

# 高等学校生徒の学習モチベーション向上のための ディベート学習プログラムの実践

青柳 西蔵<sup>\*1</sup> 石井 裕剛<sup>\*1</sup> 下田 宏<sup>\*1</sup> 北川 欽也<sup>\*2\*3</sup> 河原 恵<sup>\*2</sup>

## An Application of a Debate Learning Program for Cultivation of Learning Motivation of High School Student

Saizo Aoyagi<sup>\*1</sup> Hirotake Ishii<sup>\*1</sup> Hiroshi Shimoda<sup>\*1</sup> Kinya Kitagawa<sup>\*2\*3</sup> Satoshi Kawahara<sup>\*2</sup>

**Abstract** – In Japanese high school education, there are some learning activities that are desired to be autonomously joined by students and students understand those meanings, such as club activity, other spontaneous activities, or learning about career. The purposes of this study are development of a learning program for cultivation of motivation to participate the learning activities of high school students, and its application to actual high school education. The proposed program have two main characteristics; (1) utilizing debate learning with a debate support system and (2) setting a theme for debate learning, which is familiar to students and advocates change of a rule or a thing based on meanings of a learning activity. The results of application realized that students could understand things that are directly related to the theme, understandings of meanings of the activity however could not be improved significantly and learning motivation was not fostered through the proposed program. Instead, some implications for promoting fostering learning motivation were realized.

**Keywords:** academic debate, Computer Mediated Communication (CMC), and learning motivation

### 1. はじめに

高等学校における学校教育の場には、部活動や進路学習など、学習者が主体的に取り組むことが望ましい活動がある<sup>[1]</sup>。言い換えると、これらの活動は生徒自身が活動に何らかの意義を感じ、そのことが活動参加のモチベーションになることが望ましい。こうした活動は教科学習ではないが、人生に必要な様々な力を身につける広い意味での学習活動である。本研究のタイトルにある学習モチベーションとは、これら広義の学習活動の参加のモチベーションのことであり、また学習モチベーションの向上という言葉で、例えば活動に参加して人に褒められるから参加するようになるということではなく、生徒が学習活動自体の意義を理解することを示す。

ここで、そうした学習活動に対し、すべての生徒がその意義を理解して主体的に参加しているわけではない。しかし、そうした学習活動の意義を理解していない生徒も、特にそれについて深く考える機会があれば、意義を理解できると考えられる。あるいは、生徒個人が自分なりに学習活動の意義について考えを持っていても、もしそのような意義について改めて深く考える機会があれば、新たな意義に気づいたり、意義をよく理解できたりする可能性があると考えられる。

そこで、本研究は、高等学校生徒の、広い意味での学習活動の意義の理解を促し、学習モチベーションを向上するための、ディベート学習を用いた学習プログラムを構築し、実践することを目的とする。また、提案するプログラムは、総合的な学習の時間など、高等学校の授業時間内に行うものとする。

### 2. 学習プログラムの構築

#### 2.1 ディベート学習の導入と学習モチベーション向上のための論題設定

デシらによると、ある行為自体が行為の目的となる状態をさす「内発的なモチベーション」が促進・維持されるには行動自体が自己決定されること（自律性）が必要である<sup>[2]</sup>。本研究でいう学習モチベーションは、学習活動に対する内発的モチベーションであり、その意義の理解が自律的なものでなければならない。つまり、提案するプログラムでは、参加者が学習活動の意義について考える際、(1)一人一人が自分なりの答えをだせるようなものでなくてはならない。

ただし、人間は一般に自分の考えを批判的にみるのは難しいので<sup>[3]</sup>、ひとつ答えを思いつくとそこで考えが止まってしまう、意義について深く考えることが難しいと考えられる。そこで、提案するプログラムは、(2)参加者が他参加者と話し合いながら学習活動の意義を考えられる必要があると考えられる。ただし、この場合も、(3)他者の考えを参考にする場合には単にそのまま鵜呑みにするのではなく、自分で批判的に吟味した上で取り入れるようにすることが必要と考えられる。

\*1: 京都大学大学院 エネルギー科学研究科

\*2: 滋賀県立膳所高等学校

\*3: 現在、滋賀県立守山高等学校

\*1: Graduate School of Energy Science, Kyoto University

\*2: Shiga Prefectural Zeze High School

\*3: Presently, Shiga Prefectural Moriyama High School

これらを踏まえて、本研究では以下のような特徴をもつ学習プログラムを提案する。

- (a) ディベート学習を学習プログラムの主な内容とする。
- (b) ディベート学習では論題として、(i)参加者である生徒の日常の学校生活と直接関係し、(ii)対象の学習活動の意義がその決定理由の1つである「具体的なルールや決まりごと」の変更を主張する政策論題を設定する。

