

# 教育ディベートが導く協創の原理

## Principle of Co-creative for Educational Debate

田 口 智 子

Tomoko TAGUCHI

### I. はじめに

教育ディベートには、参加者相互における思考の創造的摩擦がある。

世界がグローバルネットワークを築く現代、企業戦略の差異化を図るのは、同質的思考ではなく創造的摩擦を生じさせる人材の思考である。この命題が導く創造的摩擦とは、各々の異なった思考を調整させ、新たな思考を生み出すことを意としている。それは、直線的な思考ではなく、他者や社会と関係性を維持しながら、新たな思考を生み出していく曲線的な思考によって生み出される。当稿は、この他者の思考が交織し合う曲線的な思考過程に、協創の原理を見いだすものである。

現代は、物事を単一的、同一的思考から協創的思考へと思考の転換を迎えている。これまで生活の知恵なるものを生み出すことによって社会を支えてきた人間の思考は、記号化され、断片的なモノの見方を習慣づけてしまった傾向にある。断片的な思考は、個々を取り巻く環境との関係性を無意識の中に追いやる事態を招く。思考をすることを低下させてしまった人々にとって、考えるという行動自体に葛藤が生まれる。どのように考えればよいのか、その考え方の方向性としての道標を必要とする。こうした現代人の断片的、直線的な思考を、外部との関係性を意識しながら曲線的な思考へと導く教育手法の一つとして教育ディベートがある。曲線的な思考は、自身の思考と他者の思考の相互作用による創造的摩擦によって、思考は拡張され、柔軟性を増していく。

この仮説に基づき、当稿では教育ディベートが展開する学習過程を通じて、人間の内的に潜む諸要因と外部の関係性の観点から思考の創造的摩擦を生みうる協創の原理について考察をする。

キーワード：意識・調整力・学習過程・創造的摩擦・協創

### II. 教育ディベートの展開

#### (1) ディベートの目的

教育ディベートの目的は、他者を知り、自分を知ることにある。いわば、自身の思考領域に

留まるのではなく、他者の思考を受け止めながらも自身の主張の論証資材を提供して、相手を説得していくところに教育ディベートの目的がある。当稿における説得とは、強制的なものではなく、グループ内のメンバーの意見を調整しながら最終結論に導いていくことと捉えている。教育ディベートの効果を高めるためには、ディベート各々の教育工程を辿る学習過程が重要となる。

ディベートは、論題に基づいて肯定側と否定側に分かれ、各々に指定された立場から「立論・尋問・反駁」を論理的に立証させていく。ディベートの論題は、現代社会が抱えている課題を、ディベートを実施する少なくとも2～3週間前に提示する。論題提示の期間をもたせること理由は、論題に関する研究と論証をするための資材収集の時間を必要とするからである。しかし、肯定側および否定側どちら側の論証をするかは、ディベート実施当日まで不明である。そのためディベート準備段階において、肯定側および否定側双方の立場の論証立てを準備しなくてはならないこととなる。

教育ディベートを導入することによる教育効果性として、五つ挙げることができる。まず一つ目は、社会的課題を論題に導入することによって、参加者自ら社会的問題と向き合う機会を提供できる。二つ目は、自らの思考を見直す機会を得ることができ、全体的な物事の捉え方を習得できる。三つ目は、情報の選択力や状況適応した行動の選択力が身に付く。四つ目は、言葉や行動の意味の深さに関心を持つことによって、意識化行動へと導くことができる。五つ目は、異なる者同士の集団行動の中で、自身を主張しながらいかに共生していくかを学ぶことができる。

