

# 総合政策基礎演習におけるディベート教育の実践とその課題

## —そのメディアリテラシー的課題を中心に—

大西 康雄

### The Problems of Media Literacy in Debate Education: A case of Basic Seminar in Social Science

OHNISHI Yasuo

#### Abstract

In practicing debate education, we have some problems of students' media literacy. To prepare debate, students usually search information and descriptions through the Internet in our days. They lean on the Internet so much that they can hardly take a critical attitude to the contents of information on the Net or the retrieval results of search engines.

In this article, I concretely describe these problems and their undesirable effects in debate education. And I suggest some policies to avoid these effects. Also I point out the fundamental difficulty in developing students' critical attitude to the Net in spite of these policies in debate education.

#### 1. はじめに

筆者は2006年より総合政策基礎演習I, IIにおいてアクティブ・ラーニングの有力な方法の一つであるディベート教育を取り入れ、実践してきた。筆者は情報収集からはじまりレポート作成に至る、社会科学系大学生の学習基本スキル修得のための有効な方法としてディベート教育を実践してきたのであるが、スマートフォンの普及等、学生たちをめぐる情報環境の急激な変化に伴い、ディベート教育において大きなメディアリテラシー上の課題が生じつつあると感じている。

本稿では、それらのメディアリテラシー上の課題がどのようなものであるかを明らかにすると共に、その解決の方向性への試論を提示することを目的とする。

#### 2. 筆者の実践しているディベート教育について

筆者が担当している総合政策基礎演習I, IIは上に述べたとおり社会科学系の大学生が学習のために身につけておくべき基本スキルを修得させるこ

とを目的として設置されているゼミナール科目である。

#### 2.1 筆者がディベート教育を取り入れるに至った経緯

2005年に本学が4年制大学として再編され、最初に本科目を担当したときは、ゼミとは自発的に学生が発言するものだと思っていた筆者は、学生が一向に発言しようとしなないことの衝撃を受けた。もちろん、その前身である女子短期大学時代でも学生はあまり発言していなかったが、その末期の生活科学科では、残念ながら小学生レベルの作文が書けるのがやっとという学力レベルの学生も入学できるような状況であったため、発言ができないのはやむを得ないと考えていた。しかし4年制大学化され、曲がりなりにもセンター入試でそれなりの得点を取れた学生たちでも発言しないことに驚いたのであった。

筆者がかつて学んだ大学では、ゼミで学生が一言も発言しないというような事態はあり得なかつ

たし、難しい課題が出されたときは学生たちが自主的に予習をするための「裏ゼミ」を組織して学ぶなどの、自主的な学生の学びあい活動が盛んであったのである。

結局1年目の基礎ゼミは、学生が発言しない代わりに筆者がほとんど発言することになり、ほとんど講義化して終わってしまった。そこで何とか無理矢理にでも学生に発言させようと2006年から試行錯誤しながら取り入れたのがディベート教育であった。

## 2.2 科目におけるディベートの位置づけ

筆者はこの科目を次のように位置づけている。この科目の最終的目標を論理的なレポートが書けるようになることに位置づけ、それに向けてのスキルを修得することを目的とする。レポートを書くまでの過程を大まかに見ると、まず情報を収集し問題に関する大まかな状況を把握し、問を立て、さらに情報を整理したり、追加情報を収集しながら議論を組み立て、最終的なレポートの執筆に至ることになる。

この中で必要になるのが、情報収集スキル、問を立てるための発想、そこから議論を組み立てたり、状況を分析する論理力、および説得力を持って議論を展開するスキル、そしてレポートとしてまとめていく文章技術などである。

