授業改善につながるティーム・ティーチングの経験

―高校教員の特別支援学校の勤務経験に注目して―

池　田　和　正*

現在，教育改革は急速に進みつつある。その背景には，DeSeCo プロジェクトで提唱されたキー・コンピテンシーなどの汎用性能力を重視した「新しい学力観」への転換がある。PISA の分析報告書は，汎用性能力を高めるためには形成的アセスメントによる指導の有効性を指摘しており，OECD 諸国では既にこうした観点から組織的な授業改善に関するプロジェクトを実施している。わが国においても授業改善は喫緊の課題であるが，その際，わが国固有の教育的文脈に基づき，授業改善を構想する必要がある。

本研究では，特別支援学校でのティーム・ティーチング経験に注目し，高校教員401名対象の質問紙調査を実施した。その結果，イギリスの教授学習プロジェクト（TLRP）の項目を元に作成した「同僚と協働した授業改善」得点について，特別支援学校の勤務経験との関係がみられた。本研究は，より効果的な授業改善のあり方を示唆しており，今後の高等学校での教育改革の一助となる結果である。

キーワード：ティーム・ティーチング，形成的アセスメント，教員の職能発達，高校教員，特別支援教育

1　研究の背景と問題設定

現在，高大接続答申を始めとした高校教育改革が急速に進行しつつある。次期学習指導要領では汎用的な活用能力の育成を重視した考え方を背景とした，①生きて働く「知識・技能」の習得，②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成，③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性」の涵養という3点を打ち出している（中央教育審議会，2016）。この大きな教育改革の流れの背景には，DeSeCo プロジェクトで提唱されたキー・コンピテンシーに端を発した汎用的な活用能力を重視した考え方がある。PISA の分析報告書（OECD，2005）では，形成的アセスメントによる指導の有効性を指摘しており，OECD 諸国では組織的な授業改善に関するプロジェクトを実施している。より効果的な教育改革を実施するためには，他の国や地域で成功したシステムを文化的な背景を考慮に入れず単にそのまま移植するのではなく，それぞれの国がもつ

*教育学研究科　博士課程後期

従来の文脈を活かした改善が求められよう。本研究では従来の文脈を活かした改善の手がかりとして，特別支援学校の勤務経験とそこで日常的に行われているティーム・ティーチングに注目した。本節では，日本の公立高校での定期的な人事異動の一例として，特別支援学校での勤務経験があり得ることと特別支援学校における指導方法として特徴的なティーム・ティーチングについて述べることにする。

1.1　教職経験上で重要な出来事としての特別支援学校勤務経験

日本の公立学校教員の「職務遂行能力」（西，1979）の発達に関する背景要因として，人事異動がある。欧米の多くの公立学校とは異なり，日本では定期的に人事異動がある。公立小中学校の多くは小学区制であるが，公立高校では大学区制を採用しており，学力検査等の入学者選抜が実施される。高校の方が小中学校よりも勤務校の違いによる学習指導や生徒指導の実態は大きく異なる。このことは，多くの公立高校では，人事異動によって高校教員は定期的に生徒や地域社会，校務分掌の状況が変化している可能性を示す。

先行研究として，山﨑（2002）の教師のライフコース研究は，教員生活での様々な出来事が教職生活に重要な影響を与えたとし，教職生活上の重要な出来事として，「教育実践上の経験」，「職務上の役割の変化」などを指摘した。そして山﨑は特に，「教育実践上の経験」の内容の一つとして，「障害を持った子どもたちとの出会いと交流」を挙げている。このことは，特別支援教育の経験が，その後の教員生活に大きな影響を及ぼす機会の一つとなることを示唆している。

次に，高校教員の人事異動と特別支援教育との関連について，述べることにする。

小中学校は義務教育であるが，高校は学力検査等の入学者選抜があるため，以前の特殊教育と呼ばれた時期では，特に知的障害を持った生徒が高校に進学するケースは稀であり，高校教員が障害を持った子どもたちと出会う機会は限られていた。高校教員と特別支援教育との関わりは，このような経緯もあり，2003年までは大きく注目されることは比較的少なかった。

しかし，2003（平成15）年3月に提出された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」での従来の特殊教育諸学校（養護学校・盲学校・盲学校）や特殊学級で行われる特殊教育から，通常学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の生徒への一人一人の教育的な支援を行う特別支援教育への転換を図る提言によって，状況は大きく変化し，高校では特別支援教育コーディネーターが配置されるようになった。現在，高校の教育現場でも，特別支援教育の重要性が叫ばれているが，小中学校のように特別支援教育の専門的な知識を持つ人材の育成には月日を要する。

このような動きの中で静岡県教育委員会が実施した県立盲・聾・養護学校と公立小・中・高等学校との間で3年間の期限による交流人事経験者を対象者とした調査研究（吉田・大塚，2007）がある。吉田らは，研修交流を終えた教員対象（102名）の質問紙調査の分析を通して，「盲・聾・養護学校での経験が小・中学校においてどのように活用されているのか，その現状を明らかにするとともに，特別支援教育に係わる人材を育成する上での人事交流教員に対する研修の在り方を検討している。しかし，小中学校における特別支援教育コーディネーターの養成を主眼とした内容であり，高校教

員での知見ではない。

そこで，以前より同様な人事交流が行われているM県に注目した。M県でも，以前より公立の小学校・中学校・高校と公立特別支援学校等との人事交流を実施しているが，静岡県のような交流人事についての研究はみられない。

