delivery improved after each training session regardless of the training order, which was in line with the results for ‘self-introduction’. The experts' ratings were found to have improved in all four aspects for all groups after two training sessions. This was the same as the previous results. Organization may improve when the presenters receive a verbal-skill training first for the theme of ‘self-introduction’. On the other hand, in the groups the participants presented on ‘academic research’, the training order had no related with the score because (both groups improved the score as well) This result may have been obtained because some themes are easier to understand than others. In conclusion, the present results suggested that the order for the verbal-skill and nonverbal-skill trainings should be decided based on the possible effects of understanding the presentation theme.

Key Words : Communication skill training, Presentation skill training,
Nonverbal skill training

1. はじめに

大学教育においてプレゼンテーション力の育成は大きなテーマの1つである。厚生労働省（2004）は、企業が若者に求める「就職基礎能力」としてコミュニケーション力をあげ¹⁾、具体的な内容と

して「状況にあった訴求力のあるプレゼンができる」という自己表現力を設定している。そのなかで身につけたい能力の習得目安として、高校卒業時程度には「筋道の通った分かりやすい表現で自己表現できる」、「資料作成の準備をきちんとでき

る」などをあげ、大学卒業時までにはこれらに加えて「相手の理解の度合いを考慮しながら説明に工夫を加えることができる」、「相手に説得力がある説明ができる」という点を重視している²⁾。このような社会背景をうけプレゼンテーション能力の育成方法が多く研究されている。

教育工学の分野では、ビデオ録画のシステムや、聞き手からの評価をリアルタイムでできる機能の開発など情報システムの研究が行なわれている。渡邊ら(2014)はプレゼンテーションのリハーサルにおいて、発表に対する視覚的なレビューをおこなう有効性を従来のテキストだけのレビューと比較して実証した。岡本ら(2007)はプレゼンテーションの様子をビデオ撮影したものをリアルタイムで解析するシステムを構築した。山下・中島(2010)は、大学生にとってビデオ映像を使うことは、紙媒体でのフィードバックよりも話す速さや話し方などのオーラル項目と、資料の作り方などのビジュアル項目の改善がみられたことを報告している。大学教育における学習デザインの研究分野では、牧野(2003)がバーバル・ノンバーバルの総合的な活用能力の育成をめざし、プレゼンテーションに必要な不可欠な視点を目的、聞き手、内容、情報、構成、流れ、原稿消化、時間配分、音声効果、視覚効果の10項目にわたる学習環境デザインをつくり、それらが自律的学習のために有効であるとした。高橋(2009,2005)は、プレゼンターとしての学習とオーディエンスとしての学習両方の必要性を指摘し大学レベルでのプレゼンテーション教育方法をまとめており、井上(2010)は、日本語での口頭表現法においてグループワークでスピーチをすることの効果を紹介している。塚本(2013)は、アイコンタクトと相づち、ジェスチャー、ムーブメント、顔の表情というノンバーバルの訓練を実施し、教育効果を確認している。矢野(2015)は、自己紹介をテーマにしたプレゼンテーションにおいて、バーバル訓練とノンバーバル訓練の順番によるプレゼンテーションスキルの差は無く、「自己紹介」というテーマにおいて何を話すかという内容に関する理解や決定が重要であるという示唆を得ている。さらに一般的な訓練方法として、谷口ら(2002)は訓練プログラムに

おいて、自己評価と聞き手からの評価の組み合わせがプレゼンテーション能力の向上に寄与したとしている。この聞き手から評価については重視されてきた視点であり、Grezaら(2009)は学生のプレゼンテーションに対してフィードバックをすることが大事であると考え、標準化されたマルチメディア教育、実際的な活動、フィードバックから成るマルチメディアベースの3種類の訓練法を比較した。フィードバックは学生から評判はよかったが、効果としては有意な差はみられなかった。次に、観察学習から開始する群と実践的な機会から開始する群を比較したところ、観察学習から開始する学習者は、実践学習のみの学習者よりもパフォーマンスが良くなり、モチベーションが高くなっていった(Greza, 2013)。村上らも自己のプレゼンテーションを客観視することでプレゼンテーション能力を上げるために、自分が作った物を他者に演じてもらい自分が評価するという「自作他演自評価」の方法を用いたところ、プレゼンテーション初級者には気づきが多いという結果を得ている(村上ら, 2012)。