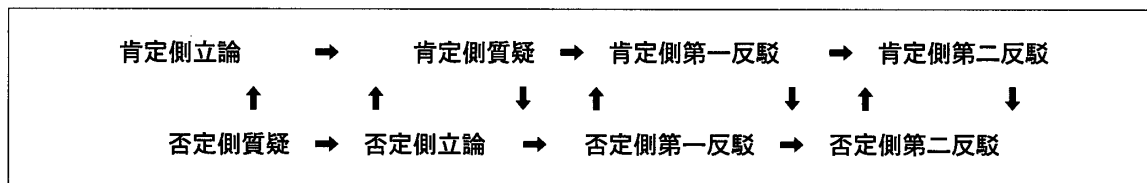
ポラニー (M. Polanyi) は、「人間の精神を生み出すにいたる教育過程は、理解の力が行使されるべき重要な場面」<sup>1</sup> とし、「意のままに用いることのできる新しい道具をもたらすことによって、創造的な力をも拡大する」<sup>2</sup> と述べている。教育ディベートがもたらす新たな道具は、思考であろう。自己維持から自己追求をしていく思考は、教育ディベートの最大の目標となる。その学習過程における効果性は、社会や他者との関係性を意識しながら自身と向き合うことによって可能となる。そして、パーソナリティの発達へと導く。

## (2) ディベートの構成

ディベートの具体的な展開は、図1で示す「肯定側立論・否定側質疑・否定側立論・肯定側質疑・否定側第一反駁・肯定側第一反駁・否定側第二反駁・肯定側第二反駁」の8工程である。肯定側立論は、最も良い形で政策を実行した場合、重要なメリットが確実に発生することを示す。否定側立論は、肯定側のプランを実行すると深刻なデメリットが確実に発生することを示す。質疑は、双方の戦略の一つとして捉えられる。いわば、相手の内容を理解するための質疑(相手の曖昧な説明や根拠の曖昧性などの確認を含む)と共に、反駁するポイントの情報を収集するための質疑である。反駁は、相手の論証の弱さや相手側と異なる立場の証拠資料をもとに、自分側の論証の正当性を相手の論証の誤りから指摘することによって示していく過程である。ディベートの準備過程では、双方の立場の思考をいかに捉えて、論理的に構築するかが重

要な鍵となる。どの過程で、何を、いかなる形で説得していくかという戦略的創造性と、個人だけではなくグループメンバーおよび反対側論者の論理性を洞察しながら、メンバーの誰が、いかなる論法をもってディベートの各々の工程を担当していくかという戦略的計画性が、教育ディベートの中核機能を担う。そのため、単なる理論構築だけではなく、メンバーを戦術力としていかに動かすかという各々のパーソナリティまでも理解していないと、失敗をすることとなる。

図1 ディベートの展開



(筆者作成)

ディベートを成功させるために重要な能力は、次の二つが考えられる。まず一つ目は、意思決定能力である。情報収集、論理構成、グループメンバーとの意見交換などの学習過程全てに意思決定能力が必要となる。意思決定された結果は、最終的な具体策として示され、それはその人自身の能力として表される。二つ目は、調整能力である。調整能力とは、異なるパーソナリティの集合体であるグループ内で起こるコンフリクトの調整である。これまでの経験から得た異なる各々の思考の間で、さまざまな葛藤が生じる。この空間を、いかに秩序づけ、一つの方向に導いていけるか、ここに個の調整と他者との協働体系における二重の調整力が必要となる。バーナード (C.I. Barnard) は、「調整は、組織の機能面である。(中略) 個人の努力を協働状況全体の諸条件に相関させることである。」<sup>3)</sup> と唱えている。意思決定された対応策に基づき調整がなされていく連鎖行為によって、新たな価値が生み出されるのである。協働状況全体の諸要因については後述することとするが、調整能力は、これまでの枠組みから新たなモノを生み出す創造力へと発展させる起動力となる。

意思決定能力および調整能力を要する教育ディベートは、断片的な捉え方をすれば、相手がいかに説得したかによって評価が下される。しかし、学習過程全体を評価対象とすると、パーソナリティの発達度合いとして照合される。

### (3) 立論の論理構成

ディベートは、肯定側立論と否定側立論の論証のしかたで審議される。ディベートの要である各々の立場の論理構成は、次のとおりである。

図2 肯定側立論のアウトライン

定義 → プラン → メリット1 → 発生過程1 → 重要性 → メリット2 → 発生過程2 → 重要性
--

(筆者作成)

