

日本の協同学習の理論的・実践的展開

杉 江 修 治

1 第二次大戦前までの指導法と協同

(1) 大正デモクラシー期の教育

明治時代の学校教育では、学級、小集団などの集団のもつ積極的教育機能に対して目が向けられることはなかったようである。「一斉授業は明治二十年代にヘルバルト派教育理論の浸透によってわが国の学校教育の基本的な教育方法型態として定着していき、小集団（分団）に対する問題は存在しなかった。……（学級は）個人の競争の場であって、まとまりのある子どもたちの集団であるとは考えられなかった」（高桑康雄 1971, p. 105）し、「児童たちは、明治の学校を集団という場としてではなく、むしろ個人の競争の場として考えていた」（吉田昇 1957, p. 48）のである。教育の動機は西欧に追いつくための富国強兵、殖産興業にあったため、その内容は中央集権的で、方法は画一的、形式的であった。

しかし、第一次大戦後の国際的なデモクラシーの潮流が日本にも影響を及ぼした。国民個人の自由と独立、国民生活の福利を要求するヒューマニズム運動が起きた。1913年に翻訳された Rousseau, J. J. の『エミール』は、自由な、一人歩きできる人間の教育の必要性を示した。また、アメリカ合衆国の児童中心運動が波及し、Parker, F. W., Dewey, J., Kilpatrick,

脚注) 本研究の資料収集にあたっては、先に発表した「学校、家庭、地域をむすぶバズ学習：新潟市立曾野木中学校の実践」（中京大学教養論叢 37 巻 3 号所収）と同様、1996 年度中京大学特定研究助成の援助を得た。

W. H. らの紹介がなされ、そこで集団の教育活用の考えも紹介されていた。このような流れの中で、学習における子どもの主体性や個性の尊重を前提とした教育実践が積み重ねられているようになった。「明治中期に確立した絶対主義的天皇制教育、『国民教育』は、民衆の教育要求の高まりを基礎として再編、修正、改革を迫られた」(中野光 1990, p. 2) ののである。とはいえ、1916年には日本社会学院が『帝国教育の根本方針』を出しており、「大正期における教育をめぐる動向は、……『児童本位の教育』と、……『強国主義の教育』との間の抗争、妥協の過程」(川合章 1985, p. 169) であり、単純な転換があったわけではない。

(2) 及川平治らの実践と協同への関心

明石女子師範付属小学校を舞台として、及川平治が実践と理論化を行なった「分団式動的教育法」(及川 1912, 1915) は、全国的にきわめて大きな反響を呼んだといわれている。彼の研究の理論的背景には、当時の合衆国の教育学、教育心理学があった。彼の指導法は、児童の個人差に注目し、個人に応じた学習環境を適切に準備し、経験を重視した主体的な学習活動を可能にすることに重点がある。そこで用いられる分団は、能力別に分けられるものである。その分団の学習過程の解説には、児童の相互影響過程、相互教授過程への言及があり、児童間の協同を考慮していることがうかがえる。また、この分団の編成の仕方として彼の推す方法は「優劣児いずれをも等閑にする危険はない」「可動式 (shifting group scheme)」(及川 1912, p. 236) であり、一斉授業の後、教材ごとに「吟味」(形成的評価)を行ない、分団を編成するというものである。これは、現在マスタリー・ラーニングでしばしば用いられる手続きと類似のものである。学習における協同については、第2の著書『分団式各科動的教育法』(1915)にその記述があらわれてくる。「競争の間には猜忌、羨望の心が伴ひ易くて往々学校の目的を破ることがないとも限らぬ」(p. 200) と、競争と比べての協同の必要性を説いており、分団の活用以外の個所で、ペアでの学習や、磨き合うための競争的協同に触れ、学級での協同を通して同時的な総合的習得を促す必要性にも言及している。また、助教の導入という形での相互教授も提唱しており、それは優秀児の方にも効果があると述べている点も

興味深い。さらに、「団体的学習の動機を……惹起する方法」（及川 1915, p. 237）として彼がかかげている4つのポイント、すなわち「自分の善とするところは団体の善とするところに一致するようであればならぬという感を惹起せしむる」「団体生活の価値を悟らしむること」「団体のために尽力せし人を崇敬せしむること」「自己の需要が団体の需要と一致したときに価値の高いことを知らしむること」は、集団目標構造の観点から協同事態を捉えたものであり、協同の本質的な意義を見通した先見性を評価できる記述である。

明石女子師範付属小学校での実践は、永良郡事（1919）によって解説書が作られている。ただ、永良の記述の中には、「能力類似集団」間での競争に関心が向けられ、学習における協同の意義については言及がない。中野（1990）は、及川にとっての課題は、「個性の尊重ということの基本原理とする教育」と「（新しい活動的人間による）協同ないし連帯をいかにしてつくり出していくか」であったと要約している（p. 60）が、後者の課題は永良らによる続く実践では十分に捉え返す作業が行なわれなかったのではないと思われる。また、後年の評価（木下繁弥 1967）では、及川の方法論の史的役割の中に、彼の集団のダイナミクスへの着眼ということが挙げられていないのであるが、及川の仕事については、分団という形態とその機能への着眼という、授業過程の技法とその論拠にも目が向けられるべきであろう。

分団の学習指導への活用としては、他に、斎藤諸平・清水甚吾（1915）による、奈良女子高等師範付属小学校を舞台とした実践報告がある。これも、従来の画一的な指導法を改善し、個性尊重を図ることをねらいとしてなされたものであった。彼らは「共同で学習して行けば、競争も出来、相助け合ふことも出来、愉快に学習することも出来る」（p. 16）と、協同事態の動機づけ機能に着目し、分団は能力異質の「学集団」を構成し、「学集団中には優中劣の児童を適宜配置し優秀児童をして団長たらしめて細大のことを自治的になさしめ」（p. 52）るべきだとした。また、一斉授業の途中に分団学習を導入するという技法や、分団構成に際して形成的評価を行なうべきだという言及もなされた。及川とは異なる実践的展開を見ることのできるものであった。

さらに真田幸憲(1918)は、同じ奈良女子高校付属小学校での実践を踏まえて分団の教育的適用を論じた。ここでは「孤独の場合と団体の一員たる場合とにより心理的に別人」(p. 61) というように、グループ・ダイナミックスの初期の研究を踏まえた記述を見ることができ、学級集団についても「学級は一種の小社会なり……団体の現存は学習上必要なるよりも更に一層重大なる意義を有せり」(p. 63) と論じている。学習指導の技法として、単元単位で、どこに能力別の分団を入れるべきかというような授業設計モデルを提示していることも注目すべきことといえよう。

木下竹次は、1919年から奈良女子高等師範付属小学校での教育に携わった。彼は相互学習法を重要な手続きとして用いた。それは協同学習と自律(独自)学習とを含むものであり、①学習者の社会化、②全我活動(統合的成長)、③学友相互の指導誘掖、④独自学習では得られない生命の発展、⑤独自学習の補正検証、のために必要と考えられた(木下 1926, p. 290)。分団編成は能力別に捉われず、柔軟な編成を良いとし、それは学級編制に関して「成るべく社会化した児童組織をするには優劣混淆で学級編制を行なふ必要がある。……全人格の発展から考へて社会的協同を行なふ点から考察して優劣混淆がよろしい」(木下 1926, p. 185) という記述とも一貫している。また、相互学習と独自学習の柔軟な時間配分を大切とし、相互学習に独自学習を先行させることの有効性も指摘している。彼の観点は、単なる小集団の利用ということだけでなく、学級も含めての社会的文脈が協同的事態となることの意義を踏まえたものであった。

吉田(1957)は、上記以外の知られることの少ない実践を紹介している。1926年に報告された長野師範付属小学校の実践では「児童の世界を排他的競争を導く様な生活の場所にして置いて、道徳生活も何もあったものではない」という、指導の一貫性に関する記述が興味深い。さらに同時期には、埼玉師範付属、富山師範付属でも集団の活用が報告されているという。

しかし、吉田(1957)はこのような実践の紹介をした後に、集団の教育への適用実践が「全国的に見れば特殊の場合にしか成功を収めなかった。……かなりの大都市にある師範の付属小学校といわれるところか……大都市の私立学校にかぎられていた」(1957, p. 52) とまとめている。その理由としては「第1次新教育運動の思想はせいぜい学校という領域の内部にお

いて、教育の自律性を貫こうとする防衛的な姿勢にとどま」ったものであり、「第1次教育運動の論理と体制維持の論理とは、はじめから対立する契機をふくんでいた」ことが考えられたのである(吉田 1967, p. 5)。

協同的集団の教育適用の広がりが結局は大きくはならなかった理由としては、体制との軋轢が主たるものであった。しかし、これまで見てきたように、多くの実践的研究では、形態として分団を作るというだけでなく、協同的分団、さらには協同的学級集団事態が持つ積極的な教育機能に気づき、それをより効果的に発揮するための工夫を重ねている。また、協同の意義を広く知らせるべくその記述にページを割いているのである。大正期の新しい教育実践の中には、その基底に協同の有意義性を認める立場が一貫しており、協同的学習過程の実現を図る努力がなされていた(その時に小集団の活用という工夫がみられた)点は日本での協同学習の展開を見るうえで押さえておくべきところであろう。

(3) 及川ら以前、以後の協同への教育的関心

大正期の教育実践における協同への着眼は、主に合衆国の研究を踏まえたものではあったが、近世日本の藩校、私塾での学習方法を掘り起こした武田勘治(1969)によれば、「会業」と呼ばれる学習形態が、荻生徂来、中江藤樹、林鶯峰、伊藤仁斎らをはじめ、広く用いられていたことが分かる。武田は、「会業」の用法はさまざまながら、「私は本来のものとしての会業とは、会読、輪講の類の『協同学習』だと解するのが適当だと思う」と述べている(p. 255)。また、小集団での学習過程でも特にそれが協同であるべきだという考えが存在したことを示す資料もある。金沢藩明倫堂では、協同学習を促すために「意必固我をはなれること」を会読の条に明記し、勝劣を争ってはいけない旨が明記されていた(武田 1969, p. 258)し、「学生が自力では及ばない困難の克服や遍満的な研究を期待しての協力研究活動」(武田 1969, p. 281)が奨励されたのである。高橋克己(1997)は、及川の分団式教育法を、彼が引用している Jones, O. M., Leary, E. G., & Quish, A. E. (1909) の内容と綿密に比較し、その類似性を明らかにし、及川の方法を学級内小集団論の草分けと考えるならば、「日本の学級内小集団論は、外から導入される形で突如として成立したのである」(p. 14)と

述べている。しかし、協同への感受性は早い時代から存在したのであり、それが及川の実践的展開（等質集団だけでなく、異質集団の意義を見いだしていくという）の背景ともなっていたのであろう。協同学習のポジティブな意義は、学習を組織化する者には、経験的を通して、時代を越えて気づかれてきたものであると考えられるのである。

協同学習に関する提言は井上貫一（1924）にも見ることができる（「協働」という表現が用いられたが）。彼は分団の活用には否定的立場をとったが、個性化は学級の協同を経てなされるものと考え、授業のみならず学校劇、自治活動も協同学習の範疇とした。自学自習は「協働」によって「力づけられ促進さる」（p. 160）と、協同の動機づけ機能にも着眼がなされていた。

