

教育の基礎理論に関する研究

—社会的葛藤場面における協同的問題解決能力の育成—

高知市立第四小学校 教諭 三谷 純子

1 はじめに

児童は、学校や家庭、地域で子ども同士の社会的な葛藤場面（人間関係トラブル）に日々遭遇している。その解決にあたっては一方的であったり、感情的であったりして必ずしも円満な解決とならない場合が多い。思いやりのある温かな人間関係を作るためには、双方の立場から問題の原因を正しく認識し、協同的に問題を解決することができる能力を育てたい。この能力を育成することが児童の協調性や自己肯定感を高め、豊かな心をもつことにつながると考える。

2 研究の目的

渡部(1995)は Selman(1986)らが作成した社会認知的モデルである I N Sモデル（社会的葛藤場面における問題を解決するために必要な対人交渉方略：Interpersonal Negotiation Strategy）を用いて児童期の対人関係方略の発達的特徴を調べ、その発達が不十分な児童期において円滑な人間関係を形成していくためには I N Sモデルに沿った対人関係能力の育成が重要であることを示唆している。そこで、本研究では、研究1として渡部の研究を参考にして、在籍校の児童の社会的葛藤場面における問題解決能力の発達特徴を明らかにすることを目的とする。研究2は、教師の援助を得ながら児童が協同的に問題解決を図る場面を設定することによって、より高次の対人交渉方略を獲得することが可能かどうかを検証することを目的とする。

3 研究1 児童の社会的葛藤場面における問題解決能力の発達の變化

(1) 目的

本研究は、児童が学校生活において日常的に直面しやすい社会的葛藤場面で生じる問題をどのように解決するのか、その問題解決過程における解決方略を I N Sモデルに従って検証し、発達差や性差における特徴を明らかにすることを目的とする。

(2) 方法

- ① 対象者 高知市立A小学校 3～6年生の4学級、計111名（3年生男子17名、女16名、4年生男子9名、女子14名、5年生男子11名、女子16名、6年生男子19名、女子9名）
- ② 課題 小学生が経験しやすい社会的葛藤場面として、「教室場面での嫌なことの押しつけ」、「遊びの場面での意見衝突」（渡部 1993）の二種類を使用した。同じ葛藤場面でも様々な要因によって選択される方略に違いがでてくることが予想されるため、条件統制として「交渉の相手は親しい友人」とした。対人葛藤場面のエピソードとして以下の2つの課題を用いて、男子用と女子用の2通りを作成した。

【エピソード1】

教室場面で親しい友だちとの間に起こった嫌なことの押しつけ：「私とミチコさんは、なかのよいお友だちです。今日、私とミチコさんは、給食の当番なので、給食室に食器カゴを返しにいかねばなりません。でも、まだ、食べ終わってない人がたくさんいるので待っています。私も、ミチコさんも、『早く、あそびにいきたいなあ』と思っています。その時、ミチコさんが、私に、『一人で返しに行ってください。』と言いました。」

【エピソード2】

遊びの場面で親しい友だちとの間に起こった意見衝突：「私とケイコさんは、なかのよいお友だちです。昼休み、二人は教室で本を読んでいます。その時、ケイコさんが、私に、『今度は、外でドッジボールをしてあそぼう』と言いました。でも、私は『今、おもしろいところなのになあ・・・』と思っています。」

- ③ **手続き** 各クラスの児童全員にエピソード1・2を提示し、(a)問題の定義、(b)方略の産出、(c)方略の選択、(d)結果の評価の4つの社会的問題解決ステップに関して調査者が一つ一つの質問を読み上げ、個々の自由記述の進捗を確認しながら集団で実施した。(a)問題の定義「このお話の中で何か困った問題が起きています。それはどんなことですか、できるだけ詳しく答えて下さい。なぜそれが困ったことなのですか。」(b)方略の産出「その時、B君(さん)(登場人物の一方)はどうすればいいと思いますか。よいと思うことをできるだけたくさん答えて下さい。その理由もいっしょに答えて下さい。」(c)方略の選択;(b)で対象者が一番よいと思う回答の一つだけ選ばせた。(d)結果の評価「そのとおりにB君(さん)が行動したら、A君(さん)(もう一方の登場人物)とB君(さん)はどんな気持ちになったと思いますか。その理由も答えて下さい。」
- ④ **調査日** 平成19年6月4、5日
- ⑤ **分析の方法** (a)問題の定義(c)方略の選択(d)結果の評価の3つの社会的問題解決ステップに関する児童の回答は、レベル0—3(0-3点)の4段階で評定された。表1は(a)問題の定義の評定例である。

