

小学校教員養成課程におけるディベート学習の実践研究

—教育心理学的効果に着目して—

Educational Psychological Effects of Debate on Teacher Education

和井田 節子・小泉 晋一

Setsuko WAIDA・Shinichi KOIZUMI

概要

共栄大学教育学部では、2年次の必修演習科目「教育学基礎演習」(半期・1単位)の中で、クリティカルシンキングなどの「知的思考力」と、チームワーク力などの「社会的能力」の育成を目的に、教育政策的な論題を用いて、チームによるディベートを行っている。本研究では、ディベート学習が学生に与えた影響について、質問紙調査と学生が提出したレポート、学生による事後シートを検討、考察した。その結果、少なくとも20%の学生は批判的思考力を身につけていた。また、チームワークのスキルも意識化されていた。しかし、適応にかかわる影響は特に見られなかった。

キーワード: ディベート プロジェクト管理リテラシー クリティカル・シンキング アクティブ・ラーニング 小学校教員養成

Abstract

In the teacher education curriculum of Kyoiei University, Kyoikugaku-kisoenshu (Foundation Course for Academic learning of Education) is offered in the first semester for the second-year students. The aims of this course are to build abilities for critical thinking and develop collaborative problem-solving skills through debates on the education policies currently discussed in the society. This current study analyzes the class records and student questionnaires, then discusses the educational effects on students' attitudes. As the results show, at least 20% of the students improved their critical thinking abilities; on the other hand, they did not show any significant growth in capacities of adaptation.

Keywords: debate, project management literacy, critical thinking, active learning, teacher education students

目次

1. はじめに (和井田節子)
2. ディベート学習の心理学的効果に関する検討 (小泉 晋一)
3. ディベート学習の効果と課題 (和井田節子)
4. おわりに (和井田節子)

参考文献

1. はじめに

1.1 研究目的

本研究は、和井田節子・小泉晋一・田中卓也(2016)による「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—」の研究を継続発展させたものである。これは、2015年度のディベート学習の授業実践を対象に、「知的思考力」(情報収集力と情報整理力、批判的思考力)と「社会的能力」(チームワーク力、コミュニケーション力)の育成効果を検討考察したものであった。その結果、「知的思考力」の向上は認められたものの、「社会的能力」の方はほとんど変化がなかった(小泉)。しかし、その質問紙調査は、ディベートをはさんだ2ヶ月間の短い期間での変化をみたものであった。もっと長い期間を比較することで「社会的能力」の変化も見いだせる可能性があると考えられた。そこで本研究においては、2014-2016年の3年間のディベート学習の受講生を対象に6ヶ月の期間をはさんで、大学生生活適応感尺度と学習態度尺度とを使用して同じ質問紙調査を行い、ディベート学習前後の得点の変化から「知的思考力」「社会的能力」の効果を再検討する。

また、「社会的能力」に関連して、2015年のディベート時のビデオ記録とその後に各チームが提出した「事後シート」を分析した結果、説得力があると判定されたディベートの勝者チームは敗者チームよりもチームワークがよいという傾向があった(和井田)。本研究では、説得力があるディベートを行うために必要なチームワーク以外の要因を「事後シート」から分析、検討する。

伊東(2013)は、学生がチームでディベートの準備を行う際には、「プロジェクト管理リテラシ」を教える必要がある、と述べている。「プロジェクト管理リテラシ」には、チームとしての仕事を進める協同作業遂行のスキル(目標を共有し工程表を作って進捗状況を確認する等)の部分と、人間関係を深め円滑に仕事ができるチームを作るチームビルディングのスキル(対面して話し合う、励まし合う、全体の都合を個人の都合以上に優先する)の2つの部分があるという。教師が「プロジェクト管理リテラシー」を教え、学生がディベート準備作業の中でそれらを活用することができれば「社会的能力」の向上が期

待できる。そこで本研究では、2016年のディベートの「事後シート」を分析し、学生たちがディベートを通じて「プロジェクト管理リテラシ」を学ぶことができていたかどうかを分析する。

ところで、複眼的に物事を見て考察することができる複眼的思考力は、ディベートで育てたい「知的思考力」の中心的なものである。しかし、小塩（2012）は、世の中のものを「白と黒」「敵と味方」など明確に二つに置き換える思考である「二分法的思考」の傾向が強い大学生は、ディベート後にその傾向が強まるとしている。それはディベート学習の中で「二分法的思考」の傾向を緩める教員側の働きかけの必要性を示唆する。そこで本研究では、2016年に行ったディベート後に提出したレポートと「事後シート」をもとに、「二分法的思考」の現状を探るとともに、複眼的思考を基本とした説得力のあるディベートを成立させるための要因を分析・考察する。

1.2 ディベート学習の概容

1.2.1 ディベート準備のプロセス

小学校教員養成課程をおく本学教育学部では、2年生対象の演習必修科目「教育学基礎演習」全15時間（1時間は90分）のうち、6時間をディベート学習に当てている。本実践におけるディベートは、前述のように「知的思考力」と「社会的能力」の育成を目的にしている。そのため、事前準備の中で学びを深めることを重視し、勝敗を重視する競技ディベートとは区別して「ディベート学習」または「探究型ディベート学習」と呼んでいるのである。

表1-1は、2016年のディベート学習のプロセスについて90分を1時間として各時間の授業内容を整理したものである。

表1-1 ディベート学習のプロセス

時 間	授 業 内 容
1	オリエンテーション。ディベートについて説明。班分け。論題提示。
2	ディベートを行う論題を各班で決定。ディベート日決定。立論作成。
3	論点整理。バランスシート作成。
4	バランスシートを教員がチェック。ディベート準備。
5	ディベート1。ディベートチームは事後シート提出。
6	ディベート2。ディベートチームは事後シート提出。後日、全員レポート提出。

1時間目のオリエンテーションでは、ディベートについての説明ビデオや前年のディベートの動画を見せ、ディベートがイメージできるようにした。

2時間目は、3、4人でチームを組み、論題と立場を決め、ディベート日を決定した。教職をめざす学生に身近な論題にするために、論題はその時期に話題になっている教育政策上のテーマから設定するように毎年担当教員で検討している。(2016年の論題は、表

3-1に記載)。学生たちは、チーム内で話し合って希望する論題を選ぶ。次に肯定否定の立場を決め、相手チームを決める。調整の結果、希望とは異なる論題や立場になることもよくある。論題が決まったら、関連する資料を集め、立論を考えてくることが次回までのチームとしての課題となる。

