

国際教育交流研究

International Education and Exchange Research

第3号

福井大学
University of Fukui

国際教育交流研究 第3号

〈研究論文〉

非漢字系中級学習者の論文読解における辞書使用のありかたの変化

—教育実践論文の読解プロセスの事例報告—

..... 桑原 陽子 1

学習環境デザインに基づく社会との関わりを指向した授業における留学生の
学び

..... 佐藤 綾 15

〈実践・調査報告〉

2018年度日本語教育学会北陸支部活動企画を振り返る

—専門職としての日本語教師の成長を支える実践記録—

..... 半原 芳子・辻端 聡子・桑原 陽子 31

〈研究ノート〉

福井方言に対する非日本人の意識と態度に関するパイロット調査

..... ヘネシー・クリストファー 47

International Education and Exchange Research Vol.3

〈Research papers〉

Change in dictionary use of an intermediate Japanese learner from non-Kanji culture as related to the processes for reading academic journal articles

— A case study of one learner coping with the reading of pedagogy journal articles.

..... Yoko Kuwabara 1

Learning of foreign students at Japanese language class oriented towards involvement with society based on learning environment design

..... Aya Sato 15

〈Practice and research reports〉

A Collaborative Reflection on “The SHIBU KATSUDO of Hokuriku Branch 2018 of the Society for Teaching Japanese as a Foreign Language” with a Focus on Reflective Practice Report Writing as a Means of Cultivating Professional Learning among Japanese Language Teachers

..... Yoshiko Hanbara, Fusako Tsujibata, Yoko Kuwabara 31

〈Research Note〉

A Pilot Investigation into Non-Japanese Perceptions and Attitudes Towards the Fukui Dialect

..... Christopher Hennessy 47

非漢字系中級学習者の論文読解における辞書使用のありかたの変化 —教育実践論文の読解プロセスの事例報告—

桑原 陽子

要 旨

本研究では、同一の日本語学習者1名を対象に2016年1月と2018年4月に実施した論文読解過程の調査のデータから、辞書の使用のあり方が2年間でどのように変わったかについて記述する。2016年1月の調査では、辞書の例文の参照はほとんど行われていなかった。しかし、その後の日本語力の向上と使用する外部リソースの変化によって、2018年4月の調査では、辞書を使用する際に、例文の詳細な参照を通して語の意味を理解することに重点が置かれるようになった。このように同じ学習者の日本語の読解過程を2年以上にわたって調査したデータはほとんどない。本研究では、その時々読解過程における辞書使用の実態を詳細に記述することが、辞書使用の指導を考えるための貴重なデータとなると考える。

キーワード：学術論文、読解、辞書、非漢字系中級学習者、教育系

1. 目的

本研究は、非漢字系学習者が論文を読む過程で、辞書をどのように使用しているかについて、具体的な事例を挙げながら論じる。筆者は、学術論文の読み方を学び始めたばかりの非漢字系中級日本語学習者1名を対象に、論文を読む過程を2年以上継続して調査し記録している。その調査方法は、実際にふだんどおりの方法で論文を読みながら考えていることを声に出して母語で話してもらうというもので、桑原(2018)では、そのデータの一部である2016年1月の調査の記録を対象に、論文を読む過程で語の意味理解に関する読み誤りが具体的にどのように現れるかについて分析した。その結果、非漢字系中級学習者が学術論文を読む難しさは、次のようなものであった。

- (1) 語の区切り方がわからない。特にひらがなの連続をどう区切るかが難しい。
- (2) 「である体」の文末表現を適切に読むのが難しい。
- (3) 字形の似ている漢字を識別するのが難しい。
- (4) (1)(3)が原因で、辞書で単語の意味を調べるのが難しい。
- (5) 辞書から適切な語義や、該当する例文を選択するのが難しい。また、漢字熟語が多い専門用語の意味の理解が難しい。

このうち、(2)以外がすべて辞書に関わる難しさである。たとえば、(1)については「緩やか」を「緩／やか」と区切った事例があり、そのため「ゆる」を辞書で調べようとして「緩やか」の意味にたどり着くのにかなりの時間がかかってしまった。また、(3)については、「知」を「和」と混同

した結果、「知」の意味が辞書で調べられなかった事例があった。

本研究では、桑原（2018）で分析対象とした2016年1月の記録と、その約2年後の2018年4月の記録をもとに、辞書の使用のあり方がどのように変わったかを比較する。

今回新たに分析対象とする2018年の記録と前回の2016年の記録とを比べると、学習者の日本語能力が大きく伸び、語彙の量、漢字の知識ともに格段に増えている。また、論文を読むときに使用する外部リソースが大きく異なり、桑原（2018）で困難点として挙げた（1）（3）を含む（4）は、それらの外部リソースを使用することによってかなり解消されている。そのことによって、学習者の読解における辞書の使用の役割はどのように変わったのだろうか。学習者の読みの過程を具体的に記述することによって、辞書使用のあり方の変化を可視化する。

2. 調査方法

2.1 調査協力者

桑原（2018）と同じ、非漢字系中級日本語学習者1名である。第1言語は英語である。本論文でもこの調査協力者を「学習者A」と呼ぶことにする。学習者Aは、2016年1月の時点では修士課程1年生で、日本語学習期間は約1年3か月であった。『みんなの日本語中級I』を使用する日本語クラスに所属しており、当時の日本語レベルは中級前期だったと言えるだろう。2018年4月の時点では、博士課程後期2年生である。日本語の教科書を使った日本語の学習をしておらず、日本語の授業も受講していなかったが、日本での滞在年数や日常の日本語使用等を総合的に見て、日本語のレベルは日本語能力試験N2合格が目安とされる中上級レベルと考えられる。

2.2 調査時期

本研究の分析対象は次の2回の調査の記録の一部である。

2016年1月23日（調査時間合計180分）

2018年4月29日（調査時間合計90分）

以後、それぞれを「2016年調査」「2018年調査」と呼ぶことにする。

2.3 調査材料

調査材料はそれぞれ以下のとおりである。どちらの論文も学習者A自身が、自分の研究のために読む必要があるものとして選んでいる。

2016年調査：牧田秀昭（2009）「北陸本線に列車を走らせよう」福井大学教育地域科学部附属中学校研究会『授業のプロセスとデザイン 数学・理科・技術編』第1章第2節の一部（2241文字）

2018年調査：松木健一（2004）「ロングスパンの学習活動を支える物語としての記録」福井大学教育地域科学部附属中学校研究会著『中学校を創る 探究するコミュニティへ』第2章第2節「ロングスパンの学習活動を支える記録と物語」の一部（705文字）

2.4 調査方法

両調査ともに、桑原（2018）で示したように、ふだん通りの方法で論文を読んでもらった。たとえば、「必ず音読してください」「すべての文を翻訳してください」などのような読み方に関する指示は一切しておらず、いつも自分が論文を読むときと同じように読んでもらっている。そのために、ふだん学習者Aが論文を読むときに使っているノートパソコンとスマートフォンを使ってもらった。そして論文を読みながら、考えていることを英語で話してもらった。調査には英語と日本語の通訳者1名が参加し、学習者Aが英語で話したことはすべてほぼ同時に日本語に通訳された。調査者は、学習者Aの発言を聞きながら、必要に応じて通訳者を介して質問した。たとえば、学習者が「こういう文は好きじゃない」と話した際には、「どういう点が好きじゃないのですか」のように、できるだけ具体的に話してもらえるように質問している。このような調査の様子は、学習者Aの許可を得た上で、ビデオ2台で録画し、さらにICレコーダーで録音した。

3. 読解プロセスの分析

3.1 読解中に使用された外部リソース

2016年調査で学習者Aが使用したのは、スマートフォン用の日英辞書アプリ「imiwa?」と、「グーグル翻訳 (google translation)」である。「imiwa?」は主に読み方がわからない漢字を手書き入力によって調べるとき使用した。グーグル翻訳は、読み方がわかる漢字で構成された熟語の意味を調べる場合、漢字熟語の読み方を確認する場合、意味がわからない表現や文をまるごと翻訳する場合に使用した（桑原, 2018）。

2018年調査で使用したのは、スマートフォン用の日英辞書アプリ「Yomiwa?」とノートパソコンにインストールされている「ウィズダム英和・和英辞典」である。「Yomiwa?」は、スマートフォンのカメラで読む対象の日本語文を写真撮影すると、文字データとして取り込むことができ、それを自動的に品詞分解してくれるアプリである。さらに付属の辞書機能によって、品詞分解された個々の語の読み方と意味が英語で表示される。「Yomiwa?」を使用することによって、学習者Aが漢字熟語の意味を調べる時間は、劇的に減少した。2016年調査では、読み方がわからない漢字熟語をいちいち手書きで入力しながら意味を調べなければならないことが多く、1つの漢字熟語の意味と読み方を知るのに2分以上かかることもあったからである。

学習者Aは、2018年調査で新しい段落を読み始めるときには、まず「Yomiwa?」を使って、読み方と意味がわからない単語がない状態にしている。読み始めた後に語の意味をもう一度確認したいときは、ノートパソコンのウィズダム和英辞典を使用している。ウィズダム和英辞典は、キーボードによるローマ字入力で単語の検索を行う。

3.2. 2016年調査の辞書使用例

本節以降、学習者Aが実際にどのように論文を読んでいるかを、学習者Aが論文読解中に話したことをもとに記述する。本論文中に引用する発話は、学習者Aが英語で話したことを筆者が日本語に翻訳し、必要に応じて要約したものである。

読解過程を記述した表中では、学習者Aが論文を音読した部分を下線で示す。なお、音読部分を記述するときは、文のどの部分を音読しているかがわかるように、表中の「文」の位置に合わせた。続けて読んだものは一行で書き、途中で音読が途切れた場合は次の行に書いた。このような記述方法は、館岡（2005）を参考にしたものである。英語で話している最中に日本語が混じった場合など論文の音読ではない日本語の使用は「 」で示す。また、学習者Aの行動は〔 〕で示す。

辞書の使用は【 】で示す。【G】は学習者Aがグーグル翻訳を使って意味を調べたところで、【i】は「imiwa?」を使って意味を調べたところである。

表1は2016年調査で（6）の文を学習者Aが初めて読んだときの過程を記述したものである。

（6）今回は「一次」の概念を捉えるために1年生時の正比例の学習で用いた「附中の前を通るバスの動き」を進めて、同じ速さの概念を用いるダイアグラムを題材に選んだ。（牧田，2009，p.26）

たとえば読解過程の1行目は、まず学習者Aが「今回は一次」と音読したところで音読を止めて、「一次」の意味をグーグル翻訳で調べたことを示している。また、2行目から4行目までは、実際は（7）のように話している。

（7）一次の概念を捉え、catch ために1年生時間の正比例

「一次の概念を捉え」と音読したあと、「捉え」の意味を確認するためか、英語で「catch」と言い、そのあと「ために」からさらに音読を続けている。

表1からわかるのは、まず学習者Aが語の区切りを意識するためか、何度も同じ部分の音読を繰り返していることである。また、意味がわからない単語に出会うたびに、その都度読むのを中断して意味を調べており、それがさらに音読の繰り返しにつながっているようである。

なお、グーグル翻訳は辞書ではないので、入力した日本語の単語に対して翻訳語の候補を1つ提示するだけである。そのため辞書とは異なり、複数の意味の候補の中から文脈に合うものを選択する必要はない。表1を見ると、1回目に読んでいるときは、音読が中心で、意味が分からない語を翻訳語に置き換えるにとどまっているようである。

表1 2016年調査の読解過程の例（1回目）

文	今回は「一次」の概念を捉えるために1年生時の正比例の学習で用いた「附中の前を通るバスの動き」を進めて、
読 解 過 程	<p>今回は一次【G一次】</p> <p>一次の概念を捉え とらえる</p> <p>ために1年生時間^{まで}の正比例</p> <p>正比例【G正比例】</p> <p>今回は「一次」の概念を捉えるために1年生時間の正比例の学習でヨウいた？【i用いる】</p> <p>用いた附属中の前を通るバスの動き</p> <p>動きを進めて</p> <p>【G進めて】</p>
文	同じ速さの概念を用いるダイヤグラムを題材に選んだ。
読 解 過 程	<p>同じ速さの概念を用いるダイヤ</p> <p>ダイヤ</p> <p>ダイヤグラム</p> <p>ダイヤグラムを題</p> <p>題</p> <p>題</p> <p>「問題の題」「材料」【G題材】</p> <p>題材に選んだ</p>

表2は表1の続きで、(6)の文を2回目に読んだときの記録である。

2回目の読みの過程は、表1で示した1回目よりも、文の内容の理解に関わる発話が多い。「1年生時の正比例の学習で用いた」がその後に続く「附中の前を通るバスの動き」を修飾していることに言及しているように、修飾関係の把握に関わるコメントも見られる。

辞書の使用について見ると、表2で辞書「imiwa?」を使用したのは「用いる」を調べた1回だけである。そこでは、偶然目にした例文中の「用いている」に対して、活用のルールに合っていないのではないかという疑問を発しているのみである。これは、学習者Aが「用いる」の「て形」は「用いて」になるはずだと誤解したことによるもので、「用いる」の意味について詳しく辞書を参照している様子はない。

2016年調査全体の中で、学習者Aが外部リソースを用いた回数は、グーグル翻訳が73回で、「imiwa?」は29回である。「imiwa?」が使用された29回のうち、「imiwa?」に記載されている例文を論文中の語の意味の理解のために参照しようとしたのは2回だけである。しかし、そのどちらも2018年調査と比べると十分な参照ではなく、文の意味の理解への貢献は少ない。たとえば、そのうちの1回は、桑原(2018)でも示したように、「～に驚く」について、「その薬は彼の体に驚くほどよく効いた」という不適切な例文を参照しているため、意味の理解には役に立っていない。つまり、2016年調査では、辞書は、意味のわからない語や表現について英語の翻訳語が何かを知るために使用することがほとんどであったと言える。そして、翻訳語を知った後に、それが文脈に合うかどうかを詳しく検討することもほとんど行われていない。

表2 2016年調査の読解過程の例（2回目）

文	<p>今回は「一次」の概念を捉えるために1年生時の正比例の学習で用いた「附中の前を通るバスの動き」を進めて、</p>
読解過程	<p>今回は 「今回は」は今回【G今回】 一次関数、一次の概念 を捉えるために1年生の学習で用いた これは2年生で、1年生の時に正比例を習っているから、これは「用いた」、これは説明しているはず 「附中の前を通るバスの動き」 「用いた」はきっとこれを説明しているはず。 彼らは去年正比例を習っている、このテーマで 「附属中の前を通るバスの動き」 を進めて だから全体の概念を通して授業を進めていきたい</p>
文	<p>同じ速さの概念を用いるダイヤグラムを題材に選んだ。</p>
読解過程	<p>同じ速さの概念を用いるダイヤグラムを 同じ速さの概念 同じ 同じ速さの概念、を用いる 「用いる」というのは将来なのか現在なのか、【i用いる】 これは先生のやりたいことなのか、やっていることなのかわからない。辞書形は「用いる」、て形は「用いて」、これは特別な形。「用いる」は「用いている」になるはずだけど、「用いて」は辞書にない。 例外ですか？ とにかく辞書形だから未来のことを示しているのだろう。</p>

3.3. 2018年調査の辞書使用例

2018年調査の中で辞書使用の事例として示すのは（9）を読む過程である。

（9）社会科教諭の永田は、部会で1つの課題から多様な協働が生まれる他教科（音楽・美術・理科）の実践報告に接し、主題—探究—表現型の授業デザインを思い描けるようになっていく。かえって異なる教科の方が、授業の特徴を鮮明に映し出すものである。（松木，2004，P.189）

（9）の前半「社会科教諭の永田は、部会で1つの課題から多様な協働が生まれる他教科（音楽・美術・理科）の実践報告に接し、」については表3で、後半「かえって異なる教科の方が、授業の特徴を鮮明に映し出すものである」については表4で、読解の過程をまとめる。

2018年調査ではグーグル翻訳を使用しておらず、「Yomiwa?」で読み方と意味を知った後は、必要な場合のみウィズダム和英辞典を使って単語の意味を確認している。そのため、辞書に記載されている複数の意味から文脈にあったものを選択する場面が2016年調査よりも多く見られる。表3、表4では、辞書を参照している部分を網掛けにし、①から番号をつけて示す。また、ウィズダム和英辞典を参照したところは【D】で示す。

表3 2018年調査の読解過程「接する」の事例

文	<p>社会科教諭の永田は、部会で1つの課題から多様な協働が生まれる他教科（音楽・美術・理科）の実践報告に接し</p>
読 解 過 程	<p>社会科教師の 先生？田中先生？わからないけど、 部会で1つの課題から多様な協働が生まれる他教科、音楽・美術・理科の実践報告に接し</p> <p>①【D接する】「に」どれが「に」？ あ、これ。 【例文「彼は毎日英語に接するようになっているHe tries to expose himself English every day」を指す】 【come into contact with】</p> <p>社会科教師は、部会で1つの課題から多様な協働が生まれる他教科の実践報告に接する、接し 社会の先生について話している。その先生は1つの部会に属している。彼が言うには、話し合いの中で、だいたい1つの 課題から始める。そこから、価値や多様な協働 が生まれる他教科の実践報告に接し、 1つのトピックから、たとえば、 他教科の実践報告に接し、 かれらはすでに協働的に様々なことを話し合うことができている。 生まれる他教科の実践報告 「報告」は接する必要がある、 生まれる教科の実践に 実践に、 に</p> <p>②【D接する】【「異文化に接する」を参照】異文化、接する 1つの課題から、さまざまな価値観、種類、多様な協働、協働する機会・余地がある、でも、 他教科の実践報告に 生まれる これは、「他教科」を説明している。 1つの課題から この長いもの！長い！ 1つの課題から多様な協働が生まれる これが1つ。これが 「他教科の実践報告」を説明している それが接する…？ 実践報告 「実践報告」は実践報告。実践報告とはどういう実践報告か？ 生まれる 生まれる 1つの課題から多様な協働が生まれる ちょっと待って、これは「他教科の実践報告」を説明している。それが接する、</p> <p>③【D接する】あ、ここ 【「朗報に接して喜んだHe was delighted to hear the good news」を指す】。 わかるけどどういう意味か説明できない。 社会の先生が言うには、部会で、他の教科の実践報告を経験することができる。その報告は、他の様々な協働的な活動か ら来ていて、その活動は1つの課題から来ている。</p>

