

討論学習と比較した社会科ディベート学習の意義と指導方法

政策思考力重視と論争技術重視という2つのディベート学習

杉浦正和

1. はじめに

本小論の目的は、近年急速に普及したディベートという独特な討論方法を、従来から行われてきた討論学習の方法と比較して、社会科における教育方法としての意義と、教師の指導の目標や方法の違いから生じる学習のあり方を整理することである。

筆者は、高校社会科において年間授業の柱として初めてディベートを明確に位置づけ、実践を10年以上も重ねながらディベート学習の普及と研究を行ってきた¹⁾。本稿は、討論学習とディベート学習の違いを教育目標や教師の指導方法の視点から明らかにするとともに、ディベート学習にも目標の違いがあることを示す。つまり、政策思考力の育成か、論争技術の育成かという目標の違いであり、これらの間ではディベート学習の形態や指導方法が大きく異なってくることを論じる²⁾。

2. 討論とディベートとの概念の整理

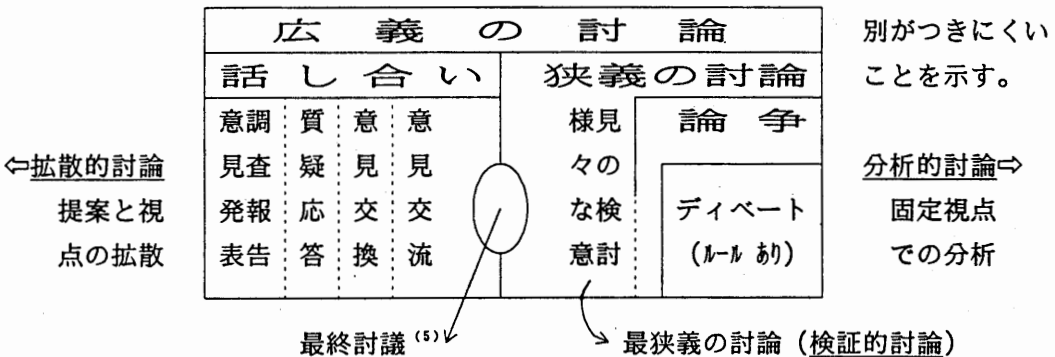
(1) 討論の2つの方向

討論には、拡散と分析の2つの方向がある³⁾。(図1)にその概念を示した。

第1は、視点を広げながら多様な意見の創造をめざす<拡散的討論>の方向である。これは、ふつうは「話し合い」と呼ばれ、たくさんの人が自由に意見を発表しながら、多くの提案によって視点を広げて互いの意見が生かされ発展することを重視する。

これには様々な段階がある。単なる意見の発表や調査の報告から、質疑応答で多くの意見を引き出し、生徒のより多い意見発表を重視したり、さまざまな意見をまとめて発展させる段階まである⁴⁾。意見の交流が進むと個々の意見の差異への関心が強まるが、基本的な方向としては、視点を広げながら大きな合意や共通理解をめざそうとする。

(図1) 討論の多様な意味の整理



*芝浦工業大学柏高等学校

第2の方向は、重要な主張の是非をめぐって、多様なレベルの論点を突き合わせて検討する<分析的討論>の方向である。とりあげた主張によって視点が固定されて、その中で個々の論点の関係が深められる討論である。

一つの主張・視点に対して、二つの大きな立場がぶつかりあい、どちらが正しいか容易に決着をつけることができないような討論であり、ふつうはこれを「論争」と呼ぶ。

この他に、提案された主張の是非を検討する討論がある。これは、1つの小さな立場に対して周りがいろいろチェックするようなく検証的討論>、いわば「小さな論争」である。こうした討論を経て1つの有力な主張が残って、これをめぐって「大きな論争」がおこると考えてもよい。この2つの方向はどちらが重要かということではなく、どちらも必要なものである。思考過程の2つの側面が、集団的思考としての討論に反映したと言えるだろう。

(2) 討論の3つの意味と話し合い・討論・論争

討論という言葉は、(図1)に示したように、次の3つの異なった意味合いで使われている。上に述べたすべてを含んで使われる広義の討論、次に「小さな論争」から「大きな論争」までを含めた狭義の討論。さらに、「大きな論争」を除外して「小さな論争」の検証機能を重視した使い方がある。これが最狭義の討論である。これらを語句によって区別するには、最狭義の討論を典型的な形態と考え<話し合い・討論・論争>という3つの意味の討論があると言えばよいだろう。⁶⁾ それらの違いは以下のように整理できる。

