

知的障害のある生徒を対象とするティーム・ティーチング における自律性支援

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、自律性支援、ティーム・ティーチング

1. はじめに

1-1 主体的な学習活動と動機づけ

「学習意欲のあり方は、学習成果や学習適応など様々な側面に影響するものであり、教育場面における最大の関心ごとの一つである」（岡田，2010）と言われている。学習意欲とは、心理学的には「動機づけ」と呼ばれてこれまで検討されてきた。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。また、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されて考えられており、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（Ryan & Deci, 2000a）。つまり、ある活動そのものを「目的」として位置づけることができる心理現象が内発的動機づけであり、「手段」としてある活動に取り組んでいる心理現象を外発的動機づけと呼ぶ（鹿毛，2013）。

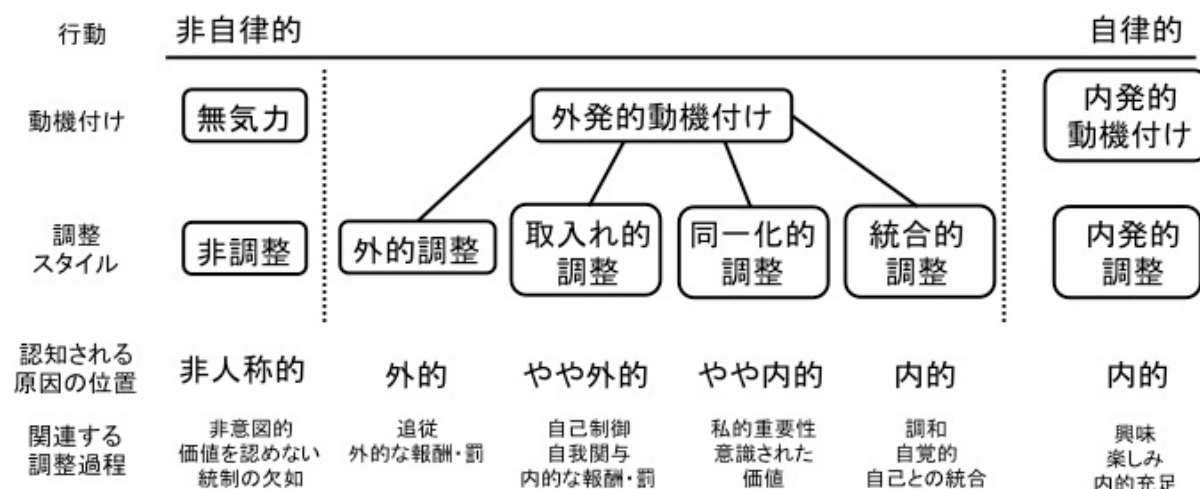


図1 動機付けのタイプ（Ryan & Deci（2000b）に基づいて作成）

「動機づけの問題は、これまで、外発的—内発的動機づけの二項対立の図式によって捉えられることが多かった。しかし、近年、動機づけを一元上の連続体で捉えようとする理論が提唱されるようになってきている」（伊藤，2010）。自己決定理論（Self Determination Theory：以下SDT）とは、自己決定性の度合いによって内発的動機づけと外発的動機づけの両者を連続的に捉えており、「自律的な学習を推奨する学校教育に対し、有益な示唆を与え得る理論として注目されている」（西村・河村・櫻井，2011）。SDTでは、図1に示した通り、自律性の程度によって外発的動機づ

けが様々な状態に分けられるとしており、自律性が低いものから順に、外的調整、取り入れ的調整、同一化的調整、統合的調整としている。それぞれの調整段階を、Gagne & Deci (2005) をもとに説明すると、望んだ結果を得るために、または望まぬ結果を避けるために行動を起こす外的調整段階、自分に能力があることを示すかのように行動を起こす取り入れ的調整段階、活動の重要性を認識し、行動を起こす同一化的調整段階、そして完全に自己決定しているという感覚を持って行動を起こす統合的調整段階となる。

