

日本の大学英語教育におけるディスカッションの

指導法とは [1]

—授業における効果的方法を考える—

金子智香*・君塚淳一**

(2007年9月28日受理)

Teaching How to Manage Discussions in English at Japanese College [1]

—How discussion techniques could be taught effectively—

Tomoka KANEKO and Junichi KIMIZUKA

キーワード：日本の大学英語教育、ディスカッション、スピーキング力向上

Abstract

The purpose of this paper is to examine ways of effective teaching of discussion techniques in English education at Japanese college. The paper first points out three main common problems that teachers are likely to face in presenting how to discuss topics in English to Japanese college students. The three main problems are the following: 1. Students use Japanese instead of English in the discussion, 2. Students engage in an English free conversation instead of the assigned topic, and 3. Students engage in a Japanese free conversation due to initial long periods of silence. It then analyzes the causes of the problems and attributes each cause to the following respectively: 1. Students have limited knowledge and experience of discussion techniques in English, 2. Students are not fluent enough to hold a discussion in English, and 3. Students feel uncomfortable to hold a discussion. Finally, the paper presents the importance of making specific rules in teaching discussion techniques and suggests some guidelines for managing each problem in teaching discussion techniques to Japanese college students.

1. はじめに

文部科学省『英語が使える日本人』育成のための行動計画(2003)による大学卒業時点での英語力到達目標として、「専門分野に必要な英語力や国際社会に活躍する人材等に求められる英語力」、「大学を卒業したら仕事で英語が使える」ことが挙げられている。この目標に掲げられている「専門分野、国際社会で活躍可能な、また仕事で英語が使える」という条件を可能にするには、英語で自分の意見を論理的に述べ、議論し相手を説得できるコミュニケーション能力の育成が必要となる。この能力育成の手段としてディスカッションが考えられることはいうまでもない。しかしながら、こんにち数多く出版されている英語コミュニケーション重視のテキストには、各ユニットのまとめ

*茨城大学非常勤講師 **茨城大学教育学部英語教育教室

の活動として、ディスカッションがほんの気持ち程度に追加されていることが多いのが現状である。実際に数種類のテキストのディスカッション部分を比較すると、各ユニットの内容に基づいた質問が2、3列挙され、そのほとんどが“Discuss these questions with your partner or in your group.”などという内容が記されているのみである。また、“discuss”という語が学習者に「負担にならないように」という配慮からか、敢えて他の易しい表現を用いて、“talk about”、“suggest”、“exchange your ideas”などが使われている。しかしどのような動詞や表現が使われているにせよ、現実には日本における英語の授業で「グループになってディスカッションをしてみましょう」と指示するだけでは、学生たちが自ら率先し活発に、論理的な議論を始めるのは難しいと言える。また、テキストの指導者用マニュアルに、大まかな手順が書いてあるものもあるが、その手順に沿って進めても、必ずしも学生は活発に論理的にディスカッションをすることができるとは限らない。その手順の例として、教師が活動内容を説明し、学生を4～5人のグループに分けた後、学生にテキストの内容に基づいて意見を交換させ、グループとしての意見を形成した後、発表させ、感想を共有し合うというものがある¹⁾。確かにこの手順により、ディスカッションの流れ、つまり、何をいつすべきかは理解できる。しかし肝心の、実際に学生にどのように発話させるかまでの説明はない。ディスカッションの手順（順序）に加えて、ディスカッションの中でどのように学生に発話させるのかという、発話促進の方法が必要である。

本稿では、ディスカッション指導の際に考えられる問題点を挙げ、その問題点の要因を分析し、日本の大学英語教育におけるディスカッションの効果的な指導法を考えたい。

2. ディスカッション指導の際の問題点とその原因

2. 1 ディスカッション指導の際の問題点

日本の大学英語教育において、授業中にディスカッションを指導する際に起こりうる問題として、以下のものが考えられる。

- ① ディスカッションで学生が英語ではなく日本語を使用してしまう。
- ② ディスカッションと称した、“free conversation”になってしまう。
- ③ 沈黙が続く、ディスカッションどころか会話も成立しない（あるいは日本語の雑談になってしまう）。

ここではまず、上記のそれぞれの問題の要因がどこにあるのかを具体的に考察していくことにする。①の要因としては、「議論をするために必要な」スピーキング能力の不足が挙げられるだろう。また、スピーキングに自信がないことも考えられる。さらに、英語でディスカッションをすることに対しての動機付け不足や、そもそも「ディスカッションをするという意識（特に教室における環境）」に問題（日本では議論をたたかわせるディベートや意見を言い合うディスカッションに幼い頃から慣れていないため）があると考えられる。②の要因としては、学生（また指導する教員側も）がディスカッションの進め方やルールを知らない点が考えられる。学生も教員側も知識がない状況ではディスカッションが困難なことは明らかである。最後に③の要因としては、以下の4点、つまりスピ

