

## 授業における討論の課題設定について (その3)

### — 大学教育実践研究(4) —

佐藤年明\*

三重大学教育学部研究紀要第45巻・教育科学(1994年)所収の拙稿の続報である。1993年度前期「教育課程論Ⅰ」においてディベート形式で取り上げた、築地久子の授業実践の評価に関わる論題について、教育方法学教育における学習課題としての妥当性を再検討し、教育方法学教育の一方法としてのディベートの有効性について、より限定的に定位する必要性を指摘している。

キーワード：教育方法学教育、ディベート、授業への参加、授業規律

#### 1. 築地久子の授業の特徴

前稿<sup>(1)</sup>で十分紹介できなかった築地久子の授業の特徴を最初に述べる。

築地学級では、1時間の授業は次のようにして始まる。

「一 チャイムの合図で授業を始める(終わる)のではなく子どもにまかせる。

したがって、

二 第一発言者及び第一行動者は、子どもを原則とする。

三 本時の学習課題を黒板に書くのは、書きたい者及び書かねばならぬと思った者が書く。

四 授業開始の挨拶後、各自の考えた本時の学習課題をノートする<sup>(2)</sup>。」

そして授業の中では、以下のようないくつかの活動が並行して展開される。

「・メインの討論

・黒板の活用

・教師と子どもとの個別対話(ひそひそ話)

・子どもどうしの相談

・子どもたちのグループによる調査や実験などの活動

・個々の子どもの作業<sup>(3)</sup>」

「教育課程論Ⅰ」で視聴した「バスの運転士さん」も、授業開始と同時にいきなりメインの討論が始まり、それが授業終了まで延々と続く授業であった。討論は基本的に発言する子どもたちの相互指名(発言者が次の発言者を指名する。但し、誰を指名することがふさわしいかについて、他の子どもが対案を出す場合もある。)によって進められ、教師は時折討論の対立点を際立たせたり、流れを整理するために介入するだけであった。メインの討論は、発言している子どもを中心に他の子どもたちがまわりを取り囲む形で行なわれ、討論参加者の輪は必要に応じて教室の中を移動する。全員がメインの討論に集中しなければならないわけではなく、参加する意思のある子どもが自由に席を立てて討論の輪に入る。メインの討論への参加以外に、子どもは教師と1対1で話し合ったり(ひそひそ話)、自分の判断で関係する資料を黒板に貼ったり、板書したりする。

ビデオを視聴した受講者の多くは(学生に限らず、初めて築地の授業をみたものの方々に共通することであろうが)、さまざまな活動が自由分散的に展開されていて、一見したところでは何が起きているのかさえつかみにくい教室

\* 三重大学教育学部教育学教室

の状況に度胆を抜かれる。その驚きを肯定的又は否定的評価として表現させ（ミニ・レポート No.1）、それを集約して、その中の批判的・否定的評価を教師がやや誇張した表現につくりかえてディベートの論題を設定したことは、前稿で述べた通りである。

## 2. 「ディベート・その2」の内容分析

『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」という論題は、前稿で紹介したような授業VTR視聴直後の受講生の初発感想（ミニ・レポート No.1）における相対立する評価、すなわち要約すれば「人前で発言できない子どもなどは授業に参加しにくいのではないだろうか」という否定的意見と、「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」という肯定的意見に接して、「これは議論になる」と判断して設定した。

この1時間の授業における子どもたちの発言に関して言えば、何人の子どもが何回発言しているかは、授業記録を調べば確認できる。私が確認したところでは、メインの討論での発言者が19名、ひそひそ話をした子どもが18名であった。この事実は、ミニ・レポート No.1 を集約した直後に把握していたが、それをすぐに受講生に提示することは敢えてしなかった。

それは一つには、ディベートに勝つために利用できる資料の中から受講生自身がそうした事実を捜し出すことを期待してである（実際のディベートでは、授業記録を証拠として活用したディベーターはいたが、発言者数をカウントした者はいなかった）。

またもう一つには、発言だけを問題にするのではなく、それを授業への参加の一形態として位置付け直していくこと、ディベートに取り組む過程でより広い視野から授業を見ることができるようになることを期待してのことであった（このねらいは成功し、反対派から「参加」の範囲を発言に限らず広くとらえる主張がなされ、