自律的な行動にとって重要なのは、周囲の大人などがもっている、本人にとっては外にある価値が、自分自身の価値として内面に取り込まれていく内在化 (internalization) のプロセス (伊藤, 2010) と考えられている。言い換えれば、自律的で内発的に動機づけられた行動は、それに関わる価値観が自分のものとなる内在化が促される中で生じることができる。SDTでは、この内在化が促される条件として、①自律性 (自己決定の感覚)、②有能感 (自分はできる、周囲の人に何らかの効果を及ぼすような存在であるといった感覚)、③交流感 (まわりの人に受け入れられているといった感覚) の三つの基本的な心理的欲求 (Deci & Flaste, 1995) を充足することが必要であるとしている。

教育の場において児童生徒の主体的な取り組みを支援する場合においても、それを内発的な動機付けを高めることと捉えるなら、自律性、有能感、交流感の三つの基本的欲求が充足されるように配慮することを考える必要がある。なお、有能感や交流感が伴わない自律性支援に効果がない (例えば、ある活動に対しての自己決定の感覚を持っていたとしても、できるという感覚を持っていないければ、その活動をやりたいとは思わない) ように、この三つの自律性支援、有能感支援、交流感支援のそれぞれは、連結・連動していることが重要とされている (川村, 2001)。

1-2 ティーム・ティーチング

Shaplin & Olds (1959) は、ティーム・ティーチング (Team Teaching: 以下T.T.) を「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」と定義している。また津田 (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」としている。日本の特別支援教育において、T.T.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って一般化されてきた (長谷川・渡辺, 2008)。またT.T.の有効性として、「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」 (加藤, 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。T.T.は、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.の有効性を高める上では、こうした課題を解決することがポイントとなる。福山 (2014) は、T.T.の成立に必要な条件として、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あげている。

このようなT.T.による指導は、個に応じた指導を適切に行うために様々な指導の形態をとりな

から実践されている。例えば、茨城県教育研修センター（2000）は、T.T.の指導形態を表1のように分類している。

表1 茨城県教育研修センターによるT.T.の指導形態の分類

形 態	特 徴
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。
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要すると予想される場合に用いられる。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。
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。
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。
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。
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。
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、多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。

2. 問題と目的

2-1 これまでの研究

筆者は、これまでに知的障害のある生徒（高等部）を対象とした学習活動の参与観察を行い、児童生徒の主体性に関わる自律性支援、有能感支援そして交流感支援といった動機づけ支援におけるT.T.の機能性に着目し、その現状と課題についての整理を行なった（鈴木・葉石, 2017）。結果として、内発的動機づけに関わる自律性、有能感そして交流感、T.T.において各教員の工夫によって支援されていた。しかし、動機づけ支援は、上述のように各要素間の連結・連動が必要であり、その実現のためにはT.T.を組む教員同士の意識的な連携が必要である。また、特別支援学校高等部での学習活動は、卒業後の生活や、就労に必要な力の育成を図るという観点から組織されている場合が多い。そのため、学習活動の自己決定的よりも、与えられた課題を確実にこなす続け、やり遂げることが求められるというように、課題の達成が優先される傾向がある。そういった中で、課題の達成を目指しながらも自律性の充足を促せるような支援を行うために、自律性支援と課題達成のバランスを検討する必要があると考える。

2-2 研究の目的

本研究では、主に知的障害特別支援学校高等部の作業学習の場面の参与観察を通して、知的障害のある生徒が、主体的に学習活動へと参加していく上で必要な、自律性支援、有能感支援、交流感支援を連結・連動させる上で必要な教育実践上の工夫を考察する。また、特別支援学校では基本的にT.T.での指導が一般的であるため、上記の検討内容はT.T.における指導方法の中で活用されるよう検討していかなければならない。

そこで本研究では、参与観察において最も多くみられた単集団―複数教員（個別支援）型T.T.に関して、課題達成と自律性支援のバランスを考慮しつつ、生徒の主体的な学習活動を促す教育実践上の工夫を考察することを目的とした。

