

# 國學院大學學術情報リポジトリ

## Peer Social Interaction and Learning Attitude among Older Elementary School Students

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2023-02-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 渡邊, 雅俊 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.57529/00001382">https://doi.org/10.57529/00001382</a>

# 小学校高学年児童における仲間との相互作用と学習態度

渡邊 雅俊

## 【要旨】

本研究の目的は、普段の「仲間との相互作用」の促進と抑制といった水準の差異が、学習態度（能動性、回避性、無気力性）に及ぼす影響について検討することを目的とした。小学校5、6年生を対象として「仲間との相互作用」尺度と「学習態度」尺度を用いた調査を実施した結果、次の3点が見出された。まず1点目は、「学習態度」において、男子は女子に比べて能動性より無気力性が高いこと、2点目として、「仲間との相互作用」高群は回避性より能動性が高く、低群では能動性が回避性、無気力性より低いこと、3点目は、能動性と無気力性は「仲間との相互作用」高群が他群よりも高いことが示された。

## 【キーワード】

仲間との相互作用, 学習態度, 小学校高学年児童

## 問題と目的

新しい学習指導要領では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が求められている。そのような児童生徒の学びを支えるのが「仲間との相互作用」による学習である。「仲間との相互作用」による学習は、Topping (2005) によれば、同等な地位や対等で比較可能な学習者同士において、教え合う、支え合う、助け合うといった相互作用の成立を通じた知識やスキルの習得過程のことである。「仲間との相互作用」による学習の形態は「仲間教示学習 (peer tutoring)」と「協同学習 (cooperative learning)」に分類される。

「仲間教示学習」は、参加者が知識やスキルを教える教示者 (tutor) と教わる学習者 (tutee) の役割のいずれかを担い、主に一対一で学習を行うことである (Roscoe & Chi, 2007)。他方、「協同学習」は、そのような役割分担が不明確で、原則的に学習者同士が互いに協力しながら学習する。役割分担は曖昧であるが、同一の目標を共有する活動を通して、有益な相互作用が構築されることが多い (e.g., Slavin, 1990)。これらの相違点は、参加者の関係性にある。仲間教示学習は個々の役割が固定的だが、協同学習では、それが柔軟で変動性が高い。仲間教示学習は学習者ばかりでなく、教示者と仲間援助者に学習効果が示される (Roscoe & Chi, 2007)。一方、協同学習では参加者の多くに学習面ばかりでなく、その経験が社会性やコミュニケーションスキル、自己効

力感、自尊心なども併せて向上する効果が認められている（e.g., Rohrbeck, et al., 2003）。

つまり、「仲間との相互作用」による学習は、授業中に児童生徒同士の相互作用が成立するように工夫を施し、その結果として起こるコミュニケーションが学習や社会性に効果をもたらすと考えられる。要点は、より対話性を重視することであり、それに基づき、児童生徒の主体性と深い学びを導出することを狙いとした授業の改善方法と捉えられるだろう。現在、興隆しているアクティブラーニングに関連する研究や教育実践は、協同学習における特定の授業方法やプログラムデザインの効果についての知見が主流である。一方、「仲間教示学習」のみを取り扱う研究は、授業やプログラムに部分的に取り入れられているが、アクティブラーニングにおいては、協同学習に内包される位置づけとなっている。

関田（2017）によれば、我が国における協同学習の研究・教育実践の歴史は半世紀を超え、それらを展望した論文も数多い（e.g., 杉江, 2004; 安永, 2009; 瀬尾, 2016）。それらを概括すれば、児童生徒の知識・理解の定着、協働性、社会性を育む教育法として定着していることが示されている。例えば、学習場面においては、高垣・中島（2004）が小学校4年生の理科授業における協同学習の有効性について詳細に分析している。その結果、理科の協同学習では、対話した児童に個別的と統合的な相互作用スタイル間の揺さぶりが生じ、相手との科学的基礎概念の解釈上の相違の気づきやそのアナロジー、可視化といった具体的事象の理解を助ける操作的トランザクションが、学習に有効であることを示した。社会性では、梅山・撫尾（2012）が、小学校4年生の3学級を対象とし、社会的スキルの高低によって児童を選定し、スキルが同水準の者同士で組む同質ペアの1学級、高い児童と低い児童でペアを組む異質ペア2学級による実験授業の効果を検討している。社会的スキルと自己肯定感の質問紙調査の分析により、両方とも異質ペア学級のほうが有効であることが示され、パス解析によって、社会的スキルの向上が自己肯定感を高めると推察している。

