



Title	日本語教師養成のための遠隔授業見学システムの評価 ：授業観察側の養成課程の教員を対象にしたアンケート の質的分析
Author(s)	松岡, 里奈; 笹川, 史絵
Citation	日本語・日本文化. 2023, 50, p. 129-159
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/91268
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〉

日本語教師養成のための遠隔授業見学システムの評価

—授業観察側の養成課程の教員を対象にしたアンケートの質的分析—

松岡 里奈・笹川 史絵

1. はじめに

日本語教師養成のための教育実習の必須指導項目は、「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版」（文化審議会国語分科会, 2019）によると、「①オリエンテーション②授業見学¹⁾③授業準備（教案・教材作成等）④模擬授業⑤教壇実習⑥教育実習全体の振り返り」（p.44）と定められており、日本語教師になるためには必ず授業見学を経験する必要がある。横溝（2021）においても、授業見学は「自己研修型教師へのスタート」（p.46）として、「授業観察は非常に重要な役割」（p.44）を果たすと述べられている。しかし、日本語教員養成課程を開設する大学が、履修学生に日本語授業の観察機会を提供することは容易いわけではない（cf. 藤平他, 2019）。

大阪大学日本語日本文化教育センター（以下、「日日センター」という）は2011年より教育関係共同利用拠点に認定され、「日本語・日本文化教育研修共同利用拠点事業」（以下、「拠点事業」という）を運営しており、日本語教員養成課程を持つ各大学の授業観察機会確保の問題の解決に向けて、2018年度より「遠隔授業見学（遠隔で授業を見学する）システム」で使用する機材システムの構築を開始した（cf. 藤平他, 2019）。そして、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を学ぶ学生（以下、実習生）のために日日センターの日本語授業の観察の場の提供を続けた。コロナ禍で留学生の入国が制限されていた時期（2021年春～夏学期）やそれに続く留学生の渡日状況が不安定な時期であっても、既に日本に滞在していた大学院留学生に学習者役を依頼した特別授業を設定し、この遠隔授業見学システムを利用して授業を配信するこ

とにより、他大学の実習生の授業観察の学びの場を担保し続けてきた（cf. 松岡, 2021）。実際に、本システムの構築が完了した2020年の配信開始から延べ953名の実習生に対して授業観察機会の提供を行ってきた（表1）。

表1 遠隔授業見学システムを利用して授業観察を行った実習生数

学期	配信回数	参画大学数	学期ごとの参加実習生数 (延べ)	参加実習生総計 (延べ)
2020年春～夏学期	4	9	210	-
2020年秋～冬学期	4	8	109	319
2021年春～夏学期	2	9	158	477
2021年秋～冬学期	2	13	164	548
2022年春～夏学期	3	12	145	786
2022年秋～冬学期	3	13	167	953

表1の通り、遠隔授業見学システムを通じた授業見学は、年々参画する大学が増え、参加する実習生の人数も学期に常時100名を超え続けていることが分かる。つまり、このシステムによる授業見学は、日本語教員養成課程を持つ各大学が求めるニーズに応えることができていると推測できる。

しかし、これまで各大学がどのようにこの授業見学の機会を利用し、どのような点に価値を見出しているのかについてはまだ明らかにされていない。そこで本稿では、拠点事業に参画し、実習生に日本語授業の観察機会を与えている各大学の日本語教員養成課程の教員を対象にした調査を行い、この遠隔授業見学システムがどのように評価されているのかを明らかにし、その発展の方向性を探る一助とすることを目的とする。

1.1. 遠隔授業見学システムが提供する授業観察の枠組み

本項では、遠隔授業見学システムにおける授業観察の枠組みについて確認する。日本国内の日本語学校での教員研修における授業観察の目的意識について論じた野瀬他（2020）では、学校教員養成課程における先行研究を参考に授業観察の枠組みがまとめられており、そこには初等・中等教育現場における授業研究や

高等教育現場における公開授業も含めた授業観察の枠組みが紹介されている。野瀬他を参照すると、本稿における授業観察の枠組みは、田口他(2004)でいうところの「モデル伝達型」(p.27)であることがわかる。「モデル伝達型」というのは、田口他が大学教員研修等の一環として行われている公開授業を類型化したものに含まれる一つであるが、「モデルとなる授業を公開することで、『良い授業』『授業技術』を学びとることが目的」(p.28)とされ、録画映像ではなくリアルタイムに行われる授業の観察で、その頻度は「単発的」(p.28)である。この「モデル伝達型」は模擬授業の観察である点が、拠点事業で提供する遠隔授業見学において日日センター開講の通常授業を対象とした観察である点と異なるが、本稿において、実習生に対して現場の日本語教師による本物の授業の観察機会を提供するということは、暗に「良い授業」から学びとる場を提供しているという意味であるともいえ、「モデル伝達型」の授業観察に位置づけられるであろう。

1.2. なぜ各大学の担当教員を対象にした調査なのか

本稿で拠点事業にて運用する遠隔授業見学システムの評価を明らかにするために、なぜ各大学の実習生を調査対象としないのかについて説明する。それは、システムの評価というものが、このシステムを通して提供する授業見学の機会から得られる実習生の学びの確認だけを指すのではないからである。そもそも、拠点事業に申請し、この遠隔授業見学に参画する大学は、実習生の教育のための授業観察の機会を確保することに難儀していたのである。つまり、遠隔授業見学システムの評価にはこのシステムを通して授業見学の機会を得ることにより各大学が抱えていた問題が解決されたかどうかや、システムの価値づけに関する教員視点からの評価も含むわけである。

また、授業見学後の各大学の実習生のアンケート結果から得られた学びの記述を調査の対象にしたとしても、参加する実習生について学年・学習段階・既習項目・未習項目・実習前なのか・実習後なのか等、各大学・実習生ごとに背景が異なるため、記述上では同様の学びであっても、実際には同様の学びだと判断することは難しいのである。

2. 遠隔授業見学システムの概要

遠隔授業見学システムは、拠点事業における教育実習指導事業で「授業見学」に運用されているシステムである。2019年秋～冬学期以前は日日センター実地での授業見学の機会を提供していたが、2020年春～夏学期より遠隔での授業見学の機会の提供に切り替えて行っている。本節では、このシステムの全容について説明する。

2.1. 遠隔授業見学システムの概要

拠点事業において構築した「遠隔授業見学システム」は当初は機材システムのことを指していたが、発展を遂げるにつれ、授業見学前の過程や、授業中の授業者による授業解説の取り組みを含む配信システム、授業観察後の質疑応答やその際に使用される「質疑応答システム」(cf. 松岡・中谷, 2022)の全てを含んで「遠隔授業見学システム」と呼称している。本項では、本システムの全容を説明するが、2.1.1では授業見学以前、2.1.2では授業観察中、2.1.3では授業観察直後のシステムに分けて述べる。

2.1.1. 授業見学以前

遠隔授業見学の開催日程は、拠点事業における教育実習指導事業に参画する全ての大学の担当教員に対し学期初めにメールで通知し、同時に見学を希望する実習生を募集している。拠点事業では実習生に対する参加条件を設けておらず、また、提供する遠隔授業見学の機会をどのように活用するかに関しては各大学の担当教員に一任している。担当教員からの見学希望者名簿の提出をもって参加申し込みとし、現在のところ人数に制限を設けず、申し込んだ全員がこの遠隔授業見学に参加する権利が得られ、時に一度の授業見学に100名を超える実習生が参加する。なお、各大学の担当教員の参加は任意としている。

また、遠隔授業見学当日までに前もって、授業に関する情報をメールで伝えている。その内容は、①授業のテーマ②使用教材に関する情報③学習者情報（レベル・国籍・人数等）で、②については、既存の教材を扱う場合には、実習生が手元に参照しながら授業観察ができるよう、各大学の担当教員に対し教材の準備等

