

Title	理系研究所における「日本語学習支援者養成プログラム」のカリキュラムとその運営方法:持続可能な実施形態の模索
Author(s)	松岡, 里奈
Citation	大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究. 2022, 20, p. 33-49
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/87458
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

理系研究所における「日本語学習支援者養成プログラム」の カリキュラムとその運営方法 —持続可能な実施形態の模索—

Curriculum and Management Methods of the Japanese Language Learning Supporters Training Program at a Science Research Institute: Exploring Sustainable Ways of Implementation

松岡 里奈

【要旨】

本稿は本学接合科学研究所（以下、「JWRI」と略。）との連携事業として行っている研究所の日本人教職員を対象とした「日本語学習支援者養成プログラム」（以下、「養成プログラム」と略。）について、今後の学内でのさらなる展開を見据えて、その最適化を図るため、受講した日本人教職員からのアンケート及びインタビュー調査結果をもとに、カリキュラムと実施形態の両面から再検討を加えることを目的にしたものである。カリキュラムは言語編・文化編・日本語教育編の3本柱で構成した。授業は、オンデマンド授業と同期型ワークショップを組み合わせを行い、授業の課題提出及びそれに対するフィードバックも要素として含んだ。受講者へのアンケート調査及びフォローアップインタビューの結果、カリキュラムは一定の評価を得ることができたが、運営方法については、課題の提出締め切りの曜日設定、課題の内容検討については再考の余地があるとわかった。また、課題に対する個別フィードバックは、受講者の学びを深め、広がりを持たせることができていたことから、続けて行っていくべきだと判断できた。

1. 本稿の目的

大阪大学日本語日本文化教育センター（以下、「CJLC」と略。）は、本学接合科学研究所（以下、「JWRI」と略。）との連携事業として、理系対象のビデオオンデマンド（VOD）教材を組み込んだ「ブレンデッド型日本語学習コース」（藤平、2022本誌掲載を参照）と理系研究所の日本人教職員を対象とした「日本語学習支援者養成プログラム」（以下、「養成プログラム」と略。）を同時並行の形で試験的に開講している。前者は、日本独特の理系研究室文化について触れられるよう、日本語学習での場面設定や会話に工夫が加えられたもので、12回のオンデマンド授業と3回の同期型オンライン授業を組み合わせたブレンデッド型となっている。そして、本稿で取り上げる後者は、大学院留学生並びに外国人研究者（以下、「大学院留学生等」と「やさしい日本語」でのコミュニケーションを可能にし、その日本語学習の支援を行えるよう、日本人教職員に日本語教育や異文化コミュニケーションの知識を供与するもので、本務と並行した受講を想定し、基礎編及び実践編にわたるコースデザインとなっている。ここでは、この養成プログラムについて、今後の学内でのさらなる展開を見据えて、その最適化を図るため、受講したJWRIの日本人教職員（以下、「受講者」と略。）からのアンケート及びインタビュー調査結果をもとに、カリキュラムと実施形態の両面から再検討を加えることを目的にする。

2. 本研究の位置づけ

本節では、2.1において養成プログラムで受講者が目指す「日本語学習支援者」について述べ、

2.2において本養成プログラムの意義、2.3で先行事例を確認する。

2.1 理系研究所における「日本語学習支援者」について

文化庁文化審議会国語分科会は2019年に『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』を公表し、その中で「日本語学習支援者」として想定されている者については、未成年を含む日本語学習者の支援をする地域住民、または日本語教育の専門家が指導する企業内の日本語研修プログラム等において、会話の練習に参加し、学習者の日本語の運用を促進する役割を持つ者であると例を挙げている（p. 20）。つまり、日本語の指導に関しては専門家が行うが、日本語学習支援者にはその専門家と共に外国人の日本語学習を支援し、日本語の運用を促進することを期待しているのである。

これをJWRIとの連携事業に置き換えて考えると、大学院留学生等を対象とした、直接的な日本語の指導に関しては「ブレンデッド型日本語学習コース」を運営するCJLC教員が、そして日本語学習を支援し、日本語の習得を促進する役割については本養成プログラムを受講することでJWRIの教職員が担うこととなる。

2.2 本養成プログラムの意義

では、なぜ理系研究所において大学院留学生等の周囲の日本人が、日本語学習支援者になる必要があるのか。これを考えることによって、本養成プログラムの意義が明確になる。

大学院留学生等の本務は、共通言語を主に英語とする研究であり、日本語学習に割ける時間は限定的で、特に「ブレンデッド型日本語学習コース」の受講を終えたあとは日本語教師の直接的な指導を受ける機会は確実に減少する。

工学系の博士課程大学院留学生の生活調査を行った重田（2008）は調査の結果から、大学院留学生の所属する「研究室側、日本人学生側に配慮が求められる」こととして、「コミュニケーションや学習は相互行為で成り立つものであるから、大学院留学生側だけでなく、日本人学生側にも工夫や努力が必要である」（p. 39）としつつも、その具体的な方策には言及していないが、この日本人側の工夫や努力をする手助けを一挙に担うのが、この養成プログラムだと言えるであろう。また、重田は「研究室で暮らしていくための日本語能力や知識を得た大学院留学生と大学院留学生への配慮の視点を得た研究室のメンバーとのコミュニケーションが有機的に作用することで、より有意義な学習が生まれ出されていく」とも述べているが、CJLCとJWRIの連携事業においては、「ブレンデッド型日本語学習コース」で日本語能力や研究室の文化や慣習の知識を得た大学院留学生等と、養成プログラムにより彼らへの配慮の視点を得た日本人教職員とのコミュニケーションが有機的に作用することで、研究活動のさらなる活性化につながっていくのではないだろうか。JWRI側でも養成プログラム受講に対する意味づけが、基礎編修後の2021年8月16日発行JWRI「行事報告」で次のようになされている。

「やさしい」日本語、日本語学習者と接する際の態度、異文化理解、言語習得の各過程等、日本語学習の視野に留まらず広い視点からの学びとなりました。これらは当研究所が海外との連携を一層活発化し有意義な研究活動を実施するための基盤強化に対し、重要な示唆を多く含むものでした。

