

〔論文〕

特別支援教育における チーム・ティーチングに関する一考察

—知的障害特別支援学校における
チーム・ティーチングの長所項目表とATの支援評価表作成を通して—

福 山 恵美子
Emiko Fukuyama

大阪総合保育大学大学院
児童保育研究科 児童保育専攻

第Ⅰ章では、チーム・ティーチングの定義・歴史を述べた。

チーム・ティーチングは、教師の組織と教師の担当する生徒を含む授業組織の1つであること、一元的ではなく多様性を持つ柔軟なものとして捉えること、生徒指導の観点からはチーム・ティーチングが機能するのは、教室の中だけに限らず、学校教育全体で生きて働く、といったものまで幅広い定義がなされつつある。

歴史では、発祥であるアメリカでは職階制導入による優秀な教員の転出防止、教員不足の解消、協力体制をもとにした授業の改造のねらいがあったが、日本では小学校の学級担任制における問題点を補う授業改善の一つのテクニックとして行われた。特殊教育諸学校では、児童生徒の個々の課題に即した指導の必要性から発展した授業改善、指導の工夫がチーム・ティーチングの始まりであった。

第Ⅱ章では、知的障害特別支援学校のチーム・ティーチングの課題について検討した。文部省、大阪府教育研究所及び藤岡（2000）が一般校に実施したチーム・ティーチングに関する調査では、課題として「教材研究・準備・打ち合わせ時間の確保」、「授業運営上の前提条件」、「打ち合わせ時間の確保」等が挙げられた。先行研究からは、チーム・ティーチングの欠点として「共通理解の困難性」、「指導の不統一」が挙げられた。筆者の経験からは、子ども観、指導観が異なり授業のねらいを共通理解して授業を展開することの困難さが挙げられた。

第Ⅲ章では、先行研究からチーム・ティーチングの長所を検討し「チーム・ティーチングの長所項目表」（表2）を作成した結果、①個に応じた指導の充実、②役割分担の明確化、③教師同士の人間関係の構築、④教師と子どもの関係の構築、⑤教師の力量形成、⑥物理的な効果が挙げられた。

第Ⅳ章では、「AT（副指導者 assist teacher: 以下 AT）の支援評価表を作成した経緯について述べた。具体的には、茨城県教育研修センターが作成・整理した「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・スキル」（資料2）を活用し、知的障害特別支援学校の授業で該当した具体的な事例を中心に「チーム・ティーチングの指導・支援の技術」（表4）の指導・支援の技術に当てはまる項目の検討を行い、「ATの支援評価表」（表6）を作成した。

キーワード：チーム・ティーチング、主指導者（main teacher: MT）、副指導者（assist teacher: AT）、
チーム・ティーチングの長所項目表、ATの支援評価表

はじめに

『チーム・ティーチング事典』によると、チーム・ティーチングとは「教師がチームを組んで協力して子どもの指導に当たるとする指導方式¹⁾」である。また、太田（2010）は、特別支援学校の授業を実施する中心の教

員の指導を「タクト（指揮）」に例えて、こう述べている²⁾。「オーケストラでは誰がタクトを振るかによって同じ作品を演奏しても違ってくる。その違いは、作品解釈の違いによると言われる。授業においても、同僚性の高いチームでは、誰がタクトをとるかによってかもしだされる雰囲気は異なり、味が違う。その違いは、教材解

釈や子どもの実態における解釈の違いに由来する。いや、教師個々がバラバラに活動しているのではなく、教材や実態に関してきちんと解釈を持っているチームは、個々の成員が役割を分担・連携していてチームの味を持つ³⁾」と。長谷川ら（2008）は、「T・Tの難しさは主指導者（main teacher: 以下 MT）と AT の協力関係の難しさ⁴⁾」にあると指摘し、長沼（2005）は、「ATの動きこそがチーム・ティーチングの成功を大きくする⁵⁾」と述べている。このように、チーム・ティーチングは、チームを組む教員が協力・連携をすることにより成立するものであり、ATの動きがその成功を左右するもの、と言える。つまり、チーム・ティーチングは、教師がチームを組み協力して子どもの指導にあたり、授業の主指導者である MT の意図を汲んだ AT がその役割を遂行し授業を共同して実施するものである。

なお、養護学校等の呼称については原文どおり及びその当時の呼称をそのまま使用していることをご理解いただきたい。

1 チーム・ティーチングのあらまし

1 チーム・ティーチングの定義

チーム・ティーチングの最も基本的な定義として考えられるのは、Chaplin の定義「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、共働するもの⁶⁾」である。その後、チーム・ティーチングの捉え方は少しずつ変わり、加藤（1995）は、「チーム・ティーチングの定義は一つではなく、具体的に指導の効率を高めるために、指導内容や方法に工夫が見られることや教師の特性が生かされていること、チーム・ティーチングを一元的ではなく、多様性を持つ柔軟なものとして捉えることが、現場で直接子どもの教育に携わる教師としては現実的・生産的である⁷⁾」と述べている。その加藤の考えを受け、中尾（2011）は、「指導方法の一つという範囲にとどまるのではなく、その学習に関わる人、場、時間、そして学習内容など、あらゆる面からアプローチしていく可能性を持った学習の取組である⁸⁾」と主張している。時代の流れとともに、教育が抱える課題も変わっていく。それに呼応するようにチーム・ティーチングも授業におけるチーム・ティーチングから広く学校の教育活動におけるチーム・ティーチングへの変化が求められてきているのではなかろうか。例えば、松本ら（2006）は生徒指導における T・T（原文どおり）の視点からの問題提起をしている。つまり、「T・T が機能

するのは、教室の中だけに限らず、学校教育全体で生きて働くものと解釈すべき⁹⁾」というのである。この主張の背景には学級崩壊等で授業が成立しない学級や学校の増加や不登校の増加等がある。授業だけでなく、学校生活全般を考えれば、これらもチーム・ティーチングの範疇に入ると言えるのではなかろうか。

特別支援学校におけるチーム・ティーチングでは、より細やかに「個に応じた指導」ができるかどうかが重要で、集団活動であっても一人一人の課題に応じて適切に関わることが出来る教師集団の力が必要である。特に知的障害特別支援学校におけるチーム・ティーチングでは、児童生徒一人一人の障害の特性を考え、児童生徒がより主体的に授業に参加できるために、教師が授業を盛り上げることにより、児童生徒を巻き込み、一緒に授業を作り上げていく力が必要である。このようなチーム・ティーチングの取組を通して同僚性を培い、協働する教師集団が醸成されるのである。本論文では、知的障害特別支援学校におけるチーム・ティーチングは、「児童生徒の個に応じた指導を大切に、児童生徒がより主体的に授業に参加できるように教師がともに授業を作り上げる取組」と定義したい。

2 チーム・ティーチングの歴史

チーム・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「学校及び大学研究開発計画」（レキシントン・チーム・ティーチング・プログラム LTTP）としてスタートした¹⁰⁾。開発のねらいとしては、職階制の導入による優秀な教員の転出の防止、教員不足の解消、協力体制をもとにした授業の改造があった¹¹⁾。

1957（昭和 32）年、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た。アメリカの原型では、教員組織の階層性（チームリーダー、シニアティーチャー、ティーチャー等の縦関係）、学年の枠を外した教員のチーム化、大グループでの一斉指導と小グループでの指導といった特徴があった。

日本では、1963（昭和 38）年、東京都内の小学校でチーム・ティーチングによる授業がなされた。日本でのチーム・ティーチング実践は、学級担任制を前提とした教授組織で生じる問題点を補う補助的な方法の一つとして捉えられ、行われていったところに特徴があり、授業改善の一つのテクニックとして行われてきた¹²⁾。

1968（昭和 43）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」が示され、各学校でのチーム・ティーチング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かったことや施設

が対応できなかったこともあり、広がりは見られなかった。その後1981(昭和56)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感じるようになった。1993(平成5)年からの文部省の第6次公立義務教育諸学校教職員配置改善計画によって小学校、中学校に加配教員を加えたチーム・ティーチングが実施されるようになったのである¹³⁾。

特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの始まりは、米国のようにチーム・ティーチング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、指導の工夫と言える¹⁴⁾。

東京都立肢体不自由養護学校では、1960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。特殊教育諸学校における複数教員での指導のスタート時期は定かでないが、この時期に行われていたことが推測でき、このような指導形態はその後全国へ広がっていったと考えられる¹⁵⁾。さらに「介助員制度」から教員増員へと広がり、複数担任制の実施に至った¹⁶⁾。1979(昭和54)年、養護学校教育の義務制が実施され、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ニーズが高まり、今日のようなチーム・ティーチングによる指導が一般化されてきた¹⁷⁾。

1989(平成元)年に改訂された盲、聾、養護学校における学習指導要領の指導計画の作成に当たって配慮すべき事項では、「学校の教育活動全体を通じて、個々の児童又は生徒の心身の障害の状態及び特性等を的確に把握し、個に応じた指導など指導方法の工夫改善に努めること。その際、児童又は生徒の障害の状態や学習の進捗等を考慮した個別指導、授業形態や集団の構成の工夫、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」と明示された。また、教員の指導体制については「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・協力を密にしたりするなど指導体制の工夫改善に努めること」とある¹⁸⁾。

このような経過から、1998(平成10)年度に改訂された盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説(総則編)の教育課程実施上の配慮事項では「学校の教育活動全体を通じて、個に応じた指導を充実するため、指導方法や指導体制の工夫改善に努めること。その際、児童又は生徒の障害の状態や学習の進捗等を考慮して、個別指導を重視するとともに、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¹⁹⁾」となり、より個に応じた指導が強調されている。さらに、指導体制については「教師一人一人にも得意の分野、年齢の違いなど様々な特性があるので、それを生かしたり、また、授業形態によっては、教師が協力して指導したりすることにより、指導の効果を高めるようにすることが大切である。その具体例としては、チーム・ティーチング、合同授業、交換授業などが考えられ、各学校の実態に応じて工夫することが望ましい²⁰⁾」と、より具体的な表記となった。

現行の学習指導要領において、小学校²¹⁾、中学校学習指導要領解説²²⁾の教育課程実施上の配慮事項では「各教科等の指導に当たっては、児童(生徒)が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や児童の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、児童の興味・関心等に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れた指導、教師間の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること」とし、高等学校においても「各教科・科目等の指導に当たっては、教師間の連携協力を密にするなど指導体制を確立するとともに、学校や生徒の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、教師間の協力的な指導、生徒の学習内容の習熟の程度等に応じた弾力的な学級の編成など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること²³⁾」と明示されている。

以上、1963(昭和38)年に授業改善の一つのテクニックとして行われたチーム・ティーチングは1968(昭和43)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をすること」と示され、1981(昭和56)年の「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、1993(平成5)年からの文部省の第6次公立義務教育諸学校教職員配置改善計画により小学校、中学校に加配教員を加えたチーム・ティーチングが実施されるようになったのである。

児童生徒の個々の課題に即した指導の必要性から発展した授業改善、指導の工夫として特殊教育諸学校で始まったチーム・ティーチングは児童生徒の障害の重度化に対応した「介助員」制度から教員増へと繋がり、今日のようなチーム・ティーチングによる指導が一般化されたのである。学習指導要領の変遷からも、個に応じた指導や教師間の協力的な指導、つまりチーム・ティーチングの重要性が高まっていることが分かる。

Ⅱ 知的障害特別支援学校におけるチーム・ティーチングの課題

特別支援学校のチーム・ティーチングは、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、指導の工夫である。2009（平成21）年度改訂の学習指導要領においても、個に応じた指導が強調されている。障害のある児童生徒を対象としている特別支援学校であるからこそ、一人一人の児童生徒への個に応じた指導を充実させるために、より効果的なチーム・ティーチングの在り方が課題となる。

本章においては、一般校（小学校）及び特殊教育諸学校の先行研究、そして筆者の経験を通してチーム・ティーチングの課題に迫る。

1 一般校（小学校）におけるチーム・ティーチングの課題

文部省では、1993（平成5）年度から第6次公立義務教育諸学校教職員配置改善計画において、チーム・ティーチング導入の措置を講じ、各都道府県教育委員会に対して1994（平成6）年度から1996（平成8）年度にかけてチーム・ティーチング実施校を対象にアンケート調査を行った。1994（平成6）年度分の結果報告で、「留意点や検討課題」について最も多く掲げられたのは「教材研究・準備・打ち合わせ時間の確保」「チーム・ティーチングの継続性、発展性」「教育施設・教育機器の利用」「学校全体の理解、協力体制の確立」であった。

