

特別支援学校（知的障害）における協働的な学びに関する一考察

小久保 博 幸 [鹿児島大学教育学部附属特別支援学校]・上仮屋 祐 介 [鹿児島大学教育学部附属特別支援学校]
今 林 俊 一 [鹿児島大学教育学系（教育心理学）]

A study of cooperative-learning at special-needs school for persons with intellectual disabilities

KOKUBO Hiroyuki・KAMIKARIYA Yusuke・IMABAYASHI Shunichi

キーワード：アクティブ・ラーニング、協働的な学び、協同学習、知的障害

1. はじめに

平成26年11月、文部科学大臣は、中央教育審議会に初等中等教育における学習指導要領等の改訂について諮問を行った。前回の改訂において重視されたいわゆる学力の三要素（「基礎的な知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力」、「主体的に学習に取り組む態度」）をバランスよく育てること等により、諸学力調査に結果が反映されているとしながら、「一人一人の可能性をより一層伸ばし、新しい時代を生きる上で必要な資質・能力を確実に育てていくことを目指し、未来に向けて学習指導要領の改善を図る必要がある」としている。中でも、具体的な指導法である、課題解決に向けた主体的、協働的で、能動的な学び（アクティブ・ラーニング）とそれに対応した評価方法について審議を求める異例の諮問（菱村2015）となっている。また、「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師のあり方について（第7次提言）」（教育再生実行会議2015）においても、アクティブ・ラーニングへの授業革新の必要性が諮問に呼応するように述べられている。これらは、学校教育での教授内容をどの程度習得しているかを評価するものではなく、自らの将来の生活課題に対して知識や技能を活用する能力があるかを評価するものであり、「現実世界から脱文脈化された知識や手続きから成る学力よりもむしろ、（中略）現実世界の問題解決を可能にする学力の方がより有用」（高垣2011）との考えに依るものである。

ところで、諮問の中で特別支援教育については、

インクルーシブ教育の理念を踏まえた障害のある児童生徒への指導・支援のさらなる充実と、特別支援学校における小・中・高等学校等に準じた改善、自立活動の充実、知的障害のある児童生徒のための各教科等の改善について検討するよう求められている。小・中学校等における改訂の方向性を踏まえつつ、特別支援教育、中でも知的障害教育においてはどのように「主体的・協働的な学び」を捉え、授業が展開されていくのか、関心が寄せられている（独立行政法人特別支援教育総合研究所2015）。

本稿では、学習指導要領改訂の方向性について整理、検討すること、また、知的障害のある児童生徒が行う主体的・協働的な学習の可能性について検討することを主な目的とする。

2.1 学習指導要領改訂の方向性の整理

新しい学習指導要領の在り方について教育課程企画特別部会では、各教科の文脈の中で身につける力と、教育課程全体の構造の中で育成することのできる力、つまり、教科横断的な力を身につけることが必要であり、両方に共通する「身に付けるべき資質・能力」の要素として、以下の三つを挙げている。「何を教えるか」「何を知っているのか」という知識の質・量（個別の知識・技能）としての「知識」、「どのように学ぶか」「知っていること・できることをどう使うか」という、問題発見・解決までのプロセスや他者との関わりを通して協力しながら問題を解決していく（協働的問題解決）上での「スキル」、「どのように社会・世

界と関わり、よりよい人生を送るか」という、メタ認知をはじめとする学びに向かう力やリーダーシップ、チームワークとしての「情意」である。これらの必要な資質能力を総合的に育み、質の高い学びとするために、「アクティブ・ラーニング」の視点から学習・指導方法を改善することが求められている。

