

日本語教育におけるチームティーチングの再考 —授業を行う「新入り」教師の 「悩み」の分析を通して—

Reexamining team teaching in Japanese language education:
through the analysis of "concerns" faced
by "new entrant" teachers

井上 玲子・伊吹 香織・杉山 和佳子
INOUE Reiko・IBUKI Kaori・SUGIYAMA Wakako

キーワード

〔チームティーチング〕 Team-teaching
〔「新入り」教師〕 "New entrant" teachers
〔教師環境〕 Teachers' environment
〔運営システム〕 Management system
〔質保証〕 Quality assurance

I 研究背景

文部科学省は2020年度を目途に「留学生30万人計画」を推進していたが、2019年度に留学生数は312,214人に到達した(日本学生支援機構ウェブサイト)。2014年度より始まったスーパーグローバル大学創成支援事業でも、各大学で外国人留学生の大幅な受け入れ計画を打ち出しており(Top Global University Japan ウェブサイト)、2010年代の国内の留学生数は急激に増加していく傾向にあった。しかし、2020年に始まった新型コロナウイルス感染症の拡大により、留学モビリティは停滞する。外国人留学生の受け入れが減少するとともに、就職率も減少し、優秀な人材の確保に深刻な影響を与えることとなった。これへの対応として、文部科学省は2027年を目処に、激減した外国人留学生を少なくともコロナ禍以前の水準に回復させるための施策を打ち出している(文部科学省2022)。

近年、多くの日本語教育機関では、教育の「質」を維持しつつ急増する外国人留学生の「量」を支えるために、さまざまな運営上の整備が求められたことが推測される。コロナ禍では、それに教育のオンライン化という新たな課題が加わり、それまでに経験したことのない授業方法の開発や運営上の整備が求められることになった。今後、外国人留学生数をコロナ禍以前に回復させるにあたって、質を維持しながら量を支えるという運営上の整備は依然として重要であることが予測される。

一方で、日本語授業を担当する教師らは、果たしてこの急激な変化に対応できているのだろうか。コース運営は、毎学期問題なく終了すればいいというだけではなく、学生の学びの質の

維持・向上を支える仕組みとして機能していなければならない。そのためには、授業を担当する教師一人ひとりが大学の国際化を支える主体となり、日本語教育をとりまく変化に対応していく必要がある。日本語教育では、比較的少人数かつ少数のクラスを、非常勤教師をメインとしたチームティーチング（以下、「TT」）によって運営してきた経緯がある。複数の教師が関わる TT の長所を活かした従来の日本語教育のあり方が、外国人留学生の増加とともに規模が大きくなっていく日本語プログラムで通用するのか、また、どのような課題が出てきているのかも検討すべきであろう。特に、非常勤教師の割合が多い日本語教育では、彼らがどのように授業を行っているかに注目することで、表面化しにくい課題も見えてくるのではないだろうか。

本研究では、コロナ禍以前の 2010 年代後半に、外国人留学生数が急増する私立大学の日本語教育センターで、新しく科目を担当した非常勤教師らの事例を取り上げ、授業を進めていく上でどのような困難が生じ、それがプログラムの運営や教育の質とどのように関わり、どのような課題があるかを明らかにする。今後、留学生受け入れ数が再び増加することが予測される中、授業現場での問題を運営にどのように反映させていくかを検討することは、共有すべき知見となるだろう。

Ⅱ 日本語コースのチームティーチング

日本語教育では、一般的に、複数の教師でチームを組む TT 体制でコースが運営されている。TT の行われ方としては、まず、コースのシラバスやカリキュラムに基づいてコース全体の運営を任されるコーディネーターがいる。そして、コーディネーターのもとに、複数の教師（非常勤であることが多い）がクラスを日替わりで担当し、授業を実施している。受講生数に応じて、コース内には複数クラスが設置され、それぞれのクラスを TT で教えていくという運営体制を敷いている。

TT が採用される理由について、峯・長野（2010）は、「一人の教員でなく、複数の教員が協力してクラスを担当することで、授業の質そのものを高める効果がある」（p.51）と述べており、その長所を以下のように挙げている。

- 1) 授業に対する手拔きが防止される
- 2) シラバス・試験問題・副教材など：複数の教員の目が入るため、間違いが少なく質のいいものができる
- 3) 授業の進め方・問題への対処など：複数の教員の意見・知恵が結集される
- 4) 評価の公正さが保たれる
- 5) 学生は個性の異なる教員に触れる機会を与えられる
- 6) 教員は切磋琢磨の機会を与えられる
- 7) 教員は共にコースを運営しているという連帯感を持つことができる

(pp.48-49)

峯・長野によると、これらの長所を活かして TT を機能させていくためには、「教師間の十分なコミュニケーション」（p.48）が非常に重要であり、様々なニーズを持つ学習者に対応す

る鍵は「教師側の連携の強化」(p.46)にあるという。その一方で、TTによる授業は、「個々の教員への業務負担が大きいという問題」があり、「特に非常勤講師の業務負担が重い」と指摘している。今後留学生数の増加が見込まれる中、いかに「質を落とさずに現在のコース運営を効率化」させ、「コース運営の質の維持と教員の負担軽減をどのように両立させるか」を検討課題として挙げている (p.52)。

2010年の報告に見られるこれらの指摘は、急増する外国人留学生を受け入れてきた多くの日本語教育機関で見られる課題だと推測される。本稿で取り上げる日本語教育センターの日本語プログラムでは、100名以上の非常勤教師がTTに携わっているが、質を落とさずに量に対応するために、運営システムが整備されていた。具体的には、教師が日替わりで担当するTTの授業について、コースのシラバスやスケジュールを基に、授業の進め方や教材、試験、評価方法等の統一化、分担の明確化、引き継ぎ様式の標準化などを行っていた。そのため、非常勤教師が他曜日や他クラスの担当者と顔を合わせられない状況でも、コースや授業の運営が可能であった。このような運営の効率化は、職務内容が細部まで決められるという点で非常勤教師の負担軽減にも寄与していた。