昭和時代も、その初期には学習と協同をテーマとした著書を見いだすことができる。京都府女子師範の大森保平（1932, 1934a, 1934b）は、「学級は協同社会である」との認識に立ち、協同社会として学級を機能させるにはどうすべきかについての実践論を展開した。また、そこではソシオメトリック・テストの活用による学級類型とその特質の関係を検討しており、わが国でのこの領域の初期の例として注目される研究となっている。協同の定義があいまいであり、分団の活用への言及はないが、「学級協同社会に於いて最もよく教育能率は発揮され、同時に最もよく個性の伸展がなされ、特に学級に於いて最もよく社会的陶冶が全うされる」という記述（1934a, p. 9）や、「学級所属感によって学級生活に於ける喜びと満足と自負と犠牲を生じ、此の学級所属感を基底として安らかに力強く価値生活へ精進するものである」（1934b, p. 20）という、協同事態の動機づけ機能の指摘などがなされている。

2 第二次大戦直後の教育と協同

(1) 民主教育と分団学習

昭和期に入り、全体主義、軍国主義への傾斜を強め、侵略的な戦争に突入していった日本も、敗戦の後、民主国家への根本的な転換を図った。教育システムの民主的再構築には、「教育は個人を、社会の責任ある、協力的

な一員となれるよう準備しなければならない」(村井実 1979)と教育の諸目的をうたった米国対日教育使節団の報告書が強力な指針となった。民主教育実現の方途は、経験主義的な教育理論にその多くが求められた。子どもが生活の中から学びとっていく教育環境づくりに教師たちは努力を傾けていったのである。

文部省の出した『新教育指針』(1946)では「わが国のように1学級の児童数の多いところでは、全体の協同学習に入る前に、5, 6人位の班に分け各班で協同して学習する方法、いわゆるグループ学習をとることがよいであろう」と書かれ、協同事態での学習を奨励すると共に、形態としてのグループ学習(小集団学習)、これは分団学習と呼ばれることも多かったのだが、それが合わせて奨められたのである。教師向けの啓蒙書においても「自由の学習、子供相互の学習、教師と子供の協同学習の教式に転換をさるべき」(稲川三郎 1946, p. 103), 「学校における学習指導は出来る限り分団的指導を基本単位とする方がよいのではないか」(後藤岩男他 1947, pp. 35-36)といった記述が見られる。

また当時提案された分団学習の進め方も幾つかの資料からうかがうことができる。課題提示については、分団ごとに異なった課題を与える、同一の課題に各分団共に取り組む、分団内で課題の分担をするといったバリエーションがあり(稲川 1946)、分団編成については、固定的能力班、移動式能力班、その他の学習班(野瀬寛顕 1948)などがあげられ、指導過程では一斉指導、個別指導と組み合わせるべき(後藤他 1947, 野瀬 1948)という工夫が挙げられていた。しかし、中野佐三(1959)が指摘するように、いずれも経験からの提案であり、実証的根拠が伴ったものではなかった。

向山嘉章(1950)は、分団式動的教育法やドルトン・プランに基づく過去の実践を踏まえて小集団活用の方法を丹念に紹介したが、それは小集団活用が民主的教育の実現として有意味だという強固な前提に立っており、小集団の有効性についての実証的資料がないままの論議であるという限界をもっていた。これは当時の小集団活用の基盤が信頼性を欠くものであったことをうかがわせる資料でもある。

分団学習が実際に多用された実態は、野瀬(1948)が「学級の児童・生

徒を班別に組織して居らぬものは、今日ほとんどないであろう」(p. 195)と述べ、中野(1959)が鈴木清(1948)の調査を引いて「分団学習はひじょうに多くの学校で行なわれていた」(p. 176)と述べていることからもうかがえる。しかし、その「集団学習が、軌道にのっているとは限らない。社会科のグループ学習も、ほんとうにみんなが目的の意識をもって、協力していることは少なく、作業の分担をきめるためにだけ話し合っている状態だし、生徒会、児童会といった教科外の集団活動をみると、全員が心から協力しているのではなく……」(吉田 1957, p. 47)といった実態も報告されている。結果、倉沢栄吉(1954)は「三、四年前までは、どこの教室でもグループ学習をやってみせていたのに、この節では1/10以下の教室で、名残をとどめているにすぎない」と、一時期からの急激な小集団学習実践の減少を伝えている。

戦後の分団学習が、その広い普及にもかかわらず、教育効果の上で十分に成果を上げ得なかった理由として、吉田(1957)は、旧弊な「日本の集団の原型」から教師も生徒も自由になっていないことをあげているが、一方、「グループという形だけから、自動的に民主的な集団が成長することを期待するのは、危険なことだ」という指摘があり(城丸章夫 1957)、「たとえばグループでの学習は個別になされる学習よりどんな条件のときすぐれ、どんな条件のとき劣るようになるのであるかといったことの研究に取り組むべき」(中野 1959)といった具体的な問題提起もなされたように、集団活用の方法についての研究的側面での不足もあった。水原泰介(1957)も、「好ましい性質の集団を作り出す」ための「実証的裏付けを考慮に入れる」ことを主張している。

なお、分団学習実践の背景としての経験主義的な教育理論に対する批判が比較的早くからあったことも、分団学習実践の衰退に深く関わっていると考えられる。1950年代に入ってから東西対立による政治の保守化傾向から、児童中心の学習指導に否定的評価がなされ、公教育における愛国心や躰の不足が指摘されるようになった。また、基礎学力の低下が独立した人格の育成につながらないという批判が民主的な立場からもなされていった。矢川徳光(1950)は「(教育文化革命が育成しようとしている)人間を作るためには、比較的早くから、読・書・算の基本的訓練が要求される」

(p. 356) のであり、「今日おおいにさわがれている学力低下の問題は……批判されねばならない」(p. 361) と述べ、また依田新(1952)は学力の多面的な見方を踏まえながらも、実証的資料により基礎学力の低下を認め、「これらの基礎学力は……体系的に教えこまなければならないのであり、……きたえられなければならないのではなかろうか。それは、たしかに民衆の要求でもある。……今こそ、民衆の生活を高めるための『武器としての基礎学力』を、われわれは真剣に考えなければならない」(pp. 125-126) とまとめている。このような中で、経験主義的な教育は、教科ごとの内容の系統性を重視した、いわゆる系統学習の考え方に急速に移行していったのである。

なお、日本社会教育学会は、その学会誌『日本の社会教育』第3集(1958)に「小集団学習」を特集し、それまで社会教育活動では「小集団の共同学習は全く『無からの創造』」と述べ、農村青年、婦人団体等青年、成人教育における小集団学習の可能性と実態を、事例研究を加えて報告している。学校教育外での小集団活用と民主教育という観点の展開情況を示す資料といえよう。

(2) 分団学習の効果に関する実証的研究

1950年代から、分団を学習指導の過程に導入するという手法の有効性を、統制群を用いた実証的比較研究によって検討した研究をいくつか見いだすことができる。

石黒彰二(1952)は、中学生を対象に、社会科で、「講義法」と、分団形態を一貫させて自律的な学習過程をとる「単元学習法」とを比較し、知識理解は指導法の間で差はないが、成績下位の生徒には分団形態の方が把持がよく、能動的、自発的、協力的学習活動の生起、民主的学級雰囲気醸成という側面でも分団形態の方が望ましい結果をもたらすことを示した。石黒は、続く研究(1954)では、国語と数学の2教科について先と同様の指導法の効果の違いを、中学生を対象に検討した。そこでは、総合的な学力の習得については指導法の間で差が認められず、社会性の発達についても差は認められなかった。

小室庄八(1954)は、小学校4年生を対象に、問答法や講義法、示教法

等を中心とした「教師中心の指導法」と、学習課題の討議決定、分団学習、実地見学・調査、報告会等を用いる「児童中心の指導法」を取り上げ、社会科についてその効果を比較検討した。習得については指導法の間で差が認められなかったが、「児童中心の指導法」の方が学級内の交友関係を促進し、積極的、自主的活動を増加させることが認められた。小室（1955）では、先と同様の条件設定の元で、国語について比較検討を行なった。習得については条件間に差はなかったが、知能下位の児童は「教師中心の指導法」の方がやや優れる傾向を示し、「児童中心の指導法」がややもすると優秀児童のペースで進められてしまうという問題を示した。交友関係の促進については先の研究と同様の結果が示された。小室・塚田毅・村上沢（1963）では、問答中心の「教師主導」の指導法と、班別による児童の「相互学習」による指導法を小学校4年生の社会科について比較した。班は5～8人で編成された。習得については、把持で「相互学習」の方が優れる傾向を示した。興味の側面については条件間に差が認められなかったが、協力的、自律的行動は「相互学習」の方が増加した。

大西誠一郎（1955）は、中学生を対象に、生徒間の相互作用がなく、互いに自律的に学習する「個人中心」の指導法と、生徒間の相互作用があり、協同的な学習過程をとる「集団中心」の指導法を、漢字の書字テストについて比較検討した。小集団は8人で編成された。学習の回を重ねるに従い、次第に「集団中心」の成績が優れ、特に成績下位の生徒にその傾向が強いことが示された。協同的な集団雰囲気の効果だけではなく、相互作用を通して誤りの明確化がなされるという学習過程に関する知見も見いだされた。さらに、大西（1956）は、集団中心の指導法が有効となるのは何年生頃からか、また、成績上位群と下位群とではその効果のあらわれ方はどう違うかを、小学校2、4、6年生を対象に5、6人グループを作り、漢字の書字テストを課題として検討した。その結果、小学校4年生以降で集団中心の指導法の効果は顕著となること、成績下位群は各学年通じて集団中心の方が効果がみられるのに対して、上位群では6年生で集団中心の効果がみられること、を明らかにした。低学年で効果が小さい点については、大西は、学年に応じた集団中心の指導の工夫の必要性が示されたものであり、低学年では集団中心は不適切だという結果ではないと考察している。

1950年代も終わり頃になると、分団学習の形から、一斉指導に小集団を導入する小集団学習へと移行しはじめる。奈良正路・酒井清・白井慎(1958)では、中学生を対象とした社会科授業で、小集団を用いた指導が講義法に比べて学期を追ってテストの成績が優れていくという事例研究を紹介している。古籬安好(1958)は、小学校6年生の理科実験で、講義法と集団学習を比較し、集団学習条件が優れる傾向を紹介している。藤原勉(1958)は、高校生を対象に、社会科について、「分団中心型」「教師中心型」「個人中心型」の3つの指導法の効果を検討した。習得は条件間に差が認められなかったが、積極性、協力性といった生徒の行動の変化や交友関係の増進が「分団中心型」で認められた。長沼正巳(1958)は、小学校6年生を対象に、社会科で、教科書中心の「一斉指導」と経験中心の「グループ学習」を比較した。小集団は6～7人で構成された。その結果、習得について「グループ学習」が有意に優れる結果を見いだした。長島貞夫(1960)は、小学校5年生を対象に小集団での作業を行なわせ、作業後の集団凝集性を検討し、学級の凝集性が上がることを明らかにした。また、賞を与えられた集団の方が凝集度が高まるという結果も見いだした。林三雄(1965)は、学校での学習指導活動すべてを協同的、心理療法的視点で一貫させるという統合的指導を徹底することで、主要5教科すべてで全国平均より明らかに高い成績を示した中学校の事例を紹介している。

