

【研究論文】

論題選考過程における批判的思考の実践¹

—台湾での競技ディベートを事例とした—考察—

石川清彦
(国立屏東大学)

**Practice of critical thinking in the proposition selection process
A case study of the debate competition in Taiwan**

ISHIKAWA Kiyohiko
(National Pingtung University)

Debate is considered to be a thinking skill, and the debate competition is done for the purpose of improving logical and critical thinking abilities. Also, teachers involved in educational debate are expected to improve students' critical thinking abilities and solve problems by sharing thoughts with them. This paper focuses on confirming the improvement of critical thinking ability through educational debate, interpreting the case study (the proposition selection process at debate competition in Taiwan) as practical problem solved by critical thinking, and reviewing the inference process.

キーワード: 競技ディベート、教育ディベート、日本語教育、批判的思考、論題

Key words: competitive debate, academic debate, Japanese language education, critical thinking, proposition

Debate and Argumentation Education - The Journal of the International Society for Teaching Debate
2017, Vol.1, pp. 4-18.

1. はじめに

本稿では、ディベートを教育に導入することにより向上が期待される様々な能力のうち、批判的思考能力に焦点を当て、ディベートの論題選考過程を批判的思考による問題解決策

¹ 本稿は 2015 年 3 月 21 日にディベートと議論教育国際研究大会において発表した「批判的思考による問題解決策の実践—台湾の競技ディベートを事例として—」の原稿に加筆修正したものである。

の実践事例として省察を行う。

「批判的思考」は「Critical Thinking」の日本語訳であるが、日本語では「批判」という言葉、あるいはその行為を否定的に捉える傾向もあり、「クリティカル・シンキング」とカタカナで表記される場合も多い。しかし、台湾で行われている複数のディベート大会では、その目的として「論理的思考、批判的思考の向上」が挙げられていることから、本稿で使用する「批判」という言葉に関わる否定的な誤解は考慮しないこととする。本文中の「批判的思考」と「クリティカル・シンキング」は同義として扱い、引用等の際も原文に用いられた用語、例えば「CT」といった「Critical Thinking」の略称も、そのまま使用する。また、特定の意見や議論の推移について批判的な見解を示しても、それは、その意見について吟味することであって、敵対したり非難したりする意図ではないことを申し添えておく。

本稿前半ではまず、教育ディベート²における「批判的思考」の位置付けについて確認する。特に批判的思考能力の向上についての考え方やその測定、批判的思考を問題解決策の実践に結び付ける理論的背景を先行研究に即して確認する。

後半では、台湾の日本語専攻の大学生による二つの競技ディベート大会について、その論題選考過程を批判的に考察し、各々の大会のディベートに対する取り組みや考え方について、ディベートと教育、そして日本的コミュニケーションを軸に私見を述べる。

2. ディベートの目的としての批判的思考能力

現行の台湾の大学生による日本語ディベート大会では、いずれの大会ルールにも第一条に目的として、日本語能力及び批判的思考を含めた思考能力などの向上が挙げられている。以下、確認のため引用する。

全国日本語ディベート選手権規則³ 第1条 目的 本大会は、台湾の高等教育機関で日本語を学ぶ学生の日本語能力、論理的思考能力、批判的思考能力、傾聴能力、情報収集・分析・活用能力、及び口頭発表能力の向上に、ディベートを通して寄与することを目的とする。

淡江盃全国大学生日本語ディベート大会ルール 第1条 目的 本大会は、台湾の高等教育機関で日本語を学ぶ学生の日本語能力、及び論理的思考能力、批判的思考能力、傾聴能力、情報収集・分析・活用能力、口頭発表能力の向上にディベートを通して寄与すること、また、説得力及びコミュニケーション力を重視し、日々の日本語学習活動の活性化を図ることを目的とする。

² 本稿では教育ディベートを、様々な教育効果を目的とした教育手法としてのディベートと定義し用いる。

³ 文藻杯全国日本語ディベート大会は、当該ルールを採用している。

これを見る限り、批判的思考能力の向上がディベートの目的の一つであることは、台湾で日本語ディベート大会に関わる教員にとっての共通認識と言ってよいだろう。

台湾の日本語ディベートに限らず、ディベートと批判的思考能力の向上について、茂木(2001)では、ディベートとは論理的思考・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るとされ、松本(2006)でも、ディベートにはクリティカル・シンキングを促進する仕組み(仕掛け)がいろいろと施されているとしている。

なお、批判的思考には様々な定義があるが、本稿では、省察的思考による問題解決を主題としていることから、楠見(2001)による「自分の推論過程を意識的に吟味する反省的思考」という定義を用いる(p.362)。

