

教員養成課程におけるディベート学習の教育的効果

－思考力と社会的能力に着目して－

Educational Effects of Debate on Teacher Education : Focusing on the Thinking Ability and Collaborative Social Skills

和井田 節 子・小 泉 晋 一・田 中 卓 也

Setsuko WAIDA・Shinichi KOIZUMI・Takuya TANAKA

概要

共栄大学教育学部では、2年次必修演習科目「教育学基礎演習」（半期・1単位）の中で「知的思考力」と、協同的に問題解決をする「社会的能力」の育成を目的に、教育政策的なテーマで、チームによるディベートを行っている。本研究では、2015年の授業記録とアンケート結果から、ディベート学習の教育的効果と課題を検討した。その結果、「知的思考力」の向上は認められたが、「社会的能力」に関しては有意な効果は認められなかった。しかし、説得力のあるディベートができたチームには、協同的に準備ができたという感想を持つ傾向があり、チームワークのスキルを学ばせる必要も示唆された。

キーワード：ディベート 教員養成 アクティブラーニング 協同学習 批判的思考力

Abstract

In the teacher education curriculum of Kyohei University, Kyoikugaku-kisoenshu (Foundation Course for Academic learning of Education) is offered in the first semester to the second year students. The aims of this course are to build abilities for critical thinking and develop collaborative problem solving skills through debates on education policies. This study analyzes the class records and student questionnaires to discuss the educational effects and challenges. As the results show, critical thinking abilities were improved; on the other hand, collaborative problem solving skills did not show any significant increase. However, those teams that did better at the debate were also those that were better at preparing as a group. This suggests that teachers need to explicitly teach the target skills, in this case teamwork.

Keywords: debate, teacher education, active learning, collaborative learning, critical thinking

目次

1. ディベート学習による思考力・社会的能力育成の試み (和井田節子)
 - 1.1. 研究の目的
 - 1.2. ディベート学習の意義
 - 1.3. ディベート学習の実際
 - 1.4. 成果と課題
2. ディベート学習における学生の学び (田中卓也)
 - 2.1. ディベートテーマの選定
 - 2.2. ディベート学習で重要な「バランスシート」
 - 2.3. ディベート学習における考察
3. 自己評価にみられるディベート学習の効果 (小泉晋一)
 - 3.1. 目的
 - 3.2. 方法
 - 3.3. 結果
 - 3.4. 考察

1. ディベート学習による思考力・社会的能力育成の試み

和井田 節 子

1.1. 研究の目的

本研究の目的は、小学校教員養成課程がある共栄大学教育学部 2 年生対象演習必修科目で行っているディベート学習の教育的効果および課題を明らかにすることにある。

ディベートとは、あらかじめ定められた論題について、一定のルールの下で、審査員を説得することをめざして、肯定側と否定側が議論するゲームである。本学教育学部では、ディベート学習を 2013 年から導入している。本研究では、2015 年度に行われたディベート学習の実践（受講者 132 名）を対象に検討を行う。本研究はディベートのゲームそのものを「ディベート」と記述し、ディベートに関わる学習活動全体（本実践では、ディベートの事前準備・ディベートにディベーターや審査員として参加すること、ディベート後の振り返り、ディベート後の小論文作成等）を「ディベート学習」と記述する。

ディベートは、合意形成や情報交換が目的となり得るディスカッションとは異なり、定められた結論にむけて審査員を説得しなければならない。ディベート学習には、審査員を説得するに足る情報を収集整理する中で、そのテーマについての理解を肯定・否定の両方の視点から深める「知的思考力」（情報収集と情報整理力、批判的思考力等）の育成が期待されるのである。また、本実践のディベートは 3、4 人からなるチームで行う形式をとっている。協力して準備し、説得力のあるプレゼンテーションをする中で「社会的能

力」(チームワーク力、コミュニケーション力、プレゼンテーション力等)の育成も目指されているのである。本研究では、ディベート学習の中でこれら2つの力の育成がなされているかどうかを、活動の観察記録、学生の発言の記録および振り返り用紙の記録、事前事後に行った質問紙調査結果から検討する。

本論文は、第1章では、和井田がディベート学習に関する先行研究の検討と実践内容を整理する。第2章では、田中が準備段階に学生が作成する「バランスシート」の指導およびディベート終了後に学生が提出する「振り返りシート」の記述内容をもとに、学生の学びを考察する。第3章では、小泉がディベート学習の教育的効果を、「知的思考力」と「社会的能力」の観点から量的に検討する。

1.2. ディベート学習の意義

1.2.1. ディベート学習の必要性

知識基盤社会の到来に伴い、生涯学び続ける力、主体的に考える力、未知の時代を切り開く力を育成することが学校教育の中に求められるようになってきた。それに伴い、大学の授業も、知識の伝達だけでなく、能動的に課題を発見し解決を見いだしていく、いわゆるアクティブラーニングの導入が求められている。文科省が2014年に出した中教審大学教育部会の答申¹でも「グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどによる課題解決型の能動的学修(アクティブ・ラーニング)は、(中略)国際的通用性が問われる知識基盤社会、グローバル社会における高等教育において、日本型の学士課程教育モデルとしてさらにその発展、展開を図ることが期待される」とある。

アクティブラーニングの導入が授業に求められているのは小中高校においても同様である。文科省は2014年に、「こうした学習・指導方法は、知識・技能を定着させる上でも、また、子供たちの学習意欲を高める上でも効果的であることが、これまでの実践の成果から指摘されて」いるとして、その方法等に関する諮問を行っている²。すなわち、学士教育の観点からも、将来小学校教諭をめざす教員養成課程の学生を育成しているという観点からも、ディベート学習や問題解決的なグループワーク等のアクティブ・ラーニングを大学の授業の中に取り入れていくことは必要不可欠となってきた。本実践には、ディベートで教育を学ぶだけでなく、将来教師としてアクティブ・ラーニングを行わなければならない教育学部の学生たちが体験的にディベート学習の進め方を学ぶ機会にもなっているのである。

1.2.2. ディベート学習に期待される教育的効果と課題

ディベート学習には、事前準備、ディベートの試合、事後振り返りと小論文の3つの場面がある。表1-1にあるとおり、それぞれに期待される教育的効果がある。

第1の事前準備では、論題にかかわる情報収集と整理の力の育成をめざす。また、グ

ループ活動で、しかも授業外でも準備しなければ間に合わないため、計画を立てて自主的に協力、実行する力が求められる。

第2のディベートの場面では、ディベーターとして討論する場と、審査員として判定する場が用意されている。討論では、即応力やチームワーク、効果的なデータを元に説得する力が、審査員では、よく聞いて考え、判断する力が求められる。

第3は、ディベート後である。本実践では、各人による感想の発表、グループでの振り返りによる振り返りシートの作成と提出、個人としての小論文提出の3つの課題を出している。これらを通して、活動全体を客観視するとともに、複眼的な思考力や判断力を育てようとしているのである。そして、これらの3つの場全てを通して、①「知的思考力」と②「社会的能力」の育成をめざす。それぞれの場面に応じた、育成が期待される能力を整理したのが表1-1である。

ここで、大学におけるディベート学習に関する先行実践研究から、①「知的思考力」と②「社会的能力」の教育的効果と課題を概観したい。

(1) 知的思考力

門松生史(2015)³は、「行政法演習」の4年次ゼミの中にディベート学習を取り入れており、学生の自己評価を問うアンケート結果から次の3つの能力に向上が見られると述べる。

