

[国 語 科]

ティームティーチングによる学習指導の実践

—国語科の読解学習を中心に—

お茶の水女子大学附属小学校

阿 部 藤 子

I. はじめに

II. T.T.の意義・ねらい

- (1) 個に応じた指導の可能性を広げる
- (2) 教師の持ち味の発揮
- (3) 個に応じるとは

III. T.T.の形態

IV. 学習の実際「大造じいさんとガン」の実践を中心に

- (1) 平成8年度の5年1組
- (2) 学習の概要
- (3) 実践から得たT.T.の意義
 - ① 複数の目で見ることの児童理解・教師間の情報交換
 - ② 取り出しの指導
 - ③ 児童が自ら学習方法や課題を選択できる

V. 実践から—T.T.を考える—

I. はじめに

アメリカで始められたチームティーチング（以下T.T.と略す）は、昭和40年代以降日本にも導入され、特に近年では教員過配によるT.T.の研究が盛んに行われている。

本校では、長年、創造活動の学習で、学級を解体して学年全体で活動したり、グループ別に活動する学習が行われてきた。それらの学習は、その学年の担任の3～4人が学年全体を丸抱えて指導する、言わばT.T.だったといえる。また、ここ数年、帰国児童学級で取り組んでいる「国際科」の学習は、4年生と5年生の帰国児童が縦のつながりを大切にしながら展開してきた学習で、両学級の担任がチームを組んで進めてきた学習である。

しかし、本校で国語、算数などの教科の学習においてT.T.の体制を整えたことはこれまでは少なく、後で述べるように平成8年度の5年1組で初めてT.T.を時間割の中に位置付けることになったのである。

一方で、私個人としてここ何年か漠然と悩んでいた問題があった。

国語科の読みの学習で、何人かの読みの鋭い児童が授業を引っ張り、全体としてはここまで読みが深まったと思いきや安心してしまっていないか。発言しなかった児童も他の児童の意見を聞いて、自分では言わなかったがそう思うとか、聞いていてわかったと思えた児童はいいが、すべての児童がそうだったか、盛り上がる話し合いの一方で、聞いてはいたがよくわかっていない児童はいなかったか、と授業を終えるたびに感じるようになったのである。

平成7年度には、帰国児童学級の担任になり、少人数で個人差に応じた国語力の向上のための指導が大きな課題となった。たった3人の児童と一年間過ごしたが、3人だけでも、これほど、読み方、感じ方が違うのかと驚かされることの多かった一年間であった。それと同時に3人でもこんなに違うのに、通常の40人のクラスを受け持ったときには40人の違いをきちんととらえていただろうか、40人まとめてこうだと思っているだけで一人一人のことは何もわかっていなかったのではないか、という思いを強くしていた。一人一人違う児童をひとまとめに指導することの難しさを感じたのである。しかし、40人になっても少しでも一人一人の違いが見え、それに対応する学習を工夫したいと考えていたのである。

そして平成8年度、私の担任した5年1組でT.T.の体制を整えることになり、これを機会に、T.T.によって今述べた悩みに対応できないか研究に取り組むことになったのである。

II T.T.の意義・ねらい

一般にT.T.のねらいとするところやT.T.が有効であるとされるのは次のような観点からである。

(1) 個に応じた指導の可能性を広げる

複数の教師の目で児童をとらえ指導することはよりきめ細かな「個に応じた指導」が可能になる。わが国においても、子供の学力の遅滞とともに学力の進んだ子供にいかに対応するかが常に問われてきた。最近では、学力の高い低いだけでなく、子供の様々な興味・関心や学習スタイル、既習の学習経験など、個々の違いや個性に対応した教育のありかたが注目されている。複数の教師の目で子供をとらえることで、一人の目では見えなかった子供の面が見えたり、複数の教師が指導にあたることで、授業や学習の形態や方法を工夫する可能性ができ、子供ひとりひとりへよりきめ細かな対応が期待できるのである。

(2) 教師の持ち味の発揮

量・質ともに高度化し、複雑化する教育内容への対応ということがよく指摘されている。ひとりの教師が全教科なり、一つの教科でも全分野をひりとが受け持つのではなく、各教師がそれぞれの得意分野や専門分野を受けもち、それぞれの長所を発揮し、弱点を補い合うことができるのではないか。そんなところからT.T.が考え出されたのである。

専門分野というと堅苦しいが、教師にもそれぞれ個性があり、子供との相性もあり、経験年数の違い

もあり、いろいろな個性をもった教師に指導を受けられることは子供にとって望ましいことである。また教師にとっても、互いが協力し合うことで教師自身もまた成長し、よき研修の場となるのである。

