

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（2）

仲 律 子
杉 江 修 治

2001年度，犬山市では少人数授業とチームティーチングの充実を図って市独自の予算で非常勤講師を28名採用し，市内の小・中学校の実情に応じて加配した。チームティーチングについては小規模ながら先行的に導入が試みられていたが，1クラスを二分割するという形を基本とする少人数授業は教育現場にとっては初めての試みであった。

われわれは先に，犬山市の小学校10校，中学校4校における少人数授業およびチームティーチング導入の効果を，1学期終了時点で調査した結果を報告した（杉江・仲 2002）。本報告は，そこで同時に調査した自由記述による資料を中心に，第2報告としてまとめたものである。先の報告で明らかにされたように，学習指導過程や児童生徒の変化についての教師の評定で，すでに1学期間の実践をもって，チームティーチングと少人数授業にはさまざまにポジティブな効果が見出された。自由記述では評定による資料とは違った側面の資料，とりわけ実践の改善に直接つながる資料が得られるであろう。また，取り組みのはじめに教師が突き当たる具体的な課題や悩みもうかがうことのできる資料となろう。

方 法

調査対象：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。
少人数授業実践を行った小学校教師の教職経験年数の平均値は 19.6 年 (S
D: 9.9), 受け持ったクラスの児童数の平均値は 31.0 人 (SD: 9.3), 中
学校教師の平均値は, 教職経験年数が 14.8 年 (SD: 8.4), クラスの生徒
数は 28.6 人 (SD: 9.4) である。また, チームティーチングを実践した
小学校教師の平均値は, 教職経験年数が 21.3 年 (SD: 9.1), クラスの児
童数は 28.0 人 (SD: 9.8), 中学校教師は, 教職経験平均年数が 17.0 年
(SD: 8.3), クラスの生徒数平均値は 34.3 人 (SD: 3.0) であった。

調査項目: 少人数授業を実践した教師には, ①クラス分けの基準, ②従
来とは違った工夫, ③家庭や地域からの声, ④クラス分けの方法について
の課題, ⑤教材についての課題, ⑥教師の連携についての課題, ⑥カリキュ
ラム全体での少人数授業の位置づけについての課題, ⑦子どもの学力につ
いての課題, ⑧教室等の施設設備についての課題, ⑨その他の課題, ⑩そ
の他気づいた点, について自由記述式の質問紙を実施した。同様に, ティー
ムティーチングを実践した教師には, ①役割分担の仕方, ②教科, 教材,
学年によっての特別な工夫, ③単独の指導の場合とは違った工夫, ④家庭
や地域からの声, ④役割分担の仕方についての課題, ⑤教材についての課
題, ⑥教師の連携についての課題, ⑥カリキュラム全体でのチームティー
チングの位置づけについての課題, ⑦子どもの学力についての課題, ⑧教
室等の施設設備についての課題, ⑨その他の課題, ⑩その他気づいた点,
について調査した。

調査時期・手続き: 2001 年 7 月 17 日~7 月 19 日にかけて実施した。調
査用紙は, 犬山市教育委員会から各学校を通して当該教師への質問紙調査
の依頼がなされ, 回収率は 100%であった。

分析方法: 回答は類似の内容のものをまとめていき, いくつかのカテゴ
リーを作り, それぞれのカテゴリーに属する回答の頻度を数えた。カテゴ
ライズに際しては内容のバラエティーを損なわないようにするため, その
数を凝縮することに努めるという構えでは行わなかった。さらに, 同じカ
テゴリーの中でも特徴的な記述を含むものは補足的記述を集計表の下に付

した。なお、1人の回答者が複数の内容の回答を記述している場合があり、調査対象者数より回答数が多い項目がある。

結 果

少人数授業でのクラス分けの基準 少人数授業では1クラスを2つに分ける形が一般的である。どのような基準を用いてクラスを分けたかに関する回答をTable1にまとめた。数値は回答者数である。また表下の補足記述の()内の数値も回答者数である(以下のTableも同様)。ここでは小・中学校を問わず「学力には配慮せず、番号順などランダムに分ける」という基準が最も多く採用されたという実態が示された。この基準は、その他の基準を用いるときにも組み合わせてしばしば採用されている。1学期の実践でのクラス分けの基本的な基準として用いられたといえよう。ま

Table1 少人数授業でのクラス分けの基準

| | 小学校 | 中学校 |
|------------------------------|-----|-----|
| ①学力には配慮せず、番号順などランダムに分ける | 23 | 15 |
| ②2クラスの学力の平均と散らばり具合が等しくなるよう配慮 | 2 | 0 |
| ③到達度や習熟度別に分ける | 2 | 0 |
| ④人間関係を重視して分ける | 0 | 2 |
| ⑤その他 *1 | 6 | 1 |
| ①と② | 3 | 0 |
| ①と③ | 6 | 1 |
| ①と④ | 2 | 0 |
| ①と⑤ *2 | 3 | 0 |
| ②と④ | 1 | 0 |
| ①と②と④ | 2 | 0 |
| ①と③と⑤ | 1 | 0 |

*1 偶数, 奇数番号で分けている。学力がクラス間等しくなるよう, 男女の組合せを考慮する。

子どもの選択に任せる。

複式学級なので学年で分ける。(2)

クラス分けはない。(2)

生活班で2つに分ける。(中学の1ケース)

*2 子ども自身による到達度評価による。

教師が2つの学習方法を示し, 子どもが選ぶ。(2)

た「到達度や習熟度別に分ける」ことは、小学校ではほかの基準との組み合わせを加えても9ケース、中学校では1ケースにとどまり、用いられることが少ないという実態であった。これ以外にも児童生徒の人間関係や彼ら自身による選択などの基準も少数ながらみることができた。少人数授業導入当初の模索的段階では、集団間等質のクラス分けが基本となっていることが明らかとなったが、試行的なクラス分けも徐々に試みられている実態もうかがえたのである。

Table2 少人数授業にあたって加えた従来とは違った工夫

| | 小学校 | 中学校 |
|---------------------|-----|-----|
| 個別指導・個別学習の導入 | 6 | 2 |
| 個に応じた課題準備 *1 | 4 | 1 |
| 低学力児に応じた教材・指導法工夫 *2 | 1 | 2 |
| 高学力児に応じた教材・指導法工夫 *3 | 6 | 0 |
| 習熟度に応じた指導法工夫 *4 | 2 | 0 |
| 個別の診断・評価増す *5 | 8 | 2 |
| 子どものつぶやきを拾う | 0 | 1 |
| 子どもに接近する | 1 | 0 |
| 自己評価導入 | 1 | 1 |
| 教師が教えない | 2 | 0 |
| 発表機会を増やす | 3 | 1 |
| 全員参加を凶る *6 | 0 | 1 |
| 全員に声かけ・指名する | 4 | 2 |
| 考え方を指導する | 2 | 0 |
| その他の工夫 *7 | 5 | 0 |
| 教師同士の話し合い | 1 | 0 |
| 意味不明 | 2 | 1 |
| 回答なし | 22 | 6 |