①物事を異なった立場から見る「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・論理的思考能力⁴」

③資料を探索・収集・整理する「情報収集・整理能力」

これらの3つの教育的効果は、「知的思考力」の中に含むことができる。他の実践研究でもほぼ同様の結果が出ている(山形伸二等2013⁵ほか)。一方、課題として門松は、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」が、「向上しなかった」「あまり向上しなかった」という回答が約3割を占めていたことを挙げている。また、ディベートでは話の内容を重視するため、説得力のある話し方もあまり向上しないと門松は述べる。そしてそれらの理由を、時間制限内で伝えなければならないディベートという形式による限界にあるとしている。ディベートは、立論のあとは両チームに平等に与えられた短い時間で質問と応答を交互に行い、最後に結論を言い合う形式が主流である。じっくり考えたやりとりや、説得力のある話し方を工夫する余地は少ない。そこで、本研究の実践では、制限時間を理由とするこれらの課題を補うため、ディベート内にゆっくり伝え考えることができる15分のフリー討論時間を設けた。議論が白熱する場合は、司会である教員の裁量でフリー討論の時間を数分延長することも認めている。さらに、本実践ではディベート終了後にディベートを行った時と

同じテーマに関する小論文の提出を課した。そして、肯定否定のどちらの立場でも良いので、自分の意見を記述するという機会を設けている。

表 1-1 ディベートで育成が期待される力

場面 \ 能力	①知的思考力 客観的・論理的・批判的・ 複眼的思考力	②社会的能力 チームワーク力、 コミュニケーション力
(1) 事前学習 ・調査 ・論点整理 ・バランスシート作成 ・発表練習	理解、分析、情報収集、 情報整理、ITC 活用	プロジェクト管理、計画実行、調整、 自発的貢献、 リーダーシップ、
(2) ディベート 《ディベーターとして》 ・立論 ・質問/応答 ・フリー討論 ・結論	判断力、即応力、 問題解決力	プレゼンテーション、 説得力、 アーギュメンテーション
《審査員として》 ・審査	傾聴力、判断力	
(3) 事後学習 《チームとして》 ・振り返り、事後シート作成	省察力	合意形成力
《個人として》 ・ディベート体験の振り返りを発表 ・テーマに関する小論文作成	省察力 文章構成力	

(2) 社会的能力

須部宗生（2014）⁶は、ゼミ活動にディベートを取り入れており、その実践研究の中で、チームによるディベート学習から「社会的能力」として、チームワーク力が育成できるとしている。

一方、伊藤洋一⁷は、「情報リテラシー基礎演習」の授業で行っているディベートの授業を検討した。そして、演習をチームで行うためには、チームの運営理念、チーム作り（立ち上げ）、メンバーの役割分担・連帯責任、意思疎通（情報共有）方法、作業工程の設定方法、成果の仕上がり具合の点検・軌道修正などさまざまな『プロジェクト管理』について教える必要があるとしている。社会的能力の育成のためには、計画的な教員側の介入が必要であることが示唆される。

1.2.3. ディベート学習の推移

知識伝達型授業とは異なるこれだけの効果が期待されるディベート学習が、なぜ一般的には広まっていないのであろうか。和井田（2001）⁸によると、ディベートには、(1) 明治前期、(2) 第二次世界大戦敗戦直後、(3) 冷戦体制崩壊後現在に続く時期、の3つの波があったという。第一の波は、福沢諭吉のもとで自由民権を模索する形でスタートした。

それは、太平洋の平和実現をテーマに日米の大学生による大会が開かれるまでに発展した⁹が、日米開戦によって中断となっている。第二の波は、戦後民主主義を模索する形で、朝日新聞社の「朝日討論会」からスタートした。大学や高校弁論部、矯正施設など、多くの場でディベート大会が開かれたが、やがて衰退していった。和井田はその理由として、公開討論（Public Debate）と競技討論（Competitive Debate）の混同をあげている。公開討論が社会的に関心のある問題を論じ合って解決策を考える学習の場を目的にしているのに対し、競技討論は、競技能力を高め説得力を争うことを目的にしている。公開討論をめざしてスタートしたディベートだったが、それは勝つことを目的にするものになっていき、パフォーマンスに重きが置かれ、求心力を失っていった。そして、ディベートの流れは、英語の活用能力向上を意識した英語ディベート大会へと収束していった。一方、学校教育の中のディベート学習は、社会科の中で扱われようとしたが、教師側に理論やスキルがなく、広がらずに終わっている。そして、第3の波は1989年のマルタ会談における冷戦終結宣言以降現在に至る。学校教育の授業実践の中にもディベートが散見されるようになり、批判的思考力を習得できる点に学習としての意義が認められるようになった。

これらの歴史から、ディベートは新しい時代を模索するような時期になると盛んになっていることがわかる。民主的な問題解決力と市民性を育む力があるからなのであろう。しかし、そのような教育的効果が期待されるにもかかわらず、一般的な学習方法として普及していないのには、ディベートを肯定否定の勝敗を決めるものであると教師が考えていることと、学習指導の方法が蓄積されていないことに原因があるようである。教師がディベート学習を、競技ではなく探究の力と市民性を育む学びである、と意識し、その指導方法を開発、共有しつづけることが必要であるといえる。

1.2.4. 研究方法

本研究では、2015年4月～7月に本学教育学部2年次必修演習科目「教育学基礎演習」で行われた「活動」の授業（全6時間）のディベート学習の実践を検討する。この授業では、学生3～4人からなる班が、ある論題について、肯定または否定どちらかの立場で、別な班とディベートを行う。受講生全員がディベーターとして1度、審査員として1度ディベートを経験するようになっている。

本研究では、ディベート学習の成果と課題を明らかにするために、2015年4月～7月に教育学基礎演習を受講した共栄大学教育学部学生132人（男性84人、女性48人）について、以下の方法で学習の記録や質問紙調査を検討した。

(1) ディベート学習にかかわる提出物の分析と検討

- ①毎時間の活動の振り返りを学生各自が記入した「学習記録シート」
- ②ディベート後にグループごとに提出した「事後シート」

(2) ディベートの観察および記録の検討

- ①ディベートの準備時の観察
- ②ディベート時の発言等を撮影した VTR 記録
- (3) 質問紙調査の分析と検討 (2015 年 5 月と 7 月に同じ質問紙で実施)

1.3. ディベート学習の実際

「教育学総合演習」は、ディベート学習を行う「活動」と、「基礎学力の確認」(これは「人文社会系」と「自然科学系」の二つの系列に分けられている)の 2 つの領域に分かれている。「基礎学力の確認」は、小学校教諭をめざそうとする学生に必要な基礎学力を保障しようとするものである。約 132 人の学生は 3 組に分かれ、「活動」→「人文社会系」→「自然科学系」のように各系列を 1 週ずつローテーションする形になっている。

「活動」の時間は、学生は 3 ～ 4 人からなる 36 チームに分かれ、本論文の著者である 3 人の教員が 12 チームずつ担当する。それらが 3 組に分かれているため、1 人の教員は各時間 4 チームの指導をすることになる。ディベートは 1 つのテーマにつき 2 チームが肯定・否定に分かれて討論するため、4 チームのうち 2 チームがディベートをしている時は、残りの 2 チームが審査員を務める。

成績は、各系列 30 点、出席点 10 点の合計 100 点で評価することになっている。「活動」に与えられた 30 点に関しては、事前準備に 15 点、ディベートに 10 点、レポート (ディベートを行ったテーマについて自分の考えを論じる小論文) に 5 点を配分して評価している。