賛成派もそれへの対応として、発言だけでは狭すぎると判断して、「表現」に広げる主張を行なった）。

ディベートでは、双方の立論が終わった段階で、メインの討論での発言・ひそひそ話のいずれについても、全員の子どもがそれを行なったわけではないという事実が確認された。したがってその後の論争は必然的に、発言以外に授業への参加と見なせる活動があるかどうかという点をめぐって行なわれることになった。

賛成派は、（自由討論の過程でややブレがあったものの）「授業への参加」の範囲を「発言をはじめとして、自分が意見を持っていることを表現する行為を行なうこと」に限定した。ブレというのは、議論の応酬の中で、一旦は「意見発表」（発言）しないと参加していないと見なすという発言をしたが、狭く限定しすぎたと判断して、すぐに「表現」と訂正したことを指している。

これに対して反対派は、立ったり移動するという行為や、座って頭の中で考えているという行為も「授業への参加」に含むという広い定義をした。そこで論争の局面は、この2つの行為を「授業への参加」と認めるかどうかに移行する。

立ったり移動したりすることについては、反対派がそれを、ひそひそ話や友達と共に資料を見ることなどの目的を持った活動と見なしたり、考えていることの表われと解釈するのに対して、賛成派は、雰囲気流されているだけで主体的な行動ではないかもしれないと言う。外に表われる行動についての解釈のずれであり、いずれの側も裏付けとなる証拠を持っていない。

また、考えるという行為については、賛成派が、本当に考えているかどうかや、考えていることが授業に関係することであるかどうかはわからないと批判したのに対し、反対派はそのことを認めた上で「考えていると解釈する」という見解を対置することしかできなかった。さらに賛成派は、仮に本当に考えていたとしても、それを表現していない場合は参加と解釈しない

と表明したが、これは定義の範囲の違いであって、両派の主張は平行線を辿るしかなかった。

### 3. 「ディベート・その2」の論題の論理構造の再検討

「教育課程論Ⅰ」の後半でこの論題を再度取り上げた時、以上のディベートの経過を踏まえて「授業への参加」の範囲をどう定義するかという点で対立していると考えた。そして子どもの内面に関わる事柄については判断の材料がないわけだから、そのレベルでは論争の決着のつけようがないと私自身は見なしていた。

しかし、いま改めて振り返ってみると、(ディベーターがそこまで考えていたかどうかは別として)「考えることも参加」という主張は、論題を否定する上で大きな有効性を持っていたと言える。

『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」という論題を肯定するためには、論理的には、授業に参加しているのが全員ではないこと、つまり、少なくとも1人は参加していない子どもがいることを証明すればよいのである。これは一見容易なことのようにも見えるが、実は「参加していない一事例」をあげることは、そう簡単ではない。

なぜなら、参加していないと見なすことが可能な何らかの証拠をあげるだけでは十分でなく、そのように断言できること、参加していると見なす余地がないということも論証しなければならない。それは、収集可能な証拠の範囲で、子どもを主語とする活動である「授業への参加」について、第三者が断定してよいのだと主張することを意味する。

これに対して、「考えることも参加」という主張は、「授業への参加」の有無の判断基準を子どもの意識レベルの活動におくという主張なのである。子どもの意識レベルの活動が外から確認できない場合があることは自明のことである。したがって、もし反対派が、「参加」の判

断基準として子どもの意識を全く無視してよいのかという点についての見解表明を求めれば、賛成派をもっと追い込むことができたであろう。賛成派は、もしも子どもの意識を参加の有無の判断基準とすることを認めれば、外からの行動だけで「参加していない」と断定することの誤りを認めざるを得なくなる。逆にそれを認めなければ、「授業中の子どもの行動の意味について、子どもの意思を無視して断定してよい」と主張することになり、このことによって教育を論じるモラルのレベルでマイナス・イメージを判定者に与える可能性がある。

