



高等学校国語科「話すこと・聞くこと」領域における教育実践：地理歴史科と連携した教科横断型マイクロディベートを中心として

花岡, 諒平

(Citation)

教育科学論集, 28:11-19

(Issue Date)

2025-03-31

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100495636>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100495636>



高等学校国語科「話すこと・聞くこと」領域における教育実践

—地理歴史科と連携した教科横断型マイクロディベートを中心として—

Educational practices in the area of “speaking and listening” in high school Japanese language classes : Focusing on cross-curricular micro-debates in conjunction with the geography and history classes

花岡 諒平*

HANAOKA Ryohei

(*西宮市立西宮高等学校・教諭)

キーワード：教育実践 Educational Practice, 国語科 Japanese Language, 話すこと・聞くこと Speaking and Listening, 教科等横断的な学び Cross-Curricular Learning, マイクロディベート Micro-Debates, 地理歴史科 Geography and History

1. 問題の所在

かつて人間にしか担えないと考えられていた多くの事柄は、近年の急速な機械技術の発達と人工知能の台頭によって代替されつつある。内閣府は、狩猟社会（Society 1.0）、農耕社会（Society 2.0）、工業社会（Society 3.0）、情報社会（Society 4.0）に続く新たな人間社会の姿として、「Society 5.0」を提唱した。先端技術が教育にも多大な影響をもたらしている昨今、学びや授業の在り方を変革していく必要がある。

2017年から2018年にかけて開催された「Society 5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会」では、「他者と協働しつつ自ら考え抜く自立した学び」や「基礎的読解力、数学的思考力などを基盤とした情報活用能力」、「文理分断からの脱却」が高等学校での教育における課題として挙げられた。本会議にも参加したオズボーンは、2030年までに自動化の影響を受ける可能性が高い職業は全体の47%であり、創造性（creativity）や社会技能（social skill）を持った人材がAIに代替されにくいと主張している（Frey & Osborne 2013）。2018年に改訂された高等学校学習指導要領解説（総則編）では、学習の基盤となる言語能力・情報活用能力や、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成を目的として「教科等横断的な学習の充実」の項目が新たに追加された。また、新井（2018）は、AIに代替されずに「残る仕事」の共通点として、「コミュニケーション能力や理解力を求められる仕事」を挙げ、AIが不得意であるのは「高度な読解力と常識、加えて人間らしい柔軟な判断が要求される分野」だと分析している。以上をふまえ、先に述べた教科等横断的な学び、読解力を基盤とした情報活用能力・コミュニケーション能力育成を実現する上で、国語科が果たすべき役割は大きい。

2016年12月の中央教育審議会では、高等学校国語科の課題として「教材の読み取りが指導の中心となることが多く、国語による主体的な表現等が重視された授業が行われていない」「話し合いや論述などの『話すこと・聞くこと』、『書くこと』の

領域の学習が十分に行われていない」といった事項が指摘され、科目構成の見直しへと繋がった。円滑な対人関係を構築するためにコミュニケーション能力は必須であり、「話すこと・聞くこと」の力はコミュニケーション能力に直結する。また、論理的思考に基づいて他者を説得するための文章を構築し、それを順序立てて明確に伝えるプレゼンテーション能力も、オズボーンの唱える創造性や社会技能に関わるものである。

高等学校学習指導要領解説（国語編）には、「現代の国語」において「話すこと・聞くこと」に関する授業を年間20～30単位時間確保する必要があると明記されているものの、現状これに見合う単位数の授業は展開されていないのではないかと。数年前に比べれば、ペアワークやグループワークといった対話の機会は増加し、一見「話すこと・聞くこと」の学習が行われているようでもあるが、ある問いに対して複数人で対話し協働して答えを導くような授業形態は元来教科を問わず行われるものであり、単純な話し合いでは国語的な観点での能力向上には至らない。例えば「この問いの答えについて左右のペアで相談しなさい」という指示を出した際に、生徒は平易な言葉でその解答を共有することとどまる可能性が高い。国語科としての資質・能力に焦点を当てるのであれば「自身の主張を第三者に伝えるために、獲得している知識を論理的に再構築する」「相手の主張を自身の知見と照合しながら客観的に分析し、論理の矛盾点を指摘する」といった段階が踏まれるべきである。すなわち、「生徒同士が共通理解を得るための話し合い活動」ではなく、「個々の立場が明確であり、既に一定以上の知識が獲得された状態で、論理的思考力や知識活用能力の深化が期待される討論活動」が目指されるべきである。また、その過程で当該事象に関する理解が促進されれば理想的である。しかし、先述したような教材の読み取りを中心とする国語科の授業形態は、文中から解答を探し出すことに終始する傾向にあり、知識活用型の討論活動とは相性が悪い。読解と切り離すべく教科書を参照しても、「話すこと・聞くこと」領域に特化した教材が「読むこと」領域に比べて少ないという課題がある。

2. 研究の目的と方法

先述した教育課題をふまえて本研究では、次の2点の条件を満たす授業を提案したい。

- ①高等学校国語科の授業時間内に実践可能であり、「話すこと・聞くこと」領域を最重要視した言語活動であること
- ②生徒が他教科の授業で身に付けた知識を活用し、言語活動を通してその理解を定着させるとともに深い学びを得られること

具体的には「地理歴史科と連携した教科横断型マイクロディベート」を提案し、実践内容とその効果を検証する。

簡単に、ディベート及びその教育現場での活用について概観しておこう。ディベートとは、特定の論題の是非について肯定側・否定側の立場に分かれ、第三者である審判の説得を目的として議論を行う競技である。試合は、参加者が無作為にいずれかの立場に割り振られた後、それぞれの主張を述べる立論と、相手の主張に対して反論を唱える反駁を中心として行われる。

教育現場においてディベートを活用した授業はすでに多く提案されてきている。明治大正期の討論史について分析した師岡ら(2011)は、自由民権運動が高揚する19世紀後半からディベートが盛んに行われていたとし、藤川(2024)は、第二次世界大戦後には大学生のディベート大会が盛んになり、1990年頃から初等中等教育においてディベート教育が取り入れられるようになったと述べている。また、二杉(2004)は、2002年度からの新学習指導要領のもとで、国語の教科書などにディベートが取り上げられるようになり、進路指導の中で、小論文指導と関連してディベートを活用する高校も増えていると指摘した。

