

アクティブ・ラーニングの学習スキルとしての 「問い」に関する実証的検討

益 谷 真

はじめに

本稿では大学等の高等教育段階で重要になる学習スキルの1つとして、質問（問い）に焦点を当て、認知方略とコミュニケーションの2つの側面から行動計量データの解析結果を報告する。近年、小・中・高校でも目指されることになったアクティブ・ラーニングは、元来、高等教育機関で広く行われてきた教育・学習方法である（溝上，2014；杉江，2016）。大学では学術的な研究者や専門職のエキスパートたちなどが教師になって、ゼミナールや演習等で専門的な探究課題を設定し、真理を探究すると共に、社会と繋がる学びを実践してきた（コーンハウザー，1995/1924；杉江・関田・安永・三宅，2004）。そういった探究活動では、共に学ぶ仲間との話し合いが大きな役割を担っている（ジョンソン，ジョンソン，& ホルベック，1998）。

学ぶ者同士が互いに問答を重ねるといふ知の技法は、ギリシャ哲学やインド哲学（桂，1998）、禅問答（安岡，2005）などでも知られていて、本質的な問いを立てることが、学びの質を深める鍵になっている（デュウーイ，1950/1933；斎藤，2006）。質疑を通じて深く学ぶパラダイムは、知識の習得や活用が主な初等・中等教育段階では馴染みにくいが、総合的な学習やアクティブ・ラーニングといった探究型の学習を展開するには欠かせない。残念ながら日本では、大学生だけでなく小学生でも、自発的には質問しない実態がある（無藤・久保・大崎，1980；生田・丸野，2005）。その背景には、質問の機会が与えられず、受け身で個別の学びに閉じ込められていて、質問の仕方が分からないからではないかと思われる（ロスステイン & サンタナ，2015）。

コミュニケーション・スキルとしてみた上手な質問の仕方については、ビジネスやコンサルテーションなどでも重要なため、多くの指南がされているが（例えば、アダムス，2005；工藤，2003）、学習スキルとしての効用に関する実証的な検討は多くない。例えば学習場面で生成され易い問いの目的について中井（2015）は、基礎知識、比較、原因、行動、因果関係、発展、仮説、優先順位、総括の9つに分類している。何を問えば良い

か分からない状況では、これらの目当てを知識として持つことで、話し合いもスムーズになることが期待できる。

学習スキルの認知方略

認知方略は演繹法や帰納法などの論理的思考や批判的思考、そして具象化や抽象化、アナロジーや推論といったメタ認知などで構成され、何らかの目的のために総合的で合理的に進める計画・作戦や遂行方法のことである。メタ認知は自分自身や他者の行う認知活動を意識化し、客観的に上位の視点から思考をコントロールする高次な機能で（三ノ宮，2008）、様々な学習スキルにおいて中核的な機能を担っている（ニルソン，2017/2013）。

学習スキルは生徒・学生だけに必要とされる能力ではなく、現代社会で求められるキー・コンピテンシーの1つである（国立教育政策研究所，2016）。社会人であっても知識や技能を開発するノウハウを持ち、課題解決に向けた創意工夫をして、知識や科学技術が次々とアップデートされる情報化社会への対応が求められている（東大EMP・横山，2012）。

知識やスキルを習得するために独りで学習するのではなく、グループで課題に取り組んで知識の活用や探究をはかるアクティブ・ラーニングでは、建設的な話し合いを展開するために、メンバー間の尋ね方に認知方略を考慮することが望まれるが、メタ認知が十分に発揮できない状況によっては、尋ね方の言葉遣いや言い回しといったコミュニケーション・スキルに意識が向き易い（益谷，2019）。

大学生が実際に生成した問い

コミュニケーション・スキルに関連した大学の授業時に、グループで話し合う際に生じる典型的な以下の4つの状況について、実際にどの様に尋ねるか具体的な台詞を大学生146名から収集した。

1. 他者から十分な説明を受けたが、何が重要なのか分からない時に
2. 他者から要を得ない説明を受けた時に
3. 課題に取り組む際に、他のメンバーの考えを知りたい時に
4. 課題に取り組む際に、自分の考えを発展させるために他のメンバーに対して尋ねる時に

