

日本語教師と高校教員の「連絡帳」を用いた
異分野間コミュニケーション
—外国人高校生への日本語学習支援のための連携体制構築をめざして—

**Interdisciplinary Communication between Japanese Language
Teachers and High School Teachers Using Shared Teaching Records:
How can Teachers Collaborate Better to Support Students' Learning?**

大津 友美

東京外国語大学大学院国際日本学研究院

OTSU Tomomi

Institute of Japan Studies, Tokyo University of Foreign Studies

浜田 かおり

東京外国語大学広報・社会連携室

HAMADA Kaori

Public Relations & Collaboration Office, Tokyo University of Foreign Studies

はじめに

1. 先行研究

- 1.1. 外国人児童生徒の学習を支えるための関係者間の連携
- 1.2. 日本語教師が参加する異分野間の協働
- 1.3. 連絡帳の運用

2. 研究課題

3. 研究方法

- 3.1. A 高校での 2020 年度の日本語指導
- 3.2. 日本語教師と高校教員との連絡帳による情報共有
- 3.3. データと分析方法

4. 分析と考察

- 4.1. インタビュー調査の結果：連絡帳の申し送り内容に対する日本語教師と高校教員の意識
- 4.2. 談話分析の結果：情報提供の不十分さの要因
 - 4.2.1. 日本語教師と高校教員との連絡帳への記入回数の差
 - 4.2.2. 高校教員による自主的な生徒情報提供の少なさ
 - 4.2.3. 日本語教師の記載内容の種類の多様さ
 - 4.2.4. 日本語教師の具体性に欠ける習得状況説明

5. 連絡帳改善のための工夫の提案

おわりに

キーワード：外国人児童生徒、高校生、学習支援、異分野間協働、連絡帳

Keywords: non-Japanese student, senior high school student, learning support, interdisciplinary collaboration, teaching records



本稿の著作権は著者が所持し、クリエイティブ・コモンズ表示4.0国際ライセンス(CC-BY)下に提供します。

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ja>

要旨

本研究では、外国人高校生への日本語指導を開始したばかりのある高校を対象に、日本語教師 (JT) と高校教員 (HT) の間の連絡帳によるコミュニケーションの分析を行う。連絡帳記述の談話分析の結果、(1) HT の記入回数が大幅に少ないこと、(2) HT の記載内容の大部分がコメントや感謝の表現など受け身的なものであったことが影響し、JT が HT からの日本語授業外の生徒の情報提供が不十分と考えるに至った可能性があることがわかった。一方、HT は JT からの生徒の日本語習得状況説明が不足していると考えていたが、それは (3) JT の記載内容の種類が多様で習得状況の説明が目立ちにくい上に、(4) その説明が漠然としており具体性に欠けることが原因として考えられる。本稿では以上の結果に基づき、連絡帳をより有用な情報共有ツールにするためにはどういった工夫ができそうか提案を試みる。

Abstract

This study analyzes communication through shared teaching records between Japanese language teachers and high school teachers. Interviews of Japanese language teachers and high school teachers revealed that both parties believed that the information shared by the other was not sufficient. In order to clarify what might be responsible for such impressions, the discourse of the teaching records was examined. The analysis revealed that (1) the significantly low number of entries by high school teachers, and (2) the fact that most of the entries by high school teachers were passive, such as replies to Japanese language teachers' entries and expressions of gratitude, may have influenced Japanese teachers to believe that high school teachers did not provide enough information about students outside of Japanese classes. On the other hand, high school teachers thought that Japanese language teachers' reports of students' Japanese language acquisition was insufficient, possibly because (3) the content of the reports by Japanese language teachers varied widely, and it was difficult for high school teachers to find information on students' language acquisition among them, and (4) the description of the students' Japanese language abilities were vague and lacked specificity. Based on these findings, a new record-keeping format is proposed.

はじめに

近年、日本語指導が必要な外国人高校生が増えてきており、支援の必要性が高まっている。文部科学省（2019）の発表によると、2008年には1365名だった外国人高校生が、10年後の2018年には約2.7倍の3677名にまで増えてきている。また、その中退率の高さが問題となっており、全高校生の中退率が1.3%であるのに対して、日本語指導が必要な外国籍・日本国籍の高校生の中退率は9.6%である。日本語指導が必要な外国人高校生を支援するため、彼・彼女らが所属する高校の約73%が、学校への適応や教科学習参加のための基礎的な日本語の指導や、教科の補習など、何らかの特別な指導を行っているとのことである。

当然のことながら、日本語教育を専門としない高校教員だけで日本語指導を完結させることはできない。だからと言って、日本語教師が週に何度か来校し、外国人高校生の実際の学校生活や教科学習と切り離して基礎的な日本語を教えれば済む問題でもない。高校教員と日本語教師の双方がそれぞれに外国人高校生を見守りつつ、連携を密にする必要がある。しかし、日本語教師同士の協働とは異なり、互いに何らかの形で教育に携わる者同士という共通項はあるものの、専門分野も異なり、仕事の慣習も異なる者同士であるため、一種の異分野間コミュニケーションを行う必要がある。専門分野や仕事の慣習が異なるカウンターパートとのコミュニケーションの際には、意識的にやり方を工夫しなければ、相互理解は深まらず、形だけの表面的な連携に終わってしまうのではないだろうか。

