

「コミュニケーション能力とアカデミックディベート： 「説得力」養成効果の実証的検証を中心に」

木 下 徹・田 所 真生子

1. イントロダクション

1.1 目的と背景

本研究は広い意味での説得力に関するものである。すでに久しい以前から国際化の時代といわれているが、その傾向は通信技術の進展により、相手が物理的にどこにいても、インターネットに接続できる限り、あたかもすぐ隣に住む人とあいさつをかわすような感覚で対応するような時代になりつつある。また、国際化の進展により、海外との人の交流も飛躍的に盛んになり、日常的にも、多少とも異文化の背景をもつ人との接触も格段に増加してきている。このような状況を反映して、異文化理解や国際コミュニケーションの必要性はますます高まってきている。その中でも、これまで、比較すれば、海外からの文物の受容と理解には極めて熱心であった我が国の伝統を考慮して¹、これからは、むしろ、自分の言語や文化、価値観などからくる数々の意識・無意識の前提を、共有するとは限らない相手に対して、自分の言いたいことを明確に主張し、相手を説得する能力の重要性が指摘されてきている。

このような社会的要請を受けて、大学においても、発信に力点を置いた異文化コミュニケーション能力の養成は現在でも今後もますます重要になってきている。このような背景の中で、本研究は、小学校、中学、高校と数年の時間差をもって進行してきたカリキュラム改革により、中等教育以下の段階では、それなりに様々な形式で取り入れられてきた討論の技法を、大学においてもアカデミックディベートの授業を通して実践し、説得力を中心にその効果を検証しようとするものである。

1.1.1 ライティングと対照修辞学

今日、コミュニケーション能力というと普通、口頭によるものを想定することが多いようであるが、実は、インターネットの使用のされ方を想像すれば容易に推定されるように、これからも、書かれたものの重要さはかわらないかむしろ一層増すと思われる。従って、今回の研究でも後述するように、対象はライティングとし、その中でもいわゆる説明や説得を主要なねらいとするタイプの文章を中心に考察することにする。

もちろん、ライティングの評価には様々な他の要因が影響するのも事実である。ESL

の場合、例えば、Hirose and Sasaki (1994)、Sasaki and Hirose (1996) は日本の大学レベルでのEFL学習者について、総合的なライティングのスコアに影響する要因として、L2の全体的能力、L1ライティングの力、ライティングのための方略、ライティングに関するメタ知識、及び書くことへの自信といった項目をあげている。

この中で、Sasaki and Hiroseの研究ででてきた、ライティングの方略やメタ知識というものは、とらえようによっては、説得力や読み手に関する配慮なども含むと思われる。従って、これらの研究も説得力はよいライティングの重要な要因の一つであると示唆しているといえよう。

説得力の問題を考えると、自分の意見(主張やデータ、論理等一切)をどのように展開すればよいかということは極めて重要である。実際、異文化間コミュニケーションの場合、相手の異文化に対する注意力は言語能力自体に劣らないような影響力を持つという研究例も報告されている(Kamimura, 1997)。特に、異文化でこのような広い意味での修辞を比較検討する研究分野として、対照修辞学(contrastive rhetoric、CR)がある。

対照修辞学については、Noor (2001) が1960年代からの論説文を対照とした研究を方法論に基づき6つのカテゴリーに分類している。また、Connor (1996) は第一言語文化のL2ライティングへの影響を中心にこれまでの研究を概観している。さらに、Barton, Dickson, and Kinloch (1999) は、ジャンル別に5つの主要な文献のレビューを試みている。Cho (1999) が主張するように、いずれにしても、この分野は文化、哲学、社会、教育その他の様々な要因がライティングへの影響を与えるのであるから極めて奥深い内容を持っていることは多言を要さない。

対照修辞学は、いうまでもなく、文化ごとで、良いとされるライティングのディスコースのパターンが異なるということを前提としており、このことはKaplan (1966) 以来、繰り返し報告されてきている。例えばNishimura (1986) は日米の大学生にオリジナルテキストを文ごとにバラバラにしたものを修復させる課題を通して、両グループが線型を好む度合い、結論を最後におく傾向で明白な差があったとしている。また、Valero-Garces (1996) も経済学の英語のジャーナルを材料にして、英語母語話者とスペイン語母語話者の違いを指摘している。

対照修辞学が盛んになるにつれて、対照修辞学、特に、文化毎で特有のディスコース上のパターンがあるという考えに、最近、主としてアジア系の研究者から様々な批判が浴びせられているのも事実である。例えば、Kachuru (1995, 1997) は一つの言語文化といっても様々なパターンが存在し、例えば英語母語話者国といっても、唯一の規範などは幻想であると主張する。また、Kubota (1997) は、これまで日本人英語は起承転結、読み手側の過大な負担、突然の話題の転換などの点で欠点があり、これらは母語の転移であると批判されてきたことに関して、日本語の散文には多様なバラエティが存在する

「コミュニケーション能力とアカデミックディベート：「説得力」養成効果の実証的検証を中心に」

のでこのような見方は過剰単純化であるとしている。同様に、Cahill (2000) は、対照修辞学は、中国語や日本語のパターンを起承転結であると決め付け、それ以外のパターンの存在を無視している点を中心に、過剰単純によって東洋型を全体に貶めているが、たとえば、起承転結の「転」はこれまで批判されてきたサイドステップではなく、文章を発展させる代替手段の一つであると反論している。

