

日本語上級レベルの討論技術とは －CEFR ガイドラインに照らして－

福原 香織

キーワード：討論技術、議論への貢献、方略、インプット

はじめに

大学の日本語教育では、学習者のレベルが上がるにつれてアカデミックな口頭発表（プレゼンテーション）、討論を行う授業が増える。これらの活動が日本語で思うように行えるようになることが、日本語口頭表現能力の高いレベルに到達したことになる。このうちプレゼンテーションは、言語的・非言語的両面において学習者に求められる水準が比較的明確で、発表技術が段階的に身につくよう工夫されたテキストも数多く出ている。学習者自身も目的やストラテジーを意識しやすく、学習効果の確認やフィードバックも可能である。しかし、グループで意見交換や意思決定を行う「討論」に関しては、プレゼンテーションほど明確な技能水準や方略が示されてはおらず、その位置づけが曖昧である。本稿は、日本の大学で行われる留学生（以下、大学で日本語を学ぶ上級レベルの日本語学習者という意味で用いる）を対象とした討論授業を想定し、討論で必要とされる能力とは何かを明示することが目的である。主として CEFR（後述）の枠組みと小池（2004）、渡部（2004）の知見を参照する。そして、討論授業でどのような活動をすればよいのか、学習者に有用なインプットは何かについて考察し、実践のための提案をする。

なお、本稿では「討論」という語を用いるが、これは本稿が、一定のテーマを巡っての合意・意思決定や説得を目的とする大学での学生同士の議論を特に想定しているためであり、一般的な「議論」と読み替えても差し支えない。本文中では必要に応じて両者を併記してある。また、ここでいう「討論」は、一定のルールのもとで勝敗を決する「ディベート」を指すものではないことも明記しておく。

1. 問題の背景

1.1 討論に必要なこととは

「討論」とは、話題を共有しあうことが主目的である「会話・談話」とは異なり、複数の人が自分の考えを述べ、意見交換をしながら何らかの結論へたどり着くという複雑な言語行動の場である。本稿では、いわゆる「会話能力」と「討論を進める・議論を深める能力」は別と考える。そのため、有意義な討論を行う能力を、学習者個人の会話能力の延長上に求める従来の考え方に疑問を持っている。会話能力がある学習者はたいていの場合、討論の場で

も積極的に振る舞える。しかし、必ずしも有意義な討論ができるとは限らない。言語能力だけでなく性格や文化的背景も影響することもあり、学生にとって生産的な議論を行い、発展させるのは容易なことではない。筆者はN1レベル以上（超級レベルを含む）の留学生の口頭発表授業を10数年にわたり担当した経験があるが、毎年行う学期末のアンケートでは「最も役に立った練習」「もっと練習したいと思ったこと」として、「討論」を挙げた学生が多かった。彼らは高い日本語運用能力を持ち、論理的思考力に優れ、サークルや地域活動で多様な属性の日本人と継続的に交流していたが、その彼らですら、達成感のある討論を行うには既得の能力とは別のアプローチを必要としていることが窺えた。彼ら自身が満足できる討論とならなかった理由は何か。筆者の観察では、自分の意見を説得力をもって主張したり、他者の意見を傾聴したうえで賛同・反論はできるが、互いの意見を活かしながら議論を深められていなかったことに拠る。具体的には、彼らの討論の最中、次の4点が不明瞭だったことが問題点として挙げられる。

〔表1〕上級以上の討論における問題点

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">①自分の意見と他人の意見の関連付け（受容・賛同・反対など）を示す前置き②自分の意見の維持、保留、変化などの表明③他人の意見との一致／相違点の確認・共有④論点の維持・変化の確認 |
|--|

不明瞭というのは、「言語化による表明がなかった」という意味である。①～④を言語化せずにグループ内で発言が連鎖していくと、いかに個別の発言内容が優れていても討論全体は発展しない。また、こうした場合、自分の発言が終わるとすぐに非言語的回避行動（押し黙り、やり過ぎなど）を取りやすいことも観察された。つまり、日本語で「言いたいことを表現する能力」はあっても、「グループ内で議論を深める能力」は持ち合わせていなかったということである。本稿では、上記①～④を実現できる能力を「話す能力」とは区別して「討論技術」と呼ぶこととする。討論技術とは、「あるテーマについて複数の人間が意見を交わす場において、活発かつ円滑に議論を進め、深め、妥当な結論に導くために貢献する言語的・非言語的能力」と定義しておく。このうち、非言語的能力（アイコンタクトやあいづち）に関しては、これまでに多くの知見があるので本稿では立ち入らない。

1.2 テキストの問題

上級レベルからの「討論」は、初級～中級段階で行われる「会話・談話」「話し合い」とは大きく異なり、総合的なコミュニケーション能力育成が期待できるダイナミックな活動である。しかしその分、学習者が使用しなければならない言語能力やストラテジーなどが飛躍的に増え、様々な面で負荷が大きい活動となる。それにもかかわらず、「会話・談話」「話し合い」レベルから、大学で学ぶ留学生に相応しい「討論」ができるようになるまでの橋渡し

