

体育における学習集団形成に関する開発研究 (2)

野崎 武司

(保健体育)

760-8522 高松市幸町 1-1 香川大学教育学部

Designing Teaching Method to Facilitate Learning Group Activity in P.E. (2)

Takeshi Nozaki

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要旨 本稿は、現在の学校教育の中に、効果的な「学び合い」を構築することが難しくなっているという課題を発端にしている。体育において異質協同の学びは、「学び合い」の教育実践として注目されてきた。しかし、軽度発達障害など新たな教育課題の中で、その困難が指摘されている。今回は、これまでの学級集団づくり・異質協同の学びと、特別支援教育の実践と対比させることで、異質協同の学びを実現させるための方途を検討する。

キーワード 教師の指導性 子どもの主体性 異質協同の学び 特別支援教育

I 緒言

現在学校教育は様々な困難を抱えている。その一つに、子どもたちを学習集団として組織することの困難がある。こうした中、特別支援教育が大きな注目を集めている。ADHDなど特別な支援を必要とする子どもたちの問題が顕在化して以降、特別支援教育の知見は、あらゆる教科学習、ひいては部活動の指導、生徒指導にまで欠かせないものであると言われる。新しい教育課題に新しい解決方法が様々に試みられているといっている。

本稿は、現代的教育課題に真摯に向き合い、実践レベルで有効性を発揮できる「体育の学習集団論」を再構築しようとする一連の研究の一部である。本稿の目的は、体育の学習集団研究と、特別支援教育の実践を比較することから、

異質協同の学びを実現していくための課題を明らかにすることである。

II よりよい学習集団の形成は何を目指すのか

前稿(野崎 2011)において、生活綴方教育から学級集団づくりへ至る系譜をたどり、その教育実践の焦点が、前近代からの脱却、民主主義社会の実現、能力主義の超克と移りかわってきたことを整理した。さらに、出原らの実践の系譜を辿る中で、体育の授業において、“認識する主体”、技術の探究者としての子ども、技術を追求する学習集団、「わかる」という技術認識で結び合った子どもたちの関係性が、「能力主義ではない世界を見せ、そしてそれを媒介に自らが囚われている能力主義を意識化、相対

化させていき、そしてさらに能力主義を組み替える営み、能力主義とは異なる世界を模索させる営み」を実現することを描き出してきた。出原の「異質協同の学び」は、「学習」集団を柱としていることから生活指導の「班・核・討議づくり」とは一線を画するものとして結実してきたこと、一方で能力主義の超克という生活指導の系譜と通底するテーマを継承していることを明らかにしてきた。

いわば、旧来の学習集団論は、現代社会の能力主義幻想に起因する人間疎外（いつも何かしなければならぬという脅迫観、与えられたことをこなす受け身の生き方、人間的な喜怒哀楽を率直に出せなくなる、モノとつきあうような対人関係、等）の超克が目指されていたと言える。それは端的に「目先の優劣の彼方へ」と展開していく教育実践である。

学校教育の中で重要な側面である、「系統的な学び」。しかし周到に設計されたカリキュラムは、時に人間疎外へと反転する。子どもたちにとって、自らの興味・関心とは無関係に、自らの行為とは無関係に、学ぶべき内容、学ぶべき世界が目前に開示され続ける。そこに生じる人間疎外を超克する可能性としてあるのが、子どもたちの「主体的・経験的な学び」である。全生研の「班・核・討議づくり」、出原らの「異質協同の学び」、これらに共通するのは、子どもたちの主体的な行為とともに、新しい学びの世界が立ち上がってくることにある。「異質協同の学び」は、体育という教科における学習集団が、クラスを自己疎外の世界から、自己と相即する世界（自分たちの取組みとともに開示される世界）へと自らの生活世界を塗り替えていく。そこに現れるのが、人間疎外の裏返しである、自由・主体性・自己表現・心の通い合う人間関係といった感覚である。

ここで大きく2点を押さえておきたい。一点目は、「子ども理解」との関係である。全生研は、これまで度々、「新学力観では、子どもたちの厳しい現実を変えることはできない」と主張してきた（例えば、藤木・赤木 1994）。「新学力観」とは、「意欲・関心・態度」までも包

