

論 文

授業における「質問づくり」導入の試み：

幼児教育から高等教育までを貫くアクティブラーニングによる教育を展望して

The Use of Question Formulation Technique in the Classroom:

For Active Learning Practice from Early Childhood Education to Higher Education

北風 菜穂子¹⁾・いとう たけひこ²⁾

Nahoko KITAKAZE³⁾, Takehiko ITO⁴⁾

Key words : 質問づくり, 批判的思考, 心理学, エンパワーメント, アクティブラーニング

Question Formulation Technique, critical thinking, psychology, empowerment, active learning

1 問題

授業で質問をすることは学習者の「学び」に変化を与えるだろうか。近年、能動的な学習者を育てるアクティブラーニングへの関心が高まっているが、高等教育だけでなく、初等中等教育の授業においてもこの概念が取り入れられるようになってきている(杉江, 2016)。教育方法学的立脚点からの批判的な検討もされており(例えば田上, 2016)、アクティブラーニングが今後の教育現場にどのような影響を与えるかについては検証し続ける必要がある。

しかし、「学び」が指導する側ではなく、学習者の側の視点で語られるようになったことは重要な変化である。Bonwell & Eison (1991) は、アクティブラーニングの一般的特徴として、(1) 学生は授業を聴く以上の関わりをしていること、(2) 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること、(3) 学生は高次の思考(分析、総合、評価)に関わっていること、(4) 学生は活動(例: 読む、議論する、書く)に関与していること、(5) 学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていることの5点をあげている。その上で、アクティブラーニングを「学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えさせること」と定義している。また、溝上(2014)は、アクティブラーニングにおいて、学習者が書く・話す・発表するなどの活

動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴うことを強調している。この指摘を踏まえ、松下(2015)は、Bonwell & Eison (1991)の一般的特徴に、(6) 認知プロセスの外化を伴うことを加え、アクティブラーニングを定義し、「行為すること、行為についてリフレクションすることを通じて学ぶことが、アクティブラーニング」だと述べている。

ではアクティブラーニングにおいて、質問をすることはどのような意味があるのだろうか。道田(2011c)によれば、「質問すること」、つまり問いを発するということは、ある考えを無批判に受け入れるのではなく、より深く考え、適切に理解するきっかけとなる。道田(2016)は、大学生を対象に学習者の疑問を持つ力(質問力)を育成することを目的とした教育実践を行っており、高等教育におけるアカデミックリテラシーを育てる教育や、初等中等教育における「考える力」やコミュニケーション能力の育成において重要とされる論理的・批判的思考能力を高める教育の中に位置付けている。

楠見(2011)によれば、批判的思考は、(1) 証拠に基づく論理的で偏りのない思考、(2) 自分の思考過程を意識的に吟味する、省察的で熟慮的な思考、(3) より良い思考を行うために目標や文脈に応じて実行される目標指向的な思考、と定義される。批判的思考は、情報の明確化、情報の分析、推論、行動決定のプロセスをたどるが、そのプロセスは批判的思考を行うのに必要なスキル・知識と「熟慮的態度」、「探究心」、「開かれた心」、「客観性」、「論理的思考への自覚」といった側面からなる批判

1) 大東文化大学, 2) 和光大学, 3) Daito Bunka University, 4) Wako University

的思考の態度に支えられている。そして、特に議論や協同問題解決などにおいては、他者との相互作用が全ての認知プロセスで関わっており、他者からのフィードバックに基づいて、思考プロセスが正しく実行できているかをメタ認知的にモニタリングし、適切に修正して行うとする。したがって、批判的思考能力を身につけ、使えるようになることは、松下(2015)が提唱する「ディープ・アクティブ・ラーニング」における「深い学習」「深い理解」「深い関与」を達成する上で必要な能力であるということが出来る。

では、質問をすることは批判的思考教育の中にどのように位置付けられるのか。道田(2011a)は大学生に必要な批判的思考力として、合理性(論理性)、反省性(省察性)、懐疑性(批判)の三つの方向のうち、特に懐疑性と論理性が重要であるとしている。これらを大学教育の中でどのように扱えば良いかについて、1・2年では「自分で考えること」や「疑問を持つこと」を中心に、3・4年で「批判的読解」「討論」「他人からの批判に耐えうる議論の構築」を中心にすることを提唱している。そして、授業中に質問に触れられる経験を豊富に行うことで質問力が高まるのではないかと考えて行った実践を報告している。

