

Proceedings

*The 29th Central Association of Teachers of Japanese
Conference (CATJ 29)*

第 29 回中西部日本語教育学会

Preparing for Post-Covid (?) Japanese Language Education:
Leveraging What We Learned

ポスト・コロナ (?) の日本語教育：この体験を未来に繋ぐ



Edited by Misumi Sadler and Aria Santos
University of Illinois at Urbana-Champaign

2022

Proceedings of the 29th Central Association of Teachers of Japanese Conference

目次

Preface and Acknowledgements	3
-------------------------------------	---

基調講演 (Keynote Papers)

Belonging Matters: Now More Than Ever Ann Jordan (Laurasian Institution)	5
ポストコロナの日本語教育：教室内・外での「Connections」に関する考察 Tomomi Takami (University of Pennsylvania)	21
Multilingual Identity, Oral Narratives, and Mental Health: Purposeful Incorporation of L1 or Proficient Language in Japanese Language Classrooms and Immersion Programs Shinsuke Tsuchiya (Brigham Young University)	32

研究論文・実践報告 (Individual Papers)

効率的な学習ストラテジーに合ったテクノロジーの活用とは 花井善朗・江森祥子 (ウィスコンシン大学オシュコシュ校)	45
Video Exchange Program Between US College Japanese as a Foreign Language Students and Japanese Middle School Students Tomomi Kakegawa (University of Wisconsin-Eau Claire)	58
日本語の字体が正しく表示されない常用漢字の実態—共通の部位を持つ文字に 見られる特徴に焦点をあてて— (Joyokanji which cannot be displayed properly: Attributes observed among kanji structured with a common component) 小室リー郁子 (トロント大学)	65
日本語クラスでの異文化間能力 (intercultural competence) を伸ばす試み 松本一美 (ボールステイト大学)	85

Efficient Vocabulary Retention: How to Implement Spaced Repetition in a Japanese Language Classroom Miho Nagai (Winona State University)	97
パンデミックを乗り越えて- COIL Project 日本とアメリカで環境問題を考える 中村行里 (アリゾナ州立大学)	110
貢献するプロジェクト学習：オンライン PBL からの考察 榊原芳美 (ミシガン大学・北海道国際交流センター)・ 櫻坂麻規子 (北海道国際交流センター)	124
コミュニティ参加型プロジェクトを SNA の「つながる」から見る 柴田智子 (プリンストン大学)	133
ポストコロナの日本語授業に向けて：遠隔から対面授業を体験した初級学習者の継続的な観察からわかること 高橋 温子・高橋 裕子 (スミス大学)	144
日本のポップカルチャー：中上級の学習者を対象とした日本語コース 立見尚文 (ブラウン大学)	157
Unconventional usages of Gender- based Japanese Sentence Final Particles: A Study of <i>wa</i> and <i>no</i> in Youth Conversations Yan Wang and Jessica Childress (Carthage College)	169

Preface and Acknowledgements

The 29th Central Association of Teachers of Japanese Conference (CATJ 29) was held virtually on May 21st and 22nd, 2022 sponsored by the Center for East Asian and Pacific Studies (CEAPS) at the University of Illinois at Urbana-Champaign (UIUC). We were thrilled to carry on the tradition of bringing together Japanese language professionals from across the United States and Canada to network and share their research and ideas on best practices in teaching and advising. The participants had many fruitful discussions and exchanges that contributed to the success of the conference. The proceedings provide a written record of the synergy that already exists between these communities, and further strengthen new interactions that will result in an even brighter future for Japanese language education.

The theme of the conference was “Preparing for Post-Covid (?) Japanese Language Education: Leveraging What We Learned.” Teaching during the pandemic has given us opportunities to learn (rather quickly) a wide variety of technologies and instructional modes to keep learning diverse and engaging, which has yielded both successes and challenges. From asynchronous, to synchronous, hybrid, and in-person classrooms with social distancing, each of us has recognized how difficult it is to build equitable and inclusive education. It was our intention that this conference would be a space where each of us could reflect on and share experiences and ideas about what we learned during the pandemic, and how we can move forward from here. A total of 16 papers were presented that formed the heart of the conference and provided ample opportunity for discussion. These talks covered the full range of the conference themes and beyond.

There were three keynote speakers: Ann Jordan (Immediate Past President of AATJ; Laurasian Institution) talked about the importance of “belonging” and our role as Japanese language teachers to provide students with opportunities to look beyond the window to see themselves reflected in the mirror; Shinsuke Tsuchiya (Brigham Young University) discussed how language learners and teachers can take advantage of their identities as multilingual speakers; and Tomoko Takami (President of AATJ; University of Pennsylvania) addressed the significance and possibilities of “connections” based on what we have learned from the COVID-19 situation and the prospects for the future. These keynote talks were insightful, engaging, and thought-provoking and addressed complex issues from critical perspectives.

We also held a Roundtable Discussion with three former learners of Japanese as panelists—Matt Alt (Vice President of AltJapan), Daphne Iskos (Diplomatic Assistant at the Embassy of Japan, D.C.), and Jason Jones (Monash University, Australia). The panel was moderated by another former learner of Japanese, Roderick Wilson (Associate Professor of East Asian Languages and Cultures/History, UIUC), and provided a space where the panelists, who joined virtually from Japan, Washington D.C., and Australia, shared their experiences and the benefits of learning Japanese in their careers, and offered helpful advice to current learners and educators.

The assistance of a number of people was crucial to the success of CATJ 29. My most indebtedness goes to Satoko Suzuki (Macalester College) and Junko Mori (University of Wisconsin). I am so grateful for their help and advice for everything from the conference theme

to the composition of the panels. I would also like to thank Shingo Satsutani (College of DuPage) and Nobuko Chikamatsu (DePaul University) for their support in reaching out to people for a keynote talk and/or a panel. Many thanks to Chie Nozaki (UIUC) and Tsutomu Nagata (UIUC) for their excellent work as session chairs. I cannot express my gratitude enough to Aria Santos for her work as a session chair *and* a technical editor for the proceedings. Her thorough and thoughtful editing and proofreading were an indispensable part of the completion of the proceedings. To my fellow crew at CEAPS—Yuchia Chang and Mike Yu Chuan Shen as well as three graduate assistants, Kyoko Sawada, Zhengyuan Wang, and Yihan Zhou—I couldn't have done it without you all!

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

Misumi Sadler
CATJ 29 Organizing Committee Chair
CATJ 29 Proceedings Editor
University of Illinois at Urbana-Champaign
2022

基調講演 (Keynote Speech)

Belonging Matters: Now More Than Ever

Ann Jordan (Laurasian Institution)

Slide 1: Ann and Tei

Belonging Matters: Now More Than Ever



CATJ29
(Tei) Ann Jordan
Laurasian Institution, J-LEAP
AATJ Immediate Past President
Los Gatos High School, North Salinas High School, Gavilan View Middle School, Chualar Elementary School
teianj@gmail.com
ajordan@laurasian.org



Tei Yajima Dacus

皆様、今晚は。こちら東京は夜の11:30です。時差ぼけと夜ふかしの状態なので、ピークパフォーマンス出来るかどうか、少し不安ですが、頑張ります。コンファレン・スディレクターのサドラ先生に「発表の言語は英語と日本語、どちらが良いですか」と伺った時、先生に、どちらでも良いと言われて、迷いましたが、英語で

話させていただくことにしました。スピーチ後のご質問はもちろん、どちらでもよろしいです。

I'd like to start by explaining who is with me on this slide and why.

This is my mother, Tei Yajima Dacus, who was a wonderful teacher, and my biggest influence. Like many of you today, she left Japan to study in America. She intended originally to return to Japan, but stayed, became an elementary school teacher, and later a Japanese teacher when she started the first Japanese class in Salinas, CA. My mother made a life and a lasting impact here in the US. She was also a person who really had a gift for connecting people and making them feel like they belonged, which is the theme of my speech today.

My mother passed away in the fall of 2020, at a time when people couldn't gather together to remember loved ones in the way that they deserved. So, speaking to you today gives me the opportunity to honor her, by weaving parts of her teacher story into my presentation, so I thank you very much for that gift.

Slide 2: Belonging

So, first...what IS belonging?

It's related to inclusion, but different. Inclusion is what we do to bring in others, to make them feel included, and belonging is how we feel. It's about feeling accepted and connected to a group or community. In the case of education, it's about how students feel in our classrooms.

It matters now especially because a strong sense of belonging helps students to cope with life, to manage stress, to deal with challenges, and to be more engaged in school.

The challenges of the past two years of COVID have really disrupted the parts of our lives that provide the usual sources of belonging, and even though most of you are back in the classroom, what you're finding often is that it's not the classroom or the students of the pre-COVID times

Last month, the New York Times published an in-depth and excellent [article](#) on the explosion of mental health issues in young people, and if you haven't had a chance to read it, I encourage you to do so. It describes the numerous factors for the alarming increase, most of which are outside of teachers' control. But something that IS within our control is doing things for our students that foster the social connectedness that they so need.

The classroom is one place where we do have power, where what we do or don't do can make the difference in whether a student feels like he, she, or they belong.

As teachers, we also know the strong link between a sense of belonging and engagement in class, and how connected it is to motivation and academic success.

It matters because...

"We cannot separate the importance of a sense of belonging from our physical and mental health. The social ties that accompany a sense of belonging are a protective factor helping manage stress and other behavioral issues. When we feel we have support and are not alone, we are more resilient, often coping more effectively with difficult times in our lives."

(Mayo Clinic Health System 12/8/2021)

The Mental Health Crisis Among US Teens

"The rise in loneliness is a key factor...teenagers in the United States and worldwide increasingly report feeling lonely, even in a period when their internet use has exploded."

"They're hanging out with friends, but no friends are there...It's not the same social connectedness we need and not the kind that prevents one from feeling lonely."

(Bonne Nagel, psychologist, Oregon Health & Science University)

(New York Times, 4/28/2022)

Slide 3: "The 転校生" – New Kid 4 ever

Circle the item in each box that does not belong.



Always 「ザ転校生」

- ☐ Kindergarten Salinas, CA
- ☐ Grade 1 Ft. Ord, CA
- ☐ Grade 2 Yokohama
- ☐ Grade 3-4 Tokyo
- ☐ Grade 5
- Baltimore, MD
- ☐ Grade 6
- Salinas, CA
- ☐ Grade 7-8 Zama, Japan
- ☐ Grade 8 Salinas, CA



Remember these worksheets where you pick the one that doesn't belong? I liked to do these as a child, but in real life, I was most often the one that didn't belong, I was the vacuum cleaner among the dinosaurs.

"Belonging" was an elusive thing for me in school. I was almost always the "new kid", the forever 転校生. I had to figure out at each new place, the classroom climate

and the social and cultural rules. Where it was easiest for me was grades 3-4, at an international school in Tokyo, and grades 7-8, military base school in Kanagawa, because there were others like me, racially and culturally.

At that time in education, when I was in schools in the US in the 60's, the emphasis was on getting the new student to "fit in" as quickly as possible, and I really wanted to fit in. But making yourself fit isn't the same as feeling like you belong.

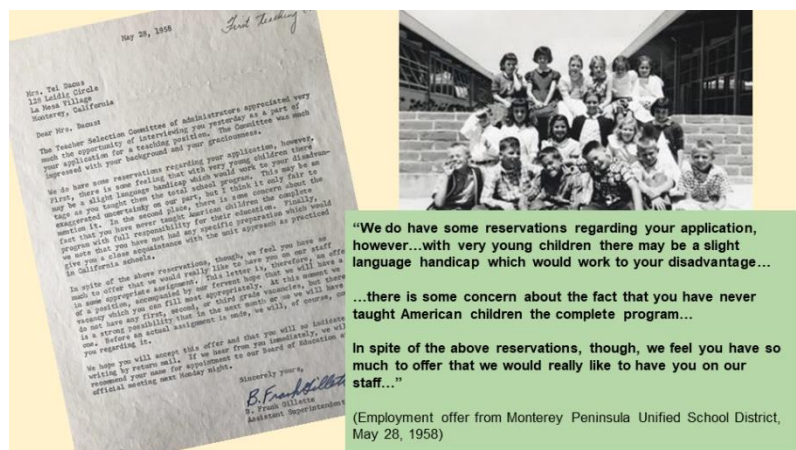
Slide 4: Marriage of Tei and Hayes – Who belongs together?

Belonging extends to strongly held beliefs that people held about who should marry whom. Laws prohibiting interracial marriages, were based on these beliefs and fear of the children produced from these unions. Little by little, these laws were struck down, state by state, but in 1955 when my parents married, Oklahoma was one of several with anti-miscegenation laws still in place. It seems incredible to me that it took until 1967, when I was just starting junior high, that the Supreme Court finally got rid of these laws in the remaining 16 states.



When my parents celebrated their 50th wedding anniversary, the gifts that were particularly meaningful to them were the letters of recognition from the governor of Oklahoma and the mayor of Norman, the city where they were married. It was an official acknowledgement, fifty years later, that their union belonged.

Slide 5: MPUSD, Tei's first job offer – Who belongs in this job?



Belonging is also about who belongs in what job in what communities. My parents moved from Oklahoma to Monterey, CA in 1958 for my father to study Korean at the Army Language School, now the Defense Language Institute (DLI), and my mother applied to teach at a local elementary school. This is a photo of that first teaching job offer my mother received in the US. from the Monterey Peninsula

Unified School District (MPUSD) and her very first class.

In 2022, I can't imagine a superintendent so honestly expressing such reservations in writing about a candidate, even though plenty of times behind closed doors, doubts about whether

someone is the right “fit” for a position are shared among members of interview panels. I know this because I have been on some of those panels and heard those comments.

My mom spoke with an accent; her race and cultural background were not like the students at the school, and she was not even an American citizen until just a few months before applying for the job. How could someone like that connect with the students? Did she belong? Not really.

But in 1958, this school superintendent saw past his doubts and took a risk, launching a wonderful and long career with a profound impact on students and teachers.

Slide 6: Shifting mindsets – Who belongs in Japanese class (learners)?

The superintendent was willing to shift his thinking about who could effectively teach the students in his district.

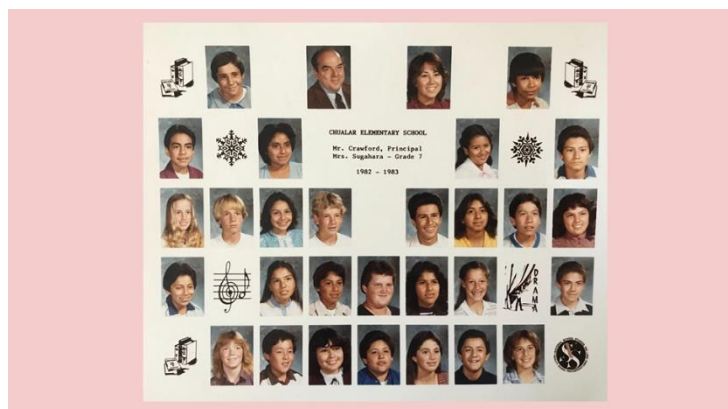
In Japanese language education, there are sometimes mindsets about who should be a Japanese teacher, about whether Japanese belongs in a school, and what kind of students belong as learners.

My first 10 years in teaching were at a tiny, K-8 school in the Salinas Valley of CA where a majority of the students either came from Mexico or whose farmworker parents did. The other 15% or so were children of farmers, either white, second or third generation Mexican-American students, or Shin-nisei students whose parents had immigrated from Kagoshima.

Slide 7: Chualar School, 1981

This is that first class. Some people might think, hmmm, this doesn’t look like a school with a Japanese language class. It was not a place where Japanese belonged, but it’s the school that provided an unexpected door to teaching Japanese for me.

Most of the students were second language learners of English and a few years after I had been teaching there, we decided that each teacher would teach a level of ESL for the first 30 min of the day to increase language support and move more students more quickly into reclassification as Fluent English Proficient.



But we also had to figure out what the other students would do—the ones whose home language was English only or who had already reclassified English proficient. At a staff meeting, one

teacher said, “Well, I can teach Spanish.” And I said, “Well, maybe I could teach a Japanese class...”

I wasn’t credentialed to teach Japanese, I had no experience teaching Japanese, and Japanese language instruction didn’t really seem to belong in a school like Chualar. But circumstances opened the door, not just for me to teach Japanese, but to students who otherwise might never have had the opportunity to be introduced to learning Japanese language and culture.

Slide 8: Los Gatos High School, 2018



And this is my last group of AP Japanese students at Los Gatos High School, in an affluent suburb in the Silicon Valley of CA, very different in almost every way from Chualar and Salinas, where I taught for the first 20 years. But Japanese didn’t belong here, either. At first.

Slide 9: Italian, Japanese, Spanish, French, German

When I was hired to teach the first Japanese class in 2001, the languages offered were Spanish, French, German, and Italian, in a community that was predominantly “white”. [For most students,] the home language was English or, occasionally, a Western European language, and there was a “mindset” among most that the kind of students who “could” learn Japanese had to be of Asian background.

Which one doesn't "belong"?				
Italian	Japanese	French	Spanish	German

What you get when you search google images for "high school language class" →

A chalkboard illustration showing four stick figures holding hands in a line. Above each figure is a speech bubble containing a greeting in a different language: 'Hola' (Spanish), 'Bonjour' (French), 'Hello' (English), and 'Guten Tag' (German). The chalkboard is green with white chalk lines.

Sometimes concerned parents of incoming 8th graders would ask, “How hard is Japanese going to be for my child, who, as you can see, is not of Asian background? We don’t speak any Japanese and can’t help him.”

The Spanish, French, German, and Italian teachers were never asked this question. These parents seemed afraid to let their kids take a language that was too “foreign”. And they assumed that a key requirement for being successful at learning Japanese was to have Asian heritage.

So, one thing we need to make sure of is that we’re not reinforcing that perception: Think about the make-up of your classes.

Do the students in your classes “look like” the rest of the school, in terms of gender, race, and ethnicity? Which affinity groups? Band kids? The badminton team? If the make-up of your class is disproportionately one group of students, for example, Asian background, relative to the rest of the school, why is that? Is kanji acting as a “gatekeeper” for your classes? And what message is possibly being projected to potential students, other teachers, or parents? Are you being exclusive without intending to be? Are the guidance counselors interpreting it that way and steering potential students in another direction?

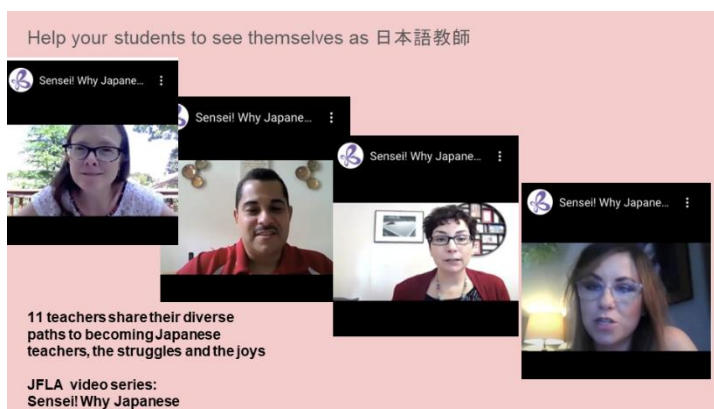
I’m not saying that your Japanese classes should look exactly like the demographics of the school, but if it does seem disproportionately skewed, could there be potential students who hesitate to try Japanese because they’re not sure they belong there? Who might we be missing?

Slide 10: Shifting the mindset of who belongs in Japanese teaching and expanding the pipeline *How do we shift the mindset of who “belongs” in Japanese, and how might doing so help to expand the pipeline of Japanese teachers?*

We’re all concerned about the increasingly smaller pool of teachers of Japanese language in US institutions. Programs that have expanded are finding it challenging to find teachers to fill positions.

One thing we can do is change the mindset of who belongs in the Japanese teaching profession. Because it can exist among our own students who love Japanese and are successful learners and continue to study in college and to study or work in Japan. But if the only teachers of Japanese they encounter in their own experience as learners were teachers born and raised in Japan, those whose first or primary language was Japanese, or are Asian or Japanese presenting, they may have a hard time seeing themselves as “belonging” in Japanese teaching. That’s why it’s so important for us to expose our students to the diversity of teachers in our profession.

Slide 11: Sensei! Why Japanese?



One thing we can do is to plant the seed as early as possible. Students have assumptions about how one becomes a Japanese teacher, but the reality is that there are so many different pathways and twists and turns.

Share your own stories. If you are a teacher who began as a Japanese language learner, share that journey with your students. If you are a

teacher who was born/grew up in Japan, share your story, too. Students assume that the path to becoming a Japanese teacher is a straight path, but it usually never is.

We are all language learners, whether we had to learn English or Japanese, and even if you grew up speaking both, there were most likely some gaps that you needed to overcome. Sharing your own challenges and joys can provide a mirror for students to see themselves and it can strengthen their identities as language learners.

When we introduce them to Japan related careers, or have career panels, make sure to include a couple of Japanese teachers.

One great resource is Japan Foundation (JF) Los Angeles' series of videos, Sensei! Why Japanese? Several Japanese teachers share their *Nihongo no sensei* stories.

And, if you haven't yet read the recent special issue of [Japanese Language and Learning](#), "Our Challenges and Triumphs-Female Asian Faculty in Leadership Positions in U.S. Colleges and Universities", please be sure to do so, the stories are each so unique and inspiring and moving, and be sure to share with your students.

Slide 12: How can we facilitate belonging by giving our students the opportunity to look beyond the window to see themselves reflected in the mirror? (Ann's background)

Facilitating belonging is also about giving students lots of opportunities and access points for them to see themselves in the content. Interracial families were very unusual when I was growing up, at least in the places we lived in the States, and I was always very aware of the fact that my family didn't quite fit. On those rare occasions when I did see a person or a family that looked a little like me, I can remember being excited and fascinated. And if I found a book at the library that had a Japanese adjacent character or storyline, it was like finding buried treasure.

Slide 13: Ainoko, Japan 1960's



When I was growing up in the 1960's, the Japanese words used to identify [a mixed race person] were *ainoko*, *konketsu*, or *gaijin*. In the early 70's came *hafu*, then later *daburu* for a short time, and then back to *hafu*, and recently, one that I kind of like, *mikkusu ruutsu*. I do find it interesting that since the use of *konketsu* and *ainoko* went out of use, there have been no substitute Japanese terms that I'm aware of, only katakana kotoba.

While Japanese terms were unsatisfactory, it wasn't any easier to find the right term in English, either. Half-Japanese, Half-American? Eurasian? Amerasian? Hapa? It always seemed like

neither part of me was “enough”, like I was of two worlds at the same time, but also not fully of either world.

Classrooms today reflect a different world than the one that I grew up in. According to the 2020 census, the [largest increase of any racial category was people identifying as “multiracial”](#).

As the US becomes more diverse and data shows that multiracial families certainly do “belong”, one thing we can do in our Japanese classes is to find ways to hold up a mirror for more students to see themselves.

Slide 14: Windows, Mirrors, Sliding Glass Doors – Beyond *Hajimemashite*. *Watashi wa John desu and Watashi no Kazoku wa yonin desu*.

As teachers of Japanese language and culture, we spend most of our efforts on the windows part. That’s understandable.

Our students sign up for Japanese because of interest in the “other world”, traditional culture, anime, Japanese technology, cuisine, very different language, etc. So we tend to focus more on this. But to foster belonging and connection for our students, we should be mindful of BOTH windows and mirrors in our teaching, planning, and selection of resources-readings and visuals, the video and audio clips. Of course, look for material that’s level appropriate, accessible, engaging, and doesn’t reinforce stereotypes, but also look for those that might provide a mirror for your students.

For example, in the unit about family, strive to include images and stories of families that reflect the reality of some of the slowly increasing diversity of families in

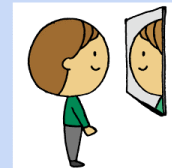
Japan. You might introduce students to members of your own family, or colleagues in interracial marriages whose children only know life in Japan, attend Japanese schools, or international schools. Examine the units that you teach and see if there are things you can tweak or revise to help students personally connect to the content.

Bring in a mirror to go beyond...

はじめまして。私はジョンです。

And

私の家族は四人家族です。父と母とblablabla



Slide 15: One example – Muslims in Japan

How many of our students are aware that there is a [growing Muslim population in Japan](#)? The [number of Muslims in Japan doubled from 2010 to 2020](#), including second and third generation Muslims who have settled down and established families in Japan, according to Tanada Hirofumi, author of *Mosques in Japan: The Communal Activities of Muslims Living in Japan*. In the 1980’s, the number of mosques in Japan was 4. It’s now 110.

This is something that you could include in a unit on religion, obviously, but, why not the “Daily Life” unit or chapter? Or the “Family Life” unit? It’s an example of one type of family that lives in Japan.

Imagine the excitement and engagement for a Muslim student in your class to find her family’s traditions and culture reflected in what she learns about families in Japan to be able to look in the mirror.



Be sure to include biracial and bicultural Japanese families among the families that you feature. They’re not in textbooks, but they exist, increasingly so. By including these among the Japanese families that you showcase, you not only are showing a growing reality of Japan, but also providing a way for your own students raised in biracial, bicultural families in the US to see themselves and share with their classmates.

Slide 16: *Hafu*

HAFU TALK

あんなさんはアメリカで生まれ、両親の離婚をきっかけに、1歳のときに日本に引っ越ししました。当初、東京で母と暮らしますが、3歳の時に母の実家の祖父母の家に引っ越し、幼少期は祖父母に育てられたといいます。小学校は受験して入学し、その後、母親の再婚とともに小学校三年生から高校までを主に米国で過ごし、日本の大学に入りました。いまはTwitterで「あんな」 (@annaPHd9p) というアカウント名で発信しています。

公共交通機関を使って行けなかつたので、私はバスに乗って通ってたんですけど、ジロジロみられたりとか、バスの中で知らないおばさんに「ガイジンさん」って言われたりとか。もちろんマイナスなことだけでなく、祖父母とスーパーに行ったら、試食のおばちゃんが「あんたハーフだから」ってウイナーを二つくれたりとか（笑）。小さい頃は、写真を撮りたがってくるおじさんとかいましたね、顔の。「珍しい」って言って。お飾りみたいな扱いだったのか、悪いことももちろん言われたんですけど、変な扱いですよ、褒に祭り上げるじゃないですけど。知らないおばさんに、「これ、本物？」って言って、まつ毛を引っ張られたりとか。

<https://www.hafutalk.com/post/inter-view14>

I know several teachers who have started including the stories and experiences of half Japanese or mixed roots people in Japan as part of social justice units in their classes. Some have also shown the documentary film *Hafu*, and it’s great that these stories are starting to be told. Another resource, especially for stories is [hafutalk.com](https://www.hafutalk.com).

This is an excerpt from [Anna’s page](#). Anna mentions that after her parents divorced, she moved from the US to Japan to live with her maternal grandparents, and later, after her mother remarried, she spent much of her time in the States. Though the locations may be different, many of our students can relate to Anna’s experience of parents breaking up and having to move. It’s another mirror.

To foster a greater sense of belonging in your classroom through your curriculum, think about what you currently teach, and just view it through a slightly different lens.

Slide 17: The Student Experience Project

[The Student Experience Project](#) is something that I found out about recently in an article in [Greater Good Science Center](#) out of University of California, Berkeley. Six institutions: Colorado State University, University of North Carolina Charlotte, Portland State University, Colorado University Denver, University of Toledo, and University of New Mexico

were involved in a project to support and increase student belonging, and came up with some great resources, including the [“First Day Toolkit”](#) modules. I think these can be adapted for any level and will certainly give you some ideas.

Something that they stress is the importance of normalizing challenges to belonging and providing strategies for students to overcome them. This is another reason that sharing your stories is important.

Earlier I encouraged you to share about being a language learner and how you became a Japanese teacher, but sharing with your students some of your own struggles with belonging and how you have dealt with those can be very helpful.

One idea in the article was [“My favorite mistake”](#) activity, where everyone, including the instructor, gets to shout out their favorite mistake, which reminded me a little bit of the show, [全日本大失敗選手権大会](#). It described how students sometimes get excited because the instructor has made sharing a mistake fun and something to celebrate, rather than be ashamed of. Making a mistake, doing poorly on an assignment or test, is normal, but sometimes can confirm students’ doubts about whether they belong in the class. They can become disengaged or unwilling to take risks. And mistakes are how we learn, everyone makes mistakes—even sensei!

Slide 18: What are ways to provide opportunities for the discovery, sharing, and celebration of who we are?

Connectedness and belonging also come from sharing, discovering, and celebrating together.

The Student Experience Project

“It’s particularly helpful to share times when you questioned your own belonging—whether it was something that happened during the pandemic, or something from the more distant past, perhaps when you were a student yourself. Learning that successful adults have also questioned their sense of belonging is reassuring to students and helps them see that people succeed despite such challenges.”

<https://studentexperienceproject.org/>



Slide 19: Why students stay in Japanese



Language programs like Japanese are generally smaller than other languages like Spanish. This provides an opportunity to really nurture the sense of connection and shared community because the same students are together for several years with just one or two teachers.

I used to survey my students on the first day of school to find out why they chose Japanese or at the end of a unit

or term to get feedback. But I realized that it's also good to find out from students who stayed for the entire duration of a program, all four years of high school, to learn what kept them connected. I want to share with you the responses to a survey a few years ago of my fourth-year students because the responses really show that a strong sense of belonging is one of the things that kept them in the program.

Slide 20: “Like a family”

Why did you continue to take Japanese for four years?

- It's a community.
- I like my classmates and the things that happen in this class.
- It's fun and exciting.
- It's an active class..
- Encourages cooperation and collaboration.
- Out of the ordinary.
- Variety not offered in other classes.
- It's super fun and I love it.
- The class feels like a tight community.
- I'm interested in culture and language.

- Family- being together with friends you know.
- Fun teacher, fun activities.
- Meeting students from Japan.
- I had to get one more year in of language for college, but I like the people in my class. We're like a family.
- Everyday I come out laughing.
- Knowing everyone really well helps me learn.
- It's challenging, but not stressful.
- I didn't want to leave all the great people in my class. We have basically grown up together through the language.

Learning became more colorful because more and more connections were made.

I felt at home. I felt secure and comfortable. Now four years have passed and Japanese class has become our second home in many ways.

Taking Japanese helped me participate more in other classes and to feel more confident and outgoing."

Scanning the responses, you can see, highlighted in yellow, words that pop up frequently are similar: Family, community, collaboration, community, knowing everyone, connections, feel at home, bonds...

The students may have started Japanese because they were

interested in culture, history, kanji, etc., but they stayed because it was where they felt “at home”, where they felt a sense of belonging at school.

Slide 21: Know your students

One of the students' said, “You make great bonds with people you usually don't hang out with.” They are people that our students might never have known if their common interest in Japanese hadn't brought them to the same place.

Know your students

- Who are they?
- What are their interests?
- What might we be able to do together?
- What connections to prior knowledge can we make?
- What are some ways I find out different things about them?

What are those bonds that the student was referring to? They are things that connect, that make your students feel like they belong and that you, the teacher, have the opportunity, and especially now, the responsibility, to help build and to strengthen.

The first step and one that is ongoing, is to know your students. The better you know your students, the better you can

design activities and lessons that connect to students' backgrounds, interests and their prior knowledge. For instance, you're able to choose stories, resources that reflect the students in your class culturally, racially, and socioeconomically. You can weave in students' hobbies or extracurricular activities.

Survey your students early and often. They don't need to be long surveys, but it's important to check in with them regularly. Knowing your students helps to build community, which strengthens belonging.

All of you do many wonderful activities to enhance your students' engagement with their study of Japanese language and culture. You may think of these activities as extracurricular, or as activities that are for promoting advocacy, but they are actually **ESSENTIAL** to creating a sense of belonging

Slide 22: Build Community/Strengthen Belonging



I've met so many teachers of all levels across the US through J-LEAP (Japanese Language Education Assistant Program) and AATJ (American Association of Teachers of Japanese). Teachers doing wonderful things to build community among their students, and I'd like to share just a few.

Prefume sensei of Baylor University, is an example of someone who always seems to be “*nori nori*” when

it comes to getting her students involved. Most recently, I learned that she joined her students in their dancing and singing video submitted to the JF's [“yasashii rappu” campaign](#), Perfume sensei seems to be constantly giving her students opportunities for joy and connection.

Slide 23: Carla Swick, Alaska

I was lucky enough to visit Carla Swick sensei's classroom in Alaska, where my favorite routine of hers is *Watashi no iikoto*, which students in all of her classes do every day.

I was going to show you the clip from her [presentation at the National Foreign Language Center Virtual Summit 2020](#), but there isn't time. You can see the whole presentation as well as many other great ones by searching NFLC Virtual Summit 2020 on YouTube.

"Discard isolation and build a community"



**Carla Swick, Palmer HS
Palmer, AK**

"The world language classroom helps students connect — socially and academically. Students crave to feel they belong. My effective language teaching strategies discard isolation and build a community where students collaborate and connect with ideas and people both inside and outside the classroom."



Search "NFLC virtual summit Carla Swick" on youtube to see her great presentation about community building (also lots of other great presentations!)

In *Watashi no iikoto*, students briefly share some kind of "good news" and everyone in the class responds in unison with "*Sore wa (clap) iikokoto*". It's positive, it builds community, and everyone does it together. Not all students share each time, but everyone usually shares at least once during the week. It's a classroom routine that doesn't take too much time, but has a strong impact, for strengthening belonging and connection.

Slide 24: Hanna Brandt-Harding Senior High School, St. Paul, MN

Build something together



**Hanna Brandt, Harding HS
St. Paul, MN**



**Harding HS
Japanese Garden**



Sometimes belonging comes from everyone getting their hands dirty and building something together. Hanna Brandt sensei and her students at Harding High School in St. Paul, worked together to restore a Japanese garden at her school that was in dire need of a makeover. They came up with a new design for the space, collaborated with students in environmental science classes and the Earth Club to create something

new that gives them all a sense of pride and accomplishment.

Slide 25: Steven Balsomico-Shaler High School, Pittsburgh, PA

A sense of belonging also develops from being part of something with a far-reaching impact. Steven Balsomico sensei in Pittsburgh sent me this email message recently about how all of his students worked together with the other world language students at Shaler on a letter writing campaign to bring the Seal of Biliteracy to

Pennsylvania. What an exciting, empowering, and bonding experience for all of those students to see concrete results of their group effort.

Are there initiatives or potential projects in the community that your students could get involved in? They don't have to tie directly to Japanese language or culture because just by your students being involved, it creates a tie with Japan.



Steven Balsomico,
Shaler HS, Pittsburgh, PA

"3 years ago I was invited to that program in Philadelphia, and one of the things that was talked about concerning advocacy was the Seal of Biliteracy. So, I had my students begin a letter writing campaign to bring the Seal to PA. After about 600 letters sent by my students, PA decided to adopt it! We had the PA secretary of education and a state senator come in to Shaler today to talk about how my students facilitated the change. I just figured someone should know that the program paid off somewhere 😊 The admins are working on a press release, and I'll forward it to you when it comes through."

Slide 26: Cameron Chien, Salinas, CA

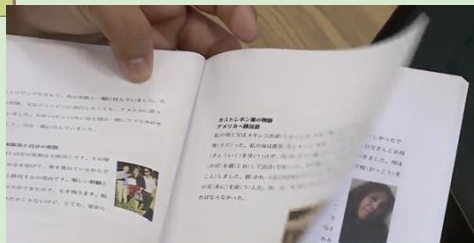


Cameron Chien and Salinas Union HSD
Japanese teachers, Salinas, CA

Our American Stories, Vol. 2

"We found this to be a really great opportunity for students to not only learn Japanese, not only learn about the content of the Japanese American immigration experience, but also really find their own voice."

"Writing this book really connected me to my family because I was able to make their voices heard. And my peers as well. It was a really bonding moment for all of us."
(senior, North Salinas HS)



This is Cameron Chien sensei who teaches at North Salinas HS, which I graduated from. He was interviewed last week for a story in the [local news](#) in my area featuring Japanese language students in the district. He and the other district teachers designed a unit on Japanese American immigration that provided a mirror for Japanese language students to see

similarities in the experiences of their own parents and grandparents, immigrants from Mexico. The students wrote and published the stories of their family members in "Our American Stories", vol 2, and received a seal of civic engagement for their participation in the project.

I think that the most critical outcome was that a class project became something with so much personal impact for the students, something that connected them to each other, to their families,

and to the past. As this student said, “Writing this book really connected me to my family because I was able to make their voices heard. And my peers as well. It was a really bonding moment for all of us.”

Slide 27: Marcia/Tei story



I would like to end my presentation today by sharing one final “teacher story”.

About 10 years ago, I received a message from someone who recognized “Dacus” in my name in a Facebook group we are both in. She was wondering if I was related to her third-grade teacher, Mrs. Dacus, in 1969. Her name is Marcia, and she is in the photo, in the front row, first one on the left-hand side, wearing white knee socks.

Marcia wrote:

I was a shy, timid, malnourished child back in those days. My Japanese mom died when I was three and I had been living in Tokyo in a foster home before moving back with my dad after five years. The three of us siblings felt distant from him, and though we had experienced abuse in our foster home, for the strangest reason, we still wanted to go back to them. I guess not being able to speak English to my dad, and being somewhat of a stranger, I lived in fear and confusion most of the time.

So, five years after losing her mom, she and her siblings reunited with their dad, and she landed in third grade in my mom’s class at Sagamihara elementary school, a US military dependent school in Kanagawa prefecture.

Marcia continued:

I couldn’t speak English. Your mom favored and nurtured me, but she never spoke Japanese to me. She spoke English slowly using gestures and showed me how to do things by placing her own hand over mine and showing me the actions. She was born to be a teacher. I thank her for being the “mother hen” at a time when I needed it the most.

Once we had a project where we were supposed to scribble and “find” something in it, like a flower or a face, etc., and make a picture with it. I saw nothing. I just started to color all the spaces in the random scribbles. I remember your mom asking me, over and over, “Are you sure you don’t see anything?” But I didn’t.

My creativity was warped. But your mom took me in under her wing. She catered to my needs and always made me feel special. I loved her and I will never forget her! She taught me to trust. I’m sure she treated all of her students the same way, but it made a huge difference in my life. When people say, “teachers make a difference”, often it’s an overstatement. But in this case, it’s the truth.

The reason I share this story with you today is that it directly connects with the topic of belonging. Marcia was lost, sad, and “at risk”, and instead of trying to make Marcia fit into the classroom environment, her teacher found ways to make the classroom fit her. “Your mom catered to my needs. She made me feel special”. Over time, Marcia began to trust and to feel a sense of belonging.

Slide 28: Closing

ご清聴ありがとうございました。

Ann Jordan
teiann@gmail.com



Tei Yajima Dacus



Like Marcia, our students have been going through a lot these past two years, and even before the pandemic. The ups and downs continue, and we have no control over all of the external factors and challenges.

But as I said in the beginning, the classroom is where teachers have the greatest power, where what we do or don't do can make the difference in

whether students feel that they belong. I've taken you on a bit of a long and winding road today, but I hope that you have found something in my presentation that resonates with you and that you can use to facilitate belonging in your classrooms. I hope you have a wonderful conference, and I truly thank you so much for giving me the opportunity to share.

ポストコロナの日本語教育：「Connections」に関する考察

高見智子 (ペンシルベニア大学)

要旨

本稿は筆者が 2022 年に開かれた第 29 回中西部日本語教師会 (Central Association of Teachers of Japanese: CATJ 29) で、「ポストコロナの日本語教育：教室内・外での Connections に関する考察」と題して講演した内容を加筆修正して論述するものである。日本語教育に携わる者として、また一個人としての未曾有のコロナ禍の経験をふりかえり、自分はこの経験をどのようにこれからの日本語教育に繋げていきたいか。この問いについて Connections をキーワードとし、内容との Connections、教室の Connections という二つの点について考察する。コロナ禍の経験後の未来の日本語教育についての考えは日本語教師それぞれで様ではないだろうが、私たちはともに繋がり学びあい、成長することができる。本稿がその学びあいの一片となることを願っている。

キーワード: 内容重視の批判的言語教育、協働学習、対話、学びのコミュニティ

Keywords: critical content-based instruction, collaborative learning, dialogue, learning community

1 はじめに

2022 年 5 月、第 29 回中西部日本語教師会 (Central Association of Teachers of Japanese: CATJ 29) がオンラインで開催された。大会のテーマは「ポスト・コロナ (?) の日本語教育：この体験を未来に繋ぐ」というものであり、このテーマは私たちそれぞれに日本語教育に携わる者として、また一個人としてコロナ禍での経験をふりかえり、これからどのように進んでいくか考える機会を与えるものであった。本稿は、この大会のテーマを筆者自身が考え、「ポストコロナの日本語教育：教室内・外での Connections に関する考察」と題した基調講演で発表した内容を加筆修正し、新たに「ポストコロナの日本語教育：Connections に関する考察」と題して論述するものである。

2020 年の春、米国では新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) の感染の封じ込みのためのロックダウンが始まり、学校・大学が閉鎖され、多くの教員・学生が自宅待機となった。学校に行く、人に会う、外出するなど、それまで当たり前だと思われていた日常生活が崩れ去った。またコロナ感染に対する恐怖に加え、社会でも人種差別・暴力が表面化し、外出やマスク着用、予防接種の是非などについて意見が激しく異なり、社会的な分断や混乱、不安定な状況でもあった。

2021 年、COVID-19 が収束の様相を見せ始め、対面授業を再開する教育機関も見られるようになり、2022 年には多くの教育機関でクラスが対面に戻り、少しずつではあるが日常生活を取り戻しつつある。コロナ禍の前にそのまま戻るのではなく、コロナ禍を経験したからこそ、これからどのように私たちは生きていくのか、どのように日本語教育に携わっていくのか。このような問いを、今、CATJ29 は投げかけているのであろう。

筆者がコロナ禍の経験を経て自分自身の未来の日本語教育について考えた一つのキーワードが「Connections」であった。「Connection」という英語の言葉は日本語では、結合、連携、繋がり、結びつき、信頼関係を作ることなどいくつかの意味合いがあるようだ。そのようないくつかの意味合いを含む一つの言葉として、本稿では敢えてキーワードとして、そのまま英語の「Connections」という言葉を使い、筆者自身が考えた日本語教育についての考えを述べる。この考察は日本語教師としての実践だけではなく、コロナ禍で一個人として経験したこと、その思いなども含まれることをご容赦願いたい。

2 ポストコロナ時代の言語学習と内容学習の Connections

言語教育で Connections と言うと、まずナショナルスタンダーズ (*Standards for foreign language learning in the 21st century*, 1999) が提唱する内容と言語学習の Connections を思い浮かべる人も多いだろう。ナショナルスタンダーズでは Connections について、外国語の学習を通じて他の分野の知識を深めることを提唱している。この提唱は内容重視教育 (Content Based Instruction or CBI) と密接に関係がある。CBI は内容と言語の統合的な指導 (Brington et al. 2004; Stryker & Leaver 1997) であり、内容を学ぶ際、目的言語を実際のコミュニケーションに使うことで、目的言語を習得するというものだ。その内容というのは狭義では他の教科・科目という考えもあれば、広義にとったものもある。例えば、学習者が興味を持ち大切だと思うトピック (Genesee 1944)、学習者の言語理解を促す知的なもの (Chaput 1993)、学生たちが将来、生活や仕事をする際に社会に対応できるようにするために不可欠な新しいコンテンツ領域 (Cutshall 2012) などがある。

日本語教育でも CBI はコロナ禍前にすでに広く実践されている (高見他 2015) が、コロナ禍を経験したからこそ、大切だと思う内容・求められる内容が変わってきたのではないだろうか。コロナ禍は、コロナ感染による生命の危機だけではなく、個人の権利や自由が尊重され多様な社会だと思われてきた米国で、蔓延する人種差別、経済格差が表面化し、社会的な問題が未だ山積していると言う現実と直面する時代でもあった。そのような中、社会の問題を取り上げる意義をより一層強く感じた人も多いのではないのだろうか。このような考えや思いが、ACTFL や米国日本語教育学会、その他の言語教育学会で、社会公正や多様性 (ダイバーシティ)・衡平 (エクィティ)・包括性 (インクルージョン) などを取り上げた CBI 実践例の発表が益々注目を集めていることから感じられるだろう。

「内容」に現在ある社会の問題を取り上げ、その問題をいろいろな角度から批判的に検討し、より良い社会にするにはどうしたらいいか考えるような言語教育が必要とされている。そして、それは「クリティカルアプローチ」の教育理念を組み込んだ CBI、内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-based Instruction or CCBI) (佐藤他 2015) につながるものではないだろうか。CCBI は社会の問題、その構造的なものや枠組みを見直し、より良い未来・コミュニティを創ろうという姿勢・考え方を育てようとするものである。佐藤他 (2015:22) は CCBI の目標を「物事を論理的に分析する技能、知識などの習得をめざすにとどまらず、自分の置かれた現状や社会に内在する社会的・慣習的な前提を問い直し、その維持や変革に能動的に関わっていかうとする意識・視

点・姿勢・態度の育成」と説明している。

筆者自身、コロナ以前も CCBI に取り組んでいたが、コロナ禍を経験して、CCBI の意義をより強く考えるようになった。そしてコロナ禍に表面化した社会問題の一つ、特に人種差別問題をクラスで取り上げたいと考えた。次章では、筆者自身のコロナ禍の経験後に新たに試みた人種差別を扱った CCBI の実践例を紹介したい。

3 ポストコロナの実践例

筆者は既に CCBI の実践 (高見 2015, 高見 2018, 高見 2019 印刷中, 高見 2022 印刷中) を紹介しているが、本稿では、特にポストコロナ時代に行った新しい試みを紹介したい。この試みは実践としてまだ不完全なものであり、改良の必要がある。しかし、コロナ禍での一個人の経験や日本語教師としての経験をもとに実践をするに至った思いも含めて、ポストコロナの筆者の実践例として紹介する。また一部ではあるが実際にクラスで実践した際の学生の様子や感想、筆者自身のふりかえりも述べる。

3.1 実践例 1: コロナ禍でのアジア系に対する差別

筆者が担当するコースの一つにビジネス日本語がある。ビジネス日本語のコースは従来、学習者の日本企業への就職を支援するように、日本社会の良いと思われる部分に焦点を当てる傾向がある。しかし、筆者はより良い社会のためにどうすべきか考えることもビジネス日本語のコースで必要だと考え、長時間労働 (高見 2018, 高見 2019 印刷中)、外国人労働者の労働状況に対する問題 (高見 2022 印刷中) などを取り上げてきた。しかし、ポストコロナ時代には、コロナ禍で表面化された社会問題を考えるようになり、それをビジネス日本語でも関連づけることはできないかと模索し、人種差別を取り入れたいと思った。

このコースでは教科書に筆者自身の著書の『中級から伸ばす：ビジネスケースで学ぶ日本語』(高見 2014a) を使っており、「ビジネスにおけるグローバリゼーション・ローカリゼーション」という内容を日本語で学ぶ、CBI を取り入れた授業をしている (Takami 2017)。そこで学ぶビジネスケースにトヨタのヌーミー工場の話がある。1980 年代、トヨタはアメリカに進出する足がかりとして、ジェネラルモーターズ (GM) と合弁で、すでに閉鎖されていた GM の工場を再開し、閉鎖時に解雇されていた GM の元従業員を雇った。これはちょうど、日本叩きが広がり、日米貿易摩擦などの理由で自動車産業は特に非難の対象になっていた時期で、このヌーミー工場は日米の自動車会社が協力して歩んだ象徴として意義深いものだったと説明されている。コロナ後初めて、この 1980 年代の日本叩きを掘り下げて、それがどのようなものであったかを学び、それをコロナ禍でのアジア系アメリカ人への差別や暴行について結びつけてクラスで考えることにした。

まず、当時のミシガンであった町のフェスティバルの様子を、公開されている動画¹で観る。その動画は、一般参加者が 1 ドルを払えば用意されたトヨタ車を一度ハンマーで叩くことができるという催しを録画したもので、そこには人々が楽しそうに笑いながらトヨタ車を力強く叩く様子が映し出されている。まずはこの動画を観た後、この動画

で行われていることは何か、どうしてこのようなことをしているのか、どうしてこれが楽しいのか、自分はこれをどう思ったかなど、話し合う。その後、1982年に起こったビンセント・チン殺害についてのインターネットの記事を読む。そこには中国系アメリカ人のチン氏が日本人と勘違いされ、米系自動車工場で解雇された白人のアメリカ人に襲われ撲殺された事件が、不公平だと多くの人が批判した判決の結果とともに記述されている。記事を読んだ後、内容をまとめ自分の言葉で説明する練習をしてから、その事件について考えたことや現在のコロナ禍でのアジア系に対する差別や暴行についてディスカッションを行う。

コロナ禍が落ち着きを取り戻した頃の、ある年のあるクラスでの様子を紹介したい²。このクラスでは学生のほぼ全員がアジア系の学生であった。ほとんどの学生にとって、日本叩きやビンセント・チン殺害は初めて聞く話であった。話し合いの最初はひどい話であるという反応だったが、それと同時に、これは自分達の生まれる前の昔のことだという、少し距離を置いた反応であるように感じられた。しかし、それは今とは無縁だろうか、と問いかけてみると、学生の反応が変わった。コロナ禍、コロナウィルスを当時の大統領が「中国ウイルス」と称したこと、アジア系住民への憎悪や暴行が増えたことなどを挙げ、現在の状況はビンセント・チン殺害が起こった時代と何ら変わっていないのではないか、などという意見で一致した。最後に、あるアジア系の学生の一人が自分の経験を話した。その学生がキャンパスを歩いていたら「中国に帰れ」というような言葉をかけられ嫌な思いをしたという経験であった。その学生の経験話の後にはディスカッションがその経験話が集中し、時間切れで終わった。

この時のクラス実践で教師としての反省点はいくつかある。一つは時間がなくて、これからより良い社会にするためにはどうしたらいいか、という解決策を考える時間が全くなく、CCBIにおいて重要な部分を含められなかったことである。学生が自身の経験談をディスカッションの最後の段階になって話したことや、その後その学生の経験について話題が集中したことは、筆者が予想していたディスカッションの流れとは違っていた。また、一つ一つのアクティビティに筆者が思っていたより時間がかかり、全体的に時間がなかった。それでも、「コロナ禍でのアジア系差別について考える」ことに挑戦して意義はあったとは考えている。その一つはコロナ禍で問題となったとみられるアジア系への差別や暴行を、今回だけの特別な問題ではなく、歴史的な脈絡の中で捉える機会となったことである。クラスの学生全員がビンセント・チン殺害事件とコロナ禍の状況を結びつけ、アジア系に対する差別が過去から今でもずっと続いていることについて共通の理解を持つことができた。また、アジア系の学生が多くいたクラスにも関わらず、自分は差別・暴行を受けていないと言う状況から、何処か他人事のような感じで話していた学生たちが、クラスメートが実際にキャンパスで差別的な発言をされた経験を聞いた際には、自分達のコミュニティの問題でもあるという態度に変わったような印象を受けた。最後にその経験談をした学生に対して、学生達、また筆者もその学生の気持ちに寄り添う言葉をかけることができたことも良かったと思う。これからより良い社会にするにはどうすればいいか、という話し合いはできなかったが、過去から現在に続く差別は許されるものではないという考えをクラスで確認したこと、差別を受けた当事者から経験を聞き、差別される側の気持ちに寄り添えたことなど、試みた意義はあったと考えている。

3.2 実践例 2: 無意識の差別

2020 年、アフリカ系アメリカ人のジョージ・フロイドが手錠をかけられていたにもかかわらず、白人の警官に 8 分 46 秒間もの間、首を膝で締め付けられ殺害される動画が公開された。その後、特にアフリカ系アメリカ人に対する人種差別の撤廃を訴える大規模なデモになり、**Black Lives Matter (BLM)** が強く叫ばれるようになった。

筆者自身は、ジョージ・フロイド事件、その後の人種差別や構造的差別、マイクロアグレッションなどについての議論を見聞きした際には、それまでの自分の無知を痛感した。それ以前は、そばにいるアフリカ系アメリカ人の同僚や学生、友人らに「普通に」接していることで自分の周りでは差別がないと思い込んでおり、メディアで流れる差別問題は、筆者がいる世界とは違う、ごく一部の人がいまだに根に持っているものに過ぎないと意識せずにいた。コロナ禍、筆者の勤務校では BLM 運動のキャンペーンとして、大学内の複数のアフリカ系アメリカ人の教員が人種差別の問題についてコメントをした動画が公開されたのだが³そのスピーカーの一人が筆者が頻繁に会う同僚であった。その同僚は大学内にある構造的差別やマイクロアグレッションを強く非難していた。大学に着任した初日、学部のオフィスに足を踏み入れた時に、まるで侵入者のような扱いをされたと感じたこと。初日のクラスの終了後、アフリカ系アメリカ人の学生に「先生はどうやってここまで来られたのですか(教授になることができたのですか、の意味だと考えられる)」と聞かれたこと。毎学期コースの終了時に学生に「先生の存在のおかげで、自分がここにいるのもいいのかもしれないと思えるようになりました」と言うメッセージをもらうこと。自身の経験であろうエピソードがいくつも紹介され、アフリカ系アメリカ人である教員や学生が大学は自分達の居場所ではない、そこでは自分の存在が認められていないと感じる日々の苦しみを訴えるものであった。その動画を見た時、筆者は同じ大学、同じ場所にいるにも関わらず、それまで何も気がつかずにいたことに、胸が潰れるような思いがした。無自覚・無意識であった自分自身も差別のある社会・コミュニティの一員としてその問題を受容し、その問題の再生産の一端と担っていたのではなかろうか、と反省した。

そのような思いから新しく取り上げたものが、キム・ジヘ著の「差別はたいてい悪意のない人がする」(2021)である。その本ではキム・ジヘ自身が無意識に使った言葉「決定障害」について、「障害」という言葉が通常、否定的な意味で使われていること、そして、障害者がどう思われているかを指摘され、何も考えず「決定障害」という言葉を使ってしまったことを猛省したエピソードから始まっている。そして、私たちは差別と認識していない差別、無意識の差別をしているのではないかと問いかけている。

学生はまず宿題として本の一部を読み、内容の理解確認のためのワークシートをする。クラスでは、内容や段落構成を確認したり、難しい語彙や表現を練習したり、内容を自分の言葉でまとめるといった、言語を中心にした学習活動をする。その後で、この本に書かれている無意識の差別の事例に対する意見や、無意識の差別について自分自身の生活や経験をふりかえってどう思うかというディスカッションをする。

ある年の上級のクラスでのディスカッションの様子を紹介したい。このクラスはアジアから来た学生数人、アジア系アメリカ人の学生、白人のアメリカ人の学生で構成されていた。ディスカッションはその本の中で、紹介されている何気ない、一見、褒め言葉

のように見える言葉でも、言われた側が差別的だと思う言葉だと紹介された表現について盛り上がっていた。キム・ジへの本ではそのような言葉の一つの例として、国外から韓国に移り住んでいる人に対して言う、「もうすっかり韓国人ですね」という言葉が論じられている。言った本人は悪気はなく、寧ろ褒め言葉の意味で言ったのであろうが、言われた側はその言葉を不快に感じることが多い。それは、例えば、長く住んでいたとしてもあなたは韓国人ではない、という前提があるということや、また、韓国に移住した人たちが皆、韓国人になりたいと思っている訳ではない、という見解が説明されている。