(3) 個に応じるとは

このうち(1)の「個に応じた指導」がT.T.によって可能になるということが最も重要である。では、個に応じるとは、どういうことか、その観点を考えてみる。

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ① 学習適性や思考のスタイルに応じるという観点
② 学習の習熟状況に応じるという観点
③ 学習時間（学習速度）に応じるという観点
④ 興味・関心に応じるという観点
⑤ 生活経験に応じるという観点 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

これは、国立教育研究所室長、高浦勝義氏が挙げられた観点である。これらの観点を念頭に置きながら、国語科の学習でT.T.を導入しつつ従来の一斉指導では対応しきれなかった様々な個の違いに対応し色々な学習展開が可能になるのではないかと、という仮説のもとに1年間実践を試みた。

いわゆる読解の学習では、児童の多様な読み方を生かしたり保障することが可能になるのではないかと。また、児童が獲得してきた読む力や学習方法を生かしたりより高めたりするためにも有効ではないかと。また、児童の興味、関心、疑問などに応じて学習を組織することも可能になると考えられる。

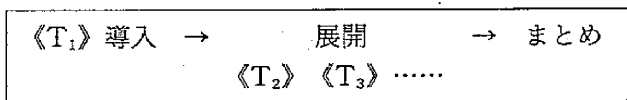
III T.T. の 形 態

T.T.によって学習集団を組織する際には様々な形が考えられる。一つの学級を複数の教師で担当する形（学級教師複数T.T.）、ある学年の担当教師全員がその学年の指導にあたる（学年教師T.T.）、1・2年あるいは4・5・6年というように互いに隣接する複数学年の担任教師全員でT.T.を組織する（隣接学年教師T.T.）、学校の全教師で全校の児童生徒を相手に分担協力して指導にあたる（全学校教師T.T.）などがある。

また中学校・高等学校では、教科担任制であるので、教科内教師T.T.（担当が同一教科の教師全員が一つのチームを組織して指導に当たる）異教科教師T.T.（担当教科が異なる教師が互いに協力して一つのチームを組織して指導に当たる）が考えられる。

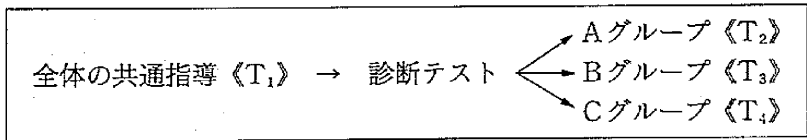
ここでは、小学校において、一つの学級を複数の教師が指導する際にはどのような形が考えられるかに絞って考えてみることにする。

(1) T.T.による全体指導の展開



主たる教師T₁が全体の指導の導入→展開→まとめを行う。T₂、T₃……は「副」として個別指導や一般的な補助にあたる。

(2) 完全習得学習型T.T.

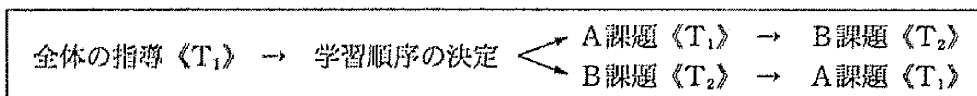


T₁が全体を共通指導した後で、診断テストを行い、その後習熟別にグループを分担し(T₂、T₃、T₄……)

グループ別ないし個別的な指導に当たる。これは、最初の全体指導に先立ってテストを行い、これから指導する内容について習熟度を測った上でグルーピングする形も考えられる。

これは、内容の理解に差の出やすい教科の指導に適している。

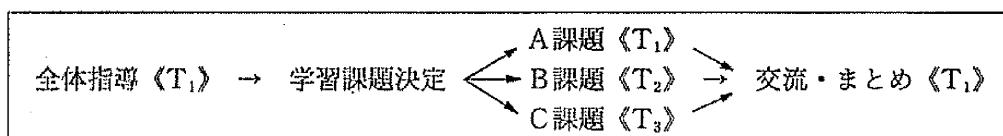
(3) 順序選択学習型T.T.



T_1 が全体の指導をし、子供は学習する内容の順序を自分で計画し、各自の学習順序に従ってグループ別あるいは個別的な学習に取り組む。各教師はそれぞれに指導内容を分担して各グループの指導に当たる。

この方式では、学習すべき内容は共通であるが、何から学ぶのかの順序は子供が興味・関心や生活経験に応じて学習する場合に適している。

(4) 課題選択学習型T.T.



T_1 が全体の指導を行い、その後、子供が学習する内容や課題を選択し、その選択した学習課題についてグループや個別に学習に取り組む。教師はそれぞれに課題を分担して指導に当たる。この途中の段階や最後の段階で学習の交流やまとめを T_1 が行い、 T_2 や T_3 は補助や個別指導に当たることも考えられる。

この形では、学習する内容や課題は、興味・関心や生活経験、学習適性、あるいは、思考・認知スタイルに応じて子供が選択して学習する場合に適している。

(4) 自由進度学習型T.T.



