

模倣による学習で学習意欲を高めることの有効性の検討

—— 小学校6年生国語科の授業を通して ——

川上綾子*, 江川克弘*

(キーワード: 模倣, 学習意欲向上, 自己カテゴリー化)

1. 本研究の目的

近年, 児童の学習意欲低下の問題が懸念されている。学習意欲について, 文部科学省(2008)は小学校学習指導要領解説総則編の中で我が国の児童・生徒の実態の例として, 子どもたちの学習意欲や学習習慣に課題があることを挙げ, 学習意欲の向上や学習習慣の確立を目指すことを明示している。

また, 木村は Benesse 教育研究開発センター第4回学習基本調査・学力実態調査報告書(2007)の中で, 学習の二極分化や学習の局所化ともいべき現象が表れてきていることを指摘し, 今後は学力の中・下位層を中心に学習に対する動機づけを高め, 学習意欲を維持する方策を考える必要があると主張している。

このような現状の中, 小学校教育において学習意欲の低い児童(以下, 低意欲児)の学習に対する意欲を高められるようにすることは重要な課題であると言えよう。

本研究では, 低意欲児の学習意欲を高めるのに有効だと推察される一方法として「学習意欲の高い児童(以下, 高意欲児)を模倣すること」を取り上げ, 実証的研究を通して, その有効性を検討する。

まず, 低意欲児の学習意欲を高めるために模倣が有効だと推察される理由は以下の通りである。

模倣について理論的な検討をしている Tarde (1895) は, 模倣には「超論理的影響 (= 他者の威厳や影響力のゆえに模倣されること)」が作用しており, そこには「模倣は内面より外面に進む」という規則性が存在していると主張している。Tarde (1895) は「人間があることを意図したから, そのことを模倣するのだと考えるのは誤りである。というのは, この模倣をしようという意図そのものが模倣によって伝達されるものだからである。人は他者の行為を模倣する以前に, まずその行為を生じさせた欲求を経験する。そして, その欲求が明確な形をもって経験されるのは, まさしくこの欲求が暗示されたものであるからにほかならない。」とし, まず欲求(内面)が模倣されると指摘している。

学習における高意欲児の何らかの行為(例えば, 問題に対する答えを考え出すこと etc.) を低意欲児が模倣できるようにすると, 高意欲児にその行為を生じさせた欲求(例えば, 問題に対する答えを見つけてやるぞという思い etc.), まさに学習意欲も模倣できると推察される。

また, 学校教育における模倣の重要性について言及している Jasper (1900) は, 学習における興味は模倣によって他から取り入れられて生起すると指摘しており, そのプロセスを次のように説明している。

例えば, 歴史に深い興味を持つ者が, その興味を明確に示すと, その興味が他者に伝染するということがある。他者は, 歴史に深い興味を持つ者の歴史に対する心の在り様に直接触れ, 自分自身の中でその心の在り様を再生(模倣)する。そして, その再生(模倣)ができると, 歴史に深い興味を持つ者の歴史に対する心の在り様が獲得され, 興味が伝染するというのである。

Jasper の言説から, 低意欲児が学習に対する興味を大いに持っていると考えられる高意欲児と共に学習すると, 高意欲児の学習に対する興味が明確化される場面(例えば, 楽しそうに問題を解いたり, 自分の考えを進んで発表したりする etc.) に出会う機会が多くなり, 低意欲児は模倣によって高意欲児の学習に対する興味を取り入れることができるようになると推察される。そして, このように低意欲児の学習に対する興味が高まるなら, 学習意欲もまた高まっていくと考えられる。

次に, 高意欲児を模倣対象とする理由についてである。

低意欲児が模倣によって学習意欲を高められるようにするには, 高い学習意欲を持つ模倣対象が必要である。

*鳴門教育大学教員養成特別コース

小学校教育現場において、その模倣対象として考えられるのは教師（学習意欲が高いと推察される）か高意欲児であろう。では、なぜ模倣対象として適切なのは高意欲児であるのか、その理由を以下に述べる。