ここで，M県の公立高校教員の人事異動の基本的な形は次のようになる。原則として，採用後4年程度で最初の異動を経験する。異動先としては，他の公立高校に加え，公立特別支援学校への異動が行われてきた。近年では，少数ではあるが公立中学校への異動もある。最初の異動後，3年～10年程度同一校で勤務し，別の勤務校に異動する。その後，3年～10年程度を勤務した後に異動という流れが60歳の定年まで続く。このことは，M県の多くの公立高校教員は，3年～10年毎に定期的に勤務校が変化し，その都度，それまでとは大きく実態が異なる生徒や地域社会，校務分掌に直面する可能性を示す。M県の公立高校教員は，人事異動によって，教師のライフコース研究で指摘されているような教員生活に大きな影響を及ぼす機会となる特別支援教育を経験する可能性がある。

1.2　特別支援学校等の勤務経験と授業改善への取組との関係

授業改善への取組は，個人単位のみでなく校内組織でも行われる。小中学校，特別支援学校では研究主任が置かれ，研究部等の校内組織を統括して校内研究を推進する。しかし，高校では国レベルの法規上の規定[1]では研究主任の設置義務はなく，そのため校内研究が主な業務ではない教務部等の他の校内組織が校内研究等も担当する場合がある。研究が主目的である校務分掌を持たないことは，高校における組織的な授業改善への取組が小中学校や特別支援学校よりも緩やかになり，相対的に個人研究の比重が増加することを示す。そこで，本研究では，M県の高校教員は人事異動で特別支援学校等を勤務することによって，校内での組織的な授業改善への取組を経験すると考えた。

さらに，特別支援学校での指導方法にも注目した。長谷川･渡辺（2008）によると，障害児教育では，ティーム・ティーチングが知的養護学校の作業班において，昭和30年代初めには導入されていたと報告しており，ティーム・ティーチングによる指導は養護学校義務制が開始される以前より続いている特徴的な指導方法であると言えよう。ここで，ティーム・ティーチングについて，多くの論考があるため，研究者による定義は様々である。中尾（2011）はティーム・ティーチングの定義の一例として，表1を示している。しかし，障害児教育におけるティーム・ティーチングの導入の経緯は，1950年代のアメリカでの実践例を源流とした協力型の授業組織を導入する意図ではなく，児童生徒の障害の重度化への対応策として導入されたと指摘していることに留意したい（例えば，長谷川ら（2008），福山（2014）など）。

表1　ティーム・ティーチングの定義（中尾，2011）

研究者（年）	内　　容
Shaplin（1966）	授業組織の一様式で，教職員とかれらに割り当てられた生徒を含み，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，その主要部分について，責任をもつものである。
加藤（1994）	教師と共に子どもたちも一つのティームをつくって，協力し合って指導し，学ぶ新しい指導・学習組織。
加藤ら（1995）	ティーム・ティーチングのとらえ方（定義）には一つの決まったものはなく，学校によって下記の特性のいくつかが組み合わさったり，どれかが協調されてとらえられていると指摘。また，ティーム・ティーチングを一元的ではなく，多様性をもつ柔軟なものとして押さえることが，現場で直接子どもの教育に携わる教師としては，現実的・生産的であるとし，以下の特徴を示している。 【ティーム・ティーチングの特性】 ①教師が同じ子どものグループの授業に協同であたること。 ②二人もしくは，それ以上の教師で組織（構成）されていること。 ③授業において教師が一定の責任分担のもとで密接な協力関係にあること。 ④授業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。 ⑤それぞれの教師の特性が生かされていること。 ⑥子どものグルーピングに弾力性があること。 ⑦学習スペースの配置に多様性がみられること。 ⑧学習時間の長さに柔軟性がみられること。
高浦（1999）	教師がティームを組んで協力して子どもの指導にあたる指導形式。

※1　T.T. をティーム・ティーチング，チームをティームと表記

先述のように障害児教育でのティーム・ティーチングは1979（昭和54）年の養護学校義務化の以前より続けられているため，ティーム・ティーチングの指導方法についての研究もある。長谷川ら（2008）は，2000年に茨城県教育研修センターが実施した調査研究の重要性を指摘した。具体的には，ティーム・ティーチングの現状と課題を把握し，効果的なティーム・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と指摘している。さらに，アンケート調査の分析結果として，ティーム・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ており，長谷川らは研究の一環として作成された「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」表の重要性を指摘している（同様な指摘として，福山（2014））。このことは，特別支援学校の日常の授業実践においては，ティーム・ティーチングを通して教員間での連携した指導に取り組んでいることを意味する。表2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」を示す。

特に授業時間内での項目「臨時的応変」の内容である「学習時の想定外の行為への対応」や項目「健康・安全」での項目である「発作やけがへの対応，事故の防止」は，学習活動を行う上での大前提となる内容であることに注目した。具体的には，多くの特別支援学校において，様々な疾病や障害がある児童・生徒が在籍しており，てんかん等の発作等が起きた際に児童・生徒の安全を確保することが最優先される。そのために児童生徒の障害や疾病の実態を十分に把握し，確実な安全管理につながる対応策の共有が不可欠である。換言すれば，教員間で生徒の状況についての情報交換が不可欠となり，必然的に同僚と協働した授業展開となる。これは運動会，文化祭等の学校行事でも同様であり，通常の小中高の運動会，文化祭等では生徒が担当する係分担も教員が担当することが多くなる。このように特別支援学校等での勤務経験によって，高校での指導形態とは全く異なる指導経験

表2　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（2000, 茨城県教育研修センター）

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作り出す技術
	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

※1　MT はメイン・ティーチャーの略である。

をしていると言えよう。

これまでの内容を整理すると次のようになる。(1) 教員の「職務遂行能力」の発達の背景要因として，定期的な人事異動があること，(2) 教員は通常の人事異動によって，特別支援教育を経験する機会を得ること，(3) それによって，様々な障害や疾病を有する児童・生徒に対応するために教員同士が常に協働していることで，日常の授業改善への取組方法に影響を与えるという3点について論じてきた。この3点を結ぶ鍵となる高校教員の特別支援学校等の勤務経験に注目し，特別支援学校等の勤務経験の有無と授業改善への取組状況との間の関係を質問紙調査のデータに即して論じていくことにする。