2.3 日本語学習支援者養成の先行事例

現在のところ、日本語学習支援者を養成している先行事例は、日本語指導が必要な児童生徒とその保護者のための日本語学習支援者を教職課程と連携して養成するという筑波大学の「日本語学習支援者養成修了証プログラム」（長田ほか, 2021）がある。他には、北海道庁の国際課多文化共生係による地域における外国人等の日本語学習を支援する人材の養成を目的とした「日本語学習支援者養成講座」や、宮崎県国際交流協会による地域の外国人住民の日本語学習等をサポートする人材の育成を目的とした「Zoomでオンライン日本語学習支援者養成講座」がある。また、「日本語学習支援者」というのを「日本語ボランティア」という過去の名称に置き換えると、日本全国でその養成は行われてきた。しかし、今回の養成プログラムのような理系研究所に特化したものはなく、管見の限り理系研究所における日本語学習支援者養成を行っている先行事例は他にない。

次節では、まったく初めての試みとして、養成プログラムのカリキュラムや運営方法をどのように創り、実際に運営したのか、それらについて説明していく。その中で、日本語ボランティアを養成してきた過去の知見も参考にしながら、養成プログラムのカリキュラムや運営方法の妥当性の確認も併せて行いたい。

3. 本養成プログラムのカリキュラムと運営方法

本養成プログラムは、基礎編を2021年5月～8月に開講し、継続希望者を対象にした実践編を2021年10月～2022年2月に開講した。それぞれの受講人数の内訳は表1の通りである。なお、基礎編では受講対象には入れていなかった大学院生から受講希望があったため、受け入れている。しかし、実践編の時期は修士論文の執筆と重なったため実践編での受講継続はしていない。本節では基礎編及び実践編のカリキュラムと運営方法について説明していくが、本稿執筆時点（2022年1月）で修了していた内容に限って述べる。

表1 受講人数内訳

	基礎編修了人数（受講希望数）	実践編参加人数
教員	9（9）	5
技術系職員	3（3）	2
事務系職員	9（9）	8
大学院生	1（1）	—
合計	22	15

3.1 本養成プログラムのカリキュラムの3本の柱

本養成プログラムのカリキュラムについて説明する。カリキュラム検討にあたっては、文化庁文化審議会国語分科会（2019）が示した日本語学習支援者に望まれる資質・能力を参照した。表2を見られたい。

表2 日本語学習支援者に望まれる資質・能力（文化庁文化審議会国語分科会, 2019, p. 34）

知識	技能	態度
<ol style="list-style-type: none"> 1. 日本語や日本文化、社会、多文化共生に対する一般的な知識・理解を持っている。 2. 日本語教育に携わる機関・団体及び関係者による支援体制と自らに期待される役割について理解している。 3. 学習者の来日の経緯、国や言語・文化背景、日本語の学習目的に対する一定の知識を持っている。 4. 異文化理解や異文化間コミュニケーション、コミュニケーション能力に関する基礎的な知識を持っている。 5. 日本語の構造や日本語学習支援に関する基本的な知識を持っている。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 分かりやすく伝えるために、学習者に合わせて自身の日本語を調整することができる。 2. 学習者の発話を促すために、耳を傾けるとともに自身の発話を調整することができる。 3. 日本語教育コーディネーターや日本語教師と共に、日本語学習を支援することができる。 4. 学習者の状況を観察し、日本語教師や日本語教育コーディネーターの助言を得ながら、学習方法や学習内容を学習者に合わせて工夫することができる。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学習者の背景や現状を理解しようとする。 2. 学習者の言語や文化を尊重し、対等な立場で接しようとする。 3. 学習者や支援者などと良好な対人関係を築こうとする。 4. 学習者が自ら学ぶ力を育み、その学びに寄り添おうとする。 5. 異なる考えや価値観を持つ他者と協働できる柔軟性を持つようとする。

この表2は、未成年を含む地域外国人住民や企業内の日本語研修プログラムの補助などで活動する日本語学習支援者を想定し、その状況での日本語学習支援者に望まれる資質・能力を示したものであることから、理系研究所における日本語学習支援者と活動の場や想定される支援方法が異なるためそのまま本養成プログラムに適用できない。表2の中で、理系研究所における日本語学習支援者にあてはまらない項目としては、まず知識2が挙げられる。それは知識2に関わることはプログラム開講の前に行った「開催告知セミナー」や「受講直前セミナー」で、「ブレンDED型日本語学習コース」の存在も説明し、日本語学習支援者の必要性についても十分に周知しており、それを分かった上でのプログラム参加であったと考えられるからである。ほかに、技能3における「日本語学習を支援する」ときの支援方法が異なると言える。理系研究所における日本語学習支援者は、それぞれの本務があるため、本人たちの希望がない限りには大学院留学生等と教科書を挟んで日本語の練習をすることや、日本語の会話の練習相手になることは想定していない。つまり支援方法としては、本務を行う日常の中での大学院留学生等との関わり合いを通して「日本語学習を支援する」ということを目指しているのである。またそれと同様に、技能4の「学習方法や学習内容を学習者に合わせて工夫することができる」というのも理系研究所における日本語学習支援者には求めることができず、できるとすれば「学習者の日本語習得状況を観察し、学習方法や学習内容を提案することができる」といったことになるだろう。以上のような調整を加えた上で、これらの資質・能力に準拠したカリキュラムを設定した。

また、文化庁文化審議会国語分科会（2019）では、この表2をもとに示した「日本語学習支援者研修における教育内容」（「教育内容：表22」, p. 61、本稿後掲表5）があり、そこで示された教育内容は「言語に関わる領域」「社会・文化に関わる領域」「教育に関わる領域」の3領域に渡ると示されている。したがってこれらをもとに、本養成プログラムの柱を、言語編、文化

編、日本語教育編の3つに分けて設定した。

3.2 本プログラムの3本の柱における学習の到達度目標

言語編、文化編、日本語教育編ごとの学習の到達度目標を、表2における資質・能力をもとに、基礎編と実践編に分けて設定した。基礎編は、基本的には理解することを中心に据え、日本語学習支援者としての姿勢を身につけることに重点を置き、実践編では実践練習を通して能力の習得を目指すこととした。表3がその具体的な到達度目標である。

表3 本養成プログラムの到達度目標と関連する表2の資質・能力

3本の柱	基礎編における目標	表2の 資質・能力	実践編における目標	表2の 資質・能力
言語編： 「やさしい日本語」	「やさしい日本語（書く・話す）」の基本ルールを理解し、使えるようになる。	技能1・2	「やさしい日本語」をコミュニケーションツール（書く・話す）として使用し、理解しあうことができる。	技能 1・2
文化編： 異文化理解	日本独特の文化への気づきを得て、異文化の背景を持つ大学院留学生等の行動を受け止め、理解することができるようになる。	知識3・4、 態度1・2	アサーティブ・コミュニケーションを身につけて、相手との良好な関係を維持しながら、自分の意見を伝えられるようになる。	態度2・ 3・5
日本語教育編： 日本語学習支援	大学院留学生等の日本語のつまずきに気づき、日本語能力向上の手助けができる。	知識1・5、 技能3	学習者の日本語の誤用が分析でき、学習方法や学習内容を提案することができるようになる。（予定）	技能3・4、 態度4

