

ティーム・ティーチングについての教師の意識

— 小学校の事例の分析 —

藤 岡 秀 樹

(京都教育大学)

Teachers' Consciousness for Team Teaching : An Analysis of the Case of the Elementary School

Hideki FUJIOKA

1999年9月30日受理

抄録：ティーム・ティーチング（T. T. と略す）を実施している小学校（1校）の教師に対して、授業実態や有効性、T. T. 導入に際しての苦勞した点・困難点や良かった点を尋ねた。その結果、① T. T. の授業は一斉授業に比べて、全般的に有効である、②当該教科の総時数の中で、T. T. の授業が占める割合が最も大きい教科は、「生活科」である、③評価については、T. T. が最も有効な領域は「関心・意欲・態度」の評価である、④ T. T. の実践で苦勞した点・困難点は、打ち合わせの時間の確保、教師間の意識の差などが、良かった点では、複数の視点で子どもを見ることができる、学級王国の解消、指導観・教材観の広がり・深まり、教師間のコミュニケーションの促進などが指摘された——の4点を見出した。

キーワード：ティーム・ティーチング、小学校、一斉授業、指導と評価のあり方

I 目 的

ティーム・ティーチング（Team Teaching：以下 T. T. と略す）は、近年小学校や中学校で多く導入されるようになった。T. T. のタイプとしては、①学力保障型——授業に遅れがちな学業不振の子どもに対する個別支援を中心としたもの、②複線型（課題・学習方法選択型）——複数の課題や学習方法の中から1つを子どもが選択し、それぞれに対して教師が指導するもの、③外国人教員との協力指導型——中学校の「英語」で行われている ALT（Assistant Language Teacher）と日本人教師（JTE）による指導、などが挙げられる。また、学級と教師数との関係では、①教師加配型（1C2T, 2C3T^{※1)} など）と②学級合同型（2C2T, 3C3T など）に分けられる。

加藤（1994）¹⁾ は、教師の職能成長に T. T. が果たす役割として、「競い合う」体制から脱却し、「学び合う」共同体をつくることを挙げている。さらに、T. T. の活用により、これまでの学級担任制・教科担任制から脱却され、学校の質的向上が進められると述べている。「個に応

じた指導」「個性を生かす指導」ということが叫ばれている現在、T. T. が学校現場でどう生かされているか、教師はT. T. をどのように認識しているかを調べることは、時宜にかなっていると思われる。本研究では、T. T. に取り組み始めて3年余りの1小学校を対象に、実態調査をすることを目的とする。

II 方 法

1. 被験者

岩手県T村TN小学校の管理職を除く全教師を被験者とした。T村は、県庁所在地の盛岡市に隣接し、盛岡市のベッドタウンとして近年人口増が見られている（人口約49700人）。TN小学校の校区は住宅地が多く、農地も散在している。1996年に児童数増加のため、TH小学校が分離した。調査当時（1998年度）の学級数は22、児童数は714名の中規模校である。TN小学校は1996年度にT. T. の実践に着手し、1997年度から2年間にわたって、T. T. についての研究指定（T村教育委員会）を受けて実践を行ってきた。

2. 手続き

T. T. に関する5項目からなる質問紙を配布し、後日回収するという留置法を採った。調査時期は1999年2月から3月にかけてであった。有効回答数は22であった。

III 結果と考察

1. 学習指導におけるティーム・ティーチングの有効性

学習指導上、従来の一斉授業と比べてT. T. がどの程度有効であるかを調べた。“非常に有効であった”場合を5，“かなり有効であった”場合を4，“少し有効であった”場合を3，“一斉授業と大差がない”場合を2，“一斉授業よりも有効でなかった”場合を1として、5段階で各教科及び「道徳」について評定を依頼した。T. T. を導入していない教科・領域は空欄のままにするよう指示した。この結果を表1に示す。分析に際しては、1校のみの事例であり、データ数も少ないため、検定処理を行わず記述統計のレベルに留めておくことにしたい。

表1 学習指導におけるティーム・ティーチングの有効性

教 科 名	平均評定値
生 活 科	4.22 (N=9)
算 数	4.33 (N=3)
国 語	3.50 (N=2)
理 科	4.88 (N=8)
社 会	— (N=0)
音 楽	4.43 (N=21)
体 育	4.47 (N=19)
図 工	4.00 (N=3)
家 庭	4.50 (N=4)
道 徳	4.00 (N=1)