括する学力概念であり、子どもの主体性の尊重が底流にある。しかし、学力の捉え方が変わっても、それを具現するのは、リアルな教育実践である。リアルな教育実践の集積の中から、一元的能力主義と訣別していく実践論を模索していくことこそが重要である。

全生研の取組みは、リアルな教育実践であるがゆえに、誰でもが具現できるものではないと見られがちである。しかしそこには、ある種、法則化しようような方法論が、実践記録の中に遍在している。

例えば、藤木は、中学生のツッパリクラスに対峙しながら、子どもの逸脱行為にまず対応すべきことは、徹底的な事実確認であるという（注1）。さらに、そこから逸脱の意味を教師が捉え、子どもたちにも理解させる。その上でこそ、保護者への連絡も「彼らのことを理解してもらうための教育懇談会」となりうるという（藤木・赤木 1994 pp. 13-16, pp. 133-147）。

子どもは、逸脱している自らのことを総体的には理解できていない。「事実確認」から「逸脱の意味の相互了解」へといったステップは、「子ども理解」のための方法論である。いわば能力主義を超克していく教育実践には、深い「子ども理解」が欠かせない。「子ども理解」に関する教師の力量が問われている（注2）。

ここで押さえておきたい二点目は、「系統的な学び／主体的・経験的な学び」の弁証法的ともいえる関係についてである。出原らは、「異質協同の学び」を実現するための重要な方法論に関わって、「技術指導と集団づくりの統一（教師の指導性と子どもの主体性の統一）」という困難な課題に向き合ってきた。彼らの方法論は、この課題に収斂しているといって過言ではない。

「技術指導の系統は『できない子どもを切り捨てない』『どんな子どもでもうまくなる』という思想を内側にもち、『みんながうまくなること』を実現しようとするものであった。ここには・・・子どもを分断する能力主義教育に対して、『みんな』を大切にする実践を作り上げようという自覚が含まれていた」と出原

(2004, pp. 98-99)は言う。ここでいう「技術指導の系統」とは、いわば、子どもの実態に合った学習内容を教師の側がしっかり系統的に用意していけば、どんな子どもも上手になれるという考え方、教育の科学化・現代化の流れにも繋がる考え方である。いわば、体育において学習内容を科学的に見直そうとする教育運動の成果でもあった。

出原らは、子どもたちが自ら主体的に学びを築き上げていくような教育実践を目指した。しかし、子どもも任せにすることはなく、初めから「技術指導の系統=教師の指導性」の重要性を踏まえ、新しい教育実践論を切り開いてきたといえる(注3)。

さて、これまでの学習集団論は、例えば「競争」といった一つの世界地平を共有する上での優劣、つまり《相対的差異》を問題にしており(=能力主義)、今われわれが直面している課題は、例えば、健常児と特別な支援を必要とする子どもというような間に広がる《絶対的差異》、つまり地平の共有自体が成り立ち難い《差異》が焦点となっていると解釈してきた。その《差異》の差異を浮き彫りにするために、特別支援教育における教育実践、特に子どもの「学び合い」を重視する実践を取り上げ、対比を試みることにする。

Ⅲ 特別支援教育における「学び合い」の実践例

ここでは、特別支援教育の基本的な考え方や発達障害などに関わる諸理論を論じるのではなく、「学び合い」を重視する特別支援教育の具体的実践から論を進めたい。ここで取り上げるのは、堀井利衛子である。「学び合い」を重視した数々の取組みがある。

まずは「子ども理解」とそれをベースとした教育実践に焦点を当てたい(堀井 2007)。堀井は、通級指導教室で、ある子どもと出会う。小学校6年の男子、様々な衝動性・多動性を制御できず、集団行動、学習の継続が困難で学校生活全般における不適応状態が続いた結果、極め

て自己有能感が低い状態であった。

4月当初、離席、立ち歩き、周囲への暴言・暴力的行動が頻発し、堀井が在籍校訪問をした折、「みんな勝手にぼくのことを決めつけて。みんな神経質だ。もういやだ。勉強なんかやってられるか。こんなもん。あー、一人になりたい」と話しかけてきたという。