問いの計量分析 生成された問いについてコミュニケーションの観点から、謝罪や礼を含む表現、肯定的な受容、根拠の明示、その他の4つのカ

テゴリーに分類して計数した。併せて認知方略の観点から、具象性の統制、内容の確認、行動の要請の3つのカテゴリーにも分類して計数し、コミュニケーション(4)と認知方略(3)とでクロス集計をした。

どの状況でどの認知方略とコミュニケーションが有効かを探るために、各カテゴリーの計数に用いた記述サンプルを4つの状況×12カテゴリーの計48項目で作成して、その様な問いを自分が受けた時に、どれくらい自分の考えが深まるかの観点で、問いを生成した学生とは別の計60名の大学生に10点満点で評価させた。以下に4つの状況毎に、頻度のクロス集計を図で示し、各状況の12項目の記述サンプルと、それらに対する評定平均値と標準偏差を示し、各カテゴリーの効果量 (Cohen, 1988) を統計解析していく。

1. 十分な説明を受けても自分の理解不足から質問する時

図1に示すように、説明を再び求めなければならないために謝罪の言葉を添える尋ね方が多くなった。言葉の表現が「説明してもらえますか?」と疑問文であっても、意味内容は説明のやり直しを要請している。コミュニケーションの「その他」で認知方略のカテゴリーは分散したが、具象性の「統制」では「具体的に言うならどうなりますか?」や、内容の「確認」では「一番大事な事は何ですか?」といった合理的な思考がうかがえた。

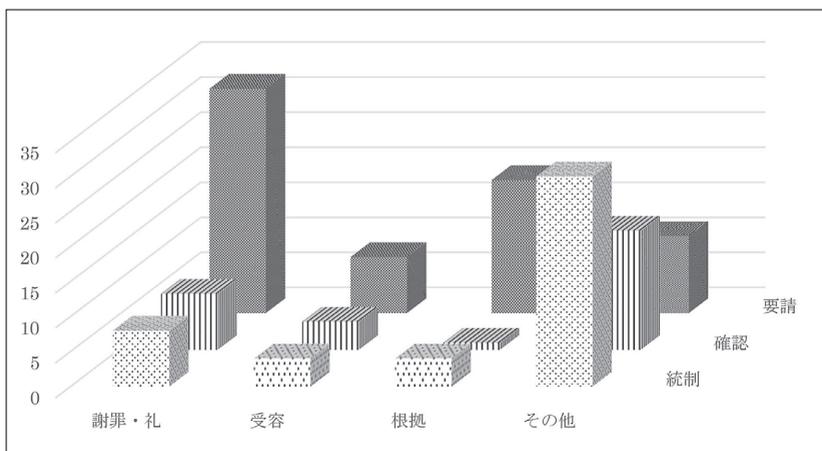


図1 人から十分な説明を受けたが何が重要なのか分からない場合に生成された質問の数

要請で謝罪・礼のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 6.73 (2.15)

「すみません、要点をもう一度お願いできますか？」

要請で受容のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 5.77 (1.86)

「大体分かったのですが、要点をもう一度お願いできますか？」

要請で根拠のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 6.78 (1.70)

「私の理解が不足しているのですが、要点をもう一度お願いできますか？」

要請でその他のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 5.50 (1.93)

「要点をもう一度お願いできますか？」

確認で謝罪・礼のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 5.85 (2.40)

「すみません、最も重要なのは〇〇ですか？」

確認で受容のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 6.87 (2.49)

「大体分かったのですが、最も重要なのは〇〇ですか？」

確認で根拠のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 5.53 (2.04)

「私の理解が不足しているのですが、最も重要なのは〇〇ですか？」

確認でその他のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 5.33 (2.16)

「最も重要なのは〇〇ですか？」

統制で謝罪・礼のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 5.37 (2.50)

「すみません、具体的に考えると最も重要なのは何ですか？」

統制で受容のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 7.08 (2.23)

「大体分かったのですが、具体的に考えると最も重要なのは何ですか？」

統制で根拠のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 5.55 (2.22)

「私の理解が不足しているのですが、具体的に考えると最も重要なのは何ですか？」

統制でその他のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 6.07 (1.12)

