

多様に変容するランゲージ・アシスタントの役割

—「補助的役割」以外の捉え方—

西井 さくら

要 旨

これまでの先行研究では、ランゲージ・アシスタントは、「補助的役割」として捉えられてきた。しかし本研究から、ランゲージ・アシスタントは、日本語教育において教師や学習者とともに、協働参加者として、教師や学習者と関係を構築し、価値観を変容させていくことで、多様な役割、立場、存在になることができるとわかった。また、ランゲージ・アシスタントという概念そのものは、ランゲージ・アシスタント自身、そして教師、学習者と共に構築され、常に変容する。

キーワード

ランゲージ・アシスタント 協働参加者 役割 変容

1. 問題の所在と先行研究

1.1 問題意識と先行研究

1.1.1 問題意識

筆者が早稲田大学の日本語教育研究センターにおいて、ティーチング・アシスタント（以下、TA）をした際、TA は単なる「補助的役割」（ネウストプニー、1995）ではないと強く実感したことから、本研究は始まった。TA は教室にいて、教師からの視点では分らない学習者の側面や表情、そして教室全体の雰囲気、様子や流れを捉えることができ、授業を教師とは別の視点で客観的に捉えられると感じた。TA が、教師そして学習者と関係性を構築しつつ、よりよい学びの場を創造する存在になったり、教師との積極的なコミュニケーションを通して、TAが積極的に日本語教育における学びに関わる存在になったりすることができるのではないかと認識した。TA は、自身の教育観や言語観などがあり、実践の現場において考えることは多くあると、筆者はこの TA の経験で確信した。

しかし、日本語教育関係者から、この筆者の経験に関するコメントをもらった時、日本

語教育における教師の中のヒエラルキーの存在を感じた。経験値を軸にしたピラミッド型の上下関係である。それは、日本語教育に携わる経験が長い教師は、日本語教育に関して熟知しており、一方、経験が浅い教師は、常にその経験が長い教師からその知を教わるべきであるということである。また、経験があまりない教師は、経験がある教師の知を目指して、学ぶべきであるといった階級である。そのヒエラルキーに基づけば、TA や実習生、そしてアシスタントは、そのヒエラルキーの一番下と位置付けられる。そのため、ネウストブニー (1995) のように、TA や実習生、アシスタントを日本語教育における教師の「補助的役割」(ネウストブニー, 1995) として見るが多かったのではないか。そこで、「補助的役割」ではない捉え方があるべきだと考えた。

そのような問題意識から、本研究では、日本語教育における、いわゆる TA や実習生、アシスタントと言われる人を「ランゲージ・アシスタント」(以下、LA) と総称し、以下のようにリサーチ・クエスチョンを立てた。

RQ1: LA は実践においてどのような関係を築いたか。

RQ2: LA のなかで実践中に価値観はどのように変容したか。

RQ3: LA は、「補助的役割」以外で、どのような存在なのか。

本研究は、外国語教育における 1 つのケースとして、日本語が国語ではない海外の日本語教育に焦点化した。また、本研究では、筆者自身のオーストラリアにおける中等教育での LA としての経験を取り上げる。

1.1.2 用語の定義

本研究で、いわゆる TA、アシスタント、実習生を総称して LA と呼ぶのは、ティーチング・アシスタントという呼び名であると、「教える」ことをどのように支えていくかということで教師の補助という意味合いにフォーカスされているためである。また、ボランティアという単語では実践に伴う金銭や福利厚生に焦点が当てられているように感じ、実習生であると「何かの教育スタイルに溶け込む、あるいは、授業で習ったことを授業の延長として実践する人」というイメージが、鈴木 (2015) のような先行研究から読み取れたからであり、LA とすることで、「ことば」に関わる学びをどう支えていくかという意味合いに捉えられ、関係性や役割、日本語教育に関わる価値観を考察することを目的とする本研究に合うと思われるからである。本研究で扱うケースは、LA1 人が海外の日本語教育機関に派遣されるものであり、LA 何人かがまとまって実践をする教育実習のかたちとは異なる。