表1 「問題の定義」に関する評定例

レベル0 (衝動的)	方略 :「食べ終わってない人が何人かいること」 理由 :「みんな食べるのがおそいから」 問題の本質からずれ、食べるのがおそいという身体的(物理的)レベルから問題が定義されている。
レベル1 (一方的)	方略 :「『早く遊びに行きたいなあ』、と二人は言っているのに、なぜかミツルくんだけが『一人で持っていて』と言ったから」 理由 :「食器カゴは重いからぼくだけでは持っていけなかったから」 一方の欲求の観点のみから問題が定義されている。
レベル2 (互惠的)	方略 :「ミツルくんが『一人で返しに行って』と、ぼくに仕事をおしつけたこと」、「ミツルくんが遊びに行きたいと思っても、『一人で返しに行って』と、そんなことは言わないと思う」 理由 :「二人で行う仕事なのに、それを一人にまかせること」、「自分だけ遊ぼうと思っているからいけない。ぼくも遊びに行きたいのにずるい」。両者の欲求が述べられており、公平さの観点から問題が定義されている。
レベル3 (協調的)	方略 :「私とミチコさんは仲がよい友だちなのに、いっしょに給食を食べている人たちを待ってくれず、『一人で返しに行って。』と言ったこと」 理由 :「私も早く遊びに行きたいのにいっしょに待ってくれないし、私とミチコさんは仲が良いのにつめたい言葉で『一人で返しに行って。』と言ったけど、それは友だちとして、(どうかな。)という発言だったから」二人の欲求を述べ、ミチコさんの行為が今後の関係に悪影響を及ぼすという観点から問題が定義されている。

一方、(b)方略の産出については、児童の回答を評定し、方略の数を算出した。その後、(c)方略の選択については、個々の児童の回答からINSのレベルと対人志向スタイルの分類(他者変化志向、自己変化志向、協調的志向)を行った。志向スタイルを分類する上で、「ジャンケン」という回答が見られたので、この志向スタイルは両者の欲求が対立した場合の公平さやルールに基づいた方略であると考えられるため、レベル2(2点)と評価した。

(3) 結果

① 社会的情報処理ステップのINS得点について

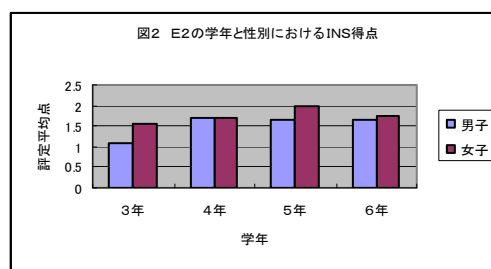
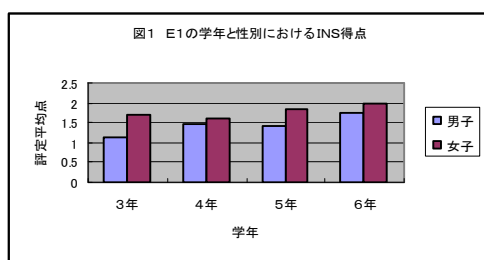
個々の児童が、(a)問題の定義(c)方略の選択(d)結果の評価に答えた内容を4段階で評定し、その平均点をINS得点とした。学年差と性差を明らかにするために「エピソード1」と「エピソード2」のINS得点について、4(学年)×2(性差)の2要因の分散分析を行った。

ア 「エピソード1」の分析

分散分析の結果、学年の主効果は有意な傾向を($F=2.406$ 、 $df=3/103$ 、 $p<.10$)、性差の主効果は有意であった($F=7.145$ 、 $df=1/103$ 、 $p<.05$)。学年差について多重比較を行った結果、6年生が3年生よりも有意に高い傾向を示し、性差に関しては女子が男子よりも有意に高い得点を示した(図1)。