まず、社会的集団について研究している Turner (1987) の言説を敷衍する。

人間はあらゆる方法・レベルで自己をカテゴリー化し、その包含範囲は様々で、「この世に1人しかいない自分自身」から巨大なカテゴリーである「人類」まで幅広い。自己カテゴリー化は刻々と変化し、それは社会的な状況、自分がどこにいて、誰と一緒になのかによって大きく左右される。自分があるカテゴリーを採用するのは数あるカテゴリーの中で、そのとき、そのカテゴリーが他のカテゴリーと比較して顕著になるからである。あるカテゴリーが顕著になるための条件は、他に比較できるようなカテゴリーが存在することであり、例えば、「成人」というカテゴリーは成人ばかりの部屋では顕著にならないが、その部屋に子どもが入れば、顕著になる。そして、もし、あるカテゴリーが顕著になり、自分をそのカテゴリーの一員とみなした場合、その集団が最も自分に影響を及ぼすようになる。そのような集団を心理的集団と呼ぶ。心理的集団は、その構成員にとって心理的に重要なものであり、構成員は積極的にこの集団から行動の規範、価値観を身に付け、それに基づき適切な振る舞いや態度に関するルールや基準、そして考え方を学んでいく。そして、それらが彼らの態度や行動に影響を及ぼすことになる。人は、自己カテゴリー化する場合、自分と同じような人、すなわち、自分に似ていると知覚した人のいるグループに自分を委ねるようになる。学校教育においては、現代の子どもたちに「自分と同じような」集団、つまりクラスメイトが準備されている。このクラスメイトが子どもたちにとって心理的に重要なものであり、子どもたちが「積極的にはたらきかける」ものであり、「適切な振る舞いや態度についてのルール、基準、考え方を学ぶ」場所になるというのである。

以上が Turner の言説であるが、Turner の言説を裏付ける実証的研究の1つに Kindermann (1993) がある。そこでは、ある小学校の5年生の子どもが同年齢の学業成績の良い集団に入ると、その子の学業への態度が改善されることが多く、逆にその集団から抜けると、その子の態度は悪化することが実証されている。つまり、子どもが自分の属する集団に対していただく親和性は、その子の学習意欲に影響を及ぼすのである。

このような Turner の言説や Kindermann の実証的研究から、低意欲児の模倣対象として適切なのは同じクラスの低意欲児であると考えられる。

しかし、クラスメイトとはいえ学習意欲のレベルがちがう高意欲児のいる集団に低意欲児は自己カテゴリー化できるものであろうか。

Harris (1998) は、学校のクラスの中には、行動を共にする子どもたちで形成される同志的小集団が存在し、小学校の間は、このような同志的小集団はまだ流動的で、子どもたちは他の同志的小集団へと移動することがあると述べている。つまり、小学生は、どのような集団にも自己カテゴリー化できる可能性が高いということである。

よって、小学校の授業にグループ活動（低意欲児と高意欲児で構成されるグループ）を首尾一貫して取り入れるならば、低意欲児は高意欲児の仲間だと自己カテゴリー化し、高意欲児の学習意欲を模倣できると推察される。

しかし、ここまで述べてきたことが日本の小学校教育現場において有効であるかどうかは定かでない。

そのため、本研究では、日本の小学校教育現場で行われている国語科の説明文読解の授業を取り上げ、その有効性を実証的研究によって検討する。具体的には、国語科の説明文読解のある単元の授業において、低意欲児と高意欲児でグループを構成し、首尾一貫してグループ学習を行う。グループ学習においては、低意欲児が高意欲児の説明文読解における思考過程を模倣できるようにする。説明文読解における思考過程を模倣できるようにした理由は、そのような思考過程は汎用性が高く、模倣によってそのような思考過程を身に付けることができるなら、低意欲児に利するところが大きいからである。

また、説明文読解における思考過程を模倣することについて、Collins, Brown & Newman (1989) は認知的徒弟制の研究で、説明文読解のような複雑な思考過程も模倣によって効果的に学習できることを実証している。認知的徒弟制の学習過程は次のようなものである。まず、問題解決の文脈において、認知ツールの内面的に実行されているプロセスを具体化させて模倣対象となる者が示す。次に、学習者は、それを同じような文脈で模倣する。そして、そのような模倣を繰り返すことで、その認知ツールを習得していくというものである。そのため、説明文読解における思考過程を模倣することは可能である。

このように、低意欲児が高意欲児の説明文読解における思考過程を模倣するとき、高意欲児の思考過程を生じさせた欲求、つまり、高意欲児の説明文読解に対する学習意欲も模倣し、低意欲児は学習意欲を高めることができるのかを本研究において検証する。

2. 研究方法

(1) 研究対象となる児童と教材

本研究では、大阪府の公立小学校6年に在籍する、文章読解が苦手な国語科の授業に意欲的な参加が見受けられない女子児童1人を対象児として選定し、研究対象とした。対象児はクラスの担任に選定してもらった。

小学校6年生国語科の教科書（東京書籍刊）に掲載されている説明文教材「イースター島にはなぜ森林がないのか」で、6コマ（1コマ45分間）の調査を行った。

研究の目的や調査方法に加え、調査で得られたデータを研究目的以外に使用しないことや、研究において個人名が特定されることがないようにするなどプライバシーへの配慮についても学校長に詳細に説明し、調査の許可を得た。

(2) 研究対象となる授業の内容と進め方

担任と第二著者が、普段行っている国語科説明文読解の授業方法をベースに授業細案（コマごとに、発問や説明事項等の授業内容を記したものを）を協同で作成し、その授業細案に基づいて授業を行った。

