

<実践報告>

言語技術教育としてのディベートの導入 意図と実践における課題¹

石川清彦

1. はじめに

ユネスコ高等教育世界宣言では、その第9条に高等教育の目的の一つとして「批判的思考および創造力」が挙げられている。高等教育において、批判的に思考したり分析したり解決策を求めることを実践するための教育が求められているのである。

台湾など海外の高等教育機関における日本語主専攻の学生は、日本語学科における専門教育を通して、単に教養や知識としてではなく、実践的な能力としての「批判的思考および創造力」を習得すべきということになる。

本稿では、高等教育機関における日本語教育を通して、思考力や分析力、問題解決能力につながる言語技術を学ぶ手法の一つとしてのディベートの導入、およびその実践過程で見えてきた課題について考察し報告する。

2. 高等教育機関日本語専攻課程におけるディベートの位置づけ

2-1. 批判的思考教育として、言語技術教育として

高等教育機関における日本語教育において、いわゆる日本語能力の向上を目的とするのは当然である。しかし、専門教育に必要なツールとしての日本語教育や、ビジネス日本語など職業訓練としての日本語教育だけでは、高等教育の役割を果たすことにはならない。

語学教育には文学教育と言語技術教育の二つの面²があるが、台湾の高等教育における日本語教育で当初より文学教育がより重視されてきたことは、学科名や学位名などからも推察される。また技職系高等教育機関の「応用日語系」等のカリキュラムでは、実用を目的とした職業訓練的な科目³が課程の目標とともに提供されている場合が多く、言語技術教育を意識しているとは言い難い。

井上(1989)⁴では、言語論理教育という形で、普遍的思考能力としての論理的思

考と批判的思考の必要性と、その教育への導入を提唱している。それは、初等教育から積極的に導入されるべきものであるが、高等教育においても言語技術教育の結果の一つとしての普遍的思考能力、つまり論理的思考と批判的思考の実践力が求められているのは上述のとおりである。

そこで日本語主専攻の学生が日本語に関する専門教育を通して、実践的な能力としての「批判的思考および創造力」を習得する方法として、ディベートの導入を試みたのである。

2-2. 普遍的思考力と異文化間の価値観

批判的思考や論理的思考などの思考力を、外国語である日本語で扱うことに対する疑念の声もある。特に競技ディベートでは、台湾人学生による討論の判定を日本人教員などが行うという図式になりがちであり、日本的な考え方や価値観の押しつけに繋がるのではないかという意見もあった⁵。

しかし、例えば外国語としての日本文学の教育は、日本的な考え方や価値観を学習者に学ばせるという要素が大きいが、それをもって日本文学に関する教育が批判されることはない。また、多くの日本語専攻の課程で行われている、日本語による接

客マナーや敬語の訓練は、まさしく日本的な価値観の習得訓練であるが、日本的な考え方の押しつけであるという批判は聞かない。

批判的思考や論理的思考は、「ユネスコ高等教育世界宣言」でも取り上げられているように普遍的な思考力である。また、ディベートにおいても討論の行方を論理的に判断する限り、個人的、文化的価値観が入らないことが原則である。従って、日本語によるディベートで台湾人学生の思考力向上を目指すことが、日本的な考え方や価値観の押しつけに繋がるという批判は適当ではない。

2-3. 批判的思考の定義とディベートの効果

批判的思考とは、どのような能力であり、高等教育においてどのように扱われるべきかについて、上述した「ユネスコ高等教育世界宣言 第9条」では、次のように述べている。

(b) 高等教育機関は、学生を批判的に思考し、社会の問題を分析してその解決策を求め、それを実践して社会的責任を受け入れることができる見聞の広い深く動機付けられた市民となるように教育すべきである。⁶

つまり、社会的責任を受け入れる市民になるために、その思考力を身につける教育を受ける必要があり、高等教育機関がその教育を担うということである。

楠見孝⁷ (2001) では、批判的思考を「自分の推論過程を意識的に吟味する反省的思考」と定義し、批判的思考者が持つ態度として次の6項目を挙げている。

- ① 明確な主張や理由を求める
- ② 信頼できる情報源を利用する
- ③ 状況全体を考慮する、もとの重要な問題とずれないようにする
- ④ 複数の選択肢を探す
- ⑤ 開かれた心を持つ(対話的思考、仮定に基づく思考など)
- ⑥ 証拠や理由に立脚した立場をとる

また、道田泰司(2001)⁸では、批判的思考の定義が複数挙げられている。

・何を信じたり行ったりするかを決めるための、合理的で省察的な思考
(Ennis, R. H)

・訓練された、自発的な思考で、特定の領域の思考に適するように完成された思考
(Poul, R.)

