

ティーム・ティーチングのめざすもの

—— 児童の「個に応じた指導」と教師の「職能成長」を促すものとして ——

足利市立三重小学校 山 本 悦 久

1. はじめに

本校は、平成6年度よりティーム・ティーチングが導入されたので、導入されてからちょうど5年が経過したことになる。この区切りに、今まで本校が取り組んできたティーム・ティーチングの実践のいくつかをまとめたいと考えた。この5年間で、ティーム・ティーチングの担当は私で3人目となる。前任の2人の教諭の作り上げたティーム・ティーチングの指導形態が今日の根底となっていることは言うまでもない。

そのように考えると、ある意味では、この論文は本校のティーム・ティーチングの歴史をたどることになるかもしれない。そのようなことを含め「個に応じた指導」とは何かを考えながらまとめてみたい。

また、児童のよさを生かし伸ばしていくために、教師が協力し合って、よりよい学習指導の計画を立てたり、授業での指導方法を改善したり、児童をよりよく理解し評価したりしていくという協力的な学習指導がティーム・ティーチングの大きな役割である。また、そのようなことを進めることにより、閉鎖的になりがちな学級を解放したり、学年全体で教材研究を進めたりすることが可能となる。そのようなことを円滑に進めるのもティーム・ティーチング担当の仕事となりつつある。それは、教師の「職能成長」と考えることができる。

以上のことをふまえながら、児童にとっての、また教師にとってのティーム・ティーチング担当とは何かを考えまとめることが本論文の目的である。

2. 本校のティーム・ティーチングの取り組みの概要と特色

先にも述べたように、本校のティーム・ティーチングの導入は、平成6年度からである。初年度は5年生に、次年度からは4年生にティーム・ティーチング担当教員を配属している。4年生の各クラス（3クラス）に算数週5時間、理科週2時間の計7時間、指導を実施している。

これは、ティーム・ティーチングを特定の学年に位置づけることにより、一人ひとりを継続的に見ていき、つまづいている児童に適切な援助を行い、個に応じた指導をどの児童にもできるようにというねらいからである。

算数の全時間にティーム・ティーチング担当教員が指導に当たることによって前後の授業のつながりが分かるだけでなく、学習過程のどの部分でつまづきが見られるかが細かく把握できるようになっている。また、算数は系統性が強く、積み重ねを必要とする教科なので、学年を追うにつれて学力の差が顕著になってくる。そのため、高学年のティーム・ティーチング導入では学習の遅れがちな児童がせっかくやる意欲を示しても基礎・基本を習得させることが精一杯になってしまい、そのみで終わってしまうことが多い。そこで、算数の学力の差が大きくなり始める第4学年においてティーム・ティーチングの指導体制をとることにした。

また、理科の学習では、実験をともなう単元をティーム・ティーチングで進めている。実験ではいろいろな課題に応じた支援ができるのではないかと、多くのグループの考え方に応じた支援ができるのではないかとという理由等からティーム・ティーチングを理科にも取り入れて行っている。

このように、本校のティーム・ティーチングは、効果が多く現れる4年生に集中して取り入れているのが現状である。

3. ティーム・ティーチングによる指導形態の実際

(1) ティーム・ティーチングのねらいと効果

平成6・7年度県教育委員会指定ティーム・ティーチング実験学校矢板市立東小学校では、ティーム・ティーチングを次のように考えている。「複数の指導者が特性や専門性・よさ等を生かしながら協力・連携して、授業の計画、実施、評価等を通して個に応じた多様な教育を展開し、基礎・基本の重視と個性を生かす教育の実現を目指すもの」である。つまり、今までのように、教師一人で考え一人で指導を進めるより、複数の教師で考え指導することによって、個に応じた多様な教育が可能になるということである。

また、ティーム・ティーチングによる指導形態の導入は、教師の専門性を生かすばかりでなく、個別指導、グループ指導、さらに学級の枠をこえて学習集団を弾力的に編成する等の方法が可能なる。

例えば、一つの学年で、習熟の程度に応じた学習、体験的な活動の過程で弾力的な学習集団の編成、興味関心に応じた学習集団の編成等を行うことにより、さらに教育効果を高めることが期待できる。

