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ＩＮＳ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ＩＮＳ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的変化

(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ＩＮＳ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なければなりません。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ぁ』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』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ぁ・・・』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度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、できるだけくわしく答えて下さい。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を一つだけ選ばせた。(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ぁ』、と二人は言っているのに、なぜかミツルくんだけが『一人で持っていって』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 （互恵的）	**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いても、『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

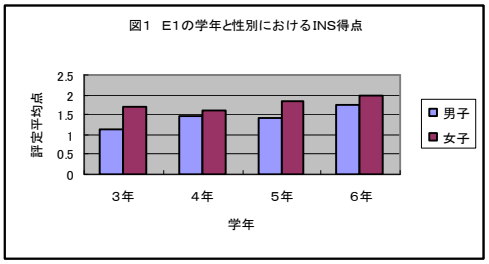
個々の児童が、(a)問題の定義(c)方略の選択(d)結果の評価に答えた内容を 4 段階で評定し、その平均点をＩＮＳ得点とした。学年差と性差を明らかにするために「エピソード１」と「エピソード２」のＩＮＳ得点について、４（学年）×２（性差）の２要因の分散分析を行った。

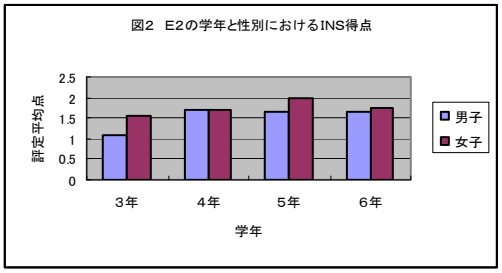
ア　「エピソード１」の分析

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
１：一方向的	一方的命令	従う、屈服する、助けを待つ
２：互恵的	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レベルと志向性の人数

学年	レベル0		レベル1		レベル2		レベル3
性別	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レベルと志向性の人数

学年	レベル0		レベル1		レベル2			レベル3
性別	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

	レベル0		レベル1		レベル2			レベル3
課題	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も判断できる。

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、「フェアネスマインド」(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

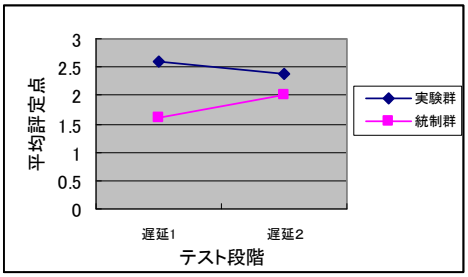


図３　実験群と統制群のＩＮＳ得点の比較

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。

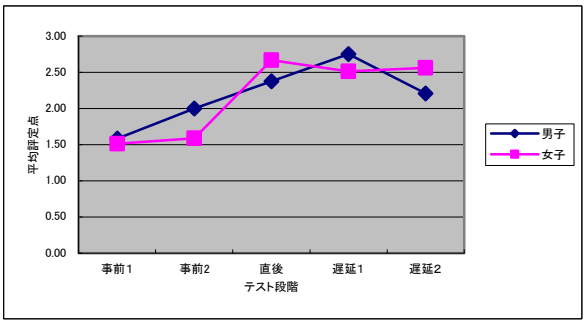


図４　５つのテストにおけるＩＮＳ得点の変化

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≒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（χ^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（χ^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。

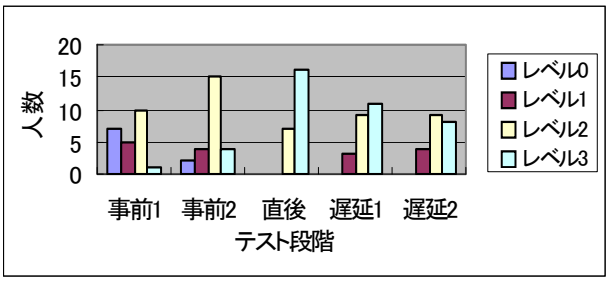


図５　５つのテスト段階におけるＩＮＳレベルの変化

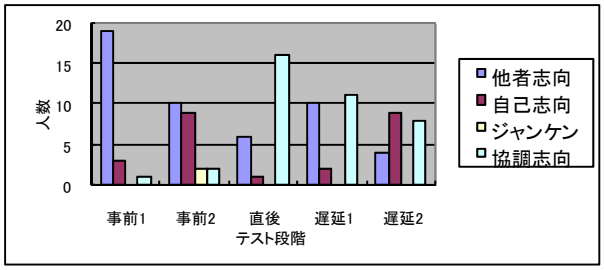


図６　５つのテスト段階における志向性の変化

(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）