

教職科目「社会・公民科指導法」にみられるディベート授業の影響

- 批判思考能力の効果測定を試み -

九州大学非常勤講師 鎌田 裕文

1. はじめに 2. 教育ディベートとは 3. 思考力テスト作成の経緯 4. ワトソン・グレーザー批判思考テスト
5. 思考テスト 6. 思考テストの実施 7. 思考テストの結果 8. まとめ 9. 参考文献 10. 付録 1 - 5

1. はじめに

本稿は米国における教育研究等を元に、日本でもこれから一層の推進が必要であると考えられる「思考力」の育成¹に教育ディベートの手法を取り入れた大学の授業がどの程度貢献できるのかについての調査として九州大学全学教育「社会・公民科指導法」授業前後に実施した測定結果を報告している。

本調査の皮切りとなった2002年度前期法学部の角松、曾野両氏担当の九州大学全学教育教職課程の学生に実施したディベートを用いた授業²の受講後アンケート回答（下記表1）をみると、授業で学生が最も学べたと思った項目の最上位が「批判的・論理的思考力」であった。このアンケート回答項目は両指導者が同授業の教育効果として授業概要に掲げていた項目の1つであり、また日本の教育ディベートの発信源ありディベート教育が盛んな米国の研究報告でも同項目が教育目標、及びその効果の上位項目として頻繁に挙げられている（William, D.E., McGee, R.M., & Worth, D. S., 2001, p.198-209; 井上尚美, 1998, p.137）。

この他のディベート授業の指導者、受講者の間でもこの回答結果項目の「批判的・論理的思考力」が教育効果として一般的に認識されており、またディベートが盛んな米国ではその認識は更に一般的である。そのような認識がなされている「批判的・論理的思考力」が実際に教育効果として育成されているのかを分析することが本調査の研究目的の1つである。この効果測定の方法としては、米国で最も頻繁に用いられているワトソン・グレーザーの批判思考テスト（Watson & Glaser, 1980）等を参考に著者が作成した「思考テスト」（Kamada, 2000, p.4-5）を用いている。

結論として、大学1学期の授業時間（約20時間）では採用した測定テスト結果からディベート授

¹ 道田2000年の中で「前略 - 自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力 - 後略」（中央教育審議会, 1996, p.1）や「自らの将来の課題を探究し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力」（大学審議会, 1998, p.31）等とある。また、日本の社会科での評価の観点として文部科学省調査官の安野功は「社会科教育」 - 社会科の絶対評価 - 2002年9月増刊号の中で、『1！社会的事象への関心、意欲、態度』 = 社会的事象に関心を持ち、それを意欲的に調べること {社会的な思考・判断} を通して社会の一員として自覚を持って責任を果たそうとする。社会的事象から学習の問題点を見出して追求、解決し、社会的事象の意味を考え、適切に判断する。2！観察、資料活用の技能・表現』 = 社会的事象を的確に観察、調査したり、各種の資料を効果的に活用したりするとともに調べたことを表現する。3！社会的事象についての知識・理解』 = 社会的事象の様子や動き、特色及び相互の関連を具体的に理解している。』の3点を社会科教育目標に掲げている。

² 九州大学全学教育平成14年度前期開講「法学ディベート実習」（角松） / 「社会・公民科指導法」（曾野）の授業概要は、同紀要別頁参照。

表1．ディベート授業後の学生の効果認識

順位	選択肢の回答項目	(回答数)	全体に占める割合
1	批判的・論理的思考力	15	35.7%
2	相手の話を理解する力	10	23.8%
3	複眼的・客観的分析力	5	11.9%
4	情報収集・整理能力	5	11.9%
5	プレゼンテーション能力	5	11.9%
6	政策形成・制度設計能力	2	4.8%
7	その他	0	0.0%
合計		42	100.0%

業で「批判思考能力」全体が向上したという顕著な結果は現れなかった。但し、本研究で比較した非ディベート授業に比べディベート授業の「思考テスト」の点数が若干ではあるが平均点で上回っていた。

一方、学生がディベート授業を通じて何を学べたと認識しているかについては、表1のような回答結果が得られている。2002年度前期開講「法学ディベート実習/社会公民科指導法」(法学部角松、曾野合同授業)におけるアンケート結果として、「ディベート授業を受けて特に何が学べたと思いますか」という選択式質問に対し下記の回答結果を得た。回答者は、九州大学法学部学生19名。

2．教育ディベートとは

教育ディベートの起源は、古代ギリシアの紀元前5世紀のプロタゴラスにまで遡るとされている。また、日本では英語の debate (付録1) という語が明治10年代に福沢諭吉によって討論と訳出されて以来、大学を中心に英語と日本語の討論大会が行われてきた記録が先行文献にみられる。第2次世界大戦直後には朝日新聞社主催で debate 形式の朝日討論会等も数年間行われ、1950年代から大学生のクラブ活動で行う競技として全国の英語研究会 (ESS) の間で英語ディベートが一定の普及を見せ、今日に至っている (以上 Inoue, 1994を参照)。

また、ディベートが討論会 (debate forum)・討論ゲームの意味で詳しく辞典に紹介されたものとしては1969年の大日本百科辞典13巻 (三井, 1969)³等が初期のものである。その後、日本語によるディベートは80年代から主に企業・自治体研修として導入され始めた (松本侑子, 1991, p. 64 72; ディベート普及委員会, 2000)。90年代に入ると1995年日本ディベート協会が日本語のディベート全国大会を開催し、96年には全国教室ディベート連盟が全国の中学生・高校生を対象とした日本

³ 1969年『大日本百科辞典』第13巻の三井為友著によると、討論会 (debate forum) とは「問題について、賛成側、反対側の両方に分かれて意見を戦わせ、勝敗を決しようとする集会。実際生活上で、見解に対立をきたした時に、両者が対決する目的で開かれるが、これが成果を収めるには、ゲームとしての討論会に習熟する必要がある。ゲームとしての討論会は、各種の形式があるが、明確なルールを決めて行う。賛否両陣営の人数を同じくし、持ち時間を同じくする。このためタイム・キーパーを立てる。発言の順序も、質問応答や反論の方式も決められる。1人以上の審判が、公平に採点し合計する。また、多数の聴衆が、討論の前と後とで、賛否の意見をどう異動させたかを測定する方式もある。」とある。

語全国ディベート大会を開始した。このころから、国語、社会科や総合的な学習の時間等で日本語ディベートの手法を取り入れた授業報告書の数が増え書店等でも確実に増えてきている。本稿の調査対象である教育ディベートの各授業内容はこれらの流れを汲むものである。具体的な授業内容に関しては九州大学で使用された授業概要を参照（角松・曾野・鎌田，2002）。また、これらディベート授業の指導者である九州大学の角松，曾野，鎌田3人の指導テキストは『日本語ディベートの技法』（松本茂，2001）⁴を使用している。詳しいディベートの方法と実践の内容は鎌田（2000，p.18-42）を参照。

3. 思考力テスト作成の経緯

著者が、この教育ディベート効果の研究を開始したのは7年前の1997年からであった。当初の調査対象には大学生も含まれていたが主な対象は就業社会人であった。著者の調査以前に大学生の教育ディベートによる批判思考能力を測定した先行研究としては、アメリカ（Colbert, 1987, 1993; Allen, Berkowitz, Hunt, & Loudon, 1999; Williams, McGee & Worth, 2001）や恐らく日本ではこの種で唯一の調査である大学生英語競技ディベート経験者（ESS 部員）への調査（Usui, 1992, p.32-41）⁵ 結果等がある。

