

論文

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

大庭重治*・葉石光一*・八島猛*・山本詩織**・菅野泉**・長谷川桂**

小学校入学後の初期の段階から様々な学習に困難を示す子どもたちが存在している。そのような子どもたちに対しては、学習への動機づけが促されるような環境を整備し、適切な学習支援をできるだけ早期に実現していく必要がある。そのひとつの方法として、計画的に小集団を形成し、子どもや支援者との緊密なかかわりの中で課題を解決する場を提供する方法が考えられる。本研究では、まず、特別な教育的ニーズのある子どもたちの学習支援において、このような小集団学習場面を活用することの意義とそこで期待される学習効果について整理した。次に、これまでに実施した小集団学習場面を活用した支援事例を紹介することによって、その実践的な意義を確認し、合わせて今後の検討課題を提起した。

キー・ワード：小集団, 学習支援, 内発的動機づけ, 特別な教育的ニーズのある子ども

1 はじめに

小学校低学年の児童の中には、読み書きや算数などの基本的学習を始めとして、初期の段階から様々な学習につまずきを示す子どもたちが少なからず存在している。たとえば、大庭(2003)は、27名の子どもを対象として、幼稚園の年長時の年度末とその1年後の小学1年時の年度末の平仮名書字の状態を比較し、誤字の改善状況を分析した。その結果、小学校入学後の一斉指導により、字形の大きな崩れは修正されやすいものの、文字の部分的な崩れまでは十分に修正されない場合があることを明らかにした。すなわち、このことは、最も基本的な学習内容であるといえる平仮名書字においてさえも、初期の段階から特別な配慮が必要であると考えられる児童が存在していることを示している。このような子どもたちでは、学習そのものに対する苦手意識が次第に強くなり、教室における学習だけではその改善の糸口を見出せないことも多い。この状態が長く続けば、学習の遅れを取り戻すことが一層困難になることは明らかであることから、できるだけ早期に学習における動機づけを高めるための特別な支援の場を提供することが望まれる。そのひとつの方法が、子ども同士の相互交渉が容易であり、かつ協同学習の機会を計画的に組織することができる小集団学習場面を活用する方法である。

本論文は、特別な教育的ニーズのある子どもたちの学習支援において、このような小集団学習場面を活用することの意義とそこで期待される学習効果について整理するとともに、小集団学習場面を活用した支援の具体的な試みについて紹介することを目的としている。

2 小集団学習場面設定の意義

特別な教育的ニーズのある子どもたちの学習支援を実施していく際には、その子どもたちの学習は、人間社会という枠組み

の中でこそ成立するものであることを改めて確認しておく必要がある。

大庭(2005)は、ヴィゴツキー(1956)の考え方を参考にして、支援の対象となる子どもを「わたし」ととらえ、この「わたし」と「他者」や「事物」との相互関係から人間社会における学習支援の基本構造をFig.1のように記述している。「わたし」には中枢神経系の機能障害が推定されており、学習困難を引き起こす何らかの発生源が内在している。これによって、認知や記憶など、学習に影響を及ぼす様々な心理機能の特性が形成され、それらが「わたし」の中に多様な形で現れている。これらは狭義の個人特性といえることができる。このような個人特性を示す「わたし」は、先生、友達、家族など、人間社会の中の「わたし」を取り巻く「他者」とかかわりを持つことによるのみ学習を進めていくことができる。その際、「他者」には、「わたし」の個人特性を的確に読み取り、学習に関するニーズに応じて支援内容と支援方法を選定することが求められる。どのような課題を設定し、今どのようなかかわりを持つことが期待されるのかについて、常に注意を払うことが必要とされる。したがって、いかなる支援者が「他者」として存在するかが

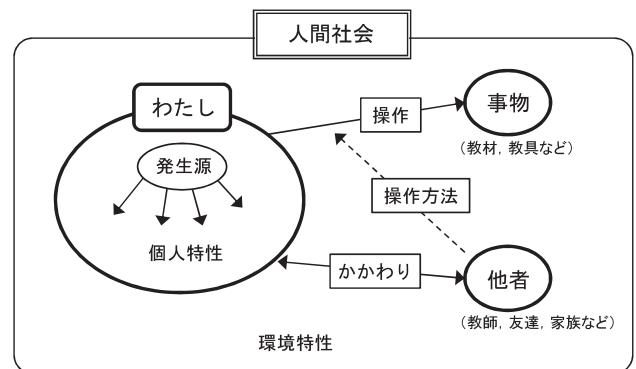


Fig.1 人間社会における学習支援の基本構造(大庭, 2005より作成)。小集団においては、「わたし」と「他者」及び「事物」の関係が意図的、計画的に組織される。

