

学習者理解を深める交流活動の実践

—活動設計の違いに見られる資質・能力形成の質的差異—

谷川 依津江

(岡山理科大学グローバルセンター)

本実践は、日本語教師養成課程の初期段階において、日本語学習者の背景や多様性を尊重し、一人ひとりの違いに目を向ける態度・姿勢の育成を目的とするものである。従来の交流活動が、語彙・表現の選択や説明の工夫といった教授スキルに焦点化しやすいという課題を踏まえ、本研究では Lave & Wenger の状況的学習論を理論的基盤とし、社会学における「生活史」の手法を援用した三段階の学習プロセスを設計し、日本語教育に関する問いの共有、授業や交流活動への周縁的参加を経て、留学生への生活史の執筆を行った。このプロセスを通じて、学生の関心は「いかにうまく教えるか」といった技術的側面から、日本語学習者を固有の経験や物語をもつ一人の人間として理解しようとする姿勢へと移行していくことが確認された。この態度の変容は、個人の内的変化としてではなく、実践コミュニティへの参加が周縁的なものからより正統的なものへと深まっていく過程として捉えることができる。

キーワード：状況的学習論、正統的周辺参加、留学生の生活史、多様性の理解

1. はじめに

文化審議会国語分科会(2019)が日本語教師に不可欠な資質・能力として「学習者の背景や現状を理解しようとする態度」や「異なる文化や価値観に対する興味関心と広い受容力・柔軟性」を明示したことから分かるように、昨今の日本語教育現場では、日本語教師に多様な文化的・社会的背景を持つ日本語学習者一人ひとりと真摯に向き合う姿勢が、これまで以上に強く求められている。しかし、知識や技術とは異なり、養成課程でこうした「姿勢・態度」をどのようにして育成するかは、大きな課題として残されている。

また本学の日本語教師養成課程の授業を履修する学生は、必ずしも入学時から日本語教師を志望している者だけではない。近年日本語教師が国家資格化されたことや、公立学校における外国人児童・生徒の在籍数の増加といった社会的背景から、入学後に日本語教育の必要性を認識して履修する学生も少なくない。しかし、そのような学生にとって、大学入学以前および入学以降を通じて、留学生と接する機会が十分にあるとは限らず、日本語学習者がどのような背景を持っているのか、また、どのような動機で日本語を学習しているのかについて十分な理解を有していない場合も多い。そのため、養成課程の学生に対しては、日本語教育に関する知識やスキルの習得に加え、日本語学習者に対する理解や彼らの多様性を尊重する態度・姿勢を早期の段階から育成することが重要だと考える。

筆者はこれまで、大学の日本語教師養成課程において学生が、留学生の多様な背景や価値観に深く共感的に向き合う姿勢を育むべく、様々な交流活動を企画してきた。しかし、それらの交流活動の効果については再検討の余地はあると考えている。活動後に行った学生の振り返りを分析すると、その多くが「もっと伝え方を工夫したい」「語彙や文法の選択が重要だ」といった言語技術や教授スキルに関するものにとどまり、本来の目標として設定した、日本語学習者一人ひとりへの深い理解に基づいた受容的な態度の育成にまでは、十分に及んでいない様子が見受けられた。こうしたスキル偏重の傾向は、交流活動そのものに問題があるのではなく、学生が交流活動に至るまでの段階的な学習過程や、その設計・方法に課題があるのではないかと考えた。実際、これまで実施してきた交流活動の多くは単発的であり、授業内での学びと十分に結び付けることができていなかった点は否めない。

以上の課題を踏まえ、本研究では、日本語教師養成課程で取り組む日本語学習者との交流活動において、活動設計の違いが学生の資質・能力形成にどのような質的差異をもたらすかを明らかにすることを目的とする。具体的には、これまでに行ってきたような交流活動の実践と、学習者の多様な背景や価値観に目を向けるための交流活動を含む実践とを比較し、養成課程の学生の、実践の焦点・スキルの質・学習者観、の変化を検討する。このため、授業での学びと交流活動を有機的に結び付けることを意図し、状況的学習論を理論的基盤として、社会学における「生活史」の手法を用いた三段階の学習プロセスを設計した。本稿では、その具体的な授業実践を報告し、活動設計の違いが学生の資質・能力形成に及ぼす影響を明らかにする。

2. 本実践の理論的枠組みと実践の設計

2.1. 理論的背景

これまで実施してきた交流活動が抱える課題を踏まえ、それを乗り越える教育実践を構築するためには実践の設計段階において明確な理論的枠組みを設定することが不可欠である。そこで本実践では、Lave & Wenger (1991) が提唱した状況的学習論を理論的基盤として用いることとした。

状況的学習論は、学習を個人の内的な知識獲得として捉えるのではなく、実践コミュニティへの参加が徐々に深まっていく過程として捉える立場である。この理論において、学習者がいかにして実践コミュニティの一員となっていくのかを説明する中心的概念が、正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) である。「正統的周辺参加」について Lave & Wenger (1991) は、「実践共同体の発達のサイクルの持続的な特質、十全の実践者としてのアイデンティティの諸関係をつくりあげる漸進的なプロセス」(レイヴ・ウェンガー, 佐伯訳, 1993, p.108) と定義している。すなわち、学習者が実践コミュニティの周辺から参加を開始し、徐々に中心の実践へと関与を深めていく学習のプロセスを指す。ここで「周辺の (Peripheral)」とは、参加の範囲や役割が限定的であることを示すものであり、能力の不足を意味するものではない。また「正統的 (Legitimate)」とは、その参加がコミュニティによって認められ、実践の本質に関わる意味のある活動であることを表す。学習とは、この参加が周辺のなものから十全的 (full participation) なものへと深まっていくプロセスそのものである。

