

コロナ禍における特別支援学校のチームティーチング
— 知的障害特別支援学校小学部における「朝の会」の事例から —

**A case study on the Team-Teaching in Special-Needs School for
Intellectually Disability under the COVID-19 Restriction**

松崎保弘・城間園子・山之内 幹
Yasuhiro Matsuzaki · Sonoko Shiroma · Miki Yamanouchi

コロナ禍における特別支援学校のチームティーチング — 知的障害特別支援学校小学部における「朝の会」の事例から —

A case study on the Team-Teaching in Special-Needs School for Intellectually Disability under the COVID-19 Restriction

松崎 保弘・城間 園子*・山之内 幹**

Yasuhiro Matsuzaki・Sonoko Shiroma・Miki Yamanouchi

1. はじめに

2019年に中国武漢市で発生した新型コロナウイルス感染症は、その後世界中で感染が拡大し、パンデミックをもたらした。我が国の社会生活も新型コロナウイルス感染症の対策のために大きな制限を受けた。学校教育においても例外ではなく、文部科学省は2020年2月に「新型コロナウイルス感染症対策のための小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における一斉臨時休業について（通知）」を発出し、通常の教育活動がストップする異常事態となった。新型コロナウイルス感染症の影響は2023年5月に感染症法上の位置づけが5類感染症になった頃を境に和らぎ、ようやく社会全体も落ち着きを取り戻している状況である。

鈴木ら（2021）は、新型コロナウイルス感染症の影響下にある自治体の小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の現状を調査した。「授業での偏り」の困り感は中学校で有意に高く、「教師への負担感」は小学校で有意に高かったが、特別支援学校における困り感は他校種と比べて「3密を避けるための対応方法」を除き大きな違いは無かった。さらに、江原ら（2022）は大分県下の小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の教諭が感じている新型コロナウイルス感染症対策の困難さについて調査した。その結果、小学校と中学校の教諭と比べ、特別支援学校の教諭で困難さを指摘した事例は少

なかった。特に、特別支援学校における教諭が感じているコロナ対策の困難さは、休業期間中の対応に限られており、学校再開後の困難さの指摘は無かったことを報告している。

しかし、特別支援学校にコロナ感染症の影響が全く無かったわけではない。特に、知的障害を教育する特別支援学校には小学校等で指摘されない特有の困難さがある。例えば、自閉症スペクトラムの児童生徒の感覚過敏によるマスク着用の難しさや他人のマスクを外すそうとする行為が報告されている（名古屋,2020；長谷川他,2022）。また、知的障害のある児童生徒にICTを活用した遠隔授業の実施は難しいとする指摘もある（鈴木他,2021）。さらに、矢野川（2022）は新型コロナウイルス感染症の影響として就業体験学習や就労支援の困難さを指摘し、一般企業で直接顧客と接触する業種において就業体験を断られる事例が多かったことを指摘した。

ところで、筆者らは新型コロナウイルス感染症が拡大する直前から、知的障害特別支援学校で行われているチームティーチングについて教師間連携の観点による調査を開始した。新型コロナウイルス感染症の影響により調査は1年以上中断していたが、授業再開直後にチームティーチングによる授業を参観したところ、感染拡大を防ぐための様々な対策がとられていた。その際に基本となったのは「学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル～『学校の新しい生活様式』

* 琉球大学大学院教育学研究科

** 南九州大学人間発達学部

～」(以下、感染症に関する衛生管理マニュアルとする)である(文部科学省、2020)。そこには集団感染のリスクを軽減するために教室の換気とあわせて身体的距離の確保について具体的に示しており、感染の回避のため人の間はできるだけ2m空けること、感染が厳しくない状況においても児童の左右100cm、前後85cmの間隔を保持することを推奨している。多くの学校が感染症に関する衛生管理マニュアルの記載を守ったが、知的障害を教育する特別支援学校では児童生徒の障害の特性から様々な配慮が必要となり、最終的には校長判断が求められる場面が多かったことが推察できる。児童と教師、児童間の身体的距離の確保についても、安全管理等の視点から、同様の対応がなされることがあったと推測される。

そのような新型コロナ感染症対策が行われている時期にチームティーチングの実態調査のため訪問した学校のなかに、校長のリーダーシップを発揮して感染症に関する衛生管理マニュアルの記載事項の遂行に努力している学校があった。特に、マスクの着用が困難な児童が在籍する学級では身体的間隔の確保を厳守していた。このことは児童生徒の健康・安全面の確保として必要な処置だと考えるが、一方でそのことにより特別支援学校のチームティーチングの機能が大きく低下したと思われる事例があったので報告する。

