

# ディベート活動を通じた口頭表現の指導

西谷まり

## 1. 背景

### 1.1 外国語教育とディベート活動

ディベートとは、一定のルールに基づいて行う討論ゲームである（岡本1992）。ゲームであるから、通常のディスカッションとはいくつかの点で異なる。討論は、ある議題に対して、肯定側と否定側とに分かれて行うが、まず、ゲームのルールに相当する「討論の流れ」が定められている（稿末資料1参照）。また、ゲームであるから、討論は、妥協点を見いだすことを目的とするのではなく、勝敗を決することを目的に行う。勝敗を決するのは審査員であり、討論においては、審査員にいかにかアピールするかが重要になる。なお、自分が肯定側に立つか、否定側に立つかは、本人の本来の意見とは無関係に、くじ引きなどで決められる。したがって、勝ち負けの判定も、討論の巧みさや論理構成の巧みさなどに焦点が当てられる。

ディベートは、論理的思考や批判的思考を養おうという目的で教育に利用されることが多い。近年、日本の学校教育でも、学習指導要領改訂で新設された「総合的な学習の時間」のねらいに合致するとして、導入を広めようという活動が行われている（全国教室ディベート連盟1999）。

しかし、教育におけるディベートの応用は、論理的思考力や批判的思考力の育成に限るものではない。その一例が、外国語教育における利用である。Stewart and Pleiscl (1998) が示しているように、ディベート活動には、資料を読む、立論を書く、メモをとる、実際に立論を行う、相手方の言い分をよく聞き尋問、反駁を行うなど、言語学習の4技能（聞く、話す、読む、書く）がバランスよく含まれている。そして、彼らが行った日本人学生対象の英語ディベート活動は、4年間にわたる継続的な授業評価で、80パーセント以上の学生から支持を得たと報告されている。そして、学生からの感想によれば、ディベート活動によって、単に専門の学習に必要な言語技能を磨くだけでな

く、チームワークや協力、批判的思考を身につけることができると述べられている。

筆者もこの数年間、日本語の初級、中級、上級の各クラスでディベート活動を取り入れた授業を行っている。上級クラスではディベート活動を中心とした授業展開を行っている。対象となる上級クラスは学部正規学生（1年生）のための必修外国語のクラスとして開講されているもので、学習者の日本語力は、多少の幅があるが概ね上級レベルの学生である。これまで扱った論題は「夫婦別姓を進めるべきである」、「死刑廃止を推進すべきである」、「外国人の地方参政権を認めるべきである」、「すべての癌患者に癌を告知すべきである」、「積極的安楽死を認めるべきである」、「英語を公用語化すべきである」、「原子力発電所を廃止すべきである」、「環境税を導入すべきである」といったものである。学生による授業評価では、言語能力の向上、批判的思考力の修得、クラスの学生同士の交流という点で良かったとの感想が得られている（稿末資料2参照）。

## 1.2 外国語教育と言語不安

先に挙げた日本語授業に対する学生の評価の中には、Stewart and Pleiscl (1998) が言及していないものとして、「人前で意見を述べる点に関して、あまり怖がらずにできるようになった」という指摘があった。外国語を学習する際に持つ不安、それによって引き起こされる緊張を言語不安 (Language anxiety) と呼ぶが、上記の指摘は、この言語不安の軽減に関する記述と解釈できる。つまり、ディベート活動は口頭表現を含めた4技能の成長を促すだけでなく、言語不安の軽減を促進し、「難しい論題について日本語で自分の意見が伝えられる」という有能感、会話達成感を持たせる上で有効である可能性がある。

不安 (anxiety) は、外国語の習得、記憶、産出に干渉する可能性があり、特にリスニングとスピーキングが不安の大部分を占めると言われている。不安感の強い学習者は、機械的なドリルに応答するとか、あらかじめ準備したスピーチを行うことはよくできても、クラス内で臨機応変に発言することが困難な傾向がよく見られるという指摘がある (Horwitz, E. K. ほか1991)。