それでは、日本語教師と高校教員の間で、実際にどのようにコミュニケーションが行われているのだろうか。また、もしコミュニケーション上の問題があるとしたらそれは何か。それを明らかにするために、本研究では、2020年度に初めて外国人高校生への日本語指導を開始したある公立高校（以下、「A高校」）を対象とし、そこで運用されていた日本語教師と高校教員の間「連絡帳」の談話分析を行う。連絡帳は、その利便性から日本語教育の現場では用いられることの多い情報共有ツールであるが、異分野間コミュニケーションの場における活用を対象にした研究はこれまでに行われていない。そこで、本研究では、日本語教師、高校教員それぞれの記述を分析することにより、連絡帳を用いたコミュニケーションにどのような問題があるのかを明らかにすることを旨とする。また、連絡帳をより有用な情報共有ツールにするためにはどういった工夫ができそうか提案を試みる。

1. 先行研究

1.1. 外国人児童生徒の学習を支えるための関係者間の連携

小島（2014）は、外国人児童生徒の学習を支え、社会の一員へと成長できるようにするためには、学校、教育委員会、NPO等関係機関の連携が欠かせないと述べ、不就学をなくす取り組みや初期日本語指導教室の設置等、様々な地域で関係機関がどう連携し、外国人児童生徒の学習を支えてきたかを論じている。吉田（2014）でも、高校、教育委員会、NPO等の連携により地域の外国人高校生の問題がどう共有され、卒業後も見据えたキャリア支援が実践されているかが報告され

ている。様々な専門性を持つ関係者・関係機関の協働があつて初めて、外国人児童生徒への教育を支えることができ、生徒らが学習できる環境を整えることができると言えるであろう。

連携についての議論は日本語教育の文脈でも行われている。例えば川上他(2009)は、年少者日本語教育の専門家である日本語教育コーディネーターを地域の中心に据えることで、学校、教育委員会、大学との協働的な日本語教育実践が有効に行えると述べている。齋藤他(2015)では、地域の理念に基づき小中学校でどういった日本語学習支援が行われているか、また、学校やNPO等がどう連携しそれぞれの立場で支援を行っているのか、その支援や教育の内容、分担、手順が具体的に記されている。

このように、各地域における連携体制や教育実践事例の報告は蓄積されており、今後新たに外国人児童生徒への支援を行う際には、非常に参考になるであろう。しかし、その一方で、連携する関係者間で具体的にどのような方法で情報共有を行うのかについては、研究が進められていない。教育委員会、高校教員、NPO等と連携し、外国人児童生徒の支援を行う場合、互いの中で密に連絡を取り合う必要がある。そうすることで、それぞれの専門的知識や経験を持ち寄り、より良い外国人児童生徒支援が実現できる可能性がある。しかし同時に、異分野間のコミュニケーションであるが故の難しさもあるであろう。本研究でA高校における日本語教師と高校教員間の連絡帳の分析を行うことにより、その難しさの側面を明らかにし、より良いコミュニケーションを目指してできることを検討したい。

1.2. 日本語教師が参加する異分野間の協働

日本における外国人人口の増加、外国人人材の就労範囲の拡大等にもない、社会全体で日本語教育が議論されることも増えた。日本語学習者の新たな課題が明らかになってくるとともに、日本語教師が有効な学習支援を行うために、諸領域の関係者・関係機関と連携・協働する必要性が高まってきた。中川(2021)によると、教材開発、合同授業開催、勉強会開催等が、日本語教師と多様な分野の専門家との協働で行われてきているとのことである。例えば、大和(2015)、俵山(2016)では、ファイナンシャルプランナー等様々な専門家との協働により、定住を希望する外国人生活者向けの日本語教室が計画・実施されたことが報告されている。俵山(2016)は、企画、教材作成のための素材提供、学習者からの質問への回答や解説といった役割を専門家が担い、学習者の日本語レベルを想定し、それに合わせた教材記述やレイアウト、クラスでのファシリテートを日本語教師が担うという役割分担により、効果的な教育実践が実現したとしており、日本語教育と他分野との連携・協働の意義が窺える。一方、中川(2013)は、介護福祉士国家試験対応の学習ウェブサイトを開発する過程で介護福祉、日本語教育、ウェブデザインの各分野の専門家が協働していたが、開発の過程で直面した課題の1つに、異分野間の協働のやり方があったと述べている。まず、協力してくれる各分野の専門家を見つけ協働体制を構築することも困難であったが、メンバーが揃った後も、居住地や所属機関の違いから対面でのコミュニケーションの機会は限られており、メール等を用いた議論を頻繁に行っていたとのことである。

本研究が対象とするA高校においても、高校教員、日本語教師ともに多忙であり、全員が集まって対面で頻繁に話をするのは困難である。しかし、日本語授業での生徒に関する情報や高校から

の情報は日々更新されるため、毎日の情報交換が欠かせない。そこで、現実的な手段として連絡帳での書面によるコミュニケーションが行われていた。もちろん、関係者が対面で話し合える時間を捻出する努力も続ける必要があるが、この連絡帳を日本語教師、高校教員の双方にとって、知りたい情報を効率的に得られるツールに改善していくことが両者のより効果的な協働を実現させる鍵と思われる。

1.3. 連絡帳の運用

日本語教師が他分野の関係者との協働において、どう連絡帳やメッセージングアプリ等を用いた文章でのコミュニケーションを行うかを論じる研究や実践報告は見つけることができなかった。しかし、ティームティーチングにおける日本語教師間の授業引継ぎ記録に関する研究結果が、数は少ないながらも参考になると思われる¹⁾。吉田 (2021) は、日本語教師が何に注目して引継ぎを行うかを明らかにすることを目的に、大学の初級レベルのクラスを担当した教師間の一学期間にわたる授業引継ぎ記録を内容分析するとともに、テキストマイニングによって使用される言語表現を調査している。分析の結果、「学生が～してくれた」「できた」という表現が多用され、褒める記述により授業報告がなされていたこと、また日本語習得状況の報告以外に、学生間のやりとりや教員の失敗、内省、心配事等についても書かれていたことが報告された。

