

## 特別支援学校（知的障害）における ティーム・ティーチングによる授業改善の試み

—「ティーム・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して—

長谷川 裕己\*・渡辺 明広\*\*

### Instructional Improvement in the Special Support School for Children with Mental Disabilities through Team Teaching

: A Trial Utilizing the Contents List for Team Teaching

Hiroki HASEGAWA and Akihiro WATANABE

#### 要旨

筆者は、養護学校におけるティーム・ティーチングでの授業改善のためには、「ティーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表の活用が有効であると考えた。そこで本研究では、養護学校現場での表を活用した授業実践を対象とし、表が授業改善に与えた影響や可能性について検討を行った。

その結果、表内項目に基づく自由な具体的記述が、授業改善に反映されたことが明確になった。また、表内項目について点数化し比較を行うことで、ティームとして共通理解が不十分であろう項目を予測し、課題修正に繋がられることも明らかとなった。更に、ティーム・ティーチングについての具体的表記がされていることから、ティーム・ティーチングを理解する上でのツールとしての活用の可能性も示唆された。

キーワード： ティーム・ティーチング 授業改善 「ティーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表

#### I. 問題と目的

##### 1. ティーム・ティーチングの歴史

ティーム・ティーチングは、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。1957年に最初の実験校としてレキシントン地区の公立小学校フランクリン・スクールで実践が行われている。

日本では、1962年（昭和37年）の『施設月報』8月号（文部省）において小林秀弥によって「Team Teaching」という題で紹介され、1963年には東京都内の小学校でティーム・ティーチングによる授業がなされている。ティーム・ティーチングの定義は「2人以上の教師がチームを組んで児童生徒の教育に責任を持って当たる、協力型の授業組織である。」（Shaplin）が一般的である。日本に導入されるに際しては、特に教師の協同体制に重点がおかれた。1968年から1970年にかけて実践校は増加したが、その後はあまり大きな進展は見られなかった。今日、学習指導要領の改訂や平成13年度から始まった「第7次教職員定数改善計画」等によって教師の協力的指導、教師間の連携などが取り上げられ、ティーム・ティーチングが再び注目されている。

また今後は、平成15年3月に文部科学省より出さ

れた「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」を受けて増えるであろう、小・中学校での少数指導や個別指導場面においても、ティーム・ティーチングの活用が予想される。

障害児教育におけるティーム・ティーチングは、これとは別の経緯で導入され、定着した。知的障害養護学校では、昭和30年代初めには、作業班での学習に複数の教師が指導に当たっていたという記録がある。また、東京都立肢体不自由養護学校では昭和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た。この制度は、昭和54年、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。当時の「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、「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がなされるように工夫すること。」と、複数の教師が協力することを促している。児童生徒の障害が一層重度・重複化し、きめ細かな個々の児童生徒への支援のニーズは高まり、今日のようなティーム・ティーチングによる指導が一般化されてきた。

また、平成3年に改訂された盲、聾、養護学校における学習指導要領では、「学校の実態等に応じ、教師の特性を生かしたり、教師間の連携協力を密にした

\*静岡県立御殿場養護学校

\*\*静岡大学教育学部

りするなど指導体制の工夫改善に努めること。」と明示され、その解説において「その具体的例としては、交換授業、合同授業、チーム・ティーチングなどが考えられ、各学校の実態に応じて工夫することが大切である。」と述べられている。

更に、平成11年に改訂された現行の学習指導要領では、ノーマライゼーション等の障害観の変化に対応し、個に応じた指導を充実するため「授業形態や集団の構成の工夫、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。」と特殊教育諸学校における教師間の協力、連携の重要性が一層強調されている。

## 2. チーム・ティーチングの有効性

チーム・ティーチングの有効性として、「個に応じた指導」に対応できることが期待される。「個に応じた指導」としては、「個別指導」と「集団指導」の2つの指導の場があると考えられる。集団指導の学習で個に応じた指導を効果的に進めるためには、学習の全体目標、個人目標、学習の方法、支援内容などの共通理解がなされ、教師間の連携・協力すなわちチーム・ティーチングが十分に機能することが課題となる。指導にあたる教師が指導目標を共通理解し、支援が必要な場面で最も適切な支援を効率よく効果的に行うことが求められる。

チーム・ティーチングの授業の特質は、一斉授業において配慮や特別な支援を必要とする児童生徒への個別対応ができる可能性にあるだけでなく、その学習集団を構成する児童生徒のそれぞれの課題にきめ細かく対応できることにもある。また、課題ごとのグループを編成して授業を展開できるよさや、そのための教材をそれぞれの教師が分担して準備することができるよさなど多様な長所をもっている。図工や体育などの教科では、教師の特技を生かして楽しい活気のあるダイナミックな授業が組まれることも多い。

チーム・ティーチングの利点を十分に生かし、より良い実践を行うためには、教師の個性や特性を生かした役割分担、多面的な視点からの児童・生徒の理解、個々に即した対応や集団運営の共通理解、複数教師ならではの手厚い事前準備、更には、授業について評価しあえることでの教師の高めあいも必要不可欠である。

ここで取り上げている「教師の個性や特性」には、様々なものがあると筆者は考える。小・中学校の教師であれば、教科に関する専門性や生徒指導の専門性、児童・生徒集団を生かす力量などが挙げられる。また、養護学校の教師であれば、個々の児童・生徒の発達特性を理解した上での支援、活動に向かわせるための動機付けの上手さなどが挙げられる。そういった教師の特性を生かせる役割分担をすることで、チーム・ティーチングをより有効に機能させることに繋げられるのではないだろうか。

