

学習集団過程モデルの検討

滋賀大学 高旗正人

本報告では、次の二点について考察してみたい。①学習指導過程を図式化した従来の学習集団過程モデルは、基本的には遂行過程モデルであり、集団形成のメカニズムを説明するには不十分であったこと。②集団形成過程のメカニズムの説明には、レイブリング理論の適用が有効ではないか。という二点である。

I. 学習指導過程の二側面

学習指導過程が、一側では、文化伝達の過程であり、他側では、教師と学習者および学習者間の相互作用過程であることは、一般的に認められている。そして、後者が集団過程と呼ばれるとき、それは二つの側面を有する。S.T. Bosserは、継続的な学級観察の結果学級によって課題組織(task organization)に差異のあることを明らかにした。同じようなパターンで毎時間くりかえされる集団過程は、大まかに、二つに分けることができる。一方は、文化の伝達・受容過程であり、オニは、集団形成過程である。前者は、パーソナル・パーソナリティ体系の過程として分類した遂行過程と同一視できる。つまり、体系の構造を変化させることなく、相互作用が進行して行く過程である。これに対して、集団形成過程は、体系の構造そのものが変化する過程であり、パーソナリティ体系について、パーソナルは学習過程と呼んだ側面である。これは集団レベルでは集団形成過程と呼んでよいであろう。

学級は、編成の当初から、ある一定の価値・規範を制度化した集団ではない。むしろ、バラバラの個人から成る集合体である。教師の付与する課題組織の類型によって、固有の学習集団構造に形成される。これがオニの集団形成過程の側面である。従来、学習指導研究に使用された学習集団過程モデルは、遂行過程と形成過程のいずれに属するものであったといえるか。

II. 学習集団過程モデルの検討

学習指導過程が集団過程を含むことは、すでに、学習指導過程を学習内容・学習主体・集団構造の三要素に規定される過程として捉えた末吉清次の概念群に認められ、この枠組によって、学習指導過程を集団過程としての視座から改造する集団技術開発研究が方向づけられた。

オニに、学習指導過程を学習集団過程として明確な概念化を行ったのは、井岡徳雄であり、高旗らもこの

概念モデルを継承してきた。いわゆる授業のインプット・アウトプットモデルである。

図1 授業のインプットとアウトプット(井岡徳雄)

インプット (成員の行動)	授業の集団過程 (学級の集団構造)	アウトプット	
		学級の成果	学習者の成果
相互作用 活動 心 情	課題達成機能	生産性	学力
	集団維持機能	凝集性	意欲

① 集団の文化(集団規範)

ここでは、学習集団過程は、課題達成機能と集団維持機能として位置づけられる。これは二大機能は、M. Deutchの課題機能と集団機能、C.I. Barnardの効果と効率、R.F. Balesの道具的領域と社会・情緒的領域、さらに、T. ParsonsのA・G機能とI・L機能などを背景にした発想である。このモデルによって従来の学習指導研究は、課題達成機能面に傾斜していたことが明らかにされた。そして、集団維持機能が主要な学習指導過程におけるメカニズムとして位置づけられた。このモデルは、学習指導法の差異が、四つのレベルのアウトプットモデルのように変えよき測定できるような研究デザインへと導く。アウトプット測定のための妥当性の高い測度の開発によって、学習指導技術革新の成果を測定することができよう。

(しかし、このモデルでは、学習指導技術(課題組織)の差異が二つの機能に対してどのように影響を及ぼすかのようなメカニズムでアウトプットに変化が生じたかを説明することはできない。機能(function)という概念はholachiaであり、アウトプットを特定の基準で評価することによって、それが有効に働いたかどうかを逆に推論するのみである。過程を機能とみなすことによって、このモデルは、学習集団の構造変動とは別の側面であり遂行過程をモデル化しているといえる。集団維持機能という概念もまた、集団の分裂、対立を生みないように集団を統合するメカニズムであり、学習集団としての構造化を説明するものではない。

学習指導過程は、具体的には、教師と学習者、学習者と学習者の情緒的関係、地位、役割、集団への態度などが形成され、また変容される過程である。学習集団に関する実践研究は、主に、この側面の技術開発に

