

# 教師と生徒の学習場面における協同に関する学習観が

## 学業的援助要請に及ぼす影響

—小学校と中学校の比較に焦点を当てた検討—

野崎 秀正<sup>1</sup>

(2019年1月8日 受理)

Effects of Teachers' and Students' Beliefs about Cooperative Learning on Academic Help-Seeking: Focusing on Differences between Elementary Schools and Middle Schools

Hidemasa NOSAKI<sup>1</sup>

**Abstract:** The present study investigated how teachers' and students' beliefs about learning (cooperative or individual orientation) influence on help-seeking behavior including differences between elementary schools and middle schools. The participants were 575 elementary school students (4-6 graders) and 745 middle school students (7-9 graders). The results showed that elementary school students reported significantly higher levels of teachers' and own beliefs in cooperative learning than middle school students. On the other hand, middle school students reported significantly higher levels of own belief in individual learning and using help-seeking than elementary school students. Multiple population analysis revealed that teachers' beliefs in cooperative learning or individual learning, mediated by the same type of beliefs of students, influenced help-seeking behavior at either elementary schools or middle schools. These results suggest that it is important for teachers to change their beliefs about learning from individual-oriented to cooperative-oriented for promoting students' help-seeking.

**Key words:** academic help-seeking, teachers' and students' beliefs about learning, beliefs in cooperative or individual learning, elementary and middle school students

キーワード：学業的援助要請，教師と生徒の学習観，協同・個別志向，小学・中学生

### 問題と目的

2017年3月に告示された学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」の実現に向けた授業改善が求められている。このうち「対話的な学び」とは、「他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深めるもの」（文部科学省，2015）とされており，具体的な授業の形態としては，教師から児童生徒への一方向的な授業や単独での学びではなく，児童生徒どうしの話し合いや教え合いといった仲間との何らかの相互作用を伴う学びの形態などが想定される。こうした児童生徒どうしの協同を伴う学びの中でも，特に教え合いのような学習形態については，学習内容を理

---

<sup>1</sup> 宮崎公立大学

解している者から理解が困難な者に対して行う援助や、その反対に、学習内容の理解が困難な者から理解している者へ行う援助要請が活動の中心となる。特に、後者の援助要請については、援助行動に先行する行動となるため、児童生徒どうしの教え合いを含む学習活動における活発な相互作用を促す上では重要な行動となる。こうした学習場面における援助要請は、特に学業的援助要請 (academic help-seeking) と呼ばれる。わが国では、2000年以降、学業的援助要請を対象とした研究は徐々に増えており、昨今のアクティブ・ラーニングを重視する教育政策の提言により、ここ数年で特に関心が高まっている。学業的援助要請は、学業達成において依存的で不適切な行動として概念化されることもあるが、近年では、自分の学習状況をモニタリングした上で自律的・主体的に進める自己調整学習における学習方略としての機能に焦点が当てられることが多く、実際に、そうした適切な援助要請が学業達成に有効であることが明らかにされている (Ryan & Shin, 2011)。

その一方で、学習者は、他者に援助を求めることが自身の学習理解を促すと理解しているにもかかわらず、援助を求めないことがある。こうした意図的な援助要請の回避は、わからない問題を棚上げすることにつながることから適応的な援助要請への転換を図る必要がある。そのため、これまでの学業的援助要請研究では、援助要請の生起または回避の規定因に焦点を当てた研究が多く行われてきた (野崎, 2003; Ryan & Pintrich, 1997)。このうち、学業的援助要請を回避させる要因としては、「わからないところを尋ねると馬鹿にされる」や「こんなこともわからないのかと怒られる」といった援助要請に対する否定的な態度が主に検討されている。こうした否定的な態度に共通しているのは援助を要請することによって生じる「自尊心への脅威」とされる。つまり、他者に援助を求めることは自分の能力のなさを露呈させることになるため、そうした自尊心への脅威が心理的コストとなり学習者は要請を回避する。一方、学業的援助要請の行動生起を促進させる要因としては「有効性の認知」の影響が多くの研究で明らかにされている。つまり、援助要請を行うことが自分自身の学業達成において有効な手段になりうると認識することにより援助要請が生起する。こうした心理的コストと利益の査定の結果により援助要請が意思決定されるという心理的プロセスは、学業的援助要請に限らず、臨床場面における相談行動としての援助要請をはじめ、援助要請行動全般に当てはまる (相川, 1989; 永井・新井, 2007)。