的な教材は皆無で、討論の場で何を行い、何を学ぶのか、何ができれば討論する能力があるといえるのかなど、不明な点が多い。

大学の授業で留学生の「討論」を扱う教材は、大きく分けて二つある。一つ目は、近年、留学生教育で使われることが多くなった、日本人大学生向けのスタディ・スキルテキストである。大学での日本語教育は語学教育の枠組みを超え、広く教養人としてのコミュニケーション能力を育成するカリキュラムの中に位置づけられるようになり、アカデミックなコミュニケーションスキルを学ぶことと軌を一にしていることが背景にある。こうしたテキストでは、討論の意義や理念、形式の理解と実践に重点が置かれる。例えば、日本人大学生向けのスタディ・スキルテキストである中澤ほか（2007）のディスカッション¹の章を見ると、「ディスカッションは『知的コミュニケーション』であり、一方向の意見の伝達であるスピーチとは異なり、グループによっておこなう『双方向のコミュニケーション』である。」と述べ、有意義なディスカッションのための論理的思考力、討論形式、心構えを学ぶ構成となっている。この種のテキストは、対象を留学生に特化したものではないので、当然ながら日本語教育的な視点は入っておらず、留学生が具体的にどのような日本語を使って討論を深めていけばよいのかには、全く言及がない。

二つ目は、対象を日本語学習者に特化した日本語教材である。上述したように、プレゼンテーションの技術を学ぶための日本語教材は多数、存在する。しかし、討論技術の育成に目的を絞ったテキストは見当たらない²。討論が扱われているのは「会話」テキストの中であり、「断る」「提案する」などの機能シラバスの後半あたりに、討論を想定したテーマが挙げられるのが主流である。例えば、上級後半を対象とした荻原・齊藤・伊藤（2007）『日本語超級話者へのかけはしーきちんと伝える技術と表現 上級から超級へ』では、全12課のうち、第1課から順に「紹介する」「交渉する」「不満に対処する」「目上の人に注意を促す」など機能別に組まれ、第9課で「働くことの意義について討論しよう」、第12課で「マスコミの功罪について討論しよう」がテーマとなっている。この二つの課では、テーマに即して話者自身の意見を効果的・印象的に伝えるための語彙・表現を学び、話す練習をする構成になっているが、本稿で問題としている、他者との討論そのものを深めるための方略や言語表現については学習事項に入っていない。ただ、両課では「反論」の仕方に関連して、前置きをしたり相手の意見に理解を示したりする話し方を学ぶ箇所はある。例えば、第9課（p.106）では、反論の際に、一旦相手の意見を受け止める言い方として「そうですか、そこがポイントですね。でも～」「なるほど、そう思われるのが普通です。ただ～」などの表現が挙げられている。しかし、このような、会話能力の伸長に主眼を置く従来の日本語テキストでは、討論そのものを一つのタスクとして捉え、遂行のためにどのような戦略が必要か、という視点が欠けている。その理由は、「反論」や「賛成」以外に、討論で使われる機能を取り出してシラバスを作成するのが難しいこと、そして必要な日本語表現を抽出するのが困難なことによると考えられる。

以上のように、現状のテキストではいずれも、留学生が日本語を使って有意義な討論を行うための具体的な手立てが示されないのである。討論が留学生のコミュニケーション能力習得を目的とする場合、日本語教育の観点から、討論におけるコミュニケーション能力とは何かを明確にしなければならないし、日本語会話能力の伸長を目的とするならば、討論を進めたり深めたりする具体的な機能と言語表現とは何かを明確にする必要がある。

2. 先行研究

日本語教育的立場から、会話（対話、談話を含む）の場における日本語学習者の非言語表現や言語表現、CS（コミュニケーション・ストラテジー）の立て方について分析した研究は枚挙に暇がない。しかし、討論の意義や具体的方略についてのまとまった研究は、現在のところ見当たらない。そこで、次節で討論では何が「できる」ことが指標になっているのか、CEFR 並びに ACTFL-OPI が示す熟達度のガイドラインを参照し、検討することから始めよう。

3. 上級の討論技術とは—CEFR と OPI の指標

3.1 CEFR の視点

CEFR（Common European Framework of Reference for Languages：Learning, teaching, assessment）は、多文化社会を形成する欧州において考案された言語教育に対する理念の枠組みで、目標言語の熟達度の目安を記述したガイドラインである。目標言語の知識的側面に焦点を当てた従来の評価基準を示すのではなく、目標言語における学習者の熟達度——その言語で何ができるのか（Can do）、すなわち課題遂行能力を知り、コミュニケーションに必要な能力を向上させるためにある。教えること、学ぶこと、評価することに援用でき、2001 年に発表されて以来、その枠組みは各言語教育の場において参照されるようになり、日本語では国際交流基金によって 2010 年に「JF 日本語教育スタンダード」（JF スタンダード）として開発、公開され、国内外の多くの日本語教育関係機関、現場教師に影響を与えてきている。JF スタンダードは、CEFR の理念に基づき日本語の熟達度（日本語で何ができるのか）の目安を提示する。「相互理解のための日本語」を理念とし、「コミュニケーションの力」を総体として概ね以下のように捉えている〔表 2〕。詳細については国際交流基金ホームページで公開されている『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』を見られたい。