この理論的枠組みに基づけば、日本語教師としての専門性や態度は、講義による知識伝達によって獲得されるものではなく、実践コミュニティへの参加経験を通して段階的に形成されていくものと考えられる。日本語教師養成における実践コミュニティの構築については、トムソン木下 (2007) や館岡 (2016) など、これまでも多くの先行研究が蓄積されてきた。しかし、それらの多くは、すでに一定の授業実践経験を有する教師や教育実習段階にある実習生を主な対象としており、養成初期段階の学生を対象とした実践については、十分に検討されてきたとは言えない。

これに対し、本実践では、授業実践を経験する以前の養成初期段階の学生を、将来の日本語教師としての実践コミュニティにおける周辺の参加者として位置づけた。そして、個別の教授スキルを学ぶ前段階において、「日本語学習者とはどのような存在なのか」、「日本語教育とは何を目指す営みなのか」といった、教師としての根幹に関わる問いを学生同士が共有し、協働的に考える場を設計することを重視した。これは、実践実習を行う前段階で実践コミュニティを形成し、学生間の対話や協働を促すことによって、日本語学習者を画一的に捉えるのではなく、「一人一人の違いを理解しようとする」姿勢を育み、その姿勢をもって実践実習に臨むための準備を行うことができるのではないかと考えたためである。

さらに、時事ニュースに関する討議を通じて実践コミュニティの中で育ててきた日本語学習者に対する理解の姿勢を、実際の学習者との関わりの中で実践する場として、社会学者・岸政彦 (2021) による『東京の生活史』に示された、質的調査の手法である「生活史」を採用することとした。生活史は、前掲書に「150人が語り、150人が聞いた東京の人生」とあるように、ある市井の人一人の生い立ちや生き方を、他の市井の人一人が一对一で丁寧に聞き取るという営みであり、またその実践においては、「無理に本音を聞き出さないこと」や「その場で紡がれた言葉をそのまま受け止めること」といった、聞き手の姿勢が重視されている。ここで求められるのは、相手を分析や評価の対象として扱うことではなく、対等な個人として尊重し、その語りに耳を傾ける態度である。

本実践では、この点に着目し、生活史の手法を日本語教師養成に援用することで、日本語学習者を「教える対象」や「支援すべき存在」としてのみ捉えるのではなく、固有の経験や物語をもつ「一人の人間」として理解しようと

する態度・姿勢の形成が促されるのではないかと考えた。そして、この態度の形成過程を、状況的学習論における参加の深化という観点から捉え、教育実習へとつながる養成初期段階の学びとして位置づけることとした。

2.2. 実践的コミュニティの理論的枠組み

Wenger (1998) は、学習を個人の内部で生じる知識獲得としてではなく、人々が共通の実践に参加することを通じて意味を生成していく社会的プロセスとして捉え、その学習の場を「実践コミュニティ (community of practice)」と定義している。実践コミュニティとは、共通の関心や課題をもつ人々が、継続的な相互行為を通じて実践を共有・発展させていく集団であり、学習はその実践への参加の深化として生じるとされている。つまり実践コミュニティは単なる情報交換の場ではなく、参加を通じて知識や価値観、アイデンティティが形成されていく学習の場として機能すると考えられる。

Wenger (1998) は、このような実践コミュニティが成立し、学習の場として機能するための構成要素として、「相互交流 (mutual engagement)」「共同の企て (joint enterprise)」「共有されたレパートリー (shared repertoire)」の3点を挙げている。相互交流とは、メンバーが対話や協働を通じて実践を共に築いていく関係性を指す。共同の企ては、メンバー間で共有され、実践の中で絶えず再交渉されていく目標や課題である。共有されたレパートリーとは、コミュニティの歴史の中で蓄積されてきた語彙、物語、道具、行為様式などの資源を指す。

本実践では、日本語教師養成課程そのものを一つの実践コミュニティとして捉え、態度・姿勢の形成を個人内の変化としてのみ扱うのではなく、実践への参加を通じて集団的に構築され、内面化されていく学びのプロセスとして位置づけた。

2.3. 実践の概要

前章で指摘したように、従来の交流活動は単発的に実施されることが多く、学習の連続性や参加の深化を十分に保証できていなかった。そこで本実践では、Lave & Wenger (1991) の正統的周辺参加の概念に基づき、「周辺の参加から正統的参加へ」と段階的に参加を深めていく次のような三段階の学習プロセスを設計した。

第一段階では、日本語教育や日本語学習者にまつわる時事ニュースを題材としたディスカッションを通じて、学生間の相互交流を促し、実践コミュニティの基盤を構築することを目的とした。第二段階では、留学生別科の授業参加や海外協定校とのオンライン交流など、複数の文脈において日本語学習者と直接関わる活動を通じて、実践コミュニティへの正統的な参加を段階的に拡張することを目的とした。そして第三段階では、岸 (2021) の「生活史」の方法論を用い、インタビューや交流活動を通じて得られた学習者の語りを解釈や評価を加えずに文字化し、実践コミュニティ内で共有する活動を行った。

