

生徒指導を促進する協力指導（T・T）体制に関する研究

松本浩之*・柳生和男**

Study of Team-Teaching System that improves Guidance

Hiroyuki Matsumoto, Kazuo Yagyuu

I. 緒言

協力指導（以下T・T）の実験（Lexington Team Teaching Program）はハーバード大学、マサチューセッツ州のレキシントンなどの学区の協力によって1957年にフランクリンスクールにおいて実施された。このプランのねらいを要約すると以下の7項目にまとめることができる。

- ①授業形態を含めた、生徒に各々の必要に応じた教育を行うこと
- ②教職に職務の系列を導入して昇進の道を開くこと
- ③教師の能力と適性が最もよく発揮できる配置を行うこと
- ④計画の立案を効率化し、授業の導入に興味を持たせること
- ⑤若手教師のための指導態勢を整えること
- ⑥教育工学の成果を積極的に授業に生かすこと
- ⑦非専門職員を適切に活用すること

日本においては、昭和43年（1968年）の学習指導要領改訂の際、「教師の協力的な指導」という表現で登場する。その翌年10月には全国協力指導研究大会の前身である小学校教科担任制研究全国大会開催されており、実に37回にわたって協力指導を研究のメインテーマに掲げる全国大会を開催し続けて現在に至っている。

そして、この全国組織をめぐる実践や研究協議が、いわば日本のT・T研究をリードしてきたといってよい。そこで、本論では、本研究大会の過去の紀要を概観することにより、これまでの日本におけるT・T研究の特徴と課題を明らかにすることから始め、生徒指導におけるT・Tという視点からの現在必要な問題意識をあぶりだすことから始めたい。

* まつもと ひろゆき 千葉県柏市立富勢東小学校教頭

** やぎゅう かずお 文教大学情報学部

II. 日本におけるT・T研究の歴史的経緯

1. 昭和44年～昭和49年 小学校教科担任制研究全国大会の時代

昭和43年に改訂された学習指導要領では、総則8に「指導の効率化を高めるため、教師の特性を生かすとともに、教師の協力的な指導がなされるように工夫すること。」と加えられた。

当時は、教師の特性を、どの教科の指導が得意かというレベルで捉え、個々の教師の得意分野が生かせるように教科を分担する方法が小学校高学年で工夫されるようになった。これがいわゆる教科担任制である²⁾。

第1回大会では、この教科担任制を中心として協力指導の組織と運営について研究協議が行われた。しかしこの新しい試みは、教授のための組織づくりに研究の重点がおかれ、効率性の視点から組織の類型化を試みるに留まった感がある。つまり教科を効率的に分担して指導すれば当初ねらいとした学力の向上や指導の効率化はおのずと達成されるという前提に立ったため、授業そのものの内容や方法の改造まで十分研究が及ばなかったといつてよい。

また、同じ学年の担当者同士であっても、一教科の担当者はひとりであるというケースがほとんどで、学年内で同一教科を共同で研究する機会もなく、教科の分担者が個々に学習指導に当る傾向があった。即ち分担あって協働なしの状況だったといえよう。とはいえ、一つの学級に時間の違いはあるにしても複数の教師が入り、教科の指導を通してその学級の経営に参画する機会になったことは確かであり、学年共同経営意識が教師の間に芽生えてきたことも事実である³⁾。

2. 昭和49年～昭和60年 教授組織研究全国大会の時代

昭和52年の学習指導要領の改訂を受けて、過去のいわゆる教育の現代化による知識重視の詰め込み型学習への反省から、「ゆとりのある、しかも充実した学校生活を送れるようにすること。」⁴⁾という文言が至上命題のように掲げられ、大会のテーマにも色濃く反映している。

当時の大会のねらいとしては、

- ①協力体制によって、学校組織を合理化、機能化して、望ましい学校組織・体制を創造すること。
- ②学年を中心とした協働経営によって指導を充実し、基礎・基本を徹底していくこと。
- ③ひとりひとりの児童生徒の個性や能力に応じた教育を実現し、豊かな人間性を持った児童生徒を育成するための協力指導のあり方を探究すること。

