The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	ティーム・ティーチングを通した教師同士の協同と学び
Author(s)	岡本, 和恵
Citation	待兼山論叢. 日本学篇. 2008, 42, p. 57-74
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/6111
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

ティーム・ティーチングを通した教師同士の協同と学び

岡　本　和　恵

1．はじめに

私はこれまでアメリカと中国の日本語教育現場でティーム・ティーチング（以下 TT）を経験し、TT に強い興味を抱くようになった。TT には様々な教授形態があるが、「個人またはグループの学生を一連の目標や目的に向かって導くため、2 人以上の教師が共に働くタイプの教授」であると言える（Hattori 1998, 文部科学省 2002）。Shimaoka & Yashiro（1990）は日本の学校英語教育における TT を 4 つのパターンに分類し、ネイティブ教師と日本人教師のどちらかが主導的な役割を持つパターン 1・2 よりも、それぞれに明確な役割を分担したパターン 3 の方がよく、さらに両者が平等な立場として共に教えるパターン 4 が最も理想的であると言う。ただしパターン 4 の実現には十分なプランニングの時間とお互いを平等とする共通認識が必須であり、実現できている実践は非常に少ないのが現状である。

このパターン 4 の TT には、Knezevic & Scholl（1996）の実践がある。2 人はプランニングから全て共に行う中で、お互いへの理解を深め、安心できる仕事環境が作られた。そしてお互いが貴重なリソースとして、助け合いフィードバックを与え合う存在となった。教室内外での責任を分かち合い助け合いながら働くという「協同（collaboration）」のプロセスは、教師たちに実践のリフレクションを深める機会を与え、教師の実際の経験と論理的知識を関連づけ、暗黙の知識を明確化するという大きな利点が

あった。さらに教師間の「語り」は、教室内外で起きた出来事等を熟考する機会となり、学びを豊かにし、ティーチングを向上させたという。

私は以前中国の大学で中国人の同僚教師と TT を行ったが、その経験を振り返ると、自分が一方的に主導したため真に協同的で互いに学びのある実践とは言えなかった。そこで私は Knezevic & Scholl（1996）が行ったようなよりよい TT をもう一度模索するため、本研究に至った。研究協力者のラナさん（仮名）と対等な立場で TT の実践を行い、共に考え、教え、反省する過程で、どのような学びが得られるのかを探ってみることにした。

２．研究の概要

2.1. Exploratory Practice

本研究のアプローチとしては、Allwright（2003, 2005）が提唱する Exploratory Practice（以下 EP）を用いた。EP はこの約 15 年の間に発達してきた実践者リサーチのアプローチであり、従来の教師による実践研究を再考する試みでもある。従来のアクションリサーチでは、問題解決が強調されるあまり技術論に還元されてしまい、解決策が見つからない場合、教師を失望させるという事態を引き起こしてきた。一方 EP では、問題解決ではなく「理解」を目的とする。ある状況を「問題」ではなく、理解を必要とする「疑問（puzzle）」としてとらえ、クラスの「quality of life（QOL）[1)]」を「理解」していくことで、それを明らかにしていくことが重要視されるのである。QOL とは、クラスを「教授と学習（work）」という狭い観点ではなく、もっと全体的に「教室での営み（life）」としてとらえる見方である。そして QOL の理解が深まることにより、puzzle を感じる状況に対してそもそも「解決策」が必要なのかどうかがわかり、何らかの「解決策」なしでもその状況に満足できるようになることもある。そしてそのような理解への過程は、その後の実践に生かされるという。

EP はリサーチ・メソッドではなく、研究対象者と研究者の間の「一人称複数形（私たちが私たちの実践を研究する）」の観念を表現する。これには実践者たち・学生たちの間の信頼関係や、同僚性（collegiality）[2] と相互性のある関係が必要とされる。本研究は実践者リサーチであり、私と研究協力者が共に TT を行い、その経験と学びを理解することを目的とするため、この方法が最適であると考えた。

