

パブリックスピーチ演習クラスにおける学びの差 —クラスメートから学ぶ力を育てる—

守末 恵¹
早稲田大学

What Affects the Degree of Improvement in the Public Speech Classroom? : Effective Learning from Classmates' Feedback

Megumi MORISUE
Waseda University

初年次教育の一環として、母国語による口語表現力育成を目的とするコミュニケーション演習型授業の導入が進んでいるが、本研究ではその中の日本語パブリックスピーチ演習クラスに着目した。パブリックスピーチ演習クラスでは、学生は自分のスピーチパフォーマンスに費やす時間よりも圧倒的に多くの時間をクラスメートのスピーチパフォーマンスを聴くこと、またコメント用紙にフィードバックを記入することに費やさねばならない。つまり、学習効果を高めるためには、クラスメートのパフォーマンスやフィードバックの内容から何を学ぶのか、ということが重要となる。本研究では、スピーチパフォーマンスレベルが演習実施期間中に「大幅に伸びた学生群」と「やや伸びた学生群」の2群に分け、クラスメートをどう認識したか、クラスメートからのフィードバックに対し、どのように反応し、またどのように学んだか、という点を比較し、2群間に見られる差から、パフォーマンスの伸びに影響を与える要因について考察する。さらに、クラスメートのフィードバックから効果的に学ばせるためのスピーチ分析シートのフォーマットについて比較検討する。

〔キーワード：スピーチ，フィードバック，学習効果，自分軸〕

1. 研究背景・目的

初年次教育の一環として、コミュニケーション能力の向上はひとつの大きな課題である。最近では、全学生を対象にした基礎科目として、口語表現力育成を目的とするパブリックスピーチ演習授業を提供する大学も出てきている。しかしながら、このような本来、少人数制が適する演習型授業を20名以上の学生を相手に運営する場合、一人ひとりの学生にスピーチをさせる時間を十分に確保することが難しい。例えば、1クラス20名のクラスでは、学生は自分が1回スピーチをする機会を得るために、19名のクラスメートのスピーチを聞くことになる。つまり、学生は自分のスピーチパフォーマンスに費やす時間よりも圧倒的に多くの時間をクラスメートのスピーチパフォーマンスを聴くこと、またコメント用紙にフィードバックを記入することに費やさねばならず、いかにクラスメートから学ばせるかという視点が重要となる。

スピーチコミュニケーションに関する先行研究においては、スピーチ不安尺度、不安要因、克服法(Beatty & Behnke, 1991; Beatty & Friedland, 1990; Beatty & Valencic, 2000; Behnke & Sawyer, 2004; McCullough, Russell, Behnke, Sawyer, & Witt, 2006; Witt & Behnke, 2006)などが中心となっており、クラスメートのパフォーマンスやクラスメートからのフィードバックなど、クラスメート

¹ 早稲田大学留学センター morisue@aoni.waseda.jp

からの学びに焦点をあてた研究は少ない。しかしながら、「他者からの学び」の重要性は疑う余地がない。例えば、Bandura (1986)は観察学習(モデルの良い点に注意を払い、それらを記憶し、真似し、学びとるというプロセス)を提唱しているが、この観察学習スキルがスピーチ学習者の学習成果向上に関係していることも考えられる。また、構成主義の視点では、学習者間の関わりや学習環境の重要性が指摘されており(Rochelle, 1992; Rorty, 1991; Savery & Duffy, 2001; von Glasersfeld, 1989; Vygotsky, 1978), 他の学習者の表情や態度から観察できる感情は他の学習者に伝染することも示唆されている(Hatfield, Cacioppo, & Rapson, 1992; Nuttin, 1975)。さらにグループ内の仲間意識は協調学習においては学習成果にプラスになることがJohnson, Johnson & Smith (1991)によって報告されている。つまり、他者からの効果的な学びのためには、クラスメートをどう認識したか、という点を考察する必要がある。