本研究において、「教師」とは、日本語教育を専門とする常勤教師で、その国の中で日本語教師としての資格を有し、LA とともに、学校教育機関で日本語教室を運営する人であり、LA のプログラムを運営し、LA と様々な面において関わりを持つ、その教育機関の日本語教師を指すこととする。また本研究ノートにおいて、実践のデータと直接関係するものを生徒、先生とし、それぞれを一般化する際、学習者、教師と呼ぶこととする。

さらに、本研究で使用する、「価値観」という言葉も定義する。「価値観」とは、人の物事に対する考え方として一般的に使用されているが、本研究は日本語教育という分野で使用するため、日本語教育実践において大切だと思う考え方、つまり次の意味合いで使うこととする。すなわち、①言語を教えるにあたり大切だと思う考え方である言語教育観、②どのように言語は学習されるのが良いのかという言語学習観、③教師や学習者、LA はど

のような存在であるかという教師観・学習者観・LA 観、④ことばとは何かということば観、⑤教育で何をするべきなのかといった教育観の複合である。

1.1.3 先行研究

寅丸（2014）によると、教師から学習者に日本語の言語知識を教える図式化があった時代から、日本語教室を1つの社会と位置付ける時代にまで、日本語教育界における教室観は変容した。さらに、太田（2010）や佐藤（2010）では、学習者や教師のかつての捉え方の転換を試み、それぞれが主体的に意味づけをしながら日本語教育とともに生きる生き様を、具体的な彼らの声で生々しく描いた。このように、教室観の変容とともに、教師や学習者に対する研究の捉え方は見直された一方、LA に関する研究では、その捉え方が見直されることはなかった。

以上のように、LA は「補助的役割」（ネウストブニー、1995）として見なされ、教師よりも劣る存在だとし「どう用いられるべきか」（ネウストブニー、1995）に焦点が当てられていた。また、研究方法は、質問紙アンケートによって、感想などを聞く事実確認の内容を問うことが多かった。さらに、LA は学習者のインターアクションの機会を増やす日本人の代表あるいは日本に関する情報提供者者といった、使われる存在としても語られた。そして、LA の実践での関係構築に関して、船山・宮崎（2003）は学習者との同世代の若者同士としての関係構築の可能性を主張し、鈴木（1998）は教師との「対等」な関係を目指すべきだと述べた。また、鈴木（2015）は、LA として得られる経験や、他者との関係構築の過程は、日本語教育以外の分野でも活きると論じた。つまり、LA の主観的で長期的なデータを用いながらも、教師の長期的な LA の捉え方も含めつつ、LA が実践において、生徒との関係、先生との関係、生徒および先生との関係をどのように構築していくかを述べた研究はこれまでになかった。

2. 研究方法

筆者が、1年間 LA として実践をしたオーストラリアの高校をフィールドとする。研究データとしては、次のものを用いた。2017年4月から2018年3月までの実践中に記録した実践ノート、そして8月から開始した、筆者が LA をした授業の担当教師と2週間に1回ほど行った会議の議事録と録音の文字起こし、そして実践後の教師へのインタビューである。3点それぞれの視点には、LA と教師のやりとりについて含まれている。本研究ノートでは、文字数に限りがあるため、要点を抽出して述べるが、より詳細な実践と考察は、西井（2018）を参照されたい。

3. オーストラリアの高校での LA 実践と分析結果

筆者のオーストラリアでの中等教育における LA の1年間の実践をリサーチ・クエスションの観点からまとめ、そこからそれぞれのリサーチ・クエスションに答えた。

3.1 LAは実践においてどのような関係を築いたのか

RQ1 について、LA の視点と先生の視点からまとめる。LA の視点は、以下であった。

- ①生徒との間に距離を感じる【実践初期】
- ②生徒の良いところの発見【実践中期のはじめ】
- ③生徒の「言いたいこと」が増える【実践中期】
- ④日本語学習と LA の強固な結びつき【実践後期】
- ⑤意識的な生徒との差別化【実践後期】
- ⑥努力が呼応し合う関係【実践後期】

