

実践研究

正規留学生を対象としたディベートの取り組み

— 他者の視点に着目して —

衣川 友紀子

要旨

教室活動としてのディベートは論理性や説得力、表現力を向上させるために有効な手段とされている。本稿では、留学生の日本語クラスにおけるディベートの実践をもとに、論理的な思考の訓練、他者との対話という観点から、ディベート活動のもつ機能について分析した。同時に、学習者にとっての学び、教師の役割についても考える。一連の教室活動から、学習者が他者、また自己内での対話を経験、つまりさまざまな他者の視点を体験することによって、自分の思考について気づきを得ていることがわかった。特に、多様な視点をもつことの重要性を理解することや、客観的、論理的な思考の構築にディベート活動が活かされていることが観察された。またここに関わる教師の役割としては、具体的な手法の提供、言語的な手助けをしながら、学習者の思考と対話がより深くなるような様々な形での助言が重要であると考えられた。

キーワード

ディベート、論理的思考、思考の訓練、他者の視点、対話

1. はじめに —問題の所在—

正規留学生の日本語科目には、初年次必修科目として聴解・口頭表現クラスがある。筆者が担当するこのコースでは前期に個人別口頭発表、また後期にディベートと個人別口頭発表を課している。彼らは、1年次よりそれぞれの属する学部の授業において日本人大学生と同様、レポートやプレゼンテーション、グループ発表などといった課題をこなしていかなければならない。そこで基本的な口頭発表の技術について学び、自分の考えを論理的かつ説得力をもって表現できる能力が求められる。

これまで口頭発表を実施する中で、表面的な内容で終わらせ説得力がない、自分の発話に対して責任を持っていない、という問題が散見されてきてきた。意見が一方的で具体性に欠けるもの、論拠がなく整合性がないものも少なくない。また聞き手が理解しやすいかといったことに対する意識が薄い。その原因は、自分自身への問いかけがないこと、つまり、その主張は果たして本当にそうなのか、他者はどう考えるか、違う考えもあるのではないか、という客観的な思考に

至っていないことが考えられる。何か意見を述べるのが彼らの目下の問題であり、内容の論理性や説得力まで力が及ばないことが多かった。個人発表後のコメントを見ると多くの学生は、準備不足、特に自分の意見は言えても、その根拠が不十分であることを反省として挙げていた。教師からの課題を理解し、それを日本語で表現していくことだけで精一杯という側面もある。物事の方法や根拠の挙げ方、主張のまとめ方などについてはまだ不慣れな部分も多い。

学習者からは、聴き手に自分の発表がどのように伝わっているのか不安だという感想や、口頭発表は、ある程度訓練によって上達するのではないかという意見、教師のアドバイスが必要、といった意見があった。こういった意見から、学習者自身が他者の視点の必要性を感じていることがわかる。

学習者が自分の発言の内容に責任を持ち、他者に伝わる自己表現を実現するためには、他者の視点、つまり異なる立場の思考を持つことを具体的な形で経験することが必要である。その能力を養成する方法としてディベートの活動を取り入れている。これにより物事を多様な方向から見る力、他者の視点を掘り起こして自分の中に取り込み、より深く説得力のある考えを構築する力をつけることが期待できる。

本稿では、聴解・口頭表現クラスで実施したディベートの実践を振り返りながら、思考の訓練、他者の視点、対話という観点から、ディベート活動の機能について分析する。同時にこの活動が学習者にとってどのような学びとなったかについて、学習者のコメントをもとに分析、考察する。また、一連の教室活動における教師の役割についても考察していく。

2. 先行研究

今回行ったディベートは主に教育現場で行われる教育ディベート（松本 2001）を指す。ある論題について、肯定側と否定側に分かれ、立論、質問、反駁の流れで論争を繰り返して、最終的には審判（ジャッジ）が勝敗を決めるものである。

ディベートがもたらす教育的効果についてはすでに様々な実践で報告されてきている。松本（2001）ではディベートの意義として、批判的な思考能力、論理的な思考能力、迅速な思考能力、情報収集と活用能力、口頭発表能力、傾聴能力、それぞれの向上に役立つことが挙げられている。学部留学生へのディベートの導入については、西谷（2001）によると、資料を読む、立論を書く、メモを取る、実際に立論を行なう、相手の言ったことを聞き、質問や反駁を行なうといったように、外国語学習の四技能がバランスよく含まれていると述べ、さらにチーム内での協力や批判的思考能力を向上させることができるという。脇田（2008）では論理構成の「型」を導入することによって、学習者の論理的思考の強化につながったことが報告されていると同時に、形式だけではなく議論の質や量、信頼性についても充実を図る必要があることが指摘されている。論理構成の仕方としては福田（2011）においてもディベートの準備段階としてタスクシートを利用して根拠やデータに意識を向けさせる指導を行なっているが、論理的思考力の養成にはまだ改良の余地があると報告している。館岡・斉木（2003）においても、ディベートが日本語学習の面のみならず、思考を深め、楽しく学習することができる可能性、また同時に学習者が自分に日本語力について見直す機会となり、学習の動機付けになったと述べている。

留学生教育以外の分野においては、野山他（1997）は教師研修の一環として、ディベートを取り入れている。その目的としては単に口頭表現能力の向上に着目するのではなく、客観的な視点を得るために他者の視点と出会う機会として位置付けている。また、鈴木ら（2005）は、多声的な思考観に基づく思考訓練の手法として、小学校の理科の授業にディベート活動を取り入れた結果、他者の視点に立って考え、意見を表明させることに有効であったことを報告している。

