

「学び続ける教員」育成におけるディベート・プログラムの実践 — 批判的思考態度への動機づけに着目して —

村上祐介・柴恭史・飯田真人・山口聖代・Decker Warren・安井茂喜・高木悠哉・八木利津子・
大畑昌己・今宮信吾・山本弥栄子・間處耕吉・梶井大輔・鎌田首治朗・梶田叡一

1. 問題と目的

初年次教育とは、「高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸条件を成功させるべく、主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム」であり、その実践には、文章作法、ノートの取り方、口頭発表の技法、キャリアや学問への動機づけ・方向づけ、論理的思考や問題発見・解決能力の向上を目指した取り組みが含まれる（文部科学省，2017）。高等教育のユニバーサル化に伴う学生の変容（多様化）、政策的側面の変化（大学における教育の重視）、社会から求められる教育効果の提示といった背景のもと、初年次教育が各大学で普及し、多様化の様相をみせている（山田，2012）。実際、国公私立779大学を対象とした調査によれば、2015年度に初年次教育を実施した大学は721校（約97%）で、2011年度の88.3%、2012・2013年度の93.5%、2014年度の96.1%と、年々その実数は増えており、いずれの大学においても必須の教育実践となりつつある（文部科学省，2017）。

このように、多様な展開をみせる初年次教育ではあるが、その展開にあたっては、各大学のニーズに応じ、学士課程教育全体との整合性も見据えたうえでプログラムを構成することが望ましい。本研究の対象となる高等教育機関は、私立の教育大学であることから、社会人基礎力のような汎用性の高いスキル修得はもとより、教職の専門性により特化した、教師教育の一環として実施されるプログラムを考案していく必要がある。本邦においても、例えば、「施設調べ」を導入し、学びの主体性を高めた施設・学校見学の実施（服部，2014）、人間的な成長を見据えた「価値」や「健康課題」に基づく課題探究学習（村上・大畑・松久・柿木，印刷中）、「きょうどう」性に基づく合宿研修（梅澤・佐藤，2013）などの実践が報告されている。

教員養成の文脈で初年次教育プログラムを実施するにあたり、現行、求められる教員像を確認しておくこと、「学び続ける教員」が挙げられる。文部科学省（2015）によれば、「学び続ける教員」とは、社会の急激な変化の中で、修得してきた知識や技能が陳腐化しないよう、探究力を持ち、知識・技能の刷新を絶え間なく行うことのできる者であることが想定されている。さ

らには、学びに向かい歩み続ける姿勢が、子どもにとっての模範となることが期待されており（文部科学省，2012）、新学習指導要領で謳われる「学びに向かう力」を、先ずは教員そのものが体現することが期待されているともとれるだろう。教員に求められる資質には多くの側面が含まれるものの、それらの資質を改善していくにあたり、根本的に希求される態度といえる。村上他（印刷中）は、こうした「学び続ける教員」の基盤となる初年次教育プログラムとして、達成目標理論における「暗黙の知能観」（Dweck, 1986; 2006 今西訳 2016）や効果的な「学習方略」に焦点をあてた、少人数制の輪読形式による介入を行なっている。質的分析を通じ、一部の学生において、学び続ける姿勢が涵養されたことが示唆されたものの、全体の改善点としては、プログラムを通じて得られた知識を、「自分ごと」として捉え、より主体的・能動的に活用する機会を設けることなどが挙げられた。

こうした背景から、本研究では、学び続ける教員の基盤を育成する初年次教育プログラムを開発するにあたり、学生のキャリアに密接に関連した（「自分ごと」）「教育的問い」を掲げ、その問いについてディベートを通じて考究する、という手法を採用する。子どもや、子どもを取り巻く社会環境の変遷に伴い、教育の在り方を問い直すような問題が立ち現れるが、近視眼的あるいは単一的な視点では、そうした問題に最適な答えを導出することは難しい。既存の知識や技術に固執することなく、エビデンスに基づく知見や他者との対話を取り入れ、時に自らの見解を相対化し、より統合的な解釈を導出するプロセスに身を投じながら答えの出しづらい問いに向き合うことが、学び続ける教員に必要な姿勢と言えるだろう。換言すれば、批判的思考を通して、暗黙裡に維持されがちな教師役割としての自己や、教育制度と対峙することが重要となる。実際、ディベート学習を通じて、高校生の批判的思考態度が高まり（青柳・石井・下田・伊丹・富江・北川・河原，2010）、教育学部生の知的思考力（「多面的に物事を判断できる」「資料に基づいてものごとを様々な視点から捉え、レポートに書くことができる」等）に対する自己評価が向上することから（和井田・小泉・田中，2016）、ディベートは、学び続ける教員の基盤形成に寄与する実践として妥当なものと言えよう。また、グループ・ディスカッション等、意見交換に基づく対話型の実践は他にも存在するが、ディベートの独自性である勝敗判定が、事前学習の段階から自他の論を批判的に考察し、より説得力のある主張を準備する動因となることも期待できる。