しかし、留学生数が増加しクラス数も増加する中で、上記の日本語教育プログラムの効率化されたTTは、峯・長野が挙げているTTの長所を活かし、「教師間の十分なコミュニケーション」によって支えるTTとは異なってきている面もあった。運営の効率化は、クラス数や教師数を増やし、多くの留学生を受け入れることを可能にする反面、教師同士が直接コミュニケーションをとる必要をなくしていくことにもつながった。非常勤教師は、出勤する曜日が異なるため、学期を通してTTを組む教師と全く顔を合わせないことも珍しくなかった。また、同じ曜日に出勤していても、忙しさの中で会話の機会が持てなかったり、多くの教師が出入りする教員室で、同じコースの担当者の顔がわからずすれ違いも起きたりした。非常勤という働き方の中で、限られた時間内で割り当てられた業務内容をこなさなければならない者もいただろう。そのような環境に置かれることで、教師自身のTTに対する姿勢や意識も変化し、教師間の連携が取りにくい環境になっていたのではないだろうか。

Ⅲ 「新入り」教師が抱える「悩み」と教師環境

本章では、運営の効率化とともに教師間の連携が取りにくい中で、筆者ら「新入り」の非常勤教師が抱えていた「悩み」を説明するとともに、授業を行う上で教師が置かれた環境、即ち、教師環境の問題について検討する。

筆者ら3名は、2015年に日本語プログラムの会話コース（初級後半レベル）をTTで担当した。コース終了後のアンケート調査によると、学生たちは概ね満足していると回答しており、コース自体も滞りなく終了した。しかし、筆者ら担当教師3名は「各々の進め方で授業を行っていきながらも、『これでよいのか』という疑問や戸惑い、葛藤を常に持ち続け」ていた。そして、「何を拠る所にし、何を目指し、どのように授業を進めていくのか確固たる『共通認識』がなかったこと」を問題とし、担当者間での連携過程において「共通認識」を持っていた点や持っていなかった点を探った（井上・杉山・伊吹 2016）。

そもそも、なぜ「共通認識」を持つのが難しかったのか。一つは、ロールプレイを行う活動型の授業が影響していたと考えられる。授業の活動内容を組み立て、実施していく過程には、

教師各々が持つ教育観やビリーフが反映される。担当教師らは「個々人が持っているロールプレイ観、コーディネーターの考えるロールプレイ観を共有していなかった」ため、「授業内容に確信が持てていな」かった（井上・杉山・伊吹 2016）。教育観やビリーフが異なる教師同士で考えをすり合わせ、活動に対する「共通認識」を持たなければ、他の教師がどのような方法で活動を進めているのか、自分の授業の進め方や採点方法は適切なのかなど不安や疑問が生まれてくる。

しかし、要因はそれだけではなく、新しい教師同士が TT を組んでいた点も挙げられる。担当教師 3 名は、他の機関で日本語教育経験を有していたが、2 名は当学期の新規採用者だった。1 名は 2 年目で、同じコースを担当したこともあったが、3 名が TT を組むのは初めてで、当プログラムでの互いの経験年数も知らなかった。そのため、意志疎通をスムーズに行うための関係構築に時間がかかり、どのようなルートで何を共有すべきか迷っていた。このように組織やコースにおける「新入り」であることも「共通認識」が持てず、疑問や迷いを生む要因になっていたと考えられる。

以上のように筆者らのケースでは、活動型の授業を「新入り」教師が行っていたことが「共通認識」を持てない要因となり、不安や疑問、迷いを抱えながら授業を行うことにつながったと考えられる。このような授業を設計し、実施していく過程で教師が抱える「悩み」の要因として、特に、「新入り」教師がおかれた教師環境は、TT 体制やその運営システムに関わる問題として着目すべき点であろう。

牛窪（2014）では、教授経験 5 年目までの新人日本語教師がおかれている教師環境について以下の 3 つが指摘されている。1 つ目は、「新人日本語教師にとって、ベテラン教師との関係が作りにくい環境があり、新人教師には他の教師の授業を見ないまま、自力で一人前になること＝教科書を指針とすることが求められること」、2 つ目は、「他の教師との関係性をもてない場合、教師の関係をつないでいるものは教科書やスケジュールであり、その中で新人教師は自分の割り当てを無難にこなさなければならないと考えるようになること」、3 つ目は、「新人教師にとって、特定の教授法を再生し、教科書を教えられるようになることが自信につながる一方で、忙しさの中で考える時間のないまま、日本語教師の仕事とはそういうものであると理解していくこと」である。牛窪は、新人教師をとりまくこれらの教師環境の背景に、「教師間の交渉が必要とされないシステムが存在」していると述べている（pp.8-9）。

