

大学教育における「教育ディベート」手法活用の試み

「法教育」の観点から

法学研究院助教授 角松 生史
法学研究院助教授 曾野 裕夫

1. 「教育ディベート」と「法教育」

1.1 本稿の課題

1990年代以降、学校教育・社会人研修等において、教育ディベートの手法に対する関心の高まりが見られる。特に中等教育の現場における普及はめざましい。また、それと連動しつつ、課外活動としての競技ディベート（「ディベート甲子園」、「日本ディベート協議会ディベート大会」等）も徐々に裾野を広げつつある（詳しくは参照、鎌田（2004））。

著者兩名¹は、それぞれこれまでの担当授業において教育ディベート手法を活用した経験を有する²が、本稿では、課題の確認⁽¹⁾に引き続いて、兩名連携の合同授業（2002年度前期）における教育ディベート活用の実践報告を行う⁽²⁾。あわせて、かかる合同授業の経験を踏まえた、大学教育における教育ディベート手法活用の意義と限界に関する示唆を、「法教育」の観点を念頭に置きながら³考察することにする⁽³⁾。

1.2 「法教育」とは

「法教育」(law-related education)とは専門法律家の育成の一環としての「法『学』教育」とは区別される、市民生活を行っていくために必要な法的知識・法的思考能力などのいわゆるリーガル・リテラシーの習得を目指した教育であるとされる。中等教育から大学教養教育・生涯教育に至るまでの各段階におけるその重要性が指摘され、教員、弁護士、法学研究者、教育学研究者、マスメディア関係者等の多様な構成員を有する全国規模のネットワーク⁴も設立されているところである。

現在進行中の司法制度改革との関係でも、「法教育」への関心が高まりつつある。司法制度改革審議会意見書（2001年6月12日）も「学校教育を始めとする様々な場面において、司法の仕組みや働きに関する国民の学習機会の充実を図ることが望まれる」と「法教育」の重要性を認めている。そ

¹ 角松が1及び3、曾野が2を当初執筆した。最終原稿は相互の意見交換による補充・訂正を踏まえて作成しているが、意見にわたる部分について、執筆分担者個人の認識がより強く反映している箇所もある。

² 角松（「法政基礎演習Ⅰ」（法学部1年生対象、2単位、1997年度前期、2000年度後期）、「行政過程論特殊講義（法学ディベート入門）」（法学部2 - 4年生対象、1999年度後期））、曾野（「ゼミ/紛争解決と法」（金沢大学全学1年生対象、1996年度前期、2単位））

³ 本稿は、平成14 - 15年度文部科学省科学研究費補助金研究課題（萌芽的研究）「教育ディベートを用いた『法教育』の手法開発及び効果測定に関する研究」（研究代表者：角松）の成果の一部である。同補助金によって運営された「法教育とディベート研究会」から得られた知見に本稿は多くを負う。名前を全て挙げることは差し控えるが、同研究会に参加した研究分担者・研究協力者・外部講師各位にこの場を借りてお礼申し上げる次第である。

⁴ 「全国法教育ネットワーク」（<http://www.jnlre.com/>）。第一回研究会は2001年7月1日に開催され、また同ネットワーク編（2001）も出版されている。また、日本弁護士連合会も、2003年6月7日に「市民のための法教育シンポジウム2003」を開催している（<http://www.nichibenren.or.jp/jp/event/houkyouiku2003.html>）

れを受けて法務省内に設けられた(2003年7月29日「法教育研究会」(<http://www.moj.go.jp/KANBOU/HOUKYOU/>))は、2003年12月に「論点整理」を公表し、パブリックコメントを求めている。同研究会の趣旨説明においては、(1)国民の司法に対する能動的参加のための意識改革と、(2)規制緩和社会における「国民が自らを守る手段」の必要性の2つの観点から、「法教育」の重要性が説かれている⁵。

しかし、「法教育」の概念については、上記のように「専門法律家育成のための教育」としての「法学教育」と区別される概念であることについてはほぼ了解が得られているものの、そのねらいや重点のおき方等について、現段階で十分なコンセンサスが得られているわけではない。たとえば(1)「法的紛争処理についての基礎知識の習得」と「法に対する意識変革や法を利用することの意義の体感」のいずれに重点をおくのか、(2)民刑事法を中心とする身近な法的紛争と民主主義社会の主権者としてのいわゆる公民教育のどちらをより重視するのか⁶、(3)公務員教育などの職業教育を射程に含めるか⁷などの論点がありうる。

この点、上記法務省法教育研究会「論点整理」(2003年12月26日、以下「法教育論点整理」)は、

「本来、法は、国民の権利を守ることによって、国民の自律的な活動を促進し、国民の生活をより豊かにするものであって、ただ単に国民を拘束するためのものではなく、司法とは、そうした法に基づいて権利を救済し、ルール違反に対処することによって、法の維持・形成を図るものである。こうした法や司法の意義について学ぶことにより、法を作り上げる過程へ積極的に関わることの重要性、法によって自らの権利が守られているとともに、他者の権利をもまた尊重しなければならないという権利と責任についての十分な認識、法を利用して紛争を解決することの合理性などを体得することができ、国民が法に関わっていくことは、統治主体として公共的な事柄について責任を持って関わるという側面を有していることを実感し得るのではなからうか。……本研究会においては、法教育等として、法の趣旨やその基礎にある価値(憲法上の価値等)について理解を深めさせ、ルールを作る過程やルールによって争いを解決する過程を学習させることによって、法や司法制度の意義を理解させる教育などの推進を目指そうとしている。」

と述べる。この考え方は、「統治主体」として法に関わるという観点から、法的知識のみならず、

⁵ 「現在、司法制度改革推進本部などにおいて、いわゆる司法ネットの整備や裁判員制度の導入など国民に身近な司法の在り方についての検討がなされていますが、国民の側からも司法の様々な領域に能動的に参加し、そのための負担を受け入れるという意識改革も求められているところですが、そもそも規制緩和に示される自由な社会においては、国民が自らを守る手段を心得て自由な活動に備えることが求められます。学校教育を始めとする様々な場面において、司法の仕組みや法の働きに関する国民の学習機会を図ることは、今後、ますます重要な課題になると考えています。」(<http://www.moj.go.jp/KANBOU/HOUKYOU/>)

⁶ これまでの学校教育における「法教育」が「狭く憲法教育に限定されたもの」であったことがしばしば批判されている(磯山(2001), 4頁)。他方、しばしばアメリカの「法教育」のモデルとして紹介される Center for Civic Education (2001) は、「市民(公民)教育センター」とでも訳すべき団体が編纂した小学校教科書であるが、民主主義の基本的理念の理解の上に立って法的ルールの意義を検討していることが同書の記述の特徴であり、まさに「憲法教育」の土台の上に立つものと評することもできよう。上の批判も、憲法教育と民刑事法に典型的な「法的思考」との有機的統合を決して否定する趣旨ではないと解すべきである。

⁷ たとえば、木佐茂男は「公務員の正義感覚や法的素養の度合いが、住民や地方議員も含めた社会全体の『法の支配』の質や量を規定して〔いる〕」ことをかねてより指摘していたが(木佐(1996) iii頁)、木佐(2000)では、日本の公務員には日常業務において法を適用しているという認識がないのに対して、ドイツでは初級職公務員や自営業者も、職業学校において高度で実用的な法律専門知識の教育を受けており、それが法的に行動するドイツの社会を下支えしているとする。木佐(1999)も、自治体職員の法務感覚の欠如を指摘したうえで、「リーガルマインド=理詰め思考」を養成するための教育が必要であるとする。

法に対する主体的積極的な認識・姿勢を重視する。そして、ルールの作成とルールに従った紛争解決過程の学習による「法的に行動すること」の意義の体感を求めているのである。これらは、市民相互の権利の尊重という側面からも、民主主義社会の主権者としての責任という側面からも、必然的に憲法的価値と結びつくだらう。「平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた」(教育基本法1条)市民の育成をめざす観点からも、この考え方には基本的に賛同することができる。

1.3 大学教育における「法教育」の位置づけ

このような「法教育」に対して、大学教育はどの段階でどのような役割を果たすべきであろうか。上記「法教育論点整理」は、初等中等教育段階における展開と裁判所・弁護士会・司法書士会・法務省等による取り組みの紹介に重点をおき、大学教育にはほとんど触れるところがない。しかし、「法教育」について「子どもから社会人まで、それぞれの発達段階に応じ、反復継続した教育・学習を行う必要がある」という認識を示す同「論点整理」の立場からしても、決して大学教育段階において「法教育」が有する意義が否定されているわけではないであろう。

1.3.1 全学教育

そうだとすれば、大学における「法教育」は、まず、全学教育の場でなされるべきである。その際、初等中等教育段階の生徒と大学生とでは、精神的発達段階の面からも、社会現実についての知識・一定の社会体験の面からも大きく差がある以上、それに即した「法教育」が必要とされる。また、初等中等教育における「法教育」を充実させていくためには、教員養成プログラムの中にも、「法教育」の要素を組み込むことが必要とされる。各学校において意欲的教員による先進的「法教育」への取り組みがなされている一方で、指導者としての教員自身の専門知識の不足がしばしば問題にされてきた⁸。前記のように、「法教育」において「法的知識」よりも、「法に対する主体的積極的な認識・姿勢」や「法的に行動することの意義の体感」がより重視されるとすれば、教員自身が大学生段階においてそれを体験しておくことの意義はますます大きいと思われる。