表1から、何らかの形でT.T.を導入している教科は、「社会」以外の全教科と「道徳」であることが見いだせる。その中で多くの教師がT.T.を行っている教科は「音楽」「体育」であり、次いで「生活科」「理科」が続く。N小学校では、これらの4教科をT.T.導入の重点教科として位置づけてきたことが反映されている。

最も有効性の高い教科は「理科」であり（平均評定値4.88）、第2位は「家庭」（平均評定値4.50）、以下僅差で「体育」（平均評定値4.47）「音楽」（平均評定値4.43）と続く。有効性が最も低かった教科は「国語」であるが、平均評定値は3.50を示しており、少しは有効であると認知されていることが窺われる。「国語」にT.T.を導入しているという回答は2名のみなので、その理由についての言及は避けることにしたい。

2. ティーム・ティーチングと一斉授業の比率

T.T.を導入した教科の中で、年間総時数に占める一斉授業とT.T.の割合を教科別に尋ねた。T.T.は課題選択型（複線型の課題）T.T.と習熟度別（子どもの習熟度に対応）T.T.に分けて提示した。この結果を表2に示す。

表2 ティーム・ティーチングと一斉授業の比率（平均値）

教科名	一 斉 授 業	課題選択型 T. T.	習熟度型 T. T.
生 活 科 N=6	31.7 (0-95)	68.3 (0-100)	0.0 (0)
算 数 N=1	50.0	30.0	20.0
国 語 N=1	50.0	30.0	20.0
理 科 N=6	58.3 (0-95)	35.8 (0-100)	5.8 (0-30)
音 楽 N=17	56.8 (0-95)	28.3 (0-100)	15.0 (0-100)
体 育 N=11	45.9 (0-90)	31.4 (0-80)	22.7 (0-50)
図 工 N=2	50.0 (20-80)	35.0 (10-60)	15.0 (10-20)
家 庭 N=4	41.3 (0-95)	15.0 (0-60)	43.8 (5-100)

各教科の総授業時数を100とした時の割合を示す。

() 内はレンジ

回答数が6名以上の4つの教科について検討してみよう。一斉授業とT.T.の割合は、同一教科であっても、評定者間でかなりの開きがある。該当する教科の中で、最も一斉授業の割合が低いものは「生活科」であり、最も高いものは「理科」である。換言すれば、T.T.の占める割合が最も高いものが「生活科」であり、最も低いものが「理科」であるということになる。

「生活科」における T.T. は、全て課題選択型 T.T. であり、習熟度別 T.T. は見られない。「生活科」の場合、ものづくりや遊びなどの体験では複線型になることが多い。また、「算数」や「国語」などの教科に比べて、興味・関心の差異はともかく、習熟度や学習能力の差異は比較的現れにくい。このような点からも、「生活科」における T.T. が全て課題選択型 T.T. であるという結果は、妥当なものであると考えられる。

「体育」の場合は、T.T. の授業が総時数の54.1%を占めているが、その中で習熟度別 T.T. の占める割合は、分析対象とした4教科の中で最も大きく、T.T. 全体の授業時数の約4割を占めている。特に、高学年担任の教師の回答で著しい。高学年になると、運動能力の個人差が顕著になり、一斉指導よりも習熟度に対応した T.T. が有効であることが窺われる。

3. 評価のあり方に対するティーム・ティーチングの有効性

T.T. の導入が、評価のあり方にどの程度有効であるかを調べた。“非常に有効であった” 場合を5, “かなり有効であった” 場合を4, “少し有効であった” 場合を3, “あまり有効でなかった” 場合を2, “全く有効でなかった” 場合を1として、7つの評価領域について5段階で評定を依頼した。その結果を表3に示す。平均評定値の最も高い領域は「関心・意欲・態度」の評価であり(平均評定値4.10)、第2位は「技能・表現」の評価であった(平均評定値4.00)。最も有効性が低い領域は「知識・理解」の評価であるが、平均評定値は3.22であり、少しは有効であると捉えられていることが分かる。

表3 評価についてのティーム・ティーチングの有効性

領 域	平均評定値
関心・意欲・態度	4.10 (N=20)
知識・理解	3.22 (N=18)
思考・判断	3.44 (N=18)
技能・表現	4.00 (N=20)
創造性	3.63 (N=19)
観察力	3.84 (N=19)
問題解決力	3.67 (N=18)