*1 補足プリント・応用プリントの作成、進度別プリント作成、補習プリント・確かめプリント作成など、習熟の程度に応じたプリント作成という回答が3件。

*2 中学では反復練習を内容とする。

*3 チャレンジ問題、プリント作成など。

*4 コースを複数作り、子どもに選択させるという工夫を含む。

*5 ノートの個別チェック、観察等含む。

*6 英語の発音練習時。

*7 導入の工夫、教材の工夫、わかりやすさ、ゲーム導入、黒板不使用。

少人数授業にあたって加えた工夫 少人数授業をすすめるにあたって、従来とは違ったどのような工夫を加えたかを質問した結果を Table2 にまとめた。小学校教師は 58%が、中学校教師は 67%が回答をした。小・中学校ともに、総じて大きくは「個に応じる」という領域に分類される回答が多い傾向がみられた。その配慮は課題づくりや指導過程、さらには診断・評価の領域にわたっている。表下に補足で示した記述からは、個に応じるための多様な工夫が始まっていることをうかがうことができよう。そのほかには「発表機会を増やす」「全員に声かけ・指名する」など、少人数ゆえに可能となる児童生徒全員の参加を図る試みもなされている。少数ではあるが「教師が教えない」「考え方を指導する」といった、教師の指導の構えの変化をうかがわせる回答もみられる。半数以上の教師がこの質問に回答していることから、少人数授業を可能にする条件が、教師の学習指導改善への動きの活性化につながることも示唆されていると考えられよう。

少人数授業に関する家庭や地域からの声 少人数授業の実施に関して、家庭や地域からどのような声が届いているかをたずねた結果は Table3 にまとめた。小学校教師は 58%が、中学校教師は 13%が回答した。中学校では少数の教師は好意的反応を回答しているが、総じてこの調査の時点では家庭、地域からの声はまだ得られていない結果であった。小学校ではさまざまな声が寄せられている。「(きめ細かく) 個の指導が十分なされていてよい」「子どもが算数が好きになった」「楽しい、よくわかる」「効果が認められる」といった、学習面でのポジティブな評価が多く届いている実態が示された。一方、少数ではあるが、子どもの能力差が広がらないかとか、学力低下はないかといった「危惧する声」、**「教師によって効果に差がある」といった懸念も届いている。**さらに、少人数授業に対する親の過剰期待を感じている回答もみられ、家庭、地域の的確な理解を得るという課題も意識されてきている。

少人数授業でのクラス分けの方法についての課題 クラス分けの方法について教師が抱えている課題をたずねた結果は Table4 に示す。小学校教師は 67%が、中学校教師は 83%が回答した。関心の高い問題であることがうかがえる。現場では、学習集団の編成に際して等質、異質という用語

Table3 少人数授業に関する家庭や地域からの声

| | 小学校 | 中学校 |
|---------------------|-----|-----|
| 個の指導が十分なされてよい *1 | 10 | 0 |
| 学力が高くなっている | 1 | 2 |
| 子どもが算数を好きになった | 5 | 0 |
| 楽しい, よくわかる | 3 | 0 |
| 学ぶ意欲が高まる *2 | 1 | 0 |
| 効果が認められる (好意的評価) | 4 | 1 |
| 期待している | 3 | 0 |
| 他の教科も少人数に | 1 | 0 |
| 声をかけてもらう回数がふえた | 1 | 0 |
| 発言回数がふえた | 1 | 0 |
| 指導法に関する諸希望 *3 | 5 | 0 |
| 危惧する声 *4 | 2 | 0 |
| 教師によって効果に差がある | 2 | 0 |
| 本当に理解している保護者は少ない *5 | 3 | 0 |
| 回答なし | 22 | 16 |

*1 「きめ細かい指導」という表現も含む。

*2 子どもの希望に基づくクラス編成の効果。

*3 内容は「基礎基本を身につけさせてほしい」「クラス全員がわかる授業を」「思考過程を大切に」「個を大切に」「わかるまで教えてほしい」。

*4 「能力差が広がらないか」「学力低下はないか」。

*5 過剰な期待があるという回答も含む。

の用い方に一貫性を欠いている実態があり, 分類の信頼性にやや問題があることを断っておきたい。すなわち, 集団内異質の形を単純に等質集団と呼ぶ場合がしばしばあるのである。

小・中学校ともに, クラス分けについては*1として表下に示したような, 集団内異質を前提としたさまざまな基準導入の妥当性が問題としてあがっている。一方, 小・中学校ともに児童生徒の習熟度を基準としたクラス分けへの関心も比較的多くみられる。習熟度別指導への懸念を感じつつ, 児童生徒の学力差にどう応じていったらよいかの有力な対応策としてこの基準が意識されている。さらに「単元に応じたクラス分け」「子どもによるクラス選択の妥当性」「クラス編成替え」といった, 教材や児童生徒の実態に応じるための具体的な対応の模索が始まっているようすもうかがうことができる。なお, 表下の*7に示したように, 現場では習熟度別指導

Table4 少人数授業でのクラス分けの方法についての課題

| | 小学校 | 中学校 |
|---------------------|-----|-----|
| 習熟度以外の基準によるクラス分け *1 | 11 | 4 |
| 学力異質編成 *2 | 8 | 4 |
| 生活班で問題はない | 1 | 1 |
| 習熟度別クラス分け *3 | 7 | 3 |
| 単元に応じたクラス分け *4 | 1 | 0 |
| 子どもによるクラス選択の妥当性 | 4 | 0 |
| クラス編成替え *5 | 3 | 3 |
| 学習集団について *6 | 2 | 0 |
| 低学力生徒の扱い | 0 | 1 |
| 全学年でのコース別の試み | 1 | 0 |
| 無関連回答 | 1 | 0 |
| 回答なし | 17 | 3 |

- *1 「子どもの性格・行動面に配慮」「興味関心を持続させる工夫」「生活班でよいのか」「クラス内に学力差のないクラス」といった内容を含む。習熟度か否かの問題であるという明確な言及のないもの。
- *2 番号順, 無作為のクラス分けを含む。したがってクラス間の学力差の大きさを指摘するものもここに入る。「クラス間等質にする工夫」「高めあう学び合いの設定」などあり。
- *3 「習熟度別がよいと思うが学力差の広がり心配」「偏りのない習熟度別クラス分けの方法」といった内容を含む。
- *4 単元に応じて集団内等質, 異質を組合せるという意見。
- *5 組み替えにともなう教師による児童生徒理解のやり直しが課題となっている。
- *6 「子どものリーダー不在」「少人数ということから生じる人間関係の影響の大きさ」など。
- *7 習熟度別指導に対する好意的評価がうかがえる回答は小学校で7, 中学校で4, 非好意的評価がうかがえる回答は小学校で3, 中学校で0, 学力異質編成に対する好意的評価回答は小学校で4, 中学校で2, 非好意的評価回答は小学校で2, 中学校で2であった。習熟度別に対する非好意的評価も対人面での否定的効果に注目したものが多く, 等質集団での学習が習得に促進的効果をもつという神話が生きていることが示されている。

