

学生の質問行動に影響を与える要因の検討

武藤 浩子
(早稲田大学大学院)

Examination of the Factors That Affect Questioning Behaviors of College Students

Hiroko Mutoh
(Graduate School of Education, Waseda University)

The purpose of this study is to examine the factors that may affect college students' questioning behaviors in classes where active learning methods are used. Two approaches are utilized: (1) examining the relationship between questioning behaviors and four factors, which were shown in previous researches—having questions in mind on the contents, the desire to ask questions, questioning skills, and worrying about the reaction of other students in the class—by constructing a path model; and (2) examining the relationship between the four factors above and two other factors—recognition of classroom environments that facilitate students' questioning, and learning experiences before entering college—by developing the path model further. Through these approaches, the scope of educational interventions may be expanded, and educational implications concerning questioning behaviors could be illustrated. A questionnaire survey was conducted among 381 college students for classes in which they gave presentations, and time for questioning was often allowed. By examining our path models with the covariance structure analysis, the following results were found: (1) having questions in mind stimulates the desire to question, and promotes questioning behaviors; however, worrying about reactions inhibits questioning behaviors both indirectly and directly; and (2) the recognition of the classroom environments facilitating students' questioning promotes both the desire and having questions in mind. Moreover, questioning experiences in elementary, junior high, and high schools encourage college students to ask questions, and increase the recognition of classroom environments that facilitate their questioning. These results suggest that establishing classroom environments would stimulate desire and encourage having questions in mind. Furthermore, the results show the possibility that questioning experiences before entering college may promote questioning behaviors in higher education.

〔キーワード：大学教育，質問行動，小中高校の学習経験，学習環境，アクティブラーニング型授業〕

1. 問題の設定

(1) 大学生の主体的・能動的な学習

学習者が主体的・能動的に学ぶことが重視されている。大学教育に関して中央教育審議会（2012）は、「新

たな未来を築くための大学教育の質的変換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」により、知識の伝達を中心とした授業から、学生が主体的に問題を発見し解を見いだす能動的学修への転換を示した。能動的学修はアクティブラーニングとも言えるが、アクティブラーニングについて、溝上（2014）は「一方的な知識伝達型の講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと」と

定義し、その能動的な学習を、「書く、話す、発表する等の活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」として、アクティブラーニングにおける能動的な学習での外的活動と認知活動のつながりを明示した。松下(2015)は、この溝上の定義を参照しながら、アクティブラーニングにおける学習の能動性を、〈外的活動における能動性〉と〈内的活動における能動性〉と2次的に定義し、〈内的活動〉を重視することの必要性を示した。溝上(2014)は、アクティブラーニング型授業として多様な教授・学習方法を提示したが、アクティブラーニング型授業で行われる学生の能動的な学びについて、どのような要因が関連して能動的な学びを生むのか、〈外的活動〉と〈内的活動〉との両面から見ていく必要があると考える。また、ディスカッションや質問(畑野・溝上, 2013; 小方, 2008)という具体的な学習行動を対象とすることによって、より明確に能動的な学習行動に影響を与える要因間の関連を示すことができる。と考える。

(2) 先行研究の検討と分析枠組みの構築

そこで本研究では、学生が質問するという学習行動(質問行動)に着目する。無藤ほか(1980)は、質問行動を能動的な学習活動であり、重要な認知活動とした。認知活動について、ファデルほか(Fadel et al., 2015=2016)は、言語的・非言語的な知識に関する“説明”を言葉で表現することが、メタ認知の向上につながるしたが、学習者が「質問すること」は、言語的・非言語的な自分の理解状態を言語化することにつながり、メタ認知を育成すると考えられる。また、Weinstein・Mayer(1986)は、「質問」を自分の知識などを精緻化(elaboration)するための学習方略(learning strategies)のひとつとして位置づけている¹⁾。大学生を対象とした実践が行われているコーチング(伊藤ほか, 2010; 菅原, 2013)やアクションラーニング(Marquardt, 2004; 大住, 2017)では、質問そのものを学びの促進要素としており、質問することは、学生の学びを深める学習活動として捉えられる。また、改めて、前述の松下(2015)の2次的定義を参照すると、学生が質問することは、質問するという〈外的活動〉と、質問をすることに関わる認知的な〈内的活動〉をとともに含んだ、能動的で重要な学習活動だと考えられる。