2.2 アクティブ・ラーニング

アクティブ・ラーニングは、大学教育、高等教育を中心に導入が急がれている指導方法である。特に、大学教育においては、「基礎学力や学習能力の不十分な学生が多量に入学している現実」(菱村 2015) が認められ、専門知識の探究から知識基盤社会をたくましく生き抜いていくための汎用的技能の習得・育成が求められており、学生の主体的、能動的な学びを促進する必要性から、積極的に導入されつつある。中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(2012) に付されている用語集では、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習方法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」と解説されており、ある特定の指導形態をいうのではなく、学生の能動的な学習を取り入れた授業を総称した用語として用いられている。溝上 (2010) は、アクティブ・ラーニングについて、「アクティブ・ラーニングとは、我々がよく知っている効果的な学習形態を教室に持ち込んだものということができる」、「講義形式であった授業に学生との意見交換やグループ・ワーク等を取り入れたとしても、教員の介入やフィードバックの在り方によっては、学習の質は変わらない」、「その形態面ばかりに気を取られて、本来の目的を意識した教員の関わりが不十分になるきらいがある」、「授業のアクティブ化は必要条件ではあっても十分条件ではない」とし、ア

クティブ・ラーニングの実質化のためには、様々な学習形態(表1)を取り入れるだけではなく、そのねらいや教師の関わり方の在り方(教師にもアクティブな関わりが要請されること)等留意する必要があると述べている。

表1 アクティブ・ラーニングを取り入れた様々な授業形態(溝上 2010)

- 学生参加型授業
コメント・質問を書かせる／フィードバック、理解度を確認
クリッカー／レスポンス・アナライザー、授業最後／最初に小テスト／ミニレポートなど
- 各種の共同学習を取り入れた授業
協調学習／協同学習
- 各種の学習形態を取り入れた授業
課題解決学習／課題探求学習／問題解決学習／問題発見学習
- PBLを取り入れた授業
Problem-Based Learning / Project-Based Learning
今回、初等中等教育の学習指導要領改訂に向けた動きの中で見られるアクティブ・ラーニングの導入にあたっては、狭い意味における授業方法の改善にとどまらず、子どもたちが主体的・協働的に取り組むことができるような、課題解決型をはじめとした様々な魅力ある学習活動をさらに推進していくことが大切である。その際、教材観や目的、教科等で身に付けさせたい能力は明確であるか、子ども側に立った問題設定ができていないか、本当に子ども達が自分のこととして問題に取り組んでいるか、各単位時間や単元全体を通して見通しを持ったり、振り返ったりすることができているか、問題解決をするために必要な情報を取り込む習得の過程(内化)と、それを問題解決のために応用する、「表現」などの活用過程(外化)が連続的に繰り返し設定されているか、という視点で検討する必要がある(図1)。

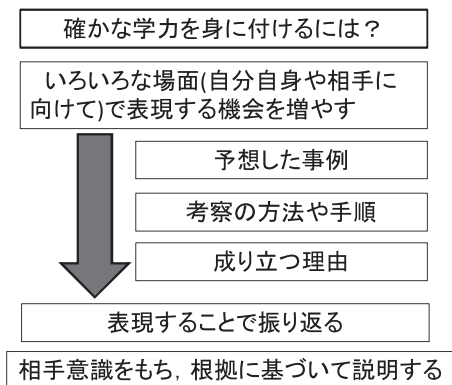


図1 活用過程の一例（総合教育技術 2015）

3.1 協働的な学びに関する用語の整理

「きょうどう」には、「協働」「協同」「共同」の漢字を当てることができる。また、「協調」という言葉も類似した用語であり、明確に区別して理解されているとは言い難い。広辞苑によれば、「共同」は「二人以上の者が力を合わせることで、同一の資格で関わること」で、「協同」は「共に心と力を合わせ、助け合って仕事をする事」、「協調」は、「意見や性格の異なった者同士が互いに譲り合って調和を図ること」、「協働」は「協力して働くこと」とされ、ほとんど同義である。

これら用語の定義は研究者の理論的背景によって実に様々（町ら 2013；涌井 2013；渡邊 2014）であり、その違いが十分検討・認知されているとは言い難い。「協働」は、自治体やNPO、企業などの様々な現場でもよく用いられているが、ここでは、「同質的組織による開発や企画よりも、異質的組織による『協働』の方が高い生産性を得る（いわゆるコラボレーション）」という意味合いでよく使用されている（坂本 2008）。また、「協働学習」を銘打って行われている理論研究・実践研究はあまり見られず、そのほとんどは「協同学習」の用語を用いている。杉江（2004）は、「協同学習は、協同を学習指導の原理とする様々な実践的、理論的工夫に対する包括的な名称である。」とし、さらに、「協同学習は、学習形態の名称ではない。実際にスモール・グループを活用することが多いが、学級全体の一斉学習形態であっても、子どもたち一人一人が仲間を高めようとしている明らか

