

## <研究ノート>日本語授業における学習補助者活用の 動向分析

著者	阿部 美恵子, 藤原 由紀子
雑誌名	関西学院大学高等教育研究
号	8
ページ	31-38
発行年	2018-03-23
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10236/00026896">http://hdl.handle.net/10236/00026896</a>

# 日本語授業における学習補助者活用の動向分析

阿 部 美恵子 (日本語教育センター・研究代表者)  
藤 原 由紀子 (日本語教育センター)

## 要 旨

本研究の目的は、日本語教育における学習補助者（授業に実際に参加し、教室活動の中に入り学習の支援をするもの）を導入した活動の動向を明らかにすることである。具体的には、WEB 論文データベースで学習補助者に関する実践報告論文を選び出し、それらの実践における学習補助者の特性と名称区分、役割を分類した。さらに学習補助者の学びがどのように記述されてきたのかを概観した。その結果、日本語教育における学習補助者を活用した実践では、(1)学習補助者は基本的に母語話者であり、当該科目の過去の受講者ではないこと、(2)学習補助者として大学全体の制度を導入している実践は少なく、日本語の授業のためにボランティアなどを独自に採用し、活用していること、(3)学習補助者に用いられている名称が様々で、果たしている役割との関連もないこと、(4)学習補助者の学びについては表面的な記述にとどまるものが多く、活動の過程から成長を記述したものは見られないことが明らかになった。これらの結果を、言語科目以外の一般科目における学習補助者の活用と比較し、今後日本語教育において学習補助者を活用する際の課題について検討する。

## 1. はじめに

近年大学の授業では、学部生を学習補助者（SA や LA<sup>1</sup>等と呼ばれる）として活用することが増えている。活用の拡大に伴い、学習補助者の活動の動向をまとめた報告（岩崎他 2012）や学習補助者に求められる能力について言及した研究（時任 2016、時任他 2017）なども見られるようになってきた。

一方、日本語教育ではこれまで様々な形で、学習者の日本語学習を援助する役割として、教師以外の補助者が教室活動に参加してきたものの、その呼称、概念、役割などが教育機関・実践によって異なり、活動の現状についてまとめられた報告などもない。そこで、本稿では、日本語教育における学習補助者を導入した活動の動向を、先行文献に基づいて分析・考察することを目的とする。

以下では、まず一般科目における学習補助者に関する先行研究について概観し（§2.）、それを踏まえた本研究の目的を述べる（§3.）。次に分析の対象とする実践論文について説明する（§4.）。これらの実践論文における学習補助者の特性（§5.）、学習補助者の名称区分と役割（§6.）

を示し、学び・成長についての記述との関連について分析する (§7.)。最後に、言語科目以外の一般科目における学習補助者と比較することで、日本語教育における学習補助者活用の課題について検討する (§8.)。

## 2. 一般科目における学習補助者に関する先行研究

### 2.1 野波他 (2003)

野波他 (2003) は、大学の情報教育における SA 制度の有効性を調査する目的で、SA の仕事内容別の勤務時間数や受講学生への質問紙調査を行い、その有効性を報告している。また、受講学生のみではなく、SA 本人にも質問紙調査を実施し、複眼的に分析を行っている。質問項目には、SA が自身の仕事についてどのように感じているのか、学習補助者としての経験が SA 自身にとって有益であったか否かを問うものもあり、SA の成長について考慮された SA 活用の実践とその調査報告が行われていることがわかる。

### 2.2 西村他 (2011)

西村他 (2011) は、嘉悦大学の複数の初年次教育科目で SA/TA<sup>2</sup>を活用した授業実践において、学生アシスタントの意識の変化 (積極性の変化・質の変化) が観察されたことを受け、その成長プロセスを SECI モデルを使って説明することを試みている。嘉悦大学では、学生アシスタント同士の横のつながりを強め、互いの経験やノウハウといったものを体験的に身につけてもらうための仕組みを作成している。それにより、個人の暗黙知がいくつかのプロセスを経て組織の体系的な形式知となり、それが体験を通じて再び個人の暗黙知となるという循環を生み出したことが、上記の変化につながったと説明している。SA の成長に焦点を当て、ナレッジマネジメントのプロセスモデルにより、その成長を客観的に分析記述した報告であると言える。