「具体的に考えると、最も重要なのは何ですか？」

生成する側でなく問いかけられた時の評定でみると、頻度の高かった認知方略の「要請」の中で、どのコミュニケーション・カテゴリーが効果的なのかを比較すると「根拠」、「謝罪」、「受容」、「その他」の順に評定が高く、「根拠」と「受容」との間で ($t_{58}=3.22, p<.01$)、「謝罪」と「受容」との間で ($t_{58}=3.21, p<.01$) 統計的に有意な差が認められた。つまり最も高い「根拠」と「謝罪」とに差はなく、これらと3番目の「受容」との間に差があったことになるが、その効果の大きさは、 $d=.23$ と小さかった。コミュニケーションの「その他」については「統制」、「要請」、「確認」の

順に高かった。この3つのカテゴリー間で統計的に有意な差が認められたのは、「統制」と「確認」との差だけであった ($t_{58}=2.15, p<.05$)。確認のためにコミュニケーション・カテゴリーを統合して、認知方略の3つのカテゴリーの評定の差を比較してみたが、有意な差は認められなかった。そこで認知方略のカテゴリーを統合して、コミュニケーション・カテゴリーの効果を比較したところ、「受容」、「謝罪」、「根拠」、「その他」の順に高く評価された。このうち「受容」が他の全てのカテゴリーと有意な差があり、2番目の「謝罪」は3番目の「根拠」と有意な差が認められなかった。つまり「受容」のカテゴリーが突出していたが、効果の大きさは、最も開きのある「受容」と「その他」の差で $d=.13$ と低かった。まとめると、この状況1については、認知方略のカテゴリーに効果はなく、コミュニケーションの「受容」で若干の効果があるといえる。

2. 人からよく分からない説明を受けた時の質問

図2に示す通り、状況1と同程度に「謝罪」が多くなったが、状況1よりも「その他」の「要請」が多く、「その他」では状況1と違うパターンで認知方略が分散した。「根拠」を述べて説明を求める問いかけは、状況1と同程度みられ、状況1と状況2で同じ台詞の人が一定数いたことから、状況1と状況2の状況認識が類似していたと考えられる。