LA が生徒のことを知り、そこから生徒が LA に心を開き、興味を持つようになったのが、実践初期までである。その上で、LA がそこから生徒の話したいことを引出し、生徒をより理解したことが、実践中期までであった。実践後期に入り、LA は、自身の存在と日本語学習の関連性そして親近感を生徒に感じてもらう一方、教育者の 1 人であることを自覚しながら生徒と接しなければならなかった。これらの関係性の変化は、1 つが消えて、次の変化へと移るのではなく、全ての変化の要素がつながりを持っており、時間が経過しても生きてくるのであった。

一方で、先生からみた LA と学習者の関係は以下であった。

- ⑦生徒にとって「ポジティブ」な日本語学習の経験【実践初期】
- ⑧場つなぎのコミュニケーション【実践中期】
- ⑨生徒と LA の関係の波及【実践後期】
- ⑩生徒と LA の境界線【実践後期】

先生は、LA に関して、生徒の日本語学習への印象に大きな影響を与える立場であり、生徒が伝えたいことを日本語でやりとりしようとする意志を育てる役割があると考えていた。LA と生徒との関係についての先生の視点の 1 つである、「生徒の日本語学習への印象に大きな影響を与える」という点は、LA も自ら体験した関係性の要素である。また、LA が生徒と意識的に差別化したことは、先生、そして LA も共通して肯定的に捉えた。

しかし、LA が時に生徒と英語で接したことに関して、先生と LA の両方で捉え方が異なった。実践初期は、LA は、生徒に心を開いてもらい、話しやすい相手であるように努めるために、場合によって英語も使用した。つまり、生徒との関係を構築するために、生徒の学習言語である日本語を使用することによるコミュニケーションの摩擦を回避することを選択した。しかし、先生の視点では、コミュニケーション摩擦は、生徒の将来にとって有益であると考えていた。これらの視点の違いには、大きく 2 つの捉え方の違いがある。1 つは、LA は自身の実践における関係性を重視したのに対し、先生は生徒の将来といった、より長期的な視点であったことである。もう 1 つは、コミュニケーション摩擦は、生徒の心を開き、LA に興味を持ち、話しやすい関係を迅速につくるためには避けるべきだと考えた LA の視点と、コミュニケーション摩擦があっても生徒とは関係を構築できると考えた先生の視点のズレである。

どのようにして関係を構築していくのか、その関係性構築の目的は何か、どのような関係を構築していきたいのか、あるいは他方にして欲しいのかということを、LA と先生が議論をすることで、これらのズレへの理解あるいは修正ができた可能性がある。関係性に

関する議論は、実践をどのようにつくるかということにも影響する。そのため、実践の節々で、実践に関わる者の間での、関係性に関する議論が必要となる。

次に、教師と LA がどのような関係を築いたかについて、LA と先生の視点を述べる。LA の視点は、以下であった。

- ①先生の教育に対する価値観を知る【実践初期】
- ②LA を公私にわたって支える先生【実践中期】
- ③価値観の共有と信頼【実践中期】
- ④先生の価値観に沿いたい【実践中期】
- ⑤先生からの評価に関する不安【実践後期】
- ⑥疎外感【実践後期】

以上から、LA と先生の関係は、教育現場における従属関係の側面と、個対個としての関わり方の側面が交わったものであった。LA は、先生に評価をされ、流動的なポジションであるという緊張感とともに、先生からの公私にわたるサポートに応えたいという気持ちや、先生に対して信頼感と安心感を持った。このような先生との関係は、LA として実践をするなかでの、モチベーションになった。一方、先生の視点は以下であった。