クラスでは、一人を除いて皆、留学や仕事で海外に住んでいた経験があったが、その際に「もうすっかり～人ですね」と言われたと全員が発言した。そして言われた時の気持ち、嬉しい、嬉しくない、説明ができない気持ちになった、など、人によって様々な意見、違う感じ方があることが分かった。偶然、クラスの学生が関係があったり経験があったりする国が東アジアだったのだが、中国、日本、そして本の例にある韓国では、移住者と自分達の間に線を引く傾向があるのではないかという発言が出た。外見が割と一様な国だから、違う国から来た人は目立つことが多いと言う意見もあった。すると、白人のアメリカ人の学生が、アメリカは移住者によってできた国で多様な国だから、皆がアメリカ人であり、アメリカ人とそうでない人の線を引くことがあまりないと思う、と意見を挙げた。すると、もう一人のアメリカ人であるアジア系アメリカ人の学生が自分の経験を話し始めた。アメリカの中西部でアジア系の学生がほとんどいない学校に通った際、「出身はどこ？」といつも聞かれていたこと、成績が良かったその学生は小学校の時に先生にアジアからの学生を持ったのは初めてだからどのように指導をしたらいいのか分からない、と言われたことなどであった。それは、アメリカで生まれ育った「アメリカ人である」その学生が、アジア系であるがゆえに「アメリカ人ではない」と扱われてきた体験であった。その話を聞いて、筆者は即興で「Where are you from?」という動画⁴を見せた。この動画は「アメリカ人」というイメージについて、ある一定のグループ(動画ではアジア系)が「アメリカ人」だと見なされない状況を風刺したものである。この動画から何が分かるか、アメリカ人と思われる前提は何か、など話が続いた。

このクラスのディスカッションでも、時間切れのために、問題解決にはどうしたら良いか、より良い社会にするためには何ができるか、などのディスカッションには至らなかった。実践後、筆者はクラスではただ経験話や意見を交換したに過ぎなかった点を省みて、次年度は取り上げないことも考えた。しかし、ある学生のコメントのおかげで、それでも、この試みは学生にも無意識の差別について考えるきっかけになったのではないかと思い直し、この実践を工夫、改良し、将来のクラスで、もう一度挑戦したいと考えている。コースでは学期の最後にそれぞれの学生に自分がこのクラスで勉強した読み教材の中で一番面白かったことについて説明するよう聞いたのだが、筆者が全く予期しなかったことに、一人の学生が無意識の差別について勉強したことを選んで説明したのである。下記はその時のインタビューの抜粋⁵である。

教師： それ(学生がその前に話した無意識の差別をさす) について、勉強したことについて、自分自身について考えることはありましたか。

学生： えーっと、そうですね、あのその話を聞くと、自分が差別を受ける側の話しか思い出せなかったんですけど。例えば、私もよく、あー、なんか、英語が上手だね、なんか、全然(学生の国⁹)から来た人じゃないように聞こえますよーとよく言われますが、それはやはり、差別、相手は絶対悪意がないんですけど、ちょっと差別的なコメントじゃないかなと。

教師： うーん

学生： で、そうですね、残念ながら自分が差別を受ける側の話しか、えーと考えられないので、それも実際に私は無意識に、他の人に対してちょっと差別的なコメントをしているんじゃないかなと思います。それは、でも作者が言っているように差別をする人は本当に何も思っ、思わずに差別をしてしまうと思います。これからももっと自分のコメントは相手について、どんな意味を含めて、どんな意味があるのかな、について考えたいと思います。

(4月27日 教師と学生との面談)

クラスで人種問題などセンシティブなトピックを内容として取り上げ、ディスカッションをすることは、教師として、一個人としても勇気がいることで、不安を感じる教師も多いだろう。筆者自身もどのようにセンシティブなトピックを扱う準備をしたら良いか、予想できない学生の意見などにどのように対応したらいいか、など、未だ不安を感じ、手探りで実践しているところである。取り上げる社会問題について教師が真摯に向き合い、しっかりと学び、クラスを準備しなければならない。その上で学習者と一緒に考える・学ぶ姿勢を持ち、不安を乗り越え、挑戦してみる価値はあるのではないだろうか。

未曾有のコロナ禍を経験した今、私たちはこれからどのような日本語教育・ことばの教育を実践していきたいのであろうか。筆者自身は、日本語教育に携わる教師として学究的に研鑽を積むのはもちろんだが、一人の人間としてどのように教育に携わっていきたいのかを考えるようになった。その一つが上に述べた学習者と日本語を使って何を学ぶか、という内容との **Connections** である。そして、もう一つが学習者や教師を含んだ教室の参加者が作る学びのコミュニティ、それぞれの参加者がつながり合う **Connections** である。次章では、教室の **Connections** について、特に学びのコミュニティや学習者の情意面、ウェルビーイングを中心に述べたい。

4 教室の **Connections**

2020年春、COVID-19の拡大防止のため、多くの教育機関が閉鎖され、オンライン教育に切り替わった。コロナ感染に対する恐怖で不要な外出を控え、自宅にずっと籠る毎日を過ごした人が大半であっただろう。不安定な社会の中、孤立した生活を過ごす中で、オンラインだけでも再開したクラスが、数少ない、人とつながる場となったと感じた学習者や教師も多数いたのではないだろうか。そして、教室での人と人とのつながり、**Connections**をより一層強く考えたと言う人も多いのではないだろうか。

教室が、ただ教師から学生に知識を一方向的に授ける場ではなく、他者との相互作用を通じて知識を構築する社会行為のコミュニティであるという考え方は、社会構成主義の概念を基盤としている(Oxford 1997)。ヴィゴツキーは思考が他者とのコミュニケーション

ョンを通して構築されるものであるとし、レイヴとウェンガーは、学びは個人が学びのコミュニティの活動に参加し自分の理解や考えを構築・再構築する過程で起こるとしている (Oxford 1997: 448)。そのような学びのコミュニティづくりに協働学習が非常に重要である。協働学習とは「学習者同士が互いの異なりに気づき、その意義や価値を理解・尊重し、互いに歩み寄る」姿勢やその努力をする中で起こる学び (池田 2008: 63) を推奨するものであり、協働学習をする際に大切なことは対話と安全な場を作ることである (池田・館岡 2007)。「対話」には多くの定義があるが、本稿では対話は、ただの言葉のやりとりではなく、自身の考えをお互いに伝えあいながら、自分の考えを広げたり、深めたり、構築・再構築することであると定義する。そしてそのような対話を行うためには、学習者が心配しないで発言できるよう、教室を安全な場にすることも重要であるとされている。

対話や協働学習、学びのコミュニティの重要性はコロナ以前も提唱されており、筆者も実践を試み、提案している (高見 2014a)。しかし、コロナ禍での経験によって、学習者の情意面の重要さに気がつき、言葉を学ぶ教室そのものが学習者一人一人、教師を含む参加者全員がつながり、人としての関係を築く場であることをより一層認識するようになった。まず自分が存在し、属するコミュニティの中でつながり合えないで、どのように社会の人と、あるいは、まだ見ぬ目標言語・文化を持つ人たちと、世界の人と、つながることができるのだろうか。

学習者の持つ感情やビリーフ、態度や動機など、情意の側面は言語学習において認知的なスキルと同様に、あるいはそれ以上に重要であるにも関わらず、言語習得・教育研究でも比較的進んでいかなかった部分であると言われている。Oxford (2013) は不安や不満、動機や自己効力感などの低下などに対処する情意ストラテジーの重要性を述べているが、クラスが対面ではなく遠隔で行われる場合や学習者が不安や落ち込みを感じている場合には、特に情意ストラテジーの学習が大切であると説明している。社会的な不安が広がりクラスがオンラインで行われていたコロナ状況下で、学習者の情意面やウェルビーイングに対する注意や配慮の必要性が強く論じられるようになったのは妥当であろう。

学習者の情意面、ウェルビーイング、学びのコミュニティに関しては言語教育を超えた分野からも多くの知見を得られるであろう。例えば、ポジティブ心理学ではポジティブな感情を高める方法がポジティブインターベンションと呼ばれているが、外国語のクラスの最初に行う 5 分間のマインドフルネス瞑想というポジティブインターベンションが学習者のマインドフルネスの向上、ストレスの軽減に役に立ったという研究 (Morgan & Katz 2021) が発表されている。そのような研究はポジティブインターベンションを言語教育に取り入れてみる価値を示している。また、私たち教師が、これまで学生が楽しく積極的に参加し、達成感を感じるようなクラスづくりのために意識的に、あるいは無意識に行なってきたことを新たな視点で再認識・再評価するのも良いだろう。例えば、学生の椅子を丸く配置すると、教師や学生同士も一体感が高まり、目標言語をよりより積極的に話すと言われている (Falout 2014)。そのような場づくり、さらには、挨拶の声かけ、共に笑うことの必要性、フィードバックの際にかけると一言など、組織学習論から指摘されるように (Coyle 2018)、小さな行動が人間関係の構築・学習コミュニティづくりに影響しているかもしれない。

2022 年春、対面のクラスに戻って約 1 年後に筆者の勤務校では教員、学生が集まりコロナ状況下のオンラインのクラスから対面のクラスに戻った経験をふりかえり、改めて対面のクラスの意義を考えるワークショップがあった。そこでは、カリキュラムや評価方法の変更など、オンラインにおける教育実践面での苦労も話されたが、参加した学生の中から、対面に戻った際に、クラスが始まる少し前に教室に入り教師と雑談をするのがとても楽しく嬉しかった、という発言があった。この経験がまさに筆者がコロナ禍で考えた **Connections**に通じるものである。日本語教師として、一人の人間として、どう学生とつながりあいたいのか。どのように学生同士つながりあって欲しいのか。そのような問いをポストコロナ時代に考え、学び続けていきたい。

5 おわりに

2020 年の春からの未曾有の新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) の感染の拡大に伴った学校閉鎖、緊急に行われたオンラインでのクラス再開、様々な社会問題や意見の相違からの分断が表面化し不安な社会であったコロナ時代がほぼ落ち着きを見せ、日常生活を取り戻してきた現在、私たちはその経験を未来の日本語教育にどうつなげていきたいのか。本稿はそれを「**Connections**」と言うキーワードを使って 2 点述べた。1 つは内容とことばの教育の **Connections** である。社会の問題を多面的に考え、より良い社会にするためにどうしたらいいのかを考える必要性を説明し、内容重視の批判的言語教育 (CCBI) の意義、そして筆者自身の新たな実践の試みを紹介した。もう 1 つは教室内の参加者一人一人の **Connections** である。より良い学びのために学びのコミュニティを築く重要性はもちろんだが、学習者の情意面、ウエルビーングに配慮したり、学習者、教師が存在し属する教室そのものが、参加者一人一人がつながり、関係を築く場であると言うことを再認識したりする必要を述べた。

本稿は筆者自身の、日本語教師として、あるいは一個人としてコロナ禍を経験した後の、自身がめざす日本語教育に関する一考察である。コロナ禍の経験をどのように未来の日本語教育につなげるのか。どのように学習者の学びや自分自身の学びにつなげるのか。その答えは一樣ではなく、それぞれの教師にそれぞれの考えがあるだろう。私たちは互いにつながり、それを伝え合い、対話をすることで、それぞれが自分の考えを広げたり深めたりして構築、再構築し、学び続けていきたい。本稿がそのような対話の一片となることを願っている。

注

¹ 筆者が使った動画は「**Bashing a Toyota in Detroit** (デトロイトでのトヨタ車叩き)」というタイトル(注：日本語訳は筆者によるもの)で、Youtube で公開されている。

<https://www.youtube.com/watch?v=CNvWoMrS-m8>

(2022 年 8 月 1 日アクセス)

² クラスでの様子の記述は学生を特定する情報を与えないために、実施年の記述を避けている。またクラスのディスカッションは録音していないため、筆者がクラス後につけた観察ノートを元になっている。

³ このキャンペーン中は大学のウェブサイトに掲載されていたのだが、本稿執筆段階ではその動画が削除されているようである。また、本稿で紹介する同僚の動画についても、同僚を特定する情報を必要以上に与えないために、本稿で述べた以上の詳しい記述を避ける。

⁴ 筆者が使った動画は *Where are you from?(あなたの出身はどこ?)* というタイトル(注：日本語訳は筆者によるもの)で、Youtube で公開されている。<https://www.youtube.com/watch?v=crAv5ttax2I> (2022 年 8 月 1 日アクセス)

⁵ この面談は、教師である筆者と学生の発話を録音したものを文字化したものであり、言い間違い、言葉の間違いなども全てそのままである。本稿での紹介はこの発言をした学生に許可を取ってあるが、この学生を特定しうる情報を与えないために、実施年の記述を避けている。

⁶ 実際には、この学生は自分の出身国を言っているのだが、学生の特定をしないために、国名を明記しない。

参考文献

- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門－創造的な学びのデザインのために』 ひつじ書房。
- 池田玲子 (2008) 「協働学習としての対話的問題提起学習：大学コミュニティの多文化共生のために」 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会 (編) 『ことばの教育を实践する・探究する：活動型日本語教育の広がり』 第 5 章, 凡人社, pp. 60-79.
- キム・ジヘ (2021) 『差別はたいてい悪意のない人がする』 大月書店。
- 佐藤慎司・長谷川敦志・熊谷由理・神吉宇一 (2015) 「内容重視言語教育」 再考：内容重視の「批判的」日本語教育 (Critical Content-Based Instruction) に向けて」 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編) 『未来を作る言葉の教育をめざして：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.
- 高見智子 (2014a) 『中級から伸ばす：ビジネスケースで学ぶ日本語』 The Japan Times.
- 高見智子 (2014b) 「ビジネス日本語のプロジェクトにおける学びのコミュニティづくりをめざす試み」 *Proceeding of the 21st Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 1-10.
https://pjpf.princeton.edu/sites/g/files/toruqf1151/files/past/21st-pjpf/PJPF14_Proceedings_final4.compressed.pdf (2022 年 8 月 1 日アクセス)
- 高見智子 (2015) 「米国大学のビジネス日本語コースにおける内容重視の批判的言語教育の試み」 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編) 『未来を作る言葉の教育をめざして：内容重視の批判的言語教育の理論と実践』 第 11 章, ココ出版, pp. 297-322.
- 高見智子・熊谷由理・佐藤慎司・長谷川敦志・森岡明美 (2015) 「アメリカにおける内容重視の日本語教育」 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編) 『未来を作る言葉の教育をめざして：内容重視の批判的言語教育の理論と実践』 第 3 章, ココ出版, pp. 77-121.
- 高見智子 (2018) 「米国における次世代グローバル人材の育成をめざす教育実践」 *Proceeding of the International Conference of Japanese Language Education (ICJLE)*, 2018, 137-148.
<https://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=147-158&filename=kyoiku-kigyo-takami.pdf&p=icjle2018> (2022 年 8 月 1 日アクセス)
- 高見智子 (2019 印刷中) 「アフリカのニーズに合わせたビジネス日本語」 第一回アフリカ日本語教育会議 プロシーディング
- 高見智子 (2022 印刷中) 「21 世紀に求められるビジネス日本語の教育」 2022 年ブカレスト大学日本語教育 シンポジウム・プロシーディング
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. (2004) *Content-based second language instruction*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Chaput, P. (1993) Revitalizing the traditional program. In M. Krueger & F. Ryan (Eds.), *Language and content: Discipline-and content-based approaches to languages study*. Lexington, MA: D. C. Heath, pp148-157.
- Coyle, D. (2018) *The culture code: The secrets of highly successful groups*. New York: Bantam Books.
- Cutshall, S. (2012) More than a decade of standards: Integrating “Connections” in your language instruction. *The Language Educator*, August, 33-38.

- Falout, J. (2014) Circular seating arrangements: Approaching the social crux in language classrooms. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 275-300.
- Genesee, F. (1994) *Integrating language and content: Lessons from immersion*. Santa Cruz, CA: National center for research on cultural diversity and second language learning.
- Morgan, W. J. & Katz, J. (2021) Mindfulness mediation and foreign language classroom anxiety: Findings from a randomized control trial. *Foreign Language Annals*, 53, (2), 389-409.
- National Standards in Foreign Language Education Project (1999) *Standards for foreign language learning in the 21st century*. NY: ACTFL.
- Oxford, R (1997) Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81, vi, 443-456.
- Oxford, R. L (2013) *Teaching and researching language learning strategies*. New York: Routledge.
- Stryker, S. B., & Leaver, B. L. (1997) Content-based instruction: From theory to practice. In S. B. Stryker & B. L. Leaver (Eds.), *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Washington DC: Georgetown University Press, pp. 2-28.
- Takami, T. (2017) New approach to business Japanese instruction: Content-based instruction using business cases. *Journal of Japanese Linguistics*, 33 (1), 65-74.

Multilingual Identity, Oral Narratives, and Mental Health: Purposeful incorporation of learners' L1 or proficient language in Japanese language classrooms and immersion programs

Shinsuke Tsuchiya (Brigham Young University)

Abstract

Many language programs and teachers strive to follow ACTFL's (2010) recommendation to use the target language for 90% or more of classroom time or to use the target language exclusively in immersion programs. While this type of target-language-only policy may be effective in providing comprehensible input and opportunities for learners to practice communicating in the target language, some discourse-level grammar features are difficult to acquire without explicit instruction. Further, providing emotional support as well as guidance on how to take advantage of a learner's identity as a multilingual speaker may be difficult without using the learner's L1 or proficient language. Moreover, having experienced the COVID-19 pandemic, many teachers are dealing with issues related to mental health and anxiety in their language classrooms. This article will discuss ways to purposefully incorporate learners' L1 or proficient language in language classrooms and immersion programs to help them develop and foster their (1) identities as multilingual speakers, (2) oral narrative skills in the target language, and (3) emotional resilience in dealing with mental health challenges.

Keywords: multilingual identity, oral narratives, mental health, L1 incorporation, language immersions

1. Introduction

ACTFL (2010) has recommended that instructors should teach a foreign language by using the target language for 90% or more of class time. In immersion program models, they recommend that the target language is used exclusively. These recommendations are based on studies related to second language acquisition that have shown that learners need as much exposure as possible to the target language for acquisition to occur (Krashen, 1982; Long, 1981; Polio & Duff, 1994; Swain, 1995; Turnbull & Arnett, 2002; Vygotsky, 1986). However, it has been reported that both foreign language learners and teachers experience "foreign language anxiety" (Horwitz, 1996), or a feeling of nervousness that foreign language speakers feel when speaking in their foreign language in front of people. In addition to foreign language anxiety, both foreign language teachers and learners are dealing with challenges and uncertainties related to mental health on a daily basis that may have been amplified by the COVID-19 pandemic. For example, according to a U.S. federal survey of public schools released in May 2022 reported in the *Washington Post*, seven in ten schools saw a rise in the number of children seeking mental health services, and 76% of faculty and staff expressed concerns about depression, anxiety, and trauma in students since the start of the pandemic (Meckler, 2022). For schoolteachers and staff, three in ten schools reported an increase in workers seeking school-based mental services, and six in ten reported a rise in staffers' concern over their own or their colleagues' mental health.

In response to the recent increasing trend of mental health challenges, I would like to suggest ways to help our language learners develop and foster their (1) identities as multilingual speakers, (2) oral narrative skills in the target language, and (3) emotional resilience in dealing

with mental health challenges. Instructors can achieve these goals by purposefully incorporating their students' L1 or proficient language in language classrooms and immersion programs.

2. Learners' L1 and identities as multilingual speakers

2.1 ACTFL's guidelines to stay in the target language for 90% or more of class time

ACTFL's (2010) recommendation on the use of the target language encourages and guides language teachers to expose learners to the target language as much as possible for acquisition to occur. Guiding principles such as the input hypothesis ($i + 1$)¹ (Krashen, 1982) and the zone of proximal development² (Vygotsky, 1986) help language teachers prepare and execute lesson plans that can effectively and meaningfully expose learners to the target language through comprehensible input (Krashen, 1982), interactive activities to practice negotiating meaning (Long, 1981), and speaking and writing activities related to the input (Swain, 1995). ACTFL (2010) cautioned that the decision to use the learners' L1 during language instruction should not be a default choice. They recommended that language teachers make careful instructional decisions and reserve L1 use for strategic purposes, such as discussing why the immersion approach is worthwhile, articulating what learners should expect in class, explaining a concept that would take too long to act out or demonstrate, and allowing students to briefly process an idea.

2.2 Code-switching and translanguaging

There are studies that talk about how teachers have incorporated learners' L1 into language instruction. For instance, Polio and Duff (1994) revealed that the ratio of target language use varies in different language classrooms and identified six areas that often trigger L1 use. These include classroom administrative vocabulary, grammar instruction, classroom management (i.e., giving instructions), expressions of empathy/solidarity, unknown vocabulary/translation, and an interactive effect of student L1 use. Turnbull and Arnett (2002) added more areas to the list in their critical review of the use of code-switching, or the process of alternating between two languages, in language classrooms. These include disciplining, socialization, and relationship building (Macaro, 1997). These activities provide a reference point for learners—especially those with learning disabilities—to process the target language more easily and more readily (Arnett, 2001). These activities also help students check their comprehension and transition from unilingualism to bi- or plurilingualism (Castellotti, 1997). Cook (2001: 405) further argued that the long-held tradition of discouraging the integration of L1 in the target language classroom has sharply limited the possibilities of language teaching. This is partly because discouraging the use of students' L1 in language classrooms and immersion settings may make it seem like code-switching is a sign of failure or linguistic incompetence.

In more recent years, translanguaging, a pedagogical process of utilizing more than one language within a classroom lesson (Wei, 2018a), has been implemented in various contexts to help multilingual speakers take advantage of their linguistic resources by making sense of and interacting with the world around them. Translanguaging is considered different from code-switching in that it is a process of meaning- and sense-making as the language user deliberately draws upon different linguistic, cognitive, and semiotic resources, including their target language

and their L1 (Wei, 2018b). While code-switching practices the notion of separating languages (Lewis, Jones, & Baker, 2012), translanguaging seeks to focus on learning both languages (i.e., the target language and the L1) at the same time without separating them. It seeks to challenge boundaries between languages by defining language as a multilingual, multimodal, and multisensory sense- and meaning-making resource.³

Whether it is code-switching or translanguaging, the ability to strategically incorporate a learners' L1 or proficient language into everyday conversation in the target language is regarded as a healthy, empowering practice for multilingual speakers. For example, Moody's study (2014: 77) showed how a white American intern in a Japanese company built rapport with his Japanese colleagues by playing the role of a stereotypical foreigner who is "presumed to be . . . culturally clueless, lacking proper deference and unable to use Japanese correctly." Doerr (2009) provided an example of a racially Japanese American who was proficient in both English and Japanese. This person intentionally used English to get "better service" in Japan to avoid being expected to act like other monolingual speakers of Japanese. Similarly, in Tsuchiya (2016), I described one of the Japanese student instructors in the Japanese program in a U.S. university who tactfully took advantage of his multilingual identity as a multiracial Japanese and American.⁴ Despite his upbringing and his fluency in Japanese, he connected with the learners he taught by considering himself a non-native speaker of Japanese and strategically using English in and outside of class. Finally, in her keynote speech at the Princeton Japanese Pedagogy Forum, Sakurai (2022) talked about the possibilities and challenges that culturally and linguistically diverse children face in public schools in Japan, especially in the areas of reading and writing. By talking about the cases of a second-generation Chinese student and *nikkei* Brazilian students, she discussed how the incorporation of students' heritage language in school curriculums helped them develop the cognitive skills to understand content materials and become proficient in Japanese and in their heritage language in culturally and linguistically meaningful ways.

Due to the effects of globalization and ethnic diversification, situations in which code-switching and translanguaging are taking place have increased in number and variety. As the cases above illustrated, multilingual speakers can use code-switching or translanguaging to take advantage of their multilingual identities in numerous situations. To prepare our learners for such multilingual experiences, some class time can be used to practice code-switching and translanguaging. At the same time, we should set a regular schedule to prepare learners for situations in which they cannot rely on code-switching and/or translanguaging by following ACTFL's recommendation (2010) to stay in the target language for 90% or more of class time. To provide support and guidance in conjunction with ACTFL's recommendation, instructors can intentionally use learners' L1 to facilitate a discussion on communicative and learning strategies in order to provide guidance as well as emotional support. By integrating both multilingual and monolingual contexts into the classroom, we can help our language learners develop and embrace their identities as multilingual speakers while still preparing them to interact with those who only speak the target language. By purposefully and selectively incorporating students' L1, we can go beyond the curriculum mandate of staying in the target language in language classrooms and immersion programs while still acknowledging and respecting students' prior knowledge (Cummins et al., 2005).

3. Learners' L1 and oral narrative skills in the target language

Narratives consist of a series of related events or experiences that can be presented in spoken words, in written words, in still or moving images, or in a combination of two or more of these means. The ability to provide oral narratives by organizing a set of meanings in and through an event (Bloome et al., 2004: 33) can help us derive a general theme or principle about ourselves based on a narrated sequence of that event (McAdams, 2006). Some studies have suggested that the ability to produce oral narratives is related to and can be helpful for one's mental health; sharing details in oral narratives provides a context to receive social support for symptoms of depression, anxiety, and negative social interactions (Vanaken et al., 2021). However, the complexity of producing narratives in the target language poses a great challenge for many language learners. In fact, contrary to the common belief that learners are simply able to "pick up" discourse-level features, certain items of discourse-level grammar, such as the Japanese particles *wa* and *ga*, anaphoric reference (i.e., the use of ellipsis), sentence-linking strategies, aspect marking, and the *no da* pattern, are difficult to acquire without explicit instruction (Bourgerie, 1996; Christensen & Warnick, 2006). It is also challenging for language teachers to conduct oral-narrative practice activities and give feedback in a structured way because students usually tell stories that are unique and different from each other based on their life experiences. Providing feedback on someone's ability to produce oral narratives can be tricky because oral narratives can take up the bulk of class time as they are typically much longer than sentence-level responses.

At Brigham Young University (BYU), we start practicing oral narratives in second-year Japanese language courses by having students produce a narration based on an assigned dialogue. Using the same dialogue provides consistency, which allows us to give feedback and guidance that can benefit everyone in class. When practicing oral narratives as part of class (usually at the beginning), we set a cultural context suited for narrative production. The class is conducted in Japanese following ACTFL's guidelines. However, as a warm-up, we purposefully use English to fill in a chart representing the narrative's *kishōtenketsu* 起承転結 (i.e., introduction, development, twist, and conclusion) as a guide for students to structure their narratives and help them incorporate target vocabulary and grammar patterns. When the assigned dialogue does not have a twist and conclusion, some class time is used to brainstorm ideas that are memorable and worth sharing in the narrative. In response to each learner's narration, the teacher demonstrates how to be an engaging conversation partner by providing *aizuchi* (frequent interjections that indicate attentive listening) and evaluative comments at the appropriate time (Labov, 1972). This is important because narrative practice can turn into lengthy monologues in the absence of an engaged listener. We also switch roles so the teacher can demonstrate how to give narratives while having the learners practice providing *aizuchi* and evaluative comments. Regular demonstration of narratives by the teacher can expose students to effective use of discourse-level grammar. If grammar patterns useful for keeping a coherent subject in narratives have been introduced (e.g., giving and receiving verbs and passive patterns), the teacher can incorporate these patterns in their narratives to demonstrate how to keep a consistent subject and then assign the students to follow their models. We also have students practice telling the same narration to a different person—someone not familiar with some of the things mentioned in the narrative. This change in context allows learners to practice adjusting their narratives by adding necessary background information.

Given the difficulty of discourse-level grammar acquisition, in addition to practicing in-class oral narration in Japanese, we dedicate some class time to using learners' L1 or proficient language to discuss and analyze narrative structure and discourse-level features of grammar. For instance, the teacher can explain how discourse-level features are used in the narrative and how they help keep a coherent subject. It may also be beneficial to have students reflect on and discuss their learning strategies. This type of debriefing discussion allows the learners to share their successes and failures freely, and the teacher can provide necessary guidance and emotional support. Teachers can assign learners to practice listening to Japanese narratives outside of class by using media resources such as podcasts and online video channels. We can also assign learners to practice producing narratives with other Japanese speakers. As an extension of this assignment, we can instruct our learners to have a Japanese-speaking partner provide a model by retelling the same story that the student narrated to them. In preparation, the conversation partner might need to ask for clarifications or additional background information. This process can help the learners recognize what was unclear in their narratives. With permission, the students can record the model narration to analyze the narrative's structure and discourse features as well as any background information or evaluative comments that are modeled by their conversation partner. Some class time can be used to have the students discuss in their L1 what they learned from this experience.

Oral narrative practice can be incorporated efficiently in a classroom setting when the practice is based on an assigned dialogue. Learners' L1 or proficient language can be included in this process to provide students guidance and emotional support.⁵

4. Learners' L1 and mental health

As mentioned in the introduction, there have been more and more individuals experiencing mental health issues since the COVID-19 pandemic started (Meckler, 2022). Unavoidably, in addition to the foreign language anxiety that is common among language learners and teachers (Horwitz, 1996), we as language professionals are seeing more issues related to mental health (e.g., depression, anxiety, and trauma) within ourselves as well as in our students. My experience at BYU is no exception. For example, compared to the pre-COVID-19 pandemic era, more students seem to be experiencing issues related to their mental health, resulting in the following:

1. Increased requests for accommodations
2. Difficulties dealing with challenging problems and tasks in and outside of class (including academic assignments as well as personal and work-related tasks)
3. "Multitasking" as a coping mechanism instead of focusing on instructions provided in class
4. Hesitation to socialize with others in class; more students preferring to work alone
5. Lower class attendance
6. More sensitivity toward error corrections
7. Anonymous course evaluations that are harsh and critical

4.1 Core cultural identifiers

In a recent American Association of Teachers of Japanese (AATJ) workshop held in May 2022, William Matsuzaki, the diversity and inclusion director of AATJ, explained that our sense of insecurity is often related to one or more of the core cultural identifiers (shown in Figure 1) we think about the most.

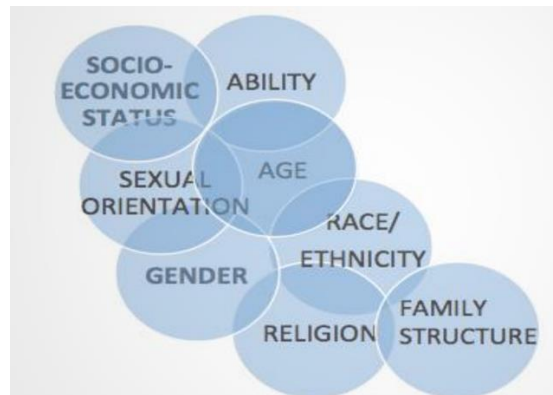


Figure 1. Core cultural identifiers (Glassgow, 2021)

The core culture identifiers we think about may change from context to context. This is because, as Crenshaw (1989) describes in her framework of intersectionality, we have layered identities as members of multiple communities, which create unique and complex experiences of oppression and privilege for each individual. For me, being a native speaker of Japanese can be a privilege or a source of insecurity as a Japanese language teacher. This is partially due to my limited educational and work experience in Japan. I have been in the United States since high school and have received a PhD from a U.S. university, but as far as my formal educational experience in Japan goes, I am considered a 中卒 (*chuusotsu*), a “middle school graduate.” Besides being a Japanese language teacher for the last 16 years at various institutions, my work-related experience in Japanese communities is limited to being a lifeguard during the three summers I spent in Japan during my high school years, being a volunteer missionary for two years in Japan during college, and being a sixth-grade teacher and high school teacher for a total of four years at a 日本語補習校 (*nihongo hoshuuko*), a Japanese language school in Ohio. My sense of insecurity is sometimes triggered when I feel like my Japanese language ability is being challenged by other “native” speakers of Japanese, sometimes including my own teaching assistants, who received college-level education in Japan. While this sense of insecurity can be overwhelming at times, it also allows me to relate with my fellow language teachers whose legitimacy is questioned on a regular basis because of their unique identities as non-native speakers, dialectal speakers, and multiracial individuals (Takeuchi, 2021; Tsuchiya, 2016). It also motivates me to improve my own Japanese by regularly listening to Japanese podcasts and reading Japanese articles and editorials on current issues.

As a father actively involved in raising three children, another core cultural identifier I think about often is gender. On the surface level, fathers are encouraged to participate in parenting (and to take paternal leave when a new baby is born), but there is still the reality of social pressures and expectations for fathers to “work” outside the home. The term 育メン (*ikumen*), or “men who are involved in parenting,” was regarded positively when it was first

coined in the early 2010s, but it now seems to carry a negative connotation after people started to question and criticize the act of “overpraising” men for “babysitting” their own child(ren) or doing the simple house chores that parents, regardless of their gender, should be doing. Even though fathers are expected to take on more house-related responsibilities than previous generations, society still pushes them to fill the role of the stereotypical, incompetent parent figure commonly portrayed in so-called “dad bashing.” The changing perceptions of fathers can make it tricky for fathers like me to figure out what is appropriate to say or do in various situations with individuals who have different expectations regarding fathers.

Gender, along with sexual orientation and family structure, also plays a big part in the lives of LGBTQ+ students and teachers. In language classrooms, such individuals may have a difficult time when they encounter situations in which heterosexuality is regarded as the “standard” in language textbooks and classroom activities (Mochizuki, 2022). Educational institutions that are affiliated with a religious institution holding certain beliefs about one’s gender, sexual orientation, and family structure, such as BYU, face complex issues in this regard. In an effort to address these issues, there are more and more support groups for individuals from minorities, but defining *minorities* is a complex process, and the act of seeking support can still be intimidating for such individuals with complex and sensitive matters.

As language teachers, we need to consider how we can promote equity in our language teaching by acknowledging students’ intersecting identities and designing our instructional approach with a range of identities in mind (Kwak, 2021). When students visit our offices or classrooms in hopes of receiving our support, it probably is appropriate to allow students to use whatever language they feel comfortable to communicate intricate matters.⁶

4.2 Microaggressions

What adds another layer of complexity to the issue of mental health is how individuals perceive microaggressions, or “the everyday verbal, nonverbal, and environmental slights, snubs, or insults, whether intentional or unintentional, which communicate hostile, derogatory, or negative messages to target persons based solely upon their marginalized group membership” (Sue, 2010). Microaggressions may be embedded in typical day-to-day conversations (i.e., small talk), in transactional exchanges (e.g., making a reservation at a hotel), and in remarks and situations such as the following:

- “Where are your people from?” (You are an alien to this community)
- “You must be good at math as an Asian!” (All Asians are good at math)
- “How do you speak such good English? I can barely hear your accent!” (You are a perpetual foreigner)
- “We need a few strong men to help lift this.” (Women are not powerful)
- Someone avoiding or being suspicious of a person of color (You are dangerous)
- Someone mistaking a faculty of color for a service worker (People of color are servants)
- Being forced to choose male or female when completing basic forms (LGBTQ+ categories are not recognized by mainstream society)

Whether intentional or not, these remarks and behaviors can be perceived as microaggressions, especially when the recipients feel that the totality of their identity is generalized by a single characteristic such as gender, race, ethnicity, accent, or in-the-moment behavior. Recent trends in

diversity, equity, and inclusion have made many of us aware of our social identities and have made instances of microaggressions more visible. Minority individuals may regularly experience emotional stress when they are constantly “othered” by these microaggressive instances that remind them of their status as “others” in their community.

On the other hand, as more people have started to scrutinize and label other people’s comments and behaviors as microaggressions, some (automatically) attach the “microaggression” label to any comment or behavior that makes them feel uncomfortable. Some of such scrutinization can be unnecessarily critical. For instance, I was surprised when I saw a comment on my course evaluation about how I was “bullying” students in class. Since the student did not mention what I did to “bully” students, I can only imagine that what this student perceived as “bullying” was how I provided error corrections in the classroom. The comment saddened me. Even though my intent of correcting students is to help them improve their Japanese, this student negatively perceived my corrections. In the context of language education, such an attitude can make it difficult for language teachers to discipline and provide guidance for students because of the fear that students might anonymously start labeling instances of well-intended error corrections as “bullying,” power harassment, or microaggressions. Unfortunately, it also takes away opportunities for students to learn from their mistakes and make improvements. While it is critical that we as language teachers reflect on and strive to improve our teaching skills, it is also important that we regularly remind students that the intent of providing error corrections and educational guidance is not to devalue them as socially inferior beings but to help them improve and succeed in their interactions with other Japanese speakers in and outside of class, as well as in their future careers. Receiving linguistic feedback and academic guidance may be unpleasant for students at times, but not all things that are unpleasant are microaggressions—especially when they do not fit into the larger pattern of social inequality. Since teachers are socially expected to provide error corrections for students, error corrections need to be given and received in the spirit of educational guidance, not as microaggressions. As teachers, we should help our students learn to tell the difference.

4.3 Emotional resilience

The new “normal” in the post-COVID-19 era is and will continue to be filled with uncertainties that will trigger challenges related to emotional and mental health on a regular basis. Attempting to protect our students from all instances of uncomfortable or unpleasant feedback is nearly impossible and may not be productive. One useful strategy to deal with day-to-day uncertainties is to develop emotional resilience. According to the American Psychological Association’s *Dictionary of Psychology* (2022), *resilience* is defined as “the process and outcome of successfully adapting to difficult or challenging life experiences, especially through mental, emotional, and behavioral flexibility and adjustment to external and internal demands.” Figure 2 provides a list of ideas that can help develop one’s emotional resilience, as suggested by the University of Warwick’s Wellbeing Support Services (2022).

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Set boundaries. • Practice acceptance. • Connect with others. • Find balance in your life. • Develop your self-awareness. • Allow yourself to be imperfect. • Allow others to be imperfect. | <ul style="list-style-type: none"> • Look after yourself—practice self-care. • Keep things in perspective. • Be positive. • Express yourself. • Notice your warning signs. |
|---|---|

Figure 2. List of strategies to develop emotional resilience
(Wellbeing Support Services, 2022)

With emotional resilience, we can change negative experiences into opportunities for self-reflection and growth. For example, the native speaker fallacy, a still-common belief that native speakers are more effective and qualified as language teachers than non-native speakers (Phillipson, 1992; Tsuchiya, 2016), can pose a challenge for many Japanese language teachers. These teachers feel that their backgrounds and behaviors do not align with expectations for 純日本人 (*jun nihonjin*), or “pure Japanese”—those who are ethnically Japanese and proficient and educated in the “standard” dialect of Japanese. With emotional resilience, non-native teachers can turn their insecurities into opportunities to help them connect with their learners, such as being comfortable with and sharing their journey—especially the imperfections they struggle with—as life-long language learners and multilingual speakers. This can be done by designating some class time to purposefully use learners’ L1 to create a safe environment to display and talk about insecurities. I often share my own experience as an L2 learner of English by talking about how difficult it was for me to pronounce English words like *plural* and *silver* as a Japanese exchange student at a high school in Michigan. As appropriate, I also share my insecurities about not having a high school or college education in Japan as a Japanese language teacher and my efforts and strategies to improve my Japanese. On days where I am struggling physically or mentally, I make it a habit to let students know how I am doing so that they know they can do the same when they have similar feelings. I believe these down-to-earth practices help us connect with our students. Together we can develop emotional resilience to face challenges as life-long language learners and multilingual speakers.⁷

To provide an example of a student who demonstrated emotional resilience, I would like to briefly talk about one of my former students who started taking first-year Japanese in 2017. Toward the end of the semester, this female student came to see me and asked what she could do to pass the class. I checked her grades and saw she was failing because she had missed many of the speaking classes. I usually only allow two make-up sessions for students during the semester unless they have unforeseeable emergencies and circumstances. However, seeing that she was determined to study Japanese and do all the make-up work necessary to pass the class, I decided to allow her to try. I was skeptical at first because we only had two weeks left in the semester, and she had to prepare for at least two or three days’ worth of materials in one make-up session for two straight weeks! I thought the student was going to give up at some point, but she was resilient. She made many mistakes, but she kept her positive attitude and kept on going. We were both excited (and relieved) when she managed to pass the class! It was a big commitment for me as a teacher, but I am glad that I decided to work with her because she continued to study Japanese and just graduated from BYU in 2022 with a degree in Japanese.

After talking about the student at the end of my keynote speech at CATJ, one of the participating teachers kindly pointed out that what I did for her is the opposite example of パワハラ (*pawahara*), or “power harassment” during the question-and-answer session. We good-humoredly coined the term パワサポ (*pawasapo*), or “power support,” as a way to encourage ourselves as language teachers to provide support for students with diverse backgrounds and needs.

5. Conclusion

As a concluding thought, I would like to briefly share how Miss Dorie (pictured in Figure 3), a preschool teacher in an immersive English language program in Utah, helped my own children embrace their multilingual identities. Because we speak Japanese in our household, none of our kids spoke English very well when they first entered preschool. With her background in Japanese, Miss Dorie went beyond the curriculum mandate of staying in the target language (i.e., English) by purposefully using Japanese to connect with my children when they needed clarifications and emotional support. She also helped other preschoolers in the class appreciate foreign cultures and their differences by teaching them some phrases in Japanese and incorporating short video clips. She also invited my wife and me to visit her class to talk about Japan. Thanks to her efforts and support, our children had a very positive schooling experience, and as multilingual speakers, they continue to have a positive attitude toward and a connection with Japanese and English. As language teachers, we can have a meaningful impact on our students by following Miss Dorie’s example of acknowledging and respecting our students’ cultural backgrounds and by purposefully incorporating their L1 in our language curriculums.



Figure 3. Miss Dorie and my culturally diverse children from BYU Preschool⁸

As language teachers facing the post-COVID-19 era, we may feel inadequate as we strive to address the unique needs of our students, who have increasingly diverse backgrounds. We may also feel like we are not legitimate because of the ways in which we differ from the common “standards” used in Japan or in the U.S. However, regardless of our circumstances and backgrounds, we, as language teachers, are able to have a meaningful influence on our students. We can do so by striving to set an example of competent language learners and multilingual speakers who resiliently deal with our day-to-day challenges and help our students to do the same.

Acknowledgements

I would like to express my sincere gratitude to Misumi Sadler-sensei and the conference organizing team for inviting me to give a keynote speech for this wonderful conference. I also would like to thank Jae Takeuchi-sensei from Clemson University and Yoshihiro Mochizuki-sensei from Michigan State for their invaluable feedback on this paper. All deficiencies in the text are wholly my responsibility.

Notes

1. The idea that most effective learning takes place when language learners comprehend language input that is at their current level (interlanguage) plus one more level of difficulty (+ 1).
2. The space between what a learner can do without assistance and what a learner can do with adult guidance or in collaboration with more capable peers.
3. See Wei (2018b) for a brief overview of the difference between code-switching and translanguaging.
4. Please note that in my dissertation published in 2016, I used the term *hāfu* (sometimes spelled “hafu” from the English word “half”). It is a loanword from English used in the Japanese language to refer to a person who is ethnically half Japanese and half non-Japanese. It indexes the individual’s non-Japanese heritage with certain stereotypes and ideologies. *Hāfu* are often considered a minority in Japanese communities. Some people now consider the term *hāfu* to be derogative and have suggested using other terms such as *mikkusu* (mixed) or *daburu* (double).
5. Please see Tsuchiya (in press) for more details on the narrative structure in Japanese and how to incorporate and provide support for practicing oral narratives in language classrooms.
6. Interestingly, Gawinkowska et al. (2013) report that the main factor triggering the language choice in bilinguals is not necessarily the different emotional power of both languages, but social and cultural norms. This implies that there may be situations in which bilinguals may feel more comfortable using their L2 to discuss sensitive matters, especially when social and cultural norms in their L1 make it difficult for them to discuss such matters.
7. We can also keep things in perspective by reminding ourselves that the native speaker status does not guarantee one’s authority. In fact, there are cases in which competent native-speaking language teachers have been passed over in the teaching job market for social, political, and economic reasons (Kubota, 2009). We should continue to question the native speaker fallacy, but, at the same time, it is also critical that we set models of life-long language learners for our students by striving to improve our language abilities through various communicative and learning strategies.
8. The photograph was included with the teacher’s permission.

References

- ACTFL. (2010) Facilitate target language use. <https://www.actfl.org/resources/guiding-principles-language-learning/target-language> (accessed June 30, 2022)
- American Psychological Association. (2022) Resilience. In *APA Dictionary of psychology*. <https://dictionary.apa.org/resilience> (accessed July 7, 2022)
- Arnett, K. (2001) The accommodation of grade 9 students with learning disabilities in the applied core French classroom. [Master’s thesis, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto].
- Castellotti, V. (1997) Langue étrangère et français en milieu scolaire: Didactiser l’alternance? *Études de Linguistique Appliquée*, 108, 401–410.
- Cook, V. (2001) *Using the first language in the classroom*. Canadian Modern Language Review, 57 (3), 402-423.
- Crenshaw, K. (1989) Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 140: 139-167.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., & Sandhu, P. (2005) Affirming identity in multilingual classrooms: By welcoming a student’s home language into the classroom, schools actively engage English language learners in literacy. *Educational Leadership*, 63 (1), 38–43.

- Bloome, D., Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S., & Shuart-Faris, N. (2004) *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective*. London: Routledge.
- Bourgerie, D. (1996) Acquisition of modal particles in Chinese second language learners. In S. McGinnis (Ed.), *Chinese language teachers association monograph #2*. Columbus, OH: Foreign Language Publications, pp. 107–134.
- Christensen, M. B., & Warnick, P. J. (2006) *Performed culture: An approach to East Asian language pedagogy*. Columbus, OH: National East Asian Languages Resources Center.
- Doerr, N. M. (2009) Investigating “native speaker effects”: Toward a new model of analyzing “native speaker” ideologies. In N. M. Doerr (Ed.), *The native speaker concept: Ethnographic investigations of native speaker effects*. New York: Mouton de Gruyter, pp. 15–46.
- Gawinkowska M, Paradowski MB, Bilewicz M. (2013) Second language as an exemptor from sociocultural norms. Emotion-related language choice revisited. *PLoS One*, 8 (12)
- Glasgow, R. (2021) Conversations that matter: Identity and allyship. <https://mainstreetconnect.org/wp-content/uploads/2021/02/TakingAction-RodneyGlasgow-2.2.21.pdf> (accessed June 25, 2022)
- Horwitz, E. K. (1996) Even teachers get the blues: Recognizing and Alleviating language teachers’ feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29 (3), 365–372.
- Krashen, S. D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kubota, R. (2009) Rethinking the superiority of power. In N. M. Doerr, *The Native Speaker Concept: Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*. New York: Mouton De Gruyter, pp. 233–247.
- Kwak, J. (2021) Promoting equity in the classroom with intersectional pedagogy. Every Learner Everywhere (December, 2021). <https://www.everylearnereverywhere.org/blog/promoting-equity-in-the-classroom-with-intersectional-pedagogy/> (accessed on August 10, 2022)
- Labov, W. (1972) *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012) Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualization. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 655–670.
- Long, M. (1981) Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259–278.
- Macaro, E. (1997) *Target language, collaborative learning and autonomy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Matsuzaki, W. (2022) Diversity, equity, inclusion, and belonging (DEIB) 101. American Association of Teachers of Japanese, May 7, 2022. Webinar. <https://www.aatj.org/teaching-resources> (accessed August 10, 2022).
- McAdams, D. P. (2006) *The redemptive self: Stories Americans live by*. Oxford: Oxford University Press.
- Meckler, L. (2022). Schools are struggling to meet rising mental health needs, data shows. Washington Post (May 31st, 2022). <https://www.washingtonpost.com/education/2022/05/31/schools-mental-health-covid-students/> (accessed August 10, 2022)
- Mochizuki, Y. (2022, March 17-19) *Nihongo kyōiku no ba ni okeru maikuro aguesshon* [Microaggressions in the Japanese language classroom]. Presentation at the spring conference of the American Association of Teachers of Japanese (virtual).
- Moody, S. (2014) “Well, I’m a gaijin”: Constructing identity through English and humor in the international workplace. *Journal of Pragmatics*, 60, 75–88.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Polio, C. G., & Duff, P. A. (1994) Teachers’ language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 313–326.
- Sakurai, C. (2022, April 30) Language education to promote the holistic development of CLD children: Is it the children who are wrong? Keynote speech at the Princeton Japanese Pedagogy Forum (virtual).
- Sue, D. W. (2010) Microaggressions: More than just race. *Psychology Today* (November 17, 2010). <https://www.psychologytoday.com/us/blog/microaggressions-in-everyday-life/201011/microaggressions-more-just-race> (accessed August 10, 2022).
- Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, pp. 125–144.
- Takeuchi, J. D. (2021) Language ideologies among Japanese foreign language teachers: Keigo and L2 speakers. *Foreign Language Annals*, 54 (3), 589–606.
- Tsuchiya, S. (2016) Perceptions of native and nonnative speakers and observational analysis of “divergent” Japanese language teachers in context. [PhD dissertation, Ohio State University].
- Tsuchiya, S. (in press) From acting out stories to telling stories: Elicitation of oral narrative productions in the Japanese language classroom. Accepted for publication in *Japanese Language and Literature*.

- Turnbull, M., & Arnett, K. (2002) Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204–218.
- Vanaken L., Bijttebier, P., & Hermans, D. (2021) An investigation of the coherence of oral narratives: Associations with mental health, social support and the coherence of written narratives. *Frontiers in Psychology*, 11, 602–725.
- Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language* (A. Kozulin, Ed.; rev. ed.). Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Wei, L. (2018a) Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39 (1), 9–30.
- Wei, L. (2018b) Translanguaging and code-switching: What's the difference? OUPblog (May 9, 2018). <https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference/> (accessed on August 10, 2022).
- Wellbeing Support Services. (2022) Emotional resilience. University of Warwick. https://warwick.ac.uk/services/wss/topics/emotional_resilience/ (accessed June 27, 2022).

効率的な学習ストラテジーに合ったテクノロジーの活用とは

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、コロナ禍において対面授業が制限された状況でテクノロジーを使った教材の使用が増加したことに着目し、対面授業が再開できるようになった際に、それらの教材を使用した活動をどのようにカリキュラムに組み込むかについて、筆者のプログラムでの実践を例に議論する。新しい活動を組み込む際には、Dunlosky 他 (2013) を参考に、その活動で practice testing や distributed practice が行えるかどうかという基準で考えると、活動の有用性が確保でき、その活動を行わせることで他のより学習効率の高い活動をする時間を奪ってしまうという負の影響を避けることができる。また、テクノロジーを使用した活動には個人で行う練習が多く、授業外で個々の活動としてさせることが多いが、1人1台端末の環境を活用すれば、対面授業時間内にそれらの活動を行わせることができる。さらに、テクノロジーを使用した教材は近年教育全般において重視されている「学習活動の個別化による最適化」の達成に大変有効であるということを主張する。

キーワード: 個別化による最適化、初級カリキュラム、教材や活動の有用性、1人1台端末の環境、コロナ禍

1 序文

コロナ禍というきっかけ自体には全く肯定的な要素はないが、オンラインでの授業が不可欠になった結果、教育現場においてテクノロジーを使用する環境の整備が劇的に進んだということは、教育の質を向上させる上で前向きに捉えられる変化だと言っていいだろう。全コース履修者のオンラインでの授業参加を可能にしなければいけないという状況下で、多くの教育機関で学習者個人の端末所有状況に関する議論が進み、1人1台端末の環境が整った。また、オンラインや非同期型という授業形態に不慣れだった教師を支援するために、様々なワークショップが開催され、ソフトウェアとハードウェアの両面でテクノロジーが使いやすい環境の整備が進んだ。筆者のプログラムでも、対面授業が完全に禁止された2020年の春学期の後半から同期型オンライン授業や対面授業と同期型オンライン授業のハイブリットという今までと違った形態で授業をすることを強いられた。そして、その状況に対応するために、ビデオ教材や学習アプリなどを使った授業活動の個別化を進めた。教師やクラスメートと教室で直接話せないなど、明らかに望ましくない状況もあったが、各学習者が自分の学習進度に合わせて行える個人練習が増えるなど、学習の効率化につながったと考えられる試みも少なくなかった。

このような事態が収束に向かい、多くの教育機関でコロナ禍以前の授業形態が許されるようになった今、我々はコロナ禍の中で行ったカリキュラムの変更や作成した教材を今後どのように活かすことができるのかという新しい課題に迫られている。コロナ対策の有無に関わらず、テクノロジーの進歩に合わせて教材を検証し、必要ならば新しい教材を作成・使用しようとする努力は大切なことだが、コロナ禍によって引き起こされた教室環境の変化は今までにないほど劇的、かつ急激なものであった。そのような変化に発展的に対応するために、2020年春学期以降に行った様々な試みを検証し今後の授業

にどのように活かせるかを考えることは、今まで以上に重要だと言える。本稿では、このような検証をどのような基準で行うべきかについて、筆者の初級レベルでの実践を例に具体的な一案を示す。

2 問題提起

対面授業が全く行えなかった状況に対応するためにテクノロジーを駆使して行った活動や作成した教材の中には、対面授業が行えるようになった後でも使い続けたいと思うものが存在するだろう。学習の助けになると思うものは当然使い続けられればよいのであるが、それを対面授業が可能となったカリキュラムにどのように組み込むかは簡単な作業ではない。例えば、コロナ禍の中で同期型オンライン授業中にビデオやウェブ教材などを使って個人で行わせていた活動を継続させたいと思えば、対面授業が戻った後ではそれを宿題として課すという手段が考えられる。しかし、コロナ禍以前に行っていたカリキュラムにそれらを新しい宿題として課せば、当然のことながら、宿題の量が多すぎるという状態になってしまう。

具体的に文法導入のビデオ教材を例に考えてみよう。コロナ禍中の対面授業が制限された状況に加えて、それ以前から実践が増えていた反転授業の影響もあり「宿題として文法を自習→授業で運用練習」という流れで授業を進めるための文法導入ビデオ教材が多く作成されるようになった。このように学習者が文法を自習できる教材が増えたこと自体は大変有意義なことで、学習者の役に立つような質の高いビデオであれば、教師としては対面授業に戻った後でも、それを継続して使いたいと思うだろう。しかし、このようなビデオの視聴による文法学習を宿題として課すことは、学習者の授業外にしなくてはいけない作業が増加することを意味する。単語や漢字の暗記や保持、聴解力を向上させるための聞き取り練習など、ただでさえ学習者には毎日授業外で行わなくてはならない基礎練習がある。これらの基礎練習に加えて、ビデオ教材を使った文法学習を予習として行わせることが本当に効果的なテクノロジーの使用だと言えるだろうか。

このような問題を考慮する上で、Chang 他 (2014) では興味深い研究結果が報告されている。この研究で、Chang 他は、複数の外国語コースにおいて、学習者が宿題に費やした時間と実際の学習成果との相関関係を分析し、宿題に費やした時間と学習者の学習成果の間に負の相関性が見られた、つまり宿題により長い時間を費やした学習者の方が学習成果が低かったという結果を報告している。そして、この結果の一因として、履修者全員に同じ活動をさせるような昔ながらの宿題が、各学習者が授業時間外に自分のレベルにより適した効果的な練習をする時間を奪ってしまった可能性があるということを指摘している。Chang 他 (2014:1061) から、該当部分を以下に引用する。

Finally, the third, opportunity cost account of the negative relationship between HWTTime and outcomes posits that the amount of time spent on assigned homework can affect outcomes in a counterintuitive manner by way of preventing students from spending time on activities that would help them to perform better on the given outcome measures. In other words, spending time on homework may hinder, rather than help, students, because assigned homework imposes an opportunity cost of not engaging in tailored and/or self-

regulated study activities that may provide a greater benefit to students' performance on these measures. This does not exclude the possibility that assigned homework may contribute positively toward other FL learning goals that are not captured in the given outcome measures. However, the basic argument in this account is that traditional homework (i.e., homework assigned generically to a class at large) is not particularly helpful with respect to these outcome measures, and, therefore, spending a lot of time on this kind of homework instead of more beneficial study activities is detrimental to outcomes.

