

<研究ノート>

# チームティーチングの試み

—台湾日本語補習班において—

安田真人

## 要旨

本稿は、日本語補習班で台湾籍日本語教師と日本籍日本語教師で行われたチームティーチングの実践報告である。両者がチームティーチングを行った授業の録音をもとに、特に問題となった事例を4件挙げた。事例1は、授業前の打ち合わせの不備による問題。事例2は、授業の打ち合わせができていても起こりうる問題。事例3は、両者の長所を授業に利用できていない問題。事例4は、教師のミスにもう片方の教師がどう対処するかという問題。これら4件の事例に考察を加え、今後のチームの課題をまとめた。

キーワード:「チームティーチング」「教師間の打ち合わせ」「同調的な同僚性」

## 1. はじめに

本稿は、所属機関の日本語クラスで行われたチームティーチング<sup>1</sup>(以下、TT とする)の実践報告である。本稿では、まず TT が実施を振り返る。次に実施された TT について特に問題となった4件の事例を考察していき、最後は、今後の課題について報告する。

## 2. 先行研究

TT の効果についての先行研究が様々な示唆を与えてくれている。岡村(2008)によると「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」(p.65)とある。また、高井・Todd(1999)は、母語話

<sup>1</sup> 本稿では、チームティーチングを「教師がチームを組んで協力して学習者の指導にあたる指導方式」とする。

者教師と非母語話者教師の TT の意義として、「導入や例示を対話形式で行ったり、発音練習などきめ細かい指導をする場合」や「読みの手本」、「また何より学生一人一人と接する時間も倍増し、グループ活動などを通して、よりきめ細かい個人指導ができる」(p.51)とある。つまり、TTによる教師のつながりは、(1)教師同士の学び合いの場となり、それが教師として成長できる機会になり、さらに(2)学習者にとっては、二人の教師の存在によってクラスでの学びが向上することなどが期待できる。

では、TT が実施されるのが学校教育ではなく、台湾の成人向けに開かれた日本語補習班<sup>2</sup>で行われた場合どのような出来事が観察されるのだろうか。以下に、実施された TT について報告する。

### 3. 対象となるクラスの状況

この実践の対象となるクラスは、台湾籍日本語教師が担当する初級クラスで、教科書『みんなの日本語』に沿って学習が進められる。このクラスの開講時間は毎週一回、午前9時から12時の三時間である。学習者は11人で、その男女比率は男性1名(60代)、女性10名(30代前後～60代)となっている。この中に仕事や留学といった動機で日本語を学習する者はいない。また、クラスに入るためのレベル分けはされず、学習者が希望さえすれば誰でもこのクラスに入ることができる。そのため様々なレベルの学習者がこのクラスで学習している。ちなみに、補習班経営側から試験等の学習評価は義務付けられていない。

### 4. TT 開始の経緯とその進め方

本稿の執筆者である日本籍日本語教師(以下Jとする)が補習班経営側に2012年11月頃現地教師の授業見学の依頼をしたところ、補習班経営側からこのクラスを紹介される。その後クラスを担当する台湾籍日本語教師(以下Tとする)から授業見学の許可が下り、授業見学が可能になった。その後すぐにTの発案で筆者も学習者の前に立ち、授業の一部を担当すること

<sup>2</sup> 台湾における「日本語補習班」は、私的な機関であることが多い。そのため一通り学習を終えたからといって、大学等のように単位履修を証明するといったことは管見の限り知らない。よって日本語能力等を証明しようとした場合、学習者は自ら日本語能力試験などを受験して証明を得る必要がある。

が決定する。つまり、今回の TT は補習班経営側から当初から設定されたものではなく、既に存在するクラスにJが後から入り、始められた TT であった。つまり、教師同士の合意により既に存在するクラスで TT が始められたというのが本稿で報告する TT の開始経緯である。ちなみに、Jの授業見学から発生した TT であるため、補習班からJに対する報酬はない。

