早稲田大学大学院教育学研究科紀要　別冊　31号―２　2024年３月


# 高等教育のジェンダー関連科目における教育方法についての一考察
## ―論争的なジェンダー問題を取り扱った「ディベート」実践に着目して―

持　田　　　洸

## １．はじめに

国連総会で2015年に採択された「持続可能な開発目標」(Sustainable Development Goals，略称SDGs）には，その17の目標の１つとして，「ジェンダー平等を達成し，すべての女性・少女のエンパワーメントを行う」ことが設定されている。いわゆる「ジェンダーの主流化」が国際的な共通課題である昨今において，現代社会を生きる一市民としてジェンダー平等の視点を備えていることが重視されているにも関わらず，我が国は男女格差の解消において世界から大きく遅れをとっている(1)。この現状を変革するために，「教育を通じて『女性の能力の発揮を制限していた社会化の伝統的なパターン』に女性が対抗できる力を養い，『閉ざされた分野』の学問領域はもとより管理的地位などあらゆる分野の意思決定領域に参画するよう女性をエンカレッジし，そして女性の『リーダーシップ』を鍛えること」(2)，すなわち「教育」による働きかけが求められるところである。しかしながら，ジェンダーの観点に立った教育に関する研究において，「初等・中等教育機関の教育実践と研究が主体であり，高等教育機関ではまだ十分ではない」(3)現状にある。すなわち，高等教育のジェンダー関連科目における教育の実践と研究の充実性が強く求められていると言えよう。それに加え，大学教育においてアクティブ・ラーニング型授業への転換が求められていること，そして大学でのジェンダー関連科目の課題の一つとして，「問題発見型・問題解決型授業に取り組むこと」(4)が挙げられていることからも，問題発見型・問題解決型のアクティブ・ラーニングの実践と研究が急務である。

以上の点を踏まえ，本稿では問題発見型・問題解決型のアクティブ・ラーニングの手法の一つである「ディベート」を用いた，ジェンダー関連科目における高等教育の授業を設計することを目的とする。本稿の流れは以下の通りである。まず，高等教育のジェンダー関連科目におけるアクティブ・ラーニングの実践に関する先行研究を概観し，その特徴を整理する。次にディベートの概要と方法，育まれる資質・能力及びディベートに対する批判とその応答をまとめ，次章以降の検討材料とする。その後，ジェンダー関連科目においてディベートを行う意義について，論争的なジェンダー問題の存在と，そのような問題に対する社会実践の場としてそれが寄与することから論じた上で，これらを踏まえた授業設計を提案する。以上の論考を通して，その実践が求められているジェンダー関連科目に

おけるアクティブ・ラーニングの一モデルとして，研究上の意義を見出したい。

## ２．高等教育のジェンダー関連科目におけるアクティブ・ラーニングの実践に関する先行研究

先に述べたように，2017年時点で高等教育機関におけるジェンダー関連科目の教育研究は十分とは言えない現状にあるが，それ以降において豊富となったとは言えないままである。本章では2017年以降のそれらの研究について取り上げ，ジェンダー関連科目の教育研究の現状を整理する。

堀川修平・冨永貴公は，大学教育を含めた成人教育を対象に，23枚の「性」について書かれたカードを用いたグループワークを通して，性の多様性について意識することを目的とした実践モデルを提唱している。まず，カードを「性」のグループにいくつかに分け，それぞれ分けた「性」のグループに名前を付け，知識を共有する。その後，グループワークの成果を発表した後，ジェンダー・セクシュアリティ論の学問知としては①こころの性，②からだの性，③好きになる性，④ふるまいの性，⑤制度的性別に分けることができるということを共有する。その後，日常生活に潜むジェンダー・セクシュアリティ差別を明確に問題化するために，それらの知識が必要であるということを伝える，といった流れのモデルを示している(5)。また三上喜孝は，国立歴史民俗博物館の総合展示をジェンダーの視点から見直し，その問題点についてプレゼンテーションを行うといった課題解決型学習の形式の授業を大学で試みているが(6)，実践研究として受講生にどのような教育的効果が得られたかについては明確にされていない。総じて見れば，未だにジェンダー関連科目における教育研究は発展途上の最中にあり，十分とは言い難い現状にある。また，その内容も啓発的なものが中心であり，論争的問題の解決といった視点から行われているものは乏しい。

