

教員養成の素地としてのディベート学習

－教師教育との関連の視点から－

棚橋尚子

(奈良教育大学国語科教育教室)

Debate Learning as a Foundation of the Teacher Education －From the Related Point of View with the Teacher Education－

Hisako TANAHASHI

(Department of Japanese education, Nara University of Education)

要旨：本学では、平成11年度より学校教育基礎ゼミナールでディベートを行っているが、筆者は、平成14年度はコース選出担当教員として、15年度から17年度は外部講師の代わりのインストラクターとして足かけ4年間ディベートに携わっている。

音声による表現が重視されるようになった現行学習指導要領下において小学校、中学校、高等学校の校種を問わず、ディベートは盛んに行われている。しかしながら、教師のディベートに対する理解が不十分なため十分な効果が上がらないのが実情である。また、ディベートの白眉は「尋問」と「反駁」にあるが、その指導は難しく、本学の学生も年度によってはその部分が振るわない実態があった。

平成17年度、「理解したことに対する具体的な立ち止まり」を考慮した指導の工夫によって、レベルの高いディベートを成功させる一翼を担うことができた。そこで学生たちに培われた力はまさに教員養成の素地となるべきものである。

キーワード：ディベートdebate、学校教育基礎ゼミナールfoundation seminar of school education、国語科教育Japanese education、教師教育teacher education

1. はじめに

本学では、平成11年の学部改組に伴い総合教育課程と学校教育教員養成課程が成立し、それぞれの課程において学生が共通に受講する授業が設定された。そのような授業の中で学校教育教員養成課程（以下養成課程とする）における「学校教育基礎ゼミナール」（以下基礎ゼミとする）は、ディベートの活動を通して「知的なものの見方や考え方の基礎を養い、その有効な表現方法について学ぶ」ことや「学校教育を巡る諸問題について多面的に考える」ことなどを目的としたものである。

この授業の発足当時は、養成課程の学生全体（130名定員）をグループ分けし、ディベート大会に向けた活動を行っていたが、現在では「教育発達基礎」、「言語・社会」、「理数・生活科学」、「身体・表現」の4つのコースでチームを組んでのコース対抗制がとられ、

コース対抗でのディベート大会を行っている。

半年の授業は大きく分け、「ディベート理解」、「コース別学習」、「大会」の活動から成り立っており、理解の部分に関しては、授業発足から4年間は、外部講師をインストラクターとして招聘し講義を行っていた。ディベートについての学生の経験はまちまちであるが、例年半数ぐらいが小中学校において学んだ程度で、その学生たちも内容や方法を十分には理解していないというのが実情である。そのため、この部分は学生のディベート学習に対する動機付けのための重要な役割を担っているとと言える。

筆者は、平成14年度、コース選定の授業担当者として基礎ゼミにかかわり、平成15年度より外部講師に代わってディベートの内容や方法について学生を指導するインストラクターの役割を分担してきた。さらに、平成16年度、17年度は奈良県教育委員会との連携による「教職員のための夏の公開講座」で現職教員に向け

てディベートを指導している。

本稿は、そのような経験を通して考察を重ねてきたディベート学習指導のあり方について、教育界全体の学習実態を明らかにした上で、実践に基づき、教師教育との関連の視点から述べていくことを目的とする。

2. 学校教育で取り扱われているディベート

2. 1. 教室ディベートの位相

ディベートとは、

- ・ある論題に対し、
- ・肯定と否定の立場に分かれ、
- ・一定の手順やルールに従って、
- ・審判が勝敗を判定する
- ・ゲーム

である。

日本の教育においてディベートが盛んに行われるようになってきたのは1980年代後半からであり、1996年にはいわゆる「ディベート甲子園」が開始され、中高生による「メリット・デメリット比較型」のディベートが行われるようになった。学校教育においてディベートが扱われてきたのは、国語科、社会科、特別活動などであるが、従来その現状は、ディベート甲子園とはほど遠く、「一定の形式に則った話合い」という程度のものであった。また、本来ディベートは、討論に行き着くまでの情報の収集や分析に多くの時間を割くべきものであるが、特に国語科におけるディベートでは時間的な問題もあり、情報収集が不要な身近な論題（たとえば、「男が得か女が得か」、「明日から宿題をなくすべきである」など）を扱い、討論部分だけを行う場合がほとんどだった。したがって、本学の学生の多くは、ディベートの活動が始まると「ディベートがこんなに調べることを必要とするとは知らなかった」という感想を漏らすことになる。

