

効果的なチームティーチングに向けた授業引き継ぎ記録の分析

吉田美登利

要旨

本研究は引き継ぎ記録の分析を行うことで、引き継ぎにおいて教員がどのように関係を構築しようとしているのかを明らかにすることを目的とした。5名の教員の引き継ぎの記録のビリーフと、実際に書かれた引き継ぎ記録のカテゴリーを分析したところ、実際に書かれたものは「①褒める」視点から学生や授業の様子を捉えたものがみられたが、ビリーフでは褒めには言及されておらず、「③学生の日本語の課題」や「④学生の特徴・キャラクター」という一般的な記述にとどまっていた。引き継ぎ記録では、教員は「個人」と「全体」の両方の視点でクラスを捉えたり、日本語だけでなく、学習態度や、クラスへの協力的態度についても記述されたりするなど多角的な視点で学習者を捉え、報告が行われていた。引き継ぎ記録では、単に行われた授業が報告されるのみでなく、教員同士のやりとりも活発にあり、授業の課題を解決するために「⑥今後の指導法の提案」も行われていたことがわかった。

キーワード

日本語教育、引き継ぎ記録、チームティーチング、同僚性

1. はじめに

日本語教育の多くの現場では複数の教員によるチームティーチングが行われている。筆者は、引き継ぎ記録が日本語教育で非常に大きな役割を担っていると考え、日本語教育の現場では、同僚と対面する機会が少なかったり、年に1、2回のみだったりということも多く、引き継ぎの手段は、記録やメールが主となっている。また、コロナ禍でオンライン化された業務が増え、引き継ぎ記録が果たす役割はこれまで以上に重要になっている。

引き継ぎ記録はこのように日本語教育で大きな役割を果たしているが、引き継ぎ記録そのものの研究はあまり行われていない。教師養成課程で教案作成を習うことはあっても、引き継ぎ記録の書き方を学ぶことはほぼなく、多くの教師は実践の中で身につけているようである。このような実情から、より良い書き方はどんなものか、新人教師の参考にできるものを作れないかという考えから、引き継ぎ記録の役割や効果的な書き方を明らかにしたいと考えるようになった。

チームティーチング (Team Teaching 以下、T.T.) は、新井・天竺 (1999) によると「『協力教授』の訳語があるように、教師がチームを組んで協力して子どもの指導にあたるとする指導方式 (p.18)」であり「教師は自らの得意とする専門分野・領域を受け持ち、弱点は他に頼み、互いに分担・協力して指導の効果を高める工夫が必要となってくる。T.T.は、このようにして生まれた指導組織であり、経営組織である」としている。日本語教育の T.T.は「複数の教員の発音に慣れる」などの教育効果を目的とするものだけでなく、教員の勤務時間の制限によりやむなく行われているものなど様々である。しか

し、チームで協力して教育を行うからこそ、各教員の専門や得意分野を最大限に生かすことができ、一人で学生を担当するより効果的な教育活動を行える可能性もあるだろう。

2. 先行研究

2.1 医療、保育分野での先行研究

様々な仕事で引き継ぎは行われるが、例えば医療分野では看護記録や介護記録の書き方に関する書籍が多く出版されており、看護記録については日本看護協会の指針（2023）がある。記録が法的証拠となることも書き方に正確さが要求される一因であるようだ。

保育分野の引き継ぎの研究は、内海他（2012）の母語話者と非母語話者の比較を行った園（幼稚園、保育園）の連絡帳⁽¹⁾の研究がある。日本人の母親3名と、漢字圏出身の母親3名の「連絡帳」を比較したところ、以下の5つの項目①「伝達」、②「問い合わせ」、③「相談」、④「儀礼（挨拶やお礼）」、⑤「応答（園の問いかけへの返事）」のうち、日本人の母親は①、④が多かったとし、理由を「挨拶やお礼、子どもの言動の記述を通して、園との協力関係を築こうとしていることがうかがえる（p. 245）」と結論づけている。日本人の母親は連絡帳を、単に子どもの心身の様子についての報告をするものと捉えておらず、挨拶やお礼を通して先生との関係性を深めることに利用している点が大変興味深い。