文字どおり子供が、自分の課題や学習速度に応じて取り組む個別学習である。教師はそれぞれ、受け持ちの場所なり課題なりを分担して個別的な指導に取り組む。

実践校では、「はげみ学習」とか「ドリル学習」などと呼んで、計算や漢字の読み書き、音楽や体育の技能の習熟を意図する学習でこの型がよく行われている。

IV. 学習の実際 —「大造じいさんとガン」の実践を中心に—

(1) 平成8年度の5年1組

平成8年度から本校の新しい取り組みとして、5年生で帰国児童と一般児童が学習や生活を共にする学級を組織した。それ以前の5年生の帰国児童学級が独立した状態から、なるべく一般児童と共に生活や学習をする中で両者が互いの持ち味や特性を發揮しながら影響を与え合って伸びていく過程を追究しようというねらいのもとにスタートしたのである。

このクラスは、4月に一般児童20人、帰国児童6人でスタートし、年度末までに帰国児童が順次入学して3人増え、29人の学級になった。国語、社会、理科については毎時間、算数については週5時間の授業のうち3時間をT.T.で進め、帰国児童の言語面での遅れや学習経験の違いを考慮し、各教科でT.T.の体制を整えた。稿者は、この学級の担任であり、国語科を担当して指導し、非常勤講師の近藤教諭とT.T.を1年間組んで授業を行った。また、社会、理科についてはその教科の担任が指導し、それぞれ近

藤教諭とT.T.を組んで授業を行った。

先にも述べたように、本校で教科の指導でT.T.の体制を整えて研究を始めたのは、この5年1組での実践が初めてであった。稿者自身は、不勉強で T_1 、 T_2 という言葉もよく知らなかったというのが正直なところである。以下に述べる実践はそんな手探りの中で行ったものである。

(2) 学習の概要

「大造じいさんとガン」は狩人の大造じいさんとガンの英雄残雪との戦いと友情を描いた作品で、複数の教科書に長年採択されている名作である。

この学習の、指導者側のねらいを

◎大造じいさんの残雪に対する心情の変化を読み取ること

これを第一の目標にした。大造じいさんの残雪にたいする憎しみの念が年ごとに増して行く様や、それが一変して、銃を下ろし傷を治してやるまでに変容する様を、残雪の賢く勇敢な姿を味わうことを通して読んでいきたいと考えたのである。

この学習の全体像は以下の通りである。(図1)

最初の通読の後、初発の感想を書き、初めの段階で児童がどこが面白かったか、印象に残っているのは何か、何がわからないでいるか、を把握した。

その後、学習の進め方を児童と相談し、場面毎に順を追って読み進めていくグループと3場面から読み始めるグループに分かれて学習を進めることにした。前者をAグループ、後者をBグループと呼ぶことにした。

なぜこのような、読みの手法によってグループ分けをしたかは次のような経緯があった。

初発の感想では、残雪や大造じいさんの行動に対して感心した点や好きだと思うところなどが多く書かれていた。しかし、児童がノートに感想を書く間に、近藤教諭と稿者で書いたものを読み、話を聞いてみると、残雪が一羽のガンにつけられた名前であることが分かっていたり、3度にわたる大造じいさんの作戦と結果が混乱している児童もいることがわかった。そのような児童の実態から、初読の段階の読みの力に応じてグループ分けをして学習していこうかと近藤教諭と相談したのである。しかし、教師が意図的にグループ分けを強制することは差別感を生むことになり好ましくない、ではどうしたらよいかと考えていたところに、児童から次のような要望が出されたのである。それは、一番好きな場面あるいは一番感動的な場面をまずじっくり読みたいというものであった。つまり残雪がハヤブサと戦うところと残雪が傷つき弱り果てながらも堂々と大造じいさんと対峙する場面を味わいたいというものであった。

そこで、教師側は読みの力に応じたグループ分けを強く意識しながらも、児童には、読みの手法によってグループ分けをしようと投げかけたのである。

《Aグループ・Bグループの学習》

Aグループは1場面から順に丁寧に読んで行くことで、大造じいさんの心情の変容を読み取って行く。このグループは稿者が担当して指導した。

Bグループは、近藤教諭が担当した。まず、3年目に大造じいさんがたてた「おとり作戦」について学習し残雪を迎え撃つまでの大造じいさんの気持ちを学習した。大造じいさんが「さあ、いよいよ戦闘開始だ。」ともらすあたりの意気込みや緊張の高まりを学習したところで、「なぜそこまでして大造じいさんは残雪をやっつけたいのかなあ。」という疑問が児童から出されたのである。これは後で登場するK子という児童である。そこで、1、2場面に戻って、大造じいさんの2年間の計略と残雪への思いがどう変わってきたのかを確かめようという課題が生まれてきたのである。

