



Title	複数大学合同で同期型遠隔日本語授業を観察する意義 ：他大学の日本語教育実習生から何を得るのか
Author(s)	松岡, 里奈; 中谷, 真也
Citation	日本語・日本文化. 2022, 49, p. 43-70
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/87450
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

〈研究論文〉

複数大学合同で同期型遠隔日本語授業を観察する意義

—他大学の日本語教育実習生から何を得的のか—

松岡里奈・中谷真也

1. 研究の背景と目的

大阪大学日本語日本文化教育センター（以下、「本センター」とする。）の持つ「遠隔授業見学（遠隔で授業を見学する）システム」は、2018年度より機材面でのシステム構築を開始し¹⁾、2020年春～夏学期からはこれを本格的に運用することで、他大学の日本語教育実習生（以下、「実習生」とする。）のために本センターの日本語授業の観察による学びの場を提供し続けてきた。通常、教室に入り込む形態の授業観察²⁾では、単独または数名の実習生が教室の後方に入り込むことが多い。それに対し、この遠隔授業見学システムは、複数大学の実習生が同時に大人数で授業観察をすることができるという点に特徴がある。また、このシステムは授業そのものの観察を行うだけでなく、授業後に授業担当教員（以下、「授業者」とする。）への質疑応答時間も含めたシステムのことを指している。この一連のシステムを通じた授業観察で得られる学びは、授業者の授業そのものの観察から得られる学びだけなのだろうか。

そこで本稿は、他大学の大量の実習生と共に授業観察ができるという本システムの特徴により、実習生は何を感じ、何を学ぶのか、その実態を明らかにし、本遠隔授業見学システムのさらなる充実を図るための知見を得ることを目的とする。

1.1 遠隔授業見学の背景—日本語・日本文化教育研修共同利用拠点事業とは

本センターは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」以下、

「拠点事業」とする。)として、文部科学大臣により認定された。それ以降、長年蓄積してきた日本語・日本文化教育に関わる情報を国内諸大学に広く開放し、日本語教員の養成に不可欠な教育実習などの機会を積極的に提供することで、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「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」の3事業を展開しており、2021年度からの第3期では、第2期までに蓄積してきた成果を基にした遠隔事業を3事業全てで運用している。その一つが、本稿で述べる「教育実習指導事業」における遠隔授業見学である。

1.2 教育実習指導事業における授業見学の形態の変遷

2019年秋～冬学期以前の「教育実習指導事業」では、本センターで開講されている授業を拠点事業申請校の実習生に開放し、学期の間に1日～2日、本センターにおける実地での授業観察の機会を提供していた。それに並行して、2018年度より「教員共同研修事業」において遠隔授業見学システムの構築を行い、試行を続け、2019年度末には構築最終段階を迎えた。そして、2020年春～夏学期より、新型コロナウイルス感染症拡大防止の観点から、本センター実地での授業見学を取りやめ、これまで構築してきた遠隔授業見学システムを「教育実習指導事業」に適用することで、他大学の実習生の学びの場を提供し続けてきた。この遠隔授業見学システムにおける配信は、その時々々の留学生の渡日状況及び国内の感染症拡大状況による大学の方針に沿って授業形態を変え、「遠隔授業見学（遠隔で教室授業を見学する）」の他に、「遠隔オンライン授業見学（教壇に立って行われるオンライン授業を遠隔で見学する）」、「遠隔ハイブリッド型授業見学（対面とオンラインのハイブリッド型授業を遠隔で見学する）」という以上3種を状況に合わせて運用しており、これらを総称して遠隔授業見学と呼んでいる。2.1で詳述するが、上記いずれの形態であっても、本センターのマルチメディア教室で教員が教壇に立って授業を行っている様子を配信しているものである。本稿でとりあげる2021年10月15日の配信は、まだ留学生は渡日できておらずオンラインでの参加だったため、実際には遠隔オンライン授業見学として行われたものである。

2. 遠隔授業見学配信システムの概要及び配信概要

2021年4月の大阪大学箕面新キャンパスの開学に伴い、本センターは新たな研究講義棟の7階に移転し、2021年度からの配信は新しいマルチメディア教室において行われた。本節では、2.1で2021年度からの遠隔授業見学配信システムの設備³⁾について説明する。次に、2.2で2021年10月15日に行った遠隔オンライン授業見学の行程を述べ、2.3で質疑応答の方法について説明する。

2.1 遠隔授業見学配信システムの設備

遠隔授業見学で配信される授業は、図1のシステムを持つ本センターのマルチメディア教室で行われる。この教室は、遠隔授業見学配信用に整備された教室で、授業者は教壇に立った状態で通常通り授業を行い、それをZoom等のWeb会議システムを通して授業見学者（実習生）に配信する。遠隔オンライン授業見学であれば留学生はZoom上にいる形態、遠隔授業見学であれば留学生は教室内にいる形態に変更される。それではその配信システム（図1）について具体的に説明する。授業者は学生に見せたいPPTなどを手元のPC①で操作し、それが前方スクリーンに投影される。そして、教室の後方カメラ（カメラ①）が接続されているPC②ではZoomを操作する。このカメラ

