

プロセスに注目したディベート授業の可能性

ー日本語学校における試みー

野原 ゆかり・浅野 有里

要 旨

日本語教育でディベート授業が行われる場合、一般的に、議論の力を伸ばす目的で行われることが多い。学部留学生のクラスでディベートを扱う場合、ニーズの高さが背景として考えられるが、民間の日本語学校のような、背景の異なる学習者で構成され多様なニーズが存在するクラスでは、ディベート授業の意義が問われる。そこで筆者らは、ディベートを試合の準備から試合後のフィードバックまでを一連の活動として捉え直し、この活動を通して学習者の学びを観察することにより、教室活動としてのディベートの可能性を探った。各試合後の振り返りシートを分析した結果、ひとつのテーマにおいて多様な活動形態でプロセスを踏むことにより、「他者」から様々な刺激を受け、その刺激により気づきが生まれていることが窺えた。プロセスに注目したディベート授業では、学習者一人一人が活動を通して課題を見つけ、目標を設定できるという新たな可能性を示せた。

【キーワード】日本語学校、ディベート、プロセス、振り返りシート

1. はじめに

日本語学校で学ぶ学習者の多くは高等教育機関への進学を目的とし、学校側もその目的に沿ったカリキュラムで授業を行っている。しかし、実際に教室の中を見渡すと、就職や日本語のブラッシュアップ、あるいは日本社会で暮らしていくことを目的とする学習者も少なくない。筆者らが所属する日本語学校でも、クラスはたいがい背景の異なる学習者で編成されている。そして、このようなクラスにおいて問題となるのが、上級になるにつれて顕在化する学習者のニーズの多様性と、そのニーズへの対応であろう。筆者らの学校では、初級から上級前半までのレベル設定があり、上級クラスでは卒業前に、口頭表現能力のまとめとしてディベート授業を取り入れてきた。当初は、自分の意見を論理的に、また説得的に展開する「口頭表現の技術習得」に目標が置かれていたが、近年、ますます背景の異なる学生が増す中で、ディベート授業の目的やその意義を見直す必要がでてきた。そこで数年前から、ディベートの試合に焦点を当てたこれまでの授業を見直し、準備の段階から試合後の振り返りまでを一連の総合的な活動として捉え直した授業を試みている。従来のディベート授業が個人の技能習得に重点をおいたものであったなら、本実践のディベートは、一連の活動の中で、個人作業だけではなく、協働的に学び

あう学習の場になることを目指したものである。

本稿では、2007 年度後期のディベート授業の実践を報告する。また、学習者の振り返りシートを通して学習者の取り組みを観察し、ディベート授業の可能性を検討する。

2. ディベートに協働的な学習を取り入れる意義

協働的な学習については、近年、日本語教育の現場でもよく耳にし、館岡(2007)をはじめ、研究も多く行われている。また、これまでに、ピア・レスポンスやピア・リーディング、ピア内省活動など協働学習の理念に基づく具体的な学習活動の方法が提案されている(池田・館岡 2007)。池田・館岡(2007)では、仲間との相互作用によるメリットを認知面と情意面から述べている。認知面では、リソースの増大、理解の深化、自己モニターの促進、情意面では、社会的関係の構築と学習への動機付けが挙げられている。

ディベート授業では、どうしても試合の中で、立論、反駁、まとめといったスピーチを担当するディベーターの役割に重点を置かれがちだが、実際、試合は審判や司会など、ディベーター以外の者も、試合を運営する上でそれぞれ責任を負い、大切な役割を果たしている。このように、全員が試合の中で役割を担うことで、そこから学ぶものがあるのではな

いだろうか。また、試合の前後を含めたひとつひとつのプロセスに注目すると、資料の読み込みや話し合いによる論点の抽出など、協働的な学習をうまく取り入れることで、池田・館岡(2007)で挙げられたメリットが期待できる。

