

少人数授業，チームティーチングの 実施に関する教師の感想調査

杉 江 修 治
仲 律 子

1993年度から実施された教職員定数改善計画では，義務教育諸学校での学級規模についてはその縮小を行わず，40人にとどめる形となった。これを機に学級規模の縮小を求める世論が広がり，1996年の第15期中央教育審議会答申でも教職員配置の改善への積極的言及がみられた。

1999年度頃より地方自治体が独自の判断で教員を増員し，40人という学級定数枠は守りながら，教科などによって学級を分割する少人数授業が可能となる条件整備を行うという事例があらわれ始めた。京都府，浦安市などにその先駆を見ることができる。ただ，学級規模の縮小が本来的な課題であるという認識は一貫しており，学級の分割という形での現行の規模縮小は一時的な措置となる運命にはある。

教員を増員によって可能となる少人数授業やチームティーチングの効果に関する調査的研究は，日本でも継続的に行われてきた（杉江 1996）。また特に近年，この課題が，関心の新たな高まりの中で比較的多く取り上げられるようになってきた（高浦 2000,2001；織田 2001；世羅 2001）。しかしそれらの研究で調査の対象としている学級は，その多くが少人数，チームティーチングという形態に適切に対応すべく開発された指導法のもとで学習指導を進めたものではない可能性が高い。ニューヨーク市での少人数授業が成果をもたらさなかった理由として指導法の改善がなされなかったことがあげられるという指摘が日本教育新聞の社説（2001年7月

27日付)にも見られる。事情は日本でも変わらないのではという推測は相当あたっているのではないだろうか。

日本の研究では、少人数授業の有効性をうかがわせる結果は多いが、チームティーチングについてはその有効性が必ずしも明らかとはなっていない。私見では、少人数授業の積極的効果が一定程度報告されているのは、それがこれまでの指導法でも対応できる事態であり、児童生徒への個別的指導の機会が増すことが効果をもたらしていると考えられるのに対し、チームティーチングは従来の方法を適用しにくい指導事態であり、そのため相対的に効果が得られにくいのではないかと考えている。この見解の適否は別としても、事態に応じた指導法の開発は少人数授業やチームティーチングをより効果的に進めるためには必須の課題である。いずれも指導者1人あたりの児童生徒数を削減しており、効果を期待されており、またそれをもたらす可能性を強く含むものである。人員配置という単なる器の改革で事を終わらせてはコストの観点からもあまりに不十分といえよう。なお、指導法の開発は必然的に指導観の転換も多かれ少なかれ要求するものであることは当然である。

愛知県犬山市では2001年度より少人数授業を可能にする条件整備として14名の非常勤講師を採用した。また、以前より試行的に導入していたチームティーチングをさらに広く実施できるように、これも14名の非常勤講師を要員として採用した。これを市内14の小・中学校に、それぞれの事情に応じて配分し、新たな年度の授業を開始したのである。

本報告はこの試みを実践した1学期の教師の経験に基づく感想をまとめたものである。その実践は新しい系統的な授業改善の研究を踏まえたものではない。従来のクラスサイズでの指導経験に基づく工夫のもとにすすめられた。教師の戸惑いは未だ大きい段階にある。この調査により、少人数授業に携わる教師が初期に直面する課題が明確になってくると考えられる。また、当初に教師が感じる手ごたえの内容、すなわちこの指導形態に対する評価的側面も明らかにしようと考えたのである。

方 法

調査対象：本研究では自己記入式の質問紙調査を用いた。愛知県犬山市の小学校 10 校，中学校 4 校で少人数授業を実践している小学校教師 52 名と中学校教師 18 名，チームティーチングを実践している小学校教師 99 名と中学校教師 20 名，計 189 名を対象とした。犬山市の教育委員会から各学校へ質問紙調査の依頼がなされ，回収率 100%であった。