桜井 (1997) は、内発的な学習意欲を支えるものとして、「有能感 (自分はやろうと思えば勉強ができるという気持ち)」「自己決定感 (自分のことは自分で決めているという気持ち)」「他者受容感 (自分はまわりの人から受容されて

いるという気持ち)」という3つの要素を挙げている。須永(2001)は、「有能感」について、言葉を換えて「学びたくなるためには、学習者が〈自分にもできる〉感を持つる学習環境を作ることが必要だ」と述べ、そういった学習環境の前提として、「探索と発明のプロセスを経験できる課題、共同することの意味を学習者同士が分かち持つ空間が必要である」と述べている。ディベートはチームで共同して議論を作り上げていくものであり、答えの決まったドリル練習のようなタスクとは全く異なる探索的過程を経験することが可能である。

筆者は教室活動の種類、教師のタイプと学習者の言語不安との関係について研究を行っている(西谷2003)。2002年夏にベトナムにおいて言語不安に関する調査を行ったが、その結果、「ペアワークやグループディスカッションで緊張する」と答えた学習者の不安度が高く、「グループやペアなどで話をする活動が好き」という学習者ほど日本語の発話に自信を持つ傾向があるという結果を得ている。

## 2. 目的

本稿の目的は、日本語上級学習者を対象に、学習者の言語不安と本人や授業環境等の諸条件との関係を明らかにし、ディベート授業によって学習者の言語不安を軽減させ、発話に対する自信を持たせる方策について、示唆を得ることである。この目的を達成するために、1学期間にわたって行ったディベートを取り入れた日本語授業の前後で、調査を行い、さらに当該授業の成績などのデータを加えて、その結果を分析する。

## 3. 調査方法

### 3.1 対象

本研究では、2002年度冬学期に開講した学部1年生向けの授業を調査対象とし、受講者16名を被験者とした。なお、3.2に述べる通り、調査は、事前・事後形式で行ったが、事後調査は、授業後にe-mailや郵便を用いて行ったため、回答を得られたのは、16名中14名であった。16名の内訳は、男女それぞれ8名ずつで、日本語力は全員上級レベルである。また、国籍は、中国4名、タイ3名、ブルガリア3名、ハンガリー1名、ルーマニア1名、オーストラリア1名、モンゴル1名、ラオス1名、韓国1名であった(事後調査の回答があったのは、韓国1名、ラオス1名を除いた14名である)。中国人のうち3人とオーストラリア人1人は中学校から日本語を学習しており、その4

人を含めた日本語の平均学習期間は39.5ヶ月であるが、4人を除くと26ヶ月(標準偏差8.84)である。全員、来日後、半年～1年半が経過しており、日本語を使うアルバイトをしたことがある学生が半数で、仕事の内容はコンビニエンス・ストアやレストランの接客業が中心である。

### 3.2 調査内容

調査は、質問紙を用いて行い、事前調査は初回の授業中に、事後調査は、成績評価提出後にe-mailと郵送で行った。

事前調査の質問項目は、メディアへの接触頻度、日本人の友人の有無、日本語を使った仕事の経験、日本語力の自己評価、日本語学習の動機や態度、不安に関する項目(「対人不安」6項目、「コミュニケーション不安」7項目、「低い日本語力についての不安」7項目、「日本語の発話・意思疎通に対する不安」11項目)である。このうち、動機・態度の項目は先行研究(Horwitz, E. K. 1991)を基にして筆者が選んだ。「対人不安」、「コミュニケーション不安」の項目については堀(1994)の心理尺度ファイル等を利用した。「低い日本語力についての不安」、「日本語の発話・意思疎通に対する不安」の尺度については、Horwitz, E. K. (1991)作成のForeign language classroom anxiety及び日本語不安尺度を初めて作成した元田(2000)の言語不安尺度を中心として、先行研究の知見を踏まえた質問項目を提示した。この中で言語不安の大きさを調べる項目は「低い日本語力についての不安」と「日本語の発話・意思疎通に対する不安」の2つのカテゴリーの質問項目である。日本語力の自己評価、日本語学習の動機や態度、不安に関する項目では、全て、5段階(1. 全然そう思わない; 2. そう思わない; 3. ふつう; 4. そう思う; 5. 強くそう思う)のスケールを用いた。

