

【特別企画】 ディベート教育、民主主義教育、外国語教育 —むすびにかえて—

田島慎朗

関西大学

Debate Education as Education for Democracy/English Education: Concluding Remarks

TAJIMA Noriaki
Kansai University

This summary article reviews the five feature articles. As I epitomize major points in each of these, I extract a *topos* of Japan's debate education as a means of English or other foreign-language education. By comparing and contrasting their institutional, pedagogical practices with the idea of education for democracy, a long-lasting *raison d'être* of debate education in the United States, I attempt to offer some directions and suggestions for future research for debate education in Japan.

Keywords: debate education, education for democracy, English education

Debate and Argumentation Education: The Journal of the International Society for Teaching Debate
2025, Vol.7, pp. 86-96.

1. はじめに

謝辞：今回の特別企画にあたり、多くのご投稿を賜りました。編集委員として、ご投稿いただいた先生方に厚く御礼申し上げます。

ここでは、各論文をまとめながら、さらなるディベート教育・研究の発展に向けた提言

を行いたい。

ディベート教育の意義は多様であるべきである。ディベート教育は興味のある者に広く門戸を開き、その方法や流儀が自分の理想とするものと異なっていたとしてもディベート——つまり意見や議論の交換と、その良し悪しを観客や第三者が判断する営為——を歓迎し、まずはディベートそのものの発展を期すべきである。ただ、ディベート教育を研究する立場に立ったとき、その発展や方向性については議論の価値があると思われる。

今回の特集では、外国語科目の中でのディベート、あるいは外国語でのディベートについての論文が多数を占めた。塩原洋二「高校英語授業のディベート的活動の実践と評価」（以下、塩原論文）では高校英語、岡田美鈴「大判プリントを用いたディベート教育」（以下、岡田論文）では高等専門学校英語、そして Inoue Narahiko, “Argument-Counterargument Activities in EFL Writing Classes in a Japanese university”（以下、Inoue 論文）では大学英語の授業がそれぞれ取り扱われた。これら三つの論考においては、ディベートやそれに類する活動が正規授業の英語科目のなかで行われた。そこで、ここでは外国語学習研究からのディベート教育・研究の意義を、既存（と思われる）民主主義教育としてのディベート教育との関係で考えてみたい。

この議論に移るまえに、ここで上で挙げた以外の論文を短く振り返る。上田真梨子「政策提案型パブリック・ディベートの実践」（以下、上田論文）は上の三つと異なり、「国際理解を深め、技術者としての倫理観とコミュニケーション能力を養うこと」を通じて世界的な技術者となることを目的とした高等専門学校の「人文社会系の選択科目」の「人文社会特講」という授業におけるディベート例であった。ディベートは多くの学習者の母語と思われる日本語で、電力発電における石炭化石燃料からの撤退を論題とした。また、試合と同様の論題で Microsoft Teams によるデジタル紙面上でのディベートも行ったことが述べられ、ディベート教育についての論文で見られる、議論構成、質問方法、反論方法や審判の方法についてのスキルの向上が見られたことが報告された。その後言語を英語に切り替え、同じトピックで別タスクを行うまでは、外国語学習以外の部分のディベート教育方法についての報告であった。

同様に、上土井宏太、諏訪昭宏、上條純恵、張小英、井上奈良彦「国際日本語ディベート合宿講座・大会の振り返り」（以下、上土井他論文）においては、合宿参加者によって動機と意義づけが異なるように思われる。日本人の参加者については、ディベート指導によってディベートそのものをより深く学ぶという目的があるだろう。また、各国からの参加者には参加動機と学習内容にグラデーションがあるように思う。韓国からの学生は母国で日本語ディベート大会を経験しており、台湾の学生は事前に行われる「ディベートキャンプ」を経てこの合宿に参加している。このことから、多くの参加者は既にディベートの意義そのものについての理解を深めており、外国語学習だけでなく国際交流も大きな参加意義の一つだろうと推測される。中国からの学生についても同様に、批判的思考の観点からディベート教育に注目が集まっていることが述べられた。そのため、ほとんどの参加者