3時間目は論点整理を行う。これは、同じ論題で対戦する肯定側のチームから否定側に立論の前提条件を伝え、ディベート時の論点を確認する作業である。本学教育学部のディベートは政策ディベートであるため、肯定側は法律を作るつもりで立論を考えるようにと助言している。たとえば、「小学校の外国語活動は1年生から行うべきだ」という論題の場合、肯定側は週に何時間行うのか、6年間をどのようなカリキュラムで行うつもりなのか等の前提条件を提示し、否定側が準備できるようにするのである。どちらかのチームに有利な前提条件にならないように調整するのは、教員の役割である。論点整理が終わったら、バランスシートを完成させてくることが次回までのチームの課題となる。

バランスシートとは、ディベートの構成を考えるとともに、複眼的な思考力を育てることを目的とした、ディベートの内容を整理して書き込むシートである。記載しなければならない項目は、①自分たちのチームの立論、②相手チームへの質問と相手チームから来そうな回答、③フリー討論で言いたいこと ④結論で言いたいこと ⑤予想される相手チームの立論、⑥相手チームから来そうな質問と自分たちのチームの回答、⑦参考文献の7項目である。

4時間目は、教員がバランスシートをチェックし、助言する。学生は、資料を整え、ディベートに向けた最終準備を行う。

1.2.2 ディベート当日の概容

5、6時間目は、ディベートである。7月に、2年生120名が36チームに分かれて合計18のディベートを2週にわたって行う。教員は3人つく。学生は全員どちらかの時間に1回ディベートを行い、1回審査員を経験することになる。

ディベート当日のディベーター・審査員・教員の役割は以下である。

(1) ディベーターの役割

ディベート当日は、審査員に対してその立論の正しさを伝え説得する。

(2) 審査員の役割

審査はディベーター以外の学生全員が行う。ディベート時には、記録用紙に議論の流れを書き取る。これはディベートの議論の理解を促進することを目的としている。ディベート後、説得力を中心に審査し、審査用紙に判定結果とその理由を書く。審査用紙には、その論題に対する審査員自身の意見を書く欄も設けている。

(3) 教員の役割

教員は、ディベート時には司会を行う。ディベートの終了後、教員は審査用紙を集計

し、勝敗を判定し、ベストディベーターの得票を公開して栄誉を称え、最後にディベートの議論の流れを振り返って講評を行う。教員が両チームの良さとディベート内容の論理的な課題を伝えることで、知的思考力の育成を図るとともに、勝敗に意識が偏らないような配慮をするように心がけている。

表 1-2 は、ディベート当日の進行を記したものである。

表 1-2 ディベート進行表

項目	内容	備考
自己紹介	両チームのディベーターが自己紹介	司会は教員。ディベーターは各チーム 3,4 人。
立論	立論（各チーム 3 分）	
質問と回答	質問（1 分）→考慮時間（1 分）→回答（1 分）	各チーム 2 問ずつ質問する。
フリートーク	15 分間	ディベーターは自由に発言する。
結論	考慮時間（2 分）→結論（各チーム 3 分）	
審査	審査員が審査用紙記入→提出	ベストディベーター投票もある。
判定・講評	勝敗の判定とベストディベーターの発表、講評。	教員は、得票を公表し判定し、議論を講評し、両者の健闘を称える。
振り返り	ディベーターが感想を言う。	ディベートから学んだこと、反省等を発表する。

1.3 ディベート終了後の課題と評価

ディベート終了後は、学生は事後シートとレポートを提出する。

(1) **事後シート** ディベート終了後 1 週間以内にチームで 1 枚ずつ提出する。ディベートのリフレクションを行うことで、ディベートによる学びの気づきと定着をはかることが目的である。

事後シートの記入項目は、次の 6 点である。①勝因または敗因 ②事前学習の問題点など ③ディベート当日の反省点など ④ディベートそのもの、あるいはディベートの進め方の問題点など ⑤次回やる人のためのアドバイス ⑥今回のディベートについてのコメント（名前を明記して一人ずつ書く）

事後シートは廊下などに貼り出しておき、次にディベートを行う学生が参考にできるようにしている。

(2) **レポート** ディベート終了後 2 週間以内に、全員がレポートを提出する。レポートは、1200 文字以上 2000 文字以内の小論文形式である。

レポートは、ディベートのために集めたデータや知識、それに相手チームの論理を活用して説得力のある文を書くことによりディベートでの学びの定着を図ることを目的としている。また、「二分法的思考」を緩める意図から、次のような指示となっている。「ディベートで扱ったテーマについての小論文を事後に提出する。ただし、ディベートの立場は授業と違って、肯定でも否定でもどちらの立場で書いてもよい。読者を説得するつもりで書くこと。(ディベートそのものに対する感想ではない)」。

ディベート学習の評価は、①準備：ディベート準備状況・バランスシートの内容、②

ディベート：論理性と説得力、③課題の提出と内容：事後シートとレポートから、総合的に行っている。

2. ディベート学習の心理学的効果に関する検討

小 泉 晋 一

2.1. 問題

内田・小泉・須田・和井田 (2015) は、共栄大学教育学部1年生の必修科目である「基礎演習」の中で探究型学習を行い、その学習内容と成果とについて報告した。「基礎演習」では、協同学習として、少人数のグループで一つのテーマを調べて発表をする。協同学習を行うことで仲間との連帯意識を高め共同体感覚と自尊心とを養い、それらが大学生活に対する適応感や自己教育力の向上などにもつながることが期待された。内田他 (2015) は、大学生活に対する適応感を測定するための尺度として、大学生活適応感尺度の作成を試みた。そして、この尺度が3因子の構造であることと、その中の「所属感」と「不安感」の因子が授業の出席率に関連していることを明らかにした。

共栄大学教育学部2年生の前期には、「教育学基礎演習」という必修科目がある。「教育学基礎演習」では、全部で15回の授業が行われるが、その中の6回の授業がディベート学習に割り当てられている。受講者は2つのグループに分かれて、一つのテーマについてディベートをする。このディベートの準備のために、受講者は協同してディベートの課題となるテーマについて調べ、ディベートのための作戦を練り、配布資料を作成して、ディベート当日の質問事項を考えて役割分担を決める。ディベート学習の具体的な内容と方法については、和井田・小泉・田中 (2016) が報告したとおりである。和井田他 (2016) は、ディベート学習の心理学的効果の測定を試みた。具体的には、ディベート学習の前後に学習スキルに関する質問紙調査を行い、学習前後における得点の変化を比較した。質問紙の内容は学習スキルに関するもので、10項目の質問が用意された。この10項目を因子分析すると、「知的思考力」と「社会的能力」との2つの因子が抽出された。そして「知的思考力」の得点がディベート学習後に有意に増加して、「社会的能力」の得点には変化がみられないことがわかった。「知的思考力」の得点の増加はディベート学習の成績とは関係がなく、どの受講生にも認められた。つまり、ディベートで優秀な成績を修めた学生もそうでない学生も、どちらも「知的思考力」の得点が増加した。「知的思考力」の向上が、ディベート学習の主要な効果の一つである可能性が示されたのである。

