

## 特別な学習支援を必要とする児童が在籍する通常の学級を対象とした チームティーチングに関する実践的研究

宮澤 浩

### はじめに

近年、通常の学級における注意欠陥/多動性障害 (AD/HD)、自閉症、学習障害といった軽度発達障害児が話題になることが多い。それらの児童は多動であったり不注意であったり、時にはパニックを起こすこともある。落ち着いて学習に取り組む機会が少ないために、学習内容の定着も不十分となる。このような特別な学習支援を必要とする児童が通常の学級に在籍している場合、学級担任ひとりですべての児童に配慮して指導するだけでは指導に限界がある。通常の学級では、特殊学級や養護学校等と違い、その児童だけのために環境を統制したり刺激をコントロールしたりすることは難しい。以上のようなことから、通常の学級において特別な学習支援を必要とする児童が、学級全体での一斉授業に参加できるようになるための手立てが必要である。

そこで本研究では、その解決策の1つとして通常の学級におけるチームティーチング(TT)を取り上げ、そのあり方として、特に TT 実施時における各教師の役割や、TT を組織していく際の配慮点について検討することを目的とした。

### 対象と手続き

1. **対象**：対象学級は、長野県内の T 小学校の 2 年 1 組 (男子 17 名 女子 14 名 計 31 名) とした。学級の担任であるメイン・ティーチャー (M・T) M・Ta は教職経験年数 11 年の教員であり、対象学級を 1 年生から受け持っていた。また、9 月 30 日からは今回初めて学級を担任する臨時採用 2 年目の教員 (M・Tb) が学級担任となった。サブ・ティーチャー S・T は教職経験年数 17 年の研究実施者であり、学級の全児童に対する S・T として参加した。対象児童は、授業中の離席が多く、一斉授業への参加が困難であった S・H 児 (男子) とした。なお、この学級には対象児童の他に軽度自閉症の

女児 1 名と AD/HD の男児 1 名が在籍していた。

2. **手続き**：研究期間を以下の 4 期に分け、段階的に TT を組織していき、その成果を各期の特徴的な場面を抽出することによって検討した。

1) **観察期**：S・T は観察のみを行い、対象児童を含めた学級全体の児童の特性を捉え、TT 導入の手がかりを探った。観察した授業時間数は、5 月 13 日から 5 月 24 日までの 5 時間であった。

2) **TT 導入期**：教師と児童が TT に慣れることを目的とした簡単な声かけ程度の TT から実施した。S・T は IC レコーダーで録音した音を参考にしながら授業記録を毎時間作成し、M・Ta へ渡した。週 1 時間を目処に、M・Ta と S・T との情報交換の時間を取り、教師の動きや児童の反応を検討した。また、対象児童を含む学級の希望者に K-ABC を実施した。授業記録を基にして、M・Ta 及び S・T の動きと児童の反応を分析するとともに、K-ABC の結果を参考にし、その後の TT のあり方を検討した。TT の実施時間数は、5 月 20 日から 7 月 23 日までの 51 時間であった。

3) **TT 試行期**：TT 導入期において得られた結果から TT のあり方を検討し、試行的に実施した。TT の実施時間数は、8 月 20 日から 9 月 26 日までの 28 時間であった。

4) **TT 試行期**：新たな学級担任 M・Tb のもとで、引き続き TT を試行的に実施した。TT の実施時間数は、9 月 30 日から 11 月 1 日までの 33 時間であった。

### チームティーチングの実施経過

各期間の S・T の動きと、学級全体と対象児童 S・H 児の変化を、表 1 に示す。

#### 1. 観察期

S・H 児や自閉症の女児、AD/HD の男児の他にも数名の多動傾向の児童が在籍しており、学級全体に落ち着かない雰囲気があることや、S・H 児が

床に寝そべる様子などを観察した。

## 2. TT 導入期

S・H 児は介入直後から離席や床に寝そべる動きが減り、授業への参加態度も改善した。

この時期に実施した K-ABC の結果では、継次処理尺度(標準得点 119)が同時処理尺度(標準得点 95)より有意に高く、下位検査では“模様の構成(評価点 8)”と“視覚類推(評価点 8)”が有意に低い。また、この2つの下位検査によって測定される「分析能力」が低い。