他方、言語ごとで異なるパターンの存在という点を批判するものとして、Kubota (1998a) は日本とカナダでそれぞれ20あまりの説明と説得を主眼とする母語による文章を調べて、両言語とも帰納法で書かれたものは評価が低く、演繹法で書かれたものは評価が高く、このことから言語が異なってもある意味で普遍的な「よいライティング」の基準が存在しうることを示唆している。また、Connor and McCagg (1983)、Kubota (1998b) は、両方とも、確かに日本人学習者の英語は帰納法的表現を英語の母語話者より多用する傾向はあるが、文化的に特与とされるネガティブな表現はL2へ転移することはないとしている。

対照修辞学はこのように批判を浴びていることは事実であるが、Ying (2000) のように、対照言語学の考えに基づいて、文化が言語使用の準拠枠を決定するという原点に戻ってこの考えを支持するものもある。また、先述したKubota (1998b) 等の結論とは反対に、L1からの転移を認める主張もある (Takano, 1993)。さらにDudley-Evans (1997)、Kirkpatrick (1997)、Matsuda (1997) の様に、対照修辞学の枠組みを認め、それを外国語教育において応用しようと試みているものもある。従って、本研究では対照修辞学への批判は十分考慮に入れつつも、その知見にも十分留意することとする。

1.1.2 日本語の論説文教育について

先述した通り、批判はあるにせよ、対照修辞学は、異文化間コミュニケーションを中心とした説得力を考える場合、重要な示唆を与えてくれるのは間違いない。一方、母語としての日本語のライティングに関する研究としては、いうまでもなく国語教育の長い積み重ねがある。その膨大な蓄積に逐一ふれることは今回は割愛するが、我が国の作文教育の伝統においては、生活綴り方教育以来の自己発見、自己成長の促進の一助と記録としての作文をとらえる考え方が優勢で、説明文、論説文、さらに、相手に対する説得という側面は、少なくとも前者に比べると、注目されるようになったのは比較的新しい現象で、その分、比較的であるが、前者にくらべると軽視されてきたといわざるを得ない。この点については、例えばSasaki and Hirose (1999) が、母語としての日本語のライティングの評価基準を中等教育段階における教師を調査してそれを裏打ちする報告をしているし、同様に、McFeely (2000) もアメリカのカリフォルニア州を対象に、日米の中等教育における作文の目標に関して同じような違いを報告している。

1.1.3 アカデミックディベートについて

アカデミックディベートに限定してみると、ここ数年ディベートという言葉自体は、マスコミにも登場し、また、ディベートという言葉を冠した書物やテレビ番組なども多々見受けられるが、マスコミにおけるその言葉の意味は実質的には従来からあった討論会とほとんどかわらないようである。

大学段階においては、実はアカデミックディベートは大学での英会話クラブの活動を中心に長い伝統をもっているのであるが、一つには、説明力、説得力養成といった事柄はあまりにも一般的すぎて大学の授業に馴染まない？とするような見方もあってか、比較的近年までは、正規の授業としては、たとえば、文学鑑賞のようなタイプの授業に比べると、相対的に、小規模にしかおこなわれてこなかったようである。² ちなみに、本学での共通教育のシラバスでも、ディベートに関するような授業は、総数自体も数少ないが、そのほとんどは、英語その他の外国語教育の分野に集中している。

外国語教育にしても、正規の授業としてのディベートの実践とその効果の検証に関する報告は極めて限定的である。そのような数少ない研究の1例として、Foreman-Takano (1992) は日本の大学レベルのEFLの授業においてディベートを導入することのメリットを、ディベートに必要な批判的思考力、データの分析力、アウトライニング力、及び説得力等を身につけられる点をあげて説明し、英語のライティングとディベートの訓練を組み合わせた半年コースの優位性を示唆している。

1.2 研究課題と仮説

このような現状に鑑みて、本研究では、異文化間コミュニケーションにおける説得力の育成を考える前段階として、重要であるといわれる割には実際の訓練の機会が少ない大学生の母語のライティングにおける説得力の養成の一手段としてEFLのクラスでアカデミックディベートの授業を行い、その効果をディベートの経験の有無、日本語母語話者であるかといった条件で分類した3種類の評定者によって検証することとした。

より具体的には以下のような研究課題 (research question, RQ) を設定した。すなわち、(1) 英語のディベートのやり方を学ぶ授業は学習者の母語である日本語におけるライティングでもその説得力を増すことにつながるか？この場合、L2からL1への転移といった面も多少はあるが、英語のディベートのルールやスキルの詳細は日本語で行われるので、言語間の転移といった側面はあまり大きいとはいえない。むしろ、ディベートはその実践場面では、口頭におけるものであるため、今回、測定しようとするライティングでは間接的であることの方がより問題といえるかもしれない。

(2) ディベートに慣れた判定者とディベート未経験の評定者の判断は一致するか？言い換えればディベート授業はベテランのジャッジとノービスのジャッジ両方に通用する

「コミュニケーション能力とアカデミックディベート：「説得力」養成効果の実証的検証を中心に」

ような説得力の向上をもたらすか？このRQ2は、いわゆる、ディベートの専門的知識を持ち合わせたものの判断基準と、そうでない、一般の評定者の判断基準がずれる可能性も想定されるからである。もちろん、望ましいのは、根幹部分では両者の判断は共通し、したがって、ディベートの授業の効果は両者ともに一致した結果を導くというものである。

(3) 授業により向上したと思われるライティングの説得力は日本語以外を母語とする評定者にも日本人以外の人にどのくらい通じるか？このRQは今回の研究では副次的なものであるが、将来的には異文化ターゲットへの発信能力という点で、このRQこそ中心となる課題であるから、あえて予備研究ということで、今回のRQ群に入れることとする。