肯定側の立論構成は、「論題の定義付け・プランの提示・メリット1・発生過程1・重要性・

メリット2・発生過程2・重要性」の8過程である。この8過程をグループメンバー各々が役割として担う。肯定側の役割は、論題のメリットをいかに論証できるかにある。そのため論題中の言葉をどのような意味で用いるかが重要なポイントとなる。①定義づけをしたら、②具体的な一連の政策のうち最善策を提案して、③そのプランを実行することによるメリットを挙げる。④何故そのことが発生するかを示し、⑤その重要性の理由を述べる。⑥プランを実行すると生じるメリット2を述べ、⑦何故そのことが発生するかを示す。そして最後に⑧その重要性を述べて肯定側の立論を終了する。

図3 否定側立論のアウトライン

定義 → プラン → デメリット1 → 発生過程1 → 深刻性 → デメリット2 → 発生過程2 → 深刻性

(筆者作成)

次に、否定側の立論構成を述べる。否定側は、「定義・プラン・デメリット1・発生過程1・深刻性・デメリット2・発生過程2・深刻性」の8過程によって立論を成立させる。①通常は、肯定側の定義を認めることを述べ、②プランについては、現状維持の立場を宣言する。③次に、肯定側のプランを実行すると生じるデメリット1を述べる。④そのことが何故発生するかを述べると共に、⑤何故そのことが深刻な問題なのかを述べる。⑥肯定側プランを実行すると生じるデメリット2を述べ、⑦何故そのことが発生するかを述べる。そして最後に⑧何故それが深刻な問題かを述べて否定側の立論を終了する。

双方の立論の論点となるのが、プランの実行可能性と問題解決度合である。肯定側が示すプランが本当に実行可能なのか、そして、そのプランを実行すると問題は解決されるのかという点にある。また、否定側においては、肯定側のプランの問題点、不足点を見つけ出し、プランの変更を立証できるかにある。

このように教育ディベートは、準備段階から他者の思考論理性を意識しながら学習を進めることとなる。自身がAという考え方をもっていても、Bという思考を指定された場合は、Bの論証立てをすることが自身の役割となる。そのため自身と反対側の論証立てをすることによって、他者を必然的に理解しようとする方向に思考を導くことができる。また、論証をするための情報収集過程には、豊富な情報の中からどの情報をどこから収集するか洞察と行動力、説得のためにどのような情報をどこで使用するかの選択力を要する。こうした作用は、目に見えるモノを生み出すというよりは、暗黙的なモノを生み出す。個からグループへの作業に移る過程で作用するものは、洞察力、選択力から得られた創造的なモノである。その作用が生み出すのは、調整された協創である。

### Ⅲ. 教育ディベートが導く学習マネジメント

教育ディベートの学習過程は、個々の調整過程であり、そこに学習マネジメントがある。

ディベートは、これまでに確認したとおり、論題の言葉の定義付け、事前の情報収集、論理

立て構成、立論の役割設定など個人およびグループ相互の作業によって進められていく。そこには、個人の思考とグループメンバーとの相違、教室という他のグループメンバーとの相違などさまざまな葛藤が生まれる。この葛藤の中で、異なる知識と経験を共有させる機会を自ら創り出していかなければならない。ここに、教育ディベートが目指す人材開発の源泉がある。自身の思考を相手に伝達することは、同時に自身の思考を確認する作用がある。また、自身の思考を相手に伝達した後のメンバーの反応によって、新たな自己の行動選択が求められる。さまざまな場面における個々の意思決定が、グループの力として反映されていく。いわば、個人の思考の葛藤とグループメンバー間の葛藤を調整し、新たなグループの理論を構築していく過程に新たな力が芽生えるのである。この意において、教育ディベートの学習過程は、個々の調整過程であるといえる。フォレット (M.P.Follett) の言葉を引用すると、「自己管理活動の過程 (a process of auto-controlled activity)」<sup>4</sup> と「集会的自己管理活動の過程 (a process of collective self-controlled activity)」<sup>5</sup>、「問題処理の過程 (a process for meeting problems)」<sup>6</sup> で示される。