2. 方法

(1) 感染症対策と調査対象校

対象とした学校は、知的障害の児童生徒を対象とする2校の特別支援学校であった。いずれの学校においても感染症対策として、マスクの着用と手洗いの慣行を行っていた。しかし、感染症対策における身体的距離の確保については、両校の管理者の意識にやや違いが窺えた。ひとつの学校は感染症に関する衛生管理マニュアルの記載内容を厳密に履行していたのに対し、他の一校は授業中の児童間及び児童と教師の接近をやむを得ないとしていることが窺えた。本論では前者の学校を感染対策校、後者を通常校と呼ぶことにする。

(2) 座席配置

チームティーチングでは複数の教師が協力して授業を行うが、一般的に児童生徒の前面で授業を進行する教師(以下、主指導者とする)と児童生徒の後方または近くで主に個別対応をする教師(以下、副指導者とする)に役割を分けている。授業の教育効果を高めるうえで副指導者と児童生徒の位置は大切である。

感染対策校では、校長の指導により教育委員会の通知及び感染症対策に関する衛生管理マニュアルの事項を厳密に実施していた。マニュアルに沿って児童間の身体的距離を1m以上離すために児童の座席配置と教師の位置は図1(左図)のとおりだった。一方、通常校は新型コロナ感染症が発生する以前から実施していた教室配置のもとで「朝の会」が実施されていた(図1右図)。

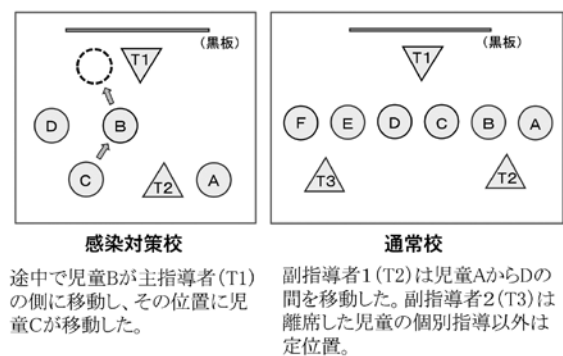


図1 学級内の教師と児童の配置

(3) 授業内容

対象とした授業は両校ともに小学部3年生の「朝の会」である。知的障害特別支援学校では第1限目に「朝の会」を実施することが一般的である。「朝の会」は領域・教科をあわせた指導のひとつの形態である「日常生活の指導」として実施することが多かったが、調査対象校を管轄する教育委員会が領域・教科をあわせた指導の実施を縮小しているため、「朝の会」の時間は感染対策校が19分12秒、通常校が13分25秒であった。両校の「朝の会」の活動内容はほぼ同じであり、感染対策校が挨拶と日直の確認・呼名と健康観察・学習予定・カレンダーワーク・お天気調べの順に進行し、通常校は挨拶と日直の確認・呼名と健康観察・カレンダーとお天気の確認・学習予定の順に進行していた。

(4) 児童と教師の属性

感染対策校の対象学級の在籍児童は男児3人、女児1人であり、1人の男子児童がダウン症であり、残り3人は自閉症スペクトラムを併せ持っている知的障害児である。授業を担当する教師は2人であり、主指導者は児童の前面で授業を進行し、副指導者が後列の児童の側に位置した。主指導者は教師経験18年の40歳台女性であり、副指導者は教師経験9年の30歳台女性であった。

一方、通常校の対象学級の在籍児童は男児6人であり、単純性知的障害1名の他は自閉症スペクトラムを併せ持っている。授業を担当する教師は3人であり、主指導者が児童の前面で授業を進行し、副指導者1と副指導者2が児童の背後に位置した。主指導者は教師経験1年の20歳台女性であり、副指導者1は教師経験24年の50歳台女性、副指導者2は教師経験9年の30歳台の男性であった。

(5) 授業の記録と分析方法

教室の四隅にビデオカメラ (Sony, FDR-AX100) を固定し、登校直後からの児童と教師の活動を記録した。研究者は記録開始直後に教室を離れ、児童が体育館等に移動して教室を不在にしている間に撮影器具を回収した。ビデオカメラ回収直後に「朝の会」の映像を確認し、授業展開等で疑問点が生じた場合、当日の放課後に授業担当者に質問を行った。