### 2.3 時任 (2016)、時任他 (2017)

時任 (2016)、時任他 (2017) は、一般共通科目においてアクティブラーニング型授業を実施し、その実践からアクティブラーニング型の授業において LA に必要な特性と能力について調査を行っている。まず、時任 (2016) では、予備調査によって得られた「対象の実践が「受講者にとって成長を感じる事ができる授業である」という前提」に立った上で、受講生に半構造化インタビューを行い、修正版グラウンデッドセオリーを用いた分析を行っている。その結果、アクティブラーニング型授業において、LA は受講生から教師同様ファシリテーションに関するスキルを求められていること、しかし同時に「学生という立場や過去の受講生である事が教師のファシリテーションとは異なる支援を実現していること」を明らかにしている。さらに、時任他 (2017) では、SA に必要な能力について受講生に質問紙調査を実施し、探索的因子分析を行うことにより、「柔軟な対応因子」や「行き詰まりの共同解決因子」などプロジェクト学習において SA に求められる 5 つの因子を明らかにしている。

### 3. 本研究の目的

2.で述べたように、高等教育において、授業改善に向けた動きの一つとしてSA 制度の改善・充実の必要性を主張する声が高まる中、一般科目の授業実践においては、学習補助者に主眼を置き、彼ら自身の成長や能力について分析・調査した結果が報告されている。

それでは、以前より教師以外の補助者が教室活動に参加してきた語学教育においてはどうか。そこで本研究では、日本語教育における学習補助者を導入した実践の報告を対象に、学習補助者の特性や役割、また彼ら自身の学びや成長の記述を分析し、報告する。

### 4. 分析対象

本稿では、J-STAGE と CiNii Articles を用いて<sup>3</sup>、キーワードを元に学習補助者に関する実践報告論文を選び出した。実践報告論文抽出のために用いたキーワードは、表1の(1)～(4)である。

表1の(1)～(4)のキーワードを組み合わせた54通りで検索した。検索条件に当てはまり、WEB上で公開されている論文から、以下の4点を考慮して分析対象論文を選定した。

- (A)実践が行われている環境
- (B)授業の目的
- (C)学習補助者と参加授業との関係
- (D)授業内容に関する記述

以下、それぞれに説明を加える。

(A)では、日本の大学における実践を対象とした。その理由は以下の2点である。①日本は日本語が生活言語として用いられており、授業外でも日本語母語話者による日本語を耳にする環境である。一方、海外は日本語が生活言語として用いられておらず、授業外で日本語母語話者との接触が少ない環境であり、日本語を耳にする機会は少ない。このような2つの異なる環境においては、日本語話者を学習補助者として授業活動で活用することの意味付けは自ずと異なると考えられるためである。②日本の大学における一般科目の学習補助者と比較することを目的としているためである。

(B)では、授業の目的が日本語の習得である実践を対象とした。授業中に日本語を用いてはいるが、授業目的が異文化理解や日本文化の学習である実践は分析対象外とした。

(C)では、学習補助者が参加授業に「補助者」として参加している実践を対象とした。学習補

表1 実践報告論文抽出のためのキーワード

(1)実施機関	(2)履修者	(3)授業内容	(4)学習補助者
大学	留学生 学習者	日本語 言語 語学	補助者 LA SA アシスタント パートナー ゲスト ボランティア ビジター チューター

助者が履修している授業と日本語の授業との合同授業や、学習補助者が履修している授業で参加が義務付けられている授業は、分析対象外とした。

(D)では、授業内容に関する記述がある論文を対象とした。本研究では、日本語教育における実践の動向を探ることが目的である。そのため、論文の目的に関わらず、実践の内容に触れているものを分析対象とし、学習補助者の制度の紹介で授業内容に関する記述が全くないものは分析対象外とした。

以上の結果、計40の実践報告論文が抽出された。

## 5. 学習補助者の特性

4.により分析対象となった40の論文を、まず、学習補助者の母語という観点で分析した(表2)。なお、1つの実践の中で、名称の異なる2種類の学習補助者を活用し、一方は母語話者、もう一方は不明という実践があったため、合計数は41となっている。