「基礎演習」における課題探求学習も「教育学基礎演習」におけるディベート学習も、学生の適応支援と学習支援という2つの側面がある。そして、協同学習によってもたらされる心理学的な効果が期待される。これらの授業の中で協同学習を実施するからには、その心理学的な効果を検証することが重要である。そこで本章では、大学適応と学習態度

とを測定する質問紙調査をディベート学習の前後に実施して、この二つの尺度の得点の変化を検討する。

2.2. 方法

2.2.1 調査対象者

2013年から2015年までの間に共栄大学教育学部に入学して、2年生の必修科目「教育学基礎演習」を受講した学生を対象にした。2013年度の入学生は133人（男性86人、女性47人）、2014年度は136人（男性87人、女性49人）、2015年度は122人（男性79人、女性43人）であった。これら3年間の受講生を合計すると、全部で391人（男性252人、女性139人）である。その中で、在学途中で休退学した学生、質問紙実施時に欠席して質問紙に回答をしていない学生、記入漏れなどの不備のある回答をした学生を分析の対象から除外した（注1）。その結果、最終的には331人（男性205人、女性126人）の回答が分析対象となった。

2.2.2 手続き

調査は、1年生の必修科目「基礎演習」が終わったときと2年生の必修科目「教育学基礎演習」が終了したときとの2回にわたって実施した。すなわち1回目は1年生の後期1月で、2回目が2年生の前期7月である。いずれも同じの内容の質問紙を配布して、回答を求めた（注2）。質問紙の内容は、大学適応に関する質問の20項目（大学生生活適応感尺度）と学習態度に関する質問の20項目（学習態度尺度）である。その他、自由記述によって授業の感想などを記入したが、本研究では自由記述による回答の分析は行わず、二つの尺度だけを扱う。

大学生生活適応感尺度は、内田他（2015）で使用した質問と同じである。学習態度の測定には、学習意欲、学習習慣、積極的な授業態度に関連すると考えられる20項目の質問を用意した。学習態度の20項目を作成するにあたって、森・清水・石田（2000）の自己教育力尺度を参考にした。学習態度を測定するために20項目の質問を用意したのだが、これを便宜的に学習態度尺度とよぶことにする。

2.3. 結果

2.3.1 大学生生活適応感尺度の因子構造

大学生生活適応感尺度については内田他（2015）で因子分析を行い、その因子構造について論じたが、本論文ではこの尺度をさらに精緻化するために再検討をした。まず1回目（1年生後期）に得られた331人分のデータと2回目（2年生前期）に得られた331人分のデータとを併せて662人分のデータを得た。この662人分のデータから項目ごとの平均値、標準偏差、最大値、最小値を求めた。そして平均値に標準偏差を加算して、その

値が最大値よりも大きければ天井効果とみなした。また平均値から標準偏差を減算して、その値が最小値よりも小さければ床効果とみなした。天井効果か床効果が認められたのは全部で4項目であり、これらの項目を分析対象から除外した(注3)。

この4項目を除外した16項目について因子分析を行った。因子分析の方法は内田他(2015)と同じで、一般化した最小二乗法によって因子の初期解の推定を行い、因子の回転には直接オブリミン法を用いた。内田他(2015)と同様に3因子を抽出して、因子負荷量が0.40以下の項目や複数の因子に高く負荷している項目を除外したうえで、複数回の分析を行った(注4)。最終的には表2-1のような結果が得られた。

因子Iは「この大学の雰囲気が好きである」、「この大学は、自分には合っていないと感じる」(逆転項目)、「他大学に入学した人たちを羨ましく思うことがある」(逆転項目)などの6項目に高く負荷している。これらの項目は、大学に対する所属感に関連した内容

表2-1 大学生生活適応感尺度の因子分析の結果

項目内容		因子 I	因子 II	因子 III
因子 I 所属感 ($\alpha = .79$)				
項目08	この大学の雰囲気が好きである	.85	.23	.09
項目07	大学では自分のしたいことができる	.63	.09	.25
項目17	他大学に入学した人たちを羨ましく思うことがある	-.63	.08	.15
項目15	この大学は、自分には合っていないと感じる	-.62	.06	-.07
項目14	大学での人間関係には満足している	.50	.02	.17
項目10	大学には相談できる友達がいない	-.45	.10	.05
因子 II 不安感 ($\alpha = .61$)				
項目11	成績や単位のことによって不安になる	.01	.68	-.03
項目04	大学での勉強の仕方がよくわからない	-.02	.52	-.27
項目05	授業で発表するときは不安である	-.03	.51	-.08
項目13	大学の教員からどのような評価を受けているのか気になる	-.04	.49	.33
因子 III 充実感 ($\alpha = .60$)				
項目16	私は目標に向かって努力している	.03	-.05	.69
項目18	大学で学んだことは身につけていると思う	.11	-.02	.55
項目12	私には打ち込むものがある	.07	-.08	.44
因子間相関係数		因子 I	-.23	.42
		因子 II		-.04

であると考えられたので「所属感」の因子と命名した。因子Ⅱは「成績や単位のことによって不安になる」、「授業で発表するときは不安である」、「大学の教員からどのような評価を受けているのか気になる」などの4項目に高く負荷している。これらの項目は大学生活を送るうえで不安に関係していると考えられたので「不安感」の因子と命名した。因子Ⅰも因子Ⅱも、項目数や項目内容に若干の異同があるものの、内田他(2015)とほぼ同じ結果が得られた。しかし因子Ⅲでは、内田他(2015)と異なる内容の因子が得られた。内田他(2015)の因子Ⅲは「大学での人間関係に満足している」、「大学に打ち解けて話せる人がいる」、「私には打ち込むものがある」の3項目で構成されているが、本研究では「私は目標に向かって努力している」、「大学で学んだことは身につけていると思う」、「私には打ち込むものがある」の3項目から構成されていた。内田他(2015)では因子Ⅲを「満足感」の因子と命名したのだが、本研究では「充実感」の因子と命名した。

