

知的障害教育における協同学習の実践と課題

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-06-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 清水, 笛子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007344

知的障害教育における協同学習の実践と課題

Practices and Issues of Cooperative Learning
in Education for Students with Intellectual Disabilities

清水笛子

Shoko SHIMIZU

（平成24年10月4日受理）

I. はじめに

近年、特別支援教育における協同学習の取り組みが報告されている（涌井, 2006, 2007；静岡大学附属特別支援学校, 2009, 2010, 2011; 藤原, 2011; 海野, 2011; 藤原, 2012; 涌井, 2012; 後藤, 2012）。

文部科学省（2009）によると、知的障害とは、一般に、認知や言語などにかかわる知的能力や、他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力が同年齢の児童生徒に求められるほどまでには至っておらず、特別な支援や配慮が必要な状態とされている。また、知的障害のある児童生徒の学習上の特性としては、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことや、成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことなどが挙げられる。

そのため、知的障害特別支援学校においては、各教科は独自の目標や内容で構成されており、さらに、特に必要がある場合は、各教科の全部又は一部について合わせた指導、各教科等を合わせた指導が可能であるなど、児童生徒の知的障害の状態等に即した指導が進められるよう規定されている。そのような特性のある子どもたちに、協同学習という学習理論の適用は可能なのであろうか。

そこで、本稿では、協同学習の定義や特徴についておさえたうえで、日本での知的障害教育における協同学習の取り組みを概観し、その実践と課題について検討を試みる。

II. 協同学習の定義と特徴

(1) 日本協同教育学会における提案

協同学習（Cooperative Learning）は協力学習、共同学習、協働学習、協調学習（Collaboration Learning）などの記述が散見し、研究者の間で定義が微妙に異なっている。

関田・安永（2005）は、そのような状況を整理し、「協同学習とは協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すとともに、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ（内化する）ことが意図される教育活動を指す専門用語である」とした。さらに、Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. や Kagan, S. や Slavin, R. や 杉江修治ら協同学者の研究者の共通項を整理し、以下の4条件を満たす（または、満たそうと意図される）グループ学習を協同

学習であると定義することを提案している。

- ① 互恵的相互依存関係の成立：クラスやグループで学習に取り組む際、その構成員すべての成長（新たな知識の獲得や技能の伸長など）が目標とされ、その目標達成には構成員すべての相互協力が不可欠なことが了解されている。
- ② 二重の個人責任の明確化：学習者個人の学習目標のみならず、グループ全体の学習目標を達成するために必要な条件（各自が負うべき責任）をすべての構成員が承知し、その取り組みの検証が可能になっている。
- ③ 促進的相互交流の保障と顕在化：学習目標を達成するために構成員相互の協力（役割分担や助け合い、学習資源や情報の共有、共感や受容など情緒的支援）が奨励され、実際に協力が行われている。
- ④ 「協同」の体験的理解の促進：協同の価値・効用の理解・内化を促進する教師からの意図的な働きかけがある。例えば、グループ活動の終わりに、生徒たちにグループで取り組むメリットを確認させるような振り返りの機会を与える。

(2) 特別支援教育における協同学習の取り組みの報告

特別支援教育における協同学習の取り組みの報告は、涌井（2006）の研究を基盤として展開されている。涌井（2006）は、協同学習について、Johnson,Johnson&Holubec（1993）の「協同学習とは、小集団を活用した教育方法であり、そこでは生徒たちが一緒に取り組むことによって自分の学習と互いの学習を最大限に高めようとするものである。（中略）学習者を小集団に分け、その集団内の互恵的な相互依存関係をもとに、協同的な学習活動を生起させる技法」という定義を使用している。さらに、協同学習の基本要素として以下の5つをあげている。