3. 先行研究

西江(1997)によれば、ディベートが日本に入ってきたのは、英語教育の一環としてであった。そして今や、初等教育からディベートが授業に取り入れられているが、その背景としては、ますます国際化する社会にあって、日本人は公私ともにより明確に自らの考えを表明する必要に迫られている(服部 2003)ことが考えられよう。西部(1998)では、ディベートを行うことにより、知的基礎体力つまり、「論理的思考力」と「コミュニケーション能力」を身につけることができると述べている。ただし、これらは日本人を対象としたディベートである。日本語学習者にとっては、議論をしたり論理的に話したりする能力は、ACTFL-OPI の言語運用能力基準では超級の、また、CEFR の共通参照レベルにおいても、A1 から C2 までの 6 段階のうち最上位の C2 レベルのスキルとして挙げられ、難易度の高いタスクであると言える。そのため、日本語教育でディベートを扱う場合、その意義や有効性を検討する必要があるだろう。

これまで、日本語教育におけるディベート授業の効果を実証した研究は、西谷・松田(2004)の他には見当たらず、また、実践の報告(徳井 1997、館岡・斉木 2003)も限られている。上級レベルの学習者を対象に、言語不安軽減策としてディベート活動の効果を検証した西谷・松田(2004)では、活動を通して「聞く・話す」ことについて自己評価を高め、有能感、会話達成感を培う可能性があることを示している。また、館岡・斉木(2003)では、中級レベルの学習者を対象に短期研修の中でディベートを実施し、日本語能力の向上について顕著な効果は認められなかったものの、論理性や説得力を養うために大いに役立つ可能性を示唆している。

しかし、これらの研究は、大学での授業が対象とされ、日本語学校を扱ったものは管見の限り見当たらない。また、試合でのディベーターの役割に関心が向けられているものがほとんどで、その前後のプロセスに関して詳細に記述されているものは少な

い。そこで筆者らは、日本語学校で行われたディベート授業の実践を報告する。

4. 実践の概要

4.1 実践の目的

ディベートを一連の活動と捉え、その活動に明確なプロセスを設定し、長期にわたる活動を重ねることにより、学習者が何をどのように学ぶかに注目する。そして、多様なニーズを抱えるクラスにおいてディベートの授業がどのような意義や可能性を持つのかを考えたい。

4.2 対象クラス

対象としたのは上級 I (以下 5 組)15 名と上級 II (以下 6 組)14 名の 2 つのクラスである。

どちらも進学を目的とする学習者が中心ではあるが、就職や日本語のブラッシュアップを目的する学習者も混在する。また、日本語能力のレベルに関しては、上級 II では全員が日本語能力試験 1 級を取得しているのに対し、上級 I では 1 級取得者は約半数と、上級 II のほうがやや高い。国籍は学習者の多い順に、中国、韓国、台湾、ベトナムで、ディベート経験者は、5 組の台湾の学習者 1 名のみであった。

4.3 期間と時間数

本実践の期間は、12 月初旬に実施される日本語能力試験の後から 2 月末までで、約 3 ヶ月間である。1 回の授業で 3 コマ(1 コマ 50 分×3)、3 ヶ月間で全 16 回(150 分×16)の授業を行った。各クラスとも、週 2 回、午前の 3 コマをディベート授業にあてた。教員は 3 名で担当し、1 人が 5 組、6 組両クラスを 3 コマずつ、2 名が 5 組、6 組をそれぞれ 3 コマ持ち、クラスごとに引き継いで授業を進めた。

また、ディベートのテーマは、練習を含め 5 つを扱い、3 回の授業で 1 つのテーマを終えた。

4.4 ディベートのテーマ

各クラスで扱ったテーマは表 1 の通りである。それぞれのテーマは、教育ディベートで扱われているもの、過去 2、3 年のディベート授業で扱い、学習者の反応からテーマとして適切だと思われたものから選んだ。但し、第 3 回目については、5 組は教師の提案したものの中から、6 組はクラス内の話し合いで決定した。

表1 ディベート授業で扱ったテーマ

試合	クラス	テーマ
練習	両	学校の制服廃止の是非
第1試合	両	美容整形の是非
第2試合	両	小学校低学年からの英語教育の是非
第3試合	5組 6組	日本における外国人単純労働者受け入れの是非 未成年の飲酒禁止年齢を19歳未満にすることの是非
第4試合	両	死刑制度の是非 第1回
第5試合	両	死刑制度の是非 第2回 (5組 vs.6組)