ーキング力の不足、EFL/ESL の personality factors (self-esteem, inhibition, risk-taking, anxiety など)²⁾ の影響、ディスカッションの進め方の知識のなさ、そしてディスカッションへの抵抗感などが考えられる。この状況下で学生は、何よりもディスカッションへの意欲を喪失し、本来グループ活動が主となるこの活動は活発に機能せず、無意味なものになりかねない。

上記の要因の中でも、ここでは特に「ディスカッションの理論・ルールに関する知識のなさ」、「英語スピーキング力不足」、「ディスカッションへの抵抗感」に注目し考察を加えていきたい。このうち「ディスカッションの理論・ルールに関する知識のなさ」については、3章で特にその対処法を考えることにする。また「英語スピーキング能力不足」の問題については、ディスカッションが可能であるだけの十分なスピーキング力が習得されるまで、ディスカッション学習はすべきではないという考え方も確かにあるだろう。だが本論ではディスカッション（ディベートも）が学生に「英語コミュニケーション」への動機付けにおいても重要な手段であると考えると同時に、限られた語彙や表現でもそれが可能な方法を模索することも、日本における英語教育の重要な課題であるという立場から論じていくことにする。ディスカッションをコミュニケーション能力（スピーキング力）を伸ばす手段として、英語スピーキング能力自体を育成していけばよいのである。生徒のスピーキング力などの実態に合わせて、タスクの難易度の調節などの工夫をすることが求められるだろう。

2. 2 ディスカッションへの抵抗感

日本において学生のディスカッションへの抵抗感を取り除く、もしくは緩和することは、ディスカッションを授業へ導入する際の重要な課題である。考えられる抵抗感を持つ理由としては、学生に①ディスカッションの経験がないため方法やルールがわからない、②ディスカッションで発言する内容・発言行為自体に他のメンバーからどのように判断されるかという不安感を抱く、などが挙げられる。このような抵抗感が生まれる背景には、言うまでもなく西欧文化と日本文化の違いが大きく関わっている。意見をたたかわせて議論で解決していく文化と、個は出来る限り抑制し集団で動く文化の違いである。まず①には思考形態とコンテキストの違い、②には社会・対人関係の違いが大きく影響するものと考え、①②をそれぞれの観点から分析を続けたい。

①の思考形態の違いに関して、岡部（2001）は「独特な思考形態は、コミュニケーションに直接的な影響を及ぼす」（岡部 46-54）と述べている。「複合文化国家で異質性の高いアメリカでは、〈首尾一貫性を保って論理的に筋道をおって物事を考察する線的〉思考形態が必要であるのに対して、同質性の高い日本文化では、価値の多くが共有されているため、〈きめの粗い点的〉思考形態になる」というのである。一方コンテキストに関して、ホール（1984）は、高コンテキスト文化と低コンテキスト文化という2つの文化区分の概念を紹介し、「コンテキストとは、バーバル言語以外の時間的、空間的などの話し手と聞き手が共有する非言語要素」（ホール 101-146）としている。つまり、ホールのコンテキストの概念で日本文化とアメリカ文化を区別すると、コンテキスト（非言語要素）への依存度の割合が低いアメリカでは、バーバル言語が第一のコミュニケーション手段となり、低コンテキスト文化に属す、ということになる。それとは対照的に、コンテキストへの依存度の割合が高い日本では、多分にノンバーバル言語によって相手のメッセージを解釈する高コンテキスト文化に属することになる、ということだ。

この「高コンテキスト文化と低コンテキスト文化」の文化的相違により、日本の（英語教育にお

ける) ディスカッション授業のむずかしさは容易に解釈できる。だが、冒頭で既に述べたように、「(専門分野、国際社会で活躍可能な、また仕事で英語が使える)」という条件を可能にするには、英語で自分の意見を論理的に述べ、議論し相手を説得できるコミュニケーション能力の育成が必要となる。そのためには英語の授業でのディスカッション指導は、異文化理解(「高コンテキスト文化と低コンテキスト文化」の文化的相違)という点でも更に重要であると考えなくてはならない。

もう少しこの点について考察を加えてみたい。秋山(1998)は、「アメリカ文化では、話し言葉や書き言葉は自己証明のもっとも有効な伝達手段であるのに対し、日本文化では、言葉はひとつの伝達手段に過ぎず、微妙な非言語伝達を重視することや、相手との直接対決を避ける情緒性がある」(秋山 89-108)と分析している。つまりディスカッションは、論理的・分析的・直接的に自分の考えや意見を発表し、他者と意思決定をする活動であるから、アメリカの思考形態と低コンテキスト文化を反映した言語コミュニケーションであると言える。よって、その対極に近い思考形態やその思考形態に基づく行動様式を使用し、高コンテキスト文化に属する日本人にとって、ディスカッションは馴染みづらいものであり、ディスカッションの方法は自然と習得出来るものではなく、訓練によって習得することが考えられる。

