

[学術論文]

ディベートによるアサーションの促進効果の検討
—大学生を対象として—

The effect of advanced assertion by the debate for undergraduates

天谷 祐子・谷 伊織

Yuko AMAYA, Iori TANI

Studies in Humanities and Cultures

No. 26

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 26号

2016年6月

GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

NAGOYA CITY UNIVERSITY
NAGOYA JAPAN

JUNE 2016

[学術論文]

ディベートによるアサーションの促進効果の検討 —大学生を対象として—

The effect of advanced assertion by the debate for undergraduates

天谷 祐子・谷 伊織

Yuko Amaya, Iori Tani

本研究は大学生を対象に、ディベートによるアサーションの促進効果を検討するものである。大学において半期間で3回のディベートを実施する13名のクラス(ディベート群)と、要約能力・文章作成能力を育成する14名のクラス(対照群)に対し、アサーション尺度(自己表明と他者の表明を望む気持ち)を授業前と授業後に実施した。その結果、ディベート群において、他者の表明を望む気持ちにおける「抗議を望む気持ち」、「意見を望む気持ち」に促進効果が見られた。

キーワード：主張性、自己表明、他者の表明を望む気持ち、ディベート、大学生

1.問題と目的

近年の大学における教育目標として、専門分野における知識の修得だけでなく、社会において円滑な対人関係を営むための様々な基礎的能力の育成が挙げられる。1990年代末から大学における導入教育(初年次教育)の取り組みは急激に増加しており(杉谷, 2004), その内容もノートテイキングやレポートの書き方, 資料の収集方法や情報教育, プレゼンテーションの技法と多岐にわたっている。これらの能力は大学における学びに必要なだけでなく, 社会人になってから必須となる種々の能力に通じるもの(藤田, 2006)でもある。

初年次教育において育成が求められる種々の能力のうち、ノートテイキングや資料の収集方法といった、大学における学びを個人が遂行する際に必要なスキルについては、その後すぐに個々が大学生活の中で実践に移し、大学での学びに有効に利用される。しかし、プレゼンテーションや議論するためのスキルといった、対人関係の中で求められるスキルについては、それらを身につけた後、実践を通して練習する場が求められる。しかし大学のカリキュラムにおいては、3年次以降の専門教育におけるゼミやその後の就職活動の機会である場合が多い。松本(2001)によると、アメリカ・カリフォルニアの大学連盟では、クリティカルシンキング能力の向上を教育目標の一つとしており、その手段としてディベート講座が必修になっている大学も多いと述べている。クリティカルシンキング能力の向上のためのみならず、身につけたスキルを実践として体験できる講座として専門教育よりも前の時期、特に初年次教育で身につけたスキルを発揮する実践の機会の一つとして、ディベート導入は有効であると思われる。

ディベートとは、ある論題について肯定側と否定側に分かれて議論を行い、中立的な立場であるジャッジを説得し、自分の議論の方が優れていると主張することである(安藤,2002)。近年日本においても小学校から大学までの学校教育現場や企業研修の場でディベートが取り入れられる場が増えてきている(西部, 1998)。その理由として、西部(1998)はディベートにより、傾聴力、理解力、論理的な表現力といったコミュニケーション技術と、論理的な判断力・構成員、多角的な視点という論理的思考の鍛錬ができることを主張している。そしてこれらの能力は仕事・日常生活を円滑に行う上で非常に重要であると述べている。しかしその検証に関しては、各種学校段階における一部の熱心な教員による実践報告(樋口,2006)にとどまっており、その効果についてもデータによる検証が行われているものは論理的能力を独自に点数化しその効果を検証した樋口(2006)や、批判的思考志向性尺度により検証を行った青柳・石井・下田・伊丹・富江・北川・河原(2010)による報告が少数見られるのみである。

