

<教育実践研究>

日本語教育におけるディベート授業の試み

—青島理工大学における実践より—
鄭愛軍, 谷守正寛

A Trial of Debate Lesson in Japanese Education
- The Practice in Qingdao Technological University -
Zheng Ai Jun, TANIMORI Masahiro

キーワード：日本語教育, ディベート授業, コミュニケーションディベート
Key Words: Japanese Education, Debate lesson, Communication Debate

1. はじめに

近年、中国において急速に発展してきている日本語教育に対し、学習者のみならず教育者においても授業法の改善を望む声が強くなってきている。中国における従来の教育には、読解、暗唱・暗記といった、いわゆる、日本がかつて受験戦争の時代に言われた「詰め込み教育」のような雰囲気があった。それは、言うまでもなく、教授法の研究、開発といった分野が立ち遅れていたことにもよる。そこに、日本語がかなりのブームになったことによって、ただ単に日本語という外国語が入ってきただけではなく、同時に、日本における言語教育の方法や斬新な教材などが参照されたり、先進的な英語教授法の影響を受けた言語教育の教授法開発の気運などが感じられたりと、思わぬ副産物も生まれる結果になったと言えよう。

日本語の文法や語彙をひたすら覚えた時代から急速に変化を遂げた、最近の学習者を取り巻く教育環境においては、学習内容に、例えば、食事・入浴等の習慣の違いや文化的特徴といった文化事情、オタクやニートといった社会事情、アニメや流行語といった若者の知りたい最新情報などが積極的に取り入れられてきている。若者のインターネット等による外国の最新情報との接触によって、日本からの情報発信がタイムラグなしで中国の若者にも伝わっていると考えてもよいだろう。そうした大きな社会変化の背景もあり、教材においても、現在では、先進的な言語教育教材と同じ体裁や構成のものが次々と出版されていると言っても過言ではない。

さて、ディベートを活用した授業を本稿では「ディベート授業」と呼ぶことにするが、日本においてもディベート授業が必ずしも一般的ではないとしても、ひとつのユニークな言語教育法の試みとして、中国の青島理工大学（以下、「本学」とする。）においても教員の間で関心の対象となった。そこで、本学の日本語教育クラスの一部に、ディベート授業を取り入れ、試験的に実践することとした。緻密な教授法の研究は今後に委ねる部分も大きいですが、まずは実践的に取り組み、実践的研究を進める第一歩としたい。

本稿は、2011年の1学期に行われた日本語教育におけるディベート授業の実践をもとに、学生の言語応用能力を高めるためのディベート活用について考察する。ディベートを活用する実践教育を通して、学生の論理的な思考力、情報収集能力、言語活用能力、多角的な問題分析力、

柔軟なコミュニケーション能力など、応用的な日本語能力をさらにアップすることができると考えている。後述するが、特に「考える力」(松本 1996, 2003)を引き出す効果が期待できる。

実は、中国では、「人材国際戦略」という施策を実施し、国際的な人材を育成するという観点からも、日本語教育を大幅に改善する要望が出てきている。中国における教育は依然、知育偏重とも言え、徳育や体育が疎かになりがちな状況にあった。そのために、「考える力」が後退する懸念が出てきていたのである。これまでの授業法を改善し、より教育効果の高い授業法を模索する必要性が強くなる一方であるのは、もはや当然のことなのである。

ディベート授業を取り入れる気運が起こったのに先だって、日本では、教育課程審議会(1998)によって、「自らの力で論理的に考え判断する力、自分の考えや思いを的確に表現する力、問題を発見し解決する能力を育成し、創造性の基礎を培い、社会の変化に主体的に対応し行動できるようにすることを重視した教育活動を積極的に展開する必要がある。」ということが唱われている。その背景には、松本(2000)の指摘するように、学校教育においては1990年代から、「コミュニケーション教育」という概念と用語の定着が進んでいたことがあったと言えよう。