- ア) 話し合い……意見の違いをあまり意識せずに対立を避けて、さまざまな主張や視点を入れながら大きな合意をめざす。
- イ) 討論……個々の主張の違いを意識し、その是非について検討し決着をつけようとする。重要な主張かどうかを検討している段階で、是非の決着がつくケースが多い。
- ウ) 論争……大きな意見の違いについて是非を論じあって、互いに闘う状態である。互いの間で決着がつかないケースが多い。

本稿で上の意味で使う時は、以下<話し合い><討論><論争>と表記する。

(3) 討論とディベートとの関係

こうして討論の意味を整理すると、ディベートの議論は「大きな論争」にあたり、ディベートの正確な説明は「ルールのある大論争」ということになる。だから、ディベートの効果は、論争自体が持つ分析的討論としての機能や効果に加えて、ルールに関係した機能や効果が加わったものとなる。ルールに関係した機能や効果は、ディベーターが試合に向けて十分に準備できることや、議論進行のルールがあるため、教師が議長の形で議論内容に介入することなく生徒主体で論争を進めることができる、などという効果である。

しかし、多くの場合、ディベートは「ルールのある討論」と理解されている。討論に多くの意味があるのにその違いが一般には意識されていないため、こうした理解はディベートへの誤解を招くことになる。つまり、<話し合い>や<討論>もディベートで行おうと考えたり、<話し合い>や<討論>の意義を強調してディベートを否定しようとする考えである。ディベートは、

多様な意見を出し合う〈話し合い〉的討論ではないし、提案された主張を取り上げてすぐに是非を議論する検証的〈討論〉ではない。対立を容易に解決できないような主張に関する大きな論争なのである。

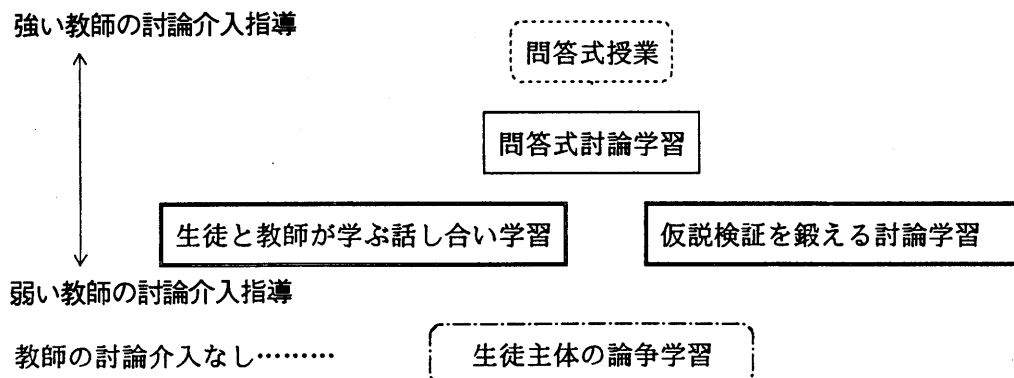
ディベートを否定するには、大きな論争の意義を否定するか、ルールがあることの意義を否定する必要がある。また、ディベートで行うような大論争以外に、多様な視点から問題に対する意見を出し合うことも必要である。そのときは、ディベートでない討論学習が必要である、これが上に述べた討論の意味の整理から明らかになるのである。

3. 二つの典型的な討論学習の指導方法

(1) 問答式討論学習の指導方法—安井俊夫氏の討論学習の指導方法—

授業中の討論活動は多様であるが、本稿では、討論を授業の重要な活動形態とするものを討論学習と呼ぶ。そして、教師が生徒の意見内容に介入する強さなどによって討論学習を類型化すると、(図2)のような5つのモデルを抽出することができる。

(図2) 討論学習の類型



2. で述べたように、〈話し合い〉活動は、意見発表から生徒同士の意見交流まで大きな幅がある。多いものは、教師が生徒を指名して意見発表を順にさせていく授業である。講義式授業では生徒に意見を述べさせることはほとんどないが、生徒の発言によって授業を進行させるような授業（「問答式授業」と呼ぶ）には討論学習と呼べる側面がある。しかし、問答式授業では、教師が教えたことを生徒の発言を利用しながら伝えるという側面が強い。