大学教育においては、学生発表やそれに対する質問が日常的に行われており(田中・山田, 2015)、教員も学生の質問を有効な学習行動と捉えていると考えられる。しかしながら、授業で学生が質問をしないことは、長く問題として捉えられている(藤井・山口, 2003; 無藤ほか, 1980; 私立大学情報教育協会, 2011)。アクティブラーニング型授業での質問行動について考えると、近

年増加している学生がプレゼンテーションを行う授業(ベネッセ教育総合研究所, 2016)において、学生のプレゼンテーションに対して他の学生が質問する時間が取られることが少なくないと思われる。そこで、本研究では、学生がプレゼンテーションを行う授業において、他の学生が、質問をするという能動的な学習活動を対象とし、質問行動を促進するための教育的示唆を得ることを試みる。

学生の質問行動に関する先行研究を見てみると、Dillon(1998)は、疑問を持つことが、質問したい気持ちを促し、質問を組み立てる過程を経て、質問行動が生起されると論じたが、このような質問行動の生起過程について実証的には示していない。一方、生田・丸野(2003)は、疑問を持つことに着目して、小学生と大学生を比較し、大学生は小学生に比べて疑問があっても質問をしない傾向があることを示した。質問に関する教育実践を行ったKing(1992)は、Dillon(1998)と同様に、質問を組み立て伝えるスキルの必要性を示している。また、藤井・山口(2003)は、日本の学生を対象として実証的な調査を行い、「他者を気にする」ことが質問行動を阻害することを示した。以上の先行研究から、「他者を気にする」ことは質問行動を阻害し、「質問欲求」や「質問スキル」は促進すると考えられるが、「疑問を持つ」ことが質問を促すかは明らかではない。これを明らかにするには、先行研究では個々に検討されてきた「質問行動」と、「疑問を持つ」、「質問欲求」、「質問スキル」、「他者を気にする」の関係について、これらの要因がどのように影響し合っているのか、直接的・間接的な影響関係についても検討をする必要があると考える。

しかしながら、学生の質問行動を促すための教育的示唆を得るためには、上記の先行研究で示された4つの質問の生起に関わる要因だけでなく、質問行動に影響を与えると考えられる学習に関する他の要因にも着目して検討することが必要であり、それによって教育的介入の視野を広げることができる。そこで、学生の質問行動に影響を与える要因として、教育的介入が可能だと考えられる授業環境および学習経験を取り上げ、その中でも、質問しやすい授業の状況と、小中高校での質問経験の2つに着目する。これらに着目した理由と、先行研究について以下に述べる。

質問しやすい状況に関して、藤井・山口(2003)は、質問しづらい雰囲気認知が学生の質問行動を阻害することを示した。しかし、藤井・山口(2003)は、質問しやすい状況がどのような状況であるかはまでは検討しておらず、質問しやすいと思う学生の認識が、質問行動に与える影響という視点では検討していない。そこで、

学生の「質問しやすい状況認識」を質問行動に影響を与える要因として取り上げる。

小中高校での学習経験は大学生の学習に関する態度・行動に影響を与えられと考えられる(常田・椿, 2016)。現在の大学生は、小中高校の「総合的な学習の時間」などで、発表や質問をする経験をしてきたと考えられるが、武藤(2019)は、インタビュー調査によって、学生の小中高校時の質問経験の多寡に差異があり、小中高校での質問経験自体が多いとは言えないことを指摘した。一方、大学生の質問に関する先行研究(藤井・山口, 2003; 生田・丸野, 2003; 無藤ほか, 1980)では、大学入学以前の質問経験の影響については検討されていない。そこで「小中高校での質問経験」を学生の質問行動に影響を与える要因として取り上げ、その影響について検討する。

このような要因間の影響関係を検討するためには、これらの要因を統合してモデルを作り、要因間の影響プロセスについて検討する必要があると考える。モデル化にあたり、まず質問行動の生起過程に関わる要因によってモデルを作成、検討し、次にそのモデルに、学習に関わる他の要因を投入してモデルを作成、検討する。この分析枠組みについて、具体的に示すと、Dillon(1998)などによって示された4つの要因(「疑問を持つ」、「質問欲求」、「質問スキル」、「他者を気にする」)と「質問行動」の関連をパスモデルによって示し、統計的に検討を行う。次に、そのパスモデルに対して、教育的介入が可能だと考えられる「質問しやすい状況認識」、「小中高校での質問経験」の2つの要因を投入し、パスモデルを作成、統計的検討を行うものとする。

