

「個」のパーソナリティと学習集団の特性 －集団維持機能を活性化するパーソナリティー－

中 村 博 生, 渡 辺 弘 之, 山 本 誠 一

新潟県立看護短期大学

Personalities of “Individuals” and Learning Group's Characteristics
－The personalities which activate maintenance function－

Hiroki NAKAMURA, Hiroyuki WATANABE, Seiichi YAMAMOTO

Niigata College of Nursing

Summary The purpose of this study is to discuss what kind of personalities of individuals should be included in an active learning group in the classroom. It is said that the classroom group should not be targeted towards the group itself but towards individuals. Some characteristics which make a favorable environment for individuals to study in a buzzsession learning group are discussed. Especially, maintenance function, one of the characteristics, is discussed in detail because students who do not want to interact with their friends in their group have increased in recent years. In order to find out the personalities of individuals which activate maintenance function for forming a favorable learning group, the personalities in dimension of neuroticism developed by Eysenck are carefully selected. Considering the findings throughout this study, it can be said that the individuals who have a personality defined between extroversion and stability in Eysenck's personality model are able to form a favorable learning group. It is hoped that the findings of this study assist teachers in teaching individuals in his or her classroom group.

要 約 本研究の目的は、学級が個を生かす集団であるためには、どのような個のパーソナリティが構成員に備わっていればよいかを検討することである。まず、学級集団を教育する目的は、個を教育するためであることを確認した。次に、個を教育するにふさわしい小集団の一つとしてバズ学習体制を例にとり、その集団において学習が効果的に行われるための集団の特性について検討した。特に、リーダーが備えていなければならない集団維持機能に焦点を当て、児童・生徒の現状の問題点を分析した。集団維持機能を働かせるためには、どのような個のパーソナリティが集団に必要なのかを、アイゼンクが示した性格構造に基づいて吟味した。結果として、外向性と安定性の間にあるパーソナリティが備わった個が構成員であると、集団維持機能を発揮しやすい集団を形成することができ、ひいては個の学習能力を向上させる集団を形成することができるのではないかという結論に至った。したがって、学習集団を形成する際、このような考えに従って「個」のパーソナリティをわりあてては、個を教育する学級経営に貢献するものと期待する。

Key words 個 (individual) 学習集団 (learning group)
バズ学習 (buzzsession learning)
集団維持機能 (maintenance function)
性格 (personality)

1. 序 論

学級では、学習や係り活動をスムーズに行うために、小集団が形成される。この小集団は、班と呼ばれ、班長や副班長を中心とした5人～8人程度の児童・生徒で構成される。班長は、班の学習活動や係り活動、ときには班員の学校生活に関することまで、気を配りながら班を運営することを任される。しかし、近年このような班長の仕事を、上手にこなすことができない児童・生徒が多くなってきた。彼らは学級において、人前で注目されることや教師から誉められることを極力避けようとするのである。また、仲間とトラブルを起こさないようにし、かつ他人のトラブルに巻き込まれないように気をを使う。したがって、児童・生徒の多くは積極的に、リーダーになろうとはしないし、また、リーダーに積極的に協力しようともしない。このように、集団維持機能が形成されにくい傾向にある現在の学級において、児童・生徒一人ひとりが十分に学習できるようにするためには、どのような学習集団の編成方法があるのかを、「個」のパーソナリティの観点から検討したいと考える。

2. 学級集団の目的と問題点

学級という集団は、教師と児童・生徒、そして教室という三つの構成要素から成り立っている。しかし、これら三つの要件だけでは学級は機能しない。学級集団としての目標が必要となる。ところが、学級集団は学校教育という1つの社会制度として編成され、その目標、内容、方法の大枠は決定されている。したがって、学級集団はその目的を達成するために、教師の目的意識的働きかけを受けるのであって、子どもの気まぐれに任される集団ではない（根本1991）。

教師の目的意識的働きかけは、教師の教育観と児童・生徒観に基づいて、学級経営の目的を達成するために行われる。学級では、学級目標が児童・生徒の話し合いによって決定されるという手続きをとるが、基本的には教師の学級経営の目的、つまりその学級集団をどのような集団に育て上げるかという目的に依拠する。したがって、学級目標は、児童・生徒の学習に対する取り組みや生活行動の指針となり、かつ集団のあり方の方向づけにもなり、その意義は大きいのである。