このような観点から見ると、先に具体例として挙げた文法導入のビデオ教材を宿題として課すことにも、同じような負の影響の可能性があることが考えられる。文法導入を宿題として課すことで、授業時間をより高度な運用練習に当てられるようになるという考え方は理解できなくもない。しかし、この方法は基本的に全ての履修者が同じ進捗で学習を進め、全ての履修者がその宿題が課せられた日にその文法を学ぶのが最も効果的であるという状況においてのみ最適な宿題だと言える。しかし現実的には、それぞれの学習者の学習進捗は個人の努力などにより異なるわけであるから、このような宿題は、意欲的に学習を進め既にその文法を自分で学習した学習者には必要がなく、逆に学習進捗の遅い学習者には難しすぎるということになってしまう。このような宿題に時間を費やさせる代わりに、前者の学習者にはより上のレベルの練習に、後者の学習者にはより基本的なレベルの練習に時間を費やさせた方が学習効率が向上するというのは、明らかなことではないだろうか。

ここでは例として文法導入のビデオ教材を取り上げたが、他の教材であっても、同じ問題を全履修者に画一的にさせるような宿題は、基本的に昔ながらの非効率的な宿題になってしまうリスクが高い。例えば、全員に同じ文を翻訳させたり、同じ会話を聞く聴解練習をさせたりするとしよう。この活動は学習進捗の速い学習者にとってはやさしすぎ、遅い学習者には難しすぎるという結果になることは避けられない。学習成果の評価のためなど、ある特定の目的でこのような活動を宿題に課すことは必要かもしれないが、それが主な宿題となっている場合、最適な練習を宿題として課していると言い難い。文の翻訳にしても聴解練習にしても、各学習者が個人のレベルに合った練習ができるようにしなければ、宿題に費やす時間がより効率的な活動をする時間を奪ってしまうという負の影響を避けるのは難しいと言えるだろう。

3 実践報告

筆者のプログラムでもテクノロジーの発展に合わせて、それを使用した様々な教材を開発してきた。教材開発自体はコロナ禍が起こる以前から継続して行っていたことであるが、コロナ禍で対面授業が制限された状況で、個人で行えるビデオやウェブサイトの練習は大変有用であった。ここからは、このようなテクノロジーを使用した個人活動を対面授業が再開できるようになってからどのようにカリキュラムに組み込んだかについて、筆者のプログラムの初級レベルでの実践を報告し、効率的なテクノロジーの活用について提案したい。実践報告に使う教材は文法学習教材と漢字教材の2つで、全て

<https://learnjapaninjapanese.com/> というウェブサイト上で学習者が自由にアクセスできる形で提供した。

3.1 テクノロジーを使用した教材 1: 文法学習教材

文法学習教材は文法ポイントを説明した導入ビデオ、スライドで例文を読む練習、ビデオやウェブサイトでの活用や文を作る練習、デジタルフラッシュカードで仮名や単語や漢字を学習したり例文を読んだり聞いたりする練習を作成した。丁寧形を学習する課を例にそれぞれの教材を紹介する。

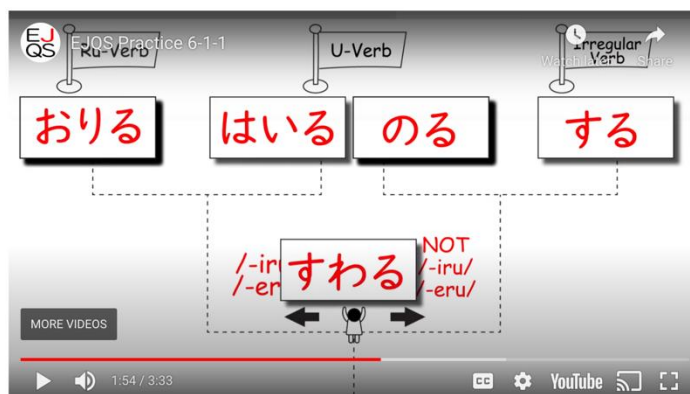
実例 1: 文法ポイント導入ビデオ

丁寧形についての説明や活用規則などは教科書に詳しく記載されているため、このビデオでは普通形で終わる文と丁寧形で終わる文の違いという最も重要なポイントを中心に2分弱のビデオで簡単に説明している。



実例 2: 動詞のグループ分けをするビデオ練習

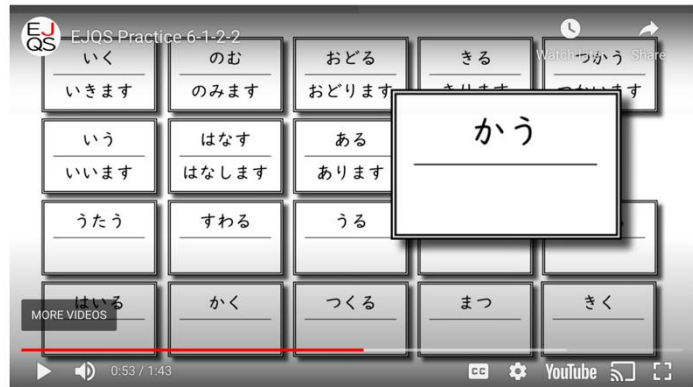
動詞を正しくグループ分けできるようになるために、既習動詞を提示しどのグループに入るのかを考えさせるようにデザインされている。



実例 3: 活用練習ビデオ

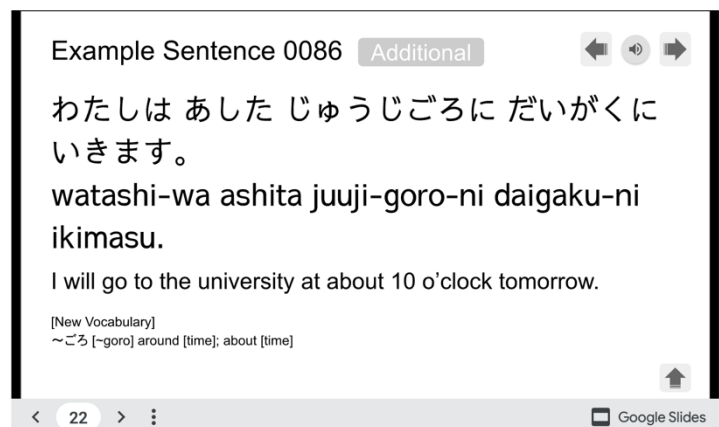
辞書形で提示される既習動詞を丁寧形に変える練習で、辞書形提示数秒後に丁寧形の答えが文字と音声で示される。

U-verbs



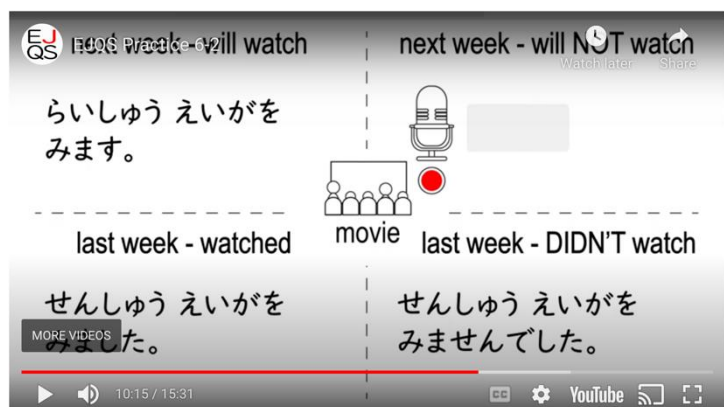
実例 4: 例文を読むスライド

例文を読んだり聞いたりすることを通して丁寧形を使った文の理解を深める練習で、先ず日本語の文のみが提示され、次のスライドに進むと英訳が表示されるようになってい



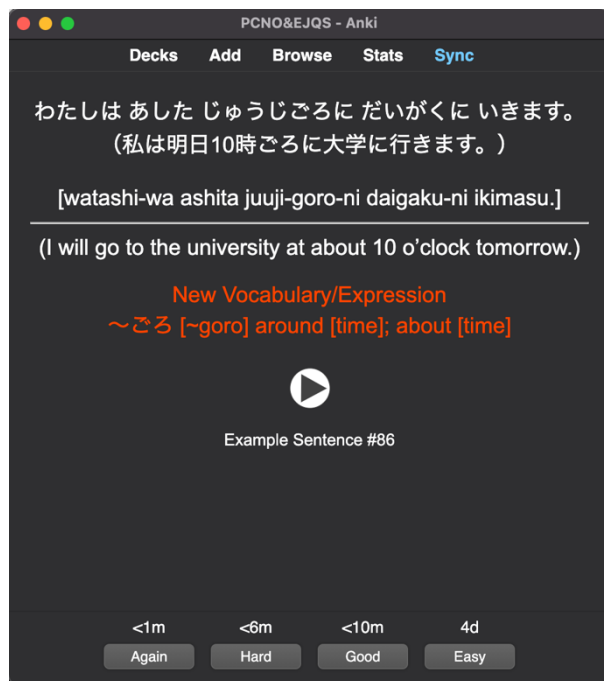
実例 5: 文を作るビデオ練習

文末に丁寧形を使い与えられた情報に従って文を作る練習で、過去形や否定形の練習も行うようになっている。



実例 6: 例文のデジタルフラッシュカード練習

対象文法を使った例文を聞いたり読んだりする練習で、日本語の文が表示されその文の英語の意味を考えるカードと、逆に英語で文が表示されその日本語を考える練習がある。学習者は答えを確認した後で、次にいつそのカードを練習するかを自分で選ぶようになっているため、学習したばかりの文は数分後、そして翌日にも再度練習するように選び、聞き取りや読みが容易になってきた文は2日、2週間、2ヶ月とより長い間隔を空けて反復練習ができるようになっている。アプリケーションには Anki を使用している。



3.2 テクノロジーを使用した教材 2: 漢字教材

漢字教材は、書き順の練習と漢字語彙の読み方や意味を選ぶ練習、そしてデジタルフラッシュカードで漢字語彙の読み書きや意味を練習する教材を作成した。

実例 7: 書き順の練習

書き順を学び、実際にその書き順に従って漢字を書いた後で、その漢字語彙の読み方と意味を選んで Submit のボタンを押すと、正否が自動採点されるようになっている。

1. Look at the diagrams under the kanji words and learn the correct stroke orders.



2. Following the right stroke orders, write the kanji words. Then, choose the correct pronunciations and meanings.



1.

あき

autumn

winter

ふゆ

summer

はる

なつ

spring

実例 8: 新出漢字語彙の意味や読み方の練習

新出の漢字語彙が全て提示され、その意味と読み方を選ぶようになっている。前の実例と同様に、学習者が答えを選んで **Submit** をすると正否が自動採点されるようになっている。

1. 春	<input type="text" value="summer"/>	<input type="text" value="autumn"/>	<input type="text" value="spring"/>	<input type="text" value="winter"/>
2. 夏	<input type="text" value="spring"/>	<input type="text" value="summer"/>	<input type="text" value="winter"/>	<input type="text" value="autumn"/>
3. 冬	<input type="text" value="winter"/>	<input type="text" value="summer"/>	<input type="text" value="autumn"/>	<input type="text" value="spring"/>
4. 秋	<input type="text" value="autumn"/>	<input type="text" value="winter"/>	<input type="text" value="spring"/>	<input type="text" value="summer"/>

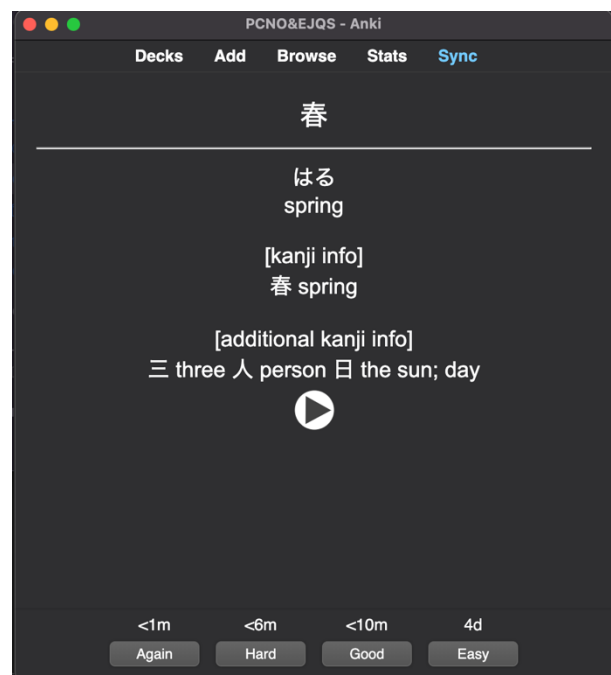
実例 9: 既習漢字語彙を含めた意味や読み方の練習

新出の漢字語彙のみの練習の後に、同様の問題を既習漢字語彙も含めて行うようにデザインされている。

15. 秋	<input type="text" value="あき"/>	<input type="text" value="はる"/>	<input type="text" value="ふゆ"/>	<input type="text" value="なつ"/>
16. 水	<input type="text" value="さかな"/> <input type="text" value="にく"/>	<input type="text" value="たなか"/> <input type="text" value="あめ"/>	<input type="text" value="やま"/> <input type="text" value="かわ"/>	<input type="text" value="みず"/>
17. 雨	<input type="text" value="みず"/> <input type="text" value="あめ"/>	<input type="text" value="かわ"/> <input type="text" value="さかな"/>	<input type="text" value="たなか"/> <input type="text" value="にく"/>	<input type="text" value="やま"/>
18. 今年				

実例 10: デジタルフラッシュカードでの練習

例文の練習と同様に、Anki のアプリケーションを使い、少しずつ間隔を長くしながら漢字の反復練習ができるような教材を作成した。



3.3 カリキュラムへの組み込みのための理論的枠組み

以上の例から分かるように、これらの教材は全て基本的に個人で行うようにデザインされているため、対面授業が行えるようになった後に「2 問題提起」で述べた負の影響をもたらさない形でどのようにカリキュラムに組み込むかについて注意が必要となった。そのために重要視したのが「1 人 1 台端末の環境」と「教材の有用性の評価」である。

3.3.1 「1 人 1 台端末の環境」

「1 人 1 台端末の環境」とは各学習者がある種の端末(コンピュータやタブレットなど)を 1 人 1 台ずつ保持している状態を言う。コロナ禍の対面授業が制限された状況で授業参加に端末が必要不可欠になったことで、多くの教育機関で自分の端末を持たない学習者への支援が進んだ。筆者の大学でも全ての学習者に自分の端末を必ず授業に持って来るように言える環境が整い、これにより、普通の教室でも授業時間内にテクノロジーを使った個人練習が行えるようになった。先に例として挙げたような個人練習は、以前は授業時間外に行わせるのが基本であったが、1 人 1 台端末を活かした環境では、このような活動も授業時間内に行うことができる。ペアワークやグループワークが自分だけでなく常にクラスメートの日本語レベルにも合わせて行われるのと対照的に、個人練習は自分のレベルだけに合わせて活動が行えるため、授業時間内にこのような活動が行えるようになったことにより、よりバランスの取れた授業計画が立てやすくなったと言える。近年、高等教育や外国語教育だけに限らず、教育全般において学習活動の個別化による最適化の必要性が強調されているが、ここに述べたアプローチは正しく個別化による最適化の達成という近年重視されているアプローチに沿ったものだと言える。

3.3.2 有用性の評価

以前はペアワークやグループワークに費やしていた授業時間の一部をこのような教材を使用した個人練習に当てるのが本当に有益であるかに関しては注意深い検証が必要となる。そこで筆者のプログラムでは Dunlosky 他 (2013) の「効果的な学習テクニックの基準」を参考に、これらの教材を使った活動を効果的にカリキュラムに組み込むことを試みた。

Dunlosky 他は「elaborative interrogation」「self-explanation」「summarization」「highlighting (or underlining)」「keyword mnemonic」「imagery use for text learning」「rereading」「practice testing」「distributed practice」「interleaved practice」という 10 の学習テクニックについて、その有用性が「learning conditions」「student characteristics」「materials」「criterion tasks」という 4 つの範疇においてどれだけ一般化できるかという点を検証し、それぞれのテクニックを high utility assessment (最も強く薦められるもの)、moderate utility assessment (全ての状況に関して論ずるにはまだ実証研究が十分だとは言えないが、適した状況下においては、その有用性は確かなもの)、low utility assessment (全く役に立たないというわけではないが、他のテクニックに比べて有用性

が低い場合、代わりに high utility assessment などと評価されたテクニックの使用が薦められるもの) という三つのレベルに分類している。以下がその分類結果である。

表 1: 学習テクニックの有用性の分類

high utility assessment	moderate utility assessment	low utility assessment
<ul style="list-style-type: none"> ▪ practice testing ▪ distributed practice 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ elaborative interrogation ▪ self-explanation ▪ interleaved practice 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ summarization ▪ highlighting (or underlining) ▪ keyword mnemonic ▪ imagery use for text learning ▪ rereading

最も有用だと分類された 2 つのテクニックについてより詳しく見てみると、practice testing は「Self-testing or taking practice tests over to-be-learned material」、distributed practice は「Implementing a schedule of practice that spreads out study activities over time」と説明されている。つまり、学習者が自分の知識を成績には関係のない練習テストのような形で確認しながら練習できる活動が学習効果が高く、また、そのような練習を時間の間隔を空けて長い時間をかけて行えるようにカリキュラムに組み込むことが大切だということになる。

3.4 カリキュラムへの組み込みの実践例

上の基準を参考に先に事例として挙げた教材を検証すると、事例 1 の文法ポイント導入ビデオは文法説明を視聴するビデオのため、high utility assessment のどちらのテクニックにも当てはまらないことになる。また、筆者のプログラムでは文法ポイントは授業時間内に教師が導入するため、ビデオの視聴を必須の活動として課すと、学習目標が同様の活動が重なってしまい、low utility assessment に分類されている rereading (一度学習した項目の説明を読み直すこと) に近い状態になってしまう。Rereading は一度学習してから読み直しまでに十分の時間の間隔があれば効果が見られるが、十分な時間の間隔がないうちに行っても効果は乏しいということが実証されているため、授業内で文法説明を行う筆者のプログラムでは負の影響を及ぼす可能性がある活動と見なし、学習者には授業内での文法説明の後はビデオを見る必要はないという指示を出した。ただし、学習が進んだ後で復習のために視聴することができるよう、教材のウェブサイトにはビデオを残した。

動詞のグループ分けや丁寧形への活用、例文の読み聞き、文の作成練習を行う事例 2 から 5 の文法教材と漢字の書き順や意味や読みなど練習する事例 7 から 9 の漢字教材に関しては、全て最初にキューが与えられ、学習者が答えを考え、正否を確認するという practice testing の形になっているため、有用性の高い活動だと判断し、対面授業の時間内に個人練習をする時間を設けて行わせることにした。昔ながらの授業の仕方を基準に考えると、学習者が教室に集まっている対面授業の時間内に個人練習をさせることに抵抗を感じるかもしれないが、「3.3.1 1 人 1 台端末の環境」で述べたように、授業内の

練習の最小単位がペアワークやグループワークである限り、学習者個人が自分だけのレベルに合った練習を自分だけのペースで進めることはできない。筆者の実践では、個人練習の時間を設けて有用性の高い学習活動を行わせることはこの点を改善するよい方法となった。例えば、文法のビデオ練習で言えば、学習進度の速い学習者はビデオを停止せずに練習を終えることができるため、次の練習へ早く進むことができる一方、学習進度の遅い学習者は、ビデオを頻繁に停止しながら練習を進めていた。教師主導でクラス全体に、またはペアワークやグループワークで同じような活動を行なっていたら、このような個人の進度の差に対応することが困難で、個別化された学習活動と同様の学習効率を達成するのは難しかったと考えられる。

最後に事例 6 と 10 のデジタルフラッシュカードを使った練習であるが、これは答えを確認した後で、各カードを次にいつ練習するかを学習者自身が決めるようにデザインされているため、**high utility assessment** に分類された **practice testing** と **distributed practice** の両方を活用していることになる。そこで、筆者のプログラムでは、この活動を毎日 20 分以上行うことを宿題とした。この活動を宿題とすることで、**practice testing** という有用性の高い形で **distributed practice** の機会を確保することができるようになった。例えば、事例 6 の例文の練習で言えば、学習者は先ず「私は明日 10 時ごろに大学に行きます。」という例文の音声を読んだり文を読んだりして、**practice testing** の形で意味が分かるかどうかを確認する。文に使われている単語や文法を学習したばかりの段階ではたいてい一度聞いただけでは理解ができないため、答えを確認した後で「1m」か「6m」のボタンを押す。すると、同じ例文が 1 分後、または 6 分後に再び現れる。この時点で前回より容易に理解ができたと感じたら、次は「10m」または「1d」のボタンを押す、10 分後、または翌日に同じ例文を練習する。翌日に練習した際にさらに理解が容易になったと感じた場合は、次は「2d」や「1w」を選択、つまり 2 日後や 1 週間後に再び練習することになる。このように徐々に間隔を長くしながら **distributed practice** が行えるため、学習者は既習学習事項を長い時間をかけて練習し、忘れてしまうことなく確実に定着させることができる。

この活動が昔ながらのワークブックのような宿題より有用である点の 1 つは、各学習者が全員違うカードを練習することになるため、「2 問題提起」の最後に挙げた「全員に同じ問題をさせることで学習者のレベルに合っていない活動に時間を費やしてしまう」という負の影響が回避できるということにある。筆者の作成した例文のフラッシュカードには千以上の例文カードが含まれているが、各カードをいつ練習し始めるかは学習者が決定する。例えば、学習進度が速い学習者は初日に 20 の例文カードの練習をするかもしれないし、遅い学習者は 3 文だけに留めておくかもしれない。翌日からは前日に練習を始めたカードを再度練習した後で新しいカードを追加することになるが、新しく追加するカード数も学習者が自分で決めることになる。自分が決めた間隔に合わせて既習の例文を再び練習し、自分の学習進度に合わせて新しい例文の練習を開始できるため、常に自分のレベルに合った練習を行うことができるわけである。これにより、簡単すぎる、または難しすぎる文を練習することに時間をかけて、他のより必要な練習をする時間がなくなってしまうという負の影響を避けることができるようになったと考えられる。こちらも宿題の個別化による最適化の例だと言えるだろう。

3.5 カリキュラムへの組み込み前後の比較

テクノロジーを使った教材をカリキュラムに組み込む前と組み込んだ後での顕著な違いとして、対面授業内で行う活動の仕方と宿題の種類の2つが挙げられる。そして、そのどちらにも共通しているのが活動の個別化である。

3.5.1 対面授業内での授業活動の個別化

対面授業内での活動における最も大きな違いは、日々の授業に個人練習の時間を設けることができるようになり、活動の個別化ができたことである。

表 2: テクノロジーを使った教材を組み込んだ前と後での対面授業内での活動

組み込み前の主な教室内活動	組み込み後の主な教室内活動
<ul style="list-style-type: none">● 教師の講義● 教師主導のクラス全体での活動● グループワークやペアワーク	<ul style="list-style-type: none">● 教師の講義● 教師主導のクラス全体での活動● グループワークやペアワーク● 個人練習

上の表中の「教師の講義」は教師からクラス全体に向けての新しい文法や漢字の導入など、「教師主導のクラス全体での活動」は例えば教師が動詞を辞書形で示し、学習者全員または一人に丁寧形を言わせるような全体練習である。そして「グループワークやペアワーク」は教師が課題を与え少人数のグループやペアで行わせる活動のことを指す。対面授業内でテクノロジーを使った教材を使用していなかった時は、これらの活動が日々の授業のほとんどの時間を占めていたが、テクノロジーを使用した活動を対面授業内で行うようになってからは、毎授業 10 分から 20 分の「個人練習」の時間を設けた。この時間に学習者は自分のコンピュータやスマートフォンなどの端末で事例に挙げたような教材を使って各自練習を行う。どのような順番で練習を進めればいいのか分かるように、全ての練習はウェブサイト上で順に提示されているが、それぞれの学習進度により必要な練習は各自異なるため、その日の個人練習の時間にどの練習を行うかは学習者が各自決定する。このように学習活動の個別化を日々の授業で取り入れたことで、学習者は、全体練習やグループ・ペアワークの時間にはできなかった自分のレベルに合った練習を自分のペースで行うことができるようになり、学習効率が上がったように思う。

3.5.2 宿題の個別化

テクノロジーを使った教材を使用する以前は、教科書のワークブックの練習を主な宿題として課し、特定のページを指定された日に提出させ、採点をして翌日に返却するという活動を行っていた。しかし、テクノロジーを使った教材をカリキュラムに組み込んでからは、平仮名・片仮名、単語、漢字、例文という 4 種類のデジタルフラッシュカードの練習を毎日最低合計 20 分行うことを主な宿題とし、毎週その使用状況についての統計を提出させた。この 2 つの宿題の決定的な違いは、後者では毎日の活動が個別化

されていることにある。ワークブックでの宿題では学習進度が速い学習者にも遅い学習者にも同じ課の同じ問題をするを課していたが、デジタルフラッシュカードを使った練習では、各学習者によって、どのフラッシュカードのどのカードを練習するかは全く異なる。例えば、1学期目の日本語コースの最初には、ワークブックの宿題を行っていた時は、平仮名と片仮名をすでに知っている既習者にもワークブックのページにそれを書いて提出することを課していた。しかし、フラッシュカードの宿題では、そのような学習者には平仮名・片仮名のフラッシュカードをしないで、代わりに単語や漢字や例文の練習に時間を費やすように指示した。ワークブックの宿題でもこのような配慮が不可能であったわけではないが、代わりにどんな活動をさせるのかなど、現実的には各学習者に最適化された活動を継続的に課するのは難しかったと言わざるを得ない。

もう1つの大きな違いは、デジタルフラッシュカードの宿題に変更したことで、学習事項を長い時間かけて繰り返し、定着まで導くという活動を課すことができたことにある。学習者が宿題でした学習を定着に繋げるためには、時間の間隔を空けて同じ学習事項を繰り返し復習する必要があるが、ワークブックでの宿題では、一度解いた問題を学習者がその後繰り返し学習し直しているかを知る術がなかった。一方、デジタルフラッシュカードの宿題では、「3.4 カリキュラムへの組み込みの実践例」でも述べたように、同じカードが学習者が決めた間隔を空けて繰り返し現れる。既習学習事項を忘れてしまうことなく確実に定着に結びつけられる活動を宿題として課することができるようになったのは、正しくテクノロジーの使用によるところが大きい。

4 まとめ

本稿では、テクノロジーを使って作成した教材をカリキュラムにどのように組み込むかについて筆者のプログラムの実践を通して一案を提示した。要点は以下の通りである。

1. テクノロジーを使用した教材を宿題として課す場合、その宿題が他のより学習効率の高い活動をする時間を奪ってしまうという負の影響がないかどうか注意する必要がある。
2. 1人1台端末の環境が整っていると考えられる場合、テクノロジーを使って行う個人練習を対面授業時間内に行うことも可能である。昔ながらの方法の基準で考えると、教室内にいる各学習者が、個々に端末を使い個人練習をするのはもったいないと感じられることがあるかもしれないが、個人練習には、ペアワークのような活動でできないような自分のレベルだけに合わせた練習を行うことができるという利点がある。ペアワークやグループワークに加えて個人練習の時間を日々の授業に設けることで、よりバランスの取れた授業活動が提供できると考えられる。
3. テクノロジーを使用した活動をカリキュラムに組み込む時に、Dunlosky 他 (2013) の「効果的な学習テクニックの基準」をもとに、**practice testing** と **distributed practice** という2つのテクニックが使えるかという2点を重視すると、どのような活動をいつ行うかということが考えやすくなる。筆者の実践で言え

ば、新出文法の説明を試聴するようなビデオは、このどちらのテクニックも使っていないため選択的な活動とした。一方、活用や文の練習ビデオや漢字のクイズ形式の練習は、practice testing を行う有用性の高い活動と見なし、対面授業内で行うこととした。また、Anki を使ったデジタルフラッシュカードの活動は practice testing の形式で distributed practice も行えるため、毎日の宿題として課すことにした。

4. テクノロジーを使用した活動は、学習の個別化を行うために大変有効である。個人練習に関しては2で挙げた通りであるし、デジタルフラッシュカードを使った宿題も「3.5.2 宿題の個別化」で述べたように、学習者個人のレベルに合った最も必要な練習を提供することができる。近年では教育全般において「学習活動の個別化による最適化」が重視されてきているが、筆者の実践を個別化による最適化を達成する一案として提案したい。

謝辞

本稿は2022年5月に行われた The 29th Central Association of Teachers of Japanese Conference での発表をもとに執筆した。コロナ禍が続く中「ポスト・コロナの日本語教育：この体験を未来に繋ぐ」という重要なテーマについて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皆様に心からお礼を申し上げたい。

参考文献

- Chang, C. B., Wall, D., Tare, M., Golonka, E., & Vatz, K. (2014) Relationships of attitudes toward homework and time spent on homework to course outcomes: The case of foreign language learning. *Journal of Educational Psychology*, 106 (4), 1049-1065.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013) Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14 (1), 4-58.

Video Exchange Program Between US College Japanese as a Foreign Language Students and Japanese Middle School Students

Tomomi Kakegawa (University of Wisconsin-Eau Claire)

Abstract

This paper discusses a video exchange program created for Japanese as a foreign language (JFL) learners in a 5th-semester Japanese class in Fall 2021. They exchanged a series of video clips with Japanese middle school students in Hiroshima. The JFL learners made video clips introducing themselves and their friends/family, talking about childhood memories, describing their town, and explaining cultural differences between the US and Japan. The middle school students created short videos about self-introduction, interests, and favorite times. This paper focuses on the JFL learners' side of the experience: how the project was set up, what they did, and the results of an end-of-semester survey about the project. This type of exchange was made possible by the educational contexts created by the COVID-19 pandemic, as both teachers and learners had to learn various technical skills needed to survive it. All JFL learners knew how to create, edit, and publish a video online at the beginning of the semester, so the instruction was focused on the language and video contents. As we advance, the skills we learned out of necessity during the pandemic will enrich how we teach and learn languages or anything else.

Keywords: video exchange, college-middle school exchange, age gap, asynchronous virtual exchange

1. Introduction

The COVID-19 pandemic forced us to stay physically within our immediate environments. In the spring of 2021, the Japanese as a Foreign Language (JFL) learners at an American Midwest university were back in a face-to-face classroom but still missing many opportunities to interact with Japanese speakers outside their classroom. Study-abroad programs were on hold; no students went to Japan nor came from Japan. The situation was similar in Japan, which was in a state of emergency, and students' daily lives were restricted to minimal interactions at school. To improve the situation, an English teacher at a middle school in Hiroshima, who was formerly a Japanese exchange student at the American Midwest university, reached out to the author with a request to establish interactions between the university's JFL learners and her middle school students via videos and letters. At first, the author was unsure if such an exchange could work well, as the students might not have many common interests due to their age differences. Many studies report positive outcomes of virtual communications for language and culture learning, but they are commonly done between similar age peers (Du et al., 2011; Jauregi & Bañados, 2008; Hirotani & Lyddon, 2013; Risner, 2021; Young & West, 2018). The English teacher shared her idea of introducing her students to the different career paths and dreams held by American college students and using it as an opportunity for them to start thinking about their own future careers. For the college JFL learners, serving as role models for younger students might give them an extra sense of responsibility for their work. Perceiving a potential for meaningful exchange, planning of the video exchange program began in May 2021 for the following semester. The video exchange program provided a much-needed connection to the target language communities for the JFL and English learners, as well as the opportunity to practice their communication skills, covering many essential goal areas of World-Readiness Standards for Learning Languages (National Standards, 1996). This paper describes the video

exchange program created for a fifth-semester Japanese course at the Midwest university in the fall of 2021 and discusses the student feedback collected through an end-of-semester survey.

2. Video Exchange Program Participants and Format

The video exchanges were set up between nine JFL learners enrolled in Japanese 301 in Fall 2021 and 120 middle school students. The middle school students were in their final year of middle school (corresponding to the 9th grade in the US system). Japanese 301 is a 4-credit hybrid course that meets in person twice a week and provides asynchronous online assignments twice a week.

Due to the time differences between the US and Japan and because the middle schoolers were minors, we ruled out synchronous virtual exchanges. Virtual exchange in foreign language education generally refers to groups of learners from different locations interacting with each other using an online platform for cultural and language learning. While synchronous virtual exchange provides an opportunity to develop spontaneous conversation skills, and many studies have shown its effectiveness (Lenkaitis, 2019), asynchronous video exchange has some benefits, such as creating a sense of connectedness through more than text-only interactions, ease of interaction for people from vastly different time zones, developing presentational speaking skills, and raising learners' linguistic self-awareness (Du et al., 2011; Hirotsu & Lyddon, 2013; Young & West, 2018). The format for our video exchange program was also an asynchronous virtual exchange.

Since the COVID-19 pandemic prevented the learners from studying abroad, opportunities for college students to have synchronous virtual exchanges with their own age groups in the target language were created, such as the Kyoto Consortium for Japanese Studies' bilingual conversation table, which some of the author's students participated in. Our video exchange program provided an additional opportunity for our students to connect with a target language community and interact with different age groups. It is not uncommon for the JFL students to apply for the JET program and teach English in Japan after graduation. Without a study abroad experience, teaching English in Japan would be their first time interacting with Japanese students. This video exchange program provided them with the chance to meet middle schoolers and learn what they were like and how well they knew English, which would be helpful for them if they pursued a career teaching English in Japan.

3. Design of the Video Exchange Program

The video exchange program was included in the curriculum of Japanese 301 in the fall of 2021, with 15 % of the course grade assigned to it. Following the already established contents of the course from the previous offering, the students produced four videos. The videos were simple, speech-style recordings, PowerPoint slide presentations, and edited video recordings with sound effects depending on the learners' preferences. The learners uploaded their videos on their YouTube accounts and submitted the links to their videos on the Canvas discussion page created for the video exchange. A discussion page was used rather than a drop box so that the learners could watch each other's videos. The course instructor, the author herself, made a list of students and their video links and sent it to the middle school English teacher in Japan. The teacher

showed the videos to her students during their class period. The middle school students created videos responding to JFL learners' videos, sometimes asking questions about the person whose video they watched. Each video included a recording of five to six students. Their teacher uploaded all the videos on Flipgrid and established an access code to each video. She created a list of video links and access codes and sent it to the author. The author assigned each JFL learner two links with the access codes so they could view the videos and make comments. They recorded their comments on Flipgrid. They were instructed to record one comment/question in English and another comment/question in Japanese. Their comments/questions could be directed toward a specific student in the video, or they could be a general comment/question for everyone. After the deadline, the English teacher in Japan showed the Flipgrid video comments to her students during class. The JFL learners created four videos in total, and the middle schoolers created three videos and a written message.

4. Video Topics and Timelines

The JFL learners created videos on four topics: 1) introduction of self and family/friends, 2) childhood, 3) hometown, and 4) cultural comparison. In the first video, the students included their future plans related to their majors, as the middle school teacher wanted to use them for her students' career discussions. These topics were chosen because they align with the topics covered in our main textbook, *J-Bridge to Intermediate Japanese*, and they are topics that are familiar to middle school students. Those topics were already a part of the curriculum in Japanese 301, and the video exchange program provided an authentic outlet for their classroom learning.

Each video was 3 to 5 minute-long, recorded in both Japanese and English so that the English segment could be used for the Japanese middle schoolers' English study. For each video, the JFL learners prepared and submitted a script, received feedback, revised the script, and video recorded themselves. The preparation time for the first video was the shortest because the content required mostly basic vocabulary and sentence structures. They made their script a few days after the semester began on September 2nd, turned in their script on the 7th, and video recorded themselves after receiving comments and corrections on the 8th. The rest of the videos were created similarly but with more time from the beginning to the end. For the second video, after working on the relevant vocabulary and grammar for a few days, the students had an in-class writing assignment on the topic of childhood memories on September 15th, which was later incorporated into their video scripts. They turned in their scripts on the 23rd, received feedback, recorded their video, and turned them in on the 28th. Therefore, we spent about two and a half weeks preparing for the second video. The learners were instructed to talk about how they played as a child, who their good friends were, and to describe their personalities and most memorable events. These instructions were intended to help develop the Advanced range of proficiency skills (giving description and past narrations) (ACTFL, 2012b), although the learners were in the presentational mode of communication (ACTFL, 2012a).

After viewing the first two videos, the author noticed that the videos lacked visual aids for the content being discussed. Since the third video was introducing their hometown, the author instructed the learners to include images of various places and things in their videos while talking about their choice of places. The instruction period was again about two and a half weeks, from October 7th to the 26th. The class spent the longest time preparing for the content of the fourth video: cultural comparison. The class discussed differences and similarities regarding

how people from diverse cultures behave, follow customs, and observe taboos based on what they had learned from their main textbook and online sources. The learners were also cautioned to avoid stereotyping people from different cultures based on their perceived cultural differences. The students created a video that explained cultural differences to middle school students, focusing on useful information that could help the middle schoolers if they came to the US in the future.

5. Feedback from JFL Learners

An end-of-semester survey was conducted to gather student feedback on various components of Japanese 301 in December 2021. Eight of the nine students enrolled in the course responded to the survey. Among other questions that were not relevant to the current paper, there were five multiple choice questions regarding the appropriateness of the number of videos, video length, instructions given to create each video, and the time given to make the videos. There were also two open-ended questions: one regarding the topics of the videos and the other about what to improve in the future.

Seven out of eight students rated the number of videos they were asked to create as “about right”, but one student rated it as “too few”.

The length of the videos, which was three to five minutes, was rated “about right” by all eight students. All students rated the instructions they received to make each video as “sufficient”. As for the time given to make the videos, six students rated it as “about right”, but two students rated it as “too short”.

The answers to the question that asked how they felt about the topics of the videos, which were self and family/friend introduction, childhood memories, hometown, and cultural comparison, are as follows: “I think they lined up well with the lesson materials and were a good opportunity to connect with students in Japan,” “I think that the contents of the videos we made were very good. It gave us the chance to try and get to know the students we were talking to throughout the course,” “I think it was okay. I’ve learned a lot of things while making the videos,” “I think it was a good way to practice Japanese and figure out how to say phrases or words we aren’t as familiar with,” “I can appreciate the informative content meant to reinforce practical use of the language,” “I think that the videos were a lot of work, but I think they were worth it because we could see and communicate to the Japanese middle schoolers that were receiving our videos. I think that this was a good amount.”

Table 1 describes the answers to the multiple-choice question that asked to choose the ending to the statement “Giving comments to videos made by Japanese middle school students was:” It shows that three students chose exciting and four chose interesting. One student chose “other” and wrote, “Indifferent due to lack on [sic] interaction”.

Table 1: Responses to the prompt “Giving comments to videos made by Japanese middle school students was:”

Answer	%	Count
Exciting	37.50%	3
Interesting	50.00%	4
Useful	0.00%	0
Motivating	0.00%	0
Boring	0.00%	0
Time consuming	0.00%	0
Other: Please comment.	12.50%	1
Total	100%	8

When asked for suggestions to improve the video exchange program in the future, six students provided suggestions for improvement as follows: "When creating the videos, I expected to have the same group of students reply to my responses each time. I was surprised to see a new group of students every time I had to respond to a new series of videos. I think that if we as college students can continue to learn from the same set of Japanese students, it would help each party learn about each other at a different level along with create[sic] some sort of comfort. It was difficult to be asked a question from a new group of Japanese students when I personally didn't know the whole conversation that had happened with the previous Japanese 301 classmate," "Add more visuals, memorize the scripts not reading it, research more," "Maybe we could see similar videos from students from previous classes as examples," "Greater creative latitude can never hurt," "I think that having them upload individual videos would be fun, and then depending on how many people there were having uwec students respond to two or three," "I think that the time to make the videos should at least be a week and a half to give ample time to polish our videos."

At the end of the survey, the students were asked to choose their favorite class activity or assignment from the entire semester. There were many activities they had engaged in during the semester, such as playing Japanese games, email correspondence with Japanese college students, presentations, and extensive reading. Two of the eight respondents chose an activity related to the video exchange program as their favorite. One chose Flipgrid interaction with the middle school students and the other making the videos.

6. Discussion

The JFL learners' feedback regarding the appropriateness of the number and the length of the videos and the instructions given for each video creation was all positive. They also affirmed the choice of the topics as appropriate and useful. The age gap between the college students and the

middle schoolers, which was a concern for facilitating an engaging interaction, was found to be no problem as “exciting” and “interesting” were the common answers to how JFL learners felt about giving comments to videos made by Japanese middle school students. It suggests that the video exchange was meaningful even though the participants of the two groups differed greatly in age, and their communications were indirect. However, one respondent wrote, “Indifferent due to lack on [sic] interaction”. The meaning of this comment is not clear. It may be possible that this respondent did not watch and comment on middle schoolers' videos as some students skipped their assignments. Another possible interpretation is that this respondent did not consider watching and commenting on videos as interaction.

The students' suggestions for improvement are worth thoughtful consideration for the future program. In particular, having the same group of middle school students exchange videos with the same college student throughout the semester should be pursued as it may foster deeper and more meaningful relationships. In the current study, there were 120 middle school students and only nine JFL learners. It was not possible to simply divide 120 students into nine groups because the middle schoolers were in four different classes. It may be difficult but possible if the initial calculation to have the same middle school student group interact with the same US student was done carefully from the start. If the number of middle schoolers is significantly more than the number of US students like this case, it may mean that the US students will have to spend more time watching the middle schoolers' videos and giving comments. This will raise an issue of the overall workload for the JFL learners. It also relates to the issue of improving video quality suggested by some students. Some students read their scripts on video, and some did not have many visual aids in the videos. To demand more time for the video exchange program and encourage better quality videos without overwhelming the students, various components of the course curriculum need to be re-evaluated. Currently, the curriculum includes weekly email correspondence with Japanese college students, 50 minutes of Extensive Reading weekly, Integrated Performance Assessment, and regularly scheduled quizzes. The pedagogical purpose of various components must be analyzed before making such a decision.

Other suggestions had to do with the timeline of creating the videos and watching some videos from previous semesters as examples when making theirs. Since it was the first time the video exchange program was implemented, there were no videos to use as examples. In the future semesters, however, the author has sought permission from the current students to use some of their videos as examples for future classes.

Regarding the timeline of creating the videos, what one student felt was lacking was the time between writing the script and doing the rest (recording, editing, and posting the videos), which was one day to five days, depending on the topic. Most students' videos were static, in which they talked about their required topic. Giving more time after writing the script and providing them with some examples of more creative work could encourage the learners to make more dynamic videos.

7. Conclusion

The video exchange program was incorporated into a fifth-semester Japanese course to make up for the lack of contact with the target language community due to the COVID-19 pandemic. The feedback from the US JFL learners suggests that the contents, timelines, and instructions given for the video exchange program were appropriate for their learning. However, we need to make

some improvements for the future semester, such as making the JFL learners comment on the same groups of middle schoolers throughout the semester, encouraging a better quality of videos and giving more time to do so, and providing exemplary videos to emulate. This paper focused on the JFL learners' experience, but it would be beneficial to study the middle school students' experiences and perspectives in this kind of exchange. The author did not pursue it this time due to the concern that the middle school teacher was already under strain to deal with various pedagogical and administrative issues raised by the pandemic. The author wishes to pursue that line of inquiry to improve both Japanese students' learning of English and US students' learning of Japanese as well as the cultural exchange if she could find a collaborator at a Japanese school in the future.

References

- ACTFL. (2012a). *ACTFL performance descriptors for language learners*: 2012 edition. Retrieved from <https://www.actfl.org/sites/default/files/caep/AppendixN-ACTFLPerformanceDescriptorsLanguageLearners.pdf>
- ACTFL. (2012b). *ACTFL proficiency guidelines* 2012. Retrieved from <https://www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/ACTFLProficiencyGuidelines2012.pdf>
- Du, H., Inkpen, K., Chorianopoulos, K., Czerwinski, M., Johns, P., Hoff, A., ... & Gross, T. (2011). VideoPal: exploring asynchronous video messaging to enable cross-cultural friendships. In *ECSCW 2011: Proceedings of the 12th European Conference on Computer Supported Cooperative Work, 24-28 September 2011, Aarhus Denmark* (pp. 273-292). Springer, London.
- Hirotsani, M. and Lyddon, P.A. (2013), The Development of L2 Japanese Self-Introductions in an Asynchronous Computer-Mediated Language Exchange. *Foreign Language Annals*, 46 (3), 469-490.
- Jauregi, K., & Bañados, E. (2008). Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs. *ReCALL*, 20 (2), 183-207. doi:10.1017/S0958344008000529
- Lenkaitis, C. A. (2019). Rethinking virtual exchange: EFL learner and TESOL teacher candidate partnerships. *NYS TESOL Journal*, 6 (2), 3-15.
- National Standards in Foreign Language Education Project. (1996) The standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century.
- Risner, M. E. (2021). Building Global Competence and Language Proficiency through Virtual Exchange. *Hispania*, 104 (1), 6-10.
- Young, E. H., & West, R. E. (2018). Speaking practice outside the classroom: A literature review of asynchronous multimedia-based oral communication in language learning. *The EuroCALL Review*, 26 (1), 59-78.

日本語の字体が正しく表示されない常用漢字の実態 —共通の部位を持つ文字に見られる特徴に焦点をあてて—

Joyokanji which cannot be displayed properly:
Attributes observed among kanji structured with a common component

小室リー郁子 (トロント大学)

要旨

日本語の言語環境でないデバイスやアプリケーション等に表示される文字の中には、日本語話者が見ると字形が違うと判断される文字が散見される。このような文字は中華フォントと呼ばれ、日本語の文字が中国語など日本語以外の言語環境で表示された時に現れ得る。そこで中華フォント問題の要因である Unicode の統合漢字を分析し、日本語教育の現場で注意が必要な文字を特定した。分析にあたっては、漢字を構成する部位の違いを「活字部位異形度」という指標で表し、その判定結果をもとに日本語の漢字と中華フォントとの違いを「活字異形度」として「0」～「3」の4段階で表した。その結果、活字異形度「3」の漢字には文字を構成する部品に共通する特徴が多く見られることが明らかになった。また、初級段階で中華フォントの存在とその特徴を学習し意識する習慣が身に付けば、その後の漢字学習に有益であることが示唆された。

キーワード： 字形 中華フォント Unicode 活字部位異形度 活字異形度

1 はじめに

コンピューターやインターネットの発展により、学習者は日本語のテキストに容易にアクセスできるようになった。かつて漢字圏では、異なった国・地域で作られた漢字コードをまたいで文字のやり取りをすることが不可能であった (安岡・安岡 2017) が、国際的な文字規格 (ISO/IEC 10646, Unicode)¹が開発された結果、今日では使用しているデバイスが日本語表示に最適な環境になくとも、日本語の文字を見たり打ち出したりすることができる。

しかし、日本語の言語環境でないデバイスやアプリケーション等に表示される文字の中には、日本語話者が見るとどこか不自然であったり、字形が違うと判断される文字が散見される。日本語のようで少し違っているこのような文字の字体・字形は、IT用語で「中華フォント」²と呼ばれており、その存在は文字コードを扱う人々の間で長く知られてきた (矢野 2019)。

中華フォントは日本語の文字が、中国語など日本語以外のフォントで表示されたときに現れる。Unicode は規格に含む漢字 (の字体) 選定の際に、東アジアの国・地域の漢字コード規格で形に違いがないと認めたものを1つの符号位置に統合させる、すなわち同じコード番号を振るということを行った。しかし実際には視覚的に捉えられる違いがほとんどないものだけでなく、違いがあっても違いがあると認める必要がないと

Unicode が判断した部位を持つ文字³についても統合が行われた。その結果、同じコードが振られた文字は、モニター等に表示された際、使用するフォントによってもともと存在していた違いが現れるようになったのである。これが中華フォントである。

表 1 は、日本語の文字を中国語のフォント (中華フォント) で表示したものだが、ここに見られるように中華フォントには日本語と形がほとんど変わらないものから、形の一部に微細あるいは顕著な違いが見られるものまで存在している。特に視覚的に捉えられる差異が大きな文字については日本語教育現場で問題となりうる程度・種類の違いが観察される。

表 1 日本語と中華フォントとの比較 (例)

フォント	日本語と、中国語の言語環境で見られる中華フォントの字形 a) 中国、香港・台湾の字形が日本とほぼ同じ b) 中国と香港・台湾の字形がほぼ同じ。日本とは異なる c) 中国と香港・台湾の字形が異なる。日本とも異なる d) 中国と香港・台湾の字形が異なる。どちらか一方は日本と同じ
日本語 MS Gothic	a) うえの シタヌ 字齒言行央 b) 曜囟海直捨画懷 c) 化突殺 d) 差以浅拐過育及
中国語(中国) SimSun	a) うえの シタヌ 字齒言行央 b) 曜囟海直捨画懷 c) 化突殺 d) 差以浅拐過育及
中国語(香港・台湾) PMingLiU	a) うえの シタヌ 字齒言行央 b) 曜囟海直捨画懷 c) 化突殺 d) 差以浅拐過育及

ところが、中華フォントは、個々のユーザーのデバイスの言語環境、フォントの設定、使用するアプリケーション等によって現れるかどうか異なるため、教師には学習者の見ている日本語の語句や文章が中華フォントになっているか否かを直接知る術がない。また、学習者はフォントというものに対して意識が薄いとの指摘 (向井 2014:148) があり、異なった活字の間に違いがあってもその違いには注意が払われにくいと考えられる。そのため、教師と学習者が中華フォント問題の有無に気づくためには、具体的にどの文字に顕著な差異が現れるかを知ることが重要であると言える。

そこで、本研究では日本語教育の観点から中華フォントの中で日本語の字形との違いが問題となり得る漢字の実態を把握し、教育現場に有益な文字情報を提供することを研究目的とした。具体的には、常用漢字 2,136 字について日本語のフォントと中華フォントを比較して異なりの程度を 4 段階に分け、中華フォントになった時に日本語との違いが観察される文字の特定を行った。本稿では、問題となり得る漢字について概観し、その中で共通の部位を持つ文字に見られる特徴に焦点を当てて述べる。

なお、本稿で用いる「字形」「字体」という用語は、笹原他 (2003) に倣う。「字形」は「実際にペンで書かれたり、活字で印刷されたりして目に見える具体的な形」、

「字体」は「個々人の脳裏にある、字の形を抽象化した骨組み」を指すこととする。字体間に見られる文字の構成部位等の違いについて言及する際は、単に「形が同じ」「形が異なる」のように述べることもある。

2 先行研究

本節では本研究に関わるものとして、Unicode、漢字の対照研究、漢字教育の三点に関する先行研究を取り上げる。

まず、Unicodeの漢字コードについての研究は情報科学の分野に見ることができる。安岡・安岡(2017)は、常用漢字と、それに対応する中国、香港、台湾の漢字コードをまとめた対照表を作成している。常用漢字と中国語圏の漢字コードの対照は、管見の限り安岡・安岡(2017)のほかに類がなく、日本語教育現場で有効活用できる資料となっている。しかしながら、この対照表はそれぞれの地域で常用されている字体と漢字コードを対照させたものであるため、中華フォントの分析には援用することができない。

Unicodeの漢字統合とそれがもたらす問題については、プログラマへの解説書である矢野(2019)に、その背景と問題が起こるメカニズムが詳述されている。しかし、矢野は日本語環境で日本語を扱うプログラマに向けて書かれているため、中華フォント問題については、「現実にUnicodeを実装した製品では、日本語環境では日本の、中国語環境では中国語用のフォントが選択されるのでそうした現象は目立って発生していません」(2019:110)との記述にとどまっている。日本語学習者のデバイスのように、日本語環境以外のデバイスで日本語を扱うという状況については言及されていない。

だが、インターネット上のフォーラム等では、実際に日本語の文章や語句の中に中華フォントを目にし、そこに問題意識を持つ、オンラインのゲームやアプリケーション等のユーザー、情報科学に携わる人々らが中華フォント問題を取り上げ活発に議論をしているのが観察される⁴。

次に、日本語と中国語の漢字の比較対照研究については、天沼(1980, 1981)、中川(1991)、兒島(2003, 2005, 2006)、茅本(2004)、小室リー(2019)等多く見られるが、いずれも実際に使われている常用字の比較であり、中華フォントの研究とは分析対象が異なる。ただ、この中で天沼(1981:60)は、文字の対照研究において字体間の何を「違い」として認識するかの難しさを指摘しており、中華フォントの分析についても有益な示唆を与えてくれている。

結局のところ、両者の文字の上で、どの部分が、どういうふうに、どの程度まで形が違っていても、両者は字体が異なるとは認められず、単に文字として実現した場合の、形の違いにすぎないものなのか、どの程度以上異なっていれば、単に字形の違いではなく、字体が違っていると認めるべきかを、一般的・共通的に定めることは極めて難しいことである。

このように、字体間の違いを客観的に捉えることが容易ではない文字の対照研究において、茅本 (2004) は「異形度」という指標を作成し、字体間で観察される違いを「0」～「4」の5段階に数値化して分類している。違いの程度によってランク付けされた分類は、それまでの文字の対照研究にはない客観性が認められる。ただ、茅本の分析対象は、日本語の漢字と簡体字を使用する中国の文字であり、そこに観察される字形の差異は、日本の字形と中華フォントとの間に見られる差異と特徴や程度が異なっている。そのため、本研究の分析には新たな指標を設定する必要がある。

最後に、漢字の字形学習に関連した研究として向井 (2014) を挙げる。向井は、簡体字を使う中国語母語の学習者 140 名、日本語教師 72 名、日本語教師ではない日本語話者 37 名にアンケート調査を行った結果、学習者は中国語と形の異なる日本語の漢字 (向井の用語で「異字形漢字」) をきちんと学びたいと思っていること、日本語教師は異字形漢字の指導の必要性を感じていること、日本語話者は日本語の文章の中に簡体字が使用されていると違和感を感じ、日本語の漢字を書くべきだと考える傾向にあることが明らかになったと述べている。学習者だけでなく彼らが日本語を使用する日本語社会においても、日本語として広く認められている字形の使用が望まれている。その状況を踏まえると、日本語の文字と字形が異なる中華フォントについても、「異字形漢字」と同様その実態が教育現場で共有され、指導に活かされることが重要だということが、向井 (2014) の調査結果から示唆される。

これらの先行研究を踏まえ、本研究では茅本 (2004) の「異形度」を援用した「活字部位異形度」という指標を新たに作成し、中華フォントが問題となり得る漢字の特定および分類を行い、教育現場で注意を向けたい文字を抽出した。

3 分析

3.1 分析の観点：Unicode の統合漢字と中華フォント問題

まず、Unicode の統合漢字と中華フォント問題との関係について「齒」と「刃」を例に挙げ、分析の観点を述べる。

「齒」という文字は、中が「米」の字体は日本でのみ使われており、図 1 のように中国では簡体字、台湾と香港では繁体字が常用されている。しかし、中国や香港・台湾で使用されているフォントには、中が「米」の「齒」も存在しており、そのため Unicode では図 2 のように、各地域の「齒」が統合されて 6B6F というコードが振られている。すなわち、これらの地域の言語環境においてもそれぞれの言語のフォントで「齒」の字体を使用することができるようになっている。したがって、例えば「齒が痛い」という日本語の文は、それ



図 1 各地域で常用されている字形 (歯)

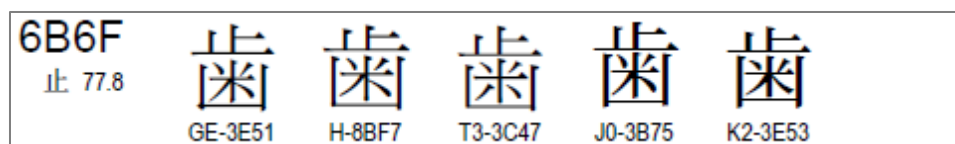


図2 Unicodeの統合漢字 左から中国、香港、台湾、日本、韓国、ベトナム（なし）の字体
ISO/IEC (2020:723) より

それぞれの地域の言語環境下では表2のように表示され得る。ここに見られるように

「歯」の字体に顕著な地域差はないため、「歯」については中華フォントが問題になることはおそらくないと考えられる。

それに対し「刃」の場合は異なる。図3のように「刃」も日本と中国、香港・台湾で常用されている字体が異なっているのだが、中国と香港・台湾で使われているフォントには日本と同じ「刃」の字形の活字はなく、Unicodeでは図4のように日本語とは字形の異なる文字が統合されて、5203という共通した番号