そして、1、2場面で学習した情景描写から大造じいさんの心情をつかむ、あるいはその効果を考えるという視点で3場面を改めて読み返して、ハヤブサと残雪との対決以降を学習して行った。

ここまでの学習は、Bグループの15人でいわゆる一斉指導で学習を進めたわけである。しかし、これでは、クラス全体で一斉に学習を進めた場合と人数の面で小規模になっただけで形の上では何も変わっていない。一人一人がどう学習したいかに応じて学習を進められないかと考えるようになった。

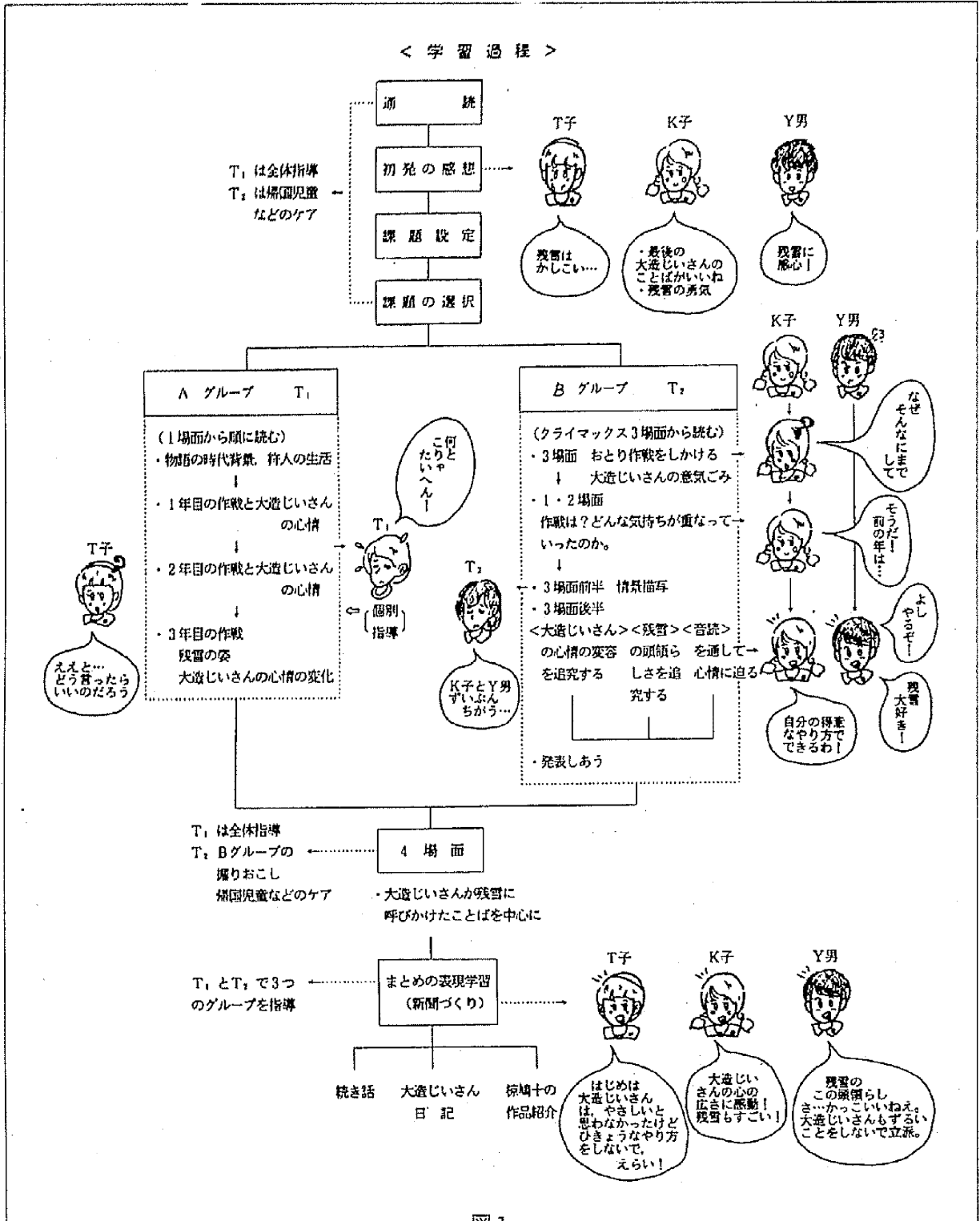


図 1

そこで、3場面の後半の、児童にとって最も印象の強い場面の学習はもっと一人一人にあった読み方ですすめる方法に変更してみた。3つの課題グループに分かれて進めた。

- ① 大造じいさんの気持ちがどこでどう変わったか、それはなぜかを抜きだしたり自分のことばで書いてまとめる
- ② 残雪の頭領らしさについて話し合い、自分の残雪に対する思いをまとめる
- ③ 音読を中心に大造じいさんの気持ちや対決の様子を表現しながら考えていく