しかし、吉田 (2021) 自身も言及しているように、一口に「授業引継ぎ記録」「授業報告」と言っても、授業の目的や教師の現場教育経験の豊かさ等様々な条件によって、書き方や内容が変わる。田中 (2018) はテキストマイニングにより大学の初級レベルの授業担当者間の引継ぎ記録を分析し、クラスの目的がそこでの言語表現に反映されることを指摘している。引継ぎ記録の中で「理解」「形」という語の頻度が高く、「理解」は「文法」「文型」と、「形」は「活用形」として使用されたり、「変換」「間違える」といった語と共起したりしていたが、それは分析対象となったのが初級文法のクラスで、文法積み上げ型の授業が実施されていたことが背景にあったのではないかと述べている。また、ティーチングアシスタントの授業報告を分析する趙・長谷川 (2011) では、日本語教育の現場で教えた経験の有無により、授業報告の形式、書く内容が異なることが指摘されている。浜田他 (2022) でも、同じ日本語クラスを担当する教師であっても、それぞれの教師の過去の教育経験 (勤めていた教育機関や指導した学習者のタイプ等) が授業報告に含めるべきと考える内容に影響を及ぼすことが指摘されている。

本研究が分析する A 高校の連絡帳は、高校生への教育現場で運用されたものであることから、大学や日本語学校での授業報告を分析の対象とする従来の研究とは異なる結果が得られる可能性がある。また上述の先行研究は背景知識を共有する日本語教師間での授業引継ぎ記録に関するものであるため、コミュニケーション問題に関する報告はなかった。一方、高校教員という他分野の関係者に対する説明が求められる A 高校の連絡帳運用においては、分析により問題点を洗い出した上で、コミュニケーション問題を回避するための方法を検討する必要があるだろう。

1) 吉田 (2021) によると、日本語教師間の授業引継ぎ記録は、看護記録や介護記録のように厚生労働省の指針があり、書き方の説明書が出版されているものとは異なり、それぞれの教育機関の実情に合わせて書かれるもので、研究対象とされることも少ない。

2. 研究課題

前節までに述べたとおり、日本語教師と他分野のカウンターパートとの協働に関して、コミュニケーションの観点から分析・考察を行う研究は、筆者らが調べた範囲では行われていなかった。専門分野や仕事の慣習が異なる者同士が相互理解を深め、有意義な教育を実現していくためには、両者のコミュニケーションの様相を明らかにしたうえで、何が問題となるかを検討しておく必要があるであろう。そこで、本研究では、次の2つの研究課題を立て、A高校で運用されていた日本語教師と高校教員間の連絡帳の談話分析を行う。

- (1) 日本語教師と高校教員の間で、連絡帳における記述の仕方にはどのような違いがあるのか。
- (2) 記述の仕方の違いから、連絡帳でのコミュニケーションにおいてどのような問題が起きるのか。

以上の問いへの答えを明らかにした上で、本稿では、連絡帳をより有用な情報共有ツールにするために、書式や記載項目等をどう改善すれば良いか、その案も具体的に示したい。

3. 研究方法

3.1. A高校での2020年度の日本語指導

本節では、研究のフィールドとなったA高校での日本語指導の実際について説明する。A高校では、2020年度から、日本語指導を必要とする外国人生徒に対して、入学年次に日本語指導を行っている。2020年度にA高校にて日本語指導が必要と判断された外国人生徒は9名であった。1～2名ずつに分けられ、それぞれ異なる学級に在籍していたが、日本語指導の時限には通常の学級とは別の教室に集まり、他の外国人生徒と一緒に日本語を学習した。生徒は一人週5コマの日本語授業を受けるが、学校全体の時間割に合わせる必要があったため、受講パターンは様々であった。毎日1コマずつ日本語指導を受ける生徒もいれば、週2日で5コマ分の指導を受ける生徒もいる。曜日や時限によってクラスのメンバーは異なり、生徒数も1～3名と様々で、教師と一对一の個別指導型の授業を受ける生徒もいた。生徒の入学時の日本語能力は初級前半から中級後半までと幅があったが、所属学級との兼ね合いで日本語能力別クラス編成をすることはできなかったため、異なる日本語レベルの生徒が混在しているコマがほとんどであった。また、同じ日本語レベルの生徒であっても、受講パターンの違いから進度が異なるため、同じ教科書を使っていながら、学習課が異なることが多かった。

日本語指導は、4名の非常勤の日本語教師がチームティーチングで担当した。コース全体では週25コマの授業があったが、各日本語教師の担当コマは、週3～9コマと幅がある。授業内容は日本語レベルによって異なり、初級から中級にかけては主に市販の日本語教科書を用いた授業を行い、中級以降は、徐々に高校の国語教科書で扱われる内容へとシフトさせた。授業はすべて対面で実施した。

3.2. 日本語教師と高校教員間の連絡帳による情報共有

脇田・越智(2006)、深川・山本(2012)、北村(2018)等で報告されているように、効果的・効率的な授業引き継ぎのためにコンピュータのソフトウェアが用いられることも増えてきている

