

Title	日本語教育実習生見学用授業に学習者役で参加した大学院留学生の気づきと学びに関する一考察
Author(s)	松岡, 里奈
Citation	日本語・日本文化. 2021, 48, p. 73-96
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/79314
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

〈研究論文〉

日本語教育実習生見学用授業に学習者役で参加した 大学院留学生の気づきと学びに関する一考察

松岡 里奈

1. はじめに

大阪大学日本語日本文化教育センター（以下、「CJLC」）では、2018年度より他大学の日本語教育実習生が遠隔でCJLCの日本語の授業を見学できる「遠隔授業見学」のシステム構築を行ってきた。¹⁾ 2019年度まではCJLC留学生（交換留学生または日研生の短期留学生）に対してCJLCの遠隔配信用教室で日本語の特別授業を開講し、それを他大学の日本語教育実習生（以下、「授業見学者」も同義）に配信していたが、2020年春～夏学期は新型コロナウイルス感染拡大防止のため教室授業が行えなくなり、またオンライン授業への一斉変更で混乱の渦中にあるCJLC留学生に参加協力を求めることができず、遠隔授業見学システムも変更を余儀なくされた。そこで新たなシステムとして、教員が教壇に立って通常通り日本語の授業を行い、それをオンラインで自宅にいる留学生に配信し、同時に日本語教育実習生もオンラインで授業見学に入るという「遠隔オンライン授業見学」システムを構築した。それに加えCJLC留学生に代わる学習者には、学習者役として参加をすれば授業観察²⁾も可能であるとして日本語教員志望の大学院留学生に協力を仰いだ。これは授業見学者及び学習者役の大学院留学生双方に学びの機会となるよう意図したためである。以上のような特殊な設定で行われた実践であったが、授業見学者である日本語教育実習生にとっては現役日本語教員の授業観察を通して何らかの学びが起きることは予想できる。しかし、学習者役として参加した大学院留学生は何か気づきや学びを得ることができたのであろうか。

本稿ではこの実践において学習者役として参加した日本語上級の大学院留学生

がどのような気づきや学びを得たのかについて明らかにすることを目的にして分析を試みる。これにより、遠隔授業見学に学習者として参加する留学生にも学びが創出できるという遠隔授業見学システムの新たな可能性を示唆する知見が得られると考える。

2. 授業見学配信用授業の背景

本章では、授業見学配信用の背景に関して述べる。2. 1 では、本稿で取りあげた遠隔オンライン授業見学を実施している拠点事業に関して説明し、2. 2 では遠隔授業見学システムがなぜ必要となったのかその背景について触れる。2. 3 では遠隔オンライン授業見学のシステム、2. 4 では、配信用授業の概要、2. 5 では配信用授業で行った授業解説について述べる。

2.1 日本語・日本文化研修教育共同利用拠点事業とは

CJLC は 2011 年 4 月 1 日に、学校教育法施行規則第 143 条の第 2 項に基づく教育関係共同利用拠点（「日本語・日本文化教育研修共同利用拠点」）として、文部科学大臣により認定された。それ以降、日本語・日本文化教育の質的向上と発展に力を注いできた。具体的には、大きく三つの事業、「日本語連携教育事業」・「教育実習指導事業」・「教員共同研修事業」を展開している。

1. で前述のとおり、2018 年度から「教員共同研修事業」において他大学の教員と共同で遠隔授業見学システムの構築を行ってきた。それと並行して「教育実習指導事業」では、CJLC で開講されている授業を拠点申請校の日本語教育実習生に開放し、学期の間に 1～2 日、CJLC において実地での授業見学の機会を提供していた。しかし、コロナ禍に見舞われた 2020 年春～夏学期は CJLC に来校する形での授業見学は中止となった。そこで、「教員共同研修事業」においてシステム構築の最終段階にあった遠隔授業見学システムを、2020 年春～夏学期から「教育実習指導事業」において他大学の日本語教育実習生の授業見学に適用することにより、拠点申請校の日本語教育実習生の学びの場を提供し続けた。実際には、2020 年春～夏学期の第 1 回遠隔オンライン授業見学は最終構築の段階で「教員共同研修事業」の位置づけで行われ、第 2 回と第 3 回は「教育実習指導事

業」において実施された。

2.2 遠隔授業見学システムの必要性

本節ではなぜこの遠隔授業見学システムが必要なのか、その背景について触れておきたい。2018年3月4日に文化審議会国語分科会「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」が発令されたことにより、各大学は日本語教員養成課程で教育実習を制度化することになり、教育実習の指導項目として、「①オリエンテーション②授業見学③授業準備④模擬授業⑤教壇実習⑥教育実習全体の振り返り」(p.38)が必須となった。これを受けて、留学生数が少ない、または日本語授業の開講レベルが偏っているという大学や、通信課程で日本語教員養成を行う大学からの授業見学に対するニーズが高まり、CJLCの約50カ国から来ている留学生が受講する様々な授業を、実際にCJLCに来校することなく見学ができる、遠隔授業見学システムの構築が急務となった。このような経緯の中構築してきた遠隔授業見学システムを、1. そして2.1で前述の通りコロナ禍に見舞われた2020年春～夏学期では遠隔オンライン授業見学という形式にシステムを発展させ、授業見学の機会の提供をし続けた。