著者自身のこれまでのスピーチ演習学習における研究から、スピーチ能力の高い学習者はクラスメートを「学習モデル」と認識する傾向があり、一方、スピーチ能力の低い学習者はクラスメートを「仲間」と認識するにとどまる傾向があることが分かった(Morisue, 2005; Morisue, 2006)。しかしながら、スピーチ能力の高群、低群間の差ではなく、スピーチ学習による伸び(学習成果)に影響を与える要因を知ることの方が教育者にとって重要である。

本研究では、大学におけるパブリックスピーチ演習クラス受講期間で、スピーチパフォーマンスレベルが「大幅に伸びた学生群」と「やや伸びた学生群」の2群に分け、クラスメートをどう認識したか、クラスメートからのフィードバックに対し、どのように反応し、またどのように学んだか、という点を比較し、2群間に見られる差から、パフォーマンスの伸びに影響を与える要因について考察した(考察1: 伸びに影響を与える要因の考察)。また、この考察1を受け、クラスメートからのフィードバックなどを参考にし、各学生が作成するスピーチ分析シートのフォーマットの効果の考察も行なった(考察2: スピーチ分析シートのフォーマットの考察)。

2. 考察1: 伸びに影響を与える要因の考察

(1) 方法

2005年後期 Semester 期間(授業回数14回)にわたり東京都内の大学にて実施された日本語スピーチ演習科目(全1年次在籍者対象の必修科目)を対象とした。この演習科目はスピーチの実践を通して口語表現力を養うことを目的としている。14回の授業期間中、履修者は「忘れられない思い出」など、与えられたテーマでスピーチを5回行なう。毎回、スピーチ提供者はスピーチ直後にクラスメート全員から11項目「目線、表情、姿勢、声の大きさ、スピード、分かりやすさ、言葉遣い、誠意、語りかけ、意見の明確さ、論理性(荒木他, 2000)」各5点満点で評価されたフィードバックシートを受け取る。このフィードバックシートの目的については、1)聴衆の反応を知ることによるスピーチ提供者のスピーチ改善、2)他人のスピーチを評価することによるスピーチスキルの向上、であると担当教員から指導される。また履修者は、優れた聴衆として温かくスピーチ提供者を支え、スピーチしやすい環境に貢献するよう促される。成績はスピーチの出来ではなく、指定されたスピーチの実践5回とスピーチ分析シート5回分の提出の有無、及び出席率により評価される。本研究では、ビジネスマネジメント学科在籍者で構成された3クラス(1クラス約25名)を対象とした。全てのデータが不足なく、収集された被験者は最終的に51名であっ

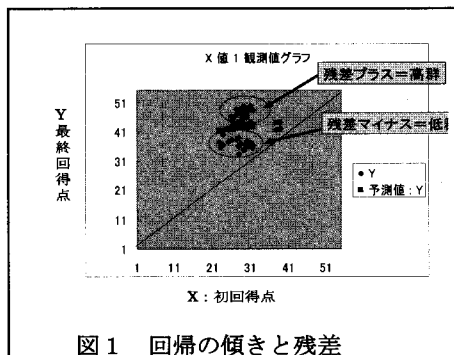


図1 回帰の傾きと残差

た。履修者のスピーチパフォーマンスの伸びを測定するため、各履修者の初回と最終回(5回目)のそれぞれのスピーチ得点「スピーチ得点=各クラスメートの評価点(11項目各5点, 計55点満点)の合計点をクラスメート数で割ったもの」を算出した(2, 3, 4回目のスピーチパフォーマンスについては授業運営の都合上, データを収集しなかった)。各履修者の5回目のスピーチ得点を初回のスピーチ得点で回帰分析し, 残差を算出し, 残差を伸びの値とした。

ここでは, 伸びを回帰の傾きと捉え, 回帰分析の残差法による回帰効果の除去を試みた。回帰分析は回帰効果を考慮して事後の得点を予測するため, 事前に高得点を取った学習者の事後の予測値は全体として低くなる。つまり, 事前に高得点を取った学習者の事後の予測は, 事前の得点と事後の得点の相関が1でない限り, 必ず事前の点数より低くなる。具体的には「事前の得点×相関係数」が事後の得点の予測得点になる。そこで, 回帰分析の残差を使うと, 回帰効果を除去した上で, 点数の伸び(上がり下がり)を述べることができるため, この方法を採用した(図1参照)。ちなみに, 得点が伸びなかった履修者はいなかった。残差がプラスであった履修者を大幅に伸びた群(伸び高群)とし, マイナスであった履修者をやや伸びた群(伸び低群)とした(例: 学生Aの場合: 初回得点 37.71, 5回目得点 41.43, 残差(伸びの値)-2.442, よって「伸び低群」)。結果, 伸び高群 29名, 伸び低群 22名であった。

