



岐阜大学機関リポジトリ

Gifu University Institutional Repository

特別支援教育におけるティーム・ティーチングに関する研究：

T・Tチェックリストの開発に向けた授業実践

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 岐阜大学教育学部・教育研究科 公開日: 2025-04-25 キーワード (Ja): ティーム・ティーチング, 特別支援学校, 授業実践, チェックリスト キーワード (En): 作成者: 浅井, 菜子, 村瀬, 忍 メールアドレス: 所属: 岐阜大学, 岐阜大学
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12099/0002000993

特別支援学校におけるティーム・ティーチングに関する研究

—T・Tチェックリストの開発に向けた授業実践—

A Study on Team Teaching in Special Support Schools

— Classroom Practice for Developing a T・T Checklist —

浅井菜子¹, 村瀬忍²

ASAI Nako¹

MURASE Shinobu²

ティーム・ティーチング, 特別支援学校, 授業実践, チェックリスト

¹岐阜大学大学院 (Graduate School of Education, Gifu University),

²岐阜大学教育学部 (Faculty of Education, Gifu University)

特別支援学校におけるティーム・ティーチング (以下, T・T) は, 児童生徒の障害が重度・重複化し, 個々の実態に応じた支援が多様化していることから重要性が一層高まっており, T1 (主指導者) と T2 (副指導者) の役割を明示したチェックリストの使用が有効であることが示されている (長谷川, 2008; 福山, 2015). そこで本研究では, T・Tの経験が浅い指導者が実際にチェックリストを用いて授業を実施し, チェックリストが授業改善に与える効果を検証した. その結果, チェックリストは, 指導者が自らの上手く実施することができていることと, 上手く実施できていないことを認識する手助けとなることがわかった. さらに, T1とT2の立場の違いで授業改善に至る過程に違いがあることが明らかとなり, 改善の過程が可視化できることは, 経験の浅い指導者が他の指導者と連携をとって授業を進める上で重要であると考えられた. さらに本研究では, 今回の結果を踏まえ, 4つのポイントを加えた新たなチェックリストを提案した.

1. 問題と目的

シャプリン (1966) は, ティーム・ティーチング (以下 T・T と記す) とは, 「授業組織の一様式で, (中略) 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, 責任を持つものである」と述べている. つまり, T・Tとは複数の教師がそれぞれの役割を担いながら, 協力して授業を行うことを意味する. 特別支援学校においては, 1979年に養護学校教育が義務化されたことにより, 重度の障害のある子どもに対応するための介助員制度が複数担任制へと移行され, 複数の教師が協力する T・T が一般的な指導形態として定着してきた (長沼, 2005). 現在の特別支援学校は児童生徒の障害が重度・重複化し, 一人ひとりの実態に応じた支援も多様化していることから, T・Tの重要性がさらに高まっている (福山, 2017).

特別支援学校の T・T の実施にあたって, 長谷川 (2008) は主指導者 (以下 T1 と記す) と副指導者 (以下 T2 と記す) とのどちらの立場からも利用できるチェックリストを提案している. 長谷川 (2008) はそのチェックリストを T1 と T2 に使用してもらい授業を行った結果, チェックリストを使用することで, 指導者

が授業を客観的に分析することができて授業が改善したと報告している. また, 福山 (2015) は, T2の動きが授業において重要であると考え, T2用のチェックリストを提案している. 福山 (2015) は, このチェックリストを使用して授業を行うことで, T2が役割や支援の内容を明確に理解し, 効果的な T・T の実施に役立つことを明らかにした.

このように特別支援学校の T・T において, T1 と T2 の役割を示したチェックリストの使用は有効であると考えられるものの, 長谷川 (2008) や福山 (2015) のチェックリストをさらに検討した実践研究はほとんどない. 特に経験の浅い指導者がチェックリストを使うことで, どのようにチェックリストが役立つかを検討した研究は見られない.

