

琉球大学学術リポジトリ

話し合いによる質問作成の過程

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2015-09-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 道田, 泰司, Michita, Yasushi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/31839

話し合いによる質問作成の過程

道田泰司¹

The process of making questions through small-group discussion

Yasushi MICHITA

要約

本稿の目的は、小グループで質問作成を促したとき、どのようなプロセスを経て質問作成がなされるかについて検討することであった。4グループの19名を録音対象とするとともに、グループごとに、事前-事後で変化のあった項目について変化の理由をフォーカスグループインタビューで聞いた。また事前-事後で質問態度や質問量に比較的大きな変化のあった学生が所属する3グループの質問作成の様相を検討した。各回の話し合いの様相について、対象人物のみならず全メンバーの発言回数や内容のつながりなどについて検討した。その結果、発言数などは回を追うごとに単調増加的に増えていくわけではなく、その日に扱われる話題などによって変動すること、しかし継続的な話し合いを通して、初回に発言数の少ない学生も比較的早い段階（2～3回目）には積極的に参加できるようになることなどが見いだされ、今後、小グループでの話し合いを見る視点として生かせそうであることが示唆された。

問題と目的

本稿の目的は、小グループで質問作成を促したとき、どのようなプロセスを経て質問作成がなされるかについて、質的に検討することである。

筆者は、思考力育成を主目的としない大人数の教職必修科目である「教育心理学」において、学生の思考力を高める試みを行っている（道田, 2011a）。思考力の育成を主目的とはしていないということは、この授業にはこの授業の目的が別にある。それは、教職必修科目ということで、一定の知識を身につけることであり、また、教育心理学的なものを見方を身につけることである。前者に関しては、教員養成学部ということもあり、教員候補者選考試験（いわゆる教員採用試験）における教職教養試験を多少意識して授業トピックを選んでいる。後者に関しては、毎回の授業で必ず一つは、その回のトピックと関連した教育実践を扱っている（ビデオ映像で提示することもあれば、配付資料を用いながら口頭で実践を紹介すること

もあった）。

ここでいう思考力は、「質問する力」に焦点化している。それは、日本の大学生が授業であまり質問しないことは、長年に渡り指摘され続けてきたからである（藤井・山口, 2003; 無藤・久保・大嶋, 1980 など）。それに加えて、質問をすることは、批判的思考(critical thinking)とも関連が深い。批判的思考は、多くの国が産業基盤の経済から情報基盤の経済に変化していく、その変化にこたえるために必要な「21世紀型スキル」(Griffin, McGaw, & Care, 2012)として挙げられているものの一つであり、国立教育政策研究所が今後求められる資質や能力として整理している「21世紀型能力」の中核として位置づけられている思考力の一翼を担うものである（勝野, 2013）。批判的思考については様々な概念や定義が挙げられているが（道田, 2003）、Gray(1993)は「質問は批判的思考と学問の根本的要素である」と論じている。King(1995)も、「よき思考者はよき質問者である」「よき思考者は常に問うている」と、批判

¹ 琉球大学教育学部教育実践学教室

的思考における質問の重要性について論じている。また哲学者・論理学者の野矢(2001)も、「質問は批判のための強力な武器」「相手の説明不足、議論の弱さを的確につかんだ質問、そのような質問を適切に発し、それによってより深い理解や批判へと進む」と、理解や批判における質問の重要性について論じている。

以上のような意図により、質問力に焦点を当て、半期の授業を通してその育成を試みた。ただし前述したように対象としている授業は、質問力や思考力の育成を主目的とはしておらず、授業のすべてを質問力育成や思考力育成にあてることはできない。ではどのようにしたか。

それは、一言で言うならば、毎授業時間で豊富な質問経験(質問する/質問される/他者の質問を見るなど)ができる授業設計を行った。その意味でこの授業は、Ennis(1989)の批判的思考教育の分類でいえば、イメージョン(没入)アプローチといえる²。この授業については道田(2011b)で紹介しているが、簡単にいうと、授業前半で、まず学生グループがその日のトピックについて簡単な発表を行う。これはその日の授業の先行オーガナイザという位置づけで、コンセプトマップという図式を使いつつ、概要を2分で紹介する(毎回2チームが同一トピックで発表を行った)。それに対して、フロアにいる残りのグループが、小グループで質問を1つ生成して質問を紙に書き、黒板に貼る。それを見ながら、発表チームがいくつかの質問を選び、質疑応答を行った。これが授業前半であり、残りの時間は授業者による補足、実践の紹介であり、最後の5~10分で、各自が質問書(田中, 1999)に質問を一つ書いて提出する、というのが大まかな授業の流れである。すなわち、小グループで質問を作成すること、他チームが作成した質問を見ること、質疑応答を体験すること、最後に質問書を書くこと、という質問体験が毎回ある。それに加えて、発表チームとなったときには(これは全チームが一度体験する)、発表準備の最中に、内容理解のためにお互いに質