(4) ベテランのジャッジの総合判断への各個別項目（例、論理構成、データの質等）の影響力は相対的に比較すればどうなっているか？RQ4も将来は日本語非母語話者の総合判断とその内部構造を知ることがより重要となると思われるので、それに沿うように拡大したいが、本研究では、とりあえず、ディベートに関して経験を積んだ日本人ジャッジの判断の分析を試みる。

2. 方法

本研究の最も基本的な研究課題は、日本人英語学習者に対して行われる英語のディベートの授業の経験は、学習者の、日本語による説明文等のライティングにおける説得力をも向上させうるかということであり、それを、説得力を判断する側として、ディベート経験の豊富な日本語母語話者、あまり経験のない母語話者、経験のない非母語話者という3種類の評定グループの各々の場合で検証しようというものである。この基本課題の検証のため、以下のような方法を用いることにした。

2.1 実験協力者

実験協力者は本学における日本人英語学習者のうち、本年9月の調査時点において直前の前期においてディベートの授業の受講したものの7名、それ以前に、本学の内外の授業において、正規に、大学でのディベートの経験を有するもの6名、ディベートの経験をほとんど有さないもの61名である。この内、前2者あわせて13名を実験群とし、後者を統制群とした。

2.2 作業課題と指示

作業課題は「『選挙における投票権は18歳以上から引き下げられるべきである。』」

という意見に対して、賛成、反対の立場を明確にした上で、自分の反対の立場の人を説得するための文章を、日本語で2、3段落で書いて下さい。時間は15分程度とします。」というものであり、正規の授業の一日に主旨を説明して協力を求めた。

2.3 評定者と評定項目

評定者としては、ディベートについて経験のある日本語母語話者2名、経験のない日本語母語話者2名、およびディベート経験のない、JSL学習者1名である。全ての種類の評定者が、個々の実験参加者によるサンプルについて総合的に見た説得力を、1点を最低に、10点を最高点として評定した。また、ディベート経験の豊富な評定者2名は、今述べた(A)総合的説得力(B~Hの合計ではなく、あくまで、全体の総合的印象で)の他、ディベートで標準的な評価項目を用いて(B)主張の明確さ、(C)証拠/データの質の良否、(D)データから主張にいたる説明の明確性、(E)全体の論理性/整合性、(F)Needs(命題を採択する緊急かつ構造的な必要性が述べられているか)、(G)Plan(実行する計画の理論面並びに実際面の良否)、(H)Advantage(命題を採択した場合の得失)といった観点から評価した。

なお、ディベート経験のある評定者は、文書の評定に当たる際には、当然のことながら、実験協力者個人のディベートの経験や誰がどの授業を受講したかといった情報は完全に伏せた状態で評価した。特に、1名は、評定作業について、実験の主旨その他一切の事前情報も無い状態で採点作業を完了した。

なお、このような、実験参加者のライティングの例に対して、ジャッジが、10点法というスコアで評定するという方法の他にも、たとえばジャッジャー一人一人に対面で評価について尋ねるという方法も、もちろん想定される。しかし、実際にそのような方法をレトリックの対比に関する研究で用いたHolyoak and Piper(1997)は、その方法で得られたデータについては一般化可能性や検証可能性等の点で問題であると指摘している。

2.4 分析手法

分析手法としては研究課題(1)(2)(3)は、独立した標本の平均値の差の検定を中心にし、相関の検定も併用した。多重比較による、有意水準の希薄化を避けるため、Bonferroniの方法により、危険率を調整した。(4)は重回帰分析を用いた。

それぞれの研究課題に対応する仮説は分析に用いた統計手法に即した形で帰無仮説に対する対立仮説としては、各々以下のような形になった。(1)は実験群は統制群より説得力の得点は有意に高い。これは、母語話者でかつディベート経験のあるジャッジと同じく母語話者で経験のないジャッジの両方ともの場合にあてはまるものとする。(2)は基本的には、すでに(1)で調査済み、即ち、ジャッジのディベート経験の有無に

「コミュニケーション能力とアカデミックディベート：「説得力」養成効果の実証的検証を中心に」

関係なく、それぞれの場合によって、実験群と統制群の間に説得力に関して有意な差が存在するということである。また、別な見方としては、より直接的には、経験のあるジャッジによって与えられた説得力の得点と、経験のないジャッジによる説得力の得点が、有意な（できるだけ強い）相関を有することを意味する。（３）についても（１）（２）と同様、実験参加者のディベート経験の有無でわけた実験群と統制群の間には説得力の得点に関して、有意な差が存在する（実験群の方が得点が高い。）

（４）については、もともと、当てはまる先行研究が多く無いので明確な形で仮説を導き出すことは困難であるが、一応、ディベートに関する直接的な項目の方が一般的な項目よりも相対的影響力が高くなるというものである。この根拠は、ディベートに関して経験が多くなれば、総合評価は一般的な視点よりも、ディベートに直接関連する評価項目に、より強く左右される場合が多いと思われるからである。

3．結果と考察

3.1 結果

まず、主要な分析に入る前段階として、各変数の記述統計量を算出した。また、使用する統計検定の前提となる各変数の正規性をチェックした。その結果、個々の変数については、分布の形状、尖度、歪度などからして、正規性を大きく逸脱しているものはなく、パラメトリック検定を用いるのに支障はないと判断できた。（表1A、参照）

続いて、（１）の仮説について、ディベート経験の豊富なジャッジ2名の説得力の平均点を従属変数として、ディベート授業受講群（実験群）と統制群を独立した2標本として、t検定を行った。結果は危険率0.1%で有意差があった（両側検定： $t(72)=5.359$, $p<0.001$ ）。すなわち、実験群の説得力は統制群よりも有意に高かった。なお、母分散の等分散性は否定されなかったため、t検定の公式はその場合のものを用いた。（表2参照）