表3は、ウィズダム和英辞典で「接する」の意味を何度も参照している例である。ここでは、「1つの課題から多様な協働が生まれる他教科の実践報告」という長い名詞修飾構造を理解するに苦勞している様子と、「～に接し」をどう解釈したらよいか試行錯誤している様子が見える。

ウィズダム和英辞典には「接する」について(10)のように4つの意味と例文が記載されている。

- (10) ① [隣接する] (国境・境を接する) border (on...); (隣り合う) adjoin
 ・道路に接する a house *on* the road.
 ▶彼の土地は私の土地に接している。His land *borders (on) [adjoins, is adjacent to]* mine.
- ② [接触する] come into contact (with); (触れる) touch
 ・異文化に接する *come into contact with* different cultures.
 ▶この市は北側が海と接している This city *touches* the sea on the north.
 ▶彼は毎日英語に接するようにしている He tries to *expose himself to* English every day.
- ③ [応接する] (来客を迎える) have, receive; (会う) see*; (接触する) have contact with; (世話する) take care of ..., (病人・客などを) attend (to) ...; (店の客に対応する) server
 ・彼は毎日たくさんの来客に接する
 He *has [receives, sees]* a lot of visitors every day.
 ▶その村では外国人と接する機会がほとんどなかったので、外国人にどう接したらよいか (どんな態度をとるべきか) とまどう人も多い。
 The villagers have had very few opportunities to *have contact with* foreigners; many people [there are many who] do not know how to *behave toward* them.
 ▶彼女は愛情をもって生徒たちに接する She *takes loving care of* her pupils.
- ④ [知らせなどに] (聞く) hear*; (受け取る) get, receive.
 ・彼の訃報に接する *get [receive]* the news of his death.
 ・彼は朗報に接して喜んだ He was delighted *at [to hear]* the good [happy] news.

まず、表3中の①において、学習者Aは(10)の情報を見ながら「『に』、どれが『に』？」と発言している。「に」は助詞「に」のことで、「に」に注目しているのは、「実践報告に接し」の「接し」の前に助詞「に」があることをふまえて、「接する」の前に「に」がある例文を探そうとしているためである。そして、(10)の②の最後の例文「彼は毎日英語に接するようにしている」を指さして、「これ」と発言している。つまりこの段階で、「接する」の意味として、②の「接触する come into contact with」を選択しているのである。

しかし、「1つの課題から多様な協働が生まれる他教科(音楽・美術・理科)の実践報告に接し」がうまく解釈できない。そのため、②では再度「接する」の意味を確認している。その際には、②の例文「異文化に接する *come into contact with* different cultures.」を参照しながら、「異文化(different culture)、接する(come into contact)」と発言している。これは「異文化に接する」という日本語の語順で、例文の英語訳を読んだものである。

その後、「1つの課題から多様な協働が生まれる」は「他教科の実践報告」を修飾している名詞修飾構造だと理解したものの、やはり文全体をうまく解釈できず、③では、再び辞書に戻っている。ここでは、「接する」の意味として、②以外の可能性も探っており、「接する」の意味を②から④の「聞く」「受け取る」に修正している。

表4 2018年調査の読解過程「かえって」の事例

文	<p>かえって異なる教科の方が、授業の特徴を鮮明に映し出すものである。</p>
読 解 過 程	<p>①【Dかえって】「かえって on the contrary」 かえって異なる教科の方が、授業の特徴を鮮明に映し出すものである。 かえって何？ここに「部会」があって、社会科の先生は自分の授業デザインを描けるようになる。 かえって異なる教科の方が 「は」がない。 かえって、違った教科を見ると、授業の特徴を鮮明に 「かえって」は英語では「on the contrary」じゃないんじゃないか。なぜなら「の方が」があるから。</p> <p>②【Dかえって】 [2番目に記載されているのはrather thanであることに気づく] でも「rather than」でもないんじゃないか。(例文に)ネガティブなものがないから。 [例文を参照する。 「私の方こそかえっておわびしなければなりません。It is for me rather than for you to apologize」 「転地がかえって彼には悪かった。A change of air did more harm than good」 「彼女には欠点があるのでかえって気に入っている I like her all the better for her faults」] 「より」「より」[例文中に「より」を探しているが見つからない] 「より」みたい？ [1番目のon the contraryの例文を参照する。 「私が彼を助けようと思ってしたことがかえって彼を窮地に立たせるはめになった。My attempt to help him ironically ended by putting him in difficult position」] 社会の先生は新しい先生なんじゃないか。これまで同じ教科で話をしてきたのでは？附属では違う教科でやるのが強調されている。 (中略) 授業デザインの特徴に焦点を当てるためには違う教科の教員と協働したほうがいい、という意味。</p>

ここで注目したいのは、例文を参照する際に、動詞がどのような助詞と一緒に使われているのかを強く意識していることである。表3の中で①では助詞「に」に注目して例文を探している。また、②の直前では、(11)のように、「に」の部分を繰り返していることから、それがうかがえる。

(11) 生まれる教科の実践に、実践に、に

また、文の意味が解釈できないと、すぐに辞書に戻って、自分が今選択している語の意味が適切かどうか、他の意味の可能性がないかどうかを探っている。その際も、例文を詳しく参照している様子が見られた。

次の表4の事例も、表3と同様に複数の意味の中から、文意に合うものを探すため辞書に戻っている事例である。表4は(9)の2文目の文頭「かえって」の解釈と、その「かえって」を手掛かりにした文の意味の解釈の過程である。

学習者Aは、最初①では「かえって」の意味を“on the contrary”としていた。そして、「かえって」が“on the contrary”だとすると、「かえって」の前後の内容がうまくつながらないことに気づく。なぜなら、「かえって」が“on the contrary”であれば、「かえって」の前と後では逆のことが述べられて

いると予想されるからである。しかし、論文では「かえって」の前で異なる教科の教員が実践報告をし合うことによって、「自分の授業デザインを描けるようになる」というプラスの点が述べられており、「かえって」の後も引き続き異なる教科の教員間の実践報告によって「授業の特徴が鮮明になる」というプラスの点が述べられている。そこで、学習者Aは「かえって」の意味は“on the contrary”ではないのではないかという疑問を持ち、②で「かえって」の意味を調べて直している。

②では、「かえって異なる教科の方が」のように「かえって」の後に「の方が」という比較の表現が使われていることが、文の意味の解釈の手掛かりになっている。学習者Aは、「かえって」を辞書の2番目に記載されている“rather than”として、“than”にあたる助詞「より」を探しながら、例文を詳細に読んでいる。結局、例文に「より」は使われていないことがわかったが、「かえって」に対しては(12)の発言のように「より」のような意味ではないかと推測している。

(12) 「より」みたい？

その上で、調査材料の論文中には書かれていないが、「ここで取り上げられている社会の教師が新任で、附属学校で特徴的な異なる教科の教師間の実践報告に慣れておらず、これまで同じ教科の教員とだけ実践報告をしてきたのではないか」という推測をしている。この推測はおそらく妥当であり、この論文の筆者が「同じ教科の教員との実践報告よりも違う教科の教師間の実践報告のほうがよい」と主張しているという点について、最終的には文意をほぼ正しくつかんでいる。

4. 考察

2016年調査は、グーグル翻訳の使用頻度と比較すると辞書の使用は少なく、さらに辞書に書かれた例文の参照も十分に行われていなかった。2016年調査の時点では、学習者Aの持っている漢字・語彙の量が少なく、辞書を引くこと自体に時間がかかり、その内容まで吟味する余裕がない様子が見えた。

しかし、日本語力の向上と外部リソースの活用によって辞書で単語を検索する難しさが解決された結果、それに代わって現れてきたのは、辞書に書かれている複数の意味とその例文を文の意味の理解に生かすために試行錯誤する学習者Aの姿である。2018年調査では辞書を詳しく参照する事例が増え、辞書に記載された語の意味が読んでいる対象の文に合うかどうかの吟味が慎重に行われている。表3、表4からもわかるように、学習者Aは2018年調査で、辞書の語義の部分を読むだけでなく、その例文についても、使用されている助詞を手がかりに注意深く読んでいる。たとえば表3では、「～に接し」について助詞「に」の前の部分に何が来るのかを把握するために、(10)の辞書中の例文を慎重に参照している様子が見える。

このような例文の読み方ができるためには、実は例文中の語をある程度知っておかなければならない。2016年調査の時点で辞書の例文を詳しく参照していないのは、例文を読むための語彙力が十分ではなかったことも原因の1つだと言えるだろう。このように考えるならば、辞書の使用に関わる難しさとして挙げた(5)の「辞書から適切な語義や、該当する例文を選択するのが難しい」は、例文を

読んで理解できるだけの日本語力がある学習者しか辞書が十分に活用できないことによるものであると言い換えることができる。

鈴木（2013）は、初級から超級までの日本語学習者を対象に辞書使用に関するアンケート調査を行い、その自由記述欄の回答から各レベルの日本語の辞書使用の特徴と問題点を抽出している。その結果日本語能力試験「N3」合格が目安とされる中級中盤になってから、辞書の例文が重視されることを報告している。また、「N2」合格が目安となる中上級レベルでは「例文を重視しており、辞書を用例集として活用する工夫も行われている」（鈴木、2013、P.139）としている。その一方で、中級前期レベルでは、「基本的な操作方法や検索方法についての疑問が未解決のまま使用し続けている場合がある」「電子辞書の機能のすべてが活用されていない場合がある」「辞書の記載内容が十分でない場合に次にどうするか、自律的な解決方法は確立されていない」（p.137）としている。このような中級前期の特徴は2016年調査時の学習者Aに当てはまり、2018年調査で辞書の例文を慎重に参照している様子は、鈴木（2013）が指摘する中級中盤および中上級の特徴と合致するものである。

このように、学習者の日本語のレベルとそれに応じた辞書の使用のあり方があるとして、このような見方には読むために使用できる外部リソースの技術の進歩という視点が抜け落ちてるように思う。時間を戻すことはできないが、もし2016年に「Yomiwa?」が使用できていたら、学習者Aの読解のプロセスはどのようであっただろうか。桑原（2018）で読解困難点として挙げた（1）「語の区切り方がわからない。特にひらがなの連続をどう区切るのかが難しい」と（3）「字形の似ている漢字を識別するのが難しい」については、「Yomiwa?」の使用によってかなりの部分で解決されたのではないかと推測する。そのことによって生まれた余裕は、学習者Aに何を可能にさせただろうか。辞書の例文を参照することがどの程度できただろう。上述したように、例文を参照するためには、例文を読めるだけの日本語力が必要である。このように考えるならば、鈴木（2013）で例文の参照が重要視されるようになるのは中級中盤からであるという指摘も頷ける。しかし、もし2016年に「Yomiwa?」が使用できたとしたら、例文の参照がどの程度必要であったのかという疑問が生じる。このことは、今後論文の読み方を学び始めようとする中級前期の学習者に対して、最新の外部リソースを使いながら読むことについてどのような指導が必要とされるのかという問いである。この点について検証した研究はまだ見当たらないが、学習者Aのような挑戦的で学習意欲の高い学習者のためにはぜひ必要な研究である。

今後学習者Aが向かうべき上級レベルについて鈴木（2013）では、「母語と日本語の双方向から辞書を引いて関連する表現にも目配りする」「コロケーションに注意を払う」「用法に注意する」などが挙げられている。これらは、すでに学習者Aにもあてはまるものである。たとえば、助詞「に」に注目して例文を探すことは「コロケーションに注意を払う」ことでもある。このように見ると、2018年調査時の学習者Aは、自身の専門である教育系の論文を読むことにおいては、上級学習者と同様に辞書を使いこなしていると言えそうである。

なお、鈴木（2013）では、日本語による一言語辞書の使用が上級レベルから見られ始め、超級レベルでは普通となるとしている。しかし、学習者Aにとっては、日本語による一言語辞書、すなわち国語辞典の使用はまだ難しいようで、使おうとする様子はまったくない。その一方で、学習者Aは調査

中に何度も、日本語と英語は単純に翻訳することはできず、日本語には日本語独特のニュアンスがあることについて言及しており、そのことが論文の理解を難しくしていると話している。日英辞書の限界を感じていることがうかがえる発言である。それらはどのように克服することができるのか、そのために国語辞典がどのような役割を果たすことができるのか、もしも国語辞典を使用したときに読みの過程にどのような変化が見られるのかについては、今後も引き続き追跡していきたい課題である。

本研究は、科研費（15H01884）の助成を受けたものである。

参考文献

- 桑原陽子（2018）「非漢字系中級学習者の論文読解における語の意味理解に関する読み誤りの分析—教育実践論文の読解プロセスの観察データから—」『国際教育交流研究』 2, 25-35.
- 鈴木智子（2013）「日本語学習者のための辞書使用のスキル養成のポイント—留学生の辞書使用に関するアンケート調査自由記述欄のSCATによる質的分析を通して—」『東京外国語大学論集』 86, 131-158.
- 舘岡洋子（2005）『ひとりで読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会

Change in dictionary use of an intermediate Japanese learner from non-Kanji culture as related to the processes for reading academic journal articles

—A case study of one learner coping with the reading of pedagogy journal articles.

Yoko Kuwabara

This study will describe the change in dictionary use for one Japanese learner during a period of over two years. Analyzed were data pertaining to the reading processes of one learner from January 2016 to April 2018. At the beginning of the case study, the data indicated little reference to the example sentences in the learner's dictionary. However, by April 2018, analysis of the data indicated that the learner had shifted their focus to comprehension through detailed reference of the example sentences. The change was due to the learner's improvement in language proficiency and in the use of a different external resource. As of the time of this study, there has been few investigations on the reading processes and development of a Japanese learner for such a duration. Moreover, including data and analysis pertaining to dictionary use should prove useful in terms of how to train Japanese learners in the use of them.

Keyword: academic papers, reading processes, dictionary, intermediate Japanese Learners from non-Kanji cultures, pedagogical journal articles

学習環境デザインに基づく社会との関わりを指向した授業における留学生の学び

佐藤 綾

要 旨

学習環境デザインに基づいて、社会との関わりを志向した、2種類の授業（「インタビュー活動」と「動画作成」）を行なった。その結果、「動画作成」の授業と比較すると、「インタビュー活動」の授業の方が、日本や日本語に関する気づきや学びが多いだけでなく、それに付随して、「思考力」の修得や「視野の広がり・学び」というものも見られた。その理由として、「実践共同体」の構成員の違いが考えられた。そのため、より深く日本や日本語に関する学習を進めたい場合は、単に日本を題材にするだけではなく、日本人も巻き込むようなことが必要であることが示唆された。

キーワード：社会との関わり、学習環境デザイン、KJ法、正統的周辺参加、実践共同体

1. はじめに

近年、社会文化的アプローチや、正統的周辺参加に見られる状況論的アプローチの広がりや、それに伴う学習観・教育観の変化、日本語教育を含む教育を取り巻く社会状況の変化によって、日本語教育では社会との関わりや繋がりの中で学習を進めようとする動きが進んでいる。例えば、熊谷・佐藤（2011）は「社会参加をめざす日本語教育」を提案し、トムソン（2016）も「ことばの学習も人と人、人と社会とのかかわりの中で生まれるもの」（p.ii）として、その編著の中で、学習者と教室外の「コミュニティ」との繋がりなどの多様な事例を紹介している。おそらく、そのような教育の中では、社会との関わりの中で日本語学習が進み、一方で、日本語学習を通して、社会に対する気づきや学びも生じていると考えられる。

翻って、筆者の周辺にいる実際の留学生を観察していると、大学と自宅、アルバイト先の中で生活を形成してはいるものの、それ以外の社会との接点が少ないことが多い。そのような場合、それをもって日本を理解したと思い、また、必要最低限のコミュニケーションが取れる程度の日本語力があればよいと考える学生が多いように見受けられる。留学生が存在する場は確かに日本社会の一部分ではあり、そこで最低限の意思疎通ができれば構わないという意見も間違っていない。しかし、もし、留学生が普段の生活とは異なる日本社会と関わることができたら、その中で日本の社会や文化、日本語について、また違う気づきや学びが生じるのではないだろうか。そのような問題意識から、留学生が普段接することがあまりないと考えられる日本社会に出て行って、彼ら自身が持っている現在の日本語能力を最大限に活用して活動する授業をデザインし、実施することとした。

2. 本稿の目的

本稿では、学習環境デザインの枠組みに沿って、社会との関わりを志向した、留学生対象の日本語の授業をどのように構成したのかを述べ、そのような授業において、留学生がどのような気づきや学びを得たかを学習記録等から見て行く。また、同じ学習環境デザインに基づいて2種類の授業を実施したが、それらの授業での気づきや学びを比較することで、それぞれの授業で得られる気づきや学びの特徴を見、その上で、よりよい、社会との関わりを志向した授業にはどのようなことが必要なのかを検討する。