などが掲げられ協議を重ねている⁵⁾。

この頃の大会で、何度も指摘されている課題としては、

- (1) 教授組織研究という名が示すとおり、教師サイドの指導体制が研究の中心となり、指導の前提となるはずの児童生徒を多面的多角的に理解するための複数の教師によるシステムの研究が前進していないこと。
- (2) 教え込む授業から育て養う授業へと発想を転換し授業を変革していかなければならないこと。
- (3) 教科指導ばかりでなく、生徒指導の分野においても、「概念の明確化、内容の共通化、具体的方策の共有化」などについて全教師の共通理解を得るといふ真の協働をまず学年内で、実現しなければならないこと⁶⁾。などが挙げられる。

3. 平成5年度～平成12年度 第6次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画

T・T加配時代

平成元年改訂の学習指導要領では、「学校の実態に応じ、教師の特性を生かしたり、教師の協力的な指導を行ったりするなど、指導体制の工夫改善に努める。」と記され、(総則第4・2・(5)) T・Tの重要性が強調されている。

しかし、実質的にT・Tが全国的に広がりを見せたのは、平成5年度から実施された第6次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画によって、T・Tを行うために各学校に教員の加配が始まってからである。それまで、T・Tを行うための人員の確保が困難であるとして、実施に足踏みしていた現場も、加配を受けた以上、T・T研究に踏み出さざるをえなかったのである。

4. 平成13年度～平成17年度 第7次効率義務教育諸学校教職員定数改善計画

少人数加配時代

平成13年度からは、従来、生活集団と一体のものとして捉えられていた学習集団の機能を、学級という概念にとらわれずに、より柔軟に捉えていくことがより学習効果を高める発想であるとの考えを受け入れていくことになる。学級の枠をはずし、人数を少なくし、より柔軟な学習集団を編成し、「きめ細かい学習指導」を実現しようというものである。

5. T・Tおよび少人数指導の関係

ここで、TT加配と少人数加配の打ち出された背景を比較しながら本研究大会であきらかになってきた両者の関係をまとめてみよう。

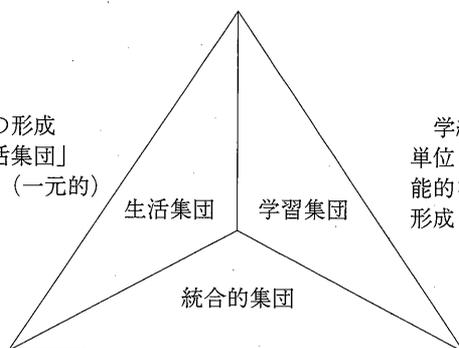
(1) T・Tと少人数指導の関係

表1 「T・T」加配と「少人数加配」

「T・T加配」	「少人数加配」
平成5年度～平成12年度 (7年間) 第6次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画	平成13年度～17年度 (5年間) 第7次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画
従来の一斉指導の欠点 個人差への対応不全 ・学習速度 ・興味関心 ・習熟度 ・生活経験 ・学習方法 ・形態	現代に求められる教育 ・自己教育力の育成 ・基礎基本の定着 ・個に応じた指導
【T・Tの導入】 ・学習プログラム開発 ↓ 【個に応じた多様な教育】	【少人数指導の導入】 ・個人差に応じたきめ細かな指導 ・学級学年を越えた学習集団の編成 ↓ 【生きる力を育む教育】

(2) 学級の機能

人間相互の関係や規律の形成を図る場としての「生活集団」としての機能を果たす。(一元的)



学級の機能児童生徒が所属する単位としての、子どもの知的・技能的な学習要求に答えて、価値の形成を図る場として機能する。

今後は社会の変化に応じて、少人数などできめ細かい学習指導を行う上では、これまでの「生活集団」と一体のものとして含まれていた「学習集団」の機能について、学級という概念にとらわれずに、より柔軟に捉えていくことが効果的である。