を 40 分程度設けている。質問の受付はオンライン上で共同編集が可能な「質問シート」を活用して行われ、基本的に口頭では受け付けていない。実習生は授業観察終了後の 10 分程度の間、任意で「質問シート」に名前と質問を書き込んで疑問を提示する。質問記入欄の横には「投票ボタン」が設けてあり、質問を記入しなくとも他の実習生の書いた質問のうち授業者から回答を得たいものに投票することができる。授業者は得票数の高いものから順に回答を述べてく。このシステムにより 40 分程度の時間であっても 10 以上の質問に回答することができている。

2.2. 遠隔授業見学システムを利用して配信される授業の概要

2020 年春～夏学期に遠隔授業見学を開始して以降、計 18 回の授業を配信し、授業観察の機会を提供してきた。当初は、授業観察用の特別授業を行っていたが、2021 年春～夏学期以降は基本的に日日センターで開講されている筆者ら担当の通常授業を配信している。配信する授業は、B1 レベル相当の文法や語彙、交流会話がテーマのもので、5～11 名の多国籍の留学生が受講している。学期に 2～3 回配信しているが、通常授業の配信のため配信日を複数設定しても曜日や時間が固定されてしまうことから、長期休暇中にこれを補う特別授業を設定し、遠隔授業見学の機会を提供する場合もある。

3. 遠隔における授業見学・授業観察の先行研究・先行事例

日本語教育分野における遠隔授業見学に関する先行研究は、拠点事業に関わる取り組み²⁾ 以外に、池田他（2021）に限られる。だが、池田他は遠隔における教壇実習の事前準備として遠隔での授業観察を実施し、これについての学生のコメントを報告したのみである。したがって、学校教員養成における遠隔授業観察の論考³⁾ に対象を広げて確認し、そのうち、拠点事業にて運用する遠隔授業見学システムと同様に「モデル伝達型」の遠隔での授業観察を行なっていると見なせる論考を対象とし、現在どこまでの取り組みがなされ、それがどのように評価されているのか確認する。なお、先行する論考における評価は授業観察に参加した学生から得られたアンケート回答によるもので、本稿で行う調査のように大学

の担当教員から回答を得たものはない。

概観するとどの論考においても、実地での授業観察の際に問題となっていた距離的・時間的問題 (cf. 草原, 2006; 黒田・出口, 2013) や観察を行う学生数の制約の問題 (cf. 黒田・出口, 2013) 等は遠隔でリアルタイムで授業観察を行うことにより解決されたことが分かっており、参画者全員の心理的安全性の担保がなされた点 (cf. 坂東他, 2013; 笹平, 2019; 黒田・出口, 2013) や学生の観察環境の向上につながる点 (cf. 坂東他, 2013; 黒田・出口, 2013) において、遠隔で授業観察を行うことの有効性が認められている。こうした有効性に関しては、これら論考とほぼ同様の設定の機材システムを用いて配信を行う拠点事業における遠隔授業見学システムに対しても同様の評価がなされることは明白であろう。一方で、実地での観察と比較して、観察対象の細かな動きや小さな音声までは拾うことができない点や、カメラを介することで観察できる範囲や視点が固定されるというハード・技術面での欠点の指摘 (cf. 草原, 2006; 山森, 2006; 坂東, 2013; 笹平, 2019; 黒田・出口, 2013) がみられるが、草原 (2006) が言うように、遠隔における授業観察というのは「教育内容とそれを探求させる教授学習活動に注目して、授業の組み立てを捉える」(p.84) という「マクロな授業研究に適している」(p. 同) のであると考える。拠点事業で運用する遠隔授業見学システムによる授業観察も「モデル伝達型」であることから授業者の教授活動に注目することを中心とした「マクロな」授業観察に適していると言うことができ、上記の欠点の指摘は問題にはならないだろう。

以上から、拠点事業における遠隔授業見学システムの評価を確認するにあたっては、先行する論考と差異のある本システム独自の特徴を理解しておかなければならないことが分かる。そこで、先行する論考と本システムの特徴の差異と考えられる、①参画者の役割、②授業観察の学びを支える取り組みについて述べ、本システムの独自性を見出した上で、本稿の研究課題を述べる。

3.1. 遠隔授業見学における参画者の役割

ここでは、遠隔による授業見学における参画者の役割について、先行する論考と拠点事業にて運用する遠隔授業見学システムとの差異を確認する。

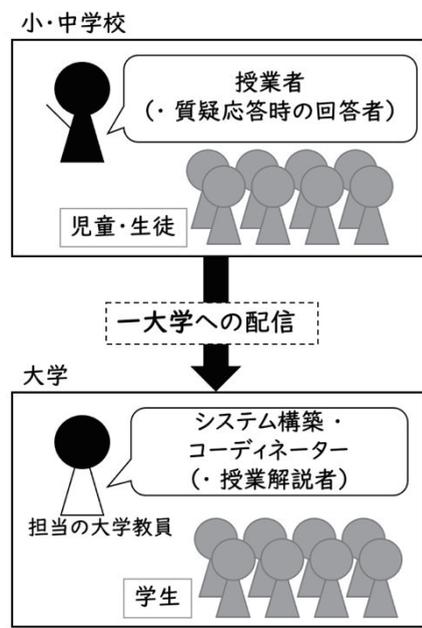


図2 先行する論者における遠隔授業見学の参画者の役割

まず、管見ではあるが先行する論考のすべては、図2のように、一度の授業見学において現場（小・中学校）の授業を一つの大学に対して配信するものである（cf. 草原, 2006; 長島, 2006; 山森, 2006; 坂東他, 2013; 黒田・出口, 2013; 星他, 2018; 笹平, 2019; 福本, 2021 等）。基本的に授業者は現場の教員で（cf. 山森, 2006; 坂東他, 2013; 黒田・出口, 2013; 星他, 2018; 福本, 2021）、質疑応答の時間を設定している場合は授業者が回答者となる（cf. 星他, 2018; 黒田・出口, 2013）。担当の大学教員は、観察を行う学生の学習段階を踏まえて授業観察前後の計画を立てる等、コーディネートする立場にあり、遠隔による授業観察で用いる機

材システムも構築している。加えて、観察中や授業観察後に授業解説を行う場合は担当の大学教員が解説者となっている（cf. 草原, 2006; 黒田・出口, 2013; 福本, 2021）。また、観察側の学生の背景や学習段階については、教育実習の事後指導の中で授業観察をした場合（cf. 草原, 2006; 長島, 2006; 山森, 2006; 星他, 2018）や、教育実習の事前指導の中で授業を観察した場合（cf. 坂東他, 2013）等、学生の教育実習前後に遠隔授業観察が設定されている事例が散見された。なお、観察する学生は基本的には大学の講義室に集い、スクリーンに投影される授業者や児童・生徒らの様子を観察する。

では、次に拠点事業にて運用する遠隔授業見学システムの参画者の役割について、上記の観点に沿って概観する（図3）。本システムは、先行する論考と異なり、一度の遠隔授業見学において日日センター開講の授業を複数の大学に対して配信する。授業者は日日センター教員（筆者ら）であり、授業中の授業解説者

や、授業直後の質疑応答時のファシリテーター及び回答者の役割を担う。加えて、遠隔授業見学を配信するための機材システムは配信側である拠点事業において構築したものである (cf. 藤平, 2019)。一方で、各大学の担当教員らが観察する学生の観察時期・タイミング等をコーディネートする立場である点は先行する論稿と同様である。