道田(2011c)は、大学2年生対象の教育心理学の授業において、クラスを小グループに分け、各グループに題材を割り当てて毎回の授業で発表させた。発表に対して残りのグループが質問を作り、授業前半で質疑応答を行った。授業後半は授業者による補足や実践紹介などを行い、最後に個人で質問を書かせるという手続きであった。この実践により、学生は(1)グループ発表の準備段階で質問しあうこと、(2)他グループの発表に対するグループでの質問作り、(3)授業最後の個人での質問作りに加えて、(4)質疑応答や授業冒頭の回答時に他者の質問を見ることができ、質問に触れる経験が豊富にできるようにしていた。その結果、「質問すること」に対する学生の態度は好意的に変化しており、質問量も増加した。またこのような変化がどのように生じたのかを明らかにするために行われたインタビュー調査では、(2)の他グループの発表に対してグループで一つの質問を作る部分の影響であることを語る学生がもっとも多かったことが示されている。このことから、授業の中で質問せざるを得なくなる状況が生まれ、質問の有効性を認知する経験をするのが重要であることが示唆された。この結果から、グループでの他者との相互作用を通して行われた質問づくりの活動が質問をつくることへの積極的な態

度や質問量を増やすことに影響を及ぼすと考えられる。

また、「質問すること」は大学教育の場面だけでなく、社会の構成員として、より良い市民生活を送るために必要なものであり、民主主義社会の一員となり、社会的、政治的、経済的な問題について批判的に考えるために必要なものでもある(道田, 2011b)。Rothstein & Santana(2011)のThe Right Question Instituteの活動においては、「質問づくり(Question Formulation Technique)」のスキルを身につけることが良き市民となるのに必要なスキルとして紹介されている。「質問づくりは、学校での実践や大学での研究成果として生まれたものではありません。(中略)質問づくりのスキルが大切なことは、マサチューセッツ州の低所得者が住む地域の親たちと触れ合うことで浮かび上がってきたものです」と述べられている。彼らは当初、子どもたちの学校で何か問題が起きたら、学校に対し何を問えば良いかを、その都度親たちに教えていた。しかし、それでは親たちが子どもたちの問題に対して効果的に対処するだけの能力や自信を持てるようにならず、学校の職員と良い関係を築くこともできない、さらには何を知りたいのか、知る必要があるのかも明確にすることができないと考えようになった。そこで彼らは親たちに「質問づくり」の方法をどのように教えることができるのかという課題を抱え、The Right Question Instituteの活動をはじめ、「質問ができるようになる能力」と「意思決定に効果的に参加するための能力」の二つのスキルを教えるために、「質問づくりの方法」を開発した。質問する力をつけることは、人々のコミュニティへのコミットメントを増やし、自分たちの意見を学校や行政に伝えることにつながり、彼らのエンパワーメントにつながるということを見出したのである。

日本の大学生は授業であまり質問しないことが指摘されている(藤井・山口, 2003)。また批判的思考が個人内で抑制される要因について、田中・楠見(2011)は使用判断の抑制、適用プロセスにおける抑制、表出判断プロセスにおける抑制の視点から整理し、それぞれのプロセスにおける抑制は目標や文脈の影響を受けることが示唆されている。質問することを抑制しがちな日本の大学生において、Rothstein & Santana(2011)のコミュニティをエンパワーメントしてきた「質問づくり」の方法を使うことで、積極的な関与を促すことができるのではないかと考えられる。

2 目的

以上のことから、本研究の目的は、授業に「質問づくり (Question Formulation Technique)」の方法を導入することが、学生の質問への態度や批判的思考態度を変化させること、質問の質が高まることに対する効果を検討することである。

3 方法

3-1 授業と受講生

筆者が担当している半期15回の講義「教育心理学概論 2」の受講生を対象とした。2016年度後期に履修登録した97名を対象としてデータ収集を行なった。受講生の大半はA学科の学生であり、本授業は学科の必修科目であった。それ以外に他学科の学生が20名含まれていた。学生には初回の授業で4~6名のグループを作らせた。13グループが同一学科、4グループが複数の学科から構成されていた。