付け加えれば、新しく開設される法科大学院においては、法学部における法学の専門教育を受けていない、多様なバックグラウンドを備えた人材の受け入れを重視することが基本的理念とされている。これらの者たちが、それぞれの専門分野の学習に加え、「法教育」を受けることによって法や司法の意義について学び、法律家の社会的使命に関する正しい認識を持って法科大学院に進学することは、21世紀の司法を担うべき質的に優れた法曹を輩出するために望ましいことである。

1.3.2 法学部教育

法学部教育の中において、「法教育」の占めるべき役割はあるだろうか。上記のように、「法教育」とは「専門法律家育成のための教育」としての法学教育とは明確に区別されるべき概念である以上、

⁸ 江口(2001)9頁、関東弁護士連合会(2002)200頁など参照。高良(2001)は、指導者となる教員養成の実践報告である。また、学校教育においては時間的な制約も大きいことが指摘されている。座談会(2000)19頁、関東弁護士連合会(2002)180頁以下。

「法教育」で「専門法律家育成のための教育」を代替し尽くすことができないことはいうまでもない。

もちろん、法科大学院の設置に伴い、法曹養成の役割そのものは、法学部から法科大学院に移行することになる。それによって、法学部における「専門法律家育成のための教育」が変容するであろうことは疑いないが、従来法学部が担ってきた職業人教育の役割が消え去ることはない。わが国において、大学法学部卒業生の中で狭義の専門法律家、すなわち、法曹になる者の比率が伝統的に決して高くなかったことは周知の事実であり、むしろ、法学部教育は人材輩出数という観点からは、法曹以外の法的素養を必要とする職業人（広義の法律家）の養成に大きく貢献してきた。公務員をはじめ、民間企業においても（法務部にかぎらず）各部署において法的思考様式を有し、かつ、一定程度の法律家としての技能を備えた者が配置され、それぞれの役割を果たしてきたのである。個別の専門知識・実務能力は就職後、OJTで取得され、あるいは、より深められることはあったとしても、その基盤的知識および基盤的能力（法的思考能力、いわゆる「リーガルマインド」）「法教育」の目標としての「法に対する主体的積極的な認識と姿勢」や「法的に行動することの意義の体感」と共通性を有しつつもそこには質的量的な差異があるを養成してきたのは法学部における専門教育であり⁹、この教育は今後も求められていくであろう。これは、「法教育」では代替できない、本格的な法学部教育に特有の教育である。

しかし、それでもなお、法学部教育においては全学教育や他学部における教育にも増して、「法教育」を重視すべき理由がある。というのはこうである。法科大学院の基本的理念のひとつが、多様なバックグラウンドを備えた人材の受け入れを重視することにあるとはいえ、いわゆる「既習者枠」を設置する法科大学院¹⁰が多数見られるように、少なくとも当分の間、法科大学院への進学者の主力は法学部卒業生であることが予想される。その現状において、法学部は、「法曹予備教育（pre-law education）」としての役割も一定程度意識せざるを得ないのである。いうまでもなく、ここでいう「法曹予備教育」とは、「法科大学院の進学予備校」的なあり方を言うものではない。むしろ、法科大学院が教育理念とする「かけがえのない人生を生きる人々の喜びや悲しみに対して深く共感しうる豊かな人間性の涵養、向上」や、法的知識を「批判的に検討し、また発展させていく創造的な思考力」などの育成を学部段階から意識して取り組んでいくことを意味する¹¹。これは「法教育」の目標と通底するものであり¹²、法学部において教える側と学ぶ側の双方が過度に法技術論に走りすぎないための reminder として「法教育」に対する期待は大きい。

1.4 「教育ディベート」と「法教育」

本稿にいう「教育ディベート」とは、単なる議論・討論一般を指すものではない。「一つの論題

⁹ わが国の多くの大学において法学部の中に位置づけられる政治学部門も、政治学固有の思考様式の習得に加え、いわゆる「リーガル・マインド」を現実社会的・歴史的文脈の中に位置づけさせる上でも不可欠の役割を担ってきた。

¹⁰ 九州大学法科大学院の場合は、入試段階で既習者枠を設定することはせず、入学後の既習者認定試験で単位免除を認める方式をとっている。

¹¹ 九州大学法科大学院アドミッション・ポリシーは、入学者に期待する資質として、(1)法律実務家を目指す明確な動機があること、(2)幅広い教養と柔軟な思考力・果敢な判断力があること、(3)人間に対する洞察力と冷静な分析力が窺われること、(4)社会現象に対する自分なりの問題への接近方法を身につけていること、を掲げている。

¹² この他に、大学の社会貢献としての、生涯教育の機会の提供や、初等中等教育の授業への教員の協力という形態もありうるが、省略する。

に関して、肯定側と否定側にわかれ、一定のルールにしたがって議論し、それを第三者（聴衆あるいは審判）がいずれの側がより説得力のある主張を展開したかの判定を下すゲーム」（中沢（1996））である。つまり、教育ディベートとは、教育的効果達成を目的として、日常のコミュニケーションとは異なる特有の原則・ルールにもとづいて展開されるコミュニケーション形式なのである。そのコミュニケーション形式には、肯定・否定の対立形式等、ディベートにとって定義上本質的と思われるものもあるが、論題の種類（政策論題か価値論題か）、審査の方法・基準（審査員をディベート経験者とするか一般公衆とするか、審査の際の判断基準）、スピーチおよび質疑時間の配分（一般に「フォーマット」と呼ぶ。本授業において採用したフォーマットについて、参照、2.3.4.2）等、選択の余地があるものもある。当然ながら、どのようなコミュニケーション形式を採用するかが、教育効果に大きい影響を及ぼすことになる。教員は、形式の選択にあたり、それにより期待される教育効果について意識的でなければならない。

さて、教育ディベート特有のコミュニケーション形式は、以下のような理由から、「法教育」にとって有効な教育手法たりうるのではないかというのが我々の問題意識であった。

第一に、ディベートが肯定・否定の対立形式をとることと、司法手続の対審構造との関連である。教育ディベート形式を通じた「物事を両当事者の側から見る」という複眼的思考の経験を通じ、司法手続において真実発見手法として対審構造がとられている意義を、学生・生徒に体感的に理解させることができると予想される。

第二に、証拠資料活用形式の意義である。教育ディベートでは、(a)証拠資料の引用、(b)引用開始・引用終了の明示、(c)情報源の明示等が厳格に求められる。また、相手側の利用した証拠資料の信頼性・証明力を吟味する能力が必須となる。このような経験により、学生・生徒は事実と意見の区別、情報の収集力・選別力・評価力など、批判的思考の基礎能力を身につけると予想される。犯罪報道に関するメディア・リテラシーや冤罪事件の問題は、「法教育」の実践例としてしばしばあげられるが、資料の吟味による批判能力育成は、この点でも大きな意義を有するものであろう。

第三に、教育ディベートの論題としては、事実論題・価値論題・政策論題がありうるが、今日主流となっているのは、その中の政策論題である。今日、パブリック・コメントや政策評価の導入、情報公開の定着などの動向の中で、市民による政策形成・政策評価能力はその重要性をますます強めつつある。上記法務省法教育研究会も「国民が法に関わっていくことは、統治主体として公共的な事柄について責任を持って関わるという側面を有している」ことを強調している。公共的な事柄に関して具体的政策を提示し、証拠資料を用いつつそのメリット・デメリットを議論する形式で行われる政策論題ディベートは、「政策は国民自らの手で作るものである」という意識と制度設計の能力の育成とに貢献しうるものであろう。もちろん個人差はあるだろうが、かかる課題は高校教育段階まではやや難しい面があると思われる。政策形成・制度設計能力の育成は、大学教育以降の段階に適したものと考えることができよう。

なお、政策論題のかなりの部分は法制度の変更を伴う。そのため、法的素材が教育ディベートの論題として選ばれることが多い（近年の全国ディベート大会では、「国民の司法参加」「首相公選」「刑事手続における証拠採用範囲の拡大」などが挙げられる）。この点も法的素材と教育ディベートとの適合性を示すものといえよう。政策形成・制度設計能力に着目する視点は、「司法」教育にとどまらない「法教育」

の新たな側面を切り拓く可能性を含んでいるであろう。

第四に、口頭形式で進められるディベートが有する意義である。教育ディベートにおける審査員は、当該論題については非＝専門家であることが原則である¹³。肯定・否定両チームとも、審査員を説得するために、非＝専門家にも開かれたわかりやすい言葉を使うことこそが、ディベートの理想型¹⁴なのである。「法教育」の必要性が意識される一つの場として、裁判員制度などの国民の司法参加があげられるが、このような場における「開かれた言説」(開かれた議論)の訓練としても、教育ディベートは有効であろう。将来何らかの「専門家」となることが多い大学生にとって、このような経験の意義は大きい。特に、法的素材を利用する場合、教育ディベートの口頭形式は、専門家予備軍としての法学部生とそれ以外の非＝専門家の双方にとって有意義なものになるだろう¹⁵。