本研究では、特に対人関係の場で必要とされるスキルの中でも、「アサーション」に注目する。まず第1に、初年次教育におけるディベート導入により自己のアサーションが伸長するという効果をデータに基づいて検証する。ディベート導入により、半ば強制的に論理的コミュニケーションを経験することは、日常場面のみならず学習場面において、自己主張する態度を向上させるのではないかというものである。花城(2011)は、大学生であっても自ら手をあげて自分の意見を発言できる学生は少ないが、割り当てられた意見を討論するディベートは日本人には良いと指摘している。さらに主張性は、市民社会の形成においても重視される(花城,2011)。大学の初年次教育において論理的コミュニケーションの実践の場を設けることで、対人関係におけるアサーションの育成が期待されるという仮説を立て、検証を行う。これを通して高校から大学に進学することで大きく変化する受講形態に対する適応がスムーズに行われることが期待される。

また本研究における第2の仮説として、ディベート導入により、他者の自己主張を望む気持ちを向上させるというものが挙げられる。大学新生にとって、他者がどのような考えを持っているのか、また他者の考えを聞く機会はそれほど多くないと考えられる。ディベート導入により、半ば強制的に、その論題について他者の考えを聞き自分の考えと対比させる経験は、ディベートやその準備に参加している場合のみならず、その後の大学における専門教育や卒業後の社会生活においても求められる。この点について角松・曾野(2004)は、大学教育においてディベートを導入した後、授業評価における「特に学べた項目」で「相手の話を理解する力」が19名中10名であったことを報告している。

本研究におけるこの2つの仮説を検証するための測度として、柴橋(2001)によるアサーションの概念と尺度を取りあげる。柴橋(2001)によるアサーションの概念は、「自分の気持ち、考え、信念などを正直に、率直に、その場にふさわしい方法で表現し、そして相手が同じように発言することを奨励しようとする」というものであり、尺度が2つ作成されている。第1には自己が他者に主張するという側面で「自己表明」、第2には他者が率直に自己表現することを望む気持ちで「他者の表明を望む気持ち」である。論理的コミュニケーションは、自己が主張するという側面のみな

らず、他者の主張に耳を傾け、理解するという観点も非常に重要であり、柴橋(2001)による尺度はこの視点を持ち合わせている点が特徴的である。

ディベート導入により、この柴橋(2001)による 2 つの尺度がともに上昇することが見込まれる。ディベート導入の授業形式は講義タイプや文章作成タイプの授業形式に比べ、論理的思考を実践として言語的に表現する場であること、他者の主張を注意深く聞く態度がきたえられること(中谷, 2003)が期待されるからである。またディベートの準備段階から実際の実施は全てグループワークであり、グループ内・グループ間のやり取りを通して、日常の対人関係における自己主張や他者の意見・状況を尊重することを実践的に行うことにもつながる。本研究ではディベートによるアサーションの伸張効果をデータにより検証しようとする試論的な研究になると考えられる。

以上から本研究では、大学 1 年次後期の少人数演習クラスにおいて、ディベートを通して、グループ内・グループ間で自分の意見を他者に伝える・主張するための能力の重点的な育成を教育目標とするクラスに注目する。このクラスを「ディベート群」とし、このクラスの教育目標がどの程度実際に達成されたかについて検討する。その指標として、「自己表明」と「他者の表明を望む気持ち」の 2 つを兼ね備えたアサーション尺度(柴橋, 2001)を授業前(プレテスト)と授業後(ポストテスト)に実施する。

なお、このディベート群のアサーションの促進効果を検証するための「対照群」として、同じ大学の少人数演習クラスで、要約能力・文書作成能力を重点的に育成する同タイプの演習クラスを取り上げ、ディベート群と対照群間のアサーションの指標の相違により検証する。

2.方法

対象 ①ディベート群：名古屋市内私立大学の 1 年生後期に開講された少人数制演習クラス (1 クラス) の受講生 13 名(男性 5 名、女性 8 名)であった。ディベート群では、半期間(14 コマ)に一人あたり 3 回のディベートとそれに対するグループ内での準備を行った。1 タームごとに 4 つのグループに分かれ、ディベートを行う 2 グループと審査をする 2 グループに分かれた。1 タームは授業回数では 3 回ないし 4 回から構成された。3 タームから構成され、1 タームあたり 2 回、半期間で計 6 回のディベートが実施された。ディベートにおけるグループ内の人数は 2 人～5 人であり、グループを構成するメンバーはタームごとにランダムに入れ替わった。テーマは授業担当者が 11 のテーマ例を資料として配布し、それらのテーマを見ながら参加者同士の話し合いを経て、参加者自身の多数決により決定された。設定されたテーマの例は「旅行に行くには車が良いか電車が良いか」「女子・男子校に行くのが良いか、共学校に行くのが良いか」であった。また 1 回のディベートの流れは、各派の立論(6 分)に対し尋問(3 分)を設けた後、作戦タイム(5 分)、その後各派の反駁(4 分)という流れであった。その後審判役(ディベートを行わない受講生)の判定と審判役全ての人からの講評を行うというものであった。