ここで、ディベートとは、「一つの論題に対し、2チームの話し手が肯定する立場と否定する立場に分かれ、自分たちの議論の優位性を聞き手に理解してもらうことを意図したうえで、客観的な証拠資料に基づいて議論をするコミュニケーション形態」である<sup>[4]</sup>。ディベート学習はディベートを学習の場に取り入れたもので、論理的な思考や弁論術の育成効果があるとされている<sup>[5]</sup>。

このようなディベート学習は、上記(1)(2)(3)の条件を満たす。まず、(1)論題に対する与えられた立場の主張をまとめて相手に提示しなくてはならないので、自分で考え自分なりの答えをだすことができる。次に、(2)ディベート学習では相手と論題について話し合うので、論題が活動の意義に関するものであれば活動の意義について話し合うことができる。そして、(3)ディベート学習では相手に優位に立つため相手の主張を批判的にみるのが自然と促される。

ディベート学習で話し合い、考えるのは論題のことなので、論題を学習活動に関するものにするのは妥当と考えられるが、その際、「直接その学習活動の意義を主張する論題」にすると、参加者が学習プログラムを通じて考えてほしい答えがはじめから提示されてしまい、参加者が自分なりの答えを出すことを阻害すると考えられる。また、一般にディベート学習では、話し合いが可能なように答えが決まっている事柄を論題にしない<sup>[6]</sup>。

そこで、本プログラムでは、直接その活動の意義を主張しないが、論題について考えると自然と活動の意義が理解できるような論題を設定することとした。ここで、通常、ディベート学習で使用されるのは「～は～をすべき」という政策論題である。そして、話し合いの中では、参加者は様々な評価の観点を見出しながらこの論題を評価しメリット・デメリットを挙げていく。そこで、「論題の評価の観点として学習活動の意義が取り上げられることが予想されるような政策論題」を設定すれば、これについて考えると自然と活動の意義が理解できると考え、(b)のように論題の設定方法を定めた。こうした論題の具体例は3章で示す。

## 2.2 ディベート支援システムの使用

ディベート学習には、2.1で述べたように本プログラムに適しているが、これを高等学校の授業として行うには1つ問題がある。それは、1つのディベートに参加できる

のは最大でも8名程度であることである。これより、高等学校等の40名のクラス構成を想定すると、クラス全員が参加するには同時に複数のディベートを行うことになる。しかし、それぞれのディベートごとに監督者が必要であり、監督者となる教師の数は限られているため、現実的には複数のディベートを同時に実施するのは難しい。

そこで、本プログラムではディベート学習を行う際ディベート支援システムを使用する。ディベート支援システムは著者らによって開発されたインターネットを介したComputer Mediated Communication(CMC)によってディベートを行うことのできるソフトウェアである<sup>[7][8]</sup>。参加者は1名につき1台のインターネットに接続されたパーソナルコンピュータを使用し、4名程度のグループで1つの論題をめぐる議論を行う。本システムは通例監督者が行う話し合いの進行をシステムが自動的に行うので、設備が許す限り、同時に何グループでもディベートが可能となる。

本システムは、今までに大学院生や高等学校生徒を対象とした授業で使用されている実績がある<sup>[7][8]</sup>。しかし、本システムを使用した授業後に論題やディベートシステムを用いたディベート学習について、「相手の反論が怖い」、「顔が見えないのが気持ち悪い」などのネガティブな感想を持つ生徒も存在していた。例えば、ただし、今まで、ネガティブな感想を持つ参加の割合については調

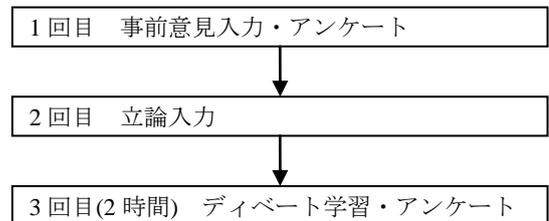


図1 ディベート学習の流れ

Fig.1 An Outline of The Debate Learning Program.



図2 ディベート支援システムの画面例

Fig.2 A Screenshot of The Debate Support System.

