

# 教師の実践的指導力の形成におけるコティーチングの可能性<sup>1)</sup>

山崎 敬人<sup>1</sup>

## 要約

本研究では、ある現職教師を対象として実施した理科授業の観察とインタビュー調査の事例を取り上げ、チーム・ティーチングによる実践を通じた教師の力量形成について考察した上で、その考察と関連させながら Roth や Tobin らの研究におけるコティーチングの特徴を明らかにし、教師の実践的指導力の形成におけるコティーチングの可能性について検討することを目的とした。その結果、コティーチングは、複数の教師が授業実践の責任を分かち合い、それぞれが当事者としてその時・その場・その状況における実践上の問題の解決に協同的に携わるとともに、必要に応じて互いに実践を委ねたり、引き受けたりすることを認める方法であること、それによって「行為における省察」の機会が生じるなどの点で実践的指導力の形成に寄与する可能性があることが指摘された。

キーワード：コティーチング (coteaching), チーム・ティーチング, 実践的指導力, 行為における省察, 行為についての省察

## 1. はじめに

理科授業の構想と実践を担う教師の力量形成は、理科教育はもとより教師教育の改善や発展にとっても重要な課題である。その制度上の力量形成の場はいうまでもなく大学における養成教育と採用後の現職教育であり、それぞれが一定の枠組みのもとで実施されてきている。このうち養成教育では、教員養成審議会の答申（1997）以来、「最小限必要な資質能力」の養成が求められてきたが、その後、中央教育審議会の答申（2006）を受け、平成 22 年度入学者から「教職実践演習」の履修が教員養成課程に義務づけられることとなった。一方、現職教育では初任者研修や 10 年経験者研修などが制度化されているものの、初心期から中堅期に至るまでの教師の力量形成を調査した山崎（2011）の報告から見えてくるのは、教師たちが学校や学級のさまざまな課題に当面しながら、日々の教育実践を通して、理科授業観や授業実践を変容させてきているという事実である。日々の実践を通して教師の変容や成長が認められたこと自体は特に目新しいことではない。しかし、より質の高い力量形成を実現してゆくためには、日々の教育実践の場を持つ現職教師だけでなく、限られた授業実践の機会しかない養成段階で学ぶ教師志望学生についても、実践を通じた彼らの力量形成や学びのあり方を探究し続けていく必要があるのではないだろうか。

このような問題意識のもとで、本稿では、Roth や Tobin (Roth & Tobin, 2002 ; Tobin & Roth, 2006 など) を中心とした研究者により精力的に研究が展開されてきているコティーチング (coteaching) に注目

---

<sup>1</sup> 広島大学大学院教育学研究科

する。コティーチングは後述するように、複数の教師が対等な立場で授業の構想と実践を担うものであり、複数の教師がそれぞれに精通した教授活動を分業するチーム・ティーチング<sup>ii)</sup>とは異なる<sup>iii)</sup>とされている。彼らは教員養成における教育実習などの場においてコティーチングを導入し、その効果を検討してきているが、このコティーチングでの教師の学びは相互的なものであり、例えば教えることを学ぶ立場にある教育実習生と、授業経験が豊富な教師によるコティーチングの場合であっても、両者にとって有意義な学びが認められると指摘されている (Roth & Boyd, 1999)

そこで本稿では、ある現職教師 (O 教師) を対象に実施した理科授業の観察とインタビュー調査の事例を取り上げ、チーム・ティーチングによる実践を通じた教師の力量形成について考察した上で、その考察と関連させながら Roth や Tobin らの研究におけるコティーチングの特徴を明らかにし、教師の実践的指導力の形成におけるコティーチングの可能性について検討することを目的とする。

## 2. チーム・ティーチングにおける教師の省察

O 教師はおよそ3年間の臨時的任用教員を経て、教職4年目に正規採用教員となって小学校に赴任し、この初任校で第5学年の学級担任を2年間と第6学年の学級担任を1年間経験した後、教職7年目 (正規採用後4年目) に特別支援学校に転勤した。以下で取り上げる実践場面は、教職8年目 (正規採用後5年目) の第6学年理科の「電磁石」の授業を観察した時のものである。