* 上越教育大学大学院学校教育研究科臨床・健康教育学系

** 上越教育大学大学院学校教育研究科特別支援教育コース

「わたし」の学習の行方を大きく左右しているといえる。一方、「わたし」は「他者」とのかかわりと共に、人間社会の中では様々な「事物」、たとえば教材や教具ともかかわりを持ち、その操作を習得することによって学習を進めていくことができる。その際、そこに持ち込まれる「事物」の選定は「他者」の判断に委ねられる場合が多く、またその操作方法を「わたし」に伝えることも「他者」の重要な役割である。なぜならば、「わたし」自身が学習に有効な「事物」の存在を知り、自らがそれを準備することは基本的に不可能なことだからである。したがって、ここでも「他者」がどのように「わたし」の特性を把握しているのか、そしてそれに応じた「事物」をいかに適切に選定、準備できるかが重要なこととなる。このような「わたし」を取り巻く「他者」や「事物」は、「わたし」の個人特性に対して狭義の環境特性といえることができる。

小集団による学習場面を設定することの意義は、以上のような人間社会の枠組みの中で、特別なニーズのある子どもの学習を支援していくための「他者」と「事物」を意図的、計画的に組織できる点にある。

3 小集団学習場面の設定により期待される学習効果

特別な教育的ニーズのある子どもたちの支援を実施する際にまず配慮すべき点は、学習の中で、子どもがその後の学習に自発的に取り組む力を身につけることができるようなかかわりをもつことである。そのためには、学習に対する苦手意識の軽減をもたらすような動機づけに関する配慮が必要であり、このことは、たとえ意図的な小集団を形成できた場合にも不可欠な観点である。

大澤・大庭・恵羅(2004)は、平仮名そのものは書くことができるにもかかわらず、日常生活においてほとんど使用することがなかった小学2年生の児童を対象として、学校と家庭において文通を題材とした一連の学習支援を実施した。その中で、書字する機会を生活の文脈に位置づけ、他者とのコミュニケーションの手段として文字を使用する場面を設定することにより、文字の使用が増加したことを報告している。この研究は、クラスメートや兄弟のような極めて限定された小集団の中で実施された研究ではあるものの、このような子どもの学習に対する動機づけを高めるためには、Czerniewska(1992)、首藤(2004)、大庭(2008)などでも再三指摘されているように、他者とかかわることの意味を社会的文脈の中で理解できるように課題場面の設定が必要であることを示している。

また、小集団学習場面のような他者と密接にかかわりながら学習を行う場面においては、他者が行っている学習の様子をじっくりと観察し、その方法を模倣する機会を得ることができる。普段の生活や通常の学級における学習場面を思い起こしてみると、そこでの学習方法が常に子どもの前に明示されるわけではなく、通常、他者の様子を観察することによって学び取ることが多いことに気付く。すなわち、「他者」から「わたし」に向かう支援が常に期待できるわけではなく、「わたし」から「他者」に対して積極的に注意を払うことも必要である。それによって、「わたし」は事物の適切な使い方や様々な課題の解決方法を知ることになる。特に、特別な教育的ニーズのある子どもたちの学習の成立が困難な背景には、このような課題解決

方略の習得のつまずきが推測される場合が多い。

Das, Naglieri and Kirby(1994)が示した知能のPASS理論の中の主要な機能のひとつにFig.2に示すプランニングがある。このプランニングの過程では、行為の遂行に先立ち、行為の適切なプランが存在しているかどうか問われ、行為の遂行後には、実行されたプランが適切であったかどうか問われる。そして、行為が首尾良く実行されず、プランが不適切であったと判断された場合には、より良いプランが作成される必要がある。しかしながら、特別な教育的ニーズのある子どもでは、この実行されたプランの評価と修正が困難な場合があり、このため他者が関与しない状況下では、試行錯誤的な学習が繰り返されている可能性がある。すなわち、課題解決方略の新たな選択肢を得ることができないために、学習は停滞し、それによってその後の学習に対する動機づけも低下してしまうことになる。このことを回避するひとつの契機と考えられるものが小集団による学習場面である。

