

〈研究ノート〉

## ゼミ活動を通して構築された実践共同体 —外国人児童生徒との交流活動を正統的周辺参加から検証する—

林 千 賀 ・ 萩 原 幸 司

### 【要旨】

千葉県山武市では、保護者の仕事の関係でスリランカにルーツを持つ児童生徒が急増し、市内の小中学校9校で取り出しの日本語支援が行われるまでになった。支援の要請を受けた日本語教育専門家である筆者らは、当該地域の日本語支援関係者3者（①外国人児童生徒の支援員、②教育委員（行政）、③ゼミ大学生）に対し、間接的な支援を展開した。それを「山武モデル」として構築し、これまで上記3者の直接的支援を支える仕組みを検討してきた（林, 2023, 2024；佐藤・羽鳥ほか, 2024, 2025；佐藤・本城ほか, 2024；萩原ほか, 2024, 2025；林・萩原・高柳・佐藤ほか, 2024；林・萩原・高柳・羽鳥ほか, 2024；本城・佐藤, 2024；高柳, 2025；高柳・林, 2025；本城・羽鳥ほか, 2025）。大学生のゼミ活動の一環として、定期的に月1度行われている外国人児童生徒との交流会では、「やさしい日本語」の実践を通じて学生が成長し、知識や経験が先輩から後輩に継承される場としての実践共同体が構築された。そのため、本研究では、そうしたゼミ活動を正統的周辺参加から検証する。

キーワード：外国人児童生徒、山武モデル、ゼミ活動、実践共同体、正統的周辺参加

### 1. はじめに

山武モデル（図1）では、日本語教育専門家が介入することにより、それぞれの立場の日本語支援関係者が外国人児童生徒に対する支援のあり方を考えることができるようになっただけでなく、彼ら自身が自立及び自律し、支援員、教育委員、ゼミ大学生たちそれぞれのグループが実践共同体として機能し、それらが一つに参集することで、持続可能な包括的支援体制（＝山武モデル）が構築できるに至った。そこに日本語教育専門家である筆者らが果たした意義は大きいものと言えよう。筆者らは既に地域の実情に即した「山武モデル」（萩原ほか, 2024；高柳, 2025；高柳・林, 2025；本城・羽鳥ほか, 2025）を構築しているが、その検証、及び、同様の課題に取り組む他地域との意見交換や連携を通じて、互いに学び合う共同体を形成することで、持続可能な多文化共生社会の構築に寄与することを目指している。本研究では、「山武モデル」中の「ゼミ大学生」の活動に注目し、知識継承を「正統的周辺参加」（Lave and Wenger,

1991) 及び「実践共同体」(Wenger, 1999) の理論的枠組みで捉えることで、新しい支援のあり方が提示できるものとする。山武市の取り組みを「正統的周辺参加」及び「実践共同体」の見地から捉えるという点においては、萌芽的研究であると言える。

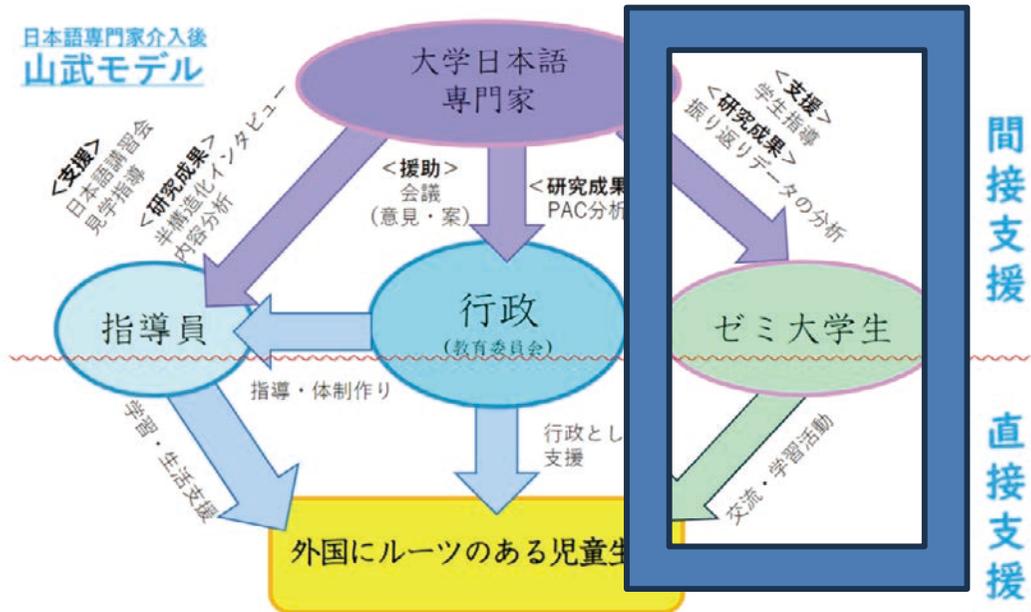


図1 山武モデル

(出所：萩原ほか, 2024; 高柳, 2025; 高柳・林, 2025; 本城・羽鳥ほか, 2025をもとに筆者らが作成: 本研究の対象となる部分を枠で示した)

第1章では、本研究の背景について山武モデルを概観し、第2章では、正統的周辺参加と実践共同体とは何か、概観する。第3章では、山武市外国人児童生徒のための交流会を実践するHゼミでの学生の活動内容について概要を述べる。そして、第4章では、新参者の調査概要、調査結果と分析方法について述べ、第5章では本研究をまとめ、今後の課題について述べる。

## 2. 正統的周辺参加と実践共同体とは

石山 (2023 : 54) は、Lave and Wenger (1991) を振り返り、実践共同体と正統的周辺参加の2つの概念に対する定義を示した。まず、実践共同体とは、「社会文化的実践が行われ、知識や技能の習得など学習が生起するアリーナ (場) を意味する」と定義した。そして正統的周辺参加を「実践共同体へ新参者が参加し、その学習を深めていくあり様を説明する概念である」と定義している。つまり、実践共同体において、新参者が古参者である先輩から学びながら、熟達していき、いずれは自身が古参者となるそのプロセスを説明していくのである。そして、Lave and Wenger (1991) は「周辺の参加」が「十全的参加」に移行するプロセスを「正統的周辺参

加」として理論化した(李, 2011)。本稿ではレイブとウェンガーに従い、既存のメンバーである主に4年生を古参者(十全的参加)と呼び、2025年4月から新メンバーとして加わった3年生を新参者(周辺の参加)と呼ぶ。

