

第36回 研究助成

B 実践部門・報告 I・英語能力向上をめざす教育実践

ディベートスキルとジャッジスキルの 向上を目指した高校生英語ディベート初心者への 効果的なフィードバック

研究者:坂口 寛子 福岡県／福岡県立春日高等学校 教諭

《研究助言者:齊田 智里》

概要

本研究は、「論理・表現」の重要な活動の一つであるディベート指導に焦点を当てた。通常、ディベートでは、試合後、ジャッジよりディベーターに口頭で判定結果と共にフィードバックが与えられるが、本研究は、口頭以外の方法によるフィードバックが、ディベートスキルやジャッジスキルの向上に効果があるかを明らかにすることをその目的とした。具体的には、英語ディベート初心者の異なる3グループにそれぞれ、教師から口頭フィードバック、フローシート・フィードバック、グラフィックオーガナイザー・フィードバックのいずれかのフィードバックを与え、各フィードバックが、ディベートスキルとジャッジスキル向上に効果があるか、また、教師ジャッジの判定決断までの思考過程の伝達に効果があるかを質問紙調査と自由記述調査により明らかにした。その結果、グラフィックオーガナイザー・フィードバックにはディベートスキルにおいて有意な差が見られたが、ジャッジスキルにおいては有意な差が見られたフィードバックはなかった。また、自由記述回答からは、3種類のフィードバックは、ロジックの吟味、異なる主張間の整合性の確認、議論展開の理解といった、ジャッジの視点や方法に関する学びを促すことも分かった。英語教育ではこれまで、ディベートのフィードバックのあり方についてはほとんど研究がなされてこなかったが、本研究結果より、勝敗よりもスキルや思考方法の習得が重要視される教育ディベートでは、今後、口頭フィードバック以外のフィードバック方法の授業導入の必要性が示唆された。

1 はじめに

2022年より実施されている学習指導要領において、「論理・表現」は、「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」「書くこと」を中心とした発信力育成を目指しており（文部科学省、2018）、ディベートもその目標達成の重要な活動の一つである。「論理・表現Ⅰ」ではディベートを「賛成又は反対の立場を明確にして、自分の立場の意見や考えがより妥当性や優位性があることを述べる活動」（文部科学省、2018, p. 87）とし、最終的な目的を聴衆の説得としている。ディベートにおける説得すべき聴衆とはジャッジを意味し、ディベーターが、聴衆であるジャッジによる肯定・否定側の意見の妥当性や優位性の判断について理解することは、「論理・表現」の目標を達成する上で重要である。しかしながら、高校での英語ディベート指導に関する先行研究は少ないのが現状である。そこで本研究は、高校入学後初めて英語ディベートに取り組む英語ディベート初心者を対象に、2・3学期の授業において即興型ディベート指導を実施し、試合後、教師から異なる三つの各グループに、口頭フィードバック、フローシート・フィードバック、グラフィックオーガナイザー・フィードバックのいずれかのフィードバックを行い、各フィードバックが、ディベートスキルとジャッジ

スキル向上に効果があるか、また、教師ジャッジの勝敗の判定を下すまでの思考過程を分かりやすく伝えることができるか、を明らかにすることを目的とした。

2 研究の背景

2.1 ディベートの定義・種類・教育効果

ディベートは、「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」(文部科学省, 2018, p.113)と定義されている。チームメンバー同士が協力しながら、議論を対立させることにより自らの立場の優位性や妥当性を論理的に述べ、聴衆であるジャッジを説得することをその目的としている。ディベートの種類には、教育ディベート、競技ディベート、実社会ディベートの3種類がある(茂木, 2001)。日本の中学・高校で実施されている教育ディベートには、事前調査型英語ディベートと即興型英語ディベートの2種類があり、さらに各英語ディベートには授業英語ディベートと競技英語ディベートがある(河野, 2021)。ディベートの本来の目的はジャッジの説得であるが、教室で行われる教育ディベートでは、相手を論破し勝利することよりも、その目的を達成するまでの過程において身につけられる論証スキルや論理的思考力といった、スキルや思考方法の習得に力点が置かれる。また、ディベート指導は、言語力伸長のみならず、(1)批判的思考力(Akerman & Neale, 2011)、(2)論理的思考力(松本・鈴木・青沼, 2008)、(3)協調性(河野, 2021)、(4)幅広い知識(加藤, 2020; 河野, 2021)、(5)情報収集・活用能力(松本, 1996)、(6)迅速な思考力(松本, 1996; 松本・鈴木・青沼, 2008)などの習得・育成も期待できる。

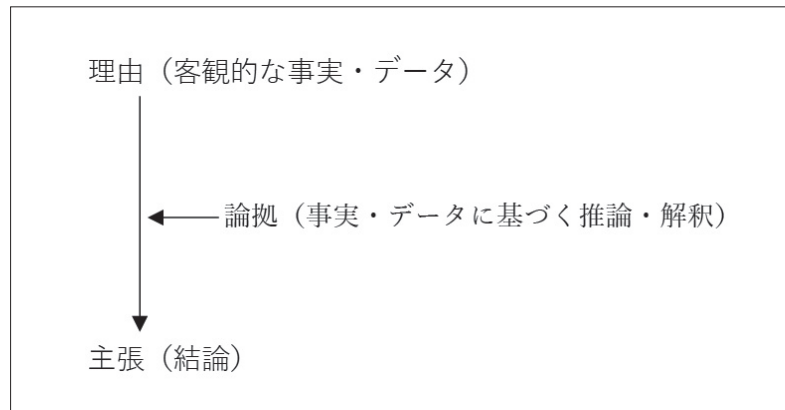
2.2 高校における英語ディベート

言語力向上に加え、実社会で必要な思考力育成等も期待できる英語ディベートであるが、残念ながら、その実施率は低い。高校入学前に英語ディベートを経験したことのある高校生は非常に少なく(坂口, 2022)、多くの高校生が高校入学後に初めて英語ディベートに取り組む。また、英語ディベートを「よく行う」「ときどき行う」と回答した高校教員は5.3%に留まり(Benesse, 2016)、教師のディベート経験不足による心理的・技術的ハードルの高さ(檜尾, 2011)、限られた授業時間やクラスサイズ(市川, 2018)などの要因が指摘されている。さらに、2021年より使用されている中学3年生英語検定教科書内のディベート指導に関して、中井(2022)は、論理的な思考方法についての指導の不十分さを指摘している。このことから、高校では、試合形式だけでなく、三角ロジックなどを用いたロジック、主張を裏づける根拠や論拠の適切さ、内容的つながりを吟味する指導を行う必要があると思われる。三角ロジックとは、理由、論拠、主張の3要素から構成されるロジックであり、鶴田(2017)¹は、理由を客観的な事実・データとし、論拠を事実・データに基づく推論・解釈とし、論拠の役割を主張と理由の橋渡しとしている(図1)。横山(2006)は、ディベートをロジカルなコミュニケーションとし、ディベートでは“*How and why?*”(どのように、なぜ)を論証する論証責任を果たす必要があるとしているが、日本人にとって当たり前ではない論証責任を果たすには、ロジックの基本を身につける必要があるとしている。また、福澤(2018)²は、論証とは主張を何らかの理由によって裏づけることとしている。

注

1 鶴田は、その著書の中で、本研究における理由を根拠、論拠を理由という言葉で表している。

2 福澤は、その著書の中で、本研究における理由を根拠という言葉で表している。



■図1: 三角ロジック(鶴田, 2017, p. 16をもとに作成)

2.3 ディベートにおけるフィードバック

ディベーターへのフィードバックの効果について、佐藤(2011)は、日本語教育におけるディベート指導の中で、クラスメイトや教師によるフィードバックは、ディベーターの改善点認識や不安軽減につながるが、ディベーターが、試合中に自身の試合展開をモニターすることは容易なことではないため、試合後の客観的な試合の振り返りの支援が必要であるとしている。また、ディベーターは試合結果だけでなく、試合中のどの議論が評価され、あるいは評価されなかったのか、判定に至るまでのジャッジの思考過程を知りたいとされており(是澤, 2002)、フィードバックがディベーターを育成する上で果たす役割は大きいと思われる。さらに教育ディベートでは、生徒自身がディベートのジャッジを行うことが多いため、生徒がジャッジの議論の見方や判定の決定方法について学ぶことが求められる。このことから、試合の振り返りや、ジャッジの思考過程の伝達という点において、フィードバックは、ディベーターとジャッジの育成において重要であると考えられる。

2.4 フローシート

フローシートとは、ジャッジとディベーターが使用する、それぞれのスピーカーが話した内容をメモするためのシートである(中川, 2019)。各列に立論、質問、反論の各ディベーターの発話内容を左列から右列に順番で記入し、矢印で関連のある内容同士をつなぐことにより、議論の流れの把握が可能となる。小林(2019)は、フローシート記入について、ジャッジは詳細情報を記入することが望ましいが、ディベーターは、その役割を果たす上で必要な情報のみを書き留めることが望ましく、また、記入上のポイントとして、賛成・反対派の発言内容を区別するために、異なる色のペンで適宜、略語や日本語を使用することを指摘している。フローシートの具体例は図2(P.66)を参照されたい。

