



MACALESTER

Proceedings

*The 28th Central Association of Teachers of Japanese
Conference (CATJ28)*

*“Japanese Language Education
in Diversifying Communities”*



**Edited by Satoko Suzuki, Sachiko Dorsey, and Daphne Iskos
Macalester College**

2020

Proceedings of the 28th Central Association of Teachers of Japanese Conference

目次

はじめに	iii
------	-----

Preface	iv
----------------	----

基調講演 (Keynote Papers)

「多様性」を重視した批判的なことばの教育とは 熊谷由理 (スミス大学)	1
--	---

Reaffirming Professional Qualifications for Japanese-Language Educators Towards the Cultivation of the Next Generation Junko Mori (University of Wisconsin-Madison)	15
---	----

多様性・包摂性に関する考察と研究報告 (Reflections and Research on Diversity and Inclusion)

性の多様性から日本語教育を考える 望月良浩 (ミシガン大学)	34
-----------------------------------	----

Neither Hero nor Heroine: Problematizing the representation of gender non-conforming characters in Japanese <i>anime</i> Catherine Gilbert and Rika Ito (St. Olaf College)	43
--	----

スピーチスタイルとネイティブスピーカーバイアス —在日 L2 話者から学べること— 武内ジェイ・ディベロ (クレムソン大学)	57
---	----

言語研究報告 (Linguistic Research)

Doing Pragmatics Learning in L1-L2 Interaction: “How to Be Less Humbly Humble?” Yoshiyuki Hara (University of Wisconsin-Madison)	67
--	----

文末での過去形の二重使用 —「過去形+でした」についての考察— 西寛典 (メンフィス大学)	87
--	----

Non-Canonical Word Order in Japanese and Its Pedagogical Implications on Interactional Competence

Yi Ren (University of California, Los Angeles) 97

新しい教授法・視点の提案 (Proposals of New Pedagogies and Perspectives)

多様化する学習環境に対応するために初級レベルに必要なカリキュラムと教材とは
花井善朗・江森祥子 (ウィスコンシン大学オシュコシュ校) 108

Emotional Personal Japanese over Practical Useful Japanese

Chikako Hirayama Cooke (University of Texas at Austin) 121

実践報告 (Instructional Practices)

日本語を使って、地域に学び、貢献する試み
此枝恵子 (ベイツ大学) 137

Japanese Community Development for Japanese-Language Learners Through Extracurricular Activities

Tatsushi Fukunaga and Aiko Fukunaga (University of Rhode Island) 147

中級クラスにおけるブックレビュープロジェクト
小室リー郁子 (トロント大学) 160

Intercultural Service-learning for a University Japanese Course

Nagi Fujie (Purdue University) 180

『げんき』の読み物を使った内容重視 (CBI) の試み

三田歩 (ミネソタ大学ツインシティー校) 195

Curriculum Change to Address Students' Diverse Needs and Proficiency Levels

Tomomi Kakegawa (University of Wisconsin-Eau Claire) 210

卒業後の日本語学習を継続させるために ―日本語クラスで理想自己を構築する試み―
美濃部大樹 (パデュー大学) 225

はじめに

本学会誌は、2020年5月30日・31日に開催された第28回中西部日本語教師会(CATJ28)の発表論文集です。学会は「多様化社会における日本語教育」をテーマとして行われました。

学会は本来、ミネソタ州セントポール市にあるマカレスター大学のキャンパスで開催される予定でしたが、新型コロナウイルスのパンデミックのため、オンラインで行われました。米国における日本語教育の学会の中では、最初のリモート学会だったようです(マカレスターでどのようにリモート学会の準備、運営をしたかに興味のある方は、[この書類](#)をご覧ください)。

学会の直前に、黒人男性ジョージ・フロイド氏がミネアポリスの警察によって殺されるという事件が起き、それがきっかけとなりミネアポリスとセントポールで人種差別に抗議する大きなデモが始まりました。学会は、サイレンが鳴り響き、商店の窓などに板が打ち付けられる中、開催されました。

事件とデモが学会に時間的にも距離的にも近かったため、主催者の私達は、差別と偏見を今すぐ取り除かなければならないという必要性を切実に感じ、多様性と包摂性について話し合うこの学会の意義をより強く感じました。また、パンデミックによって明らかになった様々な課題(例えば、オンライン授業で顕著になる学生間の経済格差など)も、不平等と排除をどのようになくすべきかについて話し合うことの必然性を高めたと思います。

学会では、熊谷由理先生(スミス大学)、安座間喜治先生(ノースサリナス高校・カリフォルニア州立大学)、森純子先生(ウィスコンシン大学マディソン校)が、多様性について調査する際に不可欠な批判的視点、授業内容に社会問題を取り入れる必要性、教師採用における母語話者優遇を問題視することの重要性などについて、素晴らしい基調講演を行ってくださり、参加者は熱心に耳を傾けました。また、ラウンドテーブルディスカッションでは、五人の先生方がそれぞれ違った視点からクラス内外における多様性の必要性について語ってくださった後、参加者は少人数のグループに分かれディスカッションを行いました。それに加え、二十二人の発表者の大変興味深い研究報告や実践報告とその後の質疑応答がありました。全ての発表者と参加者のお陰で学会は成功のうちに終わりました。

この学会は、国際交流基金、五大湖大学協会、アジア研究協会北東アジアカOUNシルと日米友好基金、及びマカレスター大学学長事務所の援助により実現出来ました。厚くお礼を申し上げます。

本誌に掲載されている論文は、以下のように分類されて収められています。まず、熊谷由理先生と森純子先生の基調講演に基づく論文が最初にあり、その後に十五本の論文が四つのカテゴリー(多様性・包摂性に関する考察と研究報告、言語研究報告、新しい教授法・視点の提案、実践報告)に分かれて掲載されています。

最後になりましたが、本誌に貴重な考察・研究・実践報告を寄稿してくださった執筆者の皆様にお礼を申し上げます。

2020年 マカレスター大学 CATJ28 企画運営委員長 鈴木聡子

Preface

The present volume contains papers presented at the 28th Central Association of Teachers of Japanese Conference (CATJ28) held on May 30th and 31st, 2020. The theme of the conference was “Japanese Language Education in Diversifying Communities.”

We originally planned to host the conference on campus at Macalester College in Saint Paul, Minnesota. However, due to the Covid-19 pandemic, we conducted our conference online. This was the first virtual conference in the field of Japanese language education held in the United States (If the reader is interested in how we prepared for and conducted the conference online, please see [this document](#)).

Immediately before the conference, George Floyd, an unarmed Black man, was killed by Minneapolis police, which prompted massive protests in Minneapolis and Saint Paul. The conference took place as sirens were heard and shops were being boarded up.

Because of this immediacy, we acutely felt the need to oppose and eradicate discrimination and prejudice, and this heightened the significance of our conference-wide discussions of diversity and inclusion. In addition, the challenges of the pandemic (such as the income gap among students that became pronounced in online classes) urged further reflection on inequity and exclusion in the classroom.

All of the presenters and attendees made this conference a great success. Three keynote speakers, Dr. Yuri Kumagai (Smith College), Mr. Yo Azama (North Salinas High School and California State University), and Dr. Junko Mori (University of Wisconsin-Madison) enthralled us with their thoughtful lectures on complex issues such as critical perspectives in investigating diversities, the need to incorporate social issues in the language classroom, and the importance of challenging native speaker privilege in hiring language instructors. We also held a Roundtable Discussion featuring five wonderful speakers, each of whom addressed multifaceted aspects of diversity in and out of the classroom. After the panel, we engaged in small group conversations. In addition, we listened to and had lively discussions with twenty two individual presenters, who gave fascinating accounts of their empirical research and teaching.

The conference was made possible by our sponsors: the Japan Foundation, the Great Lakes Colleges Association (GLCA), the Northeast Asia Council (NEAC) of the Association for Asian Studies with the Japan-U.S. Friendship Commission (JUSFC), and Macalester College President’s Office. We express our sincere gratitude for their generous support.

The papers collected in this volume cover a wide range of topics. The keynote papers by Dr. Kumagai and Dr. Mori make up the first section, followed by fifteen papers grouped in four categories: reflections and research on diversity and inclusion, linguistic research, proposals of new pedagogies and perspectives, and instructional practices.

Lastly, we thank all of the authors for making insightful and invaluable contributions to this volume.

Satoko Suzuki
CATJ28 Organizing Committee Chair
Macalester College
2020

「多様性」を重視した批判的なことばの教育とは

熊谷由理 (スミス大学)

要旨

昨今、様々な文脈で「多様性」「包摂性」といった用語が頻繁に使われている。辞書では、多様性とは「いろいろな種類や傾向のものがあること」と定義されている。つまり、異質のモノ・コトが共存していれば多様性があるとされ、そこに包摂性があるとは限らないのである。これは、多様性があるが故に暴力や不平等が蔓延している現在の世界情勢をみれば容易に理解できる。「多様性とは何なのか」「誰にとっての何のための多様性なのか」「多様性と包摂性はどんな関係なのか」といった問題をよく考えないと、色々なものが混在していればよいという表面的な多様性の賞賛に陥ってしまうだろう。そんな状況の中、ことばの教育においても「多様性を重視することで何をめざすのか」といった問いを、様々な側面から批判的に考慮することが求められる。本稿では、筆者が実践してきた試みを例にあげ、多様性を重視した批判的なことばの教育の可能性について考察する。

キーワード： 多様性・ダイバーシティ 包摂性・インクルージョン 批判性 クリティカルリテラシー 批判的なことばの教育

1 はじめに

「多様性」ということばを聞いて、私たちは一体どんなことを頭に浮かべるのだろうか。東京・新宿歌舞伎町界隈、あるいは、大阪・道頓堀といった大都会の景観を想像していただきたい。それらの光景は、日本の目にみえる「多様性」を象徴していると言えるのではないだろうか。そこでは、まず、「言語」の多様性が見られるだろう。日本語は当然のこと、英語をはじめ様々な言語で書かれた標識や看板が目に入ってくるに違いない。次に、年齢・性別・人種・服装や風貌など、行き交う人々、集う人々の多様性も目につくだろう。そして、「日本語」に注目すると、文字使いの多様性も明らかなはずである。様々な看板や標識には、ひらがな、カタカナ、漢字、ローマ字が使われている。さらに、「ことば」をより広義な意味から見た場合、マルチモードの多様性もあげられる。標識や看板には、色々なフォントで文字が書かれ、色、イメージ、写真、縦書き・横書きといったレイアウトなど、様々な意味生成の要素が目に入ってくるだろう。そして、音楽や話し声、スピーカーから流れるアナウンスメント、さらには、Pennycook & Otsuji (2015) が「メトロリンガリズム」の一部として議論するその空間に漂う匂い(「スメルスケープ」と呼ばれる)なども想像でき、様々な人・モノ・コトが混在していることに気がつくだろう。他にも、街の景観からはすくいとることができない目にみえない「多様性」の要素も数えきれないほど存在する。このような多様化の現象は、大都会だけに存在する特殊な現象ではなく、程度の差こそあれ、日本各地、また世界中の至る所で見られる現状であると議論されている(尾辻印刷中)。

本稿では、そのような多様性が「ことばの教育」とどういう関係があるのか、このような日常の多様性をどのように日本語教育に取り込んでいけるのか、さらに、なぜ「多様性」をことばの教育で重視する必要があるのか、という点について考察したい。

2 「多様性」とは：ダイバーシティー&インクルージョン(D&I)

日本では、最近「ダイバーシティー&インクルージョン(D&I)」ということばが、様々な分野において注目をあびている。2020 年夏に開催される予定であった東京オリンピックでも、それがスローガンのように使われていた。また、日本経済団体連合(経団連)(2017)は「D&I 社会の現実が急務である」とし、それを受け、企業、また、教育機関においても、「D&I」の重要性が謳われている。この「多様性・ダイバーシティ」という用語と、それと対のように使われる「包摂性・インクルージョン」という用語は、一般的にはどのように定義されているのだろうか。オンライン辞書(デジタル大辞泉)で調べてみた。

多様性・ダイバーシティ：いろいろな種類や傾向のものがあること。変化に富むこと

包摂性・インクルージョン：障害者らを社会から隔離排除するのではなく、社会の中で共に助け合って生きていこうという考え方

さらに、「なぜ、多様性は重要なのか」について俯瞰するため google 検索を行うと、次のような定義がみられた。まず、何をもって多様性というのかという点に関して、「人と人との違い」(GEWELL)、「ひとりひとりが唯一な存在」(田上 2020)という考え方や「多様な人々が存在している状態」(ONE TEAM Lab)などと定義されている。では、多様な人々とはどのような人を指すのだろうか。様々な機関が列挙している属性をまとめると、年齢、人種・民族、国籍、言語、宗教・信条・価値観、ジェンダー、性的指向・性自認、ライフスタイル、社会的地位、心身機能・障がいの有無、などが挙げられている。このような傾向を受け、経団連(2017)は「ダイバーシティー・インクルージョン社会の実現へ向けて」という指針声明文において、多様性とは、「まずは、女性、若者や高齢者、LGBT、外国人、障がい者等を迎え入れる」ことであると明記している。この定義で問題視したいのは、社会的な主流派は既にある集団の構成員であるという前提があり、それ以外の者、そこからはみだす者を迎え入れようという流れが多様性・ダイバーシティだと考えられている点である。ここにはトークンの「多様な人をいれればいい」という企業人事の考え方が垣間見られる。このようなアファーマメティブアクションと呼ばれる方針は、教育の文脈においても適用されている。ここで、このような議論に対する一つ目の疑問点として、「すべての多様性を認め『迎え入れ』ることが、包摂(インクルージョン)なのか」という問いを提示したい。

次に、誰にとっての何のための「多様性」なのかという点に関しては、「ちがいを知り、ちがいを示す」(Tokyo Olympic 2020)ことでお互いを理解し個々の人材が力を発揮できるという議論や、「企業の組織活性化、イノベーションの促進、競争力の向上」「異質なチーム・ワークによりイノベーションを創出することで、企業間の競争に打ち勝つ」(経団連 2017)、「共創的未来の源泉と考える」(明治大学)といった文言が見られた。では、個々の人材や集団の利益(「活性化」、「イノベーション」、「競争力」、「未来の源泉」)に繋がらないのなら、多様性は必要はないのだろうか。

さらに、「多様性」と「包摂性」はどんな関係にあるのかという点に関しては、「多様性を受け入れ、組織の一体感を醸成することで成長や変化を推進する」(HR ビジョン)や「多様な人々が対等に関わりあいながら一体化している状態をめざす」(吉田 2017)のように「一体感」「一体化」を目指す考え方がある一方で、「多数派のやり方や価値観を標準とした従来の制度や組織運営を改め、...革新的発想を生み出せるような仕組みを作る」(広島大学ダイバーシティ研究センター)というように、多数派の規範への同化を求めない立ち位置も見ることができる。しかしながら、後者においても、多数派のやり方や価値観を標準としない仕組みとはどんな組織なのかのビジョンについては明確な指針が示されていない。このような議論を受け、多数派・主流派の枠に取り込み「一体感」を醸成し、「一体化」することが多様性の包摂(インクルージョン)なのかという疑問が頭に浮かぶ。

このように考えてくると、批判性を持たない「多様性」「包摂性」に関して、次のような危険性が挙げられるのではないだろうか。

- 新自由主義的・経済的な観点から、「多様な」人材を登用することで生産性や利益中心の価値観が強調される
- 多様性が「組織内の商品」として扱われる (Miller 1998, Mor Barak & Cherin 1998)
- 社会におけるヒエラルキーは変わらない
- 少数派・弱者の同化を強要しうる

こういった現状を考えるにあたり、次節では、本稿のもうひとつのキーワードである「批判性」という概念の、特に、教育の分野での扱いを見てみたい。

3 「批判性」とは

久保田 (2015) によると、応用言語学や教育学において「批判的」という用語は、応用・分析・統合・評価といった高次思考能力を指すものから、イデオロギー批判、社会変革を射程に入れたものまで、幅広い解釈があるとしている。一般的によく使われる「批判的思考・クリティカルシンキング」というのは、論理的、分析的、合理的、探究的、懐疑的、そして、公平な思考、反省的思考を指し (楠見 2014, 鈴木・竹前・大井 2006)、つまり、個人レベルのアカデミックなスキルとして重要視されている概念である (若山, 他 2014)。一方で、批判的教育学・クリティカルペダゴジーの分野で使われる「批判性」とは、「プラクシス (praxis)」と呼ばれる対話と内省に基づいた行動実践、社会的公正・正義の意識、そして、世の中に存在する様々な力関係を疑問視し、必要に応じて変えていこうとする市民形成の育成をめざすということを教育の目標とする (Freire 1998, Giroux 2020)。このように「批判性」の定義はいろいろあり、めざすことにも幅があるが、批判性の最も重要な側面として、両者の共通理念である「懐疑的」思考、つまり、「当たり前」を疑問視するという点があげられる (Yamada 2009)。「多様性」や「包摂性」の扱いが、単なるセールスポイント、あるいは、主流派にとっての都合のいい議論に陥らないためには、批判的に「多様性」を考察することが重要であることを強調したい。

4 日本語教育での画一性と多様性のせめぎあい：批判的なことばの教育へむけて

従来の日本語教育を考えた時、私たち教師は教室で学生と接しながら、無意識のうちに「日本では」「日本人は」「日本語は」というようなことばをつかって、物事を説明しているのではないだろうか。固定的な規範に縛られ、日本・日本人・日本語というものを画一的に提示し、「母語話者」を、そして、標準語をモデルとした「正しい」日本語、「きれいな」日本語、「自然な」日本語を教えることを使命と考え、発音・言葉遣い・文法・筆順の「間違い」を直そうと日々奮闘しているのではないだろうか。もちろん、学習者が日本語を身につけ、それを使って他者とやりとりをする際、相手にわかってもらうためには、ある程度の規範は必要であろう。しかし、「教師」も含んだ全ての日本語の「母語話者」と呼ばれる人が、「きれい」で「正しい」「標準的な」日本語を話しているわけではないということを常に頭に入れておきたい。ことばの教育の規範・画一性と多様性の間にはせめぎあいがあり、そのバランスを考えて、教育にかかわることが非常に大切である。そこにせめぎ合いがあることを認識した上で、批判性をもって、他者との対話や自己内省を通して、社会の、あるいは、言語使用の文脈や状況を吟味し、目的に適した規範・画一性と多様性のバランスを考え、なにを包摂すべきなのかということをよく考えることが重要であろう。

このようなアプローチを批判的な言語・文化教育と呼ぶが、その理念を Kubota (2003) は、次のように説明している。言語・文化を固定的、画一的なものとして扱うのではなく、常に流動的に変化しているものであると捉え、ある言語・文化の内に存在する多様性に注目することで、言語・文化に対する本質主義的な見方や標準・規範といった概念の政治的恣意性を問題視する。そのような理念を受け、佐藤・長谷川・熊谷・神吉 (2015) は、ことばの教育の究極的な目標を、自分たちの生きる未来やコミュニティ創造のために既存の枠組みを見直し、必要であれば変えていく意識・視点・姿勢・態度を養うことを根底に据えるべきであると議論した。

以下、このような理念や教育目標に則って筆者が行った実践活動をふたつ簡単に紹介するが、その前に筆者自身の日本語教師としての立ち位置と実践上の心がけについて、説明したい。

5 批判的なことばの教育の実践活動

筆者は、批判的なことばの教育、特に、クリティカルリテラシーやマルチリテラシーを専門分野として教育実践・研究活動を行っている。そして、教育実践をする際の目標を常に「批判的なことばへの気づき」(“critical language awareness”) (Fairclough 2013) に設定している。ここでは、ことばを広義な意味で捉え、言語だけではなく、ジェスチャー、イメージや色、音といったマルチモードも含む。そして、「批判的なことばへの気づき」とは、1) ことばの多様性、2) 解釈の多様性、3) 当たり前の再吟味、4) ことばの流動性・動態性・ハイブリッド性、5) ことばとイデオロギーの相互構築関係などを指す。

批判的なことばへの気づきを促すためには、ことばを 1) 観察し、2) 理解し、3) 分析・解釈し、4) 批評・批判する、というステップを必要とする機会をできるだけ多く

作るよう心がけている。また、そのステップを教室内で完結してしまうのではなく、学習者が教室の外に出て、批判的・創造的・主体的にことばをつかって「社会」に働きかけることができるような実践ができないか、常に模索している。さらに、気づきをめざす学習と社会への働きかけは、一方向の関係ではなく、行ったり来たりすることをくりかえすことが重要である。

今まで自分が行ってきた実践を「多様性」という視点・観点から振り返ってみた結果、三つの焦点があると気づいた。まずは、1)「日本語・日本人・日本文化や社会の多様性」を取り上げるという点である。次に、2)「意味生成と解釈の多様性」がある。これは、「母語話者」の意味生成の方法や解釈が唯一ではないという点、例えば、テキストの読解を行う際も、常にひとつの正しい答えがあるのではなく、個々人のバックグラウンド、経験や知識をもとにした、多様な解釈がなされるのが当然であるという点である。また、意味生成の仕方も、その目的や人によって様々で、例えば「越境文学者」といわれるような母語話者以外のことばの使用者による、いわゆる「規範」からははずれているといわれるような言葉の使い方に触れることで、学習者自身の意味生成の可能性を広げることも可能であろう (Kumagai 2020, Iwasaki & Kumagai 2020)。最後に、3)「学習者のことば・文化資源の多様性」があげられる。これは、日本語を学んでいる学習者たちは、それぞれが多言語・多文化・それ以外の様々な経験や知識を資源 (リソース) として「持っている」ということを指す。昨今注目を浴びている「トランスランゲージング」 (Garcia & Wei 2014) や「トランスリンガル・プラクティス」 (Canagarajah 2012) と言われる言語教育のアプローチで議論されているように、ことばの教師はいかに学生が自らのことば・文化資源を駆使して日本語の学習や日本語の使用にのぞんでいるのかに価値を見出すとともに、その資源を効果的に活用してより深い学びに導くことも考える必要があるのではないだろうか。

本節では、テクノロジーを介した多文化経験、多様性の実体験と理解を目的として行った実践例を二つ簡単に紹介する。

5.1 実践例 1: 日本の街・言語景観プロジェクト

言語景観とは、一般的に「公共空間で目にする書き言葉」 (庄司他 2009)、「景色のなかのことば」 (中井・ロング 2011) を指すと言われている。例えば、道路標識、広告、通りの名前、場所の名前、店の表示、その他様々な公共の警告・案内表示などである。また、テクノロジーが発展してきている現在では、フラットパネルやタッチスクリーンなど新しい形態のもの、また「書き言葉」に限らずマルチモーダルな意味生成の要素、例えば、シンボル、イメージ、地図、グラフィティなども含む。さらに、より最近の研究では、音や匂いといった視覚要素以外のモードや、建物、人といった言語景観と絡み合いながらその「場」を構成しているその他の要素も言語景観の一部として考える研究 (Pennycook & Otsuji 2015, Peck & Stroud 2015, Peck & Williams 2018) も増えつつある。

言語景観を言語学習に取り入れた先行実践研究は、収集した標識や看板の写真の分析に基づき様々な教育的効果を議論している。例えば、言語学習の観点からみた学習効果としては、言語形式 (文字、語彙、表現、文法) に関する学び (e.g., Sayer 2009, Leung & Wu 2012, Rowland 2013) や語用論的能力 (e.g., Cenez & Gorter 2008; Chern, et al. 2014,

Rowland 2013) を伸ばすことができると報告されている。また、多様性を重視した批判的なことばの教育の観点からは、批判的な言語への気づき、マルチモード・多言語を利用したコミュニケーション、創造的なことば使い、比喩的なことば使い、文字や言語の選択とその効果といった、批判的なことばへの眼差しを培うことが可能かつ必要であると議論されている。

「日本の街・言語景観プロジェクト」は、米国ニューイングランドの小さな町にある女子大学の2年生後半コース(50分授業が週5回14週間)にて、2018年と2019年春学期に2度実施した。コースのレベルは、初級教科書(げんき2冊)(Banno et al. 2011)の学習を終え、「とびら」という中級教科書(Oka, et al. 2009)を使い始めた時点であった。プロジェクトは、学期を通して通常の授業に上乘せする形で行われた。先に紹介した言語景観の先行研究においては、学生が実際にある地域を歩き回り写真を集めるという手法をとっていたが、この大学が位置する町には、「日本・日本語」を経験できるような地域が存在しないため、妥協策として Google Street View (Google Maps) を利用し、学生はヴァーチャルに自分の興味のある街を散策するという形式をとった。

プロジェクトの目的として、学生には以下の3点を明示した。(オリジナルは英語)

- 1) 公共の場に存在するいろいろな標識や看板(サイン)を集め分析し、それらが見る人にどんな意味を伝えているのかを理解する
- 2) サインについての自分の分析や解釈と標識から推測できるその地域について、日本語(口頭・筆記両者)で説明できるようになる
- 3) ワードプレス(ブログサイト)にサインのイメージとそれについてのクリティカルな分析・解釈をまとめ、日本の言語景観を経験したことがない人にとって役に立つようなページをデザインする

プロジェクトを行うにあたり、学生はペア(あるいは3人のグループ)で、自分の興味のある日本の街を選び探索した。プロジェクト全体の手順は以下の通りである。

- 1) Google Street View で街を探索し、グループでサインを10個選ぶ(多言語・多様な文字・マルチモダルの側面などを考慮する)。
- 2) 4段階の分析を行う(後述)。各段階での分析について教師・クラスメートからフィードバックを受ける。
- 3) グループで分析についてのエッセイを書く。教師・クラスメートからのフィードバックを受け推敲する。
- 4) WordPress にサインのイメージとその分析からなるマルチモダルなテキストを掲示する。
- 5) プロジェクトについて学期末に発表をする。

本プロジェクトは、グループで行うこと、そして、プロジェクト過程で何度もクラスメートや教師からフィードバックをうけることにとても大切な意義がある。この過程を通して、お互いの違った視点や異なった解釈に触れ、自分だけの意見や解釈が唯一ではないことを、学生は身をもって経験する。そして、対話・交渉を通して、何かをやりとげる(この場合は、課題を仕上げる)ためには、多様な視点の存在を認め、受け入れる(つまり、インクルーシブを体現する)ことの重要性を学ぶことができると考える。

上記分析に関して、クリティカルリテラシーに基づいた4段階に渡る分析を行うよう指導した。これは上述の批判的なことばに対する視点を養う際にとるステップを、プロジェクトにあわせて調整したものである。まず、分析1では、そのサインについてやサインの設置場所について、観察し説明することを目的とした。分析2では、サインの目的や対象者、ことばの選択に注意を払うことを目的とした。分析3では、サインがその目的を果たしているのか、サインと地域との関係などをより深く分析、批判することをめざした。そして、分析4では、サインが多様な背景をもつ人々にとってよりわかりやすくするため、つまり、よりインクルーシブにするために、どのような工夫が可能なのかを考え、(公共の)サインをひとつ選んで自分自身でデザインし直すことを課題とした。なぜ、公共のサインを多様な背景をもつ人々にとってよりわかりやすくするためにデザインしなおすという課題を作ったのかというと、「公共」のサインは、「公共」ということばが示すように、全ての人にひらかれている必要、つまり、インクルーシブであることが重要だからである。

5.1.1 事例「スタイルか機能性か」

本稿では、「スタイルか機能性か：生野区の韓国語が使われている看板」というタイトルで、「コリアタウン」と呼ばれる大阪生野区桃谷の御幸辻商店街近辺の言語景観を分析した2名のヨーロッパ系アメリカ人ペアの事例をごく簡単に紹介する。この二人は、プロジェクトを行っていた時期、韓国語も履修してこともあり、この地区に興味をもったということである。

二人は、キムチ店の看板、豚バラ専門店の広告張り紙、豊橋駅の自動改札機の案内掲示、大阪府の河川美化の標識の四つの看板・標識を最終分析の対象に選び、4段階の分析に関してエッセイを書き、それをワードプレスに掲示した。

このうち、まず、キムチ店の看板(図1)と川の標識(図2-a)に対してどのような分析をしたのか見てみたい。



図1：キムチ店の看板

まず、キムチ店の看板について、以下のように分析している。

生野区の道を歩きながら、たくさんのレストランの標識が見られます。まず、これはキムチの店のサインなので、プライベートの標識のような気がします。日本語の他に、韓国語と、韓国と日本の国旗が使われています。多くの韓国人が生野区に住んでいるそうですから、その人々に宣伝している気がします。でも、韓国語は日本語に翻訳されて、下にもあまり韓国語がないので、この標識の対象者は多分日本人だと思います。

もう一つの面白いことはどうしてキムチだけ韓国語で書いてあるのでしょうか。それに、上にチャンジャ専門店で書いてあるのに、どうしてキムチの言葉の方が大きいのでしょうか。それは、このキムチの言葉は言語としてではなく、デザインとして使われているからだと考えました。

日本語と韓国語の多言語が使われていること、そして、マルチモードとして、韓国と日本の国旗の絵が使われている (分析 1) ことに注目し、その理由として、生野区の住民である「韓国人に宣伝している」と意味づけている (分析 2)。その後、「キムチ」という韓国語は日本語に訳されているのに対して、他の日本語が韓国語に訳されていない点、「キムチ」以外にほとんど韓国語が使われていない点から、この看板の対象は (韓国語話者ではなく) 日本人 (日本語話者) であると分析している。さらに、どうして「キムチ」だけ韓国語で書いてあるのか、また、文字の大きさにも着目し、ちんじゃ専門店なのにどうして、キムチという文字のほうが大きく書かれているのかを考え、そこから、韓国語で書かれた「キムチ」ということばは言語としてではなくデザインとして使われている (分析 3) と結論づけている。

二人の学生は、このサインを分析するにあたり、コリアタウンという日本社会に存在する地域や民族の多様性への気づきは当然のことながら、自分たちの「韓国語がわかる」ということばの資源を有効に活用して、韓国語と日本語の関係に注目しながら、マルチランゲージ、マルチモードを利用した看板の意味生成の多様性、また、規範を超えたデザインとしてのことばという、教室では触れることのほとんどない、ことばの使い方の多様性にも気がついたようである。

川のサイン (図 2-a) についても、同様の分析を行っている。

最後に、この標識は橋の前で見つけました。マスコットがあったので、気がつきました。下のみぎがわで、丸が四つあるのは大阪の標章です。それに、「大阪府」と書いてあるので、公共の標識だと思います。英語と韓国語が全然ありませんが、川の名前にふりがなが使われています。

でも、どうしてすべての漢字にふりがなを使っていないのでしょうか。それに、道の向こうに「コリアタウン」という入りぐちがあるのに、どうしてこの標識は韓国語で書いてないのでしょうか。大阪府がこの標識を立てたので、多分「ここは日本なので、日

本語だけ使った方がいい」というのが大阪府の考え方もかもしれないと思います。その上、この地域は観光地なので、標識の目的は旅行者や住民に川にゴミを捨てないように言っていると思います。

それで、この標識を分かりやすくするために、私達は韓国語と英語など外国語を使っただ方がいいと思いました。その上、子供が標識を理解できるように、フリガナを多くすれば、分かりやすくなるような気がします。マスコットを使った理由の一つは標識がつまらないと、あまり多くの人々が気づかないからだと思います。もしあなたがここに歩いていて、マスコットがなかったら、この標識に気がつくでしょうか。

マルチモードとして、魚のイラストや大阪の標章に着目し、特に魚のイラストについて、「この標識はつまらないから、マスコットがなかったら多くの人気づかない」と分析することで、言語とイメージの意味生成の相関関係にも触れている(分析 1)。そして、この地域が観光地であるという文脈から、標識の目的を考えている(分析 2)。また、川の名前にだけ使われているふりがなと、「英語と韓国語が全然ない」と、使用されていない言語に注目(分析 1)し、この標識は、子供や観光客にとって親切でないばかりか、コリアタウンの入り口の前にあるにもかかわらず、韓国語が書かれていないことの裏には、「ここは日本なので、日本語だけ使った方がいい」というのが大阪府の考え方があるのかもしれないという結論を出している(分析 3)。そして、この標識を分析 4 の対象として選び、標識を多くの人にわかりやすくするため、子供が理解できるように、漢字にはふりがな、そして、英語、韓国語、中国語を加えた標識を再デザイン(図 2-b)した。



図 2-a : 川の標識



図 2-b : 川の標識の再デザイン

二人は、コリアタウンなのだから韓国語が使われているはず、使われるべき、という単純な視点からではなく、なぜあることばは韓国語で書かれ、あることばは日本語で書

かれているのかという疑問を出発点に、なぜ韓国語には日本語での読み方があるのに、日本語には韓国語での読み方がないのか、なぜ「川」の標識には日本語しか使われていないのか、といった問いを追求することで、誰のための何のための多言語使用・多様なのか、ということ考えた。その結果、意味伝達が目的ではなく「デザイン」としての韓国語が使用されているという点、その一方で、大阪府のたてた「川のサイン」での韓国語の不使用は、日本における多言語話者の同化を前提とする言語政策かもしれないという解釈に到達した。さらに、その理解から一歩進み、自分の住んでいるアメリカのコミュニティでも同様のポリシーがあることに初めて気づいたとバーモント出身のひとりの学生はインタビューで述べた。

このような考察の過程を通して、学生らは、多言語使用が多様性 (多言語話者) の包摂・インクルージョンとは限らないという点、そして、標識に使われることばがその地域の多様性 (多言語話者) の排除・エクスクルージョンという言語政策を表している可能性があるという視点を獲得したのである。

5.2 実践例 2：日米大学 テレコラボ・マガジンプロジェクト

当該プロジェクトは、2019 年秋学期、ある日本の大学の教員と協働で企画、実践したテレコラボ・プロジェクトである。アメリカ大学日本語 3 年生前半コースの学生 (14 名) と日本の大学 3 年生の有志 (5 名) が「SDGs：持続可能な開発目標」について話し合いを持ち、調査し、協働でオンラインマガジンを作るというプロジェクトである。SDGs というのは、2030 年までに、世界中の国や企業など、そして個人が協力してよりよい未来をつくろうと、国連で決議された 17 の目標であり、そのモットーを「「誰一人取り残さない」世界の実現のために」と謳っている。

日本語コースでは、「とびら」(Oka et al.) という中級教科書の後半をしていたが、交流に必要な語彙や知識を身につけるために SDGs に関する読み物を教材として学習し、プロジェクトにあたった。学生らは、自分たちの興味のあるテーマを選び、それについて考えていく過程で、お互いがどのような価値観を持ち、どのような疑問や問題意識を持っているのかを知ると同時に、自分たちの社会が抱える問題は何か、自分たちにできることは何なのか、を考えることをめざした。学期を通して、ワークショップや発表という全体作業は、Zoom を使ってアメリカの教室と日本の学生を定期的に繋ぎ、学生らは様々なオンラインツールをつかって、学期を通して交流、作業を続けた。

学生に提示したプロジェクトの目的は以下の通りである。

1. 自分の興味のある社会問題について深く学ぶ。
2. 世界レベルでの問題と自分たちの身近にある問題の両方を知るとともに、問題を解決するためにできること (小さな一歩) を考える。
3. 日本・アメリカで学ぶ大学生として、それぞれの価値観・興味・意見などを理解・共有する。
4. お互いにやさしくてわかりやすいことばを使って、言語・文化の違いを超えたコミュニケーションができるようになる。
5. それぞれの得意なことを生かして、協働で日本語・英語両方を使ったオンラインマガジンをつくる。
6. 作品を発信することで、地域・社会に貢献する。

作業の流れとしては、次のようなステップを踏んだ。

1. 興味のあるテーマを持つ者同士でグループをつくる。
2. テーマに関係のある自分たちに身近な問題を考え、リサーチをする。資料・リソースをグループで共有する。
3. リサーチの結果わかったこと、目標達成のために自分たちにできることを話し合う。
4. Google slide をつかって協働でマルチリンガルなオンラインマガジンをつくる。
5. プロジェクトについて学期末に発表をする。

本プロジェクトにおいても、前述のプロジェクトと同様に、クラスメートや教員からフィードバックをうけるステップを何度もその過程に取り入れた。成果物として、五つのオンライン・マガジンが完成した (<https://sophia.smith.edu/jpn301-f19/>)。学生らは、目標 5「ジェンダー平等を実現しよう」、目標 6「安全な水とトイレを世界中に」、目標 10「人や国の不平等をなくそう」、目標 11「住み続けられるまちづくりを」といった目標を選び、「世界の水問題」、「女性の教育」、「平等な世界へ」、「ジェンダー不平等、ポイっ!」、「住み続けられるまちづくりを」といった趣向を凝らしたタイトルのマガジンが完成した。人の興味をひきつける表紙の構成やイメージ、本文にも色の選択、イラスト・写真やグラフなどを有効的に使い、また、読者を世界中の日本語が分かる人や勉強している人と設定したので、言葉の難易度や日本語と英語の使い分けなどにも工夫をしたそれぞれのグループの個性を生かした作品となった。

学期終了時に集めたアンケートから、少しだけ学生の声を紹介したい。まず、アメリカの学生からは、以下のようなコメントがあげられた。

- ・ 考え方の違いから交流において困難な点があるだろうと予測していたが、みんなで問題を解決できた。
- ・ トピックに関する日本のパートナーの視点が興味深かった。
- ・ 難しい概念を相手がわかるように噛み砕いて表現する方法についてよく考えた。
- ・ 社会問題について話すのに日常会話以上のことばの能力を必要としたため、アカデミックな考え方や書き方を学べた。

日本の学生からも、以下のような内省が報告された。

- ・ 相手の言いたいことをしっかり聞いて理解しようとすることができた。
- ・ 日本語学習者の日本語をくみ取る力が身についたと思う。
- ・ 最初は、日本語をサポートするというのが強かったですが、交流が増えていくにつれ、仲間としての意識が強くなっていきました。

協働でプロジェクトを行う過程で、多様な視点に触れ、文脈・相手を考慮した言葉の選択や言葉遣いを工夫し、相手がわかるようにことばを使う、相手を理解するためにことばを聞くという、今まで教室ではあまり経験してこなかったような「生」のことばの活動を体験できたと感じているようである。そして、最後の日本人学生の引用からは、学生の意識が、当初の「母語話者」として「学習者を助ける」というものから、より平等で対等な「仲間」としての意識に変容したことも見受けられる。

本稿で紹介したふたつのプロジェクトは、どちらもお膳立ては教師側が行うが、そこからは学生らの主体性にまかせ、学生は協働でプロジェクトを行う。その過程で、学生たちは「日常の(ことばの)多様性」を経験し、教室にもちよることになる。そして、それは、「生の」「生きた」ことばであるため、往々にして日本語教室で教えている「規範」から逸脱している。教師は、そのようなチャンスを、「画一性」と「多様性」のせめぎあいについて学生と対話をする絶好の機会として受け止め、ことばの使われる文脈や社会の状況、コミュニケーションの目的などに関して、学生と対話を重ねることが重要である。そうすることで、「日常の多様性」を重視したことばの教育が可能になり、批判的な包摂性とはどのようなものなのか、何を取り込み、何は取り込まないのか、という点について、教師も学生も共に学びを深めることができるのではないだろうか。

おわりに：「包摂的」な社会のために

多様性という言葉は、「みんなちがってみんないい」と単にバラバラな現状を肯定するだけの、生きた優しさや寛容さとは無関係な標語になってしまったのかも知れない。(伊藤亜紗 朝日新聞 2019.10.9)

アメリカの多文化教育の権威であるソニア・ニエトは、ダイバーシティ教育は、社会正義と直結させるべきであり、単に「違い」を肯定したり、ステレオタイプを助長したりするような民族や文化に関する固定的・本質主義的な慣習や知識を教えるようなアプローチに挑戦することの必要性を提唱している (Nieto 2009)。いま、世界中で社会の多様化がますます進むにつれ、人々の異質な者に対する不信感があおられ、排他的な言動や行動が一段と顕著になってきている。右派に傾いた政権が世界各国で成立しているのも、そこに一つの原因があると言われている。多様性があるがゆえに、差別や暴力が蔓延し、それがまかりとおってしまうような風潮があちこちで見受けられる。

クリティカルリテラシーの父と呼ばれるパウロ・フレイレ (Freire & Macedo 1987) は、「ことばを読むことで社会を読み、ことばを創造することで、社会をつくりかえる」ことができると強く語っている。言論の自由という名目で、排他的な言説が社会にはびこり、デマやフェイクニュースがまかり通る今の時代に、何にもまして大切なのは、様々な情報を批判的に読み、その信憑性を判断する力なのではないだろうか。そのような力を培うためには、日々のちょっとした「批判的なことばへの気づき」を積み重ね、そして、その気づきを自分のできる小さな行動に移していくことがとても重要であろう。

それを「外国語」である「日本語」の教育で行うことの意義は、学習者は外国語を学びながら、自分が「他者」の立場に置かれることを経験するとともに、自分自身の考え方、価値観が唯一正しいものではないことを理解し、異なった視点から物事を見る経験を通して、相手に対する思いやりや寛容性、そして、尊敬の気持ちを培うことができるのと考えるからである。「みんなちがってみんないい」という表面的で安易な態度ではなく、自分は自分と異なった価値観をもった人とどのように共に生きていくのか、社会をより公正でみなにとって安全で生きやすくするために自分には何ができるのか、といったことを問い続けることが、多様性を重視・尊重した批判的なことばの教育の一つのありかたなのではないかと考える。

謝辞

本稿は、2020年のCATJの学会での講演に基づくものです。学会には基調講演としてお招きいただき光栄でした。コロナ禍のため急遽オンラインでの会議に変更となり、それに加えて、主催校のマカレスター大学がある St. Paul は、Black Lives Matter の大きなデモや暴動の渦中におかれるという非常事態での開催となり、鈴木聡子先生をはじめ、学会の企画運営に携わった先生方やスタッフの方には、いろいろなお苦勞があったことと察します。この場をお借りしてお礼を申し上げたいと思います。また、本稿で紹介した実践の協力者として、マサチューセッツ大学アマーست校の高橋裕子さん、武蔵野大学の神吉宇一さんに感謝いたします。

注

¹この分析に関して、学生が生野区「コリアタウン」に住んでいる人々は韓国語を第一言語とするという（誤った）前提をもっているのではないかという指摘、また、キムチ店の看板の分析において学生が用いた「韓国人」という表現に関して、この地域の住民のほとんどが「韓国人」というよりも「在日朝鮮・韓国人」としてのアイデンティティやプライドを持ちながら生活しているという点に対しての理解がないのではないかという指摘をいただいた。「韓国人」と「在日朝鮮・韓国人」を同一視しているかのように取れる文言について、また、この地域に住む住民が韓国語を必要としない（あるいは、理解しないかもしれない）という点について、学生らとより深い議論を持つ必要があった。しかし、ここで学生の分析が示唆しているのは、長い歴史の中で日本への同化を強要され母語を奪われ今日にいたる「在日朝鮮・韓国人」といった人々のおかれる社会的な状況への気づきであり、それらの人々にとって「祖先」のことばである「韓国・朝鮮語」を用いること（用いないこと）の政治的・社会的な意味への気づきである。「在日朝鮮・韓国人」である住民にとって「母語」「第一言語」とは何を指すのか、どのようなアイデンティティを持って日本という国の中で様々な差別を受けながら生きているのか、といった議論を持つことは多様性を重視した批判的なことばの教育において欠かせないことを付記しておきたい。

参考文献

- 伊藤亜紗 (2019, October 9) 「(思考のプリズム) あふれる『多様性』を疑う『まるごとのあなた』を」『朝日新聞デジタル』 <https://www.asahi.com/articles/DA3S14212512.html> (2020年5月15日アクセス)
- 岡まゆみ・筒井通雄・近藤純子・江森祥子・花井善朗・石川智 (2009)『コンテンツとマルチメディアで学ぶ日本語：上級へのとびら』くろしお出版。
- 尾辻恵美 (2021 刊行予定) 「多文化共生と「多」言語共生時代：メトロリンガリズムの視点からの社会統合の内実」福永由佳 (編)『顕在化する多言語社会』第4章, 三元社, pp.81-112.
- 株式会社 HR ビジョン (n.d.) 「ダイバーシティ&インクルージョン」 <https://jinjibu.jp/keyword/detl/958/> (2020年5月15日アクセス)
- GEWELL (n.d.) 「ダイバーシティ&インクルージョンについて」 <http://www.gewel.org/d-i/> (2020年5月15日アクセス)
- 楠見孝 (2014) 「批判的思考と大学教育」『IDE 現代の高等教育』560, pp.23-27.
- 久保田竜子 (2015)『グローバル化社会と言語教育 クリティカルな視点から』くろしお出版。
- 佐藤慎司・長谷川敦志・熊谷由理・神吉宇一 (2015). 「『内容重視の言語教育』再考 内容重視の『批判的』日本語教育に向けて」佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編)『未来を作ることばの教育をめざして:内容重視の批判的言語教育の理論と実践』第1章, ココ出版, pp.13-36.
- 庄司博史・ペート・バックハウス・フロリアン・クルマス (編) (2009)『日本の言語景観』三元社。
- 鈴木健・竹前文夫・大井恭子 (編) (2006)『クリティカルシンキングと教育』世界思想社。
- 東京オリンピック・パラリンピック競技大会組織委員会 (n.d.) 「TOKYO2020: ダイバーシティ&インクルージョン (D&I)」 <https://tokyo2020.org/ja/games/diversity-inclusion/> (2020年5月15日アクセス)
- 中井精一・ダニエル・ロング (編) (2011)『世界の言語景観・日本の言語景観—景色の中の言葉』桂書房。
- 日本経済団体連合 (2017) 「ダイバーシティ・インクルージョン社会の実現に向けて」

- https://www.keidanren.or.jp/policy/2017/039_honbun.pdf (2020 年 5 月 15 日アクセス)
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2011) 『初級日本語げんき』(第 2 版). The Japan Times.
- 広島大学 (n.d.) 「広島大学ダイバーシティ研究センター：ダイバーシティ&インクルージョンとは」
<https://www.hiroshima-u.ac.jp/diversity> (2020 年 5 月 15 日アクセス)
- 明治大学 (n.d.) 「明治大学ダイバーシティ&インクルージョンの取り組み」.
<https://www.meiji.ac.jp/koho/diversity-and-inclusion/index.html> (2020 年 5 月 15 日アクセス)
- 吉田美喜雄 (2017) 「ダイバーシティからインクルージョンへ」 『じゅあ』 58, p.1.
- 若山昇, 梶谷真司, 渡辺博芳, & 赤堀侃司 (2014) 「クリティカルシンキング教育の現状と課題」 『帝京大学ラーニングテクノロジー開発室年報』 11, pp. 85-94.
- ONE Team Lab (n.d.) 「ダイバーシティ&インクルージョンとは？意味と具体例、メリットを解説」
https://media.unipos.me/diversity_inclusion (2020 年 5 月 15 日アクセス)
- Canagarajah, S. (2012). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Cenez, Jazone, and Gorter, Durk. (2008) The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL*, 46, 267-287.
- Chern, Chiou-lan, and Dooley, Karen. (2014) Learning English by walking down the street. *ELT Journal*, 68(2), 113-123.
- Fairclough, N. (2014) *Critical language awareness*. Routledge.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987) *Literacy: Reading the word and the world*. Routledge.
- García, O., & Wei, L. (2014) *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan, London.
- Giroux, H. A. (2020) *On critical pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Iwasaki, N. & Kumagai, Y. (2020) “Making it your own by adapting it to what’s important to you”: Translingual critical literacies for L2 Japanese users to cultivate a sense of ownership. In Bagga-Gupta, S., Golden, A., Holm, L., Laursen, H. P., and Pitkanen-Huhta, A. (Eds.), *Reconceptualizing connection between language, learning and literacy*. Switzerland: Springer, pp. 165-186.
- Jaworski, A., & Thurlow, C. (Eds.). (2010) *Semiotic landscapes: Language, image, space*. New York: Continuum.
- Kubota, R. (2003) Critical teaching of Japanese culture. *Japanese language and literature*, 37(1), 67-87.
- Kumagai, Y. (2020) “*Ekkyō-bungaku*” as crossing the border of language: Implications for learners of Japanese. In N. M. Doerr (Eds.), *Global Education Effect: New Borders and Imagined Communities around “Japan”*. New York: Routledge, pp.214-234
- Leung, Genevieve Y., & Wu, Ming-Hsuan. (2012) Linguistic landscape and heritage language literacy education: A case study of linguistic rescaling in Philadelphia Chinatown. *Written Language & Literacy*, 15(1), 114-140.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999) Further notes on the four resources model. *Reading online*, 3, 1-6.
- Mor Barak, M. E., Cherin, D. A., & Berkman, S. (1998) Organizational and personal dimensions in diversity climate: Ethnic and gender differences in employee perceptions. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 34(1), 82-104.
- Nieto, S. (2009) Diversity education: Lessons for a just world. *Thinking diversity, building cohesion: A transnational dialogue on education*, 1-36.
- Otsuji, E & Pennycook, A. (2018) "The translingual advantage: Metrolingual Student Repertoires." In Choi, J and S. Ollerhead (Eds.), *Plurilingualism in Teaching and Learning*. New York: Routledge, pp.71-88.
- Peck, A., & Stroud, C. (2015) Skinscapes. *Linguistic Landscape*, 1(1), 133-151.
- Peck, A., & Williams, Q. (2018) Skinscapes and friction: An analysis of zef hip-hop ‘stoeka-style’ tattoos. In A. Peck, C. Stroud, and Q. Williams (Eds), *Making Sense of People and Place in Linguistic Landscapes*. New York: Bloomsbury Publishing, pp. 91-106.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015) Making scents of the landscape. *Linguistic Landscape*, 1(3), 191-212.
- Roberson, Q. M. (2006) Disentangling the meanings of diversity and inclusion in organizations. *Group & Organization Management*, 31(2), 212-236.
- Rowland, Luke. (2013) The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(4), 494-505.
- Sayer, Peter. (2009) Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal*, 64(2), 143-154.
- Yamada, E. (2009) Discussion on the concept of ‘Criticality’. *Literacies WEB Journal*, 5(2), 11-21.
<http://literacies.9640.jp/vol06.html> (2020 年 5 月 15 日アクセス)

Reaffirming Professional Qualifications for Japanese-Language Educators Towards the Cultivation of the Next Generation

Junko Mori (University of Wisconsin-Madison)

Abstract

The current paper approaches the conference theme, “Japanese language education in diversifying communities,” by shedding light on issues concerning diversity and inclusion within the professional community of Japanese-language educators. The pursuit of these issues also necessitates reflection on how we define who we are as professionals and what common goals unite us. This reflection is facilitated by a) a brief review of the state of Japanese-language education in the U.S. in the late 1980s through early 1990s, and b) critical examination of position announcements posted on AATJ Jobline during the 2019-2020 academic year in comparison with comparable announcements published in ATJ Newsletters in the 1990s. The juxtaposition of the required and desired qualifications discussed in the announcements from the two different eras reveals that today’s educators are expected to demonstrate broader yet more specific professional expertise, and increasingly required to articulate their contributions as facilitators of diversity and inclusion. Despite this tendency, preference for native speakers still prevails in the ways in which qualifications for these positions are discussed. Based on the review of the past and the present, the paper concludes with the discussion of what each of us can and should do to cultivate the next generation of Japanese-language educators.

Keywords: diversity, inclusion, language educators, native speaker, professional qualifications

1. Introduction

The 28th Central Association of Teachers of Japanese (CATJ 28) Conference, the very first virtual conference for Japanese-language educators in North America, ended with great success, celebrating the richness of our professional community and projecting a hope for the future in the trying time of the Covid-19 pandemic. The conference theme, “Japanese language education in diversifying communities,” was timely to begin with, but it further gained a renewed appreciation in the context of the major Black Lives Matter protest that began just a few days prior to the conference near the host institution, Macalester College. As a contribution to the continuous, collaborative inquiry into the conference theme, the current paper sheds light on issues concerning diversity and inclusion within the professional community of Japanese-language educators,¹ which are issues fundamentally intertwined with how we approach a diverse population of learners in the classroom.

The pursuit of diversity and inclusion in a professional community inevitably requires introspection into how we define who we are as professionals and what common goals unite us. This process indeed took place during the previous CATJ held in 2018, the theme of which was “Imagining the future of Japanese language education.” A pre-conference survey asked the participants to share their thoughts on knowledge, skills, and dispositions expected of future Japanese-language educators. Their responses to the open-ended question yielded a word cloud image shown below (Figure 1).²



Figure 1. Word collage of keywords found in the CATJ 27 Survey

Juunansei ‘flexibility,’ *kobetsuka* ‘individualization,’ *hiroi shiya* ‘broad vision,’ and *kiso chishiki* ‘basic knowledge,’ were among the expressions most frequently used by the respondents to describe the kinds of qualifications sought after for future Japanese-language educators. The panel discussion session prompted by the survey results was not able to offer sufficient time to delve into what each of these expressions meant, but the session seemed to trigger further reflection among the conference participants. It certainly made me ponder what constitutes the basic knowledge expected for our profession today and what I, as a faculty member in a graduate program that trains future Japanese-language educators, can and should do to foster flexibility during their graduate training. Of course, it is my responsibility to work with my colleagues to determine our graduate program’s learning outcomes, curriculum, and methods of assessment, but the cultivation of the next generation is a matter beyond a single graduate program.

As a follow up to the CATJ 27 panel session, conference participants Atsushi Hasegawa, Jisuk Park, Kimiko Suzuki, and I conducted a more extensive online survey in the fall of 2018. The results of the online survey (Mori, Hasegawa, Park and Suzuki, 2020), along with commentaries authored by twelve contributors to Japanese-language education in North America, are featured in a special section of *Japanese Language and Literature (JLL)* entitled “Exploring who we are and who we aspire to be: Diversity, inclusion, and professionalism in Japanese-language education” (Mori and Hasegawa, 2020). The survey results revealed that the majority of respondents believe the community of Japanese-language educators in North America lacks diversity, especially in terms of ethnic/cultural backgrounds, gender/sexuality, and age/generation. Open-ended comments submitted by the respondents also unveiled recurrent themes that point to the prevalence of native-speakerism, i.e., the perceived superiority of native speakers, which continues to impact our teaching and other professional practices and adversely affect the enhancement of diversity and inclusion in the field. For a more detailed discussion of the survey and its results, I encourage the reader to refer to the *JLL* special section, which features authors who represent diverse cultural and linguistic backgrounds, areas of expertise, institutional affiliations, and stages of their careers.

The survey results, as well as the editorial process for this special section gave me further opportunities to engage in self-reflection on my career as a Japanese-language educator in North America. In this paper, I will share some elements of the self-reflection and invite the reader to join me in exploring the following questions:

- What kinds of competence or expertise define who we are as Japanese-language educators today and into the future?
- As a profession, how do we maintain sufficient infrastructure and foster an inclusive learning environment to cultivate and support the next generation of Japanese-language educators?

In the following sections, I will first take us back to the 1980s and 1990s, when the foundations of U.S. Japanese education as we know today were formed, and consider the current state in comparison. Next, I will share my observations of position announcements posted on AATJ Jobline during the 2019-2020 academic year, by juxtaposing them with announcements found in ATJ Newsletters published in the 1990s. The side-by-side comparison of the qualifications required or desired for positions in higher education from the two different eras reveals what has and has not changed in hiring practices and the structure of academic departments. Based on this reflection on the past and the present, I will conclude the paper by posing questions to be pursued and calling for actions to be taken in order to ensure the future of the field of Japanese-language education in the U.S.

2. Looking back to the 1980s-1990s

2.1. Japanese-language boom and teacher shortage

To understand the dynamics of the field today, it is necessary to trace back the history of the past few decades that have shaped the current demographics of Japanese-language educators in North America. As demonstrated in the graph shown as Figure 2,³ the enrollment in Japanese at U.S. institutions of higher education dramatically increased in the 1980s. This period, which coincides with the notable growth of Japanese business, economy and technology, has often been characterized as the first Japanese-language boom.

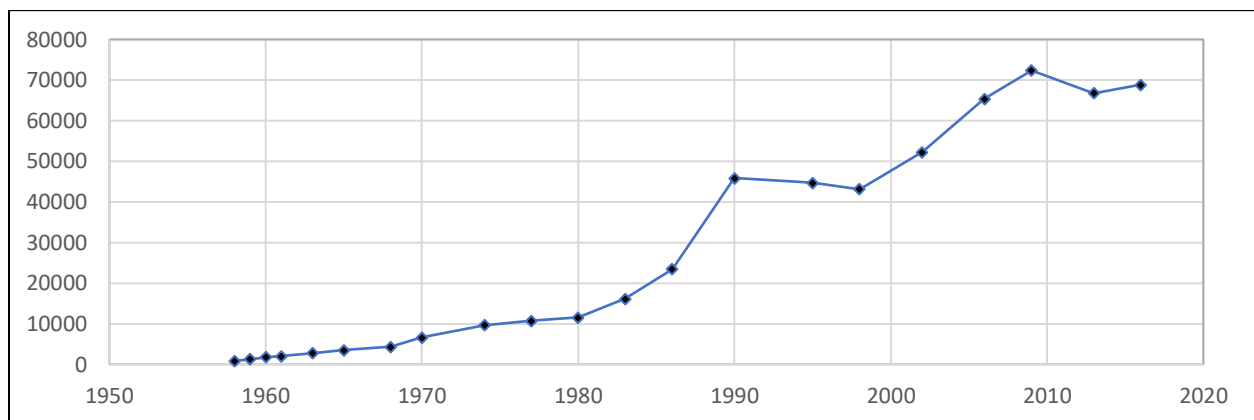


Figure 2. Japanese-Language Enrollment in US Institutions of Higher Education (MLA, 2018)

According to Miura (1990), this rapid surge of enrollment in the 1980s generated some challenges, including a) budget limitations for creating additional courses and sections, b) necessity of curricular developments to meet diverse needs of students, and c) a teacher shortage. As an illustration of the teacher shortage, Miura reported that although roughly fifty assistant professor positions for Japanese language and literature were announced in 1987-88 academic year, only ten to twelve obtained a Ph.D. in Japanese linguistics or Japanese literature, which was one of the required qualifications for the assistant professor positions (p. 30). Miura went on to acknowledge that Japanese-language education at the high school level moved into limelight in the 1980s and pointed out that the issue of teacher shortage was also profound in secondary education. According to him, in order to mitigate the issue, a few Midwestern states began to undertake some initiatives to recruit Japanese college graduates as interns for assisting Japanese language and culture education.

In fact, *Gekkan Nihongo* [Monthly Japanese Language] launched in 1988 in response to this Japanese-language boom, and published a special section entitled “Teaching Japanese in America” in its inaugural year (Figure 3). With the catchy subtitle, *Ima koso, furontyia supiritto!* ‘It’s time for the frontier spirit!’, the special section introduced various internship and graduate programs to call readers (presumably native speakers of Japanese) to apply.



Figure 3. December 1988 issue of *Monthly Japanese*

It is important to note here that the late 1980s also saw the significant rise of Japanese students studying abroad in the United States as shown in Figure 4. According to the data compiled by the Institute of International Education, between 1986 to 1990, the number of Japanese students in the United States more than doubled from 15,070 to 36,610. Given this trend at that time, it seems safe to conjecture that programs such as the ones introduced in the above-mentioned special section of *Gekkan Nihongo* appealed to a number of Japanese who were intrigued by the possibility of living, studying, and working in the U.S. In other words, the push and pull factors of youth mobility appear to have complemented each other and led these programs to a successful recruitment of Japanese to U.S. Japanese programs both at secondary and tertiary levels. In fact, I was among this generation of Japanese who moved to the U.S. in the late 1980s to embark on an academic and professional career. By chance, I noticed the very cover of *Gekkan Nihongo* as shown in Figure 3, flat stacked at a prominent location in a downtown Tokyo bookstore, and browsed through pages to find a program designed by the Wisconsin Department of Public Instruction. Several months later, I was on the way to a school district outside of Milwaukee. When I applied for the internship program, I had a bachelor’s degree in educational psychology, along with the certification of completion of course work and student teaching required for secondary English education in Japan. However, I had never taught Japanese before, nor had I been trained to do so. I was recruited as a “native speaker,” who was expected to fill the gap of the teacher shortage and to contribute to American students’ understanding of Japanese language and culture.

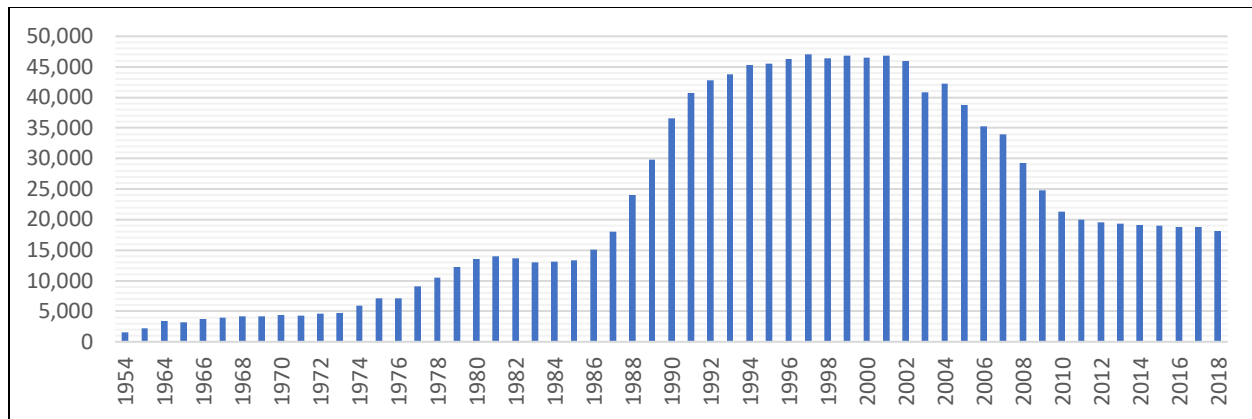


Figure 4. Japanese Students in the US 1954–2018
(Institute of International Education, Open Doors)⁴

Full of excitement, I became a cultural ambassador of some sort. Getting hooked on the joy of teaching, I began my graduate work in Japanese linguistics to enhance my credentials as a Japanese-language educator. As a newcomer to the U.S. who just responded the call for “the frontier spirit,” however, I was not aware of the prior history of Japanese-language education in the U.S and an ongoing tension between “natives” and “non-natives” who engaged in the field.

2.2 Native and non-native teachers of Japanese

The Association of Teachers of Japanese (ATJ) was formed in 1962 with the aim of enhancing the quality of Japanese-language education through facilitating communication among specialists and providing space for sharing ideas and research findings (Miura, 1990: 28). Based on the names of the 97 founding members listed on the very first issue of *The Journal-Newsletter of the Association of Teachers of Japanese* (ATJ, 1963), the group appears to have consisted of a good mixture of Japanese, Americans, Japanese Americans, and others—42 of them having Japanese-looking names for both their first and last names whereas a majority of the rest had Western-looking names. There were also those whose names were a mixture of the two. Some non-Japanese, but Asian-looking names were among them as well.

The association steadily grew and the number of its members reached close to 700 by the end of 1980s (Miura 1990: 28). The dynamics among the members, however, had not been always peaceful. According to Samuel (1987), the allegedly “discriminatory” treatment of non-native instructors was pointed out during a panel session entitled “Issues confronting non-native teachers of Japanese and their colleagues” held at the 1985 ATJ conference. Prompted by the outcome of this panel session, Yoshiko Yokochi Samuel, together with her colleague, Anthony Chambers, conducted a survey to explore the issue further and reported the results in *The Journal of the Association of Teachers of Japanese (JATL)*. The survey was distributed to 70 colleges and universities in the U.S. and Canada, and responded by 45 schools. Of 226 teachers who taught in the 45 schools, 146 of them (64.6%) were native speakers of Japanese and 80 of them (35.4%) were non-native speakers. According to the report, 24.2% of the respondents stated that, in hiring an instructor, they would give priority to a native speaker of Japanese. Further, the survey results revealed that the respondents considered native or near-native fluency in both Japanese and English to be the most important qualification, followed by training in teaching Japanese as a foreign language or in other fields. Other desired qualifications discussed by the respondents

included personality, intelligence, skills, an ability to work with others, and research potential/ accomplishment. Samuel also mentioned that the familiarity with traditional Japanese arts, such as calligraphy and the tea ceremony was listed as a desired qualification by one respondent, while acknowledging that this was seemingly expected only of Japanese nationals. Overall, the results of the survey demonstrate the practical and moral struggles experienced by the respondents in recruiting qualified instructors to respond to the dramatic increase in enrollments.

The following direct quote of one of the survey respondents, introduced by Samuel, exemplifies the sentiment:

“We have no pool of non-native speakers of Japanese, and except for a few grad students in linguistics, very few native speakers are trained in linguistics or Teaching Japanese as a Foreign Language (TJFL). Our part-time instructors and TAs, if not the Japanese grads, are usually untrained housewives with no teaching experience (or visa problem!). If we had any near-native non-Japanese with training and/or experience, we would hire them as first priority. But there are no such instructors here.” (pp. 134–135)

Another direct quote of a respondent, who self-identifies as a theoretical linguist, implicates the problematic state of graduate training at the time.

“As a theoretical linguist who also teaches Japanese, I can tell you that a background in linguistics is no more pertinent than a background in literature, except perhaps that a linguist is more sensitive to the structure of his/her language, which is something you can acquire by taking one graduate-level course in Japanese linguistics. A linguist who teaches Japanese as a linguist is no better than a literati who teaches as such, in both, not very effective.” (p. 137)

Reflecting on the ATJ panel discussion and the survey results, Samuel concluded that the lack of recognition of TJFL as a legitimate academic field, as well as “the perception that students benefit more from being taught by native teachers rather than non-native instructors” (p. 135), contributed to the sense of discrimination against non-native teachers. Moreover, she asserted that this misconception also would work against native teachers in that their professional competence could be reduced to the mere fact that they are native speakers.

During the same year, Eleanor H. Jorden also published an article in *JATJ* that addressed the credentials and professionalism attributed to the role of language instructor. Considering that no single person could possibly perfect every facet of effective language teaching, Jorden (1987) advocated for a team-based approach where the “target-native” (native speakers of Japanese in this case) and the “base-native” (native speakers of English) can bring different kinds of expertise to the collaborate effort. Jorden emphasized that the concept of “team” should not be confused with a “hierarchy,” but she also acknowledged the commonly observed situations where target-native and base-native instructors offered their courses independently, without the effective utilization of expertise that both could bring together to create a unified program.

Reviewing these 1980s publications on the dynamics of the professional community, one cannot help but wonder how far our field has evolved and whether we are better equipped today to address similar challenges.

2.3 Today's teacher shortage

The Japan Foundation's survey report on Japanese-language education abroad 2015 (The Japan Foundation, 2017) identified a decrease in the number of teachers despite an increase in student enrollments as a notable trend in the U.S. The report attributes this to a) the trend of reduced government budgets for foreign-language education and b) a shortage of people who can serve as Japanese-language teachers.⁵ While the shortage of qualified candidates has become an issue again, the exploration of solutions to the issue seems to be taking a different direction than what was discussed in the late 1980s, given the changes in social, economic, and political circumstances.

As indicated in Figure 4, the number of Japanese students studying abroad in the U.S. decreased during the 2000s. The number in 2018 is down to a level that is nearly the same as it was in 1987. It is questionable if the number of Japanese youths who are compelled to relocate to the U.S. will surge in the near future, as it did in the late 1980s. Japan's decreasing birthrate, its own labor shortage, its long-term economic struggles, as well as the recent cultural and political climate of the U.S. are among the factors that could lead to this prediction. In fact, the Ministry of Foreign Affairs promotes an idea of offering a Japanese-language teacher-training program for the Japan Exchange and Teaching (JET) program participants who may consider becoming Japanese-language teachers upon their return to the U.S. (*Asahi Shimbun* (October 14, 2018)). This appears to be a logical course of action, but the question is whether or not the field of Japanese-language education in the U.S. is a truly welcoming and inclusive one for the JET returnees.

According to the 2018 Japan Foundation Survey (The Japan Foundation, 2020), 77.4% of Japanese-language teachers in North America are native speakers of Japanese. As shown in Table 1, this is the highest percentage of all the world regions, and is a higher percentage than what was noted by Samuel in her 1987 article, although the methods of data collection vastly differ. What kind of message do these statistics convey to prospective Japanese-language educators in North America?

Table 1. Percentages of Japanese-language Teachers who are native speakers by region (Japan Foundation 2020)

Region	Teachers	Japanese-language teachers who are native speakers	
		(People)	(%)
East Asia	40,672	4,582	11.3
Southeast Asia	18,854	2,917	15.5
South Asia	1,820	359	19.7
Oceania	3,663	1,086	29.6
North America	4,683	3,623	77.4
Central America	642	253	39.4
South America	1,838	629	34.2
Western Europe	2,969	2,247	75.7
Eastern Europe	1,652	365	22.1
Middle East	176	94	53.4
North Africa	147	50	34.0
Africa	216	47	21.8
Entire world	77,323	16,252	21.0

3. Position announcements on AATJ Jobline

To explore the current state of profession and teacher recruitment further, I would now like to turn our attention to position announcements found at AATJ Jobline (<https://www.aatj.org/jobs>). The page accessed on May 19, 2020 listed 65 higher education positions posted between July 2019 to May 2020, which included different types of positions as shown in Table 2.⁶ These numbers do not include several postings submitted during the time period that had been unpublished upon the advertisers' requests.

**Table 2. Job postings on AATJ Jobline from July 2019-May 2020
(accessed May 19, 2020)**

Position type	Number of postings	Areas specified*
Tenure track	16	J (7), J Lit (3), J Lit & C (3), J Studies (1), J Lang & C (1), Comp Lit & EA Studies (1),
Director / Coordinator	3	Language Program, Language instruction
Non-tenure-track instructor	18	J (16), J Lang & C (1), J Lang & Lit (1) Lecturer / instructor / preceptor / assistant professor
Visiting / One-year	11	J (7), J Lit (3), J Lit & C (2), J Studies (1), J Lang & C (1)
Part-time	6	J (3), J Lang (3)
Teaching Assistant / Fellow	2	J Lang (3)
Summer only	5	J (2), J Lang (3)
Positions in Japan	4	J Lang (2), J Ped (2)
Total	65	

* The abbreviations used in the chart are as follows: Comp Lit & EA Studies (Comparative Literature and East Asian Studies); J (Japanese); J Lang (Japanese Language); J Lang & C (Japanese Language and Culture); J Lit (Japanese Literature); J Lit & C (Japanese Literature and Culture); J Ped (Japanese Pedagogy); J Studies (Japanese Studies). The numbers in the parentheses indicate the number of positions.

Of course, not all colleges and universities may post their openings to AATJ Jobline, and thus the actual number of available positions in 2019-2020 must have been higher than what is indicated in the table above. Anecdotal evidence also suggests that many of the tenure-track or director/coordinator positions in Japanese language announced in 2019-20 were created due to the anticipated and/or actual retirements of faculty who began their careers in the 1980s. The field appears to be experiencing a generational turnover.

3.1 Position announcements in 1990 versus 2019

Carrying on the theme of comparison across the two different eras, I located ATJ Newsletters from the early 1990s and identified several cases in which the same university posted openings both in 1990 and 2019. The side-by-side comparison gives us a sense as to how the nature of positions and qualifications sought after have, or have not, changed over the few decades.

The first case concerns University X, which announced one tenure-track assistant professor and two full-time instructor positions in 1990 and one full-time lecturer position in 2019. A verbatim copy of the 1990 posting is shown in Excerpt 1 (the underlines are original while emphasis in boldface has been added by the author).

Excerpt 1.

Searching for:

(1) a tenure-track assistant professor to teach undergraduate Japanese courses and an additional course in his/her specialization. **ABD, Ph.D.**, or more advanced tenure-track persons in **Japanese linguistics, literature, culture or education** are also welcome; submit evidence of **scholarship** or promise; (2) two full-time instructors to teach Elementary and Intermediate Japanese with supervision. We seek people committed to expanding and enhancing the program. **Complete fluency in Japanese and English.** Successful teaching experience at the college level and **strong drill techniques** required. Salary commensurate with qualifications. Send letter of application, vitae, at least three letters of recommendation, any relevant publications and student teaching evaluations, to: ...

The announcement of the three positions indicates that University X was at the stage of rapidly expanding its Japanese program. The two-tier structure, however, is notable: an advanced degree and scholarship were highlighted for the tenure-track position, whereas no degree or scholarship were mentioned as part of required qualifications for the instructor positions. Given the small pool of candidates who held graduate degrees in relevant fields at that time (Miura 1990; Samuel, 1987), it is understandable to have positions announced in this fashion. On the other hand, instructors were expected to have “complete fluency in Japanese and English”—whatever that may be—and “strong drill techniques,” but teach “with supervision.” The descriptions make us reminisce the audio-lingual method, which expected instructors to present the correct model of sentence patterns to assist the students’ practices and memorization. The machine-like roles insinuated by these descriptions may be considered something that can be better served by computers in today’s context.

In the fall of 2019, University X also announced a full-time lecturer position. From the department website, it appears that the program currently has tenure-track or tenured professors in Japanese literature while language courses are primarily taught by lecturers. As you can see in Excerpt 2, the description of qualifications expected of this full-time lecturer position is more detailed than the 1990 version.

Excerpt 2.

University X invites applications for a full-time Lecturer position in Japanese language with an anticipated start date of August XX, 2020.

We seek a strong language instructor with **native or near-native fluency in Japanese and English**, Japanese language teaching experience, and a **Master’s degree or higher** in one of the following: **Japanese linguistics, applied linguistics, second/foreign language acquisition**, or a related field. Preference will be given to applicants who have significant experience teaching various levels of the Japanese language at the university level in the United States; developing curricula using **innovative pedagogical methods and/or community engagement**; and working with **ACTFL guidelines**.

To apply: Apply online at <https://xxxxxxx>. Search for posting #xxxxxxx, complete the application, and attach the following:

- 1) cover letter that includes: a brief statement of your credentials, relevant past experience, reason for applying; **demonstrated past experience working on issues of diversity, equity, and inclusion, and/or working with diverse populations.**
- 2) current CV;
- 3) statement of teaching philosophy;
- 4) sample syllabi for at least two different levels of language instruction;
- 5) dossier of previous teaching evaluations;
- 6) 1 unedited video of classroom language teaching; and
- 7) contact information for three professional references.

The range of areas for a Master's degree or higher listed in this posting indicates that fields such as applied linguistics or second/foreign language acquisition have gained recognition over the years. "Innovative pedagogical methods and/or community engagement" and ability to work with ACTFL guidelines replaced "strong drill techniques" mentioned in the 1990 version, demonstrating the increased appreciation of instructional creativity and the clearer definition of kinds of professional knowledge expected. Yet, "native or near-native fluency in Japanese and English" appears first, ahead of any of these required or desired academic and professional qualifications.

The 2019 posting also goes on to specify the longer list of items that applicants must submit as evidence of teaching experience and readiness for the position. This includes a cover letter in which the applicants are explicitly instructed to demonstrate "past experience working on issues of diversity, equity, and inclusion."

Let us consider another case involving University Y, which announced a tenure-track assistant professor of Japanese in 1990 (Excerpt 3). As was the case for University X, this tenure-track position required a Ph.D. and evidence of scholarship. In addition, "native or near-native competence in Japanese" was also spelled out as part of the requirements.

Excerpt 3.

Seeking Assistant Professor of Japanese, tenure track, effective September X, 1991.

Requirements: **Ph.D. in linguistics, native or near-native competence in Japanese**, evidence of quality **scholarly publication** and interest and experience in Japanese language teaching. Applicants should be qualified to teach Japanese language classes, beginning and advanced courses in linguistics, and Japanese linguistics. Salary is commensurate with qualifications and experience.

Letter of application, CV, transcript(s) of graduate studies, and at least three letters of recommendation should be sent to: ...

The area of specialization, in this case, was restricted to linguistics, but applicants were also expected to demonstrate their "interest and experience in Japanese language teaching." This shows the hiring department's awareness that not all linguists have affinity towards language teaching, as discussed by one of the respondents to the survey conducted by Samuel and Chambers. The posting, however, was rather vague in how the department was going to assess whether or not the applicants were "qualified to teach" the wide range of courses listed.

In 2019, University Y also posted an announcement of a Japanese language program coordinator position at the level of assistant professor, but this was a non-tenure-track, fixed-

term, renewable position (Excerpt 4). The amount of qualification details, however, far exceeded that of the 1990 posting, as shown below.

Excerpt 4.

University Y is seeking a Japanese language program coordinator (fixed-term system faculty) at the level of Assistant Professor. This is a full-time, nine-month, academic year position beginning August XX, 2020, and is renewable contingent upon funding and performance.

The successful candidate will contribute to the College of Arts & Letters' **diversity and inclusive excellence** through their teaching and service. The Coordinator oversees the daily operation of the Japanese language program in consultation with the Director of the Japanese Studies Program. The Coordinator is expected to hold the **PhD degree in Japanese language pedagogy, applied linguistics, foreign language teaching**, or related field, in addition to the minimum qualifications indicated below:

Minimum Qualifications:

- Three to five years experience teaching college students from elementary through advanced level in a classroom setting in North America
- Experience using Japanese-language textbooks, such as Genki I & II and Tobira, as well as authentic materials for all levels
- Training in **proficiency-oriented language instruction**
- **Native or near-native proficiency in both Japanese and English**
- Demonstrated leadership skills and experiences
- Evidence of teaching effectiveness (quantitative and sample of qualitative data from teaching evaluations)
- Basic instructional technology skills, including navigating through course management system such as D2L, Blackboard.