## 3. チーム・ティーチングについての研究実践の歴史

茨城県教育研修センターでは、「特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの在り方」を主題として、特殊教育における指導の充実を目的とした研究を行っている(2000)。そこでは、チーム・ティーチングの現状と課題の把握をし、効果的なチーム・ティーチングのあり方に関する理論的・実践的な研究が進められた。

アンケート調査の分析結果から、チーム・ティーチングを有効に機能させるためには事前の打ち合わせなどによる児童生徒等の実態や目標及び学習活動に関する共通理解が重要であるとし、それが十分でない時には、教師間において適切な協力の苦慮が生じたり相手が望む補助が不明確のまま授業に参加したりするなどの問題が生じると考察している。

また事例研究からは、授業の計画と実践の段階で共通理解すべき項目を整理することは、効果的な話し合いを可能にし教師間の共通理解を深めることができる、という結果を導き出している。

そして今後の課題の一つに、研究の一環としてチーム・ティーチングの技術をまとめた「特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの指導・支援の技術」表について、更に整理、検証を深めていくことを挙げている。

筆者は、この「特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの指導・支援の技術」表が、教師に共通の視点を与え、チーム・ティーチングによる授業の改善に役立つツールになると考える。

## 4. チーム・ティーチングの課題

チーム・ティーチングの難しさは「主指導者と副指導者との協力関係の難しさ」だと言われる。長沼俊夫(2005)は教師同士の連携のポイントを「主指導者と副指導者とのそれぞれの役割の不明確さや、働きかけるタイミングの『ズレ』をいかに少なくするか」だとし、「副指導者の動きこそがチーム・ティーチングの成功を大きく左右する」と述べている。また筆者は、協力関係を確立するにあたり「授業目標のイメージの共通化」が必要であると考え。児童・生徒の活動の様子に、同じ反応・取り組みの姿をイメージできてこそ、目標達成に向けての具体的な支援・対応のイメージを共有でき、主指導者と副指導者との機能的な連携がなされると考えるからである。

吉田昌義(1997)は、チーム・ティーチングによる指導を「一定の活動目的に向かって、個々の担任の専門性が十分に発揮されることを基本」として、「望ましい指導体制と十分な機能が発揮されているかどうか」という課題を挙げている。更に吉田は「相手の教員の動きや活動を予測し、その先生ができない部分を適切に補完するような役割分担」を期待した上で、

「役割分担を進めても実際の場面では、個々の担当が、自分は今、どの立場にあって、全体の活動の目的と現在の進行状況を把握し、その先を見通し、必要な活動をとらえ、適切な判断と適切な行動がなされることによって、効果的な機能が発揮される」のだと述べている。

養護学校現場におけるチーム・ティーチングにおいては、主指導者のみが授業を請け負っており、副指導者が児童・生徒と変わらぬようなレベルで授業に参加している、という実態も少なからず耳にする。また、折角複数の担任で授業を計画していても、担当の児童・生徒のみに意識が集中してしまい授業全体への視点が欠けてしまう、という声も聞かれる。これでは、チーム・ティーチングによる指導の利点を十分に生かしているとは言えない。この課題はチーム・ティーチングという指導形態の機能的な欠点ではないため、指導者の意識レベルの向上によって改善できるであろう。指導者同士が信頼関係を高めながら、連携を取り合い、児童・生徒への理解や対応を共有していくことで、教育現場におけるチーム・ティーチングの実状が、より有効なものへと移行できると期待される。もちろん各学校においては、それを考慮した上での研究授業などを通して、チーム内での児童・生徒の共通理解や教師の役割分担、適切な指導体制の追究などが行われている。しかしながら、チーム・ティーチングでの協力や連携について意識化されず、漠然とした中で授業が行われているために話し合いの視点が定まらなかったり、教師間の関係が直接影響するために意見が思うように出せなかったりするという現状から、改善が思うように進まないということも危惧される。

### 5. 本研究の目的

筆者は、チーム・ティーチングにおける目標を「主指導者の意図を汲んだ、副指導者の的確な役割遂行」という点に絞り込んだ。授業づくりにおける目標達成のための具体的な活動としては、チーム内での話し合いの視点の明確化、互いの意見の共通理解、チーム内での役割の意識化などが重要であり、それらは「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表（表1）の活用によって達成できると考えた。

そこで本研究では、「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対象とし、筆者による授業批評や授業者による授業反省から、「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表の活用が、チーム・ティーチングでの授業改善に与えた影響やその可能性について検討を行うものとする。