べておらず、それが参加者にどのような影響を与えているのかも明らかにされていない。これは、本システムを使用する際の課題である。

### 2.3 学習プログラムの概要

本プログラムは、各高等学校で、特定の学習活動へのモチベーションを高めるために実施されるものであり、授業4回(授業1回は50分間を想定)を使用して4回の授業を行う。ディベート学習においては、参加者は2.2で説明したディベート支援システムを使用する。このため、1名につき1台、インターネットに接続できるパーソナルコンピュータが必要である。本プログラムを実施するクラス人数(参加者人数)は教室の広さやパーソナルコンピュータの台数などの設備面で可能であること以外に制限はない。また、本プログラムのディベート学習では内容をテキスト入力することですべての発言を行うので、参加者のタイピング能力に大きな差がないことが望ましい。

図1に本プログラムの大まかな流れを示す。授業第1回目は、参加者にディベート学習の論題を配布し、ディベート支援システムに論題に対するその時点での意見(事前意見)を入力してもらう。また、学習モチベーションを測定するアンケートにも回答してもらう。授業第2回目は、論題についてインターネットを用いて調査しながら、ディベート支援システムに論題に対する与えられた立場からの主張を考え、入力してもらう。授業第3,4回目には、その連続した2回の中に、相手とディベートを行ってもらう。その後、論題に対するその時点での意見(事後意見)を入力と、学習モチベーションを測定するアンケートへの回答をしてもらう。参加者に自分自身の変化を振り返ってもらうため、2回のアンケート結果は集計し、後日学習モチベーションの変化を参加者に返却する。

## 3. ディベート学習プログラムの実践

### 3.1 実践の目的

参加者の学習モチベーションの向上と、具体的な事例による学習プログラムの学習モチベーション向上効果の評価を目的に、ある高等学校の1,2,3年生各10クラス、合計1203名を参加者として提案したプログラムを実践した。また、1,2年生の実践においては、ディベート学

表1 本実践で使用したディベート学習の論題  
Table 1 Theme Which Were Used in the Practice

学年	学習活動	論題
1, 2年生	文武両道	本校では文武両道を進めるためにも部活動の時間を短くし、6時完全下校にすべきである。
3年生	大学入試	大学入試では、今よりも知識や理解を問う問題を少なくし、思考力や判断力、表現力を問う問題を多くすべきである。

習の論題やディベート支援システムを用いたディベート学習自体への印象が、学習モチベーション向上に与える影響について調べることも目的とする。

### 3.2 実践の方法

本実践は、3年生は2009年度の1学期に、1,2年生は2009年度の2学期に実施した。ここで、提案したプログラムにおける論題の設定は、実施する高等学校でどのような学習活動のモチベーションを高めたいか、によって異なる。本実践では、表1に示す論題を使用した。この高等学校の教育方針として文武両道を掲げていることから、1,2年生は文武両道へのモチベーションを高めるための論題とした。下校時間は部活動や学校祭の準備等の自主活動の時間と塾や自宅学習などの時間のバランスに直接影響するので、ここから文武両道についても話が展開すると考えた。また、3年生は受験を控えており本校の生徒はほとんどが大学へ進学することから、大学受験へのモチベーションを高めるための論題とした。この論題では、生徒が日常生活で触れることのある「具体的なルールや決まりごと」として、大学入試の問題構成を選んだ。大学入試の問題構成は、大学に入学した後に必要な能力に関連しており、大学入試が意味の無い活動ではないことを気付かせられると考えた。

本実践は、図1に示した通りの流れで、1回の授業で2クラスずつ実施した。また、ディベート学習は、6名(賛成側3名 対 反対側3名)構成のグループで行った。1,2年生では、文武両道へのモチベーション・意義の理解を測定するアンケートを、3年生では受験勉強へのモチベーション・意義の理解を測定するアンケートを構築し、学習プログラムの前後に実施した。

アンケートは各項目に対し「まったくそう思わない」から「とてもそう思う」の5段階で回答する形式とした。1,2年生のアンケートは、学習プログラムの評価のための「文武両道の意義の理解」、「文武両道の自覚」について、論題についての理解を問う「下校時間の決定理由の理解」について、文武両道へのモチベーションに影響すると思われる「文武両道の現状」について、そして「論題への興味」、「ディベートの印象」についての6つの項目グループからなり、全部で16項目である。ただし、「文武両道の現状」はディベート学習前のみ、「論題への興味」、「ディベートの印象」はディベート学習後のみ訪ねた。3年生のアンケートは、学習プログラムの評価のための「受験勉強の意義の理解」、「学問探求へのモチベーション」について、論題についての理解の程度を問う「大学の求める人物像と高校科目の意義の理解」、「大学入試問題の理解」についての4つの項目グループからなり、全部で23項目である。