以上の実証的諸研究は、多くが比較的長期の学習指導活動を対象とし、条件間の等質性のコントロールにも配慮したものであった。現実には多様な学習指導過程をとったものであり、論文にそれが明記されていないという問題はあるが、総じて、小集団の活用は顕著な習得の増大をもたらさしめないながらも総合的には有効性を示す方向の資料が多く、児童生徒の望ましい学習活動を促進し、学級内の人間関係を高めるという一貫した傾向を明らかに示した。

ただ、いずれも検討されているのは小集団を学習指導の中に導入することの効果であり、その効果の生じる理由について踏み込んだ検討はなされなかった。より効果的な小集団活用についての条件分析的な接近は、グループ・ダイナミックスが広く受け入れられて後のこととなるのである。

『児童心理』の3巻3号(1949)、5巻11号(1951)では、分団学習にお

ける集団編成を、集団内異質にするか、等質にするかの議論がかわされている。ただ、それらは教育論の交換であり、実践事例に基づく理由づけを根拠とするものであった。集団の異質性、等質性が集団過程にどのような作用を及ぼすかについての実証的資料はないままの論議であった。この論議の過程でも気づかれていったように、実証的資料に基づく小集団活用の必要性への認識が高まり、それが1950年代に入ってからグループ・ダイナミックスの研究成果の教育的応用という関心を呼んでいくのである。

3 グループ・ダイナミックスと小集団学習

(1) グループ・ダイナミックスの流入

Lewin, K. にはじまるグループ・ダイナミックスは、第二次大戦後の日本で急激に関心の高まりを見せていった。集団過程に対する実証的関心は、日本でも、集合事態と相互作用のある事態での集団過程とパフォーマンスを検討した近藤貞次(1930)、ソシオメトリックな手法を用いて学級内友人関係を分析した兼子宙・尾島碩心・宮孝一(1932)等、大戦前からすでにみることができるが、1950年頃から、この領域の実証的研究は急激に増加した。小林さえ子(1948)、石黒杉二・近藤浩一郎(1952)のリーダーシップ・スタイルの研究、中村陽吉(1952)の集団内ヒエラルキー発生条件の研究、広田君美(1953)のコミュニケーション・ネットワークの研究、岩城富美子(1955)の Bales, R. F. (1950) のカテゴリー・システムを用いた相互作用分析、三隅二不二(1956)の集団決定の研究、前田恒・小嶋外弘(1958)の集団凝集性と生産性の研究など、アメリカ合衆国を中心とした先行研究を踏まえた実証研究が重ねられたのである。

1959年には、Cartwright, D. & Zander, A. の“Group Dynamics”(1953)が翻訳され、グループ・ダイナミックスの主要な研究領域と接近方法が広く知られるようになった。また、1950年に日本グループ・ダイナミックス学会が設立され、雑誌『グループ・ダイナミックスの研究』を舞台に研究の発表と紹介が行なわれるようになった。

研究の動向は、大賀一夫(1951)が『グループ・ダイナミックス』で行

なったのに続いて、『教育心理学研究』での三隅 (1958), 『心理学評論』での末永俊郎・木下富雄 (1961) と, 継続的な関心が払われていった。

グループ・ダイナミックスがもつ社会改良という視点は三隅 (1955) が著書として紹介したが, さらに, その応用の場を教育に絞った研究関心も早い時期から高まりはじめる。ソシオメトリーの技法を紹介し, 中学校での学級集団構造を理解し, それを指導に生かしていく試みを行なった吉田昇 (1952), 学級のモラールをテーマにした大西誠一郎 (1954), 小集団変容の方法を追求した三宅和夫・生富寛 (1955), 集団雰囲気とリーダーの2点から, 生活指導における小集団活用の工夫を探る基礎的研究を行なった島田啓二 (1957), リーダーシップ・スタイルと学級雰囲気の関わりを検討した三隅・中野繁喜・上野保之 (1958) などをはじめとした実証的研究が重ねられ, また, 分団学習をグループ・ダイナミックスの成果と関わらせて改善を図るための著書も出されるようになった (古籬安好 1958)。

実践の側からも, 宇野登 (1957) のように, 小集団のモラールと集団凝集性を高める条件を, ソシオメトリー等の実証的手法を用いて, 詳細な事例的研究としてと報告したのもあらわれるようになった。社会教育の場面でも, 青年学級でのリーダー講習を対象としたアクション・リサーチ (斎藤峻・田村富治郎・藤田博 1958) が実施され, また, 木原健太郎 (1957) は, 農村におけるテレビの集団視聴プロジェクトへのアクション・リサーチを紹介し, その課題の検討を行なっている。

なお, 1953年に Slavson, S. R. (1948) の翻訳が出され, 集団心理療法についても, 他の集団研究と同様の時期の紹介がなされている。大賀 (1952) は, グループ・ダイナミックス研究の諸成果をふまえて, 家庭, 学級, 友人といった集団がもつ治療的機能を論じた。古籬 (1958) の著書にも集団心理療法に1節があげられている。後に林 (1965) が協同学習を進めるにあたって心理療法的側面も統合的に含むべきという見解を出しているが, グループ・ダイナミックスの成果を総合的に捉えた場合, 適応に関わる問題も含むものであるということは明らかである。

(2) 効果的な小集団学習の条件の追究

1950年代中ごろから, グループ・ダイナミックスの関心領域の中でも,

小集団の効果を上げる条件を追究した外国の諸研究が系統的に検討されるようになった。その成果は、著書としては、青井和夫(1959)、木原健太郎(1961)など、また、レビューとしては中野佐三(1960)、塩田芳久・阿部隆(1962)、塩田(1969)、原岡一馬(1970)などにまとめられている。また、代表的な実証的小集団研究を数多く、その方法も含めて紹介した Klein, J. の “The Study of Groups” (1956) が1962年に翻訳されている。

実証的研究も多様な変数について行なわれるようになった。学習指導に漠然と小集団を活用する段階から、児童生徒の教科の習得にとどまらず、統合的な教育的成果を生み出す技法としてのより適切な小集団活用の可能性が認識され、方向づけができ、バズ学習や、集団学習などの指導法の組織的研究と実践が、分団学習とそれに対する批判としての系統学習とを止揚するものとして進められるようになっていったのである。

また、学校教育における学習指導の方法として、集団活用の技法を、実験的研究の地道な積み重ねを通して系統化した研究もある(古籾 1958, 小室 1966)。それらはただちに実践可能性をもつものであり、教科指導領域には示唆の大きい成果であった。

(3) 日本における協同と競争の実証的研究

日本における協同や競争に関する実証的な研究は、戦前にも、共働者がいる事態が競い合う行動を解発することについての研究を行なった山本度(1935)に見ることができるが、実際には、グループ・ダイナミクスへの関心が高まった1950年代から多く行なわれるようになった。

初期には、いくつかの協同に関する発達の検討が行なわれた。広田君美(1951)は、就学前児童を対象に、積み木遊びの中で、競争、協同の発生を発達の的に検討した。そこでは、5、6歳で「誰が一番上手に作るか」という競争的教示に応じた行動がとれるようになり、また、5歳で協同行動が可能となることを見いだしている。塩田芳久(1951)は、小学校1年生から6年生を対象に、5人集団による箱庭づくりを観察し、2、3年生ころより「合同作業形式」があらわれ、2年生頃よりリーダーが目立つようになることを報告している。川口勇(1956)は、児童画の協同制作という集団課題について、協同が可能になる発達時期を検討した。その結果、協同性

の形成は小学校1年生の終わりから2年生のはじめころであること、完成期は2年生の後期であること、また、小集団学習経験が協同性の発達を促すこと、1年生ではペアによる協同となりがちであることなどが明らかとなった。なお、このような記述的な研究から、協同的行動の発生を認知発達の研究成果と合わせて検討したものに金川智恵(1982)がある。そこでは3歳～6歳までの子どもを対象とし、保存的操作の獲得と協同的行動の発生が同時的になされること、その背景として、両能力の発達は共に「相補性操作」獲得の過程として理解されるということが指摘されたのである。

協同と競争を社会的動機づけの観点から扱った研究としては、石黒大義(1952)がある。これはこの領域の先駆的研究である Maller, J. B. (1929) の追試であった。小学校5年生を対象に、加算課題を用いて、成績の順位をつけるという競争条件と、集団の成績を評価するという協同条件とを比較したが、競争条件の方が協同条件と比較して成績が優れる結果が得られた。ただ、そこでは課題が機械的な加算作業であり、成員間の相互作用を必要としないものであったことが、従来の結果と異なる結果となったと考察されている。

Deutsch (1949 a, 1949 b) の研究をふまえた実証研究としては水原泰介・玉井収介(1952)、水原(1952)がある。前者は小学校5年生を対象に、作業課題を用いて、集団間競争による協同事態と、集団内競争による競争事態での集団凝集度の変化を比較し、協同条件の方が凝集度を増大させることを見いだしている。後者では女子大生を対象に、協同事態(集団間競争の教示による)と競争事態(集団への個人の貢献を評価するという教示による)での討議をさせ、成員の意見変化を検討した。そこでは、協同事態による方が、成員の意見変化は集団の意見に近くなることが示され、また、討論はより友好的な態度で進められることが示された。北野栄正(1972)も、中学校2年生を対象に、集団内協同・集団間競争条件と、集団内競争条件とで、記憶の再生について比較したところ、協同条件の方が再生率に優れるという結果を報告している。また、小学校5年生を対象に、掛算を課題とした柴田薫(1979)の研究でも、協同条件の方が競争条件よりもやや優れる傾向のデータを得ている。田崎敏昭(1978)は、大学生を

対象に擬似的集団で作業課題にあたらせ、協同条件では相手への感情が正の方向に移行し、競争条件では負の方向に移行することを見いだしている。また、山内隆久(1982)、Yamauti, T. (1991) は、晴眼者と盲人のペア協同作業を通して、それまで盲人との接触経験のない晴眼者に、相手となった盲人および盲人を含む障害者に対するポジティブな対人態度変化が生じることを報告した。また、その際、課題を分担する形で構成し、相互作用を頻繁に必要とするようにした場合の方が、フォローアップの調査での態度においてもポジティブな態度が維持されることが示されたのである。

Deutsch (1949 a) の協同と競争に関する定義や、研究仮説、さらには見いだされた知見は、古畑和孝(1956)で詳細に紹介された。古畑(1957)はそれに続いて、Deutsch (1949 b) の見いだした「協同—競争の効果は、具体的にどのような人間関係にある人達においても、等しく認められるものであろうか」という問題について実験的研究を行なっている。中学校2年生を対象に、一卵性双生児同士のペア、二卵生双生児同士のペア、親密な者同士のペア、疎遠な者同士のペア、異性同士のペアを編成し、積み木、パズルを材料とした知能テストの下位課題を用いた。協同は集団間競争の教示をし、競争は被験者全体との(すなわちペアの相手に限定しない)競争であるという教示を行なった。その結果、協同の教示により、成員間の相互作用が増加することが示されたが、課題解決の効果については協同と競争の効果は不明確であった。親密度の高いペアでは協同的行動がより多く行なわれることが分かり、協同を促す条件としての集団編成の重要さが示唆された。古畑(1965)はまた、高校生を対象としたゲームを用いた事態で、協同条件が競争条件よりも量的、質的に成績が優れ、相互のコミュニケーション量も多く、相手により注意を払うなどの行動がみられることを報告した。また、そこではソシオメトリック・テストによる集団編成を変数としたが、この編成基準の効果は認められなかった。