そこで本研究では, T・Tの経験の浅い指導者が T1 および T2 の両方の立場で授業を行い, 長谷川 (2008) および福山 (2015) を参考にして作成したチェックリストを使って授業を自己評価することで, チェックリストの授業改善における効果を検証する. 今回はチェックリストによる授業評価だけでなく, 授業中の指導者や児童の行動や様子を記録したフィールドノートも作成し, これらの記録をもとに, チェックリストの使

用がどのように授業改善に役立ったのかを明らかにする。加えて、チェックリストについて、実際の使用を通して生じた課題等を改善することで、さらに使いやすいチェックリストを提案することを目的とする。

2.本研究の方法

1) 実践場所

実践場所は令和X年にA県立B特別支援学校小学部1年生のクラスで行われた図画工作の授業であった。授業を受けた児童は5名で、知的障害もしくは知的障害と発達障害を併せもつ児童であった。図画工作の授業は8回実施した。図工の指導に関わった教師は4名でT1とT2の役割を交代して常時3名で授業を行った。実践期間は2ヵ月間であった。

2) 方法

① チェックリストの作成

長谷川(2008)および福山(2015)を参考にして作成したチェックリストを試験的に使用した。その結果、長谷川(2008)のチェックリストについて、5件法(1:できなかった, 2:ややできなかった, 3:どちらでもない, 4:ややできた, 5:できた)で評価することは評価が曖昧であり、評価が難しいことが分かった。また、福山(2015)のチェックリストについては、3件法(◎: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)で評価する際、「必要がなかった」という評価が存在しなかったため、的確に評価を行うことができなかった。これらの結果を踏まえ、評価を「十分にできた」、「もっとできた」、「必要がなかった」に変更した。本研究で使用したチェックリストを表1に示す。

② チェックリストによる授業の評価

授業の実施およびチェックリストによる授業評価は第一著者が行った。対象の授業が行われた日の放課後に一緒に授業を行った指導者等の意見を参考にしながら授業の評価を行った。T2で4回、T1で4回の授業実施したことから、T1とT2でそれぞれ4回ずつ同一のチェックリストを使用して授業の評価を行った。

③ フィールドノートの作成

指導者の変化と児童の変化とをエピソードとして記録するフィールドノートを作成した。まず、対象の授業が行われた日の放課後にチェックリスト内の項目すべて(A1~C6)について、反省を含め指導者が授業で行ったことを記録した。さらにチェックリスト内の「授業中」に関する項目(B1~B9)について、児童の行動や様子をエピソードにしてフィールドノートに記録した。なお、この記録はT1の時のみで、T2の場合は授

業で担当する児童が一定でなかったため、1人の児童の行動や様子を継続的に観察することができなかったことから記録は行わなかった。フィールドノートに記録した内容については、一緒に授業を行った教員等に提示し、必要に応じて修正・変更・削除を行った。

表1 作成したチェックリスト

チーム・ティーチングの指導・支援の内容					
授業【 】		時間目/時間	T1・T2視点		
場面	分野	内容	評価		
			十分にできた	もっとできた	必要がなかった
準備	作成	A1			
		A2			
	共通理解	A3			
		A4			
		A5			
		A6			
授業中	意欲誘導	B1			
		B2			
	指導分担	B3			
	理解援助	B4			
		B5			
	児童評価	B6			
		B7			
	臨時的対応	B8			
		B9			
反省	整理	C1			
		C2			
	評価	C3			
		C4			
	改善	C5			
		C6			

3) 分析

分析は以下の2点とした。

① 授業の評価結果に基づく、指導者の上手く実施することができている項目と上手く実施できていない項目の分析

チェックリストによる授業の評価結果をもとに、各チェックリストの項目で「十分にできた」と評価された割合、「もっとできた」と評価された割合を算出した。割合の算出はT1とT2の場合とに分けて行った。これらをもとに、指導者の上手く実施することができている項目と上手く実施できていない項目が何であるかを分析した。

② 授業改善の過程の分析

チェックリストの授業中の項目(B1~B9)を対象に、授業の評価結果をもとに、「もっとできた」と評価された項目が次の授業でどのように「十分にできた」へと改善されたのかがわかるエピソードをフィールドノートから抽出した。それらをもとに、授業改善の過程を分析した。

4) 倫理的配慮

実践を実施した学校の校長に口頭および文書により研究計画、個人情報保護の保護、結果の公開に関する説明をし、許可を得た。

3.結果

3.1.授業評価結果に基づく、指導者の上手く実施することができている項目と上手く実施できていない項目の分析

指導者の上手く実施することができている項目については、チェックリストによる授業の評価結果に「十分にできた」と記録された授業回数の割合から明らかにした。割合は、T1で行った4回とT2で行った4回について、チェックリストの項目ごとに、「十分にできた」と評価された授業の回数をカウントし、「必要がなかった」と評価された授業を除いた授業回数に占める割合とした。算出した割合をもとに、「十分にできた」の割合が高い項目が、その指導者にとって上手く実施することができている項目であると判断した。

