

「ディベート」を批判的に考察する： 高校英語教育でのディベート導入を受けて

Critical thinking about “debate”:

On the introduction of debate activities into high school English education

宮崎新（名城大学 外国語学部）

MIYAZAKI, Arata, *Faculty of Foreign Studies, Meijo University*

要約

本稿の目的は教育的実践としての「ディベート」の持つ多面性や社会的意義を批判的に考察する試みである。ディベートとは、娯楽的に消費される「論破」とは異なる性質を持つ相互的コミュニケーションであり、その実践は対話的かつ、他者理解に繋がる市民教育（civic education）の側面を有するものである。高校英語教育の中でディベート活動が積極的に導入される背景を受け、ディベートに関する言説を批判的に考察しながら、市民性の涵養に資するディベート教育について論じていく。

The purpose of this paper is to critically discuss the importance of constructive arguments within a debate. The term “debate” has been stigmatized in society owing to how people misunderstand it as one-way communication where winning an argument is all that counts. This paper, however, argues that the style and purpose of a debate highly vary depending on context, and is in fact a dialogical form of communication that can contribute to civic education. On the introduction of debate activities into high school English education, it is crucial for educators as well as students to critically think about debate to foster better mutual understanding.

キーワード：ディベート、対話、市民教育、高校英語教育

1. はじめに

2022 年度から高校で実施される新学習指導要領に伴い、外国語（英語科）では『英語表現』が『論理・表現』に変更となった。「主体的・対話的で深い学び」（文部科学省、2020）を育む教育の一環として、4 技能を総合的に学習する『英語コミュニケーション』に対して、『論理・表現』ではスピーチやディベートなどの口頭発表実践を取り入れながら「書く力」や「話す力」を伸ばしていくことが期待されている（朝日新聞、2018 年 2 月 15 日）。ディベートを高校英語教育の文脈にまで広げていく試みで、当然のことながら新しい動き

に対して教育現場からは学生間のディベート経験のばらつき（あったとしても日本語ディベート）や、教科書での扱いが薄く教員側の準備が不十分であることなどの課題が指摘されている（朝美、2018；坂口、2022）。

教育の中でディベートが着目されたのはこれが初めての事ではない。学校のみではなく、企業研修などでもディベート教育の普及に大きな貢献を残す松本茂は、1990年代を「コミュニケーション教育」という概念及び用語が定着した10年間」（松本、2001、p. 64）と振り返りながら、効率重視、暗記中心の教育モデルから、学生の主体的な学びへの転換を促す社会的背景の中でディベートに注目が集まったと述べている。1990年代末の「総合的な学習の時間」の導入から日本語ディベート活動が小中高の教育現場で積極的に取り入れられ、その後2002年の「英語が使える日本人育成のための行動計画」を契機に外国語、つまり「英語」でのディベート教育が促進された。そして2008年の中央教育審議会の答申で批判的思考、論理的思考の育成が掲げられたことで、再びディベートが教育に広まったのである（松本・鈴木・青沼、2009、pp. 6-7）。また、4技能育成やより高いレベルでの言語運用を目指すという点において、語学教育との親和性が高いことが日本語教育の研究からも示されている（たとえば上條・亀井、2015；藤・諏訪・藤原・鈴木、2018）。今回の高校英語教育で英語ディベートが教育活動の一環として推奨されるのはこのような潮流の中に位置づけることが出来るだろう。

一方、社会の中でディベートはより大衆化され、ライトノベルやマンガなどのポピュラーカルチャーの中でも頻繁に扱われるようになった（Tajima, 2015）。ソーシャル・メディアが生み出す言論空間の多様さとスピード感とも相まって、「ディベート」という言葉が勝ち負けを終着点とする「論破」と同義に語られることも珍しくない。コミュニケーション研究者の辻大介はネットの言論空間における排外主義に対して、2000年頃から論破が「議論して妥協したり、落としどころを探ったりするのではなく、相手を言い負かす」コミュニケーションになってきたと分析し、「ゲーム的な側面」が強いこの表現がSNS上で「排外的な言説を広げる「強い言葉」」（辻、2020、p. 15）になっていると述べている。インターネット動画配信などが手軽に誰の目にも届くことで、ディベート的なフォーマットでのやり取りが大量生産、大量消費されている社会的文脈であることが分かる。

高等教育の中で広くディベート活動が推し進められる中で、ディベートの持つ多面性や社会的な意義を批判的に考察しておく必要があるだろう。本稿ではディベートに関してコミュニケーション研究者が重ねてきている議論を概観しながら、ディベートにまつわる言説を批判的に考察していく。勝ち負けの要素が過度に強調されるが、本稿ではディベートの持つ「対話」的側面、他者理解につながる可能性を検討したい。また、ディベートはスピーチ・コミュニケーションの一つの形態であり、必ずしも万能な処方箋ではない。ディベートの射程を整理し直すことで、ディベートが高校英語教育にどのように寄与するのか考察していく。

