

学位論文要約

学習意欲を高める協同学習のあり方に関する研究
－被受容感の水準と自己決定理論の
基本的欲求理論に着目して－

広島大学大学院教育学研究科
学習開発専攻 博士課程後期
D155967 真田 穰人

目次

- 第1章 本研究の背景と目的
 - 第1節 本研究の背景
 - 第2節 本研究の目的
- 第2章 協同学習が児童の被受容感と児童同士の相互作用，学習意欲に及ぼす効果（研究1）
 - 第1節 目的
 - 第2節 方法
 - 第3節 結果
 - 第4節 考察
- 第3章 協同学習の導入の際に被受容感と児童同士の相互作用が学習意欲に及ぼす影響（研究2）
 - 第1節 目的
 - 第2節 方法
 - 第3節 結果
 - 第4節 考察
- 第4章 到達度評価による自己評価とグループ内の相互評価を取り入れた協同学習が児童の自律的な学習行動と学習効力感に及ぼす効果（研究3）
 - 第1節 目的
 - 第2節 方法（予備調査）
 - 第3節 結果（予備調査）
 - 第4節 考察（予備調査）
 - 第5節 方法（本調査）
 - 第6節 結果（本調査）

第7節 考察（本調査）

第5章 総括

第1節 総合考察

第2節 学習意欲を高める協同学習プログラムにおける教育的示唆

第3節 本研究の課題と今後の展望

引用文献

第1章 本研究の背景と目的

第1節 本研究の背景

これからの子どもたちに求められている学びは、主体的に学び続けて試行錯誤したり、多様な他者と協働したりして、新たな価値を生み出していくことである（文部科学省，2016）。そのような他者との学びの1つに協同学習がある。本研究では、モール・グループを活用する教育方法を協同学習とするJohnson, Johnson, & Holubec (1993)を受け、協同学習の定義を「児童生徒達が一緒に取り組むことによって自分の学習と互いの学習を最大限に高めようとするものであり、小集団を活用する教育方法」とする。

協同学習は実践者によって理論や手法に違いがあるが、それぞれの理論の違いより共通性の方が重要である（杉江，2011）。それぞれの協同学習には学習の進め方に違いはあるが、どれも集団内の互恵的な相互依存関係を基に協同的な学習活動を行う点で共通しているといえる。

協同学習には様々な効果が認められているが、そのなかで主体的な学びに特に関与すると考えられるのが、学習意欲の向上

である。協同学習が学習意欲を向上させる理論的背景として、自己決定理論（Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000）がある。自律性への欲求、有能さへの欲求、関係性への欲求の3つの心理的欲求をバランスよく促進、充足させることが学習意欲向上の条件となるであろう。

この自己決定理論を基に、他者との関係性に関する感情として、特に被受容感の重要性が指摘されている。互惠的相互依存関係が成立し促進的相互交流が保障される協同学習の導入は児童の被受容感を高め、関係性への欲求が促進、充足されるほど、学習に対する価値が内在化され、学習意欲が向上されるということが考えられる。

被受容感とともに、協同学習の導入による関係性への欲求の充足、促進による学習意欲の向上と関連しているものとして考えられるのが、児童同士の相互作用である。協同学習の導入によって、被受容感が高まり、安心して学習に取り組むことができる環境のなかで相互作用が活発となり、学習意欲に影響を及ぼすということが考えられる。

関係性の欲求の促進に加えて、協同学習下では、肯定的な相互依存関係の中で互いの役割や貢献を認め合い有能感が高まることで、有能さへの欲求が促進、充足され、学習意欲が高まるだろう。また、児童は自分の成長だけでなく仲間の成長を意識するため、自分とともに仲間のために頑張ろうという他者志向動機が高まるだろう。その際、他者志向動機は自己決定的でありながら、同時に人の願いや期待に応えることを自分に課して努力を続ける意欲の姿（真島, 1995）となるため、協同学習下に

において他者志向動機が高まった場合，自律性への欲求が促進，充足され，学習意欲が向上すると考えられるだろう。しかし，関係性の高まりとは違い，有能さや自律性については，協同学習を導入したからといって，すぐに全ての児童が自然にそのような恩恵を受けることは，難しいことが考えられる。