Required Degree: **Doctorate.**

Desired Qualifications: ... (the list of qualifications omitted)

Application materials for submission:

- Cover letter with a brief statement of teaching philosophy and a summary of Japanese language teaching experience as it relates to this position's requirements
- **A diversity statement**, including any experience mentoring diverse students or faculty, or community outreach initiatives, and an explanation of how you will advance our goals of inclusive excellence
- Curriculum vitae
- Names and email addresses of three potential referees
- Representative samples of course syllabi, tests, and/or other materials, including evidence of teaching effectiveness (i.e., student evaluation summaries), if available.

The first sentence of the paragraph describing the required qualifications refers to the contribution to the college-wide “diversity and inclusive excellence.” Indeed, the application

materials for this position require “a diversity statement,” independent of a cover letter. The candidate is expected to hold a PhD, not in linguistics, but Japanese language pedagogy, applied linguistics, foreign language teaching, or a related field. While a PhD is necessary for the position, “scholarly publication” is not required this time and tenure will not be granted. The list of minimum qualifications follows thereafter. It includes “training in proficiency-oriented language instruction,” “native or near-native proficiency in both Japanese and English” and “basic instructional technology skills,” among others. The desired qualifications further specify the types of experience and expertise sought after.

Both University X and University Y are large public doctorate-granting universities, and thus the cases introduced above may not be fully applicable to the contexts of smaller public schools or liberal arts colleges.⁷ However, the juxtaposition of these two universities’ position announcements from 1990 and 2019 seem to illustrate some general trends in the field of Japanese-language education, or higher education, in general. First, tenure-track positions that focus on language teaching tend to have been converted to non-tenure-track positions over the years, especially at research universities. Relatedly, the expectation of scholarship has been deemphasized in these non-tenure track openings, at least in position announcements.⁸ Second, academic fields related to language teaching, such as applied linguistics or second language acquisition have gained more recognition, and types of professional experience, expertise, and knowledge have been clarified. In conjunction, materials solicited for the screening of candidates have become more extensive. Ironically, however, the rather extensive list of responsibilities and qualifications is not recognized as “scholarship.” Third, it has become fairly common for colleges and universities to explicitly require job candidates to be able to articulate how they can actively contribute to the enhancement of diversity and inclusion on campus. In fact, 35 out of the 65 postings I found on the AATJ Jobline on May 19, 2020 either required a written statement or mentioned this aspect as part of desired qualifications. Finally, despite the heightened attention to the issue of diversity and inclusion, and the more elaborate specification of professional qualifications, the term “native or near-native” continues to appear as part of required qualifications. I would like to expand this last point further in the next subsection.

3.2 “Native or near-native” competence

The term “native or near-native” is a convenient, frequently used lay term for discussing an attribute of an individual. However, it does not actually specify any precise level or type of ability to use the language, which should be the concern of the prospective employers. Consider, for instance, the following examples of definition of “native speaker” provided by online dictionaries:

“Someone who has spoken a particular language since they were a baby, rather than having learned it as a child or adult.”

<http://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/native-speaker> (accessed July 30, 2020)

“Someone who has learned a particular language from the time that they began to speak.”

<http://www.macmillandictionary.com/us/dictionary/american/native-speaker> (accessed July 30, 2020)

“A person who learned to speak the language of the place where he or she was born as a child rather than learning it as a foreign language.”

<https://www.merriam-webster.com/dictionary/native%20speaker> (accessed July 30, 2020)

The first example from *Cambridge Dictionary* draws a contrast between a baby naturally beginning to speak a language, and a child or adult having to learn a language. This definition dismisses the fact that all speakers continue to learn their first language as they grow up. By looking at this definition, one may also wonder when babyhood ends and childhood begins. The second one from *MacMillan Dictionary*, on the other hand, foregrounds “learning” in describing a native speaker. Rather than using the terms such as “baby” or “child,” it refers to “the time that they began to speak,” indicating one’s first language is their native language. This definition does not account for cases in which a baby begins to speak one language, but then later learns a different language, which becomes more dominant than his/her first language. The third definition from *Merriam Webster Dictionary*, which combines the two verbs, “learned to speak,” emphasizes the “place of birth” linked to the language and introduces the term “a foreign language” to highlight the contrast with the native language. This definition assumes that there is one-on-one correspondence between “the language” and “the place” while in reality multiple languages can be spoken at a place of birth. Each definition emphasizes different aspects of common understanding of the term, but they also demonstrate how elusive the term is to define and how problematic the term can be for people with transnational and/or multilingual/multicultural backgrounds.

The term “near-native speaker,” on the other hand, refers to a person who is not considered to be a native speaker based on the definition such as those given above. And it is unclear how close to “native” one has to be to be considered “near-native.” In fact, the validity of native speaker benchmarks for assessment has been problematized for some time in applied linguistics and second language acquisition. Claire Kramsch (1997: 363), for instance, asserted more than twenty years ago that “the native speaker is in fact an imaginary construct—a canonically literate monolingual middle-class member of a largely fictional national community whose citizens share a belief in a common history and a common destiny.” Similarly, in the introduction to the edited volume titled, *The native speaker concept*, published more than ten years ago, the editor, Neriko Musha Doerr (2009), also pointed out that the notion of “native speaker” is tied to ideologies that presume language as a homogeneous and fixed system with a homogeneous speech community and the connection between citizenship of a nation-state and speakership of the national language. Considering these points made by Kramsch, Doerr, and many other scholars, the continuous, uncritical use of “native or near-native” as part of job qualifications runs counter to the efforts to promote diversity and inclusion in the field of Japanese-language education, and more generally, educational institutions. It is also ironic that the successful applicants are required to have “native or near-native” proficiency/competence while the field advocates for the ACTFL proficiency standards or Can-Do Statements to discuss our students’ language proficiency and development in concrete, performance-based terms. In fact, the same announcements list the familiarity with these very standards as part of desired qualifications.

The cases of the two universities introduced above are not necessarily anomalies. As shown in Table 3, 30 out of the 65 position announcements specify that the applicants are expected to have “native or near-native” competence/fluency in both Japanese and English. 17 of them refer to “native or near-native competence/fluency” only for Japanese, whereas one

mentioned “native or near-native fluency” only for English. On the other hand, six of them described the required level of languages without using the term “native or near-native” and 11 of them did not mention language competence/fluency, per se.

Table 3: Reference to “native or near-native” fluency/competence in the 2019 job postings

Position Type	Japanese	Japanese & English	English	Other ways	No mention	Total
Tenure track	2	7	1	4	2	16
Director / Coordinator	0	3	0	0	0	3
Non-tenure-track instructor	7	8	0	1	2	18
Visiting / One-year	2	6	0	1	2	11
Part-time	3	2	0	0	1	6
Teaching Assistant / Fellow	1	0	0	0	1	2
Summer only	0	4	0	0	1	5
Positions in Japan	2	0	0	0	2	4
Total	17	30	1	6	11	65

Let us examine some specific examples to consider what these different practices might suggest. Excerpt 5 shows an announcement of a tenure track assistant professor position in Japanese Studies posted by a mid-size public institution. Interestingly, the level of fluency in Japanese is specified with reference to the ACTFL standards while fluency in English is described by the use of the term “native or near-native.”

Excerpt 5.

Minimum qualifications for this position are:

- 1) a Ph.D. in hand by the appointment date in any of these areas: linguistics, applied linguistics, Japanese linguistics, Japanese language, literature and/or culture, or a closely related field;
- 2) demonstrated excellence in teaching Japanese language at the university level;
- 3) demonstrated record of scholarship and a credible research agenda;
- 4) **demonstrated fluency in Japanese at the advanced-mid or above level according to ACTFL or equivalent measurement; and**
- 5) **native or near-native fluency in English**

It appears that the hiring department favors someone whose English is stronger than Japanese.

Excerpt 6, on the other hand, shows an example of a tenure-track assistant professor position posted by a large public institution, which requires “native or near-native” proficiency in Japanese but “strong proficiency” in English.

Excerpt 6.

Required Qualifications:

- Ph.D. in Japanese Studies or a closely-related field
- **Native or near-native proficiency in Japanese**
- **Strong proficiency in English**
- A commitment to or experience fostering a learning environment that is supportive of individuals from diverse backgrounds

- Evidence of successful teaching experience at the university level
- Evidence of active scholarship

The preference in this case appears to be reversed in comparison to the previous case. It is unclear, however, how the candidates' proficiency can be rated as "near-native" or "strong," and why the two different adjectives need to be used. Excerpt 7 is another case of similar differentiation found in an announcement of lecturer/senior lecturer position posted by a large private university.

Excerpt 7.

Minimum qualifications:

- Master's degree and **native speaker level competency in Japanese** are required, as is prior college-level teaching experience (3 years of full-time teaching experience preferred) and ability to teach all levels of Japanese.
- Also required are
 - an explicit understanding of the linguistic properties of Japanese;
 - knowledge of the cultural background necessary to teach the language; familiarity with language-teaching methodologies, including technology-related pedagogy and flexibility in using different teaching methodologies;
 - **excellent English skills;**
 - and the ability to work both in a team and autonomously at all levels of the language.

All these adjectives are rather subjective, but to me, the gap between "native speaker level competency" and "excellent skills" seem even wider than that between "native or near-native" and "strong." I wonder if it is just me who senses that these departments are inclined to favor those who were born and raised in Japan over those who studied Japanese as a second language. As indicated in Table 3, it is more common for the positions posted on AATJ Jobline to require "native or near-native" competence/proficiency in Japanese if the term is used for only one of the two languages. Wouldn't this practice feed into the perpetuation of the misconception discussed by Samuel (1987) that foreign language students benefit more from teachers who are native speakers of the target language?

Indeed, it is not impossible to write a position announcement without using the term "native or near-native." Some postings discuss language abilities expected of successful applicants by using the expressions such as "high level of proficiency" or even just "proficiency." Other postings use ACTFL standard-based descriptions for both English and Japanese, as shown in Excerpt 8.

Excerpt 8.

Once a candidate has been interviewed and recommended for the position, the candidate may be asked to provide documentation from **ACTFL of Advanced Mid speaking, writing and reading skills in English and/or Japanese.**

Unlike the case introduced in Excerpt 5, the community college that posted this announcement of a non-tenure-track full-time faculty position does not specify for which language they may

require the ACTFL-based proficiency assessment. Compared to the differentiated descriptions of expected proficiency shown above, this statement does not give an impression that they favor either native speakers of Japanese or native speakers of English. Indeed, this posting explicitly states that the college “is looking for a diverse pool of applicants.”

There are also eleven postings that do not include specific descriptions of desired language proficiency, and instead simply include descriptions of what the candidates need to be able to achieve, as exemplified by Excerpt 9, an announcement of an assistant professor position submitted by a private liberal arts college.

Excerpt 9.

We seek **someone who can teach all levels of Japanese language and contribute at least one course per academic year in the candidate’s disciplinary specialization**, which can include literature, cultural studies, linguistics, or any related field. We welcome **innovative scholars** whose teaching and research can **creatively contribute to our Japanese major** and to our interdisciplinary Asian Studies major. Candidates should have a Ph.D., or all requirements for the Ph.D. degree, completed by September 2020.

Here, this approach subsumes particular levels of competence in Japanese and English as requisite for the ability to teach all levels of Japanese language as well as a course in the candidate’s disciplinary specification and to carry on innovative research that can contribute to their curriculum.

Excerpt 10 is a case in which the same kind of approach is taken for the announcement of a lecturer position posted by a large public institution.

Excerpt 10.

The lecturer will teach a total of 12 credits per semester, typically in the form of 4 three-credit courses, and will assist the Japanese section with program development, program promotion, course coordination and extra-curricular activities. Lecturer **should have the ability to teach courses at all levels, from beginning language courses to upper-level content courses taught in the Japanese language, and potentially English-language content courses on cultural topics depending on qualifications.**

The existence of the cases such as Excerpts 9 and 10 makes me wonder if the specification of language competence/fluency is redundant. Given the possible negative consequences that the term “native or near-native” may bring due to the certain language ideologies that it invokes, wouldn’t we want to critically examine the processes in which such a term enters into the description of required and desired qualifications for these language teaching positions and how the resulting position announcements may be received by the diverse audience? In my opinion, the reference to the “native or near-native” status in the position announcements may contribute to the weakening of our professional standing and the continuous divide between “natives” and “non-natives” contributing to Japanese-language education, that is, what was warned by Samuel (1987) more than three decades ago. In fact, in the field of TESOL, where the movement to challenge native-speakerism in the discipline has been active for several decades, a number of alternatives to the perennial nomenclature of “native speaker” have been proposed to describe the qualifications expected of ESL teachers (Selvi 2014: 579-580). The expressions explored

include “bilingual English-speaking teacher,” “transnational English teacher,” “multilingual/multicultural English-speaking teacher,” and “translinguistic/transcultural English teacher,” among others.

I acknowledge that my interpretations may be influenced by my own belief system and that I may be missing some critical factors that go into the deliberate use of the term “native or near-native” in these postings. So, I welcome any counter arguments by the reader and look forward to collaborative exploration of how best to describe required and desired qualifications. In the meantime, we must remember that in addition to serving an immediate, practical purpose of searching for an employee, these position announcements serve as one of the ways in which we communicate how we define and promote our profession to our prospective, future colleagues, as well as to colleagues and administrators outside of the field.

4. Looking into the future

This paper reflected on the current state of Japanese-language education in the U.S. by drawing comparisons with the state of the profession approximately three decades ago. The juxtaposition of the survey results and position announcements from the two different eras enabled us to see how the circumstances and the nature of our work have changed in many aspects, but not in others. In particular, the reflection focused on how native-speakerism, which could actually undermine our professional qualifications, still appears to permeate our field today. In this concluding remark, I would like to turn our attention to the future of our field.

The fact that 2020 has turned out to be one of the most historic years in our lifetime due to the Covid-19 pandemic makes it difficult for us to imagine what kinds of lasting impacts this unprecedented event will bring to our world in general and to our profession in particular. Nevertheless, what is happening this year reaffirms the critical aspect of the mission of our profession, which I think is well put by the mission statement of the Concordia Language Villages, presented as part of a panel discussion during CATJ 28:

The mission of Concordia Language Villages is to inspire courageous global citizens. A courageous global citizen lives responsibly by:

- appreciating and seeking to understand diverse cultural perspectives;
- communicating with confidence and cultural sensitivity in multiple languages;
- respecting human dignity and cultivating compassion;
- engaging critically and creatively with issues that transcend boundaries; and
- advancing a more just, peaceful, and sustainable world for all.

<http://www.concordialanguagevillages.org/who-we-are/our-mission> (accessed July 30, 2020)

As indicated in this mission statement, our goal should be beyond creating “near-native” speakers, and as educators, we need to be able to serve as models for our students and be equipped with knowledge, skills, and dispositions to foster these qualities in our students. The pandemic exposed a) the best and the worst of the humanity, b) the gap between the haves and the have-nots, c) global connections as well as global divides, d) the potential of technology and the vulnerability associated with the reliance on the movement of goods and people, and more. These contexts all the more call for our flexibility and attention to the matter of diversity and inclusion. Many of the challenges ahead of us are likely nothing that we have experienced before, and the status quo developed based on our past experiences may not always work. The

exploration of innovative solutions thus necessitates the attitude of “learning with” rather than “teaching to” our students and successors. Showing our own flexibility might be the best way to enhance our students and successors’ flexibility while acknowledging that basic knowledge, including the language itself, will continue to evolve in the future. The advances of Google Translate and a boundless number of other apps that have been invented to support language use and learning also demand us, human instructors, to be able to go beyond what these computerized tools can offer. What only we can do is to foster students’ deeper understanding of how languages work in, as well as create, historical, social, cultural, political, and ideological contexts (cf. Kramsch, 2019).

Given this, how can we continue nurturing the next generation of Japanese-language educators? Some of the readers might consider that this is a question for those of us who run teacher training and graduate programs. But what those graduate programs can do is limited and closely interrelated with what is happening in every Japanese program. For instance, position announcements such as those reviewed in the previous section inform how graduate programs consider what kind of training should be offered to their students. Thus, anyone who has a chance to serve for a search committee and to craft a position announcement is in a way shaping the future of the field and teacher training as well. In addition, for new instructors, peer mentoring is critical for their professional development. But most importantly, the current language classroom should serve as an incubator for future educators. I would like to invite the readers to ask themselves whether or not—and why or why not—they can see students in their Japanese language classroom, becoming Japanese-language educators in the future. If the majority’s answer is “no,” clearly, we are in trouble.

In the *JLL* special issue mentioned earlier, one of the commentary authors, Jessica Haxhi (2020: 392) states, “The pipeline for L2 Japanese teachers more closely resembles a funnel,” and invites us to consider how to widen the funnel. Another commentary author, Jae Takeuchi (2020: 322) ends her piece with the question, “What would the absence of native speaker bias look like?” In order to cultivate the next generation of Japanese-language educators and to sustain our field, each one of the current members of the profession must continue to ponder these questions and take every step possible towards creating an inclusive learning environment that enables our students to consider diverse career paths, including becoming a Japanese-language educator.

Acknowledgements

I would like to express my sincere gratitude towards Satoko Suzuki and the conference organizing team to invite me to give a presentation for this memorable conference. I also would like to thank Atsushi Hasegawa, Ryuko Kubota, Jisuk Park, and Kimiko Suzuki who read an earlier version of the paper and provided me with invaluable feedback. All remaining shortcomings are mine.

Notes

1. I am using a hyphen for “Japanese-language educators” intentionally to clarify what is meant by the term is “educators of Japanese language” rather than “language educators who are Japanese.”
2. I was the organizer of the panel session where the results of the survey were used as a prompt for discussion. I created this image from the participants’ responses by using <https://www.wordclouds.com> (accessed July 30, 2020)
3. Based on the MLA Language Enrollment Data base 1958–2016 at https://apps.mla.org/flsurvey_search (accessed July 30, 2020). The comparable data prior to 1990 are not available for elementary and secondary education. The results of the Japan Foundation’s survey on Japanese-language education abroad made available at <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/> (accessed July 30, 2020) record the number of

Japanese learners at the elementary and secondary level for the first time in 1990 as 12,667. The number more than doubled by 1993-1994. With some decrease in late 2000s, the latest results from 2018 indicate there are a little over 88,000 elementary and secondary school learners of Japanese.

4. The graph retrieved from <https://www.fulbright.jp/study/directory/basic.html> (accessed July 30, 2020)
5. The results of the 2018 survey (The Japan Foundation, 2020) notes a slight increase in the number of teachers, but it explains that cases of full-time positions being converted into multiple part-time positions are increasing and that such a trend is likely contributing to the increase of the headcounts.
6. The discussion will focus on higher education positions because hiring practices between higher education and K-12 differ considerably, and I was not able to locate comparable information for K-12 positions from the 1990s.
7. See Dowdle (2020), for instance, about his account of a smaller program where faculty has to be a generalist who can teach both language and literature/culture courses.
8. It appears, however, that scholarship has also been valued for non-tenure track positions at the time of promotion and job security considerations.

References

- Asahi Shimbun. (2018). *Shoorai no shin-nichi-ka sodatero: Beikoku de fusoku no Nihongo kyooshi, doo kakuho*. [Foster future Japanophiles: How to address the Japanese-language teacher shortage in the United States]. <https://www.asahi.com/articles/ASLBF36MQLBFUHBIO16.html> (accessed July 30, 2020).
- Doerr, N. M. (2009). Investigating “native speaker effects”: Toward a new model of analyzing “native speaker” ideologies. In N. M. Doerr (Eds.), *The native speaker concept: Ethnographic investigations of native speaker effects*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 15–46.
- Dowdle, B. C. (2020). The generalists dilemma: How accidental language teachers are at the center of Japanese pedagogy. *Japanese Language and Literature*, 54 (2), 383–389.
- Haxhi, J. (2020). “Can-do” statements for a diverse Japanese-teacher pipeline: Let’s widen the funnel! *Japanese Language and Literature*, 54 (2), 391–397.
- Jordan, E. H. (1987). The target-native and the base-native: Making the team. *The Journal of the Association of Teachers of Japanese*, 21 (1), 7–14.
- Kramsch, C. (1997). The privilege of the nonnative speaker. *Publications of the Modern Language Association of America*, 112, 359-369.
- Kramsch, C. (2019). Educating the global citizen or the global consumer? *Language Teaching* 1–15. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000363>
- Miura, A. (1990). *America shakai niokeru nihongokyooiku no tenkai* [Development of Japanese Language Education in American Society]. *Nihongo Kyooiku* [Japanese-Language Education], 70, 21–33.
- Mori, J., & Hasegawa, A. (Eds.) (2020). Exploring who we are and who we aspire to be: Diversity, inclusion and professionalism in Japanese language education. *Japanese Language and Literature*, 54 (2), 253–434.
- Mori, J., Hasegawa, A., Park, J., & Suzuki, K. (2020). On goals of language education and teacher diversity: Beliefs and experiences of Japanese-language educators in North America. *Japanese Language and Literature*, 54 (2), 267–304.
- Samuel, Y. Y. (1987). A survey of the status of native and non-native instructors of Japanese in higher education in North America. *The Journal of the Association of Teachers of Japanese*, 21 (2), 133–147.
- Selvi, A. F. (2014). Myths and misconceptions about nonnative English speakers in the TESOL (NNEST) movement. *TESOL Journal*, 5 (3), 573–611.
- Takeuchi, J. D. (2020). Diversity, inclusivity, and the importance of L2 speaker legitimacy. *Japanese Language and Literature*, 54(2), 317–325.
- The Japan Foundation. (2017). Survey report on Japanese-language education abroad 2015. https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/Report_all_e.pdf (accessed July 30, 2020).
- The Japan Foundation. (2020). Survey report on Japanese-language education abroad 2018. <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2018/all.pdf> (accessed July 30, 2020).

性の多様性から日本語教育を考える

望月良浩 (ミシガン大学)

要旨

本稿では、多様な性とは何かについて解説し、日本語教育の現場で起こった事例を基に、性に関して異なる背景を持つ多様な学習者たちが安心して学べる環境を作るために、我々教師には何ができるのかについて考察する。特に、周縁化 (Marginalization) と無意識の差別に焦点を当てて論じる。周縁化というのは、社会的無視を意味し、既存の教科書に性的マイノリティが登場しないのも周縁化の結果である。このような差別は無意識に行われることが多いため、誰でも気が付かずに犯してしまう危険性がある。我々教師の使命は、学習者にとって本当の自分を見せても互いを尊重し受け入れられる学習環境を提供することである。そのためには、教師が「当たり前」を疑問視し、あらゆる多様性を考慮に入れ、自分が無意識の差別者となってしまう可能性にも常に意識的になる必要がある。教室がこのような安全なコミュニティになれば、学習者達は安心して学習活動に励むことができるのである。

キーワード：性の多様性、周縁化 (Marginalization)、無意識の差別、性的マイノリティ、LGBTQ

1 はじめに

CATJ 28 のラウンドテーブルで、「性の多様性から日本語教育を考える」というテーマで問題提起をし、その後、グループに分かれて参加者同士が意見交換をした。本稿は、そのまとめである。まず、多様な性とは何かを先行研究に基づいて解説した後、日本語教育の現場で起こった事例——筆者が実際に体験したもの、人づてに聞いた話、インターネットで見つけたものも含め——を基に、性に関して異なる背景を持つ多様な学習者たちが等しく安心して学べる環境を作るために、我々教師には何ができるのか考察する。特に、周縁化 (Marginalization) と無意識の差別に焦点を当てて論じる。経験に基づくエピソードが主な内容で、学術的な研究ではないことを初めに断っておく。

CATJ 28 では、主に北米の高等教育機関で日本語を教える教師を対象に話をしたが、それ以外の日本語教師の方たちにも知って欲しい内容だと考え、本稿を執筆した。特に、様々な国からの学習者が集まる日本のような学習環境では、より多種多様な学習者に対応していく必要があると考えられる。本稿を通じて、そのような環境で教える教師が次の3点について考え、実践するきっかけを得られれば、本望である。

- 1) 日本語教育の現場における性的マイノリティの存在を認識する
- 2) 性的マイノリティの学習者にとって居心地の良い学習環境を作るために何ができるかを考える
- 3) 無意識の差別に意識的になる

2 用語と先行研究

近年、LGBTQ という言葉を耳にする機会が増えていると思うが、詳しくはよく分からないという日本語教師も多いかも知れない。ここでは、まず本稿で用いる性的マイノリティに関する用語を整理する。

一言で「性」と言っても、そこには生物学的性 (Sex)、社会的性 (Gender)、性自認 (Gender Identity) や性的指向 (Sexual Orientation) など、様々な要素が複雑に絡み合っている。生物学的性というのは、先天的に解剖学上の特性から判断された性を指すが、有森 (2019) は「日常のあらゆる場面において、人は男か女のどちらかであることが前提とされている」と述べている。その状況は日本語の教科書においても例外ではなく、有森は日本語教科書に見られる性別二元論を前提とした記述とその問題点を幾つか指摘している。男性でも女性でもどちらでもない人、またどちらでもある人もいるため、単純に性別二元論では片付けられない多様性があることに留意したい。

社会的性というのは、社会化によって後天的に獲得される性差のことである。社会化というのは、人間が成長する過程で自分が属する社会や集団において、男性／女性として期待される振る舞いを身に着けていくことで、有森 (2019) は「性的マイノリティにとっては、この社会規範としての『女らしさ』『男らしさ』が『自分らしさ』と対立する場合があります、そこに生きづらさが生じる」と述べている。また、この問題は性的マイノリティだけが経験するものではなく、「性的マイノリティでなくても、『男なんだから』『女のくせに』と、言動を強要・制限されることに抵抗を覚えることがある」ことも指摘している。

性自認というのは、自分がどの性別にアイデンティティを持つかを意味する。これは必ずしも生物学的性とは一致しないという点が重要である。生物学的性と性自認が一致している場合はシスジェンダー、一致していない場合はトランスジェンダーと呼ばれる。生物学的性を「体の性」と呼ぶのに対して、社会的性や性自認を「心の性」と呼ぶこともある。

最後に、性的指向というのは、どの性別を恋愛の対象にするかを表す。日本語では、「指向」の同音異義語に「嗜好」や「志向」があり、特に注意が必要である。インターネット上では、「性的嗜好」(所謂、フェティシズム) や「性的志向」といった表記が散見される。単純な漢字変換ミスであればよいのだが、そもそも書いた本人が「性的指向」と「性的嗜好」の違いを理解していないという場合も多いようである。

以上で述べた要素の組み合わせで、実に 81 通りもの多様なセクシュアリティ (Sexuality) が形成されるのである (有森 2019)。例えば、性自認が男性で、好きになる対象が男性である筆者の場合は、「シスジェンダーのゲイ」ということになる。

LGBTQ というのは、レズビアン (Lesbian)、ゲイ (Gay)、バイセクシュアル (Bisexual)、トランスジェンダー (Transgender)、クィア (Queer) 又はクエスチョニング (Questioning) の頭文字を取ったものである。このうち、Q に関しては補足が必要であろう。クエスチョニングというのは、「自分の性自認や性的指向について、確信のない人や模索中の人、また、自分を一つのカテゴリーに分類することに迷いのある人のこと」を指す (有森 2019)。クィアという言葉は、元々は軽蔑的にゲイを表現するものとして用いられていたが、20 世紀終盤以降、その侮蔑を向けられてきた性的マイノリティ達

が、抑圧に抗うかのように敢えて自らを指す言葉として使うようになったものである。そのような歴史的背景から、性的マイノリティの総称として使われることもある。

以上を踏まえ、性的マイノリティとは何かということを端的に表すと、「シスジェンダーの異性愛者」をひとまずマジョリティだと想定し、それ以外のセクシュアリティが性的マイノリティであるという理解になる。¹

山川 (2019) は、性的マイノリティの学習者に焦点を置き、そのような学習者が日本語や日本語教育、既存の教科書などをどのように感じているかについて調査した。その研究の中で、「性の多様化と同時に自己表現も多様化している」ことを指摘し、「教師は常にオープンマインドで多様なジェンダーを持つ学習者がクラスに存在することを前提に授業を進めていくことが必要である」と結論づけている。また、日本語の一人称について、「学習者にとって、聞き手に与える印象を知った上で、性差のある表現を学習者自身が選択して使用できるようになることが大切」だと述べている。この点に関して、筆者も山川と同意見で、学習者には、「言葉遣いは自分がどう見られたいかの表出なので、より男性的に見られたいのか、より女性的に見られたいのか、それは話し手の選択に委ねられる」、「もし、それで眉をひそめられるようなことがあっても、それは受け手の問題であって、話し手であるあなた達は何も気にしないでいい」と伝えている。

これらの先行研究から分かることは、性の多様性にまつわる問題は、これまで日本語教育においてほとんど認識されることがなく、近年になってようやく可視化され始めてきたということである。従って、学習者に性的マイノリティがいるということに無意識な教師や、知ってはいてもどのように向き合っていけばいいのかが分からないという教師も多いであろう。有森も山川も、「性的マイノリティの学習者にとって居心地の良い学習環境」ということを度々述べているが、それは要約するとどういうことであろうか。それを知るためには、本稿では、どのような出来事や行為、言葉が、性的マイノリティ当事者を傷つけ、悲しませ、怒らせるのかということを、性的マイノリティ当事者(筆者)からの視点で考察する。教師は、性的マイノリティ当事者を傷つけ、悲しませ、怒らせる、そのような言動を極力避けていけばいいのではないだろうか。

3 様々な事例に見られる周縁化と無意識の差別

現在、日本語教育の現場には、読者が思っている以上に性的マイノリティの学習者が多く存在している。また、学習者だけでなく、教師にも性的マイノリティの当事者が多くいるということも忘れてはならない。そんな現状にも関わらず、日本語教育における性の多様性が深く論じられることがないのは大きな問題である。多様性に考慮した教育が広く叫ばれる中、国籍・人種・経済的背景のような多様性と同様に、学習者の性の多様性に考慮した教育が今、必要とされている。

具体的に、今、日本語教育の現場では、どのような問題が起こっているのだろうか。何が問題なのであろうか。端的に言うと、周縁化 (Marginalization) を含む、無意識の差別が様々な場面で現れているということである。

3.1 事例1：単語小テスト

例えば、筆者が勤務校で働き始めた頃の話なので、かなり以前のことになるが、初級の単語小テストに、このような問題があった。

私の（ ）は、日本人の男の人とけっこんしました。

a.あに b. あね c. おねえさん

問題作成者の意図としては、男の人と結婚したのだから、（ ）の人物は女性、つまり答えはb.の姉であるというものだったであろう。しかし、男性と結婚できるのは本当に女性だけだろうか。発話者が同性婚の認められている国の出身であったならば、兄が日本人の男性と結婚しているというのは、十分あり得ることである。ゆえに、a.の兄が誤答とは決して言えない。これに対し、そのような「特殊な事情」は加味すべきではない、学習者は「常識」を使って答えるから問題ない、というような意見もあるかも知れない。しかし、そのような主張の中には、正に本稿の主題である「周縁化」と「無意識の差別」が恥ずかしげもなく現れている。

周縁化 (Marginalization) というのは、ある分野で中心から離れていくこと、取り残されること、社会的無視を意味する。平易な言葉で言えば、「いないものとして扱われる」ということである。この事例で言えば、「女性は男性と結婚するものだ」という性的マジョリティの「常識」を盾に、同性婚という性的マイノリティの存在をないものとみなすことである。

おそらく、問題作成者には、性的マイノリティに対する差別の意図などなかったと思われる。それゆえに、これは「無意識の差別」と呼ばれるのである。しかし、この問題を解く性的マイノリティの学習者はどんな気持ちになるだろうか。また、当事者ではなくとも、この問題に疑問を抱く人権意識の高い学習者もいるに違いない。我々教師は、「当たり前」の中に潜む先入観や偏見に気づき、物事には様々な可能性があるということに意識的にならなくてはならないし、一人の「当たり前」が必ずしも全員にとって「当たり前」ではないということにも留意すべきである。

3.2 事例2：オンライン教師会

また、あるオンライン教師会で、このようなこともあった。個人で教えている教師が、男性の学習者が同性婚をしていて、英語ではお互いに“*He’s my husband.*”のように「husband」という言葉を使っているのだが、日本語の場合、どんな言葉を使えばいいのか、「主人」や「旦那」でいいのかという趣旨の問題提起をした。直接的な返答ではないものの、それに対し、日本の50代の男性教師が、次のようにコメントした。

「日本では同性愛や同性愛者は一般的ではない。TVではそういう芸人を見かけることもあるが、私の周りには一人もいない。見たことも聞いたこともない。」²

それは本当に何気ない一言で、何かの良し悪しを判断するような口調ではなかった。そして、この事例でも、おそらく本人には差別的な意識は微塵もなかったことだろう。筆者も、性的マイノリティ当事者として、このような発言には何度も経験し慣れていたもので、あまり気にせずにその場は流したのであるが、やはり心の奥底では何かがひっかかっており、少し腹が立っていた。

なぜ腹が立ったのかを後々考えてみたところ、それはやはり周縁化なのだろうという結論に至った。これだけ LGBTQ の学習者や教師が可視化されてきた社会で、「周りに一人もいない」と言い切れてしまうのは、やはり「性的マイノリティはメディアの中や海外だけの話で、自分の身近な現実には存在しない」という先入観から、本来なら見えるはず、気付けるはずの性的マイノリティ当事者を全く見えないものとして扱っているからであろう。それは、あたかも自分たちがこの世に存在しないもののように扱われている感じがして、そこに筆者は憤りを覚えたのだと思われる。そして、このような差別は、本当に無自覚に気軽に無意識に行われる。

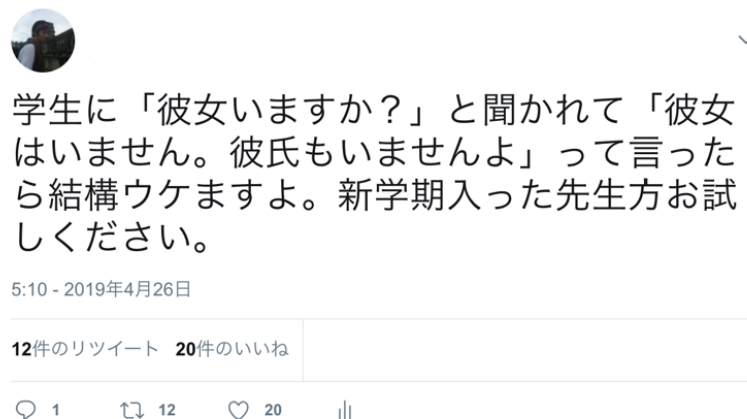
読者の多くにとって、意識的な差別が良くないものであるということは自明であろう。しかし、実は本当に厄介なのは、誰もが無意識に行ってしまう無意識的差別なのである。周縁化は、この無意識の差別の表出の一つの形態である。このような差別は、無意識であるゆえに誰でも気が付かずに行ってしまう危険性がある。特に、性的指向による違いは、「人種差別」や「男女差別」に比較すると実態が見えにくく、無意識のうちに差別が生じる危険性が高いと言えよう。自分では意識していないために、無意識の差別を指摘された側は心外だと憤慨し、マジョリティとマイノリティの間の溝がさらに深まってしまうことも往々にしてある。結果として、マイノリティ側は、「いちいち指摘するのはやめよう」という諦めの境地になることも多く、無意識の差別はますます蔓延してしまう。いわゆる、マイクロアグレッションと呼ばれる構造である。

経験則ではあるが、特に、自分ではマイノリティを差別していない、マイノリティの友人もいる、リスペクトしていると自負している人物が、却って無意識の差別を頻繁に行ってしまうという傾向があることは指摘しておきたい。好意的差別という言葉があるように、「リスペクト＝差別していない」ではないし、個人的には、LGBTQ の当事者は興味本位で扱われる——極端に言えば、動物園の珍獣でも見るような扱いを受ける——ことが多いように感じる。

3.3 事例 3 : ある日本語教師のツイート

去年、Twitter 上で日本語教師による次のようなツイートが話題になったことがあった(図 1)。

図 1



このツイッターを見て、読者はどう感じるだろうか。何が問題となっているのかすぐに分かる方、いまいちピンと来ない方、或いは、分かるけれども冗談にいちいち突っかかるのは野暮だ、過剰反応だと感じる方、様々な意見があると思われる。

結論から言うと、このツイートは炎上した。LGBTQ 当事者の学習者から反論を受け、それへの返事がさらに彼女を怒らせ、ツイッターのやり取りが延々と続いた。また、他の日本語教師からも多くの批判を受けた。ツイート主はこの経験をブログ記事にまとめているのであるが、残念なことに、むしろ開き直ったかのように次のように述べている。³

「母子家庭で育った学習者用や LGBTQ 用の教科書が必要だと考えるなら、そう思った人が作ればいいだけの話」

この発言が問題なのは、インクルーシブな教育とは程遠い、多様性の排除である点である。「これは『区別』であって『差別』ではない」という常套句をよく聞くが、その言説は、単に意識的な差別と無意識の差別の中間くらいに存在する自身の差別意識を、

「区別」と言う便利な言葉で正当化しているだけだと、筆者は考えている。「マイノリティ用の教科書はマイノリティ自身がつくればよい」というのは、つまるところ、「マジョリティは教室のこちら側に、マイノリティはあちら側に」という分離主義に他ならない。結局、マジョリティの世界には、マイノリティがいなかったことにされているのである。マジョリティもマイノリティも皆で使う教科書にマイノリティが登場することによって、初めて意味のあるインクルーシブな教育と言えるのではないだろうか。⁴

3.4 教科書における LGBTQ の不在

残念なことに、既存の日本語教科書には LGBTQ のトピックが大々的に取り上げられたり、性的マイノリティの人物が登場したりするものはない。⁵ これも、周縁化の結果だと言える。山川 (2019) の研究の中でも、調査対象の学習者達は、「ジェンダーに関する語彙をクラスで学ぶ機会がなかった」、「少しでも LGBTQ に触れる内容があれば

いいと思う」、「ジェンダーに関する用語を掲載してほしい」などと述べ、インクルーシブな教育を渴望していることを示唆している。一方、「教科書はあくまで教科書であって、内容にはあまり期待しない」、「教科書に記載されている内容はステレオタイプだと思う」という意見もあり、周縁化という無意識の差別に疲れた性的マイノリティ当事者の、諦めにも似た意見も表れている。「日本の社会が性的マイノリティにまだオープンでないように教科書もそのような社会を反映していると思う」というコメントは、この問題点をうまく指摘していると言えよう。

また、米東部のある大学の日本語コースで教科書分析を行ったところ、教科書における LGBTQ の登場人物やトピック、語彙の不在を問題視する学生がいたとの報告がある。その問題とする点は、「同性愛者も日本語を学びたがっているし、同性愛者は日本にも住んでいるはずなのに、同性愛者の存在しない教科書は日本の文化の全てを紹介していない」というものであった。教科書における性的マイノリティの周縁化をうまく指摘していると言える。

これからの日本語教科書は、積極的に LGBTQ のトピックを扱ったり、性的マイノリティの人物を主要人物の一人として登場させたりするべきだと、筆者は考えている。性的マイノリティは学習者にも教師にも多く存在するという事実がある以上、教科書が現実を反映するものであるならば、当然、性的マイノリティの登場人物は教科書の中にも存在すべきだからである。性的マイノリティが教科書の中に完全に不在であるということは、当事者の学習者・教師にとって、自分たちがこの世に存在しないものとして無視・否定されているように感じられると言っても過言ではない。

その反対意見としては、「同性愛がタブー視されている国や法律で禁じられている国もあるので、LGBTQ のトピックを扱った教科書はそのような国で問題になる可能性がある」というものがある。一見、もっともらしく聞こえるが、ある国でタブーとみなされている他の事例——未婚の男女がシェアハウスしている、女性に自我があり、自分の意見を持っている、飲酒、肉食、等——が既存の教科書には多く登場していることを鑑みると、LGBTQ のみを取り上げタブー視するのは、やはり無意識の差別、周縁化と言わざるを得ない。⁶

4 意見交換

ラウンドテーブルでの発表に続き、グループに分かれて参加者が意見交換を行った。多様性に関する包括的なディスカッショントピックに加え、筆者は以下の問いかけを用意した。性の多様性について考えるクラス活動として、中上級の日本語クラスでも積極的に使っていけるのではないかと考え、ここに記した。

- [図 1 の] ツイートについて、どう思うか。性的マイノリティ当事者の学習者は、なぜ無意識の差別を感じ、傷つき、怒ったのか。
- ツイート主は「〇〇という言葉は差別的だというのは言葉狩りだ」、[言葉狩りによって]「何も言えなくなってしまう息苦しい教室、社会になってしまう」と述べているが、それについてどう思うか。

- ツイート主は「自由な笑いや表現、発言をする上ではそれによって傷つく人がいてもしょうがない」と述べているが、それについてどう思うか。
- あなたの身の回りで無意識の差別を感じたことがあるか。（する側として・される側として）

参加者同士のディスカッションでは、日本語教育と多様性について、次のような意見が出た。

- 自分が気づかないところで、無意識の差別が現れるということを、改めて気付かされた。「どこから来たか」という、初級で必ず出てくる質問も、あまり深く考えずに流してしまっていた。もっと深く考えなければならぬと改めて感じるきっかけとなった。
- 文字を読むコミュニケーションは、声のトーンなどが分からないので、誤解が生まれやすい。発信者と受け手の間にギャップがあり、それが誰かを傷つけたりすることがある。
- コロナ禍でオンライン授業になり、部屋を映したくない学生、家族の声がたくさん入る学生など、家庭環境の差が如実に現れるようになった。
- ある文脈でマイノリティの人が、別な文脈ではマジョリティになることもあり、無意識の差別には常に気をつけなくてはならない。

参加者の一人は、本稿で扱ったトピックについての啓蒙的な内容であると、“[The Danger of a Single Story](#)”というTED Talkを筆者や他の参加者に勧めてくれた。

5 おわりに

我々教師の使命は、性の多様性だけに関わらず、全ての属性の学習者にとって、本当の自分を見せてもお互いを尊重し受け入れられる、安心していられる学習環境を提供することである。そのためには、教師が「当たり前」を疑問視し、あらゆる多様性を考慮に入れ、自分が無意識の差別者となってしまう可能性にも常に意識的になる必要がある。そうして、マイノリティを周縁化させることなく、教室コミュニティの中に取り入れる。教室がこのような安全なコミュニティになれば、学習者達は安心して学習活動に励むことができるだけでなく、本当の自分についてオープンになることができ、学習者間に健全な繋がりやコミュニケーションが生まれる。

一つの具体的な手法としては、選択肢を与えることの大切さが挙げられる。選択肢を作るのは手間暇がかかるし、ないほうがコントロールしやすいのは事実である。だからこそ、一つのやり方を学習者全体に適用し、選択肢を与えない教師が多いのである。しかし、選択肢を与えることで、(特に、マイノリティの)学習者は、教師が自分たちの事もよく考えてくれていると感ずることができるのである。また、各大学には、LGBTQを支援する学生や教師の団体があるので、その団体のステッカーをカバンに貼るなどすれば、教師がアライ (Ally) であること、教室が安全なコミュニティであることを、性的マイノリティの学習者に示すことができる。

インクルーシブな教育というものは、性的マイノリティだけに留まるものではない。LGBTQ という性的マイノリティに対する鋭い人権意識を養うことは、ひいてはどの学習者にとっても学びやすい教室コミュニティを創ることに他ならない。社会が変わり、規範も変わるのにつれて、日本語や教育のあり方も変わっていく。今回のコロナ禍では、社会全体が急激な変化を求められ、北米の高等教育機関では、比較的その変化に対応できていると思われる。今後も、そのような社会や規範の変化に対応できる日本語教師が世界中で増えていくことを筆者は願ってやまない。⁷

注

1. 有森 (2017) や山川 (2019) の論文に詳しいので、より深く知りたい読者は参照されたい。
2. 録音していた訳ではないので一言一句正確ではないが、概ねこのような内容の発言であった。
3. 論文集では引用元を提示するのが通例であるが、編集者とも相談し、本稿ではツイート主を特定しないよう、引用元を提示しないことに決めた。個人を批判することではなく、その背後にある偏見や差別意識について問題提起をすることが、本稿の目的であるためである。また、元ツイートは既に削除されており、CATJ 28 開催時に参照したブログ記事も、本稿執筆段階では削除されている。
4. 近年、映画やドラマなどに女性の主人公や LGBTQ の登場人物が増えてきたのは、同じような理由に基づくものである。
5. CATJ 28 開催時には知らなかったのであるが、『まるごと中級 1 B1』(2016) には、「相方」という言葉を用い、同性カップルであることを示唆する登場人物が登場することを、本稿執筆時に知った。『まるごと』は、その他の多様性にも深く配慮した教科書であり、筆者はその点を高く評価している。
6. 実際、世界中で売れている TV ゲーム (e.g. Last of Us) や映画 (e.g. Deadpool 2) には、LGBTQ の人物や同性愛カップルが自然に登場しているものが多いが、それらの全てが諸国で発禁処分を受けているとは考えがたい。
7. 終わりに、最初に挙げた本稿のゴールを達成できたか、各自確認されたい。
 - 1) 日本語教育の現場における性的マイノリティの存在を認識する
 - 2) 性的マイノリティの学習者にとって居心地の良い学習環境を作るために何ができるかを考える
 - 3) 無意識の差別に意識的になる

参考文献

- 有森丈太郎 (2017) 「ジェンダー・アイデンティティの多様性から考える日本語教育」 *Canadian Association for Japanese Language Education Annual Conference Proceedings*.
- 有森丈太郎 (2019) 「つながろうねっと勉強会『性の多様性を踏まえた日本語教育』活動報告」.
- 国際交流基金 (2016) 「まるごと 日本のことばと文化 中級 2 B1」 三修社.
- 山川礼 (2019) 「多様化するジェンダーを学習者の視点から考える」 *The 25th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings*.
- Brown, Lucien & Cheek, Elizabeth (2017). Gender Identity in a Second Language: The Use of First Person Pronouns by Male Learners of Japanese. *Journal of Language, Identity, and Education*, 16 (2), 94-108.
- Moore, Ashley R. (2019). Interpersonal Factors Affecting Queer Second or Foreign Language Learners' Identity Management in Class. *The Modern Language Journal*, 103, 428-442.

Neither Hero nor Heroine: Problematizing the representation of gender non-conforming characters in Japanese *anime*

Catherine Gilbert and Rika Ito (St. Olaf College)

Abstract

While the constructed-nature of gendered speech in Japanese popular media has been well-documented, gender non-conforming characters are understudied. This study examines ten gender non-conforming characters from recent Japanese *anime*, focusing on the allocation of first- and third-person pronouns in the Japanese original and the English translation to investigate indexical meaning. Gender non-conforming characters are represented by a range of first-person pronouns, and *boku* is most prominent. Drawing on other gender-linked semiotic cues, we find that these characters use masculine and feminine language while maintaining feminine looks and mannerisms for constructing their gender non-conforming identity. In English translation, many characters are assigned gender-specific pronouns. However, some recent shows use singular *they* to represent their gender non-conformity more faithfully. Characterologically, these gender non-conforming characters tend to be portrayed as morally ambiguous, nonhuman, or villains. Our findings parallel the investigations of Disney animated films that consistently frame minorities negatively through language allocation, thereby teaching children how to discriminate against minorities. Using the notion of indexical regimentation, we argue that this kind of representation reduces the gender non-conforming character to an undesirable “Other.” We propose a few ways to increase students’ critical awareness of language and culture issues in the Japanese classrooms.

Keywords: Japanese, *anime*, gendered language, gender non-conforming characters, representation

1. Introduction

The Japanese language is considered highly gendered—having distinct men’s and women’s language (e.g., Ide, 1979; Jugaku, 1979; Kindaichi, 1957). However, the scholarship in the last two decades demonstrates that gendered language was constructed in the context of modern nation-state building, thereby it is well accepted now to be highly ideologically (rather than sociolinguistically) driven (Inoue, 2006; Nakamura, 2014). In her influential article, Inoue (2003: 315) states that women’s language is most commonly “heard” from imaginary voices, not from “living-bodies of Japanese women”; women’s language is an imagined “speech without a speaking body.”

Heteronormative ideology present in popular media plays a key role in upholding the gendered nature of the Japanese language. For example, heroes and heroines use¹ linguistic features that index quintessentially ideal men and women that conform to heterosexual normativity (Hiramoto, 2013; Kinsui, Tanaka & Okamuro, 2014; Nakamura, 2013; Occhi et al., 2010; Okamoto & Sibamoto Smith 2008; Shibamoto Smith & Occhi, 2009). At the same time, undesirable characters (such as a physically large un-feminine woman and a geeky boyish girl) are *not* voiced with women’s language and physically unattractive gay men employ women’s language (Hiramoto, 2010; 2013). Moreover, Suzuki (2018) observes that the non-allocation of gendered speech to foreign characters is a way to construct “Japaneseness.” However, characters who are *not* male or female are understudied, which is the focus of our project.

During the Meiji period (1868 – 1912), the government established various new norms in an attempt to modernize the new nation-state to overtake and compete against the West. These norms included language and social regimentation, such as the creation of standard Japanese

(Lee, 2010), gendered language (Inoue, 2006; Nakamura, 2014), and *keigo*, ‘the honorific language’ (Wetzel, 2004), as well as social norms, including the condemnation of non-normative, non-heterosexual sexual relations (McLelland, 2011). In pre-modern Japan, men’s same-sex relations were accepted and governed by a code of ethics called 男色.² McLelland (2011: 140) writes:

same-sex sexuality, particularly as practiced between men, has only comparatively recently come to be considered unusual and been considered to be pathological side of a ‘normal’/abnormal’ divide.” During the Edo period (1603-1868) there was no normative connection made between gender and sexual preference because all men, whether samurai, priest, or commoner, were able to engage in both same- and opposite-sex affairs. At the same time, men’s same sex relationships were governed by a code of ethnics, described as *nanshoku* (male eroticism) or *shudō* (the way of youth), in the context of which elite men were able to pursue boys and young men who had not yet undergone their coming-of-age ceremonies, also transgendered males of all ages from the lower classes who worked as actors associated with the kabuki theater. As well as being a conspicuous social reality, these relationships were widely represented in the culture of the period in art, literature, and on the stage.

However, in the Meiji period, homosexuality became non-normative, influenced by Western thought, particularly, “the new field of sexology, which added ‘scientific’ opprobrium to legal and religious disapproval of same-sex sexual relationships” (McLelland, 2011:140).

The LGBTQ community in Japan gained visibility in the 1990s, but failed to gain recognition in everyday life and the media (Dale, 2012). Gender nonconformity in the public eye is generally limited to flamboyant gay men or trans women, who have distinct persona styles³, including language (Lunsing, 2005).

This paper examines ten gender non-conforming⁴ characters from ten recent Japanese *anime*. Specifically, we undertake an indexical analysis of gendered expressions assigned to the characters in both the Japanese original and English translation (cf. Hiramoto, 2013). To that end, this study asks three main questions:

1. How do Japanese *anime* programs depict gender non-conforming characters who are not identified as male or female, both visually and linguistically?
2. What patterns could we observe in the representations of gender non-conforming characters?
3. What are the potential teaching implications?

2. Methodology

We devised a few criteria for identifying gender non-conforming characters. First, each character has to have a unique name and speaking lines in the series. Second, these characters must be *explicitly* identified as neither male nor female, either by their author or in the source material to ensure that they are designed to be gender non-conforming characters. We identified ten characters from ten recent *anime* shows which fit these criteria. **Table 1** summarizes the names of the characters and the shows.⁵

Table 1: The list of *anime* shows and the name of the characters examined

Character name (English & Japanese)	Show name (English & Japanese)	Genre	Original TV <i>anime</i> in Japan
Nanachi ナナチ	Made in abyss メイドインアビス	<i>sēnen</i>	2017
Phosphophyllite フォスフォフィライト	Land of the lustrous 宝石の国	<i>sēnen</i>	2017
Orochimaru 大蛇丸	Naruto/Boruto ナルト・ボルト	<i>shōnen</i>	2002 - 2007/ 2017 - 2020
Kyūsaku YUMENO 夢野久作	Bungō stray dogs 文豪ストレイドッグス	<i>sēnen</i>	2016 - 2019
Ōgi OSHINO 忍野扇	Monogatari series <物語>シリーズ	<i>shōnen</i> (light novel)	2014
Hange ZOE ハンジゾエ	Attack on titan 進撃の巨人	<i>shōnen</i>	2013 - 2019
Kyubey キュウベエ	Madoka magica 魔法少女まどか☆マギカ	<i>sēnen</i>	2011
Neferpitou ネフェルピトー	Hunter x hunter ハンターハンター	<i>shōnen</i>	2011 - 2014
Envy エンヴィー	Fullmetal Alchemist 鋼の錬金術師	<i>shōnen</i>	2009 - 2010
Crona クロナ	Soul eater ソウルイーター	<i>shōnen</i>	2008 - 2009

For our linguistic analysis, we focused on personal pronouns⁶ because they are identified as “a central component in the structured gendering of Japanese” (Shibamoto Smith 2003: 208). In particular, we focus on first- and third-person pronouns⁷ (hereafter FPP and TPP). For example, while both men and women are expected to use *watakushi* or *watashi* in formal settings, other FPP used in informal settings are gender-marked in standard Japanese.⁸ However, there is a gap between such linguistic norms and actual linguistic practice by real people. For instance, Miyazaki (2004) shows that middle-school students interpret the meanings of each FPP form differently from the gendered ideologies, as summarized in **Figure 1**; that is, while both *ore* and *boku* are identified as masculine forms, reflecting gendered ideologies, students assess *boku*

as much less masculine than *ore*. Similarly, while *watashi* and *atashi* are associated with femininity in the norm, no girls use *watashi* in the casual environment of Miyazaki's study; it is "too formal to use in situations other than *sakubun* 'written assignments' or presentations in class" (p. 264). Moreover, while most boys in Miyazaki's study referred to themselves with *ore* or *boku*, many female students used multiple forms, including *boku* and *ore* (p. 261). Similarly, Abe (2004) demonstrates distinct linguistic practices in an LGBT community in Tokyo's Shinjuku ni-chōme, the area recognized as "the world's largest gay town" (p. 207). While Abe's participants' choice of FPP usually indexes their sexual orientation, ranging from *boku*, *jibun* 'self,' and *watashi* (p. 213), it is also context-dependent. For example, Abe reports a *watashi* speaker who switches to *boku* when acting tough (p. 215). Nonetheless, as discussed in the *Introduction*, popular media recirculates hetero-normative ideology through allocating normative language expressions. Unser-Schutz's (2015) quantitative study confirms that *manga* characters are assigned a pronoun that aligns with their gender, thereby reproducing gendered ideologies in the form of entertainment (also see Robertson 2017).⁹

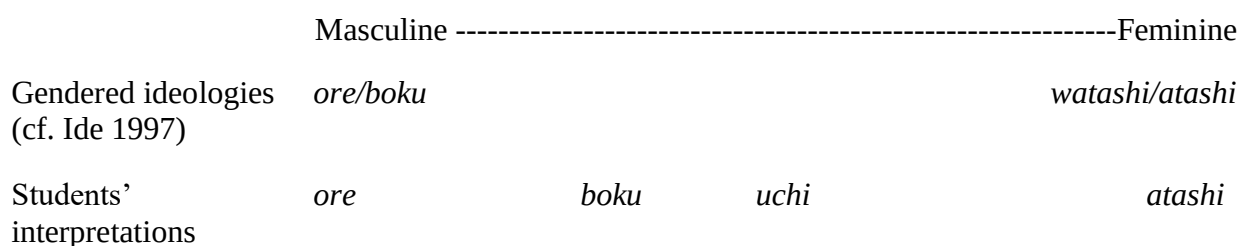


Figure 1: Indexical meaning of first-person pronouns (Miyazaki, 2004, p. 261)

In addition to FPP and TPP allocation, we paid attention to interactants, speech styles, and other linguistic features such as honorifics, interjections, and sentence-final particles as supplemental data. We also examined English translation practices in *manga*, English *anime* subtitles, and English dubbing. For an analytical perspective, we employed a macro-level repertoire analysis that focuses on the overall representation of the character by making associations between their represented sociolinguistic variation and the character roles, such as protagonist or secondary character (Stamou 2014). In other words, we look at general patterns of linguistic expressions that characters use and evaluate such differentiation regarding character roles. Finally, to analyze visual representation we observed the overall depiction of the characters, such as hairstyle, clothes, accessories, and body type.

3. Results

3.1. First person pronouns

While the ten characters are neither male or female by design, every character is assigned gender-specific pronouns, mostly those associated with masculinity. **Figure 2** summarizes the results. Six of the characters—Kyubey, Neferpitou, Phosphophyllite, Crona, Envy, and Kyūsaku YUMENO use *boku*, a mildly masculine FPP.¹⁰ One character, Ōgi OSHINO, uses *boku* and *watashi*.¹¹ Two characters (Orochimaru & Hange ZOE) use only *watashi*, both in formal and informal iterations. One character, Nanachi, employs *oira*, a dialectal form. These language allocations, however, contrast with other heterosexual characters (Unser-Schutz 2015): most female and male characters in *manga* use a pronoun that corresponds with their gender.

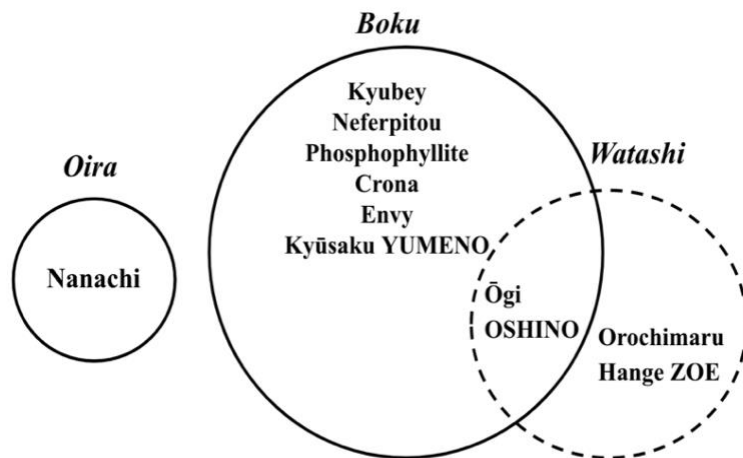


Figure 2: First-person pronoun allocation among the characters

3.2 Third-person pronouns used by others

Unlike FPP allocations, most characters are referenced to with a gender-neutral TPP by other characters. **Table 2** summarizes the allocation of FPP and TPP to each character. Five characters (Kyubey, Envy, Hange ZOE, Crona, and Orochimaru) are referred to as *aitsu*, and similar expressions¹²; an additional two characters (Nanachi, Neferpitou, and Kyūsaku YUMENO) are called by their names, thereby accurately representing their gender non-conforming nature.¹³ Only two characters (Ōgi OSHINO and Phosphophyllite) are referred to as either *kare* ‘he’ or *kanojo* ‘she’ or both. These TPP and FPP allocations may mistakenly provide the impression that these characters are either male or female, even though they are gender non-conforming individuals.

Table 2: Allocation of first- and third-person pronouns to each character. (*Oira* is a dialectal form; for simplicity, we collapsed *aitsu*, *soitsu*, and *yatsu* into *aitsu* and its variants.)

	First-person pronouns masculine -----feminine		Third-person pronouns by others masculine neutral feminine		
Kyubey	<i>boku</i>			<i>aitsu</i>	
Nanachi	<i>oira</i>			name only	
Neferpitou	<i>boku</i>			name only	
Ōgi OSHINO	<i>boku</i>	<i>watashi</i>	<i>kare</i>		<i>kanojo</i>
Phosphophyllite	<i>boku</i>		<i>kare</i>		
Envy	<i>boku</i>			<i>aitsu</i> & variants	
Hange ZOE		<i>watashi</i>		<i>aitsu</i>	
Crona	<i>boku</i>			<i>aitsu</i>	
Orochimaru		<i>watashi</i>		<i>aitsu</i> & variants	
Kyūsaku YUMENO	<i>boku</i>			name only	

4. Representing androgyny: Two extremes

While we have reported on FPP and TPP allocations, we are aware other linguistic forms (such as sentence-final particles) and semiotic cues (such as visuals and voice actor assignment) construct the identities of fictional characters by exploiting gender stereotypes. In this section, we examine two characters as a case study: Envy from *Fullmetal Alchemist* and Orochimaru from *Boruto/Naruto*. **Figure 3** summarizes the allocation of various semiotic clues to these characters.

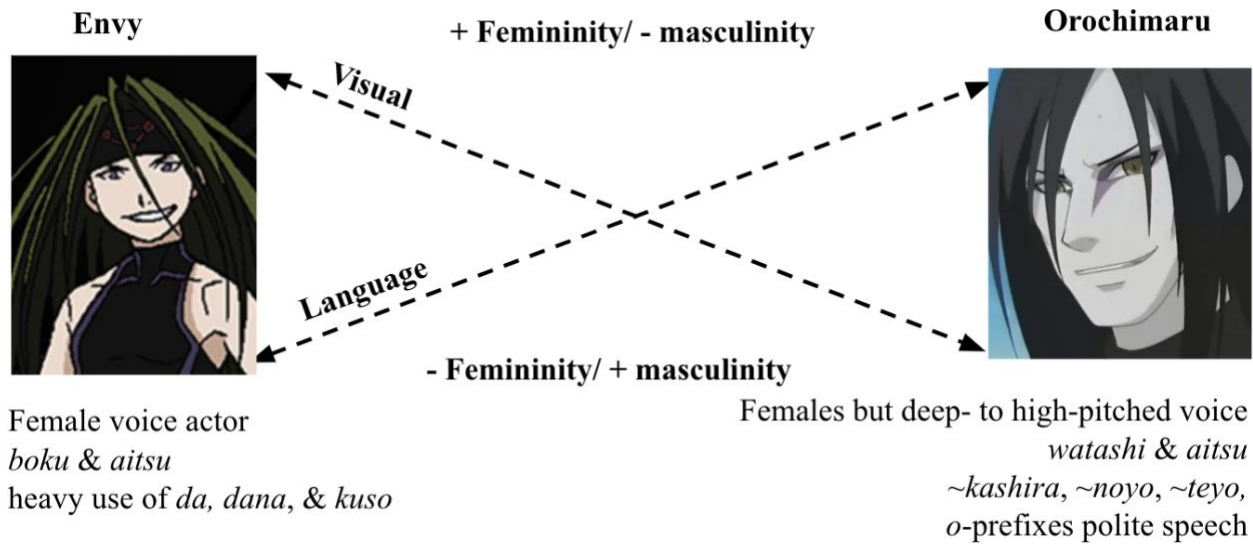


Figure 3: Representing androgyny: Two extremes¹⁴

Both characters have long hair, slim faces, and slim bodies. However, Envy appears to be a bit more feminine because of the outfit (i.e., a halterneck crop top). In contrast, Orochimaru wears kimono and is sometimes depicted with a square jaw, a feature of a masculine look. Additionally, other semiotic cues are allocated differently. A female voice actor provides the voice of Envy. Language assigned to Envy demonstrates strong masculinity. In addition to the pronouns (*boku* & *kare*), Envy is a heavy user of *da*, *dana*, and the swear word, *kuso* ‘shit’—all linguistic features which index stereotypically strong masculinity.

On the other hand, a female voice actor with a deep-voice provided the voice of Orochimaru at the beginning of the series, then changed to another female voice actor with a high-pitched voice.¹⁵ Nevertheless, Orochimaru’s language sounds extremely feminine. Along with *watashi*, Orochimaru’s lines contain numerous feminine sentence-final expressions and *o*-prefixed words. Both cases, however, subvert expectations regarding gender identities by mixing stereotypical femininity and masculinity, combined with the visual image, thereby indexing their unique non-binarity.

We summarize our findings as follows. As for pronoun allocations, most of these characters use ***boku***, the FPP stereotypically associated with moderate masculinity. At the same time, most of the characters are referred to as *aitsu* (and its equivalent) or by personal names by other characters, faithfully representing their gender non-conforming character setting. Visual representations are mostly depicted as feminine (such as hair, the shape of the face, body build, and clothing). Additionally, all characters were voiced by female voice actors. In the case of Orochimaru, two female voice actors performed the character: a deep-voiced actor in the earlier series, which was then changed to an actor with a high-pitched voice.

We maintain that these incongruent representations are used as a strategy to distinguish them from other binary characters.

5. Lost in translation?

Now we shift our attention to translation practices. For simplicity, we only report the translation of TPP.¹⁶ **Table 3** summarizes the translation practices of TPP in English versions of *manga* and English *anime* (subtitles and dubbing). The table is arranged from masculine pronoun at the top to feminine pronouns at the bottom. We find tremendous variation across the characters—from masculine pronoun, *he/him*, to the feminine pronoun, *she/her*, and the gender-neutral *it/its* and a more recent singular *they/them* in the middle. We also see intra-character variation across the medium. We find only two characters that are translated faithfully with respect to their gender non-conforming nature: Nanachi from *Made in Abyss* and Phosphophyllite from *Land of the lustrous*—as shown in the shaded area in Table 3. While they are referred to by name (in the case of Nanachi) and *kare* ‘he’ (in the case of Phosphophyllite) in the original Japanese work (see Table 2), these terms are consistently translated to *they/them*¹⁷ in the *manga*. While there is a subtle difference in translation practices in *anime* (the name for Nanachi and *they/them* for Phosphophyllite), their gender non-conformity is accurately expressed. Interestingly, these two characters are in three of the four currently running series, suggesting a change in translation practices.

Table 3: Translation practices of third-person pronouns in English *manga*, *anime* subs and dub

	English translation		
	<i>manga</i>	<i>anime</i> subtitles	<i>anime</i> dubbing
Orochimaru	he/him	he/him	he/him, they/them
Kyūsaku YUMENO	he/him	name only	he/him
Kyubey	he/him; it/its	he/him; it/its	he/him; it/its
Crona	he/him; it/its	he/him	he/him
Envy	he/him; it/its	he/him	he/him
Nanachi	they/them	name only	name only
Phosphophyllite	they/them	they/them	they/them
Neferpitou	she/her	name only	he/him; they/them
Ōgi OSHINO	she/her (novel)	she/her; he/him	she/her; he/him
Hange ZOE	she/her; name	she/her	she/her

As shown above, variation exists across the characters and within each character across the mediums. This suggests producers’ struggles in searching for a better English adaptation of gender-marked Japanese personal pronouns. It is important to note that the neutral inanimate *it*

was the only device to mark gender non-conforming individuals in English before the development of singular *they*. Such struggle is well-described in a tweet by Micah Solusod¹⁸, one of the voice actors in *Soul Eater*, as displayed in **Figure 4**. This tweet reveals three things: (1) using *he* for Crona was as neutral as they could get (i.e., the production team was aware of Crona’s gender non-conforming character setting, and wanted to represent the character faithfully; (2) they chose not to use *it* because it would have sounded too demeaning, and (3) the singular *they* was not a viable option yet at the time of production. Interestingly, *it/its* was used along with *he/him*, in the *manga* version.¹⁹



Figure 4: A tweet on Crona’s pronoun allocation by one of the voice actors in *Soul Eater*²⁰

The challenge of translation practice is most profoundly observed in the pronouns of Neferpitou from *Hunter x Hunter*. While genderless expressions (i.e., the name and at least one incident of *yatsu*) are used in the Japanese original, three different TPPs are employed for Neferpitou across the medium: ‘she/her’ in the *manga*, the use of a personal name in the *anime* subtitles, and ‘he/him’ and ‘they/them’ in the *anime* dubbing.²¹ With the exception of referring to the character with *she/her* in the English *manga* versions, the use of the personal name in the *anime* subtitles and the allocation of the singular *they* in *anime* dubbing accurately represent the character’s gender non-conforming character setting.

6. What roles do these characters play in the story?

As we take a macro-level repertoire analysis (Stamou 2014), we need to pay attention to the characters’ roles in the narrative structures of each program. *Which of these gender non-conforming characters are morally-unambiguous good characters?* The answer is fewer than everyone would think. Table 4 summarizes the character roles of each gender non-conforming character from our research. Nanachi from *Made in Abyss* is the only character who is a morally unambiguous good character, as shown in the shaded area in **Table 4**. All others are morally ambiguous, nonhuman or a villain.

Table 4: Character roles of gender non-conforming characters

character	morally ambiguous	nonhuman	chose gender nonconformity	bad	becomes good	good
Kyubey	x	x		x		
Nanachi		x	x			x
Neferpitou	x	x	x	x		
Ōgi OSHINO	x	x	x		x	
Phosphyllite	x	x				
Envy	x	x	x	x		
Hange ZOE	x		x			x
Crona	x	x	x		x	
Orochimaru	x	x	x		x	
Kyūsaku YUMENO	x		x	x		

7. Discussion

7.1. What does it mean?

While they look more feminine than masculine, gender non-conforming characters in Japanese *anime* are represented by a combination of masculine and feminine language. Simultaneously, an overwhelming majority of these characters play negative roles within the narratives of the series. We argue that gender non-conforming characters in the *anime* shows we analyzed are depicted as an undesirable “Other.” Our findings are strikingly similar to the disturbing language allocation patterns observed in Disney featured films (Lippi-Green, 2012). In her study, Lippi-Green finds that (1) villains tend to “speak” with foreign accents, and (2) animal characters “speak” African American English. While Lippi-Green acknowledges some progress since her original 1997 publication, she still argues that Disney featured animated films teach children how to discriminate against minorities in the form of entertainment.

Our results also remind us of two distinct ways in which language functions in society. One is in the context of identity construction by real people, and the other is in the context of ideology circulated in (the scripted) media. As Eckert (2008) and others have demonstrated, linguistic variation in real-life situations used by real people is strongly tied to identity construction. The meanings of linguistic variables are “not fixed but rather constitute a field of potential meanings,” which Eckert calls an “indexical field” (p 454). Thus, people may use multiple FPPs (such as *ore/boku* and *boku/atashi*) to negotiate their identities depending on the

context. Moreover, the meaning of the same form (e.g., *boku*) can differ depending on who is speaking to whom, as demonstrated in Miyazaki (2004) and Abe's (2004) work. In contrast, sociolinguistic variables performed by fictional characters in scripted media have an opposite effect: narrowing down social meanings to reinforce stereotypes, which Bucholtz (2011) calls "indexical regimentation." It means that unlike language variation by real people whose social meaning can be multiple and flexible, the meaning of sociolinguistic performance in scripted media is restricted, thereby representing inflexible stereotypes, primarily when the linguistic variant is associated with minorities. In our case, through incongruent visual and linguistic representations, combined with a negative character role assignment, gender non-conforming characters are reduced to an undesirable "Other." This kind of linguistic representation is highly problematic.

7.2 Pedagogical Implications

We identify three pedagogical implications of our findings. First, we need to recognize the ideological aspect of linguistic norms. In addition to women's language (Inoue, 2006; Nakamura, 2014) as mentioned in the *Introduction*, standard Japanese (Lee, 2010) and *keigo* (Wetzel, 2004) were also created in the context of modern-nation building. The norms are usually unquestioned because the dominant language ideology mediates them. Building critical awareness is the first step.

Second, we also need to be aware of the role of language in identity construction. For example, we may want to be flexible about a student's desire to choose their own pronouns (and names) in the Japanese classroom. As mentioned earlier, the *American Dialect Society* selected (*my*) pronouns for 2019 Word of the Year, and singular *they* as Word of the Decade as shown in **Figure 5**. Language plays a crucial role in identity construction and negotiation. Inclusivity can start from our Japanese classrooms.

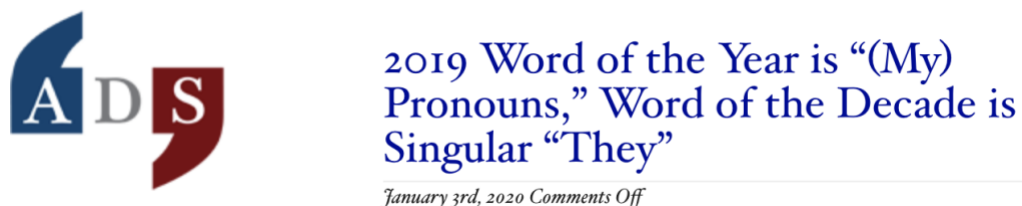


Figure 5: *American Dialect Society* selected "(My) Pronouns" as 2019 Word of the Year, and singular "they" as Word of the Decade²²

Lastly, we need to be aware that the language found in media is not necessarily a reflection of actual linguistic practices. Instead, it is an ideologically driven representation. Since many of our students are exposed to and interested in Japanese pop culture, we should encourage them to watch *anime* critically.

8. Conclusion

Gender non-conforming characters are represented visually and linguistically in an inconsistent way. Nine out of the ten characters we examined are morally ambiguous, nonhuman, or bad—thus, gender non-conforming characters are linked to the undesirability of “Otherness.” This result reminds us that we need to reject the reproduction of dominant ideologies as Yuri Kumagai’s paper in this volume suggests.

A few days ago, the second author saw Andrea Jenkins, a Minneapolis council member who happens to be a transgender individual, become “the voice” of a troubled Minneapolis after the killing of George Floyd on a local TV news channel. Her strong stance-taking on a commitment to equity and diversity in this divisive society showcased her humanity. We need to respect each other regardless of differences, including skin color, country of origin, gender, sexual orientation, or the way we speak. We can advocate for such a movement from our Japanese language classroom.

Notes

¹ We used passive voice initially to emphasize that anime characters do not have agency, and their speech is a result of mediatization. However, its stylistic clumsiness and repetitiveness were pointed out. We revised our text accordingly, but readers should be aware of the mediatization issue throughout the manuscript.

² 男色 can be read as *nanshoku* or *danshoku*. The first character means ‘men’ and the second character means ‘color.’

³ We use the term “style” as a technical term used in sociolinguistic and anthropological linguistic literature. For example, Eckert (2008: 456) notes that persona style in linguistic variation is linked to “other stylistic systems such as clothing and other commodified signs.”

⁴ We originally used the term “gender-ambiguous” in place of “gender non-conforming.” However, we were asked to rephrase our initial word choice because “gender-ambiguous” is infrequently used in gender studies and seems to be based on the notion of binary gender. This criticism is well-taken. However, this project aims to analyze the characters outside the normative male/female distinction in order to understand general representational patterns of non-normative characters. We deliberately chose the term “gender-ambiguous” because most of our characters have been purposefully portrayed to conceal their sex/gender identity if they have one (such as Crona, Envy, Kyūsaku YUMENO, Nanachi, Neferpitou, Hange ZOE). There is a possibility that any of these characters could be a boy, girl, man, or woman—albeit one deliberately very androgynous but otherwise gender-conforming—set on keeping their sex and gender identity a secret from the people around them. Many characters are described as 性別不詳 (*seibetsu fushō*, ‘gender unknown; unidentified; unspecified’). We admit that this term poorly fits characters who explicitly transgress the boundaries of gender (Ougi OSHINO and Orochimaru) or who have no concept of it (Kyubey and Phosphoryllite). We initially hesitated to use the term “gender non-conforming” because it includes a much broader swath of gender-variant people than we examined, including feminine men, masculine women, and crossdressers. Several of our characters do not even have sex; therefore, having no expectation of gender to conform to (Kyubey, Ougi OSHINO, and Phosphoryllite). Thus, we use the term gender “non-conforming” in a specific way to mean “gender non-conforming characters who are not identified as male or female” in this paper.

⁵ Most of these characters are feminine by design. Although we displayed the images of the characters in our slide at the conference, we decided not to include them in this proceedings.

⁶ While some scholars argue that the Japanese language does not have pronouns (e.g., Suzuki 1973), we use the term “pronouns” for simplicity.

⁷ We excluded the second-person pronouns because of their infrequency.

- ⁸ Nakamura (2014) demonstrates how school textbooks were instrumental in normalizing gendered pronouns in the early 20th century.
- ⁹ Robertson (2017) examines script variation in the first-pronoun allocation (e.g., 俺 vs. オレ) even though the allocation of the pronouns themselves is aligned with the character's gender.
- ¹⁰ Envy sometimes uses their first name, too.
- ¹¹ Ōgi OSHINO is first introduced as a niece of a character. Later in the series, the same individual is introduced as a nephew of one of the other main characters.
- ¹² While *aitsu*, *soitsu*, and *yatsu* are gender-neutral, these can signify either friendliness or hostility. In our data, for example, the negative connotation was detected when referring to Kyubey and Crona.
- ¹³ We identified one incident when Neferpitou was referred to as *yatsu*.
- ¹⁴ Envy's image is found on the following website, under "character." <https://www.hagaren.jp/character/> (accessed on May 20, 2020). The image of Orochimaru is from <https://borutosokuhou.com/2017/10/02/%E5%A4%A7%E8%9B%87%E4%B8%B8/> (accessed on May 20, 2020).
- ¹⁵ Multiple voice actors played Orochimaru: Kujira, an older female voice actor with a deep voice who plays adult men and women, Yuriko Yamaguchi, who voices only women, Mayumi Yamaguchi, who voices adult men and women, including Envy in *Fullmetal Alchemist*, Sachiko Kojima, who voices only women, and then their original voice actor, Kujira again. <https://myanimelist.net/character/2455/Orochimaru> (accessed on May 20, 2020).
- ¹⁶ The pronoun *I* was categorically used in the English versions for FPP.
- ¹⁷ The use of singular *they* for LGBTQ individuals has gained popularity in the last decade. *American Dialect Society* selected singular *they* as Word of the Decade on January 3, 2020. <https://www.americandialect.org/2019-word-of-the-year-is-my-pronouns-word-of-the-decade-is-singular-they> (accessed January 4, 2020).
- ¹⁸ Micah Solusod voiced the character, Soul Eater Evans, in the series. <https://www.behindthevoiceactors.com/Micah-Solusod/> (accessed May, 25, 2020).
- ¹⁹ We did not pay attention to the frequency between *he/him* and *it/its*.
- ²⁰ <https://twitter.com/maioceaneyes/status/320767054716207104> (accessed May 25, 2020).
- ²¹ Neferpitou is consistently referred to as *they/them*, except for a single line in the opening of episodes 31 and 100 in which other characters used *him*.
- ²² <https://www.americandialect.org/2019-word-of-the-year-is-my-pronouns-word-of-the-decade-is-singular-they> (accessed on May 25, 2020).

