

領域「人間関係」における協同学習の効果の検討

芝崎 美和¹⁾*

1) 新見公立短期大学幼児教育学科

(2017年11月15日受理)

本研究の目的は、領域「人間関係」に関する授業における協同学習が保育学生の保育者効力感に与える影響を検討することであった。協同学習は、事例検討とプレゼンテーションの2つで構成された。協同学習の開始時期と終了時期において、「人間関係」保育者効力感尺度を用いた質問紙調査を実施し比較検討を行うことで、協同学習の効果を測定した。継続的な協同学習の結果、保育者効力感のうち「発達の視点に基づく支援」「子ども同士の関係性育成」「関係性構築支援」の3側面において協同学習の効果が確認された。

(キーワード) 協同学習、領域「人間関係」、保育学生、保育者効力感

1. はじめに

近年、子どもの社会情動的問題に関心が集まることが多くなった。幼児期は、愛着を基礎として社会性の基盤を形成する重要な時期である。特に、仲間関係の広がりに伴い、幼児は集団の中で規則理解を深め、向社会性や自己調整能力を高めていく。「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」における領域「人間関係」でも、自分の力で行動することによる充実感や、社会生活における望ましい習慣、態度の獲得とならび、「身近な人と親しみ、かかわりを深め、愛情や信頼感を持つ」というねらいが挙げられている(文部科学省, 2008; 厚生労働省, 2008)。したがって、保育者に求められるのは、子どもが集団社会で生きていくために必要な種々の力の素地を作り、安心して他者と関係性を構築し、展開できる環境を整えることであり、その力が備わっているというある程度の確信のもと、保育を展開することであろう。

保育の進展や実現可能性の認知について、西山(2006)は保育者効力感という表現を用いて説明している。自己効力感とは、社会的学習理論の中心概念の1つである効力期待と結果期待の中でも前者を指し、ある場面で必要な行動を遂行できる可能性についての認知のことをいう(Bandura, 1986)。自己効力感が高い者は、目的をうまく達成できるという見通しや予期に基づき、目標達成に向けて必要な努力を惜しまない。このような人は、目標達成に必要な行動を起こすことにストレスを感じにくく、失敗しても容易に諦めない(Bandura, 1986, 1997)。これを保育者に特化したものが保育者効力感である。すなわち、保育者効力感とは、「子どもの人と関わる力の育ちに望ましい変化を与えることができる」という保育能力についての保育者の認知

のことであり(西山, 2006)、保育内容「人間関係」に特化した保育者によるメタ認知を指す。

保育の基本は子どもと保育者の一対一の関係性にあり、それぞれの子どもの瞬間瞬間に関わるためには、保育を実践すると同時に、子どもを見つめ観察し、そして内在的な視点から自らの保育を省察する必要がある(塩路・佐々木・田村・佐々木, 2004)。保育者効力感とは、この実践、観察、内在的な視点という3つの要素に関わる重要な視点であるといえる。このような3要素を、保育現場での実践経験の乏しい保育学生に求めるのは難しい。しかしながら、保育者の専門性に関する課題の1つが「知っていること」と「今ここですること」の落差を埋めること(関口, 2001)であることを考えると、実習や養成校での学習場面において、知識を得つつ保育シミュレーションを行うことで、その落差を埋め、3要素に含まれるいくつかの側面を獲得することは可能ではなかろうか。

このような学習成果を促進する手法の1つが協同学習である(Johnson, Johnson, & Holubec, 2002; Chinn, O'Donnell, & Jinks, 2000)。協同学習の特徴の1つは、自己の視点を客観視でき、同時に、別の視点を持つ人が存在するのが社会集団であることに気づけるところにある(吉田・廣岡・斎藤, 2002)。保育は保育者と子どもとの一対一の関係が基本となり展開されるが、複数の保育者との協働によって成立するものでもある。だからこそ、保育現場には、協働に難しさを抱え、人間関係や職場環境に強いストレスを感じる者が多い(西坂, 2002)。協同的視点で子どもを見つめ、互いの考えを認め、精緻化する術を、保育学生は経験する必要がある。