2012年8月の中央教育審議会では、従来のような知識伝達型授業から能動的学修への転換が必要だと主張されており、「ディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換」というように、ディベートがアクティブラーニングの具体例として明文化されている。平成初期から授業転換の必要性を訴え、これまでの授業観を「入力型授業観」、今後めざされるべきそれを「出力型授業観」と定めた小西(1997)は、「出力型授業観をこれほど見事に反映しているものはない」としてディベートを評した。当時の教育界で脚光を浴び始めていた要因として、同時期から始まった全国中学・高校ディベート選手権(ディベート甲子園)の存在も大きい。1996年の初開催以降、現在に至るまで毎年続く一大イベントとなっている。当大会を主催する全国教室ディベート連盟は、「客観的・批判的・多角的な視点」「情報収集/整理/処理能力」などの獲得をディベートの利点として紹介している。

ディベートの教育的効果や実践に焦点を当てると、吉永(2014)は、勝敗を競うディベートが学習者にもたらす効果について「言葉、主張の仕方によって社会的決定のあり方が変わってくるという認識の形成」と指摘している。これを高等学校国語科に照合すれば、ディベートは「話すこと・聞くこと」領域に深く結びつき、生徒がその重要性に気付くことのできる題材であると言える。また、青柳ら(2010)らは総合的な学習におけるディベ

ート実践を行い、「学習モチベーションを向上させる」という当初の目的は十分に達成されなかったものの、論題に直接関連した事柄の理解が進んだという研究結果を得た。上田(2001)は、高等学校英語科におけるディベート実践を分析し、「英語で自分の意見をまとめて発表する能力」「英語のコミュニケーション活動に取り組む意欲や態度」が向上する等の成果が得られることを示唆した。これらの研究からは、設定する論題により生徒の知識理解や言語能力を向上させることが可能であると考えられる。

一方で、上記をはじめとするディベート研究は、各教科における具体的な単元、いわゆる定番教材とは切り離された形で提案がなされている傾向にあり、単元における授業計画の中に組み込みづらいという点で課題がある。また、教科等横断的なディベート実践も乏しく、国語科と他教科を結びつけるような取り組みは管見の限り見受けられなかった。結論を先取りして言えば、本稿では国語科教育において広く共有可能なディベートの実践方法を検討し、教育現場で容易に導入可能な単元学習案を提示することを目的とする。具体的には、国語科における定番教材「水の東西」と地理歴史科における単元「世界の中の日本(サマータイム制度)」を連携させた教科横断型マイクロディベートの実践を提案し、その効果検証を行う。後述するが、本実践は進路が多様な専門高校において行われたものであり、同校ではプレゼンテーションの全国大会や進路実現に向けて「話すこと・聞くこと」に関する能力を必要とする生徒が多いという点でも特徴的な取り組みである。

総じて、プレゼンテーション能力・コミュニケーション能力のみならず、国語科・地理歴史科における論理的思考力・知識活用能力を鍛えられることから、①②の要件を満たす手法としてディベートを選択した。

今回導入したのは「マイクロディベート」と呼ばれる簡易形式でのディベートである。

表1 ディベート・マイクロディベートにおける試合進行等比較

	通常のディベート	マイクロディベート
時間	肯定側立論(6分) 否定側質疑(3分) 否定側立論(6分) 肯定側質疑(3分) 否定側第一反駁(4分) 肯定側第一反駁(4分) 否定側第二反駁(4分) 肯定側第二反駁(4分) ※反駁の前に準備時間有り(1分または2分)	肯定側立論(2分) 否定側質疑(1分) 否定側立論(2分) 肯定側質疑(1分) 否定側反駁(2分) 肯定側反駁(2分) 否定側最終弁論(1分) 肯定側最終弁論(1分) ※反駁、最終弁論の前に準備時間有り(1分)
チーム構成	4名 ※役割分担を行う	1名 ※全ての役を兼ねる
勝敗	奇数名(一般的には3名)の審判による投票	1名もしくは2名の審判による投票

出典：全国教室ディベート連盟「全国中学・高校ディベート選手権ルール」、NHK 高校講座「第17回 マイクロディベート」を元に筆者作成

マイクロディベートにおける時間や人数についての明確な規定は存在しないが、ここでは一例としてNHK 高校講座で実践されたものを取り上げた。ディベート甲子園における規定を元とした通常のディベートと比較したものが表1である。

当初は担当していた比較的少人数のクラスで通常のディベート実践を試みたが、「一度の試合で各生徒が一つの役割(主張役・質問役・第一反駁役・第二反駁役・審判役)しか担えない」「一度の試合に時間がかかりすぎる」「全員が別々の役割を行うために評価を付け難い」といった問題点が発生した。ディベート甲子園で行われているような、正式な試合の枠組みと同様の実践を40人クラスで行うのは困難であると感じ、後述する勤務校の実態に合わせて形式を変更することとした。

ディベートに不慣れな生徒にとって、1～2分間という準備時間で4分間の反駁を話し切るとは極めて難しい。また、6分間の立論を用意するための時間も授業時間内には十分に確保することができない。マイクロディベートの形であれば、一連の流れを15分程度で行うことができ、概要説明と立論準備の時間を含めて1時間の授業時間内に完結させることも、時間内に二度の試合を行うことも可能である。4人1グループ内でのディベートを想定した場合、二度の試合によって全員に立論側と審判側の役割を経験させられることから、50分の授業で使いやすい構成である。

短時間で全生徒が参加可能なマイクロディベートはディベート実践の初歩的段階として適しており、単元のまとめとしても、正規のディベートに繋げるための時間としても実践可能である。また、生徒一人ひとりが「話す」「聞く」両方の立場を経験し、それまでの授業で身に付けた知識を活用するという点で、『話すこと・聞くこと』に関する資質能力を向上させる「地理歴史科で身に付けた知識の定着を図る」という目的にも合致する。