事後調査では、事前調査項目の中から、日本語力に関する自己評価と不安に関する項目について同様の調査を行うとともに、ディベート活動に関する不安項目を加え、同様に5段階で回答を求めた。また、ディベート授業に関する意見も自由記述で求めた。

## 4. 結果

以下に、得られたデータの分析結果を示すが、全体を通じて、5段階評価で収集したデータは、そのまま間隔尺度とみなして扱った。<sup>1</sup> なお、逆転項目は数値を逆転させて処理しており、全て、数値が高いほど不安感が高いことを示す。

### 4.1 不安と各項目との関係

不安に関する各項目の平均値は「対人不安」2.72（標準偏差0.42）、「コミュニケーション不安」2.76（0.37）、「低い日本語力についての不安」2.60（0.58）、「日本語の発話・意思疎通に対する不安」2.85（0.38）となっており、平均値から見ると、不安傾向は大きくない。一方、日本語力に関する自己評価の平均値は「聞く・話す」が3.63（0.76）、「読む」3.69（0.80）、「書く」3.58（0.83）とかなり高くなっている。「聞く・話す」の中で、ディベートと密接な関係がある項目は2つあり、「専門的な事柄について、ある程度会話ができる」の平均値は3.31（0.77）であるが、「専門的な事柄について、相手の言うことをほぼ完全に理解し、自分の意見を自由に口頭で表現できる」は2.81（0.73）である。

次に、学習者の属性、経験、日本語学習に対する態度、自己評価、ディベートやスピーチの成績等と不安との関係を調べた。不安項目については、各カテゴリーごとに、不安の平均値を求めたものを用い、ディベートの成績は授業時の発言と試合後の評価シートをもとに採点したものをを用いた。表1が、得られた相関係数<sup>2</sup>とその検定結果である。

\*1 それぞれの数値の間隔は同じであるとみなした。

\*2 相関係数とは、2変数間の関係の強さをあらわす係数。散布図を描いたとき、2つの変数が右肩上がりの傾向を示すときには正の相関があると言い、逆に右肩下がりの傾向を示すときには負の相関があると言う。相関係数が0に近づくほど2つの変数の間に因果関係が希薄であることになる。相関係数が取りうる値の範囲は-1から1までである。

散布図

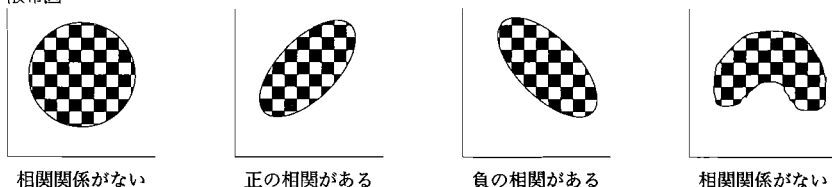


表1 不安の各カテゴリと相関係数<sup>3</sup>

	日本語を使った仕事の経験	日本語の新聞・雑誌・漫画を読む	グループやペアワーク活動を好む	「聞く・話す」自己評価	ディベートの成績	スピーチの成績
対人不安	-.42	-.16	-.55*	-.48	-.50*	-.35
コミュニケーション不安	-.56*	-.56*	-.62*	-.24	-.77**	-.69**
低い日本語力についての不安	-.78**	-.70*	-.54*	-.66*	-.65**	-.42
発話・意思疎通に対する不安	-.25	-.43	-.22	-.41	-.47	-.47
ディベート成績	.68**	.56*	.73**	.75**	1.00	.69**