実際の大学教育の現場で現実的に取り入れ易く、機器などの設備も不必要で、効果の高い訓練方法を検証するためには、先行研究の視点となっている訓練順とフィードバックの取り入れ方がポイントとなるであろう。矢野(2015)では、バーバル・ノンバーバルの訓練順の差は見られなかったが、もしテーマが「自己紹介」ではなく、話す内容がより明確になっているテーマであったならば、訓練順に差がでていた可能性を示唆している。そこで本研究では、大学生のプレゼンテーションスキルがより向上するための訓練法を開発することを目的とし、プレゼンテーションテーマを話す内容が明確になっている話者自身の研究内容の発表とした。プレゼンテーション講義のなかでバーバルとノンバーバルの訓練順について比較実験を実施し、その結果を検討することとした。

2. 方法

2.1 実験参加者

工学部の学生の中から本研究への参加を同意した大学生と大学院生 11 名(男性: 大学4年、修士

2年) を実験参加者とした。実験参加者を、バーバル→ノンバーバルの順に訓練する実験群6名と、ノンバーバル→バーバルの順に訓練する統制群5名に分けた。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。

2.2 手続き

訓練するプレゼンテーションスキルは、バーバルスキルのなかから「話の組み立て方」、「文章・言葉づかい」、ノンバーバルスキルのなかから「声」、「表情」、「ジェスチャー」の6つとした。トレーニングは1回90分、実験群と統制群では時間を別にして2回実施した(2014年12月)。プレゼンテーションテーマは各人の「研究発表」とした。はじめにベースラインとして、実験参加者は「研究発表」をテーマに3分のプレゼンテーションを行なった後、訓練を実施した。実験計画を表1に示す。

表1 実験計画

	ベースライン撮影+自己評価	1		2		ビデオによる専門家評価
		言語訓練	撮影①+自己評価	非言語訓練	撮影②+自己評価	
I	言語→非言語	言語訓練	撮影①+自己評価	非言語訓練	撮影②+自己評価	
II	非言語→言語	非言語訓練		言語訓練		

バーバル訓練では、「話の組み立て方」として、結論(Point)、根拠(Reason)、例示(Example)、結論(Point)の順に話すPREP法を教示(パワーポイントによる説明)し、モデリング(例文紹介)、行動リハーサル(ワークシート記入、ペアワークで実践)の順で訓練を行なった。また、「文章・言葉づかい」として、一文を短く50文字以内でまとめることについて、教示(パワーポイントによる説明)、モデリング(例文紹介)、行動リハーサル(ワークシート記入、ペアワークで実践)の順で訓練を行なった。ノンバーバル訓練では、「声」として、相手に届く大きな声について教示(パワーポイントによる説明)し、モデリング(講師による手本)、行動リハーサル(ペアワークで実践)の

順で訓練を行なった。また、「表情」として、話に合わせて表情豊かに話すこと、アイコンタクトを取りながら笑顔を見せながら話すことについて、教示(パワーポイントによる説明)し、モデリング(講師による手本)、行動リハーサル(ペアワークで実践)の順で訓練を行なった。「ジェスチャー」として、ジェスチャーをするタイミングやジェスチャーの位置について教示(パワーポイントによる説明)し、モデリング(講師による手本)、行動リハーサル(ペアワークで実践)の順で訓練を行なった。

2.3 独立変数と従属変数

独立変数は実験参加者の各スキル訓練、従属変数は実験参加者本人による自己評価得点と専門家による各スキルの評価得点とした。

実験参加者によるスキルの自己評価は、プレゼンテーション終了後すぐに質問紙による評定を行なった。訓練したスキルにあわせ、「話の組み立て方」、「文章・言葉づかい」、「声」、「表情」、「ジェスチャー」の項目について、1.かなり下手、2.やや下手、3.ふつう、4.やや上手、5.かなり上手の五段階評価でたずねた(巻末資料参照)。

