

＜資料＞肢体不自由特別支援学校のティーム・ティーチングにおける授業者の役割に関する調査研究：自立活動を主とした教育課程に注目して

著者	竹内 博紀, 小山 瑞貴, 大関 毅, 落合 優貴子, 内海 友加利, 安藤 隆男
雑誌名	障害科学研究
巻	44
ページ	87-97
発行年	2020-03-31
URL	http://hdl.handle.net/2241/00160700

資料

肢体不自由特別支援学校のティーム・ティーチングにおける
 授業者の役割に関する調査研究
 — 自立活動を主とした教育課程に注目して —

竹内 博紀*・小山 瑞貴**・大関 毅***・落合 優貴子****・
 内海 友加利*****・安藤 隆男*****

肢体不自由特別支援学校ではTTが日々の授業形態として採用されている。TTによる指導の効果が挙げられる反面、教員間の連携や人間関係の課題が指摘されている。本研究では、肢体不自由特別支援学校のTTにおいて複数の授業者がどのような役割を果たしているのかを授業の計画・実施・評価の各段階に着目し、明らかにすることを目的とする。結果として、肢体不自由特別支援学校では教師と児童生徒の数が近く、「子どもにつく」タイプのTTが行われていることが明らかになった。また、肢体不自由特別支援学校は、計画段階において原案作成後に授業者間で協議をする割合が低いこと、実施段階において計画とのズレや授業者間でのズレが生じる割合が高いこと、評価段階において毎時間の記録、評価をする割合が高いことが明らかになった。

キー・ワード：肢体不自由特別支援学校 ティーム・ティーチング 授業者の役割

I. はじめに

近年、急速なグローバル化や情報化など、社会が激しく変化する中で、子どもたちを取り巻く状況も変化している。学校教育では、生徒指導上の課題や特別支援教育の充実など、より複雑化・困難化した課題に対応するために、教職員が心理や福祉等の専門家や関係機関、地域と協働・連携し、チームとして課題解決に取り組むことが求められている（文部科学省，2015）。

特別支援学校における授業場面での協働としては、ティーム・ティーチング（Team Teaching：以下、TTとする）が行われてきた。平野・椎名

（1966）はTTについてShaplin and Olds（1964）を引用し、「ふたりもしくはそれ以上の教師が、協力して、同じ生徒グループの授業全体、または、その主要部面について、責任をもつものである」と定義した。茨城県教育研修センター（2000）の調査によると、TTは主たる授業者であるメインティーチャー（Main Teacher：以下、MTとする）とそれ以外の授業者であるサブティーチャー（Sub Teacher：以下、STとする）を置く場合が多く、学習内容によって役割が固定化あるいは弾力化している。また、MTとSTという関係よりもT1とT2のように役割を分担して授業に臨むこともあり、学習集団との関係によってTTの形態は多様である。特に、知的障害特別支援学校や重複障害学級数が多い肢体不自由特別支援学校においては、TTによる指導を採る割合が高く（茨城県教育研修センター，2000）、TTが日々の指導形態として採用されている。

*茨城県立下妻特別支援学校

**神奈川県立えびな支援学校

***茨城県教育庁

****栃木県立足利特別支援学校

*****兵庫教育大学大学院学校教育研究科

*****筑波大学人間系

特別支援学校におけるTTの指導に対しては、「教師同士が指導力を高められる」、「子どもの理解を深められる」、「幅のある指導ができる」等の良さが挙げられる一方で、「意思疎通上の困難」、「共通した理解や対応上の困難」、「責任感の薄れ」等の課題が指摘されており（茨城県教育研修センター，2000）、TTが効果的に機能していない現状がある。

このような複数の教師が授業に関わることによって生じる連携上の難しさや、人間関係といったTTに関する中心的な課題の原因の1つとして、学校の組織特性による影響が考えられる。佐古（2006）は、学校は、教員レベルでの一定の裁量性を基盤とする組織であり、教育活動が個別教員に拡散し、それぞれが自己完結的に遂行することで存立している「個業型組織」と定義した。従来から、教師集団は個々の成員が独自性と分離性を有する疎結合的な集団であることが指摘されている（Orton & Weik, 1990）。しかし、その反面、教師集団は同調性の強い集団であることも指摘されており（例えば、油布，1988；杉尾，1988）、疎結合的な側面と同調的な側面の相反する二側面が共存した集団であるといえる（測上，1996）。こうした疎結合性や同調性といった学校の組織特性が、TTによる授業の各段階において、授業者間の連携に対して何らかの影響を及ぼしている可能性がある。