前田恒・小島外弘(1964)は、中学校1年生の3人グループに、集団間競争の協同事態下と、集団内競争事態下での作業的課題に取り組ませたところ、作業量では差が見られないが、成員への魅力は協同条件の方が高まることを明らかにした。また、作業を促す誘導を加えたり、低下させる方

向の誘導を加える条件を入れた場合、特に低下の誘導があったにもかかわらず、協同条件では競争条件よりも作業量の上昇が大きいという結果が見られた。ただし、この結果は、ソシオメトリックな関係はニュートラルな組合せによる集団編成条件下であったが、同じクラスに所属する被験者であった。異なるクラスの者同士を組み合わせた場合 (前田 1965) は、協同条件でも低下の誘導の効果が認められる結果が見られたのである。

古籬安好 (1965, 1968) は、協同と競争の集団過程への影響を比較し、多様な測度について検討した。一つは集団として良い成績をとることを要求し、集団得点から個人得点を決めるという協同事態と、集団の中での順位を決めると知らせ、相互作用を許さない競争事態で、小学校5, 6年生の4~5人集団を対象に、知能テストの下位課題類似の課題について、その成績と解決過程を比較検討したものである。さらに一つは、競争事態で相互作用を許す教示を含めた条件設定をし、その他は先と同様の条件で検討したものである。両実験共に生産性と集団凝集度について協同条件の方が優れるという結果を見いだしている。ただ、前者の実験では、集団成員への報酬の分配が結果として平等になったか大きく偏ったかで、競争条件でも凝集度の変化に差があることを見いだしており、後の研究では、課題解決後の質問紙の分析を通して、集団参加の様態を検討するための3次元として「連帯性」「勢力性」「親和性」を見いだしている。これらの結果をふまえて、古籬はさらに、協同事態と競争事態それぞれの集団参加の様態の比較を行なった。小学校6年生を対象に4人集団を構成し、「グループのできばえ」を求める協同と「グループのなかの順位」を求める競争のもとに、15~20分の課題解決にあたらせる。その結果、協同集団は競争集団よりも連帯性、勢力性、親和性のいずれも有意にまさり、集団凝集性も高まることが明らかとなった。集団生産性も協同集団の方が優れる結果であった。なお、知能に関する集団内異質集団に比べて等質集団では親和性と凝集性については協同と競争の間に差が見られなかった。古籬の研究では、協同と競争という条件も、集団編成、特に凝集度や異質性・等質性といった条件とダイナミックに関わっていることを明らかに示すものであり、系統的な条件の検討の必要性を提言するものであった。この問題は高木修他 (1966) でも、集団の雰囲気、所属集団への魅力、リーダーへの魅力といっ

た変数との関連で、実証的資料に基づいて論じられている。

競争事態が成員個人に及ぼす社会的影響を、生理反応を指標に情動状態について検討したものに小川暢也他(1973)の研究がある。鏡映描写を課題として、競争条件と非競争条件で、脈拍数を比較したところ、被験者の不安傾向の高低にかかわらず、競争条件で脈拍が高まること、また、攻撃性の高低では、競争条件下では攻撃性の低い者に脈拍の高まりがみられることを明らかにした。杉村健(1966)は、競争事態では非競争事態でよりも暗黙の強化が生じやすいこと、それは競争事態では他人の行動の結果に与えられた情報に対してより敏感になるためだろうと解釈されている。龍裕吉・小川内哲生(1993)は、競争が内発的動機づけに及ぼす影響を大学生を対象にアナグラム問題を用いて検討した。その結果、Deci, E. L.の研究をふまえた彼らの仮説とは逆に、競争が非競争よりも内発的動機づけを高める傾向を見いだした。ただ、課題の切実性や、協同事態との比較のなさなど、今後の検討が必要な研究であり、競争の有利性を明確化したという段階の成果ではない。

室山晴美・堀野緑(1990, 1991)は、学校で現実に生起している競争的關係を「良きライバル」といえるような関係にもっていくべく、そのプロセスや状況を考慮して検討し、相手に対する好意的態度形成を図る条件を明らかにしようとした。彼女らは競争的活動の後の相手に対する好意度を増す条件として、相手との対等性という条件をあげ(1990)、また、どのような負け方をしたか(逆転負けのような形であれば力の差は小さいと認知される)、勝者がゲーム後どのような態度をとるか、といった条件を加え(1991)、競争的活動後も相手への好意度を低下させない方途を探ったのである。このような領域の研究は、学校学習における事態設定に際して、生徒の個人差を考慮する場合に必要なものといえよう。

また、室山・堀野(1994)は、たとえ協同条件でも、集団が失敗した場合、集団成員の貢献が不均衡であるような場合、相手成員に対してネガティブな対人態度変化を起こすのではないかという点について検討した。結果は、協同であっても相手との関係に不均衡が生じた場合には、必ずしも相手に対して好意的な認知ばかりを形成するわけではないというものがあった。また、彼女らは、その実験の被験者が大学生であったことに触れ、

もしそれが子どもであったならば、集団学習が失敗した折などに、貢献度の低い者が友だちから除け者にされる恐れがあることにもつながる原理であることにも言及した。なお、この研究は、課題への貢献度が、協同的な小集団の問題解決場面での成員の満足度と関係があるという飛田操(1993)の研究と一貫する内容をもつものである。

高旗正人・岡本哲生(1976)は、多くの実証的研究では実験操作として明確な協同、競争の事態設定がなされるが、実際の学校場面ではそのような操作は難しいし、「実験事態とは異なる集団分析の用具がなければ、学習集団に協同的事態を導入できたかどうかさえ、明確にできない」(p. 70)という認識に基づいて、学習集団の協同性、競争性を測定するための質問紙を開発した。それは「支援性」「被支援性」「攻撃性」「自己中心性」の4つの側面、14項目で構成されるものである。その内容は、複数の指導方針の異なる学校を対象に経験的な妥当性も検討されている。ただ、扱う領域が幅広いものであるだけに、継続的な検討が必要な領域といえよう。

4 協同的集団過程を活用した日本の学習指導法

(1) 小集団活用の実態

日本では、特定の学習指導法に従った実践でなくとも、学校場面での小集団の活用は比較的珍しいものではなくなっている。

岸田元美・池田秀男(1974)は、徳島県の小中学校教師を対象に、彼らが実践した学習指導形態を調査している。それによれば、小学校では小集団を用いた授業が27.6% (一斉指導は59.0%, 個別指導は13.4%), 中学校では22.5% (一斉指導は66.1%, 個別指導は11.4%)であった。ともに1/4程度の授業に小集団が導入されているという実態が示されたのである。また、小学校も中学校も、学年の上昇に伴って小集団の活用が増加している(小学校6年生は31.0%, 中学校3年生は25.2%)。教科別には、小学校は理科と体育でともに40%以上の活用があるが、その他は20~30%の範囲内であった。中学校では、技能教科では小集団の活用は比較的なされているが、理科(29.0%)を除く数学、国語、社会、英語、などでは10%台の活用実態であった。

梶田正巳他(1980 a)では、愛知県内の小、中学校教師を対象として指導方法の実態を調査している。そこでは、小集団の活用を単独で行なう形だけでなく、一斉指導、個別指導などと組合せて活用する場合も質問した。それによると一斉指導を軸とした組み立てがやはり中心となるが、なんらかの形で小集団を組み入れていく形態も多く、小学校では各教科通してみると54.1%の授業で小集団が使われており、中学校では58.8%の授業で小集団が導入されているという実態が示されたのである。小集団導入の理由としては、小、中学校ともに「授業内容の理解に有効」「知識の定着を図る」「落ちこぼれを防ぐ」「能力適性に応ずる」「討論による思考の深化」といった教科習得面、「人間関係、仲間意識の育成」「協調性を育てる」といった人間関係的側面、「学習への参加度を高める」「主体性を育てる」といった学習態度的側面と、幅広い意図が背景にあることが示された。また、梶田(1980 b)では、生活指導領域での小集団活用実態も報告しており、「ホームルーム」「朝の会」「帰りの会」「給食・清掃」「係活動」「遠足」「修学旅行・野外演習」といった多様な活動の中でも頻繁に小集団形態が導入されていることが示されている。

このようなデータはしかし、小集団の活用が定着していることを示しているが、それが有効になされているかどうかを示してはいない。たとえば、理科では器具の数の制約上小集団にしているとか、体育はチームゲームがあるので小集団に分けているとか、遠足などでは生徒を管理する目的で班を作るとかしている場合も多いのである。集団活用の意義と、それを実質的に機能させるための技法が、学校の中に漠然と小集団を導入する文化があることで、かえって顧みられなくなっているという実態さえあるように思われるのである。

(2)以降では、戦後日本で独自に開発された指導法の中から、協同的学習過程を意図的に導入しているものについて紹介し、そこでの集団活用の意義と問題を検討し、日本の協同学習の実践展開を展望する。ただし、中でも代表的な指導法であるバズ学習については別の機会に詳しく取り上げたいと考え、ここでは扱わない。

（2）末吉悌次らによる集団学習

広島大学の末吉悌次を中心として開発された「集団学習」は、バズ学習と並んで、小集団を活用した学習指導法として注目を集め、広く実践化が行なわれてきたものである。

そこではアクション・リサーチが重視され、実証的手法によって指導の技術を開発していこうという点で、グループ・ダイナミックスに多くを学んでいた。末吉・片岡徳雄（1957）では、小学校3年生と5年生を対象に、国語、算数、社会の授業について、協同的な5～6人集団を用いた小集団学習と個別形態の競争事態での学習の効果を比較し、協同学習条件の方が習得がよく、特に成績下位の児童の伸びが大きく、学級の凝集性も増すことを報告している。また、末吉等の関わった広島大学教育学部附属小学校内学校教育研究会の著書（1958）では、3、4、5年生を対象に、社会、国語、算数、理科の各教科について、一斉指導や問答法を用いた競争的学習指導法と、小集団を活用した協同的学習指導法の効果を比較したが、一貫した効果は見いださなかった。また、協同を促進するための条件を探求すべく、小集団による話し合いの前に個人思考を導入する試みや、小集団の適正サイズを求める試み、学年の発達と協同の効果の検討などが試みられた。ただそれらはいずれも事例的な研究であり、実証的成果としては十分なものではなかった。なお、そこでは、集団学習に取り組んだ動機として、従来の指導法では学習活動への学級成員全員の参加が見込めず、学習の「偏在化」が生じていること、そのためには、学習過程を集団過程と捉え、協同を用いた実践が必要と考えたことが述べられている。広島大学教育学部附属小学校内学校教育研究会（1960）はまた、各教科について、集団学習による実践事例を報告している。

さらに集団学習の効果を検討した実証的な研究として、末吉（1963）では、小学校5年生の社会科を、一斉指導で指導した場合と集団学習による場合とで比較し、知識面では差がないが学習方法の習得面で集団学習が優れる傾向を報告し、また、小学校5年生の算数、社会の知識の習得で集団学習が優れ、成績下位の児童数が減少する傾向を報告している。

集団学習は、1959年に末吉編の『集団学習の研究』の序に「共同化をめざす学習形態を私たちは集団学習と呼ぶのである」「それは共同の集団化、

共同の集団づくりを目ざすものという意味である」と述べられ、教科内容の習得だけでなく、「ある事物を学習していく過程において、協同的な関係をもりあげていくことは、だじな学習目標である」(p.16)と、目標の2面をかけるものであることも示されている。