5. 実践の方法

5.1 オリエンテーション

初回の授業でオリエンテーションを行い、ディベートに対して持っているイメージを聞いた後、「ディベートとはあるテーマに関して肯定・否定の2組のグループが、決められたルール、制限時間内で議論をし、その過程が論理的かつ、建設的か、正当性や説得力があるかを競争する一種の知的ゲームのことである」と定義を示した。定義は松本(1996)を参考に担当教師で検討した。また、ディベートを通してどんな力が身に付くかについて話し合い、その後で、ディベート授業のクラス目標を以下のように、教師から明示的に提示した。

- ・自分の意見(または逆の立場の意見)を論理的にまとめる。
- ・自分の意見を相手に冷静に伝え、相手を説得する。
- ・相手の意見を聞き、メモを取り、その場で情報処理する。

・情報収集と情報処理のしかたを学ぶ。

最後に、ルールやディベートの流れを確認するため、関東で行われた高校生ディベート選手権²のビデオを視聴し、気付いた点をクラスで共有してオリエンテーションを終えた。学生からは、ディベーターの話しぶりに対する印象の他に、ディベーター以外の参加者がメモをとる様子、審判による判定結果とその根拠についてなど、様々な点が挙げられた。教師は出した意見を板書し、文字でも確認させた。

5.2 ディベート活動

ディベート活動は、テーマ提示から試合後のフィードバックまで8つのプロセスと各プロセスにおける目標(図1)を設定し、個人、ペア、グループ、全体と様々な形態で行い、とくに試合前後は、学生主体の協働作業を心がけた。必要とした時間は、テーマにより多少異なるが、〔①②③〕、〔④⑤⑥〕、〔⑦⑧〕でそれぞれ1回の授業(3コマ)とした。

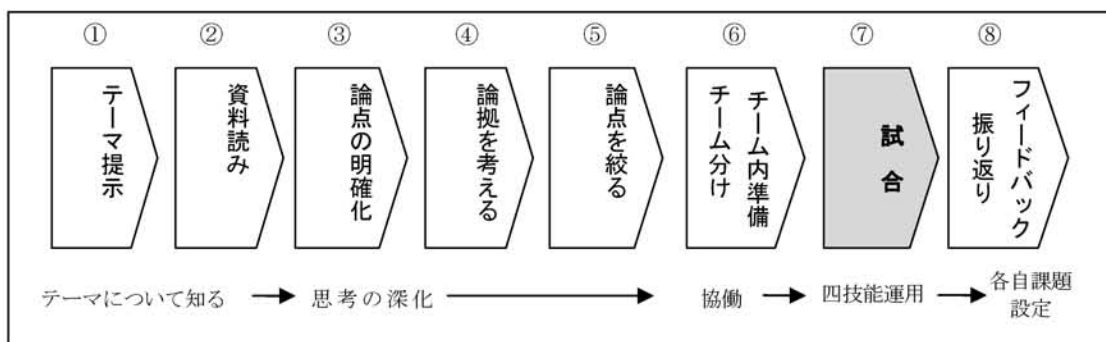


図1 活動の8つのプロセスと目標

以下、授業の流れと各プロセスの内容を示す。

【テーマ第1回目の授業：プロセス①②③】

プロセス①では、教師あるいは学習者自らがテーマの提示を行った。通常は一連の活動の最後の授業で、次回ディベートのテーマを提示し、そのテーマについての下調べを次の授業までの課題とした。プロセス②では、まず学習者が持っている知識の範囲で話し合い、次に、教師が用意した資料で新たな情報が得られることで、テーマについて知識を深めるとともに、テーマへの関心を高めた。教師は資料を作成する際に、テーマについて肯定、否定に偏りのない情報を載せるよう配慮した。資料の読み込みは個人あるいはペアで行った。次にプロセス③では、グループでブレインストーミング式に論点を出し合い、最後にクラスで共有した。この時、学習者の意見を教師(あるいは学習者)が板書し、それをもとに、学習者と教師とのやりとりで意見を整理し、いくつかの論点を浮かび上がらせた。ここで教師が、各論点とその論点における賛成派、反対派の両方の意見(論拠)が書込める「論拠シート」を配布し、プロセス③で浮かび上がった論点を書きとめた。このシートは以降の各プロセスで重要な資料になった。学生は試合が終わるまで、シートを手元に置き、活用していた。