以上の三段階は、Wenger (1998) が実践コミュニティの構成要素として挙げる「相互交流」「共同の企て」「共有されたレパートリー」にそれぞれ対応するものとして設計されており、学生が参加の深化を通じて教師としてのアイデンティティを段階的に形成していく過程を意図したものである。各段階の具体的な活動内容と意図については、次節で詳述する。

2.4. 各段階における実践の詳細

本実践は、学生が日本語教師としての実践コミュニティへの参加を段階的に深めていく学習過程を意図的に設計した三段階の活動から構成されており、以下では各段階の内容とその意図を順に述べる。

第一段階では、学生間に実践コミュニティの基盤を形成することを目的として、「日本語教育のネタ」と称するディスカッション活動を毎週実施した。「日本語教育のネタ」では、「外国人労働者の受け入れ」や「技能実習生の問題」なども含む日本語教育や日本語学習者をめぐる時事的なニュース記事を題材とし、①個人での読解と考察、②小グループでの討議、③全体での共有というプロセスで進行した。Google クラウド上でニュース記事へのリンクを共有し、授業冒頭の15～20分を用いて学生が個人で記事を読み、自身の考えを整理した。その後、小グループに分かれ、各自が記事に対してどのように考えたか、同様の意見や異なる視点をもつ者がいるか、またそれぞれがその意見に至った理由についてディスカッションを行った。続く全体共有では、各グループで出された意見や論点をクラス全体で共有し、議論を広げた。この際、授業担当教員も一人の日本語教師として全体共有に参

加し、自身の経験や判断について語った。さらに、ディスカッション終了後には、Google クラクルームの「質問」機能を用い、ディスカッションや全体共有を通じて自身の意見や考えがどのように変化したか、あるいは変化しなかったか、またその理由についてコメントとして記述し、このコメントをクラス全体で共有した。これらの過程を通じて、学生は自身の価値観を言語化するとともに、他者の多様な視点や思考過程に触れる機会を得た。また、同世代の学生同士の意見交換に加え、実践経験を有する教員の視点に触れるという二重の学びの機会が提供された。Lave & Wenger (1991) の状況的学習論に照らせば、本活動は実践コミュニティにおける「相互交流」を意図的に創出し、学生を周縁的参加者として位置づける機能を果たしたと言える。

第二段階では、日本語学習者に対する理解に関わる実践への正統的な参加を段階的に拡張することを目的として、本学留学生別科の日本語授業および海外協定校とのオンライン交流活動への参加を授業に組み込んだ。具体的には、留学生別科の日本語授業においてインタビューの質問を受ける相手として参加する活動、会話練習の相手や留学生によるプレゼンテーションの聴衆として授業に参加する活動に参加してもらった。また海外協定校に在籍する日本語学習者とのオンライン非同期型交流活動では、学生は Padlet という教育プラットフォームを用いて、日本語の学習を始めたばかりの学習者に対する自己紹介、初級の学習者が「V てしまいます/V てしまいました」という文型を用いて語る困りごとに対するアドバイス、「日本に行ったらしてみたいこと」に対する具体的な提案を、短い動画または文章の形式で応答した。

留学生別科の授業に参加することで、学生は教師の実践の一部を構成する「日本語学習者と向き合う場」に、周縁的ながらも正統に参加することとなった。海外協定校との非同期型交流活動では、学生は日本語学習者の日本語能力や学習段階に配慮しながらやり取りを行った。これらの活動を通じて、学生は学習者の日本語使用の実態や彼らが直面する日本語学習における課題を実際に見聞きするとともに、日本語学習者に対して必要とされる理解が特定の教室内実践に限定されないことを体験的に学ぶ機会を得た。

以上の活動はいずれも、日本語教師コミュニティにおける学習者理解という実践課題に直接的に関与するものであり、学生が周縁的参加から徐々に実践の内側へと移行していくための重要な機会として位置づけられると言えるだろう。

第三段階では、岸 (2021) の「生活史」の方法論を用いて、インタビューや交流活動を通じて得られた日本語学習者の語りを文字化し、実践コミュニティ内で共有する活動を行った。この段階に先立ち、学生には岸の『東京の生活史』から抜粋した生活史を数編読ませ、本活動の目的および最終的に目指す成果物のイメージを共有した。これにより、インタビューを単なる情報収集や課題遂行として捉えるのではなく、他者の語りに向き合い、その言葉を記録・共有する実践であることへの理解を促した。

「生活史」の作成にあたって、解釈や評価を加えずに語りを記録すること、その場で紡がれた言葉に忠実であろうとすることをルールとして明示し、インタビューおよび文字化の過程全体を通じて徹底した。この段階におけるインタビュー活動では、留学生別科の学生ではなく、学部在籍の留学生と学生をマッチングして実施した。これは、留学生別科の学生は大学進学を目指して日本語学習に取り組んでいる段階にあり、インタビュー実践において発話が「いかに分かりやすく伝えるか」といった表現や語彙の選択に焦点化され、活動がスキル偏重になりやすいことが懸念されたためである。一方、学部在籍の留学生は概ね JLPT N2 相当以上の日本語運用能力を有しており、学生が日本語が通じるか否かへの配慮よりも、語りの内容やその背景に注意を向けながらインタビューに臨むことが可能であると判断した。

