

# 知的障害のある生徒の学習活動への主体的な参加を促す

## ティーム・ティーチングの現状と課題

鈴木 隆 生 埼玉大学大学院教育学研究科

葉 石 光 一 埼玉大学教育学部特別支援教育講座

キーワード：知的障害、主体性、ティーム・ティーチング

### 1. 問題と目的

#### 1-1 動機づけの視点

教育や学習の領域において、知的障害のある児童生徒の主体的な活動をいかにして促すかという問題は重要なものであり、やる気や意欲という問題は、心理学において動機づけ研究として様々な検討がなされている。動機づけとは「ある目標を達成するために行動を起こし、それを持続し、目標達成へと導く内的な力」(桜井, 1997)である。教育において、動機づけは「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」に大きく二分して考えられている。Ryan & Deci (2000)によると、内発的動機づけは「活動に内在する興味や楽しみのために行う行為の過程」に、外発的動機づけは「活動に随伴する活動自体とは別の結果のために行う行為の過程」にそれぞれ関係している。特に、内発的動機づけには知識を深めたり技能を高めたりする方向への学習を指向する側面(熟達指向性)と、自ら進んで学習に取り組む側面(自律性)の二つの性質があり(鹿毛, 1994)、学校教育においては児童生徒の学習活動への内発的動機づけをいかにして促すかということが大変注目されている。一方、外発的動機づけは自律性を伴わないものとして見られていたが、自己決定理論(Self Determination Theory: 以下SDT)において、外発的動機づけは自律性の程度によって様々なタイプのものがあると考えられるようになった(Ryan & Deci, 2000)。すなわち、動機づけは単に内発的動機づけと外発的動機づけの二分で捉えるものではなく、自己決定の度合いによって内発的動機づけと外発的動機づけの間の動機づけ状態も想定されている。SDTにおいて、有能感(できるといった感覚)、自律性(自分で決めているといった感覚)、交流感(まわりに受容されているといった感覚)の三つの基本的欲求が充足されることで内発的動機づけは促されていくという(Gagne & Deci, 2005)。さらに、内発的動機づけを促すことに寄与する有能感、自律性、交流感を充足する手立てというのは、それぞれ連結・連動させることによって初めて意味をなすものになる(川村, 2001)。特に、複数担当教員によるティーム・ティーチング(Team Teaching: 以下T.T.)を行う特別支援学校においては、有能感、自律性、交流感を促すような教育的支援を組織的に行わなければならないと考える。

#### 1-2 ティーム・ティーチング

##### (1) ティーム・ティーチングとは

T.T.は「協力教授」または「協力教授組織」と訳されており、教授組織改善の一つの方法である。T.T.の最も一般的な定義はShaplin & Olds (1959)の「教師の組織と教師の担当する生徒を含む、

授業組織の1つであって、この組織においては二人以上の教師が、同一生徒集団の授業の全部か、またはその重要部分に対して責任を負い、協働するもの」であると考えられている。この定義によると、T.T.は校内での公的な、合法的な組織であることを意味し、教師と生徒を一体とした組織なり授業を基本単位とするものであること、また、二人以上の専門教師間の協力組織であり、一人の教師と非専門的教員の協同は含まないことを示している(重松・井戸野・勝美, 1995)。その後、T.T.の捉え方は徐々に変化し、九州個性化教育研究会(1995)は「ティーム・ティーチングの定義には一つに決まったものではなく、学校によって多様であり、一元的にとらえるのではなく、多様性をもつ柔軟なものとして考えることが現実的・生産的である」と指摘している。九州個性化教育研究会(1995)の考えを踏まえ、中尾(2011)は「広くとらえれば指導方法の一つという範疇にとどまるものではなく、その学習に関わる人、場、時間、そして学習内容など、あらゆる面から総合的にアプローチしていく可能性をもった学習の取り組み」としてT.T.を捉えている。九州個性化教育研究会は、T.T.が多様性を持つ柔軟性のある指導方法であるとしているが、中尾はさらに、これまでの学級担任制の枠を外した、多様で変化のある人間関係の中での学習集団の編成や対応できる教師の数、個々の教育的ニーズに合わせた日課表や学習時間、学習内容の弾力化、学習スペースなどにより、T.T.は多様な形になっていくものだと捉えている。このようにShaplin & Oldsの定義以降、T.T.はより柔軟なものとして捉えられるようになった。その上で津田(2011)は、「児童生徒の学習集団を固定せず柔軟に編成し、チームを組む複数の教師が計画や実施を分担して行う授業」としてT.T.を定義している。ここでは、単に複数の教員で授業の計画、実施を行うわけではなく、「チームを組む教師が計画や実施を分担して」と指摘されているように、そこには明確な役割分担が存在しているのである。T.T.の捉え方は徐々に広くなり柔軟化・多様化している、また、T.T.には決まった指導方法があるわけではなく、児童生徒集団に合わせて柔軟に組織していくものである。しかしながら、津田の定義は、これまでのT.T.に、教員の役割分担を求めた点で大変重要であると考えられる。また、教員の役割分担が重要であるとする、なにを意図して役割分担するのか、さらにはT.T.のねらいは何なのかという「指導のねらい」が明確ではなければならない。つまり、T.T.での指導におけるねらいを明らかにした上で、教員同士が協力し明確な役割分担のもと指導のねらいを達成するためのT.T.を組織していくことが求められるのである。