レイブとウェンガーは、もともと洋服仕立屋における従弟制を主要な研究対象としていた。学習主体が実践共同体のメンバーとして実際の活動に参加しながらより深く学び、実践的な活動を習熟していくプロセスについて、学習主体の行為の変化、実践についての理解、自己認識の変化を社会的実践との関係から包括的に捉えている。西口(2003:7-8)は日本語教育の観点から、このような状況的学習論は「学習を習得ではなく、参加の観点から捉えよう」とし、日本語の教室活動という場が実践共同体として実践の場になるかという点で研究課題となると示唆を述べている。また、西口(2003:8)は「状況的学習論の考え方では、むしろ、一連のテーマとタスク中心の活動を通して、共同体としての実践を生み出すことに重点が置かれて」おり、「実践の共同体なくして参加はあり得ず、参加なくして、学習者が共同体の実践の中で自らの役割を発見し、他者との関係性の中でその役割を果たしていくあるいは果たせるようになっていくという発達の環境は創生されないから」と、日本語教育における意義を述べている。

Wenger et al. (2002 邦訳: 93) は、実践共同体は「優れた設計によって活気を誘引」するがそれは時にマイナス面につながるとも述べており、マネジメントの重要性について述べている。また、松本(2002)は、Wenger et al. (2002 邦訳: 99-102) をもとにレベル分けの図を作成した(図2)。イベントを企画しメンバーを結びつける「コーディネーター」、積極的に参加する「コアメンバー」、ある程度積極的に参加する「アクティブメンバー」、傍観者として参加する「周辺メンバー」と参加の度合いによってレベル分けがされている(Wenger et al., 2002 邦訳)。参加者はレベル間を自発的に行き来し参加するので、場合によっては参加しない選択肢も含まれる。そしてコアメンバーのコーディネーターが積極的にリーダーシップを発揮する。つまりコアグループとアクティブグループは、実践共同体の古参者として主導的立場をとる(松本, 2024)。

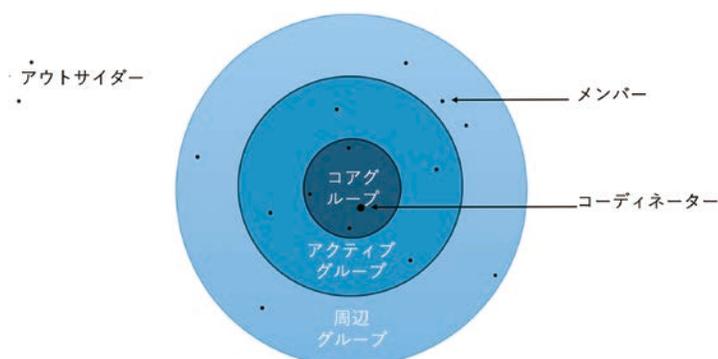


図2 実践共同体への参加の度合い

(出所: 松本が作成したWenger et al. (2002 邦訳: 99-102) の図を参考に筆者らが作成)

Wenger et al. (2002 邦訳 : 116) では、実践共同体の育成について「潜在」「結託」「成熟」「維持・向上」「変容」の5つの発展段階が規定されている。それぞれの段階の過渡期には、「発達のトレードオフ (developmental tensions) の解決が求められ」、トレードオフの解消が「メンバーの参加意欲を引き出す」と松本 (2024 : 36-37) は解釈している。松本 (2024) の解説を加え、以下、表1に、Wenger et al. (2002 邦訳 : 116) から育成に関する5つの発展段階をまとめた。

表1 実践共同体育成の5つの発展段階

潜在 (potential) : 発見・創造	すでに存在するネットワークを実践共同体に育てていく段階で、古参者と新参者のバランスを保つ
結託 (coalescing) : 羽化させる／今すぐ価値をもたらす	メンバー間の結びつきや信頼関係を築いていく段階で、共同体の求める価値を早いうちに提供するか自発的発見を待つかというバランスを保つ
成熟 (maturing) : 集中／拡散	実践共同体の役割や焦点を明確にする段階で、規模の拡大と集中のバランスを保つ
維持・向上 (stewardship) : 所有／受容性	持続させる段階で、他者への開放をうまくコントロールする必要性
変容 (transfer) : 終わらせる／存続させる	場合によっては実践共同体以外の形態になる

(出所：松本，2024：36を参考に筆者らが作成)

### 3. 交流会を実践するHゼミ学生の活動

まず、山武市外国人児童生徒のための活動に触れた上で、上述を踏まえ、以下、山武市のHゼミ学生の交流活動に当てはめ、検討したい。山武市外国人児童生徒との活動は、年間10回、月に1度、市役所の会議室において以下の内容で実施している (表2)。

表2の通り、毎回の交流会の内容は少しずつ異なり、それぞれの活動の担当者は教材を用意する。山武市の活動に参加する2025年度のゼミ学生は、3年生7名、4年生17名である。3年生は、2025年4月から7名が2つのグループに分かれ、それぞれが2ヶ月に1回、活動に参加している。4年生も、2024年4月から2つのグループに分かれ、それぞれが2ヶ月に1回、活動に参加しており、2025年は2年目の活動となる。活動では4年生が中心になり、教材を作成し、先輩から引き継いだ方法で実践している。新しい活動については、指導教員からの提案を受け、自分たちで試行錯誤しながら工夫して教材を作成している。図3はこれまで作成した教材の一部である。