は、少なからずディベート教育の意義が確認したうえで合宿を行ったと推測される。

この特集の著者がおそらく大筋で認めるように、私も外国語のディベートの恩恵は多大にあると信じている。そして、自分はかなり恩恵を受けた部類に入るだろうという自覚もある。さらに、ディベート教育を外国語学習と一緒にすることについても大きな可能性を感じている。個人的には、英語でディベートが行われる環境だったからこそ、英語で行われたディベート試合を参考にするだけでなく、英語で書かれた情報にアクセスしようという動機を保てた。また、英語という直接的な表現がより容易な言語を使い、外国語を使っているので後の人間関係にあとくされない感覚で対戦相手との議論に集中出来たと感じている。ここには、塩原論文において生徒が表現を直していく過程における学びが、かつての私にもあったように思う。同様に、Inoue 論文における主張と反論を行う教育方法においては、それを英語で行うことの有益性を感じるころである。

しかし、やはり外国語教育学がディベートを手法とするとき、私が今まで親しんできた民主主義教育としてのディベート教育との接点がどうあるべきか、あるいはありうるかという点について、建設的な議論が必要だと感じる。そこでその手がかりとして、本論では続く節で民主主義教育としてのディベート論を整理してみたい。その後、外国語教育としてのディベート教育と民主主義教育としてのディベート教育とのかかわりの可能性を考えたい。

2. 民主主義教育

人により、ディベート教育にどのように導かれていったのかは違う。私の場合、たまたま米国のコミュニケーション研究と深い結びつきのある形式から入った。具体的には、いわゆる CEDA/NDT 形式の準備型ポリシー（政策）ディベートフォーマットを大学英语会サークルを束ねる団体が日本人大学生に親しめるよう各スピーチ・準備時間を短くしたものでディベートをしていた。論題は、かつて日本ディベート協会が英語の論題を半年または一年に一度定めたものを使用していた。

このスタイルのディベートは米国にルーツがある。よって、私は米国流のディベート教育の価値や社会的意義を受け入れることになった。それをすんなりと受け入れられた一番の理由は、私のチーム全体が米国の大学院で議論教育やコミュニケーション教育に親しんだのち他の大学で教鞭をとる卒業生の方々と親しくさせていただいたという全くの偶然からだった。他の理由として、米国にルーツがあるこの形式は政策主体が米国連邦政府ではなく日本政府に変わった以外に出せる議論のバリエーションは同じで、それら——そしてひいてはディベートの技術全般——を学ぶためには米国の（元）ディベートコーチが書いた論文記事が主な教材の一つだったという点も大きい。

これらの記事の著者は米国の（元）ディベートコーチかつ大学教授であり、しきりにディベート教育の意義を説いた。ディベート部は多くの大学における課外活動で最も歴史がある部類に入る——もちろん他の文科系活動やスポーツよりも、そしてほとんどのソロリ

ティやフラタニティよりも——という歴史がある一方で、今思い返すと意義を説くことで自分たちの活動に大学からの資金を回すといった動機もあったのだろう。それによると、ディベートとは暴力や強制、あるいは感情に訴える扇動や圧力をかけることによる強制ではなく、合理性に基づいた議論による説得を通じて、民主主義の理想を体現する手段だということだった。そして、ディベートは言論の自由という権利の擁護と、公共が混乱した時に理性的判断を可能にして社会に秩序をもたらす手段であるという信条に基づいた活動とされた（以上、例えば Zarefsky, 2001, pp.194-195）。大学生の時は到底その点を理解するには至らなかったが、これらの言いつけに沿うことが自分の将来を明るく照らしているような気がして、ディベート活動を、ただただ勝ち負けを楽しむという活動以上のものとして正当性を与えてくれたように記憶している。

以上のような理解は、米国においても研究者による議論を幾年も重ねて出来上がったもので、今日もなお変化している。米国のディベート教育においても、20 世紀前半の公共雄弁の時代から 1970 年代以降の技術論の時代にいたるまで、どのような理想に基づきどのような技量を身に着けるべきかという規範は移り変わってきた（e.g., Bartanen & Littlefield, 2014）。つまり、広場や集会でのパブリック・ディベートといった場で市民に雄弁に語ることがディベーターに求められていた時代と、学校対抗トーナメントという競技の場でディベート経験者のコーチをしている少数の審判の前でディベートする時代においては、ディベートに求められる能力の種類も変わるというわけである。その後、ディベート教育はマイノリティの包摂と市民の異議申し立てのための技術としての市民教育としての意義（e.g., 是澤、2012; Hogan, Kurr, Bergmaier & Johnson eds., 2017）を確認しながら、競技ディベートの中にその役割を取り込みつつ、教室の中にもその役割を求めていった。

