

授業における討論の課題設定について (その2)

—— 大学教育実践研究 (3) ——

佐藤 年明

On Selecting a Subject of Discussion in the Instruction in Higher Education (Part 2)

Toshiaki SATOU

〔要 旨〕

本紀要第44巻所収の拙稿の続報である。初めて本格的なディベートを導入した1993年度前期「教育課程論Ⅰ」の授業実践を紹介・自己分析している。1991年度のような単に立場指定をただけの「ディベート的な討論」ではなく、プログラムの明確化と時間制限、審査員制による勝敗判定などを取り入れて3回にわたるディベートを行ない、さらにその後3つのディベート論題について再度学習と討論を行なった。前稿で残した課題である「何をこそ討論するのか?」という課題設定のあり方について、小学校授業実践の個別的検討というレベルにおいてではあるが、模索している。今期の自らの授業実践を総括して、「教育方法学教育」「教育課程論教育」の一般的課題設定との関係において分析する。

I. 1993年度前期「教育課程論Ⅰ」の概要

毎回の授業で受講生に配付した授業通信「めそどろじい」の内容を抜粋・紹介しつつ、今期の授業実践の概要をディベートを中心に紹介する。(本節は、1993年8月7～9日に札幌市で行なわれた第32回教育科学研究会全国大会授業づくり分科会に提出したレポート「築地実践『バスのうんてん士さん』でディベート——1993年度前期「教育課程論Ⅰ」の実践報告——」を一部修正したものである。)

1. 「教育課程論Ⅰ」の位置づけ

「教育課程論Ⅰ」は、本学部全課程の2～4年生を対象とする教職専門科目(選択必修・「教育の方法・技術に関する科目」の1つ)である。この授業の目的は、教育課程について、微視的視点(1時間の授業分析)と巨視的視点(教育実践の全体構造)の双方から検討を行なうことである。授業の中では、主に前者=微視的視点にウェイトをかけて取り組みながら、結果的には後者=巨視的視点にもつながっていくように討論を進めたいと考えた。

受講生に対しては、以下のように説明した。

1時間の授業(静岡市の小学校教師・築地久子氏の実践)に徹底的にこだわり、その分析を通じて授業を構成し運営していくために必要な基礎的知識(・技術)を学習してい

ます。また同時に、授業を観察・記録・研究する方法についても学んでいきます。授業という研究対象を認識しながら、同時にその認識方法についても認識する（メタ認知）というわけです。
(授業通信「めそどろじい」No. 1 1993. 4.16)

2. ビデオ視聴・討論授業を補う課外学習

第1回の授業で以下のような2つのレポート課題を与えた。これは次に述べるビデオ視聴を補うものとしての築地久子実践に関する独習課題、ならびに、受講生の討論によって築地実践を検討していくこの授業（教育課程論Ⅰ）の学習方法を学習者自身に意識化させるための課題である。

〔メイン・レポート1〕 テーマ：築地久子実践の特殊性と一般性

次回からの授業で取り上げる築地久子氏の授業実践について、生協書籍部に次の2冊の文献を置いてもらっています。

藤岡信勝編著『実践・個を育てる力 静岡市立安東小・築地学級の授業』

(明治図書 1988年 2300円)

藤岡信勝編著『個を育てる築地学級の秘密』(学事出版 1990年 2400円)

以上2冊のうちいずれか1冊（もちろん両方でもよい）を購入して通読した上、この授業でのビデオ視聴や討論の内容も踏まえながら、上記のテーマについて論述する。

「特殊性」とは、「これは築地先生だからできることで、他の教師にはまねができないのではないか」と思われる点のこと。また、「一般性」とは「築地実践のこのような考え方や方法はわれわれが摂取して活かすことができるのではないか」と思われる点。両方の面をはっきり区分して書くこと。また、抽象的な表現（例えば「子ども一人一人を大切にしている」など）に終わらせず、必ず文献の何ページに出てくるどのような実践の事実を踏まえて意見を述べているのか、具体的に書くこと。

〔メイン・レポート2〕 テーマ：佐藤実践の授業運営方法を学習者の立場から検討する

本日配付した2つの実践記録を通読して過去における佐藤の授業運営について認識した上で、今年度の授業の前半期の運営方法の評価できる点と問題点について、学習者の立場から意見を述べる。
(授業通信「めそどろじい」No. 1 1993. 4.16)

3. 築地久子氏の授業VTR「バスの運転士さん」の視聴と初発感想の交流

第2回の授業で、小学校2学年社会科の授業「バスの運転士さん」(1987年11月10日、静岡市安東小学校、公開授業、担任築地久子氏、42分)のビデオを視聴させた。ビデオはノン・ストップで流し、授業記録は配付しなかった。事前に以下のような指示を与えておいて、ビデオ視聴後にミニ・レポート No. 1 を書かせた。

先のVTRを見て、映像以外に何の資料もない段階での第一印象を書いていただきます。と言っても、文字通り漠然とした「印象」では、今後の集団での授業分析に役立てにくいので、次の2つの側面を区別して、その両方について記述して下さい。

A. 肯定的印象：すばらしい・すぐれている・よかった・感動した・まねてみたい…
etc. と感じた点（具体的に）

B. 否定的印象：おかしい・疑問だ・まちがっている・許しがたい・認められない…
etc. と感じた点（具体的に）

もちろん、AかBのいずれかにウェイトがかかることはあってもかまいません。また、教育実習を経験していない人も多いので、現段階ではどの立場から（教師・子ども・傍観者）考えてもかまいません。批評する対象も教師あるいは子どもたちのいずれについてでもかまいません。（授業通信「めそどろじい」No. 2 1993. 4. 23）

第1回に受講生を6つの班に分けてあった。ミニ・レポート No. 1 作成に引き続いて、以下のような指示を与えて、各自のレポート内容を各班で集約させた。

本日やってほしいことは、前述のミニ・レポートの内容の項目別（A・B）の集約です。まずAについて、次にBについて一人一人がミニ・レポートの内容を発表し、記録者が報告用紙に記録して下さい。順番に発言して集約するだけでも、きっと興味深い結果が出ると思います。（例えばある人がAで挙げたことを別の人がBで挙げるとか…）。