な意識をもって授業に臨んでいるならば、それは協同学習である」としている。

本稿では、教育技法に規定がなく、単に複数の学習者による学習を称する場合は「共同学習」、「クラス一斉、隣り同士のペア、小グループ、より多人数でのグループなどの様々な形での学び合い」（秋田 2012）、「チームで何か協力しないと解決できない課題を学習の中心に組み込むことで、子どもたちの協力や学び合いを促す指導技法」（涌井 2013）といった、「児童生徒が主体的に人と関わることを通して学習する活動全般（学び合い）」を協働的な学びが期待できる学習の一つであると捉えることとし（図2）、以下、これまでの研究、実践において多く報告されている「協同学習」について検討することとする。

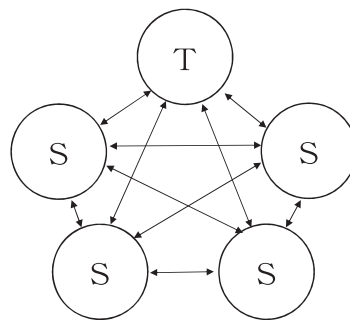


図2 協同学習のイメージ（森川, 2010）
（T：教師，S：子ども）

3.2.1 協同学習を成立させるための条件

これまでの研究成果から、協同学習を成立させるための条件として、5つの基本要素（「促進的相互依存関係」「対面的な相互作用」「個人の責任」「対人技能や小集団の運営技能」「集団改善手続き」）が知られており（表2）、多くの協同学習において共通して用いられている（涌井 2007）。

表2 協同学習を成立させるための基本要素

- ① お互いに恩恵を与えあったり役割を果たしあったりしてこそチームの目標が達成されるなど、学習の目当てや教材、役割に互恵的相互依存関係があること
- ② 子ども同士の対面的なやりとりの機会が十分あること
- ③ 個人の責任がはっきりしていること

- ④ ソーシャルスキルや協同のスキルが教えられ、頻繁に活用できる状況設定がされていること
- ⑤ 自分たちはどのように協同がうまくいったか、またどんな改善が考えられるか、といったチームの振り返りがなされること

この5つの観点を念頭に置いた授業設計をすること、特に知的障害特別支援学校においては、意図的にこのような場面を設定し、幅広い実態差に応じた必要となる支援を十分に行うことで、目標に向かって相互に関わりながら学習活動を展開していくことができると考える。涌井は、協同学習はユニバーサルデザインな指導技法であるとし、障害のある子どもも参加する協同学習における配慮や手立てをチェックリストにまとめており、今後特別支援学校においても授業づくりの際に有効であろうと思われる。

3.2.2 協同学習の適用の可能性

協同活動及び通常の学級における協同学習の成果は数多く報告されている（榎本ら 2002； 陽田ら 2003； 奈田ら 2009； 大久保 2009； 米澤 2014； 宗形ら 2015； 町ら 2013）。その中で、協同学習における効果、相互作用を促進させる指導方略、および規定要因も検討されている。

奈田ら（2009）は、小学3年生に地図を用いた買い物課題において、協同活動を通して他者の異なる考えに触れることで、自己省察したり、課題解決方略を内面化したりする上で有効であることを示した。

町ら（2013）は、協同学習場面における児童生徒の相互作用は学習成果を促進すること、また、学習面だけではなく、社会性の育成という面の効果についても触れ、単なる知的能力ではない、他者と適切に関わることができるような社会的能力も求められていると分析した上で、「学習を通して社会性を育成し、社会性の向上によって学習理解を促進するという相乗効果が期待できる」としている。その反面、協同学習への参加態度や学習課題の内容、学力差、グループ成員の個人特性、地位特性などが、協同学習場面における相互作用の質を規定するとも述べている。