しかし、組織にそのようなシステムが存在している場合、教授経験の長短に関わらず、組織やコースの「新入り」教師は同じ環境にいると言えるのではないだろうか。牛窪（2015）での中堅教師を対象とした研究でも、「チームで実施される日本語教育の現場」では、「個体主義的な教師環境」や「他の教師との関係性が構築されないまま」「無難に割り当てをこなすことが求められるという教師環境」が存在していると指摘されている（pp.19-20）。このような環境下で「共通認識」を持つための関係を構築することは、教授経験の長短に関わらず難しい。それ故、筆者らが経験したように、特に「新入り」教師は、「悩み」を抱えながら授業を行っている者が多いと推測した。牛窪は、TT で授業を行う教師各々が「フリーランス」の専門家であろうとするのではなく、そこから逸脱し、「同僚性」を構築することによって、同じチームに携わる教師がお互いを認め合えるような民主主義的な環境づくりの必要性を主張している（p.23）。また、コースをコーディネートする教師に求められる役割を「コースに携わる他の教師がおかれた教師環境を、より民主主義的なものへと変えていくための方策をもつこと」（2015, p.23）

だと指摘する。同じチームを組む教師同士が立場を超えて考えをすり合わせていけるような関係を築くことは大切であり、コースを統括するコーディネーターをも含めた、教師の意識改革が必要であろう。

しかし、教師環境を変えていくのに、教師側の意識改革に頼るのみでは限界があるのではないだろうか。牛窪では、授業担当者やコーディネーターの意識改革に言及されているが、教師環境を作り出しているのは、人間の意識だけでなく、人間を動かす運営システムでもある。教師環境を変えていくためには、運営システムのあり方にも疑問を投げかけるべきではないだろうか。教育機関では立場の異なる教職員がコース運営に携わっているが、学生の学びを支える者同士が、課題を共有できるような運営システムでなければ、教育の質を維持することも難しくなるはずである。よって、教師環境を、教師間の問題として捉えるだけではなく、運営システム、さらに、授業現場における教育の質の維持にも関わる問題として検討することにする。

Ⅳ 日本語プログラムにおける「質保証」とは

プログラムの運営システムが作り出している教師環境の問題は、教育の質の維持にどのように関わるのだろうか。本章では、大学の「内部質保証」という考え方に照らして、教育機関や教育プログラムが実施する質保証と、教師環境の問題と、学生の学びとがどのようにつながっているかを検討する。

大学の教育機関の方針や、さらにその上の教育政策が教育プログラムに反映されるだけでは、学生の学びにつながっているかはわからない。森・紺田（2018）は、大学の教学 IR による内部質保証の対象を「①機関、②プログラム、③授業という3つのレベル」（p.214）で捉え、②や③へと目を向けた「学生の学びの質保証・向上」（p.219）のためのカリキュラム再編を行っている。また、大森・高田・岡田（2017）は、教育の内部質保証において「学生の『学習』に連結させる視点が重要である」とし、「マクロレベルの政策がメゾレベルの各大学での教育に政策意図通りの変革をもたらし、さらに、その変革がミクロレベルの学生個々人の学習行動の充実に繋が」ること、つまり「マクロ、メゾ、ミクロの3レベルが政府の政策意図のようにリンクするかが課題」だと述べている（p.75）。両者とも、学生の学びを質保証の目的とし、マクロ、メゾ、ミクロの3層の下層レベルへの働きかけとその効果を見ることを重視している。しかし、どちらもマクロからミクロへ向かう、いわばトップダウン型の視点を持った取り組みと言え、ミクロレベルで個々の授業に携わる教員がどのように質保証と関わっているかを検討するには至っていない。

大学改革支援・学位授与機構の質保証システムの現状と将来像に関する研究会が作成した「教育の内部質保証に関するガイドライン」（2017）によると、内部質保証は、「大学が自ら掲げる目標に向けて教育研究活動を行う中で、定期的な自己点検・評価の取組を踏まえた各大学における自主的・自律的な質保証への取組」とされ、「個別の授業、教育プログラム、学部・研究科（の教育活動）、大学（の教育活動）の4階層で考え」られている。学生は「体系的に構成されたカリキュラムのもとで学修を行う」ことから、4層の中でも「教育プログラムという単位での質を確保することが第一義的に重要」とし、ガイドラインでは「その教育プログラムを運営する教員らが主体的にその有効性を定期的に確認し、改善を行うシステムを整える」ことが企図されている（pp.1-4）。

ガイドラインでは、内部質保証の主体を「教育プログラムを運営する教員」としているが、「教員」とは、授業を持ち、プログラムの運営にかかわるすべての教員を指すと思われる。「個別の授業」というミクロレベルでの質保証を行っていくには、プログラム内の下層に目を向け、授業が埋め込まれている運営体制に合わせた「質保証」システムの整備を目指すべきであろう。そして、「学生の学びの質保証・向上」を目的とするならば、授業現場の内側に視点を置くことが重要であり、それには学生と向き合う教員が主体となった取り組みが必要となるのではないだろうか。

また、もう一つ確認しておかなければならないのは、「質保証」とは何をどうすることなのか、何のために行うのかという点である。林 (2018) によると、高等教育における「質」の概念は「非凡さ」「完全性」「目的適合性」「資金に見合う価値」「変容」など多義的で、何のために行うのかによってどのような「質」を重視するのかは変わるという。また「保証」の考え方も「質」によって変わり、「質保証」には、「質向上」の概念が含まれる、「Institutional Effectiveness」や「質の文化」との関係が議論されるなど、その捉え方に柔軟性があるという。ガイドラインについては、林が「その限界の中で一つのモデルを提案したもの過ぎない」(p.3) ため、「参照しながら〈中略〉自ら検討するという使い方が適切である」(p.10) と述べているように、教育プログラムにおいて何が「質保証」になるかが検討されるべきであろう。また、林は、内部質保証が機能する要件として「教員自身が内部質保証制度を所有する（オーナーシップを有すること）」を挙げ、「内部質保証やそこでの質の定義が教員の教育活動と直接的に関係することが求められる」としている (p.12)。教育の質保証を実現させるには、授業に関わる教員が自身の教育活動においてどのような学生の学びを実現することが質保証につながるかを考えて、授業現場における課題を見極め、改善へ向けた方法を検討する必要があるのではないか。もちろん、ここでいう「教員」も、常勤・非常勤の別なく授業を担当する全ての教員を指すと思われる。

