

第1章 協同学習とは？

1.1. はじめに

協同学習について、Johnson, Johnson, & Holubec (1993)は次のように定義している。協同学習とは、小集団(small group)を活用した教育方法であり、そこでは生徒達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。しかし、ただグループに分けて学習させるだけでは、協同学習とは言わない。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基に、協同的な学習活動を生起させる技法が協同学習である。

米国では協同学習の活用はすでに19世紀からなされており、米国教育界の中心的な位置を占めていた。民主的社会における教育哲学を論じた先駆者であり、「学校と社会」(1899)の著者でもあるデューイ(Dewey, J.)も協同学習を積極的に活用し、奨励していた。しかし、1930年代の終盤になって、米国公立学校では個人間の競争が強調されるようになった。そして、その後、協同学習は再び興隆した。現在ではほとんどの大学の教員養成課程に協同学習による指導法の講義が設けられており、さらに、大学の他課程・他科目の講義そのものや、ほとんどの小学校においても協同学習が授業に取り入れられているという(Johnson, Johnson, Holubec, 1993)。協同学習は、国語、算数、理科、社会などの教科教育においても取り入れられているし、多民族からなる集団や障害のある子どもも含む集団など様々な対象に活用されている。また、コンピューターを利用して遠隔地の学校同士での学習や、英語が母国語でない者を対象にした英語学習にも活用されている。協同学習は様々な学習内容と様々な対象に適用可能な教育的技法であるといえる。

障害のある子どもの教育に関わる分野においては、近年ノーマライゼーション理念の浸透により、インクルージョン教育が世界的に広がっているが、これを実際に有効に現実化させる技法として、諸外国では協同学習が学習活動に積極的に取り入れられている(Meijer, 2001; Snell, Janney & Delano, 2000)。しかし、日本では「協同学習」に関する研究はわずかである上に、教育現場に「協同学習」という指導方法や考え方はまだあまり広まっていない。

そこで、本章では、まず協同学習とはどんな指導方法であるのかについて紹介することにする。

1.2. 協同学習の5つの基本要素

健常児や特別なニーズを持つ児童を対象に、数々の協同学習に関する研究を行っている Johnson ら(Johnson, Johnson, & Holubec, 1993; Johnson, Johnson, & Smith, 1991) は、単にグループで活動するだけでは協同学習とはいえず、真の“協同学習”を実践するためには、①互恵的な相互依存性 (Positive Interdependence)、②対面的な相互交渉 (Face-to-Face Promotive Interaction)、③個人としての責任 (Individual Accountability/ Personal Responsibility)、④社会的スキルや小グループ運営スキル (Interpersonal and Small-Group Skills)、⑤集団の改善手続き (Group Processing) という5つの基本要素をみとす必要があると指摘している。

協同学習には、いくつかのモデルがあるが、その全てのモデルにこの5つの基本要素は含まれている。そして、これは同時に、協同学習と旧来のグループ学習を区別する特徴でもある。また、Johnson ら (1993) は、協同学習と旧来の単なるグループ学習それぞれにおけるグループの持つ特徴の違いを表 1-1 のようにまとめている。

表 1-1 協同学習と旧来のグループ学習それぞれにおけるグループの持つ特徴 (Johnson ら, 1993)

協同学習	旧来のグループ学習
相互協力関係がある	協力関係なし
個人の責任がある	個人の責任なし
メンバーは異質で編成	メンバーは等質で編成
リーダーシップの分担をする	リーダーは指名された一人だけ
相互信頼関係有り	自己に対する信頼のみ
課題と人間関係が強調される	課題のみ強調される
社会的スキルが直接教えられる	社会的スキルは軽く扱うか無視する
教師はグループを観察、調整する	教師はグループを無視する
グループ改善手続きが取られる	グループ改善手続きはない

また、図 1-1 に、協同学習を競争的学習や個別学習よりも生産的なものにする条件 (Johnson, ら, 1991) を示した。

1. 互恵的な相互依存関係を明確に自覚している
2. 対面して行う促進的相互交流が十分にある
3. グループの目標達成に向けた個人の責任とアカウンタビリティがはっきり認識されている
4. ソーシャルスキル（個人や小集団との対人関係スキル）を適切に頻繁に利用する
5. 将来の実効性を高めるために、グループの現状に関する協同活動評価を頻繁にかつ規則的に行う