協働による学習活動をエンゲストロームの活動システムと捉え、道具、ルール、分業という視点を持って学習支援を行うことの成果、可能性を述べているものもある（森川 2010； 米澤 2014）。エンゲストロームは、人類発展の過程を競争ではなく協同によって新たにものを生産してきたことを指摘し、集団によって生産をもたらす人間の行動を「活動」と呼び、同様に、「学習活動も本質的には活動を生産するものである。」と解釈できるとした。活動理論を踏まえて協同学習活動をシステムとして分析してみると、学習は、学習到達目標に向かって、道具としての人や言語、支援ツールなどを媒介として行われるものであること、また、主体である学習者が複数になることで「コミュニティ」としてのペア、グループ、学級が形成され、学習行為や相互作用を促進・抑制する媒介として「分業（役割分担）」が示されていることが分かる。（図3、4）。

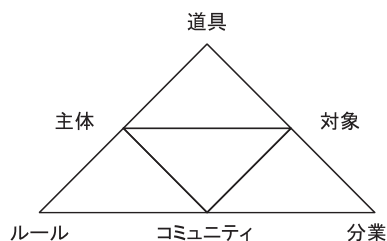


図3 エンゲストロームの活動システムモデル

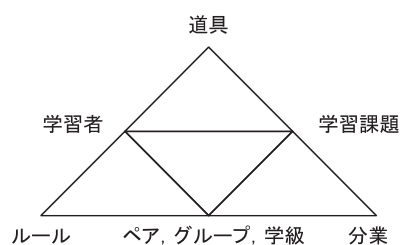


図4 授業における活動システム（米澤，2014）

3.3 特別支援学校（知的障害）における協同学習の実際

これまでに行われてきた協同学習の研究・実践により、児童生徒間の相互作用を通して学習面・社会面において効果が見られることがわかる。特別支援教育においても、協同学習の取り組みは、涌井（2007）の発達障害児を対象とした研究を始

めとして、数は少ないものの展開されるようになってきている。

しかし、知的障害のある児童生徒は、知識やスキルの般化の困難さ、プランニングやモニタリングといったメタ認知の遅れが顕著であること、一見するとグループに分かれて学習しているように見えても、児童生徒間の対話や関わりはなく児童生徒対教師の個別対応となっている授業が知的障害特別支援教育校においては多く見られ、比較的発達の課題が多い児童生徒への指導・支援をする場合には、その傾向がより強いことなどが課題となっている。このような現状の中、知的障害のある児童生徒を対象とした協同学習を用いた授業を行っている3校の実践を以下に取り上げる。

静岡大学教育学部附属特別支援学校では、中学部の生活単元学習における授業実践の中で、協同学習に取り組んだ。その際、涌井（2007）の協同学習の5つの基本要素を組み入れ、また、「グループの授業の目的を書く」「生徒をグループに分ける」「役割を当てる」「個人の目標を決める」「教材」「指導する協同スキルを決める」「どのようにグループを維持するか計画する」「コメントとフィードバック」の8つを段階的に設定し、学習過程を明確にするなど、これまでに認められてきている協同学習の手立てを踏んで実践を行った。

実践を通して、自分の考えを一方向的に伝える、相手の気持ちを考えて発言することが難しい、自分の気持ちをコントロールしにくい、集団のルールを守れず喧嘩をしてしまう、人前の活動に自信が持てず消極的になりやすい、言語を介してのやりとりが難しいなど、知的障害由来の課題が見られた。それに対して、学習課題の明確化、小集団での話し合いの繰り返しにより見通しを持たせる、発表の仕方などを視覚的に支援することにより話し合いのスキルを向上させる、ペア活動を促進するための座席配置や補助具などの工夫、学習展開のパターン化と視覚的な提示、自己評価、他者評価などを繰り返し行う、話し合いを進めたり考えをまとめたりする際に有効な物理的支援の提供、達成感を得やすい具体的な態度目標の設定と形成的な即時フィードバックなど、実態に応じた有効な指導・支援方法を見出している。