記録した「朝の会」における教師と生徒の発話は、映像を参照しながら、トランスクリプトした。さらに映像から教師の行動と視線の向きを記録した。これらの結果を5秒ごとに区切り、教師行動を松崎他 (2022) のカテゴリー (表1) によって分類した。分類の信頼度を確認するために、通常校における授業の前半5分間を筆頭研究者と第2研究者で個別に分類し、その結果を比較したところ、完全に一致した。

表1 教師行動のカテゴリー

カテゴリー	内 容
強調	主担当の発言や動作を副担当が繰り返す行為
評価	児童生徒の活動への教師の肯定的な反応
代行	主担当の発言等により児童に期待される発話等を副担当が行うこと
援助	主担当の発問等により副担当が特定の児童に対して行う指導・援助
連携	発話や視線等で他の教師の行動を促す行為
ST指導	主担当の授業に係わらず児童の逸脱行動等に対応する副担当の指導

(6) 倫理的・衛生的配慮

研究の目的・方法及び授業記録の取り扱い等は学校と保護者に文書で説明し承諾を得た。また、筆頭研究者の勤務大学の研究倫理委員会の承認を得ている。カメラの設置と回収は児童の登校前と教室移動の時間に行い、児童と研究者の接触を避けた。

3. 結 果

知的障害児を教育する特別支援学校におけるチームティーチングでは、主指導者が授業を進行し、副指導者が児童の近くで主指導者が進める授業を補完したり、児童の個別対応を行っている。そのため、チームティーチングによる授業では副指導者の役割が重要になってくる。そこで、副指導者の教師行動を主指導者及び児童との関わりで、強調、評価、代行、援助、連携、ST指導の6カテゴリーに分類した。

「強調」と「援助」は主指導者の指導内容を副指導者が児童に対して繰り返したり、促すことで、指導効果をあげるものである。「代行」は主指導者による行動が本来なら児童の反応に結びつくところが、児童の実態によって適当な反応ができない場面で出現する副指導者の行動である。表2に具体例を示す。主指導者が手遊びに合わせ「トントンパー」と発声したことを受けて、副指導者が「トントンパー」と同時に発声することで、副指導者が主指導者の発声を「強調」している。また、児童の手遊びを促すために副指導者が身体援助を行えば「援助」とした。また、主指導者が児童に対して「みんなで (お友達の名前を) 呼びます」と促した際に、副指導者が児童になり代わって「はい」と返事をした場合は「代行」とした。

表2 「強調」「援助」「代行」の具体例

主指導者 (T1)	副指導者 (T2・T3)
「いくよ 順番よくね」 「せーの トントンパー」	⇒ T2 「トントンパー」 (T1を強調) T3 (児童に身体プロンプト)
「みんなで呼びます」	⇒ T2 「はい」

図2は感染対策校の副指導者の教師行動の各カテゴリーごとの出現頻度と通常校の副指導者の各カテゴリーごとの出現頻度とを比較した結果を示している。

りー行動の出現頻度である。両校の「朝の会」の時間が違うため、分析対象としたのは開始から12分間とした。「強調」と「評価」行動は両校の教師行動に差が認められなかったが、感染対策校教師の「援助」行動は通常校教師より出現が少なかった。一方、「ST指導」行動は感染対策校教師が通常校教師より出現が多い傾向があった。「代行」行動は両校の3人の副指導者で出現頻度の差が大きかった。

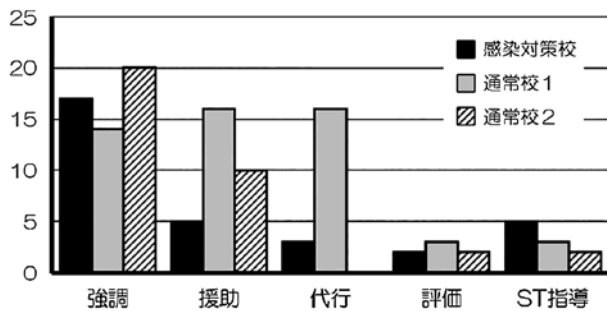


図2 感染対策校と通常校における副指導者の教師行動の各カテゴリごとの出現頻度

ところで、多くの場合、副指導者は主指導者の行動に連動して、児童に向けた行動を起こす。ところが、副指導者の行動が児童に伝わらない、あるいは伝わる前に行動を止めてしまう場面が認められた。具体的には表3で示すように、主指導者が児童に向けて「数えてみようね、1・2・3・・・、全部で6！」と発言