イ 「エピソード2」の分析

分散分析の結果、学年の主効果が有意であり (F=2.806、df=3/103、p<.05)、性差の主効果が有意傾向であった (F=3.545、df=1/103、p<.10)。学年について多重比較を行ったところ、4年生が3年生よりも、また5年生が3年生よりも有意に高い得点を示した。性差については女子が男子よりも有意に高い傾向を示した (図2)。



② INSレベルと対人志向スタイルについて

INSレベルと対人志向スタイルの関係を示したのが表2である。対人志向スタイルについては、他者変化志向、自己変化志向、協調的志向の3つが想定される(渡部1993)。他者変化志向とは自己を満足させるために、相手に一方的に命令したり、指示したりするなど、相手を自分に従わせる方略であり、自己変化志向とは相手の命令や指示に従うなど、自分を相手に従わせる方略である。協調的志向とは第三者的な立場から、自己と相手の欲求を調整し、協調・統合させる方略である(Selmanら、1986; 渡部1995)。本研究ではINSレベルと対人志向スタイルを決定する資料として、様々なレベルやスタイルが混在する(b)の方略の産出ではなく、その中から最適と判断し選択した(c)の方略を採用した。

表2 対人交渉方略(INS)の分類と対人志向スタイル (Selman & Demorest, 1984; Yeates & Selmen, 1989)

INSの 発達レベル	INSの対人志向スタイル	
	他者変化志向	自己変化志向
0: 衝動的	非言語的攻撃(なぐる etc)	泣く、引きこもる、撤退する
1: 一方的	一方的命令	従う、屈服する、助けを待つ
2: 互惠的	説得、自己優先	譲歩
3: 協調的	協同、相互の欲求と両者の関係への関心	

ア 「エピソード1」の分析

INSレベルと志向スタイルの各学年の人数を示した(表3の上段)。この表からも明らかなように、どの学年においてもレベル2の他者変化志向を示す人数が最も多い。試みに4(学年)×7(発達レベルと志向スタイル)の χ^2 検定を行ったところ有意な差は見出されなかった。このことから、INSレベルと志向性における人数分布には学年による特徴はないことが分かった。

表3 学年と性別におけるINSレベルと志向性的人数

学年 性別	レベル0		レベル1		レベル2		レベル3
	他者	自己	他者	自己	他者	自己	
3年	1	2	9	1	13	3	2
4年	5	3	4	0	10	0	1
5年	1	2	5	1	14	2	2
6年	0	0	5	0	16	5	2
男子	2	5	14	2	24	5	2
女子	5	2	9	0	29	5	3

次にINSレベルと志向スタイルの人数分布を男女別に示した(表3の下段)。この表から男女いずれにおいてもレベル2における他者変化志向の人数が最も多い結果を示しているが、2(性別)×7(レベルと志向スタイル)の χ^2 検定を行った結果、有意な差は見出されなかった。このことから性別によってINSレベルと志向スタイルに異なる特徴はないことが分かった。

イ 「エピソード2」の分析

INSレベルと志向スタイルとの関係をもとに、学年別(上段)と性別(下段)に人数を示したのが表4である。「エピソード2」では解決方略として「ジャンケン」という回答が見ら

れたので、前述した基準に従ってレベル2とした。この表からも明らかなように、とくにレベル1とレベル2における他者志向スタイルとレベル2における自己志向スタイルに含まれる人数が最も多いことが分かる。学年による特徴を調べるために、4（学年）×8（INSレベルと志向スタイル）の χ^2 検定を行ったが有意な差は見出されなかった。この結果からINSレベルと志向スタイルの人数分布に学年による特徴はないことが分かった。次にINSレベルと志向スタイルの人数分布が性別によってどのような違いを示すのかを明らかにするために、2（性別）×8（志向スタイル）の χ^2 検定を行ったが有意な差は見出されなかった。この結果から、男女いずれにおいても、INSレベルと志向スタイルの人数分布には性別による顕著な特徴はないことが分かった。

