

チームティーチングについての一考察

—日本語教育実践研究(1)を通して—

丸山 具子・尹 貴男・小柳津 智子・栗原 玲子・鄭 京姫・伴野 崇生

【キーワード】 チームティーチング・ピリーフ・NNT（非母語話者教師）
・NT(母語話者教師)・教師経験

はじめに

「教師」と呼ばれる立場に身をおくと、授業は自分が一人でコントロールしているのだという錯覚に陥ることがある。だが、実際には授業は学習者、ときには同僚教師といった他者とのインタラクションによって作り出されている事実を私たちは忘れるべきではない。「日本語教育実践研究(1)」の実習への参加は、私たちにそのことを再認識させてくれた。

私たちは1学期間、他の実習生とペアを組み、2週間に1回そのうちの一人が中心となって、60分から80分の授業を行ってきたが、それはどの実習生にも負担の重いことであった。それは補助する立場として参加する週であっても同様である。ペアを組む実習生を気づかい、学習者の様子を観察し、「指導」内容について考えながら授業に参加するのは、やはりどの実習生にとっても簡単なことではなく、それぞれパートナーとの関係や、役割分担について悩み続けた3か月でもあった。

パートナーとの関係は、教案作成を含め、授業全体に影響を与えるものであり、また、教師自身の成長という意味でもパートナーとの関係をどのように築き、インタラクションを起こしていくかということは、私たち日本語教師にとって重要なことと思われる。そこで本稿では、自分たちのチームティーチングを振り返ることで、チームティーチングにおいて気をつけるべきことは何か、チームティーチングを成功させるにはどのような工夫が必要であるかについて考察していくこととする。

1. 「日本語教育実践研究(1)」について

1-1. 授業概要

今回調査対象とした授業「日本語教育実践研究(1)」は、早稲田大学日本語別科の授業において、大学院生が教育実習を行い、実習終了直後「実践研究」の90分間に実習生同士の報告、考察などの活動を行い日本語教育について学んでいくものである。

別科実習クラスの概要は以下の通りである。

- 実習クラス：「口頭表現6A」（中級後半～上級前半レベル）
- 授業期間：2005年4月20日から7月20日まで。週1回 90分間

●学習者：16名（出身：中国、韓国、台湾、ベトナム、タイ、アメリカ、イギリス、ベルギー）

●授業形態：

毎回、授業冒頭に蒲谷教授から簡単にその日の学習項目についての導入がなされ、その後、各グループに実習生が2名ずつ入り、1教室で3グループがそれぞれ授業を行った。2名の実習生のうち1名がその日のリーダーとなり、もう1名のサブリーダー（以下サブ）の力を借りながら授業を展開していった。リーダーは1週ごとに交替された。2週間を通じて一つないし二つの行動展開表現¹の口頭練習を行い、その1週目に基本練習を、2週目に応用練習を行った。授業の最後にクラス全体で共有すべき点についての発表を行う場合もあった。

●グループ構成：

各グループは学習者5、6名程度で構成され、2週間ごとに実習生の担当する学習者グループが変更された。学習者のグループ、実習生のペアは5週間のグループ授業終了後、再編成を行った。

1-2. 実習生概要

実習生6名（早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程1年5名、2年1名）

日本語母語話者（以下NT）4名 日本語非母語話者（以下NNT）2名

実習生 A（NNT・教師経験なし） 実習生 D（NT・教師経験あり）

実習生 B（NT・教師経験なし） 実習生 E（NT・教師経験あり）

実習生 C（NT・教師経験あり） 実習生 F（NNT・教師経験なし）

前半5週のペア A・D組 B・E組 C・F組

後半6週のペア A・E組 B・C組 D・F組

以上のような組み合わせで実習が行われた。

2. チームティーチングの定義

本稿では、チームティーチングを「1クラス（グループ）ないし、学習者個人を複数の教師が担当し、協働して教えること」と定義する。

上記の定義を踏まえ、チームティーチングの形態について整理をする。

A. 教師の人数

7)（授業を行う時間、曜日等の分担がされ）ある一定の時間内、教室に教師が一人

¹ 蒲谷他（1998）では「『行動展開表現』はく自己の感情・認識などに基づく『表現内容』が『相手』理解されるだけでなく、それによって『相手』あるいは『自分』（またはその『両者』）が何らかの行動を起こし、その行動によって『表現内容』が実現されることを『表現意図』とする『文話』である」としている。この授業においては「依頼」「断り」「誘い」「許可求め」「アドバイス」などの表現を取り上げ、練習を行った。

