

## 論文

# 日本語教師の学習者支援に関する研究

— ソーシャル・サポートの視点から —

梅田 康子      佐藤 良子

### 要 旨

近年の学習理論の展開に伴い、教師の役割は、知識の伝達から、学習主体の知識の構築を支援する役割へと変化してきた。日本語教育の分野でも学習支援システムの開発や自律学習、協働学習などの試みが実践されている。本研究は、こうした学習活動そのものに焦点を当てた「学習支援」研究から、より広範な教師の「学習者支援」の実態をとらえようとするもので、日本、欧州、中国で教鞭をとる日本語母語話者の日本語教師34名に質的・量的調査を行い、ソーシャル・サポートの枠組みから、教師の実行したサポート領域やタイプ、量および地域別の比較を行った。その結果、日本、欧州、中国とも教師は学習面のみならず日本文化や対人関係など幅広い領域において支援を提供しており、教室外においても学習者に様々な支援を提供していることが明らかになった。また、教師の勤務地によって学習者への支援の領域やタイプ、量などに特徴があることから、勤務地の特徴を考慮し、学習者支援のあり方を検討する必要がある。

キーワード：学習者支援，ソーシャル・サポート，日本人日本語教師，文化差

## 1. 「学習者支援」とは何か

### 1.1. 新たな学習観と「学習支援」

本論では、日本語教育ではあまり馴染みがない「学習者支援」という語を使っている。「学習者支援」とは何か。これを論じるために、まず「学習支援」について述べていく。

先行研究を概観すると、第二言語教育の分野における「学習支援」研究は、コンピュータを利用した「学習支援システム」に関する研究が主であった。以前はCAIあるいはCMIと呼ばれていたものである。それを最近「学習支援システム」と呼ぶようになってきたのは、一つには、技術革新によるコンピュータに対するイメージの変化、もう一つには、教育のパラダイムシフトによる学習観の変化が要因だと考えられる<sup>1</sup>。

従来、行動主義的な立場から、学習は知識の伝達であると捉えられてきた。それが認知科学などの影響を受け、学習の意味が捉えなおされ、構成主義的な学習観へと変化してきた。構成主義的な学習観では、知識は学習主体が作り出すもの、構成するものである。

久保田(2003)は、構成主義的学習理論の前提を以下の3点にまとめている。

- 1) 学習とは、学習者自身が知識を構成していく過程である。
- 2) 知識は状況に依存している。そして、おかれている状況のなかで知識を活用することに意味がある。
- 3) 学習は共同体のなかでの相互作用を通じておこなわれる。

このような前提にもとづくと、学習者は、意味を見つけ出すために主体的に世界と関わる存在となる。一方、教師は知識を伝達する存在から学習者を支援する存在となり、学習者にとって一つのリソースとなる。

日本語教育においても、田中ら(1993)が学習者の持つ「潜在的な自律的学習能力を引き出すための学習支援システム」を提言して以降、学習者自身が学習を意識化するための活動を教育の一環に組み込む試みがなされるようになった。そうした実践が数多く発表され<sup>2</sup>、教育現場に学習支援という概念が浸透してきた。教室の概念もまた変化してきた。池田・館岡(2007)は、構成主義的学習観に立ち、協働学習を日本語教育に応用することを提言した。近年、教室の中に学習者同士が相互交流する場を作り、対等な関係で協力しながら学習課題を遂行していくピア・ラーニングの実践が広がりつつある。

### 1.2. 「学習者支援」の意味

前節において、「学習者支援」という語は日本語教育の分野においてあまり馴染みがないと述べた。教育関連の事典や論文などを瞥見すると、「学習者支援」という語は、「学習支援」

に比べて新しく出てきたようである。しかし、両者を定義上明確に区別したものは管見にしてなく、日本語教育研究でも同義に扱われているようである。ここで、改めてこの二語を比べると、「学習者支援」という語には、学習面だけでなく、学習する人に対する多面的、全人的な支援という意図がくみ取れよう。

成人教育の分野では、学習とはすべての人が持つ権利であり、それを援助するすべての行動を学習者支援と言う。渡邊(2002)は、成人教育学の立場から「学習者支援」を以下のように論じている。

「学習」とは人間がより自分らしく生きるために必要な営みであり、「学習者支援」とは、すべての人にその営みを実現するための「広い意味での学習環境の創出・整備」と「あらゆる形の学習援助」を意味している。

90年代、ニューカマーの増加に伴い、日本各地に市民が中心となって運営するいわゆる地域の日本語教室が急増した。そこでは、自分らしく生きるための日本語学習が求められた。そこには良き妻、良き母、良き嫁でありたいと願う女性や、将来の夢の実現に向けて試験勉強に励む若者、冗談を言い合える気の置けない友人を求める勤労者など、異なるニーズを持った個人が自ら集っている。このような教室における学習支援が、これまでの教室に比べ多様であることは容易に想像がつくだろう。教授者は「教師」という呼称より「学習支援者」と呼ぶほうがふさわしい。教授者は、まさに「広い意味での学習環境の創出・整備」をおのれの実行できる範囲・形態で行っているのである。本論では、こうした成人教育学の広い概念で捉えた学習を支援する様々な行為を「学習者支援」と呼ぶこととする。

### 1.3. 本論の目的

日本語教育分野でのこれまでの「学習者支援」研究は、主に地域の日本語教室、もしくは年少者に対する学習支援を扱ったものである。しかし、一般的な日本語教育機関で日本語教育に従事する教師も、この広範な「学習者支援」と無縁であるとは考えられない。

松下(1999)は、ソーシャル・サポートの観点から、大学で留学生の日本語クラスを担当する日本語教師が、教室を通して留学生に自然にかかわりを持つことができ、友人作りのきっかけを作ったり、生活上の問題を早期に発見したり、代弁者として発言したりと、様々な援助者機能を有する可能性に言及している。

教師と学習者の関係は、教室という枠で区切れるものではない。学習者は、参考書を借り、雑談をし、個人的な相談に、いく度も教師のもとを訪れるし、教師もまた、教室という時間・空間を超えて、学習者と指導的、非指導的な対話を行う。検証されたわけではないが、多くの学校でこのような教室外支援が行われていることは推測に難くない。