が、A 高校では校内での IT 機器使用やネットワーク利用等に制限があったため、紙媒体の連絡帳が使用されていた。生徒毎に図 1 のシートを用意し、各生徒に関して関係者間で共有すべき情報を集約できるようにしてある。日本語教師、高校教員の両者がアクセスできる場所に保管し、両者とも読んだり書いたりできるようになっていた。筆者らは、2020 年度より A 高校での日本語指導プログラム設計や教材開発等、外国人生徒の学習支援に関わっていたため、学校の秘密情報と生徒のプライバシーの保護を条件に、連絡帳を本研究の対象とすることについて許可を得ることができた。

日本語教師 4 名は、シートの①の列に、各生徒の日本語授業での様子や学習状況等を毎回報告することになっていた。高校教員は、③の列に、学校行事、校内会議での決定事項、生徒について共有しておくべき事柄などを書き込むことになっていた。連絡帳が利用できる高校教員を限定することはしていなかったため、何名が実際に読んでいたかは不明であるが、記入は教務担当者 2 名が行っていた。また、この高校では NPO も外国人生徒への指導を行っていたため、②の列に NPO 支援者の記載欄も用意していたが、コロナ禍で校内での滞在時間に制約があったため、2020 年度は使用されなかった。なお、日本語教師 4 名の間では、別途詳細な授業引継ぎのための連絡が SaaS 型ソフトウェア上で行われていた。

申し送り帳			
生徒名：			
	①	②	③
日付	日本語教員	NPO 支援者	高校教員
	授業内容・所感	授業内容・所感	

図1 2020年度連絡帳の書式例

3.3. データと分析方法

第 2 節で述べた研究課題を達成するため、連絡帳記述の談話分析を行った。まず、予備調査として、連絡帳を使用した当事者たちが、連絡帳について、何が不十分であると感じていたのかを明らかにするため、日本語教師（以下、「JT」）と高校教員（以下、「HT」）へのインタビューを実施した。その後で連絡帳記述を談話分析し、そこでの JT、HT それぞれの記述の特徴を明らかにした上で、インタビューで当事者から報告された連絡帳の不足点が何に起因するものなのかを検討した。

予備調査のインタビューは、2021 年 2 月に実施した。HT 1 名には校内にて 10 分程度、JT 2 名にはオンライン会議システムを使用して、それぞれ 30 分程度インタビューを行った。最初に筆者らが調査の趣旨を説明した後で、連絡帳についてどう思うか、改善を要する点はあるかなど自由に話してもらった。この予備調査の目的は、連絡帳を使用した当事者たちが連絡帳について不十分だと考える事項を特定することであり、インタビュー対象者が明示的に不足点を指摘する発言が出現したときに、その場で筆者らがノートにメモする方法で記録を行った。インタビュー内容を一字一句、言葉のニュアンスも含めて記録する必要はないと判断し、録音はしなかった。

インタビュー調査から浮き彫りになった連絡帳の不足点が何に起因するものなのかを明らかにするため、約30週分(約600コマ分)の連絡帳の記述の談話分析を実施し、そこで行われたコミュニケーションを観察した。連絡帳への記入総数は701回で、その内JTにより記載されたものは577回²⁾、HTにより記載されたものは124回分であった。なお、JTは担当授業日には必ず記入するルールを設けていた。そのため、日によっては、異なるJTから2回以上の申し送りがなされることもあった。一方、HTにはそのようなルールがなかったため、記入しない日もあった。

連絡帳記述の談話を分析するにあたっては、文章によるコミュニケーションの内容そのものを客観的に把握する必要があると考えた。そこで、体系的で再現可能な方法でデータに関する推論を行い、コミュニケーションの特徴を記述しようとする「内容分析(Content analysis)」(クリッペンドルフ, 1989)の手法で行うこととした。全701回の記述をメッセージ単位に分割し、その内容に応じてラベルを付け、分類することで、JTとHTの申し送りの特徴を把握する。メッセージとは、「1文または複数の文で1つの伝達意図を持つもの」と定義する。1つのメッセージは典型的には1文から成るが、2~3文が接続し、1つの意味的なまとまりを作り出していることもある。メッセージの分割とラベル付与は、例1のように行った。これはHTのある日の記述であるが、2つのメッセージに分割できる。前半の下線部「いつもありがとうございます。」という部分は、JTの日頃の指導に対する感謝を表す内容なので「JTへのお礼の言葉」というラベルを付けた。後半の波線部「最近火木7・8限で集中力が欠けているようです。」という部分は、日本語指導以外の授業コマでの生徒の様子を報告するものであるため、「生徒に関する情報共有」というラベルを付けた。

【例1】

いつもありがとうございます。最近火木7・8限で集中力が欠けているようです。

JTへのお礼の言葉

生徒に関する情報共有

メッセージ単位への分割とラベル付与は筆者のうち1名が全て行った。全てのメッセージにラベルを付けた後で、筆者ら2名で似た内容を示すラベルをグループ化し、分類項目を整理し、再度、全てのメッセージを分類し直した。なお、JTとHTの記述は内容的に大きく異なったため、共通の分類項目ではそれぞれの連絡帳記述の特徴は説明できないと判断し、それぞれ別の分類項目を用意した。

4. 分析と考察

4.1. インタビュー調査の結果：連絡帳の申し送り内容に対する日本語教師と高校教員の意識

インタビュー調査から、JTもHTも連絡帳の意義を認めながらも、互いに必要としている情報を十分に相手から得られていないと感じていたことがわかった。インタビュー対象となった2名のJTは、他のJTが書き込む日本語授業内で得た生徒情報は授業運営や生徒との関係づくりに活かすことができ有益だったと報告する一方で、今後はHTを通してしか知り得ない日本語授業外の情報も連絡帳から得られるようになることを期待していると述べていた。JTは連絡帳のHTによ