だから、もしもこのディベートにおいて、『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」という論題を厳密に解釈していれば、反対派は「全員が参加している」ということを立証しなければいけないわけではなく、「(依拠できる証拠の範囲では)『全員が参加していない』と断定することは誤りである」ということさえ立証できればよかったのである。「参加しているかどうかわからない」は、引き分けを意味するのではなく、賛成派の敗北を意味するはずであった。

ところが、私はディベートを始める前に、この論題について余計な解説をしてしまった。賛成派に対しては「全員参加とは言えない」、反対派に対しては「全員参加している」という論題を与え、それぞれを論証するように指示してしまったのである。これは、ディベーター両派を、賛成派・反対派と呼称していたこととも関わっている。論題に賛成というのは意味がはっきりしているが、反対というのは曖昧で、対置する主張を明示する必要があると考えたのだ。

しかし、この論題は事実認識に関するものであるから、「全員参加とは言えない」・「全員参加している」のいずれかを必ず論証できるとは限らない。つまり、「収集できた資料の範囲では、いずれとも断定できない」という判断もあり得るのである。賛成派でもなく反対派でもない第3の主張が成立し得るのでは、ディベート

で両派の勝敗を判定することはできない。

ディベートの形式としては、賛否2つの論題を示すのではなく、1つの論題について、肯定・否定の2つの立場から論争させるべきだったのである。これならば、否定側は、先に述べたように、肯定側に対立する別の論題を立証するのではなく、肯定側の論題が立証できないことを論証すればいいのである。つまりこの場合は、「全員が参加していない」と断定することが誤りであると言えればいいのであって、「全員が参加している」と立証する必要はないのである。

#### 4. ディベート論題の教育的意義（1）

だが、論題の論理的性格をここまで分析してみると、今度は、立証不可能であるような論題を肯定派に課すことの道義的責任が問われることになる。そもそも与えられたデータからだけでは断定できないと予め（教師には）わかっていることを、あえて断定するように要求していいのか。

このディベートは教育方法学教育の一環としての思考実験であるから、結果的に見て肯定側が必然的に敗北する構造になっていたとしても、思考の過程と結果からディベーターを含む受講生全員が何かを学ぶことができれば意義があるとも考えることもできる。

だが、勝敗を争うゲームであるならば、結果的にみても、奮闘次第でどちらの派にも勝利の可能性がある構造になっていないと不公平である。授業に持ち込んだゲームの、遊びとしてのおもしろさを、どこまで尊重するかという問題である。

今回の実践では、論題を決定する際に、その論理構造を厳密に検討する作業を行なわなかった。その必要性も自覚していなかったと言ってよい。ディベートでまともな論争が成立するようにするためには、予め十分に検討した論題を用意しておくことが必要である。

ところがここにもう1つの問題がある。前稿

の末尾で述べたように、ディベートの論題を教師が与えたことに対しては受講生から不満が出されている。論争のテーマは自分達で決めたかったというのである。このような受講生の要求に応えることと、論題の論理構造に対する事前チェックを行なうことを両立させるためには、授業実践の諸事実からどのようにして有意義な検討課題を構成するか（しかもそれがディベートの論題たり得るためには、論理的に見てどのような条件を備えている必要があるか）について、受講生自身が予め学習によって一定の判断能力を獲得していることが前提条件になる。しかし、実はこのような能力（ディベート論題設定の能力はともかくとして、教育実践の事実の課題化の能力）獲得の必要性を、試行錯誤を通じて自覚させていくことがこの授業の主要なねらいなのである。獲得目標であるものを前提条件にするわけにはいかない。

今回の実践では、前半期のディベートを終えた段階で前述のような不満を把握し得たため、後半期の各論題に関する再検討作業の中で、班ごとに討論テーマ設定の自由を認めたのだが、ディベート論題を前提とした討論であるため、あまり意味がなかった。これを踏まえた改善方向として、最初から受講生自身に論題を設定させるということも考えられる。しかし、授業実践の検討も、ディベートという討論方法もほとんどの者が未経験という状態で、適切な論題が設定できる保障はない。