各因子(下位尺度)の α 係数については、表2-1に示した。いずれも $\alpha=.60\sim.79$ までの範囲にある。内田他(2015)の結果とは因子の構造が少し異なっており、 α 係数がやや低くなっている。本研究では、1年次の後期の授業の終わりに採ったデータと2年次の前期の授業の終わりのデータとを併せて因子分析を行ったことや、被調査者の数も増えたことなどが影響していると考えられる。それぞれの下位尺度について、1回目と2回目との相関係数(ピアソンの積率相関係数)を算出した。その結果、「所属感」の1回目と2回目の相関係数は $r=.76$ ($p<.01$)であった。「不安感」が $r=.66$ ($p<.01$)、因子Ⅲ「充実感」が $r=.64$ ($p<.01$)であった。いずれも高めの相関係数であり、それぞれの下位尺度には検査-再検査信頼性が充分にあるといえよう。

2.3.2 ディベート学習前後の大学生生活適応感尺度の下位尺度の得点

表2-2には、大学生生活適応感尺度の因子ごとの平均値と標準偏差とを示した。「所属感」の因子では、女性の方が男性よりも得点が高くなっており、全体的に学習前の方が学習後よりも高得点である。そこで前後(2)×性別(2)の繰り返しのある二要因分散分析を行ったが、特に有意な主効果や交互作用はみられなかった。次に「不安感」の因子では、女性の方が男性よりも得点が高いように見える。「所属感」の因子のときと同様に、前後(2)×性別(2)の二要因分散分析を行ったところ、性別の主効果だけが有意であった($F(1,329)=5.26$, $p<.05$, $\eta^2=.02$)。女性の方が男性よりも「不安感」の因子の得点が高いといえる。最後に「充実感」の因子であるが、これは学習前も学習後も男性の方が女性よりも得点が高く見える。二要因分散分析の結果からは、性別の主効果だけが有意であった($F(1,329)=9.66$, $p<.01$, $\eta^2=.03$)。この結果は、男性の方が女性よりも「充実感」の因子の得点が高いことを示している。「不安感」と「充実感」とには性別による得点の違いが認められたが、どの因子にも学習前と学習後との違いはみられなかった。したがって「教育学基礎演習」の中でディベート学習を体験したとしても、大学生生活適応感尺

表 2-2 大学生生活適応感尺度の学習前後の平均値と標準偏差

因子	学習前		学習後	
	男性	女性	男性	女性
所属感	21.38(4.89)	22.09(4.32)	20.90(4.27)	21.24(4.71)
不安感	14.45(3.07)	14.99(2.76)	14.35(3.06)	15.21(2.84)
充実感	11.45(2.04)	10.66(2.21)	11.17(2.10)	10.59(2.25)

() 内は標準偏差

度の得点には特に有意な変化がみられないと考えられる。

2.3.3 学習態度尺度の因子構造

学習態度尺度の場合も大学生生活適応感尺度の場合と同様に、学習前のデータと学習後のデータとを併せたうえで天井効果と床効果とを検討した。その結果、項目9「決められた課題は、期限内にきちんと提出している」($M=4.09$, $SD=.99$)を除外した。そして残りの19項目について因子分析を行った。因子分析を行うにあたって、主因子法によって初

表 2-3 学習態度尺度の因子分析の結果

項目内容	因子 I	因子 II	因子 III
因子 I 主体的な努力 ($\alpha=.73$)			
項目17 成績が悪かったときは、努力が足りなかったと反省することが多い	.62	-.09	-.16
項目06 勉強の計画を立てる時に、実行可能かどうかをよく考える	.56	.06	-.02
項目11 自分が得意なことを伸ばすように努力している	.52	.03	.10
項目12 授業でわからないことは、友達と教え合っている	.50	-.12	.09
項目18 コツコツと地道に勉強していくことは苦痛でない	.47	.09	.00
項目14 自分の不得意な科目を克服しようと努力している	.45	.34	-.01
項目08 アルバイトやサークル活動よりも勉強を優先させている	.44	.13	-.09
因子 II 情報収集 ($\alpha=.62$)			
項目13 勉強のために、たくさんの本を読んでいる	-.11	.91	.02
項目16 新聞を読んで、世の中の出来事をよく知るようになっている	.00	.47	-.01
項目02 勉強をされていてわからないことがあれば本で調べている	.12	.43	.05
因子 III 自己表現 ($\alpha=.66$)			
項目04 グループでの話し合いのときは、自分の意見をよく出している	.09	-.14	.80
項目05 学校では、人のやりたがらないことでも、すすんで引き受けている	.14	.03	.53
項目19 授業中に自分の意見を積極的に発表している	.04	.16	.49
項目15 作文や小論文など文章を書くのが苦手である	.36	-.09	-.45
因子間相関係数	因子 I	.56	.55
	因子 II		.44

期解の推定を行い、因子の回転にはプロマックス法を用いた。Kaiser-Guttman 基準とスクリープロット基準とから因子数を推定して、最終的には 3 因子を抽出した。その後、複数回の因子分析を行い、そのプロセスにおいて因子負荷量が 0.40 以下の項目を除外した（注 5）。表 2-3 は因子分析の最終的な結果を示したものである。

因子Ⅰは、「成績が悪かったときは、努力が足りなかったと反省することが多い」「コツコツと地道に勉強していくことは苦痛でない」「自分が得意なことを伸ばすように努力している」などの主体的な学習や地道な努力に関する項目が集まっている。そこで因子Ⅰを「主体的な努力」の因子と命名した。因子Ⅱは、「勉強のために、たくさんの本を読んでいる」「新聞を読んで、世の中の出来事をよく知るようにしている」「勉強をされていてわからないことがあれば本で調べている」の 3 項目に高く負荷している。これらは普段の読書習慣や分からないことを文献で調べ、新聞で世間の出来事を知ろうとする傾向に関連している。そこで因子Ⅱを「情報収集」の因子と命名した。因子Ⅲは、「グループでの話し合いのときは、自分の意見をよく出している」「授業中に自分の意見を積極的に発表している」「作文や小論文など文章を書くのが苦手である」などの 4 項目に因子負荷量が高かった。これらの項目は、積極的に自分の意見や考えを表明しようとする姿勢を示すものである。そこで因子Ⅲには「自己表現」の因子と命名した。

学習態度尺度の 3 つの因子の α 係数は、それぞれ表 2-4 に示した。 α 係数は .62 ~ .73 までの範囲であった。次に 3 つの因子ごとに、それぞれの 1 回目と 2 回目の得点間の相関係数を求めた。その結果、「主体的な努力」では、1 回目と 2 回目との相関係数が $r=.67$ ($p < .01$) であることがわかった。「情報収集」の相関係数は $r=.55$ ($p < .01$) であり、「自己表現」は $r=.70$ ($p < .01$) であった。いずれも検査—再検査信頼性は十分に備わっているといえる。