クラブ活動として長い歴史があり、そこに資源の多くを投入してきた米国では、かねてからディベート教育は求められる場に適切なものに変えていくべきだという議論がなされた。具体的には、コミュニケーション学部や英語（米国でいうところの国語）科目といった正規課程で行われるディベート教育は、単に競技ディベートのコピーではなく、教室という場にふさわしいもので、かつディベートの可能性を最大限発揮できる形に変えるべきだという議論である（Mitchell, 1998; Mitchell, 2000）。たとえば Bsumek（2009）は、ディベート教育、とくに競技ディベートは外部の人たちに議論文化の否定的な側面を呼び起こすため、ディベート教育者は勝ち負けという結果ではなく個人の学習過程と社会の知識獲得を最大限強調すべきだと論じた。Sellnow（2009）は、競技ディベートのコピーを教室で行うのではなく、それぞれの科目の目的にあうようカリキュラムデザインを一から作り直し、教室内外で役に立つスキルとしてディベートという形式を活用すべきだと論じた。この観点から見ると、今回の特集記事の全てがディベートの裾野を広げ、ディベート教育の可能性を高めるという意味で、素晴らしいものだと思う。

日本でも、ディベート教育の役割を民主主義教育に求める動きは、かねてからあった。それによって、一部の論者はディベート教育からそれ以外を副次的な効果として遠ざけ

た。曰く、ディベート学習には様々な「副産物」があるが、それらは「アカデミック・ディベート活動それ自体の持つ目的ではない（中略）日本でよく言われる英語教育としての道具としての考えについてだが、これもまたアカデミック・ディベートの本質にはならないだろう」と 1980 年代に大学生の競技ディベーター向けに書かれたディベート理論書は述べる（蟹池監修、1985、p.3）。

また、ディベート教育が市民教育を前面に出すにつれ、マイノリティの包摂や人々の声を十分拾い上げることが重要になるが、この点についても、英語教育との関連を考えると日本把事情を踏まえた指摘がなされていることは見逃せない。日本のディベート教育資源が常にエリート層に集中してきて、それ以外にあまりリーチできなかったことは、エリート層がディベート教育を使い市民社会や民主主義の土壌を荒らす結果となりうるからである。こういった環境でディベート教育に携わることは、ともすると「勝ち組」が「論破」のための道具を身に着けて「権力の恣意行為として、あるいは理性の私的利用として、つまり『日本の公共＝公家＝公儀』による、パブリック・コミュニケーションとして」のディベートを教えることになりかねない（青沼、2006、p.20）。ディベートは「普通の人々」の諸能力を涵養することで、社会全体を豊かにすることを目指すべきだという倫理的視点は、包摂性を忘れがちな日本社会にとって重要な指摘と思われる。

3. 英語教育

ひるがえって、日本の高校・大学の教室内における外国語教育は、かねてからディベート教育の手法を積極的に取り入れてきた。文科省が作成する『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 外国語編 英語編』（2018）ではより具体的な記述がされ、ディベートを「与えられた論題について、決められた立場で自身のグループの優位性を主張し合う過程を通して、批判的な思考力、情報を収集したり分析したりする能力、論理的な思考力などの力を伸ばす活動とする。その実現のため、教室内においては「立論の組み立て方や、相手への反論の仕方、相手からの反論への反駁の仕方、要約の仕方、論点の整理、主張を効果的に裏付ける英文資料の活用方法などに関して、段階的に指導を行う」ことを求め、試合後には「どの議論が効果的であり、その理由は何か、どのような論点を主張すればより効果的であったかなどに関して振り返ることが重要であり、次の活動に向けて参考となるフィードバックを、教師あるいは生徒同士が行うことが大切」とする（以上、pp.193-194）。また、その上級科目（もしくは上位科目）とされるディベート・ディスカッション II においては「海外のニュースや新聞、雑誌、ウェブサイトの記事などの多様なメディアから収集した複数の資料」を用いて自分の議論を構築したり、「立論、質問、反論、総括等の場面に応じて、自らの主張の優位性を効果的に表現したりすることで、自説に客観的な説得力をもたせる」ことを求めている（以上、p.197）。このように、学習指導要領にはディベート教育に必要とされる技術的な手続きが多く盛り込まれ、その手法は高校英語教師の間ですでに広く共有されているという現状を踏まえた議論が必要である。