自己管理活動の過程とは、誰もが個の内部に多種多様の性向をもっており、それは自己管理のみによって調和されていくことを意としている。これについてバーナード (C.I.Barnard) は、「個人的結合関係が継続性を保ちうる十分な一貫性を与えられる支柱となる」<sup>7</sup> と表現している。資性は、他者の力で調和されるものではなく、他者に影響され、さまざまな経験過程を経て、自ら作り上げる調和によって養われるのである。個の内部に潜む欲求や衝動などを自ら調整しながら思考を発展させていくところに、最終的には人材の資性開発として顕在化された能力が生み出される。

人は、これまでの形式を転換させることは大変な努力を要するものである。努力を要しながらも、個の意識を内に潜めるのではなく、外に発信していくことが必要である。ベルクソン (H.L.Bergson) が述べるように、「葛藤を除去していく努力こそが、創造的要求」<sup>8</sup> (傍点筆者) であり、管理活動を持続させていく大きな創造要因<sup>9</sup> となりうるのである。創造要因が、問題処理の過程へと導いていく。問題の処理過程は、形成の過程であり、変化の過程を示す。調整の過程で、何らかの葛藤が生まれ、問題化されていく。その問題化される中身が、暗黙的なものであれ、事実的なものであれ、新たなモノを生み出す各々の関係性の何らかの根本原因を示すものである。一つずつ解決を図ろうとする過程で、新たな知識が生まれ、集会的自己管理活動の過程へと導いていく。そして、また新たな問題が発生した時、この過程に循環作用をもって辿り着くのである。

集会的自己管理活動の過程とは、個の思考と他者の思考に相互作用をもたせていく過程である。先にも確認したように、調整するのは、自己活動のみである。各々の意識が意識化された行動を導かなくては、管理活動の過程は無意識化されて流されていくこととなる。いわばこの過程は、自己管理活動と問題処理の過程を経た中で形成された現地点の状態と捉えられる。個々の自己発展的な過程に他者との相互作用によって得られた統合体が集会的管理活動の過程であ

る。

こうした計画的に創発的な教育ディベートには、「過程的戦略」<sup>10</sup>がある。個の管理活動やグループ全体の管理活動は、戦略形成の過程を統制しているのである。ここに、学習過程を意識した学習のマネジメントがある。

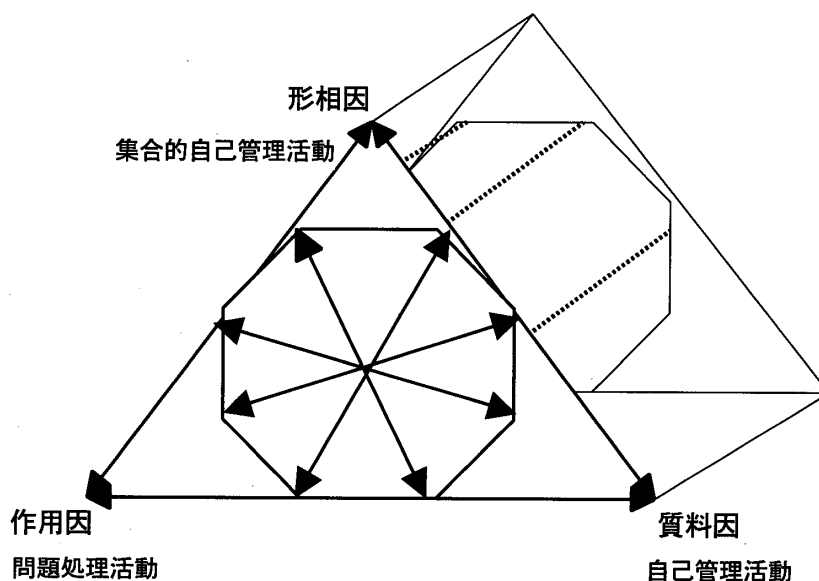
#### IV. 管理活動が導く協創の原理

これまで述べてきたように、教育ディベートの学習過程には、人員配置や収集した情報の活用、論理構成立てなどの戦略的行動形式がある。この戦略的行動形式は、企業組織に置き換えると過程的戦略と捉えることができる。