3. 日本語教育と社会

「1. はじめに」でも述べたように、近年、日本語教育では社会との関わりや繋がりの中で学習を進めようとする動きが進んでいる。

熊谷・佐藤(2011)は現行の日本語教育の問題を克服するための指針として、「社会参加を目指す日本語教育」を提案している。ここでの「社会」とは「日本社会、国際社会といった包括的な全体社会を始め、もっと小さなコミュニティー、あるいはグループといった自然発生的、および人為的な集団や仲間もその形態として捉えている」(p.vii)という。その上で、「社会参加」を「自分の既に属しているコミュニティー、あるいは、属したいと考えるコミュニティーに自分から積極的に働きかける。具体的にはコミュニティーのルール(約束事、慣習、考え方、行動パターンなど)を学び、それらを単に通例として受け入れるのではなく、批判的に考察する。そして、説得したり説得されたりしながら、いいと思うものは受け継ぎ、変えたほうがいいと思うことは変えて行くための努力をし、メンバーの1人として責任を負うこと」(p.viii)と定義している。

また、細川(2016)は、言語教育の大きな目的として「市民性形成」を掲げ、「市民社会において重要なことは、暴力ではなく、言葉の対話的活動によって、様々な対立・抗争を乗り越えていくことである。そのためには、ことばの教育こそ教育全体の基幹としての役割を果たすと解釈できる」(pp.3-4)とし、日本語教育を含む言語教育の本来のあり方を市民社会の中の「市民性」の教育に資するものと捉えている。

さらに、川上(2017)は、日本語教育を取り巻く状況の変化から、「私たちの課題は、日本語教育の社会的役割と位置付け、あるいは公共性についての議論をどのように打ち立てて行くのかということではないでしょうか」(p.ii)と述べ、社会の日本語教育に対する要請に応じていくとともに、日本語教育の「社会貢献」を社会に示して行く必要性を訴えている。

以上のように、日本語教育の教育上の課題を解決するための方法、社会の中で言語教育が持つ意味、日本語教育の社会貢献、といった様々なレベルで、日本語教育と社会との関係性や繋がりについての議論が生じてきている。それは、つまり、改めて社会の中における日本語教育のあり方を検討したり、日本語教育が社会との関わりの中でどう教育を行っていかを考える時期に来ているということではないだろうか。

本稿における取り組みも、留学生に対する日本語教育と社会との繋がりを模索するものであることから、これらの流れの中にあると捉えている。一方で、後述の「4-2. 本稿における学習環境デザ

イン」にあるような、時間的、状況的な制約から、この授業のみで社会と深く関わることは難しいと考え、まずは、授業の大きな目標として「現在の生活圏以外の社会があるということ、学外での活動および地域の人との交流を通じて知り、日本の社会や文化、日本語について何らかの気づきや学びを得ること」を掲げた。そのようなことから、本稿では、深くは関われぬものの、社会を意識し、社会と何らかの接点を持って活動を行うという意味で「社会との関わりを指向した」という言葉を用いる。

4. 学習環境デザイン

4-1. 学習環境デザインとは

本稿で取り上げる授業は、学習環境デザインの考え方に基づいて構成された。それは、ある程度どのような環境にあっても学習は行われるとしても、その学習環境をデザインし、整えることで、促進されることもあるのではないかと考えたためである。

学習環境とは、細川（2015）によれば、「学習者が経験・内省のプロセスを通して、主体的に人工物（artifact）を結びつけ、学習者が知識を構成することを支援したり、方向付けたりするように人工物を配置したもの」（p.113）であるという。また、加藤・鈴木（2001）は、「学習環境をデザインすることは、たんに教育メディアをデザインすることだけでは済まされない。学習の場の社会的状況をコーディネートすることもまたデザイン活動に含まれている必要がある」と述べ、「学習環境をデザインするということは、学びのコミュニティをデザインすること」（p.177）とも述べている。その上で、加藤・鈴木（同上）は「学習環境デザイン」を「ヒト（組織）のデザイン」「コト（活動）のデザイン」「モノ（道具）のデザイン」の3つのレベルに分けている（pp.178-179）。

4-2. 本稿における学習環境デザイン

「3. 日本語教育と社会」で述べたように、筆者は、「現在の生活圏以外の社会があるということ、学外での活動および地域の人との交流を通じて知り、日本の社会や文化、日本語について何らかの気づきや学びを得ること」を授業の大きな目標として掲げた授業を行うこととした。そして、それを本学の留学生向け科目である「応用日本語Ⅰ」（前期開講）および「応用日本語Ⅱ」（後期開講）において行なった。

しかしながら、この授業をデザインする前提には、次に述べるような時間的、状況的な制約がある。まずは、本学における留学生の留学期間である。近年、本学においては、交換留学で半年または1年のみ本学に留学する学生（以下、交換留学生）が留学生の半数を占めている。「応用日本語」を受講する学生に関しては、80～90%が交換留学生であり、日本へ来たばかり、または半年経った程度であるため、日本や本学がある地域のことをよく知らず、また、慣れてもないという状況があった。それに加えて、1つの授業が週1回90分で15回という時間的な制約があるということ、留学生は必ずしも、「応用日本語Ⅰ」と「応用日本語Ⅱ」の両方を受講しない、つまり、学習期間が半期のみという短期間であることもあった。

そのような制約の中において、授業の目標を効率的に達成すべく、いくつかの仕掛けを行なった。

それらを、上述の加藤・鈴木（2001）の学習環境デザインの枠組みに沿って整理すると、表1のようになる。

表1. 応用日本語の学習環境デザイン

ヒト（組織）のデザイン	複数名から成るグループ／異なる国出身の受講生の組み合わせ／作業を必ず協力・分担して行うというルール
コト（活動）のデザイン	大学外に出て行く活動／普段接触しない日本人・日本語に触れる活動／受講生が自主的に考える活動／受講生が主体的に動く活動／受講生自身で情報収集する活動／興味を持ったことを深く掘り下げる活動／情報や活動をまとめる活動／まとめたものを発信する活動／学外の人にも成果を見てもらう活動
モノ（道具）のデザイン	個人の活動の振り返り／グループログ／Dropbox／YouTube／スマートフォン／SNS／動画編集ソフト

まず、「ヒト（組織）のデザイン」とは、「組織構成、制度、規則などをデザインすることによって、学びのコミュニティの形成・維持・再生産に一定の制約を課したり、他のコミュニティとの関係を再編成することを目的とする」（加藤・鈴木：2001, p.178）ものである。「応用日本語」では、一人で活動するのではなく、複数名で活動する中で、お互いに協力し、また学び合う関係を作りたいと考え、複数名からなるグループを作らせた。また、それらのグループは、可能な限り、異なる国出身の受講生を含めることとし、かつ、活動で生じる作業を必ず協力・分担して行うというルールを設定した。

次に、「コト（活動）のデザイン」とは、「活動内容、動機付け、目標の設定インセンティブなどをデザインすることによって、コミュニティの成員の活動を方向づけることを目的とする」（同上, p.179）ものである。社会との関わりを持つという性質を持つこの授業の活動に対する受講生のインセンティブを高めるために、授業全体の大きな枠組みとして「大学外に出て行く活動」「普段接触しない日本人・日本語に触れる活動」であることを提示した。次に、受講生が社会と関わるということを自主的に考え、進めていくために、「受講生が自主的に考える活動」「受講生が主体的に動く活動」「受講生自身で情報収集する活動」「興味を持ったことを深く掘り下げる活動」「情報や活動をまとめる活動」を考えた。最後に、授業の成果物を社会と共有するために、「まとめたものを外部へ発信する活動」「学外の人にも成果を見てもらう活動」を設けた。

最後に、「モノ（道具）のデザイン」とは、「コミュニティの活動が円滑かつ健全に遂行できるように、道具の機能や操作方法や意匠をデザインすることが含まれる」（同上, p.179）ものである。教員、受講生同士の情報共有ややりとりのために「グループログ」「SNS」「Dropbox」を用い、活動の結果を形にするために「PC」「動画編集ソフト」を用いた。また、活動の結果を公開するツールとして「応用日本語Ⅱ」では「YouTube」を用いた。そして、個々人が活動を振り返り、次の活動の改善に生かすために「個人の活動の振り返り」を行わせることとした。

4-3. 授業の概要

「4-2. 本稿における学習環境デザイン」をもとに構成した授業は2015年度後期から行われているが、本稿では2015年度後期から2017年度前期に実施された授業について述べる。

①応用日本語Ⅰ：大学内外の日本人に対するインタビュー

この授業は2016年度前期、2017年度前期に実施し、受講生数は各々、18名と19名であった。この授業の主な活動は、大学内外の日本人に対するインタビューであった。1年目は学内の日本人学生、大学教員、高校生、福井で働く人（市議会議員、民放アナウンサー、県庁職員、着付け教室の先生、眼鏡店従業員）をインタビュー対象とし、2年目は学内の日本人学生、大学教員、歴史ある家業を継ぐ人（神社宮司、寺院住職、酒蔵専務、醤油醸造所社長、越前焼職人、呉服店社長）を対象とし、各対象者につき、3～6回の準備及び発表の時間を取った。各インタビュー活動は、1）インタビュー対象者選び、2）インタビューのテーマ決め、3）インタビューの依頼、4）アポイントメントをとる、5）インタビュー対象者に関する下調べ、6）インタビューの質問内容の決定、7）インタビューの実施、8）インタビューまとめ、9）ポスター発表の順に進めた。これらの活動は3～5名から成るグループを複数作って行った。

②応用日本語Ⅱ：福井の観光地、福井での体験などに関する動画作成

この授業は2015年度後期、2016年度後期に実施し、受講生は各々24名と21名であった。この授業の主な活動は、取材をしたことを動画にまとめるというものであった。1年目は「日本人の不思議な習慣」「福井の食べ物」「福井の観光地」、2年目は「福井の観光地」「福井体験」というテーマで動画を作成した。各活動は、1）動画のトピック選び、2）インターネット等による情報収集、3）現地での取材・撮影、4）映像・画像の構成を考える、5）ナレーションの台本作成、6）動画作成、7）動画の視聴、8）振り返り、9）YouTubeでの動画の公開の順に進めた。これらの活動も3～4名から成るグループを複数作って行った。

なお、いずれの授業においても、受講者の主体性および自主性を促進するために、教員である筆者は、これらの授業の枠組みを作った以外は、受講生に対して、テーマや取材内容に対するアドバイス、日本語のスキプトの修正、評価とフィードバックなどの、サポートのみを行ない、活動を主導するということはしなかった。

5. 分析対象および分析方法

5-1. 分析対象

これらの授業では、どのような気づきや学びを得たのかを見るために、グループログ及び個人の活動の振り返りを授業の受講生に書かせていた。

グループログは、一連の活動を進める上で、押さえておいた方が良いこと（トピックの選び方、どこで情報収集をするか、依頼の仕方、台本作り、評価方法など）がタスク形式で提示されている。それをグループメンバーで協力して記入することで、協力して準備を進めるためのツール、また、情報共有、評価のツールとなっていた。そのグループログの最後には、「準備から発表を通して、どのような感想を持ちましたか。自由に書いてください」という教示文を提示して、一連の活動に対する振り返りを書かせていた。

また、個人の活動の振り返りは、各活動の終わりに発表やグループ活動について気づいたことや学んだことを書かせたものと、学期末に、授業の目標がどの程度達成できたのかを5段階で評価する自

己評価、授業に関して「楽しかったこと」「大変だったこと」「全体的な感想」などを書かせたものがある。

本稿では、グループログ7回分¹(2016年度前期3回分、2016年度後期2回分、2017年度前期2回分)、および各学期末の個人の活動の振り返り4回分のうち、記述部分の文字データを分析の対象とした²。そこに記述された文の総数は501文で、内訳は表2の通りである。

表2. 分析の対象としたグループログ及び個人の活動の振り返り(学期末)の文の数

	グループログ	個人の活動の振り返り(学期末)
2015年度後期		64文
2016年度前期	78文	109文
2016年度後期	49文	69文
2017年度前期	56文	76文

5-2. 分析の方法

上述の501文を、KJ法を用いて、整理、分析を行った。KJ法を用いたのは、受講生の記述をグルーピングすることで、授業で得た学びや気づきを整理し、また可視化するためである。具体的には以下のように、①カードの作成、②グループの編成、③図解化、④叙述化の順で進めた。

①カードの作成：501文に書かれている内容を検討した上で、各々の文を内容のまとまりによって区切り、区切られた各々の文を一つのデータと捉えた。基本的には一文を一つのデータとして捉えたが、場合によっては、一文の中に複数の内容が含まれていたり(例1)、逆に、複数の文にまたがって、一つの内容を構成したりしていたり(例2)した。その場合は、一つの内容を表している部分を一つのデータと捉えた。例1については、前半が日本語力、後半が協働に関する能力に言及していると考えて、二つのデータと捉え、例2については、2つの文が日本人との交流について言及していると考えて、一つのデータとして捉えた。

例1：今学期の授業は少し大変だけど、全体的に見ると、やっぱり日本語能力の提高到良くて、グループでインタビューして発表することを通じて、皆さんの団体協同能力も高まったと思う。

例2：いろいろな日本の方と交流したこと。福井大学に来て以来、ずっと同じ国の留学生たちといて、日本人と深い交流したいですが、あまり機会がなかったです。

1 2015年度後期は、グループログを作成はしたものの、最後に振り返りは行わなかったため、分析の対象とはなっていない。

2 それぞれの学期で、追加したり削除したりしている項目はあるものの、「楽しかったこと」「大変だったこと」「全体的な感想」は、ほぼいずれに学期においても書かせているため、本稿ではこの3つの項目に対する記述を分析の対象としている。

上述のように内容のまとまりごとに区切って、各々を一つのデータとしたのち、そのデータを一つずつ、Excelの一つのセルに記入して行った。なお、本来であれば、実際の紙(カード)にデータを記入するものであるが、今回はデータ量が多かったことから、Excelのセルで代用した。結果として「応用日本語Ⅰ」は269、「応用日本語Ⅱ」は157のデータが得られた。

②グループの編成：①で得られたデータを精読し、似た内容のものをグループ化して、ラベル(小ラベル)をつけ(小グループ化)、その後、その小グループを親近性から、さらにグループにまとめ(中グループ化)、ラベル(中ラベル)をつけた。最後に、再度グループ化し(大グループ化)、ラベル(大ラベル)をつけた。

③図解化：②グループの編成でできた大グループの関連を考え、それを図に表した。

④叙述化：図解化したものに対する叙述は、「6-1」「6-2」に示す。

6. 結果と分析

データ数が多いことから、まず、応用日本語ⅠおよびⅡでの「グループログ」「振り返り」ごとに、得られたデータをグループ化して小ラベルをつけた。そのあり方は、例えば、「チームワークは大切なんです」「グループの協力が大切だと思います」という記述文はチームワークについて言及していると考え、「チームワーク」という小ラベルをつけるというものである。その後、小ラベルを全て並べて、再度、グループ化して、中ラベルをつけた。その中ラベルに含まれるデータ数の多い順にまとめたものが「表3. 応用日本語Ⅰの中ラベル名」および「表4. 応用日本語Ⅱの中ラベル名」である。なお、「その他」というラベルがあるが、「授業がおもしろかった」「楽しかった」「朝の授業は辛かった」など、その根拠が示されていない単なる感想や授業での学びとはあまり関係がないと思われるものが分類されている。そのため、「その他」については、これ以降の分析の対象からは除くこととした。

次に、表3および表4の中ラベルをまとめて、大グループを作り、大ラベルをつけた。まとめたのは、2016年度前期と2017年度前期、2015年度後期と2016年度後期とで授業の実施時期は異なっているが、授業の内容がほぼ同じであったことと、出て来たラベルに類似性が見られたことからである。さらに、大ラベルと中ラベルを整理し、図解化したものが図1および図2である。

表3. 応用日本語Ⅰの中ラベル名

2016年度		2017年度	
中ラベル名	データ数	中ラベル名	データ数
発表能力	32	思考力	13
協働	22	日本・福井についての理解	12
思考力	21	協働	11
日本・福井についての理解	18	外の人との接触の面白さ	11
日本語力	14	日本語力	10
様々な人へのインタビューの面白さ	12	インターアクション	9
インターアクション	10	準備	8
視野の広がり	6	様々な人へのインタビューの面白さ	6
準備	5	視野の広がり	5
自力でやる	4	発表能力	4
他のグループからの学び	1	実体験からの学び	3
その他	15	他のグループからの学び	2
		その他	15

表4. 応用日本語Ⅱの中ラベル名

2015年度後期		2016年度後期	
中ラベル名	データ数	中ラベル名	データ数
協働	18	協働	37
他のグループの動画からの学び	6	動画作成の面白さ・難しさ	15
動画の作り方	6	体験することの面白さ・難しさ	13
友だち	6	達成感・満足感	7
日本語力	5	動画に対する気づき	6
動画作成の面白さ・難しさ	3	体験してわかったこと	4
福井についての理解	3	準備の重要性	3
新しい発見	2	日本語以外の能力	3
チャレンジ	1	福井についての理解	2
その他	8	動画の作り方	2
		日本語力	2
		知らない世界との出会い	1
		その他	4