2.5 グラフィックオーガナイザー

グラフィックオーガナイザーとは、線、円、ボックスを用い、階層、原因・結果、比較・対比、循環・直線といった方法により情報描写を行い、コミュニケーションや情報理解を促す視覚支援である(Ellis & Howard, 2007)。グラフィックオーガナイザーは、学習者の情報の分類、情報間の関連性の確認、テキスト構造の把握、情報内のメインアイデアの抽出を容易にするとされ、リーディング力やライティングスキルの向上、理科などの科目の内容理解の促進、思考の活性化にも効果があるとされているが(Praveen & Rajan, 2013)、高次思考への効果はまだ明らかにされていない(Ellis & Howard, 2007)。グラフィックオーガナイザー

の具体例は図3(P.66)を参照されたい。

3 研究の目的

本研究の目的は、高校生英語ディベート初心者異なるグループそれぞれに、教師ジャッジから口頭フィードバック、フローシートを使用したフィードバック、グラフィックオーガナイザーを使用したフィードバックの3種類の異なるフィードバックを行い、各フィードバックによって、参加者のディベートスキルとジャッジスキルが向上するか、また、教師ジャッジの判定を下すまでの思考過程を分かりやすく伝えることができるかを明らかにすることである。

RQ1 口頭フィードバック、フローシート・フィードバック、グラフィックオーガナイザー・フィードバックは、高校生英語ディベート初心者のディベートスキルにどのような効果をもたらすか。

RQ2 口頭フィードバック、フローシート・フィードバック、グラフィックオーガナイザー・フィードバックは、高校生英語ディベート初心者のジャッジスキルにどのような効果をもたらすか。

RQ3 口頭フィードバック、フローシート・フィードバック、グラフィックオーガナイザー・フィードバックは、高校生英語ディベート初心者教師ジャッジの思考過程を分かりやすく伝えることができるか。

4 研究の方法

4.1 参加者

参加者は、高校入学後初めて英語ディベートを経験する、普通科在籍の高校1年生96名(口頭フィードバック29名、フローシート・フィードバック34名、グラフィックオーガナイザー・フィードバック33名)である。3クラスを対象とし、各クラスに異なるフィードバックを与えた。英語力は、校外模試結果より推察する限り、英検準2級レベルの参加者が大半である。海外留学経験者や日常的に英語を使用している参加者はいない。また、ほぼ全員が4年生大学への進学を希望している。なお、参加者には、本研究の目的を説明した上で、調査結果は本研究以外の目的には使用されないこと、同意なく第三者に提供しないこと等を口頭と書面で説明し、同意を得た。

4.2 ディベート指導

英語ディベート初心者を対象とした指導においては、以下の7点に配慮した。(1)アイデア創出、発話量増加、反論思考といった思考力活性化を図り、ディベートへの心理的障壁を下げるため、ペアディベート、サークルディベートなど様々な形式のディベートを行う。(2)参加者にとって背景知識がある論題を選択する。(3)試合の流れの把握、相手チームのスピーチの聞き取りを支援するため、フローシートにサインポスト(主張内容を端的に表す言葉)を記入する枠や、主張や理由を区別して記入することができる欄を設ける。(4)参加者のレベルに応じて、試合中の準備時間の長さや頻度を柔軟に設定する。(5)Google JamboardやGoogle Documentの共有機能を用い、協働学習を促す。(6)ロジックの型の理解のため三角ロジックを用いる。(7)再反論を含まない、立論、質疑応答、反論による通常の試合より短い20分版の試合を行う。各回の授業内容(表1)、授業のトピック・論題(表2)、試合の流れと時間配分(表3)を次頁以降に示す。

■表1: 授業内容

回	授業内容	授業目標
1	1. 日本語と英語による三角ロジックの理解 2. ブレインストーミング 3. パラグラフライティング	1. 三角ロジックを理解することができる 2. 論理的なつながりに気をつけ、1段落を書くことができる
2	1. ディスコースマーカー 2. パラグラフライティング	1. パラグラフライティングに慣れることができる 2. ディスコースマーカーを使い、結束性のある文章を書くことができる
3	1. 準備時間ありのペアトーク 2. 準備時間ありのチェントーク 3. チェントークのトピックについてのライティング	1. 間違いを恐れずに英語でたくさん話することができる 2. クラスメイトと英語でやり取りをすることができる 3. 少しの準備があれば英語のスピーチをすることができる 4. 話した内容をライティングし、正確さを高めることができる
4	1. 準備時間なしのペアトーク 2. ペアディベート 3. ペアディベートの論題についてのライティング 4. 日本語即興型ディベートの動画視聴	1. 論理性を意識し、スピーキングやライティングをすることができる 2. 即興性を高めることができる 3. 話した内容をライティングし、正確さを高めることができる 4. 即興型ディベートのざっくりしたイメージを持つことができる
5	1. 日本語によるペアディベート 2. 英語によるペアディベート 3. ペアディベートの論題についてのライティング	1. 論理性を意識し、相手を説得するために英語でスピーチをすることができる 2. 話した内容をライティングし、正確さを高めることができる
6	1. ディベートについての説明 2. 質問の定型表現 3. フローシートの取り方の練習 4. 質問を考える 5. シナリオミニディベート	1. 立論・質疑応答・反論が何であるのかを理解することができる 2. 質問の定型表現を理解することができる 3. 教師による立論を聞き、フローシートを記入しながら、立論に対する質問をできるだけ多く考えることができる 4. 立論、反論のフォーマットを理解することができる 5. サインポストが何であるのかを理解することができる 6. シナリオミニディベートにより、ディベートの流れを理解することができる
7	1. 6種類の反論表現の使い分け 2. 反論理由 3. 日本語サークルディベート 4. 試合に向けた準備	1. 適切な反論表現を選択することができる 2. 反論の理由を考えることができる 3. 日本語により立論・反論・要約の練習をすることができる
8	試合に向けた準備	グループで協力して、Google Classroomの共有機能を用い、英語ディベートの準備をすることができる
9	全参加者による英語ディベート	事前に相手の立論原稿を把握し、それに対する質問や反論をグループで協力して考え、英語ディベートを行うことができる
10	試合に向けた準備	1. ALTから海外における学校の清掃事情について英語で説明を聞き、理解することができる 2. 前回の英語ディベートの反省点を踏まえ、試合の準備をすることができる
11	全参加者による英語ディベート	前回とは異なる役割で英語ディベートをすることができる
12	1. モデルディベートとジャッジの練習 2. 全参加者による英語ディベート	1. ディベーターは、ジャッジや相手チームの立場に立ち、分かりやすさに配慮したディベートを行うことができる 2. 代表2チームによる試合のジャッジに挑戦することができる
13	1. モデルディベートのフィードバック 2. 事前調査	1. 論理性の高い立論と反論を考えることができる 2. 相手の主張の弱い点を見つけようとするすることができる
14	全参加者による英語ディベート	事前に相手の立論原稿を把握し、それに対する質問や反論をグループで協力して考え、英語ディベートを行うことができる
15	モデルディベートとジャッジの練習	1. これまで学んだことを意識し、論理性、重要性を意識した試合を行うことができる 2. 前回の学びをいかし、ジャッジをすることができる
16	1. モデルディベートのフィードバック 2. 事後調査	教師からのフィードバックを参考に、ジャッジの仕方について理解することができる

■表2: 授業のトピック・論題

回	トピック・論題
1	ライティング 日本の公立高校は、土曜日に授業をすべきか
2	ライティング All of the high school students should have a driver's license.
3	ペアトーク 1. Have you bought anything recently? 2. Which is more difficult for you, math or English? 3. Do you often LINE your friends? 4. Do you have any plans for this weekend? チェーントークとライティング 5. Do you think that all high schools should take every Friday off? 6. Do you think that Fukuoka is the best place to live in? 7. Which do you think is better, home-cooked food or fast food? 8. Which do you think is better, apartments or houses?
4	ペアトーク 1. Which country do you want to visit? 2. Do you often watch YouTube? 3. What did you do last weekend? 4. Do you want to get a driver's license at the age of 18? ペアディベートとライティング 5. All of the elementary school students should use SNS. 動画視聴 未成年のエナジードリンク購入を禁止するべきだ(灘中学・高校ディベート部)
5	ペアディベートとライティング Kasuga Senior High School should establish STARBUCKS in its school area.
6	教師による立論のみのディベート 1. Basketball is better than soccer. シナリオミニディベート 2. Japanese government should ban tobacco.
7	日本語サークルディベート 1. All of the elementary school students should use SNS. 2. Kasuga Senior High School students should be allowed to go to school by motorcycle after the age of 16.
8 9	英語ディベート Kasuga Senior High School students should be allowed to go to school by motorcycle after the age of 16.
10 11 12 13	英語ディベート In some foreign countries, schools employ cleaning staff to clean classrooms. Do you think schools in Japan should make students clean their classrooms?
14 15 16	英語ディベート Online shopping is better than shopping in stores.