現代企業は、競争激化する中で差異化を図り、生き残りをかけている。これまでの同質性、安定性が異質性、複雑性へと進化をなす社会において、他者と共存しながらも自身の価値は差異性として示される。その価値を生みうる学習の調整過程は、人材が専門分化された一つの機能軸となりうる社会的資源を生み出す過程の重要な段階といえる。パーソンズ (T.Parsons) は、「現在要求される生産物は生産材料でもなく機械でもない。それはパーソナリティである。」<sup>11</sup>とし、そのパーソナリティが生産物であると捉える場合、「それは高度に発達した資源という意味であり、仲間集団の消費の対象としてのみ売り出されるものではない。」<sup>12</sup>と述べている。企業の観点から捉えると、人材が企業組織の中で経済的生産性をあげるためには、人材の価値を発揮しうる環境の管理が重要である。また、人材の観点から捉えると、組織の中で消費対象となりうるような状態から脱し、自身の価値を高めるべく資質強化にあたる努力が必要と思われる。これらの意において、教育ディベートは、グループ全体を一つとした生産性評価はできず、個からグループへ、そしてグループから他のグループへの自らの働きかけによる生産性においてのみ評価される。いわば、パーソンズが唱える生産性を生み出す高度に発達した資質とは、個の中に潜むのではなく、外部のシステムに上手く組み込まれて発揮されていく能力といえる。マズロー (A.H.Maslow) の言葉を引用すれば、「人間の中にある統合する能力、統合の枠内で打ったり打ち返したりする能力 (中略) は、世界で行なっていることを統合する能力である。創造の仕事が建設的、総合的、統一的であればあるほど、それは部分的には人間の内的な統合の能力に依存している。」<sup>13</sup>(傍点は筆者)のである。

筆者は、個々のパーソナリティの高さを意識の高さの価値基準におき<sup>14</sup>、図4のように示した。ボーム (D.Bohm) は、「思考や観念は、意識の流れの中で形成され、消失していく」<sup>15</sup>と述べている。持続的に思考するものもあれば、一時的に浮かび上がって消滅していく思考もある中で、思考が持続的に維持されるには意識の流れが大きな要因となっている。そして、その意識は、「人格価値」<sup>16</sup>と換言される。個々の意識の流れが他者の意識と合流しながら、グループおよび組織全体へと統合されていく。ここに、協創の原理がある。筆者は、調整の過程を意識の流れと捉えている。その意において、学習過程を経て自らを作り上げる諸要素を、「質料因 (material cause)、作用因 (efficiency cause)、形成因 (formal cause)」<sup>17</sup>で示す。

図4 意識の統合



(筆者作成)

質料因は、個を取り巻く環境に存在する人々や情報などの素材を示す。作用因は、学習過程における人々や情報などの関係性で、外的作用を示す。いわば、得た素材を、どこで、いかに活用し、経験知としていくか、潜在的機能を顕在的機能へと移行しようとする働きかけを意とする。形相因は、質料因、作用因で培われた総合的な質を示し、個々の最終目的地点を示す。いわば質料因や作用因の基底にある機能や構造上の形成過程である。各々の諸要因は、個々に存在するのではなく、関係性を維持しながら発展をしていく。

ポラニーは、「調整の働きは、暗黙値が諸細目を統合する過程と似ている」とし、「創発の過程は、より高いレベル」<sup>18</sup>と唱えている。筆者は、管理が諸部分の相互機能の過程であると唱えるフォレットの理論を、個の意識の流れに内存する機能と捉えている。調整過程の根本要因は個人にある。個人に内存する質料因、作用因、形成因の循環作用は、自己管理活動の過程、問題処理活動の過程、そして、これらの活動結果と今後改めるべき課題を提示する集団自己管理活動の過程の連鎖性にみるものである。調整は、常に循環作用をし、一旦形成されたモノから新たな問題を発見し、新たな調整活動が始まる。その循環作用によって、自身の能力は顕在化され、自己維持から自己追求へと発展していくのである。

