

【研究論文】

日本の大学の専門科目における

ディベート教育の課題と可能性

The Challenges and Opportunities of Debate Education in Discipline-Specific Courses in Japanese Universities

川野優希

立教大学

Kawano Yuki

Rikkyo University

This study aims to explore the challenges and opportunities of debate education in Discipline-Specific Courses in Japanese Universities, incorporating the perspective of Debate Across the Curriculum (DAC). The findings show that the focus of debate education varies by expected learning outcomes and course objectives, with some emphasizing general competence and others prioritizing subject-specific expertise. The study also highlights the lack of instructional materials for classroom debates and the need for better support in evaluation and judgment.

キーワード:ディベート教育、教室ディベート、全カリキュラムを通じたディベート教育

Key words: debate education, classroom debate, debate across the curriculum

Debate and Argumentation Education: The Journal of the International Society for Teaching Debate
2025, Vol.7, pp. 2-16.

1. 本研究の目的

本研究は、大学の専門科目として開講されている授業にディベートを取り入れている教員を対象とした半構造化インタビューを通して、専門科目におけるディベート活動のあり方を学部の枠を超えて調査し、専門的知識・技能および汎用的能力¹を育成する手法としてのディベート教育の課題と可能性を探ることを目的とする。

2. 研究背景

近年の日本の大学教育政策においては、4年間の学士課程を通じて、分野に固有の能力と汎用的能

¹ 本論文では、「汎用的能力」と「ジェネリックスキル」を同義として用いる。

力の双方を育成することが掲げられている。日本学術会議(2010)²による「大学教育の分野別質保証の在り方について」では、「当該学問分野を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養」の 1 つとして、「当該分野の学びを通じて獲得すべき基本的な能力」を提示しており、この基本的な能力を「分野に固有の能力」と「ジェネリックスキル」に分類している。前者は、「専門的な知識や理解を活用して、何かを行うことができる能力」であり、後者は、「分野に固有の知的訓練を通じて獲得することが可能であるが、分野に固有の知識や理解に依存せず、一般的・汎用的な有用性を持つ何かを行うことができる能力」である。

汎用的能力を分野固有性と汎用性との関係から捉えた松下(2019)は、汎用性を 4 つのタイプ³に分類している。そして、その中の 1 つに、「分野固有性に根ざした汎用性」を挙げ、「特定の分野で獲得・育成された知識・能力が分野を越えて適用・拡張されることで得られる汎用性」(p. 71)と説明している。これは、上述した日本学術会議が提示する「ジェネリックスキル」と同義であると考えられる。

杉谷ほか(2011)は、学士課程教育で掲げられている汎用的能力を「学生の自己概念や態度・価値観という非認知的側面を含みつつ、大学で学ぶ知識・技能を場面や文脈に応じて運用することで、職業や社会生活に幅広く活用し、学び続けながら自己改善を図ることを可能にする能力」(p. 209)と定義し、認知的な技術的能力として狭義に捉えられる「汎用的技能」とは区別している。その上で、「汎用的技能」は教養教育、「汎用的能力」は学士課程教育全体で育成するといった棲み分けがあることを明らかにした(杉谷, 2019)。

したがって、大学教育においては、分野に固有の能力に加え、特定の分野で培った知識や能力を他の分野や社会的な場面でも活用できるようにする汎用的能力の育成が目指されており、これらは学士課程教育全体を通して段階的に育成されるべきものであると考えられている。

3. 本研究におけるリサーチクエッション

ディベートは、アクティブ・ラーニングとの親和性が高く(Oros, 2007)、コミュニケーション教育の方法・活動のひとつとして(松本, 2001)、また、課題解決型の能動的な学修形態としても注目されている(中央教育審議会, 2012, p. 9)。そして、論理的・批判的思考力、コミュニケーション能力、情報収集・活用能力などさまざまな面において効果的な教育手法であると考えられている(Bellon, 2000; 松本, 2001)。加えて、特定の分野における専門的な知識や技法を身に付けるための手法としても活用されている⁴。したがって、教育手法としてのディベートは、汎用的能力および専門的知識・技能の育成の双方を包括する効果的な活動であると考えられる。

そこで本研究は、リサーチ・クエッション(RQ)を以下のように定め、日本の大学の専門科目に取り入れられているディベートの取り組みについて、学部横断的な調査を試みる。

RQ: 専門科目の中にディベートを取り入れることの意義や実施する上での課題はなにか。

² ただし、日本学術会議による本答申において、ディベートに対する誤解に基づく否定的な評価がなされていることには注意が必要である。

³ 松下(2019)による汎用性の 4 つのタイプには、①分野固有性に依らない汎用性、②分野固有性を捨象した汎用性、③分野固有性に根ざした汎用性、④メタ分野的な汎用性が挙げられている。

⁴ 一例として、法学分野における角松ほか(2021)が挙げられる。

ディベート教育の現状の取り組みや課題を明らかにすることで、専門的知識・技能と汎用的能力双方の育成を掲げる日本の大学教育に対して、ディベート教育がどのような役割を果たしうるのか、また、現状の課題に対してどのような支援が必要なのかを検討する。

4. 理論的・分析的枠組み

米国の大学では、1980 年代半ばからのカリキュラムをめぐる議論と改革の中で、知識の習得方法が注目され始めたことなどが影響し、*Across the Curriculum* と呼ばれる取り組みが盛んになった(吉田, 2005)。*Across the Curriculum* は、全カリキュラムを通じて、特定の分野に限定されない領域横断的な学びと各学問分野に即した学びを促進するアプローチである。なかでも、口頭コミュニケーションに特化した取り組みとして、*Communication Across the Curriculum (CxC)* がある。CxC は、各学問分野に即した口頭コミュニケーション教育を学部の専門教育に組み込むことで、カリキュラム全体を通したコミュニケーション能力の育成と各分野での深い学びを促進することを目的としている(Broeckelman-Post, et al. 2023)。