また、学校教育にディベートが導入されたころは、ディベートそのものの意義がよく理解されていなかったことも手伝い、ディベートに対する批判的な論調も存在した。学校教育の場でもっとも憂慮されたのが、ディベートにおいて勝敗をつけることで、負けた方の子どもを傷つけたり、感情にしこりを残し人間関係に影響を与えたりするという「子どもたちの感情のもつれ」の問題である。そのような事態を回避するために、勝ち負けよりもテーマについてどれだけ多くの知識や情報が得られたかを目標にしたような実践も現れた。文化庁が1995年に作成したビデオ¹⁾でも「国語科のディベートは勝ち負けをつけるためのものではない」ということを繰り返して訴えている。さらに、論題に対して、肯定、否定と立場が分かれる際に、自分の意見とは違う立場で討論しなければならないことや、代表者による討論になるためすべての学習者の学習の場が

保障できないことなども問題視され、それぞれに対応策が講じられていた。

以上のような状況を踏まえると、従前より学校教育で取り扱われている「教室ディベート」の位相はディベート甲子園のタイプを頂点にしてさまざまな形式レベルのものに広がっていると言える。さらに、指導者のディベート理解の程度や指導力量によって、実践されるディベートのレベルは大きく異なってくるのが現状である。その一方で、現行学習指導要領（国語科）は校種を問わず話し言葉で表現、理解する力の育成を重視しており、指導現状はともかく、ディベートは国語科の学習として定着する傾向にある。

2. 2. 現行国語科教科書に見られるディベート

2. 2. 1. 義務教育の教室ディベート

一般にディベートの手順は「立論」、「尋問」、「反駁」という3部構成となっている。教室ディベートにおいて、各部の呼称は、立論以外は揺れが大きく、「尋問」は「質問」、「反駁」は「最後の主張」、「最終弁論」などと言い換えられる場合が多い。これは、ディベートの質ともかかわる問題である。つまり、「反駁」といった場合と、「最終弁論」といった場合とでは、討論に対する姿勢が異なるのであり、前者は後者に比べ相手を論破し、審判を説得しようという要素が強くなるのである。また、一般的なディベートでは、反駁を2回行うのが通常だが、義務教育におけるディベートではおしなべて1回で済ませる構成を取っている。

以下の表1、2は、現行の小・中学校国語科教科書にみられるディベート的教材の一覧である。

【表1】小学校国語科教科書におけるディベート的教材

社名	学年	単元(題材)名	時 ²⁾
		論題例	
A社	5下	身近な生活について討論しよう インスタント食品は、積極的に利用すべきである。	4
B社	5上	賛成?それとも反対?(討論会) 公園のごみ箱は、なくすべきである。	8
C社	6年下で資料編として提示 ³⁾		
D社	5上	どちらを選びますか 友達たん誕生日を祝う気持ちを伝えるのに、手紙がよいか、電話がよいか。	6
E社	6下	学級討論会をしよう	6

		学級文庫にまんがを置くのはよいか。	
--	--	-------------------	--

【表2】中学校国語教科書におけるディベート的教材

社名	学年	単元(題材)名	時
		論題例	
F社	2	立場を決めて討論しよう	6
		和食と洋食ではどちらがよいか。	
G社	2	学級新聞を考える ディベート	4
		学級新聞は、パソコンを利用して作るべきである。	
H社	1	意見をたたかわせる ディベートの仕方	3
		設定なし	4
I社	1	討論ゲームをしよう	6
		動物園はなくすべきだ。	
J社	3	立場を決めて討論する	4
		(パソコンに関する肯定・否定)	