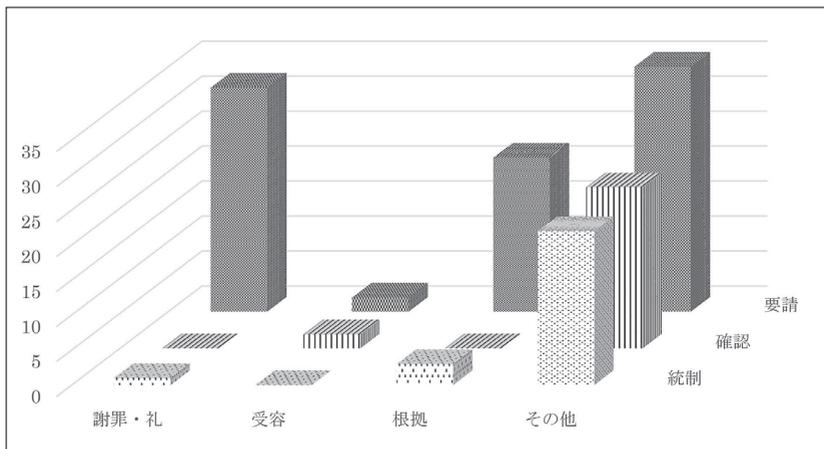


図2 人から要を得ない説明を受けた場合に生成された質問の数

要請で謝罪・礼のサンプル 評定平均（標準偏差）：5.92（2.07）

「すみません、要点を整理して説明してもらえますか？」

要請で受容のサンプル 評定平均（標準偏差）：5.62（2.04）

「複雑なことは分かったのですが、できるだけ要点を整理して説明してもらえますか？」

要請で根拠のサンプル 評定平均（標準偏差）：6.78（2.15）

「少し分かりにくかったので、要点を整理して説明してもらえますか？」

要請でその他のサンプル 評定平均（標準偏差）：5.62（2.36）

「要点を整理して説明してもらえますか？」

確認で謝罪・礼のサンプル 評定平均（標準偏差）：5.40（2.28）

「すみません、重要なのは〇〇ですか？」

確認で受容のサンプル 評定平均（標準偏差）：6.05（2.09）

「複雑なことは分かったのですが、重要なのは〇〇ですか？」

確認で根拠のサンプル 評定平均（標準偏差）：5.72（2.00）

「少し分かりにくかったのですが、重要なのは〇〇ですか？」

確認でその他のサンプル 評定平均（標準偏差）：5.83（2.21）

「重要なのは〇〇ですか？」

統制で謝罪・礼のサンプル 評定平均（標準偏差）：4.37（2.05）

「すみません、具体的に考えるとどうなりますか？」

統制で受容のサンプル 評定平均（標準偏差）：5.42（1.97）

「複雑なことは分かったのですが、具体的に考えるとどうなりますか？」

統制で根拠のサンプル 評定平均（標準偏差）：5.98（2.05）

「少し分かりにくかったのですが、具体的に考えるとどうなりますか？」

統制でその他のサンプル 評定平均（標準偏差）：5.53（2.30）

「具体的に考えるとどうなりますか？」

「要請」カテゴリーについて評定の違いで比較すると、状況1と同様に「根拠」、「謝罪」、「受容」、「その他」の順に高かった。状況1との違いは「根拠」と「謝罪」との間に有意な差違が認められ ($t_{58}=3.69$, $p<.001$)、他の3つのカテゴリー間には有意な差違が認められなかったが、「根拠」と「謝罪」との差違の効果量は $d=.19$ と小さかった。「その他」のカテゴリーで分散した認知方略を比較すると、状況1では「統制」

と「確認」で認められた差違や他の差違も認められなかった。確認のためにコミュニケーション・カテゴリーを統合して、認知方略の3つのカテゴリー間を比較したところ、「要請」と「統制」との間で有意な差は認められたが ($t_{58}=4.22, p<.001$)、効果量は $d=.06$ と小さかった。そこで認知方略の評価を統合してコミュニケーション・カテゴリーを比較したところ、「根拠」、「受容」、「その他」、「謝罪」の順になり、「根拠」が他のカテゴリーよりも有意に ($t_{58}=3.21, p<.01$) 高かったが、効果量は $d=.07$ と低かった。まとめると、生成された質問は認知方略の「要請」に集中し、コミュニケーションの「その他」において、認知的方略の効果はみられなかった。

3. グループで課題に取り組んでいる時に他のメンバーの考えを知る質問

図3に示す通り、生成された質問は認知方略の「要請」に集中し、コミュニケーションのカテゴリーでは「受容」と「その他」に分かれた。自分の考えを述べてから相手の考えを尋ねる手順が効果的というよりも、いきなり相手の考えを尋ねるのは慇懃無礼になると思っているのかもしれない。生成された質問の出現頻度が状況1や状況2と違うことから、状況3は認知方略よりもコミュニケーション・スキルが影響する可能性が示唆される。

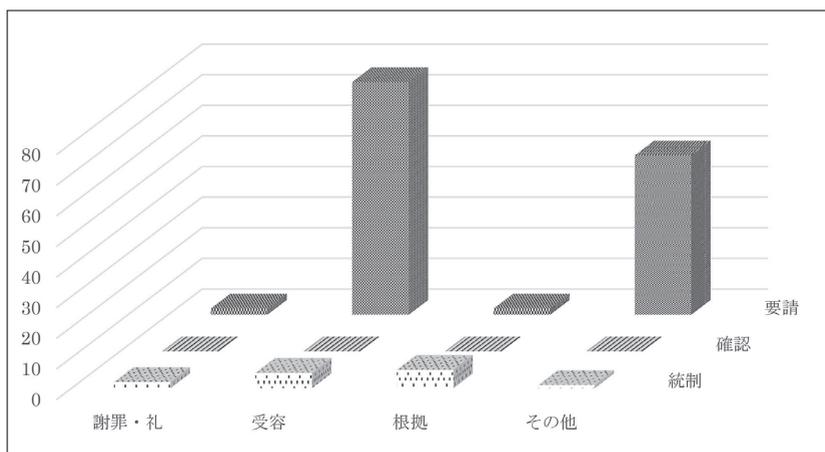


図3 グループで課題に取り組んでいる時に他のメンバーの考えを知る場合に生成された質問の数

要請で謝罪・礼のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 4.95 (2.00)