上記のように、このクラスはもともとTが担当していた経緯から、授業の内容もT自身によって決められている。授業でJが担当する箇所は、その既定された内容の中からTとの相談の上決定される。つまり、どちらかが主導しながら、既定の内容を担当し当日必要であれば補い合うという進め方であった。Jに割り振られた内容に関して、Tから指示等はほとんどなく、Jも自らの判断で教案を事前に作成し、それをTとメールで共有し合った。このように当日まで事前に打ち合わせをする時間を確保しておらず、打ち合わせがないまま授業に入ったこともあった。どちらかの主導で、学習内容を分担して進むという方法をとっていたのが今回の TT の主な進め方であった。

## 5. 事例の観察および考察

先行研究でも報告されているように TT により、効果的な指導が学習者にできると思われる。しかし、このクラスの状況では、どのようなことが観察されたのか、実際に補習班で行われた TT ではどのようなことが問題になったのかについて、以下に三日分の授業より四つの事例を取り上げて報告する。なお、録音した授業をもとにして文字化を行った。

### 5.1 事例1(2013年4月19日)

事例1では、事前の打ち合わせが十分でないことで教師同士の意思疎通に支障がきたしたことについて報告する。Jが担当を任された練習問題プリントは、文型「～とき」で、二文を一文に完成させる練習であった。ここで発生した問題の内容は、名詞「とき」に修飾する名詞が「<名詞>/<ナ形容詞>+だったとき」と「<名詞>/<ナ形容詞>な+のとき」の違いについて教えるか否かであった。この内容自体は教科書だと扱わないことになっている。Jは暗黙の了解として、形容詞と名詞の過去時制についての説明を重視しておらず、説明の準備を十分にしていなかった。一方、Tはこの点を指導するつもりでプリントを作成しており、授業中JにLへの説明を求めた。しかし、Jはその点にすぐに対処できず、結果Lを混乱させてしまった。

下の例は、Jがプリントの練習問題をLと一緒に解いている時、Tから「とき」に修飾する質問がされた状況である。<sup>3</sup>

01T    じゃあ、先生ちょっと説明してあげようか。「学生でした」と「学生だった」のちがひ。

02J    ああ、...「学生だった」とき...でしょうか。

03T    みなさん聴一下。這個地方那個J説明一下。

(みなさん聞いて。ここの所、Jさんが説明します。)

【中略】

04T    ごめんね、またややこしいこと言って。

05J    例でいいですかね。

06T    例、例句でいいから。

07J    子どものとき、<板書>...私いま子供じゃありません。子供でした。

08J    よく<板書>...泣きました<板書>

09J    子供のとき、よく泣きました。これでいいですか。

10T    もし前は、だった、子供だった...もし元気だったとか、

11J    「元気だったとき」

12T    生徒がこの辺がちょっと。

13J    わかりにくい。

14T    そう。どうやって区別するか...いまそんな顔してる。ごめん。

15J    子どもだった時.....

16T    あまり言わないよね。

17J    言います。

18T    どっちも使うんじゃない。ねえ。でも、文法。

19J    どちらでもいいですよ。

20T    兩個都可以用。

(両方とも使えます。)

<sup>3</sup> Tは台湾籍日本語教師、Jは日本籍日本語教師、Lとそのアルファベットは学習者を表す。なお、事例1～4のスク립トは、録音した授業音声をそのまま文字化したものである。よって言語は、実際に授業で使用されていた言語のまま表記した。また中国語の箇所は()内に日本語訳を示した。

この後、Tが普通語でLに説明し、その場は終わった。この授業後、TとJで例の場面について振り返ったが、学習者に混乱を与えていたと両教師が感じていた。このように、学習内容の範囲に関して教師間で共通の認識なく授業が行われることがクラスを混乱させる要因になるのは自明のことである。

TTで同じ内容を協力して教える場合だけでなく、それぞれ分担して授業内容を担当する場合でも、打ち合わせはしておくべきであった。また今回の場合は、Tが指導したかった内容が含まれるプリント教材をJが十分に理解していなかったため引き起こった問題でもあった。

事例1では、たしかにその課で扱う学習項目や注意点などは、授業の前に打ち合わせを行い教師間で共有しておくべきであることなどが反省点として挙げられた。しかし、打ち合わせができていたとしても、その場で打ち合わせが必要になる例として事例2を挙げる。