非母語話者のみが活用された論文は1例もなく、学習補助者としては母語話者が活用されることが多いことがわかる。また、母語が不明の論文が6つあることは、学習補助者の母語について記述の必要性を感じていないという現状を表していると考えられる。

表2で母語による制限なし、つまり、非母語話者を活用しているという記述がある5つの論文について、非母語話者の活用状況を詳しく見ていく。これらの実践における非母語話者の活用数、非母語話者活用に関する記述をまとめたものを表3に示す。

表3うち、大江(2013)、齋藤他(2014)、久保田・鈴木(2016)は、応募条件の記述であり、実際に非母語話者を学習補助者として活用したかどうかは不明である。一方、金久保(2004)、

表2 学習補助者の母語

母語	母語話者	母語による制限なし	非母語話者	不明
論文数	30	5	0	6

表3 母語による制限のない実践

論文	学習補助者数	非母語話者数	非母語話者活用に関する記述
金久保(2004)	5年間で27名	1名	複数の教員で協議し、授業に参加している留学生の日本語レベルをはるかに超えている、という判断
竹山・今野(2006)	5名	2名	(実習の授業を履修している大学院生の数の不足から学習補助者を採用しているため、活用前の意図は不明)※( )は筆者が追記 学習者は非母語話者であることを肯定的に捉えており、自らが目標とするモデルとする場合もあることがわかった
大江(2013)	不明	不明	先輩学習者として留学生に良い影響があると考えられる場合には登録が可能
齋藤他(2014)	各学期の登録者120名~200名	不明	応募者は日本語母語話者に限っていないため、少数ではあるが留学生の登録者もいる
久保田・鈴木(2016)	16名	不明	日本人である必要はないが、実際に応募する学生は日本語母語話者がほとんどである

竹山・今野（2006）は実際に非母語話者を学習補助者として授業で活用した実践の報告である。しかし、金久保は27名中1名と非常に少ない。また、竹山・今野は本来活用する予定であった大学院実習生の数が少なかったことから、学習補助者を5名追加し、その際、意図せずして非母語話者2名が加わった。これについて結果的に非母語話者の活用が学習者のモデルとなり、学習者から肯定的に捉えられていたと述べてはいるものの、あくまでも副次的に生じた結果である。

以上の分析から、日本語教育における学習補助者としては「母語話者」が暗黙のうちに想定されていることがわかる。

## 6. 学習補助者の名称区分と役割

次に、学習補助者の名称区分<sup>4</sup>を表4に示す。なお、ビジターとゲストの両方を活用した実践があったため、合計数は41となっている。

前述のとおり、日本語教育ではこれまで様々な形で、学習者の日本語学習を援助する役割として、教師以外の補助者が教室活動に参加してきた。表4を見ると、その雑多な状況を反映するかのように、名称にも多種多様なものがあることがわかる。これらの名称を、学習補助者のどの部分に焦点を当てたものかによって分類すると、下記ようになる。

### ①報酬の有無による名称

ボランティア（無償）

### ②正規の授業参加者か否かによる名称

ビジター（非正規）、ゲスト（非正規）

### ③学習者との関わり方や担う役割による名称

パートナー、アシスタント<sup>5</sup>、チューター

これには、更に上記2つを組み合わせた「ボランティア・チューター（報酬の有無+役割）」といった名称のものも見られた。

分析対象論文の中で最も多く使用されていたものは、「ボランティア」であった。これにより日本語教育における学習補助者の多くが無償であることがわかる。有償であったのは、SA（1論文）とパートナー（1論文）のみであった。多くの大学で有償であるTAとチューターについては、TA（1論文）とチューター（1論文）は無償、TA（1論文）は不明であった。このことから、「ボランティア」以外の名称では、有償か無償かについて名称による統一はとれていないことがわかる。

その他の名称の定義も曖昧で、「ビジター」と「ゲスト」という名称の使い分けについて記したものは管見の限り見当たらず、また「パートナー」という名称で教室活動に参加しているものには、インタビュー協力者やディスカッション参加者として必要な時のみ教室活動に参加してい

