

【論文】

対話型の口頭発表の授業実践における学習者の「学び」

齊藤 聖菜*

(名古屋大学)

概要

本稿では、学習者が自身に変化をもたらす対話を行い、創造を行っていく過程が「学び」として定義し、対話型の口頭発表の授業実践において、可視化されにくい「学び」の実態を検証する。分析対象は、教師に「学び」が可視化されなかった1名の学習者である。この学習者は、教師が設定した基準に基づく発表技能にあまり向上が見られなかったと評価されていた。分析の結果、本稿で検証したような学習者であっても、他者や自己と対話し、学習者の内部で変化が起こり、新たな信念や認識を創造していくという「学び」が生じていることが示された。この結果から、授業実践者が目に見える変化によってのみ「学び」を捉え、プロセス全体で捉えていなかったことが課題である可能性が示唆された。これらを踏まえ、「学び」を結果だけでなくプロセスとして捉え、プロセスの全体像を観察可能にする方策を検討していく必要があることを提言する。

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 対話型の教室, 学習観, プロセスの評価, 相互評価, 口頭発表

1. 実践に対する疑問

筆者はこれまで日本国内の大学に在籍する留学生を対象にした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てきた。その授業では、学習者が他者との対話を通して到達目標となる「良い口頭発表の評価基準」を作成し、口頭発表を行う際にはその評価基準を意識しながら発表者も聞き手も課題遂行過程をモニターし、相互に評価し合う活動を行っている。この活動では、学習者が日本語を使っ

て「良い口頭発表」についての自分の考えを表現して他者に伝えると同時に、他者の視点に触れることによって自分の考えを上げたり深めたりしていけるよう設計されている。筆者は授業実践者とともに、そこで生起していた対話と学習者の評価基準や行動の変化を目にしてきた。しかし、中には一見すると発表技能にあまり向上が見られず、対話活動にも消極的であるように思われる学習者も存在する。このような学習者にとって対話型の授業の「学び」とは何だろうか、その「学び」は可視化できるのだろうかという疑問を筆者は抱くようになった。

そこで本稿では、まず日本語教育における教室観

* E-mail: seina.higashi@gmail.com

の変遷を概観し、本稿の立場を明確にした上で口頭発表の授業における「学び」とは何かを再考する。その上で本稿の実践における問題点を指摘する。そして口頭発表技能育成を目的とした実践において、授業実践者から見ると取り立てて発表に変化がないと評価された1名の学習者を事例として取り上げ、一見すると変化がないように思われた学習者の背景でどのような「学び」が生じていたのかを検討する。

2. 「学び」の再考と実践の課題

ここでは、本稿の立場を明確にするため、日本語教育における教室観について概観する。さらに本稿の教室観に関して重要になってくる「対話」と「協働」の概念についても概観する。その上で本稿において筆者が考える「学び」とは何かを定義する。

2. 1. 本稿の教室観

寅丸（2014）は『日本語教育』に掲載されてきた実践研究論文を対象に、これまでの日本語教育における教室観の特徴を調査し、実践で前提とされてきた教室観を3つに区分している。寅丸（2014）によれば、第1の教室観は言語形式重視、第2の教室観は言語技能重視、第3の教室観は人間形成重視の教室観であり、現在は第2の教室観と第3の教室観が共存しているという。さらに寅丸（2014）は、『日本語教育』の中の第3の教室観に立った実践に見られる共通点として、学習者の学習意欲や自律性の育成が目指されていること、自他の相互理解と変容が期待されていること、グループの協力によって教室活動が達成されるため、人間関係が構築され、学習共同体が創造されやすいことの3点を指摘している。そしてこの第3の教室観では、「学習者のアイデンティティに踏み込んだ相互行為の過程が学びとされる（寅丸，2014，p. 45）」と述べている。

また、言葉の獲得について野々口（2010）は、「言葉を手に入れることとは、単語や表現、文法といった辞書的な知識の習得に終わるものではなく、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（野々口，2010，p. 11）」であると述べている。館岡（2013）も、「言葉を学ぶことは、その言語の知識を獲得しそれを運用できるようにするといったスキルのトレーニングではなく、人と人がやりとりをし、互いを理解し、新しいものを生み出そうとする」（p. 201）ことであると指摘している。

以上から、言葉を学ぶことは、単なる知識や技能の習得であるとは捉えられず、言葉によって他者とかかわり、互いを揺さぶり合い、変化し新しいものを生み出していくことだと考えられる。筆者は、自他の相互理解と変化が期待される第3の教室観に立ち、口頭発表の授業を単なる知識の獲得やスキルのトレーニングとは捉えない。本稿では、学習者が他者とかかわり合うことでどのように変化し新たな認識が生まれるのかを検証する。

2. 2. 「対話」と「協働」の概念

寅丸（2014）は、これまでの教室観のシフトが「対話」と「協働」の仕掛けに起因していることを指摘している。すなわち、第3の教室観でキーワードとなるのが「対話」と「協働」というわけである。ここでそれぞれの概念と2つの関係を見たい。

2. 2. 1. 「対話」における他者の重要性とプロセス

蔭山（2015）は、近年「対話」が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ことを指摘している。寅丸（2014）も、第3の教室観の説明において、「教室では、学習者の主体性を重視した双方向の対話が行われる」（p. 45）としている。また森本（2009）は対話を、自分の中に生まれた問いを他者と共有しようとする行為であ

ると定義し、その上で対話と伝達を明確に区別している。相手に伝えた段階ではそれはまだ「伝達」であり、話し手と聞き手の不断の交代があってこそ対話が成立するとしている。そして、「伝達をも超えて、対話こそを教室内に喚起しようとするのであれば、教室内の『学習』の概念自体をとらえ直す必要がある。つまり、対話そのものを学習としてとらえるという視点である」(森本, 2009, p. 138)と述べている。

さらに、野々口 (2010) や館岡 (2013) は対話における他者の重要性を指摘している。野々口 (2010) は、「言語は基本的に自分と他者との間で機能するものである。それは自問自答のような独話や思考であっても、自分の中の他者との対話であると言える」(p. 11)と、言語には他者の存在が常にあることに加え、その他者には自己の中の他者も含まれることを指摘している。これらの指摘から、対話は教師や「ピア (peer: 仲間)」(館岡, 2007, p. 51) といった他者で行う対話と、自己の中の他者で行う自己内対話に分けて考える必要があると考えられるだろう。また、館岡 (2013) は自己との対話も対話のプロセスに組み入れ、対話は、「①ソロ (一人で考える) →②インターアクション→③内省と変容という一連のプロセス」(p. 198) であると考えている。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ことも指摘している。

2. 2. 2. 「協働」の概念と「対話」との関係

次にもう1つのキーワードである「協働」について見る。池田 (2007) は対話と協働の関係について、協働には「対等」「対話」「創造」の3つの要素が重要であることを主張している。そして日本語教育における協働について以下のように述べている。

