

高等学校におけるディベートの前段階活動を選択する観点

広島大学大学院 上田真梨子

1 はじめに

教育現場にディベート¹が普及しはじめ、英語教育においても近年中学校から大学レベルまでの実践報告論文が見られるようになった。それにもかかわらず実際に実践に移す段階になると、ディベートを実践するのは難しいのではないかという消極論が見られる。拙論(2001)では消極論を受けて、高等学校においてディベートが実践されている状況を調査し、「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ずしも必要であるとはいえない」と結論付けた。ディベート実践は生徒の学力が高い、時間が割ける、などの好条件が存在したから実践できたのではなく、実践者自身が実践基盤に存在する問題を見極めてそれに対処した工夫をしたから可能になったのである。ディベート実践の鍵は実践者自身が実践基盤の状態を把握してディベートに至る準備段階の活動を工夫することにあるのではなかろうか。

西部(1995)は教育ディベートによって得られる能力を挙げ、それらが要求される場面はディベートの試合だけでなく準備の段階にもあることを指摘している。原田(1992)はこの準備の段階でなされる指導を前段階指導と呼んでいる。Ono (2000) は高等学校での実践例 17 の中で行われた前段階活動²を抽出し分類しているが、どの活動がなされるべきか、どの順序でなされるべきかまでは言及していない。

本稿では実践基盤を見極めて前段階活動を選択するべきであるという立場をとり、高等学校の実践基盤にあった前段階活動を選択する観点を提案する。

2 実践基盤

ディベート実践に影響を与える実践者が置かれた状況を、「実践基盤」と呼ぶ。実践基盤の具体的な構成要素としては、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・雰囲気などを挙げている。大野(1999)では発表された実践報告論文から観察するという手法をとっているため、物理的な環境については情報を抜き出すことができているが、教師の背景や信念などの内的な情報については限界が見られる。拙論(2001)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、実践報告論文の観察とアンケート調査を併用してディベートの実践が実践基盤に影響されているかを論じた。

拙論の実践基盤の定義は、ディベート実践を阻む問題点(松本 1993、藤井 1995、藤田 2000)と関連付けてすでに行われた実践を分析するための観点であったため、実践を計画する際の観点としては生徒の背景に関する面で不十分なものがある。拙論は生徒の背景としてディベート活動時のクラスの雰囲気やディベート活動後の変化を取り上げたが、まだ実践を行っていない段階における観点としては、英語学力やクラスの雰囲気、今までのディベート経験(母語も含む)の

方が適切ではないかと考える。この点を考慮して、拙論の定義を修正し、下記の表1の内容を実践基盤と定義する。そして、これらの要素がディベート実践を左右する要因であることを述べる。

【表1 ディベートの実践基盤】

実践者の背景	①実践者がディベートを実践するにいたった信念
	②実践者自身のディベートの知識
	③英語科・他教科の教師及びALTとの連携
生徒の背景	④英語学力
	⑤クラスの雰囲気
	⑥今までのディベート経験
学校のシステム	⑦学校の方針
	⑧実践の授業枠と授業時数
	⑨1クラスの生徒数

2.1 実践者の背景

①実践者がディベートを実践するにいたった信念については、実践者がディベートを実践する動機を持つことが実践の第一歩となる。山口(1997)では実践者が自己研修意欲を持ち、その意欲がディベート指導の講演を聞いたことによって実践へとつながった過程が見られる。

②実践者自身のディベートの知識については、ディベート実践を阻む要因の一つである指導法の問題と関連がある。実践者自身が知識を持っていないと、自らの実践に適した前段階活動を選択できない可能性がある。また、松本(1993)はディベートの知識を伝える研修の重要性を指摘している。

③英語科・他教科の教師及びALTとの連携については、拙論の調査の中で実践例32のうち英語科内の協力が4例、他教科の協力が8例見られ、これらの例では実践が容易であったことが確認されている。また、ALTとのチームティーチングも多くの例で確認され、JTEとのモデルディベート、原稿の添削、雰囲気作りなどで実践を支えている。

2.2 生徒の背景

④英語学力については、英語学力の状態によってディベートを実践する目的が異なってくる。ディベートを自由英作文への発展的指導につなげるために実践する例(露木1998)や、4技能が統合したコミュニケーション能力をつけるために実践する例(藤井1995)などが見られる。

