北海道科学大学研究紀要
第41号(平成28年)
研究報告

Bulletin of Hokkaido University
of Science, No.41(2016)
Research Reports

# アクティブ・ラーニングの実践的取り組みとしてのディベート

# Debate as One of the Practical Performances of Active Learning

佐々木　智之*

Tomoyuki Sasaki

**Abstract**

"Active learning" has received considerable attention over the past several years. The activity such as group discussion is treated as a typical active learning. This study examines the basic elements of active learning by pointing out the three contentions. The first contention is the object of learners' activeness. Learners have plural objects to activate their learning procedures. Second, competences that is required on teachers' side. Evaluation and assessment are one of the most important roles for teachers to encourage or motivate students. The final one is focused on self–evaluation. From the aspect of learners' autonomy, self-evaluation has significant influence on reinforcing the learners' motivation. Two cases that explain those three contentions are presented in the end of the paper.

## 1.アクティブ・ラーニングの定義

アクティブ・ラーニング（AL）を簡潔に定義することは容易ではない。AL を標題の文言に用いる文献に複数当たっても、唯一の定義は存在しないなどと定義の困難性を指摘するところが多い(1)。文部科学省は、平成 24 年 8 月 28 日の中央教育審議会答申、用語集で以下のように定義している。

「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」

また、平成 24 年 3 月 7 日の第 11 回文部科学省大学教育部会「まとめ配布資料」では以下のように指摘している(2)。

「グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどによる課題解決型の能動的学修（アクティブ・ラーニング）に取り組み、成果をあげる大学も出てきている」

この二つの文脈から、文部科学省が定義している AL は以下のように特徴づけられる。

・手法のひとつであること。
・学び手（学修者）に視点を置いていること。
・ディベートやグループ・ディスカッションは学修の形態であり、それ自体が AL ではないこと。

本稿ではまず AL のとらえを複数の視点から掘り下げ、この新語が有している授業改革の可能性、満たすべき要件について論じる。さらに具体的手法として例示されているディベートに着目し、その有効性を論じる。この２つの流れから AL のあるべき姿を論じる。

## 2.能動的な学び

AL のとらえを掘り下げるにあたり、ことばをかみ砕くところから始める。

AL が「アクティブ・ラーニング」とカタカナで表記されることにより、アクティブ＝活発と解釈する可能性がある。確かに活発で積極的な学生の姿は「アクティブ」な学生の姿として可視しやすい。たとえばグループディスカッションを開始した直後に口火を切って発言するアイスブレーカー、他者に発言を促すファシリテーターなどは、指示されているからではなく、自ら他者にはたらきかけている様子がはっきりと見て取れる。グループ・ディスカッションやブレインストーミングは学修者間のかかわり合いが見やすいため、それが典型的な AL であると認識されやすい。しかし、ともすればこれが AL を「見えやすい活発さ」に焦点化してしまう恐れもある。また、AL の成立を、見て取れる活発さに限定してしまうと

＊北海道科学大学未来デザイン学部人間社会学科

同じグループ内のアイスブレーカーやファシリテーターではない学習者にはアクティブ・ラーニングが成立していないといった、ともすれば偏狭な見方や評価を促進する恐れがある。

AL と従来の伝統的な講義形式の学習形態との違いは多々あるが、そのひとつは学修者が学びの過程に主体的に参画し、自らの学びを自覚し、省察しながらそれを進めていくところにある(3)。

カタカナ表記の「アクティブ」は広辞苑で「自ら進んで行動するさま。他に働きかけるさま。能動的。活動的」と定義される。英語の active は Oxford Advanced Learner's Dictionary において形容詞として次のように定義されている。

1 always busy doing things
2 involved in something; making a determined effort and not leaving something to happen by itself
3 doing something regularly; functioning
4 lively and full of ideas

どの意味を採用するかによって Active Learning の概念が定まる。目に見える活発さのみなら１となるが、従来の講義形式から脱却することをねらいとしたアクティブ・ラーニングは１にとどまらない。