References

- Abe, H. (2004). Lesbian bar talk in Shinjuku, Tokyo. In S. Okamoto & J. S. Shibamoto Smith (Eds.), *Japanese language, gender, and ideology: Cultural models and real people*. Oxford: Oxford University Press, pp. 205–221.
- American Dialect Society. (2020). 2019 Word of the Year is "(My) Pronouns," Word of the Decade is Singular "They." <https://www.americandialect.org/2019-word-of-the-year-is-my-pronouns-word-of-the-decade-is-singular-they> (accessed January 4, 2020).
- Behind the Voice Actors. (n.d). Micah Solusod. <https://www.behindthevoiceactors.com/Micah-Solusod/> (accessed May, 25, 2020).
- Bucholtz, M. (2011). Race and the re-embodied voice in Hollywood film. *Language & Communication*, 31(3), 255–265. <http://dx.doi.org/10.1016/j.langcom.2011.02.004>
- Dale, S. P. F. (2012). An introduction to X-Jendā: Examining a new gender identity in Japan. *Intersections: Gender and Sexuality in Asia and the Pacific*, 31. <http://intersections.anu.edu.au/issue31/dale.htm>
- Eckert, P. (2008). Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 453–476.
- Hiramoto, M. (2010). Anime and intertextualities: Hegemonic identities in Cowboy Bebop. *Pragmatics and Society*, 1(2), 234–256. <https://doi.org/10.1075/ps.1.2.03hir>
- Hiramoto, M. (2013). Hey, you're a girl?: Gendered expressions in the popular anime, Cowboy Bebop. *Multilingua*, 32(1), 51–78.

- Ide, S. (1979). *Onna no kotoba otoko no kotoba [Women's language, men's language]*. Tokyo: Nihon keizai tsūshinsha.
- Inoue, M. (2003). Speech without a speaking body: "Japanese women's language" in translation. *Language & Communication*, 23(3), 315–330. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00011-9](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00011-9)
- Inoue, M. (2006). *Vicarious language: Gender and linguistic modernity in Japan*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Jugaku, A. (1979). *Nihongo to onna [the Japanese language and women]*. Tokyo: Iwanami shoten.
- Kindaichi, H. (1957). *Nihongo [Japanese]*. Tokyo: Iwanami shoten.
- Kinsui, S., Tanaka, Y., & Okamuro, M. (2014). *Dorama to hōgen no atarashī kankē: Kānēshon kara Yae no sakura, soshite Amachan e [New relation between dramas and dialects: From Carnation to Yae no Sakura, and Amachan]*. Tokyo: Kasama shoin.
- Lee, Y. (2010). *The Ideology of Kokugo: Nationalizing Language in Modern Japan*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States* (2nd ed.). London: Routledge.
- Lunsing, W. (2005). The politics of *okama* and *onabe*: Uses and abuses of terminology regarding homosexuality and transgender. In M. McLelland & R. Dasgupta, *Genders, Transgenders and Sexualities in Japan*. London & New York: Routledge, pp. 81–95.
- McLelland, M. (2011). Japan's queer cultures. In V. Lyon-Bestor, T. C. Bestor, & A. Yamagata (Eds.), *Routledge handbook of Japanese culture and society*. Abingdon, Oxon & New York: Routledge, pp. 140–149.
- Micah Solusod @ Home 2020 on Twitter: "Using 'he' (as in mankind) for Crona was as neutral as we could get. Using 'it' would have sounded too demeaning. #SoulEater" / Twitter. (n.d.). <https://twitter.com/maioceaneyes/status/320767054716207104> (accessed May 15, 2020).
- Miyazaki, A. (2004). Japanese junior high school girls' and boys' first-person pronoun use and their social world. In S. Okamoto & J. S. S. Smith (Eds.), *Japanese language, gender, and ideology: Cultural models and real people*. Oxford: Oxford University Press, pp. 256–274.
- MyAnimeList. (n.d.) *Orochimaru*. <https://myanimelist.net/character/2455/Orochimaru> (accessed May 20, 2020).
- Nakamura, M. (2013). *Honyaku ga tsukuru nihongo: Hiron wa "onnakotoba" o hanashi tsuzukeru [Japanese language that translation creates: Heroines continue to speak feminine language]*. Tokyo: Hakutakusha.
- Nakamura, M. (2014). *Gender, language, and ideology: A genealogy of Japanese women's language*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Occhi, D. J., StrutzSreetharan, C. L., & Shibamoto-Smith, J. S. (2010). Finding Mr. Right: New Looks at Gendered Modernity in Japanese Televised Romances. *Japanese Studies*, 30(3), 409–425. <https://doi.org/DOI:10.1080/10371397.2010.518605>
- Okamoto, S., & Shibamoto Smith, J. S. (2008). Constructing linguistic femininity in contemporary Japan: Scholarly and popular representations. *Gender & Language*, 2(1), 87–112.
- Robertson, W. C. (2017). He's more katakana than kanji: Indexing identity and self-presentation through script selection in Japanese manga (comics). *Journal of Sociolinguistics*, 21(4), 497–520. <https://doi.org/10.1111/josl.12246>
- Shibamoto Smith, J. S. (2003). Gendered structures in Japanese. In M. Hellinger & H. Bußmann (Eds.), *Gender across languages: The linguistic representation of women and men*, Vol. 3. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, pp. 203–225.
- Shibamoto Smith, J. S., & Occhi, D. J. (2009). The green leaves of love: Japanese romantic heroines, authentic femininity, and dialect. *Journal of Sociolinguistics*, 13(4), 524–546. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2009.00422.x>
- Stamou, A. (2014). A literature review on the mediation of sociolinguistic style in television and cinematic fiction: Sustaining the ideology of authenticity. *Language and Literature*, 23, 118–140.
- Suzuki, S. (2018). Nationalism and gender in the representation of non-Japanese characters' speech in contemporary Japanese novels. *Pragmatics*, 2, 271–302.
- Suzuki, T. (1973). *Kotoba to bunka [Language and culture]*. Tokyo: Iwanami shoten.
- Unser-Schutz, G. (2015). Influential or influenced? The relationship between genre, gender and language in manga. *Gender & Language*, 9(2), 223–254.
- Wetzel, P. J. (2004). *Keigo in Modern Japan: Polite Language from Meiji to the Present*. Honolulu: University of Hawaii Press.

スピーチスタイルとネイティブスピーカーバイアス —在日 L2 話者から学べること—

武内ジェイ・ディベロ (クレムソン大学)

要旨

本研究は在日日本語 L2 話者を参加者とし、インタビュー、現地観察、インターネット調査のデータを利用し、参加者の日本語経験、日本語教育に対する意見を調べた。その結果、日本語のスピーチスタイル(敬語、方言等)の使用法、そして周りの日本人の考えにズレを感じるという悩みが参加者の多くに見られた。これはネイティブスピーカーバイアスの現れで、L2 話者のスピーカーレジティマシーの妨げになっていると思われる。スピーカーレジティマシー (Bourdieu 1991) は、話す権利、発言を聞いてもらう権利を意味する。L2 話者にとってスピーカーレジティマシーの欠如は日本語での生活の支障になっていると予想される。本稿では、ネイティブスピーカーバイアスをなくす必要があり、日本語教育もその一端を担っていると提唱する。そして L2 話者のための日本語教育は教育を受ける彼らの意見を考慮しなければならない。本稿ではこの調査の結果を報告し、米国における日本語教育への示唆を述べる。

キーワード: ネイティブスピーカーバイアス、スピーチスタイル、敬語、ジェンダー、方言

1 はじめに

在日外国人の日本語能力について、日本国内ではかつてないほど関心が高まっている。例えば、昨年成立した「在日外国人への日本語教育推進法」(文化庁 2019) だが、この法律では国や自治体が日本語教育を進める責任を持つべきだということが明記された。また、日本社会における、「やさしい日本語」の使用を促進する動きが近年増えてきた (e.g., 福岡市 2018)。こういった動きの背景には、外国人の日本語能力が上げれば、日本人と共生ができるはずだという考えが窺える¹。もちろん、在日外国人のための日本語教育を促進することは重要であるし、お互いの理解を深めようという動き自体は歓迎すべきことであろう。しかし、こういった動きがある一方で、ネイティブスピーカーバイアスが残る中、外国人の日本語能力の向上だけでは、必ずしも、共生につながるとは限らない。

本稿では、日本語のスピーチスタイル(敬語、方言等)に焦点を当てながらネイティブスピーカーバイアスに着目する。本研究は在日日本語非母語話者 (L2 話者) を参加者とし、彼らの日本語にまつわる経験や意見について考察した。具体的には、エスノグラフィックインタビュー、現地観察、インターネット調査のデータを利用し、参加者の日本語経験、日本語教育に対する意見を調べた。内容分析の結果、日本語のスピーチスタイルをどう使うか、そして周りの日本人の期待にズレを感じるという悩みが参加者の多くに見られた。こうした結果から、ネイティブスピーカーバイアスが L2 話者のスピーカーレジティマシーの妨げになっていることが分かる。スピーカーレジティマシー (Bourdieu 1991) とは、話す権利、発言を聞いてもらう権利を意味するが、L2 話者にとって、スピーカーレジティマシーの欠如が日本語を使っでの生活の妨げになり、日本人との共生をより難しくしていると本稿では結論付けた。在日外国人の日本語能力を共生に

つなげるために、まずはネイティブスピーカーバイアスをなくす必要がある。米国における日本語教育もその一端を担っている。また、L2話者や在日外国人のための日本語教育は実際に教育を受ける彼らの意見を考慮しなければならない。本稿ではこの調査結果を報告し、米国における日本語教育への示唆を述べる。

2 先行研究

まずはネイティブスピーカーバイアスとスピーカーレジティマシーについて紹介し、日本語のスピーチスタイルとの関連を考えていきたい。

2.1 ネイティブスピーカーバイアスとスピーカーレジティマシー

ネイティブスピーカーバイアスは、*native speaker concept*、*native speakerism* とも呼ばれているが、本稿ではこれらの概念を「ネイティブスピーカーバイアス」と呼ぶ。「ネイティブスピーカー」、つまり、母語話者は、理想的でかつ完璧な話者であるという考え方を批判している先行研究が多くある (e.g., Cook 1999, 2016; Doerr 2009)。そして、こういったネイティブスピーカーに対して、ノンネイティブスピーカー (非母語話者) は *deficient communicator* (話者としては欠けている、不足している) とされ (Firth & Wagner 1997, 2007)、不十分な話者であるという捉え方も批判されてきた (e.g., Davies 2003; Holliday 2006, 2018; Rampton 1990)。

先行研究では、ネイティブスピーカーバイアスの基になっているイデオロギーにフォーカスしているものが多くあり、本研究に特に関連性が高いのは次のものである。まずは、話者の国籍によってネイティブスピーカーかどうか判断されがちであるということ (e.g., Doerr 2009; Pennycook 1994/2017)、それと同様に、人種や民族性によってもネイティブスピーカーかどうか判断されること (e.g., Okubo 2009) が挙げられる。つまり、ネイティブスピーカーというのは、言語能力の問題というより、人種、身分の問題であるということが分かる。また、ネイティブスピーカーバイアスの概念の中に、言語は変化・変動のないものであるという概念が含まれていることも指摘されている (e.g., Doerr 2009; Pennycook 1994/2017)。事実上、スピーチスタイル、方言などの言語内の多様性が存在するにもかかわらず、それを無視し、一つの「正しい、標準化されている」言語が存在しているという考え方に問題があると言えよう。

尚、ネイティブスピーカーバイアスがあるため、L2話者が理想的な、架空の「ネイティブスピーカー」と比べられ、例えばL2話者がコミュニケーションがとれ、日本語を通してタスクが達成できても、何かが足りないと見做されることになってしまう (Doerr & Kumagai 2009)。その上、ネイティブスピーカーバイアスは母語話者が持つ考え方だけではなく、非母語話者が自分自身に対して持つ考え方でもありえる (e.g., Liddicoat 2016; Parmegiani 2010, 2014)。L2話者がネイティブスピーカーバイアスを信じてしまうと、そのことばを使うことに対して自信をなくし、モチベーションが下がる原因にもなる。

また、ネイティブスピーカーバイアスのイデオロギーの中で、ネイティブスピーカーとスピーカーレジティマシーは相互的な関係性がある。スピーカーレジティマシーと

は、話す権利で、Bourdieu (1991) の言語資本の理論に由来する。そしてスピーカーレジティマシーがもたらす「話す権利」は限られたリソース(資源)で、そのリソースが特定の人だけに与えられる。さらに「話す権利」とは、話すこと自体だけではなく、発言を「聞いてもらう権利」でもある。言語の形式や発音、文法の正しさなどではなく、発言の内容自体を聞いてもらえるかどうかが問題とされる概念である。そしてスピーカーレジティマシーは人間関係を構築するための重要なリソースになる。例えば、スピーカーレジティマシーが確立されれば、地域社会、職場などのコミュニティへの参加がしやすくなる。一方でレジティマシーが欠如している時はこういったところへのアクセスが遮断され、話者はその言語をリソースとして使えなくなる。

2.2 スピーチスタイルの重要性・関連性

言語というのは、情報伝達的手段であるだけでなく、人との繋がりを深める道具でもあり、自分のアイデンティティを表す道具でもあるということが社会言語学の多くの研究で述べられてきた (e.g., Inoue 2006; Jones & Ono 2008; Norton 2000/2013)。また、それぞれのスピーチスタイルは、異なった「価値」すなわち言語資本を持ち (Bourdieu 1991)、コンテキストや談話者によって、スピーチスタイルの選択を通して話者が自分自信のステータス、アイデンティティやパワーを交渉する道具でもある (e.g., Norton 2013)。日本語の場合は、敬語、方言、男性語、女性語等のスピーチスタイルがあり、日本語話者が選択しなければならないことが多々ある。日本語の L1 話者が女性語、男性語や方言に対してどのように取り組んでいるかはアイデンティティや目的によって異なると考察されている (e.g., Inoue 2006; Occhi 2008; SturtzSreetharan 2006)。

また L2 話者も日本語を話す時、こういったスピーチスタイルを意識し、それぞれのスピーチスタイルが持つ社会的意味を考えた上で、意図的に選択するということが先行研究から分かる (e.g., Itakura 2008; Ohara 2001; Siegal 1994)。L2 話者がスピーチスタイルを選ぶ際に、どのスピーチスタイルが「正しい」か、自分にとって「適切」であるかを考え、日本語の規範を意識し、悩むこともある (Takeuchi 2015)。つまり、L2 話者にとって、L1 話者同様、スピーチスタイルの選択は重要で、且つ取り決めにくいことであると言えよう。

尚、先行研究では、スピーチスタイルの研究の多くは L1 話者にフォーカスしていて、対象が L2 話者の研究の場合では、スピーチスタイルの勉強方法等、学習や教育の立場から見たものが多い。しかしスピーチスタイルとネイティブスピーカーバイアスとの関係を分析している研究が少ないので、本稿ではそこに焦点を当てる。

3 データおよび方法

本研究は、在日日本語L2話者の日本語にまつわる経験や意見に焦点を当て、特に、言語バリエーションとそれに関するイデオロギーを調べ、敬語、方言、男性語、女性語といったスピーチスタイルに対する考え方を考察する。

3.1 参加者

日本語のL2話者の参加者は全員日本で生活している社会人27名で、留学生など、教育を受けている人は対象外とした。男性17名、女性10名、年齢は20歳代から50歳代、居住地は愛媛、香川、大阪、千葉、東京である。(L2の参加者は全員、英語のL1話者である)。参加者の職業はIT企業、旅行会社、翻訳・通訳、そして英語教育関係者等様々である。日本の滞在歴は、短い人は1年半で、長い人は25年以上日本に住んでいる。L2参加者の日本語能力に関しては、日常会話を困ることなくこなせるレベルから、仕事上専門的な日本語が使えるレベルまでと差があるが、彼らにとって日本語は生活言語になっていると言える。

また、日本語のL1話者の参加者もいる。L1話者は26名で、全員L2参加者の関係者であった。その多くはL2参加者の同僚、配偶者、友人などである。本稿ではL1の参加者の紹介はできないが、彼らからも多くのデータを集めており、分析や結論に大きく影響している。

本稿では参加者全員を紹介することはできないが、以下のデータ例で出てくるL2の参加者は以下の表の通りである。(すべて仮名)

表1：本稿で紹介されているL2参加者

仮名	国籍	在日年数	居住地	年齢	日本語能力
Brandon	USA	2年間	愛媛	20s	上級
Melissa	New Zealand	3年間	愛媛	20s	中級
Liam	USA	3年間	愛媛	20s	上級
Daniel	New Zealand	4年間	愛媛	20s	上級
Grace	UK	10年間	香川	40s	上級
Peter	UK	11年間	愛媛	30s	上級
James	USA	11年間	東京	30s	上級
David	USA	23年間	千葉	40s	上級

3.2 データと分析方法

利用しているデータはエスノグラフィックインタビュー、現地観察、そしてインターネット調査からのものである。インタビューは、参加者のL1で行った。つまり、日本語のL2参加者のインタビューは英語で行い、日本語のL1参加者のインタビューは日本

語で行った。すべてのインタビューを録音し、書き起こした。現地観察の際はフィールドノートを作り、それも分析に用いた。そして、これらのデータを質的なフレームワーク内で内容分析をし、テーマに分け、コーディングをした (Creswell 2007; Erickson 1992; Saldaña 2013)。

本稿はL2のインタビュー・データに基づいている。インタビューの質問は自由回答形式で、次のような質問をした：

- How would you describe your Japanese language ability?
- Is there anything you're careful about when you speak Japanese?
- What's difficult about Japanese?
- Did you know that Japanese had dialects before you came to (Ehime)?

こういった質問に対して、参加者が色々な意見や経験を自由に語り、「日本語」という大きなトピックの中から、それぞれのスピーチスタイルについてのコメントが多く出た。

4 データ例：スピーチスタイルの悩み

内容分析を通して、L2の参加者の答えの中から、どれだけスピーチスタイルが悩みの種になっているかが見えてきた。特に、敬語、方言、女性語等の使用方法、そして周りの日本人の考えにズレを感じる参加者が多かった。次はその結果とネイティブスピーカーバイアスとの関係について考えていきたい。

4.1 スピーチスタイル 1：敬語

インタビューでは直接敬語についての質問はなかったが、日本語についての一般的な質問に対して、敬語に関するコメントがたくさん出た。分析して分かったことは、敬語が大切で、使いたいと思っているL2参加者が多かった。彼らは敬語が使いこなせることは日本語能力が上がったことの証だと考えている。例えば、20年以上日本に住んでいるDavidだが、日本語で仕事していて、時には翻訳や通訳をし、日本語が生活言語になっているにも関わらず、敬語が使いこなせていないと感じ、そのせいで、自分の日本語能力を“just fair”「まあまあ」だと低めに自己評価した。思い通りに敬語が使えないDavidはそのことを悲しんでいた。

また、敬語を言語的リソースでもあると考えている参加者が多かった。彼らは職場や人間関係のために敬語が不可欠だと考えていた。例えば、Danielは自分自身が敬語を頑張ってマスターしていることを誇りに思っていた。そして、その敬語のスキルが今後のキャリアアップにつながると述べていた。さらに自分自身の敬語能力を周りの他のL2話者と比べていた。自分の知り合いのL2話者で一切敬語を使おうとしない人について、Danielは“I don't think it's gonna be very easy for him to find another job in Japan because he can't speak keigo properly”と語った。つまり、敬語が使えた方が将来のためになり、使えない人は損をするという考え方である。

一方で、敬語は仕事のためだけではないと考える参加者もいた。彼らは、敬語が自分の「声」やアイデンティティを表すための方法だと考えていた。例えば、Brandonは敬語が“the first Japanese that I was able to really use and call my own”だと語った。この発言から、Brandonにとって敬語が「敬意を表す」ことばや、仕事のための話し方という捉え方を超え、自己表現の道具であることが分かる。

以上のコメントから、L2参加者は敬語が使えるようになりたいということが分かる。しかしながら、日本人（L1話者）は外国人（L2話者）が敬語を使うことを期待していないと思っている参加者も数名いた。例えば、「外国人が敬語を使わなくても日本人に許される」とコメントした参加者がいた。さらにL2話者が敬語を間違っても日本人に直してもらえないので、モチベーションが下がり、敬語をあきらめたという経験を述べた参加者もいた。その一人がMelissaで、彼女はそのせいで敬語をあまり勉強しないと説明した。彼女は“you can get away with it, so, there hasn't really been that push for me to study [keigo] more”と語った。つまり、自分自身が敬語を理解したい、使いたいと思っても、日本人にそのように期待されていないという不満を表現した。

これらの意見の裏には、L2話者は敬語を使う必要はないと考えるL1話者がいることが垣間見られる。しかし、そういった考え方は、彼らの日本語スピーチコミュニティの一員としてのニーズを軽視し、無視していると言えるのではないだろうか。

4.2 スピーチスタイル 2：男性語・女性語

次は、男性語と女性語についてだが、インタビューでは、敬語と同様、男性語や女性語に関する質問はなく、言葉とジェンダーについての直接的な質問はなかった。しかし、参加者が自分の日本語について話す中に男性語・女性語に関するコメントがたくさん見られた。そのコメントから、彼らが持つ自分の話し方に対する悩みが明らかになってきた。

特に、話し方が自分の「ジェンダー」や「性格」に合っているかどうかと心配する参加者が多くいた。例えば不意に「男っぽい」や「女っぽい」話し方になっているのではないかと心配している人が目立った。彼らは、示したいアイデンティティと話し方で表出されるアイデンティティが一致することを希望している。さらに、それが日本社会における言語のジェンダー規範に反しないことも望んでいる。しかし、多くの参加者は自分の言語使用によって、意図しないジェンダーアイデンティティを示していないかと悩み、意図したイメージと実際に与えているイメージの間にズレを感じることもある。それによって意図しない「ジェンダー」を言語で演じているのではないかと悩むあまり、自然に話せなくなってしまう参加者もいる。

例えば、女性参加者のMelissaは「女らしい」話し方を“girly-girl”と描写し、意識的に避けていた。また、別の女性参加者、Graceは、日本語が“so fixed on being feminine and dainty and ladylike”だと批判する反面、自分自身の日本語の話し方が「男っぽすぎる」と考え、新しい日本人の友人ができた時に自分の話し方について謝るようにしていると語った。

同じように、男性の参加者も、「女らしい」話し方をしていないかと心配し、知り合いの日本人男性を真似て話す参加者もいた。そして、男性も女性も、日本語の一人称（わたし、僕、俺）の中からどれを選ぶか悩んでいる参加者もいた。女性の場合は「あ

たし」を「女っぽすぎる」と考え、避けるという人が多かった。男性参加者では、「俺」を使う参加者Davidは日本人の男友達を真似て「俺」を使っていた理由として、“I mimicked him because I didn’t want to sound like a woman, I wanted sound a little tough, you know, I wanted to sound like a man’s man”と説明した。一方で、Jamesは「俺」が“too rough, too casual”だと言い、「僕」を使うと説明した。そのほかに、話し相手や状況に合わせて「僕」と「俺」を使い分けている参加者も数名いた。

4.3 スピーチスタイル3：方言

最後に紹介したいスピーチスタイルは方言だが、方言の場合は、インタビューで直接このトピックについて質問したこともあった。また、質問が出る前に参加者が自発的に方言について話すケースもあった。これは地方に住むL2話者は日常生活をしていく上で方言を聞く機会が多いからだと考えられる。そして、L2話者が方言をよく耳にすると、自分自身の方言理解や方言使用を考えなければならない。インタビューをテーマ分析していくうちに、方言について葛藤している参加者が多いことが分かった。

まず、多くのL2参加者は方言は分かりにくいと感じ、職場や町中で、そして友人などから聞いている方言は、日本語の教科書や辞書に載っていないため、どうやって勉強できるか困っているようである。例えば、Peterは方言のせいで日本語の学習が“unnecessarily complicated”になっていると感じると言った。また、大学の時に東京で勉強したBrandonは、仕事のために愛媛に行ってから方言をよく聞くようになり、理解するのに困ったと説明した。その結果、自分の日本語能力に対する自信を失い、“in Tokyo, I was fine, but once I actually came [to Ehime] I couldn’t understand people, that was a huge shock for me”と方言の分かりにくさにショックを受けたことについて語った。

また、方言を理解するのと同じように、方言を使うことに対する悩みも見られた。例えば、日本で生活していく中で、自然と新しい言葉や言い回しをたくさん学び、使うようになっていくが、使っていることばやフレーズが標準語か方言か判断できず不安になる参加者が多くいた。そして新しく学んだ言葉を使った時、日本人に指摘されて初めてその言葉が方言だと気づくという経験のある参加者も数名いた。

それから、知らず知らずのうちに方言を使っている参加者も、意図的に使っている参加者も、同じ悩みを持っていた。それは、方言を使うようになったら、それが悪いくせになり、職場などでの改まった場面でも使ってしまうのではないかという心配であった。

そして、敬語や男性語・女性語に関して見られたように、方言が自分のアイデンティティに合うか合わないかを考えたり、自分のアイデンティティの表し方を探しながら、方言を使うべきかどうかについて葛藤する参加者もいた。例えば Brandon は周りの日本人が方言をよく使っている状況で、自分だけ方言を使わないと、その日本人との距離が縮まらないのではないかと心配していた。方言が「ローカル」なスタンダードであるなら、使わない場合は支障が出るのではないかとコメントした。Brandon は、方言をよく使うL2話者の友人と、方言を使わない自分を比べて、自分が周りの日本人と仲良くなっていないのは話し方が原因なのではないかと心配し、こう語った “I wonder, if I changed my speech, would that have [a positive] effect on those relationships?” このように Brandonは方言を使いたくなくても使った方がいいかと迷っていた。しかし、結局は彼

は方言が自分のアイデンティティに合わないと感じ、方言使用を避け続けていた。

Melissaも方言を使うかどうか悩んでいた一人だが、それは日本人から受ける方言についてのアドバイスや注意が矛盾しているという経験を持っていたからである。例えば、ある日本人には方言を使った方がいいとアドバイスされたのに、別の日本人には方言を使わない方がいいと言われた。そこで、彼女の方言の悩みが益々強くなったと語った。

一方で、積極的に方言が使いたいという参加者も数名いた。例えば、Liamは方言が自分のアイデンティティに合っていると感じたそう。彼は“I feel like I can express myself by using it” と言い、方言が自己表現の手段だと捉えた。それから、Grace も同様、“I don’t like being the foreigner all the time, [dialect] lets you have an instant connection with people” と言った。Graceは方言を使うことによって相手との距離が縮まると感じたので、意図的に使うようにしていると説明した。

5 まとめ

以上、スピーチスタイルとネイティブスピーカーバイアスの関係が見えるデータ例を紹介した。敬語、男性語・女性語、そして方言、それぞれ違うスピーチスタイルだが、合わせて考察することによって分かるのは、こういったスピーチスタイルが在日 L2 話者にとって、自己を表現するリソースでも、コミュニティの一員になるためのリソースでもあるということである。とはいえ、ネイティブスピーカーバイアスの影響で L2 話者の話し方が、L1 話者とは違った基準で測られていることが分かる。そのせいで「生きた日本語」「自己を表現する日本語」が L2 話者の手の届かないものになってしまっているのではないかと思われる。日本語学習者が、異なったスピーチスタイルを使いこなすことは確かに大変なことであろう。しかし、「外国人だから」といって、L2 話者には複雑な日本語は要らない、やさしい日本語、無味乾燥なことばだけでいいとするのであれば、在日外国人の彼らにとって重要な言語リソースが失われることになりかねない。

また日本人なら当然だとされる話し方でも、話し手が外国人になると珍しがることや、話し方を指摘するということは、彼らの発言内容を聞かないことになり、L2 話者のスピーカーレジティマシーを否定することになる。ノンネイティブスピーカーであるがゆえに、スピーチスタイルのバリエーションが要らないとすることはネイティブスピーカーバイアスの現れであると思われる。

6 日本語教育への示唆：在日 L2 話者から学べること

最後に、日本国外における日本語教育への示唆だが、まずは、私たち教師は L2 話者がネイティブスピーカーバイアスの影響を受けるのを完全には防ぐことはできないであろう。しかし、学習者がそれに抵抗できるように指導していく責任があると本稿では提唱する。そのためには指導に使われる日本語の教材や資料を選ぶ際に、日本語、ひいては言語が持つダイバーシティを避けず、学習者のレベルに合わせながら、そのようなダイバーシティのある教材を紹介することが必要だと思われる。また、日本語教育は教育を受ける彼らの意見を考慮しなければならないとも言えよう。本稿で紹介した参加者た

ちからは、実際に使われている日本語を学びたい、使いたいという意見が明確に見られた。日本語教育を担っている教師の私たちは、生きた日本語を提供することに向けて第一歩を踏み出す責任があるのではないか。そうすることによって、学習者が日本語のスピーチコミュニティの一員になれる日本語、自己を表せる日本語を身につけられるように指導できると考える。

最後に、L2話者でも学習中であっても「日本語話者」であるという見方の普及につとめ、話者が母語話者か非母語話者かに関係なく「日本語話者」として認められるようになることが、本当のスピーカーレジティマシーにつながると私は確信している。

謝辞

本稿は CATJ 28 での講演に基づいております。今回の学会はコロナウイルスの影響で学会開催がオンラインで行われました。CATJ にとってはオンラインでの開催ははじめてにもかかわらず、何も問題なく全て順調に運ばれました。この場を借りて、推進にご尽力なされた Satoko Suzuki 先生、Arthur Mitchell 先生、Ritsuko Narita 先生、Sachiko Dorsey 先生に感謝申し上げます。また、本稿を書くにあたり、貴重なブルーフリーディングをしてくださった Tomomi Kakegawa 先生に感謝いたします。

注

¹ここでの「外国人」と「日本人」という表現は、「やさしい日本語」や外国人向けの日本語教育に関する資料に多く使われている。また、本研究の参加者たちも、こういった表現を問題視せず、「外国人」は日本国外に生まれ日本語ができない人、「日本人」は日本で生まれ日本語の母語話者だと当たり前のようになら述べている人が多かった。しかし、これらの表現を批判的に考えると様々な問題があり、このような定義に合わないケースが多くある。本稿では、こういった問題を承知した上で、「やさしい日本語」の資料や本研究の参加者たちのことばを表す時に「外国人」、「日本人」という表現を使う。(鈴木 2019 を参照)

参考文献

- 鈴木聡子 (2019) 「文化ナショナリズムと男性語 - 日本小説における言語的偏見」 In McGloin, N., Geyer N. & Hara, Y. (eds) *Proceedings of the 27th Central Association of Teachers of Japanese Conference*. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison, pp. 43-52.
- 福岡市 (2018) 使ってみよう「やさしい日本語」日本人にも外国人にも住みやすく、活動しやすいまちづくりを目指して。福岡市総務企画国際部国際政策課。
- 文化庁 (2019) 日本語教育の推進に関する法律の施行について (通知)
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/1418260.html
(2020 年 3 月 14 日アクセス)
- <http://www.city.fukuoka.lg.jp/data/open/cnt/3/63597/1/sassi.pdf> (2020 年 1 月 18 日アクセス)
- Bourdieu, P. (1991) *Language and symbolic power*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Cook, V. (1999) Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209. doi:10.2307/3587717
- Cook, V. (2016) Where is the native speaker now?. *TESOL Quarterly*, 50(1), 186-189. doi: 10.1002/tesq.286
- Creswell, J. W. (2007) *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Davies, A. (2003). *The Native speaker: myth and reality* (Vol. 38). Clevedon: Multilingual Matters.
- Doerr, N. M. (Ed.). (2009) *The Native speaker concept: ethnographic investigations of native speaker effects* (Vol. 26). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Doerr, N.M. & Kumagai, Y. (2009) Towards a critical orientation in second language education. In Doerr, N. M. (ed.). *The Native speaker concept: ethnographic investigations of native speaker effects* (Vol. 26). Berlin, New York: Mouton de Gruyter, pp. 299-317.

- Erickson, F. (1992) Ethnographic microanalysis of interaction. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* San Diego: Academic Press Inc, pp. 201–225.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997) On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300. doi: 10.2307/329302
- Holliday, A. (2006) Native-speakerism. *ELT Journal* 60(4): 385–387. doi: 10.1093/elt/ccl030.
- Holliday, A. (2014) Native speakerism. <http://adrianholliday.com/wp-content/uploads/2014/01/nism-encyc16plain-submitted.pdf> (accessed April 10, 2018)
- Inoue, M. (2006) *Vicarious language: Gender and linguistic modernity in Japan*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Itakura, H. (2008) Attitudes towards masculine Japanese speech in multilingual professional contexts of Hong Kong: Gender, identity, and native-speaker status. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(6), 467–482.
- Jones, K., & Ono, T. (Eds.). (2008) *Style shifting in Japanese* (Vol. 180). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Liddicoat, A. J. (2016) Native and non-native speaker identities in interaction: Trajectories of power. *Applied Linguistics Review*, 7(4): 409–429. doi:10.1515/applirev-2016-0018
- Norton, B. (2013) *Identity and language learning: extending the conversation*. Bristol [etc.]: Multilingual Matters.
- Occhi, D. (2008) Dialect speakers on dialect speech. In M. Amano, M. O'Toole, & Z. Goebel (eds.), *Identity in text interpretation and everyday life: proceedings of the Third International Conference Hermeneutic Study and Education of Textual Configuration*. Nagoya: Graduate School of Letters, Nagoya University, pp. 99–111.
- Ohara, Y. (2001) Finding one's voice in Japanese: a study of the pitch levels of L2 users. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, & M. Teutsch-Dwyer (eds.), *Multilingualism, second language learning, and gender*. Berlin [etc.]: Mouton de Gruyter, pp. 231–254.
- Okubo, Y. (2009) The localization of multicultural education and the reproduction of native speaker concept in Japan. In Doerr, N. M. (ed.) *The native speaker concept: ethnographic investigations of native speaker effects* (Vol. 26), Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 101–131.
- Parmegiani, A. (2010) Reconceptualizing language ownership: A case study of language practices and attitudes among students at the University of KwaZulu-Natal. *The Language Learning Journal* 38(3): 359–378.
- Parmegiani, A. (2014) The (dis)ownership of English: Language and identity construction among Zulu students at the University of KwaZulu-Natal. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 17(6): 683–694.
- Pennycook, A. (1994/2017) *The cultural politics of English as an international language*. London and New York: Routledge.
- Rampton, B. (1990) Displacing the 'native speaker': Expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal* 44(2): 97–101.
- Saldaña, J. (2013) *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles; London; [etc.]: Sage Publications.
- Siegal, M. S. (1994) *Looking East: learning Japanese as a second language in Japan and the interaction of race, gender and social context*. Ph.D. diss. University of California, Berkeley.
- SturtzSreetharan, C. L. (2006) "I read the Nikkei, too": Crafting positions of authority and masculinity in a Japanese conversation. *Journal of Linguistic Anthropology*, 16(2), 173–193.
- Takeuchi, J. D. (2015) *Dialect matters: L2 speakers' beliefs and perceptions about Japanese Dialect*. Ph.D. diss. University of Wisconsin-Madison.

Doing Pragmatics Learning in L1-L2 Interaction: “How to Be Less Humbly Humble?”

Yoshiyuki Hara (University of Wisconsin-Madison)

Abstract

Second language (L2) pragmatics has been a site of increasing scholarly attention over the past several decades. Despite the existing research on L2 learners' pragmatic language use and pedagogical intervention on pragmatic development, how L2 pragmatics learning occurs outside the classroom has remained largely unstudied. The present study aims to fill this gap by investigating how a Korean learner of Japanese and a group of TAs bring attention to, treat, and turn pragmatic aspects of language use into a learning opportunity during a tutorial session. The study employs conversation analysis to conduct a single case analysis on a segment identified as an intriguingly unique case within a set of video-recorded interactions. The segment shows how a learner instigates a learning moment to find a phrase that adequately expresses culturally specific humbleness while treating a given positive assessment as a compliment during the tutorial session. The analysis illustrates two significant points: first, “pragmatic appropriateness” in compliment responses is sequentially emerging and negotiated through the interaction; and second, “doing” learning pragmatics involves the co-construction of a learning moment by a learner and other participants. The study's applicability to practical pedagogical activities is also discussed.

Keywords: conversation analysis, compliment response, L2 pragmatics learning, CA-for-SLA, language pedagogy

1. Introduction

L2 pragmatics is an interdisciplinary field of second language acquisition (SLA) and pragmatics research that has been extensively studied over the past several decades. Since its inception, its definition, as well as its scope of research, have evolved considerably, reflecting the complexities of the nature of pragmatics and its development in L2 (Bardovi-Harlig, 2013). For instance, in an earlier study on interlanguage pragmatics by Kasper and Dahl (1991: 216), the L2 pragmatics research was concerned with “comprehension and production of speech acts and how their L2-related speech act knowledge is acquired.” In later studies, the focus has been increasingly on the acquisitional process and the factors that affect the process in L2 pragmatics development (e.g., Bardovi-Harlig, 1999; Kasper & Ross, 2002). Now, more recently, L2 pragmatics research has begun taking a more social constructivist perspective, focusing on the co-construction of meaning and “pragmatics-in-interaction-in-context” (Culpeper et al., 2018:17), rather than individual pragmatic competence (e.g., Firth & Wagner, 1997, 2007; Kasper, 2006). The current study takes this most recent position that views pragmatics as socially and locally situated phenomena and examines a particular speech act that occurs in an L1-L2 interaction. More specifically, it conducts a single case analysis and focuses on the action of compliment response, one of the most studied speech acts in pragmatics research (e.g., Golato, 2005; Ishihara, 2010; Wolfson, 1983), which is made relevant to a tutorial session interaction between a learner of Japanese and a group of Japanese TAs. This study also aims to explicate the way in which the compliment response is sequentially placed by a learner and to examine how this pragmatic aspect of compliment response becomes a focus of the following talk and is turned into a pragmatics learning moment.

2. Literature Review

2.1. Compliment Response

There is an abundance of research on compliment response in various languages. These studies have shown that the compliment response type is determined by factors, such as social norms (e.g., Han, 1992; Yu, 2008), gender (e.g., Holmes, 1988a, 1988b), relative social status (e.g., Wolfson, 1989), and the referents of the compliment (e.g., Ishihara, 2004; Jang, 2014). In foreign language pedagogy, the findings from these studies are applied to create in-class teaching activities in order to facilitate pragmatics learning. For instance, explicit instructions are employed to teach typical patterns and strategies in giving and receiving compliments (Ishihara, 2003), and discussion-based awareness-raising activities are implemented with authentic materials (Ishihara, 2010). Despite the increased use of more authentic materials in the classroom, such pedagogical endeavors, especially in teaching compliment response in the context of Japanese language education, still seem to be limited (Taguchi, 2015). As a result, many Japanese instructors rely on existing textbook materials.

Language textbooks are, however, known to be very limited resources for pragmatics teaching, since they are often based on authors' intuitive notions of how L1 speakers would act in a given context (e.g., Ishihara & Cohen, 2014). For example, in JFL textbooks commonly used in the United States, deflection or rejection of a given compliment is often presented as a default response (e.g., Banno et al., 1999; Miura & McGoloin, 2008). This reflects that the idea that denying or deflecting a given compliment on one's appearance, ability, or status is considered "culturally more appropriate" and, thus, a preferable response in Japanese culture (Shimizu, 2009). However, as some previous studies have suggested (e.g., Saito & Beecken, 1997), deflection and rejection responses are not always employed by L1 speakers of Japanese. In fact, depending on the given social circumstance, L1 speakers are more likely to accept a compliment than reject it (Adachi, 2011). Despite this discrepancy between textbook materials and reality, few, if any, research-based pedagogical interventions are usually carried out in class. As a result, L2 learners of Japanese in the U.S. tend to overuse rejection as a compliment response (Shimizu, 2009). Therefore, there appears to be a necessity for an updated version of instructional intervention based on empirically-grounded findings. The problem, however, lies in the scarcity of research that examines how and in what sequential environment acceptance is likely to be provided in a socially acceptable manner. In order to address this, the present study offers an empirical account by employing a conversation analytical perspective.

Recently, conversation analysis (henceforth CA) has been receiving scholarly attention as an approach to investigate L2 pragmatics in the field of applied linguistics (see Culpeper et al., 2018; Mori & Nguyen, 2019). CA is a distinctive approach to the study of social interactions and language use, originated by sociologist Harvey Sacks and his colleagues. Heavily rooted in Garfinkel's (1967) ethnomethodology and influenced by Goffman's (1983) insight on the "interactional order", CA has been developed as an analytical approach to study everyday human social interaction across various disciplines. The primary analytical objective of CA is to uncover and describe the "interactional method" by which participants organize the "talk-in-interaction" and achieve an understanding of one another (Schegloff, 1991). The focus of the analysis is, therefore, not on language itself, but rather on how turns and sequences are constructed to accomplish a social action. As its methodological orientation, CA takes an emic perspective (Pike, 1967), or a type of analysis that is exclusively data-driven and primarily concerned with what participants make relevant to an ongoing interaction and how they do so (Markee, 2012).

Since CA is based strictly on how participants come to understand each other's actions through a moment-by-moment "analysis" of an interaction, when conducting research on compliments, no utterance is understood as a compliment by itself. Rather, whether an utterance *performs* as a compliment or not depends entirely on how an utterance is interpreted by its recipient. This approach is enabled and ensured by CA's particular analytical method, "next-turn-proof-procedure" (Sack et al., 1974). That is, instead of using the analyst's preconceived definition of a specific social action, CA bases its analysis strictly upon what the "next" speaker of the immediately preceding turn does as a display of their understanding of a prior turn. It is from this perspective that the current study investigates the proceeding compliment response.

The earliest CA-based research on compliments in English argues that there are two conflicting preference organizations that occur upon the reception of a compliment (Pomerantz, 1978). Pomerantz's study reveals that the preferred action under the first preference organization in compliment response is to accept the compliment, typically in the form of appreciation, in order to avoid overt disagreement. The second preference organization, however, prefers the rejection of the given positive assessment as it avoids self-praising. Due to these two opposing preference organizations, compliment responses are typically neither straightforward acceptance nor rejection (Pomerantz, 1978). More recently, Golato (2005) supplements this study with his findings that compliments in German are uttered in a dis-preferred sequential environment, such as the rejection of an invitation, in order to mitigate a face-threatening action. While these studies significantly discuss the roles of preference organization and sequential environment in understanding the nature of compliment responses, accounts on how compliment responses differ depending on a given sequential environment remains empirically uninvestigated. Furthermore, although factors, such as relative statuses and target referents, have been examined in relation to compliment response types in earlier non-CA studies (e.g., Wolfson, 1989; Ishihara, 2004), sequential position of a given compliment has arguably not received sufficient analytical attention.

The current study aims to address this precise issue, by investigating how conflicting preference organizations in a compliment response are managed in and through an interaction, while illustrating the analytical importance of a given sequential environment in which a compliment is issued. In addition, it examines the ways in which a focal learner responds to what she perceives as a compliment from her TA, depending on the sequential environment in which this compliment is issued.

2.2. L2 Pragmatics Learning

As previously mentioned, earlier L2 pragmatics research has focused on the effectiveness of explicit instruction, in the form of awareness-raising activities or metalinguistic explanations on social norms, on the development of pragmatic competence (e.g., Ishihara, 2003, 2007). Despite the empirically proven effectiveness of such explicit instruction (Takahashi, 2010), in-class L2 pragmatics learning is still limited due to its limited array of social contexts, institutionalized student-teacher roles, and lack of negative instructor feedback on pragmatic aspects of learners' language use (Taguchi, 2015). This has naturally led to an increasing necessity for more studies on how L2 pragmatics learning takes place in social interactions outside the formal classroom (Kitajima, 2019). Yet, such issues have remained largely unstudied (Mori & Mori, 2011). Given this lingering gap, the present study also aims to explore the potentiality of the application of CA to uncover ways in which L2 pragmatics learning occurs outside of the classroom.

CA's methodological and emic perspectives into the investigation of language use and learning have recently made appearances in applied linguistics and second language acquisition (SLA) research (e.g., Firth & Wagner, 2007; Kasper & Wagner, 2014; Mori, 2007). This research is often referred to as "CA-for-SLA" (Markee & Kasper, 2004) and aims to employ CA techniques and orientations to investigate L2 language learning. While mainstream traditional SLA research is focused on how an individual cognitively "processes" and "acquires" abstract linguistic constructs, CA-based research views learning as a socially situated accomplishment that is observable to both participants and analysts. Therefore, studies in CA-for-SLA attempt to empirically demonstrate that cognition, knowledge, and learning do not exist or occur independently in one's brain but rather are socially distributed and visibly co-constructed by participants in a conversation (e.g., Markee & Kunitz, 2013; Mori & Hasegawa, 2009). Language learning is thus reconceptualized through this approach as a social process manifested and publicly observable in and through interactions and examined via systematic methods by which L2 learners and their interactants co-construct learning moments (Kasper & Wagner, 2011).

Some CA-for-SLA studies have examined L2 learning in the "wild" (Hutchins, 1995), where no pedagogical focus is predetermined by a teacher or context (e.g., Eskildsen, 2018; Hosoda, 2006; Theodorsdottir, 2018). L2 learning in the wild inevitably involves the identification of a "learnable," which refers to "whatever is interactively established as relevant and developed into a shared pedagogical focus" (Majlesi & Borth, 2012: 193). In other words, in an interaction where there is no prearranged pedagogical item, a learner and other participants need to identify and focus on a linguistic form. They can, then, collaboratively make this linguistic item into the focal pedagogical concern of the unfolding sequence while putting any of the interaction's previous tasks on hold. In previous research, such "learnables" include lexical items (Eskildsen, 2018; Kurhila, 2006), word definitions (Kasper & Burch, 2016), and/or conjugation forms (Theodorsdottir, 2018). These studies have shown that, L2 learners utilize various verbal and non-verbal resources to display their orientations toward a "learnable" and facilitate the co-construction of learning moments with others. More importantly, since L2 learning in the wild involves all the participants' shift in orientations to a learning object, L2 speakers' agentivity to large extent determines whether or not learning moments are successfully accomplished (Eskildsen, 2018; Kasper & Burch, 2016). Consequently, sequences focusing on a learning object are typically initiated by L2 learners (Kurhila, 2006) and frequently achieved through word search sequences (Brouwer, 2003; Eskildsen, 2018; Theodorsdottir, 2018). Word searches are characterized as forward-oriented repair activities (Schegloff, 1979) in which a speaker in a talk displays trouble in producing a particular word, thereby inviting other interactants to join in the search process. In sum, depending on the "learnable" and the participants, the way in which collaborative L2 learning takes place and gets constructed varies.

Although previous research has expanded understandings of how L2 learning moments emerge and are constructed, few studies have investigated L2 pragmatics learning from CA perspectives and identified the interactional elements involved in the occurrence and production of such learning sequences. This implies that L2 pragmatics learning interactions, especially those that are not pre-planned, are infrequent and thus have not been observed in previous data sets. The current study, therefore, attempts to contribute to this ongoing research by providing a detailed analysis of a case in which a L2 pragmatics learning moment is co-accomplished through a form of a "phrase search." More specifically, in addition to the goal outlined in the previous section, this study asks the following questions: a) how and by whom is a "learnable"

identified and constructed into a pedagogical focus?, b) how is a “phrase search” initiated and facilitated?, and c) how is this search co-accomplished by participants in a tutoring session?

3. Data

The current data is drawn from a corpus of 10 hours of naturally occurring L1-L2 interactions in Japanese that were video-recorded without the presence of the researcher. The data was collected as part of a larger pilot study of L2 interactions with the initial purpose of analyzing where and how differently L2 learning occurs in various social contexts. The focal learner of the research is a female Korean learner of Japanese, Elly, who had taken two semesters of Japanese language and was taking an intermediate Japanese language course at the time of recording. Elly was selected as a focal subject due to her interest in the initial recruitment announcement made in the language course and the fact that she was the only candidate who indicated a routine participation in different types of interactions with L1 speakers of Japanese. The recorded data includes interactions from two different contexts: a tutoring session with TAs and a casual conversation with friends. Each episode of the collected data lasted from 30 minutes to 1.5 hours, and the focal learner was always present in the data. It should also be noted that all recorded interactions occurred naturally without prompting from the researcher. These conversations were transcribed using the transcription conventions developed by Gail Jefferson (2004).

The excerpts analyzed in this study were extracted from an interaction in which Elly participated in a tutoring session on pronunciation practice with her Japanese TA during an office hour. The selected segment was initially identified during the collection of cases in which participants orient themselves toward a language form in the midst of pursuing another activity at hand. Although partially motivated by this initial interest, the identification of the current excerpts was relatively ‘incidental,’ while proving interesting for its unique focus on pragmatic aspects of language. During the preliminary analysis of this segment, it gradually became apparent that it involves noteworthy interactional features which merit detailed scrutiny in their own right.

Given this process of selection, the current research is naturally no more than a single case analysis of interactional data. The purpose of analysis is, thus, not to reveal a new practice or to discover a unifying interactional mechanism, but rather to illustrate the intricacies of particular individual turns and sequences of a given talk (Schegloff, 1987) and to uncover a previously overlooked aspect of the interaction that holds significance for future research and practical applications (Maynard & Frankel, 2003; Mori, 2004). With this in mind, the present study will specifically present a detailed description and deeper understanding of a compliment response situated in a tutoring session. Additionally, it aspires to demonstrate the way in which compliment response becomes the focal concern of the talk and turns into a learning moment.

As mentioned earlier, the present study employs conversation analysis as a primary methodological tool to conduct sequential analysis on an L1-L2 interaction. The purpose of using CA in this study is to uncover and demonstrate the systematic mechanisms through which the learner and other participants visibly make linguistic/pragmatic matters relevant to the ongoing talk in order to create a learning moment. In addition, by employing “next-turn-procedure” (Sacks et al., 1974), this analysis will examine how pragmatic meanings of language use are interactionally oriented to, negotiated, and understood by participants of the talk.

In addition to the focal learner, three Japanese TAs participated in this study’s interaction. Kasumi is an L1 speaker of Japanese and the main TA who tutors Elly and helps

with pronunciation practice during the tutoring session. Shun is also an L1 speaker of Japanese, and Mark is a Japanese TA whose L1 is English. While the data did not physically capture Shun and Mark within the camera frame, they were present in the same office during the recording and their interactions are only recorded audibly. The setup of the video camera in relation to the participants is depicted in Figure 1 below.

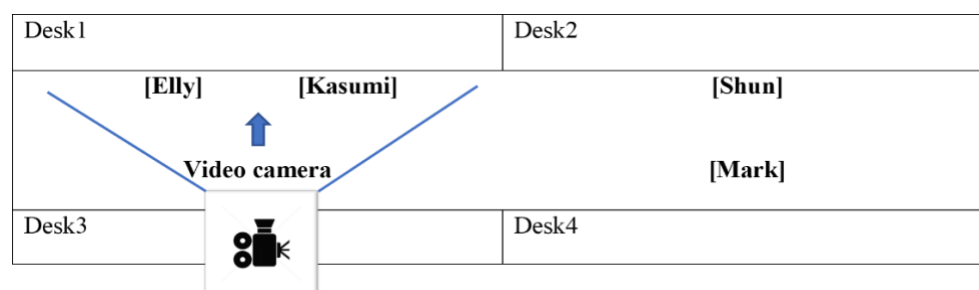


Figure 1: Seating arrangement of the selected segment

4. Data Analysis

The following case analysis examines a particular segment of an interaction that occurs during a tutoring session. In order to trace and analyze the sequential context as well as the progression of the whole segment, the segment is divided into four excerpts and analyzed in a consecutive manner. The significance of each excerpt is also followed by an analysis.

4.1. Compliment responses in a different sequential environment

Throughout this tutoring session, Elly has been practicing Japanese pronunciation by reading aloud a text from her textbook. After every sentence or so, Kasumi provides feedback as to whether the pronunciation contains any phonetic or phonological errors or apparent accents that stem from Elly’s first language, Korean. It should be noted that Elly displays her sensitivity to her own pronunciation throughout the practice and explicitly asks Kasumi to make sure that her pronunciation is not just “good enough” but close to an L1 accent and intonation. Immediately before Excerpt 1, Elly has been trying to perfect the pronunciation of the phrase “*nihon e*” (“to Japan”), as she feels that her Korean accent is slightly audible when she utters the particle “*e*” combined with “*nihon*.” Elly and Kasumi have been exchanging several turns focused on this pronunciation of the phrase consisting of repetition of the phrase combined with Kasumi’s feedback.

Excerpt1

- 1Kasumi: *nihon e*
 Japan to
 “to Japan”
- 2Elly: *nihon e*
 Japan to
 “to Japan”
- 3Kasumi: *un, [ii to omoimasu yo*
 yes good QUO think FP
 “yes, I think that’s good”

4Elly: [hahahaha

5Kasumi: *ii to omoimasu*
good QUO think
“I think that’s good”

6Elly: *un, maa mottogambarimasu*
yes well more do.more
“well, I’ll practice more”

7Kasumi: *hhh .h [joozu desu yo*
well COP FP
“you did well”

8Elly: [gambatte-

9Kasumi: *joozu desu yo*
well COP FP
“you did well”

10 (0.5)

11Elly: °*nihon- nihon e*°
Japan Japan to
“to Japan, to Japan”

12Kasumi: *un, (.) un un sugoi joozu un*
yes yes yes very well yes
“yes, yes yes that’s very good”

13Elly: *hhhh[h arigatougozaimasu*
thank.you.very.much
“thank you very much”

14Kasumi: [un *honto honto*
really really
“I really mean it”

In line 1, Kasumi utters the phrase “*nihon e*” as an elicitation, to which Elly responds by repeating the phrase. In the third turn of this sequence, Kasumi provides the positive assessment, “I think that’s good” (line 3). Since this turn is overlapped with Elly’s laughter, Kasumi re-provides the same positive assessment (line 5). Elly first acknowledges this assessment by providing a recipient token “*un*” but further utters, “Well, [I’ll] practice more” (line 6). Here, Elly appears to be deflecting Kasumi’s positive assessment, thereby not completely accepting the evaluation on her pronunciation. Kasumi, however, reaffirms her assessment by providing the positive assessment again (line 7 and 9), which does not receive a follow-up from Elly. In line 11, Elly self-initiates the pronunciation practice by repeating the phrase “*nihon e*” at a lower volume. This turn indicates that Elly is not completely satisfied with her pronunciation and further implies that she does not agree with Kasumi’s positive assessment. Since this self-practice is still audible, however, Kasumi provides another assessment, which is this time an upgraded positive one: “Very well done” (line 12). In response, Elly first provides laughter and further gives an appreciation token by saying “Thank you very much” in line 13, thereby

accepting and treating Kasumi's assessment as a compliment to her pronunciation that she has been working on during this tutorial session.

From this excerpt, it can be seen that Elly receives and responds to Kasumi's positive assessments as compliment-like utterances. Generally speaking, in pedagogical IRE (initiation-response-evaluation) sequences, the evaluation in the third turn does not receive any follow-ups. In fact, in language classrooms, a positive evaluation provided by an instructor typically signals the closure of the pedagogical sequence and is often combined with the initiation of a new sequence (Seedhouse, 2004). However, as seen in the current data, Kasumi's positive assessment is followed by a deflective response (line 6) and an appreciation token (line 13). If Elly had understood Kasumi's assessment simply as an evaluation of her pronunciation, she would not have produced a phrase like, "Well, [I'll] practice more" (line 6). The very fact that Elly even responds to Kasumi's evaluation in the first place and further deflects the positive assessment suggests that she not only understands it as an assessment but also as a compliment-like utterance, therefore making the next turn relevant for her to respond. In other words, Elly co-constructs this giving-and-receiving compliment sequence by orienting herself to the relevancy of responding to a compliment that results from being the recipient of a positive assessment on her presumably improved pronunciation (Pomerantz, 1978).

It should also be remarked that Elly shows her sensitivity to the sequentially emerging preference organization of compliment response. As mentioned previously, compliment responses involve two opposing preference organizations (Pomerantz, 1978). When Elly receives Kasumi's assessment in line 5, she displays her orientation to the preference organization that rejects positive assessment in order to avoid self-praising. However, when Kasumi provides an upgraded version of the positive assessment (line 12), Elly hesitantly accepts it, thereby displaying her orientation toward the other preference organization of acceptance in order to avoid complete disagreement with her TA. Kasumi's upgrade of her assessment displays a strong orientation toward providing an offer of supportive action, which structurally makes acceptance a preferred response in the next turn. Elly, then, demonstrates her sensitivity toward this sequentially emerging preference organization. However, Kasumi still seems to sense Elly's initial hesitation to do so completely, indicated by laughter in line 13. Kasumi, therefore, responds by uttering, "I really mean it" (line 14), which overlaps with Elly's appreciative token (line 13) and implies that Kasumi has understood Elly's hesitation as a humble attitude.

One significant finding that this excerpt illustrates is that the type of compliment response is to some degree determined by the given sequential environment in which it occurs. Previous studies claim that factors, such as social/cultural norms, gender, relative status, and the referents of the compliment, determine the appropriateness of how a compliment should be responded to (e.g., Ishihara, 2010). The current data adds another dimension to the determining factors by empirically demonstrating that compliment responses are provided differently depending on the given sequential environment. In the excerpt, Elly changes the way in which she responds to her TA's positive assessment by first deflecting it and then appreciating it, depending on the emerging preference organization (Pomerantz, 1978). It is important to highlight that her appreciation token is prefaced with laughter and that her hesitation to immediately accept the given positive assessment is understood as a humble response by the TA. In other words, as argued in Pomerantz's study, Elly's response is not a straightforward acceptance, which further reflects the conflicting preference organizations under operation.

It is also important to mention that the nature of co-construction in social actions is illustrated in the analyzed segment. Depending on the given sequential environment, Elly

changes the design of her compliment response to align with the emerging preference organization displayed by how Kasumi's positive assessment is produced. Furthermore, Kasumi's upgraded positive assessment is also contingent upon Elly's deflection of Kasumi's first positive assessment. In other words, Elly's compliment response and Kasumi's positive assessment are co-dependent on one another. Elly's compliment response is thus not an individually produced, independent utterance, but rather, it is co-constructed and co-produced in and through the interaction.

4.2. L2 speaker's and L2 learner's orientation to a learnable

The next excerpt continues immediately after Excerpt 1. Excerpt 2 demonstrates how other participants orient to different preference organizations in response to a compliment and how a learner actively chooses to focus on the given concern to initiate a phrase search.

Excerpt2

- 15 (2.5)
- 16Mark: *demo sono toki ni chotto kenson; shita hoo ga ii to omoimasu*
But that time LOC little humble do way SUB good QT think
“but I think at times like these you should be a bit more humble [*kenson*]”
- 17Kasumi: *h[hhh*
- 18Elly: [*ken[son?*
humble
“‘*kenson*’?”
- 19Mark: [*iya iya watashi nanka*
no no I.am not
“[like] ‘no no I’m not that [good]”
- 20Elly: *aa aa::: hhh kenson [dakara hamburu*
humble so humble
“Oh, so *kenson* means humble”
- 21Kasumi: [*zutto- zutto kenson shiteta kara*
all.the.time humble do.PROG so
“[she] has been humble for this whole time so”
- 22Elly: *hai [wata-] hhh mada mada desu*
yes I yet yet COP
“Yes, I... [but] I have yet a long way to go”
- 23Kasumi: [*Elly san*
Elly
“Elly”
- 24Mark: [*a] gomenn, shitsurei itashimashita*
sorry bother did.POL
“oh, sorry for interrupting”
- 25Kasumi: *hh[hh*
- 26Elly: [*hhh*

27 *ja kenson: shitai to,*
 then humble do.want when

28 *donna: nanka (.) kimarimonku: ga (0.3) arimasu ka?*
 what.kind like phrase SUB exist.POL FP
 “then, when I want to be more humble,
 what kind of, like, set phrases are there?”

29 (0.3)

30 *donna [kimarimonku ga arimasu ka]*
 what.kind phrase SUB Exist-POL FP
 “what kind of set phrases are there?”

31Mark: *[watashi nanka nihongo zenzen] dekinai n desu yo*
 I. not Japanese at.all can.NEG NOM POL FP
 “My Japanese isn’t good at all”

32Kasumi: *hh[h*

33Elly: *[nihongo zenzen dekinai n desu yo=*
 Japanese at.all can.NEG NOM POL FP
 “My Japanese isn’t good at all”

After a pause in line 15, Mark, who has not been part of the ongoing interaction, joins in by providing negative feedback on Elly’s appreciative response to Kasumi’s third positive assessment. He states that Elly should be more humble in her response, thereby pointing to the lack of humbleness and problematizing the implied self-praising that accompanies appreciation tokens (line 16). Kasumi, meanwhile, only produces laughter in the next turn (line 17). In line 18, Elly shifts her gaze to Mark, who is sitting behind her, and at first displays her lack of understanding toward the word “*kenson*” (“humble”). In line 19, Mark therefore utters, “I’m not that good” in order to explain the way in which Elly could have responded to Kasumi’s compliment. Elly then shows her understanding of “*kenson*” (“humble”) in line 20, indexed by the change-of-state token “*aa*” (Endo, 2018; Heritage, 1984), which suggests a change in her state of knowledge as well as her previous partial knowledge of the given information. In line 21, Kasumi then points to the fact that Elly has already been humble when responding to positive assessments throughout the practice, thereby treating Elly as a pragmatically competent Japanese speaker and at the same time implying that Elly’s appreciative response was acceptable in the given sequential context. Despite Kasumi’s support, Elly accepts Mark’s negative feedback and correction in the following turn by repeating Mark’s candidate phrase “*mada mada desu*” (“I have yet a long way to go”) (line 22). Realizing that Kasumi had understood Elly’s previous response as appropriate, Mark then provides an apology that displays his understanding that his feedback might have been an unnecessary interruption of the tutoring session.

Mark’s apology (line 24) could have closed the sequence here. However, Elly re-orientes herself to Mark’s feedback on the perceived lack of humbleness in her previous response by asking the question, “Then, when I want to be more humble, what kind of set phrases are there?” (line 27 to 30). This initiates what I attempt to call a “phrase search,” a process through which Elly not only initiates a search for an idiomatic phrase but also invites other participants to join in. Through this search, Elly also attempts to make the linguistic as well as pragmatic aspect of receiving and responding to a given compliment a focal concern in the subsequent talk. In

response, Mark provides a candidate phrase, “*watashi nanka zenzen nihongo dekinaindesu yo*” (“My Japanese isn’t good at all”) (line 31), which is a generic humble phrase for responding to a compliment of Japanese language ability. This turn is then followed by Kasumi’s laughter (line 32) and Elly’s repetition of the phrase, which seems to neither accept nor reject this candidate phrase (line 33).

Excerpt 2 thus illustrates the following two points. First, it is the L2 speaker, Mark, who initially problematizes the way in which Elly provides a compliment response. This supports the previous data that L2 speakers who learn Japanese in the U.S. are in a way trained to reply to a given compliment with rejection in order to be “culturally more appropriate” (Shimizu, 2009), which is demonstrated by his utterances in lines 19 and 32. Furthermore, his orientation toward the underlying social norm reflects the complexity that compliment response involves.

It is important to remark that, although possibly unnecessary, his orientation toward pragmatic aspects of the language use is co-attended to by Elly, which then initiates the phrase search. It has been observed that L1 speakers rarely initiate a repair by explicitly pointing out the repairable item in an L2 learner’s utterance (e.g., Kasper, 2004; Hosoda, 2006). Kasper and Kim (2015) argue that after a repairable item is produced, L1 speakers either perform other-repair (embedded correction) or completely ignore the repairable item to maintain the flow of the talk and treat the L2 speaker as an interactionally competent communicator. This means that L2 speakers are typically the ones who initiate a repair sequence that concerns linguistic issues at hand, which are later repaired by an L1 speaker. However, the present study is complicated by the fact that there are two L2 speakers, and it is interestingly the more proficient L2 speaker (Mark) who first shows orientation towards the pragmatic aspect of the utterance of the less proficient L2 speaker (Elly). As L1 speakers tend not to explicitly point out a repairable in L2 learner’s utterances, the possible role of more proficient L2 speakers in repair initiation deserves further analytical attention.

This second excerpt also demonstrates Elly’s sensitivity toward a “learnable” in an L1-L2 interaction. As mentioned earlier, a “learnable” refers to “whatever is interactively established as relevant and developed into a shared pedagogical focus” (Majlesi & Borth, 2012:193). In the data, Elly views the pragmatic aspect of her language use that Mark indicates as a “learnable” and co-constructs it into a pedagogical focus of a learning moment. More specifically, Elly uses an explicit inquiry to pursue the “learnable” and initiates a phrase search. From this excerpt, it can thus be seen that Elly shows her sensitivity toward a culturally specific significance of humbleness as well as capability of identifying and constructing a pedagogical focus in a interactionally contingent manner. In other words, the extract shows that the L2 learner’s agentivity plays an integral part of the occurrence of the phrase search and the construction of L2 learning moments in the wild.

4.3. Storytelling as a resource for accomplishing the phrase search

Excerpt 3 immediately follows the previous excerpt and depicts Elly telling Kasumi a story that relates the current pedagogical focus to a past experience.

Excerpt3

34Elly: =A!, *watashi mo tomodachi to: hanasu toki,*
 I too friend with speak when
 “oh! when I also talk with my Japanese friend,”

35Kasumi: *un*
uh-huh
“uh-huh”

36Elly: *aa watashi no nihongo (0.3) ima mada nanka (0.8)*
I POS Japanese now yet like

37 *yada desu ne to it tara:*
no POL FP QUO say then
“when I said, oh, my Japanese is now still, like, yucky”

38 *hh dame- dame da to it tara: nanka tomodachi ga*
no no COP QUO say then like friend SUB
“when I said [my Japanese is] no good, like, my friend”

39 *ma: Elly no nihongo joozu janai? to itte*
Elly POS Japanese good COP.NEG QUO say
“said, well, Elly, your Japanese is pretty good”

40Kasumi: *un [un*
uh-huh
“uh-huh”

41Elly: *[de sono toki, nihongo zenzen dekinai to it tara:*
and that when Japanese at.all can.NEG QUO say then
“then that time, when I said I am not good at Japanese at all”

42Kasumi: *[un*
uh-huh
“uh-huh”

43Elly: *[ima- ima mo nihongo de hanashi- hanashi- hanashite:*
now now tooJapanese by speak speak speak
“now... even now, you’re sp-sp-speak Japanese”

44Kasumi *un un [un*
uh-huh
“uh-huh”

45Elly: *[iru da yo to*
PRO Cop FP QUO
“[speak]ing Japanese, she said”

46Kasumi: *un un*
uh-huh
“uh-huh”

47Elly: *iwaremasu*
say.PASS
“so I’m told”

48Kasumi: *un:: [un un un*
uh-huh
“uh-huh”

49Male voice: [u::n
hm
“Hm”

50Elly: *nanka donna: nanka:*
like what.kind like

51 *hamburu shitai to, donna kimarimonku ga arimasu ka?*
humble do.want when what.sort phrase SUB exist FP
“so, like, what kind of, like... when I want to be humble, what kind of phrases are there?”

52 (1.2)

53 *hhh ma: amari joozu janai kedo: (.) [to: nanka hoka no?]*
well so good COP.NEG but and like else POS
“so, ‘but I’m not so good,’ and, like, what else?”

54Kasumi: [un ma chotto]
yes well little
“yes, well, kind of”

55 *un*
yes
“yes”

Immediately after her repetition of Mark’s candidate phrase, Elly quickly shifts her gaze back from Mark to Kasumi and continues her turn by initiating a storytelling sequence that involves a past experience relevant to the situational context in which the searched for-item can be used (line 34). In this sequence, Elly shares a story where, even though she tells her Japanese friend that her Japanese is still poor, the friend says, “Elly, your Japanese is pretty good” (lines 36 to 39). Elly then downgrades this compliment by saying, “I’m not good at Japanese at all” (line 41). However, her Japanese friend then argues that this downgrade itself is proof of her high-level Japanese ability, since it is in Japanese (line 43). By using this past experience, Elly attempts to specify a situation in which a searched for phrase can be used as a response to a repeated compliment on her Japanese ability. After the storytelling sequence, Elly re-initiates the phrase search by repeating her previous question to Mark (lines 51 to 53), to which Kasumi provides a recipient token to acknowledge it.

Excerpt 3 thus illustrates one significant characteristic of L2 pragmatics learning that takes place outside the classroom. When it comes to acquiring pragmatic knowledge, there are two components: pragma-linguistic knowledge and socio-pragmatic knowledge (Thomas, 1983; Rose & Kasper, 2001). Pragma-linguistic knowledge refers to knowledge concerning how a particular linguistic choice influences the way pragmatic meanings are delivered and perceived, while socio-pragmatic knowledge refers to knowing underlying social norms that determine what is appropriate in a given context. Therefore, in order to facilitate a pragma-linguistic phrase search, Elly finds storytelling to be a useful resource to specify the social context (social-pragmatic aspect) that determines the appropriateness of the phrase she wishes to use. In other words, Elly attempts to use storytelling to relate linguistic and pragmatic difficulties faced previously to the current pedagogical focus, thereby further facilitating the process of the current phrase search. Therefore, storytelling seems to naturally facilitate a phrase search sequence through a description of a specific context necessary for other participants to more precisely identify the desired phrase.

4.4. Co-accomplishment of the phrase search

Excerpt 4 follows Elly's storytelling sequence, which provides a "clue" for identifying the searched for-phrase. This excerpt illustrates how other participants join in the search.

Excerpt 4

- 56 (2.5)
- 57Kasumi: *anmari joozu jaarimasen yori*
so good COP.NEG.POL than
- 58 *chotto hanburusa ga nakunatta hanburu (.) tte koto?*
little humbleness SUB disappeared humble QUO thing
"so you mean [you want a phrase] less humbly humble than 'I'm not so good'?"
- 59Shun: *motto joozu ni naritai n desu*
more good to become.want NOM COP.POL
"I want to become better"
- 60Elly: *u::: [n*
ah
"ahhhh"
- 61Shun: *[de ii n janai?*
is good NOM COP.NEG
"isn't that good enough?"
- 62Kasumi: *aa:: [ii desu ne*
ohhh good COP FP
"ohhh, that's good"
- 63Elly: *[motto joozu ni naritai desu*
more good to become.want COP
"I want to become better"
- 64Shun: *ee: joozu jan, iya motto joozu ni narita:i*
good Cop no more good to become.want
"wow, you're good, 'no, I want to become better"
- 65Elly: *u:::n [motto joozu-]*
ahh more good
"ahh better--"
- 66Shun: *[dattara mada-] mada:*
COP.if yet yet
"then, not [good] yet"
- 67Kasumi: *tashika ni*
certain to
"right"
- 68Shun: *un paafekuto janai mitai[na hamburu*
yes perfect COP.NEG like humble
"yeah, so it's an 'I'm not so perfect'-like humbleness"

69Elly: [u::n
ahh
“ahh”

70Shun: un
yeah
“yeah”

71Kasumi: *nanka motto motto, ue ni ue [ni °mitaina°*
like more more up to up to like
“it’s, like, you [can still] go higher and higher [there is still room for improvement], or something”

72Elly: [*motto gambarimasu wa?*
more work.harder TOP
“how about ‘I’ll work harder’?”

73Mark: *nihongo no-*
Japanese POS
“Japanese-“

74Kasumi: *motto gambarimasu mo ii to omoimasu*
more work.harder too good QUO think.POL
“I think ‘I’ll work harder’ is good, too”

75Elly: u:n
yes
“ok”

In response to Elly’s question, Kasumi first displays her understanding of the sort of phrase Elly is looking for, by asking, “You mean [you want a phrase] less humbly humble than ‘I’m not so good’?” (lines 57 to 58). Thus, she appears to recognize that Elly is looking for a phrase that expresses humbleness in a way that is not over the top in order to align herself to a repeated compliment. Kasumi interprets the described context as a situation where Elly wants to be “less humbly humble.” This display of understanding (lines 57 to 58) is then directed to Shun, who is sitting next to the tutoring pair. Kasumi consequently invites him to join Elly’s search. Shun responds to this redirected question by providing a candidate phrase to the search, “*motto joozuni naritaindesu*” (“I want to become better”) (line 59). This turn is then followed by Kasumi’s acceptance (“that’s good”) (line 62) and Elly’s acknowledgement with the repetition of the given phrase (line 63). It should be noted that this phrase is pragmatically appropriate in the context that Elly and Kasumi have described, since it does not completely deny a given complement of one’s language ability while, at the same time, indicating a humble attitude by acknowledging the possibility for continuous improvement. The use of the phrase is further demonstrated by Shun’s enactment of a possible situation in line 64, where he says “*ee: joozu jan, iya motto joozuni naritai:*” (“[When someone says] ‘wow, you’re good, [you respond] ‘no, I want to become better’”) (line 64). Shun further explains the implication of the given phrase when he states, “[This phrase displays] an ‘I’m not so perfect’-like humbleness” (lines 66 to 68).

Kasumi seems not only to accept but also to promote Shun’s phrase when she adds an additional explanation of it in line 71. However, in the immediately following turn, Elly provides a candidate phrase herself, seeking confirmation for whether this new phrase can also be used or not. Elly’s actions imply that she does not fully accept Shun’s candidate phrase and further indicates that, although it might be suitable to the context laid out by Elly’s story, Elly might also

be trying to confirm the usability of her own linguistic repertoires. Her candidate phrase, “*motto gambarimasu*” (“[I’ll] work harder”) is, in fact, the identical phrase that she used to respond to Kasumi’s first positive assessment at the beginning of the segment (line 6). Elly, thus, seems to be verifying that her use of this phrase was appropriate and usable when receiving a repeated positive assessment. Kasumi confirms this, thereby closing the phrase search sequence.

Excerpt 4 demonstrates how a phrase search is co-attended and co-accomplished by all participants through the confirmation of a given pragmatic context and negotiation of a candidate phrase appropriate to the context. More importantly, it shows that the searched for item in a phrase search might vary throughout the searching process, allowing participants to negotiate several possible phrases. This indicates that, unlike a typical word or grammar search, a phrase search concerned with finding a pragmatically appropriate phrase could involve extended sequences through which participants negotiate and confirm the appropriateness of a phrase.

In sum, the excerpts above illustrate that a phrase search provides space for an L2 pragmatics learning opportunity. Furthermore, this phrase search as a social accomplishment (Eskildsen & Markee, 2018) is contingent upon the more proficient L2 speaker’s repair initiation, is initiated and facilitated by an L2 learner’s storytelling sequence, and is accomplished through a process in which all participants negotiate, explicate, and confirm candidate phrases.

5. Discussion and Conclusion

The current study has explicated the ways in which a learner and a group of Japanese language TAs negotiate and co-produce a compliment response in a sequentially contingent manner. The analysis has demonstrated that Elly’s compliment response is not an individually produced, independent utterance, but rather, it is co-constructed and co-produced in and through the interaction focused around Elly and Kasumi’s contingently designed actions. Since this co-construction of social action, its meaning, and its appropriateness are interactionally accomplished, it is only best revealed through the sequential analysis that the present research offers. While this study only provides a glimpse into this phenomenon, the sequentially emerging preferences to compliment response require further study and consideration in order to continue developing appropriate pedagogical materials for L2 learners.

One intriguing phenomenon that the current data reveals is the fact that compliment response and its humbleness become relevant during a tutoring session in the first place. As mentioned earlier, generally speaking, third turn positive assessment in language teaching settings does not usually elicit a learner’s response. Nonetheless, in the current data, Elly does respond to the positive assessment by first deflecting and then appreciating her TA’s assessment. One possible explanation for such conduct is that the positive assessment in this particular tutoring session addresses Elly’s ability to pronounce words and phrases in Japanese. When positive assessments address the grammaticality of a learner’s utterance, the learner is much less likely to understand these as compliments, presumably because an instructor’s use of an assessment turn is understood as a way to confirm or correct linguistic appropriateness. In other words, since such linguistic appropriateness is objectively assessable, it involves an objective evaluation. Unlike grammatical assessments, however, assessments on pronunciation can be rather subjective. For instance, the acceptability of the pronunciation of a word does not necessarily equate to whether or not this pronunciation is “native-like” in a phonetic or phonological sense. In other words, the assessment of pronunciation depends on the subjective

definition and perception of “good” pronunciation. Therefore, it is possible that Elly’s idea of “good” pronunciation differs from Kasumi’s perception of the same pronunciation. Given this situation, it is also possible that Elly may have understood Kasumi’s positive assessment of her pronunciation as a compliment-like utterance or slightly exaggerated evaluation, regardless of Kasumi’s intention. Another possibility is that Kasumi’s positive assessments are meant to encourage and acknowledge Elly’s endeavors as she practices, since improving pronunciation is an especially painstaking process. Either way, further investigation is necessary to provide a clearer picture on the difference between how learners respond to positive assessments depending on the pedagogical focus.