②対照群：ディベート群と同じ大学の 1 年生後期に開講された少人数制演習クラス (1 クラス) の受講生 14 名(男性 4 名、女性 10 名)であった。このクラスの演習の目的は、要約能力・文書作

成能力の育成がねらいであり、グループワークは演習内において設定されておらず、個々人が教員の指示した課題に各々取り組む形式であった。例えば映画を見てあらすじを要約するという課題が実施された。

調査時期 プレテストはディベート群・対照群ともに第1回授業時、ポストテストはディベート群・対照群ともに最終回授業時に集団で実施された。最終回時には、自分自身の主観的变化について自由に報告するよう求めた。なお、どちらの群についても、前学期の成績により均等になるようにクラス編成がなされていた。また、プレテスト・ポストテストにおける回答が、演習の成績には関わらないことが説明された。

質問紙 プレテスト・ポストテストともに、柴橋(2001)によるアサーション尺度を使用した。この尺度は、「自己表明」と「他者の表明を望む気持ち」の2つから構成されており、それぞれ4因子である。「自己表明」は「限界・喜びの表明」、「意思の表明」、「不満・要求の表明」、「断りの表明」の計26項目からなっている。「他者の表明を望む気持ち」は「相談・依頼を望む気持ち」「率直な断りを望む気持ち」、「率直な抗議・注意を望む気持ち」、「独自の意見の表明を望む気持ち」の計18項目からなっている。すべての項目について、「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法により回答を求めた。

3. 結果

(1) ディベート実施前後によるアサーション尺度得点の推移

「自己表明」・「他者の表明を望む気持ち」のそれぞれ4下位尺度得点について、群(ディベート・対照群)×時期(プレ・ポストテスト)の2要因分散分析を行った。その結果、「自己表明」については、「断りの表明」の交互作用が有意であった($F(1, 25)=4.56(p<.05)$, Table1)。そこで下位検定を行ったところ、対照群においてプレテストの方がポストテストよりも得点が高かった ($p<.05$)。そして、「他者の表明を望む気持ち」については、「抗議を望む気持ち」と「意見を望む気持ち」の交互作用が有意であった(順に $F(1, 25)=8.63(p<.01)$, $4.63(p<.05)$)。そこで下位検定を行ったところ、「抗議を望む気持ち」については、ポストテストにおいて「ディベート群」の方が「対照群」よりも得点が高かった ($p<.05$)。また「意見を望む気持ち」については、ディベート群においてプレテストよりもポストテストの方が得点が高かった ($p<.05$)。交互作用の見られた下位尺度に関して Figure1 から Figure3 に示した。

