

# 外国人・留学生支援ボランティア活動を通じた学びと課題

——日本語教育人材育成のための多文化サービス・ラーニング開発に向けた系統的レビューの試み——

北出慶子

## 要旨

グローバル化が加速する中、多様性に配慮した倫理観のある言語教師の育成は、喫緊の課題である。本稿では、そのような日本語教師育成を目指した多文化サービス・ラーニング科目の開発に向け、国内の外国人・留学生支援ボランティア活動を通じた大学生の学びと活動の課題について系統的レビューを試みた。結果として、多文化支援活動経験は、2018年に文化庁が新しく示した地域の「日本語教育支援者」として求められる姿勢や態度の育成につながる可能性があるものの、課題からは何等かの教育的介入の必要性も明確になった。特に、支援活動の課題として浮かびあがった活動の位置づけや参加者の役割の曖昧さ、および地域支援教室特有の非対称性については、互惠性、市民性、批判的省察といったSL特有の教育的観点の導入によって学びに繋がる可能性が示唆された。本研究では、実践による経験知のみに依存するのではなく、理論にもとづいた知見、そして道徳的価値観や市民性を含めた三方向から支援的取り組みを開発する必要性についても議論した。

キーワード：多文化共生，サービス・ラーニング，日本語教育人材，市民性，系統的レビュー

## 1. グローバル化と求められる日本語教育・外国語教育人材の変化

国内のグローバル化は加速度を増しており、2019年4月には新規在留資格「特定技能外国人」が施行され、外国人労働者数は過去最高の146万463人（厚生労働省，2019）、5年後にはさらに26万～34万人増が見込まれている。このような事態を受け、2019年6月には「日本語教育推進法」が可決されるなど、日本語教育は変革の時期に面しているといえる。2018年には「日本語教育人材に求められる資質・能力」（文化審議会国語文化会）報告書が公開され、グローバル化の時代にあった日本語教育や日本語教師教育の具体案の検討が進んでいる。この報告書では、約18年ぶりに日本語教師養成カリキュラムが見直され、平成12年度の旧案への批判として、日本語（国語）学や教授法領域への偏り、日本語学習者の多様性やマイノリティへの配慮といっ

た日本語教師に必要とされる国際感覚の欠如、知識偏重などが指摘された。実際に、国内の地域日本語教室は、ボランティア依存率が日本語教師全体の57.2%と高く（文化庁文化語部国語課、2018）、国際交流の場という利点だけではなく、危険性も指摘されている。対等な立場での学び合いが目的とされる場合にも、教える技術の研鑽が優先される、ボランティア側の無意識・無自覚な権力行使、ボランティア支援者と被支援者という非対称性の問題（日本語教育学会、2009）が課題となっている。また、平成12年度案が留学生のアカデミックな日本語教育を中心としていたこともあり、新案では、就労者や年少者など、多様な理由で日本に在住する「生活者としての外国人」に対する日本語教育の必要性が盛り込まれることになっている。さらには、多文化共生の姿勢を持った支援者・教師の育成、知識と実践力のバランスなども課題として挙げられている。

グローバル化への対応の必要性については、国内の日本語教育だけに限ったことではなく、外国語・第二言語教育における教師教育においても近年、議論が活発になっている。単一言語主義や植民地主義的な発想にもとづいた母語話者を目指した言語教育や知識伝達型教育からの脱却として、複言語・複文化主義への認識も進んでいる。さらには、複言語・複文化を有する個人が多様な言語・非言語リソースを活用してコミュニケーションするトランスリンガリズム（e.g., García & Li Wei, 2014）の考えも次第に普及を見せている。このような時代において、言語教師は特定の教授法に依存するのではなく、各現場の環境やニーズを分析し、それに見合った教育方法や理論を臨機応変に見出す主体性や批判的省察力が求められるようになってきた（e.g., Kumaravadivelu, 2012）。さらには、Kubanyiova & Crookes (2016) では、多様な言語学習に対応できる言語教師教育に必要な観点として「道徳的エージェント（Moral agent）」を提唱している。グローバル社会の言語教育および言語教師教育においては、価値観、道徳的ビジョン、イデオロギー、倫理的判断、などへの問いかけは不可欠であり、これらの観点抜きに言語文化を安易に中立的なものとなし、見失ってしまう言語教育の危険性を指摘している。

国内の日本語教師教育および海外の言語教師教育、両方において知識や教授法重視の教師教育から、より国際性や多様性に配慮し、公正な社会に向けた倫理観のある教師が求められるようになってきたことが分かる。では、どのようにすればこのような教師が育つのだろうか。本稿では、このようなグローバル化時代の日本語教師教育の1つの方法として外国人・留学生支援活動を市民性教育の観点を取り入れたサービス・ラーニング（SL）型の学びとして設計することを目的とし、その開発手順および理論的背景について議論する。

### 1.1 市民性教育と言語教育・言語教師教育

言語教師の倫理観や個人の学習者の多様性への理解などの必要性が認識され始めている。しかし、多文化共生や多様性の時代に対応できる教師は、従来のような知識伝達型の教師教育や単純な知識応用を目的とした教育実習では育成することができない。そこで注目したいのが、言語教育および言語教師教育への市民性という概念の導入である。言語教育における市民性を提唱している細川（2016）は、「何のための言語教育か」という問いへの答えとしてコミュニケーション能力の獲得といった従来型の個人の成長を目的とする考え方に疑問を呈している。まず、「どのような社会をめざすのか」を考え、グローバル化の中で多様なアイデンティティを認め合

う社会を実現するのであれば、そのような社会を構成する個人を育成するための言語教育を目指すべきであると提案している。例えば、文化の捉え方においても、ある社会の中に多数の文化や言語が共存するという多言語・多文化主義をとるのか、個人の中の複数の文化や言語が存在すると考える複言語・複文化主義をとるのかにより、個人のアイデンティティや言語文化教育の在り方は大きく左右されることになる。

言語教育に市民性教育を融合した「相互文化的市民性教育（Intercultural Citizenship）」を提唱している Byram, Golubeva, Hui, & Wagner (2016) は、市民性の観点を融合することにより、外国語教育で学んだことを自身が身につけるだけでなく、より良い世界への社会的な変革につなげることができる教育的展開が期待できるとしている。また、市民性教育では学習者が学んだことをどの社会に貢献するかについては言及されていないことを指摘し、外国語教育の観点として学習者の国だけではなく、国を超えた越境的コミュニティ（transnational community）のための行動も視野に入れることで、地球市民としての教育を目指すことができるとしている。Byram (2017) では、その方法として相互文化的市民性の経験（特に他者との共通認識を得るような協働活動）をし、その経験を分析・省察を通し、個人的変化および社会変化のための行動につながる学びを促す方法を大枠として示している。

このような市民性の概念は、言語教育だけではなく言語教師教育においても、課題となっている国内の外国人や留学生支援ボランティアの在り方を変える手がかりとなりうる。しかし、Byram (2017) では、大枠を示したのみで具体的な教育的工夫については言及されていない。そこで、市民性教育のために開発された SL の教育的特徴を吟味することで、SL を援用した日本語教師教育の可能性について以下に検討していく。

