

特別活動における 討論の指導について —西洋の弁論の伝統に学ぶ—

北 岡 宏 章

(平成17年9月30日 提出)

学級会や生徒総会など、特別活動では多くの場面で話し合いが重要な役割を果たすはずであるが、現実には特定の生徒が発言するばかりで、大半の生徒は積極的に参加しているとはいいがたい。伝え聞く戦後間もない頃の活気あふれるホーム・ルームでの話し合いに比べて、余りにも大きな落差である。本稿では、なぜそのような沈滞状況が生じるようになったのかを、特別活動の変遷を追いながら考察し、話し合いではなく、相手や聴衆を全力で説得に努める討論・弁論的要素こそ特に日本人生徒には必要であることを論じ、西洋の弁論の雄であるキケローの思想に徴して改善の方向を考える。

キーワード：特別活動、学習指導要領、討論、弁論術、キケロー

問題の設定

ホームルーム(学級会)、生徒評議会(代表委員会)、生徒総会(児童会集会)など、特別活動諸領域において討論ないし話し合いが重要な役割を果たすべき場面は数多い。ところが、小学生のうちはまだ積極的に意見を述べる子どもたちも、中学、高校と進むにつれて口は重く、話し合いは低調となり、早くも「議論が苦手な日本人」ⁱ⁾の特質を示し始めるのである。日米の高校を比較研究したローレン(T. P. Rohlen)は、日本の高校について次のように述べている。「一週間に一度だけ50分の「ロング・ホームルーム」があり、担任教師の指導のもとで学校や個人の問題について話し合う。しかし「実生活」についての集団討議をうまく指導できる教師はほとんどいない。(中略)毎週教師は何らかの議題を提示し、必要があれば生徒の相談にのる。しかしそうはいっても、それはほとんど形式的なものにすぎない」ⁱⁱ⁾。議論がまれ

に白熱したやり取りになっても、そこで生じた対立はしばしばしこりとなって尾を引きⁱⁱⁱ⁾、その様子から「学習」した他の児童・生徒は、結局無難でおざなりな意見しか言わなくなる。

また、生徒会(児童会)役員選挙も形骸化していることが多い。たいていは教師の主導で、あらかじめ立候補者の調整が行われる。生徒総会(児童総会)で行われる立会い演説会では、立候補者は先に担任や児童・生徒会担当教師のチェックを受けた模範的な演説原稿を読み上げるだけである。立候補者同士あるいは立候補者と一般生徒との間に方針や施策をめぐって真剣な質疑応答——そうした討論こそ、真の学習となるはずなのだが——が行われることもなく、役員選挙は候補者の形式的な信任投票に過ぎなくなっている。

とはいえ、戦後教育改革において導入された「特別活動」(その名称は、当初の「自由研究」以来、「教科外の活動」、「特別教育活動」など幾度

かの変遷を経ているが、煩雑を避けるため、本稿では、特に区別する必要がない限り、現在の名称である「特別活動」を一般名称として用いることにする）は、当初は子ども達を活発な議論へと誘い、民主主義社会の良き市民の形成というその目的を実現しつつあるようにも思われた。宮坂哲文は当時の状況を次のように述べている。「特別教育活動が戦後の日本教育において果たしてきた役割はけっして小さいものではない。学級や学校の自治会で子ども達が自分の意見をきはき述べ、人の意見にも耳を傾けながら、民主的な話し合いをすすめたり、みんなできめたことはどしどし実行する生き生きした姿は、いってみれば戦後教育の一つの象徴として受け取られてきたといえる」^{iv}。

こうした戦後すぐの状況と現在の沈滞した学級会や児童・生徒会での話し合い・討論との落差は余りに大きい。いったいどこで変化が生じたのであろうか。おそらく重要な転機は、昭和33年の学習指導要領改訂であろう。「基礎学力低下」および「道徳性の低下」という批判を背景に行われたこの教育課程の改訂^vによって、戦後米国から導入されたデューイ流の児童中心主義・生活経験主義の教育は系統主義・教科主義の方向へ再度転換され、同時に「道徳の時間」が特設された。特別活動に関しても、それまでのような児童・生徒の自発性を促し、自治能力育成を目指した在り方から、学校・教師による管理強化の方向へ転換がなされた。そのことは例えば、この改訂によって、従来児童・生徒が立案・計画の段階から参加することになっていた諸々の行事が、学校が計画して行う「学校行事」として特別活動から独立させられたことにも明らかである。学級での活動では、適応指導やガイダンスの形で、教員による「指導」の側面が拡大・強化された。その上で更に指摘しておきたいのは、特別活動の目的から「民主主義」という文言が削られ、同時に活動内容の上から学

級活動や生徒会活動における「討論」・「討議」がもっぱら「話し合い」に統一されたことである。

つまり、今日学級会・ホームルームや生徒会・児童会などにおいて児童・生徒の議論が沈滞を示している大きな原因のひとつが、この時以来学習指導要領の規定する特別活動の内容から「討論」「討議」という表現が除かれたことにあるのではないかということを、本稿では問題にしたい。この問題は、単なる文章表現上の変更には過ぎないのではなく、実は民主主義教育の根幹と深く関わるものである。というのも、民主主義社会の生き方を体得し、真に自治的・自発的な態度を養うためには、和気あいあいとした誰もが発言しやすい「話し合い」だけではなく、——もちろん、その重要性を否定するものではないが——それと並んで、あるいはそれ以上に、自分の考えを、筋道を立てて明瞭に説明し、相手や聴衆の説得に渾身の努力を傾ける「討論」や「弁論」の能力を養うことが極めて重要だからである。日本人はもとも仲間内の情緒的な和を大切にするため、言論によって理を通すよりも、「以心伝心」という表現に示されているように、言葉に出さずに分かり合うことを重んじ、その結果、問題の解決に際しても、曖昧で責任の所在の不明瞭な決着が図られることが多い。そのような日本の風土を考えると、「討論」・「討議」が「話し合い」になったことは、理性的に問題の是非をどこまでも突き詰めるという日本人に不足している態度の育成を放棄し、既に過剰な「日本的」合意形成の習慣を更に訓練させることを意味しており、特別活動の目標から「民主主義」という表現が削られたこととも相俟って、実体的にも西洋型の民主主義が根付くことを妨げており、その結果が今日の学級会や生徒総会における議論の沈滞状況なのではなからうか。

こうした問題状況の由って来る所以の分析とそ

の改善の方向を考えることを本稿の課題とする。まず第1章では、これまで学習指導要領の変遷に伴って、特別活動における討論・話し合いの取り扱いがどのように変わってきたかを考察する。第2章では、特別活動における討論の問題改善の糸口を探るため、古代ローマの共和政末期に活躍した政治家で、西洋の弁論の伝統を築いた第一人者であるキケロー（Marcus Tullius Cicero、BC 106～43）の思想を検討する。第3章では、前2章の考察結果を基に、特別活動に弁論的要素を強化することで、討論を活発化させ、児童・生徒に自治的活動を豊かに体験させる方向を考える。