「新しい学力観」が数年前から提唱されるようになったが、「新しい学力観」では「関心・意欲・態度」といった情意的領域の学力が重視されている。しかしながら、「関心・意欲・態度」の評価は主観的なものになりやすく、評価することが困難な単元や教材も散見する。複数の教師が授業に参加することによって、客観的な評価に近づき、また多面的に一人ひとりの子どもを「見取る」ことができよう。このような点から、T.T. の導入の有効性の高い評価領域として、「関心・意欲・態度」の評価が第1位に挙げられたのではないと思われる。「技能・表現」の評価が2番目に有効性が高いが、「音楽」「体育」などの実技教科の場合、ペーパーテストでの評価はなじまず、30数名前後の子どもを一人の教師が評価するのは困難であることが多い。それ故に、T.T. の導入によって困難さを低減させることができるので、この結果は妥

当なものと言えよう。

他方、有効性の最も低かった領域は「知識・理解」の評価であるが、「知識・理解」の評価はペーパーテストで評価することが容易であり、T.T.を導入しなくても、支障はそれ程現れるものではないため、このような結果になったのであろう。

次に、評価全般に関して、T.T.が有効であった教科を最大3教科まで挙げてもらった。評価に関して、有効であったとの回答が最も多かった教科は「理科」(4名)であり、第2位は「音楽」(3名)であり、以下「生活科」「体育」(いずれも2名)「家庭」(1名)と続く。この調査項目では無回答が多く、評価に関しては、特定の教科に関してT.T.が有効であったとは捉えられていない。

最後に、T.T.を通して行う評価について感じている点を自由記述していただいた。この結果を列挙してみよう。

- ・コース別にする時、専門的な知識・技能が必要な時に特に強くT.T.のよさを感じる。
- ・1C2Tの授業であれば評価しやすいが、2C2Tの「体育」の授業が中心だったので評価が難しかった。
- ・担任外の教師による評価が有効となるまでには、児童理解を深めていく必要があるという困難さを感じる。

4. ティーム・ティーチングの導入に際しての困難点・苦勞した点

T.T.を導入するに際して、苦勞したり困難であった点を、下記の3点について自由記述してもらった。記述を列挙し、考察を加えることにする。

(1) ティームを組む教員同士の打ち合わせについて

- ・最初の頃は打ち合わせの時間が取れないととまどうことが多かったが、慣れるに従って短い時間ですむようになった。
- ・低学年だったので時間は取れたが、それが負担になったこともあった。打ち合わせる内容を限定すべきであった。
- ・時間が取れず、十分な打ち合わせがないまま授業を行うと、T₁の先生が主に進めることになり、T.T.のよさが生かしきれなくなる。
- ・気が合えば簡単な打ち合わせですむ。
- ・打ち合わせの時間の確保が困難(複数回答)。
- ・積極的にT.T.に取り組もうとする人との打ち合わせは深まっていくが、消極的だったりすると、どちらかの一方的なT.T.になってしまいがち。教員自身の意識がかみ合わない
- ・もっとやればよいのだろうが、できないのでその場で。お互いの実践を尊重しあうことが大切だと思う。
- ・時間作りが難しい。
- ・打ち合わせの時間の確保が困難で、授業中、授業前などに行うことが多かった。話が重なり、指示がくい違っていることがあった。
- ・時間があまり取れない。

- ・一応の理解があり、大まかでOKである。
- ・まず、チームを組んで指導するという協働の意識を指導者全員がもつことが難しかった（自分一人で思うようにやった方がラクであるという気持ち強い）。
- ・指導者間に遠慮があったり、マイペースの気持ちがあると共通理解を図るのに時間を要するが、回数を重ねるごとに少しずつ慣れてきた。
- ・放課後の時間設定は一斉に取ることが難しいので、朝、業間等の日常の打ち合わせを有効に使った。また、計画（原案）を主にたてる人を決め、その案をもとに進めるようにした。

数多く見られる困難点は、打ち合わせの時間の確保に関するものである。小学校の場合、専科もしくは担任外教員を除いて、受け持ち学級で1時間目から6時間目まで授業を行っているため、打ち合わせの時間が取れるのは、昼休みや放課後しかないのが現状である。特に、学年当初、転勤などで学年団のメンバーが大きく入れ替わった時には、困難度が大きい。一方、実践を積むことによって、要領よく打ち合わせすることが可能になっていく。学年当初はT.T.の時数を少な目に設定し、教師がT.T.による指導に習熟するにつれて、時数を拡大していくことも有効な解決策だと言えよう。

教師間のT.T.に対する意識の差を指摘する意見もあった。ペアをどう組むか、学年団での合意形成を図らないと、マイナスの結果になってしまうおそれがある。研究主任など一部の先進的な教師だけでT.T.を進めるのではなく、教職経験の多寡、教科の得意・不得意なども勘案しながら、学校全体での共通理解を促進させることが大切ではないかと思われる。