表タイトルにおいて「ディベート的教材」としたのは、前項で述べたような理由による形式の変形や、発達段階への配慮のため、純然たるディベートと言えないものも多く含まれるからである。そういった理由も関係するのか、単元(題材)において「ディベート」という名称を明示しているのは小学校ではA社と、巻末付録の資料編で「ディベートの仕方」を提示したC社の2社のみ、中学校でもG社、H社の2社のみであった。

校種、会社にかかわらずすべての単元(題材)に共通していることは、ある論題に対して肯定、否定の2つの立場に分かれ、3分節に分かれた手順を踏んで討論を行うというディベートルールの枠組みを示していることと、基本的に情報収集には時間を割かないということであり、それは設定された時数の少なさからも理解できる。

中には中学校I社のように、討論の途中でフロアを話し合いに参加させることで多くの学習者の表現活動を保障する工夫をした教材も存在した。また、表には取り上げなかったが、中学校H社では2年生の教材として「対立の先へ ディベートの発展」を設け、ディベートの記録を検討することでメタ的な討論能力を身につけさせようとする工夫が見られた。

小学校と中学校の差は、論題の難易度のほかは「質問」と「尋問」の差、「最終弁論」と「反駁」の差であり、討論の質的な違いに帰結するものである。小学校のディベートがディベートの形式に慣れることとス

ピーチ能力の伸長をねらいとしているのに対して、中学校では討論そのものの力の育成をねらっているとと言える。

2. 2. 2. 『国語表現』と高校ディベート

平成11年告示の学習指導要領に基づき、高等学校における国語科も小中学校同様表現重視となり、平成15年度から使用されている教科書『国語表現』では「ディベート」についても詳しく取り上げている。それを整理したのが以下の表3である。

【表3】高等学校『国語表現』におけるディベート

社名	号	討論の過程	尋問
K社	II	立論-尋問-反論-結論	①
L社	I	(立論-質疑)-反駁	③
M社	II	立論-第1回反論-第2回反論	なし
N社	I	(立論-質問)-第1反駁-第2反駁	②
O社		なし(説明文中で「ディベート」を紹介) ⁴⁾	
P社	I	立論-反対尋問-最終弁論	①
Q社	II	立論-質疑応答-まとめ	③

前項において、小学校と中学校のディベート的教材の内容の差は、尋問にあることを述べたが、高等学校の教科書において、この尋問の扱い方がすべて高いレベルにあるかという一概にそうとも言えないのが現状である。表3の「尋問」の欄には、そのレベルを番号で分けて示している。①は、単純に相手に質問することだけに触れたもの、②は、相手の意見の確認や疑問点の解消など質問の内容についても示したものの、③は、相手の矛盾点を突き反駁に生かす尋問であるべきという点に触れたものである。『国語表現』の教科書を出版している7社のうち、③レベルの尋問を設定したのは2社であるが、これは小・中学校の発達段階を踏まえると少し物足りなさを感じる結果だと言える。

さらに、立論と尋問の組み合わせ方にも会社による差異が見られた。ディベートの立論と尋問の組み合わせ方には、①肯定、否定の立論が終わってから、それぞれに質問を交換する形、②肯定の立論が終わると直ちに否定の尋問が始まり、次に否定の立論、肯定の尋問を続ける形(表3では「討論の過程」にかっこ書きで示した)の2つがあり、②のほうが難度が高くディベート甲子園もこの形である。義務教育の教材はすべて①の形式をとっているが、高等学校でもこの形式が大半であるのは、小中学校との系統性が意識されていないことの現れだと言える。

2. 3. 教師の経験不足による指導の不振と時数不足の問題

言うまでもなく、現在教師になっている世代の多くは学校教育においてディベートを経験していない。このことが、各校種においてディベートの学習を実りあるものにできていない結果を招いていることは明白である。

