

協同のための対人技能を身に付けさせる一貫した取組が協同的な学習に対する動機づけの変容に及ぼす影響に関する事例研究

川 口 雄*・赤 坂 真 二**
(令和2年8月31日受付；令和2年12月22日受理)

要 旨

本研究は、協同のための対人技能を身に付けさせる一貫した取組が児童の協同的な学習に対する動機づけにどのような変容を及ぼすのかを明らかにすることを目的とした。協同のための対人技能を身に付けさせる一貫した取組として教科での協同学習と特別活動（学級活動）におけるクラス会議を用いた。一貫した対人技能の指導により、協同的な学習に対してネガティブな認識をもっている児童の認識を上昇させることや対人技能に対する肯定的な認識が児童に育まれることが示唆された。また、児童の発言やインタビューから対人技能の転用・定着には教師の価値付けや学級内の共通のルールであるという認識が必要であることが明らかとなった。

KEY WORDS

対人技能 協同的な学習に対する動機づけ 協同学習 クラス会議

1 問題の所在と目的

文部科学省が平成29年3月に改訂告示した学習指導要領総則（2017）では、「『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められる」とあり、主体的・対話的で深い学びとアクティブ・ラーニングは同義であると言える⁽¹⁾。アクティブ・ラーニングの実現について関田（2017）は「協同学習は知識・理解の定着と共に、協働性・社会性を育む教育方法として現場に根付いており、これは、態度形成まで学習成果の範疇とする『アクティブ・ラーニング』が目指すところと大きく重なる。」と協同学習の実現がアクティブ・ラーニングの実現とほぼ同義としている⁽²⁾。学習指導要領の目指す方向性が協同学習の具現によって達成できると言えるだろう。

協同学習については、様々な知見があり、主に認知面・態度面での成果が明らかになっている。しかし、一方で岡田（2014）は「教授法として与えられた協同の場で仲間と相互作用を行うだけでなく、自ら積極的に他者と協同的に学ぼうとする姿勢も、児童にとって必要な資質である。単に他者と協同的にかかわるだけでなく、他者との協同的な学びの場を自律的に作り出していくことが求められる。他者との協同的な学習の場を自ら作っていくということを考えた場合に、児童の動機づけに注目することが有用である。」と協同的な学習に対する動機づけの重要性を説いている⁽³⁾。

協同的な学習に対する動機づけの研究を概観すると、中西ら（2017, 2018）は「傾聴」を始めとした社会的スキルが動機づけの影響因となっていることを明らかにしている⁽⁴⁾⁽⁵⁾。島ら（2016）は、中学校数学授業の協同学習における協同作業に対する認識の変容について考察し、「協同学習の基本技能と協同の価値提示を取り入れることが、協同作業に対する認識を肯定的に変化させ」と結論付けている⁽⁶⁾。また、岡田（2015）は協同的な学習に対する動機づけを自己決定理論の側面から検証し、「協同的に学習する場面において、自己の主体性や有能さが感じられる経験をし、また仲間との良好な関係が築かれることによって、協同的な学習に対して自律的な動機づけが高まる。」としている⁽⁷⁾。さらに、森ら（2012）は、小学校理科授業の協同学習における協同作業に対する認識の変容について考察し、「協同学習の認識は効果的な協同学習体験によって養われる」と結論付けている⁽⁸⁾。

これらの研究より、協同的な学習を行うための基本技能を児童に身に付けさせることが効果的な協同学習体験につながり、それが協同的な学習に対する動機づけを肯定的に変化させると言えるだろう。協同学習についての知見を述べている研究者も協同のための基本技能についての重要性を言及している。例えば、D.W.ジョンソンら（1998）は、協同学習の基本要素のひとつとして「対人技能の奨励」を挙げている⁽⁹⁾。また、栗原・牧野ら（2011）は、「協同学習導入期においては、5条件のうちの対人技能の適切な推奨・訓練・使用および、グループの改善手続き」が重

*小千谷市立小千谷小学校 **学校教育学系

要だとの見解を示している⁽¹⁰⁾。さらに、協同のための対人技能を身に付けさせることについて、岡田・赤坂（2018）は、小学校5、6年生においてグループの全員が話す、最後まで話を聞くなどの協同のための対人技能を協同学習のグループ活動前に指導し、対人技能についての振り返りを行うことによる学校環境適感尺度「アセス」の数値の上昇を報告している⁽¹¹⁾。さらに、阿部（2014）は相槌指導などのコミュニケーション指導と教師の協同学習に対する認識の確認が児童の協同学習に対する認識を肯定的に変化させる可能性があることを示唆している⁽¹²⁾。このように、協同学習の効果的な運用において、対人技能指導の重要性と必要性は先行研究によって明らかとなっている。また、本研究では各研究者の挙げる協同のための基本技能、対人技能が似通っているため、今後本研究ではそれらを「協同のための対人技能」と記述する。