このような広範かつ多様な学習者支援の実態を捉えることが本論の目的である。本論では、援助行動研究の一つであるソーシャル・サポートの理論的枠組みから、日本語母語話者の日本語教師（以下、日本語教師と略）が教室の内外で行っている学習者支援の実態を量的、質的データから探索的に検証する。

次章では、本論がソーシャル・サポート研究を理論的基盤とする理由、本研究で取り上げるソーシャル・サポートの定義と測定方法、研究動向について述べていく。

## 2. ソーシャル・サポート研究からみる教師の学習者支援

ソーシャル・サポートの先行研究によれば、他者からの支援は心身の健康だけでなく様々な面で効果を持つといわれる。Burlson, Albrecht, Goldsmith and Sarason (1994)によれば、ソーシャル・サポートは ①病因の軽減、生活の期待、免疫組織を機能させる、②病気からの回復、極度のストレスや喪失感を対処し適応するための能力、③効果的な役割と人生の変わり目、④仕事の遂行や仕事の革新（イノベーション）、混ざり合った事情にある人たちとの関係における信頼水準、⑤学術的な仕事や試験における成果、との間に相関が見られ、人の精神的・身体的健康に肯定的な役割を果たすと報告している。

本研究で扱う学習者支援は、⑤に挙げられた学習への効果だけでなく、様々な面に働きかけるものと考えられる。日常に関わる幅広い支援を扱うソーシャル・サポートを本研究の理論的基盤とすることで、幅広い教師の支援の実態を整理、分析し、新たな視点から教師の役割について論ずることが期待できる。

### 2.1. ソーシャル・サポートの定義

ソーシャル・サポートとは、精神衛生や身体的健康に直接的・間接的に関わる有形・無形のサポートと定義されている（稲葉・浦・南 1987）。ここでのサポートとは、感情的な関わりを提供する情緒的サポートや援助を提供する手段的サポート、情報を提供する情報的サポート、自分の考え方や行動が正しいかどうかを評する評価的サポート等を指す（House 1981）。

ソーシャル・サポート研究は心理学を中心に多くの関連領域から研究され、注目を集めるようになった（浦 1999）。膨大な数のソーシャル・サポート研究が行われた結果、様々な研究者が独自のソーシャル・サポートの概念的定義を発展させていった。ソーシャル・サポートの概念や研究方法についてはある一定の決着を見せたものの、その不明瞭さや理論的な整理を欠いた部分の多さが課題として指摘されている（浦・南・稲葉 1989）。そのため、現在のソーシャル・サポート研究ではソーシャル・サポートの概念的定義は存在せず、

ゆるやかな合意があるという状態にとどまっている (福岡 2007)。

## 2.2. ソーシャル・サポートの測定方法と効果

ソーシャル・サポートの測定方法には構造と機能という2側面がある (Cohen & Syme 1985)。構造面ではネットワークの広がり扱う。ここでのネットワークとは、婚姻状況や親族、友人、コミュニティ、宗教団体、民族集団など様々な組織への参加を意味する。また、構造面ではネットワークの規模と密度、家族や友人、親族のネットワークでの割合を測定している。

一方、機能面では重要な他者から受ける支援や受けることができる支援の期待を測定している (浦 1999)。前者のサポートを実行されたサポート、後者のサポートを知覚されたサポートと呼び、その程度を測定している。ここでいう重要な他者とは家族や親類、友達、近所の人、同僚等があげられる (田中 2000)。

ソーシャル・サポート研究はストレスへの対処と密接に関連づけられてきた。先行研究ではソーシャル・サポートがストレス軽減にどのような効果を持つのかということを中心に様々な研究が行われ、幾つかのモデルが提唱されている。

まず、最初に提唱されたのはソーシャル・サポートの「ストレス緩衝効果」でソーシャル・サポートを十分に受けることができれば人のストレスを軽減できるという考え方である。この「ストレス緩衝効果」から端を発し、ソーシャル・サポートの効果についての理論が発展していく。受け手のニーズと送り手によって供給されるソーシャル・サポートとの一致がなければサポートの効果がないと考える「マッチングモデル (matching model)」やサポートの送り手と受け手との関係性によって求めるサポートの種類や程度が異なるという「文脈モデル」などが提唱されている (福岡 2007)。

以上、ソーシャル・サポートの概念を定義や測定方法、モデルからまとめ理論的枠組みについて検証してきた。続いて、教師の学習者支援についてソーシャル・サポートの先行研究を概観していく。

## 2.3. 留学生に対する教師のソーシャル・サポート研究

日本語教育の研究において教師と学習者との間で交わされるソーシャル・サポートについてはこれまであまり言及されてこなかった。そこで、本研究では教師の学習者支援について検証するために留学生のソーシャル・サポートにおける教師の役割研究を援用し、考察していく。

近年、留学生のソーシャル・サポート研究では教員から提供されるソーシャル・サポートが留学生の異文化適応に重要な働きをしていることが明らかにされている (周・深田 2002)。例えば、田中 (2000) の在日留学生のソーシャル・ネットワークと異文化適応に関する研究では、留学生のネットワークのうち 17.1% が大学の教職員によって構成されてい

たと報告している。その中でも教員は留学生に研究面のソーシャル・サポートを提供しており、留学生のサポート源として機能していることが示されている。また、田中(2000)は留学生の異文化適応と教員を含むソーシャル・ネットワーク・メンバーから受けるソーシャル・サポートとの関係を検証し、学業サポートが良好な異文化適応を促すことを明らかにしている。この結果から、留学生の異文化適応の善し悪しは教員の学業サポートを充実させることが重要で、留学生にとって教師の存在が大きいと示されたといえる。

また、周・深田(2002)による在日中国系留学生のソーシャル・サポートと異文化適応に関する一連の研究でも、大学教員がソーシャル・サポートの送り手として非常に重要な存在であると報告している。この報告によれば、大学教員が提供する勉学・研究面でのソーシャル・サポートは、留学生の異文化適応に重要な働きを持つことが示唆されている。そのため、周・深田(2002)は留学生を担当する大学教員に留学生にとってのサポート源としての役割を自覚することを促している。

このように、留学生のソーシャル・サポート研究では、教員が学業サポートの提供者として留学生に期待され、そのサポートが異文化適応に大きな影響を持つことがわかる。そして、留学生にとって教員は学習支援のサポート源として機能していることがこれらの研究から推測できる。