日本語教育については、館岡・斉木(2003)が「とりわけ中級以降においては自分の意見を論理的に説得的に展開できることが必要になってくる。」と述べているが、中国においても、従来の知識重視の流れからコミュニケーション能力の育成が注目されつつあることは、日本語教育の急激な発展の後に続く結果としては自然なことであろう。

本学の日本語学部では、2つのクラスを選出し、月に1回程度、ディベート実践授業を行っている。また、日本の徳島大学ともディベート授業の実践を試みている。そうした結果、一般のクラスと比較すると、ディベート実践クラスでは成績の若干の向上が見られ、勉学に対する意欲と授業に対する興味が高くなったという結果が得られた。本稿では、こうした実践教育の試みを報告しつつ、分析し、今後の課題を提案するものである。

2. ディベート授業の概要

2.1 ディベートについて

館岡・斉木(2003)では、ディベートとは「一つの論題に対して、対立する立場をとる話し手に、聞き手を論理的に説得することを目的として議論を展開するコミュニケーションの形態」であるとする松本(2001)の考えをもとに、論題が決まっていること、立場が決まっていること、個人的な意見が関係ないこと、話す時間に制限があること、話す順序が決まっていること、証拠資料を重視することなどを「教育ディベート」の特徴として強調している。それはさらに「論証重視型ディベート」、「話し方重視型ディベート」に分けられるが、言語教育においては後者が口頭表現訓練のための方法として実施されていることを指摘している。なお、言うまでもなく、ディベートとディスカッションは異なる。

本稿でも、中国における日本語教育である以上、論証よりも、どちらかといえば基本的には、上に指摘されるような教育ディベートの考え、口頭表現訓練を目的とするディベートを想定し、その効果を期待している。とはいうものの、本稿で考えるディベートとは、単に言い争いのような論争ではなく、互いに意見を交わすという主旨に沿いつつ、議題を確定した上で、2つのチーム(肯定側と否定側)に分かれ、自分側の立場の議論の優位性を聞き手に説得的に話し、理解してもらうことを目的とするという点では、折衷的な側面もある。つまり、完全に論証重視型ではないものの客観的な証拠資料に基づき議論をすることも考慮した「コミュニケーション

ン」の形態をとるように考えている。本稿ではこうした目的のディベートを新しく「コミュニケーションディベート」と呼ぶことにし、提唱したい。

なお、松本(2000)では教育ディベートをさらに、「競技ディベート」と「授業ディベート」に大別しているが、本学で行ったものは言うまでもなく、授業ディベートである。同書および松本(1996)では、授業ディベートに対する他の研究者からの批判にも言及しているが、そのなかに、ディベートは「日本語に向かない」というものがある。日本人の発想や日本語自体がディベートに向かないという。しかし、それは日本人の行うディベートについてのことであって、外国語としての日本語を外国人がディベートに使う場合は、ディベートが発想や日本語自体に向いているということ必ずしも妨げないだろう。彼らはバイリンガルディベーター(松本1996)なのである。その意味で本稿の試みはユニークな位置づけがなされ得るとも言える。

2.2 実施クラス

本学の日本語学部には学年毎に30人のクラスが2つある。授業実践の効果を比較・検討するために、2年生の1クラスと3年生の1クラスを選び、ディベート授業を導入した。2年生の「基礎日本語」、2年生の「日本文化授業」において、月に1度、1学期で各4回ずつ実施した。現時点では、台湾の大学について報告した井上(2007)にあるような、校内大会を開催する規模には至っていないのが実情である。台湾ではさらに全国大会まで行われており、その点では、日本語教育の歴史が長く、その発展も先行している証左であろう。それにならって本学でも将来的には、日本語スピーチ大会のような校内大会という格好での競技ディベートが行われることも期待したい。