(2) 教材開発・教材研究・指導案作成について

- ・「体育」については、T.T.にむく教材とむかない教材が計画的に示されていたので、それに従って教材研究をすることができた。検討をするのに時間を必要としたが、一人で考えるのではないので、教材研究・指導案作成に当たってもT.T.は有効であると思った。
- ・一人だけの意見ではなく、数人の意見をもとに作り上げられたので、広がりや深まりがあったと思われる。
- ・複数で行うとよいアイデアが出て指導がふくらむ一方で、それらをまとめたりするのが大変。自分一人の考えだけで進めることができない。
- ・時間の確保が困難。
- ・共通理解にたどりつくまでは時間がかかる。ふだんから子どもの様子や授業の様子などを話題にしておくスムーズにいくように思う。
- ・協力してできたので気が楽だった。T.T.による苦労よりも一つのものを形にする場合、産みの苦しみがあるのは同じだと思う。
- ・専科の先生にお願いしがちであった。
- ・放課後や自宅で行った。
- ・打ち合わせの中で役割分担をし、それぞれ時間を見つけて行った。
- ・苦労した点・困難な点は特になし。理科の場合、専科（先輩=T₂）の先生から専門的分野で教材研究をリードしてもらえた。自分（学担=T₁）は学級の実態を考え、授業を組

み立て、指導案を作成し、それを大筋T2に認めてもらい、特にこれといった細かな打ち合わせがなくても、今までの積み重ねで進めることができた（T₁は全体的指導、T₂は専門的支援）。

複数の視点で教材研究や指導案が作成でき、広がりや深まりができるというメリットを指摘する意見が比較的多く見られた。他方、まとめていくのが大変であるというデメリットを指摘する意見もあった。複数の視点で教材を捉え直すことにより、指導の展開の仕方や発問などが豊かになり、教育的効果は大きい。しかしながら、どの単元・教材でもT.T.に適するとは一概には言えないので、単元・教材設定をどうするのかということが、T.T.の成否に大きく関与すると言えよう。

(3) その他

- ・多様な考え（教師の）が存在する“よさ”がある面、1つにまとめなければならない困難さを感じた。
- ・T.T.担当を学年副担任という形で担任外の教員を位置づけたが、授業以外の他の分掌の仕事は従来のままの体制であったため、負担過重の面もあった。総合的・抜本的に体制を整える必要がある。
- ・T.T.という名目においてゆとりがないことが課題である。教師の定数を増やして持ち時間を減らすこと。
- ・T.T.は形式ではなく、意識が大事だと思う。互いに信頼し合い、尊重し合うことで有効になるが、その逆（不信感をもつ、まかせっ放しなど）では、効果があがるどころか、マイナスになってしまう。

校内での指導体制の問題を指摘する意見があった。T.T.導入に際しては、打ち合わせの時間の確保や時間割設定などかなりの労力を払わなければならない。一般にはT.T.のための加配教師も1名程度であるために、教師の様々な負担が増える。この点との兼ね合いを考えると、T.T.の時数設定を考えないと支障をきたすことになる。

教師間の相互信頼・相互尊重が大切であるという指摘もあった。T.T.は教師間のチームワークが大きな意味を持つ。経験の多寡、教科の得意・不得意に関係なく、自由に意見が言える民主的な教師集団が形成されていることが、T.T.を進めるに際しての必要条件になるであろう。

5. ティーム・ティーチングの導入に際して良かった点

T.T.を導入するに際して、良かった点を自由記述してもらった。記述を列挙し、考察を加えることにする。

- ・指導観や教材観が広がった。
- ・学級王国が少しずつ解消されてきた。
- ・子どものこと、指導のことなど共通の話題が広がった。
- ・複数で見ることにより、多様なものさしで子どもをとらえることができる。