上手く実施できていない項目については、「もっとできた」と記録された授業回数の割合とし、同様に行った。算出した割合から、「もっとできた」の割合が高い項目がその指導者にとって上手く実施できていない項目であると判断した。結果を表2に示す。全4時間の授業すべてで「必要がなかった」と評価された項目は「-」をつけて示した。

表2の「十分にできた」の欄を見ると、T1においてもT2においても割合が100%である項目があった。これらが本指導者にとって、上手く実施することができた項目であると判断した。それらは、T1の場合は【A1】、【A2】、【A3】、【A4】、【A5】、【A6】、【B2】、【B8】、【C1】、【C3】、【C4】、【C5】で、T2の場合は【A4】、【A5】、【B1】、【B2】、【B3】、【B5】、【C4】、【C5】、【C6】であった。これは、T1とT2どちらの立場でも『準備』と『反省』に関わる項目のほとんどで上手く実施することができていることを意味していた。

一方、「もっとできた」の欄を見ると100%の項目はないものの、50%を超える項目がいくつかあった。それらは授業の半分以上でうまく実施できていない項目であると考えられ、T1の場合は【B4】、T2の場合は【B4】、【B8】、【C3】であった。このことからT1とT2どちらの立場の場合でも一人ひとりの実態に応じて、教材・教具やお手本の提示をすることが上手く実施できていないことがわかった。さらにT2では活動の場から離れてしまった子どもへの対応や授業全体につ

表2 チェックリストの項目毎の「十分にできた」と「もっとできた」の割合

		T1		T2	
		評価			
		十分にできた	もっとできた	十分にできた	もっとできた
チェックリストの項目	A1	100%	0%	-	-
	A2	100%	0%	-	-
	A3	100%	0%	-	-
	A4	100%	0%	100%	0%
	A5	100%	0%	100%	0%
	A6	100%	0%	75%	25%
	B1	75%	25%	100%	0%
	B2	100%	0%	100%	0%
	B3	75%	25%	100%	0%
	B4	50%	50%	50%	50%
	B5	-	-	100%	0%
	B6	75%	25%	75%	25%
	B7	67%	33%	75%	25%
	B8	100%	0%	50%	50%
	B9	-	-	-	-
	C1	100%	0%	-	-
C2	-	-	-	-	
C3	100%	0%	33%	67%	
C4	100%	0%	100%	0%	
C5	100%	0%	100%	0%	
C6	-	-	100%	0%	

上手く実施することができている項目：薄い塗りつぶし
 上手く実施できていない項目：濃い塗りつぶし

いて話し合うことについても上手く実施できていないと考えられた。

このように、授業の評価をチェックリストにより繰り返し実施することで、授業中に指導者が上手く実施できることや、うまく実施できないこと、つまり不得意なことを量的な指標で知ることができることがわかった。また、上手くできることと不得意なことの両方とも、T1かT2かでも異なっていた。このことは、指導の立場が異なった際に注意すべきことが異なることを意味していると考えられ、特に経験の浅い指導者には他の指導者と連携をとって授業を行う上で、重要な情報となると考えられた。

3.2. 授業改善の過程の分析

『授業中』に関わる項目で、「もっとできた」と評価されていた項目が次回の授業評価で「十分にできた」と評価されたものは10項目あった。これらの項目がどのような過程で授業改善に繋がったのかをフィールドノートに記載したエピソードを基に分析した。以下に2例を取り上げて紹介する。

1) T2として行った授業の分析：5月14日【B7】

【B7】は、「子どもを励ましたりがんばりを認めたりする」の項目である。5月14日と5月22日のT2として行ったことが記録されているフィールドノートの中から【B7】の授業改善に関わるエピソード記録を抜粋した

ものを以下に示す。

エピソード記録①：5月14日【B7】「もっとできた」

鑑賞の時間に、突然T1に「今日〇〇さんはどこを頑張っていましたか?」と聞かれ、びっくりして上手く褒めることができなかった。

エピソード記録②：5月22日【B7】「十分にできた」

前回の上手くできなかった部分を自己反省し、いつ聞かれても答えられるように児童のよい姿を見つけることを意識した。また、児童の活動中にT1やT3と見つけた良さを情報共有した。