【平成12年5月19日 教職員配置のあり方に関する調査研究協力者会議】

(3) T・Tと少人数指導の効果的な融合

(1)(2)を踏まえて、従来からのT・Tの形態をとりながら、学級集団とは別に授業集団を柔軟、多様に編成し、【個に応じた指導】の実現を図る。この結果として少人数指導が可能となる。

少人数指導は初めての試みではあるが、これまでに、個別学習、グループ学習、T・T、課題別学習等々の実践的積み重ねがあり、これらの実践を広げ、深め、相互に関連づけていく絶好の機会が到来したと捉えることができる。

少人数指導はT・Tの一形態として位置づけ、T・T指導と少人数指導との効果的な融合と運用について今後ますます研究を深めていく必要がある。

(4) T・Tと少人数指導の意義

【学習の側面】

- ・学習内容の理解や習熟の程度に応じた多様な学習形態での学習が可能になる。
- ・学習の順序、学習課題等に応じた学習方法の違いによる学習が可能になる。
- ・より徹底した個別指導によって効果が拡大する。
- ・教師が役割分担することにより、教材研究やその準備が充実する。

【学習の側面と生徒指導の側面】

- ・子どもの良さを多面的に捉えることができ、子ども理解がより深まる。
- ・子どもの問題行動やその原因の査定を多面的に行い、しかもその対応について個に応じた指導(対応)が可能になる。
- ・役割分担によって問題行動や児童生徒理解に係るアプローチの多様性と支援・指導に当たって、子どもと教師の相性の適合性が確保される。

(5) 指導上の留意点

- ①学習課題や学習内容、学習方法等から、T・Tや少人数指導の意義を十分に理解した上で、計画的に進める必要がある。どんなものでも適合するものではないことを確認しておく。

- ②指導法の改善工夫により、児童生徒の変容すべきビジョンを教員は明確に持つ必要がある。
- ③それぞれの教員の役割と権限を明確にしてから指導に当たることが求められる。
- ④より徹底した個別指導を図る趣旨から、一人一人の子どもの願いや特性を十分に理解し、把握する必要がある。さらに、個別による欠点の克服のためには、柔軟に編成された各学習集団のねらいや、集団の発達に係る目標や児童生徒相互の発達にも目を向けておく必要がある。従って①の段階での検討がきわめて重要な作業となる。
- ⑤教員間の意思の疎通を十分に図ることが必要である。

(6) 指導形態の決定に係る観点

T・T	<ul style="list-style-type: none"> ①習熟の程度や学習の震度に個人差があまりみられない場合。 ②多様な考え方で問題を解決する場合。 ③概念の共通理解の指導が必要な場合。 ④技能指導の初期の段階で、解決の順序や書式等の統一を図る場合。 ⑤既習事項についての練習問題に取り組ませる場合。 ⑥まとめの段階で一斉指導が必要な場合。 ⑦プリント学習など共通の学習をする場合。
少人数指導	<ul style="list-style-type: none"> ①習熟の程度や学習進度等に個人差が見られる場合 ②興味関心別の課題を設定する場合 ③問題解決の追求過程で、学習方法別に分ける場合 ④基礎的な知識・技能等の確実な定着を図る場合 ⑤操作活動が多い場合

(7) T・Tと少人数指導の利点と問題点

	利 点	問 題 点
T・T 主副分担制 主副協同制	<ul style="list-style-type: none"> ①指導者間の指導による格差がなく、子ども全員に同じ内容を共通に学習させることができる。 ②多様な考え方で問題を解決することができる。 ③教材研究や準備等の、負担が少ない。 ④二人で指導するため、個に応じた指導ができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ①理解や習熟の程度等が大きい場合や、興味・関心が違う場合の課題設定が難しい。 ②興味・関心別の課題が設定しにくい。 ③発表する機会が少なくなる。
少人数指導 等質分割制	<ul style="list-style-type: none"> ①学習方法別に問題解決できる。 ②発表の機会が増える。 ③興味・関心別の課題が設定しやすい。 ④個々の学習活動を確かめながら授業を進められる。 ⑤学習のしつけやノート指導等が徹底できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ①指導者間の指導力の格差が生じやすい。 ②授業進度に格差が生じやすい。 ③多様な考え方で問題を解決することが難しい。
少人数指導 習熟度別分 割制	<ul style="list-style-type: none"> ①理解や習熟の程度等の差が小さくなるので、課題設定がしやすくなる。 ②理解や習熟の程度等に応じた指導が可能になる。 ③発表の機会が増え、安心して発表できる。 ④授業で成就感や自己有用感を得られやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ①子ども達に優越感や劣等感を抱かせやすい。 ②理解や習熟の程度等の差が開きやすい。 ③差別意識が生まれやすい。 ④保護者の理解が得にくい。

