

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—

田中 信之

Analysis of Teaching Records' Representations of Elementary Japanese Grammar Class Contents

TANAKA Nobuyuki

要 約

本研究では初級文法クラスにおける授業引継ぎの授業記録の分析により、教師が共有しようとする中身を明らかにした。テキストマイニングにより授業記録を分析した結果、「授業の様子」では日本語学習や体調や態度について、どのような学生が多かったかを記述していた。また、文型や会話の練習に関する記述があり、そこには教師の振り返りも見られた。「学生の様子」では、理解と形の頻度が高かった。理解は文法や文型と共起し、形は活用形として使用される場合や、変換や間違えるなどの語と共起していた。これには文法積み上げ型の授業の実施が背景にあると考えられる。授業記録と講師ミーティング議事録と比較した結果、語の一致率が低く、両者は異なる役割があることが確認された。その一方で、どちらにも教師の内省があまり見られなかった。今後、授業引継ぎや講師ミーティングは教師が振り返り、それを教師間で共有していく場としていく必要がある。

【キーワード】 初級文法クラス 授業引継ぎ 授業記録 チーム・ティーチング テキストマイニング

1 はじめに

初級の文法クラスはチーム・ティーチング¹⁾で実施されることが多い(峯・長野 2010, 杉本・山本・小松 2013 など)。チーム・ティーチング(TT)とは「複数の教師がティームを組んで、授業の計画・実施・評価を協力的に行うこと(横山 2005: 811)」である。また、横山(2005)は同僚の日本語教師同士のTTの形態では、「複数の教師が協力体制を組織することにより、多面的、弾力的な指導が可能になる。また、ティームの構成員である教師間の打ち合わせを通して、学習者観察の結果や指導方法のアイデアなどさまざまな情報や意見の交換が行われ、結果として相互の力量の向上につながる効果があると思われる。」と述べている。このように、チーム・ティーチングは教師間の協働であり、それは授業の質の向上に加えて、教師自身の力量形成にもかかわっている。丸山(2005: 49)は「複数担当制にした場合に重要なことは、毎回の授業後の引き継ぎ連絡である。」としているが、「授業引継ぎ」は教師をつなぐ一つの手段と言える。本研究では、教師間協働において重要であるにもかかわらず、これまであまり注目されてこなかった「授業引継ぎ」に焦点を当てる。

2 先行研究

「授業引継ぎ」において、何を引き継ぐのか(内容)、どうやって引き継ぐのか(方法)、引き継ぎをどう活かすのか(評価・改善)の三つの観点から先行研究を見てみる。引継ぎの内容について、丸山(2005: 49)は「授業が終わったら即座に、進捗・定着状況、使用した教材、出した宿題、遅刻・欠席者などを伝えるとともに次回の指導の範囲などを確認し合う。コーディネーターは、そのための連絡先リストを作成・配布しておく。また、クラスごとの「授業連絡ノート」を用意しておくとうい。」と述べている。つまり、授業は教科書のどこまで進み、学習者は文型を身につけたかどうか引継ぎの重要項目であると捉えられている。

一方、河野・小河原（2006：231）は「この引き継ぎは、チームでコースを運営していく上では不可欠ですが、それが単に引き継ぎノートとして、教科書のどこからどこまで進んだとか、やった練習問題の番号を書くだけになっていたら、そんなことは学習者に聞けばわかりますし、引継ぎの意味がありません。例えば、自分はどのように考えて文型を導入したのか、このように導入したから恐らく学習者はこのように考えているはずだ、学習者からこんな質問が出た、だからこのように回答したといった、次の授業に教師が入るときに引き継いでおくことで、学習者が混乱してしまうことがないようにするのが、そもそもの引継ぎのはずです。」と述べている。つまり、学習者に焦点を当てただけではなく、教師自身がどのように考えたかなど、教師が自身を振り返った内容を記録し、それを引き継ぐことだと主張している。

次に、授業を引き継ぐ方法として、近年では連絡ノートにかわり、メールが一般的となっているが、Web上に記録し、閲覧する方法もとられている。脇田・越智（2006）は「教師のチームティーチングの授業連携をより円滑に、経費の負担を軽くすることを目的に」、学習管理システムである Moodle を使用した。同様に、深川・山本（2012）は「授業の引継ぎや授業の様子などは口頭や紙による申し送りで行っていたが、その連絡方法の煩雑さが問題であった」ことが一つの問題点として、履修登録・授業記録システムを構築した。このように授業引継ぎを Web 上で行うことはチーム・ティーチングにおいてメリットは大きいと言えよう。