第1章 戦後の特別活動と討論

（1）公民教育の一環として討論の導入を提唱したアメリカ教育使節団報告書

日本の戦後教育を大きく方向付けたのは『アメリカ教育使節団報告書』（1946.3.）であるが、同報告書は「公民教育における実践上の提案」の一部として、その後日本の学校教育において「特別活動」として展開されることになる教科外の教育活動に言及した。同報告書は、「民主主義的な態度は民主主義的な行動の経験を通じて学ばれなくてはならぬ」と指摘したうえで、「民主政治における集団生活へ参加するための訓練には、集団での審議（group deliberation）の過程や、指導者の選定や、指導者たることの実習や種々異なった意見を受け入れる寛容な態度などを経験する必要がある」^{vi}（下線は引用者。なお、引用した同報告書の訳文はすべて文部省調査局調査課によるものであり、英語の原語に対する文部省の正式の解釈ないし見解を示すものと理解してよいであろう）と、その基本的な姿勢を示している。教科としては社会科が公民教育の理論的側面を実質上担うべきことを論じ、社会科に含まれるべき具体的内容を列挙したうえで、同報告書はさらに次のように述べている。

「そのようにして得た知識を活かすために、ある程度の教室の時間が学校の問題に当てられ得よう。学校の外観を改めるとか、衛生状態を改善するとか、（中略）特殊な興味によるクラブをつくるとかいうような問題を論議（discuss）して解決する柔軟性ある委員会式のやり方で、単純な型の機構が組織されう。学校によっては、各学級または各集団から選挙された代表者達が学生評議会として役立つかもしれない。これは特に学生側の幹部としてその権限内で行動を取り、教授会に提案や推奨を行ってその考慮を求めるであろう」^{vii}（下線は引用者。以下も同じ。なお、ここに引用した文部省訳では、「学生評議会」や「教授会」という訳語が用いられ、あたかも大学のことを述べているように思われるが、実際は小・中・高等学校のことを述べているのであり、村井実訳^{viii}では、「学生評議会」ではなく「生徒会」、「学生」ではなく「生徒」、「教授会」ではなく「教職員」が用いられているが、今日の言葉の使い方から判断すると、村井訳の方が適切であると思われる）。

ここに示されているのは、討議（訳文では「審議」と「論議」になっている）を通じて、学校生活上の諸課題・諸問題を生徒（訳文では「学生」）自身の手で解決して学校生活をよりよくしていくと共に、その体験を通じて、民主主義的な社会生活の何であるかを、身をもって学ばせようとする方針である。その際、生徒の利害を代表する生徒会（訳文では「学生評議会」）が教職員（訳文では「教授会」）に対し要求や交渉に及ぶことも当然のこととして認められている。

ここに示されているのは、討議（訳文では「審議」と「論議」になっている）を通じて、学校生活上の諸課題・諸問題を生徒（訳文では「学生」）自身の手で解決して学校生活をよりよくしていくと共に、その体験を通じて、民主主義的な社会生活の何であるかを、身をもって学ばせようとする方針である。その際、生徒の利害を代表する生徒会（訳文では「学生評議会」）が教職員（訳文では「教授会」）に対し要求や交渉に及ぶことも当然のこととして認められている。

（2）学習指導法として討論を取り入れた昭和22年版学習指導要領

こうしたアメリカ教育使節団の勧告内容は、その後の学習指導要領に大きく影響を及ぼしてい

く。昭和22年に出された最初の『学習指導要領』では、序論の中で、「これからの教育が、ほんとうに民主的な国民を育てあげていこうとするならば」教師の積極的な創意工夫が必要なことを述べている。この学習指導要領では、後に「特別活動」へと変遷していく教育活動は「自由研究」という名称で、教科の一環として設けられ、その名前の通り、教科の学習で生じた個々の生徒の興味・関心を、特別の時間を設けて個別に発展的な指導をすることを第一の目的とし、そこに、同好の児童・生徒を集めてクラブ形式で指導する場合や、当番などクラスの仕事を分担実施することが内容として付け加えられた。

それゆえ、「自由研究」の内容としては討論には触れていないが、「第3章 教科課程」中の「小学校の教科課程」の中で試みとして示された「一日のプログラム」において、朝、授業の開始前に「相談の時間」を設けて「できごとを話し合う。今日の計画を話し合う」ことや、社会科の時間に「仕事の進行について話し合い、その仕事をお互いに反省し、今日の話し合いの題をきめる。話し合う」というように、話し合いを主要内容としているのである。

また、「第4章 学習指導法の一般」中の「第2節 学習指導法を考えるにどんな問題があるか」において、「(3) 児童青年の思考の性質」の中で、小学校5年生以上では児童の興味が知的なものに向かってくるので、行動によって学ぶという方法のほかに知的な活動を指導に取り入れるべきであるとして、「説明を聞くとか、調査するとか、話し合い(討議)をするとかいうような」との例示が見られる。また、「(4) 練習」の中でも、応用的な練習として、「学習したことを劇化してみるとか、応用的な問題について話し合い(討議)をしてみるとかいうような方法」を挙げている。更に「第3節 具体的な指導法はどうして組み立

てるべきか」の「(1) 児童や青年の自発活動を考える」中の「3. 社会的な活動」においては、5年生以降、特に青年期になれば遊びにおいても社会的な動きが顕著になるとした上で、学習においてもそれを取り入れるべきだと述べて、「話すこと、聞くこと、話し合い(討議)をすること、手紙を書くこと(以下略)」と例示し、そうした活動が「民主的な精神を植えつけて行く上に大きい意味を持っている」と述べている。このように、「話し合い(討議)」という表現が繰り返して用いられており、特に、民主的な精神を植えつける方途として「話し合い(討議)」が挙げられていることに注意を払いたい。昭和22年版以降の変化を論じる前に、ここで「話し合い」と「討議」、更に「討論」と「弁論」の意味について少し考察しておこう。

まず、「話し合い」と「討議」とは類似した言葉であるが、小学館『日本国語大辞典』によると、「話し合い」は「はなしあうこと。かたらい。相談ずく。談合」とされていて、ある程度親しい関係を前提とした「相談」のニュアンスが強いように思われる。これに対し「討議」は、「あることについて意見を述べて論じ合うこと。討論。ディスカッション」とされ、また「討論」は、「互いに議論を戦わせること。意見を出して論じ合うこと」であり、ともにある程度厳しい白熱した議論のやり取りをイメージさせる。ここから考えると、昭和22年版学習指導要領に「話し合い(討議)」という表記がたびたび見受けられる理由は、「話し合い」という表現のみでは、「討議」・「討論」のように論を徹底的に戦わせるというニュアンスに欠けるため、「討議」を併記したのであろう。

もっとも、「話し合い」という用語が「討議」や「討論」よりも教育の場には相応しいと捉える立場もある。少し時期は後になるが、「話し合い学習」を提唱した岸田元美は、「討論や討議の語

句の「討」は、相手を論理的に屈服させる意味が強すぎるように思われる。話す側に柔軟性がない剛直化した知識とか主義・主張が話す以前に既にある、彼はそれを盲信し、その盲信の前提に従って相手を論破し支配しようとする意図が潜められている」^{ix}と述べて、「話し合い」のソフトなニュアンスに軍配を上げている。

しかし、論を戦わせて相手を説得しようとすることは、政治学者の足立幸男もいうように^x、相手の議論がより一層理にかなっていると判断されるときには潔く自説を撤回しようという、理性尊重の精神をも包含するものであり、まさしく西洋民主主義の根本にある考え方であるといえる。昭和22年版学習指導要領に、「民主主義的な精神を植えつける」手段として、「話し合い(討議)」が挙げられているのは、まさにそのつながりを文部省が認識していたことを証しするものではないだろうか。

