

# 中学 3 年生を対象としたディベート学習が 意見文作成にもたらす効果に関する検討

—自分の考えを言葉にする力を育てる実践—

塚 原 望

## I. 問題と目的

近年、子どもの文章作成能力に対して課題を指摘されることが多い。また、教員側も作文の指導に困っているという現状がある。日本漢字能力検定協会が 2016 年に発表したアンケート調査によれば、文章指導の重要性を感じつつも、「自分の意見を持たない生徒が多い」ことや「文章指導の時間が取れない」ことや「文章指導の方法がわからない」などの理由により、文章指導を「あまりできていない」と答える教員が全体の 6 割近くみられた<sup>(1)</sup>。このように、子どもの文章作成能力に課題が見られる背景としては、自分の伝えたいことを伝えるための方法を学習する機会が少ないという要因が挙げられる<sup>(2)</sup>。

「書くこと」とは言ってみれば自分の考え、気持ち、物事の状態を記述することである。その力がつくと、心身にとって良い影響がもたらされることが指摘されている。例えば自分の感情を言語化する力がつくことで、自己コントロール感が増し、自分の感情を冷静に客観的に捉えることができることが指摘されている<sup>(3)(4)</sup>。また、自身の感情を書いて表現することは、自分の感情や健康状態の認識にポジティブな関連があると示唆されている<sup>(5)</sup>。村岡ら（2006）は、自分の感情の状態に気づき、それを言語化する力をつけることで、身体の健康を維持できる可能性があるとして述べている<sup>(6)</sup>。つまり、自己表現の力を育てることで、子どもたちが自身の健康を維持したり、あるいは日常のトラブルに巻き込まれることが減ってくるのである。

自分の考えや気持ちを表現する方法として一番身近なものは「作文」である。最近では特に意見文の指導について「型」を用いた指導が多く行われてきた。この「型」とは、意見文などの論文を書く際に、学習者が用いるもので、これまでの研究においても、作文の量的な側面、質的な側面の両方で一定の成果を出している<sup>(7)(8)</sup>。

ところで、現在ディベート学習にも注目が集まっている。ディベートとは、ある一つの論題に対して、肯定側と否定側に分かれ、審判を説得する論理ゲームである。ここでは、あるテーマに従って情報を収集し、意見を考え、反論を予想し、制限時間内に審判に伝わるように原稿を作成するという作業を通じて、実に多くの力を育むことができる。考えを深めて意見を作り、伝える順番を決めるということが大切になってくるのである。実際に公式に行われている、ディベートの流れに沿って思考力を鍛え、意見文を書く練習を積むことが、より良い文を書くことにつながるのではないかと考える。

現行のカリキュラムの中では、「書くこと」だけに重点を置いて長期間の指導をすることは難しく、何か別の題材と絡めて指導をしていく必要がある。ディベートの学習というのは、その意味でうってつけの題材であると考ええる。実際、清道（2010）でも指摘されているように、以前から文章作成とディベート学習はセットで論じられることも多い<sup>(7)</sup>。

そこで本研究では、論理的に考える力を伸ばすためのディベート学習のプログラムについて報告し、そのプログラムを通じて、生徒の意見文での自己表現がどのように変化をしたのかを質的に検討することを目的とする。

## II. 方法

**期間：**X年1月～2月。週に3回の授業の中で筆者がディベートの授業を全11回実施した。

**対象：**都内中高一貫校の女子校に在籍している中学3年生132名に授業を行った。分析の対象として、学力が中間的な層を代表していると思われる生徒を一名（A子）、筆者が抽出した。

**効果の検討について：**ディベート授業の前後に意見文を書き、その質的な変化から自己表現の変化を検討した。事前の意見文のテーマは「スマートフォンを使った育児の是非」、事後のテーマは「日本

表1 ディベート授業の活動内容

主な内容		授業中の活動
第1回	事前意見文	テーマの発表、班ごとに意見のディスカッション、「型」の指導、意見文の執筆。
第2回	導入	ディベートについてのビデオ学習。
第3回	シナリオディベート	事前に用意したシナリオに基づき、ディベートの流れを体験する。肯定側役、否定側役だけでなく、審判役も作り、実際にジャッジをするところまで行う。
第4回	フローシートの書き方	ディベートを行うにあたって、どのような議論が行われているのかをメモをするためのシート「フローシート」の作成法を学ぶ。第3回で使用したシナリオをもとに、実際にフローシートを作る練習をする。
第5回	判定の仕方	審判役の立場に立ち、どのように勝敗を決めるのかを学ぶ。
第6回	立論の立て方	立論の作りについて解説、いくつかあるポイントの中で「発生過程」と「重要性・深刻性」について特に触れる。その後、論題「日本は動物園を廃止すべき。是か非か」とグループ（5人1組）を発表し、その論題に対して肯定側、否定側それぞれの立論を班ごとに実際に作る。
第7回	反駁の作り方	反駁の作り方について解説。自分たちが立てた立論をもとに、どんな反駁ができるかを班ごとにディスカッションする。
第8回 ～ 第10回	試合・振り返り	肯定側、否定側、審判とそれぞれ三つの役割を班ごとに割り振り試合を行った。試合を行った後は振り返りの時間を取った。各班が3つの役割すべてを体験できるように試合の組み合わせを決定した。
第11回	事後意見文	事前に意見文を書いた時と同じ事項を確認し、各自で書いてもらった。テーマは「日本は動物園を廃止すべきか」

は動物園を廃止すべきか」である。意見文の執筆については、事前の調査の際に次のような指導・活動を行った。①題材として育児応援アプリの広告を紹介する。②全体で賛成反対いくつかの意見を聞き、共有する。③書き方の例を提示し、意見文を書いてもらう。意見文は授業時間内に回収し、事後調査が終わるまでは返却をしなかった。

ディベート授業後の事後調査では、書き方に関する指導について、事前に行ったものと同じ事項を確認するにとどめた。

本研究で利用した「型」について：本研究では双括型の構成を利用した。主張、根拠、予想される反対意見、その反論、結論という5つの要素を順番に書けるような構成メモを作成し利用した。事前事後ともに特定の「型」を提示し、段落の構成を統一することで、より記述内容の変化を比較しやすいようにした。

ディベート授業カリキュラムの作成について：ディベート授業は、毎年行われている授業案をもとに作成した。全体像としては表1のようになった。ディベートの試合はディベートの全国大会であるディベート甲子園で行われているものを参考に、授業時間を考え少し短縮した形でを行った。具体的な流れとしては、「立論」「質疑」「第一反駁」「判定」の流れで行った。ディベート甲子園で行われているような「第二反駁」までは時間の都合上実施ができなかった。

実施に際して、対象となる生徒たちの像をこれまでの授業を振り返りつつまとめると、次のような

<教材>  
立論をつくるために  
(発生過程を考える練習)  
例:「1組は座席を自由席にすべき」  
自由席にするメリット:忘れ物が減る

自由席にする→( )  
→( )→忘れ物が減る

図1 「発生過程」を考えるためのシートの一部

中3 現国 資料

**練習問題** 次の立論に反駁するとしたら、どのような内容が考えられるだろう。

**論題**「中学生の携帯電話の所持を禁止すべきである。是か非か」

**肯定側立論**「メリットの1点目は、少年犯罪の抑止です。発生過程です。中学生の携帯電話の所持が禁止されると、犯罪を起こしそうな人から連絡が来てもいられない、という環境がなくなります。そうすると、そのような人とのやりとりが減り、少年犯罪などに巻き込まれることも少なくなります。次に重要性を述べます。中学生の時期は、自分の心や人との関係が不安定になりがちで、少年犯罪に巻き込まれやすい時期です。したがってこの時期にそういう危険を予防するのは重要なことです。」

**反駁練習**

①相手の論議を引用する。  
「肯定側は( )の(発生過程/重要性)で( )と言いました。」

②自分たちの主張を述べる。  
「しかし、それは…」(…には次のような主張が入る。丸をつけよう。)

a 関係ありません b 間違いです c 重要/深刻ではありません  
d メリットよりもデメリットの方が大きいです  
e メリットではなくデメリットです

③根拠を示す  
「なぜかというと」

④もう一度主張をくり返す。  
(省略)

だからです。」

図2 「反駁」を考えるためのシート

特徴のある生徒たちだった。独創的な生徒が多く、感じたままに自由に書かせたり、生徒個人の意見を書かせたりすると考えが多岐に渡る。発想は面白いものの、そこで終わってしまい「伝える」というところにまで意識が向かない生徒も多い。あるいは着眼点は面白いものの、そこから考えが深まらず、ペンが先に進まないという生徒もいる。

したがって、今回の授業では、ディベート学習を通して論理的に相手に物事を伝える力や、論理的に深く考える力をつけてもらうことを目的とした。

上記の内容について、第6回では「立論」に関するワークを実施した（図1）。これは空欄に入る言葉を考えることで、一貫して論理的に考えを進めるための活動である。立論の中でも「発生過程」を考えるための活動である。

また、第7回で実施した反駁のワーク（図2）について、これは「予想される反対意見」と「その反論」の二つを、論理的に結び付けるために必要な活動であった。第8回以降は、自分たちが作ってきた立論や反駁を用いて実際に試合を行った。試合後には振り返りの時間を設け、自分たちの論の内容を変えたり、新しい反駁のメモを作成したりなどができるようにした。次の試合へ向けて改善点を洗い出し、修正していく活動である。

### Ⅲ. 結果

A子の事前の意見文と、事後の意見文の内容をそれぞれ「主張」「根拠」「予想される反対意見」「その反論」「話題」の5つの視点から整理した（表2、表3）。

実施前後の内容を比べてみると、「根拠」の量、それから、「根拠」「予想される反対意見」「その反論」の内容が、事後では互いに関連しあっているものの、事前ではそれぞれに関連性がみられない内容となった。上記のように事前事後でA子が書いた意見文を整理し、比較すると表4のようになった。

### Ⅳ. 考察

生徒の論理的な思考力、論理的な表現力に寄与することを目標として作成された本授業を通して、生徒の意見文は質的に変化をした。まずはその変化がどのようなものだったのかを考察する。

表2 A子の意見文の内容（事前）

	内 容
テーマ	「スマートフォンを使った育児の是非」
主張	スマートフォンを使った育児はするべきでない。
根拠	①健康面に悪い影響がある。 ②依存症になってしまう。
予想される反対意見	「確かに育児が大変な親も多い」
その反論	「しかし、子どものことを思うなら、子どもと過ごすべき」

表3 A子の意見文の内容（事後）

内 容	
テーマ	「日本は動物園を廃止すべきか」
主張	動物園の廃止に反対
根拠	① 動物園の動物が死ぬ。 動物園の廃止→動物が野生に返される→野生環境に適応できない。 また野生動物の棲む場所も減ってきている。→短い時間で死んでしまう。しかもこれは生態系が壊されるおそれもあり、とても深刻。 ② 社会教育・環境教育の場が減る。 動物園の廃止→遠足、写生会などで動物を見る機会が減少→本物の動物を見たことがない子どもが増える。→自然とのふれあいや命の大切さを学べない。
予想される反対意見	① 動物園も野生に近い環境を作っている。 ② 牧場など動物園以外でも動物は見ることができる。
その反論	① 100%同じとは限らない。 ② 限られた動物のみ。図鑑で見た動物の本物が見たいという子どもの疑問には答えられない。

表4 A子の意見文の質的变化のまとめ

	事 前	事 後
根拠	なぜその根拠が導かれるのかの説明がない。	一つ一つの根拠について、なぜその根拠が導かれるのかの説明がある。
予想される反対意見	根拠に対する反論になっていない。	根拠に対する反論になっている。
その反論	「反対意見」に対する反論になっていない。	「反対意見」に対する反論になっている。
話題	話題に一貫性がない。	話題が一貫している。

## 1. 意見文の質的变化について

事前の意見文と事後のそれを比較すると、事前の意見文は、伝えた公式通りの順番で文を書くことはできるが、段落ごとの内容のつながりが弱い。また、論の広がりや深まりに欠ける上に、自分の感情的なものを根拠にしていると言える。それに対して、事後の意見文は事前の意見文と同じく公式通りの順番で書けており、段落ごとに内容のつながりがある。また、論が広がり、深まっている。根拠は感情的ではないが、具体的なデータに乏しい、といった特徴がある。そう考えると、意見文の質的な変化としては、(1) 段落ごとのつながりを意識して書けるようになったということと (2) 自身の考えをより広げ、より深められるようになったことの二つが挙げられる。

(1) について、実施前の文章では、確かに「型」に沿って書くことはできているが、段落ごとに論理的につながっているわけではなく、少しずつ話題がずれている。それに対して、実施後の文章では、一貫して同じ話題について書くことができています。特に、「予想される反対意見」と「その反論」を書く部分において、話題が一致しているのは大きな変化であると考えられる。

(2) について、意見文の「根拠」を比較すると、事前の「根拠」が要点を指摘したのみであるのに

対し、事後の「根拠」は要点を指摘した上で、それを詳しく説明したり、論理的になぜそれが主張の根拠につながるのかを示したりということがみられた。

## 2. 意見文の変化の背景について

意見文の内容が変化した背景について、ディベートの授業がどのようにかかわっているのかについて考察をする。まず、(1)の段落同士のつながりを意識して書くようになったということについて、第6回で行っていた「発生過程」を考えるワークの影響が考えられる。このワークでは、相手を説得するために、一つ一つ段階を追って論を進めていくことの重要性を体験的に学んでいる。それにより、段落同士を一足飛びにつなげることなく論を進められたのだと考えられる。また、ディベートのジャッジ方法が関わっていると考えられる。ディベートのジャッジは、肯定側、否定側それぞれの立論の要点に対し、反駁でどれくらい反論することができたかが評価の対象となる。そのため効果的な反駁をするためには、しっかりと相手の立論を聞き、その要点に対応するような反駁を行わなくてはならない。ここでもし立論とずれた話題で反駁をしても、評価の対象にはならないのである。したがって、話題を合わせたうえで反駁を考えるということを、試合の中で何度も経験することで、意識的に一貫した話題で論を進める力が養われたのではないかと考えられる。