ディスカッションを授業に導入する際、教員は学生に対しディスカッションの理論やルールだけでなく、日米文化の価値感の相違点を教えることによって、ディスカッションの意義や目的を明確に理解し、ディスカッションに取り組みやすくなるのだ。岡部(2001)は、クラックホーンとストロットベックの文化価値の理論を基にして、3つの観点から日米の文化価値前提と世界観を比較し、以下のような表にまとめている(岡部 46-54)。

日米の文化価値前提と世界観

アメリカ	日本
社会・文化の本質についての価値前提	
異質性/水平性 「罪」 / 「さらら」 / 「押す」 「する/作る」	同質性/垂直性 「恥」 / 「たこつぼ」 / 「引く」 「ある/なる」
対人関係についての価値前提	
独立性/個人主義 対称 (symmetrical) 関係 「公的自己」の強調 ユーモア感覚の尊重	相互依存性/画一主義 補完 (complementary) 関係 「私的自己」の強調 ユーモア感覚の欠如
思考パターンについての価値前提	
分析的/客観的/絶対的思考 「部分」 / 「線」的	合成的/主観的/相対的思考 「全体」 / 「点」的 (「間」的)
世界観 (自然への態度)	
自然との対決/征服 自然と対峙する人間	自然への適応 自然と人間との調和

(岡部朗一：2001)

また②の社会・対人関係の違いに関して、岡部は上記の表から分かるようにアメリカの対人関係を、「独立性・個人主義、対称関係」と分析し、日本の対人関係を、「相互依存性・画一主義、補完関係」と分析している。これらの日米間の対人関係の違いは、社会・文化の異質性・同質性と密接な関係があるという(岡部 46-54)。個人に重きを置くアメリカ文化とは対照的に、日本文化では他者との調和に重きを置くため、ディスカッションで発言する内容・発言行為自体に対して、他のメンバーの反応が気になるのもごく自然な事である。山野上(2000)は、「日本人は英語圏の人々と比べ、個人とその人の言動を切り離すことが不得意で、相手を論破することはその人の人格を否定することにつながると考えること、そして、何を言っているのかよりも、誰が言っているのかを意思決定において重視する傾向がある」(山野上 177-178)ことを指摘している。

これまでディスカッション指導の際に起こりうる問題3点を挙げ、その中でもディスカッションへの抵抗感について論じてきた。確かに文化の違いにより学生のディスカッションに対する抵抗感が生まれることは明らかだが、ディスカッションを通じ、英語のスピーキング力向上(と伴い異文化理解も)を図れることは事実である。ディスカッションが単に相手を論破することに目的があるという誤解は解消し、ディスカッションがグループでの話し合いを通じての意思決定であることを、まず教員自らがよく理解した上で、学生に理解させて指導することがまず求められることであろう。

3. ディスカッションとは

3. 1 ディスカッションで取り扱う問題と目的の種類

Borchers and Wise(1947)によると、ディスカッションの型は、「目的や参加人数などによって、the conference, the classroom discussion, the panel, the symposium and the forum に分けられる」(Borchers and Wise 353-356)という。本稿では、英語の授業の一つの活動として行う“classroom discussion”について考察を加えていきたい。文部科学省(2006)の高等学校学習指導要領解説ではディスカッションについて、「ディスカッションでは、参加する者が、互いに意見を出し合ったり、情報を交換し合ったりしながら、話題に関する理解を深め、参加者同士の相互理解を深めたり、意見をまとめたり、ある問題の解決方法を見出したりする」(文部科学省 128)と説明している。

高等学校学習指導要領解説による、この高校卒業時点の目標とされているディスカッションを踏まえて、大学ではタスクの難易度を調節しながら、ディスカッション指導を進めていくことが求められて当然である。授業において文部科学省(2006)の望むディスカッションを行うには、英語スピーキング力、ディスカッションに対する知識、ディスカッションに進んで参加する姿勢、が必要となるであろう。しかし、実際に生徒がディスカッションをする場合、2.1 で既述した、①ディスカッションの知識や経験のなさ、②英語スピーキング力不足、③ディスカッションへの抵抗感、などの問題に教師は対応していかなければならない。ではどのように対応すべきなのか、以下3.2以降で述べていくことにする。

2.1 で述べた問題点に対し、教員はディスカッションの種類と目的を適切に選択する必要がある。Ishii and Klopff(1989)は、ディスカッションで取り上げる問題を、①事実(fact)、②価値(value)、③