(3) 本研究の目的

本研究は、学生の能動的な学習の中でも、学生がプレゼンテーションを行う授業での学生の質問行動に着目し、次の2つの観点から検討することを目的とする。

1) 先行研究で示された質問行動の生起に影響を与える4つの要因(「疑問を持つ」、「質問欲求」、「質問スキル」、「他者を気にする」)の影響関係を、モデルによって明らかにする。

2) 教育的介入の視野を広げるために、授業における「質問しやすい状況認識」と、「小中高校での質問経験」と上記4要因との関係をモデルによって検討し、学生の質問行動を促進するための教育的示唆を得る。

本研究の分析の枠組みを図1に示す。本研究では、「疑問を持つ」、「質問欲求」、「質問スキル」、「他者を気にする」の関連についてモデル化を通して明らかにするため、分析の枠組みではこの4つの要因をまとめて「質問行動の生起に影響を与える要因」として示した。また、過去の学習経験である「小中高校での質問経験」

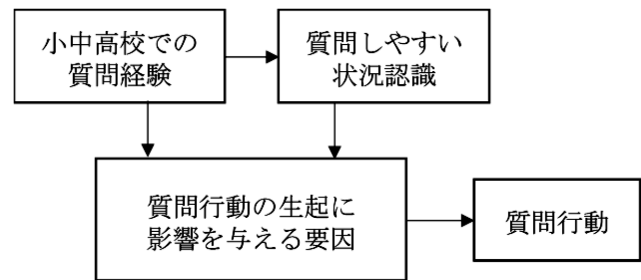


図1 分析の枠組み

は、現在の「質問行動の生起に影響を与える要因」および「質問しやすい状況認識」に影響を与えるものと仮定した。

2. 方法

(1) 調査の概要

首都圏の四年制私立A大学の教育学部では大学1年次から学生プレゼンテーションを行うことが確認され、また学生16名へのインタビューによって、学生プレゼンテーション後に質問をする時間がとられることが確認されたため、A大学教育学部の授業を履修する学生に協力依頼するものとした。

(2) 調査実施と調査協力者概要

実施期間：2017年6月～7月。調査協力者：首都圏にある四年制私立A大学の学生。調査方法：授業等で質問紙を配布し、任意に回答を依頼し回収した。回収数は446件であったが、次のものは分析対象外として、最終的に381件を分析対象とした(分析対象外：選択項目未記入21件、留学生16件、院生・科目等履修生5件、大学での発表経験がないもの23件。なお留学生は小中高校での経験が日本人学生とは異なるため分析対象外とした)。

分析対象者は、1年生95名、2年生72名、3年生111名、4年生103名であり、学生の所属学部は教育学系が多いものの、文学系、理工学系など多様であった。

(3) 調査項目

本研究では次の調査項目を使用した²⁾。

学生プレゼンに対する質問行動 「他の学生による発表・プレゼンテーションを聞いて疑問を感じたとき」という場面を設定し、「自発的に質問する」について「1. まったくあてはまらない」～「6. 非常によくあてはまる」の6件法で回答を求めた。

質問行動の生起に関わる要因 「大学の授業で行われる他の学生の発表・プレゼンテーションに関して、あなたの経験や考えをお聞きする項目が並んでいます。…」という説明をした上で、表1の12項目について6件法で回答を求めた。各項目は、藤井・山口(2003)や予備調査の結果を踏まえて作成した。

質問しやすい状況認識 質問しやすい状況について尋

表1 「質問行動の生起に関わる要因」の調査項目、因子分析の結果

	疑問を持つ	質問スキル	他者を気にする	質問欲求
他の学生の発表を聞くと、よく疑問を感じる	.912	.021	-.008	.062
他の学生の発表を聞くと、気になる点が見つかることが多い	.766	-.015	.014	-.035
他の学生の発表を聞いて、疑問を持つことはあまりない [†]	-.687	-.018	.069	.037
質問しようにも、質問内容がうまくまとめられないことがある [†]	.060	.783	.093	-.150
質問内容を、相手にうまく伝えることができると思う	.042	-.767	.088	-.061
質問中に、何を話しているかわからなくなることがある [†]	-.018	.631	.034	.049
他の人から「変な質問をしている」と思われるのは嫌だ	-.177	-.019	.879	-.149
質問をするとき、人にどう思われるかはあまり気にならない [†]	-.045	-.050	-.638	-.128
指名されないのに質問するのは、目立つようで気になる	.178	.014	.525	.301
わからないことがあっても、質問をしたとは思わない [†]	-.056	-.024	.076	.751
なにか疑問があっても、授業中に質問したいとは思わない [†]	.026	-.043	.075	.743
わからないことがあると質問したくなる	.376	-.081	.121	-.540
因子間相関		.17**	-.12*	.54**
			-.36**	.20**
				-.37**