2　方法

2.1　調査対象者

M 県の公立高校教員399名及び過去に M 県の公立高校での勤務経験を有する他県の公立高校教員3名の計402名を調査対象とし，回答の不備によって，分析が不能であった1名を除く401名（男300名，女101名）を分析対象とした。なお，教職経験年数は5年未満が43名，5年以上10年未満が39名，10年以上20年未満が122名，20年以上が197名であった。

2.2　調査時期及び手続き

質問紙調査[2]は，2012年7月～8月に実施し，学校単位での調査を承諾した9校には勤務校経由で質問紙を配布し直ちに実施した。個人単位の8名については，郵送又は直接配布して実施した。学

校単位で調査した9校はいずれも普通科が設置されているが，内3校には専門学科も設置されている。但し，いずれも専門学科の学級数は1学級であった。なお，学校規模としては，8学級2校，7学級4校，5学級，4学級，3学級がいずれも1校ずつであった。

2.3 質問項目の構成

2.3.1 勤務経験を有する学校種に関する項目

学校種毎の勤務経験を尋ねる項目を使用した。具体的な質問内容は，最初に「勤務経験のある学校等の種類を選んで下さい。なお，常勤講師での勤務経験も含みます。（複数回答可）」とし，「1＝幼稚園，2＝小学校，3＝中学校，4＝中等教育学校，5＝高校（全日制），6＝高校（定時制），7＝高校（通信制），8＝特別支援学校等，9＝他県教員（公立），10＝私学教員，11＝民間企業，12＝行政職」とした。さらに，注として「特殊教育諸学校（盲学校・ろう学校・養護学校）の勤務経験のある方は，「8. 特別支援学校等」を選択して下さい」と教示した。

2.3.2 授業改善への取組状況に関する項目

国内外において，PISA などの国際学力調査に注目が集まって久しい。PISA の分析報告書では，形成的アセスメントと呼ばれる指導方法が有効であると指摘した（OECD, 2005）。OECD 諸国では政策の一環として，組織的な授業改善と教員研修に関するプロジェクトを実施している。本研究ではその一例であるイギリスの教授学習プロジェクト（TLRP）[3]に注目した（James, et al., 2007）。この研究では，教員の形成的アセスメントに関する取組状況として，コアとなるコンピテンシーである「learning to learn」（L2）につながる指導方法及び授業改善への取組状況を測定している。ここで，L2について言及することにする。Hautamaki, et al.（2010）によると，「L2は学習者がより重要な学習と人生経験にかかわるものとしており，具体的には家庭や職場，教育と職業訓練などの様々な文脈に適用し活用するための知識とスキルである」（p.270）とした。このことは，L2は既に経験した問題やその類題を解くための知識やスキルではなく，全く経験したことがない状況に置かれた場合でも活用可能な汎用性をもつ転移可能な知識やスキルであると言えよう。さらに，Hautamaki らによると，L2の捉え方は前述の OECD（2005）に加えて，イギリス，UNESCO（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization），EU（European Union）と同一であると指摘している。最近の研究動向としては，Fadel, C. et al.（2015）は，2030年の人々に必要な資質として，知識（Knowledge），スキル（Skills），人格（Character），メタ学習（Meta-Learning）の4つの次元を提唱している。従来との大きな違いはメタ学習であり，これまでの資質能力においては，いわゆる“スキル”と分類されていた部分である。実際，DeSeCo では反省性，ATC21S（Assessment and Teaching of. 21st Century Skills）[4]ではL2とされている。Fadel らは，反省性，L2を従来のように“スキル”として扱うのではなく，メタ学習と独立した次元とし，さらに知識，スキル，人格の他の3つの次元を抱合する位置付けとした。このことは，L2を中核的なコンピテンシーとしていることであり，今後の教育改革の推進のためには重要な視点であると言えよう。

次に本研究の質問紙項目の作成では，高校教員15名を対象とした予備調査の結果を参考にし，先行研究である TLRP の質問項目で，日本での授業改善への取組の実態に当てはまるものを5項目選別した。さらに，日本の教育実践に合致するような項目を2項目追加した。そのうち1項目は，山﨑（2000）が用いた項目を引用し，残りの1項目は，日本の教育実践の状況を考慮して新規に作成した。新規に作成した項目は，他教科の教員と協働した授業実践についてであり，表3に示す。質問に際しては，「これまでのあなたの取り組みとして，最もあてはまるもの」とし，これまでの取り組みに内容について尋ねることにした。なお，表3の項目3-9から項目3-15を同僚と協働した授業改善への取組状況（7項目）とした。いずれの項目も4段階評定（4= よくある，3= ややある，2= あまりない，1= 全くない）で回答を求めた。

表3　質問項目と先行研究で引用又は参考した項目（池田，2013）

項目番号	質問項目	引用あるいは参考にした項目	出典
3-9	教育実践について，同僚と指導内容の認識を共有している	教育実践について，同僚と指導内容の認識を共有し，確認を行っている	※1
3-10	同僚と互いに授業を見合っている	同僚と互いに授業を見合ったりすること	※2
3-11	授業での様々な難しい場面について，同僚に助言を求める	授業での様々な難しい場面について，同僚に助言を求める	※1
3-12	同僚に授業実践に関する新しい取り組みを提案している	同僚に教育実践に関する新しい取り組みを提案する	※1
3-13	授業について，教科会などの会議で「何をどのように学ぶか」について，話し合っている	授業について，教科会などの会議で「何をどのように学ぶか」について，話し合っている	※1
3-14	授業改善のために，同じ教科の教員と共に授業の実践研究に取り組んでいる	授業を改善するために，他の教員と共に実践研究を行っている	※1
3-15	他教科の教員と協働した授業実践をしている		新規