⑤クラスの雰囲気については、ディベート実践を阻む要因の一つとして対立を好まない日本文化のプレッシャーがあるのに加え、クラスの間人間関係によってはそれがさらに増してディベートを実践することが困難になる。またディベートはリサーチ活動や準備で自発的な学習態度が必要となってくるので、クラスの雰囲気が学習に対して消極的であると、ディベートの実践にたどりつけない。

⑥今までのディベート経験については、ディベート実践を阻む要因の一つとして母語でのディベート経験不足が挙げられている。ディベートの経験がないと、ディベートとはどのようなものか理解させる指導から必要になってくる。それゆえ、他教科ですでにディベートの実践が行われていれば、英語科での指導の負担も減ってくる。この要因について実践例を観察した限りでは、実践者は生徒のディベート経験について調べた形跡はない。過去のディベート経験によっては生

徒がディベートに対する否定的なイメージを持っている場合も考えられ、それを実践者が知ることと事前の指導を工夫することもできる。

2.3 学校のシステム

⑦学校の方針については、学校が受験重視でコミュニケーション活動を行うことに否定的な考えをもっている場合は、ディベートの実践が阻まれることが考えられる。逆にコミュニケーション能力の育成を重視する学校では、葛城(1999)のように3年間を通しての指導が行われることもある。

⑧実践の授業枠と授業時数については、授業枠がオーラルコミュニケーションCである場合は、スピーチ、ディスカッションと他のコミュニケーション活動とを連動して、コミュニケーション能力の育成を重視した指導が可能になる。逆に他の授業枠で十分に時間がとれずにライティングやリーディングの補助的手段として実践される例などが拙論の調査の中で見られた。

⑨1クラスの生徒数については、少人数クラスのほうが評価の面に関連して教師が生徒一人一人の状態に目を配ることが容易である。大人数クラスの実践は拙論の調査では32例中で40人クラスの実践が11例見られたが、チームティーチングによる工夫や生徒のグループ活動を教師が統制できたことが実践を可能にしたとも考えられる。それゆえ、大人数クラスの弱点を補強できる他の要因がなければ実践が困難になるのではないかと考えられる。

9個の実践基盤の構成要素が、ディベートの実践自体を左右する要因であることを述べた。次に前段階活動の選択にはどのように影響するのかを、前段階活動の分類について述べた後で考察していく。

3 前段階活動

3.1 前段階活動の分類

北岡(1995)はディベートを広義に定義して、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段階を合わせたものをディベートと呼んでいる。

北岡の1段階から3段階まではディベート試合を行うための準備段階である。この段階での指導を原田(1992)は前段階指導と呼んでいる。原田は前段階指導の中で行われる具体的な活動として、英文構造の指導、英語段落の論理的提示の指導、論点の分析・議論の構築の指導を挙げている。

前段階指導で行われる活動は、他の実践報告では異なる活動が紹介され、多様性が見られる。これらの前段階活動がまとめられれば、ディベート実践を目指す教師に役立つデータベースになるとOno(2000)は主張し、高等学校レベルの実践例17の中から前段階活動を抽出し、表2のように分類している。表2の活動について、Ono(2000)は第2段階から第5段階は理想の順序を示すが、実践報告の中では必ずしもこの順序に従っていないと述べている。

Onoの分類は北岡の1段階から3段階までにおいて行われる活動を詳細に例示したものであり、また実践例自体を整理する研究が他には見られないことから、現時点で前段階活動の選択肢を与える分類として妥当なものであると言える。