ディベートをおもしろくし、そのことによってディベートの意義を実感してもらうために、教師自身がディベート運営の方法に精通する必要があることは言うまでもない。私の実践は、この点でまだまだ改善すべき点がある。だがこの方向での授業改善は、一般化して言えば、周到に準備されたコースに受講生を乗せることで、肯定的な学習体験をさせようというものである。これを試行錯誤によって次第にもの見方を獲得していく学習方法と両立させることは、きわめてむずかしい（さらに模索してみる必要はあ

るが）。

但し、ディベートらしいディベートを行なうことで受講生が本当におもしろい学習体験をすれば、それが自分達の発案によるものではなく教師の指示に従うことによって得た体験だからといって、不満が出るようなことは起こらなくなるかもしれない。

## 5. 「ディベート・その1」の論題の論理構造の再検討

「教育課程論I」でのディベートの他の2つの論題についても検討してみよう。

「『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」は、事実認識ではなく、授業の中の事実に関する価値判断に関する論題である。この論題の下線部は、後から付け加えたものである。当初は、自由な立ち歩きを認める築地の授業と、子どもが勝手に立ち歩くことは授業規律に反すると見なされることが多いという一般的な状況の両方を視野に入れたディベートにしようと考えた。ところが、ディベートの準備過程で反対派から「築地の授業に限定して考えるのか、それとも一般的に言うってということか？」と質問されたため、築地の授業を離れてしまって一般論レベルだけの論争になることを懸念して、下線部の限定を入れたのである。

この限定によって、論題の性格が変化した。変更前は、築地実践を含めていろいろな授業のケースを想定しながら、学習者の立ち歩きについて、個々の授業の文脈を越えて一般的な評価を行なうことを求めていたわけであるが、変更後は、築地実践という特定の文脈を前提として、立ち歩きを評価することになった。

私がこの論争に期待していたのは、「勝手な立ち歩きは授業規律を乱す」という一般常識と、それを覆す築地の授業観との対決であった。しかし今考えてみると、築地の授業の文脈の中で立ち歩きについて評価するとき、その意義を否

定する立場に立つ賛成派は、2つの戦略のいずれかの選択を迫られていたのである。すなわち、築地の授業構造全体への否定的評価に立ってその一部分としての立ち歩きをも否定するのか、それとも、この実践の特殊な構造を基本的に承認した上で、立ち歩きについては否定するのか。論理的には、前者の方がより整合性があるわけだが、この戦略に立つと築地実践を全面的に批判するという負荷を背負うことになる。その負荷を嫌って後者の戦略を取れば、築地実践の構造を全体として肯定的に評価しながらも立ち歩きを否定するのはなぜか、その論理整合性の証明に苦しむことになる。

私は前者の戦略による論争を想定していたのだが、実際には賛成派は後者の戦略を選択した。そのため、築地の授業における活発な討論を評価しつつも、「それは自由に立ち歩かなくても可能だ。」という主張を論証することが必要になり、またメインの討論と並行して1人1人の子どもが教師のそばへ来て行なうひそひそ話は立ち歩きを否定すると成立しないというジレンマに陥るので、「討論を問題にしているのであって『ひそひそ話』は議論の対象ではない。」と論争の土俵を狭めざるを得ないという無理が生じた（反対派は当然ながらこうした議論の限定を承認しなかった）。築地の立ち歩き承認は、活発なメインの討論やひそひそ話と密接不可分なものとして授業の全体構造の中に位置づいているのであり、その構造を承認した上で立ち歩きの意義だけを否定しようとすることは、思考実験としてあまり意味のあることではない。しかし賛成派にとって、立ち歩きだけでなくメインの討論の進め方やひそひそ話も含めた築地実践の構造全体を批判の対象として引き受けることは、やはり荷が重すぎたのである。

築地の授業観と一般的な授業の常識を対決させるという目論見を実現することは、この論題設定では無理があり、築地実践と他の実践の比較を必然的に要求するような構造を持つ論題を設定する必要があった。

それでは、最初の論題のままでよかったのだろうか。最初から最後まで討論を始めとする子どもの自由な学習活動を保障している築地の授業での立ち歩きと、例えば教師の説明を学習者全員が集中して聞くことを要求する授業における立ち歩きとは、全く文脈が違う。いろいろな授業の事例を検討して、同じく「立ち歩き」と言っても、文脈によって意味づけが異なってくるので、授業の特定の事実を取り出してその是非を検討する作業は慎重に行なわなければならないことを学ぶことは、教育方法学教育における実践分析の初歩的段階の学習として重要である。ところがこの学習をディベートという形式で行なおうとすると、論争に勝つために賛成派は立ち歩きを否定する根拠となるような特定の実践の文脈を持ち出し、反対派は立ち歩きを肯定する根拠となるような別の実践の文脈を持ち出すであろう。そうなると結局は異なる授業形態のいずれを価値あるものと見なすかという論争になってしまう。

教育方法学教育の初歩的段階では、具体的な授業実践例について性急に良い悪いの評価を下そうとするのではなく、さまざまな実践事例について学習しながら、1つの実践に対しても観点の設定の仕方の違いによって多様な評価が可能であることに気づいてほしい。「学習者は授業中勝手に立ち歩くべきではない」という論題でディベートを行なうことが、そのために役立つとは考えにくい。

## 6. 「ディベート・その3」の論題の論理構造の再検討

『「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』という論題は、事実認識を問うものなのか、価値判断を問うものなのかが曖昧であった。

この論題設定のもとになった受講生の意見は以下の通りである。

「あまりにも子どもまかせにしている一面も

あり、ひとりの子が集中的に反対の意見をいわれたりしていると、その子が自分の考えを上手に言えなくなってしまってかわいそうであった。また、けんかのようなもの言い合いになったりしていたが、そうなるとおとなしい子はうしろにいつてしまうので、その辺はもう少し管理したほうがいいと思う。」(2班・奥田)

「少数意見の子どもが攻撃されるという形にならないだろうか、という不安があった。」(2班・三橋)

「生徒は白熱した討論を行なっているが、その迫力に気負されてしまう子どももいるのではないか。」(4班・清水)

「自分の意見を主張するばかりで、反対の意見をあまり聞いていないように思えました。意見を変えた子は大勢にせめられて、変えてしまったようにも思えました。」(4班・坂田)

「バスの運転士さん」の授業では、バスの運転士さんは運賃箱のお金を1人でもらうのか、それとも会社の人たちと分けるのかをめぐって、冒頭から激しい議論の応酬が続き、最終的に児玉さん1人を残して他の子どもは「分ける」という意見になるが、児玉さんは「私はまだ考えを変えてない」と自分の立場を明確に表明し、意見の対立が続く状態で終わっている。上記のような受講生の意見は、子どもたちの討論の激しさと、「分けない」という立場の子どもが次々と意見を変えていく討論の推移に対して、意見変更が納得に基づくものでなく、多数の圧力によるものではないかと疑問を呈したものである。

このことを論題では「少数派を追いつめる」と表現したわけである。そしてこの表現が論題の曖昧さを生む原因となってしまった。

この論題は、『「分けない」と主張する子どもが減少したのは討論の中で心理的に圧迫されたからであって、それは好ましくないのだ。』という価値判断の表現とも読める。しかし一方で、この論題は、論争の過程で「分ける」という主張が客観的に見て優位に立ち、「分けない」という立場を取る子どもがどんどん減って遂に1

人になってしまったという単なる事実認識もしくは授業の構造に関する客観的判断を意味するとも読めなくはない。賛成派は、論題を前者の意味と解釈すれば、授業の進め方を批判しなければならないわけだが、後者の意味と解釈すれば、事実認識を確認するだけでよい（それではディベートにならないが）。このような論題の曖昧さが、ディベートにおける賛成派の「追いつめる」の概念規定のブレの一因となったのではないかと思われる。

すなわち、賛成派の発言者の中には一方で、「意見を変えていないから追いつめられている」など、「追いつめられる」を授業の流れの必然的な帰結を示す表現として用いている場合があった。他方では、「授業の最後の教師の発言は、一人残った少数派を孤独にしている」など、心理的圧迫を与える働きかけを批判する論調もみられた。つまり、「必然的に追いつめられるのだ」という判断と、「追いつめることは望ましくないのだ」という判断が賛成派の中に混在していたのである。

