

琉球大学学術リポジトリ

道徳の授業における発表行動に関する研究 ―ジレンマ教材を取り入れたディベート的授業の有効性―

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属教育実践研究指導センター 公開日: 2008-11-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 喜納, 裕子, 前原, 武子, Kina, Hiroko, Maehara, Takeko メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/8248

道徳の授業における発表行動に関する研究 — ジレンマ教材を取り入れたディベート的授業の有効性 —

喜納 裕子* 前原 武子**

A study of “presentation behavior” in a moral class

Hiroko KINA, Takeko MAEHARA

本研究は道徳の授業において賛成・反対意見を堂々と発表でき、授業を活性化する方法としてディベート的授業が有効であるかをバンデュラーの自己効力理論に基づく4つの規定要因：発表効力、発表利益、発表コスト、発表価値で検証した。その結果、3年生ではディベート的授業の有意な効果は認められなかったが、5年生では、賛成、反対場面における発表効力認知、賛成場面における発表コスト認知でディベート的授業の有意な効果が認められた。また、ディベート的授業の効果認知と自己効力理論以外の規定要因：学級雰囲気、意欲、学力との関連を検証した。その結果、それぞれの要因は学年により異なった特徴を示した。このように本研究では、ジレンマ教材を取り入れたディベート的授業が5年生にとって有効であることが示唆された。また、ジレンマ教材を取り入れたディベート的授業の効果認知を規定する要因についてもある程度明らかになった。

第1章 研究の背景と問題提起

喜納(1997)は、これまで発表行動を規定する要因としてバンデュラーの自己効力理論に基づき発表効力、発表利益、発表コスト、発表価値を取り上げ検証した。その結果、女子は、学年が上がるにしたがい発表効力が低くなり、発表コストが高くなるため、発表に消極的になっていくことがわかった。

では、どの子も賛成・反対意見を堂々と発表でき、授業を活性化するには、どのような実践を行えばよいのだろうか。

今泉(1994)は、間違い発言、個性的な発言を積極的に評価する実践を行い、自由な発言や討論を通して授業が活性化したことを報告している。

今泉が述べているような討論の授業が活性化しているような状態は、次のような状態であろう。子供が相手の意見を聞き、自分の意見と照らし合わせ、賛成か反対かを堂々と発表したり、質問したりしている授業のことであると予想できる。

このような活性化された討論の授業を実践できれば21世紀を生き抜く子供たちに培われなければならない傾聴力や発表力が育成されるだろう。

しかし、筆者の実践を振り返ったとき、よく発表する子と発表しない子が生じ、単発で尻切れトンボの授業で終わってしまい、討論の授業がなかなか成立しなかった。

それは、何に原因があったのだろうか。

深沢(1977)は、「討論の授業」が成立しな

*琉球大学教育学部附属小学校

**琉球大学教育学部 心理学科

い道徳の授業の問題点として、徳目注入強化であることをあげ道徳の授業で「討論の授業」をしたいのであれば「ある1つの徳目を注入強化する授業だけ」の発想からの脱皮を始めることを提唱している。

また、槇田(1992)は、「討論の授業」が成立しない道徳の授業の問題点として、「必ず一単位時間(45分授業)で成立させている」「道徳授業の組立がワンパターンである」「副読本(資料)がおもしろくない。白々しい」「道徳授業に討論をとという視点が教師の側にない」という4点をあげている。

さらに、岡本(1992)は、日本人の討論は「論」より「人」が強調され何を何を言ったかよりも、誰が言ったかに関心が持たれ、人間関係が過度に問題化されることを指摘し、「こんなことをいたら笑われないか」「こんな反対意見を言ったら、あの人を傷つけるのではないか」という心配が前面に出ることを危惧している。このことは、発表度合の低い子が発表コストを

高く認知しているという喜納(1997)の研究結果からも指示されていると考えられる。

そこで、以上述べたような問題点を解決するには、どのような授業を組み立てていけばよいのか研究をすすめていくことは、意義があると考える。

岡本(1992)は、「人」と「論」が区別され、自分の立場とは関係なく、肯定・否定のどちらかのルールにのっとったディベート授業を実践すれば「間違いを恐れずに発言してることが可能になるという。

伴(1991)は、ディベート授業後、自分の意見を表明することに対する抵抗が減少し発表意欲を持つようになったことを唱えている。また、他のディベート授業の実践者たちもディベート授業の効果について、授業後の子供たちの感想で伝えている。これらのことから討論する力を育てるのに有効な手段の一つがディベートであると考えられる。しかしながら、教育心理学的に分析されたものではない。

○「ディベート」と「討論」

ディベート	討論
<ul style="list-style-type: none"> ①一つの論題について、必ず肯定・否定に分かれて意見を主張し合う。したがって、論題は、二者択一の対立が生じるような内容・表現のものに限定される。 ②ゲームとしての要素が強い。スポーツのゲームと同じように、時間配分・手順まで同じように厳密なルールがある。 ③発言は肯定側・否定側が交互に行う。 ④聞き手は「肯定・否定」の範囲内で情報を選択する。 ⑤自分のホンネとは反対の立場にわざと立って主張し合うこともある(「ホンネは肯定側だが、ディベートでは否定側に立ってみる」というように)。 ⑥発言者以外の第三者の審判団が勝敗を判断する。必ず勝敗を決定する。 ⑦「説得」は相手の発言者よりも審判団に向けてなされる。 	<ul style="list-style-type: none"> ①論題は一つであるが、それが二者択一の対立が生じるような内容・表現であるとは限らない。したがって意見が多様に分かれることもある。 ②ルールは批判的ゆるやかである。時間配分は流れに合わせて弾力的に設定される。 ③発言は、主張したいものが自由に行う。ワイワイ・ガヤガヤ状態になる場合もある。 ④意見の内容が多様になった場合、「価値ある情報を選択する」という主体性がより強く聞き手に要求される。 ⑤自分のホンネに従って主張し合う場合がほとんどである。 ⑥勝敗は発言者それぞれが判断する。勝敗は問題とされない場合が多い。 ⑦「説得」は相手の発言者に向けてなされる。

不破(1997)は、学級の実体や論題の内容などによってバリエーションを変える方が現実的であると考え、ディベートの条件と「討論」の条件を組み合わせた活動を「ディベート的活動」とか「ディベート的討論」と呼び、実践した。不破は、「ディベート」と「討論」の違いを次のように定義している。

筆者も、ディベートの特徴である①と③を重要視している。その理由は、以下の通りである。

- ①肯定・否定に同数で分かれるので、活発な討論ができる。
- ②肯定・否定が交互に発言するので論点がかみあいやすい。したがって活発な討論ができる。
- ③肯定・否定を機械的に分けるので「人」と「論」が区別され、安心して発言できるようになり、活発な討論ができる。

