

アカデミックな力を養成するためのディベート活動の試み

数野 恵理

1. はじめに

本稿は 2011 年度冬学期に ICU 日本語教育課程（以下、JLP）の「上級日本語 1 話し方」のコースにおいて「上級日本語 1 読解」コースと連携して行ったディベート活動に関する実践報告である。上級日本語 1 は「読解」「話し方」「聴解」「書き方」という 4 技能が独立したコースであるが、2009 年度秋学期より教育効果を高めるため「読解」「話し方」の 2 コース、「聴解」「書き方」の 2 コースは同じ学期に履修するよう学生に強く勧め、それぞれのコースで同じテーマを扱い連携させてきた。2011 年度の読解と話し方のコースでは 2011 年 3 月 11 日の東日本大震災とそれに伴う原発事故を受け、学期後半に原子力発電をテーマとした授業を行い、最後にディベートを行った。以下では、まず、読解と話し方のコースで連携してディベートを行うことにした背景、次に 2011 年度冬学期に行ったディベートの授業内容、最後にディベート実施後に行ったアンケート調査の結果を報告する。

2. 背景

2009 年度秋学期から筆者が担当していた「上級日本語 1 書き方」のコースには論拠を示しながら論理的に文章を書くことを苦手とする学生が複数おり、書き方だけでなく話し方のコースでもアカデミックな力を養っていく必要があることが明らかになった（数野 2010）。

脇田（2008）は口頭表現のコースで「～。なぜなら、……。それに、……。また、……。さらに、……。だから、～。」という論理構成の型を用いたディベート活動を行うことにより論理的思考がある程度強化できたが、議論の質を向上させることが今後の課題だと述べている。館岡・斉木（2003）はディベート授業について報告し、かみあった議論をするためには聞き取り能力を伸ばすことや事前に十分な調査をしておくことも必要だと述べている。技能別の独立したコースでは難しいだろうが、より質の高い議論をするためには、日本語で読んだり聞いたりして語彙を増やすと同時に、そのテーマについて多角的に考える機会を設けることが重要なのではないかと考えられる。

そこで、2011 年度秋学期に担当した上級日本語 1 の読解と話し方のコースでは学期の後半に原子力発電に関する読み物を複数読み、学期末に「日本は 10 年後の 2021 年までに脱原発をすべきである」という論題でディベートを行った。

ディベートでは、語彙、文法、発音などの問題は見られたが、どのグループも論理的に意見を述べ、かみ合った議論ができた。しかし、学期の前半に一度ディベートをしておくことによりと思われた。一つには、グループ活動を通して、学生同士の絆が深まるという効果が観察されたからだ。それまでは特定の人としか話していなかった学生が他のクラスメートとメールアドレスを交換する、ソーシャル・ネットワーキング・サービス（SNS）での交流を始める、クラス外の時間に会って話し合う約束をするといった

様子が見受けられた。また、初めてディベートをする学生も多いので、簡単なディベートを一度体験しておいたほうが学生はディベートの形式に慣れることができ、また表現も定着すると考えられた。そこで、冬学期は学期前半にまず話し方のコースで難易度の低いディベートを行い、後半に読解と話し方のコースでテーマを統一して原発に関するディベートを行うこととした。

3. 2011年度冬学期のディベート授業

3-1. 1回目のディベート

2011年度秋学期の反省をもとに、冬学期は学期前半にまず「小学生にインターネットのゲームをさせるべきではない」という論題でディベートを行った。

1回目はディベートの形式に慣れることとクラスメートとの人間関係を築くことを目的とし、読解のコースの読み物とは関連させなかった。実際にディベートを行う1週間前の1コマを準備にあて、授業の最初に以下の5つの目標とディベートの流れを提示した。

1. テーマについて多角的に考え、理解を深めることができるようになる。
2. 論拠を示し、論理的に意見を述べるようになる。
3. 相手の話をよく聞き、論理的・批判的に考えて意見を述べるようになる。
4. 制限時間の中で自分の言いたいことを明確に述べるようになる。
5. グループの人と協力して、準備を進めることができるようになる。