これに対して、本来の討論学習は生徒間の議論を重視するという側面が強くなければなるまい。本稿では、生徒の自由な意見発表を重視した授業を〈問答式討論学習〉と呼ぶ。その典型が安井俊夫氏の討論学習であり⁷⁾、1時間の授業は次のようなものである。

導入の質問で生徒の興味を引き出して教科書を読ませる。中心場面（「ヤマ場」）に向けて資料で基礎知識を確かめながら、生徒が具体的なイメージを持てるように教師が発問を積み重ねる。その上で「ヤマ場」の〈論争〉が設定される。ここでは、対比的に意見を出させて

終え、最後に5分ほどで感想を書かせる。この生徒の感想を毎回の授業で発行される社会科通信で紹介する。通信で紙上<論争>を組織することもある。

「ヤマ場」での<論争>を必ず仕組むのが安井式討論学習の大きな特徴である。「ヤマ場」は、生徒が何らかの意思決定や価値判断をせざるをえないような状況なのである。こうして、歴史的状況への生徒の共感を引き出すことと、そこには正解が存在しない点が問答式授業と決定的に異なっている。しかしながら、安井式討論学習は、有名になったスパルタクスの反乱の授業のように、討論活動をする時間はわずかで大半の時間は教師の語りであった。<歴史の教材を工夫しながら教えて、「ヤマ場」で生徒に論争をしかけて考えさせる>のが安井氏の授業のあり方である。その意味で、生徒は十分に主体的ではないし、生徒の討論活動が授業の中心になったものとは言えないのである。

討論は、ア)テーマ、イ)討論者、ウ)ルール、エ)結論、という4つの主要素で成り立っている。討論学習では、教師が討論指導の特権を持っている、つまり、テーマを自由に変更したり生徒の意見に介入して議論の方向を変えられる、のがふつうである。<問答式討論学習>では、討論テーマが授業の冒頭で明示され生徒の話し合い・討論の中で発展するというよりも、発問を通じて教師が討論テーマを主導的に提示し発展させるのである。また発言者を教師が指名し、討論の進行ルールもなく教師がすべてを決めていく。多くの授業では、討論の結論を教師がまとめることが当然とされるのである。

しかし、生徒の主体的な討論活動を組織するには、教師の討論への介入指導を弱めることが必要になる。その条件は、ア)テーマを明確に定める、イ)発言者を生徒が決める、ウ)暗黙であれ一定のルールを定める、エ)討論の結論は生徒が自由に決められる、などである。教師の討論介入の特権を弱めて、生徒の主体的な討論活動を組織した典型的な実践が、築地久子氏と加藤公明氏の討論学習であり、指導方法もほぼ完成している。(図2)の「生徒と教師が学ぶ話し合い学習」と「仮説検証を鍛える討論学習」は、この2つの実践をモデルとしたものである。本稿では、紙数の制約から、前者の築地式討論学習の検討を省き、加藤式討論学習の特徴を論じながらディベート学習との類似点を指摘する。

(2) 加藤式討論学習の新しさ—加藤公明氏の討論学習の指導方法—

加藤式討論学習の多くはつぎの構造を持っており、討論学習としていくつかの新しい指導方法がとられている。⁸⁾

研究課題提示→個人や班の仮説構築→仮説検証・相互批判→生徒による討論審査

(A) 「支持投票」の意義—生徒による説得力の審査—

加藤式討論学習には討論審査があり、生徒の「支持投票」が重要な役割をになっていることが最大の特徴である。支持投票では、「どの班が自説の説明や他説への批判において優れていたかを、いままでの班の枠を越えて」生徒が投票し、「それでこの問題についての各説の当否を決してしまおうというのではない。」⁹⁾この「支持」は自分の立場表明ではなく、説明や批判における優秀性、

私たちのディベート学習の言葉では討論の「説得力」への支持である。つまり、「支持投票」は生徒による説得力の審査なのである。従来の討論学習は、〈クラスで真実を追究する〉と考えるので「支持投票」のような発想はなかった。生徒の「主体の重視」を徹底すれば、こうした説得力の審査投票はその存在自体が無意味になるはずである。では、なぜ加藤式討論学習にこうした審査があるのか。