教師は、集団のより良いあり方を想像し、児童・生徒が学習しやすい環境になるよう学級作りを考える。また、いじめが無い、皆が学校へ来ることが楽しいと

思う学級集団を作ろうとする。さらに、集団として凝集性（柴田1980）が高い学級であるとともに、互いの気持ちを大切にしようとする学級を作ろうと考える。ところが、児童・生徒の個々の立場から、学級集団を考えると、子どもたちは偶然かつ強制的に学級集団に所属させられ、にもかかわらず、集団の目的を達成するために、子供たちの自発性が要求される（根本1991）のである。子どもは自己の欲求を満たしたいため、ときには、教師と対立関係にあったり、あるいは、学級集団から逃避する場合がある。教師の学級集団に対する目標実現の働きかけと、児童・生徒の学級集団に対する要求は、必ずしも一致せずむしろ対立することが多い。この2つの側面が、学級集団における教育の難しさを生み出すことになると考えられる。

ところで、上述のように学級集団のあり方を学級作りの目安にすることは合理的であり、かつ正当であるといえる。しかし、このような集団のあり方はあくまでも教育の手段であり、教育の終点ではない（上田1980）。学級集団の目的は、一人ひとりの児童・生徒が、学級集団の中で、学習する力や生活する力を身につけ、社会においてもその力を建設的に発揮できるようにすることである。すなわち学級という集団は、あくまでも個を育てるための手段なのである。したがって、教師の学級集団に対する働きかけが、個々の児童・生徒の学級に対する要求と一致すれば、教師と児童・生徒間の対立は減少することになる。しかしこのような一致をみるには、学級集団を構成している一人ひとりの児童・生徒の実態を教師が十分に把握することが最大の課題となる。したがって、学級集団を教育することの目的が、児童・生徒一人ひとりである、「個」の教育であることを、教師は認識することが重要である。

3. 「個」を教育する学級集団

学級目標を達成するために、学級での学習や生活、そして教師と児童・生徒あるいは児童・生徒間の精神交流が、個と集団の両面から展開されなければならない。集団の利益を追求する営みが、個の利益の発展を内包するように設定されなければ、集団のあり方のみを追求しようとした活動となり、個を教育しようとした活動とはいえない。場合によっては、より良い集団のあり方を追求しすぎて、個を見失い個の利益を損なうような目標遂行の過程をたどることがある。そのような時、児童・生徒は集団としての向上に満足しながらも一方で、精神的、肉体的疲労を伴う無気力感を感じ

じるようになる。マカレンコが、『教育詩』で、「集団—それはありふれた画一的な集まりではない.....それはさまざまな個人の面をもち、さまざまな個人の輝きをもった広大な海である。」(池田1984)と述べているように、あくまでも学級は、個の集まりであり、個を教育することが目的であって、学級集団はその目的を達成するための手段なのである。

教師は、自分が担当する学級が、個を育成するために適切に機能する集団となるよう、学級の目標を立てたり、組織づくりを行う。目指すその集団は福島(1981)によれば、「他の集団と区別される」、「成員が共通の目標をもつ」、「成員が互いに一体感をもつ」、「成員間に欲求や行動の相互依存性がみられる」、「成員間相互に期待が起こり、安定し、地位や役割が分化し、集団規範が共有される」などの特徴をもつ。

例えば、「団結力のある学級」が学級目標であり、その具体的な実践項目が「諸行事に、みんなで団結して取り組み、成功させる」であるとする。具体的な実践の例として、合唱コンクールを取り上げてみる。教師は、合唱コンクールという機会をとおして、学級の団結力を高めようとする。手順としてはまず、合唱コンクールへ参加するに際し、学級内での共通の目的をもつ。それが、学級の到達目標であると同時に、他の学級に対する競争意識となる。互いに目的を共通理解して一体感を高めたところで、音楽に詳しく指揮者やパートリーダーにふさわしい仲間の人選を行う。成員が目的を達成するために、知り得た仲間の情報をもとに、仲間のパーソナリティや能力を考慮し、かつ自分のパーソナリティや能力をも考え合わせ、適材適所となるよう役割の分担を行う。このことが相互依存性となって現れることになる。目的を達成するための組織が構成され、個人の役割が決まると、目的を達成できそうな期待が学級に生まれ、成員の精神的な不安が解消される。やがて、目的に向かって練習が開始されることになる。

このように、集団の特徴を生かし段階を踏みながら、凝集性の高い集団を育成していくことが、学級集団の利益を追求すると同時に、児童・生徒個人の利益を追求することに結びつかなければならない。指揮者やパートリーダーなどのリーダーは、合唱コンクールに必要な役割であるが、個人がリーダーとしてクラスメートと相互作用を行うことをとおして、リーダーシップをさらに育成していくことになる。育成されるリーダーシップは、人間関係を調整し集団をまとめ、