しかし、今までの留学生のソーシャル・サポート研究の多くは、大学の留学生と限定されている。留学生は第一の目的が学業であるため、学業面の安定が異文化適応に大きな効果をもたらすのは想像に難くない(田中 2000)。これらの知見が日本語学習者全般に当てはまるかどうかはさらなる検討が必要である。

また、これまでの留学生のソーシャル・サポート研究の多くは、サポートの受け手である留学生の視点からの研究が中心で、サポートの送り手である日本人側からの研究はほとんどなく、その実態は明らかにされていない(奥西・田中 2008)。日本語教師の学習者支援を考察するには、支援者である送り手側が学習者支援をどう考え、また、どのような種類のサポートをどれくらい実行しているのか検証する必要があるだろう。

そこで、本研究では、学習者に向けて実行されているサポートの実態についてサポートの送り手である日本語教師の視点から探り、学習者支援について考察していきたい。

### 3. 調査

#### 3.1. 調査の目的

本研究の目的は、日本語教師の学習者支援の実態を詳らかにすることである。そのため

に、本調査では、まず、教師が教室の内外で実行したサポートの量とタイプと領域ごとに明らかにする。また、特に内容が多岐にわたると推察される教室外でのサポートについては、その内容について質的考察を行う。

また、近年、海外勤務で求められる日本語教師の資質能力研究が活発に行われている（中川ら 2009、縫部 2010、平畑ら 2010 など）が、これは、日本国内の現場と海外の現場で求められるものが異なっていることの表れであろう。また、一口に海外と言っても、勤務地の地域の特性、勤務先機関の特性、そこで置かれるポジションなど様々な要因によって、学習者から求められるサポートも異なる可能性が考えられる。本調査では、地域差にも焦点を当て、共通性とその地域ごとの特徴を考察することとした。

### 3.2. 調査方法

調査は、量的分析のための質問紙調査（調査1）と質的分析のための面接調査（調査2）からなる。

調査1は、教師が学習者に実行しているソーシャル・サポートの領域やタイプ、量を明らかにすることを目的とし、日本語教育に従事している現役の日本語教師を対象とした質問紙調査である。質問紙は、教師の人口学的特質（年齢・性別・職業）、語学力、教育歴、担当する学習者の日本語レベル、ソーシャル・サポートを測る尺度（Appendix 1）から構成された。

調査2は、特に教室外に限定し、教師が学習者に対して実行したサポートの詳細な内容を明らかにすることを目的として、現役の日本語教師を対象とした面接調査である。個別もしくは2～4人のグループに対して、インタビューガイドに沿って質問する半構造化面接である。インタビューガイドは、浦（1992）の実行されたソーシャル・サポートの分類と梅田・佐藤（2007）の予備調査を参考に作成した。（Appendix 2）

以下、調査ごとに結果の報告と考察を行う。

## 4. 結果と考察—調査1

### 4.1. 調査対象者

国内外における日本語教師34人を対象にした。

### 4.2. 調査期間および調査手続き

2007年9月6日～2008年9月8日にかけて国内外で質問紙調査を実施した。調査の質

問紙は質的調査を行う面接調査会場等で配布し、回収した。

### 4.3. 回答者の属性

回収された質問紙から日本語教師 34 人の特徴を記す。対象者の勤務する国内訳は欧州 13 人（イギリス 1 人，スウェーデン 1 人，ドイツ 1 人，オーストリア 10 人），日本 9 人，中国 12 人であった。回答者は男性 6 人，女性 28 人，平均年齢は 46.41 歳 ( $SD = 12.60$ ) だった。年齢の内訳は，20 代 3 人，30 代 7 人，40 代 9 人，50 代 9 人，60 代 5 人，70 代 1 人だった。日本語教育歴は平均 97 ヶ月 ( $SD = 87.46$ ) で，年数にすると平均 8.08 年であった。雇用形態はフルタイム 8 人，パートタイム 13 人，無回答 13 人で，勤務先は高等教育機関 16 人，初中等教育機関 3 人，学校教育以外の機関 15 人であった。また，滞在国内での滞在年数は欧州が平均 179.08 ヶ月 ( $SD = 112.38$ ) で，年数にすると平均 14.92 年であった。一方，中国は平均 53.08 ヶ月 ( $SD = 43.55$ ) で，年数にすると平均 4.42 年であった。

### 4.4. ソーシャル・サポートの評定

ソーシャル・サポート尺度は，周 (1992) の在日中国系留学生用ソーシャル・サポート尺度の短縮版（領域×タイプの 15 条件；1 条件 1 項目の計 15 項目のソーシャル・サポート尺度）を参考に作成した。送り手である教師の視点からソーシャル・サポートを検証するために周の尺度の文言を「指導教官や先生からどれくらい支援をもらったか」ではなく，「学習者にどれくらい支援を提供したか」と改め，教師の実行したソーシャル・サポートを回答させた。

質問紙では周 (1992) の分類にならい，ソーシャル・サポートを領域別，タイプ別に分けた。領域は学習・研究領域，人間関係領域，情緒領域，環境・文化領域，タイプも物質的，心理的，指導的，情動的のそれぞれ 4 種類に分けた。各質問項目（15 項目）について「たくさんできる」（4 点）から「全くできない」（1 点）までの 4 段階尺度で評定させた。質問紙の具体的な内容については Appendix 1 を参照されたい。教師の提供するサポートを領域別サポート得点，タイプ別サポート得点，総サポート得点の和を条件数で除した値，すなわち平均値を算出した。

### 4.5. 結果の分析と考察

#### 4.5.1. 教師が実行したソーシャル・サポート

教師の実行したソーシャル・サポートの平均と標準偏差を領域別，タイプ別に Table 1 に示す。結果によれば，教師が実行したソーシャル・サポートは学習・研究，人間関係，情緒，



## 日本語教師の学習者支援に関する研究

環境・文化の4種類全ての領域にわたり提供されていた。その中でも教師は学習・研究領域 ( $M = 3.28$   $SD = 0.36$ ) のサポートを最も多く提供していることが分かった。また、次に多いのは人間関係領域 ( $M = 2.92$   $SD = 0.46$ ) であった。このことから、教師は授業内容の説明や学習方法の指導といった学習面だけでなく、人とのつきあい方の助言をするなど人間関係の面でも学習者を支援していることがわかった。