以上の議論から、本研究では、「学び続ける教員」の育成を念頭においた初年次教育プログラムの一環として、教育学部生を対象としたディベート・プログラムを実践し、その成果を報告することを目的とする。

2. 方法

2-1 参加者

桃山学院教育大学教育学部に所属する1年次生（2018年度生）を研究対象者とした。プログラム参加協力の依頼にあたっては、卒業必修科目「子ども教育学基礎演習2」（初年次教育）において告知を行った。最終的に、協力意図を示した受講生16名のうち、欠席者や未回答者を除外し、14名（ $M = 19.14$ 歳；男性6名、女性7名、不明1名）を分析の対象とした。2018年度前期の介入プログラム（村上他，印刷中）からの継続参加は16名中14名だった。

2-2 手続き

プログラムの実施に先立ち、2018年10月30日に、プログラムの概要説明を行った。具体的には、（1）教育現場では、答えの出しづらい問いに遭遇することがあり、そうした問いについてディベートを行い、複合的な観点から問いに対峙する重要性を実感し、「学び続ける」力を高めることを主要な目的としていること、（2）ディベートを通じて求められる論理的思考、批判的思考、共感、プレゼンテーションスキルは、教員採用試験等での面接や小論にも活用できること、（3）教育現場においてディベートの導入例が散見されるが、その実践においては、教職志望者自身がディベートを経験しておく必要があること、を解説した。加えて、ディベートとディスカッションの異同点、ディベートのテーマ一覧、当日の進行方法、優秀者ならびに優秀チームの選出についても説明した。11月6日には、グループ、ディベートのテーマ、テーマに対する肯定・否定の立場をくじ引きによってランダムに決定した。この際、ディベート当日までに、（1）相手陣営の意見を予想し、学術的知見を踏まえ、説得力のある意見を考案し、（2）その意見に対し、プログラムに關与している最低2名の教員からコメントをもらうこと、を条件として提示した。準備期間には、各グループの進捗状況の共有と、模擬ディベートの様子をDVD（中澤・森・本村，2007）で確認することを目的に簡単なミーティングを実施した。

Table 1 ディベート実施の手順

手順	内容	時間
1	肯定派2名主張	3分×2
2	否定派2名主張	3分×2
3	質疑シンキングタイム	2分
4	肯定派から否定派へ質疑	1分
5	否定派回答	1分
6	否定派から肯定派へ質疑	1分
7	肯定派回答	1分
8	否定派2名主張	3分×2
9	肯定派2名主張	3分×2
10	質疑シンキングタイム	2分
11	否定派から肯定派へ質疑	1分
12	肯定派回答	1分
13	肯定派から否定派へ質疑	1分
14	否定派回答	1分
15	フリーの質疑応答	1分
16	最終主張シンキングタイム	2分
17	肯定派最終主張	1分30秒
18	否定派最終主張	1分30秒
19	最終審査・講評	4分

ディベートは12月21日に開催された。第1試合は「部活動指導は、全て外部指導者に委託すべきである」、第2試合は「教師の18時以降の勤務をやめるべきである」をテーマとした。ディベートの各試合はTable 1に示す手順で進められ、事前に準備したスライドを用いて主張が行われた。プロジェクトに関わる4名の教員を審査員とした他、オーディエンスとして参加した教員、試合を行わない（待機）学生もディベートの勝敗判定評価に加わった。勝敗判定の基準には、中澤・森・本村（2007）が提示した基準を参考に、「話し方」「主張の内容」「質疑の内容」「回答（反論）の内容」「最終主張の内容」「チームワーク」を含め、これとは別に「両チームを通じて最も輝いていた者」の氏名も記入してもらった。ディベート終了後、全体講評が行われ、評価結果に基づき最優秀チームと個人賞を選出し景品を授与した。