また大阪府教育研究所連盟が実施した調査（1996）では、「チーム・ティーチング実施上の課題」に関する記述回答がカテゴリー別にまとめられている。教員の課題意識は「チーム・ティーチングの授業」に関し「授業運営上の時間的前提条件」が自由記述で多かった。さらに「学校制度や学校経営・学校運営」に関する点も課題として挙げられている。これらから「チーム・ティーチングが軌道に乗りつつある反面、チーム・ティーチングに関わる教員がチーム・ティーチング授業のための協議や準備の時間を生み出すことに苦慮している姿、チーム・ティーチングの広がりや継続のために学校改善を求めている姿がうかがえる」と加藤（1997）は示唆している²⁴⁾。

さらに、藤岡（2000）の「チーム・ティーチングを実施して3年目の小学校への実態調査」によると、チーム・ティーチングの導入に際しての困難点は、「打ち合わせの時間の確保」であった。小学校の担任は1時間目から6時間目まで授業を行っているため、昼休みや放課後しかできないことが大きな原因である。また、加配教員

の人数とチーム・ティーチングの時数設定を含む校内での指導体制の問題も挙げられている。「教師間の相互信頼・相互尊重が大切であるという指摘、経験の多寡、教科の得意・不得意に関係なく、自由に意見が言える民主的な教師集団の形成がチーム・ティーチングを進める際の必要条件になる²⁵⁾」と示唆している。

一般校（小学校）においては、「学級王国」と言われるように、一人の担任が1学級の授業を担っているのが常である。1993（平成5）年からチーム・ティーチングのための加配教師が配置されチーム・ティーチングを行う学校も増加しつつある。しかし、その体制を打破するまでには至っていない現状がアンケート調査で明らかになっている。加藤（1997）は、「学校経営の基盤となってきた『学級』のあり方を今後どのような形に改めていくのか、チーム・ティーチング体制を今後どのように確立していくか、それは新しい学校体制となり得るか²⁶⁾」と問題を投げかけ、藤岡（2000）は、このチーム・ティーチングを実施するための教師同士のコミュニケーションが促進された成果を指摘し、「小学校の『学級王国』に風穴をあける可能性を有していると期待している²⁷⁾」と述べている。小学校において、チーム・ティーチングを行いやすい環境を設定するには、「学級王国」の壁等をなくすための教員の意識の高揚とともに、学校としての体制づくりが重要な課題として考えられる。

2 先行研究で指摘されている課題

茨城県教育研修センターの研究報告書（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・ティーチングの在り方）』は、チーム・ティーチングに関して、その特質、学習形態、技術など幅広い観点から考察しており、他の論考においても引用されるなど充実した研究報告書である。具体的には、チーム・ティーチングの実施状況、チーム・ティーチングの実際やその在り方について等、アンケート調査をもとに考察がなされている。本節では、センターが実施したアンケート調査をもとにチーム・ティーチングの課題について述べる。

茨城県教育研修センターでは、盲、聾、肢体不自由、知的障害（5校）、病弱養護学校の計9校の協力員らにアンケート調査を実施した。複数教師による授業の数では、知的障害養護学校においては、圧倒的に高い比率を占め、ほとんどの授業がチーム・ティーチングによってなされている。準ずる教育を行う特殊教育諸学校では、「チーム・ティーチングによる授業は学校種によってばらつきはあるが、複数の教師による授業は少なく示された。調査結果からは、体育や音楽、図工、自立活動で

チーム・ティーチングによる授業がなされている。これらの特徴は、児童生徒等の障害の重度・重複化、多様化に対応し重複障害学級の数がより多くチーム・ティーチングによる授業がなされていることが一要因として考えられる²⁸⁾」としている。障害の程度が重度である集団であればあるほど、より個に応じた効果的なチーム・ティーチングが求められる。

チーム・ティーチングの欠点として、「共通理解の困難性」と「指導の不統一」が浮き彫りになった。「共通理解の困難性」は、共通理解のための時間がとりにくいことや時間がかかるという内容と、教師間の信頼関係（良好な人間関係）がないと共通理解をする場を設定することも難しいという内容に分かれた。「指導の不統一」は、教育観の違いや人間関係上の気遣いから率直な意見交換がしにくいこと等によって共通理解がしにくく、指導の不統一や一貫性の崩れがおき、チーム・ティーチングが機能しないことを危惧していた。これらの要因によって指導力が低下し、明確な指導目標の認識や役割分担がないため、授業はMT任せになり責任感が薄れてしまう等の課題が挙げられた²⁹⁾。

知的障害特別支援学校においては、複数担任制のもと、ほとんどの授業でチーム・ティーチングが行われている。研究報告書の特殊教育諸学校の課題は、そのまま知的障害特別支援学校にも該当する。これらの課題は、その要因が独立しているのではなく、時間的なことや人間関係、指導観等の違いが影響し合っていることが課題をより複雑にしている。

3 筆者の経験を通しての課題

筆者はこれまで養護学校（知的障害、肢体不自由）、聾（聴覚特別支援）学校に勤務してきた。養護学校（知的障害、肢体不自由）においては、複数担任制のもとでチーム・ティーチングを経験した。聾（聴覚特別支援）学校においては、教科指導を行う学級と聾重複学級でチーム・ティーチングを経験した。以下、筆者が経験したチーム・ティーチングの実態とその効果や課題について述べる。

知的障害養護学校においては、同学年の教師集団が授業を担当することが多く、児童の実態や障害についての共通理解はもちろんのこと、学年経営についてもきめ細かな話し合いがなされた。その結果、学年の子どもに関して共通理解がなされ、授業のねらいや子ども一人一人のねらいが明確であった。そのため新任教師であった筆者でも、チーム・ティーチングを行う際にATとして個に応じた指導を少しずつ理解できた。ただ、人間である以上、考えていることが全て一致するわけではない。

話し合いの中では、子どもを中心におきながらどれだけお互い歩みよっていけるかが人間関係を円滑に保つ方法であることを学んだ。右も左も分からない新任教師にとっては、まさにベテラン教師の全てを吸収できた時代であった。それが筆者の養護学校教師としての力量形成へ繋がった。

聾（聴覚特別支援）学校の重複学級では、二つのチーム・ティーチングを経験した。両方ともに複数担任制で担任集団が授業を担当した。

一つ目は、子どもの実態は共通理解できていたが、子ども観、指導観が異なり授業のねらいを共通理解して授業を展開することが困難であった。その場合、MTとATの関係がギクシャクすることがあり、結果的に本来のチーム・ティーチングのよさが発揮できなかった。

二つ目は、児童の実態や障害について、また学校生活全般について教師間で十分な話し合いがなされ、授業内容や一人一人の子どものねらいが明らかになり、効果的なチーム・ティーチングを行うことができた。

肢体不自由養護学校では、生徒の障害が重度・重複化しており意思表示が困難な生徒が多かった。生徒の表情を読み取り、笑顔を引き出す授業づくりが中心であったため、生徒に関して、教師集団で授業の様子や学校生活全般について話し合う機会が多かった。授業では担任外の子どもも担当するため、授業グループ会議が行われ、そこでも生徒の実態や授業についての共通理解がなされたが、子ども観や指導観が全て一致するわけではなかった。しかし、教師間で話し合うことにより、同じグループの教師が生徒についてどのように考えているか、どのようなねらいを持ち授業に臨んでいるのかを知ることができた。また、授業に関しての連絡等は、簡単なメモや日常の会話の中で伝えることに心がけた。そのため、子ども観や指導観の一致は困難であっても、お互いにMTやATとして授業を展開することができた。その一方で教師間の人間関係がチーム・ティーチングに影響を及ぼすことも経験した。

教科指導におけるチーム・ティーチングは、聾（聴覚特別支援）学校で経験した。担任である児童を含む学年の児童を担当していたため、児童の実態と課題については共通理解ができていた。教科指導であったため、学習理解の程度から、子ども一人一人の実態に合わせた授業のねらいが明確で、いつ、誰に、どのような支援をすればよいのかがはっきりしており、ATとしても支援しやすかった。その理由として、役割分担が明確であったことが挙げられる。また、教師間の人間関係も良好で、「学級王国」ではなく学年としての動きがスムーズにできていた。また、子どもや授業に関しての日常的な情報

交換がスムーズに行われていた。同学年の教師はベテラン教師であり、筆者はティーム・ティーチングを通して、聾（聴覚特別支援）学校の教師としての力量を培うことができた。

また、聾（聴覚特別支援）学校での経験は、教師同士の関わりのみで教師は成長するのではない、ということも学ぶことができた。加藤（1994）の「ティーム・ティーチングは教師も子どもも一つのティームを作って、協力し合って指導し、学ぶ新しい指導・学習組織であるとし、ティーム・ティーチングの導入は、学校を教師と子どもたちが共に『学び合う共同体』にも仕立てていく契機となる。教師も子どもも一人一人の人間として指導し、学ぶことになるのである³⁰⁾」ということに心から共感できた。

教師も子どもも学び合うという点で、聾（聴覚特別支援）学校での一教員として忘れられない宝物となったエピソードがある。以下、そのエピソードを紹介する。

2005（平成17）年、小学部3年生の学級担任となった。筆者は前年度からの持ち上がりであった。相方の教員は、聾学校勤務が長くベテラン教員として小学部でも中心的な存在であった。児童は9名、教員は2名であったが、あえて1クラス編成で運営していくことになった。理由は、集団の中での子どもたちの育ち合いを期待していたからである。

子どもたちの学力やコミュニケーションの力、社会性は本当に様々であった。自分の言いたいことがうまく伝わらず乱暴な行動に出てしまう子ども、思っていることがうまく伝えられず周りから誤解されてしまう子どもがいる中で、集団の関係がギクシャクしてしまうことは珍しくなかった。将来一人の人間として、少しでも自分の伝えたいことを伝えられるように、そして友だちの話を聴く態度を育て、人と関わる力を育みたいという担任団の思いがあった。

授業は、学習の理解度によりグループ分けをしていた。主に筆者が担当していたのは教科書が下学年対応の4名であった。4名の子どもたちは言葉の遅れ、学習の遅れがあり、子どもたち自身もそれを分かっていた。当然、集団の前で話をするのは苦手であった。そのような機会があるときは、4名共とても緊張していた。一生懸命話をしていたのが痛いほど伝わり、今でも印象に強く残っている。彼らは、自分が人と比べてどうなのか、ということに敏感で自己肯定感がなかなか持てずにいた。担任団としては、一人一人のよさをみんなにも分かってもらべく、集団活動を大切にする学級・学年経営に心がけた。

校外学習で柏原市立歴史資料館へ行ったときのことで

ある。テーマは「ちょっと昔の道具たちーみる・きくー」であった。館内を回っていると蓄音機から童謡（七つの子）が流れ、それをみんなで口ずさみ始めた。それを見た私はとても驚いた。聴力レベルはそれぞれであるが、みんなで「七つの子」を口ずさんでいたのである。その情景を見つめるうちに、驚きは感動に変わっていった。いつもけんかをしたりいろんな出来事があったりと大変であったが、お互いを仲間として認め合っている子どもたちを目の当たりにした。教師と子どもたちが共に過ごす中で、改めてお互いの学び合いを感じた貴重な時間であった。後日、館報を頂いたが、その中にとても嬉しいメッセージが織り込まれていた（資料1）。

筆者の経験から、障害のある児童生徒を対象にしている特別支援学校であるが故に、ティーム・ティーチングがうまくいくかどうかは、児童生徒に関して日常的に情報交換ができているか、また授業について授業前・授業後にMTとATがどれだけ関わっているか、にかかってくるのではないかと考える。特に知的障害特別支援学校は、教科書を使用する指導ではなく、学校独自の教育課程に沿った授業が多いため、その内容についても共通理解が必要である。また、MTが授業でねらっていることをATと共有することが、より効果的なティーム・ティーチングへと繋がると考える。さらに松本ら（2006）は、「ティーム・ティーチングは、指導方法の一形態であると同時に、複数の教師で児童の指導をし、それに共同で責任を負うという心構えを表す概念と捉えており、ティーム・ティーチングが機能するのは、教室の中での指導に限らず、学校教育全体で生きて働くものと解釈すべき³¹⁾」と主張している。このことは、今後のティーム・ティーチングの重要な鍵と言えるのではないだろうか。

