The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	大学理系研究機関の教職員対象に行った日本語学習支援者養成プログラムがもたらす効果 : プログラムは技術部が抱えていた問題の解決にどのように貢献したのか
Author(s)	松岡, 里奈
Citation	日本語・日本文化. 2023, 50, p. 99-127
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/91267
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〉

大学理系研究機関の教職員対象に行った日本語学習支援者養成プログラムがもたらす効果

―プログラムは技術部が抱えていた問題の解決にどのように貢献したのか―

松岡　里奈

1. 研究の目的

大阪大学日本語日本文化教育センター（以下、「センター」と略。）は、2021年度より本学の工学系研究所（以下、「研究所」と略。）との連携事業として、研究所の日本人教員・事務職員・技術職員[1)]（以下、3者を総称する時には「教職員」と称す。）を対象とした「日本語学習支援者養成プログラム」（松岡, 2022; 以下、「支援者養成プログラム」と略。）の基礎編・実践編を開講しており、2022年度には2期目を開講している。[2)]

支援者養成プログラムのような教職員研修は、先行研究では「ほとんどの研修プログラムは座学中心で、実際は受講後に職場に戻っても得た知識やスキルをほとんど活かすことができないケースも多」（福島, 2010）く、「研修で得た能力を業務に活用するのは容易いとはいえない」（竹中他, 2018）とされているが、果たしてプログラムは受講した教職員に何かもたらした効果はあるのだろうか。本稿では、受講経験のある技術職員Aを対象にしたインタビュー調査から、支援者養成プログラムがもたらした効果について明らかにすることを目的とする。

1.1. なぜ技術職員Aを対象とするのか

支援者養成プログラムの受講は、研究所の教職員であれば誰でも参加でき、参加理由による制限はない。そのため、受講理由を尋ねると、テーマへの興味関心や学習内容への期待等様々である。だが、修了後に行った受講の振り返りにおいて、技術職員Aは、「個人ではなく技術部内の全員が円滑に留学生対応することの難しさ」に課題意識を持っており「日本語学習支援者養成プログラムが1つ

の解決策になると思った。」と、技術部が抱えている問題の解決を狙った受講であったことを述べた。そこで、支援者養成プログラムの受講がもたらした効果を明確に見るために、技術部としての留学生対応問題の解決のための受講であった技術職員 A を対象にすることにした。

1.2. 支援者養成プログラムの構えと研究所側の意味づけ

支援者養成プログラム開講にあたって受講希望者を募る段階で、プログラムが持つ姿勢について述べている。それは、研究機関というのは「留学生を受け入れている場」ではなく、「日本人教職員・大学院生と大学院留学生等（以下、「留学生」と称す。[3)]）が互いに歩み寄って創る場である」という姿勢である。また、研究所側では、このプログラム受講は、研究活動のさらなる活性化、そして、国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研究所の基盤強化に資する意義があると考えられている（cf. 松岡, 2022）。もちろん、これらを考えると、日本人大学院生を参加対象に含めることも考えられるが、そうはしなかった。それは、大学院生というのは 2 年から 5 年で研究所を去る可能性が高く、研究所の基盤強化を狙うならば、その基盤を長期に渡って支える日本人教職員を対象とするほうが望ましいからである。

2.　支援者養成プログラムの概要

本節では、支援者養成プログラムの概要について説明する。2.1. では、養成を目指す理系研究機関における日本語学習支援者の定義を確認し、2.2. ではカリキュラム、2.3. では運営方法について本稿に必要なことに焦点を絞って述べる。詳細については松岡（2022）を参照されたい。

2.1. 理系研究機関における日本語学習支援者とは

支援者養成プログラムで養成する、理系研究機関における日本語学習支援者とは、文化庁文化審議会国語分科会（2019）における「日本語学習支援者」の定義（cf. p. 19）を参考に、「理系留学生の日本語学習を支援し、日本語の習得を促進する者」と定義している。ただし、支援者養成プログラムで養成する日本語学習

支援者は、日本語教材を使用して会話をしたり、日本語の指導を行ったりするのではなく、研究機関内における日々の関わり合いの中で支援することを想定しているということに留意されたい。

2.2. 支援者養成プログラムのカリキュラム

支援者養成プログラムのカリキュラム考案の経緯やカリキュラムに関しては松岡（2022）に詳しいが、ここでは本稿に必要な部分に焦点を当てて述べていく。

まず、理系研究機関における日本語学習支援者にはどういった資質・能力が必要なのかを規定したものが表 1 である。これ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、理系研究機関における日本語学習支援者を想定して調整を行ったものである。支援者養成プログラムは表 1 の資質・能力の獲得・涵養を目指したカリキュラムとなっている。

表 1　理系研究機関における日本語学習支援者に望まれる資質・能力

知識	技能	態度
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。 ③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。	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。	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とうとする。

次に、「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）を参考に、プログラムの柱を、言語編（「やさしい日本語」）、文化編（異文化理

解・異文化間コミュニケーション)、日本語教育編（日本語学習支援）の 3 つに分けて設定し、表 1 の資質・能力の獲得・涵養を目指した基礎編・実践編の到達度目標を表 2 の通り設定した。

表 2　支援者養成プログラムの到達度目標

3本の柱	基礎編における目標	実践編における目標
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。	「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ようになる。
文化編: 異文化理解・異文化間コミュニケーション	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入れることができる。	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。
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ようになる。	大学院留学生等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。

この到達度目標を達成するために考えられた授業タイトル一覧は表 3 の通りである。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獲得・涵養を目指している。

表 3　本養成プログラムの授業タイトル一覧

	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. 情報やり場面フィードバック、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」話し言葉・書き言葉概説・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―
	1. 初級の日本語とは	1. リキャストの復習、誤用の種類
	2. 日本語についての質問を理解する	2. 日本語学習教材
	3. 日本語学習のつまずきやすいポイント	3. 学習者からの学習相談
	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. 大学院留学生等の日本語学習の意欲の向上や日本語使用を促せる『研究所内日本語単語帳』作成

どのクールでも、授業動画第 1 ～ 3 回の受講後に課題を出しており、その提出を基礎編では任意、実践では必須としている。授業の冒頭は、受講者から出された解答へのフィードバックから開始している。

2.3. 支援者養成プログラムの運営方法

支援者養成プログラムは日常業務を持つ教職員のためにできるだけ負担無く受講が進められるよう約 15 分という短時間のオンデマンド授業を中心に構成し、言語編・文化編・日本語教育編のそれぞれの最終回に 90 分の同期型ワークショップを組み込んだ「ブレンデッド教育」（cf. 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である。また、Padlet というオンラインアプリを情報集約場所・課題提出場所にしている。詳細は松岡（2022）を参照されたい。