今回の特集で、ディベート自体に明るくなかったり、競技ディベートのみに親しんだりした外国語教師に向けた工夫やアイディアが多分に盛り込まれていたのは非常に喜ばしいことであった。個々のアイディアを遂行して言語運用レベルを段階的に高めていくことで、生徒や学生の言語資質を伸ばせることが期待される。

しかしながら、今回の論文を含む多くのディベート手法による外国語学習の効果論文は、いわゆる「ディベート好き」によるディベート学習を最初から前向きにとらえたうえでの効果測定であるからバイアスを含む可能性があることは留意が必要である。Wu

(2023) が指摘するように、ディベート練習から試合、評価までを含む一連の外国語学習による能力向上をもって、ディベート活動「そのもの」による言語能力向上とは主張しにくい (pp.17-20)。では、ディベートそのものによる言語能力の向上とはどこからどこまでを指すのか。今後科学的研究法を採用し英語ディベートによる学習効果を論ずる論者には、この点についての発展をぜひ期待したい。

この点を今後の研究に期待したい真意として、私自身がディベートを使った外国語学習効果に懐疑になることがあった経緯がある。過去 10 年あまり教室で英語でのディベートに講師という立場に関わってきたが、学習者が事前のチームワークやリサーチや事後のジャッジングとそれを受けての反省会を含め、どの程度ディベートという特殊で強制的なスピーチ状況を受け入れ、どれだけ前向きに取り組めるのかについて、幾度となく自問自答することがあった。ディベートのスピーチは特殊で、参加者は原則全員がメモをとりながらすべて議論をフォローすることが求められる。スピーチの後には厳密に測られた準備時間を経てすぐに厳しい質問を浴びせ、そのやりとりをもとにした効果的な反論を行わなくてはならない。最終的には全体をまとめたスピーチを大部分即興で作成し、試合の後には厳密に規定された役割をもつ審判が論理的に判断を下し、ここでも即興で判断理由を述べるケースも多い。このような状況では、普段のコミュニケーションならば支障なく外国語で行える者も、ディベートという特殊な場が不安や緊張を呼び起こし、言葉が出なくなるということもある (Shamsudin, Othman, Jahedi & Aralas, 2017, p.150)。あるディベート普及団体の理事長は、競技ディベートを「サーキットでのレース」、教室でのディベートを「公道での運転」に喩えた。この意図は、競技ディベートで得られた高度な運転スキルは、運転という技術全般を向上させる、つまり教室の外でも中でも役に立つというものだった (以上、青沼、2022)。この喩えを延長すると、外国語の日常会話や会議での表現は、さしずめ公道を歩くことか、せいぜい自転車に乗るスキルと言い換えられるかもしれない。少なくとも一部の英語学習者にとっては、外国語スピーキングとディベートとの間には大きな差があるのだ。

加えて、ディベートは試合数が少なくなればなるほど、試合そのものは能力向上の場というよりも既存の外国語運用能力の発揮の場になり、それで終わりということになる。競技ディベート出身で週末 (大きな大会では木曜日から日曜日まで) すべてを費やして試合をこなすことを一年間八か月から九か月行うという経験をする、競技ディベートと教室

ディベートとの差は歴然である。自身の経験から、ディベートが理性を重んじる価値を深く植え付け、外国語学習への深い関心を涵養することは理解しているつもりである。しかし、授業の時間の制約のなかでディベートを取り入れたとき、私個人に起こった、ディベートに導かれた価値観や関心の変化を学習者に起こすことは不可能だろうと半ばあきらめながら、その場その場の授業をこなしてきた。