Ⅲ ティーム・ティーチングの長所項目表作成の過程

知的障害特別支援学校においてはもちろんのこと、他の障害種の特別支援学校においても、重度重複の児童生徒の授業を中心にティーム・ティーチングがなされている³²⁾。さらに岡田ら（2001）が学級規模とティーム・ティーチングの教育的効果を研究するなど、一般校においてもティーム・ティーチングは注目されている³³⁾。

そこで、校種に限らずティーム・ティーチングがなされている実態を踏まえ、「ティーム・ティーチングの長所項目表」（表2）を作成した。以下、具体的に述べる。

特殊教育諸学校（盲、聾、知的障害、肢体不自由、病弱）のティーム・ティーチングに関する茨城県教育研修センター研究報告書（2000）『特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの在り方（個を生かす支援とし

でのティーム・ティーチング)』、知的障害特別支援学校のティーム・ティーチングに関する論考である長谷川ら(2008)の「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」、知的障害特別支援学校の授業づくりの観点からティーム・ティーチングについて述べている論考である奥住(2004)の「知的障害養護学校の授業づくりについての一考察」、一般校におけるティーム・ティーチング及び大学におけるラボラトリー体験学習を通して、そこに生じた人間関係の体験を素材にして考察した論考である中尾(2011)の「ティーム・ティーチングーラボラトリー体験学習における意義を探るー」の、4本の先行研究から「ティーム・ティーチングの長所項目表」(表2)を作成した。

1 ティーム・ティーチングの長所

第一に取り上げたのは、茨城県教育研修センター研究報告書(2000)の『特殊教育諸学校におけるティーム・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)』である。本報告書は、ATの支援をティーム・ティーチングの技術・スキルとして整理することにより、教師間の連携・協力すべき事柄を具体化している点に大きな特徴がある。ここでは、特殊教育諸学校の教員を対象に実態調査も実施されている。実態調査から明らかになったティーム・ティーチングの長所で、最も多かったのは「教師の高めあい(教師同士が指導力を高めあえる)」で、他の教師のよい指導法が学べること、新たな指導観や指導方法が発見できる、MTの主観的な指導だけでなく、バランスの取れた授業ができる、欠点を補いながら授業ができる等を含んでいる。続いて多かったのは「子どもの理解を深められる」で、色々な視点から子どもを見ることができる、多面的に生徒の実態把握ができる、複数の目で子どものよさ、問題点を見ることができる、生徒を多面的に捉え、長所を伸ばすことができる等を含んでいる。また、「幅のある対応ができる」、「指導の向上」、「実態に合った指導ができる」、「多様な活動や大規模な活動ができる」、「十分な準備ができる」等も長所として挙げられている³⁴⁾。これらはティーム・ティーチングを行うことにより教師同士、子どもと教師の人間関係が良好な人間関係へ進んでいくことを窺わせる。また、複数の教師が授業に関わることにより、お互いに影響しあい、教師の力量形成へも繋がっていく。実際にティーム・ティーチングを行っている教師の声を反映している本報告書では、教師同士が影響しあうことにより、指導観や指導方法、授業づくりにおいて教師の力量形成が期待できることを述べている。

本報告書は、実態調査の記述回答から特殊教育諸学校

(盲、聾、知的障害、肢体不自由、病弱)の129の具体的な事例を挙げ「特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル」(資料2)として表にまとめている。非常に具体的で分かりやすいが、障害の特性により支援の在り方が異なることに注目し、事例を障害別に整理していくことも、一つの方法として考えられるのではないかな。

第二に取り上げた論考は、長谷川ら(2008)の「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」であり、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³⁵⁾の活用が有効であると考え、養護学校における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ている。具体的には、授業前、授業中、授業後の指導支援の内容表を授業者が活用・評価を行うことで、その結果が授業改善に反映された。また、課題については連携を取りながら改善を進め、ティーム内で共通理解のズレを修正していくことで、より授業改善が可能になる、としている³⁶⁾。

本論考の大きな特徴は、ティーム・ティーチングにおける目標を「MTの意図を汲んだ、ATの役割遂行」という点に絞り込んだことにある。ティーム・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ている。また、「個別指導」と「集団指導」の二つの指導の場が考えられ、「個に応じた指導」のためには、学習の全体と個人目標、方法、支援の内容等の共通理解が必要で、そのための教師間の連携・協力が重要になる。ティーム・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があるだけでなく、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に対応できる。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、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多様な長所を持っており、図工、音楽、体育においては、それぞれの教師の特技を生かして活気あるダイナミックな授業が組まれる。教師と子どもとの関係はもちろんのこと、良好な人間関係をベースにした教師間の共通理解に基づいた「個に応じた指導」、教師の特性を生かした「役割分担」ができるところが長所である³⁷⁾。つまり、教師間の連携・協力や共通理解を前提とした上で「個に応じた指導」ができる、教材を教師が分担して準備し多様な学習集団を編成して授業を展開できるなどの教師の特性を生かした役割分担ができるということである。

本論考では、AT 5名のうち、2名が養護学校籍教諭、

小学校籍研修交流教諭、養護学校籍初任者、新任講師がそれぞれ1名ずつの構成となっている。また、対象授業は「体育」であり、ダイナミックな授業を展開できるものとなっている。ATの構成を変え、「体育」以外の授業で行うことによって、今回の結果とどのような関連があるのか比較検討することも、本研究をより深く考察できるのではないかと考える。

第三に取り上げた論考は、奥住（2004）の「知的障害養護学校の授業づくりについての一考察」である。本論考は授業づくりにおいて、授業のねらい、題材、集団づくり、教材、活動展開、チーム・ティーチングの六つのポイントを挙げ、養護学校で日常的に行われているチーム・ティーチングの意義と問題点について述べている点に特徴がある。ここでは、チーム・ティーチングの意義として、「多様で個人差の大きい子どもに目配りをして取りこぼしのない指導をする」、「子ども一人ひとりの指導課題や問題状況を複数の目で客観的に把握できること³⁸⁾」が挙げられている。特に授業展開におけるチーム・ティーチングの在り方として、一斉活動から個別課題への展開をする場合においては、より適切な個に応じた指導への期待を持つことができるとしている。チーム・ティーチングは、個に応じた指導ができることや複数の目で子どもを見ることにより客観的に子どもを把握でき、子ども理解へと繋がっていく。

本論考では、集団づくりについて発達年齢・発達段階、生活年齢、コミュニケーション手段や子どもの生活等きめ細かに述べられている。チーム・ティーチングについてもこれらの観点と同様にさらに考察が欲しいところであった。

第四に取り上げた論考は、中尾（2011）の「チーム・ティーチングーラボラトリー体験学習における意味を探るー」で、小学校における学級担任制、中学校・高等学校における教科担任制の長所と短所やチーム・ティーチング実施に関しての問題点と課題、大学のラボラトリー体験学習におけるチーム・ティーチングの意義を述べているところに特徴がある。本論考は、「チーム・ティーチングは学級担任制や教科担任制の長所を残し、短所へアプローチする有効な方法の一つであり、学習や一人一人の持つ個性や個人差に対応した指導のために、教師の持ち味やよさを生かすために考え出され、現代の問題の解決に役立つ営みである³⁹⁾」としている。教師中心の一斉画一的な授業ではなく、子ども中心の授業展開が進めば進むほど、協力教授（T・Tと同義語⁴⁰⁾）が必要となってくるため、個性の開発や新しい学力（思考力、判断力、表現力⁴¹⁾）の形成に必要な授業方法である。また、チーム・ティーチングの意義として、一人

の教師では展開しにくい学習者の個性や個人差を踏まえた学習機会が増える、多様な学習評価がなされる、多様な学習環境の効果（学習内容や方法の側面と学習の際に生まれる人間関係の側面）、現職教育としての効果（教員同士の人間関係）が挙げられている。さらに「学校内の問題解決のあり方として全校チームや学年チームを形成し、複数の教師による多面的・多角的な情報収集、分析、指導をするなど学校や子どもが抱える問題解決の有力な指導方法であること、子どもの多様なニーズに応える体制のためにチーム・ティーチングは不可欠な要件でありチーム・ティーチングにより硬直化した授業の改善が図られる⁴²⁾」とも述べている。

本論考は、小学校、中学校、高等学校におけるチーム・ティーチング、大学のラボラトリー学習におけるチーム・ティーチングなど幅広い観点からチーム・ティーチングについて述べている。中尾も言うとおり、内容が拡散してしまったが、学習の場と人間関係の重要性がよく伝わってきた論考であった。

「チーム・ティーチングの長所」（表1）は、上記の4本の先行研究が取り上げているチーム・ティーチングの長所をまとめたものである。

2 チーム・ティーチングの長所項目表

チーム・ティーチングは複数の教師が関わることでより成立する。本節では、「チーム・ティーチングの長所」（表1）にある長所をキーワードとして捉え、「チーム・ティーチングの長所項目表」（表2）を作成した。

①の「個に応じた指導」は、多様な学習集団が可能で、集団活動であっても個別指導であっても、児童生徒にとって、より個に応じた指導ができることを意味している。②の「役割分担の明確化」は、教師の特性を生かしATの支援が明確な授業展開ができることを意味している。③の「教師同士の人間関係の構築」は、教師間の協力・連携により教師間の関係が良好になり信頼関係を構築できることを意味している。④の「教師と子どもの関係の構築」は、複数の目で見ることにより、子どもの捉え方が客観的になり、教師と子どもも良好な関係を保ち信頼関係を構築できることを意味している。⑤の「教師の力量形成」は、教師が自分以外の教師の指導方法や指導観に触れることができる、チーム・ティーチングを行うことが教師としての力量に繋がっていくことを意味している。⑥の「物理的な効果」は、授業を展開する上で教室環境や教材の観点からみたもので、一人の教師で作る教材に比べ、発想が豊かでよりバラエティに富んだものが期待でき、さらに時間的な観点からも短縮が期待できることを意味している。

表1 ティーム・ティーチングの長所

特殊教育諸学校におけるティーム・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)2000 アンケート結果より 茨城県教育研修センター研修報告書	
長 所	・教師の高めあい
	・子どもの理解が深められる
	・指導の向上
	・実態に合った指導ができる
	・多様な活動を実現できる
	・十分な準備をすることができる
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 2008 長谷川裕己・渡辺明広	
長 所	・個に応じた指導に対応(個別指導 集団指導)
	・課題ごとのグループを編成して授業を展開できる
	・教材をそれぞれの教師が分担し準備できる
	・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
知的障害養護学校における授業づくりについての一考察 2004 奥住秀之	
長 所	・多様で個人差の大きい子どもに目配りをして取りこぼしのない指導
	・子ども一人ひとりの指導課題や問題状況を複数の目で客観的に把握できる
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― 2011 中尾陽子	
長 所	・一人の教師では展開しにくい、学習者の個性や個人差を踏まえた学習機会が増える
	・多様な学習評価がなされる
	・多様な学習環境の効果(学習内容や方法の側面と学習の際に生まれる人間関係の側面)
	・現職教育としての効果(教員同士の人間関係性)

表2 ティーム・ティーチングの長所項目表

- ① 個に応じた指導の充実
- ② 役割分担の明確化
- ③ 教師同士の人間関係の構築
- ④ 教師と子どもの関係の構築
- ⑤ 教師の力量形成
- ⑥ 物理的な効果

Ⅳ 効果的なティーム・ティーチングをめざすATの支援評価表ができるまで

茨城県教育研修センターの研究報告書(2000)の中の「特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル⁴³⁾」(資料2)がATの支援評価表(表6)の内容の項目を考える手がかりとなった。すなわち、茨城県教育研修センターはその研究報告書で、古川ら(1998)が作成した「ティーム・ティーチングの指導・支援のスキル一覧表⁴⁴⁾」(表3)をもとに「特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの指導・支援の技術」(表4)を作成した。さらに茨城県教育研修センターは、特殊教育諸学校9校の教員を対象にアンケート調査を行い、実際の指導場面で効果的であった支援の事例、して欲しかった支援の事例をティーム・ティーチング