表3 副指導者の不完全な「強調」「評価」行動

主指導者の教授行動(左)に連動して副指導者の行動が発生するが、副指導者の行動は児童に伝わっていない。

<p>「強調」の不完全パターン</p> <p>「数えてみようね 1・2・3・・・」 「全部で6」</p>	⇒	<p>「指で1・2・3・・・と示す」 ※児童には見えない</p> <p>「児童に向け指で6を示す」 ※児童は気づかない</p>
<p>「評価」の不完全パターン</p> <p>「外を覗いていたC君に聴くよ」 「今日の天気はどれですか」</p>	⇒	<p>(児童Cが天気カードを選ぶ) 「オー(児童の正答に拍手)」 ※離れているため伝わらない</p>

したことを受け、副指導者が指を1・2・3・・・と折ってみせるのだが、どの児童もそのことに気づかないため「強調」行動とみなせない。あるいは、主指導者の質問に児童が応えることができたことを受け、副指導者とその児童に賞賛の合図を送っても児童が気づかないため「評価」行動とみなせない場面があった。これは感染対策校の副指導者だけに認められた行動で、通常校の2人の副指導者には出現しなかった。図3は感染対策校の副指導者が示した主指導者に連動した教師行動が完了した頻度と不完全な状態であった頻度を各カテゴリごとに示したものである。不完全な教師行動は「強調」と「評価」において出現する傾向があることが示された。

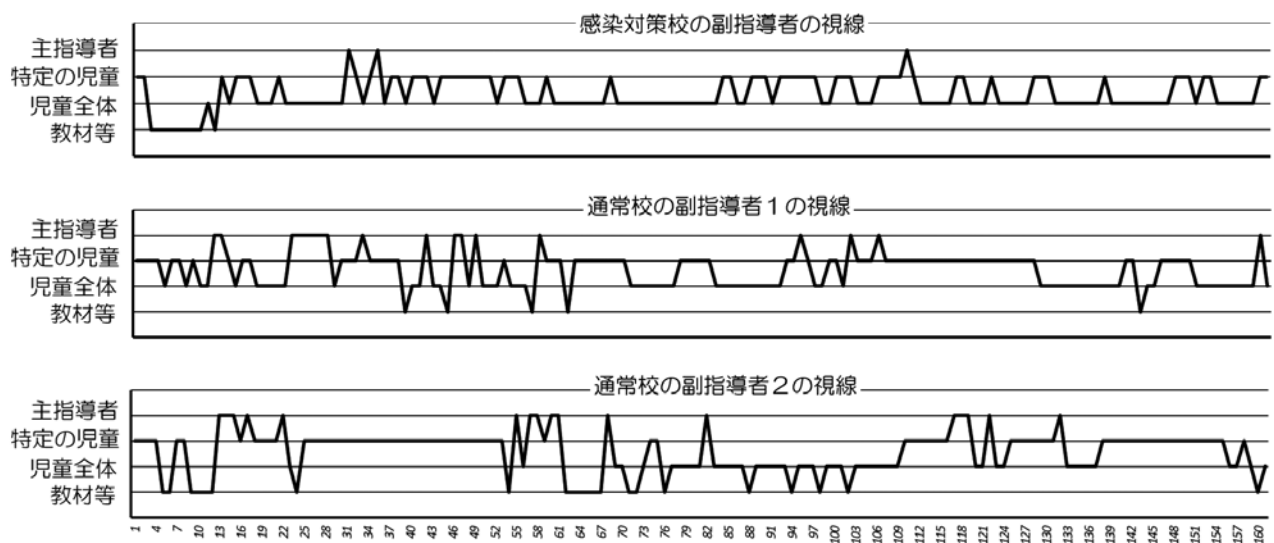


図4 副指導者の視線の向きの変化(上から感染対策校の副指導者、通常校の副指導者1と2)