私がここまで慎重になるのは、外国語学習において生徒・学生は言語資源・資質（capital）において持たざるもの（だからこそ持つものに育てるべき対象）と想定される前提があるだろうと推定するからである。外国語学習論の分野では学習者（通称 ESL/EFL または L2）のもつ言語運用能力と理解されるのが一般的なようである。しかし、質的・批判的研究の分野の研究に照らし合わせると、教師と学習者の能力差は資源・資質の差と理解され、持つものである教師と持たざるものとしての生徒・学生という不均衡・不平等な関係を必然的に想定させる。あるディベート研究者は、この懸念について、「われわれが従事するディベート教育も、『言説の資源』をもたない立場の者に対して、ディベートから得られた技術を駆使し、自らの価値観を相手に強要することがあることを常に自覚すべき」と警告する（是澤、2012、p.156）。私は、決して学習者の能力を見下したり、可能性の限界をあらかじめ定めたりしているわけではない。そうではなく、しゃべれるかもしれないが上で述べたような不安や授業時間などの様々な限界がある中で、しゃべらせることを（半）強制的に行うことの倫理的な問いがあることを重々自覚したうえでの教育・研究が求められると主張したいのである。

したがって、今回の特集には、多いに可能性を感じられた。塩原論文の「ディベート形式にこだわらない」英語即興ディベートの試案や、岡田論文の Microsoft Teams やプリントを活用した議論のアイデア交換、Inoue 論文のエッセイライティングにディベートを活用する工夫には、議論の構築、反論、そして再反論という過程そのものを最大限取り組みやすくする箇所がみてとれた。これらは、資源としての外国語運用能力を身につけさせ、ディベート教育の入り口になりうる可能性を多いに秘めたアイデアである。

同様に、上土井他論文は、国際交流という大きな楽しみの中でディベートを学ぶことの意義をあらためて感じさせるものだった。交流、社交、あるいはディベート試合という限られたコミュニケーション空間以外での打ち解けた他者との対話は、ディベート試合を成立させる源泉でもあり、ディベート試合が終わった後も続く対話の大きなきっかけである。教室ディベートにおいて国際交流あるいは社交というのは難しい側面もあるかもしれない。ただ、この論文にあるディベートの楽しさの側面——たとえば、知的遊戯や社交としてのディベート（e.g., Bartanen & Littlefield, 2015）——を外国語学習の教室という空間のなかに実装できれば、外国語学習におけるディベートの意義や興味を刷新させられるかもしれない。

4. おわりに

特集の終わりに、今後のディベート教育・研究に臨むことや課題を以下四点箇条書きにして結語としたい。第一に、今回の特集のような教室で可能な工夫をもっと広範かつ詳細なステップにおいて広く外国語教師に知らしめ、より多くの、有意義なディベート（的）学習を可能にすることである。外国語におけるディベート教育は高校・大学ともエリート校が優勢であったが、その普及度合は偏差値が下がるにつれて劇的に下がってしまうといって差し支えないだろう。偏差値や英語のテスト結果と関係ないところで、ディベートが普及してくれることを望む。

二点目は、教育方針や理念の水準でディベート教育に民主主義教育と外国語教育を両立させる可能性を探ることである。後者の立場は専門外なので私は到底発言する立場にはないが、前者の立場からとらえると、ディベートは言論の自由を保障したうえで、つまり与えられたトピックについて何をどう発言しようが自由である——あるいは、発言しないという選択をする場合他の可能な戦略を取るという自由もある——ことを十分周知したうえで、自由闊達な議論空間を創出することを一義的な目標としなくてははいけない。自分の考えを言語化し、必要とあらば個人の信条と関係ない立場も擁護したり中立的な立場から双方の議論の良し悪しを判断したりすることで得られる理性と判断能力は、民主主義を生きる個人、そして民主的な社会双方に重要な能力である。外国語教育でのディベート教育がもし自由な発言内容や発言しない自由を認めなかったりしたら、それは管理された議論空間、あるいは疑似的公共圏となりかねない。このような状態は民主主義教育としてのディベート教育とどうかかわるのだろうか。この点については、ぜひ今後の発展を臨みたい。

今後のディベート教育に望む第三の点は、社会規範的なレベルで外国語教育研究から見たディベート教育はどのように意義づけられるのかをより明確に定義していくことである。外国語教育から見ると、ディベートという手法はインプットの質・量を増やしたり、コミュニケーションへの前向きな態度を涵養したりするには良い方法だ。しかしながら、外国語学習研究から見て、ディベートは言語学習の手段以上のものなのだろうか。つまり、個人または社会にとっての意義は存在する／しうるのだろうか。