2. ディベートとは

松本（2001）はディベート（debate）を「一つの論題に対して、対立する立場をとる話し手が、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」（p. 10）と定義している。参加者が決まった役割を持ち、ルールに従って議論展開するという点がディスカッション（discussion）と異なり、聴き手を説得するという要素が勝敗を表しているものの、定義の中に「論破」という言葉は出てこない。福沢諭吉が「討論」をディベートの訳語として当てた、という通説が広まり、ディベートと討論は同義に語られることが多分にある。しかし、師岡・菅家・久保（2011）は「福沢が日本における討論の紹介者であるという通説を無批判に受容することは避けなければ」ならず、「これを裏付ける証拠はどこにも存在しない」（p. 28）と、歴史的検証の不足を指摘している。現在「ディベート」とカタカナ表記される活動は以下に示すように多岐にわたり、一般に広まるような一元的なものではないことをまずは押さえておく必要があるだろう。

松本はディベートを「教育ディベート（educational debate）」と「実践ディベート（substantive debate）」の2種類に大別し、前者を教育の一環として授業で行う「授業ディベート（classroom debate）」とクラブ活動や課外活動で全国大会などに臨む「競技ディベート（competitive debate）」とに分け、異なるディベート活動として整理している（表 1）。ディベートと一口に言っても、実施される文脈、目的、種目によって運用方法も最終的な目標も異なってくるのである。今回、高校英語教育に導入されるディベート活動は、教育ディベート、特に授業ディベートとして位置付けることができる。

表 1

ディベートの分類（小西・菅家・Collins、2007；松本、2001；松本・鈴木・青沼、2009 を元に筆者作成）

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・ 教育ディベート（educational debate）<ul style="list-style-type: none">－ 授業ディベート（classroom debate）－ 競技ディベート（competitive debate）<ul style="list-style-type: none">－ ポリシー・ディベート（policy debate）－ パーラメンタリー・ディベート（parliamentary debate）－ 公開ディベート（public debate）・ 実践ディベート（substantive debate/ debate in society）<ul style="list-style-type: none">－ 法廷ディベート（debate in a court of law）－ 政治ディベート（debate in a policy-making body）－ 学術ディベート（scholarly debate） |
|---|

小西・菅家・Collins (2007) は政策決定や学術論争の結果、生活に実質的な変化や影響を及ぼす実践ディベート（小西らは「社会におけるディベート」と区分）に対して、「教育ディベートの結論は、実社会に直接の影響を及ぼさないとし、教育ディベートは「社会におけるディベートの訓練」として位置づけられるとしている（pp. 1-2）。これらの定義からも、さまざまディベート活動がある中で、とりわけ授業ディベートはその教育的効果が重要な点となる。

教育ディベートにおける論題（proposition）の設定は、さまざまな時事問題に対して異なる立場で取り組むことができるきっかけとして非常に重要な役割を果たす。平叙文、疑問文などその形式はディベートによって異なるが、事実の真偽（true/false）を扱う事実論題（proposition of fact）、価値判断（better/worse）を扱う価値論題（proposition of value）、そして問題提起と現状改善のための政策（policy）を扱う政策論題（proposition of policy）の三つが代表的な論題となる。論題の設定はディベートの難易度や教育効果の方向付けを決める重要な要素となり、通常は教員や指導者側によって設定されることが多いが、宮脇(2019)はアクティブラーニングの一環として、学習者自身による論題設定の有効性を論じている。特に、論題設定のプロセスに学習者が介入することで、扱うトピックや論題に対しての責任感を持たせることが期待できるのである。

ディベートでは論題（proposition）に対してディベーターが肯定側（affirmative）と否定側（negative）に分かれ議論（argument）を交わし、聴衆（audience）もしくは審判（judge）に対して自らの議論の説得を試みる。ここで重要となるのは、ディベートの目的は自分と反対の立場を取る対戦相手を説得するのではなく、聴き手である聴衆やジャッジを論理的かつ客観的に説得するコミュニケーションという点である。ディベート教育者の中では最も重要かつ基本であるこの点が、「ディベート」という言葉から一般に想起されるものと大きく乖離している部分だろう。ディベートを行う際には、聴衆に対する説得力を持った議論展開が求められるのである。通常、聴衆として判断を下すのはディベートのルールを熟知した専門家としての審判（ジャッジ）が行う。しかし、ディベートを行う際は、自分自身がディベーターとして参加するだけではなく、聴き手として交わされる議論についての評価を行うこともある。その際に最も重要となるのは「自分の好みを棚上げし、議論にもとづいて客観的に判断する」（小西・菅家・Collins、2007、p. 4）ことだ。つまり、ある論題に対しての個人の信念や信条、政治的な立場、さらには自分が論題に対して持っている知識も一度脇に置き、提示された議論の質を精査するという訓練がディベートには生まれるのである。聴き手として、自らのエゴや主張を棚上げできなければ、冷静な判断は行えない⁴⁾。

ルールと議論の進行の決まり事に従って第三者に対して説得力のある議論を届けるディベートを、松本・河野 (2015) は「民主主義を実現するための「装置」」（p. 112）と呼んだ。特に教育ディベートにおいては、この「装置」が機能することで、（１）客観的意見だと思ふものが主観的であることへの気づきを生むこと、（２）聴き・訊くことで学習者が議