表1に教材文の要旨と授業各コマの主な学習内容を、図1に授業細案の例を、図2に授業で行われた児童の学習活動と、そのときの授業者（担任と第二著者）の働きかけを示す。

表1 教材文の要旨と授業各コマの主な学習内容

「イースター島にはなぜ森林がないのか」の要旨	
モアイ像で有名なイースター島は、かつて豊かな森林に覆われていたが、現在は、ほとんど見る事ができない。その原因として、人間による森林伐採と、人間が持ち込んだラットによる生態系への影響の2つが考えられる。イースター島の歴史は、生態系を傷つけば、人間は悲惨な運命へと追いやられることを示唆している。人間は子孫の幸せに思いをめぐらす文化を築く必要がある。	
授業各コマの主な学習内容	
1コマ目	教材文を通読して「問い」の書かれている文章を探し、大まかな文章の構成を理解する。イースター島の概要について、正しく読み取る。本時で学習した形式段落の構成を理解する。
2コマ目	イースター島にポリネシア人とラットが上陸した経緯を正しく読み取る。本時で学習した形式段落の構成を理解する。
3コマ目	森林が失われた原因①（人間による伐採）の前半部分について、正しく読み取る。
4コマ目	森林が失われた原因①（人間による伐採）の後半部分について、正しく読み取る。前時と本時で学習した形式段落の構成を理解する。
5コマ目	森林が失われた原因②（ラットの生態系への影響）について、正しく読み取る。本時で学習した形式段落の構成を理解する。
6コマ目	イースター島の歴史から示唆されることについて、正しく読み取る。本時で学習した形式段落の構成を理解する。「イースター島にはなぜ森林がないのか」のまとめをする。

授業はティームティーチング（以下、TT）方式で行った。主たる授業者は担任であり、その補助を第二著者が行った。説明文読解の学習は本文の音読以外、首尾一貫して図2に示した学習活動（＝グループ学習）が行われた。

グループの構成人数については、Johnson, Johnson & Holubec (1984) が協同学習において、取り組み初期には3人グループが良いと主張しているため、3人で構成することにした。

構成の男女比については、Strough, Swenson & Cheng (2001) が、小学校のグループ学習で、同性グループの児童たちの方が友好性、楽しさ、仲間への影響をより強く感じることを見出しているため、同性で構成することにした。

最後に、学習意欲の高さという点については、学習意欲はある程度読解力に比例していると推察されるため、普段の国語科における読解テストの成績の平均を基に、どの3人グループも読解力のレベルが大体同じになるように、基本的に成績の平均が比較的高い児童1人（学習意欲が高いと推察される）と、中位の児童1人（学習意欲が中位であると推察される）と、比較的低い児童1人（学習意欲が低いと推察される）になるようにした。

以上の観点に基づき、自分の考えを発言することに消極的な児童ばかりになっていないか等にも配慮しながら担任とともに3人グループを決定した。対象児については、普段の国語科における読解テストの成績の平均がか

授業細案の例（1コマ目）

P36～P37を形式段落ことに音読

「この説明文には、問題の書かれた文が一つあります。問題の文章にはどんな特徴があるかを考えてそれを探しましょう。その特徴も答えてもらいます。」

（児童の学習活動） + （クラス全体で意見交流）

問題の文章は「〜か。」という語尾で終わる場合が多いことを確認。

③の「イースター島の森林は〜しまったのだろうか」を確認。

「③段落に問題が書いてあるなら、④段落から後ろには何が書いてあると考えられますか。その理由も答えてもらいます。」

（児童の学習活動） + （クラス全体で意見交流）

問題に対する答えが書かれていることを確認。

「イースター島の今と昔で大きく変わっているのは何か探しましょう。どんな言葉に着目して探すかも答えてもらいます。」

（児童の学習活動） + （クラス全体で意見交流）

今⇨現在⇨この島には森林がほとんど見られないことを確認。
昔⇨西暦四百年ころ⇨島全体が森林におおわれていたことを確認。
森林の有無が大きく違うことを確認。

（〜以下続く）

図1 授業細案の例

注：「 」内は教師の発問である。（児童の学習活動）は図2に詳細を記す。（クラス全体で意見交流）は児童が意見をみんなの前で発表し合うことであり、意見交流後に確認する学習事項をその後に示している。

（担任が授業細案に基づいて発問し、個人で思考するよう指示する）

① 児童は発問に対する答えを個人で思考する

↓

②（担任は、グループみんなで話し合いをし、みんなが発問に対して説明できるようになるよう指示する。そのために、

①で自分の考えを持つことのできなかつた児童は、グループの仲間の考えで自分が納得できるものを根拠や理由など、細部にいたるまで模倣するよう促す。）

①で自分の考えを持つことのできた児童はグループのみんなに分かりやすく説明し、①で自分の考えを持てなかつた児童はグループの仲間の考えで自分が納得できるものを根拠や理由など細部にいたるまで模倣する。グループ全員が発問に対して説明できるようにする。