筆者の担当する、総合政策基礎演習Ⅰにおいては、前半3回、後半3回のディベートを設定し、前半3回終了後、前半3回のテーマの中から1つのテーマを選んで中間レポートを提出させると共に、授業の中で、それぞれが提出したレポートについて全員で合評（ピアレビュー）を行い、また後半3回終了したところで、同様に後半から1つテーマを選んで最終レポートを提出させ、やはり同様に合評し終了する。これらの合間に、レポートの書き方や、情報収集の仕方、レジユメの書き方などの講義や講習を適宜挟んでいる。

つまりここでは、レポートに至る中間ツールとしてディベートを介在させることで、情報収集並びに整理、そしてそれにもとづく議論の組み立て

を行わせ、さらにその議論が論理的・説得的であったかを検証させることを狙っている。

また、レポートにおいてピアレビューを必ず行っているのは、一つは教員が上から目線で一方的に模範を示したり、批評してみたりしても学生には伝わらないという問題があること、そして、学生自身に良いレポート、悪いレポートを評価させることで、学生により主体的に良いレポートとは何かを自覚的に考えさせ、より良いレポートを書こうという動機付けを行うこと<sup>1)</sup>、そして、学生が、同じ立場である他の学生が書いたレポートの中に優れたレポートを発見することで、自分でもこのような優れたレポートが書けるはずだと思えるようになるピア学習効果を狙ったものである。ただ、この最後の点に関しては、全員がダメなレポートを書いてくるようではむしろ逆効果になってしまう。ただ幸いなことに現状の本学学生の学力レベルにおいては、10名程度いれば、その中に1名程度はある程度優れたレポートを書ける学生がいる状況である。そのようなピア学習効果を最大限活かす意味でも、学習スキルの修得を目的とする基礎ゼミにおいては、10名前後の人数が理想的だと考えている。

大学教員の中には、優れた知識を学生に「教え込む」ことが大学教員の役割だと信じているものもいるだろう。また世間的にもそのような考えは蔓延している<sup>2)</sup>。だが、筆者は大学というものの教育機関としての核心は教育コンテンツをいかに学生に伝達、「教え込む」ことにあるのではなく、学生たちが、自発的かつ主体的に学ぶことにあり、そして大学の主たる役割は、学生たちの自主的な相互の学びあい、ピア学習を、組織的、非組織的な手段を問わず、支援したり、支援手段を提供することにあると考えている。つまり、大学教育の核心はピア学習にあると筆者は考えている。またこのようなピア学習は必ずしも組織的でなくても構わず、学生によってはこのような学びの場が中心が課外活動であるケースもあるだろう。その意味では、大学における講義とは大学教育の中心ではなく、図書館の本と同等の位置づけだと考えている<sup>3)</sup>。

このような考え方にに基づき、この科目では、教員の介入は授業の枠組みの設定やルールの提示など最小限に留め、学生が学びの主体になるように配慮している。

## 2.3 ディベートの方法

様々な試行錯誤を経た上で、現在では次のようなかたちではほぼ安定して運用している。

### 1) チーム編成とテーマの提示

毎回のディベートにおいて、あるテーマのあるテーゼ（命題）の賛否、肯定・否定を巡って2チームに分けて議論する。1チームは2名とし、二人が協力し合ってすすめていく。従って1回のディベートにつきディベーターは2名×2組、合計4名となる。それ以外に司会1名、タイムキーパー1名とし、残りの者及び、司会、タイムキーパーが各ディベートでの評価・採点担当となる。

テーマに関しては、世論が2分しそうな論題の中から教員（筆者）が指定している。ちなみに2015年度前期の場合次のようなテーマを設定した。1回目、日本政府教育再生実行会議が提言した、点数偏重から人物本位の大学入試の転換に賛成か、反対か、2回目、日本の大学での語学以外の授業を英語で行うべきか、否か、3回目、日本の首相が靖国神社を参拝したことに賛成か、反対か、4回目、日本の就職において行われている、大学新卒者の4月一括採用を止めるべきか、否か、5回目、お祭りでドローンを飛ばすことを予告した少年を逮捕したことに賛成か、反対か、6回目、米国が広島・長崎に原爆を投下したことは、許されるべきでない人道に対する罪と考えるか、それともやむを得なかったと容認すべきか。

