

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－

A Study on Potentiality of Peer Learning from the Viewpoint of Peer Collaboration Activities on Students with Intellectual Disabilities

渡 邊 雅 俊*

WATANABE Masatoshi

要 約

定型発達児を対象とした研究において、様々な有効性が確認されている協同学習は、我が国の知的障害児における学習にあまり利用されていない。その可能性を探るために、どのような「仲間との協同活動」が有効であるのかについて、文献による検討を行った。協同学習に関する従来の知見を概観した結果、環境設定では、「活発な相互作用」と「他者観察による学習」が期待できるような教材や設定を準備すること、加えて「プランニング」と「モニタリング」を促す働きかけを行うことが重要であると考えられた。

キーワード：知的障害・協同学習・仲間との協同活動

はじめに

Topping (2005) によれば、協同学習は同等な地位や対等で比較可能な学習者同士において、支え合う、助け合うといった活動を通じた知識やスキルの習得過程のことである。長い歴史を持ち、数多くの実践や研究によって、その効果が検証されてきた。初期の協同学習は、仲間援助者 (peer helper) が教師と学習者の仲介役として、知識やスキルを伝達していくと考えられていた。現在では、多様な技法が開発され、通常学級の授業に広く活用されるようになってきている。

他方、我が国の知的障害のある児童生徒 (以下、知的障害児) は、教師による個別的で専門性の高い支援を受けられる状況にあり、協同学習は、特別支援教育において、あまり積極的に使われていないようである (清水, 2013)。しかし、年齢や能力的特徴、支援目標となる知識やスキルによっては、個別的学习よりも有効性が高い場合もあると考えられ、両方をうまく組み合わせた支援が望まれる。また、在籍校と同じ地域で社会生活を送る知的障害児にとって、仲間と協同する経験の積み重ねは、友人を形成したり、孤立を回避したりすることに寄与する可能性を含んでいる。

知的障害児の協同学習の可能性を探るためには、まず、知識やスキル習得にどのような「仲間との協同活動」が有効であるのかについて検討する必要があると考える。そこで、本研究では、まず協同学習に関する従来の知見を概観し、この点についての今後の展望を述べたい。

協同学習の特徴

協同学習のタイプ

協同学習の代表的な形態は、「仲間教示学習 (peer tutoring)」と「協調学習 (cooperative learning)」

* 教育支援科学講座

である。「仲間教示学習」は、子どもが、知識やスキルを教える教示者 (tutor) と、教わる学習者 (tutee) の役割のいずれかを担い、一対一で学習を行うことである (Roscoe & Chi, 2007)。大抵、教示者は学習者よりも熟達した者であるが、役割分担には多様なパターンがあり、学習目標や参加者の特性に応じて使い分けることができる。例えば、両者に知識やスキルの差異があまりない場合では、役割を交代させながら学習を進めることもある。

「協調学習」は、そのような役割分担が不明確で、原則的に学習者同士が互いに協力しながら学習することである。役割分担は曖昧であるが、同一の目標を共有する活動を通して、有益な相互依存が構築される (Slavin, 1990)。5, 6名の小集団で実施されることも多いが、このことは、しばしば学習を阻害することがある。例えば、学習者の能力におけるバランスが悪く、1名だけが学習を先導してしまったり、そのような者もない場合、何ら生産的な結果が得られなかったりする危険性もある。

これらの学習の主たる相違点は、学習者の関係性にある。仲間教示学習は学習者同士が非対称的である一方、協調学習は対称的であると言える (Roscoe & Chi, 2007)。また、仲間教示学習は、参加者の役割が固定的であるが、協調学習では、柔軟で変動性が高いことが特徴である。

協同学習に影響する変数

協同学習は、参加者の特性や役割、教師や援助者の役割、教材、カリキュラム等から構成される複雑なプロセスである。従って、その内容に影響を及ぼす変数は、数多く存在すると考えられるが、Topping (2005) は主要な 13 の変数¹⁾ に整理している。なお、本研究では協同学習の参加者における役割を教示者 (教える者)、仲間援助者 (教える立場にあるが、教示者ほど明確な役割を持たず、学習者の理解を助ける者)、学習者 (学ぶ者、理解を助けてもらう者) の 3 種があると想定する。