3.　先行研究

本節では、まず、3.1. で支援者養成プログラムの枠組みと位置づけについて確認し、3.2. では位置付けられた SD 研修分野における先行研究から受講者の学びやプログラムの効果を述べた先行研究を概観する。3.3. では日本語教師を志望しない日本語母語話者を対象とした「やさしい日本語」等の学びについての先行研究を確認し、3.4. では日本語学習支援者養成講座における受講者の学びやプログラムの効果に関する先行研究について述べ、本稿との差異を確認する。

3.1. 支援者養成プログラムの枠組みと位置づけ：FD ／ SD、OJT ／ Off-JT

大学における教職員を対象とした研修プログラムには、FD（ファカルティ・デベロップメント）／ SD（スタッフ・デベロップメント）研修が存在する。FD 研修は教員を対象とした研修であると理解されることが多い。一方で、SD 研修は竹中・中井（2021）によると「教育研究活動などの適切かつ効果的な運営を図るため、必要な知識及び技能を習得させ、さらにその能力及び資質を向上させるための研修」（p. 157）であるとされ、「従来は職員のみを対象とした能力開発と理解され」ていたが、「現在は大学設置基準の規定によって、事務職員だけでなく、教員、大学執行部、技術職員なども対象者として含まれると解釈されるのが一般的」（p. 157, 下線は筆者による。）であると述べられている [4)]。支援者養成プログラムはセンターと研究所の連携事業であるため、FD とも SD とも正式な名称はないが、以上の定義を参照するに、SD 研修に位置づけられるものであろう。

また、林（2013）では、FD・SD 研修は「教員と職員に共通したテーマ設定をすることが意外と難しい」（p.4）と言われているが、日本語学習支援者を目指すというテーマは、教員・事務職員・技術職員の 3 者に跨る共通テーマとして設定できることから、林の述べる課題を乗りこえたものであると言える。

また、SD 研修は「大学の将来を支える人材育成や組織体制にもかかわる重要な方策」（岩崎, 2010, p. 49）であるが、「時間の確保」、「導入効果の検証手段がない」（p. 同）ことも課題だとされている。しかし、支援者養成プログラムは、Off-JT（off-the-job training; 研修などの実務を離れて実施される教育訓練）として行っているプログラムであり、センターとの連携事業として研究所が公に認めるプログラムであるため、勤務時間内であっても自由に受講することができる。つまり、受講時間の確保には最大限配慮をしたプログラムであるといえ、岩崎のいう課題の前者は松岡（2022）においてその解決が確認されている。後者については、吉田（2007）でも「研修の有効性をどのように確認、評価するか」（p. 13）が課題に挙げられている。それは「受講した職員のその後の行動変容がポイント」となるため「長期的なフォローが大切」となるからであり、「意識改革＜中略＞を目的とする研修の成果確認は難しい」（p. 13）ようだ。だが、支援者養成プログラムは第 2 期も継続されており、第 1 期も含んだ「長期的なフォロー」ができる体制であるため、受講者のその後の変容も追えるのである。したがって、本稿は効果の検証が難しいとされている SD 研修の課題解決に資する一考であるとも言える。

3.2. SD 研修の受講者の学びやプログラムの効果

大学職員の専門は異なっても一つの共通課題に国際化・グローバル化があるとされているが（cf. 大西・織田, 2016）、本稿の対象領域と言える留学生を含んだ学生対応や大学の国際化に向けた SD 研修の先行事例は、管見の限り無い。それに伴い、そのような SD 研修から得られた受講者の学びやプログラムの効果に関わる先行研究は無いということになる。それには、山下他（2015）のように大学の国際化等に向けては、語学能力が必須だという認識があるためだと考えられ、英語能力を SD 研修で伸長させる試みをしたとしても、英語能力の各種検定試験

への合格や点数の向上が成果と見なされ、研究の結果として述べられることはないのだろう。一方で、SD 研修の枠組みではないが、事務職員を対象とした二週間の海外英語研修の報告はあるものの（cf. 山下他, 2015）、その成果も、14 日間という短期プログラムのため「英語能力自体より英語を話すことへの抵抗が無くなったという印象が強く」（p. 202）と述べられ、英語発話の抵抗感の払拭への貢献はできても、外国語能力を急速に成長させることはやはり難しいということが分かる。つまり、留学生対応や大学の国際化に向けては、外国語能力向上が必須であると考えられており、そのためには長期間・継続性が求められることから、学内の SD 研修では対応しきれないと考えられているのだろう。

また、そもそも大学職員論や SD 研修に関わる先行研究を概観するに、本稿の射程となる技術職員への影響に関わるものは、安原（2013）に限られる。しかし、安原自身は技術職員でありながら、技術職員対象の SD 研修の企画運営者であったため、その視点から「コミュニケーション力、発信力、企画提案力」の重要性に気づいたということから、プログラムの受講者に引き起こされた学びではない。

では、技術職員に限らず、大学職員が SD 研修を受けた際に得た学びやプログラムの効果について述べている論考があるのかというと、「SD や大学職員論は多くなっているが、具体的な研修会等についての実践的な報告は少ない」（佐藤他, 2013, p.66）というように、具体的な内容も含めた実践の報告は少ない。そのため、FD ／ SD 研修の効果まで述べた論考は、管見ではあるが、竹中（2018）、末吉・田中（2022）、飯岡他（2021）に限られるのである。

以上より、留学生を含んだ学生対応や大学の国際化に向けた SD 研修の先行事例はなく、それに伴ってその SD での学びなどに関する先行研究はないといえ、支援者養成プログラムの実施も、支援者養成プログラムがもたらした効果を探る研究も新規性のある試みであると言える。

3.3. 日本語教師以外の専門職の日本語母語話者に対する「やさしい日本語」や異文化理解の授業実践

本支援者養成プログラムのように、日本語教師以外の専門職の日本語母語話者

に対して「やさしい日本語」を教授したり、異文化理解・異文化コミュニケーションの知識や技能を教授したりするような授業実践を通して、受講者はどのような学びを得るのだろうか。何かの専門職として現在勤務している者を対象とした実践の報告は管見ではあるが存在しないため、幼稚園教諭、看護士、小学校教諭・中学の英語教員を養成する課程で、「やさしい日本語」や異文化理解の授業実践をした先行研究をとりあげてみていく。なお、専門的に日本語教師を志す者以外の日本語母語話者に対して日本語教育学の事項を教授するというのは、日本語学習支援者を養成するということであると考えられるため、それについては、3.4. で扱う。