留学生を対象としたディベートの実践については、口頭表現の訓練に着目したもの、学習動機の上昇といった報告が多くみられるが、ディベート活動に内在する他者の視点や対話といった機能についての分析はまだ少ない。

3. ディベートの目的

先行研究においてもすでに言われているように、リサーチ力や主張の構成力、論理性、言語運用力、表現力などディベートにおいて学ぶ要素は多岐にわたる。特に、論理的な思考と表現を具体的に体験する場として、ディベートには立論、質問、反駁といった全体としての型がある。この型を利用することによって、論理的な構成を明確に可視化しながら学ぶことができる。

留学生にとって、このような力を養うためには、日本語そのものの運用能力と思考する力の両方が必須となる。本稿の対象とした正規留学生の場合、入学の時点で日本語能力検定試験N1保持者が多い。これは上級レベルの日本語能力を有することを示す1つの目安となり得る。入学後はそういった言語能力をベースとし、学部授業における専門的な内容の理解やさまざまな課題をスムーズに遂行する力、つまりアカデミックな日本語能力が要求される。彼らに対する日本語科目の役割として、適切な日本語を使用し、あるテーマについて他者に論理的かつ正確に自分の思考を表現できる力の養成が求められる。「伝えたい中身」を自分の中で論理的に構成する作業を通してこそ、日本語の真の運用力の向上に繋がるのではないだろうか。そこで、ディベートを通して、論理的かつ説得力をもって、学習者が自分の思考を明確に他者に伝えられることを目指した。

上述したように、論理性の獲得の手段としてディベートは有効だと考えられるが、その思考のプロセスに関わるのが、他者の視点、他者との対話である。ディベートはチームに分かれて論理を組み立てていくという作業をしなければならないが、その作業を通じて、チームメイトとのやり取り、また自分自身の中でも様々な方向から物事を捉えなおすというプロセスを経験することになる。自分を軸としながらも、実際の他者と話し合うこと、また自分の中に他者の視点を取り込むことによって、一方向的なものの見方を破ること、そして思考力に繋げることが期待できる。そのためには様々な他者との対話が必要となる。鈴木ら（2005）では「思考」という活動について、「人は自分の『考え』に対して発せられるであろう様々な他者の声を想定し、それらの声に対して返答を与えたり、他者の声を自分の中に取り込んだり、また声と声の関係を調整したりすることを通して考えを深めていくのである」と述べている。他者と自己との関係を作る対話を考えるときに注意すべきことは、「対話」とは単なる「発話のやりとり」ではないということである。この点について佐藤は次のような警告をしている。「人との対話を単なる情報の交換や、自分が必要としている情報を収集する手段、あるいは相手を情報の発信源としか考えないような

間違った捉え方をしてしまいがちだが、相互作用と対話の本質は情報交換だけではない」（佐藤 1999: p.195）。

教室の中で、グループでの話し合いは頻繁に行なわれることであるが、断片的で脈絡のない発話が飛び交うだけであるにも関わらず、何となく学習者たちが意義のある活動をしたかのように見えることがある。しかし、他者の声をきちんと咀嚼せず、時間だけが流れていることも少なくはないのではないか。「対話」とは他者と対峙することであり、融合することでもない。異質なものの同士が応答しあう関係を結び、新しいものを創ることこそ対話の本質と言える。そして、他者的視点を自分の中で構築することによって、伝える内容をより意味のある、伝わりやすいものにすることができる。

松本（2001）でも述べられているように、ディベートは予め決められた論題、立場、進行形式や時間といったルールに則って行う 1 つのシミュレーションであるが、思考の訓練、他者的視点の涵養という意味において、単にクラスメートとの対話のみならず、学習者自身の中に様々な他者の声を構築するという点で、多くの対話が含まれている。詳細については後述するが、このスキルを学習者が他の勉強における活動の中でも応用できる素地を作ることが本活動の目的である。

4. 教室活動

「日本語聴解・口頭表現」は、週 1 コマ、1 学期 15 回（1 コマ 90 分× 15 回）で行なう。そして前半をディベート、後半を個人発表に充てている。今回の実践は 2011 年後期、学習者は 3 つのクラスで合計 42 名（国籍は韓国、中国、台湾が大半でフランス、オランダ、ロシアがそれぞれ 1 名）を対象とした。3 クラスとも同じ内容で進めた。コースの中でディベートを扱ったのは前半の 8 回であり、以下のようなスケジュールで進めた（表 1）。

表 1：ディベートの授業の流れ（2011 年後期）

| | |
|------|--|
| 1 回目 | ディベートの概要説明／ディベートの目的説明 |
| 2 回目 | ディベートの方法説明（サンプルディベート視聴）ディベートでの話し方／フローシートの使い方 |
| 3 回目 | マイクロディベート（1）（論題：選択） |
| 4 回目 | マイクロディベート（2）（論題：『死刑制度の是非』） |
| 5 回目 | ディベート練習（論題：『死刑制度の是非』） |
| 6 回目 | ディベートの準備（本番のトピック・グループ・役割分担決定） |
| 7 回目 | ディベート大会①（論題：『日本における原子力発電を廃止すべきである』） |
| 8 回目 | ディベート大会②（同上） |

日本語でのディベートはほぼ全員が未経験だったこともあり、導入から本番のディベート（ディベート大会）に至るまで、日本語での表現とディベートの方法、両面から段階を追って進めていった。