ディベートの流れ

(作戦会議	5分)
肯定側立論	3分
質疑応答	1分+1分
否定側立論	3分
質疑応答	1分+1分
(作戦会議	5分)
否定側反駁	3分
肯定側反駁	3分
(作戦会議	5分)
否定側最終弁論	3分
肯定側最終弁論	3分

*学期末のディベートでは立論、反駁、最終弁論をすべて4分に延長した。

ディベートの流れはNHK 高校講座国語総合のディベートの課にある「①肯定側立論(3分) ②肯定側への質問(1分) ③否定側立論(3分) ④否定側への質問(1分) ⑤作戦タイム(5分) ⑥否定側反駁(2分) ⑦肯定側反駁(2分) ⑧作戦タイム(3分) ⑨否定側最終弁論(1分) ⑩肯定側最終弁論(1分) ⑪審判団の審議(10分) ⑫判定(3分)」という流れを参考にした。

次に、『国境を越えて タスク編 留学生・日本人学生のための日本語表現練習ノート』を参考に、ディベートでよく使う表現を導入した。話し方のコースは2セッションあり、セッションAは7名、セッションBは8名であったため、セッションAは3名、4名のグループ、セッションBは4名、4名のグループを作った⁽¹⁾。グループ分けは教師が行うのではなく、学生に任せた。授業の後半は『国境を越えて タスク編 留学生・日本人学生のための日本語表現練習ノート』をもとに作成したワークシートを用い、グループごとに1) 論拠三つと予想される反論、それに対する反駁、2) 予想される相手側の論拠三つとそれに対する反論を考えて記入させ、翌週までにどのような資料を集めるべきか、ディベートでどの部分を担当するかを話し合わせた。

ディベートの授業当日は、上記の流れでディベートを行い、ディベート終了後にそのテーマに関して自由に意見を述べる話し合いとディベートの振り返りを行い、教員から全体へのフィードバックを行った。それまでの授業でスピーチや発表、話し合いに関する個別のフィードバックを行っていたため、このディベートに関しては個別のフィードバックを行わなかった。

3-2. 1回目のディベートを終えて

1回目のディベートでは以下の三点が課題となった。まず、準備段階の授業では論拠を三つ考えてワークシートに書くように指示したが、一つのグループはどの論拠を使うかで意見が分かれて話し合いがなかなか進まなかった。そこで、学期末のディベートでは三つの論拠をワークシートに記入させる前に、ブレインストーミングの時間を設けることにした。まず自分のグループの主張と相手の主張の論拠を思いつくままに挙げてマインドマップに記入し、似たものを統合してから、実際に使う論拠を選ばせることにした。

二点目は話すのが苦手な学生への配慮である。実際のディベートでは明確に役割が決まっており、準備してくる時間も十分にあったので、話すのが苦手な学生もしっかりと意見を述べてグループに貢献することができたが、準備の時間は事前にテーマを知らせていなかったため、セッションBでは話すのを苦手とする学生1名がなかなか発言できずにいた。読解の内容と関連を持たせない場合には、ディベート準備の話し合いをする前にテーマを知らせ、それについて考える時間を与えたほうがよかった。なお、2回目のディベートはあらかじめ読解のコースで読み物を読んで語彙を学び、話し方のクラスではそのテーマについて話し合ったり、インタビューしたり発表したりする活動をする予定であったため、この問題は解消されると予測した。

最後に、実際のディベートでの制限時間についてだが、立論、反駁、最終弁論はそれぞれ3分とし、途中で「あと1分」という紙を見せて時間になったら知らせ、区切りのよいところでできるだけ早く話を終えるように伝えた。しかし、調べてきたことを引用しすぎて3分ではなかなか終えられない学生が複数いた。中身の濃いディベートにするために学期末のディベートでは時間を4分に延長することとした。それと同時に、学生たちはデータを調べておくことは重要だが、すべてを詳細に述べようとすると時間が不足するため、時間を確認しながら必要に応じて取捨選択する必要があるということを振り返りの時間に述べていた。

3-3. 2回目のディベート

2回目は学期末に「日本は10年後の2022年までに脱原発をすべきである」という論題で実施した。学期前半のディベートとは異なり、読解コースで扱った、より専門的なテーマとした。読解コースを受講していない学生が1名いたが、その学生には読解コースの読み物を渡して授業外の時間に対応した。