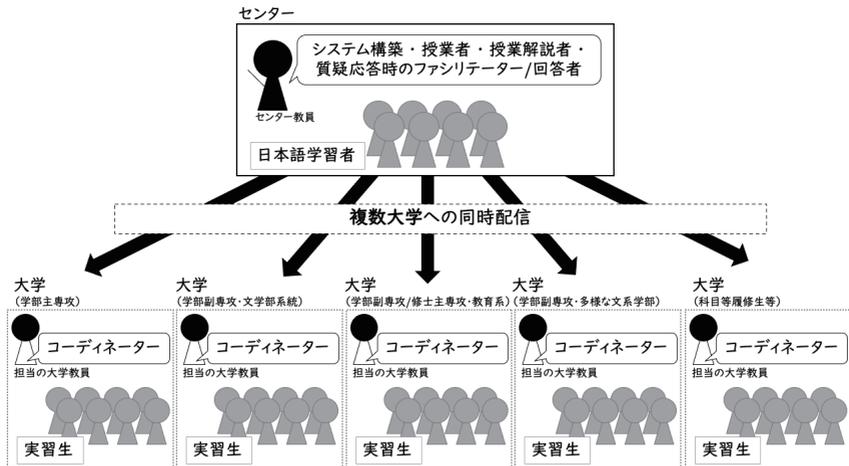


図3 遠隔授業見学システムにおける遠隔授業見学の参加者の役割

また、一度に参加する実習生の背景が多様であることにも着目したい (図3)。実習生は日本語教育主専攻に在籍する場合もあれば、副専攻の場合もある。副専攻である場合、実習生は文学部系統の学部在籍する場合だけでなく、全員が教育系の学部在籍する場合もある。また、法学部や家政学部等を含む多様な文系学部在籍する者が混在する場合や、通信教育課程の実習生が主で大半が科目等履修生で構成される大学もある。加えて、実習生の学びの段階も様々である。日本語教育学初学者から教壇実習前後の者、日本語教師現職者 (科目等履修生に含まれる) までもが観察を同時に行う。また、実習生の観察形態も 2.1.2. で述べた通り各大学に一任しているため、大学の講義室に集まり 1 人一台のデバイスで観

察／全員で1つの大型スクリーンで観察、各自の自宅から観察する等、観察環境は様々である。最後に、学校教員養成課程における授業観察の対象とは異なり、実習生が観察するのは彼らにとって「馴染みのない」日本語の授業であると言える（日本語教師現職者／経験者・日本語学習経験者を除く）。多くの実習生は、大学で日本語教育学を学ぶことになって初めて、日本語を母語としない学習者や、彼らに対する日本語教育の世界を知ることになるのである。

以上から、参画者の役割と観察対象となる授業を提供する側と大学側との対応関係については拠点事業にて運用する遠隔授業見学システムに独自性があることがわかった。つまり、先行する論考ですでに述べられている評価だけでは、背景の異なる複数の大学に対し同時に授業見学の機会を提供するこのシステムの評価としては不十分なのである。

3.2. 授業観察の学びを支える要素

ここでは、授業観察の学びを支える取り組みに関して先行する論考を参照しながら拠点事業にて運用する遠隔授業見学システムとの差異を確認する。

授業観察の学びを支える取り組みには、授業解説が挙げられる。先行する論考には授業観察終了直後の授業者によるもの（cf. 黒田・出口, 2013）と、授業中の観察側の大学教員によるもの（cf. 草原, 2006; 福本, 2021）の事例がある。前者では、授業者から解説を受けることにより学生が授業者自身の意図を理解し、気づきを深められる点（cf. 黒田・出口, 2013）で、後者では、リアルタイムでの解説を加えることが学生の観察視点を定め、「授業分析力・教材解釈力を育成」することにつながる点（cf. 草原, 2006; 87）での有効性が示唆されている。一方で、拠点事業にて運用する遠隔授業見学システムでは、授業中に授業者による解説を実施している点に独自性があり、授業者がまさにその時とった行動や授業展開の意図について、授業者自身からリアルタイムで聞くことができるようになっている。松岡（2020）によると、授業者によるリアルタイムの解説は「実習生にとって学びの実感を得やす」（p.132）い可能性が述べられているが、調査結果の報告にすぎず、まだ分析の余地はある。

また、授業観察の学びを支える取り組みには、授業観察後の質疑応答や参画

者同士の交流の例もある。先行する論考には、授業者との質疑応答 (cf. 星他, 2018; 黒田・出口, 2022) や、授業者・大学の担当教員・学生間での振り返り・感想の共有といった交流 (cf. 草原, 2006; 長島, 2006; 星他, 2018) の事例が見られる。星他によると授業観察後の授業者との口頭による質疑応答では「現場の教員に、自身の課題にかかわる部分でなぜそのようにしているのか意図を聞くことができ」(p.620)、学生の学びが深まるという有効性が確認されており、観察後の学生間の交流は他者の視点を獲得しつつ自身の課題の所在に気づくことができる取り組みとして有効だと述べられている。拠点事業が提供する遠隔授業見学でも質疑応答はあり、2.1.3. で述べた通り、質疑応答システムを用いている点に独自性があると言える。すでに、この質疑応答システムによる学びの実態は松岡・中谷 (2022) で明らかにされており、質問シートの活用により「実習生間で擬似的な意見交換を可能」(p.66) とし、疑問の解消と同時に、他者の視点が獲得できるという学びにつながっていることが分かっている。しかし、それは実習生に対する質的調査の分析からわかったことであり、大学の担当教員からの評価は明らかになっていない。

これに加えて、本システムでは授業観察以前の事前情報共有部分もシステムの一部であるが、先行する論考では事前に授業者が大学の担当教員に展開案を提供する (cf. 草原, 2006; 山森, 2006 等) のみで、これに対する評価は述べられていない。

しかし、授業解説や質疑応答、事前情報の共有は、授業観察における実習生の学びの獲得を支えるためのもので、遠隔授業観察の中心事項ではないと言える。そのため、本調査を通してこれらについて特筆された場合には、各大学からの評価として分析結果に含むが、本稿の考察においては対象外とする。

3.3. 研究課題

本稿の研究目的は、拠点事業にて運用する遠隔授業見学システムが各大学の教員にどのように評価されているのかを明らかにし、システム発展の方向性を探る一助とすることである。本節で確認した先行する論考と本遠隔授業見学システムの差異を踏まえて、研究課題を以下のように設定する。

研究課題：異なる背景を持つ複数の大学に対して授業見学の機会を提供する遠隔授業見学システムが、各大学にどのように評価されているのかを明らかにし、背景の異なる全ての受信大学の包摂ができてきているのかを確認する。

4. 調査・分析概要

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、4.1 では調査協力大学、4.2 では調査方法、4.3 では分析方法について説明する。

4.1. 調査協力大学

遠隔授業見学システムを利用した遠隔授業見学には、表1の通り2022年現在で常時12～13大学が参加している。研究課題に対する回答を得るための調査にあたり、実習生の背景が多様になるよう、日本語教員養成課程の主専攻・副専攻、副専攻においては大学や養成課程に特徴がある大学を選定し、6大学に調査を依頼し、5大学から回答を得た。この5大学には、実地での授業見学当時から事業に参画し続け、遠隔に切り替わった段階を経験している大学も含まれる。

4.2. 調査方法

調査は、2022年11月～12月にわたって行われた。調査対象者は、拠点事業における連絡のやりとりを常時行っている各大学の日本語教員養成課程の主担当の教員で、メールで研究内容説明書・同意書を送信し、同意を得た上で調査を行った。日常業務で多忙な教員を対象にしたため、回答時間を自由に捻出しやすいよう、アンケート項目が書かれたWordファイルによる調査を行った。設問に入る前に、遠隔授業見学システムの概要を記載し、一律に本システムの特徴を理解してもらった上で回答が得られるよう配慮した。用意した設問は、まず、各大学の養成課程の位置づけや、学生の背景、卒業・修了後の進路等、授業見学の前提となるプロフィール事項を確認し、その次に、遠隔授業見学について、参画する理由や期待していたこと、この機会の活用法、遠隔授業見学の効果等について質問した。そして全体的なこととして、本システムのメリットとデメリットについて回答を求めた。