一方で、協同のための対人技能を指導する協同学習場面において、岡田・赤坂（2018）は家庭科など、阿部（2014）は算数、と協同のための対人技能についての研究は、教科での協同学習時の検証にとどまっている現状がある⁽¹³⁾⁽¹⁴⁾。

では、協同のための対人技能は教科での協同学習時にのみ意識して取り組めばいいのだろうか。河村・武蔵（2016）は「授業観や教授観の発揮が、授業だけでなく学級での他の日常生活場面でも一貫していることで、そのような教員の姿勢を児童たちはモデリングとして自分の意識や行動に取り入れるものと考えられる。」と一貫指導の効果を述べている⁽¹⁵⁾。また杉江（2004）は「協同を学校生活のあらゆる側面で一貫させるべきである」と協同概念を一貫させる重要性を述べている⁽¹⁶⁾。これらから、協同のための対人技能も一貫指導することでこそ効果が最大限発揮されると言えるだろう。つまり、教科での協同学習時のみという意識ではなく、それ以外の教育活動時も含めて協同のための対人技能を意識させ、定着を図る必要があると考えられる。

教科での協同学習以外でも、望ましい人とかかわり方を身に付けさせるにはどのような方法があるのだろうか。会沢（2019）は「近年、アドラー心理学を生かした学級経営の具体的方法として多くの教師によって実践されているのがクラス会議です。一方、授業の中で共同体感覚を高める具体的方法は、やはり協同学習ではないかと考えられます。」と述べており、協同学習とクラス会議の考え方が共同体感覚を高めるという点で近いことを指摘している⁽¹⁷⁾。

クラス会議とは、「共同体感覚」を重視したAdler.A（1870-1937）の理論を背景とした話し合い活動であり、古庄（2008, 2011）は共同体感覚とポジティブ・ディシプリンを身に付ける方法だと述べている⁽¹⁸⁾⁽¹⁹⁾。ポジティブ・ディシプリンについて赤坂（2018）は「肯定的しつけ」と和訳し、具体的な内容として「物事は順番にやろう・聞いていることを態度で示そう・相手の感情に配慮した言い方をしよう」などを挙げている⁽²⁰⁾。これらは、前述した協同のための対人技能と類似しており、この2つの手立てを対人技能の指導という観点で一貫指導ことにより、対人技能の指導への相乗効果が期待できる。つまり、協同のための対人技能を効果的に定着させるために一貫指導の体系をとることが重要で、教科指導は協同学習で、特別活動ではクラス会議で指導可能であり、結果として協同的な学習に対する動機づけの肯定的変化につながると考えられるだろう。

しかしながら、教師が一貫指導することのメリットについては、三島・淵上（2010）などの教師のパーソナリティと児童・生徒の認知を論じた研究が多く、指導を一貫することの教育効果について言及した研究は管見の限り見当たらない⁽²¹⁾。そこで、本研究では、協同学習とクラス会議において「協同のための対人技能を身に付けさせる」という視点で、一貫した取組を行うことで、児童の協同的な学習に対する動機づけにどのような変容が見られるかを明らかにすることを目的とする。

2 方法

2.1 調査対象 A県B市立C小学校 3学年D組

2.2 調査期間 令和元年5月8日～7月25日

2.3 手立て

2.3.1 本研究における協同のための対人技能

本研究で、児童に求める対人技能は、①全員が話す②最後まで話をきく③相槌を打ちながら話をきく（研究途中で「話している人の方を見てきく」に変更）④真剣に話をきく⑤時間いっぱい話す⑥相手をききつけない言い方をする、の6つである。これは岡田・赤坂（2018）をもとに、担任と相談し、児童の実態に即して決定した⁽²²⁾。この協同のための対人技能を、毎回のクラス会議の最初と協同学習の交流場面前に指導した。

2.3.2 協同学習

D.W.ジョンソンら（1998）は協同学習の基本要素として、①互惠的協力関係②個人の責任③対人技能④相互交流⑤グループの改善手続きを挙げている⁽²³⁾。この5要素を含むように担任と打ち合わせを行いながら、授業を実施した。調査期間中に筆者が参観したのは週1時間計11時間だったが、筆者が不在の時も、担任が5要素を含むような授業を適宜実施していた。