協同学習が学習成果を促進する理由として以下の3点が指摘されている(Webb, 2009)。第1に、他者との相互作用

*連絡先: 芝崎美和 新見公立短期大学幼児教育学科 718-8585 岡山県新見市西方1263-2

で生じた認知的葛藤が自己の意見を再考する機会となる。自分の考えを見つめ直すことができる者は、対立する立場を両立させるため新たな情報を求め、新しい考えを生み出すことができる。第2に、異なる能力レベルの者との相互作用によって、新たな知識を得られ、一人では困難であった課題を遂行することができる。この恩恵は特に、能力レベルの低い者にもたらされる。第3に、相互作用によってそれまで考えつかなかった問題解決方略を共に構築することができる。新たな考え方、情報に出会うことによって、互いが互いの提案について認知的精緻化を図るというものだ。

効果的な協同学習が成立するにはいくつかの要素が求められる。例えば、会員間の学力差である。児童を対象とした研究では(権・藤村, 2004)、協同的問題解決を図るとき、会員間の認知的熟達度の差が大きい場合、議論は手続き的説明と模倣による表層的共有にとどまり、差が小さい場合の議論は、根拠を伴った説明と自らの言葉による再構成という深層的交流に至ることが明らかにされている。また、会員間の意見の差異の程度も重要である。意見の差異が大きい場合は、自己の意見に固執しがちになり、協同的に新たな解決策を模索しなくなる(Bearion, Magzamen & Filardo, 1986)。

会員内での仲間内地位も協同学習に影響する。高地位の生徒、すなわち学力が高く、仲間内で人気のある生徒の発言は大きな影響力を持つのに対し、低地位の生徒は、自己の発言に自信が持てないために強く自己主張できず、提案の数が少ない(Bianchini, 1997, 1999)。このような仲間内地位と関連した生徒の特性は、学びへの姿勢に影響する可能性が高い。町(2009)によると、実際に、協同学習に対して肯定的な姿勢を持つ生徒にはリーダーシップを含む高い社会的スキルを持つなど、人気児の要素を持ち合わせる者が多く、このような者は協同学習における学び合いを喜びと感じる傾向がある。反対に、否定的な姿勢を持つ生徒に見られる社会的スキルや規範意識の低さ、自己中心性といった特徴は、仲間内地位の低さとの関連性をうかがわせるものであり、こういった特性を持つ生徒の多くは、協同学習における学び合いの場面では、自己主張の低さ、失敗や他者からの否定に対する傷つきやすさから、強い競争意識を持ち、個の学びに傾倒するようになるという(町, 2009)。

効果的な協同学習を考える上で何よりも重視すべき要素は、参加態度であろう。正解が存在しない不良定義課題に協同的に取り組む上で必要なのは、他の会員への信頼感の維持である(鈴木・邑本, 2009)。他者の意見に対する侮辱的、支配的態度は、他者からの反発しか生み出さず、質の高い問題解決を引き出さない(Webb, Nemer, & Zuniga, 2002; Chiu & Khoo, 2003)。協同学習を進めていく上で大切なのは、互いの意見に目を向け、尊重することで

(Kumpulainen & Kaartinen, 2004)、互いの信頼感を維持することである。自己の主張に終始し、他の会員の提案に対し無視や拒否を繰り返すという否定的態度は、新たな議論や認知的精緻化を生み出さない。

否定的態度と同様に、効果的な協同学習を阻むのが非協力的態度である。議論への参加意志の低さは、会員間での会話の一貫性のなさ、責任の拡散、社会的手抜きに繋がる(Salomon & Globerson, 1989; Jacobs, Power, & Inn, 2002)。会員それぞれが自分の役割を意識し、互いの提案から議論の発展に繋がる手掛かりを引き出そうと注意しつづけることが、質の高い問題解決のための1つの要件であるが(町・中谷, 2013)、非協力的態度はそれを阻む大きな要因となる。