また、小学校などでディベートを行おうとした場合、教科書会社の設定した時間ではとてもできないという話を小学校教員から聞くことがある。小学生にはディベートの手順を確認させ、立論を考えさせるだけでも相当の時間が必要である。この意味からは、教科書会社の教材の作り方にはかなり無理があるといえる。しかし、一方で、本来、立論はそれまでに行ってきたスピーチの活動を援用させればよく、尋問や反駁も日々そのような立場からものごとを考えさせたり、スピーチの際にそういった活動を設定したりすることでその素地を育成していくことは可能である。さらに実態としては、時数を確保するため「総合的な学習の時間」との連携において国語科のディベートを行わせる実践も多く存在する。

ディベートについては、学校教育で行ってほしいとの社会からの要請も強く⁵⁾、教師はディベートについての理解を深め、指導の方法を熟知する必要が求められる。

3. 基礎ゼミでめざすディベート

3. 1. ディベートで育成される能力

平成17年度入学の1回生は高等学校において旧学習指導要領下のカリキュラムで学習しており、高度なディベート能力を入学前に培ってきたとはいいがたい。ディベートで培う能力について筆者は現在、つぎのような見解を有している。

- ① 情報収集力
- ② 情報分析力
- ③ 情報活用能力
- ④ 論理的思考力
- ⑤ プレゼンテーション力（説得力）
- ⑥ 洞察・推理力
- ⑦ 多面的認識力

これらの能力は、独立して存在するというよりも重複し、同時に発揮される場合が多い。そして、いずれもが将来教壇に立つ可能性が高い養成課程の大学生にとって必要不可欠な能力である。

上記の7つの能力のうち、ディベートにおいて特徴的に育成できる能力は⑥の「洞察・推理力」と⑦の「多面的認識力」だと言える。⑥は尋問を反駁にどうつなげていくかを考える際に養われ、⑦は1つの論題を2つの立場から考えるディベートの活動そのものが

支える能力である。また、これらの力は、④の「論理的思考力」を基盤としたものである。このほかの諸能力は、特にディベートでなくとも、レポートを書いたり、スピーチやプレゼンテーションをしたりする中で育成していくことができる。そもそも、ディベートにおける立論は、結局はスピーチであるため、ディベートの特殊性は「尋問」と「反駁」の中にこそ存在すると言っても過言ではないのである。

3. 2. 基礎ゼミにおける「尋問」と「反駁」

筆者がインストラクターとして基礎ゼミにかかわったのは、前述したように平成15年度から17年度までの3年間であるが、そのかかわり方は例年同じというわけではなかった。平成15年度は、1コマ、16年度は2コマ、17年度は原則としてセメスター全体にかかわり、直接の講義は3コマを担当した。

講義時間の長短はあるが、いずれも学生の実地練習を含んだ形でディベート理解を深めさせるようにした。15年度、16年度は時間割り表には名前を連ねず、そのコマだけを担当すればよいということであったが、16年度のコース対抗ディベート大会がFDの公開対象授業となり、FD委員としてたまたま大会を参観することになった。そこで感じたのは、学生たちに対する尋問、反駁の指導が不十分だったということであり、学生たちが両者の意味を理解できていないということだった。尋問は相手の立論における矛盾点を突くためのものであり、そこで得られた矛盾点が反駁の材料となるのである。反駁を有利に展開し自派の正当性を証明するためには相手の構築した論が成立しないことに言及する必要がある、そのための「言質」をとるのが尋問なのである。

ところが、学生たちの尋問は相手方立論の疑問点を解消する「質問」のレベルにとどまり、かつ自派の意見開陳に時間を割くという状況に陥っていた。質問を先にすべて述べ、まとめて相手に答えさせる（たとえば、肯定側が「今から3点質問します。」と3点すべてを述べ、その後否定派が3点をまとめて答える）という独自のルールを作ってしまったのもその状況を助長した一因だと考えられた。ひとつひとつ執拗に相手の理論を崩していくことは、これではとうてい無理である。したがって反駁も立論の繰り返し、まとめという状態となり討論としての深まりを感じることはできなかった。