- ・本校は音楽・体育・理科等であるが、基礎教科で広げていくのが子どもの学力にもつながると考える。
- ・一人だとじっくり見てあげられない子に、アドバイス等をあげることができた。よさも見つけてはめることができた。
- ・教師1人ではできないこと（導入時の意欲づけ）を2人の教師でなら可能。
- ・子どもの良いところなどを違う視点から見つけられた。
- ・先生の個性が生かされる。
- ・複数の眼で子どもを見ることができ、子どもの見方が変わった。子どもの可能性を見出すことができる。
- ・学年副担任を配置したことで、日常的に学年の先生方や子どもたちとつながりを持ち、実態を共通理解しながら活動を考えたり、対応したりすることができた。
- ・教材研究の深まり。
- ・子どもの意欲喚起、活動の活性化。
- ・体育では子どもたちの取り組む回数が多く、飽きることなく自分のレベルに応じてできた。
- ・子どもの活動している様子がよくわかった。
- ・一緒に T. T. を組んでいる教師からいろいろ学ぶことがあった。
- ・子どもにとって有効である。
- ・いろいろな指導の仕方について私たち自身が学べるようになったこと。
- ・必然的に教員同士の情報交換をするようになるので、それを通して子どもの見方、教材の見方が一人でやっている時よりも広がり、深まりが出てくる。子どもたちを私たちで育てていこうという気持ちが生まれてきた。
- ・個別指導が少しでもできる。
- ・指導法に個性があるので、認め合いながらやれるのであればよい。
- ・教師間のコミュニケーションが図られ、相手の良いところを認め合うことができるようになる。
- ・多方面からの考え方ができるので、相談したりすることができる。
- ・子どもがより生き生きと自分を出せるようになる。
- ・児童がグループに分かれて活動しやすくなった→一人ひとりの興味や関心を生かせる。
- ・多くの目で評価することができ、“よさ”もいろいろな角度から見つけられるようになった。
- ・教師間の交流が増え、指導法に広がり生まれた。

苦勞した点や困難点の指摘よりも、良かった点の指摘の方が多岐にわたり、多くの教師の回答に複数の記述が見られた。その中で、代表的な記述をまとめると次のようなものになる。

複数の視点で教材研究や指導ができる点や子どもを見ること・評価ができる点を指摘する意見が多く見られた。特に、学校現場では「指導と評価の一体化」が近年強調されており、評価も観点別評価を中心に、子どもを多面的な観点から評価をするようになってきている。そのためにも、複数の教師が指導に関わる T. T. は有効な手段である。

T.T.を実施するための教師間の打ち合わせを通して、教師同士のコミュニケーションが促進されたという指摘も成果として挙げられている。小学校の場合、ともすれば「学級王国」になってしまい、教師間の意志疎通が十分に図られていないということが指摘されてきた。T.T.の導入が、「学級王国」に風穴をあける可能性を有している。

IV まとめ

本研究は、3年間にわたってT.T.に取り組んできた小学校の教師を対象に、T.T.についての意識を質問紙法を用いて調べた。1校のみの事例であり、また、T.T.を重点的に取り組んだ教科は主として実技教科であるという点で、この結果を小学校一般に敷衍することはできない。しかしながら、T.T.を導入することによって、教師の指導観や教材観が変わり、評価の手法も豊かになったことが窺われた。さらに、教師同士のコミュニケーションの広がりも指摘されており、T.T.を導入することの有益性が見出される。

本研究では、子どもに対して調査を行わなかったが、子ども自身がどう捉えているかを調査することは今後の課題である。TN小学校は6年生児童に対してT.T.の良い点と悪い点を調査している²⁾ので、紹介しておこう。理由を自由記述させているが、まとめると「T.T.が良い」と思う理由としては、「すぐ聞ける」が最も多く、次いで「分かりやすい」「新鮮な気持ち」となっている。一方、「T.T.が良くない」と思う理由としては、「注意が多い」が最も多く、次いで「迷う」「緊張する」と続く。児童は概ね「T.T.が良い」と捉えているが、教師側の指導のずれや働きかけ方に対して不満を持っていることが窺える。

2002年度から学習指導要領が改訂され、小学校3年生から高校までに「総合的な学習の時間」が新設される。「総合的な学習の時間」の学習形態として、グループ学習や異年齢集団による学習、異なる教科の教師の協力などが提起されている。また、小学校高学年から課題選択学習が導入される。このような動向に対して、T.T.を積極的にどここの学校でも導入する必要がある。

また、「学級崩壊」や「授業困難」という事態が小学校でも生じている。授業についていけない学業不振児も増加傾向にあるが、学級定数が縮小されない現状では、子どもに対するきめの細かい指導、特に学力保障のためにT.T.を導入することが、その解決策の一つとして活用できよう。

注

注 1) Cは学級、Tは教師を指す。例えば、1C2Tは1学級に2名の教師が参加するT.T.のことである。

参考文献

- 1) 加藤幸次 1994 ティーム・ティーチングを生かす先生 図書文化
- 2) TN小学校 1998 研究紀要