■表3: 試合の流れと時間配分

Affirmative	Negative	Time (mins)
Constructive		2
	Constructive	2
Preparation		6
	Cross examination	2
Cross examination		2
Preparation		2
	Rebuttal	2
Rebuttal		2
Total		20

4.3 手順

2023年9月から3月までの半年間、高校1年生「論理・表現 I」の授業において計16回(1回50分)の指導を行った。教師より、高校入学後初めて英語ディベートを経験する高校生3グループそれぞれに、主張内容の重要性・論理性を端的に表した○△×の記号を用いた口頭フィードバック(表4)、フローシート・フィードバック(図2)、グラフィックオーガナイザー・フィードバック(図3)のいずれかが与えられた。各フィードバックは、モデルディベート後の13回目と16回目の授業において、各グループに計2回与えた。フィードバックを与えた際のモデルディベートの論題は、“In some foreign countries, schools employ cleaning staff to clean classrooms. Do you think schools in Japan should make students clean their classrooms?”と“Online shopping is better than shopping in stores.”の二つとした。フィードバックの提示方法については、ジャッジは通常、口頭でフィードバックを行い、試合内容を記入したフローシートをディベーターに提示することはない。しかし、本研究のフローシート・フィードバックでは、教師ジャッジが記入したフローシートを配布し、参加者はフローシートを見ながら教師ジャッジからのフィードバックを聞いた。また、グラフィックオーガナイザー・フィードバックについては、松下・前田・田中(2022)の対話型論証モデル(図4)を参考に、Google Jamboardで作成したグラフィックオーガナイザーをプロジェクターで教室前方のスクリーンに投影し、参加者はスクリーン上のグラフィックオーガナイザーを見ながら、教師ジャッジからのフィードバックを聞いた。グラフィックオーガナイザーの中身については、三角ロジックの各要素は異なる色の枠(主張はピンク、理由は水色、論拠は緑)で示され、松下・前田・田中(2022)の対話型論証モデルでは立論の横に対立意見(相手サイドの主張)が配置されている。しかし本研究では、反論が、立論の理由、論拠、あるいは主張と理由・論拠のつながりの3箇所の内、どこをアタックしているのかを明確にするため、立論の上に対立意見を位置づけた。

■表4: 「生徒の学校清掃」に関する口頭フィードバックの一部

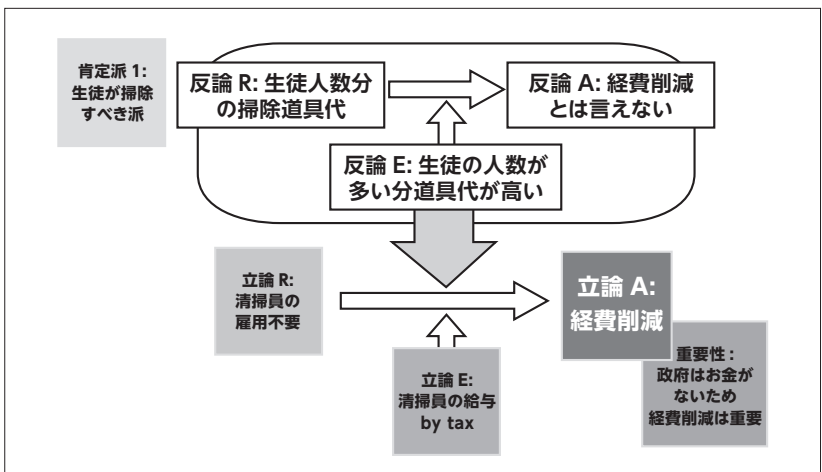
否定側(論理性)△→×・(重要性)△→×

否定側1つ目の立論「勉強時間の確保」の論理構成は、主張が「勉強時間の確保」、その理由が「掃除時間により勉強時間が減るから」というもので、この主張と理由をつなぐ論拠は説明されていませんでした。この主張は「勉強時間が減り成績が下がる」ということでその重要性が説明されていました。この立論に対し、肯定側は「生徒が清掃時間を勉強時間に充てるとは限らない」ため、「成績が低下するとは言えない」と反論しました。この反論は、主張「勉強時間の確保」と理由「掃除時間により勉強時間が減るから」をつなぐ論拠がない点をアタックしたものでした。清掃することにより勉強時間が減るとは言えないため、成績低下が起こる確率も低くなったと判断しました。(以下省略)

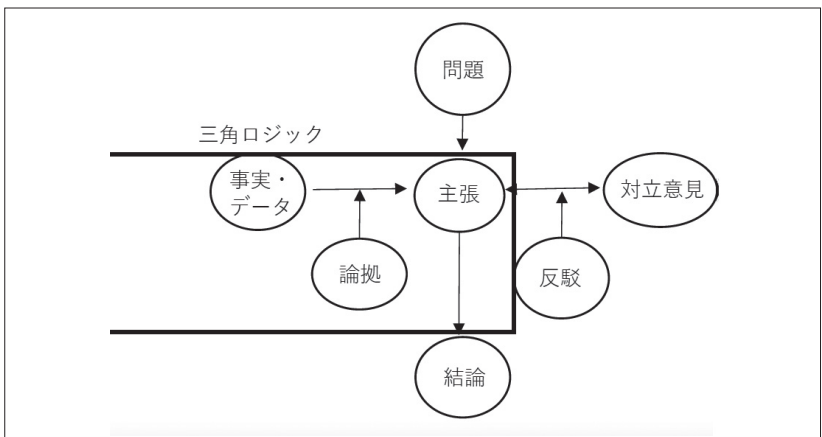
Proposition: Online shopping is better than shopping in stores A

1 Affirmative constructive speech	2 Preparation	3 Cross Examination from neg. to aff.	4 Negative constructive speech	5 Preparation
Signpost 1: 利便性 Reason 1 ①いつでも買い物が可能 ②店舗に行く必要がない "E" to support Reason 1 ①店では、仕事、勉強、家事などで多忙であるため、営業時間内に買い物できるとは限らないが、オンラインショップは常に開店しているため、いつでも買い物が可能 ②店舗に足を運ぶことが難しい人(ex. 赤ちゃん連れの人)にも買い物を楽しむ公平な機会を確保できる Imp: 買い物なしでは生活できないため、オンラインショッピングは私たちの生活を保障してくれる	論理性: 〇→〇 重要性: 〇→〇 1. オンラインショッピング時に、何度も通信障害が生じたことを知っていますか? →購入に支障をきたす程の大きな通信障害はありませんでした		Signpost 1: 買い物の間違いが起きない Reason 1 店舗購入では、欲しいと思う商品を実際に入手でき、期待はずれの商品を回避できる "E" to support Reason 1 オンラインでは商品説明や写真を参考に商品を確認するが、店舗では自分の目で現物を確認できる Imp: 期待通りの商品を顧客に届けることで、顧客の期待に沿うことができる→期待を裏切ると顧客の失望を招く	論理性: 〇→〇 重要性: 〇→△

■図2: 「オンラインショッピング」に関するフローシート・フィードバックの一部



■図3: 「生徒の学校清掃」に関するグラフィックオーガナイザー・フィードバックの一部 (各四角内の枠内は要素により色分けされる)



■図4: 対話型論証モデル (松下・前田・田中, 2022, p. 4)

4.4 ディベートスキル

ディベーターは、対立型インタラクションの中で、ジャッジを論理的に説得する。その際重要なのは、論題を多角的に分析し、肯定・否定両方の立場から考え、与えられた情報を鵜呑みにせず複眼的に考える批判的思考力と、理由や論拠が伴う自身の意見を主張できるロジックである。この二つの力はディベーターのみならずジャッジにも必要な力である。多くのディベート大会、検定教科書等のジャッジシートには、ロジックと主張の伝え方(デリバリー)に関する2種類の評価の観点が含まれているが、本研究では英語ディベート初心者への指導内容の焦点化を図るため、ロジックに焦点を当てたディベートスキルを茂木(2013)、内藤・西村(2018)、鶴田(2017)をもとに作成した。以下が、本研究におけるディベートスキルである。

- (1) 相手の立論と反論中の理由や論拠に誤りがないかを考える
- (2) 相手の立論と自分たちの反論の整合性を考える
- (3) 自分たちの反論中の主張、理由、論拠のつながりが適切であることを考える
- (4) 自分たちの立論と相手の立論の相違点を考える
- (5) 相手の立論中の主張、理由、論拠のつながりが適切であるかは考えない(反転項目)
- (6) 利害関係者の立場から論題について考えてみるといったような、多角的な視点から論題について考える
- (7) 相手の立場に立ち、相手からの反論を予想する
- (8) 自分たちの立論を、主張、理由、論拠をもとに考える
- (9) 相手の立論中の主張、理由、論拠の区別を考える
- (10) 相手の立論と反論中の理由や論拠の情報が不足していないかを考える
- (11) 自分たちの反論を、主張、理由、論拠をもとに考える
- (12) 自分たちの立論を、主張、理由、論拠のつながりを意識し考える
- (13) 自分たちの立論と反論中の理由や論拠の情報が不足していないかを考える

(茂木, 2013; 内藤・西村, 2018; 鶴田, 2017をもとに作成)

