

【研究論文】

口頭発表の授業実践で見られた対話と学習者の変化

齊藤 聖菜*

概要

本稿では学習者が持つ信念や視点を「声」(矢部, 2004)と呼び, 対話によって「声」を編成できるよう設計された口頭発表の授業における学習者の対話と変化を分析した。学習者1名を事例に第三者の立場で分析し, 「声」の編成には学習者が他者の「声」も参照しながら自己と対話するステップが重要であることを明らかにした。結果から, 教師は学習者の内部で生じる対話と変化も敏感に感じ取っていくべきであるという実践の課題を指摘した。

キーワード

教室での対話, 協働, 自己評価, 相互評価, 口頭発表

1. 研究の背景

矢部(2004)は日本語教育において涵養していくべきリテラシーズを対話力であるとした。矢部(2004)によれば対話とは, 「人間同士が『他者』として向き合い, 互いの視点をぶつけ合い, 共感したり視点の違いを認識したりしながら, 意味付けをしたり, 新たな意味を創り出していく過程を含んだもの(矢部, 2004, p. 14)」である。そして対話力とは「日本語を使って, 自分の『言いたいこと』『話したいこと』『考えたこと』を表現して相手に伝えると同時に, 相手の話をききながら, 自分の考えを広げたり深めたりしていく力である(矢部, 2004, p. 13)」という。

筆者は対話によって学習者同士が新たな価値観を創造し互いに変化を促すことを重視した, 留学生対象の口頭発表の授業にティーチング・アシスタントとして参加し, そこで生起する対話や学習者の知識, 行動の変化を目にしてきた。その実践では, 学習者が協働で口頭発表の評価観点・基準を設定し, その基準に基づいて自己評価や相互評価を行う。相互評価に用いられる学習者の基準は固定したものではなく発表を重ねるたびに更新される。その実践ではコースを通して「良い口頭

発表, 分かりやすい口頭発表とはどのようなものか」というテーマを設定しており, 学習者は日本語を使って自分の考えていることを表現して相手に伝えると同時に, 相手の話を聞きながらそれぞれ価値観や視点を広げたり深めたりしていくことを目指している。筆者は対話によって学習者が変化していくことを目指すという実践の理念と方法に賛同し授業にも参加してきた。しかし授業実践者が学習者の対話や変化というものを, 顕在化した学習者のプロダクトを主たる材料として判断しようとしていることに疑問を抱くようになった。また, 学習者を観察する中で, 彼らは教室内でピアや教師と対話を行っている他に学習者の内部でも対話し変化が生じているはずで, その対話や変化を授業実践者が観察対象としていないことも問題であると考えられるようになった。

そこで本稿では, この疑問を明らかにするために, 発表技能や対話活動への参加度といった可視化された事柄だけではなく, 授業における学習者同士の対話に加えて学習者が自分自身とどのように対話しているのか, その結果学習者はどう変化していくのかを検証する。

2. 教室における学習者の対話

本章ではまず日本語教育における対話について

* 名古屋大学 (Eメール: seina.higashi@gmail.com)

概観する。そして本稿で取り上げる口頭発表の実践で生起する学習者の対話を、矢部（2004）と館岡（2013）が提示している対話のステップと照らし合わせながら見ていく。そのうえで本稿の実践で学習者が対話を行う意義を論じたい。章の終わりでは以上を踏まえて、これまで行われてきた実践や先行研究の問題点を指摘し研究目的を示す。

2. 1. 日本語教育における対話

蔭山（2015）は、「近年『対話』は、新しい日本語教育の構築を議論する際の主要な概念の一つとなっている（蔭山, 2015, p. 31）」ことを指摘している。野々口（2010）によれば言葉の獲得は、言葉を媒介に他者や現実と関わる中で、自分や他者の認識が変わることである。ここでいう他者には独話や思考における自分の中の他者も含まれる。言葉の獲得には他者、そして自己の中の他者という存在が必要であり、対話というのはこれらの他者と関わる時必然的に生じるものであると考えられる。1章でも触れた通り、矢部（2004）は、自己を表現し相手に伝え、同時に相手の話を聞きながら自身の考えを広げたり深めたりしていく力が対話力であるとしている。そして、「『私はどういう人間で、どんな状況にあって、何をめざし、何を必要とし、どんなことを考えているのか、どんなことを感じているのか』というところに根ざして、だれか具体的な相手に対して、働きかけたり問いかけたり応答したりすること」（矢部, 2004, p. 14）を「声」を発することであると呼び重要視している。矢部（2007）によれば、「『声』とは、単なる音声的・聴覚的信号ではなく、話し手（又は書き手）の『視点』あるいは『意識』とでもいべきもので、話をしている主体のパースペクティブ、概念的な地平、地図、世界観といったより広い問題ともかかわっているものである」（矢部, 2007, pp. 59-60）。つまり「声」とは、そこに何か対象があり、その対象に接する時の学習者の視点や価値観、信念といったものを指していると考えられる。この対象は人や物に加え、課せられたタスク、話しているテーマそのもの等も含まれるだろう。「声」というのは非常に抽象的なものであるため、例を想定することはそもそも不可能とも言えるかもしれない。強いて本稿の口頭発表の実践で言えば、学習者が口頭発表を行うにあ

たって意識すること、「口頭発表ではこうすべき」と考えていること、「これができていないとだめだ」と感じるような自己や他者をモニターする際の信念や視点といったものであると捉えることができるだろう。本稿ではこのような口頭発表に対して学習者が持っている信念や視点を「声」と呼び、音声的・聴覚的な声とは区別するため、矢部（2004, 2007）に倣って「声」と表記する。

さらに矢部（2004）は、対話力には次の3つの要素があると述べている。1つ目は「声」を発する力、2つ目は他者の「声」を受けて自己の「声」と対峙させる中で新たな意味づけをしていく力、そして3つ目は新たな意味づけから自己の変容や、自己を取り巻く世界の変化を可能にしていく力である。そして矢部（2007）ではこれらの対話の要素を対話のプロセスとしても捉え、以下の通りまとめている。

- (1) 「声」を発する = 自己の出発点の意識化
- (2) 他者の「声」と向き合う = 他の視点との出会い
- (3) 新たな意味を編成する = 新たな視点の獲得、自分なりの意味づけ

（矢部, 2007, p. 63）

また館岡（2013）は対話を、ソロ（一人で考える）、インターアクション、内省と変容、の一連のプロセスと考え、自己との対話もプロセスの一つとして捉えている。そしてこのプロセスは往還したり同時に生じたりしながら進むものであるとしている。