This study has further shown how a pragmatic aspect of learner’s language use becomes a focal concern of the following interaction and the way in which the orientation toward the pragmatic element is turned into a learning opportunity. It specifically examines a search for a pragmatically appropriate phrase and explicates how it is accomplished collaboratively through the interaction. The current data illustrates that a phrase search is initiated by negative feedback from a more proficient speaker, facilitated by a learner’s storytelling, and accomplished by all the participants through candidate phrases. Interestingly, however, the learner does not seem completely satisfied with the given candidate phrases and ultimately provides one herself that she has used in previous sequences. This indicates that, in addition to collaboration with others, a successful phrase search requires a precise specification of a social context in which the searched for phrase can be used. This further suggests a complexity as well as difficulty that comes with L2 pragmatics learning outside the classroom. Future research can expand the data corpus to examine more cases like this one on L2 pragmatics learning.

Additionally, this study reveals that the complexities of interactional work involved in the accomplishment of L2 pragmatics learning seem to explain the infrequency of occurrences of this type of learning outside the classroom. Specifically, the current study demonstrates the amount of interaction between participants required to accomplish phrase searches. All search sequences, regardless of the searched for item, are initiated by a speaker while holding the progression of the ongoing talk. The more interactional work, such as providing negative feedback and storytelling to specify a context, that the search involves, the less likely it is to take place, since the progression of the ongoing talk is often the preferred interactional structure, even in L2 interactions (e.g., Fasel Lauzon & Pekarek Doehler, 2013). In other words, unless the participants of the talk are sensitive enough to orient themselves to pragmatic aspects of language use, as in the current case of the tutorial session, L2 pragmatics learning will not occur frequently in an observable manner. This is why previous studies demonstrate, for instance, that the act and length of study abroad do not necessarily guarantee L2 pragmatic development (e.g., Bardovi-Harlig & Bastos, 2011; Bardovi-Harlig, 2013; Taguchi, 2015). This further implies that, in order to provide more opportunities for these kinds of interactions to take place, a more diverse range of L2 pragmatics learning should be facilitated and conducted in the classroom.

Finally, I would like to end by providing some pedagogical implications and suggestions based on the findings of the present study. As noted earlier, deflection or rejection are typically described as “default” compliment response tokens in Japanese textbooks. Such compliment sequences usually only consist of two turns of the basic adjacency pair. One possible pedagogical intervention that could supplement L2 pragmatic teaching in compliment response is the utilization of findings and transcripts of conversational data such as that of the current study to demonstrate examples of more naturally-occurring interactions. More specifically, instructors can have learners pay attention to the different ways a compliment response is issued and reacted

to depending on its type and sequential environment. Further, they can facilitate discussions on how learners could respond to a compliment in similar situations. Such discussions will not only increase learners' pragmatic awareness in compliment responses and prevailing cultural norms, but also aid in their understanding of, for instance, if and when acceptance of a given compliment can be perceived as appropriate. Especially as CA-informed teaching materials gain more attention in language education (e.g., Huth, 2006; Wong & Warning, 2010), more studies like these must be conducted to examine their effectiveness as well as practicality in pedagogical settings.

Pragmatic aspects of language use are already abundantly present in L2 pedagogy and existing teaching materials. It is, thus, the job of language educators to not only make use of what is physically available, but more importantly transform their sometimes hidden implications into opportunities for learners to further expand their linguistic knowledge and linguistic repertoires in order to perform social actions in realistic settings. It is my hope that the current research provides insight into the continuous expansion of existing understandings of compliment response which can be implemented into future research and pedagogical materials.

References

- Adachi, C. (2011). *A Sociolinguistic investigation of compliments and compliment responses among young Japanese*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy, Linguistics and English Language, The University of Edinburgh, Edinburgh, UK.
- Banno, E., Y. Ohno, Y. Sakane, & C. Shinagawa. (1999) *Genki I: An integrated course in elementary Japanese*. Tokyo: The Japan Times.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). The interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning*, 49, 677–713.
- Bardovi-Harlig, K. (2013). Developing L2 pragmatics. *Learning Language*, 63(1), 68–86.
- Bardovi-Harlig, K., & Bastos, M. (2011). Proficiency, length of stay, and intensity of interaction, and the acquisition of conventional expressions in L2 pragmatics. *Intercultural Pragmatics*, 8(3), 347–384.
- Culpeper, J., Mackey, A., & Taguchi, N. (2018). *Second language pragmatics: From theory to research*. New York/London: Routledge.
- Endo, T. (2018). The Japanese change-of-state tokens *a* and *aa* in responsive units. *Journal of Pragmatics*, 123, 151–166.
- Eskildsen, S. W. (2018). 'We're learning a lot of new words': Encountering new L2 vocabulary outside of class. *Modern Language Journal*, 102, 46–63.
- Eskildsen, S. W., & Markee, N. (2018). L2 talk as social accomplishment. In R. Alonso (Ed.), *Learning to speak in an L2*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- Fasel Lauzon, V., & Pekarek Doehler, S. (2013) Focus on form as a joint accomplishment: An attempt to bridge the gap between focus on form research and conversation analytic research on SLA. *International Review of Applied Linguistics*, 51, 323–351.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81, 237–259.
- Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. *Modern Language Journal*, 91, 798–817.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Goffman, E. (1983). The interaction order: American Sociological Association, 1982 presidential address. *American Sociological Review*, 48(1), 1–17.
- Golato, A. (2005). *Compliments and compliment responses: Grammatical structure and sequential organization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Han, C. (1992). A comparative study of compliment responses: Korean females in Korean interactions and in English interactions. *Working Papers in Educational Linguistics* 8(2), 17–31.
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 299–345.

- Hosoda, Y. (2006). Repair and relevance of differential language expertise in second language conversations. *Applied Linguistics*, 27, 25–50.
- Holmes, J. (1988a). Compliments and compliment responses in New Zealand English. *Anthropological Linguistics*, 28, 485–508.
- Holmes, J. (1988b). Paying compliments: A sex-preferential politeness strategy. *Journal of Pragmatics*, 12(4), 445–465.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Huth, T. (2006). Negotiating structure and culture: L2 learners' realization of L2 compliment-response sequences in talk-in-interaction. *Journal of Pragmatics*, 38, 2025–2050.
- Ishihara, N. (2003). Formal instruction on the speech act of giving and responding to compliments. *Proceedings of the 7th conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 62–78.
- Ishihara, N. (2004). Exploring the immediate and delayed effects of formal instruction: Teaching giving and responding to compliments. *Minne-WI TESOL*, 21, 37–70.
- Ishihara, N. (2007). Web-based curriculum for pragmatics instruction in Japanese as a foreign language: An explicit awareness-raising approach. *Language Awareness*, 16(1), 21–40.
- Ishihara, N. (2010). Compliments and responses to compliments: Learning communication in context. In A. Martinez-Flor & E. Uso-Juan (Eds.), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 179–198.
- Ishihara, N. & Cohen, (2014). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Harlow, UK: Pearson, Longman.
- Jang, S. (2014). Soogo kooi toshite no home no ootoo [Compliment responses and their relation to compliment utterances: With particular reference to the recipient's strategic method of turning the focus away from the target of a compliment]. *The Japanese Journal of Language in Society*, 17(1), 98–113.
- Jefferson, G. (2004) Glossary of transcript symbols with an introduction. In G.H. Lerner (ed.) *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Philadelphia, PA: John Benjamins, pp. 131–167.
- Kasper, G. (2004). Participant orientations in German conversation-for-learning. *Modern Language Journal*, 88, 551–567.
- Kasper, G. (2006). Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review*, 19, 83–99.
- Kasper, G., & Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 215–247.
- Kasper, G., & Rose, K (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford, UK: Blackwell.
- Kasper, G., & Kim, Y. (2015). Conversation-for-learning: Institutional talk beyond classroom. In N. Markee (Ed.) *The handbook of classroom discourse and interaction*. Oxford: Wiley/Blackwell, pp. 390–408.
- Kasper, G., & Wagner, J. (2011). A conversation-analytic approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.) *Alternative approaches to second language acquisition*. New York, NY: Routledge, pp. 117–142.
- Kasper, G., & Wagner, J. (2014). Conversation in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 171–212.
- Kasper, G., & Burch, A. R. (2016). Focus on form in the wild. In R. A. van Compernelle & J. McGregor (Eds.), *Authenticity, Language, and Interaction in Second Language Contexts*. Bristol, UK: Multilingual Matters, pp. 198–232.
- Kitajima, R. (2018). Compliment responses of non-native speakers of Japanese in natural conversation versus classroom talk. *Applied Language Learning*, 28 (2), 49–72.
- Kurhila, S. (2006). *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Majlesi, A. R., & Broth, M. (2012). Emergent learnables in second language classroom interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 193–207.
- Markee, N. (2012). Emic and etic in qualitative research. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1–4.
- Markee, N., & Kasper, G. (2004) Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88, 491–500.
- Markee, N., & Kunitz, S. (2013) Doing planning and task performance in Second Language Acquisition: An ethnomethodological respecification. *Language Learning*, 63 (4), 629–664.
- Maynard, D. W., & Frankel, R. M. (2003). Indeterminacy and Uncertainty in The Delivery of Diagnostic News in Internal Medicine: A Single Case Analysis. In P. Glenn, C. LeBaron, & J. Mandelbaum (Eds), *Studies in Language and Social Interaction: Essays in Honor of Robert Hopper*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 393–410.
- Miura, A., & McGloin, N. H. (2008) *An integrated approach to intermediate Japanese*. Tokyo: Japan Times.
- Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from a Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 536–550.

- Mori, J. (2007). Border crossing? Exploring the interaction of second language acquisition, conversation analysis, and foreign language pedagogy. *Modern Language Journal*, 91, 849-862.
- Mori, J., & Hasegawa, A. (2009). Doing being a foreign language learner in a classroom: Embodiment of cognitive states as social events. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47, 65-94.
- Mori, Y., & Mori, J. (2011). Review of recent research (2000-2010) on learning and instruction with specific reference to L2 Japanese. *Lang. Teach*, 44(4), 447-484.
- Mori, J., & Nguyen, H. t. (2019). Conversation analysis in L2 pragmatics research. In N. Taguchi (Ed.), *Routledge handbook of SLA and pragmatics*. New York: Routledge, pp. 226-240.
- Pomerantz, A. (1978). Compliment responses: Notes on the co-operation of multiple constraints. In *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, pp. 79-112.
- Rose, K., & Kasper, G. (Eds.). (2001). *Pragmatics in language teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Saito, H., & Beecken, M. (1997). An approach to instruction of pragmatic aspects: Implications of pragmatic transfer by American learners of Japanese. *Modern Language Journal*, 81, 363-377.
- Schegloff, E. A. (1979). The relevance of repair to syntax-for-conversation. In T. Givon (Ed.), *Syntax and semantics*, Vol. 12: *Discourse and syntax*. New York: Academic Press, pp. 261-286.
- Schegloff, E. A. (1987). Analyzing single episodes of interaction: An exercise in conversation analysis. *Social Problems*, 35 (4), 442-457.
- Schegloff, E. A. (1991). Reflections on talk and social culture. In D. Boden, & D. Zimmerman (Eds.), *Talk and social structure*. Cambridge, England: Polity, pp. 44-70.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom*. Oxford, England: Blackwell.
- Shimizu, T. (2009). Influence of learning context on L2 pragmatic realization: A comparison between JSL and JFL learners' compliment responses. In N. Taguchi (Ed.), *Pragmatic Competence*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 167-197.
- Taguchi, N. (2015). "Contextually" speaking: A survey of pragmatic learning abroad, in class, and online. *System*, 4, 3-20.
- Takahashi, S. (2010). The effect of pragmatic instruction on speech act performance. In A. Martindz-Flor, & E. Use-Juan (Eds.), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 127-144.
- Theodorsdottir, G. (2018). L2 teaching in the wild: A closer look at correction and explanation practices in everyday L2 interaction. *The Modern Language Journal*, 102, 30-45.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*, 4, 91-112.
- Wolfson, N. (1983). An empirically based analysis of complimenting in American English. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley MA: Newbury House, pp. 82-95.
- Wolfson, N. (1989). *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. Rowley MA: Newbury House.
- Wong, J., & Waring, H. Z. (2010). *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- Yu, M. (2008). Teaching and learning sociolinguistic skills in university EFL classes in Taiwan. *TESOL Quarterly*, 42(1), 31-53.

文末での過去形の二重使用 — 「過去形+でした」についての考察—

西寛典 (メンフィス大学)

要旨

日本語の形容詞の「です・ます調」での過去形は「高かったです」のように過去形においても末尾が現在形と同じ「です」になる形が適切であるとされていて、これは否定の「～ない」を含む「学校じゃなかったです」等の表現においても同様である。しかしながら、実際の日本語の言語使用では、特定の状況下で「高かったです」のような形で「過去形+でした」の使用がなされても、特に不自然な印象にはならない例が散見される。本研究では「現代日本語書き言葉均衡コーパス」を使用し、「過去形+でした」が使用されている個別の例について質的な分析を行った。その結果、「過去形+でした」が使用される状況には大きく二通りの場合が発見され、一つは過去形での接続が必然となる終助詞の「っけ」が使用された場合、もう一つの場合は過去の認識について確認を求める場合、あるいは過去の事象についての思い出しが関与している場合であった。

キーワード：日本語、過去形、ディスコース、日本語教育、日本語文法

1 はじめに

日本語文法上の形容詞、いわゆる日本語教育で「イ形容詞」に分類される形容詞の過去形は普通体では「高かった」であり、丁寧体では「高かったです」のように普通体過去形に「です」が追加された形が正しい形とされ、「高かったです」のように形容詞の過去形に更に追加で過去形の「でした」が繋がっている形は文法的に間違いであるという扱いになっている。しかしながら、実際の日本語の言語使用に着目すると「高かったです」のように過去形が2回連続した形で使われている例は散見される。本稿では、このような過去形が連続して使用されている例がどのようなディスコースの状況で使用されるかについて、書き言葉のデータを質的に精査することによって分析を試みた。

2 日本語教育における「イ形容詞」の扱い

日本語学習者向けに書かれた教科書においては、一般的にイ形容詞は学習の初期段階で導入され、過去形についても初期段階で導入されている。例えば初級日本語教科書である *Genki I: An Integrated Course in Elementary Japanese* (Banno 他, 2011) では、第5課で「寒い」、「大きい」等のイ形容詞と、「元気な」、「静かな」等のナ形容詞は同時に導入されており、それらの形容詞の過去形についても同時に導入されている。

本稿での分析対象であるイ形容詞の過去形の形式については、*Genki I* では肯定形では「寒かったです」の形が規範として示されており、否定形に関しては「寒くなかったです」、「寒くありませんでした」の2つの形が規範として示されている。これは他の

日本語学習者向け教科書でも同様であり、例えば Genki I と同じく初級日本語教科書である Nakama 1: Japanese Communication, Culture, Context (Hatasa 他 2014) においても、イ形容詞の肯定形過去は「赤かったです」の形が例示され、否定形過去は「赤くありませんでした」、「赤くありませんでした」の2種のパターンが使用可能なオプションとして文法解説欄に例示されている。

イ形容詞の過去形は初級教科書での導入後は既習事項という形で扱われ、中級レベルの日本語学習者を対象にした教科書の An Integrated Approach to Intermediate Japanese (Miura & McGloin, 2008)、Tobira: Gateway to Advanced Japanese (Oka 他 2009) 等においても特に追加の文法説明はなされていない。また、中上級レベルの日本語学習者を対象とした授業内でも、イ形容詞の過去形は既習の事項として扱われ、特に注意が必要な文法項目としては扱われていないのが一般的である。

日本語学習者は初級段階でイ形容詞とその過去形の学習を行うが、筆者の経験上では学生の発話中、学生が書いた文中にイ形容詞に関連した文法的な間違いが観察されることが多い。例えば、丁寧体の肯定形過去では「大きかったです」という形が正しいとされているが、学習者は「大きかったですでした」のように「です」の部分も過去形の「でした」に変化させ、結果的に間違いとされる発話をしてしまうケースが見受けられる。また、イ形容詞の丁寧体否定形過去についても同様に、正しいとされる「大きくなかったです」、「大きくありませんでした」の形ではなく、「大きくなかったですでした」のように本来は「です」であるべき部分が「でした」の形で発話され、間違いという扱いになってしまう例が観察される。更に、否定を意味する「ない」が関与している場合は、イ形容詞以外でも学習者の同様の間違いが観察される。例えば日本語の動詞の「食べる」の丁寧体過去は「食べませんでした」が正しいとされているが、イ形容詞の場合と同様に学習者は「です」であるべき部分を「でした」と発話してしまい、「食べませんでしたでした」という形で過去形を二重使用してしまう例が観察される。同様に、名詞、ナ形容詞の丁寧体否定形過去の場合も、学習者が「学生じゃなかったでした」、「元気じゃなかったでした」のように過去形の二重使用をしてしまう場合がある。この種類の間違いについては、「学生です」のような丁寧体肯定形の現在形に「です」が含まれる場合は、単純に「です」を「でした」に変換して「学生でした」のような過去形を比較的容易に形成することができるが、「学生じゃなかったです」のような否定形過去の場合は「です」の部分は現在形と同じ形であり、この点は学習者にとって間違いを誘発しやすい要素であると考えられる。

上記のように日本語教育の現場においては教科書に規範として掲載されている「大きかったです」、「大きくなかったです」のような形が正解とされ、過去形を二重使用する形は間違いであると扱われるが、実際の日本語母語話者の言語使用に着目してみると、「大きかったですでした」、「大きくなかったですでした」のように過去形の二重使用となっている例が全く観察されないわけではない。本稿では日本語母語話者の実際の言語使用のデータを用いて、どのようなディスコースの状況で過去形の二重使用が発生し、どのようなコミュニケーション機能が発生しているかについて検証した。

3 データ分析

本研究ではイ形容詞、そして否定を意味する「ない」が関与している際に過去形が二重使用されているケースについて検証する目的で、「現代日本語書き言葉均衡コーパス」(Maekawa, 2008)に含まれている例を検証した。現代日本語書き言葉均衡コーパス内のデータを調査した結果、合計 28 例のイ形容詞、あるいは「ない」が関与した過去形の二重使用の例が発見された。また、それらの例は日本語として不自然な印象ではなく、日本語の自然な使用の中で過去形の二重使用があり得ることが確認された。

3.1 文末表現「っけ」と関連した過去形二重使用

合計 28 例の本研究の分析対象となった例の中で、顕著な傾向は文末表現の「っけ」の使用であり、28 例中 17 例は過去形の二重使用の直後に「っけ」が接続された形で使用が確認された。以下の例 (1a) は過去形が二回連続して使用されている「なかったでした」に「っけ」が接続された形で含まれている例である。

(1a) 昔スーパーファミコンで機械で造られた男の子を育てていくみたいなゲームなかった
たでしたっけ? タイトル覚えてる方いますか? どんなやつだったか思い出せないよー・・・。

例(1a)はコーパス内のインターネット上の掲示板でのやり取りからの抜粋である。文末表現の「っけ」について小坂 (2004) は「何かを思い出したり、あることがらを確認したりする文において口語的によく用いられる」(p. 139) と述べている。また Hayashi (2010, 2012) は自然会話中での「っけ」の使用について、「っけ」は話し手と聞き手が過去に共通認識として持っていた情報を話し手が忘れてしまった、あるいは情報について話し手が不確かな状態であることを示していると述べている。¹「っけ」は文、発話の末尾で使用される表現であるが、「っけ」が接続できる条件として小坂 (2004) は「っけ」は過去形末尾の「た」、あるいは「だ」にしか接続できないということについても言及している。

例 (1a) では、「なかったでしたっけ」という形で過去形の二重使用に「っけ」が接続された形になっているが、「なかったでした」の二回目の過去形の「でした」の部分については、「っけ」の接続条件によって過去形が引き起こされたと考えられる。小坂が述べているように、「っけ」を文、発話の末尾で使用する場合は「っけ」の直前の形が過去形である必要があり、本来なら「ないです」の過去形は「なかったです」が一般的な形であるのだが、「です」の部分も「でした」に変化していると考えられる。このことは (1a) の「なかったでした」を「なかったです」に置き換えた例である (1b) によっても示される。

¹ Hayashi (2010) の英語原文では、“*kke* makes implicit reference to knowledge or information previously held by the speaker and shared with the addressee, but which the speaker has somehow forgotten or is unsure about” (p. 2687) と述べられている。

(1b) *昔スーパーファミコンで機械で造られた男の子を育てていくみたいなゲームなかったですっけ？タイトル覚えてる方いますか？どんなやつだったか思い出せないよー・・・。

(1b) では通常使われる過去形の「なかったです」に「っけ」が接続されている形になっているが、その場合は不自然な印象になり、「なかったでした」の形で過去形が二重使用されている方が自然であることが確認できる。

例 (1a) のような「っけ」が関与している過去形二重使用の例は分析対象中のデータには 17 例含まれており、いずれも「っけ」の直前が過去形でなければ不自然な印象になる例であった。以下にそのような例を追加で示す。

(2a) 三十三型スカイライン GT-R ってあんなにスリッパしやすかったでしたっけ？高校生を 2 人もひき殺すような事故を起こしましたが・・・。

(2b) *三十三型スカイライン GT-R ってあんなにスリッパしやすかったですっけ？高校生を 2 人もひき殺すような事故を起こしましたが・・・。

(2a) は分析対象となったコーパス中のインターネット掲示板からの例であり、通常は「スリッパしやすいです」の過去形は「スリッパしやすかったです」という形になるが、(2a) では過去形での接続が必然となる「っけ」の直前に「～かったでした」の形で過去形の二重使用が観察できる。(2b) は (2a) の「でした」を「です」に置き換えて「なかったです」に「っけ」が接続された例であるが、やはりこの例でも不自然な印象になり、「なかったでした」の形で過去形が二重使用される必要があることが確認できる。

例 (1a) ～ (2b) では、直前の形が過去形に制限される文末表現の「っけ」の使用により、過去形の二重使用が発生している例を検証した。次項では、「っけ」が関与していないが過去形の二重使用が発生している例を検証する。

3.2 「っけ」が関与していない過去形二重使用: 質問の末尾の例

文末表現の「っけ」は直前の接続が過去形になることが必然となるが、「っけ」が関与していない場合でもイ形容詞、「ない」において過去形が二重使用されている例がデータ中に確認された。このような「っけ」が関与していない過去形の二重使用の例の一つのパターンは、「っけ」が使用されている場合と同様に過去に認識された事象についての質問の末尾で過去形が二重使用されている例であった。例 (3) は分析対象となったコーパス中のインターネット掲示板のデータ内の例である。

(3a) もー、いーくつ、ねーるーとー、おーしょーおーが一つー・・・・・・こうゆう歌、なかったでしたか？？正式な歌の名前、さらには続きの歌詞を教えてくださいませんか？

例 (3a) では、「なかったでした」という過去形が二重使用されている形が、質問を表

すマーカーである「か」の直前に使用されている。このインターネット掲示板でのやり取りでは、質問者が質問の対象となった歌の存在を認識していたのは過去のことであり、歌の存在自体は今現在もかわらずに存在しているものである。今現在でも過去と同じ形で存在している事象について話す場合も、話者の認識が過去に行われたのであれば過去形が使用されることは日本語では一般的にあり得ることであり、Jorden & Noda (1987) は以下の例を用いて説明している。

(4) 話者 1: アメリカ大使館、どこですか？

話者 2: 虎ノ門でしたね。

Jorden & Noda によると、上記の例で話者 2 が過去形の「でした」を使用しているのは、アメリカ大使館が以前は虎ノ門に位置していて今現在は他の場所に移転したということの意味しているのではなく、話者 2 が過去に認識した情報について話していることを表していると説明している。また、この Jorden & Noda の例は、定延 (2004) が「思い出しの『た』」と分類している過去形の使用と同種であると考えられる。また、このタイプの過去形の使用は話者が過去に認識した事項についての質問の発話でも使用され、住大 (2005) は以下の質問の発話を例として示している。

(5) 名前は、佐藤でしたね？

(6) 奥さんのお名前は何でした？

住大は (5) の過去形の使用については通常の状態においては聞き手の名前が佐藤から他の名前に変わったことを前提とした発話ではなく、話者が以前に聞いた聞き手の名前について確認が行われていると説明しており、(6) が発話される状況については、話し手が以前に名前を知る機会があったと推測できると述べている。

本研究の例の (3a) においても Jorden & Noda、住大の例と同様に歌の存在自体は過去も現在も変化していない事象であるが、質問者の歌に対する認識は過去に行われ、過去の認識についての確認要求の質問であるという理由で過去形が使用されていると推測される。ただ、例 (3a) の過去形の二重使用の部分の「なかったでした」については、その部分が過去形が一つだけの形である「なかったです」であったとしても、話者が事象についての過去の認識について話しているということに変化はない。(3b) は (3a) の「なかったでした」をより一般的な形である「なかったです」に置き換えた例である。

(3b) もー、いーくつ、ねーるーとー、おーしょーおーがーつー・・・・・・こうゆう歌、なかったですか？？正式な歌の名前、さらには続きの歌詞を教えてくださいませんか？

(3a) と (3b) を比較した場合、質問者が過去の認識について質問しているという点については同様であり、「なかったでした」、「なかったです」の両方が使用可能なオプションとしてあることが見受けられる。従って、過去形の一度の使用と、二重使用で特に差異が無い場合もあるということが観察された。

例 (3a)、(3b) の質問は歌の存在についてであり、認識は過去であっても今現在も歌

の存在自体は変わらない事象についてであった。本研究の分析対象となったデータ中には、過去の事象について過去形が二重使用されている例も確認された。例 (6a) はコーパス内の、芸能人同士の対話の記事からの抜粋である。

(6a) 林: 専属モデルが着ている私服の T シャツが爆発的に売れたりって時代があったでしょう。たしか、「私物見せます」っていうの、米倉さんのころからじゃなかったでした？

米倉: あれは、長谷川理恵ちゃんが「CanCam」のチョー売れっ子だったときに始まったんです。そのあと、梨花ちゃんとか紀香ちゃんとかモデルのグループができて、その中に私も入ってたんですね。

(6a) の林の発話では、「なかったでした」という形で過去形の二重使用が行われており、この発話は質問として末尾が上昇調で発話されたものと思われる。この過去形の使用については、過去の時代についての発話であるが故に過去形が使用されているという解釈ができるが、一般的な過去形の「なかったです」ではなく、二重過去の「なかったでした」が使用された理由として何らかの要素がある可能性が考えられる。前出の例の (3a) の場合は歌の存在という過去も現在も変化の無い事象についての発話であったが、(6a) の過去形の二重使用の理由の一つの可能性として考えられるのが、事象が発話時点から見て過去の事象であるといういわゆるテンスの要素と、話者の認識が過去に起こったという二つの要素が過去形の二回連続使用によって表されているという可能性である。これはどういうことかと言うと、(6a) では話者は過去の事象について話しており、その事象が過去であることによる過去形の使用と、話者の認識が過去に起こったことを表す過去形の両方が関連しているということである。この、二つの要素によって引き起こされた過去形の二重使用について、(6a) の「なかったでした」をより一般的な過去形の「なかったです」に置き換えた例である (6b) との比較によって検証したい。

(6b) 林: 専属モデルが着ている私服の T シャツが爆発的に売れたりって時代があったでしょう。たしか、「私物見せます」っていうの、米倉さんのころからじゃなかったです？

米倉: あれは、長谷川理恵ちゃんが「CanCam」のチョー売れっ子だったときに始まったんです。そのあと、梨花ちゃんとか紀香ちゃんとかモデルのグループができて、その中に私も入ってたんですね。

(6b) の林の発話が「なかったです」となった場合では、林の発話は過去の事象についてであるので過去形の「なかったです」を使用すること自体に問題は無いが、事象についての認識が過去に起こったという要素、あるいは「思い出し」の要素が示されているとは言い難い。これは一般的な過去形の「なかったです」を使用した場合は、テンス的な意味での過去を表してはいるが、それ以上の情報については示されていない形となり、ただ質問者が単純に過去の事象についての確認の質問をしているということになる。その一方で、(6a) のように「なかったでした」となっている場合は、「つけ」が

使用されている場合と同様に、話者が過去のある時点では認識していたことについての確認の質問であることを表していることになり、テンスの意味での過去と、話者の認識が過去には起こっていたことの両方が示されていると考えられる。

3.3 「っけ」が関与してない過去形二重使用: 質問文以外の例

次に、質問の発話ではない形で過去形の二重使用が発生している例について検証していく。質問ではない形での過去形の二重使用においても、過去の時点での認識、あるいは「思い出し」の要素が関連していると考えられる。例 (7) はインターネット上のブログの書き込みからの抜粋である。

- (7) 今日の環境整備科の仕事も無事終わりました。脱衣所、温泉清掃、などなど。今日もすべての作業が終わったら外での草刈でした、でも今日は天候が曇ってたんですが外の風は暖かったでしたよ。暖かい風の中での作業でした。

例 (7) では、「暖かったでした」という形で過去形の二重使用が起こっている。このブログの書き込みでは筆者が過去を振り返る内容を書いており、過去の事象について過去形を使用していると解釈できるが、一般的な「暖かったです」ではなく「暖かかったでした」が使用された理由としては、過去の事象についての「思い出し」の要素が考えられる。(7)においてより一般的な「暖かったです」を使用することはもちろん可能ではあるが、単純に過去形を使用した場合はただ事実を述べているだけであり、著者の過去の認識についての「思い出し」については特に情報が示されていない。従って、過去形の二重使用によって著者が過去の事象について思い出しながら書いているということが表されているという解釈が考えられる。

例 (7) と類似した過去の事象についての過去形の二重使用の例を下記にもう一つ示す。例 (8) はインターネット上の掲示板のやり取りの中で、子連れの女性の披露宴での服装についての質問に対する返答である。

- (8) 私は友人の披露宴に数回 (0 歳～5 歳の間に 5 回) 子連れで参加していますが、全部ドレスですね。いつもお洒落出来ないからその日だけは！！というのもありましたけれど、ドレスで苦労したというのは無かったでしたね。逆に子供に毎日着て欲しいと言われたくらいです。

例 (8) では「無かったでした」という形で過去形が二重使用されている。この例においても、二重過去ではない「無かったです」を使用することは可能ではあるが、その場合はただ過去についての情報を述べているだけで、著者が過去の記憶を振り返って思い出しながら書いているといった印象は発生しない。従って、(8)においても(7)と同様に、過去形の二重使用によって著者の過去についての振り返り、思い出しが表されてい

ると考えられる。²

本稿で取り扱ったこれまでの例は話者、筆者の過去の認識、「思い出し」が関与した例であったが、検証されたデータの中には過去の認識、「思い出し」とは違った要素によって過去形の二重使用が引き起こされたと思われる例もあった。これらの例については明確な形で分析ができたとは言い難いが、本稿に2つの例を掲載する。

例 (9a) はコーパス内の個人ブログからの抜粋で、筆者はブログを書いた当日にどの電車に乗ったかについて書いている。

(9a) 編成は6両で×2本なのでトータル十二両しかありません。後は二百五系が占めています。管理人は乗りたかったでしたが、二百一が来るので、あきらめました。また機会があったら乗りたいです。

例 (9a) で「管理人」とあるのはブログの管理人ということで、このブログの筆者のことである。この例では「乗りたかったでした」という形で過去形が二重使用されているが、もし仮に一般的な過去形である「乗りたかったです」が使用されているのであれば以下の(9b)のようになる。

(9b) 編成は6両で×2本なのでトータル十二両しかありません。後は二百五系が占めています。管理人は乗りたかったですが、二百一が来るので、あきらめました。また機会があったら乗りたいです。

(9a) と (9b) の相違については、逆接表現である「が」とその前後の部分の関係性に若干の違いがあると思われる。まず (9b) に関しては一般的な過去形の使用であり、ただ単純に事実を述べているという解釈になる。(9a) においては、「乗りたかったでした」という過去形の二重使用と接続助詞の「が」の連続した流れにより、「が」で表されている逆接の思考プロセスが過去に発生したということが強調されているのではないだろうか。つまり、(9a) においては、非常に短い一節であるが、「管理人は乗りたかったでしたが、二百一が来るので、あきらめました。」という一節が過去という時間的なフレームの中での物語的な一連の流れになっているという印象が発生していると思われる。ただ、(9a) と (9b) の差異は非常に小さな度合いであり、差異は若干のニュアンスの相違というレベルに留まっていると考えられる。

例 (10) はコーパス内の高校野球についての雑誌記事からの抜粋であり、この例も過去形の二重使用が過去の思考プロセスと関連していると思われる。

² 本稿の編集者から、例 (7)、(8)、そして後出の (10) については単に「思い出し」だけではなく、聞き手が知らない、あるいは予想しない情報を与え、意外さを強調するような意味があるのではないかとという指摘があった。過去形の二重使用の意外さの強調という側面については、今後の研究の課題とした。

(10) 当時背番号 9 で一塁を守っていた本田に、先発の指名がかかったのは準々決勝の鳴門工戦だった。センバツの準優勝校。驚いたのは本田自身だった。「まさか登板出来るとは思わなかったでしたから。直前の練習中に右上腕部に打球を当ててしまっ
てしびれも残ってましたし、県大会では打ち込まれて背番号 1 を譲ってましたから」。立ち上がりに失点したものの、それ以降は立ち直って散発 7 安打 1 失点の完投勝利。

例 (10) では本田のインタビューでの発言内で「思わなかったでした」という形で過去形が二重使用されている。この例において一般的な過去形の「思わなかったです」を使用することも可能であるが、その一般的な形に比べて、二重過去形の「思わなかったでした」を使用した場合は若干の相違があると思われる。(10) においては理由付けの思考プロセスを表す接続助詞である「から」が「まさか登板出来るとは思わなかったでしたから」という部分で使用されているが、これは当然ながら本田が驚いた理由が「から」の前の部分で述べられているという解釈になる。この例においても、「から」の直前の過去形の二重使用によって本田の理由付けの思考プロセス、そして驚いたことが過去に起こったことであることが強調されているのではないだろうか。ただ、本稿における過去形の二重使用と思考プロセスの関連の分析は明確な形での説明という段階に達しているとは言い難く、このタイプの過去形の二重使用については今後更なる分析が必要であると思われる。

4 まとめと今後の課題

本研究では日本語イ形容詞、否定の「ない」の使用に伴う過去形の二重使用について、「現代日本語書き言葉均衡コーパス」内のデータを元に検証した。検証の結果、直前の接続に過去形が必要となる文末表現の「つけ」が使用された場合、そして話者、筆者の過去の認識についての確認の質問の末尾で過去形の二重使用が起こるということが観察された。文末表現の「つけ」は話し手と聞き手が過去に共通認識として持っていた情報を話し手が忘れてしまった、あるいは不確かな状態であることを示している表現であり、確認の質問文で末尾に「つけ」が使用される状況と、「つけ」を伴わない形で過去形の二重使用が質問文で使用される状況は、類似している状況であるということが示された。また、質問という形を取らない場合でも、過去の記憶を振り返るタイプの「思い出し」が関与している場合にも過去形の二重使用が発生するということが観察された。そして、何らかの思考プロセスが過去に起こったことを強調する場合にも、過去形の二重使用が使用される可能性が示された。

本研究では書き言葉コーパスからのデータを分析を元にどのような状況でイ形容詞、「ない」の過去形の二重使用が行われるかについて検証したが、コーパス内の該当例は Crystal (2001) が指摘しているように書き言葉、話し言葉の中間的な言語形態が取られることが多いインターネット上の言語使用の中での例、そして書き言葉のテキストの中で括弧書きの形で会話の内容が書かれているといった例が大半であった。このようなコーパス内での例の観察状況から考えると、過去形の二重使用は主に話し言葉において発生する現象であると考えられる。従って、今後の研究では話し言葉、特に自然会話のデ

一タを元に分析に取り組めば過去形の二重使用についての更なる解明が進むと思われる。そして本研究の分析対象に含まれてはいないが、Nishi (2017) が報告しているように、日本語の「のだ文」の場合、即ち「～んです」が使用される場合には「～んです」の前の部分と「～んです」自体の両方が過去形になり、「大きかったんです」、「話さなかったんです」のような形で発話される例は実際の会話内での言語使用で観察される。本研究はイ形容詞、あるいは否定の「ない」が関与した形での過去形の二重使用に限定した形で分析を試みたが、「のだ文」のような他の文法要素と共に過去形の二重使用が発生している例との比較をすることも、過去形の二重使用全般の特性を解明するためには必要であると思われる。そして日本語教育の現場、特に中上級の学習者を対象とした場合には、過去形の二重使用が必ずしも文法的な間違いというわけではなく、状況によっては不自然な印象にはならないということを示すことも有意義であると思われる。

参考文献

- 小坂光一 (2004) 「ケ文の意味構造」 『名古屋大学 言語文化研究会編: ことばの科学』 17, 139-158.
- 定延利之 (2004) 「ムードの『た』の過去性」 『国際文化学研究: 神戸大学国際文化学部紀要』 21, 1-68.
- 住大恭康 (2005) 「『タ』が表す過去とその解釈における効果」 『岩手医科大学教養部研究年報』 40, 89-119.
- Banno, E., Ikeda, Y., Ohno, Y., Shinagawa, C., & Tokashiki, K. (2011). *Genki I: An integrated course in elementary Japanese*. Tokyo: The Japan times.
- Crystal, D. (2001). *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatasa, Y., Hatasa, K., & Makino, S. (2014). *Nakama 1: Japanese communication, culture, context*. Boston: Cengage Learning.
- Hayashi, M. (2010). An overview of the question–response system in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 42(10), 2685-2702.
- Hayashi, M. (2012). Claiming uncertainty in recollection: A study of kke-marked utterances in Japanese conversation. *Discourse Processes*, 49(5), 391-425.
- Jorden, E. H., & Noda, M. (1987). *Japanese: the spoken language*. New Haven: Yale University Press.
- Maekawa, K. (2008). *Balanced corpus of contemporary written Japanese*. *IJCNLP 2008*, 101.
- Miura, A., & McGloin, N. H. (2008). *An integrated approach to intermediate Japanese*. Tokyo: The Japan times.
- Nishi, H. (2017). Japanese n deshita in discourse: Past form of n desu. *Acta Linguistica Asiatica*, 7(1), 41-56.
- Oka, M., Tsutsui, M., Kondo, J., Emori, S., Hanai, Y., & Ishikawa, S. (2009). *Tobira: Gateway to advanced Japanese*. Tokyo: Kurocio Publishers.

Non-Canonical Word Order in Japanese and Its Pedagogical Implications on Interactional Competence

Yi Ren (University of California, Los Angeles)

Abstract

The Japanese language has been generally characterized to have a predicate-final word order. While written Japanese texts maintain the SOV word order rather rigorously, prior scholarship has noticed the frequent occurrences of post-predicate constituents in natural Japanese conversations, while discussing the various pragmatic and emotive factors at work in such cases. The use of post-predicate constituents in Japanese discourses is by no means a random phenomenon but bears significant interactional functions, the understanding of which has become an integral part of the development of interactional competence for L2 Japanese learners. Nonetheless, traditional Japanese textbooks tend to overemphasize the SOV word order of Japanese and neglect to explain post-predicate constituents in natural speech. Therefore, the present study intends to further investigate the potential pedagogy of post-predicate constituents by asking the following research questions: (1) What interactional functions do Japanese post-predicate constituents serve, and why are these functions significant for the development of interactional competence? (2) Do current Japanese textbooks and learning materials offer instruction on the non-SOV word order, and if any, how? By addressing these research questions, this study aims to shed some light on the potential future direction for teaching post-predicate constituents as an interactional resource in the Japanese classroom.

Keywords: pragmatics, word order, interactional competence

1. Introduction

Japanese is typically characterized as having a predicate-final word order according to linguistic typology (Kuno 1973). More specifically, the canonical word order of Japanese is described as SOV (subject-object-verb), which fundamentally differs from the canonical SVO word order of English. In language classrooms, the canonical SOV word order is often considered an important feature of Japanese to be introduced, especially for L1 English learners, who might find the acquisition of this distinctive word order quite challenging.

However, Japanese utterances do not always follow the canonical SOV order rigorously and Japanese speakers may shift pre-predicate elements to post-predicate positions in spoken discourses (Shibatani 1990). Furthermore, prior works have found a variety of potential factors that motivate such use of post-predicate constituents, including adding an afterthought, executing repair, emphasizing, or expressing emotions (Ono & Suzuki 1992).

While previous scholarship mostly considers the category of post-predicate constituents as a whole, the present study intends to scrutinize the general distribution of different types of post-predicate constituents and further explores the role of non-canonical word order as an interactional resource. In addition, most prior works aim to investigate the use of non-canonical word order among native speakers. Few studies have investigated the acquisition of such non-canonical word order among L2 learners of Japanese. Therefore, this study also attempts to fill the research gap by considering non-canonical word order as an index of interactional competence and discussing the pedagogical implications of non-canonical word order for our current Japanese learning materials.

I will begin this paper by discussing the existing literature on non-canonical word order in the following section. Then, I will present my data and analyze the general distribution and interactional functions of the non-canonical word order in detail. The fourth section will be

focused on the pedagogical implications of non-canonical word order and how to actually help develop the interactional competence of L2 learners of Japanese.

2. Canonical and Non-Canonical Word Order in Japanese

While canonical word order has received much attention from previous literature as an indispensable part of the structure of the Japanese language, multiple studies have also noted that Japanese speakers do not always maintain the SOV word order strictly in spoken discourses. Shibatani (1990) found that the word order of the elements that precede the final predicate is not necessarily fixed but presents a certain degree of flexibility, which Shibatani defined as the “scrambling” of word order. For instance, the following sentence (1) presents an artificial Japanese sentence that strictly unfolds in the canonical SOV order. On the other hand, the subject and the object of the sentence are switched in (2), but the scrambling of these pre-predicate elements does not deprive the sentence of its grammaticality.

- | | | | | | |
|-----|----------------------------|-----|--------|-----|------------|
| (1) | 花子 | が | 窓 | を | 壊した。 |
| | Hanako | ga | mado | o | kowashi-ta |
| | Hanako | SUB | window | OBJ | broke |
| | ‘Hanako broke the window.’ | | | | |
-
- | | | | | | | |
|-----|--------------------------------|--------|-----|--------|-----|------------|
| (2) | その | 窓 | を | 花子 | が | 壊した。 |
| | sono | mado | o | Hanako | ga | kowashi-ta |
| | that | window | OBJ | Hanako | SUB | broke |
| | ‘That window, Hanko broke it.’ | | | | | |

Furthermore, previous scholarship has observed that not only the order of pre-predicate elements, but also the predicate itself may be scrambled (Fujii 1991; Ono & Suzuki 1992; Ono 2006) as a result of a variety of pragmatic and emotive factors. Ono and Suzuki (1992) were the first researchers to define this phenomenon as “post-predicate constituents,” which they further divided into two categories, the afterthought type and the discourse-pragmatic type. They made a number of observations on the distinctions of the two types of post-predicate constituents. First of all, the function of the afterthought type of constituents is to further specify or clarify the errors in previous speech while the discourse-pragmatic type of constituents do not make significant semantic contributions. Second, the first type is intonationally marked while the second discourse-pragmatic type structure is not. According to Ono and Suzuki, the first type tends to have an intonation break between the main clause and the post-predicate constituents, which suggests that the post-predicate part is planned separately after the main clause is uttered. In contrast, the second type lacks such an intonation break but instead presents a coherent intonation contour through the end, which demonstrates that the post-predicate constituent and the main clause are planned as a whole from the very beginning.

Hayashi, Mori, and Takagi (2002) further explored this topic by looking into the function of post-predicate constituents in larger contexts. They examined the non-canonical word order used in a specific speech event and story-telling interactions, in which speakers employ post-predicate constituents to construct co-tellership and build continuous talk. Tanaka (2005) also analyzed post-predicate constituents within the framework of conversation analysis and produced a similar conclusion that speakers use non-canonical word order to show alignment with other

speakers. Tanaka suggests that non-canonical word order occurs more in preferred responses, such as an agreement or acceptance of a request. Tanaka argues that such non-canonical word order results from shifting the predicate forward and helps register the affiliative response at the earliest possible time.

In addition, a number of prior works (Matsumoto 1995; Nakagawa & Nagaya 2008) adopted a cognitive approach and discussed non-canonical word order from the perspective of information flow. Matsumoto (1995) found that post-predicate constituents that do not have a separate intonation contour from the main clause tend to contain given information, while those that have an intonation break contain new information.

In summary, the existing literature on non-canonical order has reached the consensus that there exist two different types of post-predicate constituents, the functions and patterns of which need to be examined separately. The first type of the constituents tends to be an afterthought that is added to further clarify the previous utterance while the second type of constituents is designed to be an integral part of the whole utterance from the very beginning. This study also adopts this categorization and aims to make further contributions to the understanding of the general distribution of the two types of post-predicate constituents.

3. Non-Canonical Word Order as an Interactional Resource

3.1. Method

This study draws on data from the CALLHOME Japanese Corpus (Canavan & Zipperlen, 1996) and examines 32 Japanese telephone conversation recordings that were audio-taped in 1996. The recordings last for 15 minutes on average and are an excerpt of a phone call from a participant in the U.S. to their family or loved ones back in Japan. Due to the nature of telephone calls, the recordings always present dyadic conversations, but occasionally, family members in Japan may switch among each other to speak with the participant in turns, so there may exist more than two speakers in one phone call.

The corpus does not include detailed demographic information of the participants, such as age, gender, or language background. Nonetheless, all speakers are supposedly native speakers of Japanese, though many speakers also speak English or another Japanese regional variety in addition to Standard Japanese.

I chose this corpus firstly because it is constituted of naturally occurring spoken conversations, which provide a reasonable context for the frequent occurrences of non-canonical word order. In addition, the large size of the corpus allows me to conduct quantitative analysis on the general distribution of instances of non-canonical word order. Furthermore, since telephone conversation eliminates the multimodal devices that are often used in face-to-face communication, such as nodding or gazing, it allows for more carefully designed linguistic devices, including post-predicate constituents in this case.

To analyze the data, I conducted a simple quantitative analysis that counted the frequency of all instances of non-canonical word order within the data as well as the frequency of its two different types. Then, I performed a qualitative analysis to examine the interactional functions of the non-canonical word order with a focus on the discourse-pragmatic type structures. All the data presented here is transcribed at the preliminary level in accordance to Conversation Analysis conventions.

In the 32 telephone recordings, I found a total of 244 occurrences of non-canonical word order. 73 out of the 244 occurrences belong to the afterthought category, in which case an intonation break separates the post-predicate constituent from the main clause, while the rest of the 171 occurrences belong to the discourse-pragmatic category, which is intonationally unmarked and pre-planned from the very beginning. This distribution illustrates that discourse-pragmatic type structures compose 70.1% of total occurrences and absolutely dominate non-canonical word order. Therefore, it is reasonable to suppose that most post-predicate constituents are planned with the main clause as a whole rather than added to the main clause afterward.

The interlocutors' responses also evidence that speakers mainly use the afterthought type structures to make clarifications when they find out that their previous speech might be confusing. For instance, in the following excerpt (3), when speaker B finishes the main clause, speaker A responds with the affirmative *un* 'yes', showing that she is following. B then realizes that the subject was ellipted in the previous main clause, which is potentially confusing, so she further adds the subject *gaijin-tachi* 'foreigners' as a post-predicate constituent after a noticeable intonation gap. It is intriguing that at this time, speaker A also adds two repetitive *un* to show that she has no problem understanding B's speech. This response from A shows that this type of post-predicate constituents is mainly used to clarify the previous speech, since the interlocutors tend to add follow-up response tokens to confirm that everything has been clarified before the conversation moves on.

- B: Because gradually they are coming to Japan,

A: Yes.
 B: I mean the foreigners.
 A: Yes, yes.

While the function of the afterthought type of non-canonical word order is rather straightforward, the communicative role of the discourse-pragmatic type constituents relatively presents more variability, which will be discussed in the following section.

3.3. Discourse-Pragmatic Post-Predicate Constituents

My data indicate that the interactional functions of the discourse-pragmatic type of post-predicate constituents can be further divided into two categories, the pragmatic type and the expressive type. First of all, speakers may employ the pragmatic type structures to emphasize the predicate, as the following example shows.

- (4) B: あっ 十 五 分 も 話せ る の ?
 a' jyūgo-fun mo hanaseru no
 ahh fifteen-minutes even can-talk NML
 A: そう なの よ
 sō nano yo
 so NML FP
 B: (0.2) 何で?
 nan-de
 why
 A: 無料 な の よ 電話 が
 muryō nano yo denwa ga
 free NML FP telephone SUB

B: Ahh, we can even talk for fifteen minutes?
 A: That's right.
 B: Why?
 A: The call is toll-free.

Here the speaker shifts the subject *denwa* 'telephone' to a post-predicate position, which emphasizes the predicate *muryō* 'free' by registering it as the first piece of information that speaker A provides in this utterance, since *muryō* 'free' directly responds to the previous question of B, who is asking why they get the opportunity to talk for 15 minutes.

When the non-canonical order serves the pragmatic function of emphasizing, it is frequently combined with the sentence-final particle *yo* as shown in example (4). Since *yo* enhances the speaker's position as the deliverer of the content (Lee 2007), it indicates a sense of epistemic authority on the part of the speaker and therefore achieves the goal of drawing the interlocutor's attention. In this way, when combining the post-predicate constituent with *yo*, the speaker may maximize the emphatic effect.

In addition to pragmatic function, post-predicate constituents also bear the expressive function of exposing the inner thoughts of the speaker, which also aligns with analyses in prior works (Ono and Suzuki 1992; Ono 2006). I found that this type of post-predicate constituents is

often combined with the particle *kana* to present the internal monologue of the speaker. Furthermore, by including a post-predicate constituent that has been planned ahead, the speaker shifts the “self-talk” mode into an invitation for responses, as the following excerpt demonstrates.

- (5) A: まあ 体調,
 mā taichō
 well health
 この 間 実 は ちょっと ね,
 kono aida jitsu wa chotto ne
 this period actually TOP a little FP
 なんか 食中毒 みたい になって ね,
 nanka shokuchūdoku mitai ni natte ne
 somehow food poisoning look like to become FP
 二 三 日 腹 痛かった ん
 ni san nichi hara itakatta n
 two three days stomach hurt-PST NML
- B: うん
 un
 yes
- A: 下痢 して
 geri-shite
 have diarrhea
- A: それで 弱った など 思っ ね,
 sore-de yowatta na to omotte ne
 then weaken-PST FP COMP think FP
 どう しょう かな あの こ.
 dō shiyō kana ano ko
 how shall-do FP that child

A: Well, her state of health...

Actually, these days are kind of...

She is having some conditions of food poisoning. She has been having a stomach ache for two, three days.

B: Yes.

A: And also diarrhea. Then I thought it was getting worse. What should I do with the child...

In (5), A first describes the concerning medical conditions of the child, to which B replies only with a minimal response token *un* ‘yes’, so A explicitly expresses her own feelings in the next line with *kana* ‘I wonder’. The following post-predicate constituent *anoko* ‘that child’ then explicitly refers to the current topic and thus further involves the participation of B into the talk and invites for B’s alignment regarding her concern for the child. Thus, the post-predicate constituent demonstrates an expressive function.

It is also noteworthy that post-predicate constituents do not always occur in preferred actions. Speakers may also employ post-predicate constituents in dispreferred actions, such as disagreement, as shown in (6).

- (6) B: 英会話,
 ei-kaiwa
 English conversation
 英会話 を 習い 始め た ん よ
 ei-kaiwa o narai hajime-ta n yo
 English conversation OBJ learning started NML FP
 もう 恥ずかし い けど @@@
 mō hazukashii kedo
 oh embarrassing although

...

- A: グループ でも,
 gurūpu demo
 group even
 (.) だから 途中 で 慣れ たら 両方 やれば いい,
 dakara tochū-de nare-tara ryōhō yareba ii
 so on the way if-get used to both if-do good
 いい のに
 ii noni
 good though
 B: 慣れ ない 全然
 nare-nai zenzen
 get used to-NEG not at all

B: The English conversation class has started. Oh, it's so embarrassing.

...

- A: Even the group practice, so it would be nice to do both group practice and the pair practice if you get used to it.
 B: I can't get used to it, not at all.

At first, B is describing her life in the U.S. as an international student and complaining that English conversation practice is quite embarrassing for her. The following discussion is omitted here because it is mainly focused on B complaining that group conversation practice is annoying, and she prefers pair work. Then in the next line, A suggests that it would be nice to practice both with a whole group and with a single partner once B gets used to it. However, B clearly does not agree with this and rejects the suggestion immediately. By postposing *zenzen* 'not at all', B is able to emphasize the rejection that is embedded in the predicate *narenai* 'not get used to'. This example shows that post-predicate constituents are not always related to preferred actions that show alignment with interlocutors. Rather, speakers employ post-predicate constituents to

emphasize the predicate by registering it at the earliest position, no matter whether it indicates affiliation or confliction.

In summary, non-canonical order, especially the discourse-pragmatic type of non-canonical order, functions as an important interactional resource that serves various roles in Japanese discourses. Therefore, both Japanese language educators and learners should consider it as an important aspect of the Japanese word order to acquire.

4. Non-Canonical Word Order in Japanese Learning Materials

Taguchi (2014) defines the concept of interactional competence as “viewing language ability as a dialogic construct that is locally situated and jointly constructed by participants in discourse and inextricably connected to context” and “involving a variety of linguistic and semiotic resources” (Taguchi 2014: 518). Here I argue that non-canonical word order is one such interactional resource that speakers use to co-construct discourse.

In order to explore how L2 learners of Japanese may get exposed to non-canonical word order, I looked into 3 series of Japanese textbooks at beginning and intermediate levels, which include *Genki*, *Nakama*, and *Marugoto*. *Genki* and *Nakama* are widely used in college classrooms in the U.S. and *Marugoto* is a new textbook that has come out recently with a focus on communication skills.

I chose the textbooks of pre-advanced levels mainly because most interactional skills are introduced in this learning phase. For instance, common interactional resources, such as sentence-final particles or reactive tokens, are taught very early in the textbooks, because beginning and intermediate textbooks are typically conversation-based while advanced Japanese textbooks mostly shift the focus to reading comprehension and kanji.

I first examined the beginning level of *Genki*, which offers explicit instruction on the canonical word order as Figure 1 illustrates. Here, the word order is described as “fairly flexible” but the passage still states that the predicate, “a verb or an adjective”, will come last in a sentence when not followed by sentence-final particles.

6 Word Order

Japanese sentences are fairly flexible in the arrangement of elements that appear in them. Generally, sentences are made up of several noun-particle sequences followed by a verb or an adjective, which in turn is often followed by a sentence-final particle such as か, ね, or よ. Among the noun-particle sequences, their relative orders are to a large extent free. A typical sentence, therefore, looks like the following, but several other arrangements of noun-particle sequences are also possible.

Figure 1. Instruction on word order in *Genki*

Although it seems that *Genki* does not note non-canonical word order explicitly, the textbook actually contains two examples of post-predicate constituents in the sample dialogues, which Figure 2 and 3 present respectively.

III The next day. K14-05/06

- 1 ジョン： 暖かそうなセーターですね。
 2 たけし： これ、メアリーがくれたんです。
 3 ジョン： よく似合っていますよ。ぼくも彼女がほしいなあ。ロバートさんは
 4 チョコレートを十個ももらったんですよ。
 5 たけし： へえ、すごいですね。ジョンさんは？
 6 ジョン： ぼくは一個しかもらえませんでした。大家さんから。さびしいなあ。
 7 たけし： でも、ロバートさんはホワイトデーが大変ですよ。
 8 ジョン： ホワイトデー？
 9 たけし： ええ、男の人は三月十四日にお返しをしなければいけないんですよ。

Figure 2. Example of non-canonical word order in *Genki*

II On Valentine's Day. K14-03/04

- 1 メアリー： たけしくん、はい、これ。
 2 たけし： えっ、ぼくに？ どうもありがとう。開けてもいい？
 3 メアリー： うん。
 4 たけし： わあ、いいね、このセーター。こんなのがほしかったんだ。
 5 メアリーが編んだの？
 6 メアリー： うん、小さいかもしれないから着てみて。
 7 たけし： ちょうどいいよ。ありがとう。

Figure 3. Example of non-canonical word order in *Genki*

It is intriguing that the textbook uses different punctuation marks for these two examples of post-predicate constituents. In figure 2, a period is used before *Ōya-san kara* ‘from my landlord’, while in figure 3, a *tōten* mark is used. Such a difference may suggest that, though not expressed explicitly, the authors of the textbook intend to include two examples that represent the two types of post-predicate constituents, with the afterthought constituents preceded by a period and the discourse-pragmatic constituents preceded by a *tōten* mark.

The contexts of the two examples also correspond to their distinctive functions in interactions. In figure 2, *Ōya-san kara* ‘from my landlord’ is added to further specify from whom John received one piece of chocolate since the main clause lacks such information and may cause confusion. In figure 3, we may infer from the context that Takeshi is receiving a gift from Mary, so it is quite clear that the following *ii-ne* ‘how nice’ is describing the gift even without explicit reference. Therefore, the post-predicate constituent *kono-sētā* ‘this sweater’ is not used to make clarifications but to intensify the emotion of surprise and emphasize the predicate. Although it might still be difficult for learners to actually acquire the meanings and functions behind the usage without explicit instructions, these two examples vividly present the two types of post-predicate constituents.

I then examined *Nakama* and *Marugoto*, but disappointingly, neither of the two contains any content that is related to canonical word order, let alone non-canonical word order. In summary, despite the role of non-canonical word order as an interactional resource and an index of interactional competence, none of the three Japanese learning materials designed for L1 English learners clearly explains such usage, and only one of these textbooks, *Genki*, includes

examples of non-canonical word order in the sample conversations. Thus, when we face the reality that textbook content diverges from how native speakers talk, it is necessary for Japanese language educators to look for additional resources to help learners, because the beginning and intermediate levels are indeed a crucial period to build interactional competence at an early stage. Common useful learning tools may include naturally occurring conversations of Japanese native speakers, cartoons, commercials, and other accessible resources for students that represent real interactions.

5. Conclusion

In this study, I found that non-canonical word order is an interactional resource commonly used by native speakers to achieve pragmatic and expressive goals in conversations, such as emphasizing the predicate, delivering epistemic authority, and involving the participation of interlocutors. I also found that the introduction of non-canonical word order tends to be absent in our current Japanese learning materials. I argue that non-canonical word order deserves the same attention of Japanese language educators as the canonical word order because the acquisition of non-canonical word order serves as an important index of interactional competence for L2 learners of Japanese.

This study aims to provide some insights into the pedagogical implications of non-canonical word order, but it is far from complete because of a relatively small dataset. In addition, this study is limited to investigation of Japanese learning materials and neglects how L2 learners actually perform with respect to the acquisition of non-canonical word order. Thus, it will be useful if future studies can conduct a pre- and post-test comparison to track the effect of explicit instruction and exposure to naturally occurring Japanese conversations on the development of interactional competence.

References

- Banno, E. (2011) *Shokyū Nihongo Genki = An integrated course in elementary Japanese Genki* (2nd ed.). Tokyo: The Japan Times.
- Canavan, A., & Zipperlen, G. (1996) CALLHOME Japanese Speech LDC96S37. Philadelphia: Linguistic Data Consortium.
- Fujii, Y. (1991) Nihongo bun ni okeru go jun no gyakuten [Word order inversion in Japanese]. *Linguistic Studies/Gengo kenkyū*, 1991 (99), 58-81.
- Hatasa, Y., Hatasa, Kazumi, & Makino, Seiichi. (2015). *Nakama 1 : Introductory Japanese : Communication, culture, context* (Third ed.). Stamford, CT: Cengage Learning.
- Hayashi, M., Mori, J., & Takagi, T. (2002) Contingent achievement of co-tellership in a Japanese conversation : an analysis of talk, gaze, and gesture. In C.E.F., B.A.F., & S.A.T. (Eds.), *The language of turn and sequence*. Oxford: Oxford University Press, pp. 81–122.
- Iwasaki, S., & Ono, T. (2002) Sentence in spontaneous spoken Japanese discourse. In J.L. Bybee & M. Noonan (Eds.), *Complex sentences in grammar and discourse: Essays in honor of Sandra A. Thompson*. John Benjamins Publishing, pp. 175-202.
- Izutsu, M. N., & Izutsu, K. (2014) Truncation and backshift: Two pathways to sentence-final coordinating conjunctions. *Journal of historical pragmatics*, 15 (1), 62-92.
- Kijima, H., Shibahara, T., Hatta, N., & Kikin, K. K. (2014). *Marugoto: Japanese Language and Culture. Starter A1 Rikai: Coursebook for Communicative Language Competences*. Sanshūsha.
- Kuno, S. (1973) *The structure of the Japanese language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Lee, D. (2007) Involvement and the Japanese interactive particles ne and yo. *Journal of Pragmatics* 39: 363-388.
- Matsumoto, K. (1995) Fragmentation in conversational Japanese: A case study. *JALT Journal*, 17 (2), 238-254.
- Mori, J. (1999) *Negotiating agreement and disagreement in Japanese connective expressions and turn construction* (Studies in discourse and grammar; v.8). Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins Pub.

- Nakagawa, N., Asao, Y., & Nagaya, N. (2008) Information structure and intonation of right-dislocation sentences in Japanese. *Kyoto daigaku gengogaku kenkyu* [Kyoto University studies of linguistics], 27, 1-22.
- Ono, T., & Suzuki, R. (1992) Word order variability in Japanese conversation: Motivations and grammaticization. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 12 (3), 429-446.
- Ono, T. (2006) An emotively motivated post-predicate constituent order in a 'strict predicate final' language. In S. Suzuki (Editor), *Emotive communication in Japanese*. John Benjamins Publishing, pp. 139-151.
- Shibatani, M. (1990) *The languages of Japan*. Cambridge University Press.
- Simon, M. E. (1991) An analysis of the postposing construction in Japanese. *Journal of Japanese Linguistics*, 13 (1), 167-168.
- Taguchi, N. (2014) Development of interactional competence in Japanese as a second language: Use of incomplete sentences as interactional resources. *The Modern Language Journal*, 98 (2), 518-535.
- Tanaka, H. (2005) Grammar and the "timing" of social action: Word order and preference organization in Japanese. *Language in Society*, 34 (3), 389-430.

多様化する学習環境に対応するために 初級レベルで必要なカリキュラムと教材とは

花井善朗・江森祥子（ウィスコンシン大学オシュコシュ校）

要旨

本稿では、近年の急速に多様化している教室外の日本語環境の変化に着目し、その変化により適応した初級日本語カリキュラムとはどのようなものかについて考察し、その対策について議論する。先ず、現行の一般的な初級カリキュラムを **Blocking vs. Interleaving** という教授方略の観点から批判的に考察し、現行の指導法自体が学習者の日本語学習の長期的な継続に負の影響を与えている可能性があることを指摘する。そして、①文法を個別項目ではなくより体系的に導入すること、②テクノロジーの活用によって既習学習項目の継続的な繰り返し練習を確保することの2点に焦点を当て、問題の改善案を提案する。最後に、このような方略を新しくカリキュラムに取り入れることにより、初級の前半に基礎的な文法や表現のほとんどを導入し終える新しい指導法を提案し、それが現在の学習者を取り巻く学習環境により適切に対応していると考えられることを主張する。

キーワード：初級カリキュラム、**Blocking vs. Interleaving**、既習項目の維持、履修継続率、学習環境の多様化

1 序文

テクノロジーの発展により、学習者の教室外での日本語環境が急速に変化していることは言うまでもない。インターネット上で検索することで、学習者は日本語で書かれた様々な情報にアクセスすることが出来、日本の音楽や日本語での動画なども容易に楽しむことが出来る。知らない単語や漢字があってもオンライン辞書やポップアップ辞書で簡単に調べることが出来、日本語についての質問も、その多くはインターネットを検索すれば、答えを見つけることが出来る。1990年代前半までの日本国外に住む日本語学習者が、日本語授業で使用される教材以外で日本語を読んだり聞いたりする機会を容易に得ることが出来なかった状況に比べて、現在の学習者は、最新のニュースからエンターテインメントにいたるまで、様々な分野の情報を日本語で楽しむことが出来る。これは学習手段に関しても同様のことが言え、現在では、教科書とそれが提供する補助教材以外にも、学習者が自分でアクセスすることが出来る学習アプリが多数存在する。例えば、日本語を学習し始めた多くの学習者が平仮名を勉強する時に最初にすることは、平仮名学習アプリを検索し、自分のコンピュータや携帯電話にインストールすることではないだろうか。

我々教師は、このような学習環境の変化に気を配りながらカリキュラムや教授方略を決定し、それに合った教材を作成する大切な役割を担っている。本稿では、アメリカ高等教育における初級レベルの日本語授業に焦点を当て、現行の一般的な初級カリキュラムを、上記のような学習環境の多様化に対応しているかという視点から批判的に考察し、現在の学習環境により適していると考えられるカリキュラムを提案する。そして、筆者が開発した教材を例に、新しいカリキュラムを可能にする教材案を提示する。

2 問題提起

アメリカの高等教育における初級レベルの日本語コースのカリキュラムがテクノロジーの発展がもたらした学習環境の変化に対応しているかと言えば、大きな疑問が残る。例えば、現行の初級カリキュラムでは、200～250の授業時間をかけて「XはYです」から始まる初級文法や表現を一つ一つ導入し、それを使いながらコミュニケーションを練習するという形が一般的だと言えるが、この方法は、インターネットが普及する前から現在まで、同じように続けられている方法だと言えるだろう。SNSの活用やビデオ教材を使った反転授業のように、新しいテクノロジーを取り入れた試みがないというわけではないが、根本的な部分で、カリキュラムに大きな変化があるとは思えない。また、この現行のカリキュラムは、以下に述べるように、長期的な学習の成功という点から見ると深刻な問題があると考えられる。

2.1 Blocking vs. Interleaving

先に述べたように、現行の日本語初級コースでは「～たい」「～時」「～ておく」「～かもしれない」のような様々な表現を個別に取り上げて導入し、それぞれの表現が使えるようになるように一つ一つに集中して練習するというアプローチが主流だと言えるだろう。しかし、このように個別に項目を導入し集中して練習するアプローチは、長期学習の達成という点では効率のよくない学習法だとされている。このアプローチの問題は Blocking と Interleaving という二つのアプローチの違いを見るとより鮮明になる。ハーバード大学の The Derek Bok Center for Teaching and Learning のウェブサイトでは、この二つのアプローチの違いは、以下のように説明されている。

The interleaving technique is another teaching and learning approach that was introduced as an alternative to a technique known as “blocking”. Blocking refers to when a student practices one skill or one topic at a time. Interleaving, on the other hand, is when students practice multiple related skills in the same session. This technique has proven to be more successful than the traditional blocking technique in various fields (Brown, Roediger, & McDaniel, 2014). (The Derek Bok Center for Teaching and Learning)

つまり、Blocking はある一つの学習対象項目を集中して練習する方法、Interleaving は複数の学習項目を同時に導入し、それらを互いに入れ込みながら練習する方法であり、慣例としては教育現場では Blocking が使われることが多いが、実は様々な分野で Interleaving の方が学習をより成功に導くことが出来るということが証明されているのである。

Blocking と比べて Interleaving がより有効である理由の一つは、間隔を置いた反復練習がもたらす長期記憶の達成と強く関連していると考えられる。有名なエビングハウスの忘却曲線 (近年の再現研究に関しては Murre and Dros (2015) を参照) に代表されるように、人間は反復することで忘れてしまう学習項目の割合を減少させることが出来るが、Cepeda, Pashler, Vul, Wixted and Rohrer (2006) が指摘しているように、多くの実証研究に

より、間隔を置かずに何度も反復するより、ある程度の間隔を置いて反復を繰り返す方が長期記憶に効果的に結び付けられるということが証明されている。Blocking を使った導入・練習では、ある一つの学習項目に集中するため、短時間の間に多くの反復練習を行い、次の項目の学習に移るというカリキュラムになりがちである。一方、Interleaving を使った導入と練習は個別の学習項目を間隔を置いて反復練習させるのに適した方法だと言える。この違いが、Interleaving が長期的な学習の成功のためにより有効な手段となる主要な要因の一つであろう。

2.2 具体例

ここで具体例を考えてみよう。例えば、一般的な初級学習項目の一つ「～かもしれない」を教えるとする、現行のカリキュラムでは、恐らく「～かもしれない」の意味や使い方を確認し、それを使った文を作ったり会話をしたりする練習をするだろう。このように集中的に練習することで、この学習項目を扱う最終日までに、多くの学習者は教師がデザインした「～かもしれない」を使った会話を、教師が使ってほしい単語を使って出来るようになるだろう。教師も学習者も、集中的な学習による目に見える成果を実感して、満足するかもしれない。そして、「～かもしれない」の学習は終わったという前提で、次の学習項目に移るわけである。もちろん、教師は次の学習項目の学習中にも「～かもしれない」をなるべく使いながら練習をさせようとするだろうが、課が進み既習項目が増えれば増えるほど、全ての既習項目を授業で頻繁に使わせるのは困難になってくる。大関 (2010:85) は長期的な習得の過程に目を向け、既習事項に注意を払うことの重要性について、以下のように述べている。

私たちは教室での指導を考えると、それぞれの項目をいつ、どのように教えるかということはいろいろ考えると思いますが、繰り返し書いてきたように、言語習得は、昨日学んだものの上に今日学んだものが積み重なっていくというような、足し算的に進んでいくものではありません。すべては、時間をかけて習得されていくのです。今日新しく教えたものは、今日教えて終わりではなく、教えたことによりその習得プロセスがスタートしたと考えることが大切です。そして、教えた項目にその後どう触れさせていくかという、その後学習者が触れるインプットに注意を払うことが非常に重要なのです。

この指摘に反論する外国語教師は恐らくいないだろうが、現行の個別項目の集中学習を積み重ねる方法が続けている限り、間隔を置いた反復練習をカリキュラムに組み込むのは困難になり、長期的な学習の達成には理想的でない Blocking を基本とした練習を学習者に強いることになってしまう。教えた項目に触れさせる重要さは認識していても、結果的に上記の足し算的なカリキュラムが一般的になってしまっていると言えるのではないだろうか。

2.3 Blocking の問題点

Blocking の問題点は、Brown, Roediger and McDaniel (2014:47) の以下の引用にあるように、個別項目の集中練習により短期間で得られる成果は学習者にも教師にも実感されやすいが、このような練習で得られる学習成果が長期記憶に結びつきにくいという事実は認識されにくいということにある。

The rapid gains produced by massed practice are often evident, but the rapid forgetting that follows is not. Practice that's spaced out, interleaved with other learning, and varied produces better mastery, longer retention, and more versatility. But these benefits come at a price: when practice is spaced, interleaved, and varied, it requires more effort. You feel the increased effort, but not the benefits the effort produces. Learning feels slower from this kind of practice, and you don't get the rapid improvements and affirmations you're accustomed to seeing from massed practice.

引用後半にあるように、複数の学習項目を同時に導入し間隔を置いて代わる代わる練習する方法は、一つの項目に限って導入し集中して練習した場合に比べて、学習が難しく、はっきりした成果が実感しにくい方法だと感じられるかもしれない。これが教育現場で Blocking を基本としたカリキュラムが主流となっている理由の一つだと考えられる。しかし、言語学習の成功に長期的かつ継続的な努力が必要不可欠だということを考えれば、教師は短期間の学習で学習者が示す成果に惑わされることなく、学習の長期的な継続を支援する長期記憶に結びつきやすい教授方略を選択するべきであろう。

2.4 履修継続率

学習者の長期的な学習が成功しているかどうかの評価は短期的な学習成果の評価に比べて困難で、複数学期にまたがった場合の評価となると、難しさはさらに増加する。300 番台の授業で学習者が示す能力が 100 番台の授業からの長期的な学習の成功の証だと見なすのは間違いではないが、この場合の問題は、履修を実際に継続している学習者しか評価出来ないということにある。言い換えれば、長期的な学習が成功しなかった学習者は上のレベルの授業を履修しないわけであるから、300 番台の授業の学習者の日本語力は、そのプログラムで学習を始めた学習者が長期的な学習の成功を収めた場合に、どのような能力が身につけられるかということを反映しているとは言えても、長期的な学習がどれ程の割合で成功しているかということの基準にはならない。この点を見極めるためにより注意を払わなければならないのは、100 番台の授業を履修し始めた学習者が 300 番台のレベルまで履修を継続しているかどうかということだろうが、これについては好ましくないデータが存在する。Looney and Lusin (2019) の報告によると、アメリカの高等教育の日本語プログラムの 100・200 番台と 300・400 番台のコースの受講者の割合は、2009 年、13 年、16 年と一貫して、5 対 1 であったそうだ。2016 年の具体的な受講者数は、57,616 対 10,715 だったと報告されている。当然のことながら、この数字は大学入学後に日本語の授業を履修し始めた学習者のうちの 46,901 人が 300 番台の授業を履修しなかった決定をしたということを意味するわけではない。300・400 番台の授業を履修しなかった学習者の中には、卒業や転校、専攻のための必修授業と開講時間が重なっていた、そもそも 300 番台の日本語コースが存在しなかったなど、履修を継続した

かったのにもかかわらず、止むを得ない理由で出来なかったという学習者が多数存在しただろう。これは間違いないことではあろうが、それにしても、この5対1という割合は低すぎると言わざるを得ないのではないか。筆者は、上に挙げたような外的な要因の他に、授業自体の問題として、今まで述べてきた現行の一般的な初級カリキュラムのBlockingを基本とした個別項目の集中学習の積み重ねが、この履修継続率の低さの大きな原因の一つになっていると考える。つまり、このような長期記憶に結びつけるのに適さない学習法が続けられているために、学習者は各項目の学習自体は問題なく行うことが出来、授業内ではそれが使えるようになったかのようなパフォーマンスを示すことが出来ても、次の項目の学習に進むとそれを保持し続けるのが難しく、課が進むにつれて習ったのに忘れてしまった項目が増えてしまう。その結果、300番台の授業を履修せずに日本語の学習を止めてしまうという学習者が少なくないのではないかということである。この考えが正しいとすれば、教師は現行のカリキュラムが学習者の日本語学習の継続を困難にしているという認識の下、より多くの学習者を上のレベルまで導くための方法を見つけ出す努力をしなければならぬわけである。自分が目的を持って組み立て作り上げたコースを批判的に見直すことは簡単なことではないが、カリキュラムや教授方略の決定者として、教師はこの問題に前向きに責任を持って取り組む必要があると言えるだろう。

3 新しいカリキュラムの提案

筆者は以上のような問題意識の下、自分達の初級コースを批判的に見直し、根本的なカリキュラムの変更と新しい教材開発を行っている。そこで、ここからは具体的な実践例を実際の学習の流れと教材を見ながら見ていきたい。実践の主要なポイントは、体系的な文法の導入による学習の効率化とテクノロジーの活用による既習項目の繰り返し練習の継続的な確保である。

3.1 体系的な文法導入

上記において問題視した通り、学習項目の個別導入は、一見理にかなっているように感じられても、実際は長期的な学習の成功のためには効果的な方法ではない。筆者はこのような個別導入を避けるために、初級文法を以下のように10の文法ポイントに整理し直し、一般的に初級コースで導入される様々な文法や表現を、この中のどこかに位置付けることで、より体系的な導入を行なった。

1. Particles & Sentences with Predicate Verbs
2. Verb Conjugations
3. Basic Conversation
4. Sentences with Predicate Nouns & Adjectives
5. Conjugating and Using Short Forms
6. Te-forms
7. Verb Conjugations That Add Meaning: Desire, Potential, Passive & Causative
8. Noun Modification

9. Sentence-Final Expressions

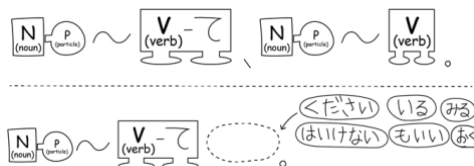
10. Complex Sentences

例えば、2.2 具体例の中で例に挙げた「～かもしれない」は、文末に使われ話者の意志や判断を表すという規則の下、「～つもりだ」「～ようだ」「～そうだ」などと同時に9.の Sentence-Final Expressions のポイントの中で導入した。また、先に挙げた他の例で言えば、「～たい」は7.で可能形、受身形、使役形と一緒に、「～時」は10.で「～から」「～たら」「～のに」などと一緒に、「～ておく」は6.で「～てしまう」「～てみる」「～てほしい」などと一緒に導入という具合である。各文法ポイントで、まず大まかな規則を導入し、徐々に個別の活用規則や表現に目を向けるという方法を取ることで、Blocking だけに頼らないカリキュラムの構築を目指した。

「～ている」という表現を例に学習の流れを具体的に見てみよう。「～ている」は6. Te-forms の文法ポイントで導入、練習される。この文法ポイントは、まず以下の二つのポイントを導入することで始まる。

Speaking broadly, the *te*-form has two uses:

1. Connecting two sentences
2. Creating a variety of other expressions



実例 1: 文法ポイント 6.の冒頭

そして、このそれぞれを数文の例文を使いながら説明する。例えば、1.のポイントであれば「私は図書館に行きます。日本語を勉強します。→私は図書館に行って、日本語を勉強します。」のような例文、2.のポイントは「聞いてください。」「今勉強しています。」のような例文である。このように大まかにテ形の機能をおさえた後で、テ形の活用規則を導入し、他のテ形表現(「～てもいい」「～なくてもいい」「～てはいけない」「～なくてはいけない」「どうやって」など)も例文を使いながら導入した後で、右のような確認練習を行う。

実例 2:
文法ポイント 6.の確認
問題の一つ

Comprehension Check

Change the Japanese sentences below to match the English provided.