- ① 互恵的な相互依存関係：目標、ご褒美、教材、役割などについて互いに協力を必要とするような関係、つまり「運命共同体」の関係。
- ② 対面的な相互交渉：仲間同士、援助したり、励ましたり、誉めたりし合うことで子ども達がお互いの（学習の）成功を促進し合う機会を教師が最大限保証する。
- ③ 個人としての責任：個々のグループメンバーは、自分の個人目標に到達するように求められる。
- ④ 社会的スキルや小グループ運営スキル：質の高い協力ができるように、教師は必要な社会的スキルを指導する。
- ⑤ 集団改善手続き：どのように援助したらよかったか等について、グループで振り返りの機会を設定する。

Ⅲ. 知的障害特別支援学校における協同学習の実践

(1) 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校

『特別支援教育における授業づくりのコツ』（藤原他, 2012）をもとに、富山大学人間発達科学部附属特別支援学校の協同学習の実践を概観する。

富山大学人間発達科学部附属特別支援学校では、授業の目標を「障害のある児童生徒の学校生活における自立的・主体的な活動や参加を実現し、学校で得たことを生かして現在と将来の日常生活や社会生活への自立的・主体的な活動や参加を促すこと」としている。そのため、授業における「参加」を具体化するよう、①ねらいに沿った学習機会をできる限り多く設定する、②学習の準備から段取り、片付けまでの一連の活動を子ども自身が行う授業展開となるように

する、③集団の一員として、社会的役割をもって活動する場面を設定する、という三つの観点を学習プロセスに反映させるようにしている。

これまでの授業改善の成果から、「みんなで一緒に学び」「互いに支え合う」ことの大切さと意義の重要性が見出されている。児童生徒が互いに支え合いながらみんなで一緒に学ぶこと自体が、役割をもつことに価値観を抱かせ、新たな質の高い児童生徒たちの姿を生み出した。これを促進する要素をもつ学習方法が「協同学習」であるとし、協同学習を生かす授業展開のポイントを以下のように整理した。

- ①全員にしっかりと役割をもたせること
- ②互いにしっかりと向き合って支え合わせる
- 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

さらに、授業づくりで見出された「物理的支援環境」「支援ツール」「教師の対応」を欠かさないポイントとし、これまで学習能力や技能の格差が大きいため個別学習での取り組みが主だった「教科別の指導」で協同学習を使った実践を行った。「物理的支援環境」とは、児童生徒が理解しやすく学びやすい、そして活動に取り組みやすい環境づくりのことである。「支援ツール」とは、一人一人の児童生徒の特性や状態に応じた理解能力や技能を補うための自助具など補助的手段のことである。「教師の対応」とは、「物理的支援環境」を整え、「支援ツール」をしっかり手当てした上で、それを最大限に生かすような教師の対応のことであるとしている。

教科別の指導では、学習課題を解決するために児童生徒が取り組む行為を『学びの活動要素』とし、「調べる・確認する・参照する」「尋ねる・相談する」「分類整理する」「記録する」「試行する」「報告する・発表する・説明する」「協議する・確認する」の7つに整理した。学習の進め方としては、子どもたちの特性を考慮し、学習課題を「連続的」に構成し、同じ学習課題の設定と構成を単元の中でできるだけ繰り返し（反復し）、徐々に学習内容の量と質を高めていくこととしている。つまり、授業展開を構造化、固定化し、子どもたちが見通しをもちやすく主体的に取り組むことができるようにしている。また、どの学習活動も協同で行えばよいというわけではなく、ねらいや内容に応じて「協同の学習機会」を学習の中に効果的に設定することが大切であるとしている。そのような取り組みの結果、『学びの活動要素』のうち、「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」については、ペアやグループで取り組む協同の学習機会としてよう設定することが良いという結論に至っている。

教科別の指導の中で協同の学習機会を設定することで、授業における「参加」が実現し、学校生活の他の場面や家庭や就業体験等の地域の中でも学習した内容に関わる活動に取り組むことができたという姿が報告されている。

（2）静岡大学附属特別支援学校中学部

「研修収録19」「第37回研究協議会&研究フォーラム2010 配布冊子」「第38回研究協議会&研究フォーラム2010 配布冊子」を主としながら、筆者が助言者の立場（平成22～24年度）でかわり、得られた知見をもとに、静岡大学附属特別支援学校中学部の協同学習の実践を概観する。