Ⅱで取り上げた峰・長野 (2010) が述べる「教師側の連携の強化」でTTのメリットを活かした教育を行うことは、「コース運営の質の維持」につながる反面、個々の教師の負担が大きい。また、顔を合わせる機会や時間がないなど直接的なコミュニケーションがとりにくい環境下では、実行されにくい。一方、Ⅲで取り上げた牛窪 (2015) では、「個体主義的」で「他の教師との関係性を築かないまま」「無難に割り当てをこなすことが求められる」教師環境を、「同僚性」によって乗り越えるという教師の意識変革が期待されている。だが、教師の意識変革は、必ずしもそれが持続され組織全体に浸透していくとは限らない。教師環境の問題については、教育活動を行う教師がプログラムの運営システムにおいてどのような困難を経験しているか検討する必要があるだろう。そのように教師環境の問題について検討することは、林が述べるように、教師自身にそのオーナーシップを与え、内部質保証を教師の教育活動と直接関係させ、授業現場での学生の学びの質を保証することにもつながるだろう。

V 研究目的と方法

1 研究目的

外国人留学生が増加するなど日本語教育をとりまく環境の変化は、コース運営にも影響を与える。多くの外国人留学生を受け入れている機関では、コース運営の効率化が求められるが、

同時に、教師間の連携が取りにくい環境を生み出している。その中で、特に、新しく組織に入り、初めてのコースを担当する「新入り」教師や、初めて TT を組む教師らが授業を行う過程で「悩み」を抱えているのではないか。本研究では、新規担当者やコースの担当経験の浅い「新入り」の非常勤教師がどのように授業を行っていたかを調査し、どの段階でどのような「悩み」を抱えていたかを探る。そして、教師らの「悩み」がどのように「学生の学びの質保証・向上」に関連しているのかを考察し、効率化を求める運営システムの課題を明らかにする。

2 調査方法

筆者らと同じ会話コースを 2016 年度に TT で担当していた「新入り」教師 A と B の 2 名に個別のインタビューを行った。2 名へ調査を依頼した理由は、同じコースを翌年度に担当していたため授業内容や形態、運営体制が類似しているとともに、組織に入って 1 年目でコースを初めて担当していたからである。これらの条件が、「新入り」教師の「悩み」の要因を明らかにする上で、妥当であると判断した。

半構造化インタビュー（約 60 分）を実施し、コースの開講前から終了にかけて、どのように授業の準備をし、授業を進めていったか、またその過程でどのような点が難しかったかについて尋ねた。インタビューデータを文字化し、担当者として授業を設計し進めていく過程での「悩み」が語られている部分について、SCAT（大谷 2019）で分析を行った。SCAT を用いた理由は、4 ステップのコーディングにより「一つ一つのデータに対して」（p.166）「悩み」の要因を抽出するカテゴリー分析を行いながら、「データに含まれる語りや観察の内容の順序性や時間制が保存され」（p.166）るシーケンス分析にも対応できるからである。これらの特徴から、教師が授業を担当するどの段階でどのような「悩み」が生じ、それにどう対処していったかという過程も含めた分析を行うことができる。2 名それぞれの「悩み」の要因の分析から抽出されたテーマ・構成概念から作成したストーリーラインをもとに理論記述を行い、カテゴリーごとに整理した。

尚、教師 2 名には、インタビュー時に調査の趣旨や方法を説明しながら文書で同意を得るとともに、分析結果を開示し、問題がないかを確認してもらった。また、クラス運営に直接関わる教師およびコーディネーターにも調査の趣旨説明と分析結果の開示を行い、問題がないか確認をとった。

VI 結果

分析結果を示し、カテゴリーごとに教師 A と教師 B の「悩み」の要因と「悩み」が生じる過程について説明する。

1 教師 A の「悩み」

教師 A の分析では、[テーマ・構成概念] から成る 9 つの理論記述を、3 つの【カテゴリー】と 8 つの〈サブカテゴリー〉で整理した。（表 1）

尚、分析の記述①②③の「下線部」は、インタビューから直接引用した部分である。

表1 教師Aの「悩み」の要因の分類

カテゴリー	サブカテゴリー	理論記述
学生	日本語レベル	事前に把握することが難しい場合、対応できるよう「幅広い授業イメージに合わせた準備」が必要となる。
	ニーズ	「会話面での即興力」の向上だと推測し、「効果的なグループ編成」に苦心しつつ「即戦力につながる会話練習」をしたが、「真の学生のニーズ」を把握していないと「学生の期待に沿った授業」かどうか確信が持てず、疑問が生じる。
	反応	授業の省察材料となるが、反応がないと、実践した授業に対し確信が持てず、「成果が見えない不安」を感じる。
情報共有	初めての説明会	「授業イメージの着想」につながる「授業設計に必要な情報」がないと、「授業設計に対する不安」が生じる。
	教師間	「最低限の情報共有」の場合、「優先度の高い問題」の共有や解決に終始する。 授業の進め方における疑問を「自己判断で解決」する可能性がある。
授業内容	教科書の扱い方	「教科書があるのに使わない申し訳なさ」と「コースの方針」と「教科書から離れた授業展開」の間で迷い、「使用する割合」で悩む。
	期間	「短期間」なため、「教科書の扱い方」や活動が制限され、納得のいく授業が期間内に実践できないことがある。
	授業形式	「教える項目が明確」な科目とは「教師としての役割」が異なり、ロールプレイの場合、「到達点」が分からない。