1 回目と 2 回目の導入の部分ではディベートに取り組む理由と目的についてまず説明した。特

に、自分の価値観とは違う意見に耳を傾けること、その上で論理性や説得力の向上を目指すことを強調した。その後、『知のナビゲーター』（くろしお出版）の付属DVDに収録された日本人大学生の簡単なディベートを視聴させ、その形式や表現方法について概要を捉えさせた。同時に実際にフローシートを使って、メモも取らせた。視聴後、肯定側、否定側のどちらの意見に納得できたかとその理由について話し合った。このようにディベートの形式、話し方、内容について観察させ、イメージを持たせた。その後、言語運用面での指導（ディベートで使われる表現例の紹介、注意点など）を行なった。

3回目はマイクロディベート①を行った。これは森本（2007）で実践された3人1組で行う練習ディベートで、これを援用した。3人のグループを作り、A対B、B対C、C対Aの順で、それぞれが肯定、否定両方を体験することとした。論題は資料がなくてもある程度は可能と判断できるものをいくつか用意し、学習者に選択させた。

4回目は教師側から指定した論題「死刑制度を廃止すべきである」で取り組ませた。チームは2対2で構成し、以下のような形式と時間配分で行った。ここでは死刑制度についての肯定、否定、それぞれの資料については予め教師側で準備し、それを利用してもよいこととした。マイクロディベート①では論題は特に資料を用いなくてもできるものにしたが、死刑制度の是非という論題は資料がなければできない。どのような資料を用いればよいか、またその扱いを体験させるという意味で、資料については事前に配布し、読んでくることを課題にした。これは肯定側、否定側いずれかの立場だけを行なうのではなく、両方の考え方をまず理解することが客観的なものの見方を養うことに繋がると考えたからである。そして、授業内で資料の内容について全員で確認した。また、論題に関してチーム内で立論を立てる話し合いの際に、まずは論題に対して自分が今までに知っていることや考えたこと、人から聞いたこと、論題に対するイメージなどについて思いつくままにアイデアマップを書かせる作業を行なった。この作業によって個々の学習者がいろいろな視点を持ち共有することが他者の視点をより充実させることになる。そこからリンクマップ（メリット・デメリット発生過程の可視化）を作成し立論作成を行なった。

表2：マイクロディベート①

| |
|-------------|
| ①肯定側の立論〔2分〕 |
| 作戦タイム〔1分〕 |
| ②否定側の反駁〔2分〕 |
| ③否定側の立論〔2分〕 |
| 作戦タイム〔1分〕 |
| ④肯定側の反駁〔2分〕 |

表3：マイクロディベート②

| |
|------------|
| ①肯定側立論〔3分〕 |
| 作戦タイム〔1分〕 |
| ②否定側質問〔2分〕 |
| ③否定側立論〔3分〕 |
| 作戦タイム〔1分〕 |
| ④肯定側質問〔3分〕 |
| 作戦タイム〔2分〕 |
| ⑤否定側反駁〔2分〕 |
| 作戦タイム〔2分〕 |
| ⑥肯定側反駁〔2分〕 |

5 回目のディベート練習は 4 回目のマイクロディベートと同じ論題、立場で行うこととし、フォーマットは本番とほぼ同じ形をとることとした。これは 4 回目ではあまり深められなかった主張の内容、反駁をより深めることが目的であった。マイクロディベート②では論題の深刻さの割に、時間が短かったこと、また反駁が 1 回のみでは物足らなさがあつた。また、この時点で学習者もディベートに慣れてきた。そこで、第 1 反駁、第 2 反駁という形で 2 回取ることにし、立論の時間もやや多く取つた。それは学習者にとっても満足のいくものであつたようである。ここでは学習者はディベートの流れに沿つた形で資料を使いながら試合を行なうことはできたが、音声面での問題（小さい声、不明瞭な発音）や不適切な語彙や表現の使用、時間の使い方（短すぎるものが多かつた）、「質問」の意味の取り違い（反駁になっている）などの問題点が見られた。また根拠が少ない、あるいは弱いもの、資料がきちんと使えていないものも見られた。これらの問題点に関しては、ジャッジからの指摘とともに、教師が試合直後にその場で具体的に指摘し、フィードバックを行なつた。

6 回目の授業は本番ディベートの準備時間に充てた。論題については「日本において原子力発電は廃止するべきである」と指定した。この論題を選択した理由は、肯定、否定の立場が比較的明確であること、資料も多いこと、現在進行中の問題であること、また東日本大震災以降、今後のエネルギー問題を考えることは世界的に見ても重要な課題であり、これからの社会のあり方について、1 人 1 人が考えるきっかけになると考えたからである。ここでの資料について、教師側からは現在の日本におけるエネルギー資源の割合の表のみをクラス全体の共通した前提の事実として配布した。また、学習者の関心を促すために、予め原子力発電についての賛成、反対両方の立場が書かれた資料を最低 1 つずつ持参することを課した。両方の立場をまず理解した上で、立論の構成に持っていくほうがより客観的で説得力をもたせられること、また相手チームの立論や反駁が予想しやすくなることが狙いであつた。

話し合いでは話し合いの観点を書いたタスクシートを配布した。まず論題についての現在の状況、自分が現時点で知っていることを書きだし、グループ内で立場に捉われず話し合つた。このあとで肯定、否定のチームに分けることにした。次にそれぞれの立場についてメリット（またはデメリット）、またその実効性を検討すること、その上でエビデンスはどのようなものが必要か検討することという流れを書き、それに従つて進めさせた。また、教師は各グループを回りながら、アドバイスを行なつた。教師のアドバイスの内容については後述する。

7 回目と 8 回目では、本番ディベートを実施した。本番ディベートのフォーマットは以下のとおりである。

表4 本番ディベートのフォーマット

| |
|-----------------------|
| ①肯定側立論 (5分) |
| ②否定側から肯定側への質問 (3分) |
| ③否定側立論 |
| ④肯定側から否定側への質問 (3分) |
| ⑤否定側第1反駁 (3分) |
| ⑥肯定側第1反駁 (3分) |
| ⑦否定側第2反駁 (3分) |
| ⑧肯定側第2反駁 (3分) |
| ⑨否定側総括 (3分) |
| ⑩肯定側総括 (3分) |
| ※それぞれの間に1～2分の準備時間をとる。 |