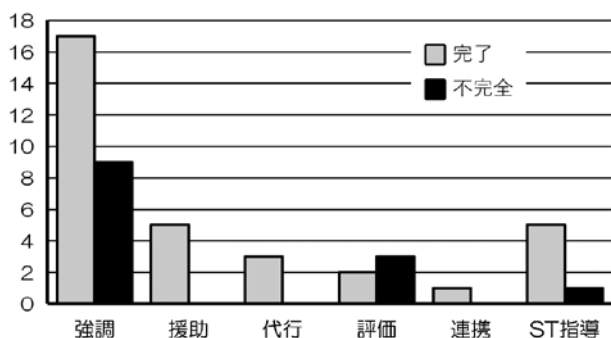


図3 感染対策校の副指導者が示した不完全な教師行動の頻度

さらに、両校における副指導者の視線の向きを5秒ごとにカウントした。図4は「朝の会」が開始してから13分25秒までの副指導者の視線の向きの変化を示している。縦軸に主指導者、特定の児童、児童全体、その他教材等への視線を示した。視線移動の特徴として、感染症対策校の副指導者が主指導者に視線を向ける頻度は3回だけであり、通常校の副指導者と比べ少ない。また、特定の児童に対して視線を向ける頻度は高いが、特定の児童へ視線の集中する時間は短い。図5は副指導者が視線を向ける頻度を視線の対象ごとに示しているが、感染対策校の副指導者は通常校の教師と比べて児童全体に向ける頻度が高く、特定の児童や主担当教員に向ける頻度が低いことが示された。

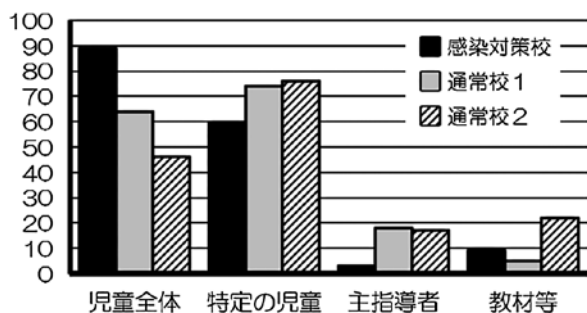


図5 副指導者が視線を向けた対象の頻度

4. 考察

特別支援学校における授業は、たとえ一斉授業の形態であっても、個別の指導計画に基づいた指導が求められている。より細やかな「個に応じた指導」を行うために用いられている指導形態がチームティーチングである。このチームティーチングの効果は教師間の連携の如何によって変わると言われており、教師間

連携についての研究が進められている。長谷川・渡辺(2008)は主指導者の指導意図を副指導者に伝えるための指導内容表の活用による授業改善の事例を報告した。福山(2014,2015,2016)の一連の報告も副指導者のための指導表の活用による授業改善に関する内容であった。鈴木・葉石(2018)は作業学習における教師と児童のインタラクションをエピソードとして記載し、チームティーチングの指導形態について論述した。これらの研究は、従来、関心が向けられなかった副指導者の教育的役割の重要性を認識させるものとなっている。さらに、副指導者が実質的に授業をリードするチームティーチングの事例もあり(山下・松崎,2019)、チームティーチングにおける副指導者の役割は授業の成立に大きく影響している。

チームティーチングは主指導者と副指導者が協働で児童生徒の教育を行う指導形態であるが、主指導者が授業のねらいや内容を考えたうえで進行し、副指導者は主指導者の意図に沿った活動をするものと考えられている(神山,2009)。主指導者と副指導者の役割は授業によって変化するものであるが、副指導者は主指導者の授業の意図を理解し、主指導者の授業展開を補佐しなければならないということは共通の認識である。

そのような視点で今回の感染対策校の副指導者の行動を観察するといくらかの課題を指摘することができる。まず、副指導者の各カテゴリー出現頻度の特徴として、感染対策校の副指導者の「援助」に分類される行動の出現頻度が低い。「援助」は主指導者の発問にそって特定の児童を行う指導や援助としており、副指導者が実施する「個に応じた指導」そのものである。したがって、感染対策校の副指導者は「個に応じた指導」を充分に行えていないともいえる。このような結果になったのは、副指導者が常に個別対応を必要とする児童の側にいたことから、その他の児童を指導するには離れすぎたことにあるのは映像から確認できた。

このような感染対策校の副指導者の位置は「援助」以外の教師行動にも影響している。「強調」や「評価」に分類される教師行動は、主指導者の授業の意図を児童に伝えたり、児童の学習への動機を高めるために行われている。しかし、副指導者が児童から離れているために、副指導者の教授行動が児童に認知されにくく

なっている。児童の視点からすると、主指導者だけの指導を受けている状態になっており、チームティーチングとしての機能が減少した結果となった。

さらに、副指導者と主指導者との共同行動や副指導者の授業への関わりの状況を明らかにするために、副指導者の視線を観察した。感染対策校の副指導者の視線の特徴として、第一に主指導者と教材等への注視が少ないことが指摘できる。通常校の二人の副指導者は頻繁に主指導者を注視しており、板書や主指導者が提示した教材へ視線を向けることが頻発した。副指導者は主指導者の授業展開にそった教師行動を行うために、主指導者の授業行動や主指導者が使う教材を頻繁に確認していると予想していた。しかし、感染対策校の副指導者の視線は教師間の連携が充分に行われていることを示すものではなかった。

