

上級日本語授業におけるディベート活動の実践

宮 永 愛 子

要旨

本稿は、2017年度前期から2018年度前期にかけて、筆者が担当した留学生対象の日本語V（口頭表現）の授業におけるディベート活動の実践を報告するものである。本活動は、受講生の論理的思考力と相互行為能力を育成するために取り入れたもので、1) 話を論理的に組み立て、筋道の通った話をまとめることができる、2) 相手の主張をよく聞き、すばやくポイントをつかみ、分析ができる、3) 自分の主張の正しさと必要性を相手に納得させられるようになる、を到達目標とした。本実践では特に、ディベートを導入することの意義の共有、段階的な指導、入念な論題選びと背景知識の共有、表現の型の定着等を心掛けた。活動終了後の受講生の自己評価では、到達目標に相当する各項目のポイントが上がり、一定の効果が見られたといえるが、一方で、グループ内の日本語能力の差による協働活動への貢献度の差等、今後の課題も残された。

キーワード

留学生、上級日本語、ディベート、口頭表現能力、論理的思考力、相互行為能力

1 はじめに

言語の教育・学習・評価の場で、現在広く共有されているCEFR（Common European Framework of Reference for Languages:

Learning, teaching, assessment）によると、いわゆる上級レベル相当の口頭運用能力の産出の指標として、以下のことが挙げられている。

C1 レベル：抽象的かつ複雑で身近でない話題でも、ディベートに容易についていくことができる

B2-2 レベル：活発な議論についていき、支持側と反対側の論理を的確に把握できる

B2-2 レベル：自分の考えや意見を正確に表現できる。また、複雑な筋立ての議論に対し、説得力をもって見解を提示し、対応できる

このように、抽象的で複雑な話題について、説得的に自身の見解を示すといった技能を身

につけるための活動として、近年、ディベートが日本語の授業でもよく取り入れられる。

ディベートは、茂木（2001）によると、物事を複眼的に見る目を養い、あらゆることに疑問を投げかけ、客観的な根拠に基づき判断する能力を育てるとされている。日本語教育においても、口頭運用能力を伸ばすだけでなく、論理的思考力を高めるものとして注目され、近年、吉川・小川（2000）、脇田（2007）、田代（2008）、内藤・西村・竹内（2015）、坂上（2018）等の様々な実践の報告がある。なかでも、坂上（2008）では、ディベート活動を通して、自ら調査し、論理づけて整理し、説得的な意見を述べることに一定の効果が見られたことが報告されている。

2 実践の背景

筆者が2017年前期より担当する「日本語

V（口頭表現）」の受講生は、山口大学で開講されている日本語科目の5つのレベルのうち最も上のレベルの学生で、半数以上が JLPT（Japanese Language Proficiency Test）の N1 合格者、残りが N2 合格者で、プレースメントテストとして利用している J-CAT の得点が 250 点以上の学生であり、理解（受容）の点では、いわゆる上級レベルの学生であるといえる。しかし、口頭産出や相互行為の点では、CEFRの指標における B2 レベルには達しておらず、必ずしも上級レベルであるとは言えない。特に、スピーチのように、事前に準備をしたものを一方的に話すということはできても、相手の意見を的確に理解し、それを踏まえた上で自身の意見を述べるということはあまりできないという特徴がみられた。

ディベートは、相手の主張を的確に理解する力を伸ばすという田代（2008）の指摘もあるように、当該クラスの受講生の口頭産出能力や相互行為能力を伸ばすためには、ディベートが効果的なのではないかと考えた。

そこで、本授業では、以下のことを到達目標として、ディベート活動を取り入れることにした。

- 1) 話を論理的に組み立て、筋道の通った話をまとめることができる。
- 2) 相手の主張をよく聞き、すばやくポイントをつかみ、分析ができる。
- 3) 自分の主張の正しさと必要性を相手に納得させられるようになる。

3 実践の概要

3.1 本授業について

上述の通り、本実践は、2017 年前期から 2018 年前期にかけて筆者が担当した「日本語 V（口頭表現）」における実践である。この授業は、大学で専門的な授業を受けるために必要とされる口頭表現力を育成させるための授業であり、全 15 回の授業のうち、10

回をディベート活動に充て、残りの授業回では、グループ発表やディスカッションを行っている。受講生は、2017 年後期の研究生 1 名と 2018 年前期の大学院生 1 名を除くと、全員が、日本語を専攻もしくは副専攻とする学部の交換留学生である。出身大学の英語の授業などで簡易式のディベート活動を行ったことがあるという韓国出身の学生数名を除いては、ほぼ全員が、ディベートの経験のない学生であった。実施時期ごとの受講生数とその出身地を表 1 に示す。