O 教師は、臨時的任用教員を経験していた時、問題解決的な理科授業を目指したいという考えを抱くようになり、正規の教員として採用された初任校でも転勤後の学校でもその考えを保持し続けていた。この間、O 教師は、自分の目指す具体的な理科の授業像を、学校や学級が変わる度にそこでの子どもの実態に即して設定し、ノート指導の充実や子どもの学びにつながる授業以外の場での「種まき」を実践するなど、実態に即した授業の実現のための具体的な手だてや工夫を考え、取り組んでいた。

教職8年目、O 教師は特別支援学校の第6学年の学級担任であった。この学級は前年度の第5学年からの持ち上がりであった。調査時に観察した理科の授業は、「電磁石」の導入の授業であった。授業の概要は、①教師がブラックボックスにした電磁石を用いてクリップを持ち上げて見せることで子ども達に興味や関心、疑問を抱かせる、②何を使えばこれと同じ働きをするものを作ることができるのかを試行錯誤的に考えさせる、③子ども達自身にコイルをつくらせて電磁石としての働きを確認させる、④電磁石の強さはコイルの巻き数でどのように異なるのかに注目させて次時の課題とする、というものであった。児童は3名で、教師はO 教師とN 教師 (熟練教師) の2名であった。この学級では、普段の授業も基本的にO 教師とN 教師の2人がチーム・ティーチングで行っていた。授業のT1 (主たる指導を担当する教師) は基本的にO 教師であり、この授業でもそうであった。

表1に示したのは、上記の②の授業場面の一部のプロトコルであり、O 教師が用意してきたエナメル線、乾電池、紙ヤスリ、鉄釘、ストロー、磁石の中のどれをどのように使えばクリップを引きつけることができるかを、教師が子ども達に考えを尋ねながら調べていく場面である。この場面の概要は以下の通りであった。

(t1 - t5) O 教師が、エナメル線をストローに巻いて作ったコイルに鉄釘を入れ、そのコイルをクリップに近づけてみるが、クリップはつかない。

(t6 - t14) 「気合い」が足りないかもしれないとO 教師が提案し、「気合い」を入れて、コイルに鉄

釘を入れた状態でクリップがつくかどうかを調べるが、クリップはつかない。

(t15 - t26) 静電気が必要ではないかという子どもの考えを受けて、コイルに鉄釘を入れた状態でそれをN教師の服でこすった後、クリップがつくかどうかを調べるが、クリップはつかない。

(t27 - t37) 子どもが手に持っている磁石を少し上に上げたのを見て、教師から磁石ではどうかと提案し、コイルに鉄釘を入れた状態でエナメル線の両端を磁石の両極につなげた後、そのコイルでクリップがつくかどうかを調べてみるが、クリップはつかない。

(t38 - t55) 電池(乾電池)を使えばできるのではないかという子どもの考えを受けて、コイルに鉄釘を入れた状態でエナメル線の両端を電池のプラス極とマイナス極にそれぞれつなげた後、クリップがつくかどうかを調べ、クリップがつくことが確認された。

表1からわかるように、O教師がT1として授業を進めている一方で、N教師はt11やt22のようにT2としてO教師の指示に対応した補助的な行動をとったり、t53のように子どもと同じ立場で反応したりする場合はほとんどであった。

しかし、t31の中の「まーるくならならにやいけん」との発話には、乾電池を使って豆電球に明かりをつける時には回路ができていることが必要であるという既習事項をこの場面にも適用して考えてみてはどうかという、子どもの視点を考慮した示唆が含まれていると解釈することができる。また、t46のように、

N教師が子どもの発言を受けて直接子どもに問いかけている場面も認められた。このようなt31やt46に見られる例は、T1の教師の指示や指導に対応して行われるT2としての補助的な行為とは異なるものであると解釈することができる。つまり、N教師は常にT1であるO教師による指示や指導に従って授業実践にかかわっているとは限らないと推察することができる。