学習者はまず自己と対話を行い、そこで考えたことや課題として見出したことを「声」として意識化する。この段階では学習者の母語で対話を行っているかもしれない。それから自らの考えや視点を話したり書いたりすることで他者に「声」を発する。自分以外の他者とは日本語を用いて対話を行い、自分以外の「声」と出会う。そして他者の「声」を取り入れたり、批判的に聞いたりしながら新たな「声」を編成していく。この「声」の再編成は学習者の変化の一つであるが、矢部（2007）はこの変化をより広い意味で捉えている。矢部（2007）によれば「『変化』は必ずしも『最初に持っていたものが異なるものになる』ということに限らず、もともとの視点が他者との対時に

よって広がったり深まったりする、あるいは、他者との対峙を経ても変わらないものとして強化されることも含めて考えられる」(矢部, 2007, p. 62)。学習者は対話を行うことで常に変化すると考えると、対話はステップというよりもサイクルとして捉える方が適切かもしれない。

2. 2. 本稿の実践における学習者の対話とその意義

口頭発表技能は留学生にしばしば求められるアカデミック技能の一つである。対話力という観点から見ると、口頭発表は「声」を発する手段の一つであり、口頭発表技能の獲得は、すなわち「声」を発する力の獲得を意味すると考える。また、発表後の質疑応答では他者の「声」と出会うことができ、発表者は他者の「声」と自己の「声」を対峙させることで自身の「声」を再編成することができる。このように考えると口頭発表技能の獲得というのは、単にテクニックを身に付けることを意味するのではなく、留学生が対話力を獲得していくことを意味すると言える。日本語を学習する留学生は特にアカデミック場面において、日本語を用いて互いの価値観をぶつけ合い、新たな価値を創造していくことが求められる。このように、自分の「声」を発し、また他者の「声」を聞いて自分なりに常に新しい価値観を創造し続ける力こそが日本語教育で涵養していくべき対話力であると考えられる。

本実践では、学習者それぞれが良い口頭発表とはどのようなものかについて、まず自己との対話(内省)を行い「声」を意識化する。それから学習者同士で「声」を発し合い、発表の自己評価、相互評価を行うための評価観点・基準を協働で作成する。発表のテーマは「良い発表、分かりやすい発表とは」に設定してあるが、このテーマで発表を行うことで、学習者が良い発表に関して有している「声」を互いに伝え合うことができる。発表後は自己評価とピア同士での相互評価を行う。まず発表者自身が内省を行い、そこで生成した「声」を自己評価という形でピアに伝え、その発表者の「声」を受け止めてピアも他者評価という形でそれぞれの「声」を伝える。授業実践者(以下教師と呼ぶ)はこのような活動によって学習者が持つ「声」が対峙することを目指している。そして学習者が対話を行うことで、それぞれが良い

口頭発表に関して有している「声」を深めたり広げたりできると教師は考えている。学習者は授業の随所で対話を行い、また他者の「声」と出会うが、それによって個人では得られない新たな「声」が作られ、それが常に更新されていくわけである。つまりこの授業では「良い発表」に関する知識や技能の獲得だけでなく、他者の「声」を聞き自分なりに「声」を編成し続けていくという対話力が養われることも期待できるというわけである。

2. 3. 実践の問題点と研究目的

本稿の目的は、学習者が対話を通して「声」を変化させていくことを目指して設計された口頭発表の授業実践において、学習者がどのように対話を行い変化していったかを明らかにすることである。

これまでにも、対話によって学習者の自己や他者に対するモニターの視点や口頭発表技能に関する知識の変化を目指した対話型の口頭発表の授業実践が行われてきている。例えば衣川(2012)では、本稿で分析対象とする実践とほぼ同様の実践を行っている。衣川(2012)の実践では、学習者が自身の「良い口頭発表」に関する信念や評価観点・基準を伝え合いながら協働で口頭発表の評価表を作成し、それに基づいて相互に評価する活動を行っている。その結果、学習者は授業中の他者との対話によって、それぞれの信念や知識、評価が対峙し、個人が持っていた知識(発表の評価観点・基準)の深化や精緻化が促されたことが示されている。また、矢部(2004, 2007)においては、学習者がレポートを書くためにそれぞれが対話を通してテーマを決定していく活動を分析している。その結果として、学習者同士の対話によって、学習者の漠然としていた考えや言いたいこと、書きたいことが明確になっていき、他者の意見を自己の意見とすり合わせ新たに意味づけを行い「声」を発していけるようになったことが示されている。しかし以上の実践では、主に学習者同士の対話活動によって学習者の変化が促されたと分析されており、学習者の内部でどのようなプロセスが生じていたかについては十分な分析がなされていない。池田、館岡(2007)は、ピア・ラーニングにおける学びでは、学ぶ対象、自己、他者が三位一体となってこそ学びは促進されると述べている。そして「自問自答しながら内省

表1. 第1週から第7週前半までのコース日程と活動内容

週	授業内容	教室活動	教室外活動
1	・オリエンテーション ・分類, 定義, 例示の表現	表現導入	
2	・分類, 定義, 例示の表現練習のための発表	表現練習	
3	・評価表作成 ・前週の発表の自己評価, 相互評価 ・目標設定 ・「良い発表とは」発表準備	準備活動	原稿作成 練習
4	・「良い発表とは」1回目発表 ・自己評価, 相互評価	目標明言, 発表 発表直後のフィードバック	原稿修正 練習
5	・相互評価	発表翌週のフィードバック	
6	・「良い発表とは」2回目発表 ・自己評価, 相互評価	目標明言, 発表 発表直後のフィードバック	
7	・相互評価	発表翌週のフィードバック	

すること」(池田, 館岡, 2007, p. 63) を特に重要視し, 内省が強くならなければ「学習の対象や仲間との関係が深くなっても自分自身を振り返って変革するような事態は起きない」(池田, 館岡, 2007, p. 63) と主張している。学習者が自己と対話を行うことが重要であることから, 学習者の対話と変化を学習者同士の発話だけを以て把握することは難しいと言える。このことから, 学習者の対話や変化を結果として現れたプロダクトだけで捉えていては, 自分なりに他者の「声」を受け止め自己の「声」を編成していこうとしている学習者でも, 対話活動での発話数が少なかったり反応が薄かったりすれば対話に消極的であると判断されたり, または発表に向上がなければ変化もしていないと判断されてしまう可能性もあると言える。筆者は学習者が対話を行い変化していくことを目指すという本実践の教師の理念に賛同しながらも, 可視化されたプロダクトだけで学習者の対話と変化を観察しようとし, 学習者の内部で起こる対話が観察の対象となっていないことで, 学習者の内省を深めるための支援も十分に行われていないことは問題であると考えた。