※1　James, et al.（2007）　　※2　山﨑（2000）

3　結果と考察

3.1　因子分析

「同僚と協働した授業改善への取組状況」7項目の得点分布を確認した。結果は池田（2013）と同一となり，表4に示す。全項目において，得点に偏りがみられないため，全項目を分析対象とした。

表4　同僚と協働した授業改善への取組状況（池田，2013）

項目番号	内容	よくある	ややある	あまりない	全くない	計	*M(SD)*
3- 9	同僚と指導内容を共有	89（22%）	213（53%）	85（21%）	13（ 3%）	400	2.94（0.75）
3-10	同僚と互いに授業を見合う	39（10%）	134（33%）	198（49%）	30（ 7%）	401	2.45（0.77）
3-11	同僚に助言を求める	86（21%）	197（49%）	100（25%）	18（ 4%）	401	2.88（0.79）
3-12	同僚に新しい取組を提案	43（11%）	125（31%）	180（45%）	52（13%）	400	2.40（0.85）
3-13	教科会で学び方を話し合う	31（ 8%）	122（30%）	182（45%）	66（16%）	401	2.29（0.83）
3-14	同僚と共に授業実践研究	33（ 8%）	111（28%）	191（48%）	66（16%）	401	2.28（0.83）
3-15	他教科と協働した授業実践	14（ 3%）	53（13%）	167（42%）	167（42%）	401	1.79（0.80）

次に，この7項目に対して主因子法による因子分析を行ったところ，固有値の変化は3.47，1.04，0.65，0.58･･･となった。そこで，固有値の減衰状況と因子の解釈可能性を再検討したが，池田（2013）と同様に1因子解を採用した。表5に因子分析の結果を示す。

表5　「同僚と協働した授業改善」7項目の因子負荷量（池田，2013）

		因子負荷量
3-12	同僚に新しい取組を提案	.761
3-14	同僚と共に授業実践研究	.739
3-10	同僚と互いに授業を見合う	.655
3-13	教科会で学び方を話し合う	.648
3-9	同僚と指導内容を共有	.610
3-11	同僚に助言を求める	.555
3-15	他教科と協働した授業実践	.503

また，内的整合性を検討するために，クロンバックのα係数を求めたところ，$\alpha = .83$となり十分な値と判断した。そこで，「同僚と協働した授業改善への取組状況」7項目を合計した得点の平均値を算出し，「同僚と協働した授業改善」得点（$M = 17.0$，$SD = 3.96$）を求めた。

3.2　特別支援学校・高校（定時制）での勤務経験

3.2.1　学校種毎の勤務経験

勤務経験を有する学校等で最も多いのは，高校（全日制）402名，続いて高校（定時制）79名，特別支援学校等53名，中学校45名，民間企業27名，他県公立教員25名，私学教員21名，行政職18名，小

学校10名，高校（通信制）4名，中等教育学校3名，幼稚園0名の順であった。学校種毎の勤務経験として，特に多かった高校（定時制），特別支援学校等，中学校の3つの中でM県において，以前より通常の人事異動先となっている高校（定時制）と特別支援学校等を分析対象とした。

表6　教職経験年数と高校（定時制）・特別支援学校等の勤務経験の有無

		教職経験年数			
		5年未満	5年以上10年未満	10年以上20年未満	20年以上
高校（定時制）	有	4	5	24	45
	無	39	34	98	152
特別支援学校等	有	0	5	18	30
	無	43	34	104	167

教職経験年数と高校（定時制）・特別支援学校等での勤務経験との関係を検討するためにχ^2検定を行った。高校（定時制）の勤務経験との間に有意な人数の偏りがみられなかった（$\chi^2=5.4$，$df=3$，*n.s.*）。同様に，特別支援学校等の勤務経験との間でも有意な人数の偏りがみられなかった（$\chi^2=7.5$，$df=3$，*n.s.*）。クロス集計表を表6に示す。このことは，教職経験年数と高校（定時制）・特別支援学校等での勤務経験との間に関係がみられないことを示す。

3.2.2　高校（定時制）・特別支援学校等との勤務経験と「同僚と協働した授業改善」得点との関係

本節では，高校（定時制）・特別支援学校等の勤務経験の有無と「同僚と協働した授業改善」得点との関係について，相関係数・t検定・重回帰分析の順で分析を行う。

⑴　相関係数

最初に，高校（定時制）での勤務経験と「同僚と協働した授業改善」得点，について相関係数による分析を行った。分析の結果，特別支援学校等での勤務経験と「同僚と協働した授業改善」得点の間で有意な5%水準の正の相関（$\rho=.12$，$p<.05$）がみられた。結果を表7に示す。

なお，特別支援学校等での勤務経験と「同僚と協働した授業改善」得点との間（$\rho=-.09$，*n.s.*），高校（定時制）の勤務経験と特別支援学校等の勤務経験の間（$\rho=-.04$，*n.s.*）について，相関係数による分析を行ったが，有意な相関関係はみられなかった。

表7　「同僚と協働した授業改善」得点と勤務経験との相関係数

	勤務経験	
	高校（定時制）	特別支援学校等
「同僚と協働した授業改善」得点	-.09	.12*

* $p<.05$

⑵ t 検定

次に高校（定時制）での勤務経験による違いを検討するために，「同僚と協働した授業改善」得点について，*t* 検定を行った。その結果，「同僚と協働した授業改善」得点（t=-1.73，df=397，*n.s.*）ついて，高校（定時制）での勤務経験の有無の違いによって，平均値に有意差がみられなかった。表8に *t* 検定の結果を示す。