方針(policy)の3つに大別している(Ishii and Klopf 43-44)。また、近江(1996)は、①価値判断型、②情報交換型、③問題解決型、の3つに分けている(近江 277-308)。Ishii and Klopf の①事実(fact)が、近江の②情報交換型と一致する。近江によると、「問題解決型ディスカッションの目的は、政策決定であり、その過程において、情報交換型ディスカッションや価値判断型ディスカッションも入り込んでくるので、問題解決型ディスカッションをディスカッション指導の中心に据えるといい」(近江 277-308)と述べている。すると、生徒の実態を考慮し、ディスカッション指導の最終的な目標をはっきりと見据えながら、ディスカッションの種類を選択して、計画的に指導を進めていくことが大切であると考えられる。

3. 2 ディスカッションの指導手順

近江(1996)は、3.1でも紹介したように、③問題解決型ディスカッションには、①価値判断型ディスカッション、②情報交換型ディスカッションの要素が含まれていると述べ、③の問題解決型ディスカッションを中心に添えての指導手順を紹介している。ディスカッションを目的や種類により、段階的に指導できるという利点から、近江の指導手順を指導の一例として参考にしていきたい。以下、近江の示した、それぞれの種類のディスカッションの指導手順である(近江 277-308)。

① 価値判断型ディスカッション

1. 価値についてグループで話しあう。
2. グループとしての価値決定をする。
3. 日本語、英語、もしくは両方の言語で話し合いの要約をする。

② 情報交換型ディスカッション

1. 与えられたテーマに関して情報を集める。
2. 集めた情報の交換、確認をする。
3. 日本語、英語、もしくは両方の言語で話し合いの要約をする。

③ 問題解決型ディスカッション (トピックが任意の場合)

1. 問題の定義化
2. 情報収集と整理分析
3. 解決法の評価基準設定
4. 解決法列挙
5. 解決法評価
6. 最良の解決法の決定とその施行法の検討

これらの指導手順を参考にして、先程述べたように、①価値判断型ディスカッション、または②情報交換型ディスカッションから③問題解決型ディスカッションへと段階的に指導することも考えられる。また、ディスカッションのトピックが、価値判断型・情報交換型・問題解決型のどの種類に当てはまるかを見極めて、生徒の実態や、その授業の重点言語目標などに合わせて応用できると

考えられる。②情報交換型ディスカッションと③問題解決型ディスカッションは、情報収集も大切なディスカッションの要素なので、①価値判断型ディスカッションと比べると情報収集する時間(宿題や課題として、授業外での活動になることも考えられる)が必要になる。1回の授業でディスカッションを終了させたい場合に導入しやすいのは、①価値判断型ディスカッションだと考えられる。しかし、教員がテーマに関する資料を複数用意して、グループのメンバーがそれぞれ違う資料の情報を基にディスカッションをする設定にすれば、情報収集の時間を取るとこなく②情報交換型ディスカッションや③問題解決型ディスカッションも一回の授業で行うことができる。

上記の近江(1996)の③問題解決型ディスカッションは、学生たちが話し合うトピックを決める場合の手順(近江 277-308)であるが、教員がトピックを提示したり、ディスカッションの資料を用意する際の配慮点はなんだろうか。高梨(1992)は、「問題の作成・選定の際は、(1)学生の英語力の段階、(2)学生の興味・関心、(3)問題の難易度、(4)問題解決に必要な言語表現(言語機能、語彙、文法)の質と量を考慮すべき」(高梨 75-77)と述べている。また、ディスカッションの資料に関して、金谷(2002)は、英語のインプット量を増やすために生の英語の資料を利用すること、その際は生徒の英語力に合った適切なものを選ぶこと、そして、読むものに限らず、テープやビデオなどの聴覚・視覚教材でもよいことを述べている(金谷 108-110)。

ここでは、近江のディスカッションの指導手順を一例として述べてきたが、生徒の実態などを考慮して、その生徒に合わせた指導手順を教員が考えることも有効な指導だと考える。明確な指導手順に加えて、2.1 で取り上げたディスカッションをする際に起こりうる3つの問題点に対応するルールが必要であると考え。そのルールについては、3.4 で詳しく述べることにする。

3.3 ディスカッションへのアプローチ

3.2 のディスカッションの指導手順で取り上げた3つのディスカッションの種類は、正答が決まっておらず、学生たちが話し合いによりグループで意見を形成するか、解決法を考えることを目的とするものである。ディスカッションの中で、議論を開始するのも、進行するのも、グループとしての意見をまとめ、解決法を決めるのもすべて学生に任せられることになる。学生にはディスカッションを維持するだけの英語の言語表現やディスカッションのスキルが必要とされる。