ローテーションの形をとっているため、全 15 時間のセメスターのうち、活動に与えられた時間は、最初の合同オリエンテーションを含めても 6 時間しかない (表 1-2 参照)。そこで、ディベート学習を深めるためには、授業外の準備を充実させることが不可欠になる。学生から見ると 3 週間に一度「活動」の時間がめぐってくるので、次のディベート学習まで 2 週間の準備期間が持てる。

そもそもアクティブラーニングは、学生にゆだねる部分が大きいことに意味があるが、学生の主体性に任せすぎても、ディベートそのものの質が深まらなかったり、グループ活動が一部の学生の力だけにまかせられて雰囲気が悪くなったりする危険がある。調査してみると、本実践で行っているようなディベート学習を、小中高校時代に経験したことがある学生はほとんどいなかった。そのような学生が効率よく授業外で準備できるように支援することも教員の大事な仕事になってくる。授業外の準備のチェックや、チームワークがうまくいかないグループの人間関係調整といった支援や、資料の紹介や論理構築方法の助言といった、グループの実態に沿った指導や支援もまた必要なのである。

そこで、担当教員も教員チームとして毎週打ち合わせを行い、授業目的の共有、「活動」の単元全体を見通した授業デザインの検討、担当グループの学生状況の共有と指導の点検

を行っている。

1.3.1. ディベート学習の授業デザイン

ディベート学習の授業計画には、表 1-2 のように授業外での準備が組み込まれている。課題が終わっていなければ、次の「活動」がうまく進まない仕組みになっているのである。表中には①～④の数字でそれぞれの活動内容の目的を示した。「①説明理解」は、ディベートそのものや小論文の書き方等について、教員の説明を聞いて理解を深める内容である。「②社会的能力育成（グループ）」とは、準備のためのグループ活動を通してコミュニケーション能力や説得力のあるプレゼンテーション能力の向上をめざす内容である。「③知的思考力育成（グループ）」は、グループ協議やディベートを通して情報収集と整理力、批判的思考力等を伸ばす内容であり、「④知的能力育成（個人）」は、個々の知的思考力を伸ばすことを目的としている。授業の進行に沿って、①ガイダンスから、②③の主体的な学びへ、そして④の個人の学びへと学びの重心が移動するように授業計画は組まれている。

表 1-2 ディベート学習授業計画

回	教師の働きかけ	学生の活動	次回までの学生の課題
1	ディベートの説明 班とメンバー発表 テーマ一覧提示と内容概説	①説明ビデオ・昨年度に行った ディベートのビデオの視聴 ②班内で自己紹介 ③テーマを2つ選ぶ	④選んだ論題について、各人が 概要を調べて資料を作る
2	テーマ・立場・日程決定 テーマごとに内容について助言 小論文に関する説明	②目標設定と準備計画、 ③④資料整理、準備開始 ③④資料からテーマを理解	②資料収集と整理 ③バランスシート作成 ④小論文の下書き作成
3	論点整理 準備促進のための各班への助言	①③相手チームとの調整 ②バランスシート作成 ③小論文の下書き相互添削	②④資料収集と整理 ③バランスシート完成 ④小論文の下書き完成
4	バランスシート点検 小論文の下書き受領→添削	②ディベートリハーサル ③バランスシート完成 ④小論文の下書き提出	②③④ディベートの打ち合わせ と準備、練習
5・6	ディベート（各回1試合） 添削済み小論文返却	②③ディベート ④ディベート審査 ③振り返りシート作成・提出	④小論文の修正→提出

①説明理解 ②社会的能力育成（グループ） ③知的思考力育成（グループ） ④知的思考力育成（個人）

1.3.2. 1 回目の授業内容

「教育学基礎演習」全体のオリエンテーションの時間である。「活動」に与えられた 45 分程度の時間で単元の全体像を示す。まず、ディベート学習の意義と目的を伝える。次にディベートについての基礎知識をビデオ¹⁰で紹介するとともに、ディベートのイメージが持てるように、前年度のディベートの一部を数分間ビデオで見せる。前年度のディベート上映は効果的なようで、年々ディベートのレベルが上がっている要因にもなっている。続いて、ディベートのテーマを複数示し、それぞれの論題について、議論のポイントになりそうな部分を説明する。あとは、グループ内での自己紹介、希望するディベートテーマの選定、そのチームの目標と準備計画策定、という作業を各グループで行う。最後に、選

んだテーマについての情報を集めておく、という課題を出し、最初の 45 分が終わる。

(1) ディベート学習の目的

本実践におけるディベートの目的は、「知的思考力」（情報収集と情報整理力、批判的思考力）と「社会的能力」（チームワーク力、コミュニケーション力、プレゼンテーション力）の育成である。

図 1-1 は、教育学基礎演習 1 時間目のオリエンテーション時に示したディベート学習の目的である。試合の勝敗が目的ではなく、事前の準備も

事後の振り返りや小論文も重視していることを強調して、「探究型」ディベートと称している。

(2) 論題

ディベートの論題には、政策論題、価値論題、事実論題の 3 種類がある。価値論題とは、ある物事の価値を判断するもので、具体的には「学校は世の中の役に立っているか」といったタイプの論題になる。事実論題とは、その事実があったかどうかを判断するもので、具体的には「邪馬台国は九州と近畿のどちらにあったのか」といったタイプの論題になる。政策論題とは、まだ実施されていないプランを提示し、その導入によって起こるメリットとデメリットを比較するものである。本実践のディベートの論題は、教育にかかわる政策論題を扱っている。学生の知的思考力育成を目的にした場合のディベートは、3 種類の論題の中では政策論題が最も適しているからである。佐々木智之ら（2012）¹¹ は、政策論題でディベートを行うことで、批判的思考力の育成が期待できるとして、以下のよう

に整理している。

A) 現状に解決すべき何らかの問題がある。

B) 問題を解決する方策には議論の余地がある。

指定された論題を扱うにしても、論題を自作するにしても、論題の文言を読み解くところから準備が始まる。現状の何が問題か、そしてその問題はどれくらい深刻なのかという自問自答がある。この「何が」と「どのくらい」を考えることがクリティカルシンキングの始まりである。そして「何が問題なのか」を見出した後に生まれるのが「なぜそ

勝ち負けが問題なのではない。大事なのは探究すること

「探究型」ディベートの目的

- ・多面的な視点で物事を考え、判断する力を養う。
- ・論理的で説得力のある話し方、書き方を身につける。
- ・グループ活動を通して、協力して高い目標を達成する協議のスキルを養う。
- ・「発表する」「議論する」「読む」「書く」「調査する」「まとめる」スキルを身につける。
- ・資料にあたって調査する方法を身につける。

図 1-1 ディベート学習の目的

2015 年 4 月 8 日オリエンテーション資料より

のような問題が起こるのか」という関心である。さらには、「誰にとってその問題はより深刻なのか」と、問題の範囲や対象の実態を明らかにする。このようにディベートの（政策）論題は、学習者がクリティカルシンキングを用いて能動的に問題分析を進める仕掛けになっている。

クリティカルシンキングは、大学での学びの中で最も育成したい力の一つである。よって、本実践でも、教育にかかわる政策論題でディベートを行った。本実践時は、表 1-2 にあるようなディベートの論題を示し、学生たちは、その中から希望のタイトルと、肯定か否定のどちらかの立場を選ぶことになる。

表 1-2 2015 年のディベートのテーマ（論題）

学力等、進級が不十分と認められる児童には、原級留置を行うべきだ。
全校児童数が 60 人に満たない小学校は統廃合すべきだ。
小学校の外国語活動は、小学校 1 年生から導入すべきだ。
道徳は「教科化」すべきだ。
幼稚園は義務教育にすべきだ。
小学校高学年のカリキュラムに「心理学」を入れるべきだ。