2.2. 研究協力者とフィールドワーク

2007 年 2 月末～ 4 月初めの約一ヶ月半、中国新疆ウイグル自治区 E 市の X 大学においてフィールドワークを行った。研究協力者のラナさんはウイグル族の中国人女性で X 大学の日本語教師である。大学でロシア語を専攻し、卒業後日本に留学して修士号を取得、2001 年から X 大学で働いている。私は 2004 年 4 月から 2006 年 7 月まで E 市にある Y 大学で働いたが、ラナさんと 2005 年 4 月に出会い、その後私が 1 年間 X 大学の会話授業も担当したことで彼女と親しくなった。彼女とは TT をしたことはなかったが、本研究の協力を依頼したところ、快く引き受けてくれた。

実践の場となったのは、X 大学の日本語専科 2 年生の会話授業である。専科とは中国の大学における 3 年制コースで日本の短大に相当する。学生は 21 名で、すでに日本語を専門として 1 年半勉強していた。私は以前このクラスを教えていたため学生とも親しく、研究にも快く協力してくれた。

TT の授業は 3 月の第二学期の初めから 5 週間（週 1 回 100 分）行った。毎週事前にラナさんと 2 人で教案を考え、授業後のフィードバックも毎回行った。さらにインタビューも数回行い意見を聞いた。学生には最後に中国語でアンケートとインタビューを行った。

フィールドワークを詳細に記述するため、フィールドノート、授業・教案相談・インタビュー等の録音データ（計約 47 時間）の文字化、授業の

録画データ（計約 500 分）に加え、E メール、教案、教材、学生のアンケートも全てデータとして分析した。全てのデータを、１つのテーマだと思われる意味ユニットに分割した上で分類し、それらの関連性を考えながらマッピングを行った。さらにそれを手がかりに考察・記述を行い、出来上がった記述を研究協力者にチェックしてもらった。本稿は私たちの TT における経験と学びを描いた実践研究の一部であり、ここでは TT の大きな利点である教師同士の助け合いとそこから得られた学びに絞って論ずる。

３．私たちの助け合い

私たちの TT の実践は試行錯誤の繰り返しで、2 人のチームワークが大きな課題となった。緊張から不自然になったり、2 人の説明にずれが生じたり、柔軟な計画変更に失敗したりして、TT の難しさがデータから明らかになった。しかしその一方で、TT には 2 人で助け合えるという大きな利点があることが分かった。

3.1. 相談できる心強さ

TT を始めてまず分かったのは、相談できる心強さだった。初授業で、学生が冬休みについて会話を作っていた時のことである。多くの学生が「春节联欢晚会 3)」を日本語でどう言うか質問してきた。私たちは答えに困り、2 人で辞書を見ながら考え、「春節特別番組」「春節の夕べ」等の訳を出し合った。あれこれ相談した後、私は日本人が分かるように「紅白歌合戦みたいな番組」はどうかと提案し、ラナさんも賛成して学生に伝えた。この訳も最適だとは言い難いが、2 人で暫定的に答えを出すことができた。この他にも学生に春節に関する言葉をいくつか質問され、私たちはお互いに確認し合いながら答えた。授業後私たちは、TT は「助けてくれる人がいる」から「気が楽」だと言い合った。そしてラナさんはこう語った。

今日いいと思ったのは心強かった（こと）。それが一番よかった。私ができないものだったら岡本さんいるからって｛笑｝すごく安心してね。　【07/3/5　フィードバック録音】

実践を通して私たちはこのように判断が難しい言葉などを一緒に考えた。その結果、自分の考えに確信を持ったり適切な考えを思いついたりして、より自信を持って学生の質問に答えることができたのである。

私たちの助け合いは授業中だけではない。教案を相談している時にも、お互いに様々な疑問点を出し合い、答えを見つけ出すことができた。特にラナさんにとってこの時間は、彼女が他に担当している精読[4]授業の疑問点を相談できる絶好の場となった。精読の教科書が非常に難しいため、彼女はこれまで多くの疑問を抱えて苦労していたからである。それで教案作りの際には、毎回彼女から出された質問も一緒に考えることになった。精読授業の本文の解釈や練習問題の答え、彼女が作った例文のチェックなど、質問は多岐にわたった。全てが解決できた訳ではないが、それでも多くの疑問点について、2人で何らかの答えを見つけ出すことができた。