以上のような経過でBグループは学習していった。

《AグループBグループ合同での学習》

3場面までの学習が終わったところで、最後の4場面は、AB両グループ一緒に学習を進めた。これは、どういう順序でこの物語を読んでいくかという読みの手法によってグループを分けたわけだが、残雪を見送る大造じいさんの心境にせまるには、どうしても3場面までの大造じいさんを振り返る必要がある、それには、両グループでの学習の成果を出し合う形で進めていけないかと考えたのである。

《まとめの表現学習》

最終場面までの読みが終わったところで読みのまとめとして新聞作りをした。この新聞作りは3年生から積み上げてきた表現のスタイルである。新聞の内容は、学習を終えての感想を必ず入れることという課題は全員共通とした。その他に、翌年の続き話を書く児童、これまでの学習をふまえ大造じいさんの日記の形でまとめたいという児童、椋鳩十の作品を読んでそれを紹介したいという児童もいた。大きく分けるとこの3つの課題にわかれて取り組んだ。

教師の側は3つの課題ごとに分担を決めて指導することはせず、二人で3つのグループを見て回り、ABそれぞれのグループで学習していた児童の様子を両者の目で見て行くことにした。

(3) 実践から得たT.T.の意義

以上がこの学習の概要である。この実践から、T.T.のこんな良さ、可能性が見えて来たという点は、次の3つの点である。学習の実際の場面に沿って以下に述べていくことにする。

- ① 複数の目で見ることによって児童理解が深まるということ。また、教師間の情報交換が不可欠だということ。
- ② 児童の実態や特性に応じて何人かの児童を取り出して指導することができるということ。
- ③ 児童が自分に合った方法で学習したり、興味関心に応じた課題を選んで学習することができる。

《複数の目で見ることによって児童理解が深まる・教師間の情報交換》

このことは、T.T.においては当然過ぎるくらい当然のことである。例えば、初発の感想を書いた際にとかく、どんな点に児童の感想が集中しているか、全体としてどんな課題に向かって学習していけそうかという視点で児童の感想をとらえてしまいがちなところを、二人の教師の目でみることによって、先に述べた児童の読み誤りや誰がどんなところに興味をもっているかなど、児童理解が深まることを強く感じた。これは、年間を通じて、近藤教諭との相談のかなりの部分を児童の実態把握の情報交換や対応策の相談に費やした。

しかし、4場面をAB両グループ一緒に学習したときには、この情報交換が十分でなかったと反省させられたことがあった。

ここでは、大造じいさんが残雪に呼びかけた「おうい、ガンの英雄よ。……」のせりふを中心に話合った。大造じいさんが残雪をガンの英雄と思うのは残雪のどんなところからか、と投げかけることで、3場面の残雪とじいさんが向かい合うところに振り返って両方のグループの読みを出し合いたいと考えたからであった。

Bグループの児童から、ガンのリーダーとして誇りをもって戦って最後まで大造じいさんに堂々と立ち向かったから英雄だと思えた、という声があった。しかし、この「敵に立ち向かう」という発言について議論になった。これはAグループで話題になったことだった。「立ち向かう」というと最後にもう一度戦うぞ、負けないぞという気持ちが込められているが、このときの残雪は果たしてそう思っていたのだろうかということがAグループでは話し合われていたのである。「ぐっと長い首を持ち上げてじいさんを正面からにらみつけた」というのは、もう一度戦うぞという気持ちではなく、おれは逃げ隠れしないぞ、じたばたしないぞっていう気持ちなのではないか、と話したのだからである。T₁で全体指導をしていたのが、Aグループを指導した稿者だったために児童もAグループではこうだったと言い易かったと思われる。しかし、稿者の担当しなかったBグループの児童がどんな読みをしていたかを十分つかんでいなかった

たために、Aグループの読みにBグループの児童を引っ張るかたちになってしまったのが正直なところである。T₂の近藤教諭がBグループの児童を集めてもっと学習を振り返り、掘り起こす時間を十分にとるなり、Bグループでウエイトをかけて学習した情景描写の視点から4場面を読むという要素も盛り込めたのではないか。Bグループの3つの課題に分かれて進めた学習の成果をAグループの児童にも発表する場を設けるべきだったと反省している。

〈取り出しの指導〉

Aグループは15人が属した。先にも述べたように、このグループは、1場面から物語の展開に沿って順に読み進めていった。前書きから伺える72才の大造じいさん像について話し合ったり、狩人とはどんな仕事をして生計をたてているのか、ガンとはどういう鳥かという話から学習に入っていった。