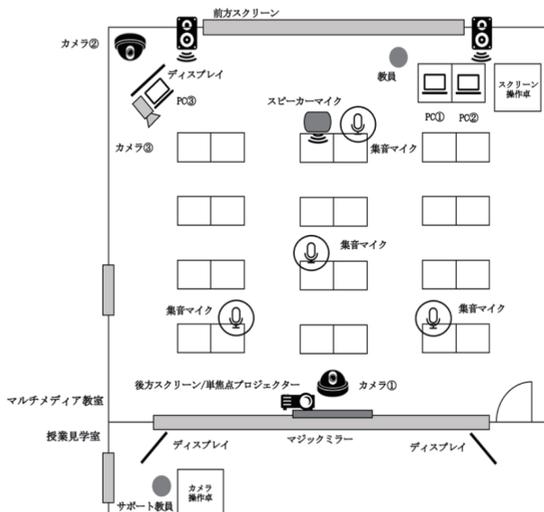


図1 遠隔授業見学用配信システム

①は、隣接する授業見学室から遠隔操作が可能で、必要に応じて画角調整を加えながら教壇の様子を撮影する。また図2のように、教室後方の壁面にもスクリー



図2 教員から見えている視点



図3 授業を行う教員の様子

ンがあり、壁際に設置された短焦点プロジェクターから、前方PC②の画面と同じ映像が投影される。これにより、遠隔ハイブリッド型授業見学の際にはPC②のZoom画面をギャラリービューにしておけば、授業者は教室内の学生にも気を配りながら、PC画面を覗き込むことなくZoom上の学生も見ることができる。また、カメラ①からの映像にスポットライト機能を合わせておけば、自身の動きが大きく見えるので、オンラインの学生にはどのように見えているのか確認しながら授業が行える。このようなシステムを使用することで図3のように授業者は前を向いたまま通常通りの授業が行えるのである。さらに、教室のいくつかの机には高性能集音マイクが設置されており、教室内のどの位置からでもほぼ均等に音声を拾うことができる仕組みになっているため、遠隔授業見学・遠隔ハイブリッド型授業見学を行う際には、教室内にいる学生の発言を鮮明に集音・配信することができる。

ここで、オンラインで授業を受ける側の留学生やオンラインで授業観察をする実習生の視点についても触れておく。図4 (p.47) の通り、Zoomの画面共有機能を使用するのは異なり、授業者の身振り手振りなどの上半身の動きとスクリーンに投影された画面を同時に確認することができるため、教室前から前方の授業者を見ているのと同じような見え方になる。また、今回のような遠隔オンライン授業見学の配信では、教室左斜め前方に設置されたカメラ②を授業見学室から操作する、あるいはPC③とカメラ③を併用することで、教室内にいる学生の

表情や反応などの様子を配信することも可能である。遠隔授業見学・遠隔ハイブリッド型授業見学を行うときには、これらを稼働させることで、教室内の留学生は左斜め前方のディスプレイでオンライン上の留学生の様子を確認することができ、またオンライン上の留学生・実習生は画面右上に入ったワイプから教室の様子を確認することもできる(図5)。

なお、授業見学室には、教室に設置されたカメラの操作を担当するサポート教員(本配信では第二著者)がおり、カメラの画角調整や、2.3で述べるオンライン質問

シート管理などの授業補助を行った。以上の全てを組み合わせることで、遠隔での授業観察でも通常の教室における授業観察に限りなく近い形で、かつ大人数での授業観察を行うことを可能にしたのが、本センターが保有する遠隔授業見学配信システムである。

2.2 遠隔授業見学の行程

今回の遠隔授業見学で配信された授業は、第一著者(専門:日本語教育)が本センターで担当している正規の授業であり、第一著者が授業者である。この授業は、「日本語中級文法・語彙(B1)」という金曜3限に開講されている授業で、日本語能力B1~B2レベルの留学生7名⁴⁾が受講している。本配信は、2021年秋~冬学期の2週目の10月15日に行われ、この授業の留学生はまだ渡日できていない状況にあった。そのため、この配信は遠隔オンライン授業見学と位置づけられた。この回に受信した実習生は、10大学65名に及ぶ。



図4 学生から見えている視点(再現)

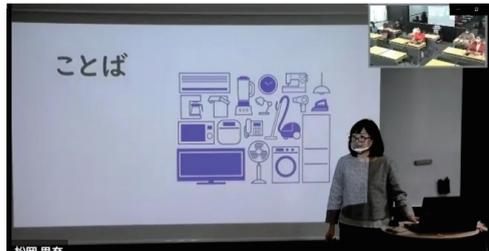


図5 ワイプ(教室の様子)入れた配信画面

授業⁵⁾では前週に料理にかかわる語彙を学び、「自分の国の美味しい料理の作り方を説明する」というタスクを課しており、配信されたこの回では各自準備してきた美味しい料理の作り方を、2グループに分かれて個人発表をした。なお、遠隔授業見学配信では、授業中に行う授業者による授業解説を実習生の学びに繋がる重要な要素としているが、本稿の研究課題とは関わらないため、これに関しては松岡（2020）を参考にされたい。表1に今回の配信行程を示した。

表1 遠隔オンライン授業見学で配信された授業と参加した実習生のプロセス

時間		留学生のプロセス	授業者のプロセス	実習生の観察プロセス
14:15		授業の前半部分終了。実習生を迎える。	実習生に挨拶。	Zoom入室。一時的にカメラをオンにして挨拶の後、カメラオフ。
14:15-14:25		「グループに分かれた個人発表」の方法の説明を聞く。	「グループに分かれた個人発表」の方法の説明をする。	「グループに分かれた個人発表」の方法の説明を聞く。
14:25-14:30	授 業 観 察	2部屋（ブレイクアウトルーム）に分かれて入室、各自発表の準備。実習生YとZ同席。	メインルームに残り、実習生に授業解説をする。	授業解説を聞く。（授業の概要、留学生の背景、今日の活動の狙いなどの説明）
14:30-14:33		ホームに一度戻る。	サポート教員が各大学の学生を均等に2グループに分け入れる設定をする。	待機
14:33-14:55		2グループに分かれ、グループ内で一人ずつ発表。発表後は質疑応答。実習生Y・Zが進行役。	2グループを行き来しながらファシリテートをする。	2グループに分かれ、留学生の発表を聞く。発表に対する質問をすることも可。
14:55		メインルームに集合。	授業のまとめ	授業のまとめを聞く。
15:00		授業終了、留学生退室	質疑応答方法の説明	質疑応答方法を聞く。
15:00-15:10	質 疑 応 答		待機。サポート教員が得票数が高い質問の管理。	授業者への質問をオンライン質問シートに記入。
15:10-15:45			授業者は得票数が高い質問から回答。	授業者からの質問の回答を聞く。
15:45			終了	終了

この授業には、「教育実習指導事業」における「15週間教育実習プログラム」

で受け入れているX大学の実習生 Y と実習生 Z が常時参加している。その 2 人にも役目を与えるために、ブレイクアウトルーム 2 部屋に分かれて入室をさせ、発表前準備では留学生からの質問を受ける役、発表会中は進行役を任せた。