更にもう一つ類似の言葉として、次章で扱う「弁論」は、「①筋道をたてて自分の意見を述べること。大勢の人の前で意見を述べ、論ずること。②互いに論じ合うこと。また、その議論。③法律用語として(略)」とされており、多数の聴衆を相手に自らの主張を論じる場合と、「討議」・「討論」に準じる場合とが見受けられる。

ところで、林部一二は、文部事務官の肩書きで昭和25年に特別活動に関する書物を刊行している。林部は特別活動の範囲と種類を示した中で、ホーム・ルームおよび生徒集会の一環として「弁論活動」を取り上げ、より詳細な内容として「討論会」、「英語弁論会」、「各種弁論活動」、「望ましい輿論の形成」を挙げている^{xi}。

また、ホーム・ルームに関しては、「新しい時代の学校管理は、民主的な方法でなされなくてはならない。(中略)ホーム・ルームは単に生徒活動の組織のきそであるばかりでなく、生徒の学校

管理への協力のきちでもある。すなわち、ホーム・ルームにおいて、生徒たちは、学校生活の諸問題を討議し、好ましい世論を作り、住みよい学校環境を建設し、学校生活を精神的に統一し、そこから学校の伝統的理想や高貴な校風や公明正大なフェアプレーの精神をますます発達させることになる」^{xii}と述べている。

更に、生徒集会については、「生徒の学校生活各般に対する関心を高め、その関心を正しい輿論にまで形成することが必要である。そしてこの輿論の形成は、生徒の集会によってなされる。生徒の集会において、生徒一人々々の意見が発表され、討議され、分かり易い形にまで形成される機会が与えられるのである」と述べている。

この書物を林部は文部事務官の肩書きで書いているのであるから、こうした林部の見解は、25年当時の文部省の見解とほぼ重なりと見て間違いはないであろう。ここでも、生徒が民主主義の精神を実践的に体得するよう、ホームルームや生徒集会において、討議や弁論の機会を種々設けようとしていたのである。

(3) 民主的生活習得の方法として討論を強調した 昭和26年版学習指導要領

昭和26年版学習指導要領では、「Ⅰ 教育の目標」の中で、民主主義社会に生きる市民の育成を、22年版よりも一層はっきりと打ち出している。まず、「第1節 教育の目標を定める原理」において、「児童・生徒は現在および将来の民主的な社会の構成員として、民主的な社会のいろいろな価値や、それを実現する方法を学ぶ必要がある」とし、その一環として「民主的原理によって問題を創造的に解決することを最善と考えるようになる」べきことが述べられている。また、「第2節 教育の一般目標」では、「集団生活においては、その成員のすべてが、責任ある言動をなし、民主

的な行動の基準をまもること」の必要性を児童・生徒が理解すべきことが述べられている。

こうした教育目標のもとで、「Ⅱ 教育課程」の「第1節 小学校の教科と時間配当」中の「(2) 自由研究の時間に代わって、新たに教科以外の活動の時間をもうけたことについて」において、「(a) 民主的組織のもとに、学校全体の児童が学校の経営や活動に協力参加する活動」の内容として(i) 児童会、(ii) 児童の種々な委員会、(iii) 児童集会、(iv) 奉仕活動が挙げられ、児童集会の内容の一部として「いろいろな発表や討議」が挙げられている。また、「(b) 学級を単位としての活動」の内容としては「(i) 学級会」、「(ii) いろいろな委員会」、「(iii) クラブ活動」が挙げられ、特にその中の学級会に関し、「学級に関するいろいろな問題を討議し解決するために、学級の児童全体が積極的に参加する組織が学級会である。(中略) このような会を通じて、民主社会のよい市民としての性格や態度がつくられるであろう」と述べられている。ここには、学級会での討議が民主主義的性格・態度を形成すると文部省が考えていたことがはっきりと見て取れる。

また、「教科以外の活動が、適切に指導されるならば、児童を望ましい社会的行動に導くことができ、道徳教育として目ざすものの多くをも、実践を通じて体得させることができるであろう。そしてわれわれは、児童の成長発達について、次のようなよい結果を期待することができるであろう」と述べた上で、いわば特別活動の目標に当たるもの10項目が緩やかに示されている。本稿に関係の深いものを2項目引用すると、

- 自己の意見や考えを発表する能力を高め、学校のいろいろなでき事を解決する能力を高める。
- 民主生活のしかたを学び、状況に応じてよい指導者となり、またよい服従者となるように

なる。

同じく「第2節 中学校の教科と時間配当」中の「(3) 特別教育活動」において、「(a) 特別教育活動の設けられた理由」として、「このような種類の活動によって、生徒はみずから民主的生活の方法を学ぶことができ、公民としての資質を高めることができるのである」と述べられている。また、「(b) 特別教育活動の領域」では、「生徒会」の意義に関する説明として、「生徒は、生徒会の活動によって、民主主義の原理を理解することができ」と述べられている。また、「生徒集会」については、「全校生徒が一堂に会合して、いろいろな発表や討議・懇談などをする機会をもつことは楽しい有意義なことである。(中略) 上級生も下級生も、進んで語り合い、発表しあうことは、生徒の個性の成長を促すとともに、よい校風をかもしださせる」と書かれている。ここでもやはり「討議」と「懇談」が併記されていることに注目したい。また、この生徒集会が適当に計画され実施されるならば達成されるであろう目的として、やはり緩やかに6項目が挙げられている。そのうち2項目を示すと、

- 生徒にとって、自分の意見や考えを発表する機会が与えられる。
- 学校のいろいろのできごとを解決する機会が与えられる。

とされており、単に話し合うだけでなく、自分の考えや意見がある程度まとめて発表する機会を保障しようとしている。また、中学校の時間配当においては、「特別教育活動」の時間として週当たり2～5時間を当て、少なくともホーム・ルームに週当たり1単位時間、生徒集会も「週に一度(場合によっては隔週に)」と規定され、時間的に十分な保障がなされている点に注目したい。

(4) 移行期の昭和30年版学習指導要領(高等学校)

昭和30年には、小学校・中学校学習指導要領社会科編で次の昭和33年の大改訂が先行実施され、中学校の社会科が実質的に地理・歴史・政経社に解体された。同時に高等学校学習指導要領も全般的に改訂され、特別活動(正式名称は「特別教育活動」)については3つの重点目標が示された。特別活動の目標が3項目に絞り込まれたという点については、小・中学校の昭和33年改訂と軌を一にしているが、目標の内容に関しては、最初の2項目が「(1) 民主的な生活について望ましい態度と習慣を養う (2) 公民的資質を向上させる」となっていることに見られるように、昭和22年版・26年版学習指導要領の性格をおおよそ受け継いでいると言えよう。

(5) 転換点となった昭和33年版学習指導要領

昭和33年版学習指導要領では、小学校の特別活動の名称は、従来の「教科以外の活動」から中・高と同じく「特別教育活動」となり、それと共に内容的にも大きく変化した。昭和26年版(小学校)では10項目にわたってゆるやかに、しかも例示的に示されていた特別活動の目標が、33年版では、3項目に絞られ、明確に目標として掲げられた。その第1項目には、「児童の自発的、自治的な活動を通して、自主的な生活態度を養い、社会性の育成を図る」という文言が見られるが、26年版の「民主的組織のもとに、学校全体の児童が学校の経営や活動に協力参加する活動」や、「このような会(=学級会)を通じて、民主社会のよい市民としての性格や態度がつくられるであろう」との記述に比べると、民主社会の市民育成という考え方が薄められ、後退しているといわざるを得ない。