2.3.3 クラス会議

本研究では、赤坂（2014）のクラス会議プログラムを用いて、週1回のペースでクラス会議を実施し、計8回行った⁽²⁴⁾。1時間の流れは以下の通りである。

①円になる ②あいさつ ③話合いのルールの確認 ④ハッピー・サンキュー・ナイス ⑤前回の解決策の振り返り
⑥今日の議題の提案 ⑦話合い（解決策を出す・解決策をしぼる） ⑧決まったことの発表 ⑨先生の話 ⑩あいさつ

また、全8回のクラス会議の内容は以下の通りであった。

表1 クラス会議のスケジュール

時間	内容
1	趣旨説明・円になろう
2	きき方のルールを決めよう
3	話し方のルールを決めよう
4	議題「短い時間でもできるいい運動はなにか」
5	議題「苦手なフルーツを少しでも食べてもらえるようにするにはどうしたらいいか」
6	議題「人混みに行った時に疲れないようにするにはどうしたらいいか」
7	議題「クワガタ2匹の名前を決めたい」
8	議題「かんたんに作れて、おいしいお菓子を教えてほしい」

2時間目、3時間目の話合い活動でのルール作りの際に、児童と協同のための対人技能を決め、確認したり、変更したりした。進行は5時間目までは筆者が行い、6時間目以降は児童と筆者で行った。

2.4 効果の測定材料

2.4.1 協同的な学習に対する動機づけ尺度

岡田（2014）が作成した協同的な学習に対する動機づけ尺度を用いた⁽²⁵⁾。自己決定理論において想定されている動機づけ概念をもとに仲間との協同的な学習に対する動機づけをとらえたものである。質問項目は12あり、下位概念として「内発的動機づけ（仲間との協同的なかわりに興味や楽しさを見出し、仲間と学ぶこと自体を目的として学ぼうとする動機づけ）」「同一化的調整（仲間と協同的に学ぶことに個人的な価値や重要性を見出し、積極的にかかわろうとする動機づけ）」「取り入的調整（自分の自尊心を維持するためや、心配や不安を低減するなどの消極的な理由から仲間と協同的に学ぼうとする動機づけ）」「外的調整（他者からの統制的なはたらきかけによって仲間と協同的に学ぼうとする動機づけ）」である。これを調査期間の初日と最終日に行った。また、分析には中野・田中（2012）が開発した「js-STAR」を用いた⁽²⁶⁾。

2.4.2 協同学習時のグループ内発話

児童の協同のための対人技能の定着と運用の実態を調査するために、協同学習時のグループでの交流場面の発話をICレコーダーで記録した。グループの人数は4～5人であった。

2.4.3 質問紙

それぞれの手立てに対する児童の意識の詳細を調査するために、調査終了時に質問紙調査を行った。質問紙は、中学生の数学授業における協同学習の基本技能の指導と価値提示が協同学習に対する認識の変容に及ぼす影響を調査した島ら（2016）の研究で採用されている質問紙をもとに参考に筆者が作成した⁽²⁷⁾。質問内容は以下の通りである。

表2 質問内容

1	クラス会議について、あなたが感じるよい点を書いてください。
2	クラス会議について、あなたが感じる悪い点を書いてください。
3	クラス会議の時に、あなたが気を付けていたことを書いてください。
4	グループで学習することについて、あなたが感じるよい点を書いてください。
5	グループで学習することについて、あなたが感じる悪い点を書いてください。
6	グループで学習する時に、あなたが気を付けていたことを書いてください。

質問1, 2, 4, 5はそれぞれの手立てについて、児童の感じる良さ悪さを記述する質問となっている。また、質問3, 6はそれぞれの手立てで意識していたことを書く質問となっており、一貫した意識の実態を調査するために設定した。

3 結果と考察

3.1 協同的な学習に対する動機づけ尺度

表3 協同的な学習に対する動機づけ尺度の結果（学級全体）

3年生	N = 30	5月初旬	7月下旬	F比
内的	平均値	11.07	11.07	0.81ns
	S.D	1.39	1.65	
同一化的	平均値	10.73	11.2	
	S.D	1.48	1.25	
取り入れの	平均値	9.73	10.3	
	S.D	2.19	1.45	
外的	平均値	8.67	9.03	
	S.D	2.44	2.89	