- ⑦期待と協力【実践初期】
- ⑧相互理解【実践中期から後期】
- ⑨学び合い【実践全体】

このように比較すると、先生からの視点では、先生と LA の間には、教育現場における従属関係という側面は全くない。無論、先生にインタビューをしたのは、LA 本人であったため、インタビュー中に先生が言いにくいことがあった可能性がある。しかし、先生にとって、LA との関係性は、互いに理解し合いながら、実践をよりよくするための協力者であり、そして日本語についてより深く考える機会となったのである。実践の場を、先生からの評価の場と捉えた LA と、学びの生成の場と捉えた先生とで違いがある。これは、先生が固定的な立場であること、そして LA というポジションが、1 年ごとの任期で、常に入れ替わりをしていることに、LA が過敏になったことの表れである。LA は、そのポジションの固有性に囚われることなく、先生との実践から得られる学びに集中する必要がある。この点が、先生と LA の実践をどう捉えるかということに関しての、教育におけるプロフェッショナルな視点の違いだったと言える。それは、LA は、実践の個々を完結したかたちで捉えているのに対し、教育に長く携わる先生は実践を長期的そして継続的に捉えている。つまり、教育に長く携わる年数が重要ではなく、教育に長く携わることで得られる、実践を長期的なおかつ継続的な視点で捉えることができるという点が大変重要なのである。

以上から、RQ1 の答えは、教師や学習者とともに実践を積極的につくる協働参加者であり、そして教師や学習者と相互作用的に変容する関係性と言える。

3.2 LA のなかで実践中に価値観はどのように変容したか

RQ2 について、LA の実践ノートをもとに以下にまとめた。

- ①生徒との関係を縮めるには、生徒のことを知る。そして、生徒と向き合う誠心誠意な

姿勢が大事。【実践初期】

- ②創造的に教育に関わる【実践初期】
- ③他の LA を意識しすぎることはない【実践中期】
- ④生徒それぞれに応じたまなざしや基準を持つ【実践中期】
- ⑤生徒の学習プロセスを大きく捉える【実践中期】
- ⑥生徒と日本語の関係を大事にする【実践中期の終わりのころ】
- ⑦カウンセリング的な役割としての LA【実践中期の終わりのころ】
- ⑧生徒の情報確認という役割【実践中期の終わりのころ】
- ⑨生徒の日本語学習に対するイメージづけと自信【実践後期】
- ⑩生徒とは一線を画す LA【実践後期】
- ⑪パターンリズムの見直し【実践後期】
- ⑫質疑応答だけではないことばの学び【実践後期】

LA の価値観の変化をまとめると、基本的で根本となる言語教育において育成したい力に関する考え方は変化がほとんどなく、LA が積極的に実践に関わるといった考え方は変わらないが、それ以外の価値観は、LA の先生や生徒それぞれとの関係性、先生や生徒の対応、様子、言葉が大きく影響していることが分かる。影響を受けた価値観は以下であった。

- どのようにして先生や生徒と関係構築するか、そしてそれぞれと接するか
- 実践の評価や捉え方
- LA としての自身の位置付けや役割
- 実践での生徒への支援に対する姿勢

以上から、LA の教師や学習者それぞれとの関係性、教師や学習者の対応、様子、言葉が大きく影響していることがわかった。

3.3 LA は、「補助的役割」以外でどのような存在なのか

RQ3 について、RQ1 と RQ2 から以下のようにまとめた。

- LA の教師や学習者それぞれとの関係性、教師や学習者の対応、様子、言葉が大きく影響している。先生、生徒の 3 者で、実践を通して共構築される存在。そしてその過程で、LA 自身そして先生の中で、「LA はどのような存在なのか」は変化し続ける。
- LA の価値観によって構築される存在。