Dannels (2001) は、CxC のモデルの 1 つとして、*Communication in the Disciplines (CID)* を提案し、4 つの原則を挙げている。それは、(a) 口頭のジャンルは、専門分野の学びの場である(oral genres are sites for disciplinary learning) (b) 口頭での議論は状況に埋め込まれた実践である(oral argument is a situated practice)、(c) コミュニケーション能力は、場に応じて交渉される(communication competence is locally negotiated)、(d) コミュニケーションの学びは、文脈に主導された活動である(learning to communicate is a context driven activity) (p. 147) の 4 点である。つまり、CxC は、専門分野や場面によって適切なコミュニケーションのあり方が異なることを前提とし、各学部のカリキュラムにふさわしいコミュニケーション教育(situated communication pedagogy)を推進することを目指しているのである。

Debate Across the Curriculum (DAC) は、CxC の一形態であり、ディベート教育に着目している。DAC は、ディベートをカリキュラム全体に組み込むことによって、コミュニケーションスキルや批判的思考力といった汎用的能力の育成に加えて、特定の分野における学びを促進することを目的としている(Bellon, 2000)。実際に、米国の一部の大学では、こうした DAC の取り組みが進んでいる⁵。

専門科目におけるディベート教育に関する先行研究として、経営学(Roy & Macchiette, 2005)、会計学(Camp & Schnader, 2010)、科学(Scott, 2008)、心理学(Fallahi & Haney, 2011)、地理学(Healey, 2012)、歴史学(Mussleman, 2004)、法学(角松・尾上, 2023)など、さまざまな分野での取り組みが挙げられる。これらは、専門教育とディベート教育の接続を意識している点で共通しているが、一方で、ディベートを導入する目的やディベートを通して期待する学習効果は異なっている。たとえば、法的ルールの要件・効果構造と法的三段論法などの法的議論の技法を学ぶことを目的とした法律論ディベートでは、「議論の『内容』よりもむしろ『構造』を理解し『技法』を修得することを到達目標」(角松・尾上, 2023, p. 25)としており、専門的知識の習得を重視している。歴史の一次史料に対する解釈の発展などを目的とした歴史学におけるディベートも同様である。こうした法学や歴史学におけるディベートのように専門性の涵養を目的としたディベートの取り組みが見られる一方で、上述の先行研究におけるその他の事例では、分野に関連した論題が選択され、専門的な知識を活用しながらディベートをおこなうことで、批判的思考力の向上を目的としており、専門性の涵養よりも汎用的能力の育成が目指されている。

⁵ たとえば、ジェームズ・マディソン大学での取り組み
<https://www.jmu.edu/commcenter/fac-staff/debate-across-the-curriculum/index.shtml>

したがって、専門科目におけるディベート教育という点では共通していても、分野や授業の目的によっては、期待する学習効果などディベートに求めるものが異なっていることも考えられる。DAC の概念を補助線とすることで、専門教育とディベート教育の接続といった視点から、そして専門性と汎用性の育成という観点から、専門科目におけるディベート教育の現状の取り組みや課題を検討することが可能となる。

日本の大学の専門科目におけるディベート教育に関する先行研究は、上述した法学(角松ほか, 2021)を中心にいくつか見られるが、1)特定の学部科目の実践報告に留まっていること、2)専門的知識・技能と汎用的能力の育成といった視点に立っていないこと、といった課題がある。そのため、専門科目に取り入れられているディベート教育の現状については、一部の学部を除いてほとんど明らかになっていない。

5. 調査の概要

本調査では、関東地方の私立大学 1 校において、専門科目として開講されている授業のシラバス内に「ディベート/debate」の記載がある科目担当者を対象とした半構造化インタビューを実施した。

インタビュー対象者を選定するにあたり、シラバス調査をおこなった。まず、対象校における 2023 年度公開シラバスから「ディベート」もしくは「debate」のキーワードを検索した。その結果、総科目数 4,209 科目中 240 科目が抽出された。その中から、1 学期間の授業計画における全授業回(14 回)の半分以上でディベートの試合もしくは試合に向けた準備を実施している、もしくは評価の割合に関わらず成績評価にディベートの活動が含まれている科目を「(1)ディベートをおもな教育手法として取り入れている科目」、数回程度(半分以下)の授業でディベートをおこなっている科目を「(2)ディベートを一部取り入れている科目」と定義し、それぞれ該当科目を抽出した。なお、ディベート教育には、「ディベートを学ぶ(learning debate)」ことを目的とする場合と、「ディベートを通して何かを学ぶ(learning through debate)」ことを目的とする場合があるが(安藤・田所, 2002, p. 124)、本調査においては、専門科目における教育手法の 1 つとしてディベートを取り入れている後者の授業のみを対象とした。以上の手続きを経て抽出された科目の数を学部別に示したのが、以下の表 1 である。

表 1 ディベートを取り入れている学部の総科目数および(1)(2)に該当する科目数

	経済学部	経営学部	社会学部	文学部	法学部	合計
総科目数	449	310	412	959	365	2,495
(1)	37	3		1	3	44
(2)	5	4	7		8	24
(1)(2)の合計	42	7	7	1	11	68