コース修了アンケート項目は, パイロット研究として事前に同様の授業の履修生 54名を対象に, コース修了後に, 「クラスメートをどう認知したか」「クラスメートのパフォーマンスやフィードバックをどう活用したか」「コース中にどのような感情を味わったか」の3点に関し自由記述形式アンケートを実施した。その結果を受け, 考察1のアンケート項目(7段階リッカート: 「全くそう思わない」を1, 「とてもそう思う」を7とした)を作成し, 考察1の対象者 51名を対象にコース修了時にアンケートを実施した。また各回スピーチ終了後にスピーチ提供者は, スピーチに関する自己分析を行ない, 翌週に教員に提出した。このスピーチ分析シートには, 「クラスメートの評価やフィードバックから何を学びましたか?」という項目に対し回答する部分があり, 本研究ではその回答内容を質的データとして着目した。

(2) 結果

伸びの値との相関 修了時アンケート各項目に対する同意の程度(7段階)と履修者の伸びの値との相関を取り, 伸びと相関関係にある項目を分析した。表1はピアソンの積率相関係数にて, 有意な相関関係が見られた項目を表す。「クラスメートの認識」については, 「温かく見守ってくれる存在」「お互いに分かりあえる仲間」という認識と伸びの値に, 負の相関の有意傾向が認められた。「クラスメートからの学び」については, どの項目にも有意な相関は認められなかった。「感情」については, 「自己分析をして落ち込んだ」「準備をしながら不安になった」「自己開示をすることが不安だった」の3項目に高い正の相関が認められた。一方, 「フィードバックを見て自信がでた」「他のクラスメートも緊張していて安心した」の2項目に負の有意な相関が認められた。

クラスメートからのフィードバックへの反応 スピーチ分析シート中の「クラスメートの評価やフィードバックから何を学びましたか?」という項目に対する回答を, 内容によってカテゴリー分けしコード化した結果, 「クラスメートからのフィードバックと自己分析との比較」「フィー

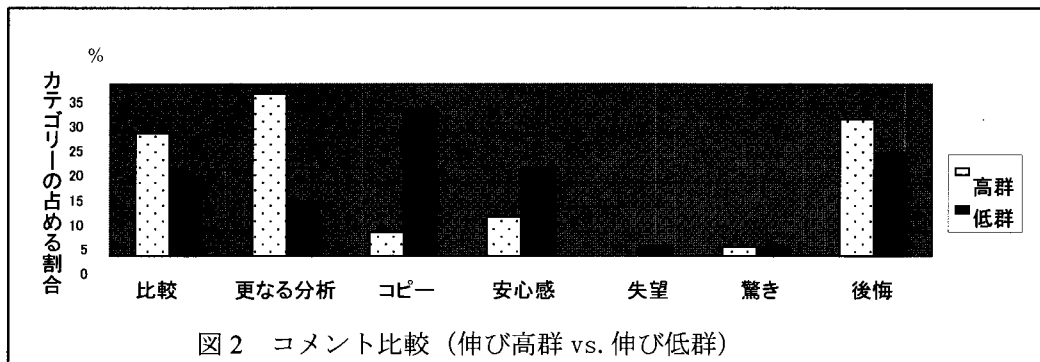
表1 伸びの値との相関

クラスメートをどう認識したか [13 項目]	
「温かく見守ってくれる存在」	-0.300+
「お互いに分かりあえる仲間」	-0.286+
クラスメートのパフォーマンスやフィードバックをどう活用したか [13 項目]	
	n. s.
コース中にどのような感情を味わったか [26 項目]	
「自己分析をして落ち込んだ」	0.446**
「準備をしながら不安になった」	0.438**
「自己開示をすることが不安だった」	0.435**
「フィードバックを見て自信がでた」	-0.491**
「他のクラスメートも緊張していて安心した」	-0.329**