以上から本稿では, 学習者同士の対話や発表の変化という教師からも観察可能な形で出現した事実の背景で, 教師が観察できなかった, 学習者の内部で生じていた可能性のある対話と変化に焦点を当てる。授業を通して学習者がどのように対話を行っていたのか, その結果学習者の何がどう変化したのかを分析する。

3. 実践の概要と分析対象

3章では, 実践の概要や活動設計における教師の目的を詳細に説明する。さらに本章では授業設計に対して筆者が賛同している部分と疑問を抱いている部分のそれぞれについても詳述する。章の最後では分析対象とする学習者と分析の方法についても説明する。

3. 1. コース概要と各活動の目的

ここでは調査対象とした実践と教師の理念について説明する。なお, 以降の教師の理念と活動目的の説明は授業実践者が本稿の実践と同様の目的, 方法で行った衣川(2012)の実践報告を参考にしたものである。

3. 1. 1. コース概要

分析対象とした口頭発表のコースは, 2010年4月から7月(週1コマ90分×14週間)に愛知県内の大学の日本語教育機関で実施された。受講者は日本語中上級レベルの留学生である。第1回のオリエンテーション参加者は20名で, 国籍は韓国, 中国, タイ, インドネシア, アメリカ, フランス, イギリス, ウズベキスタンと様々であった。本稿では, 第7週の前半までの「良い口頭発表とは」がテーマの発表を分析対象とする。対象のコース日程と活動内容が表1である。

なお, コース終了時には参加していた学習者に教室で得られた資料を研究目的で使用する許可を教師が要請し同意書に記入してもらった。本稿で

調査対象とするコースでは、コース最後の授業に出席していた学習者全員の同意を得ることができた¹。

3. 1. 2. 教師のねらいと各活動の詳細

次に教師がどのような理念のもとコースを設計したかについて説明する。教師は次のように考えている。まず、学習者が口頭発表を自己評価し、その過程における課題に気づき、課題を解決するための目標と計画を立案し、その計画に基づいて口頭発表を行うというプロセスを循環的に繰り返すことが重要である。そのためには、評価の観点や基準の確立が大切である。評価の観点や基準を確立させる方法として、到達目標となる「良い発表」とはどのようなものかについて考える活動を、口頭発表の評価基準を協働で作成するという形で設けている。豊かな視点に接することができるように、また評価表に記述した行動目標を意識しながら、発表者も聞き手も口頭発表をモニターできるように、発表のテーマを「良い発表とは」に設定している。

次にそれぞれの活動における教師の目的を詳述する。

〈表現導入、表現練習（第1, 2週）〉

第1週はオリエンテーションの後、分類・定義・例示の表現の導入を行う。ここでは「～はA, B, Cの3つに大きく分類できます」等の分類の表現、「Aというのは～を指します」等の定義の表現、「D, E, FはAの一例です」等の例示の表現を教師が紹介する。表現を導入した翌週には分類・定義・例示の表現を使った短い発表を表現使用の練習として行う。学習者は「ゴミの分別」「動物の分類」のような自由なテーマで発表を行う。この発表は翌週に自己評価、相互評価、目標設定を行うために全て録画される。ここまでの活動は後の活動の流れを作るためのものであり教師主導で行われる。

〈準備活動（第3週）〉

表現練習のための自由テーマの発表を行った翌週に、学習者は「良い発表」についての評価表を協働で作成する。これは次の第4週に行う「良

い発表」がテーマの発表のための準備段階に相当する。まず2つの発表動画を例として見る。この発表例は以前のコース修了者が行ったものの中から教師がピックアップしたものである。1つはアイコンタクトやジェスチャー等の非言語的コミュニケーションを駆使しながら発表しているもの、もう1つは発表の構成、内容はしっかり準備されているが、ほとんど原稿を棒読みしているもので、言語的・非言語的の両方から発表をモニターすることを促している。これらを見て、そこでの気づきに基づいて一人一人が「良い発表」について持っている「声」を内省し、個人でメモを作成する。次に5～6人でグループになり、互いの基準を共有し、グループで一枚の評価表を作成する。この活動の学習者同士の話し合いは録音される。

この活動は協働作業における言語化によって、学習者が「良い発表」に対して持っている「声」を意識化、構造化することを目的としている。その後作成した評価表を用いて、第2週の表現練習で行った自由テーマの発表のビデオ録画をグループで視聴し、自己評価と相互評価を行い、その時点における課題と次の発表の目標を記録する。これには自己評価と相互評価の練習をする目的と、目標の設定によって学習者それぞれが自己の出発点を意識化する目的がある。

〈原稿作成・修正、練習（第3, 4週）〉

授業外に学習者は、準備活動で作成した「良い発表」についての評価表や自己評価、相互評価で気づいたことを参考に「良い発表」の発表原稿作成及び練習を行う。原稿の作成は必須ではなく、発表に向けたメモの作成でもよいし、紙に書かずに内容を覚えてくるというでもよい。発表内容を検討することによって、「良い発表」についての知識や評価観点・基準を整理し構造化することを促す。また、発表者は「良い発表」がテーマの発表を行い、フィードバックを受けた後にも、教室外で原稿の修正や見直しを行う。発表内容を再検討することによって、再度口頭発表に関する「声」が整理・再編成されることを目的としている。

〈目標明言、発表、発表直後のフィードバック（第4, 6週）〉

準備活動の翌週である第4週目に1回目の「良

1 実践で得られた資料を対象とし本稿にまとめ投稿することについては教師の許可を得た。

い発表」をテーマとする発表を行う。発表は5～6人のグループで行う。時間は3分程度という設定だが、時間をオーバーしても発表者に知らせたり発表を中断させたりすることはしない。発表者は自身の課題を意識化した状態で発表が行えるよう、準備活動で認識した目標を述べてから発表を始める。発表は発表者、態度・視線・話し方の評価者、内容の評価者という役割を順に交代しながら進める。これはグループ内の学習者に評価観点を割り振ることで分析的な視点で評価を行うためである。第6週目には2回目の「良い発表」をテーマとする発表を行う。各発表と発表直後の評価活動の様子は教師がビデオ録画する。発表後は準備活動に協働で作成した評価表に基づき、目標の達成度及び発表全体について自己評価を行う。その後同じグループのピアもそれぞれが持っている評価表に基づいてコメントを述べる。