以上から、教育ディベートは、ディベートを通じて「自分の推論過程を意識的に吟味する反省的思考」に関する能力が向上することを念頭に取り組んでいるといえる。

2.1 教育ディベートによる批判的思考の向上

批判的思考能力が、どのような教育によって向上するのかについて、道田は、学生のIGCT⁴が高い大学では「書くこと」と「授業中の討論」が重視され、学生のIGCTが低い大学では「選択式のテスト」が多く行われ、「討論」よりも「講義」による「知識伝達」が重視されているとする、ツイ(Tsui 2002)⁵の大学における批判的思考の成長の研究を紹介している(道田 2010、p.144)。

アカデミック・ディベート⁶は、情報収集や調査などのインプットに関わる能力が必要であることは言うまでもないが、立論や反駁を述べる「討論」と、論証文の作成など「書くこと」というアウトプットを中心的な課題としている。つまり、ディベートを高等教育に導入することにより、批判的思考能力の向上という教育的効果が期待できると言える。

道田は一方で、スタンバーグの「批判的思考教育を始める前に失敗する 8 つの簡単な方法」(Sternberg 1987)⁷を引用し、思考能力は教師が学生に教えられるものではなく、授業を思考の場と捉え、教師も一緒に考えるという姿勢が思考能力の向上に繋がるとして「教師が学生に批判的思考を教える」という構図に注意を促している(道田 2010、p.144-146)。

ディベートを教育に用いることは、学生が思考し自らの解を創造する環境を提供することであり、正解や結論を準備したり教えたりはできない。教師が学生と共に思考することによってディベートが教室活動として成立することは、経験的にも理解できるものである。

さらに、批判的思考をはじめとする思考能力の向上を目指すことは、外国語教育の役割で

⁴ institutional growth in critical thinking (大学における批判的思考の成長)

⁵ Tsui, L. (2002). Fostering Critical Thinking through Effective Pedagogy: Evidence from Four Institutional Case Studies. *Journal of Higher Education*, 73, 740-763.

⁶ 本稿においては、スピーチを重視する即興型ディベートとの対比で、アカデミック・ディベートを事前に論題について調査し、証拠資料に基づいて議論を進めるリサーチ重視型のディベートと定義し用いる。

⁷ Sternberg, R.J. (1987). Teaching Critical Thinking: Eight Easy Ways to Fail before You Begin. *The Phi Delta Kappan*, 68, 456-459.

あるのかという議論もある。この点について、道田では、マクペック(McPeck 1990)⁸の「思考技能は学問分野特有の思考の一部であり、それは領域を超えて転移はしないのであるから、特定の学問領域を学ぶことが、批判的思考を教えるもっとも直接的な道である」という意見を紹介している(道田 2010、p.143)。これに従えば、批判的思考をはじめとする思考技能は、台湾の大学の日本語専攻課程においては「日本語」あるいは「日本学」という特定の学問領域を学ぶことによって習得するべきだということになる。

2.2 批判的思考による問題解決の実践

「ユネスコ高等教育世界宣言」では批判的思考に関して、次のように述べられている。「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」⁹。

つまり高等教育機関は、批判的に思考するだけではなく、問題を分析して解決策を求める実践ができるように教育すべきであり、問題解決の実践こそが批判的思考能力の向上の目的だということである。

台湾の競技ディベートでは批判が顕在化しやすい¹⁰が、批判を分析し問題解決の実践に結びつけることができれば、批判的思考が創造につながることになる。ディベートを通して、学生とともに批判的思考を経験している教師が、それを実践に活かすことができれば、ディベートを高等教育に導入することによる効果を実証することにもなるはずである。

以下に、台湾の競技ディベートにおける問題点から、論題の選考過程を批判的に考察し、問題解決策を求める実践を試みる。

3. 論題選考過程における批判的思考

竹前(2006)では、ディベートについて「論題そのものの是非を考えることも、俯瞰して全体を見通す CT の役割であり、その点でも、CT はディベートの理論的支えとして役立っている」としている(p.47)。競技ディベートの論題選考過程は、まさしく批判的思考の実践といえる。ここでは、台湾のディベート大会の論題に関する問題点を考察することにより、批判的思考の役割を実践する。

3.1 文藻杯

まず台湾で行われている大学生による日本語ディベート大会から「文藻杯／全国大学生

⁸ McPeck, J.E. (1990). *Teaching critical thinking: Dialogue and dialectic*. New York: Routledge.

