

日本語学習者のためのディベート活動デザイン

——かみあった議論を目指して——

大野直子・吉澤明子

1. はじめに

シーナカリンウィロート大学（以下 SU）とタマサート大学（以下 TU）では、2008 年度に合同でディベートを行った。

上条（1996）では、ディベート活動の核心は「かみ合った議論」だと述べられている。そこで、筆者らはまず学習者のディスカッション発話資料⁽¹⁾を分析し、意見述べの問題点を踏まえ、筆者らが目指す「かみあった議論」を定義した。その上で、ディベート活動をデザインし、実践した。本稿では、学習者のディベート発話資料及び、事前・事後アンケートから、本実践におけるディベートデザインの有効性を考察する。

2. 先行研究

意見述べの活動の主なものにディスカッション、ディベートがある。日本語教育におけるディスカッション活動のデザインを行った西野・石井（2009）は、学習者のディスカッションの問題点を改善するために、「協同」という観点でデザインした活動概要とその効果を検証し、学習者が主体的に授業に関わるようになったと結論づけている。また、日本語学習者へのディベート授業の意義を考察した館岡・斉木（2003）では、ディベートの口頭表現訓練としての有効性が述べられている。有効性を発揮させる条件として、まずルールを理解させること、同じ土俵で討議することを挙げている。

3. 背景と経緯

SU と TU では、日本語専攻の 3 年後期に「聴解・会話Ⅳ」という授業がある。この科目は、今まで勉強してきた日本語会話能力の総まとめとして位置づけられ「相手の意見に対して、根拠を示しながら自分の意見を述べる」という目標⁽²⁾がある。この目標が両大学で共通であること、学生の日本語能力が同程度であることから、大学間でディベートを行うこととした。

「聴解・会話Ⅳ」は学習者にとって初めての意見述べの授業であったため、ディベート活動をデザインする前段階として、学習者の意見述べの問題点を把握する必要があった。そこで各大学において、まず制約がなく自由度の高いディスカッションを行い、学習者の意見述べのレベルの把握、および問題点を明らかにした。また、ディスカッションでの意見述べの様子を、ディベートのチーム分けの際の参考とした。ディスカッションの論題は「携帯電話は必要か」であった。

4. 意見述べにおける問題点

杉田（1998）では「指導の主眼は「いかに活発な授業にするか」に向きがちであり、見た目には活発だが、肝心の議論がかみ合っていないかったり、議論をかみ合わせるための指導が見られなかったりすることが多い」という指摘がされている。そこで、ディスカッションを行うにあたり、「～と言いましたよね（相手への意見確認）」「～さんの意見に付け加えたいのですが（意見の補強）」「たしかに～ですね（賛成表明）」「そうでしょうか（反対表明）」などの表現を指導した。

ディスカッションを通して、学習者は意見述べに慣れていく様子が見られ、活発に意見交換を行っていた。しかし、全体的に議論がかみ合っていないという印象を受けた。

そこで、ディスカッション発話資料を作成し、その原因を分析した。その結果、「論題からはそれないが、各々が論題に関する自分の意見だけを述べている」という問題点が明らかとなった。以下に、その発話例を示す。

断片 1) 論題からはそれないが、各々が論題に関する自分の意見だけを述べている例 ⁽³⁾

TU1	たしかに、昔の生活は携帯電話が必要じゃない。でも <u>最近貿易と企業が発展しているから、携帯電話が必要だ</u> と思います。
TU2	人間によって必要ではないと思います。でも今の人間、生活する人といったら、携帯電話が必要です。昔はなかったの <u>で、なれちゃうじゃないですか、携帯電話もったら、生活することがなれてしまう。なくても生きていけます。呼吸します。でももう便利で。</u>

TU1、2の発話を観察すると、TU1「貿易と企業が発達したため携帯電話が必要」、TU2「便利だから一度持ったら慣れてしまう」というように、発話者各自が考えるメリットを述べていることが分かる。これらは全て「携帯電話は必要か」という論題から外れた意見ではない。しかし、内容に目を向けると、TU1とTU2は論題に関する自分の意見でしかないことが分かる。

そこで、このような問題点を改善するため、本実践における「かみあった議論」を「お互いが示した意見の根拠に対して反論し合うこと、また相手のどの根拠がどのような点で成り立たないのかを論証すること（杉田 1998）」に加え、「他者の意見に関連付けながら、意見を述べ合うこと」と定義した。