富山大学人間発達科学部附属特別支援学校では、児童生徒が互いに支え合いながら共に学ぶことを促進する学習方法として協同学習に取り組んだ。

協同学習を効果的に行うポイントとして、①全員にしっかりと役割を持たせること、②互いにしっかりと向き合って支え合わせること、③与えられた役割を果たせるように互いに努力し合うこと、④経過と成果（結果）を繰り返し振り返らせ、確認させること、⑤以上の機会を通して、その場にふさわしい言動や態度（対人的・集団的技能）を学ばせること、⑥物理的支援環境や個のニーズに応じた支援ツール、それを生かす教師の対応の充足を図ることを挙げ、教科別の指導に取り組んだ。その学習活動は、「尋ねる・相談する、報告する・発表する・説明する、協議する・確認する」という、協同学習の要素で構成されており、先述のポイントを踏まえることで、かなり発達に課題のある児童生徒であってもできるだけ自分の力で課題を解決しようとし、教科の学習内容の理解を深めることができたと報告している。

以上2校の実践を踏まえた上で、清水（2012）は、知的障害のある児童生徒への協同学習の適用について、知的障害教育での協同学習の実践がまだ部分的であり、インクルーシブ教育の観点から見ても、どの子も主体的に取り組めるような授業になっていないと考えられること、自己の認知過程や思考のモニタリングに関する実践は報告されていないことを指摘し、慎重に検討する必要があるとしている。

鹿児島大学教育学部附属特別支援学校では、児童生徒は学びの主体者（じぶん）であり、教材教具（もの）友達・教師（ひと）と相互に関わり合うことで「学び」ははぐくまれていると捉え、実践を積み重ねている（表3）。

表3 児童生徒が豊かに学ぶ姿

- ① 自分が立てた目標に向かって取り組んでいる姿
- ② 主体的に教材・教具、友達・教師、自分と関わっている姿
- ③ できるようになること、分かるようになることの楽しさを味わっている姿

④ 学習したことを次の授業につなげ、他の場面に広げていく姿

佐藤ら (2013) は、高等部における作業学習 (清掃班) で、グループでの話し合い (写真1) を通して個別及びグループ全体の課題を明確にし、作業目標を設定する実践を行った。

自分たちの姿を客観的に捉えることができるようにするための動画、個人の意見を具体化するためのミニホワイトボード、話し合いの流れを確認するための学習計画表、具体的な手順を確認するための作業手順表や作業場所の見取り図など、物理的な支援環境 (写真2) を整えたこと (話し合いの構造化) で、構成メンバー全員、また、個々人の課題を明らかにしたり、目標を具体的に設定したりすることができた。さらに、年間を通して実際の作業と話し合い活動を交互に計画したことで、前回の作業を客観的に振り返る→全体・個人の課題に気付く→解決方法を話し合う→課題を意識しながら、実際に作業を行うという流れや話し合いの進め方は定着し (写真3)、作業も効率的・効果的に行われるようになった。

教師は、ファシリテーターとして生徒に意見を求めたり、考えを引き出したりすることができるようにし、生徒の実態に応じた支援を行うようにしたことで、生徒主体の学び合いとなった (小久保, 2014)。「どうすればいいのかな。」「どうしてそう考えたのかな。」など、理由を生徒に問うたり、じっくり考える時間を与えたりすることが重要であることも確認された。



写真1 話し合いの様子

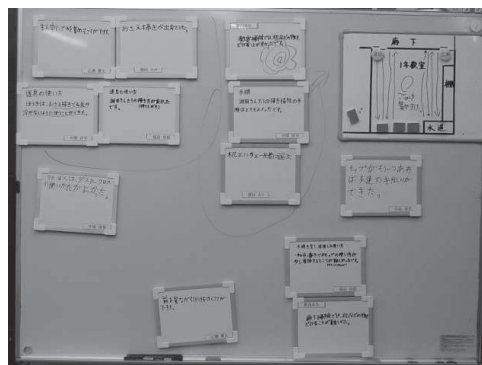
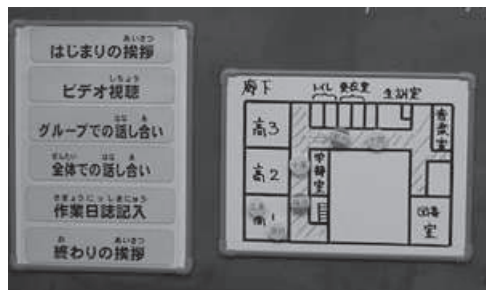