⁹ ユネスコ高等教育世界宣言 21 世紀の高等教育 展望と行動 第 9 条 革新的教育方法—批判的思考および創造力 (b)

¹⁰ 特に大会開催当初は審判もディベート未経験者が多く、試合後の講評も不十分なものが多かったため、勝敗や大会ルールに対する異議が主催者等に寄せられた。ただし異議のうち批判的な意見は、指導者としての教員が大会のあり方に主体的に関わっているという意識の表れであり肯定的に捉えるべきと考える。

ディベート選手権」¹¹の論題選考過程を事例として考察する。

3.1.1 2014年大会の論題、および論題選考過程

2014年5月10日に行われたディベート大会の論題「台湾は全国の救急車を有料化すべきである。是か非か」は、同年1月10日に公表された。この論題は当該大会の主催校が決定し、その選考過程や選考理由は公開されていない。

通常、政策ディベートの論題は、その政策の実行によって発生するメリット、デメリットそれぞれの重要性、深刻性の大きさの比較によって勝敗を判断することになる。しかし当該論題の対象となる政策は、既に台北市で実施され、該当する政府機関から政策実施後の統計資料なども公表されていることから、以下の点を考慮する必要があった。

まず、すでに実施されている台北市の政策を適用するとしているため、肯定側は有料化の定義やプランをメリットの立証に効果的に利用することができないこと。次に、実施されている政策に何らかの問題が生じていたとしても、政策を修正することができないことである。このような論題の特殊性は、大会に出場するディベーターはもちろん、審判も認識している必要があったと考えるが、論題公表から大会開催までの期間に言及されることはなかった。また大会の約一ヶ月前に、論題に用いられた政策が台北市以外でも実施されていることが確認¹²され、論題変更の可能性が主催者より示唆された¹³。

当該論題の最大の問題点として挙げられるのは、論題の対象である政策の文面や内容が、出場校や審判の間で共有されずに大会が開催されたことである。審判も多くのディベーターも、政策の内容を理解していなかったため、既に実施されている政策にもかかわらず、政策からは生じ得ないメリット、デメリットが論じられ、それに基づいて審判が判定を行うといった試合も見られた。例えば、すでに実施されている法律では、救急車使用料の請求は本人またはその家族からの通報に限定されているが、大会では、立論で、交通事故などの傷病者本人と無関係の通報者に対する料金請求を、デメリットとして主張をしたチームが勝ち上って行った¹⁴。

競技ディベートで政策論題を選定する際には、現状についての調査が必要であり、その過程で「現実にはどのような議論が行われているのか」「論拠を伴ったメリットやデメリットが相応数考えられるか」などの検証が必要となるはずである。ましてや既に実施されている政策を用いるのであれば、その内容確認が必要なことは言うまでもない。現実の資料を踏まえた論題でなければ、アカデミック・ディベートの利点である調査能力や読解力の向上にも結びつかないのである。

当該大会の論題選考過程においては「俯瞰して全体を見通すCTの役割」を怠った結果、

¹¹ 2003年に第一回大会、2014年度大会より全国大学生ディベート選手権を兼ねて開催されている。

¹² 既に新北市、新竹市、台中市、台南市、高雄市でも実施されていることが確認された。

¹³ 論題変更の可能性については数日後に撤回された。

¹⁴ 相手チームからの指摘がなかったという理由も考えられるが、間違った情報と知っていて許容することは、アカデミック・ディベートとしての教育効果を蔑ろにする行為であると考えられる。

問題点の多い論題となったものとする。

3.1.2 議論が成立しないという問題点

2015年開催の大会の論題は、主催者が過去の出場校の教員などを対象に論題選考の協力者を募集した。これは前年の論題選考過程を省察的に検討した結果の措置だと推察できる。しかしながら、応募した協力者には電子メール上で、論拠の伴わない論題案が幾つか提示されたのみで、論題選考に至る議論の道筋がまったく提示されず、協力者間の議論はほとんど行われなかった。

伊勢田(2013)では、一般に議論には三つの要素があるとし「結論：その議論で最終的に主張されていること」「根拠：その結論を支持するために持ち出される事実や要因」「推論：結論と根拠を結ぶ関係」を挙げたうえで「議論の構造がわからない限り、議論を批判的に吟味することはできない」としている(p. iv)。

最近のインターネットを通じたコミュニケーションでは、特にツイッターやコメント欄などで、論拠の伴わない主張や、問題解決に結び付きようのない意見の記述が散見するが、たとえ電子メールという手段での議論であっても、論題選考という作業過程で、批判的な吟味ができなければ議論は成立しない。一行に満たない論題案という「結論」だけが提示され、他の議論の要素がない状況で、建設的な協議が期待できないことは、主催者にも十分に予想できたはずである。

その後、改めて論拠を伴った論題案の提出が求められ、それを基に期日を決めて議論を行いたいという主催者からの再提案があり、個人的には対応したが、その後どのような論題案がどれだけ提出されたのか報告はなく、それに基づいてどのような議論が行われたのかも不明なまま、つまり、先に募集した協力者や論題提案者との意見交換も議論もないまま当該論題が公表された。したがって、論題選考過程において批判的思考の役割が実践されたかどうかは不明である。