全 68 科目のうち、法学部での英語による講義科目 2 つを除いたすべての科目が日本語による演習科目として開講されていた。経済学部の科目数が突出して多いのは、同学部の 1 年生を対象とした必修科目の中で、ディベートを含むアカデミック・スキルの習得を目的とした科目が 32 クラス開講されているからである。法学部、経営学部、社会学部では 10 前後の科目が該当したが、文学部が開講する科目でディベートを取り入れているのは、基礎演習の 1 クラスのみであった。また、ディベートを必修科目として取り入れている学部は経済学部だけであった。最後に、表 1 では 5 学部の科目数のみ記されているが、これ

は理学部など「ディベート(debate)」のキーワードがシラバス上に見当たらない学部があったこと、また、その他の学部は抽出段階で除外されたことを意味する。

次に、シラバス調査で抽出された(1)(2)に該当する各科目の担当者の中から、学部のバランスを考慮しながらインタビュー対象者(研究協力者)を選定した。研究協力者の詳細は、表 2 の通りである。なお、表の中のディベートの実施回数はシラバスの記載内容に基づいており、実際の回数とは一部異なっている場合もある。

表 2 研究協力者と各科目のシラバス情報

	学部	実施回数	該当する科目	授業形態
教員 A	経済学部	8 回	(1)	専門演習 (ゼミ)
教員 B		3 回+大学間対抗ディベート	(2)	
教員 C	経営学部	3 回+大学間対抗ディベート (ディベートが成績評価に含まれる)	(1)	
教員 D		6 回+学年対抗ディベート	(1)	
教員 E	社会学部	3 回	(2)	
教員 F	法学部	6 回	(2)	
教員 G	文学部	11 回	(1)	基礎演習

上記 7 名の研究協力者に対するインタビューは、立教大学の研究倫理審査委員会の承認を得た上で、2023 年 11 月から 2024 年 3 月の間に対面もしくは Zoom で半構造化インタビューの形式で実施された。所要時間は、1 時間から 1 時間 40 分程度である。インタビューは、IC レコーダーに録音し、その後逐語録を作成した。インタビューで尋ねた質問内容は以下の通りである。

- (1) ディベートの経験
- (2) ディベートを授業に取り入れた経緯や理由
- (3) 授業における具体的なディベート活動
- (4) ディベート活動を通して期待する学習効果
- (5) 学生のディベートへの取り組みや反応
- (6) 教育手法としてのディベートの評価できる点と問題点
- (7) 授業の準備、または授業中にディベートをおこなう上で活用している教材や資料
- (8) 授業でディベートを教える上での苦労や工夫

6. 分析手法

インタビューデータの分析には、KJ 法(川喜多, 1970)を活用した。KJ 法は、データから新たな仮説やアイデアを生み出すことを目的とし、仮説の生成や深化を目指す質的研究に適した手法である(田中, 2011)。本調査では、上述した質問項目に沿って意味のある内容のまとまりを抽出し、7 名の研究協力者の語りを紐づけていく上で KJ 法が適していると判断した。

具体的な分析の手順として、まず、一次テキストと呼ばれる逐語録の段階から、意味内容のまとまりに区

切って通し番号をつけた二次テキストへと変換した。一次テキストと二次テキストの違いは、通し番号の有無のみである。次に、二次テキストの中から意味のある語りを抽出し、要点をまとめて文を短くしたり、関係のない内容を省略するなどの加工を施した三次テキストを作成した⁶。三次テキストを作成する際には、いつでも二次テキストへ戻れるよう、通し番号を残しておいた。最後に、三次テキストの中でもとくに重要と思われる語りを選択し、その要旨を一文で表した一行見出しの作成をおこなった。その際に、研究協力者の間で類似する語りが見られる場合は統合した。一行見出しを作成する際には、一次・二次テキストを繰り返し読み返した。また、分析の過程で疑問が生じた場合には、質的研究経験の豊富な研究者(博士論文の指導教員)と必要に応じて相談し、適宜修正を加えた。以下に、分析の手順の具体例として、教員 A と教員 B のインタビューデータの分析過程の一部を示す。

○二次テキスト

<p>12-A:うちのゼミでやってるディベートはこういうルールで何人一チームでそのチームの中でこういう役割の人がいてこういう形式で進めていきますよっていうざっくりとした話は、僕の方から最初にするんですけど、その後にもうゼミも何年も続いているんでディベートに慣れている上級生がいますので、上級生に模擬ディベートをしてもらってこういうもんだよっていう風なのを見てもらって。</p>	<p>23-B: 専門ゼミの初めはそれ[試合の動画]を流したんですけど、途中でやらなくなって、どういう風にしたかっていうと、2年生、3年生がゼミでディベートやるんですけど、ということは3年生はゼミ経験してるし、2年生で経験しているんで、その次の年には彼らのディベートを再現させて見せるっていう回を一回設けて、こんな感じでディベートやるよっていうのを新しいゼミ生、下から入って来たゼミ生に見せるってのを毎年やって繰り返して、ディベートのやり方を見よう見まねで学ぶって言う感じ、なんですけど。</p>
--	--

○三次テキスト

<p>12-A:ざっくりとした話は、僕の方から最初にするんですけど、ディベートに慣れている上級生がいますので、上級生に模擬ディベートをもらってこういうもんだよっていう風なのを見てもらって。</p>	<p>23-B:途中で動画を見せるのはやめて、ゼミの経験がある3年生にディベートを再現させて、下から入って来たゼミ生に見せることで、見よう見まねで学ぶ。</p>
--	--