2.3 ディベーター

松本(1996)によれば、ディベートに不可欠な構成要素は、ディベーター(肯定側及び否定側)、審査員(聴衆)と論題(命題)である。そして、そのうちディベーターを構成する者は話し手と聞き手で、それぞれが肯定側と否定側になる。両方からの意見を分析することによって、複眼的な思考を身に付けるためである。人間は一般に、ある課題をいったん与えられるともっぱら一方の立場からのみ物事を考えてしまう傾向がある。ディベーターは常に複眼的な思考を要求され、1つの議題に対し肯定か否定かの立場をとって考える。自分とは全く反対の立場をとる者から反論されることを前提に議論をし、質問、反論・反駁などに応えなければならない。つまり、固定的ではなく相対的に物事を考えることを常に念頭に入れておくことが要求される。

以上のような松本(1996)の考えに従って、本学の教育プログラムにおいてディベートを位置づけることにし、中国の言語教育においては斬新とも言える教育方法として、本学の日本語教員もディベートに対する適切な認識を持つことに至ったのである。なお、後述するが、本学で行ったディベートでは、肯定側・否定側のディベーターのそれぞれを4人制とした。

2.4 論題

ディベートに不可欠な構成要素の1つ、論題については、ディベートがうまくいくかどうかが決まる肝心なものである。よって、どのような論題を出すかは、日本語教員にとっては工夫を凝らすべき重要な課題である。一般のディベートとは違い、日本語教育でのディベート授業では、外国語を学ぶ以上、国際的人材の育成も視野に入れている。したがって、国際経済、環

境、政策等に関わる論題が望ましいという結論に至った。また、論題はできるだけ学生にとって身近な、あるいは、直接に関係する話題を選ぶことも、学生たちが問題を解決するために、その原因の分析、解決方法等を考える流れになりやすく、同時に、日本語の口頭表現訓練にも有用な条件になると考えた。2011年前期に採用された論題は以下のとおりであった。

表1：2011年ディベート授業での論題（2年／3年）

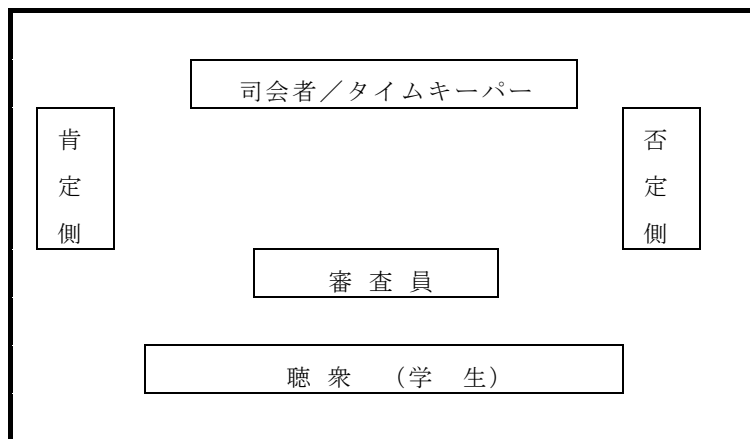
順番	月 日	テーマ
1	3月 28日	昼寝の習慣があった方がよいか、よくないか
2	4月 25日	国際結婚はよいものか、よくないものか
3	5月 30日	大家族の方がよいか、核家族の方がよいか
4	6月 27日	健康が大事であるか、お金が大事であるか
1	3月 7日	卒業後中国で就職すべきか、日本へ留学すべきか
2	4月 4日	日本のサービス業は中国で合うか、合わないか
3	5月 9日	都会の方がよいか、田舎の方がよいか
4	6月 6日	独身の方がよいか、既婚の方がよいか

3. ディベート授業の実践例

3.1. 4人制による進行

本学の日本語の授業の中で行うディベーターは、鈴木(2006)などを参考にしながら、教壇を挟んで前で交差するように、左側に肯定側（4名）、右側に否定側（4名）を配置し、対面に座らせることにした。司会者（1名）は進行役となり全体の進行を調整するので、ディベーターどうしと交差するように教壇に座る。ディベートの進行時間を計り、残り時間を知らせるタイムキーパー（1名）もそこに置く。それに対面して、審査員（3～5名）が審査員席に座る（図1）。このようにすると、教師からは司会者とディベーターの様子がよく見え、全体が把握できる。また、司会者と審査員にもはっきり聞こえるように、ディベーターは発言の際には立ち上がって発話することにした。