2.3 質疑応答の方法

本遠隔授業見学システムにおける質疑応答には、このために考えられた質疑応答のシステム（以下、「質疑応答システム」とする。）が存在する。図 6 を見られたい。この質疑応答システムでは、大学名のみが記載されたオンライン質問シート（Google スプレッドシート）を事前に配布し、質問記入時間になったら実習生に苗字（ひらがな）と質問内容を記入してもらう形式を採用している。このシートは実習生全員⁶⁾で共有され、他の実習生が書き込んだ質問を自由に見ることができる。質問記入欄の右には、投票ボタンが設けてあり、授業者からの回答がほしい質問に対して票を投じることができるようになっている。授業者は、このシートを見ながら得票数の多い質問に優先的に回答していくことができるが、サポート教員がこれの管理をし、大学ごとの質問者数に偏りが出ないように、授業者に指示を出すようにしている。また、サポート教員によって授業者の回答はシー

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	
★自分の大学の段に、自分の名前と質問内容を書いてください。															
★他人の人が記入している種と重ならないように、質問を書く人は、まず名前を書いて、自分の種を確保してください。															
★一つの種に、一つの質問を書いてください。質問が二つある人は、二つ目は他の段に書いてください。															
★自分がしたい質問と同じ質問がすでにある場合は、投票欄にチェックを入れてください。															
大学名	名前 (苗字だけ) ※ひらがな/カタカナ	質問内容記入欄		投票欄										票数 ※担当者記入	
例) 大阪大学	まつおか	授業中に先生が.....		<input type="checkbox"/>	0										
AAA大学	まつおか	PPTで、と/を使い分けているのが気になりました。文字の表記だけでなく記号表記まで整理されているのでしょうか。		<input type="checkbox"/>	0										
AAA大学	まつおか	学生のころから日本語教員を目指されていたのですか？		<input type="checkbox"/>	0										
AAA大学	まつおか	学習者の発表の中で日本語がおかしいところがある場合は、その都度訂正をしますか？		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7						
AAA大学	まつおか	学習者の発表中に誤用があった時、どのタイミングでどのように指摘をされますか？		<input type="checkbox"/>	0										
AAA大学	まつおか	学習者に新しいことを教える際に気を付けていることはありますか？		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
AAA大学	まつおか	オンラインで授業をする際に気を付けていることはありますか？		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6						
BBB大学	まつおか	授業で話す内容や言葉はどのぐらい細かく設定されていますか？		<input checked="" type="checkbox"/>	10										
BBB大学	まつおか	学習者が間違えた日本語を使っていた場合、なるべくすべて訂正するようにしていますか。それと大きな間違いだけ訂正するようにしていますか。何か基準などがあれば教えてください。		<input checked="" type="checkbox"/>	10										
BBB大学	まつおか	やり方の説明をするとき、わかりやすくする工夫はありますか？		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
BBB大学	まつおか	対面での授業と異なりオンラインで授業を行う際は、どのようなことに気を付けていますか？		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
BBB大学	まつおか	学習者が間違えた語彙や文法で話した際、どのようなタイミングで指摘しますか？		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5						
BBB大学	まつおか	学習者と会話する際どのようなことを意識されていますか？		<input type="checkbox"/>	0										

図 6 質疑応答用のオンライン質問シート

ト右端に簡潔に記録され、実習生が見返すことができるようになっている。

3. 研究課題

本研究の目的は、2. で説明した本遠隔授業見学システムを通して授業観察をした実習生は何を感じ、このシステムによって引き起こされる学びとはどのようなものを明らかにし、本システムのさらなる充実を図るための知見を得ることである。そこで、研究課題は以下のように、授業観察の2つの過程に分けてたてられた。

(1) 【授業観察時】

他大学の大量の実習生と同時に授業観察をすることで実習生は何を感じ、この授業見学システム自体がどのような学びを引き起こすのか。

(2) 【質疑応答時】

他者の質問が可視化され全員で共有される質疑応答システムで引き起こされる学びとはどのようなものか。

4. 先行研究

本節では、4.1 で本遠隔授業見学システムが他に例を見ないことを確認し、4.2 では他大学の实習生と共に授業見学をすることによる学びに関する先行研究を確認する。

4.1 遠隔授業見学システムの先行研究

本稿のような遠隔による授業見学システムは、過去に教職課程の事例で世羅他（2004）や林他（2007）、坂東他（2013）の授業の遠隔観察システムの構築に関する報告があるが、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挙げられていない。そのため、遠隔授業見学システムを構築し、運用しているのは、管見の限り日本語教育分野における本拠点事業関連のものに限られる。本システムのシステム構築段階の報告は藤平他（2019）を参照されたい。

4.2 他大学の実習生と同時に授業観察をすることによる学び

まず、日本語教師養成において授業観察は重要な過程であることを確認する。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、授業観察を通して内省することでなされる学習は教師の成長にとって不可欠なものであるとされている。また、横溝 (2021) においても、授業観察は「日本語教師としての大きな成長のきっかけとなり」、「自己研修型教師へのスタート」(p.46) とも位置づけられ、授業観察の重要性が窺える。また、文化審議会国語分科会が2019年に発表した「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改訂版」においても、授業観察 (授業見学) は教育実習の必須項目として挙げられている。このように、日本語教師養成において授業観察は重要な過程であるのだが、日本語の授業観察そのものを通して得られる学びに関する研究は、管見の限り、実習生同士の模擬授業の観察における学びを明らかにした丸山 (2015)、稲葉 (2019)、本遠隔授業見学システムを利用し授業観察及び共同ディスカッションを行った宮谷他 (2021)、そして、本遠隔授業見学システムで学習者役を担った大学院留学生の学びに注目した松岡 (2021) に限られる。また、4.1 で確認したとおり、他大学の大量の実習生と共に授業観察をするという取り組み自体、環境の整った遠隔授業見学システムがなければ為し得ないことであることから、本稿で扱う他大学の大量の実習生と共に授業観察を行うことによって引き起こされた学びに関する先行研究はないといっていだろう。

また、文化審議会国語分科会 (2019) が授業見学 (授業観察) を必須の過程だと規定している通り、各大学は実習生に授業見学をさせる機会を作らなければならないが、日本語教師を養成する全ての大学が留学生を豊富に抱え、授業数が多いとも限らない。また、コロナ禍にあり留学生数が減少している昨今では、開講されている授業がそもそも限られてくるだろう。そのため、この大人数での実習生の授業観察を可能にした遠隔授業見学システムは重要な価値を持つと考えられる。そして、本システムが授業者の授業からだけでなくそれ以外の要素からも学びが得られるものであるとしたら、さらに価値が高まることとなるだろう。そこ