3-2 「質問づくり (Question Formulation Technique)」

Rothstein & Santana (2011) による「質問づくり (Question Formulation Technique)」の方法は、7つのプロセスによって構成されている。(1)授業者が「質問の焦点」を考える。「質問の焦点」とは、学生たちが質問をつくりだすための引き金であり、学生たちの思考を喚起するために、従来使っていた教師からの発問の反対側に位置付けられるものである。(2)授業において質問づくりの4つのルールを提示する。①できるだけたくさんの質問を出す。②(それらの質問について)話し合ったり、評価したり、答えを言ったりはしない。③発言の通

りに質問を書き出す。④肯定文として出されたものは疑問形に転換する。これらのルールは、生徒たちに質問する許可を与え、全ての質問を尊重することにつながるとされている。初回はそれらを守ることがなぜ必要なのかについて話し合わせる。(3)ルールを守る必要性を学生が理解した上で、「質問の焦点」を提示し、グループで質問づくりを行う。(4)グループで作った質問を開いた質問と閉じた質問に分ける。初回は閉じた質問と開いた質問のそれぞれの長所と短所を話し合わせ、クラスで共有する。相互に質問を書き換える。(5)各グループで作った質問を比較し、評価し、話し合っ最も重要な3つの質問を選び出す。(6)学習目標に合致した質問の使い方を検討する。(7)質問づくりのふりかえりを行う。このプロセスにおいて、グループで質問づくりを行うパートでは「発散思考」を使って多様なアイデア、選択肢、仮説、可能性を考え出す。最も重要な質問を選び出すパートでは「収束思考」を使ってアイデアを統合、分析、解釈する。そして最後のふりかえりでは「メタ認知的思考」を使って、活動についてのリフレクションを行う。

3-3 授業の概要

本研究では、毎回の授業に質問づくりを取り入れることはしていない。半期15回の授業のうち、質問づくりを取り入れたのは計5回である。各回のテーマと「質問の焦点」をTable 1に示した。

第1回「批判的思考【批判的思考の重要性】」では、学生が質問づくりの一連の流れを理解することが重要であったため、授業時間の大半を使って実施した。批判的思考についての予備知識を与えないで質問づくりを行い、第2回の授業で批判的思考に関する文献を読み、自分た

Table 1 各回の授業テーマと「質問の焦点」

	授業テーマ	質問づくり	「質問の焦点」
1	批判的思考 (1)	第1回	「批判的思考の重要性」
2	批判的思考 (2)		
3	MI:マルチプル・インテリジェンス (1)	第2回	「MIを授業に活かす」
4	MI:マルチプル・インテリジェンス (2)		
5	教育評価		
6	教育相談		
7	不登校・フリースクール (1)	第3回	「学校に行かない生き方」
8	不登校・フリースクール (2)		
9	発達障害の理解と支援 (1)		
10	発達障害の理解と支援 (2)		
11	生徒の「性」に向き合うためにできることは何か? (ゲスト講師による授業)		
12	性暴力被害への理解と支援 (1)	第4回	「性暴力被害者への二次被害を予防する」
13	性暴力被害への理解と支援 (2)		
14	子どもの多様なあり方を認める (1)		
15	子どもの多様なあり方を認める (2)	第5回	「多様な子どもたちを理解し支援する」

ちで作った質問の答えを作る学習を行った。第3回～第12回は、授業の冒頭15分ほどで質問づくりを行い、各回の授業テーマへの導入として用いた。第15回については、個人での質問づくりと、半期15回の講義の中で学習した内容を引用して回答する作業を行った。

3-4 教育効果の測定

3-4-1) 批判的思考態度

平山・楠見(2004)の作成した批判的思考態度尺度33項目を用いた。批判的思考態度尺度は、自分自身がどの程度論理的に考えようとしているかに関する「論理的思考への自覚」、さまざまな多面的な情報や考え方を求めているかに関する「探究心」、主観にとらわれず、客観的に、またはさまざまな立場から物事を考えようとしているかに関する「客観性」、判断の根拠として、証拠を重視しようとしているかに関する「証拠の重視」の4因子構造であり、十分な妥当性と信頼性が示されている。各項目に対し、「1 あてはまらない」から「5 あてはまる」までの5件法で評定させた。

