

ディベートと相互評価でレポートの質を向上させる

茅島路子 河野哲也 國見保夫
玉川大学文学部

1. 問題の所在と実践目的

熟練者は、論理的な文章を書く際に、プランニング、文章作成、見直し、修正というように自己調整を行っている。論理的な文章を書くことは自己調整が必要な難しい課題である(Kellogg, 1996)。このことは、レポートの質の向上にはレポートの書き方を教えるのみでは不十分であることを示唆している。そこで、レポートの質を向上させるために、レポートの書き方の指導のみならず、学生が自己調整できるように促すべきである。だが、初学者にとって自己調整を行うことは極めて困難な課題であり、他者による調整から自己調整へと段階的に学習できる工夫が必要である(茅島他,印刷中)。

私たちは、大学の導入教育において、レポートの書き方の指導に加え、ディベートと学生同士による相互評価を取り入れ、協調と他者による調整で段階的に自己調整を学ばせ、レポートの質を向上させる実践を行った。ただし、本実践では、ディベートを勝敗という目的ではなく、学生に自分の考えを見直し修正する機会の提供という目的で導入している。レポートの質的向上を目指した実践として協同プランニング、相互評価支援システム SWORD(Cho and Schunn, 2003)などがある。協同プランニングは、プランニングのみを、SWORD は評価のみを対象にしている。私たちの実践の特徴は、読み、プランニング(自己内でのディベート)、書き、評価、修正を総合的に支援することである。さらに、熟練者が同時並列に行っている、読み、プランニング、書き、評価、修正を step に分割し逐次的に実行させることで負荷を軽減し、かつ、プランニングにはディベートを、評価には学生同士による相互評価を取り入れ、他者を対象にして負荷を軽減した(自己)調整を実行させるという特徴も有する。

2. ディベートと自己調整

ディベートでは、与えられた論題に関する文献を収集し、問題を明らかにし、立論を計画し、反論を予想し、そして、ディベートに臨む。ディベート実施時には、肯定側は否定側の反論を受け、それに反駁する。このようなディベート・プロセスを取り入れることは、通常のレポート執筆に比べ、論理的なレポートへと質を向上させる次のような要素を有する。(1) ディベートの相手の存在が、文献収集という目的志向を増大させる。(2) グループでの協同作業が、学生たちに他者の考えを吟味する、あるいは、他者からの問いかけがトリガーとなり自分たちの考えを見直す機会を提供する。(3) 反論という行為の前提として、相手の立論論証を吟味する活動を生じさせる。このように、ディベートを取り入れることで、学生たちは熟練者が行う自己調整を、他者を対象に、そして、他者の発言に促されて実行するのである。学生同士による相互評価もまた、他者を対象にした調整の訓練となる。これらは通常の自己調整に比べ認知的負荷が軽減され実行が容易である。このディベートや相互評価における他者調整や他者からの刺激による自己調整(見直し)がレポート執筆に影響を与え、レポートの質を向上させることが期待できると考える。

3. ディベートを組み入れた導入教育

本実践は T 大学文学部 1 年を対象とした導入教育で実施した。ディベートや相互評価はクラスを 6 人グループに分けて実施した。ディベートや相互評価は他者との協調作業である。新入生が協調作業を円滑に遂行できるように、最初の授業に、1 分間スピーチや名前を覚えるゲームなどのアイスブレイキングを取り入れた。次に要約を中心に読みを訓練した後、最初のレポートを書かせた。ディベートについて講義した後、ディベートを実施した。全グループを肯定側、否定側、判定者に割り当て、同一論題で各グループが肯定、否定の両方の立場を体験できるようにした。これは、自分の主張と異なる主張を想像する訓練を意図したものである。判定者には議論を把握させるためにフローシート(松本 and 河野,2007)を配付しディベートの流れを記載させた。ディベート終了後には、評価表で「根拠や証拠が述べられているか」など進行に沿った評価をさせた。ディベート後に 2 回目のレポートを提出させた。その後、レポートの書き方と批判的読解を学び、