そこで，本研究では，協同学習下において，児童が互いにほめたり，励ましたり，パフォーマンスを応答的に受け止めたりするなどのポジティブなフィードバックを行い，有能さや自律性を高める仕組みづくりを行う。肯定的に仲間から評価されることで，有能さと自律性が高められ，学習意欲が高まることが考えられる。

協同学習の効果は，互惠的な相互依存関係によってうまれる (Chinn, O'Donnell & Jinks, 2000)。互惠的な相互依存関係がうまれる協同学習の成立のために Johnson et al. (1993)は，5つの条件を示している。しかし，実践において教師が協同学習を意図して導入したからと言って，その効果が必ずうまれるわけではない (Haines & Mckeachie, 1967)。一般的な協同学習では，一部の児童に互惠的な相互依存関係ができない可能性が考えられる。本研究における一般的な協同学習とは，現在，我が国で進められている Johnson et al.(1993)の協同学習の5要件を満たそうとする学習(杉江, 2011)であるが，自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000) の基本的欲求理論による3つの欲求の促進，充足を意図した特別な介入はされていないもののことである。

第 2 節 本研究の目的

これまでの協同学習に関するわが国の研究は、その多くが、対照群が設定されず、学習意欲を構成する複数の要素の影響を同時に検討するような実践報告や実践研究であった。協同学習導入の結果、学習意欲がどのように高まっていくのかというプロセスについて検討したものは、協同学習と集団の凝集性や結束力等の要因との検討に限られ、被受容感と児童同士の相互作用、学習意欲の関係について検討した研究は希少である。また、これまでの研究は、検討の対象を学級全員としており、被受容感に着目して学級を幾つかのグループに分け、群ごとに協同学習の学習意欲に対する効果を検討するような研究は見られない。

そこで本研究では、上記の課題の解決に向けて、以下のように進めていく。まず研究 1 では、一般的な協同学習を実施し、協同学習の導入が被受容感と児童同士の相互作用、そして学習意欲に及ぼす効果を検討する。

次に研究 2 では、一般的な協同学習の導入で学習意欲が高まるプロセスを検討するために、協同学習導入の際に、被受容感と児童同士の相互作用が学習意欲に及ぼす影響を検討する。また、協同学習導入前の被受容感の水準が学習意欲に及ぼす影響についても検討する。

そして研究 3 では、関係性の欲求に加えて、有能さと自律性の欲求の促進を意図した協同学習を開発し、その効果を検討する。はじめに予備調査を行い、協同学習における有能さと自律性を促進させる方法として到達度評価による自己評価に着目し、自己評価を取り入れた協同学習が、児童の学習効力感に及ぼす

効果を検討する。さらに本調査において、相互評価に着目し、到達度評価による自己評価とグループ内の相互評価を取り入れた協同学習が児童の自律的学習行動と学習効力感を含む学習意欲に及ぼす効果を検討する。

最後に全ての研究を受けて、協同学習導入前の被受容感の程度に関係なく、全ての児童の学習意欲が高まる協同学習の在り方に関する教育的示唆と今後の展望について述べる。

第 2 章 協同学習が児童の被受容感と児童同士の相互作用，学習意欲に及ぼす効果(研究 1)

第 1 節 目的

研究 1 では、一般的な協同学習の導入が児童の被受容感、児童同士の相互作用及び学習意欲に及ぼす効果と、それらの関連について検討を行うことを目的とする。

第 2 節 方法

第 1 項 調査対象と調査時期

A 県公立小学校 6 年生 2 クラス(協同学習群・72 名)と、同じ小学校 6 年生 2 クラス(統制群・71 名)、計 143 名が調査対象となった。協同学習導入群は、2012 年 11 月上旬に事前調査を実施した。それより、1 ヶ月にわたって全ての教科において協同学習プログラムを取り入れ、12 月上旬に事後調査を実施した。また、教師による講義を主体とする一斉学習を行った統制群は、2015 年 11 月上旬に事前調査を実施し、12 月上旬に事後調査を実施した。