支援を始めた頃、「ぼくはバカです」と言いながら自分への不安を強く訴えてきたという。また言語レベルが高く、論理的思考が可能であると堀井は捉える。そこで、自己理解に関する学習を進め、中学校進学に向けて本児自身が「自分への支援方針を立案し、進学先の中学校へ自己プロフィールを提出する」ことを支援方略として設定した。自己の課題を自覚させ、「何のために何をどのように学ぶのか」という明確な目的意識を持たせたいという教師の願いがあった。

1～2ヶ月目、「逃避・自己嫌悪」の時期として堀井は整理している。母親と一緒に本児の生い立ちを辿ると、「ほめられたことは覚えていない。自分のことはあまり好きじゃない。爆発を抑えられなくて大声で叫びたくなることがある」とつぶやく。堀井が「私はあなたのことが大好きだよ。ところで、あなたは将来何になりたいの? 楽しみだね」と問いかけると、「今日は帰る」と答えたという。

3～4ヶ月目、「障害理解・不安」。堀井は、授業の中で、前向きに自分の障害を受け入れ懸命に生きている人々を紹介し、「必ず解決の方法がある」ことを示していった。学校で具体的な場面を取り上げ、「どのようにすればうまくいくのか」を話し合ったり、ヒントを提案したりした。丹念な関わりを経て、本児はADHDに関する書籍を手に取り、「先生、この衝動性というのがぼくに当てはまります」と堀井に告げる。

5ヶ月目、「障害の受容とチャレンジ」。堀井は、困難を克服する方法を話し合おうとするが、「こんなことやれるわけがない」「こんなことでできません」「やっても意味がない」などを繰り返す。あるとき堀井が用意したワークシー

トを丸めて投げた。「あなたが自分でよくなるうと思わなければ、私はあなたを助けることができない」と堀井が告げると、しばらく黙り込み、ワークシートを拾い上げ、鉛筆をもった。それから障害理解の本を自発的に読むようになり、学級担任から「暴力的な行為が減りました」と連絡を受けるようになった。

6ヶ月目、「行動の改善」。修学旅行を前に、集団活動中の注意事項を確認、実際の場面を想定してロールプレイを実施。落ち着かないときの対応方法を堀井とともに話し合いながら、「紙にイライラした気持ちを書く」と本児が決めた。「修学旅行では絶対に人に迷惑をかけない」と自分でめあてを設定した。修学旅行後、「楽しかった。みんなといっしょにやれた」と笑顔で帰ってきた。

7ヶ月目、「感謝と謝罪」。ある日、本児は堀井に「今の自分は30点くらい」と伝える。友達に「バカ」「死ね」などと言ってしまう、気に入らないことがあるといつまでも気になる、などと言ってくる。堀井は、本児が自己を客観視し、反省しようとしている姿を確認する。次の週、ボールを使ったゲームをしたとき、負け始めたことで本児が怒りだし、途中で投げ出してしまふ。次の活動に移ろうとしても机を足で蹴飛ばす。堀井が「謝りなさい!」と促すと、「そんな毅然とした態度で言われると、とてもつらくなる」と話す。一人になり時間をおいた後、「すみません」と初めて謝ることができた。

8～10ヶ月、「自己コントロール」。堀井は、進学先の中学校へ自分が困っていること、お願いしたいことを直接伝えることを提案する。それは、本児が「自己プロフィール」として文書化することになる。そこには、「◎困っていること：友達にからかわれる、やる気がない、衝動性、怒鳴られるとパニック、気が散りやすい、◎お願いしたいこと：一人になる時間を長くしてほしい、自分をからかった人がいたら注意してほしい、ノートを取る時間を長くしてほしい、テストは静かな場所で受けたい、冷静に対応できなくなるので怒鳴らないでください、