それらを基に、2 回目のレポートの相互評価を行い、書き直しをさせ 3 回目のレポートとして提出させた。相互評価は学生たちが評価し易いように、評価視点と基準が書かれたレポート評価表(松本 and 河野,2007)を配付し、それに基づき 10 点満点で評点させた。

4. 結果と今後の課題

この授業実践の結果としては、学生のレポートの質が向上したと言える。最初に、ディベート中と相互評価におけるレポートの改善に影響を与えたであろうと思われる学生の行動について述べ、次に提出されたレポートに見られる改良された点について述べる。

ディベート中に、主張に対する根拠が妥当ではないとの反論があった。これから、学生たちが主張と根拠との関係を意識したことがわかる。相互評価では、他者のレポートの良い点を指摘していたが改良すべき点を表明しなかった。また、他者のレポートを正確に評点しなかった。これは、相互評価実現の前提として互いに助言可能な学びの共同体の確立があることを示唆している。

レポートに関しては、形式的な面では全てのレポートが改良された。内容面でも質的な向上と判断できる変化があった。形式的な面としては次の 3 点を挙げることができる。(1) レポートの引用文献、参考文献の数の増加である。1 回目のレポートでは文献を参考にしているものの参考文献を明記しているものは、10%に過ぎなかった。3 回目のレポートでは 100%明記されていた。ディベートが文献収集、かつ、それらを活用することを促し、レポートの参考文献明記となったのであろう。(2) 2,3 回目のレポートでは、パラグラフの先頭で結論を述べ、その後に根拠を述べるものが多くなった。たとえば、「病気腎移植を条件付きで認めるべきである。その根拠はつぎの 3 つである」というような書き出しが増えた。結論を先に提示しその後で根拠を話すというディベート時における立論形式が、パラグラフの書き方を改良したのであろう。(3) 1 回目は見出しもなく内容も構造化されていなかったが、2,3 回目のレポートでは論理展開が把握できるような章見出しをつけるようになった。その多くが、ディベートの進行形式「主張」「主張に対する反論」「反論に対する反駁」であった。このように、レポート全体の構成において、ディベートが形式面を改良する支援として有効であると言えよう。

内容面に関しては、部分的に改良できたものと十分に改良されたものがある。前者には、主張、反論、結論との章見出しをもち、主張、反論はそれにふさわしい内容であるが、結論が見出しとは異なる内容になっているものがある。しかし、主張のみであった 1 回目と比べると自分の主張とそれと異なる主張を記述できたことは、改良と言えよう。後者には、自分の主張とは異なる主張を、自分の主張と比較検討し、自分の主張が代替案よりもよいことを示したレポートがある。その学生の 1 回目のレポートは、主張のみであったが、3 回目のレポートでは、主張の根拠に対する反論を記述し、それに対して証拠を挙げ反駁している。計 3 回のレポートに対する振り返りコメントに、「第一回のレポートと期末レポートを比較すると、第一回のレポートでは自分の考えばかりで実証できるデータがないことや代替案との比較がなされていないことなどの点で期末レポートとは異なりました。」と書き、3 回目のレポートの質が向上したことを認めている。

プランニングは本来他者からの反論を想像しながら自己と対話して行うべきものではあるが、初学者にとっては実行が難しいものである。しかし、ディベートや相互評価を通し他者との対話として実行させることができれば、プランニングや見直しという活動が改良され、確実にレポートの質は向上することが明らかになった。しかし、的確な相互評価の実現や、議論向上の質的分析、ディベートとレポートとのより実際的な連結は今後の課題である。

参考文献

Cho K. and Schunn C. D.(2005) Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system, *Computers & Education*, 48(3), 409-426.

茅島路子、稲葉晶子、溝口理一郎 (印刷中) メタ認知活動の困難さに関するフレームワークの提案 教育システム情報学会誌

Kellogg R.T. (1996). A model of working memory in writing, In C.M. Levy and S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 57-72.

松本茂、河野哲也 (2007) 「読む・書く・プレゼン・ディベート」の方法 玉川大学出版部