の技術ごとに整理し、内容ごとに分析を加えスキルとして項目ごとにまとめ、主だった具体的な事例を整理した表を作成した。それが「特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル」(資料2)である。

筆者はこの「特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル」(資料2)の具体的な事例が実際に知的障害特別支援学校の小学部・中学部・高等部の授業でどれだけ当てはまるかを試みた。つまり、知的障害特別支援学校の小学部、中学部、高等部の授業でATがどのような動きをしているのか「ティーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル」(資料2)にある具体的な事例と照らし合わせ、その結果をもとに、「ATの支援評価表」(表6)を作成した。

1 役割分担が明確な「ティーム・ティーチングの指導・支援のスキル一覧表」

古川ら（1998）は、「ティーム・ティーチングの授業の場合は、従来の教師一人と子どもたちとの単線型のコミュニケーションの関係が、教師と子ども、子ども同士、教師同士のコミュニケーションというふうに複線化し、飛躍的に複雑化する。さらにティーム・ティーチングの導入は、授業の中でこれらの関係を支える多様な授業技術の導入や創造を要求している⁴⁵⁾」として、具体的

にティーム・ティーチングの授業においてはどのような指導・支援の技術が必要なのかを探るため、1995（平成7）年度に教員の加配を受けたティーム・ティーチング担当者（実践者）を対象に、具体的な授業実践に基づく調査を行った。全国各地の研究実践校（468校）で積み上げられてきたものをティーム・ティーチングの教育技術の「TTの10の技術と56のスキル」として整理を試み一般化した。これが、古川ら（1998）が作成した「ティーム・ティーチングの指導・支援のスキル一覧表」（表3）

表3 ティーム・ティーチングの指導・支援のスキル一覧表

指導の場面	指導・支援の技術	T・Tのスキル(技能)
導入の場面	(1) 課題提示の技術	①パフォーマンスのスキル
		②かけ合い・劇化デュエットのスキル
		③複数の考え方を提示するスキル
		④課題へ取り組む意欲を刺激するスキル
		⑤ゲストティーチャー活用のスキル
		⑥学習課題選択のスキル
展開の場面	(2) 指導の役割分担の技術	①前半・後半役割交代のスキル
		②指導の役割分担をローテーション化するスキル
	(3) 発問と作業分担の技術	①発問・説明、板書分担のスキル
		②発問・説明、資料配布分担のスキル
		③発問・説明、机間指導分担のスキル
		④発問・説明、注意指導分担のスキル
	(4) 説明円滑化の技術	①発問・説明の補足説明分担のスキル
		②発問・説明の演示補足分担のスキル
		③説明、個別指導分担のスキル
	(5) 指導・共同追及の技術	①多様な考え方・意見を拾い上げるスキル
		②一斉指導と観察の役割分担のスキル
		③一斉指導と助言の役割分担のスキル
	(6) 分けて指導する技術	①コース別指導分担のスキル
		②学習空間同時分担のスキル
		③学級集団分割指導のスキル
		④指導とトレーニング役割分担のスキル
		⑤指導と支援の役割分担のスキル
		⑥グループ別指導・助言のスキル
		⑦コース別学習指導のスキル(1学級内T・T)
		⑧教室内分離型コース別指導のスキル
		⑨多教室分離型コース別指導のスキル
		⑩大規模T・T役割分担のスキル
	(7) 机間指導の技術 (全体指導と個別指導)	①机間指導分担のスキル
		②机間指導左右二分化のスキル
		③机間指導前後二分化のスキル
		④机間指導列を分けるスキル
		⑤補充指導と発展指導に役割分担するスキル
	(8) 指名・指示の技術	①つぶやきを全体に提示するスキル
		②授業中断指名・指示のスキル
		③意図的な指名・指示のスキル
		④発問補足のスキル
		⑤指示内容分担のスキル
		⑥話し手・聞き手両者支援のスキル
		⑦指導と賞賛分担のスキル
		⑧まとめ方役割のスキル
	(9) 評価・見取りの技術	①指導と見取り分担のスキル
		②よさを伝えるスキル
		③発言支援のスキル
		④指導と評価分担のスキル
		⑤治療と見取り分担のスキル
		⑥採点と個別指導分担のスキル
		⑦答合わせと個別指導分担のスキル
		⑧ノートの見取りと個別指導分担のスキル
		⑨評価と指導計画改善のスキル
		⑩知識・理解と関心・意欲・態度の評価分担のスキル
まとめの場面	(10) まとめ技術	①まとめと板書の分担のスキル
		②まとめと個別指導分担のスキル
		③まとめとミニ授業分担のスキル
		④まとめの内容分担のスキル
		⑤監督と教材作成分担のスキル

浅田匠,古川治著『ティーム・ティーチングの教育技術』明治図書,1998.pp.91-92の表

である。

「チーム・ティーチングの指導・支援のスキル一覧表」(表3)の一つ目の枠組みは「指導の場面」で、時間的経過から指導の場面を「導入」「展開」「まとめ」としている。

二つ目の枠組みは、「指導・支援の技術」である。チーム・ティーチングの授業において一人一人の子どもの個性的な学び方を支援するには、複数の教師が指導の役割分担をして指導する「協力」と「分担」の指導技術が必要であるからである。

三つ目の枠組みは、「T・Tのスキル(技能)」である。古川ら(1998)は、チーム・ティーチングの指導技術としては、複数の教師が協力して授業づくりをする場合は、できるだけ一方の指導技術を教師が理解できて、まねたり、利用したり、共同で活用したりして、教師間で応答可能で伝達可能なものとする必要があると捉えたのである⁴⁶⁾。さらに古川ら(1998)は、「T・Tの授業においてひとり一人の子どもの個性的な学び方を支援するには、T・Tの理念を実現するために複数の教師が指導の役割を分担して指導する「協力」と「分担」の指導技術が必要である⁴⁷⁾」としている。例えば、導入場面の「課題提示の技術」では、「課題へ取り組む意欲を刺激するスキル」として「T1が問題提示の際、T2が子どもたちを刺激・挑発する役割を担い、子どもたちが課題へ取り組む意欲・興味の促進役を果たす」、展開場面の「分けて指導する技術」の「学習空間同時分担のスキル」では、「異なる学習内容を学習する必要があるとき、前半、後半と学習空間(教室)を内容に応じて移動させて、指導する」、「机間指導の技術」の「机間指導前後二分化のスキル」として、「机間指導の場面で、T1が教室の前半分を指導し、T2は教室後半分を指導し、個に対応する」がある、と具体的に述べている⁴⁸⁾。これらからも「チーム・ティーチングの指導・支援のスキル一覧表」(表3)は、役割分担が明確になっていることが特徴であると言える。

2 個のニーズに応じた「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・スキル」

茨城県教育研修センター研究報告書(2000)では、古川ら(1998)の「TTの10の技術と56のスキル」は特殊教育諸学校でも十分に参考となるものであるとしつつも、特殊教育諸学校は学習集団の規模が全く違うこと、教科や領域を合わせた指導を始めとして多種多様な授業が展開されていること、個のニーズに対応した指導・支援の技術が必要となること等により、新たな整理を行った⁴⁹⁾。具体的には、特殊教育諸学校における児童生徒の

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、事故や怪我防止といった安全面の配慮など新たな観点が加えられている。また、本報告書では、特殊教育諸学校のチーム・ティーチングは、多数の教師がチーム・ティーチングに関わるという特徴があるため、授業前の協力、授業後の協力などの技術・スキルが重要な意味を持つと強調されている⁵⁰⁾。

作成された「チーム・ティーチングの指導・支援の技術」(表4)は、中心となって授業を進めるMTを支えながら、個々の児童生徒等にきめ細かな指導・支援を行うためのATを主軸として整理されたものである⁵¹⁾。

一つ目の枠組みは『場面』である。具体的には「授業時間内の協力・分担」、「授業時間外の協力・分担」である。知的障害特別支援学校においては、ほとんどの授業でチーム・ティーチングがなされているため、教師同士の協力体制がより必要とされ、ATのきめ細かな支援のためには、授業時間外の協力・分担が欠かせない。

二つ目の枠組みは『指導・支援の技術』である。「授業時間内の協力・分担」の項目として、場の構成、意欲誘導、理解援助、指導の分担、活動の補助、評価・賞賛、臨時的対応、健康・安全、MTのサポートの9項目が挙げられている。これらの項目は、古川(1998)らの指導・支援に比して、徹底的に個に応じた支援の内容となっている。「授業時間外の協力・分担」の項目として、授業前の協力、授業後の協力、学級経営等の3項目が挙げられている。

三つ目の枠組みは『内容』である。二つ目の枠組みの「授業時間内の協力・分担」の9項目と「授業時間外の協力・分担」の3項目にそれぞれ一つから二つの内容が挙げられている。

さらに、茨城県教育研修センターは、研究協力員が所属する特殊教育諸学校9校(盲、聾、知的障害5校、肢体不自由、病弱)の教員を対象にアンケート調査を実施し「他の教員から支援してもらって良かった事例」「あなたが行った支援がとても効果的だった事例」「自分以外の他の授業などでとても効果的と思った事例」「支援が欲しかった事例」等の具体的な事例を記入してもらった。それらの具体的な事例を本研究報告書は「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・スキル」(資料2)として整理した。

一つ目の枠組みは『技術』である。これは、「場の構成」「意欲誘導」「理解援助」「活動の補助」「指導の分担」「評価・賞賛」「臨時的対応」「健康・安全」「MTのサポート」「授業前の協力」「授業後の協力」「学級経営等」の12項目である。

二つ目の枠組みは『スキル』である。「場の構成」のス

表4 チーム・ティーチングの指導・支援の技術

場 面	指導・支援の技術	内 容
授業時間内の協力・分担	場の構成	教材・教具の出し入れや学習空間をねらいに沿ってつくり出す技術
	意欲誘導	学習活動への意欲付け、集中を図る技術
	理解援助	課題への理解を支援する技術
	指導の分担	個人やグループを分担して指導にあたる技術
	活動の補助	学習の中での障害のために困難な活動を支援する技術
	評価・賞賛	評価対象者を分担し細かく見取ったり、多面的な視点から評価する技術。きめ細かな賞賛をする技術
	臨時的対応	学習時の想定外の行為への対応する技術
	健康・安全	発作やけがへの対応、事故防止のための技術
	MTのサポート	MTを直接補助したり、授業を構成するための技術
授業時間外の協力・分担	授業前の協力	共同での授業の計画の技術
		共同したり分担したりする教材教具の作成の技術
	授業後の協力	授業全体の評価の技術
		計画の見直しなどの技術
	学級経営等	学級経営の仕事の分担の技術

茨城県教育研修センター『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)』研究報告書,2000の表2

キルとして教材の操作、教材の提示、教材の設置、効果づくりの4項目が挙げられている。「意欲誘導」のスキルとして活動の先導、雰囲気の高上げ、発言の促し、活動の促し、課題への意識づけ、学習への意欲づけの6項目が挙げられ、「理解援助」のスキルとして補足の説明、理解を促す演示、発言へのヒント、説明の視覚化の4項目が挙げられている。「活動の補助」のスキルとして発言・意思表示の代弁、活動の補助、動作・技能面の補助、姿勢保持・変換の介助の4項目、「指導の分担」のスキルとしてグループの指導、個別の指導、課題別の指導、場面の分担の4項目、「評価・賞賛」のスキルとして評価、賞賛、適正な評価、即時的対応の4項目が挙げられている。「臨時的対応」のスキルとしてパニックへの対応、情緒の安定、突発的な事態への対応、急病等への対応、排泄時の対応の5項目、「健康・安全」のスキルとして健康面の配慮・対応、事故の防止の2項目、「MTのサポート」のスキルとして、MTのサポートの1項目が挙げられている。「授業前の協力」のスキルとしては、共通理解、授業案づくり、教材準備の3項目が、「授業後の協力」のスキルとしては、授業後の整理、指導法の評価、学習・活動状況の評価の3項目が挙げられている。「学級経営等」のスキルは、学級経営等の協力・分担の1項目である。

三つ目の枠組みは『具体的な事例』である。「場の構成」には7事例、「意欲誘導」には18事例、「理解援助」には18事例、「活動の補助」には19事例、「指導の分担」には12事例、「評価・賞賛」には9事例、「臨時的対応」には12事例、「健康・安全」には8事例、「MTのサポート」には6事例、「授業前の協力」には8事例、「授業後の協力」には7事例、「学級経営等」には5事例である。