ちょっとしたコトで注意しないでほしい」などが記されている。進学先の特別支援学級との交流の場も実現する。直接自己プロフィールを中学校担当者に渡し、中学2年の生徒との交流で、「いろいろあるけど、なんとかなるよ」と声をかけられる。本児は、「中学に行ったら勉強したい。高校に行きたい」と口にするようになる。相手を責める発言が減り、客観的に出来事の因果関係を話すようになる。20分程度の学習と5分の休憩というリズムも安定してくる。

堀井はこの実践を、自立を促す過程であったと振り返っている。当該児童生徒が、自分の生き方を考え、自発的に進路に向き合うための一つの手だてとして「自己プロフィール」の作成が働いたとしている。

上記の堀井実践と、前項で取り上げた「子ども理解」との同形性に注目したい。藤木らは、「事実確認」から「逸脱の意味の相互理解」へとといったステップの重要性を取り上げていた。子どもは、逸脱の意味を総体的には掴めない。それゆえ、事実確認（出来事を、場面場面の小さな諸判断の連鎖として捉え、どこの判断に問題があり、それは何に起因していたかを丹念に探るプロセス）によって、教師も子どもも逸脱の意味を相互に理解していく中で、解決への糸口が開かれるのであった。これはいわば、「新学力観」に基づいて、「主体性を発揮しなさい」という前に、主体性を発揮しうる前提段階まで、子どもたちを引き上げていくための方法論である。堀井実践における「自己プロフィール」とは、教師と子どもとの間で逸脱の意味を探ってきた丹念な取組の成果である。逸脱の相互理解のプロセスが、子どもの自立（主体性を発揮する基盤）を築き上げてきたと解釈できる。

この堀井の関わり方の秀逸な点は以下ように整理できる。①子どもへの受容的な構え。「あなたのことが大好きだ」に象徴的なように、子どもを全面的に受け入れ、小さな努力やがんばりを承認・賞賛し、次へのとっかかりを共感的に探りながら、ステップアップの道筋を探っている。②特別支援教育の専門的知識に基づいた

支援方略、支援計画。長期的な大きな方向性の中での、「実践／省察」の積み重ねとして教育実践が展開している。③子どもの自立を促す指導。教師の専門性に基づきながらも、あくまで子どもの自己決定を促す形で指導が展開している。

次に、堀井による通級指導教室における「学び合い」を柱とした小集団活動の教育実践を取り上げたい(堀井 2009a)。この実践には、自己有能感の低い子どもたちに、生活や学習への意欲を仲間との関係性の中から引き出したいという願いがある。また小集団活動にあたっては、①対象児が抱える問題(課題)を明確化するための評価(アセスメント)、②その情報と過去の研究成果を基盤として選択する支援方略、③方略の介入の効果の検証(さらに問題課題の明確化へ)という支援の循環を具体化するため、「知る、探る、伸ばす、つなげる」という支援過程を設定している。さらに、子どもの「認知特性に応じた支援」「自己有能感を高める支援」を柱としている(堀井, 2009a, p. 32)。

対象は通級指導教室に通う小学校4年男児3人。詳述はできないが、下記のように実践は展開する(堀井, 2009a, pp. 34-37)。

支援過程A:知る:主訴の整理,各種心理検査,行動観察,保護者・学級担任からの聞き取り

A児:聴覚的記憶や継次的処理は得意だが、目と手の協応に困難,自己有能感の欠如,,

B児:学習への意欲の低さ,聴覚情報の保持に弱さ,一方的に話し続け,よく苛立つ,,

C児:一般的言語理解が可能,視覚的短期記憶に弱さ,自己有能感の欠如,動く活動に困難,,

それぞれの認知特性に違いはあったが,自己有能感の低さは共通していた。

→個別支援目標の設定

支援過程B:探る:「クイズすごろく(クイズに答えながら自己紹介をする活動)」など小さな集団課題の試行,3人の行動観察,対話記録,,

ゲームやクイズに参加するという状況設定をすると,書くことが苦手な児童も最後までやりとげることができた。「心」を視覚化すると,他者と自分の気持ちを比較し理解し合うことができた。共感しながら問題を解決する姿が見られた。小集団活動を生かしながら自己有能感を高めるためには,①課題の内容や達成状況が分かりやすく提示されること,②楽しめること,③共通の課題を解決する場面を設定すること,などの状況設定が有効と判定。