ところで，ジェンダー関連科目における教育研究の分析の視点として，ジェンダーに関する「現代の諸課題について多面的・多角的に考察する力」について論じておきたい。内閣府男女共同参画局「令和２年度版　男女共同参画白書」の中で，「文部科学省では，学習指導要領に基づき，児童生徒の発達の段階に応じ，社会科，公民科，家庭科，特別活動等の教科等，学校教育全体を通じて，人権の尊重や男女の平等，男女が共同して社会に参画することや男女が協力して家庭を築くことの重要性についての指導の充実を図っている」(7)と示されている。また，その一つである公民科の目標には，育成を目指す資質・能力の３つの柱のうち「思考力，判断力，表現力等」にあたるものとして，「(2) 現代の諸課題について，事実を基に概念などを活用して多面的・多角的に考察したり，解決に向けて公正に判断したりする力や，合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力を養う」(8)とある。ここにおける「現代の諸課題について，事実を基に概念などを活用して多面的・多角的に考察……する力」については，「社会的事象等個々の仕組みや働きを把握することにとどまらず，その果たしている役割や事象相互の結び付きなども視野に，事実を基に概念などを活用して様々な側面，角度から捉えることのできる力を示している。このうちの『多面的・多角的に考察』するとは，学習対象としている社会的事象等自体が様々な側面をもつ『多面性』と，社会的事象等を

様々な角度から捉える『多角性』とを踏まえて考察することを意味している」[9]と説明されている。以上を踏まえた際，あくまで啓発的な内容に留まった場合，論争的なジェンダー問題に対して多面的に考察する力は育まれても，多角的に考察する視点が見落とされる懸念がある。勿論啓発的な内容の重要性は周知の通りであるが，ジェンダー問題はしばしば「ジェンダー平等の立場や動向」と「それに反対する立場や動向」といった二項対立的な図式で描かれることが多く，後者の主張やその論拠を見落としては，社会的分断を伴うおそれがある。ここから，ジェンダー平等の達成を念頭に置いた場合，問題解決的な視点を伴った授業設計がより求められるところである。

ここから本稿では，ディベートを取り入れることがジェンダー問題を多面的・多角的に考察する力，及びそれを駆使して問題解決に取り組もうとする意識の醸成に寄与することを仮説として取り上げ，次章ではその検証に先立って，ディベートの詳細について論じることとする。

## ３．ディベートとは

### 3.1. ディベートの概要および方法

松本茂は，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」[10]と定義している。なお，松本はディベートを「教育ディベート」と「実践ディベート」の２種類に大別しており，「教育ディベート」を教育の一環として授業で行う「授業ディベート」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」とに分け，さらに「授業ディベート」を「論証重視型ディベート」と「話し方重視型ディベート」に分けている。「論証重視型ディベート」は，「リサーチ（調査）を徹底的に行った結果得た証拠資料を駆使した論証を重視するディベート」であり，「鵜呑みにしない思考能力を向上させることなどを目標に行う」ものであること，また「話し方重視型ディベート」は，「話し方を重視した即興ディベート」であり，「人前で堂々と，聞き手を引きつけるように上手に話ができることを重視」するものであると説明している[11]。

学校教育における「授業ディベート」は，1990 年代終わり頃から導入されている。この時代，「総合的な学習の時間」の導入などの影響もあり，日本語によるディベート活動は小・中・高の授業でも積極的に取り入れられるようになった。2002 年には，文部科学省国際教育課が「英語が使える日本人育成のための行動計画」という構想を打ち上げたのを契機に，外国語，すなわち「英語」でのディベート教育が促進された。さらに 2008 年，中央教育審議会より批判的思考力・論理的思考力を育成することの重要性が明示されたため，再びディベートという教育手法に注目が集まった。大学においても，1990 年代より「日本語ディベート」「英語ディベート」といった科目が新設され，「フレッシュマン・セミナー」や「基礎演習」といった初年次教育科目において，日本語ディベートの活動が取り入れられるケースが徐々に増えていった[12]。

その後の 2012 年８月，中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け，主体的に考える力を育成する大学へ～」（答申）の中で，「従来のような知識の伝達・

注入を中心とした授業から，教員と学生が意思疎通を図りつつ，一緒になって切磋琢磨し，相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り，学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的，倫理的，社会的能力を引き出し，それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義，演習，実験，実習や実技等を中心とした授業への転換によって，学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる」[13]ことが示され，アクティブ・ラーニングの必要性の喚起と同時に，ディベートがその一手法として明確に位置付けられた。なお，文部科学省は「ディベート」を「与えられた論題について肯定側と否定側に分かれて，一定のルール，進行の方法，制限時間などに従って，自分の立場の正当性を聴衆に受け入れてもらうことを目的として議論する対立型の言語活動である」[14]と定義している。また，中井俊樹編『アクティブラーニング』においても，その手法の一つとして「ディベート」が紹介されており，そこでは，「あるテーマについて異なる立場に分かれ，交互に立論，質疑応答，反論などを行う技法。チームに分かれて試合形式にする場合も多い。その場合は第三者として教員や学生がジャッジとなり，どちらの主張の方が説得力があったかを評価しフィードバックする」[15]と示されている。