## 5.2 事例2(2013年4月19日)

事例2はTが学生に日本語の応答表現の使い方を例示したいときに、Jとのモデル会話を試みたが、Jから期待する発言を得られず、Lに例示できなかった事例である。

01T 那我說,我們這邊是教室上課的地方。那你要進教室之前我曾經講過就是說,讓みなさん有個練習就是,要進來之前假設我們要進來裡面有人,「失礼します」,再進來。わかりますか。那正式的不是會把門關起來。【ノック音】<sup>4</sup>

(では、ここは教室で授業をすところですよ。教室に入る前に、私は以前みなさんに話して、練習させたことがあります。教室に入る前にもし中に人がいた場合は、「失礼します」と言って中に入ります。わかりますか。普通はドアを閉めるんじゃない?このように)

02 L どうぞ

03T 失礼します。

04 LA お入りなさい。

<sup>4</sup> 実際にドアをノックする音を示す。

- 05T 《あなた社長ですか》<sup>5</sup>
- 06LA はははは
- 07LB 要拒絶要怎麼説 ちょっと...  
(断る時はどう言えばいいですか。)
- 08T 一般來講、例えば、【ノック音】好請 J 跟我配合。  
(普通は、例えば、じゃ J さん私と一緒にやってください。)
- 09T 【ノック音】
- 10J どうぞ
- 11L 請進  
(どうぞ)
- 12T 失礼します。
- 13LA お入りなさい。
- 14LB 那會拒絶嗎？  
(じゃあ、断る時は？)
- 15T 一般就はい。有回音對不對。我們就失礼します。わかりますか。那這個時候，像剛剛 J 先生講説どうぞ。我們就はい、失礼します。わかりますか。  
(普通は、「はい」。返事があったでしょ。だから、「失礼します」。わかりますか。この時、さっきの J さんのように「どうぞ」と言います。だから「はい、失礼します」と返す。わかりますか。)

この場合、J がそれまでの流れを理解できておらず、T の期待する応答を例示できていなかった。突然起こった事態に対して、一人で対処する場合には、このような問題は起こらない。しかし、もう一人の教師と協力して対処しようとする、うまく息が合わない事態が起こりうる。例のようにその場で起こった予想外の事態には、事前の打ち合わせで対処しきれものではない。

では、予想外の事態への対処するために、お互いの意思疎通が必要になる場合、どのような対策があるだろうか。ここでは、本田(2011)が参考になった。本田(2011)は、英語教師のため

<sup>5</sup> 《 》内は台湾語であったことを示す。

に TT を行う際に取り入れたい活動を挙げている。それらの中に「教師同士で英語を使って打ち合わせをしながら授業を進めることも生徒の英語力を向上させる有効な方法(p.185)」であると述べられている。このように、授業中の打ち合わせもLにとってインプットの機会となると捉えていいとすれば、事前の打ち合わせが不可能な状況でも対応しやすくなる。

ここまで事例1では、事前の打ち合わせが十分でないことで起きる問題を取り上げ、事例2では、事前の打ち合わせがあったとしても起こりうる問題を取り上げた。次に取り上げる事例3は、担当する箇所を決める際に、役割分担を明確に区別しないことによる問題である。

### 5.3 事例3 (2013年4月12日)

ここでは、まずクラスの授業の進め方についてもう少し詳しく報告しておく。授業は、Tによってすでに用意されているプリントと教科書の一部(「単語」、「会話文」及び単元末にある「問題」)で構成されている。Jは、それらからその日扱う内容のいずれかを担当することが多い。担当する箇所の決定について、会話だからJが行い、文法だからTが行うという認識はお互いになされておらず、Jが文法を、Tが会話を担当することもあった。授業で担当する箇所の決定は、事前の教師同士の相談により行われ、当日はそれぞれの担当箇所を指導する。こういう風に二人いることの長所と思われる点に関係なく TT が行われていた。そのため、クラス内でお互いの強みが最大限生かされていないかという不安も感じることもあった。その事例を次に紹介する。

(状況:練習問題「ミラーさんは(ぜひ・きっと)来ると思います。」より「ぜひ」と「きっと」のどちらかを選んで答える。)

- 01LA ぜひ、きっと不一樣嗎？(違いますか。)
- 02T 不一樣(違います)
- 03J ぜひ食べてください<板書>
- 04LB 務必
- 05J ぜひ食べたい【板書】  
這樣的時候使用ぜひ

