

留学生の学修支援を目的としたスチューデント・アシスタント導入の成果と課題
 ACADEMIC SUPPORT BY STUDENT ASSISTANTS FOR INTERNATIONAL
 STUDENTS IN JAPAN: ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES

大野早苗, 順天堂大学
 Sanae Ohno, Juntendo University

1. はじめに

2000年6月、文部科学省高等教育局に設置された大学における学生生活の充実に関する調査研究会は「大学における学生生活の充実方策について（報告）—学生の立場に立った大学づくりを目指して—」（通称、廣中レポート）を取りまとめた（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm 2016年8月4日参照）。この中で、「学生に対する教育・指導に学生自身を活用すること」が推奨されて以来、日本では多くの大学で学部生をスチューデント・アシスタント（以下、SA）として採用し、授業準備やレポート回収等の補助業務にあたらせるようになった。近年では、単なる補助業務ではなく、SAにピア・リーダーとしての役割を期待し、より積極的に学生の学修に関わらせる事例も増えている（大学教育へのSA導入の経緯とその後の展開については、立山2013に詳しい）。さらに、スピーキング・パートナーなどの形で留学生の支援のためにSAを活用する例も見られるようになってきている（大江2013など参照）。

本稿では、SAによる留学生の学修支援制度を導入した、首都圏の大学における2015年度の事例について、SAと留学生を対象としたインタビュー調査を中心に報告し、その成果と課題を検討する。この制度においては、学部1年生の留学生を、同じく学部1年生のSAが支援するということに大きな特徴がある。

2. SAによる留学生支援制度導入の背景

本稿で報告する制度が実施された大学では、留学生の入学選抜にあたって、日本語運用能力、学科の学力ともに高いレベルを要求している。入学してくる留学生は、大学入学という目標に向けて、日本語運用能力と学科の学力の獲得のために、自ら課題を設定し、計画を立てて実行するという、自己調整的な学習のしかたを身につけていると言ってよい。しかし、それでも、日本の大学で日本語を母語とする学生と机を並べて日本語で学ぶことには、特に初年次において、自分の理解度が十分なのかわからない、周りの学生がどのように勉強しているかわからないなどという、大きな不安とが伴うようである（大野2015）。SAによる留学生支援制度は、こうした問題を学生同士の助け合い、つまりピア・ラーニングによって解決することを目指して導入された。

3. SAによる留学生支援制度実施の概要

2015年度には、この制度によって2名のSAが2名の留学生を支援した（以下、2名のSAをA、B、2名の留学生をC、Dとする。A、Cは男子学生、B、Dは女子学生である）。

SAの任務は、正規の授業時間外の勉強会を中心に留学生を支援することとされた。勉強会は、前期、後期それぞれの期末試験前、および学外での実習前の実施が予定されていた。6月に学部生全員に配信される連絡用のメールでSAとなる学生を募り、教員によって申し出てきた学生の面接が行われた。SAとしての採用にあたっては、成績優秀であること、留学生とともに学ぶ気持ちを持っていることが重視され、面接でその点が確認された。

勉強会は、予定どおり、7月の前期試験前、11月の学外での実習前、1月の後期試験前に、数回ずつ実施された。実施場所は、学内の食堂、学生寮内の共有スペースであった。

支援の対象となった留学生のプロフィールを表1に示す。表からわかるように、C、Dともに日本語能力試験N1に合格しているだけでなく、Cは進学予備校に、Dは他大学に通った経験があるため、日常の会話にはあまり不自由せず、日本語での講義を聴くのに比較的慣れていたことが特徴の1つである。

表1 留学生プロフィール

C	日本語能力試験 N1 合格 高校卒業後に来日 1年間日本語学校で日本語を学んだ後、進学予備校で1年間受験勉強（留学生対象の予備校ではなく、日本人の浪人生とともに学んだ） 2015年4月、大学入学
D	日本語能力試験 N1 合格 高校卒業後に来日 2年間日本語学校で日本語を学んだ後、2014年4月、大学に入学 1年で大学中退後、2015年4月に改めて本事例の大学に入学

4. インタビュー調査の概要

インタビューは、2016年1月に、SA2名（A、B）のグループ・インタビュー、留学生2名（C、D）のグループ・インタビューの形をとって行った。インタビューの方法は、以下の3つの質問項目を柱とする半構造化面接とした。