著者がテスト以外で調査方法として用いたのは、授業前後のアンケート調査とその回答項目の聞き取り追跡調査である。尚、アンケート調査の効果項目の各選択肢は1998年から99年の2年間の自由記述式の回答で得られた上位項目の表現を統一する形で作成している。これまで大学生に対する日本語教育ディベートの影響に関するこの種の調査は他に確認できていないため、ここでは関東の企業大手4社525名と九州の団体職員266名の回答結果（鎌田，2000，p.57）を合わせたもの（2001年8月22日作成）を表2に紹介している。ここでも回答の最多項目は「論理的思考・表現」であり、この関東・九州の団体調査結果全体の33%を占めていた。これらの回答結果を踏まえて、教育ディベートが本当に論理思考の向上に効果があるのかどうかを検証するため、その標準評価テストがないかを探った。

文献調査の結果、米国の先行研究の多くと、日本では井上尚美の研究（井上，1983）等でワトソン・グレーザーの「批判思考テスト」（Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (Watson & Glaser, 1964)）が「論理・批判思考力」測定として頻繁に適用されていることが確認できた。

この先行研究調査結果を踏まえて、著者がそれまで試行した GRE（アメリカ大学院向け入試問題の1つ）の論理テスト和訳版の測定使用（鎌田和訳，1999年）を断念し、ワトソン・グレー

⁴ 教育ディベートの定義として、その授業テキストの著者松本茂は「一つの論題に対して合対立する立場を取る話し手が、聞き手を論理的に説得することを目的に客観的な資料に基づいた議論を展開し、終了後に聞き手（審査員）が判決を下すプロセスのこと。」（松本茂，1997，266-267頁）としている。また、教育ディベート以外の辞典の定義で「公けの討論」とか「賛成・反対に分かれて行う」以外はほぼディスカッションと同義で掲載されている場合も多い。

⁵ 日本の大学生で ESS（英語研究会）に所属する総数51名（ディベート経験者23名とディベート未経験者28名）をワトソン・グレーザーの批判思考テスト日本語版（白井訳）で比較調査している。結論として英語競技ディベート経験者が有意な得点差（平均点で5.1点上回る）を出したとしている。但し、この調査の競技ディベーターとは大抵が毎日1日の数時間をディベート活動に費やしており、これらの層をそうでない学生との1年間の差で比較しているため本研究の授業時間とは比較にならない程多くのディベート経験を被験者は有している。また調査対象には大学院生も含まれており、被験者の学年の幅の統制ができていない等この結果には不確定要因がかなり含まれる。このようにディベートの効果を検証する調査とはいえないが、ディベート経験が批判思考力向上に繋がる点を示唆している点で意義がある。

表2．社会人ディベート研修のアンケート回答の結果
（全体の割合は少数点以下第1位で四捨五入）

順位	選択肢の回答項目	（回答数）	全体に占める割合
1	論理的思考・表現の大切さがわかった	397	33%
2	傾聴の意義とその価値が理解できた	314	26%
3	問題の発見 / その解決方法がわかった	242	20%
4	情報の収集・分析の方法がわかった	236	20%
合計		1,189	100%

質問内容：「ディベート研修を受けてどのようなスキルが得られたと思いますか」

回答者：入社5～10年目職員 調査対象数：751名（回答数は複数回答）

講座：1997～1999年の関東某大手4社と九州4団体の職員ディベート入門研修（2日間 / 15時間）

のテストを和訳した前述1992年臼井のテストを実験的にディベート授業の効果測定テストとして試行してみた。ところが文章が米国の生活が背景にある等受験者が背景知識の有無の要素で制限時間内に回答し終わらない場面が多く見られた。そこで、ワトソン・グレーザー批判思考テストの設問や評価基準を基に1999年から2001年まで3年間の試行期間を経て新たな日本語版の論理・批判思考テストを2001年3月「思考テスト」⁶と称して完成させ使用することにした。尚、思考テストの各設問項目については付録2を、その設問の類似問題例（Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Form A・B, 1980, 28）に関しては付録3を参照のこと。

4．ワトソン・グレーザー批判思考テスト

著者が思考能力の測定テスト作成に当たり参考にした前述ワトソン・グレーザー批判思考テスト1980年版は、質問数が80題で40分を目安に回答し終える形式になっている。テストの設問は全て選択肢の中から解答を1つずつ選ぶ形式である。但し、制限時間はあくまでも目安で時間を制限しない測定法も考えられている。このテストは思考力の測定を目標とし、基本的な形式論理の知識とより妥当な分析能力を測ることを理論上目的としたテストである（Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Form A・B Directions, 1980）。テストは14歳以上の知識があれば誰でも理解可能な質問で構成されており（井上, 1998, p.150）、批判思考力を測定するためのテストとしては最も広く用いられている（井上, 1998, p.150; Mcpeck, 1981, p.132; Allen, Berkowitz, Hunt, & Loudon, 1999, p.20）。

また、このテストの実際上の目的としては「- 前略 - 民主主義社会における市民が毎日の生活の中で仕事をしたり新聞や雑誌を読んだり、多様な社会的問題に関する演説を聴いたり討論に参加したりすることなどにおいて接するものと同じような内容である」（Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, 1964, p.2 佐長（2002）和訳）とされている。

⁶ この「思考テスト」は完成までに九州大学大学院言語文化研究院の井上奈良彦教授とウルフギャング・ミヒェル教授に内容の確認を、また富士常葉大学流通経済学部鈴木克義助教授と福岡工業大学社会環境学部の池田賢治講師の英語・ディベート授業で使用した。以上の他にも本思考テストは著者が非常勤講師を担当している専門学校時習館、朝日カルチャーセンター、^(株)大栄総合教育システム、その他、福岡ディベート研究会、福岡市国際交流協会等に予備試行点検として実施した。また、「思考テスト」の実際の問題文の公開については、同一の問題文を今後しばらくの間利用予定であり、テスト実施に制約を及ぼすおそれがあるため本稿には掲載していない。但し、同テストの基となったワトソン・グレーザーの批判思考テストの問題の例題を各設問毎に参考例として巻末付録3に紹介している。

同テスト概説の批判思考の各16題の設問内容をみると1．推論（データから物事の真偽を正しく推論する）、2．前提の認知（主張の仮設や前提の考えを明確化する）、3．演繹（結論を与えられた情報や考えから正しく導く）、4．解釈（情報を吟味し物事を正しく判断する）、5．議論の評価（議論の論拠を正しく判断する）とある（Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, 1980, p.2）。

このワトソン・グレーザー批判思考テストの測定方法に対する主な批判としては、哲学的・論理的な考えを中心に作成されており心理学・教育学的な側面の測定が難しい（McMillan, 1997）等学問分野の相違の問題の指摘や、推論能力等の定義が現実在即していない（Mcpeck, 1981, p.133-134）等批判思考の定義の相違に関するもの、文章問題では数学のように完全に正しい解答は導けない（Mcpeck, 1981, p.134）等論理力以外の要素である個人の既存知識介入等の可能性、また、回答方法が筆記形式である点や価値評価の欠如に対する批判として同テストは非現実的（佐長, 2002, p.4）等がある。