第 2 項 調査内容

(1) 被受容感尺度：鈴木・小川(2007)が作成した被受容感尺

度を用いた。1 因子 7 項目で構成されている。

(2) 相互作用尺度：牧野・神山(2009)が作成したものを使用した。この尺度は、「情緒的相互作用」と「機能的相互作用」の 2 つの下位尺度で構成されている。

(3) 学習意欲尺度：真田・浅川・佐々木・貴村(2014)によって作成された尺度を用いた。この尺度は、「自律的学習行動」、「積極的関与行動」、「授業に対する自我関与」、「学習効力感」の 4 つの下位尺度で構成されている。

第 3 項 実践した授業モデル

本研究では、Johnson et al. (1993)の Cooperative Learning の 5 条件を協同学習の基本として授業内で満たすように授業プログラムを設計し、導入した。

第 3 節 結果と考察

全ての尺度得点に対し、協同学習導入の有無と時期を要因とする 2 要因混合計画の分散分析を行った(Table 1)。その結果、協同学習導入後に導入群の被受容感、情緒的相互作用及び機能的相互作用が有意に高まっていた。また、導入群の学習意欲総得点及び学習意欲下位尺度である積極的関与行動、授業に対する自我関与、学習効力感が有意に高くなっていた。一般的な協同学習の導入が、被受容感、児童同士の相互作用、学習意欲を高めることが明らかになった。

Table 1 被受容感尺度, 相互作用尺度, 学習意欲尺度の時期×群の平均値(SD)と分散分析結果(F値)

	協同学習導入群		教師の講義主体の一斉授業実施群		主効果		交互作用
	導入前	導入後	導入前	導入後	時期	群	
被受容感	2.71 (0.71)	3.03 (0.68)	2.74 (0.71)	2.73 (0.72)	11.03 **	1.52	13.55 ***
情緒的相互作用	2.98 (0.72)	3.11 (0.65)	3.17 (0.64)	2.97 (0.72)	0.50	0.05	10.79 **
機能的相互作用	2.70 (0.88)	2.89 (0.71)	2.76 (0.77)	2.74 (0.79)	1.89	0.13	2.77 †
学習意欲総得点	2.56 (0.64)	2.85 (0.6471)	2.83 (0.64)	2.70 (0.72)	3.16 †	0.38	26.90 ***
自律的学習行動	2.83 (0.76)	3.11 (0.65)	2.91 (0.68)	2.97 (0.72)	6.67 *	0.10	3.13 †
積極的関与行動	2.54 (0.75)	2.83 (0.84)	2.88 (0.76)	2.68 (0.88)	0.39	0.66	14.25 ***
学習に関する自我関与	2.36 (0.92)	2.71 (0.92)	2.79 (0.80)	2.59 (0.87)	1.95	1.30	28.69 ***
学習効力感	2.52 (0.73)	2.73 (0.73)	2.75 (0.72)	2.56 (0.77)	0.03	0.08	15.62 ***

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

次に、協同学習実施群の被受容感得点と、相互作用と学習意欲の下位尺度得点の協同学習導入前後の点数の差を求めた後に、それぞれの差の相関を求めた (Table 2)。その結果、被受容感得点の差は、情緒的相互作用、機能的相互作用の得点の差と有意な相関が認められた。また、情緒的相互作用、機能的相互作用の得点の差と学習意欲下位尺度の積極的関与行動や授業に対する自我関与の得点の差にも有意な相関が認められた。これらことから、協同学習の導入により安心して仲間と関わりながら学び合うなかで、情緒的な相互作用や言語的な相互作用が促進され、被受容感が高まり、学ぶ仲間や学ぶ内容への積極的関与行動が高まるとともに、学ぶ内容自体への興味・関心が高まり、授業への自我関与を高めることができたということが示唆された。

Table 2 被受容感得点, 相互作用と学習意欲下位尺度得点の協同学習導入前後の差の相関関係(N=72)

	1	2	3	4	5	6	7
1 被受容感得点差	-	.37 **	.37 **	-.07	.18	.22 †	.05
2 情緒的相互作用得点差		-	.48 ***	.15	.21 †	.23 †	.17
3 機能的相互作用得点差			-	.21 †	.30 *	.31 **	.17
4 自律的学習行動得点差				-	.44 ***	.45 ***	.60 ***
5 積極的関与行動得点差					-	.32 **	.39 **
6 授業に対する自我関与得点差						-	.56 ***
7 学習効力感得点差							-