最後に、「授業引継ぎ」をただの連絡で終わらせないために、どのように授業記録を活かすべきであろうか。林・西川（2005：783）は「日常の学習活動の観察記録、学習者一人一人について記録した学習者カルテ、授業記録、教師間の引き継ぎノートなども、学習状況の把握や授業改善を目的とした評価のための情報であり、出席状況、課題の提出状況もこれらの一部として記録されることにより重要な情報となる。」と述べており、授業記録が授業改善を目的とした形成的評価に役立つとしている。また、杉本・山本・小松（2013）は教室文脈を活用した授業実践を行い、教員間で授業記録を共有した結果、「詳細な授業記録は、自らの授業を内省するきっかけにもなった。（中略）筆者らの互いの授業記録は、次の授業展開のヒントになると同時に、教師自身に新たな気づきを与える刺激でもあった。そして、思いの詰まった授業記録を共有することで、教師間の連携が保たれ、信頼も強固になっていった。」と述べている。つまり、授業記録を書くこと自体が内省のきっかけになり、さらには、それを共有することが教師間協働につながるということである。これは河野・小河原（2006）の指摘する教師である自身を主語とした授業引継ぎの実践例だと言えるだろう。

授業記録を評価に結び付けた先行研究に鎌田他（2008）、趙・長谷川（2011）がある。鎌田他（2008）は「面接や質問票調査により新たなデータを取ることなく、蓄積されたデータからでも評価を始めることができるのではないだろうか。」と述べ、授業記録を分析することにより、プログラム評価を試みている。授業記録において肯定的なコメントと否定的なコメントの割合を調べた結果、学習者の最終到達点の高かったクラスほど肯定的なコメントの割合が高いことがわかった。また、趙・長谷川（2011）は、日本語教育の現場で教えた経験の有無による授業報告の形式と内容の違いと、学期を通じたその変化を調査した。分析の結果、形式の面では経験者と未経験者の間に特徴はなく、内容において特徴が見られた。また、経験者は内容に変化が見られた一方で、未経験者は形式の面で多少変化が見られたが、定着しなかった。これらのことから、授業報告の書き方に関する指導の必要性を主張している。このように、授業引継ぎにおける授業記録は評価や改善に向けた有用なデータだと言えるだろう。

3 研究目的

本研究の目的は初級文法クラスにおける授業引継ぎのための授業記録を分析することにより、教師が共有しようとする中身を明らかにすることである。また、学期末に行われる初級クラス講師ミーティングの議事録（以下、講師ミーティング議事録）と比較分析する。これらの分析から初級文法クラス

の改善に向けた検討を行いたい。

4 研究方法

4.1 対象科目と学習者

富山大学国際交流センター²⁾日本語プログラムの初級文法クラスを対象とする。本文法クラスは1日に2コマ(1コマは90分)で月曜日から金曜日まで毎日開講されている(1学期は15週)。文法クラスの教師は1日2コマを担当し、5名(学期によっては2日担当する教師がおり、4名)でチーム・ティーチングを行う。教科書は『みんなの日本語初級Ⅰ』『みんなの日本語初級Ⅱ』(スリーエーネットワーク)を使用した。

文法クラスの学習者は、文部科学省から配置される国費研究留学生、教員研修留学生、大学に在籍する大学院生・研究生・研究員などである。学習者の国籍は中国をはじめとしたアジアが大多数を占めている。学習者の人数は学期によって異なるが、5名から15名程度と幅があった。

対象の授業期間は2013年度～2015年度の3年間(6学期)である。なお、授業記録を執筆した教師に対し、①研究の趣旨、②授業記録のデータとしての利用、③教員を特定した分析は行わないこと、以上の3点を口頭あるいは文書で説明し、全員から許諾を得た。

4.2 授業記録システム

富山大学国際交流センターでは、2005年度に授業記録システムを構築し、2006年度から稼働している。2005年の授業記録システム立ち上げの際に記された「授業記録システムの概要」の一部を掲載する³⁾。

富山大学留学生センターでは、現在、本学で学ぶ留学生を対象として、日本語研修コース、日本語課外補講、総合日本語コース、日韓共同理工系学部留学生プログラムの4種類の日本語プログラムを開講している。これらのプログラムでは、留学生センターの専任教員および非常勤講師が授業を担当しているが、半期で約50の授業が開講され、しかも通常の大学の授業と多少異なり、プログラムごとに授業同士が進度や内容において緊密に関係を持ちながら進むという特徴がある。また、日本語研修コースや日韓プログラムは、集中プログラムであるため、学生の変化などに注意を払い、常にきめ細かな指導を行っていく必要がある。コースコーディネーターや授業担当者は、授業の内容、受講者の様子などについて、最も新しい情報をもとにして、授業を実施しなければならない。