6つの班の集約結果を見た上で、次回以降に改めて討論のテーマを設定します。本日の班活動は、そのための予備作業です。しかし、全員2回ずつ発言してそれで終わり…ではあまりにもそっけないので、ひととおり集約して時間が余れば、評価が分かれた点などについて少し意見交換するとか、自己紹介カードを回し読みするとか、ささやかでも班内交流をやってみましょう。（授業通信「めそどろじい」No. 2 1993. 4. 23）

4. 班対抗ディベートの提案とその準備

第2回授業での班討論記録を眺めていて、突然「ディベートをやろう！」と思いついた。「教育課程論I」の授業の中で、どこかで全体討論を、しかもディベート形式でやってみたいとは思っていた。しかし当初の漠然とした心づもりでは、それはもっと後になるはずだった。ところが、ミニ・レポートの集約結果の中に、論争できそうなテーマを2、3個発見した時、「6班あるから2班ずつの班対抗でディベートをやれば3つのテーマについてやれる…」と、ふと思いついたのである。そこで第3回の授業において、以下のようにディベートの計画を提案し、指定した論題と立場に基づいて論争を行なうための準備討論を、各班に行なわせた。その際、「バスの運転士さん」の授業記録を配付した。

第4回（5月7日）：「学習者は授業中勝手に立ち歩くべきではない」

賛成派：1班 反対派：2班

（審査員：3・4・5班 記録：6班）

第5回（5月14日）：「『バスの運転士さん』の授業には学習者全員が参加していない」

賛成派：3班 反対派：4班

（審査員：5・6・1班 記録：2班）

第6回（5月21日）：「この授業の討論は少数派を追いつめるものになっている」

賛成派：5班 反対派：6班

（審査員：1・2・3班 記録：4班）

以上に示した3つの主張は、前回のミニ・レポート No. 1 とそれに基づく第1回班討論の記録の中で私の注意を引いたものを、論争になりやすい形にわざと誇張したものです。ディベートにおける担当の割り振りは、機械的にしてあります。

本日の第2回班討論（第2次討論）は、ディベートに向けての各班の準備のためのものです。指定された論点と立場にそって、「論敵」を論破できるように協力して策（？）を

練って下さい。

- ・まずは指定された論点について、本当は賛成か反対か、全員が意思表示をして、その理由を述べて下さい。
- ・次に指定された立場の「正当性」をいかに主張していくか、相談して下さい。自分の「本音」と班の立場がくい違っている人は、こうした議論のしかたに抵抗を感じるかもしれませんが、ゲームと割り切って、論争に勝つために班の主張の組み立てに協力して下さい。
- ・相手の反論を予想してそれにどう応えるかも考えておかななくてはなりません。
- ・ディベートでの1つの班の発言回数は、3～4回の予定です。(時間があればもっとふやします。) 発言の順序も決めておいて下さい。

(授業通信「めそどろじい」No. 3 1993. 4. 30)

5. ディベートの意義の説明

初めてディベートを行なう第4回授業で配付した授業通信の中で、ディベート形式で討論を行なうことの意義を、以下のように説明した。立場の指定と勝敗の判定について疑問・反発が出ると予想して、その2点を中心に説明した。

前回、ディベートの説明の中で、「ゲーム」という言葉を使いました。しかしこれは決して、「遊び半分」で討論をやろうという意味ではありません。たとえば本日の論題について、「立ち歩くべきではない」あるいは「立ち歩いてもよい」と皆さんが判断されるとして、その背後には教育や授業のあり方、さらには人間関係のあり方などについての皆さんのものの考え方、やや大袈裟に言えば、「思想」があるはずで、そしてその思想に対して他の人間が「変更せよ」と強要することは決して許されません。憲法に保障された思想信条の自由は学校教育においても貫かれなければなりません。ディベートでの立場指定は、皆さん一人一人の思想信条の変更を要求するものではなく、「仮にその立場を取るとしたら、どういう主張が可能か」という、一種の「思考実験」と位置づけてほしいのです。「ゲーム」とはそういう意味です。

それでは、立場の指定の意味は何か、どうして自分自身の立場から意見を述べる「普通の」討論にしないのか、の説明が必要ですね。

それはたとえば今回の論題に即して言えば、「築地学級における授業中の子どもたちの立ち歩き」についての分析・検討を、突きつめて、徹底して行なうためです。皆さんはそれぞれこの点について賛成、あるいは反対の意見を持っているでしょう。しかし多くの人は「絶対賛成」「絶対反対」というよりは、「どちらかと言えば…」ということではないでしょうか。もしそうだとすると、討論を進めるうちに、「ああも言える、しかし、こうも言える」ということになってしまっていて、問題が十分に掘り下げられずに終わる可能性があります。一つの立場に意図的に固執して相手を徹底的に批判すれば、お互いの主張の正当性も問題点もクリアーになるのではないのでしょうか。

論証の技術を競うゲームですので、第三者から見ていずれの立場がより説得力を持っていたかを判定してもらうことで、議論の決着をつけます。自分の本当の意見と一致するかどうかにかかわらず、その立場からの主張にどれだけ説得力を持たせることができるか、チャレンジしてみてください。ゲームの終了までは指定された立場を放棄することなくガン

べてみましょう！ しかしこのディベートへの判定によって、設定された論題自体についての結論を下すわけではありません。今回を含む3つの論題についてのディベートを踏まえて、築地学級の授業という素材から教育方法・授業づくりに関わるとの一般的な知見を引き出すことができるか？ このことについては、6月に入ってからの授業でお話しする予定です。

なお、3回のディベートの前提となる事実認識について、全員が共通に持っている素材はVTR視聴の記憶と授業記録ですが、論争に勝つためにメイン・レポートの2冊の文献をはじめ、他の資料などをどんどん利用してかまいません。限定されたデータを両派が対等に利用するべきだという考え方もあるでしょうが、議論が膠着状態にならず活性化するためには、いろいろな素材を検討対象として持ち込んだほうがおもしろいと思います。もちろんその際に、論題からはずれる方向へ議論を導くようなことがあってはなりません。

