

# ティーム・ティーチングの理論と実践に関する研究Ⅰ

## — 計画・実践・評価のマニュアルの開発とその具現化 —

前 崎 敏 雄

### Part 1

はじめに

- I 学校現場における T・T 重視の背景
  - 1 教育行政による T・T の導入・推進の方策
  - 2 一斉画一的指導から個性重視の教育への動向
  - 3 教授組織の改善の必要性
  - 4 「総合学習」の重視と T・T への関心の高まり
- II T・T の基本的な考え方とその特質
  - 1 J.T シャプリン、H.F. オールズ共編「ティーム・ティーチングの研究」による T・T のとらえ方
  - 2 日俣周二による T・T のとらえ方
  - 3 加藤幸次による T・T のとらえ方
- III T・T 実践の現状と課題
  - 1 T・T の展開（実施）と教授組織の改善についての教師の意識
  - 2 T・T の実践を通して考えられなければならない問題
  - 3 T・T の目的の明確化を図ることが緊要の課題
  - 4 T・T のマニュアル開発の必要性
  - 5 T・T の加配教師の位置づけと在り方の明確化
- IV 課題解決の方策としての研究の視点と構想
  - 1 研究の視点とマニュアル開発
  - 2 マニュアル開発とマニュアルの具現化

おわりに

### はじめに

現在、教育界の大きな関心事の一つにティーム・ティーチング（Team Teaching, 以下、T・T と略記する）がある。T・T は協力教授とか協力指導体制などと呼ばれ、多くの学校現場でその理論的追求や実践の在り方の研究が進められている。

このT・Tは、昭和40年代教育界において広く関心を集め実践された経緯があり、この点から言えば今回のT・Tは第二の波ということができよう。T・Tが第二の波として、今、なぜ学校現場において強い関心を集めているのか、また、そこにはどのような課題が存在するのか、その課題についていかなる解決の方策が考えられるのかなど、その特質と在り方について次の視点からこれを究明し、提言してみたい。

- ① T・Tが学校現場で強い関心を集めている背景
- ② T・Tの概念規定と特質
- ③ T・T実践の現状と課題
- ④ T・Tのもつ課題解決の方策
- ⑤ T・Tの計画・実践・評価のマニュアルの開発
- ⑥ マニュアルの具体的な活用

以上の項目について追求することを研究の目的とするが、本論集を通してのまとめとしては、Part 1、と Part 2 に分けて論述するようにしたい。

Part 1 については、項目の①のT・Tが学校現場で強い関心を集めている背景から④の課題解決の方策、すなわち、研究の視点と構造までについて述べていきたい。

Part 2 では、項目の⑤と⑥の具体的なマニュアルの開発と、その具体的な運用について実践例をまじえて追究してみたい。

さらに、研究を進めるにあたっては、一人ひとりの子どものもつ「個性の開発」という側面と、「個性を生かす指導」という側面を視野に入れて進めていきたい。

## I 学校現場における T・T 重視の背景

### 1 教育行政による T・T の導入・推進の方策

今回、教育現場でT・Tについての関心が急速に高まってきた一つの要因は、文部省が第6次公立義務教育諸学校教職員配置改善計画（平成5年度～10年

度)の一環としてT・Tの導入・推進を一つの大きな柱とする教職員の重点加配を実施するようになったことを上げることができる。

改善の基本方針として、臨教審等における個性尊重の必要性、それらを受けた新学習指導要領の主旨を踏まえ、個に応じた多様な教育を展開することができる教職員配置をすることとしている。

さらに、教職員配置改善計画のなかで「ティーム・ティーチングなどの新しい指導方法を取り入れて、例えば学習の進度や理解の程度、あるいは学習課題等に応じて、複数の教員が協力してグループ指導、個別指導等を実施するなど、さまざまな指導上の工夫ができるような教職員配置を行う」と改善事項として講ずべき措置を上げている。

なお、国の「第6次公立義務教育諸学校教職員配置改善計画」の策定にあたっては「教職員定数の在り方に関する調査研究協力者会議」の調査研究の成果によるところが大きいと考えられる。平成5年1月14日に出された最終的な報告「今後の教職員配置の在り方について ― 個に応じた多様な教育の展開のために ―」のなかでT・Tと関連して次のように述べている。<sup>(1)</sup>

## Ⅱ 今後の教職員定数の在り方

### 1 小・中学校

(a) 個に応じた多様な教育を展開するためには、児童生徒一人一人の特性等に応じて学習の課題、順序、方法を多様に設定するなどの工夫をするとともに、中学校段階においては、生徒の能力・適性等に応じることができるよう選択履修の幅を拡大するなど、教育内容、指導方法についてさらに一層の工夫改善を図る必要がある。また、心身に障害のある児童生徒や生徒指導上の問題を有する児童生徒などに適切に対応できる教育指導を行う必要がある。このため、次のような教職員配置を行う必要がある。