## II. 「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表について

古川治（1998）は、公立義務教育におけるティー

表1 「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」

場面	項目	内容	
授業の準備	指導案の作成	個々の児童の実態や課題（個別の指導計画）を加味した授業計画	A1
		単元や題材、教材・教具の価値や意義を加味した授業計画	A2
		アイデアを出し合いながら、共同での授業計画の練り合い	A3
		個々の教師の個性・特性を生かした担当や役割分担	A4
	授業の確認	指導案に基づいて、授業中の児童の目標や反応に対する共通の視点の確認	A5
		指導案に基づいて、授業中の教師の動きなどの確認	A6
	健康安全	発作やけがへの対応、事故の防止の確認と準備	A7
	教材作成	共同したり分担したりして行う教材・教具の作成	A8
授業時間内	場の構成	教材・教具の出し入れ（提示）や音響・照明などによる場の工夫	B1
	意欲誘導	雰囲気や盛り上げなどの働きかけによる、学習活動への意欲付け	B2
	指導分担	個人やグループ別指導場面での役割分担	B3
	理解援助	発達特性を踏まえた上での、課題への理解を支援するための補足や手本の提示、手立て	B4
	活動補助	発達特性や授業目標を踏まえた上での、学習の中で困難な活動への支援	B5
	代弁	児童の意思表示の代弁	B6
	賞賛	児童の表れを見取った賞賛	B7
	臨時対応	学習時の想定外の行為への対応	B8
	健康安全	発作やけがへの対応、事故の防止	B9
	児童評価	評価対象者を分担し細かく見取り、多面的な視点からの評価	B10
授業時間後	授業評価	話し合いによる授業全体への客観的評価	C1
		多面的な視点から、児童一人一人についての情報交換と評価	C2
		授業計画の見直しなどの協力	C3
	授業記録	授業全体や個々の児童についての記録	C4

ム・ティーチングによる指導・援助の在り方を、「T・Tの10の技術56のスキル」に整理した。茨城県教育研修センターでは、これを基に特殊教育諸学校でのチーム・ティーチングの在り方を問えるよう、児童生徒の個々のニーズに対応する技術や学習活動を円滑に進ませるための技術、事故やけがの防止といった安全面の配慮など、新たな観点を加えて再度整理を

試み「特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの指導・支援の技術」を作成している(2000)。

ところで筆者は授業作りを、次の3場面により構成されるものとする。すなわち、子どもの成長・発達をスムーズに導くための「授業の準備」、授業目標達成のための実践としての「授業時間内」、授業改善を図るための「授業時間後」の3場面である。そこで本研究では、それらの観点も含め「特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの指導・支援の技術」を改めて検討し、「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表を作成した。

「授業の準備」場面においては、個別の指導計画に基づいた実態把握や課題設定をすることにより、一人一人の個性に応じた活動や支援の計画が立てられると考え、「個々の児童の実態や課題(個別の指導計画)を加味した授業計画」を新たな視点として追加してある。更に、「個々の教師の個性・特性を生かした担当や役割分担」や「指導案に基づいて、授業中の児童の目標や反応に対する共通の視点の確認」等、より具体的な内容を示す項目を起こした。これらの視点を意識して授業前の打ち合わせをすることで、教師の配置が適材・適所であるかを確認したり、授業での予想されるあらわれをチーム内で共通して認識したりすることが容易になるであろう。

「授業時間内」の場面においては、表出が難しいと思われる児童らの様子を見取っての「児童の意思表示の代弁」を新たな項目として付け加えたほか、「評価・賞賛」項目については、「児童の表れを見取っての賞賛」と「評価対象者を分担し細かく見取り、多面的な視点からの評価」とに分けた。新たに加えられた細かな項目に沿って授業を振り返ることで、授業を先導する教師が、活動する児童の立場に立ち、活動そのものの意義から支援のタイミングや方法、活動する環境に至るまでを客観的に見直すことができると期待している。また、「MTのサポート」項目については、その具体策が他の項目に網羅されていると考え、削除してある。

「授業時間後」の場面においては、「多面的な視点から、児童一人一人についての情報交換と評価」や「授業全体や個々の児童についての記録」等を追加した。全員の教師で全員の児童を指導する、という姿勢を根底にした場合、情報交換は必要不可欠である。また、次の単元や次年度への引継ぎ、保護者をはじめとする関係者との共通理解を図る上でも記録は欠かせない。いずれも、授業で行ったことをそこだけで完結してしまうのではなく、次のステップに生かしていく上で重要な視点であると考えられる。

これら項目の加減によって、より具体的にチーム・ティーチングでの指導・支援の内容が示されたとと思われる。チーム・ティーチングの実践場面におけ

る筆者の授業批評と共に、「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表を活用した授業者の反省の手がかりにして、本研究を進めるものとする。

なお「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表については、評価の信頼性・妥当性を高めるためにプリテストを実施した。プリテストは、G養護学校小学部2年知的障害学級の3名の教諭(養護学校籍2名、小学校籍研修交流1名)を対象として行い、そこでの反省点を加味して表の修正を行った。また、研究対象となる授業者とは、事前打ち合わせの際に表の使用方法について確認を行っている。

### III 方法

#### 1. 手続き

授業の研究は以下のように行う。

①授業担当者による授業計画(授業案)の作成と授業の実施

②筆者による授業参観とDVD記録・授業批評

全12時間の授業のうち、4, 5, 7, 9時間目の計4時間の授業について、チーム・ティーチングの動きや協力体制などについて批評を行った。

③アンケートによる授業担当者の授業反省

全12時間の授業のうち、4, 5, 7, 9時間目の計4時間の授業について、II章で示した「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表に基づいて、記述による反省を行っていただいた。各項目について、肯定から否定まで5段階での評定を求めた上、特記事項については具体的記述も依頼した。T1には「授業全体を振り返っての反省」を、T2~T5には「自分自身を振り返っての反省」を、それぞれお願いした。