- ①カリキュラム内容：知識やスキルの内容が、特定のもののか、組み合わせるのかといったことである。協同学習は基本的に全ての教科学習で利用することができる。
- ②学習者の関わり方：教示者や仲間援助者が、教えたり、助けたりする相手となる学習者との関わり方は、その集団の規模に影響される。メンバーは、2名から30名程度である。2名の場合、関わり方が徹底的に構造化されているが、逆に相手が多すぎると曖昧になることもある。
- ③学校内か、学校間であるか：多くの場合、学校内で行われるが、他校の子どもとの協同学習も行われることがある。
- ④学習年数：教示者や仲間援助者、学習者の学習年数や年齢に相違がある場合とない場合がある。
- ⑤能力：多くの協同学習は、同年齢でも能力差を前提に構成されている。その一方、同じ程度の能力の学習者同士における協調学習が目立つ。また、教示者や仲間援助者が、必ずしも学習者より優れた能力を有しているわけではないし、その能力はごく一部だけ優れているのかもしれない。教示者や仲間援助者が、正しい知識やスキルを知らない (特に経験の浅い生徒の場合) という事実を知らないという、学習者のメタ的無知 (meta-ignorance) は問題になり得る。
- ⑥役割の連続性：役割が不変である必要はない。特に、同等の能力の児童生徒同士である場合は不要である。計画的に役割交替を行えば、参加者全員の自尊心が高まる効果がある。
- ⑦時間：授業における位置づけの程度にもよるが、授業の時間内、時間外、両方を組み合わせた時間で設定される。
- ⑧場所：教室以外にも多様な場所で行われる。
- ⑨教示者と仲間援助者の特徴：これらの立場にある者の、教え方やその背景の能力が平均的であれば、学習者は苦勞するだろう。そして、その利益も少ないかもしれないが、両者の組み合わせによる効果は、少なくとも個人的学習よりは大きい。

- ⑩学習者の特徴：全ての児童生徒が対象となるだろう。それは、特に優れた能力を有する者、障害のある者、学業不振や留年、退学のリスクのある者、または劣悪な環境にある者などである。
- ⑪目的：協同学習によって習得を目指す知識やスキルは、認知的利益、学業成績、感情・態度的利益、社会的スキル、自己像や自己概念などがある。または、これらを組み合わせていることもある。協同そのものが目的である場合は、退学者を減らしたり登校率の上昇をもたらしたりすることがある。
- ⑫参加が自発的か強制的か：多くの場合は、授業の一部であるから強制的かもしれないが、参加を選択できる場合もあり、それは自発的な判断に委ねられる。このことは、協同学習の結果に、顕著な影響を与えることがある。
- ⑬強化：強化子が外発的動機を対象とする場合と、内発的動機に頼っている場合がある。外発的動機づけは、単なる社会的称賛を超えて、プログラムの修了証明書や講座の単位、成績、金銭などの明確な報酬が多い。我が国において、一般的ではないが、協同学習の参加が自己選択の場合が少なくない欧米では、強化子の種類が動員に大きな影響を及ぼす。