#### (1) 教職員配置の在り方

##### 1) 新しい指導方法を実施するための教職員配置

- ① (b) 個に応じた多様な教育を推進するためには、一斉授業の中で指導上

の工夫をすることに加えて、教育指導の展開に応じて、適宜、個別指導、グループ指導、ティーム・ティーチングなどの新しい指導方法を積極的に実施できる教職員配置をする必要がある。現在の教職員配置では、このような指導を常態として導入することは困難であり、新たに必要な教職員が配置されてはじめて、多様な教材教具を開発し、児童生徒の興味・関心や多様な考え方、理解の仕方等に応じた指導など従来以上に多様な指導方法をとることが可能となる。

文部省においては、平成3年度に、指導形態の多様化に関する調査研究協力校65校を指定し、必要に応じて1人ないし2人の教員を新たに配置し、個別指導、グループ指導、ティーム・ティーチングなどの在り方に関する実践的な調査研究を行った。調査研究協力校においては、これらの指導方法を適宜実施することにより、(c)ア) 児童生徒が意欲的に授業に取り組むようになること、イ) 一人一人のつまずきや理解の不足を早く発見でき適切な対応ができること、ウ) 一人一人に眼が届き生徒指導面でも効果があること、エ) 学級としてのまとまりが作り易くなる効果があることなどが指摘されている。また、児童生徒にとっては、ア) 自分に合った学習課題が提示されるので学習しやすい、イ) わからないところや疑問点をすぐ聞くことができ安心して授業に取り組めるという顕著な効果が見られることなどが指摘されている。

さらに、このような調査研究協力校等における実践や成果を通して、教職員が相互に協力して指導方法を工夫していこうという意欲が醸成され、このような指導方法が広く実施される場合には、教職員が協力して授業を行うこと等を通してお互いが切磋琢磨するため、指導技術の向上や教材研究の深化が図られるとともに、ややもすると閉鎖的になりがちな学級経営の改善にも資するなどの効果があるものと考えられる。教育関係者からも、そのための教職員配置を求める声が強い。

〈傍線は、筆者による〉

調査研究協力者会議は、報告書の中で「個に応じた学習」の重要性を指摘した上で傍線(a)で「児童生徒一人一人の特性等に応じて学習の課題、順序、方法等を多様に設定するなどの工夫をする」ことの必要性を指摘している。

また、教職員配置について、傍線(b)で一斉授業に加えて「教育指導の展開に応じて、適宜、個別指導、グループ指導、ティーム・ティーチングなどの新しい指導方法を積極的に実施できる教職員配置をする必要がある」と述べ、今後の学校教育の中で教師の協力教授の必要性和、そのことについての行政の重要性を訴えている。

さらに、こうしたT・Tを含む多様な学習の実験成果について、傍線(c)では、教師と児童生徒の両方の立場からその効果についてまとめている。それぞれの立場ともに「意欲がでてきた」「つまずきが早急に発見できた」「生徒指導上効果があった」など顕著な効果がみられたと結論づけている。

## 2 一斉画一的指導から個性重視の教育への動向

教育界におけるT・Tへの関心の高まりの背景として、従来の授業方法への反省ということを上げることができる。

我が国の教育は、明治以来基本的には一人の教師が一つの学級を担当し、授業の方法としては、一斉授業の方法が踏襲されてきた。また、教師は、同一の内容を効率よくすべての子供に一律に指導するという方法をとってきた。

このことは、明治以降の我が国のおかれている政治的・経済的・社会的状況からすれば、当然の帰結であるといえる。諸外国との格差を縮め追いつき追いつ越すという命題を実現するためにとられたより効率的な授業の方法であったといえることができる。

一人の学級担任による一斉画一的な授業という教育の方法は、一貫して我が国の教育の在り方として定着し、現在の我が国の諸学校においてもこうした指導が主流を占めており、今後も継続されるということができよう。

しかし、反面こうした一人の学級担任による一斉画一的授業には、多くの問題点のあることが指摘できる。

その一つは、教育の目的原理という点から考えて、授業の目的が知識・技術の習得に偏りがちであるということである。知識・技術の習得のみをもって教育の究極的な原理と考えてしまうことになる。

このことは、教育が文化財の継承であるという視点から考えれば十分に納得できることであるが、一方において、教育の目的を探究的、創造的、独創的能力の開発という点から考えると、一斉画一的授業には不十分な面がある。言葉を換えれば、一人ひとりのもつ特性、すなわち個性の開発という視点から考えると多くの課題を有しているといえる。

その二つめは、一人ひとりの学習者への対応に欠けるという問題である。一般に学級担任による一斉画一的授業は、同一の教材・教具を使い教師の一方的な注入伝達的な手法で授業が行われる。そのため、学習者の興味・関心・意欲・経験といったことに対する配慮が薄い。このことから学習者である子供たちは学習に対する意欲を喪失し、学習への参加も消極的になるという問題点が考えられる。いかに一人ひとりの子供にフィットした学習を組織し、子供の学習に対する積極的・能動的・主体的態度を育てるかが考えられなければならない。