3. 方法

3-1 研究のフィールド

本研究では、X特別支援学校高等部での作業学習のうち、特に農園芸班の学習活動を中心に観察を行った。作業学習とは「作業活動を学習活動の中心にしながら、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するものである」（文部科学省，2009）。作業学習の種目は、学校毎に名称が異なることが多いが、その中で農業・園芸に関する種目を有する特別支援学校は多く（畠山・日吉・水落・久野，2014）、特に、農園芸の作業は、作業活動自体が高い労働性を有している（名古屋・吉岡・最上，2004）。そのため、農園芸の活動では、「続ける力」や「やり遂げる力」を育成するために学習課題を達成していくことが重視され、自律性支援と課題達成のバランスを検討するための対象として適していると考えた。また、農園芸の活動では生徒達にとって学習活動の場や目的を共有しやすく、生徒同士の交流感支援の充実を図るという面からも検討することに適していると考えた。

3-2 研究の方法

筆者は、20YY年の4月中旬から9月下旬にかけて（週2回合計24回）、X特別支援学校高等部の作業学習（農園芸班）における学習活動で参与観察を行った。観察中は、メモをとりながらT2やT3として学習活動に加わり、観察終了後にできるだけ早く詳細に起きた出来事を文字に起こすフィールドノーツを作成した。最終的に、フィールドノーツを元に生徒の主体的学習活動を促すT.T.のあり方について検討を行った。

4. 結果と考察

4-1 自律性支援と課題達成のバランスの検討

〈場面1〉活動への取り組み方についての自己決定

場面1

7月中旬、農園芸班の活動では除草作業が多く行われた。いつもT1を務めている教員が休みのため、この日は、通常T2を務める教員がT1として授業を行った。前日にも作業学習があり、二日連続の除草作業であった。T1が生徒に、畑の畝周辺の除草を行うように伝え、活動

が始まった。生徒達は何回も行なっている活動であるため、倉庫からバケツと三日月鎌を自ら取り出して活動に取り掛かろうとした。このときAは、バケツと三日月鎌を手にとってから筆者の近くに来了。

A (→筆者)「今日こそ鎌使うんだ!」と、笑顔で話しかける。

筆者 (→A)「昨日、使わなかったの?」と、尋ねると

A (→筆者)「昨日、ここやっていたから手だったの」と、畑の水道を指差した。

場面1には、Aが鎌を使って除草を行いたかったものの、前日の活動ではそのようにできなかったという様子がうかがえる。確かに、Aが前日に除草した場所は、雑草の背が低く、三日月鎌での除草に不向きであり、また怪我をする危険もあるとみられた。そのため、Aが除草作業をやり遂げるためには、三日月鎌を使うことを我慢して活動に取り組む必要があった。これは、鎌を使いたいという気持ちと、課題達成を考えるとその選択はできないという葛藤を抱えた場面といえる。

除草する場所は、基本的には教員が決めることが多い。除草の他には畝作りや苗植え、誘引といった活動があるが、これらをいつ行うか等についても教員が決める場合が多い。これには、上手く畑に手を加えていかなければ作物が取れなくなってしまうという、農作業の事情が背景にある。これは当たり前で仕方のないことではあるものの、無自覚であれば生徒の自己決定は限定的なものとなり、活動に対する自律性は低下してしまう。次の場面2は、場面1と同様に除草作業であるが、除草場所の決定の仕方に違いがあった。

〈場面2〉除草場所の決定場面での自律性支援

場面2

6月の下旬、活動内容は除草作業であった。畝には小さな雑草がたくさん生えていた。また、畑を囲むようにフェンスがあり、フェンスのところにも1mくらいの長さの雑草がたくさん生えていた。Bは前日の作業でフェンスの周りの除草を行なった。フェンスと畝の間には少し距離があるため、フェンスの雑草は畑の作物にはあまり影響がない。作業に入る前にT1は、生徒一人ずつと作業の確認を行った。