続いて、ソーシャル・サポートのタイプは、物質的、心理的、指導的、情動的の4種類にわたり全て提供していたことが示された。4タイプの中でも教師は心理的サポート ( $M = 3.32$   $SD = 0.46$ ) を学習者に最も多く提供しており、次に指導的サポート ( $M = 3.20$   $SD = 0.51$ ) と続くことが分かった。この結果から、教師は授業内容や日本文化についての指導をするだけでなく、学習者の日本語力や日常的な悩みを心理的に支えていると認識していることが示唆された。

Table 1の結果のとおり、教師は学習面のみならず、心理面や情報面でもサポートを実行していると報告していることから、多種多様なサポートを提供し学習者を支援していると推察される。よって、このことから、教師は教室内で授業を行うだけでなく、教室外でも学習者との関わりがあり、ソーシャル・サポートを提供することを通し幅広い支援を行っているといえる。

続いて、教師の学習者支援は地域差があるかどうか検証していく。

Table 1. 教師が実行したサポート得点の平均値と標準偏差 (領域別・タイプ別・総得点)

		サポート源			総得点
		欧州	日本	中国	
領域	学習・研究	3.31 (0.32)	3.03 (0.29)	3.48 (0.36)	3.28 (0.36)
	人間関係	3.02 (0.35)	2.56 (0.39)	3.09 (0.49)	2.92 (0.46)
	情緒	2.77 (0.64)	2.37 (0.56)	3.28 (0.69)	2.84 (0.72)
	環境・文化	2.79 (0.40)	2.47 (0.41)	3.06 (0.59)	2.78 (0.50)
タイプ	物質的	2.31 (0.39)	1.94 (4.78)	3.15 (0.59)	2.49 (0.68)
	心理的	3.40 (0.34)	3.25 (0.50)	3.30 (0.56)	3.32 (0.46)
	指導的	3.23 (0.52)	3.23 (0.40)	3.35 (0.56)	3.20 (0.51)
	情動的	2.97 (0.46)	2.97 (0.28)	3.10 (0.45)	2.81 (0.54)

Note. カッコ内は標準偏差 領域は学習・研究領域, 人間関係領域, 情緒領域, 環境・文化領域, タイプも物質的, 心理的, 指導的, 情動的のそれぞれ4種類に分けた。各質問項目 (15項目) について「たくさんできる」(4点) から「全くできない」(1点) までの4段階尺度で評定させた。したがって、数値が高い程サポートの量が多い。

#### 4.5.2. 地域差からみた教師の実行したソーシャル・サポート

欧州や中国、日本という教育現場が日本語教師の提供するソーシャル・サポートに影響を与えるかどうかを検証するために、ソーシャル・サポート得点（学習・研究領域、人間関係領域、情緒領域、環境・文化領域、物質的サポート、心理的サポート、指導的サポート、情動的サポート）を指標にクラスカル・ウォリスのH検定<sup>3</sup>を実施した。結果はTable 2に示す。

H検定結果によれば、4領域のソーシャル・サポートと2つのタイプのソーシャル・サポートで地域差が認められることがわかった。まず、4領域のソーシャル・サポートでは学習・研究領域 ( $\chi^2(2, 31) = 7.46, p < .05$ )、人間関係領域 ( $\chi^2(2, 33) = 7.41, p < .05$ )、情緒領域 ( $\chi^2(2, 34) = 8.08, p < .05$ )、環境・文化領域 ( $\chi^2(2, 28) = 6.14, p < .05$ ) で地域差が認められた。

3地域の中でも中国で教えている日本語教師は学習・研究領域、人間関係領域、情緒領域、情報領域の全てのソーシャル・サポートにおいて順位が最も高かった。また、次に多かったのは欧州で、その次に日本と続いた。これは、ソーシャル・サポートの領域において地域差があることが示されたといえ、中国の日本語教師が最も多くサポートを提供し、日本の日本語教師が最も少なくサポートを提供しているという特徴が明らかになった。

この背景には、教員と学習者との関係性にそれぞれ文化的特徴があるのではないだろうか。中国や日本、欧州各地域のそれらの特徴についてさらに掘り下げ、サポートが実行される背景について検証していく必要があるだろう。

次に、ソーシャル・サポートのタイプでは、物質的サポート ( $\chi^2(2, 30) = 15.25, p < .001$ ) と情動的サポート ( $\chi^2(2, 32) = 15.22, p < .001$ ) に地域差が認められた。ここから、ソーシャル・サポートのタイプでは地域差があるものとなないものがあることが分かる。物を貸したり、食事に連れて行く等の物質的サポートを3地域の中で最も多く提供しているのは中国で教える日本語教師で、日本語や日本に関わる情報を提供する情動的サポートも中国で教える日本語教師が最も多く提供していたことがわかった。また、両サポートとも次に多かったのは欧州で、日本と続いた。

以上、地域別に教師の実行したソーシャル・サポートの特徴について検証した。調査の結果から、教える場所の地域性が（日本語教師の）ソーシャル・サポートに影響を与えていることがわかった。また、教師はどの地域でもソーシャル・サポート（学習・研究領域、人間関係領域、情緒領域、情報領域・情動的サポート・物質的サポート）を意識・無意識的に学習者に提供していることがわかった。中でも、中国で教える日本語教師は地域差が認められたソーシャル・サポートの4領域（学習・研究領域、人間関係領域、情緒領域、情報領域）全てと物質的、情動的サポートを学習者に最も多く提供しており、積極的に学

日本語教師の学習者支援に関する研究

習者支援に取り組んでいることがわかった。

この結果から、日本語教育現場において中国で教鞭をとる日本語教師と学習者との関係性が他の地域より密着していると推測される。このように密着した関係性を構築するのはなぜなのだろうか。また、最もソーシャル・サポートの提供が最も少ないと認識した日本で教える日本語教師は学習者との関係性をどう受けとめているのだろうか。

日本語教師が実行したソーシャル・サポートは勤務地の教育文化や教師像など地域差に影響を受けているとも推測される。この地域差の特徴については、調査2の結果から詳しい資料を提示したい。

Table 2. 地域別にみたクラリカル・ウォリスH検定結果

領域		N=31	平均ランク
学習研究	欧州	12	16.96
	日本	9	9.61
	中国	10	20.6
	$\chi^2$	7.46*	

タイプ		N=30	平均ランク
物質	欧州	12	13.58
	日本	8	8.06
	中国	10	23.75
	$\chi^2$	15.25***	

  