専門家によるスキルの評定は、実験参加者のプレゼンテーションを撮影した動画を使い、後日、専門家によって評定された。動画は、群と回数を無作為に入れ替えて編集し、評定者がどの時点の映像であるのかが分からないように配慮した。専門家として2名の現役のアナウンサーに評価を依頼し、2名の平均値を使用した。評価には、AAC&U(American Association of Colleges & Universities: アメリカ大学・カレッジ協会)のルーブリックのなかから、「Oral communication」を日本語に訳したシートを作成し使用した³⁾。「体系化」、「言語」、「話し方」、「資料」、「メインメッセージ」の項目について、1.優、2.良、3.可、4.不可の四段階評価でたずねた(巻末資料参照)。

3. 結果：実験参加者による自己評価

それぞれの訓練後に行なったプレゼンテーションについて自己評価した評定の推移を、図2~6に示した。図中のグレー色の四角(■)がバーバ

ル訓練→ノンバーバル訓練を行った群、黒丸(●)がノンバーバル訓練→バーバル訓練を行った群の結果を示している。

3.1 話の組み立て方

訓練が進むに従って、先にノンバーバル訓練を行なった群では得点が上昇している一方、バーバル訓練を先に行なった群では、ノンバーバル訓練後に自己評価の低下が見られる(図2参照)。一要因が繰り返しのある二要因分散分析法で検定したところ、教授法に主効果は認められなかった($F(1,27)=0.09, ns.$)。また、回数についても主効果は認められなかった($F(2,27)=2.97, ns.$)。教授法と回数の交互作用も主効果は認められなかった($F(2,27)=0.66, ns.$)。

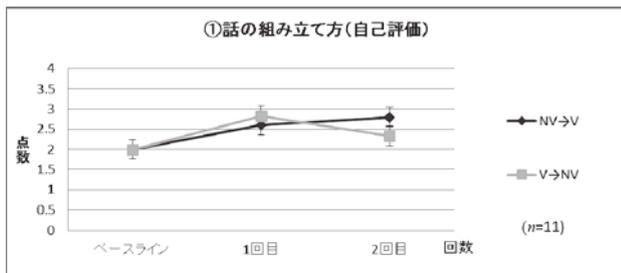


図2 話の組み立て方 自己評価

4.2 文章・ことばづかい

訓練が進むに従って、先にバーバル訓練を行なった群の得点がやや上昇している(図3参照)。しかし、教授法に主効果は認められなかった($F(1,27)=0.07, ns.$)。また、回数についても主効果は認められなかった($F(2,27)=2.61, ns.$)。教授法と実施回数の交互作用は認められなかった($F(2,27)=0.78, ns.$)。

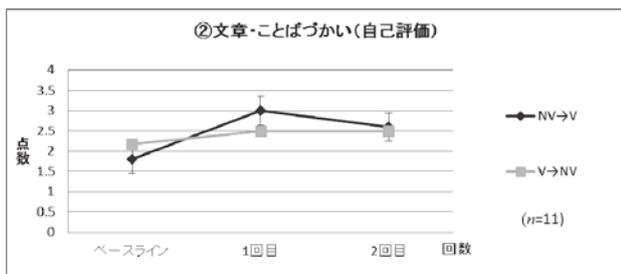


図3 文章・ことばづかい 自己評価

4.3 声

訓練が進むに従って、両群とも得点が上昇している(図4参照)。教授法に主効果は認められなかった($F(1,27)=4.10, ns.$)。が、回数については主効果が認められた($F(2,27)=5.18, p < .05$)。教授法と実施回数の交互作用は認められなかった($F(2,27)=0.09, ns.$)。下位検定を行ったところ、ベースラインと2回目の間で5%水準で有意な差が見られた(Tukey)。

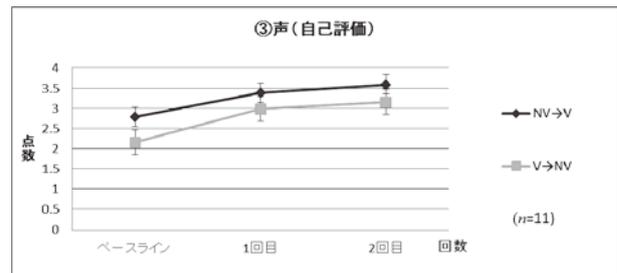


図4 声 自己評価

4.4 表情

訓練が進むに従って、両群ともやや得点が上昇している(図4参照)が、教授法に主効果は認められなかった($F(1,27)=0.001, ns.$)。また、回数についても主効果は認められなかった($F(2,27)=0.09, ns.$)。教授法と実施回数の交互作用が認められなかった($F(2,27)=0.03, ns.$)。