目標を達成するよう集団をリードするというものであったり、仲間に音楽に関する知識や技術を教え合唱できるようにするというものであったりする。

教師は、事前の指導もさる事ながら、終了後の指導も成果の善し悪しに関わらず行うことが重要である。学級集団への評価だけではなく、個人への評価も適切に行わなければならない。この個への事後指導がなければ、児童・生徒は、精神的、肉体的疲労が残り、次の活動への意欲に結びつかないのである。例えば、指揮者やリーダーが、練習過程で逸脱しようとする仲間を説得し、パート単位や学級全体の人間関係などの諸問題を民主的に解決しながら、学級のハーモニーをつくりあげようと努力したとする。また、成員ひとり一人が個々の問題を抱えながらもリーダーに協力し、パートや全体の練習がスムーズに行えるよう参加したとする。その結果、たとえコンクールで良い成果を収められなくとも、その練習過程において、教師がつくりあげようとする集団の特性を備えるような個が育成されたとすれば、目的は達成したことになる。この側面から見れば、リーダーが、個人としてどのような特性を身につけることができたか、成員が、個人として何を達成することができたかが重要となる。

4. 「個」を教育する学習集団—バズ学習体制

教師の視点からみると、学級は個としての児童・生徒を教育するために、重要な役割を果たす手段であると先に述べた。一方、児童・生徒の視点から学級を考えると、これは学習の場であり、仲間づきあいの場であり、生活の場である(福島1981)。児童・生徒が、「勉強が分かるようになりたい」という願いをたずさえて、学級に入ってくるのだが、学級が安心して学習できる環境となっていなければ、学級は意味の無い場となる。学習習慣や生活習慣が身につけている児童・生徒は、学級が安心して学習や生活を行うことができる環境であれば、自ら計画し学習を行う。そして、その学習過程が学級の学習環境をさらに整える要因ともなる。ところが、学習習慣や正しい生活習慣が身につけていない児童・生徒は、学習環境を悪化させる要因になりかねない。そのような児童・生徒には基礎的な能力を身につけさせ、学習集団の成員として参加できるようにしなければならない。そのための有効な小集団活動にバズ学習(buzzsession learning)がある。塩田(1965)は、バズ学習体制(小集団活動)の長所について、一斉学習体制と比較しながら概略次のように

述べている(柴田1980)。「学習に対する参加度は、学年が進むにしたがって大きくなる。さらに、学習成績の進歩は、一斉学習の優れたケースは皆無であったが、バズ学習の進歩量がより優れた効果を示している。児童の教師にたいする態度は、バズ学習体制をとることによって、より好意的な方向へ変化する傾向を認めることができる。児童の仲間に対する態度も、好意的な方向に変化する傾向を認めることができる。そして、学級の目標指向構造は、バズ学習体制では望ましい方向への変化がみられたが、一斉学習体制ではほとんどいべき変化は認められなかった。また、学級の社会的接近構造(相互の心理的結合とコミュニケーションの関係)については、かなり明確にバズ学習体制の優位を認めることができた」としている。

バズ学習は、6人前後の構成員が学級全体の学習テーマについて、一定の時間話し合い、その結論を各グループの代表が報告しあい、全体の学習を進めていく学習形態である。したがって、参加者全員が参加し、気軽に意見や気持ちを話し合える雰囲気をもつ。学級全体では意見を出しにくい場面でも、6人前後の小集団でかつ構成員相互の人間関係が調整されていれば、意見を述べやすい。学習内容の問題についての意見や答えが、間違っていたとしても、安心して話せるのである。この特徴ゆえに、学級でバズ学習体制を組織し、学習活動や生活活動を行わせることは、学級集団をまとめていく上で効果的である。

5. 学習集団としての班

5.1. 「個」の特性と班編成

一般的に学級は、ほぼ同じ生活年齢の子どもの集まりだといえる(岩垣1991)。しかし、構成員である児童・生徒の学習能力をはじめとして、さまざまな特性は様でない。学級において、この構成メンバーの特性の個人差の存在は、避けることのできない現象である。したがって、学級で班を編成する際に、この個人差を相互に刺激として利用できるよう、構成メンバーを考えなくてはならない。似通った特性をもつ構成員からなる班編成を行った場合、それは、特殊な目的のためであって、自然な学級における個の教育を目的とした班の編成とはいえないであろう。例えば、学習能力が等質である班を編成すると、「わかる」や「できる」が各班において速度や方法が似通うことになるから、「分かり方」や「でき方」(岩垣1991)についての違いが生じにくく、学習の教え合いや支え合い