- ① どのような支援活動になると予想あるいは期待していたか。
- ② 実際に何を行ったか。
- ③ この制度が留学生の役に立ったと思うか。

5. インタビュー調査の結果

本節では、上記のそれぞれの質問項目について、インタビュー調査の結果をまとめ、次いで具体的な発言を例示していく。発言の例示にあたっては、それぞれの冒頭に発言者（A、B等）を示し、発言のうち注目すべき部分に下線を付す。また、文脈等の補足情報を（ ）内に記す。

5.1 どのような支援活動になると予想あるいは期待していたか

制度の実施前には、SA、留学生ともに、勉強会で一緒に試験準備をすること、レポートの添削などを中心にSAが留学生に日本語を教えることを予想あるいは期待していた。

- A: テスト対策かな。(略)ま、英語は英語の授業で直されるんでいいんですけど、日本語が直されるっていうのが、直す人もいないので、その部分がやっぱり、書いて、間違いがあるのにそのまま書いて何のその、インプットっていうか、その、うまくならないので、そういうのはあったほうがいいんじゃないかと。
- B: んー、なんか、日本語を教えるのがメインなのかなと思ってました。
- C: そうですね、普通に勉強会とか開いたりして一緒にやるんじゃないかと思いました。
- D: レポートを直してもらえるといいなと思いました。

5.2 実際に何を行ったか

勉強会は、SAの主導で始まった。SAは、試験準備として授業で配布されたプリント類を整理して重要なところをまとめるなど、資料を予め準備しており、初回の勉強会はそれを提示して行われたという。さらに、勉強会終了後も、スマートフォンのアプリケーションを使ってその資料の写真を参加者が共有できるようにしていた。留学生は、SAの勉強の仕方と準備の進み具合に驚き、焦ったと言っており、大きな刺激になったようである。2回目以降は留学生も同様の資料を準備して勉強会に臨んだとのことであった。

- A: (勉強会前に) えっと、授業のスライドを、まあ、出るよとか思われるところとか重要な部分を書き写して、講義のまとめを書いて、で何枚か書いて、それを写真撮って、ラインとかで送って、終わった後にも見れるようにしたという。
- C: SAの方々が結構、しっかり準備してて、それを見て、結構、焦りましたけど。ノートとかまとめてたりして、あと、その勉強の用意もしてて、やはり、その向こうが準備してるなあって思って。
- C: (二度目からはどうだったか問われて) はい、えっと、プリントとかは全部探し出して準備していきました。
- D: 復習してるなあって。ちょっとプレッシャーが。あ、私、まだやってないなって。

この後、試験準備は、すぐにSAと留学生が対等な立場で互いに教え合う態勢にシフトした。授業内容を確認したり、問題を出し合ったりして、一緒に試験の準備をしたようである。

- A: C君、結構細かいところをほんとに見てる人なんで、僕、一回間違えたことあるんですよ。あの、定義を間違っ、っていうか、なんか違うこといっちゃって、C君がそれ違うんじゃないのって。(略) 専門用語なんかこっちもわからないじゃないですか。だから、そうですね、教え合うって感じ。教える感じではなかったです。(略) 最初は多少、

まとめて来てたんですけど、なんか時間がなくなって、まとめてないところがあってっていう感じで、一緒に自分も勉強して覚えてたんですけど。

B: テスト対策をみんなでやろうみたいな感じだった。(略) 問題を出し合ったりとか、あとは口に出して覚えたりとか。そういうことをしました。

C: (留学生と SA が) 集まってから、一応、自分なりにプリントの内容とか、授業で聴く内容とかまとめて、ノートして提示して、みなが見ながら、暗記して、それから相互に質問したりして確認、テストって言ったら変ですけど、そういう感じ。(略) まあ、教えてもらってというより、一緒に勉強してくれると。

D: これは結構、役にたちました。

一方で、日本語の支援に関しては、学外での実習前に専門用語を確認しあったのみで、レポート作成の手助けなどが行われることはなかった。このことをめぐっては、SA と留学生の認識に大きな隔たりがあった。

SA の側は、日本語の支援をしなかった理由として、勉強会を通じて留学生が授業内容をよく理解しているとわかっていて、留学生が流ちょうに日本語を話すのを見て支援の必要がないと感じたことを挙げた。それでも何か手助けをすることがあったのではないかと問うたところ、教員、あるいは大学が留学生の書いたものを添削する場を設ければ、レポート作成の支援をしたかもしれないとの答えが返ってきた。