(8) T・Tと少人数指導の方向性

【どの学校でも】	①望ましい組織・指導体制・研修体制の確立 ②校務分掌の位置づけを明確に ③教育課程の編成と実施の工夫 ④学習環境の整備
【どの教師でも】	①根強い学級担任のこだわりからの解放 ②教員相互の心の開示と協働意識の醸成 ③加配教員への配慮、教員の個性への配慮 ④誰もが加配教員を（固定化を避ける）
【どの子どもでも】	①個人差への対応（習熟度・課題選択別・生徒指導） ②基礎・基本の定着 ③きめ細かな指導 ④子どもに対する説明能力の確保
【どの教科・領域・総合的な学習でも】	①少人数指導にふさわしい構成（教科からの脱皮） ②どの教科・領域・総合的な学習でも取り入れる意欲を
【どの保護者でも】	①保護者への説明能力 ・どの先生が教えるか ・先生による教え方の相違は ・評価はどうなるのか ・本当に効果はあるのか ②本当のねらいは ・より考えるようにしたい ・より分かるようにしたい ・よりできるようにしたい ・学習したことを使えるようにしたい

生活科、総合的学習、少人数、課題別といずれもT・Tと相性がよさそうな領域や概念である。しかし、必然性のない場合や目的が明確でない活動、教師の営為が常に客観化されていない取り組みには融合と言う言葉は馴染まない。

T・Tの現在までの研究や実践の積み重ねがいよいよ問われる時期が来ていると考える。

Ⅲ. 生徒指導と教育相談の視点から大会の歩みを振り返る

このように、生徒指導とT・Tをテーマや分科会に採り入れた大会は過去にも何回かその足跡を見ることができる。

ただ、残念なことに、T・Tが「教育の現代化への対応」という遠大な理想を掲げながらも、制度的な整備が先行することで、どうしても複数教員による教科指導というイメージの域からの脱却がしきれていないのが現実である。

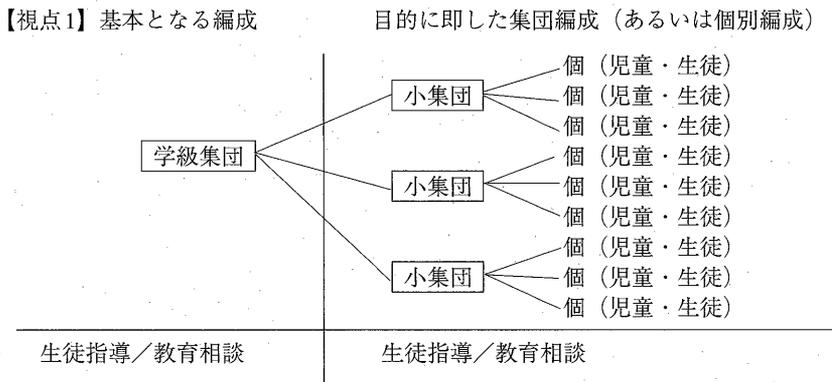
しかしながら、現代の学校においては、いわゆる学級崩壊等授業の成立しない学級や学校の増加、不登校の増加など、極めて緊急の課題が横たわっている。

学ぶ意欲への動機付けのために「わかる授業」を唱え続けることは決して誤りとは言えないが、その手法のみをもってして問題解決が図れるはずがないことは現場が最もよく知るところでもある。そんな悠長な場合ではないというのが本音である。