表2 2025年度の年間スケジュール

回・日付	内容
第1回 4月24日(木) 17:10集合場所 山武市市役所 第6会議室	<ul style="list-style-type: none"> <li>動詞カルタ：生活編</li> <li>漢字ビンゴ：小学3年</li> <li>掛け算シート／掛け算カルタ</li> <li>読み聞かせ</li> </ul>
第2回 5月15日(木) 17:10集合場所 山武市市役所 第6会議室	<ul style="list-style-type: none"> <li>動詞カルタ：「～てください」</li> <li>漢字ビンゴ：小学4年</li> <li>割り算シート／割り算カルタ</li> <li>読み聞かせ／学習プリント</li> </ul>
第3回 6月12日(木) 17:10集合場所 山武市市役所 第6会議室	<ul style="list-style-type: none"> <li>形容詞カルタ：感情編</li> <li>漢字ビンゴ：小学5年</li> <li>割り算シート／割り算カルタ</li> <li>読み聞かせ／学習プリント</li> </ul>
第4回 7月10日(木) 17:10集合場所 山武市市役所 第6会議室	<ul style="list-style-type: none"> <li>動詞カルタ：「～てみます」</li> <li>漢字ビンゴ：小学6年</li> <li>割り算シート／割り算カルタ</li> <li>読み聞かせ／学習プリント</li> </ul>
第5回 8月21日(木) 8:30集合場所 城西国際大学 D棟2階	<ul style="list-style-type: none"> <li>動詞カルタ：「～たいです」</li> <li>漢字ビンゴ：小学6年</li> <li>習字</li> </ul>
第6回 8月28日(木) 9:10集合場所 城西国際大学 体育館	<ul style="list-style-type: none"> <li>動詞カルタ：1日の動作</li> <li>漢字ビンゴ：小学3年</li> <li>盆踊り／運動会</li> </ul>
第7回 10月16日(木) 17:10集合場所 山武市市役所 第6会議室	<ul style="list-style-type: none"> <li>動詞カルタ：「～たい」</li> <li>漢字ビンゴ：小学4年</li> <li>掛け算シート／掛け算カルタ</li> <li>読み聞かせ／学習プリント</li> </ul>
第8回 11月13日(木) 17:10集合場所 山武市市役所 第6会議室	<ul style="list-style-type: none"> <li>形容詞カルタ：「～て(ください)」</li> <li>漢字ビンゴ：小学5年</li> <li>掛け算シート／掛け算カルタ</li> <li>読み聞かせ／学習プリント</li> </ul>
第9回 12月11日(木) 17:10集合場所 山武市市役所 第6会議室	<ul style="list-style-type: none"> <li>動詞カルタ：「～ないで(ください)」</li> <li>漢字ビンゴ：小学6年</li> <li>掛け算シート／掛け算カルタ</li> <li>読み聞かせ／学習プリント</li> </ul>
第10回 1月15日(木) 17:10集合場所 山武市市役所 第6会議室	<ul style="list-style-type: none"> <li>動詞カルタ：「～てくれない？」</li> <li>漢字ビンゴ：小学5年</li> <li>掛け算シート／掛け算カルタ</li> <li>読み聞かせ／学習プリント</li> </ul>

(出所：筆者らが作成)



図3 Hゼミ生が作成した教材：動詞や形容詞のカルタと漢字ビンゴシート

(出所：筆者らによる)

生活や教室活動に必要な動詞や形容詞をカルタカードにして「取りましょか」と言うと外国人児童生徒は「はい、取ってください」と言ってカードをとる。このように遊びながら学べるような活動を行なっている。カードの単語を導入する方法も先輩の様子をみて覚えた方法で、反復と代入練習を行う。

次にビンゴの活動は、毎回、小学生レベルの学年を決め、生活編、教室編などとテーマを設定し、パワーポイントで漢字を導入した後、漢字リストから児童生徒たち自身が好きな漢字をビンゴシートに書き込み、ビンゴゲームを実施している（カルタゲームとビンゴゲームの詳細は林，2024を参照のこと）。この方法も先輩から受け継いだ方法で、毎回のテーマの設定や学年は、コーディネーターである指導教員が決めている。このような、先輩から受け継ぐシステムが出来上がるまでにおよそ2年ほどかかった。それまではゼミ担当教員（コーディネーター）が細かく指導を行っていたが、現在では微調整の指導になっている。

次に掛け算割り算の活動であるが、これは2024年に山武市教育委員会の本活動担当者からの依頼で実施が始まった。最初に「九九」の日本語での言い方の練習をした後は、「かけます計算」やカルタを実施している。例えば、「答えが10」と言われたらゲームの参加者は、「 $5 \times 2$ 」のカードをとるというやり方である。子どもたちはこれらのゲームで楽しみながら、学んでいる。その他、コーディネーターが気をつけている点は、大学生たちにパワーポイント資料のフォントを教科書体で入力させ、振り仮名を振らせている点と、当日の児童生徒たちの日本語レベルをチェックさせる（会話のやり取りを1回、2回行って判断する）点である。

Hゼミの座学では、「やさしい日本語」について各自治体がどのような取り組みを行なってきたのか、どのように表現すれば外国人にとってわかりやすい、「やさしい日本語」になるのかを学び、実際に学内の掲示を「やさしい日本語」に書き換えるなどの活動も行なってきた（図4）。また、同じコンセプトでやさしく話す方法などについてもディスカッションし、「やさしい日本語」を書いたものだけではなく、話すこととしても捉えている。

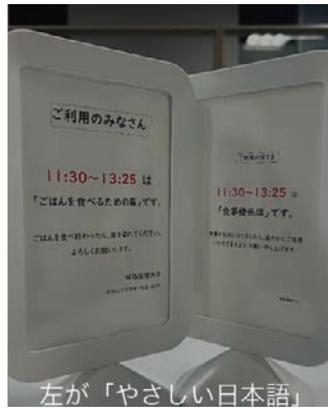


図4 Hゼミ生が行なった書き換え掲示

(出所：筆者らによる)

次に上述した図2をHゼミの3年生、4年生に置き換えて述べる（図5）。実践は、「コアグループ」、「アクティブグループ」、「周辺グループ」、「アウトサイダー」に分けられる。

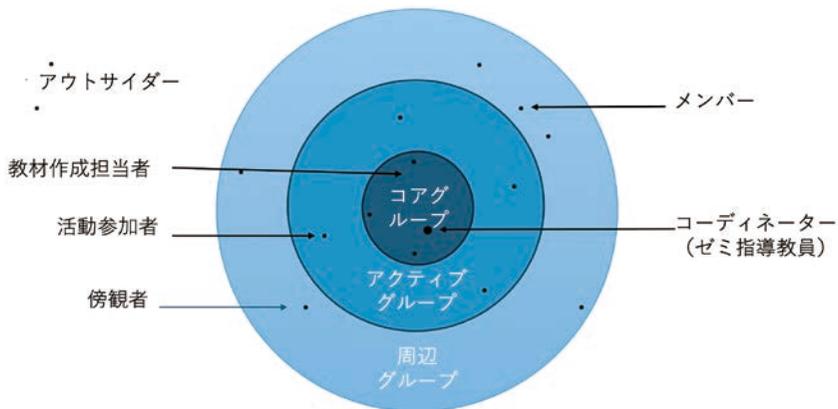


図5 図2に基づく本研究の実践共同体

(出所：松本，2024：36-37をもとに筆者らが作成)