これまで特別支援学校におけるTTが効果的に機能していない課題に対して、共通理解の仕方に関する研究（例えば、立花，2009；安藤・北川・高橋・川上，2006；安藤・北川・高橋・大竹・川上，2007）やAssistant teacher（AT）の役割に焦点を当てた研究（例えば、八巻，2004；福山，2014，2015，2016）、授業者間の意思決定過程に焦点を当てた研究（例えば、内海・平山・安藤，2018）などが行われている。しかし、いずれも実践研究として事例的に検討されることが多く、TTの現状について量的に調査した研究は少ない。特別支援学校におけるTTについて量的に調査した代表的な研究として、全障害種の学校を対象に実施された茨城県教育研修セン

ター（2000）の調査がある。過去の効果的だった事例の指導・支援の技術やTTの長所、短所を整理した一方、授業の計画・実施・評価の各段階においてTTに関わる複数の授業者がどのように機能しているのかは明らかにされていない。

重複障害学級が多い肢体不自由特別支援学校では、「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」によって教員の加配がされており、TTによる授業の各段階における授業者の役割についてもより複雑化していることが想定される。そこで本研究では、肢体不自由特別支援学校のTTにおいて複数の授業者がどのような役割を果たしているのかを授業の計画・実施・評価の各段階に着目し、明らかにすることを目的とする。なお、本研究では肢体不自由特別支援学校において児童生徒が在籍する割合が最も高いことが想定される自立活動を主とした教育課程を代表的な類型として取り上げる。このことは、複数の授業者の連携といった特別支援学校のTTに関する中心的な課題の背景にある要因に迫ると同時に、TTを検討する際の基礎的な資料になると考える。

II. 方法

1. 対象

全国の肢体不自由特別支援学校から41校、知的障害特別支援学校から38校を選定し、対象とした。

肢体不自由特別支援学校については、重複障害学級（自立活動を主とした教育課程）の担任で、自立活動の時間における指導をTTの指導形態で担当している教師とした。知的障害特別支援学校については、授業をTTの指導形態で担当している教師とした。

基本的には肢体不自由特別支援学校は1校あたり12名（小学部6名、中学部3名、高等部3名）、知的障害特別支援学校は9名（小学部3名、中学部3名、高等部3名）とし、それぞれ476名、342名の教師を対象とした。

肢体不自由特別支援学校は、重複障害のある

児童生徒が在籍する割合が89.1%と最も高く(文部科学省, 2018)、障害の重度・重複化が他の障害領域と比較していっそう顕著といえる。自立活動を主とした教育課程で学ぶ児童生徒は1987年度には小学部29.6%、中学部22.8%であったのが、2001年度にはそれぞれ50.3%、40.5%に増加している(古川, 2004)。現在、この傾向はより顕在化していることが想定されることから、肢体不自由特別支援学校においては、自立活動を主とした教育課程を代表として取り上げた。一方、知的障害特別支援学校は単一障害の児童生徒が在籍する割合が大半を占めていることに加え(文部科学省, 2018)、知的障害の状態によって一人一人の児童生徒の実態が多様であり、教科、領域、領域・教科を合わせた指導、自立活動等、あらゆる授業でTTが行われていることが想定されるため、特定の授業を想定せずに回答を求めた。また、対象を考慮すると、肢体不自由特別支援学校は、学部による授業内容の差は大きくないことが想定されるので、各学部の対象者数は学部を構成する学年数によって設定した。一方、知的障害特別支援学校は中学部以降に作業学習が始まるなど、学部による授業内容の差が大きく、学部によって対象者数を変えることで結果に偏りが出る可能性が考えられるため、対象者数は3名で統一し設定した。

このように、肢体不自由特別支援学校と知的障害特別支援学校では、児童生徒の実態や教育課程の種類の割合、授業の実施形態といった背景に違いがあるため、それらを考慮し厳密にTTの実態について比較分析することはできない。しかし、TTという指導形態において複数の授業者がどのように役割を果たしながら連携しているのかを明らかにする上では、背景が異なることを前提として、特別支援学校の中でTTが日常的に採用されている両者の実態を併せて示すことで、肢体不自由特別支援学校の特徴を析出することにつながると考える。

2. 手続き

郵送による質問紙調査を実施した。研究依頼

は2段階の手続きでとった。

第一段階では、全国の肢体不自由特別支援学校および知的障害特別支援学校からランダムに抽出した60校の学校長に対して研究の目的や調査内容を明示し、研究協力への同意の可否を尋ねた。対象校の選定にあたっては、地域差による影響を防ぐために各都道府県から少なくとも1校は抽出した。

第二段階では、研究協力への同意が得られた41校(肢体不自由)と38校(知的障害)を対象校として確定し、学校長あてに質問紙を送付した。回答者の選定は各学校に一任した。