ここで例示したような、授業で観察することができたO教師とN教師のコンビネーションについて、

表1 授業プロトコル

t1	O: 巻いてみました。釘をちょっとこの中に入れてみました。すると?
t2	N: ええ。
t3	C1: ええ。馬鹿な。ええ。
t4	O: あらっ。はははっ。だめだ。だめじゃん。
t5	C1: 何しよん、先生。
t6	O: 何か足りない。気合いが足りない?
t7	N: そう。
t8	O: なわけないね。
t9	N: いや、気合いよ。
t10	O: 気合いかね。よし、みんなも気合いを送ってやれ。
t11	N: さんはい。やあー。
t12	C (全員): やあー。
t13	O: あはっ。
t14	C2: 付かんやろ。気合いやない。
t15	O: 気合いやない。じゃあ何やろか?
t16	C2: 静電気。
t17	O: 静電気。ああっ。静電気。
t18	N: スリスリ。
t19	O: あっ、先生すごそう。
t20	N: そうそう。
t21	O: はいこすって。
t22	N: スリスリスリスリスリスリスリスリ。
t23	O: いくよ。ほお。
t24	C2: あらっ。だめよ。
t25	C2: 電気。
t26	O: 電気?
t27	C1: 電気じゃないよ。これはねー(手に持っていた磁石を少し上に上げてみせる)。
t28	O: 磁石? 貸してみ。
t29	N: あっ、磁石。あー、そうよ先生。磁石をそこへくっつけるんよ。
t30	O: こことここ? こーう?
t31	N: うん。そりゃ先生まーるくならにやいけん。
t32	C2: あーそれって付ける。
t33	O: これでくっつけれる?
t34	N: よーし出来る。いけっ。
t35	C1: いけっ。
t36	C3: 電池(小声で)。
t37	O: ははっ。だめや。
t38	C2: 電池でされんのん?
t39	C1: 電池。
t40	O: 電池?
t41	C1: 電池、電池。
t42	O: 電池?
t43	N: 電池ー?
t44	C2: 電池。
t45	C1: 電池、電池。いけいけ。いけー。
t46	N: ならんやったらどうするん?
t47	C1: ならんやったら?
t48	N: んー?
t49	C1: だまる。
t50	O: だまる。
t51	C1: ほら見てん、できんやん。
t52	C2: ほら、ほら。できた。
t53	N: うわっ、すげっ。
t54	C1: ほらっ。
t55	O: なん、できんやんっち言ったやん。ははっ。ええー。

(注) O: O教師, N: N教師, C1 - C3: 児童

授業終了後に O 教師に対して行ったインタビューのなかで質問したときのプロトコルの一部を、表 2-表 4 に示す。

まず、表 2 から、O 教師が、ティーム・ティーチングでは T2 は T1 の考えを尊重し、T1 が考える授業の展開を探りながら授業にかかわることが重要だということを、N 教師から学んでいたことがうかがえる。

表 2 O 教師へのインタビューから (その 1)

<p>Y: 少なくとも今日の感じは、N 先生がああいう先生だからというのものもあるんかもしれないけど、すごいコンビネーションがいいというか、子どもの数が少ない分、N 先生もある時には子どもになって、いろんなことをつぶやいてみたり、やってみたり、そそのかしてみたりとかって感じでやって、すごいコンビネーションがいいなと思ってね。だから、どうやってそういうコンビネーションが生まれたのか不思議だったんだけど、例えば、今の理科の分だったら、(授業前に打ち合わせて確認したことは)そこ(子どもが気づくまで、エナメル線の両端を紙ヤスリで擦らせない)だけなんだよね?</p> <p>O: そこだけです。あとは、もうだって、一日中一緒にいたらそやないですか。でも、<u>N 先生が言われるのは、N 先生が自分 (O 教師) に話をするのはですね、主となる先生がどういうことを狙っているのかを考えて、二番目は動かないといけない、と言うんですよ。だから、例えば、先生 (N 教師) が分からないときがあれば、終わったときとかに、<u>どういう風に考えとるんかねえって</u>いうのを言われるんですよ。で、<u>こうですって。分かった、それでああなんやねえって。</u>とりあえず、その単元が流れるやないですか。で、大体同じような感じなんで、<u>こういう風に考えているんだなあって。</u></u></p>
--

(注) Y は筆者。( ) 内は筆者による注釈の加筆部分。以下同様。

次の表 3 では、T1 と T2 の間に「ギクシャク」したことが生じた(「ギクシャク」したことが認知された)場合、N 教師が T2 としてどのように考えて対応しようとしているのかについて、O 教師なりに理解している事柄が語られている。

表 3 O 教師へのインタビューから (その 2)