しかしながら、「仲間との相互作用」による学習には弱みもある。その最たるものは、学習効果に個人差が生じやすいことである。例えば、実際には積極的に発言する児童生徒がいる一方で、発言がなかったり、他者の話を聞こうとしていなかったりする児童生徒も存在する（高垣・中島, 2004）。それらの児童生徒には、むしろ協同学習が負の作用をもたらしている可能性が推察できる。町・中谷（2013）は、協同学習における相互作用を規定する要因として、参加態度、学習課題と学力差、協同学習に対する態度や共感性、社会的責任目標、学級内における地位などを指摘している。このように個人差要因は数多く、複雑である。本研究は、この点について探求する試みとして、普段の「仲間との相互作用」における促進と抑制に着目した。なぜなら、学校生活全般において、いつも仲間と活発に関われる者と、何らかの理由で消極的になってしまっている者では、協同学習以前の学習態度に相違があると考えたからである。

以上の研究課題をふまえ、本研究は、普段の「仲間との相互作用」が促進しているか、抑制しているかといった差異が学習態度に及ぼす影響を検討することを目的とする。そして「仲間との

相互作用」による学習の個人差を規定する要因の予備的知見を見出したい。

## 方 法

### 1. 調査対象児

首都圏内のA県とB県内の小学校2校の5、6年生に対し、2017年の10月と11月にクラス毎の一斉法により質問紙調査を実施した。分析対象となった児童は全体で110名であり、内訳は5年生58名（男子29名、女子29名）、6年生52名（男子27名、女子25名）であった。なお、対象校と児童及び保護者には、予め研究内容の説明と倫理等の遵守を記した文書で協力を依頼し、承諾を得た者のみ調査に参加した。

### 2. 調査手続き

質問紙は無記名で、フェースシートには学年、性別のみを記入するようになっていた。質問紙の教示文において、質問に対する回答は、成績とは無関係であるので、自分の考えたことを選んで記入するように記した。また、この点は、学級担任からも口頭で説明して貰い、調査対象児が十分に理解できるよう配慮した。

### 3. 質問紙

(1)「仲間との相互作用」尺度：牧野・神山（2009）の10項目から成る「相互作用尺度」を参照した。しかし、この尺度は、因子の信頼性が十分ではない（真田・浅川・佐々木・貴村, 2014）。そこで、「友だちを信頼している」「友だちにめいわくがかからないようにしている」といった、曖昧な表現を含むものや「友だちの気持ちを考えて、それを大切にしている」といった一般的規範を示す質問項目を削除し、2名の小学校教員の協力を得て、小学校高学年の実態に応じて改編した。また、研究の目的に則して「グループの友だち」の表現を全て「仲間」に修正した。その結果、質問は、最終的に5項目（「仲間から自分の間違いやルール違反を言われても、そのことを認めて直すことができます。」「悲しい時や辛い時は、自分の気持ちを仲間に伝えることができます。」「自分の考えを仲間に伝えることができます。」「新しい仲間に積極的に話しかけることができます。」「困った時に仲間に助けて欲しいとお願いできます。」）から構成された。教示は、調査対象児に学校生活において、どの程度当てはまるかと問い、「とてもよくあてはまる（4点）」から「まったくあてはまらない（1点）」の4件法で回答を求めた。

(2)「学習態度」尺度：小学校児童の学習態度に関する質問項目が、最も網羅されている尺度の一つと考えた学芸大式学習意欲検査（下山・林・今林, 他, 1983）を用いた。この尺度は、40項目あるが、調査対象児の負担と現在の小学校高学年の学習態度に即した内容にするため、小学校教員2名と協議し、分かり難い表現のある項目や類似する項目の削除、表現そのものの修正を施した。その結果、11項目が選定された。回答は、「仲間との相互作用」尺度と同じ4件法であった。