表 1 実施時期と受講生数

実施時期	受講生数	出身地別内訳
2017 前期	15 名	中国 12 名、台湾 1 名、韓国 1 名、フランス 1 名
	20 名	中国 17 名、韓国 2 名、ウクライナ 1 名
2017 後期	10 名	中国 4 名、台湾 6 名
	21 名	中国 11 名、台湾 6 名、韓国 4 名
2018 前期	11 名	中国 9 名、韓国 2 名
	13 名	中国 3 名、台湾 10 名

3.2 活動の流れ

まず、ディベート活動に入る前に、受講生が現時点での自身の能力を把握できるように、Can-do シートを書かせた。Can-do シートには、到達目標に従い、以下の項目を載せた。

- 1) 自分の意見を論理的に組み立てて話すことができる。
- 2) 相手の意見を聞いて、そのポイントを理解することができる。
- 3) 自分の主張の正しさを相手に説得的に話

すことができる。

4) 聞き手を意識した分かりやすい話し方ができる。

5) 自分の主張を裏付けるための証拠となる資料を見つけることができる。

これらの項目について、⑤よくできる、④できる、③少しできる、②あまりできない、①全然できない、の5段階で評価させた。その結果は、2017年前期は、平均2.3ポイント、2017年後期は、平均2.1ポイント、2018年前期は、平均2.5ポイントであり、おおむね、できていないことが分かった。活動中は、これらの項目を常に意識しながら、取り組むように伝えた。

続いて、ディベート活動に充てた全10回の授業の流れについて述べる。脇田(2007)や田代(2008)は、ディベート活動における、活動の意義の共有や、準備段階の重要性を指摘している。そこで、本授業では、初回に、ディベート活動を導入する意義を確認し、上述の到達目標を提示したうえで、段階的な指導を行った。活動に充てた全10回のスケジュールを、表2に示す。

表2 活動のスケジュール

回	内容
1日目	オリエンテーション ディベートの説明
2日目	テーマ1の導入
3日目	ディベートの練習
4日目	ディベートの本番
5日目	テーマ2の導入
6日目	ディベートの練習
7日目	ディベートの本番
8日目	テーマ3の導入
9日目	ディベートの練習
10日目	ディベートの本番 ふりかえり

受講生は、ほぼ全員が、ディベート活動を体験するのは初めてであるため、まずは、ディベートがどのようなものなのかを理解してもらうことに時間をとった。全体的な流れを知ってもらうために、実際に留学生がディベートをしているところを動画に撮ったものを視聴させた。次に、ディベートの流れを段階的に体験させるために、まず、肯定側、否定側が事前に話す順番を決めず自由に討論するランダムディベート、続いて、肯定側、否定側、ジャッジのそれぞれ1名ずつで構成するワンマン・ディベートを行った。これらの練習を通して、ディベートの流れを十分に理解したうえで、本番に入った。

3.3 論題の選び方

論題選びの重要性は、松本(2001)や、内藤・西村・竹内(2015)でも指摘されている。松本は、論題選びの際に考慮することとして、1)ディベートする価値があるか、2)参加者に適しているか、3)予想される議論の種類や数が適当であるか、4)資料があるか、5)本番までに決着がつかないか、などを挙げている。内藤ほかは、学生自身に論題を探して決めさせることについて、モチベーションが上がるというメリットがある一方で、学生が論題として適当なものを選ぶことの難しさも指摘している。各自が候補となる論題を準備してきて授業中に議論しながら論題を選ぶという過程も、受講生にとっては、有意義なことではあるが、本実践では、限られた時間内で複数回ディベートを行いたいこと、論題に関する背景知識を理解してもらうために教師が事前に教材を準備しておきたいことなどから、論題は教師が選ぶこととした。

論題選びで特に難しかったのは、松本(2001)も指摘しているように、本番までに決着がつかないかという点である。すなわち、肯定か否定かどちらも簡単には判断がつかないような論題を選ぶことが容易ではなか

った。各回で扱った論題は、表3に示すとおりである。

表3 各回の論題

論題	実施時期
1. 終身雇用制を廃止すべきである	2017年前期1回目 2017年後期1回目 2018年前期1回目
2. 小学生のスマートフォン使用を禁止すべきである	2017年前期2回目 2017年後期2回目
3. 若者は地方に移住すべきである	2017年前期3回目 2017年後期3回目 2018年前期2回目
4. 電子書籍は紙の書籍にとってかわるべきである	2018年前期3回目