本研究は道徳の実践授業でもあったため、⑥の特徴である勝敗の判定は取り入れなかった。そこでディベート的授業という表現を用いることにした。

ディベート的授業のよさは、発表効力、発表利益、発表コスト、発表価値にどのような影響を与えるのだろうか。ディベート授業の実践者たちの声を発表効力、発表利益、発表コスト、発表価値に対応させてみたい。

池内(1996)は、ディベートの持つ教育力として、子供たちの変容から自信を持って発言することができるようになったことや、相手の考えがわかるようになったことをあげている。また、佐久間(1994)は、ディベートでついた力として、自分の考えを表現する力、相手の良さを見抜く力、自分の弱点を見つめる力をあげている。さらに、宗村(1995)は、ディベートをすると「友達の意見を知ることができ、いろいろな考えがあることがわかるようになるだけでなく、違う意見も認められるようになる」と述べている。

これらのことから、ディベート的授業は、発言の勇気と自信を育て、発表効力が高まり、

「人」と「論」を区別した討論であるため発表コストも低められることが考えられる。また、ディベート的討論を通して、自分の良さ・弱点、相手の良さ・弱点を見つめることにより、発表利益・発表価値も高まることが考えられる。

ディベート的授業が発表効力、発表利益、発表コスト、発表価値に与える効果を検討することは意義深いことだといえよう。

ところで、どのような要因がディベート的授業の効果認知に影響を与えるのだろうか。

学習意欲の高い児童は、ディベート的授業に対しても自分の能力を信じ、自主的積極的にかかわるであろうことが考えられるため、ディベート的授業の効果認知も高くなるだろう。また、友人関係意欲の高い人は、友人づくりにおいても自分の性格の良さを信じ、自主的積極的態度を示すため、友達の意見を受け入れ、違う意見も認めることができ、ディベート的授業の効果認知も高くなるだろう。

さらに、学級集団に話を聞き合い、質問をしたり、反論をしたりするような積極的で規律正しく、しかも暖かい雰囲気があれば、ディベート的授業の効果認知も高まることが予想される。

中沢(1996)は、ディベートが「話しことば」による活動であり、「ことば」に表現された思考だけが評価される危険性を述べている。このことは、ディベート的授業の効果認知が言語能力によって規定される可能性があることを示唆している。つまり、国語の学力との関連が高いであろうことが予想される。授業中の挙手、発表行動の使用頻度が高いであろうと考えられる算数の学力との関連はどうだろうか。

以上のことから、児童の意欲の個人差、学級雰囲気認知の個人差、学力の個人差とディベート的授業の効果認知を検討するのは意義があるといえるだろう。

ところで、どのような教材を取り入れ、どのような授業構成をしたらディベート的授業が活性化するのだろうか。

不破(1997)は、道徳の授業に取り入れたい

有効な論題として以下の点を指摘している。

- ① 状況想定力を養えるもの
- ② 他者感覚を養えるもの
- ③ 事実をうたがう力を養えるもの
- ④ 将来の問題場面で決心するための構えを養えるもの
- ⑤ 調整力・調整意識を養えるもの

さらに、彼は、望ましい教材として、以下の点を指摘した。

- (1) 子供の意見が分かれること
- (2) 子供の賛成・反対の立場から、色々な考

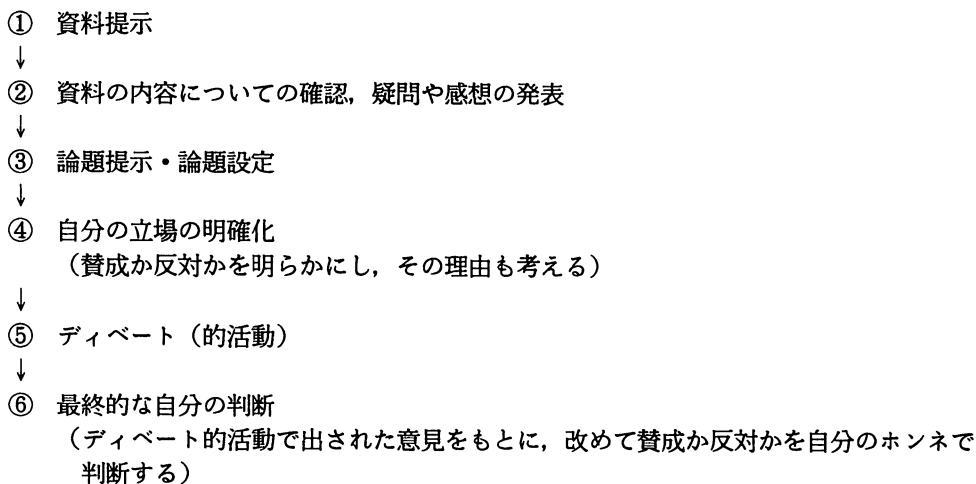
えをだせる教材であること

- (3) 主人公の心の変化に子供の目が向く教材であること

そこで本研究では、荒木ら（1990）が開発したモラルジレンマ教材を使ったディベート的授業を実施した。

また、深沢が指摘する徳目注入主義からの脱皮や楨田が指摘する道徳授業に討論をとという視点を取り入れることを検討した。その結果、不破（1997）が考案した以下の授業パターンが有効であると考えた。

「ディベート的活動」を位置づけた「道徳」の授業のパターン



以上のことから、ジレンマ教材を取り入れた道徳のディベート的授業を実践し、発表効力、発表利益、発表コスト、発表価値への有効性を

検討することは、たいへん意義のあることだと考える。

研究の仮説を以下のように設定した。

- 1 ディベート的授業実施後の方が授業前より、授業効果認知と発表効力、発表利益、発表コストとの相関は高くなり、コスト認知は、低くなるだろう。
- 2 ディベート的授業の効果認知と意欲、学級雰囲気、学力は関連するだろう。

第2章 研究の方法

1. 調査対象及び授業対象者

本研究の調査対象及び授業対象となったのは、

宜野湾市内の公F立小学校の3年生1クラス（男13人、女17人、計30人）、国立大学附属R小学校の3年生1クラス（男18人、女18人、計36人）の計66人と宜野湾市内の公立F小学校の5年生1クラス（男16人、女16人、計32人）、国

立大学附属R小学校の5年生1クラス(男18人, 女18人, 計36人)計68人で総合計134人であった。

2. 調査実施

(1) 調査期間 1997年5月19日～23日

(2) 調査内容

① 発表効力認知尺度

発表行動に関する自己効力を問う項目で、8項目から構成される。それぞれの項目は、「全然当てはまらない」、「少し当てはまる」、「よく当てはまる」、「たいへんよく当てはまる」の4段階評定で答えさせ、項目の得点化に際しては、発表効力の高いことを表す指標を4点、低くなるにつれて順に3点、2点、1点と得点化した。