調査項目：少人数授業およびチームティーチングを実施してどのような手応えを感じているのか，また子どもの変化についてどう感じているのかについて 5 段階評定を求めた。手応えの項目は 12 項目，子どもの変化の項目は 15 項目である。具体的な質問は結果の項の TABLE 中に示した。

調査時期：2001 年 7 月 17 日～7 月 19 日にかけて実施。

結 果

各項目について 5 段階の評定にそれぞれ 5～1 点を与えて平均値と標準偏差を求めたものを TABLE に示す。

小学校の少人数授業実践とチームティーチング実践：TABLE 1 には少人数授業とチームティーチングの 1 学期間の実践についての教師の感想を小学校と中学校をあわせて示した。数値は回答が YES の方向にあれば 5 点に近くなり，NO の方向にあれば 1 点に近づく。平均となる 3 点を基準としていずれの方向にあるかを判断することができる。

小学校における少人数授業とチームティーチングに関する指導の効果を多面的に質問した各項目への回答では，それぞれ平均値が 4 点以上の項目が数多くあり，またほとんどの項目が 3 点以上にあることから，犬山市の小学校への少人数授業およびチームティーチング導入の効果が一定程度あると教師が受け止めている実態がまず示された。

次に小学校における少人数授業とチームティーチングの評定を比較すると，全体的に少人数授業のほうが，教師の手応えについても子どもの変化についてもポジティブな成果が見られるとする回答傾向が見られる。と

くに、教師の授業者としての充実感、教師による子ども一人ひとりの特性理解、個別指導の徹底、教師同士の話し合いについて、その傾向は強い。また、子どもの学習意欲面も含む学力面の向上についても少人数授業のほうに成果を認める回答が多い傾向がある。積極的な学習行動が増えたという回答も少人数授業のほうが多い傾向がある。

小学校では少人数授業の有効性が1学期間の実施という短い期間でも比較的明らかに認められる。これは教師1人当たりの児童の人数が減少した少人数クラスでは、質的量的に教師と個別児童との相互作用を増すことができ、個に応じた指導が頻度高く行われたことによるだろう。また、個に適切に対応する教師の行動は児童からの信頼を増し、学習意欲を高める契機ともなろう。ただ、そこでは少人数という学習形態に適切に対応した指導方法が開発されているがどうかは心もとない。少人数授業は従来の指導法の延長線上の形であっても一定の積極的成果をもたらさうものだと、この段階では考えられよう。

なお、基本的な生活習慣の指導についてはチームティーチングで平均値が高い。これは、1つのクラスの中で児童を見る教師の人数が多いほうが、基本的な生活習慣についての指導がしやすいことを示唆している。

児童の学力別の効果をたずねた項目では、少人数授業、チームティーチングともに低学力の児童の学力向上に効果的であると答える傾向が見られる。犬山市の教師たちの間では、クラスサイズの低減という授業条件を、低学力児童の学力保障という方向で生かしていこうとする傾向が当面見られるようである。

積極的な効果が見られなかったとする項目もいくつか挙げることができる。子どもの自発的な家庭学習については、少人数授業、チームティーチングともに増えたとする回答は多くない。主体的な学習態度の形成面で課題が残されていることが示されたといえよう。その他の項目の結果から、高学力児童の学力向上を同時に視野に入れた実践が今後求められることがあげられようし、学びあう学習集団への成長、学級の子ども同士の信頼関係の高まりといった人間関係的側面に配慮した指導工夫が必要であることも指摘できる。なお、教師の多忙感については、新しい試みが導入された

にしてはその数値が高くはなっていない。これ以外の忙しさの中で指導形態の変化が大きな影響は及ぼさないとも考えられようが、授業改善へのエネルギーの更なる必要性を示唆するものとも取れる結果である。