注: +:0.05p<0.1, *:0.01p<0.05, **:0.01p<0.01

ドバックを基にした更なる詳細な分析」「フィードバックのコピー」「安心感」「驚き」「失望」「後悔」となった。そのうち三つはクラスメートからのフィードバックに対する各自の思考に関するもので、四つはフィードバックに対する各自の感情に関するものであった。

図2は各コードのコメントに占める割合を伸び高群と伸び低群で比較している。



(3) 考察

表1が示すとおり、「温かく見守ってくれる存在」「お互いに分かりあえる仲間」など仲間や友人として認識している学習者ほど、スピーチパフォーマンスの伸びは低かった。つまり、クラスメートに対する仲間意識や親しみは、スピーチパフォーマンスの伸びにマイナスの影響があることが考えられる。スピーチ演習クラスではスピーチは個人で行なうもので、協調学習などに必要とされる仲間意識や団結力は必要としない。このような個人ベースの演習クラスでは、和気藹々とした雰囲気は、学習者の緊張感やお互いへのクリティカルな視点を低下させると考えられる。

また、表1が示すとおり、スピーチ演習においてマイナス要因となりそうな「自己分析をして落ち込んだ」「準備をしながら不安になった」「自己を開示することが不安だった」など、落ち込みや不安の感情が伸びの値と高い正の相関が見られた。「自己分析をして落ち込んだ」という感情や「準備をしながら不安になった」という感情は、自らのスピーチに対する学習者の厳しい評価やスピーチ準備段階でのまじめな取り組みを表していると思われる。

「自己を開示することが不安だった」という感情と伸びの値との正の相関は、クラスメートへの親しみや馴れ合いといった感情よりも、一定の距離感がスピーチの伸びには重要であると解釈できる。これは、表1の「仲間」とクラスメートを認識するとパフォーマンスの伸びにはマイナスであるという結果とも一致する。スピーチ演習学習においては、クラスメートとの心的距離が遠い場合、彼らを「モデル」と認識させる効果があり、伸びにプラスに影響するが、同時に自己開示に対する不安を体験することにもつながると言える。一方、「フィードバックを見て自信がでた」「他のクラスメートも緊張していて安心した」というポジティブ感情に負の相関が認められたのは、これらの感情がクラスメートの様子やクラスメートからの評価に一喜一憂し、クリティカルに学習モデルとして見る視点に欠けていたからではないであろうか。

フィードバックに対する思考に関しては、図2に見られるように、伸び高群と伸び低群では、クラスメートからのフィードバックに対する反応に差があった。伸び高群は、フィードバックを自己分析と比較したり、フィードバックを更なる分析につなげたりするコメントが多かった。これは伸び高群は、フィードバックを受け取る前に自分のスピーチパフォーマンスに対し、すでになんらかの自己分析をしていたことが分かる。一方、伸び低群は、フィードバックに対し自己の見解を言及せずそのままコピーしたり、鵜呑みにしたりするコメントが多く見られた。これは、自己分析が伸び低群には不足していた、あるいは自己分析よりもフィードバックを重要視した(信じた)ということが考えられる。

フィードバックに対する感情に関しては、伸び低群ではフィードバックに対し、「私が伝えたかったことがクラスメートに伝わっていたようで安心した」と安心したり(安心感)、アイコンタクトを評価されて驚いたり(驚き)、指摘に対し嘆いたり(失望)しているコメントが目立ち、伸び低群の自信の低さが表れている。つまり、クラスメートのフィードバックのみに縛られ、それに安心したり、失望したりして一喜一憂するだけではパフォーマンスの伸びにつながらないと分析できる。感情反応の中で、「後悔」は唯一、両群に多く見られた。例えば、「もっと事前準備をすべきだった、短すぎたようだ」など、改善に向けたコメントが多く、コメントの質は両群間に差は認められなかった。これは、「後悔」という感情が、自己のパフォーマンスを省みる行為から生ずる感情であり、単なる一喜一憂とは性質が異なるため、伸びにつながったと考えられる。