② 発表利益認知尺度

藤生(1988)が結果予期尺度として作成した項目を参考にし、発表行動の結果、友達や先生からポジティブな結果が得られる項目を採用した。また、福本(1993)の援助要請の利益認知に関する項目を参考にし、作成した。8項目から構成され、発表効力尺度と同様に4段階評定で答えさせるものであった。ポジティブな結果を表す指標を4点、低くなるにつれて順に3点、2点、1点と得点化した。

③ 発表コスト認知尺度

藤生(1988)が結果予期尺度として作成した項目を参考にし、発表行動の結果友達や先生からネガティブな結果が得られる項目を採用した。8項目から構成され、発表効力尺度と同様に4段階評定で答えさせるものであった。ネガティブな結果を表す指標を4点、低くなるにつれて順に3点、2点、1点と得点化した。

④ 発表価値認知尺度

発表すること自体の大切さなど結果の価値に関する項目から構成される。藤生(1988)が作成した項目を参考にし、7項目を採用した。4項目は逆転項目でそれぞれの項目は、発表効力尺度と同様に4段階評定で答えさせ、価値をおくことを表す指標を4点、低くなるにつれて順に3点、2点、1点と得点化した。

⑤ 学級雰囲気尺度

吉崎・水越(1979)によって作成された尺度で測定した。尺度は、「活発さと明るさ」(9項目)、「規律とまとまり」(8項目)、「優しさとあたたかさ」(5項目)の因子で構成されている。回答はSD方式で5段階評定(例えば、5とても活発、4やや活発、3どちらでもない、2ややおとなしい、1とてもおとなしい)で実施した。

⑥ 意欲

前原(1984)が作成した児童用有効性動機尺度で測定した。尺度は学業関連課題達成状況(7項目)と対人関係状況(8項目)における有効性動機づけ水準を測定する項目から構成されている。それぞれの項目ごとに、+反応か-反応かのどのタイプか考えてもらい、さらに、それらの反応が自分にどの程度当てはまるか(よく当てはまる、だいたい当てはまる)を答えてもらった。それぞれ志向性を積極的に示す順に4点、低くなるにつれて順に3点、2点、1点と得点化した。

⑦ 学力

全国で実施されている学力テストの国語、算数の全国評定の5段階を採用した。

(3) 調査手続き

本研究の調査は、各学級の担任を通して実施され、筆者が調査実施に関する注意事項を各教師に事前説明し、把握させた上で行われた。

3 授業実施

(1) 実施期間

1997年6月上旬～下旬(4回)

(2) 実施内容

	3 年	5 年
1回	「動物園の動物と野生の動物」	「動物園の動物と野生の動物」
2回	” ”	” ”
3回	決勝戦	そうじ
4回	だれのラジコン	けいこのまよい

(3) 授業実施手続き

授業実施前に筆者が各学級担任へ授業展開や授業実施に関する注意事項を説明し、把握させた上で行われた。

「動物園の動物と野生の動物、どちらが幸せか」という論題で自分の立場→反対の立場→形式的立場に立たせて話し合わせた。初めてのディベートなので形式をプリントし、書かせた。

(4) 授業展開

教材名 「動物園の動物と野生の動物」

展開

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1. 論題を書き取る <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">動物園の動物と野生の動物のどちらが幸せか。</div>	論題の後に1行あけて書く 早く書き上げた子供に原稿を読んで手本にさせた 次の行から反論を書く
2. 自分の立場を決める <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">わたしは、〇〇の方が幸せだと思います。</div>	
3. そのわけを書き、発表する <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">そのわけは、〇つあります。 1. 2.</div>	
4. 反論を書き、発表する <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">君の言うことは間違っています。</div>	

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1. 反対の立場になる	前回と同様な形式で書かせる
2. わけを書き、発表する	

<p>3. 反論を書き、発表する</p> <p>4. ディベートする</p> <ul style="list-style-type: none"> • 立場に立たせて、理由を発表する • 動物園側 • 野生側 • 質問をする • 反論をする • 最終的な判断をする 	<p>両側から考えられた後にディベートする</p> <p>ディベートについて説明する</p> <ul style="list-style-type: none"> • 最終的には各自の判断に任せる
--	---

教材名 「決勝戦」

主人公たけしは、キャプテンとして決まりを守るべきか、優勝するために、決まりを守らないで交代すべきか葛藤している。そのような主人公たけしの内面に注目させ、「たけしは交代すべきである」という論題を立て、話し合わせた。

話し合いに入る前に次のことを教示した。

それでは話し合いを始めますが、今日は、1～4班は「交代するべきだ」5～8班は「交代しないでもいい」という立場になって下さい。本当の考えと違っても立場から意見を出して下さい。

展開

学習活動	意識の流れ	指導上の留意点
<p>1 資料を再読し主人公たけしの葛藤状況を確認</p> <p>2 それぞれの立場から意見を出し合う。 (肯定派→否定派)</p>	<p>◆たけしは、どんなことで迷っているのだろう。</p> <pre> graph TD A[たけしは、どんなことで迷っているのだろう。] --> B[さち子と交代する] A --> C[自分が続けて出る] B --- D[たけしは、交代するべきである。] C --- D D --> E[交代するべき] D --> F[交代しない方がいい] E --- G[みんなで決めたきまりだから さち子がかわいそうだから] F --- H[優勝したい 交代したら優勝できない さち子が傷つい] </pre>	<p>○反応を確かめながら、教師が資料を読む。</p> <p>○判断・理由づけのなかで代表的なものを提示する。 (助) たけしは、もし優勝してもさち子と交代しなかったことについては何も考えないのだろうか。 (助) さち子は、もし試合に負けたら、自分が出</p>

<p>3 質問, 反論をする。</p> <p>4 最終的な判断理由づけをする。 (自分の判断, 理由づけを見直す)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・さち子が今出ることがチームのために大切だ ・きまりを破ってまで優勝したくない <p>でも, 今優勝することが大切だ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・チームの優勝のためには, きまりを変えてもいい <ul style="list-style-type: none"> ・もし, 優勝してもさち子と交代しなかったことが気になるのでは。 ・さち子が出て試合に負ければ, さち子は後悔するのではないか。 ・もしさち子が出て負けたらチームのみんなは, 文句を言わないか。 ・さち子を傷つけてまで優勝する必要があるか。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> たけしは, どうするのが一番いいのだろうか。 </div>	<p>たことをどう思うだろう。</p> <p>(助) チームのみんなは, もし試合に負けたら, さち子が出たことをどう思うだろうか。</p> <p>○チームのキャプテンとして, どうすべきかを考えさせる。</p>
---	---	--