4.5 ジャッジスキル

近年、授業内で生徒同士が英語ディベートの試合や審判を行う機会が増加しているため、生徒のジャッジ育成の必要性は高まっている(小林, 2021)。しかし、残念ながらジャッジの方法論、教育方法についての研究はほとんど行われていないのが現状である(久保, 2017)。ジャッジは判定を下す際、個人的な知識や経験、考え方ではなく、議論内容のみを判断材料とし(安井, 1994)、ディベーターにより提示されたメリットとデメリットが発生するか、そしてそのメリットとデメリットが、どれ程重要、あるいは深刻であるかを検証し判定を下す(内藤・西村, 2018)。ジャッジの役割について Hanson(1997)は、ジャッジには肯定派・否定派の両サイドの議論を公平に評価した上でその優劣を判断し、ディベーターに改善点を述べる役割があるとしており、是澤(2002)もジャッジの decision maker(判定者)と educator(教育者)の二つの役割を指摘している。しかし、高校生英語ディベート初心者が、この二つの役割を担うことはハードルが高い。まずは、議論の見方や捉え方を身につけることが重要であると考え、本研究におけるジャッジスキルを、藤岡・上條(1996)、内藤・西村(2018)、矢野(2020)、安井(1994)をもとに作成し、以下のように設定した。

- (1) 英語の流暢性ではなく、議論の中身をもとに判定を考える
- (2) 両者の一部分ではなく試合全体のやり取りから、判定を考える
- (3) 個人的な考えや知識を判定材料にせず、試合の議論内容から判定を考える
- (4) 立論・反論中の主張、理由、根拠のつながりが適切であることを考える
- (5) 反論が、立論に対する適切な反論になっているかを考える

- (6) 立論・反論中の主張, 理由, 論拠を区別する
- (7) 立論・反論中の理由や論拠に誤りがないかを考える
- (8) 立論・反論中の理由や論拠の情報に不足がないかを考える
- (9) 両者の立論に出されたメリット・デメリットが本当に生じるかを考える
- (10) 肯定側から出されたメリットの重要性, 否定側から出されたデメリットの深刻性を比較し, 判定を考える

(藤岡・上條, 1996; 内藤・西村, 2018; 矢野, 2020; 安井, 1994をもとに作成)

4.6 データ分析

- (1) 3種類の各フィードバックがディベートスキルとジャッジスキルに与える効果を検証するため, 4件法による質問紙調査(1:あてはまらない 2:あまりあてはまらない 3:ややあてはまる 4:あてはまる)(表5と表6)の事前・事後調査の結果に対し, HAD(清水, 2016)を用い二要因分散分析を行った。
- (2) 参加者の教師ジャッジの思考過程への気づきを検証するため, 2種類の調査を実施した。一つ目は4件法による8つの質問項目から構成される質問紙調査(1:そう思わない 2:あまりそう思わない 3:ややそう思う 4:そう思う)(表7), 二つ目は, 「教師からのフィードバックについてどう思いましたか」という質問に対しての自由記述による調査である。質問紙調査結果に対してHAD(清水, 2016)を用いて一要因分散分析を行い, 自由記述の結果をKH Coderにより分析した。

■表5: ディベートスキルに関する質問紙調査

1	相手の立論と反論中の理由(R)や論拠(E)に誤りがないかを考える	1	2	3	4
2	相手の立論と自分たちの反論の整合性を考える	1	2	3	4
3	自分たちの反論中の主張(A), 理由(R), 論拠(E)のつながりが適切であるかを考える	1	2	3	4
4	自分たちの立論と相手の立論の相違点を考える	1	2	3	4
5	相手の立論中の主張(A), 理由(R), 論拠(E)のつながりが適切であるかは考えない	1	2	3	4
6	利害関係者の立場から論題について考えてみるといったような, 多角的な視点から論題について考える	1	2	3	4
7	相手の立場に立ち, 相手からの反論を予想する	1	2	3	4
8	自分たちの立論を, 主張(A), 理由(R), 論拠(E)をもとに考える	1	2	3	4
9	相手の立論中の主張(A), 理由(R), 論拠(E)の区別を考える	1	2	3	4
10	相手の立論と反論中の理由(R)や論拠(E)の情報に不足していないかを考える	1	2	3	4
11	自分たちの反論を, 主張(A), 理由(R), 論拠(E)をもとに考える	1	2	3	4
12	自分たちの立論を, 主張(A), 理由(R), 論拠(E)のつながりを意識し考える	1	2	3	4
13	自分たちの立論と反論中の理由(R)や論拠(E)の情報に不足していないかを考える	1	2	3	4

■表6: ジャッジスキルに関する質問紙調査

1	英語の流暢性ではなく, 議論の中身をもとに判定を考える	1	2	3	4
2	両者の一部分ではなく試合全体のやり取りから, 判定を考える	1	2	3	4
3	個人的な考えや知識を判定材料にせず, 試合の議論内容から判定を考える	1	2	3	4
4	立論・反論中の主張(A), 理由(R), 根拠(E)のつながりが適切であるかを考える	1	2	3	4
5	反論が, 立論に対する適切な反論になっているかを考える	1	2	3	4
6	立論・反論中の主張(A), 理由(R), 論拠(E)を区別する	1	2	3	4
7	立論・反論中の理由(R)や論拠(E)に誤りがないかを考える	1	2	3	4
8	立論・反論中の理由(R)や論拠(E)の情報に不足がないかを考える	1	2	3	4
9	両者の立論に出されたメリット・デメリットが本当に生じるかを考える	1	2	3	4
10	肯定側から出されたメリットの重要性, 否定側から出されたデメリットの深刻性を比較し, 判定を考える	1	2	3	4

■表7: 教師によるフィードバックに関する質問紙調査

1	先生からのフィードバックは、立論・質疑応答・反論が適切につながっているかを確認する上で分かりやすい	1	2	3	4
2	先生からのフィードバックは、肯定派・否定派の主張の相違点を確認する上で分かりやすい	1	2	3	4
3	先生からのフィードバックは、立論・反論中の主張 (A)、理由 (R)、論拠 (E) が適切につながっているかを確認する上で分かりやすい	1	2	3	4
4	先生からのフィードバックは、論題や議論の中身について多角的な視点から考える上で分かりやすい	1	2	3	4
5	先生からのフィードバックは、立論・反論中の主張 (A)、理由 (R)、論拠 (E) を区別する上で分かりやすい	1	2	3	4
6	先生からのフィードバックは、立論・反論中の理由 (R) や論拠 (E) の情報が十分であるかを確認する上で分かりやすい	1	2	3	4
7	先生からのフィードバックは、メリット・デメリットが本当に生じるかを考える上で分かりやすい	1	2	3	4
8	先生からのフィードバックは、メリット・デメリットを比較する上で分かりやすい	1	2	3	4

教師からのフィードバックについてどう思いましたか。

5 結果

5.1 ディベートスキル

次頁の表8は、フィードバック別ディベートスキル事前・事後調査の平均値の増減を表したものである。0は事前・事後調査の平均値に差がないことを表し、+は増加を、-は減少を表している。「5. 相手の立論中の主張 (A)、理由 (R)、根拠 (E) のつながりが適切であるかは考えない」については、4を1に、3を2に、2を3に、1を4に処理したものを表している。グラフィックオーガナイザー・フィードバックでは全てのスキルにおいて、フローシート・フィードバックについては、「8. 自分たちの立論を、主張、理由、論拠をもとに考える」「12. 自分たちの立論を、主張、理由、論拠のつながりを意識し考える」「13. 自分たちの立論と反論中の理由や論拠の情報が不足していないかを考える」の三つのスキルを除く全てのスキルにおいて、口頭フィードバックについては、「1. 相手の立論と反論中の理由や論拠に誤りがないかを考える」「4. 自分たちの立論と相手の立論の相違点を考える」「7. 相手の立場に立ち、相手からの反論を予想する」の三つのスキルにおいて、事前より事後の平均値が高かった。

次に、フィードバック群(口頭フィードバック、フローシート・フィードバック、グラフィックオーガナイザー・フィードバック)とディベートスキル事前・事後調査間との差を明らかにするために二要因分散分析を行った(表9)。その結果、「6. 利害関係者の立場から論題について考えてみるといったような、多角的な視点から論題について考える ($F(2, 93) = 5.48, p = .006, \text{偏}\eta^2 = .11$)」「10. 相手の立論と反論中の理由や論拠の情報が不足していないかを考える ($F(2, 93) = 4.62, p = .01, \text{偏}\eta^2 = .09$)」「11. 自分たちの反論を、主張、理由、論拠をもとに考える ($F(2, 93) = 3.27, p = .04, \text{偏}\eta^2 = .07$)」の三つのスキルにおいて、交互作用が有意であった。交互作用があった三つのディベートスキルについて、その後、単純主効果の検定を行った。交互作用が有意でなかったスキルについては、全て主効果は認められなかった。

一つ目の「6. 多角的視点からの論題考察」において、フィードバック別に事前・事後調査の単純主効果を検定したところ、グラフィックオーガナイザー・フィードバック ($F(1, 93) = 8.39, p = .005$) が有意となり、事後調査 ($M = 3.27, SD = .57$) の方が事前調査 ($M = 2.76, SD = .79$) よりも平均値が高く ($t = -2.90, d = .66$)、効果量解釈は中であった。一方で、口頭フィードバック(事前: $M = 3.41, SD = .78$;事後: $M = 3.07, SD = .71$; $F(1, 93) = 3.30, p = .07$) とフローシート・フィードバック(事前: $M = 3.12, SD = .77$;事後: $M = 3.26, SD = .71$; $F(1, 93) = 0.71, p = .40$) は、有意でなかった。