集団学習が、学校態勢で特徴ある実践を行なっている学校と関わった報告として、末吉・信川実(1965)の竹原市立加茂川中学校での研究がある。これは、生徒の自由度を極めて高くし、学習主体としての生徒という観点を徹底した「信川実践」を、集団学習から捉え直し、協同的な学習実現のメカニズムを探った成果である。教師-生徒間、生徒-生徒間のコミュニケーション・パターン、教師の指導態度、教師の発問分析、施設利用のあり方、オリエンテーションの仕方、評価システムなどを資料として検討し、加茂川中学校の指導過程の特質を明らかにすると同時に、周囲の中学校と比較して成績のうえで遜色のないこと、成績下位を引き上げていること、しかし、競争を是とする立場の生徒からは批判があることなど、実践の成果についても報告している。ただ、信川実践が学校における生徒指導的側面も含めた統合的な観点に基づくものであったのに対して、研究的接近が行なわれたのは授業面だけにとどまっているところが課題として残るものであった。

また、加古川市立川西小学校の実践との関わりも報告されている(末吉・加古川市立川西小学校 1965)。それは通学区域に関わる問題で地域が揺れ、行政不信に陥っているという教育的情况を打開すべく、地域との信頼形成を図った指導を試みたものであった。末吉による序で「学校における学習指導と学校外における生活指導の両側面を通じて、精神と方法とが一貫していて、両々相俟って進められている点に特色がある」とされるものであった。実践編で特色あるのは「家庭グループ」という名称で実践された一種の町内バズである。町内の児童4,5人のグループが低・中・高学年別に構成され、週1,2回家庭の輪番で協同学習や遊びを行なう。さらにそれを拡大した「親子グループ」などもあった。記述が十分でなく、成果など不明であるが、地域と結ぶこのような試みと、集団学習が結びついている事例として興味深い。研究者からの関わりは、川西小学校の授業に集団学習をどう適用するか、より効果的な実践化の模索という側面に

あった。

1970年には、黒部市立桜井中学校での研究がまとめられている（片岡・黒部市立桜井中学校 1970）。その理論編では片岡が集団形成の要件として、「しくみづくり（組織化）」「よりどころづくり（準拠集団化）」「ねうちづくり（規範化）」をかけた、集団学習が学習集団づくりにとりわけ深い研究関心をもっているという方向性が示されている。その関心は片岡（1971, 1976）などにその後の展開をみることができる。また、実践編では、桜井中学校がその実践を通して明らかにしていた小集団学習の方法が系統的に紹介され、他の学校の実践に直接参考となる、集団学習の手引き的な内容ともなった。さらに、紙数の限られた中で最後に「授業以外の小集団活動」の1節を設けており、小集団活用の観点は授業にとどまらず、幅広い学校教育活動全般に必然的に広げられていくものであることも示されたのである。

集団学習は、末吉を編者に1970年に3巻からなる講座を刊行し、再度の理論的なまとめと多数の実践を紹介している。集団学習はバズ学習とさまざまな側面で類似している。学習指導における積極的な協同的小集団の活用、集団を通して個を育てるという観点、集団づくりを重要な目標と考える点、また、指導のモデルも類似点が多い。ただ、研究としての集団学習についてこれまでの文献を通して検討してみると、その問題関心はほとんど授業に偏っているという特徴がみられる。実践校の中では生徒指導も含めて総合的な指導が試みられているが、研究ではその対象が授業に限られている。また、初期には実証的接近も試みているが、多くは成果があいまいであった。理由は、条件の統制など、方法的な不備があったと思われるが、重要な変数への着眼があったにもかかわらず、実証的につめられなかったことは残念であった。結果、集団学習では、実践から出てきた成果を整理し、まとめていくという方法に多く拠ることになり、指導を実証的に確かめられた原理から組み立てていくことはなされていない。協同の科学的意義を明確化するなど、原理から指導を考えていくという接近をとったならば、集団学習の扱うパラダイムもより広がったであろう。バズ学習の教育心理学的接近と、教育社会学によった集団学習の接近の違いをここに見ることができる。なお、集団学習の研究に関わり、さらにグループ・

ダイナミックスの成果を十分に取り入れ、実証的手続きによる調査、研究を重ねながら実践化を図っている高旗正人(1981)の「自主協同学習」にみられる原理の追求という接近は、末吉らの集団学習の問題点を乗り越える可能性を持つものとして注目される指導法研究である。

(3) さまざまな指導法における協同

1) 集団主義教育

Makarenko, A. S. の考え方に基礎を置いた集団主義教育が日本で成立していく過程については、高桑康雄(1971)にまとめられている(pp. 122-127)。それによれば、1955年の日本教職員組合主催の長野での教研集会で、子どもの置かれた教育状況を克服する方途として「民主的な人間関係-仲間意識にささえられた集団の形成」が提起され、1957年頃から集団主義的な実践が報告されはじめ、1959年の大阪教研集会を機に全国生活指導研究協議会(全生研)が発足したのである。全生研の集団主義は、片岡徳雄(1975)によって端的に次のように要約されている。「それは、社会主義社会のモラルである。すなわち、集団主義とは、(1)集団との強い連帯の感情をもって、自分を集団の一員として自覚し(集団への一体感)、(2)全体の利益を個人の利益の上におき、集団の幸福に対立して自分だけの幸福はありえない(集団全体の優越性)、という信念をさす」(p. 17)。このことは、Makarenkoが教育の目標として述べた、「ソビエト連邦には集団をぬきにした個人はありえないのであり、したがって、集団の運命や幸福に対置されるような、孤立した個人的な運命、個人的な道や幸福はありえないのである」(訳書 p. 90)、「個々の生徒の行為のどれ一つも、その成功や失敗のどれ一つも、全体のしごとを背景としての失敗として、ないし全体のしごとのなかでの成功として、評価されなければならない」(訳書 p. 92)といった内容と一致するものである。

日本の集団主義教育は、後に触れる生活綴り方も含む広範な捉え方と、全生研の「班・核・討議づくり」をさす場合とがある(片岡 1975)。ここでは後者をとりあげ、そこでの方法を協同という視点から吟味する。全生研では生活指導を念頭に置いてている。それは「教育の二つの働きのうち、人格形成=訓育を主たる任務とする教育活動であり、学校にあってはその

主要な活動を教科外諸活動において展開する」（全生研常任委員会 1971, pp. 18-19）というものである。

全生研では、教育の目標とする民主的集団を、3点にわたって規定している（全生研常任委員会 1971, pp. 54-56）。その1は、集団自身が承認し、決定した単一の目標をもっていること、そして、すべての成員が共通の目標に結ばれ、その目的の実現に向かって仕事と行動と責任とを共に分かち合うことができるようになること、その2は、成員の関心・意志・行動を共通の目標に結合し、集中し、統一していくための組織と機関をもっていること、その3は、集団の内外から加えられる力の支配・統制に対処すべき集団の力の形式としての規律を備えていること、である。そしてそのような集団を実現する指導手続きで重んじられているのが「班づくり」「核（リーダー）づくり」「討議づくり」である。全生研の提唱する指導モデルで、もっとも特徴的な点は、班づくりで、班相互の徹底した競争を用いるところであろう。しかもそれは、グループ・ダイナミクス実験で用いられる教示程度のものではなく、班の結果を厳しく序列づけし、各班の努力を明確化するものである。成員が共通の集団目標をもち、相互作用を通してその実現に向けて努力するということは協同学習の要件を満たしており、集団づくりという目標について考えるならば、集団内の凝集性は高まり、個々の成員の自尊心、自律性も高まることが期待されるものである。しかし、徹底した集団間競争の導入は、集団内協同のもたらす効果を相殺し、ときにはネガティブな成果をもたらしかねないという懸念が生じる。集団が失敗におわったときの凝集性の低下（浅野誠 1988, p. 66）や、規律の一人歩きによる同調性の増大が懸念される（蜂屋慶 1983, p. 118）のである。

全生研による集団主義教育の指導モデルの問題点は、集団主義の教育目標論から、それをどう実現するかという技術を直ちに単純に導きだしたところにあるのではないだろうか。目標と方法を結ぶ間での、集団の原理や学習の原理の検討が欠落しているように思われるのである。そこには発達の原理をふまえなかった児童文学における童心主義と共通するところがあるように感じられるというのはいすぎであろうか。教師（大人）が頭で描いた「指導」が「学習」に優先していると感じられるのである。全生研

のモデルは、全体の形は協同を可能にしたものでありながら、そこから子どもたちが協同する活動が姿として浮かんでこないのである。

集団間競争の問題はすでに杉江修治(1997)で明らかにした。集団主義という、特定の目標をもつ指導であっても、その実践にあたっては、集団の原理を承知することは必要であろう。集団主義の立場でも、小川太郎(1967)は、その教育的実践にあたって「もっとも初歩的に、そして普遍的に、行なわれる実践は、競争の否定という形をとる」(p. 209)と述べ、方法的にはグループ学習、バズ学習などに共通するところが多いことを(理念の面での不一致を強調しながら)述べているのである。なお、近年では集団主義教育にも子どもたち一人ひとりへの教科指導領域での教育効果に関する言及が出てきている。蜂屋(1983)は、集団の機能として「成員の自己価値感を支える機能」をあげており(p. 127)、また、「成員の自己成長を促す」ために「集団の開放性の度を高める」ことを提唱している(p. 169)。全生研もその指導モデルの改訂版を出し(全生研常任委員会 1990, 1991)、班競争の解説では、先のモデル解説にはほとんどみられなかった「協同」の文字が多く用いられ、徹底した集団間競争の弊害を乗り越える工夫をはじめている。

2) 生活綴方

1920年代後半から40年代初頭にかけて実践化が進められた生活綴方教育は、戦後も引き続き実践的関心が払われてきている。その目的は国分一太郎・滑川道夫(1962)が次のようにまとめている(p. 19)。

① 全教育に奉仕するうえでの目的

(イ)自然や社会や人間の事物についての、ひとりひとりの子どもの見方・考え方・感じ方を正しくゆたかにしていくこと。(見解・信念・意志・行動・世界観の基礎の形成)

(ロ)子ども主体の認識能力(観察力・想起力・記憶力・表象力・思考力・想像力など)を発達させること。

② 国語教育に奉仕するうえでの目的

(イ)日本の文学、日本語の発音・単語(語いの拡充を含む)・文法・文・文章の段落・文体(形体)などについての知識を正確豊富にし、

それを真に子どものものとして肉体化すること。

(ロ)コトバ（日本語・国語）を手段とする言語活動の能力のひとつとしての「ひとまとまりの正確な文章を書く能力」を、すべての子どものものにする。

このような幅広い目標達成を実現するための手法の中心は、綴方と呼ばれる子どもの作文であるが、「ありのままに書くことをはげまし、それを教師が読んで指導することに止まらず、それをクラスのなかで読み合い、そしてそれについての話し合いをするということを含んでいる」（小川太郎 1962）。その話し合いは「筆者の主体的な認識に呼応して、読む者も自分の心と頭で、書かれたことがらを受けとるのである。……その考えが交換されるなかで……自由な認識・認識の主体性が成立するのである」（小川 p. 172）というような機能をもつものと認識される。そしてそのためには「ひとの喜びを自分の喜びとし、ひとの悲しみを自分の悲しみとするような、人間の共感が育てられていって、学級全体がそのような人間的な共感で結びあった子どもの集団となるよう指導する」（小川 p. 174）とまとめられるような、協同的集団の形成の必要性が強調されているのである。小西健二郎（1955）は、「ある程度何でもいえる学級から生まれた文、その文を教師をふくめて相互に話し合っていくうちに、より自由な友愛に結ばれた学級になり、そこからより質の高い文が生れ、それを中心に話し合っていくうちに、より自由な友愛に結ばれた学級になり、集団のレベルが高まり、あるものは実践に移され、その中からさらに文が生れるということを作りかえしていく」（p. 244）と授業展開のイメージをまとめている。