表2 中国語の環境での「歯が痛い」

日本語 MS Gothic	歯が痛い
中国語(中国) SimSun	齒が痛い
中国語(香港・台湾) PMingLiU	齒が痛い



図3 各地域で常用されている字形（刃）

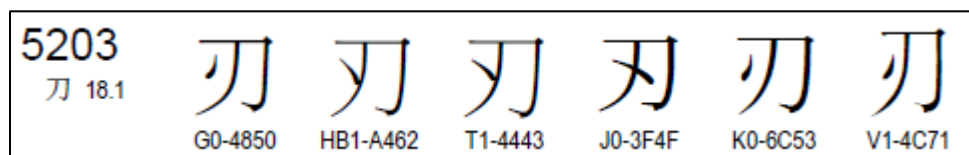


図4 Unicodeの統合漢字 左から中国、香港、台湾、日本、韓国、ベトナム（なし）の字体
ISO/IEC (2020:560) より

が振られている。そのため、例えば中国と香港・台湾の言語環境では「諸刃の剣」という日本語が表3のように表示され得る。

このように、日本語の常用漢字の中には、「歯」のように統合された文字に違いがほとんど見られない、すなわち中華フォント問題の心配がないものと、「刃」のように違いが顕著で日本語教育現場で中華フォントが問題となるものとが混在している。本研究では、Unicodeの統合漢字から「刃」のように中華フォントが問題となり得る常用漢字を取り出し、その特徴をもとに分類を行った。

表3 中国語の環境での「諸刃の剣」

日本語 MS Gothic	諸刃の剣
中国語(中国) SimSun	諸刃の劍
中国語(香港・台湾) PMingLiU	諸刃の劍

3.2 分析対象

分析対象は常用漢字の 2,136 字 (文化庁 2010) とし、それぞれの統合漢字 (日本、中国、香港、台湾) を ISO/IEC (2020) および Unicode の公式サイトを用いて調べた。また、活字は用いるフォントの違いによる微細な差異が存在するが、それらは文字のデザイン差であって字体が異なるということにはならない。しかし、Unicode には一つの字形しか掲載されていないため、日本、中国、香港、台湾で使用されている活字のデザイン差を分析に反映させるため、Unicode の字形と以下のフォントで表示される字形との比較も行った。

MS Mincho, Yu Mincho, HG Mincho, HGP Kyokashotai, UD Digi Kyokasho,
MS Gothic, SimSun, PMingLiU, JhengHei, Noto Sans HK

また、各地域・国で規範とされている字体については、以下の資料を参照した。さらに日本語においては、文化庁編 (2017) を用いて異なった活字および手書きで許容されている字形のバリエーションを調べた。

中国：「通用规范汉字表」(2013)
「通用规范汉字笔顺规范」(2020)
香港：香港小學學習字詞表 (オンライン資料)
台湾：國字標準字體筆順學習網 (オンライン資料)
「標準字與簡化字對照手冊」(2011)

3.3 分析方法

3.3.1 概要

日本と中国・香港・台湾の文字の対照分析は、まず目視で確認できる違いが存在するかどうかをもとに分類を行った。視覚的な違いが活字のデザイン差、あるいはそれに準じる程度の差と判断した文字については、字体差は存在しないものとした。

字体差があると判断した文字については、異なりが見られる部位の程度・種類を表すための「活字部位異形度」という指標に基づいて個々の文字にラベル付けをした。

最後に、「活字部位異形度」をもとに文字ごとの「活字異形度」を決定し、活字異形度が高い、すなわち差異の程度が大きく教育現場で注意を向けたい文字を特定した。

3.3.2 活字部位異形度

「活字部位異形度」は活字を構成する部位の異なりの度合いを表し、表4のように「0」～「3」の4段階に分かれている。漢字の部位のなかでも、独立して取り出すことが可能な一定の形を持つ部分を「部品」と呼ぶこともある。

表4 活字部位異形度の分類基準

活字部位 異形度	分類基準
0	日本語の字体と全く同形である。 活字のデザイン差、あるいはそれと同等に扱える程度の微細な差異のみ観察される。
1	日本語の字体とほぼ同形である。 手書きでは許容される字形であったり、活字では区別が難しい小さな差異が観察される。
2	日本語の字体と幾分異なる。 点画の角度や接触に明らかな違いが観察される。
3	日本語の字体と大きく異なる。 漢字を構成する部品の形あるいは配置が異なる。

活字部位異形度「0」と「1」は、活字の部位に日本語との違いがない、あるいは日本語と非常によく似ているため、文字認識に問題がなく、活字のように書いても問題となることが少ないと考えられるレベルを表している。わずかな違いが認められる場合も、そこに違いがあると予めわかっていなければ違いの存在に気づきにくい程度のものも含まれる。

一方、活字部位異形度「2」と「3」は、違いの存在が目視で容易に確認されるもので、文字認識に問題が生じ得るレベルを表す。文字から受ける印象が異なり、中華フォントが問題になるのもこのレベルである。以下、各異形度について説明する。

(1) 活字部位異形度「0」

活字部位異形度「0」は、日本語の文字の部品・部位と同形であることを表す。前節で挙げた「齒」の部位は、いずれも活字部位異形度「0」と判定される。

また、違いが確認される場合も活字のデザイン差であったり、あるいはそれと同等に扱える程度の微細な違いの場合、活字部位異形度を「0」とした。活字部位異形度「0」には以下の2つのタイプがある。図5に具体例⁵を示す。

a. 活字のデザイン差

- ・一点しんにようと二点しんにようの違い
- ・食偏の違い、等

b. 活字のデザイン差と同等に扱う微細な差異

- ・ウ冠等の1画目の角度の違い
- ・「央」等の5画目終筆の筆運びの違い、等

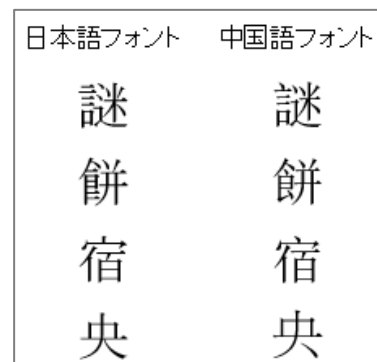


図5 活字部位異形度「0」の例

(2) 活字部位異形度「1」

活字部位異形度「1」は、日本語の文字とほぼ同形であることを表す。活字部位異形度「0」と異なるのは、点画の角度、接触、終筆、線の長短、部品の位置に、活字のデザイン差ではない、視覚的に捉えられる違いが確認される点である。しかし、それらは手書きで許容される字形⁶と同等のものであったり、一般的な文書等で扱う活字サイズではその区別が難しいものが多い。ただ、実際にこれらの違いが手書きの際に許容されるか否かについては、学習者はもとより教師にとっても問題となることが多いため、教育現場では手書きで許容されている字形であるかどうかを含め、差異が見られる部位への留意が必要となる。活字部位異形度「1」に含まれる違いには以下がある。図6に具体例を示す。図中の中華フォントは「囗」の漢字以外いずれも日本語では手書きで許容されている字形と共通している。

a. 角度の違い

- ・「化」部の3画目を左にぬくか左から右にフラットに書くかの違い
- ・「今」部の3画目を水平に書くか上から右下がりに点で書くかの違い、等

b. 接触の違い

- ・「𠂔」部の2、3画目がつながり1画になっているか否かの違い
- ・「木」部の3、4画目が2画目の縦画に接触しているか否かの違い、等

c. 終筆の筆運びの違い

- ・穴冠等の4、5画目の筆運びの違い
- ・「非」部の1画目を左にぬいているか垂直に下に下りているかの違い、等

d. 線の長短の違い

- ・「土」部、「天」部の2本の横画の長短の違い

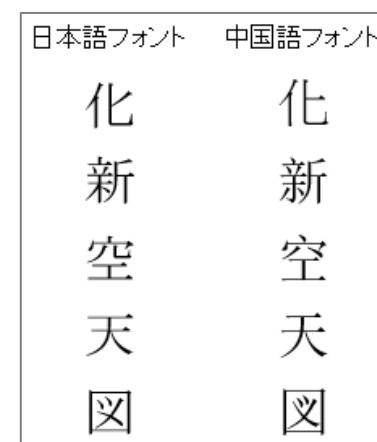


図6 活字部位異形度「1」の例

- e. 部品の位置（配置）の違い
 - ・「囟」「衆」の二字

(3) 活字部位異形度「2」

活字部位異形度「2」は、手書きで許容されている字形とも異なり、点画の角度や接触に顕著な違いが見られる。そのため、文字から受ける印象が異なり、手書きの際に活字と同じように書いた場合、日本語の文字との違いがはっきりと表れる。活字部位異形度「2」に含まれる違いには以下がある。図7に具体例を示す。

- a. 角度の違い
 - ・「反」部の1画目が水平か右上から左下にぬいているかの違い
 - ・にくづきの3、4画目が水平か斜めかの違い、等
- b. 接触の違い
 - ・「灰」部の1、2画目が交わっているか否かの違い
 - ・「契」部の左上部の垂直の縦画が下に貫くか否かの違い、等

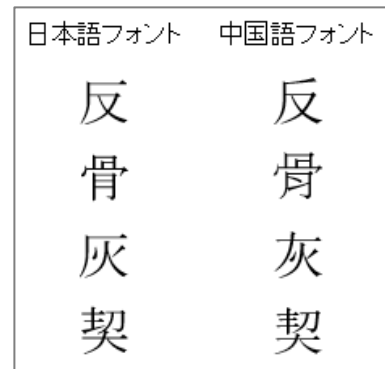


図7 活字部位異形度「2」の例

(4) 活字部位異形度「3」

活字部位異形度「3」は漢字を構成する部品に顕著な違いが見られる。活字部位異形度「2」が点画の角度と接触の違いに焦点が当たっているのに対し、活字部位異形度「3」では部品を構成するパーツ自体が異なっているという違いがある。パーツの異なりには総画数に影響を及ぼすものと、総画数には変化がないものがある。図8に具体例を示す。

- a. 部品が異なることによって総画数が変わるもの
 - ・「残」の右側の横画が3本か2本かの違い
 - ・「過」の右側上部の小さな四角が右寄せか左寄せかの違い、等
- b. 部品は異なるが、総画数は変わらないもの
 - ・「刃」部の違い
 - ・「博」の右上部の部品の違い、等

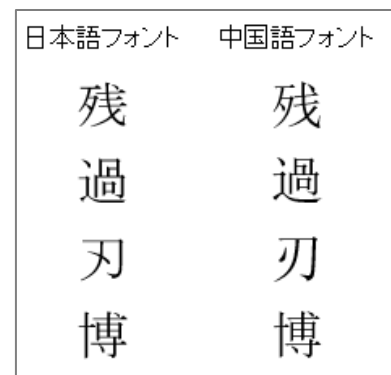


図8 活字部位異形度「3」の例

3.3.3 「活字部位異形度」によるラベリングと「活字異形度」

このような基準を用いて Unicode で統合されている中国、香港、台湾と、日本の文字の字形を比較し、各地域の言語環境で現れ得る中華フォントに対し活字部位異形度のラベリングを行った。そして、ラベリングの結果をもとに、部品の違いを統合させた文字としての異なりの程度を示す「活字異形度」を地域別に決定し、最終的に中国、香港、台湾というそれぞれの地域の「活字異形度」を合わせてその文字の総合的な「活字異形度」を決定した。その手順を表5の「船」を例に見てみよう。

表5 活字部位異形度と活字異形度

	日本	中国	香港	台湾
	船	船	船	船
活字部位異形度		1_3	1_2	1_2
地域別活字異形度		3	2	2
(総合的)活字異形度		3		

「船」という文字は、中国語の環境下では左右の部位に一か所ずつ日本語との違いが観察される。まず、左側の「舟」は、日本語では5画目が垂直の線であるのに対し、中国と香港・台湾ではいずれも右斜め下に向いた線になっている。この違いは活字部位異形度の「1」に相当する。一方、右側の上部は、日本語が「八」であるのに対し中国では「几」のようになっており、この違いは活字部位異形度「3」に当たる。同じ「八」の部位が、香港・台湾では右側の終筆の折れ方に活字部位異形度「2」の違いが見られる。これらを「1_3」と「1_2」という書き方で表した。

次に、地域ごとに活字部位異形度の最大値を取り⁷、それを「地域別活字異形度」(この場合中国は「3」、香港・台湾は「2」)とした。最後に、3地域の活字異形度の最大値を取り、その値をその文字の総合的な活字異形度(「船」の場合「3」)とした。

このようにして、常用漢字 2,136 字について中国、香港、台湾のそれぞれの言語環境下での地域別活字異形度、および総合的活字異形度を決定した。

4 結果と考察

4.1 全体

常用漢字 2,136 字の Unicode の統合漢字を分析した結果、活字異形度の違いによる分類結果は表 6 のようになった⁸。

活字異形度が「1」以上の文字は 770 字 (常用漢字全体の約 36.0%) で、そのうち文字の認識や産出に影響を及ぼす可能性が高い活字異形度「2」と「3」の文字は 399 字 (常用漢字全体の約 18.7%) であった。具体的な漢字の総リストは「資料」を参照されたい。

また、地域別の活字異形度を比較し、活字異形度が「0」、すなわち日本語の字形との間に違いがないか、また活字異形度が「1」以上、すなわち違いが確認されるか、そして違いがある場合は、その違いが中国、香港、台湾の言語環境下で共通しているか否かを調べたところ、その異なりのタイプが表 7 の 21 種類あることがわかった。表内の「＝」は左右の地域の字形が同じ、「≠」は左右の地域の字形が異なることを表し、「なし」は Unicode にその地域の統合漢字が掲載されていないことを表す⁹。例えば、a) のタイプは日本、中国、香港の字形が共通、台湾のみが異なり、l) のタイプは日本と台湾が共通していて、中国が異なり、香港の字体は掲載がない。

このうち最も該当する文字の数が多いのは、e) の日本と中国の字形が共通、香港と台湾が共通するタイプで 196 字、次に多いのは、m) の中国、香港、台湾が共通し、日本だけが異なるタイプで 182 字、3 番目に多いのは、a) の日本、中国、香港が共通し、台湾のみが異なるタイプで 106 字、4 番目は中国だけが異なる b) のタイプで 78 字であった。残りのタイプはいずれも 50 字未満であった。このように中華フォントが問題と

表 6 活字異形度別の漢字数

活字異形度	漢字数
3	121
2	278
1	371
0	1,366
合計	2,136

表 7 地域別の異なりのタイプ (全 21 種類)

a) [日本=中国=香港] ≠ 台湾	l) [日本=台湾] ≠ 中国 香港なし
b) [日本=香港=台湾] ≠ 中国	m) 日本 ≠ [中国=香港=台湾]
c) [日本=中国=台湾] ≠ 香港	n) 日本 ≠ [中国=香港] ≠ 台湾
d) [日本=中国=台湾] 香港なし	o) 日本 ≠ [中国=香港] 台湾なし
e) [日本=中国] ≠ [香港=台湾]	p) 日本 ≠ [中国=台湾] ≠ 香港
f) [日本=中国] ≠ 香港 ≠ 台湾	q) 日本 ≠ [中国=台湾] 香港なし
g) [日本=中国] ≠ 香港 台湾なし	r) 日本 ≠ 中国 ≠ [香港=台湾]
h) [日本=中国] ≠ 台湾 香港なし	s) 日本 ≠ 中国 ≠ 香港 ≠ 台湾
i) [日本=香港] ≠ [中国=台湾]	t) 日本 ≠ 中国 ≠ 台湾 香港なし
j) [日本=香港] ≠ 中国 ≠ 台湾	u) 日本 ≠ 中国 香港・台湾なし
k) [日本=台湾] ≠ [中国=香港]	

なり得る文字は、ある特定の地域の言語環境下にあるのではないこと、また問題となる字形は、中国、香港、台湾で共通しているものから地域による違いが見られるものまで多岐に渡ることが明らかとなった。

そこで次節では、どの中国語の環境下であっても問題となり得る文字、すなわち 3 地域の異形度が共通している文字について分析した結果を見ていく。どの言語環境であっても問題となり得る文字が特定できていれば、使用言語が異なる学習者たちが一斉に集まっている教育現場であっても、より容易に注意の喚起や指導を行うことができる。

次項 4.2 では中国、香港、台湾の活字異形度が共通して「3」の漢字について、4.3 では初級レベル (旧日本語能力試験 3 級) で異形度が共通して「3」「2」「1」の漢字を取り上げる。前者では活字異形度の高い文字の特徴を把握すること、後者では初級レベルで中華フォントが問題となり得る漢字の実態を把握することを目標に据えた。

4.2 中国、香港、台湾の活字異形度が共通して「3」である漢字

中国、香港、台湾の言語環境下で共通して活字異形度が「3」の漢字は表 8 の 70 字であった。表では、左端に共通する部品、次の列にその部品を含むすべての文字¹⁰、最後の列には具体的な漢字を一つ取り上げ、各部品に現れる特徴を示している。

表 8 活字異形度が3地域すべて「3」の漢字と共通する部品

部品	活字異形度が3地域すべて「3」の漢字 (2字以上で同じ部品に同じ特徴が見られるもの)	異なり方のパターン (例を一つ掲載) 地域情報(C:中国, H:香港, T:台湾)がないものは 3地域共通	
己	包抱泡胞砲飽 港遷選	包	(ただし、遷 _C /遷 _{HT} 選 _{CH} /選 _T)
具直	具真慎鎮 植殖置直	具	直
曾黒東	僧層憎贈 墨 欄練	僧	墨 練
博 _勇	博薄縛敷簿 勇湧	博	勇
每	悔海梅繁敏	海	
漢 _勤	漢嘆難 勤謹	漢	勤
大	器臭類 突	器	(ただし、突 _C /突 _{HT})
勾	謁喝褐	謁	
隔 _融	隔融	隔	
呉	虞誤	誤 _C /誤 _{HT}	
少	頻賓	頻	
舍	捨	捨	
由	画	画	
残 _踐	踐	踐	
その他 a	懷 寧 麵	懷	寧 麵
その他 b	逸 響 塚 穀 懲 謠 隆	逸	響 塚 _C /塚 _{HT} 穀 懲 _C /懲 _{HT} 謠 隆
その他 c	禪 滯	禪	滯

例えば、「己」という部品を含む漢字の多くは、3地域で「己」が「巳」の字形になって表示される。ただし「遷」と「選」は、いずれも地域ごとに表示される字形に違いが見られる。この「遷」と「選」のような場合は、どの地域でどのような字形になるかを地域の頭文字「C」(中国)、「H」(香港)、「T」(台湾)を添えて表記した。また、日本語のフォントで打ち出すことができない部品は、「博」「勇」「漢」「勤」「隔」「残」のように平易な文字を代表例として挙げ、部品部分を赤枠で囲んで示した。「その他」は共通する部品で括ることができない文字で、「その他 a」には、日本の文字と総画数が同じものを、「b」には総画数が一画多いものを、「c」には総画数が一画少ないものを集めている。

この表に見られるように、活字異形度が3地域とも「3」の漢字は、共通の部品を持つ文字に同じ特徴が観察されるものが多い¹¹。一方、部品の種類という観点で見ると異なり数は多くない。したがって、ここに挙げた特徴を把握しておくことにより、学習者に注意を促せばよい文字を容易に特定することができる。

4.3 3地域の活字異形度が共通している初級レベルの漢字

初級レベルの漢字の特徴を把握するにあたり、旧日本語能力試験(以下、「旧 JLPT」)の3級漢字 284 字(国際交流基金・日本国際教育支援協会 2002)について中国、香港、台湾の活字異形度を調べた。結果は表 9 のように、活字異形度が「3」「2」「1」の文字はそれぞれ 6 字、19 字、37 字、このうち 3 地域の異形度が共通しているものは、活字異形度「3」が 4 字、「2」が 2 字、「1」が 9 字であった。3 地域の異形度が共通する漢字の数は多くないが、そこに見られる特徴は旧 JLPT2 級以上の漢字にも数多く見られることがわかった。したがって、初級段階でこれらの部品に注意を向け、それぞれの特徴を学習できるような環境を作っておけば、それ以降に学ぶ多くの漢字に応用できる知識を、早い段階で身に付けさせることができる。次節以降、活字異形度ごとに該当する漢字を具体的に見ていく。

表 9 旧 JLPT3 級漢字 (284 字) の活字異形度

活字異形度	漢字数	3地域の異形度が共通する漢字の数
3	6	4
2	19	2
1	37	9
0	222	
合計	284	

4.3.1 活字異形度「3」の漢字

旧 JLPT3 級漢字のうち 3 地域の活字異形度が共通して「3」のものは、「具」「毎」「漢」「由」の部品をそれぞれ持つ 4 字(表 10)であった。同じ部品を含む旧 JLPT2 級以上の漢字は、それぞれ 2~6 字存在する。

表 10 活字異形度「3」の旧 JLPT3 級漢字

部品	活字異形度が3地域 すべて「3」の 旧JLPT3級漢字	異なりの パターン	類似の部品を持つ 2級以上の漢字(漢字数)
毎	海	海	悔梅繁敏侮毒(6)
具	真	真	具慎鎮(3)
漢	漢	漢	嘆難(2)
由	画	画	横黄(2)

4.3.2 活字異形度「2」の漢字

旧 JLPT3 級の漢字のうち 3 地域の活字異形度が共通して「2」のものは、表 11 の「所」と「旅」の 2 字であった。

「所」は「戸」の部位の1画目の角度と下の部位との接触の有無に違いがあり、「旅」は右側の最後から3画目と4画目の接触位置に違いが見られる。この2字は、中華フォントの字形と、3地域で日常使用されている字体の字形とが同じであるため、学習者の手書き文字にも中華フォントと同じ特徴が現れることが多い。ちなみに「所」の「戸」の部位は、中華フォントでは「肩」「啓」「編」など「所」以外の文字の場合でも日本語と形が異なるが、中国・香港と、台湾の言語環境下とでは形も活字異形度も異なっているため、「所」とはタイプが違っている¹²。

表 11 活字異形度「2」の旧 JLPT3 級漢字

活字異形度が3地域 すべて「2」の 旧JLPT 3級漢字	異なりの パターン
所	所
旅	旅

4.3.3 活字異形度「1」の漢字

旧 JLPT3 級の漢字のうち3地域の活字異形度が共通して「1」のものは、表 12 の9字であった。表では3.3.2の(2)「活字部位異形度「1」」でリストしたカテゴリー別に違いを提示している。

表 12 活字異形度「1」の旧 JLPT3 級漢字

違い	活字異形度が3地域 すべて「1」の 旧JLPT 3級漢字	異なりの パターン	類似の部品を持つ 2級以上の漢字(漢字数)
角度	紙終	紙終	維緯縁絵緩紀級糾給繰繼結絹繭紅絞綱紺細縦縮純緒紹縄織 紳績絶線織繕組総統綻緻締統納紛縫紡綿網紋約羅絡緑(50)
	切	切	傾頃窃改頓望(6)
	考	考	拷(1)
接触	春	春	卷券拳圈勝奏泰膳藤騰奉俸棒(13)
	勉	勉	逸免(2)
	曜	曜	濯躍(2)
終筆の 筆運び	歩	歩	涉(1)
線の長短	天	天	蚕(1)

角度の違いは、「紙」「終」の糸偏の下部、「切」の2画目、「考」の5画目に見られる。糸偏の違いは2級以上の糸偏を含む50字すべてに共通している。「切」に見られる特徴と共通する漢字は2級以上の文字に6つ、「考」では1つある。

接触の違いは「春」等の5画目の右はらいの始筆位置に見られるもので、日本語では右はらいの筆画は3本の横画の2本目、あるいは「卷」等の2本の横画の1本目に接触しているが、3地域の字形ではそれぞれの3本目、2本目に接触している。同様の特徴を持つ2級以上の漢字は13ある。「勉」は日本語では5画目の縦画と6画目の左はら

いが離れているが、3地域ではつながって1本の線になっている。「曜」は、日本語では右上の部位に「ヨ」が2つ並んでいるが、3地域では「羽」になっているという違いがある。「勉」と「曜」の部位と同じ特徴を持つ2級以上の文字は、それぞれ2字ずつある。

終筆の筆運びについては、「歩」の「少」の部品の中央線のはねの有無に違いが見られる。

線の長短については、日本語では横画の1画目が2画目より長いが、3地域ではその逆になっている。

活字異形度「1」の文字は、日本の字形との違いが小さく、特に活字で見た場合その違いに気づきにくい。しかし、活字を手本に文字を手で書くような場合などは、点画の接し方や角度、線の長短など細部の違いが再現されやすいため、日本の字形との違いが顕著に現れ、その結果教育現場では誤った字形として扱われることがある。この9字のうち「春」と「勉」以外の文字に見られる特徴は、手書き文字で許容される字形とほぼ共通しているが、前述したように、許容される字形については、日本語話者のみならず日本語教師の間においても共通認識がなされているとは限らないため、指導時には注意が必要である。

5 まとめ

本研究では日本語教育の観点から中華フォントの中で日本語の字形との違いが問題となり得る漢字の実態を把握し、日本語教育の現場に有益な文字情報を提供することを研究目的とした。常用漢字 2,136 字について Unicode の統合漢字を調べ、異なりの程度と種類を示す「活字部位異形度」を用いて日本語の字形との違いを判定し、その結果をもとに個々の漢字の「活字異形度」を決定した。活字異形度は「0」～「3」の4段階に分かれ、「3」は最も異なりの程度が大きいことを表す。本稿では、中国、香港、台湾の3地域で、活字異形度が共通して「3」になる文字の分析結果を述べた。また、旧 JLTP の3級漢字 284 字を分析し、3地域の異形度が共通している文字と、それらと同様の特徴を持つ2級以上の漢字の特定を行った。

視覚的に異なった印象を与える活字異形度「3」の文字は、漢字を構成する部品に特徴的なものが多く、また複数の漢字に同じ特徴が見られる傾向が観察された。そのため、これらを把握しておけば、中華フォントが問題となり得る文字の指導や学習に活用できるということが明らかとなった。

また、初級レベルの漢字には中華フォントの特徴を捉えることができる文字が含まれている。これらの漢字を有効に利用し、学習者が初級段階から中華フォントの存在や実態を認識してその特徴を習得できれば、その後の漢字学習に活かすことができるということも明らかになった。

情報科学の発展により、今日では用いるデバイスが日本語環境になくとも、日本語の文字を見たり打ったりすることが可能になった。しかし漢字については、日本語のフォントが選択されていない環境では、漢字圏で用いられている文字の間に存在する差異が表示されないことがあり、中には言語教育の現場で看過することができないほど差異の大きな文字が存在している。モニター(画面)上に表示され得る中華フォントの情報がより容易に入手できるようになれば、異なった現場とニーズに合わせ指導や学習に役立てることができるだろう。本分析結果をもとに、教師や学習者が、中華フォントが問題となり得る文字を検索したり、日本語と中華フォントの字形を見比べたりすることができるようなデータベースを作成し、公開することが今後の課題である。

謝辞

本稿の内容については CATJ29 の発表時に貴重なコメントをいただいた。ありがとうございました。

注

1. ISO/IEC 10646 と Unicode は、厳密には異なる文字コード規格だが、互いに同一の文字コード表になるように改訂が続けられており(矢野 2019)、同じコード番号が振られている。本稿では用語として主に“Unicode”を用いる。
2. IT 用語辞典バイナリ (<https://www.sophia-it.com>) の「中華フォント」の検索結果を参照。
3. 例えば、図 9 の「海」「直」の a と b には形の違いが観察されるが、Unicode では a (日本の字形) と b (中国、香港、台湾の字形) の文字には違いがないとして統合されている。漢字統合の指針等詳細は、ISO/IEC 10646 (2020) の Annex S (2792-2802) を参照されたい。
4. 例えば、<https://www.itmedia.co.jp/news/articles/2110/29/news136.html>、<https://www.mobilerread.com/forums/showthread.php?t=339569>、<https://stackoverflow.com/questions/46695259/japanese-text-is-not-show-properly> (いずれも 2022 年 7 月 29 日アクセス)
5. 図 5～図 10 の中国語フォントは、違いが見られるフォント (SimSun あるいは PMingLiU。文字によって異なる) を用いて表示している。
6. 手書きで許容される字形は日本語話者の間で共通認識が取れていないため、誤りではないかと判断に困ったり、間違った字形として扱われたりしている現状がある(文化庁編 2017)。
7. 活字部位異形度のラベリングが一つの文字で一つの場合は、活字部位異形度の値をそのままその文字の地域別活字異形度とした。
8. CATJ29 の口頭発表では活字異形度「1」と「0」をそれぞれ 370 字、1,367 字としていたが、データを数えた際の誤りであった。
9. 統合漢字の掲載がない場合、その地域の言語環境で日本語の文字が使われると他地域の字形と同じ文字が表示される。しかし、どの地域の文字が表示されるかは文字やフォントによって異なる。
10. より厳密に言えば、ここでは、同じ部品を有し、かつ中華フォントになったときにその部品が同じ形になる文字のみを挙げている。例えば「起」は香港・台湾の言語環境では「己」が「巳」の字形になるが、中国では「巳」にならず「己」のままである。この「起」のように 3 地域が共通していない場合は、同じ部品を持つ文字であってもこの表には含まれていない。

a	b
海	海
直	直

図 9 字形の異なる「海」と「直」

11. 表 8(「舍」「由」「残(の右側)」の部品については、3 地域で異形度が共通して「3」の文字はそれぞれ表に挙げた 1 字のみだが、3 地域共通という枠を取り除いた場合、同じ部品に同じ特徴が現れる文字はほかにも見られる。例えば、中国の言語環境においては「残」「浅」の部品も「踐」と同様横画が 1 本少ない字形となる。
12. 「戸」の部品を含む多くの文字で、「戸」は中国語の環境下で図 10 のように表示され得る。「戸」の部品の活字部位異形度は、中国・香港の字形は「1」、台湾は「2」に相当する。

日本	中国・香港	台湾
肩	肩	肩
啓	啓	啓
編	編	編

図 10 「戸」の部品の違い

資料：「活字異形度別常用漢字リスト」(常用漢字表での掲載順)

・活字異形度「3」の常用漢字 (3 地域のうち少なくとも 1 地域で活字異形度が「3」の文字) : 121 字

扱逸嘗謁沿煙鉛橫虞渦過禍画拐悔海懷骸隔喝滑褐喚換感漠憾起器及吸級恐響勤謹具徑茎隙懸虎吳娛誤黃港傲穀骨込殺慘殘滋淫臭將植殖真慎刃髓淺船踐遷選禪僧層憎贈滯嘆置築懲直鎮塚毒詭突鍋難忍認寧納霸梅博薄縛繁微賓頻敏敷侮簿包抱抱泡砲飽墨麵默勇湧融謠欄隆類練

・活字異形度「2」の常用漢字 (3 地域のうち少なくとも 1 地域で活字異形度が「2」の文字) : 278 字

胃萎育茨芋飲隱雨雲英園遠臆穩化仮花苛荷華菓貨靴芽餓灰解害蓋角獲獲割葛轄肝還館環丸飢歸幾幾菊喫脚虐急胸脅驚均菌筋苦熊薰系係契啓敬警芸潔肩絹憲繭股湖雇顧護肯荒耕慌酷才祭菜最際削刹察撮擦散肢姿恣脂資飼諮次餌芝写若腫寿需儒周羞週就襲述術所肖宵消削刺蒸食飾蝕芯侵浸寢震薪尋腎垂睡媚聖斥脊籍雪扇栓腺薦全善然膳繕訴莊草掃葬霜藻造藏孫遜唾惰胎態諾脫炭胆蓄茶鏽著彫腸調低呈底抵邸程徹撤電唐塔搭糖藤胴匿豚曇燃能背肺膜肌反坂阪板版班販飯藩肥扉罷鼻膝肘苗描猫婦膚腹霽蔽餅蔑片返偏遍編募墓慕暮芳邦房肪冒望帽膨麻摩磨魔幕膜慢漫脈夢霧茂模耗菓郵与葉腰樣養雷落藍旅虜勵戾零靈麗炉露漏籠脇腕

・活字異形度「1」の常用漢字 (3 地域のうち少なくとも 1 地域で活字異形度が「1」の文字) : 371 字

愛曖嵐案以尉偉違維慰緯印淫陰鬱鬱衛疫延緣毆奧俺卸架夏瓦雅改皆絵階塊楷諧慨概殼嚇樂渴卷勘堪敢款監緩輻輳鑑含紀既鬼棄毀疑擬究糾窮巨拒距御叫恭業凝琴禁緊襟吟愚空偶隅隅窟繰揭經傾繼詣慶稽憩擊結傑券梟拳梟舩嚴孤弧後考紅航降控絞綱醇拷頃今昆混紺魂沙砂唆差妻細罪索酢搾雜蚕酸旨死糸指施紙紫詩雌示寺似侍持時鹿七射赦謝邪酌取酒趣舟宗修終衆集醜醜充柔銃縱縮俊春瞬純遵緒少抄称商涉紹勝象条乘繩囁織職深紳新親甚凶醉崇省淒淒醒赤跡績切窃設舌染線纖素組双奏倉桑窓創総踪操燥像属賊統尊他待泰淹濯探綻鍛段地池恥致緻室着衷耐聽抄賃艇締泥天添填殿途塗投等統騰騰特督屯頓貪鈍奈梨尼任妊熱念捻派俳配排輩媒舶麦判般搬搬盤比批非卑悲碑票漂標秒瓶舞風復複覆紛聞陞變勉步保奉俸縫某紡樺謀睦沒魅妙務免綿網紋弥役約躍踰猶憂優窳曜羅酪辣乱覽濫履璃離陸慄流竜疏陵領綠隣淚累令冷鈴隸齡劣恋老麓灣

・活字異形度「0」の常用漢字 (3 地域とも活字異形度が「0」の文字) : 1,366 字

垂哀挨摺握压宛安暗衣位圉医依委威為畏異移椅彙意遺域一壹引因咽咽員院韻右宇羽唄畝浦運永泳映詠影銳易益馭馭悅越閱円炎怨宴媛援猿塩演艶汚王凹央応往押旺欧桜翁岡屋億億乙音恩温下火加可何佳価果河科家嫁暇寡歌箇稼課蚊牙我賀介回会快戒怪界械開潰壞貝外効崖涯街該垣柿各拈革核郭覺較閣確学岳額顎掛渴活活且株釜鎌刈干刊甘汗缶完官冠看陷乾患貫寒閑閑閑勸寛幹慣貫関飲完観岸岩玩眼頑顔願企伎危机気岐希忌汽奇祈季軌記基寄規龜喜

揮期棋貴旗畿輝騎技宜偽欺義儀戲犧議吉詰却客逆九久弓丘旧休朽臼求泣宮救球嗅牛去居拋
 拳虛許魚漁凶共狂京享供協況峽狹狹強教鄉境橋矯鏡競仰曉曲局極玉巾斤近金僅錦銀区句駟
 惧串屈掘君訓勲軍郡群兄刑形型計惠溪蚩景輕携憬鷄迎鯨劇激桁欠穴血決月犬件見建研俟兼
 劍軒險堅檢嫌獻遣權賢謙鍵頸驗元幻玄言弦限原現滅源己戸古呼固故枯個庫誇鼓錮五互午
 悟暮語口工公勾孔功巧庠甲交光向后好江行坑孝抗攻更効幸拘侯厚恒洪皇郊香候校貢高康梗
 喉硬項溝鉉構稿興衡鋼講購乞号合剛豪克告谷刻国黑獄駒困恨根婚痕壘懇左佐查詐鎖座挫再
 災采碎宰栽彩採濟齋裁債催塞歲載埼在材劑財琦作昨柵策錯咲冊札刷撈皿三山參棧產傘算贊
 斬暫士子止止氏仕史司四市矢至伺志私使刺始姉枝祉思師視詞齒嗣試誌摯賜字耳自兇事治慈
 辞磁璽式識軸叱失室疾執湿嫉漆質寔社車舍者斜煮遮蛇尺借积爵弱寂手主守朱狩首殊珠種受
 呪授樹収囚州秀拾秋袖習愁蹴十汁住重從洩馱秋祝宿淑肅塾熟出旬巡盾准殉循順準潤処初書
 庶暑署諸女如助序叙徐除小升召匠床尚招承昇松沼昭症祥笑唱章訟掌晶燒焦粧詔証傷燙照詳
 彰障撞衝賞償礁鐘上丈冗狀城淨常情場量壤壤錠鑲釀色拭辱尻心申伸臣身辛信津神唇振振針
 進森診審人仁尽迅陣須水吹炊帥粹衰推遂穗随枢数据杉裾寸瀨是井世正生成西声制姓征性青
 齊政星性逝清盛晴誠精製誓靜請整稅夕石昔析席隻惜戚責積折拙接撰節說千川仙占先宣專泉
 洗旋戰煎羨詮箋錢潛鮮前漸狙阻祖租措粗疎塑遡礎壯早争走相送搜揅巢曹曾爽喪瘦装想遭槽
 騷增臟即束足促則息捉速側測俗族卒率存村損多汰打妥墮馱太対体耐怠退帶堆袋逮替貸隊載
 大代台第題宅扱沢卓拓託濁但達奪棚誰丹旦担單淡短端誕団男斷彈暖談壇知値遲痴稚竹畜逐
 秩嫡中仲虫冲宙忠拙注昼柱駐貯丁弔庁兆町長挑帳張眺釣頂鳥朝貼超跳微嘲潮澄勅沈珍朕陳
 迫椎墜通痛漬坪爪鶴廷弟定亭貞帝訂庭遁停偵堤提諦的笛摘滴適敵溺迭哲鉄典店点展転田伝
 斗吐妬徒都渡賭土奴努度怒刀冬灯当豆東到逃倒凍島桃討透党悼盜陶棟湯痘登答筒稻踏頭關
 同洞動堂童道働銅導瞳峠得德篤独栃凸届井那内謎南軟二式匂肉虹日入乳尿年粘惱腦農濃把
 波破馬婆罵拌杯敗廢壳倍培陪買賠白伯拍泊迫刺爆箬箸畑八鉢髡髮伐拔罰闊半汜犯帆汎畔畔
 斑煩頒範晚番皮妃否彼披飛疲秘被費避尾眉美備匹必泌筆姫百氷表俵評病品浜貧不夫父付布
 扶府怖阜附訃負赴浮符富普腐賦譜武部封伏服副幅福舩沸仏物粉噴墳憤奮分文丙平兵併並柄
 閉堺幣弊米壁壁癖別辺弁便哺捕補舗母方宝放法倣峰崩訪報蜂豐褒亡乏忙坊妨忘防剖傍貿貌
 暴煩北木朴牧僕撲勃堀本奔翻凡盆毎妹枚昧埋枕又末抹万満未味岬密蜜民眠矛無娘名命明迷
 冥盟銘鳴滅面毛妾盲猛目門問治夜野厄訃闇由油愉諭輸癒唯友有幽悠裕遊雄誘予余譽預幼用
 羊妖洋要容庸揚搖溶瘍踊擁抑沃浴欲翌翼拉裸来頼卵吏利里理痢裏立律略柳留粒侶慮了兩
 良料涼獵量僚寮療瞭量力林厘倫臨臨瑠罍礼例曆歷列烈裂連廉鍊呂賂路勞弄郎朗浪廊樓六録
 論和話賄惑粹

参考文献

- 天沼寧 (1980) 「日中漢字字体対照表」 『大妻女子大学文学部紀要』 12, 85-108.
 天沼寧 (1981) 「中日漢字字体対照表」 『大妻女子大学文学部紀要』 13, 59-82.
 茅本百合子 (2004) 「中国語-日本語バイリンガルの漢字語処理—形態・音韻・意味へのアクセス—」 博士
 学位論文 (非公開), 広島大学
 国際交流基金・日本国際教育支援協会編著 (2002) 『日本語能力試験出題基準 (改訂版)』 凡人社
 児島慶治 (2003) 「日本・中国・台湾・香港における漢字字体の共通性と相違性」 『比較文化研究』 62,
 63-74, 日本比較文化学会
 児島慶治 (2005) 「日本・中国・台湾・香港の基礎漢字 1945 字字体一覧表の作成に向けて」, *Global
 Networking in Japanese Studies and Japanese Language Education, Japanese Studies and Japanese
 Language Education Studies*, 1, Division of Language Studies, Society of Japanese Language Education,
 Hong Kong, 50-58.
 児島慶治 (2006) 「仲間はずれの日本字体!？」 『愛知産業大学日本語教育研究所紀要』 3, 17-30.

小室リー郁子 (2019)『中国語母語話者のための漢字語彙研究—母語知識を活かした教育を目指して』
くろしお出版

笹原宏之・横山詔一・エリク・ロング (2003)『現代日本の異体字—漢字環境学序説—』三省堂

中川良雄 (1991)「日本語と中国語の字形対照—中国人留学生に漢字を教える際の注意点—」『研究論叢』37, 417-428.

文化庁 (2010)「常用漢字表 (平成 22 年内閣告示第 2 号)」(内閣告示),
http://kokugo.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/joho/kijun/naikaku/pdf/joyokanjihiyo_20101130.pdf (2017 年 12 月 19 日アクセス)

文化庁編 (2017)『常用漢字表の字体・字形に関する指針 文化審議会国語分科会報告 (平成 28 年 2 月 29 日)』三省堂

向井留美子 (2014)「中国人日本語学習者に対する漢字字形指導のための実態調査—学習者の理解度と漢字の使用実態に即したシラバス構築を目指して—」『平成 25 年度 漢字・日本語教育研究助成制度 報告書 漢字・日本語教育研究』3, 日本漢字能力検定協会

安岡孝一・安岡素子 (2017)『日本・中国・台湾・香港・韓国の常用漢字と漢字コード』,
<http://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/handle/2433/218381> (2017 年 7 月 20 日アクセス)

矢野啓介 (2019)『プログラマのための文字コード技術入門』第 2 版, 技術評論社

IT 用語辞典バイナリ : <https://www.sophia-it.com> (2022 年 7 月 29 日アクセス)

<文字コード>

ISO/IEC (2020). *ISO/IEC 10646 Information Technology – Universal coded character set (UCS)*. 6th edition.
Unicode: home.unicode.org (2022 年 5 月 19 日アクセス)

<地域の文字資料>

中国 :

「通用规范汉字表」(2013) http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/ziliao/A19/201306/t20130601_186002.html (2022 年 3 月 18 日アクセス)

「通用规范汉字笔顺规范」(2020)
http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/ziliao/A19/202103/W020210318300204215237.pdf (2022 年 3 月 6 日アクセス)

香港 :

香港小學學習字詞表 : https://www.edbchinese.hk/lexlist_ch/index.jsp (2022 年 5 月 19 日アクセス)

台湾 :

國字標準字體筆順學習網 : https://stroke-order.learningweb.moe.edu.tw/home.do?lang=zh_TW (2022 年 5 月 19 日アクセス)

「標準字與簡化字對照手冊」(2011) <http://ws.moe.edu.tw/001/Upload/userfiles/標準字對照簡化字.pdf> (2022 年 3 月 18 日アクセス)

日本語クラスでの異文化間能力 (intercultural competence) を伸ばす試み

松本一美 (ボールステイト大学)

要旨

パンデミック下でアジア人に対する差別や暴力が増え、個人の思想や価値観の違いで争いが起こるようになり、これまで以上に人々の異文化間能力向上の必要性が問われている。異文化間能力を伸ばす教育はまだ柔軟な思考力を持つ幼少期から始めることが理想的であるが、現実的には青年期から外国語を学び始めることが多い。そのため、大学で日本語を専攻している学生に小学校で日本語を教えてもらうというコースを開講し、小学生の異文化間能力を向上させるクラス活動を考えさせ、実践してもらった。異文化間能力の指標には欧州評議会の「若者のための民主的な文化へのディスクリプター」を使用した。日本語クラスは小学4・5年生、約100名を対象に3か月間、週一回一時間実施し、言語と文化に関する授業の中で異文化間能力向上の活動も行われた。小学生の異文化間能力の向上は日本語コース内で可能であると考え、この論文ではその活動内容の例を紹介したい。

キーワード：異文化間能力、異文化理解、欧州評議会、価値観、クラス活動

1 はじめに

近年、グローバル化が進み、時代のニーズに合わせた様々なスキルを求められるようになった。それをうけて、2009年から2012年にかけて、メルボルン大学とマイクロソフトなどの企業が共同でATC21S (Assessment & Teaching of 21st Century Skills) プロジェクトを行い、若者がグローバル社会で生き抜くためのスキル、21世紀型スキル (Binkley et. al. 2012) を提唱した。これは「考え方」、「働き方」、「仕事のツール」、「世界の中で生きるスキル」の4つのカテゴリーの10項目から成るスキルである (表1参照)。

表1 21世紀型スキル (Binkley et al. 2012: 18-19)

1. 考え方 (Ways of Thinking) ① 創造力とイノベーション ② 批判的思考、問題解決、意思決定 ③ 学ぶことの学習、メタ認知 (認知プロセスについての知識)	3. 仕事のツール (Tools for Working) ⑥ 情報リテラシー ⑦ 情報通信技術のリテラシー (ICT リテラシー)
2. 働き方 (Ways of Working) ④ コミュニケーション ⑤ コラボレーション (チームワーク)	4. 世界の中で生きるスキル (Skills for Living in the World) ⑧ 地域と国際社会での市民性 ⑨ 人生とキャリア ⑩ 個人及び社会における責任 (異文化の理解と異文化への適応力を含む)

この21世紀型スキルの中には「世界の中で生きるスキル」という項目があり、その中には国際社会で働き、暮らしていけるスキルや異文化理解と異文化への適応力が項目にあがっている。グローバル化が進む現代社会で生活するためには異文化で働いたり、異文化で育った人たちとのコミュニケーションをとったりしなければならないことから、異文化への理解は重要であると認識されてきたからであろう。日本語を専攻している学生の多くは、日本やアメリカ国内で日本の会社に勤めることを希望している。そういう学生をグローバル人材として育成するためには異文化間能力を向上させる必要性があると考えられる。

また、アメリカ大統領選挙やパンデミックを経て、以前にも増して偏見や差別、そしてヘイトクライムやヘイトスピーチを目にするようになったと感じている人も多いだろう。特にパンデミックの間には、ワクチン接種など個々の考え方や価値観の違いから、様々な対立が起こった。更に、パンデミックを通し、国やその国民が違った考え方をもっていることが顕著に現れた。特に顕著に表れたのがマスクやワクチン接種のポリシーに対する国民の反応である。このような経験から、今まで以上に異なる文化や価値観、視点を理解しあうことが急務だと考え、文化と密接につながっている言語コースで言語と文化を教えながら異文化間能力を向上させる活動を行うことを決めた。

2 先行研究

2.1 異文化間能力という用語の出現

異文化間能力という用語は、1950年代に海外で働いていた西洋人の経験を調査する分野から登場した。1990年代後半、ワールドワイドウェブが利用可能になるにつれて、人々が他文化の個人と交流する機会の数が劇的に増加した。そのため、異文化交流のために学習者が準備することがより重要になった (Garrett-Rucks 2016)。さらに、異文化間能力は複数の分野に関連し、様々な分野で研究され、異なる用語に置き換えられている。Deardorff (2006) は、異文化間能力の用語に統一性はないと述べ、Fantini (2006) は138の学術論文や書籍をレビューし、さまざまな用語が異文化間能力に取って代わっていることを示した。以下にはこれまでに異文化間能力の用語として使われた単語をあげている¹ (Fantini 2006:72)。

Transcultural communication (異文化コミュニケーション)
Cross-cultural communication (異文化コミュニケーション)
Cross-cultural awareness (異文化認識)
Global competitive intelligence (グローバル競争力知能)
Global competence (グローバルな能力)
Cross-cultural adaptation (異文化適応能力)
International competence (国際的能力)

International communication (国際的なコミュニケーション能力)
Intercultural interaction (異文化交流)
Intercultural sensitivity (異文化間の感受性)
Effective Inter-group communications (効果的なグループ間コミュニケーション)
Cultural sensitivity (文化的感受性)
Cultural competence (文化的能力)
Communicative competence (コミュニケーション能力)
Intercultural cooperation (異文化間協力)
Enthnorelativity (文化相対的)
Biculturalism (二文化主義)
Multiculturalism (多文化主義)
Plurilingualism (多言語主義)
Metaphoric competence (比喩的能力)

2.2 異文化間能力とは

Association of American Colleges and Universities (2011) は、異文化間能力を高等教育における不可欠な学生の学習成果としてあげている。異文化間能力とはなんだろうか。Torres and Rollock (2007:11) は文化心理学における異文化間能力を「文化に関連する分野の習熟度と異文化交流を促す固有のスキル」と定義している。また、Byram (1997) は、異文化間能力を言語的および文化的に多様な背景を持つ人々と適切かつ効果的にコミュニケーションをとる能力と定義している。Barrett et al. (2013:7) は欧州評議会 (Council of Europe) を基に、異文化間理解能力とは何かを行ったときに、4つのカテゴリー、(a) 態度 (attitude)、(b) 知識 (knowledge)、(c) 理解 (understanding)、そして、(d) スキル (skills) を単独、あるいは同時に使える能力を指すと定義している。以下に具体的にあげる。

- a. 自分と違う文化に所属する人を理解し、尊重すること。
- b. そのような人々と交流し、コミュニケーションをとる際には、適切、かつ効果的に敬意をもって対応できること。
- c. そのような人々と肯定的で建設的な関係を築くことができること。
- d. 文化的な違いとの出会いを通して、自分自身と自分自身の複数の文化的所属を理解できること。

異文化間能力とは、自分とは異なる他者を理解し、受け入れ、柔軟に対応する能力である。この論文では異文化理解能力とは、異なる文化的背景を持つ外国人とコミュニケーションをとる能力だけでなく、同じ国の人々が性別、年齢、職業、出身地、社会的身分など異なる価値観を持つ人々と円滑にコミュニケーションをとる能力と考える。

2.3 異文化間能力の先行研究

グローバル人材を育成するためには、考え方や働き方、仕事のスキル以外にも言語能力、異文化理解能力などが必要となる。国際的に活躍するためには異文化コミュニケーションは欠かせないが、Byram (1997) は、異文化コミュニケーション能力の育成には、コミュニケーション能力と異文化間能力の育成は切り離せないものだと提唱している。また、Lindholm and Myles (2019) も外国語の能力があるからと言って、この異文化間能力が向上するとは言い切れないと述べている。それでは、どうやって言語を学びながら異文化間能力の向上をはかればいいのか。先行研究で一般的に言われているのは留学をした場所で外国人との交流をしながら、異文化に触れると異文化間能力が向上すると考えられている。実際に留学すると能力が向上するという研究結果も出ている (NAFSA 2003; National Task Force on Undergraduate Education Abroad 1990)。そこから、異文化に触れることが異文化間能力の向上につながると考え、Lantz-Deaton (2017) は多様性がある国際的なキャンパスで様々な異文化交流の活動を行い、異文化間能力向上を図ったが、能力向上には至らなかったという研究結果を発表した。一方、海外の学校の学生と自分の学校の学生が行うウェブコラボレーションアクティビティをすることで、異文化間能力の向上する (Lazar 2015)、あるいは、異文化間コミュニケーション能力が向上する (Hirotani and Fujii 2015, 2019) という結果もでている。さらに、イマージョン設定の学校でモチベーションと異文化間能力の関係を調査した結果、第二言語習得のモチベーションが高い学生は異文化間能力も向上するということがわかった (Semaan & Yamazaki 2015)。これまでに様々な形で異文化間能力を向上させる研究がおこなわれてきたが、アメリカの中西部の日本語コースでは、日本人と触れ合う機会や日本人と日本語でコミュニケーションをとる機会がほとんどない。それでは、そういう学生はどうやって異文化間能力を向上させればいいのか。異文化交流ができなければ異文化間能力は向上できないのであろうか。その疑問を解消するために、本プロジェクトでは小学校の日本語コースを通し、異文化間能力を向上させることはできないかと考えた。

3 プロジェクトについて

まず、このプロジェクトを始めるにあたり、日本語専攻の学生が小学4年生と5年生に日本語を教えるというコースを開講した。このコースを履修する学生は主に公立の学校で教えることに興味があり、自分の将来のキャリアのために実際に教える経験をしたという大学生である。この大学生が教えるのは公立小学校の4年生と5年生、4クラス約100名で、日本からの小学生を迎え、交流することを予定している子供たちである。また、2年後この中から約20名が日本に行く予定である。

3.1 日本語コースの目的

この日本語コースには主に5つの目的がある。

- a. 小学生に日本語と日本文化に触れさせ、日本の小学生との交流を円滑に行えるようにすること。
- b. 小学生の異文化間能力を向上させること
- c. 大学生に公立小学校で教える経験をさせること。
- d. 言語と文化を教えることを実体験させ、自分たちで教えることができるようにすること。
- e. 教える側の大学生の異文化間能力を向上させること。

3.2 日本語コースについて

大学の日本語コースは週に75分授業が2回、火曜日と木曜日にあり、火曜日は教室に集まり過去の授業の内省、異文化間能力リストの確認、今後の授業の活動内容についての話し合いなどを行い、木曜日に公立小学校で日本語クラスが実施された。小学4年生が2クラス、そして、5年生が2クラスあるため、大学の日本語コースでは学生を4つのグループに分けた。1つのグループは3人から4人の構成で、全13人がこのコースを履修した。大学生は1回の日本語の授業を言語学習20分、文化紹介20分、異文化間能力活動20分という設定のもと、日本語や日本文化を学ぶための様々な活動を含む授業計画を立てた。異文化間能力向上の活動は毎週コース全体で異文化間能力リストから選ばれた2つの目標をもとに計画された。また、その異文化間能力向上のための活動は主に文化紹介の内容と繋げて計画されることが多かった。小学校の日本語クラスの活動に関しては各グループで話し合いをし、火曜日のクラスで他のグループの参考になるように各グループのクラス活動を紹介してもらった。そして、木曜日のクラスの前に小学校の日本語クラスで使うレッスンプラン、パワーポイント、そしてワークシートなどをウェブ上の学習管理システム Canvas にアップロードしてもらい、木曜日の授業後に授業の内省、具体的には (a) 今日の授業で何を教えたのか、(b) その結果はどうだったのか、(c) 異文化間能力の指標からどの項目を目標としたのか、(d) 学生の反応はどうだったのか、(e) 授業の問題点と今後の授業の方向性などを書いてもらった。

3.3 異文化能力の指標

異文化間能力の指標として様々なものが公開されている (Griffith et al. 2016) が、小学生対象の指標はほぼない。そのため、異文化間能力の指標にはヨーロッパの国々で使用され、確立されている「若者のための民主的な文化へのディスクリプター (Descriptors of competences for democratic culture for younger learners)」(Council of Europe 2021) を使用した。この指標は価値 (Value)、態度 (Attitudes)、スキル (Skills)、そして、知識と批判

的思考 (Knowledge and critical understanding) という 4 つのカテゴリーの全 166 項目からできている。この 166 項目には言語や文化のクラスでは扱いが難しいものも含まれるため、異文化間能力活動の目標には日本語クラスの活動に関連づけやすい項目を選択した。

4 授業で異文化間能力を向上させる方法

Barrett et al. (2013) は授業で異文化間能力向上を目指す場合、経験、比較、分析、内省、協力的アクションという一連の活動を行うことが一番効果的であると主張している。以下はその一連の活動を簡潔に説明したものである (15-16)。

経験：ゲーム、活動、メディア、交流、そしてイベントなどを通し、尊重や興味、寛大さを育て、他の文化の理解を深める活動。

- a. 比較：自分とは異なる文化に所属する人たちを理解、尊重するために、文化の「違い」に触れることは非常に大切である。類似点や相違点を確認しながら、でも批判的に見ず、単に異なるものと認識できるように促す活動。
- b. 分析：類似点や相違点には特定の文化の中で多くの人達が共有する価値観と信念が表れている。それを議論などを行いながら分析させることで、学習者の価値観などに疑問を抱かせる活動。
- c. 内省：批判的認識・理解の発達のために、経験、比較、分析の活動より生み出された考えを振り返える時間。
- d. 協力アクション：内省したことをもとにし、自分とは異なる文化に所属する人と協力しながら、ある目的のために行動し、責任と尊重を促す活動。

このプロジェクトでは主に経験、比較、分析、内省という一連の活動を行いながら、異文化間能力向上を目指した。

5 クラス活動の例

この章では異文化間能力の向上を目指した活動を 2 つ紹介する。1 つ目の題材は「七五三」で、経験、比較、分析、内省の順番で活動し、小学 4 年生の異文化間能力の向上を目指した。この日の異文化間能力活動の目標は (a) 人の信念、価値観、伝統、世界観について学ぶことに興味を示す (態度 #21) と (b) 異なる文化的に所属する人の信条や好奇心を表現する (態度 #22) であった。まず、「経験」としての活動では、パワーポイント (図 1) や写真で「七五三」とはどのようなものかを小学生に理解してもらった。そして、「比較」という活動ではアメリカの文化や自分の家族の出身地の文化の中には「七

五三」に近い行事はあるのかという質問に対しクラス全体で話し合った。次に「分析」の活動では、どうしてこのような行事があるのか、このような行事をどう思うのか等をクラス全体で意見を出し合ったり、話し合ったりした。そして最後にワークシートを渡し、(a) Would you have liked to do as a child? Why? (b) Do you think that Japanese people having holiday for children is cool? Why or why not? (c) Why do you think they celebrate children? の質問に対し一人ずつ回答をワークシートに書いてもらい、内省の時間を取った。

七五三

- Celebrated at ages 3, 5, and 7
 - 3 and 7 for girls traditionally
 - 5 (and sometimes 3) for boys traditionally
- 3 - Hair cutting
- 5 - wear hakama
- 7 - wear obi with kimono
- Odd numbers lucky

図 1. 七五三の説明のパワーポイント

Would you have liked to do this as a child? Why?

