

オンライン日本語教育実習に関する
個別的課題解決型学習を通じた実習生の学び
—専門性としての TPACK と自己教育力としての学習者オートノミーの観点から—
守屋久美子

**Trainees' Learning through Individualized Project-based Learning
on Online Japanese Language Teaching Practicum
-From the Perspective of TPACK as expertise and Learner Autonomy as Self-education Ability**

MORIYA Kumiko

This study focuses on the outcomes of an online Japanese language teaching practicum, specifically examining what trainees learned through individual project-based learning and aiming to enhance the practicum's design based on the findings. Prior research indicated that aspiring Japanese teachers in training should acquire both expertise and self-educational abilities. To address these needs, the author implemented individual project-based learning, where trainees set individual challenges, discussed difficulties with peers, and sought solutions through practical teaching, ultimately yielding tangible outcomes.

This practicum occurred at a Japanese university from April to July 2022, with the author assisting in classes and collaborating with the assigned teacher. Trainees conducted four online sessions for Japanese language learners in Taiwan, integrating individual project-based learning reflections after each class. Analysis of a technology-use questionnaire and interviews on project-based learning highlighted that trainees gained confidence in utilizing technology for Japanese language instruction. However, it was observed that while trainees improved in understanding teaching methods using technology, their grasp of what to teach remained a challenge.

The trainees demonstrated a structured approach to goal setting and gradual progress through action research. Interviews revealed that they engaged in thoughtful discussions with peers, refining their goals and making informed choices. Inexperienced trainees, however, sometimes felt their advice was not entirely accurate. Insights gained included the significance of preparedness and non-verbal communication in online classes, along with the role of Japanese language teachers in providing support outside of class.

Based on these findings, adjustments were made to the conjecture map, incorporating considerations of technology, teaching content, and methods. This study contributes valuable insights for refining future online Japanese language teaching practicums, emphasizing the importance of integrating technology, teaching content comprehension, and effective teaching methods.

キーワード: オンライン日本語教育実習、日本語教師養成、教育デザイン研究、TPACK、学習者オートノミー

1. はじめに
2. 先行研究
 - 2.1. 養成段階にある日本語教育人材に求められる能力・資質
 - 2.2. 教育デザイン研究
 - 2.3. 個別的課題解決型学習
3. 本稿の推論マップおよび研究課題
4. 実践の概要と研究方法
 - 4.1. 実践の概要
 - 4.2. データ収集・分析方法
5. 分析結果
 - 5.1. TPACK の観点から見る専門性
 - 5.2. アクションリサーチに示された実習生の学習者オートノミー
 - 5.3. インタビューを通じた個別的課題解決型学習の学びに関する分析
 - 5.4. その他の学び
6. 考察
 - 6.1. 専門性に関する教育内容に関する理解の不十分さ
 - 6.2. 個別的課題解決型学習における学習者オートノミーの養成
 - 6.3. その他の学び
 - 6.4. 結論および推論マップへの還元
7. おわりに



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>

1. はじめに

2020年に新型コロナウイルスが世界的に広がり、多くの高等教育機関はオンラインでの授業実施を余儀なくされた。日本語教師の養成を目的とした日本語教育実習もその影響を受け、近年インターネット上で学習者と接触するオンライン日本語教育実習の実施が活発になっている（稲葉 2022）。現状ではオンライン日本語教育実習はあくまでも緊急時の手段と捉えられているが、今後の活発な議論によってさらに広まることが期待される。

一方で、オンライン日本語教育実習には多くの問題点が指摘されている。岸・大谷（2014）は日本語教師を目指す日本人の学生が海外の日本語学習者に対してテレビ会議システムを通して日本語指導を行い、その上でオンライン日本語教育実習を行う上で必要な学習環境の条件について検討した。複数年にわたる実践の結果、遠隔による日本語教育実習の実施では実習生と学習者との間に「期待の齟齬」が生じることを指摘した。また、オンライン授業の実施方法や学習内容自体についても、何を学ぶ必要があるのか明らかになっていない。尹（2021）は、2021年に日本国内外の日本語教育関係者35名を対象に行ったオンライン授業に対するニーズ調査の簡易的な結果から、システムやツール、学習者との関係性の構築に関する知識と効果的なオンライン授業運営のための技能などが求められているとしたが、日本語教育実習を行う段階の者に対しても同様の知識や技能が必要であるかは不明である。そのため、オンライン日本語教育実習には多くの可能性を見いだせるが、実施するための議論が不十分な状態である。

本稿では、オンライン日本語教育実習におけるデザイン構築を目指して、後述する教育デザイン研究の枠組み、特に Sandoval（2014）の提示した推論マップに基づいて実習生による日本語教育に関する知識および技能の習得を目指した「個別的課題解決型学習」の実践を行い、実習生の活動から得たさまざまなデータを用いて実習生の学びを分析する。なお、実習生が学習者に対して実施したオンラインでの実習授業については稿を改めて検討する。

2. 先行研究

2.1. 養成段階にある日本語教育人材に求められる能力・資質

実習実施がオンラインであるか対面であるかに関わらず、日本語教育実習とは日本語教師に求められる能力の養成を目指して実施するものである。日本語教師に求められる能力について、横溝（2002）は「人間性」、「専門性」、「自己教育力」の3つに整理した。「人間性」とはその人が持つ情熱や公正さ、異文化に対する態度などであり、「専門性」には言語や文化など教育内容に関する深い理解や教授方法上の能力が含まれる。「自己教育力」はこれら二つを磨き上げていくエネルギーとなり、これによって教師としての資質に可変性が生じるとしている。この3つの資質は、日本語教師として働き続けるなかで常に求められるものであり、特に「専門性」は常に磨き続けていくことが求められる。一方で、河野（2009）は、教師養成修了段階で行われる教育実習においては「自己教育力」を重視すべきであると指摘する。それは教師に求められる十分な「専門性」を教師養成修了の段階で身につけることは不可能だからであり、現場に出てから直面する問題を受け止めて処理するためには「自己教育力」が不可欠であるからだとする。このうち、「自己教育力」とは日本語教師における「教師の成長」（岡崎・岡崎 1997）の考え方が背景にあり、人を教える立場にある者として、常に状況に合わせて考え、学びつづける姿勢を持つことの重要性を示唆している。本稿においても横溝（2002）および河野（2009）を参考にし、日本語教育実習を通じた「専門性」および「自己教育力」の養成を考えることとする。なお、実習生の情熱や公正さを示す「人間性」については、概念的に曖昧であるため本稿では扱わないこととする。

2. 1. 1. 専門性としてのTPACK

オンライン日本語教育実習では、オンラインでの実習実施がなされるため、日本語教育に関する知識および技術のみならず、Web 会議ツールやオンラインアプリケーションなどのテクノロジーに関する知識を必要とする。テクノロジーを含んだ日本語教育における「専門性」を測る指針として、Mishra & Koehler (2006) の示した TPACK モデルを援用する。TPACK モデルとは Technological Pedagogical Content Knowledge の頭文字を取ったもので、テクノロジーの教育への統合に必要な教師の知識の本質的な特質を示すモデルである (Mishra & Koehler 2006)。これは、Shulman (1986) が示した Pedagogical content knowledge (PCK) を拡張したものであり、新たにテクノロジー (T) の側面が加えられている。

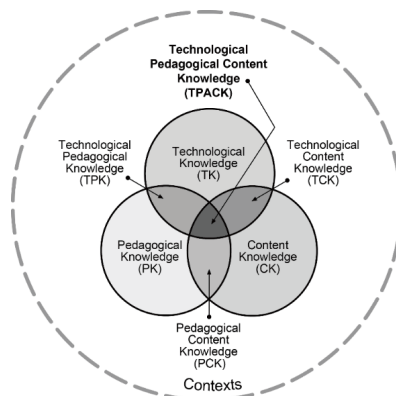


図1 TPACK モデル (TPACK.org より)