1. Please study. Please don't go to bed until 10:00.
勉強します。10時まで寝ません。
2. I will go to the library and read a magazine.
私は図書館に行きます。雑誌を読みます。
3. This park is big, clean and quiet.
この公園は大きいです。きれいです。静かです。
4. A: Is it okay to eat food here? B: No, you are not allowed to eat here.
A: ここで食べ物を食べますか。 B: いいえ、ここで食べません。
5. How will you go back home?
家に帰りますか。
6. I don't have to come here tomorrow. But I have to come on Friday.
私は明日ここに来ません。でも金曜日に来ます。
7. I will buy a computer. It doesn't need to be new. But I have to buy it this week.
私はコンピュータを買います。新しくありません。でも今週買います。

このような導入と確認練習の後で、授業では個別表現に目を向け練習を行う。例えば、下は「～ている」の練習の一つである。

3. Conversation Practice

Situation:

Student A has software that can be used to mark up digital images, and Student B knows about it.

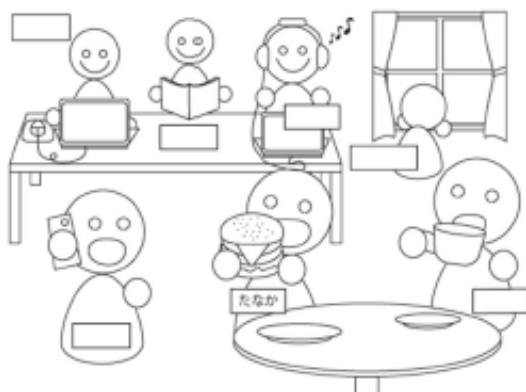


がくせい
学生A

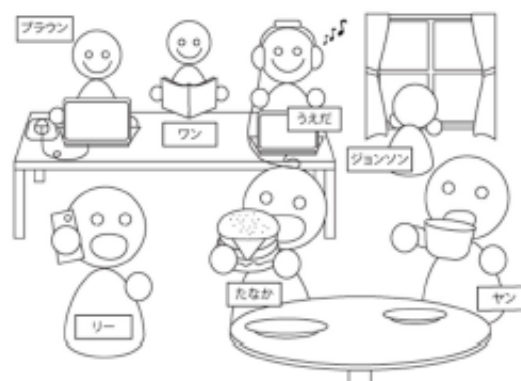
がくせい
学生B

You're talking on the phone with your classmate, Student B, who has asked you to label people in a photo with the names a~g below using your markup software. Ask what each of these people is doing in the photo and label them correctly. (Make sure not to look at the picture on the right.)

- a. 田中^{たなか}、b. ワン、c. リー、d. ブラウン
e. 上田先生^{うえだ せんせい}、f. ヤン、g. ジョンソン



You have sent a photo to Student A and asked him/her to label the people in the photo with their names. Answer Student A's questions about what each person is doing in the photo.



Model Conversation

A: 田中^{たなか}さんは何^{なに}をしていますか。

B: 田中^{たなか}さんはハンバーガーを食^たべています。

A: そうですか。

実例 3: 「～ている」の練習の一つ

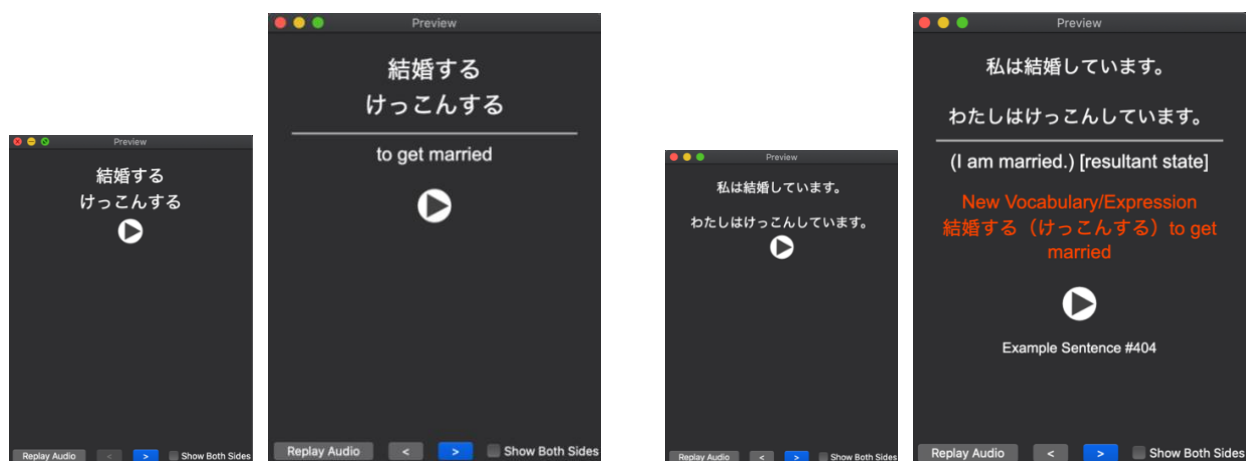
これはどのようなカリキュラムや教材を使っても行われる「～ている」の典型的な練習の一つであると言えるが、この練習が「～ている」を個別に取り上げて導入した直後に行われるわけではないということに注意されたい。学習者は、まずテ形の機能を大まかに理解するために「～ている」の例文を他のテ形表現と一緒に学習する。そして、同時に導入された他のテ形表現の練習をした後で、「～ている」の実例 3 のような練習をするわけだ。筆者は、このように、現行のカリキュラムで行われている様々な練習の長所を残しつつ学習の大きな流れを根本的に見直すことで、より効果的なカリキュラムが構築出来ると考える。

3.2 テクノロジーの活用による既習項目の繰り返し練習の継続的な確保

文法の導入法や練習法をいくら工夫したとしても、授業活動で学習者に既習項目全てに触れさせることは不可能である。それを授業外で補うために主要な手段となるのが宿題であろう。現行のカリキュラムでは、教科書にワークブックがある場合は、それが宿題として課される場合が多いように思う。筆者も変更前のカリキュラムでは、使用していた教科書のワークブックや独自に作成したワークシートなどを宿題として提出させ、採点して返却していた。しかし、実際には、どれだけの学習者がこの返却物を何度も繰り返し練習するだろうか。返却時に見直すだけで、その後に同様の練習をしなければ、結局は既習項目に触れる機会が乏しくなり、授業でよく使う項目以外はスタートさせた習得プロセスを保持するのが難しくなる。教師なら誰しも、ある課のある表現を練習している時に、一つ前の課で教えたばかりの既習項目を学習者がもう忘れてしまっていて、困った状況に直面するという経験をしたことがあるのではないだろうか。教師としては「教えたばかりなのに」と漏らしたくなるころだが、既習項目を継続的に繰り返し練習する手段が確保されていなければ、学習者が忘れてしまうのは当然のことである。学習者を長期学習の成功に導くためには、この手段を教師が責任を持って提示する必要がある。

新しいカリキュラムでは、テクノロジーの活用により既習学習項目の繰り返し練習の継続的な確保を目指した。使用したのは Anki というフラッシュカードタイプの学習アプリである。このアプリでは、学習したカードが完全に忘れ去られてしまう前に再び現れるように作られているため、学習者は、既習項目を継続的に繰り返し練習することが出来る。例えば、「結婚する」という単語を学習したとしよう。学習者は、このカードを勉強した後で、次にこのカードをいつ学習したいかをいくつかの選択肢の中から選ぶことが出来る。例えば「1分後、10分後、1日後、4日後」から選ぶという具合である。「1日後」を選ぶと、そのカードが翌日に現れ、その際に新しく「2日後」という選択肢が足される。学習が進めば、「1週間後」「2か月後」「半年後」「1年後」のような選択が可能になる。逆に、ある時点で忘れてしまった場合は、短い間隔の学習に戻ることも出来る。まさに、長期的な学習の成功のために作られた学習アプリだと言っていい。

筆者はこのアプリを使って、ひらがな、かたかな、単語、漢字、例文というフラッシュカードを作成した。単語、漢字、例文は文法導入時に勉強する例文を基に作られているため、学習者はこの学習アプリを使用していれば、授業で「結婚する」という単語やそれを使った文が使われなくても、この単語や単語を使った文を確実に繰り返し練習出来、授業でスタートさせた習得プロセスを保持することが出来る。これは、教師の授業内でのなるべく既習項目を使って練習を行うという手段に比べて、格段に確実な方法だと言える。また、全てのカードで音声も再生されるため、同時に聞き取り練習も行うことが出来る。新しいカリキュラムでは、この学習アプリを毎日使用することを宿題として課した。(学習アプリのより詳細な情報については、Anki のアプリケーションは <https://apps.ankiweb.net/>、Anki を使った本教材のフラッシュカードについては <http://learnjapaninjapanese.com/anki/> を参照されたい。)



実例 4: 学習アプリ Anki を使った教材例; 左から単語のフラッシュカードの表と裏、例文のフラッシュカードの表と裏

3.3 複数学期を通したカリキュラムの変更

これらの教授方略の活用により、筆者のプログラムでは、複数学期に渡る初級レベルのカリキュラムを大きく変更することが出来た。具体的には、カリキュラム変更前は、一般的に行われているように、個別の項目をそれぞれ取り上げて導入・練習し、一つ一つ積み上げる形で 230 時間ほどの授業時間をかけて初級学習項目をカバーしていたが、カリキュラム変更後は、前述した 10 の文法ポイントを 130 時間ほどの授業時間でカバー出来るようになったため、初級コースの残りの時間をそこで学習した項目を使った様々な練習に当てることが出来るようになった。これは、文法導入を見直したことにより、以前は 100 以上の個別項目の積み重ねだった文法や表現の導入・練習がより体系化され、効率的に行えるようになったことが大きな要因だと言える。カリキュラム変更以前は、初級の最終学期に受身や使役のような基本的な文法や表現を導入していたため、中級授業でそれらの項目の復習が必要な学習者も少なくなかった。しかし、新しいカリキュラムでは、基礎学習項目は 10 の文法ポイントを通して初級の最初の 130 時間の間にカバーされるようになったため、たとえその場ですぐ使えるようにならなくても、中級授業が始まるまでに、様々な文脈で練習を繰り返すことが出来るようになった。

このように導入のペースは以前に比べてかなり速くなったが、履修継続率は悪化することなく、逆に向上した。カリキュラム変更以前は、筆者のプログラムでも前に挙げた 5 対 1 から 4 対 1 の間の割合を年度により行き来していたが、カリキュラム変更後は、1 学期目の日本語授業の履修を始めた学習者の 3 割以上を 300 番台の授業に導けるようになった。この数字に満足しているわけでは決していないが、以前より導入のペースを速め、より多様な練習を取り入れた上での結果としては、肯定的に捉えていい数字だと思う。学習アプリの使用により、既習項目を確実に繰り返せるようになったことで、日々の着実な進歩の実感が感じられるようになったことが、履修継続率が向上した大きな要因の一つではないかと考えている。

4 学習環境の多様化と新しいカリキュラム

冒頭で述べたように、本稿の目的は、現行の一般的な初級カリキュラムを批判的に見直し、現在の学習環境により適していると考えられるカリキュラムや教材を提案することである。本稿の最後に、今までに述べた新しいカリキュラムと教材が学習環境の多様化にどのように適していると考えられるかについて論じたい。

4.1 テクノロジーの活用

この教材が学習環境の多様化によりよく対応していると言える最も明らかな点は、新しいテクノロジーの活用だろう。現在一般的に使用されている初級教材が開発された時代には Anki のような学習アプリは存在しなかったため、授業外活動のために使用する教材も教科書同様にワークブックのような紙教材が一般的であった。これらの教材の問題は、先に指摘した通り、既習項目を繰り返し学習するようにデザインされているわけではないということである。ワークブックの練習は基本的には新出学習項目を練習するためのものであり、それを宿題として課しても、既習学習項目を繰り返し継続的に練習させられるわけではない。より効率的な手段を提供しなければ、多くの学習者が既習項目を忘れていってしまうのは当然のことである。また、その時代が開発された教材に音声教材が伴っていないわけではないが、それらは CD として教科書に付属しているか、または、mp3 などのファイルとして再生させるかという形が一般的だろう。このような様式では、学習者に既習項目を最適な間隔を置いて繰り返させ、効率的に学習を支援するのは不可能である。

新しい教材は、文法導入時に学習する例文とそこで使われる単語や漢字が Anki で練習出来るようになっていたため、学習者は授業で習ったことの繰り返し練習を効率的に行うことが出来る。このような練習は長期的な学習の成功に必要な不可欠であるにもかかわらず、一昔前までは確実にその手段を提供する術が存在しなかったために、現在でも見逃されがちで、十分な注意が払われていない部分であるように思う。この学習アプリの使用を前提としたカリキュラムデザインは、必要不可欠な練習を確実に継続出来る形で提供し、宿題として課すことが出来るという意味で、本教材の特筆すべき長所の一つであると思う。また、この学習アプリで既習項目を毎日繰り返し練習させ、学習者に習得プロセスを止めないためには、授業のあるなしにかかわらず繰り返し練習を継続することが重要であることを認識させれば、多くの学習者が夏休みや冬休みなどの長い休みの間も学習アプリを使用し続けるようになる。特に夏休みが長いアメリカの高等教育において、継続的な学習が不可欠な外国語学習のためにこのような学習アプリを提供する意味は大きいと言えるだろう。

4.2 教室外の日本語環境の多様化への対応

序文でも述べたように、現在ではインターネット上で検索することで、学習者は日本語で書かれた様々な情報に自由にアクセスすることが出来、日本の音楽や日本語での動画なども容易に楽しむことが出来るようになった。日本国外に住む日本語学習者にとって、日本語授業で使われる教材以外で日本語を読んだり聞いたりする機会を得ること

が容易ではなかった一昔前と比べると、この教室外の日本語環境の変化は学習者にとって大変好ましいものだと言える。初級レベルの学生でも、好きな日本人アーティストの動画で日本語の歌を楽しんだり、母語で字幕を見ながら日本語で映画、ドラマ、アニメなどを楽しんだりしている学習者は少なくない。

教室外にこのような日本語環境が整っている以上、教師として考えなければならないのは、これらのリソースを学習者が自由に活用出来るようにするためには、どのようなアプローチが必要かということだろう。この点で、現行の初級カリキュラムでよく行われている個別項目の積み上げ型のアプローチは理想的ではないと言わざるをえない。例えば日本の最新のニュースが「やさしい日本語」で書かれている **News Web Easy** (<https://www3.nhk.or.jp/news/easy/>) の記事を読む場合を例に考えてみよう。以下は 2020 年 8 月 28 日の「ウイルスが広がらないようにラーメンの店でロボットが料理を運ぶ」という記事の一部である。

ロボットのトレーに店員^{てんいん}が料理^{りょうり}を置いて、パネルのボタンを押すと、ロボットが客^{きやく}のテーブルまで料理^{りょうり}を届けます。ロボットが通る^{とお}所^{ところ}に物^{もの}があつたり人^{ひと}がいたりすると、ぶつからないようにしたり、「申し訳^{もう}ございません。通^{とお}ります」と言^いったりします。

店^{みせ}に来^きた男性^{だんせい}は「店員^{てんいん}と近^{ちか}くで話^{はな}さないで、新^{あた}しいコ^こロナウ^うイルス^いスが広^{ひろ}がらないようにするた^{おも}め^{はな}にいいと思^{おも}います」と話^{はな}していました。

「ウイルス、ラーメン、ロボット」という語を目にして、学習者が興味を持ち、この記事を読もうと思ったとしても、この記事には現行の一般的なカリキュラムでは初級後半や中級前半に導入される「～と」「～ので」「～ために」のような表現が使われているため、初級前半を終えたばかりの学習者には未習の表現が多すぎて、難しすぎると感じるかもしれない。一方、筆者が提案する新しいカリキュラムでは、このような表現は文法ポイント 10 (Complex Sentences) の中で複文表現として導入されるので、個別の表現をまだしっかりと覚えていなくても、少なくとも複文表現として認識し、調べながら読み進めることが出来るだろう。そして、結果的に、この記事を読むことで、それらの表現を学習するためのよい練習にもなる。初級前半を終えて長い夏休みに入る学習者達が授業がない時期にも、このような記事を定期的に読む努力をしてくれば、教師にとっても理想的である。基本的な文法や表現を体系的に初級前半で導入するというアプローチは、このような意味で、教室外の日本語環境の多様化をより柔軟に学習者の日本語学習に活用出来るアプローチだと言えるだろう。

5 まとめ

本稿では、教室外の日本語環境の多様化により適応した初級日本語カリキュラムとはどのようなものかということについて議論した。Blocking vs. Interleaving という教授方略の観点から個別項目の積み上げ方式になりがちな現行の一般的な初級カリキュラムを批判的に考察し、現行のカリキュラムが学習者の日本語学習における長期的な継続に負

の影響を与えている可能性があることを指摘した。そして、文法の体系的な導入とテクノロジーの活用により、初級の前半に基礎的な文法や表現のほとんどを導入し終える新しいカリキュラムを提案し、その指導法が現在の学習環境により適していると考えられる点を議論した。

本稿の最後に、Brown, Roediger and McDaniel (2014:8) の以下の考察を引用したいと思う。

Much of how we structure training and schooling is based on learning theories that have been handed down to us, and these are shaped by our own sense of what works, a sensibility drawn from our personal experiences as teachers, coaches, students, and mere humans at large on the earth. How we teach and study is largely a mix of theory, lore, and intuition. But over the last forty years and more, cognitive psychologists have been working to build a body of evidence to clarify what works and to discover the strategies that get results.

筆者自身、カリキュラム変更前のことを振り返ってみると、テクノロジーやインターネットが学習環境や教室外の日本語環境に劇的な変化をもたらす前に作られたカリキュラム、そして教材を受け継ぐ形で使用、継続していることに対する批判的考察が足りなかったと言わざるを得ない。まさに上の引用にある指摘の通りである。今まで苦労して作り上げたカリキュラムを批判的な視点から根本的に見直すのは、気持ちの上でも実際の労力を考えても容易なことではないが、Interleaving についての多くの実証研究が個別項目の集中練習の非効率性を証明し、現行カリキュラムの問題が履修継続率に反映されている可能性があることから、我々教師は目を背けるべきではない。100・200 番台と 300・400 番台のコースの受講者の割合を 2 対 1 にすることが出来れば、今までのアメリカ高等教育において 300 番台まで行きつかなかった 18,093 人の学習者を中級日本語学習者に育てることが出来るという前向きな姿勢で、批判的考察を続けていくことが重要だと筆者は考える。

謝辞

本稿は 2020 年 5 月に行われた The 28th Central Association of Teachers of Japanese Conference での発表をもとに執筆した。コロナウイルスの影響で多くの学会が中止となる中、ビデオ会議での学会開催を決定しその準備や運営にご尽力された先生方とスタッフの方々に心からお礼を申し上げたい。

参考文献

- 池谷裕二 (2001) 『記憶力を強くする：最新脳科学が語る記憶のしくみと鍛え方』講談社。
NHK News Web Easy (2020) 「ウイルスが広がらないようにラーメンの店でロボットが料理を運ぶ」
<https://www3.nhk.or.jp/news/easy/k10012587031000/k10012587031000.html> (2020 年 8 月 29 日アクセス)
大関浩美 (2010) 白井泰弘 (監) 『日本語を教えるための第二言語習得論入門』くろしお出版。
Brown, P. C., Roediger III H. L., & McDaniel M. A. (2014) *Make it stick: The science of successful learning*. The Belknap Press of Harvard University Press.
Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J., & Rohrer, D. (2006) Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, 132, 354-380.
Looney, D., & Lusin, N. (2019) *Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, Summer 2016 and fall 2016: Final report*. Modern Language Association of America.

Murre J. M. J., & Dros, J. (2015) Replication and analysis of Ebbinghaus' forgetting curve. *PLoS ONE*, 10 (7), e0120644. doi:10.1371/journal.pone.0120644

The Derek Bok Center for Teaching and Learning. How memory works. <https://bokcenter.harvard.edu/how-memory-works> (2020 年 8 月 29 日アクセス)

Emotional Personal Japanese over Practical Useful Japanese

Chikako Hirayama Cooke (University of Texas at Austin)

Abstract

As language instructors, we focus on the “practicality” and “usefulness” of the language we teach. Textbooks and workshops tend to focus on practical language usages to meet proficiency goals. However, even well-designed curriculums can neglect students’ emotional connection to the lessons. As a result of our society’s emphasis on maximizing potential and productivity, today’s students have been expected to achieve more than ever. Curriculums are often designed based on data-driven analysis since academic institutions focus on metrics to ensure positive results. While schools are doing a tremendous job at increasing academic rigor and improving student performance, many fail to regard the well-being of their students. In accordance to recent changes in society, new styles of teaching have been introduced to many language curriculums. However, the emotional state of Generation Z students has not been discussed enough. Language instructions should still evolve to meet the needs of future generations of students. I will discuss today’s educational expectation towards students and how we can provide classes that connect students’ inner, personal lives to language learning. Through learning language mindfully, I believe students will develop a sustainable connection to their language of study.

Keywords: personal connection, Generation Z, emotions, well-being, mindfulness

1. Introduction

The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) has proclaimed that language learning is crucial for today’s global world. It says, “In the 21st Century knowing a second language is not only beneficial, but necessary for success in life,” “Learning another language also provides many other benefits including greater academic achievement, greater cognitive development, and more positive attitudes towards other languages and cultures,” and “... language learning is necessary for students to effectively function in the modern global marketplace.”¹ My question is: “Are we only teaching students a foreign language to serve the global economy?”

Although the reasons that the ACTFL mentions are all valid, I question the heavy focus on meeting language proficiency standards and emphasis on practical skills while seldom discussing language from an emotional perspective. We are also not observant enough regarding the cultures and special characteristics of current students in our language classes. They are different from our previous students and ourselves.

In addition to preparing students for global citizenship, I think that there must be a higher purpose for studying a foreign language. We use language to share emotions and concepts beyond practical situational usage. I have started to create a space for students to express their thoughts or emotions in Japanese class. Those thoughts can be for practical purposes, but my ultimate intention is to help their well-being and mental health. When students can emotionally connect with a language, that language may exist in their lives forever. In order to achieve this, we need to move beyond a practical purpose and provide a place where students can connect their personal and emotional lives to their language of study. In this paper I will explain how I attempt to facilitate students’ personal and emotional connection to the Japanese language.

The outline of the paper is as follows. Section 2 discusses how current discourse on language learning pays excessive attention to its practicality and utility. Section 3 is focused on

the characteristics of the students of today. Section 4 explains the importance of students' well-being. In section 5 I describe five practices/methods/activities I use in my instruction of Japanese. Section 6 highlights the value of being emotional and personal. In section 7 I give my final thoughts.

2. Learning for Practicality and Usefulness

This section reports current discourse on language learning and the Japanese language. It also discusses new pedagogical strategies. All of the ideas and discussions seem to center on the notions of practicality and utility, about which I have reservations.

2.1 Benefits of Language Learning

According to the Language News, Google values soft skills over hard skills for managers and leaders in the company. The article says, "The soft skills valued in leaders are byproducts of foreign language acquisition" by listing 1) communicating and listening, 2) possessing different values and points of view, 3) having empathy toward others, 4) being a good critical thinker, and 5) making connections across complex ideas.² As the above article explains, along with American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) guidelines,³ world language educators have been making tremendous efforts to emphasize the benefits of foreign language education in order to propagate more foreign language classes in American schools. "The Benefits of a Bilingual Brain," a popular Ted Ed short film, explains how learning a foreign language is beneficial for the brain: 1) The brains of people who use multiple languages stay sharper in old age, 2) Multilingual people look at certain words in a different way than their monolingual counterparts, 3) They may experience a delay in developing Alzheimer's, 4) They exhibit better problem-solving skills, 5) Their brains are better at context switching 6) They can use their ability to think in another language to make better decisions (Nacamulli 2015).

2.2 Practicality of the Japanese Language

A website called Fluent U selected Japanese as one of the ten most useful languages in the world. According to the article, it is "useful" because Japan is a business hub and beneficial to "technology aficionados."⁴ Forbes online magazine also said, "Knowledge of French, German or Japanese can land you a better pay package than a fresher in an IT firm" as a title with a subtitle of "Jobs that require knowledge of global languages are on the rise and companies are more than willing to pay a premium for those services."⁵ According to Forbes, having certification in a language like Japanese increases chances of being hired and IT firms demand employees who know global languages in a global market.

2.3 Language Pedagogies

Language learning curriculums are often designed solely around the ACTFL standards; however, language instruction focused on well-being and emotional health is not discussed enough in the Japanese language field.

According to the ACTFL, "performance is the ability to use language that has been learned and practiced in an instructional setting," and "proficiency is the ability to use language

in real world situations in a spontaneous interaction.”⁶ While these terms differentiate between performance and proficiency, the ACTFL indicates “performance and proficiency both refer to evidence of what a language user is able to do with language...assessments of both performance and proficiency reflect purposeful communication tasks, mirroring real-world uses of language.”⁸ In this way, the ACTFL evaluates language learning by degree of practicality in the real-world.

The ACTFL has also introduced “World Readiness Standards”⁷ in order to accommodate 21st Century Learning⁸ for the goal of purposeful communication tasks and real-world uses of language. The recent language learning trend has more to do with what learners can do with the language rather than what learners know about the language. This trend led to new teaching strategies known as active-learning or student-centered teaching strategies. These strategies utilize concepts of content-based learning, project-based learning, collaborative learning, and task-based learning.

These learning techniques have been implemented rapidly and effectively. They meet all the standards of the ACTFL and prove practical in real life situations. The tremendous benefits from this kind of instruction have been discussed and recognized; however, language instruction should be focused on both practical and emotional aspects.

Before I explain why it is important to pay attention to emotions in our teaching, I will discuss the characteristics of the students we teach.

3. The Students of Today

As society changes, so does culture and so should our teaching techniques. Many new methods of language teaching have been introduced and discussed among Japanese language educators. We know what we want our students to learn for their future and for this global world we live in today. We, language educators, have discussed our teaching methods to see whether we meet ACTFL World Readiness Standards (5C – communication, cultures, connections, comparison, and communities)⁹ and 21st Century Learning (4C – critical thinking, communication, collaboration, and creativity).¹⁰ However, we seldom focus on unique characteristics of today’s students. I believe knowing about our students is important along with the subject content and methods of instruction. We need to adjust our teaching styles and curriculum to a new generation of students in the same way we adjust to changes in the world.

3.1 Generation Z

Generation Z is anyone who is born between 1995 and 2015.¹¹ Therefore, most of our students are Generation Z adolescents. Generation Z’s characteristics are described as 1) Greater awareness of technology, 2) Need for instant gratification, 3) Tendencies toward attitudes of entitlement, 4) Lack of accountability, 5) Desire to make a difference and create culture, 6) Independent and autonomous tendencies, 7) Strengths in visual learning, 8) Expertise in multitasking.¹²

Generation Z students are known as digital natives who have never lived without the internet. They have used digital technology from a young age; therefore, they are comfortable multitasking with devices like a laptops, smartphones, tablets, and video game consoles.¹³ Nearly half of them spend ten hours online every day according to a Goldman Sachs study.¹⁴ Growing up with internet culture, they are used to responding instantly; therefore, they only take an average of eight seconds to decide whether content is beneficial and worth their time.

Generation Z prioritizes speed and convenience. At the same time, they have seen how easily anyone can vocalize their thoughts and influence people around the world through the internet. 60% of Generation Z students want to positively impact the future of the world and participate in social activism.¹³

3.2 Grade-Centric Culture

A competitive educational culture pressures students to be motivated by their grades rather than a joy of learning. From February to March 2020, before the COVID-19 pandemic hit Texas, I joined a weekly book club meeting¹⁵ for faculty members at the University of Texas at Austin. The members' fields of study were quite diverse: Astronomy, Biosciences, Computer Science, Health Education, Language (myself), and Mathematics. We were reading *Creating Wicked Students* by Paul Hanstedt and discussing teaching ideas and styles.

When we were discussing how students can take ownership and authority over their learning experiences (Hanstds 2018), the consensus was that current students are primarily focused on results (grades) and not the knowledge they are acquiring. We concluded that instructors need to change students' grade-obsessed mentality to one grounded in critical thinking.¹⁶ But how do instructors change the attitudes of students groomed by a *Hunger Games* admission system?

In order to be admitted to a college or university, high school students have to be conscious of their grades all the time. The top 6% of a high school's graduating class in Texas will be automatically admitted to the University of Texas at Austin. The 75% of first-year in-state students are automatically admitted in this manner.¹⁷ The remaining 25% of freshman and transfer applicants are admitted through a holistic review process. In this process, students are evaluated by 1) class rank 2) SAT or ACT scores, 3) record of achievements, honors, and awards, 4) special accomplishments, work and volunteering, 5) essays, 6) recommendations, 7) competitiveness of their major, and 8) special circumstances.¹⁸ In response to the demands of the application process, high school students try very hard to be at the top 6% of the class by making good grades and taking AP classes that increase their GPA. When students cannot make it in the 6% range, they will compete with standardized test scores, honors, awards, achievements, work, volunteer hours, and other kinds of accomplishments.

Also, starting in the third grade, the Texas Education Association requires every student in public school to take the State of Texas Assessments of Academic Readiness (STARR) test. In order to get a better average score, educators have to spend an inordinate amount of time teaching students how to take tests. Thus, curriculum and instruction are designed based on data-driven analysis. Since academic excellence is more important than ever, today's students have been growing up with test scores their whole life (Robinson 2020). ACTFL also lists "higher standardized test score[s]," as one of the benefits of foreign language learning.¹⁹

3.3 Emotional Struggles

Adolescence today is described as "...no longer characterized as an exuberant time of life, full of care-free experimentation...today's teens now, for the first time, feel more stressed than [their] parents do" (Damour 2019: xvi). So many of adolescents today are experiencing emotional problems and anxiety (Damour 2019). Being surrounded by technology is not helping adolescents' mental health. Technology is consistently "pinging, vibrating, and beeping" to alert

its users of every text, e-mail, and social media notification. These notifications distract from in-person interactions and increase anxiety. Morris (2018) focused on college students and revealed that anxiety has become a new norm on college campuses. Given this fact, we need to address students' well-being in our classrooms. I will discuss the notion of well-being in the following section.

4. Well-being

While more mental health issues have arisen in recent years, the concept of well-being has also come to be acknowledged more frequently. Well-being is defined as “the state of being comfortable, healthy, or happy” in Oxford dictionary.²⁰ Although Oxford dictionary uses “happy” in the definition, the concept of well-being is much broader than happiness because well-being is multidimensional. Well-being is balancing physical, emotional, social, spiritual, intellectual, and economic needs (Mayhew 2018).

An important part of well-being (for both physical and mental health) can be achieved through mindfulness practices, to which I now turn.

4.1 Mindfulness Practices

Mindfulness is an approach that originated from the ancient Buddhist meditation technique of observing one's own feelings and thoughts (Damour 2019); however, the practice can be separated from religious meanings or purposes. As many studies show, mindfulness practices are effective in countering anxious emotions through accepting emotions, ideas, and sensation without judgement (Damour 2019). Mindfulness practice shows how to deal with anxiety by accepting the current state of mind of the practitioner (Forsyth & Eifert 2016). With mindfulness practices, people can cope with their unpleasant emotions. By learning how to manage unpleasant feelings and developing good habits through practicing mindfulness, people can focus on their well-being.

Many mindfulness practices have been introduced to educational institutions. Breathing techniques, sensory experiences, guided imagery, and movements are encouraged to be integrated in school curriculum (Shardlow 2015). Mindfulness practices focus on learning about a student's own state as well as their surroundings. Sarah Beach, M.Ed., mindful schools certified instructor, introduced how to bring these practices in classrooms. Unlike typical classrooms where discussion is emphasized, mindfulness practice encourages listening, paying attentions to one's surroundings, exercising yoga quietly, or meditating. These practices can help students' ability to focus and regulate their own emotions.²¹ As a result of the efforts of researchers, psychologists, and educators, mindfulness practices have been implemented in school systems as social emotional learning curriculum.

However, this movement is still a very small portion of education in the US. During the *Unlocking Us* podcast by Brené Brown, Dr. Marc Brackett, a research psychologist, points out that emotional learning is still considered an “add on” material in schools and is not given the same weight as core subjects (Brown 2020).

Another way to nurture well-being is to stop being obsessed with positive emotions and pay equal attention to negative emotions. The following subsection addresses this idea.

4.2 Cultivation of All Emotions Including Negative Ones

Dr. Susan David, a psychologist and instructor of psychology at Harvard Medical School, said that “Diversity isn’t just people, it’s also what’s inside people. Including diversity of emotion.” in her Ted Talk.²² And while our culture puts a premium on being positive and happy, all emotions are valid. All emotions are part of our contract with life (David 2017). Dr. David questions our cultural obsession with happiness in her book, *Emotional Agility*. She warns of the dangers of being constantly positive and insists on embracing inconvenient or negative emotions. In fact, the more we try to eliminate or ignore our emotions, the greater their hold is on us (David 2017). Students are encouraged, or sometimes forced, to have “grit” as part of being positive (David 2017).

Angela Duckworth found that grit is the most important element in accomplishing goals (Duckworth 2016). Students are encouraged to have “grit” for a successful life. Notions of grit, not giving up, keeping up with commitments, or working hard to reach one’s goals, are good for students to an extent; however, David discusses the emotional rigidity of grit. When people are obsessed by certain thoughts and goals and do not meet them, they are more likely to face depression and anxiety (David 2017). Duckworth’s grit may not necessarily mean sticking to one thing forever; however, it is interpreted as pursuing commitments or goals. For students, grit means getting good grades, receiving scholarships, getting into well-known colleges, graduate school, law school, or medical school, getting dream jobs, or getting trophies in competitions or tournaments. When they cannot achieve these goals despite the “grit” they practiced, they are not happy (David 2017).

Positivity culture often tries to change our feelings. David clarifies the distinction between authentic happiness and false positivity. Because of our culture of obsession with happiness, quite often we pretend or are forced to believe that we are positive. Young people and adults alike often pretend to be happy in conversations and on social media. When we display false positivity, authentic happiness is blocked (David 2017). David stated “In fact, negativity is normal. This is a fundamental fact. ... It’s simply a part of the human condition” (2017: 10). We should not ignore negative emotions.

In the preceding pages I have discussed the current tendencies to focus on practicality and utility, the state our students are in today, and the importance of nurturing students’ well-being. In the following section I will discuss how I try to cultivate students’ well-being while helping them learn Japanese.

5. Learning and Maintaining Well-Being in Class

Education is “the process of facilitating learning, or the acquisition of knowledge, skills, values, beliefs, and habits.”²³ But students need to be in a receptive state of mind to be educated. I have implemented mindfulness practice in my classes in an effort to help students reach a state where education is possible. Many mindfulness practices like meditation, breathing, walking, yoga, using sensory-smelling, tasting, seeing, and hearing have been introduced to the classroom (Shardlow 2015); however, I focus on learning to observe one’s own feelings and emotions, coping with emotions to deal with stress and anxiety, creating a personal connection with the language, and building a habit of mindfulness habits in my class.

After learning about today’s students and mindfulness practices, I would like students to not only improve their practical Japanese skills, but also their overall well-being. By providing a

safe learning environment, I believe students will connect not only with the language they learn, but also with other students and their instructor.

I have been thinking about the way students can learn about maintaining well-being with a language they are learning. No time in history has been easy to live in, and today's world has been changing dramatically and at a high speed. We do not know how the world will be in the future, especially now, in the middle of the COVID-19 pandemic. However, older generations have survived in many crises, and we all will find ways to be OK, too.

To make this work, I have been using the following simple practices to assist students in making a personal connection to the Japanese language: 1) Laid-Back Extensive Reading, 2) Read Aloud, 3) Expressive Writing, 4) Three-Line Diary, and 5) Self-Directed Study. I feel that students should leave classes with a strong connection to the language. To achieve this, I have tuned my curriculum to connect students' emotional lives to Japanese.

5.1 Laid-Back Style Reading

I believe reading is a powerful tool to help both academic and personal lives. I have implemented reading time in and out of the classroom for encouraging students to build a habit of reading. I believe that providing a place to read is the first step in building this habit. According to studies,²⁴ there are many academic and health benefits to the simple act of reading. My main purpose in enforcing reading is to provide a lifelong tool for students to relax and enjoy their physical and mental health with Japanese learning.

Besides academic benefits, reading also has many health benefits. Reading can boost intelligence, help increase empathy, lower stress, and may increase connectivity in the left temporal cortex which is responsible for language receptivity.²⁵ While 77% of Americans experience physical symptoms of stress, reading is a powerful stress reliever.²⁶ Psychologists believe that reading “forces our minds to stop and concentrate on the words on the page, while also escaping into another world. In doing so, this eases the tension in our muscles and lowers the heart rate” (Hallowes 2018).

In the language teaching field, the benefits of extensive reading, such as pleasure of reading, autonomy, increasing vocabulary, and improving writing (Donaghy 2016), have become well known. As a result, extensive reading, known in Japanese as *tadoku*, has been practiced in many institutions today.²⁶ The North American Coordinating Council on Japanese Library (NCC Japan) website explains extensive reading as “Japanese as a Second Language study practice emphasizing reading as many books as possible at the student's current comprehension level.”²⁷ The idea is that the more students read, the more their language skills will increase. The NPO *Tagengo Tadoku* site explains the rules: “1) Start from scratch, 2) Don't use your dictionary, 3) Skip over difficult words, phrases and passages, and 4) When the going gets tough, quit the book and pick up another”²⁸

I have implemented in-class reading²⁹ for every class except the first semester class. When students enter the classroom, they read quietly for 8-10 minutes. When they turn in and pick up their homework, they can also pick up various reading materials I provide. Materials include Japanese graded reading books,³⁰ manga, and children's books. They can also bring their own books to read or visit reading sites online. They can read any kind of book, as long as it is written in Japanese. The only rule is that the reading material should not be a textbook. There are no comprehension quizzes. They don't need to finish the books they start. They can quit the reading material if they are not enjoying it and pick up something new. After all, the purpose of

reading time is to develop a habit and learn to relax through reading Japanese books. Since this is part of the daily class routine, there are no projects or book reviews. All they need to do is show up and spend the first 8-10 minutes of class reading. Even with the COVID-19 pandemic, reading time continues remotely. When students enter the zoom class meeting, they start reading in the synchronous class.

The UT Japanese program has a weekly Japanese *tadoku* club. I encourage students to join this club every semester. However, this Japanese *tadoku* club was not available during the summer; so, I started a similar reading club at the Perry-Castaneda Library (PCL). This reading club does not follow standard extensive reading guidelines as strictly as *tadoku* club, and is more about promoting UT's wonderful library and books. Since the UT PCL does not have many Japanese books for Japanese learners, I bring Japanese books categorized by reading levels³¹ and other Japanese reading materials like manga, children's books, and books for younger students. This fall, in concurrence with the Japanese *tadoku* club, I have continued this library club because I thought it would be convenient for some students. Although it is an extension of Japanese learning, this library reading club is more about enjoying the act of reading. Club participants are not limited to just Japanese. They can read anything in any languages in the library. I simply wanted to provide a place and time for students to read books while surrounded by books.

However, this project has not been as successful as I had hoped. Since this club activity is optional, busy students do not come to read unless they make an effort. Although there were always a few students every week, there have never been many. Still, a small number of students made for a nice community even though they did not talk most of the time. Because of the pandemic, this club is currently on hold. Once everything is back to near normal, I plan to continue this library reading club. In the future, I am hoping to create a reading community across foreign languages.

5.2 Read Aloud

I have started the practice of reading aloud in the 3rd year Japanese class after listening to a podcast that interviewed two famous Japanese translators. These translators spoke about how they read material aloud over and over before they translate it into Japanese.³¹ This gave me the idea that reading aloud in the target language may allow students to feel the authors' emotions through diction or sentence structure.

Rajio nandesukedo was the weekly radio program of Hiroshi Kume, a former announcer. Dr. Yoji Yamaguchi, a linguist, was a guest on November 16, 2019. Dr. Yamaguchi has been advocating for reading aloud as an everyday habit for a long time. Listening to the sentences you read aloud enhances the content of the materials and helps confirm kanji.³² According to Dr. Yamaguchi, speaking is an important mechanism to relieve stress. Reading aloud as a habit calms people by discharging serotonin and stimulating the frontal cortex. Yamaguchi proclaims that when you listen to yourself reading, that content sinks into your mind. Every word and sentence has power. As a result, people can enjoy and appreciate the content of materials aloud more than if they read them quietly.³²

For school age children, reading aloud is the foundation for literacy. According to a study by the US Department of Education, the single most important activity for building success in reading is reading aloud to children (Trelease 2013). Reading aloud develops stronger vocabulary, builds connections between the spoken and written word, provides enjoyment,

increases attention span, strengthens cognition, and provides a safe way of exploring strong emotions.³³

Reading aloud also benefits college students. The University of Iowa Center for Teaching³⁴ lists evidence-based benefits of reading aloud for college age learners.³⁵ According to the article, reading aloud creates a classroom community and generates discussions among students. It gives students an opportunity to hear the instructor's reading such as intonation, expression and attention to punctuation, which develops adaptive expertise. As a result, listening to the instructor read aloud helps students learn how to use the language to make sense of the world.³⁶

In my classroom 3rd year Japanese students read essays or articles from authentic materials or the textbook. Besides textbook oriented materials, I have started opportunities to read aloud lyrics from Japanese songs, poems, haiku, and novels. Students are asked to read aloud both in class and at home, and submit a simple log recording their reading time. Even though I did not require any notes, some students left notes on material they read aloud.

At the end of the semester, students recite their favorite passages. They need to provide Japanese text with all furigana included as well as English translations. I have seen my students choose their reading materials, and how they enjoy sounds or rhythm of language as they recite.

Unlike silent reading, reading aloud shares content and sound with classmates. Some students said that at first, it was a strange experience to listen to or read material aloud; but, eventually, they learned to enjoy the practice. I have seen the joy of reading, listening to, or speaking about Japanese materials in my students.

5.3 Expressive Writing

I probably ask students to write more than average since there are many studies proving the benefits of writing (Jamieson 2018). The writing assignments themselves are not formal; instead, I assign informal short writings. I would like to introduce two kinds of writings I have experimented with for the purpose of developing writing habits and coping with emotions.

Expressive writing is personal and emotional. This writing practice is strongly connected to wellness. People express whatever is in their mind or heart. Expressive writing pays attention more to feelings and emotions rather than events, objects, or memories. Evans (2012) states that expressive writing is about “not so much what happened as it is [about] how you feel about what happened or is happening.” Expressive writing prompts well-being and overcoming of trauma (Evans 2012).

Dr. James W. Pennebaker has been researching expressive writing as a form of therapy for forty years. This practice was based on his own experience. He struggled in his marriage, relationships, and work which led to depression. During this period, he started to write freely about all the problems in his life. After writing about his unhappiness, Dr. Pennebaker felt less depressed and more liberated. His writing led to not only managing his depression but also rethinking his life.

After he conducted several experiments with writing content, he concluded that writing about emotional upheavals increased a writers' physical and mental wellbeing as they become happier, less depressed, and less anxious (David 2017). This expressive writing is only for yourself, so he advised readers to be “honest and open with yourself” (Pennebaker & Evans 2014: 16). I had an opportunity to attend Dr. James Pennebaker's presentation on “Expressive Writing and Health: How Putting Upheavals into Words Can Affect Our Thoughts, Feelings, and

Behavior” at the University of Texas at Austin in May of 2018.³⁷ Dr. Pennebaker explains expressive writing is writing for the purpose of putting our own thoughts and feeling into words. Simply, people just focus on what is on their mind and write whatever they want in 20 minutes or so. You will write out any emotional upheavals in your mind, then, after you write, you can throw it away. There will be no audience. He explains the purpose of this exercise is to let out emotional upheavals.

The reason why we hesitate to write is that we are too “self-critical.” We have been asked or required to write for tests, class essays, scholarships, or simply to impress someone. Pennebaker emphasizes, “you must dispense with the censor and give yourself permission to write anything” (Pennebaker & Evans 2014: 55). With this method, you can practice expressive writing either on paper or with a computer/word processor. The only important thing is that you do not read what you are writing.

Borrowing some ideas from Dr. Pennebaker’s Expressive Writing practice, I ask students to write about negative feelings and unhappy emotions or events in Japanese. The rules of the assignment follow Pennebaker’s Expressive Writing loosely. Since it is not the students’ native language, they may stop to check words if they need, and they can actually write in their own native language first if they want. Students are asked to write at least once every two weeks. My purpose is having a relatively easy-to-continue assignment to give students the habit of writing periodically. They do not submit their writing as this expressive writing is only for themselves. All I do is look very briefly at each students’ writing materials to confirm whether they wrote something or not. I do not know how much this assignment helps their Japanese language skills or their emotional health; however, I can confirm they all write something, and some students write long pieces. Especially, after COVID-19 hit in March, I have seen students write much more.

5.4 Three-Line Daily Diary

Dr. Hiroyuki Kobayashi, Juntendo School of Medicine Professor, says people will benefit from keeping a short three-line diary. He was interviewed by Ken Kamata about his experience as a sport doctor. Dr. Kobayashi has been helping many athletes with both their physical and mental health. He always asks athletes to have a three-line diary for their mental health. According to him, it takes less than a few minutes, but it has tremendous benefits such as preventing sickness because writing a three-line diary can control autonomic nerves. Doing this will also decrease stress and can calm the mind down. For the first line of a three-line diary, you write today’s bad moment, for the second line, you write today’s happy or pleasant moment, and the third line, you write tomorrow’s plan or goal. That’s all you need to do every night before you go to bed. He strongly recommends handwriting it. After several experiments with handwriting and computer input, he concluded that handwriting is more effective.³⁸

Whether benefits of the three-line diary exist or not, having students write a diary everyday helps them build a habit of thinking and writing about themselves. Many mindfulness practice books also introduce mindful journals that have people observe the day by writing down what they appreciate, what they want to improve, and what they hope for tomorrow (Adams 2017). This is a very similar concept to Dr. Kobayashi’s diary. Although my priority is students’ mindfulness, writing this diary will make students use a variety of verbs, adjectives, affirmative, negative, non-past, or past forms every day. This will help improve their writing.

Although Dr. Pennebaker claims that there are no differences between handwriting and typing (Pennebaker & Evans 2014), I ask students to handwrite every night since Dr. Kobayashi emphasizes that handwriting creates more emotional connections. This assignment is also for the students' personal material, so I do not read it, just like the expressive writing assignments. I only check to see whether they write every day.

5.5 Self-Directed Study

In my 3rd year Japanese class, I assign an individual, self-directed project. This project benefits not only the students' language skills, but also their authority in learning.

In *Creating Wicked Students*, Paul Hanstedt points out the pragmatic realities in education today. For instance, almost all college students were "shaped by a testing culture that puts an emphasis on content mastery over conceptual thinking" (Hanstedt 2018: 44). Although content mastery is important, he argues that students need to do something with that content.

He introduces the idea of giving students authority in learning. Authority-based course design includes the world beyond the classroom. Traditional assignments for the students are usually the content that professors or instructors have been studying and have knowledge in. In authority-based learning, students research and learn about something that interests them. Instead of professors or instructors, students are responsible for explaining the knowledge they have to the audience. In this situation, students are more knowledgeable than classmates and professors or instructors. This practice has no right or wrong answers. Hanstedt states, "Students have to think for themselves, analyze by themselves, create by themselves" in authority-based learning. (Hanstedt 2018: 70) I would like to provide a place for students to explore their curiosity and creativity by enabling student authority in learning. An American astrophysicist, Neil deGrasse Tyson's well-known quote "Rational thoughts never drive people's creativity the way emotions do"³⁹ reminds me that students should be emotionally engaged in their assignments. I would like to provide a place for students to express themselves by encouraging their interests and promoting what they want to focus on. They might also learn something new by using Japanese.

As a class project, I like students to do work related to personal interests rather than on a topic the instructor provides. At the beginning of the semester, students are asked about their majors, hobbies, favorite subjects in school, political interests, family background, and future career plans. Based on their answers, they are asked to explore the areas that are most important to them. They are also asked how Japanese can be used in their personal interests. Once students decide on their topics, they spend most of the semester completing it. While they are working on their projects, if they encounter difficulties or a desire to change topics, I usually allow it. After all, spending time with what they want to do with Japanese is the purpose of the project. This project is based on the students' own personal interest; but, unlike other mindfulness activities like writing and reading, students are asked to present about it at the end of the semester.

As a result, a variety of unique projects are presented in various mediums like drawings, paintings, poetry, short stories, music, translations, subtitles, computer coding, research and films. All projects are presented at the end of the semester. I have done this for two semesters and these projects have been completely student directed.

The post-course survey⁴⁰ illustrates that the majority of students enjoyed the openness of their creative expression with the Japanese language, while some students were frustrated by not having strict rules. 89% of students liked the idea of doing a project on a personal interest while 11% felt neutral. 96% of students enjoyed watching presentations while 73% enjoyed presenting

their own projects. 100% of students felt this project helped improve their Japanese. 93% of students enjoyed this project, while 5% did not. Surprisingly, a majority of students, 91%, enjoyed an individual project over group projects. Many comments praised the free nature of the project. It seems like students were able to connect with Japanese via their personal interests.

After experimenting for two semesters with this self-directed project, I have seen students grow in their emotional connection to the language through the process of researching and creating a final product. Even though these projects may not be used for practical reasons, my firm belief is that the experience of spending time using Japanese to complete this project will stay with these students forever.

6 Being Emotional and Personal

Before I conclude this paper, I would like to highlight the value of being emotional and personal. Many of us consider ourselves rational and claim to make fact-based decisions about all aspects of our lives, but in reality, this is not the case. Why? As Neil deGrasse Tyson says, human beings are emotional.⁴¹ We take things personally. Being personal may not always be practical, but it is powerful. Practicality may not convince people; however, emotional and personal stories always move people as Bastida, a young activist, says.⁴² Even though taking a firm stand on unpopular ideas may not be beneficial for their career or societal status, people often speak out on what they believe. The Women's March on January 21st, 2017 was the largest single-day protest in US history, as over 470,000 people participated in marches around the US. These people knew the situation was not going to change by marching, but they could not stand doing nothing. It may not have been a practical event, but it was one of the most powerful events in history.

After George Floyd was killed by police on May 25, 2020 in Minneapolis, the "Black Lives Matter" movement has been spreading all over the USA and the world. The trigger was George Floyd's murder, but several incidents became very personal to many people. People who are in a privileged situation have joined this movement. They learned the reality of what they have never experienced and became emotional. Brené Brown, a famous researcher and author, said "If you want to make a difference, the next time you see someone being cruel to another human being, take it personally. Take it personally because it is personal!" in her book, *I Thought It Was Just Me (but it isn't)*.⁴³ As her quote indicates, being personal has tremendous power to change a situation. As we can see in history, things have changed because people were motivated by emotion. When issues become personal, people try to change the situation, system, or the world.

7. Concluding Remarks

When students can connect with the language emotionally, that target language will be part of their life forever. Through expressing and learning about their own emotions, they will explore their own personal world. Learning about and coping with emotions will also lead to learning about other people, other emotions, and the world around them. These emotions and empathies are proof of humanity when AIs and robots are becoming more and more a part of our life today. While we are surrounded by technology today, our emotions and empathy play an important role in our thinking and behaving as humans. When students use language as an important tool in life, language learning becomes sustainable.

The CATJ 28 experience has been very emotional and personal for me. Much like my argument for studying foreign language, there is very little transactional benefit to participating in this process, but going through this process has been a benefit unto itself. I was driven to complete this project because I believe discussing today's students and their well-being in class is paramount to me as an instructor, parent, and human.

When I thought about this proposal, COVID-19 had not hit the US yet. The Black Lives Matter (BLM) movement, triggered by the murder of George Floyd, was not yet gaining traction in the USA and the world. 2020 has been a challenging year for everyone in the world.

My original goal was to suggest different instructional views using emotional aspects for the sake of our students. We have already discussed practical, career based, or so-called active learning approaches for them countless times. My belief is that learning and knowing about the students we spend time with is the most important part of providing a meaningful class. At the same time, I was also questioning the pressure placed on students by today's test score culture.

After COVID-19 hit, the academic environment changed drastically. Every school and institution implemented new systems and expectations. Now, many educational meetings and articles are focused on students' mental health. Even when COVID-19 passes in the near future, I hope caring about students' well-being continues to be schools' priority.

There is no perfect instruction style, since students and teachers are all different. We often try to decide what the most effective style is, and force everyone to use the best methods; however, "the best" is not the best for everyone. The more I spend time in this profession, I learn that every student's leaning style is different. As the diversity and inclusion movement is teaching us, we do not have to agree on all teaching styles. Having a diversity of teaching styles enhances education.

Like many of us, I question my role in this profession; however, I now believe "trial and error" is the only way I can improve my teaching. After all, "trial and error" is the most human thing that can improve our world today. I hope our students will learn something that can impact their lives in the very short period of Japanese class time. This may not be a practical argument; however, if I could contribute something into the Japanese language education field, I would be very pleased.

Acknowledgement

This paper was written based on a presentation I gave at the 28th Central Association of Teachers of Japanese Conference (CATJ 28). I would like to thank Professor Suzuki, the Macalester College faculty, and the staff who made this conference possible despite all the obstacles. Despite all the problems we are facing today, meeting wonderful people who are making efforts to improve our world through language is such an amazing experience. Thank you very much for giving me this opportunity.

Notes

1. ACTFL. (2019) Benefits of Language Learning. <https://www.actfl.org/resources/guiding-principles-language-learning/benefits-language-learning> (accessed August 29, 2020)
2. Language News. (2018) Sorry STEM, Google just made the case for more foreign language education. (January 1, 2018). <https://blogs.transparent.com/language-news/2018/01/01/> (accessed August 29, 2020)
3. ACTFL. (2012) ACTFL Proficiency Guidelines 2012. <https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012> (accessed August 29, 2020)
4. Kreisa, M. The Polyglot's (or Future Polyglot's) Guide to the 10 Most Useful Languages. Fluent U. <https://www.fluentu.com/blog/most-useful-languages/> (accessed August 29, 2020)
5. Forbes. (2019) Knowledge of French, German, or Japanese can land you a better pay package than a fresher in an IT firm (September 10, 2019). <https://www.forbesindia.com/news/india/knowledge-of-french-german-or->

- japanese-can-land-you-a-better-pay-package-than-a-fresher-in-an-it-firm-4420611.html (accessed August 29, 2020)
6. ACTFL. (2012) Performance Descriptors for Language Learners. <https://www.rifla.org/Resources/Documents/PerformanceDescriptorsLanguageLearners.pdf> (accessed August 29, 2020)
 7. ACTFL. (2012) World Readiness Standards for Learning Languages. <https://www.actfl.org/resources/world-readiness-standards-learning-languages> (accessed August 29, 2020)
 8. Wikipedia. (2020) 21st century skills. https://en.wikipedia.org/wiki/21st_century_skills (accessed August 29, 2020)
 9. ACTFL. (2012) Standards Summary. <https://www.actfl.org/resources/world-readiness-standards-learning-languages/standards-summary> (accessed August 29, 2020)
 10. National Education Association. (2007) Preparing 21st Century Students for a Global Society; An Educator's Guide to the "Four Cs." <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf> (accessed August 29, 2020)
 11. Wikipedia. (2020) Generation. <https://en.wikipedia.org/wiki/Generation> (accessed August 29, 2020)
 12. Teaching Math with Creativity. (2019) Teaching Generation Z (April 30, 2019) <https://www.mathgiraffe.com/blog/teaching-generation-z-per-2-10> (accessed August 29, 2020)
 13. Teaching Math with Creativity. (2019) Teaching Generation Z (April 30, 2019) <https://www.mathgiraffe.com/blog/teaching-generation-z> (accessed August 29, 2020)
 14. Top Employers. Millennials are tech savvy. Gen Z's are tech native. <https://www.top-employers.com/en-US/insights/talent-strategy/millennials-are-tech-savvy-gen-zs-are-tech-native/> (accessed August 29, 2020)
 15. "Creating Wicked Students Book Club" from February 5th to March 4th, 2020 at University of Texas at Austin was led by Dr. Ann Braseby from Faculty Innovation Center. Weekly Book club was designed to encourage instructors to discuss how they can develop wicked courses based on the book Creating Wicked Students: Designing courses for a complex world by Paul Hanstedt. <https://facultyinnovate.utexas.edu/events/388> (accessed August 29, 2020)
 16. One of above book club members, Ms. Lisa Stacavich, shared a note from the first meeting of February 5, 2020.
 17. UT NEWS. (2019) UT Austin Automatic Admission Rate to Remain at 6% (September 24, 2019). <https://news.utexas.edu/2019/09/24/ut-austin-automatic-admission-rate-to-remain-at-6/> (accessed August 29, 2020)
 18. The University of Texas at Austin Office of Admissions. Holistic Application Review. <https://admissions.utexas.edu/apply/decisions/holistic-review> (accessed August 29, 2020)
 19. ACTFL. (2019) Benefits of Language Learning. <https://www.actfl.org/resources/guiding-principles-language-learning/benefits-language-learning> (accessed August 29, 2020)
 20. Lexico: Oxford English and Spanish Dictionary, Thesaurus, and Spanish to English Translator. Well-being. <https://www.lexico.com/definition/well-being> (accessed August 30, 2020)
 21. Beach, Sarah. 5 Mindfulness Practices to Bring to Your Classroom. Left Brain Buddha the modern mindful life. <https://leftbrainbuddha.com/5-mindfulness-practices-bring-classroom/> (accessed August 30, 2020)
 22. Susan, David. (2017) The gift and power of emotion. TED Talk (November 2017). 14:09-14:46. https://www.ted.com/talks/susan_david_the_gift_and_power_of_emotional_courage (accessed August 30, 2020)
 23. Wikipedia. (2020) Education. <https://en.wikipedia.org/wiki/Education> (accessed August 30, 2020)
 24. Fuglei, Monica. How Reading for Pleasure Helps Students Develop Academically. Resilient Educator. <https://resilienteducator.com/classroom-resources/how-reading-for-pleasure-helps-students-develop-academically/> (accessed August 30, 2020)
 25. Mental Floss. 6 Benefits of Reading Every Day. <https://www.howlifeunfolds.com/learning-education/6-benefits-reading-every-day> (accessed August 30, 2020)
 26. 瀬織憲子 (2020) 「のぞいてみよう！多読の世界 第9回海外の日本語多読活動—アメリカ特集：米国ノートルダム大学の多読授業」 『日本語教育いどばた』 <https://www.idobata.online/?p=2585> (2020年8月30日アクセス)
 27. North American Coordinating Council on Japanese Library. (2020) Tadoku-Extensive Reading for Japanese as a Second Language (JSL) Learners: Tadoku Overview. Paragraph 1 <https://guides.nccjapan.org/tadoku-extensive-reading> (accessed August 30, 2020)
 28. NPO Tadoku Supporters. How to do Tadoku. <https://tadoku.org/en/l-method> (accessed August 30, 2020)
 29. 3rd year Japanese (6th semester) Reading class in Spring 2019 and Spring 2020: Every class= 3 times a week. 1st year Japanese (2nd semester) class in Spring 2020 every other class= 3 times a week until Spring break. After

spring break, (during COVID-19) every class= 5 times a week. 1st year Japanese (2nd semester) in Summer intensive class 2020 every class= 5 times a week.

30. Nihongo Tadoku Books by Ask and Taishukan. <https://tadoku.org/japanese/en/graded-readers-en> (accessed September 23, 2020)
31. 学問ノススメ (2015)「鴻巣友季子さん（翻訳家）」「高山宏さん（英米文学者、翻訳家で大妻女子大学比較文化学部教授）」 <https://audee.jp/program/show/24652> (2018年8月4日アクセス)
Two famous Japanese translators, Hiroshi Takayama and Yukiko Koonosu were interviewed by Ken Kamata in 2015; however, these interviews are no longer available.
32. 久米宏(2019) ラジオなんですけど：『音読』のススメ！山口謡司さん（大東文化大学准教授）」『TBS ラジオ』（2019年11月16日） <https://www.tbsradio.jp/429430>
<https://www.youtube.com/watch?v=BYAk35CurLY> (2020年8月30日アクセス)
33. Reading Eggs. (2020) 7 Benefits of Reading Aloud (Plus Online Read Aloud Books for Kids) <https://readingeggs.com/articles/2015/03/03/read-aloud-books/> (accessed August 30, 2020)
34. University of Iowa. Center for Teaching <https://teach.its.uiowa.edu/organizations/center-teaching> (accessed August 30, 2020)
35. University of Iowa. Information Technology Services: Office of Teaching, Learning & Technology. Reading Aloud in the Classroom. <https://teach.its.uiowa.edu/reading-aloud-classroom> (accessed August 30, 2020)
36. Center for Teaching University of Iowa. What Are the Benefits of Reading Aloud? : An Instructional Format for College-Age Learners. Pg. 1 <https://teach.its.uiowa.edu/file-resource/1009>;
[https://teach.its.uiowa.edu/sites/teach.its.uiowa.edu/files/docs/docs/What are the Benefits of Reading Aloud ed.pdf](https://teach.its.uiowa.edu/sites/teach.its.uiowa.edu/files/docs/docs/What%20are%20the%20Benefits%20of%20Reading%20Aloud%20ed.pdf) (accessed August 30, 2020)
37. Texas Liberal Arts Public Affairs “Expressive Writing and Health: How Putting Upheavals into Words can Affect Our Thoughts, Feelings, and Behaviors.” Wednesday May 16, 2018.
<https://liberalarts.utexas.edu/public-affairs/events/expressive-writing-and-health-how-putting-upheavals-into-words-can-affect-our-thoughts-feelings-and-behaviors> (accessed August 30, 2020)
38. 学問ノススメ (2014)「小林弘幸さん（医師、順天堂大学医学教授）」
<https://park.gsj.mobi/news/show/15754> (2018年12月3日アクセス) Dr. Kobayashi was interviewed by Ken Kamata in 2014; however, this content is no longer available.
39. Brainy Quote. Neil deGrasse Tyson. https://www.brainyquote.com/quotes/neil_degrasse_tyson_615063 (accessed August 30, 2020)
40. Results from an anonymous questionnaire on self-directed study project conducted in Chikako Cooke’s classes at University of Texas.
41. Real Time with Bill Maher. (2019) Neil deGrasse Tyson: Letters from an Astrophysicist (October 18, 2019). 6:37- 6:47. <https://www.youtube.com/watch?v=Lhb9tz9JGZY> (accessed August 30, 2020)
42. TED Radio Hour. (2020) Climate Mindset. (May 22, 2020). 36:37-36:47.
<https://www.npr.org/2020/05/21/860307097/climate-mindset> (accessed August 30, 2020)
43. Good Reads. Brené Brown > Quotes > Quotable Quote. <https://www.goodreads.com/quotes/625721-if-you-want-to-make-a-difference-the-next-time> (accessed August 30, 2020)

References

- Adams, J. (2017) *The Mindful Life Journal: Seven Minutes a Day for a Better, More Meaningful Life*. Ann Arbor: Better Life Journals.
- Brown, Brené (2020) Dr. Marc Brackett and Brené on “Permission to Feel.” *Unlocking Us* (April 14, 2020).
<https://brenebrown.com/podcast/dr-marc-brackett-and-brene-on-permission-to-feel/> (accessed August 30, 2020)
- Damour, L. (2019) *Under Pressure: Confronting the Epidemic of Stress and Anxiety in Girls*. New York: Ballantine Books.
- David, S. (2017) *Emotional Agility: Get Unstuck, Embrace Change and Thrive in Work and Life*. Great Britain: Penguin Random House UK.
- Donaghy, Kieran (2016) Seven Benefits of Extensive Reading for English Language Students (August 2016).
<https://kierandonaghy.com/seven-benefits-extensive-reading-english-language-students/> (accessed September 23, 2020)
- Duckworth, A. (2016) *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. New York: Scribner
- Evans, John. (2012) Expressive Writing. *Psychology Today* (August 15, 2020).
<https://www.psychologytoday.com/us/blog/write-yourself-well/201208/expressive-writing> (accessed August 29, 2020)
- Hanstedt, P. (2018) *Creating Wicked Students: Designing Courses For a Complex World*. Sterling: Stylus.
- Jamieson, Phil. (2018) 7 Benefits of Creative Writing Exercises. Grammar Phile Blog (June 8, 2018).

- <https://www.proofreadnow.com/blog/7-benefits-of-creative-writing-exercises> (accessed August 29, 2020)
- Mayhew, Natasha. (2018) What does wellbeing actually mean? Wellbeing People (July 29, 2019).
<https://www.wellbeingpeople.com/2018/07/20/what-does-wellbeing-actually-mean/> (accessed May 30, 2020)
- Morris, M. (2018) *The Campus Cure: A Parent's Guide to Mental Health and Wellness of College Students*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Nacamulli, Mia. (2015) The Benefit of a Bilingual Brain. TED-Ed (June 26, 2015).
<https://www.youtube.com/watch?v=MMmOLN5zBLY> (accessed August 29, 2020)
- Pennebaker, J. & Evans, J. (2014) *Expressive Writing: Words that Heal Using Expressive Writing to Overcome Traumas and Emotional Upheavals, Resolve Issues, Improve Health, and Build Resilience*. Enumclaw: Idyll Arbor Inc.
- Robinson, Marcene (2020) Government policies push schools to prioritize creating better test-takers over better people. University at Buffalo News Center (April 8, 2020). <http://www.buffalo.edu/news/releases/2020/04/011.html> (accessed August 29, 2020)
- Shardlow, Giselle. (2015) Integrating Mindfulness in Your Classroom Curriculum. Edutopia (November 18, 2015).
<https://www.edutopia.org/blog/integrating-mindfulness-in-classroom-curriculum-giselle-shardlow> (accessed August 30, 2020)
- Trelease, Jim. (2013) The Read-Aloud Handbook. <http://www.trelease-on-reading.com/rah-ch1.html> (accessed August 29, 2020)

日本語を使って、地域に学び、貢献する試み

此枝恵子 (ベイツ大学)

要旨

大学が地域社会と関わることの重要性が指摘されて長い。外国語コースの場合、その言語の話者や学習者が近隣にいれば、言語を使って地域のニーズに応えることができる。しかし、大学外に日本語の話者も学習者もほとんどいない地域で、日本語コースは地域社会とどのような関係が築けるだろうか。著者の勤務校近隣に日本語コミュニティはないが、特に若者は日本文化への関心があり、言語・文化的に多様で、教育が課題とされている。そこで、中級後期コースの目標に自らの言語学習の振り返りと言語・文化の多様性についての学びを加えた。「言葉を学ぶことにはどんな意味があるのだろうか」という問いを立て、地域の言語状況を学んだ上で、近隣の小中学生に日本語を教える体験を取り入れた。学生は教えたいことを考えて活動を準備し、振り返りを記録した。準備の過程、学生へのインタビュー、教員の観察から学んだこと、困難だったこと、将来への課題を考察する。

キーワード：言語・文化の多様性、振り返り、地域社会との関わり、社会参加を目指す言語教育、サービスラーニング

1 大学の「外国語」教室と地域社会の関わり

地域サービス・ラーニング (Community-Based Service-Learning, CBSL) は学生の学びを意図的に促し、地域のニーズに応える活動に取り組む体験・実践型学習で、内省 (reflective practice) と互惠 (reciprocity) を重んじ、大学と地域のパートナーの間の倫理的、持続可能な関わりを目指すとされている。外国語コースの場合、その言語を話すコミュニティが近隣にあれば、言語を使って地域のニーズに応えるプロジェクトができる。大学近隣の地域社会と関わるケースは、その外国語が話されている海外の留学先やパートナー校で行う活動を除くと、主に、英語を第2言語として学ぶ学生、スペイン語継承語話者、もしくは教員養成課程の履修生が行うものが多く、移民コミュニティのニーズに応える形が多い。

CBSL 実践・研究は一般に増えてきているが、その中で言語教育に関わるものが少ないことも指摘されている (Lee, Curtis, & Curran, 2017)。アメリカで最も CBSL 研究の盛んなスペイン語教育について、Hellebrandt (2017) は研究文献と大学カリキュラムのギャップを指摘している。スペイン語課程がありカーネギー財団の Community Engagement Classification の認証を受けた大学 353 校の公式ウェブサイトを調査したところ、CBSL を行うスペイン語コースの記載は 18% に当たる 64 校に限られていたという。このウェブ上の記載の少なさは、サイトの更新頻度、学科内の事情、CBSL コースを教える教員の雇用形態などが原因かもしれないとしながら、広く一般への CBSL 実践の情報発信を呼びかけている。

日本語コースで CBSL を行った試みも数件報告されている。Hanaoka (2016) では、北米太平洋地域の大学で日本語を学ぶ2年目～4年目の学生が、地域の日本語コミュニティでエスノグラフィー的参与観察・インタビュー及びサービス・

ラーニングを行い、日本語・日本文化の実生活との関連を理解し、日本語コミュニティへの帰属感を強めたと報告されている。Fujie (2019) は、アメリカ中西部の大学で日本語を学ぶ中級・上級学習者が地域の日本人生徒の現地校での学習支援をする CBSL プロジェクトを立て上げ、日本人コミュニティと強い関係を築けたこと、生徒を支援するために日本語の上達をめざす動機づけが強まったことを報告している。また、黒川 (2012) は日本の大学の上級日本語コースの一環として高齢者施設での「話し相手ボランティア」を行った取り組みで、学生は振り返りジャーナルを書くことを通して書く力の伸びを実感したほかにも、人生観や価値観への影響があったと考えていたと報告している。

また、学問的な学び、地域との関わりのみならず、「地域について学ぶ」のではなく「地域とともに学ぶ」ことを通して社会変革を目指すものもある。そのような「批判的」なサービス・ラーニングを推し進めることで、多言語・多文化社会の現実を認識し、アメリカは単一言語社会という神話を中断させること、大学内外で複文化・複言語を行き来しながら扱える人々を育てることが求められている (Lee, Curtis, & Curran, 2017)。

ただ、アメリカにおける外国語教育の場合、その学習言語の話者も学習者も近隣にない大学も少なくない。Grim (2010) は、その言語が話されも学ばれもしていない地域でも外国語のニーズはあるとし、小学校で外国語を教える予算がないという小学校の声に応じて、コロラド州立大学でフランス語を学ぶ学生が、幼稚園と小学校を訪ねてフランス語とフランス語圏の文化を教えるプロジェクトを報告している。ボランティア活動として始め、その成功を機に、フランス語コースを履修する学生が追加で単位を得られるサービスラーニングコースを作り、毎学期 10-12 の小学校に学生を送るようになり、学生にとっては自らの学習動機を高める、教師という職業への関心理解を深める、地域における役割を認識するなどの効果があったとしている。また、Grim (2017) では、このモデルを大学内で広め、スペイン語、中国語、日本語、ドイツ語、ロシア語、米国式手話法 (American Sign Language) でも同様のプロジェクトを行うようになったと報告している。もちろん、外国語のニーズは学期中に限らない。Thomas (2017) は、アメリカの長期休暇中の学習活動は高額だとし、地域の生徒が経済的な負担なく参加できる大学での休暇中キャンプのモデルを提唱している。

日本語の事例には、同じように地域に日本語話者・学習者の少ないメイン州ボウディン大学の「日本語教え隊 (たい)」の実践がある (Aridome, 2015)。このプロジェクトでは小学生対象の放課後プログラムに日本語を学習している大学生がグループでボランティアとして教えに行くものである。初中級から中上級まで幅広いレベルの日本語学習者が協働し、遊び中心の活動を計画・指導する中で、学生のリーダーシップ能力や自信の向上につながったと報告されている。

また、ボランティアではなくコースの一環として取り組んだ実践には、ドレーク大学のサービス・ラーニング活動がある (Sazawa, 2018)。この実践では、大学全体でのサービス・ラーニングの取り組みに合わせ、中級日本語コースの一環として行われたものである。日本の社会問題について日本語で話し合い、また英語でゲストスピーカーとサービス・ラーニングについて話し合いを行った上で、日

本語で地域に貢献できること、活動の内容を計画し、小学校・中学校・高齢者施設を訪問して日本の文化と日本語を教えたという。その内容は、日本の文化についてのクイズ、漢字の成り立ちの紹介、名前を書く練習、挨拶、歌などで、学生たちは授業内外で準備、また訪問後に振り返りの話し合いを行い、作文を書いたと報告している。この二つの他にも筆者の把握していない学会で発表されたり、報告されていなかったりする実践があると考えられる。

地域に根づいたサービス・ラーニングは、社会参加をめざす日本語教育という観点から捉えることもできる。「学んでいる日本語を用いて積極的に社会、自分の所属している／所属したいコミュニティと関わり、その過程に起こるさまざまな問題を解決しながら、自己実現をはかっていくこと」(西俣他, 2016:iii) を目標とする活動の一つとも呼べよう。学生が日本語の学習者のみならず一人の日本語話者として何ができるのか、計画を立て、社会参加を実践し、振り返る機会となる。

2 地域社会の言語・文化多様性

アメリカ合衆国の言語・文化は、原住民・移民のものを含め多様であり、国勢調査によると、家庭で話される言語は少なくとも 350 あるという (Census.gov, 2015)。2014-18 年の統計によると、家庭で英語以外を話す人は全人口の 21.5% に当たる (Census.gov, Quick Fact)。メイン州では家庭で英語以外を話す人は 6.3% と非常に英語が強い州だとわかるが、この大学の位置する地域では英語以外を話す家庭が 18.6% にのぼり、全米の数値に近い。この背景には、この地域が繊維業の工業地区として発展する過程で、アイルランドやカナダのフランス語圏からの移民労働者に依存してきたこと、産業構造の変化に伴って必要でなくなった労働者向けの住宅に、2000 年代ソマリア・バンツ族難民が定住し始め、最近ではアフリカ諸国からの移民・難民が増えている歴史がある。人種的にも、メイン州はヨーロッパ系アメリカ人が多く、州では 94.6%、この市でも 87% であるが、アフリカ系の人口が増加中である。2010 年の国勢調査によると、この市を含む郡での家庭の言語は、英語、フランス語、スペイン語に次いでアフリカの言語が多い。また、経済的困難を抱える家庭が多いと言われている。世帯収入中間値は国の \$60,293、州の \$55,425 に比べ、この市では \$41,371 であり、貧困率も国の 11.8%、州の 11.6% に比べ、この市では 20.3% である。

著者の勤務校は地域社会との関わりを様々なコースに取り入れることを推奨してきた。大学の Center for Community Partnerships は、学生を地域社会にボランティアとして送り出すだけでなく、カリキュラムに統合した形でコースの一環として地域社会と関わり、振り返りを通して意図的な学びの場とすることを推奨している。著者も、センターが提供する教員向けのワークショップに参加し、スタッフと相談する中で、このプロジェクトを企画した。手がかりとしたのは、大学近隣に既存の日本語コミュニティがないものの、地域の教育ニーズは高く、特に若者の間で日本文化への関心があり、小中学生向けの放課後プログラムで大学生

が活躍する場があることで、Aridome (2015) や Sazawa (2018) の実践例を参考にした。

3 実践の概要

地域との関わりを取り入れたのは3年目春学期、6学期目のコースである。4学期目で初級文法の導入を終え、5学期目に中級の主要文法を扱った後のコースで、授業は55分のものが週3回の形態である。2019年は7名が履修し、2020年は4名が履修した。2019年は直前の秋学期に日本に留学して帰ってきた学生が3名おり、その他にも日本に短期で留学・旅行した経験がある学生が多かった。

コースのテーマの一つに「言葉を学ぶことにはどんな意味があるのだろうか」という問いを立て、コース前半(1月～2月前半)で地域の言語教育に関する状況を学んで話し合った上で、コース後半(2月後半～3月)にフィールドワークを行うこととした。目標は、自らの言語学習を振り返ること、また地域の言語・文化の多様性について学ぶことだった。サービス・ラーニングを中心としたコースではないため、授業では他のトピックの読み物、文法学習も並行して行った。