<p>Y: だんだん分かってくる?</p> <p>O: <u>そうですね。この性格だから、こういう風なものの考え方を</u>するから、授業もきつこうなんだろうとか、<u>教えたいことはこうなんだろうなって。話をしているうちに、違ったらギクシャクするでしょう。「えっ?」みたいな感じ。そしたら、主の人 (T1) は変えない、こっち (T2) が変えればいい。</u></p> <p>Y: なるほど。</p> <p>O: <u>ギクシャクは大人だから、子どもには分からなくても大人は分かるやないですか。そしたら、「あっ、違う。狙ってるのが違うぞ。じゃあ、こっち (T1) がしゃべっている。もうちょっと聞いてみよう。ああ、こういうことだ。しゃべった、あっ、つながった。じゃあ、これでオーケーなんだ。」</u>「違った。黙ってみよう。こうかもしれない。言った。でもまた違う。じゃ黙ってみよう。」とか。</p>
---

表 2 や表 3 からは、N 教師が T2 の立場で T1 の教師の教授活動の意図やねらいを授業後に直接 T1 の教師に尋ねて確認したり、直接尋ねることはせずに授業中にその意図やねらいを探ったりしながら

対応しようとしていると、O 教師なりに理解していることがうかがえる。ただし、ここではあくまで T2 の教師は T1 の教授行為の意図やねらいを重視し尊重するという考えがベースにあり、「ギクシャク」したことを認識するのも T1 ではなくて T2 である。これはチーム・ティーチングを十分に機能させるための、T1 の補助者としての T2 の立場での思考であり活動であると言えるだろう。

一方、次の表 4 に示したプロトコルでは、O 教師は、「自分はまあここまででいいかなっていうふうな広げ方をしている、終わって次に移ろうとしたときに、(T2 の N 教師から) 質問がポンッとくるんですよ。で、その質問をされたことによって、自分もこれは大切だったと、ここを押さえておかないといけなかった、ってというような質問が。」と語っている。さらに、授業中に T2 の教師からこのような質問をされることによって、「何でそういうことを言うのだろうって、こっちも考える」ことになるし、「自分一人の授業だったら、それがなくて終わってる」ところだと語っている。

表 4 O 教師へのインタビューから (その 3)

Y: そういう意味では、今まで一人でやってきたのとは違って、今年のように N 先生とたいいの授業をペアを組んでやって、O 先生がたいいの場合 T1 でやってという形になってるんだろうと思うんだけど。そのことによって、O 先生自身が、自分が一人でやってきたのとは違った見え方がしてきたとか、そういうことはあるのかね？

O: それは、ありますね。なんでかという、と、教えているときがあるでしょう。で、つぶやきをひろって授業をするじゃないですか。自分はまあここまででいいかなっていうふうな広げ方をしている、終わって次へ移ろうとしたときに、(T2 の N 教師から) 質問がポンッとくるんですよ。で、その質問をされたことによって、自分も、あつ、これは大切だったと、ここを押さえておかないといけなかった、ってというような質問が。

Y: 授業中のこと？

O: そうですね。「ええ、先生これなあに？」っていう風な感じで言ってくれるから。ああ、そうやった。それも押さえなきゃいけないねえっていうのは、それはいいやんって思うのではなくて、それを言われたことで、何でそういうことを言うのだろうって、こっちも考えるじゃないですか。ああ、ここかと思って、それを伝えようとしたら、たぶん自分一人の授業だったら、それがなくて終わってるんだけど、その質問をされたことで、きっと自分が次、教えるときはそこも教えるだろう、ていうような。

この調査時に観察した授業では、表 4 で語られているような場面を直接確認することはできなかったが、ここで O 教師が語っているような N 教師の発言 (質問) は授業実践のその場面の展開に影響を及ぼす可能性があるものであり、表 1 の授業プロトコルの t31 や t46 の発話の解釈に際しても指摘したように、N 教師が、T1 の教師の指示や指導に従った補助的な行為というものとは異なる教授行為を行うことがあるということを示していると考えられる。そして、N 教師のそうした教授行為の意味や意図について、T1 である O 教師が授業実践の中で思考することがあると、O 教師がインタビューのなかで語っていたということは、共に授業実践に携わる N 教師の授業中の教授行為が契機となり、今まさに T1 として実践している授業を、O 教師がその時・その場・その状況で省察する機会を得ている可能性を示唆していると考えられる。