エピソード記録①から、T2である指導者はT1に児童の頑張っていた姿を聞かれた際、子どもを励ましたり頑張りを認めたりすることがうまくできなかったことがわかる。エピソード記録②では、指導者は自らの対応を反省し次の授業で児童の良い姿を見つけることを意識したことがわかる。つまり指導者はチェックリストによる授業の評価により、子どもを励ましたり頑張りを認めたりするT2の役割に気づき、次の授業での改善に繋がっていたと考えられた。

2) T1として行った授業の分析：6月3日【B6】

【B6】は、「個々の子どもの細かな動きを見る」の項目である。6月3日と6月5日のT1として行ったことが記録されているフィールドノートの中から【B6】の授業改善に関わるエピソード記録を抜粋したものを以下に示す。【C4】は「子どもの学習活動の様子について話し合う」、【C5】は「指導方法や授業を見直し、改善策について話し合う」の項目である。

エピソード記録③：6月3日【B6】「もっとできた」

今までのようにT2として近くの子どもに付き、2人の児童の細かな動きをみた。本当は、T1は全ての子どもの細かな動きを見ることができるように関心指導みたくにぐるぐるして子どもの様子を見る必要があった。

エピソード記録④：6月3日【C4】「十分にできた」

授業中に自分が見れなかった子どもについてはT2やT3に「〇〇さん、どんな感じにやっていましたか?」と聞いて、情報共有をした。

エピソード記録⑤：6月5日【B6】「十分にできた」

T1	児童
児童の座席配置を工夫し、全体を見渡せられるような環境を作ったことで、全ての児童の細かな動きをみる事ができた。	児童の細かな動きが見やすくなったことで、「そろそろ新しい画用紙を渡した方がいいな」「新しい色を提案しようかな」など、児童の活動の様子に併せて言葉掛けをすることができた。それにより、作品を1枚だけではなく、2、3枚作る児童が増えたり、今まで使ったことのない色でスタンプできたことを喜び一人で活動できる児童も増えたりした。

エピソード記録③から、指導者はT1の役割を理解していなかったため、個々の児童の細かな動きを見ることができなかったことがわかる。エピソード記録④では、指導者が放課後にT2やT3との話し合いを通して個々

の児童の様子を把握した様子がわかる。また、この【C4】項目の記録を取ることで、指導者は次回にT1として授業を行う際の改善策を考えることにもつなげている。改善の様子はエピソード記録⑤に指導者が座席配置をコの字型に工夫したことで全ての児童の様子を見渡しやすくなり、細かな動きを把握できるようになったこと、またその結果、作品を多く作ったり新しい色でスタンプをすることを楽しんだりする児童の姿が見られたこととして記録されている。以上のことから、6月3日【B6】「もっとできた」から6月5日【B6】「十分にできた」への授業改善の過程を図1に表す。

単元		スタンプをしよう	スタンプをしよう	
T1		6月3日	6月5日	
		1/4時間	2/4時間	
授業中	意欲誘導	B1 授業の雰囲気盛り上げる	十分にできた	十分にできた
		B2 子どもの意見を引きたず言葉掛けをする	十分にできた	十分にできた
	指導分担	B3 個人やグループ別で指導にあたる	もっとできた	十分にできた
	理解援助	B4 一人ひとりの実態に応じて、教材・教具やお手本の提示をする	もっとできた	十分にできた
		B5 活動に果れない子どもへ支援する	必要がなかった	必要がなかった
	児童評価	B6 個々の子どもの細かな動きをみる	もっとできた	十分にできた
	賞賛	B7 子どもを励ましたり、がんばりを認めたりする	十分にできた	必要がなかった
		B8 活動の場から離れてしまった子どもへ対応する	必要がなかった	必要がなかった
		B9 発作や怪我への対応、事故防止	必要がなかった	必要がなかった
反省	整理	C1 教材・教具の片づけを行う	十分にできた	十分にできた
		C2 授業全体や個々の子どもの様子を記録する(メモ等)	必要がなかった	必要がなかった
	評価	C3 授業全体について話し合う	十分にできた	十分にできた
		C4 子どもの学習活動の様子について話し合う	十分にできた	必要がなかった
	改善	C5 指導方法や授業を見直し、改善策について話し合う	十分にできた	必要がなかった
		C6 ※予想外のトラブルへの対応方法を振り返ったり、相談したりする	必要がなかった	必要がなかった