フィールドワークは、週に1回、1時間、5週間、放課後プログラム内で、近隣の小中学生に日本語を教えて振り返ることとしたが、代替活動として、週に1本、5週間かけて5本、言語学習に関連する興味のある文献を読んで週ごとに日本語で要約を書き、レポートと発表にまとめるという選択肢を準備した。これは、放課後の時間に都合がつかない学生がいる事情を考慮した他に、教えるのは責任ある活動なので、学生が選んで参加する形をとりたかったためでもある。2019年は7名中5名、2020年は4名中3名が教えるプロジェクトを選んだ。

学生が教えた放課後プログラムは、近隣の小中学校の校舎を借りて行っている。正規の授業が終わった後の午後3時から5時(小学校は4時から6時)の2時間の中に、宿題をする時間や全員が参加するプロジェクト学習の時間だけでなく、1-2ヶ月間ごとに生徒が選択できる体操や演劇などの習い事(Enrichment)の時間があり、地域の大人が講師として参加している。学生を講師として受け入れることにも積極的だったため、この時間に日本語・日本文化のクラスを開講し、学生を講師として送ることにした。

放課後プログラムで教えることを希望した学生の予定、放課後プログラムの選択科目のニーズを合わせ、2019年、2020年とも、大学最寄りの小学校、中学校1校ずつに学生2名もしくは3名のチームを送る形を取った。2020年は学生の人数、希望する曜日の兼ね合いから、2019年にこのコースを履修して放課後プロジェクトにもう一度参加したいという学生に小学校チームに加わってもらった。2名以上のチームの形を取ったのは、準備や振り返りを協力して行えること、授業中も助け合うことができることを期待したためである。中学校は大学から徒歩圏内、小学校は車で5分程度の場所にあり、大学のシャトルが利用できたが、実際は車を持っている学生が運転していた。

表 1 参加学生数

	小学校 (3-6 年生)	中学校 (7・8 年生)
2019 年	学生 3 名	学生 2 名
2020 年	学生 1 名 + 2019 年の学生 1 名	学生 2 名

5 週間の間、毎週、学生は生徒に教えたいことを考えてまずチーム内で活動話し合い、それからチームごとに教員と短い準備ミーティングを行った。教員はできる範囲で活動に同行したが、現場では補佐役に回った。学生は週毎に授業後、生徒と学習について振り返りを記録した。週毎の振り返りを書くログは教員の作った Google Sites テンプレートを基にそれぞれが作成したポートフォリオで、最終レポートを書く際のアイデアを探す場としても使った。

2019 年は小学校・中学校ともに 10-15 名程度の生徒が日本語を選択した。初めて日本語を選択肢に入れたため、他の選択科目に比べて珍しかったと考えられる。選んだとはいえ、生徒の興味には程度の差が大きかった。また、正規の授業ではないため、生徒の出席も週によってばらつきがあり、選択している生徒が欠席することも、選択していない生徒が「今日は日本語に来てもいい？」と聞いてくることもあった。2020 年は小学校では 4-6 名、中学校では 3-4 名が選択し、他の生徒が参加した週もあったが、少人数だった。生徒の興味に合わせ、折り紙・箸の使い方・おにぎり作り・太鼓ワークショップ・語彙のカードゲーム・名前を日本語で書くなどの活動を行ったり、パワーポイントで日本の学校文化、年中行事や留学先の町を紹介したり、自己紹介や挨拶などのフレーズを教えたり、ひらがなを教えたりと、チームにより様々な形を取った。

2019 年は予定通りに 5 週間の活動ができたが、2020 年は 2 週間半経った 3 月中旬、新型コロナウイルス流行のため、校外の対面活動が中止に、そして学生を大学から自宅へ避難させることとなった。このため、放課後プログラムで教えていた学生に、代替の文献研究プロジェクトとのハイブリッド (2 回の訪問と 3 本の論文など、合計で 5 つの「資料」を使用) に切り替えるか、自宅から何らかの形で小中学生に日本語を教え続けるか、選択肢から選ばせたところ、小学校チームはハイブリッド型、中学校チームは自宅から教えることにした。放課後プログラムのディレクター・中学校コーディネーターと相談し、中学校プログラムに常に参加していた 3 名の生徒とチームの 2 名の学生を Zoom で繋げることを検討したが、コーディネーターが中学生それぞれに電話連絡した結果、その 3 名の家庭にはパソコンがないことがわかった。ディレクターの勧めで、中学校チームの 2 人は、その 3 人の中学生向けの印刷可能な教材を作り、プログラムスタッフが印刷して他の教材と合わせて自宅へ届けることとなり、2 名は 2 回分の教材を作った。プログラムスタッフが中学生に電話をかけて教材の感想を聞いてくれることになっていたが、結局、連絡がつかなかったという。

4 フォーカス・インタビュー、教員の観察から

4.1 一年目からの学びと疑問

2019年2-3月に参加した学生5名のうち、卒業した1名を除いた4名が10月にグループ・インタビューの呼びかけに応じ、プロジェクトについての感想や改善点を話し合った。

教室外で日本語を使う機会ができたこと、日本語に興味を持つ小中学生に出会えたこと、経験的に教え方を学んだことなど、肯定的な感想の一方、難しいと感じたことや改善が期待されることもあげられた。まず、週1回、5週間の限界、達成できる現実的な目標設定の必要性、それから、プログラムについての知識不足や、プログラム内での自分たちの立ち位置の不明確さなどがあった。

これを受けて、プログラムが期待していることを明確化するため、プログラムディレクターとメールをやり取りし、目標は、日本語と日本文化に触れることと確認した。また、2019年の活動の中で生徒が楽しんだのは単語を覚えるゲームや太鼓ワークショップだったことも聞いた。2020年の学生には習い事の選択科目の一つであること、遊びの要素を含めた活動が好まれることを強調した。

4.2 地域・プログラムの特性を知ること

2019年のフォーカス・インタビューで、プログラムについての情報がもっとあればよかったという意見があったことを受け、2020年は準備期間の内容を地域に密着したものにした。2019年は学生が全米から集まっていることを考慮して *America's Languages: The future of language advocacy* (Rivers & Brecht, 2018) を読み、アメリカで言語を学ぶことの意味や目的について話し合ったが、2020年は大学のある地域の新聞から言語に関係する新聞記事を読むことにした。学生ごとに違う記事を読んでその内容を日本語で伝え合い話し合うことで、地域の言語事情を考える活動とした。そこで読んだ記事は、フランス語話者減少とフランス語を教える活動をしているグループ、さまざまな移民言語を話す生徒が通う学校の保健室のニーズ、高校卒業要件に外国語を含めるかどうかの議論、高校でフランス語の教員が見つからず、一時的に代わりに中国語とアラビア語を教えることにしたニュースだった。これらを合わせて読むことで、近隣地域の言語の多様性と複雑性について学び、この地域に住む小中学生にとって日本語・日本文化を学ぶことはどんな意味があるか、話し合った。

また、放課後プログラムの特性について説明する時間を取った。例えば、小中学校のカフェテリアなど校舎の一部を借りて行っているものの、正規の授業が終わって1時間たった時点では、受付のいない正面ドアから入れず、カフェテリアに接する横や裏のドアを開けてもらって入る形となる。また、来ていることを主張して気づいてもらわなければドアを開けてもらえない。フォーカス・インタビューの際、このような入り方をするすることで正式の参加者ではない印象を持った学生がいたことがわかったため、2020年はその理由を説明した。

また、地域からのボランティアを受け入れる柔軟なプログラムで、さまざまな試みをさせてくれる場であるが、週によって生徒が休んだり、入れ替わったり、また学校の予定変更などの影響を受けて、予定通りの生徒が予定通りの時間に学びに来るとは限らず、学生の方にも柔軟性が必要だとも伝えた。プログラムの性

質を知ること、当日のショックも少なかったように思われる。中学校の日本語クラスは2019年には一般的な教室を割り当ててもらったため、2020年もそうだろうと思っていたら、当日、カフェテリアでいいかと尋ねられた。カフェテリアはプログラムの出入口として使われる他、中学校プログラム・コーディネーターが常駐するなど多目的に使われるため落ち着かないのではないかと学生に確認したが、学生はまずはカフェテリアでやってみるという前向きな態度で、結果的に、選択していなかった学生を集めやすいなど、うまくいく場所だった。

4.3 多言語使用者としてのアイデンティティ

地域の言語・文化多様性について学んだ準備と、実際に地域の中学生と出会ったことは、日本語を学ぶ学生が日本語を自分の言語の一つとして捉え、多言語使用者としてのアイデンティティを体験するきっかけになったようだった。

中学校プログラムの日本語クラスは、2019年は地域の人口比を反映し、約7割がヨーロッパ系、約3割がアフリカ系であったが、2020年の4名は全員アフリカ系の女子生徒で、自身が幼少期に渡米したか、親が渡米した移民二世だった。一週目にプログラム・スタッフが声をかけて集めてきた生徒もそうだった。

初めに自己紹介をする際、プログラム・スタッフが「これは言語のクラスだし、このグループはいろいろな言語を話す人が多いから、今知っている言語の数を聞くと興味深い」と提案してくれた。それを受け、大学生は自己紹介で言う項目と自分たちの例をホワイトボードにメモしたが、一人は1.7と書いた後、少し考えて2と書き直していた。まだ学習中の日本語は1言語と数えるには足りないと感じたようだったが、「複雑になるから、完璧じゃないけど」日本語も自分の言語と数え直していた。日本語の教室においては、常にまだ何か学ぶことがある学習者という立場に置かれがちな学生が、日本語を自分の言語の一つと捉え、生徒に教えようとする中で日本語との関係を振り返ることは、学びの一つだと考えられる。また、英語を学習中の生徒や、親の言語は理解出来ても使いこなせない生徒にも、少しでも知っている言語は自分の言語と励ましていた。

4.4 少人数だからこそ築けた関係

中学校クラスは前日に4名の生徒の名前をもらっていたが、コース選択をした日に欠席者がいたから、他にも希望者がいるかもしれないと言われていた。カフェテリアで行ったこともあり、一週目はプログラム・スタッフが声をかけた生徒が集まり、10名程度が参加した。しかし、二週目には元の4名に戻り、三週目にはそのうちの一人が家庭の事情でプログラムをやめ、3名となった。学生は、初めは多いほうがいいと思っていたが、3-4人の方が丁寧に教えることができ、生徒の名前や性格を覚えることもできてよかった、と振り返っていた。常に参加していた生徒は大学生の名前を覚え、前の週に習ったことは覚えていなくても、顔を合わせるのを楽しみにしていた。このような関係が築けたことが、新型コロナウイルスによる自宅避難後も何らかの形で教え続けたいと考えた理由の一つのように思える。音声もビデオも使えない教材という制限があっても何とか教え続

けようと思ったのは、お互いをよく知る関係ができていたからであろう。また、続けたからこそ、コンピューターのない家庭で自宅学習をせざるをえない中学生の、教室では見えなかった実情を垣間見ることもできたのではないだろうか。

2019年の参加者もフォーカス・インタビューで少人数のメリットを語っていた。多くの生徒が日本語・日本文化に興味を持つことをうれしいとしながら、興味や学習に取り組むやる気に差がある生徒を一斉に教えることは難しいと感じ、本当に学びたい生徒を小グループで教えるほうが効果的ではないかと話していた。

4.5 学生の主体性・パートナーとの関係づくり

教員として難しかったことの一つは、どうやって学生の主体性を尊重しながら、初めての経験をサポートするかであった。準備は、地域の言語・文化多様性について学んだ時間と活動のアイデアを出し合った時間以外は、原則として授業外で行い、学生がチームで話し合ってから、教員と短いミーティングをすること、教員からはそのミーティングで提案するだけとした。放課後の活動にも、教員の都合がつく日は同行したが、2019年はそれぞれの学校に1,2回ずつしか行けなかった。また、同行しても補佐的な役割のみとした。

学生の主体性を優先したことで得られたのは、学生が自分の授業という実感を強く持ち、何が教えたいか、どうやって教えたいか、上手くいったと思うか、熟慮していたことだった。また、2020年の中学校チームはひらがなを教えたいという希望が強く、ひらがなを学習項目の一つとした。教員が深く関わっていれば、短期の習い事であることから諦めさせたかもしれない項目だったが、ひらがな以外の活動も含めて全体のバランスに気を配ること、生徒の様子を観察しながら教えることを促した。その結果、実際に教えたことで、ひらがなは予想外に難しいことに気づき、また教員として字をきれいに書くことの重要性を学んだと話していた。2020年の中学生はみな多言語話者だったため、日本語の書きにも興味を持ち、特に、自分の名前や友人の名前を日本語で書きたいという希望を持っていた。ただ、何を教えるか考えるのに苦労したという学生もあり、Grim (2017) の実践にあるような授業案のテンプレート、トピックのリストなどをリソースとして提示することは有益だろう。

このように授業については学生に主体的に計画することを促したが、プログラムスタッフとのやり取りは二年目も主に教員の方で行った。これは、コースの一環としての活動だったこと、一年目からの関係づくりがあったことなどにもよるが、学生がプログラム内での立ち位置がつかめない感覚を持っていたのは、教員がやり取りをしていたためでもあるだろう。現場でも、プログラムスタッフがそれぞれのクラスに担当として常駐していたが、そのスタッフとの関係は弱いままだった。スタッフが緊急で場を離れたり、欠席のため代理教員が来たりするという不確実性があったが、早い時点から学生をコミュニケーションの輪に入れ、複数回紹介して関係を強化することが必要だろう。学生の担当曜日・学校が決まった時点で、学校の担当者とのやり取りに学生を加えること、学生が当事者として

スタッフに質問したり、落ち着かない生徒への個人的なサポートを依頼したりできるパートナーとしての関係を築くことも目標に加えたい。

5 まとめ・将来への課題

この2年間で学んだこととして、まず、教員も学生も地域について知ること、定期的な振り返りを通してコースの学びの一環とすること、また、教員・学生・プログラムスタッフ・生徒の間それぞれの関係づくりに気を配ることの重要性があげられる。

これから何か始める場合、大学内のサポート・ネットワークの活用を勧めるが、その他に自分で地域社会に一步を踏み出してみることで開ける可能性もある。大学が地域のニーズをすべて把握しているとは限らず、また、大学のセンターを介して知り合う相手より、個人的に繋がりがある相手の方が速く関係を築ける場合もある。特に、職を得た地域に単身で住み始める場合、大学外の地域社会との関わりは寮に住む学生と同程度にとどまる可能性があり、大学外の社会との接点を意図的に探し求める必要があるだろう。また、小さく始めること、予想外の気づきを大切にすることもあげたい。

現在、大学も地域社会もさまざまな困難に直面している。以前から存在していた問題が顕在化したものもある。地域社会について学ぶことから始めて、地域とともに学ぶ大学・プログラム・教員・学生の姿勢を育てていくことが重要だろう。

参考文献

- 黒川美紀子 (2012) 「サービス・ラーニングの要素を取り入れた上級日本語教育の試み」 『日本語教育』 153: 96-110.
- 西俣 (深井) 美由紀、熊谷由理、佐藤慎二、此枝恵子 (2016) 『日本語で社会とつながろう！社会参加を目指す日本語教育の活動集』 ココ出版.
- Aridome, H. (2015) Teaching Japanese: When the student becomes the teacher. 29th Annual Conference, The Japanese Language Teachers Association of the Northeastern Region. Tufts University, MA. August 22.
- Census.org. (2015. November) Census Bureau reports at least 350 languages spoken in U.S. homes. *Press Release CB15-185*. <https://www.census.gov/newsroom/press-releases/2015/cb15-185.html> (accessed June 10, 2020)
- Census.org. Quick Facts. <https://www.census.gov/quickfacts/> (accessed June 10, 2020)
- Fujie, N. (2019) *The impact of participation in a service-learning program on university students' motivation for learning Japanese*. A MA thesis submitted to the faculty of Purdue University.
- Grim, F. (2010) Giving authentic opportunities to second language learners: A look at a French service-learning project. *Foreign Language Annals*, 43(4): 605-623.
- Grim, F. (2017) Experiential learning for L2 students: Steps toward a French service-learning program in the community. In M. Bloom & C. Gascoigne (Eds.), *Creating experiential learning opportunities for language learners: Acting locally while thinking globally*. Multilingual Matters, pp. 72-83.
- Hanaoka, V. E. W. (2016) Using community-based instruction to promote language affiliation: Findings from Japanese language learners. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 20: 49-72.

- Hellebrandt, J. (2017) Community engagement in Spanish departments at US colleges and universities: Where is it? In M. Bloom & C. Gascoigne (Eds.), *Creating experiential learning opportunities for language learners: Acting locally while thinking globally*. Multilingual Matters, pp. 18-32.
- Lee, C. P., Curtis, J. H., Curran, M. E. (2017) Shaping the vision for service-learning in language education. *Foreign Language Annals*, 51: 169-184.
- Sazawa, C. (2018) Implementing Service-Learning in World Language Classrooms. 2018 Annual Convention and World Languages Expo, American Council on the Teaching of Foreign Languages. New Orleans, LA. November 17.
- Thomas, J. (2017) Language camps: By teaching we learn. In M. Bloom & C. Gascoigne (Eds.), *Creating experiential learning opportunities for language learners: Acting locally while thinking globally*. Multilingual Matters, pp. 242-257.

Japanese Community Development for Japanese-Language Learners Through Extracurricular Activities

Tatsushi Fukunaga and Aiko Fukunaga (University of Rhode Island)

Abstract

The concept of “Communities of Practice” as a practical organizational tool has been expanded to designing various communities in Japanese-as-a-foreign-language settings. However, little is known of how the Communities of Practice can be utilized at a university with a small number of Japanese learners located in an area with few to no Japanese or Japanese-related communities. This study is an ongoing project of Japanese community development at a sea-grant and land-grant university in the northeastern United States. The authors began working full-time at the university in 2019 and have come to realize that approximately 100 students taking Japanese courses had little or no chance to use Japanese nor interact with Japanese speakers and peers outside of the classroom. Thus, we decided to create a Japanese community by introducing several activities such as conversation hours and a Facebook group (Nihongo for URI students). This paper will provide a description of each activity and discuss how we attempted to lead Japanese-language learners to participate in target language activities beyond the classroom.

Keywords: Communities of Practice, Community of Practice, Japanese as a foreign language, Japanese community

1. Introduction

Wenger, McDermott, & Snyder (2002:4) define “Communities of Practice” as “groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise by interacting on an ongoing basis.” The concept of Communities of Practice as a practical organizational tool has been expanded to the designing of various communities in Japanese-as-a-foreign-language settings (e.g., Thomson 2016, 2017). Yet, to our knowledge, the majority of such research has been conducted at universities with a relatively large number of Japanese learners in the vicinity of Japanese communities. Little is known about how Communities of Practice can be utilized at a university with a small number of Japanese learners located in an area with few to no Japanese or Japanese-related communities.

This study is an ongoing project of Japanese community development initiated by a Japanese program at a sea-grant and land-grant university in the northeastern United States (the University of Rhode Island). The authors began working full-time at the university in August 2019 and have come to realize that approximately 100 students taking Japanese courses in Fall 2019 had few or no chances to use Japanese or interact with local community members who speak Japanese and peers outside of the classroom. Although there are some Japanese exchange students and faculty members at the university, no Japanese-related communities or extracurricular activities previously existed. Thus, we decided to create a Japanese community by introducing several activities involving current and former students, faculty members, and local community members. The activities in the 2019-20 academic year targeted learners at all levels and included Shaberiba (conversation hours), Yomoyomo (reading club), tutoring hours, Japanese social events, movie nights, classroom observations, and virtual interactions via a Facebook group.

However, in the middle of the spring semester (March 2020), due to the global outbreak of COVID-19, the university decided to transition from face-to-face teaching to remote teaching.

As a result, most of the extracurricular activities were canceled or postponed. In this paper, we will describe what we had planned and actually conducted in the 2019-20 academic year. Next, we will discuss the learners' perceptions of these extracurricular activities by reflecting on their responses to the "Experience in Extracurricular Activities Survey." Finally, we will suggest strategies for enhancing the extracurricular activities based on the findings of the current study.

2. Extracurricular Activities for Japanese-Language Learners

This section will explain the purpose of each activity. Table 1 shows seven activities that were planned for Spring 2020. However, some activities were canceled or postponed due to the global outbreak of COVID-19. We also conducted Shaberiba and the Japanese social event in Fall 2019.

Table 1 *Extracurricular activities in Spring 2020.*

Activity	How often?	For whom?	Number of participants	Where?
Shaberiba (Conversation Hours)	1 hour per week	current students, local community, graduates, exchange students	20-30	living room of the international house
Yomoyomo (Reading Club)	2 hours per week	current students only	12	meeting room, classroom
Tutoring Hours	6 hours per week	current students only	0-1	instructors' offices
Japanese Social Events	1 (Fall 2019) 3 (Spring 2020)	current students, local community, graduates, exchange students	32 (Fall 2019) 16 (Spring 2020)	living room of the international house
Classroom Observations	2-3 hours per week	current students only	1-6	classroom
Nihongo for URI students	NA	current students only	All	private Facebook group
Movie Nights	4 times per semester	current students only	NA (All canceled)	living room of the international house

2.1 Shaberiba

Shaberiba (conversation hours) started in Fall 2019. This activity was one of the main extracurricular activities in which we encouraged Japanese language learners at all levels, local community members, graduates, and Japanese exchange students to participate. Throughout the spring semester, 20-30 people regularly participated. We hired some Japanese exchange students as facilitators. The primary purpose of Shaberiba was to give learners the opportunity to practice their speaking skills. In addition, Shaberiba was meant to be an opportunity for learners to gain exposure to Japanese as spoken by Japanese exchange students and other Japanese speakers. We

usually had several groups for different levels (e.g., introductory, intermediate, and advanced). At each group, usually two native Japanese speakers who are Japanese instructors and/or Japanese exchange students played the role of facilitators. Topic cards created by instructors were utilized to encourage open-ended conversation. Shaberiba was held in the big living room of the international house. The large size of the venue allowed the participants to freely move among the groups. Some sat at the upper-level table to listen to how advanced learners speak, while others joined the lower-level group to provide language support for lower-level learners.

2.2 Yomoyomo (Reading Club)

This activity started in Spring 2020. Yomoyomo comes from the Japanese “Yomō (Let’s read).” Although the university library had only a few Japanese books, the Japanese section was able to purchase approximately 200 Japanese books including novels, graded readers, and test preparation books for the Japanese-Language Proficiency Test in Spring 2020 thanks to financial support from Shoyu Club. The participants chose and read books based on their interests and levels in a completely silent environment. Unfortunately, we only had two Yomoyomo meetings in Spring 2020 due to concerns about the global outbreak of COVID-19.

2.3 Tutoring Hours

This activity was formerly called office hours. In Fall 2019, few students came to the office hours. According to the students, they were not sure how they could use the hours. Thus, we decided to change the name to “tutoring hours” and told students that they could ask anything about the Japanese language, prepare for tests and exams, or just have a conversation with their instructors.

2.4 Japanese Social Events

The main purpose of these events was to help potential and current students understand the Japanese programs available at the University of Rhode Island (URI), such as the Global Language and Area Studies major, the Japanese minor, the Japanese International Engineering Program, and extracurricular activities. We also invited students studying abroad in Japan and local community members who formerly worked in Japan to talk about their experiences. The Fall 2019 event also served as an opportunity for current students to get to know the Japanese exchange students, graduates, local community members, faculty members, and administrative staff. The first event was held at the end of the fall semester in 2019. Three events were scheduled for Spring 2020, but two of them were canceled.

2.5 Classroom Observations

The primary purpose of the classroom observations was different for advanced learners and beginner learners. When the advanced learners joined the introductory class, they were asked to demonstrate model dialogue in class and/or support pair/group activities. In addition to supporting the lower-level learners in class, the advanced learners were also expected to play the role of facilitators outside of the classroom, such as at Shaberiba in the future. On the other hand, when the beginner learners (e.g., JPN102) joined the upper-level classes, they were supposed to

observe classroom discussions and/or presentations. This activity attempted to help beginner learners grasp what they will be able to do in the target language after one, two, or three years and further motivate them to keep learning the Japanese language. The roles of intermediate learners varied depending on the classes.

2.6 Facebook Group

The Facebook group—Nihongo for URI students—was the only extracurricular activity during which learners met virtually and used the target language in a private Facebook group. It was assumed that learners would feel more secure and comfortable interacting with others in the target language if the group were private. Therefore, only former and current students were able to join this group. This group was also designed to ask students in some Japanese courses to post their assignments such as video presentations and essays and to offer comments to each other. In addition, both instructors and learners shared other information such as useful web pages for Japanese language learning and their favorite Japanese songs.

2.7 Movie Nights

This event was mainly for students who previously took or were taking the “Japanese culture” course. They would watch Japanese films and discuss the contents relating to the course. Other students taking Japanese courses would also be invited to this event. The films we planned to screen included *Tokyo Story* (directed by Yasujiro Ozu) and *Shoplifters* (by Hirokazu Kore-eda). Four movie nights were scheduled for Spring 2020, but unfortunately all were canceled.

3. Learner Perception Towards Extracurricular Activities

As mentioned before, both Shaberiba and the Japanese social event were held in Fall 2019. The students’ reactions were mainly positive, indicating the possibility of expanding and developing more activities. Therefore, Yomoyomo, tutoring hours, classroom observations, the Facebook group, and movie nights were planned as new activities for Spring 2020. To investigate how learners perceived the extracurricular activities, we administered the “Experience in Extracurricular Activities Survey” in all Japanese classes at the end of Spring 2020. This survey also aimed to explore possible reasons why some learners did not participate in the activities. We did not include movie nights in the survey because all the events were canceled. Furthermore, the survey had various questions, but the current study focuses on the following four questions:

Question 1: How did participants perceive the extracurricular activities?

Question 2: Why didn’t learners participate in the extracurricular activities?

Question 3: What motivated learners to participate in the extracurricular activities?

Question 4: Which activities were the most and least important to learners?

In Spring 2020, 62 students were enrolled in one of the Japanese courses (JPN102, 104, 206, or 306). Fifty-five out of sixty-two students answered the survey. This research was approved by the University of Rhode Island Institutional Review Board, and all participants gave informed consent.

3.1 How Did Participants Perceive the Extracurricular Activities?

Question 1 asked participants to describe how they felt about each activity. Most of the respondents wrote comments, while some did not. Out of the seven activities, this study reports results for four activities in which a relatively large number of learners participated. For each activity, this paper summarizes the findings in terms of learners' positive and negative comments. All the comments were reviewed by the authors and coded. First, we carefully reviewed the comments from the learners to identify themes. Next, we generated tentative themes. Finally, the authors revisited the comments to confirm whether each theme appropriately represented the comments and to see whether new themes emerged. As you can see below, some comments from one student include two or more themes. The words indicated in bold are those specifically relevant to the key concepts.

3.1.1 Perception towards Shaberiba

Twenty-five out of fifty-five respondents participated in Shaberiba. Based on the comments, we identified the following six themes: (1) fun and enjoyment (n=17), (2) practice speaking and listening skills (n=10), (3) native speakers (n=5), (4) socializing (n=4), (5) out of classroom (n=3), and (6) anxiety (n=1). Table 2 provides representative comments for each theme. Most of the comments were positive. The results indicate that learners found Shaberiba helpful for improving their language skills and also enjoyed the activity. In addition, this activity was regarded as an opportunity for them to get to know other students and Japanese speakers. The last theme was the only negative reaction (n=1).

Table 2 *Learner perceptions towards Shaberiba.*

Students	Responses	Themes
52	It is very fun and a great way to improve your speaking skills.	1
22	I enjoyed talking to everyone.	1
05	I like Shaberiba because I get to practice my speaking and listening skills .	2
26	It was very fun, and great for listening and speaking practice	2
29	Getting the chance to converse with native Japanese speakers was definitely an important opportunity for me.	3
02	it exposed us to what native Japanese sounds like and new words.	3
54	I was very enthralled that i could combine my study of japanese with socializing	4
56	The Shaberiba was great fro making new friends	4
09	It's something that we don't really get the opportunity to do during normal class hours .	5
56	Because of the more casual setting it allowed for people who normally wouldnt speak in class to do it there which I think is great.	5
04	I have severe social anxiety so it was really difficult for me to make myself go.	6

3.1.2 Perception towards Yomoyomo

Twelve out of fifty-five students participated in Yomoyomo. Based on the comments, we identified the following four themes: (1) many books of various levels (n=5), (2) relaxing (n=2), (3) reading through an entire book (n=2), and (4) difficult to keep quiet (n=1). Like Shaberiba, this activity was also viewed as practical for learners. We can interpret the comment provided by Student 26 as positive or negative. Student 41's comment required clarification as to whether the activity itself was uncomfortable or the room was inappropriate (e.g., too small) for the student. Table 3 provides representative comments for each theme.

Table 3 *Learner perceptions towards Yomoyomo.*

Students	Responses	Themes
06	I also liked the large selections of books and the difficulty was at the same level as my ability to understand Japanese	1
07	I thought it was really helpful because there were many books of various levels available to read.	1
03	It was relaxing	2
05	It was very calming .	2
02	It was a good way to use what we know about Japanese to try and read through an entire book , or other literature.	3
26	It forced me to engage in prolonged Japanese reading .	3
41	it is difficult to stay completely quiet for an hour amongst many peers.	4

3.1.3 Perception towards Japanese social events

Eight out of fifty-five students participated in Japanese social events. Based on the comments, we identified the following four themes: (1) establishing a network (n=6), (2) fun (n=4), (3) helpful (n=3), and (4) didn't have many people (n=1). In contrast to the above activities, the Japanese social events seem to have been a great opportunity for students to get to know each other and to build a community network. On the other hand, Student 52 was dissatisfied with the number of participants. Table 4 provides representative comments for each theme.

Table 4 *Learner perceptions towards Japanese social events.*

Students	Responses	Themes
23	It's nice to get to know other people and talk with them.	1
07	There was a feeling of community I felt among the students, transfer students, and staff, within the Japanese language program.	1
07	The events I attended were always fun and informative to be at.	2

54	I enjoy meeting others with the same field of study	2
29	I felt that this event was very helpful both in gaining a perspective on what my experience was likely to be like studying abroad in the future as well as allowing me to connect or reconnect with JIEP advisors and other students participating in the program, of which I know only a few.	3
17	There usually really fun, and helpful	3
52	Fun but didn't have many people .	4

3.1.4 Perception towards the Facebook group

Forty-two out of fifty-five students participated in the Facebook group. Based on the comments, we identified the following six themes: (1) community and connection (n=11), (2) seeing other people's stories (n=8), (3) practice (n=3), (4) homework (n=4), (5) no interest in social media (n=3), and (6) not interactive (n=2). Table 5 provides representative comments for each theme.

Table 5 *Learner perceptions towards the Facebook group.*

Students	Responses	Themes
02	It was a great way to get everyone connected and develop a sense of community with Japanese learners.	1
51	I felt like this was good way to get all the Japanese Classes together .	1
03	It was interesting seeing other people's stories and interests in a subject I am also interested in.	2
04	I really liked getting to see what my classmates like to do outside of school.	2
05	It was interesting to read people's comments because you're practicing your reading skills , and you possibly learn something new about them.	3
32	It was good practice to write posts in Japanese online and comment on my peers' posts	3
18	I thought the Facebook group was an interesting way to complete assignments for class.	4
06	it was easy for me to post my work and get feedback from professors .	4
15	I myself don't use social media much, so it felt a bit awkward for me to go out of my way to use it.	5
34	A little inconvenient because I do not use Facebook	5
54	It could have been more interactive besides the assignments.	6

The first three themes are positive. Students taking JPN102 (Introductory) and 104 (Intermediate) were asked to post some writing tasks as assignments on Facebook. However, many students viewed the Facebook group as an online community for getting to know each other rather than for practicing writing and reading skills or submitting their assignments. Like

face-to-face interactions, Nihongo for URI students has the potential to set up “virtual exchanges” with other learners of different levels or other Japanese speakers. Themes 3 and 4 were first categorized as the same theme. However, the comments of Theme 3 indicate more positive reactions, while the comments of Theme 4 show more passive attitudes. In other words, students participated in the activity because they were asked to do so. Theme 5 points out the reasons why some learners hesitated to participate. As Student 54 notes, many more comments were from instructors than from students. We could encourage more interactions among peers.

3.2 Why Didn't Learners Participate in the Extracurricular Activities?

Question 2 provided learners with choices for the reason why they did not participate in the activity. If their reasons did not match any of the provided choices, they were asked to check “Other” and provide specific reasons. Figure 1 illustrates the reasons for each activity. Out of 55 respondents, the numbers of learners who did not participate in the activities were 30 (Shaberiba), 43 (Yomoyomo), 50 (tutoring hours), 47 (Japanese social events), 43 (classroom observations), and 13 (Facebook group).

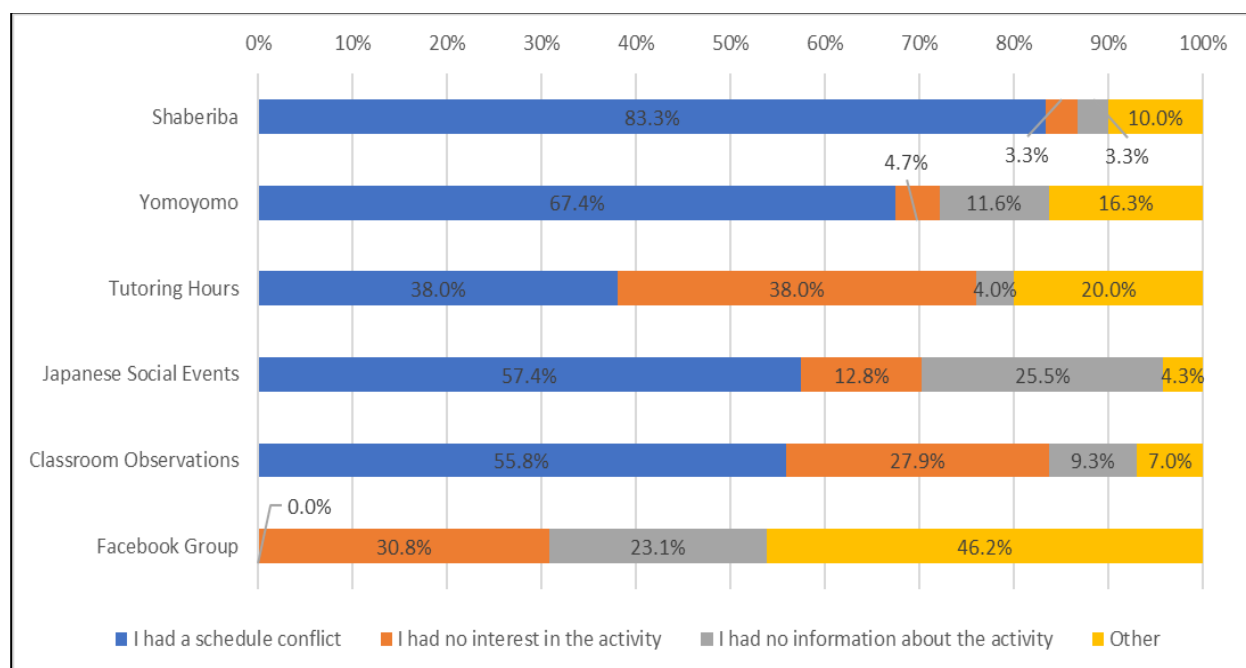


Figure 1 Why didn't learners participate in the extracurricular activities?

For all the activities but the Facebook group, the main reason for not participating was “I had a schedule conflict,” followed by “I had no interest in the activity.” The scheduling issues, especially for Shaberiba and Yomoyomo, should be solved with better scheduling and additional events each week or month. However, given that instructors provided 6 tutoring hours per week, it is somewhat puzzling that “I had a schedule conflict” was a top choice for this activity. Thus, it is possible that the real reason for students declining to participate in this activity was “I had no interest in the activity.” Students could ask any questions before and after class as well as during other extracurricular activities, so they may have felt that participating in tutoring hours was not necessary. For the Japanese social events, a quarter of learners stated that they had no

information about the event. For the Facebook group, 6 out of 13 students selected “Other” and stated that they don’t use or don’t want to use Facebook or social media.

3.3 What Motivated Learners to Participate in the Extracurricular Activities?

Overall, the top reasons for participating in the extracurricular activities were associated with benefits—being able “to improve Japanese language skills (88.7%),” “to learn Japanese language (71.7%),” and “to learn Japanese culture (60.4%)”—as Figure 2 shows. However, it is interesting to note that the second most commonly cited reason was “to have fun (73.6%),” which seems to be a good motivation factor. Half of the learners also expected “to make friends (45.3%)” through the activities.

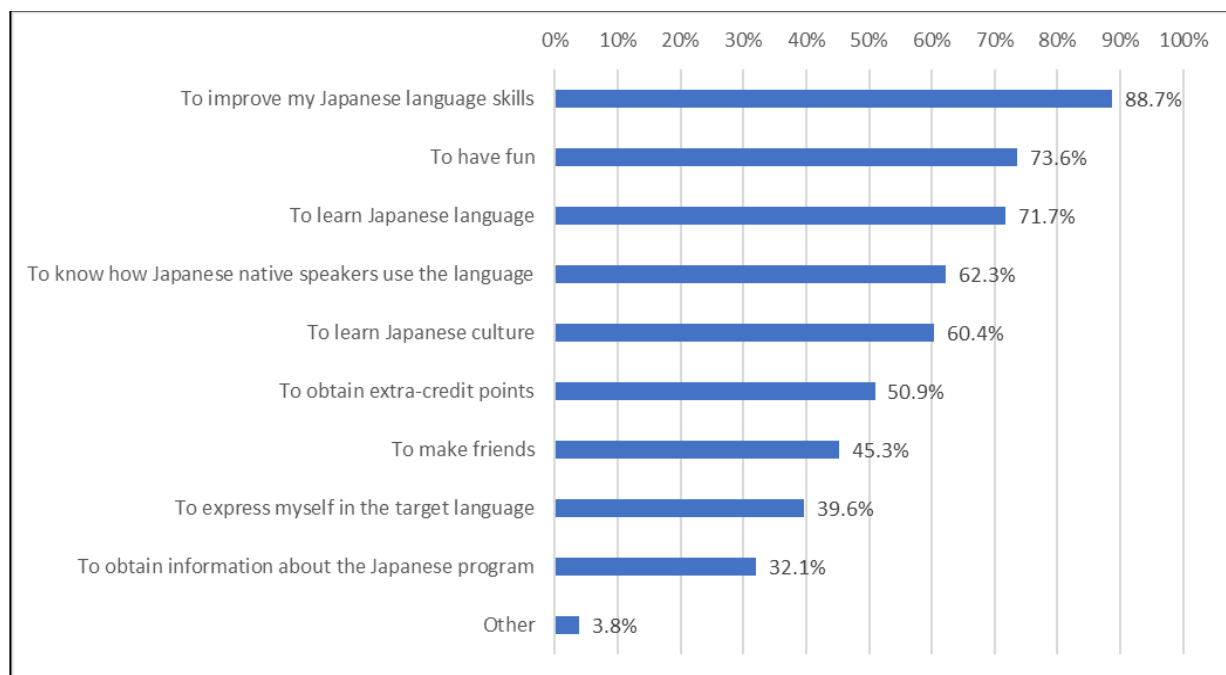


Figure 2 What motivated learners to participate in the extracurricular activities? (multiple answers allowed)

3.4 Which Activities Were the Most and Least Important to Learners?

Figure 3 illustrates the distributions of the respondents’ answers to “Which activities were the most and least important to you?” Half of the learners selected Shaberiba as the most important activity (47.3%), followed by the Facebook group (32.7%). For the least important activities, they selected classroom observations (30.9%). Interestingly, the Facebook group was chosen as both the second most important activity and the second least important activity. These findings suggest that some learners prefer interacting in online environments rather than face-to-face environments. However, these results should be considered with caution. We conducted Shaberiba more than ten times starting in Fall 2019, while classroom observations and Yomoyomo took place just a few times because of cancellations caused by the global outbreak of COVID-19.

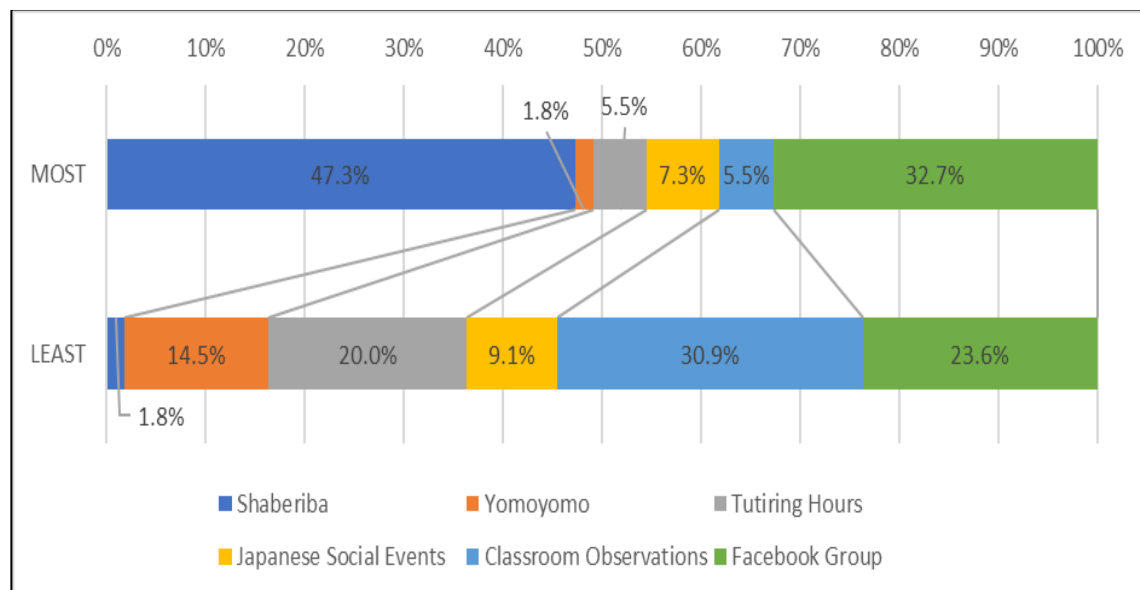


Figure 3 Which activities were the most and least important to learners?

4. How Can We Enhance the Extracurricular Activities?

To develop a Japanese community for Japanese language learners, we planned and conducted various extracurricular activities in Spring 2020. However, learners' reactions varied depending on the activity. Two fundamental issues to address in this section are "How could we further motivate learners to participate in the extracurricular activities?" and "How could we improve the extracurricular activities?" With these issues in mind, we devised the following five planning strategies:

1. Clarifying the purposes of the activities
2. Ensuring everyone understands the importance of the Japanese community
3. Solving the schedule conflicts
4. Offering extra credit points
5. Exploring the potential for online activities

4.1 Clarifying the Purposes of the Activities

Clarifying what learners can do at the extracurricular activities is imperative. While we did announce activities and events in terms of date, time, and venue, we may not have adequately explained what students could achieve at the activities. Perhaps the purposes of each activity were unclear for some learners. In order to correct this problem in the future, instructors could first ask learners to set learning objectives for themselves at the beginning of the semester. Then, instructors should try to match what learners want to do (e.g., practice speaking) with a certain activity (e.g., Shaberiba). We can show information presented in Table 6 in class.

Table 6 *The purposes of the activities.*

Learning objectives	Activities
To improve speaking and listening skills	Shaberiba, tutoring hours
To improve reading skills	Yomoyomo
To improve writing skills	Facebook group and other social networking services (e.g., Twitter, Instagram)
To review Japanese grammar	Tutoring hours
To obtain information about Japanese programs, Japanese-related events	Tutoring hours, Facebook group
To build a network	Japanese social events, Shaberiba, classroom observations

In addition, instructors announced the activities and events in class as well as via email, LMS (learning management system), and the Facebook group; nevertheless, the survey results revealed that some learners did not participate in activities because they did not know about them. Thus, those announcements should be made more periodically and in a wider variety of ways.

4.2 Ensuring Everyone Understands the Importance of the Japanese Community

“Community of practice” is a key concept for designing and implementing activities and events. However, instructors never mentioned this concept prior to the activities. It would be a good idea to help learners understand that participating in the activities is a way to become a member of the Japanese community. Understanding the concept may encourage learners to embark on more new activities.

We designed Shaberiba and the Japanese social events not only for current students but also for local community members and graduates. However, just a few non-students participated in these activities. Since we were new to the university and the area, we had only a small network within the community. Thus, it is important for us to continue reaching out to community members and expanding our network.

4.3 Solving the Schedule Conflicts

One of the biggest reasons that learners did not participate in activities was that they had a schedule conflict. We decided the times and dates for each activity based on instructors’ availability. To solve this issue, the instructor should ask learners about their availability at the beginning of the semester to create a better schedule. Furthermore, although two full-time instructors always participated in all activities as main facilitators this time, intermediate and advanced learners would ideally lead some activities such as Shaberiba and Yomoyomo in the future.

4.4 Offering Extra Credit Points

As another strategy, we can give extra credit points as participation points. In fact, learners did gain a very small number of points by participating in Shaberiba, Yomoyomo, and classroom observations in Spring 2020. The extra credit points can be used to effectively boost learners' motivation to participate in activities. Furthermore, while analyzing the learners' positive and supportive comments from the survey, we realized that it would also be a good idea to allow students to gain points by reporting their experiences participating in activities in class or in the Facebook group.

4.5 Exploring the Potential for Online Activities

Last but not least, we are considering this final strategy — Exploring the Potential for Online Activities — precisely because we are facing the current challenging situation, that is, the transition to an online teaching and learning environment. Initially, the Facebook group—Nihongo for URI students—was a supplementary activity, not a main activity. Previously, we tended to prioritize face-to-face activities over this online activity. However, in light of efforts to avoid in-person gatherings, the role of the Facebook group also changed significantly. Although instructors held online office hours (i.e., tutoring hours) even after the transition, other face-to-face extracurricular activities were all canceled. Now the Facebook group is the main activity in which everyone can participate. According to one of the students, “It was a great way to get everyone connected and develop a sense of community with Japanese learners (Student 02).” As of May 2020, nobody knows when the current situation will end. Therefore, it is important for us to explore the potential for online activities.

The authors are introducing new extracurricular activities in Summer 2020, which include (1) online Shaberiba, (2) an online Japanese social event, and (3) posting on Instagram. Online Shaberiba is a one-hour conversation hour held three times a week during the summer semester. For the online Japanese social event, we are planning to invite a former student who is currently working in Japan to talk about her working experiences in Japan. Both former and current students can join this event. Lastly, in addition to Facebook, which is less popular among the students, we have also started using Instagram to increase interactions with peers and other Japanese speakers. Learners enrolling in the summer intensive courses can gain extra credit points by writing an article in Japanese on Instagram. At the end of this summer semester, we will review all the activities to determine what kinds of activities will be effective and feasible in Fall 2020.

5. Conclusion

Despite a number of limitations (e.g., a small number of Japanese language learners at the university, few native speakers available around the university), Japanese language learners have gradually started to participate in URI's extracurricular activities over the past academic year. However, the Japanese community has just started to develop and is still in an early stage of becoming a community of practice. Wenger et al. (2002) define “five stages of community development: potential, coalescing, maturing, stewardship and transformation” (2002:68). At the first stage (i.e., potential), as instructors of Japanese courses and coordinators of URI's

extracurricular activities, we have attempted to define “the scope of the domain in a way that elicits the heartfelt interests of members” (i.e., Japanese language learners) and “aligns with important issues for the organization as a whole” (i.e., the Japanese section of the university) (2002:71). However, as discussed above, there are still many potential participants and community members to be considered. Thus, it is important for us to help them “imagine how increased networking and knowledge sharing could be valuable” (2002:71) for them, their peers, and the community. Furthermore, while this study revealed learners’ general motivation for participating in activities, it is important to continue identifying their needs. Based on the findings, we should discontinue some activities, have certain events more frequently, and introduce new activities. Considering the challenges of the current online teaching and learning setting as well as the next stage (i.e., coalescing) of community development, we are in fact very aware of the significance of designing and implementing “activities that allow members to build relationships, trust, and an awareness of their common interests and needs (2002:82),” such as online activities.

We hope that the study reported in this paper sheds light on how effective extracurricular activities can be conducted at a university with a small number of Japanese learners located in an area with few to no Japanese people or Japanese-related communities.

References

- 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.
- トムソン木下千尋 (編) (2017) 『外国語学習の実践コミュニティー参加する学びを作るしかけー』 ココ出版.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002) *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.

中級クラスにおけるブックレビュープロジェクト A Book Review Project in the Intermediate Level Course

小室リー郁子 (トロント大学)

要旨

本稿では、中上級の学習者を対象に行ったブックレビュープロジェクトの実践報告を行う。中上級の読解授業では精読を中心にした授業が一般的だが、学習者が教育機関での学習を終えた後も自律的に日本語学習を継続させるためには、日本語で読むことの楽しさを味わわせることが重要である。本プロジェクトでは、楽しんで読むことを目指す「多読」の特徴を採り入れながら、学習者一人一人の読みを教室内外の課題・活動でサポートする仕組みを設けた。プロジェクト終了後に行ったアンケートでは、プロジェクト開始時には自分に読めるだろうかと不安を覚える学習者が多かったが、終了時には自分の力で作品を読み切ったことに対し達成感を覚え、今後も読み続けていきたいという回答が多数を占めた。この結果から、日本語で書かれた作品を楽しんで読むことができたという経験が、その後の自律的な日本語学習を継続させるための素地の形成につながったことが示唆された。

キーワード：中上級の学習者 読解 自律的 日本語学習の継続 つまづき

1. はじめに

中級以上の読解教育では、解説文や意見文、また専門性の高い学術的なテキストが教材として用いられ、さらにそういった文章が書けるようになることを目指す指導が行われている。しかし、日本語学習の目的が多様化の一途を辿る中、学習者が皆そのようなテキストを読んだり書いたりできるようになることを目指しているわけではない。国際交流基金が行った「2018年度海外日本語教育機関調査」(国際交流基金 2020:25-26)では、日本国外で学ぶ学習者の学習目的・理由は、日本語環境での勉強や仕事ではなく、自分の趣味や余暇の時間をより充実したものにするため、また日本語そのものに対する興味を満たすためという回答が上位を占めていることが報告されている。

では、そのような学習者たちが自律的に日本語学習を継続させていくために、大学などの高等教育機関での日本語クラスではどのような読解教育を行えばよいのであろう。“Extensive Reading in the Second Language Classroom” (1998) の編者である Richards (1998) は、すらすらと読めるようになること、また読むことによって大事な情報を得たり、読んで楽しめるようになることは、多くの学習者にとって最も意味のあることであり、そのための指導が必要であると指摘している。

For many language students, the ability to engage in fluent reading and to read both for important information and for pleasure is perhaps the most valuable benefit they will gain from language study; hence it is crucial that such an outcome is planned for in language teaching rather than left chance. (Richards 1998:xi)

そこで、筆者は中級レベルの学習が進んだ学習者を対象に、日本語で読める楽しさを実感させ、コース履修後も自ら読むことを通じて日本語学習を継続させていける学習者を育てるための課題として、ブックレビュープロジェクトを実施した。

2. 本プロジェクトの背景と理念

2.1 読むことを楽しむ活動

学習者が楽しんで読むということに重点を置いた読解活動には、“extensive reading”(以下、「多読」)がある (Day and Bamford 1998:6)。Day and Bamford (1998:7-8) は、“intensive reading”(以下、「精読」)の対極に置かれる多読の特徴として、以下の10項目を挙げている (筆者訳)。

- a) できるだけ多く読む。
- b) 様々なトピックの読み物が用意されている。
- c) 学習者は自分が読みたいものを選ぶことができる。
- d) 読む目的は、読み物の特徴や学習者の興味によって決まるが、概して内容を楽しむこと、情報を得ること、新しいことを理解することである。
- e) 読むこと自体が意義のある言語活動になっている。したがって、読後の課題は設けない、あるいは非常に少ない。
- f) 読み物の文法や語彙が学習者のレベルに合っている。
- g) 読むことが、個人の、静かな活動になっている。
- h) 読む速度は、遅いより速いことが望ましい。
- i) 教師は学習者に活動の方法や目的を伝え、学習者の読む活動を見守り、成功に導く役割を担う。
- j) 教師自身が、読むことを楽しんでいるロールモデルである。

このような特徴を持つ多読は、学習者の語彙を増やし言語的な知識を深めるだけでなく、目標言語で書かれたものを読んで楽しめたという肯定的な経験が、次の新たな「読み」につながると考えられている¹。多読は1970年前後から英語教育で取り上げられるようになり、日本語教育においては2000年代ごろから実践が見られるようになった (江田他 2005、池田 2008、二宮・川上 2012、熊田・鈴木 2019 など)。ただ、多読の特徴である (a) ~ (j) のうち、(a) ~ (c) と (f) を満たすためには異なったジャンルやレベルの読み物が数多く必要となるため、多読用に開発されたまとまった数の教材がない中・上級レベル²の学習者が対象の場合は、教師の工夫が必要となる。

例えば、江田他 (2005:75) では「手に入りやすい小説の中から、教師が短めで読みやすいと判断したものを選び、プリントにして配布し、全員で同じ作品を読む」という方法が取られている。学習者が自分で読みたいものを選ぶという自由度はないが、学習者のレベルに合ったものをいくつか教師が選ぶという方法で、多読の特徴である (a) と (f) が満たされている。一方、池田 (2008:17) では「何冊かの新書を見せて紹介し、2週間後の授業までに各自が一冊購入し、授業に持ってくる」という方法が取られている。読み物の難易度は教師によってコントロールされていないが、学習者自身が読みたいものを選べるという形で (b) と (c) を満足させるものとなっている。このように、これらは

「多読」が目指す本来のありようとは多少異なるが、文法や語彙に注意を向けてじっくり読んでいく精読とは違う体験を通して、学習者に日本語で読むことの楽しさを味わわせることに成功している。

そこで、本プロジェクトはコースワークの一部という位置づけであるため、「(a) 数多く読む」ことは断念し、その代わり「(b) 様々なトピックの読み物が用意されている」、「(c) 学習者は自分が読みたいものを選ぶことができる」、「(f) 読み物の文法や語彙が学習者のレベルに合っている」という多読の特徴を活かした、「楽しんで読む」読解活動を組み立てた。

プロジェクトは、個々の学習者が現代文学の短編を楽しみながら読むことを最も重要な目標に据えた。そして、自分なりの作品の解釈や、読んで思ったこと、心を揺さぶられた体験を日本語で表現すること、そして自分の読んだ作品についてクラスメートが理解できるように自分の言葉で説明する(ブックレビューを行う)ということを実践的な課題として設定した。前掲の多読の特徴では、「(e) 読むこと自体が意義のある言語活動になっている。したがって、読後の課題は設けない、あるいは非常に少ない」ということが挙げられており、Day and Bamford (1998:140-141) は、理想的には読むこと自体が目標であり、得たい情報を得たり楽しんで読むことができれば、それで活動は完結する。読後の課題を設定することは、純粋に読んで楽しむという体験を学習者から奪うことになることを説明を加えている。しかし同時に、教師が学習者の読みをモニタリングしたり、きちんと読んで理解できたかどうかを評価したりする必要性が存在する場合、読後の活動をクラスで効果的に行うことにより、読むという個人の活動をクラス全体で共有できる活動へと発展させられるとも述べている³。したがって、本プロジェクトでは、最終課題であるブックレビューの発表、および、それに向けての教室内外の活動・課題は、仲間と共に読むという過程を楽しめるものにするのを第一に考えた。

2.2 読解活動における教師の役割

石黒 (2019:4-5) は、『日本語教師のための実践・読解指導』の中で、読解活動においては「学習者がふつうに読めているところに指導は不要」と述べ、「学習者が読めないところ、読むのに苦労するところ」を学習者の「つまずき」と呼んで、学習者がつまずいているところだけを取りだして指導すればよいと言及している。

しかし、学習者が読んでいく過程でつまずくのは、文法や語彙が難しく内容が理解できないといった日本語の能力や知識の欠如に起因する場合だけではない。学習者が読み進められなくなる要因には、一人で読み進めるという孤独な作業を続ける気力が維持できなくなったり、一人で読んでいくという作業自体に大きなストレスを感じるという情意面での問題が存在している。

したがって、本プロジェクトでは、日本語能力・知識の欠如だけでなく、このような情意面での要因により、自分一人の力で乗り越えられずに先に進めなくなったり、読む作業自体に挫折してしまうことを「つまずき」と定義する。そして、つまずきを未然に防ぐために、あるいは、起きてしまったつまずきに迅速に対応するために、表1のような教室内外の活動・タスクで、学習者の「読み」をサポートする仕組みを設けた。

表 1 つまづきの防止とつまづきに対応するための活動・タスク

活動の場	活動・タスク	読む気力の維持 ／ストレスの軽減	内容理解 のサポート
教室外(課題)	① 自分が読めそうだと判断した作品、興味を持った作品を選ぶ	✓	
教室外(課題)	② 理解に自信の持てない箇所を抜き出し英訳してフィードバックを受ける	✓	✓
教室外・教室活動	③ 理解の程度・進捗を確認するために教師と面談を持つ	✓	✓
教室外(課題)	④ チェックポイント(5つ)の課題をクリアする	✓	✓
教室活動	⑤ 自分の作品についてペア／グループで話す	✓	

① 自分が読めそうだと判断した作品、興味を持った作品を選ぶ

まず、本プロジェクトでは、学習者は、教師がレベルや内容を考慮して作成した短編小説のリスト(次頁図1)をもとに、各自が実際の書籍を手に取り自分が読む作品を自分で選ぶ、というようにした。教師のお仕着せでなく、読む作品を自分で選ぶことによって、学習者はより意欲的に課題に取り組み、また、それが、最後まで読み終え課題を完成させるという一連の活動の遂行を後押しする原動力にもなると考えた。

② 理解に自信の持てない箇所を抜き出し英訳してフィードバックを受ける & ③ 理解の程度・進捗を確認するために教師と面談を持つ

学習者は、読む作品が決まると、自分で計画を立てて毎週授業の外で少しずつ読み進めていく。それを、教師がモニタリングし、学習者にきちんと読み進めているという安心感を与えるために、学習者はそれまでに読み終えたところから、理解に自信の持てない箇所を抜き出し、英訳して提出するという課題を設けた。そして、学習者の理解に問題が見られたり、理解できているかどうか判断できない場合は、授業時間の前後やオフィスアワーを利用して個別に面談を持ち、直接口頭でのフィードバックを行った。こうすることで、学習者のつまづきを早期発見し、つまづきの種類に応じて適切な対応を取ることが可能となった。

また、理解の程度に関わらず、学期の中ほどで学習者全員と個人面談を持ち、作品の内容およびプロジェクト全体に関して困難を覚えていることなどを聞く機会を設けた。

④ チェックポイント(5つ)の課題をクリアする

本プロジェクトは1学期間(2か月半)をかけて行う長期プロジェクトであるため、学習者は他のコースの課題や試験などで忙しくなると、読む作業から遠ざかりがちになり、それが続くとさらに読むことが億劫になってしまうことが懸念された。また、プロジェクトの最終タスクであるブックレビューの発表は準備に時間がかかるもので、日本語でまとめた長さの発表を経験したことのない学習者にとって、それは負荷の高いものであり、学習者には大きな不安材料となることが予想された。

そこで、コンスタントに読み進めていくことが必要になる環境を作るために数週間おきにチェックポイントを設け、合計5つのチェックポイントを順にクリアしていくことを小さな目標に据えた。学習者は1つ終わるごとに達成感を感じることができ、すべて完了すれば自ずと発表の準備が整っているというようにプロジェクトをデザインした。

はじめての文学						EAS461H1F/EAS1305H1F	
	メモ	著者名	著者名(ひらがな)	作品名	総頁数	主な登場人物など	
1	長編のみ (対象外)	渡田次郎	あさだじろう	—			
2	読みやすい	小川洋子	おがわようこ	▶「ギブスを売る人」	33	僕と伯父さん	
				「キリコさんの失敗」	31	私とキリコさん	
				「バックストローク」	25	弟	
3	言葉が時々難しい 読みやすそうで読みにくいものもある	川上弘美	かわかみひろみ	「運命の恋人」	9	恋人とわたし	
				「神様」	13	くまとわたし	
				「パレード」	25	センセイとツキコさん	
				「ときどき、きらいで」	11	えりちゃんとお母さん	
				「春の絵」	9	おれと女	
				「節子の実」	13	兄とわたし	
				「ざらざら」	13	三人友達	
				「草の中で」	37	わたしと二人の男の子	
				「花野」	21	幽霊のおじ	
				「北斎」	27	姉みたいな男	
				▶「颯風(うごろもち)」	27	うごろもちと人間たち	
				「おめでとう」	6	わたしとあなた	
4	言葉が難しい	桐野夏生	きりのなつお	▶「嫉妬」	35	同期のプロレス仲間	
5	読みやすい 言葉が平易	重松清	しげまつきよし	「モッちゃん最後の日」	33	少年	
				「カレーライス」	13	父と息子	
				▶「クオール」	17	少年	祖父の死
				「あいつの年賀状」	11	少年と友人	
				「ライギョ」	16	少年と同級生	
6	読みやすい	林真理子	はやしまりこ	▶「二人の部屋」	21	女友達	
				「駅」	21	男女	母と娘
7	長編のみ (対象外)	宮部みゆき	みやべみゆき	—			
8	言葉が難しい 関西弁	宮本輝	みやもとてる	「真夏の犬」	29	少年	
				「力道山の弟」	31	少年と父親	
				▶「トマトの糖」	37	サラリーマンの回想(学生時代)	
				「力」	21	男性の回想(少年時代)	
				「五千圓の生死」	29	男性	
				「道に舞う」	26	子供時代の回想	
9	読みやすい	村上春樹	むらかみはるき	「シドニーのグリーン・ストリート」	39	男と小男	
				「カンガルー日和」	13	男女	
				「鐘」	13	男と夜の学校	
				「とんがり橋の逢害」	11	男と「とんがり橋」という食べ物	
				「かいづぶり」	17	男と「かいづぶり」という鳥	
				「沈黙」	39	少年	
				▶「かえるくん、東京を救う」	37	男とかえるくん	
10	言葉が難しい	村上龍	むらかみりゅう	「フィジーのバナナ」	11	男と、女の娘	
				「ムース・ショコラ」	11	男女	
				「おまえ、いい巨人戦も観れるんだろ？」	25	男子学生と女子学生	
				「ワイルド・エンジェル」	21	男女	
				「空港にて」	23	男女	
				▶「瀬島太郎」	11	昔話の現代版	
				「鶴の恩返し」	13	昔話の現代版	
11	言葉が難しい	山田詠美	やまだえいみ	「ひよこの眼」	25	男子生徒と女子生徒	
				▶「アニマル・ロジック」	25	少年	
				「遺物転換」	17	男性	
				「こびつねこん」	27	女性の回想	
12	読みやすい	よしもとばな		「おやじの味」	19	男女	父と娘
				「パプーシュカ」	11	男女	
				「ミイラ」	15	男女	
				▶「ともちゃんの幸せ」	21	男女	

図 1 作品リスト

⑤ 自分の作品についてペア／グループで話す

本プロジェクトでは、学習者が自分の選んだ作品を読むのは授業の外であり、授業時間中に本を広げて読むことがないため、クラスメートがどんな作品を読んでいるかを直接知る機会がない。そのため、週に一度授業時間の一部を使って、クラスでペアあるいはグループになって自分の読んでいる作品や著者について話をし、互いに質問をしたり意見を述べたりする場を設けた。そうすることにより、クラスメートと共に読む課題に

取り組んでいるということを意識して、仲間と励まし合いながらプロジェクトを遂行できるのではないかと考えた。

3. 実践

3.1 実施の概要

本プロジェクトは、筆者が所属する北米の T 大学において、初級 240 時間と中級 120 時間を終えた学習者 (CEFR の B1 レベル) を対象とした、読み書きに重点を置いたコースの課題として実施した。週に 2 時間の授業が 2 回あり、これが 13 週間続く⁴。

実施期間は 2018 年度と 2019 年度の秋学期 (9 月～12 月) で、受講者はそれぞれ 13 名と 17 名であった。

3.2 プロジェクトに用いた読み物

本プロジェクトで使用する読み物には、『はじめての文学』全 12 巻シリーズ (文藝春秋 2006-2007) を用いた。このシリーズは「はじめて現代の日本文学にふれる若い読者のために」編まれたもので、村上春樹や川上弘美など 12 名の著名な現代作家による自選の短編作品集である。「文学の入り口に立つ若い読者へ向けた」内容であるため、比較的平易な言葉で書かれており、テーマも若者にとって身近なものが多い⁵。また、30 ページ未満の短編が多く、初めて日本語の小説に触れる学習者にとって短期間で読み切ることが可能な長さとなっている。

このシリーズは、T 大学の図書館に所蔵されている書籍であるため、学習者が自由に手に取ることができる。プロジェクトの実施期間中は、本コースを履修していない他の学生が持ち出すことのないように、コースのための課題図書として指定した。

3.3 プロジェクトの流れと教室内外の課題

プロジェクトは、表 2 のような流れで行った。

表 2 プロジェクトの流れと教室内外の課題および活動

	チェックポイント (CP) 課題の提出	教室活動	教室外で行う課題
第 1 週目		プロジェクトの説明 & 作品紹介	リストの作品を読んでみる
第 2 週目		グループで作品の冒頭部分を読む	リストの作品を読んでみる
第 3 週目	CP1: 作品決定 & 理由		
第 8 週目	CP2: 著者紹介	ペア／グループワーク (週に一度、5～10 分程度) ・読み終わったところまでの内容や著者のこと、感想などをクラスメートに話す ・自分がよくわからない箇所についてクラスメートに尋ねる	・毎日／毎週読む分量を決め、計画立てて読み進める。 ・毎週英訳 (数行分) を提出 & 個別にフィードバック (中間あたりで一度全員と面談。それ以外は各自必要に応じて)
第 10 週目	CP3: あらすじ & 感想・興味を覚えた箇所		
第 12 週目	CP4: 発表スライドドラフト	ペアになって発表の練習をする	ドラフトのフィードバックのための面談
第 13 週目	CP5: 発表スライド	発表 (10-15 分) & ピアレビュー	

3.3.1 第1週目と第2週目

第1週目には、まずプロジェクトの内容と目的、さらに5つのチェックポイント(CP)について説明を行い、作品リスト(2.2の図1)を配布して作家ごとの作品の傾向やテーマ、作家が用いている語彙や文体の特徴について簡単に紹介した。また、各作家の作品を一つずつ選んで冒頭の2ページ分をコピーして配布し、クラス全体(第1週目)とグループ(第2週目)で読む作業を行い、作品の内容や文体の特徴などをクラスで共有した。その後、興味を覚えた作家の作品を図書館で手に取り、第3週目(CP1)までに各自読む作品を決定するように指示した。読みたい作品のページ数が少ない場合は、複数の作品を選んで30ページ程度になるようにと伝えた⁶。

3.3.2 第3週目(CP1)と第3週目以降

第3週目には、自分が読む作品を決定し、作品を選んだ理由を図2のテンプレートに書いて提出するというCP1を設定した。作品を選んだ理由を書かせるようにしたのは、作品リストだけを見て適当に選ぶのではなく、実際に本を手に取り、コピーで配布されたテキスト以外の部分や別の作品を少し読み比べて、自分の興味やレベルに合った作品を選ぶ必要のあることを意識させるためである。

EAS461H1F/EAS1305H1F (Fall 2019) 「私/僕のおススメ」 チェックポイント1 (提出日: 2019 年 9 月 19 日 木曜日)			
名前: _____		クラス番号(_____)	
● ブックレビューに選んだ作品		/2%	
作品名		著者名	
この作品の全ページ数			
全ページ数が 30 ページ未満の場合は、30 ページ以上になるように複数の作品を選んで、下に書いてください。			
● この作品を選んだ理由			
「この作家が好きだから」や「このタイトルが面白そうだから」のような簡単な説明ではなく、この作品や、ほかのいろいろな作品を少し読んでみた結果、どういうところに興味を持ってこの作品を選んだか、それがわかるように書いてください。説明が難しいところは英語を使ってもかまいませんが、できるだけ日本語で書いてください。			
この部分を消して書いてください。このページの最後まで分量でいいです。この部分を消して書いてください。このページの最後まで分量でいいです。この部分を消して書いてください。このページの最			

図2 CP1のテンプレート

作品決定後、学習者は第10週目あたりまでに一通り読み終わるように計画を立て、自分のペースで作品を読み進める。その間、彼らのつまづきを防ぎ、また起きてしまったつまづきに教師が迅速に対応できるように、毎週図3を用いた翻訳の課題を出した。

EAS461H1F/EAS1305H1F (Fall 2019) 宿題「私/僕のおススメ」のための翻訳
第____週目(提出日:2019 年____月____日 木曜日)

名前: _____ クラス番号(_____)

●作品タイトル【 _____ 】著者名 (_____)

_____ページの____行目～ _____ページの____行目

原文：

(以下は例です。この部分を消して使ってください。だいたい原本で5行分ぐらいの訳をしてください)

そう言って、ソウルは、テーブルの上に置かれた新聞を目で指した。新聞は、一度、もみくちゃにされた後、再び伸ばされたというように皺が寄っていた。ヤスミンは、それを取り上げ、記事を読んだ。あまり大きくはない見出しが、すぐに目に止まったのは、ブロンクス・ニューヨークという地名のせいだった。しかし、内容は、この街に住む者なら誰もが読み慣れた、ソウルの言葉を借りれば、いつものこと。少年二人が銃で撃たれて死んだというものだった。

PLEASE START HERE. Please translate the text above here, triple spaced. Please underline the portion above which you are not very sure how to translate. When you are done, please print out this page and submit it. Please translate

～途中省略～

<この部分で自分が覚えたい3つの言葉とそれらを使った短文>

覚えたい言葉・表現 ★漢字の言葉にはふりがなも書く。	意味 (英語訳)	自分で考えた短文
1) (例)Xを ^め 目 ^さ で指す	to point X with one's eyes	
2) (例)Xをもみ ^く ちゃ(にする)	to crumple up X (eg. paper)	
3) (例)Xを ^の 伸ばす	to stretch up X	

図3 翻訳の課題のテンプレート

翻訳は、それまでに自分が読んできちんと理解できているか自信が持てないところや、難しくて苦勞した箇所を取り上げ、その部分を抜き出してタイプし英訳をつけるというものである。日本語の文章をタイプすることで、語の読み方の間違いやまったく違う意味で理解している箇所、語句の切れ目を誤っていたり、数行飛ばして読んでいたりする部分などを発見することが可能となった。また、使える語彙を増やしていくために、自分が覚えたいと思う語彙を取り出すという課題も加えた。

翻訳の課題は、授業のときに集め、次の授業時にフィードバックとともに返却したが、学習者のつまずきが大きいと判断した場合には、授業の前後に個別に面談を設けた。また、第7週～第8週目あたりで授業外の時間を利用して全員に10分程度の個別面談を行い、読む作業が停滞していないか、大きな誤読をしている箇所がないか、作品の全体的な内容が把握できているか、などについて教師と話す場を設けた。

3.3.3 第8週目 (CP2)

第8週目には、自分の読んでいる作品の著者について調べて、図4のテンプレートを
用いて自分の言葉でまとめるという課題 (CP2) を出した。著者の生い立ちや背景を知る
ことで作品の理解がより深まり、作品への興味や親しみが増すと考えた。

EAS461H1F/EAS1305H1F (Fall 2019) 「私/僕のおススメ」 チェックポイント2(提出日:2019 年 10 月 21 日 月曜日)
提出:ハードコピーを授業の時に提出 & 電子ファイルを Quercus にアップロード

名前: _____ クラス番号(_____)

/2%

著者紹介

● ブックレビューに選んだ作品

作品名	著者名
<div> ● 著者の略歴 (重要なもののみ) </div> <div> 例: (自分が書く時は、以下の例は消してください) </div> <div> 1960 年: 東京に生まれる。 </div> <div> 高校卒業後、法律事務所に勤める。 </div> <div> 1987 年: 「我らが隣人の犯罪」という小説で新人賞を受賞する。 </div> <div> その後、数々の賞を受賞。 </div> <div> (https://www.amazon.co.jp/%E5%AE%A8%E3%81%BF%E3%82%86%E3%81%8D/e/B000APC2UG 2019 年 10 月 9 日 アクセス) </div>	
<div> ● この著者の特徴、またこの著者の作品の特徴など </div> <div> 例: (自分が書く時は、以下の例は消してください) </div> <div> ミステリー、時代小説、ファンタジーなど幅広いジャンルの小説(短編・長編)を書く。 </div> <div> 自身のことを「本質的に怪談作家」と呼んでいる。 </div> <div> (https://book.asahi.com/article/12647415 2019 年 10 月 9 日アクセス) </div>	
<div> ● その他どんなことでもいいので、この著者について興味を覚えたことについて </div> <div> 例: </div> <div> 宮部みゆきは、主人公やその周りの人の生活をととても細かく丁寧に書く作家のようです。私はそこが面白いと思いました。事件は、特別な環境で起こるのではなく、私たちの日常のどこにでも起こりうることを教えてくれる作家だと思います。 </div>	

図4 CP2のテンプレート

3.3.4 第 10 週目 (CP3)

第 10 週目あたりになると、学習者は少なくとも一度は自分の作品を最後まで通して読み終えている。したがって、彼らが本当に内容をきちんと理解しているか、また自分の経験や考えをもとに作品を味わえるほどの深い読みができているかを確認するために、図 5 を用いて作品のあらすじをまとめ、自分の感想や興味が覚えた箇所・内容について述べるという課題 (CP3) を設けた。授業では、前もってあらすじの書き方や接続詞の適切な使い方などについて指導・練習を行った。

EA5461M1F/EA5130M1F (Pw) 2019) ブックレビュー「私/僕のおススメ」チェックポイント3(提出日:2019 年 11 月 11 日 月曜日)
提出:ハードコピーを授業時に提出

名前: _____ クラス番号() _____ /2%

作品のあらすじ&私/僕の感想

● ブックレビューに選んだ作品

作品名	著者名

● あらすじ (800 字以内) 丁単体 (「～です」、「～ます」で書いてください)
フォントは日本語の字体を使って下さい。ここは 1 行 46 字になるように設定してあります。だいたいこの
1 ページであらすじを書いてください。現行のダブルスペースの行間をキープして書いてください。800
字より少なくてもかまいません。この説明の部分は消して書き始めてください。フォントは日本語の字体
を使って下さい。ここは 1 行 46 字になるように設定してあります。だいたいこのページの半分～3 分の 2 程度で感想や
お勧めを書いてください。現行のダブルスペースの行間をキープして書いてください。この説明の部分は
消して書き始めてください。フォントは日本語の字体を使って下さい。ここは 1 行 46 字になるように設定

図 5 CP3 のテンプレート

3.3.5 第 3 週目～第 12 週目までの教室活動

第 3 週目から第 12 週目あたりまでは、週に一度授業時間の一部 (5～10 分程度) を用いて、ペアあるいは 3～4 人のグループになり、各自読み進めている内容を話したり、CP1 から CP3 の課題に沿ってまとまった話をしたりする機会を設けた。そこでは、自分の作品や著者について話す練習だけでなく、読んでいて自分がよくわからない箇所についてクラスメートに相談したり、自分の解釈について相手から意見を得たりできるようにした。

3.3.6 第 12 週目 (CP4)

第 12 週目には、翌週の発表に備えて発表用スライドのドラフトを作成するという課題 (CP4) を設けた。発表は一人約 12 分程度でメモを見てもよいが、用意した文章を読み上げるのは不適切だとした。また、スライドは、1 枚当たりの文字量や書き方を工夫し、見やすく、読みやすく、その作品を読んだことがない者にとってわかりやすくまとめるよう例を挙げて説明した。発表には、著者紹介、物語のあらすじ、自分の感想、お勧めのポイントなどを盛り込むように伝え、発表を聞いたクラスメートが、作品や作家に興味を持てるような発表を行うことを目標として掲げた。

ドラフト作成にあたっては、図 6 のような「A: わかりやすさ」と「B: 見やすさ」で成る評価項目を前もって示しておき、授業の中で 3 人グループになって発表の練習を

した。翌週の発表に活かせるように、互いに、スライドの内容や、口頭での説明でよかった箇所やわかりにくかった部分を伝え合った。学習者が作ったスライドは、スライドのハードコピーに具体的なコメントを入れて図6の評価表とともに返却し、その際個別に面談をして詳しいフィードバックを与えた。

3.3.7 第13週目 (CP5)

発表は、コース最後の授業時間を2回使って行った。クラス全員が参加し、さらに日本語と、現代日本文学の授業を担当している教官にも参加を呼びかけ、学習者それぞれの発表の後に短い感想を述べてもらうようにした。また、学習者たちはクラスメートの発表を聞きながら、「よかったところ・興味を持ったところ」と「今後へのアドバイス(こうだったらもっとよかった!)」について日英どちらかの言語で感想や意見(無記名)を書いてもらい、筆者が目を通したあと発表者本人に手渡した⁷⁾。

CP5の課題とその評価は、最終スライドと発表部分の2つに分けて行った。最終スライドは、「CP4のドラフトの問題点が改善されていたか」と「CP4のドラフトでアドバイスを受けた点をもとに、さらによいものにするための加筆がなされていたか」の2点について評価を行った。一方、発表はビデオに録画して、発表内容と発表の仕方、工夫の有無など4項目について、図7を用いて評価を行った。