教材名 「だれのラジコン」

ラジコンを直した友達の正夫にあげるべきか, 先に約束した弟の健二にあげるべきか悩んでいる主人公太郎に注目させ, 「ラジコンを正夫にあげるべきでない」という論題をたてて話し合

わせた。

話し合いにはいる前に今日は, 1~4班は, 「正夫にあげるべきでない」 5~8班は, 「正夫にあげるべきだ」という立場になって下さいと教示し, 前回とは違う立場に立たせた。

学習活動	意識の流れ	指導上の留意点
<p>①「だれのラジコン」の話を聞き, 太郎の葛藤状況を確認する。</p>	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p>◆太郎は, どんなことで考えこんでしまったのだろう。</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ○正夫は約束通りラジコンを直したのだから, 正夫君のものだ。 ○先に健二と約束をしたのだから, 弟のものだ。 	<p>子供の反応を確かめ, 立ち止まりながら教師が読む。</p>
<p>②立場を肯定側と否定側に分ける。</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> 正夫にあげるべきではない </div>	<p>自分の立場をはっきりさせる。</p>
<p>③それぞれの立場から意見を出し合う。</p>	<p><正夫にやるべきでない></p> <ul style="list-style-type: none"> ○あとで直すつもりだと言っているから。 ○先に約束したから。 	<p>判断・理由づけのなかで代表的なものを提示する。</p>

<p>肯定派→否定派</p> <p>④質問・反論をする。</p>	<p>○そのままにしておいてよと言っていたから。</p> <p>○にらみつけているから。</p> <p>○自分の弟だから。</p> <p><正夫にやるべきだ></p> <p>○直したのは正夫だ（健二は、直してはいない）</p> <p>○正夫にやると約束したから。</p> <p>○かたづけを手伝ったから。</p> <p>○困った顔をしているから。</p> <p>○友達だから。</p>	
<p>⑤最終的な判断・理由づけをする。</p>	<p>太郎は、どうすればいいのだろうか</p>	<p>※各自の考えを判断・理由づけカードに書かせる（出された理由づけのなかから、最も大事だと思うものを選んで書かせる。）</p>

教材名 そうじ 「掃除は子供にさせるべきである」という論題
 子供たちが日常行っている学校掃除について、 を立て、肯定派、否定派に分け話し合わせた。

学 習 活 動	意 識 の 流 れ	指 導 上 の 留 意 点
<p>①掃除員が学校の掃除をしている国を資料からさがし知る。</p>	<p>どんな国だろう。</p> <p>アメリカかな？</p> <p>フランスかな？</p> <p>イギリスかな？</p> <p>正解は</p> <p>フランス、オランダ、ドイツ、アメリカ、カナダ、メキシコ、オーストラリア、スイス、ブラジル</p>	<p>正解を知らせる前に予想させる。</p>
<p>②立場を肯定側と否定側に分ける。</p>	<p>そうじは子供にさせるべきである</p>	<p>立場を明確にさせる。</p>
<p>③ディベートをする。</p>	<p><子供にさせるべき></p> <ul style="list-style-type: none"> ・清潔感がなくなる。 ・掃除のできない人になる。 ・協力して掃除できなくなる。 	<p>肯定側立論 ↓ 否定側による反対尋問</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ・自分たちが勉強するところは、自分たちでやるのがよい。 ・掃除も勉強の一つ。 ・ものぐさになってしまう。 <p><させるべきでない></p> <ul style="list-style-type: none"> ・子供はきちんとできない。 ・学校には、勉強しにきている。 ・掃除中に自己があるかもしれない。 ・「清掃員」の人の仕事なくなる。 ・決められてやっているのに、進んではやらないから。 	<p>↓</p> <p>否定側立論</p> <p>↓</p> <p>肯定側による反対尋問</p> <p>↓</p> <p>否定側反駁</p> <p>↓</p> <p>肯定側反駁</p>
④最終的な判断, 理由づけをする。	私たちは、どうすべきだろう。	自分の判断理由づけを見直させる。

教材名「けい子のまよい」

主人子けい子は、ひとみに対する友情とごまかさないで本当のことを言う誠実さとを両立させることができず葛藤状況下にある。そこで

「けい子は、休み時間のできごとを言うべきでない」という論題を立て話し合わせた。

立場は、前回と逆にした。

学 習 活 動	意 識 の 流 れ	指 導 上 の 留 意 点
①資料から、主人公けい子のおかれた状況を明確に読み取る。	<ul style="list-style-type: none"> ◆ひとみは、どんな子だろう。 <ul style="list-style-type: none"> ○気が弱く、友達が少ない。 ○けい子には何でも話せる。 ◆けい子は、どんな子だろう。 <ul style="list-style-type: none"> ○明るく元気な子。 ○運動が得意で活発。 ◆二人は、どんな友達だろう。 <ul style="list-style-type: none"> ○小さい頃からの親友。 ○大のなかよし ◆ひとみは、なぜ、不安そうにけい子を見て、黙って下を向いてしまったのだろう。 <ul style="list-style-type: none"> ○あの時ひびが入ってしまったのかもしれないと思ったから。 ○気が小さいから、自分からは言い出せない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・場面ごとに立ち止まりながら教師が読み、そのつど発問を投げかけ、状況を整理して把握させる。 ・二人の性格、関係を明確にすることによって、ひとみの大切な友達としてのけい子の立場をとらえさせる。 ・ひとみ自身から言い出せそうにないようすと、

◆花瓶の口にひびが入ったことが、なぜ帰りの会でクラスの問題になったのだろう。

○各クラスが責任を持ってあずかっていた大切な花瓶だから。

○花瓶にひびが入ったことが、クラスの責任になるから。

◆なぜ、クラスの子は、「今日の日直はいつ水を取り替えたんですか。」「日直は、誰だ」って言ったのだろう。

○日直が花の水を取り替えることになっているから。

◆けい子はどんなことで迷っているんだろう。

○休み時間のできごとを言うか、それとも言わないほうがいいのか。

なぜ、けい子は迷っているんだろう。

○本当のことを言うことも大切だけど、ひとみのことを考えると一言も言えないから。

その背景にある性格をおさえることにより、けい子の葛藤へと結びつけたい。

•なぜひびが入ったのかがわからないままでは、クラスの責任となりみんなに迷惑がかかるということをおさえ、けい子のクラスの一員としての立場をとらえさせたい。

•クラスの子のけい子に対する気持ちを考えさせる中でけい子の日直としての立場をとらえさせたい。

•「ひとみのせいで花瓶にひびが入ったのではないかも知れない」という意見が出た場合、ひとみが花瓶にひびを入れたと決めつける子とはできないが、その可能性が強いということで、休み時間のできごとを言うべきか、言うべきではないかを考えさせたい。