よって現実問題として授業でディスカッションを行う場合には学生の英語力やディスカッションの経験の有無などの実態を考慮した上で、ディスカッションの種類や活動を選ぶ必要がある。高梨(1992)は、「言語機能や文法に焦点を当てて指導しやすいという理由から、正答が決まっている information gap を利用した課題から、正答が決まっていない上記のようなディスカッションへ進むべき」(高梨 75-77)だと述べている。また、北出(1992)はディスカッションの要素を含む活動として、ロールプレイや問題解決活動(優先順位を決める、悩み事にアドバイスを与えるなど)などを挙げている(北出 143-147)。

英語力に自信がない学生や、ディスカッションがどのようなものなのかという知識や、実際に行った経験がない学生は、ディスカッションというだけで、とても難しいものと最初から抵抗感を示す事もある。学生の実態に合わせて、学生に適した活動を取り入れることが大切だとすると、最初から生徒主導の討論型のディスカッションを取り入れるのではなく、段階を踏んで、生徒主導の討論型のディスカッションに進むことは効果的である。よって、ディスカッションに類似した

information-gap のような活動もディスカッションとみなして、ディスカッションを広義にとらえるのも一つの指導の進め方であろう。特にスピーキング能力が低い学生は、習得目標とする語彙や、文法、表現などが絞られているほうが効果的な学習ができるのではないだろうか。その点において、高梨(1992)の指導法(高梨 75-77)では、学生の実態に合わせて、重点的に指導したい語彙や、文法、表現などを教師が計画的に選んでいるので、段階的な指導が可能であると考えられる。北出(1992)の挙げるディスカッションの要素を含む活動には、ロールプレイや問題解決活動が挙げられている(北出 143-147)が、いずれも短時間で、授業の一つの活動として取り入れられるところに利点がある。このような活動を毎回の授業で少しずつ取り入れていくことによって、学生がディスカッションに類似した活動に慣れ、スムーズに生徒主導の討論型のディスカッションに移行できることが期待できる。

ここまで、授業の活動の一つとして、ディスカッションの要素を含む活動について述べてきたが、三浦(1992)は、ディスカッションを各ユニットの最終達成目標として、ディスカッションに至るまでの授業を、ディスカッションを中心に据えて計画、指導するという programmed discussion を紹介している。三浦の programmed discussion とは、「ある話題の議論に必要な装備(論争点・具体的事例・参考意見・vocabulary・structure・strategy・自分の意見形成)一切を提供した上で行うディスカッション」(三浦 31)である。Programmed discussion は、ディスカッションというタスクを達成するために、一つのユニット(課)の中に「言語材料・skill・activity・文化的素材」が綿密、且つ意図的に盛り込まれている。ディスカッションに必要な事項が与えられるため、学生が話す内容も方法もわからないということはなくなる。言語機能、文法などの指導事項をコントロールできるので、生徒の英語力などの実態に柔軟に対応させることができる活動であると言える。

ディスカッションは、ディベートのように明確な順序(例えば、肯定側立論→否定側立論→否定側反駁→肯定側反駁)がなく、解決策を協力的な話し合いを通して決定する活動である。その、明確な順序がないという特徴が、ディスカッションを難しくしているのではないだろうか。なぜならば、ディスカッションでは、自分の意見を発表するだけでなく、相手の意見を聞いて即興で受け答えをしたり、自分が話しているのを他者に遮られたり、ディスカッションを維持するための適当な表現方法も知らなければならない。

ディベートは賛成・反対に分かれ順序・ルールに則って行われ、ディスカッションよりも、より形式的にコントロールされた話し合いである。肯定・否定のどちらかのサイドに配属され、自分の意に関わらず配属されたサイドで言語活動をすることで、自分の発言の内容や立場が他者にどのように判断されるのかという不安が減少するのではないだろうか。また、ディベートは、ディスカッションと比べると使用する言語機能・スキル(意見の表明、相手の意見に反論する、尋問する)も限られてくるので、語彙・用語、表現に焦点を当てて指導しやすいことが考えられる。ディスカッションで英語力を養ってから、ディベートに進むということも考えられるが、ディベートの特徴をいかして、ディベートからディスカッションに進むという方向も考えられるであろう。松本(1995)によると、教育論理的思考を養成するための教育ディベートには立論・反駁からなる伝統型ディベートと、立論・反駁に尋問も加えた尋問型ディベートの2つがあるという。そして、松本(1995)は人数や時間などを変更した独自のフォーマットでディベート指導をしているという(松本 27-30)。また、本多(2004)も簡略化した独自のフォーマットで指導し、段階的な指導とディベートの方法

の工夫次第で、ディベートは中学生でも行える活動だと述べている。本田のディベートの構成は、「①肯定側が1人1人ずつ理由を述べる ②否定側が1人1人ずつ理由を述べる ③自由に賛成意見や反対意見を述べ合う」というものである(本多 8-9)。生徒の実態や、言語の重点目標に合わせて、ディベートの人数、時間、構成などの形式や、ルールを工夫すると効果的な指導が可能であると考えられる。