私/僕のおススメ ()

A. わかりやすさ: 3.5%

- a. 内容(2)
- b. 文法や語彙などのミスの少なさ(1)
- c. 話す順番(0.5)

B. 見やすさ: 1.5%

- a. 文字の大きさ
- b. 1枚のスライドあたりの文字量(情報量)
- c. フォントの種類や色の使い方
- d. その他の工夫

合計: /5%

図6 CP4の評価表

EAS461H1F/EAS1305H1F (Fall 2019)「私/僕のおススメ」発表(2019年12月2日 月曜日/5日 木曜日)			
クラス番号:	名前:	作品名:	著者:
	3	2	1
1. 発表の内容	自分が紹介したい作品や作家について、わかりやすく話している。内容が理解しやすい。非常によくできていれば、さらに+1	自分が紹介したい作品や作家について、わかりやすく話しているが、理解しにくい、または話の流れ(ながれ)が悪い所がある。	話している内容の中に、かなりわかりにくいところがある。
2. 声の大きさ 話す速度 視線(しせん)	とても聞き取りやすい声で、理解しやすいスピードで話していた。聞いている人たちの方を向いて話すことができた。	声が聞き取りにくかったり、速すぎる、または遅すぎたり、わかりにくいところがあった。聞いている人の方をあまり見ていなかった。	声が聞き取れない、または速度が適切でなかったため、よくわからなかった。聞いている人たちの方をほとんど見ていなかった。
3. パフォーマンス		メモにほとんど、あるいはまったく頼らないで発表ができた。	メモを「見る」のではなく、読んでいる部分が多かった。
4. 発表の工夫			クラスメートが理解しやすいように、何か工夫をしていた。
★時間オーバー: 1分ごとにマイナス0.2			
合計点:			/10点 = 5%

図7 CP5の評価表

4. 学習者の振り返りと考察

4.1 アンケート実施の概要

全員の発表終了後、本プロジェクトに関するアンケート調査を実施した。実施の概要は表 3 の通りである。

表 3 アンケートの実施概要

	実施媒体	実施時期	回答者数／コース履修者数 (単位:人)	質問形式
2018 年度	質問用紙	授業時間内	12／13	自由記述式・選択式
2019 年度 (A)	質問用紙	授業時間内	17／17	自由記述式・選択式
2019 年度 (B)	Google Form	コース終了後	10／17	5 段階評価・自由記述式・選択式

アンケートはいずれも無記名とし、2018 年度はコース全体についてのアンケートの一部として最後の授業の日に直接紙に記入してもらう形で行った。2019 年度は、2018 年度と同様の形式に加え、これを補足する目的でコース終了後に Google Form によるアンケートも実施 (回答は任意) した。質問項目については、資料 1 と 2 にまとめた。

4.2 アンケート結果

アンケート結果は、2018 年度と 2019 年度の (A)、(B) で共通している記述式の項目については、回答内容に顕著な差が見られないため、これらの結果を合わせて述べる。2019 年度 (B) でのみ扱った質問については明記する。

4.2.1 プロジェクト開始前と終了後の気持ちの変化

プロジェクト開始前、学習者には「楽しみ」「ワクワク」「期待している」「やる気満々」というような期待感と、「できるかどうか不安」「読めるなんて信じられない」「こわい」「難しそう」「うまくいくかな」「理解できなかったらどうしよう」といった不安や自信のなさが混在していたことが明らかになった。また、「面倒」「大変そう」「したくない」「Boring and burdensome」といったプロジェクトそのものへの意欲の欠如や、“Not a big fan of fiction” のような小説自体に興味がないといった回答もあった。同様の結果が、2019 年度 (B) で行った 5 段階評価にも表れている (図 8)。

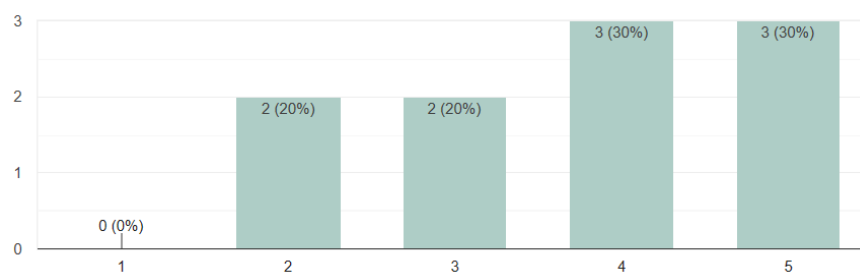


図 8 「このプロジェクトについて初めて授業で聞いた時、どう思いましたか」に対する回答 (n=10)

5: 面白そう、楽しそう、やってみたいというような肯定的な気持ち

1: 難しそう、大変そう、自分にはできそうにない、という否定的な気持ち

しかし、プロジェクトが終了したあとの感想では、「やってよかった」というポジティブな回答が占める。

まず、日本語の能力については“Improving reading and writing skills as well as research skills in Japanese.” “Translation was hard but it really helped me with understanding the story and getting used to the sentence structure/flow in Japanese novels.” “I like reading as a way to learn vocabulary and practice grammar.”といった回答が見られ、プロジェクトの課題をこなしながら、内容を理解しようと作品にじっくり向き合うことで、学習者自身は文法や語彙の知識が深まり、書く力の向上にもつながったと感じていることがわかる。

自信、充実感、達成感に関する感想では、「自信を持たせてくれた」「原書が読めた」「思ったより易しくて面白かった」「日本の文学についての勉強がおもしろかった」「最初は分かりにくかったけど、読みつづくと分かりやすくなって、すごく楽しかった」「〇〇という作家に興味を持つことができた」「日本語で小説を読むのは初めて。非常に特別な体験だった」「I got more hooked into Japanese literature after reading them.” “Being able to read a short story in Japanese was very exciting and a great learning experience.” “It was a great way to start getting to know Japanese novels.”などの回答があった。普段自分の母語でも文学作品に触れる機会のなかった学習者もあり、このプロジェクトでの体験が、日本語で書かれたものだけでなく、読むという言語活動の楽しさに気づききっかけとなったことがわかった。

また、日本語で書かれた作品を今後も読みたいと思うかという問いには、いずれの年も回答者全員が「はい」と答えており、大学卒業後の自律的な日本語学習継続の可能性が示唆された。

記述式で見られた上記のような回答結果は、2019年度(B)の5段階評価(図9、図10)と選択式の回答(表4)にも表れており、これらからも大きなプロジェクトをやり遂げることに対して達成感を覚え、日本語能力に対する自信につながったことがわかる。

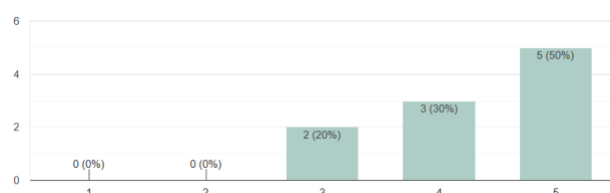


図9 「このプロジェクトをやってよかったと思いますか」に対する回答 (n=10)

5: とてもよかった。

1: よくなかった。二度とやりたくない。

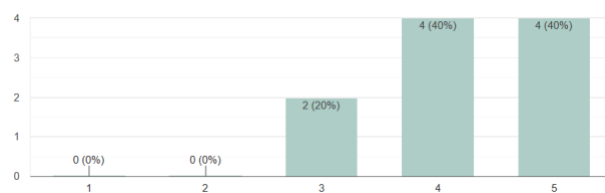


図10 「このプロジェクトは、自分の日本語を上達させるのに役に立ったと思いますか」に対する回答 (n=10)

5: とても役に立った。

1: 全然役に立たなかった。

表4 「このプロジェクトを通して、自分の日本語の力(特に読む力)に自信がつけましたか」に対する回答 (n=10)

ついた	少しついた	以前と変わらない	その他
7	3	0	0

一方、ネガティブなコメントは“The workload is quite a lot, along with our other homework.”と「なぜ読み書きの授業なのに最後の課題として発表をさせるんだろうか少しわからない」の2つであった。

ワークロードについては、プロジェクト全体は全成績の30%と小さくないが、チェックポイントや毎週の翻訳の宿題など個々の課題に配分されている割合は大きくない。しかし、プロジェクト以外の他の宿題やクイズ、テストなどもこなす必要があるため、コース全体で考えるとかなりのワークロードだったと言える。プロジェクトの課題をこなすのに多くの時間が割かれ、楽しみながら読む時間や気持ちの余裕が持てないということのないように、今後ワークロードについては検討する必要がある。

2つ目の「なぜ読み書きの授業なのに発表を…」については、発表という課題を設けた理由や発表の意義などを説明した際に、すべての学習者が十分に理解できていなかった恐れがある。特に口頭での発表のように学習者にとって負荷の高い課題は、学習者がその意義を納得して取り組めるよう、説明には時間をかける必要があると再認識した。

4.2.2 教室内外の課題

学習者のつまづきを防ぎ、また起きてしまったつまづきに迅速に対応できるように設けた教室内外の課題については、2019年度(B)の調査項目のうち、①毎週の翻訳の宿題、②教師からのフィードバック、③チェックポイント(CP)、④授業内でのペア/グループワーク、⑤課題遂行のための授業内でのインプットや練習、の結果について述べる。

① 毎週の翻訳の宿題 & ② 教師からのフィードバック

第3週目から第12週目にかけて行った毎週の翻訳の宿題と、それに対する教師からのフィードバックについては、図11と図12に見られるように、回答者の大部分が有益であったと答えており、翻訳という課題とそれについての詳細なフィードバックが、学習者の読みをサポートしていたことがわかる。

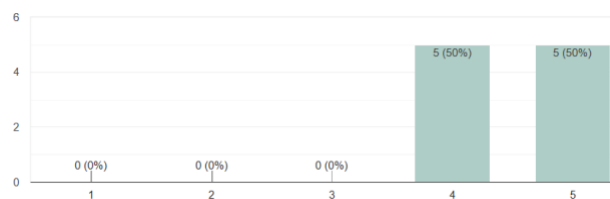


図 11 「毎週の翻訳の宿題」に対する回答 (n=10)
5: とても役に立った。作品を深く理解することができた。
1: 全然役に立たなかった。意味がないと思った。

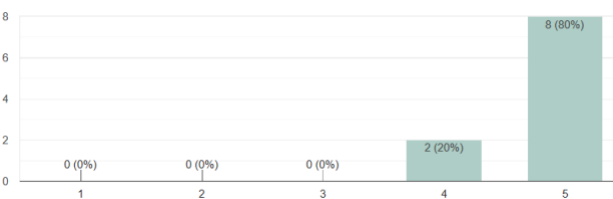


図 12 「フィードバック (Written/Oral)」に対する回答 (n=10)
5: とても役に立った。作品がより理解しやすくなった。
1: 全然役に立たなかった。必要なかった。

③ チェックポイント (CP)

チェックポイントについては自由記述式で感想を尋ねたところ、「小説の理解に役に立ちました」「それぞれが最後の発表の役に立ちましたので、とても助かりました」

「少しずつ読んで、CPをやっていることで分かりやすくなって、当初の不安が少しずつ消えていった」「発表の内容はほぼ全部前のチェックポイントに出ましたから、発表にその情報をまとめるのは簡単でした」といったコメントが見られた。チェックポイントが作品を読み進めていく過程で、前途を照らす灯の役目を果たし、最後の発表に対する物理的かつ精神的な負担を軽減していた。

④ 授業内でのペア／グループワーク

授業内で行ったペア／グループワークは、自分が読んでいる作品についてクラスメートに聞いてもらうための準備をすることにより、自分自身が作品の理解をより深め、また相手からのフィードバックで、自分が気づいていなかったことについて気づかされる機会になるだろうと考えた。さらに、読むという個人の作業を、その内容をクラスメートと共有することにより、読む課題にとともに取り組んでいるという一体感を生み出せるのではないかと期待した。しかし、図 13 のように、学習者の評価には他の課題には見られなかったばらつきが観察された。

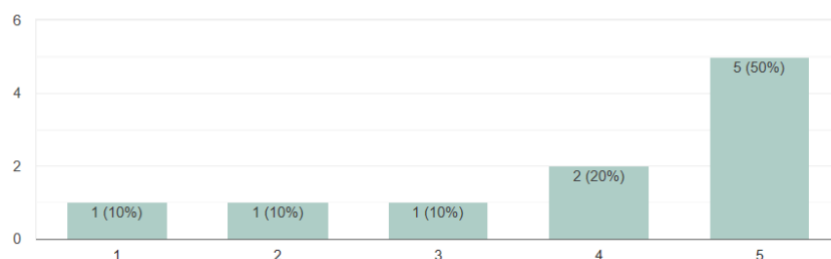


図 13 「クラスメートに自分の作品のことを話すという活動」に対する回答 (n=10)

5: とてもよかった。クラスメートに聞いてもらうことで、自分が本当にわかっているかがわかった。

1: 全然よくなかった。必要なかった。

活動が有益だったと答えた学習者たちは、“It was fun to hear about other stories through peers.” のように活動自体が楽しかったという感想や、「自分が話を本当にわかったとか、他の人に伝えられるかどうか知るので、とても良かった」「いい意見をもらえました」「他のクラスメートが読んでいる作品やその人の感想について勉強になりました」のように活動の目的が達成できていることを示す内容の記述、また「発表がどんな感じになるかはだいたいわかりました」「It was good practice.” のように、発表の練習になったことを示す回答が寄せられた。

それに対し、活動を評価していない学習者は、「チェックポイントや翻訳で先生に聞いていただくことの方が役に立った。クラスメートは同じ作品を読んでいたのでも、自分が本当にわかっていたかどうか関係なかったと思います」「準備できていなかったのも練習に思われなかったです」というコメントを書いていた。この活動は自分の作品について十分に話す準備ができていない状態で臨んでも、相手に話の内容が伝えられないだけでなく、自分自身も得るものは少ない。したがって、活動の目的と意義を繰り返し説明しながら、そのために必要な準備をして授業に出るように学習者に指導する必要がある。ただ、そのようにしたとしても、自分とは違う作品を読んでいる相手との

協働には限界があり、同じ作品を読むことで成り立つ共同作業については、今後検討の余地がある。これについては再度、次節で言及する。

⑤ 課題遂行のための授業内でのインプットや練習

本プロジェクトでは、上記④のペア／グループワーク以外に、授業内の時間を使って、課題遂行のために必要なインプットや練習を行った。例えば、著者について知るにはどんなサイトを見ればよいか、そこから得た情報はどのようにまとめればよいか、情報源の書き方はどうするか、などである。他に、わかりやすいあらすじを書くためには、物語を描写する視点に注意する必要があることや、接続詞や名詞修飾などを効果的に用いるとよいことなどを取り上げた。こういった教室活動に対しては、図 14 のように概ね有益だったとの回答が寄せられた。

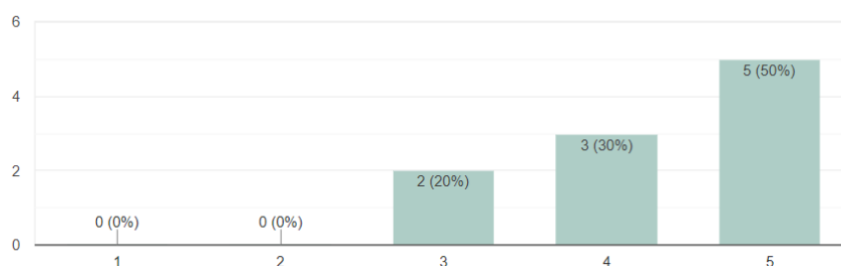


図 14 「授業で、あらすじの書き方（話し方）や発表のやり方などについて勉強する機会がありました、これについてどう思いますか」に対する回答 (n=10)

5: とてもよかった。役に立った。

1: 全然よくなかった。必要なかった。

5. まとめと今後の課題

本稿では、学習者一人一人の読みを、教室内外の課題・活動でサポートするブックレビュープロジェクト「私／僕のおススメ」の実践について述べた。プロジェクト開始時には、小説など読めるのだろうかと不安を覚える学習者が少なくなかったが、終了時には自分の力で作品を読み切ったことに対し達成感を覚え、今後も日本語で読み続けたいという気持ちを抱いており、自律的な日本語学習を継続させるための素地が形成されたことが示唆された。

このような、学習者が個々に計画を立てて進めなければならない長期の読解プロジェクトを行う際に重要な点としては、以下の 3 点を挙げることができる。

1 点目は、プロジェクトの意義や到達目標、個々の課題、活動の目的、手順などについて、プロジェクト開始時および各課題を提示する際に学習者に十分理解させることが重要である。この課題や活動は何のために行うのか、何ができることが求められているのか、次の活動にどうつながるのか、などを明確にすることにより、学習者のやる気を促し維持することができる。

2 点目は、読解教育では、学習者の「つまずき」を防ぎ、また、起きてしまった「つまずき」に敏速に対応できるような工夫が必要である。特に、起きてしまった「つまず

き」に気づくのが遅れたためにそれに続く活動に影響が及んでしまうということのないよう、学習者の理解の程度がモニタリングできる仕組みを採り入れることが望ましい。

3点目は、プロジェクトの課題遂行のために必要なスキルを身につけるための指導を、適宜授業の中に盛り込むのがよいということである。例えば、作品の内容を自分の言葉でまとめるためには、「読む」こととは異なる能力やスキルが必要になる。したがって、学習者の読みを助けるために用意した課題に対し、彼らが逆にストレスを感じることにないように、課題遂行に必要な知識や能力を養える場や活動を用意することが重要だと言える。

今後の課題としては、次の2点が挙げられる。

1点目は、教室活動として行う、ペア／グループでの話し合いの時間の有効な使い方である。これまでの過去2回の実施では、個々の学習者に自分が読む作品を自由に選べることに重点を置いたため、複数の学習者が同じ作品を読むという設定にはしなかった。しかし、アンケートの回答に見られたように、互いに相手の作品をまったく知らない状況において、短時間で作品の内容を伝え合うということには難しさが伴う。相手はうまく話せていなかった、相手の話した内容が十分理解できなかった、という思いを抱くと、相手の読みを助けるような質問をしたり意見を述べたりすることができない。したがって、教室活動を効果的に行うためには、読みたい作品を選ぶという自由度を下げることにも視野に入れながら、ペアやグループで協力し合いながら同じ作品を読むといったピア・リーディング⁸の活用も検討の余地があると考えている。

2点目は、学習者のレベルや興味に合った作品の収集という問題である。初級から中級レベルでは、学習者が楽しんで読める読み物が多く開発されているが、日本語能力が高くなると、学習者は、学習者用に書き下ろされたものや、易しい文法や語句で書き直されたものではなく、日本語母語話者が読む生の作品を読みたいと願う。そのニーズに応えながら多読の特徴を採り入れた読解教育を行おうとする際に、日本語のレベル別に豊富なジャンルの読み物のリストがあれば、教師が書籍を入手する際に役立つ資料となる。特に、日本国外においては、日々新しく刊行される書籍はもちろん、既刊の書籍であっても日常的に手に取って見ることが容易ではない。教師同士が情報を持ち寄って学習者のレベルに配慮した作品リストを作っていくことができれば、授業で使用する作品選びを助けるリソースになるのではないかと考えている。

謝辞

本稿は、2019年5月に行われたCATJ28での発表内容に加筆を施したものです。COVID-19で数多くの学会や研究会が中止となる中、オンラインでの学会開催を実現してくださった関係者の皆様に心から感謝いたします。貴重な機会をありがとうございました。

注

1. このような効果を Day and Bamford (1998:30) は “the extensive reading bookstrap hypothesis” と称している。
2. 初級から中級レベルでは、『レベル別日本語多読ライブラリーにほんごよむよむ文庫』や『にほんご多読ブックス』など多読用教材が開発されている。
3. Day and Bamford (1998:126-155) は、多読には、読むという個人の活動を、読むことを楽しむ者たちの集まり “a community of readers” へと発展させられる可能性があると言及している。

4. 13週間のうち週に授業が1回しかない週が2週間あるため、実質的には週当たり4時間の授業が12週間続く(総学習時間48時間)という計算になる。
5. 「 」内の引用部分は、
<https://books.bunshun.jp/list/search?series=%E3%81%AF%E3%81%98%E3%82%81%E3%81%A6%E3%81%AE%E6%96%87%E5%AD%A6>より抜粋。
6. 複数の作品を読む場合、CP2からCP5の課題については一作品に絞ってよいとした。
7. T大学ではピア評価を成績に含むことができないため、互いにポジティブなコメントや、建設的な意見を伝え合うという形で、聞き手としてクラスメートの発表に積極的に参加する環境を整えた。
8. 舘岡(2007:142)は、ピア・リーディングは「ピアを介在させて自分の理解や意見を振り返る装置であり、また協働して理解を構築していく装置」であると述べ、「読むという個人的な認知活動を教室というひとつの社会における共同的な営みに転換する」ことができるとしている。

参考文献

- 池田庸子(2008)「新書を用いた多読授業の実践報告—学部留学生への読解支援の観点から—」『茨城大学留学生センター紀要』6, 13-20.
- 石黒圭(2019)『読解教育を考える』石黒圭編, 序章, 4-5.
- 熊田道子・鈴木美加(2019)「多読の教室活動: 心理学の三つの理論をベースにした多読実践」『日本語教師のための実践・読解指導』石黒圭編, 第9章, 154-167.
- 江田すみれ・飯島ひとみ・野田佳恵・吉田将之(2005)「中・上級の学習者に対する短編小説を使った多読授業の実践」『日本語教育』126, 74-83.
- 国際交流基金(2020)「2018年度海外日本語教育機関調査」
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2018/all.pdf> (2020年7月20日アクセス)
- 舘岡洋子(2007)「ピア・リーディング」『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』池田玲子・舘岡洋子著, 第5章, 111-145.
- 二宮里佳・川上麻里(2012)「多読授業が情意面に及ぼす影響—動機づけの保持・促進に焦点をあてて—」『一橋大学国際教育センター紀要』3, 53-65.
- Day, R. R. and Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second language Classroom*. Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. (1998). Preface. In R.R. Day & J. Bamford, *Extensive Reading in the Second language Classroom* (pp. xiii-xv). Cambridge University Press.

資料1 アンケートの質問項目1(質問用紙)

ブックレビュープロジェクト「私／僕のおススメ」について書いてください。

- ① 始める前の気持ち&終わった今の気持ち
- ② 大変だったところ
- ③ よかったと思えるところ
- ④ これからも日本語で小説などを読んでいきたいと思っていますか。(はい・いいえ) 「いいえ」の場合、その理由を書いてください。

資料2 アンケートの質問項目2 (Google Form)

1. プロジェクト開始前

- ① このプロジェクトについて初めて授業で聞いた時、どう思いましたか。

難しそう、大変そう、自分にはできそうにない、
 という否定的な気持ち

1 2 3 4 5
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

面白そう、楽しそう、
 やってみたいというよ
 うな肯定的な気持ち

- ② 上記の自分の気持ちについて説明してください。どうしてそう思ったのですか。

2 自分が選んだ作品について

① その作品を選んだ理由は何ですか。

② その作品を選んでどうでしたか。

☐とてもよかった ☐よかった ☐どちらとも言えない ☐あまりよくなかった
☐違う作品を選べばよかったと思った

③ どうしてそう思いましたか。

3. 読み進む中で...＜宿題・チェックポイント＞

① 毎週の翻訳の宿題はどうでしたか。

全然役に立たなかった。
意味がないと思った。

1 2 3 4 5
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

とても役に立った。
作品を深く理解することができた。

② 自分が覚えていたい言葉について調べて文を作るという宿題についてどう思いますか。

全然役に立たなかった。
新しい言葉を覚える助け
にはならなかった。

1 2 3 4 5
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

とても役に立った。新
しい言葉やその使い方
を学ぶことができた。

③ 小室リーからのフィードバック (Written/Oral) はどうでしたか。

全然役に立たなかった。
必要なかった。

1 2 3 4 5
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

とても役に立った。
作品がより理解しやす
くなった。

④ チェックポイントはもうどうでしたか。自由に書いてください。

4. 読み進む中で...＜授業中＞

① クラスメイトに自分の作品のことを話すという活動はどうでしたか。

全然よくなかった。
必要なかった。

1 2 3 4 5
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

とてもよかった。クラスメ
イトに聞いてもらうこと
で、自分が本当にわかって
いるかどうかがあった。

② 上記の感想について、具体的に説明してください。

③ 授業で、あらすじの書き方 (話し方) や発表のやり方などについて勉強する機会がありましたが、これについてどう思いますか。

全然役に立たなかった。
必要なかった。

1 2 3 4 5
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

とてもよかった。
役に立った。

5. 発表

① 発表の準備は大変でしたか。楽しかったですか。どんなところが大変あるいは楽しかったですか。具体的な感想を書いてください。

② 自分の発表はどうでしたか。具体的な感想を書いてください。

③ クラスメイトの発表を聞くのはどうでしたか。具体的な感想を書いてください。

6. プロジェクトが終わって

① このプロジェクトをやってよかったと思いますか。

よくなかった。 1 2 3 4 5 とてもよかった。
二度とやりたくない。 ○ ○ ○ ○ ○

② このプロジェクトは、自分の日本語の力を上達させるのに役に立ったと思いますか。

全然役に立たなかった。 1 2 3 4 5 とても役に立った。
○ ○ ○ ○ ○

③ このプロジェクトを通して、自分の日本語の力 (特に読む力) に自信がつけましたか。

☐ ついた ☐ 少しついた ☐ 以前と変わらない ☐ その他 (次のところで説明してください)

④ どうして上のように (written above) 思うのか説明してください。また、どんなことでもいいので、このプロジェクトについての感想を書いてください。

⑤ これからも日本語で書かれた作品を読んでいきたいと思いますか。

☐ はい ☐ いいえ

Intercultural Service-learning for a University Japanese Course

Nagi Fujie (Purdue University)

Abstract

Intercultural competence is one important factor in developing communication skills in second and foreign languages. Intercultural service-learning is one possible model that effectively integrates communication practice in a target language while focusing on the development of intercultural competence. This paper suggests a course structure centered around Japanese intercultural service-learning that the author coordinated for advanced-level student-learners of Japanese. The paper will first provide background on service-learning and intercultural competence based on Kolb's (1984) Experiential Learning Cycle and Deardorff's (2006) Process Model of Intercultural Competence. Then, it will provide the course structure based on the background literature and conclude with future implications.

Key words: Japanese pedagogy, service-learning, intercultural competence, Experiential Learning Cycle, Process Model of Intercultural Competence

1 Introduction

University students take language courses for various career goals. However, advanced-level language learners often aim to be able to communicate using the target language in a culturally appropriate way. To achieve this goal, it is important for language teachers to be knowledgeable of intercultural communication skills and to explicitly incorporate the teaching of such skills in their language courses. Byram and Wagner (2018) note that language teachers are responsible for teaching intercultural competence in their classes to guide students to be a competent speaker of their target language. Intentional instruction of intercultural communication skills is important in language classes, as the skills do not naturally develop from practicing the language structure (Byram & Wagner, 2018). Tokui (2002) coordinated courses in Japanese universities about intercultural understanding and communication, inviting both domestic and international students to enroll. Tokui (2002) reported students' feedback that revealed students' realizations about cultural behaviors of their own and others as a result of explicit intercultural discussions.

One effective way to integrate teaching language skills and intercultural communication skills is through intercultural service-learning. Service-learning is an organized volunteer activity which mutually benefits the participating students and the community stakeholders (Bringle & Hatcher, 2009). Bringle and Hatcher (2009) note that student-participants of a service-learning program deepened their learning through the cyclical process of experience and reflection as suggested by Kolb's (1984) experiential learning cycle. The cyclical nature of experiential learning is comparable with development of intercultural competence, as represented by Deardorff's (2006) Process Model of Intercultural Competence. Various benefits of Japanese language service-learning have been reported, including increased cultural affiliation toward the target language's culture (Hanaoka, 2016), increased affiliation toward the local Japanese community, and improved writing skills in the target language (Kurokawa, 2012).

Based on previous studies, the author hypothesized that offering an intercultural service-learning program at an American university would benefit Japanese language learners. The author coordinated and taught a credit-bearing Japanese service-learning course with a specific

goal of developing students' intercultural communication skills. Throughout the course, the university student-learners of Japanese engaged in the service-learning program, Japanese-English Language Exchange, with Japanese adults of the community. The two parties participated in weekly hour-long conversation sessions to practice each other's language while exchanging interesting cultural information with each other. This paper will first provide a literature review regarding service-learning and intercultural competence relevant to the field of language education. Then, it will provide a detailed structure of the Japanese service-learning course the author coordinated as a possible model for applying intercultural service-learning to an advanced level Japanese course. While the primary focus of the paper is to provide a possible model, it will conclude with students' interview responses to suggest future improvements for a similar course.

2 Literature Review

2.1 Service-learning

Service-learning is an organized volunteer activity which mutually benefits the participating students and community stakeholders (Bringle & Hatcher, 2009). A successful service-learning program "meets identified community needs" and has a reciprocal nature that equally involves both the community and the students (Bringle & Hatcher, 2009:38). Service-learning emerged from the study of experiential learning advocated by an education scholar John Dewey in 1938. Experiential learning emphasizes the cyclical process of learner action and reflection (Whitley, 2014). Later, other educators such as David Kolb (1984) furthered Dewey's philosophy. Kolb (1984), often recognized as one of the founding fathers of service-learning, presented the experiential learning cycle (Figure 1). The cycle was simplified to four components compared to the past model by Dewey which included six components. Kolb's (1984) model consists of concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation. The model represents the continued process of experiential learning through experience and reflection.

Quality of reflection is one of the deciding factors for a successful service-learning program. Bringle and Hatcher (2009:38) note that a successful service-learning program provides students with chances to "reflect on the service activity to further their understanding of the discipline, enhancing their sense of personal values and civic responsibility." Eyler, Giles, and Schmiede (1996) express that reflection practice is an important link between service-learning experiences and the students' learning. Waguri (2010) indicates that an effective reflection consists of "what" (what happened/what you learned), "so what" (the meaning, importance, and/or significance of the experience), and "now what" (how you would use your learning for the next experience/further learning). While each service-learning program may adjust reflection questions, these three are the basis for effective reflection.

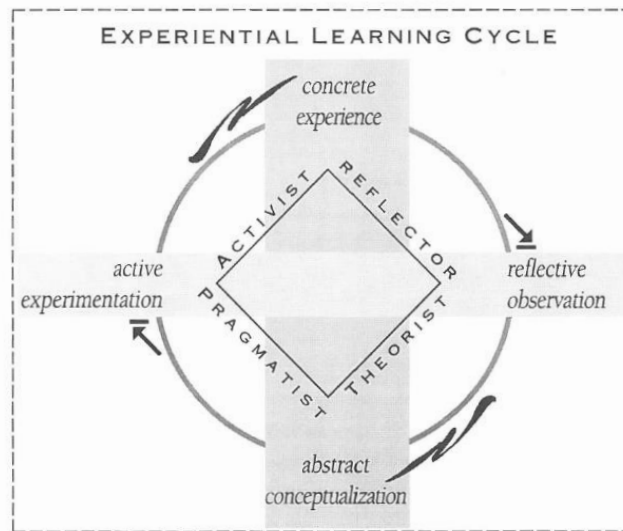


Figure 1: Experiential Learning Cycle (Kolb, 1984)

2.2 Language education and service-learning

In the United States, language service-learning in Spanish is common due to the high number of Spanish speakers and the needs of their community. For example, Morris (2001) conducted qualitative research on a service-learning class in Spanish at the University of Minnesota. Student-learners of Spanish were placed to volunteer at organizations to pursue work such as tutoring ESL to Spanish-speaking immigrants, serving as interpreters, acting as counselors at women's shelters, and assisting at day cares. As a result of these service-learning experiences, the student volunteers who originally had low motivation toward learning the language increased their motivation toward the subject and built genuine interest toward the Spanish language and the cultures of Spanish-speaking countries.

While not as common as Spanish service-learning, service-learning is applied in Japanese courses as well. For example, Hanaoka (2016) from the University of Hawaii used service-learning as a part of her community-based research in the U.S. In her research, students who were Japanese heritage speakers helped organize a Japanese festival. The study showed an increase in the students' affinity toward Japanese language and culture. Fujie (2019) coordinated a Japanese after-school program for university student-learners of Japanese and Japanese children of the surrounding community. The university student-participants applied their Japanese skills to help Japanese children with their schoolwork. Fujie (2019) reported that student-participants have increased various kinds of motivations toward learning Japanese. For example, while the main aim of most students was to develop their Japanese language skills, building friendships with Japanese community members also helped build their motivation toward learning Japanese (Fujie, 2019).

Japanese service-learning courses are also offered at universities in Japan. For example, Kurokawa (2009, 2012) had international students studying in Japan visit elderly housing to listen and record the residents' life stories and write biographies for them. The students were asked to regularly reflect on their experience. Kurokawa (2012) conducted post-course interviews with the students. The results revealed benefits such as students' improved Japanese

writing skills and developing a feeling of being a meaningful part of the community (Kurokawa, 2012). In Ide and Doi's (2016) study, students visited childcare facilities to introduce languages and cultures of their home country to children. Their results suggest that students were able to feel self-growth and improve their Japanese language skills after reflecting on their experiences. (Ide and Doi, 2016) From the previous studies, it is clear that language service-learning has various benefits for the participating students, and that there is a need in the field to record more model cases in Japanese language service-learning.

2.3 Language education and intercultural competence

Scholars have used varying terms and definitions for the term *intercultural competence*. Fantini (2009) discussed variance of terms such as *intercultural competence*, *global competence*, and *intercultural sensitivity*. According to Deardorff (2012a), the term *intercultural competence* is commonly used in the related studies and is applicable in any intercultural situation. A general definition of intercultural competence which has received scholarly recognition is "effective and appropriate behavior and communication in intercultural situations." (Deardorff, 2009:33)

Intercultural competence is strongly relevant to language education. The American Council on Teaching of Foreign Languages (ACTFL) provides resources focused on intercultural communicative competence (ICC), namely the NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements for language educators (ACTFL, n.d.). The statements aim to identify and set goals for language educators and learners to develop ICC proficiency. ACTFL refers to ICC as "the ability to interact effectively and appropriately with people from other language and cultural backgrounds" (ACTFL, n.d.). Aside from ACTFL, the significance of ICC in language education is discussed by scholars since the 1990s (e.g., Alred et al., 2006; Byram, 1997; Byram & Wagner, 2018; Deardorff, 2009; Deardorff, 2012a). For example, Byram and Wagner (2018) state how language teaching has a responsibility to prepare learners for interaction with people of other cultural backgrounds, teaching them skills and attitudes as well as knowledge. In addition, Deardorff (2012a) states the important difference between teaching a target language and promoting an understanding in the target culture. Learning about grammar and vocabulary or meeting someone speaking the target language does not automatically promote and/or teach intercultural understanding skills. Instead, intercultural communication skills must be explicitly taught and practiced (Deardorff, 2012a). Tokui (2002) coordinated courses in Japanese universities about intercultural understanding and communication, inviting both domestic and international students to enroll. Tokui (2002) reported students' feedback that revealed students' realizations about cultural behaviors of their own and others as a result of explicit intercultural discussions. In addition, the quotes also revealed increased intercultural understanding, as some students began seeing certain behaviors as cultural differences rather than strange behaviors.

2.4 Relevance between intercultural competence and service-learning

According to Byram and Wagner (2018), one effective approach to teaching intercultural citizenship is through an action-oriented approach, such as service-learning. Intercultural service-learning (ISL) is a type of service-learning that integrates intercultural learning objectives and principles, involving interaction between students and cultural groups other than their own (Rauschert & Byram, 2018). One model that represents the development of intercultural competence is Deardorff's (2006) Process Model of Intercultural Competence. (Figure 2)

According to Deardorff's (2006) model, intercultural competence develops through the process of four components: Attitudes; Knowledge, Comprehension, and Skills; Desired Internal Outcome; and Desired External Outcome. There are two notable features of the model in terms of language education and service-learning. First, it aligns with the notion that language education itself will not teach students intercultural competence and thus such knowledge must be explicitly taught (Deardorff, 2012a). Second, the cyclical process of Deardorff's (2006) model aligns with service-learning's cyclical process of experience and reflection, as presented by Kolb's (1984) experiential learning cycle. In other words, both service-learning pedagogy and the development process of intercultural competence are based on a cyclical model that repeats experience and reflection.

Based on previous studies, the author hypothesized that offering an intercultural service-learning program at an American university would benefit Japanese language learners to develop their language skills and intercultural competence.

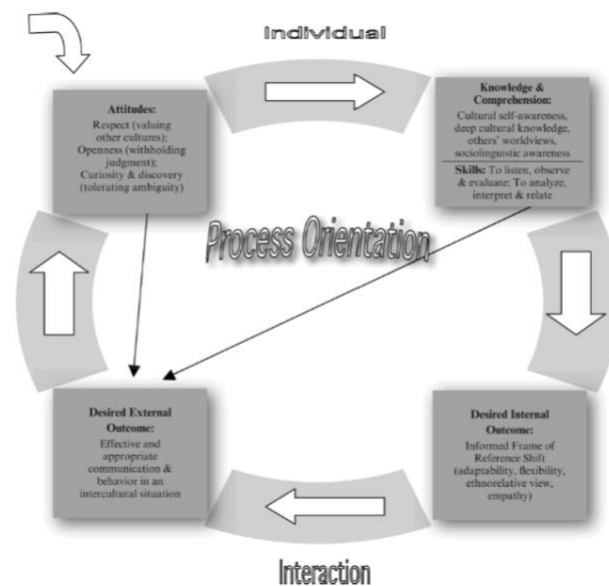


Figure 2: Process Model of Intercultural Competence (Deardorff, 2006)

3. Japanese intercultural service-learning

3.1 Overview

The author began organizing a new service-learning program, Japanese-English Language Exchange, at Purdue University. The university has over 300 students enrolled in Japanese courses, including some in an advanced level. In particular, students at the intermediate to advanced level often seek a place to practice and apply their Japanese skills outside of the classroom and to have an opportunity to meet Japanese speakers other than their classmates and their teachers. There is also a population of Japanese families residing in the surrounding community, often for temporary job posts and academic careers. Such families often need help learning the language and culture of their temporary home. They also often seek connections outside of the Japanese community to enrich their experience. In summary, there are needs for both the university students and the community members, which a service-learning program can

satisfy. In the Japanese-English Language Exchange, student-learners of Japanese and adult Japanese members of the community met weekly to engage in conversation about certain topics while practicing communicating in each other's language.

Japanese-English Language Exchange was designed, taking into consideration the conclusions from the service-learning program in Fujie's (2019) study. First, the after-school program at the center of the study lacked precise objectives. Second, the use of Japanese language was not always the focus depending on the Japanese children's needs. Therefore, the student-volunteers did not receive equal chances to practice their language skills. Third, since the after-school program was a volunteer-based program without course credit, instruction opportunities were limited. In summary, the after-school program lacked a specific discipline and an appropriate pace of instruction (Fujie, 2019). Japanese-English Language Exchange was planned as a credit-bearing course that allowed adequate time of instruction by focusing on the specific discipline of intercultural communication. In addition, having adult participants allowed for pre-planning by avoiding the unpredictable nature of children's schoolwork. Adult participants also enabled equal distribution of time for participants to practice each other's language.

3.2 Design of the Japanese-English Language Exchange

The author organized a pilot version of Japanese-English Language Exchange in the summer and fall 2019 semesters. A university student and a Japanese adult engaged in weekly conversation sessions on a pre-decided topic. Conversation topics included hometowns, traveling, and hobbies, based on the responses to the pre-program questionnaire. Pre-decided topics allowed participants to prepare ideas and questions to ask during the sessions. Each session consisted of a 30-minute conversation in Japanese and a 30-minute conversation in English. The program met participants' needs of practicing their target languages, getting to know each other, and exchanging interesting information from each other's culture. Japanese instructors sent a recruitment announcement to the students who recently completed the second-year and third-year Japanese courses. The pilot programs were non-credit bearing and volunteer based. The author sent the recruitment announcement to Japanese community residents.

Prior to the first conversation session, students participated in a one-hour-long orientation. The orientation covered basic concepts of service-learning and intercultural communication. As a practice of intercultural communication skill, the students were taught the Observe, State, Explore, Evaluate (OSEE) Tool (Deardorff, 2012b). The tool was chosen because it provides a useful model to look at any situation beyond assumptions. While it is similar to a more well-known describe, interpret, evaluate (DIE) tool, the OSEE tool adds an important step at the beginning, which is to observe and listen to the situation before making any judgements. The students practiced using the tool by observing a video clip of naturally occurring Japanese conversation. After each conversation session, students completed reflection writing and engaged in a brief discussion based on the reflection writing. The author provided written feedback on student's reflections each time.

The pilot programs were mostly successful, judging based on the participants' positive feedback. However, because the pilot program was a volunteer-based program, instruction opportunity was limited. In addition, the author could not oversee all the participating pairs, which occasionally led to unbalanced distribution of time to use each other's language. These two main issues were resolved in a credit-bearing course that incorporated the program. Regular

class meetings allowed for adequate pace of instruction. The author attended the first meeting together with the students to ensure the flow of each meeting. In addition, students submitted their recordings of each meeting to ensure attendance. The following section provides the details of the Japanese intercultural service-learning course, which was a credit-bearing course that integrated the above-mentioned Japanese-English Language Exchange activity.

4 Japanese Intercultural Service-learning Course

4.1 Course Summary

The author coordinated a Japanese course JPNS 490-006 Communication Skills in Service-learning during the spring 2020 semester. The main aim of the course was for students to develop intercultural competence through a combination of classroom instruction and the Japanese-English Language Exchange service-learning program. The 15-week course targeted advanced level learners with a prerequisite of two years of Japanese language courses. There was no prerequisite for knowledge or experience regarding intercultural communication. The author conducted the course mostly in Japanese including the lectures, discussions, and assignments. Nine students enrolled in the course: four in the third-year general Japanese language course, three in the fourth-year course, and two who had previously completed the fourth-year course. Both domestic and international students were enrolled. Grades were given based on students' participation in weekly service-learning sessions and class, as well as completion of tasks including their weekly assignments, weekly reflection writings, and the final portfolio. Since the course's primary focus was development of intercultural communication skills, there was no instruction on grammar.

4.2 Course Description

The course is described as follows (Fujie, 2020):

The course aims to introduce students to the concept of intercultural communication and related skills, especially in the Japanese language and English language social contexts. They will solidify the fundamental knowledge built in the language classes, while building their sociocultural skills to complete authentic tasks. Throughout this course, students will be able to:

- Provide their ideas and opinions in their own words in various methods, including classroom discussions and reflection writings.
- Observe and interpret sociocultural situations through periodically reflecting on their service-learning sessions and classroom practices.
- Perform communication-based tasks through understanding the topic and content and corresponding by asking and answering questions in a familiar setting.
- Build their idea of intercultural communication through exchanging ideas with their language partner and classmates.

Table 1 shows the overall weekly schedule of the course. The left column indicates the topics covered in the classroom. The classroom topics were mainly based on Yashiro, et al.

(2001) and Tokui (2002). These books were chosen as the main references because they cover major topics related to intercultural communication with simple exercises suitable for introductory learning of the subject. In addition, both books are written in Japanese and include examples involving intercultural situations with Japanese individuals, making the books suitable for a course conducted primarily in Japanese. The exercises from the books are often used as assignments and class activities, but the wording was adjusted as necessary to match the students' Japanese level.

The right column of Table 1 shows the topics of Japanese-English Language Exchange between the students and the Japanese community members. The conversation topics were decided by students' discussions. The last two weeks of language exchange sessions did not have a uniform topic for the class. Instead, each pair chose their own conversation topic. Since each pair had become familiar with each other by the eighth meeting, it was likely for the pairs to have a unique topic they wanted to talk about.

Week	Classroom topics/activities	Language Exchange (service-learning)
1	Course orientation	Preparation
2	“Intercultural Communication” “Culture”	Self-introduction by e-mail
3	“Intercultural Communication” – “communication” / Idea of “myself”	Hometown
4	“Intercultural Communication” Idea of “self”	Hobbies
5	Communication styles	Traveling
6	Verbal communication (complimenting, scolding)	Holidays
7	Verbal communication (apologizing, inviting, declining) Non-verbal communication	Food culture
8	Non-verbal communication	Education
9	Non-verbal communication	Culture shock
10	Value	Proverbs
11	Value	Free topic for each pair
12	Case study / Empathy	Free topic for each pair
13	Case study / Assertive communication	(optional meeting)
14	Final Presentation	(optional meeting)
15	Overall reflection	Final portfolio to be submitted during the final exam week

Table 1: Course overview

The overall flow of each week consisted of the four points as listed below. The flow was designed as a cyclical process following the Process Model of Intercultural Competence by Deardorff (2006) and the Experiential Learning Cycle by Kolb (1984).

1. Students were given preview assignments. The preview assignments often asked students to read about a certain topic and to intentionally observe their own behavior and provide reasoning behind that behavior.

2. In the first 5 to 10 minutes of the class, students shared their previous service-learning session experience. Then, the rest of the class time was used for discussions based on the assignments, lectures, and practices on intercultural communication skills.
3. After students had an opportunity to discuss and practice a certain topic on Tuesday during class, students met with their Japanese partners on Wednesday, Thursday, or Friday for a Japanese-English Language Exchange. Thus, students engaged in conversation while focusing on certain intercultural communication skills. For example, during the week that focused on non-verbal communication, students paid attention to their own eye contact behavior and gestures as well as their partner's.
4. Students shared their reflection on the course learning management system's (LMS) discussion board. Reflection prompts were semi-structured based on Waguri (2010) with slight changes to suit each week's topic. Students read and commented on each other's reflections to give advice and encourage each other. The instructor provided collective feedback during the following class.

In addition to a certain topic covered in each class, the author implemented a central theme throughout the semester: for students to regularly practice observing their own and other cultural views. This is to provide practice thinking about the reasoning behind certain behaviors instead of immediately judging based on one's own cultural norms. Building a habit of taking a moment to observe a situation is an important step to build intercultural competence, as jumping to judgement based on one's own norms is often a source of intercultural conflict (Berardo & Deardorff, 2012; Tokui, 2002; Yashiro et al., 2001). Students practiced this through assignments and classroom discussions. For example, students regularly reflected and observed their own behavior related to a topic, such as describing their idea of a comfortable distance while having a conversation with others. They then shared their answers and reasonings in class, often leading to further discussions. In addition, students were introduced to the OSEE Tool (Deardorff, 2012b) at the beginning of the semester and practiced during the first two classes using photos and videos from Japan. The students were re-introduced to the tool near the end of the semester to analyze case studies using the OSEE tool. The author chose the cases from *Intercultural Communication through Case Studies* (Kume & Hasegawa, 2007), which introduces intercultural cases involving Japanese individuals, followed by discussion questions. The class discussions used two cases: a case of a Japanese student studying abroad in the U.S., and a case of an American adult beginning a career to teach English in Japan. The two cases were chosen because they were closely relatable for the students compared to other cases discussed in the book.

Due to the COVID-19 pandemic, the author changed the course format for the last five weeks of the semester. First, physical classroom discussions were shifted to an online discussion board on the course LMS. Second, the Japanese-English Language Exchange was shifted from physical meetings to synchronous video calls using services such as Google Hangout. Nevertheless, the course ran without any major issues.

To conclude the course, students completed a final portfolio reflecting on their overall experience during the semester. The portfolio also provided their own definition of intercultural communication. In place of a final presentation in class, students created a PowerPoint presentation summarizing their final portfolio. They submitted the presentation as a voice-over video on YouTube using an unlisted link. While the class could not physically meet, students watched and commented on each other's videos. Students also replied to any comments they received to ensure they read each other's feedback. They applied ideas from the comments as

necessary to revise their final portfolio. Overall, students demonstrated their understanding of intercultural competence. As part of their final portfolio, students were able to explain specific topics with examples, such as the meaning of “self,” “communication,” or “culture.” In addition, students formed their own idea of intercultural communication using the examples from classroom discussions and their own life experiences.

5. Student Feedback

5.1 Overview and Method

Overall, the course received positive written feedback from students (no statistics were provided due to the change in evaluation forms in response to the pandemic). The author collected students’ weekly reflection writings, survey responses, and interview responses to determine the effectiveness of the course. The aforementioned tasks aimed to determine if students were able to gain and develop intercultural communication skills throughout the semester, and to discover points for future improvement. This paper will report based on the students’ interview responses only.

The author sent out an invitation e-mail to the students asking for participation in a post-course individual interview and survey after the final grade submission. Two out of nine students agreed to participate. The two students were both in their early twenties. Student A was a junior who was in the third-year Japanese language course. Student B was a graduating senior who was in the fourth-year Japanese language course. In order to note evidence of the above mentioned aims, the author conducted qualitative analysis using Deardorff’s (2006) Process Model of Intercultural Competence as an analysis scheme, which consisted of: 1. Requisite attitudes (respect, openness, curiosity, and discovery); 2. Knowledge and comprehension; 3. Skills (to listen, observe, and interpret; to analyze, evaluate, and relate); 4. Desired internal outcome; and 5. Desired external outcome (see Table 2). This analysis scheme was effectively used to organize qualitative data in the study by Spooner-Lane, et al.(2013), which focused on intercultural service-learning between Malaysian and Australian pre-service teachers. The author hypothesized that the scheme is effective for this study as well, as the course was developed based on Deardorff’s (2006) model. The following section will report students’ interview responses based on the elements shown in Table 2.

Element of intercultural competence	Indicators
(1) Requisite attitudes	(i) Respect (valuing other cultures, cultural diversity)
	(ii) Openness (to intercultural learning and to people from other cultures, withholding judgment)
	(iii) Curiosity and discovery (tolerating ambiguity and uncertainty).
(2) Knowledge and comprehension	(i) Cultural self-awareness, deep understanding, and knowledge of culture (including contexts, role, and impact of culture and others’ world views)
	(ii) Culture-specific information

	(iii) Sociolinguistic awareness
(3) Skills	(i) To listen, observe, and interpret
	(ii) To analyse, evaluate, and relate
(4) Desired internal outcome	<i>Informed frame of reference/filter shift:</i>
	(i) Adaptability (to difference communication styles and behaviours; adjustment to new cultural environments)
	(ii) Flexibility (selecting and using appropriate communication styles and behaviours; cognitive flexibility)
	(iii) Ethnorelative view
	(iv) Empathy
(5) Desired external outcome	Behaving and communicating effectively and appropriately (based on one's intercultural knowledge, skills, and attitudes) to achieve one's goals to some degree.

Table 2: Deardorff's elements of intercultural competence (from Spooner-Lane, et al, 2013: 3)

5.2 Results

5.2.1 (1) Requisite attitudes

Prior to the course, the students already had indication of (1) requisite attitudes, especially their (ii) openness to new learning. In the interview, student-participants were first asked about their motivations for taking the course. Both Student A and Student B mentioned they were interested in the hands-on experience of the language exchange activity with a Japanese partner and were not originally interested in the course topic. The author also asked if they were familiar with intercultural competence or intercultural communications at the beginning of the semester. They both had heard of intercultural communication; however, they did not have a clear idea of what it was. When asked what it means to be "intercultural," Student A's idea was to talk with people from a different country. This exemplifies that Student A primarily viewed cultural differences based on an individual's nationality. Student B's idea was that “尊重が大事なこと (respect is an important factor).” Student B originally did not have any ideas other than the importance of respecting each other, adding that they had newly learned specific terms such as the iceberg model of culture¹ in the class. Although lacking specific knowledge, both Student A and Student B were ready and interested in the topic of intercultural competence.

Both students mentioned that through discussions with their classmates in class and on the online discussion board, they noticed that what they used to think was normal was not necessarily normal. For example, Student A commented that “自分とは違う考えがあることが当たり前だと知った。 (I learned how normal it is for ideas other than my own to exist).” In addition, Student A and Student B both commented that they began to look forward to learning various ways of thinking other than their own. This in turn relates to the first aspect of curiosity and openness to learn about other cultural norms.

5.2.2 (2) Knowledge and comprehension

Overall, students showed some indicators of (2) Knowledge and comprehension, particularly (ii) culture specific information and (iii) sociolinguistic awareness. Both students were able to provide clear examples of intercultural communication skills instead of the vague images they had at the beginning of the semester. For example, when they were asked to share some factors to consider in an intercultural conversation, they mentioned specific terms discussed in the course such as “人との距離 (distance from the interlocutor)” and “パラ言語 (paralanguage).” Student A did not think of these factors prior to the course, but they now think about the term and began sharing these ideas with their friends outside of the class. This indicates Student A's genuine interest and understanding toward certain topics covered in the course. They also both commented on learning culture-specific information from conversations with their partners. They found the conversation helpful to learn about specific topics since they could ask additional questions to their partner.

The students also seemed to have deepened their idea of “intercultural.” At the beginning of the semester, Student A focused on an individual's nationality, and Student B focused on importance of respect, although the explanation of that keyword was unclear. Both students commented that after the semester, they began questioning who “the other” is in the context of intercultural communication. This shows their development of the skill to see and acknowledge various factors that form different cultures. Student B provided an example to explain communication between people from different cultures; “intercultural” communication seems to be between two people from different countries, but even if two people are from the same state of the same country, they might have different values if they are from a different university - they may have different values that are influenced by each university's unique culture.

5.2.3 (3) Skills

The students seemed to have built (3) Skills to some extent, especially in terms of their abilities to (i) observe and (ii) evaluate. Student A mentioned that in intercultural communication, “相手の行動を理解した方が良いと思う (I think it's better to understand the interlocutor's behavior).” Student B similarly commented on intercultural communication saying “他の文化を理解するスキル…サーフェスだけじゃなくてサーフェスの下も見なければならない…言葉だけじゃなくて、見た目だけじゃなくて、他の概念もチェックするのも大切 (The skill to understand other cultures...one has to not only look at the surface, but also underneath the surface...not only the language, not only external appearances, it's also important to check other ideas).” These comments show students' developed understanding and skills about evaluating possible reasons behind certain behaviors. These responses also indicate their growth in (1) Requisite attitude, showing greater openness by intentionally withholding judgment.

5.2.4 (4) Desired internal outcome and (5) Desired external outcome

Some quotes from the interview responses indicated elements of (4) Desired internal outcome, specifically (ii) flexibility in Student A and Student B's communication style. They both found it useful to have learned the concepts covered in the course. They both mentioned comments related to the change in their communication styles in intercultural situations. After the course, Student A thought that in an intercultural situation, it is important to “言いたい時は言うことが

大事 (It is important to speak out on what you want to communicate about),” rather than to assume their partner’s understanding based on one’s cultural norms. Student B also added that they used to feel uncertain about their skills to communicate with their partner, but they built a mindset “新しいことや知らないことは聞くというマインドセット (a mindset to ask about things that are new or unknown)” through weekly practice. Overall, both Student A and Student B showed (5) Desired external outcome (behaving and communicating effectively and appropriately) in that they used the combinations of the prior four elements to better communicate with their conversation partners. However, it is impossible to determine to what extent they have developed their intercultural communication skills. Future analysis, especially on the students’ survey responses, may better explain the students’ (5) Desired external outcome.

5.2.5 Benefits Outside of the Elements

The students mentioned additional benefits they gained through the service-learning activity with their Japanese partners. They both commented on practicing and improving Japanese conversation skills by preparing weekly topics and speaking about them with their conversation partner. They found it enjoyable to ask and learn about cultural topics from their conversation partners in more detail than they would in classes. They also mentioned that they built friendships with their conversation partners throughout the semester, which made communication feel easier. Student B mentioned that through weekly conversations, they gained confidence to communicate in Japanese. They might have gained confidence from having regular opportunities to practice speaking in Japanese and receiving positive feedback from their partner. This aligns with the results from the Japanese after-school program when a student commented on their enhanced self-confidence toward Japanese communication skills (Fujie, 2019).

6 Analysis and Conclusion

Overall, the students’ interview responses indicate the growth of their intercultural competence as a result of the course. Unlike the vague image they held toward the subject at the beginning of the semester, they were able to clarify specific terms and examples related to intercultural competence. In addition, they overall found it useful to have learned and built intercultural communication skills. Periodic discussion and reflection on one’s own cultural norms seemed to have helped develop students’ skills to objectively observe intercultural situations. This is exemplified from their comments that they started to look forward to learning a different way of thinking.

It is notable that students primarily indicated the two elements in the interview: (2) Knowledge and Comprehension and (3) Skills. It is possible that students lacked the opportunity to practice (4) Desired internal outcome, such as how to be flexible or how to practice empathy in intercultural situations. The course introduced the topic of empathy and assertive communications with specific examples, but they were introduced after the course moved to online format. Because students lacked chances to engage in classroom discussions, it is possible they may have overlooked these aspects of intercultural competence. However, it is also possible that the lack of (4) Desired internal outcome may be because students focused on talking about classroom topics, which were more related to (2) Knowledge and Comprehension and (3) Skills. Such topics may have been easier to mention with clear examples since the course explicitly covered terms indicative of (2) Knowledge and Comprehension and (3) Skills. In the future, the

interview questions need improvements for students to more freely express their opinions about their overall experience outside of the classroom. In addition, further analysis of their reflection writings and survey responses is necessary to determine if any indicators of (4) Desired internal outcome and (5) Desired external outcome exists.

Students' responses revealed some aspects of the course which must be improved in the future. First, it seemed that students only gained superficial understanding of some of the topics of intercultural communication. This is likely due to the course covering multiple topics throughout the semester. To improve this aspect, some topics may be eliminated to allow more in-depth discussion on fewer topics. In addition, repeating a specific practice, such as using the OSEE Tool (Deardorff, 2012b), might be effective. For example, an instructor may format an assignment based on the OSEE Tool so that students can practice using the tool weekly rather than only at the beginning and the end of the semester. In fact, Student A did not remember learning about the OSEE Tool at the beginning of the semester and thought it was a new tool when it was re-introduced at the end of the semester. It might have helped the students more if there was a midterm portfolio assignment to reflect on what they had learned by that point.

Students also pointed out that some topics were difficult to understand. Student A recommended that explanations with specific examples would have helped. The author included specific examples when introducing a new topic, but it is possible that some examples were outdated or not relatable for the students, considering the main resources were from 2001 and 2002. It seemed that students understood better when the author used an updated or local example. It may be necessary to evaluate all the examples to better adapt to the needs of the students.

While future improvements are necessary, the Japanese intercultural service-learning course discussed in this paper was overall successful. Further analysis on students' survey responses and reflection writings is necessary to better understand the course's efficacy. It is hoped that the course description provided in this paper serves as a possible reference for educators and researchers interested in designing a Japanese intercultural service-learning course in future.

Notes

1. Hall (1976) used the analogy of iceberg to explain how objective parts of cultures are only the tip of the iceberg, and the subjective parts of cultures are hidden underwater.

References

- 井出友里子・土井美有紀 (2016). 「サービラーニングで学ぶ日本語コースーボランティア活動の振り返りを深めるためにー」『国際教育センター紀要』 南山大学, 3, 21-29.
- 久米照元・長谷川典子 (2007). 『ケースで学ぶ異文化コミュニケーション Intercultural Communication through Case Studies』 有斐閣選書.
- 黒川美紀子 (2009). 「サービス・ラーニングが開く日本語教育の可能性～ボランティア活動をした二人の学生のケース・スタディから～」『ICU 日本語教育研究』 5, 3-18.
- 黒川美紀子 (2012). 「サービス・ラーニングの要素を取り入れた上級日本語教育の試み」『日本語教育』 153, 96-110.
- 徳井厚子 (2002). 『多文化共生のコミュニケーション：日本語教育の現場から』 アルク
- 八代京子・荒木晶子・樋口容視子・山本志都・コミサロフ喜美 (2001) 『異文化コミュニケーションワークブック』 三修社.

- 和栗百恵 (2010). 「『ふりかえり』と学習—大学教育におけるふりかえり支援のために—」 『国立教育政策研究所紀要』 139, 85-100.
- ACTFL. (n.d.) "NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements." ACTFL.
<https://www.actfl.org/resources/ncssfl-actfl-can-do-statements>
- Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (Eds.). (2006). *Education for intercultural citizenship: Concepts and comparisons*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Berardo, K. & Deardorff, D. K. (Eds.). (2012). *Building cultural competence: Innovative activities and models*, Stylus Publishing, LLC.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J.A. (2009). Innovative practices in service-learning and curricular engagement. *New Directions for Higher Education*, 147, 37-46.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51, 140-151.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deardorff, D. K. (2012a). Chapter 16. Intercultural competence: an emerging focus in international higher education. In Deardorff, D. K., Wit, H., Heyl, J. D., & Adams, T. *The SAGE Handbook of International Higher Education*. Sage Publications.
- Deardorff, D. K. (2012b). Framework: Observe, State, Explore, Evaluate (OSEE) Tool. In Berardo, K. & Deardorff, D. K. (Eds.), *Building cultural competence: Innovative activities and models* (pp.58-60), Stylus Publishing, LLC.
- Eyler, J., Giles, D. E., & Schmiede, A. (1996). *A practitioner's guide to reflection in service-learning: Student voices & reflections*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and Tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp.456-476), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fujie, N. (2019). The impact of participation in a service-learning program on university students' motivation for learning Japanese. [Master's thesis, Purdue University]. Figshare.
- Fujie, N. (2020). *JPNS 490-006 Communication Skills in Service-learning*. [Course syllabus, Purdue University]. Course Insights.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York, NY: Anchor Books.
- Hanaoka, V. E. W. (2016). Using community-based instruction to promote language affiliation: Findings from Japanese language learners. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 20, 49-72.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Morris, F. A. (2001). Serving the community and learning a foreign language: Evaluating a service-learning programme. *Language, Culture and Curriculum*, 14(3), 244-255.
<http://dx.doi.org/10.1080/0790831010866626>
- Rauschert, A. & Byram, M. (2018). Service-learning and intercultural citizenship in foreign-language education. *Cambridge Journal of Education*, 48(3), 353-369.
- Spooner-Lane, R., Tangen, D., Mercer, K. L., Hepple, E., & Carrington, S. (2013). Building Intercultural Competence One "Patch" at a Time. *Education Research International*, 1-9.
<http://dx.doi.org/10.1155/2013/394829>
- Whitley, M.A. (2014). A draft conceptual framework of relevant theories to inform future rigorous research on student service-learning outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 20(2), 19-40.
<http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0020.202>

『げんき』の読み物を使った内容重視 (CBI) の試み

三田歩 (ミネソタ大学ツインシティー校)

要旨

日本語教育において内容重視 (CBI) の重要性が提唱されながら、初中級での実践報告は多いとは言えない。日本語が他言語に比べて習得が難しいと考えられ、最初の二年は教科書に沿った授業をせざるをえないというのが理由のようである。また教科書以外のプロジェクトを行う余裕がないという現場の教師の声も聞く。しかしリベラルアーツとしての日本語教育、多様な学習者のニーズを考慮するなら、早い段階でどのように CBI のアプローチが導入できるか、さらなる試行と教師間の対話が必要であろう。北米の大学で広く使用されている『げんき』の読み物の構成は、導入、テキスト、そして読後の設問という流れになっており、テキストの読み方は提示されていない。また導入も読後の活動も学生の多様な経験や思考に働きかける役割を担っているとは言い難い。しかし教師が意識的に内容重視のアプローチを取り入れることにより既存の読み物を学生主体のタスクに変換することが可能である。

キーワード：内容重視 初中級 学生主体 げんき 多様な学習者

1 はじめに

内容重視とは教授法ではなくアプローチであり、「内容」を通して言語の知識を作り上げていくことである。私たちの社会に関わる様々なテーマ、トピック、分野が「内容」になりえるのだが、まずだれがどのようなセッティング (K-12・高等教育・生涯教育など) で学ぶのか、その「内容」を通してどのような学びを実現できるのかということを考える必要があるのではないだろうか。

近年、アメリカの大学において言語教育はリベラルアーツという枠組みの中で捉えられるようになってきた。リベラルアーツの理念では学生が多様な社会・コミュニティと積極的に関わり、お互いの文化を尊重し、社会が直面している問題にクリティカルに向き合うことが求められる。日本語教育も例外ではなく、アメリカの大学において内容重視のアプローチを導入する場合、内容自体の定義だけでなく、その「内容」をどのように教育理念とリンクさせるかということも考察するべきであろう。

2 アメリカの大学の日本語教育における CBI の実践

上級の日本語のクラスでは社会問題や歴史、文化など様々なテーマで CBI の実践報告がされているが、初中級のクラスではプロジェクトの過程で CBI のアプローチが採用されているケースがほとんどのようである。それは日本語は習得が難しく、初中級では文法や単語の積み上げが必要で「教科書を主教材とした従来のカリキュラムに CBI アプローチを取り入れるカリキュラムモデルが適している」(栗山 2011)という考えによるものであろう。プロジェクトの内容・トピックは教科書と関連しているもの、学生が興味を示したものの、教師が深く学ぶべきだと判断されたものを教師が選ぶという傾向があるようである。(佐藤他 2015)

ここで初級の日本語のクラスで行われた内容重視 (CBI) の実践をいくつか概観し、従来のカリキュラムの中にどのように CBI のアプローチが取り入れられているか、考えてみたい。

表 1 初級の日本語のクラスにおける内容重視 の実践

筆者	従来のカリキュラム	内容・トピック	アウトプット	個別・グループ	プロジェクトの教育目標	リソース
栗山 (2011)	教科書に基づいたスキル重視のカリキュラム	J-POP ファッション等	作文 (日本語)	個別	大学生の知的レベルに合った教材や批判的思考を促す	『げんき』I 7 課の着脱動詞 New York Times の記事 (英語)
佐藤 ロチャー松 井 (2011)	『みんなの日本語』14 課まで	カタカナ	文学作品	個別・グループ	クリティカルな姿勢・視点をもつ自律的な生涯学習者を育てる	『みんなの日本語』 初級教科書 インターネット
朴・浜田 (2011)	文法積み上げ式	自由・メッセージ性のあるもの	ビデオ	グループ	1. より効果的なコミュニケーションを心がける 2. 自律的学習者になることを目指す	オンライン辞書 日本語母国語 話者・他校の日本語学習者

「J-POP ファッション」が教科書の特定の課・文法項目に関連付けられ、個別の課題 (作文) として扱われ、『げんき』I の 7 課に自然に組み込まれているのに対し、「カタカナ・プロジェクト」と「ビデオ・プロジェクト」は従来のカリキュラムに上乗せする形で学期を通して実施され、随所にグループ学習が取り入れられている。しかし、どの実践にも共通することは、必要に応じて大学生の知的レベルにあった教科書以外のリソースを使い、批判的思考に働きかけ、最終的には表現活動へとつなげることで主体的な学びを促しているという点である。批判的思考、主体的な学びはリベラルアーツの教育理念が目指すものでもあり、内容重視のアプローチはこれからの日本語教育の方向性を示す重要な役割を担っていると言えるだろう。

3 実践報告

3.1 初中級の日本語のコースの概要

ミネソタ大学でカレッジ・オブ・リベラルアーツの学生は何らかの第二言語を必修科目として四学期目までを履修しなければいけない。日本語はその中のひとつである。ここ数年のデータによると 200 名前後が一年生の日本語、140 名前後が二年生の日本語を学んでいる。日本語の教師は 8 名で、履修範囲や評価基準についての共通認識を持ち、ACTFL の proficiency guideline や Can-do list も考慮しながら、授業に取り組んでいる。

採用している教科書は『げんき』で、初中級の日本語のコースと教科書の履修範囲は次のようになる。

表 2 初中級の日本語と履修範囲

学年・学期	教科書	
一年生の秋学期 (5 単位)	『げんき』Ⅰ 第 1 課～第 6 課	初級
一年生の春学期 (5 単位)	『げんき』Ⅰ 第 7 課～第 12 課	
二年生の秋学期 (5 単位)	『げんき』Ⅱ 第 13 課～第 17 課	中級
二年生の春学期 (5 単位)	『げんき』Ⅱ 第 18 課～第 23 課	

『げんき』は教師にとっては「使いやすく」、学習者にとっては「学びやすい」教科書で、文法の積み上げとコミュニケーション能力の育成をめざしているのが特徴だ。『会話編』では文法の練習だけでなく、ペアワークやロールプレイなどのタスク型の練習も充実しており、「生の教材に見られる言語との距離」(大野 2017)は認められるものの、一年生の早い時期から自然な発話が見られるのは確かである。しかしながらこのように『げんき』一冊で会話の授業が成り立つということは CBI のアプローチを取り入れるのが難しくなるということでもある。

一方、『読み書き編』は様々なジャンルの読み物を導入しようという姿勢が見られるものの、読解や作文指導のための具体的なストラテジーは提示されてされていない。学内の教師の間では学生の読解と聴解が他の技能に比べて弱いということが指摘されていたこともあり、筆者は『げんき』Ⅱの読み書き編に注目し、読解ストラテジーを使いながら、CBI が目指す自律的な学びにつなげることができないだろうか考えた。本実践は筆者が担当しているミネソタ大学の二年生のコース、2つのセクションで 2018 年の秋学期から始まったものである。

3.2 『げんき』の読み物

『読み書き編』の構成を図で表すと次のようになる。

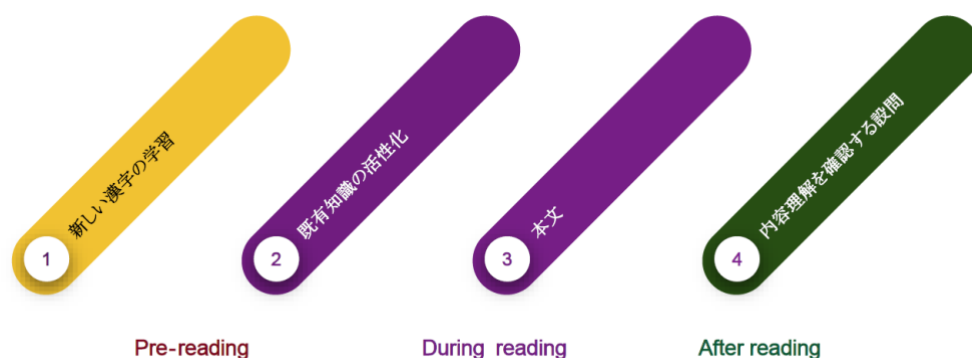


図 1 『げんき』の読み物の構成

『げんき』の読み書き編はまず新しい文字 (ひらがな・カタカナ・かんじ) の導入で始まり、新出単語の表、本文への興味を促す質問や絵教材 (イラスト・写真など) があり、その後に本文と内容理解を確認するための設問が続く。さらに読む活動の後には書

く練習となっている。『げんき』の読み物は既習の文法と単語が定着していれば読んでその内容を理解し、本文の後の設問に答えるのはそれほど困難なタスクではないと思われる。しかしながら漠然と本文を読むだけでは文法や単語の習得の確認だけに終わってしまう恐れもある。それでは具体的にどのように読解活動を行い、学生の思考力に働きかけ、作文指導につなげることができるだろうか。

筆者は読解活動を読む前 (before reading)、読む過程 (during)、そして読んだ後 (after reading) の一連のタスクであるという考えを採用し、時間配分についても考えながら、各課の読み物をどのように扱うか考えてみた。

表3『げんき』の読み物と授業計画

	読解のタスク を採用するか どうか	読む前(before reading)	読む過程(during)	読んだ後(after reading)	作文・プロジェ クト
満員電車 (第13課)	○	クラスで (30分)	クラスで (15分) 宿題 (1時間)	宿題 (30分) クラスで(50分)	作文
悩みの相談 (第14課)	×				リレーライティ ング
私が好きな所 (第15課)	○	クラスで (30分)	クラスで (15分) 宿題 (1時間)	宿題 (30分) クラスで(50分)	作文
まんが『ドラえ もん』 (第16課)	○	クラスで (30分)	クラスで (15分) 宿題 (1時間)	宿題 (30分) クラスで(50分)	
オノ・ヨーコ (第17課)	○	クラスで (30分)	クラスで (15分) 宿題 (1時間)	宿題 (30分) クラスで(50分)	
大学生活 (第18課)	○	クラスで (30分)	クラスで (15分) 宿題 (1時間)	宿題 (30分)	アンケート・プ ロジェクト
手紙とメール (第19課)	○	クラスで (30分)	クラスで (15分) 宿題 (1時間)	宿題 (30分)	インタビュー・ プロジェクト
猫の皿 (第20課)	○	クラスで (30分)	クラスで (15分) 宿題 (1時間)	宿題 (30分) クラスで(50分)	
厄年 (第21課)	○	クラスで (30分)	クラスで (15分) 宿題 (1時間)	宿題 (30分) クラスで(50分)	
友美さんの日記 (第22課)	×				リレーライティ ング
これはどんな 顔? (第23 課)	○	クラスで (30分)	クラスで (15分) 宿題 (1時間)	宿題 (30分)	

この表を見てもわかるように、読む前の活動と読む過程 (during reading) の始めの部分を授業内で行うようにし、一連のタスクについて説明したり、グループで練習することで学生がその後のタスクを自律的に取り組めるようにした。読後 (after reading) の活

動は目的によって個々に行い、深くトピックについて学んでほしい時には授業内でもグループ・ディスカッションの時間をとるようにした。

3.3 プレリーディング活動

第二言語で比較的長い文章を読む前には言語と内容の二つの側面からプレリーディング活動を行う必要がある。時間に余裕があれば、グループ・ディスカッションを取り入れ、読み物のトピックや言語の持つ文脈についてより深く掘り下げることもしよう。

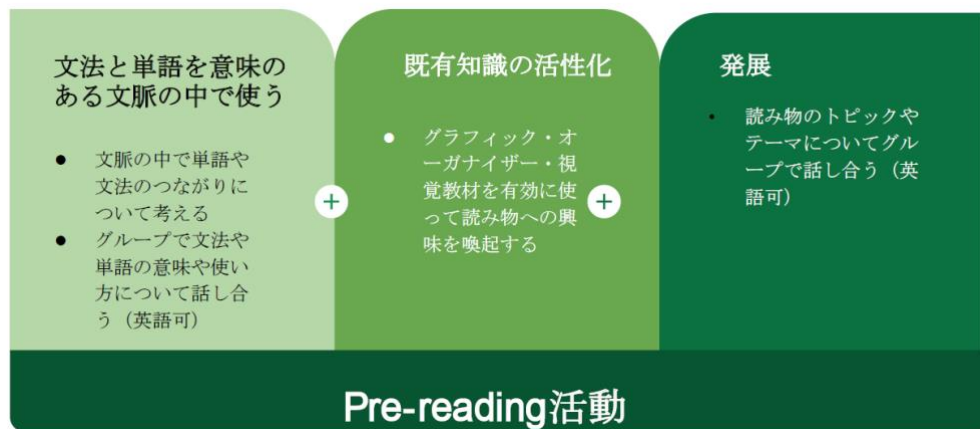


図2 読む前のタスク

3.3.1 文法と単語を意味のある文脈の中で使う

『読み書き編』には『会話編』では使われていない単語が登場する。言語の側面からのプレリーディングとしてこれらの単語を文脈の中で考えるという活動を取り入れた。

次の文を読んで『ゆとり』の意味について考えてみてください。

1. 給料^{きゅうりょう}が安いので、お金にゆとりがない。
2. アルバイトや授業でいそがしいので、時間にゆとりがない。
3. 緊張^{きんちょう}している時や落ち込んでいる時は気持ちにゆとりがない。
4. 宝くじ^{たから}に当たったら、もっとゆとりのある生活がしたい。

『ゆとり』の意味を英語で説明^{せつめい}してください。

ゆとり means extra, which could apply to things like time, money, etc.

実例1 単語と文脈

実例1は『大学生のアルバイト』という読み物に出てくる「ゆとり」について学生に考えてもらったタスクである。教科書では単語表で「生活のゆとり」(extra money to

spare for the cost of living) として説明されている言葉ではあるが、あえて多様な文脈の中でその意味と使い方を考えてもらうことにした。

接尾語や接頭語についても積極的に学生に推測させ、グループで話し合ってもらった。

『〜費』『〜代』『〜料』『〜賃』はお金を表します。教科書を見て言葉を見つけよう。

食費	電気代	給料	家賃
Cost	Monthly	Yearly	Monthly

『〜費』『〜代』『〜料』『〜賃』の違いは何だと思いますか。英語で説明してください

They are paid or received, & different time frames

実例2 接尾語

この学生は「食費 (food cost)」、「電気代 (charge for electricity)」、「給料 (salary)」そして「家賃 (rent)」を教科書の中で探し出し、接尾語について自分なりに考えているのがわかる。「電気代」と「家賃」は毎月払うお金、「給料」是一年間の仕事で稼ぐお金ということで、この接尾語はそれぞれ異なったタイムフレームを表すものだという推測に至っている。いわゆる『正解』に辿り着いているわけではないのだが、このタスクは学生が自分で考える過程に重点を置いているので、学習目的は達成されたと言っていいだろう。

3.3.2 既有知識の活性化 (activating prior knowledge) とグループ・ディスカッション

読む前に実際に経験したことや既に知識として習得していることを活性化することは読み物の「内容」への興味を喚起し、読み手の意識を一連のタスクに向けさせるだけでなく、新しい情報を取り入れるためのフックとしての役割を果たしている。日本語の初中級の学生は日本語の知識こそ限られるものの、多様な背景を持つユニークな学習者であることを考慮するなら、オープンエンドのタスクが必要であろう。また用途に応じてグラフィック・オーガナイザーを使うのも有効だと言える。

次の例は『厄年』という読み物を読む前に迷信について考えてもらったものだ。

みなさんの国にはどんな『迷信』がありますか。その迷信を信じていますか。信じていませんか。どうしてそう思いますか。(英語)

There are quite a few Western superstitions, most of which originate from early European and American history. One of them is that black cats bring bad luck, but there are many others. Personally, I don't buy into a lot of superstitions, but one that I do believe in I learned from my Italian family. In Italy, it is common to touch metal with two fingers when talking about potential bad things that you don't want to happen, and is similar to knocking on wood, which I also buy into.