3-4-2) 質問態度

道田(2011b)が使用した質問態度に関する尺度を用いた。道田(2011b)では、秋田(1995)の「質問行動への認識(利点・抵抗感)」質問紙の下位尺度「モニタリングや方略の不足」「理解促進機能」「質問することの面倒さ」「教師との対人関係」からそれぞれ1項目を取り出した4項目と、平山・楠見(2004)の批判的思考態度尺度から質問行動に関連した1項目、生田・丸野・中野(2000)の「意見を言うこと」と「思いついていること」は異なるという指摘を参照して作成した疑問感への気づきに関する1項目からなる尺度を用いている。本研究では、上述の通り、平山・楠見(2004)の批判的思考態度も測定しているため、その1項目を除いた4項目を使用した。各項目に対し「1 あてはまらない」から「5 あてはまる」までの5件法で評定させた。

3-4-3) 質問力

全5回の質問づくりで作成された質問の質を検討するために、King(1995)を参考に道田(2011c)が作成した質問の分類を参考に質問を分類した。King(1995)は例えば定義を思い出せば済むような「事実を問う質問」と、質問者と回答者の両方の批判的思考を活性化するような「思考を刺激する質問」に分類している。これに倣い、道田(2011c)は、3つのカテゴリーを設定し

ている。1.単純な説明を求める質問:概念の定義、構成要素、具体例、そのほか単純な説明を求める。2.思考を刺激する質問:理由、特徴、可能性を問う、具体的な選択肢などをあげながら質問するなど、単純な説明要求を超えた質問。3.意図不明な質問:本文に答えが書かれている。質問の意図を想定することが極めて困難。本研究においては、このカテゴリー表を用いて、筆者と心理学の教員1名が協議して分類を行い、それぞれの数を分析の対象とした。

また、受講生自身の質問力向上の認識を知るため、事後テストのみ、「あなたの質問力は向上したと思いますか」という質問項目について「1 全くそう思わない」から「5 強くそう思う」までの5段階評定で回答を求めた。また質問力向上に影響を与えている要因について、グループでの質問づくり、他グループの作った質問リストを見たこと、個人での質問づくり、本授業以外の授業科目の4項目について、5件法で評定させた。

3-5 手続き

第1回と第15回の授業中にそれぞれ事前、事後テストの質問紙を配布し、集団で実施した。

3-6 倫理的配慮

本研究においては、授業内で実施する研究であるため、受講生には研究の目的・方法、プライバシーの保護、研究協力の有無が成績評価に影響することは一切ないこと、研究成果を公表すること等について口頭と書面で説明し、同意書に署名を求めた。

4 結果

結果の分析は、初回(事前テスト)と第15回の授業(事後テスト)に欠席した学生、欠損値のある学生、欠席の多い学生(4回以上欠席)を省き、70名を対象として行った。

4-1 質問態度

事前・事後テストでの質問態度尺度評定値をTable 2に示した。対応のあるt検定を行った結果、項目2「疑問を感じたら、それを言葉で表現することができる」と、項目3「質問をすることで自分の理解を深めることができると思う」で有意に得点が上昇していた。それ以外の項目では有意差はみられなかった。

Table 2 質問態度尺度評定値の前後変化

	事前	事後	t 値	
	テスト	テスト		
	平均	平均	(df = 69)	
	(SD)	(SD)		
1 文章を読んだり話を聞くと、よく疑問を感じる	3.47 (0.96)	3.64 (0.95)	-1.37	
2 疑問を感じたら、それを言葉で表現することができる	3.1 (0.98)	3.34 (0.90)	-1.98	$p < .10^*$
3 質問することで、自分の理解を深めることができると思う	3.87 (0.96)	4.23 (0.71)	-3.58	$p < .001^{**}$
4 適切な人に質問をすれば、満足な答えが得られると思う	3.69 (0.96)	3.79 (1.14)	-0.72	
5 質問をするのは、わかっていないのを示すようで恥ずかしい	2.83 (1.20)	2.74 (1.15)	0.53	

4-2 批判的思考態度

事前・事後テストでの批判的思考態度尺度評定値をTable 2に示した。対応のあるt検定を行った結果、「論理的思考への自覚」尺度において、有意に得点が上昇していた。それ以外の尺度では有意差は見られなかった。