言語編では、「やさしい日本語」の理解と習得を目指した。これは技能1と2の習得を目指したものである。平時における「やさしい日本語」の第一人者である庵（2020）は「地域社会における共通言語となり得るのは、日本語母語話者が定住外国人の日本語力に合わせて調整を加えた日本語、すなわち<やさしい日本語>に限られる」（p. 20）と述べ、また、日本語ボランティア養成を目的とした中井（2018）では「日本語ボランティアとして外国人パートナーと接するからには、伝わるように話そうと意識することは大切」（p. 23）とあり、本養成プログラムの目標の一つとして「やさしい日本語」の習得を据えるのは妥当と言えるだろう。

また、文化編では知識3・4及び態度1・2・3・5の習得を目指し、異文化理解及び異文化コミュニケーションを扱うこととした。原沢（2013）では「異文化コミュニケーションの正しい知識を身につけ、多種多様な人々と対等にコミュニケーションがとれる人の存在が多文化共生社会の実現にとって必要不可欠」（p. 4）であると述べられ、これも同様に目標の一つとして異文化理解と異文化コミュニケーションの習得を据えるのも妥当であると言える。そして、日本語教育編であるが、知識1・5及び技能3・4、態度4の習得を目指し、3.1のとおり本務を行っている日常の中での大学院留学生等との関わり合いを通して可能な日本語学習支援を想定し目標を立てた。

3.3 本養成プログラムの運営方針とスケジュール構成

本項では、具体的な教育内容検討に大きく影響する、本養成プログラムの運営方針を述べる。

本養成プログラムは、JWRIとの連携事業であり、本務のあるJWRIの日本人教職員を対象にしたものである。そのため日常の本務に追加して取り組めるプログラムにするには、受講希望者が本務と並行して受講することが可能な見通しが立ち、受講が始まってからも受講継続が可能な実施形態であることが望まれる。そこで、本養成プログラムはできるだけ受講にかかる時間と場所の制約を受けず受講が進められるよう短時間のオンデマンド授業を中心に構成し、さらに、言語編・文化編・日本語教育編のそれぞれの最終回に同期型のワークショップを組み込んだ。つまり、いわゆる「ブレンDED教育」(大阪大学全学教育推進機構教育学習支援部HP)として運営されるプログラムを行った。

表4 本養成プログラムの1クルールの時間構成

	受講者が行うこと	基礎編での時間及びスケジュール	実践編での時間及びスケジュール
1週目 ～3週目	オンデマンド授業視聴	約15分、毎週木/金曜日配信開始	約15分、毎週金曜日配信開始
	課題に対する回答提出	毎週火曜昼12時目安 ※自由提出	毎週水曜昼12時目安
4週目	同期型ワークショップ	約2時間、対面+オンラインのハイブリッド型または完全オンライン型	約1時間半、対面+オンラインのハイブリッド型
	課題に対する回答提出	決められた日時まで ※自由提出	決められた日時まで

具体的には、言語編・文化編・日本語教育編をそれぞれ第1クール、第2クール、第3クールと設定し、3クール完結型とした。1クルールの構成は、表4の通りで、オンデマンド授業は毎回約15分に設定している。またプログラム全体としても、1ヶ月ごとに同期型ワークショップが挟まることで、受講継続のモチベーション維持を狙っている。なお、受講者の希望を受け、基礎編では毎週火曜日だった課題の提出締め切りを毎週水曜日に変更し、同期型ワークショップの時間を基礎編では約2時間だったのを、約1時間半に短縮している。

3.4 本養成プログラムの教育内容

教育内容を考えるにあたって、3.2で示した学習の到達度目標を達成することと、3.3で示したスケジュール・時間構成の制約の中で学習項目の選定をすることになった。まず、文化庁文化審議会国語分科会(2019)で提示されている「日本語学習支援者研修における教育内容」(「教育内容：表22」, p. 61)を確認する。表5を見られたい。

この表5は、表2の望まれる資質・能力をもとに考えられた3領域、5区分、16下位分類、そして教育内容であると考えられる。そのため3.1の表2の資質・能力が本養成プログラムに適さないものがあったのと同様に、表5の一番右に示されている「教育内容」も、本プログラムには適さない部分がある。まず(1)だが、研究所の大学院留学生等の日本語学習支援をするため、彼らの「来日理由」は、「技術、研究を学ぶ/行うため」などであるだろう。また学びを

表5 日本語学習支援者研修における教育内容（文化庁文化審議会国語分科会，2019，p. 61）

	3領域	5区分	16下位区分	教育内容（一部抜粋）	
コミュニケーション	社会・文化に関わる領域	社会・文化・地域	①世界と日本	(1) 学習者の背景に対する理解 ・来日理由 ・主な出身国の文化背景	
			②異文化接触	(2) 多文化共生 ・地域の多文化共生施策 ・「生活者としての外国人」に対する日本語教育の目的・目標 ・地域日本語教育の実施体制と支援者の役割	
			③日本語教育の歴史と現状		
		言語と社会		④言語と社会の関係	
				⑤言語使用と社会	(3) コミュニケーションストラテジー ・地域の「ことば」 ・「やさしい日本語」
				⑥異文化コミュニケーションと社会	(4) 異文化理解 ・異文化コミュニケーション
		言語と心理		⑦言語理解の過程	
				⑧言語習得・発達	
				⑨異文化理解と心理	
	言語に関わる領域	言語と教育	⑩言語教育法・実習	(5) 地域日本語教育の多様性 (6) 日本語学習支援 ・発話調整 ・傾聴 ・学習支援の流れ ・学習支援のリソース	
			⑪異文化間教育とコミュニケーション教育	(7) コミュニケーション教育	
			⑫言語教育と情報		
		言語		⑬言語の構造一般	
				⑭日本語の構造	(8) 日本語の構造
				⑮言語研究	
				⑯コミュニケーション能力	