種々の援助要請の中でも学業的援助要請については、自己調整学習における学習方略としても位置づけられるため、心理的コストや利益の態度のように援助要請そのものに対する信念だけではなく、もう少し広い枠組みとしての信念、すなわち、個人が暗黙的に持っている学習についての信念である学習観が影響することも考えられる。個人の学習観が学習方略の使用に及ぼす影響については、わが国でもこれまでに多くの研究で検討されてきた (赤松, 2017; 篠ヶ谷, 2008; 植木, 2002)。このうち、特に学業的援助要請について検討した瀬尾 (2007) の研究では、学習場面での失敗を柔軟に捉える学習観 (方略・失敗活用志向) が適切な援助要請 (自律的援助要請) に影響を与え、学習場面において答えや結果を重視する学習観 (丸暗記・結果重視志向) が、不適切な援助要請 (依存的援助要請) に影響を与えることを明らかにしている。瀬尾 (2007) の研究で扱っている学習観は、どのような学習が効果的かという学習方略全般に対する信念としての学習観であるが、近年の「対話的な学び」を重視する立場から概念化される学習観として、協同活動を伴う学習の在り方に対する信念としての学習観がある。このような学習観を扱った研究として、野村・丸野 (2014) は、他者との相互作用の中から知識が創出される場として授業を捉える信念を協同活動的授業観とし、知識が適用できる条件や範囲を広く見積もる傾向と結びつくことを明らかにしている。さらに、長濱・安永・関田・甲原 (2009) は、学習場面における協同活動に対する認識を測定する尺度を開発しており、協同活動の有効性についての信念である「協同効用」、個人での学習を志向する信念である「個別志向」、協同での利益がある人となない人がいるという信念である「互惠懸念」の3つの学習観の存在を明らかにしている。このような学習観の保持傾向は、実際の授業における協同での学びが効果的になるかどうかにかかわらず大きく関わると思われるが、他者との関わりを伴う学習方略である学業的援助要請についてもその使用傾向に影響を及ぼすことが考えられる。

さて、長濱他 (2009) の研究では、協同への認識を測定する尺度を作成しただけではなく、大学生では年齢があがるにつれて「協同効用」の認識が向上すること、また、協同型の授業の実践の前後に「協同効用」の認識が向上することを明らかにしている。この結果について、長濱他 (2009) は、中等教育までの教育が競争や個別を中心とした授業が中心となっていたことから大学に入学したばかりの学生は協同志向が低いが、大学で協同型の授業を多く経験することにより協同志向が向上したのではないかと考察している。学校移行による環境の変化により学習者の学習観が変化しうる可能性については、鈴木 (2013) が検討しており、そこでは、小学生から中学生へと移行するにつれて意味理解志向の学習観が弱まる一方で、暗記

再生志向の学習観が強くなり、こうした学習観の変容が学習方略の使用の変化に結びつくことが明らかされている。さらに、学校種による学習観の違いが学業的援助要請へ及ぼす影響を検討した岡田・大谷・中谷・伊藤（2012）の研究では、小学生から中学生にかけて熟達目標への志向性が低下するのに伴って他者依存的で不適切な学業的援助要請が増加することを明らかにしている。鈴木（2013）や岡田他（2012）の研究で扱っている学習観は、学習一般に対する広義な意味での学習観であるが、先述した協同に対する信念としての学習観が学業的援助要請と関連する可能性を考慮すると、長濱他（2009）が示唆するような学校種による協同に関する学習観の違いからでも、岡田他（2012）が明らかにした学業的援助要請の発達差を説明することができるかもしれない。

それでは、学校移行に伴い児童生徒の学習観が変化する背景には何があるのだろうか。このことについては、小学校と中学校における学習環境の違い、つまり、小学校と中学校における教師の児童生徒への支援のあり方や授業形態のような学習環境の変化が影響していると思われる。小学校から中学校にかけての学習環境の変化が、児童生徒の協同に関する学習観及び学業的援助要請の変化に及ぼす影響についてはこれまで検討されていないが、教師の授業観や学習観（この場合、児童生徒にとってどのような学習が望ましいと認識しているかの信念）、そして授業方略が児童生徒の学習観や学習方略の使用に影響を及ぼすことは、これまでいくつかの研究で明らかにされている。例えば、鹿毛・上淵・大家（1997）は、授業方法に対する教師の信念がその授業方法の採用や授業における学習者への関わり方に影響し、さらには学習者の授業への参加動機にも影響を与えることを明らかにしている。教師の学習観の違いは、授業における協同学習の実施傾向にも影響を与えると思われるが、このことについて Johnson, Johnson, & Holubec（2002）は、教室場面において生徒どうしの競争志向するような教師は、協同学習をあまり実施せず、実施したとしても効果的な授業とはならないことを指摘している。さらに、高旗・原田・関田（2010）によると、教師の児童生徒どうしの協同を伴う学習に対する認識には学校種間で違いがみられ、そうした学習形態に懐疑的な認識は小学校教師よりも中学校教師で高く、一方で肯定的な認識は中学校教師よりも小学校教師で高いことを明らかにしている。中学校では、教科担任制、定期試験の実施、高校受験を意識した指導が行われるようになることから、小学校と比べて教師から生徒への知識の伝達を目的とした一斉授業の形態が強まることが考えられるが、こうした教師の学習観の変化に伴う児童生徒にとっての学習環境の変化が、児童生徒の学習観が学校移行に伴い変化することの原因となっているように思われる。