い) (授業を行う時間、曜日等の分担がされ) ある一定の時間内、教室に教師が二人以上

B. 教師の役割・担当

ア) 教師一人が教授活動の全てを行う。

イ) 担当の教師一人にアシスタントとして教師が一人ないし複数つく。

(アシスタントの役割大: アシスタントの教師は、担当教師のフォローをして授業内容に対し積極的に働きかける。)

ウ) 担当の教師一人にアシスタントとして教師が一人ないし複数つく。

(アシスタントの役割小: アシスタントの教師は、モデル会話の相手などに徹し授業内容に対し発言しない。)

C. チームの教師の組み合わせ

ア) NTのみ イ) NNTのみ ウ) NTとNNT混成

以上が考えられる。

今回、調査対象とした「口頭表現6A」では、A(イ)–B(イ)/ウ)–C(ア)/ウ)という型であった。特に、Bの教師の役割については各ペア、各回、各リーダーによってサブの役割の捉え方が異なり、かなり揺れが見られた。

3. 教師同士の視点の差異 事例と考察

授業後に作成した授業報告書などの分析対象データ²を見直した結果、下記のような実習生同士の視点の差異が見られることがわかった。その差異が見られる事例を一部提示し、考察する。以下、いくつかのトピックに分け、提示する。

3-1. 教師経験者と未経験者のペアで生じた事例と考察

<事例1> 話し合いの場を活用できた例

C (教師経験者)	B (教師未経験者)
Bさんと私は次週の教案についての話し合いを毎週木曜日の夕方もっていたが、自分がリーダーの週は特に準備はせず、ゼロから、二人で教案作成の打ち合わせをし、それを元に教案を共同で作成していった。Bさんも最初はその方式だったのだが、それだと私の意見を立ててしまって、特に経験のないBさんにとっては自分の意見が言いにくくなっていたのではないかと考えた。それでは	Cさんの記録では「意見が言いにくくなるのでは」との懸念があったようだが、逆に自分に何のアイデアもなかったため、ペアとしての役割を果たしていないのではと思った。そこで、自分がリーダーの時は、できるだけ話し合いの前に自分が構想する授業展開をまとめ、パートナーに意見を求めるようにした。自分の教案に対し、教師経験者から客観的なアドバイスが得られればと思ったこと

² ①2005年4月20日～7月13日の12回の授業に対して実習生が作成した授業報告書 ②2005年4月27日から7月13日の11回の授業に対して実習生が作成した教案、およびハンドアウト ③Eメールなど意見交換記録 ④その他の授業記録 ⑤上記①～④をもとに各実習生がその授業について回想し作成した授業考察記録

<p>リーダーとして授業を進めていくモチベーションを下げることにもなりかねない。そのような理由でそれを始めたのかははっきりしないがBさんは途中から木曜日の打ち合わせの前にたたき台となる教案を作成し、提案を行うようになった。そのことにより、上記のような問題点を回避することができた。(授業考察記録)</p>	<p>が主な理由であるが、教案を通じて自分の授業に対する構想を相手に理解してもらい、相手の考え方を理解し、共通認識を持つということも大きな目的であった。(授業考察記録)</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------

考察：ペアを組んで教案を作成するときは、互いにアイデアを出し合い、フォローし合うことにより、より豊かな発想の教案を作成することができるが、教師経験の違いなどによって、ともすると一方の意見が重視されてしまうことも起こりうる。その場合、もう一方は、遠慮または相手に任せきりになるのではなく、自分のアイデアや授業方針などを事前にまとめて互いの認識を理解しあうことも必要であろう。

<事例2>話し合いをうまく活用できなかった例

F (教師未経験者)	C (教師経験者)
<p>学習者の国籍もバラバラで、レベル差もあったので、誰にあわせてやったらいいかわからなかった。余裕がなくて、実はどうしていいかわからなかった。自分ひとりでは悩むより、サブにアドバイスをもらえばよかったと後で気がついた。(授業考察記録)</p>	<p>毎週話し合いの時間を設けたのは、Fさんに余裕がなかったのに気がついていたからだ。具体的に相談してくれればいろいろな案を出すことができた。でも先走ってすべてのことに意見を言うわけにはいかないのだから、相談してくれなければアドバイスのしようがなかった(授業考察記録)</p>