（授業通信「めそどろじい」No. 4 1993. 5. 7）

6. ディベートのプログラム

第4回授業での初めてのディベートでは、その手順を以下のように指示した。

論題：『バスの運転士さん』の授業において学習者は授業中勝手に立ち歩くべきではない

賛成派（立ち歩くべきではない）：中日ドラゴンズ班

反対派（立ち歩いてもよい）：ザ・セカンド班

審査員：リコーチーム、クマのプゥさん班、ボンバー班

記録係：イチタスゴ班

* 論題の下線部分は、先週の準備討論でザ・セカンド班からでた質問に基づいて追加しました。

* イチタスゴ（6）班の班長は、授業終了時に欠席者の氏名を報告して下さい（他の5班は、審査レポート・感想レポートでチェックします）。

〈進行表〉 * わかりやすくするために、スケジュールはすべて5分刻みとします。タイム・キーパー（イチタスゴ班）は、発言中でも遠慮せず、大きな声で「5分たちました！」と宣言して下さい。

10：45（1）中日ドラゴンズ班（賛成派）立論

50（2）ザ・セカンド班（反対派）立論

55（3）作戦会議（反対尋問準備）・審査員第1回中間評価

11：00（4）ザ・セカンド班（反対派）反対尋問

05（5）中日ドラゴンズ班（賛成派）反対尋問

10（6）作戦会議（自由討論準備）・審査員第2回中間評価

15（7）自由討論

20（8）作戦会議（最終弁論準備）・審査員第3回中間評価

25（9）中日ドラゴンズ班（賛成派）最終弁論

30（10）ザ・セカンド班（反対派）最終弁論

35（11）感想レポート（ディベート参加班）・審査レポート（審査員班）作成

（記録班は休憩）

40（12）審査結果集計（挙手）・勝者の決定・審査員講評（各班から1名ずつ）

45 (13) ディベート参加班の「本音」調査・感想発表 (各班1名)

以上のスケジュールどおりに進行すると11:50に終了予定で、20分の余裕があります。そこで、(7)の自由討論が盛り上がった場合は、5分延長することにします。あとは(12)・(13)の意見発表のところで調整することにして、ディベートの各セッションは「5分刻み」を厳守します。ディベートという討論の方法においては時間厳守も公正さを保障する一つの原則と言えるでしょう。

(授業通信「めそどろじい」No. 4 1993. 5. 7)

第5回・第6回授業でのディベートでは、上記のプログラムの冒頭に打ち合わせ時間10分を加え、自由討論を10分に延長したが、それ以上の変更はしなかった。

7. ディベートの実際

3回のディベートの中で最も盛り上がった第5回授業でのディベート(論題:「バスの運転士さん」の授業には学習者全員が参加していない)の記録を次節に掲載した。

「盛り上がった」と評価するのは、学生自身が驚くほど「熱くなって」討論に参加する状況が、ディベート終盤の一時期ではあったが生じたからである。ここ数年授業の場で受講生の自発的発言を引き出すことに苦勞し、成功しないうち私にとっては、まさに泣いて喜びたい状況だった。但しこの討論で賛成派の何人かが「熱くなった」のは、実は反対派のルール違反が原因だった。最終弁論で後から発言した反対派が、それまで出していない新たな論点で賛成派を批判し、もう反論の機会がない賛成派にとって明らかに不利な状況になったので、賛成派が不満の声を上げたのである。そこで司会の私は反対派の了承を得てもう一度賛成派に発言の機会を与えた。これは討論ルールの不備のために、論題の核心から外れたところで生じたアクシデントである。しかし私は、たとえ手続き論にせよ、学生が自らの意思で発言したこと、しかも言わば敷かれたレールの上を走るようなそれまでの討論の流れの変更を要求したこと、そしてふつう授業中にここまで意思表示をすることは希な学生がここで動いた理由が、「ディベートに勝ちたい!」という欲求であったこと(次節・ディベーター感想文参照)に注目している。ディベートのゲーム性が、学生の授業参加を促進したのである。

8. 学生のディベート評価

毎回のディベートで、ディベーター以外の4班のうち3班を審査員として、弁論の優劣を判定させた。立論・反対尋問・自由討論の後に中間評価、最終弁論の後に最終評価を用紙に記入させた。ディベート直後には最終評価のみを挙手で確認した。また審査員自身の本音の意見がどちらの立場かも書かせた。「ディベート・その1」では審査を終えた時点の本音、2回目からは、事前と事後の本音を書かせた。結果は以下の通りである。

	第1回	第2回	第3回	最終		自分の本音		
						前	後	
①賛成派優勢	1	16	3	7	賛成	7	いも記前後 入しての の数を 分け ない ↓	
反対派優勢	30	12	23	23	反対	23		
?	0	3	5	1	?	1		
②賛成派優勢	13	19	4	6	賛成	10	0 4 0	
反対派優勢	7	2	17	16	反対	11		
?	2	1	1	0	?	1		
③賛成派優勢	1	13	10	8	賛成	10	0 4 0	
反対派優勢	34	19	16	25	反対	20		
?	0	3	9	2	?	1		

授業における討論の課題設定について（その2）

「ディベート・その1」（論題：「バスの運転士さん」の授業において学習者は授業中勝手に立ち歩くべきではない）では、反対尋問後にいったん賛成派が優位に立ったことを除いて、反対派が圧倒的に優位だった。審査員の本音も、反対が多数であった。授業中の自由な立ち歩きを認めるといふ、世間の常識を覆す築地学級のルールを、「築地学級では」という前提を付けたためか多くの学生が肯定したのである。

「ディベート・その2」（論題：「バスの運転士さん」の授業には学習者全員が参加していない）では、自由討論で優劣が逆転して反対派優勢で終わった。しかし審査員自身の本音は、やや反対が多数であるものの、判定結果ほどの開きがない。本音とディベート審査を区別する意識がうかがえる。築地実践への評価も分かれてきている。