TABLE1 少人数授業とティームティーチングについての小学校・中学校教師の感想

質問項目	少人数	少人数	TT	TT
	中学校(N=52)	中学校(N=18)	小学校(N=95)	中学校(N=20)
どのような手応えを感じますか？				
① 授業者として充実感を感じる	4.0 (0.8)	3.8 (0.9)	3.6 (0.8)	3.1 (0.8)
② 多忙となった	3.1 (1.2)	2.4 (1.1)	2.6 (1.1)	2.6 (1.1)
③ 子ども一人ひとりの特性の理解が進んだ	4.4 (0.7)	4.4 (0.6)	4.0 (0.7)	4.0 (0.7)
④ 教材の研究が深まった	3.8 (0.7)	3.4 (0.6)	3.5 (0.7)	3.4 (0.7)
⑤ 子どもの思考などについて発見があった	4.2 (0.8)	3.7 (0.7)	3.9 (0.8)	4.0 (0.8)
⑥ 個別に学ばせる機会が増えた	4.5 (0.7)	4.0 (0.8)	3.9 (0.8)	4.3 (0.8)
⑦ 指導を徹底することができる	4.2 (0.7)	4.2 (0.7)	4.1 (0.7)	3.9 (0.7)
⑧ 子どもとのコミュニケーションが増えた	4.2 (0.8)	4.4 (0.8)	4.0 (0.7)	4.1 (0.7)
⑨ 教師同士の話し合いが増した	4.0 (0.9)	4.0 (0.9)	3.5 (0.9)	3.8 (0.9)
⑩ 授業を進めるのに時間がかかる	3.2 (1.2)	2.6 (1.2)	2.7 (1.0)	2.6 (1.0)
⑪ 基本的な生活習慣の指導ができる	3.0 (1.0)	2.9 (0.9)	3.4 (0.9)	3.3 (0.9)
⑫ 指導法を工夫しようという意欲がわく	4.1 (0.6)	3.7 (0.8)	3.8 (0.7)	3.6 (0.7)
子どもの変化についてどう感じますか？				
① 全体に子どもの学力はあがっている	3.9 (0.7)	3.3 (0.8)	3.6 (0.6)	3.6 (0.6)
② 高学力の子どもは学力向上に効果的	3.3 (0.7)	2.9 (0.8)	3.2 (0.9)	3.3 (0.9)
③ 中程度の学力の子どもは学力向上に効果的	3.9 (0.6)	3.9 (0.7)	3.6 (0.8)	3.7 (0.8)
④ 低学力の子どもは学力向上に効果的	4.0 (0.9)	3.4 (1.0)	4.0 (0.9)	3.6 (0.9)
⑤ 全体に子どもの学習意欲が高まっている	4.2 (0.6)	3.9 (0.7)	3.7 (0.7)	3.6 (0.7)
⑥ 高学力の子どもは学習意欲に効果的	3.6 (0.8)	3.1 (0.8)	3.3 (0.8)	3.4 (0.8)
⑦ 中程度の学力の子どもは学習意欲に効果的	3.9 (0.6)	4.1 (0.8)	3.6 (0.8)	3.5 (0.8)
⑧ 低学力の子どもは学習意欲に効果的	4.1 (0.7)	3.3 (1.0)	3.9 (0.8)	3.6 (0.8)
⑨ 子どもの教科への興味関心が高まっている	4.0 (0.7)	3.5 (0.6)	3.6 (0.7)	3.3 (0.7)
⑩ 自発的な家庭学習が増えた印象をもつ	2.8 (0.9)	2.9 (0.8)	2.8 (0.7)	2.7 (0.7)
⑪ 自発的な学習態度がでてきた	3.4 (0.8)	3.1 (0.7)	3.1 (0.6)	3.2 (0.6)
⑫ 積極的な学習行動がふえた	3.7 (0.8)	3.7 (0.6)	3.3 (0.6)	3.3 (0.6)
⑬ 教師を信頼する姿が増した	3.4 (0.6)	3.5 (0.7)	3.5 (0.7)	3.2 (0.7)
⑭ 学びあう学習集団へと成長している	3.4 (0.9)	3.6 (0.8)	3.1 (0.7)	3.1 (0.7)
⑮ 学級の子ども同士の信頼関係が高まった	3.2 (0.5)	3.1 (0.6)	3.0 (0.5)	2.8 (0.5)