[†]は逆転項目を表す。 * $p < .05$, ** $p < .01$

ねた予備調査の自由記述回答をコーディングし、質問しやすい状況認識に関する調査項目（「発表者が親しみやすい」、「発言しやすい雰囲気」など）を作成した。「授業での他の学生の発表・プレゼンテーションに対して、何か疑問を感じたとき、次のような状況であれば、『質問しやすい』と思いますか?」とした上で、「発表者が親しみやすい」、「発言しやすい雰囲気」、「少人数」、「まわりが質問する」、「興味がある内容」、「論点が明確」の6項目それぞれについて、「発表者が親しみやすければ、質問しやすい」のように示し、「1. まったくそう思わない」～「6. まったくそう思う」の6件法で回答を求めた。

小中高校での質問経験 「小学校や高等学校では、授業中に質問をしましたか?」とした上で、小学校・中学校・高校それぞれの場合について、「小学校では、授業中に質問を」、「中学校では、授業中に質問を」のように示し、「1. まったくしない」～「6. とてもよくした」の6件法で回答を求めた。

(4) 分析方法

本研究は、学生の質問行動に影響を与える要因間の影響関係についてパスモデルを作成し検討する。「本研究の目的」で示した1), 2), それぞれに対応したパスモデルを作成するが、次にその手順を示す。

a) 質問行動の生起に関わる要因モデルの作成

まず、表1で示した質問項目について因子分析を行い、「疑問を持つ」、「質問欲求」、「質問スキル」、「他者を気にする」に対応する4因子が得られるか確認し、因子間の相関係数を確認する。次に「疑問を持つ」、「質問欲求」、「質問スキル」、「他者を気にする」と、「質問行

動」の関連を示すパスモデルを作成する。パスモデルの作成にあたっては、相関係数とともに、Dillon (1998) の質問生起に関する概念図を参照する。作成されたパスモデルを「質問行動の生起に関わる要因モデル」とする。

b) 質問行動に影響を与える要因モデルの作成
「質問行動の生起に関わる要因モデル」に、質問行動に影響を与えると考えられる「質問しやすい状況認識」、「小中高校での質問経験」を投入し、「質問行動に影響を与える要因モデル」を作成する。

パスモデルの作成にあたっては、共分散構造分析によってパス係数やモデルの適合度などを参照しながら修正し、最終的なパスモデルを決定する。本研究で利用する適合度指標は、豊田 (2007) を参照し、GFI, AGFI, CFI, RMSEAの4つの指標とする。各指標において十分な適合度とされるのは、GFI, AGFIは0.9以上、CFIは0.95以上、RMSEAは0.05以下である。共分散構造分析にあたってはAmos 25.0.0を使用した。

3. 分析1：質問行動の生起に関わる要因モデル

(1) 因子分析等の結果

表1の12項目について、因子数4で探索的因子分析(最尤法, Promax回転)を行ったところ、「疑問を持つ」、「質問欲求」、「質問スキル」、「他者を気にする」それぞれに対応した4因子が得られた(表1)。また、各因子の α 係数はすべて.75以上と高い信頼性が確認された。そこで、それぞれの因子ごとに加算平均による平均値を算出し、その平均値を「疑問を持つ」、「質問欲求」、「質問スキル」、「他者を気にする」の値として用いることとした。また、各因子間の相関については、「疑問を

持つ」と「質問欲求」には中程度の相関が、「他者を気にする」と「質問欲求」および「質問スキル」の間には弱い負の相関がみられた(表1)。

(2) パスモデル作成とパス解析の結果

Dillon (1998) の質問生起に関する概念図を参照し、「疑問を持つ」から「質問欲求」へのパスを設けた。また、表1の相関係数を参考にし、「他者を気にする」と「質問欲求」および「質問スキル」へのパスを仮定した。最尤推定法による共分散構造分析を行い、5%水準で有意ではないパスは削除し、適合度を確認しながら修正した結果、得られたのが図2である。表記が複雑になるのを防ぐため誤差変数を除いて記載し、正のパスは実線、負のパスは点線で示すとともに、パス係数の大きさによってパスの線の太さを変えて示した。このパスモデルでは、GFI=.998, AGFI=.922, CFI=1.00, RMSEA=.000と高い適合度が得られたため、本モデルを採用した。質問行動の重決定係数(R^2)は.46であり、本モデルは質問行動について十分な説明力を持つことが確認された。