求めて多様な国から大学院留学生等がやってくると考えられ、「主な出身国」ではなく、むしろその多様な異文化の背景を理解するために、(4) が重要だと考えられる。また(2) は3.1で述べたとおり受講開始前に理解が得られているものである。そして(5) はフィールドの多様性のことだと考えられるが、本養成プログラムでは必要ないだろう。したがって、本養成プログラムの内容は表5の右側に示されている教育内容をそのまま適用することはできない。そこで、3.2の表3で示した到達度目標に合わせて、3.3で述べた時間構成の枠にあてはまるように、教育内容を考えた。表6を見られたい。

本養成プログラムは3.2で説明したとおり、基礎編は、基本的に理解することを中心に据え、日本語学習支援者としての姿勢を身につけることに重点を置き、実践編では実践練習を通して能力の習得を目指している。教育内容検討の参考として、言語編では、庵(2016, 2021)、庵ほか編(2019)、庵編著(2020)、吉開(2020)、文化編では八代(2001)、八代ほか(2009, 2010)、原沢(2013)、山本・八代(2020)、加藤(2021)、日本語教育編では中井(2018)、永田(2020)、荒川(2009)、大関編著(2015)及び資料として嶋田監修(2011)『できる日本語 初級』を使用した。また3.3で説明したとおり、授業には毎回受講者に課題が出される。基礎編の場合は「自

由提出課題」、実践編では「必須課題」とした。3.5.3で後述するが、他の受講者が提出した回答（記述式または音声添付）を見ることができる。そして提出された回答に対しては次の授業の冒頭を使用してフィードバックを全体に返した。実践編では、授業冒頭の全体フィードバックだけでなく、3.5.1で詳述するがPadlet内で個別フィードバックも返している。

表6 本養成プログラム授業タイトル一覧

	基礎編のタイトル一覧	実践編のタイトル一覧
第1クール .. 言語編	やさしい日本語入門 —外国人がわかる日本語ってなに?—	「やさしい日本語」実践 —知識の獲得から技術の獲得へ—
	1. 話し言葉の「やさしい日本語」特徴分析	1. 話し言葉編 復習+α、課題説明
	2. 書き言葉の「やさしい日本語」特徴分析	2. 情報やり場面FB、情報とり場面課題説明
	3. 「やさしい日本語」の作り方 話し言葉編	3. 書き言葉編 復習、課題説明
	4. 「やさしい日本語」概説・実践	4. 書き言葉編 掲示物の日本語の書き換え実践
第2クール .. 文化編	異文化理解入門 —「当たり前」が違うことを認識する—	異文化理解実践 —相互理解から意見の表明へ—
	1. 異文化間能力・異文化摩擦	1. アクティブリスニング
	2. 世界における「日本」とは	2. オープンエンドの質問
	3. カルチャーショック・異文化適応	3. わたし文
	4. 異文化「理解」・D.I.E.分析法	4. アサーティブ・コミュニケーション総まとめ実践
第3クール .. 日本語教育編	日本語教育入門 —日本語学習ってどういうもの?—	日本語教育実践 —皆にとってやさしい世界の構築— (予定)
	1. 初級の日本語とは	1. リキャストの復習、誤用の種類 (予定)
	2. 日本語についての質問を理解する	2. 学習者からの学習相談 (予定)
	3. 日本語学習のつまずきやすいポイント	3. 日本語学習教材 (予定)
	4. 「理系大学院留学生のためのハイブリッド型日本語学習コース」で学ぶ日本語とは・学習動機を下げないフィードバック	4. 「理系大学院留学生のためのハイブリッド型日本語学習コース」の受講者と共同でJWRI日本語用語集、会話帳作成 (予定)

3.5 運営方法

本項では、具体的な運営方法として、3.5.1では情報の集約場所として使用したアプリ、3.5.2ではオンデマンド授業視聴、3.5.3では課題提出・個別フィードバック、3.5.4では同期型ワークショップ、3.5.4では修了判定について述べる。

3.5.1 情報の集約場所「Padlet」

本養成プログラムでは簡便なアクセスで受講が可能な形態を目指し、スマホアプリが存在するオンライン掲示板アプリ「Padlet」を情報の集約場所として採用した。図1が実際に使用しているPadletのメイン画面の例である。クールごとに一枚のPadletのメインページを設定し、そのメインページから



図1 情報集約場所Padletのメインページ例

YouTubeに限定公開でアップロードされたオンデマンド授業動画や、Padletの別ページに用意された課題提出ページ、授業で使用したPPTのPDF版、授業作成に使用した参考文献一覧、及びその他参考資料などを載せた。

3.5.2 オンデマンド授業視聴

オンデマンド授業は、撮影して編集をした授業動画を、YouTubeに限定公開でアップロードし、Padletのメインページからアクセスできるようにした。Padlet上からの視聴でも、YouTube上からの視聴でも、再生速度が変更でき、本養成プログラムの受講者の限られた時間の中での受講に効果的であると考えられる。また、実践編の途中からは、授業動画を基礎編と実践編に分けてYouTubeの再生リストにまとめた。その再生リストのリンクを、それぞれのメインページに貼ることによって、学びの振り返りが可能となった。

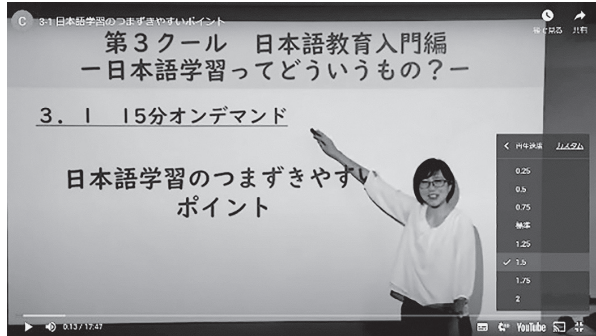


図2 オンデマンド授業の視聴速度選択

3.5.3 課題提出・個別フィードバック

授業の各回の最後には受講者に課題が出される。その提出先を、Padletの別ページ(図3)に作り、メインページにURLを貼り付けてリンクさせた。基礎編の場合は、受講者の受講継続の負担の配慮から、匿名で回答を投稿し、課題に取り組むかは受講者の判断に任せる「自由提出課題」としたが、次の授業視聴の前には、他の人が提出した課題には目を通すことを勧めた。そうすることにより、自らが課題に取り組まなかったとしても、擬似的に課題に取り組んだ状態になることや他の受講生の課題から気づきを得られることを狙った。課題の例としては、「異文化適応モデル(U字曲線・W字曲線)のような経験があれば、その経験について書いてください。」(基礎編第2クール3回目の課題)、「日本語学習者にとって、日本語のどんなところが難しい、どんなところがつまづくのだと思いますか。思いつく限り、具体的に挙げてみてください。」(基礎編第3クール2回目の課題)などである。