図1：ディベート授業での配置



3.2. ディベートの進行形式

本学で行ったディベートの進行形式については、表2の通りに行った。

表2：ディベートの進行形式

順番	項目	時間	担当者
1	開会宣言	2分	司会者
2	第1立論	各5分	肯定1号, 否定1号
3	質疑応答	各3分	肯定側←→否定側
4	肯定側第2立論	4分	肯定2号
5	質疑応答	3分	否定側→肯定側
6	否定側第2立論	4分	否定2号
7	質疑応答	3分	肯定側→否定側
8	否定側第1反駁	4分	否定3号→肯定側
9	肯定側第1反駁	4分	肯定3号→否定側
10	否定側第2反駁	4分	否定4号→肯定側
11	肯定側第2反駁	4分	肯定4号→否定側
12	自由作戦タイム	各4分	肯定側, 否定側
13	肯定側のまとめ	4分	肯定4号
14	否定側のまとめ	4分	否定4号
15	審査からの講評	5分	審査員
16	判定と閉会宣言	2分	司会者

外国語としての日本語の授業でディベートを行う時でも、その流れについては競技ディベートと同じく、まず肯定側の第1立論から始めるが、最初に自分の立場を明らかにする。次に、否定側に第1立論を発表してもらう。順番に肯定（否定）1号、2号…とする。ディベーターは4人制を採っているため、肯定側・否定側ともに、それぞれ4号までいることになる。

その後、肯定側、否定側がそれぞれの根拠を述べる。最後にもう一度両側の立場を主張する時間をとる。「自由作戦タイム」を設け、その時にできるだけ多角的な視点から自分の意見を出し合い、発表に向けて奮起させることとした。誰にでも日本語での思考と会話を行う機会を与えることがディベートの目的の1つだからである。審査員からの講評については、まとめて1人が行ってもよく、各審査員がそれぞれ行ってもよい。また、審査員の判定用紙の様式はここでは省略するが、松本(1996)などに付録として掲載されている。参照されたい。

3.3. ディベート例

2011年5月30日に行われた「大家族の方がよいか、核家族の方がよいか」というテーマのディベートから報告する。そこで行われたディベートの発言の中から、ほんの一部ではあるが抽出する(表3)。言うまでもなく、ディベートという形式を取りながらも、中国の大学生にとってはあくまで初級外国語としての日本語を媒介としてのディベートであり、いわゆる母語話者が行うディベートのように、自在に自分の意見を述べられるものではない。その意味で、最初に述べた「口頭表現訓練」としての言語教育法なのである。前述したが、本学の学生は外国語授業において、松本(1996)のいう「バイリンガル・ディベーター」としてディベートを行っているため、高度な知的作業をこなしている。したがって、ディベーターによる日本語のコメントの表現には、まだいくつか不自然な部分が含まれたり語彙的には決して豊富ではなかったりもするが、ここでは、敢えて修正を施さないでそのままにしておく。