## 1.2 サービス・ラーニングの特徴

SL は、市民性と民主主義の教育を目的として米国で誕生したこともあり、市民性教育という観点は SL にとって極めて重要な要素である。各自がコミュニティに属し、かつ、そのコミュニティを形成するメンバーであるという市民性を自覚することで、将来、市民としての役割を果たせるような素養の育成を目的としている。Ash & Clayton (2009) では、SL の目標として専門的成長、人間的成長、市民性の学びという 3 領域を提示している。専門的成長と人間的成長では個人的成長が目的であるのに対し、3 つめの市民性の学びは、他者への関わりのために学ぶ (Bringle, 2017) という点で他の専門科目と根本的な違いが見られる。SL では、参加者やコミュニティ側の成果だけではなく、社会的波及効果までを射程とした設計や評価が促されており、市民性教育は SL の意義を訴えるものである。先述のように国内でも市民性教育への注目がされ始めたものの、米国との歴史文化的違いもあり、日本国内の SL で市民性教育の観点への比重の置き方は教育機関によっても異なる (中村・藤原・三浦, 2010)。

SL の特徴としては、市民性教育の他に互惠性や批判的省察活動が挙げられる。SL の詳細に関しては、本稿特集号の山口 (2019) による専門的な説明を参照されたい。ここでは、本稿の趣旨理解のために必要となる SL の特徴を述べておく。日本語での SL の定義としては、ボランティア活動との違いが明確に示されているものとして、山口 (2019) でも参照している佐々木 (1999) のものを以下に記載する。

「一般に称されるボランティア活動と違い、見返りを求めない伝統的なボランティア活動の概念に基づくものの、強いて言えば『学習』を見返りとし、ボランティアサービスを提供する学生側とそれを受け取る側とが対等の互酬関係に立ち、学生ボランティア活動の経験を授業内容に連結させ、学習効果を高めると共に責任ある社会人としての人間形成に役立たせるものである。」(佐々木, 1999, p.14)

この定義が明らかにしているように、SLは、参加者の立場および参加意義の両方において均衡を図る活動 (Furco, 1996; 山口, 2019) である。支援者と被支援者といったボランティア活動や学習者と提供者といったインターンシップのような行為の恩恵が不均等な形とは一線を画す。

SLのもう一つの特徴である批判的省察活動は、SLの基盤となる John Dewey や David Kolb に代表される経験学習の理論から提唱されているものである。Dewey (1938) は、全ての経験が学びを生むわけではなく、経験が学びにつながるには、省察が欠かせないとしている。また、Dewey の考えを引き継いだ Kolb (1984) による経験学習モデルは、具体的経験、経験についての観察と省察、省察を踏まえた抽象概念の形成と関連づけ、次に向けた試行、という学びの循環を提案し、アクティブラーニングにおいても重要な背景理論となっている。省察は、支援ニーズやその理由、そして社会問題の複雑さを参加学生がより深く理解し、SLで学んだことをそのSL授業にとどまらず、将来的な行動につなげるためにもSLにとって極めて重要な役割を担っている (Jacoby, 2014)。

Bringle & Clayton (2012) は、批判的省察が適切に組み込まれていないコミュニティ支援活動は、ステレオタイプの強化、複雑な問題への単純な解釈、不適切な一般化、などの危険性を孕んでいると指摘している。それゆえ、質の高い学びと成果を促進するように意図的に設計された批判的省察は、SL授業の設計において核となる。Ash & Clayton (2009) は、「学びを生む省察」として、疑問を際立たせる、偏見に向きあう、因果関係の分析、理論と実践の対比、など、「学びを深める省察」として、単純な結論への再考、他の見方の受入れ、繰り返し問い直す、「学びの記録」としては、評価として新しい理解の表現方法を見出す、などが批判的省察であると説明している。

以上、SLの特徴を探る中で、生活者としての外国人や留学生の支援活動の文脈でSL型授業開発の利点が見えてきた。SLの特徴の中でも特に、他者への関わりのために学ぶという市民性教育、経験を通じた学び、複雑な現実問題に対しての現場実践からの深い省察と学び、といった点は、先述の地域日本語教育で指摘されてきた非対称性の問題への対応の可能性を示している。SLはコミュニティの良き構成員として社会に貢献する人材を育成することを目的としており、協働して対等な関係の構築を目指すための具体的なヒントを提供している。

### 1.3 多文化サービス・ラーニング科目開発に向けて

地域に住む外国人や大学にいる留学生支援活動をサービスとし、その活動を通じた多文化SL科目を開発する。多文化SL科目の開発に向けて、SL開発に必要な要素を図書にまとめた Jacoby (2015) では、表1に示す8つのステップを手順として示している。

表 1 SL 科目開発の手順（Jacoby, 2015, p.100-102 和訳は筆者による）

1	(開発者が)望む学習成果(アウトカム)を記述する。
2	SLによって最も効果的にアプローチされうる学習成果を選択する。
3	授業の基礎となる教科書的な役割を持つことになるサービス経験を思い描く。
4	サービスと組み合わせて他に取り入れる授業内容や教育方法を選ぶ。
5	対象となりえる地域パートナーを探す。
6	批判的省察を科目に終始一貫して導入する。
7	学生とコミュニティ、両方の成果を評価する計画を立てる。
8	ロジスティックな課題に対応する。

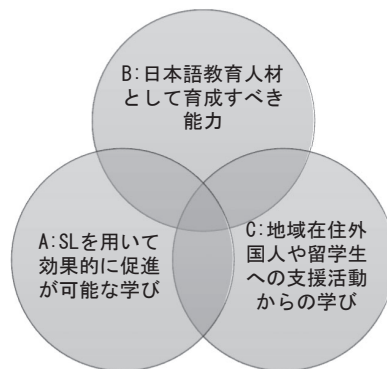


図 1 本研究で開発する SL 科目で期待する学習成果の抽出イメージ

本稿では、この手順の中で特に1番と2番を検討するための調査について記述していく。本研究で抽出する学習項目は、A: SLを用いて特に効果的に促進が可能な学び、B: 生活者としての外国人を対象とした日本語教育人材として求められる資質・能力、C: 地域に住む外国人や大学にいる留学生支援活動からの学び、の3つの領域の交わる学びである（図1参照）。

日本語教師育成も兼ねた多文化SLで期待する学習成果とSLが得意とする学びを明確にするにあたり、まず、A: SLを用いて特に効果的に促進が可能な学びとB: 生活者としての外国人を対象とした日本語教育人材として求められる資質・能力について本章にて記述する。その上で、C: 地域に住む外国人や大学にいる留学生支援活動に関する文献調査とその結果について述べ、3つの融合点を検討していく。

### 1.3.1 「生活者としての外国人」対象の日本語教育人材に求められる資質・能力

SLは、初年次教育や一般教養のように特定の専門分野と関連づけが求められない形も可能であるが、専門性と関連付けされるものもある。「日本語教育人材に求められる資質・能力」（文化審議会国語文化会, 2018）においては、生活者としての外国人を対象とした日本語教師に求められる資質・能力を示している。目的としては、「言語・文化の相互尊重を前提としながら、生

活者としての外国人が日本語で意思疎通を図り生活できるようになること」とされている。また、同文書にて、その人材を日本語教師、地域日本語教育コーディネーター、日本語学習支援者の3つの役割に分け、求められる資質・能力を示している。その中でも日本語学習支援者に関する部分について筆者による要約を表2に示す。

「生活者としての外国人」では、主に地域の日本語教育を念頭に置いている。1990年代以降、就労などを目的としたニューカマー外国人の急増などへの対応として地域住民やボランティアを中心に展開してきた日本語教育について、進学を目指す留学生と区別し、地域における日本語教育支援という領域として認識されている。御館（2019）は、実際の教室現場での実践を通じた学び、現場での具体的課題への取り組み、自己省察、参与者間で経験の共有、などを地域日本語教育に関わる人材育成の方法として提案している。