私はTTをして初めて、ラナさんが辞書等で解決できない疑問を多く抱えながら精読を教えていることを知った。他の同僚の先生方は同じ精読授業を担当していないので、質問しにくいのだという。ラナさんは、普段自分だけでは確かめられないことが多いので、「相談する相手がいた方がいい」し、その方がずっと「心強い」と何度も言った。私も彼女の質問を一緒に考えることを通して、1人で考えるより何人かでそれぞれの知識を出し合って相談する方が、よりよい考えが生まれることが分かった。

3.2. 補い合える強み

私たちのTTのよさには、お互い補い合えるという強みもあった。授業

を進めていると興奮してつい内容を飛ばしそうになるが、もう１人が授業進行をチェックし注意することで未然に防ぐことができたのである。これは２回目と３回目の授業で何度も起きた。ラナさんもフィードバックで「もし私（だけ）だったらもうそのまま忘れてたと思う」と述べている。私たちは、TT で「余裕ができる」から、細かいチェックも可能になるのだろうと話し合った。

このTT で生まれる余裕は、授業内容や学生についての新たな気づきにもつながった。例えば初授業では、授業の始めに私が「お久しぶりです」と挨拶したが、学生からは返事がなく、私がもう一度言うとやっと返事が返ってきた。その後も同様のことが何度か起こった。授業後ラナさんはこれについて、学生は単に恥ずかしがっていたのかもしれないし、日本語の返事を習ったことがあってもすぐ返事すべきだというのが分からなかったのかもしれないと分析している。中国でこのような場合学生は返事を求められないからだという。そして、すぐに反応できるように、後で学生に注意しておくと言った。私は自分がすっかり忘れていたことに彼女が注目していたことを知り、TT の余裕がこのような気づきにつながったのだろうと話した。ラナさんも私に同意して、次のように述べている。

２人が一緒に準備したとしても、その場になったらまたちょっとくせが出るでしょ？そういうところは、お互いにすぐ、あ、こういうところは足りないところ、注意すべきところ、たぶん１人で教えるよりは分かるかもしれない。　【07/3/5 フィードバック録音】

このように、ラナさんが私と学生のやりとりから気づいた事をシェアしてくれたことで、私は学生に対する理解を深めることができた。TT では１人の教師が授業を進めている時に、もう１人が授業の流れや学生の様子

に気を配り、相手の実践を観察する余裕が生まれる。その結果、授業内容を取りこぼすこともなく、学生の観察からよりよい実践が行えるのである。

さらに、教師同士が補い合うことによって、1人では難しい説明が可能になったこともあった。4回目の授業で学生が会話を発表した時のことである。あるグループの学生が、図書館が閉まってしまって本が借りられないという会話で「本を借りようとすればするほど借りられない。」と言った。私たちはその表現がおかしいのに気づいたが、どう説明したらいいか分からず2人で顔を見合わせ困ってしまった。少し考えた後、私は本を借りられる可能性がないからこの文がおかしいのだと気づき、説明した。しかし日本語だけでは微妙なニュアンスをうまく説明できず、多くの学生は理解できなかった。そこでラナさんが私の説明をうけ、解釈を深めて中国語で説明し直してくれて、学生がやっと理解することができた。この時、私だけでもラナさんだけでもこの表現を説明することは難しかっただろう。2人で助け合うことによって初めてそれが可能になったのである。

バックグラウンドが大きく異なる私たちは、それぞれの知識や強みを生かして相手に足りないところを補うことができた。そしてそれによって学生がよりよく理解できる授業を作ることができたのである。

3.3. 新しい教案のアイディア

TTでは、教案作りの段階でも2人で協同することによって、よりよい授業作りが可能になった。お互いの考えをシェアすることで、自分がしたことのない相手の方法を授業に取り入れることができ、クリエイティブな新しいアイディアも生まれた。

最後の相談の二日前にはラナさんの家でホームパーティーがあり、その時、最後の授業の話になった。そしてY大学で教えている田中さん（仮名）にも何かアイディアがないかと聞いたことで、3人で話し込んでしまった。

「最後だからパーっとした何かがしたい」とラナさんが言うと、田中さんは学生が「3月9日」という歌を習いたがっていることを教えてくれた。彼はX大学の日本語専科クラスでも時々交流授業をしており、その歌が使われているドラマを見せたら皆大好きになったそうだ。その歌を聞かせてもらうと、感動的で季節的にもぴったりだと私は感じた。