TPACK は、図1が示すように、内容に関する知識 (Content Knowledge: CK)、教育に関わる知識 (Pedagogical Knowledge: PK) およびテクノロジーに関わる知識 (Technological Knowledge: TK) を統合的に捉えることで、テクノロジーに関わる教育内容知識 (Technological Pedagogical Content Knowledge: TPACK) の重要性を示している。これらの要素を簡潔にまとめると TK は「なんのテクノロジーを用いるか」、CK は「何を扱うか」、PK は「どのように教えるか」に該当し、それらを統合した TCK は「どのようなテクノロジーを用いて何を教えるか」、TPK は「どのようなテクノロジーを用いてどのように教えるか」、TPACK は「どのようなテクノロジーを用いて何をどのように教えるか」を指す。

一方で、Cox & Graham (2009) は、このような TPACK の定義は曖昧だとし、Mishra & Koehler (2006) では ICT のような新しいテクノロジーだけでなく、従来教室で用いられてきた黒板やペンも含まれてしまうこと、また、教授に関する普遍的な知識と科目特有の知識が混在していることが指摘している。そのため、Cox & Graham (2009) は TPACK の定義をより厳密にした「精緻化モデル」を提示した。テクノロジーの定義として黒板やチョークなどこれまでの教室に存在していたものを「透明なテクノロジー (transparent technologies)」、新たに導入されるテクノロジーを「新奇的なテクノロジー (emerging technologies)」と区分しており、この区分によって TPACK におけるテクノロジーを「新奇的なテクノロジー」に限定して論述することができる。また、「教授法に関する知識」についても、当該科目に関係する「内容固有の方略 (content-specific strategies)」と一般的な教授に用いられる「汎用的な方略 (general strategies)」に分類しており、前者のほうのみを PCK とみなすとしている。香西・田口 (2018) は、以下のように TPACK フレームワークを整理しており、本研究でもこの定義に基づいて TPACK を捉えることとする。

表1 本研究におけるTPACKフレームワークの定義(香西・田口2018, p.451)

構成要素	定義	参照元
Content Knowledge (CK)	学ぶべきあるいは教授すべき教科についての知識	MISHARA & KOEHLER (2006)
Pedagogical Knowledge (PK)	一般的な教授法に関する知識	COX & GRAHAM (2009)
Technological Knowledge (TK)	ICT の操作方法に関する知識	COX & GRAHAM (2009) を 改変
Pedagogical Content Knowledge (PCK)	特定のトピック・課題・問題を、学習者の多様な興味と能力に合わせて体系化・表象・適応するとともに、教授のために提示する方法に関する理解	SHULMAN (1986)
Technological Content Knowledge (TCK)	教授は考慮しない、ICT を用いて特定の概念や理論を表象する方法に関する知識	COX & GRAHAM (2009)、 CHAI et al. (2013) を統合
Technological Pedagogical Knowledge (TPK)	教科内容とは関連付かない、教授を効果的にするための ICT の存在や仕様に関する知識	COX & GRAHAM (2009)、 CHAI et al. (2013) を統合
Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)	適切な教授法および ICT を用い、特定の内容に対する学生の学びを支援する方略に関する知識	COX & GRAHAM (2009) を 改変

2. 1. 2. 自己教育力としての学習者オートノミー

日本語教師養成段階にある者が専門性や人間性を向上させていくための「自己教育力」は、すなわち自分に必要な能力や知識を自律的に身につけ、現場に対応していく能力であると言える。これは、学習者オートノミーとして捉えられる。学習者オートノミーとは、「諸々との制約との相互行為の中で（時には制約の裏をかいいたり、特定の制約をなくす働きかけをしたりもして）自分にとって最善の選択肢を選んでいく能力」（青木・中田 2011, p.2）であり、実習生が日本語実習授業の中で授業構築を行う際に必要な能力である。

学習者オートノミーは一人ですべてを行うことを意味しない。青木・中田（2011）はオートノミーを有しているということは何もかも一人でできることではなく、自分で意志的に行動しつつ、できないことを他人に助けてもらうことができるということであるとする。そのため、自分の学習を進めていくという意志を持ち、できないことに対して他者の助けを適切に求めながら進めるのは自分自身の学習に対する責任を果たすための行動であり、後述する協調的な議論が学習者オートノミーの養成に寄与すると考えられる。

2. 2. 個別的課題解決型学習

本研究では日本語教師養成段階にある者が個々の学びを深め、専門性と自己教育力を養成していくために「個別的課題解決型学習」を実施する。課題解決型学習（益川・尾澤 2016）とは、Project-based Learning の訳語であり、実際の場面で出会った課題を解決することを目指して、専門的な知識および技術を身につける学習方法である。課題解決型学習の特徴として、益川・尾澤（2016）は、解決すべき問題である「駆動質問の重視」、専門家が実際に直面するような「複雑な状況やプロセスの体験」、学習成果としての「成果物の生成」という3つの特徴を挙げている。これらは、実際の学習者に接触し、実習授業を行うプロセスで日本語教育に関する多岐にわたる技術や知識を身につける必要がある日本語教育実習に当てはまる。また、成果物の生成を通じた学習の振り返りが自己教育力の養成につながると考えられる。

課題解決型学習における駆動質問は教員によって与えられることが多く（益川・尾澤 2016, p.18）、一つの目標に向かって全員で取り組んでいくことが想定されている。しかし、日本語教師養成においては受講生の多様化が指摘されており（小林 2010）、一つの駆動質問では多様な受講生のさまざまな目標に対応できない可能性がある。そのため、本研究では、駆動質問とそれに関連した目標を学習者が個別的に設定する「個別的課題解決型学習」として行うこととする。

2. 3. 教育デザイン研究と推論マップ

オンライン日本語教育実習は実習生と学習者による実習授業の場と実習生同士が授業について議論を行う場という2つの場があると捉えられる（守屋 2023）。このような複雑な状況で実践を行う際に参考となる枠組みである教育デザイン研究がある。教育デザイン研究とは、「複雑な要因が絡み合って成立している教育実践現場に研究者が入り込み、あるいは実践者自らが研究者となって、教育実践をデザインする中でこれまでの研究知見を活用し、それを発展させていくための枠組み」（鈴木・根本 2013）である。ここで述べる「教育実践をデザインする」とは、学習者に対する「教育活動の効果・効率・魅力を高める」（鈴木 2005, p.197）ことを目指して「学習支援環境を実現する」ことを指す。

また、本研究では教育デザイン研究のアプローチを明確に記述するため、Sandoval（2014）の推論マップ（conjecture map）を用いる。推論マップは、実践の実施形態と最終的に得られる成果物、さらにこの2つをつなぐ働きをする媒介的プロセスとの関係性を記述する。

本実践を推論マップ（図2）を用いながら説明する。推論マップでは、まず研究を通して確認する全体的な推論を打ち立てる。図2では左端の部分に記述されており、本実践では「さまざまな背景を持つ実習生が3か月間の実習期間を通して遠隔での実習が実施可能になるには日本語教育に関連する知識・技術および自己教育力の養成を目指した個別的課題解決型学習における学習と振り返りとしての成果物の作成が必要である」を全体的な推論として記述した。