表 2-4 学習態度尺度の学習前後の平均値と標準偏差

因子	学習前		学習後	
	男性	女性	男性	女性
主体的な努力	24.55(4.06)	25.14(4.27)	23.87(4.42)	24.89(4.13)
情報収集	8.56(2.57)	8.06(2.40)	8.35(2.57)	7.94(2.54)
自己表現	11.97(2.98)	11.26(2.67)	11.98(2.97)	11.44(2.82)

() 内は標準偏差

2.3.4 ディベート学習前後の学習態度尺度の下位尺度の得点

表 2-4 には、学習態度尺度の各因子の平均値と標準偏差とを性別ごとに示した。表をみる限り「主体的な努力」と「情報収集」とでは、男性も女性も学習前よりも学習後の方が、得点がやや低くなっているようにもみえる。そこで前後 (2) × 性別 (2) の繰り返

しのある二要因分散分析を行った。その結果、「主体的な努力」では回数の主効果だけが有意であった ($F(1,329) = 5.46, p < .05, \eta^2 = .02$)。効果量は小さいものの、学習後の方が学習前よりも「主体的な努力」の得点が減っているといえる。「情報収集」では、特に有意な主効果や交互作用はみられなかった。一方、「自己表現」では性別の主効果が有意であった ($F(1,329) = 4.47, p < .05, \eta^2 = .01$)。「自己表現」では男性の得点の方が女性よりもわずかながらも高いと考えられる。

2.3.5 大学生生活適応感尺度と学習態度尺度との相関係数

表2-5と表2-6には、大学生生活適応感尺度と学習態度尺度との相関係数を示した。表2-5がディベート学習の前、すなわち大学1年生の1月に測定したときのデータである。表2-6が学習後、すなわち大学2年生の7月の時点で測定したものである。大学生生活適応感尺度について言及すれば、表2-5でも表2-6でも「所属感」と「充実感」との間には中等度の相関が認められ、「所属感」と「不安感」との間には弱い負の相関が認められた。「不安感」と「充実感」との間には、何ら相関がないことがわかる。この結果は内田他(2015)と一致するものである。

学習態度尺度では、「主体的な努力」と「情報収集」との間に中等度の相関がみられた。主体的な努力をする学生ほど、本を読んだりわからないことを文献で調べたりする傾向が

表2-5 学習前に測定した大学生生活適応感尺度と学習態度尺度との相関係数

	所属感	不安感	充実感	自主努力	情報収集	自己表現
所属感	—					
不安感	-.14**	—				
充実感	.37**	-.06	—			
自主努力	.26**	-.03	.54**	—		
情報収集	.01	-.03	.34**	.48**	—	
自己表現	.21**	-.32**	.40**	.31**	.30**	—

** $p < .01$

表2-6 学習後に測定した大学生生活適応感尺度と学習態度尺度との相関係数

	所属感	不安感	充実感	自主努力	情報収集	自己表現
所属感	—					
不安感	-.21**	—				
充実感	.47**	-.17**	—			
自主努力	.37**	-.07	.48**	—		
情報収集	.13*	-.13*	.34**	.46**	—	
自己表現	.27**	-.30**	.38**	.36**	.33**	—

** $p < .01$ * $p < .05$

あると考えられる。「自己表現」も「主体的な努力」と「情報収集」との間にやや低めの相関が認められた。主体的な努力をする学生や本をよく読む学生ほど、授業中に自分の意見を述べたり、グループ活動の中で積極的な発言をしたりする傾向にあると考えられる。

大学生生活適応感尺度と学習態度尺度との関連では、「所属感」は「主体的な努力」と「自己表現」との間に、低めではあるが正の相関が認められた。「所属感」と「情報収集」との間の相関はほとんどないか、非常に弱い。「不安感」と「自己表現」との間には負の相関が認められた。評価などに対する不安が強い学生ほど自己表現が苦手であると考えられる。「充実感」は「主体的な努力」「情報収集」「自己表現」のいずれに対しても正の相関があり、特に「主体的な努力」との間の相関が高めであった。これら二つの尺度の関関を考察すれば、大学適応と学習態度とは相互に関連があり、大学生生活に対する適応が良好な学生ほど積極的な学習態度を示しているといえる。

2.3.6 大学生生活適応感尺度・学習態度尺度とディベート学習の成績との関連

最後に大学生生活適応尺度と学習態度尺度の各下位尺度の得点と、ディベート学習の成績との関連を検討した。教育学基礎演習におけるディベート学習の成績の評価方法は和井田他（2016）で詳述したが、2016年度からは成績の評価方法が大幅に変わった。そこで本研究では、2014年度と2015年度に受講した学生の成績に基づいて、二つの尺度との関連を調べた。表2-7にその結果を示した。いずれの尺度も2年生の7月に実施した質問紙（2回目の調査）に基づくものである。この表をみると、「自己表現」の得点がディベート学習の成績に比較的強く関連していることがわかる。また「情報収集」はほとんど成績には関係しないことがわかる。相関係数そのものはそれほど高くはないのだが、普段から自分の意見を発表したり積極的に発言をしたりしている学生ほど、ディベート学習の評価が高いといえる。

表2-7 ディベート学習の成績と各下位尺度との相関係数（ $N = 236$ ）

	所属感	不安感	充実感	自主努力	情報収集	自己表現
成績	.19**	-.12	.20**	.16*	.07	.24**

2.4 考察

本研究ではディベート学習の臨床心理学的・教育心理学的効果を検討するために、大学生生活適応感尺度と学習態度尺度の作成を試みて、ディベート学習前後におけるこれらの尺度の得点の変化を検討した。まず大学生生活適応感尺度では、内田他（2015）と同様に3つの因子を抽出することができたが、因子構造に若干の違いがみられた。調査人数は本研究の方がずっと多いので、本研究の因子構造をより妥当なものとしなしたが、この因子構造については1年生前期の基礎演習のデータを併せたり、来年度以降の受講生もデータ

を加えたりすることによって、さらに精査する必要があるだろう。

学習態度尺度も、大学生生活適応感尺度と同様に3因子が抽出された。両尺度とも1年次の1月と2年次の7月に実施した。すなわち、約半年の間を空けて、ディベート学習の前後で質問紙調査を実施したことになる。両尺度とも学習前と学習後との相関係数が高く、継時的な安定性(検査-再検査信頼性)を確認することができた。また両尺度の下位尺度間では有意な相関が認められた。特に大学生生活適応尺度の下位尺度である「充実感」と学習態度尺度の3つの下位尺度間には中等度の相関が認められた。大学生生活に充実感がある学生ほど、学習に対して主体的な努力をし、本をよく読み文献をよく調べ、授業で積極的に発言する傾向にあることが示された。授業での積極的な発言や自分の意見を表明する傾向は、学習態度尺度の下位尺度である「自己表現」に関係している。この「自己表現」の得点は、ディベート学習の成績との間に有意な相関があった。つまり、普段から自分の考えを積極的に表現している学生ほど、ディベート学習で高く評価された。これは学習態度尺度の予測的妥当性にも関連することであり、「自己表現」の得点からディベート学習の成績を予測することがある程度は可能であるとも考えられる。