(3) 検討

図2に基づき、要因間の関連について検討する。「疑問を持つ」は「質問欲求」に正の直接効果を示し($\beta = .51$)、「質問欲求」は「質問行動」に正の直接効果を示した($\beta = .51$)。また、「疑問を持つ」は、「質問行動」に正の直接効果を示す($\beta = .18$)。このことから、疑問を持つほど、質問したいという欲求を高くなり、間接・直接的に、質問行動を促進することが示唆された。次に「他者を気にする」に着目すると、「他者を気にする」は、「質問欲求」に負の直接効果を示し($\beta = -.32$)、「質問行動」にも負の直接効果を示す($\beta = -.15$)。このことから、他者を気にするほど、質問をしたいという気持ちを減じさせ、間接・直接的に質問行動を阻害することが示唆された。他方で、「質問スキル」は「他者を気にする」に負の直接効果を示し($\beta = -.36$)、質問スキルを持つことで、他者を気にすることが減じることが示唆された。また「質問欲求」は、「質問行動」にもっとも強い直接効果を示しており、質問をしたいという気持ちを持たせることが質問行動の生起には重要だと考えられる。

4. 分析2：質問行動に影響を与える要因モデル

(1) 各要因の因子分析等の結果

質問しやすい状況認識 「質問しやすい状況認識」の6項目について探索的因子分析(最尤法, Promax回転)を行ったところ1因子(6項目)が得られた。そこでその因子を「質問しやすい状況認識」と命名した(表2)。また α 係数は.86と高い信頼性が得られた。そこ

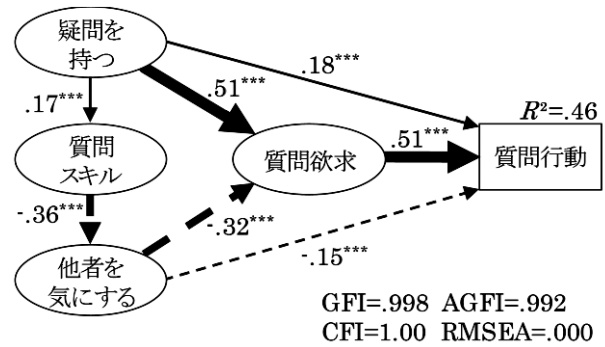


図2 質問行動の生起に関わる要因モデル

で、6項目の加算平均による平均値を、「質問しやすい状況認識」の値として用いることとした。

小中高校での質問経験 小中高校での質問経験の平均値、SDを表3に示す。小中高校での質問経験の差異を確認するために分散分析を行ったところ有意な差が示された($p < .001$)。そこで、学校種間の差を確認するために多重比較(一般線型モデル, Bonferroni法)を行ったところ、小学校・中学校間、および小学校・高校間では $p < .001$ 、中学校・高校間では $p = .001$ で有意な差が示された。質問経験は小学校から中学校、高校に進むに従って少なくなると考えられる。なお小中高校での質問経験の α 係数は.77と高い信頼性が得られている。

(2) パスモデル作成とパス解析の結果

質問行動の生起に関わる要因モデルに、「質問しやすい状況認識」と「小中高校での質問経験」の2つの要因を組み込み、要因間の関連についてパス解析によって検討した。分析の枠組みで示したように「質問しやすい状況認識」、「小中高校での質問経験」と質問行動の生起に関わる要因モデルの各要因の間にパスをもうけ、最尤推定法による共分散構造分析を行い、5%水準で有意ではないパスは削除し、適合度を確認しながら修正した。「小中高での質問経験」の3つの観測変数は、時期の異なる同じ変数と考えられるため(豊田, 2003)、誤差変数間に相関を設定した。パス係数やモデルの適合度などを参照しながら修正した結果、得られたのが図3である。このパスモデルでは、GFI=.983, AGFI=.961, CFI=.989, RMSEA=.040と高い適合度が得られたため、本モデルを採用した。

(3) 検討

まず「質問しやすい状況認識」について検討する。「質問しやすい状況認識」は、「質問欲求」に正の直接効果を示す($\beta = .27$)。学生が、例えば「発表者が親しみやすい」、「発言しやすい雰囲気」などの状況を、質問しやすいと認識するほど、質問したいという欲求が高まり、それによって質問行動が促進されると考えられる。また、「質問しやすい状況認識」は、「疑問を持つ」に正