### 1.3.2 サービス・ラーニングで効果的に促進される学び

SLは、アクティブラーニングの本質を有することから、授業期間を通して内容を深く学ぶための高い学習意欲が期待できるとされている。SLでは、現実にある問題やニーズを扱うため、学生は学びの意義を認識し、学びに対して時間と努力を惜しまない。しかし、SLはどの分野にも効果的に活用されうるが、全ての授業に適切であるわけではない。本稿では、先述のSL開発

表2 「生活者としての外国人」に対する日本語学習支援者に求められる資質・能力  
(文化審議会国語文化会, 2018)

知識	技能	態度
日本語、日本文化、社会、多文化共生に対する知識と理解	学習者に合わせた日本語の調整	学習者の背景や現状への理解
日本語教育に関わる支援体制と期待される自身の役割への理解	学習者の発話を促すための傾聴や自身の発話調整	学習者の言語や文化の尊重、対等な姿勢
学習者の背景や日本語学習目的に対する知識	コーディネーターや日本語教師と協力した日本語教育支援	学習者や他の支援者との良好な人間関係を構築する態度
異文化理解や異文化間コミュニケーション能力に関する基礎知識	学習者の状況や日本語教師などからの助言にもとづく学習方法や内容の工夫	学習者の主体性を促し、学びに寄り添う姿勢
日本語の構造や日本語学習支援に関する知識		異なる考えや価値観を持つ他者と協働するための柔軟性

表3 特にSLで期待される学習成果 (Jacoby, 2015, p.81) 和訳は筆者による

1	複雑な問題を多方面から解決方法を見出すための情報の統合と分析
2	概念と知識の今までにない状況への応用
3	口述、記述、視覚における効果的なコミュニケーション
4	違いを超えた他者との協働
5	吟味された上での判断の遂行
6	主体的学び
7	個々の分野知識を活用した社会問題への取り組み
8	批判的省察のスキルと習慣の伸展
9	問題処理、関連付け、構造化、開発、解釈、決断、優先順位づけ、などを含む成果

手順において2番目に示されている「SLによって最も効果的にアプローチされうる学習成果を選択する」を検討するにあたり、Jacoby（2014）が提示しているSLで期待される学習成果（表3）を踏まえて多文化SLを開発していく。

SL分野は、2020年にSL年次大会20周年を迎えることから、少なくとも20年以上の歴史を持ち、米国だけではなく、世界的な広がりを見せている。SLを用いた教育実践および研究も幅広く、多様な専門分野との連携も進んでいる。その中でも、今回の多文化SL開発の参考として国際教育SLと教師教育SLでどのような学びが報告されているかを述べておく。

まず、国際教育SLについては、途上国の支援などの短期海外派遣型、または相互派遣交流型（送り出しと受入れ）の取り組みが豊富である。アメリカやイギリス国内での外国人支援型のSLが極めて少ないのは、多文化を前提とした社会であることや行政的支援制度が存在することに起因する可能性がある。国際教育SLのレビューをしたBringle & Hatcher（2011）では、その主な学習成果としてクリティカルな文化的気づき、人間的成長、批判的思考、自己効力感、市民的関わりへの意欲向上などを挙げている。また、米国では、教師の国際教育を目的とし、教職課程の学生が南米などの留学先で現地生徒に教えるという海外実習型のSL（e.g., Stachowski & Visconti, 1997）も導入されている。米国では言語文化的少数派の生徒の割合が増大する中で、未だに教員の多くが米国での社会的多数派であるアングロサクソン系が多いことが指摘されている。Jones & Steinberg（2011）では、このような海外実習SLにより、教師自身が異文化感受性のプロセス（Bennett, 1993）やホスト・コミュニティへの適応の困難さを体験し、他者への尊重姿勢を身につけることが教育現場での少数派生徒への理解やサポートにつながると期待している。

教師教育SLでは、単に教育実践を通じた知識の応用、専門的知識の深まり、自己効力感、教師としての役割の自覚、といった教育実習の意義だけではないことが示されている。教師教育SLのレビューをしたRoot & Furco（2001）では、多様性に対する態度、道徳観の醸成、教育における倫理的ジレンマへの気づき、「ケアの倫理」への認識、などが特徴的な成果として報告されている。多様性に対する態度としては、共感、不公平な構造への批判的気づき、社会変革への責任観、ステレオタイプの考えの軽減、社会的多数派の特権性への気づき、貧困や差別問題が個人的な欠陥によるものだと決めつけないようになるなど、表面的な異文化理解を超えた多様性への理解が挙げられている。また、教育として扱うテーマがポリティカルな議論の危険性を孕んでいるなど、教育には道徳性とポリティカルなジレンマの葛藤が存在することへの認識（Donahue, 1999）といった多様性の時代の教師にとって極めて重要な学びも述べられている。

### 1.3.3 本稿の目的と研究課題

本章においては、グローバル化社会に必要な日本語教育人材の育成方法としてSLの可能性とその特徴について議論した。異なる学術的背景を持つこの2点を突き合わせることで、生活者としての外国人を対象とした日本語支援者の育成案とSLの共通点として、実践とその省察を通じた学びが浮かびあがった。国内の留学生・外国人支援ボランティア活動は、まさに実践からの学びの場となる可能性を秘めている。一方で、両分野において非対称性や誤った認識を強化する危険性も指摘されていることから、教育的介入、または何等かのサポートの必要性も

明らかである。そこで、本稿では、多文化 SL で期待されうる支援実践からの学習成果、および課題の抽出を目的とし、国内の留学生・外国人支援ボランティア活動を通じた活動についての研究の系統的レビューにより、以下の研究課題を明らかにする。

- 1) 研究の動向や特徴
- 2) 国内の留学生・外国人支援ボランティア活動を通じた活動からの学びとその課題

留学生支援チューター活動に関しては、それぞれの研究でその先行となる研究からの学びが研究の動機づけとしてある程度動向が示されているものもある。しかし、留学生支援チューター活動の課題や問題点についての総括的レビューは十分とはいえない。本レビューでは、利点だけではなくボランティア支援が抱えている課題にも注目することで、SL の観点から学習者と支援者の両方、そして社会的にも意義のある活動にする方法を探る。また、チューター活動に限らず、広く国内の大学生による多文化ボランティア活動の広がりも視野に入れることで、高等教育機関である大学や所属する大学生による多文化支援活動の在り方や方向性について考察していく。

## 2. 方法

本研究では、系統的レビュー（システマティック・レビュー）の方法を参考に関連研究の結果を記述的に分析していく。系統的レビューをするにあたり、PRISMA 声明（Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, The PRISMA Group, 2009）を指針として参照し、手順（プロトコル）を以下のように行った。まず、CiNii（NII 学術情報ナビゲータ）を用いて日本語で書かれた論文について「留学生支援・ボランティア」（20 件）、「外国人支援・ボランティア」（5 件）、「地域日本語・ボランティア」（56 件）という検索用語の組み合わせで検索した。検索した時期は、2019 年 8 月 17 日から 2019 年 8 月 19 日である。その中から、先述の本稿の調査目的により以下の除外基準により該当しない論文は除外した。

- (ア) 大学生が支援者として参加していないもの
- (イ) 海外での実践例
- (ウ) 活動の歴史や実施説明や参加者の背景特徴についての調査だけで参加者自身（ボランティア側、被支援者側）の考え方や変化について述べられていないもの
- (エ) 活動が全て正課のもの（授業の一部として支援活動を実施している場合は含めた）
- (オ) 提携している海外大学との交流活動といった特殊な例