論の分析を出来るようになること、(3) 対人関係や場の空気よりも議論内容を尊重した発言が出来るようになること、(4) 仮定の状況においても議論を行えるようになること、が教育効果として期待されている(松本・鈴木・青沼、2009、pp.13-14)。このように、ディベート活動は一貫して客観性の担保と、他者の立場からの視点を基軸にして行うものとなる。言い方を変えれば、格好の「他者理解」「内省」「自己変革」の場、その教育の場と言えるのである。

3. ディベートと対話

ディベートは、常に異なる意見や視点に対する批判的態度、自己の相対化を求められる営みである。しかし、コミュニケーション研究者、またディベート教育者にとっては大前提となるこうした捉え方は、「ディベート」という言葉が世間でコミュニケーションされる際には歪みが生じやすい。この点は、ディベート教育者(専門家)とその他(世間一般)というような二項対立的な考え方ではなく、ディベート教育者からも批判的な議論がなされている。まずは、「対話」というキーワードと「ディベート」がどのようにコミュニケーションされているのかを批判的に見ていきたい。

演劇を通じた国語教育などにも力を入れ、「わかりあえないことから」を起点とした広いコミュニケーション観を主張する平田オリザは、「ディベート」という言葉を二項対立に置きながら「対話」の重要性を随所で語っている。まず平田(2012)は「会話(conversation)」と「対話(dialogue)」の違いを次のように説明する：

「会話」＝価値観や生活習慣なども近い親しい者同士のおしゃべり。

「対話」＝あまり親しくない人同士の価値観や情報の交換。あるいは親しい人同士でも、価値観が異なるときに起こるその摺り合わせなど。(p.95)

かつての日本社会は「会話」で事足りたかも知れないが、多様性が増す現代社会では「対話」のことば、その教育が肝要であるというのが平田の一貫した主張である。こうしたコミュニケーション観のパラダイム転換は非常に重要であり、異論はない。しかし、対話の重要性を語る上で、「ディベート」は仮想敵として扱われ、ことさら否定的な語りが向けられる。ディベートを「対論」という言葉に置き換えながら、「対論」＝ディベートは、AとBという二つの論理が戦って、Aが勝てばBはAに従わなければならない。Bは意見を変えねばならないが、勝ったAの方は変わらない」(pp.102-103)と説明する。続けて、ディベートと比較しながら「対話」は、AとBという異なる二つの論理が摺りあわせり、Cという新しい概念を生み出す。AもBも変わる。まずはじめに、いずれにしても、両者ともに変わるのだということを前提にして話しを始める」(p.103)と、ディベートの射程がいかに狭く偏ったものであるかを強調する²。

こうしたディベートを「対話」の対立項に置き、他者理解や自己変革から遠い存在であるかのような語りは、哲学者の鷲田清一の援護射撃を受けることとなる。まずは朝日新聞「折々のことば³」を一例に見てみたい。2018年2月19日に「論破禁止」というタイトル

で掲載されたものは、文学者高橋源一郎の「論破」に対する忌避感を表明したツイート（Twitterでの投稿）を引きながら、対話の重要性を「対話は、それをつうじて各人が自分を^{ねが}を超えることを希ってなされる。相手へのリスペクト（敬意）と自己へのサスペクト（疑念）がなければ成り立たない」と綴ったコラムだ。そして、続く2月20日には平田オリザが考えるところのディベートとダイアログ（対話）の違いを引きながら「呼びかけと応えの^{たの}愉しい交換」「吐露と聴取の控えめな交換」「埋まらない溝を思い知らされたあとの沈黙の交換」と対話を評し、「討論よりおそらくはるかに難しい」と投稿を締めている。論破からの流れの中でディベートと対話を対比する投稿の掲載は、昨今の論破ブームの高まりとディベートとを同じ地平に置き、対話を理想的なコミュニケーションと位置付ける構図を生み出すことに一役買っているだろう。

このような投稿が選ばれた掲載時期や掲載順序は新聞社の意向も大きく作用するものであろうが、鷺田本人のディベート観はそこから大きく外れたものではない。人類学者の山極寿一との対談をまとめた『都市と野生の思考』の中で、再び平田オリザを引きながら「コミュニケーション教育の重要性が大学でも言われていますけれど、コミュニケーション能力=ディベートで勝つことと勘違いされているフシがある。コミュニケーション教育で教えるべきはディベートではなく、ダイアログ（原文ママ）です」（鷺田・山極、2017、p. 27）と柔軟かつ流動的、可変的なコミュニケーションとしての「対話」の対立項としてディベートを位置付けるのである。

ここで重要になる点として、平田や鷺田の発言は、総じて現在のコミュニケーション研究の中で強調される他者との関係性からコミュニケーションを捉える視点と方向性を同じにしている点である。たとえば平田（2012）は言語化を強制し、わかりあえることを前提にしたコミュニケーション教育や社会のあり方を批判している。鷺田（2015）は「聴く」ことからの他者理解を説いている。つまり、技術論的なコミュニケーション観ではなく、関係性の中でコミュニケーションを捉えようとする姿勢は、多くのコミュニケーション研究者のそれと同じである。一方で「ディベート」という言葉の用いられ方、語られ方は非常に恣意的に用いられ、批判（むしろ非難）の対象として忌み嫌うものとして扱われている。