<p>立場を肯定側と否定側に分ける。</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;"> 休み時間のできごとを言うべきでない </div> <p><休み時間のできごとを言うべきではない> (言うのをやめなければならない)</p> <p><休み時間のできごとを言うべき> (言わなければならない)</p>	<p>・けい子は“言うべき”か“言うべきではない”の二つで考えることを明確にする。</p>
<p>ディベートをする</p>	<p><言うべきでない></p> <ul style="list-style-type: none"> ・二人は親友だし、ひとみがかわいそう。 ・ひとみは気が弱いから。 <p><言うべき></p> <ul style="list-style-type: none"> ・言わないでわかったら罪が重くなる。 ・隠していた分もしかれる。 ・嘘をついた後でみつかったらきらわれる。 ・言う方がひとみのためになる。 ・日直として本当のことを言うべき 	<p>肯定側立論 ↓ 否定側による反対尋問 ↓ 否定側立論 ↓ 肯定側による反対尋問 ↓ 否定側反駁, 肯定側反駁</p>
<p>④最終的判斷, 理由づけをする。</p>	<p>けいこは, どうすべきだろう。</p>	<p>・自分の判断, 理由づけを見直させる。</p>

(4) 調査2

第3章 結果

① 調査期間 7月下旬

② 調査内容

第1節 尺度の検討

a ディベート的授業の効果認知調査

平田(1995)が作成した簡易アナライザーの効果認知尺度やディベート授業の実践者たちによる児童達の感想を参考にして10項目作成した。尺度は、4段階評定で答えさせるもので、ポジティブな結果を表す指標を4点, 低くなるにつれて順に3点, 2点, 1点と得点化した。

道徳のディベート的授業の効果認知尺度の各項目の平均と標準偏差は, 表1のようであった。項目平均は, 2.50~3.51の範囲にあり, 項目の標準偏差は, 0.73~1.05の範囲にあった。項目一全体相関係数は, .34~.76の間にあった。この尺度の信頼性を検討するため, 内的整合性(α 係数)を算出した。その結果, α 係数は, .83であり, 十分に高く, 内的整合性は存在すると考えられた。

b 発表効力, 発表価値, 発表コスト, 発表価値認知調査(授業前と同じ内容で実施した)

表1 道徳のディベート的授業の効果認知尺度の各項目の平均と標準偏差 (N=126)

項目内容	平均値	標準偏差	I-T相関
①まわりの友達を気にすることなく手をあげて質問したり発表したりできた。	2.53	1.05	0.76
②賛成・反対を気にすることなく、質問したり発表ができた。	2.50	1.08	0.75
③授業に集中できなかった。	3.45	0.73	0.57
④授業は楽しかった。	3.51	0.81	0.64
⑤自分も授業に参会しているんだという気持ちになった。	3.23	0.90	0.73
⑥ほかの人がつまらないと思うような質問や意見もとりあげてくれた。	2.73	1.04	0.63
⑦何を話し合っているのかよくわからなかった。	3.41	0.91	0.34
⑧どんな意見や質問でもみんなが真剣に聞いた。	2.78	0.90	0.63
⑨相手の考えや気持ちを知ることができた。	3.00	0.91	0.67
⑩友達の意見から学ぶことが多かった。	2.93	0.97	0.59

第2節 ディベート的授業前後の発表効力、発表利益、発表コスト、発表価値の差

1 ジレンマ教材を取り入れたディベート的授業の効果認知

ジレンマ教材を取り入れたディベート的授業の効果認知の学年差、性差、交互作用をみるため性×学年の2要因分散分析を行った。表2は、

表2 各学年、性ごとにおける平均と標準偏差

	男子	女子	合計
3年	32.29 (6.26)	33.09 (5.36)	32.27 (5.77)
5年	29.22 (4.92)	26.56 (4.82)	27.89 (5.02)
合計	30.78 (5.80)	29.92 (6.04)	

上段は平均、()は標準偏差

2 ディベート的授業の効果認知と発表効力、発表利益、発表コスト、発表価値との関連性の検討

学年別にディベート的授業の効果認知の平均、標準偏差を示したものである。また、表3は、分散分析の結果を示してある。学年の効果 ($F_{(1, 126)} = 26.76, P < .001$) が見られたが、性の主効果、交互作用とも有意でなかった。このように、ジレンマ教材を取り入れたディベート的授業の効果認知は、3年生の方が5年生より高いことが確認され、性による違いは認められなかった。

表3 分散分析結果 (F値)

学年差	性差	交互作用
26.76***	1.05	3.16

ディベート的授業の効果認知に学年差が認められたので学年ごとに、ディベート的授業の効果認知と賛成・反対場面別の発表効力、発表利益、発表コスト、発表価値との相関係数を算出

した。表4、表5は、ディベート的授業の効果認知と授業前後の発表効力、発表利益、発表コスト、発表価値の相関とその差（t値）を表したものである。

3年生

ディベート的授業の効果認知と発表効力認知

賛成場面におけるディベート的授業の効果認知と授業前の発表効力認知、授業後の発表効力認知で比較的強い有意な相関が認められた（授業前： $r_1=.61$, $P<.001$ ；授業後： $r_2=.70$, $P<.001$ ）。また、授業前後の相関も、比較的強い有意な相関が認められた（ $r_{12}=.61$, $P<.001$ ）。ディベート的授業の効果認知と反対場面における授業前の発表効力認知、授業後の発表効力認知でも比較的強い有意な相関が認められた（授業前： $r_1=.52$, $P<.001$ ；授業後： $r_2=.58$, $P<.001$ ）。そして授業前後の相関も比較的強い有意な相関が認められた（ $r_{12}=.70$, $P<.001$ ）。

このように、ディベート的授業の効果認知と発表効力認知は、かなりの相関があることがわかった。

ディベート的授業の効果認知と発表利益認知

ディベート的授業の効果認知と賛成場面における授業前の発表利益認知、授業後の発表利益認知で比較的強い有意な相関が認められた（授業前： $r_1=.44$, $P<.001$ ；授業後： $r_2=.42$, $P<.01$ ）。また、授業前後の相関も、弱い相関が認められた（ $r_{12}=.82$, $P<.001$ ）。ディベート的授業の効果認知と反対場面における授業前の発表利益認知、授業後の発表利益認知で有意な相関が認められた（授業前： $r_1=.39$, $P<.01$ ；授業後： $r_2=.36$, $P<.01$ ）。そして授業前後の相関は比較的強い有意な相関が認められた（ $r_{12}=.50$, $P<.001$ ）。