・問題の領域内で省察的な懐疑を適切に使うこと(McPeck, J. E)

・望ましい結果を得る可能性を増大させるために、認知的な技術や方略を用いること(Halpern, D. F)

・しっかりとした裏付けのある根拠に基づいて主張を評価し、判断を下す能力と意思(Wade, C. E)

更に批判的思考の教育に関して「学生に質問のモデルを教え、それを授業や個人学習でどのように通用するかを教えることによって批判的思考が促進される」という処方研究の例⁹をあげている。その他、批判的思考に結び付く教育は、言語技術教育における問答法¹⁰や「クリティカル・シンキング練習帳」¹¹、京都大学の「意思決定論」の授業¹²などが挙げられる。

批判的思考の教育としてディベートという手法が相応しいかどうかについては「ディベートとは何か」「ディベートを通じて何が得られるか」を示した以下の文章と比較して検討したい。

さしずめディベートとは弁論術、論争術、対話術、弁証法を含むものであり、詭弁術を見破るものであります。それらの言語コミュニケーションや表現技術だ

けにとどまらず、論理的思考・批判的思考・戦略的思考・バランス思考などの思考技術でもあり、調査技術でもあり、問題解決技術でもあります。それが正しく理解され、正しく用いられたときに、社会に生かされ、また人を生かすものになるのです¹³

ここで、批判的思考の定義と一つずつ照らし合わせて検証せずとも、ディベートで得られるとされる能力が、批判的思考に関する能力とかなりの部分で共通していることがわかる。もちろん、ディベートが「正しく理解され、正しく用いられたときに」という条件付きであるが、冒頭から述べている批判的思考や論理的思考などの思考技術、その根拠たる証拠や理由を求める調査技術、それを省察的に考え判断をする技術、それらを用いて現実の問題解決に結び付ける判断力など「批判的思考および創造力」の実践能力の習得に、ディベートの手法を取り入れた教育は妥当と考えて差し支えないだろう。

3. 実践報告1＝授業で何を行っているか

まず、どのようにディベートを用いた授業が導入され、現在どのように行われているかについて報告する。

3-1. 選択科目成立までの経緯

筆者の勤務校においては、2005年9月に四年制課程(通称「四技」)の第一期生が入学し、3年目の2008年3月、初めてディベートの全国大会(主催:義守大学)に16名が出場した。2009年の大会(主催:呉鳳科技大学)に12名、2010年の大会(主催:東呉大学)には、2チーム¹⁴計16名が出場した。

当時、三年生の必修科目である「高級日本語会話」の中で、ディベートを部分的に取り入れることはあったが、ディベート大会出場者の練習に立ち会ったり、指導したりする時間は授業以外に設けていた。また、これとは別に2009年秋に、20名以上の三年生の学生が日本航空主催のスピーチ・コンテストに参加を申請¹⁵し、そのため複数の教員が担当授業以外の多くの時間を、スピーチに関する指導や相談に費やすことになった。そこで民国99学年度¹⁶より、カリキュラムに選択科目として記載されていながら、様々な事情で開講されていなかった「日本語交渉と談判」(50分×2/週)を、パブリック・スピーチやディベートの実践を念頭に置いた科目として開講¹⁷した。

3-2. シラバスの試行錯誤と授業の実際

「日語交渉與談判」の授業には適当な教材もなく、選択科目という性質上、履修人数なども毎年変わるため、授業の内容は試行錯誤の連続で、学年度毎の変更を繰り返すこととなった。

具体的にはスピーチ指導の比重が徐々に下がり、その分、論理的思考、批判的思考の育成、およびディベートの指導が中心となってきた。その理由は、スピーチ・コンテストでは情緒的内容が評価されやすいため、その指導と、論理的思考、批判的思考とを並行して扱うことが難しいことや、コンテスト向けのスピーチ指導は、原稿の添削や発音指導など個人指導の要素が強く、出場しない履修者との間で、授業内容のニーズに格差が生じることになるからである。