（授業者2人は机間指導で各グループの経過状況を把握し、児童から要請があった場合、支援・助言を行う。）

↓

③ クラス全体で自分の考えを発表し合い、読解を深める

【発問ごとに①～③の過程を繰り返して学習を進めていく】

図2 児童の学習活動と、そのときの授業者の働きかけ

注：（ ）内が授業者の働きかけである。

なり低かったので、前述の通りグループ間で読解力のレベルを概ね揃えるという意図から、成績の平均が比較的高い児童2人とグループを構成することになった。そして、対象児のいるグループは図3に示すような座席配置で授業を受けた。他の3人グループの座席配置も図3に則ったものであった。

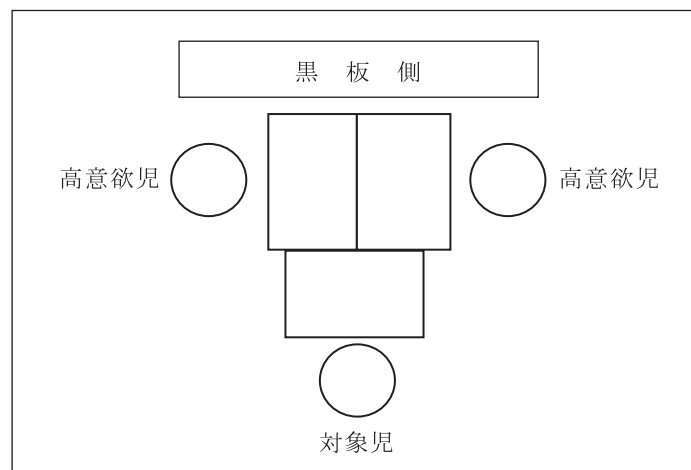


図3 対象児のいる3人グループの座席配置

(3) データ収集の手続き

安藤・布施・小平（2008）は、挙手・発言は学習に対する内発的動機づけと関連し、注視・傾聴は学習に対する高自律的外発的動機づけである同一化的調整と内発的動機づけの両方と関連していることを明らかにしている。学習内容への興味や学習活動における楽しさによる内発的動機づけと、学習内容の重要性を認識して自律的に行動する同一化的調整は、動機づけの自己決定理論においていずれも自律性の高い動機づけとされる。

よって、挙手と注視・傾聴は学習意欲の指標として適切であると考えられる。ただし、挙手は数値化可能であるが、注視・傾聴は数値化が困難なため、本研究では、数値化可能な私語等の行動を測定することとした。安藤ら（2008）も、注視・傾聴の測定尺度における逆転項目として「むだ話をする」（＝私語等の行動）を挙げており、私語等の行動が少ないほど授業を注視・傾聴しているととらえている。

このように挙手と私語等の行動は学習意欲と密接な関連があり、挙手が多いほど、また、私語等の行動が少ないほど、当該学習への意欲が高いと考えられる。

そのため、本研究では対象児においてこの2つの行動を測定し、学習意欲の高さを検討することにした。

調査の対象となる授業（以下、調査授業）に入る前に、対象児の普段の国語科の授業の様子を4コマ分ビデオで撮影した。このとき、第二著者は「授業を良くするために見に来ているTTの教師であり、しばらくは児童の様子を観察しているだけである」と紹介されて授業に参加し、実際、観察を行うのみで授業への介入は一切行わなかった。ビデオ記録から対象児の挙手率と私語等の行動を集計し、4コマの平均を対象児のそれぞれの行動のベースラインとした。挙手率と私語等の行動の定義づけとカウント方法は表2に示す通りである。

次に、調査授業における対象児の挙手率と私語等の行動を同じようにビデオで撮影し、集計した。調査授業中も第二著者は図2に示したような机間指導（対象児のいるグループは担任が担当）以外は一切授業に介入しなかった。

挙手率と私語等の行動の集計にあたって、全部の授業について1コマ＝45分間を集計対象にするのは現実的に難しい。例えば、当該授業直前の休憩時間に児童同士がトラブルを起こした場合、児童の気持ちをクールダウンさせ、当該授業に集中して取り組めるようにするために、授業時間の一部を費やして、ある程度、そのトラブルを解決してから当該授業に入ることなどもあるからである。よって、ベースライン調査においては担任が学習事項について話し始めてから、調査授業においては担任が授業細案に書いている内容を話し始めてから30分間の挙手率と私語等の行動を集計した。

これらの集計を表2に示したカウント方法に基づいて第二著者と担任が協同で行い、ベースラインと調査授業時の記録を比較することで対象児の学習意欲の変容について分析を行った。

表2 挙手率と私語等の行動の定義づけ

挙手率	担任の発問数に対する挙手回数割合(%)。1つの発問に何人も発表させる場合があり、指名されなかったら、何度も挙手することになるが、1つの発問に対しては何回挙手しようが1回の挙手とする。
私語等の行動	周りの児童と授業に関係のないおしゃべりをしたり、周りの児童に授業とは関係のない何らかの行為(消しゴムのかすを投げつけるなど)をしたりすること。それらの行為を始めてから、やめ、そのとき目を向けるべき対象を向くまでを1回として集計する。