読解コースでは以下のスケジュールで原子力発電に関する読み物を扱ってこのテーマに関する理解を深め、語彙の拡張を図った。また、話し方のコースではディベートの前に、同じテーマで話し合いをしたり、インタビューをしてその結果を発表したりする活動を行った。また、一回目と同様にディベート準備のための話し合いをする時間を1コマ設けた。

24 日前	【読解】 脱原発を支持する立場
3 週間前	【読解】 脱原発に反対の立場
3 週間前	【話し合い】 さまざまな発電方法 ・原子力発電、火力発電、風力発電、太陽光発電、地熱発電の利点と問題点について調べてきて話し合う
10 日前	【読解】 脱原発を支持する立場
10 日前	【話し合い】 ディベート準備
1 週間前	【速読】 脱原発に反対の立場
1 週間前	【発表】 インタビューの報告 ・日本人一人に原子力発電の利用に関して意見を聞き、その結果を報告する
当日	期末試験① 【ディベート】 「日本は10年後の2022年までに脱原発をすべきである」

このディベートは期末試験の一つ、話し方コースの成績の15%とし、教員2名で評価することを伝えた。学期前半のディベートでは立論、質疑応答、反駁、最終弁論をそれぞれ1名が担当したが、今回は成績に関係するため、担当する箇所によって難易度が変わらないよう、以下のように分担させた。なお、4名のグループの場合、立論で全員が論拠をひとつずつ挙げる必要はなく、一人はこれから述べられる論拠の紹介や最後のまとめをすればよいことを伝えておいた。

分担 4名のグループの分担： ① 立論 A,B,C,D / 質疑応答 (自由) / 反駁 A,B / 最終弁論 C,D ② 立論 A,B,C,D / 質疑応答 (自由) / 反駁 A,B,C,D / 最終弁論 A,B,C,D 3名のグループの分担： 立論 A,B,C / 質疑応答 (自由) / 反駁 A,B,C / 最終弁論 A,B,C
--

3-4. 2回目のディベートを終えて

録音した実際のディベートを分析すると次のようなことが指摘できる。

まず、どのグループも論拠をしっかりと述べて、わかりやすい構成で説得力のある立論をした。この部分は事前に準備ができたこともあり、論拠が特にしっかりとしており、

発話者の交代もスムーズでわかりやすかった。例えばグループ A (肯定側、4 名) は一人目が「私たちは日本は 10 年後の 2022 年までに脱原発をすべきであることに賛成です」と述べたあとで三つの論拠を簡単に紹介し、二人目が「まず最初の理由は地震と津波がよく起こる日本では原子力発電は危ないです」、三人目が「二つめの理由として放射性廃棄物ということが挙げられます」、四人目が「最後は原発で働く人たち、すなわち労働者に与える悪い影響について話したいと思います」と言って話し始め、最後に「以上、私たちの主張です」と言って立論を終えた(下線部は授業で導入した表現)。このように、表現や文法は正確さに欠ける部分があるものの、一回目の準備の授業で導入した「ディベートでよく使う表現」を積極的に使用してわかりやすい構成で話していた。グループ B (否定側、3 名) は、授業で導入された表現をそのまま使うかわりに、類似した表現を用い、「最初に述べたいのは地球温暖化の問題です」「次の論拠は」「続いて」というように三人がそれぞれ論拠を提示し、「以上が私たちの論拠です」と言って締めくくった。

質疑応答の部分は一人の学生が緊張したのか質疑応答と反駁を勘違いし、途中で気がついたものの質問がうまくできなくなってしまうという場面があった。

反駁では「・・・というのは確かにそうですが」「・・・と言いましたが」「・・・と言いましたよね」といった表現を用い、相手グループの発言を引用し、相手の発言に関連付けながら論理的・批判的に議論をしていた。かみあった議論ができたのは、事前にこのテーマに関する複数の読み物を読んだり話す活動をしったりしてきたことで、テーマについて理解が深まっており、準備段階であらかじめ相手の論拠もある程度予測できていたことがあるだろう。立論でも反駁でも、自分で調べたさまざまなデータを引用して論拠を述べており、説得力を持たせていた。例えば、読解の記事に出てきた温暖化という点について詳しく調べ、二酸化炭素排出量などの具体的な数字を提示していた。また、脱原発をして再生可能エネルギーの使用を増やせば日本が世界の先駆になるというように、読解の記事にはなかった新しい考えを提示する者もいた。ただ、データを述べる際に出典を明らかにしていない学生もいた。1 回目のディベートで時間が不足したという意識から出典を省いてしまった可能性がある。