#### 2. 対象授業

対象となる授業は、G養護学校(知肢併置校)小学部1年知的障害学級で2006年10月に行われた体育(器械・器具を使つての運動遊び)の授業である。この授業は、G養護学校における全体研修の中心授業であったこともあり、十分な授業検討のもと取り組まれている。

1) 題材名「トトロの森に行こう！」(全12時間)

2) 題材の目標

- ・平均台やマットを使って、繰り返し活動することができる。
- ・バランスをとって歩くことや回転することに慣れ、平均台やマットで技を行うことができる。
- ・サーキットの始めと終わりが分かり、取り組むことができる。

3) 指導体制

指導者5名(中心指導者1名、補助指導者4名)によるチーム・ティーチングでの指導。(T1, T2: 養護学校籍教諭, T3: 小学校籍研修交流教諭, T4: 養護学校籍初任者, T5: 新任講師)

### 3. 結果についての分析の視点

筆者による授業参観後の批評から、体育の授業におけるチーム・ティーチングでの指導の改善について問う。更に、授業者による授業後の反省から「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表が授業改善に与えた影響について検討する。

1) 筆者による授業批評：チーム・ティーチングでの指導における各教師の動きや協力体制について、時系列に沿って事実を具体的に挙げ、改善点や変容について検討する。

2) 授業担当者による授業後の反省：授業者による授業後の反省を整理・分析し、各教師の意識の変容を追ったり、T1の授業全体への評価とT2～T5それぞれの自己評価とを比較したりするなどして、「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表が授業改善に与えた影響やその可能性について検討する。

## IV 結果

### IV-1 「筆者による授業の批評」

チーム・ティーチングの視点から、主に各教師の動きや協力体制について批評を行った。回を追っての授業の変容を「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表に照らし合わせてみる。

- ・新しい教材を組み込むことで活動に変化を持たせていた。同時に、児童にとって活動を理解しやすくするための手立てや、やる気を起こさせるための工夫が見られた。
- 教材・教具の作成 (A8) により、場の構成 (B1) 意欲誘導 (B2) 理解援助 (B4) の改善が見られた。
- ・教具の準備や片付けなどの運搬について、T2 以下が T1 を手伝って動けるようになっていった。
- 場の構成 (B1) における改善が見られた。
- ・児童への言葉掛けの場面が増えた。また、励ましや気持ちの代弁など、言葉掛けが意味する内容の種類も増えた。
- 意欲誘導 (B2) や代弁 (B6) における改善が見られた。
- ・自分の担当の場所や担当の児童といった、与えられた役割り以外への臨機応変なかわりや対処が見られるようになった。
- 指導の分担 (B3) の定着により、臨時的対応 (B8) や健康・安全 (B9) に配慮できる余裕が生まれてきた。
- ・待機児童の並び方が、友達の活動に注目しやすく、更に教師の姿も見やすいように修正された。また、T2 以下の教師が手本の動きを示す場面が増えた。
- 理解援助 (B4) における改善が見られた。
- ・児童の体に触れての直接的な支援が、回を追うごとに増えている。
- 活動の補助 (B5) が徹底されるようになった。

・児童への賞賛の言葉掛けや働きかけが、少しずつではあるが見られるようになった。

→賞賛 (B7) において改善傾向が見られた。

・全体 (集団) から外れてしまう児童への対応を、初めは T1 が行っていたが、しだいに T2 以下の教師が対応するようになっていった。

→臨時的対応 (B8) において改善が見られた。

### IV-2 「授業者による反省」

「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表の各項目について、できたかどうかを評定してもらい、肯定から否定までの5段階の回答を点数化 (肯定: 5点、やや肯定: 4点、どちらでもない: 3点、やや否定: 2点、否定: 1点) し、一覧に表した (表2)。T1については回答をそのまま点数化し、T2～T5についてはそれぞれの回答を点数化した結果から、平均点を算出して表に示した。その概要については、以下の通り。

[T1 について]

- ・各回の合計点を比較すると、B (授業時間内) において、1～3 回目の評価に比べ 4 回目の評価が低い。
- ・各回の合計点を比較すると、C (授業時間後) において、2～4 回目の評価に比べ 1 回目の評価が極端に低い。
- ・各項目の合計点を比較すると、A (授業の準備) において「A4: 役割分担」が低い。
- ・各項目の合計点を比較すると、B (授業時間内) において「B2: 意欲誘導」「B6: 代弁」「B7: 賞賛」「B8: 臨時的対応」「B9: 健康・安全」が低い。
- ・各項目の合計点を比較すると、C (授業時間後) において「C4: 授業記録」が低い。

[T2～T5 平均について]

- ・各回の合計点は、回を追うごとに高くなるか横ばい傾向にある。
- ・各項目の合計点を比較すると、A (授業の準備) において「A4: 役割分担」が低い。
- ・各項目の合計点を比較すると、B (授業時間内) において「B6: 代弁」「B8: 臨時的対応」「B10: 児童の評価」が低い。
- ・各項目の合計点を比較すると、C (授業時間後) において「C4: 授業記録」が低い。
- ・各項目の評価点において1回目と4回目とを比較すると、全ての項目について4回目の方が評価が高いか同じ。

・各項目の評価点において、連続して点数が下がることはなく、点数が減少した次には必ず上がっている。

[T1 と T2～T5 平均とを比較して]

- ・A (授業の準備) において、「A4: 役割分担」の評価点が共に低い。大きな評価の違いは見られず、ほぼ共通の見解がされている。
- ・B (授業時間内) において、「B6: 代弁」「B8: 臨