なお、2015年度の場合、1~4回目までは予め、賛成、反対どちらのチームを希望するか立場を指定してチーム編成を行ったが、最後の5~6回目は予め立場を指定することなくチームを編成し、当日その場で賛否どの立場に立つかを決めている<sup>4)</sup>。

### 2) ディベートの進行

すでにいくつかの文献にもあるように<sup>5)</sup>、最初に肯定・否定両チームによる立論を行い、次に質

疑応答時間、最後にチームごとに結論を述べてもらう。ディベート中は一旦決定した賛否の立場を覆すことは許されない。質疑応答時間においては、時間ごとにオフェンス側、すなわち質問、反論を切り出すことのできるチームと、ディフェンス側、つまりオフェンス側からの質問に答えることでしか発言できないチームを決め、所定の時間が過ぎたらオフェンス、ディフェンスを交代して再度質疑応答を行う。ちょうど、バレーボールやテニスにおけるサーブ権がある側とない側のイメージに似ている。

なお、質疑応答において両チーム自由に議論させるのではなくオフェンス側、ディフェンス側を設定し、ディフェンス側による自由な議論の切り出しを制限する理由は、ディベートがオーバーヒートすることを避ける仕組みであると筆者は理解している。

なお、本授業で採用しているディベートのタイムテーブルは以下のとおりである。

肯定側第1立論	3分
否定側第1立論	3分
肯定側第2立論	3分
否定側第2立論	3分
作戦タイム	5分
否定側質問 & 反論	10分
肯定側質問 & 反論	10分
作戦タイム	5分
否定側質問 & 反論	10分
肯定側質問 & 反論	10分
作戦タイム	5分
否定側結論	3分
肯定側結論	3分
合計	73分

なお、ディベート経験のない学生にディベートのイメージを持たせるために、早い段階でのディベートに関するオリエンテーション授業の中で、日本ディベート連盟のWebページ<sup>6)</sup>にあった模範ディベート例（現在では削除）を配布して読ま

せている。

#### 4) ディベートの評価と事後レポート

上で述べたように、毎回のディベートの後、ディベーター以外の者にディベートを評価・採点させ、その総得点を合計して毎回のディベートの勝ち負けを決めている。なお、教員は採点に参加せず、学生の評価だけで勝敗を決めることにしている。本科目のディベートにおける採点の評価基準と配点は下記の通り。

評価の観点	配点
<b>時間配分</b>	5
・ 規定時間を有効に使ったか ・ 時間を守ったか ・ 質疑応答で時間の無駄がなかったか	
<b>チームワーク</b>	
・ ディベーターの意見がよく調整されたか ・ 発表時間の偏りがなかったか ・ 全員が発表に参加していたか	5
<b>発表態度</b>	5
・ 話し方が分かりやすかったか ・ 公的な場として適切な態度だったか (個人攻撃にならない等) ・ 余裕のある態度だったか (ユーモアがあるなど)	
<b>議論内容の水準</b>	
・ 準備は十分だったか・ 論理的であったか (感情的でない) ・ 論旨は明快であったか ・ 説得力があったか (論配が十分提示されていたか)	15
<b>合計</b>	30

この際、学生には各採点者が元々その議論のどちらに賛成・反対かを評価ポイントに加えないよう強く指導する必要がある。自分がどちらの議論に賛成または反対であってもあくまで、今回のディベートの議論内容のみで採点するよう指導している。