* 表の見方：平均値（標準偏差）を表している。

質問項目は5段階評定で回答を求めている。5は「はい」、3は「どちらでもない」、1は「いいえ」と規定している。

中学校の少人数授業実践とチームティーチング実践：中学校の結果もTABLE 1に示した。ここでも総じて各項目への回答の平均値は3点を上回るものが多く、少人数授業、チームティーチングが全体的には積極的な効果をもたらす傾向をうかがうことができる。

少人数授業とチームティーチングの効果を比較した場合、小学校とは若干違った様相を見ることができる。授業者としての手ごたえ、子ども一人ひとりの特性理解、指導の徹底、子どもとのコミュニケーションの増加などでは少人数授業が積極的な効果をもたらすという結果が見られるが、子どもの思考などに発見があったこと、個別に学ばせる機会が増えたことなどは、チームティーチングの方が数値が高い。また、子どもの全体的な学力、とくに高学力生徒の学力向上に効果が見られたと回答しているのは、チームティーチングである。

中学校の場合いずれの授業条件でも回答した教師の人数が少なく、結果に変動可能性があることは承知をしないといけないが、高学力生徒に効果ありとする回答は、二人のうち一人が遅れがちな生徒に対して個別に対応するということを保障しておき、もう一方の教師は従来型の一斉指導であっても指導のターゲットをやや高めの学力の生徒に置くことができるためかもしれない。

なお、中学校でも生徒の自発的学習態度の形成や生徒相互の信頼関係の高まりといった点で工夫を重ねるべき課題があることが示された。また、少人数授業、チームティーチングともに多忙感がやや減少し、授業が早く進むという傾向が示されている。2つの授業形態が教師による授業工夫の機会を保障するものであることもそこにうかがえよう。

小学校の学年別に見た少人数授業実践：TABLE 2には小学校について、低学年、中学年、高学年と学年別に分けて、少人数授業とチームティーチングの効果についてまとめた。数値の表し方はTABLE 1と同様である。先ず少人数授業から検討する。

教師の感じた手ごたえの側面では、中・高学年より低学年で各項目の数値が高い傾向がある。子ども一人ひとりの特性理解、子どもの思考などの発見、個別に学ばせる機会の獲得、指導の徹底、子どもとのコミュニケー