3. 調査期間

2017年10月から2017年12月を調査期間とした。

4. 調査内容

以下の調査内容について、肢体不自由特別支援学校の回答者には自身が所属する授業者集団で実践しているTTによる自立活動の授業を、知的障害特別支援学校の回答者には自身が所属する授業者集団で実践しているTTによる授業を1つ想定し、その状況に基づいて回答を求めた。

(1) 授業の概要

(2) TTの実態に関する項目

5. 分析の視点

TTによる授業は複数の教師が授業の各段階に関わる特徴があるため、調査の結果を児童生徒数や授業者数、授業者の役割といった「授業形態」、「計画」・「実施」・「評価」の各段階、「話し合い」の5つに大別して示す。

肢体不自由特別支援学校の実態を主として示し、肢体不自由特別支援学校の特徴を析出するため、知的障害特別支援学校の実態について一部併せた形で示した。

授業者数及び児童生徒数については、各学校種で平均値と標準偏差を算出した。その他の項目については、各学校種で割合を算出し、複数回答を認めた項目のみ割合ではなく回答者数を示した。また、複数回答の項目を除いて、肢体不自由特別支援学校と知的障害特別支援学校間

での回答の差異を検討した。

なお、各項目において無回答や単一回答項目での複数回答が見られた場合、当該項目に限り分析対象から除外した。

6. 倫理的配慮

本調査は、対象者の自由意思に基づき、対象者の承諾の下に実施された。承諾をしない場合にも対象者が不利益を被ることはなく、調査開始後や調査終了後でも不利益を受けずに随時撤回することができた。調査は回答に要する時間的負担に配慮し、質問内容を約30分程度で実施できる量とした。

本研究は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を受けて実施した(筑29-161)。

III. 結果

ここでは、肢体不自由特別支援学校を「肢体不自由」、知的障害特別支援学校を「知的障害」と省略して示す。

肢体不自由は、発送部数41校476部、回収38校412部(回収率86.6%)のうち、自立活動の授業を想定した333部を分析対象とした(有効回答率80.8%)。知的障害は、発送部数38校342部、回収は37校314部(回収率91.8%)で、回答者が想定した授業を集計した結果、「教科の指導」125部、「領域の指導」3部、「領域・教科を合わせた指導」144部、「自立活動の指導」33部であった。

1. 授業形態

(1) 児童生徒数および授業者数：肢体不自由は児童生徒数の平均が6.67人($SD=3.50$)、授業者数の平均が5.40人($SD=2.73$)と2つが近い値を示した。一方、知的障害は児童生徒数の平均が13.16人($SD=10.35$)、授業者数の平均が5.35人($SD=4.11$)と2つの値に開きがあった。両者を比較すると、授業者数に差はないが、児童生徒数は肢体不自由の方が少なかった($t(627)=10.675, p<.01$)。

ここで、知的障害において回答者が想定した授業内容と児童生徒数との関係について分析した。児童生徒数を平均値と最頻値6人を基準に

「1～6人」「7～13人」「14人以上」の3つのグループに分けて分析すると、作業学習は「7～13人」、自立活動は「1～6人」、体育・音楽は「14人以上」のグループで実施されている割合が高かった($\chi^2(32)=108.284, p<.01$)。

(2) 授業者の役割：肢体不自由と知的障害それぞれのMTの役割をFig. 1に、STの役割をFig. 2に示した。

MTの役割については、両者とも「特定の児童生徒や教材を担当しながら全体を進行」の割合が70から80%程度を占めており、差はなかった。肢体不自由において児童生徒数と授業者数の人数比率を算出し、平均値1.28を基準に2つのグループに分けて分析をしたが、差はなかった。知的障害においても同様に児童生徒数と授業者数の人数比率の平均値2.60を基準に2つのグループに分けて分析をしたが、差はなかった。しかし、児童生徒数を基準にした3つのグループに分けて分析をしたところ、「14人以上」のグループでは「全体の進行に専念」の割合が高く、「1～6人」のグループでは「特定の児童生徒や教材を担当しながら全体を進行」の割合