Yes. A holiday that celebrates children and kimonos, and some candy.

Do you think that Japanese people having holidays for children is cool? Why or why not?

Yes. a lot of holidays celebrate other stuff like easter or christmas.

Why do you think they celebrate children?

So they have a long life.

図 2. 七五三のワークシートと小学生の回答

異文化間能力向上のための活動の2つめの例として、妖怪のレッスンを取りあげる。この日の異文化間能力の活動の目標は (a) 自分の価値観や信念を述べることができる (知識と批判的理解 #141) であった。最初に「経験」としての活動ではパワーポイント (図3、図4、図5参照) や写真などを使い妖怪を紹介しながら、妖怪とは何かを説明した。そして「比較」の活動として、アメリカや家族の出身地など、知っている文化に妖怪に似たようなものがあるかどうか考え、発表させながら、クラス全体で日本の妖怪と比較した。次に「分析」の活動として、妖怪とモンスターはどう違うのか、また、どうして日本にはたくさんの妖怪がいるのかななどをクラス全体で考えた。その後、「内省」の活動として、このレッスンで得た知識や考え方を使い、自分で妖怪を創作し、説明してもらった。子供たちはとても創造的で、日本の妖怪を取り入れた独自の妖怪を作成する子もいた。子供たちは楽しく創造的な活動に取り組むことができた。

日本の妖怪・にほんのようかい

- Yōkai - Japanese monsters, ghosts, goblins, and even inanimate objects; specifically for unexplainable phenomena.
- Yōkai come from Japanese folklore



図3. 妖怪の説明パワーポイントの例1

河童・かっぱ・kappa

- Has frog skin, a beak, and a turtle shell
- Not typically dangerous but known to cause people to drown
- Loves cucumbers
- Weakness is the dish of water on their heads



図4. 妖怪の説明パワーポイントの例2

から傘・からかさ・kara kasa

- Haunted umbrella with one eye, one leg, and a large tongue
- The kara kasa hops and is a more playful spirit
- Old or forgotten umbrellas may become a kara kasa
- They lurk in umbrella racks waiting to surprise and frighten people

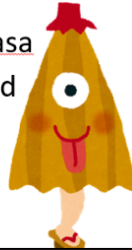


図 5. 妖怪の説明パワーポイントの例 3

Name/名前: _____

Create your own Yōkai

Directions: Draw your own Yōkai, or Japanese monster, in the box below and answer the questions.

What is your Yōkai? _____

What is your Yōkai called? _____

Where does your Yōkai live? _____

Are there any monsters that scare you? _____

Do you think Yōkai are much different from American monsters? _____

Why or why not? _____

図 6. 妖怪レッスンのワークシート

6 大学生の内省

この章では、大学生の内省を見ながら、小学校での異文化間能力向上が実現できるものなのかを考えたい。以下に大学生が学期末に提出したポートフォリオから数名の内省を選んで日本語訳のものをあげた。

大学生 1 の内省

「4年生に異文化間能力を教えるのは大変だと思います。子供たちはまだ自分の言語さえマスターしていませんから、異文化間の能力などのニュアンスを子供たちに教えるのは少し難しかったです。でも、私達はこのコースを通し、子供たちに異文化間能力を教えるという興味深い挑戦ができたと思います。実際に私たちは基本的な概念を教えることができました。そして、子供たちに自分の殻の外で考えさせ、他人の文化を考慮に入れることに挑戦させました。また、子供たちは日本文化の違いを理解し、尊重することができました。子供たちは日本のライフスタイルに好意的で、自分たちの習慣を変えることに考えるほどでした。また、子供たちは異なる文化間の相違点と類似点も批判的にならず、指摘することができていました。」

大学生 2 の内省

「子供たちは新しいことを学ぶということに対してとても柔軟でした。子供たちは紹介された文化トピックに対しておかしい、変だと感じたものもありましたがそれはその紹介された文化トピックが本質的に悪いという意味ではありませんでした。また、何かが変だと思った文化トピックの例もありましたが、その背後にある理由を説明したら、子供たちは考えを変え、当初考えていたほどおかしくはないない判断していました。積極的に教えるのが難しい異文化間能力がたくさんありましたが、後で考えてみたら、すでに異文化間能力の特性が子供たちには表れていました。異文化間能力向上の活動が成功したかどうかというならば、私は成功したのではないかと思います。」

大学生 3 の内省

「異文化間能力向上の活動が一番楽しかったと思います。学生たちは時々日本の文化の内容が奇妙で面白いと感じていましたが、学生たちは多くを学び、レッスンの中でもこの異文化間能力向上の活動が最も好きだったと思います。そのおかげで、特に異文化間スキルを身につけることができたと思います。問題がほとんどなかったのはこのレッスンでした。学生たちは異文化間能力を向上させるための活動が好きで、この活動は学生たちの間で好評でした。学生たちは日本語の授

業や活動は楽しいと思っていて、そのほとんどが文化に関係していると言っているのを耳にしました。」

7 まとめ

このプロジェクトでは大学生が公立小学校で日本語クラスを実施し、言語や文化の知識を教えるだけでなく、異文化間能力を向上する活動も行った。最後のクラスで小学生に質問したところ、小学4年生と5年生の多くが日本語と日本文化を学ぶことにとっても好意的で興味を持ち、楽しんで授業を受けていたことが分かった。また、より多くの小学生が言語を学ぶことより文化や異文化間活動が好きであったことが分かった。実際に文化のレッスンになるとより多くの子供たちが大学生に質問をしたり、自分たちの異文化に対する見解について率直に表現したりしていた。レッスンを重ねるごとに、子供たちは自分の文化と日本の文化を上手に批判することなく、比較でき、様々な考えを認識していた。大学生の内省からもわかるように、異文化間能力は言語・文化コースを通して向上させることができる可能性があり、子供たちは言語コースを通して言語以上のことを学ぶことができると考えられる。

また、大学生も異文化間能力の指標をクラスで確認しながら、グループメンバーと一緒に異文化間能力の指標を基にレッスンを考えていくことで、異文化間能力とはどういうものかという具体的な知識が増え、理解度も高まった。どうやって、言語と文化、異文化間能力を向上させるのかということを試行錯誤しながら授業計画を立て、学期末のころには、上手にレッスンに反映させることができていた。小学生に日本文化を教えたり、異文化間能力向上の活動を行うことで、自分たちの知識も増えていくという相乗効果があったのではないだろうか。通常の高校生、大学生の日本語コースでも、文化のディスカッションなどを行いながら、異文化間能力を向上させることはできると考えられ、もっと授業に取り入れていくべきだと提案したい。

注

1. 括弧内は英語の用語を翻訳したもので、実際に論文で使用されたものではない。

参考文献

- Association of American Colleges and Universities. (2011) *The LEAP vision for learning: Outcomes, practices, impact, and employers' views*. Washington, DC: Author.
- Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2013) *Developing Intercultural competence through education*. Strasbourg Cedex, France: Council of Europe.
- Binkley, M., Erstad, J. H., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012) Defining twenty-first century skills. P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills*, New York, Springer, pp.17-66

- Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. England, Multilingual Matters.
- Council of Europe (2021) *Descriptors of competences for democratic culture for younger learners*. <https://rm.coe.int/descriptors-of-competences-for-democratic-culture-for-young-learners/1680a526aa> (accessed May 10, 2022).
- Deardorff, D. K. (2006) The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266.
- Fantini, A., & Trimizi, A. (2006) Exploring and assessing intercultural competence. http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1 (accessed May 1, 2022).
- Garrett-Rucks, P. (2016) *Intercultural competence in instructed language learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, INC.
- Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Rios, J., & Liu O. L. (2016) Assessing intercultural competence in higher education: Existing research and future directions. *ETS Research Report Series*, 2016 (2), 1-44.
- Hirotsu, M., & Fujii, K. (2015) The integration of a three-year-long collaborative project into a foreign language classroom for the development of intercultural competence. *Critical CALL- Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, 235-242.
- Hirotsu, M., Fujii, K. (2019). Learning proverbs through telecollaboration with Japanese native speakers: facilitating L2 learners' intercultural communicative competence. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 4 (5), <https://doi.org/10.1186/s40862-019-0067-5>
- Lantz-Deaton, C. (2017) Internationalization and the development of students' intercultural competence. *Teaching in Higher Education*, 22 (5), 532-550.
- Lazar, I. (2015) EFL learners' intercultural competence development in an international web collaboration project. *The Language Learning Journal*, 43 (2), 208-221
- Lindholm, T., & Mednick Myles, J. (2019) *Navigating the intercultural classroom*. Alexandria, VA: TESOL Press.
- NAFSA (2003) *Securing America's future: Global education for a global age*. Washington DC: NAFSA, Association of International Educators.
- National Task Force on Undergraduate Education Abroad. (1990) *A national mandate for education abroad: Getting on with the task*. New York: National Task Force on Undergraduate Education Abroad.
- Semaan, G. & Yamazaki, K. (2015) The relationship between global competence and language motivation: An empirical study in critical language classrooms. *Foreign Language Annals*, 48 (3), 511-520.
- Torres, L., & Rollock, D. (2007) Acculturation and depression among Hispanics: The moderating effect of intercultural competence. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 13, 10-17.

Efficient Vocabulary Retention: How to Implement Spaced Repetition in a Japanese Language Classroom

Miho Nagai (Winona State University)

Abstract

The goal of this paper is to demonstrate how long-term retention of new vocabulary can be improved by utilizing (1) spaced repetition strategies and (2) the combination of cues (or texts) and images. The first important tool is spaced repetition that boosts vocabulary learning. Spaced repetition is a memory technique that involves recalling information at spacing intervals until the information is learned at a sufficient level. A follow-up retrieval exercise further strengthens students' ability to remember vocabulary in the long term. The second important tool is an association technique using memory principles as image associations and storytelling (cf. Klemm, 2017), where students can associate what they have already known with new vocabulary. In so doing, cues and realistic images together are used, which works best when associations are explicit. It should be noted that the first ten to twelve minutes of a class session would be so-called retention times where the mind is most ready for the information (cf. Elmer & Elmer, 2020). Therefore, I claim that important learning activities should be conducted at the beginning of class. In summary, effectively and strategically using spaced repetition and associational techniques contributes to improving long-term memory recall and supporting efficient vocabulary retention.

Keywords: vocabulary retention, spaced repetition, association, retrieval exercise

1. Introduction

This paper suggests powerful tools supporting vocabulary retention and learning, providing a strategic way to create a fun activity (online or in-person) that goes beyond the traditional flashcard system. As Wilkins (1970) mentions that nothing can be conveyed without vocabulary, vocabulary is a crucial element for second language learning. However, it is hard to form an instructional emphasis (Langfeng & Anokye, 2018), and vocabulary instruction has become a neglected area in teacher education (Brabham & Villaume, 2002). For instance, cramming is often employed in academic courses, but it cannot produce long-term retention (Kornell, 2009). To tackle this challenge, we will examine how class activities can support vocabulary retention and how an effective activity can be created in order to foster learning that is long lasting. The goal of this paper is to demonstrate how long-term retention of new vocabulary can be improved by utilizing spaced repetition as well as associational strategies from a neuroscientific point of view.

The paper is organized as follows. In Section 2, key concepts and methods to promote long-term retention of knowledge are presented. Section 3 discusses pedagogical implications. Section 4 demonstrates how spaced repetition and associational strategies can be integrated into learning activities in a classroom. Section 5 concludes the paper.

2. Background

2.1 Rehearsal

Researchers have generally agreed that practice over time or repetition is one of the key factors supporting efficient vocabulary retention (e.g., Uchida et al., 2019; Vidal, 2003, 2011; Webb, 2007).

To gain productive vocabulary knowledge, repetition practice is aimed at transferring information into long-term memory so that learners can access stored information and retrieve it accurately to understand and communicate with others in the target language. On this view, repetition practice should not be just mechanical drills, but it should deal with the processing of information. That is, repetition strategies should facilitate learners' storage, retrieval, and use of learned vocabulary items (e.g., Nation, 2001). Therefore, repetition practice needs to focus on its effectiveness to ensure that stored information is available for use at a future time. Sousa (2017) emphasizes the importance of *rehearsal*¹ in a classroom session, pointing out that “there is almost no long-term retention of cognitive concepts *without* rehearsal” (p. 96). Rehearsal is different from rote memorization since it promotes transferability to apply in different contexts. According to Elmer and Elmer (2020)², rehearsal can be identified as “meaningful” repetition, which leads to developing the ability to apply knowledge to different, new situations. Rehearsal or meaningful repetition involves:

- (a) repeating the information in one's own words but remains true to the original meaning
- (b) seeking personal application
- (c) connecting an idea with multiple contexts

(summarized from Elmer & Elmer, 2020)

Although Elmer and Elmer's (2020) discussion represents teaching and learning in more general academic settings, the concept of rehearsal can apply in vocabulary learning. In language learning, we expect learning activities to build students' knowledge of words and phrases as well as enhance their creative use of vocabulary in real-life situations. Rehearsal is a powerful tool to promote learners' learning process. Class activities that include rehearsals should be created carefully in a way that allows learners to repeat newly learned vocabulary items as well as use them in different situations. This will be discussed once again in Section 3.1.

2.2 Spaced Repetition

As mentioned in Section 2.1, rehearsal or meaningful repetition is essential to transfer information to long-term storage. In order to make rehearsals more effective and to support good long-term retention of vocabulary, we need to consider the timing of the practice and the spacing effect.

Hunter (2004) claims that repetition with intervals produces durable, long-term learning, rather than learning intensively in a short period of time.³ Long-term retention increases when the delay interval between each recall or review session continually extends. This method is called *spaced practice* or *spaced repetition*. Compared to massed repetition⁴ where there is no need to retrieve from memory, spaced repetition requires learners to retrieve the previously

learned items, which enhances memory and in turn results in long-term retention (e.g., Cepeda et al., 2006; Kang, 2016; Rawson & Kintsch, 2005).

The theory of spaced repetition lies in the idea of the forgetting curve (Ebbinghaus, 1913). The forgetting curve indicates that learners forget approximately 50 % of what they learn within an hour and an average of 70 % within 24 hours. Within the first seven days, learners will forget an average of 90 % of what they have learned. To bounce the curve back, review sessions (rehearsals) can be spaced out over time. For instance, once students learn new vocabulary, early review sessions or rehearsals should occur soon after the initial learning. Then, subsequent rehearsal sessions can be pushed further and further apart in time, separating the sessions by days or even weeks (see Figure 1).

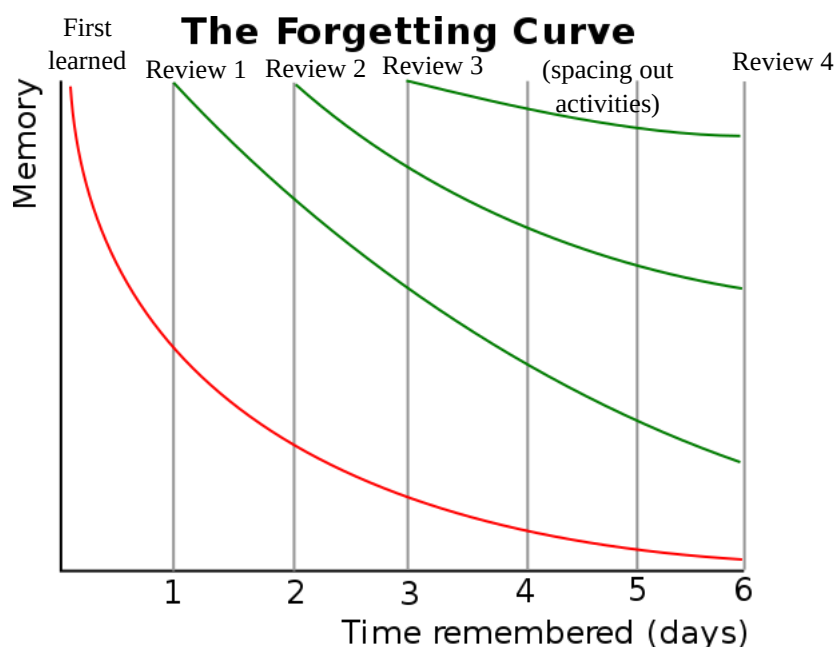


Figure 1: The forgetting curve with spaced repetition

Spaced repetition takes advantage of the forgetting curve: it forces learners to review previously learned material right before they forget. This way, the curve does not reach the bottom. It is worth noting that spaced repetition strengthens our memory when we revisit information after forgetting some of it. Thus, forgetting some of the learned material can even help remember it better later on (e.g., Bjork & Bjork, 1992). What is important here is that review or rehearsal sessions should involve “retrieval” or “recollection” exercises, rather than conducting merely “recognition” exercises such as multiple-choice questions. Retrieving previously learned information takes more effort and can be time-consuming than passively recognizing the information. By trying to recall the learned information from memory, learners force themselves to identify gaps in their knowledge and actively deal with them, which will help learners consolidate and maintain knowledge over long periods of time (e.g., Kang, 2016). Thus, spaced “retrieval” rehearsals should be incorporated into vocabulary learning activities (see Section 3.3 for the discussion of retrieval exercise and class activity ideas).

Overall, language learners benefit from spaced repetition, as opposed to massed repetition, and recent experimental studies show the positive results (e.g., Bird, 2010; Seibert Hanson & Brown, 2019; Uchida, Webb & Yanagisawa, 2019).

2.3 The Effect of Primacy: Honoring Retention Times

Neuroscientific research, using fMRI, has shown that part of the brain that is associated with thinking/reasoning/logic is most active during the first ten to twelve minutes of a class session (e.g., Stephane et al., 2010). This phenomenon is called “the primacy effect” (Sousa, 2017).⁵ Figure 2 below shows how a typical brain functions during a forty-minute class:

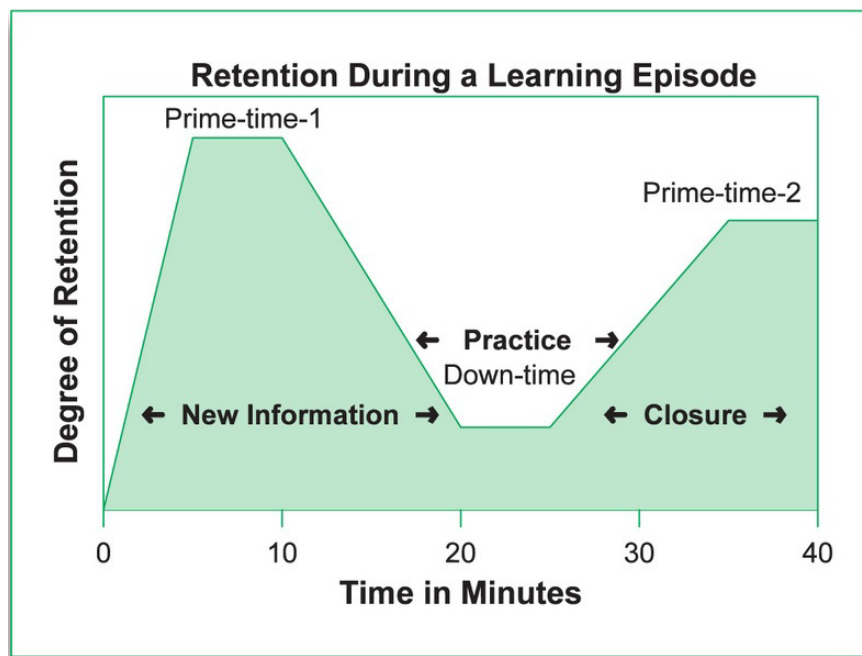


Figure 2: Retention during a learning episode (Sousa, 2017)

As shown in Figure 2, new or important information should be taught first during prime-time-1. This is the time of retention. After prime-time-1 (around the seventeen to eighteen-minute mark), the brain activity drops significantly and enters a downtime, which is least optimal for retention of learning. Therefore, learning tasks need to be switched to be less intensive, and students should engage in low-stakes activities such as pair work during the downtime. The graphic above shows that the degree of retention increases towards the end of the class (prime-time-2). Prime-time-2 can be a good time for rehearsal (cf. Elmer & Elmer 2020) since the student’s brain refocuses on the learning content right after the downtime. For example, students can do a role-play or storytelling to apply what they have learned in real-life situations, which helps the learning content be transferred to long-term storage.

In sum, there are so-called retention times during a class session. Understanding the primacy effect helps instructors design and carry out a lesson plan constructively and effectively, and retention times will not be wasted. One class session should be divided into three segments⁶ (prime-time-1, down-time and prime-time-2). To increase retention, new (or important) material should be presented in prime-time-1 (instead of the day’s lesson objective, announcements,

attendance, and so on). After prime-time-1, it is important to change a pace and to shift to a brief review time (i.e., a down-time) to re-engage the students' brain activity. Prime-time-2 can be used for rehearsal to summarize the lesson on the day.

2.4 Learning and Memory

We have seen that spaced repetition techniques and recognizing retention times during a class session are very crucial to enhance retention. In this section, on top of techniques and retention times, the role of emotion in education will be considered as the important component in learning, which takes us beyond cognition and is also supported by brain research.

Klemm (2017) mentions that learning and memory are mutually dependent, and that learning is the processing phase of memory. In other words, how much students remember learned material affects how much they can understand new material. The question here is how a student can memorize learning material or vocabulary items well. All memory is promoted by associating what one has already known or remembered with new information. It is important to be aware that something 'memorable' comes from some experience that is emotionally impacted in one's life. Emotion can be the most important factor for learning. fMRI studies show that positive emotions activate the rational part of brain (including reasoning, thinking and logic) and that learning would be long-lasting in a positive affective state, compared to the brain in a negative emotional state (e.g., Elmer & Elmer, 2020; Zull, 2011). Clearly, emotions do affect memory. Information combined with emotion can become a long-term memory (e.g., Immordino-Yang & Yang, 2011; Kwik, 2020; Sousa, 2017; Sylwester, 1994). If that is the case, learning and memory (and thinking) are state-dependent; thus, emotional states have a widespread influence on learning. How one approaches a learning task would greatly influence how much of it is remembered.

That said, it should be reminded that positive learning experiences can increase working-memory capacity, which accordingly enhances retention of knowledge and further the ability to think and solve problems. A teaching strategy that can generate positive emotions about new learning is a very powerful tool to help keep learners engaged because such emotions can provide crucial cues that would help learners recall the information when faced with similar events in their real life (Sousa 2017). Instructors need to incorporate real-life examples and activities that have meaning for the learners.

2.5 Learn through Association

As discussed in Section 2.4, learning and memory are interdependent, and memory can be boosted by associating what we know with new information. This indicates that the human brain learns through association (e.g., Genesee, 2001; Klemm, 2017). Klemm (2017) states the idea that learning is taking an unknown and connecting it to something that is known, suggesting using memory principle as image associations and storytelling. In light of this, a learning task should involve using images to represent the facts/ideas that a student is trying to associate. Using such images, students can further practice storytelling or story drawings (Klemm, 2017). Storytelling exercises will additionally help students forge strong associations for future recall.

It is known that a complex brain network (visual, aural, kinetic, etc.) stores and retrieves information more efficiently than a small network (e.g., visual only); therefore, using multiple components would be more beneficial (Macedonia, 2015). Second Language Acquisition (SLA)

studies also confirmed that language learners with both text and image inputs showed long-term retention of new vocabulary items better than learners with text-only or image-only inputs (e.g., Hashemifardnia et al., 2018; Yoshii & Flaitz, 2002). To increase learners' vocabulary acquisition and retention, associating the cue (or the text) with the specific image that corresponds to it should be included in class activities. In addition, when learning content is emotionally meaningful, students feel 'connected' to the knowledge they learn (Immordino-Yang & Yang, 2011).

The following Table 1 summarizes the key methods (a) – (d) to increase long-term retention of vocabulary:

Method	How
(a) Meaningful Rehearsal (repetition)	-Apply and use the same vocabulary items in <i>different</i> situations
(b) Spaced Repetition	-Space out activities based on Ebbinghaus's forgetting curve -Include 'retrieval' exercises rather than multiple choice questions
(c) Positive Emotions	-Positive emotions will affect memory and lead to increased retention -Strive to bond positive feelings to new learning/vocabulary learning activities
(d) Associations	-Associate cues (vocabulary items) with realistic images

Table 1: Methods to increase long-term retention

Having these key methods in mind, we will move onto the next sections: in Section 3, pedagogical implications are discussed and in Section 4, in-class activity ideas will be demonstrated.

3. Pedagogical Implications

Now, the question to be addressed would be how the theories and methods discussed in Section 2 can be incorporated and integrated into learning activities in a classroom.

To promote long-term retention, flashcard applications such as ANKI are very effective and useful since those applications administer the user's flashcards according to a spaced-repetition algorithm (e.g., Elmes, 2018). Research findings suggest that students with higher language proficiency benefit from such applications, which accordingly proves that spaced repetition techniques work. However, there are some concerns revolving around students' unwillingness to use ANKI despite its effectiveness. Although a mobile flashcard application is readily accessible and required as homework, many students, showing their reluctance to use it, said that the application was too simple and not engaging (Seibert Hanson & Brown, 2019). Students tend to get bored with using flashcard applications on their own even if it is beneficial and required as a course assignment. Given this result, instructors should put effort into promoting more stimulation and excitement for learning, strategically utilizing spaced practice in class.

Implementing spaced repetition strategies in class sessions may provide more engagement and motivation for learning new vocabulary and supplement the assignments.

In the next section, I will talk about how we can implement spaced repetition and association techniques as part of class activities, assignments, or assessment tools.

4. Implementation

4.1 Rehearsals and Spacing out Activities in a Language Classroom

As discussed earlier, *rehearsal* or meaningful repetition is indispensable to promote long-term retention of knowledge. Thus, practicing vocabulary items over time is crucial until the information is stored in the long-term memory. However, just giving students a list of vocabulary items or picture flashcards and then assigning daily quizzes could not motivate students to effectively memorize and use newly learned vocabulary words. The goal of rehearsal is to apply and use the learned vocabulary in various real-world contexts.

Once vocabulary items to be learned are introduced in class, a learning activity associated with newly introduced vocabulary should be conducted for the next several days in a row.⁷ It should be reminded that each vocabulary activity should not take more than 20 minutes (see the primacy effect discussed in Section 2.3), and should be created in a way that helps students seek and apply the knowledge they have learned in any relevant future situation. The following is a sample activity to show this point. For clarity purposes, the sample activity is simplified:

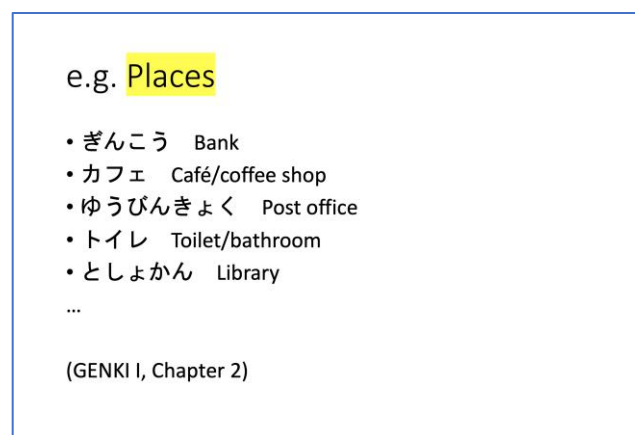


Figure 3: Vocabulary list (from *GENKI 1*, Chapter 2)

In this example lesson, students are assumed to learn various “places” (from the textbook *GENKI 1*) indicated in Figure 3. Here, in initial instruction, teaching phonics together with the meaning of the words and their meaningful use would be more effective than teaching them separately (e.g., Genesee, 2000).

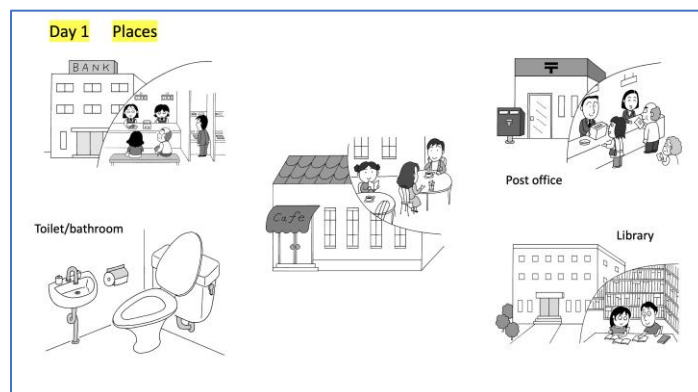


Figure 4: Day 1 activity: picture flashcard (from *GENKI 1*, Chapter 2)

Day 2 (Conversation)

- Looking for some building. Ask someone **where the building is**.

A: Excuse me. Where is _____?
 B: _____ is over there.
 A: Thank you!

e.g.

Day 3 or Day 4

- Use the (same) learned vocabulary items in a different context.

For example,

- You are **at a restaurant**. Ask the waitress where _____ is.

Figure 5: Day 2 ~ 4 activities: conversation

Figure 4 and Figure 5 demonstrate how students practice the new vocabulary items for the first few days after those items are introduced. Here, students are asked to use the same learned vocabulary items in different contexts (i.e., rehearsal). Once students start to get familiar with the items, the activity can be skipped for a day or two. An instructor should pay attention to the words students are struggling with and focus on such items, instead of going over all items.

After taking a break from vocabulary activities for a few days, then, revisit the items (i.e., spaced repetition). By taking a break, students start to forget what they just learned. Now, it is crucial to review the learned vocabulary items *right before* students forget them. That is why it is necessary to revisit in the right timing. We use our brain's natural cyclical processes for moving new information into long-term storage to our advantage. Our brain has to work harder to recall, and previous materials are remembered better over time.

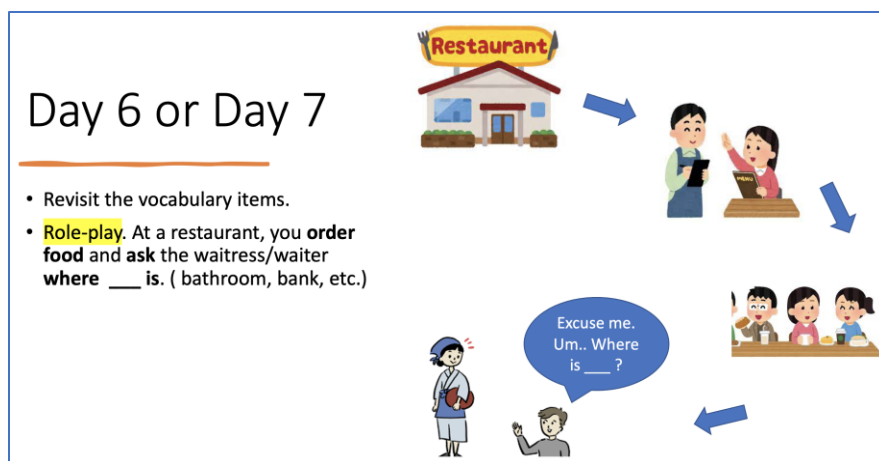


Figure 6: Day 6 ~7 activity: role-play

As time goes on, those vocabulary items can be revisited less and less often. As shown in Figure 6, a role-play can be used as retrieval practice. Ideally, retrieval exercises are preferred over recognition exercises such as multiple-choice questions (which will be discussed in 4.3).

4.2 Location-Image-Text Association Method

The Location-Image-Text Association Method I adopt and claim here is developed based on neuroscientific evidence. Making associations amplifies the brain's ability to retain information. SLA studies have already shown that using texts and images together is an excellent way to provide vocabulary input (e.g., Bui & McDaniel, 2015). As touched upon in Section 2.5 above, students who were tested with both text and picture inputs outperformed the students tested with text-only and picture-only inputs (Yoshii & Flaitz, 2002). Associating texts that correspond to realistic images can lead to increased vocabulary acquisition. Moreover, cognitive neuroscientific research suggests that using 'multiple' components (visual, aural, kinetic, etc.) better stores and retrieves information more efficiently than using one component only (e.g., Macedonia, 2015). Considering this evidence, I suggest that students use multiple components⁸ to stimulate their brain while engaging in a learning activity.

Let us consider the example in Figure 7. Suppose that students are learning verbs⁹ such as *odor-u* (おどる) 'to dance' and *ninki-ga aru* (人気がある) 'to be popular' (see Figure 7). To demonstrate a class activity with this association method, the first two PowerPoint slides of the activity are presented, as shown in Figure 7:

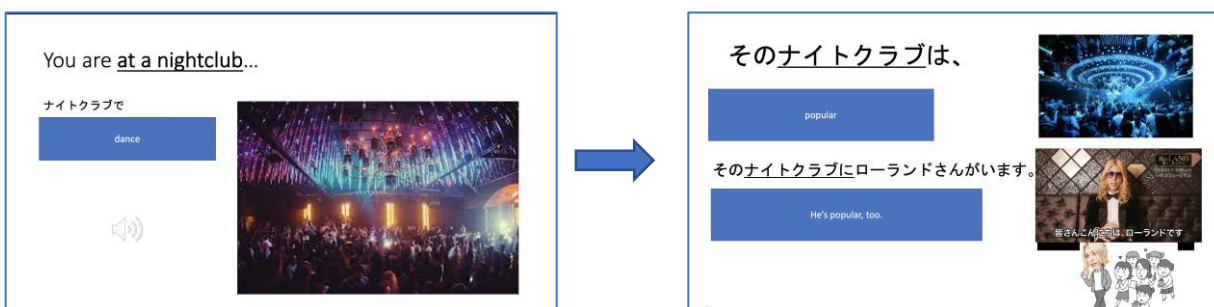


Figure 7: Sample activity, using the association method (storytelling)

Each slide includes a picture with some cues (or texts) and is connected together to tell a clear story. Sound effects can also be inserted, if appropriate (to stimulate a brain network). As illustrated in Figure 7, an association between ‘dancing’ and a ‘nightclub’ is clearly presented with a relevant image (and sound effects) inserted into the slide. The reason why this nightclub is ‘popular’ is also clearly illustrated by inserting the nightclub image in which there are many people dancing. To make the learning activity more enjoyable and memorable, extra information can be added (e.g., a ‘popular’ person appearing in the second slide shown in Figure 7).

To use the association method, the following points should be kept in mind:

1. Use picture cards with some cues (texts). If appropriate, add sound effects/music.
2. Add “location” (or where an event happens) and associate it with the corresponding image and text(cue).
3. Associate what students have already known with new vocabulary.
4. Connect each slide together to tell a story. Make the connection between slides explicit.

The reason why a ‘location’ is added in this activity is that it is claimed that people can retrieve the memory more accurately when the location of an event is reminded (e.g., Kwik, 2020). It should be noticed that this technique works best when associations are explicit. Thus, it is important to select an image that is clear, unambiguous, and closely relevant to the new vocabulary. Since slides are created to tell a story and all connected as one story, students can also practice narration through using the learned vocabulary items.

4.3 Retrieval Exercise

Retrieval exercise is a technique to rehearse already learned information by recalling it from memory. Karpicke and Roediger (2008) showed in their experiment that retrieval contributed more to the long-term performance and testing that induced retrieval was very effective to retain information. As mentioned previously, retrieval exercise is more effective than recognition exercise such as multiple-choice questions since retrieving a memory requires deliberate effort in reconstructing the pathway to the stored information. Therefore, a forced-recall testing (or active recall) is recommended for long-term, durable retention of vocabulary (cf. Klemm 2017).

For example, the slides used in class can be modified, as shown in Figure 8 (modified from Figure 7). In Figure 8, less cues are given to facilitate students’ recall process.

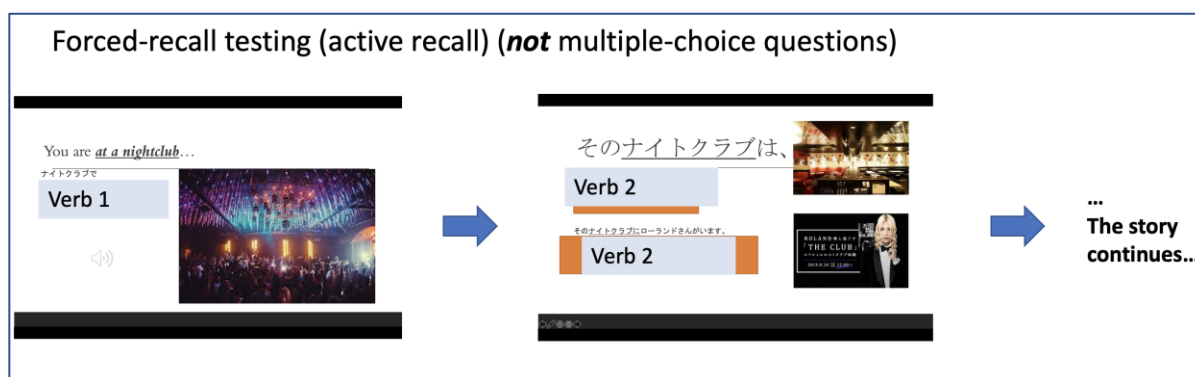


Figure 8: Forced-Recall Testing (Storytelling)

This exercise can be used as an assessment tool, too. In such a case, students are forced to recall and retrieve the information that they are trying to memorize. Feedback that follows retrieval exercise will enhance learning. Eventually, students should aim at telling the whole story without slides or creating their own story by using the learned vocabulary. It is important to develop recall skills which relate to communication skills; that is to say, recalling is the ability to remember a word and to use it to communicate.

In summary, retrieval exercise is a crucial phase of a meaningful learning process that enables students to use the vocabulary they have learned in any new situations. Compared to rote memorization or rote learning, retrieval enhances long-term memory performance, which is evidenced by scientific research. Since retrieval exercise takes effort and patience, providing sufficient support (e.g., in-class retrieval exercise or interview/feedback) would be certainly beneficial to the students.

5. Conclusion

This paper has discussed how long-term retention of new vocabulary can be improved by utilizing (1) spaced repetition strategies and (2) associations. I have suggested powerful tools and methods supporting vocabulary retention and learning, providing a strategic way to create a fun activity (online or in-person) that goes beyond the traditional flashcard system.

I have argued pivotal points to support long-term vocabulary retention. First, once students learn new vocabulary items, vocabulary learning activities should be spaced out, rather than practicing every day. Second, class activities should involve meaningful rehearsal (or meaningful repetition). Third, retention times should be honored; that is, a learning session should start immediately since that is the point at which the mind is ready for information. Due to this, I claim that important learning activities should be conducted at the beginning of class, and that class attendance or announcements should be moved to the end of class. Fourth, since the human mind learns through association, associational strategies (the Location-Image-Text Association Method) should be utilized and included in class activities. Lastly, retrieval or forced-recall testing is strongly encouraged for long-term retention. Instructors also need to understand that emotions affect all aspects of learning, retention, and recall. And past experience does affect new learning. Thus, setting a positive emotional climate in class will allow students to have a positive learning experience that helps them acquire new vocabulary.

It might be true that many instructors often default to conventional teaching methods (e.g., massed repetition) and depend on their intuitions (Kang, 2016). This could partially be because textbooks are usually organized in a modular way, which means that course materials/learned vocabulary items are hardly revisited after one module or chapter/lesson is completed. This is in favor of massed practice. However, since scientific evidence strongly supports the spacing effect, language instructors should increase awareness about spaced practice and take into account what factors influence learning as well as how the human mind learns, and design lesson plans based on the science of memory and learning.

Notes

1. Sousa (2017) defines two different patterns of *rehearsal* – rote rehearsal and elaborative rehearsal. *Rote rehearsal* is used to store information exactly as it is entered into working memory while *elaborative rehearsal* is used to associate the new learnings with prior learnings to detect relationships. Though the present study does not delve into each pattern of *rehearsal*, both types are necessary for learners to acquire knowledge. In this paper, the term *rehearsal* used is oriented towards elaborative rehearsal.
2. In Elmer and Elmer (2020), rehearsal or meaning repetition is discussed in a broader teaching and learning context, not limited to second language instruction.
3. Sustained practice over time is called distributed practice or the spacing effect while cramming is an instance of massed practice (Hunter, 2004).
4. Massed repetition or massed practice (as opposed to spaced repetition) is referred to as practice sessions with no time lag between the initial study and the review session (Hunter 2004).
5. Sousa (2017) also mentions the “recency effect” (as in the primacy-recency effects). In this paper, I focus particularly on the “primacy” effect since the primacy effect shows that the ‘most’ effective retention time comes first (prime-time-1) during a class session although I briefly touch upon the recency effect (prime-time-2) in this paper. The “recency” effect shows that the second most effective retention time comes last (prime-time-2) during a learning episode.
6. The proportion of prime-times to down-times during a class session could change (decrease or increase), depending on how long one session takes. One important point made by Sousa (2017) is that more retention occurs when lessons are shorter and meaningful.
7. This lesson plan is designed based on the class that meets 4 days a week and that gets a 50-minute lesson per class.
8. People receive information by using vision and hearing, which is by default (e.g., Katz et al., 2014).
9. For expository purposes, only two verbs are presented here. Students usually go over 10-15 vocabulary items in this type of activity.

References

- Banno, E., Ikeda, Y., Ohno, Y., Shinagawa, C., & Tokashiki, K. (2011) *Genki I: An integrated course in elementary Japanese*. Tokyo: The Japan Times.
- Bird, S. (2010) Effects of distributed practice on the acquisition of second language English syntax. *Applied Psycholinguistics*, 31, 635-650.
- Bjork, R. A., & Bjork, E. L. (1992) A new theory of disuse and an old theory of stimulus fluctuation. In A. F. Healy, S. M. Kosslyn, & R. M. Shiffrin (Eds.), *Essays in honor of William K. Estes, Vol. 1. From learning theory to connectionist theory; Vol. 2. From learning processes to cognitive processes*, pp. 35-67. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brabham, E.G., & Villaume, S.K. (2002) Vocabulary instruction: Concerns and visions. *The Reading Teacher*, 56 (3), 264–268.
- Bui, D., & McDaniel, M. (2015) Enhancing learning during lecture note-taking using outlines and illustrative diagrams. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 4 (2), 129-135.
<https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2015.03.002>
- Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006) Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, 132, 354-380.
- Ebbinghaus, H. (1913) *Memory* (H. A. Ruger & C. E. Bussenius, Trans.). New York, NY: Teachers College, Columbia University. (Original work published 1885)
- Elmer, M. I., & Elmer, D. (2020) *The Learning Cycle: Insights for Faithful Teaching from Neuroscience and the Social Sciences*. IVP Academic.
- Elmes, D. (2018) Anki 2.0 user manual. <http://ankisrs.net/docs/manual.html> (accessed August 18, 2022)
- Genesee, F. (2000) Brain Research: Implications for Second Language Learning. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. <https://eric.ed.gov/?id=ED447727>
- Hashemifardnia, A., Namaziandost, E., & Rahimi Esfahani, F. (2018). The effect of teaching picture-books on Iranian Elementary EFL learners’ vocabulary learning. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 3 (3), 247-258.

- Hunter, M. (2004) *Mastery teaching*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Immordino-Yang, M. H., & Yang, N.M.-M. (2011) Musings on the Neurobiological and Evolutionary Origins of Creativity via a Developmental Analysis of One Child's Poetry. *LEARNIng Landscapes* 1 (5), 133-139.
- Kang, S.H.K. (2016) Spaced Repetition Promotes Efficient and Effective Learning: Policy Implications for Instruction. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3 (1), 12-19.
- Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2008) The critical importance of retrieval for learning. *Science*, 319 (5865), 966-968.
- Katz, L., & Rubin, M. (2014) *Keep Your Brain Alive: 83 Neurobic Exercises to Help Prevent Memory Loss and Increase Mental Fitness*. Workman Publishing Company.
- Klemm, William R. (2017) *The Learning Skills Cycle: A Way to Rethink Education Reform*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Kornell, N. (2009) Optimising learning using flashcards: Spacing is more effective than cramming. *Applied Cognitive Psychology*, 23 (9), 1297-1317. doi:10.1002/acp.1537
- Kwik, Jim. (2020) *Limitless*. Hay House Inc.
- Langfeng, Z., & Anokye, V. O. (2018) Strategies for Second Language Vocabulary Acquisition among High School Learners of English in Ghana: The Case of Senior High School Students in Ghana. *Arts Social Sci Journal* 9 (5). doi: 10.4172/2151-6200.1000396
- Macedonia, M. (2015) Learning Styles and Vocabulary Acquisition in Second Language: How the Brain Learns. *Frontiers in Psychology* 25. doi:10.3389/fpsyg.2015.01800
- Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rawson, K. A., & Kintsch, W. (2005) Rereading effects depend on time of test. *Journal of Educational Psychology*, 97, 70-80.
- Seibert Hanson, A. E., & Brown, C. M. (2019) Enhancing L2 learning through a mobile assisted spaced-repetition tool: an effective but bitter pill?, *Computer Assisted Language Learning*, DOI: 10.1080/09588221.2018.1552975
- Sousa, D. A. (2017) *How the Brain Learns*, 5th ed. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Stephane, M., Ince, N. F., Kuskowski, M., Leuthold, A., Tewfik, A. H., Nelson, K., McClannahan, K., Fletcher, C.R., Tadipatri, V. A. (2010) Neural oscillations associated with the primacy and recency effects of verbal working memory. *Neuroscience Letters*, 473 (3), 172-177.
- Sylwester, R. (1994) How Emotions Affect Learning. *Educational Leadership*, 5 (1), 60-65. doi:10.1093/applin/aml048
- Uchida, T., Webb, S., & Yanagisawa, A. (2019) The Effects of Repetition on Incidental Vocabulary Learning: A Meta-Analysis of Correlational Studies. *Language Learning*, 69 (3), 559-199.
- Vidal, K. (2003) Academic listening: A source of vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, 24 (1), 56-89. <https://doi.org/10.1093/applin/24.1.56>
- Vidal, K. (2011) A comparison of the effects of reading and listening on incidental vocabulary acquisition. *Language Learning*, 61 (1), 291-258. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00593.x>
- Webb, S. (2007) The Effects of Repetition on Vocabulary Knowledge. *Applied Linguistics*, 28 (1), 46-65.
- Wilkins, D. (1970) *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Yoshii, M. & Flaitz, J. (2002) Second Language Incidental Vocabulary Retention: The Effect of Text and Picture Annotation Types. *CALICO Journal*, 20 (1), 33-58.
- Zull, J. E. (2011) *From Brain to Mind: Using Neuroscience to Guide Change in Education*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

パンデミックを乗り越えて- COIL Project 日本とアメリカで環境問題を考える

中村行里 (アリゾナ州立大学)

要旨

本稿では、パンデミック中に学習者が獲得した知識、能力を活かしながら、パンデミックで失ってしまったものを今後どう取り戻していけるかという課題について考える。その中で近年意識が高まってきた環境問題解決をトピックに選び、日本語教育の場で実践した COIL プロジェクトについて報告する。更に、調査結果からパンデミックの到来で浮上してきた新しい問題 (孤独学習感、日本語使用量の減少など) の克服に COIL プロジェクトがいくらか有益であったことや環境問題解決への意識の向上を示唆する調査結果を紹介する。

キーワード：COIL プロジェクト、サステナビリティ、環境問題、環境問題解決

1 はじめに

パンデミックの到来で今までになかった問題点が明らかになる一方でこのような状況であるからこそ見えてきた教育に活用できる強みも見えてきた。本稿ではアリゾナ州立大学中級レベル日本語のクラスで行われた南山大学との COIL プロジェクトを通して見えてきた強み、そしてその実践報告を紹介する。2015 年の国連サミットで採択された「持続可能でより世界を目指す国際目標」と ACTFL の World-Readiness Standards for Learning Languages における 5Cs を意識し、アリゾナ州立大学と南山大学の学生同士がアメリカと日本で日常生活で見られる環境問題への取り組みについて学び合った。テクノロジー使用の良い点 (教師・学生のテクノロジーリテラシーの向上、学生同士のクラス外でのつながり、日本在住の学生とのコミュニケーション) を生かし、日本とアメリカでの環境問題に対する意識を高め、問題への取り組み方について学習した。大まかなトピックは教師が指定したが、サブトピックは学生自身が考えることとした。学生主体で選んだサブトピックにはライドシェアアプリ、電気自動車、ソーラーエネルギー、環境を意識した包装、食料廃棄、持続可能農業など様々なものがあつた。ミーティングの日程や話し合いはすべてクラス外で行い、教師の援助なしで各自好みのソーシャルメディアを通してコミュニケーションを取って学習したことをまとめる課題を与え、学生の積極性、主体性も促した。本稿では教師、また学生がパンデミックの時だからこそ得ることができた気づき、知識、スキルを紹介し、学生とのやり取りや COIL 実施後のアンケートで見えてきた今後の課題、問題点についても述べる。

2 背景

パンデミックの到来で教育を提供する方法に様々なバリエーションが出てきた。Synchronous、Asynchronous を大きな枠組みとして、ZOOM、ビデオ、ブラックボー

ド、対面など教育の提供の仕方に様々な形が混在し、各教師は学生の質を下げぬよう様々なリソースを探り使用し、試行錯誤しながら日本語教育の現場で奮闘してきたであろう。アリゾナ州立大学の日本語の授業は以下のような授業形態で行われた (表 1)。

表 1: 授業形態

	教師	学生
2020 年 春学期	ZOOM	ZOOM
2020 年 秋学期 2021 年 春学期	対面 *ZOOM は特別許可が必要。	対面でも ZOOM でもどちらでも良い。
2021 年 秋学期以降	対面	対面

このようにパンデミックが始まって以来、教師も学生も従来慣れ切っていた対面式の授業形態から脱して、新しい授業形態に慣れる必要があった。様々な研究結果によると学生はストレスや不安、落ち込みの度合いが高くなったと報告されている (Huckins et al., 2020, Yang et al., 2021)。また、対面式の授業と比べると教師側も学生への対応から仕事量、ストレスが増えたとの報告もある (Marek et al. 2020)。また、Viktoria & Aida (2020) はオンラインの授業では自宅での学習が可能になり、外国人とコミュニケーションが可能になるなどの長所、また仕事とプライベートの境目が曖昧になる、コミュニケーションが限られるなど短所どちらもあると述べている。

発表者の経験では ZOOM の授業では対面式の授業よりも学生の集中力の欠如、頭痛、めまいなどの体調不良がより多く見られ、インターネット、カメラの故障などで授業を正式に受けられなくなる学生もあった。更には日本語の使用量が減少したと感じられ、孤独学習感の増幅やクラスメートや日本人学生との出会いの場の確保困難も大きな課題となった。更には留学プログラムのキャンセルも重なり、日本語学習者のモチベーションに大きな影響を与えたと考えられる。

反対に、ZOOM の授業では出席は場所、体調に大きな影響はされず、通勤、通学時間の削減やテクノロジーリテラシーの向上、つまり ZOOM や Google Doc の使い方を習得するという良い点も見受けられた。特にテクノロジーリテラシーの向上に関して ZOOM 授業の学期末には教師、学生両者共 ZOOM、そして Google Doc のエキスパートになり、少々のトラブルも大学のテクサポートの力を借りることなく各自で対応、解決できた。今後教育現場でテクノロジーが使用される機会がより多くなると考えられるが、このパンデミックをきっかけに今後も授業形態の変化に柔軟に対応して、順応していく準備ができたとも言えるだろう。

3 動機

上記の現状を踏まえ、2021 年秋学期に対面授業に戻った際、アリゾナ州立大学と南山大学との間で COIL プロジェクトを行った。COIL は Collaborative Online International Learning の略称で日本語では「オンライン国際連携型協働学習」となる。これは文部科学省が「大学の世界展開力強化事業」という名目で日本人学生の海外留学と外国人学生の受入れを行う国際教育連携の取組を支援し、語学能力、コミュニケーション能力や問題解決能力、異文化理解力、IT ツールやスキルの向上を目的としているものである。このプロジェクトではパンデミック中に習得したテクノロジーリテラシー、つまり ZOOM や Google Shared Drive の知識を活用し、更に前の学期の ZOOM の授業で失ってしまったもの (孤独学習感、日本語使用量減少、出会いの場の確保困難など) をなるべく克服、取り戻せるような実践目標を設定した (図 1)。



図 1: 実践目標

環境問題をトピックに選んだ理由は次の通りである。まず、アリゾナ州立大学がここ数年全米でサステナビリティの分野で1番に選ばれており、外国語の授業でなるべく環境のトピックを取り入れるよう推奨されていること。また、日本はアジアでも環境への取り組みをリードしている国であり、ごみの細分別など、ぜひアメリカでも役に立ちそうな活動を行っていること、最後に中級から上級レベルへあがる準備として、日本語を使用し、新しい情報を獲得する練習を促したいという理由の3つである。

4 活動内容

環境問題と聞くと地球温暖化、水質汚染など難易度が高い語彙の使用を求められるなど学生からはネガティブな反応が出そうなものであるが、あくまでも学生各自が既に知っている語彙、文法を駆使しながら、日常生活で見受けられる環境問題への取り組みを話し合うよう促し、難しいトピックでもポジティブな態度を保ち、このレベルでもハードルが高すぎず、きちんと取り組めば達成できる課題を設定するよう心掛けた。

また、このプロジェクトを始めるにあたって意識したことは2015年の国連サミットで採択された「持続可能でより良い世界を目指す国際目標」である。「持続可能でより良い世界を目指す国際目標」には飢餓撲滅、教育の質の向上、気候変動など様々な角度から目標が定められている。学生のトピックが少しでも国際目標に触れるよう取り計らった。更にはACTFLの5Cすべてが達成できるような課題を与えた。また、COILプロジェクトの学習者の達成目標は以下の通りである。

- a. コンテンツ (環境問題) への興味の喚起
- b. 教師の手助けなしで日本人とコミュニケーションを取ることでの自信の獲得
- c. コンテキストの中で使用された自然な日本語、また社会的な言語使用に対しての気づきの促進
- d. 日本人の環境問題への取り組み方について学習
- e. 自分が既に知っていること、南山大学の学生から学んだこと、自分の意見をまとめる練習をし、上級レベルへ上がっても応用できるスキルの獲得

また、取り扱ったメイントピックとサブトピックとアリゾナ州立大学と南山大学の学生の割り当ては以下の通りである (表 2)。

表 2: メイントピック、サブトピック、割り当て人数

メイン トピック	サブトピック	南山大学	アリゾナ州立 大学
交通	公共交通機関	1 人	1 人
	ライドシェアアプリ	2 人	1 人
	電気自動車	2 人	1 人
ごみ	再利用製品	1 人	1 人
	ごみの分別	2 人	1 人
	リサイクル教育	2 人	1 人
	ごみの行方	1 人	1 人
省エネ	太陽、風力発電	2 人	1 人
	日常生活における	3 人	1 人
	省エネ活動		
消費活動	エコバッグ	1 人	1 人
	古着	2 人	1 人
	エコパッケージ	2 人	1 人
食料廃棄	コンポスト	2 人	1 人
	廃棄食料の再利用	2 人	1 人
	インパーフェクトフード	2 人	1 人
	大型企業による食料廃棄	2 人	1 人
エコな団体	ASU サステイナビリティの取 り組み	2 人	1 人
	エコ活動を行っている会社	2 人	1 人
	サステイナビリティのクラブ	2 人	1 人
	活動		
サステイナ ブルな農業	アグロフォレストリー	2 人	1 人
	持続可能な農業	2 人	1 人
	アメリカの農業と日本の農業	2 人	1 人
	の比較		