101 学年度の当該科目では、論理ゲーム、バルーンディベート、チョークディベート¹⁸などを積極的に取り入れ、12月の「文藻盃」をはじめとする競技ディベート大会への参加意思確認後は、その論題に合わせた、証拠資料の調査や立論の構築、反論の作成など、ディベートの実践を念頭に置いた授業を行った。

4. 実践報告2＝ディベートで何が出来るようになったか

思考力の向上について、その効果を検証することは難しい。ここでは現段階までに表出した、ディベートを用いた効果と考えられる事例について報告する。

4-1. 動機付け、学習意欲

2010年開講した「日語交渉與談判」の授業で、最初に扱ったディベートの論題は「台湾は全てのバイクを電動バイクに切り替えるべきである」という、文藻盃(文藻外語学院主催)で用いられたものであった。当該大会で筆者が審判を担当したことから、論題に関する知識を持ち得たことが理由である。授業では肯定と否定それぞれの立論や反論の文型を提示し、政策実施によるメリットやデメリットを数多く上げさせるなどディベートの実践に向けての準備を行った。その後28名の履修者を5名程度のグループに分け、3週間程度の準備期間を経て、期末試験の一環として競技ディベートを行った。

グループ分けをしたことや試合形式で実践したこと、他の応用日語系の教員2名に審判としての協力を依頼したことなどが、グループ間の対抗意識という動機付けとなり、想定していた以上に熱心に準備に取り組む、試合も白熱した。討論の内容も、各種燃料電池の生産量やコストの違い、レア

アース取引の現状など多岐にわたり、想定以上の論理的な反駁の応酬が行われた。

この実践により、ディベートが履修者に積極的な関与を促す教育手法の一つであることが確認できた。一方で、試合に向けた準備の負担が大きかったとの理由で、後期の履修者が著しく減少した事実もあり、授業内容の再検討を要することとなった。

4-2. 信頼できる根拠に基づく主張の構築

当該学年度の後期「日語交渉與談判」の授業は、淡江大学が主催する競技ディベートの大会に出場するため、多くの時間をその準備に充てた。

論題は「台湾の小学校における英語教育の是非」であり、小学校の英語教育導入が早かった台湾にも、導入されたばかりの日本にも資料が豊富にあった。また、ディベーターである学生自身が、小学校の英語教育を受けた当事者であり、課外活動で近隣の小学校で日本語を教えた経験のある学生もいるなど身近と言える論題であった。一方で、誰にとつての「是非」なのか、現状に対する「是非」の判断なのか、将来を見据えた政策の効果を推測するのかなど、定義の仕方によって幅広い立論や反論が予想された。

立論作成のための意見交換の中で、履修者である学生自身の経験だけではなく、応用日本語学科の同級生や、小学校の英語教育に肯定的と推測される応用英語学科の同級生、更に現在英語教育を受けている小学生など約 800 人にアンケートを行い、加えて小学校での英語教育を担当する教員にインタビューを行うこととなった。

論証の根拠を文献に求めるだけではなく、自分たちで確認しようという試みは、その後の別の論題でも行われている。

2012 年 12 月の文藻盃「台湾政府は日本とゼロ関税協定を結ぶべきである」という政策論題では、経済学を専門とする教員や、貿易商社に勤務経験のある教員にインタビューを行った。2013 年 3 月の淡江盃の論題「政府は「金紙」の販売価格に一定の補償金を上乗せすべきである」では、金紙の販売店や、近隣の廟で取材を行い、またインターネットを通じて 150 人余りに意識調査を行った。

4-3. 推論過程の省察的思考

様々な調査によって根拠となりうる資料を入手したからといって、そのまま論証に取り入れることができない場合が多いことも、批判的思考の要素である省察的思考により学んだことである。

2012年の全国ディベート選手権大会(真理大学主催)の論題は「台湾の私立大学は学費を自由化すべきである」であった。私立大学の学費を払えない所得者層の拡大がデメリットの一つと考えられたが「学費が自由化されているアメリカの大学の多くは、独自の奨学金を準備しているので台湾でも学費自由化に問題はない」という主張と「エール大学のホームページ上の奨学金制度の説明」を証拠資料として準備した学生がいた。しかし、奨学金の財源や学生の受給条件などが欠落した情報は証拠能力がないことは明白であり、このような主張は、学生間の話し合い¹⁹で淘汰されていった。