幼児教育の教員養成課程に「幼稚園におけるやさしい日本語」（西尾, 2016）を導入した実践の報告では、受講する日本人学生は教育実習などで非日本語母語話者保護者と関わった際にコミュニケーションの難しさを感じた経験を持ち、それをきっかけに、授業で「やさしい日本語」を学ぶ必要性を実感したことが分かった。また、これまで非日本語母語話者保護者の存在に対する視点を持っていなかったことや、非日本語母語話者保護者にとってわかりやすい言葉は日本人保護者や幼児に対しても有効だという気づきを得ていた。そして、受講した学生は、幼稚園教諭が「やさしい日本語」を使用できると、非母語話者保護者の子育ての不安解消につながる可能性があるという気づきも得ていた。また、看護専門学校の授業内に行われた「やさしい日本語」を導入したワークショップ実践（世良・根本, 2016）では日本人学生の興味深い変化が報告されている。「やさしい日本語」を教授する前の、授業ゲストの日本語非母語話者を相手にした問診のタスクでは、学生たちは英語に頼ろうとするが、英語への苦手意識からか、発話も少なくなり、ゲストへの積極的働きかけは行われない。その後「やさしい日本語」について簡単に紹介しコミュニケーションのヒントを与え、もう一度問診実践を行った。すると、「『日本語でいいのだ』という安心感からか、緊張度が下がっていることが目に取れ」（p.11）、「発話が増え、ゲストへの関わりが高くな」ったようだ（p.11）。「やさしい日本語」が、日本語非母語話者との接触不安を軽減していると言えるだろう。これらより、日本語教師以外の専門職志望者である日本語母語話者に対して「やさしい日本語」を教授することには、非母語話者自身の

不安解消や、母語話者が抱く非母語話者との接触不安の解消につながる可能性を持っていると言えるだろう。

では、異文化理解や異文化コミュニケーションに関してはどうだろうか。管見の限りだが、大学における異文化理解関連の日本人学生と留学生の共同授業における学びの論考（cf. 北出, 2010 等）はあるものの、日本語教師以外の専門職を志望する学生対象の異文化理解科目における実践は少ない。その中で、小学校教諭・中学の英語教員を養成する大学のコースにおける異文化理解科目の授業実践の報告（家入, 2022）では、学生が自分以外の人間はすべて異文化であるという認識の変容や、互いに価値観ですれ違ったとしても相手の価値観を受け止め、違いを認め合う重要性を学んでいた。このように日本語教師以外の専門職志望者に対する異文化理解関連の教授では、異文化に対する認識の変容や自己意識への気づきが起こされる可能性があるとわかった。

3.4. 日本語学習支援者養成講座の受講者の学びやプログラムの効果

大学の理系研究機関において日本語学習支援者を養成する取り組みは管見ではあるが本稿の支援者養成プログラム以外に無い。松岡（2022）では、支援者養成プログラムのカリキュラムや運営方法の観点で、日常業務を持つ教職員を対象とした持続可能な実施形態のあり方について述べているが、受講を通して受講者が得た学びやプログラムの効果に関してはまだ明らかにしていない。

また、地域日本語教育分野に対象を広げてみても、日本語学習支援者（日本語ボランティア）養成講座の受講者の学びやプログラムの効果について述べた先行研究も多くはない。ここでは、講座の効果を明確に述べている新庄・浜田（2014）を取り上げる。新庄・浜田は、研修の対象者である元学校教員が研修を通して日本語ボランティア活動に自分自身を位置付けていくプロセスを見たものだが、その研修内に、「やさしい日本語」と明示されてはいないもののボランティアの話し方に関わる事項や、異文化間コミュニケーション、日本語教育に関わる事項がある。その研修を通して得た受講者の気づきは、元教員としての視点が多いものの、普段話し方に意識したことがなかった自身への気づきや、相手との理解や共感が必要だという異文化理解の態度の醸成、母語話者意識の見直し、学習者との

相互理解や信頼関係の重要性に気づきを得ていたことがわかった。そして、元教員が自身の経験を批判的に振り返り、捉え直しをし、自分だからこそできる地域日本語活動を発見できたとされており、これがそのプログラムの効果として言えるだろう。

このような受講者の学びは支援者養成プログラムにおいても起きうる可能性はあろう。だが、新庄・浜田には受講者の受講理由が明記されていないことから、本稿のように職場で起きている問題の解決のためという目的での受講ではないと言える。つまり、問題解決のような目的で日本語学習支援者養成研修を受けた受講者の学びや、プログラムの効果について述べたものは先行研究にはなく、本稿では日本語学習支援者養成の価値を新たに見出す意義も持っていると言えよう。

4. 研究課題

本稿の目的は、支援者養成プログラムが受講者にもたらした効果について明らかにすることである。プログラムの受講者には教員・事務職員・技術職員という 3 種の職員が含まれ、それぞれへの効果は異なる可能性がある。そこで、本稿では留学生対応の困難という技術部が抱えている問題解決のために受講したと動機を述べていた技術職員 A を対象に、プログラムの受講がもたらした効果について明らかにする。そこで、以下の研究課題を立てる。

研究課題①　技術部が抱えていた留学生対応問題の内実とは何か。
研究課題②　支援者養成プログラムの受講を通して得た学びは、問題解決にどのように貢献しているのか。

5. 調査・分析概要

本節では、5.1. で調査方法について述べ、5.2. で分析方法について説明する。

5.1. 調査方法

調査は、2022 年 9 月～ 12 月にわたって行われた。約 1 時間の半構造化インタビューを 2 回、それぞれのインタビュー後にはフォローアップとしてメールでの

やりとりを複数回行った。インタビューの質問項目は、留学生との関わりの実際や頻度、受講前に持っていた問題意識、基礎編・実践編でどのような学びを得たのか、意識や行動になにか変化が起きているか等である。半構造化インタビューを採用したのは、研究課題を解決する語りを引き出すために問いたい質問があり、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。調査では、インタビューに入る前に、研究内容を説明し、研究協力同意書にサインを得た上で、Zoom の録画機能を使用して、録音を行った。

5.2. 分析方法

分析の対象としたのは、2 回のインタビューを文字化したデータと、フォローアップとしてやりとりをしたメールの文章である。分析には SCAT（大谷, 2019）という質的分析手法を採用した。SCAT は比較的小規模データへの使用が想定された分析手法であり、1 人の対象者に対するデータを扱う本稿でも採用できると判断した。分析手順は、次の通りである。まず言語記録を意味のまとまりごとにセグメント化し、それを SCAT の Excel フォームを利用して、<1> 着目すべき語句の書き出し、<2> それを言い換える、<3> テクスト外の語句に言い換える、<4> テーマ・構成概念の記入をする、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。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、それを断片化し理論記述を行った。分析で得たストーリー・ラインと理論記述は調査対象者に内容を確認し、倫理的な問題等の確認を経た。