5. 授業概要

SUとTUは、授業期が重なってはいるものの、大学によって授業時間および曜日が異なるため、全てを合同で行うことは難しかった。そこで、本番ディベート2回のみを合同で行うこととし、その時期を後期後半にあたる1-2月とした（ディスカッションはディベート活動の前に各大学で行ったため、この期間には含まれていない）。筆者らは話し合いを重ね、ディベートの教材を共同で作成し、指導目的を統一して授業を行った。その際最も留意したことは、学生に対しても活動の目的を明確に示すことであった。

両大学の学習者の日本語能力は、初中級であった。また、ディベート経験者は、両大学においてほとんどいなかった。合同ディベート授業概要および学習者データは、表1に示す。

表1⁽⁴⁾ 合同ディベート授業概要および学習者データ

	シーナカリンウィロート大学 (担当: 大野)	タマサート大学 (担当: 吉澤、神谷)
授業期間	2009年1月13日～2009年2月17日	2009年1月7日～2009年2月18日
授業時間	火曜日1時半～3時半 (120分) 水曜日8時半～10時半 (120分) 計26時間 (11回)	水曜日1時半～3時 (90分) 金曜日1時半～3時 (90分) 計21.5時間 (11回)
学習者の所属	人文学部東洋言語学科日本語専攻3年生	教養学部日本語学科日本語専攻3年生
学習者数	28名 (男: 6名、女: 22名) 1クラス	22名 (男: 5名、女: 17名) 2クラス
学習者の日本語能力	未受験 (2名) 4級 (2名) 3級 (24名) 2級 (0名)	未受験 (0名) 4級 (1名) 3級 (21名) 2級 (0名)
ディベート経験	あり (4名) なし (24名)	あり (3名) なし (19名)

6. ディベート活動デザイン

6.1 目的

ディベート活動デザインの目的は、「かみあった議論が展開しやすい環境を作る」とした。以下、ディスカッションの問題点を踏まえて行ったディベートデザインの留意点を示す。

6.2 議論の焦点化に関わるデザイン

ディスカッションを行った際、先に述べた断片1)のように論題に関係があるものの、議論が拡散するという問題点があった。それは、ディスカッションは制約がなく、各自が論題に関係がある意見を自由に述べられるため、話し合いの焦点がぼやけ、かみ合わない議論になりやすいからだと考えた。一般的に、メリット/デメリットの数は各立場1～3点であり(東海大学⁽⁵⁾1995、全国教師ディベート連盟1999他)、ディベート甲子園では、メリット/デメリットの数は2点に制限されている(松本1999)。筆者らは、メリット/デメリットの数が多くなればなるほど話し合いの焦点がぼやけ、かみ合わない議論になってしまいやすいと考えた。そこで、本実践では立論で述べるメリット/デメリットの数をそれぞれ1つにした。

6.3 議論を支えるデザイン

6.3.1 型の設定

ディベートの型の設定にあたり、筆者らは日本の初等・中等教育におけるディベート実践を行った服部(2004)を参考にし、本実践では「立論」「反駁」「相互討論」「最終弁論」とディベートの型を決定した(詳細は表2参照のこと)。特に「相互討論」は自由に意見交換を行う場とし、ディスカッションでの問題点の改善を試みる場として位置づけた。つまり、「立論」「反駁」のように一方的な意見述べの場とは異なる時間を設けることで自由な意見述べの場を提供しようと考えたのである。

表 2 ディベートの型

型	学習者がすること
I. 立論	自分たちの主張と根拠を論理立てて説明する
II. 反駁	相手側の立論を根拠と共に崩す
III. 相互討論	立論・反駁の内容に対して相互に再反駁を行う
IV. 最終弁論	I～IIIの内容を要約し、最後の主張を行う

次に、「立論」「反駁」「相互討論」「最終弁論」の時間を設定した。相手側の意見の内容が分からないことが原因で、議論が頓挫することがないように、質問/確認時間と相談時間を十分に取った。また、立論および反駁の時間に、それぞれ質問/確認の時間を含め、相手の意見に分からない言葉がある場合に限り、相手に説明を求められる時間とした。更に、反駁および相互討論の前に10分、最終弁論の前に5分、チーム内の相談時間を設けた。これは、服部（2004）の1～2分に比べ長く設定した。なぜなら、相手への反駁意見を考える時間と相手の意見内容の確認をチーム内で行う時間が必要だと考えたためである。なお、相談中は、チーム内でのタイ語の使用も認めた。詳細は図1を参照されたい。