このように「ディベート」という言葉を二項対立的コミュニケーションに結び付けるのは新しい事象ではない。ディベートは、とくにその活動になじみのない人にとっては特異なものに見えることがあり、ディベートという考えやその教育には常に懐疑論と擁護論が生まれ続けている（井上、2015）。社会学者の倉橋耕平は「論破カルチャー」の発端を1980年代末からの討論系テレビ番組に見る（朝日新聞、2021年12月10日）。ここでポイントとなるのは、ディベートが持つ形式上の特徴とテレビやネットなどのメディア言論空間の相性であり、単純化された議論のフレームが生まれやすい点である。倉橋は歴史研究の立場から、メディアの制約（時間や構成）によって議論の枠組みが単純化され、前提をゼロにした「偽の等価性」に基づく議論が「ディベート」として実施され、勝ち負けや論破と

いうメディア上の「結論」を可能にしてしまう点を批判する。情報の生産と消費が加速度的に上がったメディア（特にソーシャル・メディア）空間において、勧善懲悪で（あるかのように）、また白黒がはっきり出る（かのような）「ディベート的」なものは、奇しくも非常に相性が良く、多くのコンテンツが生み出されやすい土壌が出来あがっているのであろう。

4. 「ディベート」という対話

ディベートとは非常に対話的である可能性を持っている。なぜならその活動そのものが、異なる立場、意見、価値観、そして異なる論理（logic）の吟味を前提にしたプロセス（過程）だからである。たとえば、ある論題に対して個人的には賛成（肯定）の立場だったとしても、「反対をする立場であればどのような主張があるのか」を考えなければならず、最も重要なのは「なぜそのような論理が成り立つのか」という他者の意味世界への歩み寄りと摺り合わせがなければ健全な議論構築には至れない。試合には勝敗がつけられ、ディベート中は議論のぶつかり合いが前提となるが、そこに至るまでの議論構築の過程と、異なる意見に対峙した後の内省を抜きにディベートを語ることはできない。これは「他者の靴を履く」と表現される、エンパシー（共感）の概念にも通ずるものである。

師岡・青沼（2013）は「パブリックディベート」の持つ可能性を原子力発電に関する論争から論じている。パブリックディベートとは、米国の教育ディベート関係者が「競技ディベート」界限で、ディベーターが勝利至上主義的な過度な技術偏重に傾倒したことの反省から生み出された⁴。パブリックディベートでは勝ち負けをつけただけではなく、合意形成なども重要視されていない（pp. 163-165）。その目的は、上述の「ディベート」の定義から発展し「相手を打ち負かすことでも、聴衆に自分の主張の正当性をひたすら訴えかけることでもなく、立場の異なる相手との真摯な対話の場を創り出すこと」（p. 154）であり、その実践そのものが対話なのである。参加をするのも専門家や公職にある者同士の討論である必要はない。パブリックディベートの持つ意義とは「成熟した市民社会に必要な不可欠な公的議論の機会の一つ」として、バラバラに論じられていた主張や、これまで交差することのなかった個人、団体、それらの議論が結び付けられ可視化することで、「社会における集団知の向上に資する」ことなのである（p. 154）。

もちろん、パブリックディベートも運用面などの点において課題がない訳ではない。しかし、教育現場で実施される教育ディベートは実社会の問題を扱う「シミュレーション」の場としても機能することができる（松本、2001）。田島（2012）はディベート教育と市民教育の接合を試みる議論の中で、教育ディベート、とりわけ政策ディベートに関しては教室が「議論の実験場（Laboratory of arguments）」（p. 109）になり得ると主張する。ディベートがいわゆる専門知や権力を持つ者の論理を集めた議論で進められるのではなく、社会の中の「持たざる者」や当事者の声を聴く、政治性を帯びた活動への気づきなのである。

重要となるのはここでのシミュレーション（疑似体験）が、閉ざされた教室空間での勝

負の結果、個人の成績評価、学生の能力育成への個人還元で終わらないことである。米国ピッツバーグ大学のゴードン・ミッチェル博士のパブリックディベートの活動⁶を紹介しながら、田島（2021）はディベートの可能性を公共に資する側面から論じている。このようなディベートの捉え方は、社会との交差を前提とし、「それぞれの立場に直接的に関係する人たちを巻き込み、学びあいながら、地域を変革する要素の一つ」（p. 152）として機能することが期待されているのである。つまり、仮想社会空間としてのシミュレーションから、実社会への接合が必要となってくるのである。また、ディベートはそのような作用を生み出すために行うことができるコミュニケーションなのである。