本稿では、AL を文部科学省の定義にあるように「能動的な学び」ととらえ、論を展開することを試みる。

日本の大学教育、とりわけ授業改革においてアクティブ・ラーニングを文部科学省が提唱したのは平成 24 年であり、ごく最近使われ始めた教育用語と言える。それに対して「能動的な学び」は、教育の枠組みを初等中等教育まで広げれば、平成 3 年にすでに学校レベルの研究テーマとして存在していた。ここで具体例として北海道教育大学教育学部附属札幌中学校の研究紀要 37 集（1991）を引用する(4)。

「私たちは、『能動的な学び』を、失敗を恐れずに自ら表現し、自己の作用を自他に及ぼし、及ぼされることを通して、生きて働く基礎・基本を身につけていく学びと定義づけている」

## 3.論点

「能動的な学び」を以下の論点から検討する。

論点１：何に対して能動的か
論点２：授業者に求められる資質
論点３：自己評価力

### 3.1　論点 1; 対象

能動的な学びにおいて、学習者は何に対して能動的であるのか。能動的な学びへの転換は、授業を構築する側、つまり指導者に、能動的な学びの「対象」として以下の３点をとらえ、授業デザインの要素とする機会をもたらす。

(1)科目や題材に対して：目的意識、課題意識の強さ

なぜこの科目を学ぶのか、この課題に取り組むことが自分の学びにとってどのような意味があるのかを学習者が主体的に考える場は、学習者が学びを自分のものにしていくプロセスとして不可欠である。それがなければ、ペアワークやディスカッションを行う段階で「指示されたからやっている」「活動させられている」という受動的な意識の範囲に収まる。

(2)自己の学びに対して：計画性、省察の姿勢

能動的な学びにおいては、学習者自らが学びのプランを立て、実践し、振り返る。一連の流れを与えられたものではなく、自ら構築したものとすることで、学びに対する責任感が強化される。これは１回の活動のみで培われるものではない。学習者が自らの学びを周到に準備しなくてはならない。教員が一方的にある活動を提示し、学習者がそれに多少の時間を費やしたからといっても能動的な学びにはならないということである。たとえ最初は指導者側から提示された課題であっても、学習者が自らの興味関心や過去の学びの経験をふまえてクリティカルに課題を吟味する段階があり、必要に応じて調整、修正、編成する場と時間が保証されて、徐々に自らの課題となっていく。その課題に取り組むプロセスで、課題追求の手立てをも自ら工夫し実践するところから学習者の創造性や独創性が生み出される。さらに、実践して終わりではなく、むしろ実践後の振り返りに重きを置くようにデザインされた学びのプロセスによって、学習者の省察はより深いものになる。

(3)他とのかかわりに対して：学び合いへの積極性

AL の典型的な具体例として挙げられるグループ・ディスカッションは、複数の学習者がかかわることから相互のかかわり合いが生じて学習としての効果を挙げているように映るであろう。たくさんの発言があって活発に見えることで授業者はグループ・ディスカッションが効果的だったと評価しやすい。しかし、発言の量は必ずしも話し合いとしての質を保証するものではない。そこで見落としやすいのが集団としての機能はどうだったかという点である。この点を吟味する観点が必要である。

観点１：ことばをつむぐ文脈があるか。
観点２：個々の学習者の学びは深化したか。

観点１は､グループ･ディスカッションにおいて個々の発言者が他者の発言と自分の発言を関係付けているかという点である。複数の発言者がいても、自分の前の発言に接点（共通点や相違点）を見出しながら論を展開しなければ、文脈は形成されない。
観点２は、グループ・ディスカッションをしたことで、個々の学習者の考えに質的変化が起こったかという点である。たとえば、課題に対するとらえが変容した、動機づけが強化された、自己のスキルに対する自己評価が変わったといった学びの進展がみられるか。個人レベルの学びと集団の学びが有機的に結びつくような仕組みが必要である。

### 3.2　論点 2; 授業者に求められる資質

論点２は、学習者の学びがより能動的なものになるために、授業をする側はどうあるべきかという点である。以下の２点から論じる。

(1)授業構成力

グループ・ディスカッション、ペアワーク、ディベート、プレゼンテーションといった活動は、目標やねらいを達成するための手段・方法である。この視点に立って授業構築を考えるならば、諸々の活動が全体としてどのように位置づけられ、どのような意図でそれを用いるか、さらには活動の結果をどのように振り返るかといういくつかのパートを組み立てて形をなすことが授業づくりとなる。まず活動ありきといった発想で機械的にグループを作って「さあ話し合ってください」と指示しても、得られるのは一過性のにぎやかさのみである。