の教育的意義について理解が十分ではない。文部科学省などが喧伝している裏づけのない提案に惑わされている。この点は重要な課題として指摘しておくべきであろう。

少人数授業での教材の工夫についての課題 少人数授業の実施に際しての教材の工夫に関する課題をたずねた結果は Table5 にまとめた。小学校

Table5 少人数授業での教材の工夫についての課題

| | 小学校 | 中学校 |
|-----------------------|-----|-----|
| 個の学力に応じた教材開発 | 7 | 2 |
| 高学力の子どもを伸ばす教材 | 1 | 0 |
| 低学力の子どもに合った教材開発 | 1 | 1 |
| 子どもの学習参加を促す教材開発 *1 | 2 | 1 |
| 犬山市の教師が自由に使える教材の開発 *2 | 1 | 0 |
| 少人数に適した教材開発 | 1 | 0 |
| 教材を共同して開発すること | 1 | 2 |
| 教師の連携態勢, 連携時間の不足 | 3 | 1 |
| 教材を集団, 個別のいずれに合わせるか | 1 | 0 |
| 分割したクラスの指導内容の調整 *3 | 1 | 2 |
| その他 *4 | 2 | 3 |
| 意味不明 | 1 | 0 |
| 回答なし | 28 | 8 |

*1 具体物の使用, ゲームの開発などを含む。

*2 犬山市として開発し, 著作権などを気にせず教師が自由に活用できる教材制作をいう。

*3 少人数に分けたクラスそれぞれに同じ教材を用いるのか, 同じ進度で行なうのか, という問題。

*4 「教科書を教えるだけでよいのか」「教材開発は必要である」「加配教員が準備を受け持っており助かる」「指導者の裁量でよい」「同じ教材で学習させる必要はない」。

教師は46%が, 中学校教師は56%が回答した。小・中学校ともに, 少人数授業に適した, 個々の子どもに応じることのできる教材開発が, 重要な課題としてあげられている。その場合とくに高学力, 低学力に絞るという偏りはみられない。この回答の背景には, 犬山市で開発している算数の副教本への期待も含まれていると考えられる。また教材の内容ではなく「教材を共同して開発すること」「教師の連携体制, 連携時間の不足」といった, 教師の協同に関する意見も少数ながらみることができた。

少人数授業での教師の連携についての課題 少人数授業で1クラスを2人の教師が担当する場合の連携のあり方についての課題はTable6にまとめた。小学校教師の85%, 中学校教師の89%が回答しており, 関心の高い問題であることがうかがえた。そこでは, 小・中学校教師はともに「打ち合わせ時間の確保」が必要であると多くが認めている。ペアの相手とな

Table6 少人数授業での教師の連携についての課題

| | 小学校 | 中学校 |
|-----------------|-----|-----|
| 打ち合せ時間の確保 *1 | 34 | 6 |
| 進度の調整 | 1 | 7 |
| 評価方法の相談 *2 | 0 | 2 |
| 個人情報管理, 共有化の方途 | 2 | 1 |
| 非常勤講師による教材準備が有効 | 2 | 0 |
| その他 *3 | 4 | 3 |
| 回答なし | 8 | 2 |

*1 理由として「総合的学習の時間などで多忙」。提案として「勤務時間を8時半から4時半にしてみようか」(2件)「週1度でも決められた時間がとれるとよい」。疑問として「カリキュラムを踏襲することが絶対なのか」。実態として「非常勤講師は勤務時間が気になり相談しにくい」(3件)。

*2 「一斉テストへの対応のための連携」含む。

*3 「打ち合せは30分放課, 授業後に行なう」「うまくいっている」(3件)「行事などで欠けた教科の補充などでの調整では連携が難しい」「分けたクラス相互の教師が相談した方がよいのかどうか」「教師による授業研究が必要」。

る非常勤講師は勤務時間が限られているため、打ち合わせ時間を確保することが難しくなっている実態が示された。また、中学校教師は授業の「進度の調整」を課題としてあげる者が比較的多くあり、中学校での課題として重要と考えられていることがうかがえた。なお、少数ではあるが「非常勤講師による教材準備が有効」という回答がみられた点は、非常勤講師導入の効果の側面として興味深い。また表下の*3に示したような連携のための工夫などは学校間で交流すべきことがらであろう。

カリキュラム全体での少人数授業の位置づけについて 学校のカリキュラム全体で少人数授業がどう位置づくかに関する質問への回答はTable7にまとめた。小学校教師は44%, 中学校教師も44%が回答した。小学校では「すべての授業で少人数授業を実施したい」という意見に代表される、拡充方向を内容とする意見が多く、同様の傾向は中学校の結果でもうかがえた。また「単元によって少人数の導入を考えるべき」「単元によってはティームティーチングとの組み合わせを考える」など、学習内容に応じた指導計画の最適化の中で少人数授業を考えたいとする意見も現れてきているようすがみられた。

Table7 カリキュラム全体での少人数授業の位置づけについて

| | 小学校 | 中学校 |
|-----------------------|-----|-----|
| すべて少人数でやりたい (やっている) | 7 | 3 |
| 少人数授業の割合を増やすべき | 0 | 1 |
| 少人数形態の割合の最適化 | 1 | 0 |
| 他の教科にも広げるとよい *1 | 1 | 1 |
| 算数だけでよい | 1 | 0 |
| 単元によって少人数の導入を考えるべき | 2 | 0 |
| 単元によってはTTとの組合せを考える *2 | 4 | 1 |
| 独自のカリキュラム開発必要 | 0 | 1 |
| クラス編成に悩み | 2 | 0 |
| 長い単元内ではクラスの組み替えができない | 1 | 0 |
| 時間割変更などで困ることあり | 0 | 1 |
| 学級定員そのものの削減が必要 | 0 | 1 |
| 無関連回答 | 1 | 0 |
| 回答なし | 29 | 10 |

*1 小学校2年生ならば国語の基本的技能の定着で少人数がよい。

*2 思考を育てるには少人数が、計算などの習熟にはTTがよい。
練習や発展的な学習ではTTがよいかもしれない。

少人数授業での子どもの学力に関わる課題 少人数授業の実施に伴って生じる子どもの学力に関わる課題としてどのようなものがあるかをたずねた結果はTable8に示す。小学校では67%、中学校では78%の教師が回答をした。質問のあいまいさもあってか、多様な中身の回答がなされたが、小・中学校ともに「学力の高い子ども、低い子どもへの対応が難しい」というカテゴリーに分けられるものが多い結果がみられた。その内容は高学力児に限定したもの、低学力児に限定したものなどあるが、多人数授業との相対的關係での困難を言っているのではなく、少人数という、児童生徒の状況がよりよく見えてきた事態下での新たな課題の深まりと理解すべきであろう。その他、個々のカテゴリーに分類される回答者数は少ないが、「関心・意欲」「集中力」「理解」など、学力の多様な面に着目して効果の高まりを指摘する回答もさまざまにみられた。しかし一方、少人数という新しい学習指導事態の元で「ターゲットとする学力水準に迷いがある」「理解の遅い子どもに目が行きがち」「多人数授業の場合ほどよい意見が出