この段階では、学習者は発表によって自己の良い発表について持っている「声」を他者に発信する。発表後は自己評価という形で内省を促し、自己の出発点を再度意識化することを目的としている。また相互評価によってピアの「声」を聞く場も与えられる。

〈発表翌週のフィードバック（第5、7週）〉

発表の翌週は発表をビデオ録画したものを視聴し、再び5～6人のグループで自己評価と相互評価を行う。発表者は第三者的視点から自身の発表を観察しまた他者の「声」を聞くことによって再度課題を意識することを目指している。

筆者は本実践について次のように考えている。授業の前半はどちらかと言えば教師による知識・技術伝達型が進められている。一見教師主導で対話型の教室とはかけ離れているように思われるが、前半の授業はその後の授業で学習者が他者に「声」を発していくための材料を提供しているものと捉えている。ここで伝達された表現や知識はその後原稿を作成したり授業で発表したりする、すなわち日本語で「声」を整理し他者に発信するのに利用可能なものである。グループで評価表を作成する活動や発表後の相互評価の活動では、学習者それぞれが持つ「声」が出会い、個人だけでは得られない新たな「声」を作っていくことが期待できる。以上のような、互いの「声」を発し合えるよ

うな工夫と支援によって対話力の涵養が可能になると考える。

しかし次のような課題もある。まず、授業はピア同士の対話が活発に行われるよう設計されているものの、それはあくまで学習者同士の対話に比重が置かれたものである。授業では発表者による自己評価も行われ、内省を行う時間が設けられているが、学習者が自己と向き合うための十分な時間は確保されていないように思う。また、自己評価は内省というよりも、その後の相互評価のために発せられる、ピア同士の対話の一部になっているようにも思う。学習者個人が自己の「声」と向き合い内省を深める活動は教室外で行われる原稿作成・修正や発表の目標設定が主であり、いわば学習者に丸投げされた状態である。このように、発表者が自己とどう向き合い対話を行っているかは教室でのパフォーマンスだけでは把握しきれないし、教師が学習者の自己内対話を観察対象としていないために学習者が自己の「声」と向き合うための支援もできていないのである。

3. 2. 分析対象と分析方法

筆者は2012年から本稿と同様の留学生を対象とした口頭発表の実践にティーチング・アシスタントとして参加してきているが、本稿では学習者に対する先入観を排除するため、過去の2010年に実施されたコースについて、実践者ではない筆者が第三者的視点で実践の検証を行うこととした。筆者が教師以外の視点から詳細に分析することで実践の問題点を客観的に把握でき、新たな示唆が得られると考えたためである。

本稿では授業で収集された以下の資料を分析対象とする。

- (1) 第4、6週で実施された各発表の発表内容
- (2) 第4、6週の発表直後に実施された自己評価と相互評価におけるやりとり
- (3) 第4、6週の発表を行う際に学習者が設定した目標

「良い発表とは」がテーマの発表内容はすなわち口頭発表に関して学習者が有している「声」そのものであると考える。その「声」がどのように変化したのか、またその変化はなぜ起こったのかを、学習者同士の対話および矢部（2007）と館

岡 (2013) で示されている対話のステップと関連づけながら分析する。

教師が感じ取っていた学習者の対話、変化はあくまで対話と変化の一部として観察可能な形で現れたものであり、学習者の可視化されたプロダクトの背景で生じている、学習者の内部で起こっていた対話と変化の全容を明らかにできていないことが本実践最大の課題である。そこで教師から見て大きな変化があった学習者を分析対象として決定し、可視化された形で現れた学習者の対話、変化と、その背景で生じているプロセスを検証し、学習者の対話と変化の全容を明らかにすることを本稿の目的とする。分析対象者は、教師から見て相互評価活動に積極的に参加しており、2回の発表を通して発表内容や発表技能が著しく向上した韓国女性 K である。K は筆者から見ても、録画された他者評価を受けている時の様子では他者の言葉を聞き返したり自分からフィードバックを求めたりするなど非常に積極的に対話活動に参加している様子が窺えた。また発表についても、1回目よりも2回目の発表ではその内容が整理され非常に聞きやすく、さらに非言語的なツールも上手く使えるようになっており、筆者から見ても著しい技能の向上が感じられた。しかし K の教室での対話活動における発言や参加態度、発表内容の変化、発表技能の向上は、あくまで K が何らかの対話を行い変化した結果として現れたものにすぎず、その結果が現れるまでに K がどのような対話を行いどう変化したのかを教師はほとんど考慮していない。そのため K の対話と変化が表層的な部分で捉えられるに留まっており、真の対話の実態は明らかになっていないと言える。本稿の目的は対話への積極性や技能向上という顕在化した変化が見られた学習者 K を分析対象とし、その顕在化した変化の背景でどのような対話が生じていたのか、その結果 K の何がどう変化したのかを分析し、学習者の対話の真の実態を捉えることである。学習者の対話の全体像を明らかにすることで、学習者が対話を行い「声」を編成していくための支援方法を再考でき、実践の改善につなげることができると考える。

学習者 K の発表内容及び発表直後のフィードバックでのやり取りは全て文字化した。文字化にあたっては、語彙や文法の間違ひは訂正せず、4章以下で示す発話データも修正せずに掲載する。

4. 分析結果

ここからは学習者 K の発表内容、目標と発表直後の相互評価の内容から、「良い発表」についての K の「声」の変化とその要因を分析する。各発表ごとに内容と発表後のフィードバック活動でのやり取りを見ていく。発話資料では、発表内で着目すべき部分はゴシック体と番号で示し、各箇所についての解釈を番号ごとに述べる。またフィードバック内容の発話者に関しては、教師を T、同じグループの学習者を L と番号で表記する。

4. 1. 1 回目の発表

4. 1. 1. K にとっての「良い発表」

K の 1 回目の発表内容は以下の通りであった。

K : (中略) 発表というのは自分が言いたいことを他人に効果的に伝えるため使われる方法の一つです (1)。ですから良い発表というのは相手が分かりやすく話すこと (2) と言えます。良い発表を評価する方法は大きく内容と話し方に分けることができます (3)。

まず発表する内容について評価ができます。具体的に言うと良い発表の内容は聞き手をよく考えて発表に使う単語、内容、単語、表現などが決められます (4)。例えば専門的な単語はできるだけ使わない方がいい (5) でしょう。難しい単語が必ず必要な場合は後で詳しく説明します (6)。それから聞き手が理解しやすくはじめ、本論、終わりをしっかりして内容を論理的に書く (7) ようにします。難しい部分には例えも使います (8)。