図 1-1 協同学習を競争的学習や個別学習よりも生産的なものにする条件
(Johnson, Johnson, and Smith, 1991 より作成)

さて、次の項ではこれらの協同学習の5つの基本要素のそれぞれについて説明する。

1.2.1. 互恵的な相互依存性 (Positive Interdependence)

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」の関係を作る。全てのグループメンバーは共有した目標に向かって一緒に働く。それぞれの生徒はグループの成功にとって、欠くことのできない重要な役割を果たし、グループメンバーを手助けする責任を持つ。全てのメンバーが目標に到達したときにだけ、グループは成功することになる。これは、応用行動分析のアプローチから観ると、相互依存型の集団随伴性(Group-oriented contingency)(Litow & Pumriy, 1975)といえる。ちなみに、相互依存型集団随伴性は、グループメンバー全員の遂行によって、自分を含むグループ全体への報酬・ご褒美(強化)が決定されることと定義される。

1.2.2. 対面的で促進的な相互交渉 (Face-to-Face Promotive Interaction)

仲間同士、援助したり、励ましたり、誉めたりしあうことで子ども達がお互いの(学習の)成功を促進し合うという機会を教師が最大限保証する必要がある。なお、対面的で促進的な相互交渉には、次 (a) ~ (f) のような特徴がある (Johnson ら, 1991)。

- (a) 効率的・効果的な援助を互いに提供し合う。

- (b) 情報や教材のような必要とされる資料を交換したり、情報を効率よく効果的に処理する。
- (c) 次の作業を改善するために互いの意見を交換し合う。
- (d) より質の高い意思決定と考慮されている問題に対する深い洞察を得るために、互いの結論や論理の組み立てにあえて異議を唱える。
- (e) 共通の目標達成への取り組みに全力を尽くすことを主張する。
- (f) 信頼し信頼されるように行動することで、グループの行動の目標達成に向けた互いの取り組みに影響しあう。
- (g) 適度な不安やストレスに特徴づけられた穏やかな緊張のもとで、相互の利益のために尽力することを動機づけられる。

1.2.3. 個人としての責任 (Individual Accountability/ Personal Responsibility)

個々のグループメンバーは、教材について学習する、あるいは自分の個人目標に到達するよう求められる。これは、自分がやらなくても仲間がやってくれるという「無賃乗車」（「社会的手抜き」とも言う）を防ぐものである。「無賃乗車」は、個々のメンバーがどれだけグループに貢献したかを明らかにすることが困難なとき、メンバーの貢献が重複しているときに生じる。グループメンバーは理解できているかどうかを確認するために、互いにクイズを出し合ったりする。学級が協同的なコミュニティを形成していくにつれて、他者への caring の感覚が発達し、互いに最善を尽くすよう励まし合うようになる。

1.2.4. 社会的スキルや小グループ運営スキル (Interpersonal and Small-Group Skills)

教師は、やりとり (turn-taking)、傾聴、自己主張、妥協、意見の対立の解決など様々な社会的スキルを、モデリングやガイド付きの練習やフィードバックの手法によって、教えなくてはならない。私たちは、他者と以下に上手に関わり合うかというようなことを、本能的に知って生まれ来てはいないからである (Johnson ら, 1991)。子どもたちが、質の高い協力ができるように、教師は社会的スキルを指導しなければならない。子どもたちに、社会的スキルを自分たちで定義させる方法の1つに、Tチャート (第3章参照) の作成が挙げられる。

1.2.5. 集団の改善手続き (Group Processing) グループの改善手続き

どんな風に仲間を援助したらよかったか等について、グループでのふりかえりの機会を設定する。このことにより、協同学習グループの中で仲間同士が上手く課題に取り組めるような関係を維持するよう意識させたり、グループの成功を喜び合い、仲間の積極的な行動を引き出したりすることができる。グループでのふりかえりの具体的な方法やワークシートの例は第3章協同学習の進め方を参照されたい。