決してそんなことはないと思うが、仮に「外国語を身に着けられるという定量データが出るのであれば方法は何でも良く、ディベートはその一つ」という認識が趨勢だとしたら、外国語教育としてのディベート教育の未来はあまり明るくないかもしれない。この記事を書くことになってから英語教育におけるディベートの意義をリサーチしてみたが、管見する限りこの点において心もとない。ディベート実践で身に着く各種スキルが外国語習得にも重要だと確認することと、ディベート実践により言語運用能力が上がったことを定

量的に証明するのみのものが大半である。¹ しかし、民主主義教育としてのディベートにある、なぜディベートという教育方法を採用すべきなのかという基礎的な価値観や社会規範に照らし合わせた正当化の議論は見つからない。

このままだと、日本における外国語教育のディベートはどうなるのだろう。一つ最悪のシナリオをあえて書くと、外国語科目によるディベート教育は脱落者を出しながら成功例を強調することである程度続き、他の類似した言語活動が日の目を浴びてそれがディベートを攻撃する事態になったら、教室における外国語教育の場から姿を消すかもしれない。たとえば、Bsumek (2009) によると、米国におけるディベートは過度な議論文化に侵された「病気 (disease)」だと攻撃され、代わりに「対話と熟議 (dialogue and deliberation)」を基調としたよりソフトなコミュニケーション活動に注目が集まってきた。外国語教育としてのディベートは、そのような攻撃に対して十分反論可能な意義づけを見出し、それを発展させたほうが良いのではないだろうか。

こう考える理由は、ディベートに固有のコミュニケーションスタイルとそれによって成される人格形成は、対話や熟議といったソフトなコミュニケーションスタイルのそれとは異なるからである。ディベートは異なる立場をあらかじめ設定し、自分の議論が攻撃されても立場を守り続けなくてはならない。同様に、審判はあくまで客観的な立場を崩さずに評価を下すところまで行わなくてはならない。このように、自分の立場が一見不利だったり、自分の考えと異なったりしても合理的な理由を探求したり、それらをあくまで客観的な観点を崩さずに審査を行う姿勢は、ディベートだからこそ（そして、可能ならば英語学習の中でこそ）民主主義に必要な人格を養うと信じている。

最後の四つ目は、ディベートという場に参加する個人とディベート教育をとりまく社会への倫理的視座について、外国語教育研究の立場をより織り交ぜた、日本の教育現場に固有な考察が必要ということである。岡田論文にあるように、英語科目には「英語運用能力だけでなく、主体性、チームワーク力、課題発見力、思考力、判断力、表現力など」も期待される現状がある。学習指導要領にはこのような新自由主義的な能力主義が書かれ、現場のカリキュラムに浸透していくなかで、中学校・高等学校の英語教師の方々の労苦は察して余りある。基本的なボキャブラリーや文法・構文知識、そして長文読解といった旧来の、そして受験により直接的に役立つであろう内容の英語教育に加えて、ディベートを学習のなかに取り入れることで、課されたハードルにご対応されてきたのだろう。

¹ 意図しない攻撃になってしまう可能性があるため、ここで例をあげることは避けたい。私は、英語教育学や応用言語学の各種 Handbook や Encyclopedia、学会誌、そして学会発表の議事録を検索した。検索には、以下の言葉を含んだ。debate, discussion, dialogue, speaking, speech, communicative approach, and communicative language teaching. また、英語教育を専門とする何人かの研究者にこの点について 2024 年に聞き取りをした。それによると、この論点についての意義は正確に聞き取れたことや発話がされたこと、使われたフレーズの種類や難易度によって決まる、つまり、誤解を恐れずに私が言い換えるならば、英語運用そのものが手段であり目的、あるいは意義だと解されるということであった。

学習指導要領、特に英語——そしてディベートあるいはコミュニケーション英語の項目——の要領の内容は、私の理解する限り、学習者個人の能力を伸ばすことに大部分が割かれ、それを一義的な目的としている。確かに、総論では「他者と協働して課題を解決していく」(p.1) ことや「対話的な学び」(pp.3-4) を促進していくことが述べられる。つまり、集団や社会の質の向上を一方で掲げている。しかしながら、外国語の覧に移るととたんに内容が個人能力に還元されたものに移り、直前に引用した岡田論文にある記述のような形になってしまう (pp.6-21)。