実践上の配慮事項

Topping (2001) は、協同学習の実施者（責任者）は、その効果を高めるために、以下の12点を考慮して計画する必要があると指摘している。

- ①背景：学校のある地域に特化した機会や問題を与える。
- ②目的：何をどのような分野で達成しようとしているのか検討する。
- ③カリキュラム領域：参加者自身が決定に関与でき、やりがいのある(challenging)領域であるか。
- ④参加者：教示者、仲間援助者、学習者の人選や集団の人間関係のバランスを調整する。また、教示者や仲間援助者を指導する人も必要である。
- ⑤教示や援助技術：使用する技術は、すでに普及している方法か、新たに企画立案する必要のある方法であるか。
- ⑥関わり方：ペースや頻度、時間、期間、どの過程で参加者の関わりが発生するのか。
- ⑦教材：どのような資源が必要となるのか。また、それらは、どのように違う必要があるのか。
- ⑧訓練：最初にスタッフ（教師）、そして、教示者や仲間援助者、学習者が受ける必要があるだろう。
- ⑨プロセスの点検：協同学習のプロセスを十分に管理し、質の高さが保証されることを考慮しなければならない。
- ⑩参加者の評価：成果とプロセスを評価する必要がある。自己評価か、あるいはピア評価のいずれかを検討しておくべきである。
- ⑪学習の評価：協同学習が適切に機能していたか調べておく必要がある。
- ⑫フィードバック：今後の学習への取り組みを向上させるために、参加者全員にフィードバックを与えるべきである。

協同学習の効果

仲間教示学習と協調学習のいずれにおいても、上記の実践上の配慮事項が、学習目的と整合性の高い状態であれば、十分な効果が得られる(Topping, 2001; Topping & Ehly, 1998)。仲間教示学習は、学習者ばかりでなく、教示者と仲間援助者にも学習効果が示される(Roscoe & Chi, 2007)。協調学習では、参加者全員に学習効果が現れる。加えて、これらの学習を経験すると、社会性やコミュニケーションスキル、自己効力感、自尊心なども併せて向上する(e.g., Rohrbeck, et al., 2003)。学業成績やスキル獲得ばかりでなく、こういった側面の向上も協同学習の魅力となっている。

協同学習のモデル

協同学習は複雑であり、参加者の学習過程を明らかにすることは容易ではない。しかし、その効果がどのような機序によって支えられているのかを理解することは、教育実践的な意義がある。ここでは、Topping & Ehly (2001) の協同学習モデルを一部改編したもの (Figure 1) を参照しながら説明する。