Table 3 批判的思考態度尺度評定値の前後変化

	事前	事後	t 値	
	テスト	テスト		
	平均	平均	(df = 69)	
	(SD)	(SD)		
1 論理的思考への自覚	35.81 (7.45)	37.21 (7.41)	-2.16	$p < .05^*$
2 探究心	34.17 (5.49)	34.61 (5.80)	-0.91	
3 客観性	24.53 (3.96)	24.59 (3.52)	-0.14	
4 証拠の重視	10.59 (2.12)	10.91 (2.03)	-1.51	

4-3 質問力

全5回の質問づくりのうち、4回はグループでの質問づくりであった。各回で作成された質問数を示したのがFigure 1である。

第15回の授業で行った個人での質問づくりにおける質問数をTable 3に示した。総質問数の平均は9.56個 (SD = 1.28) で、そのうち単純な説明を求める質問は平均3.66個 (SD = 1.94) であり、思考を刺激する質問は平均5.76個 (SD = 2.07)、意図不明な質問は平均0.14個 (SD = 1.20) であった。

これらの質問数について、質問態度及び批判的思考態度との関連を明らかにするため相関係数を算出したが、いずれも有意な関連ではなかった。また質問数と質問力向上の自己認識に関する項目得点の間でも有意な相関は見られなかった。

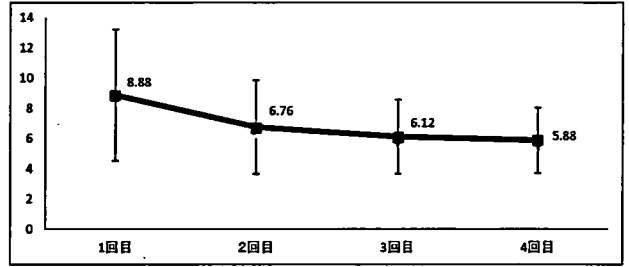


Figure 1 質問づくり (グループ) で作成された質問数の変化

Table 4 質問づくり (個人) で作成された質問数 (カテゴリー別)

	平均値	標準偏差	最小値	最大値
単純な説明を求める質問	3.66	1.94	0	8
思考を刺激する質問	5.76	2.07	0	10
意図不明な質問	0.14	1.20	0	10
合計	9.56	1.28	5	10

4-4 グループで作成された質問の質の変化

全5回の質問づくりのうち、4回はグループでの質問づくりであった。各回の授業では、質問づくりの方法に則り、作成された全ての質問のうち重要なものを3個選び出すことを求めており、それによって選出された質問を分析の対象とした。カテゴリー別の質問数について、グラフにまとめたのがFigure 2である。いずれの回でも重要な質問として意図不明な質問が選ばれることはなかったため、単純な説明を求める質問数と、思考を刺激する質問数について、カイ二乗検定を行った。単純な説明を求める質問数は他の回に比べて2回目で有意に少なく、4回目で有意に多かった。思考を刺激する質問数は他の回に比べ、2回目で有意に多かった ($p < .001^{***}$)。

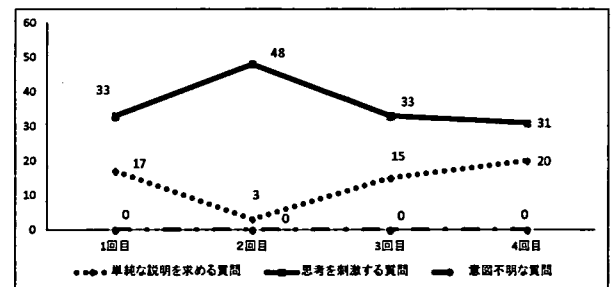


Figure 2 質問づくり (グループ) で重要な質問として選出された質問数 (カテゴリー別)

5 考察

5-1 本研究から得られた結果の要約

本研究の目的は、授業に質問づくりの方法を導入することが、学生の質問への態度や批判的思考態度を変化させること、質問の質が高まることに対する効果を検討することであった。結果として、質問に対する態度のうち、「疑問を感じたら、それを言葉で表現することができ

る」と「質問をすることで自分の理解を深めることができると思う」については肯定的な変化がみられたが、それ以外の項目については変化がみられなかった。また、批判的思考態度については、自分自身がどの程度論理的に考えようとしているかに関する「論理的思考への自覚」因子のみに変化がみられたが、それ以外の因子では変化がみられなかった。