平成20年度から、生活単元学習での研究実践の中で、生徒同士のやり取りを引き出すために

協同学習の考え方を取り入れた実践を重ねている。主として涌井（2006）の研究を基盤とし、協同学習の5つの基本要素「肯定的な相互依存関係」「対面的な促進的相互交渉」「個人的実施義務や責任」「対人的技能と集団技能」「集団での改善処理」を単元の中に意図的に組み込んできた。また、授業を構築する際には8つのステップ「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」に沿って展開するようにした。

平成20年度に協同学習を取り入れたのは、「言語を介して人とやり取りができる」「教師とのかかわりだけでなく、生徒同士のやり取りができる」という一方で、そのかかわり方は「自分の意見を一方的に伝え、相手の意見を聞けない」「相手の意見をくみ取ったり気持ちを考えて発言したりすることがむずかしい」という課題がある生徒たちの実態から話し合い活動を通してそれらの課題を改善することを目指したからである。平成20年度21年度の実践では、協同学習の考え方を参考にしたことで、互恵的な相互依存関係を明確にすることや協同スキルを使用する機会を意識的に設定することが徹底され、生徒が授業の見通しをもちやすくなっただけでなく、教師の授業づくりにおいても有効であったという成果をあげている。また、協同学習の8つのステップの「1 グループの授業の目的を書く」つまり課題の明確化が重要なポイントとなること、ステップ2～6を踏まえた小集団（2, 3人）の話し合い活動の展開を繰り返すことが生徒の見通しの持ちやすさにつながること、話し合いのスキル向上のために発表の仕方などを視覚的に支援することが有効であるという知見を得ている。

平成22～24年度の実践では、活動を介するかかわりに焦点を当てた実践が行われた。前年度までの研究により、話し合いにおける成果を得られた一方で、「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けんかをしてしまう」「人前での活動に自信が持てず消極的になりやすい」などのかかわりの上での課題が残されていたからである。また、言語を介してのやり取りや生徒同士のやり取りが難しい生徒が増え、話し合い活動だけでは生徒の困難の改善につながらないという教師の課題意識によるものである。平成22年度は、協同学習の5つの基本要素のうち「対面的で促進的相互交渉」に焦点を当て、ペア活動の場面設定とそれを促進するための環境設定（座席の配置や道具の数の制限、確実に実行できる補助具など）とスキルの形成を徹底した。平成23年度は、「集団での改善処理」に焦点を当て、学習活動の流れを一定にし、「自己評価」「相互評価」「他者評価」を繰り返し行った。学習の進め方を順序立て、視覚的に提示することで生徒たちが教師の指示がなくても主体的に学習を進めることができた。さらに、自分の考えを伝える活動を支える「かっこいい札」や「パワーアップ札」、「発表の仕方ボード」などの物理的な支援を丁寧に提供して環境を整えることで、やり取りに必要なスキルの獲得やそのスキルの使用が図られた。また、具体的で生徒自身が達成感を得やすい目標を設定し、活動ごとに即時的に振り返りを実施することで、生徒同士のかかわりが深まることが確認されている。

IV. 知的障害特別支援学校での協同学習の実践の特徴

富山大学人間発達科学部附属特別支援学校と静岡大学附属特別支援学校の実践には、双方に共通する大きな特徴がある。それは「協同学習の活用文脈のパターン化」「態度的な目標達成の位置づけ」である。