「すみません、〇〇についてどう思いますか？」

要請で受容のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 7.84 (1.72)

「〇〇だと思うのですが、どう思いますか？」

要請で根拠のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 7.54 (1.79)

「〇〇だから××だと思うのですが、どう思いますか？」

要請でその他のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 5.30 (2.08)

「〇〇についてどう思いますか？」

確認で謝罪・礼のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 4.46 (1.74)

「すみません、〇〇でよかったですか？」

確認で受容のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 5.41 (1.94)

「〇〇だと思うのですが、それでよかったですか？」

確認で根拠のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 5.46 (1.77)

「〇〇だから××だということですよかったですか？」

確認でその他のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 5.54 (6.74)

「〇〇でよかったですか？」

統制で謝罪・礼のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 4.49 (1.76)

「すみません、あなたはどのように考えますか？」

統制で受容のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 7.59 (1.71)

「〇〇だと思うのですが、あなたはどのように考えますか？」

統制で根拠のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 8.62 (1.61)

「〇〇だから××だと思うのですが、あなたはどのように考えますか？」

統制でその他のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 6.16 (1.97)

「あなたはどのように考えますか？」

評定値でコミュニケーション・カテゴリーを比較したところ、「根拠」、「受容」、「その他」、「謝罪」の順に高く、全てに有意な差があったので、最も高かった「根拠」と「謝罪」で ($t_{58}=6.58, p<.001$) 効果の大きさをみたところ、 $d=.72$ と高かった。つまり、質問は生成されなかったが、評定では「根拠」が含まれた問い方が有効だと認識されていた。そこでコミュニケーション・カテゴリーを統合して、認知方略の効果と比較したところ、「統制」、「要請」、「確認」の順に高く、全ての組み合わせで有意な差は認められたが、最大値の「統制」と最小値の「確認」($t_{58}=3.79, p<.01$) との効果量でも $d=.09$ と極めて小さかった。次にコミュニケー

ション・カテゴリーの効果をみるために認知カテゴリーを統合して比較したところ、「根拠」、「受容」、「その他」、「謝罪」の順に高く、全てのカテゴリー間で有意な差が認められ、最大値の「根拠」と最小値の「謝罪」($t_{58}=10.55$, $p<.001$) との間の効果量は $d=.50$ と中程度であった。まとめると、この状況での尋ね方は、認知方略よりもコミュニケーション・スキルによって建設的な話し合いも促進されることが示唆される。

4. グループで課題に取り組んでいる時に自分の考えを発展させるために他のメンバーにする質問

図4に示す通り、状況3と同様の「要請」に集中した。状況3と違うのは「受容」と「その他」に2分されるのではなく、「根拠」でも一定数の生成があったことである。状況3で示唆されたように、グループで課題に取り組む状況では自分の考えを伝えた上で、他者の考えを尋ねるべきだという心理が働いたのかもしれない。

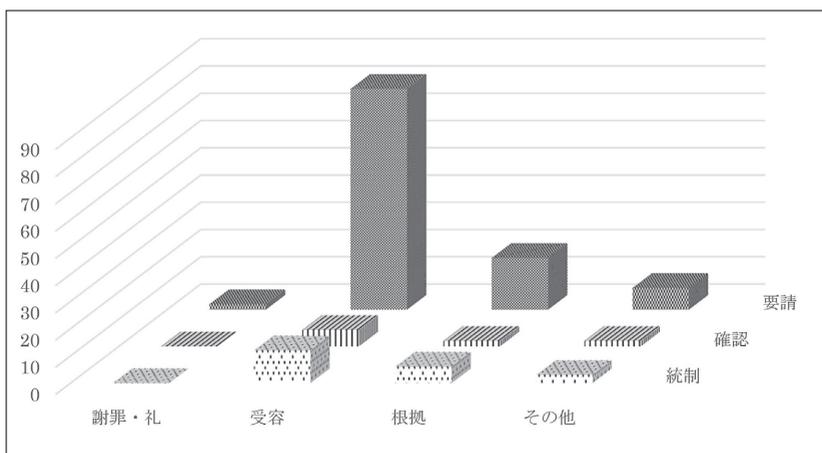


図4 グループで課題に取り組んでいる時に自分の考えを発展させるために生成された質問の数

要請で謝罪・礼のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 6.19 (1.96)