5. 教室活動の観察と分析

5-1. 他者との関わり

ディベートに関わる一連の教室活動を観察したところ、学習者がグループ内での話し合いや実際の試合を通して、自分の意見を積んだり砕いたりしながら少しずつ論理を組み立てていく様子が見られた。これは学習者が様々な形で他者の視点を経験していることを示している。ここでは教室活動を振り返りながら、他者の視点について、学習者がディベーターの場合(図1)と、学習者が観察者(ジャッジ)の場合(図2)に分けて、他者との関係性について分析する。

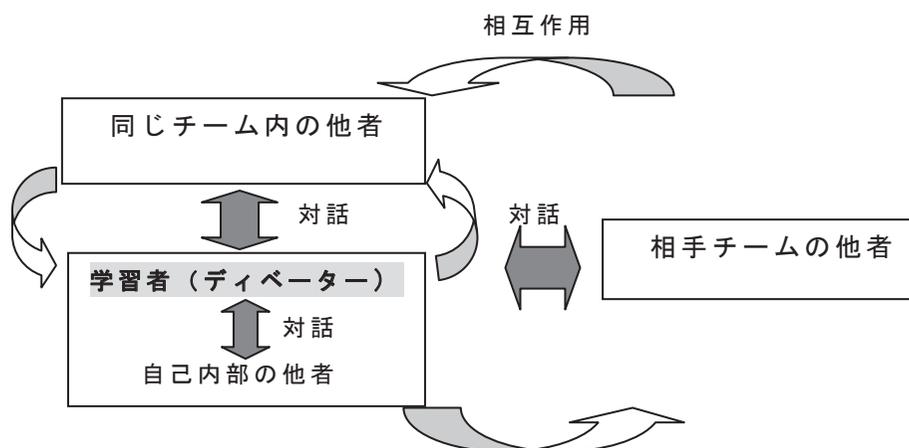


図1：ディベート活動内における他者の視点との関わり (1)

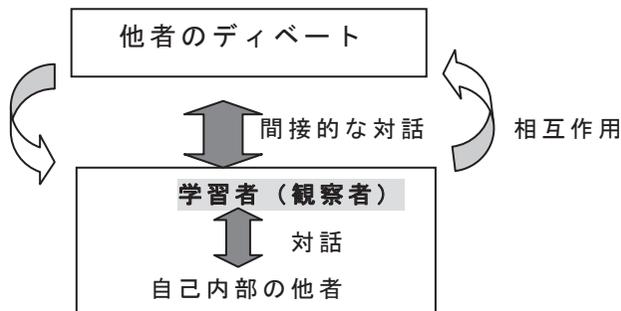


図 2：ディベート活動内における他者の視点との関わり（2）

一連の教室活動の中で、学習者はまず、チーム内のメンバーに向かって発話する。話し合いの中では賛同、反論、質問、確認など、様々なやり取りが行われ、それらがそれまでの思考を揺るがす。つまり、他者とのやり取りを通して、新しい思考の形成が促されることになる。この他者との対話によって得られた新たな思考は自己の内部へ戻ってくる。そして次の発話を構築するために、自己の内部において自分の思考についての客観性、具体性、論理性などが求められる。つまり自分でも他者の視点を作り、対話を行なうことになる。相手チームとのやり取りにおいても同様に、他者の声を聞き、自分の中に取り込んで対話を行ない、再度相手に対し発信する、という行為を行っている。つまり、ディベートをつくりあげていく過程において、学習者 1 人 1 人が自分の思考が論理的で説得力があるのか、他者の思考も取り込んだ上で、常に検証しなければならない状況に置かれる。これらの相互作用が最終的にそれぞれの個人に新しい視点、思考として還元されていく。一方、学習者がジャッジとなった場合、観察者という立場で他者の思考に論理性や説得力があるかを判断する役割がある。そのためには自分自身の思考の論理性についても、他者の声を取り込みながら確認、検討、修正などを行わなければならない。つまり、直接的ではないが、間接的に他者との対話を行なっていると考えられる。この構造は、佐藤（1996）において示された対話の構造モデルの考えに沿うものである。

それぞれの個人から出された発話はまず、個人のモノローグとして出されるが、これは一定の対話空間の中で 2 つのダイアログとなって、結果的には自己に再度戻ってくる（再帰性）。1 つは話者内の対話で、自分のモノローグは即座に自分がその声を聞き、そしてただ聞くだけでなく、自己との対話を起こす。（中略）もう一つのダイアログは、まさに対話空間の中で新しく作られた発話で、それぞれの話者が出した α 、 β という発話内容はまったく新しい ω となってそれぞれの話者のなかに入っていく。（pp.110-111）

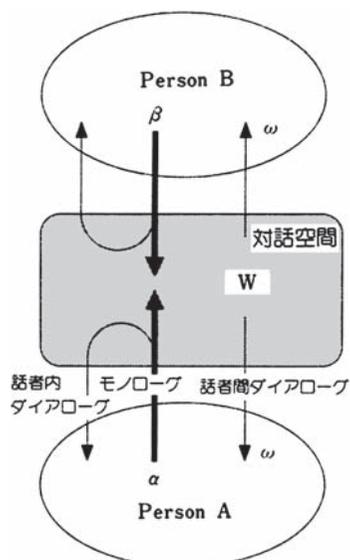


図3：「相互作用における対話モデル」(佐藤 1996)