①【学生】に関する「悩み」

授業初回は、学生の〈日本語レベル〉の事前把握が難しいため、不安なまま、「幅広い授業イメージに合わせた準備」をした。「会話面での即興力」を重視し、「どうやってそのグループで会話を発展させるか」に苦心しつつ「即戦力につながる会話練習」を実施し、自身が考える学生の〈ニーズ〉とも合致していると推測した。しかし、学生からの〈反応〉が得られず、「先生はそれで良かったんですよって学生が思ってくれば、それでいいんだろうけど」と「成果が見えない不安」を感じた。学生から「何を期待されていたのかなっていうのが、最後までやっぱりよく分からなかった」と「真の学生のニーズ」について疑問を抱いた。

②【情報共有】に関する「悩み」

〈初めての説明会〉は「授業イメージの着想」が難しく、「始まるまで実質何をすればいいのか本当によくわかっていなかった」と、「授業設計に対する不安」を抱いた。説明会時に欲しかった「授業設計に必要な情報」は、「あとどれくらい（教科書を）広げていいのかどうか、教科書から離れていいのかどうか」という具体的な〈教科書の扱い方〉であった。授業期間中の〈教師間〉の情報共有では、学生や宿題の「最低限の情報共有」が主で、「授業の進め方はあんまり話さなかったかな」と言っている。ロールプレイの宿題は課ごとに一部の学生しか当

たらない進め方だったため、工夫が必要と感じ、[自己判断で解決]した。「(私は)全員が同じことができるようにしてた。他の先生、そういう時どうしてたんだろうなっていうのは思った」と「他教師のやり方に関心」を示しつつ確認まではしなかった。

③【授業内容】に関する「悩み」

〈教科書の扱い方〉では、「高い教科書を買ってもらうから、教科書を使わないっていうのはすごくなんか申し訳ないから、使ってあげたい」と学生の立場を理解しつつ、「教科書は絶対押さえないといけないし、押さえただけで時間終わっちゃうんだけど、できればもっと教科書からはずれていきたくった」と言うように、「教科書があるのに使わない申し訳なさ」と[コースの方針]と[教科書から離れた授業展開]の間で迷い、教科書を[使用する割合]について悩んだ。これは、他コースの経験が達成感としてあり、「どんどん私教科書から外れていった。…(中略)…わざわざ日本まで来て、日本の先生だから教えてもらえたみたいなこととか、いっぱい教えられたので、それはよかった」と発言している。当該科目は〈期間〉が短いことが特徴で、「もっと長くできたら、もっと余裕持ったことができたな」「もっと、試せることがあるんじゃないかな」と思いながら、時間が短いし、終わっちゃって」と納得のいく最終設計が十分できなかったことを省察している。また、〈授業形式〉の面で、[教える項目が明確]な科目では「教えることが多すぎて、これ教えなきゃ、これ教えなきゃ、練習しなきゃ、みたいな感じではあった」が、当該科目では、「そういうの(押さえるべき必須項目)が逆でない時の方が、自分の落としどころが分からない」と感じており、[教師としての役割]や学生をどのような[到達点]へ向かわせればよいかが分からなかった。

2 教師 A の「悩み」が生じる過程

教師 A の「悩み」は、コースの目標となる[到達点]が掴めないまま、【学生】の〈日本語レベル〉や予測した〈ニーズ〉に合うよう授業設計を試みたが、【学生】の〈反応〉からでは学びにつながる授業ができたのかの判断がつかず、[真の学生のニーズ]、[教師としての役割]とは何かという疑問が生じている。また、教科書は、「絶対押さえないといけない」もので、購入した学生を考慮し「使ってあげたい」が、自身は「外れていきたい」という理想もあり、学びにつながる〈教科書の扱い方〉を追究する過程で「悩み」が生じている。宿題の割り当て方においても悩んだが、授業が円滑に進むよう[自己判断で解決]し、大きな「悩み」に発展することはなかったが、他教師はどのように対応したのか関心を示している。つまり、教師 A は、当該科目を自分なりに捉え直し、目の前の学生達の学びにつながる授業の「再設計」を試みているのであり、その過程で「悩み」が生じている。

3 教師 B の「悩み」

教師 B の分析では、[テーマ・構成概念]から成る 13 の理論記述を、4 つの【カテゴリー】と 10 の〈サブカテゴリー〉で整理した。(表 2)