関係している。その結果生じるアウトプットとしての集団構造特性ではなく、変化のメカニズムそのものを説明する理論が構築されねばならない。

学習集団過程と集団形成として捉える集団発達の段階モデルがある。たとえば、B. W. Tuckman のモデルがその一例である。

図2. 小集団の発達段階 (B. W. Tuckman)

発達段階	1	2	3
人間関係 課題領域	吟味と依存 課題への志向	集団内葛藤 課題に対する情緒的反応	集団凝集度 解決の自由
の発達 交換	機能的役割関係 解決の出現		

この発達段階モデルは学習集団の現状がどの段階にあるかの目安を与えることはできようが、次の段階への移行のメカニズムの説明は、ここにおいて不足している。

Ⅲ. レイベリング理論と集団形成過程

学級研究へのレイベリング理論の適用は、最近、わが国においても精力的にせめられつつあるが、ここでは、教科学習指導場面に限定して学習集団形成へのその適用を検討してみたい。

リストは、学校においてある子どもは「できる子」になり、別の子どもは「できない子」になる過程に、相互作用過程がどのように影響するかを説明するためにレイベリング理論が有効な枠組を提供するとしている。レイベリング理論は、もともと、逸脱化の解釈に適用されてきた。H. S. ベンカーによれば、逸脱は「逸脱者が行った行為の質によるのではなく、人々がレッテルを貼った行動のこと」である。逸脱者としてのレッテルを貼られた者は、初期においては、自からの逸脱行動を一時的なでまきで行った行為と（自からを逸脱者として認知しよう）としない（一次的逸脱）。しかし、他者（集団）が彼に対して、逸脱者としての烙印を強化し拡大することによって、ついに彼自身、逸脱者としてのアイデンティティを確立するようになる。（二次的逸脱）。逸脱者が逸脱的自我を形成し、それを維持しそのような生徒をつづけるようになることに対して重要な契機は、他者からのレイベリングであるとするところに、この理論の立場の特色がある。

学習指導過程において、学習活動に参加する子どもと参加しない子どもとが分化してくる。この差異は、

学習者の生物学的、文化的そして発達段階的要素によって説明されることは少ない。（しかし、学級が変り、学習活動への参加が積極的にはる場合、あるいは、学級の大多数の子どもが、学習活動への積極性を示す学習集団が同一学年においてみられる場合がある。ボツサートも課題組織によって子どもたちの学習活動が変容することを観察によって明らかにしている。学習指導過程は、それ自身が「できる子」と「できない子」のレイベリング過程であると考えられる。このレイベリングは同様に依拠して行われるか。R. C. リストは、その起点を教師の子ども評価と期待に求める。そして、教師の評価は、学習者に関する過去の資料や他者からの直接的情報と相互作用による直接的情報によって形成される。とする。

一人ひとりの学習者に対する期待と評価の差異が学習者一人ひとりに対する教師の行為を変え、学習者は教師によって烙印されたレッテルを自我として認知するようになる。一テマは「できる子」としての自我像を形成し、他テマは「できない子」としての自我像を形成して行く。また、学習集団自体が一人ひとりの学習者を「できる」から「できない」までの一つの軸の上に序列化し、各地位を共通認識し正当化する。

T. L. Good と J. E. Brophy も教師が特定の生徒に特定の成績を期待し、それに基づいた働きかけをするとき、学習者は、その期待を内面化して、集団内の自己認識を確立し、積極性や達成動機に肉する独自の水準を形成するとしている。リストやグッドとブロフィに対して、ボツサートは、教師の特定の学習者に対する働きかけの差異は、教師の好みや個人的な期待ではなくして、「課題組織」の類型に規定されるとしている。いずれにせよ、学習者の学習集団における学習活動の差異は、個々のパーソナリティ特性とのか規定されるものではない。彼が学習集団において他者からいかなるレッテルを貼られているか、そして、彼がそれによってどう自我像を形成するかによって、個々の学習集団における活動参加の状況は変わってくる。

リストが指摘するように、「レイベリング理論は、教師の態度がどのようにして生徒の行動様式や自己認識に影響するかが、その過程を理解するための概念枠組を提供してくれる」。インプット・アウトプットモデルにおける「機能」に内在する集団形成のメカニズムの解明に、レイベリング理論は有効な示唆を与えると考えられる。