教育ディベートにおける論題の設定は，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契機として非常に重要な役割を果たす。その形式はディベートによって異なるが，事実の真偽を扱う事実論題，価値判断を扱う価値論題，問題提起と現状改善のための政策を扱う政策論題の３つが代表的な論題となる。ディベートでは，これらの中で設定された論題に対してディベーターが肯定側と否定側に分かれ議論を交わし，聴衆もしくは審判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客観的に説得するコミュニケーションという点である[16]。

### 3.2. ディベートを通して育まれる資質・能力

ディベートを通して育まれる資質・能力については，数多くの言及がある。坂口寛子は先行研究の整理を通して，授業ディベートの教育効果について，①批判的思考力の育成，②論理的思考力の育成，③協調性の育成，④幅広い知識の習得，⑤英語力向上，⑥プレゼンテーション力の向上，⑦英語学習意欲向上，⑧情報収集・活用能力育成，⑨迅速な思考力の育成，とまとめている。⑤と⑦は語学に関するものであると言えるが，論理や根拠を明確にした論理性や他者視点に立った多角的な思考，説得性の育成の上でその実践の重要性の高さを示している[17]。高畑伸子・清水真澄は，ディベートに取り組んだ生徒が，その面白さや話すことの重要性に加え，論理的に物事を述べることの重要性に気づき，自ら学ぶ姿勢へとつながったことを論じており[18]，知識・技能や思考力・判断力・表現力等の観点のみならず，学びに向かう力・人間性等の点においても育まれることが期待される。宮脇かおりは，論証重視型ディベートを行う場合，興味のあるテーマを調べさせ，論題を作成させることで学習者の興味や主体性を最大限尊重することができ，学習意欲の維持につながることから，学習者のレベ

ルや学習目的によって調整をしつつ，学習者が主体的に学ぶアクティブ・ラーニングの一技法として，論題作成を取り入れる価値があることを論じている[19]。また田島慎朗は，ディベートの可能性を公共に資する側面から論じており，「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」[20]としてディベートが機能することが期待されていることを述べている。

以上のことから，学習指導要領における資質・能力の3つの柱である「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の観点を踏襲した際，その全ての要素を網羅していることが伺える。さらに，その論題から興味関心に基づいて学習者自身が設定したり，学習集団の外にも目を向ける機会を設けたりするなど，様々な工夫を凝らすことで，その学習効果がさらに高まることが示唆されている。

### 3.3. ディベートに対する批判とその応答

先においてディベートには多様な教育効果があることを示したが，二項対立的に諸問題を取り扱うというその特徴から，様々な批判もまた挙げられている。例えば磯崎育男は「2つの選択肢の戦いの中で，第三の道，第四の道などを模索することが難しくなる」結果，「これでは実際の複雑な政策決定には耐えられないと同時に，多様な価値観形成も行えないことになる」と論じている[21]。また，苫野一徳は，「教育はこどもの幸せのためにあるのか？ それとも，国家を存続・発展させるためにあるのか？」等の問いを例に挙げながら，二項対立的な問いを用いることでどちらかが正しい答えであるかのように人をあざむく（「問い方のマジック」）可能性があることや，議論に勝敗をつけようとする場合に，「帰謬法」（相手の主張の矛盾や例外を見つけ出し，そこをひたすら攻撃・反論しつづける論法）に頼りがちになってしまう点があることを指摘している[22]。

このような批判に対する「応答」として，久島玲の論考が示唆に富んでいる[23]。久島は，言語学の音韻論の研究者トゥルベツコイ（Nikolai Trubetzkoy 1890–1938）の分析に依りながら，議論教育において扱われる二項対立の図式を，これに対して投げかけられる批判をさらに批判的に検討することによって，再考している。ここにおいて，「二項対立は多様性を見落とさせる」という先に取り上げたような批判は，「二項対立の多様性」を見落とすことで生まれているものであったことを分析し，複数のタイプの二項対立を，議論教育の目的に応じて使い分けることの必要性を論じている。