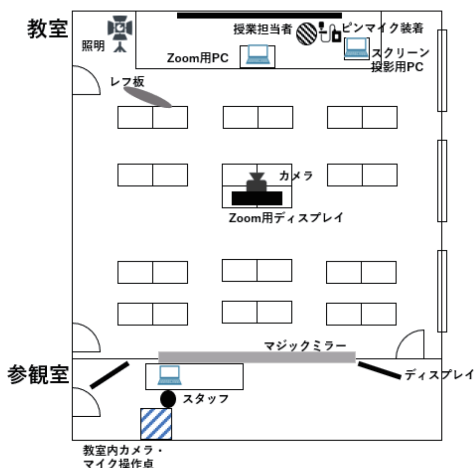
2.3 遠隔による授業見学の配信システム

本節では、遠隔オンライン授業見学の配信システムについて述べる。「教員共同研修事業」の一環として構築段階にあった2019年度までのシステムは松岡(2020)を参照されたい。2020年春～夏学期に行った遠隔オンライン授業見学は図1のようなシステムで配信した。図1に示したとおり、CJLC内の遠隔配信用に整備された教室で、授業担当教員(筆者)は教壇に立ち、Zoom(Web会議ツール)を通して自室にいる留学生に授業を行い、同様に授業見学者もZoomに参加し授業を見学するものである。

授業担当者はピンマイクを装着し、目の前のZoom用ディスプレイ上に設置したカメラに向かって授業を行う。Zoom用のディスプレイには、学習者役の5名の大学院留学生がギャラリービューで映し出され、そのほかの見学者及びスタッフなどはカメラをオフにして参加している。また、PPTをきれいに映し出すため

教室の前方の電気を一部つけないようにしていることから、授業担当者の顔を明るく映し出すための専用の照明も教室には用意されている。そしてマジックミラー越しに隣接する参観室側には教室内のカメラ・マイク制御兼 Zoom 管理担当のサポートスタッフがカメラ・マイクの調整と授業中のチャット管理や見学者からのオンライン質問シート管理などを担当した。

図 1：2020 年春～夏学期遠隔オンライン授業見学用 CJLC 遠隔配信用教室のシステム



2.4 配信用授業の概要

遠隔オンライン授業見学で配信された授業の概要を説明する。

表 1：2020 年春～夏学期に実施した遠隔オンライン授業見学の概要

	日にち	授業見学参加大学数	見学者人数	授業レベル	科目設定	学習項目
1	2020 年 5 月 15 日 (金)	1 大学	61	初級	国外大学における必修科目のビジネス日本語	文型「～すぎる」
2	2020 年 6 月 4 日 (木)	5 大学	32	中上級	大学 1 年生の正規留学生に対するライティング科目	メモを書く（配慮して伝える、行動を促す文章）
3	2020 年 7 月 7 日 (火)	8 大学	110	初級	国外の大学における選択科目	まるごと初級 2 A2 第 11 課「そうじきがこわれてしまったんです」

表1に示した通り、授業は2020年春～夏学期に3回行われ、拠点事業を担当する筆者（専門：日本語教育学）が、すべての遠隔オンライン授業見学の授業を担当した。第1回は、国外大学における必修科目として想定したビジネス日本語を学ぶ学生対象の、初級の「～すぎる」という文型を扱った授業である。第2回は国内の大学1年次の正規留学生に対する中上級ライティング科目で、メモなどに読み手の行動を促す文章を書く授業である。そして第3回は国外の大学における選択科目の設定で、課題遂行型シラバスの『まるごと初級2 A2』の第11課を使用した授業である。

学習項目を決めた経緯については、第1回と第3回は授業見学参加校からの初級文型の授業をしてほしい、初級の授業が見たいという要望に応えたことにある。授業担当教員が過去に行った経験のある授業、または使用経験のある教材から授業を行った。第2回は学習者役として参加する大学院留学生の実際のレベルに近い設定を狙い中上級レベルに設定し、過去に使用した経験のある教科書から授業を新たに作り実施した。これは、大学院留学生の実際の日本語能力に近い中上級の設定にすれば、授業見学者である日本語教育実習生が学習者の観察をすることが可能になるのではないかと考えたためである。

2.5 授業解説

この遠隔オンライン授業見学で配信する授業中には、授業担当教員からの授業解説が行われる。なぜ授業見学に解説が必要であるのかという点について触れておきたい。日本語教育の実習指導に関して岡崎・岡崎（1997）では、「授業観察は実習生にとっても最も重要な内省の場（p.39）」として捉えられており実習生固有の意義があるとしている。そのため、経験の背景が多様な実習生それぞれが、授業観察を意味あるものとし、教室で行われる様々な過程を理解し、学んでいくためには、「言語学習の教室で起こってくるさまざまな複雑な活動や現象を理解する手助け」をすることを指導の中心とすると述べられている。したがってこの遠隔授業見学システムでは授業を配信するだけでなく、授業解説も同時に行うこととしている。これによって、この遠隔授業見学における授業観察が内省を通じた学びの場となるよう考えている。

この授業解説システムは松岡（2020）で報告したとおり 2019 年度秋～冬学期の遠隔授業見学より改変をし、それ以前は授業担当者と解説者を別の教員が担っていたのを、授業担当教員が授業見学者へ授業解説を行うシステムに移行した。実際に授業担当教員自身で行った解説内容は表 2 にまとめた。

表 2：解説内容

授業回	授業レベル	学習項目	解説内容
第 1 回	初級	文型「～すぎる」	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者の身近な例での導入理由 ・導入段階における学習目標提示理由 ・この授業における語彙学習の考え方 ・授業構成に対する考え ・学生との対話を心がけた授業運営 ・例文の選び方
第 2 回	中上級	メモを書く（配慮して伝える、行動を促す文章）	<ul style="list-style-type: none"> ・授業構成に対する考え ・オンライン上でのグループワーク方法 ・オンライングループワークの学びの仕掛け ・課題に取り組む前のスモールステップ
第 3 回	初級	まるごと初級 2 A2 第 11 課「そうじきがこわれてしまったんです」	<ul style="list-style-type: none"> ・導入時の狙い ・授業構成に対する考え ・語彙導入に対する考え ・授業内の語彙学習に対する考え ・モデル会話の使い方 ・学習者の属性（必修か選択科目か）に合わせた授業設計 ・学習者にまず考えさせる授業展開