3. 4 ディスカッション指導の際のルール

3.2 ではディスカッションの指導手順を考察したが、実際に授業でディスカッションを行う際、ディスカッションの問題と目的、そして指導手順の提示だけでは、活発なディスカッションを期待することはできない。ディスカッションを規定するある程度のコントロール、つまり、手順やルールが必要なのではないだろうか。

ここでは、生徒がディスカッションを円滑に進めるにあたっての効果的な指導法を、特に日本の状況を考慮し、指導法を①学生のディスカッションに対する知識や経験のなさ、②英語スピーキング力不足、③ディスカッションへの抵抗感、という3点から考察していくことにする。

3. 4. 1 ディスカッションの知識や経験のなさに対応するルール作り

Curtis and Pavitt (1994) は、意思決定をする際の一般的な方法論として、consensus rules を紹介している。さらに、より詳しい実際的な意思決定のルールとして brainstorming, the Nominal group technique, reflective thinking, incrementalism を挙げている(Curtis and Pavitt 429-467)。Consensus rules は、ディスカッションをする際の心構えとして、また、brainstorming, the Nominal group technique, reflective thinking, incrementalism は、特に③問題解決型ディスカッションの解決法の列挙で活用することが考えられる。上記の確立された方法論を学生の実態や状況にあわせて簡略化するか、また教員独自のルール(例えば、必ず1人2回は意見をいい、1回は質問をする、など)を授業で作ることも考えられる。

また、ディスカッションの形式を理解させ、慣れさせるために、近江(1996)のモデル・ディスカッションの分析(近江 277-308)が有効である。モデル・ディスカッションの分析では、実際のディスカッションを印字化した資料を読んで、どのようにディスカッションが進行したかを分析する。ディスカッションの分析とは、何の種類のディスカッションが行われていたか、誰が、いつ、どのような表現方法を使用したかなどを詳細にみていくことである。他の方法としては英語によるディスカッション以前に、十分に説明をした上、日本語でディスカッションを行い、ディスカッションの形式を把握させてから、英語で実施することも考えられる。

3. 4. 2 英語スピーキング力不足に対応するルール作り

授業でディスカッションをする際に、日本においてはどうしても英語のスピーキング力不足が、指導する教員にとっては懸念されるところであろう。しかしながら、それも学生の英語レベルなどの実態を見極め対応することで、各レベルの授業でディスカッションを取り入れることは決して不可能ではなく、それが既述したように逆に学習者にとって「英語を使う」という意識において動機付けや関心を引くことになり英語学習において効果的となりうる。

まず、英語スピーキング力不足への対応の仕方として、3.3 のディスカッションへのアプローチで紹介した、三浦 (1992) の *programmed discussion* が有効だと考えられる(三浦 31)。他に、ディスカッションで役に立つ語彙や表現方法などを英語で一覧表にまとめ、それを生徒に配布し、生徒が確認したい時にいつでもそれらの語彙や表現方法を一覧表で確認できるようにすることも有効だと考えられる。

また、英語スピーキング力不足の学生の中には、ディスカッション中に、適切な英語表現が思い浮かばない者もでてくる。この対処法として高梨 (1992) は、「英語で3回試みて、相手に言おうとしていることが通じない場合は、日本語を使用してもよい」(高梨 75-77)とし、日本語による部分的使用を奨励している。また、小林 (2001) は、「言いたいことを日本語でパラフレーズする」、つまり「簡単な日本語に置き換えて考える」(小林 95-96)ことで、学生が既知の自分の英語の語彙で表現しやすくなると述べている。この高梨、小林の方法に加え、更に学生の中に、意見をその場で話すことに慣れてない者がいる場合には、事前に自分の意見を考える時間を与え、辞書などを使いメモを取った後で、発表させることも初期の段階としては考えられるだろう。

また、ディスカッションはスピーキングの向上にも効果的だと述べてきた。ディスカッションにおいて、個人やグループの意見の発表があるが、発表する際に、何もみないで即興で発表するのが難しい場合、近江(1996)の *extemporaneous speaking* (アウトライン参照型スピーチ) が効果的であろう。近江の提唱する *extemporaneous speaking* とは、「暗記した部分、資料を読み上げる部分、即興の部分の混在した」スピーチであり、暗記した部分を読み上げるだけではなく、聴衆との即興のやりとりも含む実際のコミュニケーションに近いスピーチの訓練であるという(近江 277-308)。また、三浦 (2002) は、スピーキング力の向上に関して、回数や場面をこなすことの重要性を述べている。回数や場面をこなすことによってパフォーマンスの質が高まるという(三浦 86-87)。