その三つめは、評価にかかわる問題である。

先に述べたように学級担任による一斉画一的授業は、一般的に知識・技術中心の授業に陥りがちであり、知識・技術の習得のみが教育であると考えがちで、その結果、評価も、知識・技術だけを評価し、さらに、それを点数化し、それが子供のすべてであるとする危険性がある。

一人ひとりの子供の持っている創造性・独創性・思考力・表現力などといった個性的な側面が評価されないという問題が出てくる。

こうした学級担任による一斉画一的授業がもたらす弊害を解決する一つの方法としてT・Tを導入することが考えられる。複数の教師が協力して指導にあたることによって、多様な学習目的が設定され、学習方法や評価が多様化されることになる。

### 3 教授組織の改善の必要性

我が国では、先に述べたように一人の学級担任が多くの子供を担任して全教科を指導する「学級担任制」という教授組織をとってきた。これは、一斉指導という指導法と結びついて多くの教育的成果をあげてきた。

反面、こうした教授組織は、一人の教師による指導であるため教科の専門的指導や、生徒の一人ひとりの願いや課題に対応するというきめの細かい指導については不十分であった。

また、生徒自身にとっても担任教師の特性や指導に必ずしもフィットできないという問題点もあった。

一学級、一担任、全教科担当という従来の教授組織は、T・Tを取り入れた複数教師による教授組織に変換される必要がある。

なお、この点について全国教育研究所連盟は、共同研究のまとめのなかで、次の図のようにその特質を明らかにしている。<sup>(2)</sup>

協 力 教 授	単 独 教 授
○ティームを組む (組織の力を中心にする)	○ティームを組まない (個人の力に終始する)
○協力と分担のよさを発揮する (協力するために、教科分担・教材 分担・役割分担・業務分担などがで きる)	○協力と分担のよさが発揮できない (特定の学級ないしは教科を固定的 に分担するだけである)
○学習集団を多様に編成できる (大集団—中集団—小集団という形 態や、上位群—中位群—下位群とい う形態など、自由に編成できる)	○学習集団は固定したままである (1学級という小さな範囲にとどまっ ているので、多様に編成することは 無理である)
○授業が多様となり高度となる (集団化や個別化が可能であるばか りでなく、生活化や機械化なども可 能である)	○授業を多様に高度にすることがむず かしい (計画することはできても、準備し 実施することがむずかしい)
○教師の専門性が生かせる (専門性を発揮し合え、共同で研究す ることができ、わるいところをチェッ クし合うこともできる)	○教師の専門性が生かしにくい (自給自足主義というべきものであ るから、専門性を生かすことも共に 学び合うこともできにくい)

『ティーム・ティーチングの展開 〈教授組織の改善のためのガイドブック〉』

(東洋館, 1972年)

単独教授は、このように多くの問題を抱えており、このことが教授組織の硬直化をもたらし、ひいては、教育全般を硬直化させてきたといえることができる。

T・Tを導入することによって、硬直化した教授組織の改善が図られるとともに、授業の多様化、教師の専門性の発揮が可能になるといえよう。

#### 4 「総合的な学習」の重視とT・Tへの関心の高まり

T・Tへの関心の高まりの背景の一つとして、教育課程審議会が打ち出した「総合的な学習の時間」（仮称）の提唱があげられる。この「総合的な学習の時間」は、その性格や実践の態様が必ずしも明確になっているとはいえないが、次期教育課程改訂の中核的事項であることは間違いない。

この「総合的な学習の時間」は、平成9年11月教育課程審議会が「中間まとめ」のなかで、その創設を提言したものである。その内容と特質をまとめてみると、次のようなことがあげられる。<sup>(3)</sup>

- ① ねらいについては、各学校の創意工夫の下で行われる横断的・総合的な学習を通じて、自ら課題を見つけ、よりよく課題を解決する資質や能力の育成を重視すること。
- ② 学習活動については、国際理解・外国語会話、情報、環境、福祉などの横断的・総合的な課題などについて学習する。
- ③ 教育課程上の位置付けについては、教科の枠にとらわれた指導にならないようにすること。
- ④ 多様な学習活動が展開できるようにするため、ある程度まとまった時間が必要であること。
- ⑤ 評価については、活動への参加状況や参加意欲、報告書などから学習の成果を適切に評価すること。

このように教育課程審議会が新たな教育の領域として学校に導入しようとしている「総合的な学習の時間」は、従来の教育のあり方や指導法では対応することはできない。少なくとも次の点について検討する必要がある。

・教職員の教育についての意識改革を図ること。



- ・総合的な学習についてのカリキュラム開発の理念と技術を身につけること。
- ・学級・教科中心の経営から、協働し、学びあう学校への変換を図ること。
- ・地域の持つ教育力（自然・人材など）を組織化し、生かすこと

このように見てくると、今回、創設された「総合的な学習の時間」は教師集団の共同なくしてその実現は困難であるということが出来る。教育問題解決の旗手として登場したもののその成果は期待できないということになりかねない。