T1 (→B)「Bさん、どこの除草をやりますか? フェンスの周りやりますか? それとも畝のところ?」

B (→T1)「フェンスやります」と、フェンスの方を見ながら応えた。

T1 (→B)「あー、昨日と同じくフェンス周りですか? でも畝にたくさん草が生えていますよ?」

Bは少し間を置いてから

B (→T1)「フェンスやります」と笑顔で応えた。

そのため、T1はフェンスの除草を許可し、Bはフェンスの除草を行った。T1はC・Dのほうを向いて

T1 (→C・D)「Cさん、Dさんは畝の除草お願いします」

畝の除草は他の2名の生徒が、T1に指示を受けて行うことになった。

この場面では、除草場所の決定に生徒の選択の機会が用意されていた。Bが選択したフェンス

の除草は畑の作物に大きな影響を与えるものではなく、畝の除草作業を行うことの方が作物の成長との関係では意味があるとみられた。Bは知的障害の程度が軽度であることから、T1には、Bが作物にとってより重要な畝の除草の大切さを感じ、そちらを選択してくれるという考えがあったと思われる。それは選択の機会を与えつつも、Bが畝の除草を選択するように「畝にたくさん草が生えていますよ？」と伝えたことに現れている。しかしBは、フェンスの除草作業を選択した。

外の価値観を自分自身のものとし、それに従って自ら行動を起こしていくプロセスは内在化と呼ばれる。Bが除草活動の意味と重要性を理解できれば、作物の成長にとって、より大きく影響する畝の除草を選択するだろうと考えられる。このように、生徒自身に選択の機会を委ねることの難しさは、生徒の自己決定の方向性が、教員の意図した学習活動の目的と一致しない場合があることである。場面2は、生徒の意思を尊重した一方で、本来の学習活動の目的を達成することが十分にはできなかったという点で、自律性支援の難しさを示すエピソードであった。このことから、自律性支援のポイントのひとつは、生徒に意思表示の機会を提供するとともに、取り組んでいる課題の意味の理解を促すことを両立させる必要があるという点にある。

課題の理解を促すためには、丁寧に活動の見通しを持たせる工夫が必要である。場面3では、活動の目的の理解を促すために、T1は畑に植えたものの確認を行なっている。

〈場面3〉学習活動を理解するための工夫

場面3

5月下旬、班は除草作業と土運び作業（花壇の土の入れ替え）に別れて活動を行った。除草作業には4名の生徒が参加し、筆者はT2として作業に加わった。除草作業を開始する前に、T1は4名の生徒を連れて畑の畝のところに行った。

T1（→全体）畝を指差しながら「ここに何を植えたか、覚えていますか？」と、T1が生徒に質問をした。しかし覚えている生徒はいないのか、誰も返答をしなかった。そのため、T1は、生徒にさつまいもを植えたことを伝えた。次に、きゅうり、なす、ししとうが育っている畝のそばに行き、T1は野菜を手にとって

T1（→全体）「もうこんなに育っていますよ」と、生徒に確認させる。

農園芸の活動には、作物を育て、育てた作物を収穫し、食べたり、販売したりする一連の流れがあるが、作物の収穫までに時間を要する。知的障害のある生徒には認知的な制約があるため、長い期間に及ぶ様々な学習活動のつながりを整理して理解することには困難が伴う。そのため、場面3のように、何を植えたのかを何度も確認し、自分たちが何のために活動をしているのかを思い起こさせ、定着させる取り組みが必要である。知的障害のある生徒が学習活動の一つひとつに納得して取り組むためには、教員が生徒と一緒に考えて考えることが必要となる。これには、一つには、生徒の認知的制約を補うという意義があるが、加えて、生徒に対する交流感支援につながるという意義もあろう。生徒の自己決定の方向性が教員の意図と異なる場合、生徒が納得して教員の意図した方向へと学習活動を転換していくためには、まずは課題の意味の理解が必要であるが、必ずしもそれが十分でない場合、生徒と教員の関係性が生徒の納得につながる可能性がある。生徒と関わる教員が、こうした取り組みを日々続けることで、次の場面4のようなエピソードが見