感染対策校の副指導者の視線の第二の特徴は通常校の副指導者が特定の児童に視線を長く向ける傾向があるのに比べ、児童全体に一定時間視線を向けることが多い点である。特定の児童に継続して視線を向けることは、その児童への注意が継続していることであり、個別の指導が行われていることが多い。一方、児童全体に視線が向いている時間は個別の指導を行っていないことを示唆している。このような視線の変化の特徴から、感染対策校の副指導者は「個に応じた指導」を充分に行えていない状況であることが推察された。

観察した事例から、コロナ感染症対策のために児童と教師及び児童間の身体距離を1m程度以上に確保することは知的障害特別支援学校のチームティーチングのねらいである「個に応じた指導」に影響していることが示された。チームティーチングにおける児童と教師の座席配置は、今回調査した通常校のように、主指導者に対峙して児童が横一列に並んでいることが多い。しかし、学校によっては児童の机をコの字型に並べたり、今回の感染対策校のように教室方式であったりと様々である。教室方式の座席配置が「個に応じた指導」を行うことを妨害していると断定するのは短絡的すぎる。しかしながら今回の事例に限定すれば、コロナ感染症対策における「身体間隔の確保」を目的とした座席配置がチームティーチングにおける最も重要な「個に応じた指導」に影響を与えたと考える。

【備考】本研究は科研費（基盤研究C 課題番号20K03036）の助成により実施した。

文献

- 江原夢乃, 渡辺亘, 中里直樹, 渡邊晴美, 武内珠美 (2022) コロナ禍における大分県の教員が抱える困りと求める支援に関する研究. 大分大学臨床心理研究, 3, 53 - 62.
- 遠藤亮一, 八木俊信, 齊藤努, 鎌田かおり, 草刈由香, 今野智之, 村越郁哉, 板橋努, 2021 新型コロナウイルス感染症拡大による臨時休業中における学びを止めないための本校の取組～学校ホームページを活用した動画等の配信を通して～. 宮城教育大学教員キャリア研究機構研究紀要, 3, 133 - 140.
- 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.
- 福山恵美子 (2015) 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II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V部門, 64 (1), 85 - 98.
- 福山恵美子 (2016) 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III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V部門, 64 (2), 75 - 92.
- 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.
- 長谷川由香, 鬼頭泰子, 井上寛子, 早川りか (2022) 新型コロナウイルス感染症拡大時における特別支援学校の課題 - 特別支援学校で働く看護師へのアンケート結果から -. 日本看護科学会誌, 42, 240 - 245.
- 神山寛 (2009) 授業改善のための指導案作成による取り組み. 日本肢体不自由教育研究会 (監修) 肢体不自由教育シリーズ4 専門性向上につなげる授

- 業の評価・改善, 慶應義塾大学出版株式会社, 89 - 97.
- 松崎保弘, 山之内幹, 城間園子 (2022) ティームティーチングにおける教師間インタラクション-知的障害特別支援学校小学部における「朝の会」の事例から-. 日本特殊教育学会第60回大会 (筑波大学).
- 文部科学省 (2020) 学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル～「学校の新しい生活様式」～ (2020.12.3 Ver.5), 33 - 43.
- 名古屋学 (2020) 特別支援学校における新型コロナウイルス感染拡大防止のための対応の実際. 学校心理学研究, 20 (1), 41 - 45.
- 鈴木久米男, 佐藤 進, 仁昌寺真一, 川上圭一, 東信之 (2021) 新型コロナウイルス感染症の影響下における小学校、中学校、高等学校及び 特別支援学校の現状と課題. 岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要, 1,29 - 44.
- 鈴木隆生, 葉石浩一 (2018) 知的障害のある生徒を対象とするチーム・ティーチングにおける自律性支援. 埼玉大学紀要教育学部, 67 (2), 153 - 164.
- 山下奈々, 松崎保弘 (2019) 特別支援学校のチームティーチングにおける教師間インタラクション. 日本特別ニーズ教育学会第25回研究大会 (長崎大学).
- 矢野川祥典 (2022) コロナ禍における知的障害児を対象とした就労支援の現状と課題 - 特別支援学校の進路指導に着目して-. 福祉健康科学研究, 17, 143-150.