## (2) ティーム・ティーチング誕生の経緯

T.T.は、1950年代アメリカのハーバード大学教育学部の「学校および大学研究開発計画」としてスタートした(長谷川・渡辺, 2008)。1957年、マサチューセッツ州レキシントンのフランクリン小学校で初めて実践が行われ、レキシントン・ティームティーチング・プログラム(LTTP)を契機にアメリカに広まり、その後日本に紹介された(福山, 2014)。T.T.開発当初のねらいとしては、職階制の導入によって優秀な教員の転出を防ごうとしたこと、教員不足の解消、協力体制をもとにした授業改造などがあったようである(村上, 2015)。

日本の通常学校においては、昭和43年(1968年)の学習指導要領で「指導の効率を高めるため、教師の特性を生かすと共に教師の協力的な指導の工夫をすること」と示され、各学校でのT.T.の研究実践が次第に進められるようになった。しかし、学級担任制への指向が根強く、また、施設が対応できなかったこともあり、広がりをもたせることはなかった。その後、昭和56年(1981年)に出された文部省教育課程一般指導資料で「個人差に応じる学習指導」の必要性が強調され、教師たちは一斉指導による授業の中で個人差に応じる指導の必要性を意識するようになった。さらに、平成5年度(1993年)からの文部省の「第6次公立義務教育諸学校の教職員配置改善計画」

によって小・中学校に加配教員を加えたT.T.が実施されるようになった（重松・井戸野・勝美，1995）。

この、第6次公立義務教育諸学校教職員配置改善計画では、40人学級の実現に向けて、平成5年から平成12年の間に教育活動の円滑化を行うための必要な教職員を確保することをねらいとしている（改善増30,400人）。また、「チーム・ティーチング等の個に応じた指導方法の工夫改善の促進」の他にも、「いじめや不登校等の生徒指導上の問題への対応」や「外国人子女等に対するきめ細かな指導等の実現」も教職員配置のねらいである。

T.T.が導入されることに至った第6次教職員配置改善計画に引き続き、平成13年度（2001年）から平成17年度（2005年）まで実施された「第7次教職員定数改善計画」では、少人数による授業の実施や教頭・養護教諭の複数配置の拡充等が注目され、そのための加配が行われた（改善増26,900人）。さらに、特に必要と認められる場合には各都道府県教育委員会の判断により、国の標準（40人学級）を下回る少人数学級編成が認められ、基礎学力向上ときめの細かな指導を目指し、学級単位での学習指導だけでなく、算数、理科などの教科に応じ、20人程度の少人数指導や習熟度別授業などの学習集団単位での弾力的な指導をすることが可能になった。第7次までの教職員定数改善計画によって、T.T.を実施するための環境設備が行われた結果、今日、T.T.は一般的なものとして浸透している。

特別支援教育におけるT.T.導入は、これとは異なる経緯をたどり、定着した。もともと特別支援教育におけるT.T.は、米国のようにT.T.として計画的に開始されたのではなく、児童生徒等の個々の課題に即した指導の必要性から発展してきた授業改善、指導の工夫として広まった（福山，2014）。昭和40年代前半より、児童生徒の障害の重度化に対応すべく介助員制度が導入され、昭和54年に養護学校教育の義務制実施に向けて必要となった複数担任制へと移行された。特に、「個に応じた指導」の充実をむけて、平成（1999）11年の盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領において、「教師の協力的な指導などにより、学習活動が効果的に行われるようにすること。」、平成21（2009）年の特別支援学校学習指導要領においては「それぞれの教師の専門性を生かした協力的な指導などにより学習活動が効果的に行われるようにすること。」と明記されている。特別支援学校においては「個に応じた指導」の充実は重要なものであり、そのための指導方法として「協力的な指導」つまりはT.T.について言及されている。

このように、日本の特別支援教育においては、児童生徒の障害の重度・重複化、きめの細かな個々の児童生徒への支援のニーズが高まることに伴い、今日のようなT.T.による指導が一般化されてきた（長谷川・渡辺，2008）。このことは、日本の小・中学校においてT.T.による指導が、「公立義務教育諸学校教職員配置改善計画」という教育行政によって生まれたものであるのに対して、特別支援学校によるチーム・ティーチングは日々の実践の中から生まれたものであるという違いがある。

### （3）チーム・ティーチングの形態

上記のように日本に広まったT.T.は現在、様々な指導の形態をとりながら実践されている。T.T.の形態を決定するものは、学習ペースや学習スタイル、課題・興味関心そして習熟度といったものに対して、個に応じようとする指導のねらいである。こうした、個に応じた指導を適切に行うためのT.T.の形態は様々であるが、茨城県教育研修センター（2000）による分類を参考に以下に示す。

#### ① 単集団—複数教員（全体支援）型

T1が主担当となり全体をリードする。T2は集団全体を見て、適時、支援が必要な子どもに



かかわりを持ち、支援を行う。学習課題の理解を助けたり、活動を補助したりと、課題や場面に応じて個々の子どもへのきめ細かな指導を心掛ける。

② 単集団―複数教員（個別支援）型

T1が主担当となり全体をリードする。T2は、指導上の役割分担をし、「担当する子ども」の支援にあたる。全体の授業のねらいに沿い、担当する子どもを同一の学習活動ができるよう支援する。学習集団が比較的等質で特定の子どもが支援を必要と予想される場合に用いられる形であり、複数のT2がそれぞれに担当することや複数の子どもを担当することもある。同一の全体活動の中での支援である。