表 3：ディベーターのコメント例

司会者：大家族の方がよいか，核家族の方がよいか。肯定側，否定側は，必ず自分の意見と見解があると思います。皆さん，楽しんで両方の弁論を聞きましょう。
肯定側（第 1 立論）：大家族の方がいいです。なぜなら，人が大勢いて賑やかです。お互いの理解や関心も持つことができ，そのことも大事です。
否定側（第 1 立論）：核家族の方がいいです。理由は，経済的な負担が軽く，みんな自分の自由区間が広くなり，生活も楽しくなります。
肯定側（第 2 立論）：家族内で，兄弟との交流は将来社会に進出する時，人間関係の基礎になります。
否定側（第 2 立論）：核家族がいいです。家は静かで，食事も簡単です。省エネ時代では核家族はなんでも環境にやさしいです。
否定側（第 1 反駁）：大家族は人が多くて食事だけでもみんな大変です。
肯定側（第 1 反駁）：核家族は人が少ないので，いつも寂しくて，食欲もないです。
否定側（第 2 反駁）：大家族は病気の時，みんな互いに助けられることができると言いましたが，病気はやはり専門の医者に頼まないとだめです。人が多くて邪魔になります。
肯定側（第 2 反駁）：病気になる時，人手不足で，手遅れになったら，酷くなります。
（中略）
肯定側及び否定側：このような弁論で最後まで，学生にとって大変役立ちました。

3.4. ディベート実践の結果

以上の日本語による表現を見ても分かるように，外国人が日本語の授業において行うディベートであるので，むしろ口頭表現訓練というのが主な目的になり，母語話者が行うディベートのようにはいかないことも窺える。しかしながら，従前より中国で行われてきた朗読などの伝統的な言語教育方法などとは違って，自分の意見を外国語である日本語を媒介として，初級外国語の授業において行うということは，その意義については今後の学生に対する評価，あるいは学生による評価などを待たなければならないが，本学あるいは中国では極めて斬新な教授法なのである。成果として，学生はディベートにおいて第三者の前で議論を行い，議論の訓練を行っているために感情的な議論を避けることができ，強い口調だけではディベートに勝てないことを認識できるようになった。観察した結果からではあるが，本学の実践教育を通して，学生は徐々にそのことが実感できるようになったのである。日頃の授業において議論を行う経験に乏しい中国の学生にとって，かなり新鮮で刺激に満ちた一種のゲームのように楽しめる経験であった。また，他の学生がディベートを行うのを聴衆的な立場で観察することによっても，自分自身がディベートをやっているような楽しさが味わえたという声もあった。

1 学期の授業が終わり，ディベート授業実践クラスと一般のクラスの学生との学習成果を比較し，分析する。会話，聴解，作文の試験のいずれにおいても，ディベート授業実践クラスの方が，成績点が僅かに高かったが，有意差を認めるほどの数値を示すことはできなかった。たしかに，これだけの回数のディベートだけで，会話，聴解，作文の試験成績に成果としてより高い点数差が出るというのも考えにくいだろう。あるいは，結局は，会話，聴解，作文という従前の範疇の試験の点数によって成果の向上の度合いを計ろうとしたことにも反省すべき点があるだろう。ディベート授業の目指すところは，必ずしも旧来型の試験の点数で計るべきものでは

ないのかもしれない。そこで、勉学の意欲と授業の面白さというやや抽象的なアンケートを行ってみると、点数化することは難しいが、ディベート授業実践クラスの学生の方が高い評価を出したことは付け加えておきたい。また、母語によるディベートとはまた違った意味で有意義であろうことをより明確に示していくことも今後の課題であることが分かった。

3.5. 徳島大学との大学教育交流において

本学では、グローバル化社会に適応した人材を育成するために、国際人材育成教育プログラムの一環として、日本の徳島大学との間で2009年からインターネットによるコミュニケーション教育を実施してきた。

図1：本学と徳島大学とのネットによる大学教育交流場面（鄭・大橋(2011)より）



2011年も引き続き、週に1度、本学の外国語学部日本語専攻科の学生と徳島大学で中国・中国文化に興味を持っている学生と外部から招いた「地域社会人」(大橋・光永・斎藤(2011), 光永・大橋・佐藤・斎藤(2011), 鄭・大橋(2011))との間で、ディベート授業を試みた。それぞれ5名程度の規模であったが、通信設定、時間調整など、いくつかの困難な環境設定をこなし、実施することができた。詳しくは鄭・大橋(2011)に報告がある。