TABLE2 少人数授業とティームティーチングについての小学校低・中・高学年の教師の感想

質問項目	少人数	少人数	少人数	TT	TT	TT
	低学年 (N=12)	中学年 (N=21)	高学年 (N=19)	低学年 (N=33)	中学年 (N=32)	高学年 (N=27)
どのような手応えを感じますか？						
① 授業者として充実感を感じる	4.2(0.8)	3.9(0.7)	3.9(0.8)	3.7(0.9)	3.6(0.8)	3.7(0.9)
② 多忙となった	3.4(1.1)	3.2(1.2)	2.9(1.4)	2.6(1.1)	2.7(1.1)	2.7(1.3)
③ 子ども一人ひとりの特性の理解が進んだ	4.5(0.5)	4.1(0.7)	4.6(0.6)	4.1(0.7)	4.1(0.8)	4.0(0.7)
④ 教材の研究が深まった	4.0(0.7)	3.8(0.7)	3.7(0.8)	3.5(0.6)	3.6(0.8)	3.6(0.7)
⑤ 子どもの思考などについて発見があった	4.5(0.7)	3.9(0.8)	4.3(0.7)	3.8(0.8)	3.8(0.8)	4.1(0.7)
⑥ 個別に学ばせる機会が増えた	4.6(0.7)	4.2(0.7)	4.6(0.6)	4.1(0.9)	4.0(0.8)	3.9(0.9)
⑦ 指導を徹底することができる	4.5(0.5)	4.0(0.6)	4.3(0.7)	4.1(0.9)	4.0(0.7)	4.2(0.6)
⑧ 子どもとのコミュニケーションが増えた	4.6(0.5)	4.0(0.8)	4.2(0.9)	3.8(0.8)	4.0(0.6)	4.2(0.6)
⑨ 教師同士の話し合いが増した	4.5(0.7)	4.0(0.8)	3.7(0.9)	3.5(0.9)	3.6(0.8)	3.4(1.0)
⑩ 授業を進めるのに時間がかかる	3.3(1.1)	3.4(1.3)	2.7(1.1)	2.6(1.0)	2.6(0.7)	2.9(1.1)
⑪ 基本的な生活習慣の指導ができる	3.5(1.2)	2.9(0.6)	2.8(1.2)	3.6(0.9)	3.4(0.8)	3.1(1.0)
⑫ 指導法を工夫しようという意欲がわく	4.3(0.6)	4.1(0.7)	3.9(0.6)	3.9(0.6)	3.7(0.7)	3.8(0.7)
子どもの変化についてどう感じますか？						
① 全体に子どもの学力はあがっている	4.1(0.8)	3.5(0.6)	4.2(0.7)	3.6(0.6)	3.6(0.6)	3.7(0.7)
② 高学力の子どもの学力向上に効果的	3.3(0.9)	3.2(0.7)	3.5(0.6)	2.9(0.9)	3.2(0.6)	3.6(1.0)
③ 中程度の学力の子どもの学力向上に効果的	3.8(0.6)	3.8(0.6)	4.1(0.7)	3.5(0.9)	3.7(0.7)	3.7(0.9)
④ 低学力の子どもの学力向上に効果的	4.4(0.5)	3.6(1.1)	4.2(0.6)	4.3(0.7)	3.8(1.0)	3.9(0.9)
⑤ 全体に子どもの学習意欲が高まっている	4.3(0.6)	4.1(0.6)	4.2(0.7)	3.8(0.7)	3.7(0.6)	3.7(0.9)
⑥ 高学力の子どもの学習意欲に効果的	3.5(1.0)	3.5(0.7)	3.7(0.7)	3.0(0.8)	3.5(0.8)	3.4(0.9)
⑦ 中程度の学力の子どもの学習意欲に効果的	3.9(0.7)	3.8(0.5)	4.1(0.7)	3.5(0.8)	3.8(0.7)	3.7(0.8)
⑧ 低学力の子どもの学習意欲に効果的	4.3(0.7)	4.0(0.7)	4.0(0.6)	4.0(0.7)	3.8(0.8)	3.8(0.9)
⑨ 子どもの教科への興味関心が高まっている	4.1(0.7)	3.9(0.8)	3.9(0.5)	3.8(0.7)	3.5(0.7)	3.5(0.8)
⑩ 自発的な家庭学習が増えた印象をもつ	2.5(0.9)	2.8(0.9)	2.9(0.8)	2.8(0.8)	2.8(0.7)	2.8(0.6)
⑪ 自発的な学習態度がでてきた	3.5(0.7)	3.3(0.7)	3.4(0.8)	3.0(0.6)	3.2(0.5)	3.1(0.7)
⑫ 積極的な学習行動がふえた	3.8(0.7)	3.6(0.7)	3.7(0.9)	3.3(0.6)	3.3(0.6)	3.3(0.7)
⑬ 教師を信頼する姿が増した	3.8(0.7)	3.3(0.7)	3.2(0.4)	3.5(0.6)	3.4(0.5)	3.6(0.9)
⑭ 学びあう学習集団へと成長している	3.6(1.1)	3.3(0.8)	3.4(0.8)	3.1(0.5)	3.3(0.6)	3.2(0.8)
⑮ 学級の子ども同士の信頼関係が高まった	3.1(0.3)	3.0(0.4)	3.4(0.7)	2.9(0.4)	3.1(0.4)	3.0(0.7)

* 表の見方：平均値（標準偏差）を表している。

質問項目は5段階評定で回答を求めている。5は「はい」、3は「どちらでもない」、1は「いいえ」と規定している。

ションの増加，教師同士の話し合いの増加などはとくにその傾向が強い。子どもの変化の側面では教師の手ごたえほどの違いは見られないが，低学力児童の学力面，児童の教師への信頼などは，低学年で高い数値が見られる。