表 4 学年と性別におけるINSレベルと志向性的人数

学年	レベル0		レベル1		レベル2			レベル3
	他者	自己	他者	自己	他者	自己	ジャンケン	
3年	0	0	13	1	8	3	0	4
4年	0	2	4	0	6	7	2	2
5年	1	1	3	1	6	7	1	7
6年	0	0	8	4	4	7	1	4
男子	1	2	14	5	8	12	1	9
女子	0	1	14	1	16	12	3	8

ウ 「エピソード1」と「エピソード2」の比較

「エピソード1」は教室場面での、「エピソード2」は遊び場面でのトラブルであり、異なった課題や文脈として設定した。これら2つの課題におけるINSレベルと志向スタイルの人数分布を示したのが表5である。エピソードの違いがINSレベルや志向スタイルにどのような影響を及ぼすのかを明らかにするために、2（エピソード）×8（INSレベルと志向スタイル）の χ^2 検定を行ったところ、有意な差が見出された（ $\chi^2=33.428$ 、df=7、 $p<.01$ ）。人数分布の特徴をみるために残差分析を行った結果、レベル0とレベル2の他者志向においては「エピソード1」の人数が有意に多く、レベル2の自己志向とジャンケン、さらにレベル3では「エピソード2」の人数が有意に多いことが明らかとなった。この結果から2つの課題で発揮する解決方略は異なっており、「エピソード2」においてよりレベルの高い解決方略を、さらに他者志向よりも自己志向的な方略を用いて問題解決を行っていることが明らかとなった。

表 5 2つのエピソードにおけるINSレベルと志向性スタイルの人数分布

課題	レベル0		レベル1		レベル2			レベル3
	他者	自己	他者	自己	他者	自己	ジャンケン	
エピソード1	7	7	23	2	53	10	0	7
エピソード2	1	3	28	6	24	24	4	17

(4) 考察

「エピソード1」、「エピソード2」とともに、INS得点において顕著な学年差はみられなかったが、女子の方が男子よりも有意に高いことが示された。これは、児童期においては女子の方が社会的な成熟が優れており、葛藤場面に対しても規範意識が育ちつつあるためと考えられる。INSレベルと志向スタイルについては、「エピソード1」は、学級の給食当番の仕事に関するものであり、二人の意見が違っても、給食当番のルールとして二人で行うのが当然という意識から、一方が他方に対して強い主張を行うことが多かったのではないかと考える。「エピソード2」では、仕事という制約がなかったため、自己の主張を通すことより、相手に合わせて楽しく遊ぶという意識が前面に出されたのではないかとと思われる。このことは、「エピソード1」では全く見られなかったジャンケン志向スタイルが、「エピソード2」で見られたことから判断できる。

4 研究2 協同的学習による社会的葛藤課題の問題解決過程

(1) 目的

研究1では個々の児童が自力で社会的葛藤問題を解決する過程をINSモデルに沿って発達的に検討した。その結果、社会的葛藤問題を解決するための4つの主要なステップ（問題の定義、方略の産出、方略の選択と実行、結果の評価）での方略レベルは学年差が顕著なものでなく、上級学年においても高いレベルに到達できているとはいえない結果であった。さらにINSの発達レベルは

レベル2に位置する児童が多く、対人志向スタイルも他者変化志向を示す児童が多いことが分かった。本研究は、さらに質的に高いレベルで社会的葛藤問題を解決することができる能力を育てるための教育方法を探るために企画された。Vygotskyは児童が現在の水準よりも高い水準に到達するためには、課題を単独で学習するよりも、教師の支援や水準の異なる様々な児童が相互交渉するなかで協同的に学習することが重要であるという最近接発達領域論を提唱している。本研究はこの理論を参考にして、単独での問題解決後、3人の児童の相互交渉によるグループ内学習、教師の支援のもとでグループ内学習の成果に基づいて相互交渉するグループ間学習（一斉学習）の3段階の学習場面を設定し、この過程を通して社会的問題解決学習の効果を実験的に検証することを目的とする。