などの相互作用が少なくなる。このような現象は、学習能力の高い構成員で構成された班では、学習が自主学習的に進められるが、学習能力の低い構成員で構成された班では、学習活動が停滞し、理解できないうちに学習時間が経過し、学習が成立せずに終わってしまう。つまり、集団を手段とした、個の教育に至りにくいことになる。したがって、たとえバズ学習が、個の学習能力を高めるために、有効な手段であるといっても、班の構成員いかなるかは、有効ではなくなる可能性がある。どのような成員で班を編成するかは、バズ学習を成立させるために、極めて重要な問題となる。

5.2. リーダーの特性からみた班編成

学級担任が目的とすることは、個人が学級集団において、学習する能力や意欲を身につけることである。一つの学習集団が、集団としてまとめ、目的を達成するように活動することをとおして個人は教育されるのである。そのような集団には、どのような特性をもった児童・生徒が成員となっていれば良いかを考えてみる。集団が目標遂行に向かって機能する場合に、リーダーシップが求められる。リーダーシップとは、あるメンバーが他に対して集団目標の設定や集団活動の動機づけを働きかけること(福島1981)である。この働きかけは、一人の特定の班員が、いつも他の班員にするという一方通行の行為ではなく、どの班員も自分の特性が、他の班員よりも優れていると認識された場合に行われる行為であると考ええる。したがって、ここでいうリーダーシップとは、どの班員もその特性と場面によっては、行いうる働きかけであると考ええる。そこで、リーダーシップを発揮するリーダーには、どのような特性が備わっていれば良いかを考えてみる。

第1は、田中(1979)が、リップットとホワイト(Lippitt, R. & White, R.)の実験結果を引用して指摘している、民主的なリーダーの重要性である。民主的なリーダーの場合、専制的リーダーや放任的リーダーに比べて、作業量が比較的多く、動機づけも独創性も高い。さらに集団意識性や友好性の度が高く、「私」という言葉の使用頻度が低く、成員相互のほめ合いや、集団の所有物を喜んで共有しようとする態度が多かった、と述べている。リーダーは、民主的な考え方や行動ができる特性をもった児童・生徒が適しているのであるから、そのような児童・生徒が成員であることは、理想的な学習集団を作るために必要なことである。

第2は、福島(1981)が、カートライト(Cartwright,

D.)を引用し述べている、集団の二つの機能である。ひとつは目標達成機能(performance)であり、もうひとつは集団維持機能(maintenance)である。目標達成機能は、集団の目標をなしとげる働きであり、集団維持機能は、メンバーを集団にまとめていく働きである。集団がこの二つの機能を効果的に果たせるように、他のメンバーに働きかけることがリーダーシップである。例えば、目標達成機能はグループ学習であれば、勉強のスケジュールや分担と協力の進め方、遅れがちな子供への援助、学習事項の確認、結果の評価など、メンバーを学習活動に導いていく働きである。また、集団維持機能は、例えば、メンバーの希望をまとめ、仲間同士の不和对立を仲裁し、みんなの発言を大切にするなど、集団メンバーをまとめ、集団自体の維持と強化を図る働きである。したがって、これらの二つの特性は、集団を目標達成に向けてリードしていくために必要な機能と考えられる。

第3は、学習に関する能力や意欲にかかわる特性である。現実的には学習に関する知識や技能が優れている児童・生徒は、リーダーとしてふさわしいと考えられる。学習能力が低くかつ意欲に欠け、学習成績も優れない児童・生徒は、リーダーにはなりにくいと考えられる。ところが、実際に班の自主性に任せて、リーダーを互選させると、学習に遅れがちな児童・生徒がリーダーになることがある。そのような児童・生徒が、リーダーになった班では、バズ学習が成立しないかという、必ずしもそうではない。他の成員が、目標達成機能を発揮し、メンバーを学習活動に導く。つまり、リーダーがその班員の中で、すべてのリーダーシップを備えている必要はなく、成員が相補的にその特性を持っていれば良いことになる。相対的にいえば、学習に遅れがちな児童・生徒は、優れている児童・生徒の目標達成機能を発揮するよう働きかけていることとなる。その意味では、学習に遅れがちな児童・生徒は、消極的ではあるがリーダーシップを備えているとも考えられる。