本研究では、大学生生活適応感尺度と学習態度尺度とを使用してディベート学習前後の得点の変化も検討したのだが、特に有意な変化を認めることはできなかった。大学生生活適応尺度ではまったく変化がみられず、学習態度尺度ではディベート学習後には「主体的な努力」の得点がわずかであるが低下していた。この二つの尺度には、ディベート学習の臨床心理学的・教育心理学的な効果が反映されなかったといえる。検査-再検査信頼性の高さからわかるように、この二つの尺度の継時的な安定性が高いので、全部で6回の授業回数(学習回数)では大学生生活適応感や学習態度には変化が生じるまでには至らないとも考えられる。すなわち、受講生たちが必要なことを話し合ったり調べたりする時間が極めて限られており、そのことが2つの尺度の得点に変化がみられなかった理由であるともいえよう。今後は、学習態度を測定する尺度ではなくて、和井田他(2016)で使用した学習スキルを測定する尺度を使用して、学習前後の変化を測定する必要があるだろう。学習態度は比較的恒常性が高い特性であるのに対して、学習スキルは学習によって習得可能であるために可変性があり、ディベート学習の効果がより反映されやすいことが予測できる。前述のように、和井田他(2016)はディベート学習後には受講生の「知的思考力」の得点が高くなったと報告している。今後は、学習スキルの習得に焦点を当てて、ディベート学習前後の比較を行う必要があるだろう。そうすることで、ディベート学習の教育心理学的な効果が明確になるのである。

3. ディベート学習者の効果と課題

和井田 節子

3.1 ディベート学習における「二分法的思考」

ディベートは肯定否定の二つの立場を守りつつ議論するため、もともと「二分法的思考」が強い人は、さらにその傾向が強化される危険があるという（小塩 2012）。ディベートの肯定・否定の2つの立場の設定は、複眼的思考力の育成を目的にしたものであるから、教師は「二分法的思考」の傾向をゆるめる働きかけをする必要がある。

3.1.1. 「二分法的思考」を緩め、複眼的で柔軟な思考を育成する工夫

本実践では、二分法的思考を緩め、複眼的で柔軟な思考を育成するために、以下の工夫を行っている。

(1) ディベート前に各チームに「バランスシート」作成を義務づける

バランスシートには、自分たちのチームの立論や質問だけでなく、相手チームの主張や質問を予測し、回答を考えておく欄がある。準備段階で肯定・否定の両方の立場から資料を集めて考えをまとめることを要請し、複眼的思考力の育成を図った。

(2) ディベート場面を日常から切り離す

ディベートが日常生活や個人の意見とは異なる場面であることを意識できる演出にするために、ディベート当日はディベートをビデオ撮影している。「カメラリハーサル」から始まり、両チームが自己紹介をして始めるというテレビ番組撮影のような演出をし、最後に撮影を担当した学生への感謝の拍手でディベートを終えることで、ディベート時には一方の立場で論じたとしてもディベート後にはその立場を離れるという切り替えを明瞭にするようにしたのである。

(3) ディベート終了時の教員による講評を工夫する

肯定否定両チームに対して論理的な長所と課題を伝えて立場や勝敗に意識が偏らないようにする。

(4) ディベート後にディベーター一人ひとりが感想を述べる場を設ける

ディベート後の教員からの講評後、立場から離れた個人としてディベート全体を振り返って感想を言うことで、ディベーターとしての発言と個人の意見を分けやすくする。

(5) 審査用紙に、審査員自身の意見を書く欄を設ける

学生は、ディベーターと審査員をそれぞれ1回ずつ体験することになる。審査用紙には、「①最終判定（肯定・否定 どちらかに○を） ②そのように判定した理由 ③自分自身の意見（肯定・否定 どちらかに○を） ④その理由」を書き込む欄を設けて、審査の中でもディベートと自分の意見を切り離して考えられるようにした。

(6) レポートの冒頭に「レポートでの立場」を明記する

ディベート後のレポートでは、冒頭に「ディベートの授業での立場（肯定・否定 ど

ちらかに○を)」と「レポートでの立場（肯定・否定・その他 どれかに○を）」という欄を設けた。レポートにおいては、肯定・否定の立場を変える自由を与えるだけでなく、「その他」という項目も設けることで、自分の意見を柔軟に論じることができるようにしたのである。また、ディベートでの議論を参考に、肯定・否定の両方の意見をふまえながら、読者を説得するつもりで書くように指示することで、さらに複眼的な思考力を育成しようとした。

3.1.2 「二分法的思考」の現状分析

「二分法的思考」を緩めるための上記のような工夫をおこなったものの、本当に減じられているかどうかは不明である。そこで、本研究では、「二分法的思考」の現状について、2016年前期のディベート学習を対象に検討した。

「二分法的思考」に陥っている場合、ディベートでの肯定または否定の立場が学生自身の意見に強く影響を与えられと考えられる。その場合、ディベートでの立場とレポートでの立場に変化がないことが予測できる。逆に、複眼的で柔軟な思考ができている場合には、ディベート時の立場と異なる立場でのレポートが書けるということになる。

そこで、2016年のディベートにおける各論題について、勝敗のチーム数およびレポートで立場を移動した学生の数を表3-1に整理した。2016年は、36チームによる18のディベートを行っている。数字はチーム数、()内はレポートで立場を移動した学生の数である。たとえば「肯定」で「勝2(1)」とあれば、その論題で勝利したチーム数は肯定側が2チームで、そのうち1名がディベートとは異なる立場でレポートを書いている、という意味である。

表3-1からもわかるとおり、レポート提出者111人中、レポートで立場を変更した学生は22人であった。少なくとも5人に1人の学生は、「二分法的思考」ではない考え方ができている可能性がある。レポートで立場を変更した学生のうち、ディベートで勝ったチームに所属していた者は9人、負けたチームに所属していた者も9人、引き分けは4人であった。レポートで立場を変更した学生は、ディベートの勝敗に影響を受けて立場を

表3-1 ディベートの論題と勝利側の数：2016年度のディベートより
数値はチーム数(N=36)、()内の数値はディベートと異なる立場でレポートを書いた学生数(N=111)