授業解説は、留学生がワークに取り組む時間の裏で並行して行われ、1 回の授業で 2～3 回、各 3 分程度の解説が行われた。本実践で学習者役をした大学院留学生にとってはワークが容易で回答に時間がかからないため、日本語教育実習生と共に授業解説を聞いていたことになる。

3. 目的

本研究の目的は、2020 年春～夏学期に行われた 3 回にわたる遠隔オンライン

授業見学において学習者役として参加した大学院留学生がどのような気づきや学びを得たのか明らかにすることである。これにより、遠隔授業見学に学習者として参加する留学生にも学びが創出できるという遠隔授業見学システムの新たな可能性を示唆する知見を得ることを目標としている。

4. 先行研究

4.1 遠隔における授業観察の先行研究

遠隔における授業観察を主題とした先行研究は、教職課程の事例がいくつか挙げられる。世羅他（2004）、林他（2007）などの鳴門教育大学における遠隔授業観察システムの構築に関する報告、及び坂東他（2013）の初等中等教科教育を学ぶ学生のための小学校などにおける授業の遠隔観察システムの構築に関する報告は、いずれもシステムの発展途上の報告であり、映像や音声に課題が残ったままその後の報告がなく、坂東他では授業解説の実施については今後の課題として挙げるにとどまっている。

また、日本語教育現場における同時双方向型の遠隔授業見学システムに関する報告は、管見の限り本拠点事業関連のものに限られる。藤平他（2019）はこの遠隔授業見学システムの構築を共同で行った大手前大学と京都産業大学の教員との共同執筆であり、CJLCで行われた日本語の特別授業を、遠隔でそれらの大学の日本語教育実習生に配信する遠隔授業見学システム構築段階の実践報告である。システム構築段階の機材や授業システムや、授業担当教員と授業解説者を分担して行っていた成果や課題について述べられ、受信側大学における授業観察の効果や課題についてもまとめられている。それに続く松岡（2020）では授業解説のシステム面での発展を目指し、授業担当者と解説者を1人の教員が担った遠隔授業見学システムについての実践報告を行っている。授業担当者と解説者の同一化により、教師がとった行動や授業展開についての考えを授業担当者自身から即座に聞けるため、実習生は理解がしやすく授業観察を通しての学びを実感しやすい可能性があることが述べられている。

4.2 学習者役の学びに関する先行研究

日本語教育の分野において授業観察の対象となる授業の学習者としては、本物の日本語授業の学習者、つまり留学生などの日本語学習者であるか、日本語教員養成課程における模擬授業の学習者、つまり他の実習生が担うことが多い。前者における学習者自身の学びとは当然その授業における日本語の学習項目となる。後者においては、学習者役を務めた実習生の学びのみを対象とした先行研究は管見の限り見当たらず、稲葉（2019）のように他の実習生が学習者役を務めたとしても、学習者としての視点ではなく、日本語教授者の視点に立ち他の実習生による模擬授業の観察から得た学びについて考察がなされる。それに加え、学習者役を務める他の実習生自身は、日本語母語話者であることが多く日本語学習者だった経験はない。本稿における、元日本語学習者である大学院留学生が学習者役を務めることとは状況が異なる。

そこで、本稿の状況と類似したものとして、学校教育の教員養成課程における模擬授業において、学習者役（児童役）を務めた実習生の学びに注目した先行研究を取りあげる。岸（2013）では、授業者・児童の両方の立場からの記述ができるように設定されていた模擬授業評価シートの分析から、児童役 of 学生は授業内容や教材に関わることを中心に観察する傾向にあると述べられている。また、今井他（2020）では模擬授業の児童役 of 学生は役割演技をすることによって特に生徒指導の仕方に関する学びと授業場面での児童の心理の理解に関する学びを得ることを明らかにした。本研究では、学習者役 of 大学院留学生には教師・学習者双方の視点で観察することや学習者としての役割演技は事前に要求していない。役割演技については、授業見学者である日本語教育実習生のために大学院留学生に偽の学習者としての反応は求めず、できるだけ真に近い教室現場を再現できるよう配慮したためである。だが、岸（2013）や今井他（2020）のように本研究の大学院留学生にも事前にこれらのことを要求しておかなければ授業者・学習者双方の学びや学習者の心理への気づきは得られないのだろうか。6. で検討していきたい。

5. 調査概要と分析方法

5.1 調査概要

調査は、3回の授業見学後、Zoomを使用し、それぞれ約15分～1時間の半構造化インタビューを行った。協力承諾書をチャット欄に送信し、調査目的、および研究以外にはデータを一切使用せず、協力は任意であることを協力者に説明し、承諾する場合はPC上でサインを記入し、チャット欄で送り返してもらった。協力承諾書原本には自筆のサインを加え、後日原本を受け取った。質問項目は主に、①授業中に注目していた点、②授業中に考えたこと・気づいたこと、③授業後に振り返って考えたことで、これらの質問から派生する場合は自由に語ってもらった。

5.2 分析対象者

本研究における調査協力者は、3回にわたる遠隔オンライン授業見学に学習者役として参加した5名の大学院留学生であるが、紙幅の都合上、日本語教師として教壇に立った経験がなく、博士課程修了後日本語教員を志望しているAさんを本稿における分析対象者とする。

Aさんは中国出身の調査当時博士後期課程2年の大学院留学生で、専門は日本語学である。母国の大学の学部1年生の時から本格的に日本語学習を始めた。博士課程修了後は母国または日本で日本語・日本語学を教える大学教員を目指しており、日本語で博士論文が執筆できるレベルにあるため日本語の能力は上級～超級であるといえる。