このような批判はあるものの、ワトソン・グレーザーのテストは、現実的なテストとしては十分なものと考えられる⁷。単独テストとして批判思考の領域を適切に網羅できており、測定法として客観性の点で十分な信頼性（adequate reliability）がある、課題としては実施の妥当性（validity）であろう（Greenstreet, 1993；Hill, 1993）。紙媒体（ペーパーテスト）で批判思考をテストする妥当性に関しては批判思考を如何に定義するか次第であり、受験者がその回答形式を承知した上で受験するのであれば測定は十分妥当である（Allen, Berkowitz, Hunt, & Loudon, 1999, p.20, 鎌田和訳）。

また、テストについて全米で権威ある年鑑 *Buros* の中の Hovland の評として『「このテストに含まれていない批判的思考の能力があるはずだ。例えば隠された大前提を見つけることとか、信頼度を異にする様々な情報の源について、など。 - 中略 - しかし全体としてみると、このテストは有効（effective）である」と述べている。なお、*Buros* 1972年版には、このテストに関するこれまでの研究が合計109挙げられている。』（井上, 1998, p.151）。これだけ多くから研究対象とされているのは、1946年の初版よりこのテストが改定されながら半世紀以上に渡り実際に使用され続けている故であろう。

最後に APA（アメリカ心理学会）が1995年に発行したテストの有用性の規準を紹介しておく。『「テストあるいはテスト適用の許容性の評価は、この文書にあるすべての主要な規準を文字通り満足させることではないし、また、許容性は点検表を使用することによって決定されないものである。特定の状況は個々の規準の重要性に影響するのである。個々の規準は切り離して検討すべきではない」（APA, p.12）』（バックマン・パーマー, 1996, p.147）

5．思考テスト

前述のワトソン・グレーザーテストを元に、その和訳テストの予備試行テストを主に九州大学の学生と社会人を対象に行ってきた。その主な目的は設問内容、受験者の表現の理解度、点数の妥当

⁷ 「言語テスト作成法」によると「使用有用性（usefulness）の特質を検討する際に、次の2つの極端な状況は避けなければならない。1.すべての特質が最高の水準を達成していなければならない。あるいは達成できるとする非現実的な期待。2.これらの特質の1つあるいはそれ以上を優先させ、他のものを事実上排除しているという批判から逃げられない状況。」現実的なテスト評価のあり方を示唆している（バックマン・パーマー1996年 p.146）。

性，テストの時間配分等の検証のために，約2年間でテストの改善を図った。その結果最終的に試験時間を30分とし，設問はワトソン・グレーザーテスト5項目の内容を踏襲する形で出題数を29問にした。出題数をかなり削減した理由は内容をより丹念に考えて回答してもらう意図と，前述の臼井（1992）和訳版予備テストの試行結果の難しさ等から総合的に判断した。

作問の素材は，日本人が一般的に読む新聞をその主な題材とした。世界で最も購読数の多い2紙の『読売新聞』と『朝日新聞』の記事で極力専門的な知識が介入しないような記事を数年間かけて選定し，記事内容の選定ではワトソン・グレーザー批判思考テスト5項目に合致しそうなものを適用した。

6．思考テストの実施方法

本調査報告では九州大学で実施した「思考テスト」の結果を主に報告する。調査時期は2002年度の前期と後期である。調査対象の授業は思考テストの得点分布調査として，2002年度前期開講の井上奈良彦「英米言語文化演習Ⅰ」，「英米言語文化演習Ⅱ」，「インテンシブ英語演習Ⅰ」⁸の1英語，及び2英語ディベート授業と角松・曾野「法学ディベート実習」・「社会・公民科指導法Ⅰ」の1合同日本語ディベート授業，角松「法政基礎演習Ⅰ」法学部の1授業，鎌田「社会・公民科指導法Ⅱ」の1日本語ディベート授業の計6授業の其々開講初日に実施した思考テスト結果を参考にした。

一方，批判思考力の効果測定調査としては同年後期の同時期に開講された角松「法政基礎演習Ⅰ」（付録4）受講者1年生16名（非ディベート授業）と鎌田「社会・公民科指導法Ⅱ」（付録5にディベート授業内容の紹介を兼ねてより詳しく掲載している）ディベート授業受講者2～4年生10名（ディベート授業）の授業前後に実施した其々計2回の思考テスト結果を比較している。

尚，角松の「法政基礎演習Ⅰ」を除くと，全てこれら調査対象授業は必修か選択必修科目の学生が対象であり，所属学部は文系が大半ではあるが全て全学教育のクラス編成である。よって，授業の影響を比較する上で大きな要因の1つと考えられる特定志向集団の人格的傾向による各授業間のテスト結果への影響は，文系の学生が大半と言う以外の影響は少ないものと思われる。但し，「社会・公民科指導法」等教職科目に関しては，必修ではあっても取得する年次に学生の裁量が入り得る等の個人の傾向の影響は否めない。

7．思考テストの結果

著者のこれまでの大学生に対する「思考テスト」の得点分布調査として，前述の九州大学授業群とは全体の平均点で一樣でない点もあるが，富士常葉大学と福岡工業大学（共に2002年度後期）の英語・ディベート授業の同テスト結果を得点分布で比較している。この予備調査のテスト結果は両授業とも正規分布に近いベル・カーブ型に分布しており，平均得点も両大学でほぼ一致していた⁹。また，本稿の調査対象である九州大学の前述井上の3授業，角松の授業，角松・曾野の合同授業，鎌田の授業の平均点を見ても20点（少数点以下第1位で四捨五入）近辺で全体の平均得点が一致し

⁸ これら井上「英米言語文化演習Ⅰ」，「英米言語文化演習Ⅱ」，「インテンシブ英語演習Ⅰ」の授業内容に関しては，九州大学オンラインシラバスの科目一覧に紹介されている授業概要を参照のこと。

ており、若干各得点毎の人数にばらつきはあるが其々ベル・カーブ型を描いていた(図1～3参照)。これらテストの得点分布の比較結果から、平均点は各大学でほぼ一致しており得点分布もほぼ正規傾向を示していることが確認できる。一方、九州大学の調査群は各授業で異なる学年構成だが、1回目のテスト時の6グループの平均点はほぼ等しかったので、授業前の年齢差の要因が授業後(2回目のテスト時)の「思考テスト」の平均点の結果に大きな影響を与えることはあまりないものと考えられる。

下記の表3、4に今回の調査対象6授業のテスト結果を示している。また、図1、2、3が其々表3の英語、英語ディベート授業、日本語ディベート授業の分布傾向の参考図である。その他3授業の図も同様にベル・カーブ型の分布図を形成していた。

表3 九州大学2002年度前期に実施した「思考テスト」の結果とその参考図

英米言語文化演習Ⅰ(水2限)	英米言語文化演習Ⅱ(火1限)	法学ディベート/社会・公民科指導法Ⅰ(金2限)
実施日：4月17日(53名)	実施日：4月23日(40名)	実施日：4月19日(30名)
(1～2年生)全体平均：19点	(1年生)全体平均：20点	(2～4年生)全体平均：20点