表4 学習補助者の名称区分

ボランティア	パートナー	ビジター	ゲスト	TA
18	6	5	3	2
SA	アシスタント	サポーター	チューター	名称なし
1	1	1	1	3

るものから、文字通り「パートナー」として学習者とペアになり、全授業を通し、協力してプロジェクトに取り組むといったものまでである。

このように学習補助者の名称の定義が曖昧であることから、名称からイメージされる役割にもずれが生じている。例えば、無償のボランティアについては、負担が軽いというイメージがあるが、実践の中には15回すべての参加を求めるものや、授業後に毎回授業に関する気づきをメールで送るといふ、負担が大きいものもある。

以上のことから、日本語教育における学習補助者は、名称に明確な定義がなく、各教育現場に合わせて雑多に用いられており、役割との関連もないことが明らかになった。

## 7. 学習補助者の学び

学習補助者の学びについての分析・記述の有無をまとめたものを表5に示す。「記述・分析あり」は、数量的分析の場合は統計処理まで行っているもの、質的分析の場合は、カテゴリー化されているかどうかを判断の基準とした。

表5から、学習補助者の学びについて何らかの記述があるものは対象40論文中、21論文で半数を超えているが、その記述は、アンケート結果からのコメントの抜粋やアンケート回答の平均値を記すにとどまっている。また、アンケートは行わず、学習補助者からの声・感想から学びがあったとするものも多い。分析を行った上で学びについて記述しているものは、そのうち2論文のみと非常に少ないことがわかる。

学びの分析を行っている2論文の詳細をまとめたものを表6に示す。

金久保 (2004) は、厳密なカテゴリー化を行っているとは言えないが、インタビュー結果やレポート等から「外国人と接することへの慣れ」「日本語教師の仕事の理解」等、いくつかの学びをあげている。しかし、概念としては抽出されておらず、成長にも触れられていない。

久保田・鈴木 (2016) では、分析対象としたボランティアの学生には「外国人に対するステレオタイプの変化」「履修者の留学生との接触による異文化知識の増加」「支援の在り方を自分で発見し、実践」「意思疎通の失敗から原因を特定し、方法を調整」という学びがあり、学習補助者

表5 学習補助者の学びについての記述・分析

記述・分析あり	記述あり	記述なし
2	19	19

表6 学習補助者の学びに関する分析を行っている実践

論文	対象の学習補助者	記述・分析方法
金久保 (2004)	ボランティア3名 (日本語教師にならなかったボランティア、日本語教師になったボランティア、日本語教師を全く意識していない社会人学生)	インタビュー、参加期間中の口頭コメント、レポートを元に分析
久保田・鈴木 (2016)	クラスゲスト (ボランティア) 1名	半構造化インタビューを行い、SCATで分析 その結果をグローバル人材の視点から分析



として参加する授業が、外国語でのコミュニケーション能力、異文化理解・活用力の一部、社会人基礎力の12の能力要素すべてを発揮する場となると述べている。しかし、具体的にどのような活動（経験）からそれらを学んだのかという成長の過程には触れられていない。久保田・鈴木もこれらは学習補助者の資質であった可能性も否定できないと述べている。

## 8. まとめと今後の課題

本研究では、これまで様々な形で学習補助者が活用されてきた日本語教育における実践を分析することで、以下の4点を明らかにした。

- (1) 基本的には母語話者が活用されている（§5.）
- (2) 大学全体の制度を導入している実践は少ない（§6.）
- (3) 様々な名称が用いられており、果たす役割も名称による違いが見られない（§6.）
- (4) 学習補助者の学びは表面的な記述にとどまり、活動の過程から成長を記述したものは見られない（§7.）

言語教育ではこれまで大学全体の制度（SA や LA）を導入している実践は少なかったが、今後は SA や LA の導入が広がることが予想される<sup>6</sup>。一般科目の SA や LA は、当該科目の受講経験者が採用されている。一方、これまでの日本語教育では、受講経験者ではなく母語話者を採用することが当たり前の風潮であった。母語話者は学習目標言語である日本語を流暢に話すことはできるが、外国語として日本語を学んだ経験はない。竹山・今野（2006）で非母語話者が学習者のモデルとなっていたこと、時任（2016）で受講生が SA に求める特性として「過去の受講生」が概念として確認されたことから、非母語話者の活用についても検討すべきであろう。