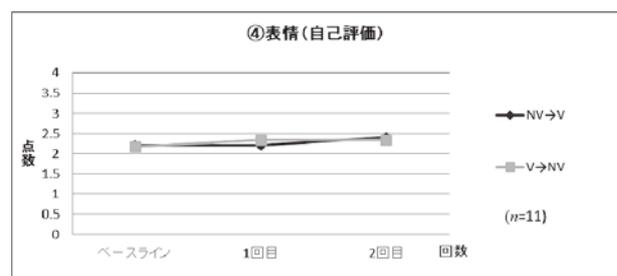


図5 表情 自己評価

4.5 ジェスチャー

訓練が進むに従って、先にバーバル訓練を行なった群の得点が上昇している(図6参照)が、教授法に主効果は認められなかった($F(1,27)=0.06, ns.$)。また、回数についても主効果は認められなかった($F(2,27)=1.85, ns.$)。教授法と実施回数の交

相互作用が認められなかった ($F(2,27)=1.85, ns.$)。

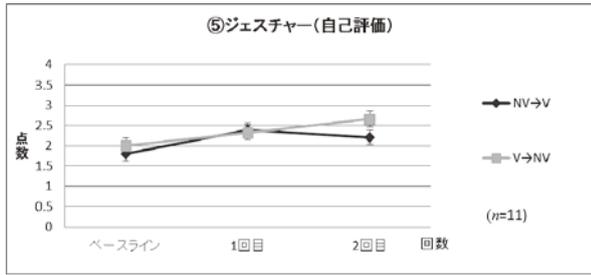


図6 ジェスチャー自己評価

4. 専門家による外部評価

それぞれの訓練後に行なったプレゼンテーションを動画に撮影し、その動画を専門家が評価した評定の推移を図7~11に示した。図中のグレー色の四角(■)がバーバル訓練→ノンバーバル訓練を行った群、黒丸(●)がノンバーバル訓練→バーバル訓練を行った群の結果を示している。

4.1 体系化

訓練が進むに従って、両群とも得点が上昇している(図7参照)。体系化についての専門家評価では、教授法に主効果は認められなかった ($F(1,27)=0.22, ns.$)。回数については主効果が認められた ($F(2,27)=4.02, p<.05$)。教授法と実施回数の交互作用は認められなかった ($F(2,27)=0.22, ns.$)。下位検定を行った結果、ベースラインと2回目の間で5%水準で有意な差が見られた (Tukey)。

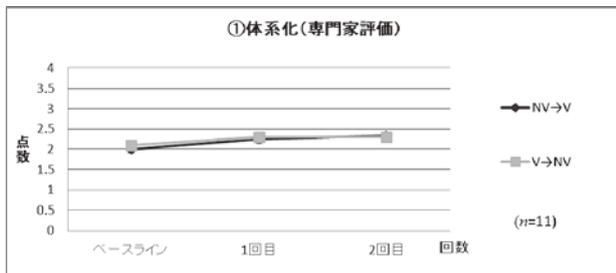


図7 体系化 専門家評価

4.2 言語

訓練が進むに従って、両群とも得点が上昇している(図8参照)。言語についての専門家評価では、教授法に主効果が認められた ($F(1,27)=8.07,$

$p<.05$)。回数についても主効果が認められた ($F(2,27)=6.11, p<.05$)。教授法と実施回数の交互作用は認められなかった ($F(2,27)=0.23, ns.$)。下位検定を行ったところ、ベースラインと2回目の間で1%水準で有意な差が見られた (Tukey)。

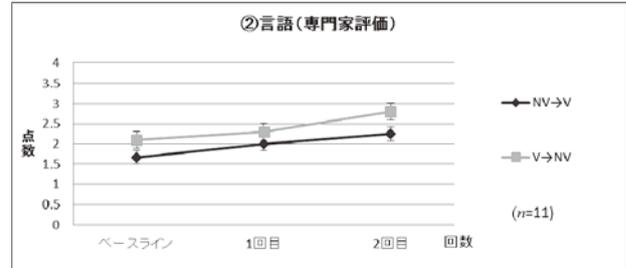


図8 言語 専門家評価

4.3 話し方

訓練が進むに従って、両群とも得点が上昇している(図9参照)。話し方についての専門家評価では、教授法に主効果が認められた ($F(1,27)=14.25, p<.05$)。回数については主効果は認められなかった ($F(1,27)=14.25, ns.$)。教授法と実施回数の交互作用が認められなかった ($F(2,27)=0.13, ns.$)。