また、上述した淡江盃の「台湾の小学校における英語教育の是非」という論題では、「地域によって英語教育の導入学年が違い、教員の数や質にばらつきがあることは、教育の地域格差を助長することになり、現状を否定する要素である」と主張した学生に対し、「地域格差は何がいけないのだろうか」「そのまま地域の中学校に入学するのなら問題ないのではないか」といった疑問が提出され、そこから「格差とは何か」「機会の平等はなぜ当然視されるのか」といった議論に発展した。推論過程に対する省察的思考が、問答法として実践され、批

判的思考に結び付いた例といえるであろう。

当該授業の2013年1月の学期末試験では、履修者のほとんどが2012年12月の文藻盃の出場経験があったことから、2013年3月の淡江盃に向けた準備として立論や反論を作成させることを課題とした。試験の前週の授業で論題について話し合っただけであったが、各自が適当な文型を用い、様々な根拠を集め、ほぼ完成した形で原稿が提出された。論証に適した文の型が思考の型の活用に繋がったものと考えられるが、ディベートを用いた言語技術教育の効果といえるかは、今後更に事例を集め検証したい。

5. 実践報告3 = 実践で見えてきた課題

競技ディベートにおける判定基準や日本語表現力の扱いは、ディベートに取り組む学生の動機付けや教員の指導法にも影響する検討課題の一つである。様々な意見を包括しながら教育的効果を高めていくためには、どのように課題と向き合うべきか考察する。

5-1. 論証とは何か

ディベートでは「証拠資料」という言葉を頻繁に用い「立証する」「証明する」という

表現が多用される。しかしその論証の多くは蓋然的なものである。

政策論題において議論されるのは政策変更による効果、つまり未来の推測である。更には、ディベートで用いられるほとんどの論証は帰納的論証であり、すでにその政策を実施している他国の事例や、統計資料などから結論を推測することが多い。

例えば、2012年12月の文藻盃の論題「台湾は日本とゼロ関税協定を結ぶべきである」で、多くの出場チームが根拠として用いたのがECFA²⁰であった。この協定により台湾の輸出が増え、雇用も好転したという事例を根拠に、日本と台湾の間でも同様のメリットが発生するといった論証などに用いられた。

類似した例を証拠として論理を組み立てること、つまり「類似の議論」²¹は、論証の手法の一つである。しかし条件の違う環境での一例を証拠として論理を組み立てても、その類似性を否定することで簡単に反駁され得る。更に言えば、未来の政策効果の推測について、豊富な事例やデータが存在することは考えられず、新たな事例や研究成果により、導かれる結論は当然変化する。

政策論題によるディベートで用いられる論証は、そのほとんどが帰納的論証であり、その結論は、あくまでも蓋然的であることを、教員も競技ディベートにおける審判も認識していなければ、現実と離れた言語ゲームに終始することとなり、批判的思考の実践には結びつかない。

5-2. 「うまい言い方」と「批判的思考」の矛盾

上述したアンケートやインタビューを根拠とした論証も、帰納的論証であり、その手法やサンプル数などから考えて、決定的な証拠資料となる可能性は小さい。故に当校の学生が競技ディベート大会において、アンケートの結果を強調した論証を用いることは、ほとんどなかった²²。

アンケートに限らず、統計資料などの数字を用いた論証は、表現によって印象が変わる。アンカー効果²³などで聞き手に対し都合のよい印象を与え得ることは心理学などで言及されている。例えば、同じ49%という数字を扱う場合も「反対と答えた人が50%近くもいるから」という表現と「反対と回答した人は半分以下であったので」という表現からは、全く逆の結論が導かれる。このような手法を説得力のある日本語表現力として重視する考え方も成立する。

一方で、本来「うまい言い回し」などの表現力は、論理に影響しないはずであり、批判的思考の解釈の一つである「自分の推論過程を意識的に吟味する反省的思考」と矛盾する行為²⁴ともいえる。

批判的思考、省察的思考などの思考力や論理的な表現の育成を重視することと、外国語としての日本語の表現力や即興的な受け答えのうまさを重視することをどのように両立させるかは、授業の一手法としてのディベートにおいても、競技ディベートの判定においても、大きな課題の一つである。