2-3 質問紙の構成

2-3-1 フェイスシート

年齢、性別、学籍番号の記入を求めた。なお、学籍番号は、2018年度前期に実施した介入プログラム（村上他，印刷中）の結果と照合するための情報として得た。

2-3-2 批判的思考態度

学び続ける教員の育成にあたっては、ディベートを通じて、自らの批判的思考態度を振り返り、それらをより向上させていきたい、という欲求が向上することが重要となる。そのため、平山・楠見（2004）が作成した批判的思考態度尺度から、4下位尺度それぞれの因子負荷量が高い項目を抽出し、文言の一部を変更して使用した。まず、「論理的思考への自覚」は「複雑な問題について順序立てて考えられるようになりたいと思うようになった」と「考えをまとめられるようになりたいと思うようになった」という項目を、「探究心」は「いろいろな考え方の人と接して多くのことを学びたいと思うようになった」と「生涯にわたり新しいことを学びつづけたいたいと思うようになった」という項目を用いた。また、「客観性」は「いつも偏りのない判断をしたいと思うようになった」と「物事をみるとき自分の立場だけで見たいと思うようになった（逆転項目）」という項目を、「証拠の重視」は、「結論をくだす場合には、確たる証拠の有無にこだわりたいと思うようになった」と「判断をくだす際は、できるだけ多くの事実や証拠を調べたいと思うようになった」という項目を使用した。

これらの項目について、プログラムへの参加を振り返り、自分自身についてどの程度当てはまるかを「1：あてはまらない」～「5：あてはまる」の5件法で回答させた。分析には合計得点を用いた。

2-3-3 知能観

「顕在（意識）的な知能観」（及川，2005）に関する3項目として、「私は一定の才能をもって生まれてきており、それを覚えることは実際にはできない」、「私の中で、才能はほとんど覚えることのできないものだと思う」、「新しいことを覚えることはできても、基本的な才能は覚えられる」という項目を用いた。自分自身についてどの程度あてはまるかを「1：全くあてはまらない」～「6：非常にあてはまる」の6件法で回答を得た。分析には合計得点を用い、得点が高いほど固定的知能観を有していることを示す。

2-3-4 プログラムに対する評価

プログラムへの有意義度を尋ねるため、「後期『十一人の侍』への参加は、どの程度有意義なものだったでしょうか」という項目を作成し、「1：有意義でなかった」～「10：有意義だった」の10件法で回答を得た。また、有意義度の理由の把握を目的として、「どのような点が良かった（良くなかった）から、その得点になったのでしょうか？思いつく限り自由に記述してください」という項目を、改善点の把握を目的として、「今回より少しよくなって、その得点があと1点あがるためには、今後、何がどのように変わっているといいでしょうか。あなた自身のことでも、他の学生のことでも、大学側の運営面のことでも構いませんので、思いつく限り自由に記述してください」という項目を設けた。

2-4 倫理的配慮

アンケートの協力を募る際、対象者に対して、「アンケートの目的」、「回答辞退の機会保証」、「プライバシーの保護」等について説明を行い、同意が得られた対象者にアンケートに記入してもらった。なお、本研究は桃山学院教育大学の研究倫理審査に基づき、研究遂行の承諾（承認番号18桃教大総第25号）を受けた。

3. 結果

3-1 批判的思考態度への回答傾向

批判的思考態度への動機づけに対する回答傾向をFigure 1に示した。論理的思考への自覚（ $M = 9.07$, $SD = 1.86$ ）、探究心（ $M = 8.86$, $SD = 1.79$ ）、客観性（ $M = 7.86$, $SD = 1.66$ ）、証拠の重視（ $M = 7.93$, $SD = 2.20$ ）それぞれに対する動機づけの自覚について、平均評定は高い値を示した。