3. 結果と考察

(1) 対象児の挙手率の変化

対象児の挙手率の結果を図4に示す。

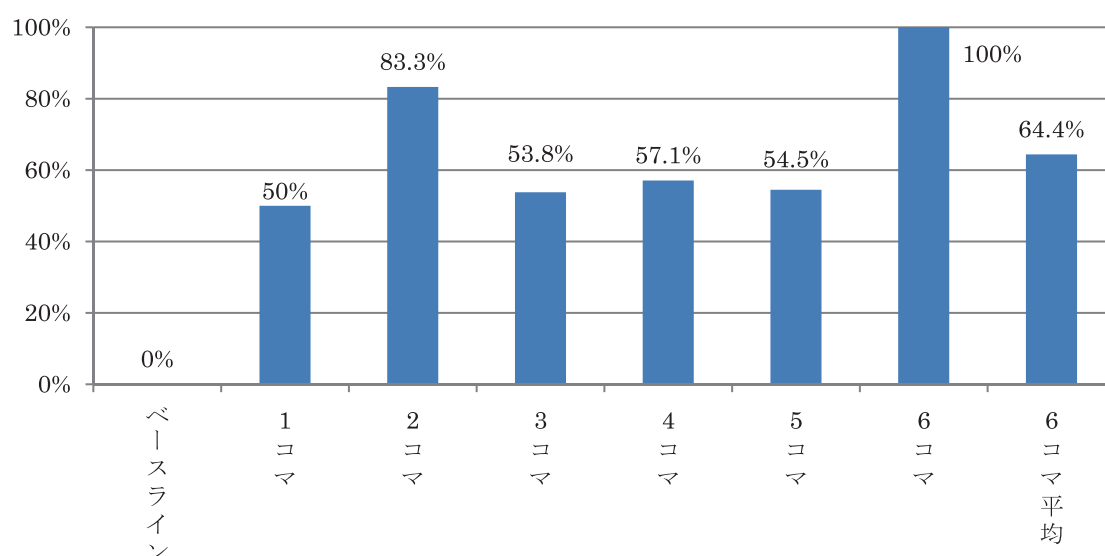


図4 対象児の挙手率の変化

挙手率が高いほど当該学習への意欲は高いと考えられるので、調査授業前(ベースライン)の対象児の説明文読解への学習意欲は低いと言える。しかし、調査授業6コマの平均の挙手率は64.4%であり、明らかにベースラインより調査授業時の挙手率が伸びていることが分かる。この結果から、本研究で行われた模倣による学習を取り入れたグループ学習により、対象児の説明文読解への学習意欲が高まっていたと言える。

対象児の挙手率の変化を時系列で見ると、明らかに伸びている場合もあるが(ベースライン【0%】→1コマ【50%】→2コマ【83.3%】、5コマ【54.5%】→6コマ【100%】)、顕著に低下している場合もある(2コマ【83.3%】→3コマ【53.8%】)。この変化については、次のように考えることができる。

本研究の授業初期である1コマ目においては、対象児は模倣による学習を取り入れたグループ学習に慣れていないため、高意欲児の思考過程をきちんと模倣できているか自信がないと考えられる。そのため、挙手率は50%にとどまったものと推察される。

しかし、授業が進むにつれ、対象児は、高意欲児の思考過程を模倣する機会が増え、模倣することに慣れていったと考えられる。また、本研究で行われたグループ学習では、グループ全員が教師の発問に対して答えられるようにしなくてはならなかったため、高意欲児は自分の思考過程を対象児に分かるように説明したと思われる。対象児にとって、そのような高意欲児の説明は分かりやすく模倣しやすかったのではないかと推察される。

しかし、3～5コマ目の挙手率は50%台に減少している。3～5コマ目の授業は、表1に示した「授業各コマの主な学習内容」にあるように、本単元「イースター島にはなぜ森林がないのか」の授業全6コマの中でも中核的部分である。なぜなら、3～5コマ目の授業は「イースター島にはなぜ森林がないのか」(本単元の題名)に対する直接的な答えが記述されている部分を読解することが主な学習内容だからである。当然、3～5コマ目

の授業においては、そのような部分の読解を詳細に行うことになる。そのため、3～5コマ目の授業において教師の発問に答えるためには、より詳細に説明しなくてはならなかったり、より複雑な内容について説明しなくてはならなかったりする。前述のように、対象児は高意欲児の思考過程を模倣することに慣れてはきているものの、この時点で、より詳細な説明や複雑な説明をきちんとみんなにできるという自信を持つまでには至っていなかったと考えられる。そのため、3～5コマの挙手率は、1コマ目と同等レベルの50%台にとどまったのではないかと推察される。しかし、ベースラインの挙手率が0%であることを考えれば、3～5コマ目の授業は対象児にとってレベルが少し高いと推察されるものであるにもかかわらず、教師の発問に対して半分以上は挙手しており、学習意欲は十分高いとみなせる。したがって、対象児が模倣による学習を取り入れたグループ学習によって、3～5コマ目の授業で行われたような少しレベルの高い学習内容にも慣れてくれば、そのようなレベルの学習においても挙手率は高まることが期待される。