(2) 方法

- ① **対象者** 高知市立A小学校4年生A学級の24名（男子10名、女子14名）、B組の25名（男子11名、女子14名）を対象とした。A組は実験群、B組は統制群とした。
- ② **課題** 研究1と同様、小学生が経験しやすい社会的葛藤場面として「教室場面での嫌なことの押しつけ」、「遊びの場面での意見衝突」（渡部1993）の2つの課題を作成した。同じ葛藤場面でも様々な要因によって、選択される方略が影響されることが十分予想されるため、条件統制として「交渉の相手は親しい友人」とした。また、より具体的な場面設定のために、「フェアネスマイルド」（荒木1997）のモラルジレンマ課題を参考に学級の実態に即した課題を1つ作成した。その結果、対人葛藤場面のエピソードは5回の学習・テスト段階（事前テスト2課題、グループ内学習、グループ間学習、直後テストは同課題、遅延テスト2課題）で計5課題を作成した。

③ 手続き

ア 事前テスト（検査日平成19年6月4、5日 研究1で実施したテストを事前テストに用いた）

イ グループ内協同的問題解決学習（授業日平成19年7月17、18日エピソード3を課題とした）

5月に行ったQ-Uの検査結果と、担任との話し合いをもとに、実験群においては学級の児童24人から男女混合の三人一組の8グループを作りグループ別に実施した。まず三人個別にエピソードを提示し、(a)問題の定義、(b)方略の産出の2つのステップに関して記述させた。その後、(c)方略の選択については(b)で産出した方略の中から、3人の協同により一番よいと思う回答を1つだけ選択すること、(d)結果の評価については、「そのとおりにBさんが行動したら、Aさん（もう一方の登場人物）とBさんはどんな気持ちになったと思いますか。その理由も答えて下さい。」という課題を与え、相互交渉による学習を行わせた。相互交渉が活発化するよう、教師は励ましや促しを始め、個々の児童の考えや意見を整理するなどの働きかけを行った。

ウ グループ間協同的問題解決学習（授業日平成19年9月20日エピソード3を課題とした）

②で8グループが協同的に解決した社会的問題解決の4つのステップについての回答を一覧表にして全ての児童に配付し、一斉学習を行った。まず、(a)問題の定義（「何が問題だと思う？」「どうしてそれが問題なのかな？」）のステップについて、各グループの意見を発表させ、意見の集約を行った。その際、グループ内で導いた考えを低い段階からより高い段階へと向かわせるために教師の介入によりグループ間での意見のやりとりを行った。最終的に児童の意見を踏まえて教師がレベル分けすることによって整理した。この基準をもとに、(c)方略の選択（「最もいいのはどんな方法かな？」）(d)結果の評価（「実行した後の気持ちは？」）のステップに関して、各グループの意見を出し合い議論させる中で、教師が方向付けしながら最終的に最もレベルの高い方略（レベル3）へと導いた。

エ 直後テスト（平成19年9月20日エピソード3を課題とした）

グループ間協同的問題解決学習終了直後、単独で回答するテストを集団的に実施した。

オ 遅延テスト1（平成19年9月21日エピソード4を課題とした）

協同的問題解決学習の効果の定着度を調べるために、グループ間学習の1日後に(4)で行っ

た直後テストと類似性の高い転移課題を用いて、実験群（男子 10 名、女子 14 名、計 24 名）と統制群（男子 11 名、女子 14 名、計 25 名）に対して学級別にテストを行った。各クラスともに児童全員にエピソードを提示した後、(a)問題の定義、(b)方略の産出、(c)方略の選択、(d)結果の評価の4つのステップに関する質問に回答させた。

カ 遅延テスト2（平成 19 年 10 月 2 日エピソード 5 を課題とした）

協同的問題解決学習の効果の定着度を調べるために、グループ間学習の1週間後に遅延テスト1と類似の課題を用いて、実験群と統制群に対して学級別にテストを行った。実施方法は遅延テスト1と同様である。