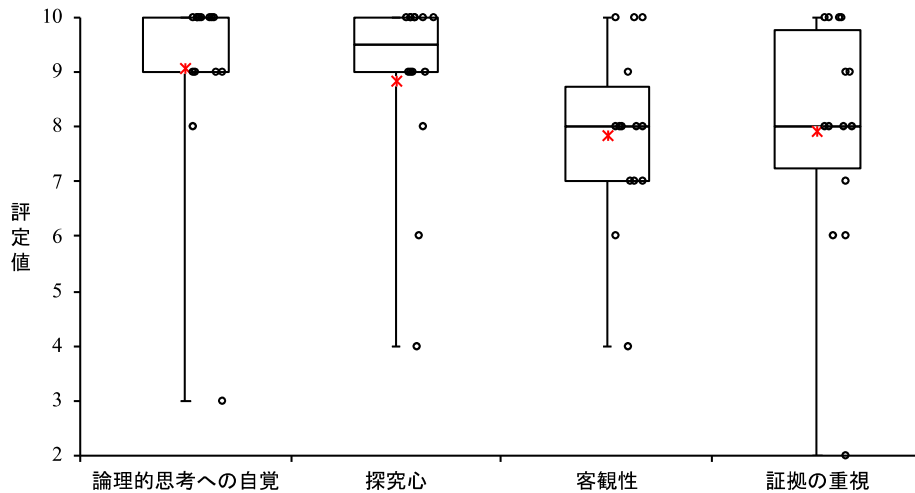


Figure 1 批判的思考態度への動機づけに関する回答傾向

3-2 変数間の関連

3-2-1 相関分析

Table 2 変数間の相関関係

	1	2	3	4	5	6
1. 有意義度	-					
2. 知能観	.286	-				
3. 論理的思考への自覚	.857 **	.264	-			
4. 探究心	.875 **	.063	.904 **	-		
5. 客観性	.419	-.163	.703 **	.588 *	-	
6. 証拠の重視	.605 *	-.210	.772 **	.778 **	.651 *	-

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

プログラムの有意義度は、批判的思考態度のうち、論理的思考への自覚、探究心、証拠の重視と強い正の有意な相関を示した。客観性とは、中程度の正の相関を示したが、有意ではなかった。知能観とは弱い正の相関を示したが、有意ではなかった。

一方、知能観は、論理的思考への自覚と弱い正の相関を、証拠の重視とは弱い負の相関を示したが、いずれも有意ではなかった。また、探究心と客観性とは、相関を示さなかった。

批判的思考態度の各下位尺度間には、いずれも中程度から強い正の相関が示された。

3-2-1 階層的重回帰分析

本研究では、介入後のみの測定しか行っていないため、各指標の変化にプログラムの実施

が直接的に影響したかどうかは定かでは無いが、参加者が有している知能観が、批判的思考態度への動機づけと有意義度との関連を調整する可能性を探索的に検討するため、ここでは補足的な分析を追加した。有意義度を従属変数に、批判的思考態度の各下位尺度を独立変数に、知能観を調整変数とした階層的重回帰分析を行なった ($VIFs = 1.004 \sim 1.075$)。

(1) 有意義度を従属変数に、ステップ1では論理的思考への自覚と知能観を、ステップ2ではステップ1で投入した変数ならびにその交互作用項(論理的思考への自覚×知能観)を投入した。その結果、ステップ1のモデル(調整済 $R^2 = .691$, $p = .001$)、ステップ2のモデル(調整済 $R^2 = .698$, $p = .002$)ともに有意だったが、決定係数の増量が有意ではなかった($\Delta R^2 = .030$, $p = .286$)。ステップ1のモデルにおいて、有意義度と論理的思考への自覚は有意な関連を示したが($\beta = .840$, 95%CI[.488, 1.192], $p < .01$)、知能観とは有意な関連を示さなかった($\beta = .065$, 95%CI[-.287, .417], $n. s.$)。

(2) 有意義度を従属変数に、ステップ1では探究心と知能観を、ステップ2ではステップ1で投入した変数ならびにその交互作用項(探究心×知能観)を投入した。その結果、ステップ1のモデル(調整済 $R^2 = .786$, $p = .000$)、ステップ2のモデル(調整済 $R^2 = .777$, $p = .000$)ともに有意だったが、決定係数の増量が有意ではなかった($\Delta R^2 = .010$, $p = .467$)。ステップ1のモデルにおいて、有意義度と探究心は有意な関連を示したが($\beta = .860$, 95%CI[.577, 1.143], $p < .01$)、知能観とは有意な関連を示さなかった($\beta = .232$, 95%CI[-.051, .515], $p < .10$)。

(3) 有意義度を従属変数に、ステップ1では客観性と知能観を、ステップ2ではステップ1で投入した変数ならびにその交互作用項(客観性×知能観)を投入した。その結果、ステップ1のモデル(調整済 $R^2 = .179$, $p = .135$)、ステップ2のモデル(調整済 $R^2 = .129$, $p = .242$)ともに有意ではなかった。

(4) 有意義度を従属変数に、ステップ1では証拠の重視と知能観を、ステップ2ではステップ1で投入した変数ならびにその交互作用項(証拠の重視×知能観)を投入した。その結果、ステップ1のモデル(調整済 $R^2 = .463$, $p = .013$)、ステップ2のモデル(調整済 $R^2 = .473$, $p = .024$)ともに有意だったが、決定係数の増量が有意ではなかった($\Delta R^2 = .049$, $p = .297$)。ステップ1のモデルにおいて、有意義度と証拠の重視は有意な関連を示したが($\beta = .697$, 95%CI[.239, 1.154], $p < .05$)、知能観とは有意な関連を示さなかった($\beta = .433$, 95%CI[-.025, .890], $p < .10$)。