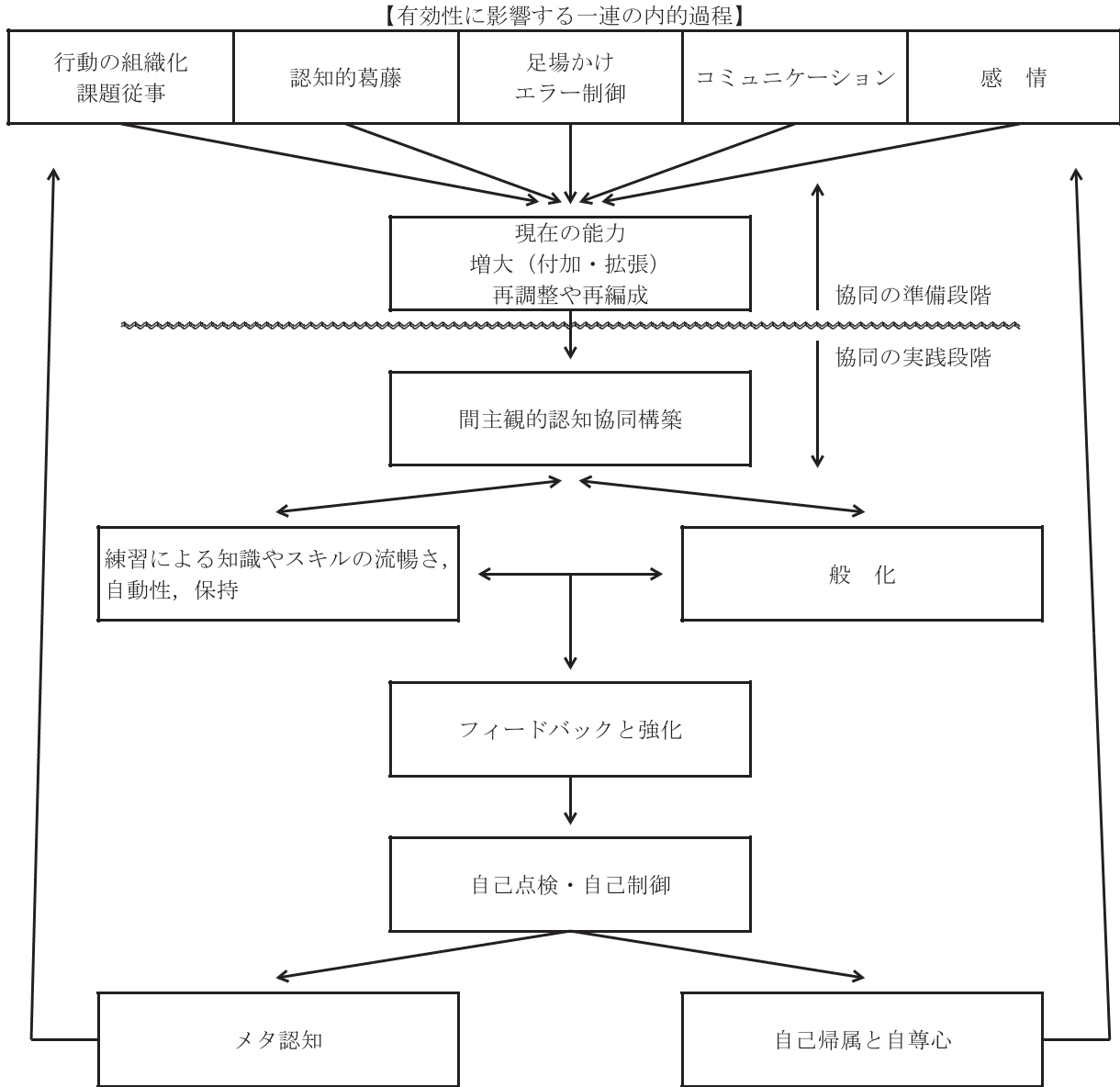


Figure 1 協同学習のモデル

※ Topping (2001) を一部改編して作成した。

まず、協同学習における「有効性に影響する一連の内的過程」は、5種類あると考えられる。「行動の組織化・課題従事」は、学習に対する態度形成に関わり、目標を共有することや他者と一緒に学ぶことの認識による行動の組織化、課題へ従事する能力である。「認知的葛藤」と「足場かけ・エラー制御」は、他者との相互作用を通じた認知的変化の主要な機序であり、どちらが強く働くかは、協同相手との関係性や学習内容に依存する。「認知的葛藤」は、協同相手が自分とは異なる視点や考え方を持つことを認識することで生じる葛藤のことである。協調学習で生じる可能性が高く、それが新たな学習を生じさせることは、古くからよく知られている (e.g., Piaget, 1932)。「足場かけ・エラー制御」は、協同相手と協力的・援助的な相互作用を通じて、プランニングやモニタリング、

手続きとその利点の理解を促すこと、また、学習中のエラーを点検、修正することである (Wood, Bruner, & Ross, 1976 ; Vygotsky, 1978)。「コミュニケーション」能力は、協同学習の鍵である。傾聴を含め、説明や質問、要約など、自分の理解と共に、協同相手の理解を促す伝え方の技能のことである。「感情」もまた重要である。協同相手を信頼し、学習に熱意を注げる者であれば、集中して取り組める。その逆であれば、能力は高くても協同は失敗する可能性が高くなる。これら5種の一連の内的過程における働き方によって、参加者の「現在の能力」が形成されるが、多くの場合、それは個人的学習の時と比べ、「増大 (付加・拡張)」されたり、「再調整」されたりする。または、状況が全く新奇であった場合は、新たな「再編成」が必要である。

以上は、協同の準備段階において、個人の内的過程で生じていることと捉えられる。続いて、協同の実践段階では、まず「間主観的認知協同構築」が必要になる。これは協同相手が、学習の目標や課題、状況を自分と共有していることを知った上で、協同を築くことである。その後、協同による相互作用の促進は、「練習による知識やスキル使用の流暢さ」と、それらの「自動化」「保持」に導く。多くの場合、この過程では、参加者は他者との相互作用に注力し、このようなことが生じていることに気付いてない。同時に、「般化」が生じるのも協同学習の利点である。多くの相互作用は、学んでいる知識やスキルが教室の外でどのように役立つかを教えてくれる。そのことが、適用範囲を広げる可能性を高めていくのである。これら実践段階の3要素は、協同を進めていく過程で、循環しながら、それぞれが促進されていくと考えられる。