次に、二つ目の「10. 相手の立論・反論の理由・根拠の情報不足の確認」について、フィードバック別に事前・事後調査の単純主効果を検定したところ、グラフィックオーガナイザー・フィードバックにおける事前・事後調査 ($F(1, 93) = 13.12, p = .000$) に統計的に有意な差が見られ、事後調査 ($M = 3.48, SD = .57$) の方が事前調査 ($M = 2.88, SD = .74$) よりも高く ($t = -3.62, d = .80$)、効果量解釈は大であった。その一方で、口頭フィードバッ

ク(事前: $M = 3.28$, $SD = .80$;事後: $M = 3.14$, $SD = .69$; $F(1, 93) = 0.60$, $p = .44$)とフローシート・フィードバック(事前: $M = 3.09$, $SD = .90$;事後: $M = 3.35$, $SD = .73$; $F(1, 93) = 2.58$, $p = .11$)には、有意差がなかった。

最後に三つ目の「11. 三角ロジックをもとにした自分たちの反論考察」において、フィードバック別に事前・事後調査の単純主効果を検定したところ、グラフィックオーガナイザー・フィードバックにおける事前・事後調査($F(1, 93) = 7.78$, $p = .006$)は、有意となり、事後調査($M = 3.61$, $SD = .56$)の方が事前調査($M = 3.15$, $SD = .71$)よりも平均値が高く($t = -2.79$, $d = .66$)、効果量解釈は中であつた。しかし、口頭フィードバック(事前: $M = 3.55$, $SD = .51$;事後: $M = 3.41$, $SD = .60$; $F(1, 93) = 0.63$, $p = .43$)とフローシート・フィードバック(事前: $M = 3.21$, $SD = .84$;事後: $M = 3.26$, $SD = .75$; $F(1, 93) = 0.13$, $p = .72$)には有意差が認められなかった。

■表8: フィードバック別ディベートスキル事前・事後調査の平均値の増減結果

		口頭	フローシート	グラフィック オーガナイザー
1	相手の立論と反論中の理由(R)や論拠(E)に誤りがないかを考える	+	+	+
2	相手の立論と自分たちの反論の整合性を考える	-	+	+
3	自分たちの反論中の主張(A), 理由(R), 論拠(E)のつながりが適切であるかを考える	-	+	+
4	自分たちの立論と相手の立論の相違点を考える	+	+	+
5	相手の立論中の主張(A), 理由(R), 論拠(E)のつながりが適切であるかは考えない	-	+	+
6	利害関係者の立場から論題について考えてみるといったような、多角的な視点から論題について考える	-	+	+
7	相手の立場に立ち、相手からの反論を予想する	+	+	+
8	自分たちの立論を、主張(A), 理由(R), 論拠(E)をもとに考える	-	0	+
9	相手の立論中の主張(A), 理由(R), 論拠(E)の区別を考える	-	+	+
10	相手の立論と反論中の理由(R)や論拠(E)の情報が不足していないかを考える	-	+	+
11	自分たちの反論を、主張(A), 理由(R), 論拠(E)をもとに考える	-	+	+
12	自分たちの立論を、主張(A), 理由(R), 論拠(E)のつながりを意識し考える	-	-	+
13	自分たちの立論と反論中の理由(R)や論拠(E)の情報が不足していないかを考える	-	-	+

■表9: フィードバック群とディベートスキル事前・事後調査の分散分析結果

		口頭		フローシート		グラフィック オーガナイザー		F	p	偏 η^2
		事前 テスト 平均	事後 テスト 平均	事前 テスト 平均	事後 テスト 平均	事前 テスト 平均	事後 テスト 平均			
1	相手の立論と反論中の理由(R)や論拠(E)に誤りがないかを考える	3.41	3.45	3.32	3.47	3.36	3.52	0.17	.85	.00
2	相手の立論と自分たちの反論の整合性を考える	3.48	3.38	3.26	3.38	3.39	3.45	0.55	.58	.01
3	自分たちの反論中の主張(A), 理由(R), 論拠(E)のつながりが適切であるかを考える	3.55	3.34	3.03	3.29	3.24	3.42	2.14	.12	.04
4	自分たちの立論と相手の立論の相違点を考える	3.21	3.48	3.26	3.53	3.06	3.33	0.00	1.00	.00
5	相手の立論中の主張(A), 理由(R), 論拠(E)のつながりが適切であるかは考えない	1.55	1.79	1.82	1.74	1.70	1.61	1.04	.36	.02
6	利害関係者の立場から論題について考えてみるといったような、多角的な視点から論題について考える	3.41	3.07	3.12	3.26	2.76	3.27	5.48	.006	.11
7	相手の立場に立ち、相手からの反論を予想する	3.31	3.38	3.32	3.35	3.36	3.64	0.67	.51	.01
8	自分たちの立論を、主張(A), 理由(R), 論拠(E)をもとに考える	3.59	3.41	3.21	3.21	3.27	3.58	2.03	.14	.04
9	相手の立論中の主張(A), 理由(R), 論拠(E)の区別を考える	3.10	3.07	2.91	3.06	2.73	3.30	2.69	.07	.06
10	相手の立論と反論中の理由(R)や論拠(E)の情報が不足していないかを考える	3.28	3.14	3.09	3.35	2.88	3.48	4.62	.01	.09
11	自分たちの反論を、主張(A), 理由(R), 論拠(E)をもとに考える	3.55	3.41	3.21	3.26	3.15	3.61	3.27	.04	.07
12	自分たちの立論を、主張(A), 理由(R), 論拠(E)のつながりを意識し考える	3.62	3.52	3.29	3.18	3.18	3.52	2.50	.09	.05
13	自分たちの立論と反論中の理由(R)や論拠(E)の情報が不足していないかを考える	3.55	3.24	3.29	3.24	3.12	3.42	2.48	.09	.05

5.2 ジャッジスキル

表10は、フィードバック別ジャッジスキル事前・事後調査の平均値の増減を表したものである。グラフィッ

クオーガナイザー・フィードバックでは「2. 両者の一部分ではなく試合全体のやり取りから、判定を考える」を除く全てのスキルにおいて、フローシート・フィードバックについては、「3. 個人的な考えや知識を判定材料にせず、試合の議論内容から判定を考える」「5. 反論が、立論に対する適切な反論になっているかを考える」の二つのスキルを除く全てのスキルにおいて、口頭フィードバックについては、「1. 英語の流暢性ではなく、議論の中身をもとに判定を考える」「2. 両者の一部分ではなく試合全体のやり取りから、判定を考える」「3. 個人的な考えや知識を判定材料にせず、試合の議論内容から判定を考える」の三つのスキルにおいて、事前より事後の平均値が高い結果であった。その後、フィードバック群とジャッジスキル事前・事後調査間との差を明らかにするため二要因分散分析を行った結果、交互作用と主効果において有意な差を示したスキルはなかった(表11)。

■表10: フィードバック別ジャッジスキル事前・事後調査の平均値の増減結果

		口頭	フローシート	グラフィック オーガナイザー
1	英語の流暢性ではなく、議論の中身をもとに判定を考える	+	+	+
2	両者の一部分ではなく試合全体のやり取りから、判定を考える	+	+	-
3	個人的な考えや知識を判定材料にせず、試合の議論内容から判定を考える	+	-	+
4	立論・反論中の主張(A), 理由(R), 根拠(E)のつながりが適切であるかを考える	-	+	+
5	反論が、立論に対する適切な反論になっているかを考える	-	-	+
6	立論・反論中の主張(A), 理由(R), 論拠(E)を区別する	-	+	+
7	立論・反論中の理由(R)や論拠(E)に誤りがないかを考える	-	+	+
8	立論・反論中の理由(R)や論拠(E)の情報が不足がないかを考える	-	+	+
9	両者の立論中に出されたメリット・デメリットが本当に生じるかを考える	-	+	+
10	肯定側から出されたメリットの重要性, 否定側から出されたデメリットの深刻性を比較し、判定を考える	-	+	+

■表11: フィードバック群とジャッジスキル事前・事後調査の分散分析結果

		口頭		フローシート		グラフィック オーガナイザー		F	p	偏 η^2
		事前 テスト 平均	事後 テスト 平均	事前 テスト 平均	事後 テスト 平均	事前 テスト 平均	事後 テスト 平均			
1	英語の流暢性ではなく、議論の中身をもとに判定を考える	3.45	3.72	3.59	3.76	3.55	3.64	0.26	.77	.01
2	両者の一部分ではなく試合全体のやり取りから、判定を考える	3.24	3.59	3.29	3.41	3.18	3.15	0.99	.38	.02
3	個人的な考えや知識を判定材料にせず、試合の議論内容から判定を考える	3.45	3.48	3.38	3.26	3.15	3.21	0.37	.69	.01
4	立論・反論中の主張(A)、理由(R)、根拠(E)のつながりが適切であるかを考える	3.59	3.34	3.24	3.38	3.27	3.33	1.32	.27	.03
5	反論が、立論に対する適切な反論になっているかを考える	3.79	3.55	3.62	3.59	3.58	3.64	0.79	.46	.02
6	立論・反論中の主張(A)、理由(R)、論拠(E)を区別する	3.07	2.79	3.06	3.18	2.97	3.21	1.89	.16	.04
7	立論・反論中の理由(R)や論拠(E)に誤りがないかを考える	3.45	3.31	3.24	3.53	3.39	3.58	2.19	.12	.05
8	立論・反論中の理由(R)や論拠(E)の情報が不足がないかを考える	3.24	3.21	3.26	3.53	3.15	3.42	0.80	.45	.02
9	両者の立論中に出されたメリット・デメリットが本当に生じるかを考える	3.69	3.48	3.47	3.68	3.49	3.61	1.61	.20	.03
10	肯定側から出されたメリットの重要性、否定側から出されたデメリットの深刻性を比較し、判定を考える	3.59	3.24	3.44	3.53	3.30	3.49	2.59	.08	.05

5.3 教師からのフィードバックについて

教師からのフィードバックに関するフィードバック群間の差を明らかにするため、質問紙調査結果に対して二要因分散分析を行った(表12)。その結果、全ての設問において3種類のフィードバック群間に有意な差はなかった。

次に、「教師からのフィードバックについてどう思いましたか」という質問に対する自由記述回答を

■表12: 教師からのフィードバックに関する分散分析結果

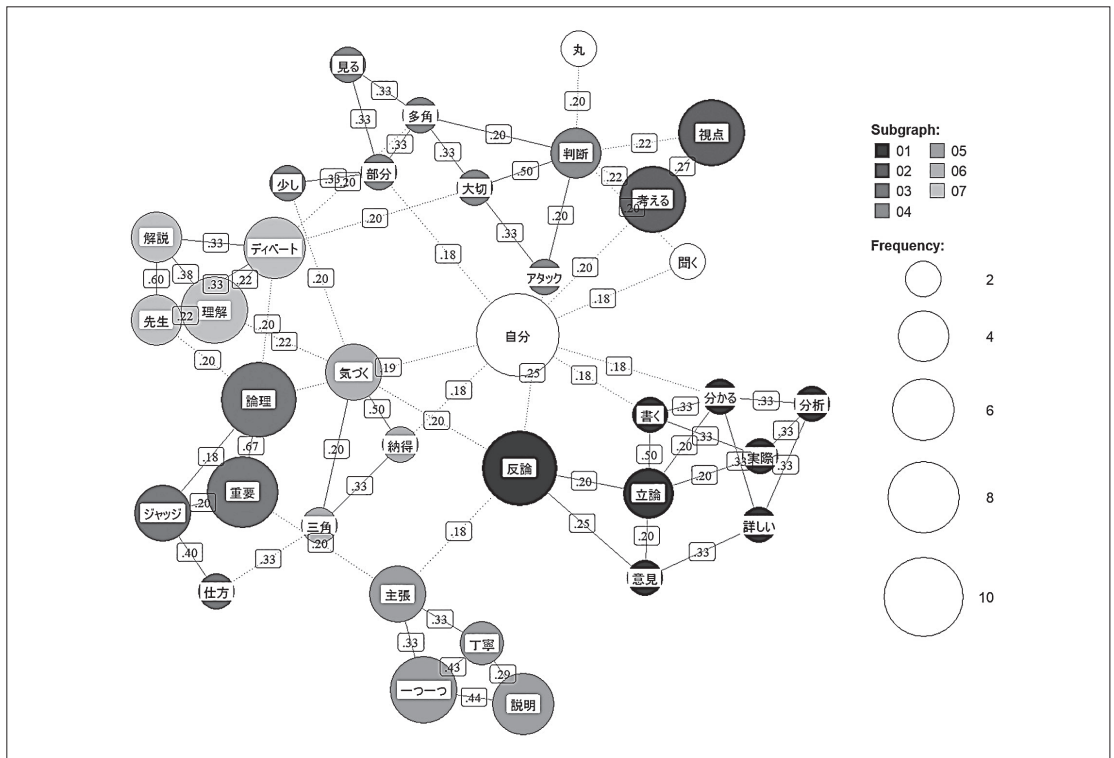
		口頭		フローシート		グラフィック オーガナイザー		p	η^2
		M	SD	M	SD	M	SD		
1	先生からのフィードバックは、立論・質疑応答・反論が適切につながっているかを確認する上で分かりやすい	3.79	0.62	3.85	0.36	3.79	0.49	.83	.00
2	先生からのフィードバックは、肯定派・否定派の主張の相違点を確認する上で分かりやすい	3.69	0.66	3.88	0.33	3.70	0.59	.26	.03
3	先生からのフィードバックは、立論・反論中の主張(A)、理由(R)、論拠(E)が適切につながっているかを確認する上で分かりやすい	3.62	0.78	3.79	0.48	3.79	0.49	.42	.02
4	先生からのフィードバックは、論題や議論の中身について多角的な視点から考える上で分かりやすい	3.59	0.73	3.62	0.49	3.70	0.53	.74	.01
5	先生からのフィードバックは、立論・反論中の主張(A)、理由(R)、論拠(E)を区別する上で分かりやすい	3.72	0.65	3.79	0.41	3.88	0.42	.47	.02
6	先生からのフィードバックは、立論・反論中の理由(R)や論拠(E)の情報が十分であるかを確認する上で分かりやすい	3.76	0.64	3.85	0.36	3.70	0.53	.46	.02
7	先生からのフィードバックは、メリット・デメリットが本当に生じるかを考える上で分かりやすい	3.59	0.83	3.68	0.48	3.70	0.47	.75	.01
8	先生からのフィードバックは、メリット・デメリットを比較する上で分かりやすい	3.55	0.83	3.62	0.65	3.70	0.53	.70	.01

KH Coder 3.Beta.03i(樋口, 2014)により分析し、テキストマイニング処理を行った。その結果、口頭フィードバックは44文, 38段落, 総抽出語数929語, 異なり語数221語, フローシート・フィードバックは、45文, 41段落, 総抽出語数1010語, 異なり語数237語, グラフィックオーガナイザー・フィードバックは、36文, 34段落, 総抽出語数618語, 異なり語数173語であった。各フィードバックの抽出語の最小出現回数を2回とし、抽出語間の関連性を示すJaccard係数を使用し、各語の頻出回数の違いを円の大きさの違いで示した。

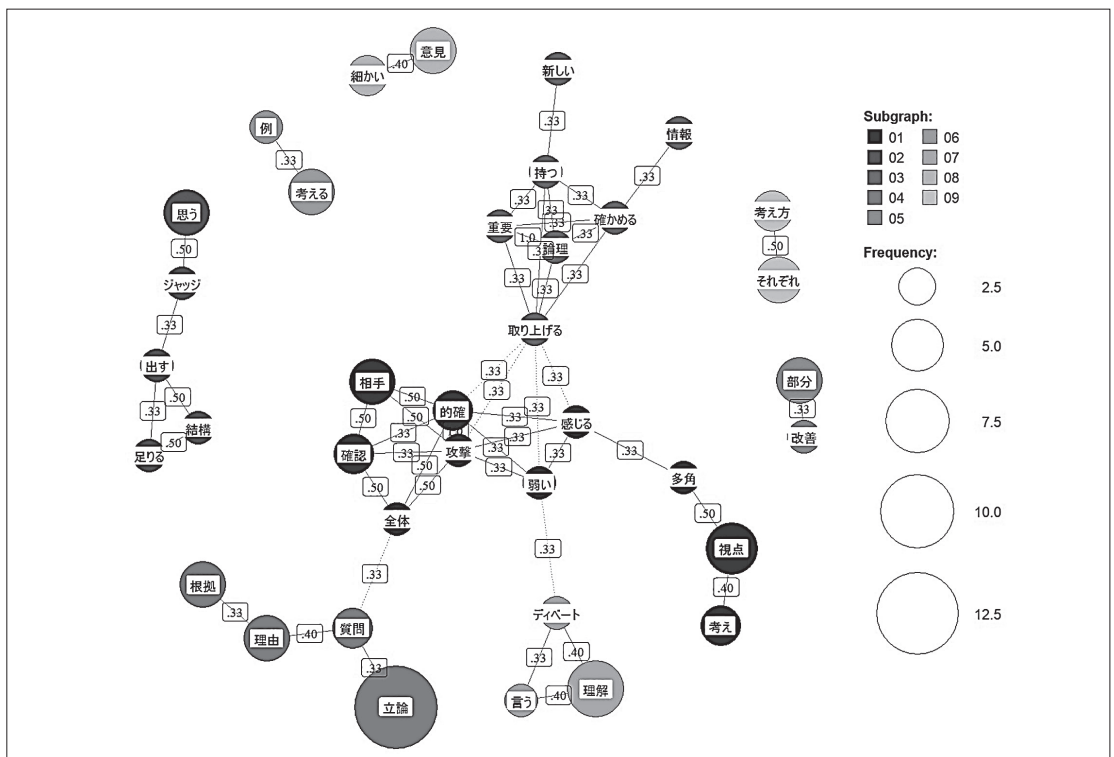
図5は、口頭フィードバック共起ネットワークを示している。最も大きな円である「自分」とつながる大きな円として、「反論」と「考える」がある。「自分」「反論」に関連する回答は、「自分たちの立論や反論がどのように捉えられたのか」「自分たちの立論が反論によってどうなったのか」について理解できるという内容であった。「自分」とのもう一つのネットワークである「自分」「考える」は、「自分が考えきれないような視点からのフィードバックで、これからどのようにジャッジを行えば良いのか参考になる」という内容であった。円の大きさでその他目を引くネットワークとして、「一つ一つ」「主張」「説明」「丁寧」から成るネットワークと、「論理」「重要」「ジャッジ」「仕方」から成るネットワークがある。前者は「一つ一つの主張や反論、質問を丁寧に振り返り、説明してくれる所が分かりやすかった」、後者は「論理性と重要性という観点によるジャッジの仕方が理解できた」という内容であった。

次に、図6はフローシート・フィードバック共起ネットワークを示しており、最も大きな円である「立論」は「質問」「理由」「根拠」と結びついている。その中身は、「立論(主張)と理由、根拠はつながっているのか」「質問は的確にできているのか」を確認する上で分かりやすかったという内容であった。また、フローシート・フィードバック特有のネットワークに「相手」「全体」「的確」「確認」「攻撃」から成るネットワークがあった。「自分たちの反論が的確に相手の立論を反論することができているのか、全体の流れの中で、フローシートの列間の内容を比較することにより確認できて良かった」という回答であった。

最後に、図7はグラフィックオーガナイザー・フィードバック共起ネットワークを示している。最も大きな円である「反論」は「後で」「前」「比較」「難しい」と結びついている。その内容は、「反論が主張(立論)のどこに反論しているのか、反論後の主張(立論)の弱まり方を反論の前と後でとても比較しやすかった」というものであった。グラフィックオーガナイザー・フィードバックに特徴的なネットワークに、「矢印」「色」「変わる」「良い」「簡潔」から構成されるネットワークがあった。その内容は、「簡潔に文がまとめられていて、話の流れの把握が矢印や色でわかりやすかった」「論理性や重要性への評価の変わり方が分かりやすく良い」といった回答であった。また、「聞く」「ディベート」から成るネットワークでは、聞いているだけでは理解が難しいディベートの内容が、図示によりその理解が容易になった旨が述べられていた。



■ 図5: 口頭フィードバック共起ネットワーク



■ 図6: フローシート・フィードバック共起ネットワーク

なる。先行研究では、立論や反論中の主張を支持する理由・根拠に含まれる十分な情報の存在が、その質を決める上での重要な要因の一つであるとされている(e.g., Stapleton & Wu, 2015)。本研究におけるグラフィックオーガナイザーの各枠内には、同じ言葉の重複やつなぎ言葉などが排除された鍵となる最低限の情報のみが含まれており、このことは、参加者に情報の焦点化と整理を容易にし、アーギュメントの質を決定する情報不足の確認に対する意識を鋭敏にしたのではないかと考えられる。

最後に、「11. 三角ロジックをもとにした自分たちの反論考察」に関して考察したい。ライティングの多くの先行研究では、反論とそれに対する反駁はアーギュメントの説得性を増すとされている(e.g., Wolfe, Britt & Butler, 2009)が、日本人高校生が反論と反駁をライティングに導入することの難しさも指摘されている(坂口, 2021)。ディベートという高次思考が求められるスピーキング活動においても、日本人高校生にとって反論考察は容易なものではないと考えられる。反論考察には、多角的視点による反論箇所の発見、そして反論内容の考察という手順が必要である。ディベートでは、理由、論拠、主張と理由・論拠のつながりの3箇所のいずれかに反論を加える。参加者は、三角ロジックという論理の仕組みを端的に表したグラフィックオーガナイザーを参考にすることにより、理由、論拠、主張の3要素の区別を行ったり、各要素の論理的つながりを確認することが可能となり、反論箇所の発見と三角ロジックを基盤とした反論内容の考察が容易になったと思われる。さらに、松下・前田・田中(2022)は、反論は問題に対する異なる視点や視野の獲得であるとしており、「6. 多角的視点からの論題考察」の向上に伴い、反論考察においても多角的視点の獲得が、反論考察を促した可能性があると考えられる。

その一方で、統計上の結果からは、フィードバックによるディベートスキルへの効果が見られなかったスキルもあった。以下、これらのスキルを6つに分類したい。(1)「1. 相手の立論と反論中の理由や論拠に誤りがないうかを考える」といった「情報の真偽の判断」、(2)「2. 相手の立論と自分たちの反論の整合性を考える」「4. 自分たちの立論と相手の立論の相違点を考える」といった「異なる主張間の整合性と相違点の確認」、(3)「3. 自分たちの反論中の主張、理由、論拠のつながりが適切であるかを考える」、(5. 相手の立論中の主張、理由、論拠のつながりが適切であるかは考えない(反転項目)」、(12. 自分たちの立論を、主張、理由、論拠のつながりを意識し考える」といった「三角ロジックの各要素のつながりへの意識」、(4)「7. 相手の立場に立ち、相手からの反論を予想する」といった「相手からの反論予想」、(5)「9. 相手の立論中の主張、理由、論拠の区別を考える」といった「相手の立論中の三角ロジックの各要素の区別」、(6)「8. 自分たちの立論を、主張、理由、論拠をもとに考える」「13. 自分たちの立論と反論中の理由や論拠の情報が不足していないかを考える」といった「自分たちの立論・反論の熟考」である。これらのスキル向上には、自らの思考の癖への気づき、主張の中身の吟味、分析、比較、検証、評価といった高次な思考が求められる。(1)「情報の真偽の判断」には、相手の主張を鵜呑みにしない情報の客観的分析、評価、(2)「異なる主張間の整合性と相違点の確認」には、複数情報の整理と比較、検証、(3)「三角ロジックの各要素間のつながりへの意識」と(5)「相手の立論中の三角ロジックの各要素の区別」には、暗黙の前提となり省略されやすい論拠の存在への気づきや、中身が不十分な論拠を自らの推論で内容を補い、解釈してしまう傾向にある自らの思考の癖への気づき、(4)「相手からの反論予想」には、議論の流れの網羅的な振り返りと、自分の立論の妥当性の検証、評価、(6)「自分たちの立論・反論の熟考」には、客観的思考が欠如し、自己中心的な思考をしてしまうという思考の癖への気づきが必要であると考えられる。統計上、本研究で実施した口頭フィードバック、フローシート・フィードバック、グラフィックオーガナイザー・フィードバックの方法や頻度では、こうした思考の癖への気づき、主張の吟味、分析、比較、検証、評価に必要な高次思考を促すには十分な効果がなかったと推察される。しかし今後は、参加者へのインタビューなどを通し、数値的結果からは見えない3種類のフィードバックが高次思考へ与える効果を探る必要があるだろう。

6.2 ジャッジスキル

RQ2の異なるフィードバックによるジャッジスキルへの効果においては、フィードバック群とジャッジスキル事前・事後調査間の交互作用において、有意な差を示したスキルはなかった。ディベートスキルの中にはフィードバックによる効果が見られたスキルもあったため、フィードバック効果にはディベートスキルとジャッジスキル間では差がある結果となった。これは、ディベーターに比べジャッジへの認知負荷が高く、本研究で行った3種類のフィードバックは、ディベーターとジャッジの認知負荷の差を埋めるには十分でなかったことが影響していると思われる。

この両者の認知負荷の差異を生む背景には、事前把握できる情報量と、果たすべき役割の違いがあると考えられる。チームプレイであるディベートはその特徴から、ディベーターは、自分サイドの立論や反論の内容を事前に把握することは可能であるが、ジャッジは、賛成・反対両サイドの議論内容を試合で初めて聞くため、事前把握できる情報はほとんどない。そのため、ジャッジは、試合において議論の流れやその中身を理解する必要があり、ディベーターに比べその認知負荷は高い。また、ジャッジは、ディベーターと異なり、提示された両サイドの主張を比較、検証し、最終的に勝敗を決定するという役割を担っている。判定決断に至るまで、ジャッジは、賛成・反対両サイドの各議論内容をフォローし、両者の相違点や対立点を考え、論理性や重要性を熟考しなければならず、その認知負荷は高い。このことから、事前把握可能な情報量と役割において、ディベーターとジャッジ間には認知負荷の差が生じると考えられるが、本研究で実施した2回の教師ジャッジによるフィードバックでは、これらの認知負荷の差を埋めるには十分でなかったと思われる。

6.3 教師からのフィードバック

RQ3の各フィードバックによる教師ジャッジの思考過程の気づきへの効果については、全ての設問において3種類のフィードバック間に有意な差は認められなかった。しかし、KH Coderによる自由記述回答の分析結果からは、各フィードバックが高校生英語ディベート初心者の教師ジャッジの思考への気づきに寄与したことが伺えた。具体的には、参加者は口頭フィードバックを通し、自分たちの立論や反論についての客観的評価、ジャッジの仕方、自分とは異なるジャッジの視点、ジャッジの評価観点について丁寧な説明を受けたという印象を持っていることが分かった。フローシート・フィードバックについては、フローシートの支援により、三角ロジックの各要素のつながりや質問の適切さの確認が容易になり、また、フローシートの列間の内容比較により、立論と反論の整合性の確認を試合全体の流れの中で行うことができたことが明らかとなった。グラフィックオーガナイザー・フィードバックについては、矢印、色分けした枠を用いた図示は、参加者に、聴覚情報として得た議論内容の視覚情報による確認、議論の流れの理解、反論箇所と反論後の相手立論の弱体化への効果についての理解を促すことが分かった。

7 結論と今後の課題

本研究は、高校生英語ディベート初心者を対象に、口頭フィードバック、フローシート・フィードバック、グラフィックオーガナイザー・フィードバックの3種類のフィードバックを行い、ディベートスキル、ジャッジスキル、教師ジャッジの思考過程の気づきへの効果を検証した。その結果、グラフィックオーガナイザー・フィードバックにより、「多角的視点からの論題考察」「相手の立論・反論の理由・根拠の情報不足の確認」「三角ロジックをもとにした自分たちの反論考察」の三つのディベートスキルの伸長が促された。ジャッジスキルについては、フィードバック群と事前・事後調査間に交互作用が見られなかったことから、統計的結果からは、本研究で実施した各フィードバックの方法や頻度は、高校生英語ディベート初心者のジャッジ

スキルを向上させるには十分でなかった。高校生英語ディベート初心者の教師ジャッジの思考への気づきについては、フィードバック間に有意な差はなかった。しかし、KH Coderによる自由記述回答の分析結果からは、各フィードバックは、高校生英語ディベート初心者がジャッジをする上で必要なロジックや主張の中身の吟味、異なる主張間の整合性の確認、議論展開の理解を助け、教師ジャッジの視点やジャッジ方法についての気づきを促す可能性が示唆された。

しかし、本研究には、いくつかの課題も残る。一つ目に、本研究でフィードバックによる向上が見られなかったディベートスキルやジャッジスキルの伸長を図る上で、フィードバックは有効なのかどうかを明らかにする必要がある。そのため、ピア・フィードバックなどの異なるフィードバックを用いる、あるいは本研究で用いたフィードバックの回数や頻度を変えるなどし、今後、検証する必要がある。次に、ディベートスキルにおいて、「10. 相手の立論・反論の理由・根拠の情報不足の確認」には交互作用が見られたが、「13. 自分たちの立論と反論の理由や論拠の情報不足の確認」には、主効果も交互作用も見られなかった。また、「11. 三角ロジックをもとにした自分たちの反論考察」には交互作用が見られたが、「8. 三角ロジックをもとにした自分たちの立論考察」においては、主効果も交互作用も見られなかった。このことから、なぜフィードバックは、自分たちの主張よりも相手の主張の情報不足の確認に効果があるのか、また、三角ロジックをもとにした考察においては、立論よりも反論考察に効果があるのか、今後、更なる検証が必要である。今後の研究課題としたい。

謝辞

本研究の機会を与えてくださいました公益財団法人 日本英語検定協会の皆様、選考委員の諸先生方、参加者の皆様に感謝申し上げます。中でも、横浜国立大学 斉田智里先生には、貴重なご助言と有益なご指導をいただきました。この場を借りて厚く御礼申し上げます。なお、本報告書に関して、開示すべき利益相反関連事項はありません。

引用文献

- Akerman, R., & Neale, I. (2011). *Debating the evidence: An international review of current situation and perceptions*. CfBT Education Trust [in association with] English-Speaking Union.
- Benesse. (2016). 『中高の英語指導に関する実態調査2015』. ベネッセ教育総合研究所. https://berd.benesse.jp/up_images/research/03_Eigo_Shido.pdf より (2023年12月29日閲覧)
- Ellis, E., & Howard, P. (2007). Graphic organizers: Power tools for teaching students with learning disabilities. *Current Practice Alerts*, 13(1), 1-4.
- 藤岡信勝・上條晴夫. (1996). 『中高生のためのやさしいディベート入門』. 学事出版.
- 福澤一吉. (2018). 『新版 議論のレッスン』. NHK出版.
- Hanson, J. (1997). Justifying decisions: Good ballots give good reasons. *Southern Journal of Forensics*, 2, 87-105.
- 樋口耕市. (2014). 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—』. ナカニシヤ出版.
- 市川裕理. (2018). 「「即興で話す」力につなげるディベート実践」. 『中部地区英語教育学会紀要』, 47, 149-156.
- 櫻尾文雄. (2011). 「高校生のディベート指導を通しての成果と課題」. 『四国英語教育学会紀要』, 31, 69-78.
- 加藤彰. (2020). 『即興型ディベートの教科書: 東大で培った「瞬時に考えて伝えるテクニック」』. あさ出版.
- 河野周. (2021). 『中学・高校英語ディベート入門』. 三省堂.
- 小林良裕. (2019). 『Book 3: FOR CLASSROOM USES 英語ディベーター高校授業用テキスト(教員用) —』. NextPublishing Authors Press.
- 小林良裕. (2021). 「即興型英語ディベートでのジャッジ間の評価の違い: 高校生全国大会決勝の事例分析から」. 『ディベートと議論教育: ディベート教育国際研究会論集』, 3, 35-50.
- 是澤克哉. (2002). 「良いジャッジとはどうあるべきか」『ディベートフォーラム』. http://www.debateforum.org/2002/2d08_koresawa.pdf より (2023年12月29日閲覧)
- 久保健治. (2017). 「日本語ディベートにおけるジャッジ教育の方法論: ジャッジインターン副審養成講座の実践報告」. 『ディベートと議論教育: ディベート教育国際研究会論集』, 1, 62-74.
- 松本茂. (1996). 『頭を鍛えるディベート入門: 発想と表現の技法』. 講談社.
- 松本茂・鈴木健・青沼智. (2008). 『英語ディベート 理論と実践』. 玉川大学出版部.
- 松下佳代. (2021). 『対話型論証による学びのデザイン: 学校で身につけてほしいたった一つのこと』. 勁草書房.

引用文献

- 松下佳代・前田秀樹・田中孝平. (2022). 『対話型論証ですすめる探究ワーク』. 勁草書房.
- 文部科学省. (2018). 『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』. 開隆堂出版.
- 茂木秀昭. (2001). 『ザ・ディベート: 自己責任時代の思考・表現技術』. 筑摩書房.
- 茂木秀昭. (2013). 『「60分」図解トレーニング ロジカル・シンキング』. PHP 研究所.
- 内藤真理子・西村由美. (2018). 『大学生のためのディベート入門: 論理的思考を鍛えよう』. ナカニシヤ出版.
- 中川智皓. (2019). 「パラメンタリーディベートー論点の可視化」. 『システム/制御/情報』, 63(4), 170-175.
- 中井弘一. (2022). 「中学校英語教科書に見るディベート力の育成ー論理的な思考力・判断力・表現力を育む英語授業に向けてー」. 『大阪女学院大学紀要』, 18, 157-170.
- 中野美香. (2010). 『大学1年生からのコミュニケーション入門』. ナカニシヤ出版.
- Praveen, S. D., & Rajan, P. (2013). Using Graphic Organizers to Improve Reading Comprehension Skills for the Middle School ESL Students. *English language teaching*, 6(2), 155-170.
- 坂口寛子. (2021). 「高校生を対象とした反論と反駁を含む英語論証文指導」. 『EIKEN BULLETIN』, 33, 132-153.
- 坂口寛子. (2022). 「『論理・表現』における英語ディベート指導に関する考察ーディベートに関する調査結果に焦点をあてて」. 『LET Kyushu-Okinawa BULLETIN』, 22, 27-36.
- 佐藤紀美子. (2011). 「ディベートのフィードバックにおける日本語学習者の気づきの分析」. 『日本語教育研究/長沼言語文化研究所編』, 57, 94-108.
- 佐藤紀美子. (2015). 「ディベートの発話に対する日本語母語話者と日本語学習者の評価に関する一考察」. 『同志社大学日本語・日本文化研究』, 13, 97-114.
- 清水裕士. (2016). 「フリーの統計分析ソフトHAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』, 1, 59-73.
- Stapleton, P., & Wu, Y. A. (2015). Assessing the quality of arguments in students' persuasive writing: A case study analyzing the relationship between surface structure and substance. *Journal of English for Academic Purposes*, 17, 12-23.
- 鶴田清司. (2017). 『論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック』. 図書文化社.
- Wolfe, C. R., Britt, M. A., & Butler, J. A. (2009). Argumentation schema and the myside bias in written argumentation. *Written Communication*, 26(2), 183-209.
- 山崎康司. (2011). 『入門考える技術・書く技術: 日本人のロジカルシンキング実践法』. ダイアモンド社.
- 矢野善郎. (2020, October 25). *Judging Debate* (also) *Makes Friends!*. HenDA Judging Seminar. [PowerPoint slides]. http://henda.global/bc_rma/wp-content/uploads/2020/12/HEnDA-Judge-Seminar-20201025.pdf より (2023年12月29日閲覧)
- 保田幸子. (2024). 『「書く力」の発達ー第二言語習得論と第二言語ライティング論の融合に向けてー』. くろしお出版.
- 安井省侍郎. (1994). 『初心者のためのディベート Q&A』. Independently published.
- 横山雅彦. (2006). 『高校生のための論理思考トレーニング』. 筑摩書房.