RQ（２）については、まず、（１）と同様、日本人の非ベテランのジャッジの合計を従属変数として、実験群と統制群の間に独立したサンプルに対するt検定を行った。その結果は、（１）と同様、危険率0.1%で実験群の得点は統制群のそれを有意に上回った（両側検定： $t(72)=2.533$, $P=0.013<0.05$ ）。なお、この場合も母分散の等分散仮説は否定されなかった。（表3参照）

RQ（３）に関しては、日本語能力検定1級をもち、本学の文系の大学院で学ぶ、上級日本語学習者の判定を従属変数として、これまでと同様、t検定を行った。その結果は、やはり、平均は実験群が統制群を上回ったが、危険率10%で有意という、いわゆる有意傾向であった。（両側検定： $t(72)=1.794$, $p=0.077<0.10$ ）（表4参照）さらに、前2種のジャッジと異なり、多重比較であるためのBonferroniの方法による危険率の調整を行うと、有

表 1 A . 全体の各変数の基本統計量

	N	Range	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis		
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
EX_T_AVE	74	8.00	4.7905	1.8561	.146	.279	-.319	.552
EXPERT_B	74	16.00	10.4459	3.5813	-.218	.279	-.175	.552
EXPERT_C	74	16.00	7.9189	3.0689	-.742	.279	.569	.552
EXPERT_D	74	15.00	9.7703	3.7546	.136	.279	-.667	.552
EXPERT_E	74	16.00	10.2162	3.7536	-.250	.279	-.240	.552
EXPERT_F	74	16.00	8.9595	3.4540	.230	.279	-.223	.552
EXPERT_G	74	15.00	6.7703	3.2374	.703	.279	.246	.552
EXPERT_H	74	17.00	8.6351	4.4308	.428	.279	-.586	.552
JNV_AVE	74	8.50	6.5338	1.6947	-.580	.279	.343	.552
JSL-T	74	7.00	7.8243	1.7778	-.494	.279	-.317	.552
Valid N	74							

Note. Ex_T_AVE: 日本人ジャッジ (ディベート経験有、以下Expert) の実験参加者のライティングの「説得力」の総合点；以下、Expert_B: Expertの「主張の明確さ」に関する得点；Expert_C: 「データの質」；Expert_D: 「データ」から「主張」にいたる「説明」の明確性；Expert_E: 全体の論理性・整合性；Expert_F: Needs (命題を採択する緊急かつ構造的な必要性が述べられているか)；Expert_G: Plan (実行する計画の理論面並びに実際面の良否)；Expert_H: Advantage (命題を採択した場合の得失)；JNV_AVE: 日本人ジャッジ (ディベート経験無) の「説得力」に関する総合的判断；JSL_T: 上級日本語学習者であるジャッジの「説得力」に関する得点；Valid N: 有効ケース数。なおExpertとJNVは両方とも2名づつの平均値。

表 1 B . 実験群の「説得力」の基本統計量

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
EX_T_AVE	13	4.00	5.00	9.00	6.9231	1.1152
JNV_AVE	13	4.50	5.50	10.00	7.5769	1.1337
JSL-T	13	3.00	7.00	10.00	8.6154	1.3868
Valid N	13					

表 1 C . 統制群の「説得力」の基本統計量

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
EX_T_AVE	61	8.00	1.00	9.00	4.3361	1.6576
JNV_AVE	61	8.00	1.50	9.50	6.3115	1.7180
JSL-T	61	7.00	3.00	10.00	7.6557	1.8155
Valid N	61					

表2 説得力の平均の差の検定（ディベート経験有日本人評定者）

Debate_exp		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean		
EX_T_AVE	実験群	13	6.9231	1.1152	.3093		
	統制群	61	4.3361	1.6576	.2122		
Independent Samples Test			F	Sig.			
Levene's Test for Equality of Variances			2.352	.130			
t-test for Equality of Means			t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
EX_T_AVE	Equal variances assumed		5.359	72	.000	2.5870	.4827
	Equal variances not assumed		6.897	24.859	.000	2.5870	.3751

表3 説得力の平均の差の検定（ディベート経験無日本人評定者）

Debate_exp		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean		
JNV_AVE	実験群	13	7.5769	1.1152	.3093		
	統制群	61	6.3115	1.6576	.2122		
Independent Samples Test			F	Sig.			
Levene's Test for Equality of Variances			3.409	.069			
t-test for Equality of Means			t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
JNV_AVE	Equal variances assumed		2.533	72	.013	1.654	.4995
	Equal variances not assumed		3.298	25.402	.003	1.2654	.3837

意傾向も認められないと言うべきである。RQ(2)(3)については、3種類のジャッジの得点の間での相関係数も算出した。それによると、どの相関も全て、1%レベルでは有意であったが、相関の大きさ自体は高いもので0.59、低いものでは0.35で全体として

表4 説得力の平均の差の検定 (上級日本語学習者による評定)

Debate_exp		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean		
JSL-T	実験群	13	8.6154	1.1152	.3093		
	統制群	61	7.6557	1.6576	.2122		
Independent Samples Test			F	Sig.			
Levene's Test for Equality of Variances			1.235	.270			
t-test for Equality of Means			t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
SENA-T	Equal variances assumed		1.794	72	.077	.9596	.5350
	Equal variances not assumed		2.135	21.787	.044	.9596	.4494