協同学習の終期か、あるいは途中で「フィードバックと強化」が行われることによって、「自己点検・自己制御」が促される。これらのことは、知識やスキルのさらなる定着に不可欠であるが、「フィードバックと強化」は参加者にとって難しい作業である。他者を評価したり、励ましや報酬を与えたりすることは、その内容によって、悪影響をもたらす可能性を含んでいる。しかし、それが適切であった場合、「自己点検・自己制御」が「メタ認知」を高めることになる。知識やスキルの理解の状態を正しく認知できることは、自立的な学習者になるうえで欠かすことのできない能力である。また、「自己帰属と自尊心」も促され、協同で得た知識やスキルに対する自信が深まり、学習の意欲を高める。これら「メタ認知」と「自己帰属と自尊心」は、「有効性に影響する一連の内的過程」に還元され、新たな協同学習の機会における原動力になると考えられる。

知的障害児と協同学習

特別な教育的ニーズのある子どもの特徴

全体的な傾向として、特別な教育的ニーズのある児童生徒では、仲間教示学習における知見が圧倒的に多い。吉利ら (2001) によれば、アメリカの通常学級におけるインクルージョンの実践に活用され、学級全体仲間教示法 (classwide peer tutoring) や学級全体生徒教示チーム (classwide student tutoring team)、仲間援助学習法 (peer-assisted learning strategies) など多様な技法が開発されている。それらは、学習困難の克服ばかりでなく、障害の予防や軽減、仲間受容に有効である。

Scruggs & Mastropieri (1998) は、仲間教示学習における有効性について展望し、それらは、以下の7点で特徴づけられると論じている。

- ①特別な教育的ニーズのある者は、教示者と学習者のどちらの役割を担っても、学業上の利益を得ることができる。
- ②教示者は、この役割に挑戦する価値を見出さなければ、学業上の利益は少ない。
- ③参加者が慎重に選択され、かつ適切な支援を受けると利益を得ることができる。
- ④学習の進行について、継続的に管理されていると、参加者は利益を得ることができる。

- ⑤カリキュラム全体に対する学習態度にしばしば改善が生じる。
- ⑥学習以外における場面でも、参加者同士の交流が改善することは珍しくない。
- ⑦学習以外への態度や他者との相互作用への般化における利益は少ない。

協同学習の効果については、大庭ら（2012）が小集団を用いた実践を報告している。この研究は、読み書きや算数、コミュニケーションにおいて特別な支援を必要としていた小学生を4～7名の小集団に分けて支援を行った3事例が検討されている。それらの経過から、支援者が協調を促すことで、他の学習者の言動に着目できるようになると、学習意欲が高まることや、学習の手がかりの提示と他の学習者の行動観察が可能な環境設定によって、自分の解決方略の評価が行えるといったメタ認知の向上が示唆されている。また、自己省察の場面を設定し、そこで支援者が学習者同士の関わりを仲介することで、解決方略の内面化に導いている。この研究では、学習者同士の相互作用が詳しく分析されていないものの、支援者の役割や適切な仲介が、このような児童生徒の協同学習に重要であることを示している。

仲間教示学習における知的障害児の特徴

Spencer & Balboni（2003）は、知的障害児が参加者となった仲間教示学習による効果を検証した研究を展望している。小学校と中学校段階にある知的障害児を対象として、学業や社会、日常生活、自助スキルの習得を目的とした52の研究を取り上げた。全体的傾向として、一対一ばかりでなく、小集団やインクルーシブな設定においても、学習効果が見出されており、仲間教示学習がこの段階における様々な知的障害児に有益であることが明らかにされた。また、教示者、仲間援助者として、学習者に教える立場にあった知的障害児は、その役割を適切に遂行することが可能であった。