2018年前期の受講生に関しては、それまでの活動がスムーズに進み、ディベートの方法についての理解が前年度と比べて早かったため、3回目の論題は、学生自身に選ばせた。表2の4が学生が選んだものである。事前に、Moodle（山口大学の講義支援システム）を通して、学生に候補を出させ、授業中に話し合っただけで決めた。採用されなかった論題の中には、以下のように、今後の活動に取り入れることができそうなものもあった。

- ・動物園は必要か
- ・死刑制度は必要か
- ・積極的安楽死を法的に認めるべきか
- ・原子力発電は必要か

一方で、以下のように、個人の主観的な意見に陥る恐れがあるものも見られた。

- ・朝食はパンかご飯か
- ・昔の恋人の写真や記念品を捨てるか捨てないか
- ・ペットを飼うなら犬か猫か
- ・男女の友情は成立するか

- ・愛することと愛されることのどちらが幸せか

やはり、授業で扱えるような論題を学生に一から選んで、決めさせるのは難しいと実感した。

3.4 テーマの導入

ディベートの論題を提示する前に、テーマの導入として、まず『クローズアップ現代』等のビデオを視聴させ、背景となる現代日本の社会事情についての理解を促した。扱ったテーマは、「若者の就職活動」、「子供のスマートフォン使用」、「若者の国内移住」の3つである。この3つのテーマに絞った理由としては、ディベートの論題へと結びつけやすいこと、大学生にとって身近な話題であること、現代の日本事情を理解するうえでも興味深いこと、日本に限らず若者にとって普遍的な話題であること等が挙げられる。

ビデオを視聴した後は、内容について、グループで自由にディスカッションをさせた。例えば、「若者の就職活動」であれば、就職の際に、重視することは何か、安定性とやりがいのどちらを優先させたいか等について、「子供のスマートフォン使用」であれば、子供がスマートフォンを使用することのメリット、デメリットについて、「若者の国内移住」であれば、都会に住むことと地方に住むことのそれぞれメリット、デメリットについて、まずは形式にこだわらず、自由に意見を述べさせた。さらに、自身の思考の整理や、新しい考えを思いつきやすくするために、アイデアマップを活用させた。

以上のような活動を通して、テーマを理解し、背景知識が共有できたことを確認したうえで、論題の提示を行った。

3.5 ディベートの流れ

各テーマにつき、3回目の授業で、ディベート本番となる。本番の流れは、表4に示す

とおりである。

表4 ディベートの流れ

項目	所要時間
肯定側立論	3分
準備	1分
否定側による質疑	2分
否定側立論	3分
準備	1分
肯定側による質疑	2分
準備	1分
否定側反駁	3分
肯定側反駁	3分
判定	

肯定側、否定側、それぞれ交互に、立論、質疑、反駁と行った後、最後に、ジャッジ役の学生による判定が行われる。判定は、どちらがより、論理的で説得的であったかという観点から行われる。

本格的なディベートでは、第一反駁と第二反駁の2回の反駁があるが、本実践では、時間的な制限があるため、反駁はそれぞれ1回ずつにし、各項目についても最低限の時間しかとっていない。しかし、学生からは、反駁が1回しかないために、先に反駁をした否定側は、十分に自分たちの意見が主張できたような気がしない、相手の反駁に対して、さらに反駁をしたい、という意見が出た。そこで、2017年後期と2018年前期の3回目のディベートでは、肯定側、否定側、それぞれ2回ずつ反駁を行った。また、全体的な時間が短いという意見が出ることもあり、時間的に余裕のある際には、時間を1分ずつ延ばすなどして、臨機応変に対応した。

グループ分けは、メンバーの日本語能力や、性格、積極性においてバランスをとるため、教師が行った。各グループ、それぞれ、立論、質疑、反駁、サポートにあたる学生がいるよ

うに、5名程度とし、15名以上いるクラスについては、肯定側、否定側、それぞれ2グループずつ作った。司会と時計係、およびジャッジは、待機しているグループの学生が担当した。

また、肯定側、否定側のどちらの立場になるかは、教師がランダムに指定した。そして、ディベート終了後には、改めて、学生の個人的な意見としては、どちらの立場を支持するかを聞いた。