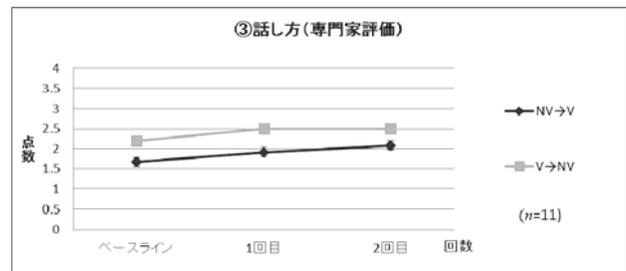


図9 話し方 専門家評価

4.4 資料

訓練が進むに従って、両群とも得点が上昇している(図10参照)。資料の専門家評価では、教授法に主効果が認められた ($F(1,27)=7.05, p<.05$)。回数についても主効果が認められた ($F(1,27)=7.05, p<.05$)。教授法と実施回数の交互作用が認められなかった ($F(2,27)=0.35, ns.$)。下位検定を行ったところ、ベースラインと2回目の間で5%水準で有意な差が見られた (Tukey)。

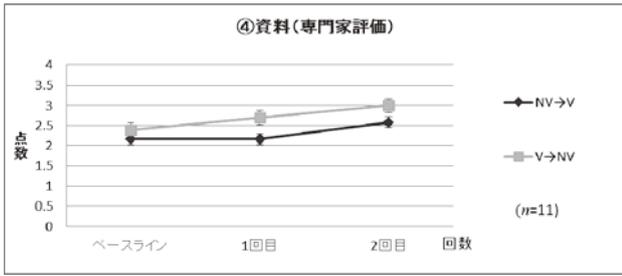


図 10 資料 専門家評価

4.5 メインメッセージ

訓練が進むに従って、両群とも得点が増加している(図 11 参照)。メインメッセージの専門家評価では、教授法に主効果が認められた ($F(1,27)=7.58, p < .05$)。回数については主効果は認められなかった ($F(2,27)=3.23, ns.$)。教授法と実施回数の交互作用が認められなかった ($F(2,27)=0.10, ns.$)。下位検定を行なったところ、ベースラインと 2 回目の間で 5%水準で有意な差が見られた (Tukey)。

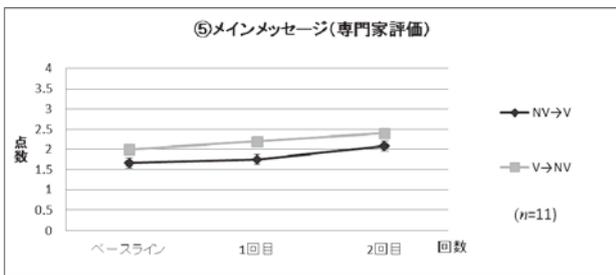


図 11 メインメッセージ 専門家評価

5. テーマの違いによる比較

「自己紹介」をテーマにした先行研究(矢野,2015)との自己評価結果の比較を表 2 に示す。

表 2 テーマによる自己評価比較

	「自己紹介」	「研究発表」
話の組み立て方	回数の主効果	×
文章・言葉づかい	回数の主効果	×
声	回数の主効果 教授法と回数の交互作用	回数の主効果
表情	教授法の主効果	×
ジェスチャー	×	×

「自己紹介」と「研究発表」どちらのテーマでも、「声」は訓練の回数を重ねるにつれて自己評価が上がり、「ジェスチャー」は評価が上がらなかった。その他「自己紹介」は「話の組み立て方」「文章・言葉づかい」の評価が上がっているが、「研究発表」では「声」以外の項目では自己評価が上がっていない。

同じく専門家評価結果の比較を表 3 に示す。なお、「資料」に関しては「自己紹介」テーマで欠損となったため比較は行なわなかった。

表 3 テーマによる専門家評価比較

	「自己紹介」	「研究発表」
体系化	回数の主効果 教授法と回数の交互作用	回数の主効果
言語	回数の主効果	回数の主効果 教授法の主効果
話し方	回数の主効果 教授法の主効果	教授法の主効果
メインメッセージ	回数の主効果	教授法の主効果