1場面から、大造じいさんのしかけた作戦を理解し、表情や行動、言葉をてがかりに大造じいさんの心情を考えていった。その学習の中で、児童の様々なつまづきが発見できその対応をせまられることになったのである。

このグループに属したT子は、初発の感想を書く段階で、なかなか筆が進まず、ようやく1行「残雪はとても賢いガンだと思いました。」と書いた児童である。(ノート1) どうしてそう思うかと稿者から聞かれ、仲間がえをあさっている間にも人間を寄せ付けないから、とか、仲間をまもるためにハヤブサと戦ったところがいいと書き足していた。残雪のイメージを漠然と賢いかっこいいとつかんでいる実態が読み取れた。

2場面では、各自で大造じいさんの気持ちのわかるところに線を引き、どんな気持ちでいるか書き込みをしていく作業から始めた。これまで何度も行ってきたことだが、何とどこに線を引いたらいいかわからずに立ち往生している児童、線は引いたものの気持ちがわかる箇所とは思えない箇所に引いている児童が3名ほどいることがわかったのである。T子もそのうちの一人であった。これは正直言ってショッキングなことであった。これらの児童の個別指導が急務であると考え、3名を集めての指導を行ったのである。

感想

残雪は、とてもかっこいいガンだ
 と思いました。

なぜか？

残雪は、このぬま地に集まるガンの頭領とし
 んに、残雪は、このぬま地に集まるガンの頭領とし
 いなかなかりこうなかつて仲間がえをささげている
 間もゆたかなく気を配ってフリーリようじゅうのどど
 く所まで決して人間を寄せつけさせませんでした
 書いてあるからです。それにハヤブサと戦って
 私は、Pの後の右まで自分にならなくていい
 ガンをたすけてくれ。から少し、ガんにきそ
 くば、いるようだと、思いました。

(大造じいさん)「ええ、かっこいいガンだ。」

あ

ノート1

3人には、気持ちがわかる箇所をこちらが提示してその箇所について気持ちを想像してみようと投げかけることにした。ここでは、「案の定」「会心のえみ」「してやられる」などの語句の意味がわからなかったり、文脈から推測できないために考えられないことが分かり、辞書で語句の意味の確認をしながら大造じいさんの行動からわかる気持ちの高まりや落胆の気持ちをつかんでいった。

3人の児童を指導しながら、いま述べたように、一つ一つの言葉の意味がわからなかったり曖昧だったりしたために、読みが深まらないこと、それを一つ一つほぐして考えていく学習を保障する必要を感じた。また、3人と話していると、何となくイメージできていてもそれを言語化して表現するのに苦労していることもよくわかってきた。T子は、はじめは、私がたずねたことに対して、考え込んでしまったり、「ええと……」と言葉につまっていたのだが、ぼつりぼつりと答え始め、少しずつ大造じいさんの気持ちをとらえることができていったのである。(ノート2)

T子は、2場面のこの学習を生かして、3場面の学習では大造じいさんの心情がわかる箇所を皆で指摘しあった後、そこからどんな気持ちが分かるかを、ゆっくりではあったが自分の言葉で書いていく

《自分に合った方法で学習したり、興味・関心に応じて課題を選択すること》

Bグループで学習した2人の児童の例を紹介する。

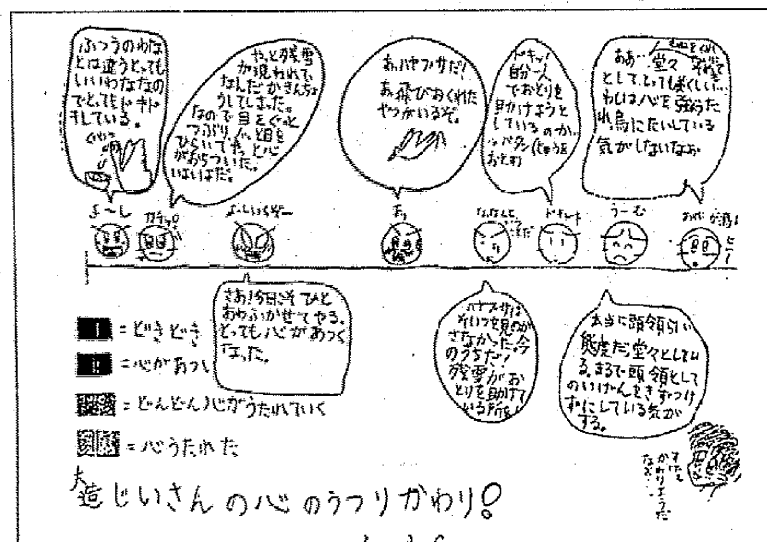
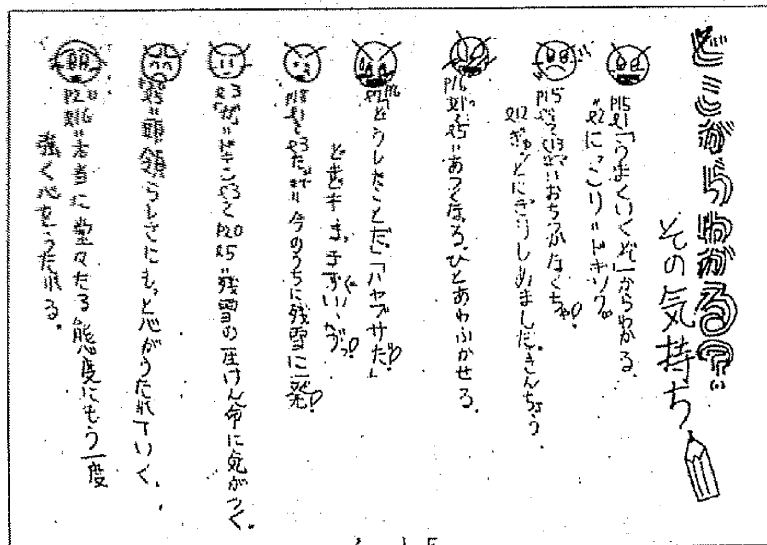
☆自分のやりたい方法で学習を進められたK子