論 題	肯 定	否 定	引き分け
1. 小学校教諭免許を持っていれば幼稚園でも教えられるようにすべきだ	勝1(1) 負0	勝0 負1	0
2. 全国学力テストは学校別に公表すべきだ	勝0 負1	勝1 負0	0
3. 小学校の外国語活動は1年生から行うべきだ	勝3(1) 負3(1)	勝3(2) 負3(3)	肯定1 否定1(1)
4. 小学校に習熟度別学級編成を導入すべきだ	勝2(3) 負3(3)	勝3(1) 負2(1)	0
5. 幼稚園は義務教育にすべきだ	勝0 負3(1)	勝3(1) 負0	肯定1 否定1(3)

変更しているわけではなさそうであった。

レポートで立場を変更した学生の特徴をさらに探るために、ディベート直後に書いた「事後シート」の記述を検討した。「もともとディベートの立場は本心とは異なっていた」と記述している者は1人であった。「もう少し相手側の立場に立って考察しておけば良かった」といった記述が複数あり、ディベートの議論を経て立場の変更に至ったと推察できるものが多かった。

次に、立場を変更した学生のレポートの内容から特徴を探ってみたところ、全員がレポートの中で肯定・否定の両方の考え方を述べ、比較検討した上で結論づけるという複眼的な思考を活かした形式で記述していた。その中でも、レポートの立場に肯定でも否定でもない「その他」を選んだ学生5名は、レポートの中の結論部で新たな提案を行っていた。一例をあげると「幼稚園は義務教育にすべきだ」という論題を選び、否定の立場でディベートを行い、勝利した学生は、レポートでは「就学前の幼児の集団生活、社会生活への慣れのために就学2年前の幼稚園、保育園、認定こども園への入所を義務づけるべきだ」という提案をしていた。

以上のことから、少なくともレポートで立場を変更した学生は、複眼的な思考ができており、「二分法的思考」からは自由であると言えよう。とはいえ、レポートでの立場がディベートでの立場と同じ学生は8割である。どの程度意見を変える学生がいるべきなのかについての検討はできていないが、ディベートでの立場そのものが学生自身の意見に影響を与えている可能性は否めない。複眼的な視点からレポートを書けるような教員側の支援がさらに求められるといえる。

3.2 説得力のあるチームの傾向

本実践におけるディベートでは、結果の勝敗は学修の評価対象とはしていない。とはいえ、審査員は説得力がある方に投票しているため、勝ったチームの方がより説得力があるディベートになっている。そこでここでは、説得力のあるディベートを行うために必要な要素を「事後シート」から探る。

(1) 準備時の要因

表3-2は、2016年のディベート終了後に提出された「事後シート」に書かれた自由記述のうち、説得力のあるディベートを行うための準備にかかわる記述を分類・整理したものである。勝者チームが「勝った要因」として、敗者チームが「反省点」としてあげた記述を検討したところ、表3-2に示すとおり、(1) 情報収集力、(2) 立論作成力、(3) 協同作業遂行力の3つの領域に分類できた。

表3-2 説得力のあるディベートにするための準備のポイント

領域	項目	準備時に重視したいこと(自由記述より)
情報収集力	情報量	多い方が良い。分担して調べ、共有して内容を組み立てておく。
	情報の質	幅広い視野で、根拠のあるもの。具体性がある解決策を探す。具体例もあった方がよい。相手の立場のものもたくさん集める。
	収集方法	インターネットだけでなく、本、インタビューなど方法も内容も多面的に集める。大学の教員の意見も聞くなど教員も活用する。
立論作成力	立論	3つの柱にまとめるなど、論点をはっきりさせる。
	論点整理	定義や前提条件を相手チームと共有し、ディベート当日に議論がすれ違わないようにする。
	複眼的思考	立論を作るときには相手の立場からも考察しておく。
協同作業遂行力	チームで情報共有	週に1度は集まり情報を共有する。事前に打ち合わせをきっちり取る。誰かに任せきりにせず、一緒に考える。資料をすぐ見られるように整理共有する。
	シミュレーション	相手の質問を予想する。原稿を作る。リハーサルをする。

(2) ディベート時の要因

表3-3は、「事後シート」の自由記述のうち、説得力のあるディベートを行うために重要だと学生が判断した事項を、(1) 資料の活用力、(2) チームワーク力、(3) 聞く力、(4) 発言力、(5) 積極性の5つの項目に分類したものである。

表3-3 ディベート時の説得力のあるディベートのためのポイント

項目	ディベート時に重視したいこと
(1) 資料の活用力	情報を整理し、分析もして、すぐに取り出せるようにしておく。データを数値化して伝わりやすくしておく。バランスシートを熟読する。
(2) チームワーク力	一人にまかせず、全員が同じくらい発言する。フォローしあう。
(3) 聞く力	相手の意見をよく聞いて冷静に分析する。相手の立論をしっかり受け止める。
(4) 発言力	経験談など入れて伝わりやすさを重視。根拠のあるデータで論理的に発言。説得する相手(審査員のこと：筆者注)を見失わない。
(5) 積極性	フリートークで質問せめにする。スピード感。質問を予想し回答時に沈黙の時間を作らない。

3.2.3 プロジェクト管理リテラシの学び

「事後シート」は、各チームが1枚提出するものであるが、最後にディベートについて名前を明記して一人ずつ感想を書く欄がある。ここでは、プロジェクト管理リテラシの学びについて、感想から検討した。

勝者、敗者にかかわらず、「いい経験ができた」という意見は多く見られた。それは、「知的思考力」に関するものと、「社会的能力」に関するものに大別される。「知的思考力」に関しては、「視野を広げられた」「知識を得られた」という意見が大半であった。「社会的能力」に関しては、「考えを伝えられた(伝えられなかったため残念だった)」「多く発言できた(できなかったのが残念)」といった意見が中心であった。

これらのことから、学生はディベート学習が伊東(2013)のいう「プロジェクト管理リテラシー」(共同作業遂行のスキルとチームビルディングのスキル)を学ぶ機会になっていることが推察できた。

4. おわりに

和井田 節子

小学校教員養成課程をおく本学教育学部では、2年生対象の演習必修科目「教育学基礎演習」全15時間（1時間は90分）のうち、6時間をディベート学習に当てている。本研究は、2015年のディベート学習を対象に分析考察を行った和井田・小泉・田中（2016）において「知的思考力」と「社会的能力」の育成効果を検討した研究を継続発展させたものである。2015年の研究では、「知的思考力」の向上は認められたものの、「社会的能力」の方はほとんど変化がなかった（小泉）。そこで小泉は、大学生生活適応感尺度と学習態度尺度とを使用して、同じ質問紙調査を2014、2015、2016年の3年間に実施したディベート学習の前後に6ヶ月の期間をおいて行い、「知的思考力」と適応に関する効果を再検討した。しかしその結果は2015年と同様で、「知的思考力」の向上は認められたが、適応への効果は認められなかった。