完成した生活史は匿名化した上でオンライン上で共有し、学生同士が互いの成果物を読み合い、ピアフィードバックを行った。この読み合いの過程を通じて、学生は他者のインタビュー実践や記録の在り方に触れ、自身の関わり方や姿勢を振り返る機会を得た。こうした一連の活動により、生活史は実践コミュニティにおける「共有されたレポトリ」¹として蓄積され、学習者の語りを尊重する態度の内面化が促されることが期待される。

この「そのまま記録する」作業には次の4つの教育的目標があった。第一に、日本語学習者の語りを自らの枠組みで要約・解釈するのではなく、言葉に忠実であろうとする過程を通じて、学生自身の思考や価値判断の枠組みが相対化される点である。第二に、日本語学習者を分析や評価の対象としてではなく、自らの物語を語る主体として捉える姿勢が育成される点である。第三に、語りをそのまま残すことにより、日本語学習者の言葉遣いや価値観、

背景の個別性が可視化され、学習者一人ひとりの違いへの気づきが促される点である。そして第四に、解釈や評価を一旦保留し、相手の言葉を受け止める経験が、共感的理解の基盤となるという点である。

さらに本実践では「生活史のタイトル付け」に関するルールも岸(2021)のルールをそのまま援用し、学生の解釈による要約的表現を避けること、インタビュー中に日本語学習者自身が発した言葉をそのままタイトルとして用いることを義務付けた。これにより、日本語学習者の語りの主体性を尊重する姿勢が体感的に学ばれるとともに、作成された生活史が実践コミュニティにおける「共有されたレポーター」として蓄積されることを目指した。

生活史インタビューを行った後、学生は日本語学習者の語りを逐語的に記録し、その内容に基づいて生活史のタイトルを付けた。もしタイトルを学生自身が付けていたら、「〇〇さんの日本留学の物語」や「〇〇さんが日本語を学ぶ理由」といったタイトルが付けられていたのではないだろうか。これらはいずれも内容を整理した分かりやすいタイトルではあるが、語り手の言葉そのものよりも、聞き手である学生の理解や要約が前面に出た表現であると言える。

これに対し、本実践では、インタビュー中に日本語学習者が実際に用いた表現をタイトルとして採用するよう指示した。その結果、学生によって付けられたタイトルには、次のようなものが見られた。

「日本に行きたい。その気持ちになりました。」

「バングラデシュ人はいつも本音で話しています。多分日本人は建前が多い」

「日本人はとても優しく、私にいつも手伝ってくれるから、それが楽しい」

「したいことは卒業したら IT 会社に入って仕事をしたい。今のところはそうゆうところ。」

これらのタイトルはいずれも文法的に整えられた表現ではなく、日本語学習者の語りの特徴やリズムをそのまま残したものである。学生は、意味を分かりやすく言い換えることよりも、どの言葉を「その人の声」として切り取るかを慎重に選択しており、その過程自体が日本語学習者への理解の実践となっていたと考えられる。

このタイトル付けの作業を通して、学生は「自分が何を重要だと感じたのか」「どの言葉に心を動かされたのか」を自覚することになり、同時に、語りの主導権が日本語学習者にあることを明確に意識するようになったのではないだろうか。すなわち、タイトル付けは単なる編集作業ではなく、日本語学習者の主体性を尊重しながら、自身の理解を最小限の形で示すための訓練として機能していたと言えるだろう。

3. 研究方法

3.1. 対象者とデータ収集方法

本研究の対象は、岡山理科大学の日本語教育法1(2年生対象科目)と日本語教育演習(3年生対象科目)を履修した学生、合計20名である。いずれのグループも教壇実習を行う前の学生で、2025年度春学期において、3年生9名は前章で挙げた第二段階の実践である従来型の交流活動(留学生別科の授業参加、オンライン交流等)のみを経験し、2年生11名は生活史のインタビュー活動を含む三段階の実践を経験した。なお両グループに同一の学生は含まれていない。

両グループとも、授業最終日に Google フォームを用いて振り返りコメントを収集した。質問内容は以下の通りであり、両グループに同一の質問項目を使用した。回答は自由記述形式で求め、文字数の制限は設けなかった。

【質問1】今回、授業を通して行った日本語学習者との交流の中で最も印象に残った／学びや気づきが多かったと思う交流活動はどれですか。それはなぜですか。

【質問2】日本語学習者の日本語学習への取り組みや姿勢について、どのような印象を持ちましたか。具体的なエピソードがあれば教えてください。

【質問3】今学期の交流活動に参加する前と後で、日本語学習者に対するあなたの見方や印象はどのように変化しましたか。具体的なエピソードがあれば併せて教えてください。

なお、本研究は日本教育心理学会（2015）の研究倫理基準および日本語教育学会（2019）の倫理綱領に基づき実施した。データ収集に際しては、学生に対して研究の目的・方法・データの使用方法について口頭で説明し、同意を得た上でデータを収集した。回答は匿名で収集し、回答内容が成績評価に一切影響しないことを事前に明示した。