2.2 日本語教育、学校教育における先行研究

日本語教育では引き継ぎ記録の分析はあまり行われておらず、看護や介護のような指針や、書き方の指南書もみられない。日本語教育の引き継ぎでは、田中（2018）が初級文法クラスの引き継ぎ記録をテキストマイニングにより分析を行っている。その結果「『授業の様子』については、日本語学習だけでなく、体調や態度に関して、どのような『学生』が多かったのかを記述していた。また、『学生の様子』では『理解』と『形』の頻度が高く、『理解』は『文法』や『文型』と共起し、『形』は活用形の『普通』形や『変換』『活用』『間違える』という語と結びついていた（p. 10）」とし、理由を「いわゆる文法積み上げ型の授業を行っていることが背景にあると考えられる（p. 10）」としている。このように学習目的や日本語レベルにより記述は変わると考えられる。浜田他（2022）は外国人高校生向け日本語授業の引き継ぎ記録の分析を行っている。その結果、4人の担当講師は「教授方法重視型」と「生徒情報重視型」という2つのパターンに分けられたが、それぞれの講師の記録スタイルは時間を経ても大きな変化が見られなかったとしている。

引き継ぎ書には授業報告だけではなく、同僚間のコミュニケーション手段としての機能も存在するだろう。牛窪（2015）によると、日本語教師は多くが非常勤として働いているため対面で業務のすり合わせが行えないケースが多い上に「フリーランスの専門家」という認識でお互い干渉しない傾向があるという。牛窪はそれぞれの教師が個別に教授技術を改善するのではなく「同僚性」を構築することにより「新たな日本語教育の形について共通の展望を持ち、共に仕事をしていく同志としての関係性を構築していく（p. 23）」必要性を述べている。「同僚性」についての先行研究では、秋田（2012）は「一方的に出来事を話したり、困ったときだけ援助しあう段階から、専門的知識や授業の出来事を共有する段階、一緒にひとつの新たなヴィジョンやカリキュラムなどをつくり出す創造的仕事をする段階へと同僚性が発展するほど、教師が相互に支え合う関係は深まっていく（p. 101）」

としている。紅林（2007）は学校教育の同僚性を、チーム医療を参考にできるとしている。チーム医療には、メンバーの以下の点一対等性、専門性、チームを構成するための力、チームのコーディネーターとコンダクターの役割を果たす力が必要であると、チーム医療は「チームを組むことによって、公約数の医療や平均値の医療ではなく、最大値の医療が行われることが期待されている（p. 181）」としている。日本語教育でもチームを組み、各々の専門分野や得意な外国語、あるいは属性（性別や年齢）を活かした学生の生活支援などを行うことにより、チームの良さを発揮した教育が行えるのではないだろうか。対面での交流が少ない日本語教師にとって、チームの同僚性を構築するツールの一つとして引き継ぎ記録が活用できるのではないか。

3. 研究目的

本研究は引き継ぎ記録の分析を行うことで、どのような形で引き継ぎが行われているかを明らかにすることを目的とする。教員が記録を書く際に大切だと考えているビリーフと、実際に書かれた項目の調査により、教師が何に注目し引き継ぎを行っているか、何を同僚に伝えようとしているのかを明らかにしたい。

4. 分析対象と分析方法

4.1 分析対象

調査対象は、コロナ禍により国内外4か国（日本、トルクメニスタン、タイ、中国）を繋ぎ Teams により行われた 2020 年度春学期 A 大学のクラスだった。学生のレベルは入門 6 名（S1～S6）で、メインテキストは『まるごと（入門 A1、初級 1 A2）』を使用した。教員は、月～金に各 1 名（計 5 名）が担当した（T1～T5）。年代は 30 代～60 代で、女性 4 名と男性 1 名で、日本語教育歴は 30 年以上が 2 名、20 年～30 年が 1 名、5 年～10 年が 2 名であった。分析対象は教員の次の 2 つ（1）ビリーフ調査（質問紙）と（2）引き継ぎ記録であった。引き継ぎのフォーマットはコーディネーター（T3）により作成され、各教員がオンライン上に書き込んだ。（1）の質問項目は次の 2 つ「引き継ぎ記載時に注意していること」と「T.T. で大切にしていること」であった。（2）については「2 学生の様子」「3 連絡事項」を分析対象とし、学習項目が書かれた「1 したこと」は分析対象外とした。なお調査に際しては所属大学の許諾を得た上で、調査協力者に同意書を提示し、全員から承諾（署名）を得ている。