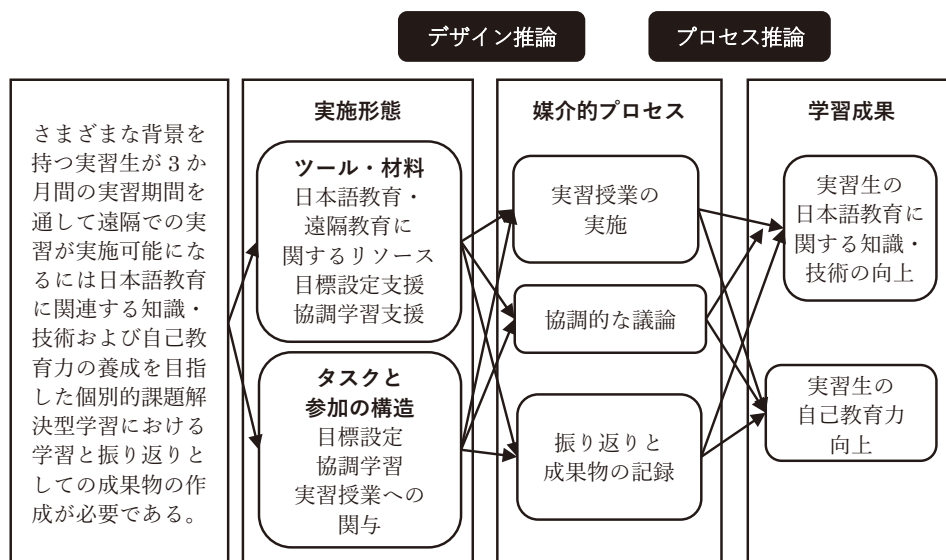


図2 本研究における個別的課題解決型学習に関する初期推論マップ

この全体的な推論について、推論マップを用いて具体的に記述する。まず、推論を達成するための実践の「実施形態」を記述する。これは、実践の中で用いるツールや資料と、実践の中で行うタスク、参加者の参加形態について記述するものである。本研究では、日本語教育および遠隔教育に関するリソースという「ツール・材料」と個別的課題解決型学習の内容である目標設定と協調学習およびそれぞれに対する支援、実習授業への関与というタスクの形態が「実施形態」に該当する。次に、設計したデザインから直接的に得られる結果を「媒介のプロセス」として記述する。これは参加者が実施形態に関与したことで生じる直接的な結果や活動を通して生成される物体を指している。本実践では、媒介のプロセスとして、実習授業の実施と協調学習の成果としての議論、最初に設定した目標に対応する振り返りと成果物の生成が期待される。さらに、「媒介のプロセス」が生じたことで関与者が得られる「学習成果」が記述される。ここで期待される成果とはデザインから間接的に得られる結果であり、Sandoval (2014) は例として動機づけを挙げている (p.21)。本実践では、実習生の日本語教育に関する知識・技術の向上と自己教育力の向上が期待される。

図2に示した個別的課題解決型学習に関する初期推論マップのうち、本研究ではプロセス推論である「もし、協調的な議論および振り返りと成果物の記録、実習授業が行われたら、実習生の専門性および自己教育力が向上する」を検討し、実習生による授業および成果物の作成と実習によって養成される能力の向上のつながりに関する推論を確認する。なお、デザイン推論である「もし実習生が、目標設定と協調学習、実習授業への関与（個別的課題解決型学習）に、日本語教育および遠隔教育に関するリソース、目標設定と協調学習に関する支援を用いて関与したら、協調的な議論および振り返りと成果物の作成がなされ、実習授業を行うことができる」に関しては、守屋 (2022) で確認された。

3. 研究課題

本稿の研究課題は以下の通りである。

- ① 個別的課題解決型学習を通して実習生はどのように専門性としてのTPACKを向上させるのか。
- ② 個別的課題解決型学習を通して実習生はどのように自己教育力としての学習者オートノミーを向上させるのか。
- ③ 実習生はTPACKおよび学習者オートノミーに関する学びのほかにどのような学びを得るのか
- ④ 分析の結果から、個別的課題解決型学習に関する初期推論マップ（図2）はどのように修正されるのか。

研究課題①および②は、本実践の学習成果に関係する。個別的課題解決型学習を通して日本語教育に関する実習生の専門性と自己教育力の向上が期待されるが、実習生の学びはそれだけにとどまらない可能性がある。そのため、研究課題③を設定する。研究課題①、②および③の結果から、研究課題④として図2で示した初期推論マップの修正を行う。

4. 実践の概要と研究方法

4. 1. 実践の概要

本実践は、日本のA大学大学院で、2022年4月から7月にかけて実施された。筆者はアシスタントとして授業に関与し、授業担当教員と協働で実践を行った。本実践では日本語教育や遠隔教育に

関する基本的な技術および理論の理解、自己教育力の養成を目標とした。実習生は基礎的な文献の読解と発表を行い、それらの内容を踏まえて本実習における駆動質問に該当する目標を設定した。実習生はこの目標達成を目指して学習を進めた。

実習授業は、台湾の大学で日本語専攻の学生として日本語を学ぶ学習者に対して実施された。筆者は台湾側の教師と連絡を取り、活動の概要に関する連絡とグループ分けを行った。実習授業は顔合わせを含め計4回行った。台湾側のスケジュールの関係上、実習授業は5月中に実施された。実習授業では、実習授業のトピックを実習生が複数用意し、どのトピックを選択するか学習者に選ばせ、そのトピックに基づいて会話中心の授業を行った。各回の実習授業実施後、実習生は他の実習生と議論して改善点と改善方法を模索した。実習授業終了後、実習生は自身の設定した目標とその達成に対する取り組みおよび今後の課題についてアクションリサーチ（横溝 2001）を行い、最終的に全体の学びをポートフォリオとして整理した。

日本側の実習生は全部で6名であり、詳細は表2のとおりである。学習者側は計18名で、台湾の大学で日本語専攻する大学1年生17名、4年生1名であった。実習生1名あたり3名の学習者をグループとし、実習活動を行った。

表2 本実践のオンライン日本語教育実習への日本側参加者

名前	学年・所属	性別	専攻	母語	日本語教育経験
22SP01	M1	男	日本語教育	日本語	1～3年
22SP02	M1	女	観光学	日本語	なし
22SP03	M1	女	日本語学	日本語	なし
22SP04	M1	女	日本語教育	中国語	なし
22SP05	M1	男	日本語教育	中国語	なし
22SP06	特別研究員	女	日本語教育	中国語	3年以上

4. 2. データ収集・分析方法

4. 2. 1. データ収集

本稿では、TPACK に関して、Schmidt, et al. (2009) に示された要素のうち、寺嶋ほか（2015）が調査した内容を参考にしながら、ICT を活用した指導に直接該当する TCK（1 項目）、TPK（5 項目）、TPACK（6 項目）の計 12 項目について調査を行った。Google Forms を利用して項目に対し 4 件法で回答する質問紙を作成し、授業開始後の 4 月および授業が終了した 7 月下旬に実習生に対して質問紙に対する回答を依頼した。また、『「インターネット上で日本語を教える」とき、どのような技術や知識を使ってどのように教えますか。思いつく限り、箇条書きで書いてください』という質問には、自由記述で回答してもらった。

自己教育力に関連して実習生が立てた目標と最終的な成果物であるアクションリサーチの発表資料を提出してもらい、分析対象とした。さらに、実習後に実習生を対象にインタビューを行った。インタビューはオンラインで実施し、30 分前後とした。質問紙およびアクションリサーチの発表資料、インタビューについては研究に協力しない場合においても不利益を被らない旨を説明し書面で説明を行って承諾を得た。その結果、22SP01 から 22SP05 までの 5 名から回答を得た。

4. 2. 2. データ分析

得られたデータのうち、TPACK に関する質問紙調査は、活動前と活動後それぞれについて記述統計を行う。調査協力者の数が 5 名と多くないため、ノンパラメトリック検定で対応のある 2 群の分析を行うウィルコクソンの符号付順位和検定を行うこととした。また、自由記述に関する内容は香

西・田口（2018）の定義したフレームワークを参考にしながら分析を行った。また、実習授業を通して得たアクションリサーチの発表資料から、実習生が自律的に実習授業を行っていたと考えられる部分を抜き出し、どのように授業改善をしていったかを明らかにする。

インタビューで得られたデータを文字化し、文字化したスクリプトは SCAT（大谷 2019）を使用して分析を行う。SCAT（Steps for Coding and Theorization）は「マトリクスの中にセグメント化データを記述し、そのそれぞれに〈1〉データの中の注目すべき語句、〈2〉それを言いかえるためのテキスト外の語句、〈3〉それを説明するためのテキスト外の内容、〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく 4 段階のコーディングと、そのテーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとからなる分析方法」（大谷 2019, p.271）である。SCAT による分析は本来 1 人を対象にしたインタビューを分析する手法であり、複数人から収集したインタビューやレポートなどの記述文を分析する際には概念の統合時に困難が生じる。そのため、本研究では志賀（2021）における分析手法を参考にし、以下の手順で分析を行う。すなわち、①上記〈1〉および〈2〉段階までコーディングを進める。②セグメントが何に言及しているか大まかな概念を記述し、その概念によってセグメントを分類する。③ SCAT の新規フォームで概念ごとに並べ替えをしつつ貼り付け、〈3〉および〈4〉の段階を行う。④ストーリー・ラインの記述および理論記述を行う。このような手順を踏むことで、得られた構成概念を統合的に捉えることが可能となる。