この検査の結果を M・Ta と S・T で検討し、授業において順番や段階が明確になるような指示や板書を心がけた。また、S・H 児が活動の途中で学習から離れてしまったときは、戻るべき箇所が明確になるような個別指導も心がけた。

この期間に検討した望ましい TT の形は以下の通りである。M・T と S・T の役割分担として、1)M・T が主に一斉指導の一連の進行を担当し、S・T がそれを補佐する、2)一斉授業の場面では、S・T は児童を観察し、児童の注意を M・T に向けてように動く、3)グループ学習、個別学習の場面では、M・T と S・T は共に個別に指導を行い、その分担は M・T が指示する、等である。また、配慮点として、1)M・T と S・T の注意を、学習に失敗するリスクの大きい児童に多く向ける、2)一斉授業の場面において M・T が常に授業の基準となるようにする、3)つまずきの原因を見つける、等である。以上の方向性に沿って、以下の期間で TT を実施した。

## 3. TT 試行期

最初に、S・H 児の人間関係や認知特性に配慮した座席配置を M・Ta と S・T で検討し、実施した。

特別な場面の検討例を、この期間の S・H 児が床に寝そべる場面を取り上げて、以下に示す。

**《事実の記録》** 8月30日 2時限の算数の時間。この授業の前半では、括弧のある式の計算方法を全員で確認した。S・H 児は確実に理解できて計算することが楽しい様子で、自分で計算問題を作ってノートへ書き、自分で解くほど意欲的であった。次に復習を行うために計算練習帳を M・T が配

表 1 S・T の動きと児童の様子

	S・T の動き	学級の児童と S・H 児の様子
観察期	・観察のみ 5 時間	・授業中の私語が多い(全) ・私語のため M・Ta の話を聞けない(全) ・席を離れたり後ろや横を向いたりする児童が多い(全) ・5 時間中 2 回床に寝転がる(S・H 児)
TT 導入期	・児童の意識を M・Ta へ向けるように声かけを行う ・M・Ta の指示が児童への徹底するように心がける ・未学習や誤学習を補う個別指導を必要な児童へ行う ・週 1 時間を目処に M・Ta との情報交換の時間をとる ・K-ABC 検査を行い S・H 児の認知特性を捉える ・M・Ta へ授業記録を渡す	・数名の児童の私語や離席が減った(全) ・M・Ta の話を集中して聞くことができるようになってきた(全) ・TT 導入全 51 時間中 3 回床に寝転がる(S・H 児) ・一斉授業の流れに参加することが多くなる(S・H 児) ・算数ドリルに取り組みやすくなった(S・H 児)
TT 試行期	・役割分担と配慮点を提案して M・Ta と共に試行する ・未学習や誤学習を補う個別指導を必要な児童へ行う ・S・H 児に配慮した座席割を M・Ta へ提案して実施 ・情報交換の時間が確保できず、休み時間や授業中にも情報交換を行う ・M・Ta へ授業記録を渡す	・短時間で学級全員の児童が M・Ta へ意識を向けることができるようになってきた(全) ・困ったときなど M・Ta を呼ぶようになってきた(S・H 児) ・TT 導入全 28 時間中 4 回床に寝転がる(S・H 児) ・グループ学習に参加する(S・H 児)
TT 試行期	・役割分担と配慮点を M・Tb へも提案し、共に試行する ・情報交換は休み時間やメールを利用する ・未学習や誤学習を補う個別指導を必要な児童へ行う ・M・Tb へ授業記録を渡す ・徐々に観察のみを行うようにする	・一斉授業における望ましい学習態度の定着(全) ・TT 導入全 33 時間中 1 度も床には寝転がらない(S・H 児) ・M・Tb ひとりの指導でも授業に参加することが多くなる(S・H 児)

た。そして、M・Ta がこの時間は 29 ページと 30 ページをやるように指示を始めたときに S・H 児は床に寝そべてしまった。そしてすぐに起き上がり M・Ta のところへ質問に行った。その質問の内容は、「29 ページより前のやっていないところはどうすればよいか」であった。「この時間は 29 ページと 30 ページだけやればよい」という指示をもらって席に戻ったが、29 ページを解こうとしてまた床に寝そべった。M・Ta が声をかけ、席に座らせるがすぐにまた床に寝そべった。そこで、個別指導を行う児童の分担を交代したために、S・T が S・H 児の個別指導に当たった。床に寝そべている S・H 児を抱き上げて椅子に座らせ、「どうしたの?」と声をかけると、29 ページの文章問題を指差し「これ難しい」と言った。30 ページの計算練習を先にやるように指示をした。30 ページが終わってしまうとまた床に寝そべったため、29 ページ