* $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

表3は協同的な学習に対する動機づけ尺度について分散分析を行った結果である。全体では分散分析において有意な変容は見られなかった。そこで、5月初旬において、内的・同一化的の合計数値が平均より低かった児童（以下、協同ネガティブ群）、取り入れの・外的の合計数値が平均より高かった児童（以下、協同ポジティブ群）に分類してさらに分散分析を行った。

5月初旬の尺度結果をもとにした、各群の変容は表4、表5の通りである。

表4 協同的な学習に対する動機づけ尺度の結果（協同ネガティブ群）

内的+同一化的

3年生	N = 11	5月初旬	7月下旬	F比
協同ネガティブ群	平均値	18.82	21.46	5.68*
	S.D	1.85	2.31	

* $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

表5 協同的な学習に対する動機づけ尺度の結果（協同ポジティブ群）

取り入れの+外的

3年生	N = 17	5月初旬	7月下旬	F比
協同ポジティブ群	平均値	15.59	17.71	5.05*
	S.D	3.14	3.54	

* $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

協同ネガティブ群の児童にとっては内的・同一化的な協同に対する動機づけが5%水準で有意に上昇した。一方で、協同ポジティブ群の児童にとっては取り入れの・外的な協同に対する動機づけが5%水準で有意に上昇した。

つまり、協同学習とクラス会議における一貫した対人技能の指導によって、協同的な学習に対してネガティブな動

機づけをもっていた児童は、協同的な学習に対する動機づけが上昇し、一方で、元々協同的な学習に対してポジティブな動機づけをもっていた児童は、協同的な学習に対する動機づけが低下したということである。

3.2 協同学習時のグループ内発話

図1は、協同学習時におけるグループ内の児童の発話について町・中谷（2014）の発話分類をもとにカテゴリー分けしたものである⁽²⁸⁾。

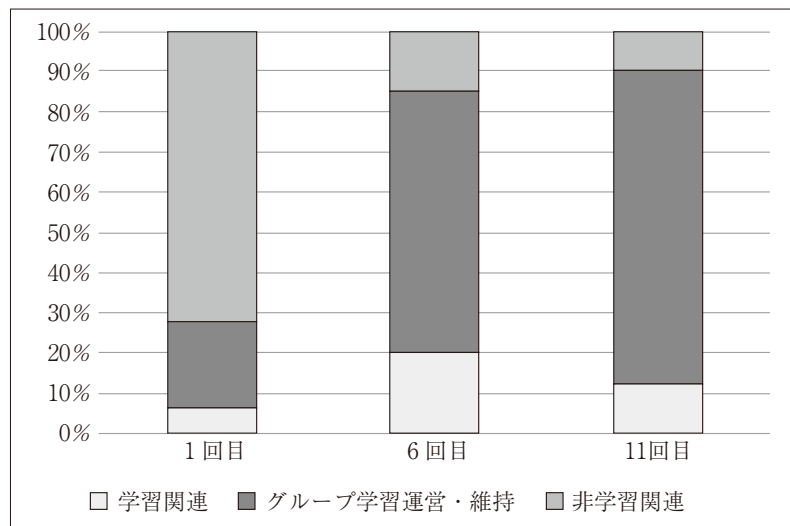


図1 協同学習時（1回目、6回目、11回目）のグループ内発話の分類

調査を進めるにつれて、非学習関連（雑談など）の割合が減少し、グループ学習運営・維持の割合が増加していった。また、下記はあるグループでの発話記録である。

E1：Fさん話聞くんだよ。
 F1：聞いてるよ。
 E2：あっち向いてたじゃん、人の方向いて話聞くんだよ、ほら真剣に話をきく、最後まで話をきく、話している人の方（目）を見て話をきくんだよ。
 F2：だって見つらいんだもん。
 G1：はい、終わりました、隊長。
 E3：おわったよ、1番じゃないけどね。1番がよかったね。

E児は仲間への指摘に波線のような言葉を使っている。これは、クラス会議2回目において学級全体で決めた話合いのルールである。クラス会議で学んだことを、協同学習時にも転用している。児童の中で、協同して学ぶ際には、共通のルールとして協同のための対人技能が認識されていると考えられる。

このときのE児の意識について、調査終了後に発話記録をもとにして、E児に半構造化インタビューを行った。

T1：クラス会議の聞き方のルールをグループ学習でも使っていたんだけどどうして？
 E1：たまに（担任の）先生が「これ思い出してください」って言っている。
 T2：誰が言っているの？
 E2：この前、〇〇先生（担任）が、「話している人の目を見て聞く」とか言ってた気がするから。それに、クラスみんなで決めたルールって書いてあるから。
 T3：クラスみんなで決めたルールだから、クラス会議だけでなくグループ活動でも使うってEさんが思って、使ったってこと？
 E3：使った。