現在の保育園および幼稚園は，少人数指導を行なっていることが多い。就学前に個々に目が行き届く園生活を送ってきた児童たちにとって少人数クラスは馴染みある生活事態であろう。教科学習場面としての学級生活にそろって適応していくためにも低学年から少人数授業の機会を増すのは有意義であると考えられる。

中学年については，小学校では発達的には安定的と捉えられることが多い段階であるが，実際には思考タイプが直観思考から論理思考へと移行していく時期であり，移行期特有の精神的な不安定さを抱えている時期でもある。不登校傾向が現れ始める時期でもある。中学年に対する少人数授業は，低学年・高学年と比較するとその効果に関する評価がやや低いようにも見られる。発達に応じた工夫が必要な学年段階として，適切な対応への努力が多くなされる必要があるだろう。

高学年では少人数授業の効果については比較的高い数値が得られている。子ども一人ひとりの特性理解，個別に学ばせる機会の増加についての効果は，実に6割以上の教師が認めている。子どもの学力向上にも貢献できているし，効率的に授業を進めることができている。小学校高学年は，学力向上への要求が強くなる時期である。また，身体の成長についても第二次成長期に入る時期で，身体的，精神的に成熟に向かう時期でもある。道徳観念の発達，家族との関係や異性への意識も含む人間関係の変化も生じる時期である。個に応じた広範な対応が必要となる時期であり，それを可能にする条件としての少人数形態の意義は大きいといえよう。

小学校の学年別に見たチームティーチング実践：チームティーチングについては，低学年，中学年，高学年と比較した場合，ほとんど差がない。アメリカ・テネシー州で1985～1988年度に行なわれた少人数クラスの教育的効果に関する大規模な縦断的研究では，チームティーチングで児童のアチーブメントについて最も効果的な結果が出たのは小学校1年生だけ

であった。ティームティーチングは小学校低学年で有効だという先行研究との食い違いはどこに理由があるのだろうか。

まず、本研究が1学期間という短い実践に関する資料だという点をあげることができよう。追跡的な調査が必要である。また被調査者の教師の数が少ないことがあげられる。ティームティーチングが、犬山ではどのような形で行なわれたのかの研究も必要であろう。犬山市に限らず、現状の教師の勤務条件では、複数の教師が協力して授業を行うための話し合いの時間をとることが難しい。本研究の結果はそのような条件のもとでの結果であることにも留意が必要である。

考 察

学びの学校づくりを目指して、2001年度から愛知県犬山市教育委員会は「教室の改革」「学校の改革」「新しい学校経営」を3つの柱とする犬山プランを立ち上げた。その中の教室の改革としての具体的対応に、少人数授業とティームティーチングの積極的導入がある。この年度の4月より、少人数授業要員とティームティーチング要員の28名の非常勤講師を加えて、犬山の小・中学校14校の実践が開始された。取り組みをはじめて間もない1学期間の実践に関する教師の感想がここに示された。それは当該指導形態に不慣れであるがゆえに価値が低い資料であるとはいえない。当初の戸惑いや手ごたえは、内容が不安定なものであっても、以降の実践を方向づけ、力づける（あるいはその逆の作用をもたらす）ものであり、むしろこの時期の資料を得る機会があったことは幸いであったと考えるべきであろう。

小学校においても、中学校においても、教師は少人数授業のほうがティームティーチングと比較して積極的な効果を感じ取っているようすがうかがえる結果が得られた。子どもの学力や学習意欲、教師の子ども理解や実践研究への意欲、きめ細かい指導については明らかに少人数授業に手ごたえを感じている傾向が見られる。少人数という授業形態では1人の教師に対する児童生徒の人数が少ないため、教師は彼ら一人ひとりの学習状況に関