そのために、留学生センターでは、授業の内容や進度、個々の学生の出欠状況や理解度などの詳細な授業の記録をすべての授業ごとにつけるようにしてきた。これは、前述したように、日々の授業改善のためでもあり、また、コース全体の改善のためでもある。

このように本授業記録システムは、脇田・越智(2006)、深川・山本(2012)と同様に、授業引継ぎを円滑に行うという目的もあるが、それに加えて、授業改善、コース全体の改善が大きな目的として強調されている。

本授業記録システムには、図1のとおり、「内容」、「授業の様子」、「連絡事項」、「学生⁴⁾の様子」などを記入することができる。「内容」は授業の内容で、どのような活動をどのような順で行ったかなどを記入する。「授業の様子」は、授業全体について気づいたことなどを記入する。「連絡事項」は、会話DVDが視聴できなかったことや、宿題返却ができなかったことなど、次の担当教師に連絡したいことを記入する。「学生の様子」は学習者一人一人の欄があり、授業中の様子などを記入する。なお、図1はレイアウトの関係上、出欠の入力欄は削除し、「学生の様子」欄は並列に表記した。学生の名前は、個人情報保護、セキュリティの観点から、すべて仮名を使用している。

文法A1 年度 平成29年度 新学期 曜日・時間 木曜 1限 担当教員 田中

■授業記録登録
授業内容を入力し、登録ボタンを押してください。

授業日	2018/8/2木曜 1限
内容	<input type="text"/>
授業の様子	<input type="text"/>
連絡事項	<input type="text"/>

学生の様子	▼日本語研修コース カ/ビシハトセ <input type="text"/>
	▼日本語課外補講 カケツヨウエム <input type="text"/>
	カヒシノケンキ <input type="text"/>

図1 授業記録システムの授業記録登録ページの一部

4.3 分析方法

テキストマイニングにより授業記録を分析する。テキストマイニングにはKHcoder3（樋口 2014, 2017）を使用した。KHcoderはテキスト型（文章型）データの分析方法、「計量テキスト分析」をするためのフリーソフトウェア（自由ソフトウェア）である。計量テキスト分析の目的は、データ探索と、分析の信頼性の向上である。すなわち、データの中のどの部分を人間が詳しく見るかという示唆が得られること、研究手法が批判・検討・検証に耐えるオープンさを有している意味での客観性を高めることにつながることである（樋口 2017：335）。ここで重要なのは、計量テキスト分析は量的な分析ではあるが、「人間が文章を目で読み、質的に解釈することを決して否定していない。むしろ計量的な分析の結果を参考にして、もとの文章の質的な解釈を行う方法である（樋口 2017：335）。」ということである。

分析対象は、授業記録システムに入力された「授業の様子」と、各学習者に対するコメント「学生の様子」である。授業記録システムの「内容」「連絡事項」はデータ対象外とする。

さらに、「授業の様子」と「学生の様子」の比較対象として講師ミーティング議事録も分析する。学期期間中の授業記録と、全授業終了後の議事録を比較することにより、その違いを見る。なお、講師ミーティング議事録は、初級クラスコーディネーターである筆者が主として作成したが、他の初級クラス担当教員も一部加筆した。授記記録と同様に2013年度～2015年度の3年間（6学期）分であり、計6回分の議事録となる。

5 結果と考察

5.1 抽出語リストの各形態素の頻度

KHcoderを用いて形態素別⁵⁾の抽出語リストを作成した。「授業の様子」「学生の様子」「講師ミーティング議事録」の総抽出語数と異なり語数は、それぞれ30,541と1,989,191,390と3,990,5457と794であった。「学生の様子」は教師が一人一人についてコメントしたもので、語数が圧倒的に多くなっている。表1～表3は「授業の様子」「学生の様子」「講師ミーティング議事録」に見られた各形態素別の頻度で、名詞、形容動詞、動詞、形容詞の上位10位までを掲載した。

表1 「授業の様子」における各形態素の頻度

名詞	頻度	形容動詞	頻度	動詞	頻度	形容詞	頻度
学生	272	スムーズ	53	話す	95	多い	167
練習	181	元気	24	出る	89	難しい	57
形	161	正確	24	言う	88	楽しい	33
理解	133	普通	24	見る	76	少ない	28
人	130	いろいろ	19	覚える	71	新しい	28
授業	111	活発	19	使う	53	明るい	26
文型	92	簡単	16	取り組む	46	悪い	22
質問	86	真面目	15	間違える	44	大きい	13
語彙	79	大変	14	言える	43	速い	11
復習	77	疑問	12	聞く	39	遅い	10