2) 4名のJTのうち、1名は週1回勤務、残りの3名は週2回勤務であった。そのため、週1回勤務のJTの記述回数は残りの3名の約半数であった。

る記述を読みながら、生徒たちの日本語力の不足から、通常学級で受けている教科の授業の中で問題が起こっていないか、部活動や進路選択など学習以外の高校生活のことで困っていることはないかなどをもっと知りたいと思っていたとのことである。一方 HT は、連絡帳の JT の申し送りから、生徒たちの日本語授業での過ごし方や生徒が JT にした話を知ることができたことは有益であったと評価しながらも、各生徒の日本語習得状況についての報告が不十分であったと述べていた。JT、HT へのインタビューから、現行の連絡帳には、両者が必要とする情報を十分に得られるようにするために、何らかの改善が必要であることが確認された。

4.2. 談話分析の結果：情報提供の不十分さの要因

それでは、連絡帳をどう改善していけば良いのか。それを知るためには、JT、HT 双方が、相手からの情報提供が不十分であったという印象を持つに至った原因を明らかにする必要がある。連絡帳の記述を談話分析した結果、JT が HT に対して情報提供が不十分であると感じたのは (1) JT と HT の間の連絡帳への記入回数の差と (2) 生徒と直接関係のない記述が HT の記載内容の大半を占めていたことが影響した可能性があることがわかった。一方、JT の情報提供が不十分であると HT に印象付けた原因としては、(3) JT の記載内容の種類の多様さと (4) JT の具体性に欠ける習得状況説明からの影響が考えられることが明らかになった。

4.2.1. 日本語教師と高校教員間の連絡帳への記入回数の差

JT が HT から必要な情報を得られていないという印象を持った原因の1つとして、HT との連絡帳への記入回数の差が影響しているのではないと思われる。連絡帳の記入総数 701 回のうち、JT からの記入回数は 577 回であるのに対して、HT からの記入は 124 回で、JT からの記入回数の4分の1以下である。連絡帳に記入する JT は 4 名であるのに対して、HT は 2 名である。また、実際に外国人生徒たちと授業で接する JT とは異なり、教務担当の HT は外国人生徒と毎日直接コミュニケーションしているわけではない。そのため、両者の記入回数に差があることは必然ではある。それでもやはり、HT から提供される情報量そのものが JT から見れば少ないと言えるであろう。

4.2.2. 高校教員による自主的な生徒情報提供の少なさ

HT の連絡帳への記入は、回数が少ないだけでなく、その記載内容にも情報の豊かさという点で問題があった。HT の記入回数は 124 回であったが、それをメッセージ単位に分割し、内容に応じて分類したところ、HT のメッセージ総数は 142 で、表 1 が示すように、「(1) 生徒に関する情報共有」「(2) 今後の対応」「(3) JT への質問」「(4) JT へのお礼の言葉」「(5) JT の申し送りへの感想」の5種類のカテゴリーに分類することができた。表 1 を見るとわかるとおり、「(4) JT へのお礼の言葉」と「(5) JT の申し送りへの感想」を合わせると、この2つのカテゴリーだけで 142 メッセージ中 109、総メッセージの 70% 以上を占めている。「(4) JT へのお礼の言葉」というのは、JT に向けて「いつもご指導ありがとうございます」「今日もありがとうございます」などとお礼を述べるものである。「(5) JT の申し送り内容に対する感想」は、HT が自主的に新しい情報を提供するものではなく、JT の書き込み内容を受けての短いコメントのことである。例えば、JT が「Aさんは、週末中ずっと定期試験の勉強をしていたそうです」と書き込んだのに対して、HT が「この調子でがんばってもらいたいです」や「試験で結果が残せるといいですね」などと述べるもの

である。一方、インタビューで JT が HT から聞いたかかったと述べていた生徒の他教科での様子や学級等での普段の活動の様子についての情報提供は「(1) 生徒に関する情報共有」に分類したが、これは、142 メッセージ中 20、メッセージ全体の 14%と少ないことがわかる。HT が JT に感謝の意を伝えること、JT の申し送りへの感想を述べることは双方の良好な関係構築・維持のためにももちろん重要なものである。しかし、HT からの連絡帳への記入回数自体が少ないことと合わせて、記入された内容が主体的に新しい情報を提供するものではなく、JT の申し送りに対する反応の多くが受け身のものだったため、JT が HT から必要な情報を十分に提供してもらえていないと考えるに至ったのではないだろうか。

表1 HTの記載内容

記述カテゴリー名	記述例	回数
(1) 生徒に関する情報共有	・(生徒 A は) 大学に進学したいとのこと。 ・最近～の授業でも集中力が欠けているようです。	20 (14%)
(2) 今後の対応	(日本語の授業中に頻繁にトイレに行く生徒について) 明日、本人と話してみます。	3 (2%)
(3) JT への質問	・(生徒全員について) 文はどのくらい書けますか。 ・日本語はどのくらい力がついていますか。	10 (7%)
(4) JT へのお礼の言葉	・いつもありがとうございます。 ・今後ともよろしくお願いします。	68 (48%)
(5) JT の申し送りへの感想	(生徒 A の学習態度が良いという JT からの申し送りに対して) すばらしいですね。	41 (29%)
合計		142