具体的な事例として、計129事例が挙げられている。これらの事例は、特殊教育諸学校（知的、肢体不自由、病弱、盲、聾）を全て網羅したものとなっている。

3 効果的なチーム・ティーチングをめざすATの支援評価表とは

筆者は、知的障害特別支援学校におけるチーム・ティーチングは「児童生徒の個に応じた指導を大切にし、児童生徒がより主体的に授業に参加できるように教師がともに授業を作り上げる取組」と定義した。ATの動きが授業を成功させるかどうかの鍵を握り、それが効果的なチーム・ティーチングを生み出すのである。つまり、本章での「効果的」とは、ATの的確な動き（支援）を意味すると捉えている。

「ATの支援評価表」（表6）の作成にあたっては、前掲報告書にある「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・スキル」（資料2）の具体的な事例が知的障害特別支援学校の小学部、中学部、高等部の授業の中で、ATの支援としてどれくらい該当したのか実際に授業参観をして該当する具体的な事例と照らし合わせた。その結果が知的障害特別支援学校への試み（表5）である。さらに茨城県教育研修センターが特殊教育諸学校における児童生徒の個々の児童生徒等にきめ細かな支援を行うために作成した「チーム・ティーチングの指導・支援の技術」（表4）の「授業時間内外の分担・協力」の場面を取り入れ、指導・支援の技術の内容に当てはまるものとして、該当した具体的な事例を中心にどのような項目が望ましいのかの検討を通して、「ATの支援評価表」（表6）を作成した。以下に、その経過を

具体的に述べる。

- (1) 対象:知的障害特別支援学校(20××年4月実施)
 ・小学部:「国語」発達段階別の3グループ(①、②、③)
 ・中学部:「総合的な学習」学部全体の取組(校外行事の振り返り)
 ・高等部:男子グループ「自立活動(サーキット)」
 小学部は児童4名(MT1名、AT2名)、児童3名(MT1名、AT2名)、児童5名(MT1名、AT1名)の3グループ、中学部は生徒18名(MT1名、AT3名)、高等部は生徒12名(MT1名、AT3名)である。
 小学部国語のねらいは①グループは「語彙を増やして

やりとりできるように」、②グループは「文章や言葉を理解できるように」、③グループは「あいさつなど日常で使う言葉を理解できるように」であった。中学部は、大阪市内を散策した事後指導で、ねらいは「行った場所、したことを思い出し発表をする、思い出の作品作りをする」であった。高等部は、男子縦割りグループで「人間関係の形成を育みながら、基本的なトレーニングをする」であった。

- (2) 知的障害特別支援学校の授業への試み(表5)
 評価はATの支援として行っているものを(○)、行っていないものを(×)、具体的な事例が参観した授業内容に該当しなかったものや「授業前の協力」、「授業後

表5 知的障害特別支援学校の授業への試み

技 術	ス キ ル	具 体 的 な 事 例	小学部			中学部	高等部
			①	②	③	④	⑤
場 の 構 成	機材の操作	・パソコンを操作する	×	—	×	×	—
		・オーディオ・ビデオの操作をする	×	—	×	×	—
	教材の提示	・学習の流れに沿ったスムーズな視覚教材を準備する	—	—	—	—	—
		・急に必要になった教材の準備・提示をする	—	—	—	—	—
	教材の配置	・導入のための説明として並行して必要な教材・教具を準備する	—	×	×	—	—
意 欲 誘 導	効果づくり	・音響機器の操作やピアノによる雰囲気づくりをする	—	—	—	—	—
		・照明のコントロールで効果を出す	—	—	—	○	—
		・子どもの歌よりも先に歌い、歌唱を促す	—	—	—	—	—
	活動の先導	・活動課題を例示する目的で先にやる(サーキットトレーニング)	—	—	—	—	×
		・答えに戸惑う子どもへ例示する意図で発言する	×	—	×	×	×
		・生徒役になり、間違えて答えたりしながら活発な意見交換を促す	×	—	×	×	—
	雰囲気の盛り上げ	・授業に消極的になりがちな生徒に付き添い、一緒に活動することで心を解きほぐす	○	○	×	○	○
		・子どものリアクションをして授業の雰囲気を盛り上げる	×	—	×	○	○
		・読み聞かせの時など合いの手をいれる	×	—	×	—	—
	発言の促し	・ちょっとしたきっかけがあれば発言・発表できる声かけをする	×	—	○	○	○
		・意見を引き出す様な意図で、「一緒に考えてみよう」等の発言をする	×	—	×	○	—
	活動の促し	・「やってみよう」「面白そう」などのことばかけをする	×	○	○	○	×
		・活動の流れにのりに子どもにも興味を引いたり、一緒に参加したりする働きかけをする	×	○	○	○	○
	課題への意識づけ	・活動から気持ちが離れた子どもに意欲を高める声かけをする	○	○	○	○	○
		・教材提示に時間がかかってしまう時など、期待感を膨らませる発言をする	×	—	×	—	—
理 解 援 助	学習への意欲づけ	・離席した子どもを授業に向くように対応する	○	—	—	×	—
		・情緒的に不安定な子どもへ、情緒の安定を図り課題へ向かわせようと、スキンシップや言葉かけによって子どもの気持ちに寄り添って支援する	○	○	○	○	○
		・叱られて落ち込んでいる子への意欲づけをする	—	—	—	—	—
	補足の説明	・教師との関係がこじれてしまったときに、対応者が代わることによって子どもがスムーズに活動に参加できるようにする	—	—	—	—	—
		・学習の導入で、教師たちが寸劇などを行い興味・関心を引き出す	—	—	—	—	—
		・全体へMTの説明では、わかりづかった子どもに、ATが補足して活動内容などの説明をする	○	○	×	○	○
	理解を促す演示	・子どもの反応が今ひとつの時、子どもの代弁者としてMTへの説明を求める質問などをする	—	—	—	—	—
		・MTの説明で用いられたその子には難しいことばをわかりやすく説明する	○	—	○	○	—
		・MTにかわってATの専門分野(美術や体育など)を生かした説明をする	—	—	—	—	—
	発言へのヒント	・発問の意味がわからない子どもに、ATがわかりやすく伝える	×	—	○	○	○
		・MTの発言を繰り返し、理解の徹底を図る	○	—	○	○	○
		・MTの説明を、ATがわかりやすくするため手本の実技をする	—	—	—	—	○
	説明の視覚化	・良い例、悪い例を演じて見せ、子どもたちが具体的に考えられる場面を作る	—	—	—	—	—
		・手本となるよう歌を歌ったり、楽器を演奏する	—	—	—	—	—
		・教師と子どもの発言、発表の仕方をわかりやすく伝える	—	—	—	—	—
		・挨拶などソーシャルスキルの手本を例示する	○	○	○	○	○
		・MTの「海について知ってること?」に対し、他の教員が波の動作をしたり、ザザーと音を発して「波」ということばを引き出す支援をする	—	—	—	—	—
		・問いかけに対して子どもの反応があまりないとき、ATがヒントとして一つの答えを提示する	×	—	×	×	—
		・誤答を例示することによって、子どもへの描きぶりをかけ理解を深める	—	—	—	—	—
		・MTが説明したことを板書し、視覚的な援助をする	×	×	×	×	×
		・大きな集団で話を聞くと、話のキーワードを文字で提示し、理解を助ける	×	×	×	×	×
		・絵を描くなどわかりやすい方法で支援する	×	×	×	×	×
		・必要に応じATが絵・写真カードを提示して理解を助ける	×	×	×	×	×

特別支援教育におけるチーム・ティーチングに関する一考察

活動の補助	発言・意思表示の代弁	・うまく気持ちを表現できない子どもの気持ちを、「楽しかったよー」等と代弁する	×	○	×	○	×
		・重度の子どものわずかな動きから意思を読み取りMTに返す	—	—	—	—	—
		・会話が困難なこに代わって会話や返事をする	×	○	○	×	×
	活動の補助	・表現が苦手なこに代わって発表する	×	○	×	×	—
		・走るコースがわからないときは伴奏する	—	—	—	—	○
		・一緒に鬼ごっこをして逃げることをします	—	—	—	—	—
		・トランプを持ってあげ、ゲームを一緒にやる	—	—	—	—	—
		・野球やバレーの時、チームの一員としてゲームに入る	—	—	—	—	—
		・手を添えて一緒に楽器の演奏をやる	—	—	—	—	—
		・大玉乗りやトランポリン、シーツのブランコ等手が必要な活動を補助する	—	—	—	—	—
		・プールでの活動や体育での活動を一緒にやる	—	—	—	—	○
	動作・技能面の補助	・ミンやはさみの操作を補助する	—	—	—	—	—
		・調理時のガス器具の操作や包丁を使う際の援助をする	—	—	—	—	—
		・マヒのある子どものノートの固定やページめくりを介助する	—	—	—	—	—
		・筆記の際に手を添えて介助する	—	—	—	—	—
	姿勢保持・変換の介助	・衣服の着脱の際、手先が動かない子どものボタンかけなど介助する	—	—	—	—	—
		・学習時のポジショニング作りや粗大運動など一人では難しい活動の補助をする	—	—	—	—	—
		・車椅子の乗り降りの補助をする	—	—	—	—	—
		・体の向き、教材との距離を調節するなどの介助をする	—	—	—	—	—
指導の分担	グループの指導	・目標に合わせたグループをつくり指導を担当する	○	○	○	○	○
		・実態に合わせ、課題を変えて各々に数人の指導を分担する	○	○	○	○	○
		・活動の中で班を編制し各々の指導を担当する	—	○	—	○	○
	個別の指導	・教科指導で、子どもが課題につまずいた時それぞれの子に対応して適切な支援に入る	○	—	○	○	○
		・集団内の個人差(個別目標)に合わせて個別的に指導にあたる	○	—	○	○	○
		・一斉指導ではついていけない子どもに、個別に支援する	○	○	○	○	○
	課題別の指導	・活動に乗れない子に、その子の興味に合わせた対応をとり個別に指導する	○	—	—	○	—
		・多動な子等集団に適応できず同じ活動ができない子どもとともに、場を変えたりしながら個別的に指導にあたる	—	—	—	—	—
		・体調によって活動が制限され、一斉活動ができない子どもの課題を容易にして共に学習できるよう対応する。	—	—	—	—	—
	場面の分担	・歌・合奏・ダンスの分野、ボール・器械体操の分野、木工・農業の分野場面を分担する	—	—	—	—	—
		・学習の途中でATが全体指導を引き受けMTがグループや個別の指導を行う	—	—	—	—	—
		・叱り役、なだめ役を分担する	—	—	—	—	—
評価・賞賛	評価	・音楽や体育など大集団での学習で、子どもの活動の評価を分担し、細かく多面的に見る	—	—	—	—	—
		・MTが気づきにくい、個々の子どもの細かい動きを見る	○	—	○	○	○
		・授業の中でほとんど発言しなかった子どもが内容をどれだけ把握しているかATが個別に対応して理解度をチェックする	×	×	×	×	×
	賞賛	・MTの賞賛を受け、より賞賛が効果的になるようATが拍手やこぼかけをする	×	—	○	○	○
		・身近にいる子どもにATも細やかな励ましや賞賛をする	○	×	○	○	○
	適正な評価	・MTの賞賛・叱責が主観的になるのを防ぐようATも対応する	×	—	○	○	○
		・MTが気づけなかった発言や行動を適正に評価し取り上げる	×	—	×	○	×
	即時的対応	・一人ずつへの細かなワークノートの指導やその場で採点などをする。	—	—	—	—	—
臨時的対応	パニックへの対応	・パニックを起こした子どもへ個別に対応し他傷や自傷行為を防ぐ	—	—	—	—	—
		・パニックを起こした子どもを室外へ連れ出す等個別に対応する	—	—	—	—	—
	情緒の安定	・情緒が不安定になった子どもと共に一旦教室を離れたり、個別的に対応する	—	—	—	—	—
		・授業へ入りにくい子どもへ個別的に対応する	—	—	—	—	—
	突発的な事態への対応	・予想しなかった子どもが突然、集団行動から逸脱した時に臨機応変な対応をする	—	—	—	—	○
		・活動の場から離れてしまった子どもへ臨機応変に対応する	—	—	—	—	○
		・移動中に座り込んで動かなくなった子どもに対応する	—	—	—	—	—
	急病等への対応	・怪我人や急病者を保健室に引率する	—	—	—	—	—
		・具合が悪くなった子どもに対応(看護、家庭との連絡他)	—	—	—	—	—
	排泄時の対応	・発作を起こした子どもに対応(看護、養護教諭への連絡他)	—	—	—	—	—
		・トイレへの引率、援助をする	—	—	—	—	—
健康・安全	健康面の配慮・対応	・排泄の失敗の始末をする	—	—	—	—	—
		・体調がいつもと違う時、個別に対応する	—	—	—	—	—
		・体調を常に観察し、必要に応じて対応にあたる	—	—	—	—	—
		・気温の変化などに注意し、対応調節を補助する	—	—	—	—	—
	事故の防止	・照明の調節など学習環境の調節をする。	—	—	—	—	—
		・サーキット運動の時など要所に待機して安全に気を配る	—	—	—	—	○
		・移動時の子どもの掌握など、危険の回避を図る	—	—	—	—	—
		・理科の実験、調理、作業など危険を伴うときに事故防止に配慮してきめの細かい指導を行う	—	—	—	—	—
		・日常的な活動の中でも、電気製品を使うときは感電事故の防止などに気配りをする	—	—	—	—	—
			—	—	—	—	—
MTのサポート	MTのサポート	・少人数での授業や重度の子が多くて、発言が少ないとき、ATが子どもの役となって授業を構成する	—	—	—	—	—
		・授業態度の手本を示したり、授業態度について個別に注意をする	×	—	○	○	○
		・子どもがつまずいた部分、原因をMTに伝え、授業の流れをよくする	×	—	×	×	—
		・MTの発言に頷いたり、返事をして授業の流れをよくする。	—	—	—	—	—
		・子どもの予想もしない発言に対して、MTに代わって答えたりする	—	—	×	×	—
		・複数の子どもからの問かけにMTと分担して対応する	—	—	—	○	—