表1から、以下の結果が読みとれる。

- ・日本語の新聞、雑誌、漫画への接触度（4段階評価）の高い学生は「コミュニケーション不安」、「低い日本語力についての不安」が小さい。
- ・仕事で日本語を使ったことがある学生（いいえ1、はい2）は「コミュニケーション不安」、「低い日本語力についての不安」が小さい。
- ・「グループやペアワークで話をする活動が好き」な学生は「対人不安」「コミュニケーション不安」「低い日本語力についての不安」が小さい。
- ・「聞く・話す」の自己評価の高い学生は「低い日本語力についての不安」が小さい。
- ・ディベートの成績のいい学生は「聞く・話す」の自己評価が高く、「対人不安」「コミュニケーション不安」「低い日本語力についての不安」が小さい。
- ・スピーチの成績が良い学生は「コミュニケーション不安」が小さい。

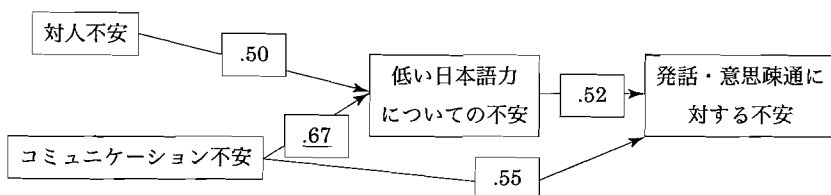
\*3 表中の\*は5%水準、\*\*は1%水準で有意であることを示す。なお、有意とは、ある影響が、偶然のみによって生ずるとは考えにくいことが統計的解析によって示されたことを意味する。有意性が.05（5%）のレベルとは、その影響が単なる偶然により生ずる可能性は1/20しかなく、.01（1%）のレベルとは、1/100しかないことを意味する。偶然によって生ずる確率が低い場合には「統計的に有意」と呼ばれる。

なお、性別、学習期間、日本語のテレビ番組への接触頻度と不安の間には、相関関係が見られなかった。

## 4.2 不安相互の関係

不安の4つのカテゴリーの間に、図1に示すような相関関係が見られた。

図1 不安相互の関係<sup>4</sup>



実際に教室内外における発話を阻害する言語不安である「発話・意思疎通に対する不安」は、「低い日本語力についての不安」「コミュニケーション不安」に、「低い日本語力についての不安」は「対人不安」及び「コミュニケーション不安」に影響を受けていると想像される。

## 4.3 クラスタ分析

次に、「聞く・話す」の自己評価と4つのカテゴリーの不安の平均値を用いて、平方ユークリッド距離を用いたWard法により、クラスタ分析<sup>5</sup>を試みた。図2にデンドログラムを記した。

クラスタ化を検討した結果、学生1、3、4、5、9、10、14、15、16の9名を比較的の不安が強く、自己評価が低い第一群に、その他7名を第二群に分類した。事後調査の回答者は第一群では1、3、4、5、9、10、15、16の8名、第二群では2、6、7、8、11、12の6名である。

\*4 矢印の方向は、筆者の仮説である。5%以下で有意なもののみを示し、1%で有意なものは数値の下に下線を引いた。

\*5 クラスタ分析とは、異なる性質のもの同士が混ざり合っている対象の中から、互いに似たものを集めて集落（クラスターという）を作り、対象を分類しようという方法であり、クラスタ分析の結果は、図2のようなデンドログラム（樹状図）として表現される。