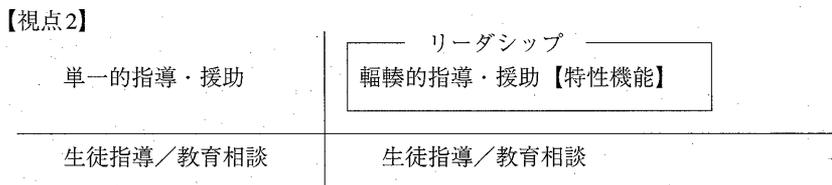
小学校では学習を捨てなかった子ども達が、なぜ中学ではアノミー状況(規範や正義が後退して暴力や無気力が蔓延している状況)に陥り、心の居場所どころか安全な学校生活すら脅かされている現況に対して「教育の現代化」への対応を掲げる全国協力指導研究協議会が対岸の火事としてこれのみているだけではないはずである。

学習集団の柔軟な編成、解体は生活集団の解体であり、集団の再編成は下位集団の文化や個人個人の価値や行動に大きな影響を与える。つまり、少人数や習熟度など、授業における学級の解体は、とりもおさず生活集団の解体に直結するのである。ここに生徒指導の必然性が生まれる。この必然性に私達が気付かなければ、機械的に解体された人間関係の中で、集団や個人個人のレベルで新しい問題が発生するのは明白である。

集団の解体と再編が、学習目的の達成のためだけに行われることによるマイナスの効果に対して、授業者はしっかりと対応をしておかなければ、ねらいは根底から崩れることになる。本研究は、こうした視点【視点1】に加えて以下の【視点2】からアプローチするものである。



【視点2】は、教職員および人材の活用を有機的に関係させた、多面的で各々の問題に適した指導体制と指導方法の確立によって、より効果を上げようと目論むところの、T・T指導を生徒指導に活かす必然性からの視点である。



児童生徒個々や集団の問題行動が多様な現在、教員に限らず、職員や保護者、地域人材、スクールカウンセラー等が有機的に機能することが指導者側のゆとりを生み、よりよい効果が期待できる。

IV. 生徒指導を促進するT・T体制の実践事例

1. 生活場面における全職員によるT・Tの必要性

T・Tを学習指導の場面だけに用いる指導効率アップのための手段に限定して考えることには、異を唱えるべきであろう。T・Tは、指導方法の一形態であると同時に、複数の教師で児童の指導し、それに共同で責任を負うという心構えをも表す概念だからである。つまり、T・Tが機能するのは、教室の中での指導に限らない。学校教育全体で生きて働くものと解釈すべきである。

T・Tの指導の基本を次のようにとらえたい。複数の教師の話し合いによって、個々の児童の実態をふまえ、ねらいに即して指導の方針を共通理解し、教師それぞれの立場からそれぞれの指導場面で、効果的な働きかけをし、その効果について共同で責任を負うこと。

各教科領域における指導は、授業時間の枠組みの中で行われることがほとんどだが、子どもたちの生活は、始業前、休み時間、給食、清掃、課外活動、放課後と多岐にわたり、それぞれの場面で主に学校生活への適応に関する教師の指導が求められる。しかしこれら授業以外の時間は、子どもたちは主に教室の外で活動するため、担任やT・T担当者の目を離れることが少なくない。逆に専科教員や、事務職、管理職、給食関係の職員などは子ども達が教室から出て活動するときに、最も多く子ども達と接することができる。従って、このような時こそ、学校職員全員がT・Tの指導の基本を理解し、一人ひとりの児童に接していくことが望まれる。

本論では、従来の分掌組織をそのまま活用して、児童の学校生活への適応指導を全職員T・Tとして取り組んだ例を紹介することで、T・Tの基本理念について検討する材料を提供したい。