(2)では、本校で行っている、習熟の程度に応じた学習（普段は、スタイル別学習と呼んでいる）についての実践を紹介したい。

(2) 習熟の程度に応じた学習（スタイル別学習）のねらいと効果

本校では、例年、第4学年の「小数のかけ算とわり算」（15時間扱い）と「分数」（13時間扱い）の単元を学級を解体して、スタイル別学習形態で授業を進めている。

ここでは、その単元をスタートさせるまでのプロセスを「小数のかけ算とわり算」を例として紹介する。なぜなら、習熟の程度に応じた学習（スタイル別学習）は、児童の一人ひとりが、どのような理由でどのスタイルを選んだかが極めて重要になるからである。

本校でのスタイル別学習を簡単に説明しておく、3つのクラスを解体して、4コース（4スタイル）を設定して、いずれかのコースに児童は入り、学習を進めるものである。これでは、ティーム・ティーチングではないのではないかと思われるかもしれないが、担任（3人）＋ティーム・ティーチング担当の体制だからできることなのである。

コースの内容は以下の通りである。

「タンポポコース」……………少人数で、自分のペースに合わせ、ひとつひとついねいに確実に進めていく。
(児童数－11名)

「チューリップコース」……タンポポコースと同じように、自分のペースに合わせ確実に進めていく。
(児童数－10名)

「スマイレコース」……………今まで各クラスで行っていたようなやり方で進めていく。(児童数－39名)

「ヒマワリコース」……………自分のペースで、先にどんどん進めていき、応用問題などにも取り組む。
(児童数－29名)

※「タンポポコース」と「チューリップコース」は、同じ学習形態と考えてよい。

また、途中でのコース変更は認めることとした。

以上の4コースの設定コンセプトとして、「タンポポコース」・「チューリップコース」は、「数と計算（数の概念・計算）」または算数全般を苦手とする児童に対して、基礎・基本をしっかりと身につけてもらうと共に、算数を少しでも楽しいものとしてくれることを目的としている。また、普段の授業のペースがはやいと感じている児童も対象としている。

「スマイレコース」は、普段の授業と同じ学習形態であるが、児童の自主的な意欲の発揮を期待している。

「ヒマワリコース」は、比較的算数を得意とし、意欲もある児童を対象としている。練習問題に多く取り組み、最終的には応用問題にも挑戦し、自分の実力がいかんなく発揮されることを目的としている。

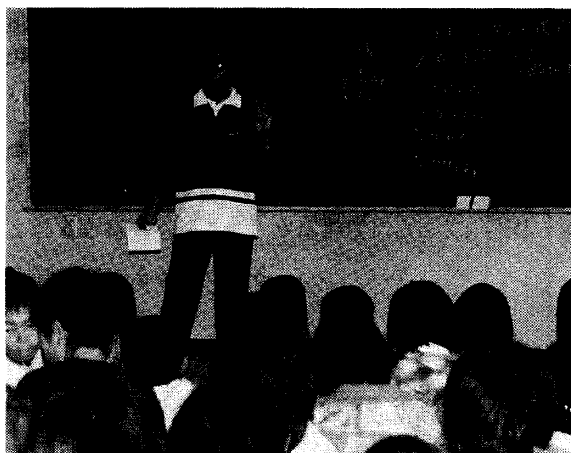
4コース全てについて言えることは、自分に合ったコースで勉強を進めることによって、算数が好きになり、またはより好きになり、高学年へと自信を持って進むことである。

コースの選択は、一人ひとりの児童の考えを尊重した。「自分に合った学習スタイルはどれかを自分で考え、どのコースで学習するかも自分の考えで選ぶようにする。」を学年の共通理解とした。教師側でコースを決めることは容易であるが、ふるいにかけるような行為になりがちになり、児童の意欲も減退すると考えたからである。自分で選ぶことが、本単元で意欲を発揮する大いなる動機づけとなればと考えた。

しかし、「自分に合った学習スタイルはどれかを自分で考え、どのコースで学習するかも自分の考えで選ぶ。」という行為は、考えてみれば児童にとって非常に困難なことである。教師が児童の評価の折、いろいろと頭を悩ますことと同じような気がしてならない。