〔表2〕 JF スタンダードのガイドライン枠組み（概略）

総体：コミュニケーションの力

コミュニケーション 言語活動	受容	聞くこと全般、読むこと全般
	産出	話すこと全般、書くこと全般
	やりとり	口頭でのやりとり全般
コミュニケーション 言語能力	言語構造的能力	語彙、文法、発音、表記
	社会言語能力	相手や場面に応じてことばを使い分ける能力
	語用能力	目的に合ったまとまりのある会話や文章などを組み立てる能力

（JF スタンダードガイドラインを基に筆者作成）

JF スタンダードのガイドラインでは、言語活動を内容で記し、具体的な活動はその例として示される。したがって、「討論」または「議論」という名称がカテゴリー化されているわけではないので、リストから該当部分を抽出していかねばならない。〔表3〕は、筆者が JF スタンダードが提供するガイドライン数種から、「討論」または「議論」に関連すると思われるカテゴリーを抜き出し、本稿と関連する部分をまとめたものである。指標として、「フォーマルな場面で議論する」「議論の展開に協力する」「発言権を取る」の三つのカテゴリーを参照した。「討論」または「議論」は、主としてコミュニケーション言語活動のうちの「やりとり」に含まれており、「やりとり」とは「相互行為活動」である。「やりとり」はさらに“種類”が下位分類され、本稿が問題としている討論の進行等に関わることは「方略」に多くの記述がある。以上を踏まえ、上級レベルに該当する部分を抜き出して整理した結果が〔表3〕である。表中の下線部に、特に注目されたい（下線は筆者による）。

なお、JF スタンダードの示すレベルは CEFR に基づき、A レベル「基礎段階の言語使用者」、B レベル「自立した言語使用者」、C レベル「熟達した言語使用者」の3つに分けられる。さらに、それぞれ A1・A2、B1・B2、C1・C2 まで6段階ある³。このうち上級は B1・B2 辺りに該当する。〔表3〕の元リストでは、さらに B1.1・1.2、B2.1・B2.2 と詳細に分けられているが、ここでは B1、B2 に一括する。C レベルは、さらに上の段階として参考までに入れておく。

〔表3〕JF スタンドールのうち討論・議論に関する熟達度の記述（抜粋）

レベル	フォーマルな場面で議論する	議論の展開に協力する	発言権をとる
C 2	・複雑な論題についての議論で自己主張できる。母語話者と比べても引けを取らず、明確で説得力のある議論ができる。	・C 1と同じ	・C 1と同じ
C 1	・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 ・説得力を持って公式に主張を展開でき、質問やコメントに応じ、複雑な筋立ての対抗意見にも流暢に自然に適切に応えることができる。	・巧みに自分の話を他の話し手の話に関連付けることができる。	・ディスコース機能の中のいつでも使える範囲から自分の発言の前置きにふさわしい言い回しを適切に選び、発言の機会を獲得できる。また、話の内容を考えている間も、発言権を維持できる。
B 2	・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。 ・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表示し、対応できる。 ・日常・非日常的な公式の議論に積極的に参加できる。 ・自分の専門分野に関連した事柄なら議論を理解し、話し手が強調した点を詳しく理解できる。 ・自分の意見を述べ、説明し、維持することができる。代案を評価し、仮説を立て、また他人が立てた仮説に対応できる。	・相手の反応や意見、推論に対応して、フィードバックを与え、議論の進展に寄与できる。 ・身近な範囲の議論なら、自分の理解したことを確認したり、他の人の発言を誘ったりして、議論の進展に寄与できる。	・適切な表現を使って議論に途中から入り込むことができる。 ・上手に発言権をとって会話を始め、続け、終えることができる。 ・必ずしもスマートとは言えないが、会話を始めること、適切な時に発言権を取り、必要な時に会話を終わらせることができる。 ・手持ちの言い回し（例えば「それは難しい問題ですね…」等）を使って、言うべきことを言葉にする間、時間を稼ぎ、発言権を保ち続けることができる。
B 1	・もし対話相手が非常に慣用的な言葉遣いを避け、はっきりと発音してくれれば、自分の専門分野に関連した話の概略を理解できる。 ・ディベートに参加するのは難しいが視点ははっきりと示すことができる。 ・標準的な言葉遣いでははっきりとした発音であれば事実に関した情報をやり取りしたり、指示を受けたり、実的な問題の解決策を論じたりする、定例の公式の議論に参加できる。	・会話や議論を進めるために、基本的な言葉や方略の中から持っているものを利用できる。 ・議論の中で合意点を要約し、話の焦点を整えることができる。 ・誰かが述べたことを部分的に繰り返して、互いの理解を確認し、計画通り話が展開するのに寄与できる。 ・他の人を話し合いに誘い入れることができる。	・適切な言い回しを使って、馴染みのある話題についての議論に途中からでも加わることができる。 ・馴染みのある話題や、個人的興味のある話題なら、対面での簡単な会話を始め、続け、終わらせることができる。