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

第 3 章 協同学習の導入の際に被受容感と児童同士の相互作用が学習意欲に及ぼす影響（研究 2）

第 1 節 目的

協同学習の導入の際に，被受容感と児童同士の相互作用が学習意欲に及ぼす影響について検討を行うことを目的とする。また，協同学習導入前の被受容感の水準が学習意欲に及ぼす影響についても検討する。

第 2 節 方法

第 1 項 調査対象と実施時期

A 県公立 B 小学校の 6 年生の 2 クラス，72 名に調査を実施した。調査は，201X 年 11 月上旬に事前調査を実施した。それより，1 ヶ月にわたって全ての教科において協同学習プログラムを取り入れ，12 月上旬に事後調査を実施した。

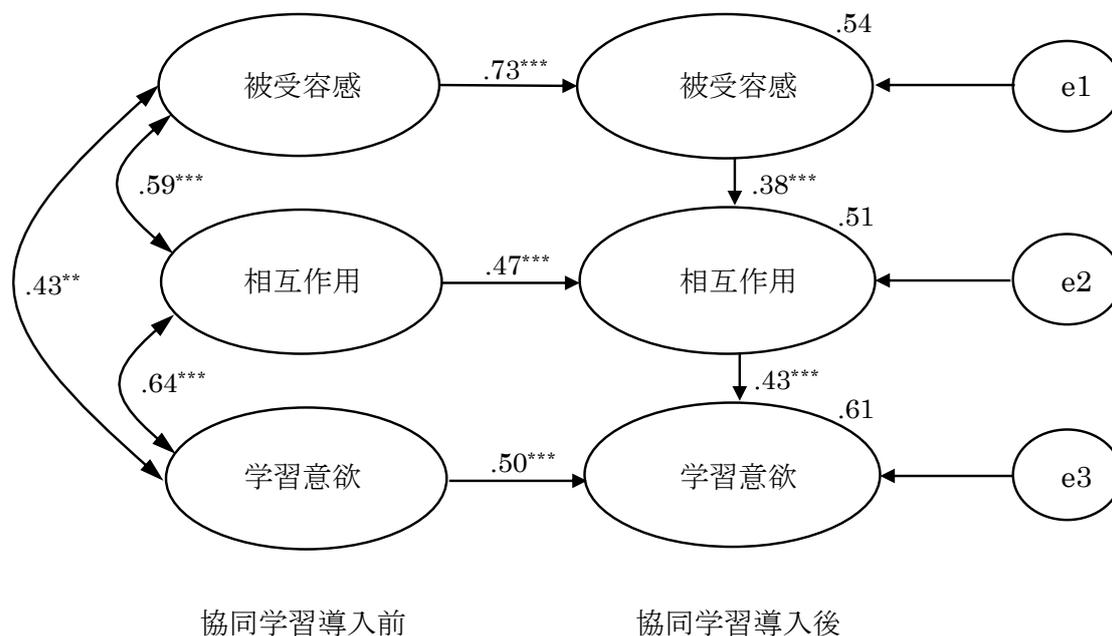
第 2 項 質問紙の構成と手続き

研究 1 と同じ尺度を用いた。

第 3 節 結果と考察

協同学習導入の際の学習意欲と相互作用，被受容感の関係を検討するため，共分散構造分析を行ったところ，Figure1 のとおりとなった。協同学習導入後，被受容感が相互作用に影響を及ぼしていること，相互作用を経由して学習意欲に間接的に影響を及ぼしているということが明らかになった。

協同学習の導入により，教師によって仕組まれた形式的，受動的な相互作用の中で関係性が高まって児童の被受容感が育まれ，児童同士の主体的な相互作用が促進されて，学習意欲が向



$\chi^2(7)=5.717, GFI=.973, AGFI=.920, AIC=33.717, RMSEF=.000$

Figure1 協同学習の導入の際に被受容感と相互作用が学習意欲に及ぼす影響

上したということが示唆された。

次に，被受容感得点の協同学習導入前の平均値を算出し，その数値に基づき，平均値 + 1/2SD 以上の群を高群，平均値 + 1/2SD から - 1/2SD までに含まれる群を中群，平均値 - 1/2SD 以下の群を低群とした。その群分けに基づいて，学習意欲尺度得点，相互作用尺度得点及び被受容感得点について協同学習導入前の被受容感得点の水準×時期を要因とする 2 要因混合計画の分散分析を行った (Table 3)。