1.3. 協同学習の代表的な教授モデル

協同学習の教授モデルには様々なタイプがあるが、Slavin(1995)や吉利(2004)を参考に主要な協同学習教授モデルの特徴について表 1-2 に示した。ここでは、表 1-2 に記してあるモデルのうち、特に障害のある子どものインクルージョンのために用いられている方法について紹介する。

生徒チーム学習法 (Student Team Learning Methods) は、米国メリーランド州ジョンズ・ホプキンス大学のスレヴィンら (Slavin, R. E.) が提唱したものである。この方法では教師は主に一斉指導の形式で学習内容に関する情報を生徒に伝える。その後、4～5人のグループ (集団内は異質のメンバーだが、集団間の能力は等質になるようにグループ分けする) に別れ、各生徒とはワークシートを使って相互に教えあったり、問題を出し合ったりして、学習内容の習得に努める。そして、個別テストが実施され、各個人の成績は以前のものとは比べてどの程度進歩したかを測り、それに基づいて得点を決める。チームの合計得点を集計し、最高点のチームグループは学級通信などで発表されるなどの特権や報酬を得ることができる、というものである。生徒チーム学習法の特徴は、集団間の競争を取り入れている点にある。また、①チームの報酬、②個人としての責任、③成功のための平等な機会という3つの中心的概念を重視している(Slavin, 1995)。なお、生徒チーム学習法には、生徒チーム-成績班 (STAD : Student Team-Achievement Divisions)、チーム・ゲーム競争 (TGT : Team-Games-Tournaments)、チーム個別化援助 (TAI : Team Assisted Individualization)、読解と作文のための統合された協同学習 (CIRC: Cooperative Integrated Reading and Composition) という4つのバリエーションがある。これらはいずれも障害のある子どものインクルージョンのために用いられている。

協力学習法 (Learning Together) は、「学習の輪 (circle of learning)」とも呼ばれるもので、米国ミネソタ大学のジョンソン兄弟ら (Johnson, D. W., Johnson R. T.) が中心となって提唱しているものである。アメリカでは1975年に全障害児教育法が制定され、障害のある子どもとない子どもの統合教育への要求が高まった。これに応えようとしたのが、この指導方法の開発の発端であった。この教授法は、「単に障害のある子どもを通常学級に措置するだけでは積極的な人間関係を十分に構築できない」という考えに基づいている (Johnson & Johnson, 1981)。この教授法の実施には、先述した協同学習の5つの基本要素 (①互恵的な

表 1-2 主要な協同学習教授モデルの特徴ⁱ

教授モデル名	グループ目標	個人としての責任	成功のための平等な機会	チーム間競争	課題の特殊化	個人への適用
<u>生徒チーム学習法 (Student Team Learning Methods)ⁱⁱ</u>						
<u>生徒チーム-成績班 (STAD: Student Team-Achievement Divisions)</u>	○	○	○ (改善得点)	時々	×	×
<u>チーム・ゲーム競争 (TGT: Team-Games-Tournaments)</u>	○	○	○ (トナメントシステム)	○	×	×
<u>チーム個別化援助 (TAI: Team Assisted Individualization)</u>	○	○	○ (個別化)	×	×	○
<u>読解と作文のための統合された協同学習 (CIRC: Cooperative Integrated Reading and Composition)</u>	○	○	○ (下位集団によって)	×	×	○
<u>協力学習法 (Learning Together)ⁱⁱⁱ</u>	○	時々	×	×	×	×
<u>ジグソー法 (Jigsaw)^{iv}</u>	×	○ (課題の特殊化)	×	×	○	×
<u>ジグソー法 II (Jigsaw)^v</u>	○	○ (課題の特殊化)	○ (改善得点)	×	○	×
<u>グループ・プロジェクト (Group Investigation)^{vi}</u>	×	○ (課題の特殊化)	×	×	○	×
<u>複合指導法 (Complex Instruction)^{vii}</u>	×	○ (課題の特殊化)	×	×	○	×
<u>構造化された二人組法 (Structured Dyads Methods)^{viii}</u>	○	○	×	時々	×	×
<u>伝統的なグループ学習</u>	×	×	×	×	×	×

ⁱ Slavin (1995) の表に、さらに障害のある子どものインクルージョンにおいても使用されるモデルには下線をつけ、また脚注にそれぞれのモデルの提唱者を加えた。

ⁱⁱ提唱者：米国メリーランド州ジョンズ・ホプキンス大学のスレヴィンら (Slavin, R. E.教育心理学者)

ⁱⁱⁱ提唱者：米国ミネソタ大学のジョンソン兄弟ら (Johnson, D. W.教育心理・社会学心理学者, Johnson R. T. 理科教育研究者)

^{iv}提唱者：米国カリフォルニア大学サンタクルーズ校の社会心理学者アロンソン (Aronson, E.)