写真2 支援ツール



写真3 課題の明確化

また、上仮屋ら (2015) は、同校の高等部において、産業現場等における実習 (以下、現場実習) での個人目標の設定を、小グループでの話し合い (写真4) により作成する実践を行った。前回の現場実習を振り返りやすくするために動画や写真を用いたり、ある特定の生徒の目標をグループ内の他者がそれぞれ考え、達成できそうなものから順位をつけていったりする集団的な学習活動を行った。他者からの意見をもとに順位付けられたものは「ステップアップリスト」 (写真5) として、実際の現場実習時に日誌に綴じ込み、活用された。協同での取り組みにより、自分では理解できていな

かった姿を客観的に捉えることができるようになり、新たな自分への気づきが生まれたと振り返る生徒の姿が見られた。また、実際の実習先では、ステップアップリストを基にして一日の作業の様子を振り返る生徒の姿が見られたと、実習先からの報告もあった。



写真4 話し合いの様子

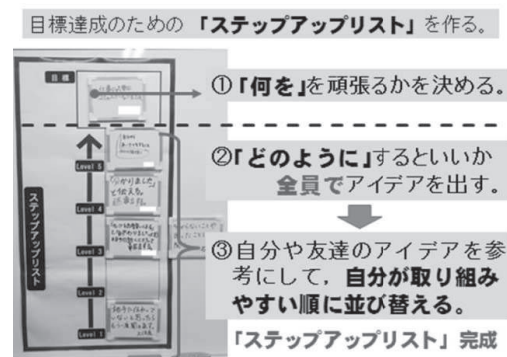


写真5 ステップアップリスト作成の手順

(①個人課題の設定、②課題解決のために必要なことをグループ全員で出し合う、③自分が取り組みやすい順に並び替え、「ステップアップリスト」を完成させる、という手順で行う。進行も生徒が行うようにした。)

4. 展望

ここまで、学習指導要領改訂の動向と協働的な学び、知的障害のある児童生徒への協同学習などについて概観してきた。

小川（2013）は、「特別支援教育では、支援環境が整備された環境を前提とした学習を目標とする場合が多く見られる」が、支援環境が整備された学習場面は真正評価の対象となると述べ、学習

の成果を発揮するための支援の重要性を述べている。また、「特定個人のスキルのみを単独に取り上げ、個人内での知識やスキル技能の変化を協働的集団文脈と切り離して単独で評価することは問題」であり、「集団と個人の相互の変化から協同事態での学びは評価される」とし、相互支持的な協働による学びや支援環境を前提とした学習理論の適合性について触れている。

また、先述した3つの附属学校での実践では、藤原（2012）が述べているように、①全ての児童生徒のために物理的支援環境を整える、②一人一人の個のニーズに応じた支援（支援ツール）を充足する、③適切な教師による人的支援環境を見直すなどの、授業づくりの視点が踏まえられていたことにより、主体的・協働的な学習を展開することが可能であったと考えられる。

③適切な教師による人的支援環境を見直すことに関連する報告が大庭ら（2012）によりなされている。それによると、子どもたちがより主体的に学習に取り組むことができるようにするために、他者との関わり的重要性を自覚できるような学習形態と教師の支援の在り方の工夫が必要であるとの考えに基づき、課題解決場面におけるチームティーチングの際の教師の役割として、自らの解決方略を観察する機会を提供する役割を果たす「子どもと対等な位置にいる他者」としての立場、集団内の活動が滞った際に積極的に協同活動に誘い出し、課題解決方略を提示したり、子ども同士の関わりを促したりする、「集団内の優秀な友達」としての立場として学習支援を行うことの有効性を述べている（図5）。このことから、協同学習における教師の関わり方の在り方は、学習を意味あるものにする上で重要なポイントの一つとさえそうである。

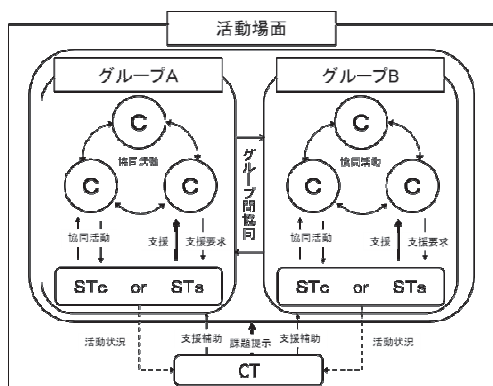


図5 チームティーチングの際の教師の役割

(大庭他 2012 改。CT: チーフ・ティーチャー、ST c : 子どもの協同学習者として関わるサブ・ティーチャー、STs : グループの中から活動を積極的に支えるサブ・ティーチャー、C: 子ども)