そして、学習のまとめの段階である6コマ目において挙手率が100%になったことから、模倣による学習を取り入れたグループ学習は対象児の説明文読解への学習意欲を高めるのに有効であったと言える。

ただし、以上のことから、模倣による学習を取り入れたグループ学習を適用しても、説明文読解における学習内容の難易度などによって、挙手率が順調に伸びていくわけではないことが分かる。対象児の説明文読解への学習意欲を高めるのは容易ではなく、紆余曲折を経て徐々に高まっていくと考えられる。説明文読解における学習内容の難易度に関わらず、対象児の学習意欲を高め、維持するためには、模倣による学習を取り入れたグループ学習を継続して行うことが肝要であろう。

また、本研究終了後、他教科の授業における対象児の様子を担当に尋ねたところ、対象児は発表しようがんばるようになったし、ノートにたくさんの感想や書き込みをするようになったという報告を受けた。よって、模倣による学習を取り入れたグループ学習により高まった学習意欲は、他の教科にも般化している可能性が高いと考えられる。

(2) 対象児の「私語等の行動」の変容

対象児の私語等の行動の結果を図5に示す。

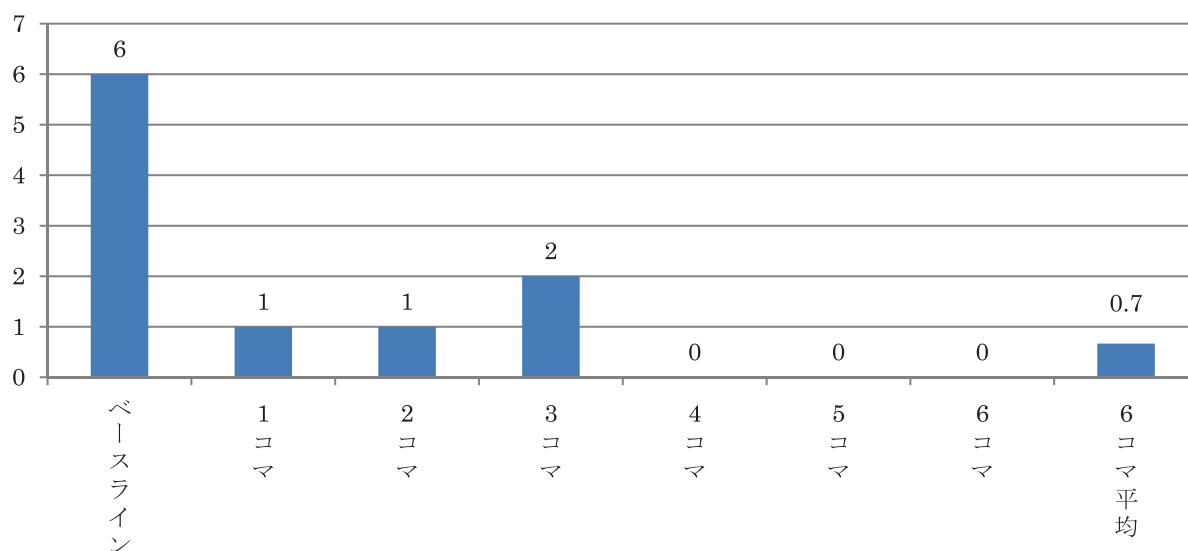


図5 対象児の「私語等の行動」の変化(回)

調査授業6コマの平均はベースラインと比較すると、約88.3%減少している。私語等の行動の回数が少ないほど当該学習への意欲は高いと考えられるので、本研究で行われた模倣による学習を取り入れたグループ学習により、対象児の説明文読解への学習意欲が高まっていたと言える。

私語等の行動は対象児自身の学習への集中を阻害するだけでなく、他の児童も巻き込んで行われるため、授業の成立にも悪影響を及ぼす行動であると言える。このような行動が減少傾向にあることはクラス全体にとっても利益のあることだと考えられる。

対象児の私語等の行動の変化を時系列で見ると、ベースラインから1コマにかけては大きく減少している

(ベースライン【6回】→1コマ【1回】)。1～3コマにかけては、3コマで2回と増加しているものの(1, 2コマにおいては1回)、ベースラインと比較して考えるとほぼ横這いと言って差し支えないだろう。そして、4～6コマにかけての私語等の行動は、観察されておらず、0である。