これらのディベートに対する姿勢は、ディベート教育者の深い反省や自らに向けられた批判から生まれていることも見逃してはならない。たとえば、日本コミュニケーション学会の発行する『スピーチ・コミュニケーション教育⁶』第19号ではディベートに関する特別企画「コミュニケーション研究としてのディベート教育ーディベートとコミュニケーション教育の可能性」が組まれた。その冒頭で板場（2006）はディベートなどスピーチ・コミュニケーション教育が、批判的思考に代表されるような学生個人の能力向上ばかりに偏った「技術論的語り」（p. 7）に終始し、またそれが社会に開けた活動ではなく、個人還元主義的であることを批判した。また、そのような語り、言説に対して、コミュニケーション教育者や研究者が、それを社会の要請、時代の要請という架空の「要請者」を想定した上でのある種の責任逃れの構図の中で無批判に教育を行ってきたことを批判している。

青沼（2006）の論考は、公共性を生み、民主主義の原動力とされるパブリック・コミュニケーション、さらにその教育に携わるコミュニケーション研究者の批判的検証の不足に厳しい自省を促す。それは批判的機能、権力に対する抵抗力を持つと考えられているディベートそのものに対する批判的な考察である。青沼は「明治時代に「西洋」から輸入されたとする、パブリック・コミュニケーションとしてのディベートは、実は再封建化し批判（critical, reflexive）機能が去勢された公権力の「広報活動」（p. 10）でしかなかったと、パブリック（公け）にまつわる構造転換のレトリックをあぶりだす。こうした歴史的背景に無自覚なまま、公共性に資すると信じ、パブリック・コミュニケーション教育を行った当事者（当然、青沼自身も含まれる）に対して厳しい目を向けるのである。その上で、ディベート教育の多くが結果として「私利私欲」の達成を目的になされる「一部の人のための」コミュニケーション術」（p. 13）になり下がり、「勝りたい人が勝てるように、そしてもう既に勝っていえる人がさらにもっと勝てるようにする教育」（p. 14）になってしまっていた可能性を構造的に批判する。グローバル社会における批判的態度、論理的思考、口頭発表技術など、これらのある種の「宣伝文句」とともに導入が正当化されるディベートは、結局のところ個人が他者に就職活動などで差を生むためのスキルとして消費されてしまう危険性をはらんでおり、ディベート教育は常にそのジレンマを抱え、またその教育者も常にその構造維持に加担している点を浮き彫りにするのである。

こうした問題意識は、ディベート教育者に引き継がれている。是沢（2012）は社会問題

を扱った際に、ディベートそのものが社会的弱者を排除してしまっている構造を批判する。ディベートとは、その活動自体が「持つ者」の実践であり、「言説の資源」を持つ者だけに与えられる教育活動は、常に「言説の資源」を持たない者を排除している」(p. 161) ことに無自覚になりかねない。障害者にかかわる言説の分析を通して、社会的強者、最大多数の健常者の前提が作り出す「正義」の論理に対抗するための「心のディベート」を是沢は訴える。ディベート教育の持つ意義を、論理的説得や論破ではなく、「価値の異なる人との闘争（ふれあい）の場」「異なった価値のあいだの出会い場所」(p. 168) としてディベートを位置づけようと試みるのである。ここで最も重要視されているのは、他者に変革を強要するようなディベートの帰結ではなく、自らの「価値の変動」(p. 169) を求めていく営みとしてのディベートである。

ディベートのフォーマット（形式）は相反する主張を持った者同士が勝ち負けを競う構図を取る。しかし、そこで交わされるコミュニケーションとは、双方の変容を前提とした、ある種の対話的なやり取りである。メディアコンテンツとしては、勝ち負けの判定をもって決着（消費）とされるが、教育ディベートでは参加者の間にこうした動態的（ダイナミック）なやり取りが生まれることが重要となるだろう。

5. 英語教育とディベート

英語教育とディベートの親和性は高い。たとえば、大学の課外活動として英語学習を行った英語会（the English Speaking Society: E.S.S.）は、スピーチを中心に、ディベートなどのスピーチ・コミュニケーション活動を行い、その後英語教育やコミュニケーション教育従事者を輩出した⁷⁾（三熊、2003）。多くの（英語）スピーチ・コミュニケーション研究者やディベート関係者がE.S.S.の出身であることはこのような背景が影響している。その後、公教育においてディベート活動が学生の主体性や論理的思考、批判的態度を養う術として、日本語、英語で実施される機会が増えていくことはすでに述べた通りである。同時に、そのような技術論的、個人還元主義的なディベートの捉え方には、コミュニケーション研究者、ディベート教育者からも自省が繰り返されたことも忘れてはならない。また、当然のことながらコミュニケーション研究者の間でも、議論の決着はついていない⁸⁾。

立教大学では2020年度より全学共通科目言語系科目一つとして「英語ディベート」が必修化され、その意義を師岡（2020）は「ディベートの市民教育（civic education）」「市民性の涵養」としている（para 3）。つまり、外国語習得の枠組みに留まらない実践がディベートには期待されているのである。ディベートは国語やクリティカルシンキングなどの授業で活動として、補足的に取り入れられることがある。しかし、『ディベート』と科目名が付いた授業ですらも実践に重きが置かれ、市民性やパブリック・スピーチとしてのディベートの意義について学ぶ機会が抜け落ちていることはディベート教育者の間でも議論されている⁹⁾。