それと並んで、内容に関しても、「特別教育活動においては、児童会、学級会、クラブ活動など

を行うものとする」となり、一応「など」という留保付でそれ以外の活動の可能性も残してはいるが、26年版に比べ活動内容を強く規定し制約するものとなっている。それに加えて、「児童会活動」および「学級会活動」において、26年版で明示されていた「討議」という用語が、「学校生活に関する諸問題を話し合い」あるいは「学級生活に関する諸問題を話し合い」というように、「話し合い」という表現のみに統一された。

中学校用学習指導要領でも、特別教育活動の目標は同様に3項目に限定された。そのうちの第1項目では、「生徒の自発的・自治的な活動を通して、楽しく規律正しい学校生活を築き、自主的な生活態度や公民としての資質を育てる」とされ、「民主的」という文言は削除された。内容的にも、小学校同様に「など」という留保つきながらも、生徒会活動、クラブ活動、学級活動に限定された。その中では、生徒会活動は「主として学校における生徒の生活の改善や福祉を目指す活動、及びクラブ活動、学級活動などの生徒活動の連絡調整に関する活動を行う」とされ、もはや生徒会に討議機関としての規定は見出されなくなった。

(6) その後の学習指導要領における特別活動

昭和43年版(中学校は44年版)および52年版学習指導要領では、小学校・中学校ともに学級担任主導のガイダンス的な「学級指導」が特別活動の内容に加えられ、児童(生徒)活動および児童(生徒)会活動と共に三つの領域のひとつを構成した。平成元年版以降、「学級指導」は学級活動の一部となっている。「民主主義的」という表現はその後も用いられず、また学級会や児童(生徒)会に関し「討議」ないし「討論」という表現は用いられず、もっぱら「話し合い」という言い方だけになっている。

他方、昭和35年と45年の高等学校学習指導要領

改訂では、小・中学校とは異なり、特別活動（正式には、昭和35年版では「特別教育活動」と「学校行事」、昭和45年版では「各教科以外の教育活動」である）の目標に「民主的」という言葉が用いられている（昭和35年版では「民主的な生活のあり方を身につけさせ」とされ、昭和45年版では「民主的な社会および国家の形成者として必要な資質の基礎を育てる」と規定されている）。しかし、高等学校でも「討論」や「討議」という言葉はもはや見られず、平成元年以降の学習指導要領では、「民主的」という表現も、特別活動に関する限り、一切見られなくなっている。

（7）まとめ

これまで概観したように、戦後の昭和22年版および26年版学習指導要領では、特別活動に児童・生徒を民主主義的な社会の担い手として育てようという目標があり、そのもとで討論・討議が重要な手段として機能していた。昭和33年版学習指導要領以降、特別活動の目標から「民主主義的」という文言や精神が段階を経て薄められ、特別活動の内容からも「討議」が消えて「話し合い」のみとなったが、それに加えて、学習指導要領が以前のような教師の創意を認める「試案」ではなく、法的拘束力をもった「告示」となることにより、特別活動の中から活発な討議・討論は影を潜めていったのである。

第2章 キケロー^{xiii}の雄弁家論

（1）キケローと弁論の伝統

「不言実行」あるいは「以心伝心」という言葉が示すように、日本の精神風土は言論よりも実行を、あるいは言葉を通じずともお互いに分かり合えることを尊んできた。それに対し西洋では、すでに古代の民主政のアテナイにおいて、政治上の重要な問題が広場（アゴラ）での市民の討論によっ

て決定されており、豊かに言葉を尽くして議論し相手を説得する弁論術（レトリケー）は、市民の教養の重要な一部を構成していた。もっとも、このように古代ギリシアに起源を発する弁論ではあるが、通常その雄として想起されるのは、古代ローマの弁論家キケローである。高田康成によれば、「西洋は雄弁を尊び、レトリックは古代から中世、そして近代へと一貫して重要な教養であり、そのうらにはつねにキケローが存在した」^{xiv}。

というのもキケローは、「ローマ最大の雄弁家（orator）」^{xv}として共和政末期の政界、法廷あるいは思想界で縦横の活躍をしたうえに、彼の残した諸作品が弁論を学ぶ後代の人々にとって常に最高の規範であり続けたからである。たとえばルネサンス期、ヒューマニストの王者といわれたエラスムスも次のように評している。「キケローはたぐいまれなことばの巨匠であり、（中略）その技その熟達とはまことに偉大だったと言わざるをえない。雄弁に志す青少年の最も学ぶべきラテン作家は、キケローをおいてほかにはないと私は思う」^{xvi}。それゆえ、特別活動における討論の問題を取り上げる時、本家の西洋で弁論の伝統を築いたキケローにまで遡り、弁論や討論のもつ根源的な意味を掬い上げてみることは、大いに意味のあることであろう。

（2）弁論とは

弁論がキケローの時代のローマで有した意義をカンドル（Kandel I. L.）は次のように述べている。「志のあるローマ人にとって、人に抜きん出る道は軍人、法律家、政治家としての経歴のうちであり、またこのいずれの職業においても、都市国家（＝ローマのこと）の人々に最もたやすく認められるのは弁論の技術をわがものにすることによってであった」^{xvii}。重要な公的職業で指導力を発揮し栄達を果たすために、弁論は必須の能力なので

あった。それゆえキケローも、ローマにおいて「雄弁ほど熱意を持って考究されたものは他にない」(1-13)^{xviii}と述べ、しかし他方「さまざまな学術の研鑽、研究にこれまで携わった人の中で、最も数の少なかったのが卓越した詩人(poeta)と弁論家(orator)であった」(1-11)と、優れた弁論家(と詩人)の稀少さに言及している。

問題は、「優れた弁論家」(＝雄弁家)という言葉で何を意味するかであろう。もちろん、単に「弁が立つ」だけの人間や口先だけで実行力を伴わない「口舌の徒」は論外である。キケローも、「われわれが(通常)弁論家と称しているのは、じつは、修練を積み、舌のよくまわるある種の職人以外の何ものでもないのであって、賢者以外何びとも弁論家ではない」(1-83、カッコ内引用者)とする。では、賢さを備えた真の弁論家とはどのような人間であるのか。キケローはすでに早い時期の著作でこの点を次のように明言し、それは彼の終生変わらぬ「弁論」観となっている。

「ひたすら全ての努力を弁論の鍛錬に向ける者は、自分自身にも何の役にも立たないばかりか、祖国にとって有害な人物にしかならない。それに対して、祖国の利益を阻害するのではなく、祖国の利益の為に戦う手段として弁論で武装する市民こそ、自身にとっても全体にとっても最も有益で最も好ましい市民となるだろう」(De Inventione Rhetorica、1-1)^{xix}。

つまりキケローは、祖国への貢献という目的のもとに自らの弁論能力の開発・向上に励む者であって初めて、自分自身にとっても国家・社会にとっても価値のある真の弁論家になりうると考えるのである。ついでながらその際の祖国とは、特定の人や党派の所有に帰するものではなく、文字通り「みんなのもの res publica」としての国であり、

mos maiorum(「より大いなる人々 maiori」としての数え切れない多くの偉大な先人たち——それに比べれば、同時代の人間は「より小さな者達 minori」に過ぎない——が力を結集して作り上げてきた「方向性ないしは道 mos」)を受継ぎ発展させている偉大なるローマ^{xx}を意味している。