③ 単集団―複数教員（小グループ支援）型

T1が主担当となり全体の授業をリードする。T2は、その学習集団の中で支援が必要な子どもを担当する。全体の授業のねらいに沿いながら、同一の学習課題ではなく、特別な課題や子どもの実態に応じた課題を設けて学習を進める。基本集団が大人数の時は複数の小グループができることもある。

④ 複数集団―少人数教員（グループ巡回支援）型

小集団で学習を進め、教員はグループ間を巡回して指導にあたる。同一の課題や異なる課題、等質や異質と、それぞれ活動内容や集団の編成に多様な幅がある。

⑤ 複数集団―複数教員（グループ分担支援）型

小集団で学習を進め、教員は担当するグループに張り付く。同一の課題を少人数できめ細かな配慮のもとに学習したり、子どもの様子に応じて設定された異なる活動をしたりする。学習の場は、教室内など共通のスペースであり、教員間で学習の進み具合を調整し合いながら授業を進めることができる。グループの担当は、複数の教師の場合もある。

⑥ 複数集団―複数教員（分散グループ支援）型

集団を活動内容などによって分割し、教員は担当するグループごとに離れた場所で学習を行う。空間的制約を解くことによって学習や活動内容に幅を持たせることができる。

⑦ 集団連結（合同学習支援）型

隣接学年と合同授業として、或いは学部全体といった集団で授業を行うことによって、大人数での活気あるダイナミックな活動を行うことができる。体育や音楽の授業を始め、生活単元学習や行事への取り組み等に多く見られる形である。

これらは、T.T.における学習形態の基本的なモデルである。しかしながら、こうしたモデルは学習の状況に応じて柔軟に変化されていくものである。それでは、このように多様であるT.T.を成立させるために、教員はどのような役割分担を行なっているのか、池田（2014）は、重度・重複障害特別支援学校における造形活動に関してT.T.での各教員（主担当教員・副担当教員・教員集団）の役割について考察している（表1）。特に、副担当教員の役割の中で、造形活動特有であると指摘されているものを除いて以下に結果を示す。

主担当教員は、個別の指導が中心となる副担当教員に、題材のねらいや評価のポイントなどを伝え、それらを個別の指導に繋がるようにする。このような副担当教員への伝達によって、間接的に児童生徒の指導・支援をおこなう役割がある。副担当教員の役割は、変改的伝達と、副担当教員の主担当化である。変改的伝達は、主担当教員による全体への説明や働きかけを、そのままでは適切に伝わらないような児童生徒へ、理解可能なアレンジを行なって個別的に伝達する役割で

ある。副担当教員の主担当化とは、児童生徒が個別の学習活動を行う場合や、小集団に別れて学習活動を行う場合、副担当教員が担当する個々の児童生徒及び集団にとっては主担当教員のような役割となることである。最後に、教員集団の役割には、適時対応と精神的安寧の保持、活動の社会化そして人間関係の構築がある。適時対応とは、活動内容や児童生徒の特性、突発的な出来事などに応じて、集団編成や人員の配分また教員の得意分野の発揮等、柔軟性を保持しながら適宜もつとも適した支援体制が試みられることである。精神的安寧の保持とは、学習活動においての活気や楽しさなどの主に教員集団が行う雰囲気作りの役割である。活動の社会化とは、学習活動中に個々の児童生徒について複数の教員が伝達し合うことや、教員を仲介して児童生徒同士が会話を行うなどして、個々の児童生徒を集団の中に位置づける役割である。最後に、人間関係の構築とはチームを組む教員同士での全生活的な関わりのことである。教員同士の日常的なコミュニケーションは学習集団の質の向上にも繋がることから、こうしたことも役割として位置づく。

表1 ティーム・ティーチングにおける各教員の役割（池田, 2014を改変）

主担当教員の役割	副担当教員の役割	教師集団の役割
間接的指導	変改的伝達 主担当化	適時対応 精神的安寧の保持 活動の社会化 人間関係の構築

#### (4) ティーム・ティーチングの有効性と課題

T.T.の有効性としては、「個に応じた指導」（長谷川・渡辺, 2008）、「多様な学習評価の実施」「多様な学習環境の提供」（九州個性化教育研究会, 1995）、「教員同士の高め合い（指導力の向上）」「子どもの理解を深められる」（茨城県教育研修センター, 2000）などといったことが、これまでの先行研究であげられている。複数担任制により、きめの細かい指導や少人数集団での指導などの実現が可能になり、さらには教材準備の分担や複数の観点からの学習評価など指導の前後においてもT.T.は有効性を持っている。しかしながら、T.T.の課題として「協力関係の難しさ」（長谷川・渡辺, 2008）や「共通理解の困難さ」「指導の不統一」（茨城県教育研修センター, 2000）などがあげられている。T.T.の有効性を発揮するためには、こうした課題を解決することが望ましい。特に、T.T.における課題とは、人間関係の問題が多くを占めるようであり、福山（2014）は、教員同士の日常的なコミュニケーションや情報交換、授業のねらいや支援方法などの共有をなすことがT.T.の成立のためには必要だと指摘している。しかしながら、これまでの先行研究では、T.T.の質的な面においての課題、特に知的障害のある生徒の主体性に関してT.T.がどのように機能し、その上でT.T.が抱える課題が明確にされていない。そのため、内発的動機づけに関わる有能感、自律性、交流感の充足支援にT.T.がどのように関わるかを明らかにしなければならない。そこで本研究では、知的障害のある生徒を対象としたT.T.による学習活動の参与観察を行い、児童生徒の主体性に関わるT.T.の現状と課題について検討を行う。