3.1.3 2015年大会の論題とその問題点

「世界中のすべての国は一切の捕鯨を禁止すべきである。是か非か」という文藻杯の2015年大会の論題について、改めて考察する。

まず、論理的な問題点について述べる。論題は全称文であり、全称文の否定は、否定の存在文である。「一切の捕鯨の禁止」の否定は「一部の捕鯨の許可」で成立する¹⁵。現状においては、国際捕鯨委員会(以下、IWC)では、国際捕鯨取締条約締約国の捕鯨のうち、先住民生存捕鯨が認められている。例えばIWC加盟国であるアメリカは反捕鯨の立場であるが、アラスカ・イヌイットの捕鯨は認められている。また、IWC非加盟国による捕鯨も行われており、例えばカナダはIWCを脱退したうえで、カナダ・イヌイットの先住民生存捕鯨を

¹⁵ 全称文と存在文のド・モルガンの法則「すべてのPはSだ」の否定⇔PではないSが存在する(野矢2006、p.109)。

独自に管理している。つまり、現在は「一部の捕鯨の許可」の状況であり、捕鯨を取り巻く現実の国際社会で議論の対象となっているのは商業捕鯨モラトリアムと、それに伴う調査捕鯨である。したがって、全文である「一切の捕鯨を禁止すべき」という肯定側の政策の正当性を立証することは、商業捕鯨や調査捕鯨の是非ではなく、現状において反捕鯨国も認めている「先住民生存捕鯨」を否定する論理が必要となるのである。

しかも、「一切の捕鯨の禁止」の対象が「IWCが管理対象とする大型鯨類計13種」と付記されていることから、個別種の絶滅危惧の状況や、先住民生存捕鯨の対象となっている鯨の種類を基にした、定義やプランによる肯定側のメリットの誘導が困難となっている。

つまり、前年の論題で、既に一部の都市で実施されている「救急車の有料化」という政策を全国で実施するという論題と同様に、立証責任が求められる肯定側に付されている、利点としての定義やプランの提示が活かされないという状況が生じているのである。

次に、論題の客観性の問題点について述べる。論題公表後に、筆者は主催者に対し、論題の選考過程について質問するとともに、上述した論題についての懸念を述べた¹⁶。その後、出場校に対して送付された「論題の背景」では、先住民生存捕鯨について「先住民生存捕鯨再考」¹⁷と題する論文を用い「先住民生存捕鯨の未来は暗いと指摘している」「先住民生存捕鯨の将来は暗いといわざるを得ない」と悲観的な見方のみが繰り返し紹介されている。

「将来が暗い」ことが「一切禁止すべき」という主張の論拠にならないことはもちろんだが、基本的な情報を共有し、ディベートにおける議論が噛み合うことを目的とする「論題の背景」で、客観性を欠いた情報が示される状況は、論題が批判的に吟味されなかったことを窺わせる。そもそも当該論文は「先住民による捕鯨を含む全ての実施可能な捕鯨の枠組みを構築することが喫緊の課題である。筆者としてはこの課題の解決に向けて今後も鋭意研究に努めていく所存である」という文で結ばれており、先住民捕鯨を禁止すべきであるという立場ではない。意図的に、例えば論題の問題点を隠蔽するために特定の情報のみを示したのでなければ、確証のバイアスによって、結果的に論題の正当化に都合のよい情報を提示したと思われる。「俯瞰して全体を見通すCTの役割」が実践されなかった結果であるといわざるを得ない。

なお、当該大会においては準決勝、決勝の全ての試合において否定側が勝利した。審判長からは、予選リーグにおいても、実力が拮抗したチームの対戦では否定側が勝利したとの見解もあった¹⁸。

3.1.4 2016年以降の論題

2016年大会は、論題選考の協力ではなく、論題案の募集が行われた。その際提案者には、想定されるメリットやデメリットを複数上げることや、論題の背景、参考資料、論題の利点

¹⁶ 担当者の一人から質問に対する回答はあったが、公開を前提としたものではないので引用を控える。

¹⁷ 濱口 尚(2013).「先住民生存捕鯨再考－国際捕鯨委員会における議論とベクウェイ島の事例を中心に－」総合政策大学院大学博士論文。

¹⁸ 試合後の講評としてではなく、大会後の個人的な談話。

や考え得る問題点などを付記することが求められることとなった。

応募した論題案が、どのような過程を経て選考されたのかは公表されていないが、2016年大会は「台湾は首都機能を分散すべきである。是か非か」という論題で大会が実施され、2017年大会は「台湾の国民小学校の教科書をデジタル化すべきである」という論題で出場校募集が行われた。いずれの大会においても、論題発表時に詳細な「論題の背景」と、想定される複数の「メリット、デメリット」が添付された。

現状においては、「現実にはどのような議論が行われているのか」「論拠を伴ったメリットやデメリットが相応数考えられるか」などの検証、すなわち論題選考過程における「俯瞰して全体を見通すCTの役割」が実践されていると推察できる。