図1 6月3日【B6】の授業改善の過程

4.考察

4.1.チェックリストの有用性について

本研究で授業実践を通してチェックリストの効果を検討した結果、以下の2点が明らかになった。第一は、毎回の授業についてチェックリストの項目の評価を繰り返し行うことにより、指導者は自身の上手く実施することができていることと、上手く実施できていないことを認識することができることであった。特に、評価結果において「もっとできた」と記録された回数が多い項目は、指導者にとってスキルアップが必要な項目であると考えられる。したがって、こうした評価は長谷川(2008)や福山(2015)も指摘するように、指導者としての授業中の役割が明確にできるだけでなく、指導者の授業改善に直結した効果があると考えられた。本実践でも、自分の苦手なことが数値で把握できたことは、自らの授業スキルの整理に役立ったといえる。特にT・Tの経験の浅い指導者にとっては、記録を通し

て長所や課題に自ら気づくことができるチェックリストの存在の意義は大きいであろう。

今回、実際に授業評価を毎回行ってみたところ、習慣化すればチェックリストの評価は5分程度で実施できた。しかし、評価したのは一つの授業だけであり、すべての授業で同様の評価を行うことは現実的ではない。効果的にチェックリストを利用するためには、効果が十分にあり、かつ評価が負担とならない実施方法の検討が必要である。

第二は、T1とT2では授業改善に至るまでの過程に違いがあることが明らかとなったことである。T1の場合、チェックリストで「もっとできた」と評価された項目について、T2とともに放課後に積極的に話し合い、改善策を共に検討した。つまり、T2と協力して問題点を改善するための方法を模索し、より効果的な授業の実施を目指したと考えられた。一方、T2の場合は、チェックリストによる授業評価をもとに自ら反省し、その結果を次回の授業に反映させることが多かった。もちろん、経験の浅い指導者であったことから他の指導者からアドバイスを受けることもあったが、これはチェックリストの【C4】、【C5】のT1の役割とは異なるものであった。

池田(2014)は重度・重複障害児を対象とした造形活動におけるT・Tの役割を分析し、造形活動の授業では児童生徒と教員とのペアによる個別活動が単位となっていることから、T1はT2に対して助言を行い、助言を受けたT2が児童生徒に働きかけるというT・Tの構造が見られることを指摘している。本実践の授業も各児童の能力や特性に合わせた作品づくりであったことから、池田(2014)が指摘するような、T1とT2との意思疎通が重要であった可能性が考えられる。今回、授業改善の過程が可視化できたことで、授業に合わせたT・Tの特徴が明確になり、役割に応じた授業改善の方法が指導者に理解できた。経験の浅い指導者にとって、他の指導者と連携をとって授業を進める上で、授業改善の過程の可視化が重要であることが示唆された。今後は、指導者間でチェックリストを共通の授業評価ツールとして使用することで、さらにチェックリストの利用効果が得られることを検証したい。

4.2.新しいチェックリストの提案

今回の実践研究の結果を踏まえ、新たに提案する「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」のチェックリストを表3に示す。本チェックリストのポイントは以下の4点である。

1) 場面分けについて

長谷川(2008)は「授業の準備」、「授業時間内」、「授業時間後」の3つの場面にわけたチェックリストを提案している。一方、福山(2015)は「授業前の協力」、「授業時間中の協力・分担」、「授業後の協力」の3つの場面に分けたチェックリストを提案している。これらのことから、長谷川(2008)および福山(2015)はT・Tの内容を授業時間内および授業時間外(授業前と授業後)の二つの枠組みで捉えていることがわかる。しかし、本研究の実践を通じて先行研究で授業時間外とされていたT・Tの内容が授業時間内にも実施されていることがわかった。そこで、本チェックリストでは、表3に示すように「準備」、「授業中」、「反省」に場面分けした。

2) 評価方法について

本研究の実践を通じてチェックリストを試験的に使用した結果、指導者としての役割を遂行する際に、実施する必要がなかった項目を「1:できなかった」と評価することは適切ではないと感じた。また、チェックリストの項目の実施の有無を評価する際に「3:どちらでもない」という選択肢は必要ないと考えた。さらに、経験の浅い教員にとって「2:ややできなかった」と「4:ややできた」の「やや」の評価規準が曖昧であり、判断が難しいことがわかった。そこで、本チェックリストでは表3に示すように評価方法を「十分にできた」、「もっとできた」、「必要がなかった」とした。