3.2. データ分析方法

収集した振り返りコメント（3年生9名分、2年生11名分）を、生成AIツールである Google Notebook LM に入力し、以下の2通りの分析を行った（表1参照）。第二段階の従来の交流活動を中心に振り返ったコメントと、第三段階の生活史のインタビュー活動を含む交流活動を振り返ったコメントをそれぞれデータソースとして分析を行った。

表1 Google Notebook LM を用いた分析方法

分析	目的	使用プロンプト	期待される出力
分析①	コメント群の全体的な傾向	以下の点について具体的なコメントを引用しながら傾向を説明すること。 <ul style="list-style-type: none"> 「従来の交流活動」と「生活史のインタビュー活動を含む交流活動」で、コメントの焦点にどのような違いがあるか 学習者をどのように捉えているか 	<ul style="list-style-type: none"> 頻出テーマの抽出 活動タイプ別の焦点の違い 学習者観の傾向
分析②	コメント群の分類	全てのコメントを①スキル・技術面への言及、②学習者理解・態度面への言及、③両方を含むものの3つのカテゴリーに分類し、それぞれのカテゴリーに該当するコメントを列挙し、「交流活動」と「生活史のインタビュー活動」でカテゴリーの分布がどう変化したか分析すること。	<ul style="list-style-type: none"> 全コメントの3カテゴリー分類 活動タイプ別の分布

分析①ではコメント群の全体的な傾向を分析した。この分析では、コメントで最も頻繁に言及されているテーマ、「交流活動」と「生活史のインタビュー活動」でコメントの焦点にどのような違いがあるか、学習者をどのように捉えているか（学習者観）を検討し、具体的なコメントを引用しながら傾向を説明した。

分析②では、全コメントを3つのカテゴリーに分類させた。カテゴリーAは「どう教えるか・どう伝えるか」に関するスキル・技術面への言及（言語調整、教授技術、コミュニケーション方法など）、カテゴリーBは「学習者をどう捉えるか」に関する学習者理解・態度面への言及（学習者個人の背景や価値観への関心、共感的理解、多様性への気づき、自己の先入観の相対化など）、カテゴリーCは両方を含むものであり、それぞれのカテゴリーに該当するコメントを列挙した上で、「交流活動」と「生活史のインタビュー活動」でカテゴリーの分布がどう変化したかを分析した。

Notebook LM による分析結果をもとに、Lave & Wenger(1991)の状況的学習論の枠組みに基づき、実践の焦点、学習者観の変容、態度とスキルの統合という観点から質的に考察した。なお、Notebook LM は大量テキストからの傾向把握と代表例の抽出に用いたが、最終的な解釈、分類、および理論的考察は筆者が行った。

4. 学生の振り返りコメントに見る実践の焦点と態度の変容

本章では、Google Notebook LM を用いて整理・分析した学生の振り返りコメントをもとに、「従来の交流活動や学習支援」のみを行った学生と、「生活史のインタビュー活動」を経験した学生との間に見られた学びの焦点や省察の質の違いについて検討する。

4.1. 実践における焦点の所在の違い

実践の焦点の違いを量的に確認するため、各グループの振り返りコメントにおける頻出語を比較し、①特定の日本語学習者個人への注目を示すキーワード（「背景」「中身」「過去」）と、②活動の進め方や技術的側面への注目を示すキーワード（「質問・伝え方・説明」「話題」「レベル・能力」）の出現回数を集計した（表2参照）。なお、これらのキーワードは、両グループのコメントにおける頻出語の比較から、各焦点を特徴づける語として帰納的に選定したものである。

表2 キーワード出現回数の比較

焦点の分類	キーワード	生活史の インタビュー活動グループ (n=11)	従来型交流グループ (n=9)
①学習者個人 への注目	背景	3回	1回
	中身	1回	0回
	過去	1回	0回
	小計	5回 (0.45回/名)	1回 (0.11回/名)
②活動・技術的側面 への注目	質問・伝え方 (「伝える」も 含む)・説明	5回	10回
	話題	1回	2回
	レベル・能力	0回	4回
	小計	6回 (0.55回/名)	16回 (1.78回/名)

①学習者個人への注目を示すキーワードの出現回数は、生活史のインタビュー活動グループ (n=11) では合計5回 (0.45回/名) であったのに対し、従来型交流グループ (n=9) では1回 (0.11回/名) にとどまった。一方、②活動の進め方や技術的側面への注目を示すキーワードの出現回数は、生活史のインタビュー活動グループでは合計6回 (0.55回/名) であったのに対し、従来型交流グループでは16回 (1.78回/名) と約3倍に上った。

両グループのコメント内における①と②の出現回数の比率を比較すると、生活史のインタビュー活動グループでは①と②がともに5、6回とほぼ均衡していたのに対し、従来型交流グループでは①1回に対して②が16回と大きく偏っており、両グループの実践の焦点に明確な差異が見られた。また②のキーワードの内訳を見ると、「レベル・能力」は従来型交流グループにのみ4回出現し、生活史インタビュー活動グループには1回も見られなかった。これは、従来型交流グループの学生が日本語学習者を習熟度という観点から捉える傾向が強かったことを示唆している。また「質問(質問の仕方・回数など)」は従来型交流グループで5回、生活史インタビュー活動グループで2回、「伝え方(「伝える」も含む)・説明」は従来型交流グループで5回、生活史インタビュー活動グループで3回出現しており、いずれも従来型交流グループにおいて相対的に多く見られた。これらの結果は、従来型交流グループの学生が「どう伝えるか」「相手のレベルにどう合わせるか」という技術的側面に強く意識を向けてい