A: やっぱ内容が大事かなって思ったんで、そんなに問題ないかなって思った。

B: 普通に日本人学生と対等にコミュニケーション取ってるし、んー、あとはスマートフォンとかでラインとか、もう、普通の日本人の生徒と同じくらいのレベルでしゃべってるし、みたいな、そういう感じで。もう、ちゃんとしゃべることができるので、全然問題ないって思っ
て。

B: んー、なんか、留学生の子たちが何か書いてそれを添削するっていうのは、そういうのは制度として義務づけてもらったほうがやります。仕事っていうふうに与えられるほうが。

SA が留学生の日本語に問題がないと感じたのとは異なり、留学生の側は、レポート作成に困難を感じていた。それでも SA に助けを求めなかったのは、同じ学生という立場の者に自分の書いた文章を見てもらうことが恥ずかしかったからだという。また、科目によっては成績評価のためにプレゼンテーションを要求するものもあり、日本語でのプレゼンテーションの方法を教えてもらっておけばよかったとも言っている。

C: まあ一応、レポートの内容としてはだいたい自分の中で固めてあるんですけど、形式とか、あの、うーん、僕の場合、レポート作成は以前そんなにやってこなかったですから、ちょっとまあ、どういうルールに則って書いていけばいいのか、ちょっとその辺は。

- D: 授業は聞くのが大丈夫ですけど、なんかこう、レポートとか書かされたら、何を書けばいいのか、すごい迷って、あまり書けないんです。
(日本人の学生は) みんなすごいページ、6ページとか書けるんですけど、全然、書けなくて、すごい焦りました。
- C: そうですね、自分は例えばミスがあった場合は、一回見てくれるなら、それは確かにありがたいんですけど、ただ、その、何て言いますかね、(略) 他人に見せるのはちょっと恥ずかしい。特にその、相手も自分も同じく学生の場合は、なおさらちょっと。
- D: 先生が直すとかだったら抵抗が少ないです。
- C: えっと、それから〇〇の授業では最終的になんか学生にプレゼンが要求されていて、プレゼンの準備がちょっと大変なんで、できればその、日本での発表のしかたとかについて教わりたかったんですけど。
(略) 例えば、その、最初に何と行って、途中で何と言ってつないで、最後にどういう感じで話を持っていくかということは何とちょっと。ま、日本語でのプレゼンのなんか型みたいなものがあるじゃないですかね。
- D: (日本人学生は) みんなすごいプレゼンとかできる感が。

5.3 この制度が留学生の役に立ったと思うか

最後に、この制度が留学生の大学での学びに役だったと思うかを尋ねたところ、SA、留学生ともに概ね好意的な見方をしていることがわかった。SAによれば、制度の中で実施した勉強会が終わったあとも留学生と一緒に勉強を続けているという。留学生は、上述のように日本語の支援を受けられなかったという問題を残してはいても、この制度自体は評価し、今後も続けてほしいという意見であった。

- A: 後でC君がまたちょっと勉強したいって言ってたので、また連絡して、グループラインなんですけど。まとめた写真とかを撮ってグループラインに流して、それでライン見て勉強して。(略) SA終わってから割となんか向こうからも聞いてくる感じになりました。
- B: 普通に留学生支援期間中以外でも、一緒に勉強したりしました。
- C: こういうの、ふだんからもっとあったらいいですね。前に比べて(日本人学生と)話しやすくなりました。
- D: 次の1年生もこんなのがあったら、お互いに役に立つかなと思います。

6. 考察

以上のように、SAによる留学生の学修支援は、試験準備については非常にうまくいき、日本語のレポート作成等については機能しなかった。本節では、それがなぜなのかを自己調整的な学習の発達、ピア・ラーニングの特性という観点から考えたい。

伊藤 (2013) によると、自己調整的な学習は、「観察的レベル」から始まり、「模倣的レベル」、「自己制御されたレベル」を経て「自己調整されたレベル」へと発達するとされる (p.80)。本事例では、最初、SA が主導して勉強を始めたが、SA の勉強方法や試験準備の進捗具合が留学生の刺激となり、同じような準備をするようになった。つまり、留学生が SA を「観察」し、「模倣」したということではないだろうか。冒頭で述べたように、留学生は、外国である日本で情報を収集し、大学入学という目標を定めてそれを達成してきた学生であり、自己調整されたレベルにあった。それが、日本の大学で日本語を使って学ぶという環境にあって、少なくとも今までほどには自己調整できない状態になったとき、SA をモデルとして観察、模倣し、また自己制御、自己調整できるレベルに戻ったと言えそうである。