表2 「学生の様子」における各形態素の頻度

名詞	頻度	形容動詞	頻度	動詞	頻度	形容詞	頻度
理解	1736	正確	347	言う	703	多い	654
欠席	1413	適切	166	話す	566	難しい	197
練習	867	普通	147	覚える	544	少ない	159
形	807	スムーズ	144	見る	520	正しい	142
質問	727	滑らか	132	間違える	507	速い	126
語彙	675	真面目	103	使う	410	細かい	100
積極	622	必要	86	出る	388	早い	91
発話	590	疑問	82	答える	371	楽しい	79
学生	583	熱心	82	書く	322	明るい	67
文型	582	元気	72	聞く	301	悪い	66

表3 講師ミーティング議事録における各形態素の頻度

名詞	頻度	形容動詞	頻度	動詞	頻度	形容詞	頻度
日本語	55	必要	23	行う	20	多い	13
テスト	51	特別	6	考える	11	難しい	10
漢字	47	十分	4	見る	9	悪い	3
授業	45	大変	4	書く	8	厳しい	3
学生	40	可能	3	扱う	6	高い	3
語彙	40	活発	3	感じる	6	少ない	3
クラス	39	個別	3	思う	6	細かい	2
学習	39	重要	3	学ぶ	5	良い	2
解	27	適当	3	出る	4	易しい	1
コース	19	さまざま	2	伸ばす	4	楽し	1

上位10位までの語(node)の一致率を見ると、「授業の様子」と「学生の様子」は72.5%一致しており、「授業の様子」と「ミーティング議事録」は27.5%の一致率、「学生の様子」と「講師ミーティング議事録」は25%の一致率となっている。このように、授業記録の語はある程度一致しているのに対し、授業記録と講師ミーティング議事録の語は大きく異なっている。

「学生の様子」の名詞2位は「欠席」であるが、これは「学生の様子」欄に、欠席した学生は「欠席」とのみ入力しているため、頻度が多くなっている。

5.2 共起ネットワーク

次に、語と語の結びつきを「共起ネットワーク」で探った。「共起ネットワーク」とは「出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワーク」のことである。円は語(node)をあらわし、語の出現数(frequency)に応じて円のサイズが変化する。また、円と円を結ぶ線は共起関係をあらわし、共起の程度(係数:coefficient)に応じて線の太さが変化する。本分析では、比較的強くお互いに結びついている部分を自動的に検出してグループ分けを、その結果を色分けによって示す「サブグラフ検出(modularity)」を利用した。サブグラフ(subgraph)とは「比較的強くお互いに結びついている部分」である(樋口2018:66)。また、KH Coderの「KWICコンコーダンス」を用い、サブグラフの各抽出語がどのように用いられていたのかを探った。本稿では、すべてのサブグラフを分析するのではなく、頻度の多い語を含むサブグラフや分析者が特徴的だと判断したサブグラフを中心に見ていく⁶⁾。

5.2.1 授業の様子

図2は「授業の様子」の共起ネットワークである。表1で見たとおり、「授業の様子」では「学生」に関する記述が多いことがわかる。サブグラフ04を見ると、「学生」は「多い」「理解」と共起の線で結ばれている。実際の記述では、「いつもより少人数だったので、話す機会が増え積極的に質問する学生が多かった。」「体調を崩している学生が多く、いつもほど活気がなかった。」「暑くなってきたせいかな、ダレている様子の学生が多く見られた。」などがあつた。どのような学生が多かったかという記述は、日本語学習面だけではなく、体調面や態度を対象としていた。また、「理解の速い学生が時間のかかる学生を自発的にフォローしてくれていた。」のように、どのような学生かを修飾する語として「理解」が用いられている例もあつた。

次に、サブグラフ01の「積極」を見る。「積極」は、表1のとおり、頻度の10位に入っていないが、「取り組む」「話す」「質問」「発話」「明るい」と多くの語と結びついているため、特徴語として取り上げる。例えば、「人数が少なめだったからか、いつもおとなしくしている人が、積極的に話したり、質問したりしてきた。」「受身は場面を設定すると、これまで下位レベルだった学生も積極的に文を作って発話している。」「本課の授業も積極的に取り組み、笑いを交えながら、明るく楽しい雰囲気の中で学習できた。」などが記述されていた。このように、学習者の積極性をあらわすだけでなく、「明るい」「雰囲気」など、授業全体の様子をあらわしていた。