同様に特別支援学校等での勤務経験による違いを検討するために，「同僚と協働した授業改善」得点について，*t* 検定を行った。その結果，「同僚と協働した授業改善」得点では，特別支援学校等での勤務経験の有無の違いによって，5％水準で平均値に有意差がみられた（t=2.46，df=397，p<.05）。表8に *t* 検定の結果を示す。

表8　勤務経験の違いによる「同僚と協働した授業改善」得点の平均値と標準偏差

			M (SD)	t 値
高校（定時制）	有	（N= 76）	16.3 (3.52)	-1.73
	無	（N=323）	17.2 (4.04)	
特別支援学校等	有	（N= 52）	18.3 (3.68)	2.46*
	無	（N=347）	16.9 (3.97)	

* p<.05

3.4.3　重回帰分析

最後に，勤務経験の有無による効果を検討するために，「同僚と協働した授業改善」得点を従属変数，高校（定時制）の勤務経験，特別支援学校等の勤務経験を独立変数とした重回帰分析を行った。表9に重回帰分析の結果を示す。調整済みの重決定定数は有意（R^2=.02，p<.05）であった。

また，特別支援学校等の勤務経験の標準偏回帰係数が有意（β=.12，p<.05）であった。このことは，特別支援学校等での勤務経験がある方が「同僚と協働した授業改善」得点が大きく，効果があることが明らかになった。

表9　「同僚と協働した授業改善」得点に対する勤務経験の重回帰分析結果

独立変数	*B*	*SE B*	*β*
高校（定時制）の勤務経験	-0.83	0.50	-.08
特別支援学校等の勤務経験	1.41	0.58	.12*

* p<.05

3.5　小括

前節までに明らかになった内容は次のとおりとなった。

①本調査の対象者は，調査時点において公立高校に勤務していることを踏まえると，教職経験年数と特別支援学校での勤務経験については関係がみられない。このことは，M 県では教職経験年数

に関係なく，継続的に公立高校の一定の割合の教員が公立特別支援学校等に異動する人事交流があることを示している。

②「同僚と協働した授業改善」得点に関する分析結果は次のとおりであった。

最初に，「同僚と協働した授業改善」得点と特別支援学校等での勤務経験とでは，有意な5%水準の正の相関がみられた。なお，高校（定時制）での勤務経験と「同僚と協働した授業改善」得点との間，高校（定時制）での勤務経験と特別支援学校等での勤務経験との間には，有意な相関関係はみられなかった。

次に高校（定時制）での勤務経験による違いを検討するために，「同僚と協働した授業改善」得点について，t 検定を行った。その結果，高校（定時制）での勤務経験の有無によって，平均値に有意差がみられなかったが，特別支援学校等での勤務経験の有無によって，5%水準で平均値に有意差がみられ，勤務経験有の方が高いことが明らかになった。

最後に，「同僚と協働した授業改善」得点を従属変数，高校（定時制）の勤務経験，特別支援学校等の勤務経験を独立変数とした重回帰分析を行ったところ，特別支援学校等の勤務経験の標準偏回帰係数が5%水準で有意差がみられ，正の効果があることが明らかになった。

4　総合考察

表8より「同僚と協働した授業改善」得点が特別支援学校等の勤務経験によって平均値の差に有意差がみられた。勤務経験有では，明らかに平均値が高く，さらに表9より「同僚と協働した授業改善」得点を従属変数，特別支援学校等の勤務経験を独立変数とした重回帰分析では標準偏回帰係数が5%水準で有意差がみられた。このことについて，特別支援学校特有の指導形態に注目した。

4.1　特別支援学校におけるティーム・ティーチングの経験と同僚と協働した授業改善

最初は，ティーム・ティーチングである。高校教員の場合，複数の教員によるティーム・ティーチングでの授業はあまりみられない。しかし，1.2 節でも述べたように，特別支援学校では，様々な疾病や障害を有する児童・生徒の安全を確保するためにティーム・ティーチングを取り入れている。例えば，児童生徒がてんかん等の発作で倒れた場合，発作を起こした児童生徒に対応して安全を確保すること，発作の継続時間を測り，万一発作の継続時間が長い場合に緊急搬送などの連絡調整を行うこと，他の児童生徒の安全を確保することなどの役割を速やかに教員間で分担している。このような教員間での連携の背景には，個々の教員の気づきと呼べるものがある。個々の教員が児童・生徒の状況を把握することに加え，共にティーム・ティーチングを組む教員の状況も把握した上で，第一に児童・生徒の安全を確保するためには，自分は今，何をすべきなのか，何をすべきではないのかということを瞬時に判断することが日常的に行われていると言えよう。そのためには，教員間での日常的に個々の生徒についての綿密な情報交換が欠かせない。このような背景のため，同僚と協働した授業展開へとつながっていく。ここで，特別支援学校での教員の指導形態について，見方を変えてみると，特別支援学校等では通常の組織運営の一部として，同僚と協働した授業改善に取り

組んでおり，これが個々の教員の中で日常の業務として定着していると言えよう。

ティーム･ティーチングを実施することは，必然的に互いに授業を見合うことになる。教員は，様々な疾病･障害を持った児童･生徒がより良く生活できるようにするために，日々の授業実践を改善する。授業者自身の省察に加えて，共に間近で授業に取り組む同僚からのフィードバックを受け入れる。これは，自己の視点に加え，同じ目的のために働く同僚の視点を取り入れることでより良い改善につながっていく。換言すれば，複数の異なる立場の視点によるアセスメントを実施していると言えよう。具体的な授業改善の方法として，同僚に対して新しい取組を提案することや逆に同僚による自分への新しい提案について，日常的に行われていることを示唆する。教員はこのような内容を特別支援学校等の勤務経験によって得ており，教員を学習者とみると，教員の学習が行われていると言えよう。