で、本稿では3. で設定した研究課題に対する回答を明らかにすることで、本遠隔授業見学システムの発展に資する知見を得たい。

5. 調査概要と分析方法

本節では、研究課題に対する回答を得るために行なった調査について、5.1 では調査協力者、5.2 では調査方法、5.3 では分析方法について説明する。

5.1 調査協力者

調査では、今回の遠隔授業見学に参加した10大学のうち、今回が初めての遠隔授業見学への参加となったF大学の実習生に調査協力を依頼した。その理由は、これまでに遠隔授業見学での授業観察の経験があると、観察の視点に過去との比較が含まれる可能性があり、本稿では今回の遠隔授業見学にだけ焦点をあてた学びを観察したいと考えたからである。F大学の担当教員の許可を得て、参加した実習生のうち12名から5名を無作為抽出し、F大学の教員経由で「研究の説明・同意書」を配付、その5名から同意を得た上で、調査に協力してもらった。表2は、調査協力者の概要である。

表2 調査協力者の概要

仮称	国籍	学年	卒業後の進路	養成課程修了段階
A	タイ	4	大学院進学（日本語教員志望）	ほぼ修了
B	中国	4	大学院進学（日本語教員志望）	修了
C	日本	4	一般就職	修了
D	日本	4	一般就職（後に日本語教員志望）	ほぼ修了
E	日本	4	一般就職	修了

5.2 調査方法

調査は、授業見学配信から約2週間後の10月25日（月）から10月29日（金）で、Zoomによるオンラインインタビューを各人約30分～1時間行った。実施

前には調査協力者に対し研究協力の意思を再度確認し、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た。その上で、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。

調査は半構造化インタビューで行い、①実習生の背景・進路、②授業見学の中で注目した点、③他大学の実習生と合同で授業見学をしたこと、④質疑応答システムに対する評価、について質問をし、あとは自由に語ってもらった。半構造化インタビューを採用したのは、授業見学の時間軸に合わせ、できる限り自然な文脈で研究課題に対する実習生の語りを引き出すため、そして調査協力者全員に対して問いたい内容があり、それに対する回答を得る以外には自由に語ってもらうためである。インタビュー時は、第一著者が実習生に対して質問を行い、第二著者がその回答に対するメモを作成した。また、Zoomの録画機能を用いてその様子を記録した。インタビュー終了後、録画データをもとに逐語録を作成し、分析の対象とした。

5.3 分析方法

分析の方法には、先行研究が少ない分野で探索的に研究をおこなう場合などに有効な方法であるとされているオープンコーディング(サトウほか, 2019)を採用し、以下の手順で分析を行った。①逐語録から授業観察時の他の実習生に対する語りと質疑応答システムについての語りを抽出し切片化する。②共著者各自で切片に対しラベルをはり、③共同で再度コーディングを行った。その後、④類似していると考えられるラベルを中カテゴリに分類しカテゴリ名を付し、⑤さらに類似している中カテゴリを、大カテゴリとしてまとめ、カテゴリ名を付した。⑥再度データ全体を読み返し、ラベルの調整を行った。

6. 分析結果

研究課題が授業観察時のものと質疑応答時のものにわけられるため、6.1では研究課題(1)他大学の大量の実習生と同時に授業観察をすることで実習生は何を感じ、この授業見学システム自体がどのような学びを引き起こすのかに関する

分析結果を述べる。6.2では研究課題（2）他者の質問が可視化され全員で共有される質疑応答システムで引き起こされる学びとはどのようなものかに関する分析結果を提示する。なお、分析の結果から調査協力者の国籍や日本語教員志望かどうかは学びに影響がないこと、そして全員が養成課程の履修段階が修了かほぼ修了段階の4年生であったことから、調査協力者の属性による比較の観点は用いない。語りのデータ番号は、「発話者／語り番号」を（A10）のように記す。発話者は5.1の表2の通り、実習生をA～E、インタビュアーとしての第一著者を＊と記す。また、語りは「」、ラベルを本文中に記述する場合は〔 〕、中カテゴリは< >、大カテゴリは【 】で示す。なお、紙幅の都合上、ラベル数が多いものを中心に述べる。

6.1 授業観察時の他の実習生についての語りから見る実習生の学び

表3（p.55）は、授業観察時における他の実習生に関する語りから得られたラベル及びカテゴリである。ラベルは全部で12得られ、それを分類すると中カテゴリが6、大カテゴリが3得られた。ここでは、大カテゴリごとに、他大学の大量の実習生と同時に授業観察をすることで、実習生は何を感じ、何を学ぶのかに関する分析結果を述べる。

まず、【遠隔授業見学システムの利点】が得られた。実習生Bに他の大学の学生と一緒に授業観察をした気づきについて質問をすると、「最初は、こんなに他の大学の人もいるって思ってなかったんですけど、授業中は他の見学者を意識していない状態でした。自分一人の、こういうオンラインだと特に、自分一人が見学しに来たという感じでした。」（B106）と、大量の実習生がいても〔個人の見学の妨げにならない大人数での授業見学〕だったことを語り、<個人の観察に集中できるシステム>であるとした。また、授業観察における気づきについて質問すると、実習生Eは授業における教師の振る舞いのほかに、「（略）結構見学者が多かったと思うんですけど、オンラインだと（留学生に）圧迫感とか緊張感が与えなくて済むからいいなと思いました。」（E35）と〔大人数でも心理的負担を与えない形式の授業見学〕であったことを語り、<学習者への配慮が整っているシステム>であるという評価を述べた。これらの中カテゴリから、【遠隔授業見