3-3 プログラムの有意義度と自由記述の分析

Figure 2に示す通り、ほとんどの参加者がプログラムを有意義であると振り返っていた ($M = 8.36$, $SD = 2.74$)。

有意義度の理由に関する自由記述について、意味内容の類似性に着目したところ、①多様な考えを理解することの価値を見出しているもの、②論理的思考・主張に意識を向けたことを記述しているもの、③学びへの意識（探究心）の高まりを感じているもの、④普段関わらない同級生・教員との非日常的体験を記述しているもの、⑤課題を指摘するもの、という5つのカテゴリーが得られた (Table 3)。

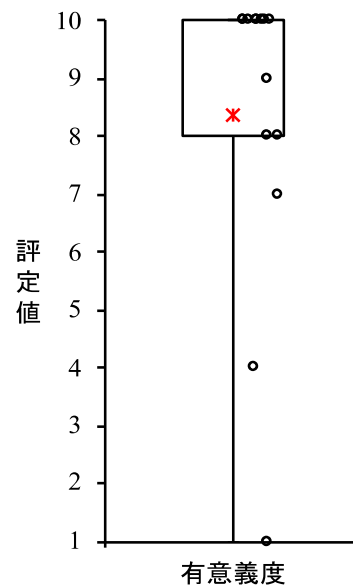


Figure 2 有意義度の回答傾向

Table 3 有意義度の理由についての自由記述のカテゴリー化

カテゴリー	自由記述の内容
①多様な考えを理解することの価値	フローシートを書いていると <u>様々な考えが出てきて</u> 本当に良かった。
	ディベートについて、ビデオを見たが、 <u>実際やってみるとちがって</u> 、ルールについてや雰囲気かわからなかった。侍は、 <u>様々な人の考え、などが学べたので</u> 良かった。
	仲間と意見を共有し、 <u>まとめることが非常に難しかった</u> が楽しかった。 <u>相手が提示した題に対しての質疑</u> は非常に難しかった。
②論理的思考・主張への意識	本当に <u>伝えることの難しさ</u> を実感したから。
	課題がたくさん見つかった。 <u>知識を取り入れて、それを出すことの困難さ</u> は、身にしみて感じた。これから、もっと磨きたい。
	<u>うまく話せなかったし、言いたいことが言葉にならなかつたり、実際はうまくいかなかったことが多かった</u> けど、やりきった感みたいなものがあった。 結果はどうであれ、達成感はずごくあった。ぜひ、もう1回、やってみたいと思った。
③学びへの意識（探究心）の高まり	これからの <u>自分の考えを出すときに、根拠になるものをもってくるべきだ</u> ということを学べた。これからの <u>生活にいかして</u> いきたいと思う。まだ、何が得意になったかはわからない。
	ディベートは初めての経験で、これを機会に <u>たくさんのデータや論文を調べました</u> 。 <u>今までこんなに必死に調べたことはあまりありません</u> 。 そういった点から、今回のディベわんへの参加は有意義だったと思います。
	チームとして意見を考えたり、話し合えたこと、 <u>自分の知らないことを学んで知っていける</u> ことがよかった。自分の中で何かが変わったような気がしたから。少し準備不足であったと感じられた。
④非日常的な体験	<u>普段は話さない人と関わりを持てた</u> 。活動内容自体が楽しかった。 <u>色々な先生と関わられた</u> 。
	前期と比べてやる気のあるメンバーで <u>充実した活動ができた</u> と思ったから。 <u>普段することがない経験</u> をすることができるから
⑤課題	時間的に余裕がなく直前になるまで準備ができなかった

註：下線部は筆者による。また、各記述は分割等は一切していないため、一部カテゴリーに合わない内容も含まれる。

次に、どのような点を改善すればよいかという記述については、①準備時間の不足、②学生主体での継続的な活動として行うことを希望するもの、③自分の能力をより高めたいというも

の、④その他人数面の問題を指摘するもの、という4つのカテゴリーに分類することができた (Table 4)。④については、この記述だけからは「少なすぎる」と考えているのか「多すぎる」と考えているのかは不明であるが、この回答者の有意義度の理由は上記①の2番目の回答であり、「様々な人の考え」を学ぶことに意義を感じていることから、より人数を増やした活動を希望している可能性がある。