表5 3種の評定者間の説得力得点の相関係数

		JSL-T	EX_T_AVE	JNV_AVE
JSL-T	Pearson Correlation	1.000	.352	.463
	Sig. (2-tailed)	.	.002	.000
	N	74	74	74
EX_T_AVE	Pearson Correlation	.352	1.000	.586
	Sig. (2-tailed)	.002	.	.000
	N	74	74	74
JNV_AVE	Pearson Correlation	.463	.586	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.
	N	74	74	74

Note: 両側検定

中程度の相関が存在した。(表5参照)

RQ(4)については、ベテランのジャッジのつけた説得力の得点を従属変数とし、その他の、主張の明確さ、データの質など、7つの項目の個別の得点を説明変数として重回帰分析を行った。表6が示すように、その結果、各説明変数の標準偏回帰係数(beta)で判断するかぎり、相対的に影響力が大きかったのは、「主張の明確性(Expert_B)」、 「データ・根拠の質(Expert_C)」、 「主張とデータのつながりの論理性(Expert_D)」、および、主張を採択した場合の得失(Expert_H)」で、最後のもの以外は全てどちらかという

表6 説得力に関する個別項目による重回帰分析

Variable	B	SE B	Beta	Tolerance	VIF	T	Sig.
EXPERT_B	.462229	.108383	.445922	.079873	12.520	4.265	.0001
EXPERT_C	.187543	.072228	.155039	.244927	4.083	2.597	.0116
EXPERT_D	.202353	.065827	.204661	.197001	5.076	3.074	.0031
EXPERT_E	.129183	.100118	.130621	.085207	11.736	1.290	.2014
EXPERT_F	.049498	.051789	.046053	.376093	2.659	.956	.3427
EXPERT_G	-.059910	.035277	-.055004	.832409	1.201	-1.698	.0942
EXPERT_H	.079595	.036201	.095001	.467740	2.138	2.199	.0314
(Constant)	-.800605	.366824				-2.183	.0326
Multiple R	.97076						
R Square	.94237						
Adjusted R Square	.93626						
Standard Error	.93727						
Durbin-Watson Test	= 2.06621						

注 変数の投入法は強制投入法によった。従属変数 = 日本人ディベート経験有りジャッジによる説得力評定の平均、説明変数はExpert_B: Expertの「主張の明確さ」に関する得点；Expert_C: 「データの質」；Expert_D: 「データ」から「主張」にいたる「説明」の明確性；Expert_E: 全体の論理性・整合性；Expert_F: Needs（命題を採択する緊急かつ構造的な必要性が述べられているか）；Expert_G: Plan（実行する計画の理論面並びに実際面の良否）；Expert_H: Advantage（命題を採択した場合の得失）。

と、ディベートにだけと限定されない一般的な項目であった。「得失」だけは、命題を採択した場合としなかった場合の利害得失という視点であるが、これも何もディベートといった特別な訓練を受けなくても、いわば、常識としても十分に利用可能であろうと思われる。なお、「全体の整合性・無矛盾性（Expert_E）」は標準偏回帰係数で見ると、影響力は「得失（Expert_H）より大きかったが、対応する母集団での標準偏回帰係数の検定（表6のsig）が有意でなかったため、これは影響力の大きな変数のグループからははずして考えるべきであろうと思われる。他方、表6のExpert_FとExpert_Gはそれぞれ、「政策を採択するニーズ」と「プラン」をあらわしており、どちらかというとディベートのやや技術的な側面に属する変数である。これらは相対的に影響力は高くなく、また、母集団における係数の検定も帰無仮説を否定できなかった。なお、モデル全体としての説明率はR2乗が示す通り、94.2%をしめ、説明変数全体としては、良好なモデルを形成しているといえる。Durbin-Watson統計量も2.07と2に極めて近いので、杉山（1983）の基準からすると残差の中に規則性が残されている可能性は極めて少ない。

3.2 考察

まず、もっとも基本的な、ディベートの授業を受講すること、もしくはそれに準じてディベートの知識を有することが、全体としての説得力を増すことになるかという点では、日本語母語話者のジャッジでは2組とも、Bonferroniの方法による全体のレベルの調整をした上で、危険率5%で受講した実験群の方が有意に向上した。また、単独でみた場合も日本語学習者のジャッジも、危険率10%のいわゆる有意傾向が検出されたので、ディベートの授業は確かに一定の効果はあったものとして判断してよいと思われる。このことはたとえばColina(1997)の、明示的ルールを教授することは、英語とスペイン語間で、両言語・文化のレトリックの対比に関するの翻訳の向上に有意な効果をもたらしたとする研究を明示的ルールの教授の効果という点で支持したと言えよう。

その効果について、さらに別な観点からみるため、表7と表8により、ディベートの授業を受けたかそれに準ずる学習者からなる実験群と、そうでない統制群について、個別に平均値や標準偏差を算出してみる。それによると、両グループとも、どの種のジャッジについて見ても、最高点はほとんどかわらないのに対し、最低点は実験群の方が統制群より10点満点で数点高い。また、標準偏差も実験群の方が統制群より相当小さい。このことから、ディベートの授業はそれを受けなくても元来、説得的な文書を書ける人には影響はないが、そうでない人にとっては、相当効果があると言えそうである。つまり、明示的なフォーマットを教授することで、説得力の平均値を相当かさ上げできる効果があるようである。