大庭(1996)は書字を始めとする構成行為の構造モデルの中で、行為遂行過程において他者からの評価を得ることにより、自らの行為結果と要求されている課題内容の照合が促され、それに伴ってプラン修正の可能性が生じることを示している。すなわち、小集団学習場面が設定され、先生や友達等からの行為結果に関する評価を得る機会が増えれば、プランの修正が促される可能性も高まることになる。また、そのようなプランの修正を経験し、学習の進展を自覚することができれば、さらには子ども自身のメタ認知の向上も期待できる。平田(1999)は、漢字書字の学習につまずきを示した小学6年の児童を対象とした研究を紹介する中で、児童自身が自らの書字状況が改善していく変化を意識できたことにより、それまで避ける傾向にあった漢字の学習に積極的に取り組むようになったことを報告している。

以上のように、小集団学習場面の設定により、まずそこで展開される協同活動の中で行為プランの修正が促され、それに伴って学習そのものの改善が期待される。そして、そのことは子どものメタ認知の向上にもつながり、さらには学習に対する動機づけを高める効果も生み出していく可能性がある。

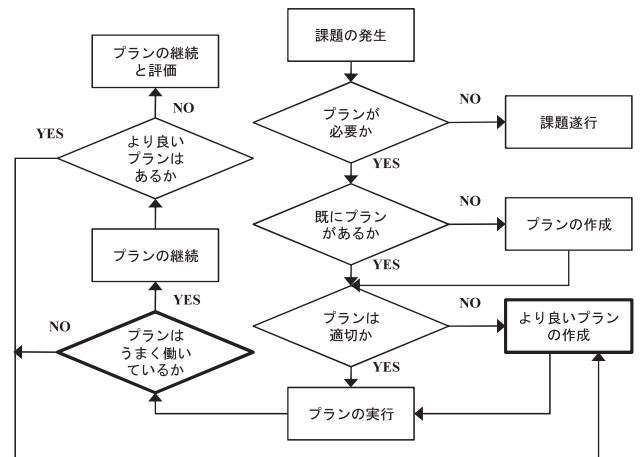


Fig.2 PASS理論におけるプランニングの過程 (Das, Naglieri & Kirby, 1994)。小集団の効果は、主に太線で囲まれたプランの評価及び修正の過程において期待される。

4 小集団形成に関する新たな試み

従来、特別な教育的ニーズのある子どもに対して、特定の領域に関する学習支援を実施しようとした場合、その個人特性に注目することにより、往々にして個別の支援が重視される傾向にあった。しかし、子どもがより主体的に学習に取り組むことができるようになるためには、他者とのかかわりの重要性を実感できるような学習形態が必要不可欠である。我々はそのような状況を創出するために、地域の小学校において放課後学習会という形での小集団場面を活用した学習支援を実施してきた(大庭・葉石, 2008)。ここでは、特に次のふたつの観点を重視して支援を展開した。

第一は、支援対象である。特別な教育的ニーズが明確に示されている子どもたちだけを対象とするのではなく、学習が困難であるにもかかわらず必要とされる支援が十分に得られていない子どもや、さらには定型発達児も含めて集団を形成した。また、集団には異なる学年の児童が含まれるようにした。このような子どもたちを含む集団を形成することにより、常に他者が近くに存在する状況を生み出すことができ、特別な教育的ニーズのある子どものみならず、通常の学級の中では学習に対する動機づけがなされにくい子どもたちにも支援の場を提供できると考えた。

第二は、支援方針である。他者との協同活動を通して学習への意欲を高める、いわゆる内発的動機づけの考え方に基づいて支援を実施してきた。川村(2003)は学習障害児の支援における内発的動機づけの重要性を指摘し、学習は他者とかかわりながら活動しているという「交流感」を基礎にして進行し、その過程において自らの力を認める「有能感」や自発的に学習をしているという「自己決定感」が形成されてくると述べている。

そこで、これまでの小集団学習支援においては、交流感の形成を主目標として、Fig.3に示すように主支援者(Main Teacher, 以下MTと示す)とともに、副支援者(Sub Teacher, 以下STと示す)を支援場面に配置してきた。

MTは小集団学習場面全体の進行に重要な役割を持ち、集団全体に対して課題を提示したり、STと児童、及び児童相互のかかわりの状況を監視し、随時必要な支援を補助的に実施したりした。