インタビューでE児は「先生が『これ思い出してください』って言っている」、「みんなで決めたルール」と教師の価値付けやみんなで決めたという意識がE児に協同のための対人技能の転用を促していたことを話していた。島ら

(2016)が研究で言及している教師の協同の価値提示が、協同のための対人技能の転用を促していた⁽²⁹⁾。さらに、クラス会議を通して、学級全体で決めたという経験が転用の後押しとなっていたと言える。

これらのE児の発話やインタビューから、児童は協同学習やクラス会議を通して、協同のための対人技能を転用・活用し、グループ学習を進めるようになったため、グループ学習運営・維持発話の割合が増加していったと考えられる。

3.3 質問紙

町(2009)は協同学習に否定的な認識を示す児童の理由について、尺度の結果と担任からの聞き取り調査を用いて、「学びに対する姿勢」「友達に対する姿勢」の2点において協同学習肯定群と否定群で対照的な概念が抽出されることを明らかにした⁽³⁰⁾。

本研究の質問紙の質問1, 2, 4, 5の記述を分析すると町(2009)の研究で明らかになった「学びに対する姿勢」の他に「対人技能に対すること」が多く記述されていた⁽³¹⁾。そこで質問1, 2, 4, 5の記述を「学びに対する姿勢」と「対人技能に対すること」でカテゴリー分けを行った。結果は図2の通りである。