(4) 考察1「伸びに影響を与える要因の考察」まとめ

スピーチ演習学習における伸びに影響を与える要因として主に次の三つが考えられる。①クラスメートを仲間として認識し親近感を持つのではなく、学習モデルとして認識し、そのパフォーマンスからいかに学べるかという視点を持つことが伸びにつながると考えられる、②安心感などのポジティブな感情より、むしろ、落ち込みや不安といったネガティブな感情体験が伸びにつながっており、これはスピーチ演習学習を個人学習と捉え、熱心に取り組んだことが影響していると考えられる、③クラスメートからのフィードバックを鵜呑みにせず、自己分析と比較し、改善に結び付ける姿勢が、スピーチパフォーマンスレベルの伸びにつながる重要な要因と考えられる。

本研究では、他人の評価を参考にしつつも、それに振り回されることのない自省的な姿勢を、「自分軸(Self-Reflective Base)のある学習姿勢」と呼びたい。

3. 考察2:スピーチ分析シートのフォーマットの考察

考察1より、フィードバックを活用した効果的なスピーチ分析による学びには、「自分軸のある学習姿勢」が重要であることが示唆されたことを受け、考察2では、自分軸のある学習姿勢を育てるためのスピーチ分析シートのフォーマットについて考察する。

(1) 方法

2006年前期 Semester 期間(授業回数14回)に実施された同様のスピーチ演習クラス2クラス50名の学習者(考察1の対象者とは異なる)を対象とした。伸びの測定方法も考察1と同様の方法を採用した。2つのクラスのうち、1つのクラス在籍者の25名にはフォーマットA(新形式:「クラスメートからのフィードバックと自己分析を比較しなさい」と指示が記載されたもの)、もうひとつのクラスの在籍者25名にはフォーマットB(旧形式:「自己分析をしなさい」と指示が記載さ

れたもの)を提供した。フォーマット A は、自己分析とクラスメートからのフィードバックを予め区別させ、フィードバックを学習材料として確実に認識させることを目的としたもので、すなわちフォーマット A 使用者は実験群、フォーマット B 使用者はコントロール群とした。

コース修了時にアンケートを実施し、クラスメートからの学び、スピーチ学習に対するやる気、スピーチ演習クラスでの努力について、質問した。また、コース中に3度、スピーチ分析シートを提出してもらい、そのコメントに見られる学びに関する記述を考察した。

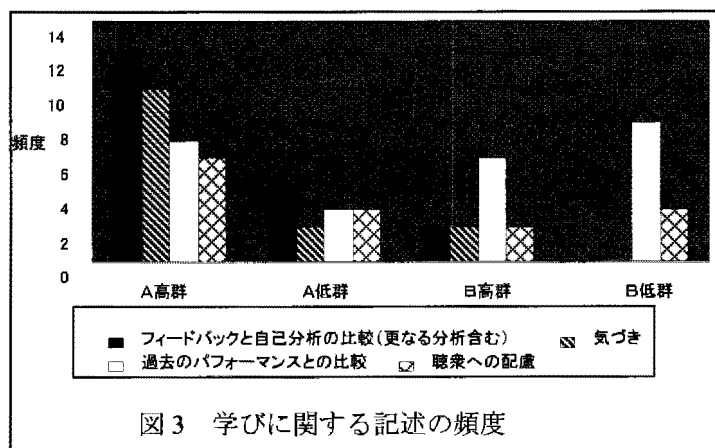
(2) 結果

フォーマット A 使用群とフォーマット B 使用群の学びの比較 表 2 は、学習者の伸びの値、及び、スピーチコース修了時アンケート結果によるフォーマット A 使用群とフォーマット B 使用群の学びの比較を示している。t 検定の結果、フォーマット A 使用群とフォーマット B 使用群の学びに統計的な有意差は見られなかった。

表 2 学びの比較 (フォーマット A 使用群 vs. フォーマット B 使用群)

