

高等学校におけるディベート実践に関する研究

広島大学大学院 上田真梨子

1 はじめに

ディベートは現行の高等学校学習指導要領においてオーラルコミュニケーション C の活動の 1 つとして取り上げられ、中学校の 4 社の検定教科書(*Sunshine, Total, New Horizon, Everyday*) の中では題材として扱われている。

さらに、高等学校の新しい学習指導要領に関連して新里(1999)は、ディベート、ディスカッションやインターネットでの交流活動を試みた方が実践的コミュニケーション能力としての外国語能力が身に付くのみならず、各県の進学校には率先して試みてほしいという要望を述べている。今後もディベートは高等学校レベルのコミュニケーション活動として実践が望まれていることがうかがわれる。

ディベートの指導法や実践例が雑誌や研究紀要などにおいて紹介され、ディベートの教育的効果自体の認識は高まっているものの、ディベートを実際に高等学校の現場で実践することになると、ディベートは生徒のレベルが高くなければ無理、ディベートにかかる授業時間数がさけないので無理、40 人クラスでは無理などの消極的な声が聞かれる。

本稿ではそのような消極論を受け、「高等学校におけるディベート実践には特殊な実践基盤²が必要であるか否か」を、実践報告及び筆者が行った調査に基づき検討する。

2 高等学校でのディベート実践状況

2.1 ディベート実践校

現行の学習指導要領でディベートは高等学校のオーラルコミュニケーション C (以下 OCC) の活動として取り上げられているが、OCC の履修は A、B に比べると全国的にかなり少ないと指摘されている。現代英語教育編集部(1995)の調査はそれを裏付けており、採択校は全国の高校のうち 0.672%(37/5501 校)となっている。採択校の特徴について現代英語教育編集部(1995)は、普通科の高校での採択もあるが、英語科、国際科あるいはそれに類するコースがある高校での採択が多いと述べている。

しかし高校でのディベート実践例を見ると、必ずしも OCC の時間に行われているわけではないので、実数はそれよりも多いのではないかと考えられる。

2.2 ディベート実践上の諸問題

ディベートの実践を阻む様々な問題点が指摘されているが(松本 1993、藤井 1995、藤田 2000)、主に以下の点があげられる。

- 1) 教師の問題 (ディベートについての知識・経験不足など)
- 2) 指導法の問題 (準備指導、教材、評価)

3)生徒の問題（母語でのディベート経験不足、対立を好まない日本文化のプレッシャー）

4)学校のシステム上の問題（授業時間数、クラスサイズ、受験指導との兼ねあい）

1)教師の問題について松本(1993)は、英語教師のほとんどが本格的なディベートを体験する機会が少ないため、その必要性をあまり感じず、またそのやり方も分からないという現実があると述べている。つまり、教師自身がディベートについてどのような活動であるのかを知らないと、積極的に導入することにはなりえないということである。

また、知識不足という点は2)指導法の問題にもつながる。日本語での教室ディベートについてのマニュアル本は近年あいついで出版されているが、英語の授業での実践を意識したものは数が少なく、指導方法は各教師の創意工夫に任されている状態である。そのため指導方法を新たに自分で考える時間が必要となり、その時間が取れない場合は実践の妨げになる。

教師側の問題だけでなく、3)生徒の問題について松本(1993)は、生徒もディベートの体験が少ないので、議論をする際の英語表現や語彙を学ぶことに加えて、ディベートとはどのようなものであるかについても新たに学ばなくてはならないという負担が出てくる、と述べている。また藤田(2000)が指摘しているように、面と向かって相手の意見を批判するという文化がない日本では、ディベートで相手の議論を攻撃する活動過程は感情的抵抗が強いということが言える。

ディベートという活動の性格上避けられない、指導法、教師、生徒に関連した内面的な問題に加えて、それらを取り巻く環境に関連した外的な問題は4)学校のシステム上の問題である。藤井(1992)はディベートを実践するに当たっては、(1)ディベートにいたる前段階である日ごろの4技能統合型授業の積み重ねこそが基本であること、(2)長期的な計画が大事であることの2点を述べているが、このことを踏まえると必然的に多くの授業時間を視野に入れる必要性が出てくる。そのため、受験を重視している学校ではディベートに時間を取られることを恐れ、実践を躊躇することになる。また、指導・評価の際に一人一人の取り組みを見る際には、大人数だと指導が十分にできないという事態になる。