O 教師に見られたこのような省察は、Schön (1983) の言う「行為における省察 (reflection-in-

action)」に相当するものと捉えることができる。しかも、佐久間（2006）が「ショー以降の一連の研究成果に基づけば、状況と対話する思考力（reflection-in-action）と、自分の実践を複眼的に省察する力量（reflection-on-action）こそが、教育実践の質を総体的に向上させていく「実践的指導力」の中核であると再定義される」（佐久間，2006，p.148）と指摘していることを踏まえるならば、上述してきたように複数の教師がその時・その場・その状況を共有して協同的に授業実践にかかわる中で「行為における省察」（佐久間が言う「状況と対話する思考力」）がなされる可能性があるということは、実践的指導力の形成・向上にとって重要な意味をもってくると思われる。

### 3. コティーチングの特徴

上述した事例はチーム・ティーチングにより実施された授業に関するものであり、Roth や Tobin らが論じているコティーチングとは異なる方法によるものである。しかしながら、この事例のなかには、チーム・ティーチングによる実践ではあっても、複数の教師がその時・その場・その状況を共有して授業を実践することにより「行為における省察」の機会が生み出される可能性があるという点で、Roth や Tobin らのコティーチングと共通する要素が認められると思われる。

この点について検討を進めていく前に、コティーチングとはいかなるものかについてその概要を述べておきたい。

Roth, Tobin 及びその共同研究者達は、1998 年以來、コティーチングに関する数多くの研究を発表してきている。彼らの研究ではコティーチングとコジェネレーティブな対話（cogenerative dialoguing；授業実践後にコティーチングに携わった教師やその授業の学習者であった児童・生徒が参加して、それぞれが経験したことを理解したり、学びの環境などを改善したりしていくために語り合うこと）とが一体的なものとして論じられることが多いのだが、本稿ではコティーチングだけに注目することとする。

まず、コティーチングと類似した概念として、チーム・ティーチングを挙げるができる。先述したように、コティーチングはチーム・ティーチングとは異なるものであるが、彼らの研究の初期の段階からコティーチングという用語が用いられているわけではなく、Roth（1998）では、チーム・ティーチングという用語を用いながらコティーチングのことが論じられている。

Tobin & Roth（2006）によれば、複数の教師が一つの授業の構想と実践を担うという点でコティーチングはチーム・ティーチングと共通しているものの、チーム・ティーチングとは異なり、複数の教師がそれぞれに精通した教授活動を担うように授業実践を分業するものではない。ここでは、チームスポーツであるサッカーを例に挙げ、サッカーではゴールキーパー、ディフェンダー、ミッドフィールダー、フォワードのようにそれぞれの聡明さ、スキル、シエマが必要となるポジションを、個々の選手が自分の能力に応じて持っており、チーム・ティーチングでも教師はこのような分業を行っている点で、そのような分業を行わないコティーチングはチーム・ティーチングとは異なると述べられている。また、コティーチングとピア・ティーチング（peer teaching）の違いについても言及されており、他者がそばにいるところで授業をする（teaching at one another's elbows）ということがコティーチングのアプローチの中心となっている点では、両者は類似しているが、コティーチングの場合は一緒に授業をする人の授業経験やその他の専門的な経験が必ずしも同等である（peer）とは限らないと

いう点で、ピア・ティーチングとは異なると指摘されている。

ここで、Roth & Tobin (2002) や Tobin & Roth (2006) をもとにコティーチングの方法の主な特徴を列記すると、以下ようになる。

- ・2人以上のコティーチャー (coteacher) で1つの授業を実践する。
- ・コティーチャーは授業に対する責任を分かちあうが、自分が精通した分野の教授活動に専念するように、教師の役割や仕事を分業して授業を実践するものではない。
- ・コティーチャーが協力して授業計画を立てる (coplanning)。
- ・授業計画を立案するときや子どもに発問しているときなど、状況によって1人の教師がより中心的な役割を担っても構わない。
- ・1人の教師が授業での中心的な役割を担っていても、アイコンタクト等で合図を送るなどして、一時的に他のコティーチャーに授業の進行を委ねたり、他のコティーチャーが意識的にその場面の指導を引き受けたりする。