【テーマ第2回目の授業：プロセス④⑤⑥】

プロセス④では、「論拠シート」を用い、プロセス③で抽出したいくつかの論点について、まず、その時点での自分の気持ちで肯定/否定の立場を決め、論拠を書いた。次に、自分とは反対の立場を想定し、その立場の論拠を考え、シートに書き入れた。その後ペアで、さらにクラスで、論拠を共有した。自分の考えだけが書かれた論点シートに他者の意見が加えられ、シートが完成していった。そしてプロセス⑤では、プロセス③と同様、教師が板書し、学習者間、または学習者と教師とのやりとりの中で、ディベートで扱う論点を絞り込んでいった。論点を2つか3つに絞り込んだところで、立論のためにどんな資料が必要かを話し合った。プロセス⑥のチーム分け(肯定側3名、否定側3名)は、ほとんどの場合、教師が行った。試合に出場しない者は司会(1名)、タイムキーパー(1名)、審判(6~7名)のいずれかを担当することとし、試合に参加せずとも、全員に役

割を与えた。また、その振り分けは教師が行った。

プロセス⑥では、各チーム内で立論、反駁、まとめの役割を決め、試合に向けてチーム単位で準備を進めた。立論には教師がプロセス①で配布した資料のほか、学習者が追加した資料(枚数制限あり)を含めた。試合当日の資料の追加、クラスで共有していない資料を立論に使うことは禁止した。立論に際しては、教師は「問いかける」ことで支援し、チームでの協働で作りに上げていくことをねらいとした。最初は3名がそれぞれ個人作業に終始して試合に臨んでいたが、回を重ねるたびに、3名のつながりの大切さに気づき、特に、立論者をサポートする様子が見られた。

【テーマ第3回目の授業：プロセス⑦⑧】

プロセス⑦の試合の流れ(表2)と教室内の配置(図2)は以下の通りである。なお、試合の流れは松本(1996)や日本ディベート協会³の教育ディベートを参考にした。

プロセス⑦の試合では、司会者、タイムキーパーを除いて、全員にメモシートに試合の流れを記録させた。シートは、肯定立論、否定立論、否定反駁、肯定反駁、否定まとめ、肯定まとめと試合の流れに沿った表で構成し、縦で、ディベーターの発表内容の論理性、横で相手チームとの討論のつながり、さらにチーム内でのつながりが確認できるようにした。

表2 試合の流れ

1. 肯定側立論	(3分)
2. 反対側尋問	(2分)
※否定側から肯定側に	
3. 否定側立論	(3分)
4. 反対側尋問	(2分)
※肯定側から否定側に	
5. 作戦タイム	(5分)
6. 否定側反駁	(3分)
7. 肯定側反駁	(3分)
8. 作戦タイム	(5分)
9. 否定側まとめ	(3分)
10. 肯定側まとめ	(3分)
11. 審判の判定	
12. 審判代表による結果発表	

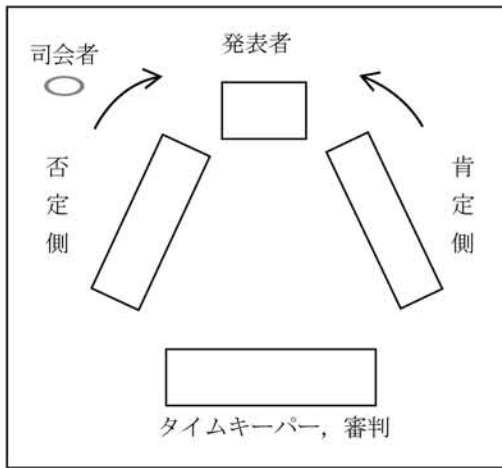


図2 教室内の配置図

視覚的に確認できるよう、ペンの色を変えたり、矢印を用いたりするよう工夫を促した。なお、メモは母語でも可としたが、ほとんどの学習者が日本語でとっていた。そして、審判はそれを判定の根拠に使い、ディベーターは反駁、まとめの資料とした。審判の審議は学習者主導で行い、教師の意見が判定に影響しないように配慮した。