日本語非母語話者のジャッジの採点は単独の比較では有意傾向といえるものであるが、これについては二通りの解釈が可能である。第一は、有意傾向でしかなかったのは主として日本語能力の問題で、評定者が今後さらにL2としての日本語能力を向上させるにつれて日本語母語話者のジャッジの判断に近づいていくであろうというものである。第二の解釈としては、この非日本語母語話者のジャッジの判断が日本人ジャッジ群と違う所は、対照修辞学の研究が示唆するように、それぞれのL1の言語・文化における、説得力の判断基準の違いを反映しているというものである。

少しだけその問題に考察を試みると、Appendixはベテランのジャッジと非ベテランジャッジ、非母語話者のジャッジのそれぞれの間で、説得力の得点の差が最も大きかったサンプルを抜き出したものである。サンプル1、2、はディベートの経験の有無に関係なく、日本人ジャッジが比較的低い得点を与えたのに対し、非母語話者のジャッジが高い点数を与えたものである。これに対してサンプル3、4は日本人ジャッジの中で、ベテランが比較的低い点をあたえ、非ベテランが比較的高い点数を与えた例である。興味深いことに、サンプル3、4は、ベテランと非母国語話者の間でも最も大きな差があった5人の内に入っている。このことは、ベテランと非母語話者が一番距離が大きく、非

「コミュニケーション能力とアカデミックディベート：「説得力」養成効果の実証的検証を中心に」
ベテランがその中間にくるというように、3種類のジャッジを空間的に配置することができる。3、4は、強いというならば、論の展開の仕方がわかりにくく、途中までは本来の主張とは逆の立場を支持しているかのようにみられるところをベテランは嫌う度合いが大きいといえる。

また、サンプル5、6は差の絶対値からすると、サンプル1、2よりは小さいが、日本人ジャッジが比較的高い得点を与えたのに、非母語話者のジャッジが低い評価しかあたらなかった例である。これらから、サンプル1、2にあって5、6に無い特徴を追求することで、日本語非母語話者（この場合、タイ語の母語話者）にとっての説得力のある文章の特徴を見出す糸口が得られるかもしれない。推測にすぎないが、5、6は18才ではまだ、要するに、まだ子供であるといった出張が今回のジャッジの価値観に合致しないということもあり得る。この違いがどういうものであるかは極めて興味深い問題であるが、今回は、非母語話者のジャッジが一人だけであったので、2つの解釈のうちどちらが正しいかということも含めて、断定的なことをいうことはできず、将来の課題の一つである。

4 . 結論と今後の課題

本研究は、異文化コミュニケーションでの説得力養成を念頭において、とりあえず、L1としての日本語のライティングにおける説得力の養成にディベートの授業もしくは知識が効果があるかどうかを検証することを目的とした。結論は、日本語母語話者のジャッジの評価は、ディベートを受講したグループの方が統制群より多重比較の調整済み危険率5%で有意に「説得力」の得点が高かったので、少なくとも日本語母語話者を評定者とする限り、大学でのディベートの授業や知識は母語としての日本語の説得力を有意に向上させることが示唆された。また上級日本語学習者のジャッジも単独の比較としてみた場合、危険率10%で有意傾向で説得力の得点が高かった。ただ、今回のこの非日本語母語話者による判定の意味は場合によっては、対照修辞学が示唆するような、文化背景のことなる相手には、発信者側の母語では良しとされる方略が必ずしもあてはまらないことの例を示したともいえる。従って、今後の課題としては、評定者の母語の種類を増し、対照修辞学の知見をさらに活用して、異文化間コミュニケーションにおける説得力の構造とディベートの効果を検証して行きたい。

Appendix (サンプル)