以上のような学生の実態を踏まえ、平成16年度の「教職員のための夏の公開講座」では、尋問、反駁のあり方に焦点を当てた講義を行った。受講者は20名、日時は8月4日の10時から16時までである。短い時間内にディベートの試合まで行う慌ただしい内容であったが、そのとき、受講者の先生方とディベートについて考えながら指導上必要だと感じたことは、学習者の

「理解したことに対する具体的な立ち止まり」ということであった。

4. 平成17年度基礎ゼミの実際

4. 1. 授業開始に当たって

平成17年度の基礎ゼミは、インストラクターとしての筆者も含めた担当教員による丁寧な打ち合わせや練習が16年度末より行われ、教師集団としても万全の態勢で授業を迎えることができた。私がインストラクターとして4月当初に考えたことは、ディベート甲子園で行われているメリット・デメリット比較型のディベート、つまり本格的な競技ディベートを学生たちにめざさせたいということであった。したがって、従来の基礎ゼミにおける課題であった尋問、反駁のみならず、立論についても高次な内容を指導することにした。

4. 2. 指導の工夫

平成16年度まで、立論の学習については時間の関係もあり、話し言葉の論理的な組み立て方に着目させる基礎的なレベルのものであったが、平成17年度は肯定側立論として①論題に関する定義、②現状の深刻性、③論題を遂行する場合のメリットを挙げさせる形式のワークシートを準備し、立論を作らせた。さらに、平成16年度までは時間不足からできなかった否定側立論についても考えさせ、その際には①論題に関する定義（肯定側にそろえる）、②プラン（現状の維持）、③論題を遂行した場合に起こるデメリット（その発生過程と深刻性）をワークシートの観点として示した。下に示すワークシートは「小学校国語科教科書は横書きにすべきである」という論題で書かせた肯定側立論の例（教育・発達基礎コース発：K子）である。

肯定と否定の立論を比較しながら考えさせたこの活動は、双方の立論が討論としてどうかみ合っていくのかを学生に実感させるものとなった。

定義	横書きとは、左から右へ進む書き方とする。ノートも横書きに変えるものとする。
現状の深刻性	<ul style="list-style-type: none"> ・国語以外の教科書は横書きなので他教科の学習に慣れない。 ・縦書きだと読む部分が縦に長く疲れる。 ・ノートを書くとき手が汚れる。
メリット1	<ul style="list-style-type: none"> ・英字、数字が読みやすく書きやすい。
メリット2	<ul style="list-style-type: none"> ・長文でもあまり目を動かさずに読めて読みやすい。

メリット3	<ul style="list-style-type: none"> ・外国の絵本のレイアウトをそのまま利用できる。
立論を締めくくる言葉	(無表記)

さらに、平成17年度、重要視したのが「ビデオの見せ方」である。基礎ゼミでは例年、ディベート甲子園の決勝戦などのビデオを視聴しディベートについての認識を深めさせている。筆者は16年度まで授業のその部分にかかわっていなかったため推測の域を超えないが、ただ漫然とビデオを見せ感想を書かせる程度の活動にとどまっていたように思う。そこで、今年度は公開講座で得た「理解したことに対する具体的な立ち止まり」を基礎ゼミの場で実践することにした。ただビデオを見せるのではなく、ディベートの流れを綴っていく「フローシート」を書かせた上で、審判による判定を見せる前に自分たちが勝敗を判定させ、さらにそこから学び取ったディベートの手法などもワークシートに記させたのである。それはつまり、自分がビデオを見ることで何を学んだかを言語化することを通し、学生たちの中に学習スキーマを構築させることだと言える。

以下に示すのは、そのワークシートのフォーマットである。

論題	日本はゴミ収集を有料化すべきである。是か非か。	
肯定	女子聖学院中学校	
否定	創価中学校	
勝利者（○をつける）	肯定側	否定側
理由		
実際の勝敗	肯定側	否定側
ビデオを見て新たに学んだこと		
	① ディベートそのものから	
	② 審判講評から	