さらに、①自立活動の充実を図る視点から自立活動の時間における指導を協同で行い、人間関係の形成やコミュニケーションの改善を図る機会としたり、各教科等の指導に積極的に協同的な学習を取り入れたりすること、②知的障害のある子どもの教育における合理的配慮の観点¹から指導・支援上の配慮を十分行うことで、主体的・協同的な学びを生み出す学習活動が可能となるであろう。

小学部段階の子どもや知的発達の遅れの状態が中・重度とされる子どもであっても、支援ツール等の工夫により協同的な学習を行うスキルを身に付けることができることを報告したもの(独立行政法人特別支援教育総合研究所 2015a、富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 2012)、他者との協働活動の経験が卒業後の持続的職業生活や

¹ ①情報・コミュニケーション及び教材の配慮(文字の拡大や読み仮名の付加、話し方の工夫、文の長さの調節、具体的な用語の使用、動作化や視覚化の活用、絵カードや文字カード、パソコンの活用等。実態によっては言葉、文字によるやりとりでこだわらないことも検討する)、②学習機会や体験の確保(図や写真を活用した日課表や学習予定表の活用、友達とのやりとりが必然的に発生するような場面設定等)、③心理面・健康面の配慮(所属意識がもてるような集団で取り組む活動、自尊心や自己肯定感、ストレス等の状態を踏まえた適切な対応等)など

そこでの職能向上といったキャリア教育の面で役立つ(小川 2013)、友人の形成や孤立を回避することに寄与する可能性も含んでいる(渡辺 2014)とする報告など、知的障害のある子どもたちの協働的な学びの有効性が報告され始めている。知的障害のある子どもを対象とした協働的な学習活動は、教師の創意工夫により多様な形で実践され、充実したものとなるであろう。

参考・引用文献

秋田喜代美 (2012) 第5章 協働で学び合う関係づくり, 学びの心理学-授業をデザインする, 左右社, 135-159

榎本克実, 鷗田征子 (2002) 協同問題解決という視点からの知的障害生徒への作文指導の試み, 特殊教育学研究, 40 (3), 323-331

大久保賢一, 深川麻衣, 安達 潤 (2009) 協同問題解決に焦点を当てた広汎性発達障害児への作文指導の試み, 北海道教育大学紀要教育科学編, 60 (1), 179-189

大庭重治, 葉石光一, 八島 猛, 山本詩織, 菅野 泉, 長谷川桂 (2012) 小集団を活用した特別な教育的ニーズのある子どもの学習支援, 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 18, 29-34

小川 巖 (2013) 知的障害児の授業に社会-文化的文脈を取り入れる意義に関する研究-領域と教科を合わせた指導に適用可能な学習理論の検討, 島根大学教育学部紀要教育科学・人文・社会科学・自然科学, (47), 17-27

学校法人河合塾教育研究部 (2010) 大学のアクティブ・ラーニング調査報告書(要約版), http://www.kawai-juku.ac.jp/prog/event/pdf/2012progosa_4.pdf (参照日 2015.8.24)

小久保博幸 (2014) 授業プログラム編No. 28 「作業改善ミーティング」, 別府哲監修, 小島道生, 片岡美華編著 発達障害・知的障害のある児童生徒の豊かな自己理解をはぐくむキャリア教育, ジアース教育新社, 116-119