以上に基づき、本研究では、小学校と中学校における教師の協同に関わる学習観の違いが児童生徒の学習観の形成に影響を及ぼし、最終的には学業的援助要請の使用傾向に影響を及ぼすという一連の影響プロセスの存在を予想し、検討することを目的とする。この目的を達成するために本研究では以下の3つの仮説を設定する。まず、1つ目は、他者との協同による学習を志向する学習観（協同志向）を強く持つ児童生徒ほど学業的援助要請を行う傾向にあり、一方で、個別での学習を志向する学習観（個別志向）を強く持つ児童生徒ほど学業的援助要請を行わないことを予想する（仮説1）。2つ目は、小学校から中学校にかけて児童生徒の協同志向の学習観は減少し、個別志向の学習観は増加することを予想する（仮説2）。3つ目は、仮説2の変化は、教師の学習観が小学校では協同志向、中学校では個別志向と学校種により変化するためであることを予想する（仮説3）。本研究では、以上の3つの仮説それぞれについて検討すると共に、これらをまとめた以下の図1の仮説モデルについて、小学校と中学校で比較検討することを目的とする。

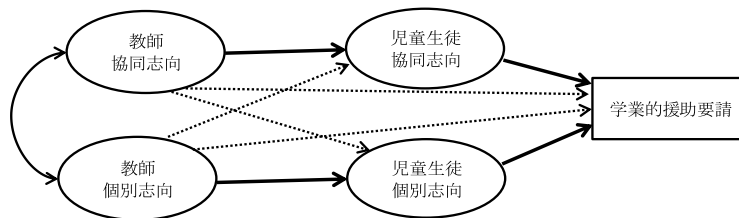


図1 本研究の仮説モデル

## 方 法

### 調査手続きと調査対象者

調査は、小学校、中学校共に、学級担任の教師による一斉調査法で行われた。宮崎市内にある2つの公立小学校の4年生189名、5年生175名、6年生211名の児童、合計575名（男子287名、女子288名）と、同じ宮崎市内の2つの公立中学校に在籍する1年生237名、2年生256名、3年生252名の生徒、合計745名（男子350名、女子395名）、総計1320名（男子637名、女子683名）を調査対象とした。

### 調査内容

**児童生徒の学習観** 本研究では、「学校の授業で、班やグループに分かれて友達どうしで教え合ったり、話し合ったり、調べたりすること」を学習場面における仲間との協同活動と定義するため、協同に関する学習観を尋ねる質問紙においても、こうした活動を想定して回答するようお願いした。Cantwell & Andrews (2002)、長濱他 (2009) を参考に、授業場面において仲間と協同での学習活動を志向する傾向である「協同志向」（例、「難しい問題でも、みんなといっしょにやればできる気がします」）6項目と、個人での学習活動を志向する傾向である「個別志向」（例、「みんなといっしょに勉強すると、自分の思うように勉強できません」）4項目の合計10項目を作成し、使用した。10項目全てについてから「1. ぜんぜんあてはまりません」から「5. すごくあてはまります」までの5件法で回答を求めた。

**教師の学習観** 児童生徒の学習観と同様の協同活動の定義に基づき、Newman & Schwager (1993)、高旗他 (2012) を参考に、教師が児童生徒の学習の仕方についてどのように考えているのかについて尋ねた。仲間との協同による学習を奨励する傾向の「協同志向」（例、「先生は、分からない問題があったら友達同士で教え合ってほしいと思っています」）4項目と、個別での学習を奨励する傾向の「個別志向」（例、「先生は、みんなに、友達に教えてもらうのではなく自分1人の力で問題をといてほしいと思っています」）4項目の合計8項目を作成し、8項目それぞれについて、「1. ぜんぜんあてはまらない」から「6. すごくあてはまる」までの6件法で回答を求めた。

**学業的援助要請** 本研究では、学業的援助要請を教師よりも生起傾向が高いとされる友人への援助要請に特定し、また、行動レベルでの援助要請行動について扱った。「友達にわからないところをきく行為」の頻度を「1. ぜんぜんきかない」から「5. いつもきく」までの5件法で尋ねた。

## 結 果

### 尺度の確認

本研究で使用する児童生徒の学習観と教師の学習観の両尺度について、それぞれの尺度構成を確認するための因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。

まず、児童生徒の学習観については予想通り2因子構造が明らかになった。第1因子は、「グループで勉強すると友達の見聞を聞くことができ、自分の知識がふえると思います」、「みんなでいろいろな意見を出し合って勉強することは自分のためになります」など仲間との協同による学習に肯定的な信念に関する項目から構成されるため「児童生徒の協同志向」とした。第2因子については、「みんなといっしょに勉強すると、自分の思うように勉強できません」、「グループで勉強すると、必ず真剣に取り組まない人が出てくると思います」など仲間との協同を伴う学びに対して否定的である一方で、個別での学習に肯定的な信念に関する項目から構成されるため「児童生徒の個別志向」とした（表1）。