以上のような教育ディベート固有の形式により獲得が予想される諸能力を、一応「論理的コミュニケーション能力」と総括することができるが、これは実は「法的に行動する能力」と重要な点において重なる。たとえば、前掲「法教育論点整理」は、「法教育のねらいとして考えられる事項」として、(1)個人の尊厳や法の支配などの憲法及び法の基本原理を十分に理解させ、自律的かつ責任ある主体として自由で公正な社会の運営に参画するために必要な資質や能力を養うこと。(2)法が日常生活において身近なものであることを理解させ、日常生活においても十分な法意識を持って行動し、法を主体的に利用できる力を養うこと。(3)自分の考えを持ち、積極的かつ論理的に意見を述べ、また自分と異なる見解にも十分配慮して、討論、合意形成、建設的批判などができる能力を身に付けさせること、をあげているのだが、そのなかでも特に(3)の能力は、「教育ディベート」による獲得が期待される「論理的コミュニケーション能力」とほぼ重なっているのである。この意味で、「教育ディベート」と「法教育」の接点が注目されるのである。(1)(2)の能力も「教育ディベートと無関係でないことについては、3.1で述べることにしよう。)

2. 本合同授業の実践報告

2.1 授業のカリキュラム上の位置づけ

以上のような問題意識を背景にしながら、我々兩名は、平成14年度前期に①法学部の授業「法学ディベート実習」(担当・角松;法学部3・4年生対象の選択科目)、②法学府修士課程の授業「公法学特講第二」(担当・角松;法学府修士課程の学生対象の選択科目)、③教育学部の教職科目「社会・公民科指導法」(担当・曾野;高校「公民」の教員免許取得のための必修科目、中学「社会」の教員免許取得のための選択科目)を同じ時間帯に並行して開講し、連携を図りながら「教育ディベート」の授業を行った。以下では、この合同授業の実践報告をおこないたい。

なお、受講者の内訳は、法学部・法学府9名、文学部6名、経済学部2名、教育学部4名の合計21名であり、①の受講者13名、②1名、③7名であった。①②の受講者は、シラバスでディベート

¹³ 仮に審査員が実際には専門知識を有している場合でも、そのような個人的な知識・経験を考慮しないことが、ディベートの審査における鉄則である。

¹⁴ もっとも、多くの競技ディベートにおいて、これと異なる実態が存するようである。参加者・審査員が一定の議論の枠組みを共有してしまい、決まったキーワードのやり取りで試合が進んでしまう現状があると言われる。

¹⁵ ただし、井上(2003)で紹介されている実践では、書面による立論・反駁の交換で議論をするという方法がとられている(参照、2.3.4.1)

の授業であることを知って選択科目としてこれを履修していたわけだが、③の受講者は、ディベートの授業を積極的に選んで受講したわけではない。少なくとも当時の九州大学においては教職科目のシラバス（講義要項）が開講前に公表されることはなかったし、この科目は高校「公民」の教員免許取得のための「必修科目」であるためである。そのため、③の受講者には「囚われの聴衆」という側面もあったわけであるが、そのことが受講者のパフォーマンスに大きな悪影響を与えたようには感じられなかった（おおむね受講態度は熱心であった）。

また、同年度後期開講の「社会・公民科指導法Ⅱ」でディベート授業を開講されることが決定していた鎌田裕文氏には、毎回オブザーバーとしてご出席いただくことができたことも特記しておきたい¹⁶。

2.2 授業の目的

この授業は、法学部・法学府の授業と教職科目の授業の合同授業であるため、授業の教育目標も全体を通じた目的と、教職科目特有の目的を設定した。全体共通の目的は、1.4で述べたところからもうかがえるように、まさしく「ディベート」という営為の有する「論理的コミュニケーション能力」の向上であるが、教育効果の獲得目標はこれを分節化して、「複眼的思考能力」「批判的思考能力」「情報収集・整理能力」「政策形成・制度設計能力」の涵養とした。（「開かれた言説」も、本来であれば獲得目標として挙げるべきであった。）

教職科目としてのディベート授業の意義については、若干の補足説明が必要かもしれない。現在、小中高等学校においては社会科等の授業でディベートを取り入れる試みが盛んに行われているが¹⁷、的確な指導ができる教員も限られており、これから教職につく者にとってディベートを正しく理解しておくことは重要である。したがって、ディベートとは何かを理解すること、そして、それを授業で用いる方法のヒントとしてもらうことが目的となる（第1回目の授業では、「学校教育（社会科）におけるディベートの意義」と題して簡単な説明を鎌田氏にお願いした）。

2.3 授業の実践

2.3.1 全体構成

全13回、1回90分の授業を、受講生のディベート能力の進展に応じて4つの部に分けて行った。第1部「イントロダクション」（3回）ではディベートとは何かを理解してもらい、またその方法についての入門的な概説・訓練を行った。第2部（5回）と第3部（4回）では学生をチーム分けしたうえで、別々の論題についてディベートのリーグ戦を行った。第4部（1回）は全体のまとめであり、ディベートを経験する前後でディベートに対するイメージにどのような変化が生じたか、ディ

¹⁶ 平成14年度後期の「社会公民科指導法Ⅱ」については、鎌田（2004）参照。鎌田氏は、引き続いて平成15年度もこの授業を担当され、平成16年度も同様の予定である。九州大学における（フォーマルな）「ディベート」に関する授業は、我々が認識しているだけでも井上奈良彦教授（言語文化研究院）、八田卓也助教授（法学研究院）も行っている。井上教授の実践報告として、井上（2003）参照。八田助教授の授業のシラバスについては <http://www.law.kyushu-u.ac.jp/syllabus/college/2003/kisoenshu-1/20030526140642.html> 参照。もちろん、フォーマルなディベートのフォーマットを用いない、インフォーマルな「討論」を行うという意味で「ディベート」を行っている授業はさらに多い。

¹⁷ たとえば、佐長（1997）参照。

ベート（またはそれを用いた教育）の意義と限界についてのディスカッションを行った。

2.3.2 テキスト

ディベートの授業のテキストとしてしばしば用いられるものに、松本茂『頭を鍛えるディベート入門』（講談社ブルーバックス、1996年）があるが、我々の授業では同じ著者が出版して間もなかった松本茂『日本語ディベートの技法』（七賢出版、2001年、1400円）を用いた。初心者を対象とした、実践的な入門書である点では前著と同じであるが、書名が示すとおり「技法」に重点をおいており、リサーチ、議論構築、プレゼンテーションのそれぞれの技法を要領よく示している点でとくにすぐれていると思われた。

2.3.3 「第1部 インTRODクシヨN」(3回)

第1部は、次の諸点を到達目標とした。すなわち、①ディベートについてのイメージ形成、②法学教育および教職科目におけるディベートの意義の理解、③議論の階層化・構造化（アウトラインの構成方法、ナンバリングの付け方）の重要性の理解、④議論の構造（とくに証拠資料と主張の区別、人格と議論の区別）の理解、⑤フローシートの取り方の理解、⑥ディベートにおける勝敗の決まり方ないし審判の仕方についての理解（比較的にメリットの大きな政策に投票すべきこと、個人的信念とディベートにおける議論の無関連など）である。このような到達目標を念頭において、次のような授業を行った。

【第1回 オリエンテーション】

この回は、到達目標①②を達成するためにあてた。②については、上記2.2で述べたとおりである。①のディベートのイメージ形成は、初心者を対象にディベートの授業をスムーズに行うために早期に達成しておくことが望ましい。そこで、ディベートの概略（論題、肯定側・否定側の役割、フォーマットなど）について口頭で説明したうえで、「百聞は一見にしかず」ということで、あるディベート大会の決勝戦の様相を録画したビデオを視聴した¹⁸。このビデオ視聴はあくまでも「雰囲気」を分かってもらうことを目的としたものであり、1つの試合の全体を視聴したわけではない。

【第2回 「議論」の実際（その1）】

第2回目と第3回目の授業では、到達目標③～⑥に重点をおいたが、第2回目の授業ではとくに⑤に重点をおいた。フローシート（議論の流れを記録するメモ）を的確にとることができるか否かは、ディベートにおける議論のマクロ的な展開を把握できるか否かという点に密接に関わるため、ディベート能力の向上のための重要な鍵である（実際、ディベート能力の向上の幅が小さかった学生が、全授業終了後に「最後までフローシートの取り方が分からなかった」との感想を述べているのが象徴的であった。もう少しケアが必要であったかもしれないというのは反省すべき点の1つである）。そこで、フローシートの取り方を簡単に説明したうえで、学生に実際にフローシートを取らせながら（肯定側・否定側のスピーチの順序ごとに、議論を記入すべき欄を区切ったフローシート用紙を配布した）、あるディベートの試合のビデオを、解説をはさみながら視聴した（約40分）。視聴したのは、中高校生のディベート大会である、「第1回全国中学・高校ディベート選手権」（通称、ディベート甲子園）の中学校の部の決勝戦であり、「日本はサマータイム