## 結 果

### 1. 「仲間との相互作用」尺度

Table1に5項目の因子分析（最尤法・プロマックス回転）結果を示した。1因子が抽出され（固有値; 2.85, 寄与率; 57.08%）、Cronbachの $\alpha$ 係数は $\alpha = .81$ を得たので、内部一貫性があると判断した。

**Table 1** 「仲間との相互作用」尺度の因子分析結果（最尤法・プロマックス回転）

項 目	因子負荷量
<b>仲間との相互作用 (<math>\alpha = .81</math>)</b>	
仲間から自分の間違いやルール違反を言われても、そのことを認めて直すことができます。	.58
悲しい時や辛い時は、自分の気持ちを仲間に伝えることができます。	.65
自分の考えを仲間に伝えることができます。	.79
新しい仲間に積極的に話しかけることができます。	.69
困った時に仲間に助けて欲しいとお願いできます。	.66

### 2. 「学習態度」尺度

選定された11項目について、因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行い、固有値の減衰状況と因子の解釈可能性を考慮し3因子解（固有値; 3.31, 2.23, 1.39）を採用した（累積寄与率; 63.15%）。Table 2は、因子分析と因子間相関の結果を示したものである。

**Table 2** 「学習態度」尺度の因子分析結果（最尤法・プロマックス回転）

項 目	因子負荷量		
	I	II	III
<b>I. 学習に対する能動性 (<math>\alpha = .85</math>)</b>			
むずかしい問題でも、いろいろなやり方を考えて、がんばります。	.82	.17	-.11
やりのこしたものは、あとでもきちんとすませます。	.86	.10	-.08
その日のうちには、どんなに時間がかかっても、宿題をすませます。	.76	-.18	.13
自分の勉強のやり方が、良いか、悪いかを、よく考えます。	.69	-.19	.00
<b>II. 学習に対する回避性 (<math>\alpha = .62</math>)</b>			
まちがって、笑われるのがいやなので、あまり手をあげたことはありません。	-.18	.58	-.11
むずかしい問題をやっていると、すぐにつかれて、やめることが多いです。	.13	.57	.29
勉強をしなくてもよいなら、どんなに楽しいだろうと思います。	-.07	.48	.00
いろいろなことが知りたいので、学校の勉強だけでなく、家でも勉強をしています。*	.08	.52	.06
<b>III. 学習に対する無気力性 (<math>\alpha = .71</math>)</b>			
勉強についてはあきっぽいほうだと思います。	.00	-.04	.75
したくない勉強は、無理にしなくても、よいと思います。	-.15	.02	.56
勉強がいやでも、すぐにやり始めます。*	.05	.01	.74
因子間相関	I	II	III
	II	.16	
	III	.23	.39

\* 逆転項目

第1因子は、4項目（「むずかしい問題でも、いろいろなやり方を考えて、がんばります。」、「やりのこしたものは、あとでもきちんとすませます。」、「その日のうちには、どんなに時間がかかっても、宿題をすませます。」、「自分の勉強のやり方が、良いか、悪いかを、よく考えます。」）から成り、学習に対して前向きで責任感があり、意欲的な態度として「学習に対する能動性（以下、能動性）」（ $\alpha = .85$ ）と解釈した。第2因子も4項目（「まちがって、笑われるのがいやなので、あまり手をあげたことはありません。」、「むずかしい問題をやっていると、すぐにつかれて、やめることが多いです。」、「勉強をしなくてもよいなら、どんなに楽しいだろうと思います。」、「いろいろなことが知りたいので、学校の勉強だけでなく、家でも勉強をしています（逆転項目）。」）に収束し、学習に対する消極的で逃避的な態度として「学習に対する回避性（以下、回避性）」（ $\alpha = .62$ ）と命名した。第3因子は3項目（「勉強についてはあきっぽいほうだと思います。」、「したくない勉強は、無理にしなくても、よいと思います。」、「勉強がいやでも、すぐにやり始めます（逆転項目）。」）から構成され、学習に対する強い諦めや怠惰な態度を表すものとして「学習に対する無気力性（以下、無気力性）」（ $\alpha = .71$ ）とそれぞれ解釈した。なお、回避性の内部一貫性がやや低い、想定通りのまとまりになったことと、項目の内容を吟味し、一貫性が許容できる範囲と判断し、そのまま尺度として以後の分析に用いた。