○一行見出し

<p>・上級生に模擬ディベートをもらって、見よう見まねで学ぶ</p>

7. 結果と考察

本節では、研究協力者の発言を引用しながら、分析結果について考察を加えていく。まず、ディベートを通して習得を期待する知識や技能に関する語りを中心に、汎用性と専門性の観点から記述する。次に、研究協力者に共通していた3つの側面(適切な教材・副教材の不足、評価の妥当性に対する不安、主体性の促進)を取り上げる。なお、筆者による補足部分は[]で示す。

⁶ 意味のある語りとは、「研究目的に照らして、意味があると感じられる語り」(やまだ, 2003, p. 41)であり、本調査においては、質問内容に関連する語りである。

7.1 専門性と汎用性のバランス

今回インタビューをおこなった教員は、全員が専門科目として開講されている授業の中にディベートを導入していることもあり、基本的に各教員の専門分野に関連した論題が使用されることは共通していた(以下の表 3 を参照)。

表 3 各科目における論題の一例

学部	選定基準	実際に使用している論題の一例
教員 A (済)	社会課題	・日本における移民受け入れ拡大の是非 ・日本における消費税増税の是非
教員 B (済)	会計学に関するテーマ	・日本の上場企業に統合報告書の作成と開示を義務付けるべきか ・研究開発費は資産計上すべきか
教員 C (営)	組織行動論の分野に関するテーマ	・日本の上場企業は、新入社員の採用方法をジョブ型採用に積極的に変更すべきである ・現代の日本企業は、組織行動論の観点から在宅勤務を推奨すべきである
教員 D (営)	消費者行動・企業行動に関わるテーマ	・ポストコロナの消費者は、高級品を積極的に購入するか否か ・かき氷専門店はこの冬も継続的に集客できるか否か
教員 E (社)	全体を俯瞰した客観的なテーマ	・辺野古新基地の問題
教員 F (法)	最高裁判例	・少年保護事件を題材とした論文とプライバシー侵害
教員 G (文)	文学作品	・この作品は傑作であるか

一方で、ディベートを通して学生に期待する学習効果や授業の構成などは、教員によって異なっていた。以下の表 4 では、ディベートを通して習得を期待していることを、汎用性と専門性の観点から分類し、具体的な発言の引用とともに整理した。汎用的能力に焦点を当てる「汎用性」を表の上、専門的知識・技能に焦点を当てる「専門性」を表の下に位置づけ、3 つの段階に分類した⁷。

表 4 汎用性と専門性の観点による分類

	該当する教員	ディベートを通して習得を期待していること	発言の引用
汎用性	教員 A(済) 教員 D(営) 教員 E(社)	人前で意見を言うことに慣れる、相手の話をきちんと聴く、協調性、社会人基礎力、物事の両面を知る	・自分で今後一人でいろんなことを学んでいくときの基礎(教員 A) ・経営学部ってこともあるから、特に強調するワードになるとやっぱり社会人基礎力っていうのがあるわけですね。だから、それをちゃんと身につけてから社会に出そうっていうのがありますから、その社会人基礎力を身につけるため(教員 D)

⁷ 各分類の境界線は明確に引けるものではなく、重なり合う部分もある。

専門性	教員 B(済) 教員 C(営)	専門分野の知識を活用して 社会で通用する能力を身につける	<ul style="list-style-type: none"> ・会計っていうメガネを通して社会を見るという力(教員 B) ・組織行動論の知識とか、知識を用いて社会で通用、必要となるようなスキル、能力を身につける(教員 C)
	教員 F(法) 教員 G(文)	分野固有の思考様式・ 議論の技法を身につける	<ul style="list-style-type: none"> ・法律を使うってこういうことか、というも見えてくる。こういう事実をこういうふう評価して、提示するっていうのが法律的なものの見方なのかなっていうのがわかる(教員 F) ・フェミニズムっていう土台を自分の中に持って、そこから社会学とか、文学の読みなどにも、うまく適用できているか、それがその作品とどう関係あるのかっていう(教員 G)

表の 1 番上に位置する教員 A、D、E は、授業でディベートをおこなう意義として、汎用的能力の育成を挙げている。ここでは、話す・聴くなどの基礎的なコミュニケーションスキルやグループで活動する際の協調性といった基礎的能力に焦点が置かれている。そのため、各分野に関連した論題は選択されているが、「ディベートを通じて専門的な知識が得られることを望んでいるというよりかは」、「どういう問題があるのかっていうところを浅くでも知ってほしい(教員 A)」と考えられており、専門的な知識の習得を強く求めているわけではない。こうした背景の 1 つとして、経営学部の教員 D は学生のニーズを挙げている。「経営学部に来る[学生の]動機って考えた場合、いい会社に就職したりとかやっぱり前倒しで考える学生が多い」と感じており、「そういう学生のニーズに応える」ためにも、「特にスキルを磨くコンテンツってような位置づけ」として自身のゼミにディベートを取り入れ、就職活動や卒業後にキャリアを築く上で必要不可欠であると考えられる「社会人基礎力」を伸ばすことを目指している。

汎用性と専門性の中間に位置すると考えられる教員 B、C は、ディベートを通して、「知識を用いて社会で通用、必要となるようなスキル、能力を身につける(教員 C)」ことを求めている。そのため、「専門科目の資料」を「きちんと読め」て、「少なくとも世の中で会計に関して議論がされていることを知る」ことに加え、「社会の中の会計の話、役割みたいなもの」を理解し、「会計っていうメガネを通して社会を見るという力(教員 B)」を養うために、ディベートが活用される。ここでは、「専門知識を使いながらそういう[テーマに沿った]議論をする(教員 C)」ことで培った能力をその後の学習や社会に出てからも広く活用していくことに焦点が当てられている。