授業者は個々のパートを有機的に結びつけ、全体として学習者にとって価値ある学びの場となるように構成していく授業デザイン力が必要とされる。

(2)評価力

筆記テストとは異なり、能動的な学びは以下の点で評価に困難性が伴う。

・点数のような量的結果を示すものばかりではない性質の学びであるため、それがどのように成立したかを判断する基準を作成しなくてはならない。
・グループ活動をした場合、個人レベルをどう評価するか。単なる活発さでは評価できない。

以上の困難性をふまえて、授業者は能動的な学びを２つの側面からとらえて評価することが求められる。

①　動的な側面

特に授業において、学習者が能動的に学びを進めていることを観察し、把握する。授業は時間の経過によって進んでいく。そこでの能動的な学びは、学習者間にかかわり合いが生まれ、文脈が形成されていくという点で動的である。動的な側面の評価には、記録が必要である。音声、画像を撮り、そのデータをもとに評価するものと、授業の中で学習者に働きかけるものとがある。どちらも授業場面の最中に行われる動的な評価活動である。

②　静的な側面

AL は学習者が学びのプロセスに参画し、自分の学びをとらえることが特徴である（Prince 2004）。これは本稿で述べている能動的な学びにおいても同様である。学習者が自ら学びをとらえ、考えたプロセスを形に残す。それらは主に言葉による筆記という形をとるであろう。①の動的な側面とは対照的に、これらは授業時間中だけではなく時間外も評価を可能にするところが特長である。授業者においては学習者が残した文章から､評価のための情報を収集し、分析、考察する機会が得られる。

### 3.3　論点 3; 自己評価力

能動的に学び続ける学習者は、学習の現状を把握し、それに対して適確な判断をして、調整や改善を行いながら学びを進めていく。これらの行程を一貫して確かなものにするのが自己評価力である。自己評価は自省と自信を促す教育機能を有する(5)。学習者に自己評価力を育成する要件として以下の２点をあげる。

要件１：落ち着いて自己の学びを振り返り、思考を具現化するための場を設ける。
要件２：基準を重視した評価活動を経験させる。

(1)要件１：評価の場を設定する

AL を重視した授業では､AL＝グループ活動と強固に結びつけてしまうと､｢まず活動ありき｣になるおそれがある。活動をしたけれど学習者に何が残ったのか、何が身についたのか、学習として有意義だったのかという点を見落としがちである。それを回避するために、学習プロセスの中に自己評価の場を確保する。そこでは学習者が自分の学びを深く掘り下げる工夫が必要である｡評価の効率化を急ぐあまり、Yes/No に〇をつけるだけのアンケートで成果を判断するような安易な方法を選んではならない。学習者が自分のことばで学びの振り返りを表現する場を設定する。学習全体の印象ではなく、学習の各段階について、視点を明確にして振り返りができるように手立てを組む必要がある。

(2)要件２：基準に基づく評価の経験

学習者が自分の学びに対して明確な基準を設けて

評価活動を行うことは、自己評価の精度を高めることにつながる。基準は次の２点に大別される。

① 質的基準

何が達成されたか・何が身についたか

② 量的基準

どの程度達成されたか・どの程度高まったか

さらには、その基準を具体的に表す「規準」についても学習者に考える場を与えることは、さらに自己評価力の醸成に役立つであろう。それによって今までは単に「できる・できない」「満足・不満」といった表層的なとらえ方しかしなかったものが、自分の学びに対して分析的に振り返ることができるようになる。

例）グループ・ディスカッション後の記述

「他の発言者が言ったことをふまえて、他者の反応に着目しながら、与えられた１分という制限時間内に自分の主張を３点にまとめて説明できる」

**4. 実践例　ディベート**

北海道科学大学人間社会学科では、2008 年に学科創設以来、1 年生の前期からコミュニケーション能力育成をねらいとして、ディベートをカリキュラムに位置付けてある。能動的な学びを培う実践例の一つとして提示する。