では、弁論家はどのようにして国家に貢献するのか。キケローは次のように言い表す。「多くの都市が建設されたのも、大多数の戦争が終結したのも、緊密な同盟が締結され、硬い友情が結ばれたのも、理性ばかりでなく弁論の成果でもあった」(1-1)。「救いを求める人々に援助の手を差し伸べ、災厄に見舞われた人々の心を奮い立たせ、安寧を保障し、さまざまな危難から解放し、市民社会の中での人々の権利を守ること以上に、王者の風格をそなえた行為、自由人にふさわしい行為、寛仁な行為が他にあるだろうか」(1-31)。国家が直面する困難かつ重大な、それこそ危急存亡の局面で、言論を通じて隠されていた真実を顕し、ゆがめられた道理を正してmos majorumを引き継ぎ進むべき進路を示し、人々の共感と賛意と協力を勝ち取るのが弁論家である。「民衆の衝動が、陪審員の良心が、元老院の威光が、たった一人の、たった一篇の弁論によって覆されること以上に、偉業や大業と言えるものが他にあるだろうか」(1-31)。キケローは、「国家の舵取り役(gubernaculum civitatum)」(1-46)こそが、真に優れた弁論家の果たすべき職務とするのである。

(3) 弁論家と弁論術

キケローは、弁論の「術」から見た理想の弁論家を、ギリシア以来の伝統に従って^{xxi}「言論によって解き明かされなければならないいかなる主題に出くわそうとも、その主題を、聡明に、配列に遺漏なく、詞藻を凝らし、記憶に誤りなく、また、口演においても威厳を伴いつつ弁ずる者」(1-64)

と説明している。では、そうした技能の習得についてはどのように考えていたのであろうか。

弁論の技術すなわち「弁論術」(レトリケー)は、シケリアでコラクス(Corax)およびティシアス(Tisias)によって体系的な弁論の原理として創始され^{xxii}、その後プロータゴラスやゴルギアースに代表されるような弁論教師達によって発展・普及された。彼らは、周知のように、ソクラテスやプラトンによって、知識の商人であるとか、自ら理解できない事柄をよく弁えているように見せかけるソフィストとして非難されたが、しかし他方ゴルギアースに学んだイソクラテスは、優れた弁論教師として多くの優秀な弟子を育成した。アリストテレースは弁論術に対し「その百科全書的な学問体系の中でしかるべき位置を与えた」^{xxiii}。その後ギリシアからローマへその言語、諸学問とともに弁論術も移入され、最初はおっぱらギリシア人の、ついではローマ人の教師によって弁論が教授され、様々な学説や著作が広められた(1-113)。

それに対しキケローは、弁論を狭い範囲で取り扱った学説——とりわけ、同時代の教師たちのそれ——については評価せず、「弁論の学術などというものは存在しないか、存在するとしてもごく脆弱なもののように思われる」(1-108)と述べている。というのも、彼らの中には、フォーラムでの弁論の実戦を自らは経験せずに教えている者さえもみられたからである。「弁論家固有の事柄そのものの中にも、修辞学者(rhetorici)と呼ばれる例の弁論教師達が伝授もせず、理解もしていない事柄が多々あるのである」(1-52)。とはいえ、キケローは、「その学問が何の助けにもならないと言えば嘘になるだろう。確かにそれは、それぞれの点で何を規矩とすべきか、また、意図した目的からそれないためには何を遵守すべきか、弁論家に注意を喚起する、ある種の教訓を有している」

と述べて、弁論に関する学の意義をまったく否定するわけではない。キケロー自身、アリストテレースの弁論に関する学説からは少なからず学んでおり、アリストテレースについては、「弁論術そのものは軽く見ていたけれども、自然の本質や本性を見抜いたまさにその同じ洞察力をもってこの弁論術に関する事柄をも眺めた」(2-160)と述べて、哲学的視野から弁論を考察した点を高く評価している。しかし、弁論に関する教説は、「弁論家達がそれに従ったから雄弁の誉れをかちえたというようなものではなく、雄弁な人が本能的になしていることを、ある種の人々が観察し、収集したにすぎない」(1-146)として、優れた弁論をなすための必要条件ではあるが、十分条件とはなりえないと考えるのであった。

(4) 弁論家の守備範囲

「弁論というのは人々が考えているよりもはるかに広大な何か、はるかに多くの学術や学問から成り立つ」(1-16)。民主政下のアテナイで生まれた弁論は、ギリシアからローマへと伝えられるうちに、洗練されもしたが、同時にその内包が切り縮められ、その多くが小手先の技術に堕してしまっていた。キケローはかつてのアテナイで見られた弁論について、「人間の倫理的性格に関わること、生に関わること、徳に関わること、政治に関わること、いっさいの事柄の認識と知識とを言論の理法と一体のものとして捉えていた」(3-69~73)と性格付ける。そのためキケローは、当時の弁論家たちがあらゆる学問知識を自らの弁論向上の糧にしようと大きな努力を払ったことを、「卑しい技術さえ唾棄することではなく、最も輝かしい学術から如何に食欲に知識を吸収しようとしたことか」(3-128)と賛嘆するのである。そのため、「昔のギリシア人の間では、『弁論家』という名は、学識の豊かさにしろ、名誉にしろ、今よ

りも何かずっと大きなものを伴って栄えていた」
(3-130) のである。

ところが、ソークラテースおよびプラトンにおいてその流れに大きな転回が生じたとキケローは考える。「美とは何か」、「正義とは何か」、「友情とは何か」というように、諸々の徳(アレテー)の究極のものを対話を通じて追求し続けたソークラテースと、師の思想をイデア論によって理論化したプラトンの両者は、共に自らは知識や洞察力と最高の雄弁の双方を兼ね備えていた(1-47、3-60)にもかかわらず、またそれまでこれらの営みに従事するものはすべて愛知者(ピロソボス)と呼ばれていたにもかかわらず、「弁論を論じ、実践し、教えている人々からその名前を取り上げ、本質上一体のものであるはずの二つの知識、すなわち英知をもって思考する知識と、詞藻を凝らして語る知識をその議論によって分離してしまった」(3-60) のであり、このときから「舌と心の乖離が始まった」(3-61)。こうして、ソークラテース以来、弁論の守備範囲から知の追求が除外され、弁論がごく狭隘な範囲に押し込められたとキケローは考えるのである。

これに対しキケローは弁論家の理想をかつてアテナイにおいて弁論が成立した頃に遡って考える。他の学芸はそれぞれ固有の対象領域を持ち、その点で自立しているのに対し、弁論にはそうした固有の領域はない(2-5)。むしろ弁論家というものは、「人間の生に関わる一切の事柄を探究し、聞き、読み、議論し、考量し、論じつくしていなければならない」(3-54)。それゆえ、(狭い意味での)弁論の鍛錬に加えてあらゆる分野の英知もなければ、誰も決して優れた弁論家とはならない(2-5) のである。こうしたキケローの弁論観をクラーク(Clark M. L.)は、「弁論と哲学の間の断絶を修復し、弁論家＝政治家への復帰という新たな総合」^{xxiv}を成し遂げたものと評価して