5.3 分析方法

分析にはSCAT (Steps for Coding and Theorization、大谷2019) という質的分析手法を採用した。SCATは「比較的小規模の質的データの分析にも有効」であり、「初学者にも着手しやすい」(大谷2019) 分析手法だと言われているため採用した。分析手順は、次の通りである。まずインタビューデータを文字化し、それをSCATのExcelフォームを利用し<1> 着目すべき語句の書き出し、<2> それをデータ外の語句で言い換える、<3> それを説明する語句に言い換える、<4> テー

マ・構成概念の記入という4ステップのコーディング手続きを踏む。これらの分析の過程で得た疑問や追求すべき課題を<5> 疑問・課題に記入する。その後、<4> で得たコードをつなぎあわせて再文脈化した「ストーリーライン」を作成、それを断片化し「理論記述」を試みる、これが SCAT の一連の流れである。本研究では SCAT の分析過程で得られた授業観察における具体的な気づきや学びの観点に関するテーマ・構成概念を抽出しカテゴリー分類を行い、ストーリーライン及び理論記述とあわせて考察をする。

6. 分析結果と考察

SCAT のコーディングによって得られたテーマ・構成概念の内、授業観察の気づきや学びに関わるテーマ・構成概念は24得られた。それらをカテゴリーに分けると、【教授技術】【教師の姿勢】【授業構成】【教材・教具】という4つの上位カテゴリーと、[日本語指導の技術や方法][学習者対応][クラス環境作り][授業設計][指導方針][教師態度][学習項目導入方法][学びに効果的な教具][遠隔授業における教材使用]という9つのサブカテゴリーが得られた。その結果を表3にまとめた。

表3：Aさんの気づきや学びのカテゴリー分類

カテゴリー	サブカテゴリー	テーマ・構成概念
【教授技術】	[日本語指導の技術や方法]	初級学習者にふさわしい指導スタイル、 <u>単語の口頭練習のバリエーション、学習者が聞き取りやすい声、効果的なジェスチャー、教師の意図的なミスの効果的な活用法</u>
	[学習者対応]	中上級学習者への <u>的確なフィードバック、瞬時に返される適切なフィードバック</u>
	[クラス環境作り]	日本語学習の <u>楽しさを生み出す練習によるクラスのムード作り、教師が作り出すクラスの友好的なムード</u>
	[授業設計]	学習者の属性に合わせた授業設計

【教師の姿勢】	[指導方針]	学生を尊重しむやみに傷つけない指導、 学生の未来を考えた指導
	[教師態度]	学生と授業を共同構築している姿勢、 学習者にプレッシャーを与えない教師 の気構え、学習者の緊張を和らげる教 師の態度、授業のレベルや学習者の日 本語能力に応じた柔軟な教師態度の変 化、学生の考えをまず受け止める懐の 広さ、初級における教師のユーモア、 中上級におけるユーモアと適度な厳し さを兼ね備えた教師
【授業構成】	[学習項目導入方法]	学習効果を高める導入、 テーマに合わせた脳の活性化を意図し た導入
【教材・教具】	[学びに効果的な教具]	視覚に訴えかける教具
	[遠隔授業における教 材使用]	効果的なオンラインツールの使用法、 カメラを通して見やすい PPT 教材

本章では、表3を各授業回に分けてストーリーライン及び理論記述を合わせて考察をおこなう。分析で得られたテーマ・構成概念には下線を引き、サブカテゴリーは []、カテゴリーは【 】、実際の語りは「 」で示し、語りを引用する場合には後ろに (A1_110) のように示し、「Aさんの1回目の語りの110番目の発話である」とわかるように記述した。

6.1 第1回遠隔オンライン授業見学から得られた気づきや学び

第1回遠隔オンライン授業見学で得たAさんの気づきや学びは、4つの上位カテゴリーと5つのサブカテゴリーに分類された。表4を見られたい。

表4：第1回遠隔オンライン授業見学から得られた気づきや学びの観点

カテゴリー	サブカテゴリー	テーマ・構成概念
【教授技術】	[日本語指導の技術や方法]	学習者が聞き取りやすい声
	[クラス環境作り]	教師が作り出すクラスの友好的なムード

【教師の姿勢】	[教師態度]	学生と授業を共同構築している姿勢、 学習者にプレッシャーを与えない教師 の気構え、学習者の緊張を和らげる教 師の態度
【授業構成】	[学習項目導入方法]	学習効果を高める導入
【教材・教具】	[学びに効果的な教具]	視覚に訴えかける教具

Aさんは普段の他の教員による声が聞き取りづらいオンライン授業と比較して、「でも先生は大きな声で本当に聞き取りやすくて。」(A1_113)と、授業担当教員の学習者が聞き取りやすい声に気づき、[日本語指導の技術や方法]として教員の意識的な声質や声量のコントロールの必要性を学んだ。また、「授業の雰囲気は、優しく楽しくて面白い授業でした。」(A1_140)と述べ教師が作り出すクラスの友好的なムードへの気づきを得て、[クラス環境作り]の必要性に気づいた。次に、「先生がもし本当に、<中略>すごく厳しい感じでしたら、私も答えるかどうか。答えは知っているとしても、本当に答えを出すかどうか迷って、間違ったらどうしようとか思っているだろうし。全然最初から先生とやり取りをしていて、このような先生なんで、『私は全然答えても全然大丈夫じゃないかな』という感じでした。」(A1_97)と語り、学習者にプレッシャーを与えない教師の気構え、学習者の緊張を和らげる教師の態度に気づきを得たことが分かる。また、「先生も学生と付き合って一生懸命一緒に練習して頂いて、本当に良かったなと思っています。」(A1_114)と学生と授業を共同構築している姿勢に気づきを得て[教師態度]のあり方を学んだといえる。次に、授業導入部で受けたインパクトが忘れられず文型が簡単に記憶に定着したことから学習効果を高める導入に気づきを得て[学習項目導入方法]を学んだ。また同じく授業導入部での印象が深く刻まれたのは視覚に訴えかける教具を使用していたからであると教具への気づきを得て効果的な教具の使用法について学びを得たことがわかった。