支援過程C:伸ばす:支援観点を生かした実践(森の探検,宝探し)。個々のニーズに応じた複数の課題を組み合わせるゲームやクイズを構成する形式。事前に,一人一人の力を出し切ることを,協力することの2つがあれば必ず最後までやり遂げられることを説諭。クイズやゲームを進める際,ヒントを出し合ったり話し合ったりすることを促した。

→3人ともすべての課題を達成し成就感を味わう。さらに自分たちの新たな具体的な提案から,2回目の「森の探検」を計画・実施・再度の成功。クイズやゲームに助け合いながら取り組むことで,お互いの困難な部分を補償しあったり,新たなゲームを作り出したりすることができた。

支援過程D:つなげる:活動後に児童の変容をみとり,今後の課題を検討するため,在籍校学級担任,保護者と情報交換を行った。

以下「在籍学校での変容/家庭での変容」の概略(抄)である。

A児:朝の会で通級での活動をよく話す/シャツの前後を間違えずに着るようになった,,

B児:ケンカがずいぶん減った,落ち着いて学習/兄弟にやさしくなった,パニックが減った,,

C児:時間がかかっても最後までやりとげる/宿題に取り組もうとすることができないと自虐,,

この実践全体を通じて,堀井(2009a, p. 38)は「自分たちで協力し合って課題解決する」という経験の積み重ねが,自己の課題を克服す

るための原動力となる、と述べている。また、お互いを認め合い、助け合い、励まし合い、高め合うためのコミュニケーション能力が「よりよく生きていく」ためには必要であるとも述べている。

上記の堀井実践と、前項で取り上げた「系統的な学び／主体的・経験的な学びの統一」との同形性に注目したい。堀井は、「支援C：伸ばす」において、周到な活動プログラムを構築している。個々の子どもの認知特性から、得意を生かし合えば成功できる複数の課題群である。いわば、堀井は子どもたちが課題解決していくストーリーを明確に持ち、解決の節目に周到な仕掛けを設けている。堀井(2009a, p. 38)は、特に「探る」過程の中で、対象児の言動に注目し、どのような場面で小集団の良さが活用されるか注意深く見ることが有効であったとしている。いわば、「実践／省察」のプロセスの中で、有効な課題が構造化されていったと捉えていいだろう。実践は、子どもたちの主体的な取り組みによる課題解決が焦点となっているが、教師の専門性に裏打ちされた教師の指導性がなければ、子どもたちの成功体験を導くことはなかったと断言できよう。

異質協同の学びと、上記の堀井実践との差異について考察しよう。この実践は、通級指導教室での実践である。いわばここに登場する3人は、通常学級では、豊かな学び合いに参与することに困難を抱えている。それゆえに、通常の教科学習とは異なる特別支援プログラムの構築が求められている。ここには、能力主義(同一地平での優劣という《相対的差異》)とは異なる、ある種の《絶対的差異》が横たわっている。しかし堀井実践は、特別支援教育の専門的な知識を駆使して授業設計を行えば、何らかの活路を開くことができることを示唆してくれているように感じられる。

IV まとめ

異質協同の学びとは、あくまで体育の運動学習、習熟と技術認識の深まりを目指した学習で

ある。教師が子どもたちの技術認識の深まるプロセスを想定しながらも、その転換点における子どもたちの探究的な営みを通じて、しかもできる子・できない子の関わりの中で、課題解決を図っていくような授業実践である。

今回、堀井実践から学ぶことは以下の2点に集約できよう。(1) 体育授業の一層緻密な構造化が不可欠であること、(2) 異質協同の学びの前提条件となる、子どもの自立を促す学級づくりが不可欠であること。

異質共同の学びを実現するためには、体育学習における習熟と認識の系統性を背後に構築することが不可欠であった。特別な支援を必要とする子どもたちを視野に入れるならば、よりいっそう小さなスモールステップを構想する必要があるだろう。さらに、子どもの認知特性に応じた配慮、課題の内容や達成状況の分かりやすい提示、環境の構造化など、特別支援教育の専門的知識の援用が欠かせない。