図1

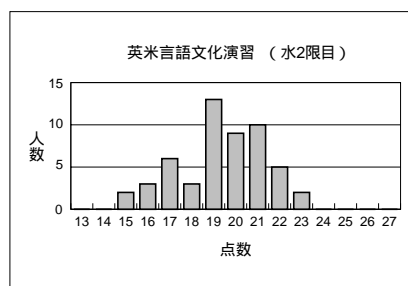


図2

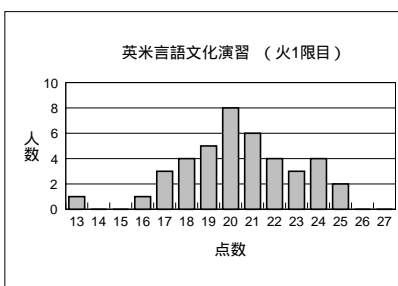


図3

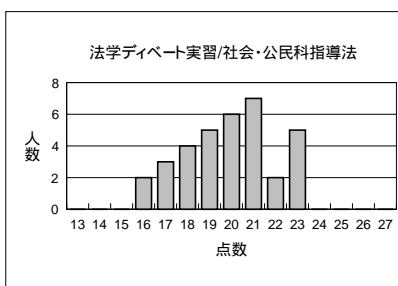


表4 その他の九州大学2002年度前・後期の授業に実施した「思考テスト」の結果

インテンシブ英語演習Ⅰ(水3限)	法政基礎演習Ⅰ(金4限)	社会・公民科指導法Ⅱ(金2限)
実施日：4月17日(25名)	実施日：10月11日(15名)	実施日：10月11日(10名)
(1～2年生)全体平均：20点	(1年生)全体平均：18点	(2～4年生)全体平均：19点

次に、同時期に調査を行った非ディベート授業とディベート授業の比較調査結果をみると、非ディベート授業「法政基礎演習Ⅰ」とディベート授業「社会・公民科指導法Ⅱ」の学生の平均点の変化の間には大きな差はみられなかった。第1回目から2回目のテストで法政基礎演習Ⅰのクラスは29

⁹ 「言語テストの基礎知識」によると「-前略- 観察対象者が約30あれば、事象は正規分布(もし本当に正規分布しているならば)に近づくというのが一応の目安である。-中略- 総合的な言語能力テストを測定する集団規準準拠テスト(NRT)を開発する場合、テスト開発者はできる限り多くの標本を集めて正規分布になるよう最大限努力すべきである。得点が正規分布曲線を作り出すことはNRTの大きな目的のひとつなのである」(J.D.ブラウン1999, p.145-146)とある。富士常葉大学の鈴木克義30名と福岡工業大学の池田賢治32名の英語ゼミとディベート授業の1～2年生に対して実施した「思考テスト」の両大学の平均得点はほぼ同じで、九州大学の同テストの平均得点とは少し差はあったが両大学群ともほぼ正規分布のベル・カーブ型に得点が分布していた。その得点結果とその分布図の掲載は両担当教官の許可を得ていないためここでは掲載していない。

点満点のテストで1.1点（少数点以下第2位で四捨五入）伸びていた。一方、社会・公民科指導法Ⅱのディベート授業は1.6点の伸びであった。得点差は0.5点で百分率に直しても1.7点の差しかなかった。

結論としてこの対照群の得点差から、ディベート授業による「批判・論理的思考力」全体が向上しているという結論は導けなかった。表5にその結果を、図4、5に其々の1、2回目のテスト得点分布を示している。また、この比較調査授業の学生が他の受講科目の影響を受けている可能性や双方の調査対象者の数が少ない点等他の介入要因も考えられる。但し、第2回目授業後のディベートと非ディベートの得点の伸び率では前者が1.7%上回っていたという興味深い数値も認められた¹⁰。今後この得点差の傾向が複数の統制・実験群の間の比較調査から一様に得られ、かつ長期間調査を繰り返しても同様の傾向を示せば、横断的な面¹¹から教育ディベートの効用があるとの推測は可能かもしれない。

表5 九州大学2002年度後期授業前後の「思考テスト」の結果

非ディベート授業「法政基礎演習Ⅰ」/金4限目)	ディベート授業「社会・公民科指導法Ⅱ/金2限目
実施日：1回目=10/11 ? 2回目=1/31(15名)	実施日：1回目=10/11 ? 2回目=1/31(10名)
全体平均：17.8点 ? 18.9点(1.1増加)	全体平均：18.6点 ? 20.2点(1.6増加)

図4

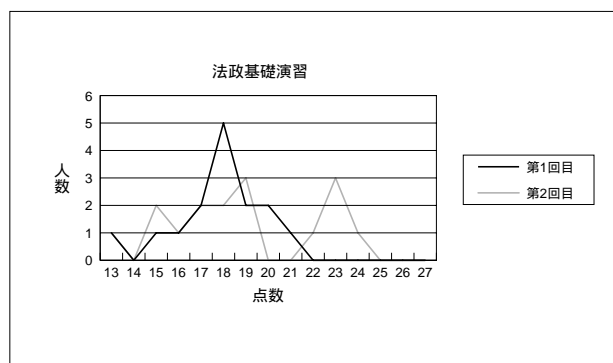
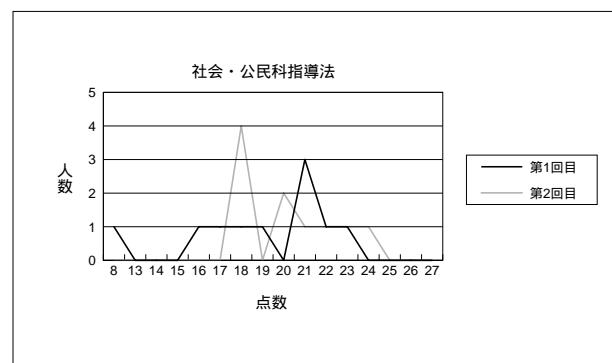


図5



最後に、この「法政基礎演習Ⅰ」(非ディベート授業)と社会・公民科指導法Ⅱ(ディベート授業)全体の得点傾向から2回目のテストで5点以上伸びた層の傾向を設問項目別に少しみてみると、法政基礎演習Ⅰの学生は設問4・5「文の推論：論拠の評価」(事実の関連からより確からしい推

¹⁰ また、2003年度後期のディベートを用いた「社会・公民科指導法Ⅱ」授業開始時と終了時の「思考テスト」の平均得点結果でも、1回目から2回目で29点満点中2.3点の伸びを示し、百分率に直すと7.93点の上昇を記録していた(調査対象者7名：1回目平均得点(少数点以下第2位で四捨五入)=18.3点、2回目=20.6点)

¹¹ ロングマン応用言語学辞典 p.89によると横断的研究(cross-sectional study)とは「言語の特定の問題や側面(たとえば言語時制の体系の用い方)を測定したり研究したりするために、ある一時点で異なった個人や被験者の集団について調査研究すること。この方法は、個人や集団が一定期間にわたって(たとえば、時制の体系の用い方がどのように変化し、年齢と共に上達するかを研究するために)研究される縦断的(longitudinal method)と対比される。」前述の米国の批判思考能力と教育ディベート等の比較測定の先行研究(Allen, Berkowitz, Hunt, & Loudon, 1999, p.20)等でもこの横断的測定と縦断的測定の両方が用いられている。また、著者の同年代の社会人27名(日本語ディベート継続受講者：練習試合含め20回程度10名とディベート非経験者17名)を対象に実施した予備調査の同テスト比較結果でも、29点満点で継続者が5点平均点で上回っていた(Kamada, 2000, p.7)。調査対象者の少なさと、年齢以外の比較対象の関係因子例えば、ディベート受講前の個人の性向の影響等が介入している可能性は否めないが、相対的に継続者の平均点がかなり上回っていた。この予備調査の結果や今回の研究結果等から、この種の調査を横断的に同じ学部、専攻、職種等に拡大していき、同様の結果が一様に得られればディベートの批判・論理思考力への効用が示唆できるのではないだろうか。