4. 2. 3. 日本語教師の記載内容の種類多様さ

相手から必要な情報を得られていないと感じているのは JT だけではない。HT も、各生徒の日本語習得状況についての報告がもっと欲しかったとインタビューで述べていた。JT からの記入回数は HT に比べ 4 倍以上と多いにもかかわらず、なぜそのような印象につながったのであろうか。JT のメッセージの内容を検討した結果、JT の記載内容は多様で、その中で習得状況に関する情報が目立ちにくい状態にあった可能性があることがわかった。

JT からは 577 回の記入があり、これを 843 のメッセージに分けることができた。それらのメッセージは、以下の 10 の観点のいずれかに当てはまるものであった。

- ① 学習への取り組み・態度
- ② 得意・不得意な科目
- ③ クラスメイトとの関係
- ④ 教師との関係
- ⑤ 他教科の学習状況
- ⑥ 健康状態
- ⑦ 自習環境
- ⑧ 教室環境
- ⑨ 授業内容
- ⑩ 個人情報

このうち、①～⑧については、それぞれの観点について教師が生徒を高く評価するか（褒めるか）、それとも低く評価するか（懸念事項として伝えるか）でさらに分けることができた。最終的

に、表2に示すとおり、①～⑧の観点から生徒を高評価するポジティブなメッセージのカテゴリー8種(記述カテゴリー(1)～(8))、低評価するネガティブなメッセージのカテゴリー8種(記述カテゴリー(9)～(16))、そして中立的なメッセージのカテゴリー2種(記述カテゴリー(17)(18))の計18カテゴリーに分類することができた。HTの記述カテゴリーが5つであったことと比較すると、JTが多様な観点から各生徒について観察し、報告していたことがわかる。

表2 JTの記載内容

記述カテゴリー名 ³⁾	記述例	回数
(1)ポジ: 学習への取り組み・態度	真面目で熱心、安定してみえる。	216 (26%)
(2)ポジ: 得意な項目	リスニングは時々聞き漏らしがあるが問には正しく答えられる。	119 (14%)
(3)ポジ: クラスメイトとの関係	クラスメイトと楽しく盛り上がっている。	42 (5%)
(4)ポジ: 教師との関係	(生徒が教師に) チョコを1つプレゼントしてくれた。	7 (1%)
(5)ポジ: 他教科の学習状況	(生徒Dは) 英語の成績がクラスで1番。	1 (0%)
(6)ポジ: 健康状態	(いつもに比べ) 今日は眠そうな様子もなく元気だった。	4 (0%)
(7)ポジ: 自習環境	・まめに宿題をよく出す。 ・ポートフォリオを持ち帰る。	11 (1%)
(8)ポジ: 教室環境	(生徒1名の授業に比べ、2名いる授業では) 意欲的で発言も多い。	7 (1%)
(9)ネガ: 学習への取り組み・態度	授業中の課題をやらずにボーッとしている。	81 (10%)
(10)ネガ: 不得意な項目	・「好き」など濁点の間違いがある。 ・カタカナの字形「シ」「ツ」を直した。	90 (11%)
(11)ネガ: クラスメイトとの関係	(共通の母語を持つ生徒3名が母語で雑談するため) Cさんの学習の邪魔になる。	10 (1%)
(12)ネガ: 教師との関係		0 (0%)
(13)ネガ: 他教科の学習状況	家庭科のB先生にお話を伺ったが、授業態度がとても悪いようだ。	8 (1%)
(14)ネガ: 健康状態	元気がなく、ぐったりしている。	14 (2%)
(15)ネガ: 自習環境	国の友達が家に泊まっているようで、来週まで宿題ができないとのこと。	8 (1%)
(16)ネガ: 教室環境	今日は生徒全員の進度が違う日で、丁寧に授業ができなかった。	22 (3%)
(17)中立: 授業内容	今日の授業内容は言葉の定義とリスニング。	68 (8%)
(18)中立: 個人情報	・(生徒Aは) 後輩がほしいそうだ。 ・(生徒Cは) バトミントン部に入った。	135 (16%)
合計		843

この中で最も多かったのは、「(1) ポジティブ: 学習への取り組み・態度」のメッセージで、216あり、全メッセージの約26%である。これは、例えば、「今日もAさんは頑張っていました」のように無分析に学習への取り組みを高評価するものを多く含む。連絡帳シートが生徒毎に分かれており、何かを書かなくてはならないが特記事項がなかった際には、JT達はそのような漠然としたことを書くほかなかったのかもしれない。だとすると、JTは記入回数は多いものの、提供した

3) 記述カテゴリー名の「ポジ」は「ポジティブ」、「ネガ」は「ネガティブ」を表す。

情報が豊かであったとは言い難いのではないか。次に多かったのは、「(18) 中立：個人情報」で135、全メッセージの約16%である。これは例えば「最近アルバイトで忙しいようです」「家族の分の食事も作っているそうです」といったもので、未成年の高校生を見守るために重要で、関係者間で共有しておくべき情報である。そのため、日本語学習とは直接的には関係ないが、JTはHTと共有する必要があると判断したと思われる。また、この情報が実際に有益であったことがインタビューでHTからも報告されている。

一方、日本語習得状況を説明するメッセージは、「(2) ポジティブ：得意な項目」が119(14%)、「(10) ネガティブ：不得意な項目」が90(11%)あり、合わせると全メッセージの25%で決して少ないとは言えない。しかし、JTからのメッセージは上記の通り多様で、習得状況に関するメッセージがあっても、HTに認識されなかった、または強い印象を残さなかった可能性がある。