日本語教育における協働は、多言語多文化社会を目指す日本語教育という位置づけのもとに、その構成員となる多文化背景の者同士の

「対等」を認め合い、互いに理解し合うために「対話」を重ね、対話の中から共生のための「創造」を生み出すものであるべきだ。

(池田, 2007, p. 5)

さらに池田 (2007) は協働の意義について、「協働することによって、ひとりで行っていた思考に、他者の視点が加わることでそのプロセスが発展し、やがては共有の創造を生み出すことになる」(p. 7) こと、「参加者が協働に参加する以前にはもち得なかった新たな成果を創り出すこと (p. 6)」があると述べている。

以上から、対話というのは協働の重要な要素の一つであり、協働のための条件が「対等」、プロセスが「対話」、そして対話によって「創造」が行われると捉えることができる。この対話による創造というのは、前節の、他者と関わることで自己や他者に変化し、新たなものを生み出していくという考えと同義である。矢部 (2007) はこの自分や他者の「変化」について、「『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峙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」(p. 62) と述べている。この「新たなもの」というのは、対話なしには作り上げられ得なかった信念や価値観のことであると考えられる。対話で互いの信念や価値観に出会うことによって新たな信念や価値観に気づくことがあるだろう。それらの新たな信念や価値観は、新しいものとして自分に取り入れたり、もともと持っていたものと合わせてより深まったり強化されたりしていく。また、一見自分以外の他者と対話し、創造が行われているように思われても、他者と対話しながら、同時に自分の考えを検討したりするという、自己との対話も常に行っている。それによって自分自身や他者や対象に対する新たな認識が生まれることもあるだろう。

2. 3. 本稿で考える「学び」と実践の課題

以上で見てきた教室観は、個人単位で知識や技能が獲得されていくことが「学び」であると考えられている個体能力主義とは大きく異なっている。常に言葉を媒介に他者あるいは自分の中の他者と関わり、自己や他者に変化をもたらす新たな創造を行っていくことが「学び」だと考えられている。森本(2009)は「従来の学習観と違い、学習を結果として起こるものとしてではなく、過程としてとらえる観点」(p. 138)を持つ必要があることを主張している。本稿においても、「学び」を知識や技能の獲得といった結果で捉えるのではなく、自己や他者との対話、変化、創造の一連のプロセスが生じることが「学び」であると考えられる。

上記の「学び」を口頭発表の実践を例に考えてみる。例えば、授業で学習者が発表を行い互いにアドバイスし合う活動があったとしよう。発表を見たピアが「もっとアイコンタクトをした方がいい」とアドバイスをする。この段階ではまず「アイコンタクトができていない」という情報がアドバイスとして伝えられている。それだけではなく、ここでは他者が良い口頭発表とはどういうものかということに対して持っている「発表する際はアイコンタクトをしなければならぬ」という一つの信念が伝達されたことにもなる。もとはアイコンタクトの重要性を意識していなかった発表者が他者から伝達されたことで、「聞き手の目を見た方が相手の理解を確認できるな」と考えたとする。この場合、他者から伝達された信念を自分なりに意味づけ、自身の新たな信念として取り入れていると考えられる。つまり、他者とのやり取りが伝達から対話になり、自己とも対話した結果、新たな信念が創造されたことになる。

学習者が有している口頭発表を行う際の信念が活動中に発話として現れたり、発表技能が向上しているといった明らかな変化が見られれば、学習者の内部でも何かしらの変化が起こり、その結果として創

造も起こっているため「学び」が生じていると判断することができる。しかし「学び」をプロセスとして捉えるなら、目に見える変化だけでなく、その背景にある学習者の内面で起こっていることも評価の対象とすべきであると考えられる。例えば、発表を重ねても、発話内容は同じで、発表技能の向上もなく、対話活動では口数少なく座っているだけという場合は「学び」も生じていないのだろうか。決してそうではないと考える。いつも教室では口数も少なく黙って他人の話の話を聞いているだけで発表もあまり上達していないように思われても、他者の言葉を自分なりに意味づけようとしていれば積極的に対話を行っていることになり、その結果新たな価値観を創造しているかもしれない。反対に、対話活動で発言数も多く積極的に参加しているように見えても、他者の考えと自分の考えをすり合わせていなければ対話を行っていることにはならない。発言数の多少に関係なく、真剣に話を聞いているように見えても、他者の言葉を全く聞き入れていないかもしれないし、もしくは自分の考えは全て棄却して他者の言ったことを「鵜呑み」(衣川, 2012, p. 93)にしているかもしれない。これらの場合も対話を行っているとは言えず、したがってそこには「学び」も生じていないと考える。

つまりここで言いたいのは、目に見える形で現れた結果だけで学びや対話を捉えきめることは非常に難しいということである。しかし、可視化された結果だけで学習者が評価されるという問題は、第3の教室観が広がりつつある現在でも依然としてあるように思う。本稿の実践者も、対話や協働を重視しており、第3の教室観に立った授業設計を試みていた。しかし評価の段階では学習者を個人単位で捉え、他者との相互作用や自己との対話の過程は観察対象としていなかった。学習者を個人単位だけで捉えるのではなく、他者との相互作用にも焦点を当て、さらに学習者が自己と行う対話も対話の一部とし、「学

び」を結果としてだけでなくプロセスとして評価していくことが求められるだろう。

これまでも、学習者の頭の中や心の中で起こっていることというのは、教室観を問わず言語教育研究において関心を集め、重要な位置を占めてきたことと思う。学習者の内部で生じる対話も含めて対話の全容を観察できるようにするための方法は、現在も模索中であると思われる。しかし、教室での学習者の発言や学習者同士の対話といった発話内容を分析することで、学習者が他者の言葉をどう受け止め、どういう対話を行っていたのか、その過程でどのように「学び」が生じていたのかを推測することは可能であると考えられる。

3. 研究目的

これまでも、教師評価だけでなく相互評価も取り入れ、対話を重視した口頭発表技能育成のための実践が行われてきており、実践の効果が示唆されてきている。例えば、本稿とほぼ同様の実践を行った衣川 (2010, 2012) がある。それらの実践では、学習者がそれぞれ持っている良い口頭発表に関する考えや信念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という活動を行った。活動の効果として、他者と自己の知識や評価が対峙することで、学習者がもともと持っていた発表の評価観点・基準の深化と精緻化が促されたことが示されている。

上記の分析では、実践で対話と協働を重視し、他者との関わりによる学習者の口頭発表に関する知識の変化が分析されている。しかし学習者が他者の言葉をどう受け止め、どう自己と対話を行ったのか、他者から言われたことをどう意味づけ、変化したのかという、学習者の内部で生じたプロセスの分析は不十分であるように思う。そこで本稿では、衣川 (2010, 2012) とほぼ同様の目的、方法で実施され