次に話し方について評価ができます。例えばみんなが聞こえるような声で適当な速度で話して (9) 発音もきれいにします (10)。特に重要だと思っているところではより大きく声で話したりジェスチャーを使ったりします (11)。それから聞き手が話を理解しているかどうかを目で見ながら確認する (12) のもいい方法でしょう。

発表する場合一番大切なことは相手をよく考えること (13) です。相手の立場に立って内容と言い方を考えて準備すると良い発表になる (14) と思います。

まずKはそもそも口頭発表を、自分が言いたいことを効果的に伝えるための方法の一つであると捉えていた(1)。そしてKは、良い口頭発表とは相手にとって分かりやすく話すことであると考えた(2)。Kは聞き手のことを考えることを最も重要視しており(13)、そのため内容や表現も聞き手の立場に立って準備すべきであると考えていた(14)。これがKが核として有していた良い発表についての「声」である。

さらにKは良い発表であるかを評価するために、内容と話し方という大きく2つの観点を挙げた(3)。内容については、内容そのものや単語、表現も聞き手のことを考えて決定すべきであると考えていた(4)。その例として、専門的な言葉はなるべく使わないこと(5)、どうしても難しい単語を使う必要がある場合はその単語を詳しく説明すること(6)、はじめ、本論、終わりを明確にして論理的に発表すること(7)、難しい部分には例えを使うこと(8)を紹介した。また、話し方という評価観点の例としては、みんなが聞こえる声で適当な速度で話すこと(9)、発音をきれいにすること(10)、重要な部分は声を大きくしたりジェスチャーを使ったりすること(12)、聞き手が理解しているか目で見確認すること(13)を挙げていた。

4. 1. 2. 自己評価とピアの評価

次に1回目の発表時のKの目標、自己評価及び他者評価を見ていく。Kは発表に際し「発音をきれいにすること」「大きな声でゆっくり話すこと」「相手の目を見ながら話すこと」を目標として述べていた。

発表後にKは上記の3つの目標について「あまりできなかった」と総括的な自己評価を行った。そして全体的にうまくいかなかったのは、「原稿を覚えておらず緊張してしまった」ためであると話した。しかしピアからは「あまり緊張しているように見えなかった」とコメントがあった。ここでは自己評価と他者評価のずれという形でKとピアの「声」がぶつかり合いKの「声」の変化が促されたものと思われる。

K: あ、私の目標は。

T: できましたか。

K: 多分できなかったと思います。

T: どこが、とくに。

K: ああ、まず私原稿を覚えなかったので、まあ緊張しちゃって。はい。いろいろ失礼しました。

(中略)

L3: 実は緊張するかあまり見えなかったんですね。でも、よく紙を見ることが。

次にKのそれぞれの目標に関するピアの評価を見てみると、まず「相手の目を見ながら話すこと」について、ピアから「よく原稿を見ることがあった。全部は見ない方がいい」と指摘があり、Kも納得していた。Kの自己評価とピアの評価が一致しており、どちらも目標は達成できなかったと判断した。ここでもKとピアのそれぞれの「声」が対峙したが、他者の「声」によってKの自己評価が強化され、自己の課題を改めて強く意識したのではないかと考える。

L3: 実は緊張するかあまり見えなかったんですね。でも、よく紙を見ることが。

K: ああ、はい。そうですね。

L3: よくないんじゃないけど、みんな見なかった方がいいと思います。

K: 分かりました。

また「大きな声でゆっくり話す」という目標に対し、ピアの一人が「ゆっくりははっきりで声も良かった」と、目標は達成できたという評価を行った。また「発音をきれいにする」という目標についてKがピアに評価を求めたところ、「はっきりだった」と評価された。K自身は「できなかった」という総括的な評価のみ行っていたが、目標が達成できたというピアの「声」と出会い、自己評価が揺さぶられたのではないだろうか。

Kが述べた目標以外では、身振りについてピアが言及した。Kは身振りとは行動の一つであることをピアとのやりとりで確認し、それから「身振りがあった方が分かりやすい発表になる」という指摘をピアから受けた。

L3: あとは身振りですね。

K: あ、身振り。

L3: 身振り、行動とか。

K: ああ。

L3: いい発表というのはこうしてもっと分かり

やすいかなと思います。

K: 次の発表からもっと準備しておきます。はい。

Kは発表内で「重要な部分ではジェスチャーを使う」と話していた。つまりKは「良い発表には身振りが必要である」という「声」を有していたわけである。ここではジェスチャーという言葉には身振りという言い方もあることが確認できた。そして「発表で身振りが使えていなかったから使った方がよい」という他者の「声」と出会い、Kが既に持っていた「良い発表に身振りが必要である」という「声」と繋がったものと考えられ得る。そして「次から準備しておく」というKの発言から、Kが自分は身振りが使えていなかったと自己評価を行った様子が窺える。

またメモの取りやすさについてもピアがコメントした。一人のピアが「メモはとりやすかった」と評価した一方、以下のやり取りもあった。

L5: 私にとってはKさんの発表はいいけど、でも、内容は1つとか2つの分けられるとか使わないでしょう。

K: ああ。

L5: 1つに分けることができます、とか。

K: ああ。

L5: だから、ちょっと。

K: ああ、メモ取りにくかったんですか、ちょっと。

L5: でも、言葉はOKだけど、メモは、なんか2つとか3つとか。

K: ああ、はい。そうですね。

ピアが「～の2つに分けることができます」といった分類のマーカとなる言葉がなかったことを指摘した。それを聞いてKは分類のマーカがないとメモが取りにくいということに気付いた。メモが取り易いかどうかという評価観点は、コースの初めで教師が提示していたものである。ここでは学習者らがメモの取り易さという評価観点を、分類の表現を使うという具体的な例と結び付けている。また、分類の表現は発表に入る前に教師が紹介していたが、ここでピアが「分類のマーカとなる表現がないとメモが取りにくくなる」という、教師の言葉を再編成した「声」を発したこと

で、Kはその「声」を受容している様子が見られた。

4. 2. 2 回目の発表

4. 2. 1. 変化したKにとっての「良い発表」

1回目と比べてKの発表内容は以下のように変化した。これはKが持つ「良い発表」についての「声」が変わったことを意味している。1回目の発表後には様々な場面でK自身の「声」とピアの「声」が会った。そして内容を再検討する段階で、他者の「声」も参照しながら再度自己と対話を行い、核となる「声」を中心に自身の「声」を整理することができたと考えられる。

K: (中略) 良い発表というのは相手が分かりやすく話すこと (1) と言えます。続いて良い発表を評価する方法について話しましょう。良い発表を評価する方法は大きく内容、話し方、行動に分けることができます (2)。