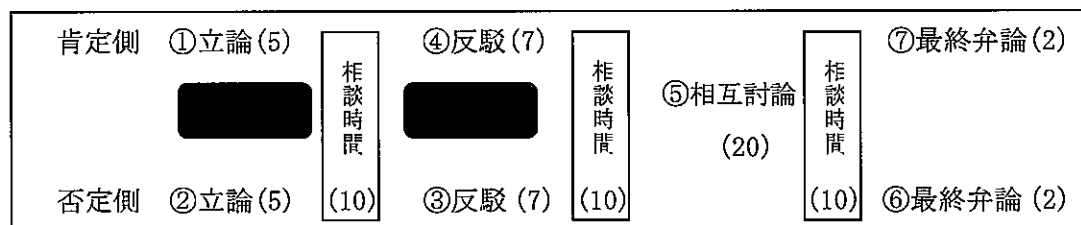


図1 ディベートの型と時間設定⁽⁶⁾

6.3.2 反省時間の確保

自分の活動を振り返ることで改善点が見つかると考え、ディベート後に反省の時間を設けた。この時間に学習者の発話を基にした指導が行えるよう、ディベートは録音し、文字化した。ここでは、日本語表現の間違いの指摘ではなく、意見がかみ合っていたか、かみ合っていなかった場合、その原因は何だったかという意見交換の場とした。また、学習者には第1回目の事前および事後アンケート、第2回目の事後アンケートを行い、アンケート記述を通しての振り返りの機会も設定した。

6.3.3 論題の選定

議論において、論題は1つの重要な要素である。論題の設定について、全国教師ディベート連盟（1999:14）は「慣れてくれば「生徒と考える」もよいが、最初は「教師が提示する」「教師の提示したメニューの中から生徒が選ぶ」のどちらかがよい」と述べている。

そこで、論題の選定にあたり、まず学習者に事前に興味のある論題を聞いてみたところ、「男と女どちらが得か」「タイ料理と日本料理どちらがいいか」などの意見があった。これらは、資料が

探しにくい材料、資料を用いた反論がしにくい論題であると判断し、「日本語能力」、「年齢」、「根拠となる資料⁽⁷⁾の豊富さ」という3点に重点を置き、本実践では教師が論題を設定した。論題は「タイは死刑制度を廃止すべきである」とした。

7. スケジュール

合同ディベート活動スケジュールは、表3の通りで行った。全11回行い、最初の5回の授業で、ディベートのルールを理解、「立論」「反駁」「相互討論」「最終弁論」で述べる内容やディベートの定型表現の導入、練習を行った。更に、意見を述べる際には、必ず根拠となる資料を用いることを指導した。その際、資料の探し方、相手の意見を予想した資料の準備の方法について導入した。その上で、第1回合同ディベートを全体の流れを理解するためのリハーサルとして行った。その後、第1回合同ディベートの反省を行い、第2回合同ディベートの準備として学内ディベートを行った。最後に、期末試験として第2回合同ディベートを行い、1回目と同様に反省の時間を設けた。なお、ディベートで必要となるグラフや資料の読み取り、それらの資料からの意見作成、意見述べに必要な表現は、ディベート活動以前の授業で導入済みであった。合同ディベートまでのスケジュールの詳細は表3に示す。

表3 合同ディベートまでのスケジュール

回	授業内容	学習者への課題
1	立論導入	
2	反駁導入	
3	反駁練習 第1回合同ディベートの論題発表+チーム分け ⁽⁸⁾	第1回合同ディベートのための立論の作成（資料探し）
4	相互討論導入	相手側の反駁予想を立てる
5	最終弁論導入+全体の流れの確認	教師による立論の最終チェック 資料ボードの作成
6	第1回合同ディベート（場所：TU）	事前アンケート+事後アンケート
7	第1回フィードバック+チーム分け	第1回の反省、立論の作成
8	第2回合同ディベートの準備	教師による立論チェック 資料ボードの作成
9	学内ディベート（第2回合同ディベートのために）	
10	第2回合同ディベート（場所：SU）	事後アンケート
11	第2回フィードバック	第2回の反省

8. ディベート活動デザインの効果の検証

ディベート発話資料を基に、実際にかみあった議論が行われていたかどうかを分析した。分析の対象は、自由に発言ができる「相互討論」とした。分析の結果、ディベートでは、ディスカッションでは見られなかった「かみあった議論」が観察された。以下に3つの断片を紹介する。