3.2 淡江盃

次に2011年から毎年開催されている「淡江盃全国大学生日本語ディベート大会」の論題選考過程について検証する。

3.2.1 2014年大会の論題、および論題選考過程

淡江盃では、毎回の大会終了後に主催者より大会の結果報告が送付され、同時に反省点や次回大会への意見を求められる。前回(2013年度)大会の論題¹⁹について筆者は、政策論題を採用²⁰するのであれば、ルール上で対抗プランを規制しなければ、肯定側、否定側がそれぞれ提出する二つの政策を一緒に討論することになりかねず、主張のみの応酬による「噛み合わない議論」になる可能性が大きいことを指摘した。

なお、淡江盃の論題は、過去の大会の出場校教員や審判経験者に対し論題案を募集し、その後主催校の教員を中心とした「淡江盃実行委員会」で決定される。従って、実行委員以外から提出された意見がどのように扱われたかについては直接確認できない²¹。

2014年大会は「大学日本語学科の卒業要件として日本語能力試験を課すことの是非」という価値論題で行われることになった。

同大会では、論題発表後にも出場校教員に意見を求め、論題の但書きや論題の背景について確認が行われる。例えば2013年12月の論題発表の後、2014年2月4日付で、論題にある「日本語能力試験」の定義として、国際交流基金と日本国際教育支援協会が主催者する「日本語能力試験(JLPT)」のみを指すことが確認されている。

当該大会の終了後、主催者からの大会の結果報告とともに、反省点や意見が求められ、筆者は次のような意見を提出した。

今回の論題は、審判の多くが日本語学科の教員²²であることから「学生が日本語教

¹⁹ 2013年大会論題「台湾は紙銭の販売に一定の補償金を上乘せすべきである」

²⁰ 淡江盃では当該大会以外はすべて価値論題であったため、プランに関する規定は問題とならなかった。

²¹ 大会に関する連絡事項とともに、どのような意見が集まったかについての報告がある。

²² 審判は大学の日本語学科の日本人教員が務めるケースがほとんどである。

育の専門家を説得しなければならない」という構図になると想定した。しかし大会では、専門知識がないと推察される審判も幾人か見受けられた。そうであるのなら、論題に関する最低限の知識²³を共有する措置をとる必要があったように思う。また、卒業要件としての是非を論じる論題であるのに、日本語能力試験の語学力測定試験としての是非を判定しているような講評もあり、何人かの審判は論題についての理解が足りないような印象を受けた。

これに対し主催者から、審判を依頼する時期を早め、ルールや論題について意見や質問を募り、参加校とともに審判の論題に関する理解を深めていきたい旨、返答があった。

3.2.2 価値論題か政策論題か—2015年大会の論題に向けたやりとり—

2015年の大会に向けた主催者からの論題募集に際しては、2014年8月、以下の意見と共に、政策論題を2案提出した。

価値論題は教室で様々な意見を引き出したり、自分の意見を構築したりするという意味でも教育効果が高いと考える。しかし競技ディベートにおいて、学生の価値観を外国人教師が判定するという図式、そもそも価値観に勝敗をつけることに違和感が生じることもある。また価値観の主張には抽象的な論拠が多くなり、客観的な判定が難しいと考えられる。

同年10月31日に発表された論題は「SNSの普及は社会にとってプラスかマイナスか」であった。実行委員会による論題選考過程は公表されていないが、論題提案者として、当該論題の選考理由、特に価値論題を採用した理由について、可能な範囲での説明を求めた。その回答を以下に要約して挙げる。

(a) 九つの論題候補を実行委員会に諮った。(b) 選考の際に重視されたのは「学生にとって身近な論題であること」。(c) 淡江盃ルールには価値論題のほうが適していると考えた。(d) 価値論題は客観的な判定が難しいという指摘は考慮した上での選考であった。(e) 価値論題の問題点軽減のため、個人ではなく社会にとっての価値を対象とすることとした。

さらに今後、論題募集の際には価値論題を前提にすることを明記するとされていた。

富田(2015)は、淡江盃の論題について、次のように述べている。

勝敗の判定をしない、あるいはするにしてもそれが重大な意味を持つ可能性の少ないであろう授業でのディベートならともかく、淡江盃の学生たちに対して勝ち負けを厳然と示し、上位チームや優秀ディベーターを表彰する大会である。教育現場の

²³ 例えば日本語能力試験の形式や内容、試験の規模や実施頻度などは共通認識であることが前提でなければ、試験の概要説明に立論の多くの時間が費やされることになる。

延長を標榜しつつも、それは競技性を伴ったディベートの大会であることは否定のしようがない。だとすれば、異なる価値観の主張のいずれがすぐれているのかを判定することがそもそも可能なのか、かりに可能だとして、主張をサポートする十分な客観的な論拠を提示することができるのかという疑問は避けられない。今後も論題の選考にあたっては、価値論題、政策論題をふくめてさまざまな可能性を探る必要があるし、仮に価値論題が多くなるとしても、それが明瞭、公正な判定を可能にするものであるか否かを熟慮しなければならない (p.106)。