一方で、簡易形式であってもディベートそのものの難易度は決して低くなく、生徒の抵抗感を生む可能性はある。上田(2001)は、準備における負荷の大きさや活動の難しさからディベートに否定的な反応を示す生徒も存在すると述べている。また、上土井(2024)は、日本と欧米の文化の違いから、「相手を言論で組み伏せる」ディベートは日本人に馴染まないという言説にも触れた上で、その種のイメージは誤解であり、「第三者を説得するものである」というディベートの適切な理解を広めていく必要があると主張している。

したがって本実践では、ディベートに対する動機付けと準備段階における負担軽減を意識して授業を進めるものとする。実践後には、授業に対する満足度や難易度、理解度についてアンケート調査を実施し、生徒が抵抗感無く活動に参加できたかどうか、加えて論題に関わる「サマータイム導入の利点と欠点」についての知識理解が促進されたかどうかを検証する。

3. 実践の背景

授業を実施する兵庫県立農業高等学校(以下、県農)は、兵庫県加古川市に所在する専門学科・全日制の公立高校である(なお、

在籍していた期間は2017年度から2021年度まで)。学校長より掲載許可をいただき、本稿では2019年度における実践を中心に記述・検証する(注1)。

表2 兵庫県立農業高等学校 学校情報一覧

名称	兵庫県立農業高等学校
設立	1987年
課程	全日制
学科	農業科、園芸科、動物科学科、食品科学科、農業環境工学科、造園科、生物工学科
定員	各学科40名
在籍	男子367名 女子435名 (2025年1月現在)
校訓	ゆたかな情操 たゆまぬ研鑽
設備 (一例)	水田、果樹園、飼育施設、牛乳製造プラント、測量機器、日本庭園、無菌室
進路 (一例)	国公立大・私立大農学部 動物系・製菓系専門学校 学科関連産業への就職など

農業高校としては珍しく、JR沿線の徒歩圏内でありながら広大な敷地を有する県農は「都市近郊型農業高校」とも呼ばれ、県内全域から農業に関心を持つ生徒が集まる人気校である(学科によっては入試倍率が2～3倍にもなる)。学科毎に入学試験が課され(内半数は推薦入試)、3年間クラス替えは行われない。学習内容もクラスによって大きく異なっており、例えば動物科学科では採卵鶏や肉用鶏の飼育、食品科学科では焼き菓子や味噌の製造、農業環境工学科では農業土木構造物の施工技術習得、生物工学科では植物を利用した品種改良や医薬品開発というように多岐にわたる。より専門的な事柄を学ぶために、部活動の他に「酪農研究会」「食品加工研究会」「植物バイオ研究会」「ため池研究会」などの研究会に所属する生徒も多数おり、外部関係機関との連携、商品開発・出品等の活動を行っている。生徒は農業科目の授業を通して各専門分野の基礎的な知識から高度な技能に至るまでを身に付けるが、一方で普通科の授業数は一般的な高校課程の半数程度であり、少ない授業数で学習を進めていく必要がある。生徒の学力層は幅広い。進路も多様で、就職と進学割合が当時3:7または4:6程度であったが、国公立大学に進学する生徒も珍しくはなかった。

特筆すべきは農業分野の各種大会における活躍である。日本農業クラブ連盟が主催する全国大会において県農の生徒は毎年のように優秀な成績を収めており、筆者自身の在任期間中にも全国最優秀賞を複数回受賞していた。実施競技の中には「プロジェクト発表」「意見発表」が含まれていることから、学校全体・生徒全体としてプレゼンテーションへの意識は高い。とりわけ上位入賞を狙う生徒は日頃から指導を受け、発表練習を重ねていることもあり、優れたプレゼンテーション能力を会得している。そうでない生徒も3年次には必修科目「課題研究」において個別にテーマを設定して研究成果を発表する必要がある。大学における卒業論文発表に至るまでの過程と同様に、生徒は仮説検証や実験、アンケート調査等を通して各々の成果をまとめていく。年度末には同級生や後輩、多数の教員の前でスライド資料

を伴う発表を行うことが求められており（課題研究発表会という名目で半日以上を費やして開催される）、研究と同時に発表練習に奔走する生徒の姿が見られる。研究成果の質は高く、大学生が作成する卒業論文顔負けのものも多い。例えば食品科学科の課題研究において開発された商品が、そのまま一般層向けに販売されることも少なくない。

国語科においても、先述した研究発表に関わる能力や、就職・進学に必要となる能力の育成が求められている。県農の生徒が就職試験で求められるのは基礎的な語彙力・読解力であり、大学・専門学校への入学試験で求められるのは論理的な文章構成能力（推薦入試の小論文や、自己推薦書の作成等で用いる）が中心となる。また、どの進路を選択した場合も概ね面接試験が課される。したがって、「読むこと」に関する領域だけでなく、「話すこと・聞くこと」「書くこと」に関する領域を意識した授業を構成することの必要性が高い。

4. 実践の概要

（1）単元の流れとディベート論題設定の経緯

単元名と授業の展開は下記の表3の通りである。「水の東西」は高等学校国語科における定番教材であり、2024年度において兵庫県立高校152校のうち142校が、本教材が収録された「現代の国語」の教科書を使用している。日本の鹿おどしと欧米諸国の噴水という、東西の水に関する造形物の相違点に着目し、「時間的な水と、空間的な水」「流れる水と、噴き上げる水」というような表現を用いつつ対比的にそれぞれの特長を明らかにしていく文章である。西洋の文化と対比した上での結論として筆者は「高温多湿な環境・水道技術の乏しさという外面的な事情に加えて、日本人の“自然に流れる水を美しいと考える”という内面性が、日本において噴水が広まらなかった要因であり、一方の鹿おどしは“目に見えずとも水を実感することができる”という日本人独特の感性を象徴するものである」と主張している。

本論で取り上げられている東洋と西洋の文化の違いは、地理においても頻繁に扱われる学習内容である。「世界の中の日本」というような単元名で、他国と対比しながら日本の地理的特徴