表2 「質問しやすい状況認識」の因子分析の結果

	質問しやすい 状況認識
発表者が親しみやすい	.800
発言しやすい雰囲気	.795
少人数	.697
まわりが質問する	.651
興味がある内容	.646
論点が明確	.637

表3 「小中高校での質問経験」の記述統計

	平均値	SD
小学校での質問経験	3.22	1.58
中学校での質問経験	2.82	1.41
高校での質問経験	2.60	1.39

の直接効果を示す ($\beta = .20$)。学生が、「発表者が親しみやすい」などの授業の状況について、質問しやすいと認識するほど、疑問を持つことが多くなると考えられる。このことから、授業を質問しやすい状況にすることで、学生は質問しやすいと認識するようになり、質問欲求を高めるとともに、疑問を持つことが促され、その結果、学生の質問行動が促進されると考えられる。

次に、「小中高校での質問経験」は「疑問を持つ」ことに正の直接効果を示す ($\beta = .27$)。また「質問しやすい状況認識」に正の効果を示し ($\beta = .32$)、パス係数はやや小さいが「他者を気にする」に負の直接効果を示す ($\beta = -.18$)。このことから、小中高校で質問経験があるほど、大学の授業において疑問を持つようになると考えられる。また小中高校での質問経験が多いほど、「発表者が親しみやすい」、「発言しやすい雰囲気」などの状

況を、質問しやすい状況と認識するようになり、それによって質問欲求が高められると考えられる。さらに小中高校での質問経験があるほど、他者を気にすることが減じる。これらのことから、小中高校での質問経験は、大学での学生の質問行動を促進すると考えられる。

5. 考察

学生がプレゼンテーションを行う授業での、学生の質問行動について検討した本研究によって、次のことが示唆された。(1)疑問を持つほど、質問欲求が高まり、その結果、質問行動が促される。他方、他者を気にすることは間接的・直接的に質問行動の生起を阻害する。(2)授業の状況を「質問しやすい」と認識するほど、質問欲求が高くなり、また疑問を持つようになる。小中高校での質問経験が多いほど、疑問を持つようになり、また授業の状況を質問しやすいと認識するようになる。

上記で示したように、疑問を持つことは、質問行動プロセスの発端になると考えられる。疑問を持つことと質問行動の関連について、松下 (2015) が指摘するアクティブラーニングにおける〈外的活動における能動性〉、〈内的活動における能動性〉という視点からみると、疑問を持つという〈内的活動における能動性〉の高さが、質問をするという〈外的活動における能動性〉を生じさせるという影響関係を実証的に示したと考えられる。

次に、本研究が示した要因間の影響関係について改めて検討し、教育的示唆について述べる。

質問行動の生起については、疑問を持つという認知的な要因だけでなく、「質問欲求」や「他者を気にする」という情意的な要因が関連し、質問行動の生起に影響を与えることが、本研究により実証的に示された。Dillon