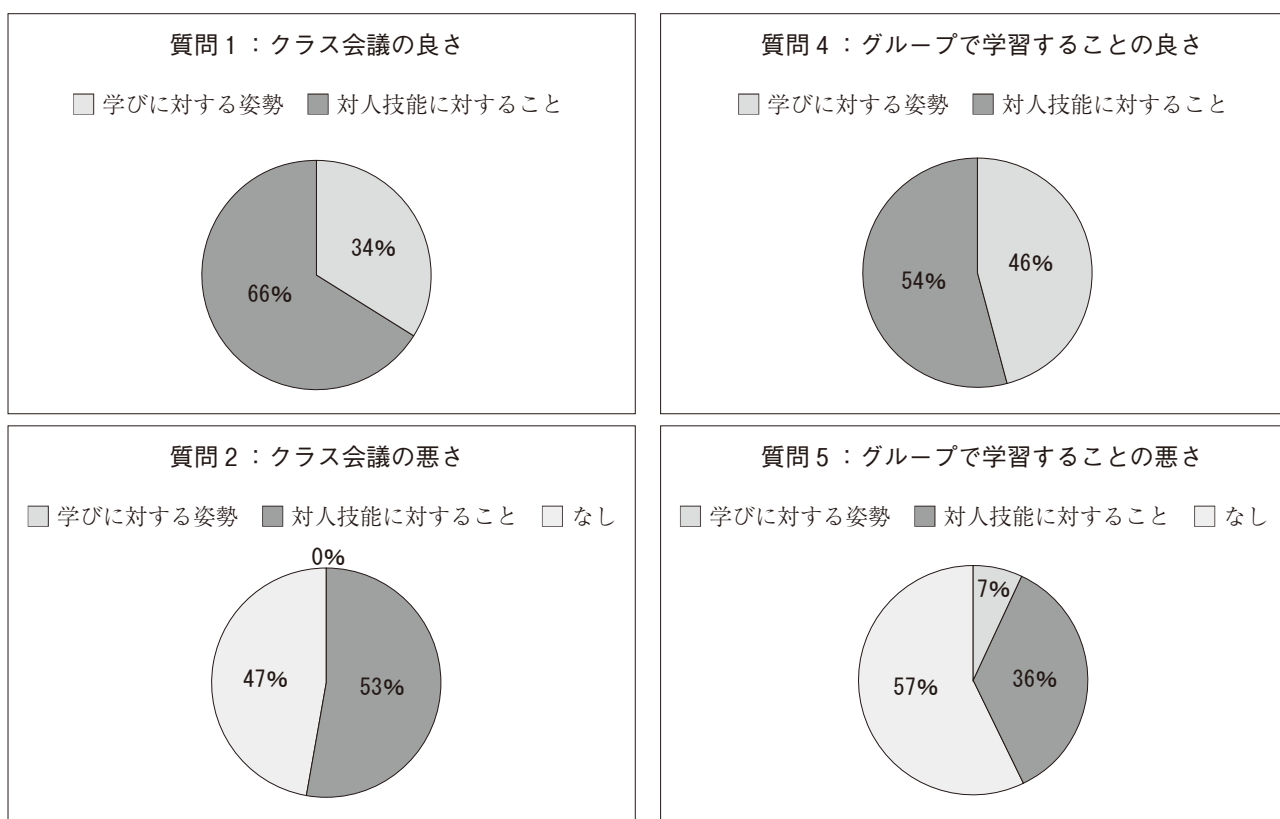


図2 質問紙における質問1, 2, 4, 5の記述の分類

各手立ての良さについて記述した質問1と質問4を見てみると、質問1では、「対人技能に対すること」に関する記述が多く、質問4では、「学びに対する姿勢」と「対人技能に対すること」の記述が同程度見られた。多くの児童が協同のための対人技能を用いて学習する良さを実感していたことがわかる。

一方、悪さについて記述した質問2と質問5を見てみると、質問2では「学びに対する姿勢」と「対人技能に対すること」の記述が同程度見られ、質問5では「学びに対すること」の記述が多く見られた。対人技能に対する良さを感じている反面、悪さも認識していることが明らかとなった。

これらの結果から、児童は特にクラス会議では協同のための対人技能を使うことによって友達と関わることに對する喜びを実感し、協同学習ではそれとともに学びが深まる喜びを実感している児童が多いと考えられる。赤坂(2018)は「クラス会議はしつけの場」と述べている通り、クラス会議では実践初期は児童に仲間への望ましいかわり方を指導する⁽³²⁾。本研究では協同のための対人技能について児童と確認・決定した。児童はそれを実践し、それを生かしたクラス会議の時間が個人や学級の課題解決へとつながることで、全員参加の時間ということも相まって対

人技能に対する肯定的な学びを実感していると考えられる。協同学習では教科という特性もあり、「分からないところが分かるようになった」など学びへの喜びを実感していると考えられる。

協同のための対人技能の指導・定着によって、学習や課題解決が進められるようになったり、有意義に友達と関われるようになったりすることで学びや友達との関わりに良さの実感につながっていた一方で、質問2や5の記述を見ると「手いたずらをしていて人の話をきいていない」「グループになると席が近いからしゃべっちゃう」などがあった。対人技能の指導によって対人技能に対する児童同士の厳しい目が育っていたとも考えられる。

一貫した意識の実態を調査するために設定した質問項目3と6において同内容の記述をしていた児童は学級の60%であった。

以下は、質問3、6において、どちらも同じ内容（みんなに聞こえる声で話したり、姿勢をよくしたり、足を組まないようにしている）を記述していた、H児への半構造化インタビューの発話記録である

T1：クラス会議とグループ学習で気をつけていたことが同じって書いてあるけど、どうして同じだって書いたの？

H1：どっちも発表したりするし、話し合ったりするから同じだと思った。

T2：どっちも発表する、話し合うで同じなんだ。じゃあ、その時にこれを気を付けていたのはどうして？

H2：聞こえないとわかんないし、聞き方ルールでも話したり、足を組まないってあったような気がしたから書いた。

T3：じゃあそれを気を付けているとどうなるんだろう？

H3：質問したり、答えたりする時に分かりやすくなったり、話している人もいい気持ちになったりする。

H児もE児と同様に、「ルールでもあった」と全員の共通のルールだという意識をもっていたことが分かる。また、そのルールを気を付けていると「分かりやすくなったり、話している人もいい気持ちになる」という協同のための対人技能を使うことでの良さを話していた。

質問紙の記述内容やインタビューより、多くの児童が協同のための対人技能の良さを認識していたことが明らかとなった。また、対人技能は提示するだけではなく、教師が積極的に価値付けたり、「学級で決めたものという意識」があつたりすることで効果的に児童に定着される可能性があることがわかった。さらに、その対人技能は意識して使用していくことで、児童の中に「対人技能を使うことの良さの実感」を生むことが示唆された。一方で、意識して指導することにより、児童の中に対人技能に対するネガティブさや厳しさを育ててしまう可能性も考えられる。