¹⁸ 横浜市の選挙管理委員会が主催したディベート大会で、「わが国は選挙権を18歳からにすべし？」を論題としたもの。

制を導入すべし。是か非か」を論題とするものであった¹⁹。第1回におけるビデオ視聴とは異なり、フローシートを取りながらの視聴であるため、議論の中身に注意して聞かせた点に力点がある。視聴後、模範フローシートを示して、受講生各自のそれと比較させるとともに、肯定側・否定側のどちらが、どのような理由で勝ったかを説明して、議論の「聞きどころ」(ある論証をするために典型的に必要な論点；政策論題においては、ある政策をとることによって、どのようなシナリオを経て、どのようなメリットが生ずるのか、そのメリットはどれだけ重要なものなのか、また、どのようなデメリットが生ずるのか、メリットとデメリットのどちらが大きいのかといった、肯定側立論・否定側立論に含まれるべき論点のことである)を理解してもらうように務めた(これは到達目標③④に関わる)。その他、立論と反駁の関係、証拠資料の使い方、第2反駁の役割についても解説した。

なお、受講生にはこのビデオの印象が強烈であった模様で、第4回目以降に行ったディベートの実践でこのビデオのディベーターが用いていた議論の「型」とらわれてしまい、自由な議論ができなかったことを学期終了時に反省点として挙げる者が数名いた。この「型」は、自由な議論をしても到達すべき1つの「理想型」としての側面も有するし、最初は「基本」を身につけるために「型」にはまったディベートでも構わないようにも思われるが、大学生の知的レベルでは、かえってこの型に窮屈さを感じる面があるのかもしれない。

【第3回 『議論』の実際(その2)】

第2回目の授業では、受講生はいわば審判の視点でディベートに接したが、第3回目の授業では、「日本は積極的安楽死を法的に認めるべきである」という論題を用いて、実際にディベートを経験してもらった。学生たちに求めた準備は肯定側の立論、または、否定側の立論をレポート用紙1枚で作成してくることであり、そのために必要な資料は教員が作成した資料集を配布しておいた。もっとも、全員がディベートを行う時間的余裕はなく、約20分の試合を2試合おこない、それぞれについて、議論の内容・方法の改善点、勝敗の判定について全員でディスカッションを行った。

また、ディベートにおいては事実に基づいた議論をするために、主張には証拠資料が必要となる場合が多い。この授業では、その証拠資料の作りかた・使い方についてもサンプルを示しながら説明した。

2.3.4 「第2部 論題 のディベート」および「第3部 論題Ⅱのディベート」

2.3.4.1 論題の選定

第1部のイントロダクション終了後、論題を選んでディベートを行った。論題の選択は、教員が候補となるトピックをいくつか示したうえで、受講者に選ばせた。候補として、①首相公選制、②国民の司法参加(裁判員制、陪審制など)、③非嫡出子の相続分差別、④死刑廃止というトピックを示したところ、学生たちは、第1論題として「死刑廃止」、第2論題として「国民の司法参加」を選択した²⁰。トピックの候補が法学関連のものに偏ったのは、この授業が法学部・法学府の授業としても提供されているためであるが、同時に、ディベートの論題としてとりあげるにふさわしい社会

¹⁹この試合にはトランスクリプトもある。全国教室ディベート連盟(1996)28頁以下。

²⁰論題は、「日本国は死刑制度を廃止すべきである」および「日本国は市民が裁判官とともに判決内容について評議する制度を刑事訴訟手続に導入すべきである」という表現にした。

問題の多くには、法律問題が含まれているという側面もある(参照, 1.4)。もっとも、法学分野のものとして比較的一般的な社会問題を取りあげたつもりであったが、とくに法学部以外の学生にとっては、第2論題は、興味をもちにくいものであったようである。論題選定にもう少し幅を持たせても良かったかもしれない²¹。

なお、2つしか論題を取り上げないのは少ないのではないかとの見方があるかもしれない。しかし、1つの論題を実施するにあたっての準備(調査・分析・議論の組み立て)という作業を毎週別々の論題について行うのは現実的ではなく、むしろ、少数の論題についてきちんとした準備をして臨むことが望ましい。また、同一論題について、各参加者に肯定側・否定側・審判をそれぞれ1回ずつ経験させないでは、ディベートの教育効果は大きく薄れる。与えられた授業回数の中なかでは、論題2つが現実的なのところだと思われる。

逆に、論題2つでは多すぎるという見解もありうる。ディベートの価値を、試合の部分だけでなく、そこにいたるリサーチ、議論の構築を含めた「議論法 argumentation」の全プロセスにあることを強調すると、リサーチや議論構築にもう少しじっくりと時間をかけるという選択肢もあるからである。井上(2003)は、そのような立場に基づく実践例を報告しており、興味深い。しかも、ディベートが有する口頭でのコミュニケーションの訓練としての側面を捨象して、書面による立論・反駁の交換で議論をするという方法もとっている。これは、日本の大学生を対象とした「英語」の授業の枠内でディベートの口頭形式の部分を行うのが難しいという現実的制約からとられた工夫であるが、議論を考え抜く能力や書面作成能力を高めるという効用が十分に期待できるように思われる。このような方向も今後検討してみたい。

2.3.4.2 試合

2～3名からなるチームを7チーム作り、各チームとも、各論題について肯定側と否定側をそれぞれ1回ずつ経験するように対戦を行った。試合のフォーマットは次のとおりである。

肯定側立論	5分
否定側質疑	2分
否定側準備	1分
否定側立論	5分
肯定側質疑	2分
否定側準備	1分
否定側第1反駁	3分
肯定側準備	2分
肯定側第1反駁	3分
否定側準備	2分
否定側第2反駁	3分
肯定側準備	2分
肯定側第2反駁	3分

²¹ 望月(2003)は、日本社会におけるアポリアとして101のテーマを示してあり、便利である。

合計 34分

1回の授業で教室を2つ用いて、各教室を教員兩名が分担して試合を行った。試合をしない学生には審判役を担当させ、翌週までに「判定理由書」を提出させた（判定理由書の書き方については、口頭で説明したほか、第2部最初の試合の教員の判定理由書を参考のために配布した）。

この授業で大きな反省点だと思われるのは、この判定理由書を教員が読むだけで終わらせてしまい（成績評価の資料としてのみ扱った）、判定理由書についての議論を学生同士で行わせる機会を設けなかったことである。判定理由書を学生にも読ませれば、審判される側は自分の議論がpeerにどのように理解されているかを知ることができて議論の改善に向けた動機づけになったであろうし、審判をする側も、他の審判の目の付け所を知ることによって、議論のポイントをつかむ訓練になったと思われる。今後のディベート授業ではこの点は是非改善したい。

2.3.5 その他の工夫

2.3.5.1 論題の背景知識の共有

各論題がとりあげているトピックについて、受講生の間である程度の理解を共有するため、学生のなかからレポーターを募って各1回ずつ、それぞれのトピックについての概観を行った。熱心なレポーターを得ることができたこともあり、この試みは成功だったと思われる。

2.3.5.2 中間的な反省会

第2部の試合が一通り終わった時点で、授業の中間総括的な反省会を行った。ここでは、ディベート理論についての補足（論題該当性（topicality）、論証責任、カウンタープラン（代案））を行ったほか、統計データの吟味の仕方について重点をおいた検討を行った。たとえば、「ダイエット食品の効用に疑問を持ったマリエ・アンゾ博士は、ランダムに選んだ男女1000人ずつ計2000人に1日に食べるダイエット食品の回数と量を尋ねてみた。ついでに各自の肥満度（ $(身長 - 体重) / 110$ ）も測定してみた。その結果次のことが判明した。(a)ダイエット食品を食べる回数が多いほど、肥満度が高い；(b)ダイエット食品を食べる量が多いほど、肥満度が高い。結論として、ダイエット食品はあまり効果がないばかりか、逆の効果が観察されると発表した。さて、この調査はどこがどうおかしいか」²²といった問題を扱った。このような論理的な誤りを見抜く学生の能力は、意外に弱いというのが我々の印象であった。

2.4. ディベートの功罪 学生の受け止め方

以上のような授業を経たのち、最後の授業（第4部）では総括としてディスカッションを行った。そこでの議論からは、受講生が「ディベート（またはそれを用いた教育）の功罪」についていかなる考えをいだくようになったかがうかがえる。以下に、ディスカッションのなかで現れた意見の一部を紹介する²³が、少なくとも主観的にはこの授業が獲得目標としていた「複眼的思考能力」と「批判的思考能力」の重要性を受講生は実感しているように思われる。（授業の獲得目標が達成できたか否かにつ

²² 谷岡（2000）128頁。

²³ ディスカッション中に我々兩名が作成したメモに、最低限の補充を加えて、そのまま抜粋している。

いては、別途、授業評価アンケートの形で受講生の「主観的」な自己評価を問うている（資料2にその結果の抜粋を掲げた）。これについては3で分析を加えることにする。「客観的」な検証については鎌田（2004）を参照されたい。）他方、ディベートの有する限界についても健全な問題意識を有していることがうかがえる。