Table1 アサーション尺度得点の二要因分散分析結果

	自己表明				他者の表明を望む気持ち			
	限界の表明	意見の表明	不満の表明	断りの表明	相談を望む気持ち	断りを望む気持ち	抗議を望む気持ち	意見を望む気持ち
ディベート群 プレ	32.62 (3.91)	23.69 (1.75)	19.46 (2.44)	17.69 (2.72)	23.54 (2.03)	17.77 (3.11)	22.15 (2.38)	17.23 (1.92)
ポスト	33.54 (4.89)	25.15 (4.16)	19.85 (1.82)	17.77 (2.31)	23.77 (1.88)	18.92 (1.44)	23.46 (1.76)	18.38 (1.33)
対照群 プレ	34.83 (3.11)	23.79 (3.12)	17.36 (3.65)	18.00 (2.57)	23.36 (2.13)	18.21 (1.81)	21.93 (2.89)	16.86 (2.03)
ポスト	34.21 (3.42)	23.00 (5.02)	17.14 (4.54)	16.43 (3.18)	22.93 (1.86)	17.93 (1.98)	21.00 (2.72)	16.79 (2.26)
群の主効果	1.20	0.76	4.21 +	0.28	0.54	0.14	2.33	2.07
下位検定								
時期の主効果	0.04	0.17	0.27	3.75 +	0.10	1.17	0.25	3.62 +
下位検定								
群×時期の交互作用	1.39	1.87	0.34	4.56 *	1.15	3.22 +	8.63 **	4.63 *
下位検定				対照群で プレ>ポスト			ポストで ディベート群 >対照群	ディベート群で プレ<ポスト

注:上段:平均値, 下段:SD, **: $p<0.01$, *: $p<0.05$, +: $p<0.10$

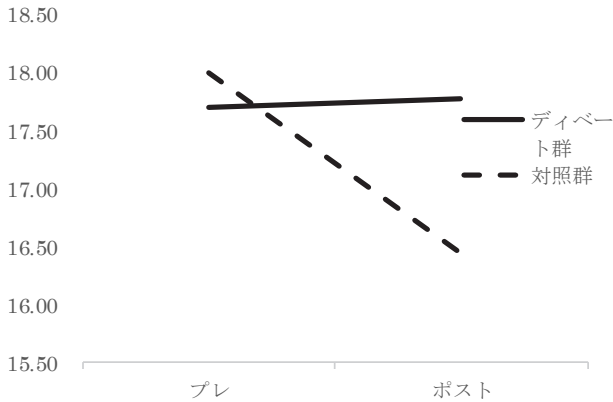


Figure1 断りの表明下位尺度得点結果

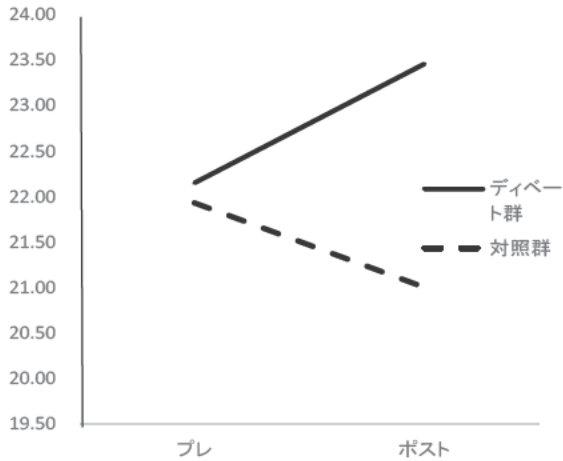


Figure2 抗議を望む気持ち下位尺度得点結果

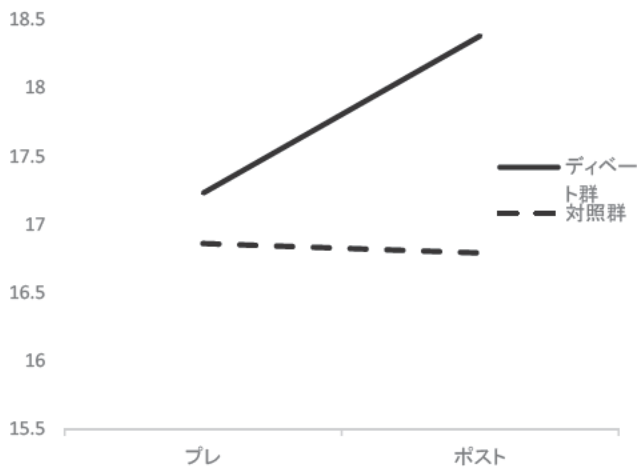


Figure3 意見を望む気持ち尺度得点結果

(2)ディベート群受講生の自由報告の質的分析

ディベート群 13 名全員から自由報告が得られた。得られた自由報告は一文を一つのステートメントとした場合、合計 54 ステートメントであった。一人あたり平均 4.15 ステートメントを報告したこととなった。その中からディベート群受講生の自由報告の中で、ディベートを経験したことによる自身の変化部分の記述を 8 名分(計 18 ステートメント)を抜粋して Table2 に示した。