られようになるのであろう。この場面では、生徒は除草の意味をよく理解し、除草活動に対して内発的に動機づけられている様子が見えてくる。

〈場面4〉学習活動の意味の理解

場面4

7月中旬、二年生3人は筆者と除草作業を行った。他の生徒と教員とは離れた場所での活動であった。大きな畑と、少し離れて小さな畑があり、小さな畑は長い草がたくさん生えていた。筆者はいつもT2を行っている教員から、小さな畑の除草をするように指示を受けた。筆者は担当する生徒に

筆者（→全体）「あそこたくさん草が生えているから、あそこの除草をしようか」と伝え、3人の生徒と一緒に除草場所に向かった。生徒は各々、小さな畑の中で好きな場所の除草を始めた。Eは筆者の近くに来て、筆者の足元の除草を開始しながら

E（→筆者）「一緒にやろう」と伝えてきたため

筆者（→E）「後できますね」と伝え、他の2名の除草作業の様子を確認しに行った。その後、Eの近くで筆者も除草を始めた。

E（→筆者）「こっちやってもいいですか？」と、Eが除草している場所のすぐ近くを指差しながら筆者に伝えてきた。筆者が、筆者（→E）「いいですよ」と言うと、Eは場所を移動し、除草を始めた。そこは、元々除草していたところから二三歩の距離で、作物により近い場所であった。Eは、

E（→筆者）「ここの除草しなくちゃ。ここに草があると、栄養なくなっちゃうの？」と話しかけてきた。筆者はそれに対して、

筆者（→E）「よく知っていますね。そうなんです。除草すると畑が元気になるからね」と答えた。するとEは、作物の方にもっと近づいて行き、作物の大きな葉っぱの下に隠れている雑草を除草するようになっていった。作物の大きな葉っぱは、手で押さえながらでなければ除草の邪魔になるため、Eは片手で葉っぱを押さえながら、除草を進めた。そして筆者に対して、

E（→筆者）「先生はこっちをやってください」と、自分が除草している場所の近く（畝の近くで雑草がたくさん生えている場所）を指差しながら言った。

生徒Eは、筆者とのやりとりを通して除草の意味（「作物の栄養をとられないように」「畑が元気になるように」）を再確認すると、自ら考えて除草場所を移動し、さらには、筆者の除草場所を指定するようになった。除草作業を先導する姿はまさに主体的と言える。ここには、活動が目指す「作物をより大きく成長させる」という目標が、「作物がより大きく成長するために出来ることをやる」という自分の価値観と一致している様子が見えてくる。このエピソードでは、除草作業での課題達成と自己決定のバランスがよくとれており、日頃から教員が生徒に活動の意味を理解させるため

に行ってきたことが背景にあると推測される。

〈場面5〉容認的な応答

場面5

6月初旬、Fはミニトマトの誘引作業を行なっていた。作業はT1からの指示を受けてFが一人で行なっており、他の生徒は近くで除草作業をしていた。Fは誘引作業をこれまでも何度か行なっており、慣れた様子で作業をしていた。しかしT1が他の生徒の支援をしている時に、Fはミニトマトの茎を折ってしまった。FはT1のところに行き、