英語教育はその射程が第一に外国語としての英語の言語習得である。今回の『論理・表

現』への導入も、あくまで英語学習の一助としての位置付けが大きいことは確かだろう。しかし、英語教育の研究者からも、英語コミュニケーションを学ぶ中での「対話」の姿勢の重要さが訴えられている。たとえば、柴田（2020）は国際英語論の視座から英語コミュニケーションにおける対話力を、知識・態度・スキルの点から主張する。また仲（2019）は理解（できること）を前提とした他者理解を超えた、異文化間教育として英語教育を捉え直す重要性を訴える。ここで重要なのは、コミュニケーション研究で重視される他者理解やプロセスとしての意味交渉の重要性が、英語教育の領域でも共有されている点である。

活動としてのディベートがすべての処方箋になるとは限らないものの、その契機を生んでいくことにはつながるはずである。ただし、現実的な側面にも目を向けておく必要がある。実際のところ、ディベートは活動として補助的な位置づけをされることが多く、また時間割やカリキュラムの制約から、実際にディベートの概念までを包括的にカバーすることは極めて困難である。この点においては、まだ過渡期であり、何か一つの活動の導入がすべてを解決するものではない。

また、ディベートが育むとされる批判的態度や論理的思考と呼ばれるもの自体も、あくまでさまざまな思考構造の一つ、また政治性を帯びたものとしてとらえる必要があることを忘れてはならない。渡邊（2021）はフランスの「ディセルタシオン（dissertation）」、小論文教育の研究を通じて、日本、フランス、アメリカの論理構造の違いを指摘しながら、なにかが「論理的」であるかどうかは、社会文化的に構築されたものであり普遍的ではないと主張する。ディセルタシオンはアメリカの教育で強調される三段論法（syllogism）やパラグラフライティングなど基盤にしたエッセイとは、構造的に大きく異なる。エッセイは主張と根拠に基づいて効率的かつ簡潔な根拠づけを目的とするが、ディセルタシオンでは弁証法的議論展開をすることで、「主題にある見方（＜正＞）、次にそれとは相反する見方（＜反＞）」を示し、これら二つを総合する第三の見方（＜合＞）を提示し論証（p. 20）する。つまり、ディベート的とも呼べるような論理展開や思考の構造は、あくまでも数あるうちの一つの論理形態でしかなく、また時代性や政治性を持った一つの社会構築物なのである。ディベートを教えれば論理的思考、批判的態度が養われる、という論理（ロジック）そのものにも批判的な姿勢を持つ必要がここにある。

アメリカのディベート教育に大きな功績を残すジョージ・ジーゲルミュラー博士は議論法（argumentation）を「言語に基づいた社会現象」とし、「探求と弁論」の過程であるとした（ジーゲルミュラー&ケイ、2007、p. 5、下線ママ）。前者「探求（inquiry）」は繰り返しの検証を伴う議論構築の過程、後者「弁論（advocacy）」は産物としての議論の交換であり、常に責任のある倫理的・道徳的選択が求められる営みであるとしている。ディベートはまさにこのような前提に基づいており、一個人の能力育成に終始するものではない。弁論が「advocacy」であるように、そこには積極的な関与（engagement）が想定されている。コミュニケーション研究者 Warren and Fassett (2011)は public advocacy の重要性をコミュニケーションの文脈に位置づけ、特に議論（integrity in argumentation）における重要性を以下

のように述べる：

being a public advocate, whether in large or small contexts, is about speaking in a manner that is reflexive and posing problems for a community to engage. Further, in order to be critical listeners, we must focus on dialogue, on recognizing power and privilege and being able to name and engage or challenge one another with respectful, responsible, and compassionate intentions. (p. 53)

論破のような他者を打ち負かし、他者を無に帰すようなコミュニケーションは、消費される娯楽に終始してしまう。対話とは相互理解のような甘美でやさしいものではないからこそ、思想や価値観を伴う教育がディベート活動の拡がりに合わせて行われることが望まれるのである。

6. おわりに

本稿では、高校英語教育でディベートが推奨される社会的文脈において、改めてディベートの多義性を考察した。高校の英語教育現場で、ディベート活動がどの程度、またどのように実施可能であるかは実際のところ現場に大きく依るところが多いのも事実だろう。これは大学の英語科目、ディベートでも同じことで、基礎的内容の講義とグループ活動、準備などに時間が割り当てられてしまえば、ここで論じたような理念などに踏み込むのは時間的な制約を受けて優先順位が下げられてしまう。学生の側にも、ディベートは実践的な授業であるという期待があるだろうから、バランスは非常に難しい。これが高校の現場であれば、時間的な猶予はさらに厳しいものとなるだろう。

市民性の涵養など、ディベートに向けられる期待や、ディベート教育が担うべき範疇に関してはまだ議論が必要であることは間違いない。しかし、ディベートが論破のような非常に分かりやすいエンターテインメントとして消費されるものでも、また唯一無二の論理的思考を網羅するものでもないことを、コミュニケーション研究に加え、異なる分野からの知見を踏まえて論じてきた。この点を教育者側も念頭に置きながら指導することで、学生（生徒）の視野を広げることにディベート活動が寄与できるのではないだろうか。ディベートに対しての要請が時代によって形を変えながら教育の中に組み込まれていく流れを再確認することで、イメージ先行で語られてしまうディベートそのものに対する理解をより批判的に、多角的に捉えられることに期待したい。