2. 小学校の概要

(1) 学校の紹介

○児童数：139人 全学年単学級

○教職員：校長1，教頭1，担任教諭6，専科教諭（音楽）1，少人数加配教諭1，養護教諭1，市講師1，事務1，事務補助1，栄養士1，用務員2，給食調理員5

○児童：学校全体が家庭的で温かい雰囲気である。児童は、明るく元気、素直、活動的である反面、自立心やたくましさの面では、物足りなさを感じる。

○教育目標

『豊かな心を持ち、自ら学ぶことのできる児童の育成』

・進んで学ぶ子・思いやりのある子・健康な子

○本校の特色

総合的な学習の時間の完全実施に先立って校内研究を開始し、地域の自然やさまざまな人に学ぶ『みどりの時間』という名称で教材研究や地域の人材活用を通して単元開発に取り組んだ。自然観察や農作物の栽培、地域のお年寄りや福祉施設との交流など体験的な学習を中心にすえて、なすことによって学ぶ姿勢を大切にしながら研究を進めてきた。

また縦割りグループを、児童会活動や清掃活動、勤労生産的活動などの場面で用いることで異学年交流を推進すると共に、クラスや学年の枠を超えた児童の積極的な活動を奨励している。

(2) 教科指導におけるT・Tの指導体制

少人数加配教員、増置教員、市の講師、教頭がクラスに入り担任とのT・Tを行う。

1, 2年……………算数と生活科と体育で1C2T

3, 4, 5, 6年…算数と理科と体育で1C2T

実施形態については、児童の実態や単元の特質等を鑑み、2T同士で話し合っ、臨機応変にT1T2型、習熟度別少人数指導、課題別グループによる少人数指導などを使い分けている。このようなT・T指導体制は、市内の多くの小学校で行われているごくオーソドックスな形である。

3. 生活指導における全職員によるT・T

生活指導とりわけ、学校生活への適応指導については、子どもたちが落ち着いて学習活動に取り組むための土台となり、前提である。そして前述のように子どもたちの生活の多くの時間が教室以外の担任の目の離れた場所で費やされることから考えると、学校の全職員が話し合いの中で共通理解を図りながら、一人ひとりの子どもに効果的に関わっていくこと、すなわち全職員で生活指導のT・Tの体制を組むことは、学習指導の工夫と同様、重要課題であると考えられる。幸い本校は、小規模校であり、全職員が全児童の顔と名前を覚えることも可能である。また前述のように縦割りグループによる諸活動が活発なために、いやが上でも全職員が児童に関わっていく必要がある。

(1) 既存の組織を利用する

T・Tで指導するためには、個々の児童の実態をふまえ、ねらいに即して指導の方針を共通理解する話し合いの場が不可欠である。

しかし会議を新設すれば、教師の多忙感は増すばかりである。そこで従来から行われている会議を利用することになった。

①生徒指導部会

毎月1回生徒指導（生活指導）主任が主催し全校に関わる生徒指導上の問題について話し合い、指導方針の共通理解を図る場である。メンバーは、学年代表1名と教務主任、専科教員、養護教諭、管理職なので、事務と給食を除くフルメンバーである。

この会議に、適応指導の面で特に気になる児童について話題にし、実態把握、個別指導計画の立案を図る場を意図的に組み込むようにした。

②研修「個の理解」

本校は、毎週木曜日を研修日として設定し、校内研究の時間を確保しているが、毎学期に1回この日を利用して「個の理解」という話し合いを持っている。この研修の設立の目的は「今時の子どもはわからない」という教師の戸惑いに応えるために、児童理解の方法を学ぶ場にあることにあったと推察される。

そこで、この研修を一步進めて、児童一人ひとりの真の姿を複数の教師で模索し、実態を共通理解し、当面の指導計画を立て、それぞれの立場から働きかけていくための足がかりとして利用しようと考えた。

③日常的な情報交換

組織的なものではないが、職員同士の日常的な情報交換を共通理解の場の大切な一つとして位置づけたい。職員は日常的に子どもたちと関わった事実を感想をまじえて語ることが多い。これを単なる愚痴の言い合いや雑談に終わらせることなく、話し手と聞き手で共通理解に至るように意図的に構成していく。教頭、教務主任、生徒指導主任などが話をリードすることである。