尚、分析の記述①②③④の「下線部」は、インタビューから直接引用した部分である。

表2 教師Bの「悩み」の要因の分類

カテゴリー	サブカテゴリー	理論記述
学生	日本語レベル	「クラス内のレベル差」があると「レベルに合わせた判断」と「その場での対応」を迫られる。
	学習スタイル	「一方的な説明や分析」および「一斉授業スタイルへの慣れ」を持つ「多くのアジア人学生の存在」は、「詳細な文法説明の必要性」が「予測」される。
	理解	「クラス内のレベル差」や「一斉授業スタイルへの慣れ」がある場合、「学生が理解していない前提」で「学生に合わせた準備」と「準備内容の臨機応変な取捨選択」が「目的達成のための進め方」となる。
スケジュール	内容量	「理解前提で組まれたスケジュール」に「学生の理解度との隔たり」がある場合、「圧倒的内容量」の学習を「スケジュール通りに終わらせる難しさ」が感じられ「ロールプレイで扱う文法説明と時間制限のジレンマ」が生じる。
	消化	「次の担当者へ及ぶ迷惑の回避」は「学習項目の無理な詰め込み」につながる。 「課題作成の重複」には「実施目的が掴めないことによる疑問」が生まれ「教師側の負担」もあることから「課題作成の自己目的化」を感じ、「学生からスケジュールへと活動主体が入れ替わる感覚」がある。
活動観	自己の経験	「ロールプレイ活動自体」に「否定的見解」を抱き、「本来の自分と乖離している作られた人間」を演じている「無個性なロールプレイ作り」には「自身の教育観とのズレ」がある。
	発想の転換	「反復練習の退屈さ」や「大学の授業活動の自由度の高さと学生の意欲」といった要素が活動に対する「発想の転換」を促す。 「授業案内に示された目的に対する考え方の転換」を図り「学生にとっての学習意義を見据えた目的の再構築」を行うことで「限定された項目の学習」ではなく「総合的な能力の発揮」ができる活動へ変える。
教師間	共有機会	「自分より経験の長い教師Aへの助言求め」はしても「深い相談をする時間」はない。 「学生の特徴とそれに合わせた活動」についての「意見交換」や「TT間での進め方の共有」を望んでいる。
	関係構築	「曜日ごとの担当者」がいる「形式的なTT」であり「担当授業全般の現状」として「面識のない者同士」で組んでいたが、「既存の仕組みの問題」のため「疑問なしの受け入れ」をする。
	引継ぎ	「授業記録の確認」はしていたが「実際の進め方」はわからず、他の教師も「既定の順番に沿った進め方」をしていると「推測」する。

①【学生】に関する「悩み」

授業開始後に学生の〈日本語レベル〉と〈学習スタイル〉がわかり〔その場での対応〕を迫られた。文法項目を〔学生が理解していない前提〕で〔学生に合わせた準備〕を行い、【学生】の〈理解〉を中心に授業設計をした。〔レベル関係なくとりあえず入っている感じ〕がした〔クラス内のレベル差〕と〔一斉授業スタイルへの慣れ〕を持つ〔多くのアジア人学生の存在〕から、〔詳細な文法説明の必要性〕が〔予測〕された。〔『ただ覚えてください』みたいな感じでは、絶対にみんなが納得してくれない〕ので文法説明の準備をした上で、〔準備内容の臨機応変な取捨選択〕が授業の〔目的達成のための進め方〕になると判断した。

②【スケジュール】に関する「悩み」

文法項目が〔理解前提で組まれたスケジュール〕に〔学生の理解度との隔たり〕があった。文法説明を行うため授業の〈内容量〉が増え、すべてを〔スケジュール通りに終わらせる難しさ〕があり、〔その時の学生にやさしくないスケジュールだった〕と言う。しかし、〔次の担当者へ及ぶ迷惑の回避〕のため、〔学習項目の無理な詰め込み〕でスケジュールを〈消化〉した。〔90分でそれ全部できるわけない〕と言うように〔ロールプレイで扱う文法説明と時間制限のジレンマ〕を抱えていた。授業と宿題での〔課題作成の重複〕には〔実施目的が掴めないことによる疑問〕が生じ、〔課題作成の自己目的化〕を感じた。〔みんなが主人公なのにスケジュールを追いかけなきゃいけない…（中略）…スケジュールが主人公になって〕しまい、〔学生からスケジュールへと活動主体が入れ替わる感覚〕を抱いた。

③【活動観】に関する「悩み」

日本語学校での〈自己の経験〉から、〔ロールプレイ活動自体〕に〔否定的見解〕を抱き、〔本来の自分と乖離している作られた人間〕を演じる〔無個性なロールプレイ作り〕を行うことに〔自身の教育観とのズレ〕を感じていた。学生も〔反復練習の退屈さ〕を感じていたことから、〔大学の授業活動の自由度の高さと学生の意欲〕を足掛かりに〈発想の転換〉を図った。〔やらざるを得ないからやるために方向を見つけた〕教師 B は、〔授業案内に示された目的に対する考え方の転換〕と〔学生にとっての学習意義を見据えた目的の再構築〕を行い、〔限定された項目の学習〕ではなく〔総合的な能力の発揮〕ができる活動になるよう〈目的と方法〉を変えた。

④【教師間】に関する「悩み」

〔自分より経験の長い教師 A への助言求め〕はしたが、〔深い相談をする時間〕はなかった。〔学生の特徴とそれに合わせた活動〕についての〔意見交換〕や〔TT 間での進め方の共有〕はしなかった。〔担当授業全般の現状〕として〔面識のない者同士〕で TT を組んでいる場合が多く、〔ティームティーチングって言っても、ただ先生が曜日ごと違うってことだけで〕と〔曜日ごとの担当者〕がいる〔形式的な TT〕に映るが、それは〔既存の仕組みの問題〕であり〔こういうもんでしょ〕と〔疑問なしの受け入れ〕をした。このように限られた〈共有機会〉で〈関係構築〉が難しい中、〈引継ぎ〉の手段である〔授業記録の確認〕をしていたが、〔実際の進め方〕まではわからず、他の教師も〔既定の順番に沿った進め方〕をしていると〔推測〕した。

4 教師 B の「悩み」が生じる過程

教師 B の「悩み」は、教室で実際に対面した【学生】の〈日本語レベル〉や〈学習スタイル〉に合わせて授業内容を補完していく中で、規定のスケジュールに沿って担当箇所を〈消化〉していくことが難しくなることで生じている。また、ロールプレイ活動に対する「自身の教育観とのズレ」を乗り越える過程や、学生にとって意義のある活動にするために〈目的や方法〉を変更していく過程でも「悩み」が生じている。つまり、教師 B はコースで定められた授業設計から、目の前の学生そして教師としての自己を中心にした授業へと「再設計」を行っているのであり、その過程で「悩み」が生じていると言える。特に、学生の理解度や学習スタイルは授業開始後にわかり、TT で組まれた【スケジュール】は変更できないため、「みんなが主人公なのにスケジュールを追いかけなきゃいけない」と苦慮している。また、課題の実施目的を掴めず活動の目的に納得して自己の授業設計に反映させていくのにも再考を重ねている。その中で、教師間で「学生の特徴とそれに合わせた活動」について「意見交換」や「TT 間での進め方の共有」が必要だと感じていたが直接の〈共有機会〉は限られ、組織内の TT を「面識のない者同士」で組む形式的な運営方法と割り切っていた面もある。