氏は、生徒が主体的に歴史像を構築することを目標として、自由でオリジナルな主張を尊重する¹⁰⁾。このため、生徒に歴史研究的仮説をつくらせ、その仮説を集団的に検証する〈討論〉学習を行なうのである。そして、生徒の仮説検証の力を鍛えるには、自分自身の立場から離れて何か客観的な基準で仮説の説得力を評価することが必要であり、「支持投票」が導入されたのであろう。この結果、討論学習に新しい要素が入ったのである。

(B) 討論を活性化する多様な手法の組み込み

加藤氏は、安井式討論学習などを十分に研究して、討論を活性化するさまざまな手法を導入し組織化している。上の加藤式討論学習の構造図にしたがってそれらを指摘しよう。

第1に、研究課題提示では、課題の資料として主に特殊な絵画史料を提示することである。多くの歴史像に関連した情報を引き出せるような特殊な絵画教材を選んで、そこから生徒が疑問を持ったことを出発点に討論を組織していく。

この疑問は生徒から自然に出るものであるが、きっかけは教師が周到に準備したものである。また、生徒の疑問が不十分であれば、別のクラスや昔の生徒の優秀な疑問を提示して討論を活発にさせている¹¹⁾。その意味で、加藤式討論学習は、生徒が自然に討論を始めるものではなく、きわめて意図的計画的に〈討論〉が仕組まれていると言える。

第2に、個人や班の仮説をつくらせる段階を中心にして、討論への生徒参加を促し仮説推論を深める配慮を行っていることである。次のような多数の配慮を見ることができる。

- ・ 絵画史料からの「変だなあ」探しから授業を始めること
- ・ 変だと思ふことや仮説にタイトルをつけさせること
- ・ 仮説を必ず一人一人に一度はつくらせること
- ・ 最初に仮説とその理由をはっきりと全員に示して確認すること
- ・ 班別協議では立証と検証の二つをテーマにして議論させること
- ・ 班別協議のあとにクラスの全体討論をおくこと
- ・ 生徒全員にレポートを提出させること
- ・ 授業通信を発行して、生徒の意見を紹介したり議論を深める材料を提供すること

最も重要なのが、仮説を深めたり、調査研究する時間を保証することである。〈問答式討論学習〉では、教師が生徒との問答のなかで課題を突然に提示して答えさせるが、加藤氏はこうした短時間での討論を避けて、じっくり検討・研究する時間を保証している。

第3に、個人や班の仮説を構築する段階では、〈討論〉になりやすい仮説原案を選んで、検証がスムーズに進むようなく〈討論〉の枠組みを教師が巧みにつくることである。

第1の手法でいくつかの仮説原案が出たとしても、それがうまく〈討論〉に発展するかどうかは大変に難しい。加藤氏の討論学習を追試しても大きな成功は得られなかったとの報告があり¹²⁾、

それは仮説の次元がずれて議論がうまくかみ合わなかったことが大きな原因であった。氏は、机間巡視や意見レポートを事前に読む中で、〈討論〉としてうまく発展しそうな仮説原案を選んでいるに違いない。ここで判断はきわめて高度な知識と判断力、論点設定のノウハウを必要とする。豊富な歴史知識の上に、こうした臨機応変の瞬時の判断力がないと、活発なく討論を組織することは難しいのである。

第4に、仮説検証と相互批判の段階で教師が巧みに議論を誘導している。加藤式討論学習では生徒が自由に発言に立つのではなく氏が発言者を指名する。生徒は、氏の議事進行を通して他の生徒と討論するのである。この中で、次のような配慮がされていると考える。

個々の生徒の歴史思考力や発想力をていねいに把握し、指名によってユニークな主張を引き出し、教師がその主張に新たな事実を示したり強調を加えることで、仮説検証で有効に使えるようにする配慮である。歴史認識を深め思考力を鍛えるような、教師の臨機応変の指導が生徒討論の発展を支えている。そうすることで、生徒の思考力や発想力を活用できるし、見込まれた生徒は、加藤氏の期待に答えるように熱心に自分の研究を仕上げるのではないのだろうか。こうした〈討論〉の組織は氏の「名人芸」的部分であり、ここでは生徒指名という教師の特権を氏が巧みに利用しているのである。