測を行う)が顕著に伸び、社会・公民科指導法では設問3「統計の推論」(より客観的な判断のため正確に数字等を捉える)の伸びが大きかった。ディベートの実践ゲームでは統計による証拠資料を頻繁に用いることがこの変化に影響しているのかもしれない。

また道田2000年米国の批判思考テストによる大学生の教育効果報告(討論やディベートの授業は調査対象として言及されていない)では、特定の専門分野や特定の大学経験によって批判思考能力が向上することは難しいとされている。主な理由としては1学期の短期間では効果が現れ難いこと、また長期の調査は複数の要因が絡むため特定の要因が影響を与えると断定するのは難しいこと等を挙げている。その中でもワトソン・グレーザーのテスト調査によるものではないが、大学入学から1年間の批判思考力効果で有意差を生じさせた因子として、「取得単位時間の長さ」が挙げられていた。学習に熱心な学生群に正の有意差が現れたという事である(道田, 2000)。

確かに、担当講師の著者からみてディベート授業に真剣に取り組んでいた学生層が比較的得点も高い伸びを示しているという印象を持った。一方、非ディベート授業の担当講師の中には必ずしもテストの得点と授業の取組みが一致していないような印象を持った場合もあるようである。一概には言えないが、この印象の違いから必ずしも全般的に学習に熱心な学生ではなく、教育ディベートに特に熱心な学生が批判思考力が向上するのではないかという仮説が、今後の調査に向け新たな希望となった。

8. まとめ

今回の社会・公民科指導法に教育ディベートの手法を取り入れた授業では、授業後アンケート回答でみる限り、米国と同様に「批判的・論理的思考力」の向上を挙げた学生が最も多いことがわかった。但し、大学1学期の授業を「思考テスト」を中心に調査した結果からは、米国等で指摘されている(Boyer, 1983, p.9)思考力向上の効果は、教育ディベートを用いた授業から確認することまではできなかった。

これらのことから、少なくとも意識面においては年間半期の教育ディベート授業は学生の「批判的・論理的思考」に好影響をもたらしていると考えられる。しかし、半期(週1回の授業が10数回程度)の授業で学生の思考能力が論理的・批判的に育成されるということまでは今回の調査では判明しなかった。

本稿執筆によりこれからの課題として、測定手段である思考テストの改善、調査方法の更なる信頼性の確保(異なる大学、学部、学科等の横断的な層の比較調査、より長期に渡る授業や競技活動者に対する縦断的效果測定の継続調査、同一講師の異なる授業での結果比較等)、ディベート授業の更なる推進による調査対象者の拡大、思考テストの各設問結果のより詳細な量的・質的な分析等が特定できた。

参考文献

Allen, M., Berkowitz, S., Hunt, S., & Loudon, A. (1999). A Meta-analysis of the impact of forensics and communication education on critical thinking, *Communication Education*, 48, 18-30.

バックマン, L.F.・パーマー, A.S.(2000).『言語テスト作成法』.大友賢二訳・ランドルフ・スラッ

- シャー監訳．東京：大修館書店．
- 別所 英吾．(1998)．「研修アンケート綴り97 - 98」．東京：財団法人社会生産性本部．
- Boyer, E. L.(1983) *High school: A report on secondary education in America*. Harper & Row.
- ブラウン , J.D(1998) . 『言語テストの基礎知識』 . 和田稔訳 . 東京：大修館書店 .
- Buros, O.K(1972) *The Seventh Mental Measurements Yearbook*, Gryphon Press(5 : 783) .
- 中央教育審議会 . (1998) . 「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について - 子供に『生きる力』と『ゆとり』を」 . 中央教育審議会第一次答申 .
- Colbert, K. R(1987) The effects of CEDA and NDT debate training on critical thinking ability. *Journal of the American Forensic Association*, 23, 194 201.
- Colbert, K. R(1993) The effects of debate participation on argumentative and verbal aggression, *Communication Education*, 42, 206 214.
- 大学審議会 . (1998) . 「21世紀の大学像と今後の改革方策について - 競争的環境の中で個性が輝く大学 (答申) 」 .
- Greenstreet, R.(1993) Academic debate and critical thinking: A look at the evidence. *National Forensic Journal*, 11, 13 28.
- Hill, B(1993) The value of competitive debate as a vehicle for promoting development of critical thinking ability, In A. Gill (Ed.), *CEDA yearbook 14* (pp .1 22) , Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Inoue, N(1994) Ways of Debating in Japan: Academic debate in English Speaking Societies (Doctoral dissertation, University of Hawaii). *Dissertation Abstract International*, 56 (02) , 534.
- 井上 尚美 . (1974) . 「批判的思考力テストについて」 , 『読書科学第27巻』 , 65 ・ 66号 , 108 115 .
- 井上 尚美 . (1998) . 『思考力育成への方略』 . 東京：明治図書 .
- 鎌田 裕文 . (2000) . 「日本における社会人ディベート研修」 . 九州大学修士論文 .
- Kamada, H(2000) Influences of Debate Training on its Participants: Effects of Critical Thinking Abilities (Conference report paper) at he 31st Annual Convention of the Communication Association of Japan, Tokyo: University of Tokyo Keizai.
- Kawashima, T., & Klopf, D. W. (1973) *Winning Debates*. Tokyo: Gaku Shobo.
- 石井 敏・他 (編) . (1997) . , 『異文化コミュニケーションハンドブック 基礎知識から応用・実践まで』 . 東京：有斐閣 .
- 松本 茂 . (2001) . 『日本語ディベートの技法』 . 東京：七寶出版 .
- ディベート普及委員会 (編) . (2000) . 「日本語ディベート研修の現状と今後」 . 東京：日本貿易振興会 .
- McMillan, J. H(1987) Enhancing college students' critical thinking: A review of studies, *Research in Higher Education*, 26, 3 29 .
- Mcpeck, J. E(1981) *Critical Thinking and Education*. Oxford: Martin Robertson.
- 道田 泰司 . (2000) . 「大学は学生に批判的な思考力を育成しているか？ - 米国における研究の展望 - 」 , 『琉球大学教育学部紀要』 , 56 , 369 378 .
- 松本 侑子 . (1991) . 「ディベート組織が日本を変える」 , 平成義塾 , 23 , , 64 72 .

- ジャック，リチャーズ・ジョン，プラット・ハイディ，ウェーバー（編）．（1998）．『ロングマン応用言語学用語辞典』．東京：有斐閣．
同書．252．
- 佐長 健司．（2002）．「ハーバード社会科・社会的論争問題分析テストの検討」，『自由研究』Ⅱ - 2 -（4）．
- 曾野裕夫・角松生史・鎌田裕文．「法学ディベート／社会・公民科指導法Ⅰ」・「社会・公民科指導法Ⅱ」，授業概要．
- Usui, N(1992) Effect of debate training on critical thinking ability: A Japanese case, *Debate Forum*, 8, 32-41.
- Watson, G., & Glaser, E. M(1964) *Critical Thinking Appraisal Form YM & Manual*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Watson, G. & Glaser, E. M(1980) *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Form A & B Directions*. San Antonio, TX: The PSYCHOLOGICAL CORPORATION. 2-8.
- Watson, G., & Glaser, E. M(1980) *Critical Thinking Appraisal Manual*. San Antonio, TX: The PSYCHOLOGICAL CORPORATION. 1-14.
- William, D. E., McGee, R. M., & Worth, D. S(2001) University students' perceptions of the efficacy of debate participation: An empirical investigation. *Argumentation and Advocacy*, 37, 198-209.