授業前の協力	共通理解	・子どもの様子・実態、授業のねらい等を共通理解する	—	—	—	—	—
		・指導の分担や授業の流れを確認する	—	—	—	—	—
		・予想されるトラブルへの対応法を事前に検討する	—	—	—	—	—
	授業案づくり	・色々な授業のアイデアを出し合う	—	—	—	—	—
		・展開について色々な案を出し合い内容を深める	—	—	—	—	—
		・指導の計画を協力してつくる	—	—	—	—	—
授業後の協力	授業後の整理	・協力し合って大がかりな教材を準備する	—	—	—	—	—
		・分担することによって幅広い教材を準備する	—	—	—	—	—
	指導法の評価	・教材等の片付けを分担する	—	—	—	—	—
		・授業や子どもの様子などの記録を分担する	—	—	—	—	—
		・トラブルへの対応策などアドバイスを交換したり、相談しあう	—	—	—	—	—
		・授業後に指導の方法を学びあう	—	—	—	—	—
学級経営等	学習・活動状況の評価	・授業の反省を話し合いによって客観的に行う	—	—	—	—	—
		・子どもの学習活動の様子等の情報を交換する	—	—	—	—	—
		・各々の情報を出し合って子どもの学習・活動への評価を深める	—	—	—	—	—
	学級経営等の協力・分担	・保護者への対応を分担する	—	—	—	—	—
		・MTと連携を取りながら多角的に保護者へアドバイスをする	—	—	—	—	—
		・生徒の悩みを聞くなど生徒指導上の仕事を分担する	—	—	—	—	—
		・教師間で、悩みに対して助言、アドバイスをする	—	—	—	—	—
		・学級事務を分担する	—	—	—	—	—

の協力」等筆者が確実に判断できなかったものは（－）とした。

「特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル」（資料2）は知的障害だけではなく、盲、聾、肢体不自由、病弱養護学校の教員も調査に関わっていた。具体的な事例では、重度の子どものわずかな動きから意思を読み取り、MTに返す、マヒのある子どものノートの固定やページめくりを介助する、衣服の着脱の際、手先が動かない子どものボタンかけなど介助する、体調を常に観察し、必要に応じて対応にあたる、教師と子どもの発言、発表の仕方を分かりやすく伝える、学習時のポジショニング作りや粗大運動などの一人では難しい活動の補助をする、車椅子の乗り降りの補助をする等、知的障害特別支援学校には添いにくいものもあった。また、大王乗りやトランポリン、シーツブランコ等人手が必要な活動を補助する、ミシンやはさみの操作を補助する、調理時のガス器具等の操作や包丁を使う際の補助をする、学習の途中でATが全体指導を引き受けMTがグループや個別の指導を行う、一人ずつへの細かなワークノートの指導やその場で採点をする等回答しにくいものがあったため、知的障害特別支援学校の授業について、より一般化したATの支援評価表、つまり「ティーム・ティーチングの指導・支援の技術」（表4）の枠組みをベースに「ATの支援評価表」（表6）を作成したいと考えた。

作成上の留意点として、回答者であるATの負担を軽減する点からも「指導・支援の技術」を1項目から3項目までとし、それぞれの「内容」も1項目から3項目とした。また、知的障害特別支援学校において、より効果的なティーム・ティーチングを行うために必要な、個に応じた指導のための役割分担、授業以外のATとしての

支援に注目した。そのため、基本的な具体的な事例や筆者が必要であると判断した具体的な事例は該当の如何にかかわらず取り上げた。より一般性を持たせ簡潔な表で、少ない項目でATの支援を評価でき、支援の特徴や傾向等が分かるものを作成するよう心がけた。評価としては、とてもうまくいったは◎、まあまあうまくいったは○、あまりうまくいかなかったは△で表記する。さらに、児童生徒やその他で特記すべきことがあれば、メモ欄に記入することとし、ATとしての支援の状況がより正確に把握できるように工夫した。

主に該当した『技術』は、「意欲誘導」、「理解援助」、「活動の補助」、「指導の分担」、「評価・賞賛」、「MTのサポート」であった。『技術』を検討した結果、ATの支援として重複すると判断したこと、必ずしもATがしなければならないものではないと判断したこと、知的障害以外の障害種を対象とした具体的な事例があったこと、教科指導の具体的な事例もあったことなどから、『技術』は「意欲誘導」「指導分担」「評価・賞賛」「臨時的対応」「MTのサポート」「授業前の協力」「授業後の協力」に変更した。特に「評価・賞賛」では、ティーム・ティーチングで大切にしたい個に応じた指導に関わる具体的な事例を1項目ずつ組み込んだ。「臨時的対応」は、対象の知的障害特別支援学校の授業で該当する具体的な事例はほとんどなかったが、知的障害教育においては配慮すべき点であると判断し内容に組み込んだ。また考え方によっては「健康・安全」の内容と重なる内容があり、「臨時的対応」の内容に「健康・安全」の内容を組み入れた。

「MTのサポート」は、該当する具体的な事例としては判断が難しかったが、知的障害教育における指導分担として授業を盛り上げる観点で2項目を組み込んだ。

「授業前の協力」と「授業後の協力」については、ティーム・ティーチングを行う上でATの支援として重要であ

ると判断し、全てのスキルを組み込んだ。

作成されたATの支援評価表（表6）では、『技術』は、「意欲誘導」「指導分担」「評価・賞賛」「臨時的対応」「MTのサポート」「授業前の協力」「授業後の協力」の7項目となった。

『スキル』は、ATの支援評価であることが分かりやすいよう『指導・支援の技術』とした。具体的には、「意欲誘導」は雰囲気への盛り上げ、発言の促し、活動の促しの3項目で「具体的な事例」も3項目である。「指導分担」は、個別の指導と課題別の指導の2項目で「具体的な事例」は3項目である。「評価・賞賛」は、評価と賞賛の2項目で、「具体的な事例」も2項目である。「臨時的対

応」は、パニックへの対応、情緒の安定、突発的な事態への対応の3項目で、内容は8項目である。「MTのサポート」は、MTのサポートの1項目で「具体的な事例」は2項目である。「授業前の協力」は、共通理解、授業案づくり、教材準備の3項目で「具体的な事例」は7項目である。「授業後の協力」は、授業後の整理、指導法の評価、学習・活動状況の評価の3項目で、「具体的な事例」は7項目である。

上記のような精選を通して、「具体的な事例」がより一般的になったと捉え、「具体的な事例」を「内容」とした。また、どの場面の技術であるかを明らかにするために「場面」とATの支援の評価を記入する「評価」の欄

表6 ATの支援評価表

場面	技術	指導・支援の技術	内 容	評価
授業外の協力・分担	授業前の協力	共通理解	・子どもの様子・実態、授業のねらい等を共通理解する。	
			・指導の分担や授業の流れを確認する。	
			・予想されるトラブルへの対応法を事前に検討する。	
	授業案づくり		・色々な授業授業のアイデアを出し合う。	
			・展開について色々な案を出し合い内容を深める。	
			・指導の計画を協力して作る。	
	教材準備		・分担することによって幅広い教材を準備する。	
			・子どものようなリアクションをして授業の雰囲気を盛り上げる。	
	意欲誘導	雰囲気への盛り上げ	・意見を引き出すような意図でことばかけをする。	
			・発言の促し	
授業時間中の協力・分担	指導分担	活動の促し	・「やってみよう」「面白そう」などのことばかけをする。	
			・個別の指導	
			・集団内の個人差(個別目標)に合わせて個別に指導にあたる。	
	評価・賞賛	課題別の指導	・活動に乗れない子に、その子の興味に合わせた対応をとり個別に指導する。	
			・多動な子等集団に適応できず同じ活動ができない子どもとともに、場を変えたりしながら個別に指導にあたる。	
			・評価	
	MTのサポート	賞賛	・MTが気づきにくい、個々の子どもの細かい動きを見る。	
			・身近にいる子どもにATも細かな励ましや賞賛をする。	
			・パニックへの対応	
	臨時的対応	情緒の安定	・パニックを起こした子どもへ個別に対応し多傷や自傷行為を防ぐ。	
			・パニックを起こした子どもを室外へ連れ出す等個別に対応する。	
			・情緒が不安定になった子どもと共に一旦教室を離れたり、個別に対応する。	
	突発的な事態への対応		・体調がいつもと違う時、個別に対応する。	
			・授業の教室へ入りにくい子どもへ個別に対応する。	
			・予想しなかった子どもが突然、集団行動から逸脱した時に臨機応変な対応をする。	
	MTのサポート	MTのサポート	・活動の場から離れてしまった子どもへ臨機応変に対応する。	
			・移動時の子どもの掌握など、危険の回避を図る。	
			・少人数での授業や重度の子が多くて発言が少ないとき、ATが子ども役となって授業を構成する。	
授業後の協力・分担	授業後の協力	授業後の整理	・MTの発言に頷いたり、返事をして授業の流れをよりよくする。	
			・教材等の片付けを分担する。	
			・授業や子どもの様子などの記録を分担する。	
	指導法の評価		・トラブルへの対応策などアドバイスを交換したり、相談しあう。	
			・授業後に指導の方法を学びあう。	
			・授業の反省を話し合いによって客観的に行う。	
	学習・活動状況の評価		・子どもの学習活動の様子等の情報を交換する。	
			・各々の情報を出し合って子どもの学習・活動への評価を深める。	

評価：◎とてもうまくいった ○まあまあうまくいった △あまりうまくいかなかった

氏名()

メ モ

を組み入れて、出来上がったのがATの支援評価表（表6）である。

おわりに

本論文では、チーム・ティーチングについて、その歴史や課題について述べ、4本の先行研究をもとにチーム・ティーチングの長所について検討後、「チーム・ティーチングの長所項目表」（表2）の作成、さらにATの支援に焦点を当てて、より望ましいチーム・ティーチングのための「ATの支援評価表」（表6）を作成した。今後は数値化を試みる等客観的な評価という観点での検討が課題であると考ええる。

特別支援学校だけでなく、通常学級においてもチーム・ティーチングは身近なものとなってきた。単に同じ授業に複数の教員がいるだけでは、チーム・ティーチングとは言えないのである。チーム・ティーチングは、MTとATが同等の立場で関わり、児童生徒の共通理解、授業づくりへの参画、役割分担等ができていなければ成立しない。また、それらを適切に積み重ねていく中で、教師の力量の高まりが期待できるのである。教師同士が学び合うだけでなく、子ども同士も学び合い、また教師も子どもから学ぶ風土が醸成されていければ、本来の学校のチームとしての在り方が見えてくるのではないかと考える。