だから、加藤式討論学習の特徴は生徒参加ではない。書名にあるように、「考える日本史」「教室から〈暗記〉と〈正答〉が消えた」がその特徴である。しかし、(1)で述べた生徒の主体性を確保する条件のうち、ア) テーマを明確に定める、カ) 暗黙であれ一定のルールを決める、ク) 討論の結論は生徒が自由に決められる、という3条件を加藤式討論学習は持っている。その意味で、教師の討論介入指導が弱い討論学習と言えるのである。この討論学習は、〈発言者を教師が決める〉という条件と加藤氏の「名人芸」的能力を利用して、生徒の歴史思考力＝仮説検証の力を鍛える討論学習だと言えるだろう。

(3) 仮説検証の討論・ディベート学習の課題

加藤式討論学習とディベート学習は互いに排除しあうものではなく、討論の目標や条件が違うだけである。加藤式討論学習は、様々な仮説を検証することが中心課題であるのに対して、ディベート学習では、社会的に有力とされている主張・政策の是非について大きな論争が行われる。加藤式討論学習では、歴史像の仮説を構築することが「生徒の歴史認識の主体性」として重視されるのに対して、ディベート学習では、社会的に重要な政策論争に生徒が関わることが、公民的資質を育てる擬似的社会参加として重視される。

こうした違いは、歴史教育と公民（政治経済）教育という教科の違いが反映している部分がある、とも言える。仮説検証は、いろいろな史実を調べられる歴史教育の方がやりやすいと考えられるからである。しかし、安井式討論学習は、討論学習としては加藤式討論学習よりも教師の主導的要素が強いが、「ヤマ場」において生徒の意思決定が重視される点で加藤式討論学習と大きく異なっている。歴史教育においても、ある種の意思決定を取り上げることは可能なのである。筆者は、「戦争を早期に終結させるために、日本に対する原爆投下が必要だった」という論題で歴史的なディベート学習を行っている¹³⁾。こうした論題の場合には、ポツダム宣言への対応をどうする

かという、日本政府の政策を考察する意思決定の要素を入れることができる。

また、筆者の同僚は「『神風』が来なくても、日本は元に勝つことができた」という論題で、元寇における日本の勝因を分析するディベート学習を日本史で行っている。この論題は純粋な仮説検証の大論争と言えるだろう。しかし、まだこうした歴史のディベート学習は実践事例が少なく、仮説検証の学習において、＜討論＞学習とディベート学習のどちらがどう有効なのかを論じる段階になっていない。

しかし、ディベート学習はマニュアル化が可能で誰でも真似ることができるが、加藤式討論学習は、加藤氏のような豊富な歴史知識とノウハウを持っていない教師は実践することが難しく、これが最大の問題点となっている。仮説検証の＜討論＞を組織する教師の能力が大きな比重を持っているからである。＜発言者を生徒が決める＞条件の下で、加藤氏のような仮説検証の力を鍛える討論学習の方法をマニュアル化する必要がある。

4. 政策思考力重視と論争技術重視という2つのディベート学習

(1) 生徒の主体性を引き出すディベート学習の特徴—劇場効果—

学校教育におけるディベートは、「競技ディベート」(competitive debate)とは異なる条件と目的を持っている。「競技ディベート」は、ふつうに理解されているディベートであるが、選抜された選手が論戦を競い、勝ち抜くことを目的に競技として行われているものである。これに対して、学校教育におけるディベートをディベート学習と呼ぶ。＜論争＞の最後に勝負の判定を行う点に違いはないが、ディベート学習は、学校教育の場で教室の授業の一環として実施され、勝敗が主目的でないことが最大の違いである。

ふつうは肯定側と否定側の論争が行われ判定が出されるまでをディベートと言うから、この試合の部分ディベート学習と呼んでもよいだろう。しかし、社会科(公民科)の授業において社会的論争問題を扱う場合、論題に関するリサーチや政策論づくり、あるいは論争後の反省の意義がきわめて大きい。教師は、試合中の討論に介入できないので、試合の前後に様々な指導を行うしかない。このため本稿では、試合の前後の＜準備・試合・反省＞の3つの学習過程全体を含んだ用語として、ディベート学習を定義する。1つのディベート学習は、＜準備—試合—反省＞という学習サイクルで繰り返され、その中では、次の表に示したような、様々な学習活動と教師の指導が行われる。