分析例

発話者	番号	語り	第一段階・抜き出し	第二段階・言い換え	第三段階・テクスト外の概念	第四段階・テーマ構成概念
A	269	までも、英語学習って、たぶん、本気で英語をやりたい人しか来ないんですよ。ふふ。	英語学習／本気でやりたい人しか来ない	英語学習意欲のある職員に限定	言語適正能力（背景）／外国語学習意欲（背景）	英語習得意欲を持つ職員限定の解決策
＊	270	あーそうですよね。				
A	271	はい。自分が英語頑張ってでも、留学生と対応したいっていう人しか来ないですけど。逆に、そのやさしい日本語を介してってなると、全員がこう自分ごととして、考えられる、テーマが一つできたのが、私はすごく嬉しいなと思ってます。	全員がこう自分ごと / 考えられる、テーマが一つできた / 私はすごく嬉しい	全技術職員に共通する課題の発見 / 喜び	全技術職員に共通する他者との接触業務（原因）	全技術職員が保有する共通課題の発見への寄与

6. 分析結果と考察

本節では、6.1. において、＜研究課題①技術部が抱えていた留学生対応問題の内実とは何か。＞について明らかにし、6.2. において、＜研究課題②支援者養成プログラムの受講を通して得た学びは、問題解決にどのように貢献しているのか。＞について明らかにしていく。生データは「　」で示し、その後ろにデータ番号を（　）で示す。データ番号は、（1A113）の場合、1 回目のインタビューにおける A の発話で、発話番号が 113 だという意味である。

6.1. 研究課題①：技術部が抱えていた留学生対応問題

本項では、＜研究課題①技術部が抱えていた留学生対応問題の内実とは何か。＞に関わる分析結果を提示し、考察を行う。ここでは、分析の結果得られたストーリー・ラインと理論記述を示し、理論記述には通し番号を振って示す。

6.1.1. 技術職員に留学生対応問題が生じた背景

まず、研究所に勤める技術職員に留学生対応問題が生じた背景が見えてきた。

ストーリー・ライン	［共通専門用語で理解しあえる研究室内会話］とは異なり、技術職員には［多様な研究を支援する技術提供に伴う意思疎通の困難さ］がある。そこには［国籍問わない大学院生の専門外事項の装置の無知の現実］があり、特に［留学生への説明の至らなさの実感］があるが、当時の技術部には［留学生対応は個人の問題という認識］があった。
理論記述	①技術職員は［共通専門用語で理解しあえる研究室内会話］とは異なり、［国籍問わない大学院生の専門外事項の装置の無知の現実］によって［多様な研究を支援する技術提供に伴う意思疎通の困難さ］がある。 ②技術職員は［留学生への説明の至らなさの実感］があるが、技術部には［留学生対応は個人の問題という固定的認識］がある。

まず、研究所内の技術部は、個々に担当する設備や実験室があり、その専門家として部屋を訪れる学生に装置等の説明や補助を行うが、その学生は自分の研究については理解していても、そこで使用される装置のことまでは知らない。これには学生の国籍は関係なく、技術職員とすべての学生とのコミュニケーションの難しさが背景にあるというのが理論記述①からわかる。次に、問題が生じた背景には、「やっぱ自分自身もうまく伝わってないなっていうのは、ちょこちょこ感じていたり」（1A113）と言うように技術職員個人には［留学生への説明の至らなさの実感］があったが、A の入職初期の技術部では「個人任せな感じでしたね。上の人がもうちょっと留学生対応ちゃんとしようよとかいうこともなく」（1A97）のように［留学生対応は個人の問題という固定的認識］という、技術部全体としての認識があったようだ。つまり、技術職員個人の感覚と、技術部の認識には乖離があったことが、理論記述②からわかる。

6.1.2. 留学生対応が「問題」だと認識された事象とその原因

次に留学生対応が「問題」となった事象について確認する。

ストーリー・ライン	［英語使用不安から来る留学生への働きかけの諦念］による［装置の感覚的な使用法伝授の限界］は、［留学生に頻発する装置トラブル］を引き起こした。そこに［日本人院生への行き届いた配慮との差］を感じた。
理論記述	③［英語使用不安から来る留学生への働きかけの諦念］による［装置の感覚的な使用法伝授の限界］は［留学生に頻発する装置トラブル］を引き起こす。 ④技術職員は［日本人院生への行き届いた配慮との差］に気づく。

留学生対応が「問題」となった事象とその原因について理論記述③が得られた。「日本人だと簡単に声かけたりするじゃないですか。大丈夫？使えてる？とか。でも（留学生に）それ言っちゃうと英語で話さないといけないから。ハードル高いな、って思ったり。」（1A115）と言うように、英語に苦手意識のある技術職員は［英語使用不安から来る留学生への働きかけの諦念］があり、「装置の使い方とかも、ちょっとしたこととかも、伝えれてなかったと思うんですよね、外国人には。必要最低限のことだけしっかり伝えようっていう意識。」（1A117）と装置の具体的な使用法や使用するコツのような［装置の感覚的な使用法伝授の限界］があった。これは、世良・根本(2016）の実践でも、看護学生が日本語非母語話者との間の使用言語が英語しかなかった際に見られた態度や発話回数の少なさに見る接触不安が見られたのと同様の反応であるといえ、英語を媒介語とする際に起きる反応として珍しいわけではないだろう。だが本稿ではその結果、［留学生に頻発する装置トラブル］が起きていたのである（理論記述③)。そして、その状況を受けて、「やっぱり日本人と同じくらいきめ細やかなフォローができてないな」（1A113）と言うように［日本人院生への行き届いた配慮との差］への気づきに至るのである（理論記述④)。以上より、技術職員の留学生対応を「問題」として認識するに至った経緯が明らかとなった。