学システムの利点】が導き出されたのである。

表3 授業観察時の他の実習生についての語りから得られたラベルとカテゴリ

大カテゴリ (数)	中カテゴリ (数)	ラベル (数)	語り番号
遠隔授業見 学システムの 利点 (5)	個人の観察 に集中でき るシステム (4)	個人の観察の妨げにならない大人数 での授業見学 (2)	B106、C68
		他の見学者が気にならない形式の授 業見学 (1)	D86
		他の見学者が留学生にしている質問 が気にならない形式 (1)	B110
	学習者への 配慮が整っ ているシス テム (1)	大人数でも心理的負担を与えない形 式の授業見学 (1)	E35
遠隔におい て発言を許 可されたと きの難しさ (3)	他の実習生 の存在を意 識して生じ る遠慮 (2)	大人数のグループの中で発言するこ とに対するためらい (1)	D78
		入り込んだグループでの発言の難し さ (1)	E51
	学習者への 配慮をすべ きだという 思考 (1)	学習者に負担をかけないための気遣 い (1)	E52
他の実習生 の行動から の学び (4)	他の実習生 のグループ ワーク内 での適切 な発 話方法 (2)	他の実習生の発話調整能力への賞賛 (1)	E14
		学習者を意識した他の実習生の発話 方法に対する賞賛 (1)	E43
	日本語教育 実習生と して参加 する意 識の重要 性 (2)	見学者であつても教室の一員である という意識を持つことの重要性 (1)	E45
		日本語教育を学ぶ者としての意識で 参加する重要性 (1)	E49

次に、【遠隔において発言を許可されたときの難しさ】が得られた。授業では

Zoomのブレイクアウトルーム2部屋に分かれて留学生の個人発表会を行った。その際、実習生にも分かれて入室をさせ、発表後は発表者に対して質問をすることも許可していた。実習生Dに他の大学の学生と一緒に授業観察をした気づきについて質問をした際には、グループ発表会における質問時間のことが語られ、「まあちょっと発言しづらさはあったんですけど。人数が多かったので」(D78)と「大人数のグループの中で発言することに対するためらい」があったことを述べ、＜他の実習生の存在を意識して生じる遠慮＞が生じていたことがわかった。一方でこのグループ発表会について実習生Eは「見学者とかがって威圧感を与えないように黙っていたほうがいいのかなとか色々考えていました。」(E52)と「学習者に負担をかけないための気遣い」をしたことを述べ、＜学習者への配慮をすべきだという思考＞につながったことがわかった。これらのことから、質問を許可されたとしても、互いの表情や目線を感じることでできない遠隔授業見学では、実習生は発言に踏み切ることが難しく【遠隔において発言を許可されたときの難しさ】があることがわかった。

最後に、大学の枠を超えて実習生がグループワークに入り込むことを可能にした本システムによって引き起こすことができた学びがあったことがわかった。実習生Eに他の大学の学生と一緒に授業観察をした気づきについて質問をした際には、発表会の質問時間に他大学の実習生が留学生に質問をしていたことが言及され、「その方（その人）がゆっくり区切りをつけてはっきり話していて、見学者側もそういうことを意識しつつ会話できるっていうのがすごくいいなと思って。」(E43)と「学習者を意識した他の実習生の発話方法に対する賞賛」をし、＜他の実習生のグループワーク内での適切な発話方法＞への気づきを得ていた。また、「その対応力もいいなって思ったのと、同じ日本語を勉強している身としては、自分もこういう機会とかあったら、自分も＜中略＞見学者ではあるけれども、立場をわきまえつつ雰囲気づくりをするっていうのと、あと、そういう対応力を身に着けたいなと思ったので、他の日本語教育を学んでいる学生さんと見学できたっていうのがすごく刺激になりました。」(E49)と、他の大学の実習生から「見学者であっても教室の一員であるという意識を持つことの重要性」に気づかされたことを語り、＜日本語教育実習生として参加する意識の重要性＞に気づ

きを得ていた。これらから【他の実習生の行動からの学び】という大カテゴリが得られたのである。これは、実習生が所属する大学以外の実習生と共に観察をすることを可能にしたこの遠隔授業見学システムだからこそ、引き起こすことができた学びであったと言える。

6.2 質疑応答システムについての語りから見る実習生の学び

質疑応答システムについての語りの分析の結果、【多様な視点の獲得】と【自己の視点の拡張】という2つの大カテゴリが得られた。この大カテゴリは、質疑応答システムにおいて実習生の行動及び思考の順序と関係しているため、それを図式化して示した。(図7、p.58)

図7には、上部にこの質疑応答システムの特徴を記し、左半分には、実習生の行動及び思考の順序を示した。右半分には、それに伴って引き起こされた実習生の学びを示した。この図7をもとに、6.2.1では【多様な視点の獲得】、6.2.2では【自己の視点の拡張】について、なぜこのような学びが得られたと分かったのか具体的に示していく。6.1と同様に、語りは「」、ラベルを本文中に記述する場合は[]、中カテゴリは< >、大カテゴリは【 】で示し、それに加え図7中に示された実習生の行動は本文中では下線を入れて示す。

6.2.1 質疑応答システムにおける学び【多様な視点の獲得】

6.2.1.1 実習生が質問を記入するまでの心理

まず、【多様な視点の獲得】という学びが得られたことには、その前提としてこの質疑応答システム自体が実習生に与える影響があったと考えられる。図7の上部には、2.3で説明した質疑応答システムの特徴を記した。このオンライン質問シートは全体で共有しているもので、質問を記入するかしないかは実習生の判断に委ねられている。実習生Aは、質問が記入式だったことについて、「みんなあんまり挙手とかしないなっていう、印象あるので、今回のその、書き込み形式は、よかった。」(A132)と高評価を示した。また、「書き込みは自分の名前出ている、なんかみんな多分それ興味ないと思うんですよ。」(A144)と[質問者自身に注目がいかない]ことで質問がしやすくなったことを述べた。それに加

え同じ大学の仲間であっても、「名前知ってても、顔あんまり確認しないので」(A148)と、友だち同士であっても「あんまり気にならない。」(A156)と述べた。再度、「他人の目もあんまり気にならない?」(* 165)と尋ねると「あんまり気にならないですね。挙手の方が目立つかもしれないですね、気になるかもしれないですね。」(A166～168)と、挙手制の質問形式でのためらいを引き合いに出し、この質疑応答システムの質問のしやすさを「個人が目立たない質問形式」として語った。この他に、実習生Cはこう述べた。

挙手制だと、誰か質問するのかとか、しないのかとか。周りを見てしまつて。本当は自分の中で疑問に思っていることがあつたとしても「多分こういうことだよな」とか、「え、この疑問って本当に先生に質問していいレベルのことなのか」とかすごい考えてしまつて、なかなか質問しづらいつていうか、まあ勇気が出ないつていうか。なので、まあ名前は出ちゃうけど、まあみんなが同じ立場で、同じ環境なので、挙手制の質問よりも一斉にシートに書き込むつていうほうがすごい(質問)しやすかつたです。(C94～99)