付録(1) . 英語の debate の定義について

以下にディベートの盛んなアメリカの英英辞典の debate の定義を紹介している。今回、著者が debate の定義を英米の複数の辞書や辞典で調査していて、特に以下（debate）下線部の定義が、discuss, argue, dispute 等他の類似語との違いをよく表わしていると感じた。

{ OF debatre F debattre de + batuere = to beat }

- debate (v) ① to engage in strife or combat. to fight, contend, quarrel. to dispute; hence to deliberate, to discuss examined by considering or stating different arguments.
- ② to strive to maintain by reasoning, to dispute, to contest. to discuss or to argue for and against by considering or stating the argument on both sides.
- ③ to discuss with one's self.

Synonym; argue, dispute, controversy. { OF debatre F debattre de + batuere = to beat }

(discuss) = examine by presenting considerations pro and con. (討議)

(argue) = adduce arguments or reasons in support of one's cause or position. (論争 , 議論)

(debate) = to argue formally or publicly [as opposing parties] or something to deliberate with one's own.

(公の場で賛成派と反対派に分かれ議論すること。或いは、公の是非を自問自答すること)

(dispute) = to imply contentions or heated argument. (討論 , 争議)

“Webster New International Dictionary”. 1910. Merriam. U.S.A.

付録(2) . 2001年3月作成「思考テスト」(テストの解説文から一部抜粋)(思考テスト/29問・回答時間(30分))

目的：物事をより正確かつ具体的に思考・理解し、日頃からよく吟味した上で物事の判断を行っているかを確認するテスト。

設問：全部で7項目29問（1問につき約1分間での回答を目安）（WGCT1980の各設問項目/各16問）
 項目：問い1, 2 = 定義, 因果関係(既存知識を生かし原因と結果の関係を理解する)2問：=問4(解釈)
 問い3 = 統計の推論(より客観的な判断のため正確に数字等を捉える) 5問：=問1(推論)
 問い4, 5 = 文の推論(事実の関連からより確からしい推測を行う) 10問：=問5(議論の評価)
 問い6 = 前提認識(主張, 意見の前提を吟味し誤った判断を避ける) 6問：=問2(前提の認知)
 問い7 = 演繹証明(妥当な結論のある事実と考えから証明する) 6問：=問3(演繹)

参考にした文献等

朝日新聞朝刊記事2001.2.28(天声人語)/同記事2000.2.22(社会欄)/読売新聞朝刊1994.8.1(中記事)
 Usui, Naoto. 1992. "EFFECT OF DEBATE TRAINING ON CRITICAL THINKING ABILITY JAPANESE CASE." *Debate Forum*. 8.
 Watson, Goldwin, and Edward M. Glaser. 1964. *Critical Thinking Appraisal*. New York.: Harcourt Brace Jovanovich.
 Watson, Goldwin, and Edward M. Glaser. 1980. *Critical Thinking Appraisal*. San Antonio.: The Psychological Corporation.

付録(3)。(ワトソン・グレーザー批判思考テスト1980年版様式A・B/80問・回答時間(40分)設問例題/鎌田訳)

問1 = 推論 (Inference)

設問) この設問1では、まず最初に設問の文章が提示されます。回答者はこの文章の中の事実は全て正しいものと仮定して読んでください。次に、その文章に関する5つの推論文が提示されています。回答者はその各推論文を読み5つの確からしさの度合い「真・多分真・不明・多分偽・偽」の中から最も妥当と判断したものを1つ選び、其々の解答を記入してください。

問1の問題例：設問)『先週末、中西部の町で開催された学生集会に200名の学生が参加した。この集会では人種問題と恒久的な世界平和の実現という2つのテーマで議論が繰り広げられた。これらのテーマは参加した学生達が現在世界で最も重大な問題として選んだものである。』

推論文1：この集会に参加した学生達は同世代の学生達に比べ人権・平等の社会問題についてより強い関心を持つ。

推論文2：参加した学生の多くは、自分達の学校ではこの種のテーマについて議論した経験が全くない。

推論文3：この集会には全米各地の学生が集った。

推論文4：学生は主に労使間の問題をテーマに議論した。

推論文5：学生の中には、人種問題と世界平和の実現について議論することが重要だと感じている者がいる。

正答1 = 多分真(理由 = 自分達で決めたテーマであり、週末にわざわざ集まって議論するくらいなので、当然大部分の学生は強い関心を持つはず。但し、たまたま暇を持て余して来た学生も中にはいるかもしれない)

正答2 = 多分偽(理由 = 正答1の理由の前文と同様の理由で、事前に学校でも誰かと議論している可能性が高い)

正答3 = 不明(設問の文章中に関連情報は何ら与えられていない)

正答4 = 偽(設問の文章で、人種問題と世界平和実現の2つのテーマを選びそれらについてのみ議論したと言及がある)

正答5 = 真(議論のテーマを自らで選び、集った学生達なので、その中には必ず回答文5を考える者が含まれている)

問2 = 前提の認知 (Recognition of Assumptions)

設問) この設問2では、最初に設問文が提示されます。回答者は、まずこの文を読んでください。次に、その設問文の主張の前提の考えになりそうな文1～3が提示されています。回答者は、其々の文が設問文の前提として妥当と判断した場合は「成」、妥当でないと判断したら「不」の、何れか1つを選び解答を記入してください。

問2の問題例：設問) 『目的地に早く到着しなければならないので、飛行機を利用することに決めた。』

文1：飛行機は他のどの交通手段よりも速い。

文2：目的地に到着するまでの行路に、飛行機は利用可能である。

文3：飛行機の方が列車でいくよりも快適である。

正答1 = 成 (理由 = 設問の当事者は、飛行機が他のどの交通手段よりも速いことを承知で飛行機を選ぶのは妥当な判断)

正答2 = 成 (理由 = 当事者は、目的地までの行路に飛行機が利用可能と承知していたので飛行機に決めたはずである)

正答3 = 不 (理由 = 決定理由として時間的に早いか遅いかしか示されておらず、設問中に快適さを示唆する情報は無い)

問3 = 演繹 (Deduction)

設問) この設問3では、最初に設問文が2文提示されます。回答者はこれらの設問文中の事実は正しいものと考えて、その2つのAとBの文を読んでください。次に、それらの設問文の結論となりそうな文が3つ提示されています。回答者は、其々の結論文が、設問文の結論であると判断したら「正」、そうでないと判断したら「誤」の何れか1つを選び解答を記入してください。

問3の問題例：設問) A：『連休中の数日は雨が降る。』 B：『雨の日はいつも楽しくない。』このAとBの内容より、

結論文1：晴天の日はいつも楽しい。 結論文2：連休中の数日は楽しくない。 結論文3：連休中の数日は楽しい。

正答1 = 誤 (理由 = 晴天の日に関する言及は皆無なので、晴天の日が常に楽しいとは断定できない)

正答2 = 正 (理由 = Aから連休中に雨日は確実にあること、Bでその雨日は楽しくないと断言しているので断定できる)

正答3 = 誤 (理由 = 連休中に晴天の日が例えあっても、晴天を楽しめないと感じる人もいるかもしれないので不確定)

問4 = 解釈 (Interpretation)