3人で授業についてアイディアを出し合うのはすごく楽しかった。田中さんがいい情報をくれたので、学生の希望が分かってよかった。この歌をすれば学生がとても喜ぶだろう。やっぱり先生同士話し合うのはすごく大切だし有意義だなぁと思った。

【07/4/2　フィールドノート】

田中さんから授業のヒントを得て、私たちは歌を使ったアクティビティーを考えた。最後の相談では、まず私が案を話した。私たちが思い出深い歌を紹介してそのエピソードを話した後、学生にも同様に歌などの思い出について話してもらい、最後に「3月9日」を歌って終わるというものだ。思い出なら学生が話しやすいのではないかと考えたからだ。ラナさんもこの案に賛成してくれた。彼女の好きな曲はテープがなかったので、結局私の好きな歌「三日月」と「3月9日」の2曲になった。

私たちは教案を立て始めた。まず導入で日本人歌手の話をした後、「三日月」の歌詞の書き取りをし、歌に関する質問をした後、詳しく歌詞を説明することになった。中国語に訳すのか日本語だけで説明するのかを相談していると、ラナさんが急にひらめいたように、2人が歌の登場人物になって演技で説明したらどうかと提案した。このアイディアに2人で大笑いしたが、私は分かりやすいと強く賛成した。そして私が女の子役でラナさんがその彼氏役になり、2人で歌詞を読み上げ、随所にジェスチャーやセリ

フを加えながら練習してみた。例えば「冷えきった手を１人で温める日々」という歌詞の時に、手をこすり合わせ息を吹きかける演技をしたり、黒板に三日月の絵も書いて、それを見て演技したりすることになった。演技がとてもおかしく大笑いしながらの練習で、非常に楽しかった。

歌の後は、この歌のような経験について質問した後、学生に思い出を話してもらうことになった。私はただ思い出を話してと言っても学生は話しにくいだろうと考えていた。その時ふと「サイコロトーク[5)]」というアクティビティーを思い出した。以前やってとても盛り上がったものだ。私は興奮してラナさんに提案しやり方を説明すると、彼女も賛成し、それをした後、各グループの代表が発表することになった。そして最後に「3月9日」を簡単に説明し、歌って授業を終えることになった。盛りだくさんの教案を作り上げることができ、私たちは喜び合った。

私たちの新しいアイディアが詰まった最後の授業は、「三日月」の演技もサイコロトークも盛り上がり、大成功を収めた。学生も思い出を上手に話していて、学生への理解が深まり、思い出深い授業となった。

私たちの教案作りの過程をデータからたどると、２人で様々なアイディアを出し合い、時には相手の意見に反対しながら進めた相談は、２人の考えを積み上げていく過程であったことが分かる。そして相手の方法を取り入れて一緒に実践することで、教授のバラエティーを広げることができた。つまり教師同士の力が合わさって「1 + 1 = 2」の力になったのである。さらに、お互いの情報や意見に刺激されて、１人では思いつかなかった新しいアイディアが次々と生まれ、「1 + 1 = 3」以上の実践も行うことができた。つまりTTでは教師同士がそれぞれの知識や経験、情報などをシェアして考えることで、教師１人よりもずっと多彩な授業作りが可能になり、ティーチングの質を向上させることができるのである。このことから、教師同士が協同する力はとても大きく貴重だと言える。

４．ラナさんの学びと精読授業の変化

TT では教案作りでも授業中でも教師同士が助け合える大きな利点があった。分からない時相談できるだけでなく、実践を深く観察してお互いを補い合いアイディアを出し合うことで、よりよい授業作りが可能になった。その上、様々なことを語り合い、お互いの実践を間近で見ることで、リフレクションが深まり多くの学びを得ることができた。それは私の今までの実践に反省を促し、ラナさんの実践にも大きな変化をもたらした。本章では、紙面の都合上私の学びについては割愛し、ラナさんの様々な学びの中で最も大きいものとして挙げられた精読授業の変化について述べる。

最後のインタビューでラナさんは、TT をしたことで「私にとってはすごくいい影響があった」と語ってくれた。それは彼女が教える精読授業の「雰囲気が変わって」、「気持ち的に軽くなった」ということだった。