このように「全員が同じ条件での書き込み」であることが、この分岐点において、質問を記入することにつながつたのだということがわかつた。

また、全員で書き始められるシートであつたが、「もしかしたら待つてる方も。」(C107)、「そんな順番とかあんまり関係ないシートだから。」(C109)と「質問記入速度は影響がない」ことから質問記入をすぐには始めずに待つていた人もいただろうと、質問を見るという選択肢もあつたということを示した。

6.2.1.2 【多様な視点の獲得】という学び

ここから、実習生の行動と思考の流れは分岐していく。まず、質問を記入した人はその後、質問を見るに移行する。また、質問を見るから始まつた人のうち、一部は他者の質問を参考に質問を記入し、そしてもう一度質問を見るにつながる人もいるだろう。また、初めに質問を見て、「自分が聞きたい質問を、みんなが

書いてくれて、こっちのほうがいい」（A132）のように「自分が聞きたい質問を見つける」ことによって、自分の質問は書き込まずに投票だけするという選択も存在する。このような多様な選択肢がある中で、重要なことは、実習生たちが他の実習生が書いた質問を見ることができるということで、その行動は全員に共通することであり、それが【多様な視点の獲得】という学びにつながっているということである。

この質問を見るという行動について、実習生はどのような語りをしているのか。【多様な視点の獲得】に集約されたラベルと中カテゴリを表4に示した。

表4 大カテゴリ【多様な視点の獲得】に含まれる中カテゴリとラベル一覧

大カテゴリ (数)	中カテゴリ (数)	ラベル (数)	番号
多様な視点の獲得 (7)	他者の関心の認知 (1)	他の実習生の疑問の可視化 (1)	B120
	他者の視点との相違点と類似点 (1)	自分の視点との相違点と類似点が一目でわかるという利点 (1)	E60
	他者の視点との相違点 (3)	自分とは異なる視点の具体例 (1)	E67
		自分とは異なる視点の獲得 (1)	C78
		自分とは異なる視点の存在の発見 (1)	D114
	他者の質問への賛同 (1)	他の実習生の視点への賛同 (1)	A88
	多様な視点を得られるという意義 (1)	多角的な視点を得られるという複数大学合同で質問を書き込む意義 (1)	D96

実習生Bに「他の大学の実習生が書き込んだ質問が見られるというこの形式はどうか。」（* 117）と尋ねると、「いいと思います。」（B118）と述べ、それについて詳しく尋ねると、「他の人の問題意識が見れるところ」（B120）と「他

の実習生の疑問の可視化] がされていることにより<他者の関心の認知>ができることを評価した。また、特にラベルが集中したのは [他者の視点との相違点] であり、実習生 C もこの質疑応答システムに対して「すごくよかったです。」(C74) と評価した後、以下のように述べた。

自分の F 大学だと、日本語教育を専攻している学生ってほとんど知り合いで、おんなじゼミで、一緒に日本語の実習とかをやって来た子たちが多いので、(中略) 同じような先生に教えていただいて、っていうので、似てきた視点というか、同じような観点から見ちゃうことも増えると思っていて、なので全く違う環境で勉強してきた、日本語教育を専攻している他大学の学生さんたちが、こんなことを疑問に思っているんだとか、こういうことにフォーカスを当てながら授業見学してるんだっていうのが、すごい勉強になったし面白かったです。(C76～78、※太字は筆者による)

実習生 C は同じ大学の実習生だけで授業観察をしても、皆同じように学習を進めてきたという経緯があるため同じような視点を持っていると考えている。そのため、この質疑応答システムで他大学の実習生の質問が可視化されていることで、[自分とは異なる視点の獲得] ができると述べた。同様に実習生 D も、以下のように述べている。

すごくよかったです。自分の頭では考えつかなかったような多角的な視点からの質問であったり。あと、ちょっと不思議に思ったのが、F 大学人数多かったと思うんですけど、F 大学の考えていたことってちょっと似ているんじゃないかって、「あ、私もそれ気になった」ってことがあったんですけど。たぶん同じ授業を受けてきたので。でも、ほかの大学の方が、もしかしたら日本語の教師を目指していない方もいたからとかもあるかもしれないんですけど、「あ、そういう考え方もあるんだ」とかっていうのがすごく見えて、ほかの大学とやる意義を感じました。(D96、※太字は筆者による)

実習生 D は実習生 C と同様に、自分の大学の実習生たちは同じ授業を受けてきたため、考えが似ていることを指摘し、他大学の実習生の質問を見て、自分では生み出せなかった多角的な視点に気づかされ、[自分とは異なる視点の存在の発見]をした。そして、そこに他大学の実習生と一緒に質問を書き込む意義を見出している。これらから、本遠隔授業見学における質疑応答システムが【多様な視点の獲得】という実習生の学びを引き起こしたと考えられる。

6.2.2 質疑応答システムにおける学び【自己の視点の拡張】

図 7 (p.58) の左側の実習生の行動を見られたい。分析の結果、実習生は質問を見るという行動のあと、投票して回答を待つ、という行動に進むだけではなく、別の質問を考える、または質問の内容を変えるという行動をとっていることが明らかになった。この行動は、6.2.1.2 で明らかになった【多様な視点の獲得】という学びの結果としてとられた行動であり、その結果としての行動自体にも学びがあったことがわかった。図 7 の【自己の視点の拡張】に集約されたラベル及び中カテゴリをまとめたのが表 5 である。

表 5 大カテゴリ【自己の視点の拡張】に含まれる中カテゴリとラベル一覧

大カテゴリ (数)	中カテゴリ (数)	ラベル (数)	番号
自己の視点の拡張 (3)	他者の視点による新たな質問の誘発 (2)	他者の質問を見て刺激を受け湧き出た質問 (1)	E61
		重なったら別の質問を書くという義務感の発生 (1)	D162
	質問内容の昇華 (1)	複数回にわたる質問の再考が良質な質問を生むシステム (1)	D166