①準備過程	論題と分担決定, チームづくり, リサーチ・事前レポート(政策論づくり), 事前講義, 試合用資料づくり, 参考論点, マニュアル等。
②試合過程	論争, 記録, 論点整理, 判定(審査), 講評, 最終意見等。
③反省過程	生徒による審査分析, 事後レポート, 事後講義, テスト等。

試合で生徒が活発に論争するだけでなく、生徒が様々な主体的学習活動を行うことでディベート学習は成り立つのである。この生徒の主体的活動がディベート学習の大きな特徴である。生徒が主体的に活動する理由は、勝敗を決めるためだと考えられることが多い。が、筆者は、ディベート学習で生徒主体の場が与えられることが決定的だと考える。

ディベート学習へ生徒が主体的に参加するのは、ディベートの試合という場にドラマチックな効果があるからである。そこでは、準備を重ねた討論者（ディベーター）が論争劇を演じるのを観客である生徒が見つめ、観客による試合の審査で劇のエンディングを迎える、というドラマチックな場がディベートなのである。試合の1時間の場では、教師はいわば劇の演出家として裏から生徒を支援するだけである。ここでは、教師がどんな指示を出そうが、最後は生徒が主演として演ずるがままになるしかない。〈論争〉を生徒が自分たちの力だけでつくりあげるからこそ、知識・技能・認識の深化という大きな学習効果を生み出すことが可能になる。これをディベートの〈劇場効果〉と呼ぶ。この効果が〈生徒主体の高度な集団学習〉としてのディベートを根底で支えるのである。¹⁴⁾勝ち負けがあれば、それだけで生徒が熱心に準備し論争するわけではない。

(2) 2つのディベート学習の形態の違い

ディベートは論争を激しくする構造を持っている。これを社会認識を深める目的で活用するか、論争技術を鍛える目的で活用するかで、ディベート学習の形態は大きく2つの方向に分かれる。前者は、『生徒が変わるディベート術』に示した、筆者を中心とする高校公民科教師グループによる授業実践である。後者は、ディベート甲子園と呼ばれる競技会で採用された「メリット・デメリット比較方式」を使って行われる授業実践であり、ディベート甲子園を主催している全国教室ディベート連盟に参加する小中学校教師による授業実践である。¹⁵⁾以下では、前者を「探究型」、後者を「競技型」と呼ぶ。

メリット・デメリット比較方式（MD方式）は以下のようなものであり、それまでの方式と比べると、立論の構成が簡単になり、判定の仕方が明確になったことが大きな特徴である。¹⁷⁾競技型ディベート学習は、この競技ディベートをそのまま教室でやるものである。

試合は、〈定義・改革プラン・メリット〉を述べる肯定側と、〈定義・現状維持・デメリット〉を述べる否定側との対決とされる。メリット・デメリットは「ラベル」と呼ぶ短い語句で表現され、各々2つしか提示できない。試合進行は、肯定側と否定側が交互に〈立論→尋問→2回の反駁〉を行う。反駁では、立論・尋問で述べた論点以外の新しい論点を出すことはできない。審査は、引用の有無を重視しながら、肯定側のメリットと否定側のデメリットが論証されたかどうかを、数人の審判が判断しメリットとデメリットの大きさを比較する。その論証は、メリット・デメリットが生まれる発生過程と、それらの大きさ（重要性）の2つの側面で判定される。

競技型ディベート学習では、審判は基本的に教師が行うが、数人の生徒を選んで行うこともある。同じ論題でトーナメントをやることが多い。

これに対して、私たちは探究型ディベート学習を以下のように行っている。

ディベートのルールを柔軟に考え、学校や生徒、教師の状況に応じた工夫をする。具体的には、立論・尋問・反駁の他に相互討論や自由討論と称する時間をもうけて、ふつうの討論に近いスタイルで論争する。最後には要約や結論と称する時間でまとめを行う、聴衆生徒が質問する時間をとる、などである。立論の構成は特に指定しないし、要約・結論以外の時間では新しい論点を出してもかまわない。審査は聴衆の生徒全員で行い、説得力のある側を勝