3.6 表現の型の指導

ディベートには、ディベート特有の表現が多い。母語とは違い、第二言語（外国語）の授業で取り入れる際には、特に、表現の型を指導する必要がある。2017年前期の初回の授業では、特に表現の指導は行っていなかった。そのため、受講生の日本語レベルによっては、スムーズな発言ができない、言っていることが分かりづらい、反駁をしても、反駁だと理解されない、といった問題があった。そこで、2017年後期以降は、導入の際に、表現の型の指導を行った。

表5は、その際に紹介した表現のリストである。練習では、この表現リストの括弧の中に、実際に自分の主張や、メリット、デメリット等を挿入して、練習させた。また、司会者にも、表現の型を配布した。

特に、表現の型を導入することで、分かりやすくなったのは、証拠資料の引用の部分である。導入前は、どこからどこまでが引用部分なのかが明確ではなく、引用部分が、話し手の意見であるかのように聞こえることもあったが、表現の型を紹介することで改善された。

また、これらの表現には、ディベートだけでなく、一般的なディスカッションに使われる表現もあり、「である」体に直せば、レポートや論文などの書き言葉でも使える表現もあることを説明した。

表5 練習に用いた表現の例

立論で使う表現
<p>始めのあいさつ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・これから、「 」という論題について、肯定側 / 否定側立論を始めます。 <p>メリットを述べる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・プランを導入することによる（から生じる）メリット / デメリットをご説明します（申し上げます）。 ・メリット / デメリットは、「 」ということです。なぜ、「 」ことで、「 」というメリットが生じるかという、～からです。 <p>引用をする</p> <ul style="list-style-type: none"> ・証拠資料を引用します。出典は、「 資料の情報 」です。 ・引用を始めます。「引用内容」。引用終わります。 <p>最後にもう一度自分の立場を述べる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・以上のことから、「 」に賛成します。
質疑で使う表現
<p>相手側が言ったことを確認する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・メリット / デメリットは、「 」と言いましたね。「 」ことで、どうして「 」することができるのか、もう少し詳しく教えてください。 <p>証拠資料についての確認</p> <ul style="list-style-type: none"> ・証拠資料について確認します。「 」と言いましたね。どのくらい「 」なのでしょう。
反駁で使う表現
<p>相手側が言ったことに反駁する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・肯定側 / 肯定側は、「 」と言いましたが、これは、違います。 ・「 」という点について、○点反駁します。 ・なぜかという、～からです。 ・まず～、次に、～、最後に、～ ・ですから、～わけではありません。

3.7 活動の振り返り

それぞれの学期の最終回に、活動に関する口頭での振り返りと、活動前に行った Can-do シートによる自己評価を再度実施した。自己評価では、ほぼ全員が、すべての項目において、活動前のポイントよりも高くなっていた。

また、口頭での振り返りで、感想として出たのは、以下のようなことである。

- 1) 短時間で相手の意見のポイントを理解して、反駁を考えるのが難しかった。
- 2) 主張を裏付けるためのいい証拠資料がなかなか見つけられなかった。
- 3) 相手の言っていることが聞き取りにくいことがあった。
- 4) 準備をきちんとしておくことが非常に重要だということが分かった。
- 5) グループで協力することが大切だということがよく分かった。

これらの感想をふまえて、4では、本実践中の気づきについて、考察する。

4 考察

4.1 論理的思考力について

立論において、自身の主張を論理的に組み立て、説得的に話すということは、全体的に、回を追うごとにできていった。しかし、最後まであまりできなかったのは、受講生の振り返りにもあったように、反駁である。

立論は、事前に原稿の準備ができるが、反駁は、相手側の立論を聞いてはじめて行えるため、事前の準備ができない。相手側の立論を的確に聞き取り、内容を分析したうえで、反駁をするということが十分にできていないことが多かった。また、反駁の際に、立論では述べられなかったような意見が、新たに出現するということがあった。相手の立論で述べられた意見に対する反駁をしなければなら

ないことを、何度も注意した。

この対策としては、メモを十分にとり、準備時間に、グループ間で分析をすることや、相手側がどのような立論をしてくるのかを、事前準備の段階で、ある程度予測しておくことが必要ではないかと思われる。このような事前準備や、グループ内での分析が、論理的思考力を養うことにつながると考えられる。