た実践において、実践者が認識できなかった「学び」の存在と実態を明らかにしたい。

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観察者やティーチング・アシスタントという立場で参加してきている。しかし本稿では、筆者がまだ参加していなかった 2010 年に実施されたコースで録画された教室資料を分析対象とし、参加者以外の視点から実践の検証を行う。本稿で分析する授業の実践者（以下教師と呼ぶ）は、発表技能の向上の程度と、学習者が述べる目標が具体的なものになったかどうかを評価し、成績づけを行っていた。教師の評価方法については 4 章で詳述するが、この点から見ると、教師は結果や成果として現れた学習者個人の行動や発話のみによって評価を試みていたと思われる。その結果、学習者同士の相互作用や自己との対話の過程までは観察対象とならず、プロセスとしての「学び」の評価を行うことはできていなかったのではないかと考える。本稿では、教師から見て「変化がない」、すなわちあまり「学び」も生じていないと評価された学習者に本当に「学び」はなかったのかを確かめたい。そのため、教師がシラバスに記載した目標や評価観点に基づくと、発表技能や学習者が設定する目標にあまり向上が見られず対話活動にも消極的であると評価された学習者を分析対象とする。評価が完結しており、2 回の発表の比較が可能な過去の実践を改めて掘り起こし、文字化を行い丁寧に分析することで、教師だけでは把握できなかった学習者の「学び」の実態を示すことができると考える。そのような学習者の「学び」のプロセスを明らかにすることで、協働や対話を取り入れた実践における課題を示し、今後の実践に向けての新たな示唆が得られると考える。

表 1. 2010 年 4 月から 7 月の口頭発表コース日程と活動内容（第 1 週から第 7 週）

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」発表準備	準備活動	原稿作成 練習
4	・「良い発表」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」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	

4. 実践概要と分析方法

ここでは、調査対象とした実践の概要、教師の理念や、それに基づく活動の目的を説明する。なお、以降の教師の理念や活動目的の説明で特筆のないものは、教師が本稿の実践と同様の目的、方法で行ったとする実践報告（衣川，2010，2012）を参考にしたものである。

4. 1. コース概要

分析対象とする学習者が受講したコースは、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ものである。受講者は日本語中上級レベルの留学生である。シラバスに示されているコース目標は、発表で使われる表現や話し方、質問の仕方など、大学生活、特にゼミや授業で必要な口頭発表技能を身につけていくための基礎能力、自律的な学習能力を身に付けることである。

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 週までの「良い口頭発表とは」をテーマとした発表の部分を分析の対象とする。第 1 週から第 7 週までのコース日程と活動内容を表 1 に示す。第 7 週の「良い口頭発表とは」の活動が終了した授業の後半から第 11 週までは「良い質疑応答とは」というテーマで活動が行われた。また、「良い質疑応答とは」がテーマの活動が終了した第 11 週の授業の後半から第 14 週までは面接の練習が行われた。

4. 2. 教師の目的と各活動の流れ

次にどのような目的で本コースが設計されたかについて、教師への聞き取りをもとに説明する。前述したようにコースの目標は、ゼミや授業といった大学生活で必要とされる口頭発表技能を身につけていくための基礎能力、自律的な学習能力を身に付けることである。その目標を達成するためには、学習者が自身で口頭発表を評価し、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と教師は考えている。自分自身の口頭発表を評価しその過程における課題に気づくためには、評価の観点や基準の確立が求められる。その方法として教師は、協働活動を通して、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、すなわち口頭発表の評価基準を作成する活動を設けている。さらに「良い発表」というテーマで発表を行い、それぞれが作成した評価基準を他者と共有できるようにしている。口頭発表を行う際には評価基準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し、発表後には相互に評価しあう活動を計画している。館岡(2007)では、対話においては自分の意見を他者に分かるように発信しなければならず、説明活動を通して気づきと整理が生まれることが指摘されている。本稿の教師も、学習者が「良い発表」の概念を聞き手である他者と共有するために言葉にして発することを通して、概念が意識化、構造化、精緻化されることを期待している。さらに「良い発表」の概念自体を発表することで、発表中にも発表者が持っている「良い発表」の基準を意識でき、その基準とのズレに対する気づきが促進されることをねらいとしている。このように、本稿の教師は他者や自己との対話を通して互いの概念が明確になったり整理されたりしていくことを期待し、口頭発表技能は付随的に獲得されていくものと考えている。この点から見れば、本稿の教師も前章で述べた第2の教室観と第3の教室観を併せ持っていると言える。

次にそれぞれの活動における教師のねらいを詳述する。

〈表現導入(第1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。

〈表現練習(第2週)〉

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。この発表は第3週に行う「自由テーマの発表の自己評価・相互評価、目標設定」で見るために全て録画される。ここまでの授業の流れは以降の授業の流れを作るためのものであり教師主導で行う。

〈準備活動、原稿作成・練習(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(評価観点と基準)を協働で作成する。これは翌週の発表のための準備段階に相当する。まず2つの発表例の動画を見る。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ある。これら2つの発表例を1度目には音声なしで、2度目には音声付きで見て、そこでの気づきに基づいて一人一人が「良い発表」の基準を内省し、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。この活動は、協働作業における言語化によって、学習者が「良い発表」の概念や基準を意識化、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、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

モニターし、自己評価、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。

本稿の実践の準備活動は5つのグループに分かれて行われた。本稿で分析対象とする学習者が参加していたグループが作成した評価基準は以下の通りであった。

- ・大きな声で発表
- ・安定的なポーズ
- ・発声は正確・ゆっくり話す
- ・できるだけ内容を覚える
- ・相手と目つきの交流がある
- ・ロジックの文を書く
- ・できればわかりやすい表現を使う
- ・専門用語 難しい言葉とかはなるべく少ない
- ・笑顔で発表する
- ・緊張しないように努力する
- ・適当なリズム ジェスチャー
- ・相手を考えておもしろい内容を発表する
- ・自信をもって
- ・発表の内容のポイントを強調する
- ・相手の立場を立て発表の内容 例などを一般的に検討する

(原文まま)

学習者は授業外に、準備活動で作成した「良い発表」についての評価表、相互評価で気づいたことや他者から得た視点を参考に、「良い発表」の発表原稿の作成及び練習を行う。原稿の作成によって、学習者が「良い発表」に対して持っている概念や基準が整理され構造化されることが期待されている。

〈目標明言・発表、発表直後のフィードバック (第4, 6週)〉

準備活動の翌週に発表を行う。発表は5~6人の

グループで行う。発表者は準備活動で認識した課題と目標を述べてから発表を始めるが、これは発表者が自身の課題を意識化して発表を行うためである。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。評価観点を割り振り分析的な視点で評価を行うためである。発表時間は3分程度である。第6週目には2回目の発表を行う。各発表と発表直後の評価活動の様子は、教師によってビデオ録画される。