5. 分析結果

5. 1. TPACKの観点から見る専門性

実習生の活動前および活動後における TPACK の各項目に関する質問紙調査の結果は、表 3 のとおりであった。表中の *M* は実習生が選択した項目の平均を、*SD* は標準偏差を示す。活動前はおおよそその項目において *M* = 2.0 前後であったが、活動後にはいずれも *M* = 3.0 前後を示していた。また、標準偏差においてもほとんどの項目で値が小さくなり、各項目に対する実習生間の認識の差が小さくなったことを示している。各項目に対してウィルコクソンの符号付順位和検定を行ったところ、いずれの項目においても有意差は見られなかった。

表 3 活動前および活動後の学習者による TPACK の捉え方

	内容	活動前		活動後		<i>p</i>	<i>r</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
T C K	a [ICT に関する知識を活用し、日本語の文法について理解し、授業内容を考えることができる。]	2.6	1.14	3.4	0.89	.25	.42
	c [ICT に関する知識を活用し、日本語の語彙について理解し、授業内容を考えることができる。]	2.2	0.84	3.2	0.84	.25	.42
	i [ICT に関する知識を活用し、日本語の発音について理解し、授業内容を考えることができる。]	1.8	0.84	3.4	0.89	.12	.42
T P K	e [自分の授業に ICT がどのように影響を与えるかについて、考えることができる。]	2.0	1.00	3.6	0.55	.06	.66
	f [さらにより授業をするために、ICT を活用することができる。]	3.0	1.22	3.2	0.84	1	.59
	j [私は、授業でどのようにテクノロジーを使うかについて、批判的に考えている。]	2.0	1.00	3.4	0.55	.06	.09
	l [学習者の学習をより充実したものとするために、ICT を活用することができる。]	2.2	0.84	3.6	0.55	.06	.66
	m [ICT の活用を、さまざまな教育活動に応用することができる。]	2.0	1.00	3.4	0.89	.25	.26

T P A C K	b	[日本語に関するさまざまな知識、ICT、教授法を適切に組み合わせた授業を行うことができる。]	2.6	1.14	3.4	0.89	.25	.52
	d	[何を教え、どのように教え、生徒が何を学ぶかを高めるために、教室で使用するICTを選択することができる。]	2.0	1.00	3.8	0.45	.06	.66
	g	[実際に日本語教師となった際、ほかの先生に教材内容、ICT、指導法の関連性を伝えることができる。]	2.4	0.55	3.8	0.45	.06	.36
	h	[授業の内容を充実させるためにICTを活用することができる。]	2.8	0.84	3.4	0.89	.25	.58
	k	[日本語に関する内容、ICT、教授法を適切に組み合わせた授業を行うことができる。]	2.2	0.84	3.0	1.00	.12	.52

また、実習生に対して「『インターネット上で日本語を教える』とき、どのような技術や知識を使ってどのように教えますか。思いつく限り、箇条書きで書いてください」という内容の質問への各実習生の回答を、テクノロジーに関する部分であるTK、TCK、TPKおよびTPACKのそれぞれに分類した。なお、各記述後の括弧付きの数字は、それぞれの項目の記述数を示す。また、以下の記述は原文ママである。

表4 質問紙の自由記述で挙げられたテクノロジーを用いた日本語教授活動

活動前		活動後
T K	padletなどの共有可能なツールが使える／動画を見せる／音声を流す／パワーポイントを使う／Googleスライドなど同時編集できるものを使う／関連する画像や動画を見せる (7)	動画を見せる／CDを流す／パドレットを使う／音声を流す／パワーポイントを使用する／画面共有／画像検索 (7)
	ある用例の実際の会話場面を動画で見せる／会話文を見せる (2)	画面共有で文型を示す／パワポを使って会話文を示す／日本語の動画を見せる／新出語彙の画像を見せる／googleの機能を使って書く作業をさせる (5)
T P K	カメラを通して動きや表情を見せる／気になったことをチャットに書き込む／理解度について、googleformなどで確認テストができる／padletで行ったことのある場所を共有できる／パワポを教材として使う／スプレッドシートやグーグルフォームを用いて学習者にメモや感想記入させる／ブレイクアウトルートでディスカッションさせる (6)	padletで食べ物や土地の紹介をする／Googleformでテストをする／docsで資料をつくって配布する／共有パワポに書き込んでもらう／同時作業できるグーグルスライドで共同作業させる／グーグル地図を使ってロールプレイさせる／バーチャル背景で模擬タスク場面を行う／ブレイクアウトルームでグループ討論／パワポでロールプレイさせる／チャットで表現を伝える／実物をテーマに会話する／顔を見ながらスタイルを変える／アクションボタンによる反応を見ながら教える／ブレイクアウトでチームメイトと会話させる／一人だけ呼び出して口頭テストする (15)
		知らない単語を画面共有しながらネットで調べて訳文を見せる／授業で出現した未習語の画像や辞書の解説などをリサーチして、未習語への理解を深める／コーパスで未習語のコロケーションをリサーチして教える (3)

これらの記述を見ると、記述の内容が活動前はのべ15項目であったのに対し、活動後はのべ30項目となっている。また、活動前にはTPACKに該当する内容が挙げられなかったのに対し、活動後は「知らない単語を画面共有しながらネットで調べて訳文を見せる」のように、テクノロジー (T) を用いてどのような教授法 (P) で教育内容 (C) を扱うかについて言及が見られるようになった。

言及の多くはTPKに集中していることが窺える一方で、教育内容 (TCK) に関する言及があまり見られていないことも示している。例として「ブレイクアウトルームでグループ討論を行う」(ブレ

イクアウトルームというテクノロジーを用いて、グループ討論という教授法を行う)は、その教授法によってどのような教育内容を扱おうとしているのかに関する言及がなされていない。ここでの教育内容の例としては「議論で用いられる賛成や反対を表明するための表現を学ぶ」、「インターネット上のコミュニケーションにおいて生じがちな“発話の衝突”時の解決方法を練習する」などが考えられる。しかしながら、実習生は「テクノロジーを用いてどのような教授法を実行するか」については検討しているものの、その活動によってどのような教育内容を扱い、どのような能力を学習者に養成するのかに関しては考慮していない可能性が示された。

5. 2. アクションリサーチに示された実習生の学習者オートノミー

以下では、自らの実践活動を端的に捉えて図式化した 22SP03 のアクションリサーチに焦点を当てる。22SP03 は当初、「自発的に発話する授業にする」を目標として設定したが、最終的なアクションリサーチおよびそれを整理したポートフォリオでの課題設定はより具体的になり、「自発的な発話がしやすい雰囲気づくり」へと変化した。この目標の達成の判断として、指名なしでの発話があったか」を基準にし、授業構築を行った。最終的なアクションリサーチでは、各回の授業で小さな目標を立て、それを変化させつつ最終的な目標達成を目指していた。また、それぞれの目標がどのように達成されたか、または達成されなかったかを授業の録画を示しながら検討した。目標の変化とそれに関する評価を 22SP03 は以下のようにとらえ、図示した。

22SP03 は、3 回の実習で少しずつ目標達成を目指すことを選択し、第 1 回の実習では一人だけでもよいという小さな目標を立てた。第 1 回での目標が達成されたため、第 2 回の目標は全員から言語問わず自発的な発話があることを目指し、最終的には全員から日本語で発話があることを目標達成の基準とした。最終的な目標は達成できなかったとしたが、各回の小さな目標の達成を以て全体の大きな目標達成を目指そうという姿勢はスキナーが示した「スモールステップの原理」(Skinner 1967, 多鹿 2000)を応用しており、個別的な目標達成を目指して自ら方略を考えていたことが窺える。また、実習授業における目標達成を目指した取り組みを図式化して示すことで、他の実習生にとっても参考となる成果物となった。