4.2 相互行為能力について

論理的思考力とともに、本実践での育成を目指していたのが、相互行為能力である。ディベートは、一方的な口頭産出能力だけでなく、相手の主張を聞き取り、そのポイントを理解したうえで、質疑応答や反駁を行わなければならない。すなわち、相互行為能力も求められるのである。活動開始当初は、自分が準備してきた原稿をスピーチするのに精いっぱい、相手の主張をあまり聞いていないために、あるいは、聞き取ることができないために、ポイントから外れた質疑応答になることや、反駁の際に、反駁にならず主張を繰り返すだけになることもあった。3回のディベート本番を通して、受講生らは、相手の主張を注意深く聞くことの重要性を理解していったようである。

このようにディベートは、質疑や反駁をするという目的から、より注意深く相手の発言を聞こうとするため、集中力や聴解力をつけるうえでも、効果的ではないかと思われる。

4.3 協働活動の重要性

ディベートは、グループ活動であるため、協働活動が重要になる。学習者が能動的に学ぶアクティブ・ラーニングの必要性が叫ばれる昨今、協働活動は、日本語教育においても、その有効性が注目されている。

館岡（2004）は、言語学習における協働活動のメリットとして、仲間の学習者から直接に知識や方略が学べるということや、自己

を見直す機会が与えられるということを挙げている。

本活動中も、事前の話し合いや本番の準備時間に、グループのメンバーと協力して、より説得的な主張を組み立てていく様子が、観察できた。実際、より積極的に協働活動が行えたグループのほうが、勝つことが多かった。

ただ、グループ内では、積極的にまとめ役となり、協働活動に貢献する学生と、そうではない学生がいた。このような、協働活動への貢献度は、本実践では評価の対象としていないが、今後は検討したい。

4.4 日本語能力の差について

本クラスは、上述のとおり、プレイスメントテストとして用いるJ-CATの得点が250点以上の学生のみが履修しているが、学生間の口頭運用能力の差は大きい。発音や語彙の選び方、表現が正確ではないために、相手にとって聞き取りづらい、主張が説得的にならない、ということもあった。また、母語で、アカデミックなディスカッションをしたことがあるか、そうでないかによっても、パフォーマンスに違いがみられた。グループのメンバー同士で、協力することで、その差をある程度は縮めることができるが、比較的的口頭運用能力の高い学生に、比較的低い学生が依存してしまうことがないよう注意を払う必要がある。

5 まとめと今後の課題

以上のように、口頭産出能力や相互行為能力の育成を目指して、日本語の上級レベルの授業に、ディベート活動を取り入れた実践について述べた。ディベート活動を取り入れたことで、それまで課題となっていた、相手の意見を的確に理解し、それを踏まえた上で自身の意見を述べるという点においては、ある程度、改善が見られたように思われる。

ディベートとしての形はある程度できてき

たが、立論や反駁における具体的な発言をみると、不正確であるため、相手に分かりづらいつらと思われることもあった。今後は、実際の受講生の発話を録音したうえで、談話展開上、どのような問題点があるのかを詳細に分析したい。

また、学生の自己評価や、授業実践者としての筆者の実感としては、受講生の口頭運用能力が高まったと思われるが、客観的な指標に基づいて評価したわけではない。ACTFL-OPIなどの客観的なテストにより、実践前と実践後に受講生の口頭運用能力がどのように変化したかをみる必要がある。

(留学生センター 准教授)

【参考文献】

阪上彩子, 2018, 「日本語授業におけるディベート活動の実践報告」『関西学院大学高等教育研究』 8号, 41-49
田代ひとみ, 2008, 「論理的思考能力育成のた

めのディベート授業—議論の分析から明らかになったこと—」『日本語教育方法研究会誌』 15 巻 1 号, 38-39.

館岡洋子, 2004, 「対話的協働学習の可能性：ピア・リーディングの実践からの検討」『東海大学紀要 留学生教育センター』 24 号, 37-46.

内藤真理子, 西村由美, 竹内茜, 2015, 「ディベートの論題選びについての実践報告」『日本語教育方法研究会誌』 22 巻 2 号, 32-33.

松本茂, 2001, 『日本語ディベートの技法』七寶出版

茂木秀昭, 2001, 『ザ・ディベート—自己責任時代の思考・表現技術—』, 筑摩書房
吉川尚美, 小川早百合, 2000, 「ディベート授業の実践とその効果」『日本語教育方法研究会誌』 7 巻 1 号, 14-15.

脇田里子, 2007, 「上級レベルの口頭表現における議論する力を伸ばす試み」『日本語教育方法研究会誌』 14 巻 2 号, 64-65.