設問) この設問4では、最初に設問の文章が提示されます。回答者はこの文章中の事実は正しいものと考え、まず文章を読んでください。次に、その文章から導ける結論の文が2つ提示されています。回答者は、其々の結論文が文章の内容を妥当に導いていると判断したら「正」、妥当に導いていないと判断したら「誤」の何れか1つを選び解答を記入してください。尚、設問中の情報は正しいものと考え解答を選んでください。

問4の問題例：設問)『生後8ヶ月から6歳の子供を対象に話せる語彙数の伸びの傾向を調査したところ、8ヶ月の時点では0語だったのが6歳になると2,562語に増えているということである。』

結論文1：この調査から、生後6ヶ月までに話し言葉を覚えた乳児は1人もいないということがわかる。

結論文2：幼児が歩行を開始する時期は、最も語彙獲得の伸びが遅くなる。

正答1 = 正 (理由 = 設問中、生後8ヶ月では0語とあり6ヶ月はそれ以下なので、この情報源からは妥当な解釈である)

正答2 = 誤 (理由 = 設問中、語彙力と歩行の相関性についての情報は何ら与えられていないので結論は導けない)

問5 = 議論の評価 (Evaluation of Arguments)

設問) この設問5では、最初に設問の主張文が1文提示されます。回答者はまずこの文を読んでください。次に、その設問の主張に対する賛成・反対の立場とその理由を述べた回答文が3つ其々提示されています。回答者は其々の回答文の根拠の妥当性が強いと判断したら「強」、妥当性が弱いと判断したら「弱」の何れか1つを選び解答を記入してください。尚、回答文の情報は正しいものと考え回答者の個人的見解は差し挟まないようにしてください。

問5の問題例：設問)『全米の若い男性は皆大学に入学し、大学教育を受けるべきである。』

回答文1：賛成。理由は、大学に入ると校歌が歌え、楽しいから。

回答文2：反対。理由は、全米の若い男性が皆、大学教育を受ける能力とそのような興味を持つとは限らないから。

回答文3：反対。理由は、勉強のし過ぎで、一生屈折した性格になるから。

正答1 = 弱 (理由 = 一般的に、校歌を学ぶことと大学教育との間に相関性はないと思われ、設問中その関連情報もない)

正答2 = 強 (理由 = 若い男性が皆大学での受講能力と興味を持つという証明がない限り、この反論の根拠は妥当である)

正答3 = 弱 (理由 = 勉強量の多さと性格の相関性は不明であり、大学終了後も同量の勉強を続けるとは限らないから)

付録(4) . 2002年度後期九州大学法学部金曜4限目開講「法政基礎演習I」(教育判例を読む)授業概要

(註：本授業概要は、授業開始前のシラバスを、実際に行われた授業内容に即して大幅に修正したものである)

1. <授業の目的> 法政基礎演習Iは、法学部1年生を対象とし、少人数のゼミ形式によって、プレゼンテーション能力、議論能力、レポート作成能力等の向上を目指す授業である。本授業では、教育法分野の裁判例を原文で読むことによって、裁判例の読み方・文献検索の方法・レジюме作成などの報告の作法・議論の作法などを習得することを目標にした。

2. <授業の概要> 本授業は、3段階に分けて行われた。

(a)オリエンテーション(2時限) 授業のねらい・スケジュールの説明、参加者自己紹介、報告の作法などの説明を内容とする第一回、裁判例の読み方・文献検索の方法などを内容とする第二回に分けて行った。

(b)教育問題について(5時限) 後に取り上げる裁判例との関連を意識しながら,教育をめぐる現今の争点について,グループ報告を受けて議論した。可能な限り,自分自身がこれまで受けてきた教育との関連を意識させるように務めた。取り上げたテーマは以下のとおり。①「『ゆとり教育』論争」(2時限)②「競争原理の導入」③「体罰・いじめ・不登校」④「教科書検定」

(c)裁判例の検討(5時限) グループごとの報告を受けて議論した。(i)判決文から事実関係を正確に読み取ること,(ii)当事者の主張・審級関係等の裁判の流れを正確に理解すること,(iii)裁判所がどのような判断を下したかを理解することと同時に,未熟なものであっても「自分の意見」を表明させることなどに重点を置いた。取り上げた裁判例は以下のとおり。①家永教科書裁判(最判1993.3.16,東京地判1970.7.17)②教育権の所在:学力テスト事件(最判1976.5.21)③麹町中学内申書事件(最判1988.7.15)④中野富士見中学いじめ自殺事件(東京地判1991.3.27判時1378-26,東京高判1994.5.20判時1495-42)⑤伝習館高校事件(最判1990.1.18)

3.<評価> 平常点(数回提出を命じたミニレポートを含む)に加え,レポート(判例評釈)により評価した。

付録(5).2002年度後期九州大学全学教育教職科目金曜2限目開講:「社会・公民科指導法Ⅱ」授業概要

(注:本授業概要は,授業開始前のシラバスを,実際に行われた授業内容に即して若干加筆・修正したものである)担当講師:鎌田 裕文/授業協力者:角松生史,酒賀匡

[授業目的]

この授業の目的は,社会・公民科,その他関連授業(総合的な学習の時間,情報等)の指導法の1つとして教育ディベートの要素を用いるための手がかりを探っていきます。社会科の特に現代社会の内容を用いてディベートを定義すると,「科学(客観的分析,帰納法),哲学(論理学,演繹法),宗教(価値判断・原理)等を総合的に用いて1つのテーマで練習する議論ゲーム」と言えるかもしれません。

教育ディベートとは,「一つの論題に関して,肯定側と否定側にわかれ,一定のルールにしたがって議論し,それを第三者(聴衆あるいは審判)がいずれの側がより説得力のある主張を展開したかの判定を下すゲーム」(中沢美依『教育的ディベート授業入門』)です。教育ディベートは,ゲーム(試合)にいたるまでの準備段階も含めて,全過程に教育的意義があります。また,皆さんは肯定側・否定側のどちらの側からも議論できるように準備をし,その審判も務めます。このようなゲーム及びその準備の体験を重ねていくことでみなさんは,次の教育効果が期待できます。

- (1) 物事を異なった立場(肯定側・否定側)から見る「相対的・客観的な視座に立てる」
- (2) 主張を論拠と証拠によって組立て「論理能力」,また相手の主張の論拠や証拠を検証する「批判能力」
- (3) 証拠資料を収集・整理する「情報収集・整理能力」
- (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「政策形成能力」(平成14年前期「法学ディベート実習」/「社会・公民科指導法Ⅰ」法学部の角松・曾野両先生の授業概要を参考)
- (5) 意思決定に際しての議論の方法を学べる。「議論技術力」

その他,ゲームの中で「相手の話を理解する力」,「論理的プレゼンテーション方法」等も副次的に向上可能です。

もちろん,このような能力の獲得は,皆さんの積極的参加によって初めて可能になるものです。チームで協力して,試合前の準備を十分に行う必要があります。そのようなチームプレーも,皆さんには貴重な体験となることでしょう。

[基本テキスト]

後期初受講者：松本 茂『日本語ディベートの技法』七賢出版，2001年（¥1,400 + tax）

継続受講者：茂木 秀昭『論理トレーニング』日本能率協会等 / その他，毎回配布のプリント。

[成績評価]