Table 4 プログラムに関わる改善点についての自由記述のカテゴリー化

カテゴリー	自由記述の内容
①準備時間の不足	今回はディベートのために、 <u>小学校へのインターンシップなどが重なり、きちんと調べることができません</u> でした。今後、ディベートに集中して取り組むことができれば、あと1点上がると思います。
	後期においては、 <u>時間がなかったのがつらかった</u> ので、スケジュールが合う人同士で組みたかった。
	<u>準備不足であったところを改善</u> できればよいと思った。
②(学生主体での) 継続的な活動を希望	<u>自分ら主体でやってみ</u> たい。もちろん、知識など全て把握した上で。
	学校でディベートとかを <u>もっと学校全体でやっていくべき</u> やと思う。 <u>学生だけとかだけで楽しくはじめる</u> ところから、 <u>やっていくのがいい</u> 気がする。
	<u>自分たち主体での活動</u> ができれば…
③自分の能力を高めたい という願い	<u>もっと経験が大切だ</u> と思ったので、 <u>もっと積みたい</u> 。
	自分の発言に自信を持つこと。 <u>もっと堂々とした自分</u> で在りたいと思った。
	データをまとめて選べる力があれば、1点も2点も上がると思った。 ジャッジシートの肯定側、否定側と机の位置が逆だったので、同じだと書きやすいなと思った。
④その他	人数面

註：下線部は筆者による。また、各記述は分割等は一切していないため、一部カテゴリーに合わない内容も含まれる。

4. 考察

本稿の目的は、「学び続ける教員」を育成する初年次教育プログラムの一環として、ディベート・プログラムを開発し、その実践の成果を報告することであった。本研究で得られた知見は、正課外教育活動である本プログラムに、自発的に参加した学生から得られた介入後測定データのみに基づくものであり、参加学生への教育効果には、個人差変数をはじめとするプログラム実施以外の要因が影響している可能性がある。しかし、ここでは、本研究の探索的性質を考慮して、あえてプログラム参加による教育効果が一定程度反映されたものと仮定し、分析を通じて示唆されたプログラムの効果と課題について考察する。

4-1 プログラムの効果

プログラム実施直後の測定ではあるものの、批判的思考態度を構成する下位尺度のそれぞれに対して、参加者のほとんどが、動機づけの高まりを自覚する回答を行っていた。すなわち、ディベートを通じて、「複雑な問題について順序立てて考えられるようになりたい」、「生涯にわたり新しいことを学びつづけたい」、「いつも偏りのない判断をしたい」、「判断をくだす際は、できるだけ多くの事実や証拠を調べたい」といった、学び続けようとする態度を望ましく感じる傾向にあることが示唆された。先行研究においても、ディベートを通じて、高校生の批判的思考態度（青柳他，2010）や、教育学部生の知的思考力（和井田・小泉・田中，2016）が高まることが明らかになっており、本研究の知見は、これらの研究結果を一部支持するものであるといえよう。

さらに、変数間の関連から、批判的思考態度のうち、論理的思考への自覚、探究心、証拠の重視は、プログラムの有意義度と正の関連を示すことが明らかになった。ディベートを通じて、キャリアの大きな目標である教職の現実的な問題を多角的に検証したことが、新しいことを学び続け、様々な根拠に基づき論理的に思考をしていきたい、とする心性を賦活するとともに、そうした一連の学びのプロセスへの充実感を覚えるに至った様子が伺えた。

上記の結果は自由記述の内容分析からも裏付けられる。有意義度の点数の理由として「①多様な考えを理解することの価値」が得られたように、様々な意見を理解することは、教育的問いに対する複合的な視点を求める本プログラムの目的に沿っており、ディベート・プログラムの効果を裏付けているものと言える。また、同じく「②論理的思考・主張への意識」および「③学びへの意識（探究心）の高まり」というカテゴリーが得られたことも、数量的分析において有意義度と論理的思考への自覚、探究心との間に強い相関がみられることと整合的である。

特に、学びへの意識の高まりに関して、改善点の記述において、「③自分の能力を高めたいという願い」のカテゴリーが得られた。様々な学生が集まって自ら意見を述べる活動を通じて、自分の能力を高めたいという意識、すなわち自己成長に向けた具体的な理想像を見出したことが分かる。また、有意義度を1点とした学生の自由記述は、その理由として「課題がたくさん見つかった。知識を取り入れて、それを出すことの困難さは、身にしみて感じた。これから、もっと磨きたい」というものであり、改善点として「もっと経験が大切だと思ったので、もっと積みたい」というものであった。いずれもプログラムそのものの課題を指摘するものというより、自分自身の課題を見据え今後の成長を図ろうとする意見であり、本プログラム自体の有意義度は数値以上に高いものであると考えられる。一方、回答者数の限界があるとはいえ、数