5-3. 文の型から議論の型へ

2013年5月の全国ディベート選手権大会(明道大学主催)に向けた準備の授業で、他校の立論を想定し、それに対する反駁を考えていた学生が「経済的支援策を中止すれば民間企業に影響を与えるという主張を否定できない」として意見を求めてきた。

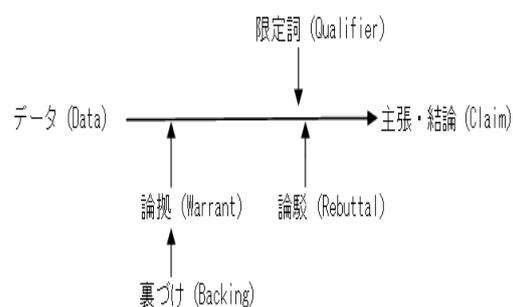
当然ではあるが、経済政策の変更が民間企業に「影響を与えない」という反論は成立しない。民間企業に「影響を与えない」経済政策は政策とはいえないからである。

相手の主張に直接反論する主張型反論は、互いの主張をそれぞれ別の根拠で並立させているだけで、いわゆる「議論がかみ合わない」状態を生じさせる。

相手の主張のどの部分を指摘し意見を述べるのが、効果的な反駁となり、相手の主張の論拠を否定する「論証型反論」になるのかが、ディベートを批判的思考の教育手法として確立していくための、一つの方向ではないかと考える。そのためには、上述の「論証に適した文の型」だけでなく「議論の型」が必要になる。

5-4. 論証の類型化と教育への応用²⁵

「議論の型」「論証の類型化」に有効と考えられるのが、議論の構造分析モデルとして知られているトゥールミン・モデル²⁶である。



トゥールミン・モデルは、立論の構築だけでなく「議論分析のモデル」として、「論拠」を顕在化することにより、相手の主張のど

の部分について指摘し意見を述べることで、効果的な反駁となるのかを示し、相手の主張の「論拠」を否定する「論証型反論」の構築に役立つ。

例えば、日常的な会話では「原子力発電は危険である」だから「原子力発電を中止するべきだ」という理由²⁷と主張の関係で十分といえる。しかしディベートにおいては、「原子力発電を中止する」という政策の実行から予測される「危険がなくなる」というメリットを「論拠」によって示す必要がある。その論拠に必要な「裏づけ」、例えば「放射能漏れ事故など原子力発電特有の事故と被害状況」を付け加えることにより、「データ」の深刻性、「主張」の重要性が強化される。

つまりディベートでは、日常の議論では省略される場合が多い「論拠」を顕在化させることにより「データ(=現状)」と「主張(=政策)」を結び付け、「主張」の説得力を高める。その「論拠」には「メリット」や「発生過程」が含まれ、「論拠」は「裏づけ(=証拠 evidence)」によって強化されるのである。

また、論拠が明確になることで、双方の反駁は、データの信憑性、及び論拠の論理性に言及する論証型反論となり、いわゆる「噛みあった議論」に結び付く。更に「論駁」

(Rebuttal)は、自分の主張に対する反駁であり、予め想定することによって立論を再構築したり、再反駁の準備に用いたりすることもできる。

「議論の型」の運用技術を身につける授業ができれば、学生の即興的な対応も論理的になり、日本語表現力を重視するという考え方も両立でき、競技ディベートにおいても評価され得るものになるであろう。

6. おわりに

本稿冒頭で、ユネスコの高等教育世界宣言では、高等教育において批判的に思考したり分析したり解決策を求めることが実践できるための教育が求められており、日本語教育を通して、思考力や分析力、問題解決能力につながる言語技術を学んでいくことが日本語専攻の大学生に必要なだと述べた。

ディベートはその手段であり、効果的な教授法の一つであるというのがディベートの導入意図である。ディベートを行うことが目的やゴールではなく、あくまでも授業方法の選択肢の一つであり、教育的効果に結び付けるために実践を通して試行錯誤を続けているというのが現状である。

ディベートに取り組む動機づけとして、競技ディベートへの参加が有効であることは、ここ数年の実践を経て実感している。特に参加に向けた準備過程における論理的な説得力を高めるための訓練が、教育効果に結び付くものとする。

議論を分析し類型化することは、省察的思考として高等教育で求められる「批判的な思考および創造力」の向上に繋がり、ディベートを言語技術教育、言語論理教育として成立させることに貢献し得る方法の一つである。今後、さらに実践を通して具体的な教材化、教案化を試みていきたい。