最終弁論では反駁されたことについてさらに論理的に反論しながら、主張をまとめることのできる者が多かった。しかし、最終弁論の締めくくりに直前で「たぶんその廃棄物をきれいに捨てられることもできるかもしれません」と曖昧な表現を用いた反論をし、説得力を欠いた例があった。

そのほか、最終弁論では発話者の連携があまりうまくいっていないグループがあった。具体的にはグループの最終弁論がまだ終わっていないにもかかわらず、自分の発話が終わった時点で「以上です」と言うことで、まるで最終弁論が終わったかのように聞こえてしまうことがあった。また、複数のメンバーで最終弁論をする場合はグループ全体として論拠がいくつあるかが重要だが、自分が述べる論拠だけを数えて「私は三点ある」というように述べる例があった。

以上、文法や表現、発音の不正確さはあったものの、全体としては論理的・批判的思考をし、説得力のある論拠を用いて主張をしたり相手の発言に反論したりできていた。なお、ディベートのフィードバックと評価は期末試験期間終了後に研究室で返却するこ

とを伝えたが、研究室に来ない学生にはフィードバックができなかった。

4. 学生へのアンケート調査

学期末のディベートを終えた直後に無記名のアンケート調査を実施した。対象となったのは、2011年度冬学期の上級日本語1話し方を履修した全学生15名で、性別は男性4名、女性11名、国籍はアメリカ6名(2名は継承語系)、イギリス1名、カナダ1名、韓国2名、タイ1名、台湾1名、フランス/日本1名、ベルギー1名、香港1名である。

アンケートではまずディベート準備について以下の質問をした。

I. 準備について	
1-1.	学期の前半に一度ディベートをしましたが、今回のディベートでそれが役に立ちましたか。
1-2.	役に立った場合、どのように役に立ちましたか。答えは英語でもいいです。
2.	読解の授業で原発に関する読み物を読みましたが、それはディベートをするときに役に立ちましたか。
3.	話し方の授業で、さまざまな発電方法について話し合ったり、原発に関するインタビューと報告をしたりしましたが、それはディベートをするときに役に立ちましたか。
4.	話し方の授業でディベートの準備として、ブレインストーミングなどのグループワークをしましたが、それは役に立ちましたか。

質問I-1-2は自由回答で、それ以外は「役に立った」を4、「役に立たなかった」を1として4段階で回答させた。表1に回答結果を示す。

表1 アンケート質問Iの回答結果

度合い	質問I-1-1	質問I-2	質問I-3	質問I-4
4(役に立った)	7名(46.7%)	7名(46.7%)	7名(46.7%)	8名(53.3%)
3	5名(33.3%)	5名(33.3%)	5名(33.3%)	6名(40.0%)
2	3名(20.0%)	1名(6.7%)	3名(20.0%)	1名(6.7%)
1(役に立たなかった)	0名	1名(6.7%)	0名	0名
無回答	0名	1名(6.7%)	0名	0名
平均値	3.27	3.29	3.27	3.47

平均は3.27から3.47となり、大部分の学生がディベートの前の準備が役立ったと感じていることがわかった。質問I-2は回答していない学生が1名いるが、読解のコースに関する質問なので、読解コースを履修していない学生が無回答だったと思われる。

質問I-1-2は自由回答であるが、同じ内容のものをまとめると、ディベートの流れや構成を理解するのに役立ったという回答が4名、ディベートのしかたが練習できたという回答が1名、ディベートのしかたと改まった話し方が練習できたという回答が1名だった。回答なしは2名で、質問の意味を取り違えた者が7名いた。この質問は学期の前半に行った1回目のディベートが2回目に役立ったかを問う質問だが、主語を明記しなかったため誤解を生み、7名はディベートそのものが自分の役に立ったかどうかを答えてし