この「二項対立の多様性」とは，「欠如的対立」「漸次的対立」「等値的対立」のことである。「欠如的対立」は，二項のうちの一方がある標識の存在によって，そしてもう一方がその標識の不在によって特徴づけられるものである。すなわち有標と無標の対立であるということができ，例としては「日本は裁判員制度を廃止すべきであるか否か」という議題が該当する。この議題では，一方に「日本は裁判員制度を廃止すべきである」が，そしてもう一方に「廃止すべきでない」が置かれ，「廃止すべきである」以外のすべての選択肢（例えば「対象事件を絞る」「執行方法を変更する」など）は，「廃止すべきではない」の方に属することになる。「漸次的対立」は，同じ特徴の異なった度合または段

階によって特徴づけられるものである。程度の最大と最小という最端が項としてあらわれ，他は中間として扱われる。また，例としては「牛丼で利益を上げるには商品の価格は高い方がよいか，それとも低く設定するのがよいか」等が該当するが，これは価格という連続的・段階的な差異を扱っており，かつその程度の両端を「高い」「低い」という形で切り出して二項を設置しているためである。「等値的対立」は，二項が同じ資格を持つものである。資格とは何であるかは明瞭でないが，存在／不存在でも段階的な差異でもないといい，先の苫野が示した「教育は子どもの幸せのためにあるのか？ それとも，国家を存続・発展させるためにあるのか？」といった例が該当する。

このような二項対立の３種類のタイプの整理の後，議論教育の目的に応じてこれらがどのように使い分けられるのが望ましいかを久島は検討している。ここにおける「議論教育の目的」は，「発散」と「収束」に二分しており，前者は「複数の解決策を想起することであり，創造性の領域に属する」こと，後者は「問題に対する一つの解決策を推論することであり，問題解決に属する」ことである。そして，収束の議論において漸次的対立や等値的対立を持ち出すことは，二項が全事象を網羅していないことから，議題として適していないこと，また「他の項を見落とす」というディベートに対する批判は，収束の議論において漸次的・等値的二項対立が用いられた場合には当てはまる一方，そのほかには当たらないものであったことを明らかにした上で，二項対立批判を回避する方策を提案している(24)。

この久島の論考に依って先の批判を回避するならば，論争的なジェンダー問題の解決策を考察する，という目的でディベートを行うのであれば，それが「収束」の目的にあたることから，「欠如的対立」に分類されるような議題を取り扱うことが望ましいと言える。

## ４．ジェンダー関連科目においてディベートを行う意義

それでは，ジェンダー関連科目においてディベートを行うことに如何なる意義を見出すことができるのであろうか。まず，第２章で示したように，ジェンダー問題を多面的・多角的に考察する力，及びそれを駆使して問題解決へと向かう意識を育むために，ディベートが効果的であることが考えられる。そして第３章第２節で示したように，ジェンダーに関する諸課題についてのディベートを行う中で，自身の立場の主張について複数の視点から論を展開することを通して多面的に考察する力が，また相手がいかなる主張を展開してくるのかを予想することや，ディベートで展開された議論を通して第３の主張についても考えることで多角的に考察する力が育まれる。そして，ジェンダーに関する現代的な諸課題について，ディベートを通して多面的・多角的に考察することで，ジェンダー平等の達成のための市民としての資質・能力が育まれる。これに関して師岡淳也は，アメリカのディベートやスピーチ教育において強調される教育効果の１つとして，「市民として効果的に社会における公的な問題に関わる力を身に付けること」があり，そのような市民教育としてのディベートの在り方として，「社会実践としての議論」という考え方の重要性を説いている。教室におけるディベートや大会におけるディベートは一種のシミュレーションであり，実際の政策プロセスに影響を与えることは意図し

ていないが，その一方で，教室や大会での議論を，社会実践の一つとして捉える視点が重要である。その際に，ディベート教育では単なるファクトチェック，単なる論理性のチェックだけではなく，どのような価値判断が含まれているのか，議論の前提にはどのような利害関係があるのかということにも批判的な目を向けることが大切である。加えて，ディベートを通して社会と関わっていくという視点が重要であり，授業で学んだことを，実際の社会問題の解決に向けて，どのように生かすことができるのかという視点を持ち，教室内での議論と教室外での議論の繋がりを考え，両者を架橋する試みが重要である。以上のように師岡は社会実践としての議論の場として，ディベートの意義を説いているのである(25)。確かにジェンダー問題はしばしば「ジェンダー平等の立場や動向」と「それに反対する立場や動向」といったような二項対立的な図式で描かれることが多く，そのような実際的な対立的論争を社会実践の一つとして教育の場で行うことにディベート実践の意義を見出すことができる。