最後にプロセス⑧で、試合終了後フィードバックを行った。試合終了後、まず、審判の判定について、判定の根拠に異議があれば出し合い、審判の判定基準については教師からフィードバックを行った。次に、6名のディベーターが言葉に出して振り返りをし、続いて試合全体を俯瞰できた司会者とタイムキーパーが、試合の印象や感想を述べた。教師からは、課題となる項目の中で、学習者の振り返りでは見られなかったものを取り上げ、どうすればよかったかを話し合わせた。できるだけ自分たちで解決できるよう、このプロセスでも教師は「問いかける」という支援の形で関わるように努めた。例えば、負けたチームのどこが悪かったのか、あるいは勝ったチームのどこが優れていたのかといった部分に関しては、審判の判定根拠をもとに、審判がやりとりの中心となるようにした。ただし、ルールやマナーに関しては明示的に指導した。特に最初のうちは、反対尋問の際に、スピーチをしたディベーターではなく、他のメンバーが答えてしまうという反則行為が目立ったため、審判にも減点対象とするよう指導した。授業の最後に、全員が振り返りシート(日付、第__試合、担当役割、自由記述の欄で構成されたも

の)を書き、次回テーマを確認して終わった。なお、振り返りシートへの記入の際は、「今日の試合を通して気付いたこと、思ったことを書いてください。自分のことでも、他人のことでも、クラス全体のことでもかまいません。」と教示した。

活動を繰り返すにつれ、一連の流れや各プロセスでのやるべきことが次第に定着し、活動自体がスムーズに行えるようになった。

6. 振り返りシートからの考察

本節では、毎回試合後に記入した振り返りシートを分析することにより、学習者がどのようにディベート授業に取り組んでいたかを見ていく。さらに、本実践でどのような学びが起きていたかを考察し、ディベート授業の有効性を検討する。

本実践では、3か月間を通して、5つのテーマでディベート活動を行った。振り返りシートでは、「活動を重ねる」ことが学習者の学びにどのような影響を及ぼすのかを見ていく。

振り返りシートは、全12回分の試合(練習試合から第5回目の試合まで、6試合を2回ずつ実施)で、各試合後のフィードバックの後に自由記述式で書いたものである。12回の試合を通して、5組からは130、6組からは144のシートが得られた。なお、本来なら、5組は15名×12回で180、6組は14名×12回で168のシートが収集されるはずだが、欠席あるいは出し忘れにより、回収率が、5組で72%、6組で86%となった。

分析の方法は、まず、担当教師3名により振り返りシートのコメント内容と表現に注目して、コメントの分類を行い、全体的な振り返りの傾向を見た。次に、活動の回を重ねるに従い、学習者の授業への取り組みがどのように変化するかを追った。

表3(次頁)に、コメントの分類結果を示す。

コメントは、自己内省型と客観評価型に分けられ、それぞれ、さらに下位に分類ができた。

全体的には「何ができなかったか、足りないか」という、自分の不足部分を取り上げ、反省する「自己内省型」コメントが多く、5組、6組ともに約8割を占めた。また、この「自己内省型」には、2つのタイプが見られ、ひとつは、困難に直面し、「～が難しい」「やはり～が大変」「～ができない」という否定的な表現のみで、克服しようという前向きな内容がほとんど見られないものを「問題認識

表3 振り返りコメントの分類

コメントのタイプ	コメントに見られた表現例	割合(%)		
		5組	6組	
自己内省型	問題認識型	「～が難しい」「やはり～が大変」「～ができない」	27	35
	課題設定型	「～が重要だ」「～が必要だ」「～なければならない」	17	17
	感想型・その他	「勉強になった」「またやりたい」	32	25
客観評価型	称賛型	「よかった」「よく頑張った」	15	13
	批判型	「～がおかしい」※他者に対して	9	10

型」と解釈した。5組では27%、6組では35%であった。そしてもうひとつは、まず自分ができなかったことに言及しながらも、「～が重要だ」「～が必要だ」といった次の試合に向けての課題を見つけるような前向きな内容が見られるもので、このようなコメントを「課題設定型」と解釈した。このタイプの割合は5組、6組ともに17%であった。感想を述べただけのものは、「感想型・その他」とした。5組では32%、6組では25%であった。

一方、試合を客観的、俯瞰的に見つめ、コメントしているものを「客観評価型」とした。そのうち、終始「よかった」「よく頑張った」と自分にもクラスメートにも否定的なコメントを避けているものを「称賛型」とし、批判が他者へ向けられているものを「批判型」とした。称賛型は5組で15%、6組で13%、批判型は5組で9%、6組で10%であった。