まった。これは質問Ⅱ-7で回答すべきものなので、この回答はⅡ-7の回答と合わせて述べる。各学生の具体的な回答は以下のとおりである。英語で回答されたものは日本語に翻訳し、日本語の誤りは訂正した。

- S1. 役に立ったと思う。日本語でのディベートのしかたや改まった話し方が練習できた。
- S2. 最後のディベートをする前にディベートの流れや構成を理解するのに役立った。
- S3. ディベートの流れがわかるようになった。
- S4. 前回のディベートは、ディベートの流れがどういうものかを理解するのに役立った。
何を期待するか知ることができた。準備するのに役立った。
- S5. 実際のディベートの流れをよく体験できた。
- S6. ディベートのしかたを習ったので役に立った。
- S7. 回答なし
- S8. 回答なし
- S9～15. 質問Ⅱ-7の回答結果を参照

次に、ディベート全般に関する質問をした。ディベートの授業の最初に提示した目標が達成できたか（質問1～5）、日本語力が伸びたかどうか（質問6）、ディベートについてどう思うか（質問7）を問うた。質問は以下のとおりである。

Ⅱ. ディベートについて

1. 原子力発電について多角的に (from various perspectives) 考え、理解を深めることができましたか。
2. 論拠 (the grounds for an argument) を示して、論理的に意見を述べることができましたか。
3. 相手の話をよく聞き、論理的 (logically) ・批判的 (critically) に考えて意見を述べることができましたか。
4. 決められた時間の中で自分の言いたいことを明確に (clearly) 述べることができましたか。
5. グループの人と協力して準備を進めることができましたか。
6. あなたの日本語力は伸びましたか。
7. 日本語のクラスでディベートをすることについてどう思いますか。答えは英語でもいいです。

質問Ⅱ-1～5は「できた」を4、「できなかった」を1、Ⅱ-6は「伸びた」を4、「伸びなかった」を1として4段階で回答させた。2と3の間を選んだ学生がいたので、その回答は2.5とした。Ⅱ-7は自由回答である。Ⅱ-1からⅡ-6の結果は表2のとおりである。

表2 アンケート質問Ⅱの回答結果

度合い	質問Ⅱ-1	質問Ⅱ-2	質問Ⅱ-3	質問Ⅱ-4	質問Ⅱ-5	質問Ⅱ-6
4 できた／伸びた	7名 (46.7%)	3名 (20.0%)	6名 (40.0%)	2名 (13.3%)	10名 (66.7%)	4名 (26.7%)
3	8名 (53.3%)	8名 (53.3%)	4名 (26.7%)	10名 (66.7%)	4名 (26.7%)	8名 (53.3%)
2.5	0名	2名 (13.3%)	1名 (6.7%)	0名	0名	0名
2	0名	2名 (13.3%)	4名 (26.7%)	3名 (20.0%)	1名 (6.7%)	3名 (20.0%)
1 できなかった／ 伸びなかった	0名	0名	0名	0名	0名	0名
平均値	3.47	3	3.1	2.93	3.6	3.07

全体的には4の「できた」「伸びた」、3の「ある程度できた」「ある程度伸びた」を選ぶ者が多く、質問Ⅱ-1, 4, 5, 6は8割以上の学生が4あるいは3を選択した。特にⅡ-1の原子力発電に関する考えや理解を深められたかどうかを問う質問では、15名全員が4と3を選んだ。また、グループの人と協力して準備ができたかを問うⅡ-5は10名が4を選択し、平均値は3.6と最も高くなった。質問Ⅱ-3は他の質問と比較すると2の「あまりできなかった」を選択する学生が多く4名いた。一つの質問で複数の要素を尋ねてしまったため、この回答結果からは、相手の話をよく聞くという部分ができなかったのか、それに対して論理的・批判的に意見を述べるという部分ができなかったのかを特定することはできないが、相手のグループの発言すべてを正確に理解することはできなかったと感じた学生がいた可能性がある。とはいえ、三分の二の学生は4あるいは3を選択している。また、制限時間内に明確に考えを述べられたかについて問うたⅡ-4で4の「できた」を選ぶ学生が2名と少なく、2の「あまりできなかった」を選んだ学生が3名いた。実際、発言が少し長くなってしまった学生や、時間を余らせた学生もいたので、その学生は自己評価が下がったと考えられる。以上の結果から、ディベートの目標は概ね達成され、大半の学生がディベートの活動を通して日本語力が伸びたと感じていることが明らかとなった。