や文化的側面について分析されることも多い。ここで地理A（2019年度当時の科目名。現在は科目再編によって名称が変更されている）の年間指導計画において、サマータイムが取り扱われる時期が「水の東西」の学習時期と重なっていたこと、またサマータイムが西洋諸国を中心に採用されている制度であること、加えて第1回ディベート甲子園（中学の部）の論題としても「日本はサマータイム制度を導入すべきである、是か非か」が用いられていたことから、同論題をマイクロディベートのテーマに定め、地理歴史科の教員と連携しながらディベートに向けた準備を進めていくことにした。

（2）現代文分野における授業の意図と工夫

国語総合（2019年度当時の科目名。地理Aと同様に、現在では科目再編によって名称が変更されている。当時は現代文分野と古典分野が一つにまとめられていた。）の現代文分野において意識したのは「二項対立的思考と東西文化比較への動機付け」を行うことである。

表4 第1時導入 二項対立的紹介

Qu'il fait bon	à la campagne
静岡発祥/近辺では大阪 営業時間 11:00~21:00	神戸発祥/元町三宮に3店舗 営業時間 12:00~22:00
混雑集中傾向 待ち時間有り 濃厚苺タルト	混雑分散傾向 店内空き有り 季節のフルーツタルト
タルト生地薄め	タルト生地厚め

年間を通した授業方針として、「主発問や主題に直結し、かつ生徒の身近な生活にも関わりが深い要素」を導入部分に用いることを掲げていたが、「水の東西」については「二項対立的紹介」「日本特有の文化・気質」を軸として生徒への動機付けを行った。とりわけ二項対立的思考については、ディベート実践を行う上での生徒の抵抗感を無くすためにも重要であるため、第1時をはじめとして複数回にわたって導入部分で紹介している。なお、県農では食品科学科をはじめとして製菓・調理系専門学校や四年制大学栄養学科（管理栄養士資格取得を目指す学科）への進学を希望する生徒が多いことも、知名度が高いタルト専門店を二項対立的紹介の具体例に用いた契機の一つである。これを活かして第4時では、上記の例と同様の形で二項対立的紹介文を作

表3 実践の概要 単元指導計画

単元名：「水の東西」（山崎正和 著）				
時	主題	内容	主発問	導入の工夫（動機付け）
1	二項対立構造	文章構造紹介 全文通読	「本文における対立項は何か、具体と抽象でそれぞれ答えよ」	二項対立プレゼンテーション 対比される二大タルト店を紹介
2	具体抽象の往来	語彙確認 第1～2段読解	「噴水が『空間的な水』だと言えるのはなぜか、文中の根拠を示せ」	日本人特有の時間感覚 時刻表通りではない海外の交通機関
3	隠れた根拠	指示語確認 第3段読解	「(外面的な事情をふまえて) 日本人が噴水を作らなかった理由を述べよ」	物事を明言しない日本人の感性 「答えは全て文中にある」の嘘
4	対立項の表現	第4段読解 二項対立作文	「二項対立構造を利用して、自身が偏愛するものについての紹介文を書け」	双方の良さを際立たせる対立構造 TDLとTDS、どちらも魅力的
5	主義主張の対立	マイクロディベート実践	「《論題》日本はサマータイム制度を導入すべきである、是か非か」	「日本と近い」ドイツ人気質について日本人に比べて「討論」を好む

成することを求め、「書くこと」の領域を重視する時間としている。このような二項対立的思考を重ねさせることによって、生徒に「ある一方の利点がある一方の欠点になっていることが多い」「対になるものを比較することで、元来推薦したかった物事の課題も浮き彫りになる」などの気づきを得させることができる。これらの考え方は、ディベートにおいて立論や反駁を組み立てる際にも極めて重要となる。

(3) 地理分野における授業の意図と工夫

一方で地理 A の担当教員に依頼したのは「時差とサマータイムに関する基礎知識の獲得」を目指す授業である。単元の序盤で緯度経度に関する知識や時差の計算方法等について確認した後、終盤には応用的な内容としてサマータイム制度の特徴や利点・欠点の整理を目的とした授業を行っていただいた。また、その際手法として知識構成型ジグソー法を取り入れていただいた。

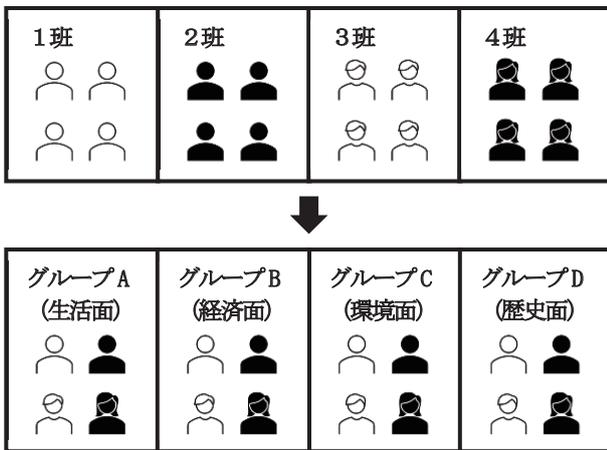


図1 知識構成型ジグソー法 概要

概要は図1の通りである。第一段階として、班のメンバー4人それぞれが異なるグループに属し、特定のテーマに沿った課題に取り組み知識の獲得を目指す(エキスパート活動)。第二段階として、分かれていたメンバーが元の班に戻り、それぞれのグループで得た知見を共有することで、主発問に対する回答を完成させる(ジグソー活動)。

知識構成型ジグソー法は、教育環境研究所(CoREF)が考案した学習法であり、Elliot Aronsonが1970年代に提唱したジグソー法とはやや異なる性質を持つ。相違点についてCoREFは「Aronsonの狙いが人種の融合など児童生徒の関わり合いの促進にあったのに対し、知識構成型ジグソー法の狙いは関わり合いを通して一人一人が学びを深めることにある」「明確な問いを設定して、学習の前後で二度解答を求めると説明している。また、三宅ら(2012)は知識構成型ジグソー法の特徴について「授業に参加する生徒が他者との関わり合いを通して理解を深め、新しい知識を獲得し、次の学びを準備していた」と分析している。本実践においても優先すべき事柄は生徒の関わり合いの促進よりも知識の獲得であったため、「日本がサマータイムを導入した場合どのような影響が発生するのか」という問いを軸として知識構成型ジグソー法を用いることとした。エキスパートグループに振り分けるにあたり、下記の4分類にしたがってニュース記事等複数資料を用意し、各自の端末でも分類に沿ったメリット・