表5 生産的なコティーチングのためのヒュリスティックス

1. 協同して授業の計画を立てること
2. 敬意
3. ラポート
4. スペースを作り出すこと
4.1 快く後退して授業を委ねる気持ち
4.2 後退して授業を委ねること
4.3 快く前に出て授業を引き受ける気持ち
4.4 前に出て授業を引き受けること
4.5 他者に対する寛容さ
4.6 相互依存
4.7 最適なことは何かを予想すること
5. 境界や切れ目を作らないこと
5.1 指揮者なしで調和させること
5.2 補う行為
5.3 手短かに協議すること
5.4 分担して対応すること
5.5 調整された行為
6. 互いが一緒に参画しあうこと
6.1 上昇軌道
6.2 仕切り直すこと／預けること／他者の力を生かすこと／引き継ぐこと
6.3 語りを重ね合わせること
6.4 他者に最後まで話をさせること
7. 行為を補完すること
7.1 言葉で
7.2 空間で
7.3 ジェスチャーで

上記の特徴は、表5に示したコティーチングのためのヒュリスティックス (Roth & Tobin, 2002, p.189) からも読み取ることができる。とりわけ、表5の「4. スペースを作り出すこと」で指摘されている諸点は、チーム・ティーチングと大きく異なる特徴であると思われる。

#### 4. コティーチングにおける教師の実践的指導力の形成

ところで、コティーチングは、生徒と教師の両者に利点があるとされている。すわなち、生徒にとっては、「教師が一人だけの場合よりも格段にダイナミックな構造が生じ、生徒が学ぶためのより多くの機会が提供され」、教師にとっては「教師が他の教師の実践を自分のものに行うことができ、実践やスキーマのレパートリーを広げることができることにより、教師の成長の機会が提供される」ことになる (Tobin & Roth, 2006, p.17)。このうち教師の実践的指導力の形成に関して、Roth, Masciotra &

Boyd (1999) は、コティーチングの事例を分析した上で次のように指摘している。

「一緒にいて (being-with), 身体的, 社会的によく似た有利な視点から教室での出来事を経験することによって, ある特定の発問をある特定のタイミングでどのように行えばよいのかを暗黙的に学ぶことが可能となったのだ。また, 一緒にいることによって, (例えば協同で行為についての省察 (reflection-on-action) を行う際に) 経験が共有化され, 相互の理解にとって非常に重要なコミュニケーションのベースとして機能する共通の基盤がつくられたのであった。さらに, 一緒にいることは, 生徒との会話を先に進めるための責任を分かち合うことになるため, コティーチングを行っている教師の一人がどのポイントにおいてもその会話から交代して退くことができる。この交代により, 教室での出来事の展開を妨げることなく, 教師は省察にとって不可欠の小休止を得ることができる。わずかな時間ではあるがこうしてその場から離れることにより, 行為における省察 (reflection-in-action) が可能となるのである。」 (Roth, Masciotra & Boyd, 1999, p.782)

このように, コティーチングでは, その時・その場・その状況での「行為における省察」の可能性が開かれるとともに, 授業実践を担う教師の学びが可能となると主張されているのである。

ここで, 二人の教師(A 教師と B 教師)によるコティーチングの一つの仮想的な場面を設定した上で, 教師の省察や学びに関してどのような可能性が想定されうるのかを, 以下で説明してみよう。

A 教師と B 教師の 2 人で実践するこの授業では, A 教師が主たる指導を担当することになっており, B 教師は必要に応じていつでも主たる指導を担うことができるし, その機会が実際にあり得るということを, 2 人の教師が授業計画の立案の段階から了解しあって授業に臨んでいる。

こうしたなか, 授業のある場面で A 教師がうまく授業を進めることができなそう思ったり, どのように子どもからの発言に対応してよいかわからないと思ったりしたとき, A 教師が合図をして B 教師に授業を委ねる。あるいは, B 教師が A 教師の指導や対応では十分でないと思ったりしたとき, B 教師は A 教師に合図をし, その場面で授業を主導する役割を引き受ける。こうして, B 教師がその場面での指導を行うことになると, その間, A 教師には, その場にながらそばで授業を観察したり考えたりする, 時間的・空間的・精神的な「ゆとり」が生まれる。そのため, A 教師は B 教師の近くにいながら, 例えば, その場面での授業の進め方や具体的な指導の仕方を考え直したり, B 教師がどのような対応や指導を展開していくのかを予想したり, B 教師の実際の対応の仕方を観察したりすることができるようになる。このようにして, A 教師は自分の実践や考えを省察したり, B 教師の実践を手がかりにして指導のレパートリーを増やしたりすることができる。もし, 自分の考えとは異なる対応を B 教師がした場合には, その違いを手がかりとして B 教師の対応の意図や意味を深く考えるとともに, 自分自身の指導のあり方も省察することになる。