Table2 受講生の自己報告の分類(ディベートによる効果部分を抜粋)

他者の意見を聞く重要性の自覚	3名	<p>私は普段からとてもよくしゃべる方で、話すことが好きだし、人前で話すこともそんなに嫌いではありません。ただ、人の話を聞くのが少し苦手で、嫌いではないんですけど、自分のことを話したくなってしまいます。でも、今回ディベートをやってみて、相手の話を聞くこと、相手の話を理解すること、など基本的なところが見直せてよかったです(女性)。</p> <p>最初はディベートでまわりを納得させるような発言ができるのか不安だったけれど、回を重ねるごとに相手の話をよくきき、いかにはやくそれを処理し、自分の意見を伝えるかを考えられるようになったと思います。相手の意見をよくきくことの大切さや、わかりやすく相手に思いを伝える重要性がわかりました(男性)。</p> <p>苦手意識があったけど、やってみて、みんなで調べたり、どうやって攻撃するかとかを話し合っ て、人の意見も前より少し聞けるようになったし、楽しかったです(女性)。</p>
人前で話す抵抗感の低減	3名	<p>この半期間、ディベートをやってきて、人前でしゃべることに抵抗がなくなってきました。1回目のディベートでは、すごくドキドキしていたけど、最後は余裕もできて、いろんなことを考えながら話すことができました。少し成長できたと思います(女性)。</p> <p>上がり症で人前で話すのが苦手だった僕が、この半年で自分の変化に気づくほど成長していたのには驚きました。人前で話す時の自分のクセなどの発見もできましたし、本当に良い経験をしたと思います(男性)。</p> <p>ディベートをやっていくうちに慣れてきて、人前で話すのも楽になっていった。その点ですごく自分が成長したと思うので、やってよかった(女性)。</p>
自分自身の意見の表明の出現	2名	<p>自分の考えを相手に伝え、相手の考えを自分達で考えて否定する。自分の考えをまとめたり、うまくいえなかったのが、ちょっと言えるようになったと思う(女性)。</p> <p>私は口下手で、発表するのが苦手だったが、この講義を通して少なからず自分から発表できるようになったと思う。また、どのように発言すれば相手に納得してもらえるか、説得力を持たせられるか、考えるようになった。想像以上に相手に理解してもらうのは難しかったが、少しずつ納得してもらえるように発言する力がついた(男性)。</p>

自由報告の記述は内容面から主に 3 つのカテゴリに分けられた。まず「人前で話す抵抗感の低減」というカテゴリが見られ、3名の報告が含まれた。当初は人前で話すことが苦手だったが、ディベート参加により抵抗を感じなくなったという種の報告が得られた。

次のカテゴリは、「他者の意見を聞くことの重要性の自覚」に関する報告が3名見られた。ディベート参加により、他者の意見を聞き理解するという基本的なことの重要性を認識したという種の報告が得られた。

第3のカテゴリとして、「自分自身の意見の表明の出現」が3名見られた。ディベート参加により「口下手」状態や自身の考えをうまく言えなかった状態から、多少は自分から表明できるようになったという報告が得られた。これらの報告内容はいずれも、ディベート参加による自分自身の変化を積極的に評価しているものと言える。

4. 考察

本研究におけるプレ・ポストテストの得点の推移から、半期間のディベート実施を通して、そうでない場合に比べ、自己主張に関して部分的ではあるが低下が緩和されていることが示された。ディベート群の自由報告からも、「自分自身の意見の表明の出現」というカテゴリが見出されており、明確かつ積極的な自己主張までは至らないが、自己主張に関する苦手意識がディベート参加により部分的に緩和される効果が得られたと考えられる。特に「自分自身の意見の表明の出現」のカテゴリで、得られた報告下線部の直前に、ディベートの構造に関わるような記述、例えば「相手の考えを自分たちで考えて否定する」、「どのように発言すれば相手に納得してもらえるか」とい