発表後は準備活動において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他の学習者も評価表に基づいてコメントを述べる。ここでは他者の目を借りながら自己モニターを行えることが期待される。また、様々な視点から評価が行われ、新たな視点を取り入れる場が提供される。

〈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、5~6人のグループで相互評価を行う。発表者は第三者的視点から自身の発表を観察し、さらに他者からの評価によって課題を意識し、次の目標を設定することができる。

〈原稿修正 (第4, 5週)〉

「良い発表」について発表を行い、フィードバックを受けた後、発表者は教室外で原稿の修正や見直しを行う。原稿の修正によって、新たに取り入れた評価観点・基準も取り入れながら「良い発表」に対する考えを再度整理し構造化が促され、内容の再検討によって精緻化が促されることが期待される。

発表やフィードバック活動が行われる間、教師は主にタイムキープや機材管理を行いながらグループの様子を見て回っていた。フィードバック活動においては、発表者やグループのメンバーに「発表はどうでしたか」と尋ね、フィードバック活動がスムーズ

ズに進むよう働きかけを行った。また、発表者が「目標はできませんでした」と総括的な評価を行っていた場合は、「何ができませんでしたか」と具体的な評価を行うよう働きかけることもあった。発表者の自己評価やグループのメンバーの評価で発表者の課題が提示されたときは、その課題を解決する方法を提示することもあった。

4. 3. 教師の評価方法

教師が作成したシラバスには、コース全体の評価の方法として、「発表と質疑応答の評価、課題提出により評価する」と記載されている。この課題というのは、自己評価や他者の発表に対するコメントを記入するコメントシートのことである。

教師に評価方法についてより詳しく聞いたところ、次のように評価を行っていた。まず教師は、自己評価・他者評価 30%、教師評価 30%、クラスパフォーマンス（クラスでの対話）30%、コメントシート提出 10%という割合を設定していた。このうち教師評価はシラバスに記載されている「口頭発表技能」と「自律的な学習能力」という2つの目標に合わせて観点が事前に決定されていた。口頭発表技能に関しては「内容（分かりやすいか・聞き手に合っているか）、構成（メモがとりやすいか）、話し方（スピード・ポーズ・強さが適切か）、態度（視線・身振り・座り方などが適切か）」という評価観点を教師は設定していた。そして自律的な学習能力に関しては、「発表の課題に気づき目標設定に繋がる自己評価ができているか」という評価観点を設定していた。教師は各学習者の録画データを視聴し、口頭発表技能とクラスでの対話について評価を行っていた。自律的な学習能力についての評価は、学習者が発表を行う際に述べる目標や、コメントシートで提出する自己評価を見て行っていた。教師によれば、目標設定に繋がる評価ができていようかを判断するために、学習者の目標が具体的で達成可能

なものに変わっていったかどうかを評価していたということである。例えば、学習者が初めは「分かりやすい構成で発表します」という目標を言っていたのが、「分かりやすい構成にするため、はじめに・次に・最後にという表現を入れて、最後にはもう一度自分の主張を繰り返します」という目標に変わったとする。この場合、構成という観点について当初は具体性を欠く目標を持っていたのが、具体的な表現の導入、何をどこで言うのかといった例が加わり、目標として具体性を持ったものになっている。このように目標が具体化していくためには、「初めに、次に、と言わなかったから話の切れ目が分かりにくかったんだな」といった自己評価を行う必要があり、目標が具体化していれば目標設定に繋がる自己評価も行えていると教師は考えていた。

5. 分析対象と分析方法

本稿では、授業において収集した2回の「良い発表とは」がテーマの活動を分析対象とする¹。各活動において、分析対象者が行った発表と、対象者の発表後に行われたフィードバック活動の様子を録画したデータを分析対象とする。このフィードバック活動では、まず発表者が自己評価を行いその後同じグループのピアからも評価を受ける。

分析対象とする学習者は筆者が教師に聞き取りを行い決定した。本稿では教師が把握しきれなかった

¹ コース開始時のオリエンテーションでは、実践で得られたデータを研究目的で使用するについて教師から受講者に説明した。さらにコース終了時に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。この際、教室で得られたデータを教師が研究で使用する、教師が指導する大学院生が研究に使用する可能性があることも説明した上で同意を得た。本稿で調査対象とするコースでは、コース終了時に授業に参加していた学習者全員の同意を得ることができた。また、本稿執筆にあたっては教師に内容を確認してもらったうえで投稿の許可を得ている。

「学び」の実態を明らかにするため、教師から見て発表技能と対話活動に参加しているときの様子、学習者が設定する目標にあまり向上が見られなかった学習者を選択してもらった。この段階では筆者が抱えている疑問や「学び」についての考え方は教師には伝えていない。その結果学習者 C（中国人女性）を分析対象として決定した。教師によると、前章で説明した方法により口頭発表技能を評価したところ、総合的にも観点別でも、Cには2回の発表技能に大きな向上は見られなかったと判断したという。また、自律的な学習能力については次のように評価していた。2回の発表を通してCは目標を述べていたが、その目標は実践を通して具体的なものにならず、そのため次の発表に繋がるような自己評価と目標設定ができていないと判断した。そのため自律的な学習能力の向上も見られないと評価したということだった。また、授業中に行われる対話活動では発言数も少なく、他者の言葉にはただ頷くばかりで消極的であったという評価もしていた。

学習者 C 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。その際、語彙や文法の間違いの修正は行わず、また、フィラーや言い淀みも可能な限り学習者が発話したままで示すよう留意した。

分析対象者である学習者 C の 2 回の「良い口頭発表」がテーマの発表内容、発表直後のフィードバックにおけるやり取り、目標から、Cには他者や自己と対話を行い、自己に変化がもたらされ、何か新しいものを創造するという「学び」が生じていたのか、またその「学び」はどのようにして生じていたのかを分析する。

6. 分析結果と考察

ここからは分析結果と考察を示す。発話データ内と図表内においては、学習者 C を C、教師を T、ピ

A を L と番号で表す。発話内容は原文のまま記載する。

6. 1. C にとっての「良い発表」の変化とそのプロセス

C は 1 回目と 2 回目で発表内容は変わっていた。発表内容は、C が持つ「良い発表」に対する信念が変わったことが判断できるものであった。以下に C の 2 回分の発表内容を載せる。なお、2 回目の発表内容の下線は、1 回目の内容と比べて追加や変更があった部分である。

〈C の 1 回目の発表内容〉

私にとって分かりやすい発表、良い発表は、聞き手は発表の内容を聞いてよく理解できると思います。発表する時に大切なことは、内容、構成、話し方だと思います。内容で言えば、専門的な言葉と難しい言葉を使用せず、聞き手は理解しやすい言葉を選定する。その必要な時はその絵とグラフ使いながら説明すればいいと思います。構成で言えば、文章の流れを大切にして、前後の内容を組み立てる。あと話し方については大きくはっきりした口調で相手に伝えて、相手の顔見て、適当なジェスチャーを使います。以上です。