4.2.4. 日本語教師の具体性に欠ける習得状況説明

それでは、なぜ習得状況に関するメッセージは、HTにそれと認識されなかったり強い印象を残さなかったりしたのであろうか。「(2) ポジティブ：得意な項目」と「(10) ネガティブ：不得意な項目」に分類された記述を検討したところ、習得状況を説明するメッセージの表現形式に、HTにとって漠然としていて具体性に欠ける表現が散見された。例えば、「今日て形を勉強しましたが、よく理解できていました」「音読、濁点、漢字に少し問題ありました」といった説明では、生徒が日本語を使って実際に何ができるようになったのか・何がまだできないのかをHTはイメージしにくい。日本語教育経験のないHTには、て形が理解できることの意義、て形を使って高校生活の中で何ができるようになるのかはわからないであろう。音読や濁点の間違いも、具体的にそれができないと、この先どんな困ったことがあるのかはHTには想像できないであろう。漢字に問題があると言われても、小学校低学年で習うような漢字を習得できていないという意味なのか、高校教科書に出てくるような漢字がまだ覚えられていないという意味なのかははっきりしない。授業中に行ったタスクの達成度に関する説明も、「発表はしっかりできました」のように、何について、どんな条件で、何分くらいの発表ができたのかは書かれていなかった。日本語教育経験者の間なら、どんな教科書の何課を勉強しているのかという情報と一緒にこのような申し送りがあれば、日本語習得状況、何が日本語でできるようになっているかがイメージできるのであろう。したがって、チームティーチングをしている日本語教師間の申し送りであれば、上述の短い記述で、次の日の教師が知っておくべき情報が連絡されたとみなすことができると思われる。実際、JT達は、生徒の習得状況を説明しているつもりだったのであろう。しかし、HTには、そのようには理解してもらえていなかったようである。

そのことは、連絡帳内で行われたHTからJTへの質問にも表れている。表1を見ると「(3) JTへの質問」が10回なされているが、その全ての内容を確認したところ、そのうち5回は、下記の通り、生徒が日本語で何ができるのかを問うものであった⁴⁾。

4) 残りの5つの質問は、特定の生徒が課題をきちんと提出できているかを問うもの、JTの申し送り内容の中で意味がわからない部分があったときに意味を確認するためのもの等である。

【例 2】

- (1) スピーチはどのぐらいの文と分量のものが可能なのでしょうか？
- (2) 日本語の力はどうか？
- (3) どのぐらい聞き取れていますか。
- (4) 文はどのぐらい書けますか。
- (5) 日本語はどのぐらい力がついていますか。

「(1) スピーチはどのぐらいの文と分量のものが可能なのでしょうか」は、JT がクラスで発表をさせたとき書き込みをしたのを受けて、HT からなされた質問である。その他は、JT の申し送り内容に反応しての質問ではなく、独立して行われた質問である。これらの質問に対しては、連絡帳の欄外で、JT が追加の説明を書き込んでいたが、本来、そのようなやりとりをしなくても済むようにしなければならないことであろう。日本語教育経験のない他分野の相手にもイメージできるように記述で、生徒の日本語習得状況を説明する工夫が必要である。

5. 連絡帳改善のための工夫の提案

本研究では、2020 年度に初めて外国人高校生への日本語指導を開始した A 高校で運用されていた JT と HT の間の連絡帳の分析を行った。JT と HT それぞれへのインタビュー調査から、両者とも連絡帳の意義を認めながらも、互いに必要としている情報を十分に相手から得られていないと感じていたことがわかった。JT は、HT から日本語授業外の生徒の情報をもっと得たいと望んでおり、HT は、JT に各生徒の日本語習得状況についてもっと報告してほしいと述べていた。JT と HT の連絡帳の記述を談話分析したところ、(1) JT に比べ HT の連絡帳記入回数が大幅に少ないこと、(2) HT の記載内容の大部分が、生徒情報の自主的な提供ではなく、JT の申し送りへのコメントや感謝の表現など受け身的なものであったことが影響し、JT が HT から日本語授業外の生徒の情報を十分に得られていないと考えるに至った可能性があることがわかった。一方、HT が JT から各生徒の日本語習得状況について十分に報告を受けていないと考えたのは、(3) JT の記載内容の種類が多様で日本語習得状況の説明が目立ちにくくなっていった上に、(4) その説明が HT には漠然としており具体性に欠けるものであったことが原因として考えられる。

それでは、上記のコミュニケーション問題を回避し、今後連絡帳をより有用なツールにしておくために、どういった工夫ができるであろうか。以下の 3 つを提案したい。

(1) Can-do 記述を利用した日本語習得状況の説明

HT が知りたいと述べていた各生徒の日本語習得状況の報告については、日本語教育の専門家だけでなく生徒の日本語力がイメージできるように、JT は生徒が実生活で何ができるのかを具体的に述べる Can-do 記述を用いるのが良いと思われる。しかし、それを毎回連絡帳に記載するのは労力を費やすうえに、チームで指導している場合に、1 人の教師が生徒の行動目標の達成状況を判断するのは心的負担も大きいであろう。そこで、連絡帳ではなく、授業予定表の方に、毎回の授業予定とともに各回の Can-do 目標を記載しておき、あらかじめ HT に共有しておくのが効率的なのではないか。こうしておけば、HT は毎回の授業で生徒が何ができるようになっているのかを JT に聞かずとも確認することができるようになる。