〔表3〕の下線部から分かるように、上級（B1・B2）からそれ以上（Cレベル）の討論（議論）では、相手と自分の話を関連付けたり、合意点の要約・確認、互いの理解の確認など、相手とのやり取りの明確化に関連する行動が求められている。このように CEFR でコミュニケーション能力の熟達度水準として挙げられていることは、本稿の第1章で問題点として挙げた事項と重なる部分が多い。ここに再掲しよう。

〔表1〕 上級以上の討論における問題点（再掲）

- ①自分の意見と他人の意見の関連付け（受容・賛同・反対など）を示す前置き
- ②自分の意見の維持、保留、変化などの表明
- ③他人の意見との一致／相違点の確認・共有
- ④論点の維持・変化の確認

すなわち、CEFR のいう上級に相応しい熟達したコミュニケーション能力という観点からも、討論技術を身に付けることが望ましいということである。しかし、問題は、CEFR は特定の教授法や学習項目を提示するものではなく、具体的にどのような言葉や表現、態度であれば課題を遂行したと判断できるのかが不明なことである。したがって、授業における実践にあたっては、学習者の能力やニーズ、クラス規模等も考慮しながら、担当教師により評価基準や授業内容がデザインされねばならない。

3.2 OPI の視点

もう一つ、汎用性のある会話能力テスト基準として、ACTFL-OPI⁴のガイドラインがある。OPI では「話す能力」がどのように判定されるのかを見ておこう。（〔表4〕比較対象として中級は挙げてある。初級は省略。）CEFR と通じるのは、どちらも熟達度（プロフィシエンシー）の目安を示すことを目的としていることであり、特定の教授法や学習項目を提示するものではないことである。結論から言うと、OPI では、目標言語でグループ討論・議論をする技術に関しては殆ど視野に入れていない。唯一、「語用論的能力（ストラテジー）」にターンテイキング、相づち、言い換えができるかどうかに関及がある（下線部。下線は筆者による）。畑佐（2018 : p.128）が指摘するように、OPI ガイドラインは「相互行為に関する記述は殆ど無い。例えば、会話において、対話者とどのようなインターアクションや言語使用が出来なければならないかについての記述は乏しく」、CEFR と同様の問題点を持っていると言える。

〔表4〕 ACTFL-OPI ガイドライン

	超級	上級	中級
機能・タスク	裏付けのある意見が述べられる、仮説が立てられる、言語的に不慣れな状況に対応できる。	詳しい説明・叙述ができる。予期していなかった複雑な状況に対応できる。	意味のある陳述・質問内容を模倣ではなく創造できる。サバイバルのタスクを遂行できるが、会話の主導権をとることはできない。
場面・話題	フォーマル／インフォーマルな状況で、抽象的な話題、専門的な話題を広くこなせる。	インフォーマルな状況で具体的な話題がこなせる。フォーマルな状況で話せることもある。	日常的な場面で身近な日常的な話題が話せる。
テキストの型	複段落	段落	文
文法	基本構文に間違いがまずない。低頻度構文には間違いがあるが伝達に支障は起きない。	談話文法を使って統括された段落が作れる。	高頻度構文がかなりコントロールされている。
語彙	語彙が豊富。特に漢語系の抽象語彙が駆使できる。	漢語系の抽象語彙の部分的コントロールができる。	具体的で身近な基礎語彙が使える。
発音	だれが聞いてもわかる。母語の痕跡がほとんどない。	外国人の日本語に慣れていない人にもわかるが、母語の影響が残っている。	外国人の日本語に慣れている人にはわかる。
社会言語学的能力	くだけた表現もかしこまった敬語もできる。	主なスピーチレベルが使える。敬語は部分的コントロールだけ。	常体が敬体のどちらかが駆使できる。
語用論的能力（ストラテジー）	<u>ターンテイキング、重要な情報のハイライトの仕方、間の取り方、相づちなどが巧みにできる。</u>	相づち、言い換えができる。	相づち、言い換えなどに成功するのはまれ。
流暢さ	会話全体が滑らか。	ときどきつかえることはあるが、一人でどんどん話せる。	つかえることが多いし、一人で話し続けることは難しい。

(ACTFL-OPI ガイドラインを基に筆者作成)