(3) 結果

① 協同的問題解決学習の効果の検証

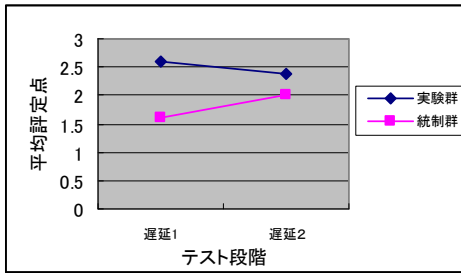


図3 実験群と統制群のINS得点の比較

ア 実験群と統制群の比較 協同的学習によって社会的問題解決学習を行った実験群の学習効果を調べるために、統制群を設けて遅延テスト1・2の比較を行った。両群のINSの得点を示したのが図3である。この資料について2（群）×2

（テスト段階）の分散分析を行ったところ群の主効果が有意となり（ $F=37.659$, $df=1/45$, $p<.01$ ）、交互作用に有意な傾向がみられた（ $F=2.202$, $df=1/45$, $p<.10$ ）。この結果から交互作用にお

ける有意傾向は、学習後の遅延期間が長くなるにつれて実験群の成績が低下する傾向にあり、統制群が上昇傾向を示したことによる。しかし、群の主効果が有意であったことから、全般的には実験群の顕著な学習効果があったものと判断できる。

イ 各テスト段階におけるINS得点の変化 グループ内学習とグループ間学習の効果を明らかにするために、実験群の「事前テスト1（エピソード1）」、「事前テスト2（エピソード2）」、「直後テスト」、「遅延テスト1」、「遅延テスト2」の5つのテストにおけるINS得点を算出し、2（性差）×5（テスト段階）の混合型の2要因の分散分析を行った。その結果、テスト段階の主効果（ $F=20.426$, $df=4/74$, $p<.01$ ）が有意で、性とテスト段階の交互作用（ $F=2.476$, $df=4/74$, $p<.10$ ）は有意傾向であった。テスト段階の主効果が有意となったので、多重比較を行ったところ、事前1≒事前2<直後≒遅延1≒遅延2という結果となり、事前テストよりも直後・遅延1・遅延2のテストが有意に高い得点を示し、協同的学習の効果が認められた。

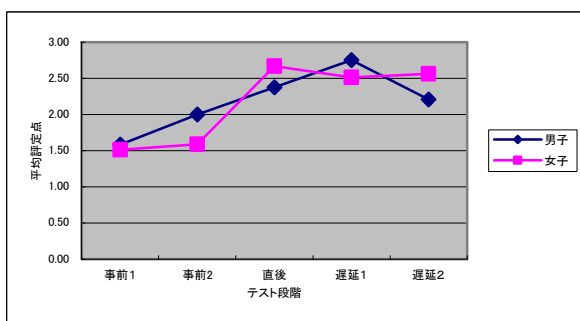


図4 5つのテストにおけるINS得点の変化

また、交互作用についても多重比較を行ったところ、男子は事前テスト1≒事前テスト2<遅延テスト1、事前テスト1<直後テスト1≒遅延テスト2、遅延テスト2<遅延テスト1となり、女子は、事前テスト1≒事前テスト2<直後テスト1≒遅延テスト1≒遅延テスト2となった。この交互作用の結果から、女子においては協同的学習の効果が持続しているが、男子においては遅延期間が長くなるにつれて低下傾向にあることが示された（図4）。

② INSレベルと対人志向スタイルの変化

社会的問題解決の4つのステップのうち、(c)の方略の選択は、児童が最終的に決定した最も望ましい方略であることを重視し、この方略の内容から個々の児童のINSレベルと対人志向性を分析した。図5は5つのテストにおいてINSレベルがどのように変化するかを示したものである。この人数分布の特徴を明らかにするために、5（テスト段階）×4（レベル）の χ^2 検定を行ったところ有意な差が見出された（ $\chi^2=48.54$, $df=12$, $p<.01$ ）。人数分布の特徴を調べるために残差分析を行ったところ、事前テスト1では、0レベルの人数が有意に多く、レベ