ただし、ディベート授業という形で試みようとしたものの、いくつかの問題点があることに気づいた。今後の問題解決のためにも、以下にそれらを率直に挙げ、また分析を加えたい。

(1) 会話能力の不足

外国の大学との間で教育交流を行う場合に、まず最大の問題として想定されるのが、当然ながら、会話能力である。実際にこのプログラムを行ったところ、ディベートの際にまったく口も開けない学生もいたのである。そこで、なぜ発言をしなかったかをフォローアップインタビューで尋ねてみると、「よく準備したけど、相手と顔を合わせたら、どのように話せばいいか分からなかった。」と言う。これは言語能力とは若干異なる。つまり、必ずしも言語能力が不足しているのではなく、会話を立ち上げたり進行させたりする能力が不足したということである。

このような事情を分析すると、つまり、外国の大学生といきなり顔を合わせるという環境下において、スムーズにディベートに入るには何らかの精神的な壁があったのだろう。母語話者どうしを想定したディベート授業を模範とした計画のままでは、こうした問題は見過ごされる。ディベートの方法を考えながらも、肝心の入り口で崩れ得ることが実践を通して分かったことである。まずは、挨拶がきちんとできるようになること、さらに、挨拶が互いに交わせるようになることが必要なのである。「今日は暑いですね。」などといった何でもよいような自然な言葉が交わせるようになって初めて、次の段階に進むことができることになるだろう(もっとも、相手の国の天気は分からないがきっかけにはなる)。これは実践教育ではこそ認識された盲点とも言える。初めて外国人と接触する学生にとっては、ディベート授業への導入における教育的

配慮をさらに工夫する必要がある、教育プログラムに組み入れることも必要であろう。

日本語では「習うより慣れろ」と言われるが、中国の日本語教員としてもなかなかうまくいわずに落ち込むことも多い。しかし、例えば、日本では噺家や芸人といった話術を職業とする者でさえ、最初は客のいないステージで話をする練習から始めるように、何度も繰り返し練習させれば熟達していくに違いないと確信し、今後の中国での日本語教育においても、粘り強く指導が進められるように努めたい。

(2) 自分の意見の中におけるギャップ

ディベートで言いたいことがたくさんあっても、外国人にとってはなかなか日本語ではうまく表せないものである。あるいは、日本語で表現してみたものの、結局、自分の本当の意見とは違っていったということもあった。これは無口な学生という問題とは別問題であるが、これもこうしたディベート授業の実践を通して分かったことである。今後の解決すべき課題でもある。

このような問題にかかわると思われるが、松本(2001)では、「ディベートにおいてはディベーターの個人的な考えはひとまず置いて、任意に肯定側か否定側に振り分けるのが普通だが、このことが非倫理的であるとする考えがまだある。」と指摘しつつも、ディベート教育においては、「両方の立場から論題を検証してから自分の意見を持つことのほうが、直観に基づく意見を振りかざすより、少なくともより教育的であると考え。そして、複眼的に物事を見ようとする習慣がつくことが可能になり、議論することが生産的なコミュニケーション活動であることを実感できるようになるはずである。」と述べている。

しかしながら、上のように、徳島大学とのディベート授業の実践的試みにおいては、まだそのレベルにまでは至ってはいないことが分かった。そのため新たな指導方策が課題であることも分かった。もちろんふだんの授業における対応の不足も考えられるので、これからの日本語の授業の中では個別的指導の形をとるなどして全体のレベルを上げたい。

前述したが、このような事態に因應するべく、光永・大橋・佐藤・斎藤(2011)のいう「地域社会人を活用した教養教育」の取組みで活躍している「地域社会人ボランティア」が、日本語の教員の指導とは別に一定の教育成果をもたらしたことは、今後のディベート教育のプログラム作成にも取り入れるべきものとして注目できる。地域社会人ボランティアの活用を通して、「興味の対象を広げグローバルな視点から物事を捉えることが出来る能力を育成することを目指している」(光永・大橋・佐藤・斎藤 2011)とあるように、地域社会人ボランティアとは、大橋・光永・斎藤(2011)においても幅広く教育プログラムに活用できることを示唆しているものである。本学以外との交流の場では、すでに一定の成果を上げていることが報告されている。