## 2. 方法

筆者は、A特別支援学校へ研究依頼を行ったのち、2016年の4月から7月にかけて（授業数72回、合計16日）、授業場面の参与観察を行った。観察を行った授業は、体育や音楽、作業学習、生活単元学習、調理実習、そして校内実習である。観察をした授業を、茨城県教育研修センター（2000）

の分類をもとに①T.T.の分類わけをし、②T.T.の各モデルにおける教員の役割とその課題について考察を行った。特に、②の役割と課題については、主体性に関わる内発的動機づけに必要とされる「有能感」「自律性」「交流感」の充足という観点から考察を行った。

### 3. 結果

#### 3-1 単集団—複数教員（全体支援）型

このタイプでは、T1が主担当となり全体をリードする一方、T2は集団全体を見て、適時、支援が必要な子どもにかかわりを持ち、支援を行う。学習課題の理解を助けたり、活動を補助したりと、課題や場面に応じて個々の子どもへのきめ細かな指導を心掛ける。

##### (1) エピソード1：生活単元学習（学部）

授業の内容は、林間学校の事前指導であった。2年生や3年生にとっては前年の林間学校でのことを思い出すこと、1年生にとっては林間学校について学ぶことを通して、林間学校に向けての意欲を高めることがねらいであった。教室では、生徒全員が、学年ごとに横並びで座っていた。その前で、T1が全体への説明を行った。T2は、立ち上がったたり、話をきいてなかったりする生徒に対して、適時、近くに行き、指導・支援を行った。T2は複数名おり、生徒集団を取り囲むように配置されていた。このように、T2が個別的な支援を必要に応じて行うため、T1は授業の進行に専念することができていた。本授業は、林間学校を楽しみにしている生徒にとっては興味を引く内容であったが、林間学校に関する見通しが立っていない生徒には興味を持ちづらく、そういった生徒は立ち上がったたり、よそ見をしたりして教員から注意喚起の支援を受けていた。こういった状況に対して、T1は林間学校に関わる内容をクイズにして出題し、やりとりを楽しむ中で理解を深める工夫をしていた（交流感）。また、クイズに正しく答えられた生徒を褒めていた（交流感・有能感）。この場面では、授業での活動に関して自己決定を行う場面や、一緒にいる生徒同士のやりとりをベースに進められる活動はみられなかった。

##### (2) エピソード2：生活単元学習（課題別縦割りグループ）

授業の内容は性教育に関するもので、異性を中心とした知り合いへの電話の仕方についてであった。T1により、PowerPointを使って授業が行われた。生徒の多くが大声で笑うなど、授業自体がとても面白く作られていた。授業には、T1が質問し、それに生徒が応えるというやり取り（交流感）の機会が設けられ、問題を出す際は、T1は生徒が答えられそうな問題を選んで（有能感）進めていた。T2は生徒に話しかけ（交流感）、話を膨らませたり、支援をしたりする。この授業では、自己決定の場面は設定されていなかった。

##### (3) エピソード3：生活単元学習（学級）

この授業は、校外学習でボーリング場へ行くための事前練習であった。当初、T2は特定の生徒を担当するわけではなく、全体を見渡し、授業参加できずにいる生徒に臨機応変な支援を行っていた。しかし、途中から「ボーリングやりたくない」と言って、学習集団から離れてしまった生徒につき、同一の活動に周辺的に参加できるように支援を行っていた。この際、T2は集団の活動に参加したくないと言った生徒に参加を強制することはない（自律性）、集団から外れても近くで見守っていた（交流感）。教員は、ボーリング活動で少しでもピンを倒した生徒をたくさん褒め（有能感）、順番待ちをしている生徒には、みんなで応援するように促していた（交流感）。



### 3-2 単集団—複数教員（個別支援）型

このタイプでは、T1が主担当となって全体をリードする。T2には指導上の役割が与えられ、「担当する子ども」の支援にあたる。全体の授業のねらいに沿い、担当する子どもがクラスでの学習活動に参加できるよう支援する。学習集団が比較的等質であり、特定の子どもが支援を必要とすることが予想される場合に用いられる形であり、複数のT2が、それぞれに異なる子どもを個別に担当することもあれば、複数の子どもを担当することもある。同一の全体活動の中での支援である。

#### (1) エピソード4：体育（ペースランニング）

この授業では、障害の程度が重い生徒に、教員1名が対応するが多かった。準備運動では、教員が担当する生徒の前で体操を行うことによって、生徒のモデルとなったり、生徒の身体を教員が動かしたりしていた。ペースランニングでは、走る距離によって分けられた4コースが設定されており、生徒は教員と相談してどのコースを走るかを決めていた（自律性）。ペースランニング中、T2はタイミングをみて生徒と一緒に走ることがあった（交流感）。また、適時、走っている生徒を励ましたり、称賛したりしていた（有能感）。

### 3-3 単集団—複数教員（小グループ支援）型

このタイプでは、T1が主担当となり全体の授業をリードする。T2は、学習集団の中で支援が必要な特定の子どもを担当する。全体の授業のねらいに沿いながら、同一の学習課題ではなく、子どもの実態に応じた特別な課題を設けて学習を進める。基本集団が大人数の時は複数の小グループができることもある。