考察：上左は実習が終わって数週間を経ての振り返りの中で出てきた教師経験のない実習生の感想である。パートナーのCは「誰にあわせてやったらいいかわからな」という、具体的な問題で相手が悩んでいることには気づかず、当時、適切なアドバイスをするのができなかった。経験者といえども、その問題には「正解」を持ち合わせているわけではなく、二人で話し合い、その都度「今回はこうやってみよう」という方向性を決めて、それでうまく進めるためのサポートをサブが行えば、一人で悩む必要はなかったという事例である。

<事例3> 教師経験者がサポートした例

B (教師未経験者)	C (教師経験者)
<p>今日の授業でも、つい先に進みそうになったが、サブが「もう一度練習させたら？」と合図を送ってくれたので「先走り」せずに済んだ。リーダー役になると、つい教案と時間ばかりに目が行きがちになるが、学習者が「消化不良」を起こしていないか冷静に横で見ている人がいるのは本当に助かる。ただ、つい頼ってしまいがちになり、反省している。(6月22日授業報告書)</p>	<p>Bさんの報告書では、サブの私が出した提案について適切であったと述べられている。しかし、このとき私はそこでのやり取りが授業の円滑さを妨げたり、学習者の不審を招いたり、またリーダーの自主的な授業展開の妨げになるのではないかと心配しつつ提案を行っていた。(授業考察記録)</p>

＜事例4＞ 教師未経験者がサポートした例

D (教師経験者)	A (教師未経験者)
余裕がない私をペアの先生が客観的に判断し、的確な指示・アドバイスを与えてくれた(例えば、練習一つは応用練習にまわしたほうが良いこと、再度ロープレさせたほうが良いことなど)ので、授業の流れとしてはいい授業ができたのではないかと考える。(5月25日授業報告書)	サブとしての役割は、リーダーの授業の流れにおいて、邪魔にならないように気をつかいながら、共に参加している気持ちを忘れないことが大切だと実践でチームティーチングをしながら、思っていた。(5月25日二人の話し合い)

考察：リーダーは今日やらなければならない学習項目を、いかに時間内におさめるかに注意がいちがちであり、学習者の反応を適切に把握できない場合がある。このようなことは、一般的に教師経験が少ない教師（ここでは実習生）が起こしやすいとも思われるが、事例4にあるように周りを見る余裕が足りなければ、教師経験者であっても起こし得るのである。

教師経験者は今までの経験から、授業展開の予測などができるという利点はあっても、教師経験があることによって、逆に、自分の練習方法や教案の作成方法に柔軟な考えができなくなってしまうこともある。固定された考え方をパートナーである未経験者に押し付けてしまう、または、未経験者自身が妄信してしまうということが最も危険なことであろう。

未経験者だからできないということはなく、違う発想の者同士、補い合える利点のほうが大きいと思われる。経験者である相手に配慮しすぎて発言しにくくなると補い合えるチャンスが失われてしまうのである。

3-2. NTとNNTのペアで生じた事例と考察

＜事例5＞ 学習者の視点を持つNTTの指摘

F (NNT)	C (NT)
私は、学習者の口頭表現能力を高めるためには、どんな授業がいいか、正解を持ってないまま授業に臨んだため、いつもこのような教え方でいいか不安だった。 <u>自分が今の学生の立場になった場合授業を通じて本当に口頭表現能力を向上することができるか</u> について自分でも完全には疑問を解消できないままであった。ただ、学習者に日本語で話せる機会をいっぱい与えるのは、私も学習者の経験から間違いないと思っていた。(授業考察記録)	(Fの記録の)下線部のような発想がNTには乏しく、「教師として」上からものを言うようになってしまいがちだと思う。それを学習者の視点で、見ることができ、パートナーに意見することができるNNTの存在価値は大きいと思った。 NNTは日本語学習の経験があるということで、学習者の視点で授業を見ることができ、NTが気がつかない意見や考えを言うことができるのではないか。(授業考察記録)

考察：NNTの実習生は自信を持てていなかったが、NTの実習生は自分にはない視点に、敬意をもってみていたと思われる。

<事例6> 学習者の視点を持つNTTの指摘

F (NNT)	C (NT)
(学習者G自身が設定したロールプレイは設定が)複雑すぎて、他の学習者にはわかり難かったはずだから、(他の学習者より時間をかけて訂正、練習させるなど)あそこまでとりあげなくてもよかったのではないか(5月18日授業報告書)	私は授業中、この点には注意がいていなかった。こういう際の取り上げ方は今後の課題とした。い。(5月18日授業報告書)