図5のコアグループには、前期（4月から9月）には4年生の当日責任者の学生が数名おり、後期（10月から2月）は3年生の当日責任者の学生が担当することになっている。カルタカード、絵教材、ビンゴシート、ますかけ計算シート、漢字PPTなどの教材作成を事前に行った上でそれぞれの活動のコアグループのリーダーとなっている。カルタの活動では、まず、語彙を決めた上で絵教材を印刷し、ラミネートをかける。実際のやり方については、これまでの先輩や同級生のやり方を見て覚え、実践している。また図5のコーディネーターは、事前準備にアドバイスをしたり、現場で外国人児童生徒のレベルと活動内容の調整を行ったりしている。次に「アクティブグループ」は、「コアグループ」メンバーに従い、児童生徒たちと一緒にゲー

ムを行ったり、活動中は児童生徒たちに積極的に声がけを行ったりしている。アクティブメンバーは、コアメンバー以外の学生たちで、当日のコアメンバーのサポートとして活動に参加している。そして「周辺グループ」は、毎年、4月と5月に初めて活動に参加する主に3年ゼミ生たちである。まずは、先輩（古参者）たちがどのような活動を行い、何をしているのかを観察し、現場にはいるが、傍観者として存在する学生たちを指す。学生たちの中には、初日の段階から積極的にアクティブグループに参加できる者もいるが、ほとんどの学生たちが、何をしたいのか分からず、単なる傍観者として参加している。参加度については、コーディネーターは各学生が自然に参加できるようにし、強制的にアクティブグループの活動に参加させることは求めておらず、学生に任せている。

3、4年生の役割をそれぞれ年間で捉え、表3に示す。表3は、交流会を4年間実施してきたコーディネーター（ゼミ指導教員）による3、4年生の役割の観察項目で、1年間に10回実施する交流会を前期と後期に分け、観察してきた。

表3 交流活動の年間の役割

時期	4年生	3年生
4月～9月	<ul style="list-style-type: none"> <li>コアメンバーの4年生が教材作成し当日はリーダーシップをとる。</li> <li>アクティブグループとしてコアメンバーを中心に活動する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>初回参加者は、周辺メンバーとして様子を観察（傍観）する。</li> <li>2、3回目ぐらいからアクティブメンバーとして活動を始める。</li> </ul>
10月～2月	<ul style="list-style-type: none"> <li>アクティブグループとして3年生のコアメンバーを中心に活動する。現場でアクティブグループにアドバイスすることもある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>回によって異なるが3年生の一部がコアグループとなり、教材を作成し始め、交流会でもリーダーシップをとる。</li> <li>回によって異なるが3年生のほかのメンバーはアクティブメンバーとして活動する。</li> </ul>

(出所：筆者らが作成)

前期（4月～9月）は、回によって異なる一部の4年生がコアメンバーとして教材を作成し、交流会の活動では、リーダーシップをとりながら行う。そしてそのほかの4年生は、アクティブグループとして活動に参加する。例えば、カルタの読み手やカルタの語彙確認のための反復練習や代入練習を行う。一方3年生は、初回の参加者は、周辺グループとして活動を外から傍観する。しかし、2回、3回と交流会に参加するにつれて、アクティブグループのメンバーとして参加するようになる。これらの移行はコーディネーターが促したのではなく、自然発生的に3年生が徐々にアクティブグループのメンバーとなっていく様子を観察することができた。

後期（10月～2月）では、3年生が中心にコアグループとなり、回によってそれぞれの活動の担当者がコアグループとして教材を作成し、交流会ではリーダーシップをとり、アクティブグループに指示を出す。アクティブグループとなった残りの3年生と4年生は、それぞれが活動を行う。例えば、漢字ビンゴの活動では、作成されたPPTをもとに①それぞれの漢字の導入、②読みの確認、③書き順に気をつけながら好きな、あるいは気になる漢字を9マスのビンゴシー

トに書かせる、④児童生徒とアクティブグループメンバーとで自分のビンゴシートから漢字を一人ずつ読み上げる、⑤ビンゴになるまで④を続ける（好きな漢字を選んでいるので、3マスでも時間がかかる）。次に本研究の調査概要について述べる。

## 4. 調査概要、調査結果と分析

### 4.1 分析方法および調査概要

本研究では、新参加者として2025年4月（あるいは5月）からこの交流会の活動に加わった7名（有効回答6名）の意識調査を行った。4ヶ月間の振り返りとして、7月下旬に前期の学びの振り返りと先輩から学んだことは何かについて1人500字程度、無記名（名前は偽名を使用）で振り返りシートに活動を通じた学びと気づきを書いてもらった<sup>1</sup>。本研究では、周辺グループ（傍観者）としての3年生の気づきとアクティブグループメンバーとしての3年生の気づきについて、結果と分析・考察を以下の4.2と4.3にまとめる。

### 4.2 結果と分析・考察

内容分析の結果、以下の内容が精査されたので、表4に従い、データから事例研究を行う。まず、傍観者としての3年生が先輩の活動をどのように感じていたのか、そして、先輩から何を学んだのか、以下、事例を示す。まず、本節では、新参加者である3年生が古参加者の4年生の活動を観察（傍観）した結果を振り返りシートから抜粋して述べることにする。

#### 4.2.1 周辺グループ（傍観者）としての3年生（新参加者）の気づき

以下の事例1では、先輩がどのようにビンゴを実践しているのか、事例2では、子どもたちへの声かけなどの方法についてどう感じているか述べている。結果、古参加者である先輩からの学びがうかがえる。

事例1：Bさん〈わかりやすくやさしい日本語を使って教えていた〉

（先輩は）ビンゴを行う時に「ここに自分の好きな漢字を書いてみて」と分かりやすく、やさしい日本語を使って教えていたため子供たちもすぐに理解し、取り組んでいたと思う。自分もやさしい日本語を使って教えることを心がけていきたいと思った。

事例2：Eさん〈やさしい日本語との区別〉

先輩のひとりで、友達や私たちと話す時と子供たちに話す時にしっかり言葉を区別できている方がいました。とても驚きましたし感心しました。

また、事例3では、先輩たちの事前準備と進行の的確さ、また子どもたちに優しく寄り添う姿を見て自分もそうなりたいと感じ、4年生が自分のモデルとなっていることがうかがえる。