実際例として、杉山明男（1967）は「山びこ学校」学校で育った佐藤藤三郎のこたばを引き、かれらを「集団の中で物を考え、考えたことをみんなの前に出し、その解決の方法をみんなで考え、実行していくという子どもたちであった」（p. 88）と評している。

生活綴方の実践は国語科以外にも適用されている。理科では、観察結果や仮説を文章化することにより、学習を深める工夫などがあるが、社会科では、学習内容を社会認識にまで深める手続きとして、子どもの文章を手がかりに小集団学習を活用する実践も見られている（鈴木喜代春 1962）。また、一人の文章を土台に、学級の中で文章にした意見を交換し、成員の

願いの共通性に気づかせることを通して学級づくりを行なう実践（石川敬信 1962）、一人の生徒の文章を出発点として意見交換を行ない（ときには壁新聞も奨励される）、道徳的判断を深めさせる実践（寒川道夫 1957）など、子どもたちが共に伸びることをめざした相互作用場面が、文章を手がかりとしながら設定されているのである。

この生活綴方は先の集団主義の考えが色濃く背景に存在する。生活綴方による学習活動を通して集団主義的連帯感を学級内に形成するという形で両者は関連する（国分一太郎 1965）。ただそこでは、子どもたちの集団を多様に活用することを含意しながらも、教師の指導性や方向づけが強く意識されている。その他の関連文献でも、多くの理論、実践面で教師の指導性が強く前面に出ている感がある。そこでは、教育効果が客観的に示されることも少ない。教師の主観的感想、主観的評価は、それが鍛えられたものであれ、ある偏りをもつ文化（たとえば文壇のそれのような）を形成している可能性もある。太郎良信（1996）による寒川実践の再検討の作業などは、そのような文化の再点検作業でもあるように思われる。中内敏夫（1985）は、生活綴方研究者の立場から、生活綴方と到達度評価の関わりを論じている。その論調で一貫して感じ取れるのは、教師の指導よりはむしろ子どもの学習の強調であり、到達度という用語を手がかりに教育目標のパラダイムを広げていこうとする点である。指導過程における協同の活用は、多くの実践では、実践者の力量によって生き生きとした子どもの相互作用が交わされていようが、理論的問題関心において、教師の指導性が強く意識されているため、ときに発達、学習、集団の原理とは別の、検証されていない信念が一人歩きしないようにする配慮が必要となろう。

3) 学び方学習

1960年代半ばに、野瀬寛顕、高柳幸太郎、石川勤らが中心となって学び方学習（または学び方研究）と呼ばれる、子どもの「学び方」の育成に主眼を置いた学習指導法が提唱され、広く実践化が進められた。この実践を触発したのは、高度成長期の教育の抱える問題、「教育の大量生産機構や入学試験制度をかくれみのに、知識を詰めこむ教師中心の安易な教育で、とかく人間不在のやり方に対するゆがみ」（石川 1982, p. 75）であった。

石川（1982）のまとめる学び方学習の基本的立場は、①学ぶ過程を重視する、②子どもの正しい成長を願う、③実力を身につける、④将来の新時代に即応する学び方、の4点であり、学習指導過程では、基本的には自力学習の機会を多く設ける工夫を重ねるところに特徴があるものである。ただ、子どもたち一人ひとりの「個」を重視する立場が強いものではあるが、個の学習における集団過程の重要さも同時に強く意識されている。近藤国一（1984）は、学ぶ力とは何かと、学び方学習が捉える学力を箇条書きにして示しているが（pp. 38-42）、その中に「個人学習力や共同学習力」という項目も明記されている。野瀬（1980）では「で・と・に学習」と呼ばれる学習指導のモデルを示しているが、それは「ひとりで学ぶ」「みんなと学ぶ」「先生に学ぶ」というステップを表すものである。すなわち協同的な学習事態も重要な方法として組み込まれているのである。

「みんなと学ぶ」その中身は、大きく二通りがある。一つは、「学習協議」と呼ばれる、学習計画についての子ども同士の話し合いである。学習に先立つこの話し合いは、学ぶ意欲の喚起と学習者の責任の明確化にあり、また、子どもの自主性育成の場として、生徒指導と学習指導の「有機的一体化」、バズ学習で言えば認知的目標と態度的目標の同時達成を図るねらいのあるものである（野瀬 1976, p. 74）。もう一つは「討議学習」であり、隣席同士、班によるもの、全級の3つの形がある（野瀬 1980, pp. 94-95）。また、学び方学習では自己評価を中心に評価の実践的工夫が重ねられているが、「（自己評価を）深めるために、子ども同士が評価し合うように導きたい」（近藤 1980, p. 30）と、相互評価の重要性も強く意識されているのである。学び方学習では、個人の十分な取り組みを前提にして討議学習に入ることが勧められている。「各人が目的と問題を持ち、自分なりの考えをもって学習にのぞむ」ことが強調されているが（野瀬 1980, p. 35）、これは小集団の活用の技法として重要な観点である。

野瀬（1980）は、千葉県土睦小学校の実践を数多く紹介しているが、そこに見られる指導過程では、小集団形態の学習ステップが導入されている授業時間が非常に多い。学び方学習では授業に小集団を導入することの長所として、①ひとりひとりの考えが発表できる、②助け合い、教え合うことができる、③グループの全員が話に参加できる、④仲間のモラルを大切

にし、約束した学習をやるよう努力する、⑤グループ間に有効的な競争も起こり、学級全体が向上する、といった項目がかかげられている（近藤 1984, p. 72）。

個を重視しながらも、協同的集団過程の活用を同時に図る学び方学習も、その理論的解説では、集団過程と学び方の学習との関わりがあいまいなまま残されている感がある。小集団活用の方法についての記述もきわめて少ない。実践報告でも、具体性を欠いており、個々の教師の経験に依存している感がある。学び方学習では、小集団の話し合いの前に個人思考を徹底するという重要な工夫が生み出されてはいるが、その他の部分では、十分な技法の開発がなされておらず、また、協同事態のもつ教育的意義も十分に自覚されたものではないように思われる。とはいえ、学び方学習のような、個の学習を重視する立場からも子ども同士の相互作用は有効なものとして頻繁に活用され、奨励されているのである。

4) 仮説実験授業

1960年代の前半に、板倉聖宣による科学教育の追求の中から生れてきた仮説実験授業は、理科教育の分野で広く知られる学習指導法である。その特徴の一つは目標論にあり、「科学上の最も基本的な概念や原理・原則を教えるということを意図した授業である」（板倉 1977, p. 19）と定義されている。また、「自らの予想、仮説をもって対象に問いかけてその答をひきだしたときにのみ科学的認識が成立する」（板倉・上廻 1970, p. 28）という観点から、さらに一つの特徴となっている仮説実験授業の指導モデルが考案されている。

仮説実験授業では、「授業書」と呼ぶ仮説実験授業独自の教材を作成し、それに沿って授業をすすめていく。授業の過程は大きく4つのステップに分けられる。①まず、教師が、まったくそれまでに教えていないことに関する課題を明示する、②すべての生徒にそれに取り組ませ、予想を立てさせ、それを各自の授業書に記入させ、生徒の意見を公表させ、意見の傾向性について集計する、③それらの予想について学級全体で（場合によっては小集団で）集団討議を重ね、その結果の意見変更を確認する、④どの予想、仮説が正しいか、実験を行ない検証する（板倉 1974, p. 61）。

というものである。この③のステップで明瞭な学級レベルでの協同的学習過程が導入されている。

討議のステップでは、子どもたちは互いに自身の予想、仮説の根拠を述べ、その正当化を試み、意見の違う者を説得しようと試みる。また、他人の意見に対する質問も重ねられる。発言しない子どもも、②のステップで自分の意見を表明し、課題にコミットしているため、注意深く他人の意見を聞いている。熱のこもった密度の濃い子どもたちの活動の様子が実践報告の中で紹介されているが、その討議過程は、他人の間違いを指摘し、打ち負かすためでなく、多様な可能性を出し合い、真実をともに追究しようという暗黙の目標意識をもって行なわれるものであり、まさに協同的過程といえるものである。それはまた、意見の違いから引き起こされる個々人の不調和の低減という、共通の目標（それは集団目標ではなく、個人目標の集合であるが）を達成する過程でもある。

仮説実験授業の中では討議の機能も論じられている（板倉 1974, pp. 70-72）。①ひとりで自習していたときよりもはるかに興味をひきつけられる、②討論を抜きにしては理論的考えの意義を体得させられない、③自分の考えを他人にも分かるように論理的にまとめて考えたり話したりする能力を育てる、といったことがあげられている。また、波多野誼余夫・稲垣佳世子（1971）は、仮説実験授業での討議の過程では、「自己の考えの首尾一貫性が求められたり、相手の考えと自己との関係づけなども行なわれ、種々の情報の協調が行なわれている」（p. 115）と、個人の認知過程への効果にも言及している。さらに討議導入には「民主主義的な授業運営を行ない、クラスの連帯感を育てるようにしなければならない。……他人を説得しようような論理と実験とを展開できるような人間、これが科学的な人間だ、といってもよい……授業を個人の予想とクラスの集団的な討論との2つの側面を中心にして組織するのはこのような考えにもとづくのです」（板倉・上廻 1970, pp. 29-30）と、幅広い教育目標がこめられているのである。

仮説実験授業で開発された集団運営の技法として最も特徴的なのは、課題の解の予想を立てさせ、個別の意見を持たせるとともに意見の違いを明らかにし、認知的な不調和を生起させることで活発な意見交換を図るとこ

ろにある。ただ、これについては稲垣・波多野(1968)が、討論は認知的動機づけを高める働きはするが、討論前に自己の意見を開示することで自我関与が高まり、それに固執する傾向が認められることを報告しており、工夫が必要なところでもある。技法のもう一つの特徴は教師の指導態度に関するものである。教師は正しい答に誘導してはならず、言いたい子どもが言いやすい雰囲気を作り(たとえば少数意見から言わせるなど)、また無理に言う必要のないような雰囲気を作るようすすめている点である。このような教師の指導態度をベースに、仮説実験授業の実践者の中から、「無競争集団主義」とよぶ、生徒の主体性を尊重し、助け合いを発生させて集団形成を図る生徒指導領域での実践も出てきつつあることも報告されている(増山明夫 1982)。

5) その他の学習指導法と協同

1950年代後半から広く知られ、実践化が図られていった、村上芳夫による主体的学習は、子どもの主体的な学習のための技能と態度の形成をめざすものである。その授業モデルは、「導入段階」「個人学習段階」「発表・診断・計画学習段階」「確かめ学習・協力解決学習・指導解決学習段階」からなるもので(村上 1990)、学習形態としては、自主学習の手続きとしての個別学習と並んで、学級全体での協力学習を重要な方法として位置づけている。また、「良き人間性の形成は『良き人間関係に於て形成される』ということである。そしてその重要な人間関係は『協力関係』である」(村上 1989, p. 102)と、協同的過程を通して同時に形成される、幅広い指導目標も意識されているのである。