まず内容について評価ができます。ここにはまた3つがあります。1つ、単語、表現などの難しさ (3) です。具体的に言うと良い発表の内容は聞き手をよく考えて決められます (4)。例えば専門的な単語は使わない方がいい (5) でしょう。難しい単語が必ず必要な場合は後で易しい言葉で説明します (6)。2つ、内容を論理的に書く (7) ことです。はじめ、本論、終わりをはっきりして相手が分かりやすく説明します (8)。3つ、難しい部分には、経験、面白い話などを、例えなどを使って話します (9)。

次に話し方について評価ができます。ここにも3つがあります。1つ、みんなが聞こえるような声で話します (10)。それから重要だと思った部分にはより大きな声で話したりします (11)。2つ、適切な速度 (12) です。例えば、難しい部分や重要だと思ったところにはよりゆっくり話して相手が完全に理解できるようにします (13)。3つ、発音もきれいにします (14)。特に日本語は発音の強さと長さによって全然違う意味がなりますから注意して発表します (15)。

最後に行動について評価ができます。ここにも3つがあります。1つ、視線 (16) です。目が向かう方向です (17)。発表する時

は相手を見ながら相手が理解しているかどうかを確認するのもいい方法でしょう(18)。2つ、姿勢(19)です。発表する時は思わず緊張してしまって姿勢が悪くなりやすいです(20)。姿勢を良くして自信を持って話しているように見えるように努力します(21)。3つ、身振り(22)です。身振りは感情や意志などを表す体の動きさです(23)。これを上手に使うと発表する時効果的でしょう。

今から良い発表について定義と評価する方法について話しました。みなさん発表する時一番大切なことは、相手をよく考えること(24)です。相手の立場に立って内容と話しかつと行動をよく準備すると良い発表になります(25)。(中略)

Kは1回目の発表時と同様に核となる「声」として、発表では相手にとって分かりやすく話さなければならず(1)、相手のことをよく考えることが最も重要だと話した(24)。準備も聞き手のことを考えてすべきであるという考えを継続して持ち重視していた(25)。

そして良い発表の評価観点として、内容、話し方、行動の大きく3つを設定した(2)。2回目の発表では新たに行動という大きな観点を加え、それぞれの3つの大きな観点をさらに3つの下位観点に分けた。2回目の発表では1回目の発表後にピアから指摘された「3つに分けられます」「1つは、2つは」という分類のマーカとなる表現を入れて発表していた。このことから、原稿修正段階においては、Kが他者の「声」を取り入れ、自身の表現として使用したことで「声」を整理できたことが示されている。

順にKが述べた評価観点の中身を見ていくと、内容は、単語と表現の難しさ(3)、論理性(7)、難しい部分の説明(9)に分けられている。内容も聞き手のことをよく考えて決定すべきであるとした上で、単語・表現では専門用語を使わないこと(5)と易しい言葉で言い換える(6)ことを例に出した。次の論理性では、はじめ、本論、終わりをはっきりさせる必要があると述べた(8)。そして難しい部分の説明の仕方として、経験や面白い話を例えを交えて話すことを例として挙げた(9)。1回目の発表では難しい部分の説明について例え話の使用のみ挙げていたが、2回目の発表

では他の例が2つ加わっていた。

次の話し方は、声の大きさ(10)、速度(12)、発音(14)の3つに下位分類した。声の大きさは、聞こえる大きさを話す(10)、重要な部分を強調する(11)というさらに2つの小さな観点に分けた。話す速度では、1回目の発表時にも話していた、適切な速度で話す(12)ことに加え、難しい部分や重要な部分は速度を落とす(13)という評価基準を新たに加えていた。また、1回目の発表では発音について、発音をきれいにするとだけ述べていたが、2回目の発表では、アクセントや長音に注意しなければ違う意味になってしまうという、発音で注意すべき例を挙げた(15)。

最後の行動は、視線(16)、姿勢(19)、身振り(22)の3つに下位分類した。この「行動」という言葉は、1回目の発表後にピアと身振りについて話す場面で出現したものである。このことから、Kは「身振りは行動などを指すという他者の「声」を原稿修正段階で自分なりに編成し直し、他者が使用した言葉を借りて身振りを行動という大分類に入れたものと思われる。それから身振りだけでなく視線と姿勢も行動に分類できると考え、評価観点を整理したものと考えられる。2回目の発表では、身振りは感情や意志を表す体の動きである(23)と定義した。Kは1回目の発表後に「身振りを使ったほうがよい」というピアの「声」に出会い、発表の準備段階で身振りはどんな時に使うか考え、感情や意志を表す時に使うものである、という「声」を編成したものと思われる。視線については1回目の発表内容同様、相手を見て理解度を確認する(18)という例を挙げた。それに加え2回目の発表では、視線とは目が向く方向である(17)という定義も述べた。Kは1回目の発表後にピアから、「原稿をよく見ている」と指摘された。この指摘を受けて、視線とは目が向く方向であるという明確な定義を立てることができたのではないだろうか。ここでも他者の「声」を取り入れ、自身で意味づけたことで、視線という漠然としたKの評価視点がより明確で具体的なものになったことが分かる。次の姿勢は2回目の発表で新たに加わったものである。Kは緊張すると姿勢が悪くなってしまうと考え(20)、姿勢を良くして自信があるように見せる必要があると話した(21)。Kは1回目の発表後に「緊張して上手くできなかった」と自己評価で話してい

たが、ピアからは「緊張しているように見えなかった」と評価されていた。この評価によって自己と他者の評価のずれを認識し、Kはなぜ自分が緊張せずに話しているように見えたのか考えたのではないだろうか。そして、自己と対話を行った結果、「自信があるように見せるためには姿勢を良くすることが大切である」という自分なりの「声」を編成し、その結果2回目の発表では姿勢という観点が加わったのではないかと考える。

以上のようにKは、1回目の発表で他者の「声」と出会い、原稿修正の段階で教室内で出会った他者の「声」も参照しながら、自己と対話を行ったことが示唆された。その対話の結果、核となる「声」を中心に置きながら、評価観点を整理したり、また明確な定義づけをしたり、具体的な例と結び付けたりして、自己の「声」の再編成、再整理を行ったものと思われる。2回目の発表後のフィードバック活動でKはピアから、「構成がとても分かりやすい。そのためメモが取りやすい」と高い評価を受けており、構成という発表技能が向上したことが見て取れた。この他にもピアは「原稿をちゃんと覚えていた」と評価を述べていた。ここからもKの視線に関する発表技能が向上したと評価されたことが窺える。ピア同様に教師もKの発表技能が向上したと評価したものと思われる。しかしKの技能向上の背景には、他者の「声」を聞き、他者が示した言葉を取り入れて自身の「声」を整理する、また他者とのインターアクションの過程で視線の定義を見直すという対話が生じており、発表内容の構成の変化や視線という技能の向上はあくまで付随的なものであったことがここから分かる。