このように、効果的な協同学習の成立のためにはいくつかの要素が存在する。集団学習場面においてこれらの条件をすべて統制することは難しい。しかしながら、例えば、他者の学修姿勢をモデリングする中で非協力的態度が肯定的態度に変容するなど、相互作用を通して構成員間の特性の差異が埋まる可能性は高い。特に、他者との協働が重視される保育者にとって、協同的学びの経験を重ねることは、子どもを捉える自己の視点を見つめ直し、一人ひとりの子どもの発達や支援について多様な考え方を知るという点で大きな利点がある。そこで本研究では、領域「人間関係」における協同学習の蓄積が、保育学生の認識に及ぼす影響について検討する。

II. 方法

1. **調査対象者** 保育者養成校に所属する短期大学生、2年生50名を対象とし、質問紙を用いた無記名式の調査を実施した。
2. **調査時期** 第1回目の調査は事例検討を開始した4月に、第2回目の調査は最終講義後の7月に実施した。
3. **調査の概要** 調査は集団的に実施され、所要時間は約10分であった。調査紙は、講義終了後に配布され、回収された。回収率は100%であった。

第1回目の調査では4名、第2回目の調査では1名の回答に不備が見られたため、5名を以降の分析対象から除外した。

4. 質問紙の構成

質問紙は、25項目から成る西山(2006)の多次元「人間関係」保育者効力感尺度で構成された。この尺度では、「人間関係」保育者効力感を、①人とかかわる基盤をつくる、②発達の視点で子どもを捉えかかわる、③子ども同士の関係を育てる、④基本的な生活習慣・態度を育てる、⑤関係性の広がりを支えるという5側面から捉えている。回答は、「1. 全く自信がない(1点)」、「2. かなり自信がない(2点)」、「やや自信がない(3点)」、「4. どちらともいえない(4点)」、「やや自信がある(5点)」、「か

なり自信がある(6点)」、「非常に自信がある(7点)」の7件法で求めた。

倫理的配慮 調査実施前に、調査は任意であること、個人情報保護の保護に努めること、また、調査参加の有無が成績等に影響しないことを説明し、同様の文章を調査紙に記載した。回答をもって調査への参加の同意が得られたものとした。

5. 領域「人間関係」に関する授業の内容

実施された講義は、協同学習を重視したものであり、事例検討とプレゼンテーションの2部構成となっている。

1) 事例検討

(1) 事例の抽出とグループの決定

第1回の講義において、エピソード記録の方法について教授した上で、過去の実習において対応が難しかった、あるいは失敗したと感じた事例を想起するよう求め、2事例をエピソード記述するよう求めた。提出された全112事例の中から、年齢やエピソード内容が重ならない5事例を授業担当者が選び、検討事例とした。各事例は、第5・7・9・11・13回において検討することとした。なお、協同学習のグループについては、社会的な手抜きを避け、全員が適度に自己主張できるという要件を考慮し、5~6人の構成とした。成員の特性や成員間の親密性による偏りを避けるため、くじを用いたランダムなグループ分けを行った。

(2) 事例検討の視点

事例検討の回では、「①発達段階の確認」「②発達の視点の抽出」「③登場人物の心的状態理解」「④支援内容の検討」の計4ステップを協同学習した。

①発達段階の確認 「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」を用い、事例の主人公と同年齢児の定型発達の様相を確認し、記述するよう求めた。

②発達の視点の抽出 ①に基づき、主人公の発達状態を5つの視点から説明するよう求めた。その際、「現在の発達段階」と「少し先の発達段階」を考え記述することで、発達の長期的な見通しを持つことができるよう配慮した。

③登場人物の心的状態理解 ②を特徴的に示す主人公の言動について、心的状態という視点から、その背景を探るよう求めた。さらに、支援を行うことを念頭に、主人公以

外の登場人物の心的状態理解にも努めるよう求めた。

④支援内容の検討 ①、②、③を踏まえ、主人公の言動が発達の難しさによるものか、あるいは環境要因による一時的な現象、もしくは主人公の意志によるものかを検討し、主人公に支援が必要か否かについて考えるよう求めた。支援が必要であると判断した場合は、環境設定、保育者の言動、予想される子ども達の反応等について具体的に考え、記述するよう求めた。