これまでは，ティーム・ティーチングによる指導経験について肯定的な考察を述べてきたが，ここではティーム・ティーチングによる指導経験について批判的な考察を取り上げたい。特別支援学校の授業形式はティーム・ティーチングであり，各学級のリーダーとなる教員が指導計画を立案し，他の教員はリーダーが作成した指導計画に取り組む。高校のように一人で授業を担当する場合，自ら指導計画を立案し，実践する。これは協働的な授業改善を考える上で大きな相違点である。

茨城県教育研修センター（2000）でも指摘があるが，ティーム・ティーチングの場合には，全ての指導計画を自分で作成する必要はない。極端な場合，他の教員が作成した指導計画の遂行が主で，自らはほとんど作成しない場合も十分に考えられる。このように計画を作成する側と単に取り組む側では，その授業実践の経験の差はかなり大きくなることに注意したい。ティーム・ティーチングを行うことは，より効果的な学習活動を目指した協働的な授業改善の手立てであり，単にティーム･ティーチングを実施すれば協働的な授業改善が実施できる訳ではないことに留意したい。

そこで，指導計画を立案する教員を固定することなく，ティーム・ティーチング間で持ち回りするような実施形態を経験することが重要であろう。指導計画を立てる側とその計画に従って実践する側という異なる2つの立場を経験することで，異なる立場による視点の違いを実感することが可能になる。先行研究の知見として，Black, P., & Wiliam, D.（2009）によれば，形成的アセスメントではアセスメントを行う立場の視点が重要であり，学習者（生徒），学習者の仲間（生徒同士），教員の視点と指摘している。教員を学習者とした場合，ティーム･ティーチングによる授業実践において，同じ状況に対して異なる視点でアセスメントを行うことは，教員自身が形成的アセスメントによる方法を経験していると言え，授業などにおいて形成的アセスメントを実践する上で重要な経験となり得る。

4.2　特別支援学校における教育課程の組み立て方の特徴と同僚と協働した授業改善

次に，小中高と特別支援学校での教育課程の組み立て方の違いに注目した。小中高では，学習指導要領の教科･科目を指定された学年や順序に従って履修するが，特別支援学校ではやや異なる。特別支援学校では，学校教育法の規定で児童生徒の障害の状況や発達段階に合わせて弾力的に教育

課程を編成する。

ここで，「教科・領域を合わせた指導」の歴史的経緯を述べる。名古屋（2002）は，知的障害教育では「教育課程を指導内容と指導の形態の2重構造として構造化」して捉える「教育課程2重構造論」が特徴であり，この内容を理論的に提起したのは，1971年の養護学校学習指導要領改正にかかわった小出進であると指摘した。名古屋（2002）によると，小出は，「戦後当初より，知的障害教育が各教科や領域にとらわれずに，生活単元学習や作業学習を中心とした子どもの生活に即した教育を展開してきた事実と，1963年の養護学校学習指導要領制定後，教育課程として各教科や領域で教育内容を示すことになった事実を踏まえ，両者の矛盾を解消するために，教育課程の構造化を図った」と指摘し，「知的障害教育が指向してきた生活中心の教育を基盤とした論」であるとしている。

大南・緒方・吉田（2007）によると，特別支援学校の教育課程の類型は大きく5つとしており，「①小学校，中学校，高等学校の教育課程に準ずる教育課程」，「②小学校，中学校，高等学校の下学年（下学部）の教育内容を適用した教育課程」，「③特別支援学校（知的障害）の教育内容を適用した教育課程」，④「自立活動の教育内容を主とした教育課程」，「⑤訪問教育による教育課程」としている。このうち，②，③，④，⑤については，重複障害者の特例による教育課程としている。特に，③は，「教科指導の中心の考え方から，具体的で実際的な内容中心の指導」としている。これは，「領域・教科を合わせた指導」を取り入れることを意味し，学習形態は，「日常生活の指導」，「遊びの指導」，「生活単元学習」，「作業学習」などがある。さらに，特別支援学校としての教育課程ともに児童生徒一人一人に対して，十分な実態把握を行い保護者の願いを取り入れた上で個別の指導計画[5]，個別の支援計画[6]も作成する。

日々の授業実践では，日常的に児童生徒の実態を細やかに把握し，毎日の指導内容を指導記録簿等に詳細に記録する。換言すれば，教員は日常的に児童生徒の一人一人に細やかなアセスメントを実施していると言えよう。その背景には，学習指導要領で細かく規定された教科・科目があり，児童生徒がその教科・科目を学習するという順序ではなく，特別支援教育では，児童生徒の実態を十分に把握した上で，通常の教科・科目での学習が難しい場合には，既存の教科・科目ではなく教科・領域を合わせた指導を実施する。ここには，児童生徒を中心とした学習への考えが窺える。このように，日常の授業実践におけるアセスメントは特別支援学校においては，極めて重要な方法である。

4.3　本研究の今後の課題

本研究では，「同僚と協働した授業改善」得点と校種別の勤務経験に焦点を当て分析を行い，前節で指摘した内容を明らかにした。しかし，本研究は校種別の勤務経験の有無に注目して，分析した結果であり，個々の高校教員が授業改善に取り組む具体的な機会やその具体的な方法の分析については，今後の大きな研究課題である。今後の研究の方向性として，校内外での様々な研修機会（場面・内容）に注目した高校教員の具体的な授業改善への取組状況の分析が挙げられる。その際，質問紙調査による分析に加えて，質的調査も併用することでより具体的な内容を追究し，高校教員の授業改善の取組について詳細な分析を行いたい。

本研究の結果は，高校教員の同僚と協働した授業改善への取組状況を改善させるための一助となる可能性を示す。以前より実施されてきた公立高校と特別支援学校等との間の人事交流によって，特別支援学校等の勤務経験者が調査対象者の13.2％を占める。これらの教員の経験を高校での組織的な教員研修を進める上でどのように活用していくかが今後の課題の一つと言えよう。