たことを端的に示すとともに、生活史のインタビュー活動グループの学生が学習者個人の背景や経験に目を向けていたことを示しており、後述する定性的分析の結果を量的に補完するものである。

まず、従来型交流グループの学生の振り返りコメントでは、実践の焦点が主として言語スキルや場の運営に向けられている傾向が確認された。例えば、次のような記述が多く見られた。

「もっと相手のレベルに合わせた語彙を選べばよかった。次は伝え方を工夫したい。」

「文法の誤りを訂正するタイミングが難しかった。やさしい日本語のコントロールが必要だと感じた。」

「話が続きなくて困った。質問の仕方をもっと練習しておくべきだった。」

これらのコメントでは、日本語学習者個人の背景や語りの内容よりも、「いかにうまく伝えるか」「交流の場を成立させるか」といったスキル面や技術的課題に焦点が当てられている。日本語学習者を主に「教える対象」あるいは「支援を要する存在」として捉えており、実践の焦点は集団や場のマネジメントに置かれていることがうかがえる。

これに対し、生活史のインタビュー活動グループの学生の振り返りコメントでは、実践の焦点が明確に一人の日本語学習者個人へと向かっていた。例えば、以下のような記述が見られた。

「『日本語を学ぶ』という一言の裏に、家族への思いや将来への不安など、たくさんの物語があることを知った。」

「これまで『留学生』とひとくくりにしてきたが、一人ひとり全く違う背景と目標を持っていることを実感した。」

「その人の背景を知ることによって、教え方が変わってくると思った。」

これらのコメントでは、日本語学習者の来日理由、学習動機、生活経験といった個別的で固有の文脈への言及が中心となっており、実践の焦点が「目の前の一人」に向けられていることが明らかである。

以上より、従来型交流グループでは実践の焦点が場のマネジメントや技術的側面へと広がるのに対し、生活史インタビュー活動グループでは焦点が学習者個人へと深く向けられる傾向が確認された。この違いは、活動設計そのものが学生に対して、どのレベルで学習者と向き合うことを要請していたかを反映していると考えられる。

4.2. スキルへの意識と人としての理解への関心

振り返りコメントを「①スキル・技術面（カテゴリーA）」「②学習者理解・態度面（カテゴリーB）」「③両方を含む（カテゴリーC）」の3つに分類し、その分布と内実を比較分析する。

まず、各カテゴリーに分類された学生（コメント）の割合を算出したところ、以下の表に示す通り、活動形態によらず極めて類似した分布となった（表3参照）。

表3 カテゴリー別・コメント数と割合（%）

カテゴリー	生活史の インタビュー活動グループ	従来型交流グループ
カテゴリーA：スキル・技術面への言及	14件（21%）	10件（20%）
カテゴリーB：態度・理解面への言及	47件（69%）	34件（68%）
カテゴリーC：両方を含む言及	7件（10%）	6件（12%）
合計（有効コメント数）	68件（100%）	50件（100%）

表3から明らかなように、どちらの活動においても「カテゴリ-B: 態度・理解面」が約7割を占めており、学生が技術よりも自身の姿勢や相手への理解を重視して省察するという「型」は一定に維持されている。しかし、カテゴリの内実を構成する具体的なキーワードを詳細に分析すると、そこには活動の性質を反映した質の変容が見て取れる。

カテゴリ-Aに分類されたコメントを比較すると、両郡ともにスキル・技術面への言及が見られるが、その内容には質的な差異が認められる。従来の交流活動や学習支援に関する振り返りでは、

「写真や身振りを使ったら少し通じたので、もっと工夫したいと思った。」
「相手の日本語レベルが分からず、どの単語まで使っていいのか迷った。」
「共通の趣味で話が盛り上がることもある。」

といった「場の管理」や「説明の方法」といった言語使用や伝達方法に関するコメントが多く、実践上の課題は主として技術的な工夫として捉えられていた。それに対して生活史のインタビュー活動グループでは、以下のようなコメントが見られた。これらのコメントはカテゴリ-Aに分類されるものの、「相手」という個の存在を意識した上での調整として記述されており、技術的工夫が対人理解と不可分に結びついている点が従来型との質的差異と言える。

「あまり通じていないことがあったから、少し言葉を変えて分かりやすくしてみて伝わりやすいように工夫してみた。」
「たまに言葉が通じなくなることがあり、その時は他のものに例えるなどで対応した。」
「多少日本語が聞き取りづらかったことがあったが、聞き直すことで対処できた。」

日本語学習者への理解や態度に関する内省として、従来の交流活動グループでは、

「日本のアニメや音楽が好きな人が多いと思った。」
「違いを多様性として受け止めて、日本で生活する上では日本の流れに従い、交流会などを通してポジティブな形で母国の文化を広めるきっかけを作ってあげることが大切だと思った。」