1.3.3. ディベートの準備

(1) 2 回目の授業内容

表 1-2 にあるとおり、各グループでディベートのテーマと肯定否定の立場を決定し、そのテーマについて調べて理解を深めるとともに、グループの目標や連準備計画を話し合うことが、主な活動内容となる。さらに次の 3 回目までに、それぞれの論題について調べた内容を各個人でまとめ、肯定否定の立場と論拠がはっきりした小論文にして教員に提出することを課題とした。そのための、小論文の書き方や資料の探し方なども教員は説明する。

また、複眼的な視点でテーマに関する理解を深める目的で「バランスシート」を各グループに 1 枚ずつ配布する。これは、ディベートを行う両チームが、肯定・否定両方の立場の情報や意見を書くもので、ディベートを進める上での作戦が立てやすいようになっている、ディベート準備の中心的な作業となる。

(2) 3、4 回目の授業内容

ここでは、小論文（下書き）の提出と、論点整理、バランスシートの記入内容のチェックが主な活動内容である。論点整理とは、肯定側が立論をあらかじめ否定側に示し、双方でディベートの論点について共通理解を行うための手続きである。政策論題の場合、肯定側は、新たな政策を示すことになる。具体的にどのような提案をするのかを示しておかないと、否定側は準備ができないのである。たとえば、小学校 1 年生から英語をやるとい

う提案をするにしても、どのような内容でどの時間を使ってどんな目的で行うのかがわからないと、否定側は反論を準備できない。そこで、否定側はあらかじめ肯定側のプランを聞いておき、どのあたりが論点になるかを確認しておくのである。

バランスシートは、ディベートまでに何度か教員のチェックを受けながら書きこみ、内容を深める。論題が多岐にわたっているため、学生は、資料にあたるだけでなく、テーマに近い専門領域の教員にも、場合によっては学校の教師たちにも相談に行く。図書館も資料をそろえて応援している。多くの人たちの支えによって、バランスシートと集めた資料が充実していく。なお、バランスシートについては、第2章に詳述する。

1.3.4. ディベート当日のプロセス

(1) ディベートの進行

授業の中で行われるディベートの進行には、さまざまなやり方がある。本実践では、年々学生と相談しながら、表1-3の進行と時間配分に落ち着いている。フリートークが延長になっても、ディベートそのものは1時間程度で終わるが、振り返りや講評を丁寧に行うため、ディベート全体で80分程度かかっている。

表 1-3 ディベート進行表

項 目	内 容	備 考
自己紹介	両チームのディベーターが自己紹介	名前と決意や抱負を言う
立論	立論 (3 分)	司会は教員。審査員は審査用紙に審査結果を、記録用紙にディベートの内容を書き最後に提出
質問と回答	質問 (1 分) → 考慮時間 (1 分) → 回答 (1 分)	各チーム 2 問ずつ質問
フリートーク	15 分間 審査員も曖昧な点を質問できる	司会判断で時間延長もある
結論	考慮時間 (2 分) → 結論 (3 分)	
審査	審査員が審査用紙記入→提出	ベストディベーター投票欄もあり
判定	教師が判定とベストディベーター発表 講評	教師は論理の流れを振り返り、次回への助言をし、健闘を称える
振り返り	ディベーターが全員感想を言う。 ディベーターは後日、振り返り用紙を提出する	振り返り用紙は事後提出。次回の参考のため廊下に掲示。

(2) 司会

本実践では、司会は教員が行っている。審査員を務めることができる学生数が最大でも8人しかいないため、少しでも多くの審査員を確保したいことが理由である。それに加えて、フリー討論の時間があるために、司会に臨機応変さが求められることもある。白熱した場合の時間延長の判断や、論点がずれたときに指摘し、議論の進行を支えるなど、フリー討論時間があると、教員として介入しなければ

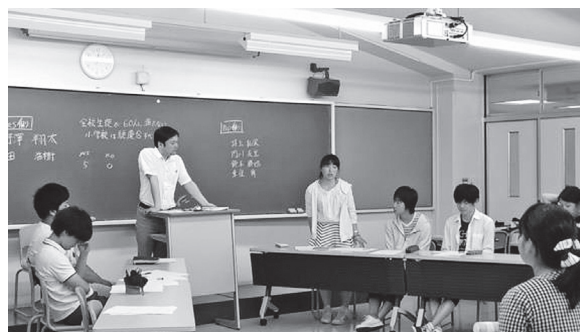


図 1-2 ディベートの様子

ならないときがでてくる場合もあるからである。教員は、そのまま審査結果とベストディベーターを、審査用紙に従って公表する。そして、講評も行っている。

(3) ビデオ撮影

ディベート時は、ビデオ撮影を行う。撮影係の学生が「3,2,1, キュー」とかけ声をかけてカメラのスイッチを押すと、拍手がおこり、司会は開会宣言をする。続いて両チームメンバーに自己紹介をしてもらい、ディベートが始まる。

ディベートは、本心とは異なる立場で議論しなければならない場合も多い。かけ声と拍手、そして自己紹介は、その立場になりきるきっかけになるようで、学生たちは生き生きと主張を展開しはじめる。ディベートで説得するのは、相手側のディベーターではなく、審査員であることも、意見が主張しやすくなる理由になっているようである。ふだんは周囲に気遣って仲間との対立を避ける優しい学生たちも、ディベートではチームのために堂々と反論できる。それは新鮮な体験のようで、「主張できて気持ちがよかった」という者も少なくないのである。

(4) 審査・判定・講評

審査員が公平な審査を行いやすいように、審査用紙には審査項目（準備・説得力・チームワーク・フリートークの内容・受け答えのスピード）、最終判定とその理由、審査員自身の意見とその理由を書くようになっている。(図 1-3 ディベート審査用紙参照)

判定は、本実践では、審査委員の名前以外の部分を読み上げて、単純に多数決で判定する。実践によっては、最終判定は教員が行うものもあるが、本実践の学生の判定は、それほど外れていない印象を受ける。そこで、審査の学生が気づかなかった視点の部分は講評の中で示すことにして、審査員の判定を尊重することになっている。

講評は、今行われたディベートがどのような論理の流れであったかを振り返って示すよ

ディベート審査用紙

実施日 月 日 学籍番号 名前

ディベートテーマ：

審査項目（1～5の5段階で入れよう）

準備

YES（ ） NO（ ）

説得力

YES（ ） NO（ ）

チームワーク

YES（ ） NO（ ）

フリートーク

YES（ ） NO（ ）

受け答えのスピード

YES（ ） NO（ ）

ベストディベーター（特に優れていた人）

YES側：

NO側：

最終判定（○で囲む）

YES NO

そのように判定した理由

自分自身の意見

（ YES NO ）

その理由

図 1-3 ディベート審査用紙

うにしている。テーマを深めることも授業の目的であるため、テーマに関する知識を補う場合もある。しかし、教員側の肯定・否定に関する判断は言わないようにしている。価値の押しつけと取られたり、教員が票を投じたと思われたりすることを避けるためである。また、負けたチームに対して、実際はどのような攻防の可能性があったか、という話もするようにしている。ベストディベーターは、両チームから一人ずつ選ぶ。事前準備をよく行った学生が選ばれる場合が多い。準備段階でよりよく理解しているため、意見が言えるわけである。ベストディベーターは拍手でチームへの貢献を称えられるのである。

(5) 振り返り

ディベーターは2種類の振り返りを行う。第1はディベートの判定が出た直後に一人ひとりがビデオカメラに向かって感想を述べるものである。第2は、ディベート終了後1週間以内に各グループが振り返りシートに記入して提出するものである。記入項目は、次の6点である。