6-1. 応用日本語Ⅰ

インタビュー活動を行った「応用日本語Ⅰ」では、最終的に7つの大ラベルが作成できた。

まず、中ラベルの「日本語力」「インターアクション」「発表能力」を一つのグループとし、『日本語の運用力』という大ラベル（以下、大ラベルは『』を用いる）をつけた。それは、「インターアクショ

ン」や「発表能力」は日本語によるものであったこと、また、「日本語力」でも、振り返りの記述の中に「日本語で言い表す能力」「会話能力」という表現が出てきたことから、学生がいかにして日本語を用いていたかが窺えたためである。なお、このラベルに含まれるデータ数は最も多い79であった。

次に、『思考力』『協働』『日本・福井についての理解』はどちらの年度にも同じラベルが現れていたため、それぞれ大ラベルとした。また、「様々な人へのインタビューの面白さ」「外の人との接触の面白さ」という中ラベルから、普段接することのない人々との接触に興味を持っていることが窺えたため、『他者との接触への興味』という大ラベルをつけた。

それから、「準備」や「自力でやること」という中ラベルには、「最初から最後まで全部自分でやって」「自分でいろいろなことを準備した」という記述文が含まれていることから、準備を含め自分の力で考えながら物事を進めていたということが窺えたため、『自律』という大ラベルでまとめた。

最後に、「視野の広がり」「実体験からの学び」「他のグループからの学び」という中ラベルから、活動を通して気づいたり、学んだり、視野が広がっているということが窺えたため、『視野の広がり・学び』という大ラベルをつけた。

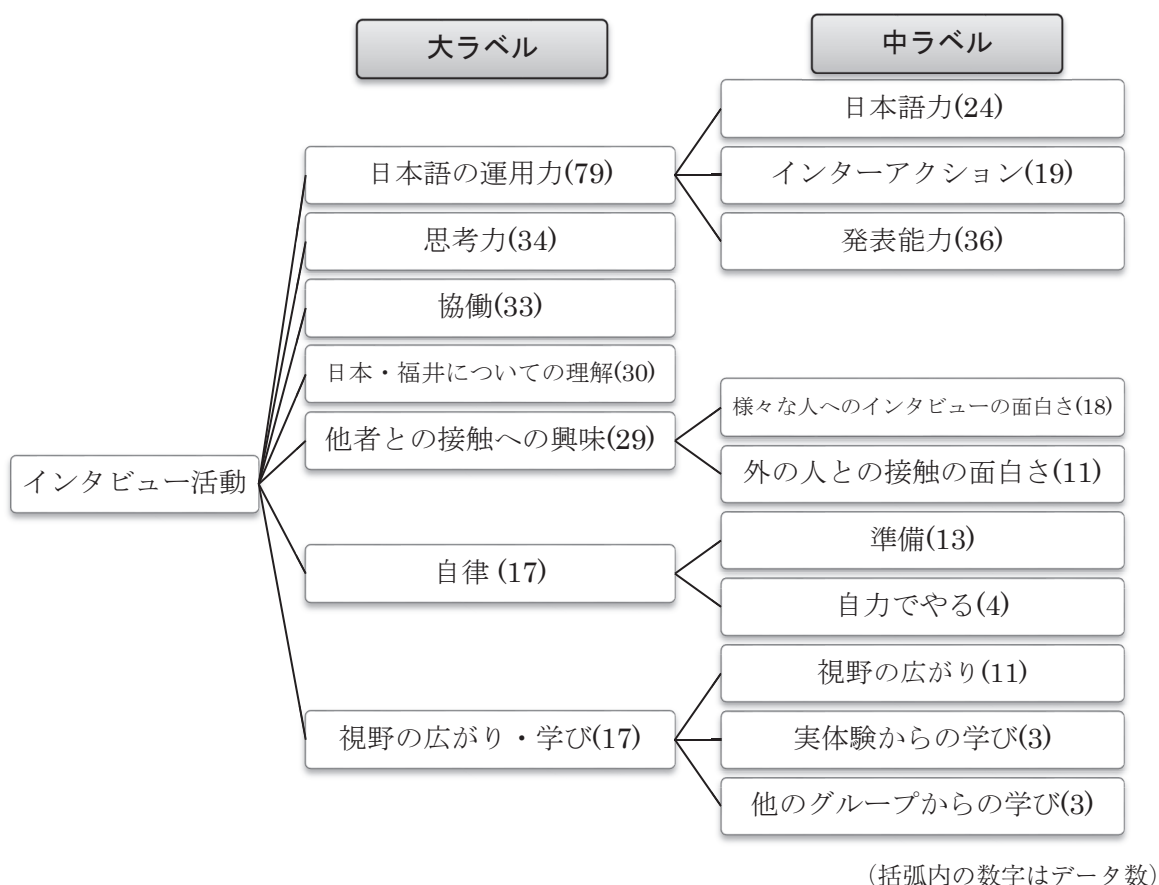
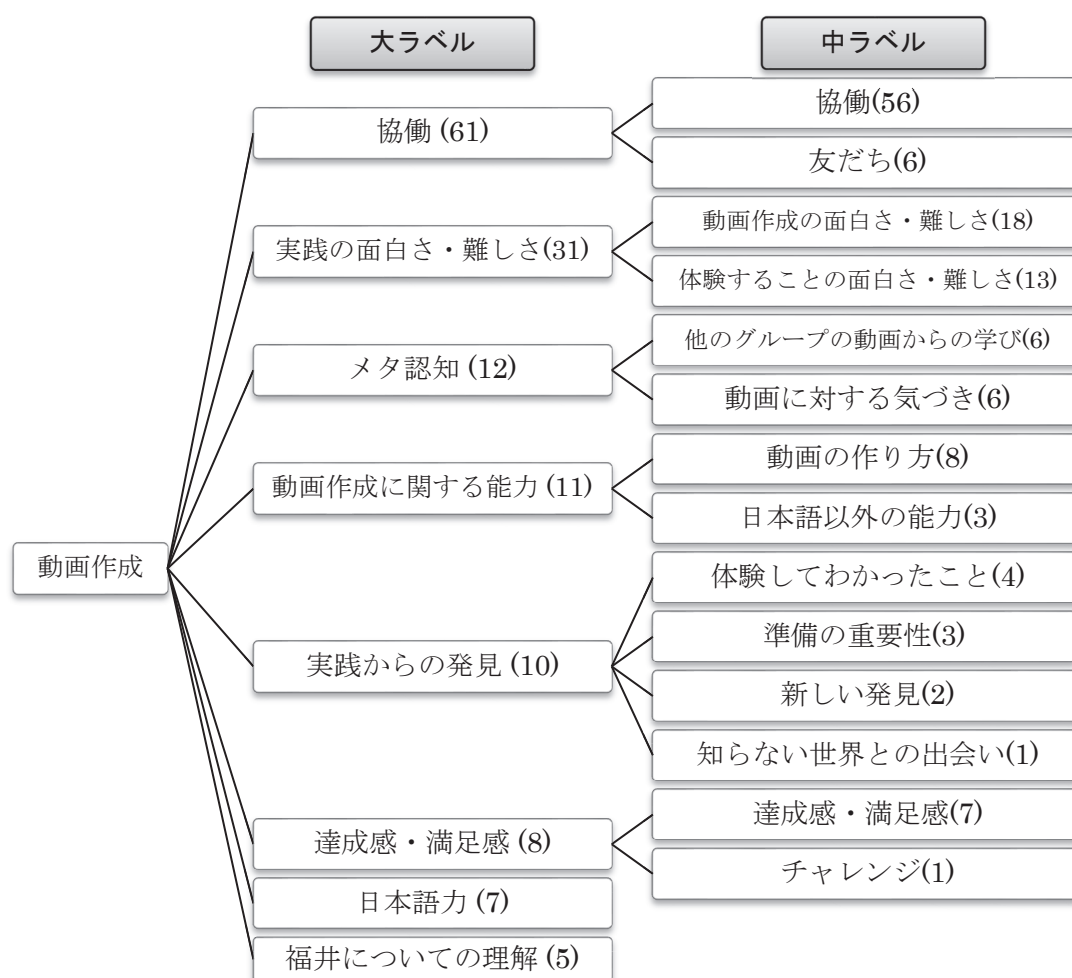


図1. 応用日本語 I (インタビュー活動) におけるラベル

6-2. 応用日本語Ⅱ

動画作成を行った「応用日本語Ⅱ」では、最終的に8つの大ラベルが作成できた。

まず、中ラベルの「協働」と「友達」からは、「協働」とその結果できたものとしての「友だち」と考え、『協働』という大ラベルを作成した。次に、「動画作成の面白さ・難しさ」「体験することの面白さ・難しさ」という中ラベルから、実際にやってみて、そこで面白さや難しさを感じたと捉え、『実践の面白さ・難しさ』とした。



(括弧内の数字はデータ数)

図2. 応用日本語Ⅱ（動画作成）におけるラベル

ところで、この授業の活動は、動画という完成されたものを一視聴者として見るという活動も含まれていた。そのため、「他のグループの動画からの学び」「動画に対する気づき」という中ラベルが現れたのは、出来上がったものを客観的に見て、気づいたり学んだりできたからであると考えられたため、『メタ認知』とした。次に、「動画の作り方」や、「日本語以外の能力」（例：他者が興味を持てるようにまとめ、それを発信する）をまとめ、『動画作成に関する能力』とした。

さらに、「体験してわかったこと」「準備の重要性」「新しい発見」「知らない世界との出会い」とい

う中ラベルをまとめ、動画作成をするための一連の活動から得られた気づきや発見としてまとめられると考え、『実践からの発見』とした。

また、「達成感・満足感」「チャレンジ」という中ラベルからは、動画作成が負荷のかかる活動であったことから、学生にとってはチャレンジであり、またそれゆえに完成したことに対して達成感や満足感が得られたと考え、『達成感・満足感』とした。

6-3. 応用日本語Ⅰと応用日本語Ⅱの比較から見える各授業における気づきと学び

ここで、改めて、それぞれの授業でどのような気づきや学びが得られたのかを、二つの授業の大ラベルの比較を通して見ていく。表5. は両者の大ラベルとそのデータ数および各々の授業でのデータ総数における割合を記載したものである。なお、両者に共通または類似しているラベルには網掛けを施した。

表5. 応用日本語Ⅰと応用日本語Ⅱの大ラベル

応用日本語Ⅰ（インタビュー活動）			応用日本語Ⅱ（動画作成）		
大ラベル	データ数	%	大ラベル	データ数	%
日本語の運用力	79	29.4	協働	61	38.9
思考力	34	12.6	実践のおもしろさ・難しさ	31	19.7
協働	33	12.3	メタ認知	12	7.6
日本・福井への理解	30	11.2	動画作成に関する能力	11	7.0
他者との接触への興味	29	10.8	実践からの発見	10	6.4
自律	17	6.3	達成感・満足感	8	5.1
視野の広がり・学び	17	6.3	日本語力	7	4.5
			福井についての理解	5	3.2

まず、『協働』については、どちらの授業においても現れていることから、「4-2. 本稿における学習環境デザイン」で述べた、この授業での「複数名から成るグループ／異なる国出身の受講生の組み合わせ／作業を必ず協力・分担して行うというルール」という「ヒトのデザイン」が影響していることが窺える。一方で、データ数の割合を見ると、応用日本語Ⅰでは12.3%、応用日本語Ⅱでは38.9%となっており、応用日本語Ⅱのほうが『協働』に関する気づきや学びが多かったことが窺える。

次に、応用日本語Ⅰでは『日本・福井についての理解』、応用日本語Ⅱでは『福井についての理解』という似た大ラベルが得られた。前者に関する記述としては、「2回のインタビューを通して、着物について、たくさんの方がわかるようになりました」「自然界のいろんなものに神様が宿っているのが深く印象に残りました」「より深く福井を知りになりました」というものがあり、後者については「福井の観光情報、福井の伝統工芸品について勉強になりました」「福井の食べ物とか観光地とかを良く知って」といった記述が見られた。ここで応用日本語Ⅱが『福井についての理解』となったのは、取り扱ったテーマが、「福井の観光地」や「福井体験」というように福井に限定したものだからだと考えられる。数値的には、応用日本語Ⅰは応用日本語Ⅱよりもそのデータ数（30と5）および割合

(11.2%と3.2%)が多くなっており、より日本や福井への理解が生じていたことが窺われる。

日本語に関しては、応用日本語Ⅰでは『日本語の運用力』、応用日本語Ⅱでは『日本語力』という類似したラベルが得られた。しかしながら、前者はインターアクションや発表など日本語をいかに運用するかという能力に関するものであったが、後者は「日本語の発音」や「イントネーションなどの話し方」という記述が見られたことから、主に音声に関わるものであるという違いがあった。また、そのデータの割合に関しても、応用日本語Ⅰではデータ数の割合が約30%であったのに対し、応用日本語Ⅱでは4.5%となっていたことから、応用日本語Ⅰのほうが日本語に関する学びや気づきがあったと考えられる。

以上が共通または類似していたラベルであったが、次に、それぞれの授業にのみ見られたラベルについて見て行く。

応用日本語Ⅰにのみ現れたのは、『思考力』『他者との接触への興味』『自律』『視野の広がり・学び』であった。『思考力』に関しては、自分たちでインタビューのテーマや質問事項を決めたり、それをわかりやすい形にまとめたりするために深く考えることが必要であったため現れたと考えられ、『他者との接触への興味』については、それぞれの学生が3～4名の人からの話を集中して聞いたり、そこでのやりとりが生じたことから、他者と接するのは面白いと感じたと考えられる。『自律』については、準備から発表まで計画的に進めなければならないという状況があったことから現れたラベルと考える。『視野の広がり・学び』については、学生自身が視野の狭さに気づいたり、自国との比較の視点を得たりしていた記述が見られたが、それは、やはり直接インタビュー対象者から様々な話を聞いたことが大きかったのではないだろうか。

応用日本語Ⅰにのみ現れる大ラベルを見ると、『他者との接触への興味』『視野の広がり・学び』が見られることから、受講生の興味や学びの対象が外へ向いてきているように思われ、『思考力』『自律』という大ラベルからは、自分で考えて物事を進めて行く際に必要な能力について学んでいることが窺える。

応用日本語Ⅱにのみ現れたのは、『実践のおもしろさ・難しさ』『メタ認知』『動画作成に関する能力』『実践からの発見』『達成感・満足感』であった。この授業は、実際に現地へ行って見て取材をし、それを動画にまとめるという、実践型のものであったために、『実践のおもしろさ・難しさ』『実践からの発見』という実践に関するラベルが得られたのだろう。また、『メタ認知』『動画作成に関する能力』は、この授業が動画を作成し、それを客観的な視点から視聴するという活動であったからこそ生じたものと考えられる。最後に、『達成感・満足感』に関しては、今まで挑戦したことのない動画作成に取り組み、動画という作品を完成させたことが大きいと推察される。

応用日本語Ⅱにのみ現れる大ラベルを見ると、上述したように、実践に関するラベル、動画作成に関するラベル、それらの結果としての『達成感・満足感』というラベルが得られたことから、実際に取材した上での動画作成というタスクをクリアすることを中心とした学びとなっているように思われる。

以上述べたことから、両者を比較し、それぞれの特徴をまとめる。まず、授業の目標としていた、「日本の社会や文化、日本語」に対する気づきや学びについては、どちらの授業においても、大ラベル

に日本や福井への理解、日本語という語が現れていたことから、何かしらの気づきや学びが得られていたと考えられるが、上述したように、データ数の割合からは応用日本語Ⅰのほうが学びや気づきが多かった。また、日本語に関しては、その内容が、応用日本語Ⅰでは日本語の運用について、応用日本語Ⅱでは音声を中心とする日本語力について、と違っていた。

「日本の社会や文化、日本語」以外については、応用日本語Ⅰでは、受講生の興味や学びの対象が外へ向いてきていること、自分で考え物事を進めて行く際に必要な能力について学んでいることが窺え、応用日本語Ⅱでは、上述のように動画作成というタスクをクリアすることを中心とした学びとなっていることが窺えた。

これらのことから、二つの授業での学びや気づきには違いがあったと考えられる。更に言えば、日本や日本語への気づきや学びについて、応用日本語Ⅱは応用日本語Ⅰに比べると少なかったように思われる。

7. 考察

「応用日本語Ⅰ」も「応用日本語Ⅱ」も同じ学習環境デザインに基づき、それぞれ「インタビュー活動」と「動画作成」という内容の授業を構成したが、そこで留学生が得た気づきや学びには違いが生じた。ここでは、その理由について考察してみたい。

どちらの活動も、各グループが取材テーマを決め、下調べをした上で、取材をし、まとめ、発表するという流れで進めた。一方で、改めて、扱う対象について考えると、それは「インタビュー活動」では「人」で、「動画作成」では、食べ物や観光地、体験といった「もの・こと」であった。もちろん、「動画作成」においても、取材に行った先での日本人に対する数分の簡単なインタビューも行なっているため、日本人との接触が全くなかったわけではない。しかし、応用日本語Ⅰの「インタビュー活動」においては、あいさつやアポイントを取るためのメールのやり取りから始まり、対面での30分から2時間のインタビュー、お礼のメールに至るまで、インタビュー対象者との接触は多かった。

ところで、レイヴ・ヴェンガー(1993)は「正統的周辺参加」を唱え、それは「実践共同体」において生じるとしている。この「実践共同体」とは、Wenger, McDermott,& Snyder(2002)を引いた、トムソン(2016)によれば、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めて行く人々の集団」であるという(p.8)。この「持続的な相互交流を通じて深めて行く人々の集団」という定義に基づけば、応用日本語Ⅰの「インタビュー活動」での実践共同体の構成員は、受講生、日本人のインタビュー対象者、教員であったが、応用日本語Ⅱの「動画作成」では、受講生、教員のみであったと言える。