次に、サブグラフ02の「練習」を見る。「練習」は「文型」「言う」「会話」と共起の線で結ばれている。「余裕のある人は、新しい言葉を聞いて、ノートに取ったり、少し会話を広げて練習している人もいた。」「自動詞と他動詞がたくさん出てきて大変そうだったが、何度か練習するうちに、だんだん言いなれてきた。」「一つ一つの文型練習はよくできているのだが、会話練習になると、適切な文型を選択できなくなってしまう。」のように、学習者の練習の様子を記述していることがわかる。

他方、「最後に、「機械の使い方を聞く」ということで、「とき」の復習も兼ねた応用会話の練習をしたが、上位の学生以外にはきつかった様子。」「最初、連体修飾がうまく作れない人がいたが、短文から練習したら、後半はスムーズに言えるようになった。」「また、文型練習を中心としたため、なんとなく重い雰囲気になってしまった。」「16課の文法事項は一通りしたが、運用練習がやや不足だったかもしれない。」などの記述が見られた。先行研究の杉本・山本・小松(2013)で見たように、これらは教師の振り返りと言えらる。ここでは学習者のみに焦点が当たるのではなく、授業の様子から見た教師自身の実践の内省が窺える。しかしながら、「授業の様子」において、その数は多くない。「授業の様子」という項目自体が学習者視点とした記述になりやすいのが一因だと考えられる。先行研究で見たとおり、授業記録を記述する機会は教師にとって内省の機会となる。「授業の様子」という項目を変更するか、あるいは項目名に関係なく、教師が柔軟に授業記録を記述していく必要がある。