一方、STはMTの共同支援者であるが、MTとは異なり、小集団内にいて常に子どもたちと活動を共にすることによって、MTには読み取ることができない子どもの活動状況をMTに伝達して共有する役割を果たした。その際、STは児童の協同活動者としてのSTc(Sub Teacher as a Cooperator)と、集団の中から子どもたちの活動を積極的に支えるSTs(Sub Teacher as a Supporter)というふたつの機能を果たした。STが持つこれらの機能は、子どもとのかかわり方の違いとして、状況に応じて使い分けられた。STcは課題解決場面において児童と対等の位置にいる「他者」として存在するようにし、主として児童に対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した。すなわち、STcは傍らで共に学習する友達となることにより活動見本としての役割を果たすことができ、仮に児童が課題解決の困難な状況に陥っても、STcの遂行の様子を参考にして切り抜ける可能性を生み出した。このようなSTcのかかわりは自己決定を妨げない支援手立て(川村, 2003)となり、自己決定感の充足をもたらしことが期待された。また、STsはSTの中でもMTの補助支援者としての色合いが濃く、集団内の児童の活動が滞った時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、子ども同士のかかわりを促したりした。すなわち、STsは集団内の優秀な友達として存在し、MTの支援が届かない部分において児童の活動を身近で支える役割を果たした。ただし、このようなSTsによるかかわりにおいても、有能感や自己決定感の充足は常に期待された。

以上のような観点を組織された小集団学習場面での具体的な支援の試みについて、その概略を次に紹介する。

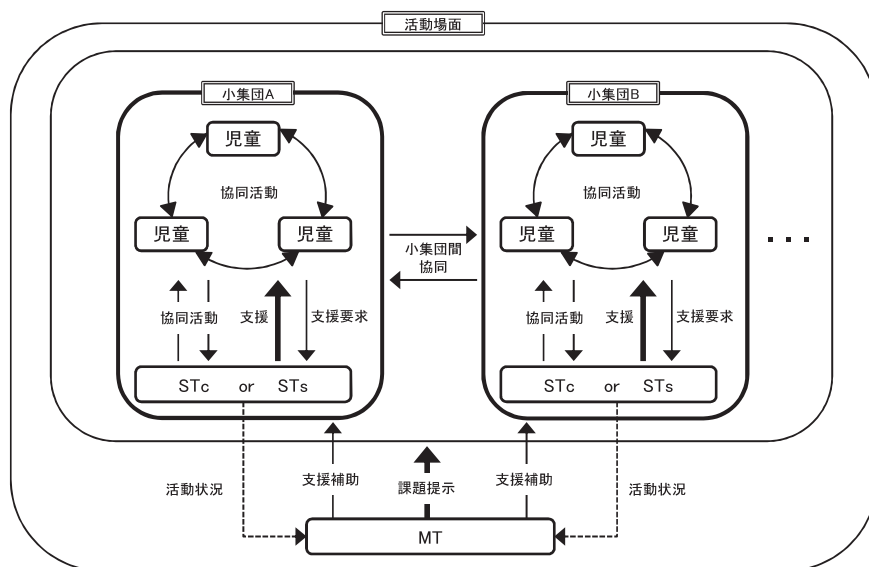


Fig.3 小集団活動場面。この図では、1名のMT、2名のST(STcまたはSTsとして機能)、2つの小集団に分かれた6名の児童による活動場面を示している。矢印はかかわりの機会を示し、その太さは相対的な強さを示す。破線はSTからMTへの情報伝達を示す。

5 小集団学習場面を活用した支援事例

ここでは、特別な教育的ニーズのある子ども（小学生）を含む小集団を形成して実施した学習支援研究の中から、他者の発言や行動への定位（支援事例1）、メタ認知の習得（支援事例2）、課題解決方略の内面化（支援事例3）についてそれぞれ検討した事例を紹介する。なお、これらの研究の詳細については、稿を改めて報告する予定である。

1) 支援事例1：他者の発言や行動への定位に関する研究

a) 問題と目的

特別な教育的ニーズのある子どもたちの中には、他者とのコミュニケーションにおいて、他者の意見に応じて返答したり、自らの意見を適切に伝えたりすることが困難な者がいる。このような状況が生じる理由のひとつとして、活動を共にしている他者の発言や行動に対する注意が不十分であるために、その場の理解が曖昧な状態に留まっていることが考えられた。このことが学習時にも生じているとすると、他者の学習の様子を観察し、それを自らの解決方略に持ち込む機会を活用できていない可能性がある。