#### (1) エピソード5：作業学習（農園芸班）

この授業は農作業の時間であった。生徒が行う仕事（草刈り、畝づくり）は、教員によって割り振られた。障害の程度が重い生徒は、他の生徒や教員が刈った草の入ったバケツを教員から受け取り、ゴミ捨て場に捨てる活動を行った。各生徒が行う作業は異なっていたが、どの生徒も「畑作り」に従事していた。障害の程度が重い生徒は、全体のグループの休憩時間にとらわれず、担当する教員の判断で休憩をとるなど、全体の授業の流れとは少し異なった、生徒に適したペースで活動に参加していた。草運びをする生徒は草を刈っている生徒に「お願いします」といって草の入ったバケツを手渡し、草刈りをおこなっている生徒は、それに対して「はい」といったり、「お願いします」といったりして草運びをする生徒に草の入ったバケツを渡している（交流感）。教員は生徒の活動の様子をタブレット端末で撮影しており、授業後の反省の際、良かった点（個別に設定された目標を達成した場面）を、動画を見せながら褒め（有能感）、有能感支援を行っていた。しかし、生徒の活動は畑の状態によって決まるところがあり、個々の目標（20分間草刈りを続けるなど）や活動の割り振りは教員が決めていた。

#### (2) エピソード6：特別活動（運動会準備活動）

授業の内容は、運動会前の放送の練習であった。T1は、司会進行役の生徒2名から成る小集団で指導を行っていた。T2は他の生徒たちを担当し、一人ずつ自分に割り当てられたセリフの練習を行った。他の生徒よりもセリフの数が多い司会進行役の生徒に対しては、より多くの練習量を確保し、集中的な学習ができるよう、一人の教員が担当し、より高い達成目標に向けた練習が行われた。どちらの集団においても、一人ずつマイクの置かれた机に向かって練習が行われた。教員は、「誰からやる？」といったように順番を生徒に決めさせていた（自律性）。また、アナウンスの練習は、教員が冗談を言って生徒を笑わせるなど、生徒にとって楽しいやり取りを伴いながら

進められていた（交流感）。そして、実際にマイクでアナウンスを行うたびに、教員はよくできているところを称賛（有能感）しつつ、課題となるところを指摘していた。

### 3-4 複数集団—少人数教員（グループ巡回支援）型

このタイプでは、複数の小集団で学習を進め、教員はグループ間を巡回して指導にあたる。取り組む課題の内容や質が同じである場合もあれば、異なる場合もある。集団の編成もまた多様である。

#### (1) エピソード7：生活単元学習（課題別縦割りグループ）

授業の内容は、校外学習での昼食の場所決めであった。二つのグループ（3人と2人）に分かれ、まずタブレット端末を使い、各自、校外実習で出かけるデパート内にある飲食店の中から、自分が行きたい店を選んだ（自律性）。次に自分のグループの中で意見をひとつにまとめ（交流感）、他のグループに行きたい飲食店を紹介した。二人の教員は、担当のグループを決めるわけではなく、グループ間を巡回して指導に当たった。教員は、生徒がひとりで考え、決めることを基本としており、長時間悩み困っている生徒や、自分から質問してきた生徒に対して支援や指導を与えていた。生徒たちにとって、グループ内での話し合いを自主的に行うことは難しく、「〇〇さんに聞いてみてください」や「友達に相談してみましょう」といった教員からの指示に促されて生徒同士の交流が見られることが多かった。しかし、自分が得意なこと（タブレット端末の操作）や、活動の中でできるようになったこと（インターネット上の特定のウェブサイトを見つけること）を、困っている友達に積極的に教える生徒もみられた（有能感・交流感）。

#### (2) エピソード8：校内実習

授業の内容は、紙袋作りであった。生徒4名に、袋を折る活動、折り目をハッキリさせるために擦る活動、袋の口作り活動のいずれかが与えられた。T1とT2は、生徒と同様に紙袋作りにあたる一方で、生徒が作った製品のチェックを行った。T1は生徒に指示を出したり、生徒の評価をしたりした。一定の時間内で目標の数の袋を作ることが目指されており、時間になると生徒はT1に作った製品を見せに行った。T1は生徒ごとに作成した評価シートを見せながら、以前より多く作れていることや、目標個数に到達していることを賞賛していた（有能感）。校内実習では、働く意欲と態度、知識・技能を育むことにねらいがあり、個人の目標に向けて黙々と作業に取り組む姿勢が求められていた。この時間では、自己決定や他者との関わりの場面はみられなかった。

### 3-5 複数集団—複数教員（グループ分担支援）型

このタイプでは、小集団で学習を進め、教員は担当するグループに張り付く。同一の課題を少人数できめ細かな配慮のもとに学習したり、子どもの様子に応じて設定された異なる活動をしたりする。学習の場は、教室内など共通のスペースであり、教員間で学習の進み具合を調整し合いながら授業を進めることができる。グループの担当は、複数の教師の場合もある。

#### (1) エピソード9：生活単元学習（課題別縦割りグループ）

授業は調理実習であった。生徒7名を教員2名で担当していた。生徒7名は、3名と4名の2グループに別れ、各グループを教員1名が担当していた。グループごとに違う料理を作った。生徒はグループで作る料理過程の一部を分担して担当した。生徒は、料理の担当する部分を自分で選んだ（自律性）。調理は、教員と一緒に رفتたり、生徒同士で行ったりする共同活動として行われた（例えば、同じテーブルで教員や他の生徒と話しながらジャガイモを切る、生徒二人で鍋を使って具材を煮込むなど）（交流感）。教員は、生徒に混じって調理を手伝ったり、指示・支援したり、