のように、生活環境や趣味など1人ひとりの固有性よりも学習者グループに共通する一般的な属性への関心が中心であった。また、このコメントに見られるように、従来型交流グループでは学習者の文化的差異を認識しつつも、それを『日本の流れに従う』べき対象として捉える傾向が確認された。これは学習者個人の固有性への関心とは質的に異なる学習者観と言えよう。一方、生活史のインタビュー活動グループでは、

「日本語学習者を『頑張っている人』として一括りに見ていた自分の見方に気づいた。」
「相手の背景を否定せずに、まず受け止める姿勢が大切だと思った。」
「教える前に、人を知ることの方が優先されると感じた。」

といったコメントが見られ、日本語学習者を評価や分析の対象としてではなく、独自の人生を歩む一人の人間として捉え直す姿勢が前面に出ていると言えるだろう。

このことから、生活史インタビュー活動は、学生の関心をスキルの習得から、日本語学習者との関係性や理解の在り方へと移行を促す契機として機能していたと考えられる。

4.3. 自己の価値観の相対化と実践コミュニティ内での学びの深化

さらに、生活史のインタビュー活動の振り返りコメントに特徴的であったのは、態度や理解に関する気づきが、今後の実践への示唆として言語化されている点である。例えば、

「その人の背景を知ること、教え方を変える必要があると思った。」

「相手の文化的背景を踏まえて、授業の進め方を考えたい。」

といったコメントは、理解の深化が実践上の工夫へと結びついていることを示している。

また、完成した生活史を互いに読み合う過程に関する

「他の学生の聞き方を見て、自分の関わり方を見直した。」

という記述は、個人の省察が実践コミュニティ内で共有され、相互に参照されていたことを示唆する。

以上より、生活史インタビュー活動は、①スキルへの意識、②日本語学習者への理解や自己省察、③それらを踏まえた実践への展望という三つの側面が連続的に現れる学習過程を生み出していたと考えられる。この点において、本実践は従来の交流活動とは異なる質的な学びを学生にもたらしていたと言えるだろう（表4参照）。

表4 学習者観の変容

観点	従来型交流	生活史のインタビュー活動
学習者の捉え方	「教える対象」「練習相手」	「一人の人」「物語を持つ存在」
焦点	言語能力、学習ニーズ	背景、価値観、人生の文脈
関わり方	「うまく伝える」「教える」	「聞く」「理解する」
多様性の理解	抽象的(「多様性は大切」)	具体的(「一人ひとり違う」)

この変容のプロセスは、Lave & Wenger の参加モデルを用いて説明することができる。本実践における学生の態度の変容は、単なる意識の変化ではなく、「参加の深まり」という動的なプロセスとして捉えられる。「日本語教育のネタ」(周辺参加)から始まり、「生活史インタビュー」(より正統的な実践)を経て、「記録の共有」(共有財産の蓄積)へと至る一連のプロセスが、学生の学習者観を内面から深く変容させたと思われる。抽象的だった日本語学習者像は、具体的な物語を持つ「一人ひとり」へと変わり、コミュニティに蓄積された多様な物語が、その理解をさらに豊かなものにしたのである。

5. 考察と今後の課題

本稿で報告した「留学生の生活史」プロジェクトは、授業実践を本格的に経験する以前の養成初期段階において、日本語教師に求められる態度的側面に焦点を当てた学びの場をどのように設計し得るかを検討した実践である。文化審議会国語分科会(2019)が指摘するように、日本語教師には「学習者の多様な文化的・言語的背景に理解を示し、一人ひとりの違いに目を向ける態度」が求められる。本実践では、この態度形成を養成初期段階から明示的に位置づけ、実践コミュニティへの参加を通じて育成することを試みた。

まず、授業実践以前の段階では、学生は日本語教育を「外側」から捉えており、学習者に対しても抽象的・一般的なイメージを持っていた。この段階では、「日本語教育のネタ」を持ち寄り、仲間と議論する活動を通して、「日本語教育とは何か」という問いを共有しつつも、日本語学習者に対する理解はまだ概念的な水準にとどまっていた。これは、実践コミュニティへの周辺的な参加が始まった段階と位置づけられる。

次に、留学生への生活史のインタビューを経験することで、学生は「日本語学習者とはどのような存在か」という問いに、具体的な一人の語りを通して向き合うことになった。日本語学習者の発話を評価や分析の対象として扱うのではなく、語られた言葉をそのまま受け止め、背景や文脈に耳を傾ける経験は、学生をより正統的な実践へと導く契機となった。

さらに、生活史を文字化し、タイトルを付けて共有する過程では、日本語学習者の発話をそのままタイトルに用いることで主体性を尊重しつつ、同時に学生自身の理解を言語化することが求められた。完成した記録を実践コミ

コミュニティ内で読み合い、振り返ることにより、学生は日本語学習者の「一人ひとりの違い」を具体的に実感し、自身の学習者観を相対化していった。

今回のプロジェクトを通して、学生の中に、「学習者の多様な文化的・言語的背景に理解を示し、一人ひとりの違いに目を向ける」態度が徐々に形成されていったと言えるだろう。ここで重視されたのは、特定の指導技術の習得ではなく、日本語学習者とのような姿勢で向き合うのかという、教師としての基盤に関わる問いを、実践コミュニティ全体で共有し続けることであった。従来の交流活動では、振り返りは技術的側面に偏っていたが、生活史インタビュー後は、日本語学習者の背景や価値観に関心を向け、自己の視点を相対化するコメントが増加したことから、その態度の形成の様子がうかがえる。