異質協同の学びを実現するためには、まず前提となるよりよい学級づくりが欠かせない。「お互いを認め合い、助け合い、励まし合い、高め合うためのコミュニケーション」が自然に展開できる風土が必要である。今回浮き彫りにした、子どもの逸脱への対処法は、極めて示唆的である。障害を抱えていようがいまいが、逸脱する子どもは、自らの逸脱の意味を総体的には理解できていない。教師の経験知ばかりでなく、様々な専門的知識を駆使しながら、逸脱に関わる「事実確認」から「逸脱の意味の相互理解」というプロセス、その教師と子ども・子どもたちとのコミュニケーションは、子どもたちに新しい自己理解と新しい世界地平を開くと共に、教師自らにも新しい自己理解と新しい世界地平を開くのではないか。いわば、《絶対的差異》を超克する可能性(異質な者たちが同一の地平に立つ可能性)は、こうしたコミュニケーション以外にはありえない。あらゆる子どもに「主体的に学ぶ」構えを整えてやること、主体的にやれるところまで引き上げてやること、そうした前提があって、はじめて構造化プログラム(興味を持って取り組める適切な教材、学び

合いに相応しい工夫の施された教材・教具などが機能する。よいところや頑張ったことを認めてくれる仲間や教師，共に共感し合える活動や場，そうした基盤があってこそ，子どもたちが自らさらなる高みへとチャレンジしていきける。

かつて林竹二は、「授業を，教師が何かを『教える』仕事として捉えていたところに根本の誤解があったかもしれないと，この頃私は感じるようになった。それは子どもの学習を組織する仕事だ。一定の事を教えるというようなことよりも比較にならない，困難な高次の仕事である（林，1990 p. iii）」と述べた。現代においても，林の洞察は生きづいている。教科学習という範疇を遙かにこえたレベルでの教師の丹念な取組みがなければ，子どもたちの学習を組織していくことは困難になっている。現代的な課題に対処しうる具体的な実践的方法論の構築が急がれる。

注

(注1) 例えば喫煙した生徒に、「誰のタバコや?」「いつ，どこで買った?」「何本入っていた?」「なんて言いながらタバコを出した?」「誰がはじめにのりと思ったのか?」「吸った順番は?」「どんな会話していた?」「この日までに，ひとりで吸っていた奴は?」「ひとりで吸わないのは誰だ?」（藤木・赤木 1994 p. 13）

(注2) もちろん，「子ども理解」ばかりが重要なのではない。「クラスの中でもっとも苦しい思いの仲間と連帯することを，取組みの基本とする」といった教師の学級経営の理念，理念に一貫した教師の折々の対応，様々な事件への対処，学校行事への取り組み方などなど，多様な実践論が必要とされている。赤木は，藤木実践の解説において，授業づくりの二つの筋として，(1) 楽しい授業の創造（授業の創造主体者としての子どもを演出），(2) 生徒の中から突き出されてくる問題状況を受け止め，討論・討議する，を示している。そこに，① 指示を共同の世界へとつなぐ，② 学びの方法を学ぶ，③ 世界を切り分け，納得を開く，などの方法論の整理を試みている（藤木・赤木 1994 pp. 97-115）。そうした丹念な実践の集大成として，中学

3年生の「受験との対決（＝進路問題を切り開く）」が実現している。入学試験は，競争選抜（→一元的序列化→生徒相互の分断と孤立化→自らの進む道は他者を押しつけ倒す道しかない）である（藤木・赤木 1994 p. 106）。そうした「受験戦争という怪物」とのたたかいは，「見えない価値」を大切にすること（藤木・赤木 1994 p. 124）を基盤に展開する。「学ぶ意味」を問い深める彼らの討議の集積は，「(1) 受験競争をなくしていく力はどこにあるか，(2) 競争は是か否か，(3) 何のために高校に進学するのか」へと展開し，次のような，子どもたちの深い世界認識へと結実する。「人間は，一番立場の弱い人間の立場を理解しようとした時，はじめて，世の中の悪いところとか，矛盾とか，直さなあかんとところが見えてくるのだと思う」（藤木・赤木 1994 p. 127-132）。