(3) 聴解力の問題

聴解というものはすべての母語話者以外の者にとっては最も難しいものだろう。「聴解が難しい」、「どうすればいいかわからない」という日本語を学ぶ中国の学生の声が度々耳に入る。中国の日本語学習者のもっとも多い訴えである。

このようなディベートによる交流の時には、相手の言おうとすることを予測しながら相手の言葉を聞き、聞く準備態勢をとっていれば、かなり分かってくるはずである。しかし、聴解力の問題ではないが、文化背景や社会事情の異なる者どうしのディベートでは、相手の言おうとすることが想定外であったり、それについての予備知識がなかったりする場合も多く、議論が

噛み合いにくいものである。

例えば、3.3の「核家族」というテーマでは、日本と中国とではその理解に大きなずれが生じたり、実感として理解しにくかったりという問題が見過ごされる。なぜなら、中国では核家族は日本のようにまだ一般的に見られる社会現象ではないために、実感としては認識されにくいものだからである。こうした問題を解決するには、事前にテーマを十分に吟味し、あるいは事前の情報提供などを行っておくことが必要である。

交流の場において相手の言うことが分からない時には、もう一度説明をしてもらうように催促することもよいが、沈黙したままになる学生がいるので注意が必要である。こうした問題も本稿で唱える「コミュニケーションディベート」が成立するのに不可欠な側面である。

なお、音声を聴いて訓練する場合には、聴く回数、音声の流れる速度、音声とともに流れる視覚情報の有無などが、上達にかかわる重要な要素であると思われるが、当然ながら、日々の訓練が何より大切であろう。そこで、事前準備として、中国でも視聴できるNHKなどの日本語によるニュースを聴いたり、ドラマ・アニメ・映画の試聴をしたりすることが重要な訓練になる。最新の音響機器を利用すれば会話を録音し繰り返し聞くといった方法も容易に実行できる。

(4) 異文化理解のための授業へ

鄭・大橋(2011)によれば、日本人学生の問題として、「自身の視点からしか語ることが出来なかった」学生にとっては、「些細な事項に対する質疑応答に終始してしまい、物事の本質に関わる議論にまで持ち込む事は難しい」ことが指摘されている。このように、日本におけるこうした教育の捉え方については異文化理解としての教育という位置付けにもなっている。中国においても同じく、言語教育という範疇を超えた教育視点でディベート授業を捉えていくことも、今後の課題となろう。

4. まとめ—実践の結果と今後を目指す方向

ディベート中は、議論の内容を把握し、次に反論するためには相手の発言内容をきちんと聴き取りながら理解し、同時に頭の中で要点をまとめつつ、手元のメモに残していく必要がある。こうした一連の作業によって、音声による情報の収集と整理、さまざまな議論の内容を同時に理解し続ける能力が身に付くのである。また、自分の主張を短時間でかつ効率的に、さらには的確に表現しなければいけない。思考力と表現力を同時に整合的に結び付けなければならない訓練にもなる。中国人日本語学習者のこうした学習経験は、従前の言語教育ではまったく要求されなかった精神的作業となったのである。

こうした過程を通し、「読む」、「聴く」、「書く」、「話す」といった4技能だけでなく、「考える」という第5の技能が磨けるようになる、と言われる。この「第5の技能」としての「考える力」(thinking power)とは、松本(1996, 2003)のディベートや英語教育に関する考えの中で唱えられているが、日本語教育においても有用な捉え方であると分かった。英語教育についてはあるが、この第5の技能については、『英語教育』(2008年4月号)で「【特集】授業にプラスαの要素を！—『5技能』組み合わせのすすめ」といった企画が立てられるなど、同じ外国語教育として、中国の日本語教育にとっても大いに参考に値するものである。こうした日本における実践教育研究における考えは、これまで中国ではあまり注目されなかった捉え方である。