### 3. 「仲間との相互作用」水準と「性差」、「学習態度」の分析

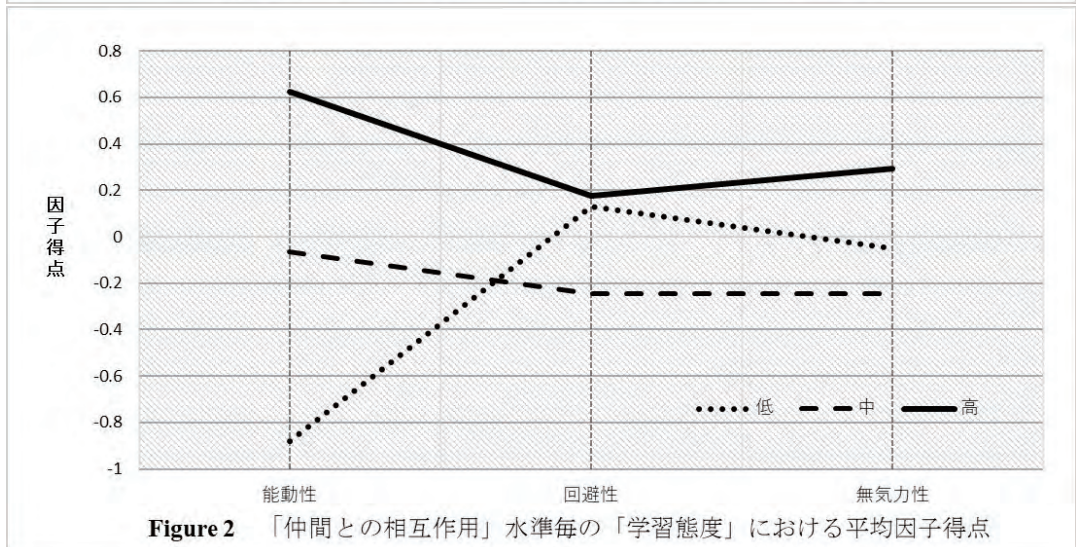
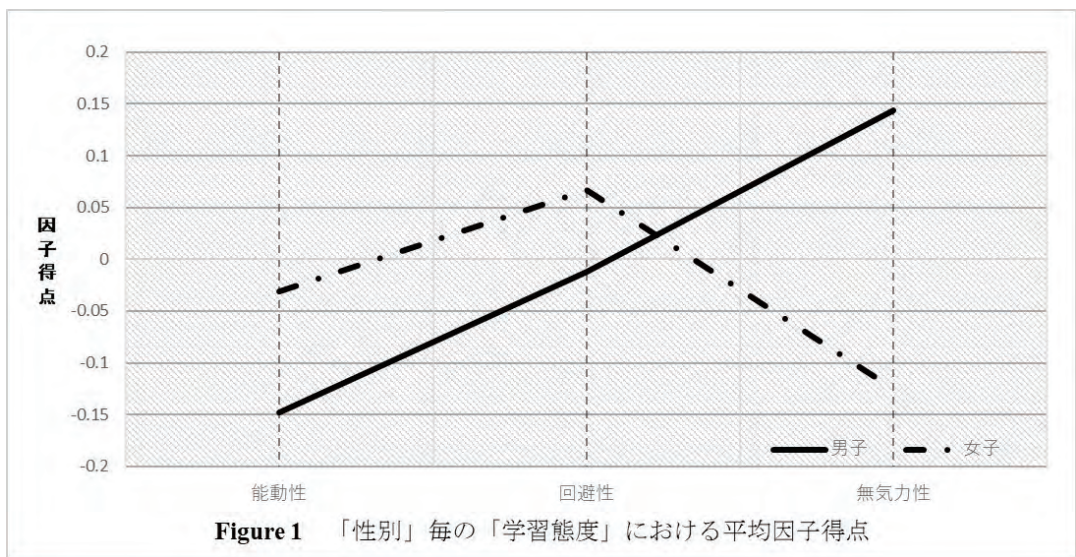
調査対象児について「仲間との相互作用」の促進と抑制を水準として分類するため、尺度得点の平均値 $\pm 1/2SD$ によって3群（高群、中群、低群）に分けた。なお、調査対象児が高学年であることを考慮し、「性差」も要因に含めた。「学習態度」は得点が不揃いであるので、能動性、回避性、無気力性の各因子得点を求めた。そして、「仲間との相互作用」の促進と抑制の水準（高群、中群、低群）と「性差」（男子、女子）を調査対象児間、「学習態度」（能動性、回避性、無気力性）を調査対象児内とした3要因の混合分散分析を行った。Table3に「仲間との相互作用」水準と「性差」毎における「学習態度」因子得点の平均値（標準偏差）を示した。