さらにディベート後には毎回ミニレポートを全員に課し、次の授業の際にまとめて印刷・配布し

ている。このミニ・レポートの内容は、賛成側、反対側それぞれの議論の要約、そして、議論に対するコメント、そして各自がその回のディベートに参加したり聞いたりしたことで、新たに気がついた点、学んだ点などを簡単に書かせている。これはディベーターに対して、その回のディベートが上手くできたかどうかを分らせるために行っている。特に、全員に賛成側、反対側の議論の要約を課しているのは、ディベーターが意図したメッセージが他のメンバーに伝わったかが分かるようにするためである。もしディベーターが意図した内容とは異なる内容の要約が続出した場合、それはディベーターが伝えようとした内容が、上手く他のメンバーに伝わっていなかったことを示すことになる。

### 3. 学生への教育効果

#### 3.1 ディベートの持つ直接効果

まず、ディベートは学生に対してどのような直接的教育効果を持つのであろうか。日本ディベート連盟の Web ページでは教育ディベートで獲得できるスキルとして次のようなものを挙げている。

思考力

論理的思考力 (Logical Thinking)、瞬時に考え判断する能力、瞬発的思考力 (Quick Thinking)、批判的思考力 (Critical Thinking)

発信力<sup>8)</sup>

傾聴力<sup>9)</sup>

筆者が学生を観察する限りでは、学生は一般には次のような段階を経る。まず初期の段階では、自分たちの主張を代弁してくれるような資料を探し出してくるのに精いっぱい、資料の読み込みも不十分であり、質問されても準備していた棒読みに終始してしまい、また、質問も予定した質問をして、その回答を得ると、その回答の内容の如何にかかわらず、そこで質問のラリーが停止してしまうという状況になる。ただ、多くの場合やがて学生自身がそれではまずいということに気が付く。

まともな議論をするためには、資料を読み込んで



きちんと内容を理解する必要がある、論点設定をどこに持って行くのか、相手からどんな質問が来そうであり、それに対してどう議論をしていくべきか作戦を立てる必要がある。そのためには、自分の主張を代弁・補強してくれる資料を探すばかりではなく、反対側の主張にもどのようなものがありうるかを調べ、考えなくてはならない。そうすれば相手側の主張にも一定の合理性があることを理解できるようになる。その中でこの問題をめぐる論点構造などもある程度おぼろげながら理解していけるようになる。

実は世の中の問題は、必ずしもイエスカノーかの二分法で片付け問題ばかりとは限らない。そういう意味ではディベートの問いは問題を単純化しすぎているという欠点もある。しかしよりディベートを有利に進めていくためには相手側の議論も考える必要がある、その意味ではゲームとしてのディベートは二分法で行くのではあるが、学生の問題意識として必ずしも問題をそう簡単に単純化はできないということを最終的には理解してくれることを期待している。また授業の中で、最後に近いディベートでは賛否の立場を直前に決めているのも、その効果を狙ったことである。

なお、年によっては学生が最初から水準の高い議論を展開できる場合もある。その多くは既に高校時代にディベートを行った経験がある学生が含まれる場合である。その意味でも学生間のピア学習効果は非常に大きいと言わざるを得ない。

### 3.2 ディベートによる間接効果

本科目では、単にディベートを行うにとどまらず、それをレポート作成につなげているところに特色がある。大学で評価に使われるレポートにも様々なパターンがあり得るが、レポート作成者の主張を含む小論文型のレポートでは、結局は評価者(教員)をいかに説得するかポイントがあると言える。そういった意味ではディベートで培った議論の説得力や論理性はレポート作成にも十分応用できると言える。

但し、肯定側否定側の議論の応酬から構成されるディベートと評価者を如何に説得に導くかが狙

いとなる小論文型レポートでは当然構成が異なってくる。またレポートでは無理にあるテーゼに対する賛成、もしくは反対の二分法に持ち込む必要は必ずしもない。このあたりを如何に指導していくかがポイントになる。