このように、ディベート的授業の効果認知と賛成場面における発表利益認知は、かなりの相関があることがわかった。

表4 ディベート授業の効果認知と授業前後の発表行動の相関とその効果（3年）

場 面	賛成場面	反対場面
発表効力		
授業前	. 61***	. 52***
授業後	. 70***	. 58***
授業前・後	. 61***	. 70***
t 値	1. 70	1. 11
発表利益		
授業前	. 44***	. 39**
授業後	. 42**	. 36**
授業前・後	. 82***	. 50**
t 値	0. 43	0. 38
発表コスト		
授業前	-. 05	-. 09
授業後	. 20	-. 10
授業前・後	. 38**	. 35**
t 値	1. 57	0. 10
発表価値		
授業前	. 31*	. 29*
授業後	. 25	. 28*
授業前・後	. 36**	. 49***
t 値	0. 65	0. 12

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

表5 ディベート授業の効果認知と授業前後の発表行動要因の相関とその効果（5年）

場 面	賛 成 場 面	反 対 場 面
発表効力		
授業前	. 54***	. 56***
授業後	. 66***	. 70***
授業前・後	. 67***	. 78***
t 値	2. 35*	3. 72**
発表利益		
授業前	-. 03	-. 07
授業後	-. 16	. 10
授業前・後	. 68***	. 72***
t 値	1. 95+	2. 61*
発表コスト		
授業前	-. 17	-. 27*
授業後	-. 33*	-. 29*
授業前・後	. 68***	. 49***
t 値	2. 43*	0. 24
発表価値		
授業前	. 19	. 17
授業後	. 19	. 06
授業前・後	. 43***	. 62***
t 値	0	1. 47

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

ディベート的授業の効果認知と発表コスト認知

ディベート的授業の効果認知と賛成場面における授業前の発表コスト認知、授業後の発表コスト認知の相関は、有意でなかった。しかし、授業前後は、弱い相関が認められた ($r_{12}=.38$, $P<.01$)。ディベート的授業の効果認知と反対場面における授業前の発表コスト認知、授業後の発表コスト認知の相関は、有意でなかった。そして、授業前後の相関は、弱い相関が認められた ($r_{12}=.35$, $P<.01$)。

このように、ディベート的授業の効果認知と発表コスト認知は、有意な相関が認められず、授業前後の発表コスト認知に「弱い相関が認められただけであった。

ディベート的授業の効果認知と発表価値認知

ディベート的授業の効果認知と賛成場面における授業前の発表価値認知とは弱い相関が認められた ($r_1=.31$, $P<.05$)。また授業後の発表価値との相関は有意でなかった。授業前後

は、弱い相関が認められた ($r_{12}=.36$, $P<.01$)。ディベート的授業の効果認知と反対場面における授業前と授業後の発表価値認知は弱い相関が認められた (授業前: $r_1=.29$, $P<.05$; 授業後: $.28$, $P<.05$)。そして、授業前後は比較的強い相関が認められた ($r_{12}=.49$, $P<.001$)。

このように、ディベート的授業の効果認知と発表価値認知は弱い相関しか認められず、授業前後の間に比較的強い相関が認められただけであった。

以上のことから、3年生は、ディベート的授業の効果認知と両場面における発表効力認知、賛成場面における発表利益の認知との間にかなりの相関があることが確認された。

5年生

ディベート的授業の効果認知と発表効力認知

ディベート的授業の効果認知と賛成場面における授業前と授業後の発表効力認知で比較的強

い相関が認められた（授業前： $r_1 = .54$, $P < .001$ ；授業後： $r_2 = .66$, $P < .001$ ）。授業前後も比較的強い相関があった（ $r_{12} = .67$, $P < .001$ ）。ディベート的授業の効果認知と反対場面における授業前と授業後の発表効力認知で比較的強い相関が認められた（授業前： $r_1 = .56$, $P < .001$ ；授業後：（ $r_2 = .70$, $P < .001$ ）。また、授業前後も比較的強い相関が認められた（ $r_{12} = .78$, $P < .001$ ）。

このようにディベート的授業の効果認知と発表効力認知はかなりの相関があることがわかった。ディベート的授業の効果認知と発表利益認知

ディベート的授業の効果認知と授業前と授業後の発表利益認知は、両場面において有意な相関が認められなかった。賛成場面における授業前後の発表利益認知、反対場面における授業前後の発表利益認知で、比較的強い相関が認められた（賛成場面： $r_{12} = .68$, $P < .001$ ；反対場面： $r_{12} = .72$, $P < .001$ ）。

このように、ディベート的授業の効果認知と発表利益認知の間は、有意な相関は認められず、授業前後の発表利益認知に比較的強い相関が認められただけであった。

ディベート的授業の効果認知と発表コスト認知

ディベート的授業の効果認知と賛成場面における授業前の発表コスト認知との相関は、有意でなかった。また、授業後の発表コスト認知との相関は、弱い負の相関が認められた（ $r_2 = -.33$, $P < .05$ ）。授業前後は、比較的強い相関が認められた（ $r_{12} = .68$ ）。また、反対場面における授業前と授業後の発表コスト認知は、弱い負の相関が認められた（授業前： $r_1 = .27$, $P < .05$ ；授業後： $r_1 = -.29$, $P < .05$ ）。また、授業前後は比較的強い相関が認められた（ $r_{12} = .49$, $P < .001$ ）。

このように、ディベート的授業の効果認知と発表コスト認知は弱い負の相関しか認められず、授業前後の発表コスト認知に比較的強い相関が認められただけであった。

ディベート的授業の効果認知と発表価値認知

ディベート的授業の効果認知と授業前の発表

価値認知、授業後の発表価値認知との相関は、両場面において有意でなかった。しかし、賛成場面における発表価値認知の授業前後反対場面における授業前後は比較的強い相関が認められた（賛成場面： $r_{12} = .43$, $P < .001$ ）；反対場面： $r_{12} = .62$, $P < .001$ ）。

このように、ディベート授業の効果認知と発表価値認知は有意な相関は認められず、授業前後の発表価値認知に比較的強い相関が認められただけであった。

以上のことから、5年生は、ディベート的授業の効果認知と両場面における発表効力認知との間にかなりの相関があることがわかった。

3 ディベート的授業の効果の有効性

ディベート的授業における効果の有効性は、ディベート的授業後の効果認知と、授業前と授業後のそれぞれの、発表効力認知、発表利益認知、発表コスト認知、発表価値認知の相関係数を求め、その差の検定をすることによって確かめることにした。同じ標本にもとづく2つの相関の有意差を求めるのにHotelingの式（岩原1979）を使って算出した。