「ディベート・その3」（論題：「バスの運転士さん」の授業の討論は少数派を追いつめるものになっている）では、反対尋問後と自由討論後の評価でやや賛成派が追い上げたものの、結局最後まで反対派優位のままだった。築地学級の子どもたちの激しい討論を見て、「あれではおとなしい子は発言できないのでは？」という疑問が出たことがこの論題設定の理由なのだが、「追いつめられる」の語義の曖昧さもあって、賛成派は不利だった。

全体を通して見て、築地実践を支持する立場が優位であった。これは「このビデオを見せた以上教師は築地実践を支持している」という hidden curriculum によるものであろうか？しかし、ディベートの途中経過における評価の揺れから、審査員たちがあくまで自分の本音にこだわっているのではなく、客観的に論争を評価しようとしていることがわかる。但し、評価に付されたコメントを読むと、堂々と発言していたとか、証拠を上げていたとか、言わば論理以前の印象や討論に臨む姿勢のレベルで優劣を判定した審査員も多かった。審査する側も学習と訓練が必要であることがわかった。

9. ディベーターの本音

ディベート終了直後に行なったディベーターへのアンケート結果は以下の通りである。

		本音			本音の変化							
		賛	反	?	賛賛	反反	賛反	反賛	賛?	?賛	反?	
①中日ドラゴンズ班 (賛成)	前	3	4	0								
	後	2	3	2	1	3		1	2			
ザ・セカンド班 (反対)	前	6	6	0								
	後	0	12	0		6	6					
②リコーチーム (賛成)	前	5	4	2								
	後	7	3	1	3	1	2	2		2	1	
クマのプゥさん班 (反対)	前	2	9	0								
	後	0	11	0		9	2					
③ボンバー班 (賛成)	前	5	4	0								
	後	6	2	1	5	2		1			1	
イタスゴ班 (反対)	前	0	8	0								
	後	0	8	0		8						

「ディベート・その3」の反対派を除いて、他の5つの班はいずれも本音では賛否両方に分裂した状態でディベートに臨んでいる。ところが、おもしろいことに3つのディベートのいづ

それでも、論戦終了後には反対派は全員が本音でも反対に変わっているのである。ディベートに「勝利」したことも関係しているだろう。一方賛成派はもっと複雑である。3回ともディベートの前後ともに意見は分かれたまま。前後とも賛成のまま、反対のままの人があり、「その2」では賛→反、反→賛いずれに変化した人もいる。ディベート後にどちらが正しいとも言えなくなったという人もいる。延べ参加者58人中、建前（班の立場）と一致しているかどうかにかかわらず本音の立場を変えなかったのは38人（66%）。後の20人（34%）はディベート参加の影響で意見を変えている。自分で正しいと信じていた立場が、このような「仕組まれた討論」のせいで変わってしまったということは、学生にとって新鮮な驚きだったようだ。

10. ディベート論題の再吟味

ディベート後、後半7回の授業を費して3つの論題についての検討を深めるための講義と班討論・全体発表を行なった。しかしこの後半期は、「討論授業」としては盛り上がらなかった。前半のディベートの「熱さ」を再現することができなかつたのである。学習内容面でも、いくつかの学習文献を配付したり、また最後には発想を変えるために漆間浩一実践「発電所はどこにあるか」（中1・社会）のビデオを視聴させたりしたもの、「ディベートですすでに論じたことの二番煎じ」という受講生の印象を覆すことができなかった。このことの原因については、Ⅲで検討する。

Ⅱ. 築地久子実践について

築地の授業についての予備知識を持たない読者には、本稿で検討している教育方法学の学習課題自体の理解が困難であろう。従って本稿では築地実践そのものの概要と、それを「教育課程論Ⅰ」の授業で検討することの意義について語る必要があるのだが、紙数の都合で省略せざるを得ない。ここでは築地久子実践を記録・分析した文献の主なものを紹介するとどめる。藤岡信勝編著『実践・個を育てる力 静岡市立安東小・築地学級の授業』（明治図書 1988年）藤岡信勝編著『個を育てる築地学級の秘密』（学事出版 1990年）築地久子『生きる力をつける授業』（黎明書房 1991年）藤川大祐『「個を育てる」授業づくり学級づくり 5つのキーワードで築地久子学級を読む』（学事出版 1993年） *この文献に「バスの運転士さん」の授業記録が収録されている。

Ⅲ. ディベートの論題は適切だったか

1. 「ディベート・その2」の記録

3回のディベートの中でもっとも盛り上がった「ディベート・その2」の内容を、紙上で再現してみよう。論点を明瞭にするため、前稿で試みたような忠実な悉皆記録の形式はとらず、発言の趣旨を損なわない範囲で要約してある。具体的には、ディベートの進行中に教師が発言を板書し、それを記録係に忠実に写させたものを基礎にし、改めてVTRを視聴し直して発言の主旨と違っていった部分を修正した。また、論争過程での発言相互の対応関係をわかりやすくするため、ひとまとまりの発言ごとに「1A-1」「2B-1」などの整理番号を付した。

班対抗ディベート・その2（第4次討論） 1993年5月14日（第5回授業）実施

〔論題〕

『バスの運転士さん』の授業には学習者全員が参加していない

〔参加者の構成〕

- 賛成派（全員参加とは言えない）：リコーチーム
- 反対派（全員参加している）：クマのプゥさん班
- 審査員：ボンバー班、イチタスゴ班、中日ドラゴンズ班
- 記録係：ザ・セカンド班

〔プログラム（計画段階）〕

- 10：35（0）ディベート参加両班の班内打ち合わせ（他班で会場設営等準備）
- 45（1）リコーチーム（賛成派）立論
- 50（2）クマのプゥさん班（反対派）立論
- 55（3）作戦会議（反対尋問準備）・審査員第1回中間評価
- 11：00（4）クマのプゥさん班（反対派）反対尋問
- 05（5）リコーチーム（賛成派）反対尋問
- 10（6）作戦会議（自由討論準備）・審査員第2回中間評価
- 15（7）自由討論
- 25（8）作戦会議（最終弁論準備）・審査員第3回中間評価
- 30（9）リコーチーム（賛成派）最終弁論
- 35（10）クマのプゥさん班（反対派）最終弁論
- 40（11）感想レポート（ディベート参加班）・審査レポート（審査員班）作成
（記録班は休憩）
- 45（12）審査結果集計（挙手）・勝者の決定・審査員講評（各班から1名ずつ）
- 50（13）ディベート参加班の「本音」調査・感想発表（各班1名）
- （11：55終了予定）