Table 3 「仲間との相互作用」水準と「性差」毎における「学習態度」の因子得点の平均値（標準偏差）

	「仲間との相互作用」水準					
	高群		中群		低群	
	男子 N=16	女子 N=25	男子 N=23	女子 N=20	男子 N=17	女子 N=9
能動性	0.67 (0.45)	0.59 (0.51)	-0.16 (0.59)	0.05 (0.57)	-0.95 (1.09)	-0.74 (1.30)
回避性	0.11 (0.91)	0.21 (0.88)	-0.19 (0.81)	-0.30 (0.72)	0.04 (0.97)	0.28 (0.78)
無気力性	0.61 (0.66)	0.09 (0.74)	-0.15 (0.92)	-0.34 (0.54)	-0.01 (0.80)	-0.11 (1.17)

分散分析の結果、「性差」×「学習態度」の交互作用に有意傾向が示された ( $F(2, 208) = 2.58, p < .10$ )。Figure1に「性差」毎の「学習態度」平均因子得点を示した。男子における「学習態度」の単純主効果が有意傾向 ( $F(2, 208) = 2.44, p < .10$ ) であったので、LSD法による多重比較を行ったところ、男子では、能動性よりも無気力性の値が有意に高いことが分かった ( $MSE = 0.42, p < .05$ )。女子では「学習態度」に有意差は見出されなかった。

続いて「仲間との相互作用」×「学習態度」の交互作用においても有意な差が認められた ( $F(4, 208) = 12.97, p < .01$ )。Figure2は、「仲間との相互作用」水準毎の平均因子得点を図示したものである。まず「仲間との相互作用」水準別に、「学習態度」の単純主効果を検定した結果、「仲間との相互作用」高群 ( $F(2, 208) = 4.31, p < .05$ ) 及び、「仲間との相互作用」低群 ( $F(2, 208) =$



21.58,  $p < .01$ ) の値に有意差が認められた。LSD法による多重比較の結果、「仲間との相互作用」高群では、能動性が回避性より高かったが ( $MSe = 0.42, p < .05$ )、能動性と無気力性及び、回避性と無気力性との間に差は認められなかった。これに対し、「仲間との交互作用」低群においては、能動性が回避性と無気力性（回避性 = 無気力性）よりも有意に低い値であったことが示された ( $MSe = 0.42, p < .05$ )。

次に「学習態度」毎の水準別誤差項を用いて、「仲間との相互作用」水準の単純主効果を検定した。その結果、能動性は有意であり ( $F(2, 104) = 31.08, p < .01$ )、LSD法を用いた多重比較によれば、「仲間相互作用」高群の値が中群と低群より高く、中群は低群よりも高いことが分かった ( $MSe = 0.58, p < .05$ )。また、無気力性でも有意差が認められた ( $F(2, 104) = 4.64, p < .05$ )。多重比較 (LSD法) によれば、「仲間相互作用」高群の値が中群と低群よりも有意に高いことが分かった ( $MSe = 0.67, p < .05$ )。