ただし、この調査方法には限界があるであろう。この調査は、遠隔授業見学システムを構築し授業見学の機会を提供している配信側が、受信側の担当教員に本システムの評価を尋ねるものである。そこには、受信側からすれば否定的評価をすることにためらいが生じ、または今後も受信を続けていくために忖度をさせてしまう可能性も否めない。しかし、研究課題で立てた問いに対する答えを明らかにしていくには、1.2. で述べた通り各大学の教員に評価をゆだねる方法をとるしかない。したがって、この限界を理解した上での調査なのである。

4.3. 分析方法

分析には SCAT (cf. 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」(p.271) であるとされており、紙面上の限られた質問項目に対する回答を対象とする本研究には妥当な手法であると判断した。分析手順は、次の通りである。まず得られた回答のうち、プロフィール以外の回答を抽出し、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> テキスト中の語句の言い換え、<3> 2 を説明するようなテキスト外の内容、<4> テーマ・構成概念を記入する、という 4 ステップのコーディング手続きを踏んだ。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・課題に記入した。例として、遠隔授業見学への参加理由の回答部分を示す。

テキスト	<1> テキスト中の 注目すべき語句	<2> テキスト中 の語句の言 い換え	<3> 左を説明する ようなテキ スト外の内容	<4> テーマ・構成 概念
協定校などの海外の教育機関を実習先とする教育実習がありますが、教壇実習の直前まで授業見学ができません。それを補うため希望しました。	協定校などの海外の教育機関を実習先とする教育実習/教壇実習の直前まで授業見学ができません/それを補うため希望	海外教育機関での教壇実習 / 足りない授業見学機会の補充	教壇実習前の準備 (背景) / 授業見学の機会の不足 (背景) / 授業見学の機会の増加 (結果)	国外実習予定の実習生の授業見学機会の充足

その後、<4> で得たテーマ・構成概念をつなぎあわせて再文脈化した「ストー

リー・ライン」を作成し、それを断片化し「理論記述」を行った。以下に例としてストーリー・ラインの一部（上記例に関連する部分）を掲示する。なお、分析の<4>で得られたテーマ・構成概念は〔 〕で示している。

〔他大学との合同参加が実習生へ及ぼす影響への期待〕や〔授業観察の視点に比較という要素が増えることによる学び〕を所期し、〔地理的要因の解決〕や〔授業観察による学習機会を得る実習生数の制限の解決〕がなされることから〔国外実習予定の実習生の授業見学機会の充足〕として活用している。・・・

5. 分析結果

まず、調査の結果から明らかになった、遠隔授業見学に参加する各大学の多様な背景について説明する（表2）。

表2 各大学の背景

	参画歴	学部／大学院	専攻	日本語教員養成課程の位置付け
A 大学	遠隔以前（拠点事業開始初期より参加）	学部	主専攻	外国語学部の日本語・日本文学系の学科に位置する主専攻（45単位以上）。
B 大学	遠隔以前	学部	副専攻	文学部の日本語・日本文学系の学科に位置する副専攻（26単位以上）。
C 大学	遠隔以前（現教員は遠隔以降より参加）	学部	副専攻	全学に開講されているが文学部在籍の学生が多い副専攻（36単位取得可能）。
D 大学	遠隔以降	学部	副専攻	全学（文系のみ）に開講された副専攻（26単位以上）。文学部、発達教育学部、現代社会学部の学生が多く、特に、保育士課程・教職課程の学生に履修を推奨。
E 大学	遠隔以降	学部 修士課程	副専攻 主専攻	学部は教育学部の全講座を対象にした副専攻プログラム（単位数の回答なし）で、修士は国際系教育コースに位置する主専攻。

表2の通り、日本語教員養成課程を学部の主専攻として有するA大学と、学部の副専攻として有するB大学・C大学・D大学・E大学がある。B大学とC大学は文学部系統の副専攻で、D大学は多様な文系学部から成る副専攻、E大学は教育学部に位置する副専攻に加えて修士課程の主専攻を有する。これら5大学の回答から得られた理論記述は67あり、これらは遠隔授業見学に参加するにあたっての各大学の狙いや期待等に関する〈参加の狙い〉と、遠隔授業見学システムを各大学においてどのように位置づけ、取り入れているかに関する〈活用方法〉、本システムでの授業観察やこれを支える授業解説や質疑応答から実習生が得る学びや気づき、変化等に関する〈実習生の学び〉、本システムが引き起こすメリット及び、システムそのものにおけるメリットに関する〈利点〉、反対にデメリットに関する〈欠点〉という5つのカテゴリに大別された。表3にカテゴリと全ての理論記述をまとめた。なお、表3内の右の「大学」列の意味は、「A1」はA大学の理論記述1つ目であることを示す。

表3 5大学の回答から得られた理論記述一覧

カテゴリ①参加の狙い	大学
小カテゴリ：日本語教育の実際の認知	
主専攻は「多様な学習者との出会い」が狙える。	A1
文学部系統の副専攻は「多様な背景を持つ日本語学習者の実際とそのような学習者が集まる授業の実際を知る機会」が狙える。	B1
文学部系統の副専攻は「学習者について知り、理解を深める機会」が狙える。	C2
副専攻の文学部系統は「教壇におけるコミュニケーションの実際を知り、学ぶ機会」が狙える。	C3
小カテゴリ：遠隔授業見学システム独自の側面が引き起こす効果	
多様な文系学部から成る副専攻は「授業者の複数性による比較を通じた学びへの期待」がある。	D4
主専攻は「他大学の実習生から得られる視点の獲得」と「自大学以外の教員や学生との相互交流による学習機会の伸長」が狙える。	A3
多様な文系学部から成る副専攻は「他大学との合同参加が実習生へ及ぼす影響への期待」がある。	D3

小カテゴリ：授業観・教育観の学び		
主専攻は「授業者の授業観の学び」が狙える。		A2
教育系の学部副専攻・修士主専攻は「素養が高い日本語教師が運営する授業の観察」を通して「実習生の日本語教育観の更新」が狙える。		E2
小カテゴリ：実地見学の欠点の解消		
文学部系統の副専攻は「実地見学のデメリットの解消」が狙える。		C1
多様な文系学部から成る副専攻は「地理的要因の解決」が狙える。		D1
多様な文系学部から成る副専攻は「授業観察による学習機会を得る実習生数の制限の解決」が狙える。		D2
文学部系統の副専攻は「遠隔で参加できる利点を生かした養成課程への組み込み」が狙える。		C5
小カテゴリ：自大学の限界の解消		
文学部系統の副専攻は「実習現場の具体的なイメージの把握」をするために「自大学には存在しない中級以下の日本語の授業観察機会」が狙える。		B2
教育系の学部副専攻・修士主専攻は「1つの大学で提供できる授業見学の種類や機会の限界の解消」が狙える。		E1
教育系の学部副専攻・修士主専攻は「自大学では自給できない日本語教育を複数の側面から学べる授業観察」を通して「多様な日本語教育・授業との出会い」が狙える。		E3
小カテゴリ：安定的な観察機会の獲得		
文学部系統の副専攻は「安定的な授業見学機会の享受」が狙える。		C4
カテゴリ②活用方法		
小カテゴリ：実習前の実習生対象		
主専攻は「教壇実習への橋渡し」として活用している。		A4
文学部系統の副専攻は「教壇実習前の授業観察」して活用している。		B3
文学部系統の副専攻は「教育実習前の希望者への授業観察機会」として活用している。		C7
多様な文系学部から成る副専攻は「国外実習予定の実習生の授業見学機会の充足」として活用している。		D5
小カテゴリ：初学者対象		
主専攻及び、教育系の学部副専攻・修士主専攻は「日本語教育初学者への日本語教育へのイントロダクション」として活用している。		A5 E4