〔討論記録〕

1 A. 賛成派立論

（発言者：野田）

- 1A-1 討論形態の授業であるが、発言が特定の子に限られている。
- 1A-2 発言以外の表現のしかたである板書・ひそひそ話も、特定の子に限られている。
- 1A-3 名前が出ていない子どもについても、授業記録に挙手をする子どもがたいてい10～15人とあるように、全員ではない。
- 1A-4 クラスの発言のルールとして、「～ですね」に対して「はい!」と言っているが、全員かどうか疑問だ。
- 1A-5 討論中に子どもたちが発言者を中心に集まっているように見える（註・授業記録に図示されている）が果たして全員が同意見なのか、それとも異なった意見を持っているのかもわからないし、討論に集中しているのかも疑問だ。
- 1A-6 たとえ意見を持っていたとしても、なんらかの形で表わさないとわからない。従来の形態の授業は座っているだけでも参加していると言えるかもしれないが、この授業の形態は討論であり、その目的はみんなの前で意見を言えること、ひとの意見を聞いて自分の意見を持ち、それをなんらかの形で積極的に表わすことではないか。この目的に照らしても、学習者全員が参加しているとは言えない。

1 B. 反対派立論

(発言者：坂田)

1B-1 1A-1・1A-2は認める。しかし、消極的な子も、座っているだけかもしれないが考えていると思う。それも参加である。教師もそういう子に話しかけ、発言まではいかないまでも考えさせようとしている。

1B-2 (1A-6に対して) 普通の授業でも、発言だけが参加ではないと言える。まして築地氏の授業は特殊なので、聞いているだけでも参加していることになる。

(発言者：辻)

1B-3 発言できる子は発言すればいいし、できない子はひそひそ話をすればいい。

1B-4 発言できる友人に意見を言うこともできるし、みんなが集まる方向へ自由に移動することも参加である。

1B-5 発言や教師に訴えかけることだけが参加ではない。議題について考えることが参加である。

(ここで教師は議論を整理して、「発言やひそひそ話という授業中の行動は、全員の子どもがしていることではない(少なくとも、しているという証拠はない)。」という事実認識については両派に争いが無いことを確認した。立論と反対尋問の間の作戦会議の時間中に、賛成派の野田さんから教師に対して、自派の立論の板書の中の「意見を言ってこそ参加」について、「表現してこそ参加」と訂正するよう要求が出た。これは立論の修正ではなく、板書が発言内容とくい違っているとのことであった。教師は要求通り板書を訂正し、反対尋問開始直前に、受講生全員に対してその旨を徹底した。)

2 B. 反対派反対尋問

(発言者：大橋)

2B-1 (1A-6に対して) 普通の授業は座っているだけでも参加していると言えるなら、この授業では立ったり移動するだけでも参加と言える。ひそひそ話や、資料をいっしょに見ることもできるので、その時点でもう参加していると言える。

2B-2 (1A-3に対して) 挙手については、全員挙手していたらみんなが意見を言うだけで聞く人がいなくなり、討論にならない。

2B-3 (1A-4に対して) 全員が一人の意見に賛成しては討論にならないので、全員が「はい!」と言わなくてもよい。

2 A. 賛成派反対尋問

(発言者：鈴木)

2A-1 (1B-1に対して) 「考えている」と言うが、実際に考えているかどうかはひとにはわからない。考えごとの内容が授業に関することだとは証明できない。

2A-2 (1B-2に対して) どういうところが特殊なのか? また、特殊だということが参加とどう関係があるのか?

2A-3 (2B-1に対して) 雰囲気にもまれて、ひとが行くから行くだけかもしれず、移動=参加ではない。

2A-4 (2B-1に対して) (1A-6の主旨を再度説明すると) 普通の授業では子どもは

受け身だから、座っているだけでも参加と言えると思ったのだが、この場合は教師が教えるのではなく子どもが授業をつくっていくのだから、立ったり移動することだけでは参加にならない。

- 2A-5 (2B-2に対して) 挙手した後に必ず誰かが指名されて発言している。同じ意見でも言葉を変えて別の観点から自分なりに表現しているので、討論になっている。
- 2A-6 (2B-3に対して) 「はい!」は賛成ではなく、理解・納得を表わすのだから、批判的はずれである。

3. 自由討論

(教師はこの部分での討論の開始前に、批判に対しては必ず応えること、論点1点ずつ議論することを指示した。しかし討論に入ってから、発言が途切れがちなことを気にして、「もうこれ以上議論しても意味がないと判断したら、別の論点に進んでよい。」と指示を追加した。しかしその判断をディベーターに任せるのか、それとも司会である教師が介入することもあるのか曖昧だったため、教師の意図とは裏腹にディベーターは余計に発言しにくくなったと思われる。結果的には、司会の判断で論点を移していった。)

- 3-1 (反対派・三島) (2A-1に対して) 証明できないのは当然だ。しかし子どもが考えていると言うことはできる。特に移動していることからそう言える。でもそれを言うのはこの討論ではむだなことだ。
- 3-2 (賛成派・内田) 移動しないで着席していた子どももいるので、移動=考えているとは言えない。
- 3-3 (反対派・三島) 「考えている」は言い過ぎだった。しかし、着席している子どもは考えていないとは言えない。移動する子どもは反対意見、着席している子どもは賛成意見と考える。
- 3-4 (賛成派・中西) この授業は討論の授業だから意見発表によってこそ成り立つ。それが参加である。
- 3-5 (賛成派・永見) 自分たちがつくりあげることが目的の授業なので、討論に参加するものの義務としてなんらかの形で表現しなければ全く意味がない。
- 3-6 (反対派・神田) (3-5に対して) 表現とは発言だけか? ひそひそ話などは表現ではないのか?
- 3-7 (賛成派・中西) (3-4に対して) 「意見発表」を「表現」に訂正する。
- 3-8 (反対派・三島) 表現とは具体的にどういうことか?
- 3-9 (賛成派・永見) 積極的な方から順に言うと、挙手発表・前に出てきて板書すること・ひそひそ話・挙手などは表現である。しかし、ただ座っていると、集団にまぎれこんでいるというのは、外から見て心の中に意見を持っているかどうかかわからないので、表現と認めない。
- 3-10 (反対派・石丸) (3-4に対して) 確かに討論は話し合い・発言で成り立つが、表現だけが参加ではない。個人の中で思考することも含む。