次に、教師の学習観についても予想通り2因子構造が明らかになった。第1因子は、「先生は、分からない問題があったら、先生に聞く前に友達に聞いてほしいと思っています」、「先生は、分からない問題があったら友達同士で教え合ってほしいと思っています」など、教師が児童生徒どうしの協同での学びを奨励、支援することに関する項目から構成されるため「教師の協同志向」とした。第2因子については、「先生は、みんなに、友達に教えてもらうのではなく自分1人の力で問題をといてほしいと思っています」、「先生は、分からない問題があったら、友達に聞くのではなく、先生に聞いてほしいと思っ



ます」など、教師が児童生徒の個別での学びを奨励、支援することに関する項目から構成されるため「教師の個別志向」とした(表2)。

表1 児童生徒の学習観の因子分析結果

項目内容	F1	F2
9. グループで勉強すると友達の意見を聞くことができ、自分の知識がふえると思います。	.780	.040
6. みんなでいろいろな意見を出し合って勉強することは自分のためになります。	.758	.062
10. 難しい問題でも、みんなといっしょにやればできる気がします。	.702	.009
7. 勉強が苦手な人も協力して勉強すればよい結果が得られると思います。	.674	.023
2. グループのために自分ができることをやるのは楽しいです。	.590	.073
3. 1人で勉強するよりも協力して勉強した方がよい結果が出ると思います。	.538	-.240
1. みんなといっしょに勉強すると、自分の思うように勉強できません。	.003	.739
4. グループで勉強すると、必ず真剣に取り組まない人が出てくると思います。	-.016	.562
5. グループの友達に合わせながら勉強するよりも、1人で勉強する方がやりがいがあります。	-.009	.535
8. みんなで話し合っていると時間がかかると思います。	.184	.459
因子間相関		-.409

表2 教師の学習観の因子分析結果

項目内容	F1	F2
4. 先生は、分からない問題があったら、先生に聞く前に友達に聞いてほしいと思っています。	.626	-.040
2. 先生は、分からない問題があったら友達同士で教え合ってもらいたいと思っています。	.592	-.009
8. 先生は、「分からないところは近くの友達に聞きなさい」とよく言います。	.438	-.088
5. 先生の授業では、グループになって友達同士で教え合ったり、話し合ったりすることが多いです。	.310	.127
1. 先生は、みんなに、友達に教えてもらうのではなく自分1人の力で問題をといてほしいと思っています。	.105	.639
3. 先生は、分からない問題があったら、友達に聞くのではなく、先生に聞いてほしいと思っています。	-.066	.531
6. 先生の授業では、近くの人と話し合わずに、自分1人の力で問題をとくことが多いです。	.022	.448
7. 先生は、子ども同士で教え合うことが、あまり好きではないと思います。	-.110	.324
因子間相関		-.107

### 学習観と学業的援助要請の学年差と学校種差

学業的援助要請については回答した数字をそのまま学業的援助要請得点とし、学習観については下位尺度ごとの平均値を学習観得点とした。学校種、学年別の各得点の平均値と標準偏差を表3に示す。

学習観得点と学業的援助要請得点のそれぞれについて、小学校4年から中学校3年までの6学年間に差がみられるかどうかを検討するために得点ごとに1要因分散分析を行った。また、同様の各得点について、学校種による違いを検討するために、学年を込みにした小学校と中学校の間でt検定による比較を行った。

児童生徒の学習観(協同志向、個別志向) 協同志向では、学年間に有意差があり( $F(5,1319)=4.15, p<.001$ )、多重比較(Tukey法)の結果、小学4、6年が中学2年よりも有意に高かった。また、学校種間の比較では、小学校の方が中学校よりも有意に高かった( $t(1318)=3.63, p<.001$ )。次に、個別志向では、学年間に有意差があり( $F(5,1319)=4.29, p<.001$ )、多重比較(Tukey法)の結果、中学3年が小学4年より、中学1年が小学4、6年よりも有意に高かった。また、学校種間の比較では、中学校の方が小学校よりも有意に高かった( $t(1318)=4.05, p<.001$ )。

表3 児童生徒の学習観、教師の学習観、学業的援助要請の各得点の学年及び学校種別の平均値と標準偏差

学校種	学年	n	児童生徒の学習観		教師の学習観		学業的援助要請
			協同志向	個別志向	協同志向	個別志向	
小学校	4年	189	4.14 (0.77)	2.93 (0.89)	3.96 (1.00)	3.60 (0.99)	3.30 (1.10)
	5年	175	4.01 (0.75)	3.11 (0.87)	3.71 (0.91)	3.85 (0.90)	3.36 (1.05)
	6年	211	4.07 (0.88)	2.96 (0.87)	3.64 (0.94)	3.69 (0.84)	3.45 (0.93)
	合計	575	4.08 (0.81)	3.00 (.88)	3.77 (0.96)	3.71 (0.91)	3.38 (1.03)
中学校	1年	237	3.99 (0.71)	3.21 (0.84)	3.45 (0.92)	3.64 (0.89)	3.52 (0.98)
	2年	256	3.83 (0.77)	3.17 (0.79)	3.46 (0.97)	3.78 (0.92)	3.46 (1.01)
	3年	252	3.94 (0.84)	3.20 (0.85)	3.43 (0.92)	3.42 (0.91)	3.52 (1.12)
	合計	745	3.92 (0.78)	3.19 (0.83)	3.45 (0.94)	3.61 (0.92)	3.50 (1.04)