6.1.3. 留学生対応問題の核心：2 種類の分断

次に、技術部では留学生に頻発していた問題の解決に向けた方策を考えるのだが、以下のような問題につながっていく。

ストーリー・ライン	技術職員にとって［唯一の解決策は英語能力向上という認識］だった。だが、技術職員には［技術力研鑽の価値の公認性］はあるが、英語に関しては［英語能力向上は自己研鑽という認識］であり［自己都合の英語学習］のため、［評価対象外となる英語能力向上の努力］だった。 その上、技術職員に英語使用を求めると、［言語適正による職員の分断］が起き［専門家集団であるという前提の覆し］となる［英語対応可能な職員に集中する負担］があった。英語に苦手意識がある職員は［英語能力という障壁による留学生との会話機会の放棄］をし［留学生とのつながり構築の拒否問題］を起こした。 技術職員が［留学生との関わり合いへの苦手意識］を持っていると同時に、留学生も技術職員に対し［意思疎通の難解さによる質問の躊躇］があることに気づいた。技術職員が［不得手な英語の発話努力］をしても、技術職員も留学生も［互いの言語能力の限界察知による理解の放棄］がなされ、留学生は［理解できる言語話者同士の深い信頼関係］に頼り、［専門家を除いた情報共有ネットワーク］の［留学生コミュニティという安全地帯で図る疑問の解決］がなされ、［装置トラブルの頻発］となった。そこから、英語を使用したとしても［職務上のやりとりから深い信頼関係構築までの未到達］となると感じている。
理論記述	⑤技術職員には［唯一の解決策は英語能力向上という認識］がある。 ⑥技術職員には［技術力研鑽の価値の公認性］はあるが、［英語能力向上は自己研鑽という認識］で［自己都合の英語学習］のため、それは［評価対象外となる英語能力向上の努力］である。 ⑦技術職員に英語能力を求めることは、［言語適正による職員の分断］を起こし［専門家集団であるという前提の覆し］となる［英語対応可能な職員に集中する負担］を発生させる。 ⑧［英語能力という障壁による留学生との会話機会の放棄］は、［留学生とのつながり構築の拒否問題］を起こす。 ⑨技術職員には［留学生との関わり合いへの苦手意識］がある反面、留学生も技術職員に対し［意思疎通の難解さによる質問の躊躇］がある。 ⑩技術職員の［不得手な英語の発話努力］の結果は、技術職員・留学生両者の［互いの言語能力の限界察知による理解の放棄］につながる。 ⑪留学生は［理解できる言語話者同士の深い信頼関係］に頼り、［専門家を除いた情報共有ネットワーク］の［留学生コミュニティという安全地帯で図る疑問の解決］をし、［装置トラブルの頻発］が起きる。 ⑫技術職員は［職務上のやりとりから深い信頼関係構築までの未到達］であると感じる。

6.1.2. で分かった留学生対応問題の［唯一の解決策は英語能力向上という認識］だったようだが（理論記述⑤）、技術職員にとっては英語能力というのは専門外スキルと見なされ、必須能力ではない。そのため、どれだけ努力してもそれは自己都合であり、評価の対象外の努力だとみなされるということがわかる（理論記述⑥）。

そして、ここからがこの問題の核心部分だと言える。技術職員に専門外の英語能力を求めると二種類の分断が起きたのだ。

一つ目の分断は、技術職員内の英語コミュニケーション能力の高低による職員間の分断である。それにより、英語能力が高い技術職員が専門外の装置の説明を代替するという過重な負担がおきている（理論記述⑦）。また、技術職員に英語能力を求めたことにより、英語に苦手意識のある技術職員側は、留学生との関係構築を諦めて距離をとるようになっていることがわかる（理論記述⑧）。

二つ目の分断は、技術職員と留学生との分断である。技術職員には［留学生との関わり合いへの苦手意識］があり、留学生も「多分向こうも話しかけづらいとかあるんだとは思う」（1A119）のように［意思疎通の難解さによる質問の躊躇］があるという（理論記述⑨）。技術職員 A 自身は留学生とやりとりができる英語能力を持っているが、このような苦手意識は「今も思ってます。ずっと思ってます。」（1A93）と述べていることから、英語能力の習得度にはかかわらない技術職員と留学生の関わりの分断であるといえる。

この分断の結果、技術職員側が「拙い英語で話して、（留学生に）“はい、分かりました”って言われてもほんとは伝わってないってことが今まですごい多々あったんだと思います。」（2A150）と言うように、技術職員と留学生の［互いの言語能力の限界察知による理解の放棄］が起こり（理論記述⑩）、理論記述⑪のように留学生に［装置トラブルの頻発］が起きるのである。そして、技術職員はそれを達観して、英語を使用したとしても、留学生の信頼を得る関係構築には至らないという気づきを得たようだ（理論記述⑫）。

6.1.4. 問題解決に向けての取り組みの成果と残された課題

その折に、技術部の英語能力問題を解決できそうな転機が訪れた。

ストーリー・ライン	［英語が堪能な新たな事務職員入職］をきっかけに［英語体制強化の協力依頼］をし、技術職員のための［英語使用不安減少を狙った資料作成］を行った。［接触不安減少を狙った通訳機器導入］は、技術職員の［安心感の担保］がされただけでなく、［留学生と職員両者の心理的負担の軽減］にもつながった。 しかし、技術職員の［留学生の英語能力に対する自身の劣弱意識の残存］と［苦手な英語が媒介語であるという心理的問題の未解決］という課題が残った。
理論記述	⑬［英語が堪能な新たな事務職員入職］は、［英語体制強化の協力依頼］につながる。 ⑭［英語使用不安減少を狙った資料作成］と［接触不安減少を狙った通訳機器導入］は、技術職員の［安心感の担保］と［留学生と職員両者の心理的負担の軽減］につながる。 ⑮技術職員には［苦手な英語が媒介語であるという心理的負担の未解決］と［留学生の英語能力に対する自身の劣弱意識の残存］という課題が残る。

研究所に新たに入職した英語が堪能な事務職員に力を借りたことで、技術部の英語体制を強化することができたようだ（理論記述⑬⑭）。その結果、技術職員が留学生対応で英語を使用する際には、作成した英語資料と通訳機器により［安心感の担保］がなされ、［留学生と職員両者の心理的負担の軽減］に至るといういい成果が得られている。

しかし、これらは英語を使用する際の負担軽減を可能にしたが、課題はまだ残されているということが理論記述⑮からわかる。「結局英語を使わなきゃいけないっていうちょっと嫌だなって思いは残ったままだったり、英語うまく話せないっていう劣等感が留学生に対してあったりとか。」（1A189）のように、通訳機器を使用したり英語資料を持参したりして留学生と英語でやりとりをしたとしても、その対話場面の使用言語は英語であるために［苦手な英語が媒介語であるという心理的負担の未解決］という結果に至るのである。そして、そのような武器

がなくても英語で話せる留学生と、自身の言語能力を比較してしまうことによる［留学生の英語能力に対する自身の劣弱意識の残存］という課題が残されているのである。

6.1.5. 技術部が抱えていた留学生対応問題から分かること

ここまでで、技術部が抱えていた留学生対応問題の全容が明らかになった。特に問題の核心部分として、2 種類の分断が引き起こされていることがわかった。この問題は、事務職員の英語研修について述べた山下等（2015）及び国際系事務職員に求められる専門性として英語が必須であるとしている大西・織田（2016）でわかるように、「留学生対応―英語」という現時点の大学職員の共通認識が影響しているだろう。そして、この英語志向の共通認識が、技術職員に過剰な英語使用負担をかけることにより、問題が次々に起こっていったのである。