その結果，被受容感低群と高群の学習意欲総得点が有意に上昇していたが，被受容感中群に有意な得点の変化は認められなかった。導入前の被受容感の程度によって，協同学習が学習意欲に及ぼす影響が変わる可能性が示唆された。

学習意欲下位尺度の「積極的関与行動」，「授業に対する自我

Table 3 学習意欲尺度、相互作用尺度得点及び被受容感得点を従属変数、時期と被受容感水準群を独立変数とした分散分析結果 (F値)

	低群 (N=23)		中群 (N=24)		高群 (N=24)		主効果			交互作用に対する単純主効果の検定	
	導入前	導入後	導入前	導入後	導入前	導入後	時期	被受容感水準群	交互作用	時期の被受容感水準群の単純主効果	
										時期の単純主効果	被受容感水準群の単純主効果
学習意欲尺度得点	2.17 (0.52)	2.46 (0.69)	2.78 (0.57)	2.81 (0.59)	2.80 (0.59)	3.19 (0.67)	16.84 ***	10.08 ***	3.36 *	低群: 導入前<導入後 高群: 導入前<導入後	導入前: 低<中, 低<高 導入後: 低<高
自律的学習行動得点	2.53 (0.73)	2.63 (0.81)	2.99 (0.73)	2.96 (0.65)	2.92 (0.74)	3.24 (0.69)	4.27 *	3.63 *	2.61 †	高群: 導入前<導入後	導入前: <i>n.s.</i> 導入後: 低<高
積極的関与行動得点	2.05 (0.60)	2.39 (0.55)	2.74 (0.70)	2.88 (0.71)	2.74 (0.70)	3.24 (0.47)	16.17 ***	13.37 ***	1.76		
授業に対する自我関与得点	1.87 (0.77)	2.36 (0.96)	2.42 (0.86)	2.59 (0.88)	2.73 (0.95)	3.13 (0.78)	18.34 ***	6.12 **	1.25		
学習効力感得点	1.77 (0.51)	2.23 (0.76)	2.58 (0.69)	2.58 (0.62)	2.64 (0.72)	3.03 (0.61)	10.69 **	14.30 ***	2.72 †	低群: 導入前<導入後 高群: 導入前<導入後	導入前: 低<中, 低<高 導入後: 低<高
相互作用尺度得点	2.68 (0.69)	2.99 (0.71)	3.30 (0.59)	3.38 (0.57)	3.83 (0.51)	3.86 (0.48)	3.77 †	23.18 ***	1.47		
情緒的相互作用得点	2.54 (0.67)	2.75 (0.66)	3.05 (0.55)	3.16 (0.66)	3.42 (0.54)	3.40 (0.46)	1.81	13.11 ***	0.83		
機能的相互作用得点	2.14 (0.71)	2.49 (0.67)	2.72 (0.81)	2.75 (0.64)	3.29 (0.69)	3.36 (0.53)	3.31 †	17.89 ***	1.42		
被受容感得点	1.99 (0.46)	2.49 (0.68)	2.77 (0.24)	3.04 (0.34)	3.42 (0.33)	3.54 (0.56)	26.91 ***	59.24 ***	3.88 *	低群: 導入前<導入後 中群: 導入前<導入後	導入前: 低<中<高 導入後: 低<中<高

上段: 平均値, 下段: (標準偏差) *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, † $p < 0.10$

関与」は、被受容感の程度に関係なくどの群も得点が上昇していた。一方、「自律的学習行動」は、被受容感高群のみが協同学習導入後に有意に得点が上昇していた。一方、被受容感の中群、低群の自律的学習行動得点に変化はみられなかった。また、「学習効力感」は、被受容感低群と高群が有意に上昇しており、被受容感が中程度の児童に学習効力感の変容は認められなかった。