4 A. 賛成派最終弁論

(発言者: 林)

- 4A-1 自分の考えをひとに対して表現することが授業の目的である。考えを内に秘めて

いるのは、参加のレベルに達していない。

(発言者：大霜)

4A-2 思考だけでは、参加のレベルまで届いていない。授業の目的は自主性を育てることであり、自分の意見を表現してこそこの授業に参加していると言える。だから全員が参加しているとは言えない。

4 B. 反対派最終弁論

(発言者：堀切)

4B-1 (4A-1・4A-2に対して) 参加のレベルへの到達云々は、我々が勝手に判断することではない。

4B-2 考えることも参加である。

4B-3 賛成派は学習者の主体性ということを求めているが、この授業形態を見れば、学習者を参加させようとし、学習者もそれにのっている。

4B-4 勝手な行動をとってもいい授業なので、ひそひそ話などの行動自体が参加を示す。
(発言者：神田)

4B-5 (4A-1に対して) 教育というものは結果だけではなく、過程が大切だ。これで参加していないというのでは教師として失格である。

(この神田発言に対し、賛成派から「それは反対尋問ではないか。これでは先に発言を終了したほうが不利になる。」と抗議があった。そこで教師は、賛成派最終弁論が約1分の時間を残して終わったことも考慮して、反対派最終弁論終了後に、賛成派に再度反論の時間を与えることにした。)

(発言者：三島)

4B-6 この授業の目的は子どもが授業をつくることである。子どもが参加することによってこの授業は成り立っている。確かに子どもは様々な行動をとっているが、それは教師がさせたことではない。教師は一言、「バスの運転士さんの仕事はどうなんでしょう？」と発問しただけで、その後の展開はすべて子どもが主体になってやっている。逆に言うと、もしも一部でも参加していない子どもがいるのなら、この授業は成り立たなかった。この授業が成り立ったということは子どもが参加しているということである。

4 A. 賛成派最終弁論補足

(発言者：林)

4A-1 持っている意見を表現していないのだから、参加していない。

(発言者：野田)

4A-2 確かに過程も大事だし、授業は成り立っている。しかし我々は「全員が」参加してはいないということにこだわりたい。

2. 「授業への全員参加」をめぐるその後の学習と討論の経過

Iの10で述べたように、今期の授業の後半で3つのディベート論題のうちの2つについて、ディベート形式を離れて改めて検討を試みた(第3の論題については時間が足りず、扱えなかつ

た）。

1で紹介した「ディベート・その2」については、第10回授業で以下のように再度問題提起し、班討論を指示した。

36. [研究テーマ2] 授業への全員参加とは具体的にどのような状態のことを指すのか？
それは本当に実現できるのか？

今回も、上記のテーマという大枠のもとに、各班で討論テーマを自由に設定していただきます。

えっ？「ここまで指示しておいてどこが“自由”なんだ!？」ですって？

わかります。でもこの討論の目的は、ディベートで深めきれなかった論点について改めて検討することにあります。ですから、「全員参加」という用語を外すわけにはいかないのです。また具体的な教育実践の事実在即して語ることはこの授業の一貫したコンセプトですから、今回もこのことに留意して下さい。その上で、班討論のテーマは上の文と同じではなく、もっと限定して設定したほうがおもしろいと思います。

「ディベート・その2」の論題は、以下の通りでした。

「バスの運転士さん」の授業には学習者全員が参加していない

この論題設定のもとになったミニ・レポート No. 1の意見を紹介します。

「どうしても人前で発言できない子などは授業に参加しにくいのではないだろうか。VRを見てみると、みんなの前で発言していた子は限られた子であったように思えた。また考え方の速さの違いがあると思うが、人の意見を聞いてすぐに反応できる子もいれば、理解したり考えたりするのに時間がかかる子もいるだろう。そういう子は、あのような展開の早い討論についていけず、コンプレックスを感じたりすることがあるのではないかと思う。」（2班大庭）

「全員に自分の意見をクラスの仲間と言う機会が与えられていると思った。そしてそのような状況の中で、一方でクラスの中で行われている激しい論議に積極的に参加できる子と、激論の中で自分の考えが混乱しがちであることを制して教師や友達に自分の意見を言って少しずつ煮詰めようとする子もいると思った。」（2班長屋）

また、以下の人たちもこの点について意見を述べていました。すべて口頭で紹介します。

2班北林・2班森元・3班江藤・3班尾関・3班辻・4班河合・4班楠・5班阿部
もしも上記の方々の中にその後意見が変わった人がいたら、どうぞ発言して下さい。

さて、これらの意見を読んだときまず私の頭に浮かんだのは、「事実はどうか？」ということでした。そこで私は「バスの運転士さん」の授業記録を取り出して、発言者数と発言回数を数えてみました。最初はこのデータをすぐに授業の場に出そうかと思ったのですが、ディベートをおもしろくするために、敢えて伏せておいたのです。本日公開します！

[メインの討論での発言]

12回…真鍋↑ 10回…杉山↑・児玉♀ 9回…富田↑ 7回…堀♀ 6回…伊藤♀

5回…庄司♀（・町田↑） 3回…鈴木♀・塩川↑ 2回…大橋♀

1回…野村↑・松村↑・柳沼♀・川口♀・太田♀・深田↑・佐藤↑・氏名不詳の1名

計19名

このほかに、「ひそひそ話」に氏名不詳の5名を含む18名が登場します（もちろん発言

者と数がダブっていますが)。

いかがですか? 「こんなに多かったのか! 」と驚きましたか? それとも「やっぱりクラスの半数ぐらしか発言していない。しかも特定の子に偏っている。」と思いませんか?