プロジェクトの参加者は南山大学、経済学部 of 学生 41 人、そしてアリゾナ州立大学の JPN202 の学生の 22 人である。人数のバランスが取れなかったため、アリゾナ州立大学の学生 1 人につき、南山大学の学生 1 人から 3 人のパートナーを割り当てた。

取り扱うメイントピックは教師側があらかじめ決定した。南山大学の学生は経済学部の学生であったため、南山大学の担当教師と相談し、経済と環境、どちらにもつながられるようなトピックに設定した。学生は自分達が興味があるトピックを各自選び、サブトピックは各自で考えることとした。サブトピックを考える時には専門的な知識は考えず、自分が既に知っている語彙表現、文法を使って話せ、書けるような日常的なトピッ

クにすることを何度も強調した。しかし、それでも難しい語彙の使用を必要とするようなサブトピックを選んでくる学生が多数いた。今回は学生の自主性を考慮して、そのまま取り組ませた。活動の手順は以下の通りである。

1. 自己紹介 (2 分) ビデオの作成
 - ▶ 名前、専攻、出身、趣味
 - ▶ 敬語 (尊敬語、謙譲語)

*Google Shared Drive のグループフォルダーに入れること。
2. 第 1 回ミーティング日程時間決定 *グループリーダー : Doodle.com を使用
3. 第 1 回ミーティング
タスク :
 - ▶ ZOOM ミーティングの録音
 - ▶ 自己紹介 (お互いについて知ろう)
 - ▶ 環境のトピックで知りたいことについての話し合い
 - ▶ コラボ単語リストの記入 (Google Shared Drive を使用)
 - ▶ 勉強になったこと (環境、言語) の記入
 - ▶ 第 2 回目のミーティングの日程時間決定
4. プロポーザルと質問リストの提出
 - ▶ 第 1 回ミーティングの後、自分がもっと調べてみたいと思ったことを日本語でまとめて提出
 - ▶ 南山大学の学生にもっと聞いてみたい質問をリストを提出
5. 第 2 回ミーティング
タスク :
 - ▶ ZOOM ミーティングの録音
 - ▶ 自分が知りたいことを南山大学の学生に聞いてみる。
 - ▶ コラボ単語リストの記入
 - ▶ 勉強になったこと (環境、言語) の記入 (Google Shared Drive を使用)
6. 1st ドラフトの提出
 - ▶ 序論
 - ▶ 本論 (南山大学の学生から得た情報 & 意見)
 - ▶ 結論
7. オプショナル
 - ▶ 南山大学の学生と会って発表の予行練習
8. 学期末口頭発表・ファイナルドラフト提出

5 結果報告

今回は COIL プロジェクトで環境問題を初めて取り扱った。学生の反応を見るため、秋学期が終了して1週間以内に1度、そして秋学期が終了して4か月後に1度と、2回ほどアンケートを行った。以下、アンケートの結果報告である。

5.1 秋学期終了直後のアンケート

最初に、「COIL プロジェクトが楽しかったか」という質問に対して、60%が「楽しかった」、30%が「まあまあ」、10%が「楽しくなかった」と答えている。また、「どの活動が楽しかったか」という質問に対しては、「南山大学の学生と日本語で話すことが楽しかった」と答えた学生が90%、「南山大学の学生から環境問題の解決へ向けての日常的な取り組みについて学んだことが楽しかった」と答えた学生は90%、「南山大学の学生と英語で話すことが楽しかった」と答えた学生は50%、「環境に関する単語や表現を学ぶことが楽しかった」と答えた学生は60%、「自分で環境問題についてリサーチをすることが楽しかった」、また「発表をしたり、発表を聞いたりすることが楽しかった」と答えた学生はそれぞれ50%であった。最後に、「ファイナルペーパーを書くことが楽しかった」と答えた学生は20%と一番低かった。

次に、「COIL プロジェクトを通して得たものは何か」という質問に対しては、答えにかなりのばらつきが見られた。一番高いもので、「リスニング力」と「自信」がそれぞれ20%、そして10%の学生が「日本の環境問題への取り組み方の知識、日本文化の知識、話す力、読む力、書く力、語彙表現力を得られたと思う」と答えた。

また、「南山大学の学生とのミーティングでどのくらい日本語を使ったか」という質問に対しては、30%の学生が「90%日本語を使用した」と答えた。また、「100%の使用」、「70%の使用」、そして「60%の使用」という学生はそれぞれ20%で、「30%を使用した」という学生は10%であった。これは学生の主観的な報告ではあるが、この結果を見ると、60%以上使用したと報告した学生は90%にのぼる。これは教師が不在であるにも関わらず、日本語を自主的に使用しようとする努力を示唆しているかもしれない。

最後に、COIL プロジェクトをしてみて、環境問題解決への取り組みに対する意識が高まったかという質問に対しては100%の学生が高まったと答えた。また、プロジェクトをしてみて「“ECO な”人間になりたいと思ったか」という質問に対しては90%が「そう思った」と答え、10%が「たぶんそうだろう」と答えた。

5.2 4か月後のアンケート

COIL プロジェクト実施4か月後に学生の反応が変わったかどうか、また新しい視点を得るために、再度アンケートを実施した。COIL プロジェクト終了後、4か月が経った後でも「環境問題の解決への意識が高まった」と答えた学生は前回のアンケート結果と全く変わらず100%であった。この結果から環境問題解決への取り組みに対する意識を高めるという面ではCOIL プロジェクトが大変有益だったと推測できるかもしれない。

また、「自分、またクラスメートが発表した環境問題への取り組みを実際に自分達が日常生活の中で行っているか」という質問に対しては、「リサイクルできるものとリサイクルできないものを分けごみ箱に入れている」と答えた学生は約 83%、「古い服を寄付している」と答えた学生、そして「環境意識が高い会社の製品を買うようにしている」と答えた学生はそれぞれ約 66%、「エコバッグを使用し、製品を買う時にリサイクルをされたもので作られたかどうか確認をしている」学生はそれぞれ約 58%、「可能な限り形が悪い野菜をあえて購入している」学生は 50%、「車ではなく公共交通機関を使用している」学生は約 41%、「コンポストを利用している」学生は約 16%、「お魚畑 (アクアポニックス) をしている」学生は約 8%、「COIL プロジェクトを通して学んだことを家族や友達に伝えている」学生は約 7.5%、「アリゾナ州立大学で環境問題に取り組んでいるサークルやクラブ活動に入っている」学生は 0%であった。やはりリサイクルやエコバッグなど日常生活で容易に実行可能な活動をしている学生が多数いることが分かった。

最後に、前述したようにこのプロジェクトではパンデミック中に習得したテクノロジーリテラシー、つまり ZOOM や Google Shared Drive の知識を活用し、更に前の学期の ZOOM の授業で失ってしまったもの (孤独学習感、日本語使用量減少、出会いの場の確保困難など) をなるべく克服、取り戻せるよう課題を設定した。この課題に関しては、「ZOOM などのソーシャルメディアを通して南山大学の学生から日本の環境問題への取り組みについて十分な情報を得られたか」という質問に対しては 58.3%の学生が「得られた」と答え、41.7%の学生は「まあまあ」と答えた。「COIL プロジェクトが日本人と交流する機会を十分に与えたか」という質問に対しては 83.3%の学生が「十分な機会を得られた」と答え、「まあまあ」と答えた学生は 16.7%であった。「ソーシャルメディアを通して南山大学の学生と交流したことで日本語学習へのモチベーションが高まったか」という質問に対しては 83.3%の学生が「高まった」と答え、「まあまあ」と答えた学生は 16.7%であった。次に、「クラスメートとの交流に満足しているか」という質問に対しては約 83%が「満足」と答え、その他の 17%の学生は「まあまあ」と答えた。これに関して、「プロジェクトに真剣に取り組んでいるクラスメートとの交流には満足したが、あまり興味がないクラスメートとの交流は大変だった」と自由記述の欄で加筆している学生が 1 人いた。また、「南山大学の学生との交流に満足したか」という質問に対しては約 58%が「満足」と答え、約 42%は「まあまあ」と答えた。「南山大学との交流よりクラスメートとの交流の方に満足した」と答えている学生の比率が高いのは大変興味深い。これは日本語での交流でなかなか思ったようにスムーズにコミュニケーションが取れなかったなどの理由が考えられるだろう。次に「COIL プロジェクトを行っている間、孤独感は薄れたか」という質問に対して、「薄れた」と答えている学生は約 58%、「時々」と答えた学生は約 42%であった。これは何らかのソーシャルメディアを通して南山大学の学生とまたクラスメートとクラス外で交流したことで孤独感が減少した可能性を示唆できるかもしれない。最後に、「COIL プロジェクト終了後も南山大学の学生と交流をしている」と答えた学生は 25%、「していない」と答えた学生は 75%であった。これに対して、交流していない学生の中で「再度交流してみたい」と答えた学生は約 83%、「興味がない」と答えた学生は約 17%であった。

最後に「COIL プロジェクトを通して留学と似た経験ができたか」という質問で自由

に記述する項目を設けたが、「自分と同じような年齢の学生と話すことで、カジュアルな環境で実際にネイティブが使用している日本語が聞けて練習できた」という回答が多数あった。同年齢のネイティブの日本語に生で触れる機会を設けることは授業中では難しいことであり、COIL プロジェクトがこのような貴重な機会を学生に与えたことを示唆しているだろう。

また、「COIL プロジェクトにおいてどのような知識、スキルの習得が一番価値があると思うか」という質問に対しては日本の環境問題への取り組みの知識、日本文化一般、カジュアルな日本語を使用する力、環境に関する語彙表現、リーダーシップをとってグループを上手くまとめる力、携帯電話を使って日本語でテキストをすること、また予め練習しておらず、慣れない会話に対応していく力など様々な回答があった。この回答から COIL プロジェクトでは環境問題解決法の知識から日本語力、またチームマネジメントなどと様々な面で学習効果があったと学習者が感じていたことが分かった。

6 考察、今後の課題

最後に考察と今後の課題を述べたいと思う。このプロジェクトではパンデミック中に習得したテクノロジーリテラシー、つまり ZOOM や Google Shared Drive の知識を大いに活用し、更に前の学期の ZOOM の授業で失ってしまったもの (孤独学習感、日本語使用量減少、出会いの場の確保困難など) をなるべく克服、取り戻せるよう課題を設定した。孤独学習感と日本語使用量の減少についてはアンケートの結果でも孤独感が薄れた、時々薄れたと答えた学生が 100% であったことが示しているように COIL プロジェクトでのクラス外の活動と対面授業の開始との相乗効果である程度克服できたと言えるだろうか。また、出会いの場の確保の面では留学に行かなくてもソーシャルメディアを上手く利用してクラスメートと南山大学の日本人学生と話せる環境をクラス内とクラス外両方で設けたことで、学生同士がつながる機会を作ったことで克服できたと考える。また、ZOOM や Google Shared Drive の知識を上手く活用できたかという課題に対してはソーシャルメディアを通して十分な情報を得られなかったと不満を訴えた学生は 0% であったこともあり、学生はパンデミック時に獲得したテクノロジーリテラシーを活用して COIL プロジェクトに取り組んでいたと言えるかもしれない。最後に、2 回実施したアンケート両方の結果で環境問題解決への取り組みに対する意識が高まったと答えた学生は 100% であった。この点からすると COIL プロジェクトが大変有益だったと言えるだろう。

今後の課題として、今回は学生が COIL プロジェクトを行う前に、すでに環境問題解決への意識が高かったのか、またコンポストなど環境問題解決への取り組みをプロジェクト前にすでに行っていたのかなどプロジェクト前の学生の状況は調査せずにアンケートを行った。このような意味ではプロジェクト前と後で環境問題解決への意識や活動にどのような違いが明らかに見られたかは今回の調査では把握することができなかった。

また、既存のカリキュラムに COIL プロジェクトを取り入れたため、通常の文法や漢字の指導や練習の中で、環境問題解決のトピックについて長い時間を取り、ディスカッションをすることはできなかった。時間が許すようであれば、学期始めの COIL プロジ

エクトの説明の際に環境問題解決に向けてのディスカッションをし、学生自身がメイントピックから決める活動を行えば、学生のプロジェクトに取り組む姿勢が違ってきただろうと感じる。

また、今回は時間が取れなかったが、南山大学の学生と交流する際に社会的言語側面など気がついた点やコミュニケーションが上手くとれない時にどんなストラテジーを使用して乗り切ったか、沈黙をどう打破したかなど日本語話者との会話の際に経験するであろう問題についても授業で話し合う機会を設けることも必要だと感じた。

最後に、このプロジェクトを通して、教師の視点から一番有益だったと思うことは発表の際に学生が各自のトピックについて紹介発表した後、クラスメートから多数の質問やコメントが出て、教師の導入介入なしに学生全員がトピックについてのディスカッションを自主的に始め、予想以上に盛り上がっていたことである。日本語を学習していることを忘れていたかのように、トピックの内容にフォーカスして話し合っていたことが大変印象的であった。今後、環境問題解決のトピックだけではなく、様々な社会的問題をトピックに設定し、カリキュラムに取り入れていくこともできるだろう。

謝辞

本稿は 2021 年 5 月に行われた The 29th Central Association of Teachers of Japanese Conference での発表に基づいて執筆いたしました。オンラインでの学会であったにも関わらず、有意義な意見交換の場を提供してくださった Sadler 先生を始め、モデレーターをして下さった Nozaki 先生に深く御礼申し上げます。また、COIL プロジェクトと一緒に取り組んで下さった南山大学の Wood 先生、また COIL プロジェクトを実施するにあたって貴重な助言、また温かい支援をして下さったアリゾナ州立大学の Shimomura 先生にもこの場を借りて深く御礼申し上げます。

参考文献

- Huckins, J. F., DaSilva, A. W., Wang, W., Hedlund, E., Rogers, C., Nepal, S. K., Wu, J., Obuchi, M., Murphy, E. I., Meyer, M. L., Wagner, D. D., Holtzheimer, P. E., & Campbell, A. T. (2020) Mental health and behavior Of college students during the early phases of the COVID-19 pandemic: Longitudinal smartphone and Ecological momentary assessment study. *Journal of Medical Internet Research*, 22 (6), 1–12.
- Marek, M. W., Wu, W-C. V., & Chew, C. S. (2021) Teacher experiences with COVID-19 class conversations. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19 (1), 40–60.
- Viktoria, V., & Aida, M. (2020) Comparative analysis on the impact of distance learning between Russian and Japanese university students, during the pandemic of COVID-19. *Education Quarterly Reviews*, 3 (4), 438-446.
- Yang, C., Chen, A., & Chen, Y. (2021). College students' stress and health in the COVID-19 pandemic: The role of academic workload, separation from school, and fear of contagion. *PLoS ONE*, 16 (2), 1-2.

付録資料 1

秋学期終了直後のアンケート (Google Form)

1. Your Academic Year:
 - ☐ Freshman
 - ☐ Sophomore
 - ☐ Junior
 - ☐ Senior
 - ☐ Other: _____
2. Your Major:

3. Your Minor:

4. Did you enjoy COIL project overall?
 - ☐ Yes
 - ☐ So-so
 - ☐ No
 - ☐ Other: _____
5. What did you enjoy? Select ALL that apply.
 - ☐ Speaking with Nanzan Students in Japanese.
 - ☐ Speaking with Nanzan Students in English.
 - ☐ Learning more about environmental issues and daily practices in Japan from NU students.
 - ☐ Doing research on your own about environmental issues & practices.
 - ☐ Learning vocabularies related to environmental issues.
 - ☐ Giving a presentation in class.
 - ☐ Listening to oral presentations given by others.
 - ☐ Writing a paper.
 - ☐ Other: _____
6. What skills/knowledge do you think COIL Project helped you attain?
 - ☐ Listening Skill
 - ☐ Speaking Skill
 - ☐ Reading Skill
 - ☐ Writing Skill
 - ☐ Vocabularies
 - ☐ Confidence towards speaking to Japanese students
 - ☐ Japanese culture
 - ☐ Environmental issues & daily practices in Japan
 - ☐ Sociolinguistic aspects of Japanese language
 - ☐ Other: _____
7. How much (approx.) did you use Japanese language during the meetings?
 - ☐ 100%
 - ☐ 90%
 - ☐ 80%
 - ☐ 70%
 - ☐ 60%
 - ☐ 50%
 - ☐ 40%
 - ☐ 30%
 - ☐ 20%
 - ☐ 10%
 - ☐ 0%

8. Did the project make you think more about environmental issues?
 - ☐ Yes
 - ☐ No
9. After researching about the environmental issues, do you want to become more eco-friendly now?
 - ☐ Yes
 - ☐ Maybe
 - ☐ No
10. Would you mind sharing your suggestions/opinions on a better COIL project in the future?

付録資料 2

4 か月後のアンケート (Google Form)

1. Are you more environmentally conscious than before after COIL Project?
 - ☐ Yes
 - ☐ No
2. Are you doing the following practices? Select ALL that apply.
 - ☐ Dividing trash into those which can recycle and can NOT recycle whenever possible?
 - ☐ Buying imperfect vegetables whenever possible?
 - ☐ Trying your best to save more energy (electricity, water, gas etc)? Using more public transportation than driving cars?
 - ☐ Using reusable bags as much as possible when you go shopping? Creating a compost system at home?
 - ☐ Donating old clothes to Good Will or any other places?
 - ☐ Telling your family and/or friends about what you learned through COIL project?
 - ☐ Creating "Osakana Batake"-growing vegetables and fish at the same time?
 - ☐ Joining a club at ASU which focuses on environmental issues?
 - ☐ When you buy things, checking its package and/or products and see if they are made with recycled materials?
 - ☐ Buying things produced by environmental conscious companies?
 - ☐ Other: _____
3. Do you feel that COIL project provided you with ample opportunities to interact with Japanese students?
 - ☐ Yes
 - ☐ So-so
 - ☐ No
4. Do you feel that you gained sufficient information on environmental practices in Japan by interacting with Japanese students via Line, Zoom, or any other social media?
 - ☐ Yes
 - ☐ So-so
 - ☐ No

5. Which social media did you use to communicate with Japanese students? Select ALL that apply.
- ☐ Zoom
 - ☐ Line
 - ☐ Instagram
 - ☐ Facebook
 - ☐ Facetime
 - ☐ E mail
 - ☐ Other: _____
6. Did you become more motivated to study Japanese while communicating with Nanzan students online?
- ☐ Yes
 - ☐ So-so
 - ☐ No
7. Are you satisfied with the connection which you have established with your group members in JPN202 class via COIL project?
- ☐ Yes
 - ☐ So-so
 - ☐ No
 - ☐ Other: _____
8. Are you satisfied with the connection which you have established with your Nanzan partners via COIL project?
- ☐ Yes
 - ☐ So-so
 - ☐ No
 - ☐ Other: _____
9. Did you feel LESS isolated while working on COIL project?
- ☐ Yes
 - ☐ Sometimes
 - ☐ No
10. Are you still communicating with Nanzan students after COIL project?
- ☐ Yes
 - ☐ No
11. If you are not communicating with them anymore, would you be interested in getting connected with Nanzan students once again?
- ☐ Yes
 - ☐ No

12. In your opinion, did COIL project give you similar experiences which you could gain through study abroad program in Japan? How?
13. What was the MOST valuable skill/knowledge which you learned through COIL project?

貢献するプロジェクト学習：オンライン PBL からの考察

榊原芳美 (ミシガン大学・北海道国際交流センター)

纒坂麻規子 (北海道国際交流センター)

要旨

本稿は 2021 年夏に北海道の留学機関で行われたオンラインプロジェクト学習の実践報告である。当プログラムはコロナ禍におけるオンライン化に伴い、変革を余儀なくされた。そこで「多文化共生」「貢献につながる留学」を念頭におき、教科書を使わないプロジェクト学習を行うことにした。その成功のためには、目標の明確化と達成の可視化、自律学習、地域を知ってもらう重要性の 3 つの要素が必要だと分かった。また、High Quality Project Based Learning の枠組みと「地球市民」としての貢献という点から当プログラムを検証した結果、有意義なオンライン留学においてはどこまで学習者が地域の壁を越えられるかが重要な鍵となることが判明した。学習者の興味を広げていく機会と余地があれば、それがさらなる貢献につながる。「貢献するプロジェクト学習」とは、学び合いの場を作り、多文化共生を推進するものである。

キーワード： プロジェクト学習、オンライン留学、地域貢献、バックワードデザイン、ゲーミフィケーション

1 はじめに：HIF プログラム (対面) の概要とオンライン化に向けて

本稿は 2021 年の夏に北海道国際交流センター (以下 HIF) で行われたオンラインプロジェクト学習の実践報告である。HIF は北海道函館市にある民間の団体で、「多文化共生」という理念のもと様々な事業を展開している。そのうちの 1 つが、毎年夏に開催している「日本語日本文化講座夏期セミナー」である。「笑顔と達成感」をスローガンに掲げ、「日本語クラス」「ホームステイ」「インディペンデントスタディ (以下 IS)」を三本柱としている。これらの活動を通して学習者が積極的に函館の地域に入り込むことにより、学習者と地域住民との双方向の学び合いが期待される。具体的には、学習者サイドは日本語の熟達度の向上、文化・社会的知識の習得、コミュニティの形成、人や町への貢献などがあり、一方、函館サイドは地域活性化や国際交流などが挙げられる。

コロナ禍でどのようにプログラムを存続させていくかを考えた時、「日本語クラス」だけを切り取ってオンライン化することには意味がないと考えた。どうすれば、この HIFらしさをオンラインで実現することができるのだろうか。その答えを模索している時に役に立ったのが、これまでの IS の経験であった。榊原他 (2013) にある通り、IS には 3 つの特徴がある。まず、スローガンである「笑顔と達成感」と、各学習者の長期的ゴール達成のための一環であること。2 つ目に、IS は自律学習かつ協働学習であり、「知識・意識・技術・態度」の変化の振り返りが要求されること。3 つ目として、日本語レベルに関係なく、学習者が主体的に取り組めるプロジェクトであることである。成績に関しては、IS は pass/fail で評価し、レターグレードはつかない。この IS のおかげで、HIF では学習者と地域住民がうまくつながりを持つための土壌がある程度できあが

っていたと言える。そのため、オンライン化にあたり、教科書を使わないプロジェクト学習というアイデアは、自然な流れで生まれた。また、地域住民の存在も不可欠なため、地域住民を巻き込んだオンラインプログラム作りを目指すこととなった。

2 先行研究：「貢献」とは

当プログラムでは、これまでの対面プログラムの経験から「貢献」という要素は欠かせないものであり、それはオンラインであっても変わらないということを再認識した。ここでは貢献とは何かについて、先行研究をもとに検証していく。

2.1 大学の使命としての地域貢献

近年、大学の使命としての地域貢献が求められており、文部科学省も「地域や社会の課題を共に解決し、その活性化や新たな価値の創造への積極的な貢献」の必要性を唱えている。豊田他 (2014:60) の「大学における地域の位置づけの変化」(図 1)によると、教育、研究と並んで、社会貢献が大学の「第三の使命」として位置づけられていることが分かる。HIF は大学ではないが、これまで大学レベルの日本語プログラムを提供してきた団体として、HIF も同様にこの社会貢献の使命を担うものとする。

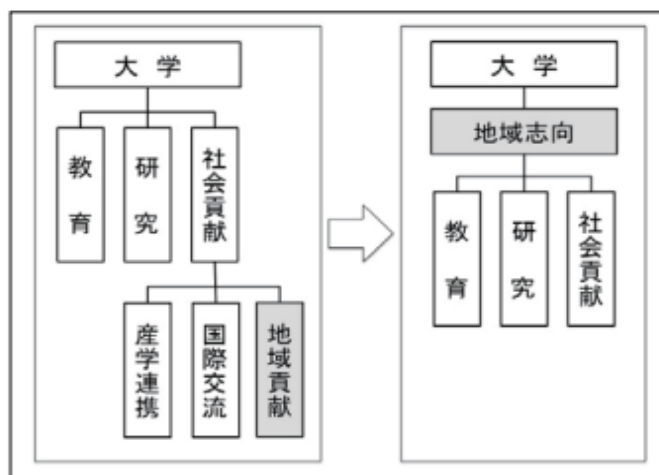


図 1：大学における地域の位置づけの変化 (豊田他 2014:60)

また、當作 (2016) も 21 世紀の言語教育における Social Networking Approach が目指すものの中に社会貢献の言語教育を入れている。

2.2 グローバル社会形成のための貢献

前述した通り、HIF の理念は「多文化共生」であるため、ここでは多文化共生社会における貢献について見ていきたい。山田 (2015) は多文化共生社会には何が必要かを模索する中で「地球市民」という言葉を提唱した。「地球市民」というのは、グローバル社会に対する主権者であり、社会性と多文化能力を開発するための教育が必要だと主張している。具体的には、自らの「世界の見方」を相対化し、ほかの「世界の見方」との調整能力を養うこと、さらに進んで多様な「世界の見方」から学んだり、相違する「世界の見方」の人たちとともに学んだりすることである。そのために地域社会レベルでもできることとして、多様な「世界の見方」の接触の必要性を挙げ、その接触による学びは、全ての人々にとって生きやすい社会の在り方の創造につながると述べている。つまり、一地域社会において多様な「世界の見方」が接触する機会を提供することは、グローバル社会形成のための貢献と捉えることができるだろう。

3 HIF オンラインプログラム (2021 年夏) の実践報告と検証

3.1 概要

「多文化共生」「貢献」を念頭に熟考を重ねた結果、2021 年夏のオンラインプログラムは、週ごとにテーマを設定したプロジェクト学習を行うこととした。プロジェクトのテーマには、「料理」「町おこし」「ゆるキャラ」「振り返り」の 4 つを選び、期間は従来の 8 週間から 5 週間へと短縮した。評価・成績に関してはレターグレードはつけずに、「函館クエスト」という名前のもとゲーミフィケーションの手法を用いて、バーチャルで函館を旅しながら (メインクエスト)、各自選んだトピックのアイテムを集める (サブクエスト) という方法を取った。この函館クエストの詳細については後述するが、学習者の達成度を可視化すると共に、「函館について知る」という目的を兼ね備えていた。また、リアルタイムでの交流を重視しているという理由から、参加者には Zoom のカメラは ON にしてもらい、録画・アーカイブ配信はしなかった。

週間スケジュールは表 1 の通りである。アメリカの火曜日と木曜日の昼に日本語クラス、金曜日の晩に地域住民との交流会を行った。課外活動としての日本語テーブルは、サインアップ形式で希望者のみが参加した。函館の地域住民は、日本語テーブルと交流会に参加した。

表 1：週間スケジュール (2021 年 HIF 第 35 回日本語日本文化講座夏期セミナー)

<Weekly Schedule>

EDT (JST)	11:00AM-1:00PM (10:00AM-2:00AM, + 1 day)	9:00PM-11:00PM (10:00AM-12:00PM, + 1 day)
Mon	Assignments due Tuesday	Office hours (drop-in hours with HIF staff)
Tue	JAPANESE LANGUAGE CLASS Mandatory, Delivered from the U.S. by Japanese language instructors	JAPANESE LANGUAGE TABLE Optional, Delivered from Hakodate by HIF staff, Local Supporters
Wed	Assignments due Thursday	Office hours (drop-in hours with HIF staff)
Thu	JAPANESE LANGUAGE CLASS Mandatory, Delivered from the U.S. by Japanese language instructors	Assignments/preparation for Friday's class
Fri	Assignments (weekly reflection)	LANGUAGE & CULTURE EXCHANGE CLASS Mandatory, Delivered from Hakodate by HIF staff, Japanese language instructors, Local Supporters
Sat		
Sun		

Office hours are available during the drop-in hours or by appointment, through text, audio, or video, with a Japanese language instructor or HIF staff member.

3.2 参加者

学習者は 9 名。日本語レベル中級以上で、国籍はアメリカ・中国・インドネシア・ドイツのいずれかで、年代は 10 代 1 名、20 代 6 名、40 代 1 名、60 代 1 名だった。大学生がほとんどであったが、大学をすでに卒業した社会人の参加もあった。また、9 名のうち 1 名は、HIF の対面プログラムへの参加経験者であった。

一方、地域住民の参加総数は 50 名。学習者 9 名に対し、交流会には毎回 10～15 名の地域住民が参加した。地域住民の参加を積極的に募ることによって、コロナ禍でも地域の国際交流事業を続けることができ、同時にホストファミリーとの関係維持や、授業の一環として国際交流に関わりたいという高校や大学からのニーズに応えるという役割も果たした。

また、「町おこし」プロジェクトには、5 つの団体が参加した。「NPO 法人市民創作『函館野外劇』の会」、「株式会社 JTB 北海道事業部函館サテライト」、海鮮卸問屋の「函館北栄株式会社」、「山川牧場モータウンカフェファクトリー」、そして「わらじ荘」という大学生が運営する古民家を改装したシェアハウスであった。なるべくジャンルや規模が異なるように選び、依頼する際には「オンライン訪問」は一方通行の団体紹介ではなく、対話を重視した双方向の国際交流であることを強調した。さらに、函館色が強いこと、コロナの影響を強く受けていること、これまでの HIF とのつながりの 3 点も考慮した。これはそれぞれ、「地域密着」という要素を維持するため、問題解決型のプロジェクトを目指していたため、また、これまでのつながりや関係性を維持するためであった。対面プログラムの時からお世話になっている団体は、HIF の方針を理解してくれているので、「オンライン訪問」という新たな試みではあったが、スムーズに話を進めることができた。地域とのつながりの大切さ、そしてありがたみを感じた瞬間で

あった。

3.3 学習面の実践報告と検証

3.3.1 ゲーミフィケーション

ここからは授業の面からプロジェクト学習の効果を検証する。今回、先述した通り、成績の代わりに日本語学習を地域探検ゲームに見立て、函館クエストというものを作成した。これはゲーミフィケーションの理論をもとにしたものである。井上 (2012) によると、ゲーミフィケーションとは「ゲームの考え方などの要素を、社会的な活動やサービスに利用するもの」で、杉谷 (2018) はゲーミフィケーションの特徴として目標達成のためのゲームの仕組みの活用と参加者の動機づけを挙げている。

今回、当プログラムで「函館クエスト」を考案し、使用したのは、オンライン留学でも地域貢献のためにはまずは地域を知ってもらうことが必要だと考えたからである。函館クエストにはメインクエストとサブクエストがある。メインクエストでは函館空港を出発し、ゴールは夜景で有名な函館山の山頂に設定した。課題の提出や出席をすれば次の観光名所に進めることにし、ゲーム性を持たせた。授業の始めには各学習者の現時点とその名所について簡単に説明した。

サブクエストは会話テーブルなどの課外活動に参加したり、授業や交流会で賞をもらうとアイテムを入手できるようにした。最初に「歴史上の人物」「函館のお寺・神社」など函館に関係のあるテーマを決め、学習者の自主性を重視しつつ、そのテーマに関するアイテムをもらえるようにした。アイテムはオンラインのくじびきサイトで決め、ゲーム性を加えた。

この函館クエストによって、学習者の達成度や成長を可視化することができた。さらに、オンラインでありながら、学習者は函館の名物や名所を楽しみながら知ることができ、教師を介在しない学習者と地域住民とのコミュニケーションも生まれた。例えば、会話テーブルでは最後にアイテム入手のくじをひくのだが、そこで出てきた歴史上の人物や神社については函館の地域住民が自ら先生になって教えてくれた。千々岩 (2021) はゲーミフィケーションと「主体的・対話的で深い学び」やプロジェクト学習の相性のよさを指摘している。当プログラムでもこの函館クエストから教師を介さず、市民と直接的、主体的なやりとりによって、より深い学び合いやコミュニケーションが生まれたことが観察された。

3.3.2 バックワードデザイン

授業はまず、週末に行われる地域住民との交流会をゴールに設定し、平日の授業でその交流に必要な表現、文化を学び、ディスカッションを行った。すなわち、バックワードデザインをした。ACTFL (<https://www.actfl.org/resources/guiding-principles-language-learning/backward-design>) は、バックワードデザインは学習の目的を考えた効果的な教授法の一つであり、これにより、学習者を批判的思考、問題解決、相互作用に導くことができるとしている。

ここからは、このバックワードデザインのモデルと、今回の授業のデザインを「町おこしプロジェクト」を例にして、検証する。まず、プロジェクト全体を俯瞰して考えると、この町おこしプロジェクトのゴールは訪問先の現状や問題を知り、提案をすることである。そのために必要な課題と知識を考え、ゴールに到達するために4つの必要なカテゴリー、言語面、文化面、社会面、交流面を検討した。その結果、言語面ではインタビューや発表で使う談話の形、文化面では訪問先のビジネスや運営、社会面ではコロナの影響、そして交流面では真の国際交流などについて考えさせることにした。

次に、プロジェクトをさらに細かく見て、1週目と2週目についてもバックワードデザインを行った。例えば、1週目のゴールは交流会のインタビューによって訪問先が持つ現状や問題を知り、それについて考えることである。その過程で必要な評価と教案も同様に考えた。例えば宿題では『Youは何しに日本へ』という番組の市役所で働くアメリカ人が祭りに参加する場面を見て「町に溶け込むこと」について考えさせた。その後、クラスでディスカッションをすることで、この町おこしプロジェクトの目的を確認した。とかくプロジェクト学習は文法や表現などの学習項目を使うためのものになりがちだが、バックワードデザインによってACTFLの提唱する意義、すなわち、批判的に考え、問題を解決し、お互いに作用するプロジェクトが遂行できたと言える。このようにバックワードデザインによって全体の流れだけでなく、各週の交流会をゴールにおいた課題や教案を作成することができ、それがより有意義なプロジェクト学習につながったと考えられる。

4 プロジェクト学習の考察

4.1 High Quality Project Based Learning の枠組みによる考察

これらの経験から貢献するプロジェクト学習のためには、3つの要素が必要だと分かった。まず、目標の明確化と達成の可視化である。目標が明確になると、バックワードデザインが自ずと行われる。また、函館クエストによって、目標はどこか、今自分がどこにいるか可視化できた。次に自律学習である。教師に押し付けられるのではなく、学習者が興味のある分野を選択できるようにした結果、教師を介さないコミュニケーションが自発的に生まれた。最後に、学習者に地域を知ってもらう重要性である。今回は函館クエストというゲーミフィケーションにより、名所を知ったり、地域住民から学んだり、「鳥」「寿司」「歴史」など自分の興味から地域を見たりする機会が与えられた。

しかし、本当にこのプロジェクト学習は意味があったのだろうか。それを検証するためにプロジェクトを High Quality Project Based Learning (HQPBL) の枠組みと「貢献」という点から検証してみる。HQPBL (<https://hqpbl.org/>) は学習者の経験と教師のよりよいプロジェクトデザイン・実践を目指して作られ、6つの基準を提唱している。その6つの基準とは「知的な挑戦と達成 (intellectual challenge and accomplishment)」「信憑性 (authenticity)」「共同で使える産物 (public product)」「コラボレーション (collaboration)」「プロジェクト運営 (project management)」「振り返り (reflection)」である。

では、ここで函館の野外劇の町おこしプロジェクトを例に、この6つのカテゴリーを検証してみよう。野外劇というのは、函館の夏の風物詩で、函館の歴史を劇にして毎年夏に五稜郭公園で公演されている。この野外劇を担当したペアがインタビューの前に用意した質問は「野外劇は成功しているか」「安全に公演するためのルールは何か」などだった。

まず、HQPBLの「共同で使える産物」から当プロジェクトの意義を検証する。野外劇のペアは最終的にYouTubeの宣伝動画に英語の字幕を入れ、英語のパンフレットを作った。これは全世界で共有されるものであるため、この基準を十分に満たすものと言える。2つ目の「プロジェクト運営」に関しても、プロジェクトでは自分たちでアウトラインを作り、時間を管理したので、これも十分に達成できていたと考えられる。3つ目の「コラボレーション」について考えると、このプロジェクト学習を通して、学習者はペアの相手、教師、野外劇の主催者、事務局などクラスメートに留まらない人との共同作業を経験したため、これもクリアしている。4つ目の「振り返り」については、当プログラムでは毎週振り返りを行っており、その中でも町おこしプロジェクトについてよく触れられていた。例えば、インタビューの前と後で感じたこと、インタビューで分かったこと、学んだことなどである。このことから振り返りはプロジェクトの質の向上だけでなく、達成感にもつながったと言える。5つ目は「知的な挑戦と達成」である。このペアは若者の観客や参加者の減少に気づき、そこから何ができるかを考えた。また、「コロポックルというアイヌの神のことを聞いた時、伝説と歴史がどのように連携するか興味を持ちました」というコメントをしたり、野外劇の設立にフランス人の神父が関わっていたことを知ると、それについて自ら調査をしたりしていた。これは自主的なプロジェクトだからこそ、達成できた点である。最後に「信憑性」である。ペアの一人は振り返りに「将来、ボストンのシェイクスピアの野外劇に日本語版のパンフレットができるかもしれない」と書いている。これはHQPBLの「学校を越えた世界と個人的な興味がつながっているか」という基準をクリアしていることを示している。以上、このプロジェクトが6つの基準をすべて満たすことが分かった。ここでは野外劇のペアを取り上げたが、他のグループも同様に全てクリアしていることから、当プロジェクトはHQPBLの各カテゴリーの目標に到達し、有意義だったと言える。

4.2 「貢献するプロジェクト学習」の考察

では、「貢献」について考えてみよう。当プログラムは従来の「おもてなし」の国際交流ではなく「学び合い」、ひいては「地域貢献」を目指してきたが、「貢献」を考える時、この6つのうちの「共同で使える産物 (public product)」だけに目が行きがちだった。つまり、動画の字幕とパンフレットという目に見えるものを作ったから、地域貢献しているだろうと考えていた。しかし、今回のプロジェクトではそうではないことに気づいた。例えば、学習者が「若者や財政の減少は函館に限ったことではない」と気づいたこと、ボストンのシェイクスピア劇やアイヌ文化などをさらに深堀りしようとしたことは、函館という1つの地域を越えた貢献につながると考えられる。つまり、今後のプロジェクト学習はどこまで学習者が地域の壁を越えられるかを考えなくてはならない。例えば、函館の野外劇からボストンの野外劇に発想が飛んだり、野外劇からコロポック

ルへ興味が広がれば、次はその地域や文化での貢献が生まれる。ある地域から、他の文化や社会へと発想や興味が広がり、それがさらに大きい枠の貢献へとつながっていくのである。貢献というとても大きな言葉のように聞こえるが、学習者が自ら興味を広げていく機会と余地があれば、それがさらなる地域貢献につながるのではないだろうか。

再度、ここで山田 (2015) の提唱する貢献と照合してみる。まず、直接関わる地域文化、例えば函館の野外劇を知り、自国または他の文化と比較することで学習者は自らの世界の見方を相対化する。次にシェイクスピア劇やアイヌ文化などに興味や発想を広げ、それを他者と共有することは山田の言う他の世界の見方との調整能力を養うことを意味する。そして、函館の人がシェイクスピア劇に興味を持ったり、学習者がアイヌ文化についてたずねたりすれば、それは山田の言う「多様な世界の見方から学んだり違う世界の人たちと共に学んだりすること」につながる。最終的には、例えば、函館文化とアイヌ文化、ボストンの文化など世界の見方が接触し、学び合いの環境が生まれ、生きやすい社会が創造されることになる。このようなステップを経て、地球市民が育てられるのではないだろうか。

以上の検証から「貢献するプロジェクト」とは、学び合いの場を作り、HIF の理念でもある多文化共生を推進するものだと考える。学習者がプロジェクトのテーマをきっかけに発想や興味を広げ、地域住民と触れ合う中でお互いに「へえなるほど、じゃ次は...」と言えることこそがプロジェクト学習成功の鍵となるのではないだろうか。そして、その共感や「じゃ、次は」という一言が「地球市民」への第一歩となると考えられる。

5 今後の展望

今後も目標の明確化、達成の可視化、自律学習などを念頭におき、学習者と地域住民の興味や発想が函館から北海道、北海道から日本、日本から世界へと広がるプロジェクトを目指していきたい。そして、この貢献するプロジェクト学習が留学だけでなく、大学の授業のプロジェクトにも活用されることを今後の課題とする。

参考文献

- 井上明人 (2012) 『ゲーミフィケーション—<ゲーム>がビジネスを変える』 NHK 出版。
- 榊原芳美・奥野智子・櫻坂麻規子 (2013) 「プロジェクト学習再考—学習者が学ぶべきこと」 『24th Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese (CATJ24) Proceedings』 <https://commons.emich.edu/catj/1/> (2022 年 5 月 20 日アクセス)
- 杉谷修一 (2020) 「ゲーミフィケーションにおける経験の組織化」 『西南女学院大学紀要』 24, 55-63.
- 千々岩宏晃 (2021) 「日本語教育での新聞読者欄への投稿活動におけるゲーミフィケーション要素の検討」 『京都橘大学研究紀要』 47, 79-99.
- 當作靖彦 (2016) 「グローバル時代の日本語教育—つながる教育、社会、人、モノ、情報」 『2016 CAJLE Annual Conference Proceedings』 1-7.
- 豊田光世・内平隆之・井関崇博・中嶋一憲 (2014) 「大学の地域貢献活動の教育効果に関する考察—Enactus の事例をもとに—」 『兵庫県立大学環境人間学部研究報告』 16, 59-66.

文部科学省 (2012) 「開かれた大学づくり」 https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/daigaku/index.htm (2022 年 5 月 20 日アクセス)

山田泉 (2015) 「日本語教育の公教育への貢献—国内の日本語教育の新たな役割—」 『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』 12, 1-8.

ACTFL. Plan with Backward Design. <https://www.actfl.org/resources/guiding-principles-language-learning/backward-design> (accessed May 20, 2022)

HQPBL. <https://hqpbl.org/> (accessed May 20, 2022)

コミュニティ参加型プロジェクトを SNA の「つながる」から見る

柴田智子 (プリンストン大学)

要旨

授業外とのつながりが難しくなり、学習者の孤立化が問題になっている昨今、社会的スキルの必要性はますます高まっている。その育成に焦点を当てた外国語学習の枠組みとしてソーシャル・ネットワーキング・アプローチ (SNA) がある。SNA では「言語・文化・グローバル社会」の3つの領域で、それぞれ「わかる・できる・つながる」の3つの能力を培うこと、「学習者の関心・意欲・態度・学習スタイルとの連携」「他教科の学習内容や既習内容との連携」「教室外の人・モノ・情報との連携」を通じて学習を促進することが目標となっている (當作 2013)。本稿では筆者が上級日本語クラスで行ったコミュニティ参加型プロジェクトを実践例とし、SNA の「つながる」と「連携」がどのように起こったか説明するとともに、学生たちの心理的变化に焦点を当てて報告しつつ、授業の場での SNA の枠組みの使い方の例を示す。

キーワード： ソーシャルネットワーキング 社会的スキル つながる コミュニティ参加 教室外

1 はじめに

筆者が「コミュニティ参加プロジェクト」を勤務校の上級日本語クラスで始めたのは2013年である。当時、日本語中級クラス修了後の学生たちのモチベーション低下に悩んでいた。学生たちが日本語を単なる授業の1つと思うのではなく、日本語学習を通して何か有意義なことを学べると感じられる方法がないか模索していた。そのような時、言語学習と社会をつなぐという概念に出会った。それは、言語学習を教室内だけで起こるものと捉えず、社会と関わることによって起こる個人の変化の過程として捉えようという考え方である (佐藤・熊谷 2011)。その考えでは、学習とは、自己実現のために学習者が主体的におこなうべきものであり、教師や教室活動というのはそのための支援であるということになる。そして、自己表現をめざす学習には社会・コミュニティとの関わりが必要であると考え (佐藤・柴田 2014)。その考えに基づき、社会・コミュニティへの貢献を通して、自己と日本語の関係を見つめ直すというプロジェクトを始めた。

その概念に加え、日本語というものが実は1つの規範しかないのではなく多様であること、そして、日本語話者も様々な話者がいる (菅野 2014、米本他 2022) という考え方に気づくことが、グローバル社会を生きる学生たちに必要であると筆者は考えた。現在、このプロジェクトは、学生たちに日本語や日本語話者に多様性があることに気づいてもらい、自分自身もそのような日本語話者の1人であることへの気づきを促すことを目的としている。そして、彼らが学習している言語で何がしたいのか、何ができるのか、自分の選んだコミュニティにどんな貢献ができるのか具体的に考え、実践してもらっている。この過程を通して、彼らの日本語学習のモチベーションを引き上げ、さらには自分たちの将来と日本語を見つめ直すきっかけになってくれればと期待し、このプロジェクトを続けている。

しかし、COVID-19 のパンデミックにより授業はオンラインで行われるようになり、人との直接交流が難しくなり、従来通りの「コミュニティ参加プロジェクト」の継続も

困難となった。だが、パンデミックが長引くとともに、社会的孤立や孤独、ロソリネスのようなメンタルヘルスの問題が拡大し (理化学研究所 2021)、そしてそのような時であるからこそ人間関係を積極的に構築することが大切になっている (Mental Health Foundation 2021) ことが明らかになってきた。パンデミック以前のプロジェクトのように直接、コミュニティの人々と対面の交流ができなくても、オンラインで授業外で日本語でつながることを止めるべきではないと思い、このプロジェクトの継続をすることにした。オンライン下であっても学生たちは様々な工夫をこらし、自分たちができることを模索した。例えばバーチャル世界での交流、スマホアプリを使っての交流、なかなか会えない家族・親族とのオンラインでの交流など (柴田 2022)。2021 年秋に授業は対面に戻ったが、キャンパスではコロナ対策のための様々な制限が存在した。しかし、学生たちはやっと人と直接交流ができることを喜び、プロジェクトも個人活動よりクラスメートとの協働を好む傾向が強まった (前掲)。

学生たちは授業外の日本語使用コミュニティと関わることで、日本語を実際の中で使うことができ、様々な困難に対応しながら社会的スキルを身につける機会を得た。本稿では、2021-2022 年におこなわれたプロジェクトから 2 例を取り上げ、学生たちが活動を通して、どのように人々とつながったのかを Social Networking Approach の枠組みを使って眺める。そして、その過程で彼らにどのような心理的变化が起こったと考えられるか、彼らのレポートに書かれたことばを使って捉えてみる。

2 Social Networking Approach について

Project-based learning の説明によると、プロジェクトのような学習方法の利点は、その過程で実際の「学び」が起こることのほか、何かチャレンジなことが起こった時それを解決するために学習者たちが努力・工夫をし、そのプロセスを通し、様々な 21 世紀型スキルを学ぶことにありと云っている (Bogler 2016; British Council 2013; Laverick 2018; Time4Learning 2014)。しかし、learner-centered のため、活動が往々にして学習者の“free-riding”になり教師のコントロールが難しくなることなど色々問題がある。筆者がこの実践報告で紹介する Social Networking Approach (SNA) は、そのようなプロジェクトの全体像を捉えやすくし、学習者にとっても教師にとっても、活動の意義や過程を理解するために役立つ枠組みであると考ええる。

SNA という言語教育のアプローチは「つながる」能力の育成に焦点をおき、「他者の発見」「自己の発見」「つながりの実現」という教育理念に基づいている (以下、當作・中野 2012; 當作 2013; Nazikian & Park 2016 を参照している)。そして教育目標として「人間形成とグローバル社会を生き抜く力の育成」を目指す。そのような力とは、寛容性、共感性、他者への尊重などの他者と関わる能力、内省力、自尊感情、自主性、自律性など自己を高める能力、さらに創造性、柔軟性、責任感などを含み、いわゆる 21 世紀型スキル (<http://www.atc21s.org>) と重なる。「そのような能力を育みながら総合的コミュニケーション能力を獲得していく」ことを学習目標として掲げ、それを可視化するために 3x3+3 モデルが使われる。そのモデルによると、「言語／文化／グローバル」の 3 領域と「わかる・できる・つながる」の 3 つの能力、そして「学習者・他教

科・教室外」との3つの連繫によって学習を進めることになる。具体的な能力はこの表1にあるようなものが考えられるが、教える状況、学習者のニーズなどによって変化する。

表1 SNA 3x3+3 モデル(「外国語学習のめやす 2012PDF 版」より)

	わかる	できる	つながる
言語	自他の言語がわかる	学習対象言語を運用できる	学習対象言語を使って他者とつながる
文化	自他の文化がわかる	多様な文化を運用できる	多様な文化的背景をもつ人とつながる
グローバル社会	グローバル社会の特徴や課題がわかる	21世紀型スキルを運用できる	グローバル社会とつながる

+

学習者の関心・意欲・態度、学習スタイルとの連繫
他教科の学習内容や既習内容との連繫
教室外の人・モノ・情報との連繫

次の項では SNA の 3x3+3 モデルの「つながる」と「連繫」に焦点を当て、プロジェクトの活動を通してどのような「つながる」や「連繫」が起こり、それが学生たちの心理面にどのような影響を与えたか、紹介する。

3 コミュニティ参加プロジェクトと SNA

3.1 プロジェクトの概要

この実践報告で紹介するのは、北米の私立大学の日本語上級クラスの活動である。2021 年秋と 2022 年春のそれぞれの学期に、別々のコミュニティ参加プロジェクトをおこなった。このコースは教科書「とびら」を終了し、コース終了時まで ACTFL 上級下のレベルに到達することを目指している。

秋学期は「イコールサインを批判的に考え、自分を見つめ直す」ことをもとにカリキュラムが組み立てられた。教室内では「日本＝日本語＝日本人」の「イコールサイン」、つまり日本語の規範とされる概念を批判的に捉えるために様々な読解・視聴覚教材を使った。まず、「日本人」とは何を表すかについてディスカッションをし、実はその定義があいまいであることを認識した。次にリービ英雄の「日本語の所有権をめぐる」を読み、「日本語」は誰が使うものなのか話し合い、アーサー・ビナードなどの越境作家の作品を読みながら、日本語使用者の多様性を考えた。教室外では、「見つめ直そう、私の将来と日本語」というプロジェクトを実施した。まず、自分の日本語使用者としてのアイデンティティを考え、なぜ日本語を学んでいるか、将来日本語で何がしたいかなどについて考えてもらった。そして、自分が参加したい日本語使用コミュニティのために何か貢献できる活動を考え、実際に実行してもらった。そして、自分が「イコ

ールサイン」を破れたと思うか、この活動が自分の成長や将来にどのような影響を与えたと思うかなどについて振り返ってもらった。春学期は学生が多少変わり、また新しく同様のプロジェクトをおこない、日本語使用コミュニティとつながる活動を実施した。

プロジェクトの1学期の流れは図1のようになっている。活動は1人でおこなってもいいし、クラスメートとグループになってもいいこととした。

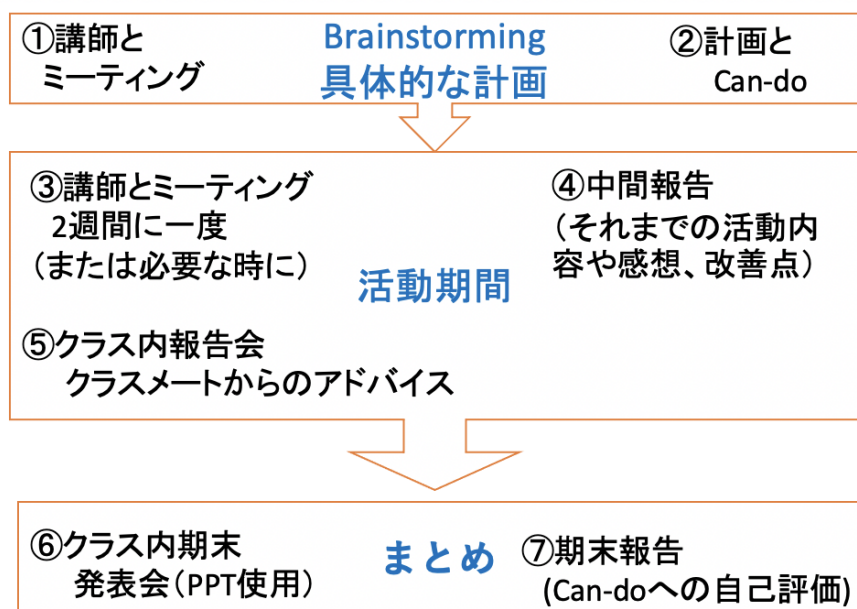


図1 プロジェクトの流れ

プロジェクトでは、まず、学期の始めにどんな日本語使用コミュニティが自分の周りにあるのか、そして、その人たちに自分が何かできることがあるのかなどについて、アイデアをいくつか出してもらい、教師との個人面談で話しながら、アイデアを絞っていった。その間に個人活動にするかグループでするのかを決め、活動目標である Can-do statement を次の3つの点で書いてもらった。

- 1) 日本語以外で何ができるようになりたいか (例えば、リーダーシップのスキルを伸ばす、曲の作り方を学ぶ、funding の申込書の書き方を学ぶなど)
- 2) そのコミュニティの人たちにどんな貢献ができるか (例えば、活動を通して日本のバラエティについて知ってもらう、巻き寿司の作り方を学んでもらうなど)
- 3) 自分の日本語の能力で何ができるようになりたいか (例えば、日本語の歌詞を書けるようになる、日本語でスキットをし、人を笑わせるなど)

さらに、その活動中に予想される困難とその対策もできるだけ具体的に書いてもらった。例えば、日本語のお笑いスキットをうまく書けないかもしれない。その場合は日本

人の先輩にアドバイスをもらう。日本語バラエティショーに人が集まらないかもしれない。そうならないように、宣伝は日本語学科の学生だけでなく、大学の寮のメーリングリストやディスコードにも流す。など。

そして、実際に活動が始めるが、活動時間は週に1、2時間程度のものにするように指示し、プロジェクトが学生の負担になりすぎないように注意した。そして、活動が滞らないように、2週間に一度、活動報告を出してもらい、その時に個人面談をして、具体的にプロジェクトの進捗状況について話してもらった。プロジェクト活動で何か問題があればその解決方法を一緒に考えたり、グループ内で仕事量の不平等などが起こっていないかなどに気を配った。学期の最後にスライドを使って発表をクラスでおこない、期末レポートを提出してもらった。

プロジェクトの教師としての役割は、このようにアドバイザー・ファシリテーターとしての側面が強かった。評価は、定期提出物はほかの宿題と同じように日本語の正確さなどについて評価した。しかし、学生にはプロジェクトの最終成果物（もしそのような目標がある場合、例えば、ウェブページの構築やイベントの企画など）の出来不出来が評価につながるのではなく、活動の過程を評価するので、自分がどのように問題を乗り越えようと努力したか、定期報告や個人面談で説明するように指示した。

3.2 日本語使用コミュニティ

学生たちは毎年、様々な日本語使用コミュニティを通してこの活動をおこなってきた。学生たちが選んだ日本語使用コミュニティの例としては、パンデミック前は、地域の日本語学校や高校の日本語クラス、地域の子供のための日本語による本の読み聞かせ会などの学外のコミュニティや、大学内のアニメクラブや日本語テーブル、日本語1年生や2年生などの後輩たち、今は日本語授業を取っていない元日本語学生たちをターゲットにした活動も多くあった。

パンデミック中は、自分たちが日本人から集めた情報をブログやインスタグラムなどを通して発信したり、Hello Talkのようなアプリを通して日本語話者と交流したり、VRコミュニティに入って、そこで交流したりする学生もいた。また、パンデミックでなかなか会えない遠くに住んでいる家族や親族たちとの交流をする学生もいた。

授業が対面に戻った2021-2022年は学外との交流に制限があったため、学内のコミュニティで様々な活動が行われた。学内での活動も、人が集まる活動をおこなった場合、人数制限や場所の広さ制限などがあったが、学生たちには大学のコロナ規制をよく調べて、それに準拠した活動をおこなうように指導した。