当授業における筆者の実践では、まず中間レポートにおいては、目標ページ数(Microsoft WordのA4標準設定で、2-3枚程度)以外は特に定めず、各自が「これが大学のレポートだ」と考える形式で書きなさいと指示を出し、学生の自由な判断に任せて書かせている。そしてピアレビューを通じて、自分のレポートの問題点、他の学生が作成したレポートに比べ自分のレポートの欠けている点、劣っている点に関して考えさせる。その後、最終レポートではレポート形式に関して指導した上で書かせている。多くの場合、初回のレポートではディベートの形式に引きずられたレポートを書いてくることが多い。それを2回目のレポートでは如何にレポートの形式に合わせていくよう指導するかが、キーポイントである。

この指導の方法も何年かの試行錯誤の上、このような形に落ち着いた。これも、最初はやはりただ教員がこういう形式でレポートを書きなさいと指導しても、なかなかその通り形式を踏まえたレポートをなかなか書くことができないという状況から出発した。その状況を改善するため、一旦ピアレビューを経ることで、学生に今のレポート形式ではダメなのだということを自覚させることにした。そうすることで、初めて教員が指導の中で行っていることの意味を、実感を持って理解することができるようになるのである。

可能であれば、このような指導法で、通年4回レポートを書く機会を与えると、かなり形式を踏まえた整ったレポートを書けるようになることが、経験上明らかであるが、半期2回でも2/3程度の学生には、改善が見られる。

ただレポートの形式についてはある程度指導により改善を試みることが可能であるが、レポートを書く発想については、改善はなかなか困難である。やはり地道に多くの文献を読み、自分の頭で考えるという経験が必要であるように思われる。

この点に関しては授業だけで改善を図るのには限界がある。

#### 4. ディベート授業における最大の課題

ところで、ディベート授業を実施する上で最も留意しなければならない点は何であろうか。これはレポート作成上の問題点とも共通するが、それは論拠の問題、とくに、議論の論拠となる資料の扱いの問題である。

ディベートにおける説得力の決め手の一つには、当然ながらいかに議論が論理的であるかということが確かであるが、それだけではない。それに劣らずレトリックの技術も重要である。

そして現実の政治世界でも、その主張の論拠や論理性はよく考えると怪しいにもかかわらず、レトリックの力だけで人気を得ている政治家が現実にいることに見られるように、筆者のこれまでの経験に照らしても、授業ディベートにおいてもやはり論拠薄弱にもかかわらず、レトリック力だけでそれなりに説得力ある議論を展開できてしまうという問題が発生する<sup>10)</sup>。

したがって、まかり間違えるとディベート授業が、中身は薄いにもかかわらず、レトリックだけで中身があるように見せかけるテクニックを養成する場になりかねない危険性があるということである。

そのためにはまず、その主張の論拠の明示、とくにその議論が立脚する資料の出典を議論の中で明示するよう、粘り強く指導しなければならない。

ところで、学生たちが、論議の立脚する資料の出典を明示するようになったとしても、まだ問題が残る。それは学生たちがそれらの資料を探し出すのにインターネットに依存しすぎるといえる問題である。

この資料調達先の過度のインターネット依存による問題というのは、インターネットへの過剰依存に伴うメディア・リテラシーのゆがみの問題であると言って良い。

具体的には次の二つの問題があると筆者は考えている。

一つ目は、信憑性の薄いサイトを議論の立脚点として参照しかねない問題である。学生に限らず今日のインターネット利用者が日常的に情報を接する方法として、Yahoo! Japan や MSN などある程度フォーマルなニュースサイトや情報ポータルサイトだけではなく、Twitter や Facebook といった SNS、さらにはそのようなニュースや SNS などの内容を要約したいいわゆる「まとめサイト」などがある。

ところがこれら学生たちが参照に使いそうなサイトの中には、書き手が匿名でありどのような立場の人間が発信しているのか分からないサイトが数多くある。そしてインターネット利用者の中にも、フォーマルなサイトは一般に通り一遍のことしか、あるいは送信者にとって都合がよいことしか書かないと感じ、匿名の「口コミ」的な情報の方がむしろ信じられると思う者もいるだろう。