3年生

ディベート的授業の効果認知と両場面における発表効力感認知の授業前と授業後の相関係数の差の検定（t検定）をおこなった結果、両場面とも有意差が認められなかった。また、ディベート的授業の効果認知と両場面における発表利益認知の授業前と授業後の相関係数の差の検定（t検定）を行った結果、両場面とも有意差が認められなかった。さらに、ディベート的授業の効果認知と発表コスト認知については、両場面において、授業前と授業後の相関係数の差の検定（t検定）をおこなった結果、両場面とも有意差が認められなかった。そして、ディベート的授業の効果認知と発表価値認知についても、両場面において授業前と授業後の相関係数の差の検定をおこなった結果、両場面とも有意でなかった。このように3年生では、ディベート的

授業の有効性は、認められなかった。

5年生

ディベート的授業の効果認知と両場面における発表効力認知の授業前と授業後の相関係数の差の検定をおこなった結果、両場面とも有意差が認められた（賛成場面： $t_{(64)}=2.35$, $P<.05$ ；反対場面： $t_{(64)}=3.72$, $P<.01$ ）。

ディベート的授業の効果認知と両場面における発表利益認知の授業前と授業後の相関係数の差の検定をおこなった結果、数値上は賛成場面で有意傾向を示し（ $t_{(64)}=1.95$ ），反対場面でも有意であった（ $t_{(64)}=2.61$, $P<.05$ ）。

ディベート的授業の効果認知と賛成場面における発表コスト認知の授業前と授業後の相関係数の差の検定をおこなった結果、有意であった（ $t_{(64)}=2.43$, $P<.05$ ）。ディベート的授業の効果認知と反対場面における授業前後の差の検

定は有意でなかった。

ディベート的授業の効果認知と両場面における発表価値認知の授業前後の差の検定は有意でなかった。

このように5年生では、両場面における発表効力認知、発表利益認知、賛成場面における発表コスト認知でディベート的授業の効果認知が認められた。

第3節 ディベート的授業の効果認知と意欲、学級雰囲気、学力との関連

1 学級雰囲気

学級雰囲気とディベート的授業の効果認知との関連をみるため学年ごとに相関係数を算出した。表6は、その結果を示したものであ

表6 道徳のディベート的授業の効果認知と学級雰囲気因子の相関

学級雰囲気	活気さと明るさ	規律とまとまり	やさしさとあたたかさ
ディベート的授業	.18	.12	.07
	.29*	.29*	.28*

上段は3年，下段は5年 * $p<.05$

る。その結果3年生においては、学級雰囲気の三因子の認知と、ディベート的授業の効果認知との関連性は見いだせなかった。

5年生では、学級雰囲気の活気さ・明るさの認知とディベート的授業の認知とは弱い相関が認められた（ $r=.29$, $P<.05$ ）。また、規律とまとまりの認知とディベート的授業の効果認知とも弱い相関が認められた（ $r=.29$, $P<.05$ ）。さらに、やさしさ・あたたかさの認知とディベート的授業の効果認知も弱い相関が認められた（ $r=.28$, $P<.05$ ）。このようなことから、3年生では、どんなクラスでもディベート的授業の効果があるが、5年生では、弱い相関ではあったが、学級雰囲気の三因子（活気さと明るさ、規律とまとまり、やさしさとあたたかさ）を高いと認知する児童がディベート的授業の効果も認知し、学級雰囲気の三因子

（活気さと明るさ、規律とまとまり、やさしさとあたたかさ）を低いと認知する児童は、ディベート的授業の効果も低く認知していることが認められた。

2 意欲

意欲とディベート的授業の効果認知との関連をみるため学年ごとに相関係数を算出した。表7は、その結果を示したものである。その結果、3年生では、学習意欲とディベート的授業の効果認知は、弱い相関が認められた（ $r=.33$, $P<.01$ ）。また、友人関係意欲とディベート的授業の効果認知も有意であった。（ $r=.40$, $P<.01$ ）。

5年生では、学習意欲とディベート的授業の効果認知は有意でなかったが、友人関係意

欲とディベート的授業の効果認知は比較的強い相関が認められた ($r = .44$, $P < .001$)。

このように、友人関係意欲とディベート的授業の効果認知は、3年生で弱い相関、5年生で比較的強い相関が認められたのに対し、学習意欲とディベート的授業の効果認知は、3年生だけで弱い相関が認められた。

表7 道徳のディベート的授業の効果認知と意欲との相関

	学習意欲	友人関係意欲
ディベート的授業	.33***	.40***
	.19	.44***

上段は3年、下段は5年 *** $p < .001$

3 学力

国語・算数の学力とディベート的授業の効果認知の関連をみるため、学年ごとに相関係数を算出した。表8はその結果を示したものである。3年生では、国語の学力とディベート的授業の効果認知は、比較的強い有意な相関が認められた ($r = .43$, $P < .001$) が算数では、有意でなかった。それに対し、5年生では、国語の学力とディベート的授業の効果認知の相関、算数の学力とディベート的授業の効果認知との相関とも有意でなかった。

表8 道徳のディベート的授業の効果認知と学力との相関

		学 力	
		国 語	算 数
効果認知	3年	.434***	.241
効果認知	5年	-.012	-.031

第4章 考察

ディベート的授業の効果認知が3年生の方が5年生より高かったのは、ディベートのゲーム

的要素（賛成・反対に分かれ論争する）とギャングエイジの3年生の発達段階とマッチしていたからだろうか。喜納（1997）の研究結果から、3年生の方が5年生より発表効力が高かった。発表すべき3年生は、ディベート授業でも意欲的に取り組んだであろうことがうかがえる。また、3年生の方が5年生より自己評価が高いことが理由として考えられる。

発表効力認知とディベート的授業の効果認知は、かなりの相関が認められ、発表効力認知がディベート的授業の効果認知に影響を与えていることが予測できる。

仮説1「ディベート的授業実施後の方が授業前より、授業効果認知と発表効力、発表利益、発表価値との相関は高くなり、発表コスト認知は低くなるだろう」について学年別に考察する。

3年生は、発表効力、発表利益、発表コスト、発表価値のどの発表行動要因ともディベート的授業の効果認知の相関がディベート的授業前と授業後に有意な差が認められなかった。発表効力との相関係数は、両場面とも授業後の方が高くなっているものの、発表利益、発表価値との相関係数は、下がっていることが認められた。また、発表コストは、賛成場面で高くなっていることが認められた。このことは、ディベートの特徴である立場に立って意見を発表しているという意識づけができにくかったからではないかと考えられる。また、理論的に思考するのが未発達な3年生は、相手の意見を十分聞いて反論するというよりも感情的になってしまう傾向があり、発表価値や、発表利益を低く認知し、賛成場面でさえコスト認知との相関が高まったと考えられる。しかし、発表効力とディベート的授業の効果認知との相関が両場面において高くなっていることから、3年生にとってディベート的授業は効果がないとはいえないだろう。本研究では4回の実践だったため、ディベートの特徴を十分理解させることができなかったため、発表利益認知、発表コスト認知、発表価値認知に有意な差が認められなかったのだろう。