4 プロジェクトと「つながる・連携」と心理的变化

この項では、SNAの「つながる」と「連繋」に焦点を当てて、学生たちのプロジェクトの実例を見るとともに、学生たちにどのような心理的变化が起こったかにも注目していく。まず、もう一度SNAの3x3+3 modelを見てみると、「日本語を使って他者とつながる」「多様な文化背景をもつ人とつながる」、そして「グローバル社会とつながる」という3つの「つながる」目標と、「学習者との連繋」、「他教科との連繋」、そ

して「教室外との連繋」の目標がある。そして、2021年のACTFLでTohsaku他はSNAの概念から一歩進んで、**Social-Emotional Learning**の大切さに言及した。感情的スキル、例えば相手と共感する、助け合う、相手の考えを尊重するなどが他者との関係を改善することに役立ち、そのスキルを得ることで、学習への不安が軽くなったり、学習に積極的になったりすることがあり、そして、幸せな人生を生きるスキルを得られるようになるという考え方である(Tohsaku他2021a)。今回、2021-2022年のプロジェクトを通し、コミュニティと様々な形でつながった学生たちにどのような心理的変化があったのか2つの事例を挙げて見ていく。

4.1 事例1

1つ目の例は2021年秋学期に「日本語バラエティショー」を企画運営した比較文学専攻のジェフについてである。この活動はジェフを含む3人グループで行われ、ショーにはコメディの自作スキットや自作の歌の披露など様々な演目が含まれた。3人は自分たちの興味があることをもとに仕事を分担し、まず、時間のかかる歌とスキットの制作に取り掛かった。同時に、資金獲得のための東アジア研究学部 funding への申し込みの準備、寿司などの飲食物の準備、会場の予約、AV機器の準備なども進めた。ジェフは英語でストーリーを書くことが好きなため、スキット作りを主に担当した。スキットが完成し、ほかのメンバーが歌を作成し終わったころ、3人で何度もリハーサルをおこなった。この3名は1学期間、精力的に活動し、ショーには30名以上の観客が集まり、大成功に終わった(写真1参照)。



写真1. 事例1のバラエティショーの様子

このグループの活動をSNAの3x3+3モデルの「つながる・連繋」から見ると、まず「日本語でつながる」という目標は、日本語で歌やスキットを作成し、それを披露したことから、達成したと言える。「多様な文化背景を持つ人とつながる」に関して、参加者が日本語学習者や日本文化に興味がある人たちなどで、多様な背景を持った人たちが集まった。「グローバル社会とつながる」については、コロナの影響で、キャンパス外

のコミュニティとの活動はまだ制限があり、参加者は大学内の人に限られたが、このショーが録画され、グループメンバーの友人知人たちを通して学外への拡散もあったようである。次に「他教科との連繋」では、この活動を通して、作曲やスキット作りのような芸術スキルの向上に役立ったと言える。

「学習者との連繋」については、クラスメートと協力してこのようなイベントを企画・運営し、30人以上の観客を集め、大成功に終わったことから達成されたと言える。ジェフは日本語学習の理由について最後の期末レポートで次のように書いている（以下、「」は学生のレポートからそのまま引用したものである）。

「僕はショーを通して、芸術の興味と日本語能力を交えられて、友達に僕の将来の日本語の可能性を見せられました。」

ジェフが芸術スキルを使いたいという衝動で始めたこの活動が、日本語学習とのつながりを再認識させ、将来に続く学習へのモチベーションにつながった様子が見えてくる。そして、日本語と将来の可能性の1つを友人たちに見せられたことをジェフは喜んでいる。

ジェフの心理的な側面に注目すると、ジェフはもともと内向的な性格で、筆者も始めは彼がこのようなショーで演じる活動を選んだと聞いて驚いた。ジェフは期末レポートでこの活動をすることにした理由について以下のように書いている。

「僕は、芸術のスキルを使いながら僕の日本語に対しての情熱を見せたいと思っていました。」

つまり、自分の持つ芸術のスキルを何らかの形で使いたいという衝動に突き動かされた結果だということである。そして、自分の成長について次のように書いている。

「人として成長したと思います。面白いことに、このような「どのように成長したと思うか」という質問はたいてい答えにくいのですが、今回は全く違います。人見知りのせいで僕はよく人の前に演じたり歌ったりしたことが少ないです。
[中略] このショーで、僕は演じて、歌って、その上、踊りました。子供の時の僕にそう言ったら僕は恐怖に湧いたでしょう。」

ジェフは人前で演じることが苦手だったのに、この活動を通しその恐怖を克服し、勇気を出してチャレンジすることを知ったことが分かる。これはジェフの人生の1つの転換点になったと言えるかもしれない。そして、レポートの最後をこのように締めくくっている。

「プロジェクトのおかげで僕は芸術の興味をもっと本気で追い求めると思います。」

ジェフはこの活動を通し、強い達成感を得ることができ、それが将来の創作活動への自信につながったようである。そしてジェフは2022年秋も日本語を履修予定である。

4.2 実例 2

2つ目の例として、2022年春学期に「巻き寿司ワークショップ」を企画運営した学生、アレックについて紹介する。アレックはコンピュータ工学専攻の学生で、日本語は完全に趣味として勉強している。そんな彼は、2021年秋学期はVR Chatの仮想空間で多くの一般の日本人たちと交流したが、2022年春学期は実際の人との交流がしたいと言って、巻き寿司ワークショップをすることに決めた。アレックによると、彼は巻き寿司が大好きだが、これまで作ったことはないということだったので、筆者はこの企画がうまく行くか不安であった。しかし、彼は大学のCo-opクラブのメンバーでそのクラブで料理をすることに慣れていると言っていた。このプロジェクトを個人で企画したが、最終段階の寿司作りの練習とワークショップ当日はほかのクラスメートの支援を取り付けた。アレックも先に紹介したグループ同様、東アジア研究学部のfundingに申し込みたいと言ってきたが、寿司の材料がいくらになるかも知らず、とりあえず近隣のアジア系スーパーマーケットの値段調査をするように進言した。アレックはそのスーパーのウェブサイトで調べるだけでなく、直接そこに調査に行き、さしみの量・値段、野菜の値段などを調べ、巻き寿司に使う道具もネットショッピングで値段を調べるなどして、fundingの申請書を作った。支援金の許可が下りたあと、ポスターを作ってワークショップの宣伝をし参加者を募集した。ワークショップはコロナのことを考え、人数制限をし、1回10名までで2回実施することにしたが、どちらもほぼ満員となった。ワークショップの前にはクラスメートの支援者と何度も巻き寿司を練習し、参加者のために日本語・英語の説明スライドも準備した。当日は来てくれた人たち全員が何本も巻き寿司を作り、終始笑顔でワークショップを終えた(写真2参照)。



写真 2. 実例 2 の巻き寿司ワークショップの様子

アレックのプロジェクトと「つながる」「連繫」の達成度について見てみると、まず、「ことばでつながる」は、アレックは寿司の作り方を自分で調べ、参加者に日本語で教えたので、目標達成だと言える。次に「多様な文化的背景を持つ人とつながる」については、参加者には日本語を取っている人も取っていない人もいて、文化的背景もアジア系アメリカ人、ヨーロッパや中近東出身者など多様であった。「グローバル社会とつながる」に関して、前述のジェフの時と同様、参加者は大学内の人に限られた。しか

し、日本語プログラムの Facebook で写真とともにイベントの様子を紹介し、多くの人に見てもらえた。「他教科の連繋」は料理という科目との連繋だと言える。

「学習者との連繋」についてアレックの心理的な側面とともに見ていく。アレックがなぜこの企画をすることにしたのは期末レポートにこのように書かれている。

「他の人のために楽しくて役に立つイベントを作りたかったら、まず自分にとって面白いことを選ばなくてはいけないからです。」

このアレックのことはにはプロジェクトの真髓が込められているように思う。つまり、プロジェクト実践者が楽しくなくては参加者も楽しくない！ということである。アレックはワークショップを振り返り、非常に疲れたが、色々学んだと言って、次のように書いている。

「このプロジェクトを通して、私は自分が料理を好む理由がもっとはっきり分かりました。[中略]それはちょっとセラピーみたいな活動だと思います。料理するときに世界はもっと簡単になるようです。」

アレックはこの活動を通し、自分自身について理解を深め、それと同時に世界の見方も変わったと感じている。そして、日本語で人々とつながることについて次のように言っている。

「寿司を作るのはとてもいいソーシャルな活動だ」

「日本語を使って日本語の勉強と関係ないことをするというのは格好よかったと思います。寿司を作ることを教えることができれば、日本語で何かできないことがありますか？」

アレックがこの活動を通して得たものは、他者との共同作業の楽しさ、そして、それを日本語でできるという自信だと言えるであろう。アレックは残念ながら専門の授業が忙しくなり、今後は日本語を履修できない。しかし、このようなプロジェクトを企画・運営した経験と自信で、今後も自分なりの方法で日本語と関わっていくのではないかと思う。

5 まとめ：プロジェクト実施の難しさと SNA

本稿ではジェフとアレックの例を取り上げ、コミュニティ参加プロジェクトを SNA の 3x3+3 モデルの「つながる」と「連繋」の視点から説明した。そして、活動を通して学生たちがどのような心理的变化を経験したかを見てきた。

しかし、教師の側にとっても、学生の側にとっても学生主体のプロジェクトにはチャレンジなことが多い。まず、学生にとっては外国語である日本語で全く知らない人と交流するということは強い緊張がともない、ストレスも上がる。今回紹介した2名はたま

たま最後にワークショップやショーをするという形式の活動であったが、彼らはプロジェクトのほとんどの時間を準備に費やして、最後が一発勝負という活動であった。そのため最後に失敗するのではないかというストレスが強かったと報告している。このような最後に1つの成果物があるような活動ではなく、1学期を通して地道に活動することを選んだ人たち、例えば、1年生のための勉強会をする、俳句クラブの手伝いをする、という活動をした人たちも、勉強会や俳句クラブに参加する人が少なく、どうやって参加者を増やすかについて、常時頭を悩ました。

このように学生主体のプロジェクトは教師が活動をコントロールできないので、学生とのコンサルテーションが非常に大切になる。上述のように筆者は2週間に1度ほど、活動報告を提出するという宿題を課した。その報告に何か問題が起きていないか、もし問題がある場合、どのような対処方法が可能だと思うか書いてもらい、その後1人1人と個人面談で会い、アドバイスをし、学生の不安をできるだけ緩和できるような方法を考えた。グループ活動の場合、仕事量の不平等やチームメートとの不和がないかなども気を使う部分であった。そして、授業外の活動なので、学生たちが関わっているコミュニティとの問題がないかということは一番注意を払うところであった。例えば、2番目の巻き寿司ワークショップの場合、Co-opの調理室などを借りておこなわれたため、Co-opの責任者から許可を得るようにした。

教師からのアドバイス以外にも大切なのはクラスメートからの助言であった。秋学期は授業時間内に、プロジェクトの活動についてお互いにシェアする時間を設けた。春学期はそのような授業時間が取れなかったため、CanvasにあるDiscussion Boardの機能を使って自分の活動について紹介させた。授業内のシェアリングにおいてもDiscussion Boardの紹介でも、自分の活動で問題があればそれをどう解決すればいいかクラスメートに質問を投げかけ、もし問題がない場合でも、よりよい活動にするためのアイデアについてクラスメートからアドバイスをもらうように指導した。そのような場では、教師が知らないような解決方法やアイデアを出す人もいて、アドバイスを受け取った学生も喜び、教師もそのような解決方法に感心させられたりした。

最後に、「コミュニティ参加プロジェクト」は「社会との関わりから起こる個人の変化の過程」を大切にするという考えから始まっている。SNAの枠組みは、社会とつながりながら人間としての成長やグローバル社会を生きるスキルを育て、人生に有益な心理変化が起こることを目標にしている。そのため、このようなプロジェクトを実施する場合、SNAの枠組みからプロジェクトを捉えると、その意義やプロセスを理解しやすいと言えるだろう。また、今回、筆者は評価にSNAを使用しなかったが、プロジェクトをカリキュラムに入れ込む時や評価する時にSNAの3x3+3モデルを利用することで、目標が立てやすく、活動の過程や評価基準も見えやすくなるだろう。Tohsaku 他編(2021b)には評価方法の具体例もいくつか載っているので参考になる。

このように見ると、SNAの枠組みを応用し、カリキュラム全体とは言わなくても、一部としてプロジェクトを入れ込んだり、SNAの3x3+3モデルも全部使わなくてもその一部を応用することはそれほど難しいことではないと筆者は考える。

毎回、学生とともに筆者自身も一喜一憂しながらプロジェクトをサポートしている。教師にとっても「つながる」や「連繋」が大切だと感じている。

参考文献

- 菅野康子 (2014) 「Identity and language education: Are there such things as “World Japaneses”」 カナダ日本語教育振興会 2014 年年次大会基調講演資料. モントリオール.
- 佐藤慎司・熊谷由理 (2011) 『社会参加をめざす日本語教育』 ひつじ書房.
- 佐藤慎司, 柴田智子 (2014) 「複言語・複文化主義能力」と言語・文化の流動性, ハイブリッド性: 「見詰め直そう私の将来と日本語」プロジェクト. 第 18 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム. スロベニア, リュブリャナ大学.
- 柴田智子 (2022) 「パンデミックとコミュニティ参加型プロジェクトの変遷と重要性」 AATJ Annual Conference (online).
- 當作靖彦・中野佳代子 (2012) 『外国語学習のめやす 2012』 公益財団法人国際文化フォーラム (TJ F).
- 當作靖彦 (2013) 「日本語教育のソーシャルネットワークングアプローチ」 『日本語教育研究』 27, pp.7~10.
- 米本和広・川口真代・津田麻美・林寿子・柴田智子 (2022) 「日本語使用者の語りに基づく多様な日本語に対する理解促進—「セカイの日本語～みんなの声～」プロジェクトから—」 *Journal CAJLE*, 23, pp. 17-41.
- 理化学研究所「アフターコロナの社会における社会的なつながりと loneliness の研究, 新型コロナに関する研究開発」 <https://www.Riken.Jp/covid-19-rd/loneliness/> (03/07/2022 アクセス)
- British Council (2013) TBL and PBL: Two learner-centred approaches. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/tbl-and-pbl-two-learner-centred-approaches> (accessed on 05/20/2022)
- Laverick, E.K. (2018) *Project-Based Learning* (English Language Teacher Development). TESOL Press.
- Mental Health Foundation. Relationships in the 21st century: the forgotten foundation of mental health and wellbeing. <https://www.mentalhealth.org.uk/publications/relationships-21st-century-forgotten-foundation-mental-health-and-wellbeing>. (accessed on 03/14/2022)
- Nazikian, F. & Park, J. (2016), How to develop “21st Century Skills” in foreign language education, *Japanese Language and Literature*, 50 (2), pp.347-373.
- Time4Learning. (2020). Types of Project Based Learning. <https://www.time4learning.com/blog/homeschool/types-of-project-based-learning/>. (accessed on 05/20/2022)
- Tohsaku, Y., Tokuda Simpson, J. & Takeda, I. (2021a) Fostering Social-Emotional Learning in Everyday Instruction: Why It Matters, ACTFL Virtual Convention.
- Tohsaku Y. Nazikian, F., Park, J. eds. (2021b) *Social Networking Approach to Japanese Language Teaching*. Routledge. New York.

ポストコロナの日本語授業に向けて： 遠隔から対面授業を体験した初級学習者の継続的な観察からわかること

高橋 温子・高橋 裕子 (スミス大学)

要旨

本研究では、コロナ禍で遠隔、以後対面授業へ移行した初級学習者の学習経験の調査を目的に、筆者らの大学で2020年秋から遠隔で日本語1年生を履修、2021年秋に対面で日本語2年生を続けた学生らを対象に、匿名アンケートとインタビューをし、その結果に加え、授業観察やエッセイ等をデータとして分析した。また、インタビューを元に、遠隔授業と対面授業をそれぞれ担当した教師の対話もデータとして考察した。本稿では、遠隔と対面授業で学習者が感じた違いとそれに伴う学習観の構築を探り、同価値理論を背景とした遠隔から対面カリキュラム移行の際に生じた学習観のズレや、其々の学習環境における学習の有効性について考察する。本研究は、遠隔授業を経験した初級学習者を対面授業後も継続的に観察した報告例として、ポスト・コロナの日本語授業を考える上で、学習観を踏まえた教師側の情報交換や振り返りの機会に貢献できるのではないかと考える。

キーワード：学習観、カリキュラム型、同価値理論、継続的観察、ポストコロナ日本語教育

1 はじめに

コロナ禍の2020年、多くの北米の大学や教育機関で遠隔での新学期がスタートした。手探りで遠隔日本語カリキュラムを臨時で作成し、緊急事態の一年として乗り越えようとする日本語教師も多かったのではないだろうか。筆者らの大学では、2020年3月以降、多くのテクノロジーワークショップや教授会が催され、9月からの遠隔学期に臨むこととなった。一年後の2021年秋学期はマスク着用の義務はあったが、対面授業となり学生は実際に教室で授業を受けることになった。その際に、パンデミックの時期に遠隔で日本語1年生を担当していた教師と、その後、対面になって同じ学生を引き継いだ教師との間で、クラスの雰囲気や学生の様子などについて話し合う機会があった。互いが驚いたことは、遠隔と対面では同じ学生でも何か違う感じがうかがわれたことであった。それが教師同士で気がかりであったことから、オンライン授業での学生の様子はどうか、対面になってからの状況はどうなっているかなど、引き続き教師間でやりとりをすることとなった。その中で、共通の懸念や問題意識、疑問が浮かび上がり、遠隔から対面へ移行した初級学習者を継続的に観察しながら、学生らの学習経験をインタビューや教師同士の対話を通して探る、という本研究へと発展した。

本稿では、研究の結果と考察を報告するとともに、遠隔と対面授業という相対的な学習環境においても、学習目標はどちらも同価値とみなしカリキュラムを構成することから生じる教師と学生間の学習観のズレの可能性を示唆し、今後のポスト・コロナの日本語授業を考える上で、学習観を踏まえた教師側の情報交換や振り返りの機会、学習者支援の再考に貢献できるのではないかと考える。

2 理論的枠組み：同価値理論

本研究では Simonson (1999) の同価値理論を理論的枠組みとして、オンラインと対面授業を比較した。同価値理論とは、1999 年に Simonson が提唱し、対面であれオンラインであれ「同等の価値」のある学習を提供するべきという考え方である。論文が書かれた当時はまだオンライン授業が黎明期にあり、対面授業より劣るものだと考えられていたことから、このような主張をする必要性があったと考えられる。保坂 (2020) は、この同価値理論を引用し、対面、オンラインという教育の「型」は違っても、授業目標が達成されたのであれば、同等の価値の学習経験を学習者にもたらしたと言えると解説している。

2020 年から 2022 年を通し、筆者らが日本語を教えているプログラムでは、オンラインに移行する際はレッスン数を減らし、対面に戻る際には宿題やクイズをオンラインのまま行う、など「型」の変更はあったものの、学習目標に関して大きな変更はなかった。オンライン授業における様々な制約を感じながらも、対面授業の時と同じまたはそれに準ずる教育を実施しようと奮闘した。オンラインになっても対面の時とできるだけ同じことをしよう、または教育の質を下げたくないと考えていたからである。対面からオンラインへの移行時には、AATJ、ACTFL、筆者らの大学内でも、数多くのウェビナーやワークショップが開催された。その一方で、オンラインから対面に移る際は、AATJ のウェビナーが 1 度行われたのみで、オンラインに移行した時のように、数多くのウェビナーや勉強会は行われなかった。筆者らの大学内においても、対面に移ってからの 1 年は、メンタルヘルス、社会公正関連のワークショップが増えたが、学習目標を教育の「型」に合わせて変更するべきといった議論はされていなかった。

この状況を同価値理論にあてはめて考えると、オンラインに移行する時は、対面授業と同じような教育をオンラインでも提供できるようにする、もしくはするべきと考える教師が多かったということになるのではないだろうか。それはつまり、教師にとっての授業目標や、どのような学習体験を提供するべきかという価値の部分が、対面からオンラインに移った時も、オンラインから対面に戻った時も、変化しなかったということになる。これは、対面授業をデフォルト設定と捉え、オンラインはある意味「非常事態」と捉えていた意識があったためであり、オンラインから対面授業へは「移行する」というより、デフォルト設定に「戻る」と考えていたからこそ、ウェビナーなどが少なかったのではないかと推察される。

以上教師側の視点について述べたが、学生達はこの二年間の学習体験をどのように捉えていただろうか。保坂 (2020:186) は、「どのような授業目標を設定するかは、背景にある学習観、つまり学習をどのように捉えるかによって異なる」と述べている。筆者らも、学生に行ったアンケートとインタビューから、教師側の学習観つまり授業目標は変わらなかったが、学生達の学習観は変化していたのではないかと考えるようになった。例えば、対面からオンラインになった時、試験は **open-book** で行うという「型」の変更により「暗記よりも教科書のどこにターゲットグラマーの説明が書かれているかを把握していればよい」という学習観を学生達は持つようになっていた。しかし、オンラインから対面に移行すると、そのままの学習観では、試験での成績がよくないという経験をしたため、暗記に力を入れるなど、勉強のやり方を変えなければいけなかった。

教師側の学習観、授業目標は変わらないままであったが、学生達は「型」の変更に合わせて学習観を変化させていた。このズレに、筆者らは本研究を始めた当初気づいていなかった。アンケートやインタビューで得られた結果を分析し、話し合っていく中で、教師が、学生の学習観の変化を意識していなかったことに気づかされることになった。そのため本研究を進めていた途中で研究の見直しを余儀なくされた。本稿ではこの見直しのプロセスと、やり残した課題を含め述べることにする。

3 研究手法とデータ

本発表で使用した研究のデータは、主に2回の匿名アンケート(2021年5月回答者数26名中22名、2021年12月回答者数19名中12名)また、2021年に行った日本語2年生のプロジェクトで、3名の学生が「オンラインと対面授業」というトピックでその違いについて意見を述べたデジタルストーリーもデータとして加えた。更に、2022年2月～3月にかけて行った学生のインタビューの録音データ、インタビューで聞いた学生達の意見について筆者らが意見交換をした会話の録音データも使用した。各データ収集の時系列と、参加者数などを図1に示す。図1の中の「同じクラス」というのは、日本語1年生から2年生の春学期が終わるまで、同じクラス・学年の学生達を経年で追ったという意味である。

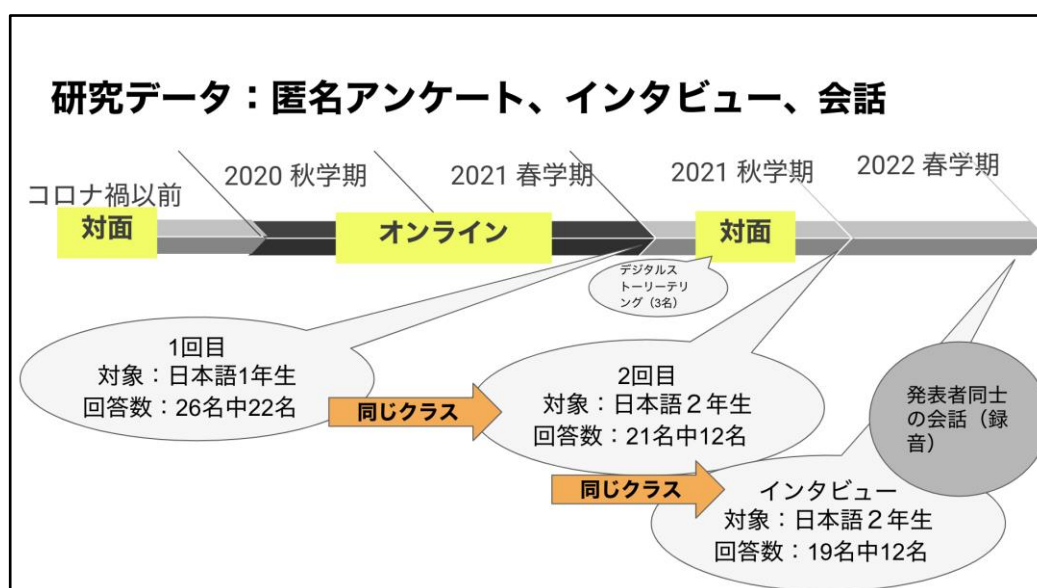


図1：研究手法とデータ

本研究を開始した当初は主に、日本語初級学習者は、オンラインと対面授業をどう捉えているのかを理解したいと考えていたため、アンケートにおいてなるべくオープンエンドの質問をするよう心がけた。2021年5月に行ったアンケートでは、オンライン授業を2学期間終えた22名の回答者のうち、21名(全体の95.5%)が、「クイズはopen-bookがよい」と答えている一方で、「試験はopen-bookがよい」と答えた学生は16

名、全体の 72.7%だった。試験は通常、クイズより難しく、成績の中で大きな比重を占めるため、試験は open-book がよいと答える学生が 20%以上もいたと考えられる。

しかしその一方で、全員が open-book の試験をのぞんではない事実にも着目し、12月のアンケートで「closed-book の試験の方が達成感があるという意見についてどう思いますか?」という質問を加えた。その結果 closed-book の試験の方が「集中できるから」や「文法や単語をもっと覚えようという気持ちになるから」と答えた学生がいた。これは筆者らの、「学生はみな open-book を望むだろう」という予測と違うものであったため、インタビューではこの点を重点的に聞いてみることとなった。インタビューへの参加は、主にメールでお願いし、結果 12 名の学生がインタビューを了承したが、本稿の発表までに実施できたのは以下の 8 名となった (表 1)。インタビューは 1 人 30 分程度で、以下のような質問を行った。

- 1) オンラインと対面授業を受けて、何か気づいたことがあれば教えてください。
- 2) オンライン授業でいいなと思ったことがあれば教えてください。
- 3) 対面授業でいいなと思ったことがあれば教えてください。
- 4) Closed-book の試験の方が達成感がある、という意見についてどう思いますか?
- 5) 教師がマスクを着用している事について：表情が見える/見えないは日本語学習においてどのくらい重要だと思いますか?
- 6) オンラインと対面授業、誰かにアドバイスするとしたらどちらをすすめますか?

表 1：インタビュー参加者（全て仮名）

		学年 (2021 年 秋)	人種・国籍	パンデミック以前大学対面授業 の経験	履修クラス
1	エイミー	3 年生	中国人	あり	JPN110/111/220/221
2	エマ	3 年生	アメリカ人	あり	JPN110/111/ Gap year / 220/221
3	あみ	2 年生	日本人・アメリカ人	なし	JPN110/111/220/221
4	ジェニー	2 年生	中国人	なし	JPN111/220/221
5	メイ	2 年生	中国人	なし	JPN110/111/220/221
6	ヴィヴィアン	3 年生	中国人	あり	JPN110/111/220
7	アリサ	3 年生	日本人・アメリカ人	あり	JPN110/111/220/221
8	シャーロット	3 年生	アメリカ人	あり	JPN110/111/220/221

4 インタビュー回答の結果から

インタビューでは8名全員が、オンラインより対面授業がいいと述べ、他の人にどちらをすすめるか、という質問についても、全員が対面授業をすすめる、と答えた。

4.1 試験の形式について

まず、試験の形式についての回答には、シャーロットは、open-book では、覚えなくても本やレファレンスを使って試験ができて、プレッシャーもなかったと述べた。そのため、「暗記するモチベーションを維持するのが難しく、たくさん学ぼうという気持ちにならなくなった」と、他のインタビュー参加者も共通して述べていた。そして、エマは、皆がいい点数をとるであろうから、自分も完璧に近い点数を取らなければいけない、と違ったプレッシャーもあることを補足した。対面で受ける試験については、あみは、「緊張はするが、以前(コロナ前がそうであったように)勉強をもっとしなくちゃいけないと思った。そうすることによって、試験を受けた後の達成感を感じた。」と述べている。つまり、学習観が変わり、それに付随して勉強量も変わり、結果的に達成感も感じていることがうかがわれる。

試験形式に関連することでは、シンディとヴィヴィアンの「オンラインと対面授業」をテーマにしたデジタルストーリーのスクリプトには、彼女らが、オンラインから対面への「型」の違いによって、自分の学習観や勉強方法を変えざる得なかったことを述べている部分がある。2人に共通しているのは、オンラインでは試験は open-book だったため、単語や文法を覚えなくてもいいと思い、覚えなかったこと、そして、対面では、試験でも授業でも教科書を見てはいけないため、難しくなった、既習内容を覚えなくてはならないことがわかり、去年(遠隔授業で)もっと勉強して覚えればよかったーと内省している。先の理論的枠組みで、学習の「型」と学生達の学習観について述べたが、明らかに、学生らは「型」の違いによって自分の学習観や勉強方法を、必要に応じて調整、変化させなくていけない状況に直面していたことがわかる。対面がデフォルトと考えている教師なら、これは当たり前のように受け取るであろうが、オンラインから授業を始めた学生にとっては、まさかのゲームの根本的なルールチェンジに直面し、それを強いられた事態だったのではないだろうか。

4.2 ブレイクアウトルームについて

オンライン授業より対面授業の方がいいと思う理由として、多くの学生達が、「ブレイクアウトルームが非常に awkward (居心地の悪い) な経験、空間であった」と述べた。これは、教師側が効果的と考えるオンライン教授法に反するコメントであろう。対面からオンラインに移行する際に催された教師向けのオンラインワークショップでは、学生達が話す機会や発話する時間が減ってしまうことを非常に気にしていたため、対面の時と同じぐらい学生達に発話する機会を与えるべく、多くのワークショップなどでブレイクアウトルームを多用することが推奨されていた。しかし、筆者らがインタビューした学生達は、オンライン授業の中で「嫌だったこと」として、まず、ブレイクアウトルームでの体験を話した。例えば、「awkward」、「silent」、「isolated」は、インタ

ビューした学生の多くがブレイクアウトルームについて話す際、共通して使用していた言葉である。ジェニーは、ブレイクアウトルームで、「誰かが必ず話はじめなくてはいけない」というプレッシャーがあったと言い、ジェニー、シャーロット、エイミーは、他のブレイクアウトルームの様子がわからないと不安を感じて、さらに話にくくなったとコメントしている。このことから、ブレイクアウトルームが必ずしも「話す」ことを後押ししていたわけではないことや、教師が望んでいた学習効果に繋がっていたわけではなかったことがわかる。

4.3 対面の方が好きな理由

ブレイクアウトルームが非常に awkward であるのと対照に、対面の方が好きな理由として「クラスメイトの声や話が聞こえる」ことを挙げる学生が多かった。例えば、エマは「教室でクラスメイトの会話が聞こえるのが楽しいし cozy (居心地がいい)」と言っていた。また、シャーロットは「他のグループが何をやっているかが見えたり聞こえるので、engaged (参加してる気持ちになる)」そしてやはり comfortable (居心地がいい)と答えている。この2人以外にも、ブレイクアウトルームでの孤独感や居心地の悪さと比べて、教室の中でクラスメイト達と一緒にいることの居心地の良さを話す学生が多く見られた。この「居心地のよさ」はただ単に学生達がリラックスして授業を受けられるということの他に、エマは「makes things more enjoyable (物事をもっと楽しくする)」と述べてもおり、対面授業でクラスメイトとのつながりを実際に身をもって感じることで、より授業が楽しく感じることに繋がっているようであった。

4.4 Peer pressure とやる気

周囲の声が聞こえたり、存在を感じることを「peer pressure (学生間の圧力)」と表現する学生もいた。ただここで言う peer pressure とはいいい意味で使われているようである。あみは、教室にいと、自分が(他の学生のように)ノートやメモをとっていないことに気づかされたことをその一つの例として挙げている。つまり、他のクラスメイトが、教師の発言などのメモをとっていて、それに気づく事で「先生が今言ったこと」は大事なポイントなのだ、だから自分もメモをとるべきだ、という気づきを促してくれ、それが学習者の「responsibility = 責任感」を感じさせることに繋がっているということである。シャーロットは、教室にいとで感じるいい意味での social pressure が学習意欲を高めると述べている。そして、他のクラスメイトの日本語を雑音的に聞きながら、意識的にも無意識的にも、日本語を学んでいると補足している。ただ、この peer pressure については、これをモチベーションに変えられる学生と、そうでない学生がいるのではないかと、という筆者らの気づきがあり、それについては後のセクションで詳しく説明したい。

4.5 教師同士の会話 と気づき

ここで教師同士の会話の一部を学生インタビューデータの補足として提示したい。これは、数人の学生のインタビューが終わった後、教師間(ここでは、研究者同士でもあ

る)で話し合っている自然発生的な会話を録画したものの抜粋である。「ゆ」が高橋裕子で「あ」が高橋温子の発言である。

オンライン授業のいいところとして、ベッドから出てすぐ授業に参加できるし、パジャマのまま授業に出席できると述べていた学生が多かったことから、温子、がインタビュー中「将来、大学を卒業して、仕事を持って、忙しい中でも何か学びたくなったら、オンライン授業の方が便利でしょうね。」と言ったところ、オンライン授業で学習することは可能だとしつつ、それでも対面授業で得られるものが多いのだと語った学生の言葉を受けて会話している場面である。

ゆ：ね、peer pressure って言ってたじゃないですか、あみさんが。学校教育って、なんか考えさせられますね。先生がおっしゃってたじゃないですか、大学出て大人になったら自分のスケジュールに合ったオンライン教育とか便利とか思っちゃうけど、ああいうぐらいの年頃の子って同年代と、一室に入れられてるっていう時間が、与えるものが大きい...

あ：そうそう、そこなのかなって感じ。そういう環境にすることで、学ぶというか、刺激をうけるんだと思うんだよね、きっとね。

ゆ：そうそう。そこって我々がめざしてる文法と単語以上の言語教育っていう側面において目に見えない、目に見えるもの以上のコミュニケーションが起きてるってことですよ、学生間で。

あ：学生間でね。お互いのね。先生はあんまり関係ないみたいだね(笑)。

ゆ：そうそうそう(笑)、関係ない!この横の、実は...

あ：横のところなんだね。あとは隙間時間っていうか。

ゆ：そうそうそう!あとテストで待ってる時とか。

あ：あと、(授業が)終わって階段降りてる時とか、次の教室にたまたま一緒に途中まで行くとか、そういうので自分達のコミュニティみたいっていうか、つながりを見出してるから、zoomを経験して、in-person に来てるから余計にそれがわかるのかなとか思って。

ゆ：そうでしょうね。本当に1人だったんでしょ、きっとね。

あ：クラスが終わってポンってクリックしたら、それでもう leave room で、パンと消えてしまうよね。きっとね、余韻もなく(笑)。一緒に部屋を出る人もいなくて。それがあって、モーティベーションも変わるのかね。なんかね?話聞いとくとね。

裕子が、「大学生ぐらいの年代の学生にとっては特に『教室』という空間に同年代のクラスメイトと一緒にいる時間や空間が大事なんですね。」と言うと、温子が「そういう環境にすることで、学ぶというか、刺激をうけるんだと思う。」と同意している。また、教室に来て、そこから次の授業や自分の寮に帰るまでの「隙間時間」の大切さについて温子が指摘し、そういった短い時間に生まれるコミュニケーションが、学生間の「a sense of community」「a sense of belonging」、つまり自分が属しているんだという感覚、いわゆる帰属意識をもたらし、それが授業の楽しさにつながっていたことを2人で確認しあっている。オンラインと対面という、学習経験の「型」は違っていても同等の

価値のある学習経験を提供すべく、教師側は頻繁に学生をブレイクアウトルーム送っていたわけであるが、学生側からすると、それは多くの居心地の悪い間(ま)を生んでいたようであった。

4.6 先の匿名アンケート結果の振り返り

学生の学習観が変化したという筆者らの気づきをもとに、2021年5月の匿名アンケートの結果を見直すと、open-bookの試験を希望した72.7%の学生は「open-bookで日本語を学ぶ」という学習観を確立していたからこそ、このように答えたのではないだろうか。ともすれば、教師側はopen-bookの方が楽だから、学生はopen-bookの試験がよいと言っているのだろうと単純に考えてしまいがちである。しかし、教科書のどこに今学んでいる項目があるかをしっかりと理解し、素早くそのページを見つけられることや、教科書をリファレンスとして使いながら日本語を話す、書くという学習観を学生達が確立していた場合、いきなりclosed-bookの試験に切り替え、評価を行うのは、ゲームのルールを警告なしに変更するようなものではないだろうか。

対面からオンライン授業になった際、open-bookで試験を行った主な理由は、それがコロナ禍の新しい学習観であるからというより、カンニングを防げないから、何にせよ教科書を見るだろうから、という教師側の考えによるところが大きかったように思われる。筆者らの大学でも、対面に戻った後、試験をopen-bookにするか、closed-bookにするかは、アンケートを実施した5月の時点では決まっていなかった。ただ、学生全員がopen-bookをのぞんでいるわけではなくチャレンジを求めている学生もいる、というアンケート結果は、試験をclosed-bookに戻すことを後押しする要因となったのは確かである。

5 考察：教師と学生の学習観

コロナ禍前からポストコロナまで、教師が学生に求める学習観の基本は「覚えて練習してできること」である。コロナ禍のオンライン授業は、パンデミックによって起きた緊急事態であり、授業はオンラインで行うという「型」の変更はあったが、教師側の学習観は基本変わっていない。しかし、アンケートやインタビューなど、これまでのデータを分析すると、学生の学習観には変化が見られる。

コロナ禍前の対面授業では、「覚えて練習してできることが大切で、そのために努力をする」という学習観が、教師と学生において共有されていた。オンライン授業という型に変わった際は「教科書をみて答えられればよい。特に覚える努力をしなくても、リファレンスを使いながらできればよい」という**新たな**学習観が培われ、さらに自分の部屋で、1人で授業を受けるという物理的な環境の変化も加わった。そして、2021年秋に対面に型が戻った時、「覚えて練習してできることが大切、そのために努力をする、勉強方法を工夫する」という教師側の従来の学習観に素早く対応できる学生、つまり必要に応じて勉強方法を変えた学生達がいた。このように教育の「型」の変化に応じて、自身の学習観を素早く変更した学習者達を、本稿では「移行力や適応力がある学生達」と呼ぶことにする。移行力適応力のある学生は、対面に戻った後のpeer pressureを、孤

独から解放されてつながりが生まれたおかげだと考え、適度なストレスが学習意欲の向上につながるとポジティブに捉える傾向にあった。

その一方で、データの分析を進めていく中で、筆者らは移行力・適応力のある学生というカテゴリーからもれている学生達がいることに着目した。彼らはオンライン授業時に確立した自分の学習観を、対面授業に合うようにうまく変えられなかった学生達である。これら学生達の多くはオンライン授業の一年間、いい成績をとっており、その成功体験から自分の学習観に自信を持っていたのではないかと考えられる。しかし、対面授業になった途端、移行力や適応力のある学生達と比較すると、学習進度が大きく遅れてしまった。例えば、オンライン時の成績が A で、対面に戻ってからの成績が C まで落ちた学生もいた。このような学生にとって **peer pressure** は「不安 = anxiety」を増大させるものに他ならなかったであろう。クラスの中で質問に答えられない、クラスメイトが何を言っているかわからないから授業に行きづらくなる。休みが増え、ますます授業から遅れていく。そんな悪循環に陥り、「授業に行くことがこわくなった」とオフィスアワーで泣いた学生もいた。対面での日本語学習の経験がなく、オンラインで日本語学習を始めた学生にこのようなケースが多くみられると筆者らは考えている。ただ、本稿執筆時点では、インタビューデータにはこうした学生は 1 名を除いて含まれておらず、本研究のデータには偏りがあることを筆者らは強く実感している。学習観を素早く変化させられなかった学生達について分析を行うには、現時点ではデータが足りないと言わざるをえない。ただ、ここで重要なのは、こういった「型」の変更は、学習者の学習観に合わせて起きるのではなく、外的な要因によることが多いという点である。パンデミックしかり、テクノロジーの発達しかり、カンニングを防ぐためという理由しかりである。

5.1 対面授業になり成績が大幅に低下した学生たち

表 2 の 5 名は、オンライン授業で日本語を勉強していた 1 年時の成績と、対面授業に変わった 2 年時の成績を比較すると、2 年時の成績が大幅に低下した学生達である。一番上のアリサを除き 4 名には、本稿執筆時点でインタビューすることができていない。ルーシーとアリアナはインタビューに参加する意志を示していたが、ルーシーは学期末にかけ勉強が忙しくなりインタビューがかなわず、アリアナはインタビューをしようとした週に授業をドロップした。

1 年生を終了した時の成績は、ここにいる全員が A、一番低くて B であった。しかし、2 年生の秋学期が終了した時点で成績が C+または C になってしまう学生もおり、2 年生の春学期が終了した時点では、3 名の学生が授業を落とした。ハーパーは、GPA が下がることを気にしており、日本語 221 の授業を履修しなかった。ミヤは、2022 年春学期に日本語 221 を履修したものの、2 月の時点で授業についていくのが難しいとドロップした。日本語を続けたいが、1 年生の時の文法や漢字を復習しながら、2 年生の新しい項目も勉強しなければならない状況が、非常に負担になっていることを泣きながら説明していた。アリアナは、なんとか日本語 221 を続けていたが、3 月末にコースをドロップした。授業についていくことが困難な状況であり、試験の点数もかなり低下していた。

表 2：対面授業になり成績低下が見られた学生達

		学年 (2021 年 秋)	人種・国籍	パンデミック以 前大学対面授業 の経験	履修クラス
1	アリサ	3 年生	日本人・アメリカ人	あり	JPN110/111/220/221
2	ルーシー	3 年生	日本人・アメリカ人	なし	JPN110/111/220/221
3	ハーパー	2 年生	アメリカ人	なし	JPN110/111/220/221
4	ミヤ	2 年生	アメリカ人	なし	JPN110/111/220/221
5	アリアナ	2 年生	インド人・アメリカ人	なし	JPN110/111/220/221

この 3 人について、オンラインの時は教科書を見て試験を受けることができたから試験の成績がよかったと片付けるのは簡単だ。しかし、もしパンデミックが長引いて、オンライン授業がずっと続いていたら、彼らはどうなっていたのだろうか。日本語の勉強を引き続き続けていたかもしれない。教育の「型」が外的な要因によって変更され、その変化に素早く順応し学習観を変え勉強の仕方を変えられないことが、日本語の勉強を続けられない理由だとしたら、我々教師は何をするべきだったのだろうか。

5.2 教師間の会話：peer pressure が「anxiety = 不安」に変わる学生もいる

以下のデータは、学生達のインタビューについて筆者らが会話をし、その録画を抜粋したものである。授業をドロップした 3 人の内の 1 人、ミヤが日本語のクラスに来ると anxiety のレベルが上がると言ったことがものすごくショックだったと言う高橋裕子(ゆ)に対し、高橋温子(あ)は、ミヤのような学生は自分の部屋から授業を受けている方が合っていたのかもしれないと答えている。

あ：今までの子(インタビューした学生達)は、すごく真面目で向上心のある人たちが話してくれたんで、もしかしたらああいうおっとり系の子達が…。

ゆ：ミヤさんは教室にいただけでなごむから、だからあんなに anxiety だったって言われてものすごいショックだった。

あ：あの子は多分部屋にいて日本語受けてる方が、もしかして安心してたかなって思う。

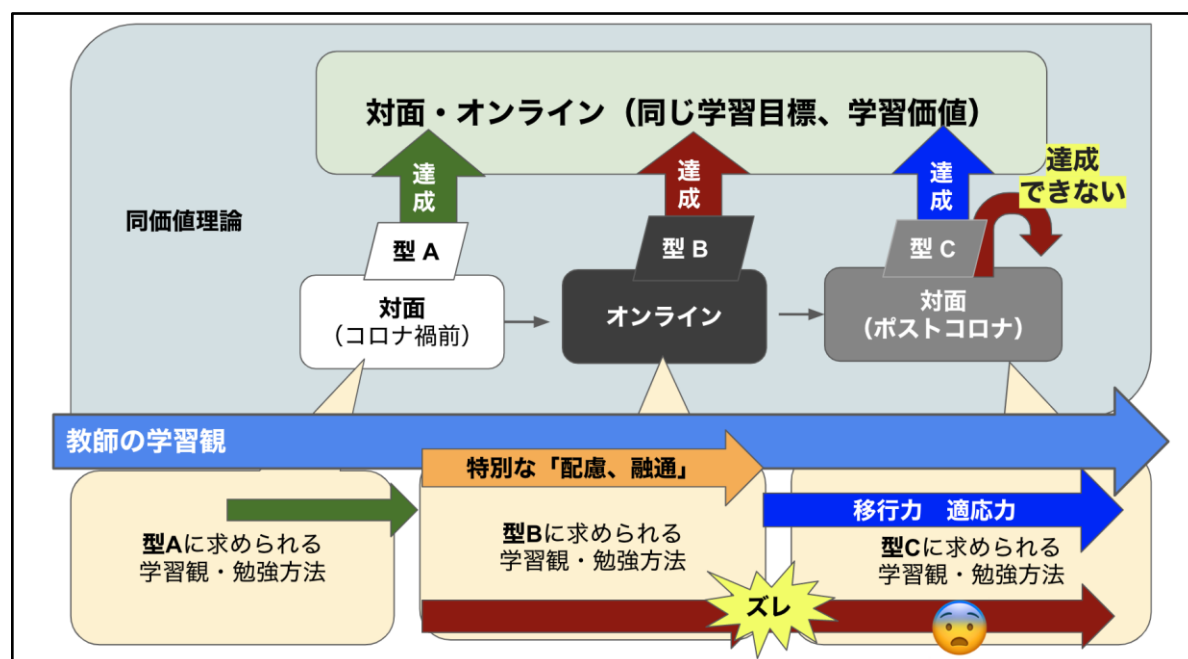
ゆ：そう、この peer pressure、絶対苦手な子がいると思うんですよ。その苦手な子にとってオンラインが救いだった部分っていうのを我々は今のところ見えないので、そういう学生に話を…。

あ：そうなの、だからね、ミヤさんとハーパーさん、そこにはまる気がしました。

本研究のインタビューに参加した学生達は、全員が対面授業の方がオンライン授業よりもいいと答え、peer pressure も学習意欲の向上に役立ったと言っていた。環境の変化に応じ、学習観を素早く変化させることに成功した彼らの意見だけを聞き、対面授業とオンライン授業について語ってよいのだろうか。

会話の最後に温子が「ミヤさんとハーパーさん、そこにはまる気がしました」と言っている。これは裕子の「対面授業は苦手なオンライン授業に救われていたのでは」という問いかけに答えたものである。筆者らはこういった会話を通じ、「型」の変化が学生達の学習観にどのような影響をおよぼすのか、また「型」の変更に素早く適応できる学生とできない学生がいるという点に気づくに至った。これらは、教育の「型」を変えても学習目標が達成できればよいという Simonson (1990)、保坂 (2020) の同価値理論が見落としていた点ではないかと考えている。

6 教師と学生の学習観総括図



(高橋・高橋 2022)

図2「教師と学生の学習観総括図」

ここでは、本研究の結果と考察を図2に総括としてまとめる。同価値理論のもと、対面でもオンラインでも、教師側は同じ学習目標と価値を掲げ、学習観を特に変えずに教授を続けるが、学生側はコロナ禍前のいわゆる「型A」のカリキュラムの下、そこに求められる学習観、勉強方法を構築し、学習目標を達成していたことがうかがわれる。そして、オンラインカリキュラムでは、教師の特別な配慮と融通の影響もあり、学生は、

その「型」に見合う学習観と勉強方法を確立し、その学習観を持ってオンラインカリキュラムでの学習目標を達成していったようである。その後、対面に移行し、ここで素早い移行力と適応力がある学生らは、新たな「型」に必要な学習観へと自己調整し、勉強方法を変えて学習目標を達成していった。一方で、オンライン下で確立した学習観や勉強方法からの移行や対面の環境への適応が難しく、そこに大きなズレが生じた学生もいた。そのような学生は、オンラインカリキュラムでは達成できていた学習目標であっても、対面に戻ってからは、それが達成できないという状況に陥ることとなった。筆者らの大学では、このように学習観にズレが生じた学習者は、コースの学習目標の達成が難しくなり、成績も下がり、対面で勉強が続けられなくなって、学期の途中でコースをドロップする傾向が高かった。

ただ、ここでの留意点は、このような状況に陥った学生は、我々の観察からは決して、怠け者、あきらめが早い、やる気がないというタイプの学生ではなく、むしろ、オンラインの型では、「型」が求める学習観を忠実に理解し、勉強法を確立し、真面目にコツコツと学習をするタイプで、オンラインでの成績はAの学生らだったことである。

7 まとめ

本研究でわかったことを以下にまとめる。まず、遠隔・対面カリキュラムのそれぞれの「型」によって、学生の学習観や勉強方法も変わり、新たな学習観もそれに付随していくことが示唆された。コロナ禍前の対面学習経験がなく、オンラインで培った学習観がデフォルトとなる学生にとって、対面に戻る際に学習観のズレが生じやすく、それに関連する勉強法も変えなくてはならないケースがある。大学でのコロナ禍前の対面授業の経験、自分の学習観の認識力によって、学生個々ができる対応も違い、また、日本語学習経験が浅い初級レベルの学習者の方が、「型」の変化の影響を受けやすいと思われる。

また、移行力(経験値を含めた自己の特性に対する気づきも含む)と適応力(対面のpeer pressureをモチベーションに変えられるなど)のある学生は、違う型においても、学習目標を達成できる可能性が高いようである。対面からオンライン、再度対面になっても、元の対面時の学習観に戻るというわけではなく、オンライン授業の経験を通して対面に戻った際には、学生らの個々の経験と気づきから、新たな学習観も芽生えている様子がうかがわれた。

しかしながら、先に挙げたようなカリキュラムの型による学習者の学習観の変化やズレに教師が気づかず、学習目標を達成できない学生が置き去りにされてしまう可能性もある。教師側は学習観の変化に敏感であるべきで、学習目標も随時検討し、また「型」を変化させる場合はそれが、対面からオンラインであろうと、オンラインから対面であろうと、細やかなscaffoldingをするべきではないかと考える。

最後に、筆者らは、学期や学年をまたぐ教師間の対話により、気づかされることが多かったことから、今後このような経年の教師同士の対話や研究が期待される。何より、本研究での学生らのインタビューを通して、コロナ禍にかかわらず、日本語教育におけ

る教師側の伝統的に培った学習観を内省とともに批判的に捉え、また教師間の対話を通して、どのような学習者支援ができるか、カリキュラムデザインが可能であるかなど、共に省察的実践 (Schön 1983) に努める大切さを改めて考えさせられた。今後、他の学生に比べて素早く移行力と適応力が発揮できなかった学生らにインタビュー調査をし、カリキュラムに起因する型の変化は、学習観にどんな影響を与えたか、教師が「型」を変える時に必要なケアとは何かを探ってみたいと考えている。

参考文献

- Schön, Donald A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Routledge.
- Simonson, M. (1999) Equivalency theory and distance education. *TechTrends*, 43 (5), 5-8.
- 保坂敏子 (2020) 「日本語教育における遠隔教育 —オンライン授業のデザイン指針を探る—」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』 21, 177-188.