次に質問力の側面についてであるが、グループで作成された質問数は4回を通じて増えることはなかった。また個人で作成した質問数については、質問態度及び批判的思考態度との相関が無相関であったことから、学生の質問量と質問態度及び批判的思考態度とは関連がないことが示唆された。また質問数と質問力向上の自己認識の間でも相関はみられず、質問力が向上したと認識しているとしても客観的な質問数には反映されていないことが示された。さらに、グループで作成された質問の質についても、思考を刺激する高次の質問が時間的経過に伴って増えていくという結果にはなっておらず、質問力向上の根拠とはならなかった。

5-2 理論的意義

本研究の結果は、道田(2011c)の先行研究の一部を支持するものであった。道田(2011c)では、質問に触れる経験が豊富にできるよう設計した授業において、「質問すること」に対する学生の態度が好意的に変化し、質問量が増加したことを報告している。この結果は授業の中で質問せざるを得なくなる状況が生まれ、質問の有効性を認知する経験をすることが重要であることを示唆するものであった。本研究では、質問に対する態度のうち、「疑問を感じたら、それを言葉で表現することができる」と「質問をすることで自分の理解を深めることができると思う」については、好意的に変化したことが示され、また批判的思考態度における「論理的思考への自覚」についても変化が生じていた。この結果については、本研究における質問づくりの方法では、互いの質問に対して評価をせず、できるだけたくさんの質問を出すことなどを4つのルールで強調し活動を行ったため、グループ内で質問をすることへの抵抗感を減らし、理解を深めるという実感に繋がり、また論理的に思考しようとする自身の態度の変化の自覚も生じたと考えられる。しかし一方で、道田(2011c)の研究において、毎回質問づくりとそれに対する他グループからの回答及び教員からの解説が行われていることと比較すると、本研究では、教員側が作成された質問を授業内で活用する工夫が不十分

であり、適切な人に質問をすれば満足な答えが得られるという実感には至らなかったと考えられる。また道田(2011c)の研究と比較すると、質問づくりを行う回数も少なかったことから、授業以外の場面に質問づくりのスキルが汎化されるところまでは到達しなかったため、質問態度の変化が一部のみ止まったと推測される。

また、質問力については、道田(2011c)の先行研究においても質問量は増えているが、質問態度の変化得点との相関は無相関であった。本研究の結果は、質問量は増えておらず、質問態度との相関もなかったため、作成される質問の量や質を左右する要因として、「質問の焦点」の「質」を分析していく必要があるのではないかと考えられる。Rothstein & Santana(2011)の質問づくりの方法においては、授業者が作成する「質問の焦点」は生徒たちが質問をつくりやすくなるように設定する必要があると指摘されており、今回の結果についてはそれが不十分であった可能性がある。また、批判的思考態度と質問量との関連がみられなかった点については、田中・楠見(2011)が、論理的思考を行う必要性を自覚し、その意志があっても、利用できるスキルが乏しく、実際には批判的思考を使うことができない場合があることを指摘している。質問力を高めるためには、実際に批判的思考を使いこなすスキルを身につける必要があると考えられる。

本研究の限界として、質問づくりの授業への導入を大学で行った報告であるという点が挙げられる。ピアジェの認知発達段階理論において、形式的操作段階にあると想定される受講生についての検討しかできなかった。Rothstein & Santana(2011)の質問づくりの方法は、中等教育以上を対象として主に実践されてはいるが、この方法の適用可能性は初等教育や幼児教育の中にもあると考えられる。幼児期・児童期においては、sense of wonderを育てる実践への可能性を考えていく必要があるだろう。

5-3 実践的意義

結果から、本研究における「質問づくり」の方法は、全15回の授業のうちの5回に取り入れることで、グループ内で質問をすることへの抵抗感を減らし、理解を深めるという実感に繋がり、また論理的に思考しようとする自身の態度変化の自覚が生じることが示唆された。この成果は幼児教育から中等教育までの実践への応用を考える際に意義があると考えられる。質問づくりの方法を導入することで、グループやクラス集団の中で質問がしや