さらに、実践校には英語科、国際科などがある高校が多いという事実と上記の問題点が重なり、「ディベートは恵まれた学校でしか実践できない」というイメージが生まれそれが実践を妨げる要因になっていることも考えられる。ディベートの実践を促進させるためには、これらの問題に関連したより多くのディベート実践の情報が明らかにされ、それらを客観的に判断して問題を再検討する必要がある。

2.3 ディベート実践の記述

ディベートの実践報告は中学校レベルから大学レベルまで見られるが、大野(1999)は実践上の問題点のうち、2)指導法の問題を特に意識して、実践報告20例（そのうち高校での実践報告は15例）を取り上げ、ディベートの準備指導である前段階指導・活動について考察をはかっている。考察の手順として、実践報告例における実践基盤に関する情報を記述し、前段階指導・活動過程を枠組みにそって記述するという手順をとっている。このうち、前段階指導・活動については詳細な記述がなされ指導法確立に向けての基礎資料となっているが、実践基盤については、「ティームティーチングでのJTEとALTの役割」を除いては詳細な考察がなされていない。このことについて大野(1999)は教室の文化・雰囲気などの実践基盤の記述については、実践報告論文から観察する手法では限界が見られ、他の手法(現地参加観察やアンケート)と併用していくことが今後の課題であると述べている。

高等学校でのディベート実践状況について拙論(Ueda,2000)ではアンケートを用いて考察をはかった。この調査はディベートを実践した経験をもつ12人の教師に対して行った。調査項目は

各学校の背景、各教師のディベートを教える主義、ディベートを実践する際前もって生徒に必要な能力、各教師が行っている日常指導、ディベートを指導した後に生徒に見られた変化、教師と生徒が感じる問題点や困難点、ディベートのデメリットであった。また、一部で電話や対面のインタビューもアンケートに合わせて行った。この調査では実践報告を観察する手法では得られない情報を得ることができたが、調査項目が多すぎたため項目ごとの考察に偏りが見られる。特に、指導法とその効果の側面が強調され、実践基盤の考察については不十分であったと言える。

3 調査

3.1 目的

ディベートの実践を促進していくためには、2.2 でふれた様々な問題点に関係する情報が明らかになることが望まれる。2)指導法の問題については理論書や実践報告によって多くの情報が提供されてきた。しかし、1)教師の問題、3)生徒の問題、4)学校のシステム上の問題については、理論的な意見は出されても実態については限られた実践例でしか明らかにされていない。これらの実態について詳細を追求することは、「ディベートは恵まれた学校でしかできない」という偏見を検討する際の判断材料となりえる。

本稿での調査は、理論ではなくディベート実践の実態像から「高等学校におけるディベート実践には特殊な実践基盤が必要であるか否か」を検討することを目的とする。

3.2 調査項目

実践基盤の実態像を調査する視点として、従来の研究で詳細に考察されてこなかった以下の点を設定する。

- 1)教師の問題に関連して：「教師がディベートを実践するようになった背景」
「他教科を含めた他の教師、学校内外との協力体制」
- 3)生徒の問題に関連して：「ディベートに対する反応」
「ディベート実践後の変化」
- 4)学校のシステム上の問題に関連して：「学校の課程・学科」
「実践の授業枠、授業時数、実施学年」
「1クラスの生徒数」
「ティームティーチングの有無と他の要因との関係」

3.3 調査方法

高等学校での実践例 20 例と拙論のアンケート回答者 12 名から得られた実践例に 1 から 32 までのケース番号をつけた。(Appendix1 参照) その上で 3.2 の調査項目に関する情報を、実践報告の文中、アンケート回答 (調査に関連するアンケート項目については Appendix2 参照) の結果から抜粋し、それぞれの項目ごとに記述した。ただし、各実践報告及びアンケートの回答が、全ての項目を網羅しているわけではない。よって、各項目の考察は得られた情報のみで行っている。

4 結果と考察

4.1 教師の問題に関する実態

4.1.1 ディベートを実践するようになった背景

教師のディベートを実践するようになった背景については、まず、ケース 27、30 のように教師が大学時代の課外活動で ESS (英語会) に所属し、もともとディベートについて詳しい知識を