(いしかわきよひこ 国立屏東商業技術學院應用日語系)

註

¹ 本稿は2013年5月25日に東海大学卓越計画教師専門成長教学研究会「<繋がり>を作る言語教育」において発表した同題名の原稿に加筆修正したものである。

² 楠見孝「批判的思考」『ことばの認知科学辞典』p361

³ 筆者の勤務校においても学科の教育目標に沿って「商業日語文書習作」「サービス日語」「日語秘書実務」などが必修科目あるいは選択科目として設置されている。

⁴ 井上尚美「言語論理教育入門—国語科における思考—」

⁵ 筆者も開催に関わった2005年の第一回台湾大学生全国ディベート大会当時の意見の一つ。

⁶ <http://pegasus.phys.saga-u.ac.jp/universityissues/AGENDA21.htm> 日本私立大学協

会による私訳「教育學術新聞」'98年11月11日号

⁷ 楠見孝「批判的思考」『ことばの認知科学辞典』p362

⁸ 道田泰司「批判的思考」『おもしろ思考のラボラトリー』p100

⁹ 道田泰司「批判的思考」『おもしろ思考のラボラトリー』p109

¹⁰ 福澤一吉「議論のルール」p197 三森ゆりか教諭(つば言語技術研究所)の実践

¹¹ ブラウン, M. N&キリー, S. M. 「クリティカル・シンキング練習帳」

¹² 瀧本哲史「武器としての決断思考」

¹³ 茂木秀昭「ザ・ディベート」p214

¹⁴ 2009年大会で「一般論題部門」が新設され、当該大会では「政策論題部門」と合わせ二部門に出場することができた。

¹⁵ 出場人数制限のない大会には、本人の意思を尊重し積極的参加を後押ししている。

¹⁶ 2010年9月開始の学期。

¹⁷ 当初は筆者のほか2名の教員がこの時間の指導に協力していた。

¹⁸ 英語教育のスピーキング活動などを参考にしている。

¹⁹ 話し合いは学生の母語で行われることもあり、教員が参加しない場合が多い。

²⁰ ECFA=台湾と中国との兩岸経済協力枠組協定。

²¹ 香西秀信『「反論力」養成ノート』など。

²² それでもアンケートやインタビューを行うのは、論理的思考、批判的思考を実践する授業の一環としての教育効果が目的だからである。

²³ 初期値が判断に影響する心理的効果。

²⁴ 推論過程を吟味した上で、論理を補うために敢えて用いることも考えられる。

²⁵ 2013年10月26日文藻外語大学主催国際シンポジウム予稿集における拙稿「ディベートの論証の類型化と教育への応用」で詳述。

²⁶ 本稿では「議論の技法」の日本語版の訳語である Claim「主張」、Data「データ」、Warrant「論拠」、Rebuttal「論駁」、Qualifier「限定詞」、Backing「裏づけ」を使用する。

²⁷ 「議論の技法」では「理由」ではなく「Data=データ」と呼ばれる。

参考文献

- (1) 井上尚美(1989)「言語論理教育入門
－国語科における思考－」明治図書
- (2) ELEC同友会英語教育学会 実践
教育部会(2008)「段階別スピーキング
活動 42」三省堂
- (3) 楠見孝(2001)「批判的思考」『言葉
の認知科学辞典』大修館書店
- (4) 香西秀信(1995)「反論の技術－その
意義と訓練方法－」明治図書
- (5) 香西秀信(1996)「議論の技を学ぶ論
法集」明治図書
- (6) スティーブン・トゥールミン著、戸田山
和久・福澤一吉訳(2011)「議論の技
法」東京図書株式会社
- (7) 瀧本哲史(2011)「武器としての決断思
考」星海社
- (8) 野内良三(2010)「発想のための論理
思考術」日本放送出版協会
- (9) 福澤一吉(2002)「議論のレッスン」日
本放送出版協会
- (10) 福澤一吉(2005)「論理表現のレス
ン」日本放送出版協会
- (11) ブラウン, M. N&キューリー, S. M
(2004)「クリティカル・シンキング練習
帳」PHP研究所
- (12) 道田泰司(2001)「批判的思考」『おも
しる思考のラボラトリー』北大路書房
- (13) 茂木秀昭(2001)「ザ・ディベート」ちく
ま新書