Table8 少人数授業での子どもの学力に関わる課題

| | 小学校 | 中学校 |
|----------------------------|-----|-----|
| 学力の高い子ども, 低い子どもへの対応が難しい *1 | 15 | 4 |
| 思考力や基礎学力を高める必要あり | 1 | 0 |
| ターゲットとする学力水準に迷いがある | 1 | 0 |
| 理解の遅い子どもに目が行きがち | 1 | 0 |
| 学力の向上がみられる | 1 | 2 |
| 計算力の習熟度は高まった | 2 | 0 |
| 関心, 意欲が高まった | 2 | 1 |
| 集中力がついてきた | 1 | 1 |
| 理解が進んでいる | 1 | 0 |
| 問題を数多く消化できる | 1 | 0 |
| 教え合う姿がでてきた | 0 | 1 |
| 教師に気軽に質問できる | 0 | 1 |
| 多人数授業の場合ほどはよい意見が出ない | 1 | 0 |
| 学力の低い子どもの伸びがない | 0 | 1 |
| 分数の計算がネックになっている | 0 | 1 |
| 学力の伸びが認められない | 1 | 2 |
| 個に応じた指導法を工夫したい | 1 | 0 |
| 低学力の子どもには個別指導が可能になる | 0 | 2 |
| 授業時間だけでは全部をフォローできない | 1 | 0 |
| 成果があらわれるまで時間が必要だ | 1 | 0 |
| 学力の捉え方が難しい | 2 | 1 |
| 学級内異質のクラス分けは効果がある | 1 | 0 |
| 学習習慣づけのために早期から少人数授業が必要 | 0 | 1 |
| 回答なし | 17 | 4 |

*1 小学校：高い児童に限定した回答は3。

低い児童に限定した回答は4。

中学校：高い生徒に限定した回答は1。

低い生徒に限定した回答は3。

ない」「授業時間だけでは全部をフォローできない」「成果があらわれるまで時間が必要である」「学力の低い子どもの伸びがない」といった, 解決すべき問題点もいくつか指摘されている。

少人数授業に関わる教室などの施設設備についての課題 少人数授業実施に際して教室などの施設設備面でどのような課題があるかをたずねた結果は Table9 にまとめた。小学校教師は 60%, 中学校教師は 50%が回答した。比較的多くあげられたのは「少人数授業用教室が必要」というもの

Table9 少人数授業に関わる教室などの施設設備についての課題

| | 小学校 | 中学校 |
|--------------------------------|-----|-----|
| 少人数授業用教室が必要 *1 | 9 | 4 |
| スタディルームにふさわしい環境整備が必要 *2 | 3 | 1 |
| 移動距離の小さい位置に教室を配置 机の配置に工夫が必要 | 1 | 0 |
| 教室づくり, 教室確保が難しく苦勞した | 2 | 0 |
| ワークスペースを活用している | 1 | 1 |
| 充実していない *3 | 1 | 0 |
| 現状でよい | 6 | 2 |
| 回答なし | 1 | 1 |
| | 21 | 9 |

- *1 雰囲気が変わることが必要。
子どもの体に合った椅子, 机が必要。(4)
生活科ルームを使用, 不便。
- *2 磁石や紙などの備品を置く。
算数学習にふさわしい環境づくり。
同等の設備を備えた教室が必要。
- *3 机などが不足。
磁石つき黒板が必要。
空き教室の設備が悪い。

である。多くの学校では少人数授業で増えるクラスの教室としては、空き教室やワークスペースなどを使用して、同時に授業を進行させている。その2つの教室の間の距離や、間に合わせ的な教室環境（机のサイズなど）に不都合があるという認識がある。同時にせっかくの試みの中で、同時に教材・備品などの充実も図るべきだという意見も付随して出されている。従来の教室環境の枠から外に出始めた教師の指導体験によって、より効果的な授業を可能にする学習環境づくりについて、さまざまにアイデアや要望が出てきそうである。

少人数授業に関するその他の課題 少人数授業に関する課題としてその他どのようなことがらがあるかという探索的な質問への回答は Table10 にまとめた。小学校は 13%, 中学校では 22%の教師が回答をした。小学校では、非常勤講師の勤務時間や日数の拡大, 少人数授業時間の増大など、この制度の拡充を要望する声があった。また、この形態は暫定的なものであり、担任による 30 人学級が望ましいという声もみられた。研究交流へ

Table10 少人数授業に関するその他の課題

| |
|---|
| <p>〈小学校〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・非常勤講師の採用期間が過ぎた7月末は少人数授業ができない。 ・現在は5時間中3時間が少人数授業。できれば一貫して算数のすべての授業を少人数でできるようにしたい。・30人学級での少人数授業を望む。 ・少人数の場合, 互いの学力がよくわかるようになり, 低学力の子どもの隠れ場所がなくなるので, メンタル面へのフォローも必要。 ・市内の少人数授業の交流, 情報交換をしたい。 ・情報教育, 英語教育, 行事など多忙な中で算数授業のカットができなくて他の授業への皺寄せが行く。 ・回答なし (45) <p>〈中学校〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・評価方法に戸惑いがある。少人数の場合相対的観点に欠け, 学年全体ではせっかくの個別理解が反映されない。 ・英語のネイティブ教師との授業も少人数がよい。 ・教師がふえるほど教え方の統一ができない。 ・無気力な生徒への対応が難しい。 ・教師の指導力が同程度であることが必要。 ・回答なし (14) |
|---|

* 回答者数は () 内に人数を示す。() のない項目は回答者が1名。

** 回答の内容が複数の領域にわたっているものは項目を分けて示した。

の要望も出された。中学校ともあわせてみると, 低学力児への対応, 教え方の統一, 評価方法の戸惑い, など, 従来の指導文化の枠にとどまる発想からの課題提起がみられる。このあたりの課題認識の今後の変化について関心を払っていきたい所である。

少人数授業に関してその他気づいたこと Table11には, 少人数の実施に関してこれまでの質問以外で気づいたことがらをあげることを求めた結果を示した。小学校では23%, 中学校では44%の教師が回答した。小学校教師の回答では「不登校児童が登校するようになった」という事例が紹介され, 教師自身の「丁寧に指導すればわからない, できないはあり得ない」というような児童観の変化も示された。一方非常勤講師へのさまざまな言及もみられる。熱心さや教材研究などでのその貢献の度合いを高めるべく, 勤務時間を延ばしてほしいという要望があり, できれば専任でという, 安定して協同できる雇用への要望もみられた。中学校では生徒同士,

Table11 少人数授業に関してその他気づいたこと

〈小学校〉

- ・少人数で不登校の児童が参加するようになった。
- ・評価についての色々な懸念はとくに問題とならなかった。
- ・少人数で丁寧に指導すれば「わからない」「できない」はあり得ないとわかった。
- ・確実に目が届き、個人指導が必要な子どもにとってよい。
- ・非常勤講師の熱心さと教材研究に助けられた。今後も学年単位で教材研究や子どもについての情報交換の機会が増すだろう。
- ・非常勤講師の勤務日数を延ばしてほしい。授業に携わっていながら始業式、終業式に参加しないのは矛盾である。
- ・非常勤講師という雇用形態では専任教員のように仕事ができない。また講師の身分の不安定さも問題である。
- ・非常勤講師の勤務時間が短くて十分相談することができない。
- ・非常勤講師には給食でも指導に参加してほしい。
- ・2つにクラスを分けると半数ずつの仲間のようすがわからない。30人学級の方が能率面、人間関係面で望ましいのではないか。
- ・担当者の交流会、他校の視察を市として実施してほしい(2)。
- ・色々な事例を研究していきたい。
- ・回答なし(40)