畑佐（2018）はさらに、CEFR と OPI ガイドラインに共通する問題点として、「日本語の会話の特徴の一つに、一つの発話を必ずしも一人の話者が完結させるのではなく、会話参加者が互いに相手の話を完結し合う『共話』があるがそれに関する記述が無い」（p.129）と述べ、「『依頼』『断り』など機能で到達目標を立てていく機能シラバスは、CEFR や OPI でも採用されているが、発話の連続性、ターン交替（ターンテイキング）、コミュニケーションのプロセスなどの重要なコミュニケーションの側面が考慮されていない」（p.68）とも指摘している。

以上、CEFR と OPI のガイドラインを参考に、望ましい討論（議論）とはどのような姿

なのかを確認した。問題は、具体的にどのような言葉や表現、態度であれば目標にアプローチでき、課題を遂行できたといえるのか、ということに尽きる。そこで次章では、日本語母語話者が、学習者の日本語口頭表現能力のどのような点に注目し、どう評価しているのかという視点を援用し、CEFR で示された熟達度を満たすために必要な言語表現や戦略とは何かについて考察する。

4. 母語話者は何を評価するのか？

日本語での Can do は、どうすればそこに到達したと言えるのか。ここで、日本語母語話者がどのような点に注目して学習者の口頭表現能力を評価するのかを見てみよう。小池（2004）、渡部（2004）の興味深い報告がある。ただ、小池と渡部の知見は、会話（談話）レベルのデータを分析対象にして得られたものであり、本稿が問題とする討論技術の視座としてそのまま適用することはできない。しかし、日本語学習者の討論を分析した研究が見当たらない現時点では、日本語を使用した望ましい「相互活動」の基本的な姿を提示してくれ、示唆に富んでいる。

4.1 小池（2004）

小池（2004）は、日本国内の日本語を母語とする大学院生（日本語教育専攻ではなく、日本語教育経験も無い）、同じ大学のタイ語を母語とする大学院留学生に自由会話とロールプレイを行わせ、その後日本人母語話者に会話の感想・印象を記述式で答えさせた。その結果、日本語母語話者は「文法、発音・談話構成などではなく、円滑に流れるコミュニケーションを妨げるものに注目する傾向がある」（p.16）と結論づけている。円滑に流れるコミュニケーションとは、すなわち「会話の流れ」であり、小池はそれを「妨げるもの」として以下の三点を挙げている。

- (1) 第二言語話者の発話及びターンテイキングに関する予測、推測のしにくさに関わる要素
- (2) 理解や興味の程度を推測しにくくする要素
- (3) 会話を継続するための話題の発展が不十分なこと

小池は、母語話者が第二言語話者を、共に会話を進める「相互補完」（円滑なコミュニケーションの遂行という一つの目的のために会話参加者がお互いに助け合い協力して共に会話すること、p.30）の相手とみなし、第二言語話者の言語表現及び表情、ジェスチャー、視線などの非言語表現を手がかりとしてコミュニケーションを遂行しており、補完作業の妨げになる要因に関して会話しにくさを感じる傾向がある、と述べている。具体的には、次の5点が理由とともに挙げられている。（ゴシック体は小池論文の原文のまま、明朝体は筆者

による要約。)

- ①返答(「はいはい」「ええ」など)しかない …流れが止まって話が断片的になる。
- ②接続詞の欠如 …後続の発話が予測できない。
- ③発話の停止・会話の終結の不明瞭さ …話が終わったのか、続くのかが不明瞭。
- ④相づち・頷き・表情の欠如・不足 …理解や興味の程度を推測する手がかりの不足。
- ⑤発音 …確認や推測ができる範囲なら不明瞭な発音でも問題ではないが、数が多くなると意味の推測が出来なくなる。

以上の①～⑤をみると、日本語母語話者にとっての円滑な会話のキーワードとは、「推測・予測のしやすさ、話題の発展」である。会話の相手を「相互補完」の相手と見なしている、という小池の見解は非常に重要で、討論においても、最も重視されるべきことであろう。

4.2 渡部 (2004)

渡部 (2004) は、日本語母語話者 (日本語を専攻していない日本人大学生と日本語教師) が、中国、韓国などアジア圏からの留学生とペアで自由会話を行った場面をビデオ撮影し、後に母語話者側にフォローアップ・インタビューを行って得たコメントを分析している。留学生の会話は日本語母語話者によってどのような要素が注目され、プラス/マイナス評価されるのかを抽出したもので、渡部が分類した日本語母語話者が注目しやすい点とは、以下の通りである。(ゴシック体は渡部論文 pp 80-81 の原文のまま。明朝体は筆者による要約。)