	文学部系統の副専攻は「日本語教育初学者が日本語教育への興味関心を高める機会」として活用している。	C6
小カテゴリ：その後の学びの場の拡張		
	主専攻は「授業見学の意見交換の場の拡張が可能」な機会として活用している。	A12
	文学部系統の副専攻では「質疑応答を踏まえた自大学での議論の広がり」が起こる。	B7
小カテゴリ：修了要件		
	文学部系統の副専攻は「養成課程の修了要件」として活用している。	C8
カテゴリ③実習生の学び		
小カテゴリ：教師態度への気づき		
	主専攻の実習生は「教師としての在り方、心構えを検討する機会の獲得」と「対学習者姿勢のモデルの獲得」ができる。	A7
	文学部系統の副専攻の実習生は「事前準備の利かない訂正フィードバックの方法への注視」によって「学習者の発言を一度受け止める教師態度の重要性への気づき」を得る。	B5
	多様な文系学部から成る副専攻の実習生は、「学習者との関係作りや授業の雰囲気作りの教師態度の獲得」ができる。	D7
	教育系の学部副専攻・修士主専攻の実習生は「教壇における教師の態度と行動」への気づきを得る。	E6
小カテゴリ：理想の授業像の獲得		
	遠隔授業見学システムは「外国語学習の経験的知識との差異に基づく考察が可能」であるため、主専攻の実習生は「理想の授業像の獲得」ができる。	A6
	文学部系統の副専攻の実習生は「『いい授業』という目標値の獲得」ができる。	C10
小カテゴリ：実践につながる学び		
	主専攻の実習生は、「授業運営の基本の理解と実践への応用」ができる。	A9
	教育系の学部副専攻・修士主専攻の実習生は「ICTを利用した授業展開の発見」ができる。	E5
	教育系の学部副専攻・修士主専攻の実習生は、遠隔授業見学システムを通じた授業観察後に「授業見学で得た知識と実践の乖離」が起きうる。	E7

小カテゴリ：実習生の変容		
文学部系統の副専攻の実習生は「自己の実践の変化とその根拠の取得」ができる。		C9
多様な文系学部から成る副専攻の実習生には、「学習者の誤用に対する構えの変化」が引き起こされる。		D6
小カテゴリ：遠隔授業見学システムそのものの価値への気づき		
教育系の学部副専攻・修士主専攻の実習生は「遠隔授業配信システムが国際的に日本語教育の価値の向上に資するという志向」をする。		E8
小カテゴリ：多様な視点の獲得		
主専攻にとって実習生は、「個人では創造できない授業観察視点の獲得」ができる。		A8
小カテゴリ：実際の認知		
文学部系統の副専攻の実習生は「日本語学習者に対する遠隔授業の実際」を知る。		B4
カテゴリ④利点		
小カテゴリ：事前指導・事前準備が可能		
主専攻にとって遠隔授業見学システムは「学生の学びを引き出すために有効な事前指示ができるシステム」である。		A10
文学部系統の副専攻にとって遠隔授業見学システムは「能動的な授業観察ができたことによる事後活動の活性化」につながる「実習生の能動的な授業観察につながる事前準備に資するシステム」である。		B6
文学部系統の副専攻にとって遠隔授業見学システムは「授業見学前に授業そのものや学習者レベルを想定し、準備ができるシステム」である。		C11
多様な文系学部から成る副専攻にとって遠隔授業見学システムには「授業観察による学びを最大限に引き起こすための事前指導が可能」という利点がある。		D8
小カテゴリ：実地での授業見学の欠点の解消		
主専攻にとって遠隔授業見学システムには「大量の学生が日本語教育現場にアプローチすることが可能」という利点がある。		A11
文学部系統の副専攻にとって遠隔授業見学システムには「無駄な移動時間の削減による他の授業への悪影響の最小化」につながる利点がある。		B8
文学部系統の副専攻にとって遠隔授業見学システムには「金銭的個人負担ゼロという魅力」がある。		B9

小カテゴリ：質疑応答システムへの評価	
文学部系統の副専攻にとって遠隔授業見学システムは「[即座に気軽に質問ができるシステムへの称賛]を感じるような取り組みが含まれる。	C15
文学部系統の副専攻にとって遠隔授業見学システムは「[自分の関心事の確認と疑問点の解決]と同時に「自分以外の視点の獲得による学びの深化」を引き起こす。	C12
多様な文系学部から成る副専攻には遠隔授業見学システムにおいて、「質疑応答システムが引き起こす学生の積極性」の生起による「魅力的な授業観察対象や質疑応答システムによる実習生の主体的参加度の高まり」が起こる。	D10
小カテゴリ：授業解説への評価	
文学部系統の副専攻にとって遠隔授業見学システムは「授業解説システムへの驚嘆」を感じるような取り組みが含まれる。	C14
小カテゴリ：提供される授業の質	
文学部系統の副専攻にとって遠隔授業見学システムは「授業運営・展開への理解を深め教師の意図を学ぶ機会」となる。	C13
多様な文系学部から成る副専攻にとって遠隔授業見学システムでは「教育の質が高い授業の観察」による「外国語教育における文型教育からの脱却の例示」ができる利点がある。	D9
小カテゴリ：遠隔授業見学システムによるマクロな視点の保持	
教育系の学部副専攻・修士主専攻にとって遠隔授業見学システムには「全体を見渡す視点の獲得」による「授業者としての視点に立った観察機会だ」という意識の保持」ができる利点がある。	E11
小カテゴリ：リアルタイム性	
教育系の学部副専攻・修士主専攻にとって遠隔授業見学システムでは「真のやりとりが行われるリアルタイムの授業観察が可能」という利点がある。	E10
小カテゴリ：遠隔授業見学システムへの評価	
教育系の学部副専攻・修士主専攻にとって「遠隔授業見学システムへの歓喜」を感じる。	E9
カテゴリ⑤欠点	
小カテゴリ：遠隔観察の限界	
主専攻及び、文学部系統の副専攻にとって遠隔授業見学システムには「現場の臨場感の不足」がある。	A14 B12
遠隔授業見学システムには「ミクロな視点での観察の困難」がある。	B13

	多様な文系学部から成る副専攻にとって遠隔授業見学システムには、[観察対象の細部の捨象という欠点]がある。	D11
	文学部系統の副専攻にとって遠隔授業見学システムには、[学習者との交流機会の欠如]がある。	B11
	教育系の学部副専攻・修士主専攻にとって遠隔授業見学システムでは、[学習者は授業外でも学び成長するという視点の捨象]や[授業外の観察視点の捨象]がなされる。	E12
小カテゴリ：大勢による遠隔観察の限界		
	文学部系統の副専攻にとって遠隔授業見学システムには、[授業活動への参与不可]がある。	B10
	多様な文系学部から成る副専攻にとって遠隔授業見学システムには、[大勢で同時に見学することによる限界]がある。	D12
	文学部系統の副専攻にとって遠隔授業見学システムには[観察直後の同大学の実習生同士の気づき交換の場の欠落]がある。	C16
小カテゴリ：スケジュール調整の困難		
	主専攻にとって遠隔授業見学システムは、[観察の機会が得られる学生の限定への危惧]がなされる。	A13