ここで注目したいのは、Aさんは特に[教師態度]から得た気づきが多いことである。Aさんのこれらの気づきに影響を与えたのは、Aさんが抱いている教育に対する問題意識によると考えられる。Aさんの第1回ストーリーラインを見ら

りたい。

<第1回ストーリーライン>

Aさんは、指導法について学んだ大学教員養成プログラムを受けてから母国での知識詰め込み型教育への批判的態度を持ち、学習者が能動的に学ぶ指導方法と学習者に負担をかけすぎない指導方法の模索をしていた。そのため第1回の授業見学後には、授業見学に学習者役として参加した満足感を得て、見学した授業を将来の実践イメージの参考例とした。

Aさんは大学院で専門に関連する授業を受ける傍ら、副専攻として大学教員養成プログラムを受講した。そこで効果的な最新の教授法などを学び、中国で経験してきた知識詰め込み型教育に対して、「例えば文法の授業とか、やっぱり先生が一方向的に話していて、必死に仕方がなく、必死に覚えていて、あんまりそういうアクティブラーニングとかそういう感じはなくて、一生懸命勉強した感じなんですよ。」(A1_103)と批判的態度をとるようになり、学習者が能動的に学ぶ指導方法と学習者に負担をかけすぎない指導方法の模索するようになった。そのため、第1回の授業観察から表4の[教師態度]に見られるような授業担当教員の学習者への過度な負担を与えない態度や学習者と共に授業を作る姿勢に気づきを得て、解決の糸口を見いだしたのだと考えられる。そして、「楽しかったです。本当に。全然なんかごまをする必要はなくて。本当に楽しかったです。」(A1_89)と、授業見学に学習者役として参加した満足感を示し、「今でも頭の中にそういう要素が残っていて、私は将来先生になったらそういうのをやりまじょうと感じになって、かなり刺激を受けました。」(A1_110)と将来の実践イメージの参考例を得たようだ。以下に、Aさんの第1回ストーリーラインから理論記述を試みる。

＜理論記述＞

- ①経験してきた教育に批判的態度を持っている学生は、授業見学に学習者役として参加した満足感を得る。
- ②知識詰め込み型教育に批判的態度を持っている学生は、学習者が能動的に学ぶ指導方法と学習者に負担をかけすぎない指導方法の模索をする。
- ③日本語教員志望の大学院留学生が学習者役を担うと、将来の実践イメージの参考例を得られる。

①②の理論記述より、経験してきた教育に批判的態度を持っている学生は、授業の学習者役としての参加に満足感を得ることができる可能性が指摘できる。それは、これまで経験してきた教育に抵抗し、別の教育手段を模索しているからであると言える。つまり、授業観察以前に教育における批判的な視点を持っていることが、授業観察で学びを得るためには重要であるということが言えよう。また③において、教員志望の大学院留学生は学習者役をとおして、将来教壇に立ったときの実践イメージを得ることができるという理論から、教員志望の大学院留学生が学習者役を担うことの意義がここに認められる。

6.2 第2回遠隔オンライン授業見学から得られた気づきや学び

第2回遠隔オンライン授業見学で得たAさんの気づきや学びは、3つのカテゴリと5つのサブカテゴリに分類された。表5を見られたい。

表5：第2回遠隔オンライン授業見学から得られた気づきや学びの観点

カテゴリ	サブカテゴリ	テーマ・構成概念
【教授技術】	[日本語指導の技術や方法]	<u>初級学習者にふさわしい指導スタイル</u>
	[学習者対応]	<u>中上級学習者への的確なフィードバック、瞬時に返される適切なフィードバック</u>

【教師の姿勢】	[教師態度]	授業のレベルや学習者の日本語能力に応じた柔軟な教師態度の変化、学生の考えをまず受け止める懐の広さ、初級における教師のユーモア、中上級におけるユーモアと適度な厳しさを兼ね備えた教師
	[指導方針]	学生を尊重しむやみに傷つけない指導、学生の未来を考えた指導
【教材・教具】	[遠隔授業における教材使用]	効果的なオンラインツールの使用法、カメラを通しても見やすいPPT教材

第2回の授業は中上級レベルの授業だったにもかかわらず、表5では[日本語指導の技術や方法]及び[教師態度]において、初級授業に関する気づきが得られていることが分かる。[日本語指導の技術や方法]においては、「初級の時は、私達と合わせるために行動していたような感じがして。私も将来そういう感じで、初級の学生に合わせたような教師になりたいと思います。」(A2_30)と述べるように中上級レベルの授業観察をした結果、前回の授業見学を想起し初級学習者にふさわしい指導スタイルで授業が行われていたことに気づいた。それに続く語りでは、「けど中上級のクラスの場合は、誰か学習者が間違えた時とか、ちゃんと指摘とか説明をしていて、先生さすがやなって思ったんです。そういう感じでやるのかと思ったんです。」(A2_30)と、中上級学習者への的確なフィードバックに関する学びを得た。Aさんは「なんかレベルに合わせて行動しているのがわかって、感心しました。」(A2_40)と授業のレベルや学習者の日本語能力に応じた柔軟な教師態度の変化への気づきを得て、[日本語指導の技術や方法][学習者対応][教師態度]は学習者の日本語レベルに対応して変化するという学びを得たといえる。この他にも初級における教師のユーモア、中上級におけるユーモアと適度な厳しさを兼ね備えた教師にも見られるように、同じ教員によって行われる授業の観察であっても、日本語レベルの異なる授業観察の機会を生み出すと創出できる学びがあることが分かる。