図2 不安傾向による学生16名のデンドログラム

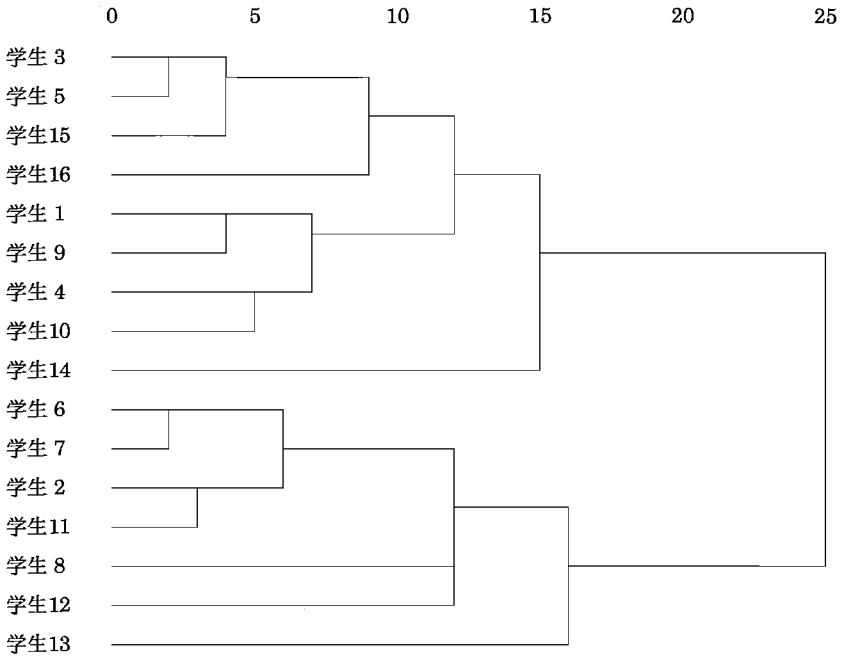


表2 2つの群の特徴<sup>\*6</sup>

	「聞く・話す」 自己評価	対人不安	コミュニケーション不安	低い日本語力に ついての不安	日本語の発話・ 意思疎通不安
第一群	3.04	2.93	2.89	2.98	2.99
第二群	4.37	2.45	2.59	2.1	2.68
群間T値	-7.39**	2.49*	1.64	4.29**	1.66

表2から、第一群の学生は対人不安、低い日本語力についての不安が、第二群の学生たちより大きいことがわかる。

\*6 T値とは二つの群の差の検定結果であり、\*は5%水準、\*\*は1%水準で有意であることを示す。



#### 4.4 ディベート活動と不安

事後調査ではディベート活動に関する不安についても聞いた。学習者14名の平均値は2.71(標準偏差0.99)となっている。特に高い数値を示した項目はなかった。

1. 全然そう思わない 2. そう思わない 3. ふつう 4. そう思う 5. 強くそう思う

\*は逆転項目(逆転項目は数値を逆転させて処理)

1. ディベートで友達が言っていることがわからないと不安でした。(平均値2.29、標準偏差1.33)
2. ディベートで指名されると心臓がどきどきしました。(2.86、1.46)
3. ディベートで間違えることを恐れませんでした。\* (3.07、1.39)
4. ディベートで自分から答えるのは恥ずかしかったです。(2.43、1.35)
5. ディベートで他の授業より緊張しました。(2.93、1.39)
6. ディベートで友達の発言をさえぎって発言するのは不安でした。(2.57、1.18)
7. ディベートで全部わからなくてもだいたいわかれば大丈夫でした。  
\* (2.86、1.12)

#### 4.5 ディベート活動と不安の変化

事後調査では日本語力の自己評価と、「低い日本語力に関する不安」「日本語の発話・意思疎通に対する不安」の質問から「日本語の授業の進度は速いので、遅れないかと不安です」を除いた項目に答えさせた。回答があった14名のうち2名を除いて、「聞く・話す」能力の自己評価は上昇している。しかし、日本語力、意思疎通不安が小さくなっている学習者は非常に少なく、逆に不安が強くなった学習者も見られる。4.3で行ったクラスター分析の2つの群で、自己評価と不安の変化、ディベートとスピーチの成績を比較した結果が表3である。分散分析<sup>7</sup>は対応のあるサンプルの検定を用いた。