^v提唱者：米国カリフォルニア大学サンタクルーズ校の社会心理学者アロンソン (Aronson, E.)

^{vi}提唱者：イスラエルのテル・アビブ大学のシャランら (Sharan, S.教育心理学者)

^{vii} スタンフォード大学の Elizabeth Cohen(1986)など。発見指向のプロジェクト学習。バイリンガル教育

^{viii} Classwide Peer Tutoring(Greenwood, Delquadri, & Hall, 1989)や Reciprocal Peer Tutoring (Frantuzzo, King, & Heller, 1992)など

相互依存性、②対面的な相互交渉、③個人としての責任、④社会的スキルや小グループ運営スキル、⑤集団の改善手続き)が不可欠である。

協力学習法では、まず多様な能力を示すグループを作る。グループの人数は2～6名の場合が多いが、これは利用できる教材または課題の性質に応じて決められる。Johnsonら(1993)は協同学習のグループを有効に働かせるためには、おそらく6名が上限だろうと述べている。さて、次に、各グループは共通の目標を達成するために助け合いながら1つの課題に取り組む。生徒間の相互依存関係を促すように、教材には工夫が施される。例えば、グループに対して教材を一組だけ与えたり、グループの一人ひとりに別々の資料や材料を与えたりして、互いに協力しないと課題が完成できないような教材を使ったりする。また、まとめ係(グループの主な結論や答えを要約する)や、チェック係(グループの全てのメンバーが回答や結論に至る道筋をはっきり説明できるかどうか確認する)、激励係(メンバーの貢献を讃える)、記録係(グループの決定事項を書き留めたりレポートを編集したりする)など様々な役割をそれぞれ分担して協同して活動に取り組むように仕組んだりする。

1.4. 協同学習の成果と課題

諸外国では、協同学習に関して実にたくさんの研究が行われている(Jacobs, Power, Inn, 2002; Snell, Janney & Delano, 2000)。1980年代から90年代にかけて協同学習に関する様々な研究文献のレビューや書籍が出版され(Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1990; Slavin, 1995)、協同学習の成果についてまとめられている。Snell, Janney & Delano (2000)は、障害のある子どもたちも対象に含めた研究について特に系統的な研究をする必要性がまだあるが、これまでの研究成果は我々を勇気づけてくれるものであると述べ、協同学習に関連する成果(Johnson, Johnson, Holubec, & Roy, 1984)を表1-3のようにまとめている。学習到達度の上昇のほか、グループ内の人間関係の改善や自尊心の改善、利他的な行動や援助行動の増加などが挙げられている。

表 1-3 協同学習に関連する成果 [Johnson, Johnson, Holubec, & Roy (1984) “Circle of Learning”より Snell, Janney & Delano (2000) が作成]

学習到達度の上昇
グループ内の人間関係の改善
自尊心の改善
ハイレベルの推論 (reasoning) 方略、クリティカルな推論能力の増加
他者の見方から状況を眺める能力が卓越する
内発的動機付けが大きくなる
教科や勉強、学校に対してよりポジティブな態度になる
先生や校長、学校職員に対してよりポジティブな態度になる
まとまりがなく混乱した行動 (disruptive behavior) が減り、課題従事行動が増加する
他者に対する利他的な行動や援助行動が増加する
向社会的行動が増加する
葛藤を解決するスキルが改善する
出席が増加する