このように, コティーチングでは, その時・その場・その状況を A 教師と B 教師が共有し, いずれもが当事者として指導のあり方をその実践の中で思考し学ぶ機会が生じうる。つまり, A 教師にとっては, <その時・その場・その状況における固有の問題について, 授業の終了後に B 教師から指導上の問題点に関する指摘を受けた時点から思考し始めるといったように, 事後になって初めて学びが始まる>のではなく, <その時・その場・その状況において指導の実際をそばで見ながら思考し省察する>ことが可能となる。他方, B 教師にとっては, <授業を実践し展開していく当事者としての責任を免

れた、いわば第三者の立場に身を置いた上で、A教師の授業実践を観察し、問題場面での指導や対応の仕方を客観的に考え、授業の終了後にA教師に対して問題点や改善案などを指摘する)のではなく、(授業実践の責任を共有する一人の当事者の教師として、その時・その場・その状況における固有の問題の解決に実践的に携わる)ことになる。「授業について語られたこと (talk about teaching) は、存在論的に、教えることの実践 (teaching praxis) とは異なる」(Tobin & Roth, 2006, p.14) のであり、「問題は実践の不確実性と即興性にある。この不確実性と即興性は、実践についての理論における脱文脈化され脱時間化された記述では捉えられないものである。」(Roth, Lawless, & Tobin, 2000, p.3) との考えが、コティーチングの主張の根底にあるのである。

もちろん、コティーチングにおいて、授業後の「行為についての省察」の意義や必要性が認められていないわけでは決してない。むしろ、コティーチングに携わった教師どうしが授業後にコジェネレーティブな対話を行うことは、教師の力量の開発にとっても、授業の改善と生徒の学びの向上にとっても不可欠であると考えられている。

このように、コティーチングを授業実践において導入することによって、1人の教師が授業を実践し、実践後にその授業の実践者と観察者により協議や振り返りを行うという方法では実現が困難な「行為における省察」の可能性が開かれるとともに、授業後の振り返りや協議においても、その時・その場・その状況を共有し、相互に責任を分かち合い、協同的に授業実践に身をおいた教師どうしだからこそ可能な「行為についての省察」がなされることになるのではないだろうか。

## 5. おわりに

本研究では、現職教師のティーム・ティーチングによる実践を通じた教師の力量形成について考察した上で、教師の実践的指導力の形成におけるコティーチングの可能性について検討した。その結果、コティーチングは、複数の教師が授業実践の責任を分かち合い、それぞれが当事者としてその時・その場・その状況における実践上の問題の解決に協同的に携わるとともに、必要に応じて互いに実践を委ねたり、引き受けたりすることを認める方法であること、それによって「行為における省察」の機会が生じるなどの点で実践的指導力の形成に寄与する可能性があることが指摘された。

しかしながら、コティーチングに問題点が決してないわけではない。問題が生じると考えられる一つのケースは、コティーチングを行う教師どうしが理科授業に対して互いに異なる信念や授業観を保持しており、それぞれが自分の信念や授業観を堅持しようとする場合である。この場合は、コティーチングを通して互いに学ぶものを得ることができない事態や、コティーチングによる授業そのものが成り行かない事態が生じる可能性が考えられる。これに類似した問題事例は Tobin & Roth (2006) でも言及されている。この点に関連して、Tobin は、コジェネレーティブな対話によってすべてが解決できるわけではないし、相互の理解が得られるとは限らないが、コジェネレーティブな対話を行って相互の考えを話し合うことによりそれぞれの考えを省察する機会が生じるのであり、そのこと自体が重要である、と指摘している<sup>iii)</sup>。このことは、本来、コティーチングはコジェネレーティブな対話と一体的なものとして実践され研究されるべきものであることを意味している。