【ディベートの効用など】

- ・どの論点を考えても、必ず二つ以上の見方ができるという要素を感じた。否定意見を予想しながら進めると、どこでおりあいをつけていけるかが難しい。本番になるとめちゃくちゃになってしまうが。
- ・死刑とか安楽死とか、今まで全く考えたことがなかったようなことを考えた。今まで相手のいうことをぜんぜん聞いていなかったな、と感じた。
- ・ソフトボールの授業と同様のスポーツ的要素があった。今日はがんばるぞ、どうやって勝つかを考えるのが楽しかった。どうやったらうまく演説できるか、考えていた。資料調査がないと人をひきつけられないこともわかった。
- ・プレゼン能力の向上は効用。やる前は、構成自体が重要だと思っていたが、やってみると、相手にどう分からせるかを考えるようになった。ディベートの特徴は、反論の場がしっかりと与えられていること。普段の友達との議論ではそれはない。自分は相手の考えを反芻するのに時間がかかるタイプなので、言いそびれることが多かった。ディベートでは相手の考えを理解した上で、考える時間があたえられる。
- ・これまで人の意見を素直に受け入れることが多かった。理論的矛盾を探したりすることができるようになった。死刑とか裁判とかぜんぜん知らなかったことを勉強できてよかった。
- ・相手の意見を聞くと、価値判断、自分がなぜそう思うのか、が（自分は）いつも弱い。この授業を通してその点を考えることができた。

【ディベートの限界】

- ・ディベートでは自分が現実には言えないような意見もいった。当事者の気持ちに対し真摯になれないおそれがあるのではないかという危惧を感じた。
- ・最初から先入観をもっていない問題については多面的な見方ができたが、自分の意見がはっきりしている問題については、自分の意見がごちゃごちゃになる気持ち悪さもあった。
- ・注意すべき面は、ディベートが問題の解決に必ずしも直結しないこと。問題をスクリーニングしていくには役に立つが、勝敗はあくまでどちらが論理的に説得力があったかによる。問題の解決にはつながらない。高校生や中学生にやらせるときは特に気を付けるべき。
- ・この授業を始める前と比べて死刑等について自分の意見を変えた人は何人いるのか。個人的な好みはあるだろう。知識が増えて、相手の意見を聞いても心に響かないことがある。たとえば安楽死でも、個人的な体験に規定される部分は多い。民主主義のもとで発達したディベート、どれだけ相手の意見を変えられるかという問題。

3. 今後の課題

前述したように、我々は必ずしも「法教育」に教育目標を絞って本合同授業を実施したわけではない。2.2.2で述べたように、我々が教育目標として掲げたのは、「論理的コミュニケーション能

力」を分節化した「複眼的思考能力」「批判的思考能力」「情報収集・整理能力」「政策形成・制度設計能力」の涵養であり、重点は「教育ディベート」の活用にあった。しかし、これらの能力が、「法教育」が養成しようとする能力の一部と重なることは1.4で述べたとおりである。

3.1 現実世界とディベート

もっとも、「教育ディベート」と「法教育」の接点は、そこに限られるわけではない。前掲「法教育論点整理」は、「(1)個人の尊厳や法の支配などの憲法及び法の基本原理を十分に理解させ、自律的かつ責任ある主体として自由で公正な社会の運営に参画するために必要な資質や能力を養うこと。(2)法が日常生活において身近なものであることを理解させ、日常生活においても十分な法意識を持って行動し、法を主体的に利用できる力を養うこと」も法教育のねらいとして掲げているが、それらが教育ディベートと全く無関係であるわけではない。政策形成能力との関係で上述した(1.4)のように、政策論題のディベートを経験し、政策策定者・制度設計者の観点に立つことによって、公共的事項の決定への模擬参画を体感することは、「自律的かつ責任ある主体」の意識、「法を主体的に利用できる力」の育成に対して大きい効用を発揮しうるものであろう。

しかし、注意しなければならないのは、本合同授業ディスカッションにおける学生の感想(2.4)でも正しく指摘されているように、ディベートの試合そのものは、歴史的事実の確定などの現実認識の手段としても、政策提言などの現実参加の手段としても、適切なコミュニケーション形式とはいえない²⁴ということである。試合の中で生み出された仮想現実と現実世界とを混同する危険に、教員は絶えず留意していなければならない。ディベートで育成されると考えられる「論理的コミュニケーション能力」については、その意義と同時に、限界を正しく見極めることが重要である。「法教育」の観点に則して言うならば、論理的コミュニケーションをあくまで志向した上で、それに解消されえない、「割り切れない」紛争当事者の心情にも寄り添い、思いをいたすことが求められる。ディベートでは、「自分が現実と言えないような意見」をいうことで「当事者の気持ちにたいし真摯になれない」という上記の学生感想は、重要な点を突いている²⁵。特に、本合同授業でもとりあげた死刑制度・安楽死のような社会的にセンシティブなテーマを扱う場合、教員の適切なフォローの必要性が高い。

3.2 教育ディベートと論理的コミュニケーション能力 - - - 授業でどこまで可能か

このように、いわば実験室のなかでの「論理的コミュニケーション能力」を現実社会に解き放つ際に留意すべき点が多々あることは踏まえつつも、そもそもディベートの授業で「論理的コミュニケーション能力」を培養することは可能なのかどうかについて検討しておきたい。以下、「批判的・

²⁴ 高井(1997)はある指導者のディベート実践を取り上げ「本来ディベートは真理確定の手段ではない。与えられた立場が真理かどうかにかかわらず、純粋に論理展開力の優劣を競う競技なのである。……いくらディベートで勝ったからといって、そのことで歴史的事実を確定したり書きかえたりすることなどできない」と指摘する。同論文には承服しかねる点があるが、この点に関する限りは我々も同感である。さらに、斎藤/今野(1998)参照。ただし、かつて一部に上のような誤りが見られたとしても、今日の教育ディベート界の主流において、それは基本的に克服されていると思われる。

²⁵ 授業評価アンケートでは、「ディベートは、とても役に立つスポーツだと思った。けれどもゲームの中で、その問題に対して自分の言動に責任をとらなくてもよいという、軽薄な考えをもってしまいそうだとも思った」という意見も述べられていた。

論理的思考力」「複眼的思考能力」「政策形成・制度設計能力」「開かれた言説・議論」に分節化して検討する。

3.2.1 批判的・論理的思考力

3.2.1.1 学生の自己評価

本合同授業終了後の授業評価（資料2）において、学生たちがこの授業で「特に学べた項目」が何であるかについて複数回答で意見を聞いたところ（項目^(g)）「批判的・論理的思考力」を挙げた者が最も多かった（19名中15名）。

しかし、この設問の難しさは 授業評価一般に通ずる難しさであるが、それが「自分の能力が向上した」という点についての学生自身の主観的な受け止め²⁶であることに加え、「批判的・論理的思考力」がそもそもいかなる内容を意味するかについてのイメージが学生と教員・学生相互の間で必ずしも共有されていないことにある。

この点をより客観的に見るためには、鎌田（2004）が試みたように、測定指標の提示を伴った上での「批判的・論理的思考力」の内容を具体化することが必要であろう。その際、特定の指標では構造的に測定不能な能力が存在することも十分に認識しておく必要がある（測定手法として用いられるワトソン・グレーザー批判思考テストの意義と限界についても、参照、鎌田（2004））。客観的定量的な分析は鎌田（2004）に譲るとして、以下では受講生の主観的な自己評価と本授業の経験から筆者が感じたところを若干述べたい。

3.2.1.2 マクロとミクロ

教育ディベートで獲得が期待される「批判的・論理的思考力」にもさまざまな様相・段階があると思われる。やや乱暴だが、これを「マクロ」と「ミクロ」に二分割してみよう。

第一に、「マクロ的側面」である。有効な議論が成立するためには、(i) 立論に当たって、議論のポイントを整理し、可能な限り体系的な構造を作ること (ii) 反論に当たっても、自らの議論の提示と同時に 相手の議論のどの点に反駁しているのかを明確にすることが重要である。教育ディベートのコミュニケーション形式において、これを可能にするのが、議論のナンバリングとフローシートの作成（松本（2001）, 162-169）である。2.3.3で述べたように、フローシートを的確に作成できるようになることはディベート能力の向上の鍵であるが、それは同時に、マクロ的側面における批判的・論理的思考力育成に寄与するものである。

第二に「ミクロ的側面」である。ディベートの試合においては、相手方の議論の批判的吟味が要求されることはいうまでもないが、ここでミクロ的側面というのは、提示されている証拠（data）が果たして個別の主張（claim）の論拠（warrant）となっているのかを丁寧に検討する能力を指す。特に重要なのは、相手方が提出した証拠資料の批判的吟味である。

²⁶ ちなみに、担当した他の授業の授業評価アンケートに関する筆者（角松）の主観的印象であるが、「能力が向上したと思いますか」という類の質問に対して否定的な回答をする学生について、他の項目や自由回答をあわせ読むとたいへん熱心な学習意欲が推測できるということがしばしばある。それら学生は、あるいは、自分に厳しいがゆえに自己の「能力の向上」についても厳しい見方をしているのかもしれない。自己評価という手法のアポリアの一つである。ただし、本合同授業では、「向上したと思う」「ある程度向上したと思う」といった選択肢の中から選ばせる尺度的質問ではなく、「次のどの項目が特によく学べたと思いますか」という選択回答（複数回答）の方法をとっていたため、この問題はさほど生じないと予想できる。

上記(1.4)のように、教育ディベートでは、(a)証拠資料の引用(b)引用開始・引用終了の明示(c)情報源の明示等が厳格に求められる。また、相手方の検証可能性を確保するため、利用した資料を相手方に閲覧を認めることが一般的である。これらの習慣が基本的なアカデミック・スキルの養成に資することは言うまでもないが、優れたディベートの試合では、証拠資料の内容・方法や、自分たちの主張(クレーム)との関連性について、かなり突っ込んだ議論が行われている。

前述のように、本合同授業では、証拠資料のサンプルを示し、作り方・使い方も説明した。その際、「相手方のチェックポイント(一部)」として、以下の点を挙げていた。

いつの時点の資料か。状況が変わっている可能性はないか

著者(発言者)は専門家か?