### 3.3 実践の結果

実践の結果、1年生316名、2年生363名、3年生316名が全ての授業に参加し、彼らのアンケート回答を有効

回答とした。アンケート各項目の5段階の回答を、「まったくそう思わない」を1、「とてもそう思う」を5と数値化した。各学年のディベート学習前後で尋ねた各項目のアンケート回答を数値化した値の因子分析の結果、3.2で述べた項目グループが因子として抽出され、3年生は4因子の、1、2年生はディベート学習前後で尋ねた項目グループに対応する3因子の各平均値を求めた。1、2年生の「文武両道の現状」、「論題への興味」、「ディベートの印象」の測定を意図した項目グループも、同じように平均値を求めた。また、ディベート学習前後でアンケート回答に統計的に有意な変化があることを確認するため、

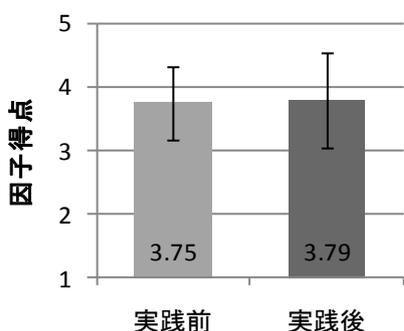


図3 受験勉強の意義の理解(3年生)  
Fig.3 Understanding of Meanings of Entrance Exam.

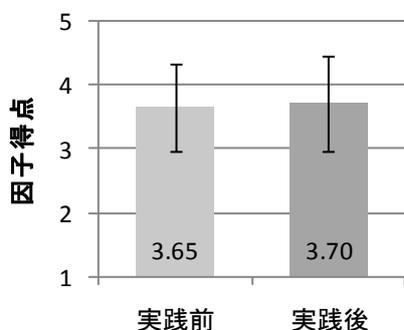


図4 学問探究へのモチベーション(3年生)  
Fig.4 Motivation to Learning.

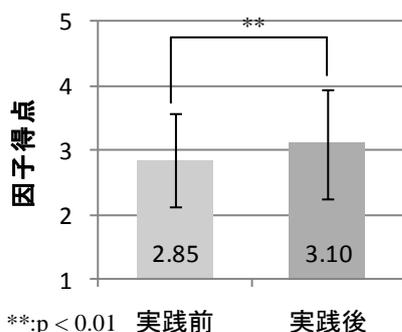


図5 大学の求める人物像と  
高校科目の意義の理解(3年生)  
Fig.5 Understanding of an Ideal Students Who are  
Requested from Universities and Subjects of High School.

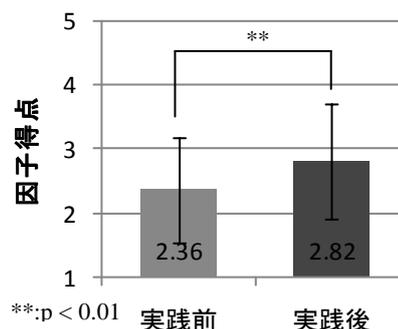


図6 大学入試問題の理解(3年生)  
Fig.6 Understanding of  
Problems of Entrance Exam of Universities.

各平均値の t 検定を行った。さらに、各学年の論題に対するディベート学習前の意見（事前意見）とディベート学習後の意見（事後意見）を賛成、反対、中立、その他に分類した。その他の意見とは、論題に対する賛成反対を明確に述べていない意見である。

### 3.3.1 3年生の結果

図3に「受験勉強の意義の理解」の、図4に「学問探究へのモチベーション」の、図5に「大学の求める人物像と高校科目の意義の理解」の、図6に「大学入試問題の理解」のそれぞれの因子平均値の平均と標準偏差の、ディベート学習前後の値を示す。また、図3から図6には t 検定の結果も示した。

図3から図6をみると、「大学の求める人物像と高校科目の意義の理解」と「大学入試問題の理解」というディベートの論題に直接関連した事柄の理解に関する項目の因子平均値は統計的に有意に向上していた。その一方で、大学入試へのモチベーションを表すと考えられる「受験勉強の意義の理解」と「学問探究へのモチベーション」の2つの因子の平均値は、有意な上昇は見られなかった。