#### 事例3：Bさん〈先輩たちの事前準備と進行の的確さ（楽しく学ばせている）〉

この山武市の活動で先輩たちが準備や進行を的確に行っていたと思った。一回の活動でたくさん種類の教材を準備していて色々なレベルのものを作るのは時間のかかることで大変だと思った。その中でも子供たちに分かりやすく楽しんでもらうためにゲーム感覚で勉強していると思った。ただ勉強をするのではなく、ビンゴやかるたにすることで子供たちも飽きずにそしてみんなで楽しく学ぶことができると思った。また勉強のことだけでなく学校の話やプライベートの話も会話の中に入れることで更に子供たちとの距離感も縮めることができると思った。このように先輩たちは楽しく勉強ができる場所を作っているのだと学んだ。苦手だからといってやる気がでない子供たちにも優しく寄り添って、教えてあげていて見習いたいと思った。

そして、事例4のDさんの振り返りでは、教える時のテクニックについて語っている。どのように子どもたちの注意をこちらの活動に集中させるか、Hゼミ生たちがゲームに加わることで競争心を刺激し、ゲームを盛り上げる手法について語っており、今後自分たちが担当する時にも活用したいと意欲を見せている。

#### 事例4：Dさん〈先輩の教え方の気づき〉

大切なのは、こちらに注意を向かせるということです。はい、しっかりやってと言いつけただけでなく、少しずつ目の前の課題に注意を引かせるというテクニックに気づきました。例えば自分も課題に参加することです。カルタで言うとカルタを読み上げるだけでなく自分もそのゲームに参加し相手の競争心を刺激したり、何だと思おう？とあえて聞いて、子供の「私ならできる」という心を刺激したりと新たな発見が多かったです。これからも教えかたを教わり、アウトプットをうまくできるよう重ねていきたいです。

次の事例5では、先輩からの声かけや雑談の効果について学んでいる様子がわかる。教材が子どものレベルに合っていない時や集中力が切れてしまった時の対処法に関する課題について語っている。そして、声をかけたり、学校の話をしたりして、子どもたちが暇な時間を作らないための工夫などを学んでいた。このように、声かけをするなどして子どもたちを気に掛けることの大切さを学んだことを自覚している点で好事例と言えよう。

事例5：Eさん〈先輩たちの声かけや雑談の効果の学び〉

交流会を通じて、先輩から色々なことで周りを見て子ども達を気にかけることの大切さを学びました。やはり教材のレベルが簡単すぎる子、少し難しい子とレベルはバラバラで同時に始めても終わる時間がバラバラになってしまったり、友達同士と一緒にやっていると集中力が切れてしまい途中で飽きてしまったりなど問題が起きていました。ですが先輩方は「次はあっちでやっておいで！」と声をかけたり学校のことなど談笑をしたりなど、子供たちが暇な時間を作らないようにしていました。暇にならないように声をかける以外に、色々な種類の島（テーブルの島）を作っていることも良い点だと思いました。小学生の子が多いということで集中力が続かなくても様々な種類のやることがあれば色々なところを行き来することで暇な時間を作らないことを心がけることができると感じました。

次の事例6では、先輩の活動や指示から学んだことについて語っている。先輩たちの的確な指示や後輩への気配りなどについても語っている。この事例では、初めて活動に参加した時の様子を語ってくれている。

事例6：Eさん〈先輩による活動や指示から学んだこと〉

私が初めて参加した時は参加者が多い方で、初めてだったこともあり私は「なにしよう」「どこにいこう」とあたふたしてしまいました。ですが、先輩方は「次あっち行ってあげて！」「ここ一緒にやろう」と声をかけてくださいました。子供たちだけではなく私たち3年生にまで気を配っていて心の余裕があると感じました。私たちが引っ張っていく側になった時に子供たちと後輩たちに気を配ることに加えて、活動の進行や子供たちに教えることができるか不安なので、今のうちに先輩からたくさん学びたいと思い先輩たちの観察も頑張りました。

次の事例7では、新参者の3年生がアクティブグループになるきっかけとなる先輩の行動について語っている。自分も参加することで、新たな発見が多かったと述べている。

事例7：Dさん〈アクティブグループになるきっかけとなる先輩の行動〉

例えば自分も課題に参加することです。カルタで言うとカルタを読み上げるだけでなく自分もそのゲームに参加し相手の競争心を刺激したり、何だと思う？とあえて聞いて、子供の「私ならできる」という心を刺激したりと新たな発見が多かったです。

#### 4.2.2 周辺グループ（傍観者）としての3年生（新参者）の今後の抱負

事例8では、来学期の抱負について語っており、準備するための動機づけができたことがわかる。この活動の準備は、前述したように毎回2時間から4時間程度の準備が必要であるが、4年間を振り返ってみても、準備をしてこなかったという学生はほとんどいなかった。その背景には、このような動機づけが根底にあったからではないかと推察する。

##### 事例8：Cさん〈来学期の抱負〉

山武市の子どもたちはこの交流会を楽しみに来てくれていると感じた。せっかく来てくれているので来期では、自分たちもしっかり準備してこの交流会に参加したい。また、この交流会に参加したいと思えるようにできたらそれが一番であると思った。

次の事例9では、来学期の活動についての工夫と抱負が述べられている。新参者として学んだことを振り返り、子どもたちが活動に参加する際に飽きないようにするための工夫を心がけなければならないことを振り返っている。

##### 事例9：Eさん〈活動の工夫についての抱負〉

秋学期からは私たちが提案し実行する番ということで、ひとりひとりにあった内容を提案したり飽きないような工夫を心がけて、実際に行った際には周りに目を配れるように頑張りたいです。

次の事例10では、多様性を受け入れる気持ちを忘れないようにしたいという抱負が語られており、この活動が貴重な経験であることを自覚していることが見てとれる。

##### 事例10：Fさん〈多様性を受け入れる気持ち〉

言葉を学ぶ・教えるという関係を超えて、人と人が向き合う中で生まれる信頼や優しさ、思いやりの大切さを実感することができました。今後、どんな場面においても、相手の立場に立って考える姿勢や、多様性を受け入れる気持ちを忘れずにいたいと思います。この交流会で得た経験は、貴重なものだと思います。

次節では、新参者としての4ヶ月間の振り返りを表4に従い、検証することとする。

### 4.3 新参者としての振り返りの結果（内容分析の結果）

本節では振り返りシートから内容分析を行った結果を述べる。内容分析については客観性を持たせるためにツールとしてPerplexityを活用し、確認を行った上で、以下の表4に新参者としての振り返りをまとめた。内容分析の結果、「教える難しさの実感」、「子どもたちの姿勢に感銘」、「楽しく学べる工夫の大切さ」、「自分自身の学びや成長」、「人との関わり・つながりの重視」の5つの項目が抽出された（表4）。