その資料の信頼性を否定する別の資料がないか

理由抜きに結論を言ったりしていないか。

都合のいい部分だけ抜き出していないか。同じ著者が別の箇所で別のことを言ったり、改説していたりしないか

クレームと一致しているか。資料本体では、条件や留保をつけていたり曖昧な表現をしていたりしないか。

証拠資料をディベートで利用し、あるいはそれを批判する経験により、上記のように「事実と意見の区別、情報の収集力・選別力・評価力など、批判的思考の基礎能力を身につける」こと、それを通じて、「法教育」の目標でもある「犯罪報道に関するメディア・リテラシーや冤罪事件の問題」のより深い理解にもつなげていくというのが我々の期待したところであった。

3.2.1.3 授業で可能なこと

しかし、本稿の目的との関連で重要なのは、教育ディベートを大学教育に位置づけるに当たり、「2単位ないし4単位の授業で何がどこまで可能か」という観点である。

上の「マクロ的観点」については、ナンバリング・フローシートなどの指導によって 上述のように場合によってはより丁寧な個別ケアが必要になるものの 2単位授業においてもかなり達成可能ではないかという印象を持っている。また、「ミクロ的観点」についても、証拠資料の様式等の指導により いままでそのような習慣を持たない学生に対するこのような指導は必ずしも容易ではないが 基本的なアカデミック・スキルへの導入を行うことは、2単位授業の範囲でも確かに効果が認められる。

しかし、「ミクロ的観点」のそれ以上の要素、例えば証拠資料の批判的吟味能力を、2単位授業の枠組みで指導して十分な効果を上げるのはかなり難しいというのが率直な実感である。教育ディベートの効果を検討するに当たっては、クラブ活動のような形で、はなはだしい場合は「毎日1日の数時間をディベート活動に費やして」いる(鎌田(2004))競技ディベーターにおける場合と、2単位等の授業に単に参加する(もちろん、準備時間をそれなりにとることを前提としてであるが)参加する学生との区別を意識して論じなければならない。

具体例をあげてみよう。ディベート試合における証拠資料の批判的検討の例として、第三回 JDA 日本語ディベート大会決勝戦(論題:「日本国は死刑を廃止すべきである」)²⁷⁾の場合を取り上げる。この試合においては、否定側(死刑存続側)が、菊田(1994)を証拠資料として引用し、死刑による殺人抑止

の効果に関するアーリック（エーリッヒ）の研究に言及したのに対して、肯定側（死刑廃止側）が、否定側引用部の直後に続く箇所²⁸を引用し、証拠資料の証明力減殺に成功している。筆者はディベート指導において、この試合例を、「証拠資料攻撃」の典型例としてしばしば紹介している²⁹。

しかし、このような「証拠資料攻撃」が可能になったのは、肯定側・否定側の双方が試合前に同一の基本文献をきちんと通読し、資料化していたからである。クラブ活動等の形態で行われる競技ディベートでは、約半年間にわたって同一論題が使用され、優れた競技ディベーターは基本的な文献に関する限りほぼ全て目を通して、また、過去の試合で使われた証拠資料は、原典に当たって批判的に検証されるという状況がある。2単位授業の枠内で行われるディベートでは、このレベルの資料収集を期待するのは実際問題として困難である。かといって、教員があらかじめ資料を提供してしまえば、「証拠資料攻撃」の教育効果は半減するだろう。実際に文献にあたり、該当部分が用いている方法や全体の文脈を自分で検証することにこそ教育効果の大きな部分があるのである。

また、アーリックの研究の意義を本当に理解するためには、その前提としての計量経済学的手法をどう捉えるか、また同じ手法を日本に適用すればどうなるか、などの点にまで考察を進めることが要求されるだろう。これが仮に可能であれば³⁰、学問研究手法へのよいオリエンテーションとしてディベートが機能することになる。しかし、このレベルの「批判的・論理的思考」にまで触れることは、授業の一環としてのみならず、クラブ活動等としての競技ディベートにおいてもおそらくは不可能であろう。

以上のように、2単位あるいは4単位の授業の枠組みでは、批判的・論理的思考力について、その「マクロ的側面」および「基本的アカデミック・スキル」に関しては、教育ディベートの形式によるそれなりの効果が予想されるが、「証拠資料の批判的吟味」に関する教育効果は確実ではないというのがさしあたりの結論である。

ただし、上には重要な留保が必要である。教育ディベートの教育効果を論じる際は、授業での試合経験のみならず、試合に至るまでの準備段階³¹、あるいはその後もたらされる長期的効果にまで着目しなければならない。学生によっては、ディベートにおける証拠資料の利用を経験することで、その時点では必ずしも十分な理解度を伴わなくても、論題に対して、あるいはそこで用いられている学問的手法に関して興味関心をかきたてられ、一層深く学習する意欲が生まれることも十分にありうることである。授業における教育ディベート経験が、「証拠資料の批判的吟味」についての体系的訓練の場となることは必ずしも期待できないとしても、個人差と偶然的要素に規定されながらではあるが、学生と学問との「出会いの場」となったり、マスメディア等の情報を批判的に摂取する「動機付け」となったりすることにより、「法教育」の目標の達成につながることもありえない

²⁷ 1997年3月22日。肯定側：JICA ディベート研究会，否定側：山形大学。この試合の全記録は <http://www.kt.rim.or.jp/~jda/script/jda97.htm> で閲覧できる。なお、筆者（角松）も審査員として参加している。

²⁸ 「もっともエーリッヒは、この研究で死刑存置を主張したのではなく、明確な証拠を提供したとも考えていない。むしろ『雇用および所得の増加といった他の要素が死刑の執行より大きな犯罪抑止力を有する』と述べている」（菊田（1994），57頁）

²⁹ ただし、この試合例の場合、そもそも否定側のように直後の部分を切り捨てる形で菊田（1994）を引用することが、特に菊田幸一氏が周知の死刑廃止論者であることも踏まえると、文脈を無視した証拠資料の改変にあたらぬか、議論の余地がある。

³⁰ 松村／竹内（1990）はまさにそのような試みである。ただし、我々自身、法学研究院に籍をおきながら、このような手法に関する指導が可能なほどの専門知識は有していない。

³¹ 2.3.4.1で触れたように、井上（2003）参照。また、本合同授業のシラバス（資料1）も参照されたい。

ではない³²。本節冒頭に、本合同授業の授業評価において、「最も学べた項目」として「批判的・論理的思考力」が挙げられていることを紹介し、それが学生自身の主観的受け止めであって客観的な能力の向上を必ずしも意味しないことを指摘した。しかし、「出会い」や「動機付け」の観点からすれば、そのような主観的自己評価自身の意味が決して小さくないことに注意しなければならない。「批判的・論理的思考力」を学べたという主観的達成感がその後の客観的な能力向上のきっかけになっていくことは、十分にありうるであろう。

3.2.2 複眼的思考能力

「本来の³³ディベートでは、自分自身の考えとは別に、ある立場に立ってその立場に賛成する側から意見を述べたり、あるいは反対する側からの論述をするということが行われます。……自分自身が賛成か反対かとは別に、相手の立場に立って考えるということが、複眼思考を身につけるうえでは大切なトレーニングとなるのです。なぜなら、自分だけの視点でものを見ていたのでは見えない部分が、他の立場に強制的に立たされることで、はっきり見えてくることがあるからです。」(苅谷(2002), 155-156頁)

「ディベートを通して、多くの社会問題を二元対立の図式でとらえることにより、問題を立体的に考えることができるようになる。つまりある立場を絶対的に正しいとして物事を考えるのではなく、2つのそれぞれに『正しい』考え方があり、そのどちらがより『正しい』ように見えるか、どちらの考え方を選ぶか、というように見方を転換することで、社会問題をより深く考えることができる」(望月(2003), 10頁)

上に述べられているようなディベートの効用こそが、まさに今回の合同授業の教育効果として我々が期待した「複眼的思考能力」である。「自分自身の信条とは別に立場が予め与えられている」という教育ディベート特有のコミュニケーション形式に対しては根強い批判がある³⁴が、「相手の立場に立って物事を見る」訓練として教育ディベートは有効であり、それは「法教育」の理念にも合致するというのが我々のスタンスである。

授業評価の結果を見ると、「特に学べた項目」として「複眼的・客観的分析力」を挙げたものは19名中5名と決して多くない。しかし、同じ設問に対して「相手の話を理解する力」を10名が挙げていることにも注目しなければならない。

また、「今回のディベート授業で学んだことで法学の学習や高校での社会・公民科指導に生かせ

³² 鎌田(2004)が、思考テストが「5点以上伸びた層」に関して、ディベート授業では「統計の推論」の伸びが大きかったことを指摘していることはこの点で興味深い。

³³ ここで「本来の」と書かれているのは、ここが「ディベート技術を参考に、批判的な文章を書く方法、つまり、『一人ディベート』とも呼べる方法」について論じている箇所だからである。