時的対応」の評価点が共通で低い。

- ・「B2：意欲誘導」「B7：賞賛」「B9：健康・安全」についてはT1の評価が低い。
- ・「B7：賞賛」において、回を追っての点数の上下が、全く逆に表れている。

更に5人の回答のばらつきについては、5人の回答が5段階に跨る項目：⑤、4段階に跨る項目：④、3段階に跨る項目：③、2段階に跨る項目：②、全て一致する項目：0とし、各項目における5人の一致度として表に示した(表3)。その概要については、以下の通り。

〔個人差が大きく、ばらつきが多くの段階に跨るもの〕

- ・B(授業時間内)において、「B7：賞賛」が4回の反省中3回でばらつき4段階以上と、個人差が大きく出た。
- ・C(授業時間後)において、「C4：授業記録」が4回の反省中3回でばらつき4段階以上と、個人差が大きく出た。
- ・A(授業準備)において、「A4：役割分担」が4回の反省中2回でばらつき4段階以上と、個人差がやや大きく出た。
- ・B(授業時間内)において、「B8：臨時的対応」「B9：健康・安全」「B10：児童の評価」の3項目については、4回の反省中2回でばらつきが4段階以上と、個人差がやや大きく出た。

〔個人差が少なく、一致率が高いもの〕

- ・A(授業準備)において、「A1：実態や課題」「A2：単元や題材」「A8：教具の作成」の3項目については、4回の反省中全てにおいてばらつきが2段階以下と、一致率が高い。
- ・B(授業時間内)において、「B1：場の構成」については、4回の反省中全てにおいてばらつきが2段階以下と、一致率が高い。

## V 考察

### 1. 筆者による授業批評より

「ティーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表に基づいて分析を行う。

前述したまとめの中に挙げたように、B(授業時間内)項目において10項目中9項目について具体的な授業の改善を確認することができた。9項目とは、「場の構成」「意欲誘導」「指導の分担」「理解援助」「活動の補助」「代弁」「賞賛」「臨時的対応」「健康・安全」である。またそれは、授業時間内の「B10：児童の評価」を加味した授業評価(「C1：授業全体への客観的評価」「C2：児童一人一人についての情報交換と評価」「C3：授業計画の見直し」)の後に、A(授業の準備)項目に基づいて授業の確認(「A5：児童の目標や反応に対する視点の確認」「A6：教師の

表2 各項目の達成における評価点

	T 1					T 2～T 5 平均				
	1 回 目	2 回 目	3 回 目	4 回 目	合 計	1 回 目	2 回 目	3 回 目	4 回 目	合 計
A1	4	4	4	4	16	4.3	3.8	4.5	4.3	16.9
A2	4	4	4	4	16	4.3	4	4.3	4.3	16.9
A3	5	4	5	5	19	3.8	4.5	4.8	4.5	17.6
A4	3	3	3	3	12	3	3.5	3.8	4	14.3
A5	4	4	4	4	16	4.3	4.3	4.3	4.5	17.4
A6	4	4	5	4	17	4	3.8	4.3	4.3	16.4
A7	4	4	4	2	14	4.5	4.8	4.8	4.5	18.6
A8	4	5	5	4	18	4.5	4.5	4.5	4.8	18.3
計	3 2	3 2	3 4	3 0		32. 7	33. 2	35. 3	35. 2	
B1	4	4	4	4	16	4.5	3.3	4.5	4.8	17.1
B2	3	3	3	2	11	4.3	4.3	3.8	4.5	16.9
B3	4	4	5	4	17	4	4	4	4.5	16.5
B4	3	4	4	3	14	3.8	4.3	4.3	4.5	16.9
B5	4	3	4	3	14	3.5	4.3	4.3	4.3	16.4
B6	3	3	3	3	12	3.3	3.8	3.8	4.3	15.2
B7	4	2	4	2	12	4.3	4.5	3.5	4.5	16.8
B8	3	2	4	2	11	3.7	3.5	3.8	4.3	15.3
B9	2	3	3	2	10	4.3	4.3	4.7	4.5	17.8
B 10	3	4	4	3	14	3	3.8	3.8	4	14.6
計	3 3	3 2	3 8	2 8		38. 7	40. 1	40. 5	44. 2	
C1	1	4	4	4	13	4	4	4.5	4.5	17
C2	2	4	5	4	15	4.3	4.3	4.5	4.5	17.6
C3	1	5	5	4	15	3.3	4.3	4.5	4.3	16.4
C4	1	1	3	2	7	2	3.3	4	4.7	14
計	5 4	1 7	1 7	1 4		13. 6	15. 9	17. 5	18	

T1 と T2～T5 平均との評価点差が、1.1～2：薄い塗潰し。  
2.1～：濃い塗潰し。

動きなどの確認」「A7：事故防止の確認」)を図った結果であると言える。

以上より、本題材を通して、表中のほとんどの項目について改善が示された。以下では、授業場面を前半(グループ活動)と後半(サーキット)の2つの場面に分け、それぞれについて考察を行う。

#### <グループ活動>

平均台やマットを使った運動において、児童と教師とをグループに分け、2つの異なる運動遊びを設定したことは、ティーム・ティーチングでの指導の利点を生かしている。それにより児童一人ひとりの活動時間を確保すると共に、より実態に即した課題に取り組む機会を設けることができた。また、本題材初期には、待機中の児童にとっての待機時間は、呼ばれるまで待