VII 考察

本章では、教師らの「悩み」が「学生の学びの質保証・向上」にどのように関連しているかを考察し、教師の役割や質保証につながる TT 体制について検討する。

1 教師らの「悩み」と「学生の学びの質保証・向上」との関係

教師 A は、授業の着想段階から実践へと進める過程で「悩み」が生じている。主に、授業設計及び運営上の情報不足がありながら、学生のニーズを自身で予測し、対応した。授業内容では即戦力につながる会話練習を重視し、教科書の扱い、宿題の割り当ても学生の学びにつながる視点で自己判断し、「再設計」を試みている。教師 B は、授業開始後、タイトなスケジュールの中で、決められた活動への抵抗感を持ちつつ実践を重ねる過程で「悩み」が生じている。その中で、学生の特徴に合わせた授業方法に切り替えたり、学生にとって意義のある活動するために目的や方法を変更したり、目の前の学生に合わせた授業へと「再設計」を行っている。

この「再設計」とは、授業前にコースの目的や教科書の扱い、授業方法、流れをシュミレーションしながら振り返り、授業中は学生の理解度や反応などを見ながら振り返り、必要であれば変更する、授業後は行った授業に対する改善点を次の授業に反映させるという一連のサイクルである。「教員自身が内部質保証制度を所有する（オーナーシップを有する）」（林 2018, p.12）という観点からすると、現場の教師が主体となり、学生の学びに向き合いながらこのようなサイクルで授業の「再設計」を行うことは、「学生の学びの質保証・向上」につながる重要な側面と言える。一方で、TT を行うコースで個々の教師が「再設計」を行っているとなると、教師が持っている異なる考え方や活動の目的や方法に対する理解の違いなどを擦り合わせる必要がある。この現場でのボトムアップ的な擦り合わせがなければ、個々の教師がバラバラな考えの基に授業を行うことになり、コースとしての質保証にはつながらない恐れがある。擦り合わせができれば、「悩み」もある程度解消されると同時に、改善策が授業内容に反映され、学生の学びの質も高めることができる。しかし、TT の運営システムが、考えを擦り合わせること

を難しくするような教師環境を生み出しているとする、個々の教師の「悩み」は解消されず、学生の学びの質の向上も期待することができないだろう。

2 教師の役割とは

では、「悩み」を解消できないような教師環境はどのようにして生まれているのだろうか。

峯・長野（2010）は、Ⅱで紹介した TT の長所の 3 つ目に「授業の進め方・問題への対処など：複数の教員の意見・知恵が結集される」点を挙げているが、教師間で十分にコミュニケーションをとりながら連携を強化できる状況下では、そのような長所を活かして TT が行われていた。しかし、本稿で取り上げたインタビュー調査を通して、外国人留学生増加に伴い、質の維持と効率化を図る中で、TT は多くのクラスやコースを回していくためのより形式的な方法となり、授業を進める上での疑問や問題を共有し解決していくチームとしての機能が失われてきていることが垣間見えた。シラバスやスケジュールに基づき標準化された内容で授業を実施する者という役割が教師に与えられ、教師自身もそう役割を認識することによって、「授業担当者＝実施者」という教師観が浸透していく。そして、その役割が運営体制に組み込まれ、多くのクラスやコースが問題なく回っていくことが TT の目的となっていく。その中で、顕在化する問題だけが問題として認識され、授業を「再設計」していく上で生じる「悩み」は教師個人の内に処理されるべき顕在化しない問題となっていくのではないだろうか。

このような「授業担当者＝実施者」という教師観には、教師が本来持つべき役割が運営の効率化の過程で矮小化されてきた背景があると考えられる。吉崎（1997）は、教師を「設計者（デザイナー）」「実施者（アクター）」「評価者（イバリユエーター）」という 3 つの異なる役割を同時に持つ専門家として捉える。そして、「授業の設計者である教師が、実施者としての自分自身の授業を評価（ふり返ること）して、その結果に基づいて授業を改善していかなければならない」と、その役割の多様さを指摘する（pp.5-7）。教師 A も教師 B も、コースで定められた教育内容や授業の進め方を自己の授業として読み替えていき、目の前の学習者に合わせて「再設計」を行っている。また、教師 A が学生からの反応が得られず成果が見えない不安を抱え、教師 B がロールプレイ活動において発想を転換したように、自己の授業実践を振り返り改善につなげようとする強い姿勢が見られる。このような教師の「設計者」や「評価者」としての役割を認識しないまま、TT によってクラスやコースを回していこうとすると、効率を求める運営システムができてくる。その運営システムによって生み出された教師環境で、教師は「悩み」を解消できずに授業を行うことになるのではないだろうか。