ラナさんは、今回 TT を行ったクラスの精読を学生が 1 年生の時から担当している。彼女から初めて精読授業についての悩みを聞いたのは、私が研究の協力を電話で依頼した時だった。週 10 時間もあるのに教科書がとても難しくて、学生が全然うまくなったように思えず、これでいいのか非常に不安だという。どうしたらいいか全然分からないので、私と TT することで新しいやり方を探したいのだと話してくれた。

初相談の時にラナさんは精読の授業方法を詳しく教えてくれた。彼女のやり方は私が思いつくような方法をいろいろ取り入れているし、学生のレベルや好みに合わせて教えているように思われた。しかし試行錯誤する彼女の努力にもかかわらず、授業は「なんか物足りない」し学生の反応も思うようではない。彼女が役に立つと考える本文の要約等を学生がやりたがらないし、ディスカッションなど他のアクティビティーもいろいろ試したが、学生はまじめに取り組まなかったそうだ。

ラナさんは、この教科書は書き言葉ばかりなので、もっと役立つ言葉等を練習して会話力をつけさせたいと感じていた。学生が卒業後ガイド等の仕事につくことが多いからだ。しかし教科書の内容が会話に重点をおいていないし、会話を練習すべきかどうか分からなかった。「いろんな先生の授業を聞いたことない」し、聞いた数少ない授業も大体同じだった。それで自分は「何でもっといい方法を思い出せないんだろう、たぶん私がすごくできないんじゃないか」と思って自信がなかったのだ。それは「授業というものをすごく重く感じている」こともあると彼女は言った。

（学生は）なんかを習わないといけない、私はなんかを教えないといけないっていうのをすごく重く思っているの。だから思えば思うほど気持ちも重くなって、自分に逆にプレッシャーかけてしまって、学生に教えている時も、私がほんとに教えられたのかって心配するようになるんじゃない？　【07/3/9　最後のインタビュー録音】

ラナさんは他の先生が精読授業をどうやって教えているのか知りたがっていた。しかし、他の先生との間で相談できる雰囲気はないし、交流も少ない。それに教科書内容で分からないものが多く、授業準備だけで精一杯で「考える余裕がなかった」。それで彼女は私とのTTを通して、精読の新しいやり方を探してみたいと思っていた。しかし初相談でTTのやり方を考えた時に、諸事情から、結局TTは会話の授業でやることになった。

その結果、精読授業ではTTを行わなかったにもかかわらず、ラナさんは精読授業が「変わった」という。TTで学生がとても積極的に喜んでうきうきして会話を作っているのを見て、「やっぱり学生が会話をするのが好きなんだっていうのを意識してきて」、「その効果もあった」と感じた。そして「私たちの目標は学生に話しさせることじゃないの？」、「たぶん私

が考えすぎ」で、「そんなにプレッシャーを自分にかけないで、自由にやればいいんじゃない？」と思い始めた。そして精読授業でも「話題について何かの会話を加えたら、こんなに面白くみんなわいわいできるんじゃないか」と考え、そうすることにしたのだ。

精読の授業にもちょっと新しい雰囲気を与えたし、それから気持ち的に軽くなったという、私も意外によくやってたんじゃないかってふうに思い始めて。普通もそういう風にやっているけど、でもなんかどっか足りないところがありそう。それで今あれを加えた後はすごく、あ、これでいいんじゃない？もう私、目的達成っていう。〔中略〕自分の授業の中で足りてない部分を加えたという風に受け取っているから、これで十分じゃない？　【07/4/9 最後のインタビュー録音】

Knezevic & Scholl（1996）が指摘するように、ラナさんは私とのTTという協同的プロセスにおいて自分の実践に対するリフレクションを深めることができた。その結果、彼女が今まで抱えてきた精読授業に対するpuzzleの原因が、実は自分自身のプレッシャーにあったことに気づき、精読授業に対する認識が大きく変わってポジティブに捉えられるようになった。そして、前から必要だと感じていた会話の練習を加えることで、精読授業に満足できるようになった。TTはそれを行う教師たちに様々な学びと変化をもたらし得るのである。

５．教師同士の交流と協同の必要性

私たちのTTのよさは、２人の深い関わり合いと協同によるものだった。私たちが一緒に授業を作りあげることで、よりよい実践が可能になっただけでなく、お互いへの理解と自分の実践に対するリフレクションが深まっ