分野に固有の専門性に着目していたのは、法学部の教員 F と文学部の教員 G である。ここでは、単に専門分野に関連した論題を用いるだけでなく、法律の条文を解釈し、具体的な事案に適用する法的議論の技法(角松ほか、2021; 得津、2023)を学んだり、文学作品の解釈を巡る議論を活性化させることがディベートの目的となる。今回の調査の中で、最も意識的に専門教育としてのディベートを実践していた法学部の教員 F は、ディベートをする意義を「法律特有の議論の組み立て方」や「法的な考え方」を「実践の中で学ぶ」ことだと捉えている。そのためには、論題に関する一定の専門的知識を事前に身につける必要があり、法律に関する「知識の正確性」が学びの前提となる。

文学部の教員 G も、「文学研究ってというのは読んで何が言えるかっていうのがやっぱり一番のポイント」であり、「読めてるっていうのは前提」であることを強調している。その上で、「[たとえば]フェミニズムっていう土台を自分の中に持って、そこから社会学とか、文学の読みなどにも、うまく適用できている」ことが求められるため、学生に「一般的な話はいいんだけど、それがその作品とどう関係あるのか」といったことを強

調して伝えるなど、抽象的な議論ではなく、文学作品に根ざした議論を求めている。

こうした分野に固有の専門性を身につけるためには、ディベートだけでなく、その前後の活動も含めて授業計画を立てることが重要となる。法学部の教員 F は、「[ディベートの試合だけを]毎回やってたら何も身につかない」ことを強調しており、ディベートの前後の授業回に必ず「専門知識の伝達」を目的とした事前学習と「やりっぱなしで終わらないため」の事後学習をおこなっている。事前学習では、教員による論点の解説や原告班となる学生による事案解説をおこなうことで前提となる知識を共有し、事後学習では、ディベートの試合に関する学生からの疑問点に答えたり、議論し切れなかった論点の整理をおこなっている。文学部の教員 G も、毎回の授業後に学生がリフレクションペーパーを記入する時間を設け、学生から寄せられたディベートに関するさまざまなコメントに対してフィードバックをおこなうなど、振り返りの活動を重視している。

教員 F や教員 G のように、分野における専門的技法の習得を目的としてディベートをするためには、分野内で共通する議論の技法や思考の様式があることが前提となる。そのため、法学のように専門教育とディベート教育を接続させやすい分野もあればそうでない分野もあると考えられる。たとえば、民法判例を素材とした法律ディベート(角松ほか, 2021; 原田, 2015)、著作権法関連の裁判例を活用した模擬裁判風ディベート(上野, 2017)、憲法問題や関連する法律について議論するディベート憲法(新井, 2014)など、法学分野では専門教育としてのディベート活動に関する先行研究が多く見られる。教員 F はインタビューの中で「法律特有の議論の組み立て方」という表現を度々使っていたが、「証明責任(burden of proof)」「推定(presumption)」「反対尋問(cross-examination)」などディベートの鍵概念の多くは、法廷における用語に由来している。また、対立する 2 つの立場からの主張を第三者が評価するという議論の構造および進め方の面で、法廷とディベートにおける議論は共通している。加えて、法的議論の技法の学習手段として、上述の上野(2017)のような(模擬裁判風)ディベートや角松・尾下(2023)による法律論ディベートといった実践報告が複数あるため、ディベートの経験者でなくても、そうした事例を参照することで、法学の専門教育の中にディベートを導入することは比較的容易であると考えられる。

本節のまとめとして、教員 A-E は、ディベート教育を通して、「分野固有性に根ざしながらも分野を超えた汎用性の可能性」(松下, 2019, p. 70)を追求していた。その中でも、専門分野に関する論題を用いながら、汎用的能力の育成を目指す教員 A、D、E と専門的知識や技能の社会的な場面での活用にも目を向けた教員 B、C の 2 グループに分けることができる。両グループとも、専門教育と社会との接続を強く意識して、授業にディベートを取り入れている。一方、専門教育としてのディベート教育を全面的に押し出しているのが教員 F、G である。ここでは、専門的な知識の習得がディベートをおこなうための前提とされており、ディベートを通じた専門的技能の獲得を目指している点で他の教員とは異なっている。

7.2 適切な教材・副教材の不足

以下の表 5 では、研究協力者自身のディベート経験とディベートを授業に導入した理由、授業および授業準備の際に使用するディベート教材・副教材の活用状況をまとめている。

表 5 各教員のディベート経験と導入経緯および教材の活用状況

	教員のディベート経験	ディベートを導入したおもな理由	ディベート教材・副教材の活用 ⁸
教員 A	学部時代にゼミで少し経験	学部時代のディベート経験の影響	なし
教員 B	なし	同じ大学に所属する教員の影響	なし
教員 C	大学院時代にゼミで少し経験	大学院時代の指導教員の影響 参加型の学びを促進するため	なし
教員 D	なし ※外部討論会の経験はあり	就活・外部討論会に向けた準備として 学生のニーズに応えるため	学生のレベルに合わせて適宜活用
教員 E	なし	自分の意見を言う機会を設けるため	なし
教員 F	なし	大学院時代の先輩の影響	法律ディベートの書籍
教員 G	学生時代に ESS に所属	大学院時代の教員の影響 自身のディベート経験の影響	なし