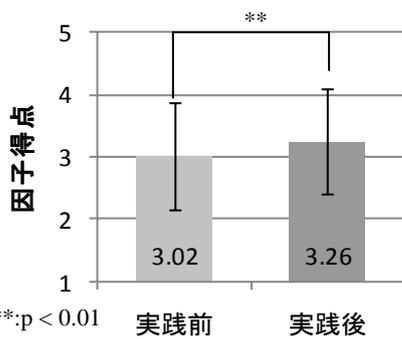
表2に3年生の論題に対する事前意見と事後意見の集計を示す。事前意見では賛成反対がほぼ同数で、賛成の方がやや多い程度だったのが、事後意見では賛成側に大きく偏っていた。また、事後意見では中立の意見も大きく増えていた。

### 3.3.2 2年生の結果

図7に「下校時間の決定理由の理解」の、図8に「文武両道の意義の理解」の、図9に「文武両道の自覚」の

表2 3年生の論題に対する事前意見と事後意見の集計  
Table 2 Opinion to the Theme of Debate

	事前意見				全体	
	賛成	反対	中立	その他		
事後意見	賛成	89	41	7	0	137
	反対	31	50	8	0	89
	中立	20	26	21	0	67
	その他	8	10	3	2	23
全体	148	127	39	2	316	



\*\*: $p < 0.01$   
 図7 下校時間の決定理由の理解(2年生)  
 Fig.7 Understanding of Reasons Which Decide Going-home Time(2nd grade).

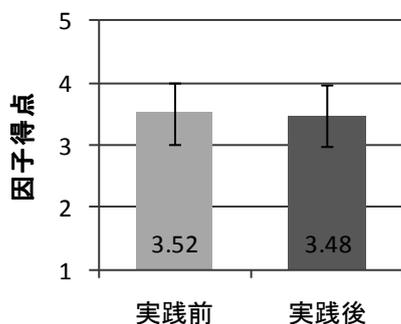


図8 文武両道の意義の理解(2年生)  
 Fig.8 Understanding of Meanings of "the Pen and the Sword"(2nd grade).

それぞれの因子平均値の平均と標準偏差の、ディベート学習前後の値とt検定の結果を示す。また、図10に「文武両道の現状」の測定を意図した「1日に勉強にかけている時間」及び「1日に班活動や自主活動にかけている時間」の、図11にディベート学習後の「論題への興味」と「ディベートの印象」の平均と標準偏差を示す。

図7から図9をみると、「下校時間の決定理由の理解」の因子平均値は有意に上昇したが、「文武両道の意義の理解」、「文武両道の自覚」の因子平均値は有意な上昇は見られず、特に「文武両道の意義の理解」は値が小さくなる方向に変化していた。図10をみると、勉強にかけている時間より、班活動にかけている時間の方が多傾向がみられた。また、図11をみると、論題への興味は比較的高い

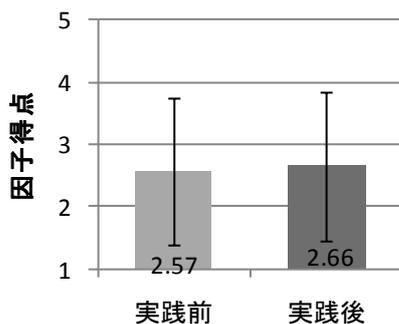


図9 文武両道の自覚(2年生)  
 Fig.9 Perception of "the Pen and the Sword"(2nd grade).

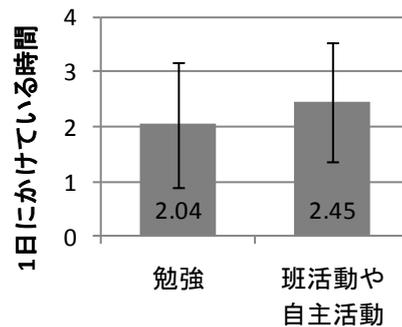


図10 一日に勉強や部活にかけている時間(2年生)  
 Fig.10 Times Which Are Spent for Studying or Club Activities(2nd grade).

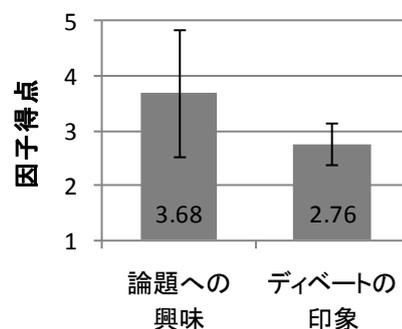


図11 論題への興味とディベートへの印象(2年生)  
 Fig.11 Interest in The Theme of Debate and Impressions of Debate(2nd grade).