領域		N=33	平均ランク
人間関係	欧州	13	19.38
	日本	9	9.67
	中国	11	20.18
	$\chi^2$	7.41*	

タイプ		N=32	平均ランク
心理的	欧州	12	17.50.
	日本	9	14.89
	中国	11	16.73
	$\chi^2$	0.43	

  

領域		N=34	平均ランク
情緒	欧州	13	16.69
	日本	9	11.00
	中国	12	23.25
	$\chi^2$	8.08*	

タイプ		N=32	平均ランク
指導的	欧州	13	17.69
	日本	9	11.50
	中国	10	19.45
	$\chi^2$	3.89	

  

領域		N=28	平均ランク
環境文化	欧州	12	14.88
	日本	8	9.25
	中国	8	19.19
	$\chi^2$	6.14*	

タイプ		N=32	平均ランク
情報的	欧州	13	19.58
	日本	9	6.44
	中国	10	21.55
	$\chi^2$	15.22***	

Note \*... $p < .05$  \*\*\* $p < .001$  Nは人数。平均ランクは中央値。平均ランクの数値が高いほどサポート量が多い。

## 5. 結果と考察—調査2

### 5.1. 調査対象者

調査1の回答者のうち調査協力を希望する者のみ行った。

対象者は日本語教師22人で、対象者が勤務する国内訳は欧州6人（ドイツ1人，オーストリア5人），日本9人，中国7人である。オーストリア，日本，中国は2グループずつに分けて面接を行った。

### 5.2. 調査期間および手続き

調査期間は調査1と同じく2007年9月6日～2008年9月8日である。

1回の調査時間は，30～60分で，本人の了解を得て録音した。

録音した質的データは文字化し，内容分析を行った。インタビューガイドに沿って語られた，実行されたサポートを抽出し，下表のような4つのタイプと4つの領域をかけあわせた8つのカテゴリーに分類した。

Table 3 実行されたソーシャル・サポートのカテゴリー

サポートの領域 サポートのタイプ	学習・研究 領域	人間関係 領域	情緒領域	環境・文化 領域
心理的サポート なぐさめたり，励ましたりする	例) 学業不振 を励ます	例) 失恋をな ぐさめる	(学習，人間関 係，環境文化以 外の内容)	
情動的サポート 情報提供やアドバイスを する			例) 悩みにアド バイスする	例) 観光情報 を教える
物質的サポート 物をあげたり，どこかに連れて 行ったりする			例) 落ち込んで いるとき食 事に誘う	例) 日本食を ごちそう する
評価的サポート しかったり，ほめたりする	例) 学習意欲 をほめる	例) 虚言をし かる		

Note サポートのタイプは浦(1992)と梅田・佐藤(2007)，領域は周(1992)を参考に作成

### 5.3. 結果の分析と考察

教師が教室外で学習者に対してどのようなサポートを行っていたか，以下，領域ごとに教師が提供したサポートのタイプと内容を見ていく。

### 5.3.1. 学習・研究領域におけるサポートの内容

Table 4は、学習・研究領域のサポートの内容をタイプ別、地域別に整理したものである。なぐさめたり励ましたりする心理的サポートでは、学業不振や進路の悩みなど日本語力や日本語学習の成果と直接的に関わるもののほか、学校に対する不満もあった。そのなかには、教師個人に解決を求めているのではなく、ただ不満をぶついたり、愚痴をこぼしたりと、話すこと自体を目的とし、教師に聞き役を求めるケースがあった。

学習者に対する有益な情報提供やアドバイスをする情報的サポートには、進学や留学、能力試験に関する情報や、そうした情報を得る方法などがあった。地域別にみると、中国では情報的サポートが現れなかったが、その点について、調査対象者から「このような場合、情報提供だけでは済まず、資料をあげたり連れて行ったりすることになる」との説明がなされた。本研究では、自分の持っている情報を出す場合を情報的サポート、情報を探してくることは物質的サポートに分類しているので、この場合、物質的サポートを実行したことになる。

物質的サポートには、物をあげたり、どこかに連れて行ったりすること以外に、電話をしたり、手続き書類の作成やチェックなども含まれる。手続き書類作成の手伝いは、どの地域でも行われていたが、それ以外のサポートは地域ごとに異なりがあった。試験会場まで付き添ったり、合格発表に同行を頼まれたり、希望の進路と関連するイベントを案内したり等は、日本だけに見られた。また、日本語の本など学習関連の物をあげていたのは欧州だけであった。学習意欲に関連するような物質的サポートも欧州だけで、イレギュラーな日に授業を変更したときに、来てくれた人に対してお茶やお菓子を出す、年少の学習者に好まれそうな日本の文具をあげるなどが見られた。

評価的サポートには、マイナス評価とプラス評価があるが、欧州ではマイナス評価は全く出なかった。逆にほめることを心掛けている人はあって、「よくほめる」「(国名)人は、ほめないと勉強しない」などのことばが聞かれた。学習意欲を高めることを狙ってほめているようである。このようなほめは、中国でも見られ、「いいところを探してほめる」と述べられた。一方、日本では、テストの得点が良かった、発音が良くなったなど、何らかの成果が見えたときにほめることが多いようである。また、学校行事に積極的に取り組んだことをほめるという回答もあった。「行事も学習と同じ」という説明があり、学校行事が教育の一環であるという考えが示された。学習者をしかることは、中国と日本で見られ、共通しているのは、授業態度が悪いときであった。また、中国では、自身の日本語力を過大に評価し慢心になっている事例も挙げられた。日本では、遅刻、欠席、忘れ物など、より日常的で細かいことまでしかっていた。また、学習意欲の低下や怠学などをしかることで、学習者の日本語力を目標まで引き上げようとしていた。

Table 4 学習・研究領域におけるサポートの内容

	日本	欧州	中国
心理的	学業不振 進路（大学不合格） 学校への不満	学業不振 進路	学校への不満 進路
情報的	進学関連 試験関連 学習方法 リソースの所在	留学関連 試験関連 日本語指導 リソースの所在	
物質的	同行・付き添い 手続きを手伝う	物をあげる 茶菓子をもてなす 手続きを手伝う	留学関連 手続きを手伝う
評価的	日本語力の向上 行事への積極参加 学習意欲の上下 授業態度が悪い 出席状況 課題を怠る	教育的効果を狙ったほめ	教育的効果を狙ったほめ 授業態度が悪い 過大な自己評価