このようなことから、本研究では、課題解決を図る小集団活動場面において、特別な教育的ニーズのある児童が小集団を構成する他の児童の言動に注目できるようになるための課題設定上の工夫と支援者のかかわり方について検討した。

b) 方法

対象児童は、2年生が5名、4年生が2名、5年生が1名の計8名であり、この8名をさらに2グループに分けて小集団を形成した。これらの児童では、活動に参加した当初のニーズとして、コミュニケーションに関する支援が指摘されていた。

小集団活動は、原則として週1回、2年生は約1時間45分、他の学年は約1時間設定され、12回実施した。

支援者としてMT1名、ST2名が参加した。ここでは、基本的にSTはSTcとして活動に参加し、状況に応じてSTsの役割を果たした。

課題は、仮屋園・丸野・綿巻・安楽（2004）を参考にして、課題解決の際に個々の子どもが持つ情報を相互に照合する必要がある情報統合型の課題を設定した。たとえば、各自が持つヒントを統合することによって地図上の特定の位置を探し出す課題などを設定した。

c) 結果と考察

活動当初の小集団は、各自が持っている情報を一方的に提供するだけの場となってしまう、子ども同士が十分にかかわる様子は観察されなかった。そこで、提示された情報を書き込むことのできる表を活動場面に導入したところ、発言が苦手な子どももその表を介して動作によって他者に発信する行動が生じた。さらに、同じ事柄に関して子どもによって渡す情報を変えてみたところ、互いの情報に関心を持つようになった。特に高学年の児童では、その情報をメモに残し、課題解決の手がかりとして活用する様子もみられた。

一方、STは集団の中から児童とは異なる意見を述べたり、メモの活用など解決方略を観察する機会を児童に提供したりした。また、自発的に活動に参加できない状況にあった子どもに対しては、課題解決に関連して意見を聞いたり、発言を促した

りするなど、STsとして積極的に協同活動に誘い出すような働きかけをおこなった。

以上のような支援により、グループ内で展開されている活動の内容や経過を子どもたちが共有できるようになった。そして、このことが子どもたちの活動参加への意欲を高めることにつながり、さらに他者の言動に注目できるようになる契機となったと考えられた。

2) 支援事例2：メタ認知の習得に関する研究

a) 問題と目的

ブラウン（1978）は、メタ認知は何らかの具体的な目標が設定された状況において、自らの認知過程を積極的にモニターし、その結果に応じて認知過程を調整して当初の目標に到達できるように編成する機能を果たすと説明している。その際、自分自身の遂行について内観したり、他人の視点と自分の視点とを区別したりする能力が必要とされるため、社会的認知、役割取得、コミュニケーションなどの機能とも密接に関連していると述べている。すなわち、特別な教育的ニーズのある児童が様々な学習を小集団の中で行うことにより、他者の視点に触れる機会が増加し、メタ認知の獲得を促すことができる可能性がある。

このようなことから、本研究では、特別な教育的ニーズのある児童を含む小集団の子どもたちに対して書くことを中心とした学習課題を提示し、その学習過程においてメタ認知の獲得につながる学習手掛りの提示方法と支援者のかかわり方について検討した。

b) 方法

対象児童は、1年生が5名、2年生が4名、3年生が2名、4年生が1名の計12名である。この12名をさらに2グループに分けて小集団を形成した。これらの児童では、活動に参加した当初のニーズとして、読み書き及びコミュニケーションに関する支援が指摘されていた。

小集団活動は、原則として週1回、約40分設定され、15回実施した。

支援者としてMT1名、ST2名が参加した。ここでは、基本的にSTはSTcとして活動に参加し、状況に応じてSTsの役割を果たした。

課題は主に文章作成課題であり、架空のキャラクタを他者に紹介する文章を書いたり、提示された数枚の絵を並べ替え、その物語を自由に作文したりする課題を実施した。その際、文章作成の参考にできる「書き方のこつ」を提示したり、作文のプランを立てる際に使用できる「お話しメモ」を補助教材として準備したりした。活動の最後には、振り返りシートの記入を求めた。

c) 結果と考察

「書き方のこつ」は活動の最初にMTからその存在が告げられるが、活動の中では、文章の作成に行き詰まった時に自発的に利用できる手がかりであった。時には、STcが意図的にその手がかりを使用すると、その様子を見て子どもたちも利用しようとする姿が観察された。そして、活動の振り返りの際には、手がかりを利用したことにより文章作成が容易になったことに触れ、自らが自発的にとった解決方略の有効性に言及する児童