問しあったり、他チームから出されるであろう質問を予想するなどの質問体験が想定できる。このように、豊富な質問経験が出来る場を組み込むことで、質問力・思考力育成を主目的とはせずそれそのものを正面から扱うわけではない授業でも、質問力の育成がはかれると考えたわけである。

授業では、1回目(4月)と14回目(7月)に、質問に対する態度の自己評価(以下「質問態度」と略す)、および、1000字程度の文章を読んで10分間で質問を書く(以下「質問量」)、という質問力測定を行っている。道田(2011a)では2年分の受講生の結果を示しているが、いずれの年においても、質問態度も質問量も、4月に比べて7月で有意に上昇しており、また質問のパフォーマンスに関しては、語句説明を求めるような単純な質問が増えているわけではないことが示されている。この結果に対しては、本稿冒頭でも紹介したように、日本の大学生が質問しないことは長年に渡って指摘されていること、また、授業最後に紙に質問を書かせるという質問書方式では、必ずしも質問の質や量の向上に寄与するとは限らないこと(道田, 2001)を考えるならば、これだけの質問経験の場を設定した結果として統計的な変化が見られたことには、一定の意味があると考えている。

ただし道田(2011a)の実践研究自体は、比較研究ではなく「構成法」を用いているため、各経験の影響の強弱度や必要性については、明確に切り分けることはできない。あくまでも、これだけの要因を組み合わせたら効果のある方法であることが明らかとなった、という主張にとどまり、それ以上、何がどのように有効かを明らかにするのは、今後の検討にゆだねる必要がある。

とはいえ、どの要因が特に有効であったかについて知ることは、今後の実践においても有用であると考え、道田(2011a)では、質問紙による自己評価ならびに受講生へのインタビューを行っている。その結果、「発表グループに対して、自グループで質問作成したこと」を比較的高く評価して

² このほかには、批判的思考そのものを主題とした科目を通して批判的思考を正面から扱うジェネラルアプローチ、既存の科目を教える中で批判的思考の一般原則も明示的に教えるインフュージョン(導入)アプローチ、インフュージョンアプローチやイメージョンアプローチと、ジェネラルアプローチを組み合わせた混合アプローチがある。

おり、この項目と、「4月から、あなたの質問力は向上したと思いますか？」の回答の相関が0.58と高かった。

では学生は、質問を作成するとき、どのような話し合いを体験しており、質問力が向上しているのでしょうか。そのことを検討するのが本研究の目的である。

方法

授業と受講生 2011年度前期の教職専門科目「教育心理学」においてデータ収集を行った。受講生は92名、1名を除いて教育学部の2～3年次であった。1回目(4月)と14回目(7月)に、質問に対する態度調査(6項目)と質問力調査(千字程度の文章に対して質問を出させる)を行い、質問力の事前-事後比較を行った。

質問態度は、「文章を読んだり話を聞くと、よく疑問を感じる」「疑問を感じたら、それを言葉で表現することができる」「わからないことがあると、質問したくなる」「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」「適切な人に質問をすれば、満足な答えが得られると思う」「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」³の6項目であり、1(まったくそうでない)から6(まったくそうである)の6段階評定とした。質問力は、長さがほぼ等しい文章を2種類、この授業の教科書から選択した。その2種類は、授業で扱わない章から選んだ。それを事前テストで学生にランダムに配布し、事後テストでは、事前テストで使わなかった方の文章をそれぞれの学生に配布した。

データ収集 全18グループ中4グループについて、質問生成のための話し合いを録音し、文字起こしを行った。また前期終了前に、録音対象グループメンバー(計19名)を対象に、事前-事後テストにおける質問態度各項目や質問数のうち変化があったものの理由について、グループごとに面接(フォーカスグループインタビュー)を行った。

結果

全体的変化

受講生全体で見ると、質問態度得点(6項目の合計)は、事前が平均24.86点(SD = 3.12)、事後が26.84点(SD = 3.32)であった。対応のあるt検定を行ったところ、有意であった($t(84) = 6.88, p < .01$)。すなわち質問態度に関して、今回の実践の効果が認められた。質問量に関しては、事前が平均3.94個(SD = 2.31)、事後が平均4.076個(SD = 1.76)であり、有意な差はなかった。なお今回は質の検討は行っていない。