そこで、児童がどのコースを選ぶかの参考にしてもらうため、以下のことを行った。まず、事前に小数の既習内容（主に第3学年より）のテストを作り、実施後自己採点を行わせた。最終的には教師が問題の説明をしたが、児童が自己採点をすることにより、「思ったよりできた（覚えている）。」とか「思ったより忘れていないな。今回の小数は〇〇コースで頑張ろう。」のように、ある程度、自分を客観視できるのではないかと考えた。ただ「僕は全然できなかったから、〇〇コースになるのかな。」というような消極的な考えを児童が持たないようにするため、スタイル別学習と今回のテストは、特に関係がある訳ではないことを補足説明しておいた。よって、テストの結果をどの程度、コース選択の参考になったかは、知ることができなかった。

次に、本単元に入る5日前に、4学年児童全員を視聴覚室に集め、スタイル別学習について十分説明し、質問も受けた。そして、その場でコースを選択してもらった。



スタイル別学習説明会の一場面

時間をあけると友達の言動に左右されてしまったり、友達が〇〇コースに行くから、自分も同じコースに行くというようなことになってしまう心配があったからである。そうすると本来の目的にずれが生じてしまうことになってしまう。

スタイル別学習の実施についての、保護者への連絡も授業を開始してから4日後とした理由は上記の友達のとくと同様に、保護者の言動に左右されないためである。全ては児童の考えを尊重するために行った行為である。

コース選択の結果を見ていくと、当然ではあるが「この子は、こちらのコースの方が絶対伸びる（合っている、向いている）。」という児童が出てくる。「児童の考えを尊重する」という大前提があるので、児童の選

んだコースで学習させるべきだが、教育的配慮の観点から、その場合は、担任と対象児童が時間をかけて話し合うことにした。

担任は、児童が選んだコースの内容をもう一度説明し、担任が勧めるコースの説明もした。結論はもちろん児童に出させた。

こうして、クラスを解体してのスタイル別学習がスタートした。

後述になってしまったが、「小数のかけ算とわり算」をスタイル別学習形態にした理由としては、①児童がつまづきがちな単元であること。②系統性が強い単元なので、基礎・基本をしっかりと身に付けさせる必要があること。③全コースにおいて練習問題または、応用問題を数多くこなせることなどが挙げられる。

以上が、本単元をスタートさせるまでのプロセスである。その後も、時間を見つけては、各コースの担当で指導状況や進行状況、児童の様子などについて話し合うとともに教材研究を続けた。そして、児童の何名かのコース移動は途中であったものの、無事に「小数のかけ算とわり算」の単元を終わらせた。

児童がどのような気持ちで、授業にのぞんでいたかを知るために、授業の最後に今回のスタイル別学習についての意見を書いてもらった。その一部を下記に紹介する。

4 年 生 の み な さ ん へ

今日で、スタイル別学習はおわりです。自分で選んだコースでの勉強はどうだったですか。最後に、スタイル別学習で勉強した感想や意見、思ったこと、考えたことなど自由に書いてください。(名前は書かなくてかまいません。)

(タンポポちほ)コース

三年生の時は、かけ算わり算はきらいだったけれど、小数のかけ算わり算を始めてから、かけ算わり算も好きになりました。また、三学期ぐさいになったら、コース別によかれて勉強したいな。

(チューリップ)コース

わたしはチューリップコースをえらびました。最初わたしは5やうと3やうと3やうかなと思いましたが、2回3回やるといくうちに、たぶんたのしくなってきました。たのしくなるところはみんなに教えてもらったし、しかもチューリップコースに入ってよかったと思います。たまたまのうんがいなかつたけど、ここよりチューリップコースがいい。

(スマイル)コース

2学期のなかで一番長かたよう算のばんきょうが、楽しかったぞ。
3学期になったとき、またまた先生は言っていたけど、がんばりたいと思います。
こんどは、もっとがんばりたいぞ。一番長かたよう算が長いと言っていたけど、あ、はいました。スマイルコースは、楽しい。クラスでした。

先生、ありがとうございました。
本当にたのしかったです。

(ひまわり)コース

ひまわりコースでは、わたしのなりもんたのりなどができてきて、いろいろすることができました。

ほくは、とてもあったかと思っ
ます。

全員の意見を読んだ結果、ほとんどの児童が自分に合ったコースと認識し、楽しく学習を進めていたことが分かった。しかし、2名ほど迷いを感じながら学習を進めていた児童がおり、今後の課題となった。

(3) 理科実験におけるチーム・ティーチングの活用

前述の通り、理科の学習では、実験をとまなう単元をチーム・ティーチングで進めている。実験ではいろいろな課題に応じた支援ができるのではないかと、多くのグループの考え方に応じた支援ができるのではないかと理由からである。