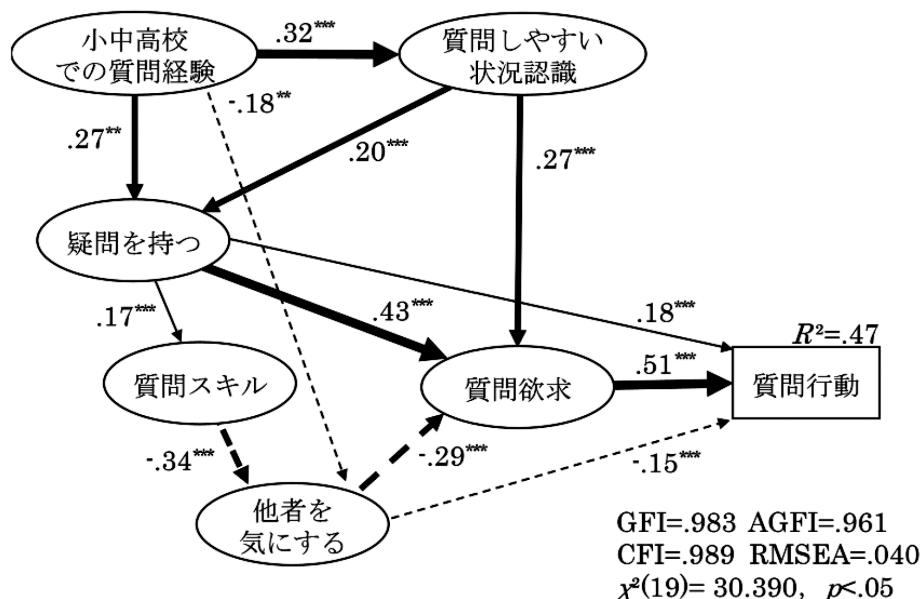


図3 質問行動に影響を与える要因モデル

(1998)は、質問したいという欲求については示したが「他者を気にする」については指摘していない。質問をする際に他者を気にすることは、特に日本人学生が質問するという行動において、阻害的に働く要因であるとも考えられる。

また質問スキルを持つほど、他者を気にすることが少なくなることが示唆された。教育的介入という観点から考えると、質問スキルを持たせるような学習活動を行うことは、質問スキルを身につけさせるだけでなく、他者を気にすることを減じさせ、その結果として質問行動を促すものと考えられる。

授業環境について、学生が考える質問しやすい状況（「発言しやすい雰囲気」、「論点が明確」など）であることで、学生は「質問しやすい」と認識し、それによって質問欲求が高まり、また疑問を持つようになることが示唆された。授業の雰囲気（藤井・山口, 2003）の影響や、論点の確認などの必要性（池田ほか, 2001）はしばしば指摘されるが、本研究は、学生の「質問しやすい状況認識」が、質問したいという欲求だけでなく、疑問を持つことにも影響を与えることを実証的に示したと考える。

学習経験について、小中高校での質問経験が多いほど、大学の授業で疑問を持つようになり、また他者を気にすることが減じることが示された。「小中高校での質問経験」は、「質問しやすい状況認識」にも影響しており、小中高校の授業で質問をするという経験を積むことで、「発言しやすい雰囲気」、「論点が明確」という状況を、質問しやすい状況として認識するようになるのではないかと考えられる。小中高校での質問経験が学生の質問行動に与える影響について、先行研究（藤井・山口, 2003；生田・丸野, 2003；無藤ほか, 1980）では検討されていない。また、武藤（2019）は、学生へのインタビュー調査によって、小中高校時の質問経験が多いとは言えないことを指摘したが、小中高校での質問行動が学生の質問行動に与える影響の検討まではいたっていない。本研究は、小中高校での質問経験が、大学での質問行動に影響を与えることを、量的分析によって明らかにしたと考える。教育的示唆について、大学生の質問行動を促進するためには、小中高校の授業においても児童・生徒が質問をする時間を確保し、児童・生徒が自ら質問をするという経験を増やしていくことが有効だと考えられる。

6. 今後の課題

本研究は、能動的な学習の中でも、学生がプレゼンテーションを行う授業での学生の質問行動に着目し、これまで個々に検討されてきた質問行動に関わる要因や、

質問行動に影響を与えると考えられる要因を統合してパスモデルを作成し、要因間の影響関係について検討した。それにより、質問行動に影響を与える要因間の関連を明らかにするとともに、学生の質問行動を促すための教育的示唆を示した。

次に今後の課題をあげる。本研究は、学生プレゼンテーションが積極的に行われている大学を対象とし、1大学において調査を行った。本研究の結果は、ある程度の汎用性があるものと考えるが、学校間の差異等を確認するためには複数の大学で調査を行う必要があると考える。また、本研究は学生プレゼンテーションを行う授業での質問行動を対象としたが、講義や他のアクティブラーニング型授業での質問行動についても同様の結果が示されるのか検討する必要があると考える。

本研究では、学生の質問行動に影響を与える要因として「質問しやすい状況認識」、「小中高校での質問経験」を取り上げた。今後、学生の「質問しやすい状況認識」と教員の教育的介入について検討するとともに、それ以外の学習に関わる要因、例えば、学生と教員との関係や、留学やインターンなどでの学習経験が、学生の質問行動にどのように影響を与えるのかについても検討する必要があると考えている。特に、学生の「質問しやすい状況認識」と教員の教育的介入については、授業において、教員が外的な働きかけを行うことにより、学生にとって「質問しやすい状況」が作られ、それによって学生の「質問しやすい状況認識」が生じるとも考えられる。そこで、教員のどのような介入が、学生の「質問しやすい状況認識」や〈内的活動における能動性〉と、どのように関連するのかについて調査する必要があると考える。また、本研究で示した要因間の影響関係について、図3では「質問しやすい状況認識」から「質問欲求」へのパスとして示したが、逆に、質問欲求が高いことで、質問しやすい状況と認識するようになることも考えられる。今後、要因間の影響関係について量的・質的に検討していく必要があると考えている。