(1) 協同学習の活用文脈のパターン化

双方の学校の実践では、指導する協同スキルを定めるだけでなく、やりとりのパターンを具体的に定め、文脈と使用するスキルやタイミングを設定し、それが確実に実行されるよう支援環境を綿密に整えている。さらに、同じパターンでの学習を何度も繰り返し行うことも共通している。その背景には、知的障害教育で大事にされている「できる状況づくり」と、自然な方法でのコミュニケーション指導である「共同ルーティンを用いた指導」が影響していると考えられる。「できる状況づくり」とは、児童生徒の主体的な取り組みを支えるものである。児童生徒の興味や関心にあった単元や題材を設定し、児童生徒にとってわかりやすく取り組みやすい環境を整えることで、主体的な活動が可能になるという考えを基盤にした授業実践である。「共同行為ルーティンを用いた指導」における「ルーティン」とは、特定の場面における行為の系列（フォーマット化されたもの）である。児童生徒の生活の文脈に即した自然な場面で共同行為ルーティンを用いた指導をすることは重度の知的障害児や自閉症児にとっても有効（関戸,2006）であり、知的障害特別支援学校でも試みられ効果をあげている（静岡大学附属特別支援学校, 2008;若松他, 2008;宮崎他, 2009）。このような背景の中で、協同学習を活用する文脈のパターン化が行われていると考えられる。

(2) 態度的な目標と自立活動

特別支援学校には、特別に設けられた「自立活動」という指導領域がある。自立活動は、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」ことを目標とする。自立活動の内容は、「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素」と「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素」で構成されている。平成21年の学習指導要領の改訂では、自立活動の内容に「人間関係の形成」が加えられ、六つの区分「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」、26項目となった。自立活動の指導は、個々の児童生徒の障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導目標や具体的な指導内容を定めた個別の指導計画を作成して取り組むものである。その指導は、授業時間を特設して行う自立活動の時間における指導を中心とし、各教科等の指導においても、密接に関連を図って行うものとされている。そのため、教科や教科等を合わせた指導の中であっても、自立活動の目標～協同学習における態度的目標～の達成を授業目標として位置づけて取り組むことがあり、そのような場合は、学習手段一学び方である協同学習が目的化して取り入れられているのだと考えられる。

渡部（2011）は、知的障害による「学習上又は生活上の困難」は、般化や応用能力の問題であり、知的障害教育における自立活動のねらいは、それらの問題をいかに改善・克服していくかであるとしている。

それでは、協同学習を取り入れた実践は般化や応用能力の育成に果たして寄与できるのだろうか。

静岡大学附属特別支援学校中学部でのエピソードである。2年生の生徒たち6人が生活単元学習のキャンプファイヤーにおけるスタンツの学習の中で、教師の見守りだけで、昨年度の学習をもとに自分たちの力で他者評価を繰り返しながらダンスの練習をやり遂げた。驚くことに、その他者評価はダンスの演者以外のすべての生徒が参加していた。自閉的傾向が強く柔軟なやりとりが難しい生徒や知的障害が重く言語でのコミュニケーションが難しい生徒には、「かっ

こ良かった？パワーアップどっち？」「A君？B君？」と彼らが答えやすい質問をしたり、それでも難しいと判断すると写真カードを持ってきて使用したりする等、全員が活動に参加できるような支援を生徒たちが協力して行っていたそうである。

このエピソードから、一人一人の学び方を丁寧に分析し適切な指導と必要な支援を行い、協同学習による授業を繰り返すことで、態度的目標～人間関係の形成やかかわりあい～が達成されるだけでなく、般化や応用能力の育成にもつながる可能性があることが示唆されたといえよう。

V. 協同学習の可能性

(1) 協同学習の利点

秋田(2010)によると、協同学習の利点は四つある。第一は、説明や質問を行うことで自分の不明確な点が明らかになり、より深く理解できるようになる理解深化ということである。第二は、集団全体としてより豊かな知識ベースを持つことができ、限られた時間内で思考が節約でき、アクセス可能、利用可能な知識が増えることである。第三は、相手の反応等の社会的手がかりによって、自己の認知過程や思考のモニタリング(評価調整)ができることである。第四は、やりとりをすることで参加への動機が高められ、同じ意見や活動を共有することによって、グループ意識が高まることである。

しかし、それらの利点が得られるためには、相互に学びあい、援助しあうこと、またわかるまで援助要請を続けること、教わってから自分でもやってみること、自分の思考を外化する(何を知っているか、どこが問題か等を明確に言語化していく)ことなどの重要な要因が満たされている必要があるとしている。