(このようなときは、ゼヒを使います。)

- 06J きっとは、えっとー。きっと、思います<板書>でしょう<板書>
- 07LC きっと、<一定>
- 08J 九時、LCさん来ません。来ません。今日の九時。
- 09LC あー、あー<九點>
- 10J でも、LDさんはきっと、来ると、思います。電話がありませんから。
- 11LA おお、あははは。
- 12J LCさんは休むとき、電話をします。でも今日は電話がありません。  
だからLDさんはきっと、来ると思います。
- 13T わかりますか。はい。
- 14LA んー、ぜひ来てください也是這麼說嗎？  
(「ぜひ来てください」もそのように使っていいですか。)
- 15J 私のいえ、みなさんぜひ来てください。
- 16LB うん。
- 17J ぜひ、来て、ください。ぜひ。
- 18T ぜひの話沒有那種務必、沒有錯。但是他們沒有那麼強烈的，一定怎麼樣、わかりました？  
(「ぜひ」だったら、「必ず」までの意味はない。そうだね。でもこれらはそれほど強調しない。「必ず何々をする。」まででもない)
- 19LC ああ一分かりました。そういう意味。
- 20T だから「務必來這一有點，務必想做什麼？你把想做務必，要這個一定想著」J先生「一定」J先生「舉的例子這樣，九點」LDさん「還沒有來，對不對。那沒有打電話來，那表示，哦她一定會來」きっと、来ると、思います。きっと、来るでしょう。  
(だから「ぜひ来てください」は、ちょっと「ぜひ何かしたい」の意味もある。これが「ゼヒ」だと思ってください。J先生の挙げた例で、9時までLDさんが来ていないでしょう？でも連絡の電話が来ていないから、というのは、彼女は「きっと」来ると、思います。きっと、来るでしょう。)

上記の例のように、JはLにわかるように説明できていない。Jが時間をかけて説明しようとしてもLに伝わらない場合、Tが普通話で翻訳あるいは解説が行われていた。そうであれば、初めからTが普通話で解説した方が、時間の短縮にもなり、情報も確実に伝わり、時間も短縮できる。その時間を他の活動に充てることもできる。またJの説明によって、学習者をいたずらに混乱させてしまう可能性があるなら、それを避けるための役割分担は必要なことであると思われる。

#### 5.4 事例4 (2013年3月19日)

最後の事例は、教師の指導中の誤りについて報告する。

Tに限らずJも白板に書く日本語が一部抜けていたりすることがある。その場合、TやLも間違いを指摘するので修正が可能である。しかし、Tが明らかに間違いをしてしまっていることをJが気づいた場合、Jはどのような態度をとってきたのかをここで振りかえりたい。

ここで取り上げる例は、日本の節分の行事で何をするかについて紹介する際、Tが「豆まき」の名称を誤っていた時のことである。この時Jは、そのことを直接指摘せず、「豆まき？」というように間接的に述べただけであった。これまでTの発言に誤りがあった場合、どう対処すればいいか直接尋ねたところ、気にせず指摘してほしいと言われてあったが、Jにはできなかった。授業中にTの発言に誤りだと思われる部分があったとしてもそのうちのほとんどは聞き流して、様子を見ながら授業後にそのうち一部について伝えるだけであった。このJが指摘できない理由は何だろうか。一つに、JはTとの調和を優先している傾向があるからだと考えられる。

TTを順調に実施するにあたり、実施する教師同士の関係が重要な鍵を握っていることは想像に難くない。実際に、Tに行ったインタビュー<sup>6</sup>でTTに関する質問「二人の先生で教える形式は役に立ったかどうか」という項目で「相棒によって違います」と答えている。さらに、どのような「相棒」であればいいかという問いには「明るくて、空気の読める人。」とTは答えた。また学習者に対する記述式アンケート<sup>7</sup>のコメント欄の中に、「前提は兩個老師要能互相配合且夠活潑不然應該會很困擾吧！（前提として二人の教師がお互いに協力しあえて、なおかつ活発で