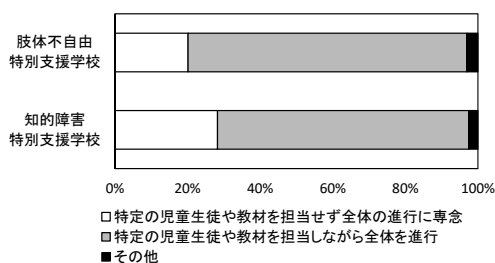


Fig. 1 MTの役割

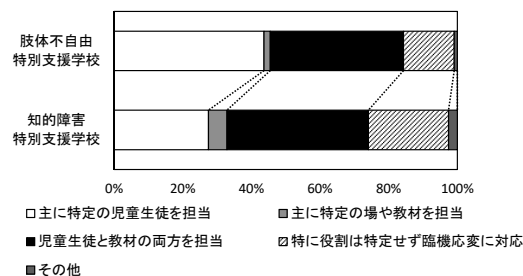


Fig. 2 STの役割

が高かった ($\chi^2(4) = 14.888, p < .01$)。

STの役割については、肢体不自由は知的障害に比べて「主に特定の児童生徒を担当」の割合が高く、「主に特定の場や教材を担当」や「特に役割を特定せず臨機応変に対応」の割合は低かった ($\chi^2(4) = 26.272, p < .01$)。肢体不自由において人数比率を基準にした2つのグループで分析をしたところ、人数比率が平均より小さいグループでは「主に特定の児童生徒を担当」の割合が高く、平均より大きいグループでは「特に役割を特定せず臨機応変に対応」の割合が高かった ($\chi^2(4) = 15.804, p < .01$)。知的障害においても同様に人数比率を基準にした2つのグループで分析をしたが、差はなかった。しかし、児童生徒数を基準にした3つのグループで分析をしたところ、「7～13人」のグループでは「主に特定の児童生徒を担当」の割合が高く、「1～6人」のグループでは「特に役割を特定せず臨機応変に対応」の割合が高かった ($\chi^2(8) = 19.253, p < .05$)。

また、MTとSTの役割分担については、両者ともに「単元・題材ごとに交代」の割合が50%程度で最も高く、次いで「年間で固定」が30%を占めており、差はなかった。

2. 計画段階

(1) 指導計画の作成方法：肢体不自由における指導計画の作成方法をFig. 3に示した。指導計画の作成は、授業の責任者やMTが原案を作成する割合がどの計画においても大半を占める。その特徴は年間指導計画から単元・題材ごとの指導計画、毎時の指導計画というように授業により直結する計画ほど顕著で、原案作成後の授業者全員での検討の割合が低かった。また、Fig. 4より、単元・題材ごとの指導計画作成において肢体不自由は知的障害と比べて原案作成後に授業者全員で検討する割合が低かった ($\chi^2(4) = 12.472, p < .05$)。

次に、肢体不自由と知的障害それぞれにおける毎時の授業の原案をMTが作成する場合の周知方法についてFig. 5に示した。両者ともに「口頭や指導略案等で授業者に周知」の割

合が最も高いが、肢体不自由は知的障害と比べて、「口頭や指導略案等で授業者に周知」の割合が高く、「授業者間で事前に内容を検討」の割合が低かった ($\chi^2(2) = 12.613, p < .01$)。

(2) 個々の児童生徒の目標設定：肢体不自由における個々の児童生徒の指導目標設定者をFig. 6に示した。個々の児童生徒の指導目標設定者は、年間指導目標と学期ごとの指導目標は「MTのみ」が10%程度、「児童生徒の担当教員」が65%程度であった。単元・題材ごとの指導目

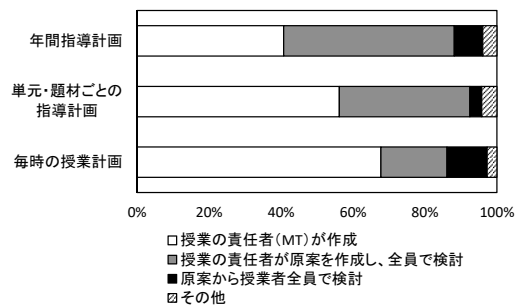


Fig. 3 肢体不自由における指導計画の作成方法

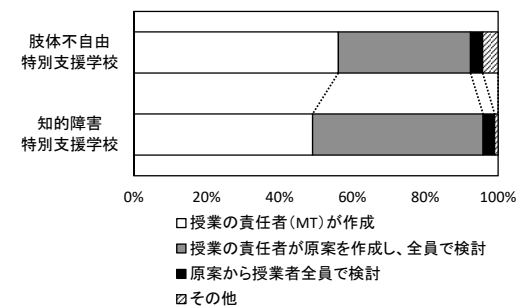


Fig. 4 単元・題材ごとの指導計画作成

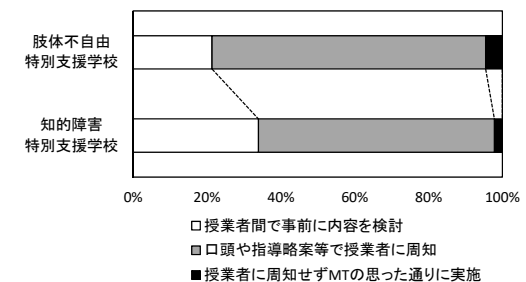


Fig. 5 毎時の授業の原案をMTが作成する場合の周知方法

標と毎時の指導目標は「MTのみ」が25から30%程度、「児童生徒の担当教員」が50%程度であった。いずれも「授業者で協議」は20から25%程度であった。また、Fig. 7より毎時の指導目標において肢体不自由は知的障害と比べて「児童生徒の担当教員」の割合が高く、「授業者間で協議」の割合が低かった ($\chi^2(3) = 11.048, p < .05$)。