1 賛成。

世の中には高校卒業してすぐ就職する人も大勢いるわけで、彼らは未成年といえども立派に社会の一員ではないか。

今の世の中を見ていると、「年齢がある程度いってれば有権者としての意識が高い」というわけではないと思う。

興味のない人は何歳になっても興味がない。

逆に、興味のある人は何歳であっても興味があるのではないか。

2 反対。

今の制度は、投票権は20歳であるが、20歳は実はきりのいい年齢とは言えないと思う。

なぜなら、日本ではほとんどの人が18歳で高校を卒業するが、その後進学した人も就職した人も2年という期間であいて、急に投票権が与えられることになる。

それなら、むしろ18歳の方がきりがいいのではないかと思われるが、18歳は高校を卒業して間もない年齢である。

教科書での勉強ばかりで、社会の仕組みや、政治のことについて、まだあまり詳しくは分からないという人も多いと思う。

選挙という重要な国民の義務を果たすためには、もう少しの社会経験を積むことも必要ではないだろうか。

また、最近、マスコミなどで若者の精神年齢の低下が叫ばれて久しい。

評論家が、若者の一般常識やモラルの欠除を指摘しているのをよく目にするが、テレビで成人式のもようが放送されているのを見ると、確かに目にあまる行動が目立つ。

このような状況の中では、投票権の年齢を下げるなど、もってのほかだろう。

3 賛成。

現在、19歳になった自分が、数年後に選挙権を得たとき、投票に行くか考えてみると、おそらく行かないのではないだろうかと思う。

それは現代の政治についてあまりに関心で無知だからだ。

政治に対する知識というものは高校までの社会科で習う程度で、あとは自分で新聞など読むしか、政治を学ぶ機会がないと思う。

僕は今まで新聞を読んでこなかったので、現在、このような無関心な状態なのだ。

日本の将来は僕達の世代が担っていかなければならないのに、僕のような若者が増えると、誰が日本を支えていくのか大変不安に思う。

「コミュニケーション能力とアカデミックディベート：「説得力」養成効果の実証的検証を中心に」

選挙権を得る日が近づくにつれ、政治を学ばねば、という意識がわいてくる。

このような意識の持ち方は、もっと昔から持つておくべきではないかと感じている。

そこで、投票権を18歳以上という年齢にすることで、僕達の世代もこれからの世代も、もっと早く政治に興味を持ち始めるのではないかと思う。

18歳のころから政治に興味を持ち出す人が少しでも増えれば、現在の日本よりは政界に若者が増えるのではないだろうか。

少しでも政界の年齢層が広がれば、将来のつながりも深くなっていくだろうと思う。

4 賛成。

例えば、普通乗用車の免許は、18歳で受ける事ができ、車を買って乗るとすれば、毎年税金を払ったり、数年(1~3年)に一度は車検を通さなければならない。

この場合、税金は国に払うものであるし、車検にしても、これは法律で定められたものであり、それなりの費用もかかる。

ガソリン税にしてもそうである。

今、ここに、車の税金や車検、ガソリン税について、何らかの公約・政策を掲げて選挙に出馬した一人の候補者が居るとしよう。

先に述べた通り、選挙権が無くとも自動車に乗り、走っている。

18歳、19歳の若者は、かなり多く居るはずである。

それなりの意見も持っているだろう。

それなのに、投票権がなくては何の意見も言えない。

実際に道路を走っている点では投票権を持っている人たちと何も変わらない。

むしろ新鮮で斬新なアイデアを持っているかも知れないのに、どうすることもできないのだ。

現に私がそうである。

「高速道路の通行料金に、学割が効いたっていいじゃないか」

以上である。

5 反対。

私は投票権が18歳から与えられるということはよくないと思う。

18歳というほとんどの人は高校生である。

一部には中卒だったり、高校中退だったりして、働いたり何もしていなかったりする人もいるだろう。

前者であれば、まだ社会に対して興味があまりなく、また社会に対する責任も多くは負っていない。

後者であれば、まだ若いうちなので、しっかりとした仕事につけるわけでもなく、その日の生活で手いっぱいであるか、何も考えずに遊んでいるかのどちらかであろう。

そんな年の子供で投票権が欲しいと考えている者は少ないだろう。

私も実際に、投票権なんて高校3年生の時に欲しいとは思わなかった。

これは社会に対する甘えかもしれないが、政治について考えたくなかった。

投票権が与えられるということは、それに“責任”と“ぎむ”がついてくるということである。

そんなおもりはいらない。

今、大学1年になり、19歳であるが、高校を卒業して、自分の意志で大学を決めて、お金の管理も自分でするようになって、まわりに対して見方が変わってきた。

これからなら、投票権のおもりにたえられそうだ。

ということで、私は今の20歳からで十分だと思う。

6 賛成。

僕は「投票権は18歳以上の人にするべきだ。」ということについて賛成である。

現在、投票権は、20歳以上の人に限られているが、その理由は20歳以上の人なら政治に関心を持ち、自分が信頼できると思う政治家を真剣な気持ちで投票できるということからであろう。

しかし、昔と今では、状況が変わりつつある。

昔に比べて現在は政治に関心を持った人が少なくなっており、投票する人の割合も減ってきた。

政治に興味がある人が投票し、興味がない人は投票しないという風になりつつある。

ところが政治に興味がある人は、20歳以上の人だけとは限らない。

20歳未満の人の中で政治に興味をもち、真剣に政治のことを考えている人が多くいるはずである。

だからこそ、18歳以上の人にも投票権を与えるべきだと思う。

参考文献

Barton, Ellen; Dickson, Barbara; Kinloch, Valerie (1999) Discourse Research in Applied Linguistics: Contrastive Rhetoric and Genre Analysis, *Word* 50, 3, 375-386.

Cahill, David (2000) *Contrastive Rhetoric, Orientalism, and the Chinese Second Language Writer*, Dissertation, University of Illinois, Chicago.

Cho, Jai Hee (1999) *A Study of Contrastive Rhetoric between East Asian and North American Cultures as Demonstrated through Student Expository Essays from Korea and the United States*, Dissertation, Bowling

「コミュニケーション能力とアカデミックディベート：「説得力」養成効果の実証的検証を中心に」

Green State University.