3.4 協同学習時のグループ内発話Ⅱ

多くの児童が協同のための対人技能の効果を感じているにも関わらず、協同的な学習に対する動機づけにおける上昇と低下の違いが現れるのはなぜだろうか。

栗原ら(2011)は「活動の価値の内在化される度合いは、(自己決定理論の)関係性、自律性、有能さへの欲求が充足されている度合いに応じると考えられている。このことからすれば、協同学習においても、関係性の欲求、すなわち他者からの受容が促進されるほど学習に対する価値を内在化することになる」と他者からの受容が学習に対する価値の認識に影響を及ぼすことを明らかにしている⁽³³⁾。そこで、本研究では他者からの受容をグループ内での発話割合と捉え、協同ネガティブ群、協同ポジティブ群で協同的な学習に対する動機づけ尺度の変容(協同ネガティブ群では上昇、協同ポジティブ群では低下)が顕著だった上位2名と、尺度調査の2回とも動機づけが高水準で維持していた上位2名を抽出して、協同学習時のグループ内発話の割合の変容を分析することとした。グループ内での発話割合の変化が表6である。

表6 協同学習時(1回目, 6回目, 11回目)のグループ内発話での発話割合の変化

		第1回	第6回	第11回
上昇変容	A児	0%	33%	19%
	B児	5%	27%	20%
低下変容	C児	50%	10%	30%
	D児	17%	33%	26%
高水準維持	E児	57%	35%	53%
	F児	49%	52%	40%

協同的な学習に対する動機づけ尺度の数値が上昇した協同ネガティブ群ではA児とB児の発話割合の増加傾向が見られた。分散分析を行うと変容には有意傾向が見られた。一方、同尺度において協同ポジティブ群で低下した児童のうち、Cは発話割合の低下傾向が見られ、D児においては特徴的な変化は見られなかった。また、高水準維持の児童の発話割合を見てみると、発話割合が一定して高いことが明らかとなった。これらのことから、発話割合の増加が協同的な学習に対する動機づけへの影響要因と言える。

対人技能の一貫指導により、対人技能が学級内に定着し、協同ネガティブ群は発話が増えることによって受容感を感じ、動機づけが上昇したものと考えられる。また、協同ポジティブ群においては、発話割合の減少が動機付け低下の要因であると断定はできないが、何らかの影響があったことは推察される。

4 全体考察

本研究では、協同学習とクラス会議において「協同のための対人技能を身に付けさせる」という視点で、一貫した指導を行うことで、協同的な学習に対する動機づけにどのような変容を及ぼすのかを考察してきた。全体を通して示唆されたことは以下の4点である。

- ①協同のための対人技能を身に付けさせる一貫した取組は、協同的な学習に対してネガティブな認識をもっている児童の認識を上昇変容させること。
- ②協同学習とクラス会議において一貫して対人技能を指導することにより、児童は、仲間への望ましいかかわり方を身に付け、積極的にそれを活用していたこと。さらに、児童には対人技能を使うことの良さに対する実感が育っていたこと。
- ③協同のための対人技能を一貫して指導することにより児童は対人技能を転用しながら定着させていたこと。それには教師の価値付けと共通のルールであるという学級内の認識が重要であること。
- ④特に協同的な学習に対する動機づけネガティブ群の変容においては対人技能の定着により、協同学習時におけるグループ活動内での発話割合が上昇したことが要因であること。

5 今後の課題

本研究では、協同的に学ぶための対人技能を身に付けさせるということに主眼をおいたため、協同的に学ぶことで学びを深めるということまでは至らなかった。グループでの発話記録において学習関連発話の割合に変化が見られなかったのが何よりの証拠だろう。対人技能を身に付け、協同に対してポジティブな意識をもった児童が、学びを深めることでさらに協同に対する意識を肯定的にするにはどのような手立てが必要か明らかにしていく必要がある。

また、協同的な学習に対する動機づけポジティブ群へのアプローチを考えていく必要がある。ネガティブ群に対して関係性のアプローチが有効であったことから、自律性や有能さを育てるアプローチが必要だと考えられる。

さらに、児童が効果的に対人技能を転用・定着させるために教師の価値付けの重要性が示唆された。どのような価値付けが効果的であるのかを明らかにしていく必要がある。それを明らかにすることが対人技能に対する厳しい目を価値へと変えていくきっかけになると考えられる。

引用文献

- (1) 文部科学省：小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編，2017
- (2) 関田一彦：「アクティブラーニングとしての協同学習の研究」、『教育心理学年報』第56集，pp.158-164，2017
- (3) 岡田涼：「児童における仲間との協同的な学習に対する動機づけ：尺度の作成と学年差の検討」、『香川大学教育学部研究報告』第1部142巻，pp.63-73，2014
- (4) 中西良文・長濱文与・下村智子・守山紗弥加・奥田久春・横矢祥代・渡邊駿太・梅本貴豊：「協同学習におけるグループ間差に関する研究—授業開始初期における『協同作業の認識』を予測する要因—」、『三重大学高等教育研究』第23巻，pp.541-546，2017
- (5) 中西良文・長濱文与・下村智子・守山紗弥加・奥田久春・横矢祥代・梅本貴豊：「協同学習における学習行動に及ぼす動機づけ・社会的スキルの影響—グループ間の違いに注目して—」、『三重大学教育学部研究紀要』第69巻，pp.541-546，