4.2 分析方法

日本語教育の引き継ぎ記録では、記述をカテゴリー化した先行研究がなかったため、内海他（2012）の連絡帳の研究や、井下（2002）の看護記録の研究を参考に内容により、カテゴリー化を行った。「意味のまとまりを持つ読点までを 1 アイデアユニット（以下 IU）（井下 2002、p. 83）」とし、IUにしたものを KJ 法によりカテゴリー化し、小グループにまとめた。（2）については小グループを大グループに編成し階層化した。

5. 結果

5.1 ビリーフ調査にみられたカテゴリー

表1に「ビリーフ調査に見られたカテゴリー」を示す。質問1「引き継ぎ記載時に注意していること」への回答は9つのカテゴリーに分けられた。カッコ内は回答をそのまま記述したものである。第1は「授業が終わったらすぐ書く。細かい内容を書くのに時間がかかりそうな場合、授業の内容・進度だけ送り、翌日の先生の準備に影響がないようにする」などの【①早さ】の項目、第2は「簡単に読みやすいように書く」などの【②読みやすさ】の項目、第3は「誰が理解できていなかったか、全体としてどんな課題があるか」など【③学生の日本語の課題】の項目であった。第4は「授業内の会話で話してくれた学生の個人的な話を書くようにしている。その人個人をよく知るため（共有するため）とせっかく話してくれた印象的なエピソードを私自身も忘れないように」「学期はじめには特に学生の特徴・情報など細かく書く」など【④学生の特徴・キャラクター】の項目、第5は【⑤前回の引き継ぎの経過報告】であった。第6は「T3先生（が作成した引き継ぎ記

表1 ビリーフ調査に見られたカテゴリー

教員		T1	T2	T3	T4	T5
経験年数		20～30	5～10	30～	30～	5～10
性別		F	F	F	F	M
【質問1】 引き継ぎ記載時注意していること	①早さ		○			
	②読みやすさ				○	
	③学生の日本語の課題	○		○		
	④学生の特徴・キャラクター		○	○		
	⑤前回の引き継ぎの経過報告			○		
	⑥配慮が必要な学生	○	○			
	⑦教員の失敗のシェア					○
	⑧学生から出た質問	○				
	⑨教員間の交流・関係性構築	○				
【質問2】 チームティーチングで大切にしていること	①分量・分担方法	○	○	○	○	○
	②クラスの雰囲気作り			○		
	③他の教員に合わせる	○				
	④責任感			○		

録)は一人一人について書く欄がありますが、他の先生の(作った記録に書き込む)時は気になる学生については(名前を挙げて個別に)コメントするようにしている(括弧内は筆者補足)など【⑥配慮が必要な学生】の項目、第7は「助言を得るため、他言したくないミスも書くようにする」など【⑦教員の失敗のシェア】であった。第8は「学生からどんな質問が出たかを書くようにしている。誰が、そして何に疑問を持ったのかをはっきり伝える」など【⑧学生から出た質問】、第9は「人間関係が良くなるようお礼を述べる、少し雑談を混ぜる」「何でも言いやすい雰囲気を作る」など【⑨教員間の交流・関係性構築】であった。少ないサンプル数のため一般化はできないが、教員5名のうち複数の教員が言及しているのは③、④、⑥のみであるため、本調査では5人の教員のビリーフには違いが見られたといえよう。引き継ぎを書く「①早さ」に気を配るのは引き継ぎ期間が短く、次の教員が授業準備に時間を要することなどの理由によるものと思われる。また【⑨教員間の交流・関係性構築】に注目する教師がいるのは、対面での交流が少ないためだろう。【⑦教員の失敗のシェア】に注目するT5は、回答に表れているように「助言を得る」ことを重視しているのだろう。