- ①勝因または敗因 ②事前学習の問題点など ③ディベート当日の反省点など ④ディベートそのもの、あるいはディベートの進め方の問題点など ⑤次回やる人のためのアドバイス ⑥今回のディベートについてのコメント（名前を明記して一人ずつ書く）

振り返り用紙は廊下などに貼り出しておき、次にディベートを行う学生が参考にできるようにしている。

1.4. 成果と課題

本実践では、教育学部2年生を対象とした「教育学部基礎演習」で、①知的思考力と②社会的能力の育成をめざしてディベート学習を行った。学生は準備から熱心にディベート実践に取り組んでいた。ディベート学習の目的についても、学生はよく理解し、努力していたと思われる。

振り返りの言葉や振り返りシートから勝ったと判定されたグループ、すなわち準備とチームワーク、説得力が勝っていたと認められたチームの特徴を考察したい。

勝ったグループは、メンバー全員が数多く受け答えをしている場合が多い。全員が同じ程度に内容を理解していることが特徴の一つになっている。そのようなチームは、振り返りの時にチームメンバーへの感謝の言葉がよく出てくる。特徴の第二は、複数の観点から立論を展開できていることである。これは負けた方のチームの多くが、もっといろいろな方面から資料を集めればよかった、という反省を述べることから推察できる。第三の特徴は、資料の整理に関わっている。インターネットから多くの資料を探し出し、多くのコピーを準備したり iPad を持ち込んだりするチームもあったが、資料が整理されていないため活用できず説得力のある展開に持ち込めないのである。その点については、負けたチームの方から反省としてよく語られた。

社会的能力に関しては、ディベートで審査員から説得力があったと評価されたグループは、そうでないグループよりも、ディベート時の振り返りの言葉や振り返りシートの記述に、「チームワークがよかった」という発言が多い傾向があった。うまくいったグループは、社会的能力に伸びが認められているのかもしれない。伊藤洋一(2013)は、学生がグループでディベートの準備を行う際には、目標の共有や工程表作りなど、「プロジェクト管理リテラシー」が要求される、と述べている。ディベートを深めるためには、授業外での協力体制の作り方もまた系統的に学生に教える必要が示唆される。一方、小塩(2012)¹²は、世の中のものを「白と黒」「敵と味方」など明確に二つに置き換える思考である「二分法的思考」の傾向が強い大学生は、ディベート後は、その傾向が強まった、という研究結果を示している。課題となっている二分法思考をゆるめ、問題解決的に物事を考えていく力を育てるとともに、伊藤洋一の言う「プロジェクト管理リテラシー」も育てるには、さらに授業に工夫が求められる。たとえば、現在課しているディベートと同じテーマでの1200-2000文字の小論文は、立場は肯定・否定のどちらでもよいことにしているが、ディベート後には立場にこだわらない問題解決的な小論文を課すことで、より柔軟で論理的な思考を育てることができるかもしれないのである。少ない時間と教員数ではあるが、今後の課題となっている。

2. ディベート学習における学生の学び

田 中 卓 也

2.1. ディベートテーマの選定

同演習では、「教育学で論究されるさまざまな研究領域について学んでいくための基盤としての学力を身につけるとともに、具体的な研究領域を決めて受講生による発表・ディスカッションを含んだ演習形式で学んでいくことをとおして理解を深め、その研究の方法も学んでいく」と記載されており、学生等が教育的な課題について調査し、調査したデータをもとに、ディベートを行うものであった。そのためにも担当教員はディベート学習の目的を事前に説明するため、グループごとにテーマ選びを行った。

2015年度のディベートのテーマでは「学校統廃合」、「道德の教科化」、「英語の授業の小学校低学年からの導入」を選ぶグループが多かったのに対し、「幼稚園の義務教育化」や「小学校の授業における心理学の導入」のテーマについては僅少であった。教育学部学生にとっては、教育に関して話題となっている内容について選ぶ傾向にあるようで、学生の多くが小学校教諭希望者であるため、幼稚園教諭希望者が少ないことや心理学に関する知識が多くない学生がいたことがテーマを選ばなかった理由である。

テーマ選定は1回目の「活動」の時間内で決められた。テーマ選定にともない、対戦チームについても決められた。いずれのテーマについても、教師をめざす多くの学生等に

とって関心を持っておく必要があるものばかりである。学生等は 3 年時から「ゼミ」（専門演習）の開始に備え、各ゼミごとに卒業論文の執筆が進められていく。ディベートでは、クリティカルシンキングや複眼的思考力などが執筆作業に求められる。このことから専門演習開始前にディベートを実施することは意味がある。そのため学生等は受動的な姿勢で臨むのではなく、能動的な姿勢で望むことが要求される。

2.2. ディベート学習で重要な「バランスシート」

ディベートを実施する前に学生らには「バランスシート」（図 2）を記入させている。バランスシートは、チームのリーダーを中心に話し合いを行い、チームメンバー全員で記述していくものである。バランスシートを書くにあたり、学生等には、立論、質問反駁、結論でどのようなことを話したらよいかなど、話し合いの機会を設けている。また作成するうえでの視点として、常に相手側のことをふまえて検討を試みさせるようにも話している。ディベート学習を行うことで、学生等にクリティカルシンキングを身につけさせるようにした。また通常のディベ

ートの流れにはない「フリー討論」という時間についても新たに設定した。自由に意見を出していくことで、議論の楽しさ、おもしろさを伝えるためである。およそ 10 分から 20 分ぐらいの時間であるが、実際のディベートにおいては、多くの学生に発言できる機会として有効に使用していたようにうかがえる。

担当教員らは、授業内に各グループにバランスシートの事前チェックを受けるよう促している。グループによってチェックを受ける時期の速遅の差はあるが、必ずチェックを受け、担当教員から指導が行われた。

1 度に限らずバランスシートは何度でもチェックを受けるよ

ディベートバランスシート				話す内容を簡単に書いてください。	
組	班	メンバー(班長に○)			
タイトル					
年	月	日	時間目	実施予定	(YES 側 NO 側)
自分のチームの立論			自分のチームが結論で言うこと		
質問 1			相手の側が言いそうな立論 (理由)		
予想される答 1					
質問 2			相手から来そうな質問 1		
予想される答 2			その答 1		
フリー討論でいいたいこと			相手から来そうな質問 2		
			その答 2		
			あなたのチームが参考にした資料やインタビュー内容など		

図 2-1 「バランスシート」

うに伝えているので、積極的なグループは、何度も指導を受けることになり、洗練されたバランスシートに仕上がっていくことになる。

バランスシートには本番のディベートのために調査した内容を記述したり、ディベートテーマに関連する資料が収集されることになる。多くの学生は大学図書館やインターネットの関連サイト（信用できるサイト）等をくまなく調べることになる。専門書や資料も 1 点だけではなく、数点から数十点とグループ学生等の協力で集められるのである。回収された著書、資料は、学生等で使えるもの、使えないものなど分けられ、線を引いたり、囲ったり、資料に書き込んだりと、ディベート当日の資料となっていく。この作業を学生等は授業内または講義の休憩時間などを利用して、ディベートを成立・展開させるための資料づくりがなされていくのである。また教育について話題になっているテーマが多いため、テーマについて専門的知識を有している学内の教員にも、質問や意見に回答していただいたり、ヒントをいただく機会を得た。先生方のなかではディベートを実際に見学に来られる方も存在した。学内の先生方の協力もディベートの実現に大きく貢献している。学生等は複眼的思考力が身につくだけでなく、ICT 活用を通じて、情報収集力を身につけることができるのである。グループの話し合いの中で、さらに今までにはなかった新たな視点が見えてくることもある。そして学生等はさらに話し合いを重ね、よりディベートの準備に余念がない状況になっていくのである。