これらのことから、被受容感が低い児童は関係性と有能さの欲求を促進させることで学習意欲が高まったと考えられる。また、被受容感が高い児童は、自律性と有能さの欲求を促進させることで学習意欲が高まったと考えられる。一方、被受容感が中程度の児童は、関係性の欲求が一定程度促進されたものの、自律性と有能さの欲求が促進されなかったため、学習意欲が高まらなかったということが考えられる。同じ一般的な協同学習を行っていても被受容感の程度によって、協同学習の恩恵を受けられる児童とそうでない児童が教室に存在する可能性が示唆された。

第 4 章 自己評価と相互評価を取り入れた協同学習が児童の学習意欲に及ぼす効果(研究 3)

第 1 節 目的

予備調査では、自己決定理論(Deci & Ryan, 1985;Deci & Ryan, 2000)の3つの欲求の観点をもとに自己評価活動を取り入れた協同学習プログラムを実践し、児童の被受容感、児童同士の相互作用及び学習意欲に及ぼす効果について、被受容感の事前の水準ごとに検討を行うことを目的とする。

本調査では、相互評価を取り入れた協同学習プログラムを実践し、児童の被受容感、児童同士の相互作用及び学習意欲に及ぼす効果について、被受容感の事前の水準ごとに検討を行うことを目的とする。

第 2 節 方法(予備調査)

第 1 項 調査対象と調査時期

A 県公立小学校 4 年生の 1 クラス(34 名)が調査対象となった。2016 年 11 月上旬に事前調査を実施。それより 1 ヶ月にわたって、自己評価を取り入れた協同学習を取り入れ、12 月上旬に事後調査を実施した。

第 2 項 調査内容

研究 1, 2 と同じ尺度を用いた。

第 3 項 実践した授業モデル

Johnson et al. (1993)の Cooperative Learning の 5 条件を協同学習の基本として授業内で満たすように授業プログラムを設計し、導入した。有能さと自律性が促進されるように、自己評価を取り入れた学習過程を設定した。

第 3 節， 第 4 節 結果と考察(予備調査)

協同学習導入前の平均値を算出し，研究 2 と同様に群分けを行った。その群分けに基づいて，全ての得点について，導入前の被受容感得点の水準×時期を要因とする 2 要因混合計画の分散分析を行った (Table4)。その結果，学習効力感の時期の主効果が有意に見られたが，交互作用は見られなかった。自分の頑張りが成長を実感することで，被受容感の水準に関係なく，どの群の児童も学習効力感を高めることができたということが考えられる。自己評価を取り入れることで，被受容感中群の児童も有能さを促進することができたと言えよう。

一方，自律的学習行動には有意な変化が認められなかった。自己評価を取り入れただけでは，自律性は促進されない可能性が示唆された。

Table 4 被受容感，学習意欲，児童同士の相互作用の分散分析結果 (F値)

	低群 (N=11)		中群 (N=11)		高群 (N=12)		主効果		
	導入前	導入後	導入前	導入後	導入前	導入後	時期	被受容感 水準群	交互作用
被受容感得点	1.83 (0.31)	2.48 (0.61)	2.65 (0.35)	2.87 (0.58)	3.51 (0.24)	3.44 (0.40)	8.30 **	43.98 ***	5.18 *
学習意欲尺度得点	2.31 (0.61)	2.42 (0.62)	2.84 (0.53)	2.93 (0.59)	3.27 (0.47)	3.35 (0.57)	0.97	10.69 ***	0.01
自律的学習行動得点	2.43 (0.59)	2.47 (0.72)	2.63 (0.81)	2.60 (0.72)	3.38 (0.35)	3.33 (0.52)	0.01	8.66 ***	0.05
積極的関与行動得点	2.38 (0.81)	2.60 (0.80)	2.93 (0.68)	3.02 (0.85)	3.22 (0.66)	3.32 (0.71)	0.86	4.57 *	0.08
授業に対する自我関与得点	2.36 (1.03)	2.43 (0.92)	3.09 (0.74)	3.30 (0.58)	3.23 (0.67)	3.38 (0.61)	0.89	6.73 **	0.07
学習効力感得点	1.89 (0.61)	2.16 (0.71)	2.57 (0.63)	2.91 (0.68)	3.08 (0.70)	3.42 (0.67)	8.92 **	12.34 ***	0.04
相互作用尺度得点	2.69 (0.82)	2.59 (0.59)	3.01 (0.68)	2.98 (0.65)	3.14 (0.60)	3.23 (0.54)	0.01	2.97 †	0.19
情緒的相互作用得点	2.85 (0.89)	2.45 (0.72)	3.18 (0.78)	2.97 (0.78)	3.06 (0.74)	3.14 (0.72)	1.35	1.75	0.88
機能的相互作用得点	2.52 (0.93)	2.72 (0.88)	2.84 (0.83)	3.00 (0.87)	3.23 (0.55)	3.33 (0.48)	1.17	2.8 †	0.07