〈C の 2 回目の発表内容〉

(前略) 良い発表は大きくて、内容、構成、話し方、態度の 4 つに分けられます。その内容で言えば、聞き手は発表の内容を聞いてよく理解できるのことはとても大切だと思います。だから専門的な言葉をなるべく使用せず、聞き手は理解しやすい言葉を選定して、必要な時に絵とグラフなどを使いながら説明すればいいと思います。内容のポイントも強調します。構成で言えば、文章の流れを大切

にして、前後の内容を組み立てて、適切な接続詞を使います。また、話し方については大きくはっきりした口調でゆっくりとした相手に伝えます。最後、態度については、聞き手の顔見て適当なジェスチャーを使います。また自信を持ってなるべく緊張しないで聞き手に伝えます。以上です。

1 回目の発表の時点で C は、聞き手が内容を聞いてよく理解できるのが良い発表であり、そして良い発表では大きく、内容、構成、話し方の3つが大切だと考えていた。内容についての説明では、専門用語や難しい言葉を使用せず聞き手が理解しやすい言葉を選ぶこと、必要に応じて絵やグラフを用いて説明することを例に挙げた。次に、構成は文章の流れを大切にして内容を組み立てることであると定義していた。最後の話し方では、大きくはっきりした口調、相手の顔を見ること、適切なジェスチャーを使うことを例に挙げていた。

2 回目の発表では良い発表の評価観点として、内容、構成、話し方、態度という大きな4つの分類を設けていた。2 回目の発表で C は、内容のポイントを強調することを下位の観点として加えた。このように変わった理由としてピアによる指摘が考えられる。1 回目の発表直後にピアから「ポイントの部分は声を使って強調するとよい」と指摘があり C はポイントを強調することが良い発表にとって必要だと気づいたものと思われる。そしてこの「ポイントは強調されるべきである」という伝達された他者の信念を自分なりに取り入れ、内容という観点に新たに加えたものと考えられる。しかし、どうすればポイントを強調できるかについては話していなかったことから、ピアが示した「声を使って」という手段は取り入れず、その方法を考えるまでには至らなかったとも考えられる。次の構成では、接続詞を使うという例を加えた。また話し方では、大きくはっ

きりした口調に加えて、ゆっくり話すことも2回目の発表では述べていた。これらは他者の発表や評価活動を観察する中で C が気づき、「分かりやすい構成にするために接続詞を使うべきである」「ゆっくり話すべきである」という自己の信念として取り入れたことを示唆しているとも考えることもできるが、ここでは断定できない。最後の態度は2回目の発表で新たに C が設けた観点である。そして1回目の発表でも述べていた、聞き手の顔を見ること、ジェスチャーを使うことはこの態度に分類した。

さらに C は、自信を持って緊張せず伝えることを発表内容に加えた。C は1回目の発表後、複数のピアから「緊張している」という指摘を受け、自分が緊張しておりそれが聞き手にも伝わっていたことに気づき、緊張せずに話すことの必要を感じたのではないだろうか。そして原稿修正段階において、「緊張せずに話した方がよい」という信念を構築し、さらに聞き手の顔を見ること、ジェスチャーの使用、緊張せずに話すことのカテゴリーを見直し、態度に分類するという信念の再構造化を行ったものと思われる。また、2 回目の発表では、C の発表の内容量が1回目と比べて多くなっていた。これは、単に分類や例を加えるうちに全体の内容量が増えたとも考えられるが、逆にピアからの「内容が少ない」という指摘によって発表量を増やそうとし、それによって新たな分類や例を C なりに考えることが促された可能性も考えられる。以上をまとめたのが図1である。

C は協働で評価表を作成した後、「良い発表とは」についての発表原稿を作成する段階で、ソロで良い発表について持っていた信念を構造化した。1 回目の発表では自身の構造化した信念を発表内容として発言した。その後ピアからの評価を受けたり他者の発表や評価活動を見たりする中で、自分の信念以外でも他者の視点に触れたと考えられる。そして発表原稿を修正する段階で、発表と評価の活動で得

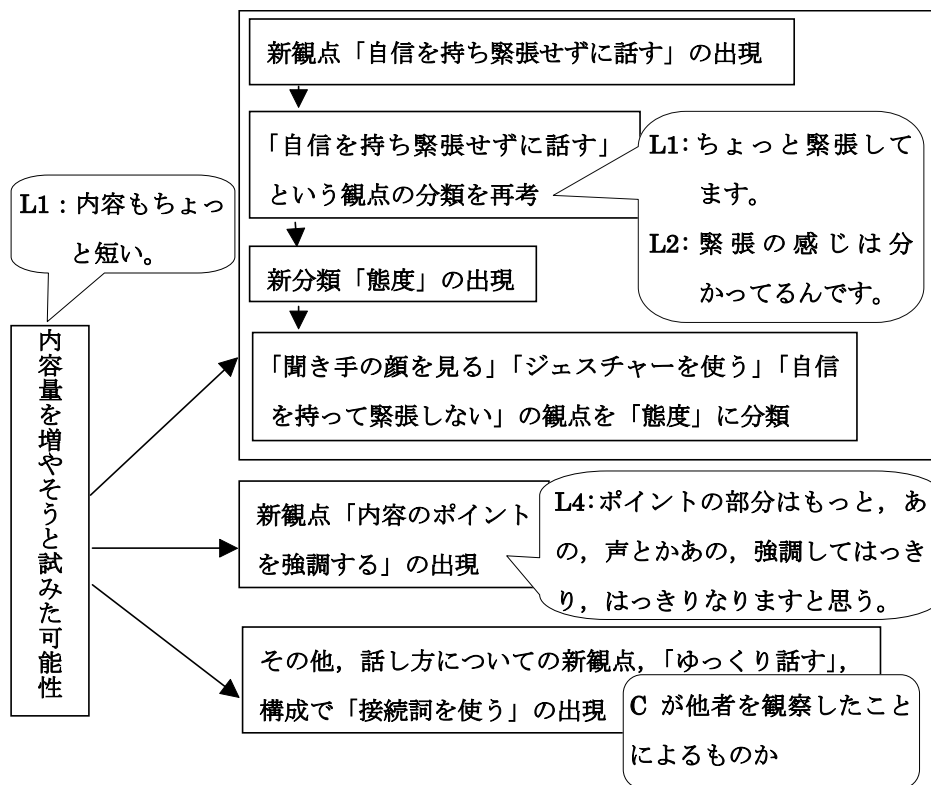


図 1. 学習者 C にとっての「良い発表」の変化のプロセス

られた他者の視点を取り入れながら、再びソロで内省し、良い発表についての信念を見直し再構築したのであろう。その結果として、発表内容に新たな分類や例が加わり、内容量も増えていた。