最終的にはバランスシートを担当教員に提出する。シートの提出は、今後学生等がよいディベートを行うために、担当教員自身がふりかえりを行うための貴重な資料となる。しっかり吟味した上で次年度のディベートの授業に活用することが目的である。

学生等はディベートの事前説明などをふくめた計 6 回の時間を有効に活用し、本番に臨むことになるのである。

またディベート終了後、各班ごとに「振り返りシート」をまとめる。提出期間までに班長を中心にそれぞれ反省点や改善点などをふりかえらせる。このことから、学生らに対して、省察力を身につけさせるだけでなく、チームで意見など整理、統一する力（合意形成力）が求められることになった。振り返り後には「小論文」を提出させるが、この経験は省察力や文章構成力を求めることになる。小論文は事前に練習用という形式で、一度担当教員に提出させている。担当教員はそれを 2 週間程度で添削し、再び学生に返却する。返却された小論文をもとに、再度学生は清書というかたちで提出することを行った。学生はただたんに文章を書くだけでなく、書く際に自分の書いた文章をふりかえることになる。たんにディベートだけすることが大事ではなく、その後の取り組みも大切であることを証明してくれる。ディベート学習のような「アクティブラーニング」の授業が大学現場でも求められている昨今、この取り組みは、学生の主体性を身につけるためには欠かすことのできない実践になることを担当教師等も期待した。

2.3. ディベート学習における考察

教育学基礎演習で学生が取り組んだ「ディベート学習」は僅か 6 時間のなかではあるが、実施することができた。しかしながら学生の経験不足は否めない。今回学生たちがディベートを体験し、さまざまな感想や意見が出てきた。「人前に出て話すことが苦手でしたが、みんなと協力して積極的に発言することができました。相手にわかるように話を伝えることも同時にわかりました」であるとか、「物事の筋道を考えながら、話すことの難しさを感じました。YES 側と NO 側にわかれてディベートを行いました、自分と違う立場のこともしっかり勉強しておかないと、議論にならないこともわかりました」といったディベート実践後の意見が見られた。学生はディベート学習に手応えを感じていることがうかがえる。「このたびのディベートでははっきり意見がいえなくてくやしかった。次行ときは、しっかり話す内容を考え、相手側のこともしっかり考えながら、説得力をもって話ができるようにしたい」という次回のディベートへの前向きな発言もみられる。

ディベートの隠れた能力（分析力、情報整理力）の存在を認める機会をもつことに意義があったと思われる。それは学生等の感想、意見にも記述されていたように、学生が将来小学校教諭、広くいえば社会人として、調査する力、仲間と協力しあう力、さまざまな角度から物事を思考する力（複眼的思考力）、物事を疑うことを前提に考える力（批判的思考力）等については学生自身手応えを感じていた。

また普段から話し上手であるとか、無口であるとかという学生個々の性格（キャラクター）が、「ディベート」に影響することはない。コミュニケーションを取ることを苦手とする学生が、「ディベート」を通じて、自分の考えを明快な言葉で表現できる例もあれば、普段から行動力・発言力がありながらも、準備段階でもつねにチームを牽引していた学生が、実際のディベートでは緊張からか、その効果を発揮できなかった姿も見られた。しかしながら正反対の性格をもった学生のいずれもが身をもって体験したといえる。いずれにせよ、学生個々にとってもディベートの学習経験は、将来的にも有意義であることをうかがわせる。

すなわちディベートはチーム全体の意識やメンバー個々の意識によって高めることが可能であるということである。この認識を多くの受講生が獲得することができれば、それだけでも「ディベート学習」の授業が有意義であると考えられる。さらには学生自らが授業を作りあげることによって獲得する知識と論理的思考力、それに「知識注入型授業」では得られない達成感と充足感は授業効果として無視できない要素である。

3. 自己評価にみられるディベート学習の効果

小 泉 晋 一

3.1. 目的

本学の教育学基礎演習におけるディベート学習の目的は、前述のように、単に教育問題に関する知識を習得することだけではない。その目的は、学習のために必要な資料収集ができるようになること、クリティカル・シンキングを養うこと、論理的で説得力のある表現力を身につけること、協同学習をととして社会性を身につけること、相手の立場に立ったうえで議論ができるようになることなどである。

これらの目的は、学習のための基本的なスキル（メタスキル）の習得と社会性の促進とに関係したものでもある。ディベート学習の後に、学生のメタスキルや社会性が促進されれば教育的効果があったといえることができる。この教育的効果は、学生にディベート後に感想を書かせることなどによって、ある程度は推し量ることができるかもしれない。すなわち経験知として、ディベート学習の教育的効果を実感することができる。しかし、これらの教育的効果を科学的に検証して、エビデンスに基づいたうえでの実証データを提示するためには、教育的効果の量的検討を行うことが不可欠である。そこで本章では、ディベート学習の教育的効果を測定するための質問項目を試験的に作成して、2015 年度のディベート学習の教育的効果の測定を試みる。

3.2. 方法

3.2.1. 調査対象者

共栄大学教育学部 2 年生を対象にした。「教育学基礎演習」は教育学部 2 年生の必修科目なので、全員が履修している。2015 年度の 2 年生は 132 人である。男性が 84 人で、女性が 48 人であった¹³。対象者には、前期授業の開始後（5 月）と終了後（7 月）との 2 回に分けて質問紙による調査を実施した。

5 月に実施した回答の中で、記入漏れなどの不備のある回答を除外した結果、117 人分（男性 73 人、女性 44 人）の回答が得られた¹⁴。さらに 7 月に実施した 117 人の回答の中で、不備のあるものを分析対象から除外したところ、最終的には 101 人（男性 61 人、女性 40 人）の回答を有効回答とした。

3.2.2. 調査内容

ディベート学習の効果を検討するために 10 項目の質問紙を用意した。質問項目は、2014 年度の学生が記入したディベート学習の感想や岸田（2003）¹⁵などの先行研究を参考にして作成した。これらの質問項目について学生は、「よく当てはまる」から「まったく当てはまらない」までの 5 件法で自己評価をした。この 10 項目のほかに、大学への適応感や日常の学習習慣に関する自己評価と自由記述による回答も行った（自由記述の結果に

については次章を参照)。自由記述欄の後に、5月と7月とに実施した質問紙をマッチングさせるために、名前を記入する欄を用意した。名前の記入を求めるにあたっては、質問紙の冒頭で名前の記入を求めることの必要性を説明し、質問紙の回答内容が成績評価に影響することがないことを伝え、思ったことを率直に記入するように求めた。

本研究で用意した10項目は、「多面的に物事を判断できる」や「グループのメンバーの意見をまとめることができる」などの知的思考力や対人関係力に関する質問である。5月には、学生がこれらの能力を現在どれだけ身につけていると思うかを5段階で評定した。7月には、ディベート学習を行ったことを考慮したうえで現在どれだけ身につけていると思うかを5段階で評定した。

表 3-1 因子分析の最終結果 (N = 117)

	因子 I	因子 II
因子 I 知的思考力 ($\alpha = .79$)		
4. 自分の考えを相手にわかりやすく伝えることができる	.79	-.06
8. 聞き手に説得力のある説明ができる	.79	.00
1. 多面的に物事を判断できる	.65	-.07
5. 資料に基づいて物事をさまざまな視点から捉え、レポートに書くことができる	.53	.21
因子 II 社会的能力 ($\alpha = .68$)		
6. グループのメンバーの意見をまとめることができる	.06	.80
7. 他人の意見をよく聞いて自分の考えを深めることができる	-.08	.74
9. グループで協力し合って課題を達成することができる	-.01	.45
累積寄与率 (%)	37.13	48.68
因子間相関係数	因子 I	.51