<sup>6</sup> このインタビューは、補習班での開講期間を終えてから、JがTに直接質問し、書き取ったものである。

<sup>7</sup> 開講期間終了時にTT形式の授業を受講した学習者に対して、授業についてアンケートを実施した。

あれば、困ることはないでしょう」と書かれてあった。このように TT を実施する教師同士の関係が良好であることを T も L も求めているのがわかる。

では、TT を行う教師同士の関係について、何を持って良好な関係であると言えるのか。千家(2010)では、学校教育の視点より同じ職場で働く教師間の関係について、その関係を「協同的な同僚性」、つまり校内研修をとおして、相互に成長し、学び合う教員間の連帯感と、「同調的な同僚性」、つまり個人としての教師にとっては居心地のよい場所を提供してくれる都合のよい同僚性とに区別している。さらに「協同的な同僚性」の構築プロセスが示され、そこには、「協同的な同僚性を構築していくためには教員としての専門性に対する共通するものが必要となる」とし、「教材を協力して作成したり、授業のアイデアを出し合うことが、協同的な同僚性構築への第一歩と考えられる(P.73)」とある。

TT を行う教師間にも「協同的な同僚性」と「同調的な同僚性」があるとすれば、今回観察された事例4より実施された TT が同調的な同僚性になっているというのが理由になっているかもしれない。今回は、その原因は不確かなままとまっている。

## 6. まとめ

本稿では、実施された TT について問題だと思われた点を四つの事例として順に報告してきた。最後に、どうやって TT を行う教師同士の「つながり」をつくっていけるのかという問いについて、この度実施された TT を通して報告者が得た考えをまとめた。

今回実施された TT の状況を振り返ると、TT 開始当初はうまく息が合っていたとは決して言えず、どうしたらいいのか手探りの状態であった。Jは、Tがどのような教育方針でどのような考えをもって授業をつくっているのかが分かるのに時間を要したし、Tもそうであったとインタビューで答えている。TT が始められた頃のJは、授業前までに担当箇所の教案を書き、授業当日に決めてあった箇所の授業を行い、授業後は短いコメントをもらうだけであった。教材を協力して作成したことや、授業アイデアを出し合うこともなければ、意見交換なども見られなかった。JはTが用意する教材を担当していればよかったのである。これでは、単に二人の教師が交替で教えるのと同じで、お互いの持っているものをクラス活動に最大限に生かききれていない状況に陥りかねない。事例4でみた「同調的な同僚性」であったと指摘されても仕方がない。

しかし、その後、TとJのモデル会話で文法導入するという意見にTが賛同し実施に至った。それ以降もJが教材を作ったから使ってみたいとTに提案すると、Tの方からも「当日、授業前に打ち合わせをしましょう」というメールが届いた。このようなことは今までなく、少しずつであるが、教師同士互いに変化の兆しが見られる。まだJにはTとの調和を優先している傾向が見られるが、TT を実施するクラスのことや、TT を共に実施する教師に対して積極的に関わろうとする意識を持つことがまず大切であることがこの度、実感として掴むことができた。今後は今回の反省も踏まえて、クラスにとってよりよい TT となることをTと目指し、互い学び合って行きたい。また、今回はこのクラスの学習者にとって TT が及ぼす効果について、あまり言及できなかった。これらの点については今後の課題としたい。

(やすだまさと・元台中 YMCA 日本語講師)

## 参考文献

- ・岡村和恵(2008)「チームティーチングを通じた教師同士の協同と学び」『待兼山論叢日本学篇』
- ・千家 弘行(2010)『授業研究会の活性化と同僚性に関する研究－高等学校における取組から－』(兵庫県教育研究所)
- ・高井収・Todd Durrant(1993)「チーム・ティーチングの試み」『Language Studies』(小樽商科大学言語センター)
- ・本田敏幸(2011)『若手英語教師のためのよい授業をつくる 30 章』(教育出版)

## 付記

本稿は、2013年5月25日に東海大学(台湾台中市)で催された「<繋がり>をつくる言語教育」教学研討会で口頭発表した原稿を一部加筆・修正したものです。会当日には参加者の方々より貴重なご意見激励を承りました。ここに心から感謝の意を申し上げます。当然のことながら、拙稿についての責任は筆者に帰するものです。