留学生支援チューター<sup>1)</sup>に関しては、支援者への謝金の有無や額も大学によって異なり、謝金について記載されていない論文もあった。チューター制度は、留学生支援活動の中でも普及率が高く、最も顕著な存在であることもあり、留学生支援チューターに関する論文で上記の基準を満たすものは全て含めた。さらに 90 年代後半に留学生支援チューターに関する論文が 4 件あったが、ネットが普及する前で入手困難だった 2 件については今回の対象から外した。その時点で該当する論文として各大学教育機関による紀要や論集が圧倒的に多いこともあり、該当分野の学会誌、学位論文、予稿集も検索した。該当分野の学会誌として『日本語教育』、『異文化間



教育』、『言語文化教育』の過去20年の目録から該当する論文を探し、上記の除外基準による選定の上、『異文化間教育』から2件含めることにした。多様性を見るために灰色論文も含めたが、結果として学位論文は、筆者が研究指導員を務めた学位論文2件と修士論文1件となった。筆者が担当した学生のものに限られているが、学生（院生）の論文は著者自身に支援者経験があり当事者として指導者や教員の立場とは異なる視点も含めるために採用した。以上の取捨選択により、計30件の論文が対象となった。本調査は、一般化を目的としたメタアナリシスではなく、先述のような特定の科目開発のために個々の実践背景・環境へも留意した質的なレビューを目指した。検索用語や検索に使用したネット論文検索ツール、灰色論文の検索、などにおいて検索結果の偏りや限界があることは、ここに明記しておく。対象とした論文一覧を付録に示す。

対象論文について一般情報項目として「タイトル、著者名、出版年、収録元」、研究データ項目：「参加者属性と人数、活動形態・対象者・目的、管轄機関の有無・教育的介入の有無と方法、研究デザイン・方法、研究目的や位置づけ」、レビュー項目として「参加者の学び・気づき、問題と限界、課題や改善政策案」の計12項目についてエクセルファイル形式で入力を行った。入力後に「活動形態、対象者、目的」の項目により「留学生支援」(20件)、「地域在住外国人支援」(7件)、「外国人児童生徒への支援」(3件)に大きく分類し、支援活動を通じた学びと課題についてレビューを実施した。

### 3. 結果

まず、今回対象とした研究の全体的特徴について述べる。今回、「外国人支援」、「留学生支援」、をボランティアと関連づけて検索したところ、その実践形態の多様性が際立った。最も多くなったのが、留学生を対象としたチューター制度やバディ制度に関する研究(13件)である。次に多かったのが、地域での日本語支援活動・教室(5件)、留学生日本語授業でのゲスト、スチューデント・アシスタント(SA)、または言語パートナーとして入る形の活動(4件)、である。他に、留学生と日本人学生の混成寮でのレジデント・アシスタント(RA)(3件)、ニューカマー・外国人児童への取り出し・入り込み・放課後学習支援(3件)、外国人住民との異文化交流祭り企画(1件)、子どもの夏季キャンプ支援(1件)などへの参加活動がある。以下に、時系列での研究動向、支援活動からの学び、課題の順に調査結果を述べていく。

#### 3.1 留学生・外国人支援に関する研究動向

早くは1990年代に留学生支援チューターに関する研究がみられる。留学生支援チューターに関する研究は、20年以上の累積により数も多く、留学生視点と支援者の視点の両方から様々な角度により分析がされている。研究自体の特徴としては、留学生チューター制度の意義が十分検討されないままに実施されてきたこともあり、支援が果たして有益なのか、また留学生だけではなく被支援者にとっても学びがあるのかという疑問から取り組んだものが多い。研究者自身の支援活動での位置づけや関わり方について明記されていないものも多いが、著者および調査者は、目的意識や著者の所属・職位から察するに大学の留学生教育や国際教育部署に携わる教員であり、チューター制度への関心から調査をしている。研究手法としては、統計を用いた

実験的または定量的調査は見られず、研究者の作成した質問紙調査による参加者の背景や考え方についての傾向の把握、インタビューや支援者が提出した報告書の内容によるコーディングやカテゴリー分析により帰納的に学びの観点を挙げているものがほとんどである。また、支援活動自体が理論的基盤によって設計された（または設計を目的とした）ものはRAの単位化を目指した1件（中村他, 2006）だけであり、それ以外は特定の実践現場の状況把握を目的とした実践研究的な意義を持つ研究である<sup>2)</sup>。

また、地域外国人支援においては、「日本人学生」だけではなく、日本の大学に所属する留学生や自身が渡日経験のある学生による地域外国人児童への支援からの学びに着目した研究（御館, 2011；永田・山木, 2012）も存在する。しかし、留学生支援チューターやパディに関しては、制度自体が日本人学生を支援者としているためか、先輩留学生などが支援者側に立つ例を扱った研究は見当たらなかった。

### 3.2 支援者側の学び

支援者側の学びを抽出したところ、大学キャンパス内での取り組みとキャンパス外での大学生以外の地域在住外国人や外国人児童を対象とした活動では、学びや課題の性質がやや異なることが明らかとなった。以下に、大学キャンパス内での取り組みからの学び、地域の取り組みからの学びをそれぞれ、表4と表5に順にまとめて示す<sup>3)</sup>。

表4 大学内での留学生支援活動を通じた支援者側の学び

活動の種類	参加者の学び・気づき(O)	文献情報	
留学生支援 チューター/ パディ	異文化ソーシャル・スキル(主張の仕方)、日本社会や自身の振り返り機会、異文化交流や学習への動機づけ、青年期における人間的成長、プロジェクト遂行力	田中	1997a
	日本の再認識、役立った充実感、自分の成長、語学力の向上	田中	1997b
	自文化と異文化への理解、人間関係の広がり	小林	2007
	チューター側には異文化の学びや自己成長、留学生側には日本語の学び	園田	2008
	異文化接触と異文化理解の深まり、日本人としての自己再考、留学生側の苦労を認識	上田・藤本	2013
	異文化対応能力、アサーティブな態度、社交性の向上、自身の外国語学習の捉え直し、パディとしての責任感、パディ上級生としての行動	福永	2016
	ステレオタイプの軽減、学習意欲の向上、対人能力の伸展、留学に興味を持ち、留学先で日本語を教えたことをきっかけに就職につながった	JIA	2017
	日本の紹介、異文化交流、友人作りが目的で参加するが、積極性、相手にあったコミュニケーション力	山本	2018
	指導内容・指導方法における気づき・学び	田中・椎名	2019
RA	リーダーシップ能力、コミュニケーション能力、異文化理解能力、組織で活動する能力、タイムマネジメント能力	中村・伊藤・今村・小野	2006
	多様な参加の段階的経験、ロールモデルとなる先輩、省察機会などによる学び	吉田	2016
日本語授業での補助	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	久保田・鈴木	2016
	日本語の相対化・客観化、日本語学習の気づき、異文化理解、理論との関連付け、留学生の学習姿勢からの刺激	齊藤・黒田	2019

留学生支援活動であるチューター制度やバディ制度を通じた支援者側の主な学びとして、異文化への興味・関心、異文化理解、異文化対応能力、自文化や自身の振り返り、指導のための専門的知識や技能、積極性、社交性、コミュニケーション能力などの人間的成長、企画などのプロジェクト遂行能力、学びの姿勢、などが示されている。RAでは、異文化理解の他に組織をまとめるリーダーシップやタイムマネジメントなどの業務遂行能力もみられる。また、日本語授業の補助では、支援活動の中で試行錯誤を繰り返し成長する可能性や日本語学習支援の専門的学びも含まれている。また、チューター制度の中でもペアによって支援者側に求められる業務内容や時間・頻度は多様であり、また接触頻度や関係の密度が双方の満足度も左右することから、その学びにおいても個人差が大きいことも指摘されている。