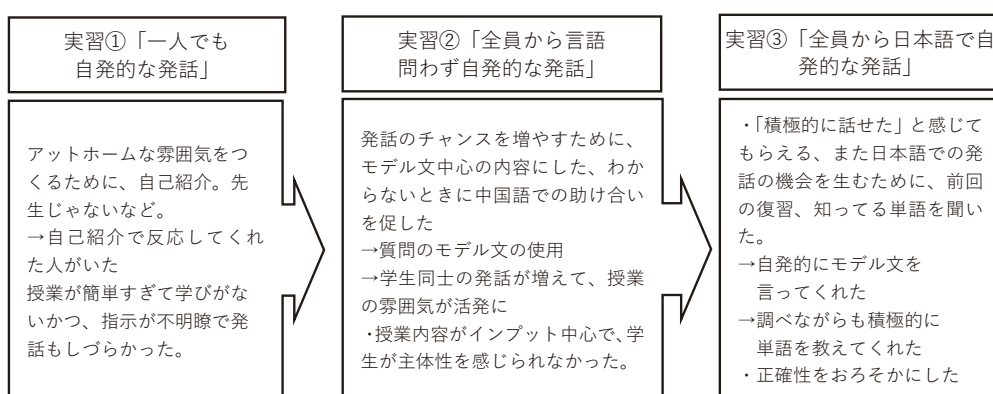


図 3 22SP03 による段階的な個別目標への取り組み

5. 3. 個別的課題解決型学習の学びに関するインタビューの分析

個別的課題解決型学習の学びに関するインタビューに対する SCAT による分析の結果、全部で 88

のセグメントが得られた。分類を行ったところ、「目標設定の達成を目指す協調学習」、「未経験実習生による不十分な意見」、「類似状況の解決を目指した議論を通した学び」および「経験者実習生による未経験者からの気づき」という理論記述が得られた。なお、以後の記述では表5の理論記述を具体的に理解するため、各概念のセグメント例を提示しながら説明を行う。

表5 個別的課題解決型学習を通した実習生の気づき

概念	数	理論記述
①目標設定の達成を目指す協調学習	39	実習生は、オンライン日本語教育実習に関する学びについて「アクションリサーチと他者からの意見による自己内省を通した学習者との関わりにおける間接的な学び」があると感じる。「自身の経験および会話授業の意義に由来する目標設定」を行い、「多様な立ち位置の実習生との議論による多様な事例からの自律的な取捨選択」を行いながら「経験者からの意見および具体例提示による授業改善」を通して「最終決断者としての「教師」の態度に関する学び」、「他の実習生からの提案による授業改善によるより自由性の高い発話の促しの実践」、「当初の授業方法としての単調なドリル形式の会話練習に対する改善を経た学習者の発話向上」を実施し、「到達目標と現状の齟齬解消を目指した授業構築」を行う。
②未経験実習生による不十分な意見	20	未経験実習生は「協調学習における学習リソースとしての経験者」から「経験者による授業改善のためのアドバイス」を受けるが、「複数の役割による学びの非対称性」が見られる。「日本語教育非専門の実習生としての他者との議論への不十分な貢献」があり、「他の実習生にとっての日本語教育の枠組み外のアドバイス提供」を行う可能性がある。
③類似状況の解決を目指した議論を通した学び	19	実習生は「他者の困難点に対する協働議論による解決方法の模索による自身の授業の改善方法の獲得」や「実習授業における気づきの他者への共有」を行い、「類似状況の解決を目指した議論を通した学び」を得る。
④経験者実習生による未経験者からの気づき	10	経験者実習生は、「これまでの経験と異なる未経験者からの独創的なアドバイス」から、「「教授者」および「外国語学習者」双方の視点からの授業構築のバランスの気づき」を得る。

5. 3. 1. 設定した目標の達成を目指す協調学習

実習生は、個別的課題解決型学習において「自身の経験および会話授業の意義に由来する目標設定」を行った。そして、主に「経験者からの意見および具体例提示による授業改善」を行って設定目標の達成を目指していた。

22SP03は、実習授業の経験者である22SP04から「最終決断者としての「教師」の態度に関する学び」を得ていた。また、「学習者が自発的に発話できる雰囲気づくり」を目標として設定したが、経験者である22SP01から「話しやすい」がどのような状況を指すのか細分化して捉えることで改善点が見えるのではないかというアドバイスをもらっていた。

また、これらの実習生間の議論は「経験者—未経験者」、「母語話者—非母語話者」というさまざまな立場からなされ、その多様な事例の提示は実習授業の選択の幅となり、実習生による取捨選択を可能にしたという指摘が見られた。

表 6 多様な立ち位置に実習生との議論による実例からの自律的な取捨選択

番号	発話者	テキスト	<4> テーマ・構成概念
6	22SP02	同じ履修者の人たちとお話できたというのは、すごく個人的にはいい経験だったなと思っていて、で、(中略)ある程度多分日本語教育にもこう正解というか、正しいフレームみたいなのはあると思うんですけど、サンプルが多ければ多いほどそこは取り入れるけど、そこは取り入れないみたいなのをこう。自分で選択できるから、いろんな人の話を聞けたっていうのがよかったなと思います。(後略)	多様な立ち位置の実習生との議論による多様な実例からの自律的な取捨選択

22SP02 は、経験者としての 22SP01、理論学習の経験はあるが実践経験はないという同様の立場の 22SP03、留学生の 22SP04 および 22SP05 というさまざまな立場の実習生と議論ができたことを個別的課題解決型学習における学びであるとした。それは、多様な実例として捉えられ、さらには自らの実践に対する先行事例として位置づけられた。そのうえで、22SP02 は、それらの実践の中から自らの実践に適合する例を取捨選択して実行することができたとした。この取捨選択は他者の実践を盲目的に受け入れるのではなく、自身の学習者の状況と照らし合わせた行動であり、授業改善を目指した自己教育的な態度であると言える。

5. 3. 2. 未経験実習生による不十分な意見

一方で、未経験実習生は他者へのアドバイス時に十分な貢献ができなかったと感じていた。

表 7 未経験実習生による日本語教育の枠組み外のアドバイス

番号	発話者	テキスト	<4> テーマ・構成概念
43	22SP02	なんか、多分ちょっとずれてるというか、なんか、その日本語教育の、なんですかね。斜め上っていうか、そのちょっと多分みんなが想定してる答えと、違う答えを言いがらだったかなっていうのはあります。	他の実習生にとっての日本語教育の枠組み外のアドバイス提供

22SP02 は自身が日本語教育を専門としていないため、他の実習生の反応から「斜め上」、すなわち想定外のアドバイスを提供していたのではないかと捉えていた。実習授業の授業改善を目指した議論において日本語教育の枠組みから外れた意見を提示することは決して悪いことではない。しかし、実習生本人が「斜め上のアドバイスであった」と捉えたのは知識や経験の少なさを感じていたからだろう。

5. 3. 3. 類似状況の解決を目指した議論を通じた学び

実習生は、類似の状況にあった他の実習生に対する議論の中から自らの授業改善に貢献する考えを得ていた。22SP03 は、未経験者の 22SP02 から発せられた改善点に関する議論から、自らの授業改善に活かせる技術を学んだとした。

表8 類似の状況にある他の実習生に対するアドバイスと学び

番号	発話者	テキスト	<4> テーマ・構成概念
63	22SP03	わからないことがあった時、なんか聞き取れないものがあった時とかに誤用してて、そういう時は他の人に頼っちゃう。みんな巻き込んでいいんじゃないかっていうのは（中略）自分がその3回授業やった中で、なんかだんだん身につけられたことかなって、それを他の人に共有できてよかったなって思いました。	困難点発生時の教師・学習者協働での課題解決方法の提案／実習授業における気づきの他者への共有

22SP03 は、22SP02 が抱えていた「複数の学習者のうち任意の誰かだけと話してしまう」という問題点に対して「発問・指名行為」による発話機会の創出の提案を行った。この方法による発話機会の創出は、22SP03 が自らの実習授業の中で「段階的な技術習得」をして行ったものであり、それを22SP02 と共有することで「実習授業における気づきの他者への共有」が行われた。

さらに実習生は第三者間の議論を通して学びを得ていた。22SP05 のパワーポイント教材に対して22SP06 は「重要なポイントが不明瞭である」と指摘をした。そのアドバイスを第三者として聞きながら、22SP03 は参考になる点としてノートに強調して記録していた。