さて、3回のディベートの中でもっとも熱く燃えた(?)と思われる「ディベート・その2」の焦点は、「子どものどのような状態を『参加』と見なすか」でした。

賛成派(3班)は、「意見を持っているだけでなく、なんらかの表現をしてこそ参加」と言い、反対派(4班)は、「『ひそひそ話』や移動も参加」と主張しました。「参加」の定義がくいちがっていたので、議論は平行線のままで、「全員」という視点については深めきれませんでした。

そこで議論の新たな展開を期待して、次の文献を紹介します。

豊田久亀『学級授業の改革』(明治図書 1985年)の

「Ⅱ 今なぜ全員参加の授業なのか — 授業が成立するとは」

私の講義の後、〔研究テーマ1〕のときと同じ要領で、以下のように進めて下さい。

*ミニ・レポート No. 3 : 「ディベート・その2」と本日の講義を踏まえて、さらに討論したい論点

↓

*班討論(第8次討論) : ミニ・レポート No. 3を発表し合い、なるべく共通の関心事となる論点(複数でもよい)に絞り込む。次回までに各自考えてくることを明確にして終わる。

(授業通信「めそどろじい」No.10 1993. 6. 25)

そして次の第11回授業では、前回の班討論結果について以下のようにコメントした。

37. 〔研究テーマ2〕の討論に向けて

「築地実践の一般化」はむずかしいなあ…とつくづく思います。ここで言う「築地実践の一般化」とは、築地先生のような授業を他の教師ができるかどうか、という意味ではありません。築地先生のユニークな授業をどう見るかの議論をきっかけにして、普通一般の授業の進め方についても新たな視点から考え直してみる、ということです。ところが皆さんの場合は、教育実習を経験した4年生以外は、まだ「普通一般の授業」自体についての自分なりの考えというものをはっきり自覚していない人が多いと思います。だから、築地実践という素材ひとつだけからでは、一般化した議論はやや苦しいと言ったところでしょうか…。こんなことを言い出したのは、前回のミニ・レポート No. 3 と、班討論の記録を読んで、皆さんが今回の討論テーマ設定に苦労していることがわかったからです。

前回の班討論の結果まとめられたテーマは、次の通りです。

- 1 (中日ドラゴンズ) 班 : ①参加・不参加の基準は何か?
②全員を授業に参加させるにはどのようにしたらよいか?
- 2 (ザ・セカンド) 班 :
- 3 (リコーチーム) 班 : 全員参加の授業とは
- 4 (クマのプっさん) 班 : 子どもが授業に参加するとはどのようなことか
- 5 (ボンバー) 班 : 具体的な行動にでないと全員参加とは言えないのか
- 6 (イチタスゴ) 班 :

2班・6班の討論記録には、各自の発言記録しか書かれていませんでした。1・3・4・5班のテーマについても、もっと具体化しないと討論のしようがないのではないかとと思われるものもあります。

ところで、4班の大橋さんがミニ・レポート No. 3 の中で次のように書いています。「なぜ発言しないのか、なぜ挙手しないのか、なぜ耳を傾けないのか、という子ども側の問題に目を向け『子どもに働きかける』ということを教師の立場からどのようにしたらよいのかを考えてゆきたい。そして参加していない子どもの心についても考えてゆきたい。」

大橋さんの意見を読んでハッとしました。子どもの授業への参加について議論しているのに、子どもの側からの情報が全く欠落していたということに気づいたのです。

そこで今回、「授業への参加についての子どもたちの発言」の資料（築地実践以外）を2種類配付します。ただ、班討論の時間をたっぷり保障したいので、解説はしません。各自で目を通して、討論の中で活用して下さい。

*11：40まで班討論、その後全体の場で発表してもらい、できれば全体討論もやりたいと思います。
（授業通信「めそどろじい」No.11 1993. 7. 2）

さらに次の第12回授業では、討論が膠着状態にあるという認識の下に、以下のように討論終結を宣言するとともに、受講生の要求に応じて、この問題についての教師自身の見解を表明した。

40. 議論の膠着状態を脱するために

「膠着」とは、「(前略)②或る状態が固定して、一向はかばかしく動かないこと。(後略)」(『広辞苑』第二版)です。

前回の討論記録(別紙)によると、結局各班の討論テーマは以下の通りでした。

- 1 (中日ドラゴンズ) 班 : ①参加・不参加の基準は何か?
②全員を授業に参加させるにはどのようにしたらよいか?
- 2 (ザ・セカンド) 班 : ①授業参加とはどういうことか
②全員参加の具体的状況
③全員参加できない原因→参加するために必要なこと、教師側からできること
- 3 (リコーチーム) 班 : どのように工夫したら全員参加の授業ができるのか
- 4 (クマのプッさん) 班 : 子どもが授業に参加するとはどのようなことか
- 5 (集中講義) 班 : 具体的な行動にでないと参加とはいえないのか
→ (「ボンバー班」改め)
- 6 (イチタスゴ) 班 : ①全員参加の定義の規準とは?
②発言をしたくても出来ない子、発言する気がない子をどうするか

前回の班討論開始前と比較してみると、より限定されたテーマ設定の努力がなされたことがわかります。そして設定したテーマについて、各班とも真剣に討論していました。ですから「膠着」という評価は失礼かもしれません。

にもかかわらず私が敢えてそういう表現を用いたのは、まず第1に、各班の討論にあのディベートの頃の活気が感じられないからです。「みんなまじめに議論しよう」と努力して

はいるが、この議論はおもしろくないのではないか…?」、ふとそう思いました。いかがですか？

第2の理由は、「全員参加=全員発言」というとらえ方では狭すぎるということを一応認識しているものの、やはりほとんどの人が「発言」にこだわっていること、そして、発言したがる子どもへのはたらきかけ方について、いろいろな提案（じっくり時間を与える－1班・奥田/加藤/3班・林、まず班の中で発言できるように－1班・犬井/3班・三田、手を上げること自体に慣れさせる－1班・犬井、発言がかたよらないよう教師がチェック・席を円に・日記で子どもの心を理解－3班・大霜、発言しない子どもの意見を紙に書かせて後で教師が発表－3班・松岡/4班・楠、グループ内で発表者を決めておく－4班・石丸）が出ているが、率直に言ってこれらの方法で全員の参加が実現できるという確信を持ってないというのが正直なところではないかと私には思われるからです。いかがですか？

なぜそんな憶測をするかという、第三の理由になるわけですが、一方で「無理にはたらしきかけるのは逆効果」（1班・奥田）、「発言したくないときにさせられる」（2班・春田）など、教師の働きかけと子どもの姿勢とのギャップが指摘されていたり、発言できない子どもの心理について6班が興味深い分析をおこなっているのですが、前述の各種の「発言対策案」の有効性を検討しようとする、こうした子どもの微妙な心理をときほぐせるかどうかの問題にならざるを得ないからです。そして、前回子どもの内面を垣間見させてくれる補足資料を配付したものの、まだまだそれでは不十分であり、「結局実践してみないとわからない。」と言わざるを得なくなります。将来の教師としての実践に向けてアイデアを出し合う討論をしたことは、もちろん有意義なのですが、考えるヒントにした築地実践が、おいそれとマネのできそうなシロモノではないので、いまひとつ実践のイメージが広がらないのではないのでしょうか。

そこで今回は、第2回に続いて再び皆さんの「授業観」を揺さぶることを期待して、別の授業実践ビデオを見ていただきます。「授業参加」のとらえ方の幅が広がることを期待して…。

41. 授業への全員参加についての佐藤の見解

「先生自身の考えをもっとはっきり述べてほしい」という要望を何人かの方からいただいています。これまでは、できるだけ自由に意見交換をしてもらいたいために、私自身の見解を述べることで、皆さん自身の判断の参考となる資料を提示することに重点を置いてきました。

第1回のオリエンテーションで述べたように、この授業の到達目標は、「皆さん自身がこれまで形成してきた『授業観』を改めて問い直し、将来の自らの実践創造に向けてなんらかの手がかりを得られること」です。「授業観」とはすなわち「授業とは何か、どのようにして授業をつくるか」についての、その人独自の考え方であり、価値判断を含むものです。どんなに優れた授業と定評のある実践でも、それをどう受け止めるのかは一人一人の教師の価値判断次第です。実践の主体は一人一人違う価値観をもつ教師たち自身なのですから。

ですから、「築地実践はこういう点が優れていると思う」という類いの私の見解を皆さん自身による築地実践の検討に先立って提示することを避けたのです。

しかしここまで議論を進めてきて、皆さん自身も「学習規律」「全員参加」などの論点について十分に検討されたわけですから、そろそろ私自身の見解も表明して、皆さんに検討してもらふ必要があるでしょう。

- ①学習者の側から見た「授業への参加」とは、頭の中で学習内容について思考することももちろん含まれる。
- ②しかし授業という学習活動が集団において行なわれるかぎり、学習者間において各自が授業に参加しているという意思表示が明瞭な形で行なわれることが望ましい。授業への参加の姿勢において相互に積極的に刺激しあえることが、多人数による集団学習の利点のひとつである。くだいて言えば、「あの子ども、この子ども、自分と一緒に授業に参加しているんだ」と実感できることが、一人一人の子どもの学習を励ますのである。
- ③もちろん、個人が授業への参加意思を表明することが、学級集団の「学習を通じての連帯」につながらず、逆に個人の疎外・排除を招く場合がある。「学習における連帯」は、授業の中だけでは達成できず、包括的な学級集団づくりにかかっている（授業づくりにおける巨視的視点の必要性）。
- ④学習者の授業全員参加の方法、教師が全員参加を促す方法は、いずれも多様である（築地実践とは違った方法の具体例を以下に示す）。多様な方法を知る努力を意識的・継続的に行ないつつ、自分なりの、自分の学級なりの方法を発見していくことが望ましい。

いかがでしょうか？まだものたりないですか？

でも私が考えられるのは、今のところここまでです。「教育実践の方法は結局自分で見つけるしかなく、王道はない」という逃げ口上(?)を付け足しておきましょう。

(授業通信「めそどろじい」No.12 1993. 7. 9)

IV. おわりに — 次稿にむけて

すでに定められた紙数を越えているため、「授業への全員参加」という教育方法学の重要な学習課題について、今期の授業で何が達成され、何が残されたのかについて分析する余裕がない。次の機会に他の2つの論題も含めて引き続き検討する。

ところで今期の授業の目的は、築地実践から出発して授業分析・授業づくりに関する一般的知見を獲得させることにあり、ディベートはあくまでそのための手段だった。2年前の実践で受講生全体を二派に分けたディベートを試みて失敗した教訓から（本紀要第44巻所収の拙稿に収録したストップモーション記録参照）、10人前後のグループ対抗で、しかも3回のシリーズにしたことで全員にディベート体験をさせることができたのは、私個人の実践史においては前進である。但し、2年前はまだディベートのルールもよく知らず、ただ賛成・反対の立場を教師が指定して模擬討論を行なったにすぎない。だから今回の実践が実質的に初めてのディベート指導だった。討論ルール上は、反対尋問を質問だけに終わらせたことなど、まだ不備があった。また、論題の設定にも未熟さがあり、ディベーターの準備討論を混乱させたこともあった。

一方、受講生からは一方的に立場を指定されることへの不満、論題を与えられることへの不満が出てきている。ゲーム的な討論のおもしろさを垣間見た学生たちは、もっとおもしろくす

るためには自分たちのイニシアチブの拡大が不可欠であると考え始めている。

ところがここにジレンマが生ずる。後半期の討論の停滞の一員は、受講生の不満への配慮から、討論テーマの決定を班にまかせたことにある。授業進行のイニシアチブをいきなり学生に渡しても、残念ながら彼らにはそれを担う力量がないのが現状である。ディベートを含む討論方法についての訓練を授業の中で行なうことが、次の実践課題である。