伊東（2013）は、学生がチームでディベートの準備を行う際には、「プロジェクト管理リテラシ」を教える必要がある、と述べている。「プロジェクト管理リテラシ」には、チームとしての仕事を進める協同作業遂行のスキル（目標を共有し工程表を作って進捗状況を確認する等）の部分と、人間関係を深め円滑に仕事ができるチームを作るチームビルディングのスキル（対面して話し合う、励まし合う、全体の都合を個人の都合以上に優先する）の2つの部分があるという。これらは、和井田・小泉・田中（2015）で「知的思考力」と「社会的能力」と呼んでいるものとかかなり共通しており、社会生活においても広く必要とされるスキルであると考えられた。そこで、2016年のディベート対象の今回の研究では「事後シート」から、説得力があるディベートを行うために必要なことだったと学生が認識している事項を整理した。すると、ディベートの準備として学生たちが必要なスキルだと判断した項目のうち、(1)「知的思考力」にかかわるものは、①情報収集力（幅広く、異なる立場の情報も含んだ、多様な方法で収集した、具体例も含まれる、大量の情報を整理する）、②立論作成力（論点を明確にする、定義や前提条件を相手チームと調整する）であった。一方、(2)「社会的能力」にかかわるものとしては、③協同作業遂行力（情報共有、計画、リハーサル）であった。ディベートそのものに必要な事項として学生が挙げたのは、①資料の活用力、②チームワーク力（全員が発言、フォローしあう）、③聞く力（相手の意見をよく聞いて冷静に判断する）④発言力（伝わりやすさ重視、根拠のあるデータで論理的に発言）⑤積極性（スピード感、相手の発言を予想し準備）であった。

ところで、小塩（2012）は、世の中のものを「白と黒」「敵と味方」など明確に二つに置き換える思考である「二分法的思考」の傾向が強い大学生は、ディベート後にその傾向が強まるという結果を出している。2015年の研究で課題となっていた「二分法的思考」

を緩める方策として、その対極の傾向である「複眼的思考力」を育成する場面の一つが、ディベート後に提出する課題レポートであった。ディベートと異なる立場でレポートを書いても良い、という課題の出し方をしたところ、受講者全体の約20%の学生が異なる立場で書いてきた。その学生たちのレポートと事後シートの中のその学生たちが書いた部分を調査したところ、①レポートが複眼的な視点で書かれている、②ディベート時の立場や勝敗からの影響はあまり認められない、という特徴があり、少なくとも5人に1人は「二分法的思考」ではないことが確認された。

以上のことから、ディベート学習は、「知的思考力」の育成に有効であり、教育学においても、深く学びあうことができる授業形態であることが推察された。しかし、「社会的能力」の育成に関しては、小泉の質問紙調査結果から「社会的能力」の高い学生がメンバーを引っ張ることで「社会的技能」を少し高めることができている程度のわずかな効果しか生み出していない可能性があることも示唆された。「知的思考力」と「社会的能力」が高い学生には達成感のある授業形態であるが、低い学生はスキルがないために何をどう考えたらいいかわからないうちにディベートの日を迎えるということもありそうである。また、ディベート学習を行う際に、学生が自分たちで情報を収集し、整理し、活用するという力が不足しているために苦労していることがわかってきた。ディベートに有効な水準の情報を大学としても用意する必要がありそうである。そのためには、大学図書館等との積極的な連携も視野にいれる必要があるだろう。そして、それらは、知識基盤社会に生き、将来教職に就いてアクティブ・ラーニングを取り入れた授業をすることになる教育学部の学生たちに必要な経験ともいえるだろう。

今後の課題は、「プロジェクト管理リテラシ」の育成を念頭においた、「知的思考力」と「社会的能力」が低い学生にとっても達成感がありチームワークを学ぶことができるディベート学習のカリキュラムデザインの開発である。

注1 不備のある回答の扱いについては、和井田他(2016)を参照。

注2 実際には1年生前期の「基礎演習」が終了した時点(1年生の7月)でも質問紙を実施しているが、2014年度前期には学習態度に関する20項目の質問については実施していない。したがって1年生前期の調査については本論文では扱わず、1年生後期と2年生前期に実施した調査結果についてのみ論じる。また質問紙調査を実施するときには、毎回、必ず大学適応に関する質問(大学生活適応感尺度)と学習態度に関する質問(学習態度尺度)とを実施しているが、それ以外に他の質問紙を追加して実施することもあった。例えば和井田他(2016)で実施した学習スキルに関する10項目の質問は、2015年度を受講生には実施したが、2014年度を受講生には実施していない。したがって、この10項目の質問に関しても本研究では扱わない。

注3 具体的な項目内容は次のとおりである。それは項目1「教師になりたいと思う」($M=4.22$, $SD=.99$)、項目6「大学にうちとけて話せる人がいる」($M=4.48$, $SD=.84$)、項目9「進路や就職のことが心配である」($M=4.31$, $SD=.84$)、項目20

- 「望みどおりの就職ができるか気になる」($M=4.28$, $SD=.79$)の4項目である。
- 注4 因子分析のプロセスの中で除外した項目は次のとおりである。それは項目2「授業のグループ活動でうまくやっていると自信がある」、項目3「アルバイトやボランティアなどの大学外での活動が楽しい」、項目19「悩みがあっても大学の教員には相談できないだろう」の3項目である。
- 注5 因子分析のプロセスで除外した項目は以下の項目である。項目1「大学での勉強以外に、やってみたい勉強がある」、項目3「授業では私語をせずにきちんと聞いている」、項目7「授業でわからないことがあっても、教師に質問することはない」、項目10「興味をもったことに対しては、自ら進んで調べ、積極的に勉強している」、項目20「授業では、板書以外の教師の言葉もノートにとっている」の5項目である。

参考文献

- 伊東洋一 “PBL型演習の実践と効用” 『情報科学研究所』 所報 No.81. 専修大学 2013.
- 小塩慎司, “ディベートの授業が二分法的思考に及ぼす影響” 『日本教育心理学会総会発表論文集 (54)』 2012. p.78
- 森敏昭・清水益治・石田潤, “大学生の自己教育力に関する発達的研究 — 回想的質問紙法による分析 —”, 『広島大学教育学部紀要』, 49号, 2000, pp.7-14.
- 内田千春・小泉晋一・須田和也・和井田節子, “教育学部初年次演習科目の実践と評価の試み — 探索型学習の効果に着目して —”, 『共栄大学研究論集』, 13号, 2015, pp.175-199.
- 和井田節子・小泉晋一・田中卓也, “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号, 2016, pp.193-216.