多くの教員が自身のディベート経験が(ほとんど)ない中で、ディベートを授業に導入するに至った経緯として多く挙げていたのが、学生時代に知り合った教員・先輩や同じ大学に勤務する教員からの影響であった。たとえば、教員 B は、「知り合いの先生がディベートやってるっていうのを聞いて、自分もやってみよう」という動機につながったと語る。学生時代の先輩から影響を受けた教員 F は、「〇〇さんのゼミを見に行き、こうやってるなというのを見て」、その後「何冊かディベート関係の本を読み、自分の中でこうしたいというイメージを固めて」、「自分の創意工夫もそれなりに」加えたディベートをおこなっている。また、「それ[以前受けた授業でのディベート]のやり方」を「結構真似させてもらって(教員 G)」いたり、「完全に自分が学生の頃やってたのを思い出してやってる(教員 A)」といった自身の経験をもとに実践している教員もいる。一方で、たまたま知り合った教員や先輩に触発されてディベートを導入したことから、「他のディベートの形式をほぼ知らない(教員 A)」状態でもあり、「厳密なディベートかと言われると、ちょっと怪しいところもありますが、形式としてディベートっていう感じで(教員 B)」、自身の授業の目的や学生のニーズに合わせた「ある種自己流(教員 E)」の活動となっている。

また、ディベートの教材や副教材は基本的に活用されていない。その理由として、適当な教材がないことを挙げた教員がほとんどであるが、ここには 2 つの要因が考えられる。1 つ目は、大学生向けの教室ディベートに適した教材・副教材の不足である。たとえば、ディベート大会の動画はインターネット上で数多く入手することができるが、「ディベート大会なんかに出場される」「訓練された人たち」と授業を履修している「ある種全く慣れてない人たち」では、「目的とかやり方とかが少し違っている(教員 E)」。「普通の学生にはできない」と認識されている「ディベート甲子園なんか見せちゃったら[学生は]ひっくり返っちゃう(教員 C)」ため、ディベート大会の様子を授業で見せることは避けられている。また、ディベート大会ではないサンプル動画を活用した経験がある教員 B は、授業で動画を見せるのを止めた理由について、「[内容が]あまりにも古く、「おじさんたちがやってる感じのディベートで、若者ではなくて。ピンとこないなって思ってた」と述べている。

2 つ目は、各教員が授業で実践しているディベートに適した教材がないという意見である。たとえば、法学部の教員 F が、「一般的に言われている[政策]ディベートと[法律ディベート]はリンクするところもある

⁸ 初回授業時にディベートの進行方法が記載されたレジュメを配布したり、学生が作成したディベートマニュアルが共有されているケースもある。

んでしょうけど、しづらい」と述べているように、授業の内容や目的が異なれば、それにふさわしいディベートの進め方も変わってくる。また、自身の授業内でのディベートの位置づけを「一応ディベートと名はついてるけど、討論会の力をつけるみたいな形での活用」としている教員 D は、「うちのゼミが目指してるディベートはサンプルないんじゃないかと思うんですよね。(中略)だからそれ[サンプル]を見ても収穫あるのかなって感じが正直ある」と述べ、分野の特性や授業の目的、学生のニーズに合わせてアレンジされた教室ディベートに対しては、適当なものがないといった意見も出された。

参考となる適当な教材がない中で、学生にディベートの形式を指導するために多くの教員が取り組んでいたのは、「3 年生にやってもらって模擬ディベートで、動画じゃないですけど生で見てもら(教員 A)」うといった先輩から後輩に受け継いでいくやり方である。そうすることで、「下から入って来た[新しい]ゼミ生に見せるってのを毎年やって繰り返して、ディベートのやり方を見よう見まねで学ぶ(教員 B)」ことが可能となる。これには、常に複数学年の学生が混在し、少人数の演習形式で共に学ぶゼミという特殊な形態が影響していると考えられる。

7.3 評価の妥当性に対する不安

上述の通り、先輩から後輩へ代々受け継がれていくゼミの特長を活かすことで、ディベートの実践自体は問題なくおこなえていると認識されている一方で、多くの教員が審査の妥当性には不安を抱いたままである。試合の評価に対して、「細かい採点はおこなっていない」と言う教員 B は、その理由として、「学生は、ジャッジを初めてするので印象論しかない」ことを挙げている。また、「判定表を使いながら[審査を]やっている」と述べる教員 C は、「とはいえ、学生が自分たちでやってるのでなかなか公正な判断が出来るかは不明瞭であり、審判には「それなりに知識とか経験がないとちゃんとした審判ってできないような気がする」が、「僕もそうなんだけど、ちゃんと審判できてるのかなっていうのはいつも不安」と語っている。

教員のほとんどは、独自に作成した評価シートを活用しているが、具体的な評価基準や判定方法を学生に詳しく説明することはなく、事前に「パフォーマンス的」ではなく「論理性で判断(教員 E)」するよう伝えたり、試合後の講評で指摘する程度である。そのため、試合に対する審査の基準や着眼点が教員と学生の間で異なることが頻繁に起こる。教員 C は、教員と学生による試合の着眼点の違いについて、「結構違いますよね。それこそ見た目麗しくプレゼンするとどうしても審判団の学生はそっちにやられちゃう」とし、一方で教員は、「一応専門家なんでね。内容を聞いてみると、なんかあんまりと思うとそんなにいい点数つけないですよね。だからそこら辺で、やっぱり差は[出る]」と述べる。