フォーカスグループインタビュー

フォーカスグループインタビューで、質問態度各項目や質問数のうち変化があったものの理由について聞いたところ、多く語られていたのは、①毎時間小グループで質問を作成したこと、②他グループの質問を見たこと、③知識が増えたこと、であった。

- ①「毎時間の小グループでの質問作成」に関してはたとえば次のように語られていた。
 - 以前は分からなくてもどうでもいいと思っていたが、心理学の授業で、友だちと一緒に分からないところを挙げていくので余計知りたくなった
 - グループの人たちと質問を考えていくなかで、グループの人に伝えるので、その過程で自分の疑問を表現できるようになった
 - 毎回の授業で質問つくこと。自分の考えだけじゃなく、グループで考えて決めた。その中で自分の疑問が解決されたり、他の人の疑問を聞いてああそうだなと。考えが深まった。
- ②「他グループの質問を見たこと」に関しては、たとえば次のように語られていた。
 - 今まで、腑に落ちないことがあったら、モヤモヤとした違和感を覚えるだけだった。自分でも把握できていなかった。この講義を通して、毎回疑問を言葉で表現

³ 逆転項目

する作業、他の人の質問をみて、自分はこのことを言いたい、と表現の仕方を学んだ。

- 最初のころは何が分からないかが、言葉で出すのが下手だった。どう書けばいいか分からない。でもグループワークを通したり、他のグループの質問みて、こんな感じで質問すればいいんだと質問の出し方を学んだ。

③「知識が増えたこと」に関しては、たとえば次のように語られていた。

- 今まで先生がこう言っているからそうなんだろうな、と暗記型的な感じだった。教育心理学の授業の後半では、自然に他の授業と結びついてくる。生徒指導とか社会科の評価とか。あれ、あのとききんなだったけどな、これ聞きたいな、というのも増えた。
- 回数重ねるにつれて、最初より知識が増えて、この場合はこうとか、心理学的なことを学んでいって、それで発表聞いたら、なんで？とか他の場合は？と出てきた。視点も変えることもできるようになった。

以上の話をまとめるならば、小グループで質問をつくることを繰り返す中で、質問することの必要性を感じ、他者に伝える中で表現できるようになり、質問への回答を聞いて納得したことが挙げられている。他グループの質問を見るときでも同様のことが語られているが、それに加えて、知識が増えることで質問が出てくることも語られている。

グループごとの話し合いの様相

ではそのような体験を学生は小グループの話し合いの中でどのように行っているのだろうか。そのことを検討するために、質問態度や質問量に増加が見られた3名の学生が所属するチームの話し合いの経過を見ていく。

Jチームの様相 まず焦点を当てるのは、質問態度（事前：21→事後：28）と質問量（事前：2→事後：5）に増加の見られたTKが所属するJチームである。Jチームは、質問態度をグルー

プ内で集計すると、事前調査（平均24.3）から事後調査（平均27.7）で3.4点上昇しており、録音対象とした4グループ中最も大きく、全18チーム中でも4番目に上昇が大きいグループであった。平均質問量も、事前調査（2.7）から事後調査（3.8）と増加している。

メンバー6名からなるJチームの6回の話し合いは、次のように変遷していた。初回は、グループ内で事前態度が3位のKzと2位のKwを中心に発言が活発であったが（いずれも13回程度発言）、TKは発言0であった。最初に挙げたものが最終的な質問となり、話し合いは他グループよりも早く終了した。フォーカスグループインタビューでTKは、「こういうのは恥ずかしくて、自分で調べる方だったが、わからないままにするほうが恥ずかしいという考えに変わった」と述べていたが、恥ずかしさが発言0の理由だったのかもしれない。

第2回は、最初はKz、Kwが中心だったがTKが積極的に話し合いに参加しており（発言回数6回）、最初理解できずに話し合いに参加できなかったNoに話題を振るなど、TKによって話し合いが活性化していた。事前態度最下位のFm（事後に5ポイント増）は発言回数5回と少なかったが、話し合いの中心的な内容について自分なりに考えているようだった。事後のインタビューでFmは「グループで考えて決める中で自分の疑問が解決されたり、他の人の疑問を聞いてああそうだなと。考えが深まった」と述べており、他人のものを聞いて考えを深めていたのかもしれない。