Marchand-Martella et al.（1992）は、小学校段階の中度知的障害児4名のために、4名の軽度知的障害児が救急スキルを教示者となって教えることによる学習効果について検討している。救急スキルは、擦り傷と火傷、切り傷の3種の負傷の処置方法であった。教示者の知的障害児たちは、事前にこれらの負傷を処置できるように訓練されていた。仲間教示学習は、救急スキルのモデリング、その修正や調整を促すフィードバックと励ましを伴う練習、そして再テストから構成されていた。最初に、教示者は学習者に対して、負傷の処置を行うつもりだと話し、例えば、「私はかすり傷を負いました。これをどのように治すかあなたに見せますね」と言いながら手本を示した。そして、その負傷における処置のそれぞれのステップにおける手本を学習者に真似させた。次に、教示者は、例えば「私はかすり傷を負いました。どのように治すか私に見せてください」と伝え、学習者に練習させ、適宜、フィードバックを与えてスキルを丁寧に励ましながら教え、さらに今度はフィードバックなしの練習を続けさせた。この結果、3名の学習者は、再テストで完全に救急スキルを習得できたと評価され、さらに、それぞれの自宅における使用、傷の部位の違い、他の教示者へのスキルの般化が示された。

上記の研究のように、知的障害が軽度であれば、事前に適切な訓練を受けることで、良い教示者になることができる。教えられる領域も多様で、小学校段階の児童は基礎的な算数や書字、サイン言語、中学校段階の生徒になると、それらに加えて、金銭理解や弁当の準備スキルなどを教えることが可能であった（Spencer & Bolboni, 2003）。また、知的障害児の教示者として経験は、自分自身の知識やスキルを高めるばかりでなく、定型発達児との社会的相互作用が増加したり（Custer & Osguthorpe, 1983）、自己肯定感や信頼感を強めたり（Smith & Pfeiffer, 1977）することにも有効であるようだ。

協同学習における知的障害児の特徴

Wishart, et al.（2007）は、知的障害児の分類スキルの習得に及ぼす協同学習の影響について調べている。この研究は、Garton & Pratt（2001）による定型発達児を対象とした知見に基づき、協調相手

との能力差が学習効果にどのような影響をもたらすかを検討した。対象は、MAで4歳から6歳までの範囲にあるダウン症児と非特定の知的障害児、定型発達児であり、分類課題（ブロックとミニチュアの家具の2種があり、色、形、大きさ、広さの次元を基準として分類する課題）を用いた。手続きは、まずプレテスト（単独でブロック分類課題を実施）で分類成績のより高い水準の者と、低い水準の者とを判別した。実験グループは、分類成績の低水準ダウン症児と高水準の非特定の知的障害児ペア、低水準と高水準の非特定の知的障害児ペア、低水準と高水準の定型発達児ペアであった。プレテストとポストテストを比較した結果、定型発達児は、分類成績の低水準者が、成績を向上させた。これは、4歳と7歳の定型発達児を対象とした Garton & Pratt (2001) の結果を支持するものであった。その一方、知的障害児では、高水準者の分類成績が高くなることが示され、定型発達児とは相反する結果となった。Wishart, et al. (2007) は、低水準者と協調したことが、動機や自己肯定感を高めたからではないかと推察している。また、定型発達児と異なり、低水準のダウン症児や非特定の知的障害児の成績が向上しなかった理由を協調中に沈黙が多く、言語的相互作用が少なかったことを一因としている。しかし、協調中の相互作用の内容を分析していないために、研究結果の要因を特定することは困難であった。先行研究である Garton & Pratt (2001) では、協調中における言語的コミュニケーションを詳細に分析することで、7歳児が4歳児よりも、手続きや遂行の状況を明確にする発言が多いことや、低水準の子どもでは、遂行の確認に関する言葉が頻出することを見出している。このことは、成績の改善に他者との知識やスキル水準における差異の認識が関与することを示唆している。知的障害児が協調相手との能力差をどのように捉えていたのかを、発言や振る舞い等を手がかりに明らかにする必要があるだろう。