では，実際にはどのような対立があったのであろうか。その顕著な例として，「バックラッシュ」が挙げられる。「バックラッシュ」とは，「ジェンダー平等（男女共同参画，ジェンダーフリー，男女平等，フェミニズムなど）の施策がすすむことに対する組織的な攻撃（反撃，巻き返し，反動，抵抗）のこと」(26)であり，他のバックラッシュの意味と区別するために「ジェンダー・バックラッシュ」という用語が用いられることが多い。このバックラッシュは，あらゆる手法(27)においてジェンダー平等の流れを妨げてきた歴史があり，日本においては「90年代後半に浮上し2000年以降全貌を現し」(28)，その中でジェンダー概念および「ジェンダー」という問題の立て方自体を無効にしようとする動きも見られた(29)。伊田広行は，バックラッシュ派について「『カタカナ語で意味のわからない，過激で，社会を破壊する，非科学的な概念だ』というプロパガンダとして，ジェンダーおよびジェンダーフリー，リプロなどを言う性教育を攻撃している。つまり，ある概念にむちゃくちゃなイメージをつけて攻撃をしているのだ」(30)と非難した上で，「私たちは，バックラッシュ勢力が目指しているものを見極め，私たちの運動が積み重ねてきた成果を守るために，違いを尊重しながらも，バックラッシュのプロパガンダ的なやり方に対抗していかなければならないと思う」(31)と論じている。また，浅野富美枝は「このような『バックラッシュ』に対して，フェミニズムの側は統一的な見解を持たず，突きつけられたフェミニズムにとっての根本問題に対しても，議論を展開して自らの立場を世に公表するというようなことはしなかった。そもそもフェミニズムは，一つの統一的な見解を持った思想体，運動体ではない。またそれは，一つのテーマに対して合意形成の努力をすることを本質としない。したがって，主張も行動もさまざまで，ある場合には敵対的な状況さえ見られ，一部のフェミニストが攻撃されていることに対して他のフェミニストは傍観者であることがしばしば見られ」(32)，その結果として「『バックラッシュ』に対する対応の遅れを招き，『バックラッシュ』を助長させる一つの要因となった」(33)と分析している。

このように，バックラッシュがジェンダー平等の対立項として位置付けられていることや，その説明の中で，（ジェンダー平等に対する）「攻撃」といった言葉が多用されていることから，その立場や動向に対して否定的な意味合いが喚起される。それでは，「ジェンダー平等を目指す立場」が「善」

であり，「それに反対する立場」を「悪」として位置付けることが可能なのであろうか。これについて，「クォータ制」の是非を例として考えてみたい。「クォータ制」とは，「伝統的な差別の積極的是正」のための「ポジティヴ・アクション」（positive action）の一類型であり，それ自体も様々な形態があるが，例えば政治の場合，女性が全議会議席の一定の割合を獲得できるように選挙制度を定めるなど，格差是正のためにマイノリティに割り当てを行う手法のことを指す(34)。このような特別措置，特に強制性を伴うものについては多くの法的・理論的問題点について論じられているが，とりわけ逆差別とスティグマ（劣勢の烙印）の問題がその限界として今日でも議論されている(35)。この例の中で，ポジティヴ・アクションというジェンダー平等達成のための施策に対して反対する立場の論理を概観できるが，このように二項対立的に捉えられるジェンダー問題の背後には，価値判断や利害関係が含まれていることがあり，両者の意見を踏まえた上でその解決策を考えていくことが肝要となるのである。

特に現代社会においては，ソーシャルネットワーキングサービス（Social Networking Service，以下SNS）が人々に浸透し，社会の中で完全に切り離すことのできないものとなっている。そこにおいて，「ソーシャルメディアやブログ，掲示板といったオンライン・メディアを用いて行なわれるフェミニスト・ムーブメント」を指す「オンライン・フェミニズム」が構築されており(36)，それに対するバックラッシュや反論などもSNS上で生起していることも想定できる。そこにおけるバックラッシュ派によるプロパガンダや，フェミニズムの側の非統一性が，ジェンダー関連の用語や動向に否定的なイメージを付与していることも考えられ，このようなイメージや誤解を解くことも，高等教育におけるジェンダー関連科目に担われていると言える。このようなSNSを情報の中心とした現代社会でこそ，師岡が述べるように，授業で学んだことを実際の社会問題の解決に向けてどのように生かすことができるのかという視点を持ち，教室内での議論と教室外での議論の繋がりを考え，両者を架橋する試みを体現しやすいことが考えられるのである。