6. 2. C の目標の変化とそのプロセス

実践では発表の前に目標を言うが、C が授業中に発言した目標は 1 回目と 2 回目で変わっていた。このことから、C が意識した自身の課題も変化すると判断できる。

C は 1 回目の発表では、大きな声で話すこと、相手の顔を見てはっきり伝えることを目標として述べていた。発表後は「あまりできなかった」と総括的に自己評価し、さらに「自分では大きい声だと思うが、聞き手にとってはまだ小さいと思う」と声の大きさについて自己評価していた。C は聞き手の立場から自己評価を試み、その結果目標は達成できなかったと感じていたことが分かる。声の大きさについてはピアも目標は達成できていないと評価した。

C の自己評価とピアの評価が一致しており、他者の評価を聞くことが自己評価の妥当性を確信する材料となったと思われ、C が意識した課題が他者との対話によって強化されたことが示唆されている。一方で聞き手の顔を見て話すという目標については、ピアから「自分たちの中で一番スクリプトを見なかった」と、C の目標は達成できたとする評価があった。このピアの評価は「あまりできなかった」という C の自己評価とは異なっている。ここでは、C は自己評価と異なる他者評価を聞いたことで、もとの「目標が達成できなかった」という自己評価から、「自分の目標は達成できた」という自己評価への変化が促された可能性がある。

2 回目の発表での C の目標は「大きな声で聞き手に伝える」ことであった。1 回目の発表での「聞き手の顔を見て話す」という目標を言わなかったのは、1 回目の発表後にピアから目標が達成できたという評価を受け、C も達成済みの目標であると判断したためではないかと考える。「大きな声で発表す

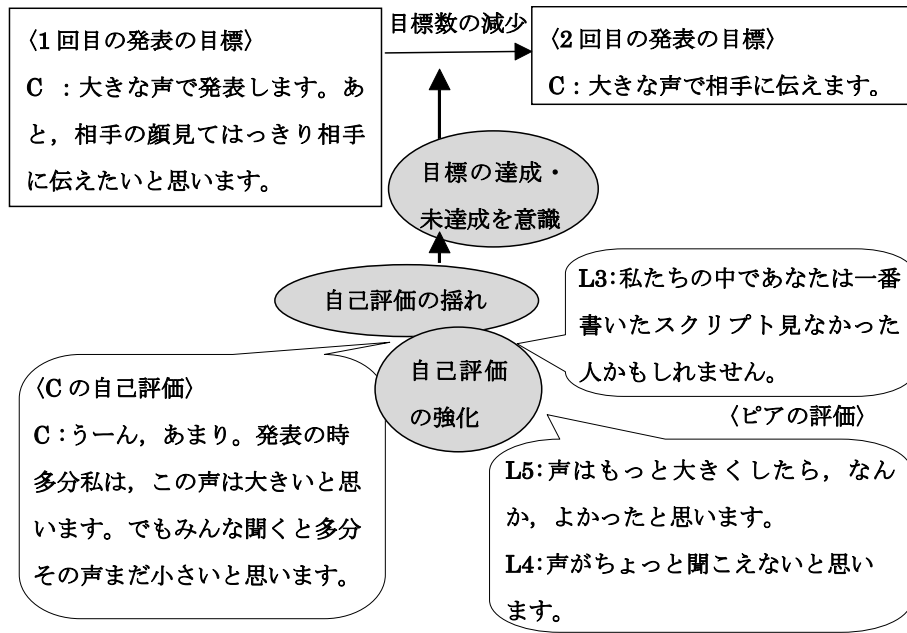


図2 学習者Cの目標の変化のプロセス

る」という目標に関しては、「前の発表より声は大きいと思うが他の学習者と比べるとまだまだである」という自己評価を述べていた。Cの目標については一人のピアが「はっきり聞こえた。大きい声できた」と述べており、目標の達成を示す評価が得られた。以上のCの目標の変化とそのプロセスを表したのが図2である。

Cは一見すると目標の数が減少しただけで、授業期間を通して「大きな声で話す」というあまり具体的とは言えない目標を継続して話していた。これを見て教師は目標の立て方や自律学習能力に向上があまりないと評価したわけである。しかしその背景には、Cがピアや自己と対話を行い、自己評価に変化がもたらされ、新たな課題認識が創造されるというプロセスが生じており、目標の減少はあくまでその結果であることが分かった。

6. 3. 意図通りに伝わらなかった内容のポイント

Cは2回目の発表後に「重要なポイントが全て伝わったと思う」という自己評価もしていた。しかしその後のフィードバックでピアの一人が、「メモが取りにくかった」と評価したことを発端に、内容の

ポイントが自分の意図通りに聞き手に伝わっていなかったことに気づいたようである。

〈聞き手の誤解と誤解の解消〉

T: ジャあちょっとポイントいくつ出したつもりですか。

C: 4つ。

(中略)

L8: 多分ある同じにしていまいます。

T: 何と何を同じポイントにしました, L8さんは。

L8: あの, 難しい言葉使わずにというのは, 分かりやすいと, 絵を使ってとかを。

C: うーん。

L8: 2つ目は内容, ですか。

C: うん。

L8: 内容は枠組み, あ, 4つですね。あの, 3つ目はゆっくり話すことですか。

C: うーん。

L8: で, 最後。

C: あ, 難しい言葉を使わず, それは内容の中での。

L8：あ、あー。

L7：2 番目は？

C：2 番目はその構成，構成。

L7：構成。あ、さっき構成内容と思いました。

L8 は上記のやりとりの前に「メモのとりやすさはあまり良くなかった」と C を評価していた。そして上記のやり取りに見られるように、C が挙げた「良い発表」のポイントの数は 3 つだと誤解していた。L7 にはポイントの数は C の意図通りに伝わっていたようだが、C は聞き手の全てにはポイントが正確に伝わっていなかったことに気づいたのではないかと考える。ポイントは 4 つであると C が言い、L8 は「2 つのポイントを 1 つにしてしまったのではないかと考えたのではないか。それから C と L8 はそれぞれのポイントの内容を確認した。L8 が「1 つ目のポイントは難しい言葉を使わないこと、2 つ目のポイントは内容、3 つ目のポイントはゆっくり話すことか」と C に尋ねたところ、それに対して C は「難しい言葉を使わないというのは内容の中の例の一つである」と説明した。それを聞いた L7 は、自分も C の発表のポイントを誤解していたのではないかと感じたため、2 つ目のポイントを再確認したものと思われる。そして C は「2 つ目のポイントは構成である」と答え、それを聞いた L7 は自分が「『構成内容』という一つのポイントだと捉えていた」と話した。その結果 C は、複数の聞き手にポイントの数と内容が意図通りに伝わっていなかったことに気づいたようである。