さらに、SA や LA を導入する上で、彼ら自身の学び・成長を授業の中に組み込む必要がある。もちろん、教員が彼らの学びを特に意識せずとも、新しい環境に新しい立場で関わりを持てば、何らかの気づきや学びは生じるであろう。しかし、このような意図せずとも起こる学びだけでなく、SA や LA の成長を組み込んだ授業を計画することが必要である。その上で、2の先行研究に見られるように、学習補助者の学びを記述・分析し、授業内の活動と結び付けて成長を記述していくことが望まれる。また、授業補助者側から見た学びや成長が、教師の期待や学習者の求める学習補助者像と一致するか否かについても検証が必要であろう。

## 注

- 1 SA はスチューデント・アシスタント、LA はラーニング・アシスタントのこと。
- 2 TA はティーチング・アシスタントのこと。
- 3 J-STAGE と CiNii Articles での検索日は、いずれも2017年10月13日。
- 4 実際の名称ではなく、「日本人学生ボランティア」は「ボランティア」というふうに表5の名称区分に分類している。
- 5 アシスタントには SA、LA、TA を含む。
- 6 本学の日本語教育センター（留学生の日本語授業）や、言語教育研究センター（日本人学生向けのドイツ語授業）では LA が活用されている（阿部・藤原 2017、中川 2015）。



## 参考文献

- 阿部美恵子・藤原由紀子 (2017) 「LTD 話し合い学習法を通じたスチューデント・アシスタント (SA) の成長に関する考察—日本語教育における SA の効果的活用に向けて」『日本協同教育学会第14回大会要旨集録』, 28-29.
- 岩崎千晶・田中俊也・竹中喜一・川瀬友太 (2012) 「関西大学における教育補助者を活用した活動、授業実践の動向分析—学部生・院生の教育力活用制度の全学展開に向けて—」『関西大学高等教育研究』(3), 53-67.
- 大江淳子 (2013) 「日本語学習をサポートする SA (Student Assistant) に関する実践報告」『言語 文化 社会』(11), 131-145.
- 金久保紀子 (2004) 「日本語ボランティア参加者に日本ボランティア活動がもたらす影響と効果」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』(19), 21-29.
- 久保田美映・鈴木理子 (2016) 「日本語ボランティア活動がグローバル人材育成につながる可能性—留学生対象日本語授業に参加した日本人大学生 A さんの事例から—」『Obirin today : 教育の現場から』(16), 73-89.
- 齋藤伸子・池田智子・ミグリアーチ慶子 (2014) 「日本語プログラムによる日本語学習支援」『Obirin today : 教育の現場から』(14), 13-28.
- 竹山桜子・今野成子 (2006) 「上級学習者の文章表現授業の実践—自己遂行力の育成を目指す取り組みを通して—」『早稲田大学日本語教育実践研究』(5), 187-197.
- 時任隼平 (2016) 「アクティブラーニング型授業において受講生がスチューデント・アシスタントに求める能力に関する研究」『日本教育工学会論文誌』 Vol.40, 169-172.
- 時任隼平・中野康人・中村洋右・佐永田千尋 (2017) 「プロジェクト学習においてラーニングアシスタントに必要な能力に関する考察」『関西学院大学高等教育研究』第7号, 89-97.
- 中川慎二 (2015) 「言語教育におけるラーニング・アシスタントの活用: 「ドイツ語インテンシヴ初級1」へのラーニング・アシスタントの導入」『言語教育研究センター研究年報』(18), 159-170.
- 西村悠・古川康一・小林郁夫 (2011) 「学生アシスタント制度の導入による半学半教の実践報告」『プロジェクトマネジメント学会研究発表大会予稿集』 vol.2011. Spring
- 野波侑里・中崎修一・佐々木英洋・大塚智津子・浦畑育生・小野厚夫 (2003) 「大手前学園伊丹キャンパスにおける情報教育関係スチューデント・アシスタントの実態調査報告」『大手前大学社会文化学部論集』(4), 163-185
- 真島知秀 (2016) 「課題遂行力アップセミナーの実践による自律学習支援: SCAT による質的分析から見る参加者の評価」『琉球大学留学生センター紀要』(3), 39-54.