## 考 察

本研究は、普段の「仲間との相互作用」の促進と抑制といった差異が、学習態度に及ぼす影響について検討することを目的とした。そのため、小学校5、6年生を対象として「仲間との相互作用」尺度と「学習態度」尺度を用いた調査を実施した。「仲間との相互作用」水準 × 「性差」 × 「学習態度」の分散分析を行った結果、次の3点が見出された。まず1点目は、「学習態度」において、男子は女子に比べて能動性より無気力性が高いこと、2点目として、「仲間との相互作用」高群は回避性より能動性が高く、低群では能動性が他より低いこと、3点目は、能動性と無気力性は「仲間との相互作用」高群が他群よりも高いことが示された。

1点目の男子の「学習態度」が能動性に比べて、無気力性が高かった結果は、本研究の目的と直接的に関係はないが、示唆を与える。つまり、小学校高学年においては、そもそも「学習態度」に性差が見られるということである。この点は、先行する知見において、学習動機や意欲、学習方略、家庭学習に関し、小学校高学年では、女子のほうが安定的で優れていることを示している多くの研究 (e.g., ベネッセ総合教育研究所, 2015; 白井, 2016; 山口・飯田・石隈, 2005; 吉田・戸田, 2004) を支持するものといえる。筆者は小学生の授業場면을観察する機会が度々あるが、「仲間との相互作用」による学習場面 (例えば、グループ学習) において、男子より女子のほうが活発であるように見える。授業内容の理解度や家庭学習による予習復習が、このような差異をもたらしていると推考される。

2点目の結果については、特に「仲間との相互作用」低群において、学習態度の能動性が低いという結果を重視しなければならないだろう。これは、普段の「仲間との相互作用」に抑制が見られる児童ほど、学習場面において、学習に対する前向きさや責任感、意欲などが低いことを示唆する。このような児童生徒に対し、対話性を重視する「仲間との相互作用」による学習を行わせ



ることは、さらに不得意とすることを要求することになる。彼らは、苦手な学習を介したコミュニケーションを強いられることを苦痛と感じてしまう可能性が高い。おそらく、対話を用いる授業では、ほとんど発言できなかつたり、消極的な態度を示したりすることになるのではなだろうか。教員は、協同学習等、「仲間との相互作用」を授業計画に設定するうえで、普段の児童生徒の「仲間との相互作用」の実態を把握したうえで、抑制傾向のある者に対し、個別の介入方法を準備しておくことが肝要である。

3点目の「仲間との相互作用」高群が他群よりも能動性と無気力性が高いという結果は、学習に対する小学校高学年児童のアンビバレントな心境を反映していたのかもしれない。「仲間との相互作用」が促進している者が学習態度の能動性が高いことは、対人関係が良好であり、学校生活に適応していることが背景にあるからだろう。このことにより、学習に対する集中力や意欲が高められるうえ、仲間からの適切な援助も受けられると推察する。これは、河津・田中（2016）による、小学校高学年において、学校内における対人関係において受容されていると感じている者ほど、学習目標指向が多岐に渡り、学習の目的や意欲が高まるという結果と類似する。他方で無気力性も同時に高くなっていることについては、思春期に入り、このように一見、学校に適応しているような児童のなかに、学習に対する不安や煩わしさが強くなっている者が少なくないからだと推測する。本研究の対象は、首都圏のなかでも都心にある小学校であり、高学年になると多くの小学生が通塾し、私立中学校を受験する者が少なくない。授業や宿題だけでなく、塾を含めた家庭学習が大きな負担になっている状況かもしれない。そのため、能動的な態度であると自己評価する一方で、学習に対する諦めや怠惰な態度といった「頑張っているけど、本当はサボりたい」といった両義的な感情を喚起しつつある時期に差し掛かっているのだと推察する。