2) プレゼンテーション

プレゼンテーションの回は、1) についての各グループの作業内容を全員で共有することで、保育学生が新たな視点を取り入れ、思考をより深めることができるよう設定した。数名のグループを抽出し、1) の②、③であげた内容について口頭発表し、④の内容をロールプレイングを用いて発表するよう求めた。各発表に対しては質疑応答の機会を設け、協調的に意見をやりとりするよう求めた。プレゼンテーションの内容については、授業担当者がカテゴリー化して板書し、適宜解説を加えることで、保育学生が新たな視点から事例を再考できるよう配慮した。

III. 結果

1. 多次元「人間関係」保育者効力感尺度の信頼性の確認

本研究での分析には、西山(2006)の5つの下位尺度を採用した。第1回目の調査によって得られたデータに基づき、5つの下位尺度についてクロンバックの α 係数を算出したところ、いずれのカテゴリーに関しても高い信頼性が確認された(①人とかかわる基盤をつくる： $\alpha = .76$, ②発達の視点で子どもを捉えかかわる： $\alpha = .80$, ③子ども同士の関係を育てる： $\alpha = .79$, ④基本的な生活習慣・態度を育てる： $\alpha = .88$, ⑤関係性の広がりを支える： $\alpha = .80$)。

2. 協同学習の効果の検証—下位尺度得点の比較

「人間関係」保育者効力感の各下位尺度について、回答に基づき得点化したものを、各々「他者との基盤形成」得点、「人とかかわる基盤をつくる」、「発達の視点に基づく支援」得点、「発達の視点で子どもを捉え関わる」、「子ども同士の関係性育成」得点、「子ども同士の関係を育てる」、「基本的な生活習慣・態度育成」得点、「基本的生活習慣・態度育成」得点、「

Table 1 保育者効力感尺度の各下位尺度における平均値、標準偏差

下位尺度	協同学習前		協同学習後	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. 他者との基盤形成 (人とかかわる基盤をつくる)	4.311	.781	4.580	.930
2. 発達の視点に基づく支援 (発達の視点で子どもを捉え関わる)	3.474	.814	3.873	.841
3. 子ども同士の関係性育成 (子ども同士の関係を育てる)	3.816	0.811	4.288	.815
4. 基本的な生活習慣・態度育成 (基本的な生活習慣・態度を育てる)	4.020	.890	4.288	.830
5. 関係性構築支援 (関係性の広がりを支える)	3.836	.863	4.189	.853

本的な生活習慣・態度を育てる」)、「関係性構築支援」得点(「関係性の広がりを支える」とした)。

各因子得点に協同学習の有無による違いが見られるかを確認するために、下位尺度得点ごとにt検定を実施した。分析の結果、「発達の視点に基づく支援」下位尺度得点($t(98), p < .05$; 前群: $M = 3.474, SD = .815$, 後群: $M = 3.873, SD = .840$)、「子ども同士の関係性育成」下位尺度得点($t(98), p < .01$; 前群: $M = 3.816, SD = .811$, 後群: $M = 4.288, SD = .815$)、そして「関係性構築支援」下位尺度得点($t(98), p < .05$; 前群: $M = 3.836, SD = .863$, 後群: $M = 4.189, SD = .853$)に関して、協同学習の有無による有意な得点の違いが見られた。

3. 授業効果の詳細分析—項目における比較

下位尺度得点の分析で明確な協同学習の効果が確認されなかった「他者との基盤形成」下位尺度や「基本的な生活習慣・態度育成」下位尺度であっても、項目によっては協同学習による効果が見られる可能性がある。そこで、上記2下位尺度について、項目ごとに協同学習の有無による得点の違いが見られるか否かについてt検定を実施した。

分析の結果、「他者との基盤形成」下位尺度の項目1(信頼される存在として子どものそばに居ること)($t(98), p < .01$; 前群: $M = 3.460, SD = .103$, 後群: $M = 4.100, SD = 1.165$)、「基本的な生活習慣・態度育成」下位尺度の項目14(きまりや約束の大切さに気づき、守ろうとする態度が育つ保育をすること)($t(98), p < .05$; 前群: $M = 3.860, SD = 1.069$, 後群: $M = 4.300, SD = .974$)についてのみ、協同学習の有無による有意な得点の違いが確認された。