また、レイヴ・ヴェンガー(同上)は、「正統的周辺参加」において、「共同体内での徒弟の社会的関係は、活動に直接かかわることを通して変化する。その過程で徒弟の理解と知性的技能が発達するのである」(p.76)と述べている。なお、この中の「徒弟」とは実践共同体においては「学習者」を指すため、応用日本語における実践共同体においては「徒弟」は受講生を指すことになる。「正統的周辺参加」の理論に沿えば、受講生は、応用日本語Ⅰ、Ⅱ、それぞれの実践共同体において、「理解」と「知性的技能」を発達させていったと考えられ、つまり、異なる種類の構成員から成る実践共同体におい

て、異なる「理解」と「知性的技能」を発達させていったということになるのではないだろうか。そして、このことが二つの授業で得られた気づきや学びの違いになったと考えられる。

そのことを踏まえ、「6-3. 応用日本語Ⅰと応用日本語Ⅱの比較から見える各授業における気づきと学び」において行なった、「日本や日本語への気づきや学びについて、応用日本語Ⅱは応用日本語Ⅰに比べると少なかった」という分析について改めて考えると、それは、応用日本語Ⅱでは実践共同体の中に「日本人」が入っていないことから生じたのではないかと考えた。反面、応用日本語Ⅱにおいては、『協働』に関するデータ数が約40%と多かったが、それは、受講生と教員という共同体の中では、受講生同士で学びあうことが多かったということが原因ではないかと考えられる。また、本稿では分析対象とはしなかったが、応用日本語ⅠとⅡの両方を受講した留学生に対するインタビューの中で、留学生が応用日本語Ⅱにおける動画作成について「私が日本はどんな印象、どんなイメージか。そのビデオ、作った」と述べており、自身の日本に対するイメージに沿って動画を作成したことが窺えた。それはつまり、新たな発見に基づいて動画を作るわけではないため、日本に対する気づきも生じにくかったのだろうと推察する。

以上のようなことから、学生に何に気づかせ、何を学ばせたいのかということにもよるが、筆者が当初掲げていた「現在の生活圏以外の社会があるということ、学外での活動および地域の人との交流を通じて知り、日本の社会や文化、日本語について何らかの気づきや学びを得ること」を目標とするのならば、単に題材として日本に関することを扱ったり、授業の外で体験するだけでは目標の達成は難しく、実践共同体の中に日本人に参加してもらうことが必要なのではないかと考えた。

8. 今後の課題

授業という制限のある枠組みの中で、どのように社会に関わらせていけばいいのか、また、来日して間もない学生に、どこまでのことを求めるべきか、という葛藤は筆者自身の中にある。しかしながら、今回、どのようなことが学びを生じさせるかという一端が垣間見えたことから、それを授業の中に組み込んでいく努力を続けるとともに、授業以外での活動も検討していきたい。

参考文献

- 加藤浩・鈴木栄幸 (2001) 「7章 協同学習環境のための社会的デザイン」『認知的道具のデザイン』 pp.176-209, 金子書房
- 川上郁雄 (2017) 『公共日本語教育学 社会をつくる日本語教育』 くろしお出版
- 川喜田二郎 (2017) 『発想法 改版』 中央公論新社
- 熊谷由理・佐藤慎司 (2011) 「はじめに 日本語教育で社会参加をめざすとは」『社会参加をめざす日本語教育 社会に関わる、つながる、働きかける』 ひつじ書房
- トムソン木下千尋編 (2016) 『人とつながり、世界とつながる日本語教育』 くろしお出版
- 細川太輔 (2015) 「学習環境デザイン論における学びの姿」『教材学研究』 26, pp.113-120
- 細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ, マリオッティ (2016) 『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

レイヴ, ジーン・ウェンガー, エティエンヌ (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

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002) *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Brighton, MA: Harvard Business Press.

Learning of foreign students at Japanese language class oriented towards involvement with society based on learning environment design

Aya Sato

Based on learning environment design, two types of classes (“interview activities” and “video production”) oriented towards involvement with society were conducted. As a result, compared with the “video production” class, there were more awareness and learning related to Japan and the Japanese language in the “interview activities” class, and in addition to that, the acquisition of the “ability to think” and the “learning and widening of perspectives” could be seen. A possible reason for this is the difference in the members of the “community of practice”. For this reason, in order to more deeply advance learning about Japan and the Japanese language, it suggested that it is necessary not only to simply make Japan the subject, but to involve Japanese people as well.

Key words: involvement with society, learning environment design, KJ method, Legitimate Peripheral Participation, community of practice

2018年度日本語教育学会北陸支部活動企画を振り返る

－専門職としての日本語教師の成長を支える実践記録－

半原 芳子・辻端 聡子・桑原 陽子

要 旨

本稿で取り上げる事例は、2018年9月に福井で行われた「2018年度日本語教育学会北陸支部活動企画」である。この活動企画は、これまで福井・石川・富山で重ねられてきた研修およびそこで構築された基盤の上に立ち、開催されたものである。実践者の力量形成を支える会になることを展望し、従来の日本語教師研修においてしばしば採用されがちな講演型の形式は取らず、実践者が互いの事例から学び合うことを基軸にデザインされた。

本稿では、本活動企画を企画し、さらには当日多文化共生および留学生教育におけるコーディネーターとしての実践と経験を報告した筆者らが、自身らの報告内容を含めた支部活動企画の当日の様子やそこに至るまでのプロセス、企画後の振り返り、そしてその後のそれぞれの実践の展開を記述した。その上で、このような実践記録の作成が、今後専門職としての日本語教師の成長を支える要となり得ることを提起した。

キーワード：実践者の力量形成、記録化

1. 2018年度日本語教育学会北陸支部活動企画までのプロセスと当日の報告

公益社団法人日本語教育学会は、地域における日本語教育の普及・推進・活性化を促進するための支部活動事業を2017年度より展開している。研究集会事業の後継事業である支部活動事業は、「第一に地域の日本語教育の学術研究を促進すること、第二に地域における日本語教育実践を促進すること、第三に地域での情報・人的交流を促進すること」を目的としている（公益社団法人日本語教育学会ホームページより¹⁾）。

北陸支部は石川県、富山県、新潟県、福井県（あいうえお順）から成り、2018年度の北陸支部活動は福井で行われた。福井で日本語教育学会関連の活動が行われるのは、2014年以來のことである。この間外国にルーツを持つ児童生徒のことが北陸支部地域においても大きな課題となっていること、そしてそのことに関わる実践が福井においても積み重ねられつつあったことから、外国にルーツを持つ子どものことをテーマとして取り上げることとなった。それは北陸支部活動委員である桑原をはじめ福井の企画メンバーのなかで、かなり早い段階で決まっていた。しかし、何に焦点を当てるかについては時間をかけ検討を重ね、結果「地域の日本語教育を支える持続可能な仕組みとは？－福井県内の小学校の事例から－」とした。それは活動の継続には仕組みづくりが重要であるにも関わらず、これまで日本語教育の領域においてそのことがなかなか取り上げられてこなかったこと、しかし今後また

ます増えることが予想される外国にルーツを持つ子どもたちの支援を考える際の鍵になるとの思いからであった。当日の具体的な内容と組み立てを以下に記す（日本語教育学会員に発信した案内を一部抜粋の上加筆）。

「地域の日本語教育を支える持続可能な仕組みとは？－福井県内の小学校の事例から－」

【日時】 2018年9月1日（土）14：00～16：00（開場・受付開始13：30）

【会場】 福井大学連携センター「Fスクエア」706・707 会議室（アオッサ7階）

【対象】 外国人に対する日本語教育・日本語学習支援に携わる方、関心のある方であればどなたでも参加できます。「日本語教育」が教室の中で、そして教室の外で地域に貢献できること、それを支える仕組みについてみなさんで考えたいと思います。

【定員】 先着40名

【内容】 外国にルーツを持つ子どもの支援がどうすれば安定的に継続するのかについて、支援の仕組みの構築と維持という観点から、福井県内の小学校の事例をもとに考えます。事例となる小学校は大学と同じ市内にあり、学生が定期的に通って子どもの支援を行っています。この支援活動を取りまく環境を観察し、支援活動の背景に様々な間接的な支援があることを確認します。その上で、日本語教育の専門家がどのように関わることを考えるのかを考えます。

総合司会：桑原陽子（福井大学語学センター）

14：00～ 開会挨拶・趣旨説明

14：05～

報告1 「福井市A 小学校における支援」 半原芳子氏（福井大学連合教職大学院）

報告2 「公益社団法人ふくい市民国際交流協会の取組」 辻端聡子氏（公益社団法人ふくい市民国際交流協会）

報告3 「福井大学の取組」 桑原陽子（福井大学語学センター）

問題提起 半原芳子氏（福井大学連合教職大学院）

15：05～ テーブルセッション

15：35～ 全体セッション

ファシリテーター 隼瀬悠里氏（福井大学連合教職大学院）

当日の参加者は40名（日本語教育学会員14名、一般26名）で、福井の外国の子どもをサポートする団体やボランティアグループのメンバー、学校教員、学生をはじめ、石川と富山の日本語教育関係者らが参加した。石川と富山のメンバーは、主にこの間北陸の支部活動事業を共に進めてきた方たちである。今回は、講演の形式は敢えてとらず、福井の事例（話題提起）をもとに、参加者が自分たちの実践を振り返ることおよび当該テーマについて共に考え進めることを大切にしたい。石川と富山のメンバーがテーブルセッションのファシリテーターを務め、活動を支えてくれた。また、総合司会は桑原が務めたが、ファシリテーターには教師教育学と比較教育学が専門の福井大学連合教職大学院の隼瀬

悠里氏を迎えた。日本語教育が専門でない方と日本語教育の現状を一緒に読み解いていきたいという意図と、本テーマは分野・領域を超え議論することで知見が耕されると考えたからである。

第2節では当日の半原、辻端、桑原の実践報告、第3節ではこの企画の全体的な振り返りと、その後のそれぞれの実践の展開を記述する。

2. 当日の実践報告－互いの実践を語り合い聴き取りながら、実践に関わる主題を掘り下げ探究する－

2-1. 報告1：福井市A小学校における支援（半原芳子）

2018年度福井市に在籍する外国籍の子どもの人数と国籍は、小学生76人（フィリピン 19、ブラジル 13、韓国 3、タイ 2、ペルー 2、ロシア 2、アメリカ 2、インドネシア 1、バングラデシュ 1、ベトナム 1、マレーシア 1）、中学生37人（ブラジル 13、中国 9、フィリピン 8、ベトナム 3、ペルー 3、韓国 1、マレーシア 1、ロシア 1）ⁱⁱであり、隣の越前市には外国人を雇用している企業があることなどから、さらに多くの外国籍児童生徒がいる。つまり福井県は他県に比べ決して少なくない人数の外国にルーツを持つ子どもたちがいる状況である。そうした状況を受け、加配教員の配置や、福井市では公益社団法人ふくい市民国際交流協会による日本語初期指導が行われているが、地域と共にある大学ができることもあると考え、2014年3月から、福井大学の日本人学生と留学生と協働で、福井における外国にルーツを持つ子どもたちへの「教科・母語・日本語相互育成学習」プロジェクトを開始した。それは教科の学習を、子どもの母語と第二言語である日本語で行うものである。ある一人の中国出身の子どもへの学習支援から始まった本プロジェクトは、5年度目を迎えた現在、複数の公立小中学校で学習支援を行うまでに至っている。そのうちの一つに福井市A小学校がある。A小学校にはフィリピン出身の姉（Kちゃん：小学校中学年）と弟（J君：小学校低学年）が在籍しており、2017年7月から現在（2018年9月）に至るまで、週に1回80分、取り出し支援の形で、教科・母語・日本語相互育成学習を行っている。姉弟の家庭言語は英語であり、2017年に出会った時の一番強い言語は英語であったため、英語と日本語で、在籍学級で行われている国語の学習を進めている。

A小学校の学習支援には、福井大学連合教職大学院のコーディネーターリサーチャーであるフィリピン出身の教員ならびに、国際地域学部・教育地域科学部ⁱⁱⁱ・工学部の日本人の学部学生、そして教員研修留学生が協力してくれている。80分のうち、前半は教員研修留学生が英語で学習を進め、後半は日本人学生が日本語で学習を進める。KちゃんとJ君の発達や成長も目覚しいが、ここでは特に支援者同士の学び合いや協働に注目したい。以下は、2017年度にかかわってくれたブータンからの教員研修留学生であるSさんと、日本人学生で当時教育地域科学部4年生だったEさんの支援後のメールでのやりとりである。

Dear everyone,

I just want to let you know that I had a great time reading story to J-kun. He is a smart boy. The way he diverted my attention from the story by asking other questions not related to the story, made me realize he is intelligent too. You know what? He is really skilled in doing that. I didn't even notice that during the lesson because the flow was so smooth with the conversation coming in from

the either side. It was last night that while I was thinking about the entire session I had with him, I realized I had been carried away several times by his talks amid reading him a story. That's so surprising, the boy of his age being able to wash others with his talks. So far, I did encounter a few kids trying to do that but somehow I used to get a feeling of them trying for it during the session itself. This didn't happen to me in case of J-kun. He is really smart.

He finds difficulty in pronouncing three syllable words but I am sure he will make it with time. This shouldn't be a problem though.

All in all I had fun teaching him and for this lovely experience, thank you all. I look forward to enjoying many more lessons with J-kun.

Regards,

S

Dear everyone,

A-san and I read the story with K-chan and had a great time with her.

She is a nice girl and always takes care about her brother, J-kun. They have a good relationship. At first, we read the story in English because we could get English translation. I am glad to hear that she could understand the story and enjoyed reading it. Then she tried to answer some questions we made about the story. Some questions were difficult for her, but she could finish. That's good. We have not finished the story yet, so we're going to read the rest of the story and prepare the questions about it to make sure her understanding.

I think that she doesn't have enough opportunities to write and read in English. So, we want to study with her in plenty of time.

I'm looking forward to seeing you next Monday. Thank you.)

Regards,

E

ここでは、Sさんが、支援中自身が提案した学習の筋をJ君が巧みにそらそうとしてくるかわいらしい様子を伝えている。そして、J君にはいくつか発音が難しい英語の音があるが、それはたいした問題ではなく、長い学習のなかで修正されるだろうという見解を述べている。Eさんは、KちゃんとJ君が仲の良い姉弟であることを見て取っている。また、学習の様子から、Kちゃんがこれまで十分に英語の文章を読んだり書いたりする機会がなかったであろうことを想像しながら、これからたくさん時間をかけ共に学んでいきたいという気持ちを綴っている。外国にルーツを持つ子どもたちの背景や状況、成長は様々である。そのなかで、SさんとEさんをはじめ日本人学生と留学生らは子どもたちの健やかな発達と成長という共通の願いを持ち、子どもと継続的に関わりながら、自分たちの支援のあり方や社会のあり方を模索している。

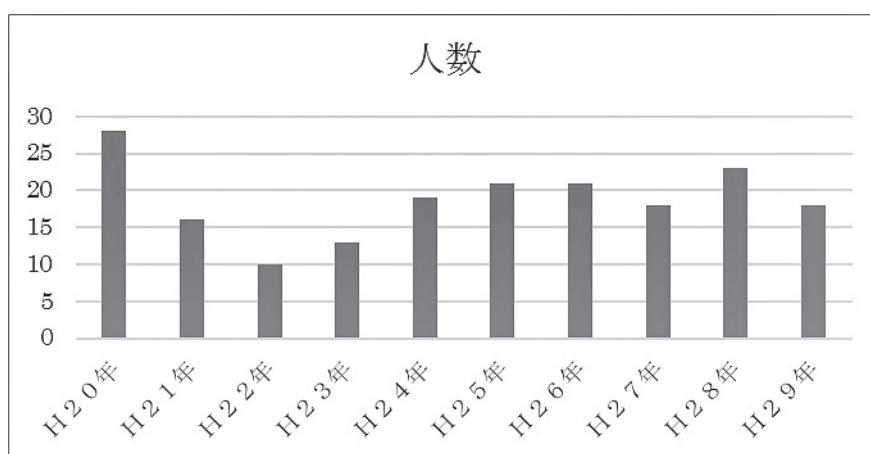
前述のように本プロジェクトは現在複数の公立小中学校で展開しており、それぞれの取り組みにお

いて特筆すべき特徴がある。本プロジェクトのコーディネーターである半原は、A小学校の事例を通じ、上述のような学習支援者（日本人学生と留学生）間の協働の価値に注目するようになった。この協働の支えとなっているものは何かと考えた時、公益社団法人ふくい市民国際交流協会の辻端聡子氏の取り組みと福井大学の桑原陽子氏の取り組みが間接的な支えになっていると感じている。以下、辻端氏と桑原氏の取り組みの報告へと移る。

2-2. 報告2：公益社団法人ふくい市民国際交流協会における外国籍児童生徒へのサポート事業について（辻端聡子）

ふくい市民国際交流協会では、福井市教育委員会からの委託を受け、日本語が不自由な外国人児童生徒や帰国児童生徒在籍校へ日本語指導ボランティアおよび通訳ボランティアを派遣している。日本語指導ボランティアは、週1～2回、外国籍児童生徒在籍校にて日本語の個人指導を行い、通訳ボランティアは児童生徒および保護者と学校間の通訳を行う。