表9 第三者間の議論を通した実習生の学び

番号	発話者	テキスト	<4> テーマ・構成概念
67	22SP03	（前略）なんかこれノートに強調して書いてある。えっと、22SP06 さんが、あの22SP05 さんに対して言っていたコメントで、22SP05 さんの授業に対して、（中略）そのパワポの文字とかの話だと思うんですけど、この中でどれが大事なのかよくわからないみたいなので、加えて、22SP06 さんがなんか授業でどこが大事なかがわからないから、メリハリがつくといいんじゃないかって言ってて、あー、確かにって思いました。（後略）	第三者間の議論を通した学び

22SP05 と22SP06 間で教授資料における重要箇所提示方法に関する議論がなされているのを知り、22SP03 もその重要性を認識したという。実際、その学びが22SP03 による授業に活かされていたかは不明であるが、第三者間の議論を通して学ぶ可能性があることが示された。

5. 3. 4. 経験者実習生による未経験者からの気づき

経験者である22SP01 は、未経験者のアドバイスに対して学習者としての目線から肯定的に捉えていた。

表10 未経験者実習生の授業構築に対する「外国語学習者」の視点からの学び

番号	発話者	テキスト	<4> テーマ・構成概念
84	22SP01	（前略）なんかこう楽しく過ごせる会話ができるっていう空間を提供するっていうのは、すごくネイティブと話せるっていうのは、すごく自分が中国語勉強したら、そう思うっていうので、大事だなぁっていうところと、多分自分のこの教える感が出ちゃう授業っていうのを、こううまいこと、バランス取れたらいいんだろうっていう意味での多分参考になったってこと。	「教授者」としての位置づけ／「外国語学習者」の観点からの実習授業の重要性／「教授者」および「外国語学習者」双方の視点からの授業構築のバランスに関する気づき

経験者である 22SP01 はこれまでの授業構築の経験から授業内における目標を設定し、その目標達成を目指した授業構築を行っていた。ここには「学習者の学び達成を目指したタスク構築とその確認活動の実施に対する「教授者」としての実習生」が窺える。一方で、未経験者実習生が「楽しく過ごせる会話が出来るっていう空間を提供」していたことに対して、教授者としての視点ではなく外国語学習者としての視点から肯定的に評価していた。その上で、「教授者」および「外国語学習者」双方の視点からの授業構築のバランス」に関して未経験者の授業構築が参考になったとした。

5. 4. その他の学び

TPACK および自己教育力以外の側面に関して、32 のセグメントが得られた。分類を行ったところ、実習生は「オンライン授業の身体化認知への不慣れを補う用意周到の重要性」、「責任を持つ「教師」の立場による無意識の行動の意識化」、「非言語コミュニケーションの情意的重要性に関する気づき」、「日本語の発話と教授に対する自信」および「日本語教師の役割としての授業外のフォロー」に関する学びを得ていた。

表 11 個別的課題解決型学習を通じたその他の学び

概念	数	理論記述
①オンライン授業の身体化認知への不慣れを補う用意周到の重要性	14	[オフラインの身体的認知] に基づく「臨機応変の対応が可能な対面授業」に対して「オンラインの身体性」に基づいた教授方法への不慣れと「オンライン授業における用意周到な準備の必要性」を感じる。
②責任を持つ「教師」の立場による無意識の行動の意識化	7	[主体的な行動者としての「教師」の立場による自己客観視] によって、[発話中の無意識の行動に対する意識化] がなされる。
③非言語コミュニケーションの情意的重要性に関する気づき	5	実習授業を通して「主体的コミュニケーションの担い手としての教師経験による非言語コミュニケーションの情意的重要性の気づき」が得られる。
④日本語の発話と教授に対する自信	5	[実践経験における不安要因としての自身の日本語発話と不正確な内容教授に関する情意フィルターに由来する学習者とのインタラクションの欠如] を持つ実習生は、実習授業を通じて「日本語コミュニケーションに関する奮起とそれに伴う結果的な成功による自信向上」を感じる可能性がある。
⑤日本語教師の役割としての授業外のフォロー	1	実習授業を通して「日本語教師の役割としての授業外フォローに関する側面における経験の拡張による学び」が得られる。

5. 4. 1. オンラインの身体性に対する不慣れを補う用意周到さの重要性

22SP04 は、オンライン授業の実践を通して、対面授業とは異なり臨機応変の対応における困難に関する気づきを得た。

表 12 オンラインの身体性への不慣れを補う用意周到の重要性

番号	発話者	テキスト	<4> テーマ・構成概念
63	22SP04	あの一、変わったのはなんか自分でやってみて、なんかもしオンラインですから、ま、対面だと、なんか黒板に自分で詳しく書くとか。あの、でもオンラインですから、そのレジュメとパワーポイントに何をするかちゃんと書かないと、その学生が理解できないとかがあつて、なんかどうやってわかりやすく、あの、なんか提示するっていう方法を授業やってみて体験できました。	臨機応変の対応が可能な対面授業／オンライン授業における用意周到な準備の必要性／オンライン授業における学習者の理解促進方法に関する経験

22SP04 は対面授業では臨機応変な対応が可能となるのに対し、オンラインの実習授業を通した「教材での授業意図提示の重要性」を例に挙げてオンライン授業においては学習者の理解促進のための用意周到な準備が必要だと指摘した。また、資料配布の際にオンライン授業では配布したか否かがわかりづらいという学びを得ていた。これは、オンライン授業の実施には対面授業とは異なる「オンラインの身体性」（呉羽 2022）があるからだと考えられる。「オンラインの身体性」とは、コミュニケーションを含んだ認知的活動には身体が重要な役割を果たしているという身体性認知に関連する概念であり、オンライン上のコミュニケーションにおいても対面とは異なった方法で身体が関与しているという考えである。この指摘に従えば、実習生が上記の発話のように感じるのはオンラインにおける身体性認知に熟知していないためであり、インターネットを通したオンライン授業を実施するには用意周到な準備が必要であると考えられる。

5. 4. 2. 責任を持つ「教師」の立場による無意識の行動の意識化

実習授業を通して、無意識に行っていた行動が意味する含意を意識化する実習生もいた。

表 13 責任ある「教師」としての無意識の行動の意識化

番号	発話者	テキスト	<4> テーマ・構成概念
20	22SP03	(前略) 責任のある立場になる感じ、イメージがあって、教師をするっていうのが。(中略) 責任を取る立場にならないと、客観的に見ようってあんまり思わないので、自分のことだから、すごいそれもよかったです。客観的に見て、あ、こういう感じの人間なんだ、えー、そういうのが勉強になったし、意外とできるなとも思うし。	主体的な行動者としての「教師」の立場による自己客観視／発話中の無意識の行動に対する意識化

22SP03 は、授業を行う際に笑ってしまう癖があり、それを「いいことだ」と思っていたが、教師からその笑いが学習者に嘲笑と取られる可能性があることを指摘された。22SP03 は「教師」とは責任がある立場であると捉えており、その責任がある立場に立っていると自覚することで自分のことを客観的に見ることができたという。

5. 4. 3. 非言語コミュニケーションの情意的重要性に関する気づき

22SP04 は、オンライン授業におけるカメラオフという行動が非言語コミュニケーションとして重要であり、そこに情意的重要性が存在することに関する学びを得ていた。

表 14 オンライン授業における非言語コミュニケーションの情意的重要性に関する気づき

番号	発話者	テキスト	<4> テーマ・構成概念
88	22SP04	(前略) 学生がカメラをオフする時はめっちゃ気まずい。ま、自分のはあの、なんか他の授業を受ける時は、なんか自分はカメラオフの時、学生としてカメラオフしてる時は何も思ってたんですけど、実際に教師の立場で、で、みんながカメラがオフにしている。あと、あの一、マイクもミュートにしているっていう。あ、みんなが全部そうだったら、ちょっとやりにくいと思ってました。	主体的コミュニケーションの担い手としての教師経験による非言語コミュニケーションの情意的重要性の気づき

22SP04 は、学習者としてのオンライン授業への関与経験と比較して、教師としてのオンライン授業への関与は主体的コミュニケーションを必要とし、主体的コミュニケーションの実施の際には相