質問2「チームティーチングで大切にしていること」への回答は4つのカテゴリーに分けられた。第1は【①分量・分担方法】の項目であった。「メンバーがその持ち味(得意分野)を生かす」「分担する仕事は相手に負担をかけすぎない。お互い気持ちよく分担できるように自分が出来る時、得意なことは多めに引き受ける」「他の人の領域に断りなく入っていかないようにする。試験、課題など担当者に断りなく変更・追加したり、学生からの質問に答えたりすること、また採点を訂正すること」「個人で仕事をする以上に教材作成などの締め切りを気にする」などで、この項目は全員が言及していた。第2は【②教員・学生を含めたクラスの雰囲気作り】の項目で「いいクラス、いいクラス運営にする」「学生の良い点を見つけそれを共有できる雰囲気」「何でも言いやすい雰囲気」などであった。第3は【③他の教員に合わせる】という項目で「同僚の教育観を知ること。何を大切にしているのかを知り、もし自分と少し考え方が違ったとしても、ある程度合わせていくことが必要」などで、第4は【④責任感】についての項目だった。「メンバーが自分の責任分野を持ち、皆に貢献できること」などであった。T3が【②教員・学生を含めたクラスの雰囲気作り】と【④責任感】を重視しているのはコーディネーターという立場も影響しているからだと思われる。

5.2 引き継ぎ記録にみられたカテゴリーの種類

引き継ぎ記録のカテゴリーは「学生に関する記述」が4つ、「授業に関する記述」が7つ抽出された。表2に「引き継ぎ記録に見られたカテゴリー」を示す。「学生に関する記述」では【①褒める】が最も多く見られた。クラス全体の雰囲気や学習成果を褒めたり、個人を褒めたりしていた。個人を褒めるものは「i 日本語」「ii 言語活動(相槌が上手、話を続けようとする)」「iii 授業態度(いつもニコニコ、元気にリピート)」「iv 授業外の学習態度(自習、宿題など)」「v 他の学生・クラスに対する協力的態度(助け舟を出してくれる、ムードメーカーになってくれる、カタカナが読めないクラスメートを助ける紳士です)」などである。クラス全体を褒めるものは「ディスコースメーカーがしっかり使えるようになった」などの「i 日本語」に関するもの、「質疑応答が活発になった」など「ii

言語活動」があった。褒めにより記述が明るく前向きな内容になり、教員の関係にも良い影響を与えていたものと思われる。

「授業に関する記述」では【②課題】も書かれており、「i 日本語」や「ii 授業態度、出席」に関するものであった。その中には今までは「課題」だったものが改善し成長したという肯定的な形で、それまで出来なかったことが暗に伝えられていたものもあった（「今日のテストはみんな素早く提出してくれました」、「今日はきちんと日本の漢字を書いてくれました」下線は筆者）。この書き方は T2 だけが行っていたので、理由をインタビューしたところ「出来るようになった喜び（学生の成長）を共有したいという気持ちだった」と答えている。また「おしゃべりが上手ですが、スピーチは改善の余地がありそうです。原稿の段階でもっと指導してみようと思います」のように褒めに続き、課題と改善策を提示する書き方も見られた。