それから教師と、聞き手に分かるような形でポイントを伝える方法について下記のように話していた。

〈課題解決方法についての教師とのやりとり〉

T：C さんは、4 つとか言いましたか。4 つポイントがあります、4 つ。

C：あー、の 4 つに分けられます。

T：それをゆっくりはっきり 4 つって言った？

C：いや。

T：例えば身振り、「身振り 4 つあります」。えっと、言葉、内容、こうやれば全部間違える人はいないと思います。メモを取る人は最初に 4 つって分かれば。

C：はい、分かりました。

教師が「『4 つポイントがあります』のようにポイントの数を明示したか」と C に尋ね、C は自分がそのような表現を使用していなかったことに気づいたようであった。そして教師が実際に手本を見せ、C はこの方法に納得した様子だった。

以上の 2 つのやり取りから、野々口 (2010) が言うような、日本語を媒介に他者や現実と関わり、認識が変わることが促された様子が見て取れた。つまり、日本語でピアや教師とやり取りするうちに、C は自分の言いたいことが意図通りに伝わっていないという現実と直面し、そのことを認識した。C の「言いたいことは伝わった」という認識が「一部意図通りに伝えられていない」という認識に変わったということがここでは示唆されている。そしてこの問題を解決すべく、教師が課題解決方法の例について気づきを促したことで、C は「言いたいことを伝えるためには分類をマークする言葉があった方がよい」という知識を自分なりに取り入れる機会が与えられた。しかし教師が提示した知識を C が一方的に受け入れている様子も見て取れた。そのためこの段階では、教師との対話ではなく、単に教師からの知識の「伝達」が行われただけであるとも考えられる。

以上のように、一人のピアの評価を発端に C は内容が聞き手に意図通り伝わっていなかったことに気づき、ピアと対話しながら自分が本当は伝えたかったことを再確認した。さらに教師が内容を意図

表 2. C の「学び」のプロセス

	活動	対話のステップ	変化	創造
1 回目の発表	原稿作成	ソロで内省	信念の意識化	信念
	目標設定	ソロで内省	課題の意識化	目標
	自己評価	ソロで内省	課題の再意識化	目標
	他者評価	・他者からの伝達 ・インターアクション ・他者の視点も借りながら内省	自己評価の強化 自己評価の変化	新たな自己評価 新たな目標
2 回目の発表	原稿修正	・他者の視点も借りながらソロで内省	信念の再構造化	新たな信念
	目標再設定	・他者の視点も借りながらソロで内省	自己評価の強化 自己評価の変化 課題の再意識化	新たな自己評価 新たな目標
	自己評価	・ソロで内省	課題の再意識化	新たな目標
	他者評価	・伝達 ・インターアクション ・他者の視点も借りながら内省	自己評価の変化 課題の再意識化 課題解決方法への気づき	新たな自己評価 新たな目標 (新たな観点)

通りに伝えるための表現を示したことで課題解決方法への気づきが促された。ここではピアや教師との対話によって、C の自己評価の変化が促され、自身の課題と解決方法の認識が創造されようとしていた可能性が示唆されている。

6. 4. C に見られた対話と「学び」のプロセス

以上、学習者 C について、発表内容、目標、意図通りに発表内容が伝わっていなかったことに C が気づいた場面の 3 つに焦点を当てて分析を行ってきた。

分析の結果、教師に可視化された C の目標の変化やピアとの相互評価活動、そして発表内容の変化の背景では、教師が把握しきれなかった「学び」の過程が生じており、その結果新たな信念、自己評価、課題認識と目標が創造されていたことが分かった。これらの分析結果から、C に生じていた、対話、変化、創造の「学び」のプロセスをまとめたのが表 2 である。対話のステップは館岡 (2013) の

ソロ (一人で考える)、インターアクション、内省と変容、を参考にした。

表 2 に沿って順に説明する。C はまず 1 回目の発表に向けての原稿作成によって、自己と対話し、「良い発表」に対する信念を意識化したと思われる。また目標設定によっても自己と対話し、自己の課題を意識化したと思われる。この結果として発表原稿が作成され、声の大きさと視線に関する目標が述べられた。1 回目の発表後は自己評価という形で内省を行い、依然として声の大きさと視線の目標が課題であると考えたものと思われる。ここでは内省、すなわち自己との対話によって再度自身の課題を意識したと考えられる。その後の他者評価では、ピアからも声の大きさの目標ができていなかったと評価され、C の自己評価が強化され、C は改めて課題として受け止めたと思われる。また別のピアからは、視線の目標が達成できていたと評価され、目標が達成できていないと総括的に考えていた C の自己評価が揺さぶられたものと思われる。ここでは他

者及び自己と対話を行い、Cの自己評価の変化が促され、Cは新たに自身の課題を意識したことが窺える。

次にCは、2回目の発表に向けて、授業外で発表内容と目標を再検討した。まずCは1回目の発表後に、ピアから内容量が少ないこと、緊張していること、ポイントが強調できていないことを指摘された。これらの指摘によってCの自己評価と信念が揺さぶられ、Cは新たに自身に取り入れようとしたものと思われる。次にCは2回目の発表に向けての原稿修正の段階で、授業で出会った他者の視点を発表内容に反映させようとし、考えを整理する中で「態度」という新たな分類に気づいたのではないかと思われる。そして既に持っていた観点と、他者から取り入れた、緊張せずに話すという観点も含めて再分類を行ったと考えられる。また、授業を通して、ゆっくり話す、接続詞を使用するという観点にも気づき、原稿修正段階で自身の信念として取り入れた。ここでも、他者の視点を取り入れながら自己と対話を行い、他者が示した信念を自身に取り入れ、さらに再分類を行い、新たに再構造化された信念が創造された。その結果として、発表内容では新たな分類や観点が加わり、内容量も増えた。目標の再設定では、再度他者評価と自己評価をすり合わせながら目標の達成度について内省し、その結果視線に関する目標は達成できたと判断したものと思われる。目標を再設定する際、再び自己評価を行い、声の大きさの目標は未達成であると改めて意識し、2回目の発表では声の大きさに関する目標が強化された目標として述べられたものとする。つまり、Cは目標を再設定する段階で、再び他者の視点を借りながら内省し、自己評価の変化や強化が促され、目標が再度意識化されたのではないかと考える。

さらにCは、2回目の発表直後のフィードバックで、「自分の言いたいことは伝わった」と自己評価していた。しかしピアとの対話を通して、自分の伝

えたいことが伝わっていなかったことに気づき、Cが意図していた内容をピアと再確認した。その後は教師が課題解決方法を示したことで、口頭発表で意図通りに内容を伝える方法についてCの気づきが促された。ここでも他者との対話によって「自分の言いたいことは伝わった」という自己評価が変化し、「自分の言いたいことが伝わっていなかった」という新たな自己評価が生まれた。そして教師の伝達によって「分類をマークする表現を使う」という課題解決方法に気づき、新たな目標として意識した可能性がある。