ディベートは、この対話の構造を様々な他者との関わりにおいて経験する場であると言える。次に、前掲の図に示した他者の視点について次に詳しく述べる。

(1) チーム内での他者との関わり

今回の活動において、学習者はマイクロディベートから本番ディベートに至るまで、クラス内で様々な他者と交流することになった。筆者の観察によると、授業中、チーム内での話し合いでは、問いかけ、応答、説得、主張、賛同、反論など様々なやり取りが行なわれていた。ある立場に立って論理を組み立てるといった具体的な作業（立論、根拠の洗い出し、反駁の予想等）の中で、必然的にチーム内の他者の声に耳を傾けることになる。それにより、思考のプロセスも明確になるといえる。また、ある一定の目的を持った活動の場であるため、話し手はそれぞれ自分の発話に責任を持たなければならず、聴き手もそれを取り込んだ上で発話するという作業の連続になる。

特に今回の実践で学習者に注意を促したのは、立論をする前にまずチーム内でブレインストーミング、つまり論題についてイメージすることや知っていることを洗い出すという作業である。チーム内の作業を観察すると、当初は話し合いが詰まらないうちに立論での主張の文章を紙に書き、適当な理由をつけて完結させてしまい、なぜその主張なのか、その主張は本当に裏付けがあるのか、説得力があるのか、という部分が抜け落ちていることが見られた。考えを練ることが苦手な学習者が少なくないこともわかった。

話し合いでは、うまく他者の意見を聴きあいながら立論にもっていくことができているチームもあれば、話が進展せず、断片的な発言が多いチームも見られた。観察したところによると、チーム内での相互理解が図れていたチームは論理構成がしっかりしており、試合でもそれを発揮し、説得力があった。対話がうまく進んだチームは、誰か一人が中心的存在になり話をまとめたケースと、特定の学習者ではなく、メンバーがそれぞれ自然にファシリテータの役割を交代

しつづ話し合いが進められていたケースが見られた。逆に1人が仕切ってしまったり、発話が断片的になっているチームでは、アイデアマップや主張の流れが雑になっていることが観察された。

(2) 自己内部の他者との関わり

今回のディベートでは、肯定側、否定側両方を経験することや、ディベートの前に両方の立場の資料を調べてくることなど、様々な他者の視点を知る機会を作った。また、試合の立場はくじ引きで決めた。これについては最初の導入の際、また具体的な活動に入る際に重ねて学習者に対して、これは思考のシミュレーションであることなど、その意図を説明した。ただ、理屈ではわかっても実際に自分の意見とは異なる立場に対して抵抗感を示す学習者も若干見られた。しかし最終的にはそれをひきずることはなかったように思われる。意図的に「他者の立場」を作り、そこに自分を置いてみることによって、他者の考えを経験する。つまり、自分の中に新しい他者を作ることになる。その過程で自己の内部でも対話が生まれてくる作業である。資料を読み、理解することも他者の視点を作る、重要なプロセスである。さらにそこに相手チームとのやり取り（質問や反駁）が加わることになり、個人の思考はいろいろな方向から揺さぶりをかけられると考えられる。

(3) 対立関係にある他者（相手チーム）との関わり

実際のディベートを実施している間は、相手チームの発話を注意深く聞きとり、そしてその内容を瞬間的に自分の中に取り込み、解釈し、再構成した上で次の自分の発話である質問や反駁に持っていかなければならない。相手チームがどのような考え方を用いるのか予想することも重要である。相手チームの考えを即座に理解し、それに対して論理的に反駁することはかなり高い能力を要求されると思われるが、予想することは可能である。その意味で、予想したことと、実際に相手チームからの発話内容を比較するという作業は、他者のことばを正確に受け取ること、そしてその思考に対して応答することにより、他者の視点を自分の中で再構築するという対話性を持ったプロセスであるといえるだろう。予想することは他者の視点、考え方を理解することにつながる。

実際の試合では、相手の主張に対し即座に論理的かつ説得力をもって反駁をすることは、予想できた部分についてはある程度できていたが、難しい面も多くあることが窺えた。

(4) 観察者（＝ジャッジ）の立場から見た他者との関わり

ジャッジ役はフローシートを使って書き込む作業をしながら観察をした。そして、両者の論理性、説得力、発話の明快さ、などいくつかの観点から点数をつけ、さらにコメントを述べ、勝敗を判定した。図2で示したように、ジャッジは他者のやり取りについて判断を下す立場にあるため、逆に自分自身の論理性や思考力が測られることになる。ジャッジ役は思考のやり取りを観察することによって、自分の中にも他者の思考を取り込んで自分なりに解釈し、新たな思考を構築する。そしてそこから得た見解を両者に伝える役割を担っているといえる。

ジャッジが書いたコメントを分析した結果、論理性や説得力、具体性についての言及が多く見られた。

表5：ジャッジのコメント

| ジャッジの観点 | コメント例 |
|---------|---|
| 論理性・説得力 | <p>肯定的な評価</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手の主張を認めつつも、そのデメリットを主張した点がよかった ・太陽光発電の分野でも働く場所を確保できるという主張に説得力があった ・代替エネルギーに1つ1つに対して批判を加えていたところがよかった ・データの比較をしていたので説得力があった <p>批判的な評価</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「政治家の賄賂」というのは根拠の出所が不明 ・「廃棄物で日本が危なくなる」というのは話が急で大きすぎる ・廃棄物処理に関する意見を「まだ早い」という一言で済ませたのは論理的な発言ではない ・個人的な推測が多い ・立論と総括の意見が食い違っている |
| 具体性 | <p>肯定的な評価</p> <ul style="list-style-type: none"> ・主張を支える資料が多かった ・代替エネルギーの例を詳細に述べていた ・一つの理由をサポートするためにいろいろな説明を加えた ・実際の例をたくさん挙げていてわかりやすかった ・立論は具体的で、人間の立場から考えた点がよかった <p>批判的な評価</p> <ul style="list-style-type: none"> ・原発の処理方法についても具体例がほしかった ・太陽光発電が必要な条件や、その供給量を述べていない ・新エネルギーがいつまでに普及するのかしっかり話してほしかった ・資料が多すぎて主張とのバランスが悪い |