うコミュニケーションのあり方について言及されている。ディベートにおいて、意見の対立する相手に対して論理的に反駁するという経験が、日常生活において正当な理由がある時に流されずに相手に対して納得してもらうように断るといった意識に少なからずポジティブな影響があったと考えられる。またこの結果は、高校までの受動的で暗記中心で学んできたスタイル(道田,2011)から、大学における積極的な授業参加スタイルへの適応をディベート実施により後押ししている結果の一部と見ることもできる。高校までの授業や生活の中では、自分で考えて自分の意見を「人前で話すこと」はそれほど求められず、苦手意識を解消することは難しい場合が多い。しかし、大学におけるゼミや就職活動、それ以降の社会生活においては、人前で話すことを要求される場面が増加する。そのような環境に適応していくためにも、大学初年次教育において、公的な場面で話す抵抗感を実践を通して減少させることは重要であり、ディベートの導入はそういった点に関して効果的である可能性がある。対照群においては「断りの表明」が低下し、ディベート群で低下しなかったのはその傍証と見ることもできるだろう。

他者のアサーションを望む気持ちに関しては、プレ・ポストテストの得点の推移から、他者が意見・抗議することを望む気持ちの増加が示された。この点に関しては、ディベート群の自由報告からも、「他者の意見を聞く重要性の自覚」のカテゴリが見られた。煙山・小笠原(2005)では、ディベート授業導入によるコメントの自由記述において、他者の意見を聞くことの意義や他者の意見に関心があったというものがほぼ全ての参加者から得られたことを報告している。ディベートの構造として、相手が反論し、その内容を考慮に入れながら自分の次の論の組み立てを考えるものとなっている。さらに、アサーション生起の過程から平木(1993)は、他者が意見を述べることを受けとめる視点を持つことは、自分の考えを伝えようという思いにつながっていくと指摘している。アサーションにおいて相手の立場に配慮することが重視されており(平木,1993)、相手の意見や抗議を聞こうとする姿勢は重要な要素の一つである。ディベートにおいて、相手の反論や意見がなければ自分自身の考えを進めることもできないという経験が、相手の発言を十分に聞くことの重要性を認識させ、日常の対人関係においても相手の何らかの発言を望む・聞く姿勢が促されたと考えられる。また社会心理学的視点から相川(2000)は、「聴く」ことは人間関係の形成にあたり最も初歩的かつ最終的なスキルであるにも関わらず、学校教育ではほとんど取り上げられていないことを指摘している。本研究における結果は、ディベートを通して他者の意見を「聴く」ことの重要性を受講者に認識させる良い機会であったと思われる。

一方で、今回の効果測定を行うにあたり、柴橋(2001)の尺度を使用した。ディベート実施により伸張することが期待される内容と、使用尺度の内容の間のマッチングが必ずしも適切でない部分があったことが、本研究の方法論的課題と考えられる。また本研究における概念的課題に関して、「主張」という概念が統一的でなかった点が存在したと考えられる。ディベートにおける発言についても、柴橋(2001)の尺度においても「主張」、「主張性」という用語が使用されるが、それらの概念的背景や各尺度の意味する内容に関してはマッチしない部分が存在したと考えられる。ディベートでは、論理的思考や主張性の伸張が目指されるが、実施の手続き上は2グループに分