よって、本研究で行われた模倣による学習を取り入れたグループ学習により、私語等の行動が早い段階で大幅に減少したと言える。この要因としては、以下のことが考えられる。

一般的に、高意欲児は学習に対して、児童なりの肯定的な思い(例えば、学習は面白い、学習には価値がある、学習に真面目に取り組むべきなど、学習意欲に関連する内面的なもの)を有しており、それが授業中における私語等の行動を少なくしていると思われる。そのような高意欲児2人とグループを組んで学習している対象児には、グループの中に私語等の行動をはたらきかける相手がいない。そのため、対象児の私語等の行動は早い段階で大幅に減少したのではないか。

しかし、このような理由によって対象児の私語等の行動が早い段階で大幅に減少したからといって、説明文読解に対する学習意欲が十分に高まっていなければ、対象児の私語等の行動は再び増加する可能性もある。なぜなら、対象児のグループの周りには、当然、他のグループもあり、対象児が私語等の行動をはたらきかけることのできる相手がたくさんいるからである。

ところが、実際、対象児の私語等の行動は減少したまま維持されていた。前述したように、Tarde (1895)は模倣における超論理的影響の中で、まず内面的なもの(感情や観念)が模倣されると主張しているし、Jasper (1900)も興味(内面的なもの)などが模倣されると主張している。これらのことから、対象児はグループで高意欲児と学習する過程で、高意欲児の有する説明文読解の学習に対する児童なりの肯定的な思い(学習意欲に関連する内面的なもの)も模倣によって身に付けつつあり、そのため、私語等の行動が減少したまま維持された可能性が高いと推察される。

4. 総合考察

本研究が終わった段階で、対象児の説明文読解への学習意欲は“条件つき”で高まっていると言える。その条件とはすなわち、高意欲児2人と一緒に模倣による学習を取り入れたグループ学習を行うという条件である。そのため、他の説明文読解の単元で、模倣による学習を取り入れたグループ学習を適用しない授業を実施したら、本研究と同等の結果(高い挙手率や少ない私語等の行動)は得られない可能性は大いにある。

挙手率についての結果と考察で述べたように、少しレベルの高い説明を求められる問題において、対象児は高意欲児の思考過程を模倣できるようになってはいるものの、みんなに説明することについては十分な自信を持つことができている状態であることが伺えた。このことから、対象児は高意欲児の思考過程をマスターし、他の問題に対して自力で適用できるレベルまでには、もちろん至っていないと考えられる。前述した認知的徒弟制の学習過程にもあるように、対象児が高意欲児の説明文読解における思考過程をマスターし、自力で適用できるようになるためには、模倣による学習を取り入れたグループ学習を継続して行い、高意欲児の説明文読解における思考過程を何回も模倣できるようにする必要がある。そして、対象児が高意欲児の説明文読解における思考過程をマスターし、自力で適用し、自分の考えを説明しようと挙手できるようになった時こそ、“条件つき”でない学習意欲を持つことができていると言える。対象児がそのような状態に至ったなら、他の説明文読解の単元で、模倣による学習を取り入れたグループ学習を適用しない授業を実施しても、本研究と同等あるいはそれ以上の高い挙手率やさらなる私語等の行動の減少が見られると推察される。

対象児がそのような状態に至るためには、対象児のペースで、高意欲児の思考過程を模倣する機会をフェーディングしていきけるようにする必要がある。本研究で行われた模倣による学習を取り入れたグループ学習では、グループで話し合う場面(対象児が高意欲児の思考過程を模倣することが許容される場面)の前に、個人思考の時間が設けられていた。つまり、自分なりの考えを持つことも高意欲児の思考過程を模倣することも自分自身で選択できるようになっていたのである。これは、対象児が自分のペースで高意欲児の思考過程を模倣する機会をフェーディングしていくことを可能にするものであり、対象児のような低意欲児が、最初は高意欲児の模倣による学習であっても、模倣によって身につけたことで次第に自律的な学習にシフトしていきけるシステムになっていると言える。模倣による学習を取り入れたグループ学習の在り方として、そのような配慮も不可欠であろう。

最後に、本研究で示唆されたことから、特別支援教育の在り方について付記しておきたい。

特別支援教育では、対象となる児童・生徒がクラスの仲間と一緒に学習や生活ができるようにすることを目標

に、その児童・生徒の実態に応じ、クラスの仲間とは別室で個別に指導を行うことが一般的である。例えば、たくさん仲間がいると落ち着いて学習できない傾向があるなどの理由から、別室で個別に指導を行う方が良いという考えは、その通りであろう。ただ、前述した自己カテゴリー化の考え方からすれば、このようなかたちの指導では、特別な支援を必要とする児童・生徒は、近くに自分に似ている人（＝同年代の仲間）がいないため、自分に最も影響を及ぼす心理的集団を持たず、「自分はたった1人の存在である」と自己カテゴリー化してしまうことが考えられる。そのように自己カテゴリー化した児童・生徒を、大人である特別支援担当の教師が、クラスの仲間と一緒に学習や生活ができるように指導することは難しいのではないだろうか。あるいは、個別指導が効果的に行われても、特別な支援を必要とする児童・生徒が自分を「特別支援担当の教師と個別で学習や生活ができる存在」と自己カテゴリー化してしまったら、それは彼らがクラスの仲間と一緒に学習や生活をするにあたって障壁となるのではないだろうか。