最後に，本研究では特別支援学校等勤務経験について分析を行ってきたが，現状の問題点を指摘したい。特別支援学校等の勤務では，多様な疾病・障害を有する生徒が安全に学校生活を送ることが最も重要である。M県の場合，特別支援学校の教員としての採用枠はなく，小中高の枠で採用した教員の人事異動となる。そのため，特別支援学校教育職員免許状を持たない教員も法規上の例外規定[7]を適用した形で教壇に立つ。このことは，教科の専門性から見た場合，教科書に代表される体系的な教科指導を行っていた教員が，特別支援教育に関する専門知識がほとんどないままに多様な疾病・障害を有する生徒への対応に直面することが多いことを示唆する。言い換えれば，従来までの知識や経験のみでは，児童生徒に十分な指導を行えない状況である。このとき，担任する生徒の実態を的確に把握し，将来の生徒の姿を現実的に見据えた上で，新しい知識や指導方法を習得する必要性に迫られる。そこには，教員の専門性とは何かという根本的に重要な問題があり，指導を受ける児童・生徒に対して，より高い専門性が担保できる方法を個々の教員の問題としてしまうのではなく，組織的に構築していく必要性があると言えよう。

【註】

1. 学校教育法施行規則第79条で規定され，第47条が準用される。第47条「小学校においては，（中略）必要に応じ，校務を分担できる主任等を置くことができる」とあり，各教育委員会の管理規則上で研究主任に関する規定が見られる。例．県立学校の管理に関する規則（宮城県）第22条「中学校及び特別支援学校に，研究主任を置く」。同条2項「研究主任は，校長の監督を受け，学習指導に関する研究その他の研修について連絡調整に当たり，及び必要に応じ指導，助言を行う」とあるが，高校に設置する規定がないことに注目したい。
2. 本研究での質問紙調査は，「21世紀型スキルに関連する高校教員の実践経験についての調査」として実施した。調査対象校は全て普通科を主にした学科構成であり，専門学科を併設している場合でも1学級規模までとした。本調査研究の目的は，高校教員全般の指導方法の把握及び特徴の分析であり，人事異動での異動先が制限される専門教科の教員が多い場合，特定の学校での勤務経験による影響が否定できない。そのため，あらゆる公立高校への人事異動が有り得る共通教科の教員を多くすることで高校教員全般の指導方法を把握するため，普通科を主とした高校とした。加えて，調査協力が得られた高校という条件もあるため，普通科高校のみでなく，専門学科が設置されている場合でもその影響を最も小さくするために専門学科1学級の高校とした（池田，2015）。
3. イギリスでは，2001年から2005年にわたって，教授学習プロジェクト（TLRP：Teaching and Learning Research Programme），正式名称「The ESRC TLRP Learning How to Learn（LHTL）Project」（以下，TLRPと表記する）が実施された。この研究は，新しい技術の研究内容であり，AfL（Assessment for learning）の研究，教科学習，教員の職能発達，スクールリーダーシップと改善，ネットワーク等であった（池田，2015）。目標は，⑴形成的アセスメントを用いた実践による発達。⑵教師が生徒を支援できることの研究。⑶「学びの学習力」の知識と技能を創造し，運営する学校の特徴の研究。⑷教育ネットワーク（コンピュータネットワークも含む）により，「学びの学習力」の

知識と技能を移転し，創造と運営をサポート方法の研究。(5)教室，学校，ネットワークを統合した教授学習の改革での，一般的なモデル構築する試みの5つである（池田・有本，2014）。

4. 21世紀型スキルは，“Assessment and Teaching of. 21st Century Skills”（ATC21S）とも呼ばれ，2009年にシスコ・システムズ，インテル，マイクロソフトによって始められたプロジェクトが目指す汎用型能力のことである。21世紀型スキルは4つの領域，“WAYS OF THINKING”（思考の方法），“WAYS OF WORKING”（仕事の方法），“TOOLS FOR WORKING”（仕事のためのツール），“WAYS OF LIVING IN THE WORLD”（世界で生きていく方法）からなる。特に，“WAYS OF WORKING”（仕事の方法）として，“Information and communication technology（ICT）literacy”（情報リテラシー）を挙げており，情報教育との関連性が強い。また，本研究との関連としては，“WAYS OF THINKING”（思考の方法）として，“Critical thinking”（批判的思考），“problem-solving”（問題解決），“decision-making”（意思決定），“Learning to learn”（学びの学習力），“metacognition（knowledge about cognitive processes）”（メタ認知：知識の認知過程について）があり，形成的アセスメントと密接に関連している。（http://www.atc21s.org/2015/9/27現在）

5. 「盲学校，聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説　―総則等編―」によると，「重複障害者の指導に当たっては，個々の児童又は生徒の実態を的確に把握し，個別の指導計画を作成すること」と明示している。背景には，「重複障害の児童生徒については，一人一人の障害の状態が多様であったり，また，一人一人の発達の諸側面に不均衡がみられたりすることから，必然的に個に応じた指導を一層重視する必要がある。したがって，個別に実態把握を行い，そこで見いだされた課題を一覧表にまとめたり，図式化するなどして，当面の指導目標を設定し，指導内容を適切に構成して，指導方法を創意工夫する中で，児童生徒に必要な指導が行われてきた経緯がある」と指摘した。

   さらなる一層の指導の充実を図るために「各学校においては，個々の児童生徒の的確な実態把握に努めるとともに，それに応じた指導目標の設定，指導内容・方法の工夫など，地域や学校の実態に応じて，適切な個別の指導計画を作成し，それに基づいた適切な指導が必要である」として導入された。