表4 新参者としての振り返り

3年生（新参者）	
1	<p>教える難しさの実感</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 児童ごとに学習レベルや得意・不得意が異なるため、教材や指導方法を工夫する必要。</li> <li>・ 「教材調整の難しさ」「分かりやすい説明」「やさしい日本語の使用」。</li> </ul>
2	<p>子どもたちの姿勢に感銘</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 児童が明るく積極的に学んだり会話したりする様子に刺激や喜びを感じている。</li> <li>・ 「楽しそうに参加してくれる」「フレンドリーで交流がしやすい」</li> </ul>
3	<p>楽しく学べる工夫の大切さ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ ただ勉強を教えるのではなく、カルタ・ビンゴ・ゲーム・談笑などを通して「楽しく続けられる学び」を意識。</li> <li>・ 飽きさせない工夫や、ゲーム感覚で学ばせる重要性に気づいている。</li> </ul>
4	<p>自分自身の学びや成長</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教える側である自分も学ばされていると認識。</li> <li>・ 「教えるテクニックの発見」「叱り方の工夫」「多文化理解」「表現力の向上」など、個人の成長につながった。</li> </ul>
5	<p>人との関わり・つながりの重視</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 子どもたちとの信頼関係、先輩や仲間との連携、多文化交流の中で「人と人とのつながりの大切さ」を強調。</li> <li>・ 学ぶ・教える関係を超えて「支え合う」「寄り添う」「文化を理解する」姿勢</li> </ul>

（出所：萩原ほか，2025をもとに筆者らが作成）

#### 4.3.1 教える難しさの実感

事例11では、「教える難しさの実感」として、日本語のレベルの差によって臨機応変に対応していかなければならないことに対する難しさについて語っている。その対応として、レベルごとの教材を準備しなければならないという気づきがうかがえる。

#### 事例11：Aさん〈教える難しさ〉

山武児童生徒との交流会を行い、こどもたちとの向き合い方について学んだ。みんな楽しみにして来てくれることがすごく嬉しく、楽しく活動することができた。一生懸命問題に取り組んでくれたり、楽しそうにカルタをやっていたりと準備するのはとても大変だと思うがその分やりがいを感じると思う。準備した教材も簡単すぎたり、難しすぎたりするなど人によってレベルが異なるため調整するのが難しいと思った。また得意、不得意も人に

よって違うため、得意なことは存分に力を発揮させる、苦手な分野は一緒に考えるなど寄り添う心が大切だと学んだ。これから自分たちで教材を用意することになるため、もっと大変になると思うが、さまざまなレベルの教材を用意し、どうしたら楽しく日本語を学ぶことができるか考え柔軟に対応できるようにしていきたい。

次の事例12と13では、「やさしい日本語」の難しさに関する気づきを語っている。「やさしい日本語」を使ってはいるものの困難な状況があったこと、相手に伝わった時の喜びも述べている。そして伝えることの難しさを実感することができている点において、新参者の成長をうかがうことができる。

#### 事例12：Eさん〈〈やさしい日本語〉の難しさ〉

他にも、「やさしい日本語」を使うことの難しさです。私は子供たちにできるだけやさしい日本語を使って会話しようと思って毎回行くのですが、喋っていくうちに流れでいつも通り喋ってしまうことが多く、頭の中で考えていないと使うことが出来ないことが反省点です。

#### 事例13：Fさん〈やさしい日本語に関する気づき〉

ただ、実際に「日本語を教える」立場になってみると、想像以上に難しいことも多くありました。自分では当たり前に使っている表現がうまく伝わらなかったり、どう説明したらよいのか悩んだりする場面がたくさんありました。単に簡単な言葉に言い換えるだけではなく、「どうしたら相手が理解できるか」を常に意識しながら話す必要があり、それはとても頭を使う作業でした。それでも、自分の工夫が少しでも相手に伝わったときの嬉しさや、目を輝かせて「わかった！」と言ってくれた瞬間は、何にも代えがたい喜びでした。この経験を通して、伝えることの難しさと同時に、言葉が通じる喜びを改めて実感しました。

次の事例14については、日本語レベルが異なる子どもたちに対するサポートの難しさについて語っている。加えて、日本語レベルの異なる教材を作成する重要性について振り返っている。

#### 事例14：Cさん〈サポートの難しさ〉

児童への勉強をサポートする難しさだがそれぞれレベルが違うため、そのレベルに合わせた教材を用意したり、年齢を聞いてもどこまでできていれば良いのかなどレベルに合わせた勉強を同時に行うのが難しいと感じた。人数が多い日や少ない日の差がいろいろなため

常にレベルに合わせた教材を用意しておかなければならないと思った。

次の事例15については、交流活動を日本語教育実践の現場として振り返り、予定通りにいかない難しさと同時に、成功した喜びを自らの糧としている様子が見受けられる。

#### 事例15：Fさん〈難しさの実感〉

ただ、実際に「日本語を教える」立場になってみると、想像以上に難しいことも多くありました。自分では当たり前に使っている表現がうまく伝わらなかったり、どう説明したらよいか悩んだりする場面がたくさんありました。単に簡単な言葉に言い換えるだけではなく、「どうしたら相手が理解できるか」を常に意識しながら話す必要があり、それはとても頭を使う作業でした。それでも、自分の工夫が少しでも相手に伝わったときの嬉しさや、目を輝かせて「わかった！」と言ってくれた瞬間は、何にも代えがたい喜びでした。この経験を通して、伝えることの難しさと同時に、言葉が通じる喜びを改めて実感しました。

次の項では、「子どもたちの姿勢に感銘」を受けたことについて事例から述べることにする。

#### 4.3.2 子どもたちの姿勢に感銘

日本語学習者としての子どもたちに対し真剣に向き合うことで、子どもたちを鏡として、そこに自分の姿を見つめ直す学生も少なくなかった。事例16はその好例である。叱り方など、言い聞かせる大切さの気づきがあり、しっかり学んでいることがわかる。