さらに実習を通して、尋問や反駁のあり方、審判講評の仕方などについても適宜指導を行った。その結果、平成17年度のディベート大会は、相手の論理の欠点を尋問、反駁と順を追って切り崩していく、大変聞き応えのあるレベルの高いものになった。以下に示す文章は、今年度の決勝となった「教科書検定制度は廃止すべきである」という論題の下、優勝した言語・社会コースがあらかじめ肯定側に立った場合を想定して作成した第2反駁の原稿の一部である。

メリット2について

(否定派が言ってきた場合) 否定派は先ほどの反駁で、小学校の検定が4年周期ではなく、2、3年周期だと言いました。

- ・しかし、いくら必要に応じてこまめに検定を行うといっても、教科書を作り始めてから検定を経て実際に採択されるまでの期間は立論でも述べたように最低でも丸3年かかることに変わりはありません。
- ・また、時事的内容(「発展的な内容」)はやはり必要であります。
- ・私たちは今を生きる日本国民または地球市民としての自覚を持たなければならず、そのためには時事的内容に関心をもっておくべきである。

この部分を含んだ原稿全体の内容は、この部分の「否定派が検定周期の問題を述べた場合はこのことを触れる」といったことに代表されるように、否定側の第2反駁までを徹底的にリサーチした内容となっており、ここからは自分たちが否定側から尋問される内容も十分に検討していたことが看取できる。ビデオで確認させたディベート甲子園決勝のストラテジーが生きてはたらくこととなったのである。

5. おわりに

平成17年度にこれまで述べてきたようなディベートができたのは、インストラクターとしての私の指導の成果というのではなく、教師集団の指導力や学生個々の意欲の高さなどといった複合した要因によるものである。

本学でのディベートが始まって以来、初めてのことだと思うが、コース対抗総当たり戦では、3戦3勝の身体・表現コース以外の3コースがすべて1勝1敗で並ぶ結果となり、決勝戦に進むチームは各コース代表によるじゃんけんで決められることになった。じゃんけんに勝ち残った言語・社会コースの割れるような歓声と他コースの落胆のどよめきは、この年度の学生たちがいかにディベートを楽しみ、真剣に取り組んでいたかということの如実な現れであったと思われる。

さて、前述したようにディベートで培う力は、教員として身につけるべき基礎的かつ重要な力である。教師になったときの子どもへの説得力のある話し方や、子どもの言動に即座に反応するための洞察力などは、ディベートの活動を通して育成していくことができる。また、第2項で見えてきたように、校種、教科の別を問わず将来指導者としてディベート学習を支えて行く可能性がこれからの教師には高くなる。そのような意味からも、教員養成を担う本学において、今後もディベート学習は大切に扱われるべきだと考える。

注

- 1) 文化庁ビデオ「美しく豊かな日本語をめざして」1995
- 2) 教材にかかわる時数は、各社の年間指導計画に基づき、ディベートのために割り当てられた時間(「話すこと・聞くこと」に配当された時間)のみを載せている。
- 3) C社には、本編としてのディベート的教材の提示はない。この理由を編集部に確認したところ、やはり「学習者の感情のもつれ」に配慮したとのことであった。平成4年度版、8年度版の教科書ではむしろディベートを積極的に取り入れていたとのことである。
- 4) O社は、ディベートを「あえて取り入れない」という姿勢である。自己の立場と違う立場で表現することは本来の意味の表現とは言い難いという点が編集の際に問題になったとのことである。
- 5) たとえば、北岡俊明氏が1990年の段階で「とくに学校教育において早い段階からディベート教育は必要である」(『ディベート能力の時代』/産能大学出版社)と述べている例をはじめ、企業人を対象にディベート研修を行っている人物や、ビジネスマンの中からそのような声が多くあがっている。