持っていたという例があった。このようなケースでは教師自身がディベートの必要性を自覚し、自らがディベートを学んできた経験を指導に生かせるということが実践を容易にしている。

次に、研修でディベートに興味を持つようになった例（ケース 15、24）や、研究授業をすることになり ALT に勧められた例（ケース 32）があった。その中で特に興味深い記述は以下のものである。

教員生活 15 年目の区切りとして、生徒が見えにくくなってきた、分かりにくくなってきた、という不安感を払拭し生徒に近づくためにも、何かをしなければと悩んでいた。そんなとき、松本道弘氏の講演を聞き、ディベートを実践しようと決意した。国語科、社会科、演劇部の各先生方も論理の組立、資料の分析、プレゼンテーションの方法などを多方面からの援助応援をいただいた。

[Extract 1 ケース 15 より]

この記述から、教師が自己研修意欲を持ち、その意欲が講演でディベートに出会うことによって実践へとつながっていった過程がうかがわれる。さらに、周囲の協力が実践を実現するために大きな影響を与えていることも注目し得る。また、ケース 24 では研修の時に配布された資料が、後に実践する際、教材作りなどで役だったと述べられていた。前出の松本(1993)は、文部省が OCC でディベートが導入される以前から、中・高の教師を対象とした「英語教育指導者講座」においてすでにディベートを取り入れていたということにふれて、研修の重要性を主張している。研修などで教師がディベートの知識を得たり体験を持つことは、自分で実際に指導する際の指導法や教材についての示唆となるので、実践を促進する上で重要な要素になっているといえる。

4.1.2 協力体制

学校内外の協力体制について、英語科内の協力(ケース 16、22、24、32)、他教科の協力(ケース 10、15、21、22、26、27、28、32)、学校全体の取り組みとして文化祭での日本語ディベート大会(ケース 22)、さらには学校内を超えて県レベルで高等学校ディベート大会が開催されている(ケース 12、14)などの記述が見られた。

このうち、興味深いものは両極端の構造が見られた英語科内の協力体制である。

実践するに当たって ALT 達と勉強会・読書会を数回にわたって開いた。また、研修会への参加、学校訪問等によって研修を深め、共通理解を得た。

[Extract 2 ケース 16 より]

公立高校英語コースでの実践。英語科の教員の間でディベートを訓練としてやることもある。授業では、帰国子女や英語ができる子が中心になって活動をし、それが周りの子にいい影響を与えている。

[Extract 3 ケース 22 より]

ケース 16、22 では英語科の内での指導内容についての意思疎通がはかれ、さらに Extract 3 では生徒が雰囲気作りという点で協力しているという好ましい環境がある。

その一方で、ケース 24、32 では、他の英語科教師が授業で何をしているかは分からない、他の英語科教師とはお互いの指導内容については口を出せない、など意思疎通がはかされていない記述も見られた。その決して恵まれているとはいえない協力体制の中で、実践が可能になった要因として、ケース 24 では前述したように研修でディベートを指導する際に役立つ知識や資料を得たという教師の背景がある。ケース 32 では、以下の記述のように教師自身が自分の置かれた環境にあう指導法を長年かけて生み出し、また生徒がディベートになじんでいけるように自主制作教材を与えるという工夫が背景にある。

公立の進学校での実践。教員間の研修や協力体制はないものの、8年間に渡って続けている。指導法はマニュアル本などを参考に自分で作り上げた。3年のOCCは選択授業で、英語というよりも思考力、自己教育力の育成をねらいとしている。OCCの教科書と自作のディベートノートを生徒に与えている。

[Extract4 ケース 32 より]

ディベートの実践にあたり、学校内外での協力体制は実践を容易にすることが考えられるが、協力体制の薄いところでも教師の工夫により実践が見られることから、必ずしも実践を左右する要因ではないと考えられる。

4.2 生徒の問題に関する実態

4.2.1 ディベートに対する反応

生徒のディベートに対する反応については、実践報告では32例中12例の記述があった。まず、好意的な反応を教師が感じた例は11例見られた。(ケース1,4,6,7,8,10,11,12,16,18,20)このうち、生徒の学習態度の変容が見られる以下の例をとりあげる。

(生徒の感想例)