断片 2) 再犯の可能性についての議論 ⁽⁹⁾

発話番号	立場	肯定側メリット「冤罪が防げる」 否定側デメリット「犯人はどんな罪を犯しても社会に戻れやすくなる」
1	H	タイの法律について、私の資料です。死刑制度があったら、死刑は大罰です。減刑してもらったら、終刑になりました。終身刑の囚人は減刑してもらったら、40 年間にしました。
2	K	言いたいことは何ですか。
3	H	悪い人も、いい人も社会に戻りやすい可能性があります。
4	K	もし、社会に戻れたらどうなりますか。結果はどうなりますか。
5	H	その犯人は改心できない人だったら、罪をもう一度犯すかもしれない
6	K	つまり、あの人がもう一度社会に戻ったら、もう一度犯罪を犯すかもしれないということですね。
7	H	はい。
8	K	えーとー、もし、社会に戻ってもう一度犯罪を犯すおそれがあったら、そんなに心配しないでください。なぜなら、 <u>法務省矯正局</u> があるからです。資料③をご覧ください。
9	K	この局は、囚人が釈放された後、その人が社会を混乱させないことや、犯罪を犯さないように監視します。

断片 2) では、1H に対し、2K が「言いたいことは何か」と、相手に意見の明確化を促している。これにより 3H は再度、自分の意見を明確化し、否定側に提示している。4K ではそれを受け、更に「悪い人が社会に戻ったら、どんなデメリットがあるのか」と否定側の意見の意図を明確化するための質問を行っている。そして、5H「悪い人が社会に戻ったら再犯する可能性がある」という答えを受け、6K「つまり～ですね」と言い換え、確認をしている。その後、8K で「法務省矯正局」という具体的な根拠を資料とともに提示し、再犯の可能性が低いと反駁している。このように、肯定側は質問を重ねることで、否定側の明確でなかった意見を明確化し、自分の反駁資料を提示するタイミングを図った上で反駁を開始している。

断片 3) 犯罪者の改心の可能性についての議論

発話番号	立場	肯定側メリット「冤罪による死刑が防げる」 否定側デメリット「犯罪者にとって適当な処罰がなくなる」
10	H	肯定側は、先ほどチャンスをあげて改心できると言いましたね。
11	K	はい。
12	H	その点について疑問があるんですが、犯罪者が犯罪者に改心、犯罪者に改心できる人もいるし、改心できない人もいます。なぜなら、みんなの犯罪者が改心できると言えません。刑務所に出てきたもう一度犯罪を犯した人もいます。
13	H	この資料によると、2007 年タイランド HP から、アピチャー、この事件は犯人はアピチャートさんです。アピチャートさんは、刑務所を出て、もう一度罪を犯します。事件、この事件は、盗難したり、強奪したり、強姦したりしています。
14	H	そういえば、チャンスをあげ、あげて改心できるという意味は発生しないと言えます。
15	K	えっと、アピチャートさんは死刑囚ですか。
16	H	いいえ。
17	K	いいえなら、関係ありません 思います。
18	K	はい、私の、は死刑制度ですね。
19	H	でも、例えば犯人は死刑を犯す。
20	H	それは、改心できない人の場合だったので。
21	K	そうですね。はい、分かります。あなたたちの言うこと。

断片 3) では、犯罪者の改心の可能性が議論の中心となっている。まず、10H は肯定側の「犯罪者にチャンスがあれば改心できる」という意見を確認している。その後、「犯罪者が改心できない事例」という根拠を使い、反駁を行っている (H12-14)。それに対し、肯定側は、「その事例は死刑囚のものか」と確認し、死刑制度について話しているのだから関係がないと主張している (K15-H18)。それを受け、20H は、「改心できない人の場合 (もある)」と述べ、根拠は意味があることを主張している。このように、相手の示した根拠に対して反駁を行い、その根拠の有効性を検証している発話が観察された。