デメリットを調べるよう指示した。

- ①生活面への影響(余暇時間の増加/睡眠時間の減少)
- ②経済効果(小売業・観光業の活性化/日付・時刻変更に伴うコスト増)
- ③環境対策(照明器具や冷暖房等の使用率削減/真夏は活動時間の増加に伴いむしろ冷房使用が増加)
- ④歴史的背景(第一次世界大戦下、エネルギーの節約を目的として高緯度の西洋諸国を中心に始まった/日本でも戦後一時的に導入されていた)

この際、通常の班活動・グループ活動とは異なるメンバー構成になるようこちらから指示し、マイクロディベートの際に「知識構成型ジグソー法で知識を共有した相手」と対戦することがないよう配慮した。

(4) マイクロディベート実践概要

本時となる第5時の実践について、次ページに略案を示した。通常のディベートであれば、立論に伴う準備に時間の大半を割く必要があるが、本実践においては論題についてのメリット・デメリットを既に地理の授業時間内に整理することができているため、ディベート(討論)への動機付けや教師による立論・反駁の実演、総括・振り返り等に時間を割くことが可能となった。実演については、地理担当の教師と役割を分担し、「日本は選挙の棄権に罰則を設けるべきである。是か非か。」(第16回ディベート甲子園中学部の論題)を例として取り上げている。(立論・反駁ともに同大会決勝で用いられたものである。)

マイクロディベートの試合進行については、「2. 研究の目的と手法」で取り上げたNHK高校講座の形式を基盤とし、一部時間変更等を行った。具体的には、「肯定側質疑」「否定側質疑」を省略し、その時間を反駁の準備として充当した。

本来のディベートであれば「質疑」とは、相手側の立論の不明瞭な点や論拠が不確かな点について質問を行い、反駁への足がかりとするためのものであるが、立論者本人との対話が求められ、かつ反駁との関連を考慮しながら即座に問いかけを行うことをディベート経験の浅い生徒に求めるのは難しいため、このような選択に至った。1試合における合計時間は14分間であり、本時では合計30分程度を費やし2試合を行うことで、生徒全員が立論役と審判役を担えるように設定した。

採点方法については、「全国中学・高校ディベート選手権ルール」「ディベート甲子園 審判テキスト」を参照した。記載事項は以下の通りである。

【ルール 第4条 第1項】

審判は、メリットがデメリットより大きいと判断した場合には肯定側、そうでないと判断した場合は否定側に投票します。引き分けの投票をすることはありません。

【テキスト11頁(4)メリット・デメリットの評価】

【メリットの評価】 = 【内因性】 × 【重要性】 × 【解決性】 ……簡単に言えば 【メリットが起きたときの大きさ】 × 【起きる確率】

このうち、下線部を本時のマイクロディベートにおける採点基

表5 第5時略案 マイクロディベート実践

時間	学習内容	指導上の留意点				
0	<p>討論についての関心を持つ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ドイツ人も日本人同様、時間に厳しく勤勉、儉約家傾向 ・日本人よりも自己主張が強く討論を好む 	<p>「日本人に近い気質を持つ国民は?」「日本人と似ている点、異なる点は?」と問いかけ、日本人の討論に対する抵抗感の強さに気付かせる</p>				
3	<p>マイクロディベートについての知見を得る</p> <p>ディベートのルールや特性を確認する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ある論題に対して肯定側と否定側に無作為に振り分けられ、どちらの利点(欠点)が大きいかを議論で競う ・相手を言い負かすことではなく、第三者(審判)を納得させることが目的であり、論理性と客観性が重視される <p>配布されたワークシートを確認し、「立論」「反駁」といった用語の意味、マイクロディベートの試合進行について知る</p> <p>本時の論題(日本はサマータイム制度を導入すべきである、是か非か)を知る</p>	<p>「マイクロ」が英語で「micro(最小の)」と表せることから、1対1でのディベートを意味することを示す</p> <p>全国ディベート教室連盟のホームページを引用し、ディベートの目的や効果を明確にする</p> <p>ディベートの具体例を紹介する(教師が実演する)</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>(論題例:選挙棄権に罰則を設けるべき)</p> <p>肯定側立論例:若者を中心にした投票率の低さが改善され、より魅力的な候補者が当選しやすくなる</p> <p>否定側反駁例:政治に無関心な者の非合理的判断に伴う投票によって、異常な政治家を当選させてしまう</p> </div> <p>地理の授業に得た知識を活用するよう伝える</p>				
9	<p>審判の採点基準を確認する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・サマータイム導入のメリットがデメリットより大きければ肯定側、そうでなければ否定側の勝利である ・価値の大きさや発生確率等を点数化し客観的に採点する ・反駁によって相手の立論の点数が変化しうる ・表現力(コミュニケーション点)を別途採点し、2人の審判の判断が割れた際の参考資料とする 	<p>ワークシートの採点欄を参照させる</p> <p>双方の主張において「メリット(デメリット)の発生確率」×「そのメリット(デメリット)が発生した場合の重大性」に着目することを伝える</p> <p>ディベート甲子園における基準も同様であると示す(審判は奇数人だが、リーグ戦での勝敗数が並んだ場合にコミュニケーション点の比較により順位が決定される)</p>				
12	<p>班内で役割を分担し、立論の準備を行う</p> <p>(左記の座席の並びにしたがって)</p> <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>C</td> </tr> </table> <p>1回戦/肯定側・A、否定側・B、審判・C・D</p> <p>2回戦/肯定側・C、否定側・D、審判・A・B</p>	A	B	D	C	<p>(地理における)前時の知識構成型ジグソー法で同じグループになった者との対戦がないかどうかを確認する</p> <p>2回戦の前には準備の時間を設けないため、CとDの生徒もこの時間内に立論の準備を完了させておくよう指示する</p> <p>文章ではなく箇条書き等メモの形で準備するよう助言する</p>
A	B					
D	C					
18	<p>マイクロディベート(1回戦)</p> <p>①肯定側立論(2分) ⑥最終弁論準備(1分)</p> <p>②否定側立論(2分) ⑦否定側最終弁論(1分)</p> <p>③反駁準備(2分) ⑧肯定側最終弁論(1分)</p> <p>④否定側反駁(1分半) ⑨採点・判定(2分)</p> <p>⑤肯定側反駁(1分半)</p>	<p>各班で一斉にマイクロディベートを開始させる</p> <p>タイマーをスクリーンに映し出しておく</p> <p>可能な限り制限時間を使い切るよう伝える</p> <p>一方が立論や反駁を行っている際に、もう一方や審判は発言内容をワークシートに記録するよう指示する</p> <p>判定の根拠(鍵になった発言等)を審判に述べさせる</p>				
32	<p>マイクロディベート(2回戦)</p> <p>※1回戦と同様の流れで行う</p>	<p>元々用意していた内容であれば1回戦と議論が重なっても構わないが、改善点を探しつつ論を進めるよう助言する</p>				
46	<p>総括・振り返りを行う</p>	<p>自身の主張とは逆の立場から物事を捉える重要性を説く</p> <p>コミュニケーション点で勝負が決した対戦の数を確かめ、現実でも議論が拮抗すれば表現力勝負になりうると伝える</p> <p>肯定側否定側それぞれが論拠を示しつつ質の高い議論を行うことで、二項対立構造と同様に両者の利点や欠点が浮き彫りになり、折衷案も優れたものになることを示唆する</p>				