実習生 E は E60 でこの質疑応答システムには [自分の視点との相違点と類似点が目で見えるという利点] を示したあとで、このように語った。

私が受講していたの（日本語教育の授業）が修了してから少し時間が経って

いたので、日本語教育を学んだ学生としての着眼点が、あまり思いつかなかったりしたので、皆さんの意見も見ながら、こういうところも思った、こういうところも思ったっていうのがすごく湧き出てきたのですごくよかったなと思いました。(E61、※太字は筆者による)

実習生 E は表 2 で示した通り、養成課程の授業は全て履修済みの状態でこの遠隔オンライン授業見学に参加し、授業観察を行った。そのため養成課程の授業受講時の記憶が少し薄れていたのか、質問がすぐには思いつかなかったが、他者の質問が見られる形式であったため【多様な視点の獲得】をした。しかし、それに留まらず、[他者の質問を見て刺激を受け湧き出た質問] (E61) があったことを述べ、他者の視点による新たな質問の誘発>がされていたことがわかった。このことは実習生 E だけでなく、実習生 D にも見られた。実習生 D は D96 で同じ大学の実習生は同じ質問を考えると述べたことの証左として、「一斉に(質問を)書き始めたときに、(Y 大学のところに) 何個か同じ質問が並んだんですよ。」(D100) と述べ、その後の実習生の行動として『「あ、この人書いているからやめよう』っていう人が何人かいて(笑)」(D102) のように、書いた質問を消すという行動に出た人が数名いたことを述べた。そしてこの後にさらに行動が続くことを述べた。

あとさっき被ったって、っていうのがあったんですけど、被ったから変えなきゃいけないから、質問を考えなきゃいけないっていう、部分が生まれるので、そういうきっかけにもなったなと思いました。(D162、※太字は筆者による)

他の人が自分と同様の質問をしていれば、自分の質問を消して、その人の質問に投票をするという行動の選択ができるのだが、実習生 D は「重なったら別の質問を書くという義務感の発生」があると述べ、<他者の視点による新たな質問の誘発>がなされていることがわかった。

また、実習生 D はこの行動を、「みんな一斉に消して、一斉にもう一回なんか

違うの打ち込んで、あ、また誰かと被ってるってわかって消してる人もいたので（笑）」(D164) と、同大学の学生たちは何度も繰り返していたと述べ、それに続き、以下のように述べた。

で、そういう機会がすごく生まれていて、私もすごく焦ったので、「あ、やばい、被ってる」と思って、ほかのを考えるきっかけにもなるし、そこで出た質問がとってもよかったりすると思うので、みんながみんな当たり前を考えているところじゃないところからの質問を引き出す力もあると思いました。(D166、※太字は筆者による)

実習生 D は、他の人が自分と同様の質問をしているのに気づいたことで、新たな質問を考えようとした。さらに、その新しい質問というのは他の実習生では持っていない視点から生まれるような、より良質な質問である可能性を指摘し、この質疑応答システムが「複数回にわたる質問の再考が良質な質問を生むシステム」であり、<質問内容の昇華>がなされていくと述べた。これらの中カテゴリ<他者の視点による新たな質問の誘発>と<質問内容の昇華>から、実習生の【自己の視点の拡張】という学びにつながったと考えられる。

6.2.3 図7における質疑応答システムの帰結

そして、これら全ての行動のあと、授業者からの質問に対する回答を待ち、得票数が多い自分/他者の回答が選ばれ、回答を聞くことにつながっていく。得票数の多さでどの質問の回答が聞けるかが決まるため、実習生 D によると「あのいっぱい票が集まっていた、『なんで訂正しないんですか』って言っていた方は、ゼミの中でもあんまり発言するタイプの子ではないので、そういう方の意見が採用されるっていう面であったりは、すごく有効だと感じました。」(D160) と、挙手制の質疑応答システムであれば挙手しないような学生の質問に票が集まり授業者からの回答が得られたことから、「個人の性格は反映されない」質疑応答システムに価値を見いだしていた。

以上、質疑応答システムにおける実習生の行動や心理の過程と、実習生の学び

に関する分析結果を述べた。

7. 考察

本節では、ここまでの分析結果から見えてきたことについて、本システムの特徴である「遠隔」を軸に考察を深める。

7.1 遠隔における授業観察が可能にしたこと

6.1の分析結果【遠隔授業見学システムの利点】から、本遠隔授業見学システムは、大人数での参加にもかかわらず、他の実習生の存在が見学の妨げになることなく個人の授業観察に集中できるものであることが確認できた。65名という大人数の実習生が同一の授業を互いに妨げ合うことなく同時に観察するということを可能にしたのは遠隔による功績が大きい。たとえ10名程度であっても同じ教室に入って授業観察をしていれば他の実習生のメモを取る動きや参加態度などに気を取られ、授業観察に集中できないこともあるだろう。本遠隔授業見学システムは、空間・時間ともに実地での授業観察で困難であったことを可能にし、他者に注意を奪われる可能性があるという実地での観察のデメリットを解消するという強みを持っているといえるだろう。

また、授業観察においては個人の質の高い授業観察に臨める一方で、授業観察そのもの以外にも、他大学の実習生と合同で授業見学をすることにより、【他の実習生の行動からの学び】を得られることがわかった。これはつまり、授業者が介在することなく、実習生同士の間で学びが生まれているということである。たしかに、配信する授業内容の決定や、教室活動の企画・運営は授業者によるものであるが、実習生たちは授業者が全く意図していなかった部分から学びを得ている。実際のところ、このときの授業では授業者がグループ発表会のブレイクアウトルームを巡視していたときには、授業者は実習生が質問をしている様子を一度も見かけることがなかった。しかしながら、実際には実習生は授業者のいないタイミングで留学生に質問をし、その行動を見た他の大学の実習生はそこから学びを得ていたというのだ。つまり、遠隔授業見学システムで配信される授業の展開次第では、授業者が介在しないところでも、実習生は主体的に学びを得るとい

ことである。これは言い換えれば、大学の枠を超えた実習生同士が関わりを持つことができるような活動を授業構成に取り入れることで、実習生が主体的に学ぶ機会を作り出すことが可能になると言えるのではないだろうか。

7.2 質疑応答システムが可能にしたこと

次に、6.2で述べた【多様な視点の獲得】、【自己の視点の拡張】という本質疑応答システムが引き起こした学びの分析から、本質疑応答システムが持つ特性が見えてきた。それは実習生Eの次の語りに表れている。