このように、主張の仕方やそれに伴う論理性について検討すること、つまり他者を観察することは、間接的に他者（この場合はディベーター）との対話を行っているということになる。つまり、ディベーターの論理と自分の中の論理との比較を行なうことで、様々な気づきを得ることがわかる。他者の視点を涵養するという意味においても、他者の考えを聴く事は、受動的な意味ではなく、むしろ能動的な活動ともいえる。他者を評価するためには、自分の中に何らかの返答、応答が起こっているはずである。賛同、反論、疑問、解釈など、様々な内容があると考えられるが、そこに発表者と自分の間にも対話が起こっていると言える。また、口頭表現という活動の性質上、構成や内容と同時に、発音、声の大きさ・質、表情、目線、ジェスチャーなど音声面や非言語的な要素も当然聴き手へのメッセージとして伝わるだろう。それも含めて、他者の評価は、単に聴き手の一方向的な行為、成果物への評価を下す、という意味にとどまらず、他者と自分を切り結ぶ1つの場面を作っている。ディベートはこういった状況が必然的に作られる場であるといえるだろう。

5-2. 学習者の学び

始めは型どおりに行なうことだけで精一杯であり、理由や根拠も弱いものが散見され、ジャッ

ジのコメントも漠然としたものであった。しかし、段階を追うごとに、型に慣れ、内容も徐々にきめ細かくなり、見方も論理的になってきたことが観察できた。

例えばマイクロディベートの段階では、自分の置かれた立場（肯定側と否定側）をまず理解し、そこにどのような立論が可能なのか、そのメリットやデメリットを挙げることだけでもかなり時間がかかり、立論でのスピーチも単にそれらの羅列に終わるケースも目立った。またディベートの進行自体に不慣れなため、話し方にたどたどしさがあがり、接続表現もあまりなく、話がまとまらないといった問題があった。説得性については、資料がなかったこともあるが、全体に主張の流れがバラバラで、断片的な内容をただつなげただけというものが多かった。また、相手の論点を聴いて反駁するというよりも、自分がどう話せばよいか考えることに集中していた。ただ、この活動の直後に教室内で感想を話し合う機会を設け、感想や反省点を話し合ってみたところ、根拠がなければ説得力が全くないことや、反駁の予想をしておくことも必要であることなど、何が必要であるのかを実感したことがうかがえた。

5 回目の授業では死刑制度の是非を論題とし、本番に近い形でのディベートを行った。この段階では、ある程度型に慣れ、根拠となる資料も集め、論点を整理した上で主張を展開できるようにはなった。反駁においても、少しずつ相手の弱いところを突くこと、また自分の立場を守る発言ができるようになった。例えば「被害者感情から見ても加害者の人権を守るのはおかしい」（死刑制度廃止・否定側）という主張に対し、肯定側が「被害者へのケアは（加害者を死刑にしなくても）他の手段でも可能である」という反駁を具体的に展開したり、他の場面においても相手の論点がずれていることを指摘したりするなど、相手の発話をきちんと聴き、かみ合った議論にする様子が観察できた。しかし、まだディベートとしては弱い部分も多くあった。例えば、「死刑はあっても犯罪率が高い国もある」（死刑制度廃止の立場）という主張に対し、「その実例を挙げてほしい」という質問に答えることができないなど、具体的な根拠不足が見られる場合が多かった。また、メリットやデメリットの発生過程、重要性、深刻性についての説明もまだ粗かった。

本番ディベート（論題：「日本において原子力発電を廃止すべきである」）ではディベートの型には慣れ、内容面の充実に意識が向けられるようになった。特に、根拠となる具体的な資料にあたり、それらを提示しながら詳しく主張ができた。特に代替エネルギー、エネルギーコスト、二酸化炭素排出、廃棄物処理、原発の安全性の問題などは、詳細な資料を調べ、反駁も予想しながら準備していた。そのため、反駁においても相手の主張を注意して聞き、それを引用しながら、かみ合った議論を展開することが前よりもできるようになった。例えば、ある否定側のチームは、太陽光エネルギーの開発という論点に関して、それがいかに非現実的であるかを詳細なデータをもとに述べていた。また、肯定側では、「原発がなければ今の生活が維持できない」という否定側の主張に対して、「エネルギー政策そのものの見直し」という論点で他の国々の例を引用しながら強い主張を展開した。また、立論での主張を最後まで守り、論点がおれないように主張することや、質問を反駁でうまく利用しているケースも見られるようになった。

ジャッジのコメントについても、最初はディベートをどのように観察すればよいか戸惑っているようであり、どの点がよかったのか、あるいはどこに問題があったのか、具体的ではないものが多かった。しかし教室活動が進むにしたがって、説得力や根拠の出し方、議論がかみ合っ

いるかどうか、主張の強さなどについて、より具体的に指摘できるようになった。ジャッジの内容面での充実は、ディベーターとしての活動経験とその内容面での深まりと比例していた。