断片 4) 冤罪で死刑になる人がいることの深刻性についての議論

発話番号	立場	肯定側メリット「冤罪による死刑が防げる」 否定側デメリット「犯罪者にとって適当な処罰がなくなる」
22	K	質問してもいいですか。
23	H	はい。
24	K	さっき、チャリアーンの事件について、しゅう、死刑囚、死刑囚ですからね。えっと、しかし、まだ死刑していない。どうして罪のない人を逮捕した、しましたか。何もしませんから。
25	H	でも、その場合について、まだ死刑、
26	K	死刑しないけど、どうして罪のない人を逮捕しました。
27	K	その点は、裁判所から刑罰されたことではないでしょうか。
28	H	だから、裁判所の間違い、失敗、審判と思いませんか。
29	K	そうですね。なら、なら、先ほど反駁の時に審判する前に、裁判はよく考えました、と言いましたね。
30	H	私たちは、その場合、冤罪がある場合は、タイにあまりないと思います。
31	K	あまりないけど、
32	H	死刑、死刑、タイ、タイには死刑で死んだ冤罪が多いですか。
33	K	少ない。でも、1人もないべき、いるべきではないです。

断片 4) では、冤罪で死刑になる人がいることは深刻な問題かどうかについて議論が交わされている。肯定側は「罪のない人が逮捕されるのは、裁判の失敗、つまり冤罪が原因だ」という答えを否定側から引き出している (28H)。それを受け「そうですね。ならば先ほどの反駁の内容 (タイでは裁判があるため、冤罪は少ないという意見) はおかしい (29K)」と再反駁をしている。ここで学習者は、相互討論の場で、反駁での相手側の意見を持ち出した再反駁ができている (29K)。それに対して否定側は、「冤罪はタイにはあまりない (30H)」 「タイには冤罪で死んだ死刑囚が多いのか (32H)」と肯定側に質問をし、肯定側は「(冤罪で死刑になる人は) 1人もいるべきではない (33K)」と意見を述べている。

本実践における「かみあった議論」の定義は、「お互いが示した意見の根拠に対して反論し合うこと、また相手のどの根拠がどのような点で成り立たないのかを論証すること (杉田 1998)」 「他者の意見に関連付けながら、意見を述べ合うこと」であった。以上の断片は全て相手の意見の根拠に対して、あるいは相手の意見を受けて自分の意見の根拠が述べられていることから、「かみあった議論」が展開されていると判断した。

9. ディベートデザインの有効性についての考察

ここでは、「6. ディベート活動デザイン」が「かみあった議論」にどのように関与したのか検証し、デザインの有効性について考察する。

9.1 かみあった議論を生み出す要素

ここでは、メリット/デメリットの数をそれぞれ1つに絞ったことについて考察する。今回、メリット/デメリットを1つにしたことにより、次の反駁、相互討論で、話題からそれることなく議論が積み重ねられていく様子が観察された。

1つのグループを例にすると、肯定側立論のメリットが「死刑制度を廃止することにより冤罪による死が防げる」であったのに対し、否定側は「死刑になった冤罪者は少ない」とし、そのメリットが重要ではないと反駁した。この立論・反駁を受け、その後の相互討論では、「死刑になった冤罪者の数が問題かどうか」という点に議論が焦点化された。これはメリット/デメリットの数を1つにしたことで「死刑と冤罪」というトピックをより多角的に話し合うことにつながったと考える。つまり、かみあった議論を行うデザインとして、メリット/デメリットを1つに絞るという制約をつけることは効果的だと考える。しかし、メリット/デメリットのどちらか一方のみに議論が終始する場合があった。この点については、メリット/デメリットの問題ではなく、「相互討論」のデザインについての再考が必要だと考える。

9.2 議論を支えるデザイン

9.2.1 型の設定

次に、相談時間を長く設定したことについて考察する。相談時間には、同じチームの中でタイ語と日本語を用いて、各自が自分の現段階での理解を言語化し、グループメンバーの理解と照らし合わせる様子が見られた。つまり、この時間は、現段階での議論の焦点を確認し、次の段階で必要な資料や語彙を準備する重要な時間となっていた。このことから、時間を長く設定するだけでなく、母語の使用を認めたことが、かみあった議論を支えるために有効であったと考える。

9.2.2 反省時間の確保

ディベート開始当初は、同じ論題でディベートを複数回行うことにより、活動への興味の薄れや、意見の使いまわしが起こるのではないかと懸念があった。しかし、反省の時間やアンケートを実施したことにより、学習者は、次回への課題を明確にし、目的を持ってディベートに取り組めたようである。一方、この振り返りの時間には、自分自身の日本語能力に対する否定的なコメントも多く出た。「よく準備したのに、実際に話す時に話せない」「ディベートを話しているとき説明したい、でもできない」「相手の意見を理解するのが難しかった」等である。しかし、学習者が「悔しい」という思いを持ったということは、本気でディベートに取り組んでいたということの表れだといえよう。反省時間は、学習者同士が悔しさや体験を共有したり、次の課題を考えたりする機会となっていた。よって、各実践後に反省時間を確保することが「かみあった議論」