この背景には大学の国際化・グローバル化（cf. 山下等, 2015; 大西・織田, 2016）の思考が影響しているであろうが、「グローバル化となれば多様な社会への対応となり、それぞれの国の文化を尊重することが求められ、英語依存度は低くな」（丹羽・吉崎, 2022, p. 131）るはずであり、ここに矛盾が生じていると言えないだろうか。国としても、留学生の受け入れを今後も続け、増加させていこうとするならば、その国が多文化共生社会であることがそのファクターの一つとなる可能性があり（cf. 金子, 2017）、それは大学に置き換えても同様であろう。つまり、大学が国際化・グローバル化を目指していくならば、この「過剰な英語志向」（岩田, 2010, p.87）からの脱却をし、多文化共生社会化に向かって英語の依存度を下げていく方向に舵を切る必要があるのではないだろうか。

6.2. 研究課題②：本養成プログラムは問題解決にどのように貢献するのか

本項では、＜研究課題②本養成プログラムの受講を通して得た学びは、問題解決にどのように貢献しているのか。＞に関わる分析結果を提示し考察を行うが、本項では受講を通して得られた学びを理論記述で示していく。その際、6.1. からのつづきの通し番号を振って示す。それから、これ以降は「やさしい日本語」という用語を記述する場合は、実際の語りとの重複を避けるために＜やさしい日本語＞と記述

する。

本養成プログラムの受講を通して、技術職員Aが得た学びに関する理論記述は全部で14得られた。紙幅の都合上、それらに関する説明は、特筆すべき事項に絞る。発話番号にFがついているものは、フォローアップのメール内の記述である。

6.2.1. ＜やさしい日本語＞の受講

まず、＜やさしい日本語＞の受講を通して得られた学びに関する理論記述は3つ得られた。

⑯＜やさしい日本語＞の学習は［無理なく習得できそうな技術の存在への気づき］から［英語能力補強以外の選択肢としての受容］につながる。
⑰＜やさしい日本語＞の学習は、［少しの努力で解決できる問題であったという認識の転換］を起こし、［留学生との接触意欲の向上］と［留学生との接触態度の変容］につながる。
⑱技術職員が＜やさしい日本語＞で話すと［留学生側にも接触態度の変容］が起きる。

理論記述⑯は、「簡単な日本語を使えば日本語でもいいんだって思えたことは、すごい大きかったですね。技術職員はどうしても英語コミュニケーションできるっていうのは後付けのスキルになってくるのでね。」（1A385）という語りから得られた［無理なく習得できそうな技術の存在への気づき］があり、そこから［英語能力補強以外の選択肢としての受容］につながったようだ。そして、「技術職員の中でも本当に留学生お手上げっていうような雰囲気だった人たちが、今そんなになんか積極的に話してるなっていう感じがします」（1A285）というように［留学生との接触意欲の向上］と［留学生との接触態度の変容］につながっていたことがわかった（理論記述⑰）。これは、世良・根本（2016）において＜やさしい日本語＞を教授したことが日本語非母語話者との接触不安を軽減したと言われていることと同様である。

また、「留学生の方も、こう受け入れてくれる人がいるっていう意識もあるでしょうし」（2A92）と［留学生側にも接触態度の変容］が起きていることがわかった（理論記述⑱）。これは西尾（2016）で述べられた＜やさしい日本語＞を母

語話者が使用すると非母語話者側の不安解消につながる可能性があるという示唆の、実証がなされているともいえる。

6.2.2. 異文化理解・異文化間コミュニケーションの受講

次に、異文化理解・異文化間コミュニケーションの受講を通して得られた学びに関する理論記述は 3 つ得られた。

⑲異文化理解の学習は、［国際化に向けて見落としがちな異文化間コミュニケーション能力の補填］がなされる。
⑳異文化理解の学習は、［異文化間コミュニケーション技術の学びによる他者との対話における姿勢の変化］を起こす。
㉑異文化理解の学習は、［他者との関係構築のあり方の再考］を促し、［他者の変化を期待せず自身の変化で解決するという価値観の変容］を起こす。

異文化理解・異文化間コミュニケーションの受講は、「なんか結局異文化理解って外国人だけじゃなくて日本人同士でも全然ありえることですよね。」（1A313）のように［他者との関係構築のあり方の再考］を促し、「業務に関わる受講前後の意識の大きな変化としては、〝～してくれない〟と思うことが減り、どうやってやってもらおうか？を考えるようになりました。（例：装置を使い終わったら掃除してくれない…）」（1A390F）のように［他者の変化を期待せず自身の変化で解決するという価値観の変容］を引き起こしていることがわかった（理論記述㉑）。これは新庄・浜田（2014）の日本語学習支援者養成研修において受講者が異文化理解の態度の醸成がなされ、母語話者意識の見直しをしていたことに通ずる学びであろう。異文化理解の受講を通して、自身の意識の見直し、変容が起きていると言える。

6.2.3. 日本語教育の受講

次に、日本語教育編における日本語学習支援に関わる内容の受講における学びに関する理論記述は 2 つ得られた。

㉒［日本語初級学習者の知識と能力の確認］は、［日本語学習者への支援や補助の必要性の理解］と［自身の使用していた日本語の失敗への気づき］を促す。
㉓日本語教育編の学びは、［業務内での英語使用の必然性への気づきと抵抗感の払拭］をし、［英語の補助役割資料の意欲的な作成 ］につながる。

日本語教育編においては、初級日本語の教科書の内容確認や扱われている文型一覧の確認を行ったことにより、「初級の教科書を見て、あ、これじゃあ私達の会話にはついてこれんわと思ったり」（2A192）のように［日本語学習者への支援や補助の必要性の理解］をし、「普通の語順とか普通の喋り方で言ったって分かんないなと思ったりとか。」（2A192）のように［自身の使用していた日本語の失敗への気づき］を促したことがわかった（理論記述㉒）。そして、その気づきにより、「英語の掲示物を作るとか、マニュアルの英語版を作ろうっていうのを、そんなにみんな嫌がらなくなりました。それが普通っていう、意識になってきた気がします。」（1A355）のように［業務内での英語使用の必然性への気づきと抵抗感の払拭］をし、［英語の補助役割資料の意欲的な作成］につながっていたことがわかった（理論記述㉓）。

このように、日本語教育について受講者が学ぶということは、留学生との間で使用するべき日本語のあり方やレベルを認識でき、専門外であったとしても英語を使用することの必要性への気づきを促せ、抵抗感を払拭させることができるのだということが分かったと言えよう。

6.2.4. 実践編の課題における実践経験

支援者養成プログラムは理解に重点を置いた基礎編と、理解を実践につなげる実践編で構成されているが、その実践編の課題における実践経験が生んだ学びに関わる理論記述は 5 つ得られた。