### 5.3.2. 人間関係領域におけるサポートの内容

次に、人間関係領域のサポートを見ていく。Table 5を見ると、心理的サポートでは、クラスや寮など学校に関係のある人間関係ばかりでなく、交友関係、恋愛関係、家族関係など広い範囲にわたっていることがわかった。情報的サポートでは、日本では、日本人の考え方や人間関係の作り方についてのアドバイスが行われていた。また、欧州では、日本人と知り合いたいという要望があり、知人を紹介するということがあった。

物質的サポートでは、物をあげる行為が挙がった。学習意欲の向上などを目的に物をあげるのは、学習・研究領域に属する。この領域は、社交的な意味合いを持つやりとりで、学習者の誕生日や帰国時など特別なときに贈るという回答があった。日本では、不公平感につながらないように贈答品の価値にも留意している様子がうかがえた。中国では様子が異なり、日常的に物をあげたり、食事をごちそうしたりするという回答だった。これについて、複数の調査対象者から、「学生がよく研究室を訪れ、何かお手伝いすることはないか、と言う。サポートを受けているのは中国語ができない自分のほうだと感じている」「簡単な用事を頼んだら、そのお礼にちょっとしたものを渡す」「食事どきに研究室に学生がいれば食事に誘う」などという説明があり、互惠性を伴った物質的サポートがごく自然に日常的に行われている様子をうかがうことができた。

評価的サポートは、欧州では見られなかった。日本では、他人への気遣いやごみを捨てるなどの善行に対するほめ、嘘をつくことに対するしかりがあった。中国では、大会に向け

た練習に何回も欠席した際、仲間に迷惑をかける行為だとしかっている。

Table 5 人間関係領域におけるサポートの内容

	日本	欧州	中国
心理的	級友との不仲 恋人との別れ 両親の離婚 アルバイト先	失恋などプライベートなこと クラスになじまない	友人とうまくいかない 寮生活がうまくいかない 家族に対する不満
情動的	日本人の考え方や人間関係 のつくり方	日本人を紹介	
物質的	物をあげる 例) 帰国, 誕生日 卒業生への卒業・出産 祝い	物をあげる 例) 誕生日	物をあげる 例) 軽い用事をしてくれた とき 一時帰国や旅行の土産 食事をごちそうする
評価的	他者へのやさしさ 善意・善行 嘘		練習を欠席

### 5.3.3. 情緒領域におけるサポートの内容

Table 6 は、学習者が悩んでいた、落ち込んでいたり、イライラしていたり、寂しそうなどのサポートである。上述の学習上の悩みや人間関係の悩み、また次に触れる生活環境の悩みは、それぞれ学習・研究領域、人間関係領域、環境・文化領域に振り分けた。ここで扱うのはそれ以外の悩みで、ホームシック、友人の交通事故、祖母の死など個人的な出来事、心身の不調などがあつた。それに対して、話をよく聞く、困ったときのパートナーとなるという心理的サポート、ストレス対処法などを教える情動的サポート、頑張っていることをほめるなどの評価的サポートが実行された。この領域では物質的サポートは現れなかった。

地域別にみると、日本では対人喪失など解決策のない問題、深刻な話題が多く現れた。

Table 6 情緒領域におけるサポートの内容

	日本	欧州	中国
心理的	よく話を聞く 例) ホームシック, 祖母の 死, 友人の不幸, 留学 目的の喪失	困ったときのパートナー 例) 祖母の死	
情動的	体調・生活管理の方法		
評価的		不安で言葉が出てこない時 にほめて発話を促す	ホームシックに耐えて頑 張っている姿をほめる

### 5.3.4. 環境・文化領域におけるサポートの内容

最後に、table 7は環境・文化領域におけるサポートの内容である。この領域では、学習者が日本に住んでいる場合と自分の国にいる場合とで、内容に異なりが見られた。

欧州と中国では、心理的サポートはなく、旅行や留学などこれから日本へ行く人や、日本企業に就職したい人に対する情報のサポート、また、日本のものを売っている店や日本食の店に連れて行くという物質的サポートが実行された。

これに対して日本では、心理、情報、物質、評価のすべてのタイプのサポートが実行されていた。犯罪や治安に対する不安、家から出られないほどの恐怖心などに対して心理的サポートが実行された。情報のサポートでは、娯楽施設の所在やチケットの取り方、訪問時の礼儀・マナー、履歴書の書き方を含めた就職関連の情報提供、生活管理の重要性の説明とその方法などがあった。物質的サポートでは、火事にあつた学生に日用品や食料をあげたり、日本人の家に行ってみたいという学習者を家に招いたり、観光地に行く学習者のグループに随行したりしていた。評価的サポートではしかることが多く、アルバイトのやりすぎから、飲食などの校則違反、ポイ捨てなどのマナー違反までであった。日本におけるこの領域でのサポートは、きわめて多種多様であることが分かった。また、対応や処置に時間がかかったり、1回でおさまらず複数回にわたるような案件も多く含まれていた。

Table 7 環境・文化領域におけるサポートの内容

	日本	欧州	中国
心理的	住環境関連 例) 被災, 犯罪被害 部屋を借りる困難 金銭的逼迫		
情報の	娯楽 礼儀・マナー 就職関係 体調・生活管理	日本に関する情報 例) 旅行情報のある場所 就職関係	日本に関する情報 例) 節約して暮らす方法
物質的	物をあげる(非常時) 連れて行く・随同行する 手続きの手伝い	連れて行く 例) 日本関連の店, 食事	
評価的	アルバイトのやりすぎ 校則違反 マナーが悪い 外見の変化をほめる		

### 5.3.5. 地域別の特徴

以上、領域別にソーシャル・サポートの内容を概観した。調査1同様、本調査でも、4



領域すべてにわたって教師は学習者にサポートを提供していた。また、4タイプすべてのサポートを実行していたが、これをかけあわせた8つのカテゴリーで見ると、情緒領域で物質的サポートを提供することは見られなかった。