- ・言語能力 – 語彙・表現の豊富さ
- ・談話能力 – 会話のやりとりの自然さ (話の流れ、あいづち、先取り発話)
 - 会話を盛り上げるための言語的・非言語的行動 (会話の主導権・表情・笑い・ジェスチャー)
 - 質問に対する適切な答えや反応の良さ (日本人の質問への理解)
 - 説明の仕方や話の膨らませ方 (前置き、例示)
- ・方略的能力 – 聞き返し、確認、繰り返し、言い換え、言い直し、フィラー、言葉が出てこない時のジェスチャーなどの言語的・非言語的 CS の使用
- ・社会文化的能力 – 普通体、くだけた表現、敬語の使用、日本文化に対する配慮 (直接的すぎない質問や意見、謙遜、否定的な表現の回避)

以上から、日本語母語話者が注目しやすい点は多岐にわたることが分かるが、渡部の報告では、このうち特に「談話能力」「方略的能力」について日本人・日本語教師ともにプラス

評価率が高い。具体的なプラス評価のコメントをみると、「会話の流れが分かりやすく、説明ができる」「話の流れや、やり取りに貢献した」（以上、談話能力）、「分からない時、言葉が出てこない時、自分の間違いや誤解に気が付いたときに、何らかの CS を用いて問題解決を試みた」（方略的能力）などとある。

渡部（2004）から分かることは、母語話者が評価対象とする傾向にあるのは、会話全体のやりとりがスムーズに進み展開するための要素、言語運用上のストラテジーの使用、ということに集約できよう。「適切な反応」「確認・繰り返し」「前置き・例示」などは、特にすぐっておきたい要素である。

5. 討論技術を向上させるための言語表現—インプット

CEFR の熟達度評価基準で求められることと、小池（2004）、渡辺（2004）の知見は、多くの点で類似している。つまり、討論（議論）であれ会話であれ、当事者が相手とのやり取りを協同行為（小池の言葉では「相互補完」）と捉え、相手に負担をかけずに話を進行・展開させることが肝要である、ということである。そのためには、互いの意見の関連付けや自分の意見の位置づけ、相手の発言内容の確認、論点の確認、発言の始まりと終わりなどをはっきりさせるなど、討論の「現在地」を相手と共有し、その後の展開を予測可能なものとすることが求められるといえよう。そうすると、討論では具体的にどのような言語機能を用い、どのように言語化すればよいかが見えて来る。総括すると、機能としては「議論を主体的に整理する」あるいは「論点を確認しながら展開させる」ということになるだろう。そして、そのための言語表現を抽出していく必要がある。しかし、日本語には一つの場面における表現のバリエーションが多く、討論の授業内でそうした一つ一つの表現の習得に時間を割くことは、さほど有意義とは思われない。そこで本章では、筆者が過去に討論授業で使用したハンドアウトから、討論の進行に有効であった言語表現をリスト化して提示する〔表5〕。ただし、これらはあくまで筆者が経験上、必要と思われた表現を、検討を加えながらリスト化したもので、客観的な統計やコーパスによるものではない。また、〈1〉、〈2〉の下位項目（1）～（8）は目的ごとの分類であるが、重複したり適切でないこともあり、再検討の余地は十分にあることを付記しておく。

〔表5〕 フォーマルな討論の発展のために使われる日本語表現の例

〈1〉 意見を述べるための表現

（1） 前置き

自分の意見を述べる

私の意見は（×私的には）、
～に関して私の考えを述べますと、

一つの考え方として、
～という {見方／観点／側面／立場} からすれば、
{基本的／一般的} には、
～という条件なら、
{どちらかという／敢えて言えば／強いて言うなら／見方によっては}、

(2) 賛成（同意）の意志を表明する

あー（なるほど）。
そうですね。
それは {あります／言えます／考えられます} ね。
おっしゃる通りですよ。
その通りだと思います。
その点に関しては私も同意見です。
私もそう思います。
その点では〇〇さんに {賛成です／異論はありません}。

(3) 反対（不同意）の意志を表明する

〔直接的〕

いえ、{でも／しかし}～
私の意見は少し異なります。
{それ／そのご意見} には {同意できません／同意しかねます／反対です}。
それは {違う／不可能だ／あり得ない／考えられない／問題がある} と思います。

〔婉曲的〕

私の意見は少し異なるんですが…。
そうでしょうか…。
それはどうかと思います。
それはどうでしょうか。
実際には、難しいのではないのでしょうか。

(4) どちらでもない、迷っている

うーん、どうでしょうか…。
それについては何とも…。
どちらとも言えませんね。
良いとも悪いとも言えません。

～かどうか、今のところ私は判断できません。

それは判断が難しいですね。

(5) いったん認めてから反論する

{それはそう／その通り／もちろん} なんですが、
確かに {おっしゃる通り／その通り} なんですが、
理論的には {そう／可能／認められる} かもしれませんが、
確かに {ある意味では／見方によっては／一方では} ～ですが、
もっともなご意見ですが、
～ということは理解できますが、

(6) 相手が言ったことを確認する

～ということ {ですね／ですか／でしょうか} ?
～ということよろしいですか?
～と仰っているのですね。

〔聞き取れない時〕 すみません、ちょっと聞き取れなかったんですが…。

〔意味がわからない時〕 すみません、ちょっと仰っていることが…。

(7) 理由をたずねる

{なぜ／どうして} ですか?
{なぜ／どうして} そのようにお考えなのですか?
どういう理由からですか?
と {言います／仰います} と?