準として抽出した。「サマータイムを導入するメリットが大きく、かつそれが発生する確率も高い」となれば、肯定側の勝利となり、逆の場合は否定側の勝利となる。

これに加えて重要となるのは、「反駁によってメリット(デメリット)の大きさや発生確率が減少しうる」という点である。例

えば肯定側の「サマータイム導入に伴い、早朝の時間帯の活動が長くなるため空調機の使用を減らすことができ、夜間の照明も減少するため、経済面と環境面への効果が期待できる」という立論に対して、「最も気温が上昇する13時前後の時間帯はサマータイムの導入有無に関わらず空調が必要であり、使用料は大き

く変わらない」等、効果的な反駁が行われた場合、肯定側の主張するメリットは減少することになる。

したがって審判は、立論だけでなく、その後の第一反駁・第二反駁（最終弁論）をふまえてそれぞれの論の説得力を評価する必要がある。

また、今回のマイクロディベートにおいては、これらの「メリットの大きさ」「発生確率」に準ずる採点基準として「表現力」（話す速度、抑揚、間の取り方、使用する単語の平易さなど、プレゼンテーション能力に関わるもの）を取り入れた。こちらも参照としたのはディベート甲子園における採点項目「コミュニケーション点」である。同項目は「話し方・伝え方の技術」の採点を目的としており、その試合での勝敗には直結しないものの、リーグ戦等の形式で勝敗数・得票数が並んだ場合に上位進出校を決定するための指標となる重要な要素である。本時においては審判役を2名設けているため、その判定が1対1となった場合に、表現力点（コミュニケーション点）の比較によって勝敗を決するものとした。

以上のコミュニケーション点に関する内容や、ディベートの意義については、学習の振り返りにおいても触れるものとしている。教師からの総括では「ディベートは競技の性質上論理性が重視されるが、人間は感情に左右される生き物であり、話し手の表現力や印象によって現実の物事は決定される」、「日本人はしばしば平和的解決という名目で妥協案を採る傾向にあるが、賛成派と反対派それぞれが自身の論を深めたり、対立する意見の特長を把握したりすることで、二項対立構造同様に互いの良さが浮き彫りになり、よりよい折衷案が生まれうる」といった考え方を示唆した。

5. 実践検証

実践後、担当クラスの生徒153名を対象に「授業の満足度、授業の理解度」について4件法で、「授業の難易度」について5件法で無記名のアンケートを実施した。結果は以下の通りである。

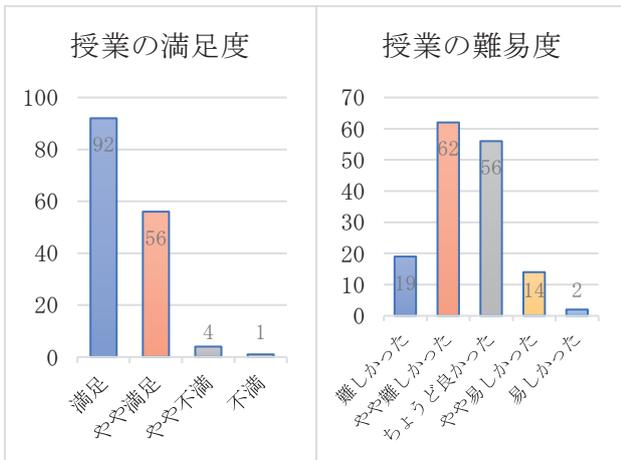


図2 授業アンケート結果:満足度 図3 授業アンケート結果:難易度
※単位は全て回答生徒数

満足度に関しては大多数が「満足」「やや満足」と回答しており、後述する自由記述の結果もふまえると、「ディベートに対す

る生徒の抵抗感を無くし、活動の充足感を与える」という目的は達成されたと言える。ただし、定期考査の都度行っている同様のアンケート調査では「満足」の割合が概ね7割を超え、「やや不満」「不満」が0になることも珍しくないため、今回のマイクロディベートに関する難易度の高さに抵抗感を示す生徒が一定数存在していたとも推測できる。自由記述欄（満足・不満それぞれの理由等を書くよう指示している）において「テーマが真面目で面白さがない」「対戦相手が強すぎた」「正直討論が好きになれない」等の意見があがっていた。競技としての面白さを発信するために、例えば NewsPicks が運営する番組内で行われた「高校生ディベート選手権」のような大衆向けのディベート対戦の様子を紹介することも、改善策として考えられる（注2）。