また、【③母語での力・基礎学力】については「～人らしく話すのが上手」「紙の上の勉強ができるタイプではないか」「長く書くこと、結論部に色々な内容が盛り込んでいることから、母語でも作文が上手なのではないかと感じた」などの記述があった。【④学生の様子・態度】については、「随分楽しそうにしていた」「タジタジだった」「にこやかに」「なんかもう長老の風格ありという感じです。控えめですが、ここぞという時に頼りになります」「PPT で説明している時はつまらなそうな顔をしていましたが、会話練習では楽しそう」など視覚情報から得た表情や態度に関する描写が多くみられた。オンライン授業においても教員は学習者の表情をよく観察し、授業を行っていたことがわかる。「授業に関する記述」に関しては「ドリアンジュースがありますか、など例を出したら楽しそうに文を考えていた」など【①行った指導とその結果】があった。こちらは「i 授業内」だけでなく「ii 授業外」のメールでのやりとりや面談の様子なども含まれた。例えば『まあまあです』の例文作りが出来ていませんでした。深追いせずに、授業後に個別にメールで例文と英訳を示して解説しました」などである。「多分まだ理解できていないので、ぜひ今後も授業で取り上げてください」などの【②同僚への依頼・返事】や「(他の教師が前回の授業で未習得と言っていた)『まあまあです』が使えるようになっていました」のような【③前回書いた件のその後】など教員同士のやり取りも多くみられた。「回線に邪魔されることが多いので、それが残念」など【④オンライン授業、接続に関する課題】、「S4 に発言させた際、私の『そうそう』や『はい』という相槌で逐一確認のためか止まってしまっていたので悪いことをした」など【⑤失敗のシェア】、「促音ができないので Dictation をしてはどうか」「伝わりにくいので発表の（資料の）見せ方を指導したい」のなど【⑥今後の指導法の提案】がみられた。【⑦内省】については次の 2 つ「クラスの「団結、学びの楽しさ、動機の維持、という点を忘れてはいけない、と自問自答している」「パワポを作ると守りに入り学習者の顔が見えなくなることに S2 さんは気づかせてくれた」があった。これらの内省はクラスのコーディネーターでもある T3 によるものだった。なぜ内省をシェアしたか T3 にインタビューしたところ「その頃自分も含め周囲の教員たちも、教科書で教えるというよりも教科書を教える、別の言葉で言えば手段が目的化しているような状態になっていて、何のための授業かを見失いそうになっていたのではないかと思い、初心に戻ろう！という戒め（鼓舞する）ような気持ちで書いたのではないか」と答えている。

表 2 引き継ぎ記録に見られたカテゴリー

学生 について の記述	①褒める	個人	i 日本語
			ii 言語活動 (相槌、話を続ける、など)
			iii 授業態度
			iv 授業外の学習態度 (自習、宿題を含む)
			v 他学生、クラスへの協力的態度
	全体	i 日本語	
		ii 言語活動 (質疑応答が活発になった、など)	
	②課題	個人	i 日本語
			ii 授業態度、出席
	③母語での力・基礎学力		
④学生の様子・態度			
授業 について の記述	①行なった指導とその結果	i 授業内	
		ii 授業外	
	②同僚への依頼・返事		
	③前回書いた件のその後		
	④オンライン授業、 接続に関する課題		
	⑤失敗のシェア		
	⑥今後の指導法の提案		
⑦内省			

6. 考察

本研究では5名の教員の引き継ぎの記録のビリーフと、実際に書かれた引き継ぎ記録のカテゴリーを分析した。ビリーフ調査（質問紙）で言及されず、引き継ぎに書かれていたものに「①褒める」「③母語での力・基礎学力」があった。引き継ぎには「①褒める」視点から学生の日本語・言語活動や授業態度を捉えたものがみられたが、ビリーフ調査では「③学生の日本語の課題」との記述にとどまっていた「③母語での力・基礎学力」もビリーフ調査では言及されていなかったが、授業内では学生の母語や基礎学力の力について丁寧に観察され、それが引き継ぎに書かれていた。引き継ぎは「個人」と「全体」の両方の視点でクラスの様子が書かれたり、日本語だけでなく、学習態度や、クラスへの協力的態度についても記述されたりするなど教員が多角的な視点で学習者を捉えていることもわ

かった。「①褒める」には「ii 言語活動」についての記述も見られ、文法や表現などの学習項目以外にも、話を続ける力や、適切な相槌が打てるか、クラス内の質疑応答が活発であるかについても教師が注目していた。このように引き継ぎに書くべきだと考えているビリーフより、実際に書かれたものはより多角的に学生やクラスについて記述されていた。