ル3の人数が有意に少なかった。事前テスト2では、レベル2の人数が有意に多く、レベル3の人数が有意に少なかった。直後テストでは、レベル1の人数が有意に少なく、レベル3の人数が有意に多いことが分かった。以上の結果から協同的学習の成果は直後テストで顕著であることが明らかとなった。次に、5つのテストにおける対人志向スタイルの人数分布を示したのが図6である。この資料についても5（テスト段階）×4（対人志向スタイル）の χ^2 検定を行ったところ有意な差が見出された（ $\chi^2=54.50$, $df=12$, $p<.01$ ）。人数分布の特徴を調べるために残差分析を行ったところ、事前テスト1では、他者変化志向スタイルの人数が有意に多く、協調的志向スタイルの人数が有意に少なかった。事前テスト2では、自己変化志向スタイルとジャンケン志向スタイルの人数が有意に多く、協調的志向スタイルの人数が有意に少なかった。直後テストでは、自己変化志向スタイルの人数が有意に少なく、協調的志向スタイルの人数が有意に多かった。遅延テスト2では、他者変化志向スタイルの人数が有意に少なく、自己変化志向スタイルの人数が有意に多かった。この結果からテスト段階で発揮する対人志向スタイルは異なっており、協同的学習を行った直後はより高次の協調的な方略を用いて問題解決を行っていることが明らかとなった。

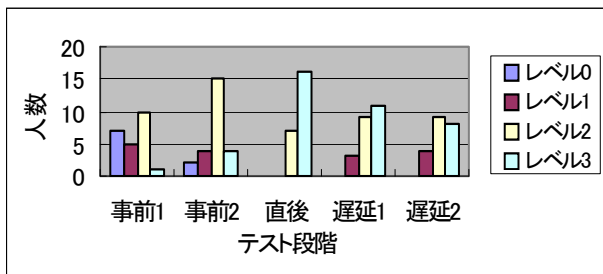


図5 5つのテスト段階におけるINSレベルの変化

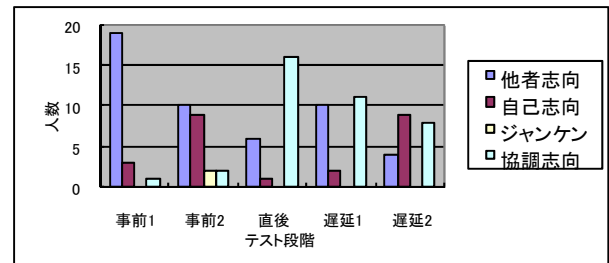


図6 5つのテスト段階における志向性の変化

(4) **考察と今後の課題** 本研究で得られた結果から、子どもたち同士や教師の援助を得ながら、協同的問題解決を図るという方法は、より高次の社会的問題解決方略を導く手だてとなることが検証できた。本研究のように社会的葛藤問題を使った協同的問題解決はこれまで学校現場で積極的に取り入れられたことはなかった。学級内の子ども同士のトラブルを、学級全体の問題として論議したり、道徳の時間に教材となった問題場面について話し合うという形が多かったのではないだろうか。また、子どもたちの社会的な問題解決力を体系的な評価基準で数値化し、学習後の定着状況を継続的に把握するという試みも十分なものではなかったように思われる。

本研究において、6月から夏期休業をはさんで10月まで、子どもたちと学習を積み重ねた調査者の願いは、自分一人では解決の見通しが立たない問題でも友だちの考えを糸口とし、やがては自分自身の解決力として身に付けてほしいということであり、それを可能とする一教育方法を明らかにすることが目的であった。それは、子どもたちの内面に訴えかける営みであるため、算数のようにすぐに分かった、答えが出せたというものではないかも知れないが、子どもたちが本当の意味で問題解決能力を身に付けてくれば、この力は対人関係を良好に保つに留まらず、あらゆる場面で前向きに進む原動力になるはずである。また、児童に本当の力をつける協同的問題解決学習を構築するためには、教師は、よりよい答えを見付けるために子どもたちと共に考え、迷い、導くための支援をするという立場をとらなければならない。画一的な一斉授業の枠を超えるための発想の転換を迫られるのである。

今後は、本研究で実施した実験的研究の成果が、日常的な生活場面において生じる問題事態で、児童がこの能力をいかに発揮できるのかといった観点から、学校現場での「活用力」の育成を目指した実際的な教育へシフトさせることが大きな課題である。

〈引用・参考文献〉 渡部 玲二郎 『児童における対人交渉方略の発達』教育心理学研究（1993）
佐藤 公治 『認知心理学からみた読みの世界』北大路書房（1996）