\*7 分散分析(ANOVA: Analysis of Variance)とは、連続データのグループ、あるいはサンプルが2つ以上ある場合に有意性を検査する手法。データのグループ数が2つのときには実質的にt検定と同じことを意味する。分散分析の結果の値がT値。

表3 群別の自己評価及び不安の変化<sup>\*8</sup>

	「聞く・話す」自己評価平均	専門的なことをあ る程度表現できる	専門的なことを自由 に表現できる	低い日本語力不安	日本語の発話・意思疎通不安	ディベート不安	ディベート評価
第一群 8名	3.10→ 3.85 (+0.75)	2.88→ 3.38 (+0.50)	2.50→ 3.38 (+0.88)	2.98→ 2.90 (-0.08)	2.96→ 3.07 (+0.07)	3.23	13.11
変化の T値	-3.37**	-1.87	-2.20	0.27	-0.44		
第二群 6名	4.23→ 4.5 (+0.27)	3.67→ 4.17 (+0.50)	2.83→ 3.5 (+0.67)	2.07→ 2.0 (-0.07)	2.67→ 2.67 (0)		
変化の T値	-1.28	-1.0	-2.0	0.31	0.0	2.02	18.57

不安が小さく、自己評価が高かった第二群はディベート不安が小さく、ディベートの成績が良い。どちらの群も「聞く・話す」の自己評価は上昇しているが、分散分析で有意差が見られた項目は第一群の平均値のみである。「専門的な事柄について、相手の言うことをほぼ完全に理解し、自分の意見を自由に口頭で表現できる」という項目には有意差は見られなかったが、両群ともに10%以下で傾向差は見られた。「低い日本語力」及び「日本語の発話・意思疎通」についての不安は若干小さくなっている項目もあるが、統計的有意差は見られない。

図2のデンドログラムを見ると、不安の大きい第一の群は学生3、5、15、16の4名とその他の5名に分かれる。この4名はディベート評価の平均値が11.25と非常に低いが、ディベート授業終了後には、「聞く・話す」の自己評価平均は3.4から4.0へ0.6ポイント上昇し、「低い日本語力についての不安」は3.11から2.5へと小さくなっている。

\*8 \*\*は1%水準で有意であることを示す。

## 5. 考察

### 5.1 学生のタイプと言語不安

今回の研究では、①言語不安のカテゴリー相互の関係、②仕事やメディアへの接触、③学習者の好む教室活動と言語不安の関係が明らかになった。<sup>9</sup> 「対人不安」「コミュニケーション不安」の強い学習者は「低い日本語力」「日本語の発話・意思疎通」の不安を生じやすい。彼らはクラス活動としてペアワークやグループワークをあまり好まないタイプの学習者である。日本語で仕事をしたことがあり、日本語の活字メディアへの接触頻度が高い学習者は言語不安が小さい。

さらに、ディベート活動を通じて、「聞く・話す」ことについて自己評価を高め、「難しい論題について日本語で自分の意見が伝えられる」という「自分にもできる」という有能感、会話達成感を培う可能性があることが示唆された。ディベート授業の終了後、学習者の「聞く・話す」についての自己評価は全体的に上昇し、特に専門的な事柄について自由に表現できるという自信を持つようになった。とりわけ、ディベート授業の開始前に不安感が大きく、自己評価が低かった群のほうに大きな変化があった。

しかし、両群ともに事後調査の数値を見る限り、不安の軽減は見られなかった。一方、自由記述には「その場で思いついたことを、ためらわずに日本語で話せるようになった」「気楽に日本語で意見が言えるようになった」といった表現が見られることから、他の方法で学習者の不安の増減を測ることの必要性が示唆された。

### 5.2 教師の役割

ディベート活動の指導効果をより高めるために、教師はどんな役割を担うべきだろうか。西谷（2001）では、論題の決定、資料の収集、ディベートのファシリテーション、フィードバックについて検討した。教師は学習者集団にとって適切な論題を提示し、議論の前提となる資料を探し出す、または資料の探し方を指導しなければならない。