このグループに属したK子は、3場面から学習したいと強く主張したうちの一人であった。またどのように学習を進めたいか目的をはっきり持ってこのグループを選んだ児童である。とにかく、大造じいさんに焦点をあてた読み方で積極的に学習に取り組んだ。物語のクライマックスから読むという手法で学習したことについてK子は次のように述べている。

「3場面を先に読んで、1・2場面を読むと、3場面の大造じいさんの気持ちの高まっているところを1・2場面と比べながら読めてよけいに3場面の気持ちのすごさがよくわかってよかったと思う。」

このK子の感想からは、先に掲げた「個に応じる」観点の「学習適性や思考のスタイルに応じる」ことで、K子自身が読みの深まりを意識することができ、さらに、新しい読みの手法を習得できたのではないかと考えられる。

またK子は、3場面後半の3つの課題に分かれて学習したところでは、大造じいさんの心情の変化を追うグループに属した。大造じいさんの心情の変化を、自分が得意な絵やイラストを取り入れて気持ちの違いを色分けするなどの工夫を凝らして表現しながら学習を進めた。(ノート5・6)



K子は、初発の感想では、
 「大造じいさんが、残雪を見送るときに呼びかけた言葉が気持ちがいい」と書いていたが、それが、最後に新聞に書いた内容には、「にくいにくいと思っていた残雪を最後には完全に認め切って受け入れることができたじいさんの心の広さに感動した。」と述べている。(作品1)
 ☆内容の興味が違っていたY男
 Y男は、初発の感想から、かなり残雪にこだわり、異にかからない賢さや自分の命を省みず仲間を助けた勇気に感心したと述べていた。(ノート7)ところが、学習は、3場面から始めたとはいえ、前の場面に戻ったり、大造じいさんに焦点をあてた話し合いばかりで、もっと違った学習を求めているように思われた。K子とY男のような感じ方や意欲の差をどうしたらよいか、指導者は新たな悩みを抱え、3つの課題に分かれて学習することにしたのである。

Y男は、残雪の頭領らしさから3場面後半を読むグループを選び、それ以前の時間とは別人

のように集中して学習に取り組んだのである。残雪の頭領らしいところを書き出し、残雪がどうしてそういう行動をとったのか、その態度を自分はどう思うかをノートにぶつけているかのようであった。(ノート8)残雪のそのような姿を追うことは、当然大造じいさんが心を打たれ残雪への気持ちの変容をつかむために、有効な学習であったと考えている。残雪にこだわるY男が残雪に焦点をあてて学習できたことがY男の変容につながったのではないかと考えられる。「個に応じる」観点の興味・関心に応じて課題を選択できたことの成果と考えられるのである。

一つの作品を読むにもいろいろな迫り方があり、児童が自分にあった方法で読み進めていく時間を保障することの意義もこの実践から得ることができたように思う。

今回の実践では、AB2つのグループに分かれ、そのBグループの中でさらに3つの課題を児童が選択したわけである。3つのグループを近藤教諭が一人で指導したわけだが、T.T.で教師が二人以上いれば、いろいろな場面で児童の選択の幅を広げられるのではないか。また、選択する機会が増えることで、児童が学習の課題や方法を選択する力も育てられるのではないかという思いをもったのである。

動物大好き新聞
 星子 八尋子

感想
 私口思う。大造じいさんの心の広さを、
 に広がり、ゆかりから方がたにし多広いこ
 を読んで(深く)ゆかりがたを白えす。
 私は思おう。残雪はずこいどうしてすこ
 いからついでと、手で表わせ方いほど、これ
 読んで(深く)ゆかりがたを白えす。