「自己紹介」と「研究発表」どちらのテーマでも、「体系化」「言語」は訓練の回数を重ねるにつれて専門家の評価が上がった。両テーマにおいて「話し方」は言語を先に訓練した群のほうが専門家の評価があがった。その他「研究発表」においては、「言語」「メインメッセージ」も言語を先に訓練した群のほうが専門家の評価があがった。

6. 考察

「研究発表」をテーマにしたプレゼンテーションにおいて、実験参加者による自己評価では、評価項目のうち「声」のみが、回数を重ねることでバーバル、ノンバーバルの訓練順に関わらず、どちらも評価があがった。その他の項目である「話の組み立て方」「文章・言葉づかい」「表情」「ジェスチャー」は自己評価には効果がなかった。

専門家評価では、バーバルを先に訓練した群、ノンバーバルを先に訓練した群両方で、すべての項目において訓練が進むに従って得点が増加しているが、どの項目にも交互作用が有意になっていないため、今回はベースラインから両群に差があり、その差を維持しながら両群とも評定値があが

っていったことになる。バーバルスキルとノンバーバルスキルは、両方とも訓練することで最終的には評価が向上したため訓練内容は有効であることが証明された。「体系化」については、回数の主効果のみ認められたため、訓練順に関係なく最終的には評価はあがる。「言語」と「資料」は、回数と教授法の主効果が認められたものの、交互作用が有意になっていないため、回数を重ねても両群の差が縮まらないまま、どちらも徐々にあがったといえる。

「話し方」、「メインメッセージ」は、教授法の主効果のみ認められたため、バーバル・ノンバーバルの訓練順に差はあるがその差を維持したまま向上している。

これらの結果を「自己紹介」と「研究発表」というテーマの違いにより比較すると、自己評価においては、どちらのテーマでも「声」は訓練を行なうことで自己評価が上がりやすい項目であることが示唆された。「自己紹介」では「声」「話の組み立て方」「文章・言葉づかい」の自己評価が上がっていたにもかかわらず、「研究発表」では「声」のみの自己評価しか上がっていなかったことから、「研究発表」の方が自己評価が低い可能性がある。このようにプレゼンテーションテーマの違いにより自己評価に違いがあるため、今後、どのようなテーマであってもプレゼンター自身が上達を実感できるような訓練法を検討する必要があるだろう。

専門家評価においては、「自己紹介」と「研究発表」の両テーマで、「体系化」「言語」については回数の主効果があり訓練の回数を重ねるにつれて評価が上がったことから、訓練順に関係なく、今回のバーバル訓練内容はテーマの違いに関わらずバーバルスキルの評価をあげる可能性がある。「話し方」においては、両テーマで教授法の主効果が認められたため、どちらのテーマでも訓練順には差がある可能性が示唆された。さらに、「研究発表」においては、「言語」と「メインメッセージ」も教授法の主効果が認められたため、訓練順には差がある可能性が示唆された。ただし交互作用が認められなかったため、訓練順によって差があるとはいえない。

「自己紹介」の「体系化」について教授法と実施回

数の交互作用が認められ1回目の教授法間で有意な差があり最初は2群に差があったが、訓練の回数を重ねることで差がなくなったことから、「自己紹介」については訓練回数を重ねるなかで言語を先に教えたほうが専門家からの「体系化」の評価があがる可能性がある。

また、「自己評価」の「話し方」と「研究発表」の「言語」は訓練順と回数的主効果が認められたため、両群には差があるままそのまま上がっていったことから、訓練内容は効果的であるといえる。

本研究では、プレゼンテーションのテーマの違いにより、バーバル訓練とノンバーバル訓練について訓練する順番を変えると自己評価、専門家評価の評定値のあがり方に違いがあると仮説を立てた。その結果、「自己紹介」の「体系化」についてはバーバル訓練を先に行なったほうが専門家評価があがる可能性があり、「研究発表」は訓練順に差はないといえる。つまり、プレゼンテーションをおこなう内容についてプレゼンター自身の理解がどの程度あるか否かによって、バーバルを先に訓練したほうがよいかノンバーバルを先に訓練したほうがよいかは違うと考えられる。