一方で「満足」と答えた生徒の自由記述欄には「ディベートは楽しかった、もっと上手く話せるようになりたい。次は勝ちたい（同意見8名）」「国語×社会というのは珍しく、面白かった（同意見3名）」「数学ともコラボしてほしい」「普段の授業も楽しいけど今回はもっと良かった」「話す力が上がったと思うし、続けたら喋るのが得意になれそう」「『羅生門』で『悪人に対する悪は許されるのか』というテーマで話し合いをしたときと同じように、意見が対立する議論は面白いと思った」「客観的な見方というのがどういうことかわかった」「授業の冒頭の話は、自分の身近なものに関連付けて考えられるので、視野が広がって良い。これからも続けてほしい」等の意見が見受けられた。授業後の生徒との会話では、「話すこと・聞くこと」を得意とする生徒や、コミュニケーション能力の高い生徒は、今回のマイクロディベート、あるいはプレゼンテーションのような活動を好む傾向にあるという仮説を得られたが、本稿では検証にまで至らなかった。

続いて授業の理解度についてである。先述したように、一般的なディベート学習における目的が「話すこと・聞くこと」の力の向上や「表現力・論理的思考力」「客観的・批判的・多角的な視点」などの獲得であるのに対し、本実践においては「議論の題材とした事象についての理解の促進」も目的としているという独自の特長がある。結果として「マイクロディベートによってサマ

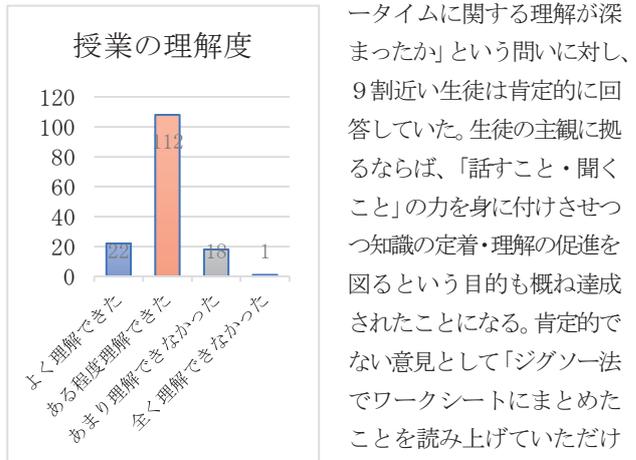


図4 授業アンケート結果:理解度

ータイムに関する理解が深まったか」という問いに対し、9割近い生徒は肯定的に回答していた。生徒の主観に拠るならば、「話すこと・聞くこと」の力を身に付けさせつつ知識の定着・理解の促進を図るという目的も概ね達成されたことになる。肯定的でない意見として「ジグソー法でワークシートにまとめたことを読み上げていただけだから」「ごちゃごちゃして余計に混乱した」という記述があり、その場で立論を組み立てられるような比較的平易な論題でディベートを行う必要性も感じた。

6. 考察と今後の課題

本稿では、日々の活動から大会出場、進路実現等様々な場でプレゼンテーション能力が求められる農業高校における授業実践を提案した。具体的には、高等学校国語科「話すこと・聞くこと」領域における言語活動として、国語科の定番教材を活用しつつ地理歴史科と連携した教科横断型マイクロディベートを取り上げ、単元指導計画・本時指導案を提示し、その効果を検証した。結果として、本実践は生徒の「話すこと・聞くこと」に関する力を高めつつ、地理分野における知識理解を促進させるものであることが明らかとなった。また、単元全体を通して生徒への動機付けを意識し、二項対立的思考に関心を抱かせたことで、ディベート活動に対する抵抗感を軽減することにも繋がった。

これにより、ディベート実践をさまざまな教科と連携しつつ継続的に行っていく可能性が開けたと言える。本実践では東西の文化を対比する「水の東西」と相性が良いことから、西洋諸国で取り入れられているサマータイムの是非を論題として設定したが、文部科学省の提唱する「文理分断からの脱却」「STEAM教育の推進」などを鑑みれば、「石炭火力発電の廃止」「遺伝子組み換え食品の販売禁止」といった理数系の論題設定も候補となる。知識の定着、思考の深化という目的を提示すれば、各教科担当者の協力も得やすくなると考えられる。

一方で、「話すこと・聞くこと」領域における評価の在り方については、今後検討していくべき課題である。新学習指導要領の施行に伴い、2022年度から導入された観点別評価は、これまで高等学校において軽視されがちであった「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の達成度合いを明確化することを求めている。文部科学省は、2018年度の「教育課程部会 児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ」において「思考・判断・表現」の評価方法について、「ペーパーテストのみならず、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作や表現といった多様な活動を取り入れたり、それらを集めたポートフォリオを活用したりするなど評価方法を工夫することが考えられる。」と言及している。

ペーパーテストに評価材料の大半を委ねている現状では、「知識・技能」の点数を測ることに偏りがちである。石井(2022)が「まずは、『知識・技能』は単元テストや定期考査で、『思考・判断・表現』や『主体的に学習に取り組む態度』は重点単元や学期の節目でパフォーマンス課題を軸にといった具合に」と述べているように、従来のペーパーテスト偏向主義から脱却し、生徒が深く思考するパフォーマンス課題を与える機会を充実させなければならない。とりわけ国語科における「話すこと・聞くこと」の能力は、定期考査ではなく、ディベートやプレゼンテーションといった活動の中で評価する必要がある。本実践においては、マイクロディベートの最中に生徒に記録させたワークシートを評価材料としていたが、実際に「話す」活動を全生徒分確認することはできなかった。例えば「一人一台端末を利用して各班のマイクロディベートの様子を撮影させる」「英語科のスピーキング評価の手法を参考に、『話すこと』に関するルーブリックを作成す

る」等の工夫が求められる。

マイクロディベートの経験を生徒に重ねさせることができれば、正規のディベートをクラス全体で行うことも容易になる。石井(2022)も、重要単元で継続的に類似のパフォーマンス課題を取り入れ、節目でパフォーマンスの成長性を評価する必要性について論じている。先述したように複数教科との連携の元でディベート活動を重ねられれば、「話すこと・聞くこと」の能力の成長度合いも検証可能になる。