これらのコメントを試合内での役割という視点からも分類した。その結果、ディベーターの自己内省型と客観評価型の割合は、5組では49%と2%、6組で43%と4%であった。一方、審判などディベーター以外の役割の場合の自己内省型と客観評価型の割合は、5組で26%と23%、6組で32%と21%であった。この結果から、試合の中での役割によって振り返りのタイプが分かれることが示唆された。

次に、学習者毎に、コメントの変化を追った。以下、大きな割合を占めた「自己内省型」に焦点を当て、「問題認識型」が振り返りの中心となっている例として6組S605(表4、次頁)、また、「課題設定型」が振り返りの中心となっている例として5組S515(表5、次頁)の記述を取り上げ、考察を行う。

まず、S605は、「～が難しい」「～がやりにくかった」という自分がうまく出来ないこと、困難に思うことへの認識が窺えるコメントが多い。しかしな

がら、後の試合では、ディベーターとして「漢字の読み方」、審判として「漢字での書き取り」、と、それぞれの役割を通して、「漢字力」という自分の力不足に視点が向けられている。これは役割が変化することで、「漢字の何ができなかったのか」という具体的な問題意識を持つことができた可能性を示唆している。ただし、その問題に対して、ディベーター活動を通してどう克服していくかといった課題設定までには言及していない。

次に、5組からS515の振り返り例を挙げる(表5)。

S515は、最初の練習試合で、ディベートでは「十分な準備」が大切であることに気付き、それが一貫した課題になっていることが窺える。そして、その課題が振り返りの視点となっていることが分かる。練習試合では、ディベーターを経験し、「自分の考えを表現するために必要な点」という「自分」に向けられていた視点が、次の第1試合では審判の役割を通して、反駁のディベーターに向けられ、第2、第3試合では、チーム内で課題がどう達成されたか、また、発表をどうつなげていくかという他者との関係にも及んでいる。審判や司会という客観的に試合の流れを観察する立場を経験することで、今度はその視点が他者への評価の視点となっていることが分かる。そして、このことは、ディベート経験の積み重ねを踏まえた振り返りによって、モニターの着眼点が形成される可能性を示していると言えよう。長期のディベート活動を通してこそ得られる効果であろう。ただし、第4試合では「テーマが難しかったので、立論を書くのも大変だった」とし、出来ない原因を「テーマ」に帰属させるだけで、気づきが見られない。このようなコメントは5組で多く見られ、一方、6組では全く見られなかった。ここで扱ったテーマは「死刑制度の是非」で、5組の日

表4 S605の振り返り例

試合	テーマ	役割	振り返りのコメント	コメントのタイプ
練習	学校の制服	肯定側 まとめ	私は否定の意見を持っていたが、肯定の立場になってやりにくかったです。まとめをする時、頭の中には整理できたが本番の時はうまくできなく、めちゃくちゃになりました。	自己内省型 (問題認識型)
第1試合	美容整形	肯定側 立論	時間ちょっとあまったのが残念(T_T)与えられた時間内に。	自己内省型 (課題設定型)
第2試合	小学校の英語	審判	ディベート全体が前よりよかったです。	客観評価型 (称賛型)
第3試合	飲酒禁止年齢	肯定側 立論	思ったよりよかったです。また、資料を集める工夫が必要です	自己内省型 (課題設定型)
第4試合	死刑制度1	肯定側 立論	漢字の読み方を間違えちゃった(T_T)	自己内省型 (問題認識型)
第5試合	死刑制度2	審判	やっぱり聞きながら書くのは難しいですね。漢字の力が足りないのを再び感じました。	自己内省型 (問題認識型)