以上四つの特性は、個人が大なり小なり備えているものと考えられる。それらの特性をリーダーとして発揮するのは、成員間の相互作用において、特性の大小に関わらず、相対的に他の成員に作用したときであるといえる。したがって、班という集団の編成は、それぞれの特性が等質である児童・生徒の集団よりも、むしろいろいろなレベルの児童・生徒が成員であった方が相互作用が生じ易く、より活発な学習活動が展開さ

れ易いと考えられる。

6. バズ学習体制の中の集団維持機能

成員個人は、上記四つの特性を、多かれ少なかれ有していることになる。班員のメンバーの一人が、「民主的」であり、「目標達成機能」や「集団維持機能」を備え、そして「学習に関する能力や意欲」が高ければ、班は学習活動をスムーズに行うことができることになる。ところが、一つの学級に、これら四つの特性すべてに優れた児童・生徒は少ない。特に、最近顕著に見られるのが、集団維持機能の特性を欠いた児童・生徒である。すなわち、学習に関する能力や意欲が高く民主的な考え方ができ、目標を達成する力量もあるのだが、人間関係を調整することが不得手な児童・生徒が増えてきているということである。このような児童・生徒がリーダーを務めるとき、民主的であったとしても、仲間同士の不和对立などに立ち入ろうとはせず、個々の成員が何を考えていて、どんなことで悩んでいるかなどには関心を示さない。そして、目的を達成することばかりに集中するため、悩んでいる子、分り方、でき方の遅い子、体調の優れない子、などが置いてきぼりにされるという状況となる。結果として、もてる他の特性を発揮しないうちに、班内を十分まとめきれず学習活動が終わることになる。

バズ学習のような小集団には、小人数ゆえに、互いのパーソナリティや癖、習慣、話し言葉などを理解しやすい環境にある。しかし、集団維持機能が発揮されないと、その長所が生かされにくい。これは、従来の子どもの仲間集団が育てていた子ども個人の「社会化」の機能が後退(山添1997)しているともいえる。しかし、平木(1997)によれば、「人間は誰でも基本的に人が好きであり、信頼し合い、親密な関係を持って生活することを望んでいる」とし、「人は相互に影響を与え合って交流しているのであり、そのプロセスは変化のプロセスであり、それをいつも受け止めようとするのが深い交流を作る鍵である」と述べている。つまり、児童・生徒は、基本的には、自分の意見を出し、受け止めてもらうことによって、相互作用を行い集団の一員としての役割を果たしたいと考えている。したがって、この現象は、バズ学習体制を進めていくうえで、大きな問題ではあるが、教師が個々の児童・生徒の実態を把握し、適切な働きかけを行うことによって、解決の糸口が見つけられると考える。

7. 班員相互の情報交換と教師の働きかけ

学級あるいは班内において、成員が相互に個人の情報を教え合うことは、改まって行うことではなく、普段の生活の会話の中で自然に行われることである。互いの情報交換が不十分であると、人間関係がうまく調整できず、学習活動や係り活動などをスムーズに行うことができない。他の班と比べて学習や係り活動の達成度が低かったり、いざこざが絶えなかったりすると、所属感が薄れ居心地が悪くなる。班のみならず学級に対する所属感も薄れ、登校することに抵抗を感じはじめる児童・生徒が出てくる場合もある。

班や学級内での情報交換がうまく行かない場合は、教師が指導力を発揮し、自己開示の場面作りをする必要が生じる。自己開示とは、人が自分に関わる個人的なことがらを他者に話すこと（河野1997）である。児童・生徒間で自然な情報交換が行われることが理想的であり、この自己開示が班内や学級で自然に行われることは、正常な集団を構成する重要な要因である。集団維持機能を十分に発揮するためには、日常からの相互の情報交換が不可欠である。班員が何を好み、何を好まないか。何ができ何ができないのか。現在の精神状態はどのようなものであるか。児童・生徒は子どもにも、仲間のパーソナリティや学習能力、心の状態などを把握しようとする。それが自然な状態で行われるように、班や学級全体で雰囲気作りを行うことが必要である。教師は、自分自身の自己開示はもちろんのこと、学級の仲間の情報についても、プライバシーの保護を十分に考慮しながら開示することが、バズ学習の効果的な進め方の基本となると考える。