(2) 基本的な報告事項のチェックリスト化

JTは様々な観点から生徒たちの様子を観察しており、連絡帳への記述内容の種類も多様であった。しかし、中には特に報告することがないため「今日も頑張っていました」のように漠然と学習態度を褒めているのではないかと思われる記述も散見し、本当に大切な情報が目立ちにくくなっていった。JTもHTも多忙のため、できるだけ労力を費やさずに、有益な情報交換のできる連絡帳を考案する必要がある。そこで、図2の①の部分のように、全生徒の報告欄を1ページにまとめ、報告が必要な基本事項をチェックリスト化し、必要な情報だけに絞って詳述できるように書式を整えるのが良いのではないだろうか。

生徒別に、出席、健康状態、学習への取り組み状況、授業中の態度についてJTが点検し、チェックが付いたものについてのみ備考欄に詳述する形である。「申し送りすべき内容があった場合のみチェック・記入してください。」という指示文をつけ、特に書くことがないなら無理に書かなくても良いようになっている。

R3年 月 日 ()

※申し送りすべき問題があった場合のみチェック・記入してください。

①

Aさん

チェック項目	JT	NPO	備考欄
1) 出席			
2) 健康状態			
3) 学習への取り組み状況			
4) 授業中の態度			

Bさん

チェック項目	JT	NPO	備考欄
1) 出席			
2) 健康状態			
3) 学習への取り組み状況			
4) 授業中の態度			

②

高校への要望・メッセージ

高校からの連絡事項

図2 新しい連絡帳書式のイメージ

(3) 知りたいことを直接相手に問える連絡帳

JT と HT が共に連絡帳の趣旨、互いの要望を再確認したうえで、連絡帳を相手が求める情報を提供しあう場に変えていく必要がある。そのために、必要な情報が得られていないと感じた時に直接相手に問うことができる形式に変えるのが有効なのではないだろうか。図2のチェック欄の下、②の部分に、「高校への要望」欄を設けて、もし、JT が HT に聞きたいことがあれば、直接聞いて回答が得られるようにする。またその下に、HT からの回答やその他の連絡事項、JT への質問を記載できる欄（「高校からの連絡事項」）も設けておくというイメージである。

おわりに

本研究では、A 高校において JT と HT の間で運用された連絡帳に着目し、そこにどのようなコミュニケーション問題が見られるか、またその問題を回避するために記述や書式をどう工夫できるかということについて論じた。今後は、筆者らが提案した新しい連絡帳書式の有効性の検証を行うとともに、高校生への日本語教育を担う日本語教師と他分野の関係者とのコミュニケーションに関する研究を続けていきたい。

参考文献

- 川上郁雄・中川智子・河上加苗 (2009) 「教育委員会と大学の協働的実践ネットワークの構築—年少者『日本語教育コーディネーター』の役割を視点に—」『早稲田日本語教育学』4、1-14
- 北村よう (2018) 「FileMaker Goを使った授業連絡の効率化」『日本語教育方法研究会研究会誌』24(2)、158-159
- クリッペンドルフ, クラウス (1989) 『メッセージ分析の技法—「内容分析」への招待』勁草書房
(Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.)
- 小島祥美 (2014) 「外国人児童生徒の教育を支える様々な連携」『国際人流』27(5)、21-27
- 齋藤ひろみ・池上摩希子・近田由紀子編 (2015) 『外国人児童生徒の学びを創る授業実践—「ことばと教科の力」を育む浜松の取り組み—』くろしお出版
- 田中信之 (2018) 「初級文法クラスにおける授業引継ぎ—授業記録の分析を通して—」『富山大学国際機構紀要』創刊号、1-11
- 俵山雄司・渡部真由美・結城恵 (2016) 「地域日本語教育における各分野の専門家と日本語教師との協働—外国人生活者向けケアプラン日本語教室の企画・教材作成・実施を例に—」『群馬大学国際教育・研究センター論集』15、35-47
- 趙恩英・長谷川守寿 (2011) 「教育経験の異なるティーチングアシスタントによる Moodle 上での授業報告—形式・内容の違いとその変化について—」『日本語教育方法研究会誌』18 (1)、10-11
- 中川健司 (2021) 「日本語教育における異分野との協働実践にはどのようなものがあるか—CiNii掲載論文の分析から—」『ときわの杜論叢』8、53-62
- 中川健司・中村英三・角南北斗・齊藤真美・布尾勝一郎 (2013) 「漢字学習ウェブサイト『介護の漢字サポーター』開発過程で直面した課題」『日本語教育方法研究会誌』20(1)、4-5
- 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—」『グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』37、21-36

- 深川美帆・山本洋 (2012) 「総合日本語プログラムにおける履修登録・授業記録システムの構築」『金沢大学留学生センター紀要』15、45-58
- 文部科学省 (2019) 「『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成30年度)』の結果について」
<https://www.mext.go.jp/content/20200110_mxt-kyousei01-1421569_00001_02.pdf> (2021年8月11日アクセス)
- 大和啓子・渡部真由美・結城恵 (2015) 「定住を希望する外国人生活者向けマネープラン教材の開発と試用」『群馬大学国際教育・研究センター論集』14、37-51
- 吉田美登利 (2021) 「効果的なチームティーチングに向けた授業引継ぎ記録の分析」『第23回専門日本語教育学会研究討論会誌』専門日本語教育学会、10-11
- 吉田美穂 (2014) 「高校進学ガイダンスと外国につながる子どものキャリア支援—神奈川県における教育委員会とNPOの協働」『ボランティア研究』14、13-25
- 脇田里子・越智洋司 (2006) 「授業報告としてのMoodleの活用」『日本語教育方法研究会誌』13(1)、12-13