Ⅱ-7は自由回答だが、ディベートについて否定的なコメントが含まれるものと、そうでないものを分類して以下に結果を示す。I-1-2同様、英語の回答を日本語に翻訳し、明らかな日本語の誤りは直したが、内容は変えていない。S9～S15の[]内のコメントは誤って質問I-1-2に書かれていたものである。

<否定的なコメントが含まれるもの>

S6. 原子力発電のトピックは論争のあるトピックだ。肯定否定の論拠が等しく存在しない場合、そのトピックでディベートをするのは不公平になる。原子力発電は倫理的な示唆があるので、話すのが難しい。

S9. [ディベートをするためには自分の考えとは異なる立場の考え方をしなくてはいけ

ないので、役に立った。] 2回ぐらいなら大丈夫だと思うが、それ以上だと、あまり役立たず、つらい。

- S10. [自分の主張を言うことは練習すべきことなので、機会があれば練習したい。] ディベートはするべきだと思うが、日本人だけに関係する論題だと理解しにくい。
- S11. [原子力発電はインターネットゲームよりセンシティブなトピックなので、そのディベートはあまり楽しくなかった。インターネットゲームは心配のないトピックなので、もっと楽しめた。] とても難しかったが、事前にディベートの流れ(何分ぐらいで話すかなど)を教えてもらっていたので、やさしくなった。

以上の4名の学生から否定的なコメントがあった。テーマについてはS6, 10, 11が原子力発電についてディベートをすることに抵抗を感じていることがわかった。全国教室ディベート連盟によるディベート甲子園2000年と2004年の高校の部で「日本はすべての原子力発電を代替発電に切り替えるべきである。是か非か」という論題が取り上げられていることから、この論題がディベートに向かないということはないと思われるが、S6と11は原発事故が起きた年に扱うことに抵抗を感じた可能性がある。また、ディベートはあくまでもゲームであり自分の本当の立場とは関係なく、決められた立場で意見を述べるということが十分に理解されていなかった可能性も考えられる。しかし、日本語のクラスでディベートをしないほうがいいというような否定的な意見はなかった。

<肯定的なコメント>

- S1. いいことだと思う。これから日本に住むことになったら、役に立つと思う。いい経験だ。
- S2. 良い学習体験であり、日本語で開講されるコースではディベートをする必要があるので、私のように日本語開講のコースを取る予定の者にとってディベートを知るのはいいことだし必要なことだ。
- S3. 毎日の生活で意見を述べるのが大切なので、役に立った。
- S4. 発表よりもっとディベートを行ったほうがいいと思う。
- S5. 面白かったし、少し日本語の資料を読むこともできた。
- S7. いいと思う。
- S8. まずトピックについて調べて日本語に訳す必要があるし、自分の担当箇所を覚えようとするので、役に立つ。このプロセスによって日本語が上達すると思う。
- S12. [考えたことをすぐに話す必要があるのでよかった。ひとつのトピックについて語彙を増やし知識を深めることができる。日本語で開講されている授業に出ているようだ。] 学生と日本語で話す良い練習となった。スピーチは少し孤独だと感じることもある。
- S13. [JLPのほかにICUの日本語で開講される授業を受けたいので、ディベートをすることはそのために役に立つと思う。自分の意見をはっきり言えるようになるからだ。] 様々なディベートの方法があるから、今後イギリス国会形式を模したパラメンタリーディベートの形でやればいいと思う。

- S14. [ディベートはやはり大切なことなので、いい練習になったと思う。] 語学のコースでディベートは役立つ大切なものだと思う。確かに原子力発電は難しいトピックだったが、日本の現代社会の論点を洞察することができたし、日本語の力を伸ばすのに非常に役立った。JLPの先生がよく考えられた教材の選択は素晴らしく、大変感謝している。
- S15. [ディベートでの話し方を学ぶことができた。将来使う可能性がある。] ディベートをするときは、あまり大勢の学生がいないのでよかった⁽²⁾。緊張せず自分の意見をもっと簡単に述べられた。時間は短すぎることも長すぎることもなく、時間内に終わらせることをストレスに感じずに済んだ。