佐藤（1997）が指摘するように、教師の専門性の核心は「学習者の声を聴く力」にあり、本実践はこの力を、インタビュー・文字化・共有というプロセスを通じて初期段階から育成する試みであった。また、Schön（1983）の「省察的実践家」の概念に照らせば、学生は「行為の中の省察」と「行為についての省察」の両方を経験し、態度の内面化が促されたと考えられる。

一方で、本実践にはいくつかの課題も残されている。第一に、本稿で「実践コミュニティ」として捉えた学生同士の関係性が、果たして一時的な授業内の枠を超えたものとして定着していたのかについては、短期間の実践からは判断できない。Wenger（1998）が指摘するように、実践コミュニティの形成には時間が必要であり、今後は養成課程全体を通じた長期的な観察を行い、学生の参加のあり方がどのように変化していくのかを検討する必要がある。

第二に、今回の実践で涵養を目指した「学習者一人ひとりを理解しようとする姿勢」が、その後の実践実習や実際の授業場面において、どのような形で具体的な行為として現れるのかについても検証が求められる。態度としての変化が、教材選択や発問の仕方、学習者への応答、評価の視点など、指導の際の判断や日本語学習者との関わり方にどのように反映されるかを追跡することが、今後の重要な課題である。

以上の点を踏まえ、本実践は、日本語教師養成の初期段階において、学習者理解をめぐる態度形成を中心に据えた学びの可能性を示す一つの試みとして位置づけられる。今後は、長期的な追跡と実践検証を通じて、その成果と課題をさらに明らかにし、日本語教師養成における態度育成の方法の構築を試みたい。

引用文献

岸政彦（2021）. 『東京の生活史』 筑摩書房.

岸政彦（2025）. 『生活史の方法—人生を聞いて書く』 筑摩書房.

小畑美奈恵（2022）. 「日本語教師研修における実践現場の課題解決に向かう教師の学習—『実践共同体』による学習のループ—」 『早稲田日本語教育学』 33, 165-181.

佐川祥予（2021）. 「実践コミュニティを取り入れた言語教育 Wenger et al. (2002) を中心に」 『関係性の教育学』 20(1), 79-90.

佐藤学（1997）. 『教師というアポリア—反省的実践へ—』 世織書房.

澤邊裕子（2019）. 「宮城学院女子大学における日本語教員養成課程の10年を振り返る：日本語教師としてのアイデンティティの構築と『日本語教育実践コミュニティ』の形成へ」 『日本文学ノート』 54, 1-19.

館岡洋子（2016）. 「『対話型教師研修』の可能性—『教師研修』から『学び合いコミュニティ』へ—」 『早稲田日本語教育学』 21, 17-30.

トムソン木下千尋（2007）. 「学習環境をデザインする—学習者コミュニティとしての日本語教師養成コース—」 『世界の日本語教育. 日本語教育論集』 17, 59-74.

文化審議会国語分科会（2019）. 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版』 (<https://share.google/6nOIOviSSBDQDFV0N>) (2025年12月1日)

細川英雄（2002）. 『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践—』 明石書店.

細川英雄（2012）. 『「ことばの市民」になる—言語文化教育学の思想と実践—』 ココ出版.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. レイヴ, J.・ウェンガー, E. (1993). 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』 (佐伯胖訳) 産業図書.

- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. ショーン, D. A. (2007). 『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』(柳沢昌一・三輪建二監訳) 鳳書房.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press. ウェンガー, E.・マクダーモット, R.・スナイダー, W. M. (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—』(櫻井祐子訳、野中郁次郎・野村恭彦監訳) 翔泳社.

Deepening Learner Understanding through Interactive Activities : Qualitative Differences in the Formation of Qualities and Competencies Observed in Different Activity Designs

Itsue Tanigawa

(Okayama University of Science)

This practice aims to foster attitudes that respect the backgrounds and diversity of Japanese language learners and attend to individual differences in the early stages of teacher training programs. Recognizing that conventional exchange activities tend to focus on teaching skills such as vocabulary selection and explanation strategies, this study designed a three-stage learning process grounded in Lave and Wenger's situated learning theory while incorporating the "life history" methodology from sociology.

The process involved: (1) sharing inquiries about Japanese language education within a community of practice, (2) peripheral participation in classes and exchange activities, and (3) writing life histories of international students enrolled in undergraduate programs (JLPT N2 level or above). Students conducted one-on-one interviews, transcribing narratives without interpretation or evaluation, faithfully recording the words spoken in the moment.

Through this process, students' focus shifted from technical aspects such as "how to teach effectively" to understanding learners as individuals with unique experiences and narratives. This attitudinal transformation can be conceptualized not as internal individual change but as a trajectory wherein participation in the community of practice deepens from peripheral to increasingly legitimate engagement, fostering the development of essential teacher dispositions for Japanese language education.

Keywords: Situated Learning Theory, Legitimate Peripheral Participation, International Students' Life Histories, Diversity Understanding