1960年代前半から開発されていった、上田薫を中心としたカルテと座席表による実践は、「人間理解を充実させ(カルテ)、子どもの可能性を絶えず読み(座席表)、子どもを正面にすえて生かす指導構想をえがき(全体のけしき)、個に即した具体的な期待や願いを目標にした」(上田・静岡市安東小学校 1982, p. 2)指導法である。教師による的確な児童生徒理解と、それに基づく授業設計のための方法を磨き上げていったところに大きな指導法上の特徴が見られるものである。また、実際の授業ではディスカッションを主体とした問題解決学習が強調され、「個は集団を抜きにしては

生かされない」(武藤文夫 1989, p. 94)という観点をもつものであった。

国語の読解の方法として開発された一読総合法などの指導過程でも、読みの深まりを進めるために、クラスの仲間の読み取りを手がかりとする協同的相互作用がごく自然に導入されている(児童言語研究会 1975, 林進治 1979)。

ただ、この「ごく自然な」協同的指導過程は、一読総合法に限らず、学習指導における協同の広がりではあっても必ずしも深まりではない。これまでに取り上げた多くの実践報告や理論書の中では、協同の意義への言及はあり、協同的集団過程の入った実践も紹介されているが、協同を深めていく技法、工夫について触れられることはきわめて少ないのである。学級を協同的に一貫して指導できる経験と感受性を持った教師が指導にあたる場合は、子どもたちは共に伸びるための相互作用を交わし、課題にも、仲間にも高い満足度をもって学習できるであろうが、話し合いを指示するだけで協同学習の効果を出そうとして集団活動を行なわせても、それは協同的な活動を生みださない場合が多い。子どもたちの発表、発言を、教師主導の授業の道具としたり、個々の子どもの理解を査定するねらいで行なわせているのでは、それは見かけの協同にすぎなくなる。

さて、協同学習の中でも小集団を用いた実践は、1960年代を中心に、バズ学習、集団学習以外にも数多くなされ報告されている。それらは『授業研究』や『現代教育科学』のような教師向けの啓蒙書に掲載されたり、原栄一他(1972)や木原健太郎(1972)のようなまとめの形で出されている。また、学級会活動に小集団を取り入れた、小諸市美里小学校の実践報告(長島貞夫・水間大吉 1964)、福岡教育大学付属中学校での、教科指導に小集団指導を導入した実践報告(福岡教育大学付属久留米中学校 1969)、白石市立南中学校での、教科指導と小集団指導の実践報告(相沢保治 1970)などは、いずれも教育効果を検討すべくアクション・リサーチが行なわれている点で貴重な成果といえるものである。

文 献

- 相沢保治 1970 自主的協同学習入門 明治図書
青井和夫 1959 小集団: 社会技術とその問題点 誠信書房

- 浅野誠 1988 集団づくりの発展的検討 明治図書
- Bales, R. F. 1950 *Interaction process analysis: A method for the study of small groups*. Addison-Wesley. (手塚郁恵訳 1971 グループ研究の方法 岩崎学術出版)
- Cartwright, D., & Zander, A. (eds.) 1953 *Group dynamics* Row Peterson & Co. (三隅二不二訳編 1959 グループ・ダイナミックス 誠信書房)
- Deutsch, M. 1949a A theory of competition and cooperation. *Human Relations*, 2, 129-151.
- Deutsch, M. 1949b An experimental study of the effect of cooperation and competition upon group process. *Human Relations*, 2, 199-231.
- 藤原勉 1958 学習指導法に関する実験的比較研究 日本心理学会第23回大会発表論文集 366-367.
- 福岡教育大学附属久留米中学校 1969 中学校の小集団学習 明治図書
- 古畑和孝 1956 協同と競争について(其の一) *ICU教育研究* 3, 102-133.
- 古畑和孝 1957 協同と競争について(其の二) *ICU教育研究* 4, 128-162.
- 古畑和孝 1965 課題遂行に及ぼす協同と競争および対人関係の効果 日本心理学会第29回大会発表論文集 318.
- 古籬安好 1958 学級集団の技術学 明治図書
- 古籬安好 1965 協同と競争に関する実験的研究: 集団参加性, 集団凝集性, および集団生産性について *教育心理学研究* 13-4, 1-13.
- 古籬安好 1968 集団参加性, 集団凝集性および集団生産性の相互関係 *教育心理学研究* 16-1, 26-31.
- 後藤岩男・佐藤信雄・田代元弥・土屋忠雄・長島貞夫・吉田昇 1947 新しい教授法 野間教育研究所
- 蜂屋慶 1983 生活指導における集団指導の基礎理論 明治図書
- 原栄一・梅木節男・有定稔雄・埴淵政美 1972 国語科の小集団学習 明治図書
- 原岡一馬 1970 集団学習と思考 大賀一夫編 講座集団思考入門 第3巻 第5章 明治図書 pp. 106-130.
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子 1971 発達と教育における内発的動機づけ 明治図書
- 林三雄 1965 小集団の共同学習についての研究: 心理治療とグループ・ダイナミックスと教科指導との統合 富山大学教育学部紀要 13, 25-39.
- 林進治 1979 表現・理解と一読総合法 一光社
- 広田君美 1951 競争の実験社会心理学的研究: 就学前期児童における発達の考察 *心理学研究* 21-3・4, 70-81.
- 広田君美 1953 集団の課題解決と communication *心理学研究* 24-2, 17-25.
- 広島大学教育学部附属小学校内学校教育研究会 1958 集団協議の指導 明治図

書

- 広島大学教育学部附属小学校内学校教育研究会 1960 集団学習指導の実践 明治図書
- 稲垣佳世子・波多野誼余夫 1968 認知的観察における内発的動機づけ 教育心理学研究 16, 191-202.
- 稲川三郎 1946 学校・学級経営の民主的革新 日本講演協会
- 井上貫一 1924 連帯人の教育 内外出版
- 石黒大義 1952 協同と競争: 对人的, 社会的動機づけの研究 児童心理 6-3, 63-68.
- 石黒鈺二 1952 グループ学習の効果に関する実証的研究 第1部: 単元学習法と講義法における学習効果の比較 東京教育大学心理学教室編 教育心理学 3, 31-38.
- 石黒鈺二 1954 国語・数学における単元学習の効果について 児童心理 8-8, 74-83.
- 石黒鈺二・近藤浩一郎 1952 討議の指導法について 児童心理 6-3, 56-62.
- 石川敬信 1962 「生活指導」「なかまづくり」と生活綴方 中学校の場合 日本作文の会編 生活綴方と教育実践(講座・生活綴方4) 百合出版 pp. 89-98.
- 石川勤 1982 学び方指導の試み: 学び方学習 東洋・中島章夫・梶田叡一編 授業の設計(授業改革事典2) 第一法規 pp. 75-80.
- 板倉聖宣 1974 仮説実験授業: 授業書<ばねと力>によるその具体化 仮説社
- 板倉聖宣 1977 仮説実験授業のABC: 楽しい授業への招待 仮説社
- 板倉聖宣・上廻昭 1970 仮説実験授業入門 明治図書
- 岩城富美子 1955 討議集団の発達に関する実験的研究 九州大学教育学部紀要 3, 77-90.
- 児童言語研究会 1975 一読総合法入門 明治図書
- Jones, O. M., Leary, E. G., & Quish, A. E. 1909 *Teaching children to study: The group system applied.* The Macmillian Co.
- 梶田正巳・塩田勢津子・石田裕久・杉江修治 1980 a 小・中学校における指導の調査的研究 I: グループによる学習指導の実態 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科) 27, 147-182.
- 梶田正巳・杉江修治・塩田勢津子・石田裕久 1980 b 小・中学校における指導の調査的研究 II: グループによる生活指導の実態 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科) 27, 183-205.
- 金川智恵 1982 幼児の協同的社会行動と保存操作思考の発達の相関に関する予備的研究 教育心理学研究 30-1, 69-72.
- 兼子宙・尾島碩心・宮孝一 1932 児童の学級内に作る友人関係について: 学級

- 形態の研究 第1報 心理学研究 6-2, 59-83.
- 片岡徳雄 1971 学習集団を創る 黎明書房
- 片岡徳雄編 1975 集団主義教育の批判 黎明書房
- 片岡徳雄 1976 個を生かす集団づくり 黎明書房
- 片岡徳雄・黒部市立桜井中学校 1970 小集団による授業改造 黎明書房
- 川口勇 1956 児童画の集団制作に関する研究: 協同性の発達と集団雰囲気との関係 教育心理学研究 3-4, 26-32.
- 川合章 1985 近代日本教育方法史 青木書店
- 岸田元美・池田秀男 1974 学習指導形態に関する調査研究 徳島大学学芸紀要 (教育科学) 23, 17-31.
- 木原健太郎 1957 テレビ集団視聴について 教育社会学研究 12, 10-21.
- 木原健太郎 1961 小集団指導 明治図書
- 木原健太郎監 1972 社会科の小集団学習 明治図書
- 木下繁弥 1967 及川平治の教育方法論と教育実践の展開 教育学研究 34-1, 18-27.
- 木下竹次 1926 学習各論 上 目黒書店
- 北野栄正 1972 文章の再生における協同, 競争事態と集団成員の特性との交互作用 教育心理学研究 2-4, 22-31.
- Klein, J. 1956 *The study of groups*. Routledge & Kagan Paul. (末吉悌次・新堀通也・池田秀男訳 1962 小集団の研究 明治図書)
- 小林さえ子 1948 集団の指導法の問題 児童心理 2-2, 49-58.
- 国分一太郎 1965 生活綴方の今日と未来 新評論
- 国分一太郎・滑川道夫 1962 生活綴方の本質 日本作文の会編 生活綴方概論 (講座・生活綴り方1) 百合出版 pp. 15-92.
- 小室庄八 1954 児童の社会的行動に及ぼす学習指導法の影響について: 社会科指導法の実験的比較研究 教育心理学研究 2-4, 23-29.
- 小室庄八 1955 児童の社会的行動に及ぼす学習指導法の影響についてII: 国語指導法の実験的比較研究 教育心理学研究 3-3, 25-31.
- 小室庄八 1966 学習指導法の改善に関する教育心理学的研究 宝文社
- 小室庄八・塚田毅・村上沢 1963 学業成績の規定要因としての指導法に関する実験的研究 教育心理学研究 11-2, 65-74.
- 近藤国一 1980 学び方学習の自己評価 学び方教育研究所編 学ぶ力を育てる自己評価 (学び方学習研究1) 明治図書
- 近藤国一 1984 学び方学習の指導 明治図書
- 近藤貞次 1930 社会心理学の一実験的研究 心理学研究 4-5, 1-36.
- 小西健二郎 1955 学級革命 牧書店
- 倉沢栄吉 1954 分団学習その後 児童心理 8-10, 44-49.
- 前田恒 1965 集団の凝集力と生産性についての実験 (第11報): 協同事態と競