また、第2回は中上級のライティング科目で、学習者のワークを中心に展開された授業だったため、教師による各学生の回答に対するフィードバックが多くな

された。その中である留学生1名がワークの回答例とはかけ離れた回答を出した際に教員が行ったフィードバックがあり、そこから気づきを得たことがわかった。授業の中で教員は、まずその留学生にこのように回答した理由を尋ね、その返答に対して「個性があって良い回答。気持ちがこもっている。あなたがそう考え、読み手に少しきつい印象を抱かせても構わないと選択したのならこの回答でいい。」と答えた。その上で「でも読み手との関係性次第では、この部分は失礼にあたる可能性があるから、注意してください。」とフィードバックを返した。これに関してAさんは「学生が間違った時に間違ったと言わないといけないですけど、どういう風に工夫するのか。先生はその瞬間で考えて対処していたのはすごいと思いました。」(A2_77)と語り、瞬時に返される適切なフィードバックへの気づきを得られ、「そういう感じでやるのかと思ったんです。」(A2_30)と的確なフィードバックの方法について学び得た。さらに、大学図書館でのラーニング・サポーターとしての勤務経験からハラスメントにならない適切な指導について考えた経験があり、「先生のやり方を見て、『ああこういうのが適切な指導なのか』と思いました。学生を尊重しながらも、言わないといけないことは言わないといけないし。でもどういう方法で伝えるのかそれを考えないといけないです。先生を見て、そういうことかと勉強になりました。」(A2_75)と述べ、学生を尊重しむやみに傷つけない指導、学生の未来を考えた指導という[指導方針]における学びにつながったと考えられる。

しかし、表2に示したオンライン上でのグループワーク方法に関する解説からも効果的なオンラインツールの使用法に関して学びを得ていたようだが、Aさんはこのように語っている。「Google スプレッドシートのこういう利用方法などは知れて、メリットなんですよ。ただし詳しく聞かれると、その時は聞き取れなくて、私も答えられないみたいな感じです。詳しく知りたくはなりました。」(A2_17)と述べたことから、第2回においても多くの学びを得ていたAさんだったが実は不足感を抱いていたことがわかった。以下の第2回ストーリーラインを見られたい。

<第2回ストーリーライン>

中上級授業の課題のレベルへの不安感を感じ、自分の役割を成し遂げなければならぬ責任感から中上級授業における解説傾聴の不可能性を吐露した。そのため中上級の授業の学習者役では解説を十分に聞けない物足りなさが残り、解説が聞けなかった悔いを嘆いた。

Aさんは中上級レベルの授業で課されるワークのレベルが自分の日本語能力に近づき、ワークを回答することに真剣にならなければ学習者役としての役割を果たせないという責任感からワークに集中し、授業担当教員による授業解説を十分には聞くことができなかつたと嘆いた。以下に、Aさんの第2回ストーリーラインから理論記述を試みる。

<理論記述>

④中上級授業で学習者役をすることは、中上級授業の課題のレベルへの不安感から自分の役割を成し遂げなければならぬ責任感を生じさせ、中上級授業における解説傾聴の不可能性につながる。

⑤中上級授業で学習者役をすることは、解説を十分に聞けない物足りなさを感じさせ、解説が聞けなかった悔いが残る。

中上級レベルの授業を設定した理由は、2.4で前述のとおり留学生の日本語レベルに近い設定とすることで、見学者の日本語教育実習生が日本語学習者の観察もできるのではないかと考えたためであった。しかし④⑤の理論記述より、学習者役として参加する大学院留学生から授業観察の機会を奪う可能性が指摘できる。このことから大学院留学生が学習者役を担う日本語の授業のレベル設定は中上級を避けるべきであるという示唆を得たといえる。

6.3 第3回遠隔オンライン授業見学から得られた気づきや学び

第3回遠隔オンライン授業見学で得たAさんの気づきや学びは、2つのカテゴリーと4つのサブカテゴリーに分類された。表6を見られたい。

表 6：第 3 回遠隔オンライン授業見学から得られた気づきや学びの観点

カテゴリー	サブカテゴリー	テーマ・構成概念
【教授技術】	[日本語指導の技術や方法]	単語の口頭練習のバリエーション、教師の意図的なミスの効果的な活用法、教師の効果的なジェスチャー
	[クラス環境作り]	日本語学習の楽しさを生み出す練習によるクラスのムード作り
	[授業設計]	学習者の属性に合わせた授業設計
【授業構成】	[学習項目導入方法]	テーマに合わせた脳の活性化を意図した導入

Aさんは、中国での日本語初級学習者時代を振り返り「先生には文型を教えてもらえましたが、授業中に一緒にリピートっていうのがそもそもあまりなかったです。」(A3_46)と述べていることから単語の復唱であっても新鮮味を感じたようだ。そして単語に加え、フレーズや文型も混ぜ合わされた単語の口頭練習のバリエーションに対し「(単語を)アウトプットするときはフレーズとか文型を覚えてないと、『何それ』という感じになってしまうかもしれないから、そういうのはなかなかいいなと思いました。」(A3_44)と[日本語指導の技術や方法]を学び得たようだ。この練習方法について「なんか自然と笑っちゃって。これは雰囲気作りにもいいですね。」(A3_52)と述べ日本語学習の楽しさを生み出す練習によるクラスのムード作りを学んだ。口頭練習のバリエーションを工夫するだけでも学習者は楽しく学べるということに、学習者の立場から気づくことができ、学習者が楽しいと思うことがクラス全体の一体感につながることを学んだ。単語の復唱でさえ中国では経験してこなかったと、過去の中国での学習者経験を引き合いに出し述べていることから、これらは第1回で見られたのと同様に母国での知識詰め込み型教育に批判的態度を持っていたことが要因となり、気づきを得たと推測される。これらのことは、岸(2013)のように積極的に学習者視点に立たせ考えさせるようにしなくとも、そして今井他(2020)のように役割演技を要求しなくとも、元初級学習者の大学院留学生が初級学習者役を務める方式にすれば自然と学習者視点からの観察ができ、学習者の心理への気づきを得ることができているといえる。つまり本システムは大学院留学生が学習者視点・教師視点