競技ディベートにおける価値論題の是非はともかくとして、淡江盃の論題が、様々な立場からの批判的意見を省察的に検討することにより、ディベート大会実施の目的と、教育ディベートの延長に競技ディベートを位置付けるという姿勢を堅持していると推察できる。

3.2.3 その後の淡江盃の論題と問題点

2016年度大会の論題は「卒業後、ワーキングホリデーで日本へ行くことの是非」であった。主催者に確認したところ、ワーキングホリデーという制度の是非を問う論題ではなく、行ったほうが良いか、行かないほうが良いかを主張する論題であるとのことであった。

日本語学科の卒業生が、ワーキングホリデーという制度を利用して日本へ行くか否かは、経済的な理由や家庭環境、就職などの将来設計など、個人的な事情に影響されるものであり、自分と異なる意見に対して反論したり、第三者としての審判を説得したりする状況は現実的ではない。また、客観的な論拠などの必要性は低く、情報収集や調査能力をも教育効果に含めたアカデミック・ディベートの論題として相応しいとはいえない。

上述したが、コミュニケーション力の向上を目的に、教育ディベートとして行う際には、個人的価値観が論題とされ得ることは理解できる。しかしその場合には、勝敗を決めるために、学生の個人的価値観の優劣を第三者が判定する必要はない。

その旨、主催校担当者に意見を述べたところ、回答は「学生にとっての話しやすさ重視の結果」ということであった。

確かに、前年度大会の論題について問い合わせた際にも「学生にとって身近な論題であること」が理由の一つに挙げられていた。しかし日常的な会話での「話しやすさ」と、ディベートを行う上での「話しやすい論題」は全く別のものであり、仮に「話しやすさ」によって、コミュニケーションが活性化されたとしても、日本語によるコミュニケーションの流暢さが、競技ディベートの勝敗の基準となるわけではない。さらには、前年度の論題についての質問に対する回答にあった「価値論題の問題点軽減のため、個人ではなく社会にとっての価値を対象とすることとした」という点も、全く考慮されていない。

当該大会の論題担当者が「学生にとって身近な論題」という、淡江盃の論題の特徴の一つを拡大解釈したという推察もできるが、批判的意見を省察的に検討するという姿勢が引き継がれていれば、このような競技ディベートに相応しくない論題が採用されることはなか

ったのではないかと考える。

緒方（2015）では、淡江盃における新たなルールや、「学生にとって身近な論題」を採用する理由として、「教師のプレッシャーの問題も軽減できる」「学生の感じるディベートの『敷居』を下げる」「ディベート参加者の輪を広げる」「『ハードルが高い』と言われたり、『一部のコアな集まり』になってはいけない」などを挙げている（p.43、p.50）。

確かに淡江盃の開催は、台湾のディベート大会における問題解決策の実践の一つであったといえる。しかし、2016年までの6回の大会で、淡江盃のみに参加した大学は3校であり、そのうち6回全てに参加した大学は、大会を企画、運営した淡江大学と東海大学の2校である。つまり「学生にとって身近な論題」の採用は、ディベートに対する「ハードル」や「敷居」を下げ、参加校が増加するという問題解決には結びついてはいないことになる。

なお、当該論題で行われた第6回大会においては、個人のブログやワーキングホリデー経験者の感想などが論拠とされ、「性急な一般化」²⁴など明らかな誤謬が散見した。試合後の審判による講評では、立論や反駁における論証の説得力ではなく、相手の主張の全てに対し「漏れなく反応しているか」についての言及が多かった^{25 26}。

3.3 ディベート大会への取り組み方の違い

台湾における二つの競技ディベート大会の、論題をはじめとする運営への取り組み方の違いは、ディベートに対する考え方の違いに一因があると思われる。

文藻杯は、学生が日本語でディベートを行うこと自体が目的であり、競技ディベート大会を目指すことによる、学生自身の批判的思考能力や日本語能力の向上が期待されている。また、競技ディベート大会を行うためにディベートの普及やディベーターの育成を目指し、卒業生による指導や審判など、学生主体の活動を想定している。このような方向性は日本における英語ディベートから派生した様々なディベート大会や、その大会組織をモデルと考えていることによると推察できる。したがって授業を通して教師が学生と伴に批判的思考を成長させていくことは主眼ではなく、将来的には、ディベートを行う学生や卒業生によって競技ディベート大会が運営され、論題選考をも担当することが期待されている。

一方、淡江盃は、ディベートを日本語によるコミュニケーション能力の向上に寄与する教授法の一つとして位置付け、授業における指導や評価においても、日本語による討論としての自然な言葉遣いや、現実のコミュニケーション場面での実用性を重視している。授業での教育ディベートの延長上に競技ディベートがあると捉えており、批判的思考能力についても、日本語コミュニケーション能力向上に付随したものとして捉えられている。