教員は授業において「ディスカッションしなさい」と学生に勝手にさせるのではなく、また英語スピーキング力不足を根拠に最初から「不可能」とディスカッションを行わないのではなく、レベルに応じたディスカッションの方法を提供することにより、学生はディスカッションの形式にも慣れ、それが相乗効果として英語力の向上を可能にする。

3. 4. 3 ディスカッションへの抵抗感に対応するルール作り

既に述べたように学生のディスカッションへの抵抗感の要因として、①ディスカッションの形式自体への違和感、②ディスカッションで発言する内容・発言行為自体に対して、他のメンバーがどのように自分を判断するのかという不安感、を挙げた。2.2 において既に指摘した点はその要因が「議論が日本の文化的背景になく学生たちも、グループ内で突出するのを好まず、積極的に意見を述べないため」とした。だが既に前節で述べたように、ディスカッションが英語スピーキング力向上にも効果的と考えられることから「文化の違い」から敬遠したままいる訳にはいかない。ここでは、ディスカッションを導入する際に、グループ活動指導で留意すべき点を考えていきたい。ディスカッションは、グループの協力的な話し合い活動である。よって、グループ構成員ひとりひとりが、個人の意見を尊重し、生産的且つ建設的に話し合いに貢献するという前提が必要である。このような前提を基に、みんなが気持ちよくディスカッションに参加することができる支持的雰囲気作りが大切だと考える。

グループによる結束力を基にした方法は、集団での活動を重視する日本文化を考えると有効的に思える。Curtis and Pavitt (1994) は、グループ・ディスカッションにおいてグループがどのように機能し、維持されるかという、社会的面に注目した。Curtis and Pavitt によると「結束力の強いグループは、結束力の弱いグループに比べて、協力して、生産的で活発な話し合いをする」(Curtis and Pavitt 429-467) という。結束力を高める手段として、グループのメンバーそれぞれに役割を与え、グループに参加しているという相互依存を強調するなどの手法が挙げられている。Ur (1984) もまたグループメンバーにリーダーや秘書などの役割を与える効果を述べている (Ur 18-19)。Curtis and Pavitt は、また「意思決定の際の少数派と多数派の力関係に関して、多数派は少数派を、多数派の意見に従わせようと圧力をかける傾向があるが、少数派の意見の存在は、ディスカッションを活性化し、新しいアイデアに導いたり、解決法の質を高める」(Curtis and Pavitt 429-467) と述べている。以上のことを踏まえると、グループのメンバーが全員参加するバランスのとれたディスカッションをするためには、グループの支持的雰囲気作りのための明確なルールを生徒に提示する、もしくは生徒と一緒に作っていくことが大切になってくる。このことに関して Ur は、リーダーの指示に従うこと、他者の意見を遮らないことなどのルールを意識的、且つ体系的に指導していく必要性を述べている (Ur 18-19)。

ディスカッションは、文化の違いから、日本人に馴染みづらく、学生は抵抗を示す傾向があることを述べてきた。しかし、ディスカッションは、グループの協力的な話し合い活動である。協力的な活動であるならば、協調性を重視する日本文化でも、受け入れがたいものではないはずである。しかし、日本文化でいう協調性の中に、個人を抑制し、他者に合わせるといった要素があることも忘れてはならない。ディスカッションでは、個人がそれぞれのしっかりとした意見を持つと同時に、他の人の意見を尊重して、グループのメンバーとして責任をもって話し合い活動に参加していく必要がある。よって、自分の意見をしっかりと持つことの大切さ、そして、他者と意見が違うということは悪いことではなく、むしろ、より質の高いグループの意見を形成する際に必要なことだと認識させ、そのような詳細なルールを設定することが、抵抗感なく学生がディスカッションに取り組めることにつながるのではないだろうか。

4. まとめと今後の課題

以上、日本の大学英語教育におけるディスカッションの効果的な指導法を、ディスカッションの際に考えられる3つの問題点、①ディスカッションの理論・ルールに関する知識のなさ、②スピーキング力不足、③ディスカッションへの抵抗感の観点から考察した。そこでディスカッションの問題となる様々な要因を指摘し、指導手順の提示だけでは不十分であることから、授業でディスカッションを行う場合に、上記の3つの問題点に対応する明確なルールが必要であることを確認した。具体的には①ディスカッションの理論・ルールに関する知識のなさに関しては、ディスカッションで有効な方法論を使用し、またディスカッションの形式を学生に理解・把握させることが大切であること。②のスピーキング力不足に関しては、“programmed discussion”などの手法や、語彙・用語集の活用、そして、生徒の実態や状況に合わせて言語活動についての段階に応じたルールが有効であること。③ディスカッションへの学生の抵抗感に関しては、支持的雰囲気作りが重要であり、グループ活動指導の際には様々な留意すべき点があることなどについて論じた。