4. 実践

次にそれぞれの話し合いの場面で具体的にどんな内容が共通理解できたのかを、それぞれ述べていきたい。

(1) 4月生徒指導部会

新年度初めての部会であったので、生徒指導上の細かい約束事の共通理解に多くの時間を費やした。具体的には、名札の着用のこと、うわばきを忘れた児童への貸し出しのこと、防犯ブザーの貸し出し制度のこと、緊急連絡網作成についてなどである。

個々の児童の理解については、主に転入児童に関する情報の共有であった。転入に至るまでの事情や現在の学校生活への適応の状況などが、転入受け入れに直接当たった校長・教頭と受け入れた学級の担任から報告された。

(2) 研修「個の理解」

5月中旬に実施した。1学期が始まって一ヵ月半の実践を踏まえて、担任や養護教諭から指導上特に配慮を要する児童について報告する形で話し合いを進めた。

①学校生活への適応について配慮を要する児童について

軽度発達障害が疑われる6名の児童について報告があった。このうち相手の立場や気持ちを想像できないで、良好な対人関係を築くことが難しい傾向のある児童は5名であった。あと1名はLDの疑いであった。また、場面緘黙の症状を見せる児童1名について報告があった。

②友人関係で悩みをかかえる児童について

女子同士の友人関係がしっくりいかずに孤立しがちになる児童2名について担任から報告があった。

③健康・安全面で配慮を要する児童について

持病のため薬を常用する児童、給食の制限が必要な児童、陽気によって健康状態に気を配る必要のある児童などについて報告があった。養護教諭がこれを補足した。

④共通理解の促進

担任からの報告のあとそれぞれの児童と個別の関わりを持った職員がエピソードの報告をした。特に適応面で配慮を要する児童については、時間をかけて報告し合った。ここで明らかになったのは、一口に良好な対人関係を築くことが難しい傾向のある児童といっても、その行動のあらわれ方は、一人ひとり違っており、ある児童は、自分から積極的に関わりを持つようとするが、関わり方が未熟なために学校生活のいろいろな場面でトラブルを起こしてしまう。

また別の児童は、もともと自分の殻に閉じこもりがちであり、他者との関わりは少ないのだが、たまたま関わった児童とのやりとりで、精神的に傷つき、攻撃的な感情を内攻させるという具合である。従って職員のエピソードの量にも偏りがあり、ある子については、全職員がすでに何らかの関わりを持ち、配慮の必要性もそれぞれが認識していたにもかかわらず、別の子については、その子の存在すら知らない職員がいるといった様子であった。

そこで今後の職員の個別指導計画も次のような段階別のものとなっていった(表2)。つまり、この研修の時点で、ステップ3に進めた児童もいれば、ステップ1にとどまる児童もいたわけである。

また研修に参加しなかった事務職員や給食関係職員も給食指導や清掃指導、課外活動などで関わる機会も多いことから、児童の担任や、教頭、教務主任、生徒指導主任などが、機会をとらえて日常的な情報交換を行うことをここで確認した。

表2 個別指導計画

ステップ1	話題になった児童の顔と名前を一致させる。
ステップ2	その児童と関わりのある場面において、積極的に関係を持ち、自分なりにその児童を理解する。
ステップ3	自分の理解の仕方と他の職員の理解の仕方とをつき合わせ、話し合う中で、児童の実態について共通の認識を持つ。
ステップ4	児童との関わり合う中で、適応に関する効果的な指導を模索する。
ステップ5	職員同士が指導の成果を持ち寄ることで、その児童に効果的な指導方針を共通理解する。
ステップ6	共通の指導方針の下で、職員全員が、それぞれの場面で指導する。

(3) 5月の生徒指導部会

前の「個の理解」の研修から10日ほど後の開催だったが、それぞれの児童について少しずつステップを進めていることが確認できた。少なくとも、研修で報告された児童については、顔と名前を全職員が一致させた。話し合いの中で最もT・T指導が進んだ児童は、ステップ5であった。この児童については、学校生活の約束事を守ることができないのではなく、甘え心から守ろうとしないのではないかという共通認識を持ち、集団生活のルールを厳然とその子に示していくようにすることを全員で確認した。