「LA がどのような存在であるか」という概念は、教師や学習者なしでは語ることができず、実践で時間をかけつつ、教師や学習者と共に構築していった。

この 2 つは、LA が実践中に、①生徒や先生との関わりを通して LA が見出したもの、そして②先生や生徒の発言や様子から LA が考えたもの、さらに③先生の LA の捉え方、の全てから導き出された LA の存在意義である。つまり、「LA がどのような存在であったか」という議論は、先生や生徒なしでは語ることができず、実践での時間をかけながら、「LA はどのような存在であるか」を、先生と生徒と共にその概念を構築していったのである。

これまで、他にたくさんの LA と実践を行った先生の中でも、「LA はどのような存在か」

という考えは変化があった。これも特筆すべきことだろう。つまり、実践を通して、先生も LA に関する存在定義を変化させていた。LA というポジションにつく人が変わるごとに、先生の中で更新されていく概念だとも言えるだろう。さらに、このリサーチ・クエスション「LA はどのような存在であるか」の答えは、LA として実践をする者の言語教育観や言語観などの価値観によって、大きく左右されるということも、結果から読み取れる。

まとめると、「LA はどのような存在であるのか」という概念は、2 種類の方法で構築される。

- 1) LA、先生、生徒の 3 者がともに、実践を通して構築する
その過程で LA 自身そして先生の中で、その概念は変化していく
- 2) LA の、言語観や教育観によって構築される

4. 総合考察

LA の先生や生徒との関係性、関係性の変化に伴う価値観の変容を踏まえると、LA の先生や生徒、それぞれとの結びつきは強いことが示された。これにより、LA は、教師や学習者とともに実践を積極的につくる協働参加者であり、LA、先生、生徒の 3 者で、その存在意義や役割が共構築される存在であることが明らかになった。そのため、LA の役割に関する議論は、1 つに定義することはできない。実践に関わる者の価値観、関係性、そして時間の経過によって、LA の役割や定義は、多様に変容する。つまり、実践を通して「LA」に関する捉え方は、常に更新されるのである。

5. 結論

これまで LA は、日本語教育において「補助的役割」（ネウストブニー、1995）という概念で捉えられることが多かった。しかし、本研究から、新しい LA の捉え方が明らかになった。LA は、日本語教育において教師や学習者とともに協働参加者として、関係を構築し、価値観を変容させていくことで、多様な役割、立場、存在になるという捉え方である。これは、LA の介在意義とも言えるだろう。教師と学習者の間に入り、それぞれどのような関係性を構築しながら、自身の存在を変容させ、実践をつくるかということである。LA が、教師や学習者と実践をつくることで、日本語教育において新たな多様性が生まれ、日本語教育を常に更新していくことを促すことができる。

それは、LA が、語彙・文法・音声など言語そのものを教えることを主眼におくのではなく、日本語教育をより大きな視点で捉えながら、教師や学習者と日本語教育に携わることができるからである。特に、海外の年少者日本語教育という文脈から述べられることは、様々で複雑な背景そして日々を過ごす子どもの、成長・発達過程を十分に考慮しながら、子どもの生きる力となる、「自分の目標達成のために、コミュニケーションの過程で起こる問題に対応し、他者と関係構築しながら、自分の『声』を獲得」（佐藤・佐伯編、2017）し、自己形成をしていく一連の流れを、ともに経験するのである。

以上をまとめると、LA は、教師や学習者それぞれと、一人の個人として関係を結びな

がら、日本語教育のなかで、教師や学習者と日本語を通して価値観や考え、そして生きることを共有する、「補助的役割」という言葉では言い表せない、重要な役割を担う存在なのである。