自分一人で、先生に質問をしているというよりも、見学者でグループになっているわけではないですけど、この意見聞きたいなって思う人にボタンを押したりとか、この大学の人こういうこと書いてるっていうのがわかったりするのは、見学者がグループワークとか意見交換の時間をしていなくても、そういうのが疑似的にできているんじゃないかなと思うので、すごくいいシステムだなと思います。（E72、※太字は筆者による）

通常の授業見学であれば、授業見学後のディスカッションやグループワークを通してでしか実習生たちは互いの意見を交換することができず、また網羅的に他者の疑問点や考えを把握することは時間的な制約からも困難であろう。しかしながら、この質疑応答システムでは、他者が記入した質問が可視化され共有されていることで、実習生間で擬似的な意見交換を可能にしているというのである。これは、7.1と同様に授業者が直接介入することなく、実習生同士の間で自発的な学びが引き起こされているということである。つまり、本遠隔授業見学システムにおける質疑応答システム自体が学びを引き起こす特性を持っているということではないだろうか。

8. まとめと今後の課題

本節ではまず、研究課題に対する回答について述べる。本研究における研究課題は、授業見学の行程のうち、授業観察時と質疑応答時において、(1) 他大学の

大勢の実習生と同時に授業観察をすることで実習生は何を感じ、この授業見学システム自体がどのような学びを引き起こすのか、(2) 他者の質問が可視化され全員で共有される質疑応答システムで引き起こされる学びとはどのようなものか、であった。

(1) について、本遠隔授業見学システムは、授業観察を行う実習生にとって大勢の実習生の中でも個人の授業見学に集中でき、かつ学習者に心理的な負担をかけない見学システムであるという認識が確認できた。遠隔授業見学システムが大勢での授業見学を可能にした反面、そこには【遠隔において発言を許可されたときの難しさ】があり、実習生に発言の機会が与えられた場合には、他の大勢を意識することで、実習生は発言に踏み切ること躊躇することがわかった。しかし一方で、他の実習生の行動が意識された場合においては、同じ日本語教育を学ぶもの同士として、【他の実習生の行動からの学び】が実習生の間で引き起こされることがあり、合同で授業観察をすることで授業そのもの以外からも学びが得られるということが明らかになった。

(2) については、他者の質問が可視化され共有されていることで、自身に内在する視点との類似や相違といった【多様な視点の獲得】に繋がっていることが明らかになった。また、他の実習生から刺激を受け、多様なものの見方、考え方があることに気づいた結果、新たな思考が生まれるといった【自己の視点の拡張】を実現する実習生もいることがわかった。

最後に今後の課題について述べる。今回分析の対象としたのは、一大学の限られた人数の調査であったため、授業見学を行った実習生の多くがそのような学びや気づきを得られたのかについては定かではない。しかし、今回得られた分析結果から、本遠隔授業見学システムの利点について再確認できたとともに、他大学の大勢の実習生とともに授業見学をすることには、実習生の学びにつながる確かな意義があることが確認できた。そして、今後の遠隔授業見学配信における授業構成においては、発言が許されたときの心理的負担があること念頭に置き、個人の授業観察の妨げにならずに他の実習生の行動が見えるような仕組みを取り入れることで、実習生の主体的な学びに繋がるという示唆を得た。この結果を授業構成の検討に生かすとともに、参加実習生全員から量的なデータが得られるような

調査を行い、本遠隔授業見学システムのさらなる充実をはかっていきたい。

注

- 1) 本センターの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、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が授業から気づきや学びを得るためにに行っている行為を「授業観察」と定義する。
- 3) 旧キャンパスでの配信システムについては松岡（2021）、宮谷他（2021）を参照されたい。
- 4) 留学生の出身はインドネシア、フランス、スウェーデン、中国、インド、スイス、香港と多国籍である。
- 5) 授業の前半部分は文法編の授業を行っているが、本稿には関係ないため説明を省く。
- 6) Google スプレッドシートの同時編集可能人数を考慮して、実際にはシートを2つ用意し、5大学ずつで共有した。

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
- 岡崎敏雄・岡崎暁（1997）『日本語教育の実習—理論と実践—』アルク
- 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.
- サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実（編）（2019）『質的研究法マッピング』新曜社
- 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.
- 文化庁文化審議会国語分科会（2019）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf（2021.11.01 参照）

- 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』 pp.124-134. 大阪大学日本語日本文化教育センター
- 松岡里奈 (2021) 「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」『日本語・日本文化』 pp.73-96. 大阪大学日本語日本文化教育センター
- 丸山敬介 (2015) 『日本語教育実習事例報告：彼らはどう教えたのか？（日本語教育学研究5）』 ココ出版
- 宮谷敦美・今西利之・松岡里奈 (2021) 「遠隔による日本語授業観察と協働学習を通じた日本語教師養成の試み」『大阪大学日本語日本文化教育センター 授業研究』 19号, pp.41-62.
- 横溝紳一郎 (2021) 『日本語教師教育学』 くろしお出版

The Significance of Observing Remote Japanese Language Classes with Students from Multiple Universities: What Japanese Language Education Trainees Can Learn from Trainees at Other Universities

MATSUOKA Rina, NAKATANI Shinya

In this study, we set the following research questions with the aim of gaining knowledge for the further enhancement of our remote class observation system.

RQ1: What do trainees feel when they observe classes with many trainees from other universities at the same time and to what kind of learning does this class observation system lead?

RQ2: What kind of learning is stimulated by a questioning system in which the questions of fellow trainees are visualized?

We held semi-structured interviews with five of our research collaborators and conducted qualitative analysis using open coding. With regard to our first RQ, trainees reported that the remote class observation system allowed them to "concentrate on their own class observation," and "learn from the actions of other trainees." However, trainees also reportedly felt self-conscious when allowed to speak, knowing that many fellow trainees were listening. Our research suggests incorporating a system that allows the trainees to see what other trainees are saying and doing without interfering with their individual class observation could lead to more independent learning.

As for our second RQ, during the Q&A session it became clear that the visualization and sharing of questions helped trainees recognize similarities and differences with their own thinking, leading to "the acquisition of diverse perspectives." Furthermore, the participants were stimulated by the questions of others, and by realizing that there were various ways of thinking, they were able to "expand their own perspectives" and come up with new ideas.