このように、まず型に慣れることから始まり、徐々にディベートに求められる技術を使いながら、論題に対するそれぞれの立場での主張内容を深めることができていった。

コース終了後、一連のディベート活動学習者にどのような学びをもたらしたのか知るため、「ディベートで学んだと思うことは何か」を自由記述してもらった。コメントは、他者の視点を経験することによる学びに関するコメント（多様な視点で考えること、自分の意見とは違う立場に立つこと、反駁を予想すること）、またそれに伴って、資料や論拠の重要性に関するコメントが多くみられた。

表6：ディベートで学んだこと

| ディベートでの学び | 出現したコメント全体に対する割合 (%) | コメント例 |
|----------------------|----------------------|---|
| 多様な視点の必要性 | 26% | <ul style="list-style-type: none"> ・多角的な視点から問題をみることができた ・いろいろな視点から分析できる能力が身についた ・他の視点で分析することができてよかった ・特定の問題に対して、いろいろな側面から考えられるようになった |
| 自分の意見とは異なる立場に立つことの意義 | 20% | <ul style="list-style-type: none"> ・自分とは反対の意見や情報を知ることによって、自分の意見を論理的に話せるのだと思った ・ディベートをする前は、自分の本当の意見は肯定だったので否定側が当たって大変だと思ったが、準備を進めるうちに否定の立場もよく理解できるようになった ・ディベートでは時々自分の意見とは違う立場に立ったが、それについて調べると、もともとの立場も変わっていくことがわかった ・両方のメリット・デメリットが客観的に見えることでいい勉強になった |
| 予想の必要性 | 18% | <ul style="list-style-type: none"> ・他の人ならどう思うかを分析し考えるようになった ・反駁を予想し、それに対する意見やデータを準備することができた ・質問を予想し、自分なりに調べてみた |
| 根拠の重要性 | 24% | <ul style="list-style-type: none"> ・資料の集め方や意見のまとめ方、相手にわかりやすく伝えるための工夫などがわかった ・根拠の重要性を改めて認識した ・資料の正確性についてはもっと確認するべきだった |
| その他 | 12% | <ul style="list-style-type: none"> ・ディベートで学んだ技術は人々とのコミュニケーションや話し方という意味で役立つ ・話の順序の大切さがわかった ・ディベートで、違う観点で物事を分析することを学んだので、考え方が豊かになったのかなと思った ・普段、新聞や本を読むときも疑問を抱くようになったのではないか |

このように、一連の活動を通して物事の捉え方や考え方、扱い方について学習者により深い理解を促したと言える。また、「その他」で見られたように、ディベート以外の場面での学びに繋がると意識しているものもあった。

6. 教師の関わり方

学習者がディベートそのものの遂行に終わるのではなく、その機能を他の自己表現能力に活用していくための足場作り、手助けをすることが教師の役割ではないだろうか。今回の実践を通して考察した教師の役割について以下に述べる。

6-1 具体的な思考を創る場・手法の提供

今回はディベートを思考の訓練の場、また他者の視点の涵養の場と考えた。教師の役割としては、具体的な手法を提示すること、そして必要な言語的支援を行なうことであろう。その中で、他者の視点を持つとはどういうことなのか、具体的に何をすることなのか、そしてそこにどのようなことばが必要なのかを考え、実行する場を提供することが求められる。思考は既にあるものではなく、創っていくものである。コース当初は漠然とした思考や表現の仕方になっていた学習者が、段階を追った指導を重ねることによって徐々にディベートの型を利用し、他者との関わりを経ながら思考を組み立てていくことができていったことから、このように思考に道筋をつけ、情報を整理し、聞き手に提示するプロセスを実際に体験する場を提供することが必要であることがわかった。

また、論理的な思考ができたとしても、相手にそれが効果的に伝わらなければ意味がない。そこで、実際に話す際にも、主張を論理的に展開し、相手に伝わりやすくするため、①簡潔に、短い文章で話すこと、②結論から述べること ③ある論点について述べる時、これから何について述べるのかマーカーとなる文をまず言うこと、④専門的な用語などは言い換えるか説明を加えること、といった注意をおこなった。

また、学習者に対して「今その課題を何のためにやっているのか」ということをはっきり示しておくことも必要である。例えば、今回のディベート活動に関しても、導入時と活動終了時に「なぜこの活動を行なうのか、どういう能力を向上させるために行なうのか、ということを導入の際に説明した。特にディベートを初めて行う場合、自分の意見と違う立場で話すことに抵抗感を示すケースが出てくる。今回も確かにそういった声もあったが、筆者が観察した限りでは、ディベート活動に支障をきたすことはなかったと考える。学習者のコメントからも、むしろ自分とは異なる立場に立つことに意義を見出していた。活動の意図を最初に理解してもらい、活動が活動で終わるのではなく、次のステップへ繋がることをある程度意識化させることは必要であろう。

6-2 アドバイス

教師の助言も学習者にとっては重要な役割を果たす。ではどのような助言が必要であろうか。例えばディベートの準備の際、チームで話し合いをする場面においても、適宜、教室内を回り

ながら、話し合いが「対話」になっていない状況をできるだけ早く察知し、「今、そのチームで何が行なわれているのか」を問いかけることで、学習者の次の行動を促した。話し合いが頓挫することもあれば、特定の学習者だけが話し合いの主導権を取ってしまうといったように、他者との対話が容易ではない場面もあった。教師は話し合いが頓挫しているグループに対しては、なぜ頓挫しているのかを観察したうえで、「例えばこういう側面についてはどんなメリットがあるだろうか?」、「それはなぜメリットと言えるのか?」など、思考を促すためのヒントを投げかけたり、発言が偏っているグループに対しては、「Aさんだったらどう考える?」など、発言を促すといった介入を行なった。アドバイスに関しては、明らかに教師と学習者という力関係が影響する。学習者に対しては、一方的なアドバイスというよりも学習者が自分の力で解決策を探す手がかりとして、様々な問いかけをしたり、考える視点を少し提供してみるなど、学習者の思考の流れに沿った形で、思考を深めていけるような働きかけが重要である。このように、教師は「他者との対話」、「自己との対話」を促す役割を持っているといえるだろう。