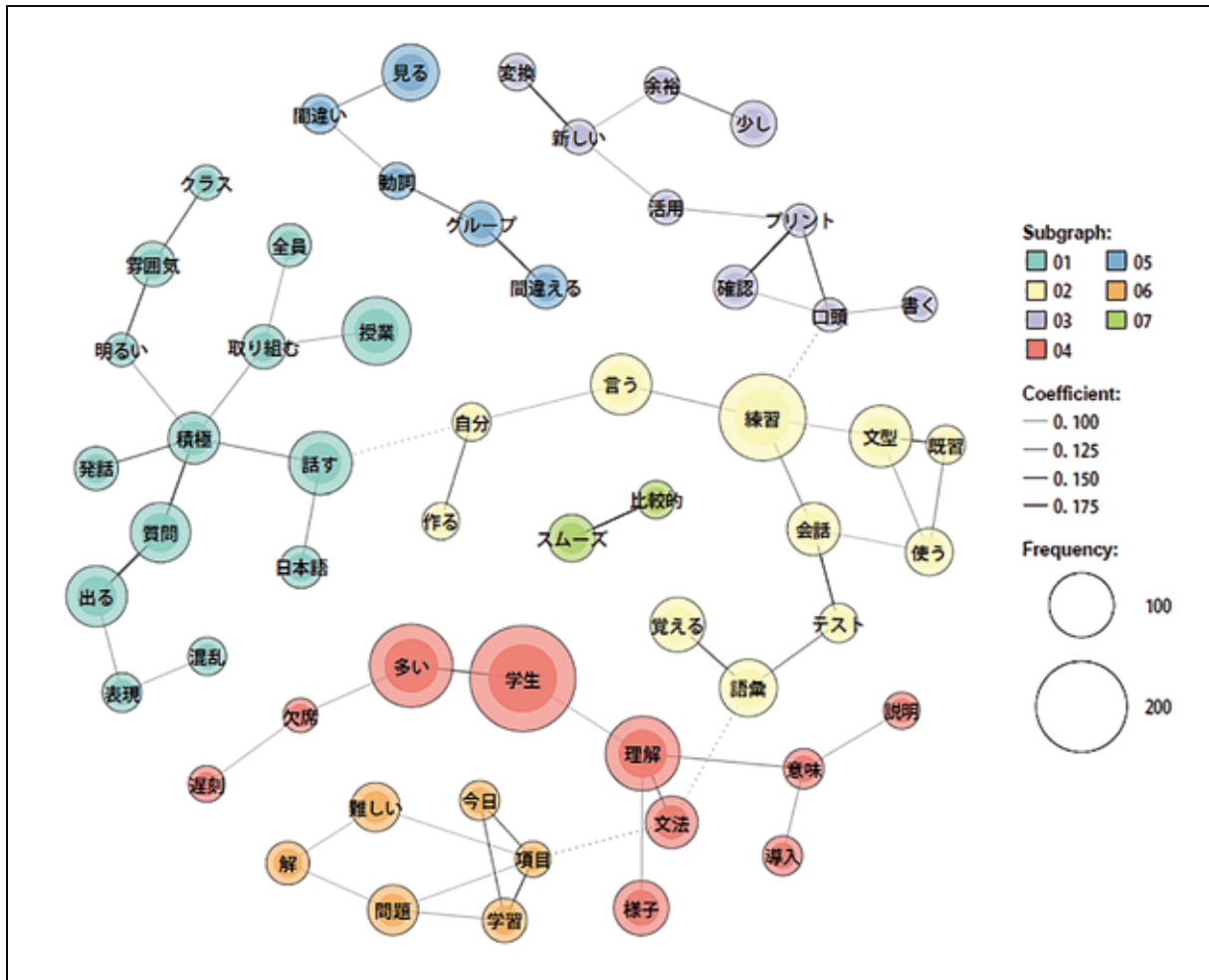


図2 「授業の様子」の共起ネットワーク

5.2.2 学生の様子

図3は「学生の様子」の共起ネットワークである。「学生の様子」では、表2で見たとおり、学習者の「理解」に関する記述が多いことがわかる。サブグラフ01を見ると、共起の線で結ばれた語は17語と今回の分析で最も多かった。「理解」は「文型」「文法」「様子」「運用」「事項」「問題」と共起の線で結ばれている。例えば、「文型の理解、定着に関して特に問題はない。」「文法は理解できているようだが、語彙を覚えていないのと、発音に自信がないのか口からスムーズに出てこない。」「文法事項の理解は、その場ではできている様子だが、たくさん入って覚えられていないよう。」のように、「理解」は「文法」「文型」の理解を記述している。一方で、「文法理解もよく、一定の運用力もある。」のように、「理解」と「運用」の結びつきも見られるが、「運用」の頻度から見ても、あまり多くない。「5.2.1 授業の様子」では、「練習」は「文型」と「会話」と結びついていたが、個別の学習者の「理解」では、「文型」「文法」が中心に記述されていたことになる。

次に、頻度が多かった「形」を見る。サブグラフ02を見ると、「形」は「変換」「普通」「出る」「間違える」「活用」と共起の線で結びついている。例えば、「て形への変換は新出語彙でも速く正確にできていた。」「理解は出来ているようだが、普通形や助詞の間違いがある。」「特にない形の変換が弱く、動詞のグループを教えても適切な形が言えなかった。」のように、活用形としての「形」を指していることがわかる。日本語教育で用いられる活用形の用語「て形」「普通形」「ない形」などが多く見られた。また、「導入事項は、その場では一応理解しており、形も比較的正確に変換させることができていた。」「普通形の

リストを見せて「んです」の形を考えるように助言した。」のように、活用形を指す「形」も使われていた。

最後に、「授業の様子」で取り上げた「積極」を見る。サブグラフ03を見ると、「積極」は「発言」「話す」「発話」「質問」と共起の線で結びついている。例えば、「理解も比較的早く、明るく積極的に話す性格のようなので今後の伸びが期待できる。」「積極的に発話しようという姿勢が見られる。」のように、学習者が積極的に「話す」「発言する」「発話する」ことが記述されている。また、「わからないことは積極的に教師に質問し、確実に理解していこうという姿勢がある。」のように、積極的に質問するという記述も見られた。一方で、「授業の様子」で見られた「明るい」や、「クラスの雰囲気」「全員が積極的に取り組む」など、学習者全体やクラス全体のことを指す「語」との結びつきはなかった。

このように、「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」は活用形としての「普通」形や「変換」「活用」「間違える」という語と結びついていた。これらのことは、『みんなの日本語』を使用し、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。また、「授業の様子」と「学生の様子」のどちらにも「積極」があらわれており、教師が学習者を評価するうえで、大きなポイントとなっていることがわかる。これらには教師の言語観が反映されている可能性があるが、授業記録のデータだけでは判断できない。これらの結果をもとに、教師がお互いの言語観を共有していくことこそが重要であり、教師の内省や授業改善に役立つものと考えられる