注) ( )内は標準偏差

**教師の学習観 (協同志向, 個別志向)** 協同志向では, 学年間に有意差があり ( $F(5,1319)=10.09, p<.001$ ), 多重比較 (Tukey法) の結果, 小学4年が小学6年と中学1,2,3年より, また小学5年が中学3年よりも有意に高かった。また, 学校種間の比較では, 小学校の方が中学校よりも有意に高かった ( $t(1318)=6.13, p<.001$ )。次に, 個別志向では, 学年間に有意差があり ( $F(5,1319)=6.24, p<.001$ ), 多重比較 (Tukey法) の結果, 小学5, 6年と中学2年が中学3年よりも有意に高かった。一方, 学校種間の比較では, 有意差はみられなかった。

**学業的援助要請** 学業的援助要請については, 学年間に有意な差はみられなかった。一方で, 学校種間の比較では, 中学校の方が小学校よりも有意に高かった ( $t(1318)=2.16, p<.05$ )。

#### 仮説モデルの検討

児童生徒と教師の学習観が学業的援助要請に及ぼす影響プロセスを予想した図1の仮説モデルを検証するために共分散構造分析を行った。その際, 小学校と中学校の両集団で影響プロセスの構造が異なるか否かを検討するために, これらを異なる母集団とする多母集団の同時分析により検討した。分析にあたって, 全てのパラメータが両集団間で異なるとするモデル (モデル1), 潜在変数から観測変数への係数のみ等価であると設定するモデル (モデル2), 全ての係数が両集団間で等価であると設定するモデル (モデル3), の3つのモデルを想定し, それらを比較した。各モデルの主な適合度指標を表4に示す。

表4 各モデルにおける主な適合度指標

モデル	RMR	GFI	AGFI	RMSEA	AIC	BCC
モデル1	.09	.94	.92	.04	958.70	964.70
モデル2	.10	.94	.92	.04	959.40	964.50
モデル3	.10	.94	.92	.04	956.25	960.84

表4の結果から、最も当てはまりのよいモデルとして、全ての係数に等置制約を課した「モデル3」を採用した(図2)。このモデルについて、潜在変数から観測変数の影響指標はそれぞれ.30~.77であり、小学校と中学校の集団間で大きな差はみられなかった。また、潜在変数間のパスについても、小学校と中学校で共通する結果となった。まず、教師の学習観から児童生徒の学習観へのパスについては、教師の協同志向から児童生徒の協同志向に有意な正のパスがみられ、さらに、教師の個別志向からは児童生徒の個別志向に有意な正のパスがみられた。さらに、教師の個別志向から児童・生徒の協同志向へも有意な正のパスがみられた。また、児童生徒の学習観から学業的援助要請へのパスについては、児童生徒の協同志向から学業的援助要請に有意な正のパスがみられる一方で、児童生徒の個別志向から学業的援助要請には有意な負のパスがみられた。