今までは話すことに消極的だったが、自分の思っている意見と反対の意見を言ってみることは、難しいが面白かった。
やり方が決まっていて初めは難しく感じたが、言い方を覚えるとスムーズに話せた。
論題について勉強しているうちに興味がわいてきて自分で調べるようになった。
他の人がしゃべっているのを見て、急に英語がうまくなりたいと思うようになった。
自分の考えをはっきり持つことは大切なことだと感じた。

[Extract5 ケース 11 より]

ディベートの活動を行う際に難しさを感じたが、それを知的喜びに変えた姿や、自ら進んで論題について調べること、自己の意見を持つ重要さを理解することなどの自己教育力の表れが見られる。また、ディベートを通して自己の英語力について認識し、それが学習意欲へとつながった過程も見られる。

一方で、否定的な反応も3例(ケース8,15,20)見られた。その理由がうかがわれる以下の例をとりあげる。

事前の準備が負担になったせいか、「論理的な思考」など、さまざまな面で肯定的な評価を与えている反面、「2,3年でも行いたいのか」という質問については、「思わない」という生徒が「思う」生徒を上回った。

[Extract6 ケース 15 より]

ケース20でも準備の負担について記述があった。ディベートを行う際、論題によってはリサーチ活動が必要になる。自ら調べる学習方法に生徒が不慣れな場合は準備に時間がかかりそれが負担となることが考えられる。また、生徒の感想で難しく辛いなという記述もケース8,20で見られたが、このような記述は肯定的な反応の例でも見られ、難しいがやりがいがある、など後に好印象に変わっている。

ディベートに対する生徒の反応は否定的な反応も見られるものの、それが後に肯定的な反応に変わる可能性が残されているようである。

4.2.2 ディベート実践後の変化

ディベート実践後に生徒に自己教育力や学習意欲が表れる様子が上記でも確認されたが、拙論(2000)でのアンケートでは理論書などで強調されている効果が生徒に表れたかどうか、12人の教師に尋ねた。その結果(表1)、「f 英語のコミュニケーション活動に取り組む意欲や態度の向上が

見られた」、「g 英語学習に取り組む意欲や態度の向上が見られた」、の項目が強く教師に意識され、ついで「a 英語で自分の意見をまとめて発表する能力が向上した」、「e 英語の話し方（声の大きさ、アイコンタクト、ジェスチャー、態度など）に向上が見られた」、「c 論理的に考える力が向上した」、「b 英語で話し手の意見を聞きとって理解できる能力が向上した」、の順になっている。「d 批判的に考える力が向上した」は変化したと意識することが困難なようである。2.2 で触れたディベート実践上の生徒の問題として、対立を好まない日本文化のため、相手の意見を批判する際の感情的抵抗が指摘されていたが、実践後に批判的に考える力の変化があまり意識されなかったということはこの問題の根深さを反映しているのかもしれない。

表1 ディベートを行った結果生徒に見られた変化

質問項目	1 全然思わない	2 あまり思わない	3 やや思う	4 とても思う
a 英語で自分の意見をまとめて発表する能力が向上した	0	1	6	5
b 英語で話し手の意見を聞きとって理解できる能力が向上した	0	4	2	6
c 論理的に考える力が向上した	0	3	7	2
d 批判的に考える力が向上した	0	6	6	0
e 英語の話し方に向上が見られた	0	3	6	3
f 英語のコミュニケーション活動に取り組む意欲や態度の向上が見られた	0	1	3	8
g 英語学習に取り組む意欲や態度の向上が見られた	0	2	4	6

(拙論(2000)を改編し作成)

この結果から、批判的に考える力のようにそう簡単に変化しないものもあるが、それが欠けているために実践が不可能になるとは言いがたい。

4.3 学校のシステム上の問題に関する実態

まず、実践されている高校課程・学科については、記述のあった20例のうち、18例までが進学校及び英語コースや国際科などがある高校である。進学校では受験を目前とした3年生で実践されている例が6例(ケース11、24、25、26、29、32)見られた。このうちケース11ではディベートを実践したクラスは文法を重視したクラスと比較しても英語学力が落ちなかったと述べている。同様の研究結果が、入試演習クラスとディベートを中心としたコミュニケーション重視クラスを比較した鈴木(2000)でも報告されている。このことから受験とのかねあいでの実践をためらうことへの疑問が生じる。