量的な分析からは、能力が可変的か否かという素朴信念に関する知能観は、探究心や有意義度と有意な関連を示さなかった。今後の効果測定においては、ディベート・プログラムでの学習活動を通じて、知能観や批判的思考態度が変化し得る過程において、これらの変数が相互に関連し合うのかも検証していくことが望まれる。

一方、有意義度の「④非日常的体験」については、今回の測定指標からは導くことのできない結果であった。本学のカリキュラム、とくに初年次のカリキュラムは卒業必修・教職課程必修の科目が大半を占める関係からほぼすべてがコース・クラス指定されている。そのため、他コース・他クラスの学生と本プログラムのような関わり方をすることは稀であり、それがこのような記述に結び付いたと考えられる。コース横断的に実施される課外活動がもたらす利点を確認された。

4-2 プログラムの課題

自由記述で課題として挙げられた4つのカテゴリーのうち、「①準備時間の不足」および「④その他（人数面）」は本プログラムの仕組みそのものに対する改善要望、「②継続的な活動の希望」は学生自身の活動への移行という大学での全体的な学修活動に関する期待と考えることができる。まず、「①準備時間の不足」は本プログラムの課題の一つである。教職課程、とりわけ複数免許を取得するカリキュラムにおいては、課外活動を行う余裕が少ないのが実情である。そのため、幼保、小学校、健康・スポーツの複数コースにまたがって参加者がいる本プログラムの場合、ディベートの準備時間も制限されたものになってしまう。この点は有意義度の理由においても「⑤課題」として挙げられており、多くの学生が感じている問題であると言える。また、「④人数面」についてはどの程度の人数が適正かは判断が難しい。少人数であった場合は盛り上がり欠ける可能性もあるが、多人数になれば教員による準備段階での指導に限界がある。くわえて、自由記述に希望があったようなスケジュールの調整を今後行っていくならば、人数が過度に増加すると時間が重複する可能性もある。これは課外活動としての本プログラムの限界であり、参加するすべての学生が十分に関わったと感じられるようなプログラム運営が必要である。

一方、「②継続的な活動の希望」に関する意見が複数見られたことは興味深い。このような意見も、上述した準備時間の制約など今回のディベートでの消化不良感をもたらしたものである可能性は高い。本プログラムの趣旨に照らせば、こうしたモチベーションをいかに学生自身の意欲的な学習・討論活動に結び付けていくかが課題である。一方で、学生の自主性が強調さ

れたことは解釈が難しい。自発的な活動を望むことは自ら学ぶという資質が育っていることを示唆するものではあるが、それを大学として提供することを学生が期待している点には矛盾が残る。くわえて、現在に至るまで実際に学生がディベート活動を自主的に実施している様子は確認できない。やってみたいがどのようにすれば良いか分からないという悩みがあることも推察され、そうした悩みを解消していくプロセスも必要となるだろう。

4-3 本研究の限界と今後の展望

研究方法上の限界について言及しておく、上述の通り、プログラムの効果測定が実施後の振り返りのみに留まっていることから、本研究で得られた知見の解釈には慎重にならざるを得ない。自由記述からも、プログラムを完遂したことによる達成感が示唆された通り、終了直後の一時的な高揚状態が、批判的思考態度への動機づけに対する回答に影響を与えた可能性もある。また、本プログラムは、正課外教育の一環として実施されており、こうした機会に積極的に参加する学生は、学びや成長に対する高い動機づけを既に有していたとも考えられる。今後は、こうした個人差変数を分析に組み込んだり、統制条件を設定し介入前後での測定を実施したりするなどして、プログラムの直接的効果を厳密に明らかにしていく必要がある。例えば、具体的な指標として、批判的能力尺度（楠見・田中・平山，2012）を用いるなどして、実際のパフォーマンスの変化を測定していくことが考えられる。また、本研究で実施されたディベートでは、いずれも、教員の労働環境の悪さ（残業、休日出勤等）が浮き彫りとなるテーマが扱われた。憧れの職業の現実的問題を直視することは、教職へのイメージや、自身の理想とする教師像にも少なからぬ影響を及ぼすことが予想される。今後の研究では、教職へのイメージや信念への変化も指標となるだろう。その他にも、他者との協同作業に対する肯定的な自由記述も得られたことから、共に学習へ参与していく友人の保有感など、交友関係の改善にも目を向けていく必要がある。

4-4 まとめ

以上のような限界はあるものの、教育問題を扱うディベートが、学び続ける教員育成を念頭に置いた初年次教育プログラムとして機能し得ることが、試行的な取り組みを通じて一部確認されたことは本研究の成果であった。今日の教育界においては、激変する社会において、絶えず自身の知識や技術を刷新することのできる「学び続ける教員像」が求められており（文部科学省，2012）、そうした資質の基盤形成として、本プログラムのようなディベートが一定の役