2015（平成27）年12月に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出された。その中で「チームとしての学校」を実現するための具体的な改善方策に、専門性に基づく「チーム」体制の構築が挙げられている。具体的には、校長のリーダーシップの下、教員が「チーム」として取り組むことができるような体制を整えることが第一に求められるとしている。それに加えて多様な職種の専門性を有するスタッフを学校におき、教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、「チームとしての学校」の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切であるとしている⁵²⁾。

特別支援教育に関する専門スタッフとして、看護師、特別支援教育支援員、言語聴覚士、作業療法士、理学療法士等の外部専門家や就職支援コーディネーターが挙げられている。

今後、幼児児童生徒の障害の重度化、重複化、多様化に対応すべく専門スタッフのニーズはますます高まっていき、専門スタッフも何らかの形で授業への参画があると予想される。学校が専門スタッフやボランティア等の

外部人材とともに「チーム」を組んで幼児児童生徒へ適切な支援を行うためには、チーム・ティーチングに欠かせない子どもたちに関する日常の情報交換等の連携が重要となるに相違ない。「チーム」として子どもたちへ関わる意識に加え連携のためのシステムが必要となるのではないかと。このことは、今後の特別支援教育の大きな課題であると考ええる。

なお、本論文は修士論文の一部を加筆・修正したものである。

引用文献

- 1) 新井郁夫・天笠茂 『チーム・ティーチング事典』 1999. 教育出版社 p.18
- 2) 太田正巳 『〈チームの授業〉をつくる「解釈」のアイデア』 明治図書 p.4
- 3) 前掲書 p.84
- 4) 長谷川裕己・渡辺明広 「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して－」 2008 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 2008. No.15 p.84
- 5) 長沼俊夫 『肢体不自由教育』 170 日本肢体不自由教育研究会 2005. p.45
- 6) ベア＝ウッドワード著 吉本二郎・下村哲夫訳 『チーム・ティーチング－その理論と実際－』 1996 東洋館出版 p.6
Chaplin (1959, The Testing Program 1958-1959 A Report to Parents from the Project Staff (Lexington, Mass.: Teaching Teams Project, Franklin School, November, 1959) p.2) 同著 p.260
- 7) 加藤幸次編 九州個性化教育研究会 『チーム・ティーチングの計画・実践・評価 Q&A』 1995. p.11
- 8) 中尾陽子 「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」第10号 2011. p.112
- 9) 松本浩之・柳生和男 『生徒指導を促進する協力指導（T・T）体制に関する研究』 文京大学 2006. 生活科学研究 28 pp.48-49
- 10) 長谷川裕己・渡辺明広 「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して－」 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 2008. No.15. p.83
- 11) 中尾陽子 「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 2011. 第10号. p.113
- 12) 茨城県教育研修センター 研究報告書『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）』 2000 茨城県教育研修センター pp.5-6
<http://www2.center.ibk.ed.jp/contents/kenkyuu/houkoku/data/041/index.htm>

- 2017年3月22日
- 13) 重松敬一・井戸野佐知子・勝美芳雄「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 第44巻 第1号 1995. pp.20-21
 - 14) 茨城県教育研修センター 研究報告書『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 2000. p.6
<http://www2.center.ibk.ed.jp/contents/kenkyuu/houkoku/data/041/index.htm>
 2017年3月22日
 - 15) 前掲書 p.6
 - 16) 高島恭子「障害児教育における『自立』の概念」2007 長崎国際大学論叢 第7巻 2007. pp.188-189
 - 17) 茨城県教育研修センター 研究報告書『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 2000. p.6
<http://www2.center.ibk.ed.jp/contents/kenkyuu/houkoku/data/041/index.htm>
 2017年3月22日
 - 18) 文部科学省「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領」1989. 大蔵省印刷局 p.6
 - 19) 文部科学省「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説-総則編-」海文堂出版株式会社 2000. p.205
 - 20) 前掲書 p.206
 - 21) 文部科学省 小学校学習指導要領総則解説 東洋館出版 2008. p.72
 - 22) 文部科学省 中学校学習指導要領総則解説 ぎょうせい 2008. pp.72-73
 - 23) 文部科学省 高等学校学習指導要領総則解説 東山書房 2009. p.71
 - 24) 加藤幸次・多田信夫編『ティーム・ティーチングの授業』厚徳社 1997. pp.39-40 & p.8
 - 25) 藤岡秀樹「ティーム・ティーチングについての教師の意識-小学校の事例の分析-」京都教育大学教育実践研究年報 第16号 2000. pp.279-281
 - 26) 加藤幸次・多田信夫編『ティーム・ティーチングの授業』厚徳社 1997. p.8
 - 27) 藤岡秀樹「ティーム・ティーチングについての教師の意識-小学校の事例の分析-」京都教育大学教育実践研究年報 2000. 第16号 p.283
 - 28) 茨城県教育研修センター 研究報告書『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 pp.13-15
<http://www2.center.ibk.ed.jp/contents/kenkyuu/houkoku/data/041/index.htm>
 2017年3月22日
 - 29) 前掲報告書 pp.25-26
 - 30) 加藤幸次『ティーム・ティーチングを生かす先生』図書文化 1994. p.16
 - 31) 松本浩之・柳生和男『生徒指導を促進する協力指導(T・T)体制に関する研究』文教大学 2006. 生活科学研究 27 p.49
 - 32) 茨城県教育研修センター 研究報告書『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 2000. pp.16-20
<http://www2.center.ibk.ed.jp/contents/kenkyuu/houkoku/data/041/index.htm>
 2017年3月22日
 - 33) 岡田典子・山崎博敏「学級規模とティーム・ティーチングの教育的効果-児童生徒の学力との関連を中心に-」広島大学大学院教育学科研究紀要 2001. 第50号. p.223
 - 34) 茨城県教育研修センター 研究報告書『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 2000. p.12
<http://www2.center.ibk.ed.jp/contents/kenkyuu/houkoku/data/041/index.htm>
 2017年3月22日
 - 35) 長谷川裕己・渡辺明広「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-」静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 2008. No.15. p.85
 - 36) 同上書 pp.86-91
 - 37) 同上書 p.84
 - 38) 奥住秀之『知的障害養護学校の授業づくりについての一考察』特殊教育研究施設研究報告 2004 第3号 p.13
 - 39) 中尾陽子「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」第10号 2011. pp.115-118
 - 40) 加藤幸次「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-」九州個性化教育研究会編著 黎明書房 1995. p.10
 - 41) 前掲書 p.15
 - 42) 中尾陽子「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」第10号 2011. p.117
 - 43) 茨城県教育研修センター 研究報告書『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 2000. p.26
<http://www2.center.ibk.ed.jp/contents/kenkyuu/houkoku/data/041/index.htm>
 2017年3月22日
 - 44) 浅田匠・古川治著『ティーム・ティーチングの教育技術』明治図書 1998. pp.91-92
 - 45) 前掲書 p.90
 - 46) 前掲書 p.91
 - 47) 前掲書 p.90
 - 48) 前掲書 pp.101-105
 - 49) 茨城県教育研修センター 研究報告書『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 2000. p.12
<http://www2.center.ibk.ed.jp/contents/kenkyuu/houkoku/data/041/index.htm>

data/041/index.htm

2017年3月22日

50) 前掲報告書 p.21

51) 前掲報告書 p.12

52) 中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」2015. p.22

参考文献

- 1) 山崎壽克・土屋千春『『省察』を生かした知的障害特別支援学校の授業づくりⅡ』福島大学総合教育研究センター紀要2009. 第7号
- 2) 高野美由紀・有働眞理子「特別支援学校のティーム・ティーチングにみられるインターアクション」兵庫教育大学 研究紀要 2010. 第36巻
- 3) 立間好枝「肢体不自由のある子どもへの授業改善の試み～〔振り返りカード〕を活用して 肢体不自由教育研究会 肢体不自由教育 2006. No.178
- 4) 高野美由紀・有働眞理子『特別支援学校における教師と児

童のインタラクションー重複障害学級における児童の反応に依る教師発話・表現の分析ー』兵庫教育大学 研究紀要2011. 第39巻

- 5) 鹿児島県総合教育センター 指導資料『特別支援教育』2011. 第163号
- 6) 福島県教育センター 『教授組織に関する研究』1972. 研究紀要2012. 第18号
- 7) 八幡ゆかり『わが国におけるインクルーシブ教育のありかたー統合教育の歴史的背景を踏まえてー』鳴門教育大学研究紀要 2012. 第27巻
- 8) 協力教授組織研究会編 1970「協力教授組織研究Ⅰ 協力教授実践方式」明治図書 1970
- 9) 太田正己『〈チームの指導〉をつくる「解釈」のアイデア』明治図書 2010
- 10) 太田正己『特別支援教育の教師のための授業づくり』明治図書 2009
- 11) 太田正己『特別支援教育のための授業力を高める方法』黎明書房 2004

資料1 柏原市立歴史資料館 館報

ところで、今回の企画展のテーマを「みる・きく」とすることにひとつの不安があった。それは、毎年冬季企画展の見学に来てくれる ○○○立A 聾学校の子どもたちのことだった。こちらは「きく」という行為がどんなものかということを知ってもらいたと思っていたのだが、「きく」ということで嫌な思いをさせないだろうかという心配があった。しかし、心配は無用だったようである。子どもたちはわずかに聞こえる時計やレコードの音に耳を傾け、一所懸命に聴こうとしていた。そして、「七つの子」のレコードに合わせて、みんなで大きな声で歌ってくれたときは涙が出そうになった。あとで先生に聞くと、最近の授業で習ったばかりの歌であるということで、子どもたちはうれしかったのだろう。縄作りも、身振り手振りで教えると、一所懸命取り組んでいた。

後日、子どもたちの感想文を送っていただいた。そこには、「柱時計が、どんなおとかが、きこえた。わたしの耳が、どんとどんと、きこえた。わたしはすごいなーと思った」、「むかしのとみらいをくらべたらどっちがかしこいだろうと思ったよ」、「なわ作りはむずかしかったけど楽しかったよ」などうれしい言葉がならんでいた。そして先生からの手紙には「七つの子の合唱は私たち担任が一番おどろきました。子どもたちは、わらで縄を作る体験にとても心を動かされたようです。学校では、スズランテープをわらのかわりに使い、必死になわを作っている姿を見させてくれます。」と書かれていた。うれしさがざりである。