【表2 Ono(2000)の前段階活動の分類】

段階	前段階活動のタイプ
1段階 論題設定前の活動	<ul style="list-style-type: none"> ・クラス全体でのブレインストーミング (日本語・英語) ・日本語でのディベート <ul style="list-style-type: none"> -日本語で情報を交換 -日本語の文章をスキミング、要約 ・英語によるモデルディベート <ul style="list-style-type: none"> -経験のある生徒によるディベート -教師によるディベート ・教師がディベートの概念を説明する (日本語・英語) ・social skillの習得 (日本語・英語) ・ペアまたはグループで英語の小規模のアクティビティ <ul style="list-style-type: none"> -agreement/disagreement/concessionの表現 (written/oral) -opinion-gap activity(written/oral) -reasoning-gap activity(written/oral) ・note-taking の練習 (英語/日本語) ・英語の文章をscanning/skimming ・英文構造のスキーマの理解 ・英語で文章を書く
2段階 論題設定	<ul style="list-style-type: none"> ・論題について学習 (英語・日本語) ・生徒が論題を収集・提案 (英語・日本語) ・教師が論題を提案 (英語・日本語)
3段階 論題分析	<ul style="list-style-type: none"> ・ペアまたはグループでブレインストーミング (英語・日本語) ・ペアまたはグループでopinionをgrouping/labeling/numbering
4段階 データ収集	<ul style="list-style-type: none"> ・論題についての情報を得る (英語・日本語) <ul style="list-style-type: none"> -論題についての視聴覚資料を聞く -論題についての資料を読む
5段階 議論の構築	<ul style="list-style-type: none"> ・スピーチ原稿を構築 (英語) <ul style="list-style-type: none"> -相手チームと原稿を交換 -教師が原稿を添削 -スピーチ原稿を書く ・スピーチを口頭練習 (英語) <ul style="list-style-type: none"> -ペアまたはグループでそれぞれのスピーチを練習 -ペアでQ&Aの表現を練習 -原稿を暗記する -デリバリーを練習

(筆者が日本語訳)

3.2 分類の問題点

ディベートの実践を目指す際には、Ono の分類から自分の実践基盤に合う活動を選択すればよいのであろうが、Ono はどの活動がなされるべきかまでは主張していないので、実践者にとって

は選択肢が多すぎるという問題がある。

さらに実践者が目指すディベートの形態が、Ono が前段階活動を抽出した実践報告で行われたディベートの形態と必ずしも一致するとは限らないことを筆者は指摘したい。これはディベートの定義の多様性に関わることである。

Ono が前段階活動を抽出したディベート実践は、北岡の 5 段階を含んでいるものである。またディベートの試合形態は、明確なルールを持つフォーマルディベートである。高等学校で実践されるべきディベートは必ずしも北岡の 5 段階を含んでいる必要もなければ、フォーマルディベートである必要もないと筆者は考える。生徒の学力によっては、オーラルの即興的なフォーマルディベートは過大な負担となりえ、またディベートを取り入れる目的や授業時数の問題によっては Ono の段階の中で省略されうる段階もある。

例えば、三人一組でそれぞれ肯定側、否定側、ジャッジを担当して行うマイクロディベートでは、上条(1997)はディベートのルールを短時間で理解することや、心理的不安を軽減するという目的を挙げている。マイクロディベート自体が、フォーマルディベートの前段階活動となることもある。マイクロディベートの前段階活動は 5 段階の全てを含んでいるわけではないが、マイクロディベートもれっきとしたディベートの一つである。

同様に、中嶋(1997)はオーラルのディベートに至る前段階活動として筆記形式で行う紙上ディベートを紹介しているが、紙上ディベート自体もコミュニケーション能力を高める、すばやく反論する訓練になるというメリットをもった、れっきとしたディベートである。

フォーマルディベートを実践する際には、5 段階のそれぞれから活動を選ぶこと、その他のディベート形式では 5 段階全てを含む必要がないということが想定される。いずれの場合も実践者の実践基盤の状態によって目指すディベート形式が決まり、それによって必要になってくる前段階活動が決まってくる。筆者は既に 9 個の実践基盤の構成要素が、ディベートの実践自体を左右する要因であることを述べたが、前段階活動の選択にも影響を与える要因であることを次に述べる。

4 前段階活動の選択の観点

前段階活動の枠組みの中で、どの活動を選択するべきかについて Ono は言及していないが、ディベートを実践する際の教師への提案として次の 3 点を挙げている。

- 1) 明確な教授目標を持つこと
- 2) 目標にそって各段階で前段階活動の重み付けをすること
- 3) AETや他教科の教師との協働

これらの 1)と 2)から、ディベートをどのような形で実践するかという教授目標が、前段階活動の選択を考える観点になることが言える。教授目標は実践基盤の構成要素のうち、生徒の英語学力に大きく影響される。また、実践者の持つ信念も教授目標に反映される。3)は実践基盤の実践者の背景の構成要素に含まれている。協働という形態によって、目標にそって用いる前段階活動の選択が変わってくるのが考えられる。また、協働という形態がとれるか否かは学校の方針によって決まることもある。前段階活動を選択する観点として教授目標に加え、それが実践基盤の制約の中で実施可能かという実施性という面も無視できない。