以上の本研究の成果に基づき、最後に今後の課題を述べる。本研究は、あくまで、「仲間との相互作用」による学習の個人差を規定する要因を探索するための予備的知見を見出すために実施されたものである。そして、普段の「仲間との相互作用」の抑制が、学習態度の能動性を低下させ、協同学習のような場面では、大きな負担をもたらす可能性を指摘した。この点の検証を進めるためには、「仲間との相互作用」が抑制されている児童が、どのような特性を持つのか（e.g., 発達障害や軽度の知的障害）、さらに彼らの実際の協同学習場面における行動の詳細な分析による実態把握を必要とするだろう。

## 付 記

本研究の一部は、日本発達障害学会第53回研究大会（2018年8月）で発表しました。本研究は科学研究費(C) 研究課題番号18K02800（研究代表者：渡邊雅俊）の補助を受けました。ご協力頂いた皆様に深く感謝申し上げます。

## 引用文献

- ベネッセ総合教育研究所(2015)第2回放課後の生活時間調査報告書－子どもたちの時間の使い方(意識と実態)－.  
([https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/2014\\_houkago\\_all.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/2014_houkago_all.pdf), 2018.6.24.)
- 河津里奈・田中大介（2016）クラス内における対人関係と学習意欲の関連－小学校高学年の児童に対する調査から－. *地域教育学研究*, 8（1）, 80-88.
- 町岳・中谷素之（2013）協同学習における相互作用の規定因とその促進方略に関する研究の動向. *名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 心理発達科学*, 60, 83-93.
- 牧野誉・神山貴弥（2009）協同学習における相互作用規定因に関する探索的研究. *日本心理学会第51回大会発表論文集*, 670.
- 中谷素之・伊藤崇達（2013）豊かな学び合いに向けて－ピア・ラーニングの展望－. 中谷素之・伊藤崇達（編著）*ピア・ラーニング－学び合いの心理学－* (pp.221-231). 金子書房.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003) Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95, 240-257.
- Roscoe, R. D., & Chi, M. T. H. (2007) Understanding tutor learning: knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77, 534-574.
- 真田穰人・浅川潔司・佐々木聡・貴村亮太（2014）児童の学習意欲の形成に関する学校心理学的研究－学習規律と学級適応感との関連について－. *兵庫教育大学 教育実践学論集*, 15, 27-38.
- 関田一彦（2017）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*, 56, 158-164.
- 瀬尾美紀子（2016）21世紀の学習・教育実践に期待される教授・学習研究. *教育心理学年報*, 55, 68-82.
- 下山剛・林幸範・今林俊一・黒木眞由子・塚田洋二・宮本光博・曾我部和弘・大塚慶吾・前原辰信（1983）学習意欲の構造に関する研究（2）－学習意欲の類型化の検討－. *東京学芸大学紀要1部門*, 34, 139-152.
- Slavin, R. E. (1990) *Co-operative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

杉江修治（2004）協同学習による授業改善. 教育心理学年報, 43, 156-165.

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（4）, 472-484.

Topping, K. J.（2005）Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25, 631-645.

梅山ひさの・撫尾 知信（2012）協同学習が児童の社会的スキル及び自己肯定感の向上に及ぼす効果－協同学習におけるペアグループの構成に着目して－. 佐賀大学文化教育学部研究論文集, 17（1）, 1-22.

臼井博（2016）小学校児童の読書関連動機の読書行動・国語学習スキルに対する影響－性差の分析を中心に－. 札幌学院大学人文学会紀要, 100, 113-129.

山口豊一・飯田順子・石隈俊紀（2005）小学生の学校生活スキルに関する研究－学校生活スキル尺度（小学生版）－の開発. 学校心理学研究, 5, 49-58.

安永悟（2009）協同による大学授業の改善. 教育心理学年報, 48, 163-172.

吉田典史・戸田弘二（2004）小学生の学習方略と原因帰属及び学習意欲との関連. 北海道教育大学紀要 教育科学編, 54（2）, 15-31.

（わたなべまさとし 國學院大學人間開発学部初等教育学科教授）