も現れた。また、グループ内に「お話しメモ」が存在することにより、書こうとしている物語に関するストーリーを他者と話しあったり、書き終えた文章の内容を尋ね合ったりするなど、小集団内での子ども同士のコミュニケーションも促進された。

このように、活動時に自発的に利用できる手がかりが提示されたり、解決方略の参考となる他者の行動を身近に観察できる状況が設定されていたりすることにより、子どもは意欲的に課題に取り組むことができるようになった。そして、そのことに伴って結果的に課題が達成されることで得られた有能感は、自らの成功を導いた解決方略に注目するメタ認知の獲得を促すことに貢献したと考えられた。

3) 支援事例3：課題解決方略の内面化に関する研究

a) 問題と目的

レオンチェフ (1957) は外的行為の内的な知的過程への転化を「内面化」と呼んだ。その過程においては、まず事物に対する定位によって目的的な行為が開始される。その後、その事物に対する行為の遂行過程において将来の知的行為の実践的基礎が形成され、さらには言語的次元における行為の段階、すなわち理論的行為の段階へと進み、最終的には内的な知的次元へと移行していくといわれている。また、レオンチェフ (1964) は内面化によって以前は外的であった対象的行為が知的行為に移行していく過程には、他者とのコミュニケーションが存在しているとも指摘している。奈田・丸野 (2009) は、小学3年生に地図を用いた買い物課題を課し、協同活動の中で他者の異なる考えに触れ、自己省察する機会に触れることが課題解決方略の内面化に有効であることを示した。

本研究はこれらの指摘を参考にして、特別な教育的ニーズのある児童を含む小集団を形成し、課題解決方略の内面化に影響するといえる他者の方略に触れ、自己省察ができるような課題場面設定の方法や支援者のかかわり方について検討した。

b) 方法

対象児童は、1年生が4名、2年生が4名、4年生が1名、5年生が5名の計14名であり、この14名を実施した課題に応じて4名から7名のグループに分けて小集団を形成した。これらの児童では、活動に参加した当初のニーズとして、コミュニケーション、読み書き、算数などに関する支援が指摘されていた。

小集団活動は、原則として週1回、1年生、2年生は約1時間45分、他の学年は約1時間設定され、15回実施した。

支援者としてMT 1名、ST 2名が参加した。ここでは、基本的にSTはSTcとして活動に参加し、状況に応じてSTsの役割を果たした。

実施した課題は、単語からイメージされる事柄をもとに答えを探す連想クイズ、複数の経路が考えられる迷路、絵の内容を説明する作文を取り上げ、課題を遂行する過程において、互いに他者の意見に触れ、自己省察できる場面を設定した。

c) 結果と考察

提示した課題では解決過程や最終的に得られる成果が複数考えられたため、多様な意見が出やすく、他者の異なる意見に触れつつ、自分の考えを吟味する機会を作り出す上で効果的であった。また、課題を遂行する際に提示したワークシートは、

グループ内で出た様々な意見を視覚的に共有できる道具となり、その後の解決過程において外的な手がかりとして有効に機能した。

一方、STが協同活動者として活動に参加し、子どもたちとは異なる意見を提示したり、子どもたちが話し合いの中で見落としている情報に注目したりすることにより、自己省察を促すことができた。また、小集団での活動に十分参加できない子どもがいた場合には、MTが子ども同士のかわりを仲介する役割を果たした。

これらの結果から、子どもの自己省察の機会を増やし、課題解決方略の内面化を促すためには、まず提示する課題の特性として、その解決過程において複数の選択肢が存在し、その選択肢を子ども同士が互いに共有できるような状況が設定されることが必要であると考えられた。また、個々の子どもがグループの他の子どもの考え方に積極的に注意をむけるようにするために、支援者がSTcとSTsの役割を的確に使い分け、グループの活動の流れを制御することも必要であると考えられた。

6 おわりに

田島 (2003) は、子どもは発達の初期から大人の言語的、記号的な行為を自己の行為の指針として取り込みながら、自己制御的な協同行為の達成を目指すとともに、協同行為の中で相手も自己も変化することに気付き、積極的に新しい活動の指針作りをも目指していくと指摘している。しかしながら、学習における特別な教育的ニーズのある児童にとって、通常の学級で行われる一斉指導の中では、このような他者の行為を参考に自らの学習方略を変えていくことは大きな困難が予想される。現在では多くの学級にそのような児童が在籍していることは明らかであることから、子ども同士が密にかかわることのできる特別な小集団学習場面を形成することが必要である。