考察：上記Fの指摘は、実習生Fが教師であると同時に学習者としての視点で、授業を観察する中から出した指摘である。Cはこの点（G以外の学習者のこと）についてほとんど気にしていなかったので、それをFに指摘され、驚きつつも反省している記述である。

3-3. ビリーフの違いで生じた事例と考察

<事例7> 授業観の違い

F (NNT)	C (NT)
①前回の授業では、真ん中を空けましたが、今回はテーブルを二列にして真ん中において、授業の中で学習者がメモやレジメに書きやすくなりました。学生も前より、積極的にメモを取ったりしました(2005年5月25日授業報告書)	②(左①の)授業報告からはFさんが「学習者はメモなどの記録を取ることが大切だ」と考えていることが分かった。でも、私は「口頭表現の練習では、学習者は記録をとることよりも、できるだけ実際のコミュニケーション場面に近づくように身体を動かし身振りを交え練習をしたほうがよく、口頭表現の練習は一見遊びに見えるような授業でもかまわない」との考えを持っているので違いを感じるがあった。(授業考察記録)
③(②を読んで、②で指摘されているCの意図を肯定した上で)あの時は何も持たずに参加する学生もいたので、学習者に机の上で何かを書かせることによって、この授業もちゃんとした授業だという印象を学生に与えて、学生を気持ちの面で安定させようと思いました(授業考察記録)	

考察：実習生Fは下線部で「ちゃんとした授業」観を明らかにしている。それは②でCが述べている授業観とは大きな隔たりがあると言える。

<事例8> 誤用の指摘

A (NNT)	E (NT)
(「断り」の練習で)授業が終わるくらいに、ある学習者が「私は外では断ることができますけど、教室の中では断れません。」と言った。どうして、教室の中では断れないのだろうか。授業で行われた練習の際、「今の表現は問題がある」「その表現はまずかった」「日本語の世界では言うてはいけない」という教師からの発言で、学習者はそう思うようになったのではないだろうか。練習し、表現のチェックをするような形になってしまう教室より、学習者が実生活で、どのように人を誘い、また断る場合はどう	今回の3人の学習者は、クラス内でも特に口頭能力が高い人たちであったので、私は今回は非常に意図的に「情意フィルターを目を詰まらせる」行動に出、そのような状況下で学習者がどのような反応を返してくるかを見ていた。最後に近づくにつれ、Sさん(学習者)への指摘が多くなりかけたので、指摘ではなく「ほめ」の方向に持っていたが、基本的な態度は一貫して、「日本語について学習者よりも知っているネイティブ教師」として学習者の「誤り」を指摘するという態度であった

<p>断ればいいのか、いろいろなことを考えていける、そして、その中から学習者が口頭表現を伸ばしていけるような教室がいいのではないだろうか。</p> <p>授業後、学習者の言葉がずっと心に残ってしまった。これから私は教師としてどうあるべきなのかをいろいろと考えさせられた(6月8日授業報告書)</p>	<p>ように思う。(授業考察記録)</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------

考察：授業の中で行う誤用訂正や指摘は教師のピリフに関わると思われる。最初から間違いを直すことによって、学習者の表現能力の向上が図れると思う教師もいれば、違う考えを持っている教師もいる。パートナーとある程度共通認識を持つために、互いのピリフを知り、その違いを話し合っていくことが重要だと言える。

4. 考察結果から見たチームティーチング

脚注2の分析対象データを観察し、事例を分析することにより、チームティーチングについて以下のように考えた。

4-1. 複数の教師で構築する授業のメリット

複数の教師が授業を担当することによるメリットは、幾つか考えられる。例えば、一人で教案を作る際には、アイデアがなかなか浮かばず、内容が固定した乏しいものになりがちであるが、ペアを組む教師といっしょに考えることにより、学習項目に適したロールプレイの設定をどのようにすべきか、学習項目の提出順序をどうするか、どのくらいのボリュームの教案をつくるべきかなど、自分とは異なるアイデアを得ることができ、教案の内容をより充実したものにすることができる。