また企業等が運営しており一見信憑性がありそうに見えて、よく見るとその論拠が明示されていないという情報サイトも多数存在する。

このような情報環境に慣らされて、学生に限らず今日のインターネット利用者全般に、そのサイトの発信者は誰で、どのような立場から発信されており、その情報が本当の論拠のある情報なのかに対して意識することが薄まっているように筆者には思われる。このような信憑性の不明なサイトでは、例えば「在日特権」といったいわゆる「都市伝説」に類するような情報が、自覚なしに、あるいは悪意を持って流布されている。ディベートを行う学生もそのような信憑性のない情報に立脚して議論を組み立てる可能性が高く、また過去の授業でも現にそのようなことが起こっている。

これに対しては、URL や 閲覧日といった参照情報だけではなく、まず書き手・著者は誰なのか、著者個人が特定できない場合はその掲載内容に文責を持つ団体はどこなのかをつきとめ、その上で、その著者や団体はどのような立場に立脚して議論をしているのかを必ず確認するようくり返し指導しなければならない。

また、著者や文責団体が匿名であったり不明である場合、あるいは匿名に近い「ハンドルネーム」

である場合は、決してディベートの論拠資料として使わないよう強く指導する必要がある。もちろんこれらはレポート作成にも通じる話である。

いずれにせよ、インターネットの世界は玉石混合にもかかわらず、それに対応するメディアリテラシーが、学生に限らず広く一般に育っておらず、時に「陰謀論」のように「石」こそ「玉」だと信じる信条が存在するということが問題である。ただ、「石」こそ「玉」だと信じる信条にも一定の合理性や根拠が存在するので、それをただ外在的に批判するだけでは済まない、という点が大きな課題である。

二つ目の問題点は、紙の文献を参照しなくなることである。学生たちは、やはり図書館等に行って紙媒体の文献等を探すことは面倒であるため、スマートフォンやパソコン上で作業が完結するインターネット上の文献に頼りがちである。しかし学生たちがそれらネット上の文献に依拠する際に、仮に上で指摘した問題点をクリアしたとしても、やはり紙媒体の文献に依拠しようとしなないのは問題がある。

例えば授業の中で、原子力発電所に今後とも依存していくべきか、それとも減らしていくべきかという論題でディベートを行ったことがあった。その論題に関連しては、原子力発電所による発電コストの試算について、原子力発電所に批判的な立場からは、例えば大島堅一氏による『原発のコスト』という書籍が出版されており、詳しい試算も提示されている。

しかしながらインターネット上で検索できる原子力発電所の発電コスト計算に関しては、電力会社等、原子力発電所を推進する立場からの発電コスト情報が、検索エンジンでの検索上位に浮上し、簡単に探し当てられるため、結局賛成側も反対側もその数字に立脚して議論することになってしまい、原子力発電所に批判的な側が簡単に負けてしまうということが実際にあった。

これはまさにネット上のデータ（あるいは検索エンジンの結果）に過度に依存することの危険性を示していると言って良い。

だが、この問題を指導するには難しい課題があ

る。まず挙げられる問題は、この時、学生は曲がりなりにも文献引用の「お作法」に則って、インターネット上の文献を引用していた。従って教員（筆者）の指導に従っていたのである。また、紙媒体の文献を捜すにしても、そもそも紙媒体検索ツール自体、OPAC等、インターネット上に上がっているのであり、どの媒体の文献を利用するにせよ、今日、まず検索の取りかかりはインターネットにならざるを得ないのである。その意味では闇雲に「インターネットを使うな」とも指導することはできない。

今年度に関しては、ネット上の文献だけでなく紙媒体の文献も参照するようにと何度も指導し、その結果比較的素直に学生たちは従ってくれたと思うが、やはりインターネットに依存することは楽なので、毎年必ずしも素直に従ってくれる訳ではないことも実感している。この点も大きな課題として残されている。