小久保博幸, 上飯屋祐介 (2015) 自己の客観的振り返りや他者との相互交渉により自己理解を深

- める,実践障害児教育 11月号,学習研究社
- 教育再生実行会議 (2015) これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師のあり方について (第7次提言), <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/dai30/siryou1.pdf> (参照日 2015.9.24)
- 坂本 旬 (2008) 「協働学習」とは何か,生涯学習とキャリアデザイン,法政大学キャリアデザイン学会, (5), 49-57
- 佐藤 誠,川添直人 (2013) 作業学習「窓清掃をしよう」,研究紀要第19集 授業研究を基盤とした豊かな「学び」をはぐくむ授業づくり,鹿児島大学教育学部附属特別支援学校,70-72
- 清水笛子 (2012) 知的障害教育における協同学習の実践と課題,静岡大学教育学部研究報告.人文・社会・自然科学篇, (63), 247-255
- 杉江修治 (2004) 協同学習による授業改善 (教育心理学と実践活動),教育心理学年報, (43), 156-165
- 海野好章 (2011) 特別支援学校 (知的障害) での協同学習を取り入れた授業実践－仲間と共に学び合う姿を目指して－,日本協同教育学会第8回大会 (千葉大学) 発表論文
- 隅田征子,榎本克実 (2003) 協同問題解決で知的障害生徒は相手によってどのように行動を変えるか?: 作文を課題とした診断・評価,特殊教育研究施設研究報告 (東京学芸大学), (2), 25-31
- 総合教育技術 (2015) アクティブ・ラーニングの焦点,10月号,学習研究社
- 高垣マユミ (2011) 教授・学習研究の動向: 教育実践に貢献する授業研究,教育心理学年報, (50), 117-125
- 中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」～生涯学習続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申) http://www.mext.go.jp/component/b_menu/.../1325048_1.pdf (参照日 2015.9.24)
- 独立行政法人特別支援教育総合研究所 (2015a) 平成25年度～平成26年度 専門研究B 知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究－特別支援学校 (知的障害) の実践事例を踏まえた検討を通じて－最終報告書 <http://www.nise.go.jp/cms/7,10812,32,142.html> (参照日 2015.9.24)
- 独立行政法人特別支援教育総合研究所 (2015b) 平成27年度～平成28年度専門研究B 知的障害教育における「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程の在り方－特別支援学校 (知的障害) の各教科における目標・内容の整理を中心に－ <http://www.nise.go.jp/cms/8,10297,18,106.html> (参照日 2015.9.24)
- 奈田哲也,丸野俊一 (2009) 他者との協同構成過程での知的方略の内面化はいかにしたら促進されるか,発達心理学研究,20 (2), 165-176
- 菱村幸彦 (2015) “アクティブ・ラーニング”を考える,教職研修資料教育情報版,教育開発研究所, (494)
- 藤原義博 (2011) 協同学習による授業づくりを目ざしてみよう (連載 子どもがわかって動ける授業づくり第9回),実践障害児教育,学習研究社, (452), 38-43
- 藤原義博 (2012) 「分かって動ける授業づくり」とは何か,特別支援教育における授業づくりのコツ,藤原義博監修・著,富山大学人間発達科学部附属特別支援学校,学苑社, 5-24
- 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
- 溝上慎一 (2010) 概説アクティブ・ラーニングとは何か,進路情報誌 Guideline,11月号,44-46,http://www.keinet.ne.jp/gl/10/11/kaikaku_1011.pdf (参照日 2015.9.24)
- 宗形美郷,山本 奨 (2015),協働学習への参加形態が児童の授業評価と学習成果に及ぼす影響,岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, (14), 395-407
- 森川由美 (2010) 大人数授業に協同学習を組み入れる有効性,一橋大学教育研究開発センター年報,73-86
- 米澤奈甫子 (2014) 学び合いを生かす授業方法に関する研究－算数科における道具とルールに着目した支援－,奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, (6), 1-10

- 涌井 恵 (2007) 協同学習による学習障害児支援プログラムの開発に関する研究－学力と社会性と仲間関係の促進の観点から, [文部科学省科学研究費補助金 (若手研究 (B)) 研究報告書 課題番号: 14710117]
- 涌井 恵 (2013) 学習障害等のある子どもを含むグループにおける協同学習に関する研究動向と今後の課題: 通常の学級における研究・実践を中心に, 特殊教育学研究, 51 (4), 381-390
- 渡邊雅俊 (2014) 知的障害のある児童生徒における協同学習の可能性－「仲間との協同活動」支援の視座－, 教育実践学研究, 山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター 研究紀要, (19), 37-46