4. 2. 2. Kの目標が変化するまでのプロセス

Kは2回目の発表の目標は「聞こえる声で話す」ことだと話した。1回目の発表の目標は、発音をきれいにすること、大きな声でゆっくり話すこと、相手の目を見ながら話すことで、2回目の発表では明言した目標は少なくなっていた。これには次のような理由が考えられる。まず発音の目標を2回目の発表で言わなかったのは、1回目の発表後にピアから「発音ははっきりだった」と評価され、目標が達成できたと考えたためではないだろうか。次の視線の目標は、1回目の発表後にピアから「よく原稿を見ることがあったので全部は見ない方がいい」と評価されていた。それにも

かかわらず2回目で視線についての目標を言わなかったのは、おそらく原稿修正、練習の段階で原稿を覚え解決できたとKが考えたためかと思われる。Kは1回目の発表後に「原稿を覚えなかったためいろいろうまくできなかった」「準備をしていなかった」「次からはもっと準備しておく」と何度も言っていた。このことから、Kは次の発表を意識しながらピアから評価を受け、視線の課題は原稿を覚えることで解決できると考えたものと思われる。そして発表を行う前に解決できたと考えたため、あえて発表時には明言はしなかったのだろう。最後の声の大きさの目標については1回目の発表後にピアからの評価が出現しなかった。そのため未達成の目標として2回目の発表でも目標に残されたものと考えられる。

Kは目標の設定においても、自己評価という自身の「声」とピアの評価という他者の「声」を対峙させながら、自己と対話し、目標を再設定して原稿の修正、練習の段階で解決したり、課題を取捨選択して再度目標を設定していたことが窺えた。

5. 考察

本章ではKの何が変化していったかを「声」という点から、またその変化はどのように起こったのかを対話のステップという点から考察する。さらにこの考察を踏まえて本実践の課題を提示する。

5. 1. Kに見られた対話と変化

まずKが2回の発表を通して良い発表に関する「声」をどう変化させていったかをまとめる。Kは評価表作成のために、まずソロで内省を行い、良い発表とはどんなものかについての「声」を意識化した。次にグループで評価表を作成する活動で他の学習者と良い発表の評価観点・基準を出し合うというインターアクションを行った。このインターアクションによってKは自己の「声」を発し他者の「声」を聞き、新たに自分なりの「声」を創りだしたものと思われる。その後Kは発表原稿を作成する段階で、再び内省を行い自分なりに良い発表についての「声」を編成し発表で述べた。しかしここでの内省は館岡(2013)にあるソロでの内省というより、教室で出会った他者の「声」も参考にしたり取り入れたりしながら

行われた自己との対話だったと考えられる。この段階でKは自身の課題を意識し、発音をきれいにする、大きな声でゆっくり話す、相手の目を見ながら話す、という目標を設定した。

次にKは目標明言と発表という形で自身が編成した口頭発表に関する「声」をピアに対して発信した。その内容は、聞き手の立場に立って準備し発表することが最も重要だ、という考えを核に評価観点、基準を主張するものだった。発表後は自己評価を行い目標の達成度や発表全体についてソロで内省し、「原稿を覚えていないため緊張してしまい上手くできなかった」という「声」を創り出し自身の課題としてピアに伝えた。そしてピアからも評価を受け、自己評価と他者評価のずれや一致に気付いた。そしてKの自己評価が揺さぶられ、次の目標を決める材料となったと思われる。つまりK自身が持っていた「声」と、他者評価という形で発せられたピアの「声」が対峙し、Kの自己評価と目標に影響を与えたということである。具体的にはピアからまず視線の目標ができていなかったことを指摘され、Kの「あまりできなかった」という自己評価は強化された。さらにこの視線についてのやり取りによって、視線とは目が向く方向である、という明確な定義をKは編成することができた。次に身振りが使用できていなかったというピアの評価とそれに関するやり取りによって、Kは「行動」という言葉を取り入れ、自身の「声」を整理できた。その次にピアから、分類をマークする表現がなければ聞き手はメモが取りにくいことを指摘された。ここでは教師が授業の初めに紹介していた表現を、別の学習者が自分の「声」として改めてKに伝え、Kは自身の「声」に取り入れた。その結果、分類の表現を使用しながらKは発表原稿を修正したことで「声」を整理する助けとなっていたことも見て取れた。

発表内容を再検討する段階でKは再び自己との対話を行った。この段階でも、ソロで内省を行ったというよりは、授業中に出会った他者の「声」を参照しながら自己と対話し、自分なりに「声」を整理、再編成したと言える。他者の「声」を参照しながら自己との対話を行った結果、新たな評価観点を設け、各観点をさらに下位分類したり、具体例を加えたりすることができた。特にKは、他者が示した「行動」という言葉を取り入れながら評価観点の再整理を行った。また、実

際の発表の体験と、他者からの「原稿をずっと見ていた」という評価によって、「視線」と「身振り」という評価観点の明確な定義づけを行うことができた。

2回目の発表では、「聞こえる声で話す」という目標のみ設定していたが、この目標でも、他者の「声」と自己の「声」を対峙させ、ピアから達成できたと評価された発音の目標と、準備の段階で解決できた視線の目標は明言せず、他者の「声」を聞けなかった声の大きさの目標のみ残し発表を行った。

以上から、Kは矢部(2004)や館岡(2013)にある対話のステップを往還しながら繰り返し、「良い発表というのは聞き手のことをよく考えた発表である」という「声」を核にしなが、他者の「声」も取り入れ、自らの「声」を整理し、広げたり深めたりより明確にすることができた。Kが経験した活動とKに生じた対話のステップをまとめると以下ようになる。館岡(2013)の指摘と同様に、以下のステップは必ずしも順に進むものではなく、往還しながらサイクル的に生じるものである。

- (1) ソロで内省を行い、自己の「声」を意識化し編成する
- (2) 自己の出発点を意識化する
- (3) 自己の「声」を他者に伝える
- (4) 他者の「声」と出会い、自己の「声」が揺さぶられる
- (5) 他者の「声」を参照しながら自己との対話を行い、「声」を編成する