IV. 考察

本研究の目的は、領域「人間関係」における継続的な協同学習が保育学生の保育者効力感に影響するか否かを検討することであった。その結果、「発達の視点に基づく支援」「子ども同士の関係性育成」「関係性構築支援」の3下位尺度得点について、協同学習の有無による得点の違いが見られ、したがって、協同学習による効果が確認された。以下、効果が見られた3下位尺度について考察する。

1つ目の「発達の視点に基づく支援」下位尺度には、人間関係の発達や育ちを環境や専門的知識と関連づけて捉え、発達に即した援助を講じる保育力についての項目が含まれている。保育学生には、事例検討の度に、検討の対象となる年齢児の定型発達の様相を確認し、また検討対象児について一段階上の発達の様相をイメージする作業を繰り返すよう求めた。このような作業の中で、発達についての専門的知識が次第に確実なものとなり、その知識に基づいて、一人ひとりの子どもの成長発達を促す環境や援助を考える力が得られたのであろう。このような、「子ども理解」が「子どもの成長発達の全体性や連続性の理解」を生み出

し(吉村・田中, 2003)、それによって保育が実践されるといふ一連の流れは、保育経験を積む中でより精緻化されていくものであろう。本研究では、保育経験の乏しい保育学生であっても、このような一連の作業を協同的学びの場に取り込むことで、発達の視点から保育実践を行う力についての保育者効力感が高められることが確認された。

2つ目の、「子ども同士の関係性育成」下位尺度には、対人葛藤への介入、自己主張や自我、道徳性、人と関わるることによってもたらされる充足感といった、社会性についての内容が含まれている。幼児期における対人葛藤の生起頻度は非常に高く(加用, 1981)、その内容は、おもちゃなどのものや役の取り合い、身体的攻撃、心理的攻撃、活動妨害などと多岐にわたる(Ljungberg, Horowitz, Jansson, Westlund, & Clarke, 2005)。対人葛藤は、社会的発達および認知的発達を促す重要な機会を提供するものである(Shantz, 1987)。すなわち、対人葛藤を経験する中で、子どもは自我を主張し、一方で自己抑制を学び、ルールや道徳行動の大切さを理解していく。本研究において学生が取り上げた事例の多くがこれらに関するものであり、このことから、子どもの自我や自己主張と、彼らが守るべきルールや道徳規範の間で、保育学生が対応に苦慮していることがうかがえた。青年期では、児童期に比べ(倉盛, 1999)、成員間の道徳レベルの差異が協同学習に影響をもたらし可能性は低い。すなわち、検討対象児への共感的受容のレベルやルール遵守に対する認識の程度における保育学生間の差異が小さかったため、協同学習が進めやすく、発達理解や支援の提案についても円滑に進められ、このような比較的似通った道徳的、認知的視点に基づく継続的な協同学習の結果、子ども同士の関係性を育む力に対する保育者効力感が高められたのだと考えられる。

3つ目の「関係性構築支援」下位尺度には、多様な他者との関係性の構築、展開についての項目が含まれる。多様な人々が存在するのが社会集団であるという点は、大人の世界も子どもの世界も同じである。特に近年では、インクルーシブ保育に注目が集まることが多く、障がいの有無を前提とせず、一人ひとりが異なることを踏まえた上で、ニーズに応じた保育を行うことが保育者には求められている(山本・山根, 2006)。このように、子ども達の多様性をありのままに受け入れるという保育者の姿勢は、多様な他者と安心して遊びを展開する際の子どもの構えに影響すると思われる。保育学生は、子どもの多様性の受容に対する肯定的な捉えに基づき、個々のニーズに即した保育についての協同的学びを積み重ねる中で、子どもが多様な他者を受け入れ、遊びや人間関係を展開する上で必要な支援とその実現可能性についてある程度の見通しを持つことができるようになったのではなかろうか。