8. 自己開示を自然に行うために必要な班員のパーソナリティ

これまで述べてきたように、バズ学習体制において、個を教育するために、集団を編成する際には、自己開示を自然に行えるメンバーを成員とした方が、よりスムーズに班が機能すると推測される。それでは、自己開示を相互に自然に行えるメンバーとは、どのようなパーソナリティをもっている児童・生徒なのかを考えてみる。MPI研究会（1992：11）におけるアイゼンクの性格構造をもとにすると、自分の事を人に話したり、人の話を上手に聞いたりするようなパーソナリティは、外向性と安定性の間にあるパーソナリティ（愛想がよい、社交的、多弁、物わかりのよい、のん気、陽気、気苦労がない、指導性がある）が、当てはまり

やすいと考えられる。「人間は誰でも基本的に人が好きであり、信頼し合い、親密な関係を持って生活することを望んでいる」のであり、「人は相互に影響を与え合って交流しているものであり、…それをいつも受け止めようとするのが深い交流を作る鍵である」（平木1997）。個の他に対する自然で基本的な欲求が、無理なく満たされる環境を、これらのパーソナリティが集団内で整えてくれることになる。したがって、これらのパーソナリティが、一つの班の班員に備わっていると、班員相互の情報交換が自然に行われ、自己開示が自然に行われると考えられる。そして、このことが集団維持機能を活発化させることになる。この特性が十分に発揮されると、班は個の学習能力を向上させるという目的を達成するために、活発に学習活動を行うことになるかと推測される。

愛想がよい、社交的、多弁、物わかりのよい、のん気、陽気、気苦労がない、指導性があるなどのパーソナリティは、一人の児童・生徒に全て備わっているとは考えにくいし、かといって、これらのパーソナリティを一つももっていないという児童・生徒が存在する、ということも考えにくい。一つの班内に、数人の構成メンバーがいれば、いずれかのパーソナリティが存在すると思われる。そのパーソナリティが、班内で、うまく人間関係を調整することに役立つことにより、集団維持機能は正常に働くことになる。教師は、「個」のそのようなパーソナリティを、いかに集団に貢献できるようにわりあてるべきか、また、これらのパーソナリティが抵抗なく自然に発揮されるには、どのような情報交換のための活動を行わせるべきかを考えることが望ましい。「個」のパーソナリティが適切に学習集団にわりあてられ、集団の特性が学習活動を活発にするために発揮されることは、結局のところ個をその集団において生かすことになるかと考えられる。

9. 結 語

児童・生徒が、学校へ行きにくいという大きな理由の1つに、学習についていけないことがあげられる。学習内容が理解できないことは、どの児童・生徒もつきあたることである。しかし、学習活動を行っている際に、仲間との支え合いや磨き合いがあり、さらに「できる」まで、「わかる」まで安心して学習できる時間的な余裕があれば、誰もが納得の行くまで学習ができるだろう。教師が、本研究における「個」のパーソナリティと学習集団の特性を考慮しながら、このよう

な環境を整えることは、児童・生徒にとって、学校が楽しく学習できる場となる重要な要因であると考え

参考文献

- 1) バラバノヴィチ：マカレンコフの思想，形成と教育実践下，池田貞雄他訳，栄泰印書館，73，1984.
- 2) 福島脩美：学級における児童・生徒，辰野千寿他（編），実践教育心理学2，発達の心理，教育出版，99-121，1981.
- 3) 平木典子：「人好きな子」に育てる一親密さの形成，児童心理4，金子書房，11-16，1997.
- 4) 岩垣攝：学級内の成績の分化と選抜，稲越孝夫・岩垣攝・根本橋夫（編），学級集団の理論と実践，福村出版，85-102，1991.
- 5) 河野義章：なじめない子をうみやすい学級ー成熟した集団をつくるには，児童心理4，金子書房，17-22，1997.
- 6) MPI研究会：新・性格検査法，誠信書房，11，1992.
- 7) 根本橋夫：学級集団の規範、発達過程および機能，稲越孝夫・岩垣 攝・根本橋夫（編），学級集団の理論と実践，福村出版，46-47，1991.
- 8) 柴田 薫：教育実践のための発達心理，金港堂，51，1980.
- 9) 塩田芳久：小学校のバズ学習，黎明書房，1965.
- 10) 田中祐次：新・教育心理学事典，金子書房，777-778，1979.
- 11) 上田 薫：教育学全集12，集団と教育，小学館 314，1980.
- 12) 山添 正：子どもの仲間集団が育てる社会化の機能，児童心理4，金子書房，30-34，1997.