た。私たちが多くの時間を共有し、お互いの実践に責任を持って取り組んだ結果、5週間という短期間でもこれだけ大きな学びがあったのである。ここから、教師たちの交流と協同が大きな力を生んだことが分かる。

私たちは以前から仲のよい友人兼同僚という関係で、十分な信頼関係の上でTTを始めた。それでもはじめはチームワークが悪く相手に遠慮することもあったが、その後チームワークは向上し、彼女との関係もどんどん近くなってきた。私たちは、仕事からプライベートや世の中のことまで多くの語り合いを通してお互いの理解を深め、遠慮しないで話せる関係に発展していった。3回目の相談で、私はラナさんに遠慮なく反対意見が言えるようになったとフィールドノートに書いている。ラナさんも最後のインタビューで私に「遠慮してない」し、意見があれば「ものすごく言える」し、頼みごとなども「岡本さんだったら気楽に言える」と言っていた。また、私たちはTTを通して今までよりずっと多くの時間を共有することで、これまで全く知らなかったお互いの実践や考え方や悩みを間近に見て、よりよい自分の実践へとつなげることができた。これらはTTを通して私たちの「同僚性」が育てられた証でもある。

ラナさんは私たちが、他人がうらやましくなるほど「気が合う」と捉えている。そしてTTの前提条件も教師同士気が合うことで、そんな同僚と一緒に教えた方が「もっと楽」だし「もっとよくできる」という。

誰かパートナーがいたほうが一番いい。すごく相談できる相手がいればー番いい。気が合うパートナーっていうのが、最高だわ。

【07/4/9　最後のインタビュー録音】

ラナさんはことあるごとに私が帰国すると寂しくなると言った。私にとっても彼女はこの一ヶ月強で姉妹のように身近な存在になったので、彼

女と離れたらとても寂しくなるだろうとフィールドノートにつづった。私たちはお互いをかけがえのない「パートナー」と感じられる関係を築き上げることができた。仕事上で助け合うだけでなく、同僚という枠を超えた人と人とのつながりができたことは、TT の最大の収穫であったのだ。

教師同士の関係構築が重要であることについて、佐藤（2006）も「学校は内側からしか変われない。そして学校を内側から変える最大の推進力は、教師たちが専門家として育ち連携し会う同僚性（collegiality）の構築にある。(p. 276)」と述べている。そしてまず教師自身が「教える専門家」から「学びの専門家」への脱皮を遂げた上で、教育の専門家として成長する機会が保障されなければならないと主張している。そしてそのためには全ての教師が授業を公開し事例研究を行い、出来事の意味の解釈等について多様な意見を交流し学び合うことが提案されている。「同僚性」の構築は、よりよい教育現場・教育実践の構築につながるのである。

ラナさんは最後のインタビューで「気が合う同僚がいることはね、幸せだよ」と言っている。「パートナー」である同僚と共に 1 つの目標に向かって協同した TT は、私たちにとって「幸せ」な経験だった。そしてこれからは私たちがそれぞれの他の教育現場でもこのように「幸せ」な実践ができるよう、周りの同僚たちと協同し、「同僚性」を育て、パートナーとしての関係の構築を目指していくべきだろう。

6．おわりに

私たちは TT の実践を通して、教師同士の協同がティーチングの質を向上させ、大きな学びを生むことを経験した。そして 2 人が深く関わり合うことで「同僚性」が高まり、「パートナー」としての関係を築き上げることができた。TT はそれを行う教師たちにとって非常に大きな利点と成果をもたらしたのである。特に、TT は教師間の「同僚性」を育てる最も効

果的な方法の一つではないかと思われる。

さらにTTにおける教師の協同は、学生にとっても多くの利点があった。最後のインタビューで多くの学生は、人数が多くても学生１人ひとりへのケアが十分になり、教師のモデル会話や説明も非常に分かりやすかったので、もっとTT形式の授業を多く行ってほしいと述べていた。