教師が、好むと好まざるにかかわらずT・Tの必要性の雰囲気が醸成されているといえよう。

以上、学校現場におけるT・Tに対する関心の高まりの今日的背景について四つの観点から考察してきたが、その他多様な観点からこれを考えることができよう。この点について、国立教育研究所・高浦勝義の「画一化教育と個性化教育の鳥瞰」の図はおおいに参考となるといえよう。<sup>(4)</sup>

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
	指導者	学 習 集 団	指 導 形 態	内 容	学 習 時 間	学 習 場 所	目的観	指導の論理	学習観	教師観	評価観
一斉指導	学級／教科担任教師	学級（同年令集団）	一斉指導中心	同一教材・教具	45／50分	普通教室中心	知情意の画一化	記憶力中心の授業	学習の画一的成立	注入・伝達者	測定、評定（選抜）
個に応じた指導	T・T	無学年多学年興味・関心別などによる多様な学習集団	個別学習	多様な個性化・個性化学習プログラム	1単位時間の柔軟使用（例モジュール、ブロック制）	多目的・オープン・スペース	知情意等の一層の成長（個性化）	自己教育力＝「探求」による授業	学習の个性的成立	学習の援助者（環境提供者）	問題解決評価観（指導と評価の一体化）

高浦は「一斉指導」と「個応じた指導」の二つの観点をあげ、それを11の項目とクロスさせて、それぞれの特性を明らかにしている。T・T重視の背景を考える上で貴重な資料であるといえよう。

## Ⅱ T・Tの基本的な考え方とその特質

ここでは、いくつかの資料をもとにしてT・Tの基本概念について整理するとともに、その特質について明らかにしたい。

### 1 J. T. シャプリン, H. F. オールズ共編「チーム・ティーチングの研究」

J. T. シャプリンとH. F. オールズの共編による「チーム・ティーチングの研究」は1990年代のアメリカの教育界に広く活用されたもので、理論的にも実践的にもT・Tの発展に大きな役割を果たしたと高く評価されている。この書では、T・Tの定義について次のように述べている。<sup>(5)</sup>

チーム・ティーチングとは、授業組織の様式で、教職員とかれらに割りあてられた生徒を含みふたりもしくはそれ以上の教師が、協力して、同じ生徒グループの授業全体、または、その主要部面について、責任を持つものである。

さらに、本書では上の定義に続けて、この定義の主要な部分について詳細に次のように説明を加えている。

〈授業組織の様式〉という用語を用いたのは、チーム・ティーチングの公的組織の側面に注目させるためである。特に、定義の末尾の「責任を持つ」という用語と関連させた場合、この語句はそうした組織が学校内で公的な地位を占め、ある程度の責任の委任を受け、その責任を果たすために、その構成員を通じて、合法的な権威を行使する。という意味を含んでいる。

〈教職員とかれらに割りあてられた生徒〉という用語を用いたのは、チーム・ティーチングが本来、教師間の関係の組織と、これらの教師に結びついた生徒の組織と授業とを、関連させて問題にするものであることを明らかにするためである。チーム・ティーチングは、教師だけ、あるいは生徒だけを問題にするものではなく、教師と、生徒のコンビネーションを問題にするものである。

〈教師が…… 同じ生徒グループの授業に…… 責任を持つ〉、という語句は、先に検討した責任の公的な委任のくり返しであり、共通に教授にあたる教師と生徒グループとの関係を明らかにしたものである。〈責任〉は、ここでは、教師のチームが、一定限度の自立性を持つと同時に、共同の努力を通じて、その生徒のために最適の授業計画を提供する義務を持つということを意味する。

〈ふたりもしくはそれ以上の教師〉という用語は、ティームを最少限ふたりの専門教師間の関係として定義し……

〈協力して〉という語句は、ティームの教師間の計画、授業、評価における密接な協働関係の特徴づけるものである。教師は同じ生徒のために共通の授業目的に必要な授業面の仕事を分担しなければならない。

〈授業全体、またはその主要部面について〉という語句は、非常に一般的で、幅の広いものであるが、ティーム・ティーチングと呼ぶにふさわしい機能の範囲に限界を置こうとするものである。

## 2 日俣周二による T・T のとらえ方

日俣周二は我が国における T・T 研究の先達者であり、理論的にも、実践的にも高い評価を受けている。彼の考え方を「新教育学辞典」の中から紹介する。<sup>(6)</sup>

ティーム・ティーチングというのは、教授組織改善の一つの方式である。従来の小・中学校の組織は、学年制・自足学級制をとっている。その固定化された学年制・学級制が、教育内容の高度化、教育方法の多様化に伴って批判の対象となった。すなわち、一人の教師対 1 学級・全教科（小学校）という仕組みのままでは、まず、教師が全教科を担当することが無理であり、さらに、子ども個々の要求に応じて指導をすることもできにくいということが認識された。ティーム・ティーチングの方式は、学校の学年制は維持するが、同学年段階において、数人の教師対数学級という仕組みに変えて、さらに、数学級の児童生徒の集団を、大集団、小集団、個別というように、必要に応じて弾力的に編成し、それらの集団に応じて、数名の教師が協力・分担して、各教科等の指導に当たるという方式である。（後略）

## 3 加藤幸次による T・T のとらえ方

加藤幸次は、現在の T・T 研究の第一人者であり、T・T に関する著書も多い。また、学校現場の指導者としても高い評価を受けている。

加藤の組織する「全国個性化研究連盟」は、全国研究集会、夏期研修会等を通して T・T のあり方を、研究主題に掲げ追究している。加藤は、T・T についてその著書<sup>(7)</sup>の中で次のように述べている。

ティーム・ティーチングとは、複数の教師が協力しあって授業にあたる体制です。同じ学年や同じ教科であれ、あるいは違った教科であれ、二人以上

の教師が協力し合って、指導計画あるいは指導案をつくり、指導に必要な教材や教具を見つけてきたり、作成して、次に一緒にあたることを意味しています。

ここでは、隣のクラスの教師と一緒に指導にあたる協力者であって、競いあう相手ではないのです。そこにあるものはお互いに「学び合う」存在であって「競い合う」存在ではありません。すなわちチーム・ティーチングというあり方は、教師の職能成長にとって、いままでとはまったく違ったアプローチをとるものです。このことのもつ意味が、きわめて大切になってくるはずです。

ここに挙げた資料は、T・Tの基本概念を整理し、その特質を究明するのに最も適切なものであると考える。次にこれらの資料をもとにT・Tの基本概念とその特質について筆者の考え方をまじえながらまとめてみる。

- ① 教師が同じ子どものグループの授業に協同であたり責任をもつこと
- ② 二人もしくは、それ以上の教師で組織（構成）されていること
- ③ 授業において教師が一定の責任分担のもとで密接な協力関係にあること
- ④ 指導の効率を高めるために、指導内容や方法に工夫がみられること
- ⑤ それぞれの教師の特性が生かされていること
- ⑥ 子どものグルーピングに弾力性があること
- ⑦ 学習スペースの配慮に多様性がみられること
- ⑧ 学習時間の長さに柔軟性がみられること
- ⑨ 指導に必要な教材・教具を教師が協同して、収集・作成すること

⑩ 教師は、お互いに「競い合う」存在でなく、「学び合う」存在であること  
なお、これらの基本概念や特質は、具体的な授業場面においては教科や教材の性格によって単独に現れてくることもあるし、いくつかのものが複合されて出てくることをおさえておくことが大切である。

### Ⅲ T・T 実践の現状と課題

#### 1 T・Tの展開（実施）と教授組織の改善についての教師の意識

T・Tの現状については、Ⅰの項で述べたように近年「教育行政のT・Tへの積極的な取組」や「画一的な一斉授業から個性重視の教育への変換の主張」「教授組織の改善の動き」さらに「総合的学習の重視」の動向が相互に作用しあって学校現場において急速な広がりを見せており、今後さらに、その研究と実践が深められるものと期待される。

次に掲げている表1－1と1－2は、T・Tの展開（実施）と教授組織の改善について教師の意識を調査しまとめたものである。

表1－1 教授組織の改善に対する意見

意 見	小 学 校		中 学 校	
	昭和44(%)	平成6(%)	昭和44(%)	平成6(%)
① 改善すべきである	46.6	87.5	28.3	95.7
② 改善しなくともよい	6.7	5.0	15.8	0
③ どちらともいえない	42.8	7.5	47.0	4.3
④ 無 答	3.9	0	8.9	0

表1－2 T・Tの展開に対する意見

意 見	小 学 校		中 学 校	
	昭和44(%)	平成6(%)	昭和44(%)	平成6(%)
① T・Tの展開が必要である	56.0	91.1	51.5	85.0
② T・Tの展開は必要でない	15.7	2.1	18.6	15.0
③ 無 答	28.3	6.8	29.9	0

(注) 昭和44年のものは、全国教育研究所連盟「教授組織の改善に関する調査」

平成6年のものは、福岡県教育センター「10年経過教員研修会における調査」前崎による

二つの表のうち昭和44年のものは、全国教育研究所連盟が「教授組織の改善に関する調査」を全国的規模で行ったもの、一方、平成6年のものは、福岡県教育センターにおける「10年経過教員研修会」のなかで筆者が行ったものである。

これらの二つの表を通して言えることは、表1-1の昭和44年の全国教育研究所連盟の調査では、教授組織の改善について「改善すべきである」という意見は小学校において46.6%で半数に近く、教授組織の改善を強く求めているといえる。一方中学校においては28.3%に過ぎない。これに対して、平成6年の調査では、小学校で87.5%、中学校で95.7%という高い比率を示している。

一方、T・Tの必要性については、昭和44年調査では「T・Tの展開は必要である」という意見が小中学校とも約50%であるが、これに対して平成6年の福岡県教育センターにおける調査では、小学校において90%を超え、中学校においても85%の高い率になっている。

このように昭和44年に比較して現在の学校現場では、教授組織の改善やT・Tの導入について教師の意識が強く醸成されているといえることができる。今後こうした教師の意識を、学校現場の日々の授業の中にどう具体化していくかが大きな課題である。

## 2 T・Tの実践を通して考えられなければならない問題

第6次の教職員定数の改善策によって、学校現場に加配教師が配置されて6年目になる。第6次教職員配置改善計画の最終年をむかえ中規模校・大規模校にはすべて加配教師が配置されたことになる。

先に述べたようにこの加配教師の配置のめざしているものは、「個に応じた指導」であり「一人ひとりの個性を生かす指導」である。すなわち、新しい授業を作ることであり、新しい学校の創造であるといえることができる。

こうした視点から学校現場のT・Tの実践について見てみると、必ずしも初期の目的を達成しているとはいえない。いまだにとまどいが感じられ、効果的な実践がなされていないというのが実情である。

この実態の要因を端的に捉えることは困難であるが、次のような事柄が複合されて今日の状況になっているといえることができる。

その第1は、小学校における「一学級一担任・全教科担任制」中学校における「教科担任制」という学校組織の問題をあげることができる。我が国では、

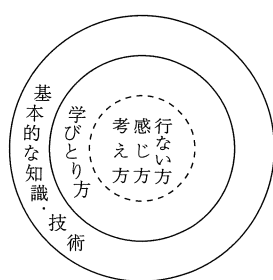
明治5年の学制以来今日まで基本的には、こうした一人の教師が学級を基盤として全責任をもって指導するという体制がとられてきた。その結果、学校のなかで教師がお互いに協力し合うという経験は乏しかったとすることができる。

第2は、我が国の教育の歴史のなかで、T・Tについての研究と実践が教育的財産として蓄積されていないということをあげることができる。T・Tについては、昭和40年代に、アメリカの実情が紹介されたり、学習指導要領に「教師の協力指導」という留意点が示されたりしたので、一部の学校や民間の研究団体では実践と研究が行われたが、成熟するまでにはいたらなかった。

第3は、教師の教育観、指導観にかかわる問題である。すなわち、教育とは知識・技術を効率よく子どもに身につけさせることで、そのためには学級を中心とした学級担任による一斉授業がよい。T・Tなど必要ないという考えが、T・Tの学校現場への定着を疎外していると言えよう。

第4は、教師の持っている学力観と深くかかわるという問題があげられる。T・Tの実践を進めていけばいくほど教師間の学力観の相違がT・T実践上の問題として表面化してくることになる。すなわち、教育で育てる学力を、知識技術ととらえるか、判断力・思考力・表現力さらに興味・関心・意欲を含めて学力と考えるかによってT・Tへの対応が根本的に異なってくる。学力を前者の立場でとらえれば、教師中心の一斉授業で十分だということになり、後者の立場に立てば、学習形態そのものが多様化されなければならないし、教師による協力、ボランティアの援助が不可欠になると言えよう。なお、この学力をどうとらえるかについては、廣岡亮蔵は、図のようにとらえることの重要性を提言している。<sup>(8)</sup> 今後T・Tについて考えて行くときの一つの重要な指針を示していると言える。

学力の仕組み



### 3 T・Tの目的の明確化を図ることが緊要の課題

学校現場でのT・Tの実践を通して言えることの一つに「T・Tは、何のためにするのか」といった教師の目的意識の欠落がある。このことがT・Tが学校現場へ根づかない一つの理由としてあげられる。

一人ひとりの教師に、T・Tについての明確な目的意識を持たせることが緊要の課題であると言えよう。T・Tを指導過程のなかに位置付けるということはどういうことなのか。T・Tは、単なる指導形態の一つなのか、など多面的な角度から検討する必要がある。

高浦勝義・河合剛英は、このことについて次のようにまとめている。<sup>(9)</sup>

Team・Teaching	
① 一斉画一指導からの脱却	④ 学年教師のチームプレー
・「落ちこぼれ」をなくす。	・お互いの持ち味を生かす。
・「教える授業」から「子ども自らが学ぶ学習」への発想の転換を図る。	・足らざるところを補い合う。
・一人ひとりの子どもに学習を成立させる。	・協業と共働
② 自己教育力の育成	⑤ 多様な学習活動・学習形態への対応
・学習への意欲	・教材研究
・学習の仕方	・学習材の作成
・生き方の追求	・学習環境の設営
③ 子どもの個人差への対応	⑥ 様々な「壁」を取り払う
・指導の個別化	・学級の壁
・学習の個性化	・教師の壁
	・教科の壁 etc.
	⑦ 生活指導
	・多くの教師の眼で子どもを見つめる。

図に掲げられた事柄は、従来の学級担任・教科担任の取組では達成できず、T・Tの導入という教師の発想の転換が考えられなければならない。

### 4 T・Tのマニュアル開発の必要性

学校現場でよく耳にすることばに「T・Tのよさは分かった」「やらなければならない必要感もでてきた」「加配教師も来た」しかし、いざやるとなると



どこからどう手がければよいか、皆目わからない。

こうした学校現場の切実な悩みを聞くことが多い。このことは、先にも述べたように T・T に関する文献や資料、さらに、実践の積み上げが極端に少ないことにその原因がある。学校現場のニーズに応えるマニュアルの開発が急がなければならない。

T・T は、基本的には 4 つのステップを通して実践される。

第 1 のステップは、共同して指導計画を立案すること

第 2 のステップは、共同して必要な教材・教具を集め、作成すること

第 3 のステップは、共同して指導すること

第 4 のステップは、共同して反省し、評価すること

これらのステップに応じた適切なマニュアルの早急な開発が望まれる。このことに関連して、加藤幸次は「ティーム・ティーチングについて計画をしっかり立案し、それにもとづいて実践をくり返し、かつ、実践を評価しながら進む必要がある。まさに、計画 (plan)、実践 (do)、評価 (see) のサイクルをくり返していくことが今日求められていることである。」<sup>(40)</sup>とそれぞれの段階での仕事の重要性について述べている。

## 5 T・T の加配教師の位置づけと在り方の明確化

T・T が学校に定着し、その目的である「個性を生かす教育」あるいは「個に応じた教育」の実現のために機能するかは、加配教師の在り方と深くかかわっている。

残念ながら学校現場における加配教師は、単なる学級担任の補助的な教師として位置づけられており、学級担任の依頼によって補助的な指導に当たっているというのが現在の大方の状況である。学校運営の中に明確に位置づけるべきであり、役割分担の明確化が図られなければならない。

加配教師は、一週間の担当時間が 20 時間を一つのめやすとして考えられているようであるが、その 20 時間の職務内容は先に述べたような学級担任の補助的な仕事にとどまっている。

加配教師の役割分担については、多面的なものが考えられる。例えば、

一つには、学級担任の補助的な支援者としての活動

二つには、教材の検索や開発の仕事

三つには、研究データの収集者として、抽出児の観察・記録

など、その活動の範囲は広いと言える。あまり硬直化せず柔軟に対応していくことが、T・Tの定着のためにも必要である。個人的には、T・Tの加配教師は、教務主任や研究主任と協力してT・Tの計画立案者としての位置づけを考える必要があると考えている。

その他T・Tを取りまく状況には、オープンスペースなどの学習の場の問題、教師の多忙さからくる協議時間の確保の問題、運営に当たっての経費の問題など解決されなければならないことが多い。

## Ⅳ 課題解決の方策としての研究の視点と構想

### 1 研究の視点とマニュアル開発

#### (1) T・Tをめぐる問題とマニュアル開発の必要性

前章Ⅰ、Ⅲで述べてきたように、21世紀に生きる子どもたちに必要な資質を育てようとするれば、当然、教育の在り方が改革されることが必要である。受動的な教育から、子ども自らが主体的に活動する学習が保障されなければならない。また、一人ひとりの子どもの個性を重視し、個に応じた教育の実現が図られなければならない。

さらに、こうした教育理念が学校現場で実践されるためには、学習内容の多様化はもちろん、学習方法の多様化が図られなければならない。そのためには教師の協力と協働が欠かせない。いわゆる、本論で追究しているT・Tが教授活動のなかに的確に位置づけられなければならない。

しかし、T・Tには数多くの問題が山積みしている。これを項目的に整理してみると

- ① 教授組織の硬直化（小学校における一学級一担任・全教科担当、中学

校・高等学校の教科担任制)

- ② 教育観・指導観・子供観の硬直化
- ③ T・Tに関する文献・資料の不足
- ④ 学校現場におけるT・Tの経験不足
- ⑤ 加配教師の性格づけと仕事内容の不明確
- ⑥ 施設・設備の不足と不備
- ⑦ T・Tの実施についての手順の不明確
- ⑧ 話し合い時間の不足
- ⑨ 共同して授業することからくる人間関係のわずらわしさ
- ⑩ 学校運営組織への位置づけの不十分さ

など数多くの問題をあげることができる。

このことを調査を通して東京都立教育研究所が明らかにしている。ただ、この調査の場合は「ティーム・ティーチングによる指導を一層効果的に行うための課題」という観点からの調査であるが、「T・T実施上の問題」として読み替えることができよう。また、定量的に処理されているので参考になると考える。<sup>(11)</sup>

ティーム・ティーチングによる指導を一層効果的に行うための課題  
(複数回答)

1	教材研究の時間の確保	57.0%
2	教職員の共通理解	47.2%
3	施設・設備の改善、充実	36.0%
4	役割分担の明確化	35.4%
5	周到的指導計画	32.0%
6	教師の信頼関係の充実	28.1%
7	TT資料の収集、整備、活用	14.4%
8	その他	21.5%

これら二つの資料をもとにして、学校現場の課題解決の原点をどこにもとめどうアプローチすればよいかについて分析・追求してみると、結論的には、学校現場にフィットしたT・Tのモデルの創造であり、マニュアルの開発である

とまとめることができる。

## (2) T・Tのマニュアル開発のための基礎資料

先にも述べたように、T・Tに関する資料や文献は非常に少なく、内容的にも実践的にも今後の研究と実践に負うところが多い。それだけに、モデルやマニュアルの開発には困難が伴うと言える。

しかし、全国個性化教育研究連盟、九州個性化教育研究会などの研究成果、さらに、全国の小・中学校の実践と研究をもとにマニュアルの開発を図りたい。なお、この点については、本論集をかりてPart 2として論述してみたい。

## (3) T・Tの4つのステップとマニュアル開発

一般的に授業は、設計(Plan)、実施(Do)、評価(See)さらに、フィードバックのサイクルをくり返して行われる。T・Tのマニュアルについてもこうした3段階を通して作成することが考えられる。しかし、本研究では、T・Tの性格上Ⅲ-4で述べた4つのステップに分けてマニュアルの開発を図りたい。

すなわち、計画(Plan)の段階を

- ・共同して指導計画を立案すること
- ・共同して必要な教材・教具を集め作成すること

の二つの側面からアプローチしてみたい。

## 2 マニュアルの開発と具現化

### (1) マニュアル開発と研究の仮説

前述したように、本研究ではT・Tについての諸問題をふまえた上で、学校現場のニーズに応え、T・Tの実践にフィットしたマニュアルの開発を目的としている。

マニュアルの作成については、T・Tの4つのステップに応じて追求することがより实际的であると考えている。それぞれのステップに応じたマニュアルが提言されることによって、T・Tが抱える多くの問題が解決され、学校現場への定着が容易になると考えている。

また、このことによって「個に応じた教育」や「個性を育てる教育」という究極の目的実現が可能になるであろう。

以下に仮説の形でまとめておく。

T・Tの4つのステップ、すなわち

- ① 共同して指導計画を立案する。
- ② 共同して必要な教材・教具を集め、作成する。
- ③ 共同して指導する。
- ④ 共同して反省し、評価する。

というそれぞれのステップに、適切なマニュアルが開発されるならば、T・Tの抱える諸問題が解決され、T・Tの学校現場への定着が図られるであろう。

## (2) 教科・領域へのマニュアルの適用

研究され、開発されたマニュアルは、実際の授業に適用されて初めて意味をもつと言える。

それぞれの教科・領域へどのように適用すればよいか、適用上の留意点はどのようなことが考えられるか、などについて追求してみたい。

以上、研究の視点と構想についてその考え方を述べてきたが、これをふまえての実際の研究は、次稿に譲りたい。

## おわりに

本稿においては、研究主題及びサブテーマについての基本的な考え方と、研究の枠組み及びアプローチの仕方について論述してきた。

これらの考え方をふまえて追求した具体的な研究成果と、マニュアルの開発適用の在り方については、Part 2として次稿において論述する。

ところで、今回のT・Tの導入については、単なる一過性の流行として終わらせるのではなく、教育改革の導火線として是非とも実らせなければならない。しかし、教育界の古い体質や、硬直化した教師一人ひとりの意識の変革を図る

ことには大変な困難が伴うことが考えられるが、本研究を通して T・T の定着と教育改革の効果的な手がかりが得られるものと考えている。

今後、学校現場への T・T の効果的な運用と定着のためには、新しい教育理念の確立と、実践のための周到な準備、さらに、一人ひとりの教師の T・T への意欲の醸成が不可欠である。

学校現場における教師自身の変革に期待したい。

〈注及び参考文献〉

- (1) 教職員定数の在り方に関する調査研究協力者会議報告「今後の教職員配置の在り方について — 個に応じた多様な教育の展開のために —」, 1993
- (2) 全国教育研究所連盟「ティーム・ティーチングの確立 — 教授組織の改善のためのガイドブック」東洋館, 1972, p20
- (3) 教育課程審議会「教育課程の基準の改善の基本方向について (中間まとめ)」, 1997
- (4) 全国個性化教育研究連盟「個性を育てる」, 1994, p14
- (5) J. T. シャプリン, H. F. オールズ共編, 平野一郎, 椎名萬吉訳編「ティーム・ティーチングの研究」黎明書房, 1996, p27 ~ p30
- (6) 「新教育学辞典」第一法規, 1990
- (7) 加藤幸次「ティーム・ティーチングを生かす先生」図書文化, 1994, p46
- (8) 広岡亮蔵「学習論 — 認知の形成」明治図書, 1973, p46
- (9) 高浦勝義監修, 神奈川県大磯個性化教育研究会編著「小学校におけるティーム・ティーチングの考え方・進め方」黎明書房, 1994, p33
- (10) 加藤幸次監修, 九州個性化教育研究会 (代表前崎) 編著「ティーム・ティーチングの計画・実践・評価 Q & A」黎明書房, 1987, p1
- (11) 向山行雄著「ティーム・ティーチング成功のマニュアル」明治図書, 1995, p11
- (12) 福岡県教育研究所連盟 (代表前崎)「新訂校内研究のすすめ方」第一法規, 1991
- (13) 福岡県校内研修研究会 (代表前崎)「教師が育つ校内研修 PDS」第一法規, 1987