〈中学校〉

- ・教え合い、わからないことも素直に言え、生徒の雰囲気は良い。
- ・教師と生徒の距離が近くなった。
- ・指導しやすい。今後も続けてほしい。
- ・次の学年に移ると少人数授業ができなくなる。3年間続けてできる条件がほしい(3)。
- ・英語も数学も中学校の基礎となる1年生で少人数授業が実施できるとよい。
- ・授業に集中させられるが、より効果を上げるための課題があると思う。
- ・少人数授業を一定時間行なった後に基礎と発展のコース分けをするというような工夫があると思う。
- ・学習環境の整備が必要。
- ・小学校からの積み上げが必要。
- ・総合的学習の時間、部活指導など多忙の中で少人数授業の研究実践の時間がない。
- ・担任しているクラスの数学は全員を見たい。
- ・昨年担当していないので今年度の効果はわからない。
- ・回答なし(10)

* 回答者数は()内に人数を示す。()のない項目は回答者が1名。

** 回答の内容が複数の領域にわたっているものは項目を分けて示した。

教師生徒関係などでの積極的な効果を指摘する回答がみられた。一方、現状の非常勤講師の数では少人数授業が未だ十分行える状況にないという指摘もある。また、新しい工夫についての提言もみられた。なお、小・中学校共通して、クラスを2つに分けることによってひとりの教師がクラス全体を把握できないことへの不安や懸念も回答されている。

ティームティーチングでの役割の分担 Table12では、ティームティーチングを進めるに際して、二人の教師がどのように役割分担をしたかをたずねた結果をまとめた。小学校教師の79%、中学校教師の80%が回答した。小・中学校ともに「主と副」(「T1とT2」「メインとサブ」という表現も含むカテゴリー)、「授業の展開と個別指導・机間指導」のいずれかを答える者が多数であった。前者のカテゴリーは内容がやや漠然としているが、実質的には後者のカテゴリーと同様、一方を授業の主導者とし、他方が遅進児への指導に代表されるような援助的役割をとるというものである。

Table12 ティームティーチングの際の教師の役割分担

| | 小学校 | 中学校 |
|--------------------|-----|-----|
| 主と副 *1 | 36 | 4 |
| 授業の展開と個別指導・机間指導 *2 | 27 | 5 |
| 単元別 | 7 | 1 |
| 教材別 | 0 | 1 |
| グループ別 | 3 | 2 |
| 男女別 | 0 | 1 |
| 学年別 | 1 | 1 |
| 学力別 | 3 | 1 |
| 個別指導 | 2 | 4 |
| 発問と指名 | 5 | 0 |
| 診断と評価 *3 | 3 | 0 |
| 教材の準備 | 3 | 0 |
| 実験準備とあとかたづけ | 2 | 2 |
| 障害児への指導 | 1 | 0 |
| 意味不明 | 3 | 0 |
| 回答なし | 21 | 4 |

*1 「T1とT2」「メインとサブ」などの表現を含む。

*2 T1とT2の役割が、授業の展開や説明と個別指導・机間巡視・低学力児への指導と明記されているもの。

*3 テストの作成や採点・評価を含む。

他には「単元別」「教材別」「グループ別」「男女別」「学年別」「学力別」で役割を交代する場合もあることが、少例ずつではあるがあげられた。さらに、テストの採点や評価を含む「診断と評価」「教材の準備」や「実験準備とあとかたづけ」などの役割分担も少数の回答にみることができた。

ティームティーチングにあたって加えた工夫 ティームティーチングを進めるにあたって新たに加えた工夫をたずねた結果は Table13 にまとめた。小学校では 38%，中学校では 60%の教師が回答をした。小学校教師の回答率がやや低い傾向がみられる。小・中学校ともに「個別指導や個別学習導入」「個別の診断・評価を増す」という回答が多くみられた。学力別には「低学力児に応じた教材や指導法を工夫」に力点が置かれる傾向がみられ、高学力者に対する対応は中学校で 2 名の回答が得られたにとどまった。「グループ学習導入」「子どもの活動を増やす」「子どもの意欲を増す」といった、学習者の主体的活動を促す観点も少数であったがみることができ。さらに、小・中学校で「教師の役割分担をする」「教師同士の話し

Table13 ティームティーチングにあたって加えた従来とは違った工夫

| | 小学校 | 中学校 |
|----------------------|-----|-----|
| 個別指導・個別学習の導入 *1 | 15 | 5 |
| 低学力児に応じた教材・指導法の工夫 | 7 | 5 |
| 高学力児に応じた教材・指導法の工夫 *2 | 0 | 2 |
| 個別の診断・評価を増す *3 | 12 | 1 |
| 問題を解く時間を増す | 2 | 1 |
| グループ学習の導入 | 2 | 1 |
| 基礎・基本の徹底 | 1 | 0 |
| 子どもの活動を増やす | 5 | 1 |
| 子どもの意欲を増す | 2 | 0 |
| 子どものつぶやきを拾う | 1 | 0 |
| 教師の役割分担をする | 3 | 6 |
| 教師同士の話し合い | 2 | 4 |
| 教材・教具の工夫 | 9 | 0 |
| 意味不明 | 1 | 0 |
| 回答なし | 61 | 8 |

*1 机間指導を含む。

*2 チャレンジ問題，プリント作成など。

*3 ノートやドリルの個別チェック，観察等含む。

合い」といった, 教師の連携の試みにも関心が払われているようすもうかがえた。

ティームティーチングでの教科, 教材, 学年に応じた工夫の事例
Table14には, 教科, 教材, 学年に応じて試みた工夫の事例をたずねた結果をまとめた。小学校教師の15%, 中学校教師の30%から回答があった。小学校の教科に応じた工夫では, 単元によって柔軟に授業形式を変えていく事例が報告されている。少人数授業との組み合わせ, 学年単位での取り組みなど, 児童の実態に応じた工夫が試み始められている状況がうかがえよう。少人数授業との組み合わせについては中学校の事例でも報告されており, 非常勤講師の導入が教師の主導的な授業設計に積極的な影響を与える可能性があることをうかがわせる資料となっている。

ティームティーチングに関しての家庭や地域からの声 Table15には, ティームティーチングの実施についての家庭や地域から聞こえてくる意見について質問した結果をまとめた。小学校教師の27%, 中学校教師の5%が回答した。ティームティーチングは先行的に試みていることでもあり, 少人数授業に比べて家庭, 地域にとって話題性に乏しいことが回答者数に影響していると考えられる。小学校では, 少人数授業の教師と同様「個の指導が十分なされてよい」という声を多く回答している。「質問がしやすい」「2人の教師と接することができる」「ノート記入の徹底」というカテゴリーは少人数授業ではみられなかった内容である。

ティームティーチングでの役割分担の仕方についての課題 Table16には教師の役割分担の上での課題を質問した結果をまとめた。小学校では43%の教師が, 中学校では75%の教師が回答した。小学校で多くあげられたのは「打ち合わせ時間の確保」であり, 中学校でも2名がそれをあげている。また「役割交代の仕方」「具体的な役割を考える」といった, 役割の明確化, 分担の明確化についての経験の蓄積も, 課題として比較的強く意識されているようすをうかがうことができた(「その他」に分類した回答にもこの範疇のものがある)。なお「少人数授業の導入」「グループ分けの工夫」といった回答は, ティームティーチングの発展的な形を模索する意図がうかがえるものである。また加配非常勤講師の力量についての不