また、日本語指導ボランティアおよび通訳ボランティアを対象とした研修や、教材の研究・開発など、技能向上や知識習得にあたるとともに、ボランティア間の情報・意見交換を行うための運営会議を定期的に開催している。



【参考】福井市の小中学校に在籍する日本語指導が必要な外国籍児童生徒数の推移
(派遣実績から辻端作成)

当協会にボランティア登録している日本語指導ボランティアは、40代から70代の元教師、主婦、定年退職者など様々で、指導歴についても1年未満の方から20数年と幅がある。

日本語指導ボランティアは、外国籍児童生徒が在籍する学校へ出向いて個別指導を行うため、ボランティアへの負担が大きい。そのため、ボランティアが責任や悩みを一人で抱えこまないよう、ボランティア全員で指導を受けている子どもたちの状況を把握し、ボランティアが抱える課題や悩みを共有し、共に解決策を考えるために定期的に運営会議を開催している。運営会議で出された意見は、必要であれば教育委員会や学校とも共有している。

運営会議では、日本語指導を受けている外国籍児童生徒への指導法や日本語学習の進捗状況のこと

以外に、母学級での様子や家庭環境、児童生徒がボランティアに打ち明ける悩みや不満などについての話もよく出る。これからの情報や意見をもとに、以下のような取組みを行っている。

(1) 子どもたちの母国の文化を知ってもらうための壁新聞を作成

外国籍児童生徒の母国の学校生活について理解してもらうための壁新聞を、留学生への聞き取りをもとに作成した。これまでに、ブラジル、中国、韓国、ベトナムの壁新聞を作成し、福井市内の全小中学校へ送った。※稿末に実物を掲載

(2) 日本語指導カリキュラム作り

ボランティアの指導歴に関わらず均一をサポートができるように、「小学生低学年用カリキュラム」、「小学生高学年および中学生用のカリキュラム」を作成した。

(3) 副教材作成

ボランティアが朝の会や給食の時間にクラスに入り聞き取りした、学校に編入したばかりの児童生徒が学校生活ですぐに耳にする言葉について、副教材を作成した。また、絵の得意なボランティアが、動詞・形容詞カードなどの副教材を作成した。※稿末に実物を掲載

(4) 日本語指導を終了した子どもたちも参加できるサポートクラスの開催

外国籍児童生徒在籍校での日本語指導は最長一年で終了するため、指導終了後も教科等のサポートができるよう、長期休暇中および放課後にサポートクラスを開いている。



以上のように、子どもたちに直接指導にあたるボランティアの声をもとに様々な取組みをしてきた。しかし、取組みを進めるにつれて、日本語指導だけではなく、子どもの心、母国語、進学についてなど、様々なサポートが必要だと感じるようになった。日本語指導を必要とする子どもたちの背景も多様で、日本生まれ日本育ちの子どももいれば、中学生になって編入してくる子や日本人の帰国子女もいる。母国語についても、読み書きができる子、母国語を聞いて理解することはできるが読み書きはできない子、母国語を理解しない子など、様々な子どもがおり、限られた日本語指導の期間内ではとても対処しきれないと感じる。

しかし、数年前から、福井大学の学生や留学生が学校へ入り外国籍児童生徒の教科指導を行っており、子どもたちへのサポートの層が格段に厚くなっていることを感じる。子どもたちを取り巻く輪が今後もより一層の厚みを持ち広がっていくことを願いながら、一步一步歩みを進めていきたい。

2-3. 報告3：福井大学の取組（桑原陽子）

ここでは、福井大学で発表者が携わっている業務および取組みについて紹介する。ここで紹介した取組みは次の5つである。

(1) 日本語教育関連の授業

(2) UPASS (University Peer Academic Support Service)

(3) 教員研修留学生の受け入れと日本語教育

(4) 「実践を聞く会 (仮名)」

(5) 日本語教育支援講座

これらは、いずれも外国にルーツを持つ子どもたちの支援に直接かかわるものではなく、それを意図して実施されているものでもない。本発表では、これらの業務・取組が外国にルーツを持つ子どもたちの支援の間接的な支えになっているという前提に立った場合、どのようにとらえなおすことができるのかを考える材料として、提供するものである。

(1) は、福井大学国際地域学部2年生(約60名)の必修科目として開講されている授業「コミュニケーションのための日本語教育論」である。この授業は、日本語教師教育を目指すものではない。自分の母語を非母語話者に説明することを通して、自身の言語活動を振り返ることを目的としている。日本語教育特有の文法用語等についての講義もあるが、身近な言語データを収集して観察したり、個別の事例について非母語話者にどう説明するかを考えたりする活動を中心に授業を進めている。

(2) は、語学センターが取り組んでいる学生チューターによる学修サポートシステムである。英語部門と日本語部門があり、日本語部門では日本人学生が留学生のための日本語サポートを行っている。日本語サポートを行うチューター希望者は、英語・日本語部門共通のオリエンテーションを受けた後、日本語に特化したオリエンテーションを受けることになっている。現在、チューターの中心である国際地域学部の学生は、(2)の授業を受講しているため、非母語話者に日本語について説明することのイメージは、ある程度できていると推測している。その意味では、(2)は(1)の実践の場であるとも言えるし、(1)は(2)への動機づけになっているとも考えられる。また、日本語チューターの中には、外国にルーツを持つ子どもたちの支援にも関わっている者がおり、そのような子どもの支援活動とUPASSの活動が互いに影響を与えあっていることが推測される。

(3)の教員研修留学生とは、諸外国の教員であり所定の日本の大学において学校教育に関する研究を行う外国人留学生と定義される。現職の学校教員が、日本の大学院で教育について1年間専門的に学ぶコースの留学生で、大学院で研究を行う前に半年間の日本語集中コースがある。福井大学では、語学センターで1週間に13コマの日本語の集中授業を受けている。彼らは来日後に初めて日本語の学習を開始するものがほとんどであるため、日本語力は十分ではない。しかし、豊富な経験を持つ教師であることを生かして、外国にルーツを持つ子どもたちの支援活動に参加する者もある。

(4)は有志による10名前後の集まりで、「実践を聞く会」は本論文中で言及するための仮名である。この会は、外国にルーツを持つ子供たちの日本語のサポートや留学先での日本語のティーチングアシスタントなど、学生の日本語に関わる実践をじっくり聞かせてもらうという趣旨で始まった。背景の異なる聞き手が、それぞれの興味関心をもとに、報告に対してどのような視点でコメントするかを重視しており、聞き手の専門領域は日本語教育、英語教育、英文学、教育学等さまざまである。ここで語り手となった学生の中には(2)のチューター候補者が含まれる。

(5)は、語学センターで運営・開催している日本語教育に関わる専門家を招いた講演やワークショップである。目的は、日本語教育についての専門的な知識を得ることで、学内学外を問わず、日本語教育・日本語学習支援に携わる人、日本語教育に関心がある人であれば誰でも参加できる。日本

語学習支援に関わるボランティアや支援者、教育関係者がこの講座に参加し、新しい知識を得たり、互いの情報を共有したりする場として活用してもらいたいと考えている。この講座は学外の参加者が中心となっているが、学内の学生・教員の参加もある。また、それらの学生や教員は(2)(4)への参加者であることが多い。

このようにみていくと、(1)から(5)の業務・取組は、それぞれ個別に行われているものだが、部分的に重なりがあり、結果として互いが関連しあっている様子が見える。

3. 「2018年度日本語教育学会北陸支部活動企画」の企画者としてのふり返りと、それぞれのその後の動き

3-1. 企画者としてのふり返り

今回この北陸支部活動企画を福井で開催するにあたり、もともと日本語教育関係者のみの閉じた会にはしたくないという思いがあった。また、参加者が互いの実践からじっくり学び合うというスタイルを大事にしたいと考えた。なぜなら、日本語教育関係者のみで自分たちにしか分からないような言葉を使い合うこと、四角四面の空間で一方行的に講義を聞くこと、そして、報告したとしても20分で「発表」終了のベルが鳴るような研究会や研修会が、そこに集う、自分たちを含めた実践者たちの力量を豊かに培うことは難しいように思えたからである。そのため、今回ファシリテーターとして教師教育学と比較教育学が専門の隼瀬悠里氏を迎え、登壇者である半原、辻端、桑原は講演者ではなく事例報告者という位置づけであることを大切にしたい。そして、我々の実践報告を受け、参加者が自分たちの実践を語る時間を最大限設けるようにした。会場は小グループで実践交流がしやすいよう、ラウンドテーブルのように机と椅子を配置した。

当日隼瀬氏は、日本語教育と自身の専門領域の共通点を提示しながら、さらには日本語教育における多様な取り組みの蓄積とこの会の持ち方について、終始価値を当て続けてくれた。また、これまで北陸で日本語教育の研究会や研修会を共につくってきた石川と富山の方たちは、グループセッションの際ファシリテーターを務めてくれた。そして、そこで語られる実践の文脈を丁寧に聴き取り、また自分たちの取り組みを伝えてくれた。

本企画を考え始めた当初、我々は今回テーマとして掲げた「地域の日本語教育を支える持続可能な仕組みとは？」について、ある答えが導きだされることを期待した。しかし、企画者として内容を詰めていく際、つまり計画段階においてこの問いにはすぐさま結論が出ないことが分かってきた。そのため、企画や準備を進めることにストレスを感じたり不安を覚えたりすることがあった。それは今思えば、地域の日本語教育を本気で支えようとするならば、一回きりのイベントではなく、地域の実践者の力量形成を支える研修や学び合いの場を継続的・発展的に開いていくことが必要であることに気づいた故の自覚と責任の芽生えによるものだったように思う。「2018年度日本語教育学会北陸支部活動企画」が終わった今でも、ここで提起したテーマはやはり大事で考え続けたい問いだと思っている。「地域の日本語教育を支える持続可能な仕組み」の構築は、「持続可能な研修や学び合いの場」の構築と問いを一にするのかもしれない。

3-2. 今、進みつつあること、考えつつあること

ここでは半原、辻端、桑原が、「2018年度日本語教育学会北陸支部活動企画」にて報告した自分たちの取り組みを踏まえ、その後考え始めたことや動き始めた状況について、それぞれ記述する。

半原：

2019年1月現在、いくつかの新しい動きがある。一つは、日本語教育界を大きく揺るがすニュースである。2018年12月8日に外国人労働者の受け入れ拡大を図る「出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正する法律」が成立し、2019年4月から施行される運びとなった。このことにより、日本にはかつてないほどの人数の外国人がやってくることになる。外国人労働者の受け入れに向け、日本語能力の判定や日本語学習プログラムの内容、実施機関、人材確保等を早急に行う必要性が叫ばれ、その整備に向けた動きが進みつつある。その場しのぎの短期的な対応ではなく、かれらの生活や仕事や家庭をより良く支え、また日本人住民との共生をいかに実現していくか、日本語教育のあり方が今まで以上に問われることになるだろう。

外国にルーツを持つ子どもたちはますます増え、その背景も状況もより多様に複雑になることが予想される。そのことと連動する動きになると思うが、現在福井県内の福祉施設との連携・協力が始まろうとしている。これまで主に公立小中学校で、その学校に在籍する外国にルーツを持つ子どもたちの学習支援を行ってきたが、今後はその取り組みを継続させつつ、福祉施設における外国にルーツを持つ子どもたちへの学習支援の可能性を探っていきたい。具体的なことは決まっておらず詳細はまだ書けないが、施設職員との打ち合わせが始まっている。本プロジェクトが次の段階に進みつつあることを感じている。

辻端：

今回開催された「2018年度日本語教育学会北陸支部活動企画」には、当協会でも活動する日本語指導ボランティアも参加し、実践報告1「福井市A小学校における支援」に関わる大学生の話を聞くことができた。当協会のボランティアと福井大学の学生は、同じ学校で支援活動をすることもあるが、子どもたちと年齢の近い大学生の関わり方には学ぶところがとても多く、「2018年度日本語教育学会北陸支部活動企画」以降に開催した運営会議では、大学生の取り組みについてもっと話を聞きたいという声が多数上がり、現在、半原先生と日程調整を進めている。日本語指導ボランティアと大学生が実践を共有することで、外国籍児童生徒の支援への取組みがより広がっていくことを期待する。

桑原：

「2018年度日本語教育学会北陸支部活動企画」では、「外国にルーツを持つ子どもたちの支援」という軸で、(1)から(5)について紹介した。しかし、実はこれ以外にも「外国にルーツを持つ子どもたちの支援」にとって間接的なサポートとなっていると考えられる取組がある。本節ではそれらについて言及し、これからの取り組みの展望としたい。

まず、大学院教育学研究科学校教育専攻で担当している「日本語教育特論」「日本語教育特別演習」である。この授業の受講生のほとんどが日本語を専攻とする中国人留学生で、2018年度後期は6名の

中国人留学生が受講している。この授業では、日本語教育学会誌『日本語教育』の最新号から各自が論文を選択して担当者となり、全員で論文を講読している。選択された論文の中には子どもの日本語習得に関わるものもあり、バイリンガル教育を支える理論やリテラシー教育の必要性などについて学ぶ時間となっている。この授業の受講生の中には、福井市内の中国人児童・生徒に対する母語での学習支援に関わっている者もあり、それらの学生の体験談が授業中に共有される。そのことで授業での討論が深められるという利点がある。

次は、福井大学公開講座「日本語の教え方スキルアップ専門講座」である。これは、(5)の教育支援講座よりもさらに専門的な講義としての役割を持つ。この講座の受講者はほとんどが学外の日本語学習支援者で、(5)の参加者とも重複する方が多く、外国人の子どもの支援に関わっている方の参加も目立つ。そういった受講生とのやり取りの中から、新たな講座のニーズが見つかり、それが次回の講座のアイデアとなると同時に、講座全体の見直しにつながっている。

最後は、本学共通教育科目の「多文化コミュニケーションA」から「多文化コミュニケーションC」の3科目である。これは留学生と日本人学生の共修科目で、多文化共生に関わる講義・グループ活動を中心とした授業である。留学生と日本人学生の協働課題を課すことができるという利点を生かせば、授業のテーマ設定次第で受講生の目を学内外の活動に向けさせ行動を促すことが可能である。

4. 実践記録の意義

本稿では、「2018年度日本語教育学会北陸支部活動企画」を企画し、当日多文化共生および留学生教育におけるコーディネーターとしての実践と経験を報告した筆者らが、自身らの報告内容を含めた支部活動企画の当日の様子やそこに至るまでのプロセス、企画後の振り返り、そして、その後それぞれの実践において考え始めたことや動き始めた状況について記述した。今後この記録を支えにしながら、お互いの実践と経験を継続的に吟味し発展させつつ、また、福井および北陸地域の研修会や学び合いの場の充実を図っていきたいと考えている。

筆者らは所属や活動の場は異なるが、自分たちが取り組み始めたことを記録しておくこと、また、中・長期に渡る自身の実践を振り返り、それを残すことが大事であるとの共通認識を持っている。なぜ記録しておくことが大事なのか、あるいはなぜ大事だと思ようになったかはそれぞれの経験に基づくものであり、表し方も異なるだろう。ここでは、筆者の一人である半原が実践記録の意義を考え始めるようになったきっかけを紹介する。

半原は2004年に、ショーン(1983)のreflection概念の基盤の上に立つ日本語教員養成のための「共生日本語教育実習」(於：お茶の水女子大学大学院日本語教育コース)に参加した経験を持つ。共生日本語教育実習は、実習生である大学院生らが多言語多文化共生社会を構築するための新たな日本語教育実践を計画し、実践し、そして自分たちの実践を振り返ることを基軸にデザインされている。半原は2004年から2011年まで、実習生として実践する側、そして実習生を支える側として共生日本語教育実習に関わりながら日本語教師としての自身の成長の模索を続けた。2013年10月に福井大学教職大学院(現在は、福井大学連合教職大学院)に着任して以降は、専門職としての学校教員の教師教育、ならびに履修証明プログラムにおける地域コーディネーターの研修に同僚と協働しながら関わっている。福

井大学教職大学院においても履修証明プログラムにおいても、実践者である学校教員や地域コーディネーターの生涯に渡る成長を支えるためのカリキュラムやプログラムが編まれ、そこでは実践記録が大事にされている。半原は、福井大学教職大学院の大学院生や福井の公民館主事をはじめとする地域コーディネーターらの実践記録の執筆に同行するなか、実践記録の意義を本格的に考え始めるようになった。ここでは、そのきっかけの一つ、すなわち自身の共生日本語教育実習での経験をさらに前進させ、記録を書くことの意義を探究したいと思うようになった柳沢（1999）の提起「実践の持続的な発展を支える記録－三つの実践記録を手がかりに－」のある文章を、少し長い抜粋となるが紹介したい。

「戦後、とりわけ1950年代の実践記録の中には、話し合うこと、そして書くことを通して自分たちの日常、自分たちをとりまく現状を問い返していくプロセスが描き出され、その新しい表現は新鮮な驚きとともに社会的に受け止められていった。こうした記録の中には、自分たちの学習の記録、話し合いの記録の丹念な積み重ねから生まれた記録が存在している。大田克編『農村のサークル活動』（1957）の冒頭に収録された埼玉県浦和市西堀青年学級「ロハ台」の記録「オイソラ連中の共同学習」（正木欽七）は、公民館の分館で行われていた青年学級の話し合いの展開を伝えている。青年会と公民館が地区ごとにはじめた青年学級にあつまる青年たちの話し合い、「だべり会」は、講師の大田克が話し合いの記録を取り始めることによって、変化し始める。第二回目の晩、大田がガリ刷りしてきた話し合いの記録がくばられる。『「また役場の通知でもきたか」ぐらいに思って、ろくに中味をみようとしなかった」メンバーも、大田がこれを読みはじめると、「義ちゃん、憲さん、清ちゃんなど、ふだん呼び合っている仲間の名前がとび出して」くる記録に「ほがらかな笑いがおこり、頭をかいててれるものもいた」と正木は記している。「自分のふだんの姿勢の中でしゃべったこと、すなおな思考の跡が、鏡にうつしだされたよろこび」と「ふだんのしゃべりあいの中に、実は大事な問題がふくまれているということを知った」ことに正木は意味を見いだしている。