Wishar, et al. (2007) でも指摘されているが、知的障害児を対象とした協同学習に関する知見は、他に示されていない。示唆的な知見として、作文スキルの習得を協同問題解決の視点をふまえた指導を行った榎本・陽田 (2002) の実践がある。この研究では、MA5歳とMA6歳の知的障害のある高等部生徒が、相談しながら文章を作成することを指導目標に、教師が交替で粗筋や文章をつくること等を促す教示による効果を検討している。その結果、両者に作文スキルの向上と共に、相互交渉が一方向的な働きかけから、相手の意向を伺いながら、働きかけ内容に配慮した上で自分の考えを述べるのが可能になるといった変化が見出された。このことは、専門家の介入があったものの、知的障害児が協調相手との相互作用を積み重ねることによって、他者の特徴に応じて働きかける柔軟性を身につける可能性を示すものと推察できる。

まとめ

協同学習は、多様な手法が開発され、その学習効果が数多くの研究で確認されている。そして、参加者の能力や年齢、カリキュラムなどに応じて、柔軟に計画できる効率性を備えている。他方、影響を与える変数や実践上の配慮事項が多く、複雑な学習プロセスが推定されている。これらのことから、児童生徒個々にもたらされる学習効果の差は大きいのではないかと推測する。この差を可能な限り小さくするためには、教師に経験が要求されると考えられる。

知的障害児を対象とした仲間教示学習においては、幅広い領域で学習効果が認められている。仲間を教えたり、仲間から教わったりすることは、知識やスキルばかりでなく、感情や社会性といった側面へ有益である。しかし、この学習技法は、知的障害児の場合、個別的学习よりも効率は良くないと考えられる。なぜなら、良い教示者や仲間援助者になるためには、注意深く準備された訓練が必要だからである (Stenhoff, D. M., & Lignugaris/Kraft, B., 2007)。また、教示者や仲間教示者は、そのような訓練に加え、実際に教えることによって、2段階の学習を経験できる。このことは、そ

のような役割を担わない他の参加者に対し、学習機会における公平性を欠くように思われる。

協同学習では、知的障害児を対象とした場合、有益であるかに関しては、まだ不明確であると言える。これは、彼らの認知発達水準や言語特性をふまえると負担が大きく（清水，2013；Wishar, et al., 2007）、実践や研究による検証が乏しいからである。ただし、先行研究から、協調が一定度の学習効果をもたらす可能性はあると推考する。今後、参加者の相互作用における内容や量を詳しく分析し、そのプロセスと学習効果を関連づける研究により、新しい知的障害児の学習技法として展開することが期待される。

以上のような、先行研究の展望をふまえ、知的障害児の学習に有効な「仲間との協同活動」について述べる。まず「仲間との協同活動」を次のように定義する。それは、目標を共有する仲間同士において、その達成過程で生じる相互作用（e.g., 観察し合う、話し合う、助け合う、教え合う）のことを指す。仲間とは、当該活動領域における専門的知識を有する集団に属さない、年齢や能力が概ね同等な他者のことである。つまり、協同学習では、授業の中心として位置づけられる児童生徒がペアになったり、小集団を組んだりすることによって生じる能動的な関わりのことである。これは、必ずしも協同学習によって構造化された授業ばかりでなく、通常の授業でも多用される活動（e.g., 解答や感想の交換、互いの作品鑑賞）と幅広く捉えることができる。

では、知的障害児にとって、どのような「仲間との協同活動」が学習に適しているだろうか。環境設定では、「活発な相互作用」と「他者観察による学習」が期待できるような教材や設定を準備することが重要ではないかと考える。会話の多さは不可欠で、最も優先すべき要点となる。十分に準備された訓練を受ければ、彼らも教える役割を担えることが指摘されてきたが、授業で利用することは望ましくない。教示者を設定しなくても、一定の知識やスキルを有する領域からテーマを選択すれば、自発的に仲間援助者のような立場になる参加者が現れ、会話の起点になったり、展開を仲介することが可能であると推察する。