中国における、旧態依然の教師による一方向的な姿勢、学生はただ聴くものだという伝統的

な授業方針を抜本的に改善することによって、学生の主体性を引き出し、学生に自由な言語習得環境が提供できるように工夫することが、本学の日本語教育プログラムにおいて、今後目指すべき方向でもあることを明確に示すことができた。そうすることによって、日本語能力のなかでもより実践的な語学運用能力の上達が期待できよう。

また、徳島大学との大学教育交流におけるディベート授業についても紹介したが、会話をどのように展開していくべきかという問題について、光永・大橋・佐藤・斎藤(2011)では、マニュアルでは対応できないコミュニケーション能力が必要である場合に、「近くに座している地域社会人が、学生に適宜アドバイスをすることにより、会話を持続させることが可能となる場面がしばしば見られた」という報告があるように、ディベート授業における「地域社会人」の活用というユニークな試みによる教育効果もあることが分かった。これも中国での教育における今後の課題でもある。本稿では、こうした視点からも「コミュニケーションディベート」という捉え方を提案したのであった。

本学のディベート授業による口頭表現訓練により、同時に、客観的分析力、論理的思考力、情報収集力、相手を理解する能力等が身に付くであろうことが期待される。本稿では、中国においては新しい試みとしてのディベート授業を日本語教育に取り入れるという実践教育について、その背景、方法、問題点を挙げ、その分析を行い、さらに今後の課題を述べた。中国では、まだまだ未開拓な領域であるために、より深い吟味を行っていく必要があるのもたしかである。

鄭愛軍（青島理工大学外国語学院）、谷守正寛（鳥取大学国際交流センター）

参考文献

- 井上奈良彦(2007)『台湾における日本語ディベート教育の実践研究』2006年度 財団法人交流協会日台交流センター 日台研究支援事業報告書. 財団法人 交流協会.
- 大橋眞・光永雅子・斎藤隆仁(2011)「徳島大学『地域社会人を活用した教養教育』の視点からの開発途上国をモデルとした環境教育プログラム開発の可能性」『大学教育研究ジャーナル』第8号. 徳島大学大学開放実践センター.
- 教育課程審議会(1998)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について(審議のまとめ)』 初等中等教育局小学校課.
- 鈴木勉(2006)『図解雑学—ディベート』ナツメ社.
- 舘岡洋子・斉木ゆかり(2003)「ディベート授業の実践と意義—漢陽大学日本語研修講座におけるディベート—」『東海大学紀要 留学生教育センター』23号.
- 松本茂(1996)『頭を鍛えるディベート入門 発想と表現の技法』講談社.
- 松本茂(2000)「日本語ディベート教育の現状と課題」『先端的言語理論の構築とその多角的な実証—ヒトの言語を組み立て演算する能力を語彙の意味概念から探る—』(1996年—2000年文部省 COE 形成基礎研究 2000年度報告書(第4年度B巻)). 神田外国語大学言語科学研究センター.
- 松本茂(2001)『日本語ディベートの技法』七寶出版.
- 松本茂(2003)『プラス One 英語—第5の技能でここまで伸びる英語力』七寶出版.
- 光永雅子・大橋眞・佐藤高側・斎藤隆仁(2011)「グローバル時代に即した環境教育プログラム開発を目的とした体験型異文化交流」『大学教育研究ジャーナル』第8号. 徳島大学大学開放実践センター.
- 鄭愛軍・大橋眞(2011)「実例による異文化コミュニケーションの問題分析—青島理工大学と徳島大学とのインターネット交流を中心に—」『大学教育研究ジャーナル』第8号. 徳島大学大学開放実践センター. 月刊『英語教育』2008年4月号. 「【特集】授業にプラスαの要素を！—「5技能」組み合わせのすすめ」大修館書店.