いる。

(5) 弁論の習得法

このようにキケローが弁論家に課した要求は途方もなく広大なものであり、それを満たすには当時の弁論家の生活は余りにも多忙であった。というのも、彼ら弁論家は「学問的知識の追求以前に実践の世界に足を踏み入れる」のが普通であり、「フォルムでの演説、公職を求めての選挙運動、国政を司る職務、友人知己に関わる用務といった実際の活動に全精力を傾け」ることになり、「学問的な事柄をゆつくりと考える暇もない」(1-78) からである。では、キケローの語るような、あらゆる学問に通じた弁論家というのはそもそも不可能な理想なのであろうか。この点について、キケローは次のようにいう。

「われわれの言論は、家での、また緑陰の学園での訓練から隊列の真っ只中に、砂塵と叫喚と先陣のまっただなかに、フォルムという戦線のまっただなかに連れ出されなければならない。人々の注視に耐え、才能のさまざまな力が試練に晒されなければならない。(中略)さらに、詩人の詩を読み、歴史を知り、あらゆる良き学芸の著作家や学者たちの著作を熟読し、訓練のためにこれを賞賛し、解釈し、正し、批判し、反駁してみなければならない。また、全ての事柄について常に賛否両論を論ずるようにし、いかなる事案においても蓋然的と思われる主張を導き出すようにしなければならない」(1-157・158)。

ここでキケローの言わんとするのは、弁論家たれんとする者は、ほどほどに準備を整えば、まずは実践の世界に飛び込むべきだということである。そこで自らの力を試し、力量の不足を感じるに依じて、それを補うようさまざまな学問分野の

著作を読めばよい。ただし、「フォルムを、議事堂を、係争を、国政を心がけている人には、学問をすることで一生を終えた人達が費やしてきたほどの時間を費やす必要はない」(3-86)と述べているように、弁論家の学問研究は専門の研究者とはおのずから異なる。キケローは、対象を適切な範囲に絞り、信頼できる指導者を求め、自分にふさわしい学び方を見出せば、あらゆる学問は容易に学べると考え(3-87)、「早く学べないような者はいつまでたっても学べない」(3-89)とさえ言い切るのである。というのも、弁論家が追求するのは、自らの主張に対し、より多くの人の共感と同意を取り付け、これを実践上の力へと転換することであり、換言すれば、彼は他の仕方ではありえない「観想知(エピステーメー)」を追求するのではなく、他の仕方でもありうる「実践知(プロネーシス)」に関わって自らの働きをなすのだからである。従って、学問研究に関し、弁論家の訓練として重要なことは、特定の学問に絞って進歩を求めることなく、多くの学問・知識を幅広く身に付けて、問題をより幅広い視野、より多様な観点から分析考察しうる能力を身につけることである。それゆえ、キケローは、さまざまな学者や作家の作品に関し、自らの弁論を構成するための参考として、これを縦横に分析し尽くし、賞賛も反駁もいずれもできるよう努めなければならないと言い、またあらゆる事案に関し、蓋然的と思われる主張を引き出せるところまで訓練することの必要性を述べているのである。

キケローはその他弁論の五段階、すなわち発想(inventio)、配置(dispositio)、修辞(elocutio)、記憶(memoria)、口演(actio)それぞれの訓練についても詳細に語っているが、本稿の文脈からは専門的に過ぎるため割愛することにするが、その中でも、キケローが弁論の訓練として書くことを強く勧めていることには注意を払っておきた

い。キケローによれば、弁論を志す人達はしばしば即席で弁論の練習を行うが、それよりも考え抜いた弁論を周到に準備することが勝り、しかしそれさえも、「入念細心に推敲された書き物」には及ばない(1-150)という。何故なら、我々が取り扱おうとするテーマに内在するトポス(=論点、論拠)は、我々が全能力を傾けて鋭敏に思索し模索するとき初めて脳裏に思い浮かぶものだからであり、しかもそれは、書くという行為の中で、弁論としてのある種のリズムと抑揚をもった語の配置としても完成されるからである(1-151)。弁論は確かに「論じる」技術なのであるが、実は「書く」という揺りかごの中で、真に成長を遂げるのである。

(6) 言論の力

ゴルギアースは「1. 何ものも存在しないこと、2. たとい存在するとしても、その把握は人間に不可能であること、3. またその把握がたとい可能であるとしても、これを隣人に言い伝えることはできないこと」^{xxx}を論じ、真理の基準を否定したと言われている。これと対比して言えば、ソクラテースとプラトンは、究極の存在は存在すると考え、それを認識することこそが哲学の営みであると考えた。他方キケローは、隣人に言い伝えることの重要性和可能性に力点を置いたと言えよう。

キケローは、ソクラテースの「人はみな、自分の知っていることに関しては十分雄弁である」という言葉を取り上げ、これに対し、「誰であれ、知らないことに関しては雄弁家とはなれない」が、しかしまた、「たとえそれを最もよく知っていても、言論を成し、言論を琢磨する術を知らなければ、知っていることさえ雄弁に語ることはできない」と自らの立場を説明する(1-63)。たとえ究極の真理を認識したとしても、「言葉の光輝を欠

いては、いかなる思想も輝きのあるものとはなりえない」(2-24)と言うように、それを語るに相応しい言葉を持たねば人には伝えられないし、ましてや感銘・感動を与え、人を動かすことは不可能である。弁論家の使命は、現下の問題に関する思考・洞察に新たな地平を切り拓き、それをよき言葉、力ある言論によって伝え、人々の賛同と協力を実践的な力へまで持ち来たらすことであり、つまりは人々がそれをもって生きるに足りる「真実」——究極のものでなくとも、人々がこれまで考え信じてきたものよりも「より真実に近いもの」(De Natura Deorum, 3-95)^{xxvi}——を提示することなのである。それを真になしうる者をキケローは「学識ある弁論家(doctus orator)」(3-143)と呼んでいるのである。

第3章 キケローから学ぶもの——特別活動における討論をどう考えるべきか

理屈を言う人間を敬遠し、言葉を介さずに分かり合える人間関係を重視する日本の精神風土は、議論に対する態度において、雄弁と論理的説得を尊ぶ西洋とは対極的である。大人の世界——典型的には政界を見ればよい——において、「流れを読む」ことや「落としどころを探る」ことが重視され、しばしば部外者には理解の困難な決着が図られるのと同様に、学校でも、学級会や生徒会の会合で、十分な議論を尽くす前に、担任や学校側の意向をすばやく察知したりリーダー的存在の児童・生徒がその意向に沿った意見を述べると、たとえ疑問や反対の気持ちがあってももはや言い出しにくい雰囲気となり、結局その方向で収束していくことが多い。もちろん、それが直ちに悪いというわけではない。全体としては無難な学級・生徒会運営であるのかもしれないし、形式上も児童・生徒による話し合いを経ているので、一応は

「民主的」ということにもなるだろう。しかし、こうした集会、このような集団活動を通じて育成される個人および社会人としての資質(=今日の特別活動の「目標」をまとめて述べたもの)とは、一体何であろうか。