「すみません、どうすればもっと良くなると思いますか？」

要請で受容のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 5.95 (1.93)

「私の考えをもっと良くするには、どうすればいいと思いますか？」

要請で根拠のサンプル 評定平均 (標準偏差) : 7.22 (2.02)

- 「私の考えで変えたらもっと良くなる所はありませんか？」
 要請でその他のサンプル 評定平均（標準偏差）：5.32（1.89）
 「私の考えは、どうすればもっと良くなると思いますか？」
 確認で謝罪・礼のサンプル 評定平均（標準偏差）：5.43（2.09）
 「すみません、私の考えを見直して、変える所はありませんか？」
 確認で受容のサンプル 評定平均（標準偏差）：5.84（1.63）
 「私の考えを見直して、不足している所はありませんか？」
 確認で根拠のサンプル 評定平均（標準偏差）：6.16（1.50）
 「私の考えを見直して、変えたら良い所はありませんか？」
 確認でその他のサンプル 評定平均（標準偏差）：5.05（1.63）
 「私の考えを見直してもらえますか？」
 統制で謝罪・礼のサンプル 評定平均（標準偏差）：7.03（1.77）
 「すみません、私の考えをもっと具体的にするなら、どんなことが考えられますか？」
 統制で受容のサンプル 評定平均（標準偏差）：7.16（1.85）
 「私の考えをもっと具体的にするには、どんなことが考えられますか？」
 統制で根拠のサンプル 評定平均（標準偏差）：8.16（1.83）
 「私の考えをもっと具体的にするには、どんな所を変えていけば良いですか？」
 統制でその他のサンプル 評定平均（標準偏差）：6.89（1.81）
 「私の考えをもっと具体的にするには、どうすれば良いと思いますか？」

評定に関して「要請」におけるコミュニケーションのカテゴリーの効果を比較すると、「根拠」、「謝罪」、「受容」、「その他」の順に高かった。最大値と最小値の差は有意であったが ($t_{58}=4.34, p<.001$)、効果量は $d=.50$ と中程度であった。次に認知方略の効果をみるために、コミュニケーション・カテゴリーを統合して比較したところ、「統制」、「要請」、「確認」の順で高かった。いずれにも有意な差が認められたが、最大値の「統制」と最小値の「確認」との差 ($t_{58}=6.01, p<.001$) の効果量でも $d=.23$ と低かった。そこで認知方略を統合してコミュニケーションの効果と比較したところ、「受容」、「謝罪」、「根拠」、「その他」の順に高かった。各々で有意な差が認められたが、最大値の「根拠」と最小値の「その他」 ($t_{58}=6.27, p<.001$) との間の効果量は $d=.25$ と低かった。まとめ

ると、質問の生成では「要請」に集中したが、評定では認知方略の「統制」、コミュニケーションの「根拠」で評価が高く、カテゴリーの違いの効果は大きくないことが分かった。

おわりに

本稿では、課題の設定と解決に向けて対話による主体的な学びを図るアクティブ・ラーニングにおいて、学びを深めるために欠かせない「問い方」について、大学生の実態に則して典型的な4つの状況のデータを収集し、コミュニケーションと認知方略の2つの側面から行動計量で統計分析した。主な結果は、状況に応じて問い方は変わるが、実態としては特定のカテゴリーに集中し、認知的方略よりもコミュニケーション・スキルに意識が向く傾向があった。この結果を踏まえて、探究型の学びが多くなる大学生には、学習スキルとして問いを立てる訓練やブラッシュアップの必要性が示唆される（益谷，2019）。

益谷（2018）では質問の時間的なフェーズが検討され、活動の最中や事前の準備などでメタ認知は働くが、展開場面での学習スキルが乏しいことが指摘されている。本分析でも、大学生は実際に質問を生成するのは難しかったが、分類基準にしたサンプルの質問に対する評定では、根拠を明確にした論理的な台詞を高く評価し、自分の考えを具体的に表現することによって伝わり易くなることは理解できているようだった。これらのことから、知識として上手な質問の効用や、上手に尋ねるコツなどを多少知っていても、その知識を活用する機会には恵まれていない事が考えられる。質問を生成する支援方法なども紹介されているので（杉江・関田・安永・三宅，2004；パークレイ，クロス，& メジャー，2009；ロスステイン & サンタナ，2015）、今後は建設的で効果的な話し合いの方法や、話し合いを通じた課題解決や課題設定のインストラクショナル・デザインに関する実践的な知見が蓄積されていくことが期待される。