	A (平均値)	B (平均値)	t 検定
スピーチ演習学習スピーチの伸びの値 (回帰分析による残差)	0.333	-0.094	$t(36)=1.360$, $p=0.182$ (両側)
「クラスメートから学んだ」に対する同意の度合い 7段階リッカート尺度 (1: 全くそう思わない~7: とても思う)	5.842	6.368	$t(36)=-1.70$, $p=0.099$ (両側)
「スピーチ学習へのやる気が沸いた」に対する同意の度合い 7段階リッカート尺度 (1: 全くそう思わない~7: とても思う)	5.158	5.000	$t(36)=0.419$, $p=0.678$ (両側)
「スピーチ演習学習で頑張った」に対する同意の度合い 7段階リッカート尺度 (1: 全くそう思わない~7: とても思う)	5.158	5.316	$t(36)=-0.447$, $p=0.657$ (両側)

スピーチ分析シートのコメントに見られる学びの比較 スピーチ演習コース実施中に3度、スピーチ分析シートを提出してもらい、そのコメントの特定ワードや言い回しに着目した。考察 1 では、スピーチ分析シートは自由記述であったが、考察 2 では実験群の使用したフォーマット A に「フィードバックと自己分析の比較」と予め指示されているため、内容に基づきコード化するプロセスにおいて、感情に関するコメントが減り、比較による更なる詳細な分析には属さない気づきや、聴衆への配慮、また、「比較」という言葉に触発されたためか過去のパフォーマンスとの比較に言及するものが増えた。よって、考察 1 とは若干異なるコード化となり、「フィードバックと自己分析の比較(更なる詳細な分析を含む)」に関する記述、その他の学びとして「気づき」「自



分の過去のスピーチパフォーマンスとの比較」「聴衆への配慮」にそれぞれ関連する記述に分類した。図 3 は、使用したフォーマットと伸びから4群に分け、3回のスピーチ分析シートに見られた4つの学びに関する記述の頻度(3回の合計)を表している。左からフォーマット A 使用群・伸び高群、フォーマット A 使用群・伸び低群、フォーマット B 使用群・伸び高群、フ

フォーマット B 使用群・伸び低群となっている。図 3 が示すとおり、「フィードバックと自己分析の比較（更なる詳細な分析を含む）」、及び「気づき」に関する記述は A 使用群・伸び高群で圧倒的に多く、ついで A 使用群・伸び低群、B 使用群・伸び高群の順となっている。「過去のパフォーマンスとの比較」は、B 使用群・伸び低群が多く、A 使用群・伸び低群では少なかった。「聴衆への配慮」は、A 使用群・伸び高群が比較的多かった。

(3) 考察

フォーマットの違いによるパフォーマンスの伸びに差は見られなかった。つまり、フォーマット A の有効性が低かったことが考えられる。しかし、伸びの差にはつながらなかったが、「フィードバックと自己分析の比較（更なる詳細な分析を含む）」に関する記述はフォーマット B 使用群よりフォーマット A 使用群に多く見られた。そもそも、フォーマット A の指示内容が「フィードバックと自己分析の比較」を明確に促しており、これらに関する記述が多くなるのは当然であるが、これらの記述を促進させることが、将来的にスピーチスキルの向上につながると考えられるため、フォーマット A のような明確な指示を出すことの重要性が示された、と解釈できる。また、「気づき」に関する記述もフォーマット A 使用群の方が多く見られたのは、フィードバックと自己分析を比較したことによる学びの成果と評価することも出来る。しかし、フォーマット A 使用群の中でも、伸び低群はこれらの記述は少なかったことから、伸び低群には何らかの「足場がけ」が必要であると思われる。例えば、チャート式などステップを踏んだ形で、自己分析とクラスメートからのフィードバックと比較して考えさせたり、気づきを促したりする工夫が必要と思われる。具体的には、①自分自身の過去のスピーチと今回のスピーチを比較し、改善された点と改善されなかった点を書こう、②クラスメートからのフィードバックと自己分析を比較して、どの点が参考になるか書こう、③次回のスピーチに向け、何をどうやったら改善されると思うか書こう、と 3 ステップで分析させる方法、などが考えられ、次回の改善点としたい。