かれ、自グループが相手グループよりも論理的に優位に立つ(勝敗で勝つ)ことを目標としている。しかし、柴橋(2001)の尺度で想定されているアサーションの目指されるものは、平木(1993)による「自分も相手も大切にしたい自己表現」であり、相手よりも優位に立ったり相手を論駁したりすることは想定されていない。このようにディベートとアサーションでは最終的に目指される概念的背景が異なるため、今回の研究において積極的結果につながらなかったことも考えられる。今後は概念的にもマッチした指標を使用して効果測定を行うことが求められる。その一つの案として、日本人高校生・大学生によく見られるとされる「人前で話すことが恥ずかしい」「人前で話すことに不安」といった対人不安意識の高さ(堀井・卯月・小川,1995)を、少人数教育のディベート実施により緩和する可能性も考えられ、効果測定指標の一つとして対人不安に関わる指標が考えられる。また本研究の結果からは、自己表明に関わる尺度得点のいくつかには変化が見られなかった。ディベートでは全ての発言が半ば強制的に決められたルールの中で発せられる。反論についてもルールにのっとって行われており、反論した場合でも、相手との関係が変化するということを心配する必要が低い。また、準備段階のグループ内の議論においても、同じ方向性(派)のもと、どのような論を展開するかという流れになりやすく、本研究の自己表明を測定する尺度における項目に見られるような「相手と異なる意見に関して話し合おうとする」という流れにはなりにくかったことが考えられる。また、日常的な友人関係においては、自分の発言を相手に伝えることで、関係そのものが変質してしまうのではないかという評価懸念が働き、ディベートにおけるモードを日常の友人関係の場にも用いることはリスクが高いと判断され、反映されにくかったと考えられる。一方で、他者の抗議や意見については、そのような評価懸念は働きにくいことから、友人関係の場にも反映されやすかったものと思われる。以上により、ディベートにおいて求められる自己表明については、日常の友人関係の場にはそのまま般化するには至らなかった点が、本研究の限界であったと考えられる。

今回得られたデータによる知見は限定的であり、結果を一般化するには慎重にならなければならない。今後はより大きなサンプルにより、ディベート導入によるアサーションの効果や対人関係上の不適応緩和を検証していくことが望まれる。さらにディベートにより育成される他の種々のスキルについて、実践場面では共有されているが、データによる効果が認められていないものを順次検証していくことが望まれる。そして、大学初年次教育の文脈でより効果的に展開されることも期待される。

文献

- 相川充 2000 セレクション社会心理学 20 人づきあいの技術—社会的スキルの心理学— サイエンス社
- 青柳西蔵・石井裕剛・下田宏・伊丹悠人・富江宏・北川欽也・河原恵 2010 教育用ディベートシステムを導入した学習単元の提案と批判的思考態度醸成効果の評価 日本教育工学会論文誌,33,411-422.

- 安藤香織 2002 第1章アカデミック・ディベートのススメ (安藤香織・田所真生子編 実践! アカデミック・ディベーター批判的思考力を鍛える) ナカニシヤ出版 2-13.
- 藤田哲也編著 2006 大学基礎講座 改増版-充実した大学生活をおくるために- 北大路書房
- 花城梨枝子 2011 育成事例②消費者教育のための批判的思考力の開発(楠見孝・子安増生・道田泰司 編 批判的思考力を育む-学士力と社会人基礎力の基盤形成) 有斐閣 162-168.
- 樋口裕子 2006 話し合い能力と論理的能力に対するディベート授業の効果 大阪大谷大学日本語日本文学科紀要,36,46-60.
- 平木典子 1993 アサーション・トレーニング-さわやかに自己表現>のために- 日本・精神技術研究所
- 堀井俊章・卯月研次・小川捷之 1995 青年期の対人不安意識に関する研究 心理臨床学研究,13,215-221.
- 角松生史・曾野裕夫 2004 大学教育における「教育ディベート」手法活用の試み:「法教育」の観点から 大学教育,10,15-39.
- 煙山晶子・小笠原サキ子 2005 老年看護学における教育方法の検討-ディベートの教育効果について- 秋田大学医学部保健学科紀要,13,50-57.
- 松本茂 2001 日本語ディベートの技法 七寶出版
- 道田泰司 2011 育成事例⑤結論を考えさせてからおこなう授業(楠見孝・子安増生・道田泰司 編 批判的思考力を育む-学士力と社会人基礎力の基盤形成) 有斐閣 193-199.
- 中谷文美 2003 討論の要領(田中共子編 よくわかる学びの技法) ミネルヴァ書房 87.
- 西部直樹 1998 はじめてのディベート 株式会社あさ出版
- 柴橋祐子 2001 青年期の友人関係における自己表明と他者の表明を望む気持ち 発達心理学研究, 12, 123-134.
- 杉谷祐美子 2004 大学管理職からみた初年次教育への期待と評価 大学教育学会誌, 26, 29-36.

注.本研究のデータの一部は日本教育心理学会第49回総会にて発表された。