地域の場合は、学内の留学生支援とは異なり、社会的少数派に対する支援という意義や、やりがいに関する言及がみられる。同じ大学の学生同士という学内の留学生支援とは異なり、地域では社会的構造が顕著になるがゆえに、多文化共生に向けた取り組みへの理解は貴重な学びのきっかけとなりえる。特に、外国人児童生徒への学習支援については、支援活動自体への意義の認識や参加意欲の芽生えなども示され、大学生の市民性涵養にもつながる可能性がうかがえる。それゆえ、大学内とは異なり、やりがいや存在意義を実感することができるが、この感情が支援者と被支援者の非対称的関係を再生産しているという皮肉な現状も報告されている。

表5 地域での支援活動を通じた支援者・大学生側の学び

活動の種類	参加者の学び・気づき(0)	文献情報	
地域日本語教室	外国人参加者側が国際理解講座に参加することで協調性や積極性を身につけている	久野	2002
	やりがいとして教える立場を感じることで、優位性を固定していく。日本語を教える技術研鑽目標から外向きの外国人への社会的政策への関心への移行	新庄	2008
	コミュニケーション・テクニックを他のボランティアから学び、成長を感じることが自己実現という報酬になっている	小島	2014
	支援経験からマイノリティとしての他の多様な対象者への当事者性が高まり、それぞれのキャリア観の形成につながっている	平野	2018
外国人児童生徒への学習支援	支援活動自体からくるやりがい、存在感	中島	2007
	渡日経験のあるサポーターによる支援活動の意味として、似た背景をもつ仲間をみつけ孤独感を解消すること、ロールモデルとして経験の共有・共感、また、自分も学び、過去の自分と対峙し自己を見つめる場としている	御館	2011
	児童とのかかわりや観察から、マイノリティである彼らの立場に寄り添い役に立ちたいという意欲芽生え、ボランティア活動の意義を認識、専門的学びの意欲向上	水野	2012
地域の祭りづくり	日本人大学生の在住外国人に対する偏見の軽減、異なる背景を持つ人たちとの協働のための姿勢	佐藤	2016

### 3.3 留学生・外国人支援ボランティア活動の課題

研究が蓄積される中で実践への批判的考察も深まり、支援活動の利点だけではなく、より深い学びや相互の成長を目指した改善点も報告されている。まず、大学内の留学生支援に関わる活動における課題や対応策案について表6に示す。

留学生支援に関わる活動における課題としては、主に環境や制度の整備に関わるものと参加者の学びの質に関係するものが挙げられる。以下の(ア)～(ウ)は前者、(エ)～(カ)は後者にあたる。

(ア) 支援者の役割が不明確：チューターの業務内容は、留学生の基礎的日本語と生活の支

表6 大学内での留学生支援活動の課題と対策案

活動の種類	問題・限界	課題や改善策案	文献情報
留学生支援 チューター	福祉的制度なのか教育目的なのか、位置づけがあいまい	支援のための情報不足。システム整備が必要。担当部署が不明。部署との協力体制の確立が必要。より良い効果を生むには異文化間教育の何らかの指導が必要	田中 1997a
	交流の機会を積極的に提案できないので、機会を提供してほしい	日本人側の外国語能力不足、特に英語以外の言語	田中 1997b
	サポートする部署や教員が不明なままの制度運用	改善策としてチューターの役割明確化、教職員によるガイドブックの作成、多様なチュータリング導入、留学生アドバイザー強化	小林 2007
	日本語がうまく教えられない、意思のすれ違い、留学生側の期待の違い	オリエンテーション内容の充実、教養教育科目の異文化間コミュニケーションにチュータ活動を入れることで深い学びへ	園田 2008
	日本人主導で言語的指導のペアは、チューターは肯定的に評価していたが、留学生は否定的なコメントをしていた。	短期(中上級)留学生へのチュータ活動においてチューターの役割を明確にしていける必要がある	副田 2010
	チューターとしての自覚に欠けた行動、毎年コミュニティ形成を更新しなければならない	コミュニティの継続性と質の確保、チュータ研修	小林 2012
	忙しい時期に留学生からの依頼も集中して過度な負担がかかる、留学生の生活面のどこまで対応すべきか不明、マッチングがうまくいかずストレス、業務報告書の記述が表面的、業務範囲が広いため実際にすべき内容が不明	適切なマッチング、オリエンテーションで業務責任について自覚を促す、報告書への丁寧な記述などが必要	上田・藤本 2013
	事前研修の説明に従わないことでチューターの質が低下	十数年前よりもチューターの資質が低下、希望者も減少	宇塚・岡 2016
	相手の留学生がやる気がなかったり、期待するものが異なることで逆にステレオタイプの強化にもつながる	記載なし	JIA 2017
	サークルほど縛りもなく、その年のリーダーによって会合や報告書の提出がないこともあり、活動が促せない	日本語だけではなく生活支援も含め、定期的に接触するような活動形態を促す必要	宇塚、廣田、岡、深田 2018
気づきや学びが自己評価のみで終わっている	国際課が連絡やセッティング、指導方法や指導に関する悩みは教員といった分担制、問題対応体制の構築	田中・椎名 2019	
RA	自然に学べるものではなく、研修や単位化することでしっかりした学びにする必要、留学生固有の問題に対する知識不足	RA養成研修開発、RAの単位化へ	中村、伊藤、今村、小野 2006
	記載なし	留学生も参加者となり、寮を運営していくため、日本人側が意識的に対話の場を作っていく必要	出口・八島 2008
	RA組織、職員、などへの報告が十分な省察機会になるのか	教育的意義のある混住寮を運営し、適切な教育的意義のあるものにするには、教育的介入、学びを促進する環境作りが不可欠	吉田 2016
日本語授業 での補助	記載なし	ゲストの特性にもよるので、成長過程を見る必要	久保田・鈴木 2016
	SAの役割について教員は用務補助、ファシリテーター、リーダーなどの役割を認識しているが、SA側にはそのような認識がない者もいる	SAの効果的活用には、教員が期待するSAの役割の明確化、SAと履修者双方とのSAの役割の共有が必要。	藤原・阿部 2018
	SAとしてディスカッションで求められているファシリテーション能力を意識していたSAは4人中1名だけであった	授業前にSAIにファシリテーション能力が求められていることを共有する必要	阿部 2018
	ステレオタイプの形成、自言語・自文化への無批判な礼賛もみられる	ステレオタイプの形成、自言語・自文化への無批判な礼賛などについてフィードバックが必要	齊藤・黒田 2019

外国人・留学生支援ボランティア活動を通じた学びと課題（北出）

- 援となっているが、柔軟性があるがゆえにペア内での期待の齟齬が生じ、調整が難しい。SAの場合も、教員側が期待するSAの役割をSA自身と共有していないことがある。
- (イ) **制度自体の学内での位置づけが不明**：管理・指導者のサポート体制が確立していない。福祉、教育、どちらを目的としているのかが不明である。
  - (ウ) **コミュニティの形成と維持**：学生の自主性に任せており、ボランティア学生および留学生、双方の継続性の問題、他の課外活動が優先されて参加・実施率が低い。
  - (エ) **研修の質**：事前研修やガイドブックなどの指導を実施しているが、その方法や参加率の問題、留学生アドバイジングへの対応方法など、内容の向上が求められる。
  - (オ) **省察機会とその質**：報告書の提出で終わることが多く、気づきや学びが自己評価のみで終わってしまっていてフィードバック、深まり、批判的視点が足りない。
  - (カ) **異文化理解の深まり欠如**：表面的な異文化接触やホスピタリティは、かえってステレオタイプを助長させたり、自文化の礼賛や押し付けになったりしかねない。