以上のように、Cは他者の視点を取り入れながら自己との対話を行い、自分なりに解釈を試みていたと考えられる。その結果、自己評価が強化されたり変化したりして、新たな信念や自己評価、目標を生み出していたことが分かった。このことから、教師からは見えない学習者Cの内部には、対話のステップが往還しながらあるいは同時に生じており、対話、変化、創造の「学び」のプロセスが存在していたことが示唆された。

7. 結論と今後の課題

本稿では、学習者に変化をもたらす対話を行い、その結果新たなものを創造していく過程が「学び」であると考え、結果として現れたことだけを観察し学習者を評価することを問題として指摘した。また、学習者は自己や他者と対話を行うことで内的に変化しており、目に見える変化はあくまでその内的な変化のプロセスが結果として部分的に現れたものにすぎないことを指摘した。そして学習者の「学び」をプロセスとして観察することが重要であると主張した。その上で、口頭発表の授業において、教師が認識できなかった学習者の対話と変化を教室データから分析し、どのように「学び」のプロセスが生じていたのかを、1人の学習者を対象に検証し

てきた。その結果、教師があらかじめ設定した評価基準によって、発表技能があまり向上せず、自律学習能力も低く、対話活動にも消極的であると評価された学習者であっても、舘岡（2013）の対話のプロセスを繰り返しながら、自己評価や口頭発表に対する信念の変化が促され、新たな信念や目標が創造されていたことが示唆された。

以上のように学習者 C には多くの変化をもたらされ「学び」のプロセスが生じていたと考えられる。それにもかかわらず教師は学習者 C に対して、発表技能、自律学習能力、対話への参加態度に向上がないという評価をしていた。この原因として、まず教師が学習者を個人単位で、さらに可視化された結果だけで評価し、他者との相互作用や自己との対話を考慮していなかったことが考えられる。すなわち、学習者が他者の言葉をどう受け止め、取り入れていたのかは見えていなかったということである。さらに、教師は対話や「学び」をプロセスとして捉えきれていなかったとも考えられる。教師は、発表技能だけでなく、目標の変化や対話活動も評価対象としており、決して技能や成果だけで評価しようとしていたわけではない。しかし教師は、対話によって学習者に内的な変化が生じたなら結果として現れるものだと考えていたのではないだろうか。つまり、学習者の目に見える変化を前提として対話による変化が目指されていたということである。教師は、対話によって内的な変化をもたらされれば、発表そのものや目標も変化していき、目標が変化していけば付随的に技能も向上していくと考えていた。それに対して、目に見える変化がなければそもそも対話による内的な変化も起こっていないと捉えていたのではないか。その結果、学習者 C のように技能や発話内容に著しい変化が見られなかったり、いつも対話に消極的に見える学習者は特に変化しなかったと評価されてしまったのだと考えられる。教師によって、実践を通して変化していないと

評価された学習者においても、自身に変化をもたらす対話を行い、様々な創造を行うという「学び」が生じていたことが明らかになった今、目に見える変化がなければ内的な変化につながる対話や創造も起こっていないというような、一面的な評価を行うことは問題であると言えるだろう。可視化された変化の背景に対話、内的な変化、創造という「学び」のプロセスがある、と考えるより、あくまで目に見える変化はプロセスの一部が現れたものであると考えべきである。そして評価対象はプロセス全体であるべきであり、その一部だけで判断しようとしても学習者の「学び」は把握しきれないと考える。

このように顕在化しにくいプロセスとしての「学び」を可視化するための方法として、ポートフォリオの利用や、学習者に定期的にインタビューを実施するといったことが考えられる。しかし大学での評価は数値化が求められることが多い実情や、授業後の成績評価の時間的な制約を考えると課題は多い。本稿では、教室で得られた資料のみを対象としたが、一つ一つ文字化し詳細に分析することで、学習者の「学び」の全容を推測することが可能だという示唆が得られた。今後も、「学び」をプロセスとして捉える姿勢を持ち、学習者の「学び」を把握し評価していくための方策を検討していかなければならない。

最後に今後の課題として、本稿では1名の学習者の事例のみ検証を行っており、他の学習者やコミュニティ全体の「学び」の分析は行っていないことを挙げたい。今後は個人だけでなく、コミュニティの学びについても検証を行っていく必要がある。また、今回は学習者の発話内容という限られた資料のみによって学習者に生じた対話を分析したため、可視化されない部分での「学び」のプロセスの存在の可能性を示したに過ぎないとも言える。学習者 C が実際に何を考えながら他者の言うことを聞いていたのかは本稿のデータからは断言はできないし、そ

の点ではフィードバック活動が「伝達」に留まっていた可能性もないとは言えない。今後は聞き取り調査等によってより豊富な資料を収集し、学習者の「学び」の実態をより詳らかに探っていく必要がある。

文献

池田玲子 (2007). 協働とは. 池田玲子, 館岡洋子 (編) 『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために』 (pp. 1-19) ひつじ書房.

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 (2010). モニタリング基準の意識化を促進させるための協働学習のあり方 『日本語教育方法研究会誌』 17(1), 36-37.

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 (2007). ピア・ラーニングとは. 池田玲子, 館岡洋子 (編) 『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために』 (pp. 35-69) ひつじ書房.

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.

寅丸真澄 (2014). 日本語教育実践における教室観の歴史的変遷と課題——実践の学び・相互行為・教師の役割に着目して 『早稲田日本語教育学』 17, 41-63. <http://hdl.handle.net/2065/44905>

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/dat/litera07-11-20.pdf>

森本郁代 (2009). 伝達から対話へ——大学での日本語教育の現場から. 水谷修 (監), 小林ミナ, 衣川隆生 (編) 『日本語教育の過去・現在・未来 第3巻 教室』 (pp. 119-141) 凡人社.

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

The “learning” of a student in an interactive oral presentation course

SAITO, Seina*

Nagoya University, Aichi, Japan

Abstract

In this paper, learning is defined as the process of constructing a dialogue that causes change and new growth in the learner. Based on this definition, the paper reports on the analysis of an unseen instance of learning within an oral presentation course. The analysis focuses on a single student who, according to the teacher, was not “learning.” Assessment within the course, based on criteria set by the teacher, indicated that this learner’s oral presentation skills had not advanced. However, the results of the analysis reported here show that even a learner such as this one had learned: The student had engaged in dialogue with others, and this led to her experiencing internal change, developing new beliefs and extending her awareness. This examination reveals the dominant paradigm of the class wherein the teacher did not recognize the whole process of learning but, rather, acknowledged “learning” only on the basis of visible change in a student as shown through course activities. From the results of this analysis, the author advocates the necessity of, first, conceptualizing learning not only in terms of outcomes but also in terms of a process and, second, considering strategies that may enable teachers to observe that process in future.

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: Interactive class; concept of learning; process-based assessment; peer assessment;
oral presentation

* *E-Mail:* seina.higashi@gmail.com