6. 「個別の支援計画」について，障害のある子どものための地域における相談支援体制整備ガイドライン（試案）（文部科学省・厚生労働省，2010）によると，「「個別の支援計画」とは，乳幼児期から学校卒業後までの長期的な視点に立って，医療，保健，福祉，教育，労働等の関係機関が連携して，障害のある子ども一人一人のニーズに対応した支援を効果的に実施するための計画です。その内容としては，障害のある子どものニーズ，支援の目標や内容，支援を行う者や機関の役割分担，支援の内容や効果の評価方法などが考えられ」ると示した。さらに，計画主体が「学校や教育委員会の教育機関が中心となって策定する場合には，「個別の教育支援計画」と呼ぶ」としている。

7　教育職員免許法では，第3条より授業は各担当の免許状を有する者が行うと規定するが，同法第17条の3で，幼稚園，小学校，中学校又は高等学校のいずれかの学校の普通免許状を有すれば，特別支援学校において，自立活動以外の教科を担当できるとしている。

なお，本研究は『形成的アセスメントによる「如何に学ぶかの学習」のための評価枠組に関する実証的研究』研究課題番号22330240（基盤研究（B）：代表　有本昌弘）の助成を得て実施した。

【引用文献】

池田和正（2013）．高校教員の「職能発達」と勤務経験に関する研究，東北大学大学院教育学研究科修士論文，（未公刊）．
池田和正・有本昌弘（2014）．高校教員の担当教科の違いによる指導方法の特徴―PISA を背景にした「学びの学習力」

に注目して―　日本教科教育学会誌，37(2)：1-13.

池田和正（2015）．実践的な教育研究経験の有無と高校教員の指導方法の特徴―PISA を背景にした「学びの学習力」との関連に注目して―，東北大学大学院教育学研究科研究年報，64(1)：165-178.

茨城県教育研修センター（2001）．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，
http://www2.center.ibk.ed.jp/contents/kenkyuu/houkoku/data/041/013.htm
（2016/8/31閲覧）

大南英明・緒方明子・吉田昌義（2007）．特別支援教育基礎論，69，放送大学振興会.

中央教育審議会（2016）．次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）のポイント：教育課程部会　教育課程企画特別部会（第19回）配付資料，文部科学省.

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2003）．今後の特別支援教育の在り方について（最終報告），文部科学省.

中尾陽子（2011）．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，10：111-136.

名古屋恒彦（2002）．知的障害教育における「教育課程2重構造論」の課題，岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，1：33-42.

西穣司（1979）．教師の職能に関する実証的研究のための予備的考察（I）問題の所在と本研究の基本的視座，東京女子体育大学紀要，14：221-230.

長谷川裕己・渡辺明広（2008）．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，15：83-92.

福山恵美子（2014）．知的障がい特別支援学校におけるティーム・ティーチングに関する実践的研究（第Ⅰ報）―授業分析と AT の支援に焦点をあてて―，大阪教育大学紀要第Ⅳ部門，63(1)：155-169.

文部科学省（2000）．盲学校，聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領（平成11年3月）解説　―総則等編―，海文堂出版.

文部科学省・厚生労働省（2008）．障害のある子どものための地域における相談支援体制整備ガイドライン（試案），
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/021.htm
（2016/9/28閲覧）

山﨑準二（2000）．教師のライフコース研究―その研究的特徴―，静岡大学教育学部研究報告人文・社会科学篇，50：201-228.

山﨑準二（2002）．教師のライフコース研究，創風社.

吉田玲・大塚恵理子（2007）．静岡県における研修交流の現状と課題：盲・聾・養護学校での研修交流を終えた教員への意識調査を通して，静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，14：185-200.

Black, P., & Wiliam, D.（2009）. *Developing the theory of formative assessment.* Educational Assessment, Eva- luation and Accountability, 21(1), 5-31.

Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B.,（2015）. *FOUR DIMENSIONAL EDUCATION,* CENTER CURRICULUM REDESIGN.

Hautamaki, A., Hautamaki, J. and Kupiainen, S.（2010）. Assessment in schools –Learning to learn. In: Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw,（Eds）, International Encyclopedia of Education. volume 3, 268-272. Oxford:

Elsevier.

James. M., Black, P., Carmichael, P., Conner, C., Dudley, P., Fox, A., Frost, D., Honour, L., MacBeaath, J., McCormick, R., Marshall, B., Pedder, D., Procter, R., Swaffield, S. and Wilaim, D.（2007）. *Improving Learning How to Learn: Classroom, schools and networks.* London Routledge.

OECD（2005）. *Formative Assessment Improving learning in secondary classrooms.* OECD（有本昌弘（監訳）・小田勝己・小田玲子・多々納誠子（訳）形成的アセスメントと学力　人格形成のための対話的学習をめざして 明石書店 2008）.

Team Teaching Experiences Enhance Lesson Improvement Abilities:

Focusing on High School Teachers Carrier Working at Special Support Education Schools

Kazumasa IKEDA
（Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University）

Japanese high school teachers are obliged to rotate to another school, usually less than 10-years cycle. The achievement and attitudes of students are greatly different in each school.

This rotation system may sometimes bring teachers a turning point in their life course as teacher. And this issue has caught author's attention and the author focuses on Japanese high school teachers, who had ordered to be transferred to a special support education school, in which teachers almost carry out team-teaching.

In this study, the author conducted a questionnaire survey for 401 high school teachers in Japan. Main findings of this investigation are following. Teachers with experience working at a special support education school scored higher than teachers without experience working of it. High scored teachers tend to make an assessment and to reframe their practice in their lesson. This score scale is originally designed by TLRP, Teaching and Learning Research Programme, to measure the educational improvement, but we can apply it to measure teachers' dispositions or their instruction methods.

These results imply that there should be an organized training system in support schools, which will enhance teachers' assessment abilities.

Keyword：team-teaching, formative assessment, teacher development, high-school teachers, special support education school