以降、紙幅の都合上、全ての理論記述についての詳細な説明はできないため、各カテゴリに含まれる小カテゴリのうち、理論記述の量が多かったものを中心に述べ、特筆すべき項目があればそれも加えて述べる。それにあたり、回答の生データは「」、テーマ・構成概念は[]、理論記述は《》、カテゴリは<>、小カテゴリは【】で示す。

5.1. 遠隔授業見学へ参加する狙い

まず、カテゴリ①<参加の狙い>を確認すると、表3の通り、日本語教員養成課程の主専攻・副専攻問わず、【日本語教育の実際の認知】【遠隔授業見学システム独自の側面が引き起こす効果】【授業観・教育観の学び】等を狙って遠隔授業見学に参加していることがわかる。そのうち最も多かったのは、【日本語教育の実際の認知】で、具体的には、「多様な国や母語、レベルの学習者対象の授業を見学することができるので貴重な機会となります。」から得られた理論記述《文学部系統の副専攻は[多様な背景を持つ日本語学習者の実際とそのような学習者

が集まる授業の実際を知る機会]が狙える。》(B1)が含まれる。本遠隔授業見学への参加が自大学では提供できない授業観察の機会を実習生に提供するためであることが分かる。

また、【実地見学の欠点の解消】は、《多様な文系学部から成る副専攻は[地理的要因の解決]が狙える。》(D1)や、《多様な文系学部から成る副専攻は[授業観察による学習機会を得る実習生数の制限の解決]が狙える。》(D2)のように、先行する学校教員養成分野の論考(cf. 草原, 2006; 黒田・出口, 2013)と同様の結果も得られた。

5.2. 遠隔授業見学システムの活用方法

次に、表3のカテゴリ②<活用方法>を確認すると、日本語教員養成課程の主専攻・副専攻問わず、遠隔授業見学の機会を【実習前の実習生対象】【初学者対象】【その後の学びの場の拡張】として活用していることがわかる。そのうち最も多かった【実習前の実習生対象】には、「協定校などの海外の教育機関を実習先とする教育実習がありますが、教壇実習の直前まで授業見学ができません。それを補うため希望しました。」から得られた《多様な文系学部から成る副専攻は[国外実習予定の実習生の授業見学機会の充足]として活用している。》(D5)という理論記述が含まれ、実習までに不足する授業観察の機会として活用していることがわかった。また、【初学者対象】として本遠隔授業見学の機会を活用していることもわかった。ここには「専攻の学生、及び日本語・日本語教育関連科目の履修者の中から希望者を募り、日本語教育の導入的な意味合いでの授業見学」という回答から得られた、《主専攻は[日本語教育初学者への日本語教育へのイントロダクション]として活用している。》(A5)という理論記述が含まれる。

5.3. 教員から見た遠隔授業見学システムを通じた実習生の学び

ここでは、カテゴリ③<実習生の学び>を確認する。これについて、本調査は各大学の担当教員を対象として行ったものであるため、実習生が認識する自身の学びではなく各大学の担当教員が認識する実習生の学びについての理論記述を得

ていることを改めて述べておく。表3の通り、日本語教員養成課程の主専攻・副専攻問わず、実習生は【教師態度への気づき】【理想の授業像の獲得】【実践につながる学び】等を獲得していた。そのうち、最も多かったのは、【教師態度への気づき】で、「学習者に対するフィードバックに注意が向くようになり、自分の模擬授業や実習でも参考にしていたと思います。特に、学習者の発話を否定しないことが大事だと思うようになったようです。」という回答から「文学部系統の副専攻の実習生は[事前準備の利かない訂正フィードバックの方法への注視]によって[学習者の発話を一度受け止める教師態度の重要性への気づき]を得る。」(B5)という理論記述が得られた。なお、「遠隔授業見学システムは[外国語学習の経験的知識との差異に基づく考察が可能]であるため、主専攻の実習生は[理想の授業像の獲得]ができる。」(A6)という理論記述が得られたように、遠隔授業見学から【理想の授業像の獲得】がなされることは「モデル伝達型」の授業見学であることから、当然のことであるとも言える。

また、ここで特筆すべきなのは、【多様な視点の獲得】という松岡・中谷(2022)でも明らかにしていたことと同様の結果が得られたことである。遠隔授業見学システムにおいては質疑応答に参加することで「自身では気がつかなかったような観点で授業見学を行っている他の学生がいることにより、次回以降の見学において、より具体的な見学の観点を事前に設定できるようになる。」から得られた、「主専攻の実習生は、[個人では創造できない授業観察視点の獲得]ができる。」(A8)が示すように、質疑応答の中で実習生らが互いに影響しあって新たな視点を獲得し、更なる学びにつなげようという意識が醸成されることが改めて分かった。

5.4. 教員から見た遠隔授業見学システムの利点

また、表3においてカテゴリ④<利点>を確認すると、最も多かったのは、【事前指導・事前準備が可能】であり、日本語教員養成課程の主専攻・副専攻問わず、この点が遠隔授業見学システムの利点として評価されていると分かる。ここでは、2.1.1.で説明した、遠隔授業見学前に授業に関する情報を伝えていることに対して、「有効であると考え、そのまま学生に貼り付けて送付している。そ

の際に、CEFRなどの表と共に貼り付けることで、学習者の日本語の段階の理解に役立つと理解している。」との回答から得られた《文学部系統の副専攻にとって遠隔授業見学システムは〔授業見学前に授業そのものや学習者レベルを想定し、準備ができるシステム〕である。》(C11)という理論記述が含まれ、授業に関する情報を事前に知らせることは各大学の担当教員がそれぞれの実習生に合わせて事前指導を計画・実施するために有益であるとわかる。

さらに、〈利点〉において特筆すべきことは、【質疑応答システムへの評価】に関する理論記述が、ここにも含まれるということである。2.1.3.で説明したように、実習生が「質問シート」を用いて質問できることについて《文学部系統の副専攻にとって遠隔授業見学システムは〔自分の関心事の確認と疑問点の解決〕と同時に〔自分以外の視点の獲得による学びの深化〕を引き起こす。》(C12)という理論記述が得られた。これは松岡・中谷(2022)で明らかにしたことと同様で、大学の教員を対象にした本調査においても遠隔授業見学システムは他者の視点を介して自らの学びを深めることができる点で評価されていることがわかった。加えて、「学生が普段よりも積極的に質問します。(中略)授業の内容が充実していることと、他大学の学生さんたちに刺激を受けるからだと思います。」から《多様な文系学部から成る副専攻には遠隔授業見学システムにおいて、〔質疑応答システムが引き起こす学生の積極性〕の生起による〔魅力的な授業観察対象や質疑応答システムによる実習生の主体的参加度の高まり〕が起こる。》(D10)という理論記述も得られた。このように、この遠隔授業見学システムは実習生が授業観察を通して受動的に学びを得るだけでなく、互いに影響し合いながら各々の関心事について能動的に学び取ることができるようになるという実習生の参加態度の変容に関する点も評価されている。

5.5. 教員から見た遠隔授業見学システムの欠点

最後に、表3の通り、カテゴリ⑤〈欠点〉で最も多かったのは【遠隔観察の限界】であった。具体的に、「対面授業における教室内のいわゆる、空気感、緊張感、を感じる事が難しくなった。」という回答から《主専攻にとって遠隔授業見学システムには〔現場の臨場感の不足〕がある。》(A14)という理論記述を

得たが、これは先行する論考（cf. 草原, 2006; 坂東, 2013; 笹平, 2019）が述べる欠点の指摘と同様である。そのため、この遠隔授業見学システム特有の欠点ではなく、授業観察が遠隔で行われることの普遍的な欠点であると言えよう。