一方、図4の通り、実践編では必須課題とし、記名制での投稿に切り替えた。ま

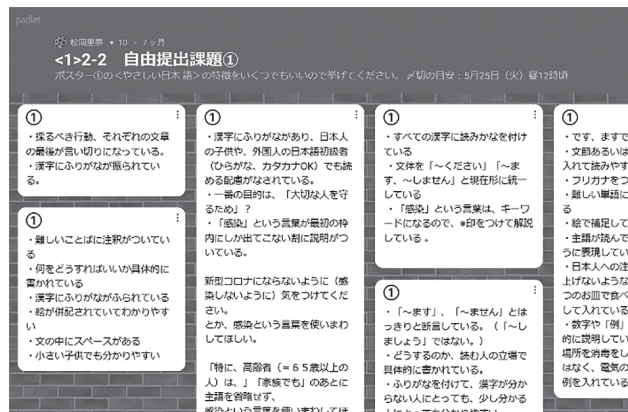


図3 基礎編第1クールの第2回課題提出ページ



図4 実践編第2クールの第2回課題提出ページ

た、実践編では記述回答式の他に、各自の実践の音声データを投稿し、実践で得た気づきなどを記入するという課題も出した。例としては、「研究所にいる日本語非母語話者をお願いをして、以下の状況における会話（3～5分）を録音して投稿してください。その達成度と自分の実践について振り返りを記述してください。」（実践編第1クール2回目の課題）が挙げられる。この実践編の場合は、課題提出ページ上に出された各受講者の回答（記述や音声）に対し、コメント機能を用いて筆者が個別にフィードバックを返した。

3.5.4 同期型ワークショップ

各クールの最終回となる4回目の授業は、Zoom（Web会議システム）を使用し、同期型でワークショップを行った。基礎編は、本学箕面キャンパスのCJLCが持つ遠隔配信用の教室（マルチメディア教室）または遠隔配信用に整備された部屋を拠点として対面+オンラインのハイブリッド型で開催した他、第2回に限っては対面参加無し of オンライン型で行った。実践編では、会場を吹田キャンパスにあるJWRIに移し、JWRIの遠隔配信が可能な会議室を拠点として対面+オンラインのハイブリッド型で開催した。当日の様子は全て録画し、欠席者のためのオンデマンド授業としてPadletにアップした。つまり、同期型ワークショップ自体が、「ブレンデッド教育」であるとも言える。なお、基礎編では2時間、実践編では1時間半のワークショップとした。

表7 同期型ワークショップ実施形態と形態による参加人数

	基礎編同期型ワークショップ	会場	実践編同期型ワークショップ	会場
第1クール	対面9名+オンライン12名、 後日オンデマンド1名	箕面キャンパス	対面10名+オンライン2名、 後日オンデマンド3名	JWRI
第2クール	オンライン16名、 後日オンデマンド6名	オンライン	対面10名+オンライン1名、 後日オンデマンド4名	JWRI
第3クール	対面3名+オンライン9名、 後日オンデマンド9名	箕面キャンパス	未定	未定

ワークショップでは、感染症蔓延防止対策のため、本学のオンラインツール（オンラインMicrosoftアプリ）またはGoogleアプリを使用し、各自が一台のノートPCを持ち込むことで、顔を寄せ合うことなくグループワークに取り組めるよう企画した。また、対面参加者とオンライン参加者によるハイブリッドグループの場合は、ヘッドセットを使用し、ハウリングが起らないよう設定した。

ワークショップの内容例として、本学に実際に貼ってある掲示物を「やさしい日本語」に書き換える（基礎編第1クール）、学習者役とリキャストの練習をするロールプレイ（基礎編第3クール）、あるコンフリクトの場面の続きをアサーティブ・コミュニケーションを使用して考え、その成果を別グループの相手とロールプレイ、元のグループに戻り振り返りを行う（実践編第2クール）などが挙げられる。

3.5.5 修了判定

本養成プログラムの修了判定は、基礎編と実践編で異なる。基礎編は、オンデマンド授業視

聴も含め、自己申告制による修了判定とした。実践編は、各授業で出されている全ての課題に対する回答を提出した受講者に対して修了証を授与することにした。ただし、その最終締め切りは第3クールの同期型ワークショップが終了した2週間後に設定し、課題に取り組む猶予期間を設けている。結果的に、表1で示した通り、基礎編は当初の受講希望者全員が修了し、22名に修了証を授与した。実践編は、本稿執筆時点でまだ修了段階にないため、結果については稿を改める。

基礎編の修了証授与式では、CJLC発行の修了証のほかに、JWRI所長からはこのためにデザインされたピンバッジが授与された。(図5)これは「常に身につけておけるもの」であることに意味があり、大学院留学生等がこれをつ



図5 JWRI特製ピンバッジ(左シルバー、右ゴールド)

けている日本人教職員への関わりに積極的になること、及び受講生自身の日本語学習支援者としての意識の形成につながるものであり、JWRI側の見識の高さがそこにあらわれていた。なお、ピンバッジは基礎編ではシルバー(図5左側)、実践編ではゴールド(図5右側)が授与されることになっている。

4. 調査方法

本節では、本養成プログラムのカリキュラムと実施形態の両面から再検討を加えるため行った、受講者からのアンケート及びインタビュー調査について説明する。

まず、これらに関する受講者の意識を明らかにすることを目的に、Googleフォームを使用したアンケート調査を行った。調査期間は実践編の第2クールが始まった頃の2021年12月2日～12月6日で、対象者は実践編に参加している受講者15名であった。実践編の参加者に限った理由は、基礎編が修了してから約4ヶ月が経過しており、基礎編の受講者に調査を依頼しても得られた結果に信頼性が低いであろうと予測されること、及び、基礎編から実践編で変更したシステムに関する評価を得る必要があったからである。調査項目は、①3クールのカリキュラム、②運営方法、③プログラムの満足度の大きく3つのテーマについて質問を立て、選択式(5件法)または記述式で回答を求めた。

このアンケート調査後、2021年12月7日に実践編受講者4名(教員2名、職員2名)に対し、JWRIで合同フォローアップインタビューを約1時間行った。調査にあたっては、全員に対し調査協力の確認を取り、Zoomの録画機能を使って、録画を始めた。得られたデータから逐語録を作成した。