また、学習者のロールプレイの前に、毎回リーダーとサブがロールプレイを行って見せていたペアもあった。これによって、ただ読んで聞かせたり、学習者に読ませたりするのは異なり、会話展開、会話のテンポ、イントネーションなどを学習者自身に気づかせることが可能となる³。もちろんこの際には、最初に教師がロールプレイを見せることが有効なのか、最後に見せて学習者自らが自分達のロールプレイとなりが違うのか、どのような表現が違うのかを考えさせる事が有効なのかなど、ロールプレイを効果的に行うための方法について考え、工夫していくことが必要である。

³ この際、教師が提示したロールプレイを学習者が絶対的な規範としてとらえてしまわないよう注意すべきである。ロールプレイが規範として捉えられてしまうことを回避する方法の一つとして、例えば、実習生Aは次のように報告している。

- ・学習者に長く説明を行ったりせず、実際にいくつかの例を、教師と学習者という観点から離れみんなで演じて見せ合い、いろいろな例を見ながら学習者にその違いについて考えてもらった。そうすることで、会話の流れや、留意すべき点を自然に理解させることができた。その時の授業後、学習者からは「いままで一番わかりやすく、とても勉強になった」という話を聞くことが出来た。(授業考察記録)

4-2. 両者の役割

リーダーは学習事項を如何に授業時間内におさめるかに注意が行きがちであり、学習者の反応を適切に把握できない場合がある。そのような場合、サブが客観的に授業展開や学習者の反応を見た上で、時間配分、学習事項の反復練習の必要性の有無などを逐次リーダーにアドバイスを出すことにより、リーダーは軌道修正を行いながら、授業を進めることができる。

またリーダーの質問に学習者から返答がなかなか出ないような時、サブが別の角度から再度問いかけを行うなどの方法でサポートをすることにより、授業の流れが好転することがある。

しかし、サブが授業展開を客観的に把握し、リーダーにアドバイスを出せる反面、サブがどのタイミングでどの程度サポートをするかは難しく、その難しさについては、実習生の授業報告書にもあげられている。

ロールプレイ練習で、あまり活発な会話にならない場面があり、気分を変えるためにも、「ちょっと立って動作をつけて練習してみましょう」とサブである私が声をかけることもできたが、どのタイミングでサポートすべきか迷ってしまって言えなかった。勿論口を挟みすぎてはいけないうが、一言言うべきだったと後になって思える場面が何ヶ所もあった(6月29日授業報告書) 同様のことが、授業後の話し合いで各グループから出てきたため、ひとつの活動が終わったら、次の活動に移る前に毎回かならず、サブに話を振り、意見を求めることにした。しかし、なかなか上手く口を差し入れることができないこともある反面、サブが意見を言いつぎるのもリーダーが自分の授業として進めていくのを妨げることにもなりうる。

実際の現場では、この実践におけるサブのような役割の教師がいるということはほとんど考えられない。その場合、上記に挙げたサブの役割を自分で行う、すなわち、他者の視点を自身の中に持ち、客観的に判断し、授業を進めていく必要があると言える。

4-3. NNTの視点

教科書に沿ってパターン化して教えることをしないこの「口頭表現6A」の授業では、「常に『これでいいのか』という不安と闘いながら授業を行っていた」とNNTの実習生がのちに述べた。別のNNTの実習生は授業考察記録で次のように述べている。

教師としての経験がないということより、自分が非母語話者ということが一番不安だった。まず、学習者が口頭表現の授業においてネイティブではない教師に教わりたいと思うのかどうか、という不安だ。NNTは自分がNTを超えることが出来ないという、ある種の「弱者意識」を持っているのではないだろうか。いつかある学習者から「留学生なのに日本語を教えていますか？」と聞かれたことがある。この学習者の質問は深く考えたものではなくただの驚きであったかもしれない。しかし、自分がNNTであることがネックになるのではないかと心配していたため、学習者の質問を「(母語話者じゃ

ないのに) 留学生が日本語を教えるの?」というニュアンスで受け止めてしまった。

しばらく実習を続けているとその心配は杞憂だと思えてきた。ペアを組んだDさんとは最初からよく話し合いをし、彼女は私の意見を尊重してくれたからだ。NNTという目線ではなく、日本語学習者でもあった私の話を聞いてくれて、そしてその中からどのようにグループ活動を行っていくか、学習者にはどのような教室活動がいいのか、絶えずお互いの話を聞き、話し合うことによって、話し合ったことが、彼女とのグループの中では私がNNTということも教師としての経験がないということもまったく気にせず、毎週の授業を楽しむ原動力になったと思う。