- Colina, Sonia (1997) Contrastive Rhetoric and Text-Typological Conventions in Translation Teaching, *Target* 9, 2, 335-353.
- Connor, Ulla (1996) *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural Aspects of Second Language Writing*, Cambridge, England: Cambridge U Press.
- Connor, Ulla; McCagg, Peter (1983) Cross-cultural Differences and Perceived Quality in Written Paraphrases of English Expository Prose, *Applied Linguistics* 4, 3, 259-268.
- Dudley-Evans, Tony (1997) Genre: How Far Can We, Should We Go?, *World Englishes*, 16, 3, 351-358.
- Foreman-Takano, Deborah (1992) A Rationale for Using Debate Techniques in the EFL Composition Classroom, *Doshisha Daigaku Eigo Eibungaku Kenkyu/Doshisha Studies in English*, 56, Mar, 343-357.
- Hirose, Keiko and Sasaki, Miyuki (1994) Explanatory Variables for Japanese Students' Expository Writing in English: An Exploratory Study, *Journal of Second Language Writing* 3, 3, Sept, 203-229.
- Holyoak, Stephen; Piper, Alison (1997) Talking to Second Language Writers: Using Interview Data to Investigate Contrastive Rhetoric, *Language Teaching Research*, 1, 2, May, 122-148.
- Howland, Douglas (1991) Nishi Amane's Efforts to Translate Western Knowledge: Sound, Written Character, and Meaning, *Semiotica* 83, 3-4, 283-310.
- Kachru, Yamuna (1995) Contrastive Rhetoric in World Englishes, *English Today*, 11, 1, Jan, 21-31.
- Kachru, Yamuna (1997) Cultural Meaning and Contrastive Rhetoric in English Education, *World Englishes* 16, 3, Nov., 337-350.
- Kamimura, Taeko and Oi, Kyoko (1997) Contrastive Rhetoric in Letter Writing: The Interaction of Linguistic Proficiency and Cultural Awareness, *JALT Journal* 19, 1, May, 58-76.
- Kaplan, Robert B. (1966) Cultural Thought Patterns in Intercultural Education, *Language Learning*, 16, 1, 1-20.
- Kubota, Ryuko (1997) A Reevaluation of the Uniqueness of Japanese Written Discourse: Implications for Contrastive Rhetoric, *Written Communication* 14, 4, Oct, 460-480.
- Kubota, Ryuko (1998a) An Investigation of Japanese and English L1 Essay Organization: Differences and Similarities, *The Canadian Modern Language Review* 54, 4, June, 475-507.
- Kubota, Ryuko (1998b) An Investigation of L1-L2 Transfer in Writing among Japanese University Students: Implications for Contrastive Rhetoric, *Journal of Second Language Writing* 7, 1, Jan, 69-100.
- Kirkpatrick, Andy (1997) Using Contrastive Rhetoric to Teach Writing: Seven Principles, *Australian Review of Applied Linguistics*, 14, 89-102.
- Matsuda, Paul Kei (1997) Contrastive Rhetoric in Context: A Dynamic Model of L2 Writing, *Journal of Second Language Writing* 6, 1, Jan, 45-60.
- McFeely, Nelly (2000) *A Comparative Study of the Writing Component of the Language Arts Curricula in Japan and in California's Secondary Schools*, Dissertation, University of San Francisco.
- Noor, Ronny (2001) Contrastive Rhetoric in Expository Prose: Approaches and Achievements, *Journal of Pragmatics*, 33, 2, 255-269.
- Nishimura, Yukiko K. (1986) Prose-Organizing Strategies of Japanese College Students: A Contrastive Analysis, *Descriptive and Applied Linguistics*, 19, Feb, 207-218.
- Sasaki, Miyuki and Hirose, Keiko (1996) Explanatory Variables for EFL Students' Expository Writing, *Language Learning* 46, 1, Mar, 137-174.
- Sasaki, Miyuki and Hirose, Keiko (1999) Development of an analytical rating scale for Japanese L1 writing.

Language Testing, 16, 4, 457-478.

Takano, Shoji (1993) The Transfer of L1 Rhetoric in L2 Texts and Its Implications for Second Language Teaching, *Journal of Intensive English Studies*, 7, spring-fall, 43-83.

Valero-Garces, Carmen (1996) Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish-English Economics Texts, *English for Specific Purposes*, 15, 4, 279-294.

Ying, H. G. (2000) The Origin of Contrastive Rhetoric Revisited, *International Journal of Applied Linguistics*, 10, 2, 259-268.

安藤豊 (1994) 「教員養成におけるディベート教育の試み」『北海道教育大学紀要 第 1 部 C 教育科学編』第 45 巻 pp. 215-230.

井上雅彦 (1999) 「ディベートを用いた説明的文章の学習指導 先行実践例の分析と考察を中心に」『言語表現研究』第 15 巻 pp. 87-97.

大谷祐司 (1997) 「中学校理科におけるワードマップと反証実験 ディベートによる個と集団の探求学習の展開」『福井大学教育実践研究』第 22 巻 pp. 235-248.

木村真理 (2000) 「国語科ディベート学習の研究 説明文教材を中心に」『国語教育論叢』第 10 巻 pp. 51-64.

雲山由美子 (1999) 「教科間連携による問題意識の育成 国語科におけるディベート指導を中心に」『国語教育研究』第 42 巻 pp. 201-218.

小山宣子 (1996) 「日本人学生を交えたディベートによる「日本事情」科目の実践報告」『文化紀要』第 43 巻 pp. 15-41.

杉山高一 (1983) 『統計ライブラリー 多変量データ解析入門』朝倉書店

鈴木将乘 (1997) 「ディベートを利用した社会科授業構成の条件」『福井大学教育実践研究』第 22 巻 pp. 147-166.

渡部淳 (1994) 「ディベート教育 その構想と実践」『教育研究 国際基督教大学学報 1-A 』第 36 巻 pp. 343-363.

註

- 1 例えば、Howland (1991) は日本の海外文明の受け入れの努力の極端なケースとして、明治初期の西周が西洋の知識の急速な吸収と普及のため、日本語をアルファベットで書き表わすように改変しようとした試みを紹介している。
- 2 日本語の紀要論文の類にはここ 6、7 年の間にディベートに関する論考が相当数見られるようになってきている。しかし、比較的好く見られるのは従来の講義形式にかわるディベート形式による授業の可能性を探るもので、例えば、小山(1996)のディベートによる日本事情の授業、渡部(1994)のディベート教育の構想と実践、安藤(1994)の教員養成の試み等がある。同様に、主として中等教育を対象とした教科教育の分野でディベートを使用した授業の構成を試みたものもある程度見られる。例として、鈴木(1997)の社会科、大谷(1997)の中学理科、さらに雲山(1999)の教科間連携等がある。本研究との関連では、井上(1999)、木村(2000)の説明文の指導に関する研究が、ある意味で、説得力、説明文の指導にディベートを利用しようとしているものであるが、これらも、あくまで教科教育の範疇であり、本論考の目指す、大学レベルの、異文化理解等も考慮した説得力養成の視点での研究は依然としてわずかしかが存在しないようである。