する情報を多く得ることができる。したがってより適切な対応が可能となる。また、人数が少なければ1人あたりの接触回数も増やすことができ、時間をかけた指導が可能となる。教師の子ども理解が進む可能性は高く、それを基盤に児童生徒から寄せられる信頼感も高まる可能性がある。

ただ、クラスサイズが小さくなった場合、教師による児童生徒個々への配慮は増すのであるが、その指導過程は従来の一斉指導型から大きくは出ていないと評価される授業が多く残っている。筆者らの観察では、教師主導で挙手による問答の繰り返し、個別指導で全員理解がなされたことを確認しているにもかかわらず再度黒板で一斉指導を行なうなど、基本的な指導パターンは従来とその根本において変わらない指導実態があった。すなわち「教える」ことが授業の主要な活動だという教師の構えが一貫しており、多少の工夫はあったにせよ受容学習という形は根本では変わっていないというのが一般であった。

これまでも小規模校では少人数教育の実践の積み重ねがあるはずである。筆者らも他地域のそれらの学校をいくつか参観した経験がある。ここでは少人数という条件を無視したいわゆる普通の実践も多くみられたが、一方その条件を生かした授業工夫も少なくはなかった。問題はそれらの実践が広く共有化される機会がなかったことである。通常の規模の学校で少人数授業を実施する場合、小規模校とは違った教師の構え、すなわち従来の指導法に囚われてしまいがちな傾向がより強いかもしれない。

少人数授業は「教師の指導を徹底しやすい」授業場面だという捉え方をするのではなく「児童生徒一人ひとりの学習参加が容易になる」授業場面なのだというような、指導観の転換も必要であると考えられる。そもそも少人数という授業事態は、相対的に多人数の事態と比べてどのような特徴があるのだろうか。このことが先ず追求されなくてはなるまい。児童生徒1人あたりに教師が指導できる機会が増えるというだけの認識ではなく、クラスの間関係のダイナミクスが変化するというところまで認識を広げる必要があると考えられるのである。

ティームティーチングについては、子どもの思考などの発見、個別に学ばせる機会、基本的な生活習慣の指導の手応えについて有効であると捉えら

れる傾向が見られた。また，学力面で高学力や低学力の子どもに幅広く対応できる可能性を示す結果も見られた。2人の教師が1つのクラスに存在し，2人の教師の目で子どもに接することで，臨機応変にさまざまな状況の子どもに対応できるというメリットがそこにはありそうである。自分とは違った働きかけを一方の教師が観察する機会もでき，子どもの新しい姿を間近に発見することができようし，個別の児童生徒の基本的な生活習慣の指導なども，その他の生徒に対しての教科指導のペースを保ちながら，一方の教師に任せることができるのである。

ただ，ティームティーチングは2人の教師が，主・従となりながら授業を進めていくという形態が一般的であり，その範疇から出た指導工夫を見ることは稀である。その形態はそれとして有効ではあるが，1クラスに2人という人材投入をただけの成果を常にあげることができているかどうかを問うた場合，十分とはいえない実践は多くないだろうか。ティームティーチング，すなわち協力教授という形はさまざまなバリエーションが可能であり，役割分担も多様に工夫できよう。2クラスを3クラスに分ける形もあろうし，教材開発という側面で協力し，授業は1人で受け持つとか，授業過程の観察者としてもう1人が参加し，評価を多面的に行うという形もあろう。また，ここでも「手分けして教える」ためにティームを組むという発想ではなく「個に応じた学習援助」をし「豊かな教育評価情報を集めよう」ためにティームを組むというような発想が必要であろう。

小学校の学年別にみると，少人数授業の効果は低学年，高学年，中学年の順で効果をあげている。低学年は，子ども一人ひとりの特性理解，子どもの思考などの発見，個別に学ばせる機会の獲得，指導の徹底，子どもとのコミュニケーションの増加，教師同士の話し合いの増加，低学力児童の学力向上，児童の教師への信頼など，広範に効果が報告されている。高学年も低学年と同様の項目について効果が報告されているが，とくに子ども一人ひとりの特性理解，個別に学ばせる機会の増加については高い効果が認められると教師は感じている。中学年については，効果はあるが特筆すべきほどでもないというのが教師の感想の実態である。このことは中学年の少人数授業ではさらに工夫が必要であることを示唆しているとも考