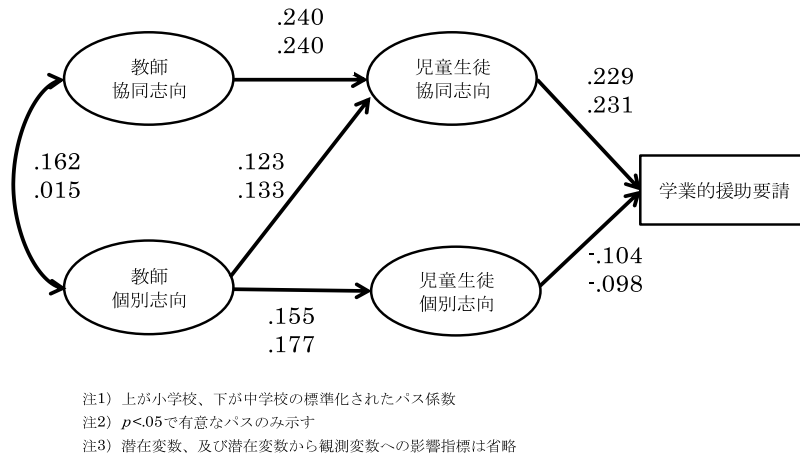


図2 共分散構造分析の結果

## 考 察

本研究の目的は、小学校と中学校における児童生徒の協同に関する教師の学習観の変化が児童生徒自身の学習観の形成に影響を及ぼし、最終的には学業的援助要請の使用に影響を及ぼすという一連の影響プロセスの存在を予想し、検討することであった。この目的を達成するために、協同志向の学習観を強く持つ児童生徒ほど学業的援助要請を行う傾向にあり、一方で、個別志向の学習観を強く持つ児童生徒ほど学業的援助要請を行わない(仮説1)、小学校から中学校にかけて児童生徒の協同志向の学習観は減少し、個別志向の学習観は増加する(仮説2)、仮説2の変化は、教師の協同に関する学習観が小学校では協同志向、中学校では個別志向と学校種により変化するためである(仮説3)、の3つの仮説を設定し、これらをまとめた図1の仮説モデルを検証した。また、このモデルにおける影響プロセスが小学校と中学校で異なるかどうかを確認するために、小学校と中学校を別の母集団と想定する多母集団の同時分析により検討した。その結果、影響プロセスは小学校と中学校で違いがみられず、小学校と中学校で共通したモデルであることが明らかになった。そのため、以下では、モデルの影響プロセスについては小学校と中学校で共通していることを前提とした考察を行うこととし、学校種間の比較については、仮説モデルの検証に先だって実施した小学校と中学校の量的な差異の結果を中心とした考察を行う。

### 仮説の検討

まず、児童生徒の学習観から学業的援助要請への影響については、学習に対して協同志向の信念を持っている児童生徒ほど学業的援助要請を行う傾向にあるが、個別志向の信念を持っている児童生徒は学業的援助要請を行わない傾向にあることが明らかになり、この結果は仮説1を支持した。学業的援助要請は人的リソースを利用した学習方略であり、ピア・ラーニングの1つであるといえる(中谷・伊藤, 2013)が、学習は他者との協同の中で生起すると認識する傾向の高い児童生徒ほど、

友人のような身近な人的リソースを学習のために利用することに抵抗を感じる事がなく、むしろ有効な学習方略と認識しやすいためであるといえる。一方、学習とは個人内で生起するものであるという学習観の強い児童生徒は、友人を学習のためのリソースとして捉えることに否定的である傾向が高いと思われる。本研究では、学業的援助要請を行動的側面で尋ねていることから援助要請の質の違いまでには言及していないが、個別志向の学習観の強い生徒は、学業的援助要請に対してより依存的で、不適切な学習方略と捉える傾向が高いのかもしれない。

次に、協同志向の学習観は中学校よりも小学校で高いが、個別志向の学習観は小学校よりも中学校で高いことが明らかになり、この結果は仮説2を支持した。この結果については、中学校よりも小学校の方がより熟達志向的で適応的な学習観を持ちやすい一方で、小学校よりも中学校において競争や比較が顕著になるという先行研究(鈴木,2013;岡田ら,2012)の結果に従うものであるといえる。しかし、その一方で、学業的援助要請の行動頻度については小学校よりも中学校の方が高いという結果がえられた。この結果は、学業的援助要請を促進させる協同志向の学習観が中学校よりも小学校で高いという仮説1と仮説2を合わせた結果とは矛盾するように思われるかもしれない。このことについては、小学校と中学校では学業的援助要請の概念に対する質的側面の認識が異なっている可能性が考えられる。本研究では、学業的援助要請の測定として「友達にわからないところを聞く行為」としてその頻度を尋ねたが、岡田他(2012)が明らかにしているように、小学校よりも中学校で依存的援助要請が行われる傾向が高いことを考慮すると、中学校では本研究で測定した学業的援助要請を依存的援助要請として解釈した者が多かったのかもしれない。また、本研究は学業的援助要請の中でも友人を対象とした援助要請を扱ったが、小学校の段階では援助の有効性という点で友人が援助要請の対象となりにくく、中学校においてようやくその対象となりえるためであることも考えられる。いずれにしても、小学校と中学校では質の違いや対象者の違いなどの点から、一般的に想起される学業的援助要請のイメージに質的な違いがあることも考えられるため、その量的側面だけを単純比較できない可能性がある。

さらに、小学校と中学校共に児童生徒の学習観は教師の学習観から影響を受けていることが明らかになり、この結果は仮説3を支持した。本研究では、協同志向の学習観について、児童生徒だけではなく教師においても小学校の方が中学校よりも高いという結果が明らかになったが、これらの結果を踏まえて考察すると、小学校では中学校と比べて、グループでの話し合いや体験的な学びが多く、そのような授業形態では一般的に児童どうしの相互作用が奨励されることから、授業を行う教師はもとより児童にもそうした協同志向の学習観を確立しやすい環境にあるためと思われる。一方、個別志向については、児童生徒では小学校よりも中学校で高くなっているが、教師の個別志向については小学校と中学校で差がみられなかった。この結果は、協同を伴う学習に対する認識を直接教師に尋ねた高旗他(2010)の研究結果とは一致しない。本研究では、教師の学習観について、高旗他(2010)のように直接教師に尋ねるのではなく、児童生徒に間接的に尋ねる方法で測定した。これは、教師が自分で認識している学習観よりも児童生徒がそれらをどのように認識しているかの方が、児童生徒の信念形成に影響を及ぼすと考えたためであったが、中学校の生徒は必ずしも小学校と比べて教師が個別学習を奨励していると認識しているわけではないといえる。その一方で、生徒自身の個別志向の学習観については学校種間で差がみられることから、小学校から中学校にかけての児童生徒の個別志向の増加は、学校における教師からの影響というよりも親や塾のような学校以外の教育機関の影響、または児童期から青年期にかけての友人関係の変化や孤独感の増加のような個人内の心理的感情の変化など他の要因が影響している可能性がある。