のに対し、ディベートの印象は中程度だったことが分かる。

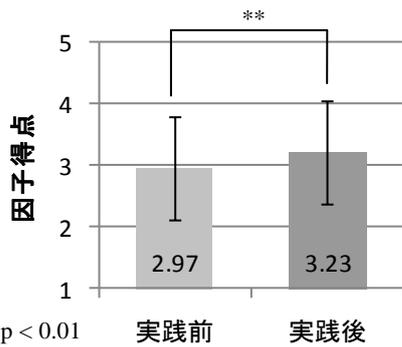
表3に2年生の論題に対する事前意見と事後意見の集計を示す。これをみると、その他を除くと9割程度と多くの生徒が事前意見、事後意見ともに、論題に対し反対の意見だったことが分かる。また、ディベート前後で意見を変更した生徒のうち、多くが反対から中立やその他へ変更していた。

### 3.3.3 1年生の結果

図12に「下校時間の決定理由の理解」の、図13に「文武両道の意義の理解」の、図14に「文武両道の自覚」のそれぞれの因子平均値の平均と標準偏差の、ディベート学習前後の値とt検定の結果を示す。また、図15に「1日に勉強にかけている時間」及び「1日に班活動や自主活動にかけている時間」、図16に「論題への興味」と「ディベ

表3 2年生の論題に対する事前意見と事後意見の集計  
 Table 2 Opinion to the Theme of Debate

	事前意見				全体	
	賛成	反対	中立	その他		
事後意見	賛成	12	14	1	0	27
	反対	8	246	2	1	257
	中立	7	28	3	0	38
	その他	3	36	1	1	41
全体	30	324	7	2	363	



\*\*: $p < 0.01$   
 図 1 2 下校時間の決定理由の理解(1年生)  
 Fig.12 Understanding of Reasons Which Decide Going-home Time(1st grade).

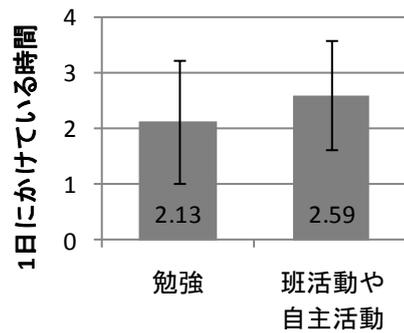
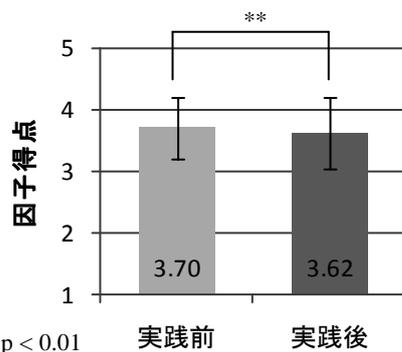


図 1 5 一日に勉強や部活にかけている時間(1年生)  
 Fig.15 Times Which Are Spent for Studying or Club Activities(1st grade).



\*\*: $p < 0.01$   
 図 1 3 文武両道の意義の理解(1年生)  
 Fig.13 Understanding of Meanings of "the Pen and the Sword" (1st grade).

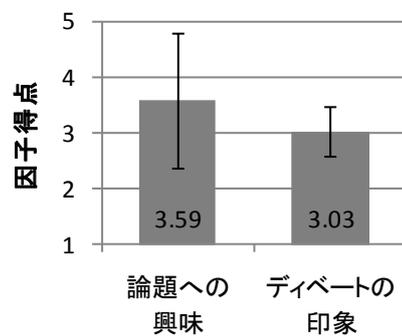


図 1 6 論題への興味とディベートへの印象(1年生)  
 Fig.16 Interest in the theme of debate and Impressions of debate(1st grade).

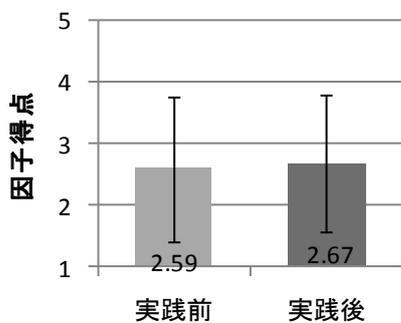


図 1 4 文武両道の自覚(1年生)  
 Fig.14 Perception of "the Pen and the Sword" (1st grade).