4.1 実践例 1:学士力育成科目におけるディベート

4.1.1 授業の概要

科目名：プロジェクトスキルⅠ（1 年必修）

実施時期：平成 27 年 4 月～7 月

授業の主たる目的：思考力と表現力の有機的な結びつきを重視した活動を通して、他者と協働・協調して目的を達成する姿勢を培う。

具体的活動の全体的な流れ：

第一段階：リーダーシップ、チームワークを視点にコミュニケーションについて学ぶ

第二段階：ディベート実践

４人１組のチーム編成

論題：日本は 18 歳以上の国民に選挙権を認めるべきである。是か非か。

第 3 段階：自己評価

レポート（自己の取り組みへの省察）

4.1.2 能動的な学びとのかかわり

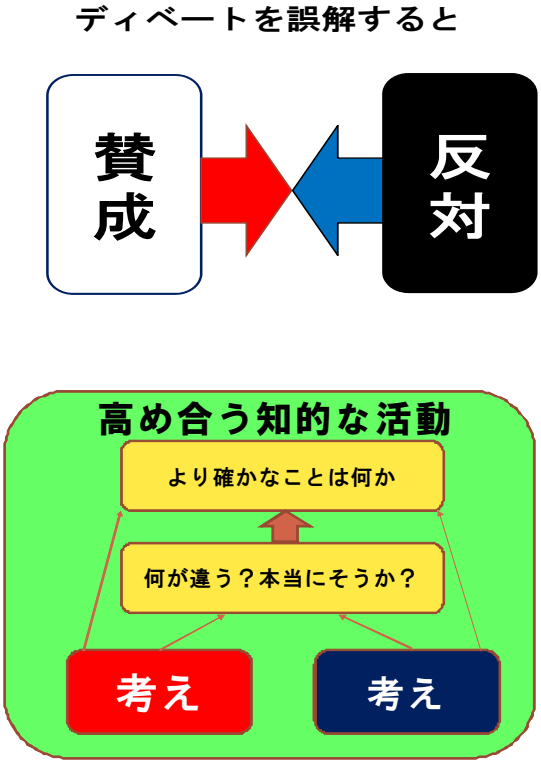
A)「論点１：対象」を視点として

本実践では学習者が学びの対象に対して理解を深められるように､何の前段もなくディベート(試合)をするのではなく、準備段階を設定した。

準備段階 1：ディベートの理解

アメリカでは小学校から経験しているのがあたりまえのディベートであるが、日本では高校卒業までにディベートを授業で経験したことがない学生もいる。またディベートを授業で経験しているといってもその取り組みの深さはさまざまであることから、授業の初期にディベートの共通理解を図った。そのひとつが、誤解の払拭である。

ディベートに対する「偏見」としてよく耳にするが「言い争い」「論破」といった攻撃的なとらえである。またディベートの目的、目標を「相手をだまらせること」「相手を説得して考えを変えさせること」「相手を言い負かすこと」と誤解している可能性や危険性が高い。授業では下図のスライドで誤解された例と正しい認識を比較して視覚化した。




準備段階 2：学習の手立てを検討し合う

ディベートのチーム編成を教師が一方的に決めてしまうのではなく、学習者が自ら個人で考え、その考えを他者と交流し、自己決定する場を設定した。「チーム編成をどのように決めるか」をテーマにして複数のメンバーで話し合う。それに先立って、話し合いをするチームの決め方を３つ提示し、個人で選択させた。決め方は①くじ引き、②４つの専攻をベースにした編成を話し合う、そして③そのどちらでもない方法である。３人グループになって各人が選んだ方法についてデメリットとメリットを視点に

意見交流をしたうえで一つの方法を選ぶ。その方法を選んだ理由を共通理解する。次の段階として、各グループの代表者に、自分たちが選んだ決定方法とそれに決まるまでの話し合いの流れ、その方法がなぜ最良なのかを全体の場でスピーチさせた。計 13 人のスピーチを聞いた上で、個人としてどの方法が最良かを投票した。

以上の準備段階を経ることにより、学習者は学びの主たる対象であるディベートを成立させるために、個人としての考えをもち、その考えを表現し、交流を経て再度検討することになる。与えられた方法をただ受け入れる学習とは異なり、自己決定を何度も経験しながら学びの対象へとアプローチしていく。ここに能動的な学びの深まり、高まりが生まれる。