F (→T1) 「先生、どうすればいいです？ 折れちゃいました」

と、T1に質問した。T1は、Fと一緒に誘引していた場所に行き、

T1 (→F) 笑いながら「あー、これはもうダメですね」

と言って、折れたミニトマトの枝を隣に植えた。そしてFに、

T1 (→F) 「Fさん、ミニトマトこれ以上育たなくなっちゃうので、気をつけてくださいね」
と言った。Fは、

F (→T1) 「はい」

と返事をするが、落ち込んでいる様子に見えた。するとT1は、

T1 (→F) 「Fさん、悪いことじゃないんですよ。今失敗したことで次から気をつけられるので」と、Fに伝えた。

Fが誘引作業に失敗してしまったことに対して、T1は注意を促しながら、容認的に受け止め、最後には励ましている。作業には必ず失敗が伴うものである。そこで交流感支援を単純に重視してしまうと、生徒は学ぶ機会を失ってしまう可能性がある。そのため、T1は、失敗を容認的に受け止めながら、しかしこのタイミングを逃さずに、「トマトが育たなくなるから」誘引の際は気をつけ、枝を折ってしまわないようにする必要があることを伝えた。川村（2001）は、容認的な関わりに加えて、適宜叱責を与えることを、交流感を充足する支援としている。ここで川村が言う「叱責」は、「暖かく見守ったり称賛したりするだけでなく、必要な時には適宜叱る」ことであり、その条件として「ためらわずに叱る」ことと「どうして叱るかははっきりと知らせしてから（知らせながら）叱る」（川村，2002）ことをあげている。つまり、叱責自体が交流感充足手立てとして機能するわけではなく、見守ることや称賛などといった容認的な態度をとる手立てが基本的に存在しているからこそ意味をなすものになる。このことを踏まえてこの場面の意味を考えるなら、交流感の土台である関係性に基づき、失敗を学ぶ機会に繋げるためにしっかりと注意喚起することで、活動に必要な事柄の理解と、それを自分自身の価値観として取り入れる内在化が可能になると考えられる。

これらのことを踏まえ、自律性支援を行いながらも課題達成の有能感を感じられるような授業実践上の工夫について図2にまとめた。課題に必要な行動を決定する際、学習活動の意図が内在化されていれば、場面4のように、畑の状態をよく考えて自己決定するであろう。しかし、内在化されていない場合、場面2のように自分が単に除草したい場所や全く畑に影響を与えない場所の除草を選択してしまうことがある。そのような場合、場面2にあったような複数の選択肢を提示す

ることで、教員の意図理解を促しながら、生徒の納得を得ることに繋げられると考えられる。このようにして支援をヒントに自己決定した場合や、自己決定自体に困難があった場合、教員と一緒に「なぜその選択肢なのか」を考える機会を作ることが大切である。このときに交流感を充足するような教員の日々の関わりがベースにあれば、生徒は自分の価値観と対立しない形で活動の価値を取り込む内在化を進めることができると考える。

内在化ができた場合は、次に除草の作業場所を選択する際に、学習活動の意図と方向性が一致した選択をすることができるようになるだろう。その結果、生徒は学習活動に対して主体的に取り組むことができ、課題をやり遂げた時に、課題達成における達成感も合わせて感じることができる。このようにして自律性支援に交流感支援を伴わせることによって、課題の達成を邪魔することなく動機づけを促すような取り組みを行うことができると考える。