生徒のできているところを称賛したりしながら（有能感）一緒に調理活動を進めていった。そのため各テーブルで、教員を中心として会話が盛り上がり、楽しい雰囲気での学習活動が進んだ（交流感）。教員一人が担当する生徒数が少なく、一人一人の生徒に教員の係わりや配慮がしっかり行き届いていた。

#### (2) エピソード10：体育（ティーボール）

授業では、Tボールを行った。1～3年生の合同授業であり、4つのチームに別れて行われた（1チームの人数は6人前後）。ティーボールは、攻撃側と守備側にわかれ、攻撃側はバッティングティーに置かれたゴムボールをプラスチックのバットで打ち、バッティングティーと近くに置かれたコーンを走って往復することで得点を重ねていくゲームである。攻撃側は、一往復ごとに一点を得ることができる。守備側は打たれたボールを自分たちがつけているゼッケン番号順にチーム全員にボール回しをすることでバッターをアウトにすることができる。チームは生徒の障害の程度が同じ程度になるように構成され、各チームに教員が1人ついていった。また、障害の程度が重い生徒には教員が一人ついて授業が進められた。上級生や障害が軽い生徒は、下級生や障害が重い生徒に「次、順番だよ」とバッターの順番を教えてあげたり、応援したりすることで、生徒同士の一体感が高まっていた（交流感）。また、ゲームの性質上、得点が入りやすいことから、点数を重ねるごとに生徒や教員が喜んだり、バッターに対して称賛をしたりした（有能感）。各チームに教員がついているため、試合の進行はスムーズであった。これまでに何度も行なったゲームであるため、試合が中心であり、活動自体の面白さから、生徒たちは意欲的にTボールに参加していた。

#### (3) エピソード11：作業学習（手工芸班）

授業では、アクリルたわし作り、ミシン縫い、コースター作りを行った。障害が同じ程度の異年齢（1～3年）の6人で構成された小集団での活動であった。3つの活動を生徒2人ずつのグループで分担し、各グループを1人の教員が担当した。動きが落ち着かない生徒のことが気になり、課題が手につかなくなる生徒がいたため、教員は生徒間にパーティションを置き、課題を行えるように支援していた。また教員は生徒2人の対面に座り、生徒一人ひとりに個別に目標を設定し、教員が目標の達成を褒めたり評価を行ったりして、生徒を盛り上げながら授業を進めていた（有能感・交流感）。教員1人あたりの生徒数が少ないため、きめ細かな配慮の元で授業を展開することができていた。作業学習で行う活動は、生徒の卒業後の職場での生活に必要な力を育成する目的を持ち、それを達成するための個々の目標がある。そうしたことを踏まえて生徒が行う活動を、教員が事前に決めるため生徒による自己決定の場面はみられなかった。

### 3-6 複数集団—複数教員（分散グループ支援）型

このタイプは、集団を活動内容などによって分割し、教員は担当するグループごとに離れた場所で行う。空間的制約を解くことによって学習や活動内容に幅を持たせることができる。

#### (1) エピソード12：音楽

学習発表会に向けた合唱のパート練習が行われた。音楽室や学年の教室、軽作業室にパートごとに別れて練習を行った。パートに分かれることで、教員が担当する生徒数が少なくなり（例えば、音楽室では教員2人に生徒5名）、生徒の様子に教員が気付きやすいようだった。練習は、生徒との会話をベースとしながら（交流感）、生徒のよいところを称賛したり（有能感）して進められた。この授業は学習発表会に向けた合唱の練習であり、課題内容について生徒が自己決定する場面は特に見られなかった。

### 3-7 集団連結（合同学習支援）型

このタイプでは、隣接学年との合同授業として、あるいは学部全体といった大きな集団で授業を行うことによって、活気あるダイナミックな活動を行うことができる。体育や音楽の授業を始め、生活単元学習や行事への取り組み等に多く見られる形である。

#### (1) エピソード13：体育（ダンス）

授業は、運動会に備えたダンス練習であった。体育館において、高等部3学年の生徒全員で行われた。T1が全体指示を出し、T2は個々の生徒にT1の指示がしっかりと伝わっているか確認し、必要に応じて生徒に分かりやすいように内容をアレンジして指示し直した。上手くダンスができた生徒に対しては、T1が全体指示の中で褒める（有能感）こともあれば、T2が個別に称賛する（有能感・交流感）場合もあった。生徒数が多く、活動がダンス練習と決まっているため、生徒の自己決定の場面は見られなかった。

## 4. 考察

### 4-1 ティーム・ティーチングの各指導形態における主体的学習の支援

#### (1) 単集団—複数教員（全体支援）型

単集団—複数教員（全体支援）型の指導形態は、主に一斉授業の場面で実践されている。T.T.の役割分担は、T1が授業の全体的な進行、T2は学習活動に対する集中が続かない生徒等への個別的な指導である。

エピソード3にみられたように、学習集団から離れてしまった生徒に対してT2が個別に寄り添うように関わったことで、当該生徒は集団活動へと周道的に参加できた。こういった係わりは、生徒と教員間の一対一の関係性の中での「交流感」充足に繋がっている。また、ボーリングをしたくない生徒に寄り添うことは、交流感充足と同時に、参加を強制しない点で自律性支援にもなっている。全体の進行から遅れたり、関心がもてなかったりする生徒への個別支援の役割は、活動にうまくついていけない生徒の参加を促すことで、有能感支援ともなりうる。また、エピソード1にみられるように、T1が全体に対して積極的に働きかけ、楽しい雰囲気の中で授業を進める工夫を行うことも可能である。ただし、一斉授業の形態においては、課題の共有は可能だが、生徒全てが達成感や交流感を共有する一体感を作り出すことには限界があるように思われる。