5. 調査結果と考察

アンケート調査は、実践編の受講者15名に依頼し、教員4名、技術系職員2名、事務系職員5名の計11名(回答率73%)から回答が得られた。本節では、アンケート結果とフォローアップインタビューにおけるデータを用いながら、本養成プログラムのカリキュラムと実施形態に関する受講者の評価から、本養成プログラムのシステムの再検討をする。なお、フォローアップインタビューにおいてされた言及は、教員A、教員B、職員A、職員Bという仮称を使って

述べる。

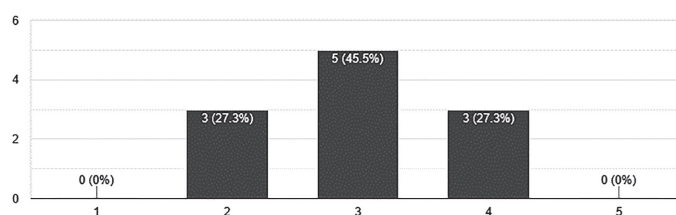
5.1 カリキュラムについての受講者の意見

3クールのテーマ構成に関する質問に対し、5点をつけた回答者が5名(45.5%)、4点をつけた回答者が6名(54.5%)おり、11名全員が高評価を示した。その理由として、「やさしい日本語で話すというだけではなく、文化が違うことによって『当たり前』のことが違うことや、どういった日本語教育を受けているのかを理解したうえで話すということの大切さがよく理解できたから。」(事務系職員)と述べられており、言語編・文化編・日本語教育編というカリキュラムの3本柱の構成に意義が見いだされていた。また、「3クールのうち、『やさしい日本語』という実際に自分が日常的に使えるところから入ったことはとても入りやすかったように思います。」(事務系職員)のように、「やさしい日本語」が学べたことについての言及が多い中、技術系職員からは「大学院留学生が機械使用後に掃除が雑なことがあり、なぜかと思っていたところ、外国では掃除専門のスタッフがおり自分では行わないと国もあると聞いたことがあります。異文化ということをもっと知るべきだと思ったことがあります、知り・伝える方法を学ばせていただいています。」のように、異文化理解を学ぶことを重要視している受講者がいることがわかった。また、フォローアップインタビューでは、「(このようなことを)学んだことのない人たちにとっては順を追って深くちょっと専門的な内容になっていくというのがすごく明確な組み立てでできていたと思います。」(教員B)と、3クール構成についてだけでなく、1クールごとの全4回の授業において徐々に学びが専門的になっていく組み立てにも肯定的な評価があった。以上のことから、3クールのテーマ構成や、1クール全4回の授業構成については、今後も継続していく価値があると判断できる。

5.2 運営方法について

5.2.1 曜日、15分オンデマンド、同期型ワークショップの時間、1クール1ヶ月設定への評価

まず、基礎編から変更をした曜日の設定(毎週金曜に授業動画を公開、毎週水曜日に課題提出締め切り)への評価はグラフ1を見られたい。4点が3名(27.27%)、3点が5名(45.45%)、2点が3名(27.27%)であり、評価が分かれた。4点をつけた回答者は、「金曜日アップ、火曜日



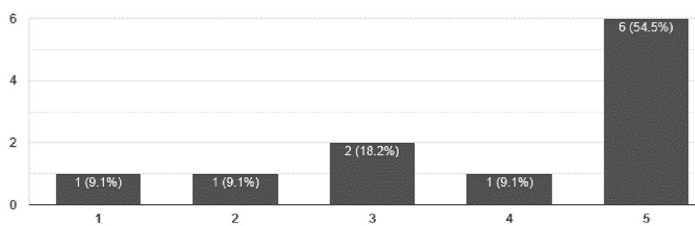
グラフ1 毎週金曜授業動画公開、毎週水曜課題提出締め切りになったことについて

正午回答がなかなか厳しかったので、1日延びてとてもありがたいです。」(事務系職員)と課題提出締め切りが延びたことを評価していたが、2点をつけた回答者は、「課題について、自分自身のみで取り組めるものであれば問題ないのですが、どなたかにお願いをして行う場合、業務の都合もあり少し困りました。」(事務系職員)と、実践編では課題に取り組む相手を探す段取りが必要な課題が多く、水曜日に提出期限が延びても厳しかったという意見が述べられた。これはフォローアップインタビューでも、「(事務系職員は)金曜日の夕方だともう帰られてる方もいるんです。(中略)あと、月水金とか毎日来られてない人もいるので、慣れると苦はな

かったんですけど、最初は大変かなって思っていました。」(職員B)のように、事務系職員の中でも週5勤務なら慣れれば問題ないが、出勤日が毎日でない受講者にとっては、水曜日が締め切りであっても厳しかったということがわかった。本養成プログラムは本務に加えての学習になるため、本務の負担とならないようにできる限りの配慮をしなければ、受講は続かないだろう。この曜日設定は、可能な限りの余裕を持った設定に変更が求められる。

次に、15分オンデマンドの長さについては、5点が8名(72.7%)、4点が3名(27.3%)と高評価であった。これについて「15分オンデマンドは、視聴にはちょうどいい時間だったのですが、もう少し詳しく聞きたいと思う部分もいくつかありました。」(技術系職員)という意見も出ているため、来年度にはオンデマンド授業の改善を図りたいと考える。

次に、グラフ2でわかる通り、同期型ワークショップが基礎編では2時間だったのが、1時間半に短縮されたことについては、5点と4点で高評価を示す人が7名(63.6%)いたものの、低評価の回答もある。これらの理由はアンケートの記述式



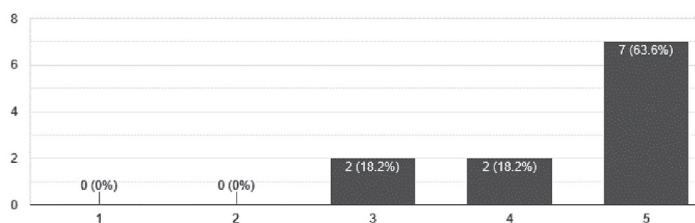
グラフ2 1時間半になった同期型ワークショップについて

回答では得られなかったが、フォローアップインタビューで明らかになった。職員Bは「あっという間に、始まったら時間がすぐ経ってしまうので、1時間半とか2時間あんまり長さの意識はないです。」と述べ、アンケートで1や2をつけた回答者の理由の1つは、「1時間半でなくてもいい」、つまり、「2時間でも可能」ということであろう。しかし、職員Aは「基礎編のときは、内容が盛りだくさんすぎて、2時間でこの内容はしんどいなって思いました。」のように述べ、2時間制であった基礎編同期型ワークショップの負担を述べた。この意見が、アンケートで4や5をつけ、1時間半のワークショップを評価した回答者の理由であると考えられる。したがって、同期型ワークショップは1時間半に設定して行うことが望ましいと考えられる。