## 5．考察

以上を踏まえ，高等教育のジェンダー関連科目におけるディベートの取り扱い方について考察する。まず論証重視型ディベートを行う際，事前の調べ学習が必要となる。その場合，受講者が興味のあるテーマを調べ，主体的に論題を作成することが効果的であるとされているが，受講者の大半が前提知識を有していないことを考慮した際，ジェンダー論及びそれに関連する諸問題に係る幅広い知識の習得を図る学習活動がまず不可欠となる。その際，実際のジェンダー論争について取り上げ，それについて考える，といったような論題作成に係る足場かけとなる学習を授業の中で取り入れることが望ましい。加えて，ジェンダー関連科目の開講における様々な課題の一つとして，テーマが家族や労働に関することに偏り，政治・経済，人種，民族，階級階層，文化，宗教，工学，自然科学関連の領域が少ないことが挙げられている(37)ことから，様々な候補の中から興味関心に基づいて論題について考えることが可能となるためにも，幅広い分野を取り上げることが望まれる。

このような学習を通した後に，各受講者に作成してもらった論題を教員が回収し，その中から複数，より適切と思われる論題を設定する。その際，「収束」，すなわち「問題に対する一つの解決策を推論すること」を目的とするために，欠如的対立となるように設定することが肝要である。その具体例としては，「クォータ制に基づいて女性が全議会議席の一定の割合を獲得できるように選挙制度を定めるべきか否か」「男女別学制を廃止すべきか否か」等が挙げられる。

論題の設定およびチーム分けを行った後，実際にディベートの準備，実践を行う。準備の際に考えられる手立てとしては，論題について多面的・多角的に考察するために，自チーム及び相手チームの立場で考えられうる論拠について，ブレインストーミングやKJ法などを用いて複数の意見を出し合い，吟味しながら作戦立てができるように指導するとより効果的であるだろう。また，ディベート実施の際の審判員はディベーター以外の受講者に担当させ，アンケート機能などを用いてどちらがより優勢であったかを集計し，勝敗に反映させる，といった手立てを行うことで，ディベーター以外の受講生が単なる傍観者とならないようにすることができる。そして，各実践後にその問題について教員が解説を行うことで，ディベートの勝敗が問題解決の考察に影響することを抑えつつ，より具体的に考察のための整理を行うことが可能となる。これらを踏まえた授業設計を，フローチャートの形で図1に示したので参照されたい。

これらの活動の後，各ジェンダー問題の解決策についてレポート等で意見の提出を求めることで，問題解決の視点に立ってあらゆるジェンダー問題を見つめ直すことができることが考えられる。具体的には，「クォータ制に基づいて女性が全議会議席の一定の割合を獲得できるように選挙制度を定め