っている「我慢の時間」であったが、題材後期には友達の活動の様子を見ながら「期待する時間」へと変化を遂げていた。児童の待機位置を工夫した「場の構成」や、児童への働きかけを増やした「意欲誘導」の成果が発揮されていた。

ただし、グループ活動は個別での練習時間という印象が強く、また十分に賞賛を与えられていないように感じられ、集団指導の良さを生かしきれていないように思われた。児童の活動一つ一つについて、もっと「賞賛」してあげることで、授業が活気に溢れ集団としてのまとまりも期待できる。また、自身の活動をリアルタイムでフィードバックできることから、児童の活動への理解や意欲にも直接的に働きかけることになるだろう。

賞賛場面を設けることは、活動への満足感や意欲の高まりが期待できるだけに留まらない。教師が児童の活動について、誰がどんなつまづきをしたのか、またできるようになったのかなどを把握・共通理解する上でも、更に児童が友達に注目し、互いの意識を高めあえるという意味でも効果的な場面であると思われる。授業時間内の児童のねらいをそのまま発表時のポイントにし、グループ活動の最後に一人ずつみんなの前で発表し、賞賛するという方法も考えられる。

表3 各項目における5人の一致度

	1回目	2回目	3回目	4回目
A1	②	②	②	②
A2	②	0	②	②
A3	③	②	②	②
A4	③	④	③	④
A5	③	②	②	②
A6	③	④	③	③
A7	②	②	②	④
A8	②	②	②	②
B1	②	②	②	②
B2	③	③	③	④
B3	③	③	③	②
B4	②	②	③	③
B5	③	③	③	③
B6	③	③	③	③
B7	②	④	④	④
B8	②	③	④	④
B9	④	③	③	④
B10	③	④	⑤	③
C1	④	③	②	②
C2	④	③	③	②
C3	④	②	②	③
C4	④	⑤	③	④

ばらつきが4段階、5段階の項目：塗潰し。

<サーキット>

サーキットでは、教師が5人とも活動場所の担当として役割をもっているため、臨時的対応がとりにくいという印象を受けた。マットを「乗り越えて」行くことや網を「くぐって」行くことなど、児童のつまづきが多く見られる場面について、イラストなどの視覚的な補助により理解援助の手立てを講じておくことによって、児童のつまづきに対しての直接的な働きかけを減らし、安全管理や個々の児童への評価を手厚くすることができると思われる。更に「臨時的対応」や「健康・安全」面での徹底をより一層図るのであれば、活動内容を削ったり、児童が一人でもできる活動を入れて運動の種類や量を確保したりしつつ、T1がフリーで児童に対応できるような内容にすると良かったかもしれない。その際、T1が児童と共にサーキットに参加するという方法が考えられる。

2. 授業改善と指導・支援の内容表との関連について

授業改善における「ティーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表の活用について考える。A（授業の準備）項目やC（授業時間後）項目については、この授業がG養護学校における全体研修の中心授業であったこともあり、徹底されている。T1の「授業記録（C4）」のみ厳しい評価点が付けられているが、他は平均して高い評価点が付けられている。T2～T5平均では「役割分担（A4）」の合計点が低いが、1回目から4回目まで順を追ってみると、3→3.5→3.8→4と少しずつ改善されているようである。同じく合計点の低い「授業記録（C4）」についても、2→3.3→4→4.7と徐々に点数が上がっていることから、その都度改善が図られていることが予想される。合計点が低い、すなわち課題意識が高い項目に関しては、ティーム内で改善策を講じて対処していることが分かる。

B（授業時間内）項目については、T2～T5平均の1回目から4回目までを追って、評価点が下がっている項目について具体的記述と共に見てみる。

「場の構成（B1）」において、1回目の4.5から2回目は3.3に落ちており、T3が「教具の準備・移動があり、工夫したい」と記述している。確かに授業場面においてT1が全て一人で教具の移動を行っており、児童が長い間待たされていた。反省を受けての3回目の授業では、ボールの入った筒を運ぶ動きをT3とT4が行っており、それに伴って評価点も3.3から4.5へと上がっている。更に、次の4回目の授業でもT4が準備の手伝いを行っていた。

また「臨時的対応（B8）」においても、1回目の3.7から2回目は3.5へと下がっており、T2が「児童1～2名のフラつきが見られる」と記述している。サーキットでは教師が各場所を担当していたが、担当場所にとらわれ過ぎず混み合っている場所の手伝いに行

くなどの対策が見られ、次の授業では3.5から3.8へと改善されている。

3回目の授業においては、「意欲誘導 (B2)」が4.3 (2回目) から3.8 (3回目) に、「賞賛 (B7)」が4.5 (2回目) から3.5 (3回目) にそれぞれ下がっている。「意欲誘導 (B2)」ではT4、T5の2人が「もっと賞賛してあげたらよかった」と、「賞賛 (B7)」ではT4が「もっと誉めてあげる必要があった」とそれぞれ具体的記述をしており、授業中の賞賛場面の少なさを感じていることが分かる。これは筆者の批評とも合致する見解である。授業中の賞賛の機会としては、活動中の個々の児童に対してのその場での評価や一人ずつ順番に発表をする機会、あるいは教師が上手だった児童を紹介する場面などが考えられるが、本題材においては、回を追うごとに児童への言葉掛けやスキンシップによる賞賛場面が少しずつ見られるようになり、4回目の授業では点数の改善が見られる。