また、本研究では、小学校と中学校共に、教師の個別志向の学習観から児童生徒の協同志向への学習観に有意な正のパスがみられるという想定していなかった結果も明らかになった。教師の協同志向と個別志向の因子間相関が低いことから明らかのように、この2つの学習観は必ずしも相反する価値観ではない。そのため、教師による個別学習の奨励を学習に対する自律性の支援と捉えると、そうした教師の授業に対する高い動機づけが、協同志向であっても個別志向であっても児童生徒の学習に対するポジティブな態度を促すという結果として表れたのかもしれない。

#### 教育実践への示唆と今後の課題

本研究では、教師が児童生徒どうしの学習をどのように認識しているかという教師の学習観が、児童生徒が保持する協同に関する学習観に影響し、さらには学業的援助要請の行動生起に影響を及ぼすという一連のプロセスの存在が明らかになった。これらの結果は、現在、わが国で児童生徒の主体的・対話的な学びの実現を目指した授業改革が進められている中にお

いて、児童生徒が保持する学習観が重要になること、さらに、その形成には教師の果たす役割が大きいことを示している。わが国における児童生徒の協同を伴う授業の導入は、2020年以降の学習指導要領の全面実施に向けて徐々に増加してきているといえるが、未だ旧態依然の講義形式・受身型授業が支配的であることは否めない(佐藤,1996)。対話的・協同的な授業を学校教育現場に今後さらに浸透させるためには、教師自身が協同志向的な学習観を持ち、児童生徒の協同志向を促すような環境作りが必要になると思われる。しかし、教師の協同に関する学習観には、本研究で明らかにされた学校種間の違いや個人差が大きいことも考えられる。このことについて、高旗他(2010)は、協同学習に対するイメージは教職経験の長さにはほとんど関係がなく、むしろ経験が長い教師ほど協同学習に対する肯定的な認識が低いことを明らかにしている。このように教師にとって一度確立した授業スタイルを修正することは困難なことが考えられるため、従来の知識伝達型の一斉授業に固執し続ける教師がいることは容易に想像できる。こうした教師は、協同学習に対して、例えば、非効率的で生徒の成績が下がってしまうといった認識や生徒任せにして授業を放棄していることと同じであるといった認識など、なんらかのネガティブな信念を形成している事も考えられる。こうしたネガティブな信念は、実践したが上手くいかなかったなどのように何らかの根拠に基づいて形成された部分もあると思われるが、一方で根拠のない思い込みとしての不合理な信念(イラショナル・ビリーフ)(河村・田上,1997)であることも考えられる。そのため、授業方略に関するこうした不合理な信念については、その実態を明らかにする研究が今後行われ、さらにはその変容を目的とした研修プログラムを開発することも必要になるだろう。また、こうした授業や学習に対する教師の信念については、教師になる前の教職課程に在籍する大学生を対象とした形成過程の検証とそのための教員養成プログラムの開発までも視野に入れた研究を進める必要があろう。

以上のように、本研究では今後の教育実践への提言としていくつかの示唆が得られたが、研究上の課題については以下の2点が指摘される。

まず、本研究では義務教育段階である小学校と中学校を研究の対象としたが、中学校以降の高校や大学において教師や生徒の学習観や学業的援助要請がどのように変化するのは明らかにしていない。特に高校では、些末な事実に知識の暗記が大学入学者選抜で問われることが多い(文部科学省,2016)ことから、その対策のために中学校以上に知識伝達型の一斉授業が行われる傾向にあることが予想され、個別学習を志向する信念を教師と生徒の両方が持ちやすいことが考えられる。一方、長濱他(2009)が指摘しているように、昨今の大学教育では高校までの学校教育と比較し、知識伝達型・学習者受身型の授業から学習者が能動的・主体的に活動する構造を授業に取り入れたアクティブ・ラーニング型の授業への転換がいち早く取り入れられてきたとされる。このように学校種による学習環境の違いが大きい事が予想されることから、小学校から大学までに協同に関する学習観や学業的援助要請がどれほど変化するのか、縦断的研究の可能性も含めながら長期的な研究を行うことが望まれる。