(8) 提案する

～{と／ば／たら} よいと思うのですが {どうです／どうでしょう／どう思われます} か?
～というのは {どうです／どうでしょう} か?
～{と／ば／たら} よいと思うのですが。
～{と／ば／たら} いいかもしれませんね。
～のではないのでしょうか。

(2) 討論の進行に関係する表現

(1) 発言を促す

どう思われますか？

{皆さん／〇〇さん}、{いかが／どう} ですか？

この点について {皆さん／〇〇さん} はどう {思われます／お考えです} か？

この点について、是非 {皆さん／〇〇さん} のご意見を伺いたいのですが。

何かご意見は（ありませんか）？

(2) 相手の発言を止める

ちょっと待ってください。

いえ、そうではなくて…。

(3) 間を取る（言葉が出てこない、うまく言えない時）

えー…。

あのー…。

何と言いますか、その…。

すみません、ちょっと考えさせてください。

(4) 相手の発言と自分の発言を関連付ける

私も〇〇さんと同じで、～

私は〇〇さんの意見とは違って、～

私もその点に {疑問／関心／興味} をもちました。私は、～

今のご意見に {関連して／付け加えて} 言いますと、～

なるほど。そうすると、～

先ほど〇〇さんは～と仰いましたが、そうすると、～

先ほどのご意見を～と理解したのですが、そうすると、～

つまり、〇〇さんが仰るのは～ということですね。そうすると、～

(5) 自分が今から発言することの前置きをする

よく言われているように、

これは皆さんもよくご存じ {だ／か} と思いますが、

あくまで {個人的／一般的／一面的} な考えですが、

専門的なことはよく分からないのですが、

あまり自信は無いのですが、

上手くまとまらず申し訳ないのですが、

一つ、言い忘れたのですが、
補足しておきたいのですが、
繰り返しになりますが、
話は戻りますが、
言いにくいことなのですが、
重要なことは、
要するに、
私が強調したいのは、
是非 {ご理解／おわかり} いただきたいのは、
結論として申し上げたいのは、

(6) 発言・質問・補足する意志を表明する

すみません、ちょっと {よろしい／発言してもよろしい} でしょうか。
お話の途中で {すみません／申し訳ありません} が、
{ちょっと／一点} {確認したい／付け加えたい／お聞きしたい} ことがあるのですが、
ちょっと疑問に思ったんですが、

(7) 討論の流れを調整する

えーと、そのことは後で…
その点については、後ほど議論しませんか？
{その前に／まず／先に} ～について議論しませんか？
ちょっと論点がずれてきたように思うんですが。
ちょっと論点が違うような気が…。
そろそろ {論点／話題} を変えませんか？
もう一度～について議論したいのですが。
話を戻しましょうか。
一旦、{論点／意見} を整理しましょうか。

共同行為である討論の実践には、〔表5〕のような言語表現を身に付け、適切に使いこなすことが欠かせない。本稿の提案は、これらの言語表現を授業で積極的にインプットしていくことである。こうした表現を駆使するには、相手の話をよく聞き理解することと、論理的に話を整理する能力が同時に必要となる。したがって、上級レベルの討論授業であればこそ、有意義に活用できるといえる。これらの言語表現をストックし、事前に自分の言いたいことをキーセンテンスとしていくつか準備することを加えれば、討論に臨む学習者の心理的負担も減らせる。また、〔表5〕のようにリスト化して提示することには理由がある。言語

表現を効率よく身に付けられるように、一見して分かるようにするためである。上級の学習者は、様々な表現を学んできたからこそ忘れてしまっていることが多く、学生からの適切な表現の産出を期待するのは非効率的である。しかし、リストをみれば、どのような表現が一般的で使用頻度が高いのかを確認したうえで即座に参照することができ、練習もしやすい。また、これらの表現がインフォーマルな場ではどう変わるか、「ね」「よ」などの終助詞を使い分けるとどのような印象の違いがあるか、どのような声色や態度で言えば効果的か、母語ではどのような表現を使うか考察するなど、発展的な利用も期待できる。教師側にも利点がある。学生が参照しやすいので、どのような言い方をどのようなタイミングで話すのか、表現の前後にどのような内容が入るべきなのかを理解させるような場合、扱いやすい。まずは、身近で簡単なテーマについて、これらの表現を適切に使いこなすことを目的とした練習から始めるのが有効であると考える。