もし我々が今後とも、一昔前のように、生まれ育った小さな地域共同体の濃密な人間関係の中で生涯暮らし続けていくのであれば、そうした勝ち負けや黒白をはっきり付けない合意形成も悪くはないであろう^{xxvii}。しかし、今日のように世界が国際化・ボーダレス化した状況の中で、文化的背景も、感性も、思考様式も大きく異なった人々と協力し、時には競争しながら共生していかざるを得ない時代にあって、彼我の間に横たわる隔たりの大きさを越えて合意と協力で到達する唯一の道は、率直で理性的な議論を粘り強く繰り返すことを通じてのみである。この点だけから考えても、われわれは特別活動における議論を活性化し、次の時代を担う子ども達に真の討議能力と自己表現能力を身につけさせねばならないのである。そこで、前章で考察したキケローの弁論観から、特別活動の学級会(ホームルーム)、生徒評議会(代表委員会)や生徒総会(児童集会)における討論・話し合いを活性化する上で、何が言えるかを考えてみたい。

(1) 弁論による公共への貢献

キケローによれば、真の弁論家とは国家・公共への貢献を自己の第一の使命と認識する者でなければならない。その自覚の有無が、その者の弁論の質を究極的に決定する。キケローの思想の核心的部分であるが、学校で弁論や討論に対するそうした意識を直接育むのは容易なことではない。もちろん、教えれば言葉のうへでは理解するであろうが、実感が伴わず、深い理解には至らない。そこでまず、自分が本当に適切なよい意見を言えば、

それが取り上げられてクラスや児童会・生徒会の運営に反映され、その意見を通じてクラスや学校にささやかながら役に立ったという経験を持たせることが大切である。あるいは友人の意見が取り上げられるのを見て刺激され、自分も積極的に意見を言おうという気持ちになることもあるであろう。重要なことは、そうした機会を数多く準備することであり、子ども達の発言を大切にすることである。

大学の「特別活動論」の受講生に小・中・高で経験した特別活動の中から特に思い出に残っているものを尋ねると、極めて多くの学生が、文化祭の合唱コンクールや演劇を挙げる。その理由として、ほとんどの学生が、最初は合唱曲や演劇の演目がなかなか決まらず、時には喧嘩すれすれの事態にまでなりながらも議論を重ね、ついには皆の考えが一致をみたことや、そうして自分達が決めた曲や劇を、自分達の力だけで精一杯練習し、演じきったことを述べている。こうした文化祭の行事は、曲や演目の選択から、準備、練習、公演まで、ほとんどすべてを生徒が決定する。自ら決定し自ら実行することを学校での「自治」と呼ぶならば、このような文化祭での活動は、生徒にとって極めて重要な、数少ない自治領域である。生徒たちは自らに決定が任されていて、決定せざるを得ないがゆえに、真剣に本気の議論を戦わせるのである。教員の側としては、他にもそうした児童・生徒の自己決定を促す場面を数多く準備し、児童・生徒の討論を通じて学校運営上のさまざまな事柄が実際に決定されるようにすることが大切であり、児童・生徒に自分達の討論の成果が実感できるようにしなければならない。

古代のアテナイでは討論に勝った者がその実行に際しての指導的役割を果たしたが、それと同じように、特別活動でも、討論を主導した生徒に当該の事柄のリーダー役をまかせるのがよいと思われる。

ただし、あくまでもその事柄に限ってのリーダー役であって、エリートを作るのが目的ではない。そうすることで、言論と行動とを一致させる機会とするのである。当然ながら、成果を上げられなければ、再度討論に付し、新たな方針とそのリーダー役とを選ぶ。リーダーには、明確なヴィジョンとそれを伝え説得する言葉と共に、それを実現できる知識や技術力をも兼ね備えることが要求される。指導する側としては、さまざまなテーマを準備し、たとえ小さな問題でも、多くの児童・生徒が自分のアイデアを提案し、仲間を説得し、その同意と承認を受けて、実行における指導的役割を経験させることを目指すべきであろう^{xxviii}。

(2) 弁論・討論の基礎的知識・技能を学ばせる

キケローは、学問としての弁論術が直ちに優れた弁論家をつくるものではないと考えていたが、他方、弁論に関する理論的知識が一応の基準としてある程度有用であることも認めていた。古代ローマでは、自由市民の父親は、息子をフォルムや元老院の議場へ連れて行き、本物の弁論や討論がいかなるものであるのかを、その実際の様子を見せて教育していた。日本では、もとよりそのような機会や伝統は皆無であり、優れた弁論がどのようなものであるのかさえもよくは知られていない。そこで、弁論の伝統のある国で歴史を重ね洗練を経た、弁論・討論の形式やその他の基礎知識については、あらかじめ基本的なところを教えることも必要であろう。もちろん、それを墨守するためにではなく、将棋の定石、あるいは茶道・華道や武術の型のように、まずはそれを消化し体得したところから、真に自由な創造が可能となる出発点としてである。

(3) 弁論・討論から自ら探求する学習へ

キケローは、あらゆる方面の学識を備えた弁論

家の理想像を *doctus orator* として描いていた。しかし同時に、*doctus orator* とは、あくまでもフォルムという実践の場を教室として育つものであった。よき討論・弁論のための基盤として、あらゆる領域の知識に通じていることは無論望ましいが、予めそのことを求めるのではなく、まず討論や弁論に携わり、よき討論や弁論への意欲が育って行くに連れ、生徒自身がより広範な知識の必要性和有効性を認識する結果、様々な学習に意欲的に取り組むようになる、というのが自然の順序であろう。最初に直観的なイメージとして抱いた自らの考えや論点を、他者に対し説得力のある弁論にまで仕上げるためには、さまざまな知識や情報による裏付け・補強を必要とし、かつまたしっかりとした論理を構築することが要求される。

そうした実際の必要に迫られて文献や様々な資料を探し出し、分析し、まとめ上げる学習は、取り扱う情報の量においても、幅と深さにおいても、通常の教室での授業では考えられないほどの学習量となり、しかもそれは自発的に行われるが故に、きわめて容易に行いうるのである。また、より重要なことは、そうして収集した知識を自分の主張と結び付け、論としてまとめていく中で、一方で知性の働き方を知り、知識や情報といわれるものの成り立ちや限界についての洞察を深めるとともに、他方そうした知識を吸収し同化することを通じて、自分の精神世界が広がり、既に萌芽的に抱いていた自分の思想がより明確で豊かなものになり、また他者に対する議論としてもより強い説得力を持つようになるということである。こうした精神の内包の拡大、および一層の緊密化をもって「教養」と呼ぶとすれば、弁論・討論は「教養」を要求し、かつまた「教養」を可能にすると言うことができよう。

(4) 市民の責務としての弁論能力

キケローは、周知のように、古代ローマの共和政が衰退し、三頭政治から帝政へと向かう流れの中で、その潮流に抗し、共和政ローマの伝統を守ろうと渾身の努力を傾けた人物である。彼の政敵達が強大な武力を背景に政治力を行使したのとは対照的に、キケローはあくまでも言論という手段にのみ頼って活路を開こうとしたが、時代の波に吞まれ、ついには露と果てる運命ではあった。しかし、キケローの言論にのみ訴える姿勢は、その数々の名演説、名著と共に後代に残り、腕力でも富でもなく、言論こそは政治過程における合意形成の最高的手段であると信じる幾多の人々にいつまでも感銘を与えてやまないものである。