#### 事例16：Cさん〈「叱り方：言い聞かせる大切さ」〉

交流会を経て学んだこと・気づいたことでまず学んだことは、叱りかたです。私は今まで怒ることが極端に少なく、叱られることは決まって怒鳴るなどでした。声に力が入り強い声で脅かすようなものばかりでした。ただ、この交流会を経て学んだことは叱るという行為と同時に悟らせるという行為があるのだなと感じました。ダメでしょ！というだけでなく何がどうダメなのか、事細かく落ち着いて言い聞かせる。叱るのではなく言い聞かせる大切さ、あとでやろうという代替案の提示などたくさんの言い聞かせかたが見つかりました。落ち着いて注意するという行為を私も行っていきたいです。

次の事例17では、子どもたちの真剣さや楽しそうに取り組んでいる様子がわかった。そして、支援対象である子どもたちによって、学生自身が支援されているという局面も垣間見える。

#### 事例17：Fさん〈フレンドリーで交流がしやすい〉

経験が初めてだったこともあり、緊張しましたが実際に交流が始まると、子どもたちはとてもフレンドリーで、学ぶことに対して真剣で、何よりも楽しそうに私たちの言葉に耳を傾けてくれていました。その素直な姿勢や笑顔に助けられ、次第に不安はやわらぎ、私自身も自然体で向き合えるようになりました。

次の項では、3つ目の「楽しく学べる工夫の大切さ」について検証することとする。

#### 4.3.3 楽しく学べる工夫の大切さ

支援は交流時の活動で完結するものではなく、環境作り、或いは関係作りをも視野に入れ、広範囲に捉えられなければならない取り組みである。そうした取り組みの視座も、一連の活動を経る中で、学生たちには実体験を通じて体得されていたことが、次の事例18と19からうかがい知ることができる。

#### 事例18：Aさん〈楽しく続けられる学び〉

様々な理由で色々な国から日本に来ている児童に少しでも楽しいと思ってもらえる環境づくりをしていきたいと思った。

#### 事例19：Bさん〈やる気を低下させずに取り込むわざや、雑談の効果〉

勉強を教える時はきちんと教え、身に付いたらゲームとして復習することで子供たちのやる気を低下させずに最後まで取り組んでくれるということを学んだ。また勉強のことだけでなく学校の話やプライベートの話も会話の中に入れることで更に子供たちとの距離感も縮めることができると思った。

次の項では、「自分自身の学びや成長」について事例から概観することとする。

#### 4.3.4 自分自身の学びや成長

更に、交流会活動の意義を個人的な体験の領域に留めず、社会的な活動としての意義へ昇華させている学生も少なからず見られた。次の事例20と21からは、そうした学生たちの到達点がうかがえる。

#### 事例20：Fさん〈自分自身の学び〉

山武児童生徒交流会に参加したことで、この活動は、単に日本語を教える側・学ぶ側という立場にとどまらず、国籍や言語、文化の壁を越えて、お互いに理解し合おうとする貴重な時間だなと思いました。

#### 事例21：Fさん〈教える側である自分も学ばされていると認識〉

互いを知ろうとする気持ち、歩み寄ろうとする姿勢があれば、心は自然とつながるのだと思います。この交流会は、私にとって「教える」体験であると同時に、「学ばせてもらった」体験でもありました。言葉を学ぶ・教えるという関係を超えて、人と人が向き合う中で生まれる信頼や優しさ、思いやりの大切さを実感することができました。今後、どんな場面においても、相手の立場に立って考える姿勢や、多様性を受け入れる気持ちを忘れずにいたいと思います。この交流会で得た経験は、貴重なものだと思います。

次の項では、「人との関わり・つながりの重視」について事例から検証することとする。

#### 4.3.5 人との関わり・つながりの重視

支援としての交流活動も、人と人との関りであり、つながりである。そこで、次の事例22のように、子どもたちとの対等な人間関係を見出した学生もいたのである。

#### 事例22：Bさん〈子どもたちとの対等な人間関係〉

苦手だからといってやる気がでない子供たちにも優しく寄り添って、教えてあげていて見習いたいと思った。

以上、22の事例から検討したように新参者（3年生）たちの気づきには、表1の実践共同体の5つの発展段階における初期の2段階である「潜在；発見・創造」と「結託；羽化させる・今すぐ価値をもたらす」が認められたことから、図2と図5の実践共同体への参加の度合いを新参者として検証することができた。したがって、次年度、4年生に進級すれば残りの「成熟；集中・拡散」と「維持・向上；所有・受容性」の段階に進むことが期待できる。さらに、卒業後に至るであろう「変容（transfer）；終わらせる／存続させる」（表1）の段階も視野に入れつつ、統括的に分析することが今後の課題となる。

## 5. まとめ

本研究は、山武市外国人児童生徒のための日本語支援の一環である城西国際大学Hゼミ生の活動を、正統的周辺参加理論の実践共同体の観点から新参者としての3年生の振り返りシートをもとに分析を行ったものである。その結果、参加当初は、周辺グループのメンバーとして活動を傍観し、4年生の行動を観察するだけの存在であった3年生が、回が進むにつれ、自ら活動に参加し、アクティブグループのメンバーとして参加するようになり、活動する中で、自分たちがコアグループのメンバーになっていく自覚を持っていくことが事例から明らかになった。

第1章では、これまでの研究背景と山武モデルについて、第2章では、正統的周辺参加の実践共同体について概要を述べた。第3章では、Hゼミの活動内容を紹介し、Hゼミの3年生と4年生の活動が実践共同体の新参者・古参者の観点から分析できるのではないかという問題提起から、第4章では、振り返りシートについて内容分析の手法で分析を行った。また、新参者である3年生が、周辺グループからアクティブグループメンバーに移りゆく過程や、3年生の学びの記録を事例として示した。

今後の課題は、山武モデルの3つの支援全てにおいて、正統的周辺参加の実践共同体で分析できるのではないかという仮説をたて、古参者と新参者の観点から事例研究を行うことである。本研究が外国人児童生徒のJSL日本語教育の貢献につながれば幸いである。

### 【注】

<sup>1</sup> 城西国際大学「人を対象とする研究倫理審査に関する事前チェックシート」により、本研究は個人の本質に関わる情報を収集するものではないことから人を対象とする研究倫理委員会に従い、概要のみ研究倫理委員会に提出した。