LA という経験と本研究を通して、筆者が学んだことは、日本語教育実践において、多様性を認め、常に概念の変容をする必要があるということだ。実践において、また LA というポジションには、1つの正解や固定された概念はない。LA は、本研究で明らかになったように、「実践の協働参加者として、多様に変容する役割」がある。つまり、「LA としてどの実践が正しいか」「LA としてこれはすべきである」といった議論は、意味をなさないのである。それは、日本語教育の多様性や可能性を狭めてしまうからである。「前回の LA はこのような人だったから…」「今まで、LA はこのようにしてもらったから…」「私は、LA としてこれをしたから…」では、新たな LA の役割や存在の可能性を狭め、常に同じ実践の繰り返しとして化石化してしまうだろう。そうではなく、LA として実践する人が変わるとに、また教師や学習者が変わるとに、そして時間の経過とともに、「LA とは何か」という概念を更新しつづけることで、実践の新たな可能性と多様性が生まれるのである。このことは、日本語教育が更に発展していくことを意味する。このことから、LA というポジションにつく人それぞれの関係構築、価値観の変容、そして実践自体の多様性に対する理解が、日本語教育のこれからには必要だろう。

さらに、LA を、教師教育の一環として経験することは、常に変容し続ける日本語教育実践に関しての理解をより一層深められる。「実践の協働参加者であるランゲージ・アシスタントの、多様に変容する役割」について葛藤する経験によって、将来教師になった際、実践ごとに求められること、実践ごとで異なる学習者や他の教師との関係性に、より柔軟に対応することができる。

LA というポジションにつく実践者は、自身が実践中に葛藤することを予め認識すべきだ。自身の役割、実践における存在意義、教師と学習者との関係性、そして価値観を、実践中、常に考え、変容させながら、葛藤していくというプロセスは、LA として必須である。特に実践前に、以前の LA がどのように実践をしたのか、何をしたのかということに不安に思うだろうが、それらを自らの実践の枠に再度応用しなくてもよいということだ。以前の LA の実践について不安に感じなくてよいということは、過去の LA の実践を無視するという意味ではない。無論、かつての LA の実践について知り、自らの実践と比較することで、自らの実践について再認識するという意味では重要である。過去のランゲージ・アシスタントの実践を参考にしながら、LA として自分なりの決断をし、学習者や教師と関係を築き、価値観を変容させること自体が、新たな日本語教育を創造していくことなのである。さらに、自身の実践を社会に向けて発表することで、未来の LA の実践をつくることにも繋がる。今後、LA の経験のつながりが日本語教育の発展に寄与することを祈るばかりである。

参考文献

太田裕子 (2010)『日本語教師の「意味世界」—オーストラリアの子どもに教える教師たちのライフ

- ストーリー―』、ココ出版
- 国際交流基金(編)(2013)『海外の日本語教育の現状 概要 2012年度日本語教育機関調査より』、くろしお出版
- 佐藤慎司・佐伯胖(編)(2017)『かかわることばー参加し対話する教育・研究へのいざない』、東京大学出版会
- 佐藤正則(2010)「ライフストーリーからみる日本語学校卒業後の学びと成長」『2010年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、pp.189-194
- 鈴木智美(1998)「オーストラリア中等教育レベルの日本語教育における日本語ネイティブスピーカーの新しい役割」『名古屋大学人文科学研究』27、pp.109-118
- 鈴木伸子(2015)「SEND 海外派遣における日本語教育実習について」『早稲田日本語教育学』19、pp.127-131
- 寅丸真澄(2014)「日本語教育実践における教室観の歴史的変遷と課題ー実践の学び・相互行為・教師の役割に着目してー」『早稲田日本語教育学』17、pp.41-63
- 西井さくら(2018)『海外の年少者日本語教育実践における協働参加者としてのランゲージ・アシスタントー「補助的役割」以外の捉え方ー』早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文(未公開)
- ネウストプニー, J. V. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 船山久美・宮崎七湖(2003)「アシスタントを導入した短期留学生のための日本語プログラムー第1回早稲田高校／メルボルン・グラマー・スクール交換留学プログラムよりー」『早稲田大学日本語教育研究』3、pp.85-97

(にしい さくら 早稲田大学大学院日本語教育研究科・修士課程修了)