おわりにー今後の課題

本稿では、これまで曖昧であった、大学における留学生の「討論」および「討論授業」の位置づけと意義を明確にすべく検討し、「討論」は個人の話す能力だけでは成立し難い活動であること、したがってどのような言語機能・言語表現が必要となるのかを明らかにした。その結果を反映し、第5章では実践に向けた言語表現リストを提示した。

今後の課題として、まずは、日本語教育における「討論」の位置づけを明確にすることである。他言語との比較という視点も加われば、学習者が文化的違いを意識しながら臨むことができるだろう。また、必要な表現に関しては、客観的な使用頻度データに基づき、留学生の対応力も勘案しながら抽出していく必要がある。更に、今回は具体的な授業へ向けてのシラバス・デザインや学生の討論技術をどう評価するのかについては、全く触れることが出来なかった。今後、こうした多くの課題について検討していきたい。

〔註〕

- 1 「ディスカッション」という用語は、一般に広く「何らかのテーマについてグループで話し合うこと」を意味するので、本来は「討論」も含まれる。しかし、本稿は合意や意思決定など、一定の結論に至るまでの意見のやり取りや、そのプロセスを経た議論を想定しており、この用語では誤解を招くので敢えて使わない。
- 2 東海大学留学生センター口頭発表教材研究会編（1995）『日本語 口頭発表と討論の技術ーコミュニケーション・スピーチ・ディバートのために』は、管見の限りでは、留学生を対象とした討論技術習得のために十分な紙幅が割かれている唯一のテキストである。討論は第11章で扱われ、目標は「質問と応答が積極的に出来ること、自分の考えとの一致点や相違点が述べられるようになること、相手が納得できるまで説得できるようになること」としており、本稿の主旨とは若干異なる。しかし、司会者や討議（原文の用語）参加者が目的に応じて使う具体的な日本語表現が列挙されており、有意義である。本稿のアイディアの出発点はこのテキストにある。
- 3 JF スタンダードの説明にもあるように、A レベルと B レベルの間は、熟達度の幅が大きい。その

ため、さらに二段階ずつに分け、A 1.1/A 1.2、B 2.1/B 2.2 を加えることがあるが、活動のカテゴリによって区別が異なるので、横断的に見るのはやや困難である。

- 4 ACTFL (アメリカ外国語教育協会) によって開発された会話能力テスト。OPI は、Oral Proficiency Interview の略。定義は「外国語学習者の会話のタスク達成能力を一般的な能力基準を参照しながら対面のインタビュー方式で判定するテスト」(『ACTFL-OPI 入門』p.9) とし、ガイドラインは本来、テストが判定するためのものである。

【参考文献】

- 小池真理 (2004) 「日本語母語話者は第二言語話者との会話をどのように評価するか」『北海道大学留学生センター紀要』第 7 号 pp 16-33, 北海道大学
- 櫻井直子 (2016) 「CEFR の理念を基盤としたカリキュラムとは－B 1 レベルの教科書作成の実践から－」『日本語教育方法研究会誌』23 巻 1 号 pp 4-5, 日本語教育方法研究会
- 畑佐由紀子 (2018) 『日本語の取得を支援するカリキュラムの考え方』くろしお出版
- 牧野成一・鎌田修・山内博之・齊藤眞理子・萩原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子 (2001) 『ACTFL-OPI 入門－日本語学習者の「話す能力」を客観的に測る－』アルク
- 渡部倫子 (2004) 「プラス評価・マイナス評価されやすい発話の要素とは－日本語学習者に対する日本語母語話者の評価－」『中国四国教育学会 教育学研究ジャーナル』創刊号 pp 77-81, 中国四国教育学会

【参考教科書】

- 萩原稚佳子・増田眞佐子・齊藤眞理子・伊藤とく美 (2005) 『日本語上級話者への道－きちんと伝える技術と表現』スリーエーネットワーク
- 萩原稚佳子・齊藤眞理子・伊藤とく美 (2007) 『日本語超級話者へのかけはし－きちんと伝える技術と表現 上級から超級へ』スリーエーネットワーク
- 清水崇文 (2013) 『中上級学習者のためのブラッシュアップ日本語会話－みがけ！コミュニケーションスキル』スリーエーネットワーク
- 梶本総子・宮谷敦美 (2004) 『日本語生中継・中～上級編』くろしお出版
- 東海大学留学生教育センター 口頭発表教材研究会編 (1995) 『日本語 口頭発表と討論の技術－コミュニケーション・スピーチ・ディベートのために』第 11 章, 東海大学出版会
- 中澤務・森貴史・本村康哲編 (2007) 『知のナビゲーター』第 6 章, くろしお出版

【参考 URL】

- 国際交流基金「JF 日本語教育スタンダード」
<https://jfstandard.jp/top/ja/render.do> (2018 年 7 月 30 日アクセス)
- 国際交流基金「JF スタンダード CEFR Can-do リスト」(レベルごと、カテゴリーごと)
https://jfstandard.jp/pdf/CEFR_Cando_Level_list/pdf (2018 年 7 月 30 日アクセス)