³⁴ 例えば高井(1997)は、「主体的に思考する力を持たないのに、論理を展開する力だけを持ったディベーターにある論題の一方の立場を与えるという行為は、自ら進化するプログラムに初期値を設定する行為に相当する。……遺伝的アルゴリズムが、初期値の正誤判断をせずに計算をし続けて進化するように、ディベーターはディベート技術を駆使して、その善悪・正誤に拘わらず、与えられた『立場』で相手に勝とうと努力を重ねる」と述べる。たしかに、ディベートにおける議論を現実社会に直結させればこのような問題が生じうる。しかし、注24で述べたように、今日ではその問題性についての認識はディベート界ではほぼ共有されていると思われる。むしろ、単に試合だけでなく、教育ディベートの一連の指導の過程を経ることによってまさに「主体的に思考する力」を育て、「初期値」自身を批判的にとらえかえせるような能力を育てていくべきだというのが我々の立場である。

そうだと思った点」についての記述解答で、

- ・社会や公民という教科は、自分の立場によって受けとめ形が変わる科目と思うので、そのような立場を尊重することが、可能になるような気がした
- ・結論に導くためには道は一つではないということ。そのためには複眼的視点が重要なこと
- ・自分の意見とは違った意見を主張しなければならなくなった時に、事前調査を行うことで自分とは違った意見の論拠に触れることができることで、物事に対して先入観を持たないことや、持っていてそれを克服することができることを学べる点です。
- ・答えは1つではないということ。一つの物事の解釈も様々であり、間違っている訳ではないということ。その中で、自分はどうするべきか考える力を養う良い練習になると思う。
- ・(別の設問に対するものであるが) 死刑制度・国民の司法参加の問題について肯定的・否定的の両方の側面から考察することができた。物事を両面的に見る癖がついたように思う。

といった意見が述べられている。ここでも、学生自身の主観的受け止めに関する限り、我々がねらいとした能力育成について、達成感を感じた学生が少なくないことがわかる。

そして、「複眼的思考能力」については、「批判的・論理的思考能力」と同様に というより、それ以上に (i) 客観的定量的検証は困難であり、また、(ii) 「主観的達成感」それ自体がその後の能力向上のきっかけになるという点も指摘することができるだろう。

教育ディベートの効果における複眼的思考能力のこのような重要性からも、「各参加者に肯定側・否定側・審判をそれぞれ1回ずつ経験させないでは、ディベートの教育効果は大きく薄れる」という上述(2 .3 .4 .1)の点の意義を再確認することができよう。

3 .2 .3 政策形成・制度設計能力

授業評価アンケート「特に学べた項目」について、「政策形成・制度設計能力」と回答した者は、わずか2名ともっとも少ない。我々の実感としても、今回の合同授業でこの能力についての教育効果が十分に上がったとは考えていない。

今回とりあげた論題のうち、第一論題の「死刑廃止」は、政策形成的視点に必ずしも適合的とはいえないものだったとも言える。しかし、第二論題「国民の司法参加」は、具体的制度設計のありようをも問いやし論題である。一口に「国民の司法参加」といっても、陪審制・参審制・裁判員制などの多様な形態がありえ、それぞれのメリット・デメリットが異なってくる。また、進行中の司法制度改革において導入されることになった裁判員制において、裁判員の権限の範囲・職業裁判官と裁判員の人数比・裁判員の辞退事由等さまざまな制度設計上の論点³⁵があったところである。しかし、実際の試合では、これらの細かい制度設計上の論点が議論されることはほとんどなかった。

おそらく、授業の範囲の教育ディベートにおいて政策形成・制度設計的能力の育成を重視するとすれば、通常のディベート指導に加え、相応の工夫が必要になってくるのだろう。(1)ディベート指

³⁵ さしあたり参照、司法制度改革推進本部「裁判員制度の概要について(骨格案)」(2004 .1 .30)(<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/sihou/kentoukai/saibanin/pc/0130comment.html>)

導に加えて、政策形成・政策法務論に関する一般的な知識を共有しておくこと、⁽²⁾細かい制度設計を議論するのに必要な資料について、そのリサーチ方法をきめ細かく準備するか、あるいは指導者側で予め準備する、⁽³⁾ディベートのフォーマットについても、細かい点を議論しやすいような工夫（例えば質疑応答の時間を長く取るなど）を試みる⁽⁴⁾対案（カウンタープラン）のディベートにおける位置づけを明確にしたうえで（参照、松本（2001）、130-132頁）その提出を奨励する、などが考えられる。

3.2.4 開かれた言説・議論

上で、ディベートが口頭形式で行われることの意義の一つとして、「非＝専門家にも開かれたわかりやすい言葉」の訓練になると述べた（1.4）。今回の合同授業では法学部・大学院法学府生と他学部生の双方が参加し、また、「死刑制度」「国民の司法参加」といった法律学上の素材を論題としたため、そこでは、「論題に関して相対的に多くの予備知識を有する（ことが期待される）、いわば『専門家予備軍』としての法学部・法学部生」と「非＝専門家としての他学部生」という構図が成立することとなった³⁶。

授業評価では、特段の設問項目は設けなかったが、さまざまな記述意見欄にこのことに触れた意見が見られた。

法学部生の意見として、

- ・（「このディベート授業を通して、特に難しい点は何ですか」という質問に対して）従来同じ法学部同士で勉強するのは異なり他学部の人にもわかってもらえるよう話す事という積極的な意見が述べられている一方で、他学部生の意見としては、
- ・ディベートは難しかったけど勉強になりました。法学部の実習と合同だった点では負担も感じましたが今まで知らなかったことも学べて良かったです。
- ・法学部の学生と他学部（教職希望）生の間では論題に対する関心知識に差があると感じました。教職でどうしても法学ディベートをやりたかったならともかく合同である意義があまり見出せなかったように感じます。
- ・法学ディベート入門と一緒にやってみるからかもしれないけれどやはり法律がらみの事が多かったのは、他学部生としてはつらかったですが（でも、いろいろな事を調べられたのは良かったです）。教育や身近な事を論題として取り扱ってもらえるとよかったかなと思います。
- ・最初は、法律知識もなく、どの様にすれば良いのか分からず、とまどった。でも、同じ学部の人間だけじゃなかった所が一番面白かったと思う。ただ、司法制度の論題の際現行の刑訴の流れがわからない、にもかかわらず裁判員制についてやらねばならず、辛かった。他学部生も考慮して、最初のレジュメは、詳しくしてもらいたい。
- ・法学や教育の人と授業をとる（一緒に意見を言ったり、聞いたりする）機会はないので、たいへん有意義でした。

と、積極・消極両方の意見が述べられていた。

³⁶ 司法制度改革審議会意見書は、「統治主体・権利主体である国民」と「プロフェッションたる法曹」との「豊かなコミュニケーションの場」の必要性について述べている。「非＝専門家にも開かれた言説」はその「豊かなコミュニケーション」にとっても前提となるものである。

おそらく、他学部生にとっては、かならずしもこれまでなじみのない法学関連の話題に新鮮さを感じると同時に、共同で議論することの難しさも感じたといったところであろうか。他方で、法学部生の中にも、上記の意見のように「他学部の人にもわかってもらえるよう話す事」の重要性を意識して努力しているものと、専門用語にとらわれて - - - というより、おそらくそれらの不十分な理解に振り回されて - - - いるように見受けられた例もあったという印象を受けた。

本合同授業では意識的に取り組むに至らなかったが、授業の範囲内でも、「非 = 専門家にも開かれた言説」の訓練として、一定の効果をあげるような工夫が可能だと考えられる。チーム編成のやり方（一例として、専門知識が相対的に多い者と少ない者を組み合わせるなど）、基礎知識の共有の仕方（レジュメに関する上記学生の意見参照）などを改善していくことが考えられる。学部高年次以降の段階で、特に少人数の授業で異なる学部の学生同士が議論する本合同授業は、学生にとって珍しい経験であったと考えられる。今後このような形態の授業で行うことがあれば、この特徴を積極的に生かしていくことが求められるだろう³⁷。

なお論題Ⅱ（国民の司法参加）に関する関心について、法学部生と他学部生とに見られた大きな差異（資料2・設問^(e)）は、我々にとって意外なほどであった。論題選定方法に関する再検討（上述2.3.4.1）も必要であるが、裁判員制度の現実の導入が予定され、近い将来に自分が選ばれる可能性もあるような状況において、この問題に対する学生の関心がこのように低いのは、決して望ましい状況とはいえないだろう。逆説的であるがまた別の側面から、「法教育」の必要性を示すものともいえるかもしれない³⁸。

3.3 まとめ

本章では、教育ディベートが「論理的コミュニケーション能力」に対して及ぼす教育効果について、本合同授業の結果を（授業評価アンケートを中心に）振り返りながら考察してきた。またその際、クラブ活動等によるディベートの利用と2単位等の授業の枠組みによる利用とを区別した上で、後者の視点を重視してきた。ここで不十分ながらまとめると、次のようになる。

- ・「批判的・論理的思考力」については、（2単位等の）授業の枠組みでも、その「マクロ的側面」および「基本的アカデミック・スキル」に関する限り、教育ディベートの形式によるそれなりの効果が予想される。他方、「証拠資料の批判的吟味」に関しては教育効果は確実ではない。
- ・「複眼的思考能力」についても、授業の枠組みで一定の効果が期待される。また、上でもいえることであるが、能力の客観的な向上（この場合測定困難）のみならず、主観的達成感にも無視できない意義がある。
- ・「政策形成・制度設計能力」については、授業の枠組みで成果を期待するには、この能力育成