実例3 既有知識の活性化

教科書の質問は「あなたの国にはどんな迷信がありますか」だが、その迷信を信じているかどうか理由についても聞いてみた。学生が本文と主体的に関わることができる考えたからである。

3.4 本文を読む (during-reading)

前述したように『げんき』には本文を読むための手引きのようなものがない。会話編で文法と単語を積み上げた学習者が『読める』ように書かれた教材であることを考えると、本文を読みながら文法・単語そして漢字を認識し、英語に訳すというような読み方で十分であるかのようにも思われる。しかし、それだけでは『読み書き編』を最大限に活用し、学生が将来的に生教材を読みこなせるようになるための能力を育成するまでには至らない。そこで本文を読むための一連のタスクを組み立ててみた。

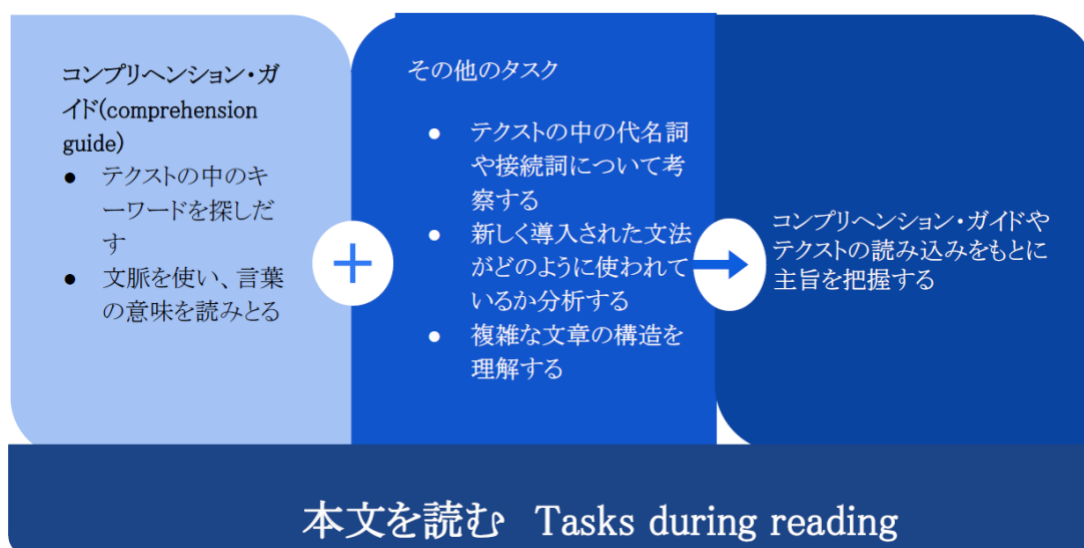


図3 読む過程

まず Integrated Performance Assessment (IPA) の解釈タスクで使うコンプリヘンション・ガイドを応用することにした。このタスクを取り入れ、既習の単語や具体的な情報をテキストの中から探し出し、○で囲んだり下線を引いたりすることで、テキストを読み込むことを学ぶことができるのではないかと考えたからである。

コンプリヘンション・ガイドと並行して、接続詞や代名詞がどのようにテキストの中で使われているか、段落と段落とのつながりや文法がどのようにテキストの中で使われているかについても考察した。事例5のタスクは『厄年』という読み物の中で使われている受身形の文章を探し出し、それらが文脈の中でどのように使われているか学生が自ら分析することを目的としている。

Find the Japanese equivalent of the following words. Circle and label them with letters (a, b, c, d, ...). Then, write them in Japanese as shown in the text.

a. voice	こえ	f. plate	皿
b. man	男	f. rare	めずらしい
c. old	古い	g. impossible	無理
d. price	値段	h. family	家族
e. tea house	茶店	i. dangerous	危険

- Circle the letter of each detail that is mentioned in the article
- Write the letter of the detail next to where it appears in the text
- Write the information that is given in the article in English, in the space provided next to the detail below.

A. What is main character's job? big things to sell in Edo

B. How much is "the plate" for cat feeding in this story? 300 yen

C. How much the main character want to pay for the cat? 3 yen

D. Why the tea house owner use expensive plate for cat feeding?

Please underline all sentences with passive forms and explain how they are used in the text

Line	Sentences with passive form	Reason why author use passive form	Illustration to each situation
34	と言われました	He is annoyed with his friend for telling him about yakudoshi.	He was thinking about all the negative things that were happening to him and them what his friend said about yakudoshi.
22	ドアのかぎがこわされ	His door was opened by someone else without his permission.	His apartment was broken into which is why the author was unhappy his door was opened.
24	どろぼうに入れ	A robber entered his house and he was not happy.	The robber stole his stuff and left his room messy.
25	いろいろな物を取られました	His things were taken without his permission.	Lots of things were taken including his bike, camera, and computer.

事例4 コンプリヘンションガイドの例

事例5 受身形

最後にグループディスカッションを積極的に取り入れ、わからない点について話し合ったり、答え合わせをしたりした。例えばある学生は受身形のタスクの中で「台風で家がこわれてしまいました」と「ドアのかぎがこわされ・・・」という二つの文を分析している。一つ目の文はもちろん厳密には受身形ではないのだが、このような場合にはまずグループで話し合ってもらい、学生に気付いてもらうことが理想である。それでも難しい場合、初めて教師が正しい答えに辿り着くように示唆することになる。文法の分析についてのディスカッションは英語で行うことにしているが、主な理由は二つある。一つ目の理由は学生がどれだけ理解できているか教師が明確に確認し、適切なフィードバックができること、二つ目の理由は最も効果的な思考のツール (英語・母国語) を使うことで知識を認識の深いところに結び付けられることである。

3.5 読後の活動 (after reading)

読後の活動は内容をまとめたり、学んだことを整理したりするだけでなく、学びを自分のものにするための重要な役割を果たしていると言える。言語という側面からみる

と、読み物を日本語で再話すること (retelling the story) で新しく学んだ単語や文法を確認したり、言い換えの練習をしたりすることができる。内容の側面からみると、アウトプット (作文・プロジェクト) につながるタスクを行うことが大切であろう。また言語・内容ともに大学生の知的レベルや学習者の多様性を考慮した活動にすることも重要であると考ええる。

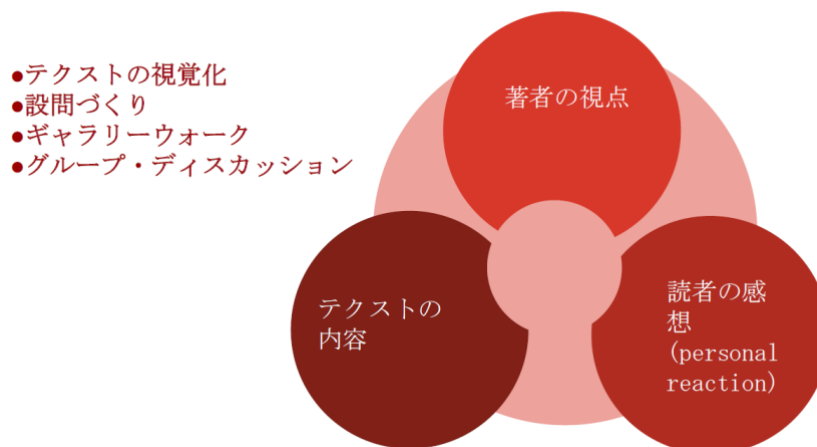


図4 読後の活動

3.5.1 テキストの視覚化

グラフィック・オーガナイザーやホワイトボードを使いテキストを視覚化することにより、情報を整理することが可能となり、多様なアウトプットの機会を学生にオフターすることにもなる。

Please underline main character's emotion and movement of heart. Then complete the chart below.

Line	Word/expressions to describe feeling	situation	Illustration to each situation
11	Surprise びっくり (おどろ)	He is surprised to see a cat eating out of such a failed magazine bowl.	
29	glad	he knows has found the answer into getting him the dish w/ the cat.	
34	disappointed	he never could get him the dish w/ the cat.	
36	pain/lost heart	he's been scolded by the cat and wasn't able to get the dish.	

実例6 『猫の皿』

Please compare 『お礼の手紙』 『マリアさんのメール』 . Please summarize each paragraph.

	お礼の手紙	マリアさんのメール
beginning	- London is cold, but Tokyo is probably nice. - left Japan	- maria introduces herself
Body 1	- lived w/ host family - studied Japanese	- maria introduces her school/major/etc.
Body 2	- what he did w/ host family members	- she asks questions about exams/study
Body 3	- wants to go back to Japan after grad.	- more questions about part time job/etc
Closing	- please take care - date - name	- says thank you and for parents to take care

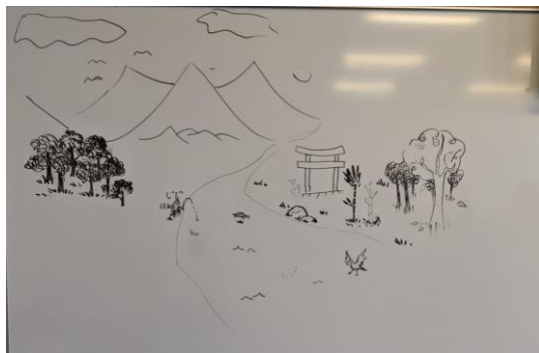
Draw Venn diagram below and compare two writings. Distinguish similarities and differences in language use, and content.

Letter	both	email
- Asks about the weather	- same topic	- less formal
- ...	- ...	- people don't know one another

実例7 手紙とメール

実例 6 は『猫の皿』を読んだ後、テキストから主人公の気持ちを表す言葉を抽出して、イラストを描いてもらったもの、実例 7 は第 19 課の手紙とメールの構成・内容を比較してもらったものだ。後で述べるが、このタスクは学期を通してのプロジェクトにつながっている。

時間に余裕がある場合はホワイトボードにグループで読み物のイラストや自分たちで考えた質問を書いてもらい、ギャラリー・ウォークをしながら、学生同士で再話やディスカッションを行う。読み物についての質問は日本語で考えてもらうのだが、その際、必ず一つはオープンエンドの質問を作るように指示する。会話の練習では相手の質問には答えられても、自分で質問を作ることができない学生が多いので、読後の活動にも積極的に取り入れるようにしている。



実例 8 嵯峨野・嵐山



実例 9 『賢者の贈り物』

実例 8 は第 15 課の読み物『私が好きな所』から『京都（嵐山・嵯峨野）』でトロッコ列車から見える山と川の景色を描いてもらったものである。もちろん実際の景色とは違うのだが、それでも竹があったり、鳥居があったり、学生がイメージする京都を表していると言えるだろう。実例 9 は O. ヘンリーの『賢者の贈り物』をイラスト化してもらったものである。読解の授業は基本的に『げんき』の読み物を使うのだが、二年生の秋学期の大きなテーマである『あげもらい』を展開させるためにあえてカリキュラムに入れている。もちろんオリジナルではなく、二年生の学生が辞書を使わなくても読めるように書き直されてある。この読み物を選んだ理由は英語圏の学生が一度は聞いたことがあるストーリーだと考えたからである。

3.5.2 読者の感想 (personal reaction)

本文を読んだ後、学生に感想 (personal reaction) を書いてもらうことでテキストは教科書に載っている『読まなければいけない』読み物から、自分のストーリーになるのではないだろうか。「おもしろかった」「つまらなかった」というような感想ではなく、どうしてそう思ったのか、本文の中にある詳しい描写 (supporting details) をあげて具体的に説明してもらう。

実際に『厄年』についての学生の感想を二つ比較してみよう。

After reading: please share your opinion on this topic. Use supporting details from the text.

I don't believe in yakudoshi because I am 20 which is in the yakudoshi age range for women and nothing bad has happened to me. I believe superstitions have more power the more we believe in them like the placebo effect in medicine. We want something to happen and believe will, so therefore it occurs.

実例 10 『厄年』についての感想 1

After reading: please share your opinion on this topic. Use supporting details from the text.

I thought this story was very interesting, especially as a superstitious person. I feel it is true for most people that they don't believe in these sorts of things until it happens to them, so this was very interesting to read about. I also know very little about most Japanese superstitions, so I liked learning about these ones.

実例 11 『厄年』についての感想 2

『厄年』についての二人の学生の感想は相反するものではあるが、どちらの学生も『厄年』の概念を理解しながら、自分なりの意見を述べているのがわかる。

3.5.3 書く練習

読解のストラテジーを学ぶということは書く活動にもつながる。例えば読む過程で接続詞や代名詞の使い方について考えたり、読後にグラフィック・オーガナイザーを使って読み物の構成を視覚化することは段落のつながりやストーリーの組み立ての勉強になる。また主体的に本文と向き合うことで自身が書き手になった時に、読み手を意識することになる。

書く活動ではピア・レビューとリレー形式のライティングを取り入れ、グループでも積極的に『読み手に伝わるストーリー』について英語で話し合った。ピア・レビューはACTFLのルーブリックを参考にし、文法の間違いを直すことではなく、主にストーリーの構成 (organization)、わかりやすさ (comprehensibility)、読み手を意識すること (audience in mind) に焦点を当てた。読み手は日本語のクラスの同級生とし、できるだけ

授業で習った単語や文法を使うこと、google translation やその他のオンライン辞書の使用は単語レベルに限定することなどを強調した。リレー形式のライティングは学生が一文ずつ文章を繋げていくアクティビティーで、読み手を意識したり、段落や接続詞について学習を深めることができた。

3.5.4 プロジェクト

『げんき』の読み書き編では様々なジャンルの読み物が紹介されていることは前述したが、その中のいくつかを応用してオーセンティックなタスクに発展させることもできる。二年生の春学期ではプロジェクトを二つ試みたので、簡単に紹介したい。

表 4 プロジェクト

	アンケート・プロジェクト	インタビュー・プロジェクト
起点となった読み物	『大学生のアルバイト』	手紙とメール
プロジェクトの形態	グループ・プロジェクト	個別
言語目標	春学期前半で習った文法を効果的に使う	尊敬語 謙譲語 I & II
内容	大学生の生活に密着したトピックを選びアンケートを実施し、その結果を分析、発表することができる	興味がある分野の先輩や先生にインタビューし、学んだことを発表する
ステップ	Step 1: グループでアンケートの企画書を書いて先生の承認をもらう。(英語) Step 2: アンケートの質問を考える (日本語) Step 3: アンケートの実施 (聞き取り・google form) (日本語) Step 4: アンケートの結果をグラフ (円グラフ・棒グラフ) にする (日本語) Step 4: アンケートの結果を分析し、発表のスクリプトを書く (日本語) Step 5: 発表 (日本語) Step 6: peer evaluation (英語)	Step 1: プロポーザルを書いて、先生に承認してもらう (英語) Step 2: 『お願いの手紙』を書く (日本語) Step 3: インタビューの実施 (英語・日本語) Step 4: インタビューの一部を日本語に訳す Step 5: 『お礼のメール』を書く (日本語) Step 6: クラスでの発表 (日本語)
フィードバック	キャンパス・オフィスアワー 授業中	キャンパス・オフィスアワー
評価方法	ルーブリック Peer evaluation 教師だけでなく、学生にも評価してもらう	ルーブリック 教師だけでなく、学生にも評価してもらう

アンケート・プロジェクトは『げんき』の読み書き編にある課題を具体的なステップを取り入れながら実施したもので、インタビュー・プロジェクトは『マリアさんのメール』の内容からヒントを得たものである。教科書の中のマリアさんは大学四年生で、将来を見据え日本の大学院で電気工学を研究しているパクさんに大学院についての情報を聞く。日本語の二年生の多くの学生は春学期が日本語の最後の学期となり、将来を考え

なければいけない時期にも来ている。そこで興味がある分野で活躍する先輩や先生にインタビューをするプロジェクトを立ち上げてみた。

学生がこれまでにインタビューを行ったのはアルバイトの上司、高校時代の日本語の先生、JETの先輩、専門分野の教授、父親の同僚、看護師など多岐にわたり、学生の興

味の多様性が反映されているのがわかる。実は初期の構想の段階ではミネソタ在住の日本人に日本語でインタビューしてもらうことも考えていたのだが、『興味がある分野で活躍する先輩や先生』にしたことは、学生にとってよりオーセンティックな学びになったのではないかと思う。学生の声を見てみよう。

“The translation portion of the interview project, for me, was helpful in a few ways. One was finding ways to try and make equivalences for phrases that we had not learned or just didn’t naturally fit into Japanese all that well. It also forced me to problem solve and incorporate various grammar points that we had been learning in ways that I otherwise wouldn’t have by just using what was in the textbook. There is also the added benefit of being able to see real progress from where I had started. Being able to say “Oh hey! I can do this!” was a very rewarding and fun experience.”

この学生はインタビューの一部を英語から日本語に訳すタスクを通して、教科書の文法項目の知識を羅列するだけでは現実のコミュニケーションが不可能であることに気づき、そこから批判的に問題に取り組むことによって『できる!』という経験ができたようである。実はこのような瞬間が自律的な学びには必要なことであろう。

4 まとめ

4.1 学生の声

前述したようにこの実践は始まったばかりで、学生からのフィードバックを数値化できるところまでは至っていない。しかし2019年夏のアンケートを見ると、ある傾向と今後の課題が見える。

読解を実践するにあたり、学期のはじめに学生に次の三つの質問をした。

- どのような読解ストラテジーを学生が普段使っているか。
- 母国語の読解ストラテジーを日本語の読解にも使えると思うか。
- 日本語の読解にさらに必要なストラテジーは何か。

学生は母国語での読解には「ゆっくり読む」、「黙読する」、「指でなぞる」、「スキミング」、「読み物を視覚化する」などをあげた。またこのような読解ストラテジーは日本語でも使えると答えたものの、実際には学生の中では『読解＝漢字』の図式が成り立っているようで、二つ目の質問に「テストで振り仮名なしの漢字があったら、制限時間内で読み終えるのはむずかしい」と答える学生がいたり、三つ目の質問に日本語の読解ストラテジーとして「漢字と単語をもっと勉強すること」や「漢字の勉強の仕方を習うこと」などをあげる学生も見られた。

コースの終わりのアンケートでは読解の授業で新しく取り入れたストラテジーに絞って、学生の意見を聞いた。

表5 学生のアンケート 2

キーワードを認識する	<ul style="list-style-type: none"> ● 読解の重要なストラテジーだ ● 読解時間を短縮できる
接続詞について考察する	<ul style="list-style-type: none"> ● 文脈を使って接続詞の役割が理解できた ● あまり接続詞に注意しなかったが、文脈を使えばどのように使われているか理解できた
代名詞がどのようにテキストで使われているか理解する	<ul style="list-style-type: none"> ●それほど難しくなかった ● 文脈を使って理解できた
文脈を使って、言葉の意味を推察する	<ul style="list-style-type: none"> ● 難しかったが、大切なスキルだ ● 漢字+知っている単語+文脈で推察 ● 文がどこから始まってどこで終わるのかわからないので、推察するのは困難だった

この表を見ると、読解活動で様々な言語タスクを行ったことで、文脈への意識が高まったことがわかる。ただ読解以前に品詞や連体修飾などの文の構造自体が理解できていない学生がいることもわかったので、2019年の秋以降は複雑な構造の文を日本語から英語に訳すタスクも取り入れている。

4.2 成果とこれからの課題

筆者は既存の教科書の読み物を使った読解ストラテジーを導入したが、学生が文脈の重要性に気付いたことで一応の成果はあったと思われる。また読み物についての具体的な視点をシェアしてもらったり、グループでディスカッションすることで、学びがより主体的になったのではないかと思う。つまり教科書の読み物が画一的であったとしても、教師が読解の過程で異なるタスクを用意することで、学生がそれぞれ多様な学びを経験することは可能だということである。

英語母語話者にとって日本語の習得は容易ではない。それはまず二つの言語の違いに起因していると言えるだろう。それには漢字、単語、文の構造だけでなく、日本語特有の主語・目的語の省略や文化的な要素も含まれる。本実践では主語や目的語の省略については十分に触れなかった。そのため筆者が作った読解テストでは、尊敬語と謙譲語Ⅰ&Ⅱを正しく理解できなかったということがあった。今後の課題にしたい。

ティーチングを振り返るためには学生からのフィードバックは欠かせない。今後の学生へのアンケートでは「読解ストラテジーが役に立ったかどうか」「改善すべき点は何か」など、踏み込んだ質問をし、今後の実践につなげたい。

謝辞

本稿は 2020 年 5 月にマカレスター大学において行われた CATJ での発表に基づくものです。初めてのオンラインでの学会となりましたが、運営に携わった鈴木聡子先生はじめ、マカレスターの先生方、テクニカルの面を支えてくださったスタッフの皆様に深く感謝いたします。

参考文献

- 大野裕 (2017) 『『げんき』が目指したもの』筑波大学 CEGLOC 日本語・日本事情遠隔教育拠点シンポジウム
- 栗山恵子 (2011) 「実践可能な CBI モデルとは? — 初級 CBI の課題を踏まえて」
Eleventh Princeton Japanese Pedagogy Workshop, 2011, pp. 106-16.
- 佐藤慎司・ロチャー松井恭子 (2011) 『「内容重視の批判的言語教育 (CCBI)」の理論と実践: 初級日本語の文字プロジェクト』*Eleventh Princeton Japanese Pedagogy Workshop*, 2011, pp. 37-52.
- 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (2015) 『未来を創ることばの教育をめざして — 内容重視の批判的言語教育』*Language education for social future. Critical content-based instruction*.
- 朴智淑・浜田英紀 (2011) 『内容重視教育 (CBI) で自律的学習を試みる: 「初級ビデオプロジェクト」』
Eleventh Princeton Japanese Pedagogy Workshop, 2011, pp. 80-91.
- 安田昌江 (2013) 『初級学習者のための効果的な読み書き指導の教材開発の実践報告』
24th Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese (CATJ24) Proceedings
- 山下泰世 (2014) 『「タスク型リーディング授業」による中・高等学校英語科の授業づくり — 理解から表現へつなげる指導の工夫と音読用 ICT 教材の活用』

Curriculum Change to Address Students' Diverse Needs and Proficiency Levels

Tomomi Kakegawa (University of Wisconsin-Eau Claire)

Abstract

This paper describes an attempt to create a course that meets learners' diverse learning styles, interests, and proficiency levels. In addition to addressing these differences among students, this curriculum change also allows programs to offer an upper level course in a small Japanese program facing budgetary restrictions. Traditionally, students go through Japanese 101, 102, 201 and so on without skipping any courses. This curriculum design is problematic when not enough students can continue to upper level courses, resulting in cancellations due to low enrollment. By creating a course that meets learners' diverse needs, Japanese 302 in Spring 2020 was able to include, with the instructor's permission, any students who had taken up to Japanese 201. To address students' different proficiency levels as well as diverse learning styles and interests, a curriculum using extensive and intensive reading was implemented, combined with hybrid/individualized instruction, allowing each student to progress at their own speed and level. Each student kept an electronic portfolio which included their reading logs, vocabulary and kanji lists, and a self-reflection of what they learned. This paper includes details of course structure, data collected from students' feedback, and the instructor's reflections on the course.

Keywords: curriculum change, extensive reading, individualized instruction

1. Introduction

Many college instructors at public institutions have experienced growing pressure to increase student enrollment in their courses due to budgetary constraints. Economic consideration for classes in higher education requires courses to be filled with a certain number of students. In the case of language classes, the pedagogy of which requires a small class size, such a requirement creates serious problems for continuation of the classes.

Students learn a target language first in an introductory class, then move on to the next level, and so forth. They are expected to learn the same content at the same pace, despite the fact that they have different interests, capabilities, personal traits, and learning styles. Some students may not be able to learn as quickly as others in the same course. Should we just expect them to spend more time outside of class to catch up to the others? That is what we seem to do so that we can move the class forward at a certain pace. This system allows us to offer courses in sequence of Japanese 101, 102, 201, 202, and so forth, although course numbers may vary depending on the institution. Higher level courses require a student's mastery of the content of the lower level courses in order to be successful. In reality, students may pass a course with a D and go on to the next level and then the next. Some students stop taking a language course when they realize the discrepancy between their language skill and the class targets was too great, but some endure the struggle and try to continue. As a result, an advanced class is often composed of students with widely varied language proficiencies. Yet, if the course is designed for an advanced level, the students who are less prepared for the course will struggle to keep up with the class. This discourages some students from continuing their studies.

In addition to the fact that the content of advanced courses gets more difficult, there are other potential reasons for low enrollment in advanced courses. For example, if a student starts taking Japanese when they are a first year student or a sophomore, demands from their major

tend to cause scheduling conflicts in their third year, making it difficult to fit Japanese into their studies. Additionally, after having taken two years of Japanese, some of the students are at the point of graduation. Furthermore, it is common for students to study abroad after taking two years of Japanese, hence taking advanced courses at the study abroad site. All of these situations lead to low enrollment in third year Japanese (and beyond third year when offered).

To address some of these problems, I designed and piloted a new curriculum in Japanese 302 (a 6th semester Japanese course) in Spring 2020. To reduce scheduling conflicts, the course was changed to a hybrid format. To increase enrollment, the prerequisite for 302, which is 301, was removed. Students who had taken 201 were allowed to take 302 with the instructor's permission. To address varying degrees of proficiency among students and their diverse interests and learning styles, the course did not require a fixed textbook and there was no predetermined content that had to be learned by everyone. Instead, the course focused on self-directed learning through intensive reading, extensive reading and one-on-one meetings with the instructor. Only four students took Japanese 302 when it was last offered in Spring 2017. With the new curriculum, nine students were able to enroll in the course, although three had to drop the course before the end of the semester due to various reasons such as excessive workload, mental health, and family issues. Without the curriculum change allowing students from 201 to take the course, only three of the students from the Fall 2019 offering of Japanese 301 could have taken the course. This change clearly helped increase enrollment.

The newly developed curriculum and the feedback from students about various components of the course are discussed in the following sections. I collected student feedback via an anonymous online survey, which was sent to all seven students who were enrolled in Japanese 302, and six students responded. The survey asked various questions about the course focusing on the first half of the semester when the course was not affected by the COVID-19 pandemic and it still had in person face-to-face time. (See appendix 1 for the survey questions.)

2. New Curriculum.

Details of the newly developed curriculum are described in the following sub-sections.

2.1 An overview of the course

The required components of the course and their weight in the final grade were as follows:

Class Participation on Wednesday and Friday (F2F)	5%
Weekly Individual Instruction Participation	5%
Extensive & Intensive Reading	15%
Vocabulary List	10%
Kanji List	10%
Quizzes (Kanji & Vocab)	10%
Book Introduction Video	10%
Mini Performances	5%
Story Writing and Sharing	10%
Free topic presentation	5%
Oral Proficiency Tests	5%
E-Portfolio with Reflection paper	10%

I shared a draft version of the course requirements and how they weigh into the final grade with the students at the beginning of the semester. Then, students changed how each requirement was weighed after discussing it among themselves. I chose this approach because involving students in course design has been shown to increase levels of student engagement, a sense of personal accountability and student empowerment (Jafar, 2016).

The course was a four-credit hybrid course which met face-to-face twice a week on Wednesdays and Fridays. Additionally, the students were required to study for a minimum of two hours per day on Tuesdays and Thursdays, although they were allowed to put in those additional hours of study on any days of the week depending on their schedule. They noted what and how long they studied in their daily record. The course introduced several textbooks and online learning sites for the students to choose from for their self-directed study time (see appendix 2). Each student also met with their instructor individually on Tuesdays or Thursdays for 15 minutes every other week. During those meetings, we addressed any difficulty the students were having with their self-directed study materials or practiced conversations or role plays.

The face-to-face classes were structured to have time at the beginning and end of each class for students to interact with each other in Japanese. This time was used to allow students to talk about what they had read and studied, or for discussing upcoming group projects. Since each student's language skills varied, some students used English depending on the topic during these interactions. During the middle portion of each class, students worked on learning grammar with a textbook they selected, and engaged in extensive or intensive reading. This allowed the instructor to give special attention to a few students in each class to address those students' weaknesses and practice with them individually.

2.2 Extensive and Intensive Reading

For extensive reading, the students were instructed to choose books they could easily read without using a dictionary, and to keep a reading log (see appendix 3). The reading log is meant to be a quick recording of what they have read rather than a measure of their reading comprehension.

For intensive reading, the students were instructed to read short but more challenging reading materials, paying attention to sentence structure, vocabulary and kanji. They were required to keep intensive notes with a summary of their reading, and Japanese to English translation of any parts of the reading they were not sure if they comprehended correctly (see appendix 4). This gave the instructor a way to check if students were understanding their reading material and where they had problems. The instructor made corrections to their translations and provided feedback on difficult sentence structures. Students also filled out a vocabulary and kanji list from each week's intensive reading, compiling ten vocabulary and kanji words to be quizzed on (see appendix 5). The list from the previous week was due on Tuesday, which was then checked for accuracy. After receiving feedback on their list, they were quizzed on the items on the list every Friday. These quizzes were all individualized since each student created vocabulary and kanji lists.

The students were required to engage in extensive and intensive readings at least two hours each week, but they were allowed to choose how much of each they would do. Some students preferred extensive reading and others preferred intensive reading, so the amount of time spent on each type of reading varied from one student to another. The post-semester survey

included a question about students' preferences for extensive or intensive reading. The students' responses showed that exactly half preferred extensive reading while the other half preferred intensive reading. Many researchers have reported the positive effects of extensive and intensive reading on learners' reading, speaking, listening and writing skills (Davis, 1995; Leung, 2002; Safaia & Bulca, 2013; and Susser & Robb, 1990). An important detail to consider in the course design is that reading approach appeals to different students depending on their interests, learning styles, and reading habits. Furthermore, the same student may prefer one approach over the other depending on their mood and circumstances on a particular day. Also, Park et.al (2017) found that extensive reading was significantly more beneficial than intensive reading for learning vocabulary. However, the researchers also found that the impact of extensive and intensive reading was different depending on the learner's proficiency level: while intermediate and advanced level learners benefited more from extensive reading, intensive reading was more beneficial to low level learners. In a mixed-level classroom, I believe that it is important for each student to be able to choose learning activities that are appropriate for their own level. By requiring both types of reading but letting students decide how much to focus on each type each week, they all benefited from the readings that were more useful to them.

When asked to explain why they preferred extensive reading over intensive reading, two of the three students who responded to the survey wrote that it was because extensive reading could help with speaking Japanese more fluently. On the other hand, when asked to explain why they preferred intensive reading over extensive reading, their answers varied more. One said "I find myself easily lost if I miss critical contextual details." In other words, this student was not good at guessing meanings from the context and found it difficult to read without a dictionary. Another said, "I learn more words that way" and the last one said, "I absorb much more material with intensive reading—it's more difficult, but it's also more rewarding!" These comments show that some students prefer the ease of finding word meanings by looking up words in the dictionary or analyzing a sentence structure to comprehend a sentence rather than depending on the context to figure out meanings on their own.

When asked what intensive reading helped them learn in a multiple response question, six of six students who responded to the survey chose vocabulary, four students chose new kanji and sentence structures, and three students chose reading skills, as shown in Table 1 below.

Table 1. Perceived Effects of Intensive Reading

Intensive Reading (reading carefully, looking up words) helped me learn:			
#	Answer	%	Count
1	new kanji.	23.53%	4
2	vocabulary.	35.29%	6
3	sentence structures.	23.53%	4
4	reading skills.	17.65%	3
5	Other:	0.00%	0
	Total	100%	17

On the other hand, when asked what extensive reading helped them learn, more students chose reading skills, fewer students selected vocabulary, and no student thought it helped them learn new kanji, as shown in Table 2.

Table 2. Perceived Effects of Extensive Reading

Extensive Reading (reading a lot quickly) helped me learn:			
#	Answer	%	Count
1	new kanji.	0.00%	0
2	vocabulary.	30.77%	4
3	sentence structures.	30.77%	4
4	reading skills.	38.46%	5
5	Other:	0.00%	0
	Total	100%	13

It is natural that students did not find extensive reading to be helpful for learning new kanji as students were not supposed to use the dictionary to look up kanji and they were not instructed to write down new kanji. The fact that a greater number of students thought intensive reading was more helpful for learning vocabulary than extensive reading resonates with the study findings from Wei (2006). Her study found that learners who engaged in extensive reading alone had a harder time recalling the words they encountered in their readings compared to learners who engaged in vocabulary exercises after engaging in extensive reading. If we wish to make vocabulary acquisition one of the goals of extensive reading, Wei's study suggests that the curriculum should include activities that target vocabulary from students' readings.

2.3 One-on-One Meeting

Before the university moved all instruction online due to the COVID-19 pandemic, each student met with the instructor one-on-one for fifteen minutes every other week for conversation practice and general discussion of their study progress. According to the survey, many students were nervous when they met with the instructor. However, many of them also said that having one-on-one time with the instructor made it easy to ask questions and motivated them to study, as shown in Table 3.

Table 3. Student Response to One-on-One Meetings

Having one-on-one time with my teacher:			
#	Answer	%	Count
1	motivated me to study.	23.53%	4
2	helped me develop my oral proficiency.	17.65%	3
3	made me nervous.	23.53%	4
4	made it easy to ask questions.	29.41%	5
5	was inconvenient.	0.00%	0
6	Other:	5.88%	1
	Total	100%	17

2.4 Weekly Video Posting

One of the major functions evaluated at the advanced level oral proficiency, according to the ACTFL official OPI rating, is to narrate in the major time frames of past, present and future (ACTFL, 2012). In order to encourage students to practice narrations, the class required them to create video clips about various topics. Students were required to post two video clips per week,

and although the assignment was called “Book Introduction Videos,” students were allowed to talk about other things. This assignment aimed to give students a chance to practice speaking when they were studying on their own outside the classroom. A template for the book introduction was provided in the syllabus with some key phrases and structures so that students would have something to follow initially, but I expected them to diverge from it once they got comfortable (see appendix 7). I also wanted to encourage students to practice talking about different topics, so the assignment instruction specified that they could talk about various topics, including current news, how to make things, travel experiences, future plans, and so on, and the instructions encouraged students to try to talk about different topics each time. However, students continued to talk about only books during the first half of the semester, so in the second half of the semester, I explicitly asked them to talk about steps to do something, i.e., to give instructions. Although it would have pushed them more if they were required to talk about different topics such as current news and past experiences to practice narration, in consideration of the circumstances at the time, I kept the requirement simple. This occurred around the time when the COVID-19 pandemic had become a serious concern and the university had just cancelled all face-to-face classes. For a hybrid class, the online portion was still expected to continue, but the students were in transition from being on campus to going home and many students were unsettled, so a major change in their study routine would not have been desirable.

Table 4. Feedback on Video Posting

Posting two videos per week was:			
#	Answer	%	Count
1	valuable learning experience.	20.00%	2
2	helpful for developing my oral proficiency.	30.00%	3
3	somewhat valuable learning experience.	20.00%	2
4	more time consuming than it is worth.	10.00%	1
5	Other:	20.00%	2
	Total	100%	10

A multiple-choice question about posting two videos per week received varied responses, as shown in Table 4. Two students thought it was a valuable learning experience, three thought it was helpful for developing their oral proficiency, but one student thought it was more time consuming than it was worth. In written comments, one student said, “I preferred making instructional videos over describing books.” Another student commented, “I think the concept was good, but as I mentioned before, I would have enjoyed more variability with the format.” This student’s “mentioned before” comment refers to the following, which appeared earlier in the survey: “I think replacing the weekly book reports/reviews with a more free-form structure would give us the opportunity to practice expressing other sorts of material; requiring a 3-minute speech comparable to what we’d present for *nicchoku* last semester could be a good alternative.” In the previous semester, in Japanese 301, students took turns doing a *nicchoku* duty which included giving a short speech about different topics: current news, instruction on how to make something, instruction on how to do or play something, comparison of two or more things (pros and cons), and a description of their favorite place. Since the aim of this assignment was to develop students’ oral proficiency in narration outside of class, varying the format of this assignment, posting a video, is difficult, but a podcast could be an alternative. This student’s comment also suggests that I should have reminded students more often that they could create

videos on different topics. In addition, the only template provided to them was for a book introduction video; this may have contributed to students only posting videos about books they read even though they were given the option to talk about other topics.

2.5 Mini Performances

Two activities, “Act It Out” and “Minidrama,” from Bamford & Day’s (2004) book titled *Extensive Reading Activities for Teaching Language* were selected for the course. These activities aimed to improve oral fluency and help students understand and analyze a story. For the Act It Out activity, the students chose and acted out a scene from a book they read. The Minidrama assignment required a group of students to write and perform a short drama/skit based on a book of their choice. We were able to carry out “Act It Out,” but we had to cancel “Minidrama” due to the COVID-19 pandemic.

Table 5. Feedback on Mini-Performance

Act-it-out (Acting out a scene from a story) was:			
#	Answer	%	Count
1	fun.	60%	6
2	more work than it was worth.	0%	0
3	helped me learn how to use new words.	20%	2
4	helped me learn how to use Japanese sentence structures.	0%	0
5	helped me understand the story better.	20%	2
6	Other:	0%	0
	Total	100%	10

When the students were asked how they felt about “Act It Out” with a multiple response question in the survey, everyone marked “fun,” as shown in Table 5. Two students chose “helped me learn how to use new words” and “helped me understand the story better.”

The class only had eight students but their personalities ranged from very extroverted to very introverted. Introverted people may prefer to work alone and may be afraid of failure (Cain, 2012), and hence, they may not enjoy a group performance type activity as much as extroverted students. However, despite these tendencies, “Act It Out” was enjoyed by most students in this class. There may be several reasons for the activity’s popularity: 1) Students were able to choose their own story and which scene to act out in their groups, but each student filled out a worksheet individually about a story that they wanted to act out before the group discussion. Thus, students had time to discuss different stories they had read and to choose the most appropriate scene to act out. 2) The students’ linguistic abilities and proficiency levels varied but they worked together to compensate for each other’s weaknesses. As a result, they felt more confident about their performance. 3) They rehearsed many times both in and outside of the class, both individually and in groups. 4) When they performed their selected scene, their audience was small, and everyone knew each other well. 5) Finally, this activity was a low-stakes assignment. It was worth 5% of their final grade but no grade was assigned, i.e. everyone received full credit if they had participated in the whole process of doing “Act It Out.”

2.6 Story Writing

The purpose of this assignment was to creatively use words, phrases and sentence structures students learned from their readings. The students were informed that the story they created would be made available to other students learning Japanese in different courses. There were no length limits, as long as it told a story and had multiple pages with illustrations, pictures, photos, etc. in accordance with students' creative abilities. They were asked to bind their story in a book format so that it would be easy for the instructor to take the stories to different Japanese classes to share. Since students' creative abilities varied, different options were given so that each student could write a complete story in accordance with the assignment instructions.

Story type 1: Change the characters in an existing story and create a slightly different story.

Story type 2: Create a parody by changing an existing story, for example, making a sad story fun or vice versa.

Story type 3: Write a continuation of a story of your choice.

Story type 4: Write your own picture book.

In the end, all students chose type 4 and created their own story. Because the course instruction mode switched to all-online by the time students began working on their stories, the students did not make bound books. They made digital story books which were posted on Canvas to be read by their classmates. Students then gave each other comments.

2.7 Free Topic Presentation

The students were instructed to choose a topic they cared about/wanted to discuss in detail in Japanese, or anything they wanted to share with their classmates. They could work on this presentation individually or with a partner. The medium of the presentation could be PowerPoint, performance/mini skit, poster, panel, video, or any other format they could choose. This assignment was to be done at the end of the semester, when students are often overwhelmed by their final projects and exams, so it was supposed to be something they could enjoy doing while practicing their Japanese. The class brainstormed various topics before students had to decide their presentation topics. The presentation was switched to online video posting due to COVID-19, so there were no variations on students' presentation medium and all the presentations were done individually. The topics they chose varied: Tokyo Tower, Mathematical probability, US animation vs Japanese anime, and the Heian period. These topics closely reflected each presenter's individual interest.

2.8 Oral Proficiency Interviews.

Two oral proficiency interviews (OPIs) were conducted; one at the beginning of the semester and the other at the end. The instructor scheduled the first interview to be conducted either as an online interview during winter break or as a face-to-face interview right after the Spring semester started. Each interview lasted 15-30 minutes depending on the student's proficiency level. The final OPI was conducted during the final exam time. The results of the first OPI were discussed with each student to help them plan self-directed study. A few students' oral proficiency interview results improved slightly from the beginning of the semester to the end of the semester,

but not enough to change from one sublevel to next. I included an oral proficiency interview at the beginning and the end of the semester as a course requirement in order to measure students' learning progress. However, the OPIs were not a good measure of every student's learning progress, since not every students' learning objective was to improve their oral proficiency.

2.9 E-Portfolio and Reflection Paper

The students were required to keep an E-Portfolio with vocabulary and kanji lists, intensive reading notes, extensive reading logs, a daily record and a reflection paper in order to keep track of their own learning and to provide evidence of the work they completed. The instructor checked each portfolio periodically and made corrections to students' kanji and vocab lists and intensive reading notes and answered questions raised in their daily records. For the reflection paper, the students were given some questions to think about as they wrote their paper, such as "What did you enjoy doing? What went well? How so?" and so on, but they were not limited to these questions.

Students' responses about their portfolios from the survey suggest some changes need to be made when offering this class in the future. Although some students chose positive responses, such as the three students who reported that the portfolio was "helpful for organizing my study" and "for reviewing materials," three students thought the portfolio was more time consuming than it was worth. One student wrote:

One issue I ran into was having to scroll through so much material as the semester progressed. Though I would have liked to keep a personal copy of everything I had learned so far, I think I would have preferred simply updating an existing template with just one or two weeks' worth of material at a time.

This student's comment suggests that the format of the portfolio needs to be changed so that students do not end up with a long document that is difficult to scroll through. To address the concern of those students who felt that keeping a portfolio was not worth the effort, more time should be spent discussing the purpose of the portfolio and effective ways to use portfolios for language learning.

2.10 General Student Feedback

In students' written comments, having freedom to choose what they study, following their personal interests and studying at their own pace were commonly mentioned as unique advantages of this course. On the other hand, when asked about the disadvantages of the course, "lack of a solid learning structure," "not as interactive as other Japanese courses," and having to "create your own assignments, vocabulary, and kanji" were mentioned as things that could be challenging to some students. The details that students mentioned as disadvantages tended to be counterparts of the advantages that they mentioned. Even though they liked having the freedom to follow their personal interests and learn at their own pace and in their own way, students recognized that having to rely on their own discipline and push themselves to advance their learning could be overwhelming.

Suggestions made for future courses indicate that some students like to be lectured in a regular class format, while other students like to have more interactions with classmates in

addition to individualized study time. One student wrote “maybe at the start of the week there could be a short lesson on a new grammar structure for the whole class which the students can practice along with their regular studies.” Another student suggested “more engagement during the in-class sessions. Possibly doing speaking activities the entire class period rather than just the beginning.” While these suggestions are reasonable and could be considered for future courses, because each student’s preferred learning modes and interests differ, it is important to share these suggestions with students in future classes before implementing them in the course.

3. Conclusion

To summarize, the curriculum for a third-year Japanese class was modified to allow mixed level students to learn in one class, following their own interests and learning styles. Previous studies note that learning styles, personal preferences and even personality differences (such as being an extrovert versus an introvert), have a significant impact on how students learn (Cain, 2012) and Japanese classes tend to draw more introverts than extroverts (Cook, 2019). As such, those different learning styles should be considered when designing the course in order to create an optimal learning environment for a diverse group of students. This class engaged in some group activities such as mini performances, talking about the books they read, sharing their written stories, and free-topic presentations. At the same time, a large portion of study took place individually by having students do extensive and intensive readings, create videos, use a textbook, and engage in one-on-one meetings with their instructor.

Feedback from the students was mostly positive, but they also pointed out various areas that can be improved. One is to increase interactive activities during face-to-face classes. For example, instead of studying on their own during a face-to-face class, students could pair up with a classmate to practice speaking if they choose. The students in this class had the option to do so, but nobody did. This option needs to be promoted more often during face-to-face sessions next time the course is offered. Another issue raised by one student is to vary the topic for the video assignments. Even though we talked about varying the topics at the beginning of the semester, and the syllabus stated that they could talk about many other topics, it was still not clear to them or it did not motivate them to do it. Therefore, the instruction needs to be revised to encourage the students to venture into different topics. In addition, some students found the E-portfolio was more work than it was worth. Effective uses of learning portfolios need to be explored and shared with the students so that the portfolios can be seen as more meaningful to students’ learning process.

Acknowledgement

I would like to thank the conference organizers of CATJ28 at Macalester College for holding such a well-organized conference online despite the sudden outbreak of COVID-19 that caused many other conferences to cancel. I really appreciate having been given the opportunity to share my ideas and receive feedback, as well as listening to so many inspiring talks by other presenters.

References

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012). ACTFL proficiency guidelines.
- Davis, C. (1995). Extensive reading: An Expensive Extravagance? *ELT Journal*. 49 (4), pp. 329-336
- Bamford, J., & Day, R. R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Cain, S. (2012) *Quiet: The Power of Introverts in a World That Can’t Stop Talking*. New York: Broadway Books.
- Cooke, C. H. (2019). “A Japanese Language Classroom for the Quiet: Providing a Learning Style Traits Balance for

- Introverted and Extroverted Students.” *Proceedings of the 27th Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese*, pp. 53-74.
- Jafar, A. (2016). Student Engagement, Accountability, and Empowerment: A Case Study of Collaborative Course Design. *Teaching Sociology*, 44(3), 221–232. <https://doi.org/10.1177/0092055X16644489>
- Leung, C. Y. (2002). Extensive Reading and Language Learning: A Diary Study of a Beginning Learner of Japanese. *Reading in a foreign language*, 14 (1), 66-81.
- Park, A and Isaacs, T. and Woodfield, H. (2017). A comparison of the effect of extensive and intensive reading approaches on the vocabulary development of Korean secondary EFL learners. *Applied Linguistics Review*. 9. 10.1515/applirev-2017-0025.
- Safaeia, L. A., and Bulca, M. (2013). “Extensive reading and creative practices.” *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, January 2013, pp. 592-597.
- Susser, B. & Robb, T. N. (1990). EFL Extensive Reading Instruction: Research and Procedure. *JALT Journal*, 12(2).
- Wei, M. M. (2006). “Reading for meaning and incidental vocabulary acquisition: The case of Japanese.” *Acquisition of Japanese as a Second Language* 9, pp. 5-22.

Appendix 1: Survey Questions

1. The course syllabus states: “This course aims to further your study of Japanese through Extensive Reading, Intensive Reading, and One-on-One instructions (face to face or online). An objective of the course is to improve your reading, speaking, listening and writing skills in Japanese from where you are.” In your opinion, did the course achieve its objective? Please explain your answer
2. What are the advantages of this course compared to regular Japanese courses you have taken?
3. What are the disadvantages of this course compared to regular Japanese courses you have taken?
4. If you take this course again, what would you like to see changed?
5. I prefer Extensive Reading (reading a lot quickly) more than Intensive Reading (reading carefully, looking up words).
Yes No
Please explain why that is.
6. I prefer Intensive Reading (reading carefully, looking up words) more than Extensive Reading (reading a lot quickly).
Yes No
Please explain why that is.
7. Please explain how you studied grammar on your own. For example, did you get a new textbook or did you use your old textbooks? If so, which textbook(s)? Did you use online resources? How did you use those resources (textbooks and/or online)?
8. Intensive Reading (reading carefully, looking up words) helped me learn:
new kanji
vocabulary
sentence structures
reading skills
Other: _____
9. Motivating myself to study for this course was:
easy.
difficult.
ok
Other: _____
10. Extensive Reading (reading a lot quickly) helped me learn:
new kanji
vocabulary
sentence structures
reading skills
Other: _____
11. “Act-It-Out” (acting out a scene from a story) was:
fun.
more work than it was worth.
helped me learn how to use new words.
helped me learn how to use Japanese sentence structures.
helped me understand the story better.
Other: _____
12. Having one-on-one time with my teacher:
motivated me to study.
helped me develop my oral proficiency.

- made me nervous.
made it easy to ask questions.
was inconvenient.
Other: (6) _____
13. Posting two videos per week was:
valuable learning experience.
helpful for developing my oral proficiency.
somewhat Valuable learning experience.
more time consuming than it is worth.
Other: (5) _____
14. Keeping the learning portfolio was:
more time consuming than it is worth.
helpful for organizing my study.
helpful for reviewing materials.
useful for tracking my learning progress.
boring.
fun.
Other: _____
15. What are your purposes of learning Japanese?
Personal oral communication.
Personal written communication.
Business/professional Oral communication.
Business/professional Written communication.
Reading novels.
Reading poetry.
Reading comic books.
Watching TV shows and movies.
Watching anime.
Other: _____
16. I developed a study habit through this course that I can continue on my own in the future.
Agree Not sure Disagree
17. I'm good at self-regulating my study time in general.
Agree Not sure Disagree
18. I learned better in this course than in a regular language course.
Agree Not sure Disagree
19. Having a weekly kanji quiz was helpful for my learning of kanji.
Agree Not sure Disagree
20. Having a weekly vocab quiz was helpful for my learning of vocabulary.
Agree Not sure Disagree
21. I can read faster than I could before this semester.
Agree Not sure Disagree
22. I can understand what I read better than I could before this semester.
Agree Not sure Disagree
23. I felt less stressed out about studying Japanese in this course.
Agree Not sure Disagree
24. Doing the roleplays with my teacher helped solidify how to use sentence structures and words I previously learned.
Agree Not sure Disagree
25. I can talk about books I read in Japanese.
Agree Not sure Disagree
26. I can give instruction on how to do certain things in Japanese.
Agree Not sure Disagree

Appendix 2: Textbooks and instructional websites suggested to students

- Banno, E. (2009). *Kanji look and learn: 512 kanji with illustrations and mnemonic hints = Imēji de oboeru na kanji 512*. Tokyo: The Japan Times.
- Eguchi, S. (2011). *Hiyaku: An intermediate Japanese course = Hiyaku*. London: Routledge.
- Hamano, S., & Tsujioka, T. (2011). *Basic Japanese a grammar and workbook*. London: Routledge.
- Kano, C., Shimizu, Y., Takenaka, H., & Ishii, E. (2004). *Basic Kanji book: Kihon kanji 500*. Tōkyō: Bonjinsha.
- Koyama, S. (2002). *J bridge to intermediate Japanese*. Tōkyō: Bonjinsha.
- MacGloin, N. H., Hudson, M. E., Nazikian, F., & Kakegawa, T. (2014). *Modern Japanese grammar workbook*. London: Routledge, Taylor et Francis Group.

McGloin, N. H. (2014). *Modern Japanese grammar: A practical guide*. London: Routledge.
 Miura, A., & McGloin, N. H. (2008). *An integrated approach to intermediate Japanese*. Tokyo: The Japan Times.
 NHK WORLD-JAPAN
<https://www3.nhk.or.jp/nhkworld/en/learnjapanese/>
 Japan Foundation Japanese e-learning
<https://minato-jf.jp/Home/Index>
 JapanesePod101
<https://www.japanesepod101.com/lesson-library/beginner>

Appendix 3: Extensive Reading Log

	Book title	Book Level	Start date mo/day	End Date	Reading time. (minutes)	Level: too easy, about right, too difficult	Total Pages	Rating (Recommend to others?)	Interesting words.	One sentence review in Japanese or in English.
Week			月 日	月 日	分			☆☆☆☆☆		
					分			☆☆☆☆☆		
					分			☆☆☆☆☆		
					分			☆☆☆☆☆		
	Total minutes read this week					Total pages				

Appendix 4: Intensive Reading Notes

For each of your reading materials for the intensive reading, complete the following table. Add more rows as needed.

Title of your reading material (add page numbers if appropriate).			
ひつげ 日付	月 日 曜日		
Words you looked up.	Meaning in English	Words you looked up.	Meaning in English

えいご ようやく

英語で要約してください。Summarize what you read in English.

Copy a few sentences that you had difficulty with, you were not sure if you understood correctly, or sentences that contain grammar structures that you want to get more practice with. Write them in Japanese first and then translate them into English.

ごうけい かだい じかん

合計でこの課題にどのぐらい時間がかかりましたか。____時間____分

In total, how long did it take to complete this work?

Appendix 5: Kanji and Vocab List

From all the words you looked up during your self-study (grammar, intensive reading and extensive reading), choose 10 words you want to learn for your future use. List them using kanji and hiragana below and fill in other boxes appropriately. DO NOT just write the first 10 words you came across. Be SELECTIVE.

第4週	New word, written in both kanji and hiragana. Write the whole word, not a part of one word.	Meaning in English	Write the title of the book/story. Copy and write the sentence in which you found the word/kanji.) Then, translate it into English.	Your own example sentence in Japanese. Provide an English translation as well.
EX	敵 てき	Enemy	「風の谷のナウシカ」 敵はきえたわ。 みんな 森へ帰ろう。 The enemy is gone. Let's go back to the forest, everyone.	敵はほしくないです。 I don't want enemies.
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Appendix 6: Template for the book introduction

私は_____という本を読みました。(or 私が読んだのは_____という本です。)

I read a book called _____. (The one I read is a book called _____.)

この本は_____についての本です。(Use この if you are showing the book, if not, use その。)

This book is a book about _____.

おも とうじょうじんぶつ

主な登場人物はAとBとCです。Aは_____で、Bは_____で、Cは_____です。

The main characters are A, B, and C. A is ___, B is ___, C is ___. (Talk about each main character's jobs, personalities, etc.)

この本の中で、_____。Describe what happens in the book without telling the end.

In this book, _____.

私は、この本が好き／きらい です。なぜなら、_____からです。

I like/dislike this book. That's because _____.

みなさんも、^き気に入るかもしれません。^よ読んでみてください。／みなさんは、読まないほうがいいかもしれません。

You might like it too. Please read it and find out. /You might be better off not reading it.

卒業後の日本語学習を継続させるために —日本語クラスで理想自己を構築する試み—

美濃部大樹（パデュー大学）

要旨

どうすれば学校を卒業した後も学習者の日本語学習を継続させることができるのであろうか。学習者のモチベーションは、学習者が可能自己 (possible self) を持ち、現実自己 (actual self) との間の差を埋めようとすることで発生すると言われている。そこで、学習者が、将来、自分が日本語を使っているイメージを持ち、そのイメージを強化することが、卒業後の学習者の日本語学習継続につながると考え、日本語非母語話者をモデルにしたビデオ作成課題やセルフアセスメントを取り入れた授業を行ってみた。本稿では、筆者がニュージャージー州の公立高校にて実践したユーチューバーをモデルにした自己紹介のユニットについて報告し、今後の課題について述べる。

キーワード：モチベーション、理想自己、想像の共同体、ビデオ作成、セルフアセスメント

1 はじめに

筆者は2017年9月から2019年の6月まで、国際交流基金の米国若手日本語教員派遣事業 (J-LEAP) というプログラムを通じて、ニュージャージー州の公立高校にて、勤務する機会に恵まれた。勤務二年目終了時点での日本語学習者数は、日本語1が51名、日本語2が33名、日本語3が12名、日本語4が8名であった。World Language の履修義務は一年であることもあり、学年が上がるにつれて、学習者数は少なくなる傾向にあった。また、卒業後に日本語の学習を続ける学習者はあまり多くない。このような現状に鑑み、学習者のモチベーションを高め、日本語学習を継続してもらうために、どうすればよいのだろうかと考えた。

学習者のモチベーションは、学習者が可能自己 (possible self) を持ち、現実自己 (actual self) との間の差を埋めようとすることで発生すると言われている (Markus and Murius 1986; Higgins 1987; Dörnyei 2005)。そこで、日本語の授業の各ユニットを通して、生活の中で日本語を使っている様々な日本語非母語話者の存在を知ること、学習者が日本語話者としての将来なりたい自分を見つけ、そのイメージを強化することができるのではないかと考えた。日本語学習者に可能自己と現実自己とのギャップを埋めようとする長期的なモチベーションを持たせることができ、生涯学習に資するかもしれない。そこで、この取り組みの第一弾として、YouTube 上で日本語を使って自己紹介をしている日本語非母語話者 (Gomes 2018) をモデルに設定し、学習者が自己紹介のビデオを作るという総括的評価のための課題を作ってみた。また、学習者が自分の到達度を認識し、日本語話者としての自己像が強化できるように、作ったビデオを見直し、セルフアセスメントを行うという課題を出した。本稿では、まず先行研究を整理し、次に筆者がニュージャージー州の公立高校にて実践した一つのユニットについて報告する。そして、最後に今後の課題について述べたい。

2 先行研究

第二言語習得におけるモチベーション研究は、Gardner & Lambert (1959) の道具的動機付けと統合的動機付けという概念に長く影響を受けてきた。1990年代に入って、新しいモチベーション研究が芽生え始めたが、その流れをけん引した一人は Zoltán Dörnyei であろう。Dörnyei が問題にしていたのは次のような点である。従来のモチベーション研究は、マクロレベルの研究であり、外国語学習の教室の中など特定の文脈において、モチベーションが言語学習に与える影響が明らかではなかった (Dörnyei 1994; Dörnyei, MacIntyre, & Henry 2014)。また、モチベーションが静的なものとして理解されており、時間とともに変化するモチベーションをうまく捉えられていなかった (Dörnyei & Ottó 1998; Dörnyei, MacIntyre, & Henry 2014)。さらに、Gardner の研究は、心理学の中で議論されていたモチベーションの認知的な側面との関連性を明確にできていなかった (Dörnyei 1994, 2009)。

そこで、Dörnyei (2005) は、Markus & Murius (1986) の可能自己 (possible selves) の概念と Higgins (1987) の自己不一致理論 (self-discrepancy theory) を取り入れ、L2 動機づけ自己システム (L2 Motivational Self-System) を提唱した。可能自己とは、今ここにいる自分とは異なる、将来の自己像であり、「なるかもしれない自分 (what they might become)」、「なりたい自分 (what they would like to become)」、「なるのを恐れる自分 (what they are afraid of becoming)」を指す。可能自己は将来の行動のインセンティブとして機能し、人は特定の自分になろうとしたり、なるのを回避しようとする (Markus & Murius 1986)。Dörnyei (2005) は、可能自己は最も強力で多目的に使える自己モチベーション装置であり、可能自己が鮮明であればあるほど、動機づけにおいて効果的であるとしている。また、Higgins (1987) の自己不一致理論の中で、「現実自己 (actual self)」、「理想自己 (ideal self)」、「義務自己 (ought self)」という概念が提示されている。理想自己は、「理想的に持ちたい性質 (the attributes that someone would ideally like to possess)」に関する概念であり、「なりたい自分」と言える。義務自己は義務や責任から「持つべき性質 (the attributes that one believes one ought to possess)」を表したものであり、「あるべき自分」と言うことができる。理想自己と義務自己は、将来の自己ガイドであり、現実自己と理想／義務自己の間に差がある場合、人はその差を埋めようとすると言われる。なお、理想自己と現実自己は、可能自己同様、将来の行動を導く自己像であり、理想自己、義務自己ともに、より包括的な概念である可能自己の一種だと考えてよいだろう。ただし、Dörnyei (2009) によると、可能自己の「なるかもしれない自分」というのは、既定シナリオの自分という意味であり、可能自己のすべてが将来の自己ガイドとして機能するわけではない。

これらの議論を受け、Dörnyei が提唱した L2 動機づけ自己システムは、「L2 理想自己 (ideal L2 self)」、「L2 義務自己 (ought-to L2 self)」、「L2 学習経験 (L2 learning experience)」の三つの要素から構成されている。L2 理想自己と L2 義務自己は第二言語に伴う理想自己と義務自己のことであり、第二言語学習者のモチベーションは、学習者が L2 理想自己／L2 義務自己を持ち、現実自己との間の差を埋めようとすることで発生すると考えられる。そして、L2 学習経験には、教師やカリキュラム、クラスメイトの

影響や成功体験などが含まれる。つまり、学習者のモチベーションはポジティブな学習経験や学習者の将来のビジョンから発生するとされる (Dörnyei 2005, 2009)。また、理想自己と義務自己はともに望ましい状態の実現に関する概念であるが、Higgins (1998) は理想自己は進歩や成長、到達など「促進 (promotion)」に焦点があるのに対し、義務自己は安全や責任など「予防 (prevention)」に焦点があるとし、両者を区別している。望ましい状態との不一致を避けようとするのではなく、望ましい状態に近づこうとする進歩や成長に本稿では注目したいため、以降、理想自己に焦点を当てて議論を進める。

学習者の理想自己について考える際、Benedict Anderson の「想像の共同体」や Etienne Wenger の「実践共同体」に影響を受けた Bonny Norton らの議論が重要である。

「想像の共同体」は、政治学者の Benedict Anderson によって提唱された概念である。Anderson は、国民は他のすべての国民を知っているわけでもなく、会ったことがあるわけでもないにもかかわらず、国民は同族意識を共有しているという点において、国家は想像されたものであると議論している。また、「実践共同体」の議論によると、学習は共同体の実践に参加することによって発生し、新参者から古参になるプロセスの中で学習者のできることやアイデンティティが変容するとされている (Wenger 1998)。「実践共同体」の議論は、すぐにアクセス可能な共同体が例に出されることが多いが、外国語学習者にとっては、目標言語コミュニティに直接参加ができないことが多く、また場合によってはコミュニティが学習者の中で「想像」されていて、実際に存在すらしなないこともある。しかし、実存する共同体との結びつきが「想像」されていたり、「想像」の中でのみ存在する共同体であったりしても、その「想像の共同体」やそのメンバーのイメージが目標言語への投資 (investment) や外国語学習に大きな影響を与えると議論されている (Norton 2001; Kanno & Norton 2003; Pavlenko & Norton 2007)。また、Dörnyei (2005) は、モチベーションを生み出す上で、「想像の共同体」のメンバーは L2 理想自己と同じ役割を果たすと考えており、「想像の共同体」のメンバーを目標とし、その人物と現実自己との差を埋めようとすることでも、モチベーションが発生すると考えられる。

では、授業の中で教師はいったい何をすることができるのであろうか。Dörnyei & Kubanyiova (2014) は、教師の役割は学習者がさまざまな可能自己を体験し、試す機会を持たせることであるとしている。そこで、日本語の授業の各ユニットを通して、生活の中で日本語を使っている様々な日本語非母語話者を教師が学習者に見せることが重要ではないかと考えた。日本語話者としての将来の理想自己を見つけ、体験し、そのイメージを強化することができれば、学習者は現実自己とのギャップを埋めようとする長期的なモチベーションを持つかもしれない。ここで日本語母語話者ではなく、日本語非母語話者をモデルに選んだ理由は、モデルが日本語非母語話者であれば、学習者と同じ立場であり、学習者にとってより現実味があると思ったからである。さらに、授業活動を通して学習者のモチベーションを生み出す方法の一つとして、Dörnyei & Kubanyiova (2014) は、「ビデオセルフモデリング (video self-modeling)」というプロジェクトを紹介している。学習者が目標言語で上手にパフォーマンスしている自分のビデオクリップを編集し、組み合わせて、理想のモンタージュビデオを作り、成功パフォーマンスを日常的に繰り返し見るというものである。これらのことを踏まえ、日本語非母語話者をモデ

ルにして、高校生が自己紹介のビデオを作るという課題に取り組むユニットを作り、一年生のクラスで実践を行ってみた。その実践概要について、次章で紹介する。

実践概要に入る前に、用語について説明を加えておきたい。本稿では、「日本語非母語話者」を学習のモデルとしているが、「母語話者 (native-speaker)」、「非母語話者 (non-native speaker)」という用語には批判がある。例えば、母語話者、非母語話者という言葉は総称であり、それぞれのグループ内の均質性が暗示されているという指摘がある (Firth & Wagner 1997)。もちろん、日本語非母語話者の中にも、性別や年齢、第一言語、学習スタイル、学習環境、学習目的、学習歴、日本語レベルなどの多様性が存在することは言うまでもなく、多様な日本語学習者を「日本語非母語話者」として十把一絡げにして考えるのは雑な議論であろう。しかし本稿では、あえて総称である「日本語非母語話者」という表現を使うことにする。というのも、本実践で最も重要なことは、モデルの日本語使用者が自分と同じ立場の人であると学習者が思い、そのモデルとのつながりを学習者が「想像」することであると考えるからである。非母語話者内の多様性や個別性を強調すると、学習者が選択可能な理想自己の幅を狭めることになると思われる。「日本語非母語話者」という漠然とした概念を用いた方が、日本語学習者は生活の中で日本語を使っている、より多くの日本語非母語話者とのつながりを見つけ、同じ立場の人であると思えるのではないだろうか。また、「母語話者」と「非母語話者」は過剰に単純化されており、外国語学習の基準となる理想の母語話者に対して、非母語話者は不完全で、コミュニケーション力が欠けていて、母語話者に従属する存在であるというステレオタイプがある (Firth & Wagner 1997; Cook 1999, 2016; Holliday 2006)。日本語学習のモチベーションを生み出すモデルとして日本語非母語話者を設定する本実践は、非母語話者を肯定的に扱おうとする研究として位置付けられるだろう。

3 実践概要

本章では、筆者がニュージャージー州の公立高校で行った実践について紹介する。この自己紹介ユニットでは、「想像の共同体」のメンバーとして、YouTube のコミュニティの中で、日本語を使って自己紹介を行う日本語非母語話者をモデルに設定した。学習者はビデオの中のモデルのイメージと自分自身とのギャップを認識し、その差を縮め、理想自己を現実自己にすることがユニットでの目的となる。

3.1 ユニットの流れ

YouTube のビデオ (Gomes 2018) をユニットの初日に導入として学習者に見せ、「この人は何をしていますか」と問いかけ、グループでのディスカッションを行った。視覚的情報などをヒントに、モデルが自己紹介をしているということをクラス全体で確認した。学習者は一年生であり、また、日本語非母語話者が日本語を使って自己紹介をしているということを理解してもらうことが目的であったので、具体的にどのような表現を使っているか、日本語の丁寧さの度合いはどうかなど、細かいことには注目しなかった。そして、「この人、すごいですよね。日本語で自己紹介していますよ。みなさんも、この人のように日本語で自己紹介ができるようになりましょう」という形で、

自己紹介ユニットの最初に日本語非母語話者をモデルに設定し、ユニットを開始した。その後、名前や年齢、趣味やできることなどに関する、自己紹介に必要な表現を授業で取り扱った。ユニットの最後に、学習者は自己紹介ビデオを作成する課題に取り組み、ビデオを提出後はセルフアセスメントを行った。

3.2 ビデオ作成課題

ビデオ課題を選んだ理由は、Dörnyei & Kubanyiova (2014) で上述の「ビデオセルフモデリング」が紹介されていたことに加え、モデルがユーチューバーであったこと、完成したビデオの中に日本語を話す自分の鮮明なイメージがあるので、自分の到達度を可視化しやすいこと、それから、ビデオの中で日本語を話す自分の姿を第三者の視点から繰り返し見ることによって日本語話者としてのイメージを強化できるのではないかと考えたからである。

学習者がビデオ作成に取り組む前に、ルーブリックを提示し、内容、流暢さ、わかりやすさ、学習した表現の使用、マナーの五点を基準に評価することを伝えた。さらに、自己紹介の原稿はグーグルドキュメントを使って書いてもらい、オンライン上で複数回の添削を行った。自己紹介のビデオは、教室外で撮り、提出期限までにグーグルクラスルームに提出してもらうことにした。自己紹介は一分程度の短いものであったので、ビデオの編集は認めなかったが、授業時間外でのビデオ作りだったので、学習者は自分自身が満足できるパフォーマンスができるまで、何度もビデオを撮り直すことができた。撮った複数のビデオの中から一番良いビデオを一つ提出するように学習者に伝えた。また、ルーブリックでビデオに含めるべき内容が決められていたので、「何分以上何分以内」などの時間制限は特に設定しなかった。

このようなプロセスを経て、学習者はビデオの課題を提出した。最も良いビデオを提出するように伝えていたこともあって、多くの学習者が複数のビデオを撮っていたことがわかった。ビデオを撮って、そのビデオを見て、自分のパフォーマンスに満足できず、練習をして、またビデオを撮り直すというビデオ作りのプロセスの中に、現実自己と L2 理想自己とのギャップを埋めようとする努力が見られたと言える。

3.3 セルフアセスメント

ビデオ課題提出後、教師がビデオの評価を行う前に、学習者はセルフアセスメントを行った。このセルフアセスメントを取り入れた理由は、ビデオをただ作って提出するのではなく、学習者が自分自身の到達度を認識し、ビデオの中で、理想自己に近づき、日本語を上手に話している自分の姿を繰り返し見る機会を作りたかったからである。学習者が第三者の視点から自分が日本語を使っている姿を見ることで、「かっこいい」とか、「自分は日本語を話しているんだ」という感覚を持ち、日本語話者としての自己イメージが強化されることを狙った。

図 1：セルフアセスメントシート

Self-assessment (Self-introduction)			
	Sample	Your assessment	Teacher's Assessment
Content	6		
Fluency	4		
Comprehensibility	4		
Language Control	5		
Manners	3		
How many times did you speak other languages?	1		
			← No self-assessment, -15
Your grade	83	0	0
What was your first impression of your speaking Japanese after watching the video?			
What went well? What do you still need to work on?			

図 1 は実際に使ったセルフアセスメントのグーグルスプレッドシートの一部である。すでに数式が入力されているので、学習者がルૂブリックをもとに、点数を入力することで、自動的に合計得点が計算されるようになっている。ビデオの中で日本語以外の言語を使用した場合とセルフアセスメントシートを提出しなかった場合は減点とした。また、自分のビデオを見た印象と、うまくできたこと、うまくできなかったことを英語で記述するよう伝えた。同じシートに教師の評価も書きこめるようにしており、学習者に返却した後で、学習者が自身による評価と教師による評価を比較しやすくなっている。学習者自身による評価と教師による評価が一致しない場合は、教師はコメントを書き、学習者がそのコメントを読んでも納得できない場合は、教師に直接話しに来るように伝えた。また、クラス全体に対して、「みなさんのビデオとても良かったですよ。とても上手に日本語が話せていましたね。クールでしたよ。ビデオを家族や友達にも見てもらったらどうですか」などの口頭によるフィードバックも行い、日本語話者としてのイメージが強まるように心がけた。

4 まとめと今後

本稿では、まず先行研究を簡潔に整理し、学習者が長期的なモチベーションを持つためには、学習者が L2 理想自己や L2 義務自己を持つことが重要であることを示し、モチベーションを生み出す方法として、「ビデオセルフモデリング」に触れた。そして、L2 理想自己に注目し、日本語話者としての将来の理想像を構築するために実践した、日本語非母語話者をモデルにしたビデオ作りユニットを紹介した。ユニットを通して、

生活の中で日本語を使っている日本語非母語話者の存在を知り、ビデオ作成やセルフアセスメントを通して、理想自己に近づいた自分の姿を繰り返し見ることで日本語話者としてのイメージが芽生え、強化されることを狙った。

本稿で紹介した実践は、一つのユニットであり、一つのユニットの中で紹介できたモデルは一つであった。もし、すべてのユニットで同じことを繰り返し、異なるコミュニティの中で日本語を使って生活している様々な日本語非母語話者の存在を紹介することができれば、学習者がそれらの人々とのギャップを埋めようとするすることで、高校四年間で、日本語話者としてのさまざまなイメージを構築することができるかもしれない。そして、各ユニットを通して、学習者が将来の理想自己を見つけることができれば、長期的なモチベーションが生まれ、卒業後の日本語学習につながる可能性が高くなると言えるのではないだろうか。

はたして本実践は、学習者が日本語使用者としての様々な自分を体験し、自分の理想自己を見つけ、モチベーションを生み出すのに有効な授業であったと言えるのだろうか。学習者が自分自身のビデオを繰り返し見ることで、本当に日本語話者としての将来のイメージが強化されると言えるのだろうか。高校ではデータ収集ができなかったので、有効かどうかの判断はできない。2020年の秋学期に、所属先のパデュー大学で日本語 301 のコースにビデオ作成課題とセルフアセスメントを取り入れ、学習者からデータを収集する予定であり、そこで有効性の検証を行いたい。

また、コースデザインをする際、理想自己がイメージできる、ビデオ以外の課題の可能性についても考えてみたい。本実践でビデオ課題を選んだ最大の理由は、ビジュアルがあると、それを見ることで、日本語話者としてのイメージが作りやすいと思ったからであった。では、ライティングはどうであろうか。作文などのライティングの成果物もビジョンが伴うと言えるのではないだろうか。ある一定の長さの文章が書けると、文章の視覚的イメージが、日本語使用者としてのアイデンティティの確立と強化を促すかもしれない。たとえば、ブログで日本語を使って情報を発信している日本語非母語話者をモデルにしたブログ課題を取り入れてみるのもよいかもしれない。また、英語学習者がウェブサイトを運営し、訪問者とチャットなどで交流したり、オンライン上のプラットフォームに物語を投稿し、読者と交流をしたりする中で、新たなアイデンティティが構築されたという報告がある (Lam 2000, 2004; Black 2006)。学習者が日本語で物語を書いて、クラスメイトからコメントをもらうという活動を取り入れるのは、日本語使用者としてのアイデンティティを構築する上で効果的かもしれない。

それから、学習者がルーブリックを作るという活動も取り入れたいと思う。理想自己を見つけ、それを強化することを目標とした場合、学習者が日本語話者としてなりたい自分像を自分で管理することは重要であろう。このように考えた場合、ルーブリックを教師がすべて作ってしまうのではなく、学習者に一部を作ってもらうことは理想自己のイメージを強化する上で有効だと思われる。たとえば、五つの評価項目のうち三つを教師が作り、残りの二つの項目は学習者の理想自己と現実自己に基づいて、学習者が自分で考えるというのはおもしろい試みかもしれない。

本稿で紹介した実践では、教師は可能自己を紹介する、言わば種まき役であると言える。学習者が自分が理想とする可能自己を発見することができれば、それでも良いが、種まき役がいなくなるとき、つまり学習者が学校を卒業するときまでに、自分が将来な

りたい日本語話者としての理想自己を見つけられなかった場合、卒業と同時に、日本語学習が終わってしまうことが考えられる。教師から一方的に生活の中で日本語を使っている日本語非母語話者の存在を紹介するだけでなく、学習者が自分の将来の理想自己について考えるユニットを用意することも重要ではないだろうか。自分はいったい将来どのような人になりたいのだろうか、どのようなコミュニティで活躍したいのだろうか、理想の自分になるために、どんなスキルが必要なのかを考えることは、卒業後の日本語学習の継続のために不可欠であると考えられる。

謝辞

本稿は The 28th Central Association of Teachers of Japanese Conference (CATJ28) での発表をもとに執筆いたしました。この場をお借りして、オンライン学会の開催にご尽力されたマカレスター大学の先生方、スタッフの方々に感謝申し上げます。

参考文献

- Beatriz Gomes (2018) 「日本語で自己紹介！」『YouTube』
<https://www.youtube.com/watch?v=unbGa8I2SUM&t> (2020 年 8 月 10 日アクセス)
- Anderson, B. (2006) *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism* (Rev. ed.), London: Verso.
- Black, R. W. (2006) Language, culture, and identity in online fanfiction. *E-Learning*, 3 (2), 170-184.
- Cook, V. (1999) Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33 (2), 185-209.
- Cook, V. (2016) Where is the native speaker now. *TESOL Quarterly*, 50 (1), 186-189.
- Dörnyei, Z. (1994) Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-84.
- Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009) The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self (Second language acquisition)*. NY: Multilingual Matters, pp. 9-42.
- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014) *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D., & Henry, A. (2014) Introduction: Applying complex dynamic systems principles to empirical research on L2 motivation. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (eds.), *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 1-7.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998) Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics of Thames Valley University*, 4, 43-69.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997) On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 285-300.
- Gardner, R., & Lambert, W. (1959) Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 26-72.
- Higgins, E. (1987) Self-Discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94 (3), 319-340.
- Higgins, E. (1998) Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 1-46.
- Holliday, A. (2006) Native-speakerism. *ELT Journal*, 60 (4), 385-387.
- Kanno, Y., & Norton, B. (2003) Imagined communities and educational possibilities. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2 (4), 241-249.
- Lam, W. S. E. (2000) L2 literacy and the design of the self: a case study of a teenager writing on the Internet. *TESOL Quarterly*, 34 (3), 457-482.
- Lam, W. S. E. (2004) Second language socialization in a bilingual chat room: Global and local considerations. *Language Learning & Technology*, 8 (3), 44-65.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986) Possible selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.
- Norton, B. (2001) Non-participation, imagined communities, and the language classroom, In M. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*. London: Pearson Education, pp. 159-171.

- Pavlenko, A., & Norton, B. (2007) Imagined communities, identity, and English language learning. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, pp. 669-680.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.