「質問をする」という、能動性と、他者との協働性を必要とする学習活動が、学生のどのような学習経験や、他者との関係に影響を受けているのかという観点から調査を行っていく必要があると考えており、これらを今後の研究の課題としたい。

注

- 1) Weinstein・Mayer (1986)は、学習方略として、リハーサル方略 (rehearsal strategies)、精緻化方略 (elaboration strategies)、組織化方略 (organizational strategies)などを示している。
- 2) 予備調査を3回、計116名の学生に対して行い、調

査内容やワーディング等を検討し、最終的な調査項目を決定した。

文献

- ベネッセ教育総合研究所 (2016) 『第3回 大学生の学習・生活実態調査報告書 ダイジェスト版』 (<http://berd.benesse.jp/koutou/research/detail.php?id=5169>) (2019年7月20日)
- 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点転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申)』 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm) (2019年7月20日)
- Dillon, J. T. (1998). Theory and Practice of Student questioning. In S. A. Karabenick (Eds.), *Strategic Help Seeking: Implications for Learning and Teaching*. Oxford: Routledge.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed*. Boston, MA: The Center for Curriculum Redesign. C・ファデル, M・ピアリック, B・トリリング (岸学監訳, 関口貴裕, 細川太輔編訳, 東京学芸大学次世代教育研究推進機構訳) (2016) 『21世紀の学習と教育の4つの次元—知識, スキル, 人間性, そしてメタ学習—』北大路書房.
- 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.
- 畑野快・溝上慎一 (2013) 「大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討」『日本教育工学会論文誌』37(1), 13-21.
- 池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹 (2001) 『成長するティップス先生—授業デザインのための秘訣集』玉川大学出版部.
- 生田淳一・丸野俊一 (2003) 「教師への質問行動に対する児童・学生の認識—小学生と大学生の質問行動に対する認識の質問紙調査による比較」『日本心理学会第67回大会発表論文集』1230.
- 伊藤守・鈴木義幸・金井壽宏 (2010) 『神戸大学ビジネススクールで教えるコーチング・リーダーシップ』ダイヤモンド社.
- King, A. (1992). Facilitating Elaborative Learning Through Guided Student-Generated Questioning. *Educational Psychologist*, 27(1), 111-126.
- Marquardt, M. (2004). *Optimizing the Power of Action Learning: Solving Problems and Building Leaders in Real Time*. CA: Davies-Black Publishing. M・マーコード (清宮普美代, 堀本麻由子訳) (2004) 『実践アクションラーニング入門』ダイヤモンド社.
- 松下佳代 (2015) 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター (編) 『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房, pp.1-27.
- 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.
- 武藤浩子 (2019) 「大学生はどのような質問経験をしてきたのか・しているのか—学生インタビューによる検討—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊27(1): 123-133.
- 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(1): 71-88.
- 小方直幸 (2008) 「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等教育研究』11: 45-62.
- 大住荘四郎 (2017) 「専門ゼミナールにおけるアクションラーニングの適用例」『関東学院大学経済経営研究所年報』39: 82-99.
- 私立大学情報教育協会 (2011) 『私立大学教員の授業改善白書』 (<http://www.juce.jp/LINK/report/hakusho2010/hakusho2010.pdf>) (2019年7月20日)
- 菅原秀幸 (2013) 「大学生の主体性・能動性を引き出すアカデミック・コーチングへの挑戦」『支援対話研究』1: 49-57.
- 田中俊也・山田嘉徳 (2015) 『大学で学ぶということ: ゼミを通じた学びのリエゾン』ナカニシヤ出版.
- 常田将寛・椿美智子 (2016) 「批判的思考スキルによるタイプ分けと各タイプの学生の教育・学習経験の各スキルに与える影響の分析」『日本教育工学会論文誌』39(4): 259-270.
- 豊田秀樹 (2003) 『共分散構造分析 [疑問編]—構造方程式モデリング—』朝倉書店.
- 豊田秀樹 (2007) 『共分散構造分析 [Amos編]—構造方程式モデリング—』東京図書.
- Weinstein, C. E., Mayer, R. E. (1986) The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), London: Macmillan. pp. 315-327.