上記のような生徒の英語学力に恵まれたケースがある一方で、ケース10のように習熟度低位クラスでの実践もある。

生徒指導上問題ありとされる生徒、英語は得意でないが受験に必要なのでやっつけて、塾通いには比較的熱心だが表現活動には乗ってこない生徒、など雑多な雰囲気の子供たち。

[Extract7 ケース10より]

このような雰囲気の中で実践を可能にした要因として、生徒が社会科でディベートを経験してい

たこと、受験問題という身近で簡単な論題を取り上げたこと、また論題に関連した英字新聞、映画などを教材として取り上げ、背景知識のインプットを十分に行ったことなどが挙げられる。

実践の授業枠、授業時数、実施学年については 27 例で記述があった。ディベートが行われた授業枠をみると、「オーラルコミュニケーション」や英語コースなどの特別科目だけではなく、10 例で「英語Ⅰ」、「英語Ⅱ」、「リーディング」、「ライティング」、の中でも行われていた。また、準備指導を含めた指導時数を見ると、学期を通じての長期的な実践が 9 例、逆に 2～4 時間のわずかな時間での実践が 6 例見られた。わずかな時間で実践が行われたケースでは、ケース 32 のように OCC の授業枠の中でスピーチと連動して行うなど、他のコミュニケーション活動と連動して実践する工夫が見られる。

実施学年については、29 例の記述があった。1 年生での実践が 4 例、2 年生が 10 例、3 年生が 15 例、と学年が上がるにつれて数も上がっている。これは、実践報告の中で長期的計画に基づいたコミュニケーション能力を重視する傾向が多数見られたことを反映しているのかもしれない。

1 クラスあたりの生徒数については 29 例の記述があった。10～19 人が 4 例、20～29 人が 5 例、40～47 人が 11 例であった。40 人学級での実践が 11 例もあることは小人数でなければ実践は無理だという声への反論となるであろう。

ディベート実践時でのチームティーチングの有無については 20 例記述が見られた。チームティーチングが「通常行われている」が 18 例、「不定期に行われている」が 2 例、「行われていない」ことを記述しているケースはなかった。また、40 人学級における実践のうち 9 例でチームティーチングが行われている。そのうちケース 22、23（同一校での実践）ではディベートの準備指導の段階からスプリットクラスという JET と ALT がクラスの半分を毎回交代で見る工夫がされていた。大野(1999)はディベート実践時のチームティーチングにおける ALT の役割として、日常における生徒へのケア、ディベートの説明、モデルディベートの実施、生徒の発話の言い換え、原稿の添削、ムード作りなどを挙げている。これらの ALT の役割を活かせば 40 人学級でもディベートの実践は可能であるといえよう。

5 まとめ

本稿ではディベート実践上の問題点のうち 1) 教師の問題、3) 生徒の問題、4) 学校のシステム上の問題についての限られた情報から生じる、「ディベートは恵まれた学校でしかできない」という偏見を、実践報告や拙論のアンケート調査を詳細に考察することによって検討した。

教師の問題に関する実態としては、研修を通じてディベートの知識や経験を得たり、学校内外の協力を得て実践を行った例が確認された。その一方で協力体制がない状況での実践例も見られた。したがって、実践を容易にする知識や経験、協力体制は必ずしも実践を行う上での必須条件とはいえない。

生徒の問題に関する実態としては、ディベートへの反応として肯定的な感想だけでなく否定的な感想も確認された。しかし、肯定的な感想の中で、最初は難しさを感じたが後になってディベートの利点について生徒が理解を示した例が多く見られた。母語でのディベート経験の不足や対立を好まない日本文化の影響は確かに生徒の困難点となりうるが、それ自体が実践を妨げるほどの大きな要因であるとは考えにくい。

学校のシステム上の問題に関する実態としては、少ない授業時数、40 人クラスでの指導、進学校での実践、習熟度低位クラスでの実践が確認された。これらのことから、授業時数、クラスサイズ、受験指導とのかねあいは必ずしも障害になるとはいえない。またレベルの高い学校でしか実践できないというイメージにも疑問を示せたといえる。

「高等学校におけるディベート実践には特殊な実践基盤が必要であるか否か」という命題について、ディベートの知識、周囲の協力、生徒の肯定的な反応、実践しやすい学校のシステム、などの特殊な実践基盤は実践を容易にするが、必ずしも必要条件であるとはいえないと筆者は結論づける。