文献

- アダムス，M.G.(著) 中西 真雄美(訳) 2005 『質問思考の技術』 ディスカヴァー (M.G.Adams 2004 *Change Your Questions, Change Your Life.* Berrett-Koehler Publishers.)
- 生田淳一・丸野俊一 2005 「質問作りを中心にした指導による児童の授業中の質問生成活動の変化」 日本教育工学会論文誌, 29, 577-586.
- 桂 紹隆 1998 『インド人の論理学—問答法から帰納法へ』 中公新書

- 工藤浩司 2003 『最強の質問力—未知の能力を引き出し合う究極の思考法』 実業之日本社
- 国立教育政策研究所 2016 『国研ライブラリー 資質・能力—理論編』 東洋館出版社
- Cohen, J. 1988 *Statistical Power Analysis for the Behavior Sciences, 2nd Edition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- コーンハウザー, A.W.(エナerson, D.M. 改訂) 山口栄一(訳) 1995 『大学で勉強する方法』 玉川大学出版部 (A.W. Kornhauser, revised by D.M.Enerson 1924, 1937, 1993 *How to Study: Suggestions for High School and College Students, 3rd Edition*. The University of Chicago Press)
- 斎藤孝 2006 『質問力—話し上手はここがちがう』 ちくま文庫
- 三宮 真智子 2008 『メタ認知—学習を支える高次認知機能』 北大路書房
- ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T., & ホルベック, E. J.(著) 杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤 篤(訳) 1998 『学習の輪—アメリカの協同学習入門』 二瓶社 (D.W. Johnson, R.T. Johnson, & E.J. Holubec 1984, 1986, 1990, 1993 *Circle of Learning: Cooperation in Classroom*. Interaction Book Company)
- 杉江修治(編著) 2016 『協同学習がつくるアクティブ・ラーニング』 明治図書出版
- 杉江修治・関田一彦・安永 悟・三宅なほみ(編著) 2004 『大学授業を活性化する方法 (高等教育シリーズ)』 玉川大学出版部
- デュウーイ, J.(著) 植田清次(訳) 1950 『思考の方法』 春秋社 (J. Dewey, 1933 *How We Think*. New York: Heath and Company)
- 東大EMP・横山禎徳(編) 2012 『東大エグゼクティブ・マネジメント—課題設定の思考力』 東京大学出版会
- 中井俊樹 2015 『アクティブ・ラーニング (シリーズ大学の教授法3)』 玉川大学出版部
- ニルソン, L.B.(編著) 美馬のゆり・伊藤崇達(監訳) 2017 『学生を自己調整学習者に育てる—アクティブラーニングのその先へ』 北大路書房 (L.B. Nilson (Ed.) 2013 *Creating Self-Regulated Learners: Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills*. Stylus Publishing)
- バークレイ, E.F., クロス, K.P., メジャー, C.H.(著) 安永 悟(監訳) 2009 『協同学習の技法』 ナカニシヤ出版 (E.F.Barkley, K.P.Cross, & C.H. Major 2005 *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. John Wiley & Sons)
- 益谷 真 2018 「高等教育における協同学習の実践的検討(Ⅳ)学びを深める質問のスキル」 日本教育心理学会第60回総会発表論文集, 576.
- 益谷 真 2019 「高等教育における協同学習の実践的検討(Ⅸ)学びを深めるための問い方の分析」 日本教育心理学会第61回総会発表論文集, 162.
- 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
- 無藤 隆・久保ゆかり・大崎 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.
- 安岡正篤 2005 『先哲が説く指導者の条件—水雲問答、熊沢蕃山語録に学ぶ』 PHP文庫
- ロスステイン, D. & サンタナ, L.(著) 吉田 新一郎 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 (D.Rothstein, & L.Santana 2011 *Make Just One Change—Teach Students to Ask Their Own Questions*. Harverd Education Publishing Group)