3) メモ欄について

本研究では、指導者の変化と児童の変化とをエピソードとして記録するフィールドノートを作成した。これにより、チェックリストで「もっとできた」と評価された項目がどのように「十分にできた」へと繋がったのか授業改善の過程を詳細に把握することができた。しかし、実際の教育現場では毎日、授業後にこういったフィールドノートの作成を行うことは難しいと考える。福山(2017)は重要な事象や児童の行動があればメモ欄に記入し、支援状況を正確に把握できる支援評価表を開発している。そこで、新たに開発したチェックリストは、チェックリストが授業を振り返るための有効なツールとなることを目指しメモ欄を追加した。

4) T1とT2が同じチェックリストを使うことについて

T1とT2には異なる役割があるものの、本実践ではT1の時もT2の時も同じチェックリストを使用した。同じチェックリストを使うことにより、自分がT1の際にT2の役割も考えながら授業の評価ができた。T2の

際も同様であった。共通のチェックリストは複数の指導者が協力して作る授業全体を把握し、改善策を考えるために役立ったと考えられた。そこで、本チェックリストでは表3に示すようにT1とT2がどちらの視点からも評価することができるようにした。

5.本研究の限界と展望

チェックリストによる授業の評価やフィールドノートの作成は、一緒に授業を行った指導者のアドバイスを踏まえ授業が終わったその日のうちに行ったものの、基本的には、まだ教員経験の浅い第一著者が単独で実施した。他の教員の評価と照らし合わせることで、評価や記録の信憑性を確かめる必要があった。また、本研究で行われた授業は「単集団―複数教師(全体支援型)」（茨城県教育支援センター、2000）の学習形態の授業であったため、他の学習形態を取り入れたT・Tでも同様のチェックリストが有効であるかどうかは、検討が必要である。今後は、新たに作成したチェックリストをより多くの教師に使用してもらい、チェックリストの有用性を明らかにしたい。

謝 辞

本研究にご協力いただいた特別支援学校の先生方および児童の方々に感謝を申し上げます。

文 献

- 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 教科教育, 64(1), 85-98.
- 福山恵美子(2017)特別支援教育におけるティーム・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ティーム・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-. 大阪総合保育大学紀要, (12), 111-132.
- 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.
- 茨城県教育研修センター(2000)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,
<http://www2.center.ibk.ed.jp/contents/kenkyuu/houkoku/data/041/index.htm> (2024年12月5日閲覧)
- 池田史志(2014)重度・重複障害児の造形活動の指導原理・方法に関する質的研究(Ⅲ)-ティーム・ティーチングにおける各教員の役割の理論化に向けて-美術教育学(美術科教育学会誌), (35), 93-106.
- 長沼俊夫(2005)『肢体不自由教育』171. 日本肢体不自由教育研究会, 46-49.
- シャプリン J. T. & オールズ H. F. (1964):第1章ティーム・ティーチングの解説と定義, 平野一郎・椎名萬吉訳(1966):ティーム・ティーチングの研究. 黎明書房, 27.

表3 新たに提案するチェックリスト

チーム・ティーチングの指導・支援の内容 T1・T2							
場面	分野	内容	必要が なかった	もっと できた	十分に できた	メモ欄	
準備	作成	A1	個々の子どもの障害の実態や発達段階などを踏まえ授業計画を立てる				
		A2	いろいろな授業のアイデアを出し、活動内容を作る				
	準備	A3	教材・教具を準備する				
	共通理解	A4	発作や怪我への対応、事故防止、予想されるトラブルについて確認する				
		A5	T1、T2等それぞれの動きを確認する				
		A6	授業の流れを確認する				
授業中	意欲誘導	B1	授業の雰囲気を盛り上げる				
		B2	子どもの意見を引き出す 言葉掛けをする				
	指導分担	B3	個人やグループ別で指導にあたる				
	理解援助	B4	一人ひとりの実態に応じて、教材・教具やお手本の提示をする				
	活動援助	B5	活動に乗れない子どもへ支援する				
	児童評価	B6	個々の子どもの細かな動きをみる				
	賞賛	B7	子どもを励ましたり、がんばりを認めたりする				
	臨時的対応	B8	活動の場から離れてしまった子どもへ対応する				
		B9	発作や怪我への対応、事故防止				
反省	整理	C1	教材・教具の片づけを行う				
		C2	授業全体や個々の子どもの様子を記録する（メモ等）				
	評価	C3	授業全体について話し合う				
		C4	子どもの学習活動の様子について伝え合う				
	改善	C5	指導方法や授業を見直し、改善策について話し合う				
		C6	予想外のトラブルへの対応方法を振り返ったり、相談したりする				