Ono の示した提案は、筆者が定義する実践基盤の構成要素と密接な関係があるようである。デ

ディベートを実践する際は、実践者が自分の実践基盤を見つめた上で、教授目標を立て、またそれが実施可能かを考慮して、多様な前段階活動の中から適切な活動を選択する過程をたどるべきではなかろうか。

活動選択の観点として、教授目標と実施性が浮かび上がったが、その2つが実践基盤の構成要素にどのように関わっているのかを表3のように整理した。

【表3 実践基盤の構成要素と前段階活動の選択の観点】

(1)実践者の背景	①実践者がディベートを実践するにいたった信念	教授目標
	②実践者自身のディベートの知識	実施性
	③英語科・他教科の教師及びALTとの連携	実施性
(2)生徒の背景	④英語学力	教授目標・実施性
	⑤クラスの雰囲気	教授目標・実施性
	⑥今までのディベート経験	実施性
(3)学校のシステム	⑦学校の方針	教授目標
	⑧実践の授業枠と授業時数	実施性
	⑨1クラスの生徒数	実施性

以下、「教授目標」と「実施性」を前段階活動の選択の観点として提案し、それらの観点が前段階活動の選択にどのように関わっているのかを考察する。また、観点に従って選択された前段階活動が実践の成功をどのように左右したのかについても実践例の中で確認する。

4.1 教授目標

教授目標と関連のある実践基盤の構成要素として、以下のものを挙げた。

- ①実践者がディベートを実践するにいたった信念
- ④英語学力
- ⑤クラスの雰囲気
- ⑦学校の方針

教授目標を立てる道筋として、実践者自身がディベートを実践する重要性を意識し理想となる教授目標を設定するケース、④英語学力と⑤クラスの雰囲気に実践者が遭遇し、そこからディベートの実践を決意して教授目標を設定するケース、⑦学校の方針が生徒の達成すべき学力像を持ちそれを達成する手段としてディベートを選択し、教授目標を設定するケース、などが想定できる。実践基盤の各要素が組み合わせあって、ディベートの実践が決定付けられ、それに伴って教授目標が生み出される。

教授目標には、ディベートの持つ教育的効果を狙う、「ディベートを教える」目標と、ディベートを通して英語学力の向上を狙う、「ディベートで教える」目標が存在する。「ディベートを教える」目標に関連して、西部(1995)は教育ディベートによって得られる能力とそれらの能力が発揮・要求される場面を表4のように述べている。西部が挙げた能力は、教科を問わず、ディベートを教えることによって得られる能力である。英語の授業においても、これらの能力のうち、準備の段階で発揮・要求されるものは前段階活動によって、それ以外は試合の段階において習得が可能

である。

【表4 ディベートの能力とその場面】(西部(1995)に基づき筆者が作成)

得られる能力	発揮・要求される場面
情報の収集能力	論題の設定から準備の段階
客観的分析力	準備の段階・試合の段階
論理的思考力	準備の段階・試合の段階
プレゼンテーション能力	主として試合の段階
傾聴力	主として試合の段階

一方、「ディベートで教える」目標について英語の授業においては、リアルタイプのコミュニケーション活動(大下、1996)であるディベートを言語使用の場として与えることで、英語能力の向上を目指すアプローチや、英語のテキストの読みを助けるタスクとしてディベートを用いるアプローチ(Nuttall, 1996)が例として挙げられる。

2つの異なる教授目標によって前段階活動の選択にどのような違いが見られるのかを、以下に実践例を取り上げて説明する。

ディベート自体がもつ効果を目指とした与那覇(1994)の実践では、まず実践者が英語学習には思考力、表現力の育成が必要だという問題意識を持っていたことが、ディベート実践につながっている。それゆえ教授目標は思考力・表現力の育成と設定されている。また、ディベートの形態は生徒の英語学力が英検3級と2級の間くらいと、比較的高いレベルなのでオーラルのフォーマルディベートである。それに伴い、前段階活動は以下のものが行われている。

- ①映画を用いて教師がディベートの概念を説明する：1段階
- ②ディベートの基本的語彙の学習：1段階
- ③Why-because game (英語の小規模のアクティビティ)：1段階
- ④ディベートの基本的語彙(agreement/disagreement/concessionの表現)：1段階
- ⑤論題について学習：2段階
- ⑥生徒が論題を収集・提案：2段階
- ⑦選ばれた生徒によるモデルディベート：1段階
- ⑧論題についての情報を得て英訳する：4段階