## 注

- 1) 結局、「先生だからできるんだ、僕たちにそこまで要求されても…」という反応に終わりがちである。
- 2) 近年の大学の授業に対する「クオリティ」コントロールへの過剰な関心も、筆者の見解ではそのような「誤解」にもとづくものだと考えている。
- 3) なお今回匿名の査読者から、先に文書を書く型を学生に教えこんだ方が効率的なのではないか、という意見を頂戴した。この意見に関しては、筆者は全面的に反論したい。今日、英語教育改革論議に見られるような、「今までの教育では使えない」という批判は、従来の、例えば語学における文法や、数学の公式といった、まず型から入る教育への批判にその核心があると筆者は考える。

一部の優等生は、なぜその型を使わなければならないのかその理由が分からなくても、その型を会得することができる。だが多くの学生・生徒たちにとって、その必然性を理解できないまま型が押しつけられることが、彼らの型の修得を阻み、勉強嫌いに導く大きな理由であったのではないだろうか。

例えば、英語教育において運用能力を重視するという最近の文部科学省の方針は、その実際の教育効果の是非はともかく、少なくとも、英語を意味不明の文法ゲームとして教えるのではなく、実際にこう話したり、書いたりすると、意味を伝えることができるということを生徒たちに実感させることで、英語嫌いを減らし

ていこうという意図の下に行われていると筆者は理解している。本学におけるCOCを通した実践的課題への取り組みも、同様の意味があろう。

その意味で、型から入った方が効率的という査読者の指摘は、このような「従来の」教育に対する批判にあまりにも無自覚な、楽観的な見方ではないだろうか。

筆者の今までの教育実践の経験では、彼ら自身に文章の善し悪しを評価させても、ある程度学生の人数がいる場合、結果的に「型」に近いものに好評価が集まることが多い。そして何よりも重要なことは彼らが自分たち自身でその理由を「発見」することにある。教員は、言うならば、彼らをいかに「発見」に導き、そこに至る道を手助けするのが最大の役割ではないだろうか。筆者は「型」を教える重要性を否定するものではない。しかし「型」を教えるのは、むしろ彼らの理由の「発見」の後に行った方が良いというのが筆者の実感である。

- 4) この方法を採用するにあたっては 瀧本 (2011) を参考にした。しかし予め賛否の立場を決めずに直前に決めて議論に望むというのは学生の負担が大きいため、私の授業の中では学生がディベートになれてきた時点でのみ行うことにしている。
- 5) 松本 (2001), 望月 (2003) などを参照。
- 6) URL は次の通り。 <http://japan-debate-association.org>
- 7) <http://japan-debate-association.org/debate/academic-debate> (閲覧日 2015.10.30)
- 8) 短時間で的確に主張を行う能力、意図を的確に伝える構成力、説得力のあるプレゼン原稿の作成力。
- 9) 問題意識を持って聞く能力 (Critical Listening)。
- 10) マルクス主義の立場から「転向」し (塩野谷, 1997) いわゆる「自由主義史観」で知られる教育学者、藤岡信勝は、『教室ディベート入門事例集―「議論の文化」を育てる』(1994, 学事出版)、『教室ディベートへの挑戦』第1～3集 (1995-1996, 学事出版) といった著書を持つ、ディベート教育実践者として知られたことにも注意したい。

## 文献

- 松本茂, 2001, 『日本語ディベートの技法』, 七寶出版  
望月和彦, 2003, 『ディベートのすすめ』, 有斐閣  
大島堅一, 2011, 『原発のコスト - エネルギー転換への視点』, 岩波書店  
塩野谷齊, 1997, 『「近現代史の教育」論争 - 『近現代史』教育論の見直しとその批判』, 『東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要』16: 133-144  
瀧本哲史, 2011, 『武器としての決断思考』, 講談社