柏原市立歴史資料館 2006年11月11日(日)～2007年1月13日(土) 13:00～16:00

企画展 『わらをりを作ろう』

会場 本館 2F 展示室

入場料 無料

お問い合わせ 13:00～16:00

電話 1366 1367 1368 1369

大館前地区公民館 1364 1365 1366 1367 1368 1369

TEL 0723-75-3430

FAX 0723-75-3430

ホームページ 75-3430

リーフレット

特別支援教育におけるチーム・ティーチングに関する一考察

資料2 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・スキル

技術	スキル	具体的な事例
場の構成	機材の操作	<ul style="list-style-type: none"> ・パソコンを操作する ・オーディオ・ビデオの操作をする
	教材の提示	<ul style="list-style-type: none"> ・学習の流れに沿ったスムーズな視覚教材を準備する ・急に必要になった教材の準備・提示をする
	教材の配置	<ul style="list-style-type: none"> ・導入のための説明として並行して必要な教材・教具を準備する
	効果づくり	<ul style="list-style-type: none"> ・音響機器の操作やピアノによる雰囲気づくりをする ・照明のコントロールで効果を出す
意欲誘導	活動の先導	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの歌よりも先に歌い、歌唱を促す ・活動課題を例示する目的で先にやる(サーキットトレーニング) ・答えに戸惑う子どもへ例示する意図で発言する
	雰囲気の盛り上げ	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒役になり、間違っただけで答えたりしながら活発な意見交換を促す ・授業に消極的になりがちな生徒に付き添い、一緒に活動することで心を解きほぐす ・子どものリアクションをして授業の雰囲気を盛り上げる ・読み聞かせの時など合いの手をいれる
	発言の促し	<ul style="list-style-type: none"> ・ちょっとしたきっかけがあれば発言・発表できる声かけをする ・意見を引き出す様な意図で、「一緒に考えてみよう」等の発言をする
	活動の促し	<ul style="list-style-type: none"> ・「やってみよう」「面白そう」などのことばかけをする ・活動の流れにのりにくい子どもに興味を引いたり、一緒に参加したりする働きかけをする
	課題への意識づけ	<ul style="list-style-type: none"> ・活動から気持ちが離れた子どもに意欲を高める声かけをする ・教材提示に時間がかかってしまう時など、期待感を膨らませる発言をする。
	学習への意欲づけ	<ul style="list-style-type: none"> ・離席した子どもを授業に向くように対応する ・情緒的に不安定な子どもへ、情緒の安定を図り課題へ向かわせようと、スキンシップや言葉かけによって子どもの気持ちに寄り添って支援する ・叱られて落ち込んでいる子への意欲づけをする ・教師との関係がこじれてしまったときに、対応者が代わることによって子どもがスムーズに活動に参加できるようにする ・学習の導入で、教師たちが寸劇などを行い興味・関心を引き出す
理解援助	補足の説明	<ul style="list-style-type: none"> ・全体へMTの説明では、わかりづらかった子どもに、ATが補足して活動内容などの説明をする ・子どもの反応が今ひとつの時、子どもの代弁者としてMTへの説明を求める質問などをする ・MTの説明で用いられたその子には難しいことばをわかりやすく説明する ・MTにかかわってATの専門分野(美術や体育など)を生かした説明をする ・発問の意味がわからない子どもに、ATがわかりやすく伝える ・MTの発言を繰り返し、理解の徹底を図る
	理解を促す演示	<ul style="list-style-type: none"> ・MTの説明を、ATがわかりやすくするため手本の演技をする ・良い例、悪い例を演じて見せ、子どもたちが具体的に考えられる場面を作る ・手本となるよう歌を歌ったり、楽器を演奏する ・教師と子どもの発言、発表の仕方をわかりやすく伝える ・挨拶などソーシャルスキルの手本を例示する
	発言へのヒント	<ul style="list-style-type: none"> ・MTの「海について知ってること？」に対し、他の教員が波の動作をしたり、ザザーと音を発して「波」ということばを引き出す支援をする ・問いかけに対して子どもの反応があまりないとき、ATがヒントとして一つの答えを提示する ・誤答を例示することによって、子どもへの揺さぶりをかけ理解を深める
	説明の視覚化	<ul style="list-style-type: none"> ・MTが説明したことを板書し、視覚的な援助をする ・大きな集団で話を聞くと、話のキーワードを文字で提示し、理解を助ける ・絵を描くなどわかりやすい方法で支援する ・必要に応じてATが絵・写真カードを提示して理解を助ける
活動の補助	発言・意思表示の代弁	<ul style="list-style-type: none"> ・うまく気持ちを表現できない子どもの気持ちを、「楽しかったよー」等と代弁する ・重度の子どものわずかな動きから意思を読み取りMTに返す ・会話が困難なこに代わって会話や返事をする
	活動の補助	<ul style="list-style-type: none"> ・表現が苦手なこに代わって発表する ・走るコースがわからないときは伴奏する ・一緒に鬼ごっこをして逃げることをします ・トランプを持ってあげ、ゲームを一緒にやる ・野球やバレーの時、チームの一員としてゲームに入る ・手を添えて一緒に楽器の演奏をやる ・大玉乗りやトランポリン、シーツのブランコ等人手が必要な活動を補助する ・ブールでの活動や体育での活動を一緒にやる
	動作・技能面の補助	<ul style="list-style-type: none"> ・ミシンやはさみの操作を補助する ・調理時のガス器具の操作や包丁を使う際の援助をする ・マヒのある子どものノートの固定やページめくりを介助する ・筆記の際に手を添えて介助する ・衣服の着脱の際、手先が動かない子どものボタンかけなど介助する
	姿勢保持・変換の介助	<ul style="list-style-type: none"> ・学習時のポジショニング作りや粗大運動など一人では難しい活動の補助をする ・車椅子の乗り降りの補助をする ・体の向き、教材との距離を調節するなどの介助をする

指導の分担	グループの指導	<ul style="list-style-type: none"> ・目標に合わせたグループをつくり指導を担当する ・実態に合わせ、課題を変えて各々に数人の指導を分担する ・活動の中で班を編制し各々の指導を担当する
	個別の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・教科指導で、子どもが課題につまずいた時それぞれの子に対応して適切な支援に入る ・集団内の個人差(個別目標)に合わせて個別に指導にあたる ・一斉指導ではついていけない子どもに、個別に支援する
	課題別の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・活動に乗れない子に、その子の興味に合わせた対応をとり個別に指導する ・多動な子等集団に適応できず同じ活動ができない子どもとともに、場を変えたりしながら個別的に指導にあたる ・体調によって活動が制限され、一斉活動ができない子どもの課題を容易にして共に学習できるよう対応する。
	場面の分担	<ul style="list-style-type: none"> ・歌・合奏・ダンスの分野、ボール・器械体操の分野、木工・農業の分野場面を分担する ・学習の途中でATが全体指導を引き受けMTがグループや個別の指導を行う ・叫り役、なだめ役を分担する
評価・賞賛	評価	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽や体育など大集団での学習で、子どもの活動の評価を分担し、細かく多面的に見る ・MTが気付きにくい、個々の子どもの細かい動きを見る ・授業の中でほとんど発言しなかった子どもが内容をどれだけ把握しているかATが個別に対応して理解度をチェックする
	賞賛	<ul style="list-style-type: none"> ・MTの賞賛を受け、より賞賛が効果的になるようATが拍手やことばかけをする ・身近にいる子どもにATも細やかな励ましや賞賛をする
	適正な評価	<ul style="list-style-type: none"> ・MTの賞賛・叱責が主観的になるのを防ぐようATも対応する ・MTがきづかなかった発言や行動を適正に評価し取り上げる
	即時的対応	<ul style="list-style-type: none"> ・一人ずつへの細かなワークノートの指導やその場で採点などをする。 ・注意すべき子どもを、その場で、その時に指導する
臨時的対応	パニックへの対応	<ul style="list-style-type: none"> ・パニックを起こした子どもへ個別に対応し他傷や自傷行為を防ぐ ・パニックを起こした子どもを室外へ連れ出す等個別に対応する
	情緒の安定	<ul style="list-style-type: none"> ・情緒が不安定になった子どもと共に一旦教室を離れたり、個別的に対応する ・授業へ入りにくい子どもへ個別的に対応する
	突発的な事態への対応	<ul style="list-style-type: none"> ・予想しなかった子どもが突然、集団行動から逸脱した時に臨機応変な対応をする ・活動の場から離れてしまった子どもへ臨機応変に対応する ・移動中に座り込んで動かなくなった子どもに対応する ・怪我人や急病者を保健室に引率する
	急病等への対応	<ul style="list-style-type: none"> ・具合が悪くなった子どもに対応(看護、家庭との連絡他) ・発作を起こした子どもに対応(看護、養護教諭への連絡他)
	排泄時の対応	<ul style="list-style-type: none"> ・トイレへの引率、援助をする ・排泄の失敗の始末をする
健康・安全	健康面の配慮・対応	<ul style="list-style-type: none"> ・体調がいつもと違う時、個別に対応する ・体調を常に観察し、必要に応じて対応にあたる ・気温の変化などに注意し、対応調節を補助する ・照明の調節など学習環境の調節をする。
	事故の防止	<ul style="list-style-type: none"> ・サーキット運動の時など要所に待機して安全に気を配る ・移動時の子どもの掌握など、危険の回避を図る ・理科の実験、調理、作業など危険を伴うときに事故防止に配慮してきめの細かい指導を行う ・日常的な活動の中でも、電気製品を使うときは感電事故の防止などに気配りをする
MTのサポート	MTのサポート	<ul style="list-style-type: none"> ・少人数での授業や重度の子が多くて、発言が少ないとき、ATが子どもの役となって授業を構成する ・授業態度の手本を示したり、授業態度について個別に注意をする ・子どもがつまずいた部分、原因をMTに伝え、授業の流れをよくする ・MTの発言に頷いたり、返事をして授業の流れをよくする。 ・子どもの予想もしない発言に対して、MTに代わって答えたりする ・複数の子どもからの問かけにMTと分担して対応する
授業前の協力	共通理解	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの様子・実態、授業のねらい等を共通理解する ・指導の分担や授業の流れを確認する ・予想されるトラブルへの対応法を事前に検討する
	授業案づくり	<ul style="list-style-type: none"> ・色々な授業のアイデアを出し合う ・展開について色々な案を出し合い内容を深める ・指導の計画を協力してつくる
	教材準備	<ul style="list-style-type: none"> ・協力し合って大がかりな教材を準備する ・分担することによって幅広い教材を準備する
授業後の協力	授業後の整理	<ul style="list-style-type: none"> ・教材等の片付けを分担する ・授業や子どもの様子などの記録を分担する
	指導法の評価	<ul style="list-style-type: none"> ・トラブルへの対応策などアドバイスを交換したり、相談しあう ・授業後に指導の方法を学びあう ・授業の反省を話し合いによって客観的に行う
	学習・活動状況の評価	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの学習活動の様子等の情報を交換する ・各々の情報を出し合って子どもの学習・活動への評価を深める
学級経営等	学級経営等の協力・分担	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者への対応を分担する ・MTと連携を取りながら多角的に保護者へアドバイスをする ・生徒の悩みを聞くなど生徒指導上の仕事を分担する ・教師間で、悩みに対して助言、アドバイスをする ・学級事務を分担する

茨城県教育研修センター『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2000 表3

A Study of Team Teaching in Special Needs Education

: Through Designing the List for the Benefits of Team Teaching and the AT's Evaluation Sheet at Special Needs Education School for Intellectually Disability

Emiko Fukuyama

Osaka University of Comprehensive Children Education Graduate School

In Chapter I, I described the definition and history of team teaching.

Team teaching is being defined widely as a kind of classroom organization that includes a group of teachers and the students the teachers are in charge of, is understood as something that is flexible, not one-dimensional but characterized by diversity, and from the point of view of the students team teaching functions not just within the classroom, but is alive and functioning in the entire school education.

Historically, the origins of team teaching lie in the goals of preventing the transfer of outstanding faculty due to the introduction of the job classification system in the United States, resolving teacher shortage, and reorganization of classrooms based on the cooperation system. In Japan, however, it was conducted as one of the techniques to counter the problems of the system of homeroom teachers in elementary schools. In various special education schools, team teaching arose from classroom reforms and teaching techniques that developed from the necessity of teaching in accordance with the individual issues of children.

In Chapter II, we examined team teaching issues in special needs education schools for intellectually disability. In the survey on team teaching implemented by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Osaka Prefecture Education and Research Institute, and Fujioka (2000) in general schools, the issues of [research on teaching materials and securing time for preparations and meetings], [perquisites for conducting classes], including [securing time for meetings] were mentioned. In past research, [the difficulties in mutual understanding] and [inconsistencies in teaching] have been cited as the weak points of team teaching. From the author's experience, it is difficult to develop a class with the aim of mutual understanding when the children's views and the perspectives of the teaching differ.

In Chapter III, I studied the merits of team teaching from past research, and constructed a [the List for the Benefits of team teaching] (Table 2) resulting in, ① nurturing individual-based teaching, ② clarification of sharing of roles, ③ the structure of the relationships among teachers, ④ the structure of the relationship between the teacher and the child, ⑤ the shaping of the competence of the teachers, and ⑥ physical effects.

In Chapter IV, I described the history of the construction of the assistant teacher (hereafter, AT) support evaluation chart. Specifically, using the [Techniques and Skills for Support and Guidance of Team Teaching in Special Education Schools] (Document 2) constructed and arranged by the Ibaraki Prefecture Research and Training Center, we conducted an examination of the items corresponding to the techniques for support and guidance of [Techniques for Support and Guidance of Team Teaching] (Table 4) focusing on concrete examples applicable in classes in special support schools for intellectually disabled, and constructed an [AT's evaluation sheet] (Table 6).

Key words : team teaching, main teacher (MT), assist teacher (AT), the List for the Benefits of team teaching, AT's evaluation sheet