3 質保証につながる TT 体制

それでは、TT 体制で運営する日本語のコースにおいて、「学生の学びの質保証・向上」をどのように図ることができるだろうか。シラバスやスケジュール、教材、試験、評価方法等を統一し、標準化することはその方法の一つであるが、その背景にはどの教師が担当しても一定以上の学習成果が得られるようカリキュラムによって質保証する（「耐教師性のあるカリキュラム（teacher-proof curriculum）」）という考えがある。しかし、それだけではなく、どのようなカリキュラムでも効果的に教えられる「耐カリキュラム性のある教師（curriculum-proof teacher）」（Taylor 2013）によって質保証を行うという考えも必要であろう。「耐カリキュラム性のある教師」は、もちろん、これまでも日本語教育の現場で求められてきたはずである。

しかし、教師が主体となった質保証を目的とする中で、「耐カリキュラム性のある教師」がTTの運営システムの中で十分に機能するように位置づけられてきたのだろうか。TT体制の中に、教師同士の連携を推し進めるような運営システムが存在しない限り、「耐カリキュラム性のある教師」によって質保証を実現することはできないだろう。それを可能にする運営システムを整備することが、学生の学びを支える教師に内部質保証制度のオーナーシップを与え、大学の内部質保証を機能させていくことになるだろう。これまで疑問を持つことなく行われてきたTTのあり方について、今一度考える必要がある。

VIII 結論と今後の課題

本研究では、ある高等教育機関で実施された日本語プログラムの会話コースを新規担当した「新入り」の非常勤教師2名がどのような「悩み」を抱えながら授業を進めていたのか、その「悩み」の要因を探った。そして、教師らの「悩み」がどのように学生の学びの質に関わっているのかを考察し、教師の役割や質保証につながるTT体制について検討した。分析を通して、「新入り」教師が授業を「再設計」する過程において、学生の学びに関わる「悩み」がチーム内で共有されず、顕在化しない問題となっていることがわかった。このような教師環境の問題には、外国人留学生増加に伴い、質の維持と効率化を図る中で、TTが形式化されチームとしての機能が失われてきているとともに、日本語教師が本来持つべき役割が矮小化されてきているような背景があるのではないかと。疑問を持つことなく行われてきたTTのあり方を再検討せずに形式的に採用していくのであれば、教師の「悩み」は共有されることなく、質を維持しながら量を支える運営が難しくなるのではないだろうか。今後、外国人留学生数をコロナ禍以前に回復させるにあたって、日本語教育の現場では、質を維持しながら量を支えるという運営上の整備を検討し、実施していくことが求められる。

また、これまで日本語教育で行われてきたTTは、多くの非常勤教師によって支えられており、その比率は今後も変わらないであろう。授業の「再設計」の中で生じる個々の教師の「悩み」を共有し、学生の学びの質保証の向上に結びつく教師環境を作っていくためには、TTのあり方を今一度考える必要があるのではないだろうか。

本研究では、「新入り」教師を対象としたが、新人教師や「新入り」教師だけでなく、教授経験の長い教師やコースを統括するコーディネーター、職員等、教育に関わるすべての人それぞれが「悩み」を持っている可能性がある。それぞれの視点から顕在化しない問題を明らかにし、日本語教育に関わるすべての人が「学生の学びの質保証・向上」を目指す上で生じる「悩み」を共有できる環境について検討する必要があるが、それは今後の課題としたい。

参考文献

- 井上玲子・杉山和佳子・伊吹香織 (2016) 「ティームティーチングにおいて教師たちは『共通認識』をどのように持とうとしたか―担当教師3名による実践の振り返りから―」第10回協働実践研究会プログラム
- 牛窪隆太 (2014) 「新人日本語教師の葛藤を生み出すもの―一制約の下での発達に焦点を当てて―」『多摩留学生教育研究論集』9号 pp.1-10
- 牛窪隆太 (2015) 「日本語教育における『教師の成長』の批判的再検討―自己成長論から逸脱

- の場としての『同僚性』構築へー」言語文化教育研究 pp.13-26
- 大谷尚（2019）『質的研究の考え方ー研究方法論から SCAT による分析までー』名古屋大学出版会
- 大森不二雄・高田英一・岡田有司（2017）「教育の『質保証』を学生の『学習』に連結させるための課題ー大学の内部質保証観と学生の学習観への合理的選択理論からのアプローチー」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』3号 pp.75-88
- 大学改革支援・学位授与機構 質保証システムの現状と将来像に関する研究会（2017）「教育の内部質保証に関するガイドライン」〈<https://niadqe.jp/wp/wp-content/uploads/2018/02/a001-170331-gaid.pdf>〉2023年8月17日閲覧
- Top Global University Japan「外国人留学生の受け入れ・交流」〈<https://tgu.mext.go.jp/approach/05.html>〉2023年8月17日閲覧
- 日本学生支援機構「2019（令和元）年度外国人留学生在籍状況調査結果」〈<https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/zaiseki/index.html>〉2023年8月17日閲覧
- 峯正志・長野ゆり（2010）「留学生センター『総合日本語コース』の日本語教育ーチームティーチングによるコース運営を中心としてー」『金沢大学留学生センター紀要』13号 pp.45-54
- 森朋子・紺田広明（2018）「教育プログラムの内部質保証に寄与する数学 IR とはー学習の視点を中心にー」『広島大学高等教育研究開発センター大学論集』50集 pp.209-221
- 文部科学省（2022）「高等教育を軸としたグローバル政策の方向性ーコロナ禍で激減した学生交流の回復に向けてー」〈https://www.mext.go.jp/content/20230323-mxt_kotokoku01-000028546_3.pdf〉2024年1月1日閲覧
- 吉崎静夫（1997）『デザイナーとしての教師 アクターとしての教師』金子書房
- Taylor, M. W., "Replacing the 'teacher-proof' curriculum with the 'curriculum-proof' teacher: Toward more effective interactions with mathematics textbooks" *Journal of Curriculum Studies*, 45:3, (2013), pp.295-321