表5 S515の振り返り例

試合	テーマ	役割	振り返りのコメント	コメントのタイプ
練習	学校の制服	肯定側 まとめ	旨く自分の考えを表現するためには、いいことをはっきり整理して、頭の中に定着できるように <u>十分準備することが大切だ</u> と思った。	自己内省型 (課題設定型)
第1試合	美容整形	審判	反駁をうまくするためには、 <u>反駁する内容も準備しなければならぬ</u> と思いました	自己内省型 (課題設定型)
第2試合	小学校の英語	否定側 まとめ	前はチームで試合の前に話し合うことなし、発表をして不安感を持ちながらディベートをやったけど、今回はある程度 <u>試合の前、討論をしてきたので、緊張感なしで試合をすることができた</u> と思います。	自己内省型 (感想型)
第3試合	外国人労働者	司会	肯定側が内容を詳しく知っていて、 <u>うまいいいたいことが言えて良かった</u> と思います。	客観評価型 (称賛型)
第4試合	死刑制度1	否定側 立論	テーマが重くて難しかったので、 <u>立論を書くのも大変</u> でした	自己内省型 (問題認識型)
第5試合	死刑制度2	審判	ディベートがこれで全部終わりました。準備は大変だが、 <u>本当にいい勉強になりました</u> 。	自己内省型 (感想型)

本語レベルでは難しく、達成感が得られないまま活動を終わってしまったことが考えられる。さらに、これは同時に、教師側のテーマの選定がディベート活動の有効性に影響を及ぼすことを示していると言える。

両者の振り返り例を見ると、自己の問題認識で終わった S605 と、自己に向けられた振り返りの視点が、後に他者を評価する視点へと変わることが窺えた S515 は対照的であるように見える。しかし、S605 の第 2、第 3 試合のコメントにも、振り返りの視点が他者にも向けられていることが窺え、他者との関わりの上で気づきが生まれている可能性もある。したがって、第 4、第 5 試合で見られる自己の漢字に対する問題認識へのまなざしは、他者との接点の上で生まれたと考えることもできよう。そしてこのように考えると、S605 のように問題認識で終わってしまいがちな学習者も、ディベート経験の積み重ねを踏まえた振り返りによって、独自にモニターの着眼点を形成し、新たに自らの問題を認識している可能性があると言えるだろう。

ただし、本稿では振り返りシートに書かれたことのみを分析の対象としたため、学習者の学びを考察するには限界がある。振り返りシートに表れない学習者の意識にも目を向ける必要があるだろう。

7. まとめと今後の課題

本稿では、ディベートの技法に焦点を当てたこれまでの授業に対し、ディベートを一連の活動と捉えた授業の実践報告を行い、その可能性を学生の振り返りシートから検討した。その結果、まず、ひとつのテーマにおいて多様な活動形態でプロセスを踏むことにより、クラスメートや教師、そして資料から、「他者」から様々な刺激を受け、その刺激により気づきが生まれていることが窺えた。そしてそれは日本語力であったり、ディベートを行う上での技術面であったり、思考の面であったりと様々であった。さらに、準備から振り返りまでの一連の活動を繰り返すことにより、自分が気づいた点から自分をまたはクラスメートを観察し、また自分に向けられるというモニターの着眼点の形成の可能性が窺えた。このように、プロセスに注目したディベート授業では、クラスの目標に加え、学習者の中には活動を通して問題を意識し、課題を設定できる者もいることが分かった。このことから、多様なニーズを抱

えるクラスにおいてもディベートを授業として取り入れる意義があると言える。しかし、本実践では、すべての学生にディベート授業が有効であったということまでは、示せなかった。S605 のように、問題認識で終わってしまいがちな学習者からは、課題を設定し、どのようにそれを達成したかという内省があまり見られず、達成感がないまま、あるいは苦手意識を持ったままディベート授業を終えたと考えられる学生がいたことも事実である。

今後の課題としては、まず、教師側の課題として、テーマの選定が活動の効果を左右するということから、教師はこのことを十分認識した上で、シラバスを組む必要がある。そして、最終的に学習者に達成感を与えるためには、テーマによって各プロセスにかかる時間を再検討すべきであろう。また、他者からの気づきには教師の関わり方も重要になってくるだろう。特に、教師がどのような形でどこまでフィードバックを行うかは教師間で検討する必要がある。一方、カリキュラム上の課題として、日本語学校の場合は、実施時期が挙げられる。本実践でも進学のための受験時期と重なることで、後半は毎回のようには誰かが欠けた状況であった。学生への教育的配慮という面でも、なるべく全員が平等に参加できる機会がもてる時期での実施が望ましい。