ディベートにおけるファシリテーターの役割は「議論の明確化」「モデルの提示」「タイム・キーピング」である。言語的な問題で議論がうまくかみあわないという事態も生じ、相手側にうまく意図が伝わらないままに進んでしまう

\*9 ①については図1、②③については表1を参照。

恐れがある。また、言語的な問題ではないが、議論がかみあわない場合にも、議論の焦点を明確化することが必要な場合がある。教師はモデルを提示することも必要である。特に、尋問はある程度コントロールする必要がある。ディベートにおける尋問は普通にいう「質問」とは異なり、相手側の主張に無理があることを聴衆に訴える手段であるが、ディベートに慣れていないと、自分の意見を述べる場になってしまうことが多い。例えば、死刑廃止肯定側が否定側の「冤罪の可能性があるので死刑制度を廃止すべきだ」という意見に対して、「私は冤罪があっても死刑制度を廃止すべきではないと思います。なぜなら…」と自説を展開しては尋問にならない。「冤罪の可能性は裁判の手続きを慎重にすれば防げることはありませんか?」「加害者の冤罪の可能性と殺された被害者・被害者の家族の人権とどちらが重要だと思うのですか?」といったYES/NO questionで攻める例を示すことである。効果的な尋問のし方を学習者が理解するまでは、教師がある程度介入し、尋問と答え方のモデルを示す必要がある。

議論の流れを止めないで、言語的な面についてどのようにフィードバックするのか、という点は非常に難しい。言語のフィードバックは、コミュニケーションに障害となる致命的な間違いをメモしておいて、全体にフィードバックするほか、事後に提出させる作文等によって補うことが必要だろう。筆者の授業では、ディベート準備、ディベート活動、事後の作文を一つの流れとしている。効果的な尋問や反論についてはどんな点が良かったのか、逆に失敗例についてはどんな点が悪かったのかを指摘することも効果的である。

本稿ではさらに、(1)段階を踏んだ指導、(2)学習者のグループ分けについて検討する。段階的指導は、学習者の不安を軽減するために欠かせない。西谷(2001)では、Stewart, T.ほか(1998)の段階的指導法を検討した(稿末資料3参照)。2002年度の授業で、筆者は反論作文を書かせるグループ活動を試みた。学習者は4人程度が1組のグループに分かれる。まず、それぞれの学習者が肯定または否定の意見を短い文で書いて、次の人に渡す。次の人は渡された作文を読んで反論の短い文を書く。それを、さらに次の人に渡して、次々に反論していくという方式である。これを作文ではなく、発話形式で行うこともあった。立論及び反論の練習としてかなり有効であり、学生たちは熱心に取り組んでいた。このような段階的タスクを行うことにより、学習者の緊張状態を和らげ、スムーズにディベート活動へ移行していくことができるだろう。

次に、学習者のグルーピングについて述べる。授業開始時に自己評価、不安

の程度、日本語を使った仕事の経験といった項目を調査し、学習者の特性を知ることにより、適切なグループ作りができると考えられる。言語不安・自己評価が同じ程度の学習者同士を組み合わせることがより効果的であるか、異なるタイプの学習者を組み合わせあわせたほうが良いのかは、今後の研究課題である。

## 6. 今後の課題

今回の研究では、ディベート活動によって、自己評価を高めることができることは検証できたが、言語不安を軽減させることは確かめることができなかった。また、言語不安の程度によって、口頭表現能力の推移がどのように異なるかについても明らかにすることができなかった。学習者のタイプ及び言語不安の推移に応じて適切な指導を行うためには、より詳細なデータを積み上げていく必要がある。