㉔実践編による実践経験は［＜やさしい日本語＞による会話の成功体験］をし、［講師からの肯定的評価による自信の裏付け］がされる。
㉕［突発的接触場面における会話機会の創出］は、［留学生との積極的関係構築を志向する態度の萌芽］である。
㉖［現実場面における成功体験］は、［技術の修得による留学生との会話意欲の向上］につながる。
㉗実践編における課題は、［所内におけるプログラムの認知向上に貢献］し、［留学生に対して良好な関係構築の志向希望があるという教職員の意識の表明］ことに価値がある。
㉘［挽回方法がある会話場面］と異なり、［失敗を蔑まれることへの畏怖］から［＜やさしい日本語＞を書く実践の拒否］が起きる。

実践編の課題においては、「あの録音で、うん、一通りの話ができるんだっていうのが。」（1A291）のように、［＜やさしい日本語＞による会話の成功体験］をし、講師からの肯定的なフィードバックを受け「結構これでもいいんだと思えたところも大きい」（1A289）と［講師からの肯定的評価による自信の裏付け］がなされていると言える（理論記述㉔）。そして、留学生との［突発的接触場面における会話機会の創出］をするようになり、「留学生に話しかけるっていうハードルは下がったと思います。」（1A245）と、［留学生との積極的関係構築を志向する態度の萌芽］につながっていることがわかる（理論記述㉕）。そして、「実践編で課題があったことによって、日本語学習支援者プログラムを受けている人たちがいるっていうのが留学生に伝わったのも良かったかなと思います。」（1A295）のように、実践編に課題があったことは［所内におけるプログラムの認知向上に貢献］し、［留学生に対して良好な関係構築の志向希望があるという教職員の意識の表明］となることに価値があると評価されたことがわかった（理論記述㉗）。以上から、プログラム内で実践経験を積み、自信をつけることが、現実場面での実践の機会を生み、そして留学生に対して歩み寄ろうとしている教職員の意識の表明もできるという価値を持っているということがわかった。

しかしながら、「間違ってるとみんなの目に触れちゃうから。嫌だな、と。」（1A323）と［失敗を蔑まれることへの畏怖］から、「＜やさしい日本語＞で話すことはあるんですけど、書くと、やっぱりもう自信がなくて」（1A319）と、［＜

やさしい日本語＞を書く実践の拒否］が起きるという課題も残されていることがわかった（理論記述㉘）。

6.2.5. 受講から得た学びは問題解決にどのように貢献しているか

以上より、支援者養成プログラムの受講を通して、技術職員は様々に学びを得ていることが確認できた。それでは、ここでは支援者養成プログラムの受講から技術職員が得た学びが、6.1. で明らかになった技術部が抱えていた問題の解決にどのように貢献しているのか考察を行っていく。技術部が抱えていた問題の核心部分というのは、技術職員内の英語コミュニケーション能力の高低による職員間の分断と、技術職員と留学生との分断であった。

まず、前者の技術職員間の分断問題の解決に、本プログラムの受講はどのように貢献していると言えるだろうか。これには、理論記述⑯が得られたことによって、技術職員間の分断問題の解決に貢献できていると言うことができる。これは技術職員間の英語コミュニケーション能力の高低による分断で、特に英語に苦手意識のある技術職員が留学生との関係構築を諦める傾向にあったことが問題となっていた。しかし、＜やさしい日本語＞を学んだことにより［無理なく習得できそうな技術の存在への気づき］から［英語能力補強以外の選択肢としての受容］がなされているということは、英語に苦手意識のあった技術職員にとって、英語ではなく、母語である日本語の調整でいいのだという、自分の手に届く範囲の努力で解決ができる問題であったと気づきを起こし、解決に貢献できていると言えるだろう。また、後者の技術職員と留学生との分断問題の解決にも＜やさしい日本語＞の学習を含んだ理論記述⑰⑱㉕㉖から、技術職員側の［留学生との接触意欲の向上］と［留学生との接触態度の変容］が起き、またそれが波及し、留学生側にも接触態度の変容が起きていることがわかる。また、［留学生との積極的関係構築を志向する態度の萌芽］や［技術の修得による留学生との会話意欲の向上］などからも、技術職員と留学生両者の分断の解決に貢献できていると言えるだろう。

以上から、本プログラムにおける＜やさしい日本語＞の授業の重要性が明らかになった。庵（2021）は「「やさしい日本語」はマジョリティである日本語母語話

者にとっても重要な意味を持つ」（p. 123）と述べ、＜やさしい日本語＞を使用することが日本語母語話者の日本語能力、コミュニケーション能力を高めるインセンティブがあるとしている。しかし本稿では、これに加え、言語のマジョリティ間の英語能力の優劣における分断の解決法になるという価値を持っているということが言えるであろう。また、庵（2021）では、地域社会の共通言語としては「「やさしい日本語」しかあり得ない」（p. 123）とし、それが「居場所作りのため」（p. 同）であるとしている。また、理論記述⑱のように留学生側にも態度の変容が起きているということは、留学生にとっても研究所が「自分の居場所である」という認識の補強がされ始めていることを意味する。以上から、支援者養成プログラムにおいて＜やさしい日本語＞を扱ったことには、大きな意味があることがわかったが、もちろん異文化理解・異文化間コミュニケーションや日本語教育の学びが問題の解決に貢献していないという意味ではない。理論記述⑳㉑のように異文化理解編によって、姿勢の変化や価値観の変容を起こし、理論記述㉒㉓のように日本語教育編によって、支援や補助の必要性の理解をしたことが「やさしい日本語」を使用する意味や重要性に気づかせ、無理なく「やさしい日本語」を受容することができ、分断の解決に至ったのだと考えられる。

7. おわりに

本稿は、理系研究機関における日本語学習支援者養成プログラムが受講者にもたらした効果について明らかにしてきた。それにあたり、留学生対応の困難という技術部が抱えている問題解決のために受講したと動機を述べていた技術職員 A を対象にすることで、技術部が抱えていた留学生対応問題とは何かを明らかにし、その問題の解決に対して支援者養成プログラムがどのように貢献したのかを明らかにした。分析の結果、技術部が抱えていた留学生対応問題の核心部分にあったのは、技術職員内の英語コミュニケーション能力の高低による職員間の分断と、技術職員と留学生との分断であった。そして、その分断の問題は、支援者養成プログラムの受講から得た学びの内、特に＜やさしい日本語＞の学びを中心にして解決に向かっていたことがわかった。本稿は、支援者養成プログラムが日本語学習支援に関する学びの機会を提供することを通して、その学び自身にも価

値はあると言えるが、その学びは現場の問題解決に生かすことができるのだという意味で、本プログラムの価値を明確にしたと言える。つまり、学びを学びで終わらせるのでなく、社会の問題解決に生かすことができるという大きな意義があるプログラムだと言うことができるだろう。

しかし、本稿では理論記述㉘の［＜やさしい日本語＞を書く実践の拒否］という問題が一つ残されたままだと言える。実は、受講によって課題の解決がなされた技術部にはその後変化が起き、残された問題についても解決がなされていっているのであるが、紙幅の都合上それは稿を改めて論じたい。また、支援者養成プログラムは技術職員の他に教員・事務職員の受講もある。その 2 者の学びを明らかにすることについても今後の課題としていきたい。