今日、代議制民主主義が、民意を吸い上げて政治過程に反映するという機能を必ずしも十分に果たしていないことが明らかになり、様々な問題が、政治に直接携わる人々だけではなく、一般市民による討議によってより高い視点、より広い視野から把握され、真に衆知を集めた解決へと持ち込まれるのでない限り、これからの民主主義に真の安定と発展はないとの考え方が生まれ、「討議デモクラシー」として西洋で広がりを見せ始めており^{xxx}、いずれ日本でも影響力を増していくものと考えられる。日本でもすでに司法過程に裁判員の制度が導入されることが決定しているが、そうした傾向を何らかの形で反映しているのであろう。偶々であれ、裁判員に選ばれた人は誰もが、他者の考え方に十分耳を傾けながら、同時に自らの考えをまとめあげ、それを明確に責任をもって他者の前で示さなくてはならなくなる。このようにして、徐々にではあるが、我々は直接的な政治過程を我々の手に取り戻す必要があるのであり、そのための準備としても、またそのことを促進するためにも、我々は子ども達に討論・弁論能力を育まなくてはならないのである。

まとめに代えて

本稿では、今日の特別活動における討論・話し合いの活動が低調となっている原因を、学習指導要領の変遷の中で、特別活動の目標から「民主主義」や「民主的」という文言が削られ、同時に活動内容の上から学級活動や生徒会活動における「討論」・「討議」がもっぱら「話し合い」に統一されたことにあるのではないかと考え、その点に関し、学習指導要領の変遷を詳細に検討した。昭和33年版の学習指導要領以降、「民主主義」・「民主的」という文言が削られるのと並行して、児童・生徒が自らの決定のもとに活動できる自治領域が実質上大幅に切り詰められ、反対に学校・教師側の管理・指導が強化されて行った。恐らくはそれに伴って、学級会や生徒会での議論は児童生徒を燃え立たせるものを失い、どこか形式的なものになってしまったのであり、恐らく今日の「話し合い」の低調さはその延長線上にあるのであろう。というのも、児童・生徒は、問題の解決が自らの決定に任されているからこそ、また自分の考え方が学級や生徒会という全体の役に立つと考えるがゆえに、問題に全力で真剣に取り組み、白熱した討論も行うのであるが——そしてそのような討論こそが、キケローの論も示していたように、子ども達のあらゆる知識、あらゆる能力を動員し総合して、真に深く広い学びを可能とするのであるが——既に大枠は学校によって決められており、ごく一部の些細な事柄の決定が任されているに過ぎないような時に、いったい誰が全力を傾けて話し合うであろうか。

今日の特別活動における話し合いが低調であるのは、ある意味で当然の結果に過ぎないのかもしれない。民主主義社会の担い手としての資質を伸ばすことを特別活動において真に求めるのであれば、相当大きな問題の決定も敢えて児童・生徒に委ね、その結果として真剣で白熱した討論・討議

を引き出すことがぜひとも必要なのである。逆に、そうした危険はあえて冒さず、学校が大半を決めて、児童・生徒には無難なところだけを決めさせるやり方を選ぶのであれば、今のような低調な話し合いは、当然の結果として受け入れなければならないのかもしれない。

平成10年版学習指導要領において、国語では「話すこと・聞くこと」が重視され、総合的な学習の時間における配慮事項として「発表や討論」に言及がなされている。これは討論・弁論能力を高める上で望ましい方向への一歩前進を意味していることは間違いがない。しかしその際も、我々は、デューイが子ども達の言語能力・発表能力を最も伸ばすのは、用意された文章を学んで暗誦することによってではなく、子ども達が本当に表現したいものをもっているときであるといったことを、しっかりと覚えていなければならないであろう。

- i 中根千枝『タテ社会の人間関係』講談社、1967年、第3章・第7章。足立幸男『議論の理論』木鐸社、1984年、4頁。
- ii T.P.ローレン、『日本の高校』サイマル出版会、1988年、174～181頁。
- iii 高木貞敬『脳を育てる』岩波書店、1996年、第1章。
- iv 宮坂哲文『新訂特別教育活動』明治図書、1959年、1頁。
- v 文部省『新しい教育課程』昭和33年、3～4頁。
- vi 『米国教育使節団報告書』建帛社、1985年、84～85頁。
- vii 『米国教育使節団報告書』建帛社、1985年、86～89頁。
- viii 村井実訳『全訳解説 アメリカ教育使節団報告書』講談社、1979年。
- ix 岸田元美『話し合い学習の理論と技術(上巻)』明治図書、1971年、12頁。
- x 足立幸男『議論の論理—民主主義と議論—』木鐸社、

- 1984年、18頁。
- xi 林部一二『特別教育活動の理論と運営法』黎明書房、1950年、123頁、126頁。
- xii 林部一二、前掲同書、147頁。
- xiii Ciceroの日本語表記は「キケロー」および「キケロ」の二通りがある。本稿では基本的に「キケロー」を用いたが、引用文献についてはその表記どおりとする。
- xiv 高田康成『キケロ』岩波書店、1999年、iii頁。
- xv Encyclopaedia Britanica、2003年CD版。
- xvi エウジェニオ・ガレン『ヨーロッパの教育』近藤恒一訳、サイマル出版会、1974年、175頁。
- xvii Kandel, I. E., History of Secondary Education, Cambridge・Massachusetts, The Riverside Press, 1930, p.26. なお、括弧内は引用者。
- xviii Cicero, De Oratore, E. W. Sutton and H. Rackham (vol.1&2) H. Rackham(Vol.3) ed., The Loeb Classical Library, (「弁論家について」『キケロー選集第7巻』大西英文訳、岩波書店)。同書からの引用は章番号と節番号のみを記す。キケローのその他の作品については、本文中には、初出の箇所にラテン語作品名を、2度目以降は作品名の略号を示す。略号は Lewis and Short, A Latin Dictionary, Oxfordの表記に従う。また、訳文は岩波版『キケロー選集』による。
- xix Cicero, De Inventione, H. M. Hubbell ed., The Loeb Classical Library, (「発想論」、『キケロー選集第6巻』片山英夫訳)。
- xx mos maiorumのこうした解釈については、岡道夫『ギリシア悲劇とラテン文学』岩波書店、1995参照。筆者のラテン語の師である山下太郎先生(現北白川学園理事長、元京都工芸繊維大学助教授)からもご親切なご教示をいただいた。
- xxi ここで述べていることは、ギリシア人に由来する *inventiō* (発想)、*dispositiō* (配置)、*elocutiō* (修辞)、*memoriā* (記憶)、*actiō* (口演) におおよそ対応する。Clarke M. L., Rhetoric at Rome, Cohen & West Ltd., 1953, (Revisions and introduction by D.H.Berry, Routledge, 1996) p.15.
- xxii Clarke M. L., Rhetoric at Rome, p.1.
- xxiii 佐藤信夫『レトリック感覚』講談社、1992年、19頁。
- xxiv Clarke M. L., Rhetoric at Rome, p.9.
- xxv 山本光雄訳編『初期ギリシア哲学者断片集』岩波書店、1958年、101頁(DK.82B3)。
- xxvi Cicero, De Natura Deorum, H. Rackham ed. The Loeb Classical Library (「神々の本性について」『キケロー選集第11巻』山下太郎訳、岩波書店)
- xxvii 佐藤淑子『イギリスのいい子、日本のいい子』、中央公論社、2001年、140頁、174頁。
- xxviii このあたりの叙述は、蜂屋慶の集団指導の考え方を参考にした。たとえば、蜂屋慶『集団指導と教育愛』黎明書房、1976年。
- xxix 篠原一『市民の政治学』、岩波書店、2004年、156頁。