学力に関する研究では、協同学習が適切に実施された場合には、生徒の到達度は個人的学習や競争的学習よりも良いということが示されている。例えば、Slavin(1990)は 68 の協同学習に関する研究を分析し、72%の研究において協同学習群は統制群よりも成績が良かったことが明らかになった。また、Johnson and Johnson(1989)のメタ分析による研究レビューでは個人的に作業する生徒よりも協同的に作業する生徒の方が高い到達度を示したことが見出された。学習成果に対する協同学習の功績をもたらすキーポイントとなる概念は、互恵的な相互依存性、個人としての責任、成功のための平等な機会、協同的なスキル (ソーシャルスキル) の指導、そして学習方略の指導である (Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1990)。

また、障害のある子どもを対象に含む研究でも同様のことが指摘されている。McMaster and Fuchs (2002)は 1990 年から 2000 年までの LD 児を対象に含む協同学習に関する研究について検討し、個人の責任や互恵的な相互依存性 (グループの報酬) が組み入れられた協同学習は、LD 児の学力の改善に効果的であったことを見出している。

また、協同学習と多様性の受容に関する知見について Snell, Janney & Delano(2000)は次のようにまとめている。

- ✓ 協同学習はお互いの違いを理解したり、個人の独自性を発展させることができ、また互いに学び合うことを支援することができる。
 - これらの特徴によって、生徒達は、人種やジェンダー、ステレオタイプ（紋切り型）の能力観を超えて人を見ることができ、共通の目標に向かって作業することでポジティブな対人関係を発展させることができる。
- ✓ 協同学習は対人関係スキルの獲得や相違点の受容に関連していることを示唆する研究には次のようなものがある。
 - 障害のある生徒の受容
 - 異なった民族グループ間でのポジティブな人間関係
 - 障害のある生徒とない生徒との間の相互交渉の改善
 - 自閉症や重複障害のある生徒を含むグループメンバー全員による学習の増加(Dugan et al., 1995; Hunt, Staub, Alwell, & Goetz, 1994; Slavin, 1995)

図 1-2 協同学習と多様性の受容に関する知見について (Snell, Janney & Delano, 2000 より作成)

1.5. 障害のある子どもを含むグループでの協同学習に関する研究の課題

一方、障害のある子どもを含むグループでの協同学習に関する研究の課題もある。Snell, Janney & Delano(2000)は次のように指摘している。多様性のある学級においても、学力に関する成果を得るための一つのアプローチとして、協同学習は強く支持されているが、しかし、どのような多様性のある学級にするべきなのかについてはまだ明かでない。したがって、協同学習によって障害のある子どもの学力はどの程度まで有意義に支援できるのか (Cosden & Haring, 1992; Lloyd, crowly, kohler, & Strain, 1988) について研究する必要がある。また、“伝統的な説教的な指導の場合の受動的な反応というよりもむしろ、グループの相互交渉の対人的なやりとりの中で(Cosden & Haring, 1992, P.55)” 協同学習グループでの学習や指導のほとんどが行われる。そのため、他者に注目することや、対人的なやりとりやあるいは一般的にコミュニケーションすることが苦手な生徒にとって協同学習は特にやりがいのあることで、しかも何らかのアコモデーション（調整）が必要だろう。

Bryant & Bryant(1998)や吉利(2004)も障害のある子どもに対しての適切なアダプテーション（代替的な回答方法、改良された教材）を導入することも考慮することを課題として挙げており、今後具体的な協同学習の教材開発を行うことが求められている。

これに関連して、最近、障害のある子どもに合わせて通常教育の学習内容や教材等に手を加えることに関して、**学びのユニバーサルデザイン化 (Universal Design for Learning: UDL)** (CAST, 1999-2006; Orkwis & McLane, 1998) という概念が注目されている。「学びの

ユニバーサルデザイン化」とは、指導教材や活動を誰もが参加可能なものにデザインすることである。これより、見ること、聞くこと、話すこと、運動すること、読むこと、書くこと、言葉を理解すること、注意すること、物事を組織立てて考えること、課題に従事すること、記憶することに関する能力に大きな差がある子どもでも到達可能な学習の目標を立てることができる (Orkwis & McLane, 1998)。「学びのユニバーサルデザイン化」には、①多様な手段による提示、②多様な手段による表現、③多様な手段による活動への参加という3つの原則がある (CAST, 1999-2006)。