次に、(2)の自分の考えを広げ、深められるようになったことについて考察する。そもそも、「論が広がった」というのは、より多くの可能性について考えられるようになったということであり、「論が深まった」というのは、ある事象の原因をより多層的に考えられるようになったことである。これは肯定側と否定側と両方の立場に立って立論や反駁を考える体験をしたことが影響していると考えられる。今まで行ってきた意見文の指導では、まず自分の考えを述べ、それを軸に反対意見を予想したり、その反対意見に対する反論を考えたりしてきた。このとき、自分の主張ありきで考えを進めているので、どうしても自分と逆の意見については、考えが及ばないところが出てきてしまう。しかしディベート学習では、相反する二つの立場の両方についてそれぞれ立論（主張）を考えているので、本来の自分の意見と違う立場の考えでも、しっかりと練られたものになっているのである。そのため意見文の「予想される反対意見」の内容も、自身の主張と話題がずれていないのはもちろんのこと、より鋭いものになっている。

また、試合の中でより多くの意見に触れたことが影響していると思われる。事前に行った意見文でも、賛成意見、反対意見ともにクラスメートとディスカッションする機会があった。しかし、ディベート学習では他の班との試合を通して、多種多様な意見に触れることができた。そして、その意見を踏まえて、自分たちの班の意見を修正する機会があった。そのような体験を経て、論の質が変わっていったものと思われる。

## 3. 研究の課題について

課題として、三点述べる。一点目、結果の分析について。分析の対象とする人数の問題がある。プ



プログラムを行った結果、対象の生徒A子の書く意見文は上記のように変化した。ここでは紹介することができないが、その他の多くの生徒も同じように、公式通りに考えをまとめて書くことができるようになった。また自分と反対の意見を予想し、反論するところも書くことができた。しかし、それを集団に共通する変化として記述することが本研究ではかなわなかった。また、人数の少なさから、一人の生徒がどのように変化したのかを記述することができたが、量的なデータとして信頼性のあるものを提示するには至らなかった。

二点目は意見文のテーマに関するものである。今回事後に行った意見文は、テーマがディベート学習で扱ったものと同じであった。そのため、これが別のテーマになったときに、同じような結果になるかはここではわからなかった。

三点目は、把持調査を行う必要があったことである。カリキュラムの関係で実施することができなかったため、今後同様の検討をするのであれば、年間のカリキュラムの中に、把持調査をするための時間を前もって入れておく必要があった。

## V. 結論

ディベート学習を通じて、今回分析対象としたA子は、論理的の一貫性をもって文章を書き進めることができるようになり、また意見文の内容面でも論を広げ、深めることができるようになった。

ここで行われたプログラムは、ディベート学習を取り入れることで学習者の論理的思考力に働きかけ、質的にもより論理的な表現ができるようになった実践であると考えられる。本研究では1事例を紹介するだけにとどまってしまったため、今後は、全体の傾向としてどのように変化したのかを検討する必要がある。

## 引用文献

- (1) 日本漢字能力検定協会 (2016). <文章指導に関するアンケート結果>高まる文章指導の重要性に十分応えられず、共同通信 PR ワイヤー (2016 年 9 月 20 日) <http://prw.kyodonews.jp/opn/release/201609124180/>
- (2) 三宮真智子 (2007). メタ認知を促す「意見文作成授業」の開発—他者とのコミュニケーションによる思考の深化を目指して—, 鳴門教育大学高度情報研究教育センター・テクニカルサポート, 1
- (3) 日比野桂・湯川進太郎・小玉正博・吉田富雄 (2005). 中学生における怒り表出行動とその抑制要因—自己愛と規範の観点から—, 心理学研究, 76 (5), 417-425.
- (4) 山本素子・濱野恵一 (2002). 感情の言語化がストレス過程にもたらす変化について, ノートルダム清心女子大学紀要 生活経営学・児童学・食品・栄養学編, 26 (1), 32-45.
- (5) 藤林まど花・園田直子 (2012). 大学生の体調不良と感情の表出方略の関連 久留米大学心理学研究, 11, 61-73.
- (6) 村岡洋子・堀越勝・鈴木伸一 (2006). 怒りへの対処と感情への気づきおよび言語化能力, 身体症状との関連について 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要, 5, 42-51.
- (7) 清道亜都子 (2010). 高校生の意見文作成指導における「型」の効果, 教育心理学研究, 58, 361-371.
- (8) 大関嘉成 (2016). 短大生の意見文記述における「型」提示の効果, 羽陽短期大学紀要, 10 (2), 213-218.