ここでは、「水の3つのすがた」(9時間扱い)で実施したチーム・ティーチングによる授業を学習指導案を通して紹介する。

第4学年理科学習指導案

平成10年10月16日(金) 第3校時

第4学年2組 指導者 山本 悦久 T1

清水 茂 T2

(1) 単元名 「水の3つのすがた」

(2) 単元の目標

- ・水を熱したり、冷やしたりしたときの様子に興味を持ち、意欲的に調べることができる。
- ・水の温度と状態変化とを関係づけて考え、沸とうしたときに出る泡や湯気の正体を実験によって知ることができる。
- ・水を凍らせたときの温度変化や氷のできる様子を工夫して調べることができる。
- ・これらの活動を通して、水は温度によって、固体・液体・気体とさまざまな状態に変化するという見方や考え方ができるようになる。

(3) チーム・ティーチングのねらいと効果

- ・アルコールランプやマッチ、実験器具等を扱う場面では、分担して指導・助言することにより安全面にも配慮しながら、実験器具の扱い方等の基礎的事項を確実に身に付けさせることができる。
- ・実験方法を考えたり、使用したい実験器具を選んだりする際、時間をかけて相談にのれ、児童の思いや願いにかなった実験方法でたっぷりと時間をかけて実験に取り組ませることができる。
- ・学習中、児童の気付きや驚きに、その場で十分応えながら学習を進めることができ、児童に自信を持たせながら学習のねらいを達成できる。

(4) 単元の指導計画 (略)

(5) 本時の指導

1. 題 目 「あつくなった水からでる湯気やあわの正体をさぐる」

2. ね ら い

- ・水が沸とうしてくる時に出てくる湯気やあわの正体を意欲的にとらえ、実は両方とも水が姿を変えたものであることを確かめることができる。
- ・実験器具を正しく、安全に使うことができる。

3. 同和教育の視点(◎)

- ・一人ひとりが協力して実験を行い、全員が実験の楽しさを味わうと共に、協力することの大切さを知ることができる。

4. 展 開

学 習 活 動	時間	形 態	教 師 の 支 援		評 価
			T 1	T 2	
1 前時の授業をふりかえる	3	一 斉	○本時の学習内容を確認させ、全体の流れを進める	○実験用具の準備と確認をする ○T1の進めのもとに学級全体の児童の様子を見る	観 察
2 本時の学習内容 (湯気の正体をつきとめる・あわの正体をつきとめる)を確認し各グループの実験計画図をもとに今日の手順を見直す		グループ	○実験計画図を見直させ実験がどのグループもすぐにスタートできるようにさせる ○実験を始める前の注意事項を話す	○実験図の確認をする	観 察 発 表
3 実験の準備をし実験を開始する 〈湯気〉 〈泡〉 1, 2, 5班 3, 4, 6, ・湯気を 7, 8班 ロート ・ロで泡 で集め をート る 集める ・湯気を ・ロで集 袋に集 めート める た泡を 水の入 ったビ ーカー に集め る	30	グループ	湯気グループの実験	泡グループの実験	実 験
			<ul style="list-style-type: none"> ・実験計画図を見て実験できるよう支援する ・実験がスムーズに進まないグループには相談のり支援する ◎児童がお互いに考えが出せるよう、またそれが実験に生かせるよう支援する ・やけどをしないよう安全への配慮をする ◎どの児童も同じように実験が経験できるように配慮する 		
4 実験結果について整理する		グループ	<ul style="list-style-type: none"> ・ノートを確認したり、話し合いを聞きながら、児童の実態を把握する ・ノートに記録が取れない児童を促す 		観 察 話 し 合 い
5 調べて分かったことを発表し合い学習のまとめをする	10	グループ 一 斉	○各グループごとに発表させる ○T2に補足説明をしてもらう	◎一人ひとりの様子を観察し、話し合いに参加できない児童や、発表をためらっている児童への声かけをする	発 表 ノ ー ト
6 次時の予告を聞く	2	一 斉	次時の学習内容を話す	○学級全体の児童の様子を見る	観 察