他方、「他者との基盤形成」や「基本的な生活習慣・態度育成」については、一部の項目を除き、協同学習による効

果は見られなかった。「他者との基盤形成」には愛着に関する項目が多く含まれる。乳幼児期において特定の愛着対象者との間に十分な愛着関係が形成されている子どもは、他者と安心して関係性を築くことができる (e.g., Bowlby, 1980)。養育者との間に安定した愛着関係が生じなくとも、保育者を含むその他の愛着対象者との間に、安定した愛着関係が確保されることによって、その後の対人様式は安定したものになるという Leiderman (1989) の見解からも、子ども自身が、保育者を安全基地とみなし、保育者との関係性において、「ありのままにいられる」感覚、すなわち本来感を認識することが (石本, 2010)、保育現場という限られた環境の中で、子どもが安心して他者と繋がり、仲間関係を展開する上で重要であることがうかがえる。このような安全基地としての保育者の力は、子どもと触れ合う中で培われていくものであり、事例検討を通じた協同学習によって保育学生が身につけられるものではないといえる。

「基本的生活習慣・態度育成」についても同様である。幼児期前期の子どもにとって、ルールを理解することは発達の難しく、守るべき行動を習慣化する環境を大人が整えることによって、初めてルールをルールと認識し始める (Piaget, 1930)。すなわち、基本的生活習慣の確立や社会的ルールの理解には、保育者と子どもとの一日のやりとりが反映されているのである。基本的生活習慣・態度の育成について高い保育者効力感を持つには、保育現場での日々の研鑽と試行錯誤の繰り返しが必要であろう。

今後の課題 以上のことから、本研究では、事例検討を用いた協同学習によって、「発達の視点に基づく支援」「子ども同士の関係性育成」「関係性構築支援」における保育学生の保育者効力感が高められることが明らかとなった。協同的視点で子どもを見つめ、互いの考えを認め合いながら考えを精緻化する作業によって、保育者としての効力感が高められるという本研究結果は、養成校での教育内容との差別化や段階的学習という視点から、保育者のリカレント教育を検討する際の手掛かりとなるであろう。

一方で、協同学習における課題も残されている。協同学習の特徴は、自己の視点を客観視でき、同時に、別の視点を持つ人が存在するのが社会集団であることに気づけるところにある (吉田, 2002)。自己の意見を捉え直し、自己と他者の考えを両立させるための新たな情報を獲得し、互いの考えを精緻化できるという協同学習の利点を阻む要素が、本研究の協同的学びの場でも確認された。強すぎるリーダーシップや社会的な手抜きがその一例である。より良い協同学習の環境を如何に構成するかについては今後の検討課題である。また、保育者効力感についての保育学生の認識が、実際の保育実践にどの程度反映されるか、保育者の保育者効力感とどの程度の質的差異が見られるかについても検討する必要がある。

文献

- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. England Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. Self-efficacy in changing societies. (1997). *激動社会の中の自己効力*. 本明 寛, 野口 京子, 監訳 本明 寛, 野口 京子, 春木 豊, 山本 多喜司, 訳. 東京: 金子書房.
- Bearison, D. J., Magzamen, S., & Filardo, E. K. (1986). Socio-conflict and cognitive growth in young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, **32**, 51-72.
- Bianchini, J. A. (1997). Where knowledge construction, equity, and context intersect: Student learning of science in small groups. *Journal of Research in Science Teaching*, **34**, 1039-1065.
- Bianchini, J. A. (1999). From here to equity: The influence of status on student access to and understanding of science. *Science Education*, **83**, 577-601.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss, Vol.3 Loss: Sadness and Depression*. London: Hogarth. 黒田実郎・吉田恒子・横浜恵三子 (訳). 1981. 母子関係の理論Ⅲ: 愛情喪失 岩崎学術出版.
- Chinn, C. A., O'Donnell, A. M., Jinks, T. S. (2000). The structure of discourse in collaborative learning. *The Journal of Experimental Education*, **69**, 77-97.
- Chiu, M. M., & Khoo, L. (2003). Rudeness and status effects during group problem solving: Do they bias evaluations and reduce the likelihood of correct solutions? *Journal of Educational Psychology*, **95**, 506-523.
- 権裕善・藤村宣之. (2004). 同年齢児童の協同はいつ有効であるか—比較的推理の方略レベルが異なるペアの相互作用—. *教育心理学研究*, **52**, 148-158.
- 石本雄真 (2010). 青年期の居場所感が心理的適応、学校適応に与える影響. *発達心理学研究*, **21**, 278-286.
- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Inn, L. W. (2002). *The Teacher's Sourebook for Cooperative Learning*. Corwin Press, Inc. (ジェイコブズ, G. M., パワー, M. A., イン, L. W. 関田一彦監訳 (2005) 先生のためのアイデアブック—協同学習の基本原則とテクニック— 日本協同教育学会)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *Circles of Learning: Cooperation in Classroom (5th edition)*. Interaction Book Company. (ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T., ホルベック, E. J. 石田裕久・梅原巳代子訳 (2010). 学習の輪—学び合いの協同教育入門