第3回は、5名が9回以上発言と、ほぼ全員が積極的に発言していた。進行役としてTKがそれぞれの意見を聞きながらまとめるなどして（発言回数10回）、質問作成へと進んでいった。

第4回は、Fmが13回発言し、中心になっていた。TKも16回発言し、積極的に参加していた。一方で事前態度1位（事後に5ポイント増）のAsは、すぐに質問を決めようとする傾向がみられた。

第5回は、Asが発言数7回ながら、積極的に話し合いに参加していた。的を射た発言は多くなかったものの、彼によって今回の話し合いは盛り上がり展開していった。TKは発言2回と少な

かった。最終的にはFmの疑問をもとにして質問が作られた。事後のフォーカスグループインタビューでAsは「いろいろな人の考えを聞く授業で、適切な人、多くの人に質問すれば答えが得られる。答えは一つじゃないかもしれないし、適切な人も一人ではない。答えを疑うこともこの授業で考えられた」と述べており、多面的な視点を意識したことが、やや的がずれているように見えた原因なのかもしれない。

第6回は、Kzが発言20回と、よく目立っていた。その内容はほとんど他の人の発言を繰り返して言っているようにも聞こえるが、そのあとに自分のひらめきを述べてもいた。TKは発言回数5回で、Kwと並んで最少であった。

Yチームの様相 次に焦点を当てるのは、質問態度(合計点)では事前-事後で変化がないものの、質問量(事前:5→事後:9)に増加の見られたWKが所属するYチームである。Yチームは、質問態度をグループ内で集計すると、事前調査(平均23.8)から事後調査(平均24.0)とほとんど変わっていないが、質問量は事前調査(平均3.4個)から事後調査(平均5.0個)と増加がみられる。

メンバー5名からなるYチームの7回の話し合いは、次のように変遷していた。初回は、So(事前態度はチーム内で2位)を中心に話し合いが展開していき、Ayの質問等も交えながら皆で今日の説明の再確認を行い、最終的な質問としてはSk、Soの発案を皆でまとめていく、といったような話し合いの形であった。割と早い時間で話し合いがまとまっていた。WKは、感想めいたことのみ1回しか発言していない。グループ内で事前態度の最も高かったMrは、話し合いでの発言はなく、白紙に清書する段になってのみ発言していた。

第2回は、はじめは発表の内容を皆で整理し直して、再確認の作業から入っていった。その確認作業で生まれた疑問を一つ一つ答えを探しながら、グループの質問を探している様子であった。前回同様、話し合いの主軸はSoとSkで、AyとWKが小さな質問を出す、というスタイルがよく見受けられた。Mrは発言は少なく、皆の話聞きながらうなずく、という状況が多かった。ただ

し他者の発言を聞き返したり、発展させるような場面も見られた。最後はSkとAyが話をまとめて一つの質問を探し出していた。今回も質問の紙に字を書くのはMrの担当であった。WKは15回発言している。そこには「強化って大きいの?」「何でここに行き着いたの?」といった素朴な質問が含まれている。事後のインタビューでWKは「みんなの質問を見たり考えたりしたなかで、小さな事でも分からないことを分からないとっていいと思った」と述べており、この発言はその現れといえるかもしれない。

第3回は、前回同様、So、Ay、Skを中心に話し合いが行われていた。発表チームの図を中心に、動機づけの流れを確認しながら話し合いは進み、WKの「要求と目標の違いは?」という質問を深めながら質問事項を探している様子であった。前回、前々回から質問の仕方が、「～以外の方法はあるのか?」という形式でパターン化されているらしく、そのパターン化から脱却したいという思いから今回の質問に至ったようであった。Mrは発言数が17回とさほど多くないながらも、話し合いで発言するようになってきている。WKは発言回数5回と少ないものの、上述のように、WKの発言が契機となって最終的な質問が作成されていた。このような様子を指しているのであろうか、事後のフォーカスグループインタビューでSoは毎回の話し合いについて、「自分的にはWKが自分とは違う見方をして深めてくれた」と述べている。

第4回は、発表をしっかりと聞いていなかったらしく発表内容の確認から話し合いが始まった。いつもに比べてWKがよく発言しており、自分の考えや疑問をしきりに投げかけていた。また今回は欠席者が2名(Mr、Sk)いて3名での話し合いだったので比較的意見がまとまりやすく割とスムーズに話し合いが進んでいた。最後はAyの出した案に皆が納得して質問事項を考える、という流れであった。