また、1クールを約1ヶ月で終えて、3クール繰り返すという構成については、5点が5名(45.5%)、4点が5名(45.5%)、3点が1名(9.1%)とほぼ全員から高評価が得られていることがわかり、この構成で来期からも継続して行うことに問題はないということがわかった。

5.2.2 情報の集約場所としてのPadlet採用の評価

本養成プログラムでは3.5.1の通り、情報の集約場所としてPadletを使用している。このPadlet採用に対して、受講者は、5点が7名(63.6%)、4点が2名(18.2%)、3点が2名(18.2%)と高評価をした(グラフ3)。5点をつけた理由として



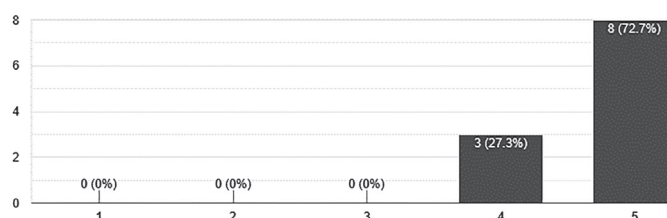
グラフ3 Padletの使いやすさ

として「講義、講義内容のPDF、課題が一度に見られて使いやすかった。」(事務系職員)や「見た目が可愛く、堅苦しくなくて閲覧するのが楽しいです。」(事務系職員)のように、使いやすさだけでなく、受講のモチベーションが上がるようなデザインであることが理由として挙げら

れた。また、授業動画はYouTubeにアップしてからPadletにリンクさせていたが、実際にはPadlet上で動画を見ていた人が多かった。(Padlet 9人、YouTube 2人) YouTubeを選んだ回答者の理由としてはフォローアップインタビューでも「YouTubeで速くして見てました。1.5倍くらい。」(教員A)のように倍速再生が可能という理由が挙げられた。しかし、Padlet上でも倍速再生は可能のためYouTubeとPadletの認知度の差が影響しているのだろう。だがPadletで視聴することにもその必要性を感じている回答者はおり、「YouTubeで視聴すると、全画面にすると問題ないのですが、職場で見るには横にお勧めの他の動画等が出てきてちょっと気まぐずいように思います」(事務系職員)のように、YouTubeでの授業動画視聴には視聴する場所を選ぶという欠点があることがわかった。受講者の視聴場所や視聴機器、(YouTubeには基礎編・実践編動画の再生リストがあるため)まとめて視聴をしたいなどの理由によって、選択ができるように構成しておくことが望ましいと考えられる。

5.2.3 実践編で提出された課題に対するPadlet内の個別フィードバックに対する評価

実践編では課題に対して出された回答に対して、Padlet上で個別にフィードバックを記入して返した。この点について、グラフ4の通り、受講者は5点が8名(72.7%)、4点が3名(27.3%)と全員が高評価を示した。その理由について、「個々のフィード



グラフ4 個別フィードバックがあることについての評価

バックがあることでより参加している実感が強くなり、ありがたいと思うので。」(教員)、「松岡先生からのフィードバックにやる気と、気づきをたくさんいただきました。このプログラムの要の一つだと思います。」(事務系職員)と、個別フィードバックは参加意識の強化やモチベーションの向上につながる本養成プログラムにとって重要な要素であると評価した。

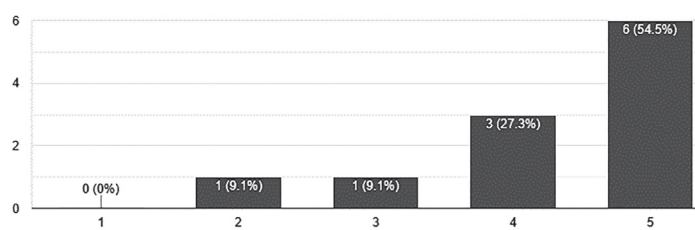
また、この個別フィードバックはPadlet上で返しているため、他の人に対する筆者からのフィードバックも見るができる。他の人へのフィードバックに目を通すことによって、「他人の課題を聞いていなくても、最低限のポイントは把握することができたと思います。」(教員)のように他の人の音声を再生することまでしなくとも、フィードバックを見れば、重要な点が把握できるという利点があることがわかった。また、アンケートの回答者全員が他の人の提出した音声を確認した経験があり(100%)、さらに職員Aは他の人が提出した音声をほぼ聞くようにしていると述べ、「やっぱり聞いて、さらに先生のコメントもあるので、この人のこういうところをまねすればいいんだとか、自分もこういうところを気にすればいいんだなというのが分かったので、それはもうすごく学びが深まったなって感じました。」(職員A)と、他の人の提出した音声を聞き、それに対するフィードバックにも目を通すことで、学びの深まりを感じていた。

また、この課題の提出では、実践で得た気づきなどの書き込みも求めていたことから、それに対してフィードバックを返していた。それについて、「自分でも悩んでいるところを他のかたが質問されていることがあり、その答えを見ることができる。自分だけでは気が付かない質問に対して答えを得ることが出来るところがいいと思います。」(技術系職員)のように、自

分と同様の悩みを抱えた受講者が質問をしていればその答えを自分が質問せずとも確認することができ、また自分では抱いていなかった疑問をもった他者の質問に対しても、回答が見られることに価値を見いだしていた。以上のことから、他の人の出した回答、及びそれらに対する個別フィードバックが確認できるという仕組みは、受講者の共同体における学びの広がりを生んでいることがわかった。

5.3 本養成プログラムを受講しての満足度評価

本アンケート調査は、2021年度の実践編第2クールが始まった時点に行われたものであるが、その時点までの満足度について質問した結果がグラフ5である。5点と4点をつけた回答者が9名(81.8%)で、概ね高い満足度が得られていることが分