ディベーターを育て、競技ディベートでの勝利を目的とし、それを通じて語学力や思考能

²⁴ 数少ない例を抽出して結論を導き出すこと。「ブログでワーキングホリデーはいい経験だと言っていました」「日本では外国人は疎外感を感じるそうです」などのような個人的な見解が論拠とされていた。

²⁵ 全試合の講評を確認したわけではないが、審判を説得する構図が成立しないことが要因であろう。

²⁶ 2017年大会は東呉大学が主催校として運営を引き継ぎ、東呉盃として「台湾は原子力発電をゼロにすべきである」という政策論題で行われることとなっている。

力の向上を期待する「ディベート教育」と、言語コミュニケーション教育や思考能力の向上を目的とし、ディベートをその手段の一つとして考える「教育ディベート」とでは、競技ディベートへの取り組み方や論題に対する考え方にも違いが生じている。その違いはディベート大会に参加する学生に対してよりも、むしろ、ディベートを指導しディベート大会を運営する教員に対して大きく影響していると推察できる。

4. 日本的コミュニケーションと日本語ディベート

上述した二つの日本語ディベート大会の考え方の違いは、ディベートを効率よく進めるための表現を優先するか、日本的なコミュニケーション表現を優先するかという違いにも表れている。緒方 (2015) では、「引用開始、引用終了」「証拠がないから認められません」「そこまで、けっこうです」などの「話し方」が、日本的コミュニケーションに反し、日本語教育に寄与するものではないとする意見が提出され、それを是正するためのルール改正の是非をめぐる対立が、二つの大会が別々に開催される契機になったとされている (p.42)。

そこで以下では、日本語ディベートで用いられる表現の違和感の要因について、日本語的コミュニケーションの特徴を省察することによって検討し、言語学的な見地から、外国人学習者による日本語ディベートとその論題について、批判的に考察する。

4.1 ネガティブ・ポライトネスが優勢である日本語と日本語ディベート

滝浦 (2008) では「総じて日本語は対人的な距離が大きく、ネガティブ・ポライトネスが優勢であると言える。対照的にアメリカ（とりわけ西海岸）の英語や、現代の中国語は、対人的な距離が小さく、ポジティブ・ポライトネスが優勢である」としている (p.46)。

つまり、中国語話者でもある台湾の大学生が、ネガティブ・ポライトネスが優勢な日本語を使用するときに、日本語母語話者とは異なる言語行動となる可能性が高いことになる。例えば、直接的表現などのポジティブ・ポライトネスが多用されれば、日本語母語話者からは、日本語的な表現とは異質であると捉えられかねず、それが、日本語ディベートは日本的コミュニケーションではないと批判する論拠にもなり得るのである。

本来、ポライトネス理論²⁷は、良好な人間関係の維持を優先的な目的とする言語行動の原理である。いわゆる日本的コミュニケーションでは、情報伝達という本来の言語の役割よりも人間関係の維持が優先される場面が多く、日本語を使用する場合には、外国人学習者であっても、同様の言語行動が期待されることになる。

しかし、例えば討論会や政策決定に至る議論などにおいては、日本人が日本語を用いる場

²⁷ 宇佐美 (2002) では「ポライトネス理論」(Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.) は、「円滑な人間関係を確立・維持するための言語行動」であり、ポジティブ・フェイスとは、他者に理解されたい、好かれたい、賞賛されたいという「プラス方向への欲求」、ネガティブ・フェイスは、賞賛されないまでも、少なくとも他者に邪魔されたり、立ち入られたくないという「マイナス方向に関わる欲求」とされている。

合であっても、情報や主張を伝えることの優先順位が、人間関係の維持より高くなるはずである。敬避的配慮や間接的表現を多用するネガティブ・ポライトネスを優先させると、主張や意見が曖昧になり、伝達という目的が果たせないことにもなりかねない。

意思決定過程のシミュレーションでもあるディベートも、情報伝達が人間関係の維持より優先するものである。ディベートにおいて、日本的コミュニケーションを優先させることは、教育ディベートの意義や、その効果を減じてしまうと考えられる。

4.2 高文脈文化である日本語環境における日本語ディベート

日本的コミュニケーションの特徴の一つに、日本は高文脈文化の傾向が強いことが挙げられ (Hall 1976)、日本人同士の日本語によるコミュニケーションは、やりとりされる言葉以上の意思疎通が図れるとされている。話し手のメッセージに使用される言葉が足りなくても、表現に曖昧さがあっても、聞き手が理解し解釈できる場合が多いということである。

一方で、言葉で明確に自分の意見を主張するディベートは、低文脈的なコミュニケーションといえる。ディベートでは言語化されない主張は議論の対象とはならず、反駁がなければ相手の主張に同意したと判断される。そこで、話し手は、考えのすべてを言語化し、議論の相手や審判が理解できるように、明確に伝える努力をするのである。しかし、それは日本的コミュニケーションとしては冗長と捉えられ、日本語ディベートが、日本的な表現とは相容れないといった批判を招く一因にもなっている。