しかし、こうした新自由主義的個人能力主義的教育観は、民主主義教育としてのディベート教育のそれとは異なることを指摘したい。ディベートが市民教育を標榜する時代に入ってから、ディベート教育は民主主義に参加する資格のある人——あるいは、広い意味でコミュニティの一員である人——を無視したり沈黙させないことが重要な前提の一つになっている。むしろ、今までこのような憂き目にあってきた人にこそ注目し、その人たちについての議論を取り上げるだけでなく、その人たちの声を拾い上げる、その人たちの参加を促すというところにリベラルな民主主義の理想像の一つがあり、民主主義のディベート教育は（すくなくともここ 20 年あまりは）その理想を包摂してきた。つまり、民主主義教育としてのディベート教育はディベート教育を一義的に集団的営為と理解するという意味で、個人能力主義とは相いれない部分がある。

ここまでの議論は、米国のディベート教育の文脈を基準にしている。これは私が個人的に親しんできたディベートスタイルと浅識によるもので、ディベート教育研究の可能性を狭めるものではない。私が願うのは、様々なアイディアの創出と吟味によって、日本という社会や状況にとって意義のある、使い勝手の良いディベートの意義を創っていくことである。たとえば、米国のコミュニケーション学が #CommunicationSoWhite という標語を掲げて生まれ変わろうとしているのと同様に、#日本のディベート教育は米国から離れよ #反欧米主義的ディベート教育を模索せよ というかたちで、民主主義教育の価値を反転させるところから出発することも可能かもしれない。議論を活発にし、ディベートを教育・研究する立場から、関連する他の学問分野・領域や社会に働きかけることが重要であるように思われるのだ。

私はディベート教育が発展し、理性的判断による政治と秩序がもたらされ、それによって社会が繁栄することを望んでいる。そのためには、ディベート教育が言語の違いを超えて広く普及すべきだと信じている。しかし、そのときに直面するいくつかの齟齬や矛盾についてはディベート教育・研究に携わる同人同士が議論を重ねることが、未来により良い形でディベートを普及させる素地になると考えている。

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, 9-22.
- 青沼智 (2022 年 3 月 19 日) 「Rethinking “Evidence” in Academic Debate」 Spring Debate Camp
2022, 九州大学.
- 蟹池陽一監修 (1985) 『現代ディベート通論』全日本英語討論協会.
- 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, 153-172.
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 外国語編 英語編』
https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf
- Bartanen, M. D., & Littlefield, R. S. (2014). *Forensics in America: A history*. Rowman & Littlefield.
- Bartanen, M. D., & Littlefield, R. S. (2015). Competitive speech and debate: How play influenced
American educational practice. *American Journal of Play*, 7(2), 155-173.
- Bsumek, P. (2009). Debate as disease: The idea of debate in the discourse of the dialogue and
deliberation movement. *Contemporary Argumentation and Debate* 30, 1-29.
- Hogan, J. M., J. A. Kurr, M. J. Bergmaier, & J. D. Johnson eds. (2017). *Speech and debate as civic
education*. Pennsylvania State University.
- Merrell, B., Calderwood, K. J., & Flores, R. (2015). The intersection of competitions and classrooms
in forensics pedagogy. *Communication Studies*, 66(4), 433-447.
<https://doi.org/10.1080/10510974.2015.1057751>
- Mitchell, G. R. (1998). Pedagogical possibilities for argumentative agency in academic debate.
Argumentation and Advocacy, 35(2), 41-60. <https://doi.org/10.1080/00028533.1998.11951620>
- Mitchell, G. R. (2000). Simulated public argument as a pedagogical play on worlds. *Argumentation
and Advocacy*, 36(3), 134-150. <https://doi.org/10.1080/00028533.2000.11951644>
- Sellnow, D. (2006). Moving the debate about argumentation pedagogy to the next level: Response to
Hunt, Meyer, and Lippert. *Argumentation and Advocacy*, 42(3), 164-168.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00028533.2006.11821649>
- Shamsudin, M., Othman, M., Jahedi, M., & Aralas, D. (2017). Enhancing English learners'
willingness to communicate through debate and philosophy inquiry discussion. *English
Language Teaching*, 10(8), 145-152. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n8p145>
- Zarefsky, D. (2001). Debate. In T. O. Sloane (Ed.), *Encyclopedia of rhetoric* (pp. 191-197). Oxford
University Press.