以上がKの対話の全体像であり実態である。Kは、初めの活動ではソロで内省を行っていたと思われるが、その後他者の「声」と出会い、良い発表や自身の目標についての「声」を編成していく段階では他者の「声」も参照しながら自己との対話を行っていたことが示された。

このことから、学習者が「声」を自分なりに編成していくには、自分以外の他者と直接対話を行い他者の「声」と出会うことは勿論のこと、館岡(2013)にもあるように内省が重要であることが分かる。しかしこの内省では単に自己の「声」と向き合うだけでなく、他者の「声」を参照しながら自己と対話を行う段階が非常に重要であると考えられる。

5. 2. 本実践の課題

以上の考察を踏まえ、本実践で明らかになった課題を提示したい。教師から見てクラスメートとの対話活動に積極的に参加し発表技能も向上したKの対話の実態は、教室で得た他者の「声」も参照しながら再度自己との対話を行い自己の「声」を再編成していくというものであった。目に見える形で現れたKの発言や、学習者同士の対話以外に、Kの内部でも非常に重要と思われる対話のステップが生じていたことも明らかになった。しかし本稿の実践では、学習者が自己とどのような対話を行っていたのか、他者の「声」をどのように取り入れ意味づけを行い、自己の「声」を編成していったのかは教師の観察対象になっていなかった。実践においてKは、教室内で直接的に他者との対話を行っていたが、K自身の内部では間接的に他者も交えて自己と対話を行っており、この対話によってKは自己の「声」を再編成していた。つまり、この間接的な他者を交えた自己との対話が学習者の変化に大きく影響しており、重要であると考えられる。以上から、次の課題が浮き彫りになった。本実践では、目に見える形で現れた結果だけで学習者の対話と変化が教師によって観察されようとしており、その背景にある学習者の対話や「声」の変化は考慮されておらず、学習者が自己内対話を行い「声」を編成していくための支援も不十分であった。今回は教室内でクラスメートと行う対話活動に積極的に参加し技能の向上も見られた学習者の背景に生じていた対話を明らかにした。学習者の内部では教室では可視化されなかった様々な対話が起り変化が促されていたことが示された。このことは学習者同士の対話活動に消極的に見え、発表が向上していないように思われる学習者の内部でもKのような対話と変化が生じている可能性があることも意味している。以上から、教師は、学習者同士の対話だけでなく学習者の内部でも対話が常に生じていることを念頭に置き、学習者の対話の全体像と学習者の変化を敏感に感じ取っていかねばならないと考える。

6. まとめと今後の課題

本稿では対話を軸とした口頭発表の授業実践において、学習者がどのように対話を行い良い発表

について持っている「声」を変化させていったかを、一人の学習者を対象に検証してきた。その結果、学習者が自己と対話を行う際も、間接的に他者を交えながら対話のプロセスを往還しており、その結果良い口頭発表について核となる考えを中心に、自己の「声」を明確化したり広げたり深めたりしていったことが示された。そして、この授業では可視化されなかった、間接的に他者を交えて自己と対話を行う段階が、学習者が自分なりに「声」を編成していくために重要であることが示された。今後は対話によって学習者が自分なりに「声」を編成し変化していくという実践の目的が真の意味で達成されるために、教室では教師が学習者の対話と変化を敏感に感じ取り、学習者同士だけでなく学習者の内部で生じる対話も観察できるよう工夫していく必要がある。

最後に本稿の課題を検討したい。本稿では学習者の発言内容という非常に限定された資料によって分析を行っており対話の実態を示唆したにすぎない。また、分析対象者が発した「声」が他者や教室全体にどのように影響していたかは分析していないため、対話によって学習者を取り巻く世界の変革が起こったことまでは示せていないことも課題である。本稿では個人の変化の示唆を得られたが、一般化を目指すものではない上、他の学習者においてどのような対話が生じていたか分析するには今回は限界があった。本稿では学習者の1人を分析することで、表層的な部分以外で学習者に重要な対話が生じ変化がもたらされていたことが確認された。そして対話力を涵養していくという教育目的が達成されたかを判断するためには、教師が学習者の可視化されたプロダクトだけでなく、学習者の内部で行われる対話と変化も観察すべきであるという課題を示すことができた。今後も他の学習者にはどのような対話と変化が生じていたのか分析し、さらには個人単位での分析だけでなく、教室というコミュニティ全体ではどのような変化や成長が見られたか、その変化によって学習者を取り巻く世界はどう変革していくのかも分析していきたい。

文献

池田玲子, 館岡洋子 (2007). 『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房.

- 蔭山拓 (2015). 日本語教育における「対話」の
観点『2015年度日本語教育学会春季大会予稿
集』(pp. 31-35).
- 衣川隆生(2012). 対話を通じた学習者による評価
基準の作成とその変容——口頭発表技能育成
のコースにおける実践から『名古屋大学 日
本語・日本文化論集』19, 89-121.
- 館岡洋子 (2013). 日本語教育におけるピア・ラー
ニング. 中谷素之, 伊藤崇達 (編)『ピア・
ラーニング——学び合いの心理学』(pp. 187-
203) 金子書房.
- 野々口ちとせ(2010). 認識の変容と共起する言葉
の学習——意味生成の観点から『リテラシー
ズ』7, 11-20. [http://literacies.9640.jp/vol07.
html](http://literacies.9640.jp/vol07.html)
- 矢部まゆみ (2004). 対話教育としての日本語教
育についての考察——〈声〉を發し, 響き合
わせるために『リテラシーズ』2, 13-25.
- 矢部まゆみ (2007). 日本語学習者はどのように
「第三の場所」を実現するか——「声」を響き
合わせる「対話」の中で. 小川貴士 (編)『日
本語教育のフロンティア——学習者主体と協
働』(pp. 55-78) くろしお出版.

Article

Dialogue and changes of a learner in an oral presentation course

SAITOH, Seina*

Abstract

The belief or perspective held by learners is referred to as “voice” (Yabe, 2004) in this paper. This paper analyzes dialogue and the changes experienced by a learner in an oral presentation class. The purpose of the class is the formation of the learners’ “voice” through dialogue. The author’s focus is one learner, who is analyzed from a third person perspective. It was observed that a step of prime importance for “voice” formation is the individual dialogue with the memory of others’ “voice.” The result shows the forward agenda of the class, wherein the teacher must feel sensitively and observe the inside dialogue and the changes in the learners.

Keywords

dialogue in the class, collaborative learning, self-assessment, peer assessment,
oral presentation

* Graduate School of Languages and Cultures, Nagoya University, Aichi, Japan
E-mail address: seina.higashi@gmail.com