注

1）本稿における「技術職員」とは、研究所内の教育・研究活動を円滑に進めるために実験設備や実験室の管理を行い、学生に対する技術指導や支援を行う、非常勤も含めた職員のことを指す。

2）支援者養成プログラムは、研究所の大学院留学生並びに外国人研究者を対象とした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）と同時並行の形で試験的に開講しているものである。

3）「大学院留学生等」というのは、研究所に大学院生として在籍する外国人留学生と外国人研究者のことであるが、ここで「留学生」と称することにしたのは、調査協力者がインタビューにおいて述べた問題事象には外国人研究者との関わり合いではなく、留学生との関わり合いにおけるものだったからである。

4）大阪大学では全学の規模で「SD 研修」は存在せず、FD 研修において教員・事務職員・技術職員を対象とした講座を開いている。だがその FD 研修には教員を対象とするものが多いことは否めない。（cf. 大阪大学全学教育推進機構教育学習支援部 HP）

参考文献

飯岡由紀子・松岡千代・小川純子・遠藤和子・吉本照子（2021）「「臨地実習において配慮が必要な学生への教育上の調整」における FD・SD プログラムの開発（第一報）」『日本看護学教育学会誌』31(2), pp.95-106.

家入聖子（2022）「グローバル社会への理解を深める「異文化理解教育」講座 1 年目の検証：2020 年度学生調査より」『神戸女子大学・神戸女子短期大学 教職課程研究』1, pp.139-155.

庵功雄（2013）「「やさしい日本語」研究の現状と今後の課題」『一橋日本語教育研究』2, pp.1-12.

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, pp.121-134.

岩崎保道（2010）「大学職員の SD の必要性と課題」『大学教育年報』6, pp.43-51. 佐賀大学高等教育開発センター.

岩田一成（2010）「言語サービスにおける英語志向―「生活のための日本語：全国調査」結果と広島の事例から―」『社会言語科学』13(1), pp.81-94.

大阪大学全学教育推進機構教育学習支援部 HP「FD プログラム」
https://www.tlsc.osaka-u.ac.jp/fd_program/（最終アクセス 2022/12/29）

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.

大西好宣・織田雄一（2016）「本邦大学における国際系事務職員の高度化に関する一考察―タイ・チェンマイ大学への短期留学プログラム等を事例として―」『国際教育』9, pp.91-118, 千葉大学国際教育センター.

金子聖子（2017）「マレーシアの多文化共生と留学生の進路支援―トランスナショナル教育を推進する大学の事例から―」『共生学ジャーナル』1, pp.13-30, 大阪大学大学院人間科学研究科共生学系.

北出慶子（2010）「留学生と日本人学生の異文化間コミュニケーション能力育成を目指した協働学習授業の提案―異文化間コミュニケーション能力理論と実践から」『言語文化教育研究』9, pp.65-90. 早稲田大学日本語教育研究センター言語文化教育研究会.

佐藤龍子・松井宏文・山下晃司・松下昭重（2013）「大学職員のモチベーションを高める SD 研修会の考察―「わたしたちの仕事改善」の取組から―」『静岡大学教育研究』9, pp.63-75, 静岡大学大学教育センター.

新庄あいみ・浜田麻里（2014）「地域日本語ボランティア研修における元教員の学び―実習を通した学びを中心に―」『大阪大学国際教育交流センター研究論集　多文化社会と留学生交流』18, pp.67-76.

末吉彩香・田中敦士（2022）「札幌学院大学における発達障害学生支援に向けた全学必修型 FD ／ SD 研修会の効果と課題」『札幌学院大学総合研究所紀要』9, pp.3-10.

世良時子・根本愛子（2016）「看護を学ぶ日本語母語話者への「やさしい日本語」教育の試み」『日本語教育方法研究会誌』22(3), pp.10-11.

竹中喜一（2018）『大学職員の能力育成に関する研究―学習共同体の機能に着目して―』大阪大学大学院人間科学研究科博士学位論文.

竹中喜一・岩崎千晶・中井次郎・吉田達哉・土橋良一（2018）「学生・教員・職員による SD 研修プログラムの開発と実践」『関西大学高等教育研究』9, pp.149-155.

竹中喜一・中井俊樹（2021）「大学の SD 担当者養成研修における研修転移の効果と課題」『日本教育工学会研究報告集』2021(2), pp.53-58.

西尾広美（2016）「「幼稚園におけるやさしい日本語」を学部授業へ導入する試み―授業後のフィードバックから見る大学生の意識―」『異文化間教育学会』44, pp.129-143.

丹羽博之・吉崎奈々（2022）「日本の言語景観にみる多文化共生社会でのコミュニケーション ―エジプト（埃及）、UAE（亜剌比亜）の言語表示とピクトグラム使用の比較から―」『大手前大学論集』21, pp.119-138.

林透（2013）「教員・職員・学生が一緒になる FD・SD (II. 活動報告 . (1) FD・SD の取組)」『CGEI アニュアルレポート 2012』pp.3-9, 北陸先端科学技術大学院大学.

福島一政（2010）「大学のユニバーサル化と SD―大学職員の視点から―」『高等教育研究』13, pp.43-60. 日本高等教育学会.

藤平愛美（2022）「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』20, 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）

松岡里奈（2022）「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―」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』20, pp.33-50.

安原裕子（2013）「SD 研修の試み」『技術報告』18, 静岡大学技術部.

山下辰夫・堀田幸平・佐藤克信・林大介・北波赳彦（2015）「大学職員を対象とした東南アジアでの英語研修における一考察」『高等教育フォーラム』5, pp.197-203, 京都産業大学教育支援研究開発センター.

吉田信正（2007）「大学職員能力開発の動向と課題」『大学マネジメント』5(12), pp.10-14. 国立大学マネジメント研究会.

Effects on Participants of a Japanese Language Learning Supporter Training Program for Faculty and Administrative of a University Science Research Institute: How did the Program Help Solve the Problems Faced by the Technical Department?

MATSUOKA Rina

This paper describes the effects of a training program for Japanese language learning supporters at a science research institute on the technical staff member who took part in the program. The technical staff member stated she took the course hoping to solve communication problems between the technical department and foreign students. This paper examines said problem and how the training program contributed to its solution. The analysis reveals two elements at the heart of the problem: the gap between the technical staff members with more advanced and those with poorer English communication skills, and the gap between the technical staff and the international students. Learning "easy Japanese" —especially in the training program—helped overcome these communication hurdles. The training program is as such valuable not only for the learning it provides, but also in the sense that the participants were able to use their learning to solve problems in the field.