3つの調査地域には共通する部分が多かったが、地域別の特徴も見受けることができた。以下、地域ごとの特徴を考察する。

### 1) 欧州におけるソーシャル・サポートの特徴

学習・研究領域で様々なサポートを提供していた。学習者をほめることはあるが、しかることは見られなかった。また、情報提供や仲介、プレゼントや食事などは、日本に関連した内容が多かった。学習面以外に、プライベートなことにも心理的サポートを提供していた。このことから、この地域の日本語教師は、学習や学校生活に関することを中心に学習者支援を行っていることがわかった。また、学習者と日本とをつなぐ橋渡しの役割を持つリソースとして自らを位置づけていることも推察される。

### 2) 中国におけるソーシャル・サポートの特徴

食事や贈り物など日常的に物質的サポートを提供していた。必要な情報を渡すだけでなく、手伝い、根回しなどより手厚いサポートを提供していた。また、ほめたりしかったりする評価的サポートは、学習以外の領域にわたっていた。心理的サポートは、学習や学校生活に関連することがほとんどであった。

このことから、この地域における教師は、学校を離れても学習者と行動を共にし、親身になって学習者支援を行っていることがわかった。また、教師が学習以外の面でも指導的であるべきという教育観を持っている可能性が推測される。一方、学習者は、学習や学校に関係ない悩みは相談しないと一線を画している可能性がある。

### 3) 日本におけるソーシャル・サポートの特徴

調査対象者数が他地域より多かったことが影響しているかもしれないが、サポートの種類が最も多かった。どの領域においても多様なサポートを行っていたが、特に、生活環境に関するサポートは、他の地域に比べて多種多様であった。解決策のない問題、深刻な話題も見られた。また、礼儀やマナー、規則遵守、信頼、人助け、協調性なども評価対象になっていた。日本で教える教師は、学習に直接関係がない事ながらも学習者の求めに応じて支援していることがわかった。また、学習者には日本の価値基準に合わせた行動を指導し、より円滑な日本社会への適応を促そうとしていた。

このような地域差は、教師の行動が勤務地の教育文化や教師像などに影響を受けているとも推測される。物をあげる行為ひとつとっても意味づけが異なり、そのため、あげる理由、頻度、物の選び方も違ってくる。学習意欲の向上のためにはほめたほうがよいのか、しかったほうがよいのかも教師のビリーフによって判断されるだけではなさそうである。

## 6. 結び

### 6.1. 総合考察

日本語教師が学習者に対してどのようなソーシャル・サポートを提供しているか、本調査の量的、質的データからその実態をある程度明らかにすることができた。

日本語教師の学習者支援は、量的にも質的にも学習関連が主であったが、学習以外にも人間関係や環境・文化など様々な領域にわたり、教室の内外で幅広く行われていた。

また、支援の方法も、指導や評価、助言という「教師らしい」形に限らず、情報提供、プレゼント、会食、案内、付添、紹介など有形無形の多様なものであった。

そして、話をよく聞く、慰める、励ますなど、学習者の情緒面に対する心理的サポートも多く提供されており、教師と学習者という固定的な役割関係を超越、人間対人間の信頼関係の上に学習者支援が成り立っていると考えられる。

また、教える場所の地域性がソーシャル・サポートに影響を与えていることが明らかになった。地域別にみると (Table 2)、中国で教えている日本語教師が最も多くサポートを提供していることが分かった。具体的には、食事や贈り物、手続きの手助けなどが日常的に行われていることから教師と学習者との関係が欧州や日本より密着していることが推測される。この背景には、中国で教えている日本語教師が中国社会へ異文化適応するために学習者からサポートをもらっているという認識があるのではないだろうか。「4.3. 回答者の属性」で述べたように、中国で教えている日本語教師の滞在歴は平均4.42年で、欧州で教えている日本語教師の平均14.92年に比べると3分の1程度の短さである。こうした教師の属性により、中国で教えている教師にとって滞在国の市民である学習者のサポートが欧州の教師たちより重要であると推察できる。また、調査2で、中国語ができない教師のために学習者が研究室を訪れサポートを申し出るという事例が出てきた。この事例から、中国で教えている日本語教師は教室外でも学習者との接触機会がとりやすいことが推測される。接触頻度の多さやサポートを受けているという認識が教師と学習者との関係を密接にし、返報性という点から多くのサポートを学習者に提供しているのではないだろうか。この点を明確にするためには、今後さらなる検証を重ねる必要がある。

一方、日本で教える教師は、サポートの量が少なく、学習者との関わりが少ないように思われる (Table 2)。しかし、サポートの内容から見ると、他の地域の教師に比べて時間や手間のかかるサポートを提供していることが見えた。日本のサポートの内容が他地域より重く多岐にわたっているのは、学習者に日本でのサポート源が少ないためではないかと想像できる。学習者のソーシャル・サポート・ネットワークを広げていく取り組みも必要で

あろう。学習に集中するためには、落ち着いた生活環境が必要である。身近に頼れる人もいない慣れない土地で生活する学習者の生存や安全などの基本的欲求に関与することは、広い意味での学習環境の創出と言えよう。

## 6.2. 今後に向けて

以上のように、日本語教師は、どの地域においても、学習だけでなく日本文化や対人関係など幅広く多岐にわたった学習者支援を行っていることが明らかになった。このことは、学習者が教師に求める支援が学習面だけでないことを示していると言えるだろう。

また、地域によって教師の学習者支援に特徴があるという結果から、勤務する国によって日本語教師に求められる支援に違いがある可能性が示唆された。

目に見えにくい学習面以外の支援、教室外での支援について、この研究で多少なりとも明らかにできたと考える。これが日本語教師の役割研究に少しでも貢献できれば幸いである。

本研究の調査は、2007・2008年度愛知大学研究助成(C-149)を受けて実施されている。

また、本研究において名古屋大学大学院教育発達科学研究科高井次郎教授に貴重なご意見と支援をいただいた。ここに感謝の意を表する。

## 注

- 1 『教育工学事典』「学習支援システム」の項(矢野米雄 p73-74), 日本教育工学会編, 2000
- 2 規模の大きいものでは桜美林大学日本語プログラムのチュートリアル活動が挙げられる
- 3 H検定とはクラスカル・ウォリスのノンパラメトリック検定をさす。本研究の調査対象者である日本語教師は母集団がもともと少なく、標本サイズが小さいためH検定を用いた。ノンパラメトリック検定とはデータに依存しない検定方法である。H検定は3個以上のグループ間で順位和の差の検定を行う。多変量分析でいう一元配置の分散分析にあたる(石村 1999)。