今後は、テーマによるこれらの差異の原因を見直し、いかなるテーマであっても評価があがる訓練法にすること、また、なかなか評価があがりづらい自己評価についての訓練方法の検討など、さらに詳細な検証が必要である。

参考文献

- 1) 厚生労働省 (2004). 『若年者の就職能力に関する実態調査』結果, 厚生労働省.
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2004/01/h0129-3.html>
(2015.12.28.取得)
- 2) 厚生労働省 (2009). 若年者就職基礎能力の習得の目安委員会報告書, 厚生労働省.
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2004/07/dl/h0723-4h.pdf>
(2015.12.28.取得)
- 3) American Association of Colleges & Universities. (2014). Oral Communication VALUE Rubric | Association of American Colleges & Universities
<https://www.aacu.org/value/rubrics/oral-communication>
(2015.12.28.取得)

- 4) 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.
- 5) De Grez, L., Valcke, M. & Roozen, I. (2009). The impact of an innovative instructional intervention on the acquisition of oral presentation skills in higher education. *Computers and Education*, 53(1), 112–120.
- 6) De Grez, L., Valcke, M. & Roozen, I. (2013). The differential impact of observational learning and practice-based learning on the development of oral presentation skills in higher education. *Higher Education Research and Development*, 33(2), 256–271.
- 7) 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.
- 8) 村上和繁・正木幸子・松永公廣 (2010). プレゼンテーション教育でのリフレクションの強化(1)プロトコルから見た気づきの差異. *教育システム情報学会研究報告*, 24(5), 82–87.
- 9) 村上和繁・垣東弘一・正木幸子・横山広. (2012). リフレクションに注目したプレゼンテーション教育手法—8つの教育のタイプ—. *園田学園女子大学論文集*, 46, 255–264.
- 10) 岡本竜・柏原昭博. (2007). リアルタイムなハイパービデオ化によるプレゼンテーション・レビュー支援環境の構築. *電子情報通信学会技術研究報告 教育工学*, 106 (583), 133–138.
- 11) 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—. *国際ビジネスコミュニケーション学会研究年報*, 68, 21–37.
- 12) 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—. *国際ビジネスコミュニケーション学会研究年報*, 64, 59–69.
- 13) 谷口由美子・林徳治. (2002). プレゼンテーション技術の向上を図る訓練プログラムの実践と評価—東洋医学専門学校教員養成学科での授業実践を通して—. *日本教育情報学会年会論文集*, 18, 282–285.
- 14) 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.
- 15) 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.
- 16) 山下祐一郎・中島平. (2010). プレゼンテーション能力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.
- 17) 矢野香. (2015). プレゼンテーションスキル評価に及ぼすバーバルおよびノンバーバル訓練の訓練順の効果. *長崎大学大学教育イノベーションセンター紀要*, 6, 11–19.

自己評価 アンケート

()大学 ()年 ()学部 氏名()

Q1. 自分の今日のプレゼン力は、どのレベルだったと思いますか？

あてはまるレベルの数字に○をつけてください。

●話の組み立て方

1. かなり下手 2. やや下手 3. ふつう 4. やや上手 5. かなり上手

●文章・ことばづかい

1. かなり下手 2. やや下手 3. ふつう 4. やや上手 5. かなり上手

●声

1. かなり下手 2. やや下手 3. ふつう 4. やや上手 5. かなり上手

●表情

1. かなり下手 2. やや下手 3. ふつう 4. やや上手 5. かなり上手

●ジェスチャー

1. かなり下手 2. やや下手 3. ふつう 4. やや上手 5. かなり上手

●その他 (具体的になんについて?)

1. かなり下手 2. やや下手 3. ふつう 4. やや上手 5. かなり上手

●全体レベル

1. かなり下手 2. やや下手 3. ふつう 4. やや上手 5. かなり上手

Q2. 今日プレゼンテーマのレベルは、あなたにとってどの程度でしたか？

1. かなり難しい 2. やや難しい 3. ふつう 4. やや簡単 5. かなり簡単

Q3. 今までにプレゼンをする機会がありましたか？

1. 全くなかった 2. ほとんどなかった 3. ふつう 4. 時々あった 5. 多くあった

専門化評価用 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いて、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。