3.3. 結果

3.3.1. 因子分析

5月に実施した117人分の回答について各質問項目のデータ分布を検討した。すなわち、分布に著しい偏りがないかを調べた。特に天井効果や床効果を示すような極端な分布は認められなかったため、10項目すべてに対して因子分析を実施した。因子分析では、初期解の推定には重み付けのある最小二乗法を、因子の回転にはプロマックス法を用いた。因子数はKaiser-Guttman基準とスクリープロット基準とから2因子が妥当だと考えられた。そして、因子負荷量が0.40未満の項目を除外したうえで2回目の因子分析を行った¹⁶。二回目の因子分析の結果は、表3-1に示したとおりである。KMO 測度は0.79

であり、Bartlett の球面性検定で得られた有意確率は 0.1 % 以下であった。したがって、因子分析を適用することの妥当性は保証されたと考えられる。

第Ⅰ因子は、「自分の考えを相手にわかりやすく伝えることができる」「聞き手に説得力のある説明ができる」などの 4 項目に高く負荷している。これらの項目はいずれも知的思考力に関係のある項目と考えられるので、「知的思考力」の因子と命名した。第Ⅱ因子は「グループのメンバーの意見をまとめることができる」や「他人の意見をよく聞いて自分の考えを深めることができる」などの 3 項目に高く負荷していた。これらの項目は社会的能力に関係する項目であると考えられたので、「社会的能力」の因子を命名した。Cronbach の α 係数を因子ごとに算出すると、第Ⅰ因子は $\alpha = 0.79$ であり、第Ⅱ因子は $\alpha = 0.68$ であった。因子間の相関係数は、表 3-1 のとおり 0.59 である。因子間の相関係数は決して低くはないといえる。

表 3-2 各因子における学習前後の平均値と標準偏差

	学習前		学習後	
	男性(N=61)	女性(N=40)	男性(N=61)	女性(N=40)
因子Ⅰ（知的思考力）	12.71(2.63)	12.63(2.80)	13.62(2.72)	12.98(2.92)
因子Ⅱ（社会的能力）	10.93(2.13)	10.95(1.93)	11.26(2.10)	10.96(2.03)

() 内は標準偏差

3.3.2. ディベート学習の教育的効果の比較

ディベート学習の教育的効果を検討するために、まず因子Ⅰと因子Ⅱとの平均値と標準偏差とを、ディベート学習の前後（5 月と 7 月）と性別ごとに求めた。その結果をまとめたのが表 3-2 である。

この表からは、「知的思考力」の因子（因子Ⅰ）では、ディベート学習後に男性の得点が増加したように見える。そこで学習前後（2）×性別（2）の繰り返しのある二要因分散分析を行った。その結果、学習前後の主効果だけに 5 % 水準の有意差が認められた ($F(1,99) = 4.68, p < .05$)。したがって、男性も女性も、ディベート学習を行った後には知的コンピテンスが高く評定されたといえる。この結果は、学生がディベート学習による知的思考力の増加を実感しており、それが知的思考力に関する自己評価に反映されたと考えられる。

「社会的能力」の因子（因子Ⅱ）では、男性も女性も学習前後における変化があまりみられないように見える。実際に、学習前後（2）×性別（2）の繰り返しのある二要因分散分析を行ってみたが、特に有意な主効果や交互作用は認められなかった。したがって、ディベート学習にともなう社会的能力の変化は、学生の自己評価では認められなかったといえる。

3.3.3. ディベート学習の教育的効果と活動グループの成績との関連

次にディベート学習の教育的効果と教育学基礎演習の活動グループの成績との関連を検討した。活動グループでは、学生一人ひとりに 30 点満点で成績をつける。評価のポイントは、事前の準備状況、ディベートでの活躍、学期末のレポートなどであり、これらの評点を総合して成績を算出する。

本研究で分析の対象となる 101 人の成績の平均値は 27.00 ($SD = 2.76$) であった。最小値は 18 で最大値が 30 である。この 101 人の中から、成績が上位の学生（上位群）と下位の学生（下位群）とをそれぞれ約 25% ずつ抽出した。その結果、上位群は成績が 29 点以上の学生が該当した。人数は 35 人（男性 22 人、女性 13 人）であった。下位群は成績が 18 点から 26 点までの学生で、上位群と同様に 35 人（男性 23 人、女性 12 人）が該当した。表 3-3 には、学習前後に自己評定された両群の知的思考力と社会的能力の得点とを示した。

表 3-3 各因子における学習前後の上位群と下位群に平均値と標準偏差

	学習前		学習後	
	上位群(N=35)	下位群(N=35)	上位群(N=35)	下位群(N=35)
因子 I（知的思考力）	13.43(2.83)	11.91(2.53)	14.31(2.54)	13.20(2.75)
因子 II（社会的能力）	11.06(2.15)	11.00(1.44)	11.63(2.35)	11.14(1.61)

() 内は標準偏差

知的思考力（因子 I）では、学習前も学習後も上位群の方が下位群よりも高得点である。両群とも学習後には得点が増加している。そこで群（2）× 学習前後（2）の繰り返しのある二要因分析を試みた。その結果、群の主効果と学習前後の主効果とがそれぞれ有意であった ($F(1,68) = 5.63, p < .05$; $F(1,68) = 11.82, p < .01$)。知的思考力の自己評定は、上位群の方が下位群よりも高得点であることと、両群とも学習後の方が学習前よりも高得点になることを示している。

社会的能力（因子 II）では、両群とも学習前も学習後も 11 点程度の得点であり、ほとんど変化がみられない。実際に、群（2）× 学習前後（2）の繰り返しのある二要因分析を行ったが、特に有意な主効果や交互作用はみられなかった。したがって、社会的能力の自己評定には、成績高低の要因や学習前後の要因が関与していないといえる。

3.3.4. 不備のある回答をした学生の影響についての検討

本研究では 101 人分のデータを分析対象としたが、実際の学生は 132 人であった。31 人分のデータを不備のある回答として分析の対象から除外した。除外した理由は先にも述べたが、具体的には次の 3 つである。一つは、学生が 5 月と 7 月との 2 回のうちどちらかに（あるいは両方とも）回答していない場合である。これはディベート学習前後で比較

をするために、どちらかでも回答が欠けると比較できなくなる。回答していない学生がいるのは、質問紙を実施した日に授業を欠席したからである。授業を欠席した学生には、別の日に回答を求めるようにしたのだが、介護等体験などの外部実習で欠席が続いた学生には実施することができなかった。特に7月に調査を行ったときはすでに夏期休暇前であったので、全員に実施することができなかった。二つ目は、すべての（あるいはほとんどの）質問項目に対して「どちらでもない」や「よく当てはまる」などの偏った回答をしている場合である。これらは回答者の拒否的あるいは防衛的な姿勢が反映されていると考えられる。三つ目は、名前の記入欄に記名していない場合である。これは、二つ目の偏った回答と重複することもある。これも学生の拒否的な姿勢が関与していることが推測される¹⁷。その他には、記入漏れのある回答が散見された。記入漏れがあっても回答者の名前が記入されている場合には、後日、記入漏れのある箇所を回答者に見せて記入してもらった。