語られたことを記録し、その記録を読み合いながらさらに語り合う。その場限りで消えていくはずの言葉が記録化され、時を経て、もう一度たどり直される。その時のことを思い起こし、ふりかえりながら、あらためてそれについて感じたこと考えたことが重ねられる。こうしたふりかえりと記録に裏打ちされるとき、一つの発言や行為も、その場だけのものから、将来にわたって問い返されるはずのものとなる。自分のいまの発言や行為が、いまこの場と同時に、活動のその後に対してどのように働くかを意識するようになる。記録は一つの話し合いともう一つの話し合いを結び、二つの時間を結んで、より長い展望の中で考える奥行きをもたらす。一つの実践と、それを受けた次の実践と、そしてその後続く実践の展開を見通しながら、いまの実践の焦点を見定めていく力の糸口がそこにあるように思われる。」

戦後から今日にかけ、社会教育および学校教育においては、この間豊かな実践記録が積み重ねられてきている。日本語教育や国際交流の分野は誕生して間もないこともあり、実践記録の蓄積は社会教育や学校教育に比べるとまだ堵についたばかりだと言えよう。それでも、お茶の水女子大学大学院日本語教育コースにおける共生日本語教育実習の記録の蓄積や、早稲田大学大学院日本語教育研究科に

よる実践研究の意味と可能性の探究に基づく一連の刊行物^{iv}、そして成人学習論の視点からふり返りの意義を提起した池田・朱（2017）による継続的な記録がある。また、筆者らの管見の狭さゆえ辿りつけていない記録もあるだろう。

中・長期に渡る実践と省察の営みおよびそれを記録にしていくことは、今後専門職としての日本語教師の力量形成のあり方を議論する際の要になると考える。なぜなら、実践記録の作成は、第一に専門職としての責務を果たすことを支え、そしてそのことと連動しながら、自分たちの仕事をより価値のあるものへと発展させることを支えるからである。日本語教師および国際交流協会職員、多文化共生に関わる地域コーディネーターらは、日本および世界の動向、そしてそのことと密接に関わる法の改正や公的事業と切り離せない仕事を担っている。したがって、必然的にその公的な仕事の内実と価値を公に示すこと、つまり「書いて公表する」ことが求められることになる。通常我々は、既存の事業や新規事業において「フォーマット」のある報告書を作成することが多い。しかしながら、ここで提起する実践記録は、そうした報告書と一線を画すものであることを強調したい。自分たちの取り組みを人々のより良い暮らしや共生に還元できるものにするためには、その実践の価値を継続的に吟味し、発展させていく必要がある。その際、事業毎や単年度で区切られ、さらには項目を埋め、達成度としての数字を書き込むような報告書では、その助けにはなりにくい。実践記録がもっとも支えとなる資料となり、また数値では表せない部分の評価に込め得るものになる。

自身の長い実践の展開を跡付け、吟味し、その価値を探ること、そして自身の成長や展開を支える要因や編成、組織を探りながら、その働きを描き出すこと、さらにそこから今後の展望を見通し、模索すること。その継続的な営みは自身を支えることにとどまらず、同じ空間を共有していない同志や仲間の成長を支えることへとつながる。自分が生涯のうちに経験できる実践は限られている。そのため、自身の力量を培うためには他者の経験に学ぶことが重要となるが、その際結果からではなく、実践記録により他者の実践のプロセスから学ぶことができたなら、読み手であるその実践者の思考力や判断力がより磨かれ、実践の展開の選択肢をより豊かに持つことができるだろう。また、「書かれたもの」は未来永劫に残る。そのため、実践記録はいくつかの世代に渡る共有の財産、言い換えれば同じ時代を生きる者だけでなく、後世の人たちの実践や成長をも支えるものになるだろう。

実践記録の作成のためには、そのことを持続的に支える仕組みづくりが不可欠となる。日々仕事に追われるなか、自身の活動の内実を問い返す記録の作成は相当困難であり、それは我々の日常を思えば想像に難くない。その知見については、今後、豊かな実践記録の蓄積がある社会教育や学校教育の事例から学んでいきたいと考えている。

注

- i 2019年12月26日閲覧 <http://www.nkg.or.jp/shibu>
- ii 公益社団法人ふくい市民国際交流協会の情報提供によるもの
- iii 教育地域科学部は改組により、現在学生の募集は行われていない
- iv 細川・三代編（2014）に詳しい

引用・参考文献

- 池田広子・朱桂栄(2017)『実践のふり返しによる日本語教師教育－成人学習論の視点から－』鳳書房
- お茶の水女子大学大学院博士前期課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース教育実習報告書
編集委員会(2000)『多言語・多文化社会を切り開く日本語教員養成 日本語教育実習を振り返る』
- お茶の水女子大学大学院博士前期課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース教育実習報告書
編集委員会(2001)『多言語・多文化社会を切り開く日本語教員養成 日本語教育実習を振り返る』
- お茶の水女子大学大学院日本語教育コース(2002)『多言語多文化社会を切り開く日本語教員養成
日本語教育実習を振り返る』1999～2001年度科学研究費 基盤研究(C)「内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築」研究成果報告書(実践報告編) 課題番号11680312 研究代表者 岡崎眸
- お茶の水女子大学大学院日本語教育コース(2003)『多言語多文化社会を切り開く日本語教員養成
日本語教育実習を振り返る』2002～2005年度科学研究費 基盤研究(B)「多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究」研究成果報告書(実践編) 課題番号14380117 研究代表者 岡崎眸
- お茶の水女子大学大学院日本語教育コース(2004)『多言語多文化社会を切り開く日本語教員養成－
日本語教育実習を振り返る－』2002～2005年度科学研究費 基盤研究(B)「多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究」研究成果報告書(実践編) 課題番号14380117 研究代表者 岡崎眸
- お茶の水女子大学大学院日本語教育コース(2005)『多言語多文化社会を切り開く日本語教員養成－
日本語教育実習を振り返る－』2002～2005年度科学研究費 基盤研究(B)「多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究」研究成果報告書(実践編) 課題番号14380117 研究代表者 岡崎眸
- お茶の水女子大学大学院日本語教育コース(2006)『多言語多文化社会を切り開く日本語教員養成－
日本語教育実習を振り返る－』2002～2005年度科学研究費 基盤研究(B)「多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究」研究成果報告書(実践編) 課題番号14380117 研究代表者 岡崎眸
- お茶の水女子大学大学院日本語教育コース(2007)『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究－日本語教育実習を振り返る－』
- お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科比較社会文化学専攻岡崎眸研究室(2009)『大学院で考える新しい日本語教育－共生日本語教育実習とアカデミック日本語教室－』
- お茶の水女子大学大学院岡崎研究室(2011)『2010年度「共生日本語教育実習」実践報告』2007～2010年度科学研究費 基盤研究(B)「多文化共生社会におけるビジネス共生日本語教育の構築と教員養成に関する研究」研究成果報告書(教員養成編) 課題番号19320075 研究代表者 岡崎眸
- 国立市公民館保育室運営会議編(1979)『子どもをあずける』未来社
- 半原芳子・柴岡小百合(2015)「福井の外国籍児童生徒の学びを支える－実践の展開を辿り今後の方

- 向性を見出すー』『教師教育研究』8, 275-286.
- 半原芳子 (2016) 「持続可能な多言語多文化共生社会の構築に向けた協働探究のプロセスー福井における外国籍児童生徒への学習支援の展開を跡づけるー」『教師教育研究』9, 233-240.
- 半原芳子 (2017) 「福井における外国籍児童生徒への学習支援の展開を跡づけるーコーディネーターとしての力量形成のプロセスー」『教師教育研究』10, 231-239.
- 半原芳子 (2018) 「外国籍児童生徒への協働的学習支援プロジェクトを跡づける」『教師教育研究』11, 225-236.
- 福井大学公開講座「学び合うコミュニティを培う」実行委員会 (2012) 『学び合うコミュニティを培う 第1年次報告書』, 福井大学公開講座「学び合うコミュニティを培う」実行委員会
- 福井大学公開講座「学び合うコミュニティを培う」実行委員会 (2013) 『学び合うコミュニティを培う 第2年次報告書』, 福井大学公開講座「学び合うコミュニティを培う」実行委員会
- 福井大学公開講座「学び合うコミュニティを培う」実行委員会 (2014) 『学び合うコミュニティを培う 第3年次報告書』, 福井大学公開講座「学び合うコミュニティを培う」実行委員会
- 福井大学公開講座「学び合うコミュニティを培う」実行委員会 (2015) 『学び合うコミュニティを培う 第4年次報告書』, 福井大学公開講座「学び合うコミュニティを培う」実行委員会
- 細川英雄・三代純平編 (2014) 『実践研究は何をめざすかー日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版
- 松下 拓 (1981) 『健康問題と住民の組織活動』勁草書房
- 柳沢昌一 (1999) 「実践の持続的な発展を支える記録ー三つの実践記録を手がかりにー」『月刊社会教育』第43巻第6号 (通号524号), 国土社, 6-13.
- 柳沢昌一 (2010) 「アイデンティティの時間 / コミュニティの時間」『福井大学教職大学院 Newsletter』27, 379.
- 柳沢昌一 (2011) 「実践と省察の組織化としての教育実践研究」『教育学研究』78, 423-438.
- 柳澤昌一 (2016) 『省察的実践の力を培う学習コミュニティとその編成』2013~2015年度科学研究費基盤研究 (C) 「社会教育職員の省察的実践者としての力量形成と組織学習に関する事例研究とその理論化」報告書 課題番号25381075研究代表者 柳澤昌一
- 横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社
- Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. [柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的実践とは何か』鳳書房, 2007]
- Schön, D.A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass. [柳沢昌一・村田晶子監訳『省察的実践者の教育』鳳書房, 2017]

稿末資料

ぶらじる ブラジル

海外の学校について知ろう！
第2回

学校の紹介

ブラジルの教育制度や学校の特徴について詳しく説明されています。

ブラジルの地理



ブラジルの位置や主要都市が示されています。

言葉

ブラジル語の基礎知識や、日本語とブラジル語の比較が示されています。

文化

ブラジルの伝統文化や祭りの紹介がされています。

ともだち 1



A Collaborative Reflection on “The SHIBU KATSUDO of Hokuriku Branch 2018 of the Society for Teaching Japanese as a Foreign Language” with a Focus on Reflective Practice Report Writing as a Means of Cultivating Professional Learning among Japanese Language Teachers

Yoshiko Hanbara, Fusako Tsujibata, Yoko Kuwabara

This paper is a collaborative reflection of the authors as organizers on the efforts, arrangements and outputs of the ‘Society for Teaching Japanese as a Foreign Language Hokuriku Branch SHIBU KATSUDO Conference’ which was held last September 2018 in Fukui. This conference aimed at supporting sustainable practices and reflections of Japanese language teachers in the Hokuriku region in Japan. For that purpose, the design of the conference is rooted on the idea of creating a space where practitioners can openly and nonthreateningly share with each other (i.e. we are calling it, exchange learning style) as opposed to the more customary lecture style.

In this paper, the authors (ditto organizers of the conference) reflected on the process of designing and organizing the conference, and on specific practices as coordinators of a multicultural co-existence between Japanese teachers and international students. Moreover, the reports (practice records) of the practices shared, the actual happenings during the said conference, and the new insights that the participants were able to gain were summarized and reviewed. As a result of the analysis, the authors propose the value of practice records sharing in supporting Japanese language teachers’ growth as professionals.

Keywords: Practitioner professional development, culture of practice records

A Pilot Investigation into Non-Japanese Perceptions and Attitudes Towards the Fukui Dialect

Christopher Hennessy

Abstract

The researcher conducted a pilot investigation in December of 2018 to understand non-native residents' identification, perception, and attitudes towards the Fukui dialect. The survey was conducted using a questionnaire at a Japanese language school in Fukui City and included 24 respondents. The questionnaire included demographic questions, as well as two draw-a-map tasks often used in the field of perceptual dialectology: one of the whole of Japan and the other of Fukui Prefecture. For the respondents who identified a dialect in Fukui Prefecture, there were follow-up questions to assess the language regard these respondents had towards the Fukui dialect. Results showed a majority of respondents could identify a dialect in Fukui Prefecture. Furthermore, the respondents who identified a dialect in Fukui thought favorably of the dialect. The majority also believed that there was somewhat of a difference between the Fukui dialect and the standard language they are taught in Japanese class, though for many respondents this difference did not seem to pose a problem in terms of comprehensibility. In the final summary, the researcher concludes with some observations from the data as well as issues to be resolved in this pilot investigation in order to conduct similar research on a larger scale in the future.

Keywords: perceptual dialectology, dialect consciousness, Japanese linguistics, dialectology, Fukui dialect

1. Introduction

The field of perceptual dialectology, which looks at the language regard non-specialists have towards language, has often focused on native speakers of a language or dialect as a research group. There have been some studies in assessing non-native speakers' perceptions of language, but in general this is not the case (Prikhokdine 2018). Through previous studies, the researcher has observed a possible need for limited Japanese dialect acquisition of dialect or dialects by non-native Japanese speakers in Fukui Prefecture, located on the Sea of Japan two hours north of Kyoto (Hennessy & Kuwabara 2016). Follow-up studies conducted by the researcher on the dialect perceptions of native residents of Fukui Prefecture exhibit daily use of a dialect, even in working

conditions, as well as multiple dialects reported within Fukui Prefecture itself (Hennessy 2018; Hennessy & Kuwabara 2017). This makes understanding how non-Japanese perceive the Fukui dialect important, as it is something that they may encounter and have to deal with during their entirety of time in Fukui Prefecture.

In this research paper, the researcher wanted to explore more in-depth non-native Japanese residents' perceptions of the dialect or dialects of Fukui Prefecture. Specifically, the researcher will report the findings on whether or not foreign residents can identify a dialect or dialects in Fukui Prefecture compared to the rest of Japan using draw-a-map tasks to create dialect boundary maps, a task that is based on a wealth of previous literature in the field (Preston 2018; Montgomery and Cramer 2016; Long & Yim 2002; Long 1999; Preston 1999; Preston 1989). Next, for the foreign residents who identified a dialect within Fukui Prefecture, the researcher will show results of a language attitude assessment conducted after these draw-a-map tasks to understand further their perceptions and image of the dialect they reported as being surrounded by. Finally, the researcher will discuss the results.

2. The Fukui dialects

From a descriptive linguistics standpoint, Fukui Prefecture has two overarching dialect boundaries in Fukui: (1) Reihoku – the northern area, and (2) Reinan – the southern area. The boundary split occurs at the furthest north part of Tsuruga City, which is also an area of a geographical split due to a mountain range within the prefecture. The Reihoku dialect is also included in the overall set of dialects in Hokuriku, which comprises Fukui Prefecture, Ishikawa Prefecture, and Toyama Prefecture. The Reinan dialect is part of the Kinki set of dialects, which also encompasses major cities such as Osaka and Kyoto. The vocabulary of the two areas can be quite different, however, the grammar of both areas is very similar (Sato 2003).

Within the Reihoku area, there are smaller dialect boundaries between the eastern and western parts. In the flatter western area, the major cities of Fukui City, Sabae City, and Takefu City are considered accentless. However, Ono City and Katsuyama City situated in the mountain areas of the east part of Reihoku are considered part of the Keihan-type accent dialects, which is connected to the Kansai dialect, specifically the dialects of Kyoto and Osaka (Kindai'ichi 1977). Keihan-type accent dialects circle around the eastern part of the Reihoku area and continue into the northern Ishikawa Prefecture and Toyama Prefecture.

3. Methodology

In this section, the researcher will describe the methodologies used to gather and analyze data. The basic modes of data gathering were a questionnaire, which first featured a set of demographic questions, then hand-drawn dialect maps, followed by language attitudes assessment of the identified

dialects. The research was carried out during a break time between classes at a Japanese language school in Fukui City, Fukui Prefecture with 24 students of the school.

3-1 Demographic questionnaire

The researcher had respondents fill out a questionnaire that featured a number of questions for understanding the background of each respondent. This portion of the questionnaire included the following: (1) gender, (2) home country, (3) mother language, (4) age, (5) occupation, (6) time spent in Japan, (7) time spent in Fukui Prefecture and location within Fukui Prefecture, (8) self-assessment of Japanese level based on a 4-point scale, (9) length of time spent studying the Japanese language within Japan and Fukui Prefecture, (10) time spent studying the Japanese language outside of Japan, (11) the types of people you speak the Japanese language with in your daily life, (12) the frequency with which you speak the Japanese language with Japanese people, and (13) the types of places where you speak the Japanese language with Japanese people. The format of this demographic portion of the questionnaire is amended from the previous research efforts of the researcher as well as includes items that have been previously used within the social sciences (Hennessy 2018; Hennessy & Kuwabara 2017; Denscombe 2017; Hennessy & Kuwabara 2016).