## 参考文献

- 青木直子(2001)「教師の役割」『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社, 182-197
- 池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—』ひつじ書房
- 石村貞夫(1999)『分散分析のはなし』東京図書
- 稲葉昭英, 浦光博, 南隆男(1987)「ソーシャル・サポート研究の現状と課題」『哲学』85, 109-149.
- 梅田康子・佐藤良子(2007)「日本語教員養成「社会・文化領域」における理論と実践—日本語教師養成講座での異文化・メンタルヘルス教育の試みから—」『日本語教育連絡会議論集』19, 日本語教師連絡会議事務局 99-110

- 梅田康子・佐藤良子 (2009) 「日本語教師の実践的なコミュニケーション能力に関する研究—ソーシャル・サポートの観点から—」『異文化間教育学会第30回大会発表抄録』異文化間教育学会 124-125
- 浦光博 (1992) 『支えあう人と人—ソーシャル・サポートの社会心理学』サイエンス社
- 桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」(2007) 『自律を目指すことばの学習 さくら先生のチュートリアル』凡人社
- 奥西有理・田中共子 (2008) 「日本人ホスト学生による文化的サポート—留学生の異文化適応に関する支援的役割の検討—」『多文化関係学』5, 多文化関係学会 1-16.
- 久保田賢一 (2003) 「構成主義が投げかける新しい教育」『コンピュータ&エデュケーション』15, コンピュータ利用教育学会 12-18.
- Cohen, S. & Hoberman, H.M. (1983) Positive events and social support as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13 (2), 99-125.
- 周 王慧 (1992) 「在日中国系留学生に対するソーシャル・サポートの送り手の分析」『広島大学教育学部紀要第1部心理学』41, 61-70
- 周玉慧・深田博己 (2002) 「在日中国系留学生に対するソーシャル・サポートに関する研究」『社会心理学研究』17 (3), 日本社会心理学会 150-184
- House, J.S. (1981) *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Burleson, B.R., Albrecht, L.T. & Sarason, G.I. (eds) (1994) *Communication of Social Support*. Thousand Oaks, CA: Sage
- 福岡欣治 (2007) 「ソーシャルサポートとは何か:理論的導入」水野治久・谷口弘一・福岡欣治・古宮昇編『カウンセリングとソーシャルサポート—つながり支え合う心理学』ナカニシヤ出版. 17-33.
- 田中共子 (2000) 『留学生のソーシャル・ネットワークとソーシャル・スキル』ナカニシヤ出版.
- 中川良雄他 (2009) 『「求められる日本語教員に日本語教員養成課程はどう応えるか」に関する総合的研究—2006年度~2008年度科学研究費補助金(基盤研究(B))研究成果報告書』(代表者 中川良雄) 研究課題番号:18320084
- 縫部義憲 (2010) 「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」『日本語教育』144, 日本語教育学会 4-14
- 久川伸子 (2003) 「留学生向け日本語科目における学習者支援の試み:「日本語観察」という方法」『埼玉女子短期大学研究紀要』14, 埼玉女子短期大学, 191-203
- 平畑奈美 (2009) 「海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質の構造化—海外教育経験を持つ日本人日本語教師への質問紙調査から—」『早稲田日本語教育学』5, 早稲田大学大学院日本語教育研究科早稲田大学日本語教育研究センター 15-29
- 平畑奈美・平田好・古川嘉子・當作靖彦 (2010) 「日本語教育の国際化と日本語教師のキャリア形成—日本語教師養成における「国際的連携」の強化を目指して—」『2010年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会, 70-81
- 松下達彦 (1999) 「留学生のためのソーシャル・サポートと日本語教育—教室外環境と教室内環境の融合を目指して—」『留学交流』11-12, 日本国際教育協会編ぎょうせい 16-19
- 南隆男・稲葉昭英・浦光博 (1989) 「ソーシャル・サポート研究—研究の新しい流れと将来の展望—」『社会心理学研究』4, 日本社会心理学会, 78-90
- 矢野米雄 (2000) 『教育学事典』「学習支援システム」の項, 日本教育工学会編 73-74
- 渡邊洋子 (2002) 『生涯学習時代の成人教育学—学習者支援のアドヴォカシー—』明石書店

【Appendix 1】 ソーシャル・サポートの評価項目

1. 本やノート, コンピューターを貸す。 (学習・研究領域/物質的サポート)
2. 日本語力の伸びや努力を認め, 肯定的に評価する。 (学習・研究領域/心理的サポート)
3. 授業内容がわからないときにやさしく説明する。 (学習・研究領域/指導的サポート)
4. 試験や学習方法についての情報を提供する。 (学習・研究領域/情動的サポート)
5. みなと付き合ったり, 話し合ったりするきっかけや場所をつくる。  
(人間関係領域/物質的サポート)
6. 組織や集団の一員として受け入れて, 関心を示す。 (人間関係領域/心理的サポート)
7. 人と付き合う場合の行動や態度について指導し, 助言する。  
(人間関係領域/指導的サポート)
8. 他の人の行動, 態度, 趣味, 好みなどの情報を提供する。  
(人間関係領域/情動的サポート)
9. 学習者が落ち込んだり, 悩んだり, イライラしたり, 寂しそうなときに, 食事や外出に誘う。 (情緒領域/物質的サポート)
10. 学習者が落ち込んだり, 悩んだり, イライラしたり, 寂しそうなときに, 相談にのったり, 話を聞いたりする。 (情緒領域/心理的サポート)
11. 悩みを解決するためのよい方法を教える。 (情緒領域/指導的サポート)
12. 生活用品などを貸したり, 譲ったりする。 (環境・文化領域/物質的サポート)
13. 価値観が違うときに, 話し合ったり, 理解したりする。  
(環境・文化領域/心理的サポート)
14. 日本の風俗, 習慣, 礼儀などについて教える。 (環境・文化領域/指導的サポート)
15. 日本に関わるアルバイト, 奨学金, イベント活動などの情報を提供する。  
(環境・文化領域/情動的サポート)

【Appendix 2】 インタビューガイド (抜粋)

現在の職場で, 学習者との間で以下のことを経験したことがありますか。

1. 学習者をなぐさめたり, 励ましたりしたことがある。
2. 学習者に有益な情報提供やアドバイスをしたことがある。
3. 学習者に物をあげたり, どこかに連れて行ってあげたりしたことがある。
4. 学習者をしかったり, ほめたりしたことがある。