さらに、試験準備に関しては、勉強会が SA と留学生がともに学ぶことのできる場、つまり、ピア・ラーニングがうまく機能する場となっていたということが出来る。伊藤・中谷 (2013) は、ピアが持つ特性として、「互恵性」、「対等性」、「自発性」を挙げている (p.3)。試験準備については、SA と留学生の双方が自分の勉強の役に立ったと言っていることから互恵性があったことが出来る。また、2 回目以降、教える側と教わる側に分かれるのではなく、教え合って勉強したということは、対等性が形成されたということであろう。さらに、制度の中で設定された勉強会終了後も自分たちで連絡を取り合って勉強を続けるという自発性も出てきた。

一方、レポート作成などの日本語支援ができなかった理由を考えると、日本語で書くことに関しては SA が教える側、留学生が教わる側だという認識があったことがあげられる。5.1 で述べたように、支援制度実施前には、SA も留学生も、留学生が書いたものを SA が直す、SA が留学生に教えるということを予想あるいは期待していた。勉強会が始まると、SA は留学生が流ちょうに話すのを聞いて日本語能力が十分であり、支援の必要はないと判断した。能力と支援の必要性について判断をしたというのも、自分たちが教える側であるという認識があるからだろう。試験準備の勉強では、SA が留学生の能力について、何らかの判断をしたりしなかったことと対照的である。留学生からは、自分の書いたものを SA に見られるのが恥ずかしい、先生に見られるのであれば抵抗が少ないという思いが聞かれた。これも、自分たちが日本語を直される側、教わる側だという認識のゆえだと考えられる。試験準備に関しては、初め SA が自分たちよりもよく勉強していると感じても、それが恥ずかしがるのではなく、次からは同じように準備し、一緒に勉強しようという姿勢があった。しかし、レポート作成については、自分たちのものを見てもらうという発想しかなく、それゆえ、恥ずかしさを感じたということだろう。こうした関係は対等ではなく、互恵性のある活動につながらなかったのではないだろうか。

7. 今後の課題

勉強会での試験準備は、全体として留学生の役に立つものであり、同時に SA にとってもメリットのあるものであった。ただ、この成果は、本稿で報告した事

例における SA と留学生の個人的な資質によるところもあるだろうと思われる。今後も、SA 選抜の基準と視点を同様のものとするにしても、本事例の成果を踏まえた SA の研修を整備する必要があるだろう。具体的には、本事例で C、D が A、B の勉強の仕方を見て模倣したように、優秀な留学生であっても日本の学生の勉強の仕方を観察し、それを参考に日本の大学での学びがスムーズに進むことがあるのだということ、SA が教えるのではなくピア・ラーニングをするのだということ意識化させるような研修があるとよいのではないだろうか。

また、レポート作成を中心とした日本語の支援については、SA が留学生を教えるという一方的な関係で捉えるのではなく、ピアで書くという意識付けをしていくべきであろうと思われる。岩田・小笹 (2007) は、文章表現の授業において、日本語母語話者と留学生が対等な立場で双方にとって有益なピア・レスポンスを行うことが可能なことを示した。一方的に SA が留学生の書いたものを添削する、教えるというのではなく、ピアで書く、そしてそのことは SA にとってもメリットとなることを意識化することで、日本語の支援、とりわけ書くことの支援が実現するのではないかと思われる。

参考文献

- 伊藤崇達 (2013) 「ピアとともに自ら学ぶ—自己調整学習の視点から—」中谷・伊藤編著『ピア・ラーニング—学びあいの心理学—』75-89 (第5章) 金子書房
- 伊藤崇達・中谷素之 (2013) 「ピア・ラーニングとは」中谷・伊藤編著『ピア・ラーニング—学びあいの心理学—』1-10 (序章) 金子書房
- 岩田夏穂・小笹恵美子 (2007) 『発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性』『日本語教育』133号,57-66
- 大江淳子 (2013) 「留学生の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.
- 大野早苗 (2015) 「ある台湾人医学部留学生の初年次の記録：日本語で学ぶにあたって何に苦労し、どう解決したか」CAJLE2015 Proceedings, 232-241.
- 立山博邦 (2013) 「大学におけるスチューデント・アシスタント (SA) 制度の考察—日米比較の視点から—」『社会システム研究』26, 137-150.