学内の留学生支援制度は外部からの「大学の国際化」政策の圧力により設置された例も少なくなく、十分にその位置づけや教育的意義や方法が議論されないままに実施に至っていることもある。特にボランティアで非正課の活動であれば、他のサークル、アルバイト、留学などでも多忙な学生たちにとってその優先順位は低くなる。また、ボランティア学生および留学生の異文化経験や異文化感受性レベルは多様であり、個々の学生や状況に合わせたアドバイジングが必要となるが、非正課であるがゆえに大学においても予算や人員配置などの必要性について理解が得にくい可能性も考えられる。また特に近年、教育的介入や研修の質に関しても具体的な指摘がみられる。事前研修、ガイドブック、報告書の提出などを導入している大学はあるが、形式的な実施だけではなく個々のサポートや導きの質が問われるようになってきている。例えば、多くの研究が支援者の報告書を省察の機会になると位置づけている。しかし、SLの教育的特徴で先述したように、報告書が省察を深め、批判的思考を促すように設計されているかどうかは疑問が呈されている。次に、地域での支援活動における課題と対応策案について表7に示す。

地域での支援活動における課題としては、「教える側—教えてもらう側」、「支援者—被支援者」

表7 地域での支援活動における課題・対応策案

活動の種類	問題・限界	課題や改善策案	文献情報	
地域日本語教室	やりがい、支援者、優位性の矛盾を生む場になってしまう	やりがいが優位な立場を固定していく矛盾を生む	新庄	2008
	自己成長という自己実現を報酬と考えれば日本語教室は生涯学習の場となる	外国人からの学びは報告なし	小島	2014
	記載なし	支援者同士で学びを語り合うなどの省察の機会があるとお互いに刺激になる	平野	2018
地域の祭りづくり	参加者にとってはメリットがあるが、興味を持たない一般市民もいる	記載なし	佐藤	2016
外国人児童生徒への学習支援	支援自体からくるやりがいではなく、支援活動で周りのスタッフから頼りにされることによる内向きなやりがい。非対称性に向き合わないこと自体が問題	非対称性に向き合う必要	中島	2007
	支援者が子どものニーズや目標を決めるのではなく、子どもたち自身に気づきを促し、決定権を委ねるべき	渡日経験のある支援者だけではなく、他の支援者も、活動を通しての省察から経験や活動意義を考えていく姿勢が求められる	御館	2011
	アルバイトや留学で何も言わずに来なくなる者もいた	記載なし	水野	2012

という非対称性に関わる指摘が目立つ。しかし、非対称性は単純な解決策があるものではなく、具体的解決策は示されていない。本研究で対象とした調査からも、支援自体からのやりがいではなく、支援活動の他のスタッフから頼りにされるという内向きなやりがい非対称性に向き合っていないという例（中島, 2007）、また、役に立っているという認識が優位性を生み、支援者側であるという役割が固定されるという矛盾を指摘している例（新庄, 2008）、など、地域日本語教室での一筋縄ではいかない状況が示されている。支援者側の学びの深まりという点においては、支援者間で支援を通した学びや支援活動への意味づけを共有するような省察機会の必要性が述べられている。非対称性への指摘、外国人側にとっての意義、支援者側の学び、地域での多文化共生意識の広がり、などそれぞれの研究目的によって問題点とその改善方法が多岐にわたっていることも、地域支援活動の特徴といえる。

#### 4. 考察

3章では、先行研究のレビュー調査から大学内および地域での外国人・留学生支援活動からの支援者側の学びと課題について示した。外国人・留学生支援活動を通した学びと課題をレビューすることで、大学内と地域の違いが明らかとなった。これは、大学生という共通の社会的位置づけが可能な学内の関係性が、多様な社会的背景を持つ参加者からなる地域の支援活動には存在しないことから当然といえる。地域特有の課題である非対称性は、障壁であるとともに、支援者側がこの点に気づくことができた場合は、社会的少数派への共感や問題意識の芽生えといった重要な学びともなりえる。また、地域と大学内の活動での共通した課題として、活動や場の位置づけが曖昧であるという点が浮かびあがった。それゆえ、参加者の役割や目的も柔軟性を持つ一方、目指す方向性が不明なまま継続されている。本章では、調査結果を踏まえ、2章で述べた多文化 SL の開発に向けて開発意義と目標とする学習成果について考察する。

##### 4.1 多文化 SL の開発意義

現状のボランティア型支援活動の課題として、担当体制や環境整備の問題、それに付随し不明確な参加者の役割、表面的な学びにとどまる可能性、などが挙げられた。特に地域日本語教室においては、非対称性に関する課題も継続している。ここでは、これらの課題に対して SL の可能性を再検討していく。

まず、担当体制や環境整備は、支援活動の大学および地域での位置づけがボランティアであるがゆえにその行為の恩恵や焦点が偏ってしまうのではないだろうか。Furco (1996) では、ボランティア活動、地域貢献活動、学外実習、インターンシップと SL の違いをその行為の恩恵主体と活動の焦点で区別している。この区別によれば、ボランティア活動は、行為の恩恵を受け取るのは被支援者であり、焦点は社会活動となる。インターンシップはこの逆となるが、SL は、社会活動と学習、支援される側とする側、両方の中道として互恵性を目指した活動である。参加学生は、支援者でもあり学習する側でもあるという役割を意識して参加するので、学ぶ姿勢が求められる。

何を学ぶのかという点においては、SL の市民性の観点が極めて重要となる。地域日本語教室

の研究で示されたように、やりがいという報酬がかえって支援者としての役割を固定化してしまう。または支援によるやりがいではなく支援活動のスタッフに役立っているという意味のやりがいを感じることであり、非対称問題は単純に解決されるものではない。この点において、自己成長という従来型の目的だけではなく、他者に役立つため、また、コミュニティのメンバーの責任として学びを捉えるという市民性教育の観点を導入することは、一つの解決への糸口になるのではないだろうか。市民性からのボランティア参加姿勢を持った卒業生の存在は、周りのボランティアにも影響力がある。SLでは、活動の成果として参加学生とコミュニティの変化だけではなく、社会的な波及効果（impact）も評価対象とした設計の必要性を示している。地域日本語教室で問われている外向きのやりがいという点では、言語文化的少数派への社会的位置づけの改善といった波及効果を掲げるなどにより、教室の外へ支援者の意識を向けることができる可能性がある。

また、支援経験からの学びを深めるという点では、SLの特徴である批判的省察の導入が考えられる。ボランティア支援活動で示された学びの中には、国際SLや教師教育SLで示されたものと同じく、人間的成長や自己効力感もみられた。しかし、SLで示された、クリティカルな文化的気づき、批判的思考、市民的関わりへの意欲向上、多様性に対する態度、道徳観の醸成、教育における倫理的ジレンマへの気づき、「ケアの倫理」への認識、などはボランティア支援活動の先行研究では言及されていない。グローバル化の時代の言語教師に求められるこれらの多様性に対する態度を育成するには、単に外国人・留学生支援活動に携わる経験を提供するだけでは実現が難しいことが分かる。

最後に、外国人・留学生支援活動に関して今回対象とした研究では、現場のニーズや政策によって開始された取り組みがほとんどであり、何等かの理論的枠根拠にもとづいて設計された活動ではないことが特徴としてみられる<sup>4)</sup>。北米と日本国内の学習支援を比較した岩崎・多田・千葉・竹中（2019）においても、日本国内の学習支援の実践における理論的観点や質保証の意識の欠如を指摘している。同論文では、北米の学習支援の文献例から国内の学習支援においても支援および支援者の学びの質を保証するため、理論と実践の往還やチューター制度の本格的な評価導入の必要性を述べている。また、実践と理論の齟齬についての議論は絶えないが、社会的変動に堪えうる人材が求められる時代（e.g., “Education 2030”, OECD, 2018）において、理論と実践をつなぐ「学者－実践者（Scholar-Practitioners）」（e.g., Bailey, 2014; McClintock, 2004）という考え方も多領域で支持され始めている。「学者－実践者」は、従来のような学術的知見の偏重、あるいは実践研究のように実践改善だけを目的とすることではない。この概念では、理論や実践も含めた多様な知は、自己ではなく他者を優先した道徳的な目的と現場の社会文化的特徴への配慮のもとで活用されるべきであるとしている。外国人・留学生支援の場設計においても、理論的知見と社会正義や民主主義などの倫理観の両方の融合から、より意義のある取り組みへと改善できるのではないだろうか。