教育ディベートの学習過程は、調整の過程である。ポラニーは、「生命をもたぬ存在は自己充足的である。(中略)非生命的存在から生命の創発がもたらされるモノは、革新と定義される」<sup>19</sup>(傍点は筆者)と述べている。質料因・作用因・形成因の諸要素が総合化されたパーソナリティは、他者と交織し合うことで「価値観、知、権力」<sup>20</sup>へと重層性を増していく。そして、その意識の流れが、教育ディベートが導く協創の原理である。

## V. お わ り に

学習過程を重視した教育ディベートは、計画的に創造的な教育手法である。肯定側または否定側の指定された立場の理論を展開していく学習過程には、意識の流れの循環作用がある。管理活動の主体となる諸要因の関係性は、目に見える物体ではない。それは、個々の意識の流れによって操られるものである。個を主体とした学習過程に協創の進化を招くのは、参加者自身なのである。

個に留まるのではなく、積極的に外部に発信し続け、新たな学習された価値基準を備えることによって、他者との良い関係を維持することができる。しかし、妥協でもなく、強制力でもない相互に意見を交わし合う空間を持続することは、葛藤を伴う大変な作業である。葛藤との戦いが、パーソナリティという高い生産物を生み出す。パーソナリティこそが、機械技術に備わっていない重要な資源因なのである。調整過程は、個の内部に潜む諸要素の調整と外部との関係性として捉えられ、どの関係性もパーソナリティと環境が密接になっている。協創の原理が活かされる空間こそが、人材の価値を大いに発揮しうる空間といえる。この意において、個々の内面を能動的に調整しうる環境づくりが指導者の大きな役割といえる。

企業が人件費を削減する傍らで、人材のビジネス事業が成長を遂げている現代、いかに自身の市場価値を高めていくかを認識することが大切である。単なる機械的技術力だけに依存するのではなく、個のパーソナリティを高めることこそが、パーソンズが唱える高度に発達した資源となりうるのである。

学習過程を重視した教育ディベートは、協創原理を生命力とする組織行動の思考のシミュレーションとして大いなる役割があると考えられる。

## 脚 注

- 1) ポラニー, M., 佐藤敬三訳, 『暗黙知の次元』, 紀伊國屋書店, 1999年, 73ページ.
- 2) ポラニー, M., 同上書, 73ページ.
- 3) バーナード, C.I., 山本安次郎他2名訳, 『経営者の役割』, ダイヤモンド社, 1976年, 142-143ページ.
- 4) フォレット, M.P., 齊藤守生訳, 『経営管理の基礎—自由と調整—』, ダイヤモンド社, 1969年, 157-158ページ.
- 5) フォレット, M.P., 同上書, 161-162ページ.
- 6) フォレット, M.P., 前掲書, 164ページ.
- 7) バーナード, C.I., 前掲書, 125ページ.
- 8) ベルクソン, H.L. 真方敬道訳, 『創造的進化』, 岩波書店, 1979年, 309ページ.
- 9) バーナード, C.I., 前掲書, 250-265ページ.

バーナードは、個人の動機充足と組織活動の均衡維持を「組織の能率」と称している。



組織の能率は、収支の細部にわたる統制と組織に内的で生産的要因たる調整であると唱え、そのうちの調整を創造要因であると述べている。筆者は、この理論に基づいて、「創造要因」を引用している。

- 10) ミンツバーグ, H., 北野利信訳, 『人間感覚のマネジメントー行き過ぎた合理主義への抗議ー』, ダイヤモンド社, 1991年, 52-53ページ.

ミンツバーグは、戦略は庭の雑草のように繁殖するとし、全体的にも部分的にも反映すると唱えている。そして、戦略形成の過程を統制している組織では、必要不可欠な技術的専門能力を保持しているのは、ハイアラーキーの下層部の人たちであると述べている。教育ディベートが目指す個が活かされる集合的学習の過程には、まさに過程的戦略が導く人材開発の源泉があるといえる。

- 11) パーソンズ, T., 武田良三監訳, 『社会構造とパーソナリティ』, 新泉社, 1973年, 306ページ.