ただし、定型発達児の場合では言語的コミュニケーションを重視しているが、知的障害児は、他者観察を通じた非言語的の手がかりによる学習への影響は無視できない。定型発達者を対象とした研究では、協調中に頻出する自分の解決行動と他者の解決行動の観察における交替といった活動が、言語的相互作用がその間になくても問題解決を促進することを示している（清河・伊澤・植田，2007）。このことから、今後、知的障害児の協調中における他者観察を特徴づけたうえで、それに適した「他者観察による学習」を「仲間との協同活動」に採り入れることが重要と考える。

さらに、「プランニング」と「モニタリング」といったメタ認知に基づく行為を促すことも大切である。これらが、相互作用を通して、他者と協同構成されていくことが、知識やスキルを般化させる主たる要因であると考えられる。しかし、知的障害児の認知発達において、その遅れが顕著な能力の1つでもある。そのため、自発的に発生させる「仕掛け」が不可欠となる。その際の、働きかけの工夫は、有効な「仲間との協同活動」の鍵となるだろう。

1) 日本の教育環境に合うように内容の一部に変更を施して記述した。

引用文献

- Custer, J. D., & Osguthorpe, R. T. (1983) Improving social acceptance by training handicapped students to tutor their non-handicapped peers. *Exceptional Children*, **50**, 173-174.
- 榎本克実・嶋田征子 (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**, 323-331.

- Garton, A. F., & Pratt, C. (2001) Peer assistance in children's problem solving. *British Journal of Developmental Psychology*, **19**, 307-319.
- 清河幸子・伊澤太郎・植田一博 (2007) 洞察問題解決に試行と他者観察の交替が及ぼす影響の検討
教育心理学研究, **55**, 255-265.
- Marchand-Martella, N. E., Martella, R. C., Agran, M., Salzberg, C. L., Young K. R., & Morgan, D. (1992)
Generalized effects of peer-delivered first aid to students with intellectual disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **25**, 841-851.
- 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
- Piaget, J. (1932) *The moral judgement of the child*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003) Peer-assisted learning interventions with elementary school students : A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, **95**, 240-257.
- Roscoe, R. D., & Chi, M. T. H. (2007) Understanding tutor learning : knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, **77**, 534-574.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998) Tutoring and students with special needs. In K. J. Topping & S. Ehly (Eds.), *Peer-assisted learning* (pp. 165-182). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- 清水笛子 (2013) 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.
- Slavin, R. E. (1990). *Co-operative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Smith, L. M., & Pfeiffer, I. L. (1977) Cross-age helping for the EMR child. *Education and Training of the Mentally Retarded*, **12**, 32-35.
- Spencer, V. G., & Balboni, G. (2003) Can students with mental retardation teach their peers? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, **38**, 32-61.
- Stenhoff, D. M., & Lignugaris/Kraft, B. (2007) A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. *Exceptional Children*, **74**, 8-31.
- Topping, K. J. (2001) *Peer assisted learning : A practical guide for teachers*. Cambridge, MA : Brookline Books.
- Topping, K. J. (2005) Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, **25**, 631-645.
- Topping, K. J., & Ehly, S. (Eds.). (1998) *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society*. Cambridge Mass : Harvard University Press
- Wishart, J. G., Willis, D. S., Cebula, K. R., & Pitcairn, K. R. (2007) Collaborative learning : a comparison of outcomes for typically developing and intellectually disabled children. *American Journal on Mental Retardation*, **112**, 361-374.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **17**, 89-100.
- 吉利宗久・手島由紀子・小宮三彌・藤井聰尚 (2001) アメリカ障害児教育におけるピア・チュータリング (peer tutoring) の展開 : インクルージョンの教授モデルを中心に 発達障害研究, **23**, 200-208.