(2) ユニバーサルデザインな学びと協同学習

涌井(2011b,2011c,2011d,2012)は、Gardnerの提唱する8つのマルチ能力(Multiple Intelligences)「言語的知能(ことば)」「論理・数学的知能(かず)」「空間的知能(え)」「音楽的知能(おんがく)」「身体・運動的知能(からだ)」「対人的知能(ひと)」「内省的知能(じぶん)」「博物的知能(しぜん)」と「やる気」「注意」「記憶」3つの合計11の力について、協同学習の手法を取り入れ、一人一人の学び方の違いに対応し、誰もが学びやすく、わかりやすいというユニバーサルデザインな授業の実践について報告している。それは、まず子どもたちに、8つのマルチ知能について説明し、8つの力は学習によって使ったり使わなかったりすることがあるが、「やる気」「記憶」「注意」の3つの力を合わせた「やるきちゅトリオ」はどの学習でも使うという説明をする。続いて「学び方を学ぶ授業」で、①マルチ知能について知る、②やるきちゅ(やる気、記憶、注意)について知る、③やる気のコツと対処策を知る、④記憶のコツと対処策を知る、⑤注意のコツと対処策を知る、⑥授業や生活の中で活用する、ことについて学ばせる。そうすることで、学習は8つのマルチ知能と3つの力を使って行われていることや自分の認知特性について知り理解することができる。そのことが、発達障害のある子どもたちの自己理解、障害理解につながるとともに、子どもたちが一人一人の違いは当たり前であり、できないことは特別なことではないということを理解することにつながる。そのような学習を経験した子どもたちに協同学習を実施した結果、子どもたちが多様な学び方を紹介し合い、自分が学びやすい学び方を選んで取り組むことが実現したという。このような学習をうまく成立させるためには、協同学習の5つの基本要素「互恵的な相互依存関係」「対面的な相互交渉」「個

人としての責任」「社会的スキルや小グループ運営スキル」「集団改善手続き」が重要な条件である。個人差の幅が広い集団においては、目標設定（＝集団随伴性）をどのようにするかが特に重要になってくる。そのため、協同学習に実施においては、集団随伴性実施のチェックリスト（涌井, 2012e）の実施を提案している。

VI. 知的障害教育における協同学習の課題

協同学習の可能性や通常の教室における実践と比べると、知的障害教育での協同学習の実践は、部分的な取り組みであるといえよう。これは、知的障害は認知や言語などに関わる知的能力や、他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力において、特別な支援や配慮が必要な状態（文部科学省, 2009b）であるということに起因するものと考えられる。太田（2012）も、欧米で取り組まれているインクルーシブ教育における協同学習を否定はしないが、知的障害の子も含めてどの子も主体的に取り組める授業にできるかが要点であり、さらにどの子もやりがいと手応えのもてる授業にできるかとなるとなお課題が残るとしている。

秋田（2012）のあげている四つの利点のうち、第四「やりとりをすることで参加への動機が高められ、同じ意見や活動を共有することによって、グループ意識が高まる」という点についての有効性は、富山大学人間発達科学部附属特別支援学校や静岡大学附属特別支援学校中学部の実践から明らかにされた。他の三点（理解深化、アクセス可能で利用可能な知識の増加、自己の認知過程や思考のモニタリング）や、涌井（2011b, 2011c, 2011d, 2012）の提唱するユニバーサルデザインな学びという側面についての実践は、知的障害教育においてはまだ報告されていない。知的障害のある児童生徒への協同学習の適用は、どのような支援や配慮によって何が可能となるのかを今後慎重に検討されていく必要があると考える。

文献

- 秋田喜代美（2012）協働学習の過程. 秋田喜代美・藤江康彦, 授業研究と学習過程. 日本放送出版協会, 126 - 142.
- 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 子供がわかって動ける授業づくり第9回）. 実践障害児教育, 452, 38 - 43. 学研教育出版.
- 藤原義博（2012）特別支援教育における授業づくりのコツ. 小林真・阿部美穂子・村中智彦（編著）, 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校（著）, 学苑社.
- 後藤祐加（2012）友だちと認め合い、高め合い、できたことを実感する. 特別支援教育の実践情報, 148, 58 - 61.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1993) Circles of Learning : Cooperation in Classroom. 杉江修二・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤訳(1998)学習の輪－アメリカの協同学習入門－, 二瓶社.
- 宮崎眞・太田和人・昆野玄・澤田真美・高橋かおり・吉田夏子（2009）自閉症児における社会的スキルの指導法の検討(1). 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 8, 225-234.
- 文部科学省（2009a）特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）. 教育出版.
- 文部科学省（2009b）特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）.