通常、ディベート経験の豊富な人がジャッジをおこなうディベート大会では、ジャッジはディベーターの学びを支援する立場にある。一方、授業におけるディベートでは、ディベートをおこなうだけでなく、ディベートを聴くことを通した学びも同じくらい重要となる。判定方法や評価基準は単に試合の勝敗を決めるだけでなく、ディベーターに試合の講評をしたり、次の試合に向けて助言をする上での指針となる。そのため、教員は試合の判定方法や評価基準を学生に明確に伝えた上で、ディベートをおこなうべきである。しかしながら、教員 F が、「[学生が]ジャッジになったときはちょっと物足りない」と述べ、教員 A が「オーディエンスとして聴いているときの聴き方の能力」の育成を 1 番の課題として挙げているように、試合中に肯定側・否定側双方から提示された議論の内容を吟味した上で、判定を下すことは容易なことではない。実際に、10 年以上にわたってディベートを実践し続けている多くの教員が、評価の妥当性に対しては、不安や

物足りなさを感じていた。

7.4 主体性の促進

今回インタビューをおこなった研究協力者全員が、ディベートを取り入れることによる主体性の促進を評価していた。ディベートを授業に導入することによって、「みんな喋るようになった(教員 F)」り、「長いと 1 ヶ月ぐらい準備に時間をかける(教員 C)」こともあり、「学生の主体性を引き出しやすいというのがディベートの 1 番のメリット(教員 B)」であると認識されている。

こうした学生の取り組みの姿勢には、ディベートが持つゲーム性といった特徴も大きく影響している。教員 G が、「思ってる以上に[学生は]ディベートの勝ち負けにこだわって、すごい一生懸命」であると述べるように、ディベートには、「ゲーム的な要素、勝ち負けがある」ことから、多くの学生は「熱心に取り組(教員 A)」むようになる。それは、「半分は勝ちたいとかね。全勝したい」といった勝つことに対するモチベーションや「今回惨敗だった」から「もうちょっと次は準備の時間早めにしよう(教員 F)」といった事前準備の取り組みに対する意欲にもつながっている。

ディベートを「総合格闘技的」に例える教員 D は、その他の教育手法と比較した上で、ディベートは「調べなきゃいけないし、話さなきゃいけないし、守らなきゃいけない、攻めなきゃいけない」ことから「全方位的な力がつくれる」ことをメリットとして挙げている。また、ディスカッションとディベートを比較した教員 G は、「ディスカッションだと、意外と言いたいことはあるんだろうけど黙っちゃう子が多い」が「ディベートにすると役割、学生がやる人数的にも増える」ことから、よりディベートの教育効果が高いと考えている。加えて、プレゼンテーションとの比較において教員 E は、「[ディベートは]論拠になるものがどこから飛んでくるかわからない」ため、「準備するのも広範囲で調べなきゃいけない」ことから「360°調べるという意味でディベートはいい」と評価していた。

このようにアクティブ・ラーニングの中でも、学生の主体性をより促進すると認識されているディベートは、汎用的能力や専門的知識・技能の習得にもつながっている。上述したように、ディベートの試合に向けて学生は入念な準備を主体的におこなうようになる。その中で、「情報収集力」が身につくと主張する教員 C は、加えて「審判団にわかりやすく伝えるために」「論理が通ってる」議論の構成を準備段階で考えるようになることも評価している。さらに、ディベートを通して、「物事には両面がある」ことに気づくことを最大の効果としている教員 E は、それが卒業論文の執筆にもつながっていると主張する。また、専門的知識・技能の習得に関して教員 F は、毎回の準備を通して「判例ありきで保守的に従っていくっていうんじゃなくて、それもちょうど批判的に考え」、「何か問題がないかとか、なんかおかしいんじゃないかとか、必死に考える」ことで「普段からそういう[法律的な]ものの見方が身につけてる」ことを評価している。

したがって、専門科目に取り入れられているディベートは、学生の発言量や準備時間の増加といった主体性が促進されることに加え、その結果として、汎用的能力や専門的知識・技能の習得にもつながる「究極のアクティブ・ラーニングのひとつ(教員 C)」と認識されている。

8. 総合考察とまとめ

本研究では、専門科目にディベートを導入している教員を対象とした半構造化インタビューをおこない、専門教育とディベート教育の接続の視点から現状を明らかにすることを試みた。以上の結果を踏まえ、本研究による知見を整理する。

まず、各分野に適したディベート教育を目指す DAC の枠組みを活用したことで、専門科目という位置づけであっても、汎用性・専門性のどちらにより焦点を置くかによって、ディベートの手法も進行も異なるという点が明らかになった。そのため、自分の意見を言えるようになるといった汎用的能力に着目する場合は、全員がより多くの回数発言できるディベートの形式を取り入れ、専門性の涵養に重きを置く場合は、ディベートをするための前提となる専門的知識の事前学習や試合では取り上げられなかった(が、重要な)論点を理解するための事後学習を徹底するなど、各授業の目的に合わせた工夫がおこなわれていた。したがって、専門教育におけるディベートに対して効果的な支援をおこなうためには、分野の特性や授業の目的も考慮する必要がある。

次に、大学生向けの教室ディベートを対象とした教材・副教材の活用が求められている。ゼミという特殊な形態においては、上級生から下級生にディベートのやり方を受け継ぐことができるが、それ以外の科目では、同様の方法でディベートのやり方を継承することは難しい。したがって、大学の授業にディベート活動を普及させるためには、ディベートの経験や知識が少ない教員や学生が使いやすく、魅力を感じるような教材・副教材を作成し、容易に入手できるようにすることが望ましい。そうすることで、ゼミでのディベートのやり方を振り返って検討したり、その他の形態の授業にディベートを導入する際のハードルを下げることもつながると考えられる。ディベートをおこなうことに対する教材は既にいくつか見られるが、とくにディベートの試合に対する評価の妥当性に関しては多くの課題があることが明らかになった。そのため、「ディベートをする」と等しく重要な「ディベートを聴く」とに関する支援をおこなっていくことが必要である。