註

1. しかし、ディベートが広く実施されるようになるにつれ、聴衆にも変化が出ているという。たとえば、高校生によるディベート甲子園 (<https://nade.jp/koshien/>) などでは、聴衆の中にいる生徒の保護者から判定に対してのクレームがついたりすることもあるという。その理由付けは、当然ながらディベートのルールに則った判定ではなく、自分の子どもや関係のチームの敗北に対して納得がいけないという至極個人的なものも含まれる。

2. 平田 (2015) の中でもディベートは「討論」と同義に提示されながら、「対話」との性質の違いが述べられている (p. 170)。また、同書の中で「話し言葉の地図」を提示し異なる話し言葉の特徴を挙げている。その中でディベートは「説得・対論」とされ、発話者が「弁護士」(対話は『不定』、以下同様)、相手・数が「特定少数」(『不特定多数』)、聞く意思が「悪意」(『中』)、場所が「会議室」(『ロビー』)、結果が「納得」(『共感』) というように、かなり狭い意味でディベートを捉えていることがうかがえる (平田、2015、p. 15)。
3. 朝日新聞 Digital のウェブサイトには、本連載を「古来の金言からツイッターまで、ことばからめぐるさせた思索をつづる毎朝のコラム。哲学者の鷲田清一さんが執筆します」と紹介しており、本稿執筆時点で 2543 (2022 年 10 月 31 日) まで続いている。
4. アメリカの競技ディベート大会 (National Debate Tournament : NDT) のこうした状況を窺い知る資料として、臼井 (2003) が日本ディベート協会のニュースレター「私と NDT」(第 17 巻第 1 号、2003 年 2 月 25 日) に寄せた投稿が参考になる。この投稿は米国ディベート教育に大きく貢献した George W. Ziegelmüller (ウェイン州立大学) の功績を称え、彼の哲学である「ディベートの目的は教育である」を伝えることを目的としている。その中で臼井は、ジエゲルミュラー博士の築き上げた伝統的な議論 (argumentation) 重視のディベート文化が、参加大学の経済力に比例してつぎ込まれる資金力やテクノロジーの情報戦に変容する中で、肥大化した NDT がパーティ化し、参加するディベーター達が勝負至上的な振る舞いに陥っている様子を綴っている。
5. 前述の師岡・青沼 (2013) の議論もゴードン・ミッチェル博士の取り組みや論考をもとにパブリックディベートの重要性を論じている。
6. 現在は『日本コミュニケーション研究』と改名して刊行されている (日本コミュニケーション学会ウェブサイト『学術誌』 <http://jcal971.com/journals>)
7. たとえば、本稿でも引用をしている松本茂は日本ディベート協会 (Japan Debate Association : JDA) の初代会長 (1986-1991) を務めているが、その「JDA 創設秘話」の中で E.S.S. の OB から協会設立に伴い会長を打診された経緯を綴っている (<http://old.japan-debate-association.org/article/JDA-NLVol21No2.pdf>)
8. ここで紹介された日本コミュニケーション学会の特集の中で、小西 (2006) は必ずしもディベート教育の個人能力還元主義に対して反対の姿勢を取る訳ではないことを表明している点を指摘しておきたい (p. 43)。
9. 日本コミュニケーション学会第 51 回年次大会『危機とコミュニケーション』『レトリック、公的言論理論と教育』セッション (2022 年 6 月 5 日) の質疑応答ディスカッションより。

引用文献

- 青沼智 (2006) 「ディベート教育・公共の構造転換・「勝ち組」の論理、あるいは福沢 (グランド) チルドレンの逆襲」『スピーチ・コミュニケーション教育』19、pp. 9-22.
- 朝日新聞 (2018 年 2 月 15 日) 「主体的・対話的な学び目指す: 高校の学習指導要領改訂案」『朝日新聞』朝刊 26-27 頁。
- 朝美淑子 (2018) 「英語ディベート教育の実情: 学習指導要領・教科書の分類を含めて」『大分工業高等専門学校紀要』55、pp. 7-10.
- 板場良久 (2006) 「最前線を超える試みーディベート教育論者の入場に先立ってー」『スピーチ・コミュニケーション教育』19、pp. 7-8.
- 井上奈良彦 (1996) 「ディベートと倫理: エビデンスの問題を中心に」『日本コミュニケーション学会』

ション研究者会議 Proceedings』 pp. 9-21.

井上奈良彦 (2015)「第1章 ディベート教育と研究の展望」(pp. 1-19) 井上奈良彦・蓮見二郎・諏訪昭宏編『ディベート教育の展望』花書院

上條純恵・亀井克朗 (2015)「台湾の日本語ディベート事情・概説」(pp. 20-24) 井上奈良彦・蓮見二郎・諏訪昭宏編『ディベート教育の展望』花書院

臼井直人 (2003)「NDT:「ディベート教育のフォーラム」か「ディベートの祭典(パーティ)」か。」『JDA-NL 投稿論文集』第17巻1号「私とNDA」、<http://old.japan-debate-association.org/article.htm> (閲覧日: 2022年10月31日)

倉橋耕平 (2021年12月10日)「「歴史修正」議論を単純化」『争論 論破すればよし?』朝日新聞朝刊13頁。

小西卓三 (2006)「非形式論理学とディベート」『スピーチ・コミュニケーション教育』19、pp. 23-44.