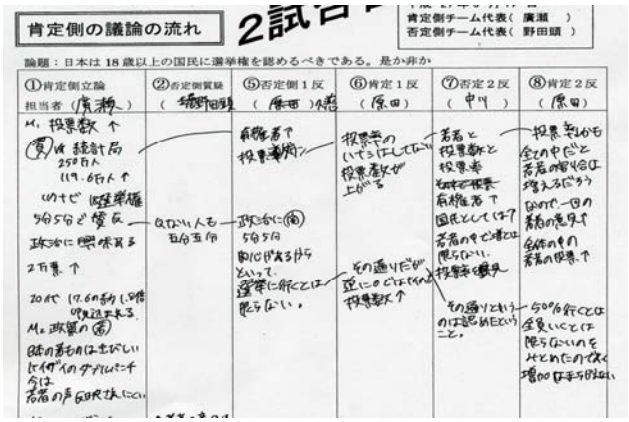
B)ディベート実践

ディベートの当日は８つのステージからなる試合のあと、聴衆全員の投票をして判定に至る。

| 肯定側 | 否定側 |
|---|---|
| 1.肯定側立論 | 2.肯定側へ質疑 |
| 4.否定側へ質疑 | 3.否定側立論 |
| 6.肯定側第一反駁 | 5.否定側第一反駁 |
| 8.肯定側第二反駁 | 7.否定側第二反駁 |

肯定、否定問わず、立論のスピーチはモデルを与えた。学習者はそれ以降のスピーチを独自に考え言語化しなくてはならない。第一反駁は相手の立論に対してのアタックが中心となる。第二反駁では、相手からのアタックに対して、自分の議論のディフェンスとさらなるアタックを行う。ディベートをしている間、肯定側と否定側は、お互いに共通のテーマのもと、常に相手の発言を聞いた上で自分のスピーチ内容を構成していく。この流れが、前述した「3.1 論点１;対象」の(3)他とのかかわりで指摘した「観点１」の文脈を作り上げることにつながる。ディベートは討論だが、相手を論破することが目的ではない。相手の発言を尊重し、その議論を活用して自分の議論の優位性を示しながら、テーマから発生した論点をより高いものにしていく。ここにディベート固有の能動的な学びが成立する。

また文脈を意識する場は聴衆側にも存在する。この授業で、聴衆は自分が聞きとった議論の内容を各スピーチの流れ（フロー）に沿って記録する「フローシート」を使用した。このシートを書く際に、あるスピーカーの言葉に対して次のスピーカーの発言が対応していると判断できる場合は、矢印などでつなぎ、発言と発言のリンクが分かるように書く。それによって聴衆は判定をする際に、議論の文脈を




たどっていく。自分の聞きとった議論内容を再度確認し、細かく分析したうえで根拠に基づいた判断をする。「声が大きくて熱意が感じられたから肯定側の勝ち」といった判定ではなく、「肯定側が立論で提示したメリットの価値が、否定側からの反駁で弱くなった。それに対して否定側のデメリットも肯定側から反駁を受けたが、否定側第二反駁で証拠資料を伴った再反駁がありデメリットはある程度発生すると判断した」と、議論の流れを踏まえ、根拠に基づいた判定ができるようになる。

C)省察の場「論点 3；自己評価力」を視点として

この科目のまとめとしてレポートを課した。共通に書くことを指示したのは以下の点である。

①ディベートの試合のために準備したこと

これは学習者が自分の学びのプロセスを丁寧に振り返ることを促すための項目である。準備段階に対する振り返りによって、自分の取り組みを見つめなおす機会となる。

②自分の試合の内容

この項目を書くためにフローシートを見直す必然性が生まれる。フローシートに書き残した情報量が豊かであれば、試合内容の記述は詳細になる。自分のノートテイキングスキルを自己評価する場となる。

③この学習全体の省察

この項目では、学習者が自分の学びを振り返る際に自己評価の視点を立てられるか否かが読み取れる。より分析的な記述が求められる。提出されたレポートの中に、シラバスの達成目標を自分の学習状況に照らし合わせて自己評価しているものがあった。このレポートを書いた者は、評価という活動のあり方を理解している。漠然とした印象ではなく、目標に依拠して自己評価を行うことによって現状把握が正確となり、それによって改善の方向性も具体化する。