えられる。子どもの発達段階に応じた指導法の工夫が必要なのであろう。低学年は就学前の少人数形態での生活から小学校入学後の多人数クラスへの適応という課題をもっている。中学年の時期は発達差、とくに認知的側面のそれが大きい時期であり、多様な対応をもっとも必要とする時期である。精神的に不安定さを示すな時期でもある。高学年は、中学校への進学、通塾の開始、第二次成長期などの課題を抱えている。このような学年別の発達的特徴を考慮していくことも必要である。

小学校のチームティーチングでは、その効果にほとんど学年差が見られない。課題は、どのように全体としてより効果的な指導の工夫を重ねるかという所にあるように考えられる。また、チームティーチングは一人の教師が授業を進めていくというなれた形ではないため、教師自身が自分の指導活動を的確に評価できない、いいかえれば何が手ごたえなのか、自己評価基準があいまいであることも考えられる。子どもの変化を子どもに即して捉えるという経験が重なれば、教師による授業評価も変わる可能性がある。さらに、チームティーチングは少人数授業と同様、またはそれ以上に、協力しあう教師の間での相談、協議が必要である。現状の非常勤講師とチームを組むという形が望ましいのかどうかという課題もある。教師集団づくりという重要な課題もあるのである。

なお、全体的に見てみると、小学校でも中学校でも、そして少人数授業でもチームティーチングでも、学習集団の成長という面では積極的な効果あまり報告されなかった。相互に高め合い、信頼に支えられた人間関係を学習集団および学級集団の中に築いていくことは、そのメンバー一人ひとりを学習に意欲づける学力向上の最重要の条件づくりといえることがらである(杉江 1999)。また、そのような集団での学習経験は、生徒指導の課題を授業の中で同時に達成していくことも可能にする。少人数授業とチームティーチングのモデル開発にあたっては、学習集団および学級集団の育成への観点が不可欠である。

本研究は、1学期間の模索的な実践の変化の結果であったが、少人数授業、チームティーチングともに一定程度の有効性を示す傾向が見られた。同時に新しい授業モデル開発の視点もいくつか得ることができた。今後も

教師を対象とした継続的な調査を実施することで2つの指導形態の可能性を明らかにしていくことが必要であろう。また児童生徒を対象に、実際の学力の変化や、授業を受ける側が両授業形態をどのように受け止めているのかを調査すべきであろう。地域や保護者がこの試みをどのように受け止めているかも教育改善のひとつの重要な要因として検討すべき課題と考えたい。(受理日 平成13年10月10日)

文 献

- 織田揮準 2001 学級サイズと教師行動に関する比較研究—最適学級サイズに関する研究 平成11年度～平成12年度科学研究費補助金 基盤研究(C)
(2)研究成果報告書
- 世羅博昭 2001 学級規模の教育効果に関する調査研究 平成11年度～平成12年度科学研究費補助金 基盤研究(C) (1)研究成果報告書
- 杉江修治 1996 学級集団の規模, 編制基準と教育効果 東海地区高校教育研究会
- 杉江修治 1999 バズ学習の研究 風間書房
- 高浦勝義 2000 適正な学校・学級規模に関する校長及び教員の意識と指導及び勤務の実態に関する調査結果—学級編制及び教職員配置等に関する調査研究(国内班・第一次報告書) 平成11年度～平成12年度科学研究費補助金(特別研究促進費)研究成果報告書
- 高浦勝義 2001 児童生徒の学習状況及び学力形成とクラスでの生活意識に及ぼす学級規模の影響に関する調査結果—学級編制及び教職員配置等に関する調査研究(国内班・第二次報告書<最終報告書>) 平成11年度～平成12年度科学研究費補助金(特別研究促進費)研究成果報告書