(注3) 出原（2004，pp 101-102）は，「学び合い」を組織していくための授業づくりの課題として下記の点を提示している（抄）。(1) 「できる」「わかる」の系統的発展（習熟と認識のステップアップ）のストーリーを教師が持つこと，(2) 習熟と認識の発展の節目で，「わからせる」ための教材・教具（子どもが観察・比較・分析・総合するためのもの）の開発，(3) つまづきの過程を取り出し，子どもたちを立ち向かわせるような協同的探究型の授業の創造。

参考・引用文献

- 浅野誠（1988）『集団づくりの発展的検討』明治図書
出原泰明（1975）「子どもが主人公になる行事」『日本の民間教育』Vol. 8 pp. 20-29
出原泰明（1975=1999）「技術指導と学習集団」中村編『戦後体育実践論 資料編』創文企画pp. 211-218
出原泰明（1980=1999）「五〇m走の実践から」中村編『戦後体育実践論 資料編』創文企画pp. 376-381
出原泰明（1986）『体育の学習集団論』明治図書
出原泰明（1989=1999）「『習熟と認識の変革過程』を学習の対象にするととは」中村編『戦後体育実践論 資料編』創文企画pp. 239-244
出原泰明（1991）『体育の授業方法論』大修館

- 出原泰明 (1995) 「集団マツト運動」 阪田ほか編『学校体育事典』大修館 pp. 653-656
- 出原泰明 (2004) 『異質協同の学び』創文企画
- 藤木祥史・赤羽潔 (1994) 『おれの人生、俺のものー進路問題を切り開くー』明治図書
- 林竹二 (1990) 『教えるということ』国土社
- 堀井利衛子 (2006) 「LDの子どもに対する通級による指導：個のニーズに対応し、小集団の利点を生かす支援の工夫」『特別支援教育』No. 22 pp. 14-17
- 堀井利衛子 (2007) 「自己の課題を自覚し目的をもって学校生活を送る子どもを育てる」『特別支援教育の実践情報』No. 115 pp. 30-32
- 堀井利衛子 (2009a) 「発達障害通級指導教室における小集団活動の検討」『上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要』第15巻 pp. 31-39
- 堀井利衛子 (2009b) 「単元をつくる一人とのかかわりを生み出す授業づくり」『特別支援教育研究』No. 627, pp. 23-25
- 堀井利衛子 (2009b) 「LDの子どもに対する通級による指導一個のニーズに対応し小集団の利点を生かす支援の工夫」『特別支援教育』No. 22 pp. 14-17
- 岩田靖 (1997) 「出原泰明の実践」中村編『戦後体育実践論2 独自性の追求』創文企画pp. 285-298
- 久保健 (2010) 『体育科教育法 講義 資料集』創文企画
- 中村敏雄・出原泰明 (1973) 「『集団マツト』の実践」『体育科教育』Vol. 21-10, pp. 30-38
- 中村敏雄 (1998) 『体育のグループ学習論』創文企画
- 西垣豊和 (1990=1999) 「教え合い、学び合う、学習集団づくり」中村編『戦後体育実践論 資料編』創文企画pp. 382-392
- 野崎武司 (2011) 「体育における学習集団形成に関する開発研究(1)」『香川大学教育実践総合研究』Vol. 22 pp. 159-167
- 岡出美則 (1991=1999) 「田植えラインはどうして生まれたか」中村編『戦後体育実践論 資料編』創文企画 pp. 393-405
- 海野勇三 (1997) 「学習活動の対象化」中村編『戦後体育実践論2 独自性の追求』創文企画pp. 137-151
- 全生研・宮本誠貴・浅野誠 (1994) 『能力主義をぶつとばせ 階層分化と班づくり』明治図書
- (本研究は、平成22～25年度科学研究費補助金基盤(C)「特別支援教育の成果を生かした体育の学習集団形成に関する開発研究」(22500545)の研究成果の一部である)