

# 特別支援学校教員のチームワークはどのようなものか？

～ 複数担任制を敷く特別支援学校（知的障害）を対象とした、質問紙調査及び探索的因子分析の結果 ～  
宮野雄太

（横浜国立大学教育学部附属特別支援学校）

KEY WORDS: 複数担任 チームティーチング チームワーク

## （目的）

知的障害を主な対象とした特別支援学校は、一つの学級を複数の教員で担任する複数担任制となっていることが多い。複数担任制のもとでは、授業や指導をチームで行なう必要がある。これまで、チームで授業を行なうことは、チームティーチング（以下、TT）として実践と研究が行なわれてきた（大野ら、1990：長沼、1993：茨城県教育研修センター、2001）。特に、茨城県教育研修センター（2001）の調査は、茨城県内の盲学校・聾学校・養護学校の計9校の教員を対象に調査し、371人の回答を得た規模の大きい研究であった。この研究では、アシストティーチャーの支援事例を基にして、「特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル」を示しており、実践的な内容が整理されている。また、チーム・ティーチングで気を遣うことや、その長所・欠点、成功させるための項目を聴き取り、その結果も示されている。

このように、調査研究が実施されているものの、多変量解析などで実証されたものはなかった。

そこで、以下のリサーチクエスチョンを設定した。

RQ：特別支援学校（知的障害）の教員の複数担任チームのチームワークの構成概念はどのようなものか？

## （方法）

対象：特別支援学校（知的障害）で、複数担任制で運営される学級に配属された教員。

期間：2016年9月5日から2016年11月10日。

手続き：

### （1）質問項目の作成プロセス

予備調査及び内容妥当性の調査を踏まえて、計25項目の【担任チームワーク尺度】を作成した。

### （2）質問紙配布校数

知的障害特別支援学校で、分教室を除く185校とした。

### （3）標本抽出手続き

各学校に質問紙を24部、各学級の質問紙回収用封筒を4部、返信用の封筒1部を、郵送した。また、学校長に学校で実際に運営されている指導学級もしくは運用学級を1学級として数え、4学級を任意で選出し、質問紙を配布してもらった（法定学級ではない）。

### （4）分析方法

各尺度について記述統計を算出し、探索的因子分析を実施した。分析には、IBM SPSS Statistics 23を利用した。

### （5）倫理的配慮

本研究を実施するにあたって、研究期間中に筆者が所属していた筑波大学において、筑波大学人間系研究倫理委員会東京地区委員会の承認を受けた。

## （結果）

チームワーク尺度の記述統計を算出し、項目分析を実施した。その結果、8項目を分析から除外した。次に、残った17項目について、因子構造を検討するため、因子抽出法として重みづけのない最小二乗法を用いて探索的因子分析を行った。抽出された因子数は、固有値1を基準にすると3因子であった。分散の累積率は1因子解で45.1%、2因子解で52.2%、3因子解で58.8%であった。固有値の変

化は、6.46、0.08、0.24、0.19、0.07…というものであった。これらより、2因子構造が妥当であると判断した。

そこで、2因子を仮定して、重みづけのない最小二乗法、プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量（ $\geq 0.4$ ）を示さなかった4項目（項目7、22、23、24）を除外し、重みづけのない最小二乗法、プロマックス回転による因子分析を再度行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターンを表に示す。因子間相関は、 $r = .720$ だった。

表 担任チームワーク尺度の因子分析結果（N=581）

		因子 I	因子 II
4	単元における子ども1人ひとりの指導目標を、学級担任全員が把握している。	.853	-.153
5	子どもと担任が1対1となる個別性の高い指導場面について、その指導の手立と指導中の子どもの様子を学級担任全員で共有している。	.802	-.082
11	学級担任全員が、単元のねらいを意識してチーム・ティーチングを実施している。	.711	.059
13	単元が終わったら、その単元のねらいが達成されたかどうか、学級担任全員で確認している。	.687	.065
6	子どもの行動上の問題に対して、あらかじめ計画された対応を学級担任全員が行なっている。	.621	.054
9	授業における担任のそれぞれの役割分担を、事前に計画している。	.571	.124
14	授業や指導を改善していくとき、学級担任全員の合意が得られている。	.493	.252
17	業務の負担が多い担任について、学級内の仕事の負担を調整している。	-.169	.849
16	育児や介護など、プライベートの負担がある担任について、学級内の仕事の負担を調整している。	-.102	.682
20	他の学級担任の、趣味や子育てなどのプライベートな話に耳を傾ける。	.221	.555
18	教材の準備に時間がかかるとき、事前の相談がなくても学級担任同士で自然と手伝い合っている。	.229	.525
15	学級担任の長所や専門性を生かし、短所をお互いに補う学級経営を行なっている。	.207	.514
21	学級担任の話し合いで意見が対立しても、学級担任全員が冷静に議論を整理している。	.191	.479

因子 I は、子どもの指導目標を担任全員が把握していたり、個別性の高い指導場面に関して情報共有したりと、学級担任全員が同じ視点でチームとして子どもの指導にあたっている状況が項目に含まれている。そこで、この因子 I を「チーム指導促進因子」と名付けた。

因子 II は、業務負担の多い担任のために、学級内の業務を減らすといった相互扶助の項目が含まれていた。また、担任の長所を生かした学級経営で、短所をカバーするといった学級担任同士がお互いのチームメンバーの関係性を深めるような項目が含まれていた。そこで、この因子 II を「チーム運営因子」と名付けた。

## （考察）

探索的因子分析の結果、2因子構造が示された。チーム指導促進因子とチーム運営因子によって、特別支援学校（知的障害）の複数担任チームが機能していると考えられる。授業や指導に関する因子と、チーム自体を効果的にするための因子によって、構成概念が示されたとも言える。

しかしながら、本研究は質問紙調査であり、さらに標本抽出手続きが無作為抽出ではないため、結果の一般化には制限がある。

※本発表は、平成28年度筑波大学修士論文「知的障害特別支援学校の複数担任制における教員のチームワークに関する研究」の一部を修正したものである

(MIYANO Yuta)