を支えるために有効であると考える。

9.2.3 論題の設定

資料が豊富にある論題の設定によって、学習者に根拠とする資料の選択の幅がでた。通常の場合での意見述べは、まず自分の意見があり、それに合った根拠を探すことが必須である。自分の意見が明確にない場合は、インターネットなどから膨大な資料を取捨選択することはかなり困難となる。第1回ディベートの段階では、探し出した資料の中から意見を作り出すという様子が目立ったが、同じ論題で2回、3回とディベートを行っていくうちに、まず自分の意見があり、その上で根拠となる資料を探すという方向への転換が観察された。このような転換を支えるためには、意見の根拠となる資料が選択できるような豊富な資料のある論題を設定する必要があると考える。

今回、論題が難しいと学習者から言われることが多かった。事後アンケートでも、論題の難しさについての回答や、「死刑制度」には「死」が関係しているため、話す意欲がわきにくいと論題に否定的な回答をした学習者もいた。

確かに、学習者の興味を基に論題を設定することも、意見述べには重要であるが、それは最重要項目ではない。初中級以上の会話クラスの場合は、むしろ学習者の「根拠となる資料の豊富さ」という要素を最優先するべきだと考える。なぜなら、根拠となる資料が豊富にあることが「かみあった議論」を展開するために不可欠だからである。

10. 今後の課題

本稿では、「かみあった議論が展開しやすい環境をつくる」ことを目的としたディベート活動デザインの概要を紹介しその有効性を検証した。本デザインの有効性は示されたものの、実際の議論の場においても、学習者がかみあった議論を展開できるかどうかについては、さらなる検証が必要である。

注

- (1) 発話資料とはディベート活動以前に行ったディスカッション、及び第1回、第2回ディベートを文字化したものである。発話は全て録音し、筆者らが文字化した。
- (2) SUとTUは国立大学であるため、国が定めたカリキュラムを基本にしている。
- (3) 「TU」はタマサート大学を、数字は発話番号を示す。考察に関わる発話には下線を付した。
- (4) 本稿中の表や図は全て筆者作成である。
- (5) 東海大学留学習者教育センター口頭発表教材研究会(1995)を指す。
- (6) 図中の①～⑦は順序を表し、()内の数字は時間を表す。
- (7) 根拠となる資料とは、公的機関に出されている資料を指し、ブログなど誰の意見か出典が明確ではないものは、資料として認めないこととした。

- (8) ディベートは各チーム3～4名で編成し、SUとTUが対戦するようにした。
- (9) 断片例にある数字は発話番号を、立場のHは否定側、Kは肯定側を表わす。考察に関わる発話には下線を付した。

参考文献

- 岡本恵子・谷口邦彦・三根直美（2002）「思考を鍛えるーディベートから小論文へー」『広島大学附属中・高等学校研究紀要』第49号、広島大学附属中・高等学校研究会、pp.110-120
- 上條晴夫（1996）『中高生のためのやさしいディベート入門』学事出版
- 杉田 知之（1998）「かみあった議論を指導する方法の開発ーいわゆる教室ディベートの改善策としてー」『早稲田大学国語教育研究』第18号、pp.23-35
- 全国教師ディベート連盟編（1999）『総合的学習に役立つ中学校・高等学校／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
- 館岡洋子・斉木ゆかり（2003）「ディベート授業の実践と意義ー漢陽大学日本語研修講座におけるディベーター」『東海大学紀要』第23号、東海大学留学習者センター、pp.53-66
- 東海大学留学習者教育センター口頭発表教材研究会（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ー』東海大学出版会
- 西野藍・石井容子（2009）「学習者の協同と教師の関わりを重視したディスカッション練習の活動デザイン」『国際交流基金日本語教育紀要』第5号、国際交流基金、pp.1-16
- 服部裕（2004）「ディベートによる学習者参加型授業の試みー「総合的学習」におけるディベートの可能性ー」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第25号、pp.133-143
- 松本茂（1996）『頭を鍛えるディベート入門』講談社
- 松本茂（1999）「日本語ディベートにおける「わかりやすさ」に関する考察」『Speech Communication Education』Vol.12、日本コミュニケーション学会、pp.29-41