Table14 ティームティーチングでの 教科, 教材, 学年に応じた工夫の事例

〈小学校・教科〉

- 単元によって授業形式を変えている。例えば, 2グループに分けたり, 学年全体でTTに取り組んだりすることがある。
- 単元によっては, 少人数のように分担することもある。
- 割り算のまとめなど, 個人差が大きく, 個人指導が必要な場面では教師と一緒にやるグループと, 1人でためていききたいグループに自分で選ばせて分けてやってみた。
- できるだけ近日の算数の取り組みを見て, 指名するようにしている。
- 日本語のよくわからない外国の子を取りだし, 計算方法等個別に指導する単元がある。

〈小学校・教材〉

- 必要な教材や補充プリントの作成をしてもらったこともある。

〈小学校・学年〉

- 4年生の場合, あまり学力に差がないので, 導入部分では一斉指導をし, その場合サブの先生は聞く態度等について指導してもらい, それ以降は個々の指導をお願いしている。
- 学級を解体し, 学年で取り組めるところ (例: 5年理科, てこのはたらき第1・2時) は, 学年TTで複線型で取り組む (2)。
- 無関連回答 (5)
- 回答なし (84)

〈中学校・教科〉

- 実験担当を分けて少人数指導をする (2)。
- ディベートで2人の教師が違う立場で仲間に入り, 討論の活性化を図る (2)。
- 陸上では走り幅跳びと走り高跳びをセットし, 2種目の内1つを選択させ, 生徒の意欲化を図っている。
- 陸上ではスタート指導でメインに, 計測時はサブで, 水泳では泳ぎの苦手な子どもに対し, 個別指導, 練習中の泳法指導をする。
- 複数の種目を選択させる場合には, それぞれが分担して指導にあたる。
- 無関連回答 (1)
- 回答なし (14)

* 回答者数は () 内に人数を示す。() のない項目は回答者が1名。

** 回答の内容が複数の領域にわたっているものは項目を分けて示した。

満が少数みられた。

ティームティーチングでの教材の工夫についての課題 ティームティーチングの実施に伴う教材工夫についての課題を回答した結果は Table17 にまとめた。小学校は34%, 中学校は25%の教師が回答した。回答者は相対的に少数であった。小学校では「個の学力に応じた教材開発」(低学

Table15 ティームティーチングに関しての家庭や地域からの声

| | 小学校 | 中学校 |
|--------------------|-----|-----|
| 個の指導が十分なされてよい | 10 | 1 |
| 楽しい, よくわかる | 1 | 0 |
| 学ぶ意欲が高まる | 1 | 0 |
| 質問がしやすい | 5 | 0 |
| 2人の教師と接することができる *1 | 2 | 0 |
| ノート記入の徹底 *2 | 2 | 0 |
| 効果が認められる (好意的評価) | 5 | 0 |
| 期待している | 1 | 0 |
| 他の教科も少人数に | 1 | 0 |
| 危惧する声 *3 | 3 | 0 |
| 教師によって効果に差がある | 1 | 0 |
| 本当に理解している保護者は少ない | 1 | 0 |
| 回答なし | 72 | 19 |

*1 「2人の先生に見てもらえるので子どもたちが喜んでいる」

*2 「算数のノートはきちんと書いてあります」(2)

*3 「成績はどのようにつけるのか」「クラスを能力別に分けるのか」「うちの子どもは能力の高いクラスに入るのか」

Table16 ティームティーチングでの役割分担の仕方についての課題

| | 小学校 | 中学校 |
|------------------|-----|-----|
| 役割交代の仕方 | 7 | 4 |
| 具体的な役割を考える *1 | 7 | 0 |
| 導入部分の役割分担 | 2 | 0 |
| 低学力児への指導 | 1 | 2 |
| 高学力児への指導 | 1 | 1 |
| 少人数授業の導入 | 2 | 3 |
| 打ち合わせ時間の確保 | 10 | 2 |
| 机の配置 | 1 | 0 |
| グループ分けの工夫 *2 | 1 | 1 |
| 加配教師の経験不足 | 1 | 1 |
| 加配教師の TT 教科の免許必要 | 0 | 1 |
| 教材・教具の工夫 | 2 | 0 |
| その他 *3 | 3 | 0 |
| 回答なし | 56 | 5 |

*1 「サブの動きや働きかけを考える」(2), 「メインの先生は全体の子どもに目を向ける」「すべての子どもに発表の機会を与えるような分担をしたい」など。

*2 「子どもの課題別にクラスを分けたい」「男女別に分けず, 男女共習を取り入れたい」。

*3 「初めから役割分担をするべきだろうか」「メインとサブという役割以外に効果的な役割分担はないだろうか」。

Table17 ティームティーチングでの教材の工夫についての課題

| | 小学校 | 中学校 |
|--------------------|-----|-----|
| 個の学力に応じた教材開発 | 2 | 0 |
| 高学力の子どもを伸ばす教材 | 2 | 2 |
| 低学力の子どもに合った教材開発 | 1 | 1 |
| 子どもの学習参加を促す教材開発 *1 | 2 | 0 |
| TTに適した教材開発 | 6 | 0 |
| 教材を共同して開発すること | 3 | 0 |
| 教師の連携態勢，連携時間の不足 | 7 | 1 |
| 教材を集団，個別のいずれに合わせるか | 1 | 0 |
| 今のままでよい | 1 | 1 |
| その他 *2 | 1 | 1 |
| 無関連回答 | 8 | 0 |
| 回答なし | 65 | 15 |

*1 手作り教材，多様な教材。

*2 「1人が授業を進めている間に，教材づくりをするなどの時間があればよい」
「ドリル学習は有効なのだろうか」。

力，高学力いずれかをあげた者もある）「TTに適した教材開発」「子どもの学習参加を促す教材開発」など，いくつかの観点から教材開発の必要性をあげている回答がみられた。さらに教材開発に際しての共同，連携の必要性をあげる回答もみることができたが，同時にその時間不足も課題としてあることが示された。

ティームティーチングでの教師の連携についての課題 Table18にはティームティーチング実施に際しての教師間の連携に関わる課題を質問した結果をまとめた。小学校教師の59%，中学校教師の70%が回答した。小・中学校ともに最も多く，約半数の教師によって回答されたのが「打ち合わせ時間の確保」であった。「担任は学級の仕事や校務があり忙しい」「TTを初めて実施したので自分のことで精一杯だった」という実態が背景にあると考えられよう。また「場の設定がない」というように，学校のシステムがティームティーチングに応じたものになっていないという面もあろう。その他，ティームを組む二人の教師の人間関係づくり，相手教師の資質（当該教科の免許状の有無），共同機会の拡大など，さらにいくつかの課題の指摘がなされた。

カリキュラム全体でのティームティーチングの位置づけについて 学校のカリキュラム全体の中にティームティーチングによる授業をどのように位置づけるべきかに関する問題をたずねた結果は Table19 に示す。小学校は 21%の教師が, 中学校では 50%の教師が回答した。小・中学校ともに「TT 授業の時間を増やすべき」「他の教科にも広げるべき」といった, この指導法の拡充を求めるものがみられ, さらに「TT の割合の最適化」

Table18 ティームティーチングでの教師の連携についての課題

| | 小学校 | 中学校 |
|--------------|-----|-----|
| 打ち合せ時間の確保 *1 | 42 | 8 |
| 評価方法の相談 | 0 | 1 |
| 心構えと人間関係づくり | 2 | 1 |
| 個々の教師の教材理解 | 0 | 1 |
| 指導法 | 4 | 1 |
| 教科の免許の有無 *2 | 2 | 0 |
| 今のままでよい | 4 | 0 |
| その他 *3 | 2 | 2 |
| 回答なし | 41 | 6 |