教育出版.

文部科学省 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告).

太田俊己 (2012) 知的障害教育課程の特質と意義. 特別支援教育研究, 659, 2 - 7.

関田一彦・安永悟 (2005) 協同学習の定義と関連用語の整理. 協同と教育, 1, 10 - 17.

静岡大学附属特別支援学校 (2008) 特別支援学校は今!. 静岡大学附属特別支援学校.

静岡大学附属特別支援学校 (2009) 研究収録19 特別支援学校としての充実と発展をめざして
～一人一人の教育的ニーズに応じた授業づくりと地域支援～ 第36回研究協議会 配布冊子

静岡大学附属特別支援学校 (2010) 第37回研究協議会&研究フォーラム2010 配布冊子

静岡大学附属特別支援学校 (2011) 第38回研究協議会&研究フォーラム2011 配布冊子

杉江修治 (2011) 協同学習入門－基本の理解と51の工夫－. ナカニシヤ出版.

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回大会発表論文.

若松唯晃, 細野知利, 秋山香奈江, 木田志帆子, 松本知栄子・香野毅 (2008) 自閉傾向の児童に対
する会話を育むコミュニケーション指導の検討: 日記、写真を用いた共同ルーティンによ
る指導を通して. 静岡大学附属教育実践総合センター紀要, 15, 195 - 203.

涌井恵 (2006) 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).

涌井恵 (2007) 軽度発達障害のある子どもの支援と協同学習の可能性. 協同と教育, 3, 100
- 102.

涌井恵 (2011a) 協同学習でわかる授業と安心して自分を発揮できるクラスづくりを. 連載「発
達障害のある子どもも共に学び育つ通常学級での授業・集団づくり」第一回, 国立特別支
援教育総合研究所メールマガジン第53号.

涌井恵 (2011b) 学び方は一人一人ちがっている! 「学び方を学ぶ」授業と協同学習でユニバー
サルデザインな学びをめざす(1)～. 連載「発達障害のある子どもも共に学び育つ通常学
級での授業・集団づくり」第二回, 国立特別支援教育総合研究所メールマガジン第54号.

涌井恵 (2011c) 学び方は一人一人ちがっている! 「学び方を学ぶ」授業と協同学習でユニバー
サルデザインな学びをめざす(2)～. 連載「発達障害のある子どもも共に学び育つ通常学
級での授業・集団づくり」第三回, 国立特別支援教育総合研究所メールマガジン第55号.

涌井恵 (2011d) 学び合い、支え合い、高め合う協同学習が成立するための条件. 連載「発
達障害のある子どもも共に学び育つ通常学級での授業・集団づくり」第四回, 国立特別支
援教育総合研究所メールマガジン第56号.

涌井恵 (2011e) 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. 連載「発
達障害のある子どもも共に学び育つ通常学級での授業・集団づくり」第五回, 国立特別支
援教育総合研究所メールマガジン第57号.

涌井恵 (2011f) 連載のまとめ ～これからの実践のためのQ&A～. 連載「発達障害のある子
どもも共に学び育つ通常学級での授業・集団づくり」第六回, 国立特別支援教育総合研
究所メールマガジン第58号.

- 涌井恵（2012）「学び方を学ぶ」授業のススメ ―学び方は一人ひとり違っている！―. 連載
講座「選べる！発達障害のある子どもも共に学び育つ通常学級での授業・集団づくり」.
LD ADHD & ASD, 41, 50-53.
- 渡部匡隆（2011）これから「自立活動」の話をしよう 教室と生活をつなぐ自立活動第1回.
実践障害児教育, 454, 22-25.