また、【大勢による遠隔観察の限界】については、「授業に参加したり、日本語学習者の方たちと実際に話すことができない」から「文学部系統の副専攻にとって遠隔授業見学システムは〔授業活動への参与不可〕がある。」（B10）という理論記述を得た。これについては、この遠隔授業見学システムそのものの欠点とは言えず、このシステムによる遠隔授業見学が「良い授業」から学び取る場の提供を目的とした「モデル伝達型」の枠組みに根ざすことによりその期待には応えきれない点であると言えよう。

6. 考察

ここでは5. で述べた分析結果から、異なる背景を持つ複数の大学に対して授業見学の機会を提供する拠点事業の遠隔授業見学システムは、各大学の多様性の包摂ができていのか考察していく。それにあたり、5.1 <参加の狙い>、5.2 <活用方法>、5.3 各大学の担当教員から見えた<実習生の学び>の分析結果から、本遠隔授業見学システムの活用によって多様な背景を持つ各大学の狙いが達成されているのか見ていき、本システムが各大学の多様性を包摂できているのか見ていこう。

6.1. <活用方法>から見た全大学の包摂の観点

まず、5.2 で述べた通り、カテゴリ②<活用方法>において得られた理論記述は、表3を見れば、主専攻並びに副専攻の全ての大学が拠点事業提供の遠隔授業見学を【実習前の実習生対象】及び【初学者対象】として活用していることが分かる。先行する論考（cf. 草原, 2006; 坂東他, 2013; 星他, 2018 等）では、実習前後の学生のために遠隔授業観察の機会を提供しているのみである。つまり、拠点事業の遠隔授業見学システムは先行する論考とは異なり、日本語授業そのものや日本語非母語話者に馴染みのない段階の日本語教育学初学者から、学びの段階が進んだ実習前の段階にある実習生までの多様な学びの段階にある実習生を包摂す

ることが可能なシステムであると言えるだろう。

6.2. 全大学の〈参加の狙い〉が達成されているかから見た包摂の観点

次に、各大学における遠隔授業見学への参加の狙いが達成できているのか確認していく。それにあたり、分析の結果得られた各大学の〈参加の狙い〉に対して、この遠隔授業見学参加の成果の一指標となる、各大学の担当教員から見える〈実習生の学び〉との対応関係を見ていく。〈参加の狙い〉達成の確認にあたり、その成果が〈利点〉として表れている場合には〈利点〉も含むこととした。またここでは、日本語教員養成課程が文学部の副専攻に位置するB大学と、文学部学生が副専攻として多く履修するC大学を1つのグループ「文学部系統の副専攻」とみなす。なお、〈参加の狙い〉に含まれる【実地見学の欠点の解消】は遠隔で授業観察を行うことによりこの狙いが達成され、【自大学の限界の解消】【安定的な観察機会の獲得】については、この遠隔授業見学システムを通して様々な内容の授業観察を（継続して複数回）行うことによって達成に近づくため、ここでは考察の対象外とする。図4は分析結果の表3を、以上の観点で抽出し、図にまとめたものである。

図4から、遠隔授業見学によって、各大学種別の〈参加の狙い〉に応じた〈実習生の学び〉が得られていることが見てとれる。つまり、どのような背景を有する大学であっても、〈参加の狙い〉はすべて達成することができているのである。このことから、今後、本遠隔授業見学に新規参画する大学がどのような背景を持っていても、この遠隔授業見学システムはその大学が持つ期待に応えることができる可能性を持っていると言えるのではないだろうか。ただし、図4の最下部にある「教育系の学部副専攻・修士主専攻の実習生は、遠隔授業見学システムを通じた授業観察後に〔授業見学で得た知識と実践の乖離〕が起きうる。」(E7)という理論記述のように、遠隔授業見学で得た学びがその後の実践につながらない場合もあるということがわかる。この理論記述を得た回答のテキストではその理由として「設備が違うことも理由のようです。」と述べられており、学びが実践につながらない場合には、遠隔授業見学システムにおける機材システムや教室設備そのものに着目しすぎて、自らの実践には取り入れられないという誤解に

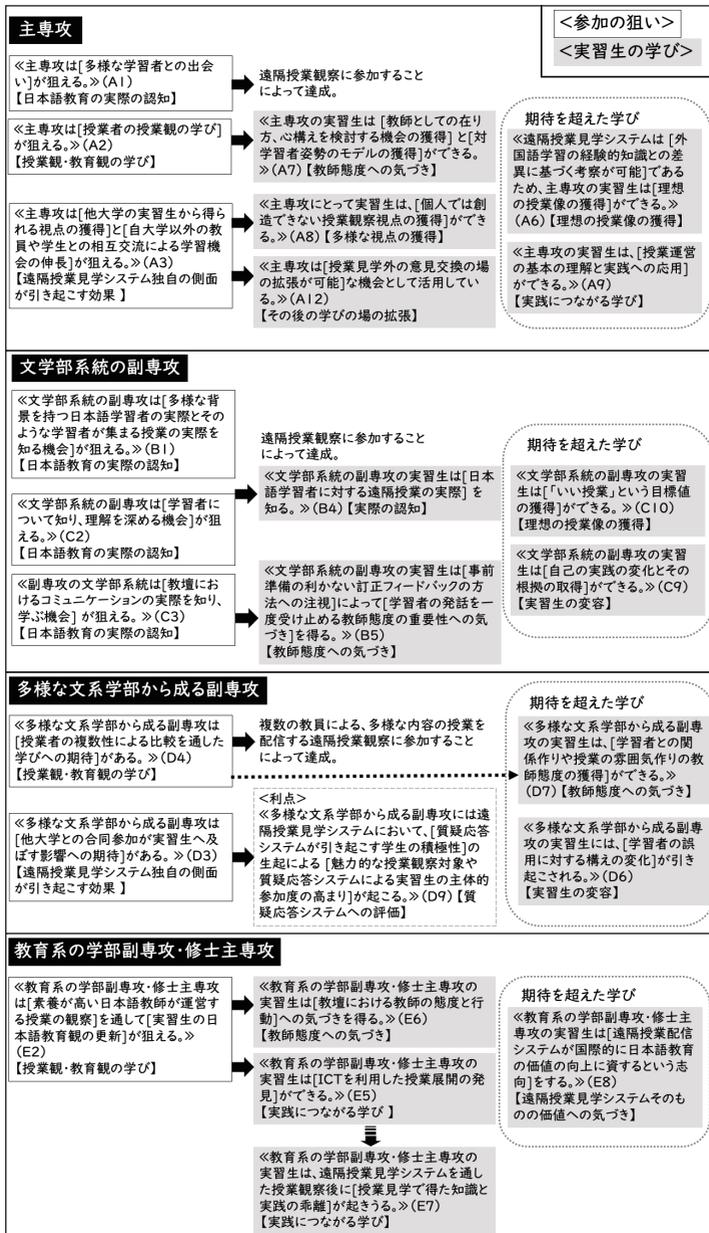


図4 <参加の狙い>と<実習生の学び>の対応関係

至っていることが原因であろう。今後は、授業中の授業解説において、設備の異なりにより他の施設で完全に同じ実践ができるとは限らないことを断わった上で、参考になりうる点に着目するよう促し、遠隔授業見学での学びが実習生の後の実践につながるよう、配信側として可能な範囲で改善を試みたい。

6.3. 各大学の期待を超えた〈実習生の学び〉から見た遠隔授業見学システムの価値

さらに、分析結果をまとめた図4から全ての大学種別の〈参加の狙い〉と〈実習生の学び〉が紐づいたことから、各大学の所記の狙いが達成されたことがわかっただけでなく、この遠隔授業見学システムが各大学の期待を超えた〈実習生の学び〉を引き起こすことができていることがわかった。それにはどのような〈実習生の学び〉があるのか見て行こう。