第5回は、いつものように発表者のコンセプトマップを見直しながらお互いに確認作業や小さな質問を出し合って、本時の課題について理解していき、それからWKの疑問からSo、Skが広げていき1つ質問事項が見つかる、といった流れで

あった。今回は、AyとMrがグループ内での発言がほぼなかった。

第6回は、Ayが休みで4人での話し合いとなった。今までと比べて少しではあるがMrが、聞くだけではなく発言するようになってきた。今回も発言数が一番多かったのがSoであった。話し合いの序盤で質問が決まりかけたが、黒板に貼られている他グループの質問事項を見て同じような内容であったため、もう少しひねった質問にしようとする様子が伺えた。最終的にはSoとWKの対話の中から疑問点が生まれ、それをグループの質問としてまとめていくといった流れであった。

第7回は、SoとWKを中心とした話し合いが展開されていた。アニミズムの意味や正しい言葉はどれ?という話し合いから「具体的操作期→形式的操作期」の「⇒」の話に変わっていった。「⇒」だけではなく「⇔」という向きはないのか、という疑問や形式的操作期のその後は?という疑問が出たが、結局お決まりの「具体例はありますか?」という疑問に落ち着いた。

Kチームの様相 もう1チーム焦点を当てるのは、質問態度(合計点)では事前-事後で1点減少したものの、質問量(事前:4→事後:8)に増加の見られたKNが所属するKチームである。Kチームをグループ内で集計すると、質問態度(事前調査平均23.8→事後調査平均24.5)、質問量(事前調査平均3.5個→事後調査平均4.5個)と、やや増加がみられる。なお事前態度は1名が高いが、残りの3名はほぼ同様の低めの数値で差がなかった。

メンバー4名からなるKチームの7回の話し合いは、次のように変遷していた。初回は、まずは一人で質問を考えようとしたが、なかなか質問を挙げられず、話があっちこちに行っていた。話し合いの中心は、グループ内で事前態度が最も高いChではなくMy(発言回数20回)であった。それぞれが疑問に思ったことを挙げていくがまとまらず、後半でMi(発言回数13回)が発した質問にみんなが納得し、それに決まった。話し合いが終わるまでに約6分と全グループの中では遅いほうだった。KNは散発的な発言を6回行ったのみであった。

第2回は前回よりも話し合いに入るのが早かつ

た。前回はMyを中心に話し合いが進んでいたが、今回はそれぞれが思った疑問をたくさん出しあっていたので話し合いがスムーズだった。しかしKNは他の3名に比べると発言数が7回と少なく、その内容も短い単語レベルのものが多く、またはじめて口を開くのも、開始2分半後と遅い。これは、他の3人が次々と発言するためのようであった(発言回数各22~34回)。

第3回はMiが中心となって話し合いを進めていた(発言回数40回)。KNは発言回数7回ながらも、開始早々から自分の考えを披露するなど積極的に話し合いに参加しているようすであった。聞きたいことはだいたい決まってもそれを文字にして表現するのが難しい様子でなかなか書くまでに時間がかかった。しかし、一人が疑問を出すと他の人が答えてくれるなど、しっかり内容を理解できている様子が見えかけた。

第4回は、1名欠席していたが、とてもよい流れで、話し合いがスムーズであった。普段消極的なKNも23回とたくさん発言をしていた。このグループは話し合いは互いの疑問を解決し合うことから始まるため、なかなか質問を考えるまでに時間を要していた。

第5回は、その日のテーマである学習障害についてみんなある程度の知識はあるようで、いつもに比べ話し合いも早く終わった。Mi(発言回数34回)の体験談を基に話し合いが進められ、具体的な体験を基にした話し合いだったため、話し合いが活性化された。前回と比べ、KNの発言が5回と少なかった。他の3名が活発に話し合う時は、あまり発言していない様子であった。

第6回は、いつも色々な疑問を出してくるMiが欠席だったため、聞きたいことを決めるまで時間がかかった。いったんそれぞれの疑問や考えたこと思ったことを話し合ってから、発表者に聞きたいことを決めるため、比較的時間はかかるものの、グループ内での話し合いは活性化していた。人数が少ないせいも、KNも25回と多く発言していた。

第7回は、今までの中で一番早く話し合いが終わった。それは、グループのみんなが発表グループの話を良く聞き、自分なりの考えをまとめ、グループ内で共有化出来ていたからのようであつ