上段：平均値，下段：(標準偏差) *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

第 5 節 方法(本調査)

第 1 項 調査対象と調査時期

A 県公立小学校 6 年生の 1 クラス(29 名)が調査対象となった。2017 年 11 月上旬に事前調査を実施。それより 1 ヶ月におたって自己評価と相互評価を取り入れた協同学習を取り入れ、12 月上旬に事後調査を実施した。

第 2 項 調査内容

予備調査と同じ尺度を用いた。

第 3 項 実践した授業モデル

Johnson et al. (1993) の Cooperative Learning の 5 条件を協同学習の基本として授業内で満たすように授業プログラムを設計し、導入した。また、自己評価と相互評価を取り入れた学習過程を設定した。

第 6 節，第 7 節 結果と考察(本調査)

予備調査と同様に群分けを行い、その群分けに基づいて、被受容感得点、学習意欲尺度得点と相互作用尺度得点について、協同学習導入前の被受容感得点の水準×時期を要因とする 2 要因混合計画の分散分析を行った (Table 5)。

Table 5 ルーブリックを活用した自己評価と相互評価を取り入れた協同学習導入群の分散分析結果 (F値)

	低群 (N=11)		中群 (N=9)		高群 (N=9)		主効果		
	導入前	導入後	導入前	導入後	導入前	導入後	時期	被受容感 水準群	交互作用
学習意欲尺度得点	2.44 (0.70)	2.76 (0.55)	2.80 (0.48)	3.01 (0.68)	3.20 (0.45)	3.5 (0.39)	19.33 ***	4.89 *	0.28
自律的学習行動得点	2.58 (0.72)	2.83 (0.65)	2.99 (0.61)	3.11 (0.69)	3.24 (0.59)	3.38 (0.45)	5.48 *	2.63 †	0.36
積極的関与行動得点	2.67 (0.98)	3.15 (0.75)	3.00 (0.55)	3.22 (0.69)	3.44 (0.42)	3.89 (0.23)	15.40 ***	3.91 *	0.66
授業に対する自我関与得点	2.32 (0.78)	2.61 (0.70)	2.53 (0.59)	2.81 (0.99)	3.06 (0.80)	3.44 (0.76)	16.45 ***	2.90 †	0.18
学習効力感得点	2.20 (0.74)	2.45 (0.69)	2.67 (0.82)	2.89 (0.90)	3.06 (0.68)	3.31 (0.57)	5.93 *	3.81 *	0.01
相互作用尺度得点	2.85 (0.28)	3.23 (0.63)	3.21 (0.60)	3.37 (0.79)	3.53 (0.43)	3.75 (0.28)	5.03 *	4.50 *	0.38
情緒的相互作用得点	3.07 (0.40)	3.45 (0.49)	3.5 (0.60)	3.47 (0.78)	3.28 (0.81)	3.64 (0.44)	3.51 †	0.65	1.07
機能的相互作用得点	2.64 (0.57)	3.00 (0.88)	2.93 (0.81)	3.26 (0.83)	3.78 (0.33)	3.85 (0.24)	4.10 †	7.76 **	0.52
被受容感得点	2.61 (0.30)	3.25 (0.52)	3.13 (0.13)	3.6 (0.49)	3.76 (0.24)	3.76 (0.38)	23.02 ***	18.11 ***	6.13 **

上段：平均値，下段：(標準偏差) *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

その結果，被受容感については，低群と中群の被受容感得点が有意に高まっていた。学習意欲については，総得点とともに全ての学習意欲下位尺度得点に交互作用が認められず，時期の主効果が認められた。これらの結果から，自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000) の3つの欲求の観点をもとに自己評価と相互評価を取り入れた協同学習の導入によって，被受容感の程度に関係なく，被受容感のどの水準の児童も学習意欲が全般的に高まることが示唆された。