4.2 実践例 2:発展的プロジェクト

4.2.1 活動の概要

科目名：プロジェクトゼミ（2,3 年生必修）

実施時期：平成 25 年度 4 月～平成 26 年 2 月

必修科目としてディベートを学んだ学生が、教室外でのディベート活動を企画、実践した。最終的に他大学とのディベート交流を行った。

4.2.2 能動的な学びとのかかわり

A)「論点 1：対象」を視点として

プロジェクトゼミは学習者が企画立案、実践そして省察を主体的に推進することを重視している。本実践では能動的に働きかける「他者」の範囲が以下のように広がる。

①夢プロジェクトへの応募

夢プロジェクトは、本学が学生の企画を募集し審査を経て採用されたものに予算を割り当てる制度である。他大学とのディベート交流を実現するには会場費、報告書の印刷製本など諸経費が必要である。採択を目指して関係学生は以下の手順を経た。

・企画立案のためのグループ内での議論
・関係機関（学生支援センター）との交渉
・プレゼンテーション（審査）

学習全体で求められたのは他者を説得する力である。

②ディベート連盟

他大学とのディベート交流に向けて、現状のスキルでは不十分と判断し、ディベート教育を推進している連盟とコンタクトを取り、スキルアップの場を得た。中高生が参加するディベート学習会に参加し、自分たちの用意した議論を試行し、再検討した。

③他大学との事前のやりとり

他大学と事前にやり取りした内容で最も時間をかけたのが論題の選定であった。政治経済、世界情勢、医療福祉、環境エネルギーといった領域レベルの検討から始まり、最終的に「日本は輸入米の関税を撤廃すべきである。是か非か」に到達した。また開催日や会場といった運営面と、試合のルールや判定の基準などの技術面の両面についても相互に意見交換を通して決定していった。メールでのやり取りと直接対面しての打ち合わせを併用した。

B）論点 3. 自己評価力を視点に

このプロジェクトでは報告書編集が最も大きな省察の場となった。通常の授業で行う振り返りは、主に個人レベルの振り返りであり、その規模も授業のワークシートかレポートである。それに対して、このプロジェクトでは、携わったチームとしての省察である。省察結果を 60 ページに及ぶ原稿にまとめ、印刷製本を業者に依頼した。編集作業には原稿の推敲と校正が不可欠である。この作業が自分たちの学びを幾度となく振り返る場となった。そして納品後に完成した報告書を熟読する際にも、実践から時間を経ているからこそ得られる振り返りの深さが生まれた。また、報告書を読むことは、自己評価している自分をさらに評価する場となった。

## 5.結論

アクティブ・ラーニングを「能動的な学び」ととらえることにより、学習者主体の学びがどうあるべきかを検討する視座をとらえなおす機会となる。

⑴指導者に求められる能力

能動的な学びを成立させるためには、指導者において授業構成力と評価力がより求められる。それは「グループ・ディスカッションでの活発なやりとりをしていたから目標が達成された」といった一時的な現象ばかりでなく、より長いスパンで学習者の学びをとらえ、学びのプロセスで起こっている学習者の変化に気づき、とらえ、価値づけする能力を磨くことに結びつく。

⑵学習者の自立と自律

特に大学生を対象とした場合、学びを自らマネジメントする力を培うことが重要である。その手立てとして、自己評価の場を学びのプロセスに周到に用意する。自己の学びを振り返る経験を通して、学習者は学びの質を自ら高めていくことができ、それを自覚することを通してさらなる発展が生まれる。

アクティブ・ラーニングは今後も大学教育の在り方を見直す起爆剤となるであろう。高校、中学の教育研究においてもアクティブ・ラーニングがキーワードとして用いられている。多種多様な実践が蓄積され、ますます学習者主体の授業の価値が高まっていくことが期待される。

## 6.参考文献

(1)Charles C. Bonwell and James A. Elison, “ACTIVE LEARNING,”pp.1-2
(2)文部科学省,“大学教育部会審議のまとめ,”2012
(3)Michael Prince,”Does Active Learning Work? A Review of Research,”2004, pp.1-3
⑷北海道教育大学附属札幌中学校, 1991, pp. 11
⑸安彦忠彦,” 自己評価,” 1993, pp. 5-6