理科の実験をともなう単元では、どうしても時間不足になってしまい多くの考え方に応じた支援は難しい。しかし、チーム・ティーチングによる授業では、きめ細かい指導が可能である。理科の実験をともなう学習では、グループ学習がほとんどなので、2人の教師が各々のグループに時間を長く使うことができる。また、安全面を考えても、有効な方法と言える。基本的に児童は、実験が大好きである。好奇心旺盛なことは、とてもうれしい限りだが、本来の実験目的から逸脱してしまうことがまれにある。そのような場合でもチーム・ティーチング体制ならば、冷静に判断し対処できる。

4. チーム・ティーチングのめざすもの（成果と課題）

チーム・ティーチングを担当して実感したことであるが、「本来、子どもは、勉強が好きだ」ということである。それは、多くの教師が知っていることかもしれない。しかし、本来の子どもの姿にする方法はたくさん知っていても、様々な理由によりなかなか実践できないのが現状ではないだろうか。

その方法の1つがチーム・ティーチングであり、個に応じた指導なのかもしれない。個に応じた指導がどこまで達成できているかと考えると、解答に困るが、「個に応じた指導ができたかもしれない。」というわずかな実感を得たことは、何度かある。それが、子どもにとっても同じものならば、チーム・ティーチングのめざすものの1つに挙げることができるであろう。

学校に、学年に、そしてクラスにチーム・ティーチング担当教師がいることは、さまざまな可能性が隠れている。その可能性を探し育てることがチーム・ティーチング担当教師の永遠の課題なのかもしれない。

5. お わ り に

最初にも述べたが、本校にチーム・ティーチングが導入されて5年が経過した。この区切りに、本校のチーム・ティーチングの実践などをまじえながら、児童にとっての、また教師にとってのチーム・ティーチング担当と何か考えるのが本論文の目的であったが、どれだけの目的が達成されたか、はなはだ不安である。しかし、スタイル別学習と理科実験におけるチーム・ティーチングは、毎年、少しずつではあるが研究・改善をし実施しているので、何か参考になるものがあれば幸いである。

最後に、本論文作成にあたり、以前、本校のチーム・ティーチング担当であった、新藤伴子教諭、中山栄子教諭には、多くの資料と助言をいただいている。ここに、深く感謝し、本論文の終りとしたい。

評

三重小学校では平成6年度にチーム・ティーチング導入されましたが、本実践記録はこの5年間のチーム・ティーチングによる「個に応じた教育」への取り組みをまとめるとともに、チーム・ティーチング担当教師としての在り方について考察されたものであります。以下この実践の特徴について述べさせていただきます。

まず、教科などの特性と学年の違いによる児童の実態を踏まえ、チーム・ティーチングによる学習を行う学年、教科、あるいは単元を明確にし、効果的な学習場面の設定、指導形態の工夫、児童の願いを生かした弾力的な学習集団づくりなどに努めたことが挙げられます。その中で特に算数の実践においては、学年全体でチーム・ティーチングによる指導に取り組み、習熟度別のコースを設定し、児童自身が自分のコースを決めるプロセスを重視した指導がなされました。その結果、個々の児童に即した支援の手立ての工夫も可能となり、児童の意欲が大切にされ主体的な学習活動が展開されました。また、理科における実践では、学級を対象として、実験をともなう学習においてチーム・ティーチングを取り入れることで、児童の気づきや驚きに応えながらの展開も可能になり、それぞれの児童の思いや願いに即した学習が展開されました。

次に特筆すべきことは、チーム・ティーチング担当として、教師が互いに協力し合って学習指導の改善に取り組み学級の枠を越えて学年全体での教育活動を展開していくための調整役として、あるいは推進者としての資質を高めることを目指されていることです。チーム・ティーチングの重要性は今後一層増し、協力しあい、共同研究を推進していく態勢づくりに努めていくことは、どの教師にとっても重要な課題になっていくと思われませんが、その意味で貴重な示唆をいただいたといえます。

最後に筆者は、これまでの実践をとおして「本来、子どもは、勉強が好きだ」と実感したと述べられています。そして、このような子ども本来が持っている学ぶことへの意欲を大切に学習指導をすすめていくために、チーム・ティーチングによる様々な可能性の追求を今後の課題とされています。新しい教育の在り方が示され、その具現化のために、これまで以上に教師自身の指導観の転換が求められておりますが、ここに、子どもの側に立った教育を目指し、自らが学び自らが考える教師の姿をみることができます。今後もこのような実践を積み重ねられるとともに、さらに研究を深められることを期待し評とさせていただきます。