ここで、肢体不自由において個々の児童生徒の指導目標を授業者間で事前確認する有無は、「年間指導目標」、「学期ごとの指導目標」、「単元・題材ごとの指導目標」は75から80%程度が事前に授業者間で確認され、「毎時の指導目標」は60%程度が事前に確認されていた。

3. 実施段階

(1) 授業が計画通りに進まない経験：肢体不自由と知的障害それぞれにおける授業が計画通りに進まない経験の有無をFig. 8に示した。授業が計画通りに進まない経験は、肢体不自由は知的障害と比べて「よくある」と回答した割合が高かった ($\chi^2(3) = 10.261, p < .05$)。また、授業が計画通りに進まなかった場合の対処は、両

者ともに「授業者間で話し合い変更」が70%程度で最も多く、次いで「MTの判断で変更」が30%程度であった。

(2) 児童生徒への指導に対する授業者間でのズレ・捉え違いの経験：肢体不自由と知的障害それぞれにおける児童生徒への指導の仕方に対する授業者間でのズレ・捉え違いの経験は、両者ともに「よくある」「少しある」を合わせると50から60%程度を占めており、差はなかった。一方、Fig. 9より、授業者間でズレ・捉え違いがあった場合の対処は、肢体不自由は知的障害と比べて「授業中でも授業者間で確認」や「特に対処しない」割合が高く、「授業はそのまま進行させ、授業後に授業者間で捉え方について確認をとる」割合が低かった ($\chi^2(3) = 11.681, p < .01$)。

4. 評価段階

(1) 授業の記録：肢体不自由における授業記録の形態をFig. 10に、肢体不自由と知的障害それぞれにおける記述記録の頻度をFig. 11に示した。授業記録の形態としては、「記述」と「写

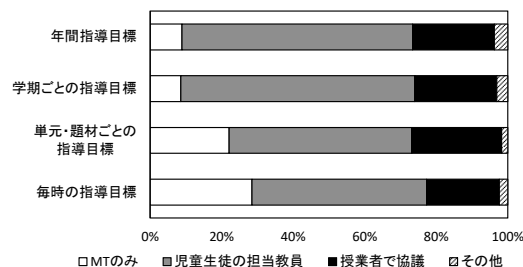


Fig. 6 肢体不自由における個々の児童生徒の指導目標設定者

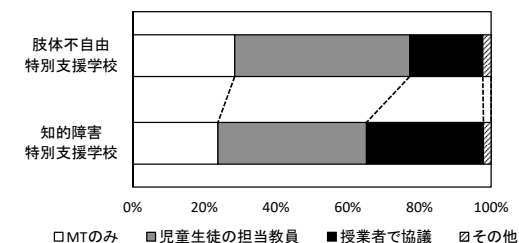


Fig. 7 毎時の指導目標設定者

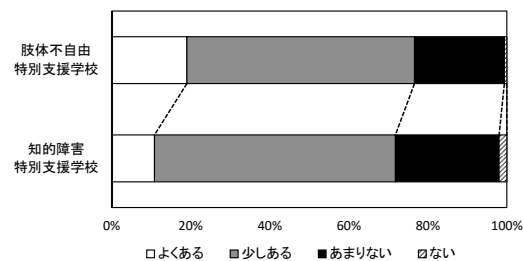


Fig. 8 授業が計画通りに進まない経験

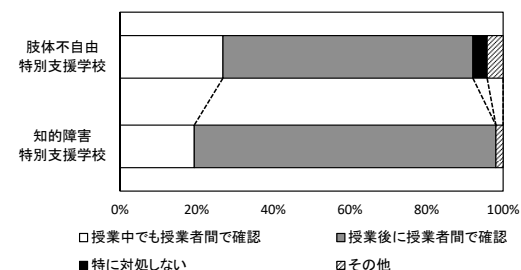


Fig. 9 授業者間でのズレ・捉え違いへの対処

真」が220人程度で多く、「映像」も90人程度の回答があった。記述記録の頻度は、肢体不自由は知的障害と比べて、「毎時間とっている」割合が高かった ($\chi^2(2) = 24.565, p < .01$)。