最後に、これまでのところコティーチングに関する研究報告は日本では見あたらない。吉田・野口・米田 (2010) では、アメリカ合衆国におけるインクルーシブ教育の観点から「コティーチング

(Co-teaching)」が取り上げられているものの、そこで言及されている「コーティーチング」は多様なニーズをもった生徒に対する指導を念頭においたものであり、教えることについての教師自身の学びを可能にするという点も明示的には目指されていないという点などで、本稿での「コティーチング (coteaching)」とは異なる。他方、ティーム・ティーチングには実際のところ様々な実践の形態や方式があり、本稿での O 教師の事例の検討結果から示唆されたように、そしてまた、岡本 (2008) でも論じられているように、ティーム・ティーチングが結果的に教師の学びや省察に寄与する可能性は十分考えられる。従って、ティーム・ティーチングという枠組みのもとで取り組まれた実践や研究であっても、本稿で取り上げたコティーチングの要素が実質的に内在している可能性は否定できない。その点については注意深く吟味しておく必要がある。

加えて、初等教育教員の養成段階における理科の模擬授業の実践や教育実習での理科の教壇実習、あるいは現職の初任者教員を対象とした授業実践の指導場面のような、実践的指導力の獲得や向上を目指した力量形成の指導場面においてコティーチングを実践的に試行し、その可能性や課題を検討していくことも必要である。これらについては今後の課題としたい。

## 注

i) 本論文は、下記の報告をもとに加筆・修正を行ったものである。

山崎敬人 (2011) 「教師のライフステージに応じた理科の実践的指導力の形成に関する研究」(平成 19 年度～平成 22 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C)) 研究成果報告書), 61-70.

ii) ティーム・ティーチングについて Roth & Tobin (2002) や Tobin & Roth (2006) ではこのように述べられているが、例えば「現代教育方法事典」では「複数の教師がティームを作り、各々の専門性に立って授業経営過程 (計画—実施—評価) における責任を分担し、児童・生徒に対して大・中・小の学習集団を柔軟に駆使し、あるいは個別指導を行いながら教科・領域等の指導を行うシステム」(日本教育方法学会, 2004, p.349) とされている。

iii) 2008 年 10 月 30 日に The Graduate School and University Center of The City University of New York において実施した Kenneth Tobin 教授へのインタビューでの回答による。

## 文献

中央教育審議会 (2006) 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」.

教育職員養成審議会 (1997) 「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (第 1 次答申)」.

日本教育方法学会 (2004) 「現代教育方法事典」, 図書文化社.

岡本和恵 (2008) 「ティーム・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, 42, 57-74.

Roth, W.-M. (1998). Teaching and learning as everyday activity. In Fraser B. J., & Tobin, K.(Ed.). *International handbook of science education* (pp.169-181). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishing.

Roth, W.-M., & Boyd, N. (1999). Coteaching, as colearning, is praxis. *Research in Science Education*, 29, 51-67.

Roth, W.-M., Lawless, D., and Tobin, K. (2000). Time to teach: Towards a praxeology of teaching. *Canadian Journal of Education*, 25, 1-15.

Roth, W.-M., Masciotra, D., & Boyd, N.(1999). Becoming-in-the-classroom: A case study of teacher development through

coteaching. *Teaching and Teacher Education*, 15, 771-784.

Roth, W.-M., & Tobin, K. (2002). *At the elbow of another: Learning to teach by coteaching*. New York: Peter Lang.

佐久間亜紀「教師にとっての「実践的指導力」ーその重層的世界ー」, 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発センター  
(編)「教師教育改革のゆくえー現状・課題・提言ー」, 創風社, 133-150.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Tobin, K., & Roth, W.-M. (2006). *Teaching to learn: A view from the field*. Rotterdam: Sense Publishers.

山崎敬人 (2011)「教師のライフステージに応じた理科の実践的指導力の形成に関する研究」(平成 19 年度ー平成 22  
年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C)) 研究成果報告書), 29-51, 53-60.

吉田弘子, 野口晃菜, 米田広樹 (2010)「アメリカ合衆国における通常教育のカリキュラム修正: モンタナ州の高校に  
おける区別化」, 熊本大学教育学部紀要 (人文科学), 59, 25-33.