の双方で気づきや学びを得るのに有効なシステムであると考えられる。

次に、単語の口頭練習のときに授業担当教員が言い間違いをした場面を挙げ、「わざとじゃないと思いますけど、すごく印象深くて。今後は私が難しいところを教える時、わざとまず自分が間違ってみると、学生はそこが印象深くなって学生はそういう間違いをしないようになるかもしれないですよ。そういう手法もなかなかいいなと思いました。」(A3_54) と述べ、教師の意図的なミスの効果的な活用法を学んだ。これは教師の効果的なジェスチャーでも同様に、授業観察で注目したポイントをきっかけに内省をし、自らの将来の授業実践に生かす準備をしているといえる。つまり授業観察から自分の考えをめぐらし分析・内省をすることによって「後に実際に授業を行うためのいわば充電」(岡崎・岡崎 1997) をしていたと考えられ、岡崎・岡崎 (1997) ではこれが実習生段階にある学生の授業観察の意義であるとしている。

また、Aさんは第3回の授業で行った授業担当教員による授業解説からも学びを得たことがわかった。「結構色々なことを考えていらっしゃるなということが分かって。例えば授業内で復習をしないといけないという理由は、選択科目だからできるだけ授業内で皆さんと一緒に練習をする。授業外で皆さんが勉強の時間を作れないだろうと。そこまで学生のことを考えてくれていて、選択科目なのか必修科目なのかという点まで考えているっていうところがよくわかりました。」(A3_8) と述べ、学習者の属性に合わせた授業設計に関する授業解説をきっかけに、授業を受講する学習者の背景やニーズを理解しそれを [授業設計] に生かす必要があることについて気づきを得たといえる。それから、授業導入部において行った教師からの質問の投げかけについて「2点目はどんな電気製品を買いたいかっていう質問がポンとされて、(私は学習者として) 答えられなかったですけど、解説を聞いて、『なるほどこれは頭の準備なのか』と分かって、かなり刺激を受けました。」(A3_8) と述べ、テーマに合わせた脳の活性化を意図した導入についても学びを得たようだ。これに関しても「あんまりこういう風にちゃんと画像とか質問とか学生の意見を聞きながらウォーミングアップなんて私あまり経験したことがないです。」(A3_10) と述べ、母国での知識詰め込み型教育を引き合いに出し述べたことから、教育に批判的態度を持ち、よりよい教育方法を模索

していることが、この気づきにつながったと考えられる。ここから、教育に対する批判的態度を持った状態で授業観察を行い、さらに岡崎・岡崎（1997）のいう「理解する手助け」となる授業解説を聞くことが、Aさんの内省を促したといえるのではないだろうか。そして、Aさんは3回の授業観察の機会を以下のように総括している。

＜第3回ストーリーライン＞

日本語レベルの異なる3回の観察を通して教師の意図された多様な発話や行動に気づき、毎回異なる学びの観点があった。特に学習者の属性次第で変化する授業設計への学びを得た。

「まず先生の行動。どういう風にいい雰囲気を作るかとか、ジェスチャーとか、学生と交流するか、アイコンタクトでもいいし、学生との対話みたいな、そういうのを総合的に見れてめちゃくちゃ良かったです。」(A3_81)、「3回とも全部良くて、＜中略＞3回それぞれの授業として、違うことが得ることができました。」(A3_84)と述べるように、3回の観察を通して毎回異なる学びの観点があり、満足感を得たようだった。それは表4～6において【教授技術】【教師の構え】【授業構成】【教材・教具】にわたる9のサブカテゴリーから気づきや学びを得ていたことから分かる。

さらに、「一番いいのは、第3回の時に、授業設計の考えが解説で聞けて個人的にはかなり良かったです。」(A3_88)と述べ、1冊の教科書を進める授業であっても学習者が選択科目の履修者か必修科目の履修者なのかで授業設計の方針が異なるという学びを得たことを、一番の収穫であるとしている。このときの授業の解説では、表2に示したとおり「学習者の属性（必修か選択科目か）に合わせた授業設計の必要性」について解説をした。1冊の教科書をどのように進めていくのかは、教科書の著者の意図もあるが、実際に使用する現場のニーズに沿って、教師が教科書の使用法を工夫しながら授業しなければならないと解説した。この点がAさんの学びの実感を最ももたらしたということである。これもAさんが第1回の分析で得たとおり知識詰め込み型教育に対する批判的態度を持ち、

学習者が能動的に学ぶ指導方法と学習者に負担をかけすぎない指導方法の模索をしていたからではないだろうか。つまり、教育に批判的態度を持っていることが、教師は決められたカリキュラムであっても、目の前の学習者が主体的に学べるように工夫を凝らす必要があること、目の前の学習者が日本語学習にどれだけの時間や労力を費やすことができるのか思慮して授業を設計する必要があるという視点の獲得に貢献し、それが学びの実感につながったのだといえる。次に、Aさんの第3回ストーリーラインから理論記述を試みる。

< 理論記述 >

- ⑥授業観察者は、3回の観察を通して教師の意図された多様な発話や行動に気づく。
- ⑦授業観察者は、3回の観察を通して毎回異なる学びの観点を得る。
- ⑧知識詰め込み型教育に批判的態度を持っている学生は、学習者の属性次第で変化する授業設計への学びを実感する。

⑥及び⑦から分かることは、大学院留学生に3回分の学習者役を依頼し授業観察の機会を3回与えたことで、学びの広がりを生み出すことができたということである。6.2でも述べたように、3回の授業の位置づけを全く異なる設定にしていたことにより、同一の教員による授業であっても多岐に渡る学びのきっかけを与えることができたといえる。そして、⑧における授業設計に関する学びは、第1回と同様に事前に教育への批判的態度を持ち合わせておくことが重要だったと考えられる。