最後に、ディベートは学生の主体性を促進する教育手法である。その結果として、専門的知識・技能、汎用的能力の育成にもつながっていくことが明らかになった。これは、今後の専門教育とディベート教育の接続という視点に対して前向きな知見を提供するものである。

本研究の課題としては、専門教育としてディベート活動を実践している科目の抽出方法が挙げられる。今回は、シラバス上で「ディベート/debate」をキーワードとして用いている科目を調査対象としたが、その中にはディベートの試合形式とは異なる活動をおこなっている科目も含まれていた。逆に、授業の中でディベートを実践していながら、シラバス上のキーワードとして「ディベート/debate」という言葉を記載していない科目もあることが想定される。そのため、類似したキーワードも含め、ディベートを授業に取り入れている科目を幅広く捕捉するなどの工夫も必要である。

大学の専門科目におけるディベート教育に着目した本研究が、今後のカリキュラム全体におけるディベート教育、ひいてはコミュニケーション教育の発展の一助となれば幸いである。

引用文献

新井誠(2014)『ディベート憲法』信山社.

安藤香織・田所真生子(2002)『実践! アカデミック・ディベート』ナカニシヤ出版.

上野達弘(2017)「学生が、より説得力のあるディベートを行えるように自動収録システムで録画した映像の活用を推奨」『第 5 回 WASEDA e-Teaching Award Good Practice 集』早稲田大学大学総合研究センター. <https://www.waseda.jp/inst/ches/news/2017/05/27/1469/>(最終閲覧:2024 年 9 月 25 日)

角松生史・尾下悠希(2023)「実践報告 演習形式の授業における「法律論ディベート」の試み」『ディベートと議論教育』5, 63-78.

- 角松生史・尾下悠希・曾野裕夫・八田卓也(2021)「法律事例ディベートの実験:最高裁判例を素材に」『ディベートと議論教育』3, 2-34.
- 川喜田二郎(1970)『続 発想法:KJ 法の展開と応用』中央公論新社.
- 杉谷裕美子(2019)「学部調査にみる日本の教養教育の動向」『IDE:現代の高等教育』610, 35-40.
- 杉谷祐美子・吉原恵子・白川優治・香川順子(2011)「汎用的能力の評価手法に関する探索的研究:自己評価・他者評価の可能性」『高等教育研究』14, 207-227.
- 田中博晃(2011)「KJ 法入門:質的データ分析法として KJ 法を行う前に」『メソドロジー研究部会報告論集』1, 17-29.
- 中央教育審議会(2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf(最終閲覧:2024 年 9 月 25 日)
- 得津晶(2023)「法科大学院の教室における 2 つの法的三段論法」『東北ローレビュー』11, 2-29.
- 日本学術会議(2010)「回答:大学教育の分野別質保証の在り方について」
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k100-1.pdf>(最終閲覧:2024 年 9 月 25 日)
- 原田唱和(2015)「第 4 章 法律ディベート」田高寛貴・原田唱和・秋山靖浩(編)『リーガル・リサーチ&レポート』(pp. 139-157)有斐閣.
- 松下佳代(2019)「<センター教員・共同研究論考>汎用的能力を再考する—汎用性の 4 つのタイプとミネルヴァ・モデル—」『京都大学高等教育研究』25, 67-90.
- 松本茂(2001)『ディベートの技法』七寶出版.
- やまだようこ(2003)「フィールドワークと質的心理学研究法の基礎演習:現場(フィールド)インタビューと語りから学ぶ「京都における伝統の継承と生成」」『京都大学大学院教育学研究科紀要』49, 22-45.
- 吉田文(2005)「アメリカの学士課程カリキュラムの構造と機能:日本との比較分析の視点から」『高等教育研究』8, 71-93.
- Bellon, J. (2000). A research-based justification for debate across the curriculum. *Argumentation and Advocacy*, 36(3), 161-175.
- Broeckelman-Post, M. A., Norander, S., Ball, T. C., Quesenberry, B. A., Adebayo, A. L., Munson, S., & Taylor-Heflin, S. M. (2023). What communication skills do other disciplines value most? A communication across the curriculum needs analysis. *Communication Education*, 72(1), 40-60.
- Camp, J. M. & Schnader, A. L. (2010). Using debate to enhance critical thinking in the accounting classroom: The Sarbanes-Oxley Act and U.S. tax policy. *Issues in Accounting Education*, 25(4), 655-675.
- Dannels, D. P. (2001). Time to speak up: A theoretical framework of situated pedagogy and practice for communication across the curriculum. *Communication Education*, 50, 144-158.
- Fallahi, C. R., & Haney, J. D. (2011). Using debate in helping students discuss controversial topics. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 4(10), 83-88.
- Healey, R. L. (2012). The power of debate: Reflections on the potential of debates for engaging students in

critical thinking about controversial geographical topics. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(2), 239-257.

Mussleman, E. (2004). Using structured debate to achieve autonomous student discussion. *The History Teacher*, 37(3). 335-349.

Oros, A. L. (2007). Let's debate: Active learning encourages student participation and critical thinking. *Journal of Political Science Education*, 3(3), 293-311.

Roy, A., & Macchiette, B. (2005). Debating the issues: A tool for augmenting critical thinking skills of marketing students. *Journal of Marketing Education*, 27(3). 264-276.

Scott, S. (2008). Perceptions of students' learning critical thinking through debate in a technology classroom: a case study. *The Journal of Technology Studies* 10(2), 115-119.