(2) 授業の評価：肢体不自由における授業評価の担当者は、「MT」が10%程度、「児童生徒の担当教員」と「授業者間で協議」がそれぞれ45%程度であり、知的障害との差はなかった。

次に、肢体不自由と知的障害それぞれにおける授業評価の頻度をFig. 12に、肢体不自由における授業評価の内容をFig. 13に示した。授業評価の頻度は、肢体不自由は知的障害と比べて、「毎時間」の割合が高く、「単元・題材ごと」の割合が低かった ($\chi^2(4) = 11.408, p < .05$)。授

業評価の内容は、「児童生徒について」が最も多く、次いで「授業内容について」「教材・教具について」「教員間の連携について」の順であった。

5. 話し合い

肢体不自由における定期的な話し合いの時間の設定についてFig. 14に示した。ここでの「話し合い」は、「特定の時間・場を設定して、授業者全員で話し合うこと」とした。話し合いは、「定期的な時間は設定せず必要に応じて設定」の回答が最も多く、次いで「単元・題材ごとに設定」が多かった。

また、肢体不自由における話し合いの時間に対する認識は、「十分である」が7.1%、「大体足りている」が48.9%、「やや不足している」が35.0%、「不足している」が9.0%であった。

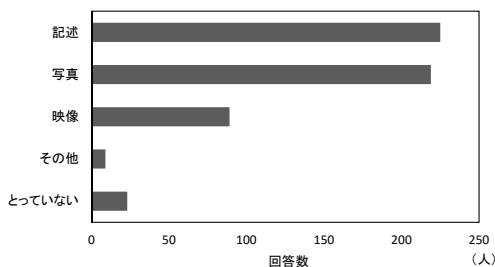


Fig. 10 肢体不自由における授業記録の形態

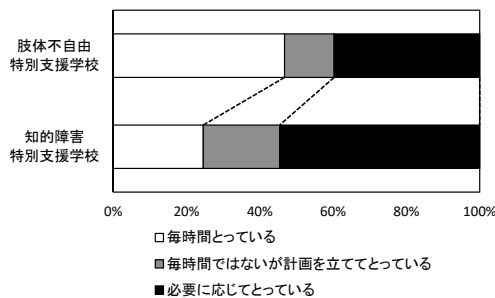


Fig. 11 記述記録の頻度

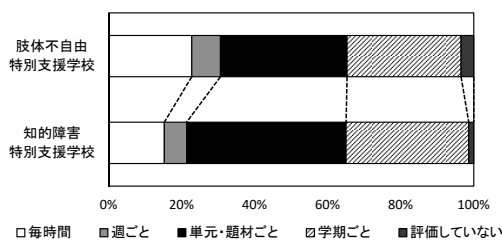


Fig. 12 授業評価の頻度

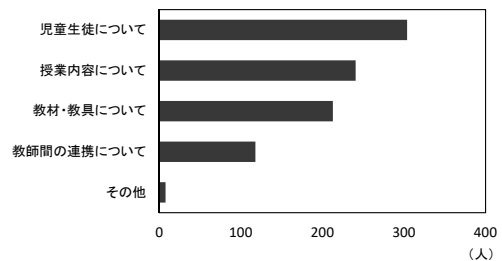


Fig. 13 授業評価の内容

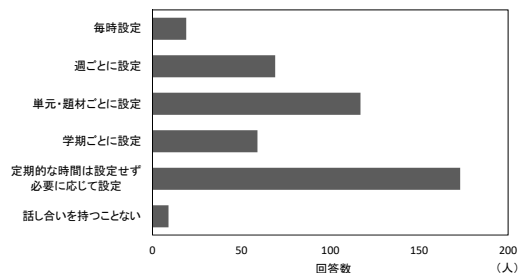


Fig. 14 定期的な話し合いの時間の設定

た。ここから、一人の子どもに対する指導を担当の教員が責任をもって行う「子どもにつく」タイプのTTが行われていることが示唆された。一方で、知的障害特別支援学校においては、一人の教師が複数の児童生徒を見ながら教材・場を担当しており、「子どもと教材・場の両方を担う」タイプのTTが行われていることが示唆された。このようなTTのタイプの違いは、「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」によって、重複障害学級では教員の加配がされていることで生じる児童生徒と授業者の人数比率の違いが影響していると考えられる。

計画段階における指導計画の作成や個々の児童生徒の目標設定は、肢体不自由特別支援学校は知的障害特別支援学校と比較して「MT」や「児童生徒の担当教員」が行っている割合が高く、「授業者間で協議」をしている割合は低かった。さらに、その傾向は毎時の指導計画のように授業により直結する計画になるほど顕著であり、個々の児童生徒の指導目標についても十分に共有できていない状況であった。しかし、定期的に話し合う時間の設定に対して、半数以上の教師が足りていると感じていた。