た。しかし、まだまだ疑問は出てもそれを上手くまとめる作業が難しそうであった。KNの発言回数は9回であった。

考 察

まずはチームごとに話し合いのあり方についてまとめてみる。まずJチームは、初回は事前の質問態度が高い学生が話し合いをリードしていた。その様子を見ることで恥ずかしさが薄れたり、発言はしないものその内容について考えることを通して、事前の質問態度が低い学生も、その学生なりのやり方で（進行役、盛り上げ役など）参加し始める様子がうかがえた。発言の質に関しては、前半はすぐに質問を決めようとする、短い発言が多い、などの特徴がある学生がいたが、後半には、話し合いを盛り上げるような実のある発言に変化する様子が伺えた。

Yチームは、Jチームと同様、事前態度が比較的高い学生が話し合いを引っ張る形であった。また、これもJチームと同じく、初回到発言の少なかった学生が、2回目以降素朴な質問をすることから次第に話し合いに参加する様子が伺えた。また話し合い時の役割に関しては、フォーカスグループインタビューでもその有無を確認しているが、このチームは中心的な人物がいるものの、それ以上のものはなく、その中心人物にしても、他の人が違う見方をすることで深められていることを語っていた。初回到発言の少なかった学生も、2回目ごろから素朴な疑問を中心に発言するようになっていた。

Kチームは、事前態度が高い学生はさほど目立った動きはしておらず、事前態度が同様に低い3名のうちの1～2名が話し合いの中心となっていた。ただし特段メンバー間に暗黙の役割があるわけではなさそうであった。初回到発言の少なかった学生は、3回目から積極的に参加する様子が見られた。

では3チームを通して見たときに、どのようなことが言えるであろうか。もちろんサンプル数が少ないため、ここから明確な結論なり傾向なりが導き出せるわけではない。しかしここで少なくとも3チームに共通に見いだされたことは、今後小

グループでの話し合いや質問作成を見ていく上で、その視点として暫定的に位置づけることができるであろう。

まず言えることは、発言数は回を追うごとに単調増加で増えていくわけではないということであろう。その日に扱われる話題によっても（おそらく興味や知識量によって）、あるいはその日の参加者数によっても発言の質や量は影響を受けるようである。しかし継続的に話し合いを繰り返すことで、他者の影響を受けながら、参加できそうな話題をきっかけとしてその学生なりに参加し考えて言っていると言えそうである。

また、初回到発言の少ない学生はどのグループにもおり、自信がないなどの理由で質問態度も低い、2～3回するうちに発言できるようになっている。その理由についてフォーカスグループインタビューの結果も踏まえて考えるならば、状況に慣れること、小さな質問でも言っていることに気づくこと、質問することの意義を感じるようになること、などが挙げられそうである。

話し合いのなかの具体的にどのような相互作用によってこのような思いが生まれて発言に繋がっていくのか、そのことを明らかにするために今後は、本稿で得られた視点を暫定的な出発としつつ、各グループにおける1回の話し合いの流れの詳細、そして回を経るごととの変容について、たとえば解釈的分析（高垣・中島，2004）のような質的な方法を用いて詳細に検討していくことが次の課題といえよう。

引用文献

- 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.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18, 4-10.
- Gray, P. (1993). Engaging students intellects: The immersion approach to critical thinking in psychology instruction. *Teaching of Psychology*, 20, 68-74.

- Griffin, P., McGaw, B., and Care, E. (Eds.) (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht : Springer.
- 勝野頼彦 (研究代表者) (2013). 教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理解 (平成24年度プロジェクト研究調査報告書) 国立教育政策研究所
- King, A. (1995). Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, **22**, 13-17.
- 道田泰司 (2001). 質問書方式における疑問の分類 日本教育心理学会第43回大会発表論文集, 166.
- 道田泰司 (2003). 批判的思考概念の多様性と根底イメージ 心理学評論, **46**, 617-639.
- 道田泰司 (2011a). 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 (2011b). 質問力向上を目指した授業
- 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 (pp.207-212) 有斐閣
- 無藤 隆・久保ゆかり・大嶋百合子 (1980). 学生はなぜ質問をしないのか? 心理学評論, **23**, 71-88.
- 野矢茂樹 (2001) 論理トレーニング101題 産業図書.
- 高垣マユミ・中島 朋紀 (2004). 理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析 教育心理学研究, **52**, 472-484.
- 田中 一 (1999). さよなら古い講義—質問書方式による会話型教育への招待 北海道大学図書刊行会
- *本研究は、科学研究費基盤研究A「21世紀市民のための高次リテラシーと批判的思考力のアセスメントと育成」(代表者：楠見孝 課題番号23243071)の助成を受けたものである