グラフ5 本養成プログラムの満足度

かった。5点をつけた理由は、以下のように述べられている。「まず単純に面白いので。またふだんの自分の留学生や外国人研究者の人たちへの接し方を反省する材料になる。」(教員)のように研究室を運営する教員は大学院留学生等との日々の交流を振り返るきっかけになっていることや、技術系職員は「実情に沿った使えるスキルを学べて、とても満足している。日本語非母語話者を相手にした会話の録音も始めは抵抗があったが、受講者同士が会話を聞き合える学習効果に加えてこのプログラムを日本語非母語話者に知ってもらうきっかけになったように思う。」のように、「やさしい日本語」や異文化コミュニケーションの技術習得を評価し、そして実践編の課題に取り組むことで大学院留学生等への本養成プログラムの認知ができることを評価した。また、「日々のコミュニケーションに役立っているのもそうですが、人間関係の構築にもつながっているように思います。」(事務系職員)のように、本養成プログラムから得られる学びは、良好な対人関係形成にも役立っていると評価した。これらから、教員、技術系職員、事務系職員のどの立場においても、意義が見いだせるプログラムであったことがわかる。

一方で、満足度が2点だった回答者からは、本養成プログラムの運営方法に対する示唆が得られた。「実践編では課題を仕事の合間にするには少し厳しい。また非母語話者へのインタビューも人選が難しい。正直なかなかお願いしづらかったです。実践編の課題はワークショップで行うという形式が良いのではないかと思います。」(事務系職員)と述べられた。本稿は持続可能な実施形態の再検討を行っているため、この意見は重要であると考えられる。来期の方針を立てるならば、実践編の3回の課題は受講者同士でのロールプレイなどで仮の実戦経験を積み、同期型ワークショップには「ブレンデッド型日本語学習コース」のJWRIの受講者またはJWRIのその他の日本語非母語話者を招待して、受講者に実践練習の機会を与えるなどの方法が考えられるだろう。以上のように、受講者からの意見を反映して、本養成プログラムの最適化を図っていきたいと考える。

6. まとめと今後の展望

本稿では、養成プログラム受講者からのアンケート及びインタビュー調査結果をもとに、カ

リキュラムと実施形態の両面から再検討を行ってきた。調査の結果から、カリキュラムについては3クールのテーマ構成や1クール全4回にわけて学びを深めていくという方針は一定の評価を得ることができた。また、運営方法については、検討の余地があるのは課題の提出締め切りの曜日設定であった。課題に対する個別フィードバックは、受講者の学びを深め、広がりを持たせることができていたことから、続けて行っていくべきであると判断できたが、実践編の課題の内容については再考していくつもりである。さらに、アンケートでは「今後も続けていただけますよう希望します。」(教員)といった声が複数届いていることから、今後のJWRIでの継続はもとより、今回の養成プログラムで日本語学習支援者として認定される受講者に対するフォローアップセミナーを随時開催することも必要かと考えている。そして、こういった形で、養成プログラムの内容充実が図られていけば、それが学内展開の足掛かりになると期待しているところでもある。

引用文献

- 荒川洋平 (2009) 『日本語という外国語』 講談社現代新書
- 庵功雄 (2016) 『やさしい日本語—多文化共生社会へ』 岩波新書
- 庵功雄編著・志賀玲子・志村ゆかり・宮部真由美・岡典栄著 (2020) 『「やさしい日本語」表現事典』 丸善出版
- 庵功雄 (2021) 「日本語表現にとって「やさしい日本語」が持つ意味」『一橋日本語教育研究』 9号、PP.121-134
- 庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・梶田直美編 (2019) 『<やさしい日本語>と多文化共生』 ココ出版
- 大阪大学接合科学研究所ニュースレター行事報告『「日本語学習支援者養成プログラム(基礎編)」修了(接合科学研究所・日本語日本文化教育センター連携企画)』(2021年8月16日発行、執筆者勝又美穂子、植原邦佳)
http://www.jwri.osaka-u.ac.jp/work/topics_210816.pdf (2022年1月4日参照)
- 大阪大学全学教育推進機構教育学習支援部「対面とオンラインを組み合わせる(ブレンデッド教育とは)」
<https://www.tlsc.osaka-u.ac.jp/project/onlinelecture/blended-education.html> (2022年1月3日参照)
- 大関浩美編著・名部井敏代・森博英・田中真理・原田三千代著 (2015) 『フィードバック研究への招待—第二言語習得とフィードバック』 くろしお出版
- 加藤優子 (2021) 『やさしい異文化理解』 三恵社
- 重田美咲 (2008) 「工学系研究室における博士課程大学院留学生の生活調査」『専門日本語教育研究』 第10号、pp.35-40
- 嶋田和子監修・できる日本語教材開発プロジェクト著 (2011) 『できる日本語 初級本冊』 凡人社
- 中井延美 (2018) 『必携!日本語ボランティアの基礎知識』 大修館書店
- 永田高志 (2020) 「日本語教育文法と日本語学的文法と国文法の堺」『文学・芸術・文化:近畿大学文学部論集』 第31巻第2号、近畿大学文学部
- 長田友紀・松崎寛・澤田浩子・入山美保・吉田武男 (2021) 「大学における教職課程と日本語教育学との連携に関する考察—筑波大学「日本語学習支援者養成修了証プログラム」の成立経緯とその課題—」『筑波大学教育学系論集』 45 (2), pp.21-33.
- 原沢伊都夫 (2013) 『異文化理解入門』 研究社
- 深澤のぞみ・中河和子・松岡裕見子 (2006) 「地域外国人住民に対する日本語ボランティアの養成シラバス」『富山大学大学院留学生センター紀要』 第5号、pp.1-15.
- 藤平愛美 (2022本誌掲載) 「理系研究室文化を学ぶブレンデッド型日本語学習のシラバスとコースデザイン」『大阪大学日本語日本文化教育センター 授業研究』 第20号、pp.13-32

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）

北海道庁公式HP「日本語学習支援者養成講座の開催について」

https://www.pref.hokkaido.lg.jp/ss/tsk/tabunka/r2nihongo_kouza.html（2021.12.31参照）

宮崎県国際交流協会公式HP「オンライン日本語学習支援者養成講座」を開催します！（5月～）」

<https://www.mif.or.jp/news/3971/>（2021.12.31参照）

八代京子（2001）『異文化コミュニケーション・ワークブック』三修社

八代京子・世良時子（2010）『日本語教師のための異文化理解とコミュニケーションスキル』三修社

八代京子・町恵理子・小池浩子・吉田友子（2009）『異文化トレーニング〔改訂版〕ーボーダレス社会を生きる』三修社

山本喜久江・八代京子（2020）『多文化社会のコミュニケーションー買いかぶらず、決めつけない基本スキル』三修社

吉開章（2020）『入門・やさしい日本語 外国人と日本語で話そう』アスク出版

（まつおか りな 本センター特任助教）