トの印象」の平均と標準偏差を示す。

図 12 から図 14 をみると、「下校時間の決定理由の理解」の因子平均点は有意に上昇したが、「文武両道の自覚」の因子平均点は有意な上昇は見られず、しかも「文武両道の意義の理解」は有意に減少していた。また、勉強や自主活動にかけている時間、論題への興味とディベートの印象についても、1年生は2年生と同様の傾向がみられた。

表 4 に 1 年生の論題に対する事前意見と事後意見の集計を示す。これをみると、ディベート学習前の事前意見では全体の約 8 割が反対であり、事後意見でもその他の意見を除いて 8 割程度が反対であったことが分かる。また、ディベート前後で意見を変えた人の中では、反対からその他と中立への変更が多かった。

### 3.4 結果のまとめと考察

3 つ学年の実践結果全てに共通して、学習活動の意義の理解、つまり学習モチベーションに関する因子の平均値は有意に向上してはなかった。しかし、ディベート学習の論題に直接関連した事柄の理解に関するアンケート項目の因子平均値は統計的に有意に向上していた。

ここで、2.1 で述べたように、提案したプログラムでは、参加者に自分たちで学習活動の意義を理解してほしいため、話し合いの方向を制限しないことを意図して論題と学習活動の意義の関連を低く設定した。これより、平均値が有意に向上した因子とそうでない因子の違いは、論題との関係の強さであると解釈できる。これより、このような結果となった 1 つの原因として、参加者が論題と関係の強い事柄については話し合うことができたが、論題と関係の弱い事柄、つまり学習活動の意義については話し合い、考えることができなかったことが考えられる。

また、もう一つ考えられる解釈としては、1年生、2年生の場合は、学習活動の意義について「考えること」はできたが、「理解すること」はできなかつた、ということがある。この根拠は、1年生、2年生共に「文武両道の意義の理解」の因子平均値が低下したことが挙げられる。特に、1年生では有意に値が低下していた。もし、文武両道の意義について何も考えることがなければ、この値が変化するはずはないので、この結果は参加者が意義について考えることはできたことを示している。しかし、変化の方向が、値が低下する方向だったということは、ディベート学習によって学習活動の意義が分からなくなったということを示している。もう一つ、これを支持すると思われる結果として、ディベート学習前後で論題について中立やその他の意見が増えたことが挙げられる。これは、学習活動の意義について自分なりのはっきりした意見を持つことができれば、それに基づいて論題についても賛成反対が明確に判断できると考えられるためである。しかし、論題について判断する観点は当該の学習活動の意義以外にもあるので、あくまで間接的な根拠にとどまる。

また、「論題への興味」と「ディベートの印象」については、1、2年生ともに「ディベートの印象」が比較的低かった。ディベート学習の効果へのこの影響を調べるため、「ディベートの印象」と、他の因子平均値とディベート学習前後の差の相関係数を求め、無相関の検定を行った。その結果のまとめを表5に示す。また、1年生は「ディベートの印象」と「下校時間の決定理由の理解」、「文武両道の意義の理解」、「文武両道の自覚」の3つの因子平均値のディベート学習前後の差との間に、相関係数が0.20から0.28の弱い有意な相関があった( $p<0.01$ )。しかし、2年生はそれらの間に有意な相関は見られなかつた。「論題への興味」についても他の因子平均値との相関を計算したところ、1年生でのみ、「下校時間の決定理由の理解」との間に有意な相関があった( $p<0.05$ )。

この1年生と2年生の因子平均点の相関の差異には、2通りの解釈が考えられる。1つは、2年生の方が、自分についてより適切な評価を行うことができた、ということ

表5 1年生と2年生の「ディベートの印象」の因子平均値と

他の因子平均点のディベート学習前後の変化の相関  
Table 2 Correlations between Impression to .Debate and Other Factor's Change of First and Second Grade

	1年生		2年生	
	相関係数	有意判定	相関係数	有意判定
下校時間の決定理由への理解	0.20	**	-0.01	
文武両道の意義の理解	0.21	**	-0.09	
文武両道の自覚	0.28	**	0.08	