- 一、二瓶社)
- 加用文男. (1981). 幼児のけんかの心理学的分析. *現代と保育*, 7, 176-189.
- 厚生労働省. (2008). *保育所保育指針解説書*. フレーベル館.
- Kumpulainen, K., & Kaartinen, S. (2004). 'You can see it as you wish!' Negotiating a shared understanding in collaborative problem solving dyads. In K. Littleton, D. Miell, & D. Faulkner (Eds.), *Learning to collaborate, collaborating to learn*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc. pp. 67-94.
- 倉盛美穂子. (1999). 児童の話し合い過程の分析：児童の主張性・認知的共感性が話し合いの内容・結果に与える影響. *教育心理学研究*, 47, 121-130.
- Leiderman, P. H. (1989). Relationship disturbances and development through the life cycle. In A. J. Sameroff, & R. N. Emde (Eds.), *Relationship disturbances in early childhood*. Pp. 165-190. New York: Basic.
- Ljungberg, T., Horowitz, L., Jansson, L., Westlund, K., & Clarke, C. (2005). communicative factors, conflict progression, and use of reconciliatory strategies in pre-school boys- A series of random events or a sequential process? *Aggressive Behavior*, 31, 301-323.
- 町 岳 (2009). 協同学習に否定的な認識を示す児童の理由—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる、担任への面接調査の分析を通して—. *学校心理学研究*, 9, 37-49.
- 町岳・中谷素之. (2013). 協同学習における相互作用の規定因とその促進方略に関する研究の動向. *名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要*. *心理発達科学*, 60, 83-93.
- 文部科学省. (2008). *幼稚園教育要領解説*. フレーベル館.
- 西山修. (2006). 幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成. *保育学研究*, 44, 246-256.
- 西坂小百合. (2002). 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス、ハーディネス、保育者効力感の影響. *教育心理学研究*, 50, 283-290.
- Piaget, J. (1930). *Le jugement moral chez l'enfant*. Geneve: Institut J. J. Rousseau. (大伴茂訳 1957 児童道徳判断の発達 同文書院)
- Salomon, G., & Globerson, T. (1989). When teams do not function the way they ought to. *International Journal of Educational Research*, 13, 89-99.
- 関口はつ江. (2001). 保育者の専門性と保育者養成 (総説). *保育学研究*, 39, 8-11.
- Shantz, C. U. (1987). Conflict between children. *Child Development*, 58, 283-305.
- 塩路晶子・佐々木晃・田村隆宏・佐々木宏子. (2004). 保育者の中の3つの「わたし」—子どもたちとの豊かな関係を築くために—. *保育学研究*, 42, 12-18.
- 鈴木俊太郎・邑本俊亮. (2009). 協同問題解決を行う成員の満足感を構成する要因の検討. *心理学研究*, 80, 105-113.
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1-28.
- Webb, N. M., Nemer, K. M., & Zuniga, S. (2002). Short circuits or superconductors? Effects of group composition on high-achieving students' science performance. *American Educational Research Journal*, 39, 943-989.
- 山本佳代子・山根正夫. (2006). インクルーシブ保育実践における保育者の専門性に関する一考察：専門的知識と技術の観点から. *山口県立大学社会福祉学部紀要*, 12, 53-60.
- 吉田俊和・廣岡秀一・斎藤和志. (2002). 教室で学ぶ「社会の中の人間行動」—心理学を活用した新しい授業例—*21世紀型授業づくり* 48. 明治図書.
- 吉村香・田中三保子. (2003). 保育者の専門性としての幼児理解—ある保育者の語りの事例から—. *乳幼児教育学研究*, 12, 111-121.