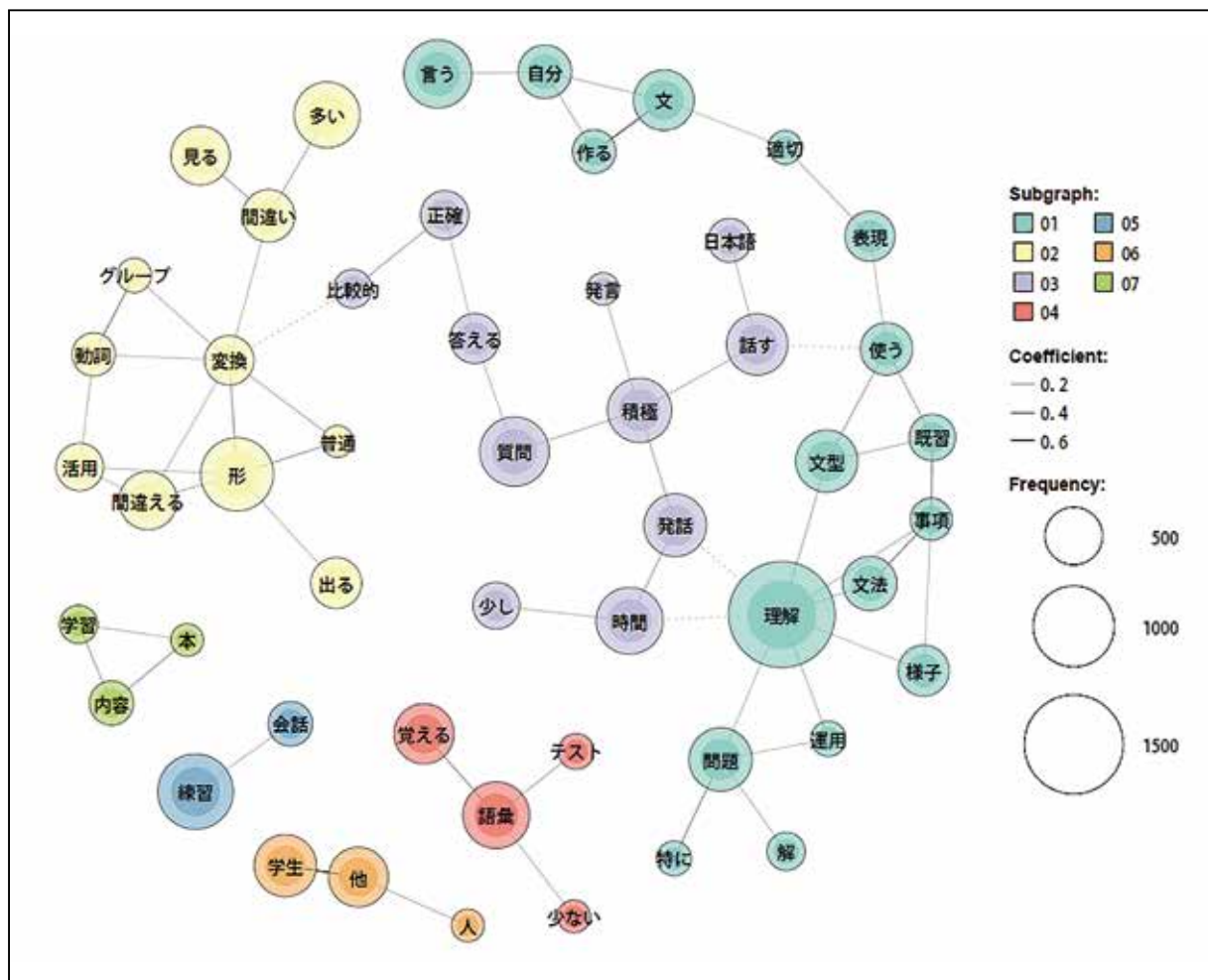


図3 「学生の様子」の共起ネットワーク

のものを指す場合と、「今後も漢字圏学習者と非漢字圏学習者が混在するクラスとなるであろう。」のように、母語に漢字が持つかどうかで区別した学習者の呼称の場合が見られた。また、『漢字だいじょうぶ!』は非漢字圏学習者を想定しているが、生活をテーマとして様々なタスクをする部分は漢字圏学習者にも有益と判断し使用した。」のように、教科書名としても使用されていた。

このように、「講師ミーティング議事録」では、個別の学習者の記述よりコース全体の記述が多かった。実際のミーティングで学習者の状況や成績について話さなかったわけではないが、個人情報の問題もあり、議事録としては残されていなかった。授業記録と講師ミーティング議事録は、語の頻度や共起ネットワークのサブグラフから、異なる役割があると言える。その一方で、講師ミーティング議事録は、授業記録と同様に、教師の内省はあまり記述されていなかった。本授業記録システムは、セキュリティおよび予算の都合上、学内でしか授業記録の入力・閲覧ができないことになっている。初級文法クラスの教師は他の教育機関でも日本語を教えていることも多く、学内で授業記録を入力する時間的余裕がない場合もある。このような状況からも、講師ミーティングは教師の内省を共有する機会と捉えなければならない。