#### (2) 単集団—複数教員（個別支援）型

単集団—複数教員（個別支援）型は、一斉授業の中で、集団から取り残されてしまうような、比較的障害の程度が重い生徒をT2が担当するといった指導形態が主である。上の全体支援型とは、T2が対応する生徒が固定されている点に違いがある。しかし主体的学習の支援におけるT.T.の機能は、全体支援型と基本的に同様と考えられる。例えば、エピソード4において、T2は担当生徒と一緒に運動とペースランニングを行う中で、生徒を称賛したり、認知的な支援を行ったりすることを通して、担当する生徒が全体と同一の学習活動を行えるようにしていた。ただし、このような課題の共有が可能である一方で、一斉授業の形態においては、達成感や交流感を全体で共有することには、上記同様、限界があると思われる。

#### (3) 単集団—複数教員（小グループ支援）型

単集団—複数教員（小グループ支援）型では、一斉授業での全体的な学習活動の進行が目指されるわけではない。エピソード5、6のように、障害の程度に応じて難度の異なる課題を用意し、

小グループで活動を行う。しかし、エピソード5に見られたように、グループで行っている課題に関連性をもたせる（「草刈り」と「草運び」）ことで異なるグループの生徒と必然的に関わる状況を作ることは可能である。こうした工夫により、「畑作り」という全体の課題の共有、能力に応じた個別の達成感、皆で畑をきれいに作り上げるという最終的な達成感の共有と交流感の充足を促すことができていたと考えられる。

#### (4) 複数集団—少人数教員（グループ巡回支援）型

複数集団—少人数教員（グループ巡回支援）型では、T1とT2は共に主担当教員となり、生徒の担当を決めずに、グループ間を巡回して指導・支援にあたる。エピソード7のように、生徒同士の共同活動を促す指導に適した指導形態である（エピソード7では、生徒の話し合いと、タブレット端末を使用した調べ学習が進められた）。教員は、悩んでいる生徒や、話し合いに参加できない生徒に対して、適時、支援を与えていた。この授業では、教員は見守ることを前提としており、生徒の自主性を大切にしていた。また、友達に教えたり質問したりするように促すことで、生徒同士のグループでの会話が活発に行われていた。しかし、個別支援が必要な生徒の対応を少数の教員でカバーすることには限界があると考えられた。

#### (5) 複数集団—複数教員（グループ分担支援）型

複数集団—複数教員（グループ分担支援）型は、複数のグループに学習集団をわけ、教員は担当するグループにはりつくことになる。エピソード9では、グループ内で教員も生徒と一緒に調理を行った。教員を中心とした会話も進み、グループには楽しい雰囲気が作りだされていた。このように、教員が少人数の生徒のグループに入ることで、生徒にとっては交流感の充足が促進されるような学習環境を作ることができると考えられた。

#### (6) 複数集団—複数教員（分散グループ支援）型

複数集団—複数教員（分散グループ支援）型が他のT.T.の形態と異なるのは、学習環境の空間的な制約を解くことによって学習の幅を広げている点である。上記のグループ分担もそうだが、分散グループ支援では集団を複数に分け、担当教員数を増やすことで、教員一人の担当生徒数を減らし、きめ細かな支援を行うことができる。エピソード12の音楽の授業では、パートごとに違う教室で練習を行うことで、他のパートの生徒を気にすることなく自らのパートを集中して練習していた。しかし学習集団が分散してしまうため、グループ間の課題の共有、達成感の共有といった交流感を促す支援に難しさが生じると考えられる。

#### (7) 集団連結（合同学習支援）型

集団連結（合同学習支援）型は、音楽や体育などの授業でよく用いられる。エピソード13のような、運動会といった行事に向けた全学年での合同練習に一般的な形態である。この形態は、生徒数も教員数も多く、ダイナミックな授業を行う中で、全体的な一体感を作り出すことができるが、大人数での全体活動についていけない生徒や、満足しない生徒に対して教員の支援が行き届かない場合も多いと思われる。

### 4-2 主体的な学習活動への参加を促すチーム・ティーチング

ここまで、筆者が観察した授業について、茨城県教育研修センター（2000）をもとに分類し、形態ごとに内発的動機づけに関わる有能感、自律性そして交流感を充足する上での有効性を分析した。

知的障害の特別支援学校では「称賛」や「励まし」は、生活全般でよく行われており、授業に



においても多く観察することができた。こういった支援は有能感の促しにつながる。自律性に関しては、生徒自身が行いたい活動を選択する場面を作ったり、教員が生徒の意思を随時汲み取ったりすることで支援されていた。また、交流感に関しては、特別な支援が必要な生徒と教員の間でのやりとりをベースに行われていた。つまりどの指導形態においても、主体的な学習活動に必要な条件である交流感、有能感、自律性の支援は教員の工夫の中で実施されていた。しかし内発的に動機づけられた行動には、各要素間の連結・連動が重要であり、そのために適したT.T.のあり方を今後、検討していく必要がある。