特別な支援を必要とする児童・生徒にとって重要なことは、自分を「クラスの仲間と一緒に学習や生活ができる存在」と自己カテゴリー化できるようにすることであろう。

そのために、特別な支援を必要とする児童・生徒が別室で指導を受ける際、特別支援担当の教師の指導の下、同じクラスに所属する「クラスの仲間と一緒に学習や生活ができる」児童・生徒1～2名と一緒に学習などをさせてはどうだろうか。もちろん、そこで学習する課題は個に応じたものにする必要がある。こうすることで、そこに参加している「クラスの仲間と一緒に学習や生活ができる」児童・生徒も個に応じた指導（例えば、学習の得意な児童・生徒なら、教科書にはない発展的な課題を行う etc.）を受けられるというメリットがある。また、特別な支援を必要とする児童・生徒は自分を「クラスの1～2名の仲間と一緒に学習や生活ができる存在」と徐々に自己カテゴリー化できるようになっていくと推察される。そして、特別な支援を必要とする児童・生徒が、クラスの1～2名の仲間と一緒に学習や生活することに慣れてきたら、その人数を徐々に増やしていくのである。そうすることで、特別な支援を必要とする児童・生徒は自分を「クラスの仲間と一緒に学習や生活ができる存在」と自己カテゴリー化するようになり、クラスの仲間がたくさんいる中で一緒に学習や生活ができるようになることが期待される。

「特別支援」を、学習や生活が困難な児童・生徒にだけ適用するのではなく、例えば、学習や生活がきちんとできる児童・生徒をさらに伸ばすためにも適用する。そのようなスタンスによって、多様な児童・生徒のそれぞれにメリットがあるシステムをつくるのが可能になるのではないか。上述のように、自己カテゴリー化という視点から特別支援教育の在り方を再考することはこのような点において有益ではないかと筆者らは考える。

謝 辞

本研究の調査にご協力いただいた大阪府の公立小学校教職員の皆様、6年生の児童のみなさんに深く感謝の意を表します。

文 献

- 安藤史高・布施光代・小平英志（2008）「授業に対する動機づけが児童の積極的授業参加行動に及ぼす影響－自己決定理論に基づいて－」『教育心理学研究』56, 160－170
- Benesse 教育研究開発センター（木村治生）（2007）第4回学習基本調査・学力実態調査報告書
- Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1989) Knowing, learning, and instruction: Essay in honor of Robert Glaser. In L. B. Resnic (Ed.), *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and Mathematics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 453－494.
- Harris, J. R. (1998) *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York: Touchstone. (石田理恵（訳）（2000）『子育ての大誤解』早川書房）
- Jasper, N. D. (1900) *Imitation in education: Its nature, scope, and significance*. New York: The Macmillan Co.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1984) *Circles of learning: Cooperation in classroom*. Interaction Book Co. (杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤（訳）（1998）『学習の輪－アメリカの協同学習入門－』二瓶社）

- Kindermann, T. A. (1993) Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29, 970–977
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説総則編』
- Strough, J., Swenson, L., & Cheng, S. (2001) Friendship, gender, and preadolescents' representations of peer collaboration. *Merrill–Palmer Quarterly*, 47, 475–500
- Tarde, G. (1895) *Les lois de L'imitation*. Paris: Felix Alcan. (池田祥英・村澤真保呂 (訳) (2007) 『模倣の法則』河出書房新社)
- Turner, J. C. (1987) *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, UK: Basil Blackwell.

An Examination of the Effectiveness of Enhancing the Learning Motivation by Imitation Learning :

Focusing on the National Language Class in the Sixth Grade of Elementary School

KAWAKAMI Ayako* and EGAWA Katsuhiro*

The goal of this study is to find a method for enhancing the learning motivation of undermotivated pupils in elementary school. To this end, the effectiveness of the groupuscle learning method involving imitation was examined in the context of a national language class. The undermotivated child due to poor reading and comprehension skills learned reading with two highly-motivated children having good reading and comprehension skills. She was urged to imitate the ideas of group members if she had difficulty in reading. The rate of raising a hand (to present her ideas) and the frequency of whispering were measured in six lessons and compared with the values of baseline to estimate her change in the degree of motivation for learning. The results showed this groupuscle learning method involving imitation had enhanced her motivation for learning of reading. This effect seemed to suggest that the undermotivated child had imitated both of the thinking process and attitude for learning of highly-motivated members through the group learning and consequently she began to understand learning contents and improve the attitude for learning.

*Naruto University of Education, Special Teacher Training