2018

- (6) 島智彦・渡辺雄貴・伊藤稔：「協同学習の基本技能を用いた数学授業における生徒の協同作業に対する認識の変容」、『日本教育工学会論文誌』第39巻4号，pp.293-304，2016
- (7) 岡田涼：「仲間との協同的な学習における心理的欲求の充足と動機づけの関連—縦断データを用いた双方向関連の検討—」、『香川大学教育学部研究報告』第1部144巻，pp.113-121，2015
- (8) 森俊郎・原田信之・加登本仁・中村孝：「協同学習に対する認識変容に関する事例研究～第4学年理科「電気のはたらき」を通して～」、『岐阜大学教育学部 教師教育研究』8，pp.73-82，2012
- (9) D. W. ジョンソン・R. T. ジョンソン・E. J. ホルベック：『学習の輪：アメリカの協同学習入門』，二瓶社，1998
- (10) 栗原慎二・牧野誉・エリクソン・ユキコ：「カウンセリングの技法を活用した協同学習の効果検討—導入期における成果と課題—」、『学校教育実践学研究』第17巻，pp.9-17，2011
- (11) 岡田順子・赤坂真二：「協同学習における人間関係づくりについての事例的研究」『上越教育大学教職大学院研究紀要』第5巻，pp.1-9，2018
- (12) 阿部琢郎：「協同学習導入期における諸問題に関する一考察—日常的な協同学習の実践を通して—」、『教育実践研究』第24集，pp.295-300，2014
- (13) 前掲(11)
- (14) 前掲(12)
- (15) 河村茂雄・武蔵由佳：「小学校におけるアクティブラーニング型授業の実施に関する一考察—現状の学級集団の状態からの検討—」、『教育カウンセリング研究』第7巻1号，pp.1-9，2016
- (16) 杉江修治：「教育心理学と実践活動 協同学習における授業改善」、『教育心理学年報』43，pp.156-165，2004
- (17) 会沢信彦：「アドラー心理学と協同学習」，日本協同教育学会編，『日本の協同学習』，ナカニシヤ出版，2019
- (18) 古庄高：『アドラー心理学による教育—子どもを勇気づけるポジティブ・ディシプリン』，ナカニシヤ出版，2011
- (19) 古庄高：「学校におけるアドラー心理学の新しい試み」、『神戸女学院大学論集』第55巻2号，pp.85-96，2008
- (20) 赤坂真二：『小六教育技術』第6号，2018
- (21) 三島美砂・淵上克義：「学習集団，児童・生徒個人に及ぼす教師の潜在的な影響力」、『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』145巻，pp.19-29，2010
- (22) 前掲(11)
- (23) 前掲(9)
- (24) 赤坂真二：『赤坂版「クラス会議」完全マニュアル 人とつながって生きる子どもを育てる』，ほんの森出版，2014
- (25) 前掲(3)
- (26) 中野博之・田中敏：『フリーソフトjs-STARでかんたん統計データ分析』，技術評論社，2012
- (27) 前掲(6)
- (28) 町岳・中谷素之：「算数グループに学習における相互教授法の介入効果とそのプロセス—向社会的目標との相互作用の検討—」『教育心理学研究』第62巻4号，pp.322-335，2014
- (29) 前掲(6)
- (30) 前掲(28)
- (31) 前掲(28)
- (32) 前掲(19)
- (33) 前掲(10)

A case study of the effects of coherent interpersonal skills on cooperative learning on transforming motivation for cooperative learning.

Yu KAWAGUCHI* · Shinji AKASAKA**

ABSTRACT

The purpose of this study was to clarify how consistent efforts to develop interpersonal skills for co-operation can change children's motivation for co-operative learning. Cooperative learning in class and class meetings were used as a consistent effort to acquire interpersonal skills for cooperation. It was suggested that consistent coaching of interpersonal skills could improve children's perception of collaborative learning with a negative perception of cooperative learning, and foster positive perceptions of interpersonal skills. In addition, the children's utterances and interviews revealed that the diversion and establishment of interpersonal skills requires the value of teachers and the recognition that they are a common rule in the class.

* Ojiya Elementary School ** School Education