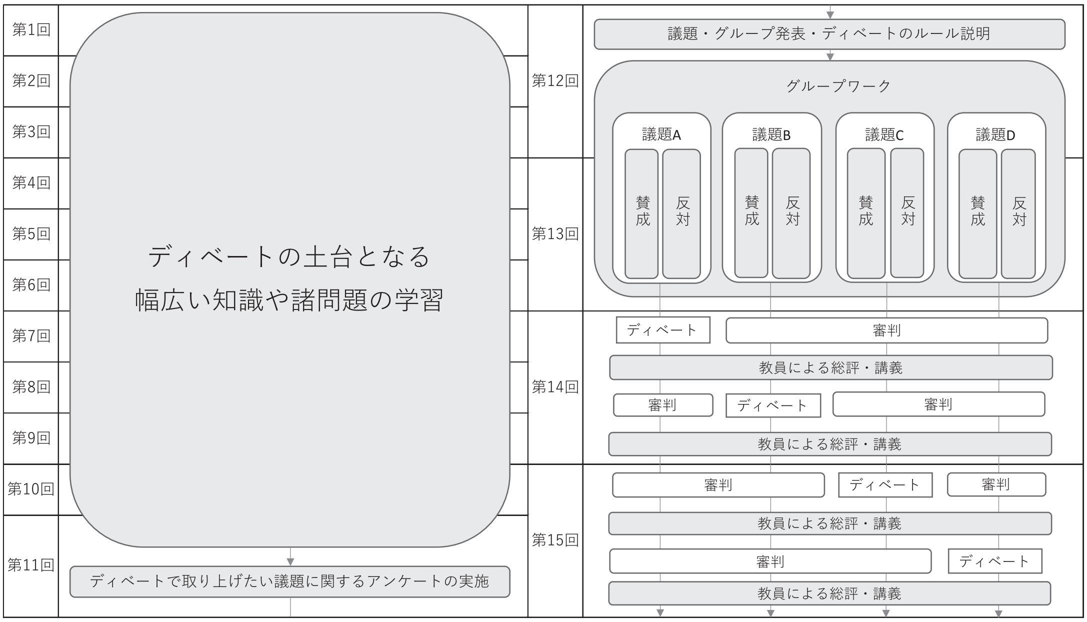


**図1**　ディベートを取り入れた授業設計のフローチャート

るべきか否か」という議題でディベートを行った場合，どちらの立場に賛同するかを根拠付きで示させ，後者の場合はジェンダー平等の為にどのような方策を立てるべきであると考えるのかを論題に沿った上で論じさせる，といった手立てが挙げられる。

## ６．おわりに

本稿では，ジェンダー関連科目においてディベートを行う意義を明確にした上で，①ジェンダー及びその問題に係る幅広い知識の習得を図る学習活動，②学習した事柄から考える論題作成，③欠如的対立となるような論題の設定，④ディベートの準備，⑤ディベートの実践，⑥ディベートで取り扱った問題の解説，⑦ディベートで取り扱った問題の解決策について考察する振り返り活動といった，ディベートを通したジェンダー問題の解決の視点を柱とした授業設計を行った。ジェンダー平等の達成のためには，その過程の中で顕現される諸問題の解決が必要不可欠である。分断を前提に置くのではなく，より多くの人々が納得できる最適解を，対話を通して見出していくことによって，その達成がより期待されるものであるだろう。その際，議題設定を適切に行うことによって，その社会実践の場としてディベートが効果的に機能し，ジェンダー平等の主体としての市民の育成が図られることについても論じていった。

課題としては，その具体的な論題や審査の方法，および受講者に対する評価の在り方についての検討などを行うことができなかったことが挙げられる。これについては，本稿で論じた内容の実践研究と合わせて，今後の課題としたい。

注⑴　World Economic Forum “Global Gender Gap Report 2022” (2022) によると，日本のジェンダーギャップ指数は 0.65，順位は 116 位（146 カ国中），領域別の順位は，教育領域 1 位，健康領域 63 位，経済領域 121 位，政治領域 139 位であった。

⑵　竹安栄子「ジェンダー平等推進に果たす女子大学の役割　京都女子大学の挑戦」『NWEC 実践研究』第 13 号，2023 年，84-85 頁。

⑶　村田晶子「日本の大学におけるジェンダー教育の課題―社会を変革する希望の糧に」村田晶子・弓削尚子編著『なぜジェンダー教育を大学でおこなうのか―日本と海外の比較から考える』青弓社，2017 年，149-150 頁。

⑷　三成美保「大学教育におけるジェンダー法学研究の現状と課題」『ジェンダー法学研究』第 1 号，信山社，2014 年，75-97 頁。

⑸　堀川修平・冨永貴公「パートナーシップを鍛える性の多様性教育実践の視点―同性間のパートナーシップ制度をもつ自治体の社会教育・生涯学習政策の検討から―」『都留文科大学研究紀要』第 89 号，2019 年，125-127 頁。

⑹　三上喜孝「博物館展示をジェンダーの視点から見つめ直す試み―大学における『課題解決型学習』の実践例として―」『国立歴史民族博物館研究報告』第 219 集，2020 年，495-504 頁。

⑺　内閣府男女共同参画局「令和 2 年度版　男女共同参画白書」217 頁。

⑻　文部科学省「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）」平成 30 年 3 月，79 頁。

⑼　文部科学省「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説　公民編」平成 30 年 7 月，24 頁。