3-2 Hand-drawn maps

Hand-drawn maps of dialects areas is a research tool that has long been used in the field now of perceptual dialectology (Preston 2018; Montgomery and Cramer 2016; Long & Yim 2002; Long 1999; Preston 1999; Preston 1989). In this research method, respondents are given a map with directions to circle areas of the map in which they believe there is a dialect boundary and then label the dialect names for those areas. For the purposes of this research, respondents were asked to draw their perceived dialect boundary maps onto two different maps: (1) a map of Japan with the prefectural boundaries visible (Figure 1), and (2) a map of Fukui with city boundaries visible (Figure 2).



Figure 1: An example of the map of Japan used



Figure 2: An example of the Fukui Prefecture map used

Of the 24 respondents (described in section 3-4), all completed a hand-drawn dialect boundary map onto the map of Japan, and only two respondents completed the dialect boundary map of Fukui. For this reason, the scope of this research will only focus on the map of Japan hand-drawn map task. However, the fact so many respondents did not complete the Fukui Prefecture dialect boundary map suggests something about the respondents' knowledge of the Fukui dialect. This point will be discussed in more detail in Section 5 – Discussion and Conclusion.

3-3 Language attitudes

For respondents who identified a dialect in Fukui on the map of Japan, they were further asked to assess their own language attitudes towards the Fukui dialect based on certain characteristics: (1) correctness, (2) pleasantness, (3) stylishness, (4) beauty, (5) different from the Japanese you learn in textbooks, (6) frequency of use (either spoken or listening), and (7) comprehension of the dialect. The respondents were asked to rank these characteristics based on a 4-point scale: (1) I don't think so at all, (2) I don't think so, (3) I somewhat think so, and (4) I completely think so (Prikkhodkine 2018; Cramer 2016; Long & Yim 2002; Long 1999). Again, these questionnaires were primarily conducted in Japanese, however, there was English glossing of the instructions for conducting the draw-a-map task and for the terms used for the characteristics noted above. These characteristics are standard characteristics used in language and dialect attitude research (Cramer 2016; Long & Yim 2002; Long 1999), with the added exception of (3) stylishness, (5) different from the Japanese you learn in textbooks, and (7) comprehension of the dialect.

The reason for adding (3) stylishness is because, based on the researcher's previous research, there seems to be some image of stylishness or coolness of certain dialects by both Japanese and non-Japanese participants, particularly in reference to the Kansai dialect, which many consider a "stylish" or "cool" dialect (Hennessy 2018; Hennessy & Kuwabara 2016). For (5) different from the Japanese you learn in textbooks, the researcher felt it was important to add this to gain insight into the Japanese instruction non-native learners receive in the classroom versus the Japanese language they receive in regular societal interactions. Most research on dialect perceptions is conducted on respondents who are native speakers of the language or dialect, so this is not a characteristic that is mentioned in previous research. For (7) comprehension of the dialect, much like the reason given for (5), native speakers of the language are often the respondents. Also, they tend to be familiar enough with the dialect to understand it. In the case of non-native speakers of Japanese, it is possible that though they can recognize certain aspects of spoken language to understand that it is a dialect being spoken, they may not be able to understand fully the spoken utterances because of the dialect. For this reason, the research has added this category to assess how much respondents perceive to understand the dialect they have identified.

3-4 The respondents

The researcher is trying to understand, first, if non-Japanese residents living within Fukui Prefecture actually identify a dialect in Fukui and, second, what sort of language attitudes they may hold towards that dialect. For the purpose of this pilot research, the researcher visited a Japanese language school in Fukui City in order to obtain data from the school's intermediate and advanced class of students. A total of 24 valid questionnaires were obtained. Respondent nationalities included Nepalese, Chinese, Taiwanese, Filipino, Sri Lankan, and Mongolian. Respondent gender was 20 male and 4 female. Respondents' ages ranged from 20 to 41, with the average age being 25. Time living in Fukui Prefecture ranged from 2 months to, in one case, over 9 years, with the average time living in Fukui Prefecture just around 18 months. Nearly all respondents live in Fukui City, with only one living in Awara City, which is situated about 20 kilometers north of Fukui City. The average length of Japanese study inside Fukui Prefecture was around 14 months, and outside of Fukui Prefecture was 18 months, meaning the total length of study on average per respondent was 32 months or 2 years and 8 months. Finally, all respondents identified their Japanese level as *chukyu* (中級), or intermediate. As for the questionnaire itself, the quickest respondent completed the questionnaire in around 10 minutes with some taking upwards of 30 minutes to complete.

4. The results

4-1 Respondents who identified a Fukui dialect

Of the 24 respondents, 17 respondents identified a Fukui dialect or at least something different happening in the Reihoku region of northern Fukui Prefecture on the draw-a-map task featuring the map of Japan as a whole. This shows that there is awareness by non-native Japanese speakers of something different in the way Japanese is spoken in this area.

As for other dialects, only 2 respondents failed to identify at least some dialect on the map of Japan. The most numerous directly identified dialect other than Fukui dialect is the Tokyo dialect, which was described by 9 people. If we amalgamate the description terms *Kyoto*, *Osaka*, and *Kansai* into just *Kansai*, then Kansai dialect was identified by 12 respondents. This is interesting as a Fukui dialect was then the most identified dialect in this draw-a-map exercise for non-native relative newcomers to Japan. Other dialects mentioned by the respondents included: Hokkaido, Okinawa, Nagoya, Chiba, Kanagawa, Tohoku, Ishikawa, Aomori, Shimane, and Shikoku. Clearly, there is some level of dialectal awareness by the respondents.

4-2 Language attitude results

As mentioned above, the respondents were asked to assess their attitude towards a perceived Fukui dialect based on seven characteristics: (1) correctness, (2) pleasantness, (3) stylishness, (4) beauty, (5) different from the Japanese you learn in textbooks, (6) frequency of use (either spoken or

listening), and (7) comprehension of the dialect, using a 4-point scale: (1) I don't think so at all, (2) I don't think so, (3) I somewhat think so, and (4) I completely think so. Of the 17 respondents who identified a Fukui dialect, 14 respondents filled out this portion of the questionnaire. The other three for some reason unknown to the researcher did not fill out this portion. One reason could be the length of the questionnaire fatigued the respondents.

For (1) correctness, 11 respondents assessed the Fukui dialect correctness as (3) I somewhat think so or (4) I completely think so, with 3 respondents assessing it as (2) I don't think so. The mean for all 14 respondents is 3.07, suggesting the respondents somewhat agree that Fukui dialect is "correct".

For (2) pleasantness, 10 respondents assessed the Fukui dialect pleasantness as (3) I somewhat think so or (4) I completely think so, with 4 respondents assessing it as (1) I don't think so at all or (2) I don't think so. The mean for all 14 respondents is 2.92, suggesting the respondents somewhat agree that Fukui dialect is "pleasant".

For (3) stylishness, 10 respondents assessed the Fukui dialect stylishness as (3) I somewhat think so or (4) I completely think so, with 4 respondents assessing it as (1) I don't think so at all or (2) I don't think so. The mean for all 14 respondents is 2.85, suggesting the respondents somewhat agree that Fukui dialect is "stylish".

For (4) beauty, 10 respondents assessed the Fukui dialect beauty as (3) I somewhat think so or (4) I completely think so, with 4 respondents assessing it as (1) I don't think so at all or (2) I don't think so. The mean for all 14 respondents is 3.07, suggesting the respondents somewhat agree that Fukui dialect is "beautiful".

For (5) different from the Japanese you learn in textbooks, 9 respondents assessed the Fukui dialect difference from Japanese in textbooks as (3) I somewhat think so or (4) I completely think so, with 5 respondents assessing it as (1) I don't think so at all or (2) I don't think so. The mean for all 14 respondents is 2.57, suggesting the respondents somewhat weakly agree that Fukui dialect is "different from Japanese in textbooks".

For (6) frequency of use, 12 respondents assessed the Fukui dialect frequency of use as (3) I somewhat think so or (4) I completely think so, with 2 respondents assessing it as (1) I don't think so at all or (2) I don't think so. The mean for all 14 respondents is 3.15, suggesting the respondents somewhat agree that Fukui dialect is "frequently used".

For (7) comprehension of the dialect, 9 respondents assessed the Fukui dialect comprehensibility as (3) I somewhat think so or (4) I completely think so, with 5 respondents assessing it as (1) I don't think so at all or (2) I don't think so. The mean for all 14 respondents is 3.07, suggesting the respondents somewhat agree that Fukui dialect is "comprehensible".

5. Discussion and Conclusion

Based on the above results, we can understand that the greater majority of foreign residents in Fukui Prefecture are able to identify a Fukui dialect on the map of Japan draw-a-map task. The dialect boundary maps drawn though are not in accord at all with those produced by native Japanese respondents in Hennessy (2018). This suggests that while the respondents understand there is a Fukui dialect that is somehow different from the way Japanese is spoken throughout Japan, their knowledge stops there; they do not know the details of different varieties of Fukui dialect. Lack of exposure to different dialects throughout Fukui may be a reason for this, but another reason may be the phenomenon of dialect leveling, in which dialects are merging into the standard language at the cost of dialectal features as exhibited in other societies (Kerswill & Williams 2002). The Fukui dialect may be merging more and more with standard Japanese.

As for the attitudes held by the respondents towards the Fukui dialect, the majority on average found it somewhat correct, pleasant, stylish, beautiful, different from the Japanese you learn in textbooks, frequently used (either spoken or listening), and comprehensible. Particularly with correctness, pleasantness, stylishness, and beauty, this is interesting as many of the non-native Japanese respondents to a previous study conducted by the researcher exhibited negative feelings towards the Fukui dialect, particularly towards any sort of spoken acquisition of it (Hennessy & Kuwabara 2016). Also, interestingly, the respondents from the current study believe that Fukui dialect is different from the Japanese language they learn in textbooks, yet also believe that this dialect is comprehensible, meaning that they do not believe the dialect is so far from the Japanese language they learn as to cause issues when encountering the Fukui dialect. This point also is somewhat counter to the results of Hennessy and Kuwabara (2018), in which many of the non-native Japanese respondents expressed frustration, particularly in work situations and daily lives, when encountering people with a pronounced Fukui dialect due to a lack of comprehensibility. However, in the current study, the majority of respondents also believe they regularly encounter the Fukui dialect, which suggests that there is recognition of the dialect at some level. The researcher hopes to continue pursuing this connection between dialect contact and dialect awareness in the future.

Through this study, the researcher could extrapolate the above conclusions, however, this research was done as a pilot project to see how it may be done on a larger level to obtain a larger number of results, which would give a fuller account of the perceptions of the Fukui dialect by foreign residents. As a pilot research project, a few issues became apparent during the research process. First, the questionnaire takes upwards of 30 minutes for completion. Such length in a questionnaire can lead to respondent fatigue, which in this case may have been a factor in not completing the Fukui Prefecture draw-a-map task, as it was the last portion to be completed (Denscombe 2017). One reason in the length difference could be the Japanese reading level of the respondents and so more English glossing could be beneficial.

Another issue is that while the majority identified a Fukui dialect, it is not clear from the data why they knew about the Fukui dialect. The point of draw-a-map tasks is to document non-linguists' perceptions of a dialect or language. However, one respondent mentioned to the researcher after completing the questionnaire that they had heard about the Fukui dialect from a local Japanese acquaintance. This suggests the respondent may not have been aware of any overt difference between how people spoke in the Fukui City area compared to standard Japanese, but instead relied on knowledge given to him by another party. This fact may be true for others who completed the questionnaire as well, and so having some question on how respondents know about the Fukui dialect may be a worthwhile addition.

As a next step, the researcher hopes to make the necessary amendments to the questionnaire and expand the research area out to other parts of the prefecture to include the different dialect boundaries defined in the literature. By doing this, we can start to see the perceptions of different varieties of dialects in Fukui Prefecture by foreign residents. This understanding will give further, fuller documentary evidence regarding the Fukui dialect, and may even open up possible ways to address social needs of foreign residents in regional areas through increased integration into local communities both from a language and cultural perspective.

References

- Cramer, Jennifer (2016) "Rural vs. urban: Perception and production of identity in a border city" in C. Montgomery & J. Cramer (Eds.) *Cityscapes and Perceptual Dialectology: Global Perspectives on Non-Linguists' Knowledge of the Dialect Landscape* (pp. 27-54). De Gruyter: Boston.
- Denscombe, Martyn. (2017) *The Good Research Guide*. McGraw-Hill Education: New York.
- Hennessy, Christopher. (2018) "A Pilot Investigation into Japanese Speakers' Perceptions and Attitudes of Dialects in Fukui Prefecture." *University of Fukui International Education and Exchange Research*, pp 13-24.
- Hennessy, Christopher, and Kuwabara, Yoko. (2016) "A Sense of Inclusiveness Through Japanese Dialect: Preliminary Results of a Pilot Study on Non-Native Japanese Speakers' Attitudes Towards Learning the Local Dialect in Fukui City." *University of Fukui International Center Research Bulletin v.2*, pp 23-34.
- Hennessy, Christopher, and Kuwabara, Yoko. (2017) "A Sense of Affinity and the Local Dialect: Fukui City Service-Industry Workers' Perceptions of Fukui Dialect Usage and Implications for Non-Native Japanese Speakers." *University of Fukui International Education and Exchange Research*, pp 1-13.
- Kerswill, Paul, and Williams, Ann. (2002) "Dialect recognition and speech community focusing in new and old towns in England: The effects of dialect levelling, demography, and social networks" in D. Preston (Ed.) *Handbook of Perceptual Dialectology: Volume 2* (pp. 173-204). John Benjamins

- Publishing: Amsterdam.
- Kindai'ichi, Haruhiko. (1977) "Akkusento no bunpu to hensen [Accent map and change]". *Iwanami kouza nihongo 11 hougen*, pp. 176-177
- Long, Daniel. (1999) "Geographical perceptions of Japanese dialect regions" in D. Preston (Ed.) *Handbook of Perceptual Dialectology: Volume 1* (pp. 177-198). John Benjamins Publishing: Amsterdam.
- Long, Daniel, and Yim, Young-Cheol. (2002) "Regional differences in the perception of Korean dialects" in D. Long & Preston (Eds.) *Handbook of Perceptual Dialectology: Volume 2* (pp. 249-275). John Benjamins Publishing: Amsterdam.
- Montgomery, Chris, and Cramer, Jennifer (2016) "Developing methods in Perceptual Dialectology" in C. Montgomery & J. Cramer (Eds.) *Cityscapes and Perceptual Dialectology: Global Perspectives on Non-Linguists' Knowledge of the Dialect Landscape* (pp. 9-26). De Gruyter: Boston.
- Preston, Dennis R. (1989) *Perceptual Dialectology*. De Gruyter: Amsterdam.
- Preston, Dennis R. (1999) "Introduction" in D. Preston (Ed.) *Handbook of Perceptual Dialectology: Volume 1* (pp. xxiii-xi). John Benjamins Publishing: Amsterdam.
- Preston, Dennis R. (2018) "Language Regard: What, Why, How, Whither?" in Evans et al (Eds.) D. Preston (Ed.) *Language Regard: Methods Variation and Change* (pp. 3-30). Cambridge University Press: Cambridge.
- Prikhodkine, Alexei. (2018) "Language Regard and Sociolinguistic Competence of Non-native Speakers" in B. Evans et al. (Eds.) *Language Regard: Methods Variation and Change* (pp. 218-238). Cambridge University Press: Cambridge.
- Sato, Ryou'ichi. (2003) *The Japanese Dialect Dictionary* [Nihon-hougen jiten]. Shougakukan Press: Tokyo.

福井方言に対する非日本人の意識と態度に関するパイロット調査

ヘネシー・クリストファー

筆者は、2018年12月に、福井方言に対する非日本人居住者の意識、及び態度を理解するためのパイロット調査を行った。この調査においては、福井市の日本語学校に通う24名の学生からアンケートへの回答を得た。アンケートには、回答者の属性を問う質問のほか、方言意識学の分野でよく用いられる方言分布図の作成課題を二つ取り入れた。一つは日本全体の、もう一つは福井県内の方言分布図である。福井県に特有の方言の存在を認識している回答者にはさらに、福井方言に対する態度を理解すべく、追加の質問への回答を依頼した。その結果、大半の回答者が福井県に特有の方言の存在を認識していると回答した。また、福井方言の存在を認識している回答者は、その方言を良く思っていることがわかった。さらに、大半の回答者は、福井方言と日本語の授業で教わってきた共通語には何かしらの違いがあると考えていると回答した。但し、そのうち多くの回答者にとって、その違いは言葉の理解に支障をきたすほどのものではないようだった。最終的に筆者は、アンケート調査結果に関する考察、及び同様の研究を将来的により大きな規模で行うために解決すべき当パイロット調査の問題点を踏まえ、結論を述べている。

キーワード：方言意識、日本語学、方言学、福井方言、日本語教育

【執筆者紹介】

- 桑原 陽子 Kuwabara Yoko (福井大学語学センター・准教授)
佐藤 綾 Sato Aya (福井大学語学センター・准教授)
半原 芳子 Hanbara Yoshiko (福井大学大学院連合教職開発研究科・准教授)
辻端 聡子 Tsujibata Fusako (公益社団法人ふくい市民国際交流協会・主事)
ヘネシー・クリストファー Hennessy, Christopher (国際地域学部・助教)

【編集委員】

- 佐藤 綾 (福井大学語学センター・准教授)

国際教育交流研究

第3号

2019年3月29日発行

編集 国際教育交流研究編集委員会

発行者 福井大学国際センター・語学センター

〒910-8507 福井市文京3丁目9番1号

電話 0776-27-8406 (国際課)