ちとする以外には判定基準を示さない。

この探究型ディベート学習では、審判が聴衆生徒全員であることと、同じ論題で複数回の試合をやることはほとんどないことが、競技型との大きな違い¹⁸⁾と言えるだろう。

(3) 競技ディベートをモデルとするディベート学習の問題点

2つのディベート学習の違いは、政策の対立を学ばせるのか、論争技術を鍛えるのかという目標の違いから生まれて、細かくは以下のような考え方の違いとなっている。

第1は、「完成」した論争を求めるのかどうか、という考え方の違いである。

教室と競技会では状況が大きく異なり、教室におけるディベートは、準備過程での政策論づくりや仲間の論争からクラス全体で何かを学ぶことに意義がある、と私たちは考えている。競技と同様に判定基準を一元化すると、ディベートという競技の思考様式に固定化される恐れがある。私たちは、できるだけふつうの討論に近い形でディベートを行いたいのである。しかし、競技型ディベート学習ではディベート競技会のようなスピーチが完成されたものだとされ、それを目指すことが論理的思考力などの育成で最上であると考えられている。

第2に、かみ合った論争がどのようなものか、という考え方の違いである。

探究型ディベート学習は、ディベートで生徒が学ぶことを重視する。つまり、試合全体を通して肯定側と否定側の理論が大きく対立すること、それにより現実の社会問題についての認識が深化すると考える。立論が不十分でも、討論の過程で気づいてより説得力のある論点を提示する方が、〈論争〉を見る聴衆生徒にとって学習効果が大きいと見なすのである。しかしこうした変更を、競技型ディベート学習では、勝負をあいまいにする卑怯なやり方と見なすことになる。

競技型ディベート学習では、審査を厳密にするために客観的な資料の引用を重視し、直接引用文を読ませ出典を明らかにさせている。しかし、こうしたやり方は日常の思考と違いすぎる。一つの引用文から一つの主張という対応になることはあまりないからである。また、引用やデータにこだわりすぎて、細部の瑣末な議論に陥る可能性が高くなる。つまり、確実な引用が重視されすぎると、問題全体を見た議論ができなくなりやすいのである。

第3に、反論の目的がどこにあるか、という考え方の違いである。

探究型ディベート学習では「反対の立場の理論を対置する」という目的が基本であるが、競技型ディベート学習では、細かくデータをチェックして相手の主張をつぶすことが目的である。小中学校の教師の審査を見ると、高校社会科の教師としては理解できない判定が多い。社会的な論争問題では、どちらかの意見が完全につぶれてしまうことはありえないのである。ふつうの議論を展開している限り、どちらかの側が完全に粉碎されることはないし、その必要もないのである。

(4) 政策思考力育成を重視するディベート学習——論点指導を中心にした指導——

筆者がディベート学習において工夫している点をいくつか紹介して、探究型ディベート学習の考え方をより具体的に示す。

①基本方針の提示と論点整理による審査

基本方針の提示とは、政策論争を深める形で論争が展開するように、肯定側と否定側に対して、

より明確な対立となるように政策論づくりを指導することである。折衷的な具体策によって肯定側と否定側の違いが不明確にならないように、準備段階で双方に基本的な方向を示して指導するのである。次に、論点整理とは、ディベートの論争全体を見て重要と思われる争点を、肯定・否定の個々の主張（論点）がどう対立しているかがわかるように左右に並べた表の形で整理する作業である。この作業は、生徒にとってはかなり難しいが、論点整理をしたうえで判定させると、生徒は論争の内容を総合的に判断して、論旨を中心に勝負の判定を行うようになり、政策思考力の基礎力を育てることになる。

②生徒による審査分析と意見マトリクス

負けたチームに罰として審査書を集めさせて「審査分析報告書」を作成させる。負けた敗因分析になるとともに、生徒の意識状態をより具体的につかむことができる。勝ったチームは次の試合で司会を担当させている。次に、意見マトリクスとは、生徒が全体としてどのような立場になったか、自分の立場と同じ側を勝ちと判定したか反対側を勝ちとしたかなど、生徒の意識状況を表にしてまとめるものである。

③学年全体の論点整理と論点整理を考えるテスト問題

試合後の反省過程では、学年全体の特徴的な論点をクラスごとに示した表を配る。これによって、自分のクラス以外の討論の概要を知ることができる。また、テストでは教師がつくった論点整理の表の中に、様々な意見をあてはめていく問題を出して論点整理の力をつけるようにしている。