- *1 理由として「担任は学級の仕事や校務があり忙しい」, 実態として「場の設定がない」「TT を初めて実施したので自分のことで精一杯だった」。
- *2 「TT を組む相手が, その教科の免許を持っていると望ましい」。
- *3 「1人で困っている時, 相談にのってもらえた」「算数全5時間, 同じ先生と組めるとよい」「個々の教師が1時間1時間の授業を工夫する必要がある」「職員増が必要である」。

Table19 カリキュラム全体でのティームティーチングの位置づけについて

| | 小学校 | 中学校 |
|---------------------|-----|-----|
| TT 授業の時間を増やすべき | 3 | 2 |
| TT 授業の割合の最適化 | 6 | 2 |
| 他の教科にも広げるとよい *1 | 6 | 2 |
| 単元によって TT の導入を考えるべき | 3 | 0 |
| 他学年への TT の導入 | 0 | 1 |
| 独自のカリキュラム開発必要 | 3 | 0 |
| 現在のままでよい | 0 | 1 |
| 無関連回答 | 2 | 1 |
| 回答なし | 78 | 10 |

- *1 理科の実験や実習の多い教材には TT がよい。
個人差が出る算数には TT がよい。

「单元によって TT の導入を考えるべき」といった、新たな工夫の必要性の方向づけをした回答もみることができた。

ティームティーチングでの子どもの学力に関わる課題 ティームティーチングに関わる子どもの学力に関する課題を質問した結果は Table20 に示す。小学校教師の 34%，中学校教師の 35%がこれに回答した。小学校を中心に、ティームティーチングによってもなお「学力の高い子ども、低い子どもへの対応が難しい」という回答が比較的多くみられる。小学校に関しては、高学力児童への対応に限定した回答は 6，低学力児童への対応に限定した回答は 10 であり，中学校では低学力生徒への対応が 1 であった。一方「学力の向上が認められる」「関心・意欲が高まった」といったポジティブな方向の回答がある一方、「思考力や基礎学力を高める必要あり」「学力の低い子どもの伸びがない」「学力の伸びが認められない」など、成果が不十分であるという評価をした回答もみられる。

Table20 ティームティーチングでの子どもの学力に関わる課題

| | 小学校 | 中学校 |
|---------------------------|-----|-----|
| 学力の高い子ども、低い子どもへの対応が難しい *1 | 16 | 1 |
| 思考力や基礎学力を高める必要あり | 2 | 2 |
| 理解の遅い子どもに目が行きがち | 1 | 0 |
| 学力の向上がみられる | 1 | 1 |
| 関心、意欲が高まった | 3 | 1 |
| 理解が進んでいる | 1 | 0 |
| 学力の低い子どもの伸びがない | 2 | 1 |
| 学力の伸びが認められない | 2 | 2 |
| 個に応じた指導法を工夫したい | 1 | 0 |
| 低学力の子どもには個別指導が可能になる | 2 | 0 |
| 授業時間だけでは全部をフォローできない | 2 | 0 |
| 成果があらわれるまで時間が必要だ | 1 | 0 |
| 学力差が大きい | 4 | 0 |
| 学力判定の日常化が必要 | 1 | 0 |
| 理科の個別指導が難しい | 1 | 0 |
| 回答なし | 65 | 13 |

- *1 小学校：高い児童に限定した回答は 6。
 低い児童に限定した回答は 10。
 中学校：高い生徒に限定した回答は 0。
 低い生徒に限定した回答は 1。

ティームティーチングに関わる教室などの施設設備についての課題 ティームティーチングに際しての施設設備に関わる課題を質問した結果は Table21 にまとめた。小学校教師の 26%, 中学校教師の 30%が回答した。回答者のほとんどは, 主に教室を中心とした設備の充実を求めている。「広い教室が必要」「スタディルームにふさわしい環境整備必要」などの声をみることができる。環境整備では具体的な項目もあがってきている。

ティームティーチングに関するその他の課題 ティームティーチングに関して以上で質問した以外の側面の課題についてたずねた結果は Table22 に示した。小学校教師の 12 名 (12%) のみの回答となった。積極的な学習態度の同時達成をどうするか, 教師, 児童生徒のさまざまな人間関係の調整の必要性といった趣旨の回答をみることができる。

ティームティーチングに関してその他気づいたこと 以上の質問に加えて, ティームティーチングの実施に関して気づいたことから記述した結果を Table23 にまとめた。小学校教師の 17%, 中学校教師の 25%が回答した。回答者数は相対的に少ないが, その内容は多様であり, 一人当たりの記述も多いものであった。小学校ではさまざまな教科を引き合いに出し, ティームティーチングの機会の充実を唱える回答が多くみられる。また,

Table21 ティームティーチングに関わる教室などの施設設備についての課題

| | 小学校 | 中学校 |
|------------------------|-----|-----|
| 空き教室が必要 | 4 | 2 |
| 広い教室が必要 *1 | 7 | 1 |
| スタディルームにふさわしい環境整備必要 *2 | 6 | 1 |
| 移動距離の小さい位置に教室を | 1 | 0 |
| 机の配置に工夫必要 | 1 | 0 |
| 充実していない *3 | 6 | 1 |
| 現状でよい | 2 | 0 |
| 回答なし | 73 | 15 |

*1 「居場所がないときがある」「人数が多くて机間指導も十分回れない」「多人数のため狭く感じる」「オープンスペースがほしい」も含む。

*2 「パソコン, OHP を設置する」「ビデオ教材を利用することができる環境づくり」「移動黒板が必要」。

*3 「磁石つき黒板が必要」「背面黒板が利用できるようにしたい」「机や椅子が古くてガタガタしている」。

Table22 ティームティーチングに関するその他の課題

〈小学校〉

- ・時間割の変更が不可能なため、季節や時期がずれてやりにくいことがある。
- ・低学力児童への指導の時間を確保したい。
- ・子ども達がTTの先生に甘えたような態度をとることがあり、指導上時々「あれっ」と思うことがある。
- ・学力の高い子どものための発展問題を充実させていきたい。
- ・いつも教師がそばにいるため、子どもが自ら考えようとする前に「先生」と声をかけてくるので、問題解決能力が育たないのではないか。
- ・評価の仕方。
- ・理科のノートは使いにくい。子どもの思考力の妨げになる。
- ・TTなら絶対によいという保障はない。
- ・ペアの先生が緊張していることがある。
- ・回答なし (87)

〈中学校〉

- ・回答なし (20)