- 争事態について (その2) 日本心理学会第29回大会発表論文集 476.
- 前田恒・小嶋外弘 1958 集団の凝集力と生産性についての実験 (第1報) 日本心理学会第22回大会発表論文集 303.
- 前田恒・小嶋外弘 1964 集団の凝集力と生産性についての実験的研究 (第10報): 協同事態と競争事態について 日本心理学会第28回大会発表論文集 426.
- マカレンコ 海老原遥・橋迫和幸訳 1983 集団主義と個人の教育 新読書社
- Maller, J. B. 1929 Cooperation and competition: An experimental study of motivation. *Teachers College Contribution to Education*, 384.
- 増山明夫 1982 高次の能力育成の試み: 仮説実験授業 東洋・中島章夫・梶田 毅一編授業の設計 (授業改革事典2) 第一法規 pp. 277-281.
- 三隅二不二 1955 社会技術入門: グループ・ダイナミックスと集団討議 白亜書房
- 三隅二不二 1956 集団決定の効果に関する実験的研究 九州大学教育学部紀要 4, 17-26.
- 三隅二不二 1958 最近におけるグループ・ダイナミックスの動向 教育心理学研究 5-4, 50-57.
- 三隅二不二・中野繁喜・上野保之 1958 学級雰囲気に関するグループ・ダイナミックスの研究 第1報 九州大学教育学部紀要 5, 41-57.
- 三宅和夫・生富寛 1955 児童小集団を変容させる方法についての実験的研究: その一 教育心理学研究 3-2, 12-25.
- 水原泰介 1952 協同と競争に関する実験的研究II: 意見の変化に及ぼす影響 心理学研究 23-3, 38-40.
- 水原泰介 1957 技術の重要性を認めること 教育学誌編集委員会 集団教育 (教育学誌1) 牧書店 pp. 102-106.
- 水原泰介・玉井収介 1952 協同と競争に関する実験的研究I: 集団の凝集力に及ぼす影響 心理学研究 22-2, 48-51.
- 文部省 1946 新教育指針
- 向山嘉章 1950 グループ学習の研究 中和書院
- 村井実 1979 アメリカ教育使節団報告書全訳解説 (講談社学術文庫253) 講談社
- 村上芳夫 1989 学習力・学習動機付けの組織化の研究I: 完全学習・完全教育を目指して 聖カタリナ女子短期大学紀要 22, 89-120.
- 村上芳夫 1990 研究結果の批判のお願いについて (私信)
- 室山晴美・堀野緑 1990 競争場面における対人認知および課題認知の変容 教育心理学研究 38-3, 39-46.
- 室山晴美・堀野緑 1991 競争場面における敗北者の課題認知と対人認知: 負け方と勝者からのフィードバックの効果 教育心理学研究 39-3, 56-65.

- 室山晴美・堀野緑 1994 協同場面における課題認知・対人認知の形成と変容：
課題への貢献度の違いが及ぼす影響について 教育心理学研究 42-3, 27
-37.
- 武藤文夫 1989 安東小学校の実践に学ぶ：カルテと座席表の22年 黎明書房
長沼正巳 1958 学習効果に関する実証的研究 岐阜大学研究報告（人文科学）
6, 71-94.
- 永良郡事 1919 分団式動的教育之実際（非売品）
- 長島貞夫 1960 集団凝集性についての一考察：集団指導のアクションリサーチ
日本心理学会第24回大会発表論文集 250.
- 長島貞夫・水間大吉 1964 集団思考を深める話し合い活動 明治図書
中村陽吉 1952 集団成層構造の研究 心理学研究 23-1, 1-11.
- 中野光 1990 改訂増補 大正デモクラシーと教育 新評論
- 中野佐三 1959 分団学習 教育心理学研究 7-3, 46-54.
- 中野佐三 1960 学習指導の方法について(1), (2) 児童心理 14-7, 14-8,
110-118, 122-136.
- 中内敏夫 1985 指導過程と学習形態の理論 明治図書
- 奈良正路・酒井清・白井慎編 1958 小集団協力学習 明治図書
- 野瀬寛顕 1948 新教育を建設する教育技術読本 小学館
- 野瀬寛顕 1976 学び方を育てる学級づくり（双書・学び方学習5）明治図書
- 野瀬寛顕 1980 学び方学習のすすめ 小学館
- 小川暢也・大里栄子・三隅二不二・中野重行 1973 競争場面における知覚運動
学習と生理反応 実験社会心理学研究 13-2, 40-45.
- 小川太郎 1962 生活綴方の方法論・その特質 日本作文の会編 生活綴方概論
（講座・生活綴方1）百合出版 pp.137-182.
- 小川太郎 1967 集団主義教育の本質 小川太郎編 集団主義教育の基礎理論
（講座・集団主義教育1）明治図書 pp.198-219.
- 大賀一夫 1951 グループ・ダイナミックスと学習活動 日本グループ・ダイナ
ミックス学会編 グループ・ダイナミックスの研究 理想社 pp.138-
158.
- 大賀一夫 1952 集団とその治療的機能 福岡学芸大学紀要 2, 25-30.
- 及川平治 1912 分団式動的教育法 弘学館
- 及川平治 1915 分団式各科動的教育法 弘学館
- 大森保平 1932 協同社会観に立てる学級教育の理論と実際 文泉堂書房
- 大森保平 1934 a 学級肯定論 大森保平編 学級協同社会の新教育 明治図書
pp. 1-9.
- 大森保平 1934 b 学級本質論 大森保平編 学級協同社会の新教育 明治図書
pp. 10-27.
- 大西誠一郎 1954 グループ・モラルの研究：とくにリーダーシップとの関係

- について 教育心理学研究 2-1, 10-17.
- 大西誠一郎 1955 指導法についての一研究: 個人中心と集団中心の学習 教育心理学研究 22-2, 2-10.
- 大西誠一郎 1956 指導法についての一研究(第2報告): 個人中心と集団中心の学習の発達による比較 名古屋大学教育学部紀要 2, 159-169.
- 龍祐吉・小川内哲生 1993 競争の内発的動機づけに及ぼす影響 中京女子大学紀要 27, 1-6.
- 寒川道夫 1957 学級のなかでどう生かすか 東井義雄・寒川道夫・佐古田好一 子どもをのばす生活綴方 明治図書 pp. 103-198.
- 斎藤諸平・清水甚吾 1915 分団教授の実際 弘道館
- 斎藤峻・田村富治郎・藤田博 1958 小集団学習の実験 日本社会教育学会編 小集団学習(日本の教育社会学3) 国土社 pp. 145-163.
- 真田幸憲 1918 分団教授原義 日黒書店
- 柴田薫 1979 能力の等質・異質条件と競争・協力条件が及ぼす小集団作業への影響 福島大学教育学論集 31, 21-30.
- 島田啓二 1957 生活指導における Grup Approach の可能性に関する一考察: 小学校高学年を中心として 福島大学学芸学部論集 8, 27-44.
- 塩田芳久 1951 児童の協同作業: 観察的研究 児童心理 5-6, 67-76.
- 塩田芳久編 1969 集団学習に関する最近の研究: 特に集団問題解決を中心として 教育心理学年報 8, 111-128.
- 塩田芳久・阿部隆 1962 バズ学習方式: 落後者をつくらぬ教育 黎明書房
- 城丸章夫 1957 集団教育について 教育学誌編集委員会 集団教育(教育学誌 1) 牧書店 pp. 85-93.
- Slavson, S. R. 1948 *Creative Group Education (5th ed.)* Association Press (鈴木布美・遠藤辰雄訳 1953 創造的集団教育: 集団心理療法への道 刑務協会)
- 末吉梯次編 1959 集団学習の研究 明治図書
- 末吉梯次 1963 現代の学習形態 明治図書
- 末吉梯次編 1970 講座 集団学習(全3巻) 明治図書
- 末吉梯次・加古川市立川西小学校 1967 小集団学習: 生活と学習の共同化 黎明書房
- 末吉梯次・片岡徳雄 1957 学習指導の実験的研究: 人間関係に着目して 教育社会学研究 11, 1-14.
- 末吉梯次・信川実編 1965 自発協同学習 黎明書房
- 末永俊郎・木下富雄 1961 Group Dynamics の発展 心理学評論 5, 244-292.
- 杉江修治 1997 協同の意義 中京大学教養論叢 38-3, 147-174.
- 杉村健 1966 競争場面と非競争場面における暗黙の強化 教育心理学研究 14

- 4, 19-23.
- 杉山明男 1967 生活綴方と集団主義教育 小川太郎編 集団主義教育の内容と方法(講座・集団主義教育3) 明治図書 pp. 74-100.
- 鈴木喜代春 1962 各教科の学習指導と生活綴方: 社会や人間の認識に関する学習 日本作文の会編 生活綴方と教育実践(講座・生活綴方4) 百合出版 pp. 50-60.
- 鈴木清 1948 終戦後の教育に関する実情調査 児童心理 2-1, 52-58.
- 高木修・島久洋・辻平治郎・向井泰彦・中瀬惇・園原太郎・梶田叡一 1966 集団と創造性 その3: 集団事態(競争・非競争)の効果について 日本心理学会第30回大会発表論文集 353.
- 高橋克己 1997 明治末期から大正初期における「学級内小集団」論: 及川平治による「分団式教育法」とジョーンズ(Jones, O. M.)他によるグループシステムとの関係を中心に 名古屋大学大学院教育学研究科教育学専攻・教育論叢 40, 1-17.
- 高旗正人 1981 自主協同の学習理論(講座・自主協同学習1) 明治図書
- 高旗正人・岡本哲生 1976 学習集団における協同・競争の構造分析: 因子分析法による滋賀大学教育学部紀要(教育科学) 26, 69-80.
- 高桑康雄 1971 日本における小集団研究 木原健太郎編 講座小集団指導 I 明治図書 pp. 104-127.
- 武田勘治 1969 近世日本学習方法の研究 講談社
- 太郎良信 1996 「山芋」の真実 教育史料出版会
- 田崎敏昭 1978 協同事態, 競争事態と知覚反応 佐賀大学教育学部紀要 26, 137-145.
- 飛田操 1993 小集団問題解決場面における貢献度と満足度 福島大学教育実践研究紀要 24, 145-151.
- 上田薫・静岡市安東小学校 1982 個の育つ学校 明治図書
- 宇野登 1957 児童集団の志気と人間関係について: 学級内小集団の仕事を中心として教育社会心理学研究 11, 28-47.
- 矢川徳光 1950 新教育への批判: 反コアカリキュラム論 刀江書院
- 山本虔 1935 共同作業に於ける競争と要求水準の転移 心理学研究 10, 409-518.
- 山内隆久 1982 協同事態における対人態度の研究: 晴眼者と盲人との協同事態による検討 心理学研究 53-4, 240-244.
- Yamauchi, T. 1991 Types of tasks and attitude change in cooperative situations. *Japanese Journal of Psychological Research*, 33-1 30-41.
- 依田新 1952 基礎学力とはなにか 勝田守一・久野収・清水幾太郎・宮原誠一・宗像誠也編 日本の教育(岩波講座・教育3) 岩波書店 pp. 109-127.
- 吉田昇 1952 中学校におけるグループ構成 人文科学研究(お茶の水女子大

学）2，79-106.

吉田昇 1957 集団教育における日本の原型 教育学誌編集委員会 集団教育
（教育学誌1）牧書店 pp. 47-56.

吉田昇 1967 第1次新教育運動における思想研究の意義 教育学研究 34-
1，1-7.

全生研常任委員会 1971 学級集団づくり入門（第二版）明治図書

全生研常任委員会（編）1990 新版学級集団づくり入門：小学校 明治図書

全生研常任委員会（編）1991 新版学級集団づくり入門：中学校 明治図書