#### 4.2 多文化SLで目標とする学習成果

レビューから抽出された学びと2章で述べた日本語学習支援者に望まれる資質・能力とSLで期待される学習効果の関係性について考察し、多文化SLの多文化SLの目標とする成果を検討

する。まず、レビューによって抽出された外国人・留学生ボランティア支援活動の学びと日本語学習支援者に臨まれる資質・能力との適合性では、「態度」の領域で示された「良好な対人関係の構築」と「異なる考えを持つ他者と協働する柔軟性への姿勢」が合致する。「学びに寄り添う姿勢」については、外国人児童生徒への入り込み・取り出し授業への補助ボランティア活動を調べた水野（2012）で提示されている。それ以外に新案で示されている「知識」と「技能」の分野の資質・能力については、今回の文献においては直接の関係性がみられなかった。多文化共生、異文化理解、日本語の構造、日本語学習などの基本的知識は、日本語教育課程の従来型の講義科目でも学ぶことができる。しかし、「技能」領域の学習者に合わせた日本語の調整、傾聴や発話の促し、日本語教育コーディネーターや日本語教師との共同による支援、学習者に合わせた学習方法や学習内容の工夫、などに関しては、実際に多様な背景を持つ日本語学習者に向き合う経験が必要となる。多文化SLはこの点で重要な意義を持つが、SLの目標にこのような観点をを入れる場合は、自然発生を期待するのではなく、事前・途中・事後研修での何らかの教育的介入が必要となる。

SLで期待される学習効果の9つの項目の中では、「違いを超えた他者との共同」、「主体的学び」、そして日本語教師教育という専門分野との連携という意味で「個々の分野知識を活用した社会問題への取り組み」という3点について活動の本質レベルで適合がみられる。さらに、教育的な設計によっては他の6点についても追及することが可能であると考えられる。例えば、支援活動の中で生じた問題に対して問題という認識で終わるのではなく、コミュニティ、ピアの受講生、担当教員などと対話を通して多方面からの解決方法を探り、吟味した上で決断するような工夫が必要となる。さらにこのような経験への批判的省察を導入することにより、SLで挙げられた他の学習効果につなげられる可能性がある。

最後に本研究の限界について述べる。レビュー対象とした研究論文は本稿の目的に沿って選定されたものであり、また入手困難な論文を除いていることもあり、十分に網羅されているとは言いきれない。また、外国人・留学生支援ボランティアの実践といってもその実践内容や環境は多様であり、本調査は一般化を目的とはしていない。本稿では、多文化SLの開発を目的とし、その手始めとして、大学生が関与する支援ボランティアの学びとして期待される学習成果例を検討した。しかし、SL教学に取り組んできた山口・河井（2016）が述べるように、個々の学生の学びを尊重するSLではあくまでも暫定的な目標として設定し、個々の参加学生の多様な学びに柔軟に対応できるように工夫することも重要となる。また、参加コミュニティや現場によって異なることもあるので、現場の社会文化的特徴や参加学生に十分配慮した柔軟な修正が必要となる。

## 5. 結論と今後の課題

本稿では、大学生による外国人・留学生支援ボランティア活動をSLの援用により、さらに個人的成長および社会的にも意義のある活動として位置づけが可能かどうかを検討した。本稿で多数の外国人・留学生支援ボランティア活動例を系統的に分析する中で、活動を取り巻く社会文化的文脈の変化による課題や個々の経験知にとどまっている現状が浮きあがってきた。日本



国内の支援ボランティア活動は、現場で約 20 年にわたり試行錯誤を重ねてきた方々の並々ならぬ労苦の結晶である。しかし、新規の在留資格なども含め、加速するグローバル化の中で改めて学習支援活動を社会的にも教育的にも意義のある場として捉え直す時期に来ているといえる。積み重ねてきた実績を尊重しつつも、抱えている課題に向き合い、活動の参加者がより良い形で学び合える場にするための方法を絶えず検討する姿勢が求められる。そして、支援の取り組みを実践にもとづいた経験知のみに依存するのではなく、理論にもとづいた知見、現場の社会的文化的文脈、そして道徳的価値観や市民性といった多方向からの検討により設計していくことも「学者-実践者」的リーダー（Baily, 2014）として高等教育機関が担っていく責務の 1 つと考えられる。異なる文化や価値観による偏見・差別・不平等のない社会の実現に向けて、教育ができることは何かを絶えず問い続け、どのような具体的解決策があり得るかを多角的な視点から探っていくことは、多様化の時代における大学の存在意義となるのではないだろうか。

## 注

- 1) 留学生支援チューターとは、海外を例に国内で 1970 年代から国立大学を中心に始まった留学生への生活、日本語、学習支援を目的とした個別支援制度である。支援側の学生の選抜有無、管轄部署、有償・無償、などについては大学によって異なる。
- 2) 対象とした研究の中には、活動自体の設計ではなく調査アプローチや考察部分において特定の理論を用いている論文は存在する（e.g., 吉田, 2016）。
- 3) 論文によっては「支援者側の学び」と「課題や方策」のうち、片方しか記載されていないものもあり、扱う項目への記載がない場合は本文中の表には含めていない。
- 4) 中村・伊藤・今村・小野（2006）では、学生への調査を踏まえ、アクティブラーニングにもとづいた RA 研修の開発と単位化により、RA の役割や学びの明確化を試みている。

## 参考文献

- 岩崎千晶・多田泰紘・千葉美保子・竹中 喜一（2019）「『学習支援』をテーマとした海外文献から学ぶ我が国における学習支援の方向性」『関西大学高等教育研究』10, 173-182.
- 佐々木正道（1999）「サービスマーケティング」『大学と学生』409, 12-18.
- 新庄あいみ（2008）「地域日本語活動の現場から：ボランティアの意識における、「やりがい」の循環と「教えること」の固定化」『多文化社会と留学生交流 大阪大学留学生センター研究論集』（12）, 87-97.
- 中島葉子（2007）「ニューマナー教育支援のパラドックス-関係の非対称性に着目した事例研究」『教育社会学研究』80（0）, 247-267.
- 中村展洋、伊藤 昭、今村正治、小野敏子（2006）「立命館アジア太平洋大学における国際学生寮の教育的効果とレジデントアシスタント養成プログラムの開発について」『大学行政研究』139-150.
- 中村知子・藤原由美・三浦智恵子（2010）「サービスマーケティング授業の開発」『自由が丘産能短期大学紀要』43, 15-30
- 日本語教育学会（編）（2009）『平成 20 年度文化庁日本語教育研究委託 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）—報告書—』
- 文化審議会国語文化会（2018）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）』
- 文化庁文化語部国語課（2018）『平成 29 年度 国内の日本語教育の概要』
- 細川英雄（2016）「市民性形成をめざす言語教育とは何か」『市民性形成とことばの教育 母語・第二言語・外国語を超えて』くろしお出版, 2-19.
- 水野かほる（2012）「日本語ボランティア活動を通じて大学生は何を学ぶのか—活動報告の分析から—」『国