さらに、本実践では主として振り返りシートから学習者の学びを探ったが、今後はインタビューや意識調査のアンケートも取り入れ、それらの分析を通してより深く学びの様相を考察していきたい。

最後に、授業全体の感想の中で、「社会に出て使える授業だったので本当に役に立ったと思います」というものがあつた。一人でも多くの学習者がこのように思えるディベート授業にしていかなければならない。

注

1. 池田・館岡(2007)によると、「協働」の他に「協同」などいくつかの表記がよく用いられるが、表記と概念についても明確な対応関係を打ち出したものは少ないとし、また、「協働」の定義もさまざまであるとしている。本実践では池田・館岡(2007)に倣い、「協働」の表記を用いる。
2. 2003 年に開催された第 8 回全国中学・高校ディベート選手権高校決勝のビデオである。論題は「日本は積極的安楽死を法的に認めるべきである。是か非か」
3. 日本におけるディベート活動の普及・促進を目的とした団体で、ディベート大会やセミナーを実施している。

4. 各回、第 1 試合のシートを採用したが、記述がなかった場合、あるいは未提出の場合は第 2 試合のシートを採用した。

参考文献

- 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
- 館岡洋子(2007)「日本語教育の授業場面における協同学習」平成 16 年度～平成 18 年度科学研究費補助金基盤研究 C(2)課題番号 16520326
- 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』23, 53-66.
- 徳井厚子(1997)「異文化理解教育としての日本事情の可能性—多文化クラスにおける『ディベカッション』(相互交流型討論)の試み」『日本語教育』92, 200-211.
- 西江秀三(1997)「言語教育におけるディベートの役割—コミュニケーション言語としての日本語」『秋田大学教育学部研究紀要人文科学・社会科学部門』52, 55-61.
- 西谷まり・松田稔樹(2004)「日本語学習者の言語不安軽減策としてのディベート活動」『留学生教育』9, 7-18.
- 西部直樹(1998)『はじめてのディベート』あさ出版
- 服部裕(2003)「ディベート授業における学生参加授業の試

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』25, 133-143.

松本茂(1996)『頭を鍛えるディベート入門』ブルーバックス 講談社

Swender, E. (ed.) (1999) *ACTFL Oral Proficiency Interview: Tester Training Manual*, Hastings-on-Hudson, NY: ACTFL(牧野成一監・日本語 OPI 研究会翻訳プロジェクトチーム訳(1999)『ACTFL-OPI 試験管養成マニュアル』アルク)

Trim, J., North, B., Coste, D. (2002) *Common European Framework Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*: Cambridge University Press.(吉島茂訳・編/大橋理恵(他)(2004)『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社)

謝辞

本稿執筆にあたり、当時の筆者らの所属機関で、実践にご協力いただいた横浜 YMCA 学院専門学校日本語学科の先生方と学生の皆さま、また貴重なご意見をいただきました査読委員の先生方に深く感謝いたします。

のほら ゆかり／お茶の水女子大学 人間文化創成科学研究科

ykr.nohara@gmail.com

あさの ゆり／国際協力機構(JICA) 青年海外協力隊 日本語教師

ラチャシマーウィッタヤーライ校(タイ)

yuri_asano@hotmail.com

Possibility of conducting a debating class focused on processes

— An attempt for Japanese language schools —

NOHARA Yukari・ASANO Yuri

Abstract

Typically, a debating class in teaching Japanese is aimed at enhancing debating skills. Although holding this class for foreign undergraduates is likely to be justified by the confirmed need, this justification can be questioned in the context of private Japanese language schools including students with different backgrounds and needs. Therefore, we decided to reexamine the impact of debating by conducting a debate and subsequently eliciting feedback from the participants and to monitor the consequent development of learning by the students so as to explore the possibility of organizing debating as a classroom activity. Our analysis of the above feedback revealed that they had received various motivations from “others” and increased their self-esteem by following the processes of various activity forms in debating on a single theme. Thus, a new possibility was advanced that students individually discover their own challenges and establish their own targets through activities in a debating class focused on processes.

【Keywords】 Japanese Language School, debate, processes, reflection sheet

(NOHARA: Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University)

(ASANO: Ratchasima Witthayalai School, Thailand, Japan Overseas Cooperation Volunteers, JOCV,
Japan International Cooperation Agency, JICA)