小西卓三・菅家知洋・Collins, P. J. (2007)『Let the Debate Begin! Effective Argumentation and Debate Techniques: 英語で学ぶ論理的説得術』東海大学出版社

是澤克哉 (2012)「正義を語るディベート教育についての批判的考察:『青い芝の会』と横塚晃一の言説を中心に」『スピーチ・コミュニケーション教育』25、pp. 153-172.

坂口寛子 (2022)「「論理・表現」における英語ディベート指導に関する考察:ディベートに関する調査結果に焦点をあてて」『LET Kyushu-Okinawa BULLETIN』22、pp. 27-36.

柴田美紀 (2020)「分からないからこそ対話力:「円滑なコミュニケーション」の前提を問う」(pp. 85-101) 柴田美紀・仲潔・藤原康弘著『英語教育のための国際英語論:英語の多様性と国際共通語の視点から』大修館書店

ジョージ・W・ジーゲルミュラー&ジャック・ケイ『議論法:探求と弁論(第3版)』九州大学大学院比較文化社会文化学府言語コミュニケーション研究室訳、花書院

田島慎朗 (2012)「市民教育としてのディベート:新自由主義への服従か、政治的介入か」『国際社会研究(神田外語大学グローバル・コミュニケーション研究所紀要)』3、pp. 97-120.

田島慎朗 (2021)「社会実践としてのディベート:教育ディベートと社会との接点」(pp. 141-154) 小西卓三・松本健太郎編『メディアとメッセージ:社会のなかのコミュニケーション』ナカニシヤ出版

辻大介 (2020年3月3日)「過激な言説:排外主義を拡散」『争論 ネットが社会を分断?』朝日新聞朝刊15頁。

仲潔 (2019)「英語教育を超えて:異文化間教育は幸福に満ちているか」(pp. 129-150) 西山教行・大木充編著『グローバル化のなかの異文化間教育:異文化間能力の考察と文脈化の試み』明石書店

藤美帆・諏訪昭宏・藤原祐子・鈴木啓孝 (2018)「韓国大学生日本語ディベート大会の取り組みと教育効果:海外での「つながる日本語教育」のモデルケースとして」『広島修

- 大論集』59(2)、pp. 61-78.
- 松本茂 (2001) 『日本語ディベートの技法』七寶出版
- 松本茂・河野哲也 (2015) 『大学生のための「読む・書く・プレゼン・ディベート」の方法』玉川大学出版部
- 松本茂・鈴木健・青沼智 (2009) 『英語ディベート：理論と実践』玉川大学出版部
- 三熊洋文 (2003) 『英語スピーキング学習論：E.S.S.スピーチ実践の歴史的考察』三修社
- 宮脇かおり (2019) 「ディベート未経験者による論題作成：アクティブラーニングの一手法として」『ディベートと議論教育ーディベート教育国際研究会論集』2, pp. 41-54.
- 師岡純也 (2020) 「巻頭言 「英語ディベート」の必修化によせて」『大学教育研究フォーラム』、25
- 師岡淳也・青沼智 (2013) 「第9章 パブリックディベートの可能性：議論不在の状況を乗り越えるために」(pp. 151-176) 池田理知子編著『メディア・リテラシーの現在：公害／環境問題から読み解く』ナカニシヤ出版
- 師岡淳也・菅家知洋・久保健治 (2011) 「近代日本における討論の史的研究に関する予備考察」『ことば・文化・コミュニケーション』3、pp. 25-41.
- 文部科学省 (2020) 「新高等学校学習指導要領と学習評価の改善について」『文部科学省初等中等教育局教育課程課』https://www.mext.go.jp/content/20202012-mxt_kyoiku01-100002605_2.pdf (2022年9月23日閲覧)
- 平田オリザ (2012) 『わかりあえないことから コミュニケーション能力とは何か』講談社現代新書
- 平田オリザ (2015) 『対話のレッスン：日本人のためのコミュニケーション術』講談社学術文庫
- 鷲田清一 (2018年2月19日) 「折々のことば 1026」朝日新聞朝刊1頁
- 鷲田清一 (2018年2月20日) 「折々のことば 1027」朝日新聞朝刊1頁
- 鷲田清一・山極寿一 (2017) 『都市と野生の思考』集英社インターナショナル
- 渡邊雅子 (2021) 『「論理的思考」の社会的構築：フランスの思考表スタイルと言葉の教育』岩波書店
- Tajima, N. (2015). What is educational debate for? An analysis of high school and college debate in Japanese popular culture. In C. H. Palczewski (Ed.). *Disturbing argument: Selected works from the 18th NCA/AFA ALTA conference on argumentation*. (pp. 438-443). Routledge.
- Warren, J. T., & Fassett, D. L. (2011). *Communication: A critical/cultural introduction*. Sage: Thousand Oaks.