日本の大学における英語教育において文部科学省が掲げる英語教育の到達目標に達するには、英語によるディスカッション能力養成は不可欠であることは事実である。そして、またディスカッション能力養成自体が、学生の英語力を向上させ、そのことが、学生たちの英語学習への動機付けになり、また同時に異文化理解にもつながることは事実である。日本の大学の英語授業におけるディスカッションを、いかに実践的に用いるかが今後の課題である。

注

1) 例えば、Richards, J. *Interchange Third Edition Teacher's Edition 3* (New York: Cambridge University Press, 2005), p.85 には、テキストの内容に関するディスカッションのグループ活動の手順が書かれている。手順をまとめると、①教師がタスクを説明する、②グループでディスカッションをさせる、③クラスにグループの意見を発表させる、というものである。大まかな授業の流れは分かるが、実際に生徒に指導する際に必要な、どのようにディスカッションをさせるのか、どのように発表させるのかということが詳しくは書かれていないので、どのように指導するかは、教師に任せられることになるであろう。

2) Brown(1987)によると、ESL/EFL における言語習得が成功するかどうかを左右する、個人に内在する感情要素として、self-esteem, inhibition, risk-taking, anxiety などが挙げられるという。self-esteem は自信につながる自己評価、inhibition は自我を守るための自己抑制、risk-taking はどれだけ間違いをすることを許容できるか、そして、anxiety は言語学習の際の不安を指すという。これらの要素は言語学習の際に密接に影響し合うので、学習者の様子を見て、これらの要素とどのように対応していくかが教師として大切であると述べている (Brown 100-106)。

引用文献

1. 和文文献

- 秋山高二. 1998. 「コミュニケーション・スタイル」秋山高二, 竹下裕子, ベイツホッフア, 本名信行編『異文化理解とコミュニケーション1-ことばと文化』(三修社).
- 近江誠. 1996. 『英語コミュニケーションの理論と実際-スピーチ学からの提言』(研究社).
- 岡部朗一. 2001. 「文化とコミュニケーション」岡部一郎 久米昭元編『異文化コミュニケーション [改訂版]』(有斐閣).
- 金谷憲. 2002. 『英語授業改善のための処方箋 マクロに考えマイクロに対処する』(大修館).
- 北出亮. 1992. 『英語のコミュニケーション活動』(大修館).
- 小林ひろみ. 2001. 「4 技能の指導: 話す」JACET (大学英語教育学会) 教育問題研究会編『英語科教育の基礎と実践[改訂版]-新しい時代の英語教員をめざして-』(三修社).
- 高梨芳郎. 1992. 「スピーチ・コミュニケーションの指導方法 討論についての指導」鈴木和夫編『ECOLA 英語科教育実践講座 第6巻 スピーチコミュニケーションの指導』(ニチブン).
- ホール, E. 岩田慶治, 谷泰共訳. 1984. 『文化を超えて』(ティビーエス・ブリタニカ).
- 本多敏幸. 2004. 「今年はディベートに挑戦」『英語教育』第53巻4号.
- 松本道弘. 1995. 『やさしいディベート入門』(中経出版).
- 文部科学省. 2003. 『『英語が使える日本人』育成のための行動計画』
(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033102.pdf)

- 文部科学省. 2006. 『高等学校学習指導要領解説-外国語編 英語編』(開隆堂) .
- 三浦孝. 1992. 『英語コミュニケーション授業の実際』(第一学習社) .
- 三浦孝. 2002. 「英語の授業でクラスを変える」中島洋一, 弘山貞夫, 三浦孝編『だから英語は教育なんだ: 心を育てる英語授業アプローチ』(研究社) .
- 山野上素充. 2000. 「異文化理解の教育とトレーニング」 秋山高二, 竹下裕子, ブルックス・ヒル, ベイツ・ホッフア, 本名信行編『異文化理解とコミュニケーション2-人間と組織』(三修社) .

2. 欧文文献

- Borchers, G and Wise, C. 1947. *MODERN SPEECH An Introduction to Speaking and Understanding*. Harcourt, Brace and Company, Inc, New York.
- Brown, H. 1987. *Principles of language learning and teaching*. Prentice-Hall, Inc, New Jersey.
- Curtis, E and Pavitt, C. 1994. *SMALL GROUP DISCUSSION A Theoretical Approach*. Gorsuch Scarisbrick Publishers, Arizona.
- Ishii, S. and Klopff, D. 1989. *Effective Oral Communication*. Eihosha, Tokyo.
- Richards, J. 2005. *Interchange Third Edition Teacher's Edition 3*. Cambridge University Press, New York.
- Ur, P. 1984. *Discussions that Work Task-centered fluency practice*. Cambridge University Press, London.