まず、期待を超えた学びの一つ目に「文学部系統の副専攻の実習生は『いい授業』という目標値の獲得」ができる。》(C10)等から得られた【理想の授業像の獲得】がある。これは、拠点事業提供の遠隔授業見学の枠組みが「モデルとなる授業を公開することで、『良い授業』『授業技術』を学びとることが目的」(田口他, 2004; 28)である「モデル伝達型」に依拠し、これに特化した授業観察の機会を提供しているからこそ引き起こせた学びであろう。それに加え、期待を超えた学びの二つ目に、「多様な文系学部から成る副専攻の実習生は、[学習者との関係作りや授業の雰囲気作りの教師態度の獲得]ができる。》(D7)という【教師態度への気づき】があることがわかった。これは、この遠隔授業見学の機会が「モデル伝達型」であることによって「『良い授業』『授業技術』を学びとる」という授業全体の良さや授業者の技術を学びとるだけでなく、2.1.2. で説明した通り、この遠隔授業見学システムが有する授業者の身振り手振りや言動に視点を集中させることができるような機材の設定が引き起こしている学びであると言えるであろう。

また、期待を超えた学びの三つ目に、「主専攻の実習生は、[授業運営の基本の理解と実践への応用]ができる。》(A9)のような【実践につながる学び】があることがわかった。これも上記で述べた「モデル伝達型」の授業観察の機会を提供しているからこそ引き起こせた学びであると言えるであろうが、さらに、期

待を超えた学びの四つ目として《文学部系統の副専攻の実習生は〔自己の実践の変化とその根拠の取得〕ができる。》（C9）のように【実習生の変容】が引き起こせることもわかった。つまり、拠点事業の遠隔授業見学システムは、授業運営に関する基本的な知識の理解確認だけでなく、実践に應用が可能な知識を獲得し、さらには実践における思考や態度の変化を引き起こすことが可能であると言えるのである。

最後に、期待を超えた学びの五つ目として《教育系の学部副専攻・修士主専攻の実習生は〔遠隔授業配信システムが国際的に日本語教育の価値の向上に資するという志向〕をする。》（E8）から得られた【遠隔授業見学システムそのものの価値への気づき】があることがわかった。実習生らは遠隔授業見学システムの機材システムそのものにも注目し、学びを得ているのである。拠点事業では、本システムはあくまで授業観察の場を遠隔で提供しているという認識であり、システムに着目した学びを所期していたわけではない。しかし、本システムにおける機材システムの存在そのものが、実習生らが今後の国際的な日本語教育の発展のためには本システムのような遠隔地同士を円滑に繋ぐ存在が必要であるという気づきを引き起こすことも可能であるということがわかった。

以上より、拠点事業で運営する遠隔授業見学システムはどのような背景を有する大学であってもその多様性を包摂することができており、さらには各大学が期待する以上の学びを引き起こすことができるシステムであるということがわかった。

7. おわりに

本稿では、異なる背景を持つ複数の大学に対して授業見学の機会を提供する遠隔授業見学システムがどのように評価されているのかを各大学の担当教員に対する調査によって明らかにしてきた。その結果、遠隔授業見学に参加する多様な背景を持つ大学を包摂できていることがわかり、さらには、〈参加の狙い〉として期待していたこと以上の〈実習生の学び〉を引き起こせるシステムであることが明らかとなった。しかしながら、本遠隔授業見学システムには、3.2. で述べた通り、授業観察の学びを支える独自の要素である授業中の授業者による授業解説や

観察直後の質疑応答システム、そして事前の授業情報の共有も含むが、本稿では紙幅の都合上、それらに対する各教員からの評価をとりあげて考察することができなかった。これについては稿を改めたい。

今後も、様々な背景に富む参画大学の期待に可能な限り応えていけるよう、実習生のためのよりよい学びの場の創出に向けて、「モデル伝達型」の授業観察機会が提供できる遠隔授業見学システムとしての発展を目指していきたい。

注

- 1) 「授業見学」と「授業観察」の定義には様々あるが、本稿においては松岡・中谷 (2022) と同様に、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行っている行為を「授業観察」と定義する。
- 2) 拠点事業における遠隔授業見学に関わる先行研究は、藤平他 (2019)、松岡 (2021)、宮谷他 (2021)、松岡・中谷 (2022) が挙げられる。
- 3) 学校教員養成分野における遠隔での授業観察の歴史並びにそこで使用される機材システムの発展は福本 (2022) に詳しい。

参考文献

- 池田庸子・岩見晴子・田中麻美・長田奈都子 (2021) 「日本語教師養成授業と米国の夏期集中日本語コースにおける遠隔授業交流の試み」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』4, pp.169-181.
- 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.
- 草原和博 (2006) 「社会科授業実践の基盤となる授業分析力と教材解釈力の育成—遠隔授業観察システムを活用した演習の一事例—」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』3, pp.79-88.
- 黒田秀子・出口明子 (2013) 「教職課程講義におけるテレビ会議システムを導入した授業観察活動」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究科紀要』6(3), pp.63-69.
- 笹平真之介 (2019) 「アクティブラーニング型の通信授業観察とその試行」『日本女子大学紀要』66, pp.11-17.
- 田口真奈・藤田志穂・神藤貴昭・溝上慎一 (2004) 「FD としての公開授業の類型化—13 大学の事例をもとに—」『日本教育工学雑誌』27, pp.25-28.

- 長島真人（2006）「遠隔授業観察システムを活用した大学授業の改善に関する実践的研究—臨床的な指導力の育成をめざした音楽授業の研究を通して—」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』3, pp.67-78.
- 野瀬由季子・大山牧子・大谷晋也（2020）「教師研修としての授業観察に対する 現職日本語教師集団の目的意識—日本語学校の常勤及び非常勤集団へのインタビュー調査の質的分析—」『日本語教育』176, pp.48-63.
- 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』18(2013-CLE-11), pp.1-6.
- 福本義久（2021）「遠隔授業を活用して学生の授業省察力を高める教育現場との共同研究に関する報告—学生のアンケート調査結果から—」『教育研究実践論集』10, pp.101-117.
- 福本義久（2022）「我が国における遠隔授業観察の現状と今後の可能性」『四天王寺大学紀要』70, pp.213-230.
- 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, 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（2023.01.24 参照）
- 星裕・福岡真理子・越川・茂樹（2018）「教育実習後における課題探究型学習のための教育方法の開発に向けた予備的研究」『北海道教育大学紀要・教育科学編』68(2), pp.611-621.
- 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』48, pp.73-96. 大阪大学日本語日本文化教育センター.
- 松岡里奈・中谷真也（2022）「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—」『日本語・日本文化』49, pp.43-70. 大阪大学日本語日本文化教育センター.
- 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, pp.41-62.
- 山森直人（2006）「遠隔授業観察システムを利用した学部授業実践—実地教育 VI・XI（英語科）の場合—」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』3, pp.89-94.
- 横溝紳一郎（2021）『日本語教師教育学』くろしお出版.

**Evaluation of a Remote Class Observation System for
Japanese Language Teacher Training:
Qualitative analysis of a questionnaire for teachers of the
training program on the class observation side**

MATSUOKA Rina, SASAGAWA Fumie

This paper explores the evaluation of a remote class observation system which provides class observation opportunities for Japanese language teaching trainees with diverse backgrounds from multiple universities. The survey was paper-based and targeted teachers on the observation side. Responses were obtained from teachers from five different universities, and were analyzed using SCAT, a qualitative analysis method. As a result of the analysis, 66 "Theory-writing" elements were obtained, which were classified into five categories: "Aims of participation," "Methods of use," "Learning of trainees," "Advantages," and "Disadvantages". The system was found to be inclusive of universities with diverse backgrounds, and it became clear the system is capable of triggering "learning of trainees" that goes beyond the "purpose of participation". We were also able to confirm the direction this remote class observation system aims to take.