7. まとめと今後の課題

以上述べてきたように、ディベート活動によって、その機能が学習者にも意識されていることがわかった。ディベートは、思考の型を目に見える形で提供し、具体的なトピック（論題）を軸に具体的な論理展開を構築していく作業である。その過程で学習者はチームメイトとの対話、そして自分の中での対話を重ねていくことになる。具体的な他者、つまりチームメイトや相手チームとのやり取りの中で、学習者個人が持つ背景知識なども意識的、無意識的に取り込まれながら、思考が組み立てられていくことを体験する。このように、様々な他者の声が反映された自分を構築することによってこそ、他者に伝わる表現方法や自分の発話に責任をもつこと、また論理的で説得力のある自己表現の実現に繋がっていくのではないだろうか。そこで教師は一連の活動における学習者の思考と対話を支えること、そして言語運用面でのサポートをする役割を担っていると言える。

今回の実践を通して、ディベートの持つ機能、他者の視点をもつことの重要性について学習者がそれぞれに気づきを得たことがわかった。しかしそれと同時に次のような問題点も浮かび上がってきた。まず、資料の扱い方である。客観性、具体性が大切だということは認識しているが、集めた情報から適切なものを選択できていない例もあった。論理性が薄いもの、漠然とした語彙の使用、論拠に無理があるもの等が観察された。その資料が自分のチームの主張にどのように有効なのか、また反駁に耐えうるものなのか、しっかり検討する必要がある。しかし、今回の実践では詳細に指導することが不十分であったと感じている。資料の扱いに限らず、学習者が他者の視点を適切に取り込むこと、その上で自分の思考の中身を詳細に検討できるような工夫がさらに求められる。

もう一つは対話の問題である。話し合いがすぐに終わってしまい、議論があまり深まらなかったチームがあったことも事実である。考えるヒントや話し合いの手助けになるようなタスクシートをさらに細かく用意すること、また、論理を創り上げることの面白さを理解し、論題への関心・興味を深められるような教室活動を取り入れる必要もあるだろう。

ディベートを行ったからといってすぐに論理的な思考力や表現能力が向上するわけではない。時間をかけて養成していくものである。しかし、その機能を意識化することで、他者に伝わる中身とその表現に必要な要素を明確化することができ、活動の意義は広がると考えられる。ディベート活動の要素を口頭発表やレポート作成の際にも活用できるよう、思考のプロセスが可視化できるワークシート等の教材作成も考えていきたい。

参考文献

- 佐藤公治『認知心理学からみた読みの世界—対話と共同的学習をめざして—』北大路書房、1996年。
- 佐藤公治『対話の中の学びと成長』金子書房、1999年。
- 鈴木栄幸、山本智一、稲垣成哲、山口悦司、望月俊男、出口明子「思考の他者性に着目したディベート活動の提案および実践報告」『日本科学教育学会研究会研究報』20(3)、2005年、11-16頁。
- 館岡洋子・斉木ゆかり「ディベート授業の実践と意義—漢陽大学日本語研修講座におけるディベート—」『東海大学紀要』第23号、2003年、53-66頁。
- 中澤務他『知のナビゲーター』くろしお出版、2007年。
- 西谷まり「ディベート活動を通じた口頭表現の指導法」『一橋大学留学生センター紀要』第4号、2001年、57-73頁。
- 野原ゆかり、浅野有里「プロセスに注目したディベート授業の可能性—日本語学校における試み」『言語文化と日本語教育』41号、2011年、50-59頁。
- 野山広・八田直美・古川嘉子・文野峯子「非母語話者教師研修における『聴解・口頭表現』授業の試み—ディベート活動を通して—」『日本語国際センター紀要 第7号』、1997年、69-87頁。
- 服部裕「ディベートによる学生参加型授業の試み—『総合的学習』におけるディベートの可能性」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第25号、2003年、133-143頁。
- 福田恵子「『上級2(700レベル)口頭表現』授業報告」『留学生日本語教育センター論集』37、2011年、171-181頁。
- 松本茂『ディベートの技法』七寶出版、2001年。
- 森本順子「中・上級におけるマイクロディベートの活動について」『日本語・日本文化研究』第13号、2007年、16-27頁。
- 脇田里子「口頭表現における議論する力を伸ばす試み」『同志社大学日本語・日本文化研究』6、2008年、14-30頁。

Implementation of Debates for Full-time International Students: Focusing on Others' Points of View

KINUGAWA Tokiko (Shokutaku Lecturer, Ritsumeikan International)

Abstract

A debating class is considered as an effective method to promote logical thinking, persuasiveness, or ability to express oneself. This article analyzes the functions of a debate through the debate lesson of Japanese class, viewed in training of logical thinking, and interaction with the others. And also, it discusses about learners' learning and the roles of a teacher. This practice showed that the learners had experienced interactions with others and also with themselves, in other words, experienced the other persons' point of view. And also, they received various motivations for their way of thinking. Especially the debate lessons helped to promote more logical, objective thinking and recognize the importance of various points of view. Through this practice, a teacher is required various kinds of advices to promote and deepen their thoughts and interactions, providing the skills of debating and assistances of their Japanese.

Keywords

debate, logical thinking, training of the thought, the other persons' point of view, interaction