このような状況が生じる要因の1つとして、授業内容の共有方法による影響が考えられる。職務が多忙なため時間をかけて話し合うことが困難な状況にもかかわらず、複数の教師が一つの授業に関わるTTでは共通理解の拠所となる指導略案を最低限作成することが求められる(長沼, 2005)。授業者数が多く授業者間での直接の共有が特に難しい状況にある肢体不自由特別支援学校においては、毎時の授業に関する周知を指導略案で行うことが、話し合いによる共有の時間を補うシステムとして常態化していることが考えられる。さらに、長沼(2005)はTTにおける有効な評価方法として「ちょっとした立ち話」をあげている。本研究においても定期的な話し合いの時間は設定せず必要に応じて話すことが最も多かったように、設定された話し合いの時間を確保する難しさを、授業者間での

日常的なやり取りを通じて補っていることが示唆された。

また、TTのタイプによる影響も考えられる。肢体不自由特別支援学校では「子どもにつく」タイプのTTが行われており、場合によっては学期や年間を通じ、主として担当する子どもが決まっていることが想定される。結果として、子どもの情報を担当する一人の教師の中で完結させることが可能になり、話し合いの場を設定する必要性を低下させている可能性がある。測上(1996)は、教師集団は互いの職務上の緊密な結びつきが薄く、教師個々の自律性が保障されている集団であることを指摘している。TTが日々の授業形態として採用され、教師間での協働がいつそう求められる肢体不自由特別支援学校においても、「子どもにつく」タイプによる担当する子どもの明確化が、個業的な側面を強めていることが考えられる。

一方で、実施段階において肢体不自由特別支援学校は知的障害特別支援学校と比較して、授業が計画通りに進まない経験があると回答する割合が高かった。また、両者ともに半数程度の教師が授業中に児童生徒への指導に対する授業者間でのズレ・捉え違いがあると回答していた。「子どもにつく」タイプのTTの特徴から、具体的な指導は担当教師に委ね、授業の目標や流れ等、最低限共有が必要な内容を指導略案等で共有することで、授業者間での協議の時間を補っている。こうした手続きは、作業時間の短縮として有効な面がある反面、授業の細部における授業者間でのズレを引き起こす可能性が示唆された。

評価段階における授業の記録は、評価に活かすための記述記録や、手軽に取りやすく学級通信等にも使用しやすい写真が多かった。一方、映像も一部とられており、授業中には見えなかった子どもの姿を記録していることが示唆された。また、肢体不自由特別支援学校は知的障害特別支援学校と比較して、記述記録を「毎時間とっている」割合が高かった。これは、障害が重度なため反応や表出がわずかな子どもたち

の成長を記録として頻繁に残す機能を担っていると考えられる。

評価内容は、児童生徒や授業に関連する内容が多く、教員間の連携に関する内容は少なかった。しかし、TTの中心的な課題として共通理解の困難や指導の不統一などが指摘されていることを鑑みると（茨城県教育研修センター、2000）、今後TTを効果的に機能させるべくために、教員間の連携に関する内容についても意識的に評価をしていくことが重要だと考えられる。

V. おわりに

本研究では、肢体不自由特別支援学校におけるTTに焦点を当て、授業の過程において複数の授業者がどのように役割を果たしているのかを明らかにした。これまで経験則で語られていた実態について、量的な調査を実施したことに加え、知的障害特別支援学校の結果を併せて示したことで、肢体不自由特別支援学校のTTにおける授業者の役割の特徴を析出することができた。また、TTのタイプが授業の計画・実施・評価の各段階において授業者の役割や、授業者間の連携に影響を及ぼすことが示唆されたことは、今後のTTを検討する際の一資料になることが期待できる。

一方で、本研究の限界と今後の課題については、以下の2点が指摘できる。第一に、前述した通り、本研究は背景の異なる肢体不自由特別支援学校と知的障害特別支援学校の結果を併せて示したことで、肢体不自由特別支援学校の特徴を析出することができた。しかし、教育課程の類型や授業の実施形態について統制して調査を実施していないことから、両者の結果を厳密に比較分析することはできない。今後、教育課程の類型や授業の実施形態を統制した上で、TTの指導形態と授業内容などの関連を考慮し検証を続けていく必要がある。

第二に、特別支援学校におけるTTは、授業者の役割を主担当者と補助者に分担する形もあれば、特に固定的関係を設けず共同の授業者と

して行う形もあり（茨城県教育研修センター、2000）、その学習形態は多様である。本研究では、TTの形態について限定せずに分析を行っているが、今後は、TTの形態の違いも踏まえた視点が必要だといえる。