これに対して反対派は、賛成派の概念規定のブレを指摘しつつ、「分けない」と主張する子どもが減っていく過程に批判されるべき不当性はないと主張した。言い替えれば少数派には少数になる必然性があったと主張したとも言える。そして賛成派の論調は、部分的にはこの必然性を承認するものであった。このことと、心理的圧迫を立証する有力な証拠がないことを合わせて考えれば、賛成派は明らかに劣勢であった。そうならざるを得なかったのである。

## 7. ディベート論題の教育的意義（2）

「ディベート・その1」「ディベート・その3」については、ディベートの記録の詳細な紹介と検討は省略したが、ディベート開始以前の論題設定の段階で、いずれの場合も賛成派にとって不利になる条件を意識せず付与してしまったことは明らかである。

前稿では、3回のディベートの審査員による判定結果がいずれも「反対派優位」が多数であったことについて、「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が機能したためではないかと推測した。このことは否定しきれないが、同時に3つの論題自体がそれぞれに築地実践批判をやりにくくする構造的欠陥を含んでいたのである。つまり受講生の意見を基盤にして私が設定した築地実践批判の視点は、ディベート形式で論争するためのテーマとしてはいずれも不適切であったことになる。

実際のところは前稿で率直に述べたように、思いつきでディベートを始めたのであり、ディベートの方法論について、論題設定にしてもフォーマット（ディベートのプログラム）設定にしても事前に十分に習熟してから実施したわけではない。ディベートについて熟知した上でこれを授業に導入したわけではないので、十分な教育効果を発揮できないのは当然である。

この問題点はしかし、教師がディベートの経験を重ねてその運営に次第に習熟していくことで克服できる。

但しここで考えなければならないことは、ディベートの目的が論題に関する真理探究ではないことである。勝敗の判定は論証能力に対して行なわれるのであって、論題の真偽を決定するものではない。ディベート自体をopen endで終わっても、後にディベートではない形式で同じテーマについて検討し、特定の結論を出すという授業の進め方をすれば、その繰り返しによって受講生は「ディベートで論じたテーマについても最終的には教師が特定の結論を出すことになっている。我々は結論提示までの猶予期間に教師の掌で踊らされているにすぎない」というhidden curriculumを習得する可能性がある。これを防ぐためには、ディベートで論じたテーマは最終的にもopen endのままで終わらせる覚悟が必要である。つまり授業計画の中に、一定の学習を経て最後はopen endで締め括る部

分を設定し、そこでディベートを行なうようにしなければならない。

もちろんそこまで厳格に考えずに、特定の結論に至る授業のプロセスにおいて、ストレートに結論を導かずに、相反する見解をそれぞれ検討する方法としてディベートを利用してみてもよいのではないかという考え方もあり得るだろう。しかしそのような意図で設定されたディベートを学習者がおもしろいと思うかどうかが問題である。

ディベート体験の初期の段階では、本音を横において仮につくられた意見対立状況に参加するという自体に新鮮味がある。また、自分の本音とは対立する立場でものを考えるという思考実験によって視野が広がるという体験自体におもしろさを感じるであろう。しかしディベートの本当のおもしろさ（特に論戦に勝つことのおもしろさ）は、ディベート体験を重ねて慣れてくることで初めて味わうことができるであろう。そうなった段階では、論戦に勝ったとしても正しい結論はそれとは別に用意されているというのでは、ディベートの興味はそがれるのではないか。そう考えるとやはり、本格的なディベートのおもしろさを体験するためには、論題の扱いについて授業全体を通じてopen endとすることが不可欠であると思われる。

それでは教育方法学教育の内容項目の中で、open endで処理するという前提を付けて、なおかつどうしても学習させなければならない事柄とは、いったいどのようなものでしょうか。

教育方法学教育において（いや教育方法学に限らず教科教育のあらゆる分野においてであるが）ディベートを導入するためには、この問いにどう答えるかを本格的に検討しなければならない。それは教育方法学カリキュラムの全面的な検討に繋がらざるを得ないであろう。

## 註

- (1) 拙稿「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）—」『三重大学教育学部研究紀要』第45巻・教育科学（1994年）

- (2) 築地久子『生きる力をつける授業』黎明書房 1991年 p.22  
(3) 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 p.74