与那覇の教授目標は英語の表現力だけでなく思考力も含まれているため、前段階活動はディベートの概念や、ディベート的な考え方の習得を中心とした1段階から多く選択されている。

一方、自由英作文への発展的指導も視野に入れた露木(1998)の実践では教授目標を、1)音声の量・質的向上を目指す、2)欧米型の公開討論を模す、3)「話す英語」から「書く英語」へ発展指導、4)ディベートを4技能の統合的活動の一環に位置付ける、に設定している。これらの教授目標を決定付けた実践基盤の記述は論文中には見られないが、自由英作文やフォーマルディベートを目標にできるくらいの学力を生徒が持っているという背景が推察される。教授目標に従って、前段階活動は以下のものが行われている。

- ①ディベートの概念の理解：1段階
- ②生徒が論題を提案：2段階
- ③agreement/disagreement/concessionのオーラル表現：1段階
- ④スピーチ原稿の構築：5段階
- ⑤教師が原稿の添削：5段階
- ⑥スピーチの口頭練習：5段階

露木の実践はディベートを行うことで「話す英語」から「書く英語」への発展的指導も教授目標となっているため、与那覇と比べると5段階の「書く活動」に重み付けがなされている。

与那覇と露木の実践例を用いて実践基盤の要素から決定付けられた教授目標が前段階活動の選択の観点となっていることを確認した。

4.2 実施性

実施性と関連のある実践基盤の構成要素として、以下のものを挙げた。

- ②実践者自身のディベートの知識
- ③英語科・他教科の教師及びALTとの連携
- ④英語学力
- ⑤クラスの雰囲気
- ⑥今までのディベート経験
- ⑧実践の授業枠と授業時数
- ⑨1クラスの生徒数

これらの実践基盤の構成要素から前段階活動が実施できるかを判断する、という過程を実践報告論文からたどることは難しい。なぜなら、実施不可能と判断された活動は記述されていないからである。しかし、新たに実践を計画する際は、実践者は実践基盤の要素の状態によって前段階活動が実施可能かを判断する過程を踏むはずである。それぞれの実践基盤の要素の状態を想定して実施性が前段階活動選択に影響を与える可能性について述べる。

まず、②実践者自身のディベートの知識が欠けていれば、どのような前段階活動が存在するのか、またそれをどのように用いていいのか分からず、前段階活動を実行できない。

③英語科・他教科の教師及びALTとの連携の状態によっては、1段階の教師2人で行うモデルディベートや労力を必要とする5段階の原稿添削が実行できないことも考えられる。また他教科との連携があれば、2段階の論題についての学習を深めることも可能になる。

④英語学力の状態によって実行不可能な前段階活動もある。例えば、基本的な文章を理解したり、産出することができない学力の生徒を対象とした実践では、1段階の英文構造のスキーマの理解、4段階の論題についての情報を英語で得る、5段階のスピーチ原稿を書く、などの活動は実行することが困難であろう。

⑤クラスの雰囲気が学習活動に対して消極的である場合は、4段階のデータ収集の活動を実施する際に抵抗が多いことも考えられる。また、クラス内の人間関係ができていないときは、グループ活動を実施することが困難であろう。

⑥今までのディベート経験に関しては、与那覇(1994)では先にモデルディベートを担当した生徒が後の活動でグループリーダーとして活躍している様子が見られる。ディベートを経験したこ

とがある生徒がどれくらいいるのか教師が把握しておくことで、生徒を主体としたグループ活動ができるか否かが決まってくることも考えられる。

⑧実践の授業枠と授業時数に関しては、ディベートに割ける時間数がたくさんある場合は、1段階から5段階までの活動をまんべんなく選択することが可能になる。逆に時間数が限られている時には、最低限必要な活動だけを選択する必要がある。

⑨1クラスの生徒数によっては、教師の労力を必要とする5段階での原稿添削の活動などは実施が困難になる。また実践者が大人数のマネジメント能力に欠けている場合はグループ活動を行うことは教室内に混乱を生む可能性がある。