これらの結果より、「ティーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表に基づく個人レベルでの評価・反省が、授業改善に反映されたことが明らかになった。「ティーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表内項目に基づく自由な具体的記述欄を設けることで、気付いたことを自由に伝え合えたことが授業改善において効果的であったと考えられる。これは、各項目における具体的な評価の視点をティーム内で共有できたことの結果であり、今回のように点数化をせずとも、表の効果的な活用可能性があることを示唆している。

### 3. 各項目の達成における評価点(表2)について、T1とT2～T5平均との比較から

A (授業の準備) 項目とC (授業時間後) 項目においては、「ティーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表を使用しての評価に、授業者同士が比較的近い評価点をつけていた。特にA (授業の準備) 項目においては、T1とT2～T5平均の点数差が1.1以上開いたものが2箇所のみで、残りの30箇所については点数差が1.0以内であった。また、各項目における5人の一致度(表3)を見ても、8項目中3項目について4回の反省中全てにおいてばらつきが2段階以下と、一致率が高かった。

C (授業時間後) 項目において、T1の1回目の評価点が極端に低いが、それ以外ではほぼ共通の見解がされている。1回目の授業反省において「他の会議や出張で話し合いの時間がもてなかった」とT1が具体的記述をしていることから、T2～T5のみで事後評価を行ったことがうかがえる。

B (授業時間内) 項目においては、T1とT2～T5の平均とでは大きな差が見てとれる。原因として「評価の上での厳しさ」と「授業時間内の心理面」との2つの面での意識の差が考えられる。

T1は他の教師に比べ、マイナス要素への評価に対し、シビアな点数をつけていると予想される。2回目の授業を例に挙げると、T2は「児童1～2名のフラつきが見られる」と具体的記述をした上で、「指導の分担 (B3)」に評価点を5点つけている。更に、影響を及ぼすであろう「臨時的対応 (B8)」については「該当しない」を選択している。一方、同じ授業の「臨時的対応 (B8)」項目において、T1は2点という低い点数をつけている。

また、T3は「教具の準備・移動があり、工夫したい」と具体的記述をした上で、「場の構成 (B1)」の評価点に4点をつけている。T2～T5においては、少しのマイナス要素があったことで「できた」評価を「少しできた」評価に下げるという意識が働き、T1においては、少しのマイナス要素が見えたことで「少し足りなかった」と受け止めているのではないだろうか。そしてこの意識の差が、「評価の上での厳しさ」として点数の差に表れているように思われる。

更に、T1においては授業の主導者として、活動中の「臨時的対応」や「健康・安全」に関して自分が対応しなければいけないという責任の意識を、T2～T5の教師以上に強く感じているのではないだろうか。3回目の授業を例に挙げると、T5は「サーキットの跳び箱で、順番を待っている児童に登る児童の足がぶつかりそうになった」と具体的記述した上で、「事故の防止 (A7)」に4点をつけている。更に、影響を及ぼすであろう「健康・安全 (B9)」にも4点をつけている。T1が全4回の授業反省を通して「健康・安全 (B9)」の評価点(合計10点)が低く、T2～T5平均の評価点(合計17.8)との差が大きいことから、T1の意識面での負担の大きさがうかがえる。

次に、評価点の変動について比較検討を行う。

「賞賛 (B7)」項目において、T1の評価点が4→2→4→2に対して、T2～T5平均は4.3→4.5→3.5→4.5と全く逆の浮き沈みをしている。その原因について、具体的記述をもとに追究してみる。3回目の授業の「意欲誘導 (B2)」の評価において、T4、T5がそれぞれ、「もっと、賞賛してあげたらよかった。」(T4)「もっとほめても良かったです。」(T5)と具体的記述をしている。また、4回目の授業の「意欲誘導 (B2)」の評価においては、T1が「賞賛が足りなかったかなと思った。」と具体的記述をしている。確かに、賞賛することは意欲誘導にも有効であるが、意欲誘導についての具体的記述欄に賞賛に関する反省を挙げていることから、賞賛と意欲誘導の評価が重複していることが分かる。また、T1においては「賞賛が足りなかった…」と具体的記述をしたその授業において、「賞賛 (B7)」の評価点を4点もつけているという矛盾も見取れる。更に、各項目における5人の一致度(表3)の「賞賛 (B7)」項目におい

でも、4回の反省中3回について4段階以上のばらつきを記録している。これらより、「賞賛」についての捉え方やその方法について、チームとして共通理解ができていないであろう点を指摘することができる。

この結果より、「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表内の各項目について点数化し比較を行うことで、T1が背負う負担の大きさが顕著に示されたと共に、チームとして共通理解が不十分であろう項目を予測できることが明らかになった。表に基づいた個々の反省を数値化し比較することで、チーム内での課題が浮き彫りになるであろう。課題について連携をとりながら改善を進め、チーム内での共通理解のズレを修正していくことで、チーム・ティーチングの機能的運営の向上がなされると共に、より一層の授業改善が可能になるであろう。