割を果たす可能性がある。教職課程外、すなわち授業以外の学びが教員養成の資本となり得ることを念頭に置きつつ、教育大学における有効な教員養成のあり方を探っていききたい。

引用文献

- 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(4)、411-422.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Digital. (ドゥエック・C. 今西康子 (訳) (2016). マインドセット: 「やればできる!」の研究 草思社)
- 服部 次郎 (2014). 保育者・教師養成課程における初年次教育としての施設 (学校) 見学を充実させる事前・事後学習の実践 (3): 事前指導でのテーマや事後指導での討論に注目し、学生の主体的学びの促進を目指した改訂版 「施設調べ」 の試み 教育学部紀要, 7, 187-208.
- 平山 るみ・楠見 孝 (2004). 批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響 教育心理学研究, 52(2), 186-198.
- 楠見 孝・田中 優子・平山 るみ (2012). 批判的思考力を育成する大学初年次教育の実践と評価 認知科学, 19(1), 69-82.
- 文部科学省 (2012). 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申) 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf (2019年9月6日)
- 文部科学省 (2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申) 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (2019年9月6日)
- 文部科学省 (2017). 平成27年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要) 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1398426_001.pdf (2019年9月10日)

- 村上 祐介・梶井 大輔・飯田 真人・柴 恭史・高木 悠哉・八木 利津子・Decker Warren・大畑 昌己・今宮 信吾・山本 弥栄子・間處 耕吉・山口 聖代・鎌田 首治朗・梶田 叡一（印刷中） 初年次教育における「学び続ける教員養成プログラム」の開発—マインドセットと学習方略に焦点をあてた少人数制教育— 桃山学院教育大学研究紀要, 2, xx-xx.
- 村上 祐介・大畑 昌己・松久 眞実・柿木 章（印刷中）「人間的な成長」を見据えた課題探究型初年次教育の提案—人生の価値と健康問題を中心に— 桃山学院教育大学研究紀要, 2, xx-xx.
- 中澤 務・森 貴史・本村 康哲（編）（2007）. 知のナビゲーター くろしお出版
- 及川 昌典（2005）. 知能観が非意識的な目標追求に及ぼす影響 教育心理学研究, 53, 14-25.
- 梅澤 秋久・佐藤 高樹（2013）. 初年次教育における合宿研修の意義と課題：帝京大学教育学部初等教育学科初等教育コースの事例から 帝京大学教育学部紀要, 1, 3-21.
- 和井田 節子・小泉 晋一・田中 卓也（2016）. 教員養成課程におけるディベート学習の教育的効果—思考力と社会的能力に着目して— 共栄大学研究論集, 14, 193-216.
- 山田 礼子（2012）. 大学の機能分化と初年次教育—新入生像を手がかりに— 日本労働研究雑誌, 54(12), 31-43.

付記

本研究はJSPS科研費18K02743の助成を受けた。また、本研究の一部は、日本教育心理学会第61回総会自主企画シンポジウム「教員養成における『学び続ける教員』育成プログラムの展開（1）—インプリシット知能観への介入を見据えた予備的検討の成果—」で発表された。研究実施にあたりご協力くださった桃山学院教育大学関係各位に、ここに記して感謝申し上げます。

The practical report of a debate program for enhancing lifelong learning attitudes for prospective teachers' in an education university: Focusing on the motivation for development of critical thinking disposition

MURAKAMI Yusuke, SHIBA Takafumi, IIDA Masato, YAMAGUCHI Masayo, DECKER Warren, YASUI Shigeki,
TAKAKI Yuya, YAGI Ritsuko, OHATA Masaki, IMAMIYA Shingo, YAMAMOTO Yaeko, MADOKORO Kokichi, KAKOI Daisuke,
KAMADA Shujirou, and KAJITA Eiichi

The purpose of this study was to examine the effects of a debate program to enhance attitudes related to lifelong learning for first-year university students who are planning to become teachers. For about two months 16 participants attended the program which implemented measures of implicit theories of intelligence, motivation for development of critical thinking disposition, and significance of the program after the intervention. Quantitative data analysis for 14 students revealed that participants increased motivation for development of critical thinking disposition through the program. A hierarchical regression analysis also showed that awareness for logical thinking, inquiry-mind, and evidence-based judgment, subscales of motivation for development of critical thinking disposition, predicted the significance of program. This research also addressed the limitations and implications of this study in the context of first-year university education.