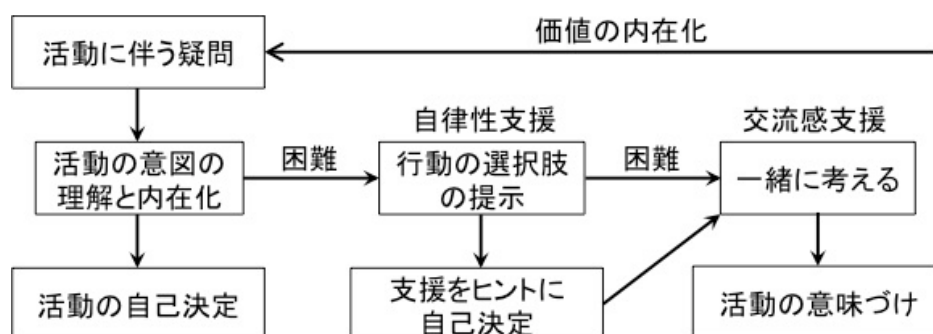


図2 自律性支援と交流感支援を組み合わせた支援プラン

4-2 T.T.を活用した指導方法

特別支援学校での指導方法はT.T.が基本である。そのため、図2のような自律性支援と交流感支援を組み合わせる課題達成に伴う有能感支援を目指す支援プランはT.T.の中で検討することが实际的である。大庭・葉石・八島・山本・菅野・長谷川（2014）は、子どもが主体的に学習に取り組む上では、他者との関わりを実感できる学習形態が必要不可欠であるとの考えに基づき、小集団学習場面を活用した学習支援を実施している。その中で、小集団学習場面の全体の進行役としてのMT（Main Teacher）と、MTの共同支援者であると同時に常に子どもたちと活動を共にするST（Sub Teacher）とで小集団を組織しているが、こうした支援者の役割分担の仕方は、知的障害のある生徒の主体的な学習活動への参加を促すT.T.の検討を進める上で示唆的である。MTとSTの役割分担を、学校現場におけるT.T.上でのT1とT2の役割分担に持ち込み、うまく機能させることができれば、津田（2011）の「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」というT.T.の定義通り、明確な役割分担のもと指導を行うことができると考えられる。そこで、大庭ら（2014）の小集団学習場面での指導形態を参考にして、図2のような自律性支援と交流感支援を組み合わせた支援プランの可能性を検討する。

この支援プランは、まず活動に関わる課題の提示をT1が行う。例えば作業学習の除草作業であれば、「どこを除草したら良いと思いますか？」といった発問や、除草場所の選択肢の提示がこれにあたる。そのようにして生徒自身に考えさせる役割を担いつつ、除草作業についての理解と、その活動の内在化がなされているかどうかを問う。つまり、MTとして全体を進行する中で、自己決定を促す自律性支援を行う。これを受けて生徒は課題に取り組むが、内在化を進めるためには、

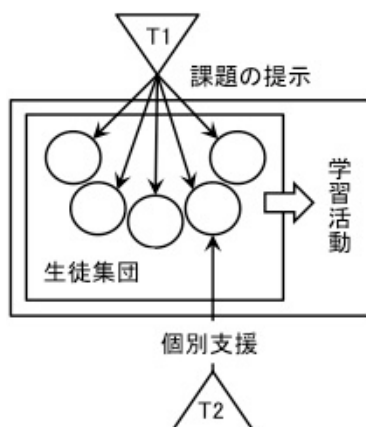


図3 茨城県教育研修センター（2000）による単集団—複数教員（個別支援）型T.T.

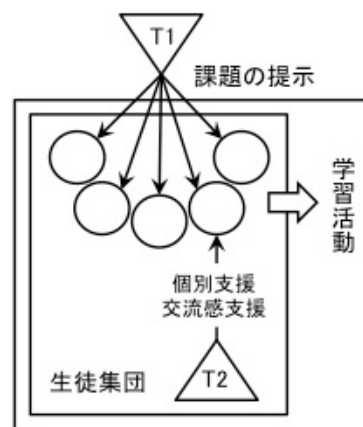


図4 T2を協同活動者とした単集団—複数教員（個別支援）型T.T.

その活動を行う理由を考える必要がある。この際、特定の生徒が、その認知特性等により個別支援を必要とする場合、そのT.T.の形態は、茨城県教育研修センター（2000）における分類上では、単集団—複数教員（個別支援）型（図3）となる。ここで個別支援を提供するT2は、単に生徒集団から遅れないように必要な手助けを提供するだけでなく、生徒と交流感をもちつつ課題の意味を内化させる必要があることが、これまでの観察から示唆された。つまり、生徒との協同を通して、生徒の課題理解を促していく役割がT2には必要と考えられた。ここで協同とは、「共有する目標を達成するために一緒に取り組む」（Johnson, Johnson, and Holubec, 1998）という意味である。T2が生徒にとっての協同活動者となるということは、従来の単集団—複数教員（個別支援）型によるT.T.の、教員の支援に支えられて、生徒のみで学習活動に向かっていくという様態ではなく、生徒を支える教員（T2）も生徒集団の中で生徒と一緒に学習活動に向かう立場をとりながら支援を行うということである（図4）。