大造じいさん 心の広さについて
 心が広いってじいさんの場をほまぬいのは
 ちがいが違つて、ううがさんをして、も
 初めはにくいにくい、にくいの思つて、
 固い所から残雪の態度に心をうつた
 やゆかりかくなり、広へゆかりのたか

残雪 すこいについで
 すこい、て頭のいいすこさは
 味ちがう。私が言いたいです、こ
 はにくいと、でも思つて、
 気持ちのじいさんを態度で
 感動させた態度をすこい
 思う。最後まで大きい物に
 かり、負分をいかくし、
 せずに、頭領としてのいけん
 ますつけちがいのよう、
 に私はべをうたれた。

つうのとほ全然違つて、私が番
 べをうたれた所(うい)でも
 つ完全な残雪をみとめ、
 るに、り、良きへんたん、
 持ちが、つ、残雪のべに
 気が、どん方にくい相手も
 うけ入れたじいさんに感動した。

かり
 知人の日
 い話です。

作品1

感じ上
てそのおにまてにけけるほどの④④④
に発動した。
自分の命にきびがかからることのな
ていかにせよとは。ここもさうし
大造
じいさんと
ガン
えろ!!!
感じ2
残雪はともなうが(1)と鬼う
一度失せたりしたらもう二度と
しない。ごぶごぶつたばかり
たべろ小ざり頭ひりりりな
よな事かてさのが不思議に思

ノート7

残雪
命よりも仲間をきもりとらうとした
残雪の目には仲間が写り込んでいた
自分の命より仲間をきもりとらうとした
残雪の目には仲間が写り込んでいた
自分の命より仲間をきもりとらうとした
残雪の目には仲間が写り込んでいた
自分の命より仲間をきもりとらうとした
残雪の目には仲間が写り込んでいた
自分の命より仲間をきもりとらうとした
残雪の目には仲間が写り込んでいた
自分の命より仲間をきもりとらうとした
残雪の目には仲間が写り込んでいた
自分の命より仲間をきもりとらうとした

ノート8

V. 実践から —T.T.を考へる—

ABそれぞれのグループでみられた児童の変容をT.T.で学習を進めなかった場合と比べることはできない。しかし、この単元に入る前の児童の学習の様子と比べると、抽出した3人の児童の変容は、T.T.でその児童の読みの力や学び方に応じた指導が行えた結果ではないかと感じられるのである。

この1年、T.T.での指導を通して、今まで見落としていた、児童のつまづきや特性などを新たに発見できたことは大きな収穫であった。それは、単純に2人の教師がクラスの半分の児童を分担して少人数だから発見できたという面も勿論あるであろう。しかし、2人の目で見てわかることがあったり、自分の指導や児童の状態について常に相談し合える相手がいるということは、互いに教師としての成長に大いに役立つのではないかと強く感じている。

T.T.で言われる「個に応じる」とはとりもなおさず、「個を見る」ことであり、それは、T.T.で指導しようが一人で指導しようが教育の最も基本といえることである。しかし、T.T.の体制で指導に臨むことで、「個に応じること」「個を見ること」の必要性がより意識化され、また柔軟に対応できることも事実だと考える。その意味では、稿者は、T.T.の制度がこれからも我が国で続いていかないかと強く期待するようになった。

教育の個性化、個別化が叫ばれている現在、T.T.の理念はますます重要視されるはずである。しかし、余剰教員の問題が解決され、加配がなくなればT.T.はなくなってしまおうのであろうか。たとえ加配がなくても、ひとりの教師でも個に応じた学習指導が成り立つという児童優先の立場に立った学習指導法や授業形態が残るように工夫して行くことが、T.T.に残された課題といえるのではないだろうか。

《引用文献・参考文献》

- 1 「教育方法改善シリーズVI 学習環境の改善」
水越敏行監修 (1995年 国立教育会館)
- 2 「ティームティーチング入門」
加藤幸次著 (1996年 国土社)
- 3 「ティームティーチングによる個を生かす読解学習の指導」
中沢政雄・藤井英子・成田雅樹共著 (1995年 国語教育科学研究所)
- 4 「国語科の実践動向VI ティームティーチングの指導計画と実践例」
小森茂編集 (1995年 国土社)
- 5 「生き生きと学び続ける子供の育成 ～一人一人の読みを生かす学習指導の工夫～」
(1997年2月6日発表 東京都台東区立上野小学校)
- 6 「教職研修総合特集 ティームティーチング読本」
(1993年 教育開発研究所)

本稿は、1997年2月18日 お茶の水女子大学附属小学校 第59回教育実際指導研究会で発表したものに加筆しまとめたものである。

本研究は稿者一人の発表の形をとっているが、一年間、近藤教諭と悩みつつ共に実践してきたものである。