不備のある回答の数は31人分であり、決して少なくない。この31人からは適切な回答が得られなかったもので、彼らに対するディベート学習の具体的な教育的効果は不明である。むしろ、有意義な教育的効果が得られていないと感じている学生が少なくない可能性もある。そこで適切な回答が得られた101人（有効回答群）と適切な回答が得られなかった31人（非有効回答群）との成績の比較を試みた。有効回答群の成績の平均値は27.00 ($SD = 2.76$) であり、非有効回答群の成績の平均値は25.48 ($SD = 3.18$) であった。有効回答群の方が非有効回答群よりも平均値が高いことがわかる。両群の平均値差について t 検定を行ったところ、1%水準の有意差が認められた ($t(130) = 2.58, p < .01$)。この結果は、有効回答群の方が非有効回答群よりもディベート学習の成績が良いことを示している。

表 3-4 成績上位者と下位者の人数

	上位	下位
有効回答群	35	21
非有効回答群	5	14

次に学生全員（132人）の成績から、上位約25%と下位約25%に位置する学生を抽出した。そして、両群の学生の中に含まれる成績上位者と下位者の人数を表3-4に示した。この表からわかるように、有効回答群は成績上位者の人数が下位者の人数に比べて多いが、非有効回答群では反対に下位者の人数の方が上位者の人数よりも多くなっている。すなわち、非有効回答群には成績下位者の割合が多いと考えられる。そこで χ^2 検定を試みたところ、1%水準の有意差が認められた ($\chi^2(2) = 7.46, p < .01$)。したがって、有効回答群に比べて非有効回答群には成績下位者の割合が多いといえる。

3.4. 考察

本研究では、ディベート学習の教育的効果に関する 10 の質問項目から 2 因子を抽出することができた。それは「知的思考力」の因子と「社会的能力」の因子である。ディベート学習前と学習後との比較では、ディベート学習後には性別に関係なく、「知的思考力」の因子の得点が増加した。ディベート学習を行うことによって、知的思考力が高まったと自己評定する学生が多かったといえる。そして、ディベート学習は知的思考力を高めるのに有効である可能性が示された。しかし、「社会的能力」の因子には学習後の増加が認められなかった。これは、本学の教育学基礎演習を利用して行ったディベート学習では、学習後に社会的能力が高まったと自己評定した学生が多くなかったことを示している。この理由については、推測が許されるのであれば、ディベート学習に費やす授業回数が少ないことが考えられる。教員が学生を指導する時間が限られているために、学生の自主的な学習活動に委ねる部分が多くなった。しかし学生にはグループで話し合う時間が十分にあったとはいえない。グループで活動する時間が限られていたために、学生にとっては、社会的能力が高まったと感じられることがなかったとも考えられる。

次に、ディベート学習の成績と各因子の得点との関連を検討した。そして、成績の上位・下位に関係なく、学習後には「知的思考力」の因子の得点が増加することが明らかになった。すなわち、多くの学生は学習後には知的思考力が増加したと自己評定した。一方、「社会的能力」の因子では、学習後に得点が増加することもなく、成績の影響も認められなかった。これらの結果は、知的思考力に関する自己評定も社会的能力に関する自己評定も、ディベートの成績とは関連がないことを示している。ディベートの成績が上位の学生が、知的思考力の増加を高く評定しているわけではなく、成績が下位の学生も知的思考力の増加を自覚しているのである。つまりディベート学習には、成績が下位の学生にも知的思考力を高める教育的効果がある可能性を示唆している。

最後に、適切な回答をした群（有効回答群）と適切な回答をしなかった群（非有効回答群）との成績の比較を行った。その結果、非有効回答群は有効回答群よりも、ディベート学習の成績が低いことが明らかになった。非有効回答を示した学生は、ディベート学習に対する動機づけが低い可能性があるので、十分なフォローが必要であるとも考えられる。また、これまでの本章の結果は、非有効回答群を除外して分析した結果である。非有効回答群の学生がディベート学習の効果をポジティブに評価するとは考えにくい。これまでの分析結果は、非有効回答が少なくなかったことを念頭に入れて検討する必要がある。しかし、多くの学生は知的思考力が高まったと自己評定をしたのは間違いないことで、これはディベート学習の教育的効果の一つと考えてもよいであろう。

- 1 文科省 a「大学教育部会の審議のまとめについて（素案）」中教審大学部会第 11 回配布資料 2014.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1318247.htm
- 2 文科省 b「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」中央教育審議会（諮問）2014.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm
- 3 門松生史「『競技』と『教育』の間で：演習におけるディベート導入の試み」『凌霜』（401）神戸大学 2015 pp.25-27
- 4 「批判的思考力」は一般的に「与えられた情報を鵜呑みにせず、複数の視点から注意深く、論理的に分析する能力や態度」と定義されている。（鈴木健他 2006『クリティカルシンキングと教育』世界思想社 p.8）
- 5 山形伸二・寛一彦・蓮見二郎「ディベート演習授業が大学生の批判的・論理的思考力に与える影響―事前・事後デザインによる予備的検討―」日本教育心理学会第 55 回総会発表論文集 2013. p.538
- 6 須部宗生「『ビブリオバトル』と『ディベート』を活用した大学生のコミュニケーション力・論理的思考力の育成の試み」『環境と経営』第 20 巻第 1 号 静岡産業大学 2014. pp.87-101.
- 7 伊藤洋一「PBL 型演習の実践と効用」『情報科学研究所』所報 No.81. 専修大学 2013. pp.6-9
- 8 和井田清司「戦後ディベートの源流―日本におけるディベート導入しに関する一考察―」『武蔵大学人文学会第 33 巻 1 号』武蔵大学人文学会 2001. pp.93-148
- 9 1934 年から 1940 年まで、日本とアメリカの大学を会場に、7 回の大会が行われた。
- 10 川本信幹監修ビデオ「ディベートとは何か」『教室ディベート入門』株式会社サン・エデュケーショナル 1997.
- 11 佐々木智之・藤田勝康・坂井俊文・湯川恵子「ディベートによるクリティカルシンキングの育成アプローチ（オーガナイズドセッション：工学国際化へ向けてのコミュニケーション教育）」『工学教育研究講演会講演論文集（60）』日本工学教育協会 2012. pp.386-387
- 12 小塩慎司「ディベートの授業が二分法的思考に及ぼす影響」『日本教育心理学会総会発表論文集（54）』2012. p.758
- 13 実際の履修者は 133 人であったが、その中の一人は再履修者（3 年生）であったので、本研究の分析対象から除外した。
- 14 すべての項目に対して「どちらでもない」にマルを付けている回答や「よく当てはまる」だけにマルを付けている回答が少なからずあった。また、5 月と 7 月との自己評定の比較をするために、質問紙には回答者の名前の記入を求めたが、記名されていない回答が散見された。質問紙を実施した日に欠席したために、5 月か 7 月のどちらかに実施した回答しか得られないこともあった。これらの回答も不備のある回答として分析対象から除外した。
- 15 岸田泰子「ディベート導入による母性看護学の授業展開に関する考察」島根医科大学紀要 26. 2003. pp.11-17
- 16 除外した項目は、項目 2 の「批判的に物事を考えることができる」、項目 3 の「資料を検索して、必要な資料を十分に収集することができる」、項目 10 の「相手の感情を理解したうえで、自分の考えを主張することができる」の 3 項目である。
- 17 欠席によって質問紙が実施できなかった人数は 5 月と 7 月とを合わせて 16 人いた。無記名の回答をした人数は 9 人である。全部の項目に「どちらでもない」を選ぶなどの偏った回答をした人数は 9 人である。無記名の回答と偏った回答とが重複することがあるので、不備のある回答が全部で 34 人分となっている（実人数は 31 人）。