### 【参考文献】

- 石山恒貴 (2023) 「レイブ=ウェンガー『状況に埋め込まれた学習』」『日本労働研究雑誌』2023年4月号 (No.753) 54-56頁 独立行政法人労働政策研究・研修機構。
- 佐藤明子・羽鳥美有紀・本城美和子 (2024) 「スリランカ人教育支援員と日本人教育支援員の感じる課題—共通点と相違点から見えてきたもの—」『日本語教育方法研究会誌』Vol.31 No.1, 32-33頁, 日本語教育方法研究会。
- 佐藤明子・羽鳥美有紀・本城美和子 (2025) 「外国人児童生徒への日本語支援の課題を探る—教育支援員への半構造化インタビューから見えたもの—」『城西国際大学紀要』第33巻第7号, 21-36頁。
- 佐藤明子・本城美和子・羽鳥美有紀・高柳真理・萩原幸司 (2024) 「スリランカにルーツを持つ外国人児童・生徒に対する日本語教育支援—千葉県山武市での調査から見えてきた課題—」『日本語教

- 育方法研究会誌』Vol.30 No.2, 28-29頁, 日本語教育方法研究会.
- 高柳真理 (2025) 「山武モデルと教育行政から見たもの—教育行政担当者のPAC分析から—」『城西国際大学紀要』33巻7号, 1-20頁.
- 高柳真理・林千賀 (2025) 「外国人児童生徒受入れ地域の教育行政は何を目指しているのか—PAC分析を通して—」第52回国際學術発表大會韓国日本語學會 (2025年9月20日)
- 藤後悦子・野澤純子・石田祥代 (2023) 「【研究ノート】乳幼児および学童期を育てる外国人家庭の子育ての課題と必要な支援について」『東京未来大学研究紀要』第17巻, 199-208頁. (J-STAGE: PDF)
- 西口光一 (2003) 「日本語・日本語教育を研究する第21回 日本語教育と状況的学習論」『日本語教育通信』第46号, 6-8頁.
- 萩原幸司・林千賀・高柳真理 (2024) 「日本語教育専門家が地域の外国人児童生徒の日本語支援のためにできること—受け入れ経験の乏しい外国人児童生徒急増地域での支援体制構築に向けて—」『日本語教育学会』ポスター発表, 姫路市市民会館, 2024年11月17日.
- 萩原幸司・林千賀・高柳真理・佐藤明子・本城美和子 (2025) 「外国人児童生徒急増地域での持続可能な包括的支援体制の構築—正統的周辺参加に、学び合う実践共同体—」, 日本語教育学会、富山2025年11月23日.
- 林千賀 (2023) 「『やさしい日本語』の学びを実践につなげるまでのプロセス—大学のゼミの学び—」『JIU日本語教育実践報告集』第4号 (WEB出版), 43-54頁.
- 林千賀 (2024) 「山武市外国人児童生徒の日本語支援としての交流活動—学部ゼミ生の事例から—」『JIU日本語教育実践報告集』第5号 (WEB出版), 55-62頁.
- 林千賀・萩原幸司・高柳真理・佐藤明子・本城美和子・羽鳥美有紀 (2024) 「大学に求められる外国人児童生徒のための日本語教育支援—千葉県山武市と大学連携の実践事例から—」『城西国際大学大学院紀要』第27号, 103-119頁.
- 林千賀・萩原幸司・高柳真理・羽鳥美有紀・佐藤明子・本城美和子 (2024) 「地方に於ける、前例の無い国からの外国人児童生徒に対する日本語教育支援の指針」『日本語教育国際研究大会 (ICJLE)』(共同開催) 個人発表, ウィスコンシン大学マディソン校 (米国), 2024年8月12日.
- 藤坂浩司 (2019) 「川口市、蕨市を事例に見る 外国人との共生—地域密着型調査レポート」『ぶぎんレポート』第238号 (2019年12月), ぶぎん地域経済研究所. <https://www.bugin-eri.co.jp/research/research02/file/r191201.pdf> (2025年9月30日最終閲覧)
- 本城美和子・佐藤明子 (2024) 「日本語教育支援を通じた地域連携—山武市日本語教室担当者会議における講習会を例に—」『城西国際大学紀要』第32巻2号, 95-106頁.
- 本城美和子・羽鳥美有紀・佐藤明子 (2025) 「日本の外国人児童生徒を取り巻く現状—スリランカ人児童生徒の学習環境に与える外的要因を例に—」第52回国際學術発表大會韓国日本語學會 (2025年9月20日)
- 松本雄一 (2024) 『学びのコミュニティづくり 仲間との自律的な学習を促進する「実践共同体」のすすめ』東京: 同文館出版.

- 李麗麗 (2011) 「中国人大学院留学生のアカデミック・インターアクションに関する調査—正統的周辺参加から十全的参加への過程の分析と考察—」『桜美林言語教育論叢』7, 17-31頁.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1999) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. and Snyder, W. M (2002) *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press (野村恭彦監修, 櫻井裕子訳 [2002] 『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』東京: 翔泳社).

# A Community of Practice Constructed Through Seminar Activities: Examining Exchange Activities with Foreign Children from the Perspective of Legitimate Peripheral Participation

Chiga Hayashi, Kôji Hagihara

## Abstract

In Sanmu City, Chiba Prefecture, the number of children with Sri Lankan roots has rapidly increased due to their parents' employment circumstances, leading to the implementation of pull-out Japanese language support programs in nine local elementary and junior high schools. Responding to requests for assistance, the authors—specialists in Japanese language education—provided indirect support to three key stakeholders involved in language assistance within the region: (1) support staff for foreign children, (2) members of the local board of education (administrative authorities), and (3) university seminar students. This framework was conceptualized as the “Sanmu Model,” which has been developed to reinforce the mechanisms supporting these stakeholders' direct assistance (Sato and Hatori et al., 2024, 2025; Sato and Honjo et al., 2024; Takayanagi, 2025; Takayanagi and Hayashi, 2025; Hagihara et al., 2024; Hayashi, 2023, 2024; Hayashi, Hagihara, Takayanagi, Sato et al., 2024; Hayashi, Hagihara, Takayanagi, Hatori et al., 2024; Honjo and Sato, 2024; Honjo, Hatori et al., 2025; Hagihara et al., 2025). Monthly exchange sessions between foreign children and university students, conducted as part of the seminar activities, have fostered the practice of “Easy Japanese,” enabling students' growth and the transmission of knowledge and experience from senior to junior members. Through these activities, a community of practice has been constructed, serving as a space for collaborative learning and continuity. Consequently, this study examines these seminar activities through the perspectives of legitimate peripheral participation.

**Keywords:** Foreign Children, Sanmu Model, Seminar Activities, Community of Practice, Legitimate Peripheral Participation