* 回答者数は () 内に人数を示す。() のない項目は回答者が1名。

** 回答の内容が複数の領域にわたっているものは項目を分けて示した。

Table23 ティームティーチングに関してその他気づいたこと

〈小学校〉

- ・算数のすべての授業時間でTTを実施してほしい。
- ・各学級でTTがどのように影響しているか、気になっている。
- ・理科のTTについて実験・観察などで教師が2人いると良いことがいくつもある。
- ・算数はTTを最大限に生かさなくては、子どもにプラスとなるものがない。
- ・担任と話し合いを十分持ち、工夫していく必要がある。
- ・非常勤講師が、限られた時間内に担任との打ち合わせ、教材の準備、授業のノート等の丸つけなどをするのは難しい。
- ・一斉授業に近いTTになってしまうことがある。
- ・非常勤講師が教材やプリントの準備をしてくれて、授業を進める上でとても役に立った。
- ・準備はできるだけ、担任以外のTT教師がやるべきだと思う。
- ・ある程度経験のある方や専門的な方(特に理科)をTT加配として配置してほしい (2)。
- ・個人差が大きいと、ついついわからない子の方ばかり気をとられてしまうことも多い。
- ・理解の早い子を生かす手立ても考えていきたい。

- ・夏休みに学年の枠をこえた「算数教室」を開き (4~5 日), 基礎学力を定着させる必要があるのではないか。そのために, 計算領域の体系化をはかり, 日常的に活用できるプリントがほしい。
 - ・音楽や図工 (特に絵画) などの教科は担任の先生にとって負担が大きい場合もあるので, 学級数に関わらず, 専科教員として TT を入れる方法もよいと思う。
 - ・フリー TT というフリーハンドの教師がして, いつでもどこでも対応できる態勢があってもいいのではないかと思う (2)。
 - ・非常勤講師で授業を週に 20 時間も TT でメインとなって進めていくのは大変である。
 - ・TT, 少人数授業で進めていくには, 全校体制で共通理解を図っていかないと効果のあるものとはならない。
 - ・子どもが喜んで TT の先生の来室を待っている。その姿だけでも, 授業をする上で嬉しいことである。
 - ・教科としての TT だけでなく, 生活や子どもの成長に関わる TT をめざしたい。
 - ・2 人で丸つけをしてやれるため, 早く結果を知ることができ, 児童が充実感を味わうことができる。
 - ・A 先生に注意されて落ち込んでいるときも, B 先生に声をかけてもらうことにより, 気分が変わってはりきる児童も出てくると思う。
 - ・今のように担任がメインとなって, 週に 3 時間だけ, しかも 2 人の非常勤講師が交替で入ったのでは効果はないと思う。担任の先生にこれ以上負担をかけても, よいものは出てこない。
 - ・TT も少人数も始まりが現場の先生方の意見からではないので難しい。もっと, 現場の状況や先生方の声をしっかり聞いてからやってほしい。子どもにとっては, その年は一生の中でその時しかないので, 試しにやったのでは済まない。
 - ・回答なし (82)
- 〈中学校〉
- ・実験準備を二人ですることにより, 実験がスムーズにできるようになった。
 - ・授業スタイルを変えることに意義・価値を感じない。
 - ・「スタイルを変えてやった」→「だから研究せよ」→「成果を見せろ」という発想も理解できない。
 - ・理科は教材・教具の開発を自由にやらせてほしい。
 - ・TT の研究・工夫を強いられるのは負担である。
 - ・TT を時間数の関係で一部の学級でしか行なうことができない。
 - ・数学でも, 単元あるいは問題やまとめなどで少人数指導ができないか。
 - ・T2 の先生が非常勤であるが, ぜひ常勤にしてほしい。
 - ・回答なし (15)

* 回答者数は () 内に人数を示す。() のない項目は回答者が 1 名。

** 回答の内容が複数の領域にわたっているものは項目を分けて示した。

教材開発面、子どもとの関係づくりの面などで、非常勤講師が貢献している事例も報告されている。一方、非常勤講師の勤務のあり方、役割のあり方、資質などについての言及もみられた。さらに、チームティーチングの実施に際しての学校の体制づくりを指摘する者もあった。中学校ではチームティーチングの有効性に触れる回答もあったが、一方でこの指導形態は現場からの内発的要求によるものではないことから来る批判的意見も寄せられた。非常勤講師の勤務のあり方についての意見もみられた。

考 察

われわれが先に報告（杉江・仲 2002）した、犬山市における少人数授業とチームティーチングの1学期間の実施に伴う効果に関する教師評定結果と同様、今回の自由記述による回答も興味深い資料となった。そこでは、各教師の個人的指導論に基づく模索と課題意識が多様な領域にわたって示された。4月当初から新しい授業条件の下で不慣れな実践を始めなくてはならない教師たちは、少人数授業ならばクラスの分割方法、チームティーチングならば互いの役割分担の仕方を直ちに決めなくてはいけない。少人数授業を例にとれば、クラスの分割方法では集団間等質が一般的であったが、少数ながらほかの基準による試みも始まっている。少人数授業に際しての工夫としては、児童生徒の個に応じるための多様な努力が多くみられる。また、授業を新たに進めていく過程で生じた課題を「クラス分けの方法」「教材の工夫」「教師の連携」等々について質問した結果では、質問内容によって人数に違いはあるものの、相当数の教師が回答を寄せており、新しい授業の試みが同時に授業をめぐる課題発見の過程でもあることがうかがえた。

チームティーチングは一方の教師が通常の授業を行い、もう一方の教師は補完的な役割を勤めるという形が定着しつつある。この指導形態はある程度の経験の蓄積もあり、そのためか授業に関わる諸側面の課題への回答者の割合は少人数授業の場合よりも低い傾向にある。チームティーチングは従来の指導法を踏襲しつつ、補完者が加わるという形で進められて

きており，少人数授業ほどの大きな変化がないことが回答者の少ない理由かもしれない。しかし，興味深いことは，少人数授業の導入に伴って，チームティーチングを行っている教師にも，授業の進め方に多様な発想が加わりつつある点である。チームティーチングと少人数授業の長短を見極め，時に応じて使い分け，授業設計の最適化を図ろうという発想をチームティーチングを行っている教師のいくつかの回答にうかがうことができる。

今回の調査結果は，教師が新しい指導形態に挑戦する当初の対応の実態を記述し得たものとなった。しかしそれは，今後の実践で克服されていく途中経過を記述したに過ぎないともいえる。さらに重要なのは，非常勤講師の多数の採用によってそのような指導形態を可能にしたことで，教師たちが授業を進めるに当たっての選択肢が増し，従来の慣習的な色合いを強く含む学校の指導文化を大きく揺るがし始めていることである。單元ごとの指導の最適化を図るための主体的意思決定こそが教師の最も重要な仕事であるという，本来的な教師文化を取りもどす契機となっていると感じられる回答が各所で見られる。なお，少人数授業，チームティーチングともに，子どもの「学び」を高めるための工夫である。しかし，今回の調査結果では，教師の関心は行き届いた「教え」に未だその関心の多くがあり，学習主体としての子どもの学びについての認識を転換するまでにはいたっていない。少人数という学習事態の意味，教師が二人教室にいるという指導事態の意味を捉え返し，ひとりの教師と40人の学習集団を前提として形づくられてきたこれまでの学習指導観を見直すことが求められよう。この調査の結果は，1学期間の成果を報告しているものではあるが，今後の犬山市の教師たちの変化を見定める出発点に近い位置にあるともいえるのである。

このような教師の変化を促す条件を作った犬山市の施策はその出発点において一定の成果を収めている。しかし，新たな授業づくりから生じてくる現場からの要求，たとえば教室環境の整備，教師の勤務形態などにも今後有効に対応することが望まれる。

（受理日 平成14年2月20日）

引用文献

杉江修治・仲律子 2002 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 中京大学教養論叢，42-3, 123-135.