すくなり、論理的思考を発達させる一歩を踏み出すことにつながるだろう。ただ、当然ながら「質問の焦点」を各発達段階に合わせて作成する必要がある。その際、短い文章を使った「質問の焦点」だけでなく、写真や短い動画、表や図などの視聴覚教材、さらには絵本の一場面を用いたものなど、様々に応用することが可能である。絵本の教育的効果を検討した徳田（1993）の研究では、絵本の中で描かれるマイノリティの記述が、幼児に対する福祉教育としての意義を持つものであることが示唆されている。幼児教育において発達することが期待される5領域の中での「ことば」「人間関係」において、絵本を活用した「質問づくり」を活用することができるように、検討を重ねていく必要がある。

5-4 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、Rothstein & Santana (2011) の質問づくりの方法を用いて、互いの質問に対して評価をせず、できるだけたくさんの質問を出すことなどを4つのルールで強調し活動を行った。それによりグループ内で質問をすることへの抵抗感を減らし、理解を深めるという実感に繋がり、また論理的に思考しようとする自身の態度の変化の自覚も生じたと考えられる。それは将来的に「質問すること」によって、物事を深く考え、よく理解し、学校、地域、政府などに対して自分たちの意見を伝える、良き市民となることにつながっていくものである。

今後は質問力向上に影響を与える要因や、「質問の焦点」の質を高めるための方法に関する検討を重ねていくことが必要である。また、幼児教育、初等教育、中等教育、高等教育を一貫するアクティブラーニングの方法としての「質問づくり」の意義をさらに明らかにしていくことが必要であろう。

謝辞

授業に参加し研究に協力してくれた学生の皆さんに感謝します。

文献

秋田喜代美 1995 心理学に対する授業感と質問行動—一般教育課程と心理学専攻の比較検討— 立教大学心理学科研究年報, 38, 25-38.

Bonwell, C.C., & Eison, J.A. 1991 *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No.1.

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 一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申)

藤井利江・山口裕幸 2003 大学生の授業中の質問行動に関する研究—学生はなぜ授業中に質問しないのか?— 九州大学心理学研究, 4, 135-148.

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: 証拠評価と結論導出課題を用いての検討 教育心理学研究, 52 (2), 186-198.

生田淳一・丸野俊一・中野良哉 2000 子どもは「話し合い」活動をどのように認識しているのか? (2) —発言するか・思いつくか、という視点からの検討— 日本心理学会第64回大会発表論文集, 682.

King, A. 1995 Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22, 13-17.

楠見孝 2011 批判的思考とは: 市民リテラシーとジェネリックスキルの獲得 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 pp. 2-24.

楠見孝 2013 良き市民のための批判的思考 心理学ワールド, 61, 5-8.

楠見孝 2016 市民のための批判的思考力と市民リテラシーの育成 楠見孝・道田泰司編 批判的思考と市民リテラシー: 教育, メディア, 社会を変える21世紀型スキル 誠信書房 pp. 2-19.

松下佳代 2015 ディープ・アクティブ・ラーニング: 大学授業を深化させるために 勁草書房

道田泰司 2011a 良き学習者を目指す批判的思考教育: 研究者のように考えるために 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 pp. 187-192.

道田泰司 2011b 良き市民を目指す批判的思考教育: より良き個人として, より良き社会構成員として 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 pp. 149-153.

道田泰司 2011c 授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果 教育心理学研究, 59, 193-205.

道田泰司 2016 批判的思考力としての質問力育成 楠見孝・道田泰司編 批判的思考と市民リテラシー: 教育, メディア, 社会を変える21世紀型スキル 誠信書房 pp. 60-73.

溝上慎一 2014 アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂

- Rothstein, D. & Santana, L. 2011 *Make just one change: Teach students to ask their own questions*. Cambridge, MA: Harvard Education Press. 吉田新一郎訳 2015 たった一つを変えるだけ：クラスも教師も自立する「質問づくり」新評論
- 杉江修治 2016 協同学習がつくるアクティブ・ラーニング 明治図書
- 田上哲 2016 教育方法学的立脚点からみたアクティブ・ラーニング 日本教育方法学会編 アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討 図書文化社 10-23.
- 田中優子・楠見孝 2011 批判的思考の抑制—なぜ発揮されないか 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 pp. 87-109.
- 徳田克己 1993 絵本の中のマイノリティ —幼児に対する福祉教育の教材としての可能性を求めて— 視覚障害心理・教育研究10, 15-21.