[付記]：本稿で対象とした学習者は西谷（2005）と同じものである。

### 参考文献

- 岡本明人（1992）『授業ディベート入門』明治図書出版  
 桜井茂男（1997）『学習意欲の心理学』誠心書房  
 須永剛司（2001）「学びたくなること—デザインの学び—」『日本認知科学会 教育環境のデザイン研究分科会研究報告』Vol.7, No.2, 日本認知科学界 教育環境のデザイン研究分科会  
 全国教室ディベート連盟（1999）『ディベート授業がてがるにできるモデル立論集』学事出版  
 西谷まり（2001）「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』4、pp. 57-73  
 西谷まり・松田稔樹（2003）「ベトナム人日本語学習者の外国語不安」『一橋大学留学センター紀要』6、pp. 57-73  
 西谷まり・松田稔樹（2005）「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、留学生教育学会  
 堀洋道・山本真理子・桜井豊（1994）『心理尺度ファイル』垣内出版  
 元田静（2000）「日本語不安尺度の作成とその検討」『教育心理学研究』48（4）、pp. 422-432  
 Horwitz, E.K., M.B. Horwitz and J.A. Cope（1991）Foreign Language Classroom Anxiety. *Language Anxiety*, NJ, Prentice Hall.  
 Nishitani, M. & Matsuda, T.（2003）Alleviation of language anxiety among learners of Japanese through debate activity. *Proceeding of the 34th Annual Conference of the International Simulation and Gaming Association*, pp. 171-180. International Simulation And Gaming Association（ISAGA）.

Stewart, T. and Pleiscl G. (1998) Developing Academic Language Skills and Fluency Through Debate. *The Language Teacher Online* 22.10.  
<http://www.jalt-publications.org/tlt/98/oct/sterwart.html>

資料1 ディベートの流れの一例と本報告の授業における各パートの時間設定<sup>\*10</sup>

肯定側立論	3分
否定側から肯定側への尋問と肯定側からの反論	3分～5分
否定側立論	3分
肯定側から否定側への尋問と否定側からの反論	3分～5分
作戦タイム	3分
否定側反駁	3分
肯定側反駁	3分
判定	1分
	合計22分～26分

資料2 「ディベートを通じて何が学べたか」という質問に対する学生の回答

1)言語能力

- ・自分の考えを整理し、日本語で説明し、発表する力がついた。
- ・いろいろな言葉を習った。
- ・話し方が上手になった。

2)自信

- ・人前で意見を述べる点に関して、あまり怖がらずにできるようになった。
- ・人前で話す練習ができた。

3)批判的思考力・論理的構成力

- ・臨機応変に対応する能力の養成に役立った。
- ・自分の意見と違う意見を支えるのは難しくて良い経験だった。
- ・自分の考えを整理し、日本語で説明し、発表する力がついた。

4)コミュニケーション能力

- ・人間関係、心理などを勉強できた。
- ・コミュニケーションの面でもとても勉強になった。

\*10 反駁を2度行う例もあるが、90分授業で2試合行うために、以下の流れと時間設定を採用した。

## 資料3 Stewart, T. ほか (1998) による五段階指導法

段階	内容
第一段階 For and Against Fluency Pairs	ペアになり、一方を肯定側に、他方を否定側に割り当て、一方的に意見を言う。お互いに言い終わったら、役割を交代する。パートナーを交代して続ける。
第二段階 Classification Tree	資料を与えて、クラスを肯定と否定に分ける。肯定、否定双方に論点の一つずつ、黒板に書かせる。例証するために必要な情報を書かせる。論点を増やして、論点と例証の分類ツリーを作る。
第三段階 Argument/Counter- Argument	ノートを見ないで議論を聞き、反論ができるようにする。学習者はペアになって、活動する。ペアを回転させて、制限時間を少しずつ縮小しながら続ける。
第四段階 Paraphrase and Counter	3あるいは4つのグループにクラスの学習者を分ける。学生1が立論を行い、学生2はこれを言い換える。学生3は学生2の論を言い換えて、学生4に提示する。このローテーションを2、3度くり返す。
第五段階 The Hot Seat	各チームは、「電気椅子」に座る1人を選択。論題について質問や議論をする。適切な反応をした人だけ電気椅子を去ることができる。