- 12) パーソンズ, T., 同上書, 306ページ.

パーソンズは、リースマン (D.Riesman) の言葉を引用し、家族や学校、仲間集団などの社会化要因を含めた総体としての社会化過程が、資源としてのパーソナリティを生み出す過程であると唱えている。社会化過程を経て、パーソナリティの絶対的価値を増大させるのである。

- 13) マスロー, A.H., 佐藤三郎他1名訳, 『創造的人間ー宗教・価値・至高経験ー』, 誠信書房, 1982年, 166ページ.

- 14) 田口智子稿, 「思考が導く価値行動」『生涯学習研究と実践』, 北海道浅井学園大学生涯学習研究所研究紀要, 2002年, 119-230ページ.

筆者は、ベルクソンやボームらが唱える理論を得て、意識の価値構造に潜む「sense-significance-meaning」の諸要素が、人的機能に深く関わっていることを今日までの考察で確認をしている。当稿においては、管理調整能力として発展をさせている。

- 15) ボーム, D., 佐野正博訳, 『断片と全体』, 工作社, 1985年, 32ページ.

- 16) 神川正彦著, 『価値の構図とことば』, 勁草書房, 2000年, 88ページ, 188ページ.

- 17) ボーム, D., 前掲書, 33-37ページ.

ボームは、精神と物質は互いに無関係な実態ではないとし、意識の流れを精神の形成的過程の一側面として捉えている。

- 18) ポラニー, M., 前掲書, 71-72ページ.

- 19) ポラニー, M., 前掲書, 71ページ.

- 20) 神川正彦著, 前掲書, 98-99ページ.

価値の転換が求められる現代、特殊価値から差異=価値へと価値の捉え方の基本を転換すべきと唱えている。その基準を、神川は、「価値観・力・知」の重層性で示している。

## 参 考 文 献

1. アレント, H., 志水速雄訳, 『人間の条件』, 筑摩書房, 2001年.
2. バーナード, C.I., 『経営者の役割』, ダイヤモンド社, 1976年.
3. パーソنز, T., 武田良三監訳, 『社会構造とパーソナリティ』, 新泉社, 1973年.
4. ベルクソン, H.L.真方敬道訳, 『創造的進化』岩波書店, 1979年
5. ボーム, D., 佐野正博訳, 『断片と全体』, 工作社, 1985年.
6. ポラニー, M., 佐藤敬三訳, 『暗黙知の次元』, 紀伊國屋書店, 1999年.
7. フォレット, M.P., 斉藤守生訳, 『経営管理の基礎－自由と調整－』, ダイヤモンド社, 1969年.
8. フォレット, M.P., 米田清貴他1名訳, 『組織行動の原理－動態的管理－』, 未来社, 1997年.
9. ポラニー, M., 佐藤敬三訳, 『暗黙知の次元』, 紀伊國屋書店, 1999年.
10. マスロー, A.H., 佐藤三郎他1名訳, 『創造的人間－宗教・価値・至高経験－』, 誠信書房, 1982年.
11. ミンツバーグ, H., 北野利信訳, 『人間感覚のマネジメント－行き過ぎた合理主義への抗議－』, ダイヤモンド社, 1991年.
12. 神川正彦著, 『価値の構図とことば』, 勁草書房, 2000年.
13. 田口智子稿, 「思考が導く価値行動」『生涯学習研究と実践』, 北海道浅井学園大学生涯学習研究所研究紀要, 2002年.
14. 田口智子稿, 「創造時代に何をみるか」, 辻村宏和他2名編著, 『企業人と起業家－変わる21世紀の人材－』, 青山社, 2002年, 80-100ページ.
15. 槻木裕著, 『ゲーム理論の哲学』, 晃洋書房, 1998年.
16. 藤川大祐稿, 「1999年ディベート実践講座(金城学院大学)」資料
17. 山内得立, 『意味の形而上学』, 岩波書店, 1988年