先日、県農の卒業生と再会し、「人前で話す授業がたくさんあったおかげで、プレゼンの苦手意識はない」「ビブリオバトルで関西大会に進出した」「ディベートの授業は今でもよく覚えているし、良い経験」というような声を掛けられ、「話すこと・聞くこと」領域を重視した授業には一定の効果があったのだと実感した。今後も現場での実践と検証を繰り返しつつ、「Society5.0」においてAIに代替されない資質能力を身に付けさせるための授業の在り方について研究を重ねたい。

〈注〉

注1 学校長より、学校の情報を公開することの許可を得ている。また、生徒や教諭個人が特定されない記述を行っていることを含めた内容の確認もしていただいている。

注2 ここでいう「高校生ディベート選手権」とは、ソーシャル経済メディア NewsPicks が運営する番組「2Sides」内で行われたものを指す。動画は下記のようにYouTubeにも多数あがっている。

<https://www.youtube.com/watch?v=TERqoDWWqgI>

【開成 vs 関西創価】「首都機能を大阪に移転すべきか？」

(最終閲覧 2024年12月5日)

「ディベート甲子園」での議論は内容が極めて高度であり、やや聞き取りづらいことも相俟ってディベートへの抵抗感を増してしまう可能性がある。一方で、こちらの「高校生ディベート選手権」は大衆向けに論題やルールの調整がなされており、話者の論理的思考力や優れた表現力を引き立てるような演出となっている。番組としての質も高く、ディベートの魅力を伝えるのに適した動画である。

〈参考・引用文献〉

Frey, C. and Osborne, M. (2013) 「The future of employment: how susceptible are jobs to computerization?」『*Working Paper, Oxford Martin*』.

<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>

NHK 高校講座 (2023) 『現代の国語 第17回 マイクロディベートをやってみよう』.

https://www2.nhk.or.jp/kokokoza/watch/?das_id=D0022110057_00000 (最終閲覧 2025年1月7日)

青柳西蔵、石井裕剛、下田宏、北川欽也、河原恵「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」。

- [https://hydro.energy.kyotou.ac.jp/publication/files/1142/PAPER_PDF/\(6\)%20HIS2010.pdf](https://hydro.energy.kyotou.ac.jp/publication/files/1142/PAPER_PDF/(6)%20HIS2010.pdf) (最終閲覧 2025 年 1 月 7 日)
- 新井紀子 (2018) 『AI VS. 教科書が読めない子どもたち』東洋経済新報社。
- 石井英真 (2022) 『中学校・高等学校 授業が変わる 学習評価深化論 観点別評価で学力を伸ばす「学びの舞台づくり」』図書文化。
- 石井英真 (2024) 『教育「変革」時代の羅針盤：「教育 DX×個別最適な学び」の光と影』教育出版。
- 上田真梨子 (2001) 「高等学校におけるディベート実践に関する研究」『中国地区英語教育学会 研究紀要 Na31』。
https://www.jstage.jst.go.jp/article/casele/31/0/31_KJ00009206683/_pdf/-char/ja (最終閲覧 2025 年 1 月 7 日)
- 教育環境デザイン研究所 (2010) 『知識構成型ジグソー法』。
<https://ni-coref.or.jp/archives/5515>
- 小西正雄 (1997) 『消える授業 残る授業：学校神話の崩壊のなかで』明治図書。
- 上土井宏太 (2024) 「日本におけるディベート教育に関する肯定的および否定的言説の批判的分析」『日本コミュニケーション研究 第53巻1号』日本コミュニケーション学会。
- 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 (答申)』。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
- 中央教育審議会 (2016) 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)』。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf
- 特定非営利活動法人 全国教室ディベート連盟『ディベートとは』『過去の大会結果一覧』。
<https://nade.jp/learning/beginners/introduction/> (最終閲覧 2025 年 1 月 7 日)
- 特定非営利活動法人 全国教室ディベート連盟 (2022) 『ディベート甲子園 審判テキスト』。
<https://nade.jp/wp-content/uploads/2022/10/judge-text2022.pdf> (最終閲覧 2025 年 1 月 7 日)
- 日本教育方法学会 (2004) 『現代教育方法事典』図書文化社。
- 日本教育方法学会 (2024) 『教育方法学辞典』学文社。
- 兵庫県立農業高等学校『教育目標』。
<https://www.hyogo-c.ed.jp/kenno-ahs/mokuhyou.html> (最終閲覧 2025 年 1 月 7 日)
- 三宅なほみ、齊藤萌木、飯窪真也、利根川太郎 (2012) 「学習者中心型授業へのアプローチ：知識構成型ジグソー法を軸に」『東京大学大学院教育学研究科紀要』。
<https://doi.org/10.15083/00031142>
- 師岡淳也、菅家知洋、久保健治 (2011) 「近代日本における討論の史的研究に関する予備的考察」『ことば・文化・コミュニケーション 第3号』立教大学異文化コミュニケーション学部。
<https://doi.org/10.14992/00005754>
- 文部科学省 (2018) 『Society5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会』。
https://www.mext.go.jp/a_menu/society/index.htm
- 文部科学省 (2018) 『Society5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会 第5回議事要旨』。
https://www.mext.go.jp/a_menu/society/1405985.htm
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 国語編』。
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 総則編』。
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課 (2022) 『STEAM教育等の教科等横断的な学習の推進について』。
https://www.mext.go.jp/content/20240401mxt_kyouiku01-000016477.pdf
- 吉永潤 (2014) 「勝敗を競うディベート学習の社会科教育における意義：C. ムフのラディカル・デモクラシー論に基づいて」『社会科教育研究 No. 123』日本社会科教育学会。

〈謝辞〉

本稿の執筆に際し、兵庫県立農業高等学校の村中利章校長、T・H 教諭からご協力をいただいた。また、県農生の積極的な授業参加とアンケート調査協力なくして本実践は成り立たなかった。ここに記して感謝申し上げたい。