5年生は、ディベート的授業の効果認知と授

業前後の発表効力は、両場面において有意差が認められた。

5年生にとってディベートの特徴である立場に立った意見を発表する経験をするにより、発表に対する抵抗を弱め、自信をつけたことがうかがえる。また、反対場面における発表利益認知も有意に高くなっている。このことは、ディベート的授業が賛成・反対場面とも同人数に分け、討論するため、同じ立場の仲間から支持を受けるという経験を得られ、発表利益認知が高まったであろうことが予測できる。それは、ディベートでない授業ではなかなかもらえない利益である。賛成場面における発表コスト認知が低くなったのは、ディベート的授業で立場に立った発表を経験することにより、周りの目を気にする必要がなくなりコスト認知が弱められたと考えられる。発表価値は、ディベート的授業効果認知との関連は見い出せなかった。発表価値認知については、本来高かったことが原因ではないかと予測できる。

次に仮説2「授業後の効果認知と意欲、学級雰囲気、学力とは関連するだろう」について学年別に検討する。

学級雰囲気とディベート的授業効果認知は3年生で有意差が見られなかったものの、5年生では3要因とも弱い有意な相関が認められた。3年生は、天真爛漫で、他者への意識が弱いのに対し、5年生は、他者意識が強まり学級の雰囲気に左右されるからだと考えられる。

意欲とディベート的授業の効果認知との相関は、3年生では、学習意欲、友人関係意欲とも有意な相関が見られたが、5年生では友人有効性動機と有意な相関が見られた。このことは、3年生は、ディベート的授業の形態に慣れるのに時間を要するため、ディベート的授業の効果を高く認知するには、学習意欲、友人関係意欲の高い児童に限られてしまったからだと予想される。それに対して5年生は、学習意欲とは、有意な相関が認められなかった。5年生は学習意欲の高低に関わらずディベート的授業の効果をあげていることが考えられる。また、5年生

でも友人関係意欲とディベート的授業の効果認知が高かったことから、立場に立たせた意見を述べさせるだけでなく、グループ内で意見を調整したり、サポートしたりする場をもうける必要があったのではないかと考えられる。そうすることにより、友人の良さに気づいたり、自分の良さをアピールしたりでき、友人関係意欲の低い児童もディベート的授業の効果認知も高くなっただろう。

国語や算数の学力が影響しないと考えられる道徳のディベート的授業を実施したにもかかわらず3年生では、国語の学力とディベート的授業の効果認知との間に比較的強い有意な相関が認められた。意見を発表するには、聞き手を意識しわかりやすく話す言語能力が必要であり、5年生に比較し、賛成・反対意見を述べる経験が少ない3年生にとって、国語の学力の低い児童は、ディベート的授業の効果認知は、低くなっているのだろう。それに対し、5年生は、国語や算数の学力との関連が低い道徳の授業であったため、学力の低い児童も周りの目を気にせず意欲的に授業に参加し、満足しているのだろう。

以上のような理由により、5年生は3年生に比較し、ディベート的授業の効果が表れ、有効性が確認されたと予測される。

第5章 課題

- (1) 意欲、学級雰囲気認知をディベート的授業の前後測定し、比較し、ディベート的授業がこれらの認知に効果を与えているか検討するのは意義深いだろう。
- (2) 本研究は、「立場に立った意見発表」に視点をおいたが、グループ活動なども取り入れ、学習意欲により効果的なディベート的授業(教科、形態など)を検討する必要がある。
- (3) ディベート的授業が、友人関係意欲、学級雰囲気の認知等いわゆる社会的適応性に及ぼす効果について長期にわたった研究をするのは意義深いと考える。

(4) ディベートが活発である西洋の歴史的背景, 文化的背景, 社会的背景と日本のそれらとを比較することは, 日本人に適したディベートの活動を検討することにつながり, 意義深いと考える。

引用・参考文献

- 荒木紀幸 1990 モラルジレンマ資料と授業展開 明治図書
- 荒木紀幸 1988 道德教育はこうすればおもしろい 北大路書房
- 藤生英行 1991 挙手と自己効力, 結果予期, 結果価値との関連性についての検討, 教育心理学研究39, 92-101
- 藤生英行 1992 算数授業場面における挙手行動を規定する要因についての研究 教育心理学研究, 40, 73-80
- 藤生英生 1996 教室における挙手の規定要因に関する研究 風間書房
- 藤岡信勝 1994 教育ディベート入門事例集 学事出版
- 福本政英 1994 学習場面での児童の援助要請に関する研究 琉球大学大学院修士論文
- 深沢久 1994 子供が本気になる道德授業 明治図書
- 不破淳一 1997 「道德」授業に取り入れたいディベートの論題 明治図書
- 伴一孝 1991 「子供の討論を活性化する知的闘争ゲーム」 現代教育科学 明治図書
- 平田幹夫 1995 中学生が自由に意志表示できる授業づくり 琉球大学大学院修士論文
- 池内清 1996 「小学校」はじめてのディベート授業 学事出版
- 石川哲夫 1995 ディベートで話しことばを鍛える 明治図書
- 今泉博 1994 どの子ども発言したくなる授業 学陽書房
- 喜納裕子 1997 発表行動を規定する要因の分析 琉球大学大学院 修士論文
- 前原武子 1983 「児童の課題志向性と社会志向性—自己概念について—」 琉球大学教育学紀要27, 27-35
- 前原武子 1987 「有効性動機尺度による原因帰属の予測性」 琉球大学教育学部紀要 30, 333
- 前原武子 1993 「児童の自己教育力に及ぼす学業達成目標の効果」 琉球大学教育学紀要 42, 397-404
- 松本道弘 1995 強制時代のディベート道 明治図書
- 宮崎俊哉 1994 ディベートで教師の力量を高める 明治図書
- 向山洋一 1998 特集 ずばり討論の授業 明治図書
- 室村奎助 1996.6. 討論する力をつける 児童心理 91-97
- 宗村奎介 1995 「ディベート」で学校が変わる 明治図書
- 中沢美依 1996 教育的ディベート授業入門 明治図書
- 岡本明人 1992 授業ディベート入門 明治図書
- 小川一夫 1979 学級経営の心理学 北大路書房
- 佐久間順子 1994 小学生でもできる教室ディベート 学事出版
- 杉浦正和, 和井田清司 1994 生徒が変わるディベート術 国土社
- 鈴木克義 1997 ディベートでいじめがなくなった 明治図書
- 吉崎静夫, 水越敏行 1979 児童による授業評価—教授行動・学習行動・学習集団雰囲気—の視点より日本教育工学雑誌, 4, 41-51, 1979
- 吉田和志 1995 ディベートをどう指導するか 明治図書