そもそも高文脈文化を支えるのは、共同体の濃密な人間関係を前提とした同質の文化的背景による「常識」や「暗黙の了解」である。しかし、日本語学習者が日本語でコミュニケーションを行う場合に、日本的な「常識」や「暗黙の了解」を期待することは、適当とはいえないだろう。本来、異文化間コミュニケーションは低文脈であることが前提である。学習者に対し、日本語を使用するからといって、日本的な高文脈なコミュニケーションスタイルを期待することは、難易度の高い要求となるのである。

台湾の競技ディベートにおいても「学生にとって話しやすい論題」で「日本的なコミュニケーション」を期待することは、ディベート用語²⁸を共通理解として効率的に伝えることよりも、むしろ高度なコミュニケーション能力が求めているとも言えるのである。

5. おわりに

本稿で述べた、台湾の競技ディベートにおける論題選考に関する問題は、さらに省察的な検証が必要であろうし、ここ数年の論題選考過程という事例のみで批判的思考能力を論じるのは、性急な一般化であるとの指摘を受けるかもしれない。

しかしながら、解決策を求める議論は、ディベートの立論のような「主張型反論」、別の主張を提示する「異論」ではなく、反駁に当たる「論証型反論」であり「批判」であること

²⁸ 「引用開始、引用終了」「発生過程を述べます」などの表現は、確かに「身近な会話」には用いられることはないが、説明を効率的に伝える言語技術の一つとして考えることもできるであろう。

が必要である。野矢 (2006) でも、同じ結論を目指す者たちが最善の論証を求めてお互いに「批判」しあうことは、対立ではなく共同作業だとしており、上述したように問題点が顕在化している台湾の日本語ディベートにおいて「相互批判」は必要な作業である。

石川(2015)でも指摘したが、台湾の「第5回全国大学生日本語ディベート大会」に「政策論題部門」と「一般論題部門」が併設され、その後二つの独立した競技ディベート大会が行われることになった経緯においても、「異論」を否定し合うだけで、同じ結論に対する最善の論証を求めてお互いに「批判」し合う作業が行われなかったと推察される。

ディベートという批判的思考能力の向上を目的の一つとした教育に携わる教員は、学生と共に批判的思考能力の向上が期待されている。そしてそれを問題解決策の実践につなげることは、最善の論証を求めてお互いに「批判」し合う共同作業であり、それこそがディベートの教育的意義を論証することになる。そのためには、本稿の主張に対する「批判」を期待するものである。

引用文献

- 石川 清彦 (2015). ディベート大会開催の経緯と現在に至る課題 多元文化交流, 7, 131-147.
- 伊勢田 哲治 (2013). はじめに 伊勢田 哲治・戸田山 和久・調 麻佐志・村上 祐子 (編) 科学技術をよく考える (p.iv) 名古屋大学出版会
- 宇佐美 まゆみ (2002). 日本語・日本語教育を研究する 第18回 ポライトネス理論と対人コミュニケーション研究 日本語教育通信, 5-7.
- 緒方 智幸 (2015). 台湾における日本語ディベート大会の変遷 多元文化交流, 7, 37-50.
- 楠見 孝 (2001). 批判的思考 辻 幸夫 (編) ことばの認知科学辞典 (pp.361-363) 大修館書店
- 滝浦 真入 (2008). ポライトネス入門 研究社.
- 竹前 文夫 (2006). 第2章 日本におけるクリティカル・シンキング教育 鈴木 健・大井 恭子・竹前 文夫(編) クリティカル・シンキングと教育 (pp.22-50) 世界思想社
- 富田 哲 (2015). 淡江盃日本語ディベート大会ー「コミュニケーション」とは何か? 多元文化交流, 7, 103-121.
- 野矢 茂樹 (2006). 新版論理トレーニング 産業図書
- 松本 茂 (2006). 第6章クリティカルにディベートする 鈴木 健・大井 恭子・竹前 文夫 (編) クリティカル・シンキングと教育 (pp.137-163) 世界思想社
- 道田 泰司 (2010). 批判的思考の教育 楠見 孝・子安 増生・道田 泰司(編) 批判的思考を育む (pp.143-146) 有斐閣
- 茂木 秀昭 (2001). ザ・ディベート ちくま新書
- Hall, E.T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books. (ホール, E. T. 岩田 慶治・谷 泰 (訳) (1993). 文化を超えて 阪急コミュニケーションズ)

Association of Private Universities of Japan 「ユネスコ高等教育世界宣言 21 世紀の高等教育 展望と行動」 第 9 条 革新的教育方法—批判的思考および創造力 (b) (日本私立大学協会による私訳「教育学術新聞」'98 年 11 月 11 日号から転載) Retrieved from <http://ad9.org/pegasus/UniversityIssues/AGENDA21.htm> (2015 年 9 月 6 日)