Johnson and Johnson (1991) は、そのような小集団学習場面において、子どもたちの活動が協同的であるための必須の要素として次の5つをあげている。

- 1) ポジティブな相互依存：メンバーは共通の目標を目指して一緒に活動しなければならない。
- 2) 直接的な相互のかかわり：メンバーはお互いの活動を高めるために、面と向かい合っただけでなく、かかわりを持つ。
- 3) 個々の責任：メンバーは目標達成に貢献する責任を負う。
- 4) 個人間の小集団スキル：集団の中で活動するために必要な個人間スキルを習得し、適切に使用する。
- 5) 集団での処理：目標に向かうための方法や効果的な活動関係を維持するための方法を集団で考える。

本論文では、特別支援教育に小集団学習場面を持ち込むことの意義と学習効果について検討したが、今後の学習支援において小集団場面をより効果的に活用していくためには、支援過程を通して、これら5つの要素を集団の中でいかにして形成することができるかを検討していくことが必要である。その際、人間社会の中で「わたし」とかかわる支援者としてのMT、STの多様な役割をより詳細に整理、検討するとともに、適切な小集団学習支援のできるMT、STを養成するための手立てについても合わせて検討していくことが必要である。

付 記

本研究の遂行に際しては、対象とした小学校の児童、保護者、先生方より多大なるご協力を頂きました。厚く御礼を申し上げます。支援事例は、山本詩織、菅野泉、長谷川桂によるそれぞれの修士論文より引用した。なお、本研究の一部は平成23年度日本学術振興会科学研究費（基盤研究（C）, 課題番号23531172, 研究代表者大庭重治）の助成を受けた。

文 献

- ブラウン, A. L. 1978 湯川良三・石田裕久訳 1984 メタ認知：認知についての知識. サイエンス社.
- Czerniewska, P. 1992 *Learning about writing : The early years*. Oxford : Blackwell.
- Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J.R. 1994 *Assessment of Cognitive Processes : The PASS Theory of Intelligence*. Boston : Allyn & Bacon.
- 平田永哲 1999 通常学級におけるLD児理解と個別指導の必要性 (1): 漢字書字に困難を示すLDサスペクト児の指導事例を通して. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 1, 17-40.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. 1991 *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (3rd ed.)*. N.J. : Prentice Hall.
- 飯屋園昭彦・丸野俊一・綿巻徹・安楽朋陽 2004 複式学級に属する児童の異年齢集団による継続的話し合いの変容分析：協同問題解決型課題を用いて. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 14, 145-155.
- 川村秀忠 2003 学習障害児の内発的動機づけを支援するために：求められる教師や保護者の基本姿勢. LD研究, 12, 288-297.
- レオンチェフ, A. N. 1957 心理学の問題としての学習. 松野豊訳 1967 認識の心理学. 世界書院. 89-124.
- レオンチェフ, A. N. 1964 思考. 松野豊訳 1967 認識の心理学. 世界書院. 125-150.
- 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, 165-176.
- 大庭重治 1996 構成行為の発達と障害. 風間書房.
- 大庭重治 2003 就学前後の平仮名書字における誤字の発生とその変化. 上越教育大学研究紀要, 22(2), 529-537.
- 大庭重治 2005 特別支援教育と発達支援に関する覚書. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 11, 25-28.
- 大庭重治 2008 平仮名書字につまずきを示す子どもの書字特性の把握と学習支援. 障害者問題研究, 35, 254-262.
- 大庭重治・葉石光一 2008 上越市内の小学校における特別な教育的ニーズのある子どもを対象とした放課後学習会の開催. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 14, 65.
- 大澤宏規・大庭重治・恵羅修吉 2004 知的障害児を対象とした書字学習支援における文通の活用に関する事例的研究. 日本特殊教育学会第42回大会発表論文集, 206.
- 首藤久義 2004 書くことの学習支援：場を作り個に即して書く生活の向上を助ける. 東洋館出版社.
- 田島信元 2003 共同共為としての学習・発達：社会文化的アプローチの視座. 金子書房.
- ヴィゴツキー, L. S. 1956 柴田義松訳 2001 新訳版 思考と言語. 新読書社.