4.3 実践の成功要因

実践例のうち、実践基盤に関する情報が多く提供されている与那覇(1994)を取り上げて、実践が成功に終わった要因を2つの観点にからめて考察する。

まず、与那覇が教授目標に基づき選択した前段階活動に対する生徒の反応が注目に値する。ディベートの概念を説明するために用いた映画が生徒に好評であったことで、生徒の中にディベートをしたいという動機付けが生まれている。続いて、Why-because game と論題集めゲームの中で、生き生きと活動を楽しむ生徒の姿が記述されており、ディベートに主体的に取り組む態度が生まれている。さらに、選ばれた生徒によるモデルディベートはただディベートの形を見せるという目的以上に、クラスを沸かせることによってやる気を喚起する結果となっている。これらの活動はみな生徒を刺激しているが、この背景として実践者が生徒の実態を熟知していることが推察される。また、実践者自身が以前からディベートに興味を持っていたという事実から、前段階活動についての知識を持ち、その中から生徒の実態に合うものを選んでいたのでないかということも考えられる。

前段階活動の実施性について考察してみると、クラスの雰囲気がディベートに自発的に取り組むものであったことが、実践の成功を大きく左右したのではないかとと言える。また、ALT が日ごろから熱心に生徒に英文日記、レター、エッセイを課していることや前段階活動の中で実践者に適切な助言を与えたことも、与那覇自身がディベート実践の成功につながったと述べている。

与那覇の実践の教授目標は、最終的に社会問題や身近な問題について考えるようになったという形で達成されている。この成功は2つの観点に関連する、実践者の信念、ディベートに関する知識、ALT との連携、生徒の学力、クラスの雰囲気などの、実践基盤の各要素が支えているのではないかと筆者は考える。

5 最後に

筆者は、ディベートを実践する際はただマニュアル本や実践報告論文をそのまま参考にするのではなく、実践者自身が実践基盤の状態を見極め、実践基盤に適した前段階活動を選ぶべきである、という立場をとって本稿の論を進めた。本稿では、まず実践基盤の構成要素がディベート実践の状態を左右する要因となることについて述べた。続いて前段階活動の分類として Ono(2000)を提示し、その問題点を指摘して前段階活動を選択する観点が必要であることを述べた。観点として実践基盤の構成要素によって決定付けられる教授目標と実施性の2点を提案した。そして、その2点がどのように前段階活動の選択と実践の成功に関わるのかを、実践例や予想される状況にからめて論じた。

今後の課題としては、本稿が示した観点によってディベートの実践計画を作成する試みをし、実践の記述を行うことで観念の妥当性を検証することが必要であろう。

【註】

- 1 ディベートの定義には 3.1 で引用している北岡(1995)の広義の定義と、ディベート試合だけを指す狭義の定義がある。本稿は狭義の定義を採用する。また試合形態にも、明確なルールを設定してチームで対戦するフォーマルディベート、3人で肯定側、否定側、ジャッジを担当して行うマイクロディベート、それらを筆記形式で行う紙面ディベート、などが見られるが、異なる2つの立場を設定して議論のやり取りが見られる活動であれば試合形態に問わず本稿ではディベートと呼んでいる。
- 2 ディベート試合に至る準備の段階について、原田(1992)は前段階指導、Ono(2000)は前段階活動と呼んでいるが本稿では前段階活動に統一する。

参考文献

- Nuttall, C.(1996). *Teaching Reading Skills in a foreign language* (2nd ed.). Heinemann.
- Ono, H.(2000). *Academic Debate in the EFL classroom: A Focus on Pre-debate Activities*.
『広島大学教育学部紀要』.第2部第49号, 135-143.
- 上田真梨子.(2001).「高等学校におけるディベート実践に関する研究」.
『中国地区英語教育学会研究紀要』第31号, 1-10.
- 大下邦幸.(1996).「コミュニケーション能力を高める授業」.大下邦幸編著.『コミュニケーション能力を高める授業』20-35.東京書籍.
- 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.
- 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自由研究発表資料.
8月19日.西南女学院短期大学:福岡.
- 上条晴夫.(1997).「マイクロディベートとは何か」.全国教室ディベート連盟編.
『教室ディベートへの挑戦第8集・マイクロディベートの指導・20のコツ』.6-13.学事出版.
- 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—』.中央経済社.
- 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.
- 中嶋洋一.(1997).『英語のディベートの授業30の技』.明治図書.
- 西部直樹.(1995).「ディベートを核にした音声言語教育の指導プラン」.
全国教室ディベート連盟編.『教室ディベートへの挑戦第1集・教室ディベートが学校を変える』.23-27.学事出版.
- 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.(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.
- 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.
- 山口権治.(1997).「ディベート指導を行ってみて」.『英語教育』(開隆堂)1997年第1号.21-23.
- 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.