上記の例でもわかるように、NNTの存在が良い作用を生むためにもやはり話し合いが不可欠と言えるだろう。

4-4. ビリーフの違い

ある実習生の授業考察記録に次のように記されている。

「最初は、授業前の話し合いを通じて、意見を交換すれば解決できる問題だと思っただが、じっくり考えてみるとそんな簡単な問題ではないことに気づいた。そこには、お互いの認識の差が根底にあると思われる。」

チームティーチングを行うに当たって、最も難しい点はこの教師（この場合は実習生）同士のビリーフの問題をどう解決していくかということではないだろうか。

ビリーフの違いは小さいところにも現れる。例えば事例7にあげたような場合だ。この（ビリーフの異なる）二人が隔週で授業のリーダーを務めていたため、実際多少授業のやり方に揺れが生じていた。このようなビリーフの差異によりコンフリクトが表面化し授業に支障をきたすことも充分あり得ると思われる。

ビリーフは教師一人ひとり異なるため、お互いのビリーフを話し合い、歩み寄り「新しいビリーフ」を形成していく必要があるだろう。しかし、その方法は一見、簡単そうで、とても難しい。何故ならば、チームを組んだ教師間で絶えず授業前の打ち合わせ、話し合い、振り返りがないとなかなかできないからである。

授業考察記録には『新しいビリーフの構築』に成功した例も記されている。

「Aさんとのチームティーチングは比較的うまくいったように感じる。うまくいった理由は、やはり、お互い話し合う時間があったからだと考える。話し合った結果、Aさんの姿勢が私自身の考えと近かったため、お互いのビリーフを話し合い、歩み寄り、ペアの新しいビリーフを形成することができたように感じる」

しかし、ここで無視できないのは下線部の記述である。パートナーと考え方がもともと近いことが共通のビリーフ構築の可能性に関係していると考えられるのである。では、もともとビリーフに大きな違いをもっている教師同士の場合でも、同様に共通の『新しいビリーフの構築』が可能だろうか。

確かに共通の「新しいピリーフ」を構築することは容易ではない。それぞれが担当するクラスやグループが決まってから授業が始まるまでの短い期間では、現実的には非常に困難であると言ってよいだろう。だが、クラスにおいて学習者の前で教師間のコンフリクトが露呈してしまうようなことがあれば、クラスの雰囲気だけでなく、学習者の教師に対する信頼をも壊しかねない。「新しいピリーフ」の構築が困難な場合には、少なくとも「今回のこのクラスではこうする」という基準をつくっておくことは必要であると思われる。

またこのようなピリーフの違いを完全になくすことはできなくても、パートナーの教師が違うピリーフを持っているということを知っておけばトラブルを避けることが可能となる。例えば学習者のミス指摘する場合、指摘する範囲(どの程度の範囲をミスとして指摘すべきか)や指摘のタイミングなど、ある程度の共通認識を持つことが必要だろう。

5. おわりに

以上述べて来たように、チームティーチングを成功に導くためには、チーム内で予め教案を見せ、検討し合うなど日頃の話し合いが不可欠だと言えるだろう。話し合うことで、お互いのピリーフを理解しあい、歩み寄り、そして教師同士の信頼関係を構築していくことができるものと思われる。教師同士の信頼関係が構築されていれば、本稿で述べてきたチームティーチングにおける諸問題は、乗り越えていけるのではないだろうか。

また、教師同士の信頼関係の構築だけでなく、教師は学習者との信頼関係の構築にも努める必要があるのは当然である。

本稿では「口頭表現 6A」クラスで行われたA7) B4) /り C7) /り 型(2項参照)のチームティーチングにおいて考えられることを、幾つかの事例と実習生の報告から分析し、述べてきたが、他の形態のチームティーチングでも同様のことが言える場合が少なからずあるだろう。

本稿で述べてきたことを他の形態のチームティーチングにも応用していくとともに、NT、NNT、教師経験者、教師未経験者に関係なく、お互いが成長していけるチームティーチングの方法を、今後も実践を通して考えていきたい。

【参考文献】

蒔谷宏・川口義一・坂本恵(1998)『敬語表現』大修館書店

マルヤマ	トモコ	修士課程1年
イン	キナン	修士課程1年
オヤイズ	トモコ	修士課程1年
クリハラ	レイコ	修士課程1年
チョン	キョンヒ	修士課程1年
トモノ	タカオ	修士課程2年