の文章問題について S・T が個別指導を行った。

《床に寝そべってしまう状況の検討》最初に寝そべった場面では、自分ができなかつたりわからなかつたりした未学習の部分をやり終えなくては、この時間の課題に取り組みさせてもらえないかもしれないと心配になった。しかし、M・Ta に質問することにより、その心配は取り除かれ席に着いた。次に寝そべってしまった場面では、29 ページは自分の得意な計算練習ではなく、難しそうな文章問題であり、解くことができず先に進むことができなかった。S・T から、計算練習の問題がある 30 ページを先にやるように指示され、自分の解くことができる問題にすぐに取り組んだ。それが終わってしまうと、再び難しい文章問題を解かなくてはならなくなり、床に寝そべってしまったと考えられる。その後は、S・T の個別指導で 29 ページの問題を解くことになる。このような分析を重ね、S・H 児が床に寝そべる状況として、1) 取り組むべき具体的な課題が無いとき、2) 課題が解決できない、課題が難しく理解できない、学習用具がない、などの理由から、それまでの緊張感が途切れたり、活動意欲が著しく低くなつたりした場合、3) 授業が、席を離れても違和感の無い個別学習などの場面になったとき、などが考えられた。このような検討結果も、M・Ta と S・T で共有したうえで、一斉指導や個別指導を行っていった。

また、TT 実施時には S・H 児の次のような特性も考慮した。1) K-ABC より継次処理優位で分析能力が弱い、2) M・Ta や母親に認められたい、あるいは注目してほしいという欲求が強い、3) 学習の最初の段階でつまずくと途中からは学習活動に入りにくい、4) 学習活動の順序や段階が理解できるとその学習活動に参加できる、5) グループの構成員によってはグループ学習に入れない等である。

この期間の終わりには、S・H 児は安定して授業に参加するようになり、学級全体としても M・Ta の話を集中して聞く傾向が出てきた。

#### 4. TT 試行期

新しい学級担任 M・Tb のもとでも、S・H 児の学習への参加状態は TT 試行期 の状態と変わらず、

ほぼ同じ状態かそれ以上の状態を保った。そして、床に寝そべる状態は 1 回も観察されなかった。

#### . おわりに

S・H 児の授業への参加態度が改善した TT に関する重要な要因として次の 2 点を挙げることができる。1) M・T ひとりでは観察できなかった S・H 児や他の児童の特性が、S・T による観察と記録や K-ABC によって明らかになり、それを根拠とする指導が可能となった。2) S・T の介入により、S・H 児の未学習や誤学習の内容を授業中の個別指導で補うことができた。

また、得られた結果より、特別な学習支援が必要な児童が在籍する通常の学級における望ましい TT のあり方として以下の 3 点を指摘することができる。

#### 1. M・T と S・T の位置づけ

M・T が中心となって授業案を作成し、授業の主な進行を分担する。S・T は M・T の指示により補佐をする。どの児童から見ても、教室内での授業の中心が常に M・T であるように心がける。

#### 2. S・T の役割

S・T の主な役割は、個々の児童の観察と個別指導である。S・T は、M・T ひとりでは得られない授業中の児童に関する情報を M・T と共有し、個別指導を充実させるようにする。その場合、特別な学習支援が必要な児童が、学級のその他の児童や保護者からみて特別な存在にならないように配慮する。そのためには、S・T は特別な学習支援が必要な児童のみを対象として観察したり個別指導をしたりするのではなく、学級の全児童を対象に観察や個別指導を行うようにする。

#### 3. M・T と S・T の情報の共有

M・T と S・T は、それぞれが得た児童に関する情報を共有する機会を確保する。直接話すことが最善であるが、メールの交換や記録を渡すことでもよい。事前の打ち合わせよりも事後の情報交換に重点を置くべきである。共有すべき情報は、授業中の様子の他に、特別な学習支援が必要な児童は認知的偏りがある場合が多いので、心理検査を行い、認知機能の特徴も対象とする。