【註】

- 1 ディベートの定義の一例として、北岡(1995)の広義の定義と『高等学校学習指導要領解説(平成元年)』の狭義の定義がある。北岡(1995)は1段階：論題の選択、2段階：資料とデータの収集と分析、3段階：論理の構築、4段階：ディベート試合、5段階：判定、の5段階を「ディベート」と呼んでいる。一方、『高等学校学習指導要領解説(平成元年)』は狭義に定義し、それは北岡の4、5番目の段階に相当する。実践報告論文中のディベートの指導時間の記述には4、5段階だけに限定したもの、1段階から5段階までを含めたもの、とばらつきが見られるので、本稿では広義の定義をとることとする。
- 2 大野(1999)は教育レベル、課程・学科、学年、クラス、学期、実施回数、教室言語、教師(JTE・ALT)、学内外の連携、教室の文化・雰囲気を実践基盤として記述している。本稿では、生徒の状態や教師自身の背景なども考慮に入れ、それらを合わせて実践基盤としている。

参考文献

- Orita, M., et al. (1995). A practical approach to teaching debate as a communicative activity. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 6, 145-154.
- Tamai, K. (1993). Integration of the four skills using debate —theory and approach. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 4, 11-20.
- Ueda, M. (2000). A Study on Debate Instruction in English Classes at High School Level: Implications from a Survey for High School Teachers. unpublished graduate thesis.
- 赤池秀代. (1999). 「はじめて挑戦するディベート」. 『英語教育』別冊. 10月号. 大修館書店.
- 大野秀樹. (1999). 「教育ディベートのプロセスに関する考察—英語授業実践の前段階指導及び活動に焦点を当てて—」. 第25回全国英語教育学会北九州研究大会自由研究発表資料. 8月19日. 西南女学院短期大学: 福岡.
- 片野正人. (1997). 「Cは高校生には無理」の声に答える—OCCの実践—. 『英語教育』7月号. 20-22. 大修館書店.
- 葛城忠彦. (1999). 「表現・発表活動の指導—ディベートを中心として—」. 第25回全国英語教育学会北九州研究大会資料. 西南女学院短期大学: 福岡. 1999年8月18日.
- 北岡俊明. (1995). 『意志決定ディベートの技術—ディベートが組織を活性化する—』. 71-72. 中央経済社.
- 現代英語教育編集部 (1995). 「オーラル」C採択校の実態を探れ!. 『現代英語教育』2月号. 33-36. 研究社出版.
- 小山文夫. (1996). 「ディベートのための読み」. 『現代英語教育』1月号. 17-19. 研究社出版.
- 笹田巖. (1995). 「ライティングの授業にディベートを取り入れる—身近なテーマのグローバル教育—」. 『新英語教育』5月号. 16-18. 三友社.
- 末吉昭夫. (1992). 「クラスの雰囲気づくりディベートへ」. 英語科教育実践講座刊行会(編). 『ECOLA 英語科教育実践講座第6巻』. 345-353. ニチブン.
- 鈴木寿一. (2000). 「コミュニケーション能力の育成を目指す授業で、大学入試に対応する学力を養成できるか?」. 斉藤栄二・鈴木寿一編著『英語教師の疑問と悩みに答える: より良い英語授業を目指して』. 20-33. 大修館書店.