協同学習を実施することと「学びのユニバーサルデザイン化 (UDL)」の三原則を反映することは全く矛盾しない。例えば6章のカンザス州ホワイトチャーチ校の実践では、読書サークル (Candler, 2006) という協同学習において、1つの文学作品についてレベルの異なる複数の読解問題を用意し、それを子どもの課題や目標に応じて使い分けている (斉藤, 2006)。この学校の補助教員は、読書サークルの授業では自分自身のレベルに合わせて自分の疑問を質問文にしたり、読んだ内容を要約したりという作業を行い、それを持ち寄ってグループで話し合うので、障害があってもなくても誰もが自分自身のレベルで参加でき、グループに貢献できる点が良いと述べている。

筆者の知る限り、日本ではインクルージョン場面での協同学習の実証的研究は未だない。「学びのユニバーサルデザイン化 (UDL)」の三原則を考慮し、学力にアンバランスさを持つ軽度発達障害の子ども達も積極的に参加できる学習内容や教材の開発を進めることが今後必要である。

文献

- Bryant, D. P. & Bryant, B. R. (1998) Using assistive technology adaptations to include students with learning disabilities in cooperative learning activities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 41-54.
- Candler, L. (2006) Literature circle model: teaching resource from the classroom of Laura Candler. Retrieved on March 15 from <http://home.att.net/~TEACHING/litcircles.htm>
- CAST: Center for Applied Special Technology (1999-2006) Research & Development in Universal Design for Learning. Retrieved on April 20, 2006 from <http://ww.cast.org/research/udl/index.html>
- Cosden, M. A. & Haring, T. G. (1992) Cooperative learning in the classroom: Contingencies, group interactions, and students with special needs. *Journal of Behavioral Education*, 2, 53-71.
- Jacobs, G.M., Power, m. A., Inn, L. W. (2002)The teacher's source book for cooperative Learning: Practical Techniques, basic principles, and Frequently asked questions. Corwin Press. Inc., 日本協同教育学会(2005)先生のためのアイデアブックー協同学習の基本原則とテクニックー. ナカニシヤ出版.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1981) The integration of handicapped into the regular classroom: Effects of cooperative and individualistic instruction. *Contemporary Educational psychology*, 6(4), 344-353.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989) *Cooperation and Competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Johnson, Johnson, Holubec, & Roy (1984) *Circle of learning: cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1993) *Circle of learning: Cooperation in the classroom (4th ed.)*. Interaction Book Company. (杉江修治ら訳 1998. 学習の輪—アメリカ協同学習入門—二瓶社)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. & Roy, P. (1984) *Circle of learning: Cooperation in the classroom (1st ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W. , Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991) *Active Learning: cooperation in the college classroom*. (1st ed.) Interaction Book Company, 関田一彦監訳 (2001) 学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド—. 玉川大学出版.
- Litow, L. & Pumroy, D. K. (1975) A Brief Review of Classroom Group-Oriented Contingencies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 341-347.
- Lloyd, J. W., Crowley, E. P., Kohler, F. W., & Strain, P. S. (1988) Redefining the applied research agenda: Cooperative learning, prereferral, teacher consultation, and peer-mediated interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 21(1), 43-52.
- Meijer, C. J. W. (Ed.) (2001) *Inclusive education and effective classroom practices*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Orkwis, R. & McLane, K. (1998) *A Curriculum Every student Can Use: Design Principles for Student Access*. By Orkwis, R. & McLane, K. , 1988, summer, Reston, VA: ERIC/OSEP Special Project, Council for Exceptional Children. © 1998 by the Council for Exceptional Children. Go to web links module in chap.2 of the Companion website for link to the full document.
- Slavin, R.E. (1990) *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Slavin, R.E. (1995) *Cooperative learning: Theory, research and practice*. (2nd ed.) Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Snell, M. E., Janney, R, & Delano, M. (2000) Models of peer support in instruction. In Snell, M. E. & Janney, R(2000) *Social relationships and peer support*. Baltimore, Maryland: Paul H. Books Publishing Co.
- Wehmeyer, M., Lattin, D., and Argan, M. (2001) Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision-making model. *Education and Training in Mental Retardation and developmental disabilities*, 36(4), 327-342.
- 吉利宗久(2004)アメリカ合衆国のインクルージョンにおける協同学習モデルとその成果. *発達障害研究*, 26(2), 128-138.