5. おわりに

本研究では、知的障害特別支援学校高等部における作業学習（農園芸班）を参与観察し、課題達成における有能感充足支援と自己決定の感覚の充足を目指す自律性支援のバランスをとるT.T.について検討を行なった。その結果、自律性支援に交流感支援を伴わせることで、生徒が学習活動の価値の内在化を進めていくことを促し、生徒自身が学習活動の方向性と自己決定の方向性を乖離させることなく学習活動に向かっていけるようにすることが望ましいと考えられた。そのために重要な役割を担うのがT.T.におけるT2である。T2が生徒の協同活動者として、交流感支援を行なっていくことと、生徒の認知的特性等を補いながら学習活動の意図を考えさせることによって、学習活動の価値の内在化が図れるのではないかと考えた。しかしながら、本研究ではこのプランの実証ができていない。今後、このプランの妥当性を検証していく必要がある。なお、本研究で検討した内容は、観察したT.T.においてT1を務めていた教員に伝え、現場の教員としての立場からの意見を求めた。その結果、「生徒の頑張りを評価法の整備」の必要性、活動に必要な道具使用時等における「自己決定と安全面の配慮」の必要性、そして教育現場における「動機づけ要素（自律性・有能感・交流感）の連結・連動の難しさの解決策」の必要性があるとの指摘があった。本研究のプランの実証の中で、合わせて考慮に入れていく必要があるであろう。

引用文献

- Deci, E. L. & Flaste, R. (1995) Why we do what we do The dynamics of personal autonomy 櫻井茂男監訳 (1999) 人を伸ばす力 内発と自律のすすめ, 新曜社.
- 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.
- 畠山富士雄・日吉照彦・水落剛宏・久野建夫 (2014) 知的障害特別支援学校における農耕作業学習に関する考察—キャリア教育とICFの観点から—, 佐賀大学文化教育学部研究論文集, 18(2), 17-39
- 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.
- 茨城県教育研修センター (2000) 特殊教育におけるチーム・ティーチングの在り方 (個を生かす支援としてのチーム・ティーチング), 茨城県教育研修センター研究報告書.
- 伊藤崇達 (2010) 動機づけの内在化プロセスの検証—親の自律的動機づけ及び支援のあり方に着目して—, 発達研究, 24.
- 鹿毛雅治 (2013) 学習意欲の理論 動機づけの教育心理学, 金子書房.
- 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.
- 中尾陽子 (2011) チーム・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.
- 文部科学省 (2009) 特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領、高等部学習指導要領, 海文堂
- 名古屋恒彦・吉岡佐和子・最上一郎 (2004) 東北地域における知的障害養護学校での農園芸作業学習の事例的検討, 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 3, 101-110.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011) 自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス—内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか, 教育心理学研究, 59, 77-87.
- 岡田涼 (2010) 小学生から大学生における学習動機づけの構造的変化—動機づけ概念間の関連性についてのメタ分析—, 教育心理学研究, 58, 414-425.
- 大庭重治・葉石光一・八島猛・山本詩織・菅野泉・長谷川桂 (2014) 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.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a) Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- 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) チーム・ティーチングの研究, 黎明書房.
- 鈴木隆生・葉石光一 (2017) 知的障害のある生徒の主体的な学習活動への参加を促すチーム・ティーチングの現状と課題, 埼玉大学紀要教育学部, 66(2), 305-318.

(2018年3月29日提出)

(2018年4月5日受理)

Autonomy Support in Team Teaching for 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 effective autonomy support in team teaching for students with intellectual disabilities. We observed the learning activities of farm work in a special school for students with intellectual disabilities. In the farm work, teachers need to urge their students to engage in work necessary for the growth of crops. On the other hand, teachers need to respect what students want to do. In this study, we examined the method to support the students' autonomy in their farm works. The results suggested that the key to establish both autonomy support and urging students to engage in their works was the relatedness between teachers and students. In the team teaching, one teacher takes the lead for the delivery of the learning activity and the other teacher assists the students' activities. The assistive teacher has responsibility to establish the relatedness between teacher and student.

Keywords: students with intellectual disabilities, team teaching, autonomy support