1. 授業の出席・取り組み姿勢	40%
2. ディベート演習試合後の判定理由書	30%
3. 学期末レポート（ディベート授業提案書）	30%

で示した頁数はテキストの該当頁。

第1部 インTRODクシヨN

第1回 オリエンテーション（10/11） 305教室

* 継続 / 入門アンケート（ディベート経験，学部，学年，関心のある社会問題，その理由等）

* 尋問形式の自己紹介（一人持ち時間一分間 / 4回目と8回目の論題決定後にも実施）

・ 授業の進め方について（履修者の確認 / 初心者的人数把握）

・ 講師自己紹介

・ 社会科・公民科へのディベート適用（ビデオ / 20分）

・ 学校教育（社会科）におけるディベートの意義（配布プリントを用いて説明） pp.50-75

・ テキスト説明および宿題

・ 思考テストの実施（前期未履修者対象「思考テスト」 / 欠席者は次回までに提出）

宿題：テキスト103頁～127頁を読んで，肯定側・否定側それぞれについて第1次原稿から第3次原稿までどのように議論の組み立てかたが変化したかを考える。

本日配布プリントで「学校の服装は自由で良い」定義，現状，プラン，功罪，重要性までの議論作成。

第2回 「議論」をしてみる（その1）（10/18）（履修者の構成により変更の可能性あり）

【ディベートについて】

ディベートの歴史（外国・日本でのディベート教育の変遷と種類）

ディベートの概略説明（論題，肯定・否定，フォーマット）...ごく簡単に pp.10-23

ビデオ「ディベート能力開発：ルールとテクニック」（論題：年俸制導入の是非）

【到達目標】

1. 議論の階層化・構造化の重要性を理解する（アウトライン，ナンバリング）

2. 議論の構造を理解する（証拠資料と主張の区別，（人格と議論の区別も？））

【授業内容】

1. テキスト103～127頁における原稿の変化を素材にディスカッション pp.100-132

（ア）論証のための典型論点を抽出する pp.84-90

（イ）アウトラインの作り方を学ぶ pp.148-154

（ウ）証拠資料の使い方を学ぶ（証拠資料と主張の区別，証拠資料の必要条件，証拠の共有） pp.91-97

2. ディベートの実際

（ア）フォーマット pp.24-47，宿題の「服装自由化」の肯定側立論を経験者発表，その他全員で質問と反論

（イ）次回以降のチーム分け，及び，第1回目ディベート論題をアンケートにより決定

(ウ) リサーチ方法入門 pp.78-83

第3回 「議論」をしてみる(その2) (10/25)

【到達目標】

1. フローシートの取り方を理解する
2. 議論の全体像を把握(フローの取り方, 審査のしかた / 高校生の決勝大会「安楽死の是非」ビデオを用いて)
3. ディベートの体験学習(「学校での制服自由化の是非」を全員が肯定・否定各担当に分かれディベートする)

【授業内容】

1. フローの取り方の説明 pp.162-169
2. 審査の仕方の説明 pp.170-179
3. 短縮型ディベート試合(20分程度) 立論3分, 尋問1分, 反駁3分×3試合
4. 反省会(各スピーチの役割 pp.133-144, プレゼンテーション pp.155-159)

第2部 論題Ⅰ: 「日本は選択的夫婦別姓を法的に認めるべきである。是か非か。」

第4回 本ディベートの方法と準備 (11/8)

- * 尋問形式の論題 アンケート&次回からのディベート試合「夫婦別姓」の資料配布
- * 議論の背景をブレン・ストーミング(理念, 定義, 現状, ニーズ, 深刻な問題点, 利益, 不利益等)
- * リンクマップ演習(肯定・否定の両面の議論の流れを各自で作成・疑問点を質疑応答)
- * 論題 ディベート各試合のチーム対戦表発表

第5回 第1ラウンド (11/15)

202教室

305教室

- * 50分程度のディベート試合1: 肯定側Aチーム対否定側Bチーム / 肯定側Dチーム対否定側Eチーム
- * A・BとD・Eチーム以外は全員審査員(次回判定理由書の提出)および教員からのフィードバック

第6回 第2ラウンド (11/29)

202教室

305教室

- * ディベート試合2: 肯定側Bチーム対否定側Cチーム / 肯定側Eチーム対否定側Fチーム
- * B・CとE・Fチーム以外は全員審査員(次回判定理由書の提出)および教員からのフィードバック

第7回 第3ラウンド (12/6)

202教室

305教室

- * ディベート試合3: 肯定側Cチーム対否定側Aチーム / 肯定側Fチーム対否定側Dチーム
- * A・CとD・Fチーム以外は全員審査員(次回判定理由書の提出)および教員からのフィードバック
- * 第2回目ディベート論題をアンケートで決定

第8回 復習と理論 (12/13)

- * 論題Ⅰのディベートを経験して(各自の問題点と疑問点を抽出・質疑応答)
- * ディベートの功罪(実社会でのディベート経験者の反応を参考に)
- * リサーチの仕方(証拠資料カード等の整理法等)
- * 議論の組み立て方(立論2回フォーマット)
- * トピカリティ, カウンタープランなど
- * 尋問形式の論題Ⅱ アンケート&次回からのディベート試合「ガン告知の義務化」の資料配布

第3部 論題Ⅱ「日本は全ての医師に対しガン告知を義務化すべきである。是か非か。」

第9回 議論に見られる比較文化 (12/20)

- * ディベートの本場米国で製作されたディベート映画「ディベートに賭ける青春」の鑑賞。
(全員感想文の提出)
- * 論題Ⅱディベート各試合のチーム構成と対戦表配布

第10回 第1ラウンド (1/10)

202教室

305教室

- * 50分程度のディベート試合1：肯定側Aチーム対否定側Bチーム / 肯定側Dチーム対否定側Eチーム
- * A・BとD・Eチーム以外は全員審査員(次回判定理由書の提出)および教員からのフィードバック

第11回 第2ラウンド (1/17)

202教室

305教室

- * ディベート試合2：肯定側Bチーム対否定側Cチーム / 肯定側Eチーム対否定側Fチーム
- * B・CとE・Fチーム以外は全員審査員(次回判定理由書の提出)および教員からのフィードバック

第12回 第3ラウンド (1/24)

202教室

305教室

- * ディベート試合3：肯定側Cチーム対否定側Aチーム / 肯定側Fチーム対否定側Dチーム
- * A・CとD・Fチーム以外は全員審査員(次回判定理由書の提出)および教員からのフィードバック

第13回 総括 (1/31)

- * 期末レポートの提出について
- * 授業後アンケート回答
- * 「論理思考テスト/30分」の実施

[論題トピック案]

- * 以下から2つを上記の指定講座日に選定予定。論題の表現はテーマ選定後に修正する可能性もある。

下記より、特に議論してみたいと思う論題を2つ選び番号を で囲んで下さい。()内の内容はあくまで参考です。

- 1 国際社会は商業捕鯨の再開を認めるべきである。(食文化と動物保護を考える)
- 2 日本は市町村の合併を積極的に推進すべきである。(行政と暮らしを考える)
- 3 日本は選択的夫婦別姓を認めるべきである。(現代社会と家族関係を考える)
- 4 日本は全ての医師に対しガン告知を義務化すべきである。(人権と生命倫理を考える)
- 5 日本は新たな原子力発電所の建設計画を中止すべきである。(エネルギー政策を考える)
- 6 日本は防衛目的の武力による威嚇,及びその使用を認めるべきである。(国防を考える)
- 7 日本は公共の場の喫煙を全面的に禁止すべきである。(健康と個人の権利を考える)