【注】

- 1) ディベート学習を共に実践・研究してきた教師グループで、生徒討論の報告と教師の指導方法を出版した。1994年『生徒が変わるディベート術』と1998年『授業が変わるディベート術』（共に、杉浦正和・和井田清司編著、国土社）である。
- 2) 1998年度筑波大修士論文ではこの二つの違いについて論じたが、『授業が変わるディベート術』ではディベート学習の3つのモデル（探究型・競技型・指導型）として整理した。本稿では、修士論文の研究を中心にして論じる。
- 3) この二つは、議論のテーマや参加者の議論の仕方、議論のルール、議論の結論の出し方で以下のような違いがあると整理できる。（先が拡散、後が分析的討論）
 - a 発表や報告の交流で結論をつくりあげるので、抽象的なテーマしかない。／
有力な意見が出現して、その具体的な主張の是非が議論される。
 - b 各自が自由に議論を広げ主張を変える。／一貫した立場の対決になりやすい。
 - c 議長が議論を調整し結論をまとめる。／二つの立場を公正に扱う司会が必要である。
 - d 結論をまとめるか、各人が感想意見を持つ。／
結論は出せず、各人が二つの立場の説得力の強さを判断する。
- 4) 話し合いには、発表会をイメージして、以下のような段階を想定した。
 - a 「意見発表・調査報告」は最も低いレベルで、生徒は準備して発表をするが、生徒同士の質疑や意見交換はほとんどなく、教師の講評だけで終わるものである。

- b 「質疑応答」は少しレベルが上がって、生徒から様々な質問が出されて、発表や報告をした生徒が応答するようなものである。
- c 「意見交換」は、同じ内容の意見が連続してもあまり気にせず、生徒が様々な意見を次々と述べるような状態である。
- d 「意見交流」は、同じ内容の意見は出さないようにして、意見の違いを強調せずに、様々な意見をまとめて発展させた意見を述べあおうとする状態である。
- 5) 「最終討議」は、政治的議論で論争を経た後で最終案をまとめるような調停的討論である。できるだけ多くの賛成を得るために、反する立場の意見を取り入れるような妥協案を考え、最終決定を行うプロセスであり、社会科教育の実践例は少ない。
- 6) 石黒修氏の〈発表・討論・論争〉という区分を参考にした。(『討論の技術入門』明治図書、1989年、149～150頁)
- 7) 安井俊夫『発言をひきだす社会科の授業』日本書籍、1986年。これは安井氏の授業ノウハウを説明したものであるが、討論学習を報告したものは『子どもが動く社会科』地歴社、1982年など数多い。
- 8) 修士論文の「第4章 第4節 加藤式討論学習の新しさ」で事例研究として詳しい分析を行った。芝浦工業大学『平成9年度版・教員研究報告書』に掲載される。
- 9) 加藤公明『考える日本史授業2』地歴社、1995年の19～20頁。
- 10) 加藤公明「討論する授業をつくる生徒に歴史認識の主体性と能力を」『新しい歴史教育 第7巻 授業をつくる』大月書店、1994年187頁。
- 11) これは、千葉県の全民研と歴教協が共催したシンポジウムで、筆者が加藤氏より直接に確認したことである。
- 12) 白川隆信「貝塚の犬はどうして埋葬されたか加藤公明『考える日本史授業』の実践的検討」『授業づくりネットワーク』93年11月号。
- 13) 杉浦正和「原爆投下は必要だったか」『未来をひらく教育』全国民主主義教育研究会、同時代社、97年夏、109号。
- 14) この他に、1(3)で述べた「ルールのある大論争」による効果が大きい。詳しくは、拙著「探究的ディベート学習の原理」『授業が変わるディベート術』で述べた。
- 15) 読売新聞の後援を受けた全国中学・高校ディベート選手権の略称である。
- 16) 佐長健司編著『社会科でディベートする子どもを育てる』明治図書、1997年が代表的な社会科の実践報告である。
- 17) この方式の利点を藤岡信勝氏は、1)判定基準の一元化、2)肯定側の過重負担の軽減、3)単純でわかりやすいこと、の三つで示している。(『ディベート甲子園は「メリット・デメリット比較方式」で』『教室ディベートへの挑戦 3』学事出版、1996年2月)
- 18) 杉浦正和・和井田清司「授業計画と指導のポイント」『授業が変わるディベート術』で、様々なディベート学習の方法の違いについて整理、分析した。