³⁷ ちなみに授業評価では法学部生から次のような感想が述べられていた。「このような他学部など、あまり知らない人とのディベートの授業、というものでは、最初のコンパに参加することが大切だったと思いました。」

³⁸ 「非 = 専門家にも開かれた言説」の訓練としては、本合同授業のように、ディベートそのものを中心とする授業という形態ではなく、「専門科目の授業・演習の補助ツールとしてのディベートの利用」も考えられる。3.2.1.3で挙げた例に即して言えば、例えば「刑事政策」や「法と経済学」などの授業の一環として非 = 専門家が開かれた（聴衆ないし審査員）形で、死刑の犯罪抑止力に関するディベートを行うといったものである。しかし、補助的利用であっても、実効的な教育効果を挙げるためには、やはり、ディベートの基本的な約束・基礎的技法を身につけておく必要がある。本合同授業においても、「イントロダクション」に3回を費したことを考えると、はたして専門科目の授業・演習時間の枠内で可能か、問題が残る。

に特化させた教育プログラムの作成が必要とされる。

- ・「非専門家に開かれた言説」については、指導の工夫次第で、授業の枠組みでも一定の効果を期待することができるだろう。

いずれにせよ、2単位等の授業という限られた時間の枠内で、これら諸効果を達成しようとする場合、そこにはトレード・オフの関係が必然的に生じる。カリキュラム上の位置づけを踏まえ、どのような能力の育成に重点をおくのかを意識した上で、授業の進め方・試合フォーマット等に対応するように設計することが求められよう。教育ディベートの利用がさまざまな授業現場で既に広まっている今日、教員に求められることは、ディベートがさまざまな能力の育成に寄与するという単なる一般論を語ることではない。自らの授業における教育ディベートの利用局面・その形式・導入方法等に意識的に取り組み、その実際の効果の検証を絶えず試みることが望まれるのである。

「法教育」との関係で言えば、上で、授業の枠組みでも一定の効果が期待できると述べた「複眼的思考能力」や「非専門家に開かれた言説」は、高い重要性を有する。「複眼的思考能力」は法の理念の根本をなすともいえる人格の相互尊重・立場の互換性の認識とも関わるものであり、「開かれた言説」もコミュニケーション的合理性の基盤を形作るものである。教育ディベートという「実験室」と現実世界の緊張関係(3.1)を十分に踏まえ、試合のみならず準備・フォローアップ等の一連の教育過程を意識しながら、これらの能力を伸ばす指導が求められることになるだろう。

<引用文献>

- Center for Civic Education 編 (2001)『テキストブックわたしたちと法』現代人文社
- 磯山恭子 (2001)「研究会の考察」『全国法教育ネットワーク news letter』 第1号3 4頁
- 井上奈良彦 (2003)「大学英語教育における『新しい』教育の試み ―教師の実践と考察から―」『大学教育』(九州大学大学教育センター) 9号61 79頁
- 江口勇治 (2001)「新しい法教育の基盤と方向」全国法教育ネットワーク編 (2001) 4 12頁
- 鎌田裕文 (2004)「教職科目『社会・公民科指導法』にみられるディベート授業の影響 - 批判思考能力の効果測定の試み - 」『大学教育』(九州大学大学教育センター) 10号
- 苅谷剛彦 (2002)『知的複眼思考法 誰でも持っている想像力のスイッチ』講談社 + 文庫
- 関東弁護士連合会編 (2002)『法教育 21世紀を生きる子どもたちのために』現代人文社
- 菊田幸一 (1994)『いま、なぜ死刑廃止か』丸善ライブラリー
- 木佐茂男 (1996)『豊かさを生む地方自治 ドイツを歩いて考える』日本評論社
- 木佐茂男 (1999)「自治体における職員の法務感覚と組織体制づくり」地方自治職員研修1999年3月号32頁
- 木佐茂男 (2000)「判例と地方自治」判例地方自治201号6頁
- 斉藤規/今野日出晴 (1998)『迷走する「ディベート授業」 開かれた社会認識を教室に』同時代社
- 座談会 (2000)「法教育の可能性」月刊司法改革15号17 31頁
- 佐長健司 (編) (1997)『社会科でディベートする子どもを育てる』明治図書

- 全国教室ディベート連盟（1996）『第1回ディベート甲子園 中学／高校決勝戦・全記録（「授業づくりネットワーク」別冊）』学事出版
- 全国法教育ネットワーク編（2001）『法教育の可能性 学校教育における理論と実践』現代人文社
- 高井章博（1997）「危険なディベーターたち」『世界』岩波書店1997年3月号211-216頁
- 谷岡一郎（2000）『「社会調査」のウソ』文春新書
- 高良良一（2001）「教員養成学部における法教育担当者養成の試み」全国法教育ネットワーク編（2001）
- 中沢美依（1996）『教育的ディベート授業入門 教室ディベートの新時代』明治図書
- 松村良之／武内一雄（1990）「死刑は犯罪を抑止するのか アーリックの分析の日本への適用の試み」『ジュリスト』959号103-108頁
- 松本茂（1996）『頭を鍛えるディベート入門』講談社ブルーバックス
- 松本茂（2001）『日本語ディベートの技法』七寶出版
- 望月和彦（2003）『ディベートのすすめ』有斐閣

【資料1】

法学ディベート実習（担当：角松生史）
社会・公民科指導法（担当：曾野裕夫）

共通シラバス

[授業目的]

この授業の目的は、主に法律学に関する題材をとりあげた教育ディベートの実践を行うことを通じて、判的論理的思考能力及びコミュニケーション能力を向上させること、及び、中学生・高校生対象の授業において教育ディベートを行うための手がかりを得ることにあります。

（後者は「社会・公民科指導法Ⅰ」の受講者の場合）

教育ディベートとは、「一つの論題に関して、肯定側と否定側にわかれ、一定のルールにしたがって議論し、それを第三者（聴衆あるいは審判）がいずれの側がより説得力のある主張を展開したかの判定を下すゲーム」（中沢美依『教育的ディベート授業入門』）です。教育ディベートは、ゲーム（試合）にいたるまでの準備段階も含めて、全過程に教育的意義があります。また、各チームは肯定側・否定側のどちらの側からも議論できるように準備をすることになります。このようなゲーム及びその準備の実践を通じて、みなさんは、

- (1) 物事を異なった立場（肯定側・否定側）から見る「複眼的思考能力」
- (2) 主張を論理と証拠によって基礎づけ、また相手の主張の論拠や証拠を検証する「批判的思考能力」
- (3) 証拠資料を探索・収集・整理する「情報収集・整理能力」
- (4) 政策の実行可能性や予想される不利益などを検証した上で、よりよい政策を提示する「政策形成・制度設計能力」

などを身につけることが期待されます。

もちろん、このような能力の獲得は、皆さんの積極的参加によって初めて可能になるものです。チームで協力して、試合前の準備を十分する必要があります。そのようなチームプレーも、皆さんには貴重な体験となることでしょう。

[授業の進め方]

別紙「授業計画」参照

[テキスト]

松本茂『日本語ディベートの技法』七寶出版，2001年（¥1,400 + tax）

[成績評価]

報告・ディベートへの参加、判定理由書をもととした、平常点による評価を中心とします。最後に提出してもらった簡単な感想的レポートも評価対象とします。

<資料2> 「法学ディベート実習」「社会・公民科指導法Ⅰ」授業評価アンケート（抜粋）

対象：法学部生 8人 大学院法学生 2名 法学部・法学生以外 9名（計 19名）

(c)ディベートの実習に興味がありましたか³⁹

	法学部・法学生	他学部生	計
たいへん興味をもてた	4	3	7
興味をもてた	5	4	9
どちらともいえない	1	2	3
あまり興味をもてなかった	0	0	0
全く興味をもてなかった	0	0	0
計	10	9	19

(d)論題Ⅰ（死刑制度）の内容に興味がありましたか。

	法学部・法学生	他学部生	計
たいへん興味をもてた	4	4	8
興味をもてた	5	3	8
どちらともいえない	1	2	3
あまり興味をもてなかった	0	0	0
全く興味をもてなかった	0	0	0
計	10	9	19

(e)論題Ⅱ（国民の司法参加）の内容に興味がありましたか。

	法学部・法学生	他学部生	計
たいへん興味をもてた	2	1	3
興味をもてた	2	3	5
どちらともいえない	5	1	6
あまり興味をもてなかった	1	4	5
全く興味をもてなかった	0	0	0
計	10	9	19

(f)あなたはこの授業をどのように評価しますか。

	法学部・法学生	他学部生	計
大変評価できる	4	1	5
評価できる	5	6	11
どちらともいえない	1	2	3
あまり評価できない	0	0	0
全く評価できない	0	0	0
計	10	9	19

³⁹ (c) - (f)の設問には「わからない」という選択肢も含めていたが、全て回答ゼロのため省略した

(g)ディベート授業で特に学べた項目（複数回答）

設 問	件 数
複眼的・客観的分析力	5
批判的・論理的思考力	15
情報収集・整理能力	5
政策形成・制度設計能力	2
相手の話を理解する力	10
プレゼンテーション力	5
その他	0
合 計	42