自己評価と相互評価を取り入れた協同学習では，被受容感が低い群は関係性を促進，充足させ学習意欲を高めるとともに，被受容感中群や高い群は有能さや自律性を促進，充足させて学習意欲が高まる可能性が示された。

このように，自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan,

2000) の 3 つの欲求の観点をもとに自己評価と相互評価を取り入れた協同学習を導入することで、協同学習の恩恵を受けにくかった被受容感中程度の児童を含む全ての児童の関係性の促進に加えて、自律性と有能さへの欲求が促進されることで、被受容感の程度に関係なくどの群の児童も学習意欲が全般的に高まることが示唆された。

第 5 章 総括

第 1 節 総合考察

本研究では、一般的な協同学習の導入により被受容感、児童同士の機能的・情緒的相互作用、学習意欲が高まること、それらの変容がそれぞれ関連していること（研究 1）被受容感が児童同士の相互作用に、相互作用が学習意欲に一方向的に影響を及ぼしていること、被受容感の程度によって学習意欲の高まりに差があること（研究 2）、自己決定理論（Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000）の 3 つの欲求の観点をもとに自己評価と相互評価を取り入れた協同学習が、被受容感の低群・中群・高群の全ての群の学習意欲を高めること（研究 3）が示された。一連の研究により、これまでプロセスが明らかにされてこなかった学習意欲の向上をねらいとした協同学習の実践、および関係性・有能さ・自律性への統合的なアプローチによる協同学習プログラムの実践における一つのモデルを示すことができた。

第 2 節 学習意欲向上のための協同学習プログラムにおける教育的示唆

本研究で中心的に取り上げた被受容感を高めるような対人技能の適切な奨励・訓練・使用、グループの改善手続き、そして

肯定的相互依存関係の構築は、学習意欲を高める協同学習プログラムにおいて不可欠な構成要素であると考えられる。また、一般的な協同学習では被受容感の程度によって学習意欲の高まりに差が見られたことから、目標に対してどれだけ自分が行動できたか考えさせ、学習に関する効力感、有能さを高め学習意欲が高まるようにすることが重要であろう。また、自己評価だけでなく相互評価も行い、仲間からのポジティブなフィードバックを受ける機会をつくり、他者志向動機を高めることで、自律性を促進させ学習意欲が高めることが重要であると考えられる。

第3節 本研究の課題と展望

本研究の限界と課題として、以下の3点が挙げられる、第1に、調査対象は公立小学校6年生あるいは4年生の1学年のみであり、調査内容は全て自己評定尺度であった。今後は、さらに調査対象を増やすとともに、教師評定など他者評定を使用したり、観察法などを併用したりすることによって、本研究の結果と比較検討することが必要であろう。

第2に、本研究では、教科の違いによる差の検討を行わなかった。それぞれの教科や単元の内容によっても、それぞれの学習における児童の学習意欲に及ぼす影響が変わる可能性も考えられる。それらの検討についても、今後の検討課題としたい。

第3に、被受容感には、個人特性だけでなく、学力や地位特性など、様々な要因が影響していることが考えられる。今後、それらの要因をふまえて協同学習が児童の学習意欲に及ぼす影響をさらに検討する必要があるだろう。

引用文献

- Chinn, C.A., O'Donnell, A.M. & Jinks, T.S. (2000) The structure of discourse in collaborative learning. *The Journal of Experimental Education*, 69, 77-97
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000) The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268
- Haines, D. B. & Mckeachie, W. J. (1967) Cooperative versus competitive discussion methods in teaching introductory psychology. *Journal of Educational Psychology*, 58, 386-390
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1993) *Circle of learning: Cooperation in the classroom* (4th ed.) Interaction Book Company.
- 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
- 真島 真理 (1995) 「学習動機づけと「自己概念」」 『現代のエスプリ』 333, 123-137
- 文部科学省 (2016) 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)
- 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 教育実践学論集, 15, 27-38
- 杉江 修治 (2011) 協同学習入門 ナカニシヤ出版
- 鈴木 真吾・小川 俊樹 (2007) 自尊心と被受容感尺による思春期の適応理解の検討-社会的スキルとの関連から- 筑波大学心理学研究, 34, 91-99