そのための課題としては、まず、自律性支援と課題達成のバランスの検討が上げられる。高等部では就労に必要な力を育成することが重要であり、与えられた仕事をしっかりとやり遂げることが求められる。こういった場面においては、生徒の自己決定よりも課題達成が優先される傾向がある。次に、学習の主体である生徒同士の交流感充足の手だてを充実することである。交流感に関しては、教員と生徒の関係性に基づいて充足されることが多いようであった。しかし交流感の充足には、学習課題を共有している生徒同士の関わり合いに基づいて促されるという側面がある。エピソード5では、教員が生徒集団の中に入ることで、生徒たちは楽しい会話のもとで活気ある学習活動を行っていた。またエピソード9では、学習活動の中で生徒同士が必然的に関わりあう状況作りを行うことで生徒同士の交流感を充足することができていた。今後は、このような工夫をT.T.に意識的に組み込む手だてを検討して行く必要がある。

これらを検討する上で、Johnson, Johnson, & Holubec (1984) による協同学習の考え方が参考になる。協同学習の基本的構成要素は、①相互協力関係（生徒が、自分の働きが仲間のためになり、仲間の働きが自分のためになるということをよく理解している）、②対面的—積極的相互作用（生徒たちは互いの学習と成功を促進していくために、生徒同士が顔をつき合わせて学習を行う）、③個人の責任（グループの仕事のうち自分の割り当て分をきちんとこなそうとする個人的責任感を各生徒に持たせる）、④スモール・グループでの対人的技能（生徒に質の高い協力をするのに必要な社会的技能を教えなければならない）、⑤グループの改善手続き（グループの目標が達成した際のメンバーの協力的な貢献が有効であったか否かを明らかにし、改善を図る）である。この協同学習の考え方は、自己決定と課題達成を解離させないで集団での学習活動を進める上で役立つと思われる。学習者である生徒同士の交流感が充足され、他者との関係の中で自ら果たすべき役割を理解することを促すことができれば、自己決定と全体の達成目標が解離することを最小限にとどめることができるだろう。知的障害のある生徒を対象として、そのために必要な手だてを検証していく必要がある。

#### 引用文献

- Deci, E. L. & Flaste, R. (1995) *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. 桜井茂男監訳 (1999) 人を伸ばす力 内発と自律のすすめ. 新曜社.
- 福山恵美子 (2014) 知的障がい特別支援学校におけるチーム・ティーチングに関する実践的研究 (第1報) —授業分析とATの支援に焦点をあてて—. 大阪教育大学紀要 第4部門 教育科学, 63(1), 155-169.
- Gagne, M. & Deci, E. L. (2005) Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- 長谷川裕己・渡辺明広 (2008) 特別支援学校 (知的障害) におけるチーム・ティーチングによる授業改善の試み: 「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表を活用した授業実践を通じて. 静岡大

- 学教育実践総合センター紀要, 15, 83-92.
- 茨城県教育研修センター (2000) 特殊教育におけるティーム・ティーチングの在り方 (個を生かす支援としてのティーム・ティーチング). 茨城県教育研修センター研究報告書.
- 池田史志 (2014) 重度・重複障害児の造形活動の指導原理・方法に関する質的研究 (3) ティーム・ティーチングにおける各教員の役割の理論化に向けて. 美術教育学: 美術科教育学会誌, 35, 93-106
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1984) *Circle of Learning: Cooperation in Classroom*. 杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤監訳 (1998) 学習の輪 アメリカの協同学習入門. 二瓶社.
- 鹿毛雅治 (1994) 内発的動機づけ研究の展望. 教育心理学研究, 42(3), 345-359.
- 川村秀忠 (2001) 学習障害児の内発的動機づけを支援する教育的手法. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 49, 343-363.
- 九州個性化教育研究会 (1995) ティーム・ティーチングの計画・実践・評価 Q & A—個性化教育推進のために. 黎明書房.
- 村上詠子 (2015) 学校図書館を利用した「ティーム・ティーチング」を探る—T.T.は生徒の学習意欲を変えられるか—. 目白大学短期大学部研究紀要, 51, 121-134.
- 中尾陽子 (2011) ティーム・ティーチング—ラボラトリー体験学習における意味を探る. 南山大学人間関係研究, 10, 111-136.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- 桜井茂男 (1997) 学習意欲の心理学 自ら学ぶ子どもを育てる. 誠信書房.
- Shaplin, J.T. & Olds, H. F. (1959) *Team teaching*. 平野一郎・椎名万吉訳 (1966) ティーム・ティーチングの研究. 黎明書房.
- 重松敬一・井戸野佐知子・勝美芳雄 (1995) ティームティーチングによる算数・数学教育の実践的研究 (1). 奈良教育大学紀要 人文・社会科学, 44(1), 19-32.
- 津田深雪 (2011) 少人数学級導入をめぐる議論—学級編成標準と教職員定数の改善に向けて—. 調査と情報, 705, 1-12.

(2017年3月31日提出)

(2017年4月17日受理)

# **Team Teaching and Autonomous Learning in**

## **Students with Intellectual Disabilities**

**SUZUKI, Ryusei**

Graduate School of Education, Saitama University

**HAISHI, Koichi**

Faculty of Education, Saitama University

### **Abstract**

The purpose of the current study was to discuss the methodological issues of team teaching to boost autonomous learning among students with intellectual disabilities. We observed classroom practices in a special school and then divided team teachings as to function into 7 types based on Ibaraki Teacher Training Center (2000). From the viewpoint of the self-determination theory, the interactions between teachers and students were analyzed. It was ascertained that 3 basic psychological needs of self-determined theory (competence, relatedness and autonomy) were satisfied in the classroom practices regardless of the type of team teaching. Suggestions for future research include the need to study how 3 basic psychological needs were connected with each other and how students' motivation varies in the activity of peer groups.

**Keywords:** students with intellectual disabilities, team-teaching, autonomous learning