もう1つの課題として、本研究で扱った要因の概念化と測定についての問題があげられる。先述したように、本研究では、教師の学習観の測定について、高旗他(2010)のように直接教師に尋ねるのではなく、児童生徒に間接的に尋ねる方法で測定した。これは、本研究の目的が教師の学習観と児童生徒の学習観との関連を検討することであったことから、扱う教師の学習観として実際の学習観よりも児童生徒が教師の学習観をどのように捉えているかの方が重要であると判断したためである。しかし、先述した教師の児童生徒の学習に対する固定した信念の存在とその変容を課題として検討を進める場合は、やはり教師の学習観を直接測定し、その実態把握を試みる必要があるだろう。また、学業的援助要請の測定には、近年の援助要請研究で主に用いられている援助要請意図ではなく最終的に生起する行動としての頻度を扱った。これは、援助要請意図と援助要請行動には明確な違いがあり(Nagai,2015)、本研究では最終的な行動の生起に焦点を当てて検討することを目的としたためである。しかし、学業的援助要請を単純に行動の頻度で尋ねて測定した場合、被調査者が暗黙的に想定している援助要請の質の違いが区別できず、質の異なる援助要請を同一のものとして扱ってしまう恐れがある。学業的援助要請の行動的側面を質の違いも含めて測定する場合、質問紙による調査法では限界があるといえるため、授業場面で実際に生起する種々の援助要請行動を観察法や実験法により収集した後、質の違いを規定する何らかの基準に基づきコード化する等、測定方法の開発が望まれる。

## 引用文献

- 相川 充 (1989) 援助行動 大坊郁夫・安藤清志・池田謙一(編) 社会心理学パースペクティブ 1 個人から他者へ (pp.291-311) 誠信書房
- 赤松 大輔 (2017) 高校生の英語の学習観と学習方略, 学業成績との関連 -学習観内, 学習方略内の規定関係に着目して- 教育心理学研究, 65, 265-280.
- Cantwell, R. H. & Andrews, B. (2002) Cognitive and psychological factors underlying secondary school students' feelings towards group work. *Educational Psychology*, 22, 75-91.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002) *CIRCLES OF LEARNING: Cooperation in the classroom* (5th edition). Interaction Book Company, Edina, MN. (ジョンソン, D. W.・ジョンソン, R. T.・ホルベック, E. J. 石田祐久・梅原巳代子 (訳) (2010) 学習の輪-学び合いの協同学習入門- 二瓶社)
- 鹿毛 雅治・上淵 寿・大家 まゆみ (1997) 教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響 教育心理学研究, 45, 192-202.
- 河村 茂雄・田上 不二夫 (1997) 教師の教育実践に関するピリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係 教育心理学研究, 45, 213-219.
- 文部科学省 (2015) 論点整理 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会 (2015年8月26日)
- 文部科学省 (2016) 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2016年8月26日)
- 長濱 文与・安永 悟・関田 一彦・甲原 定房 (2009) 協同作業認識尺度の開発 教育心理学研, 57, 24-37.
- Nagai, S. (2015) Predictors of help-seeking behavior: Distinction between help-seeking intentions and help-seeking behavior. *Japanese Psychological Research*, 57, 313-322.
- 永井 智・新井 邦二郎 (2007) 利益とコストの予期が中学生における友人への相談行動に与える影響の検討 教育心理学研究, 55, 197-207.
- 中谷 素之・伊藤 崇達 (2013) ピア・ラーニング-学び合いの心理学- 金子書房
- Newman, S. R., & Schwager, T. M. (1993) Students' perceptions of the teacher and classmates in relation to reported help seeking in math class. *The Elementary School Journal*, 94, 3-17.
- 野村 亮太・丸野 俊一 (2014) 授業を協同的活動の場として捉えるための認識的信念-仮説的世界観措定仮説の検証- 教育心理学研究, 62, 257-272.
- 野崎 秀正 (2003) 生徒の達成目標志向性とコンピテンスの認知が学業的援助要請に及ぼす影響-抑制態度を媒介としたプロセスの検証- 教育心理学研究, 51, 141-153.
- 岡田 涼・大谷 和太・中谷 素之・伊藤崇達 (2012) 目標志向性が学業的援助要請, ピアモデリングに及ぼす影響-小学生と中学生における差の検討- パーソナリティ研究, 21, 111-123.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997) "Should I ask for help?" The role of motivation and attitude in adolescents' help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Ryan, A. M., & Shin, H. (2011) Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction*, 21, 247-256.
- 佐藤 学 (1996) カリキュラムの批評-公共性の再構築へ- 世織書房
- 瀬尾 美貴子 (2007) 自律的・依存的援助要請における学習観とつまずき明確化方略の役割-多母集団同時分析による中学・高校生の発達差の検討- 教育心理学研究, 55, 170-183.
- 篠ヶ谷 圭太 (2008) 予習が授業理解に与える影響とそのプロセスの検討-学習観の個人差に注目して 教育心理学研究, 56, 256-267.

鈴木 豪 (2013) 小・中学生の学習観とその学年間の差異—学校移行期の変化および学習方略との関連— 教育心理学研究, 61, 17-31.

高旗 浩志・原田 信之・関田 一彦 (2010) グループ学習の技法をめぐる実態とイメージの構造分析 協同と教育, 6, 21-31.

植木 理恵 (2002) 高校生の学習観の構造 教育心理学研究, 50, 301-310.