同僚性構築に関しては次のようなやりとりが見られた。本研究では学生の【②課題】、教員の【⑤失敗のシェア】により、学習者の日本語や生活上の課題、教員が授業でうまくいかなかったところなど様々な問題点が書かれており、それをチームのメンバーが認識した上で、その解決に向け【⑦内省】が書かれたり、【⑥今後の指導法についての提案】が行われたりしていた。これは、秋田（2012）のいう同僚性「一方的に出来事を話したり、困ったときだけ援助しあう段階から、専門的知識や授業の出来事を共有する段階、一緒にひとつの新たなビジョンやカリキュラムなどをつくり出す創造的仕事をする段階（p. 101）」となっていたと考えられる。このように引き継ぎ記録では、単に行われた授業が報告されるのみでなく、教員同士のやりとりも活発にあり、授業の課題を解決するために「⑥今後の指導法の提案」も行われていたことがわかった。

7. 今後の課題

本研究は、5名の教師のビリーフ調査と、半期の引き継ぎを対象としたケーススタディーである。対象者や対象期間が少なかつたため、本研究で見られた以外のカテゴリーも多く存在すると思われる。また異なるレベルや、異なる技能のクラスなどとは違う傾向があると思われるので、今後は調査対象を増やしたり、先行研究の井下（2002）のようなインタビュー調査を教員に行ったりして、より多くのカテゴリーを抽出したい。また、今後は個別のやりとりに着目し、学生の【②課題】がどう改善されていったのか、学生の【③母語での力・基礎学力】や【④学生の様子・態度】の記述がどう指導に反映していくのかや、同僚性構築の過程についても分析も行いたい。

（吉田美登利よしだみどり・東京工業大学・yoshida.m.bl@m.titech.ac.jp）

注

1. 連絡帳は、家庭と園が子どもの様子や体調を報告するもので、食事やトイレの回数、機嫌の良し悪し、生活の様子などが書かれている。

参考文献

- 秋田喜代美（2012）『学びの心理学 授業をデザインする』左右社
- 新井郁男・天笠茂（編）（1999）『学習の総合化を目指すティーム・ティーチング事典』教育出版株式会社
- 井下千以子（2002）『高等教育における文章表現教育に関する研究』風間書房
- 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」『言語文化教育研究』13, 3-26.
- 内海由美子・富谷玲子・仁科浩美（2012）「外国にルーツを持つ母親と幼稚園・保育園との書き言葉コミュニケーションについて—漢字圏出身者が書いた連絡帳の分析から—」『2012年日本語教育国際研究大会予稿集』2, 245.
- 川喜田二郎（2017）『発想法 創造性開発のために 改版』中公新書

- 紅林伸幸（2007）「協働の同僚性としての〈チーム〉—学校臨床社会学から—」『教育学研究』74(2), 174-188.
- 田中信之（2018）「初級文法クラスにおける授業引継ぎ—授業記分析を通して—」『富山大学紀要』創刊号, 1-11.
- 独立行政法人国際交流基金（編）来嶋洋美・柴原智代・八田直美（2013）『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 かつどう』三修社
- 独立行政法人国際交流基金（編）来嶋洋美・柴原智代・八田直美（2013）『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 りかい』三修社
- 独立行政法人国際交流基金（編）来嶋洋美・柴原智代・八田直美・今井寿美・木谷直之（2014）『まるごと 日本のことばと文化 初級 1 A2 かつどう』三修社
- 独立行政法人国際交流基金（編）来嶋洋美・柴原智代・八田直美・今井寿美・木谷直之（2014）『まるごと 日本のことばと文化 初級 1 A2 りかい』三修社
- 浜田かおり・飯島博子・大津友美（2022）「外国人高校生向け日本語授業の引継ぎ記録に関する考察—書き方の特徴とその変化に着目して—」『日本語教育論集』37, 21-36.
- 日本看護協会「看護記録に関する指針」（2023）<https://www.nurse.or.jp/home/publication/pdf/guideline/nursing_record.pdf>（2023年6月30日閲覧）