手の状況の不可視化が「気まずい」状況を生じさせることを学んだと言及した。これは、学習者としては、オンライン授業への関与が受け身的であり、相手の表情が不可視化されていても特に気にならなかったことを示している。オンライン上のコミュニケーションに関わる部分での、オンライン日本語教育実習における専門性に関する学びであろう。

5. 4. 4. 日本語の発話と教授に対する自信

22SP05 は、本実践を通して日本語による発話と学習者に対する日本語教授に関して自信を獲得することができたと述べた。

表 15 日本語の発話と教授に対する自信

番号	発話者	テキスト	<4> テーマ・構成概念
71	22SP05	(前略) 間違った日本語を教えてしまうんじゃないかなと思って、で、なんか怖すぎて、一応学部の時ほとんど一方的な授業でしたし、あまり学生のフィードバックもしませんでした。(中略) 一応今回の実習では えーっと、実習では勇気を出して、学生が日本語で喋ってくるじゃないですか。で、勇気を出して、日本語で答えて、まあまあできたんじゃないかなと思い、一応自信はありました。	実践経験における不安要因としての自身の日本語発話と不正確な内容教授に関する情意フィルターに由来する学習者とのインタラクションの欠如／日本語コミュニケーションに関する奮起とそれに伴う結果的な成功による自信向上

22SP05 は、学部時代に日本語教育実習の模擬授業を経験したが、日本語発話に対する自信のなさ、それを背景とした教授行為に対する不安から学習者とのアイコンタクトやインタラクションを行うことができなかった。しかし、本実践では学習者に対する日本語コミュニケーションに関して奮起をし、結果的に学習者とのインタラクションや日本語の教授を実行することができ、結果として今回の実践が 22SP05 の自信につながったことが示された。横田 (2017) が調査したように、非母語話者の日本語教師は日本語を用いて日本語教育を行うことに不安を感じるが、研修や実際の授業を通じて徐々にその不安が取り除かれるという。22SP05 も同様にオンライン日本語教育実習の経験を通して不安が緩和され、日本語での発話と教授に対して自信が持てたのである。

5. 4. 5. 日本語教師の役割としての授業外のフォロー

経験者である 22SP01 は、これまで授業構築を行う経験を有していたが、日本語教師が行うそれ以外の側面での学びがあったとした。

表 16 日本語教師の役割としての授業外のフォロー

番号	発話者	テキスト	<4> テーマ・構成概念
2	22SP01	えーっと、もう 1 個の軸で言うと、そのなんて言うんだろ。全体的な学生へのフォローの仕方みたいなのは、えっと、顔が見えるし、結構 3 人って少ないっていうのもあったんで、例えば体調が良くないとかってということについては、初めて対応したし、あー、line の中で今日は参加できません。とか、やり取りするとかも、あの一、初めての経験だったしってところが、結構自分の中では 内容ってよりか、そういうフォロー的なところがすごく成長できたかなって、初めて体験できたので、自分を知れたみたいなのがあります	日本語教師の役割としての授業外フォローに関する側面における経験の拡張による学び

経験者である 22SP01 にとって本実習授業で行う授業はこれまで行ってきた授業の延長線上であり、経験値の増加という点では学びがあったが、未経験者実習生が経験するような大きな成長はなかったとした。一方で、これまで未経験であった学習者へのフォローを経験したことで日本語教師の役割が拡張され、それに伴う学びや自己内省があったとした。これはトムソン木下（2001）が示した、授業以外の教師の役割の（1）授業の準備、（2）授業の事後処理など授業に関わるもの、（3）学生に関わるもの、（4）日本語プログラムの運営・管理に関わるもの、（5）大学の実務に関わるもの、（6）研究に関わるもののうち、22SP01 が経験した学習者へのフォローは（3）に該当し、本実習を通して授業以外の役割を経験したことが示された。

6. 考察

6. 1. 専門性における教育内容に関する理解の不十分さ

5.1 で分析した TPACK に関する調査内容から、実習を通じた実習生の認識には大きな変化が見られなかった。一方、インタビューからは、実習授業を通してテクノロジーに関する理解が拡張された例が示された。しかし、質問紙調査における具体的な記述からは、TCK および TPACK に関する言及が少なく、テクノロジーと教育内容の関係性への理解が不十分である可能性がある。これらの結果からは、テクノロジーを用いた教え方（How）だけではなく、テクノロジーを用いた教授内容（What）の部分を考える機会が本実習には少なかったことが関係しているであろう。実際、今回の実践では、日本語教育に関する専門性としては TPACK の概念を導入せず、漠然と「ICT と日本語教育」として扱った。また、TPACK に関する質問紙調査における TCK についても、実習生の感覚に関する調査であるため、実際にどの程度理解しているかがはっきりとは示されなかった。そのため、授業内で扱う場合には、まず実習生がどのように ICT の活用を捉えているかを確認し、ICT も含めてテクノロジーによって教授内容および教授方法が変わりうることを、テクノロジーと教授内容、教授方法という 3 つの要素を統合的に考えていくことを示す必要があると言えるだろう。

6. 2. 個別的課題解決型学習における学習者オートノミーの養成

5.2 で示したように、実習生が作成した成果物では、当初設定した目標とその目標達成を目指した取り組みが示されていた。また、インタビューからは、実習生にとって目標設定が実習授業構築上の指針となっていたことが明らかとなった。個別的課題解決型学習における目標設定は、実習生が自分が何を求めているか、その達成には何が足りないのかを内省する機会となり、自分に必要なものを学ぶ手段として適していたことを示唆している。

さらに、他の実習生との議論では、さまざまな属性が複雑に絡み合い、相互に経験が共有されていた。これは、複雑な状況の中で学び手同士が協調的に学びに取り組む「社会共有的調整学習」（大島・千代西尾 2019, p.152）の観点から、個別的課題解決型学習という活動を捉えることができるのではないだろうか。

一方で、実習生の日本語教育経験の有無によって実習生が発言の妥当性を判断する可能性があることが示されていた。このような捉え方は経験がある者でなければ発言してはいけないという雰囲気醸成し、実習生間で「経験者」すなわち知識の教授者と「未経験者」すなわち知識の受容者という役割の固定を招きかねない。実習生の経験の差によって生じるこのような役割の固定による一方的な教授の回避が重要であることが示唆された。

6. 3. その他の学び

5.4においてインタビューの分析を通して明らかとなったTPACKおよび学習者オートノミーに関する学び以外では、オンライン授業実施時の技術や注意点に関する内容、日本語発話と教授に対する自信、日本語教師の役割拡張における学びが見られた。これらはいずれも日本語教師の専門性にかかわる内容であり、本研究で専門性として提示したTPACK、すなわちテクノロジーを用いた教育技術に関する知識以外の学びにあたる。これらの学びは実習生が他の実習生との議論だけでなく学習者に対する実習授業を通して学んだ内容である。そのため、実習授業と切り離れた個別的課題解決型学習のみによって生じた学習成果であるとは述べられない。この結果は、学習者に対する教育実習の授業と個別的課題解決型学習の授業を個別に考えるのではなく、最終的に統合する必要性があることを示している。

6. 4. 結論および推論マップへの還元

以上の議論から、研究課題①、②および③に対して以下のような答えが導き出された。

- ① 実習生は、実習授業とそれに関する個別的課題解決型学習を通して、テクノロジーの授業への使い方を身につけた。一方で、テクノロジーを用いて何を教えるかに関する理解が不十分であった。
- ② 実習生は、他の実習生とさまざまな議論を行い、自身の状況に合わせて取捨選択していた。また、実習授業においても自身の目標を細かく設定し、段階的な達成を目指していた。一方で、経験者と未経験者の関係性がやや固定的であった。
- ③ その他の学びとしてオンライン授業実施時の技術や注意点に関する内容、日本語発話と教授に対する自信、日本語教師の役割拡張における学びが見られた。

以上の結果から、プロセス推論である「もし、協調的な議論および振り返りと成果物の記録、実習授業が行われたら、実習生の専門性および自己教育力が向上する」はおおよそ達成されたことがわかる。しかし、専門性に関する分析からは、テクノロジーと教授内容、教授方法というTPACKの構成要素に関する意識づけの不十分さが示され、テクノロジーと教授内容の関係性に対する意識化の重要性が明らかとなった。