(4) 6月の生徒指導部会

5月の生徒指導部会から約一ヶ月ぶりの話し合いとなった。ここで確認されたのは、個別の指導計画のステップの進展の速度に差があることである。ある児童は、ステップ2から先に進めない。一方で他の児童については、共通の指導方針で臨んだ結果から新たな課題が生まれ、対策を話し合うに至っている。

5. T・Tを困難にする要因

(1) 児童本人の性格

職員が関わりを求めて、積極的に話しかけても、会話が成立しないと関係が途切れてしまう。担任はクラスの児童とは、教室でいやでも関わりを多く持つが、教室の外の職員は、児童が教室の外に出てこない限り、関係を持ってないからである。

(2) 学年の特質

低学年の場合、クラス以外に活動を広げる場面が限られており、担任やT・T教員以外が積極的に関わる場面が少ない。

(3) 担任の方針

担任がクラスの児童を抱え込んでしまい、問題をオープンにできない場合。これは、T・Tの指導理念に反するものである。主な原因を挙げておく。

- ・自分の指導方針や方法に自信がなく、担任する児童に関する情報を公開することに抵抗がある。
- ・自分の方法や実践に対してまわりから批判されたり、不備を指摘されたりするのを嫌う。
- ・T・Tによる指導に慣れず、協働する行為が習慣化されていない。

6. おわりに

ここに述べたような実践は、決して目新しいものとは言えず、どこの学校でも普段何気なく行っていることであろう。ここで示したかったのは、このようなありふれた実践の中に実は全職員による協力的な指導を推進する要素が含まれているということだ。そしてこのような土台があつてこそ、さまざまな工夫を凝らした学習指導の形態が実質的な効果をあげることを可能にするのではないだろうか。

V. 結 論 真の協働をめざして

本研究は、生徒指導の分野における協力的な指導体制のあり方をさぐることにあつたが、研究の動機の一つは、多くの教員が直面している児童・生徒の問題が、生徒指導の課題として浮き彫りにされている以上、これに効果のないような研究を進めていくことへの虚しさをぬぐいきれなかつたということにある。

いわゆる「荒れた学校」の再生記録として語られる実践の中には、児童・生徒の現実を、己を捨てて直視することからはじめ、学校職員全体が、その現実から目を離さずに一致団結して問題行動に立ち向かう姿が示されている。そこには、取るに足らない教員個人の志向や好みをさしはさむ余地のない逼迫した状況が共有され、学校再生への強い願いに裏打ちされた協働が必ず存在した。この協働こそが、「協力指導」を支える理念であり、それは学習指導であれ、生徒指導であれ、変わることはない。

しかし、協働の理念は、学校の建て直しというような切羽詰った状況に追い込まれない限り、なかなか維持されにくいのも事実である。そのためにシステムが必要になるのだと考える。本研究で挙げた実践事例は、協働の理念を維持するための一つのシステムとして捉えられる。従来の学習指導における協力指導体制の研究は、システムが先行し、それに伴うはずの理念が必ずしも生まれなかつたという状況があつた。

今こそ協働の理念を中心にすえ、足を地につけたしっかりと児童・生徒を見据えた研究へとシフトしていくことが望まれる。

注

(1) 大会の名称は、その時代の問題意識を反映し、次のような変遷をたどっている。

昭和44年～昭和49年	小学校教科担任制研究全国大会
昭和49年～昭和60年	教授組織研究全国大会
昭和61年～平成8年	協力指導組織研究全国大会
平成9年～現在	協力指導研究全国大会

- (2) 昭和58年 教授組織研究全国大会川崎大会研究紀要
- (3) 昭和58年 教授組織研究全国大会川崎大会研究紀要
- (4) 昭和52年 小学校学習指導要領
- (5) 昭和58年 教授組織研究全国大会川崎大会研究紀要
- (6) 昭和58年 教授組織研究全国大会川崎大会研究紀要