このようにTTには多くのよさがある一方で、本研究のように教師たちが同じ立場で全てのプロセスを協同するタイプのTTにはいくつかの限界があることも明らかになった。教師たちのチームワークが向上するのに時間と経験が必要なこと、そして教案作りに膨大な時間がかかり[6]教師たちへの負担が大きすぎることなどである。今回は短期間の研究であったからこそ実現できたが、もし実際に日々の授業でTTを行おうとすれば、教師不足で多忙な職場環境では、時間や教員数の確保という現実的な限界が立ちはだかるだろう。

よってTTのように教師同士が交流、協同し、教師間の「同僚性」を育てていくためには、異なった文脈では異なった方法も考える必要があるだろう。例えば、研究授業等で短期的なTTを行う、教師たちが定期的な話し合いの場を持てる仕事環境を整える、教師教育などの機会を通じて教師１人ひとりが日ごろから同僚と積極的に交流し助け合おうという姿勢を育てることなどである。このように小さな実践から始めていけば、教師１人ではなかなか得られない学びが促され、クラスのQOL、そして職場でのQOLの向上につながっていくに違いない。

注

1）「QOL」という概念は各分野で微妙に異なっているが、「量」から「質」へ、「もの」から「こころ、精神、人間関係」という動向を反映し、人々の「生活の望ましさ」や「満足感、幸福感」等と関連するものである（庄司 1999）。

2）佐藤（1996）によると、「同僚性」は教育実践の創造を中心とする専門家としての同僚間の連帯という要素であり、この概念を提起した Little（1982）はこれが学校教育の成功を決定づける最も大きな動因として機能すると述べている。

3）中国の春節（旧正月）の大晦日に TV 放映される娯楽番組。

4）中国の日本語教育における主幹科目で、文章を語彙や文法面から詳しく読み解く授業形式。授業時間が最も多く、普通中国人教師が担当する。

5）グループで 1 人ずつサイコロを振り、出た目のテーマについて話すゲーム。例えば 1 が出たら楽しかった思い出、2 が出たらびっくりした思い出を話す。

6）私たちの TT では全ての教案を分担せずに 2 人で考えたため、毎回相談に 3 時間前後もかかってしまった。

参考文献

Allwright, D. (2003). Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7 (2):113-141

Allwright, D. (2005). Developing Principles for Practitioner Research: The Case of Exploratory Practice. *The Modern Language Journal*, 89 (3):353-366

Hattori, T. (1998). *English language education in Japan: focusing on team-teaching in Japanese junior high school English classes*: project demonstrating excellence UMI

Knezevic, A. & Scholl, M. (1996). Learning to teach together: Teaching to learn together. In D. Freeman & J.C. Richards (Eds.). *Teacher Learning in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, pp. 79-96.

Little, J. W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace of Conditions of school success. *American Educational Research Journal*, Vol. 19, No. 3, pp. 325-340

Shimaoka, T. & K. Yashiro. (1990). *Team teaching in English classrooms: an intercultural approach*. Tokyo : Kairyudo

佐藤学（1996）『教育方法学』岩波書店

佐藤学（2006）『学校の挑戦 ――学びの共同体を創る』小学館
庄司洋子ほか編（1999）『福祉社会辞典』弘文堂
文部科学省（2002）『HANDBOOK FOR TEAM-TEACHING REVISED EDITION』ぎょうせい

（大学院博士前期課程修了）

SUMMARY

Teachers' Collaboration and Learning through Team Teaching

Kazue OKAMOTO

Among the different types of team teaching, it is said that the best way for two or more teachers to take equal positions is through both planning and teaching together. However, this is rarely carried out because of lack of understanding and the busy teaching environment. Aiming to achieve this type of team teaching, Rana, the research collaborator, and I worked together to teach a Japanese conversation class in China for a period of five weeks. During this time, we explored our experiences and learning through Exploratory Practice, an approach of practitioner research.

In the process of our practice, we found that teachers' collaboration is an advantage of team teaching. We helped each other to solve various problems, to support one another and create better lessons with new ideas. By observing each other's practice closely and exchanging opinions, we reflected deeply on our own teaching and discovered new perspectives. As a result, Rana felt relieved from her pressures and was more satisfied with her reading class. These are the fruits of our developed 'collegiality', our relationship as friends and as teaching 'partners'.

Even though team teaching has such big benefits, it also has its practical limits. We should take different approaches to promote teachers' collaboration and collegiality in different teaching contexts.

キーワード：ティーム・ティーチング，協同，同僚性，パートナー