研究課題④について、本実践に関する個別的課題解決型学習の推論マップは図4のように修正される。媒介的プロセスにおいて「TPACKに関する意識化」がなされるようにする必要があり、それ

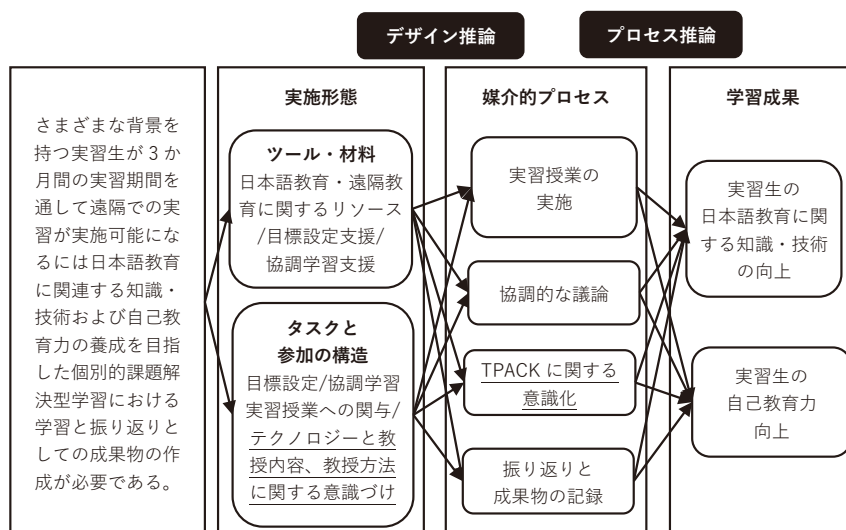


図4 本研究を経た個別的課題解決型学習に関する修正された推論マップ

を達成するためには実施形態におけるタスクと参加の構造に「テクノロジーと教授内容、教授方法に関する意識づけ」を行う必要があることが示された。以上の修正内容を下線を引いて追記した。今後、実習生が明確で適切な目標を設定し、それに関する議論を行い、テクノロジーが教育内容および教育方法にどのように関係するかを考えながら実習授業を行うことで、日本語教育に関する知識および技能を身につけられるようになるのではないかと考えられる。

おわりに

本稿では専門的な日本語教師を目指すオンライン日本語教育実習における実習生間の学びの場を個別的課題解決型学習としてデザインし、そのプロセスを通じた学びの方法と学びの内容について分析した。その結果、TPACKの各項目に関する理解は全体的に促進されたが、何を教えるのかに関する部分が不足していたことが示された。また、実習生は他の実習生との議論を通して学びを深め、適宜取捨選択を行いながら目標達成を目指した学びを構築していたことが明らかになった。得られた結果から、媒介的プロセスにおいて「TPACKに関する意識化」の必要性が示唆された。そのため、修正点として図4の修正された推論マップに下線付きで記述した。また、媒介的プロセスを生じさせるためには実施形態への修正が必要であるため、実施形態の「タスクと参加の構造」において「テクノロジーと教授内容、教授方法に関する意識づけ」を追記した。今後の課題として、推論マップの精緻化が挙げられる。構築した推論マップをさまざまな文脈に適用し、その妥当性を確認することで、より幅広い文脈に適用可能なデザイン環境の構築を可能にする。そのため、本研究で扱ったような専門的な日本語教師を目指すという文脈だけでなく、異なる文脈でも得られた推論マップに基づいた実践の構築と妥当性を検討することによって、より広い文脈に適用可能な推論マップが得られると考えられる。

謝辞

本研究の実践は東京外国語大学の林俊成教授との協働で行われた。また、台中科技大学の羅曉勤教授の呼びかけにより、台湾の学習者に関与してもらうことができた。羅曉勤教授と実習授業に協力してくれた台湾の学習者に深くお礼申し上げる。本稿の内容は2023年4月29日に淡江大学で開催された淡江大学日本語文学科2023日本人文知国際シンポジウムにおける発表内容をもとに、発表に対して頂戴した有意義なコメントや論文構成上のアドバイスを参考にして再分析を行い、大幅に加筆・修正したものである。

参考文献

- 青木直子・中田賀之（2011）「学習者オートノミー：初めての人のためのイントロダクション」青木直子・中田賀之（編）『学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育の未来のために』ひつじ書房, 1-22.
- 稲葉みどり（2022）「オンライン日本語教育実習の試み」『愛知教育大学研究報告・人文・社会科学編』71, 1-9.
- 大島純・千代西尾祐司（編）（2019）『学習科学ガイドブック』北大路書房
- 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
- 河野俊之（2009）「日本語教師養成のための実習——実習とほかの授業との連携」水谷修監修、河野俊之・金田智子編『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻教師』64-84.
- 岸磨貴子・大谷つかさ（2014）「ICTを活用した経験学習を促す学習環境の要件：日本語教員養成の事例から」『教育メディア研究』20(2), 11-22.
- 呉羽真（2022）「オンラインの身体性」『認知科学』29(2), 158-162.

- 香西佳美・田口真奈 (2018) 「MOOC での授業実践の経験を通じた大学教員の授業力量形成」『日本教育工学会論文誌』 41 (4), 449-460.
- 小林浩明 (2010) 「日本語教師を志望しない実習生を視野に入れた日本語教育実習とは何か」『北九州市立大学国際論集』 8, 45-52.
- 志賀玲子 (2021) 「『教養としての日本語教育学』の可能性：大学生に対する授業実践を通して見えたこと」『一橋大学国際教育交流センター紀要』 3, 3-14.
- 鈴木克明 (2005) 「e-Learning 実践のためのインストラクショナル・デザイン [総説]」『日本教育工学会論文誌』 29(3), 197-205.
- 鈴木克明・根本淳子 (2013) 「教育改善と研究実績の両立を目指して：デザイン研究論文を書こう [総説]」『医療職の能力開発』（日本医療教授システム学会論文誌） 2 (1), 45-53.
- 多鹿秀継 (2000) 「学習の理論」日本語教育工学会編『教育工学辞典』実教出版, 97-99.
- 寺嶋浩介・小清水貴子・藤山茜 (2015) 「模擬授業を取り入れた教科教育法における受講者の ICT 活用指導力の分析」『教育メディア研究』 Vol.22, No.2, 21-31.
- トムソン木下千尋 (2001) 「教師の一日」青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社, 232-245.
- 益川弘如・尾澤重知 (2016) 「協調学習の技法」加藤浩・望月俊男編『協調学習と CSCL』ミネルヴァ書房, 16-45.
- 守屋久美子 (2022) 「個別的課題解決型学習としての遠隔日本語教育実習のデザインと評価—教育デザイン研究に基づいた実践」外国語教育学会 第 26 回研究報告大会, 2022 年 11 月 12 日, オンライン
- 守屋久美子 (2023) 「遠隔日本語教育実習における学習環境デザインに関する先行研究の調査」『言語・地域文化研究』 29, 277-296.
- 尹智鉉 (2021) 「〈オンライン日本語教育の仲間たち〉日本語教育関係者を対象としたニーズ調査 (2021.11)」〈<https://note.com/yoonjh/n/n1e16b5d481d1>〉 (閲覧日：2023 年 2 月 13 日)
- 横田隆志 (2017) 「日本におけるノンネイティブ日本語教師に対する効果的な研修」『北陸大学紀要』 43, 75-86.
- 横溝紳一郎 (2001) 「アクションリサーチ」青木直子・尾崎明人・土岐哲 (編)『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社, 210-231.
- 横溝紳一郎 (2002) 「日本語教師の資質に関する一考察：先行研究調査より」『広島大学日本語教育研究』 12, 49-58.
- Chai, C.S., Koh, J. H.L. and Tsai, C.C. (2013) A Review of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Educational Technology and Society*, 16 (2) : 31-51
- Cox, S., & Graham, C. R. (2009). Using an elaborated model of the TPACK framework to analyze and depict teacher knowledge. *TechTrends*, 53(5), 60-71.
- Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Sandoval, W. (2014). Conjecture mapping: An approach to systematic educational design research. *Journal of the Learning Sciences*, 23(4), 18-36.
- Skinner, B.F.(1968). *The technology of teaching*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14