7. おわりに

本稿では、3回の遠隔オンライン授業見学に学習者役として参加した大学院留学生が授業観察を通してどのような気づきや学びを得るのかについて分析を試みた。その結果、4のカテゴリー【教授技術】【教師の姿勢】【授業構成】【教材・教具】と、9のサブカテゴリー[日本語指導の技術や方法][学習者対応][クラス環境作り][授業設計][指導方針][教師態度][学習項目導入方法][学びに

効果的な教具」[遠隔授業における教材使用]にわたって大学院留学生の気づきと学びが得られたことがわかった。これらの分析、考察から得られた知見をまとめると以下のとおりになる。

- 1) 授業観察以前に教育における何らかの批判的な視点を持っていることが授業観察で学びを得るためには重要である。
- 2) 教育に対する批判的態度を持ちながら授業観察を行い、理解する手助けとなる授業解説を聞くことは、授業見学者の内省につながる可能性がある。
- 3) 教員志望の大学院留学生が学習者役を担いながら授業観察をすることで将来教壇に立ったときの実践イメージが得られる。
- 4) 大学院留学生が学習者役で参加するシステムは、大学院留学生が気づきや学びを学習者視点・教師視点の双方で得るのに有効である。
- 5) 同じ教員によって行われる授業の観察であっても、日本語レベルや科目の位置づけの異なる授業を行うことにより学びの広がりが創出できる。
- 6) 大学院留学生が学習者役を担う日本語の授業のレベルとして中上級は避けるべきである。

以上の知見において2)が示すとおり、授業の観察から自分なりの考えを巡らし分析し内省するプロセスを辿るといのが授業観察の意義となる（岡崎・岡崎1997）ことから、このプロセスを可能にしている本システムには意義があるといえる。また、3)のように大学院留学生は実践イメージが得られるということも意義深いと考える。そして、5)及び6)の知見から、今後の実践においては、授業を初級～中級レベルに設定し、複数回授業観察の機会を設けることにし、授業見学者の気づきや学びの機会を担保していきたいと考える。しかし本稿で得られた知見は学習者役として参加した一人の大学院留学生から得られたものであるため、実際の日本語教育実習生が授業観察から得る学びの分析に関しては稿を改める。また、今後の遠隔授業見学では本稿で得られた知見及び状況を考慮しながらシステム改変を行い、日本語教育の学びの場を提供し続けていきたい。

参考文献

- 稲葉みどり (2019) 「日本語教授法の理解と実践力の育成—模擬授業の観察を通じて実習生が学んだこと—」『教養と教育』19, pp.1-8, 愛知教育大学.
- 今井智貴・佐久間大・長谷川勝久 (2020) 「模擬授業における児童役への演技による学びの分析」『日本教育工学会論文誌』43 巻, 4 号, pp.484-494.
- 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習—理論と実践—』アルク
- 岸一弘 (2013) 「小学校教員養成課程の体育科目における模擬授業の検討—受講生の「授業省察力」の変容に関して—」『共愛学泉前橋国際大学論集』13, pp.39-49.
- 世羅博昭・曾根直人・松田和典・今倉康宏・石村雅雄 (2004) 「ネットワークを用いた授業観察システムの開発」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』1, pp.37-41.
- 林秀彦・鳥井葉子・曾根直人・菊地章 (2007) 「可搬性を考慮した一般教室型遠隔授業観察システムの構築と実践」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』4, pp.113-119
- 坂東宏和・加藤直樹・藤原裕・根本淳一・稲垣孝男 (2013) 「教員養成機能の充実を目的とした遠隔授業観察システムの導入と試行」『情報処理学会研究報告研究報告：教育学習支援情報システム (CLE)』No.18, 2013-CLE-11, pp.1-6, 情報処理学会
- 藤平愛美・鈴木基伸・西尾信大・今西利之・渡辺史央・小森万里・加藤均 (2019) 「日本語教育実習における遠隔授業見学の有効性と課題」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』17 号, pp.29-47.
- 文化審議会国語分科会 (2018) 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) (平成 30 年 3 月 2 日)」(2020 年 12 月 6 日アクセス)
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_01.pdf
- 松岡里奈 (2020) 「日本語教育実習における遠隔授業見学の新たな展開—授業担当者と解説者の同一化の試み—」『第 8 回日本語・日本文化国際フォーラム論文集』大阪大学日本語日本文化教育センター, pp.124-134.

注

- 1) 遠隔授業見学システムの構築に関しては藤平他 (2019) を参照されたい。
- 2) 本稿では、「授業見学」と「授業観察」という用語が使用されるが、その違いは、システム上の形式の面では「授業見学」、実際に日本語教育実習生や学習者役の留学生が授業から気づきや学びを得るための行為を「授業観察」としている。

A Study on Discoveries Made and Lessons Gained by an International Graduate Student Playing the Role of a Learner in an Observational Class for Japanese Language Teaching Trainees

MATSUOKA Rina

The purpose of this study is to reveal discoveries made and lessons gained by an international graduate student who played the role of a learner in a remote classroom observation for Japanese language teaching trainees during the spring and summer semesters of 2020. The goal of this study is to gain insights that suggest new possibilities for this remote classroom observation system, in which international graduate students who play the role of learners can also make gain lessons through class observation. In this study, semi-structured interviews were conducted with five international students and analyzed by SCAT. This paper describes the results and discussion of the analysis of one of them. As a result, it was found that discoveries made and lessons gained in the four categories of “teaching techniques”, “teacher attitude”, “lesson structure”, and “teaching materials/instruments”, as well as nine subcategories of “techniques and methods of teaching Japanese”, “dealing with learners”, “creating a classroom environment”, “lesson design”, “teaching policy”, “teacher attitude”, “how to introduce learning topics”, “effective teaching tools for learning”, and “use of teaching materials in remote classes”.