6 まとめと今後の課題

本研究では初級文法クラスにおける授業引継ぎのための授業記録を分析することにより、教師が共有しようとする中身を明らかにした。授業記録における「授業の様子」「学生の様子」をテキストマイニングで分析した結果、「授業の様子」では、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、学習者の「文型」や「会話」の「練習」の記述も見られた。この「練習」に共起した記述では、教師の振り返りも見られた。

「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」は活用形としての「普通」形や「変換」「活用」「間違える」という語と結びついていた。これらのことは、『みんなの日本語』を使用し、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。また、「授業の様子」と「学生の様子」のどちらにも「積極」があらわれており、教師が学習者を評価するうえで、大きなポイントとなっていることがわかる。これらには教師の言語観が反映されている可能性があるが、授業記録のデータだけでは判断できない。これらの結果をもとに、教師がお互いの言語観を共有していくことこそが重要であり、教師の内省や授業改善に役立つものと考えられる。

「講師ミーティング議事録」では、「授業の様子」と「学生の様子」とは異なる語が多く使用されており、個別の学習者よりコース全体の記述が多かった。このように、授業記録と議事録は異なる役割があることが確認されたが、両者には教師の内省があまり記述されていなかった。すわち、学習者を主語とした記述が大部分を占め、教師が何を考えたかを記述することが少なかった。今後は授業引継ぎと講師ミーティングは教師の内省を共有する機会にしていく必要がある。

注

- 1) 本稿では「チーム・ティーチング」と表記する。「チーム」を「ティーム」と表記する場合、「・」(中黒)を表記しない場合もあるが、引用については原文のまま掲載する。
- 2) 富山大学留学生センターから、2013年10月に富山大学国際交流センターへ改組、さらに2018年4月に富山大学国際機構へと改組された。分析対象期間の組織名は国際交流センターである。
- 3) 内部資料として、富山大学留学生センター教員(当時)の深澤のぞみ氏が記したものである。
- 4) 本文では「学習者」と表記しているが、授業記録システムでは「学生」となっているため、そのままの表記とする。また、授業記録で教師が「学生」と書き込んだ場合もそのままの表記とする。
- 5) KHcoderは茶筌(IPADIC)の形態素解析の結果をほぼそのまま利用しているため、品詞体系も茶筌の品

詞体系に準じている。本分析における名詞は、KHcoder 内の品詞名である「名詞」「名詞 B」「名詞 C」「サ変名詞」の四つを統合したものである。KHcoder の品詞体系の詳細は樋口（2014：110）を参照のこと。

- 6) 樋口（2018:66）は「上述の中心性にせよサブグラフ検出にせよ、あくまで機械的な処理の結果であるから、色分けには必ず重要な意味があるはずだと考えて深読みをするのではなく、グラフを解釈する際の補助として利用することが穏当であろう。」と述べている。
- 7) 図4内では「subgraph」ではなく、「community」と表記されているが、同義である。「コミュニティ」はグラフ理論の分野で用いられている。

参考文献

- (1) 河野俊之・小河原義朗（2006）『日本語教師のための「授業力」を磨く30のテーマ。』アルク
- (2) 鎌田倫子・渡部学・中河和子・岩本阿由美・高島智美・深川美帆（2008）「理系学部の日本語コース設計と評価に影響する要因」『日本語教育方法研究会誌』15(1), 48-49
- (3) 杉本美穂・山本智子・小松知佳（2013）「教室文脈を活用した授業実践」2013年WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』（http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2013_P01_sugimoto.pdf 2018年8月31日参照）
- (4) 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 上での授業報告一形式・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
- (5) 林さと子・西川寿美（2005）「多様な評価活動」日本語教育学会編『新版日本語教育事典』大修館書店
- (6) 樋口耕一（2014）『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版
- (7) 樋口耕一（2017）「計量テキスト分析および KH Coder の利用状況と展望」『社会学評論』68(3), 334-350
- (8) 樋口耕一（2018）『KH Coder3 リファレンス・マニュアル』（2018年8月20日取得）<<http://kncoder.net/dl3.html>>
- (9) 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
- (10) 丸山敬介（2005）『教師とコーディネーターのための日本語プログラム運営の手引き』スリーエーネットワーク
- (11) 峯正志・長野ゆり（2010）「留学生センター「総合日本語コース」の日本語教育一チームティーチングによるコース運営を中心として」『金沢大学留学生センター紀要』13, 45-54
- (12) 横山紀子（2005）「チーム・ティーチング」日本語教育学会編『新版日本語教育事典』大修館書店
- (13) 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