#### 4. 「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表について

対象授業の授業者5名から、表の使い勝手や課題について以下のような感想をいただいた。

- ・「授業計画 (A2)」項目は、授業の準備段階での目安になった。(T2)
- ・「役割分担 (A4)」項目において、教師の特性を考慮しなければならないが、各教師の特性を把握するのが難しかった。教科指導の専門性を考慮し、小学校からの研修交流の教師には活動が難しいと思われる場所の担当についてももらった。(T1)
- ・「共通の視点の確認 (A5)」「教師の動きの確認 (A6)」項目は、指導案を作り上げていく上で、チーム・ティーチングでの動きの確認に役立った。(T2)
- ・「意思表示の代弁 (B6)」や「賞賛 (B7)」について、なかなかできなかった。表を見てできていないことが分かった。サーキットでは誉めるポイントが曖昧だった。(T1)
- ・「代弁 (B6)」や「賞賛 (B7)」項目について、それらが達成できなかった時に、どう対処したらいいのか分からず、困ってしまった。(T4)
- ・「児童評価 (C2)」や「授業計画の見直し (C3)」について、チーム内で話し合い、共通理解を図ったことで、授業改善の役に立った。(T2)
- ・「児童評価 (C2)」における情報交換や「授業記録 (C4)」については、評価がしやすかった。記録を毎回とることはできなかったが、重要な項目だと思う。(T3)
- ・表を使用することで、授業の準備段階で気を付けなければならないことが具体的に分かって良かった。また、授業後に反省をもてたことも良かった。(T5)
- ・「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表に記入して反省を行ったことで、自己の振り返り

ができた。また、他の教師の動きを知るための手がかりにもなり、良かった。(T2)

また、次のような意見からは、課題についても浮き彫りになった。

- ・「児童の評価 (B10)」における、多面的な視点というのが分かりにくかった。一人の児童を大勢で見る、ということで良いのだろうか。(T1)
- ・「児童の評価 (B10)」における、多面的な視点の評価が分かりにくい。より具体的な説明が欲しかった。(T2)
- ・「児童の評価 (B10)」における、多面的な視点というのが分かりにくかった。(T3)
- ・「理解援助 (B4)」項目と「活動の補助 (B5)」項目との違いが分かりにくく、区別が難しかった。(T5)

これらの点に関しては今後更なる検討が必要であるが、前半の感想からは以下のようなことが明らかになった。一つには、表内の項目が授業準備や改善の時点において配慮すべき具体的事項として活用されたことである。二つ目には、授業反省の場面において表内の項目を参考にすることにより、自分たちの授業を客観的に分析できているという点である。これは、チーム・ティーチングを機能的に運営し、授業改善を図るために必要な技術が提示された結果であり、チーム・ティーチングの内容そのものを理解する上での資料としても活用ができるであろうことを示唆している。

チーム・ティーチングという指導形態は、養護学校における一つの大きな特徴であり、その機能的な運営は必要不可欠なものである。しかし、筆者の属する静岡県立養護学校現場においては、養護学校教員免許状の保有率が60%弱と低い数値であることや、講師や研修交流による小・中学校籍の教師など、チーム・ティーチングの経験が比較的少ないと思われる教員が多くを占めていることなどから、チーム・ティーチングへの理解が徹底されにくいことが予想される。チーム・ティーチングへの理解をより深め機能的な運営を図るためには、年度始めにでも「チーム・ティーチングにおける役割分担などについての理解」や「校種などによるそれぞれの教師の専門性」等について研修をすることが望ましいと考える。

本研究では、「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表が、チーム・ティーチングの機能的運営の向上や授業改善に役立つという結果を得ることができた。また、それに留まらず、チーム・ティーチングについての共通理解を行う上でのツールとしての活用の可能性も示唆された。

引用文献

茨城県教育研修センター「特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの在り方」(2001)

<http://www.center.ibk.ed.jp/data/041>

吉田昌義「複数担任」 発達の違いと教育 (特集) 複数担任、(1997) p45

長沼俊夫「チームティーチングによる授業づくり  
現状と課題」 肢体不自由教育、No.170、(2005)  
pp. 42-43, 45

参考文献

太田正己「授業こそ教師の専門性」 発達の違いと教育 (特集) 授業こそ教師の専門性、(2005)

竹林地毅「特別支援教育のためのチームによる授業づくりー授業づくりのスキルアップ」 発達の違いと教育 (特集) 授業こそ教師の専門性、(2005)

志村克美「子どもたちの今、その瞬間を見逃さずに支援できる授業づくり」 発達の違いと教育 (特集) 授業こそ教師の専門性、(2005)

清水貞夫「障害児教育教師の専門性」 障害者問題研究 (2003)

真保真人「複数担任の利点と課題」 発達の違いと教育 (特集) 複数担任、(1997)

太田俊己「複数担任の意義を高める支援の方法」 発達の違いと教育 (特集) 複数担任、(1997)

岡本藤治郎「効果的なT・Tによる指導を目指す情報の提供」 発達の違いと教育 (特集) 複数担任、(1997)

長沼俊夫「チームティーチングによる授業づくり  
現場で生かせる授業づくりの工夫」 肢体不自由教育、  
No.171、(2005)

日本特殊教育学会免許問題等研究委員会 (第二期) 委員会報告「免許問題等研究委員会報告 (Ⅲ) ー特別支援教育教員の専門性の確保・向上についての研究ー」 特殊教育学研究、第43巻 第3号、(2005)

蚊口桂子「チーム・ティーチングによる授業づくり  
ー実践のサイクルと取り組みの充実ー」 障害児のための授業づくりの技法、(2000)

太田正己「普段着でできる授業研究のすすめ ー授業批評入門」、(1994)