⑽　松本茂『日本語ディベートの技法』七寶出版，2001 年，10 頁。

⑾　同上，24–25 頁。
⑿　松本茂・鈴木健・青沼智『英語ディベート　理論と実践』玉川大学出版部，2009 年，6–7 頁。
⒀　中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて〜生涯学び続け，主体的に考える力を育成する大学へ〜」（答申），平成 24 年 8 月，9 頁。
⒁　文部科学省「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」平成 30 年 8 月，113 頁。
⒂　中井俊樹編『アクティブラーニング』玉川大学出版部，2015 年，162 頁。
⒃　宮崎新「『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」『名城大学外国語学部紀要』第 6 号，2023 年，64 頁。
⒄　坂口寛子「『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』第 22 巻，2022 年，28 頁。
⒅　高畑伸子・清水真澄「高校 1 年生を対象とした初めての英語ディベート指導実践―より効果的な指導法の気づきと生徒の変容に焦点をあてて―」『中部地区英語教育学会紀要』第 46 巻，2017 年，193–200 頁。
⒆　宮脇かおり「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―ディベート教育国債研究会論集』第 2 巻，2019 年，41–54 頁。
⒇　田島慎朗「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」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，2021 年，152 頁。
㉑　磯崎育男「合意形成学習への代替的アプローチの可能性― National Issues Forums の試み―」『千葉大学教育学部研究紀要』第 54 巻，2006 年，228 頁。
㉒　苫野一徳『はじめての哲学的思考』筑摩書房，2017 年，63–80 頁。
㉓　久島玲「議論教育における『二項対立』批判再考―音韻論学者トゥルベツコイの概念整理にもとづく検討―」『ディベートと議論教育―ディベート教育国際研究会論集』第 4 巻，2022 年，20–32 頁。
㉔　なお，久島はその対処法として，①そのまま欠如的な二項対立に移行する，②論理的には等値的対立であるが実質的には欠如的対立という状態をつくる，といった 2 つの方法を示している。
㉕　師岡淳也「全学共通カリキュラムにおける『英語ディベート』の可能性と課題―ディベート教育による市民性の涵養―」『大学教育研究フォーラム』第 28 巻，2022 年，28–31 頁。
㉖　伊田広行「バックラッシュの背景をさぐる」日本女性学会・ジェンダー研究会編『Q ＆ A 男女共同参画／ジェンダーフリー・バッシング―バックラッシュへの徹底反論』明石書店，2006 年，176 頁。
㉗　伊田（同上，176–186 頁）によると，その手法として，①攻撃したい対象に負のイメージを植えつけるようなレッテルを貼る「ネーム・コーリング」，②都合のよい事柄を強調し，都合の悪い事柄を隠蔽する「カード・スタッキング」，③大きな楽隊が人目をひくように，ある事柄が世の趨勢であるかのように喧伝する「バンド・ワゴン」，があるという。また，バックラッシュを担う人々には，確信犯的にそれを仕組んでいる人たちと，それに乗っていく人々の二種類があり，そのような人々は能力主義・自己責任の発想が強いと分析している。
㉘　浅野富美枝「『バックラッシュ』の時代」唯物論教育協会編『ジェンダー概念がひらく視界―バックラッシュを超えて』青木書店，2006 年，266 頁。
㉙　例えば 2005 年，自民党のなかに安倍晋三を座長とするプロジェクトチーム「過激な性教育・ジェンダーフリー教育実態調査プロジェクト」が作られ，「ジェンダーフリー」や「ジェンダー」などの用語を政治や行政の領域から排除する動きが本格化した。同時に，その用語のもとに進められてきた性差別廃絶の取り組みに対する攻撃が，憲法と教育基本法に対する攻撃とあいまってエスカレートした（唯物論研究協会「ジェンダー概念がひらく視界―特集にあたって」同上，7 頁）。
㉚　伊田広行「フェミニストの一部がどうしてジェンダーフリー概念を避けるのか」若桑みどり・加藤秀一・皆川満寿美・赤石千衣子編著『「ジェンダー」の危機を超える！　徹底討論！　バックラッシュ』青弓社，2006 年，244 頁。
㉛　同上，245 頁。

⒆ 浅野富美枝，前掲書，281 頁。

⒇ 同上。

(34) 辻村みよ子『ジェンダーと法〔第 2 版〕』不磨書房，2010 年，55–61 頁。

(35) 例えばスイス連邦裁判所は 1997 年判決において，邦の代表を男女各 1 名とし，連邦裁判所の女性判事を 40％とするなどのクォータ制を含むイニシアティヴを連邦憲法 4 条 2 項（性差別禁止）違反と判断しており，その理由として①性の「不釣り合いな」不平等扱い，②ポジティヴ・アクション審査における利益考量の必要性，③能力に関連しない固定的クォータ制の違憲性，④比例原則基準による審査，⑤普通・平等（被）選挙権の侵害が挙げられている（同上，59–60 頁）。

(36) 井口裕紀子『SNS フェミニズム―現代アメリカの最前線』人文書院，2022 年，9 頁。

(37) 舘かおる「『高等教育機関における女性学・ジェンダー論関連科目に関する調査』（第十回）の概要と課題」『国立女性教育会館研究紀要』第 6 号，国立女性教育会館，2002 年。