- 際関係・比較文化研究』10 (2), 383-397.
- 御館久里恵 (2019) 「地域日本語教育に関わる人材の育成」『日本語教育』172, 3-17.
- 山口洋典 (2019) 「PBLの風と土：(9) サービス・ラーニングは中道を歩むもの」『対人援助学マガジン』10 (1), 207-212.
- 山口洋典, & 河井亨. (2016). 「サービス・ラーニングによる集団的な教育実践における学習評価と実践評価のあり方」『京都大学高等教育研究』22, 43-53.
- Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). *Learning through critical reflection: A tutorial for service-learning students*. Ash, Clayton & Moses.
- Bailey, S. (2014). Scholar-practitioner leadership: A conceptual foundation. *International Journal of Progressive Education*, 10 (3), 47-59.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp.21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bingle, R. G. (2017). Hybrid High-Impact Pedagogies: Integrating Service-Learning with Three Other High-Impact Pedagogies. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 24 (1), 49-63.
- Bingle, R. G., & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning: What, how, and why?. In *Higher education and civic engagement* (pp. 101-124). Palgrave Macmillan, New York.
- Bingle, R. G., & Hatcher, J. A. (2011). International service learning. *International service learning: Conceptual frameworks and research*, 1, 3-28.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H., & Wagner, M. (Eds.). (2016). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.
- Dewey, J. (1938). 1997. Experience and education.
- Donahue, D. M. (1999). Service-learning for preservice teachers: Ethical dilemmas for practice. *Teaching and Teacher Education*, 15 (6), 685-695.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education.
- García, O. & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jacoby, B. (2014). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. John Wiley & Sons.
- Jones, S. G., & Steinberg, K. S. (2011). An analysis of international service learning programs. *International service learning: Conceptual frameworks and research*, 1, 89-112.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kubanyiova, M., & Crookes, G. (2016). Re-envisioning the roles, tasks, and contributions of language teachers in the multilingual era of language education research and practice. *The Modern Language Journal*, 100 (S1), 117-132.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge.
- McClintock, C. (2004). Scholar practitioner model. In *Encyclopedia of Distributed Learning*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement*.
- OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. *OECD Education 2030*.
- Root, S., & Furco, A. (2001). A review of research on service-learning in preservice teacher education. *Service-learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities*, 86-101.

Stachowski, L. L., & Visconti, V. (1997). Adaptations for success: US student teachers living and teaching abroad. *International Education*, 26 (2), 5.

<謝辞>

本稿は、2018年度国際言語文化研究所の萌芽的プロジェクトの成果の一部です。本プロジェクトにおいてご尽力くださったメンバーの遠山千佳先生、村山かなえ先生、山口洋典先生、平野莉江子さん、研究所の方々に心よりお礼申し上げます。また、山口洋典先生と秋吉恵先生には、サービス・ラーニングの知見を丁寧にご教示くださり、プロジェクトを導いてくださったこと、感謝の念に堪えません。

本研究はJSPS 科研費（基盤C）JP19K00723の助成を受けたものです。

## 付録 レビュー対象論文一覧(時系列)

1	日本人チューター学生の異文化接触体験：ソーシャル・サポートとソーシャル・スキルおよび自己の成長を中心に	田中共子	1997	広島大学留学生センター紀要
2	日本人チューター学生の異文化接触体験(2)	田中共子	1997	広島大学留学生センター紀要
3	地域日本語ボランティア教室の限界と可能性	久野弓枝	2002	北海道大学大学院教育学研究科紀要
4	立命館アジア太平洋大学における国際学生寮の教育的効果とレジデントアシスタント養成プログラムの開発について	中村展洋, 伊藤 昭, 今村正治, 小野敏子	2006	大学行政研究
5	ニューマ教育支援のパラドックスー関係の非対称性に着目した事例研究	中島 葉子	2007	教育社会学研究
6	チューター制度の改善と留学生アドバイジング	小林浩明	2007	北九州市立大学国際論集
7	地域日本語活動の現場から：ボランティアの意識における「やりがい」の循環と「教えること」の固定化	新庄あいみ	2008	多文化社会と留学生交流 大阪大学留学生センター
8	チューター活動における日本人学生と留学生の異文化間理解	園田智子	2008	群馬大学留学生センター論集
9	実践共同体としての大学寮における留学生と日本人学生の対人関係	出口朋美, 八島智子	2008	多文化関係学
10	国際ボランティア・プロジェクトにおける異文化間相互作用の分析：相互理解をめざした対話プロセス	出口朋美・八島智子	2009	多文化関係学
11	短期留学生在が望むチューター活動の形	副田恵理子	2011	日本語教育方法研究会誌
12	外国にルーツを持つ子どもの支援活動に参加する渡日経験者の語り—かれらのライフコースと支援活動における当事者性—	御館久里恵	2011	異文化間教育
13	日本語ボランティア活動を通じて大学生は何を学ぶのか—活動報告の分析から—	水野かほる	2012	国際関係・比較文化研究
14	地域日本語教室における外国人支援者の役割	永田良太・ 山木真理子	2012	鳴海教育大学研究紀要
15	留学生を「支援する」チューター制度から留学生と「学び合う」チューター制度へ	小林浩明	2012	留学交流
16	チューター制度の現状と課題—大阪大学大学院人間科学研究科・人間科学部におけるチューター実績調査より—	上田博司・藤本浩子	2013	大阪大学国際教育交流センター研究論集
17	日本語母語話者が地域日本語教室に参加する意義—日本語ボランティアの活動参加継続につながる動機付け	小島佳子	2014	神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要
18	「祭り」を通じたグローバル人材育成 および多文化共生意識の醸成	佐藤友則	2016	留学生交流・指導研究
19	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—	久保田美映・ 鈴木理子	2016	Obirin today: 教育の現場から
20	ボランティアによるチュータリングの現状と課題—留学生に対するアンケート調査結果を踏まえて—	宇塚万里子・岡益巳	2016	岡山大学全学教育・学生支援機構教育研究紀要
21	混住寮では何が学ばれているのか—レジデント・アシスタントの語りを中心に	吉田千春	2016	国際日本学研究論集
22	日本語学習者との接触における学びと気づき—RSJPバディの自己成長	福永真帆	2016	立命館大学卒業論文
23	留学生チューター経験を通じた日本人学生の異文化受容—中国人留学生を対象としたチューター活動経験の意味づけ	JIA Qian	2017	立命館大学修士論文
24	留学生のサポート内容とバディの内省—留学期間の異なるプログラム間における比較を通して	山本紗葵	2018	立命館大学卒業論文
25	留学生支援ボランティア・WAWAIによるチュータリングの現状と課題—チューターに対するアンケート調査結果を踏まえて—	宇塚万里子, 廣田陽子, 岡益巳, 深田博己	2018	岡山大学経済学会雑誌
26	スチューデント・アシスタントの役割の明確化の重要性	藤原由紀子・ 阿部美恵子	2018	第24回 大学教育研究フォーラム発表論文集
27	ディスカッション中心の授業における SA の学び・成長	阿部美恵子	2018	第24回 大学教育研究フォーラム発表論文集
28	外国ルーツの子どもを対象とした地域支援教室ボランティアの学びとキャリア観の深まりへの影響	平野莉江子	2018	立命館大学修士論文
29	留学生を対象としたチューター制度の現状と課題—フェリス女学院大学を例として	田中里奈・椎名渉子	2019	フェリス女学院大学文学部紀要
30	日本語学習者のサポーターとしての活動がもたらす日本人学生の気づき	齊藤美穂・黒田千晴	2019	異文化間教育