- 鈴木千春. (1993). 「ディベートの指導と評価」. 『オーラルコミュニケーションの指導と評価』和田稔編. 111-129. 開隆堂.
- 田嶋英治. (1992). 「教育ディベートの指導計画と実践—環境問題の政策論題を通して」. 英語科教育実践講座刊行会 (編). 『ECOLA 英語科教育実践講座第 6 巻』. 373-387. ニチブン.
- 露木浩. (1998). 「ディベートでの自己表現能力の育成と自由英作文への発展指導」. *STEP Bulletin*. 10, 48-53.
- 新里眞男. (1999). 「新学習指導要領のねらいと背景」. 『英語教育』1999 年第 4 号. 2-15. 開隆堂.
- 野口宏. (1992). 「社会問題の討論につながる創造的な授業の工夫」. 英語科教育実践講座刊行会 (編). 『ECOLA 英語科教育実践講座第 6 巻』. 136-145. ニチブン.
- 原田尚昭. (1992). 「Debate に至る前段階指導について—特に論理的構成力の確立を目指して」. 英語科教育実践講座刊行会 (編). 『ECOLA 英語科教育実践講座第 6 巻』. 336-344. ニチブン.
- 藤井一成. (1992). 「ディベートによるコミュニケーション能力の育成」. 英語科教育実践講座刊行会 (編). 『ECOLA 英語科教育実践講座第 6 巻』. 336-344. ニチブン.
- 藤井一成. (1995). 「ディベートによるコミュニケーション能力の育成—ディベートの教育理論の確立と定着をめざして」. *STEP Bulletin*, 7, 62-73.
- 藤井昌子. (1998). 「オーラル時代の家庭学習とは?」. 『現代英語教育』11 月号. 16-19. 研究社出版.
- 藤田真理子. (2000). 「中高校生の英語ディベート再考」. 『英語教育』3 月号. 42-43. 大修館書店.
- 松本茂. (1993). 「高等学校における英語ディベート指導」『英語展望』99(春号) 20-23. ELEC.
- 室井美稚子. (1997). 「英語ディベートは面白い—論理的な思考と表現をめざして—」. 『新英語教育』3 月号. 20-22. 三友社.
- 文部省. (1989). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』. 開隆堂.
- 文部省. (1999). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』. 開隆堂.
- 山口権治. (1997). 「ディベート指導を行ってみて」. 『英語教育』1997 年第 1 号. 21-23. 開隆堂.
- 山本昭夫. (1998). 「基礎からの語彙指導[実践編](12)紙面ディベートのすすめ」. 『現代英語教育』3 月号. 60-61. 研究社出版.
- 与那覇恵子. (1994). 「思考力・表現力を育てる英語教育に—授業の中にディベートをどう取り入れるか—」. 『新英語教育』6 月号. 25-27. 三友社.

Appendix 1

調査に使用した実践報告及びアンケート回答のケース番号

1	田嶋(1992)	9	Orita et al. (1995)	17	藤井(1998)	25	B-2
2	野口(1992)	10	笹田(1995)	18	山本(1998)	26	B-3
3	原田(1992)	11	藤井(1995)	19	赤池(1999)	27	C-1
4	藤井(1992)	12	小山(1996)	20	葛城(1999)	28	C-2
5	末吉(1992)	13	片野(1997)	21	A-1	29	D
6	鈴木(1993)	14	室井(1997)	22	A-2	30	E
7	Tamai(1993)	15	山口(1997)	23	A-3	31	F
8	与那覇(1994)	16	露木(1998)	24	B-1	32	G

* 実践報告の出典は参考文献参照

* アルファベットはアンケート調査の回答者を表し、同じアルファベットは同一の勤務校を表す

Appendix 2

拙論(2000)のアンケート調査の質問紙(一部抜粋)

1. あなたの学校では英語科以外の活動時間にもディベートは行われていますか。当てはまる記号に○をお付け下さい。
 - a. 行われている
 - b. 行われていない
2. あなたはディベートをどの授業枠で、合計何時間程度指導されていますか。それぞれの()の中に科目名(例:英語Iなど)と合計時間数をお書き下さい。
() () 時間程度
3. あなたが2. で答えた授業枠での1クラスの生徒数とその学年を()にそれぞれお書き下さい。
() 人 () 学年
5. あなたがディベートを授業で行う際、ALTとのチームティーチングを行っていますか。当てはまる記号に○をお付け下さい。
 - a. ティームティーチングを行っていない
 - b. 通常チームティーチングを行っている
 - c. 不定期にチームティーチングを行っている
10. ディベートを行った結果、生徒に見られた変化について質問します。
10-1.あなたが以下の項目について当てはまると思う度合いに○をお付け下さい。
全然思わない…1
あまり思わない…2
やや思う…3
とても思う…4
 - a. 英語で自分の意見をまとめて発表する能力が向上した
 - b. 英語で話し手の意見を聞きとって理解できる能力が向上した
 - c. 論理的に考える力が向上した
 - d. 批判的に考える力が向上した
 - e. 英語の話し方(声の大きさ、アイコンタクト、ジェスチャー、態度など)に向上が見られた
 - f. 英語のコミュニケーション活動に取り組む意欲や態度の向上が見られた
 - g. 英語学習に取り組む意欲や態度の向上が見られた
- 10-2 その他特に見られた変化があれば、プラス面だけでなくマイナス面も含めてお書き下さい。
(自由記述)