文献

- 安藤隆男・北川貴章・高橋雄一・川上康則（2006）障害児教育における教師の成長とチーム・ティーチングⅢ—指導記録と評価の観点から—。特殊教育学会第44回大会シンポジウム報告，382-383.
- 安藤隆男・北川貴章・高橋雄一・大竹由子・川上康則（2007）障害児教育における教師の成長とチーム・ティーチングⅣ—指導記録と共有に関する事例の検討—。特殊教育学会第45回大会シンポジウム報告，330-331.
- 淵上克義（1996）第6章職場内での教師の人間関係。蘭千壽・古城和敬（編），対人行動学研究シリーズ2教師と教育集団の心理。誠信書房，177-209.
- 福山恵美子（2014）知的障害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Ⅰ報）—授業分析とATの支援に焦点を当てて—。大阪教育大学紀要，63(1)，155-169.
- 福山恵美子（2015）知的障害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Ⅱ報）—授業分析とATの支援に焦点を当てて—。大阪教育大学紀要，64(1)，85-98.
- 福山恵美子（2016）知的障害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Ⅲ報）—授業分析とATの支援に焦点を当てて—。大阪教育大学紀要，64(2)，75-92.
- 古川勝也（2004）肢体不自由養護学校における教育課程の現状と課題。独立行政法人国立特殊教育総合研究所，プロジェクト研究報告書（平成13年度～平成15年度）21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究，49-53.
- 茨城県教育研修センター（2000）特殊教育諸学校におけるチーム・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）。
- 文部科学省（2015）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）。
- 文部科学省（2018）平成29年度特別支援教育資料。
- 長沼俊夫（2005）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, 171, 46-49.
- Orton, J.D. & Weik, K.L. (1990) Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 200-223.
- 佐古秀一 (2006) 学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究－個業化, 協働化, 統制化の比較を通して－. 鳴門教育大学研究紀要, 21, 41-53.
- Shaplin, T. & Olds, F. (1964) *Team Teaching*. Harper & Row, New York, 平野一郎・椎名萬吉監訳 (1966) *チーム・ティーチングの研究*. 黎明書房.
- 杉尾宏 (1988) 教師文化の変革. 波多野久夫・青木薫 (編) 講座 学校学5 育つ教師. 第一法規, 177-214.
- 立花裕治 (2009) チームティーチングにおける共通理解の進め方. 肢体不自由教育, 188, 36-37.
- 内海友加利・平山彩乃・安藤隆男 (2018) 肢体不自由特別支援学校のチーム・ティーチングにおける教師の意思決定過程の分析と授業改善. 特殊教育学研究, 56(4), 231-240.
- 油布佐和子 (1988) 教員集団の実証的研究. 久富善之 (編), 教員文化の社会学的研究. 多賀出版, 147-208.
- 八巻尚子 (2004) 授業における教員間の連携－補助担当教員の役割に焦点を当てて－. 肢体不自由教育, 164, 26-31.
- 2019.8.26 受稿、2019.12.30 受理 ——

Survey on the Role of Teachers in Team Teaching in Special Needs School for Children with Physical Disabilities: Focusing on *Jiritsu-Katsudo* Main Curriculum

Hiroki TAKEUCHI*, Mizuki KOYAMA**, Takeshi OZEKI***, Yukiko OCHIAI****,
Yukari UTSUMI***** and Takao ANDO*****

Team teaching has become a regular form of instruction in special needs school for children with physical disabilities. Although team teaching has the advantage of improving the effectiveness of instruction, some problems have been pointed out in terms of the teacher's cooperation and human relations. This study aims to clarify how multiple teachers play roles at each stage of classroom in team teaching at the school for children with physical disabilities. As a result, it became clear that the number of teachers and students at the school is almost the same. That's why the type of team teaching, which "one teacher is in charge of one child" in, is normally performed. Additionally, three following results were showed in comparison with special needs school for children with intellectual disabilities. Firstly, the percentage of having discussions with teachers at the planning stage is lower. Secondly, at the implementation stage, both the discrepancies between the teacher's plan and the reality of the children's behavior, and the discrepancies among the teacher's thinking are huge. Finally, at the evaluation stage, the percentage of performing the class records and evaluations every time is higher.

Key words: Special Needs School for Children with Physical Disabilities, Team Teaching, Role of Teachers

* Ibaraki Prefectural Shimotsuma Special Needs Education School

** Kanagawa Prefectural Ebina School for Children with Disabilities

*** Ibaraki Prefectural Education Agency

**** Tochigi Prefectural Ashikaga Special Needs School

***** Hyogo University of Teacher Education

***** Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba