

T・Tの効果の実証的研究
—学級T・Tの授業分析を通して—

茨城大学大学院教育学研究科
日立市立久慈小学校教諭

鈴木 稔

学級ティーム・ティーチング（以下学級T・T）を例として、T・Tの効果を実証的に究明した。近年、T・Tに関する文献も多数出版されているが、T・Tの効果に関する研究はT-C授業記録方式と子どもの感想、授業の考察と反省を基に授業分析されているものが多い。これらは、学級全体を対象とする音声言語が記録されているものがほとんどであり、個別指導や個別の対応情報が欠落しまいがちである。T・Tは、子ども一人一人の個性に対応することが特徴であり、個別指導や個別対応の情報が得られる授業分析法が必要となる。そこで、授業後の授業者がVTRを視聴し、その思考や判断を述べるという刺激回想記録を用いて授業分析を行った。これによって、各場面における分析に必要な情報を得ることが可能となった。ここでは、授業の展開が全体指導と個別指導に分けることができ、この2つの場面におけるT・Tの効果を実証することにした。

キーワード

ティーム・ティーチング、学級T・T、授業分析、刺激回想記録、個性

1 目的

T・Tは、加配措置がとられて4年目を迎え、全国各地で日々T・Tの実践・研究が行われている。さらに、T・Tに関する文献も多数出版され、T・Tの理論やメリット、実践例などが紹介されるようになった。現在、学校教育においてT・Tは、授業改革の手段として位置づけられている。しかし、T・Tの効果の研究は、T・Tに関する文献に記述されているT-C授業記録の方式と子どもの感想、授業評価を用いた授業分析だけでは十分とはいえない。そして、国の行政改革に伴い「第6次義務教育諸学校教職員配置改善計画」が危ぶまれるという事態が生じてきている。これは、T・Tの効果の立証が遅れていることを意味している。このような状況において、T・Tの効果の研究を行うことは、T・Tの存続やT・Tの啓蒙の視点からも必要なことである。

T・Tは、子どもの個性尊重の考え方の下に導入された一方策である。そして、複数の教師の協力により、子どもに対してこれまで以上のきめ細かな指導を可能とするものである。つまり、T・Tによって、教師が子ども一人一人の量的、質的な個性に対応することが可能となり、教師の全体指導、個別指導の場面においてT・Tのメリットを子ども側に発揮することが期待できるのである。教師は、子ども一人一人の個性をふまえ、学習指導案、活動計画を事前に立案する。しかし、授業において教師の眼前には、計画立案時の静

止した子どもではなく、教師や他の子どもとコミュニケーションして動いている子どもがいる。そのため教師には、不断に変化する状況が待ち受けているといえる。このとき、教師の即時的な判断と対応が要求され、教師は、自分の特性を発揮して対応することになる。T・Tでは、教師の相互補完により教師相互の特性され、効果的・臨機応変的な子どもの個性に応じた対応が期待することができる。特に、個別指導場面において顕著である。このような場面におけるT・Tの教師の行動や子どもの活動の様子を分析することは、T・Tの効果を実証していくうえで重要なことである。

さらに、複数の教師が1つの授業に関わるため、相互研修を行うことができる。T・Tは、教師側においてもメリットが見られる。そこで、T・Tを実施して、T・Tが教師の力量形成に関してどのように影響を及ぼしているかを明らかにすることも本研究の目的とする。

以上のことから、研究の課題を次のように設定した。

- 1 T・T指導において複数の教師による子どもへの関わりは、子どもにどのような効果をもたらすのか。

T-Cの授業記録に刺激回想法を取り入れ、教師の論理や視点、判断、行動と子どもの様子を分析し、それが子どもにどのような効果があったかを明らかにする。

- 2 T・T実施により、T・Tは、教師の力量形成にどのような効果があるのか。

刺激回想記録と年間を通して、T・Tを実施した教師の感想文から、T・Tの教師の力量形成に関する特徴を考察する。

2. 分析の方法

2. 1 方法

ここでは、T・Tが算数科で行われることが多いこと、算数科は、個別指導、個別的な活動が多く用いられる教科であることをふまえ、算数科における学級T・T、学年T・Tの授業を例として、授業分析を行い、T・Tの効果を実証する。授業分析方法は、新井孝喜が開発した個別指導場面における授業分析手法である刺激回想法(stimulated-recall)を用いた(新井 1995)。これまでの授業記録の形式は、T-C授業記録の方式による学級全体を対象とする音声言語が記録されるものがほとんどであり、個別指導や個別の対応の情報が欠落してしまいがちである。T・Tは、複数の教師が子ども一人一人の個性に対応していくことが特徴であり、授業分析には、個別指導や個別の対応の情報が得られる授業記録方法が必要となる。そこで、刺激回想法は、授業のVTR視聴によって、授業者がその思考や判断を述べるという研究方法であるが、同時に、授業に関する情報を補足する簡便な方法である。つまり、授業者が授業を振り返り、自分自身の行動を自らの解釈で示すことにより、授業者の意識における自らの授業行動の展開論理を明らかにすることができるものである。T-C授業記録の方式に刺激回想法を用いることによって、個別指導や個別的な活動場面の分析に必要な情報を得ることが可能となるため、T・Tにおける教師の行動から子どもへの効果を分析するための情報を得られるのである。

2. 2 研究の対象

研究の対象とした授業は、1996年10月に校内研修の際に行われた研究授業として設定

された小学校4年の算数科の授業である。授業者は、 T_1 がこの学級の担任で教職経験3年目の女性の教師であった。そして、 T_2 は、加配教員を担当している教職経験12年目の男性の教師であった。

単元は「面積」で、単元全体を通して $T \cdot T$ の学習が行われた。授業は、全12時間分の6・7時間目である。本時の $T \cdot T$ 指導形態は、それぞれの教師の特性を生かした指導という視点から、並列型の $T \cdot T$ が行われた。教師の役割は、次の通りである。

	問題把握場面	自力解決場面	集団解決場面	まとめ	適用練習場面
T_1 の役割		○	○	
T_2 の役割	○			

* ————— . . . 全体指導 個別指導

T_1 は、常に明るく、笑顔を絶やさない教師である。しかし、まだ教職年数が浅く、集団解決の場を苦手とする。 T_2 は、中堅の教師で、算数科の研究を積んできており、集団解決の場を得意とする。このような教師の役割分担の決定は、 T_1 、 T_2 それぞれの特性を生かしたものである。

なお、学習指導案に記された本時の「学習内容・活動」は、次の通りである。

- 1 学習課題をつかむ。
- 2 自由な解決をする。
 - (1) 答えの見積もりをする。
 - (2) ひらめいた考えの発表をする。
 - (3) 自力解決をする。
- 3 考えを発表し、話し合う。
 - (1) 考えを発表し合い、それぞれの考えのよさを検討する。
 - (2) よりよい考えについて検討する。
- 4 本時のまとめをする。
- 5 適用問題をする。
- 6 自己評価をする。

2. 3 記録の作成

授業研究に刺激回想法を用いた場合の授業記録のスタイルとして、新井が考案した「授業の記録」と「刺激回想」とを並列した形を用いた。

4年生の学級 $T \cdot T$ の「授業の記録」は、ビデオカメラ3台を使用し、1台は、教室の前面に設置し、教室全体を収録した。残りの2台目で、 T_1 、 T_2 の動きを収録し、3方向から収録した音声を文字化したものである。なお、必要に応じてVTR画面から、子ども

の表現や行動を適宜補足している。

「刺激回想記録」は、「授業の記録」に対応するように授業者の発言を記録し、文字化したものである。さらに、刺激回想中、教師の言明を明確にするために質問したり、回想後の質問は、自由に行った。

3 学級T・Tの授業分析結果と考察

一般的にT・Tは、子どもの一人一人への対応という視点から個別指導場面において効果的であるとされている。しかし、全体指導場面においても、T・Tならではの指導場面がある。そこで、この授業は、大きく全体指導場面と個別指導場面の2つに分け、分析することにした。ここでは、全体指導と個別指導場面におけるそれぞれの教師の関わりから子どもへの効果を分析していきたい。なお、前者は「刺激回想記録」の1～2-②、3で、後者は2-③、4、5である。

3. 1. 全体指導場面におけるT・Tの授業分析結果と考察

表－1 問題把握場面における課題提示の失敗の場面（例①）

授業の記録	刺激回想記録	
	澤島教諭 (T1)	鈴木教諭 (T2)
<p>1. 学習課題をつかむ</p> <p>1-①図形の提示</p> <p>T1「この前みんなに、面積を求めてみたい図形を描いてもらいましたね。そうしたら、恵理ちゃんがこういう図形を描いてくれました。…今日はこの図形の面積を求めるんだけど、みんなこれ何の形に見える？…(中略)…なるほどね。」</p> <p>1-②学習課題の提示</p> <p>T1「今日の学習課題です。みんなにも配りますから、糊でノートに貼りましょう。」</p> <p>T1「ここにそれぞれの長さが書いてあります。他に長さを知りたいところはない？…(中略)…じゃ、どうして2cmになるんだろう。教えて。」</p> <p>C1「縦の方は4cmと2cmがあるので、4-2で2cmになって… (略)。」</p>	<p>恵理ちゃんの図形を使った理由は、子ども速に書いてもらった図形を使った方が取り組みやすいと思ったから。</p> <p>何の形に見えるかを聞いたのは、学習課題をより身近なものにしたかったからです。</p> <p>(打ち合わせ)</p> <p>課題提示を間違っただけ「どうしよう」と言っていました。</p> <p>相談して安心しました。</p> <p>ゆかりちゃんは発表が苦手な子なので、手を挙げてくれたので、「がんばれ」と支援した。</p> <p>「どうして2cmになるのか」を聞いたのは、それが分からない子にも2cmであることを分かってほしかったから。</p>	<p>課題の提示を間違ってしまったため、考えに偏りが予想されたので、その対応を考えていました。</p> <p>いろいろな答えを引き出せたので、子ども達の生活体験をのぞくことができたんですね。</p> <p>子どもの名前を間違っただけ、まずいと思ったが、素直に謝っておこうと思ったんです。</p> <p>彼女には、失敗にとらわれないでのびのびと授業を展開して欲しかったので、「俺も間違っただけだから、気にしない、気にしない」と言いました。</p>

表-2 方法の見積りにおけるT2介入の場面(例②)

授業の記録	澤島教諭 (T1)	鈴木教諭 (T2)
<p>2-②方法の見積りをする</p> <p>T1「どういふふうにして考えればいいかな。計画だね。どんな方法で考えていけばいいかな。いろんな方法を思い出してみて。…(中略)…カッコの式を使えばいいと思う。」</p> <p>T2「今までの面積の勉強してきた中で、もし使えるものがあつたら、それをひとつの考えとして言っていいいんです。」</p> <p>T1「はい、直希君…(略)…。」</p> <p>C6「ますを巻いて、ますの数を数えて考えたいと思います。」</p> <p>C7「4×5と2×7でひとまとめの式にして考えたいです。」</p> <p>C8「2つに分けて考えたいと思います。」</p> <p>T2「他にありますか。他にはどう?」</p>	<p>意見が出なそうだったので、前の学習を思い出して欲しかったです。</p> <p>図形の分け方の間違いに気付かせたかったです。</p> <p>(目で合図)</p> <p>「もうこの辺で実行に移っていいですか」という意味で合図を送りました。</p>	<p>このままでは、既習事項の想起に手間取ると判断し、補助発問をしようと思いました。</p> <p>あまりこだわらなくても良かった。こだわって欲しくなかったんですが、彼女が一生懸命だったので黙っていました。</p> <p>「見積りはこの程度でいいだろう」と思ったし、「実行の部分で気付かせよう」と思って、合図に頷きました。</p>

表-3 集団解決における全体指導の場面(例③)

授業の記録	澤島教諭 (T1)	鈴木教諭 (T2)
<p>3-②横に2つに分けて求める</p> <p>T2「はい、じゃ次、諒真君。」</p> <p>C 14「僕は、横に線を引いて2つの形に分けて…(中略)…$10 + 14$で24 cmになりました。何か質問はありますか。」</p> <p>C 15「僕は、諒真君の考えが思いつかなかったの、今度はやってみようと思います。」</p> <p>T1、寺門さんに声掛けをする。</p> <p>C 16「僕も(私も)同じ考えでやりました。」</p> <p>T1、安島君の指導に当たる。</p> <p>T2「一穂君は縦、諒真君は横に分けましたね。どんな形になった?一穂君は長方形と正方形、諒真君は長方形と長方形になりました。」</p>	<p>(諒真君の発表)</p> <p>寺門さんは、諒真君と同じ考えをしていたので、「発表したら」と言葉掛けをしました。そうしたら挙手してくれました。道晴君を見たら、飽きてきた様子なので、そばに行つたんですね。</p>	<p>今までの子どもの発表をまとめてみて、既習の図形に分けて考えるよさを強調することで、この考えのよいところを分かって欲しかった。</p>

・例① 問題把握場面における課題提示の失敗の場面（例①）

この例は、問題把握場面における教師側のトラブルの場面である。事前の打ち合わせでは、提示用の図形を用いる計画であった。しかし、全体指導をしているT₁がまず目入りの図形を提示してしまったものである。このことの対応として、子どもが作業している間に、打ち合わせを行っている。刺激回想記録から、T₁は、「どうしよう」と失敗に戸惑っている様子であるのに対して、T₂は、「気にしない、気にしない」とT₁を励ましている様子が分かる。T₂の行動は、図形の提示の間違いに気づいた時点で、今後の対応を考えていたことによるものである。さらに、T₂は、「T₁に失敗にとらわれず、のびのびと授業を展開して欲しかった」という回想をしていることから、T₁を生かそうとしていることも分かる。この後、T₁は、例えば、発表が苦手な子を「がんばれ」と支援しているようにいままで以上に子どもの側にたって指導しようと心掛けている様子が刺激回想記録からうかがえる。

・例② 方法の見積りににおけるT₂介入の場面

この例は、自力解決場面における方法の見積りをしている場面である。既習事項を大切にしようとするT₁が子どもから直観的思考（指導案ではひらめいた考え）を引き出そうとするが、T₁の発問に対する子どもの反応があまり見られない状況である。それを見ていたT₂が話し合いに介入して補助発問を行い子どもの思考にヒントを与えている様子である。まず、T₁は、「どういうふうにして考えればいいかな？」という主発問を行った。普段の問題解決学習において子どもは、この発問によって既習事項を想起し、直観的思考を発表するが、この授業においては、なかなか反応しなかったのである。そこで、T₁は、「計画だね。（中略）いろいろな方法を思い出してみて。……カッコの式を使えばいいと思う。」という補助発問を行った。刺激回想記録から、この補助発問を行った理由は、子どもからの考えが出ないという状況であり、前の学習を思い出してほしいため行ったことが分かる。しかし、子どもからの考えが発表されないという状況が続いた。そこで、T₂は、この中に介入していき、「今までの面積の学習をしてきた中で、もし使えるものがあつたら、それを一つの考えとして言っていいいんですよ。」という補助発問を行った。そして、この発問がされた後、子どもは、C6～C8のような反応を示した。このT₂が介入したことに対してT₂は、既習事項の想起に手間取ると判断して介入したと回想している。

さらに、事前の打ち合わせでは、どんな考えでも認めてやる、検討はしないと確認されていたが、この場面において、T₁がC7の考えに対して検討を行った。このことに対して、T₁は「図形の分け方の違いに気づかせたかった」と回想している。T₁は、子どもの状況と授業全体を判断しての行動であることが分かる。一方、T₂は、「こだわって欲しくなかったんですが、彼女が一生懸命だったので黙っていた」と回想しており、T₁を生かそうとしていることが回想の文脈からうかがえる。

・例③ 集団解決における全体指導の場面

この例は、T₂が全体指導、T₁が個別指導及び評価と役割が代わり、T₁が全体の様子と発表される考え方に応じて子どもへ助言している場面である。この集団解決全体を通して、T₂は、子どもたちをねらいに到達させるため、学級全体の雰囲気や子どもの発表の内容を考慮して全体指導にあたっている様子が刺激回想記録の文脈からうかがうことができる。T₁は、「寺門さんは、諒真くんと同じ考えをしていたので、『発表したら』と言葉かけをしました。そうしたら、挙手してくれました。」さらに、「道晴君はをみたら飽きてきた様子だったので、側に行っただけです。」と回想している。これは、T₁が授業の流れに応じて子どもの個性を生かしたり、学級全体を観察し、子ど

も一人一人の態度面にも注意がはらわれていることが分かる。

以上のような全体指導における3つの例を通して、次のようなことが見えてきた。

まず、T・Tは、相互補完の考え方を基に状況に応じた対応をすることができることである。授業は、学習指導案作成時の静止している子どもではなく、教師や子どもとのコミュニケーションから動的なものとなり、状況は不断に変化する。つまり、授業は、計画段階において予想していない状況が生じることが多く、教師は、その状況を即時的に判断し対応することが必要となる。このような場面における教師の対応は、個々の教師の教育観、指導観、経験に基づく特性が発揮され、個性的なものである。教師一人による従来の授業では、変化する状況すべてに対応しなければならない。例①のような授業全体に関わるような場合、教師にある程度経験がなければ対応することは困難である。一方、T・Tでは、例にもあるように状況に応じて打ち合わせや介入を適宜行うことで効果的な対応をすることが可能となる。このような教師の対応は、授業をスムーズに展開させたり、子どもの個性に対応した指導を行えることに通ずる。

次に、T・Tは、複数の教師の協力の基に行われるが、その中でそれぞれの教師の特性が生かされることである。この授業は教師の持ち味を生かして役割分担がされている。つまり、教師が互いにそれぞれのよさを認め合うことである。そのよさを授業に生かしている様子が例①、②でみられている。そうすることによって、教師のよさは伸長されると同時に教師は、互いのよさを学ぶことができる。教師としての力量を伸ばすことが可能となるのである。教師にとっても、T・Tは実践的な自己研修の場となるのである。

3. 2 個別指導の場面における授業分析と結果

・例4 打ち合わせを行い個別指導を始めた場面

この例は、今までの全体指導から、個別指導へ移る場面である。また、T₁とT₂の役割が代わる場面でもある。そのためT₁とT₂は、個別指導に入る前に個別指導において子どもの個性を生かす視点の打ち合わせを行いお互いの考えを確かめ合っている。その後、個別指導を行っているものである。個別指導は、教師の持っている特性（教育観、指導観など）が発揮される場面である。T・Tは複数の教師が協力して授業を行うため、打ち合わせを行ない個別指導の方向性を確認している。この場面での打ち合わせの内容は、「子どもの反応を考慮して、初めのうちは時間を与えて、自由に解決させようと思いました」とT₂の刺激回想記録あるように子どもじっくり考えさせようとしていることが分かる。この打ち合わせによるT₁の行動は、指導を要する子やまだ取り組めていない子に対する言葉かけや取り組んでいる子には様子を見守るなどの子どもを励ますという意味合いの強いものであることが授業記録からうかがえる。また、個別指導の視点は、T₂が「一部分をダブらせて面積を求める考えが予想されたので、その考えをしている子を中心に指導した」、T₁の「一番自分がやりたい方法で取り組むように話しかけた」と回想しているように子どもに解決方法を選択させて、その方法に対応する教師の様子がうかがえる。

さらに、T₂が「相手の先生の動きを見ていると、窓側の方を中心に見ていたので、廊下側の方を中心に指導した」と回想していたり、T₁が授業の流れを考えてT₂に相談しているこのことから、T₂の授業では、互いが相互補完の考え方で指導に当たっていることが分かる。

表-4 打ち合わせを行い個別指導を始めた場面 (例④)

授業の記録	澤島教諭 (T1)	鈴木教諭 (T2)
(約16分) (個別指導)	(打ち合わせ) 個別指導と発表させる考えを確かめたか ったんです。	個別指導の視点と発表させる考えの確認のた めに打ち合わせをしたんです。
T1, 安島君の指導に当たる。 (20秒)	道晴君のノートを見たら、ほとんど書か れていなかったの、板書をして、一番 やりやすい考えを友達の見方から見つけ だせるように言ったんです。	この場面から役割が変わるし、子どもの反応 を考慮して、初めのうちは時間を与えて、自 由に解決させようと思いました。
T1, 寺門さんに声掛けをする。(8秒)	寺門さんは個別指導を要する子なので、 言葉かけをしました。	相手の先生の動きを見ている
T1, 菊池さんに声掛けをする。(14秒)	由紀ちゃんは、どの方法でやるか決めか ねていたので、一番自分がやりたい方法 で取り組むように話しかけました。	と、窓側の方を中心に見ていたので、廊下側 の方を中心に指導しました。
T2, 菊池さんの指導に当たる。	三井田君は、まだ取り組めていなかった ので、黒板を見てやり方を選ばせようと 言葉かけをしたんです。	一部分をダブらせて面積を求める考えが予想 されたので、その考えをしている子を中心 に指導したんです。
T1, 三井田君に声掛けをする。(26秒)	真崎君は一生懸命取り組んでいたの で、見守っていました。与板君も何通りか のやり方でできていたので、「頑張ってるね」 と認めてあげました。	計画を発表した菊池さんには、自分のやり方 で答えを出させてから疑問を投げかけるやり 方をしたんですよ。その方がこの子に合っ ていると思ったんです。
T1, 真崎君、与板君に声掛けをする。 (23秒, 17秒)	真崎君は、2つに分ける考えをしていた ので、「別の分け方もあるんじゃない」と 助言していました。	
T1, 磯前君に助言を与える。(28秒)	一徳君には「切ってやってみるの」と言 葉をかけました。	
T1, 一徳君、安島君に声掛けをす る。(30秒, 90秒)	道晴君の考え方の確認をしたかったの で、「どんなふうにしたか教えて」と聞い てみました。	
T1, 諒真君に助言を与える。(10秒)	諒真君は2つに分ける考え方でやって いたので、違うやり方も考えさせようと思 いました。	
	(発表準備の打ち合わせ)	
T1, 一徳君にホワイトボードを渡し、声掛け をする。(30秒)	「もう(ボードを)渡してもいいですか」 と聞いたんです。	相手の先生が、全体の様子をよく把握してい たので、その先生の判断に任せようと思っ て、「いいよ、いいよ。どんどん進めて」と言 ったんです。
	一徳君にホワイトボードを渡し、書く 内容を指示して「頑張ってるね」と励まし ました。	

表-5 子どもの個性に応じた指導の場面 (例⑤)

授業の記録	澤島教諭 (T1)	鈴木教諭 (T2)
<p>T2「迷ってる人はこっち (学習スペース) においで。一緒に考えようよ。」 ・学習スペースで指導した子ども (菊池さん2, 飛田さん2, 千田君2, 深作さん, 栗田君, 小川君)</p>		<p>ある程度の時間が経ったので、学習スペースで指導しようと思ったんですよ。 最初に菊池さんが来たので、菊池さんには具体的なヒントを与えないで頑張ってもらおうと思ったんです。</p>
<p>T1, 安島君に声掛けをする。(10秒)</p>	<p>翔君にボードを渡したら図形がはみ出していたので「それ、はみ出ちゃってもいいよ」と言ったんですね。英波ちゃんは切った図形の大きさが違っていたので、正しい図形を使うよう指示しました。</p>	<p>(図形を切ってもいいよう指示)</p>
<p>T1, 磯前君, 田所さんにそれぞれ声掛けをする。(5秒, 26秒)</p>	<p>翔君が、「終わった」と言いに来たので、後のことを指示しました。</p>	<p>これは、子どもに「切ってもいいですか」と質問されたんですよ。机間指導で、切っている子どもを見かけなかったので、全体指導しなくてはいけないと思ったんです。</p>
<p>T2「ちょっとみんなやめて。これ(図形の模型)は切って使ってもいいからね。いろんなやり方でやってみよう。」</p>	<p>真崎君は正方形と長方形に分ける考えだったんだけど、その理由を聞きたくて質問したら分からなかったので、「斜めに切ってもいいんじゃない」と言ったら気が付いてくれたんです。</p>	<p>飛田さんは、自分の考えがぼやけた状態で来たんですよ。この子はある程度先が見えたところまでやらないと、進まない子なんです。だから時間をかけて指導したんです。</p>
<p>T1, 磯前君に助音を与える。(15秒)</p>	<p>源君と与板君も真崎君と同じだったんだけど、同じように助音したら、源君は実際に斜めに切って三角形で考えてしまったんですよ。それでまた戻って助音したんです。</p>	<p>千田君は、自分の考えに結構こだわっていて、答えの違いに気付いたんですよ。だけどその理由がわからなかったので、小黒板に図形を描いて指導したんですよ。</p>
<p>T1, 真崎君の指導に当たる。(40秒)</p>	<p>菊池さんは、方法の見積りの時にダブった考えをしていた子なので、声掛けに行ったんですね。でも説明を聞いたら、図形を二つに切って気が付いたようなので安心したんです。</p>	<p>深作さんは、指導を要する子なんです。だから、具体的な指示をしたんです。</p>
<p>T1, 佐藤君, 真崎君, 与板君の指導に当たる。(55秒, 20秒, 60秒)</p>	<p>愛さんは、3つくらいの考え方でできていたので、認めてあげたんですね。</p>	<p>小川君は、じっくり考えるタイプの子なんです。だから、方向性を与えればいいのか、そういう指導をしたんです。</p>
<p>T1, 菊池さんに声掛けをする。(35秒)</p>	<p>千田君は学習スペースに行ったのですが、まだ一部分をだぶらせる考えにこだわっていたので、間違いに気付かせようと思いました。</p>	<p>栗田君は自分の考えを確かめながらやる子なんです。だから、足りない部分を気付かせる指導をしたんですよ。</p>
<p>T1, 白石さんに声掛けをする。(5秒)</p>	<p>飛田さんは、自分の考えがはっきりしないと書き出せない子なので、考えを確かめに行ったんですね。</p>	<p>飛田さんが「まだ答えが分からない」と来たので、具体物を使って指導したんです。この子は発表する時に吃音のある子なので、発表させることで自信をもたせたい、と思ったんですよ。</p>
<p>T1, 千田君の指導に当たる。(50秒)</p>	<p>飛田さんは、自分の考えがはっきりしないと書き出せない子なので、考えを確かめに行ったんですね。</p>	<p>発表させる予定の考えが一つ出ていないという相談があったんです。そこで、飛田さんに発表させることにしたんですね。</p>
<p>T2, 千田君の指導に当たる。</p>	<p>一彦君は、あまりいろんな方法でできていなかったのですが、いろんな考え方でやってみようと言ったんですね。</p>	<p>白石さんはすごく頑張る子なんです。だから少しでも考えを認めてあげようと思って、言葉掛けをしたんです。</p>
<p>T1, 与板君の指導に当たる。(140秒)</p>	<p>与板君は、三角形でマスを数えてやっていたんですが答えが違っていたので、正方形と長方形の考え方にもっていきかけたんです。一彦君には2つに分ける考え方をやっていたので「この考え方でやってみよう」と言ったんです。</p>	<p>千田君を見たら、相手の先生が指導していたの様子を見に行きました。そうしたら、その指導でもまだ気付いていないようなので、具体的な指導を行いました。</p>
<p>T1, 飛田さんの指導に当たる。(60秒)</p>	<p>石川君は、マスを数える方法でやっていたので、正方形と長方形の考え方でやってみようと言ったんですね。</p>	<p>千田君を見たら、相手の先生が指導していたの様子を見に行きました。そうしたら、その指導でもまだ気付いていないようなので、具体的な指導を行いました。</p>
<p>T1, 安島君の様子を観察する。(15秒)</p>	<p>石川君は、マスを数える方法でやっていたので、正方形と長方形の考え方でやってみようと言ったんですね。</p>	<p>千田君を見たら、相手の先生が指導していたの様子を見に行きました。そうしたら、その指導でもまだ気付いていないようなので、具体的な指導を行いました。</p>
<p>T1, 三代君に助音を与える。(30秒)</p>	<p>石川君は、マスを数える方法でやっていたので、正方形と長方形の考え方でやってみようと言ったんですね。</p>	<p>千田君を見たら、相手の先生が指導していたの様子を見に行きました。そうしたら、その指導でもまだ気付いていないようなので、具体的な指導を行いました。</p>
<p>T1, 与板君の指導に当たる。(140秒)</p>	<p>石川君は、マスを数える方法でやっていたので、正方形と長方形の考え方でやってみようと言ったんですね。</p>	<p>千田君を見たら、相手の先生が指導していたの様子を見に行きました。そうしたら、その指導でもまだ気付いていないようなので、具体的な指導を行いました。</p>
<p>T1, 三代君, 石川君に助音を与える。(20秒, 60秒)</p>	<p>石川君は、マスを数える方法でやっていたので、正方形と長方形の考え方でやってみようと言ったんですね。</p>	<p>千田君を見たら、相手の先生が指導していたの様子を見に行きました。そうしたら、その指導でもまだ気付いていないようなので、具体的な指導を行いました。</p>
<p>T1, 安島君の様子を見守る。(25秒)</p>	<p>石川君は、マスを数える方法でやっていたので、正方形と長方形の考え方でやってみようと言ったんですね。</p>	<p>千田君を見たら、相手の先生が指導していたの様子を見に行きました。そうしたら、その指導でもまだ気付いていないようなので、具体的な指導を行いました。</p>
<p>T2, 白石さんに声掛けをする。</p>	<p>石川君は、マスを数える方法でやっていたので、正方形と長方形の考え方でやってみようと言ったんですね。</p>	<p>千田君を見たら、相手の先生が指導していたの様子を見に行きました。そうしたら、その指導でもまだ気付いていないようなので、具体的な指導を行いました。</p>

・例5 子どもの個性に応じた指導の場面

この例は、T₁が全体を机間指導しながらT₂と連絡し合い、T₂は学習スペースでの指導を中心に行っている場面である。学習スペースでの指導は、子どもが自分から来たり、T₁に促されて来たりして行われる。T₂は、「○○君は、じっくり考える子なので・・・」、「○○君は、自分の考えを確かめながらやる子なんで・・・」と回想していることから、子どもの質的な個性を考慮しながら、子どものつまずきに対応して指導をしていることがうかがえる。T₁は、この場面を通じた刺激回想記録から、子どものつまずきに対応した指導と問題解決の努力を認める行動をしているのが分かる。さらに、T₁は、学習スペースで学習した子どもに対しても指導を行っていることが授業記録から見る事ができる。

また、この場面のなかで、一人の子どもを教師二人で個別指導をしている場面が見られた。T₁が机間指導をしていたところ、複合図形の求積で一部分をダブらせて考えている子どもを見つけて指導した。この子は、学習スペースで学習した子どもであったためT₂が様子をうかがいに来た。そして、T₁とのやり取りを観察した後、T₂が指導を行ったのである。刺激回想記録から、この子に対してT₁は、T₁の判断で指導し、T₂は学習スペースでの学習の関係から指導しており、このことによって子どもは、自分の間違いに気づいていくことになる。つまり、このことは、教師の相互補完によって一人の子どもをねらいに近づけた指導であると見ることが出来る。

表ー6 まとめにおける打ち合わせの場面 (例⑥)

授業の記録	澤島教諭 (T1)	鈴木教諭 (T2)
<p>4. 本時のまとめ</p> <p>T2「まとめをしましょう。こういう図形は、いくつかの図形が組み合わさった形といいますがこの面積を求めるにはどうしたらいいでしょう。」</p> <p>C 29「長方形か正方形に直す。」</p> <p>T2「それでは、学習のまとめを自分の言葉で書いて下さい。」</p> <p>T2「はい、じゃ自分でまとめたものを発表して下さい。」</p> <p>C 30「組み合わさった図形の面積は、長方形か正方形にしてから求める。」</p> <p>C 31「組み合わさった図形の面積は、正方形にしても長方形にしても求められる。」</p> <p>C 32「どんな形でも、長方形か正方形に直して求める。」</p> <p>T2「これは先生の言葉でまとめたものです。組み合わさった図形の面積は、正方形や長方形に直すと簡単に求められます。」</p>	<p>学級を2つに分けてみるようになっていたので、ねらいに迫ることができるように机間指導をしてみたんですね。</p> <p>できるだけ自分の言葉で表現できるように助言していったんです。</p>	<p>時間がなかったので、まとめをスムーズに行わせるためにまとめの方向性を与えました。</p> <p>(打ち合わせ)</p> <p>予想以上に時間がかかったので、練習をしないということを確認したんです。</p> <p>子どもが自分の言いたいことをできるだけ文字にできるように助言していったんです。そうすることが次の学習につながると思ったんですね。</p>

・例⑥ まとめにおける打ち合わせの場面

この例は、まとめにおいて、T₁とT₂が今後の学習活動について打ち合わせをしている場面である。全体指導しているT₂がT₁と適用練習の活動をカットすることを確認している。これは、T₂が「予想以上に時間がかかったので、子どもの様子と時間から判断して練習をしないことを確認した」と回想していることから、子どもの様子と授業のねらいを考慮してT₁に相談していることがわかる。そして、T₁、T₂は、学級を2分して、まとめの指導を行った。その結果、教師は子ども一人一人に対して助言を与えることが可能となり、子どもは自分なりの言葉でまとめを書くことができた。

以上のような個別指導における3つの例を通して、次のようなことが見えてきた。

まず、T・Tは、教師の相互補完により、ゆとりを持って子どもにきめ細かな指導を行うことができることである。従来の教師一人による授業では、時間の「枠」とらわれることが多く、子ども一人一人に対応するには限界がある。しかし、T・Tは、例④でのT₂の回想から、一人の教師が指導できない部分をもう一人の教師が指導することを常に意識していることが分かる。また、例⑤の学習スペースで学習した子どもをT₁が机間指導していることから同様なことがいえよう。つまり、T・Tにおいて教師は、相互補完することを意識しながら指導に当たっているといえることができる。そうすることによって、T・Tは、多くの子ども一人一人に対応することを可能にするといえよう。さらに、例⑥にある一人の教師では、なかなか解決の糸口をつかめない子どもがもう一人の教師との学習によって、ヒントを得て解決していく場面がある。この一人の子どもに対して二人の教師が関わり個別指導している場面は、この子どもの個性に対応する教師によって解決の糸口が見いだされたと解釈することができる。つまり、この場面は、T・Tならではの指導場面といえよう。

次に、T・Tは、子どもの個性に応じた指導をすることができることである。この授業は、教師一人による一斉授業にT・Tを導入した授業と見ることができる。個別指導場面では、机間指導をする教師と学習スペースで指導する教師に役割分担がなされている。そして、子どもは自分に合う教師を選択して指導を受けることができる。つまり、T・Tは、子どもの個性に応じた学習の場を確保することになり、さらには、多様な学習の場の設定をすることが可能となる。その結果、T・Tに教師の指導は、子どもの個性を生かすものとなるといえよう。

さらにT・Tは、子ども一人一人に対する教師の願いや思いから子どもへの十分な配慮がなされた授業を展開することができることである。例④における個別指導を始めた場面でのT₁の行動を分析してみると、次の表のような結果となった。

表-7 個別指導におけるT₁の行動分析結果

経過時間	指導時間	指導人数	平均時間	A君への指導回数	A君への指導時間
7分間	337秒	14人	24.1秒	3	120秒

この場面は、T₂との打ち合わせで「初めのうちは、時間を与えて自由に解決させよう」と確認し、個別指導を始めたところである。T₁は、最初にAくんの所へ行き、ノートをチェックを行っ

ている。その後、7分間に3回指導している。T₁の個別指導時間337秒の内、A君に対する指導時間は120秒で全体の35.6%を占めており、T₁がA君に関わった時間が多いことが分かる。刺激回想記録終了後、T₁に対して質問したところ、T₁は「A君は、特に指導を要する子なんです。私自身気になっていたし、学習を成立させてやりたかったんです。T・Tでは普段より関われますから」と答えた。つまり、この結果は、T₁のA君に対する願いと思いの表れであると見ることができる。さらには、T・Tによって、教師が子ども一人一人と関わりをもつ機会が増し、子どもへの十分な配慮がなされることを示している。

全体指導と個別指導にこのようなT・Tのメリットが見出されたのは、T₁とT₂が子ども主体の学習という共通理解のもと互いのよさを認め合い、信頼関係で結ばれていることによる。そして、計画の軌道修正と授業者の不安を和らげる打ち合わせを授業の中で行ったためである。したがって、これらは、効果的なT・T授業を展開させる教師側の条件というべきものとなろう。

4 まとめと今後の課題

T・Tの理論研究をふまえ「学ぶ側の論理」に立った学級T・Tの授業分析を行い、子ども・教師の双方のT・Tのメリットを実証することができた。また、子どもに対するアンケートから、T・Tが子どもの学習活動を促進する有効な手段であることがうかがえた。

さらに、ここでは教師一人による授業とT・Tによる授業の比較について述べる。

教師一人による授業とT・Tによる授業の比較は、指導内容、学習者、授業者、学習環境などすべてを同一にして行うこと不可能である。そこで、子どもを同一な条件として、学級担任一人による授業、加配教員一人による授業、T・Tによる授業を子どもの自己評価の平均を通して比較を試みた。

教師一人による授業とT・Tによる授業の比較

質問項目	学級担任	加配教員	T・T
楽しく学習できたか	3.96	4.46	4.66
学習は分かったか	3.81	4.31	4.53
がんばりはどれくらいか	3.90	4.09	4.53
考えのよさに気づいたか	4.00	4.18	4.30

比較の尺度となる自己評価は、5段階測定法を用い、子どもがある程度自己評価に慣れた段階に実施したものである。学級担任は、研究の対象とした学級T・Tを行った教職経験年数3年目の女性である。そして、加配教員は、筆者本人である。

この表から自己評価の各項目の平均点数が学級担任、加配教員、T・Tの順に高くなっていることが分かる。特に、「楽しく学習できたか」、「がんばりはどれくらいか」という子どもの質的な個性を問う項目において学級担任とT・Tとの差は顕著である。また、「学習は分かったか」という

学習の理解度を問う項目についてもT・Tは、教師一人による授業より平均点が高いことが分かる。これらのことからT・Tによる授業は、複数の教員がいることによって効率的な指導をするだけでなく、子ども一人一人の量的・質的な個性に応じた指導を可能とするものであるといえよう。

4. 2. 今後の課題

T・Tは、子どもと教師の個性が生かされて効果が発揮されるものであり、個性が多様であることからT・Tの形態も多様である。つまり、T・Tは個性を生かす手段である。しかし、学校教育の現状は、T・Tを実施することを目的として行われていることが多いようである。その要因は、教師がT・T実施を行政主導のものとしてとらえていることによる。このような現状の中、理論をふまえ実践を行うことができたことはとても有意義なことであった。

本研究では、ビデオカメラの再生による授業記録を作成し、教師の刺激回想を行った。この方法では、まず、技術的な課題として、個別指導場面における音声の収録が挙げられる。今回は、ビデオカメラのマイクを通しての収録であったため、採録が極めて困難であった。そこで、今後は、ワイアレスマイクなどを使用して収録することで授業記録と刺激回想記録を厳密にすることが可能となる。

また、今回の刺激回想記録は、教師のみのもので行われた。その結果、子どもの行動の意図を推し量ることが困難であった。そこで、今後は、授業後に抽出した子どもに個別面接をしたり、VTRを視聴してもらうなどの方法で子どもの刺激回想記録を作成する必要がある。そうすることによって、T・Tの子どもへのメリットがさらに明らかになるであろう。

参考文献

新井孝喜(1995) 個別指導場面における授業分析手法の開発. 教育工学雑誌 18(3/4), pp.199-207

(1997年4月よりひたちなか市立大島中学校教諭)