\*\*: $p<0.01$

である。2年生及び1年生のアンケート項目を具体的に挙げると、「ディベートの印象」に属する項目は、「人と議論を闘わせるのは嫌だった」など、「文武両道へのモチベーション」とは関係がない項目である。しかし、1年生はディベートの印象とディベート学習の有効性を混同し、2年生はそれを混同せず分離して評価できたという解釈である。この場合、ディベート学習の評価がディベートの印象と区別されるような、ディベート学習の評価の方法が必要となる。

もう1つの解釈として、1年生の場合は、ディベートに好印象を抱いた生徒のみが話し合いに積極的に参加し、悪印象を抱いた生徒は参加できなかったため、結果として「文武両道の意義の理解」との間に相関があったが、2年生の場合はディベートの印象には左右されずに話し合いに参加したため、相関が無かつたということが考えられる。この場合、ディベートについて悪印象を抱いた生徒は、ディベート学習による学習モチベーションの向上効果が得られないことになる。

また、最後に、1、2年生の「1日に勉強にかけている時間」及び「1日に班活動や自主活動にかけている時間」と他の因子平均値との相関係数を計算したところ、「1日に勉強にかけている時間」が2年生の「論題への興味」と5%水準で有意な相関があり、また「1日に班活動や自主活動にかけている時間」が1、2年生の「論題への興味」と5%及び1%水準で有意な相関があった。つまり、勉強や部活動に多くの時間をかけている者ほど文武両道についての論題に興味を持っていたことが分かる。しかし、他の学習活動の意義等に関する因子の平均点には有意な相関は無かつた。

#### 4. まとめと結論

本研究では、高等学校生徒の、様々な学習活動の意義の理解を促し、学習モチベーションを向上するためのディベート学習を用いた学習プログラムを構築した。また、構築した学習プログラムを、ある高等学校の3つの学年で実践した。実践の結果、参加者の論題に直接関連した事柄の理解は進んだものの、学習プログラムによって参加者の学習活動の意義の理解、学習モチベーションは統計的に有意には向上しなかつた。しかし、参加者の学習活動の意義の理解の向上につながると思われる様々な示

表4 1年生の論題に対する事前意見と事後意見の集計  
Table 3 Opinion to the Theme of Debate

	事前意見				全体	
	賛成	反対	中立	その他		
事後意見	賛成	26	15	0	1	42
	反対	14	205	1	1	221
	中立	2	18	1	0	21
	その他	8	23	0	1	32
全体	50	261	2	3	316	

唆が得られた。

まず、学習活動の意義の理解を促進できなかった理由として、論題と学習活動の意義の関連度が低すぎたことがあることが示唆された。提案したプログラムでは、参加者に自分たちで学習活動の意義を理解してほしかったため、話し合いの方向を制限しないことを意図して論題と学習活動の意義の関連を低く設定した。しかし、今後このような実践を行う際は、より学習活動の意義と関連度の高い論題を設定する必要があると考えられる。

また、特に1、2年生の実践では、参加者は学習活動の意義について考えることはできたが理解はできなかったことが示唆された。これについては、考えても意義が分からないのだから、このような実践自体をやめるべきと考えることもできる。しかし、学習プログラムの直後は意義が分からなくても、これが継続的に学習活動の意義を考えるきっかけになり、いつか理解できる可能性もある。しかしこれは推測なので、今後確認が必要である。

最後に、1年生の場合は、ディベートへの印象がディベート学習による学習活動の意義の理解に影響していることが示唆された。これより、1年生については、ディベートの悪印象を避けるような方策が必要と考えられる。これについては、今後の課題である。

## 参考文献

- [1] 文部科学省: 高等学校学習指導要領、第1章、第4章、第5章 (2009).
- [2] デシ: 人を伸ばす力 内発と自律のすすめ、新曜社 (1999)
- [3] ゼックミスタ、ジョンソン、宮元、他: クリティカルシンキング (入門篇)、北大路書房 (1996)
- [4] 松本: 頭を鍛えるディベート入門、講談社、(1996)
- [5] 鈴木、竹前: クリティカルシンキングと教育 日本の教育を再構築する、世界思想社 (2006)
- [6] 全国教室ディベート連盟ホームページ、<<http://nade.jp/school/gokai.html>>
- [7] 寺戸 美香、下田 宏、他: ディベートシステムの構築とエネルギー・環境教育への適用. ヒューマンインタフェースシンポジウム 2005 論文集、pp.773-778 (2005)
- [8] 青柳、伊丹、他: 教育用ディベートシステムを導入した学習単元の提案と批判的思考態度醸成効果の評価、日本教育工学会論文誌、Vol.33、No.4、pp.411-422 (2009)