大半の学生はディベートを評価していた。理由はさまざまだが、特に目立ったのは、日本語で開講されている授業を取るときに役立つ、あるいはディベートのスキルが今後の生活に役立つという意見で、8名(S1, 2, 3, 10, 12, 13, 14, 15)の学生が言及している。この活動が学生のニーズに合っており、学習への動機付けとなったと言えるだろう。

そのほかの意見で共通していたのは、ディベートの活動を通して日本語が上達するというもので、S8, 13, 14が述べていた。これはⅡ-6の回答結果と同様である。また、S12, 14はひとつのテーマについて知識や考えを深めることができたと回答している。

5. まとめと今後の課題

ディベート活動は教師の観察でも学生のアンケート結果でも、論理的・批判的思考のようなアカデミックな力や日本語力を身につけていく上で効果的な活動だと言える。実際のディベートを分析すると、表現・文法・発音などの問題は残るものの、論理的・批判的に考え、わかりやすい構成で主張を述べることができていた。以前の書き方の論証型レポートでは論拠をうまく提示できない学生や論の展開に問題のある学生がいたが、ディベート活動はグループでの話し合いを通じて説得力のある論拠はなにか、どの順序で話すか効果的かなどを学ぶことができるのではないかと思われる。特に2回目のディベートは議論が深まっていたが、やはり事前に日本語で読み物を読んだり、話す活動をしたりしてテーマへの理解を深めておくことが有効だと言えよう。読解の読み物でそのテーマについて学んでおくことは、新しい語彙を使い、表現力を豊かにしていくことにもつながる。学生自身もディベートの目的が達成できた、日本語力も伸びたと自己評価をしている。

また、ディベート活動は学生のニーズと合っており、日本語学習の動機付けにもなっていることが学生のアンケート結果から明らかとなった。筆者を含む担当教員2名の観察でも、準備のための話し合いとディベートでは、学生が普段以上に熱心に取り組む様子がうかがえ、ディベート活動が効果的であることが認められた。

今後も授業にディベート活動を取り入れていきたいと思うが、異なるレベル間の連携も必要である。2012年度秋学期にJLPではカリキュラム改革により4技能が独立していた上級日本語1が4技能を統合させた日本語7, 8という二つのレベルのクラスへと生

まれ変わった。4 技能が統合されたコースでは、ディベートの前に読解だけでなく聴解で同じテーマを扱うこともでき、また論拠を用いて主張をするというような書く力の養成にもつなげやすくなる。ただし、各技能にかけられる授業時間数は減るため、1 学期に 2 度ディベートを行うのは難しくなるかもしれない。その場合には、J7 のディベートで問題となった部分を次のレベルの J8 で補うというように、異なるレベルと連携していくことが課題となる。

謝辞

「上級日本語 1 読解」と「上級日本語 1 話し方」のコースでチームティーチングをしてくださった佐藤由紀子先生に感謝申し上げます。

注

- (1) 冬学期の読解と話し方のコースは 2 セクションあり、教員が 2 名いたため、筆者は学期前半に読解のセクション A と話し方のセクション B を担当し、後半に読解のセクション B と話し方のセクション A を担当した。
- (2) 発表は 2 セクション合同で行うことがあったので、人数が多くて緊張したということだと思われる。

参考文献

- NHK 高校講座ウェブサイト「国語総合 第 39, 40 回表現話す・聞く ディベート」
http://www.nhk.or.jp/kokokoza/radio/r2_kokugo/archive/kokugosogo_r39_40.pdf
(2012 年 11 月参照)
- 数野恵理 (2010) 「上級日本語 1 聴解と書き方コースの実践報告」『ICU 日本語教育研究』7, 87-98
- 全国教室ディベート連盟ウェブサイト「過去の大会情報」
<http://nade.jp/koshien/past.html> (2012 年 11 月参照)
- 館岡洋子・斉木ゆかり (2003) 「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・留学生教育センター』23, 53-66
- 脇田里子 (2008) 「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, 14-30
- 山本富美子・瓜生佳代・甲斐 朋子 (2007) 『国境を越えて タスク編 留学生・日本人学生のための日本語表現練習ノート』新曜社