4. 本研究の結論と今後の課題

スピーチ演習学習においてクラスメートから効果的に学ぶためには、クラスメートを仲間としてではなく学習モデルと認識すること、他人の評価を参考にしつつ、それに振り回されることのない自省的な姿勢、つまり自分軸 (Self-Reflective Base) のある学習姿勢を持つことの重要性が示唆された。また、スピーチ分析シートの問いや記述欄を工夫することで、他人の評価から学び、自省的な分析を促進させる可能性を見出すことができた。総じて、スピーチ演習学習においては、「スピーチ提供者」と「聴衆」のそれぞれの立場からの学びがあること知り、クラスメートからいつ、何を、どうやって学ぶことができるのか、と常に考えさせることが必要と考えられる。具体的には、スピーチ提供者としては、自分のスピーチが聴衆にどう響いたのか、フィードバックから自分軸のある学習姿勢で読み取り、次回への改善や課題を考えさせ、聴衆としては、クラスメートの取り組みを温かく見守りながらも客観的に評価することで、聴衆の視線や他者の良い点や改善点を自らのスピーチに生かす努力を促すことが大切である。スピーチとは自らを表現することであるため、結局は「自分を知り、自分を持ち、自分を表現する」という自己アイデンティティの確立が根本的に不可欠である。教育者は学生のスキル向上のみではなく、自己アイデンティティの確立をも見守る必要があると思われる。今後も、スピーチ分析シートの開発をはじめ、「自分軸のある学習姿勢」を育てる教育方法の開拓や教材の開発を課題としたい。また、本研究

では考察できなかった学習者の評価能力の変化なども研究課題としたい。

参考文献

- 荒木晶子・筒井洋一・向後千春（2000）『自己表現力の教室—大学で教える「話し方」「書き方」』
情報センター出版局
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beatty, M. & Behnke, R. (1991) Effects of Public Speaking Trait Anxiety and Intensity of Speaking Task on Heart Rate during Performance. *Human Communication Research*, **18**(2), 147-176.
- Beatty, M. & Friendland, M. (1990) Public Speaking State Anxiety as a Function of Selected Situational and Predispositional Variables. *Communication Education*, **39**(2), 142-147.
- Beatty, M. & Valencic, K. (2000) Context-Based Apprehension versus Planning Demands: A Communicobiological Analysis of Anticipatory Public Speaking Anxiety. *Communication Education*, **49**(1), 58-71.
- Behnke, R. & Sawyer, C. (2004) Public Speaking Anxiety as a Function of Sensitization and Habituation Processes. *Communication Education*, **53**(2).
- Hatfield, E., Cacioppo, J. & Rapson, R. (1992) Primitive Emotional Contagion. In M. Clark (Ed.), *Emotion and Social Behavior*: Newberry Park: Sage. pp.153-154.
- Johnson, T., Johnson, R., & Smith, K. (1991) *Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity*. Washington D.C.: George Washington University.
- McCullough, S., Russell, S., Behnke, R., Sawyer, C., & Witt, P. (2006) Anticipatory Public Speaking State Anxiety as a Function of Body Sensations and State of Mind. *Communication Quarterly*, **54**(1).
- Morisue, M. (2005) How Do Students Perceive Other Learners? Perception Gap Among Students with Different Academic Performance Levels, *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, **5**(2), 31-37.
- Morisue, M. (2006) Who Learns from Whom? A Study of Learners' Speech Performance Levels and their Perceptions about Classmates, *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, **6**(6), 163-171.
- Nuttin, J. (1975) *The Illusion of Attitude Change: Towards a Response Contagion Theory of Persuasion*. London: Leuven University Press.
- Rochelle, J. (1992) *Reflections on Dewey and Technology for Situated Learning*. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Rorty, R. (1991) *Objectivity, Relativism, and Truth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savery, J. & Duffy, T. (2001) Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. *CRLT Technical Report*, No.16-01.
- von Glaserfeld, E. (1989) Putting Case-Based Instruction Into Context: Examples From Legal and Medical Education. *Journal of the Learning Sciences*, **2**, 367-427.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Witt, P. & Behnke, R. (2006) Anticipatory Speech Anxiety as a Function of Public Speaking Assignment Type. *Communication Education*, **55**(2).