日本のポップカルチャー：中上級の学習者を対象とした日本語コース

立見尚文 (ブラウン大学)

要旨

2000年代初頭、日本のポップカルチャーの人気を受け、米国で日本のアニメに関するコースを英語で開講する大学が現れ始めた。だが筆者が知る限り、言語のクラスとして開講されている例は今日でも稀である。これはなぜなのか。それには学習者のレベル、登録者数、カリキュラム、講師の知識と興味等、様々な要因が絡んでいるからであろう。幸い、筆者は米国東部の私立大学にて、3年生レベルの日本語コースとして、*Japanese Pop Culture* というコースを開講することができた。本発表はその実践報告である。

まずこのコースは、通常のカリキュラムを補強する形で、興味のある者が任意に履修する科目である。秋と夏の学期にそれぞれパート1、2としてオンラインで開講した。秋は実質13週間で、65分授業が週2回、夏は実質6週間で、75分授業が週4回だった。学生数は秋が5名で夏が4名、そのうち1名は両コース履修。題材として漫画やアニメだけでなく、ゲームやアイドルなども扱い、評価としては、従来の試験を発表や作文等に差し替え、形成的評価の課題も増やした。そして学期末に匿名のアンケート調査を行い、教材や課題に関しての学生の反応を調べた。今回はその中でも特にパート2のコースに焦点をあてる。

全体として、ジェンダーに関わる話題や、ローカライゼーションに興味がある学生が多かった。また、作品についての記事ではなく、その作品自体を鑑賞し、議論したいという要望もあった。そして教材を選ぶ際に、講師の知識と興味の重要性を実感した。

最後に、通常の中上級クラスでも、教材の一部として使える可能性のあるポップカルチャーの題材を紹介する。

キーワード：ポップカルチャー アニメ 漫画 中上級レベル Content-Based Instruction

1 はじめに

日本のポップカルチャーと聞いて、思い浮かぶものは何だろうか。おそらくアニメや漫画といったものが最初に思い浮かぶであろう。外務省(2016)はポップカルチャーを「訴求力が高く、等身大の現代日本を伝えるもの」と定義づけており、その例として、漫画、アニメ、映画、ゲーム、ライトノベル、ポピュラー音楽、テレビなどを挙げている。この中でも特に、海外ではアニメに対する人気が高いようだ。ではその人気はいつごろから高まってきたのであろうか。

AnimeCons.comによると、米国で初のアニメイベントが開かれたのは1990年である。テキサス州で「Project: A-Kon 1990」というイベントが開催されたと記録されている。それ以前にもよく似たものは開催されていたが、アニメに特化したイベントはおそらくこれが初であろう。そして同イベントは、コロナ禍は休止していたものの、1990年以来毎年開かれている。こういったポップカルチャーへの興味はパンデミックのような世界的な災害が起ころうとも色褪せないようだ。むしろ高まってきたのではないだろうか。事実、米国映画興行成績分析サイトのBox Office Mojo(2021)によると、『劇場版「鬼滅の刃」無限列車編』が、公開2週目の全米興行収入ランキングで1位を獲得した。作品自体の魅力は言うまでもないが、コロナ禍に家で過ごすことが多くなったこと

も理由の一つかもしれない。いずれにせよ、このようなポップカルチャーの人気はコロナ後の日本語教育においても無視することはできないだろう。世界的な災害や不況が起きても、ポップカルチャーに興味を持つ学習者は常に一定数存在しており、アニメや漫画がきっかけで日本語を学び始める者も少なくない。

当然、大学教育においても、こういった学生の興味に合わせた内容重視の言語コースが開講できれば理想的である。Anime News Network というウェブサイトによると、2000 年代初頭、米国の大学にて、アニメに関するコースを英語で開講され始めたことが確認できる。このことから推測するに、少なくとも 21 世紀初頭にはすでに、アニメや漫画がきっかけで日本語学習に興味を持つ学生が一定数いたと言えるのではないだろうか。そして 2015 年の時点で、The Japan Foundation (2015) の調査によると、ポップカルチャーが米国の学習者が日本語を学ぶ 1 番の理由とされている。だが筆者が知る限り、ポップカルチャーが言語のコースとして開講されている例は少ない。これはなぜなのか。それには学習者のレベル、登録者数、カリキュラム、講師の知識と興味等、様々な要因が絡んでいるからであろう。

このような内容重視のコース (全体を通して内容重視のコースデザイン) を初級で行うのは、言語レベルという点で、できることが限られてくる。従って、中上級のレベルで行われるのが一般的である。そうすると受講可能な学習者の数が減り、その中で興味のある学生となるとさらに人数が限られてくる。また、大学や学部のカリキュラム上、新しいコースを開講できるのか、講師の数は足りているのかなど、開講の条件を満たすだけでハードルが高い。そしてそもそも、講師がポップカルチャーに対して知識や興味を全く持ち合わせていない場合もある。

幸い、筆者の場合はこれらすべての条件が満たされ、米国東部の私立大学にて、3 年生レベルの日本語コースとして、Japanese Pop Culture というコースを開講することができた。本稿はその実践報告である。

2 内容重視の言語教育 (Content-Based Instruction)

コースの説明に入る前に、内容重視の言語教育 (以下、CBI) についての先行研究に触れておきたい。高見ほか (2015) によると、アメリカにおける CBI は大きく以下の 3 つに分類される。そして、今回筆者が開講したコースは 2 番目のテーマベースモデルに当たる。

- 1) カリキュラム横断型外国語教育 (Foreign Language Across Curriculum: FLAC)
- 2) テーマベースモデル (Theme-based approach) とその派生形態
- 3) LSP (Language for Specific/Special Purposes)

まず、FLAC はイギリスで開発された言語と内容を結び付ける教育が元となっており、共通語の英語の講義に外国語で読み書きや討論をする活動を取り入れている形態が多い。ポップカルチャーを扱った FLAC の例としては Hanabusa (2009) の「日本のポップカルチャー」というコースが報告されている。これは英語の講義に日本語での活動を取り入れる形態のコースで、日本研究の専門家と日本語教師の二人の教員によって開講

された。次に、テーマベースモデルというものは何らかのテーマ(例：文学、歴史、食文化等)をもとにその理解を深めていくコースのことを指すが、これには派生モデルが複数あり、その形態は多岐にわたる。これまでに、柴田(2008)と鈴木(2012)のコースが報告されており、例えば鈴木(2012)の場合、アニメや漫画と繋がりが深いオタクをテーマとした。そしてそれに関する文献を読み、討論することを通して、オタクに対する理解を深めるコースになっている。最後に、LSPというのは学習者の専門分野で求められる能力の向上を目的としており、主にビジネス、技術者、国際関係専攻の学生のための日本語コースとして開講される場合が多い。

これら3種類のCBIのうち、最も多様性に富んでいるのがテーマベースモデルである。典型的なモデルでは、コース全体を一つのテーマに基づいて構成するのだが、その派生モデルにおいては、通常のコースにトピックやプロジェクトという形で内容重視の教材を加えているものもある。さらに、言語習得と内容学習の点においては、どちらにどれほどの比重をおいているのかは、学習者のレベル(例：初級 vs. 上級)やコースの目的によって異なる。

3 “Japanese Pop Culture”

前述したように、今回筆者が開講したコースはテーマベースモデルであり、「日本のポップカルチャー」というテーマをもとにコース全体をデザインしたタイプに当たる。ただしこのコースでは、内容理解にとどまらず、21世紀型スキルの向上も目指した。21世紀型スキルというのは、今日の情報化社会で成功するために必要なスキルのことで(Stauffer 2022)、批判的思考、創造性、コラボレーション、コミュニケーション能力などのことを指す。当然、外国語教育においても、文法や語彙などの言語的な部分だけを学んでいればよい時代ではない。日本のポップカルチャーに関する題材だけを使い、可能な限り深みのある議論を学生から引き出すことを試みた。また、言語習得の面においては、学生のアウプットを重視し、発話量を増やして、定期的を書く課題も与えた。従って、このコースでは、日本のポップカルチャーというテーマのもとに、様々な事柄を議論し、同時に言語能力と21世紀型スキルの向上を目指したのである。

3.1 コースの概要

まず、このコースは通常のコースの半分の単位・時間数で開講される選択科目であり、外国語の必須単位として認められるわけでもない。従って、興味がある学生のみが履修する。そういった理由もあり、通常の言語コースと同時に履修できるようにクラスの時間を調整した。また、パート1とパート2の2回に分けて開講し、レベルや評価基準などは同じであるものの、題材は全て異なるものを準備した。イメージとしては、一学期分のコースを二学期に分けて開講したものと捉えてもらって構わない。以下、コースの基本的な情報のまとめである(表1)。

表 1：コースの基本情報

Japanese Pop Culture	パート 1	パート 2
時期	2020 年秋	2021 年夏
形態	オンライン(同期)	
時間数	65 分、週 2 回、13 週間	75 分、週 4 回、6 週間
レベル	3 年生以上	
学生数	5 名	4 名
教材	パケット	

3.2 開講時期、形態、時間数

当初は従来通り、秋と春の二学期に渡って対面で開講する予定だったが、コロナ禍の影響でこの年に限り三学期制となった。詳細は割愛するが、そういった大学側の都合上、秋と夏にオンライン(同期)で開講することになった。秋は 65 分、週 2 回、13 週間でちょうど通常のコースの半分の時間数。それに対して夏は集中型で一コマの時間が長い、期間も短く 75 分、週 4 回、6 週間だった。

3.3 コースのレベルと学習者

コースのレベルとしては 3 年生とし、2 年生(4 学期分)を終えた時点での日本語能力がある学生を募集した。その結果、秋は 5 名中 2 名が通常の 3 年生コースを同時に履修、そのうちの一人は続けて夏もパート 2 を履修してくれた。残りはプレースメントテストに合格して入ってきた学生や、同大学で 4 年生を履修した学生が集まった。どの学生も日本のポップカルチャー、特にアニメや漫画に興味を持つ者が多かった。母語に関しては、秋の学生 5 名中、英語が 2 名で中国語が 3 名。夏の学生は 4 名とも英語、ただしそのうち一人は韓国語とのバイリンガルだった。

3.4 教材・題材

教材は筆者がパケットを作成した。日本のポップカルチャーに関連する作品や出来事などについて書かれた記事や書籍の抜粋に、語彙リストと本文で使われた文法・表現の説明とその例文を記載した。つまり、作品自体の鑑賞は最低限とし、基本的にはそれについて書かれたものをもとにして議論するという形にした。例えばアニメ監督の宮崎駿について議論する際、関連する作品の予告動画を YouTube で事前に見る。そして、宮崎駿について論じている本の抜粋を読み、クラスでディスカッションを行うという形である。こうすることで、万一宮崎駿のアニメを見たことがない学生がいたとしてもクラスで何らかの意見が言えるであろうと考えた。また、今後の参考のために学生の興味を探るという意図もあった。実際、学生が興味を持ち、なおかつ議論に値する内容のものを探すのには苦労した。以下は扱ったトピックのリストである(表 2)。秋は 22、そして夏は 21 種類の題材を用意した。

表 2：教材のトピック

2020 年秋	2021 年夏
<ol style="list-style-type: none"> 1. なぜ日本のアニメは世界で人気があるのか？ 2. 世界で流行る日本のアニメとは？ 3. サイボーグに人種はあるのか？ 4. 規制 vs.表現の自由 5. 漫画やアニメにおける児童ポルノの基準は何か？ 6. 男の子向けと女の子向けの番組 7. BL は社会を変えることができるのか？ 8. 日本のアイドルが海外で活躍するためには？ 9. アイドルの恋愛は禁止すべきか？ 10. AI が漫画家になったら？ 11. 2.5 次元の結婚生活 (Gatebox) 12. オタク向けの商品開発 13. 米国のオタクを生んだ海賊版は必要悪か？ 14. 国のために無報酬で働く 15. クールじゃない日本 16. 役割語 17. アルヨ言葉は差別的か？ 18. 宮崎アニメの独自性とは？ 19. 「子どもたちのためのアニメ映画」とは？ (宮崎駿) 20. 「こういう世界がどこかにあってくれたら」 (新海誠) 21. 超歌舞伎 22. アニメで町おこし 	<ol style="list-style-type: none"> 1. アジアン 2. ボケ・ツッコミ 3. 食べ物も小道具 4. リアリティショー 5. 顔の黒塗り 6. YouTube の問題点 7. VTubers 8. 腐女子は BL に何を求めるのか？ 9. 「攻」「受」のジェンダー役割 10. 映画『バイバイ、ヴァンプ』 11. 男の娘 12. ゲームは悪なのか？ 13. Pokemon Go 14. 任天堂が社員を解雇 15. Blader 16. NiziU 17. ロパク 18. アニソン 19. ロボット 20. ライオンキング 21. 葬送のフリーレン

この中で特に通常のコースでも扱える可能性が高いものをいくつか紹介しておく。

a) 規制 vs.表現の自由

ミサコ・ロックス (2016) という日本人のコミック・アーティストがアメリカで日本的な漫画を出版することの難しさについて書いた記事。アメリカでは規制が非常に厳しく、特にミニスカ、ベッドシーン、壁ドンといった恋愛描写にも制限がかかってしまう。クラスではアニメのローカライゼーションの例も挙げ、規制か表現の自由かという点について話し合った。一般的に、こういった規制や表

現の自由は漫画に限ったことではない。テレビ、映画、新聞、SNS、芸術など、他の媒体に関する議論にも広げやすい。

b) 2.5次元の結婚生活 (Gatebox)

Gatebox とは本体内に手のひらサイズの 3D キャラクターを投影する製品ことで (中林暁 2019)、そのキャラと会話を楽しむことができる。好きなアニメキャラを投影し、結婚相手として毎日一緒に過ごすことも可能である。実際、二次元キャラである初音ミクと「結婚」した男性がおり、彼はこの Gatebox に投影した初音ミクと幸せな結婚生活を送っていた (波多野友子 2018)。このことから、未来の結婚の多様性が垣間見える。結婚とはそもそも何なのか。また、メタバースなどテクノロジーの発達によって、近い将来 Gatebox 以上の製品やサービスが開発されるのではないかなど、議論を膨らませることができるであろう。

c) 役割語

金水敏 (2003) の「役割語」の定義を簡潔にまとめると、「役割語」とはある特定の人物像を想起させる言葉づかいのことで、例えば人称代名詞の「わし」や文末表現の「ござる」のことを指す。「わし」には老人が使いそうなイメージがあり、「ござる」は侍のような人物像が思い浮かびやすい。アニメや漫画の代表的な例としては、『名探偵コナン』に出てくる阿笠博士の「わしじゃよ」というセリフであろう。クラスでは英語のセリフを和訳する際、どのような言葉づかいが適当か話し合ったりしたが、通常のコースでも、男言葉、女言葉、終助詞の使い方などと共にクラスで取り上げることができそうである。

d) Pokemon Go

『ポケモン GO』というゲームアプリに関して、クラスでは新しいマーケティングと情報社会の危険性の二つの視点から論じた。まず、このゲームではポケモンを探して移動するので、それを利用してユーザーをお店に誘導することが可能である (池田 2016)。さらにゲームの仕様上、位置情報を発信する必要があるため、ユーザーの行動に関する情報が収集される。映画監督のオリバー・ストーン氏はこのことが監視資本主義や全体主義につながると指摘している (iPhone Mania 2016)。こういった個人の行動に関するデータを収集することはゲームに限ったことではない。個人情報収集し、それを利用して収益を上げる仕組みはすでに存在しており、Google が代表的な例であろう (小笠原みどり 2020)。また、「監視資本主義」というのは Zuboff (2019) が自身の著書で警鐘を鳴らしたことで注目を浴びた。

3.5 評価方法

形態がオンラインということもあり、従来のような中間や期末の筆記試験は現実的ではないと判断した。そこで小テストやジャーナルなど形成的評価を増やした。形成的評価においては、Goertler & Gacs (2018) がドイツ語の学習者を対象にした研究でその有用性を報告している。また、21 世紀型スキルの向上を目指す上で、ジャーナルといっ

た内省を促す課題は適していると言える。以下、各コースの評価方法と使用したプラットフォームのリストである (表 3、4)。

表 3：秋学期の評価方法

Fall 2020	Platform	%
1) Attendance & Participation	Zoom	15
2) Weekly discussion posts	Canvas	2
3) Class preparation check	Pear Deck/Zoom	5
4) Quiz	Canvas	6
5) Vlog (oral)	Flipgrid	10
6) Journal (written)	Canvas	15
7) Project	Canvas/Zoom	26
8) E-portfolio	Canvas	21
Total		100%

表 4：夏学期の評価方法

Summer 2021	Platform	%
1) Attendance & Participation	Zoom	15
2) Individual Presentation	Zoom	6
3) Class preparation check	Pear Deck/Zoom	6
4) Quiz	Canvas	8
5) Vlog (oral)	Flipgrid	10
6) Journal (written)	Canvas	15
7) Group Project	Canvas/Zoom	22
8) E-portfolio	Canvas	18
Total		100%

秋と夏で異なる点としては、主に **Weekly discussion posts** と **Individual Presentation** の有無であろう。また、秋の期末発表は個人なのに対し、夏の方はペア・グループで発表させた。そして、筆記試験の代わりにプロジェクトや E-portfolio を提出させた。

3.6 授業の流れ

基本的な授業の流れは次の四つのステップからなる。

- 1) 授業前の予習：学生はパケットの記事を読み、その内容、及び語彙や表現を予習しておく。
- 2) 授業：PearDeck を使用し、内容確認クイズ (Class preparation check) を行う。その結果を踏まえ、学生の理解が最も低かった本文の箇所を重点的に読んでいく。そして語彙や表現も確認し、クラスでディスカッションを行う

(breakout room でペアで話し合った後、main room にてクラスで意見交換)。最後に語彙・表現クイズを行う。

- 3) 授業後の課題 1 : Flip (旧 Flipgrid) を使用し、1 分から 3 分程度のビデオで自分の意見をまとめ (Vlog)、アップロードする。そしてクラスメートのビデオにコメントもする。
- 4) 授業後の課題 2 : 授業や Flip で意見交換した内容を踏まえ、週に一回ジャーナルを書く。

授業後の課題 1 と 2 を一つとして捉えれば、これら三つがそれぞれ ACTFL (2012, 2015) の Three Modes of Communication (Interpersonal, Interpretive, Presentational) に相当する。また、内省の質を上げるため、ジャーナルを書くまでにクラスメートと意見交換ができる機会 (クラスディスカッションと Vlog コメント) を充分設けた。

3.7 アンケート結果

夏学期の最後にアンケート調査を行い、オンラインで質問を行った。受講生全員が協力してくれたとはいえ、4 名分なので統計学的な分析は無理だが、それでもある程度参考にできる意見や傾向が見られた。今回は全 7 問中の質問 4 つに焦点をあてる。以下、その質問と結果である。

1) Which material did you find MOST interesting? (Max. 3)

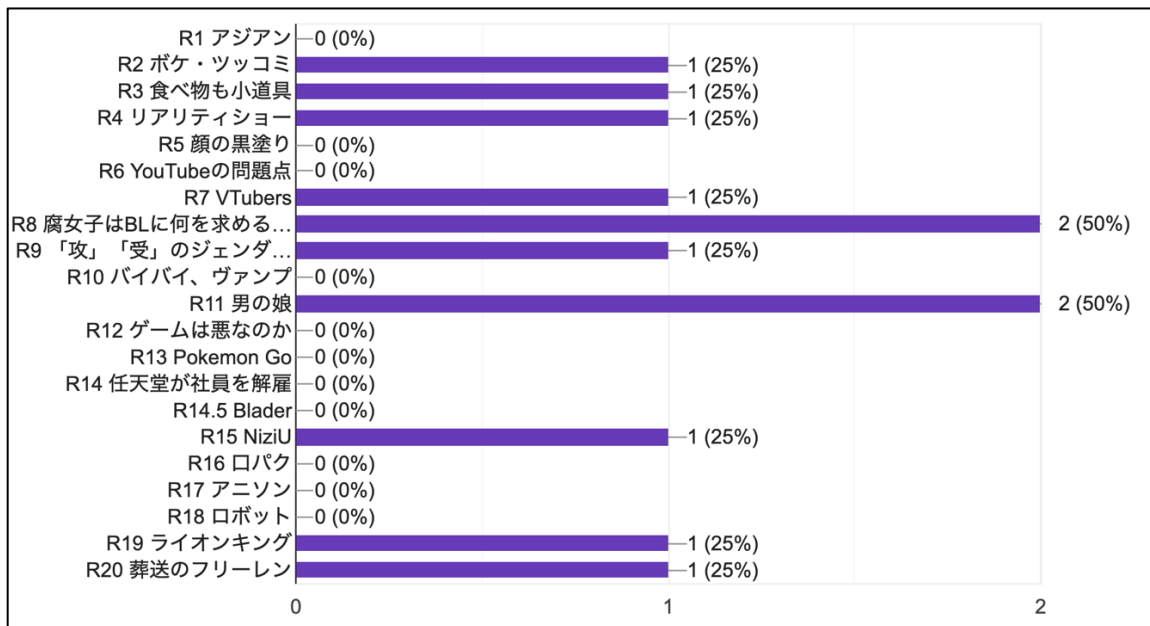


図 1 : アンケート結果 1

学生によって好みが分かれるが、腐女子と男の娘 (女装キャラの一種) に二票ずつ入っていることからして、学生はジェンダー関連の内容に興味を持つ傾向があるのかもしれない。

2) Which assessments did you find most helpful? Check all that apply to you.

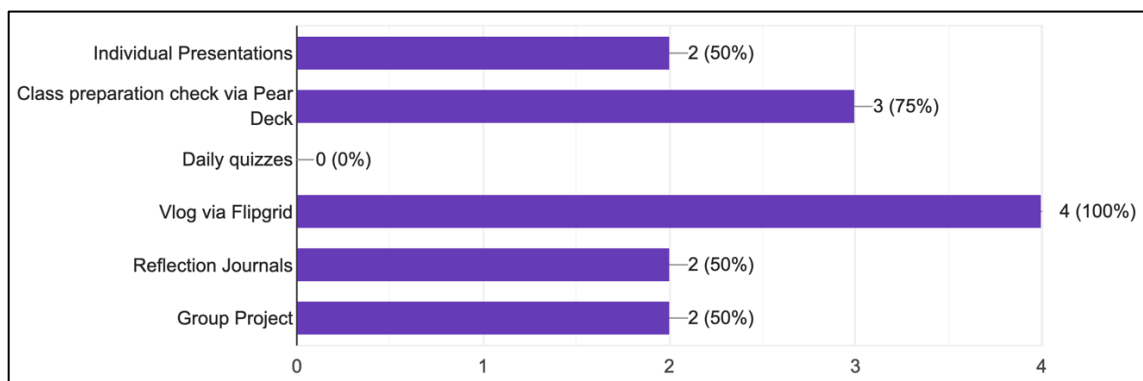


図 2 : アンケート結果 2

課題では全員が **Vlog** を選んだ。即座に返答を求められるクラス内のディスカッションとは違い、**Vlog** は録画する前に考える時間が充分あり、撮り直しも可能である。また、顔出しのビデオでクラスメートとコメントし合ったこともプラスだったのかもしれない。次に票が多かったのは **class preparation check** である。前述したように、クラスの初めに **PearDeck** というアプリを使って本文の内容確認を行った。そして充分予習していれば正解できる問題を出題し、すぐに答え合わせをした。クラスで本文を読み始める前に、自分が誤解していた点などが即座に分かることがよかったのかもしれない。

3) In which of the following areas do you think you have improved through this course? Check all that apply to you.

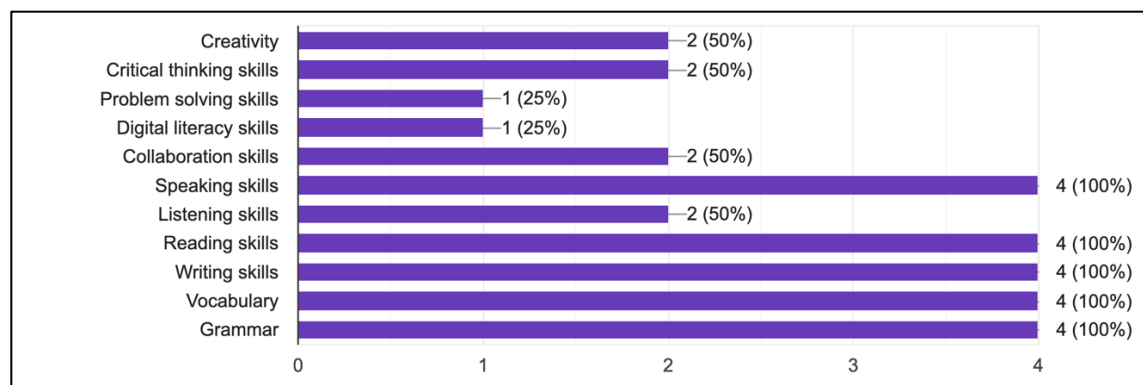


図 3 : アンケート結果 3

最も向上したと感じるスキルとして、「話す」「読む」「書く」スキルと、語彙と文法を全員が選んだ。アウトプットを重視したコースなので、予想通りの結果である。ただ、creativity、critical thinking、problem solvingといったスキルの向上を感じたのは多くて半数という結果になった。従って、21世紀型スキルの向上を目指すという点においては今後の課題である。

4) Do you have any suggestions or comments regarding this course?

I would suggest adding a section during each class meeting for questions/discussion about the homework reading, and more direct engagement with primary sources (like the last reading assignment where we directly read manga) instead of reading exclusively secondary sources

I loved it so much! My favorite course at Columbia

コメントにもあるように、筆者の印象としても学生にとって好評価だったように感じる。しかし、漫画を直接読むなど、作品についての記事ではなく、作品自体を鑑賞することを求める声もあった。実は今回、学期最後の読み物として『葬送のフリーレン』(山田・アベ 2020) という漫画を読んだ。この漫画を選んだ主な理由としては、人間と何なのか、そして生と死と時間についても考えさせられる作品だからである。つまり、教材化しやすいと言える。ただ、学生が興味を持ち、なおかつ教材としても使える作品となると、数が限られてしまう。この点は今後の課題である。

4 今後の課題

今後の課題は次の四つである。

- 1) 学生の興味にあった題材
- 2) 作品自体の教材化
- 3) 初級や通常のコースでも使える題材
- 4) コースの目標・目的とのつながり

まず、学生の興味にあった題材を選ぶこと。アンケート結果からジェンダーに関する作品が良さそうと言える。ただ、その作品自体を教材として扱うとなると、選ぶのが難しい。ジェンダーに関するものではないが、候補としては、差別や偏見をテーマとした漫画『BEASTARS』(板垣巴留 2017) や、障がい者をテーマとした『ヤンキー君と白杖ガール』(うおやま 2019) が挙げられる。前者はアニメ化され、後者はテレビドラマ化されている。次に、初級や通常のコースでも使える題材を模索することも今後の大きな課題である。前述したように、今回のようなコースの開講には様々な条件を満たす必要がある。やはり、通常のコースで教材の一部としてポップカルチャーを取り入れるのが現実的であろう。これに関しては、中上級のコースで使えそうな題材をすでにいくつか挙げた。ただ、初級用となると、なかなか難しい。それ以前に、CBIを初級で行う

こと自体が大きな挑戦である。最後に、コースの目標・目的に適した題材を扱うという点である。今回目指した 21 世紀型スキルの向上も一つの挑戦であった。コースが目指しているものによっては、題材が選びにくい場合もでてくるだろう。特に初級のコースの場合、基本的な文法や語彙の習得をおろそかにできない。そうすると、やはり何らかの工夫が必要になるだろう。

5 最後に

最初に述べたように、日本のポップカルチャーに興味を持つ学生は常に一定数おり、パンデミックといった世界的災害の影響すら受けない。そんな学習者たちの数を増やすことがコースの登録者数の増加にもつながるだろう。また、ポップカルチャーという題材を通して学ぶことで、新しい発見があり、新しい視点が得られることもある。ポップカルチャーの教材化はまだまだ未開拓であり、可能性に満ちている。今後は通常のコースに日本のポップカルチャーを取り入れる方法を模索していきたい。

参考文献

- iPhone Mania (2016) 「オリバー・ストーン監督『ポケモン GO は「全体主義」につながる』と批判」
<https://iphone-mania.jp/news-126809/> (2022 年 8 月 19 日アクセス)
- 池田信太朗 (2016) 「『ポケモノミクス』が侮れない 3 つの理由」『日経ビジネス』
<https://business.nikkei.com/atcl/opinion/15/281273/072500004/> (2022 年 8 月 19 日アクセス)
- 板垣巴留 (2017) 『BEASTARS(1)』秋田書店.
- うおやま (2019) 『ヤンキー君と白杖ガール (1)』KADOKAWA.
- 小笠原みどり (2020) 「監視資本主義とはなにか『スーパースティ』の内実を暴く」『The Asahi Shimbun
Globe+』<https://globe.asahi.com/article/13878210> (2022 年 8 月 19 日アクセス)
- 外務省 (2016) 「ポップカルチャーで日本の魅力を発信！」
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/press/pr/wakaru/topics/vol138/index.html> (2022 年 8 月 19 日アクセス)
- 金水敏 (2003) 『ヴァーチャル日本語 役割語の謎』岩波書店.
- 柴田智子 (2008) 「アニメを利用した日本語教育—学生の評価と Oral Summary の分析を中心として」畑佐
由紀子 (編) 『外国語としての日本語教育—多角的視野に基づく試み』くろしお出版, pp.83-102.
- 鈴木貴美子 (2012) 「おたく！オタク！OTAKU—授業にアニメやマンガを取り入れる新たな試み」
Proceedings of the 19th Princeton Japanese Pedagogy Forum.
https://pijpf.princeton.edu/sites/g/files/toruqf1151/files/past/19th-pijpf/Proceedings12_Online.pdf (2022 年 8 月
19 日アクセス)
- 高見智子・熊谷由里・佐藤慎司・長谷川敦志・森岡明美 (2015) 「アメリカにおける内容重視の日本語教
育」佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由里 (編) 『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 (Critical Content-Based Instruction) の理論と実践』日本語教育学研究 6, ココ出版,
pp.77-121.
- 中林暁 (2019) 「嫁キャラと生活を始めたら、もう戻れないかも。『Gatebox』量産モデル販売開始」『AV
Watch』<https://av.watch.impress.co.jp/docs/news/1212281.html> (2022 年 8 月 19 日アクセス)
- 波多野友子 (2018) 「初音ミクと愛を誓った近藤顕彦さん『結婚式を挙げる理由は 10 年間の愛の証明』」
『DRESS』<https://p-dress.jp/articles/7772> (2022 年 8 月 19 日アクセス)
- ミサコ・ロックス (2016) 「マンガが米国で全然『クール』になれない事情」『東洋経済 ONLINE』
<https://toyokeizai.net/articles/-/117981?page=2> (2022 年 8 月 19 日アクセス)
- 山田鐘人・アベツカサ (2020) 『葬送のフリーレン (1)』小学館.

- ACTFL. (2012, 2015) Performance descriptors for language learners. https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/ACTFLPerformance_Descriptors.pdf (accessed August 19, 2022)
- AnimeCons.com. Anime Convention schedule. <https://animecons.com/events/schedule.php?year=1990&loc=na> (accessed August 19, 2022)
- Anime News Network. Anime course offered at college. <https://www.animenewsnetwork.com/news/2000-10-24/anime-course-offered-at-college> (accessed August 19, 2022)
- Anime News Network. Pima Community College offering anime course. <https://www.animenewsnetwork.com/news/2002-01-04/pima-community-college-offering-anime-course> (accessed August 19, 2022)
- Anime News Network. Anime 101. <https://www.animenewsnetwork.com/news/2003-01-23/anime-101> (accessed August 19, 2022)
- Box Office Mojo. (2021) 'Demon Slayer' gets its revenge, stealing the top spot from 'Mortal Kombat' in a tight race for No. 1 at the Box Office. https://www.boxofficemojo.com/article/ed1299186692/?ref=bo_tt_ra (accessed August 19, 2022)
- Goertler, S. & Gacs, A. (2018) Assessment in online German: Assessment methods and results. *A Journal of the American Association of Teachers of German*, 51 (2), 156-174.
- Hanabusa, N. (2009) Language across the curriculum: "Introduction to Japanese popular culture" in the Spring 2009 semester. In N. Chikamatsu & M. Matsugu (Eds.), Bridging Japanese language and Japanese studies in higher education: Report from the forum on integrative curriculum and program development. *Occasional Papers Association of the Teachers of Japanese*, 9, pp. 13-14
- Stauffer, B. (2022) What are 21st century skills? *Applied Educational Systems* (January 10th, 2022). <https://www.aeseducation.com/blog/what-are-21st-century-skills> (accessed August 19, 2022)
- The Japan Foundation, Los Angeles (2015). The Japan Foundation Survey on Japanese Language Education Institutions 2015: U.S. Data. https://www.jflalc.org/ckfinder/userfiles/files/jle/JF_Survey_Report_2015.pdf (accessed August 19, 2022)
- Zuboff, S. (2019) *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

Unconventional usages of Gender-based Japanese Sentence Final Particles: A study of *wa* and *no* in youth conversations

Yan Wang and Jessica Childress (Carthage College)

Abstract:

Japanese society's traditional gender norms are reflected by sentence-final particles (SFPs) in daily conversation. However, recently Japanese young people have started to use gendered SFPs in "unclassical" ways. This study examines the male usage of the so-called feminine SFPs *wa* and *no*. In total, 68 cases of *wa* (43 by males and 25 by females) and 84 cases of *no* (47 by males and 37 by females) were collected from casual conversations of Japanese college students in *TalkBank*, a public linguistic database. This study demonstrates that the "feminine SFPs" *wa* and *no* are used more frequently by males than by females. Different from the females' usages of softening the utterances and enhancing conversational rapport, *wa* and *no* used by males carry other functions. In particular, *wa* directly indexes self-centeredness serving for the speaker to express emotion, share personal ideas, or perform speech acts such as teasing or *amae* in a self-focused way, while *no* directly indexes truthfulness, which allows the speaker to share a story in a vivid tone, reconfirm the speaker's prior statement, or provide the speaker's explanation/reasoning in an assertive tone, rather than the females' usages of softening. This study suggests that the new unconventional gender-based usages of SFPs reveal the social changes of gender dynamics in modern Japanese society, which should not be overlooked by language education.

Keywords: sentence-final particle, gender, feminine, self-centered, assertive

1. Introduction

Japanese society has been sensitive to gender throughout history. Stereotypical women are expected to be gentle and polite while stereotypical men are strong and powerful. Japanese society's traditional gender norms are marked both syntactically and lexically. The sentence-final particle (SFP) is one of the major linguistic features that represents masculine and feminine speech in Japanese daily conversations. Typically, SFPs such as *na*, *sa*, *zo*, *ze* are regarded as masculine, while *wa* and *no* as feminine particles (Matsumura, 1969; Cook, 1987; McGloin, 1986, 2005; Adachi, 2002).

Inspiringly, Ochs (1992: 340) suggests that "few features of language directly and exclusively index gender." Instead, the direct indexical meanings associated with SFPs evoke indirect meanings of the social gender images in certain social contexts. As examples, Ochs (1990) argues that due to the fact that the SFP *wa* directly indexes softness, which is regarded as a stereotyped feature of women, it has developed to be a so-called female or feminine SFP; likewise, *ze* and *zo* that directly index affective intensity are more used by men who are expected to be tough, intense and powerful. However, it has been noticed that in recent decades, those gendered SFPs are often used by young people in unconventional manners; in particular, young females are often seen to use masculine SFPs such as *ze*, *sa*, while more and more young men frequently use the feminine SFPs *wa* and *no*.

This study will focus on the SFPs *wa* and *no* that are used by young males. By examining their discourse-pragmatic unconventional usages in conversational discourse with approaches of Discourse Analysis and Conversation Analysis, this study hopes provide implications and inspirations on social gender issues and Japanese language teaching.

2. Previous Studies on *wa* and *no*

Many social linguists have examined the feminine SFPs *wa* and *no* since the 1980s. Researchers (cf. Cook, 1987; McGloin, 1986; McGloin, 2005) consistently agree that as a typical female SFP, *wa* expresses exclamation and emphasizes emotion. Yet, some researchers (Martin, 1975; Kitagawa, 1977; McGloin, 1986) have noticed that the so-called feminine SFP *wa* can actually also be used by males. The differences between *wa* used by males from by females appear in intonation, syntax, as well as modality. Martine (1975) points out that *wa* is overwhelmingly used by older males, never associated with the polite form, and never combined with other final particles. According to McGloin (1986), the feminine *wa* typically occurs with a rising intonation, while the masculine *wa* is conducted in falling intonation. More significantly, McGloin demonstrates that while the feminine *wa* directs its emotional emphasis toward the addressee; the masculine *wa* does not. In other words, men tend to use *wa* to express their own emotion. On the other hand, in contrary to the claims of previous studies, in our data, we found that up to 63% of *wa* was used by young men who are 19-22 years old rather than “older men.” In addition, cases of the male SFP *wa* that is associated with the polite form and combined with other SFPs are also observed in the database of the present study.

Different from *wa*, studies on the SFP particle *no* are not limited within the gender perspective. Since *no* is regarded to be an abbreviated form of *no da*, which is a grammar structure combining the nominalizer *no* and the plain copular *da*, some linguists such as Kamio (1997) suggest that *no* indicates the marked proposition is a piece of fact. In contrast, McGloin (1986; 2005) focuses on its gender aspects rather than its factuality by claiming that the SFP *no* used in declarative sentences is mainly restricted to women, who use *no* to “emphasize particular information by claiming an appearance of shared knowledge with the hearer, thereby creating rapport or involving the hearer in the conversation or the speaker’s point of view” (1986:17). Partially agreeing with McGloin, Cook (1987) proposes that by using *no*, the speaker indicates that they are speaking as a spokesman of the group they are a part of, and the group commonly shares the same idea that the what the speaker is saying is true. As a result, *no* can indirectly index interpersonal harmony since the speaker shows the addressee an attitude such as, “We are in the same group and we share the same idea.”

3. Data

This study has collected data from the public online database called *Talkbank*, which is a conversational data corpus organized by Brian MacWhinney at Carnegie Mellon University, contributed by hundreds of researchers from various languages. *Sakura* in *Talkbank* is a Japanese Conversation Analysis section that includes 18 video recorded conversations. Each conversation has four native participants who are college students in Japan. Those participants hold intimate relationships with each other and thus mainly use casual forms or *da-tai* in the conversations. They are provided with a few simple prompt questions, such as “Are you a dog-person or cat-person?” “What do you think about international marriages?” to start the conversations. However, the speakers are allowed to go off track and change topics, so the conversations are generally free-style and can be regarded as semi-authentic.

One of the limitations of the database is that the geographic information about the participants, such as their hometowns, are not clear. Therefore, it is difficult to identify whether

their language uses in the conversations are subtly influenced by their dialects. Also, their sexual orientations or gender identities are not provided and mostly not able to be identified in the conversations. There could be a possibility that some of the speakers are LGBTQA+ individuals, which would have significantly impacted their usages of gendered SFPs. Yet, considering the sufficient numbers of participants (24 males and 13 females), the potential influences caused by the dialect uses or the gender identities of one or two speakers would not invalidate the overall research results of this study.

Regarding the scope of the data, please note that in the cases of *no*, only the SFP used in declarative sentences, as in *Uchi kara chikai no* “It is close to my home” is examined. The question marker *no*, as in an interrogative sentence, such as *Doko he iku no?* “Where are you going?” is excluded from examinations, due to the fact that it is considered as a gender-neutral particle equally used by both men and women without differentiation. In addition, double SFPs, in which, *wa* or *no* co-occur with another SFP, as in *Iraira suru wa na* “(I am) frustrated” or *Sugoi mite kuru no ne, jiitto* “(He) stares at me, for a long time,” are not included in the scope of the present study. Although intonation is an important factor that has drawn many linguists’ attention in examining the gendered SFPs, due to the limitation of knowledge, training and equipment, the prosodic features of the SFPs *wa* and *no* are not the focus of this study and are not investigated closely in a strict manner.

In order to obtain gender-balanced data, this study has selected 14 conversations from *Sakura*, including 6 conversations with 2 males and 2 females, 4 conversations with all male participants, and 4 conversations with all female speakers.

Table 1: Summary of the data of the SFP *wa* and *no*

Data	Length	Participants information	<i>wa</i> by males	<i>wa</i> by females	Total <i>Wa</i>	<i>No</i> by males	<i>No</i> by females	Total <i>No</i>
Sakura 1	26'00"	2 m, 2 f	6	1	8	2	0	2
Sakura 2	35'30	2 m, 2 f	4	4	9	0	1	1
Sakura 3	11'45"	2 m, 2 f	0	0	0	0	1	1
Sakura 4	26'25"	2 m, 2 f	3	0	2	2	5	7
Sakura 5	27'20"	2 m, 2f	5	2	7	0	3	3
Sakura 6	26'00"	2m, 2f	6	3	9	13	0	13
Sakura 7	25'00"	4 f		1	1		14	14
Sakura 8	28'25"	4 f		4	4		5	5
Sakura 9	27'00"	4 f		9	9		8	8
Sakura 10	25'15"	4 f		1	1		0	0
Sakura 15	25'50"	4 m	3		2	7		7
Sakura 16	23'30"	4 m	12		12	15		15
Sakura 17	26'45"	4 m	1		1	5		5
Sakura 18	16'50"	4 m	3		3	3		3
Total			43 (63%)	25 (37%)	68 (100%)	47 (56%)	37 (44%)	84 (100%)

*Note: “f” refers to female, and “m” refers to male.

As shown in the last row of Table 1, in total, among the 68 SFP *wa*, 43 of them are produced by males, which occupies up to 63% of the total cases while only 37% are conducted by females. Similarly, among the 84 cases of the SFP *no*, 56% are produced by males, and 44% are by females. Hence, although they have been traditionally called the feminine SFPs, unexpectedly, more young men than young women are using the SFPs *wa* and *no* in casual conversations.

4. Findings and Analysis of the SFP *wa*

Previous studies suggest that the SFP *wa* expresses exclamation and emphasizes emotion. The present study, based on examination of the 68 cases in casual conversations (43 by males and 25 by females), also demonstrates the same functions of *wa*. In particular, *wa* used by both males (12 of the 43 cases) and females (9 of the 25 cases) frequently follow adjectives that connote feelings or emotion, as listed below:

<i>Emotional lexica followed by Male wa:</i>	<i>Emotional lexica followed by Female wa</i>
<i>kimochi ii</i> “feel good”	<i>ureshii</i> “happy”
<i>tai</i> “want (to do something)”	<i>hoshii</i> “want (something)”
<i>urayamashii</i> “admiring”	<i>omou</i> “think”
<i>iyada</i> “dislike”	<i>kirai</i> “dislike”

The following is an example that the male speaker IM uses *wa* in Line 1 and Line 3 to enforce the expressiveness and emphasize his feeling of admiring.

(1)

1. IM: *Ore, U ni shuusyoku shitai n da wa* (.) *iku desyo*
I at find a job do-want NOM COP SFP go probably
“I want to find a job at U. I would probably go.”
2. EF: *Nande? Ikuu*
why go
“Why? You would go?”
3. IM: *Urayamashii wa* ↗
admiring SFP
“I am jealous of you!”
4. EM: *Hontoni?*
really
“Really?”

Note that in all the conversational excerpts of this paper, “M” appearing in the speaker pseudonym indicates the speaker is a male, and “F” indicates the speaker is a female.

In (1), both *tai* “want to do something” and *urayamashii* “admiring” attached by *wa* are emotional words. *Urayamashii wa* “I am jealous of you!” is produced in a rising intonation, which contradicts previous studies’ claim that the SFP *wa* used by old males, different from females, is always associated with a falling intonation (Martine, 1975; McGloin, 1986).

In the following case, although *wa* is not attached to an emotional word, it still strongly expresses the speaker’s emotion.

(2)

1. AM: *datte ore ga sa, koe hikui toki tte tenshon hikui toki dake da tte*
because I SUB FL voice low time QM excitement low time only COP QM
“Well, people say that my voice is low only when I am depressed”
2. DM: *soo na no*

- so COP Q
 “Is that so?”
3. CM: *tenshon hikui toki aru no?*
 excitement low time exist Q
 “Is there time when you are depressed?”
4. AM: *aru wa*
 exist SFP
 “There is ”
5. *aru yo! ore datte nayamu toki gurai*
 exist SFP I even annoy time there is
 “There is! Even I have hard times.”
6. DM: *fuu*
 oh
 “Oh”

When DM and CM tease AM by questioning if he ever has time of being depressed or feeling down, in Line 4, AM immediately responds with *aru wa* “there is” that appears to be a quick latch-on without any pause to declare that he does have low moments. Without waiting for the addressees to respond, AM further raises his voice to rephrase to *aru yo*. The SFP *yo* is called a particle of “blame of ignorance” by McCready (2006). In this context, AM uses the two SFPs, *wa* and *yo*, to express his emotional frustration toward DM and CM for not treating him as a normal person with ups and downs. While *yo* is directed toward the addressees, *wa* functions more like an exclamation marker in a monologue, or an emergency reaction of the speaker when they are challenged by others. As pointed out by McGloin (1986), the SFP *wa* used by male speakers more often expresses emotion toward themselves rather than toward the addressees.

In the present data, we found that the SFP *wa* dominantly occurs in the sentences with first-person pronouns, which tend to be omitted. Meanwhile, there are also significant cases where the male pronoun *ore* is overtly present in an utterance ended with the SFP *wa*, as in the example (1). It indicates the SFP *wa* is often used by the speaker to talk about their personal issues. In fact, the SFP *wa* is not only observed in contexts when the speaker expresses strong emotion, but also used when the speaker shares their personal information, personal opinions and personal decisions. The distribution of such usages is summarized in Table 2.

Table 2: The distribution of the SFP *wa* for sharing information/opinions/decisions

	Share personal Information	Share personal opinions	Share Personal decisions	Total
Male	11	8	5	23 /43 (53%)
Female	5	5	4	11 /25 (44%)
Total	15	10	9	34 /68 (50%)

Half of the total 68 cases of the SFP *wa* fall into this category of sharing, among which, *wa* used by males (53%) are slightly more than by females (44%). When *wa* is added to the end of the sentence, instead of sharing personal information, opinions or decisions in an objective or neutral tone, the speaker delivers the utterances with an emphasis that what they are sharing is their own thoughts, which often differs from other speakers, as in the following two examples.

(3)

1. AM: *inugao tte. donna kao↑ tte. iu. ka .*
dog-face QM what kind face QM say Q
“What kind of face is the so-called dog-face?”
2. DM: *hana ga marui n janai ?*
nose SUB round NOM isn’t
“The nose is round, isn’t it?”
3. *wakaran*
Know-NEG
“I don’t know”
4. AM: *inugao ga wakaran*
dog-face SUB know-NEG
“I don’t know dog-face”
5. CM: *ahaha iya neko datte marui wa*
no cat even round SFP
“(laugh) No, even cats’ noses are round”

In this sequence, responding to AM’s question, “What kind of face is a dog-face?” DM suggests that a dog face has a round nose. However, in Line 5, after a laughter, CM utters a disagreement marker *iya* “no”, and then provides a piece of information as contra-evidence against DM’s statement; that is, even a cat has a round nose. Here, similar to the feminine *wa*, CM’s disagreement is not in a defensive tone, but is softened by the SFP *wa*.

Yet, not all SFP *wa* plays a role of softening the tone of the speaker’s utterance. This study found the SFP *wa* used by males seems to highlight their statement with a stressed or assertive tone, which often differs from the previous speaker. Observe the sequence of Ex. (4), prior to which, GM mentioned his part time job where he works with many elderly female coworkers.

(4)

1. IM: *jikyuu wa. ii kedo ne .*
hour pay TOP good but SFP
“The hour pay is good, though”
2. GM: *un .*
yup
“Yup.”
3. HM: *tomodachi ga dekin no?*
friend SUB make Q
“Can you make friends?”
4. GM: *tomodachi nante iran daroo .*
friend like need-NEG COP-probably
“I don’t need friends, right?”
5. HM: *baito ni tomodachi inai. n. da: .*
Part-time job at friend. have-NEG NOM COP
“So you don’t have friends at the part-time job”
6. GM: *iru wa::*
there is SFP
“I have (friends)”
7. LM: *obachan bakka na n da: .*
grandma only COP NOM COP
“Only grandmas~”

When HM comments that the job has a shortcoming that he cannot make friends, in Line 4 GM replies that he does not need friends. HM interprets GM's response as an admission that he does not have friends at the part-time job. Immediately following HM's utterance, in Line 6 GM disconfirms HM's assumption by declaring that he does have friends. GM's short claim is marked by a SFP *wa* that has a lengthened vowel sound to express his strong attitude of self-defense. Thus, what GM shares here (he has friends at the part-time job) is delivered as emotional objection toward HM's accusation instead of a piece of objective information.

The male SFP *wa* shown in previous examples appears to be a marker that is speaker-oriented by putting the speaker themselves under the spotlight, or highlighting and emphasizing the speaker's personal opinions or emotion, even if that might be against their co-participants' stance. It has an effect similar to adding expressions such as "*I feel*" "*I think*" "*I am telling you*" "*I know*" to stress the speaker's aspect, which, in a certain sense, reflects McGloin's (1986) claim that *wa* used by males are toward themselves. From the perspective of politeness, putting enormous focus on self may potentially make the addressees uncomfortable, and thereby, could be considered to reinforce or intensify a FTA (Face Threatening Act). This appears to be the opposite to the female SFP *wa*, which tends to serve as a hedging or softening politeness strategy. How could the same SFP develop divergent usages by different genders? Is there any underlying link between the appearing different functions between the male and female SFP *wa*?

This study suggests that the cultural concept *Amae* is a key word to interpret the male usage of the SFP *wa*. The noun *amae*, derived from the verb *amaeru* which means to "depend and presume upon another's benevolence" (Doi, 1974:145). *Amae* is regarded as a key concept for understanding Japanese personality structure. The fundamental meaning of *amae* or *amaeru* is better understood through the prototype on which this concept is based; that is, an infant's feeling toward their mother—an unconditional trust, reliance, and confidence about the mother's love and tolerance, which allow the child to be able to behave in a self-indulgent manner without feeling guilty or worrying that their mom could get mad. This kind of dependance and trusting psychological mindset is not restricted merely to family relationship between children and parents or wives and husbands in Japanese society. In fact, it widely exists between students and teachers, subordinates and bosses, *kohai* (juniors) and *senpai* (seniors), etc. Yet, as pointed out by Wierzbicka (1991:343), although *amae* seems to be associated with a "hierarchical relationship," this term could be misleading. Rather than foregrounding the hierarchical perspective, *amae*, rooted in *amai*, the adjective meaning "sweet," pictures a person's loving, and dependent attitude to someone who is believed to be holding an "extra familiar" *amae* relationship with them. In what follows, we will use the concept of *amae* to examine the speaker's attitude/feeling toward the addressee when they add the SFP *wa* to the end of their utterance.

In the prior example (4), when GM hears his friend HM comment that he does not have friends at the part-time working place, GM raises his voice to claim *iru wa* "I do (have friends)!" The tone and the manner GM make the declaration or denial toward H's accusation would sound direct or aggressive if they were not intimate friends. The exclamatory tone of *wa* shows G's belief of his friend's tolerance toward his confrontational attitude.

The following is another sequence that shows the speaker's attitude of *amae* toward the addressee.

(5)

1. CM: *sok kara staato shita. Tomodachi na no ka.*
There from begin do-PST friend COP NOM Q
“Starting from there. Are they friends?”
2. BF: *kekkon. na no ka. Renai na no ka.*
marry COP NOM Q dating COP NOM Q
“Are they going to marry or just dating?”
3. CM: *soo. Kekkon na no ka. Renai na no ka.*
Right marry COP NOM Q dating COP NOM Q
“Right. It depends on whether they are marrying to just dating.”
4. EM: *tomodachi dattara kihontekini kawann nai jan.*
Friend COP-if basically change-NEG isn’t it
“If friends, they are basically not different, aren’t they?”
5. *yoi seekaku da na:: toka iroiro*
good personality COP SFP etc. various
“Like good personality etc. those things”
6. CM: *maa ii jan*
well good isn’t it
“Well, isn’t it good”
7. BF: *haha (laugh)*
8. EM: *nanade (.) moo shaberanai wa ʔ °*
Why any more chat-NEG SFP
“Why? I won’t say anymore”
9. CM: *a. soo. gomen yo. kore wa*
oh really sorry SFP this TOP
“Oh really? I am sorry about this.”

In this excerpt, the four speakers are discussing dating. As can be clearly observed from the video clip, when EM tries to express his seemingly wordy or “nerdy” opinions, in Line 6, CM cuts him off, claiming “Okay, okay, that is enough.” EM looks quite defeated and upset by CM’s discouraging comment. He asks “why” in line 8, and then declares *moo shaberanai wa* “I won’t say anything anymore,” which is like the behavior of a spoiled child, who cannot take any criticism. Notice here *wa* is produced in a slightly rising intonation, as most of the SFP *wa* utilized by females.

(6) is another typical case of the SFP *wa* by males reflecting *amae*.

(6)

1. GM: *nanka arun no?*
Something there is Q
“Anything wrong?”
2. HM: *are? maa. ii ya.*
that well okay SFP
“What? Well, that is fine.”
3. GM: *nani? nani? nani?*
what what what
“What is it? What? What?”

4. HM: *iya, ii, ii, ii.*
 nay okay okay okay
 “Nay, it is okay, it is okay, it is okay”
5. LF: *soo iu no ga tsumannai n da yone*
 That say NOM SUB boring NOM COP SFP
 “This kind (of person) is boring, right?”.
6. KF: *un*
 yeah
 “Yeah”
7. HM: *iya, ima h itori de sugoku kangaeteru no*
 no now one person with very think-ing. SFP
 “No, I am just thinking by myself.”
8. GM: *dakara, nani o?*
 so what OBJ
 “So, what are you thinking about?”
9. HM: *iya ii wa*
 no fine SFP
 “No, it is okay”
10. GM: *nani ga ii no?*
 what SUB okay Q
 “What is okay?”

Immediately prior to this sequence, it seems HM was about to say something, but he just stopped. Ignoring other conversationalists’ repetitive query for what is in his mind, HM refuses to share his thoughts, repetitively claiming, “it is okay, just leave me alone, I am just thinking on my own.” Stubbornly refusing to engage in the conversation is seen as an immature, childish and self-centered reaction that is often found in children’s behavior when they face challenges or cannot take criticism from others, which is called *wagamama* in Japanese meaning “self-indulgence” or “doing whatever you want to do.” The reason that children often behave *wagamama* is because deep inside of their heart, they believe the grownups love them unconditionally and would not punish them for their *wagamama* behavior. Similarly, HM’s *wagamama* speech act in (6) also reveals his attitude of *amae*; that is, taking his friends’ tolerance toward his childish uncooperative behavior for granted. Interestingly, the same kind of speech act, namely declaring withdrawal from conversations, has appeared multiple times in male’s utterances ended with the SFP *wa*. In particular, there are two cases *ii wa* “that is okay/enough” and 2 cases of *moo shaberanai wa* “I won’t talk again” among the 43 cases of SFP *wa* by males.

Another finding related to *amae* is that many young male speakers use the SFP *wa* to tease female addressees. There are 6 such cases in the present database. (7) and (8) are two of them.

(7)

1. EF: *desyoo, kyoo tyotto mensetsu ittekuru. Haha*
 Right today a little interview go-come
 “Right? I am going to take the interview today.” (laugh)
2. GM: *ukaran wa, tabun.*
 Receive-NEG SFP probably

- “You won’t get accepted, probably”
3. L F: *e::: e:::!*
wow wow
“Wow! Wow!”
4. ALL: *hhhh*
(laugh)

When the female speaker EF mentions that she is going to have an interview for a new job, GM immediately teases her by claiming “You probably won’t get the job” with the SFP *wa*. The exaggerated shocked reaction and laughter by other addressees indicate everyone acknowledges that GM’s claim is not a serious statement, but intends to make fun of EF. Being able to tease someone without worrying that would offend them proves that the speaker understands that the teasing target is “teasable,” and their relationship with the teasing target is intimate enough for teasing. If there were no such confidence, GM probably would not be able to tease EF in front of the group. In other words, behind the teasing, the speaker actually holds *amae* toward the addressee.

(8) is another teasing case, in which the participants are talking about friends of different genders can also hang out together even though they are not dating. The female speaker KF complains that the boys have never invited them. There the male speaker HM says “I am going to pick you up” in a teasing tone.

(8)

1. HM: *itsu demo mukae ni iku yo*
When no matter welcome to go SFP
“I will go to pick you any time”
2. KF: *konai jan nee*
Come-NEG right
“He won’t come, right?”
3. LF: *un*
yeah
“Yeah”
4. HM: *honto ni iku. Ja iku. Ja iku yo. Jaa iku.*
Really go then go then go SFP then go
“I am really going. Then I am going. Then I am going.”
5. KF: *kureba kureba haha*
Come-if come-if
“ If you come, if you come” (laugh)
6. HM: *jaa iku wa. nichiyooobi iku wa.*
Then go SFP Sunday go SFP
“Then I am going. I am going on Sunday”
7. KF: *nichiyooobi inai yo, tabun*
Sunday stay-NEG probably
“I won’t be home on Sunday, probably .”

HM’s repetitive claiming “I am going (to pick you up)” triggers the girls’ counter-teasing and laughter. Therefore, in line 6, HM adds the SFP *wa* declaring *jaa iku wa. nichiyooobi iku wa* “I am going, I am going on Sunday.” Compared with the SFP *yo* in Line 1 and 4, *wa* is more expressive and puts more emotional stress on the propositional content, through which, the speaker HM shows a strong determination. The emphasis on his personal feeling makes HM sound like

amaeta or a self-indulgent kid who takes the friendship with the addressees, the female KF and LF, for granted to perform the teasing act. In that sense, by skillfully utilizing *wa* to express an attitude of *amae* toward the addressees, the speaker successfully maintains the rapport of the conversation and thereby strengthens their intimate relationship. The reason that the SFP *wa* is more likely used by male speakers to tease female speakers, rather than the other way around, would be an interesting topic to be further explored from a perspective of gender psychology.

5. Data findings and analysis of the SFP *no*

As revealed in the data section, like the SFP *wa*, the other generally regarded as feminine SFP, *no*, is also more often used by males (56%) than by females (44%) in the present database. This section examines the discourse-pragmatic functions of the SFP *no*, with a focus on the male *no* in young Japanese people's conversations.

Three major usages of *no* are identified in both men and women's utterances

- 1) To **share** information that is assumed to be unknown and unexpected by the addressee;
- 2) To **reconfirm** the speaker's previous statement by adding more details/evidence in a reassuring tone;
- 3) To **explain** reasons or background situations in an assertive tone.

Table 3: The distribution of the SFP *no* for sharing new information, explanation and reconfirmation

	Sharing New Information	Reconfirmation	Explanation	Total
Female	23 (58%)	8 (21%)	8 (21%)	39
Male	21 (44%)	13 (27%)	14 (29%)	48
Total	44 (51%)	21 (24%)	22 (25%)	87

Note that the total number of *no* in Table 3 is 87 tokens, which is over the total number 84 shown in Table 1. The divergence is due to the fact that a few cases carry more than one of those functions. The following will provide some specific-case analysis for each of the usages.

As shown in Table 3, approximately half of the SFP *no*, either by males (44%) or by females (58%) is used by the speaker to share new information. The following are two examples.

In (9), four friends are talking about music and singers.

(9)

1. DM: *kore yabee.*
this marvelous
"This is marvelous"
2. EM: *ore. mae Hirai Ken no konsaato mi ni itte kita no. chotto*
I before (singer's name)'s concert see to go came SFP a little
"I went to see Hirai Ken's concert before, a little bit."
3. *(.) un. Itte kita yo.*
yeah go came SFP
"Yeah, I went."

4. FF: *Hirai Ken mo itta no?*
 also went Q
 “Did Hirai Ken also go there?”

When DM gives a positive comment on the song by a famous singer Hirai Ken, in Line 2, EM, instead of responding with an agreement or disagreement, unexpectedly shares his experience of going to Hirai’s concert, which was obviously not known by the other conversationalists. He marks his information sharing with the SFP *no*. In addition, EM adds a hedging marker, *chotto* “a little” that serves as a mitigator to soften the speaker’s impulsive acts that may threaten the addressee’s face (Wang, 2017), and a short pause to mitigate the newsworthiness of the piece of news, signaling he does not want to make a big deal of it or brag about it.

(10)

1. MM: *hamustaa tte are yaro, akachan umu yan ne.*
 Hamster QM that isn’t it baby born isn’t it SFP
 “Hamsters give birth of babies, right”
2. *akachan unnde kakushi toka nankan no yaroo*
 baby bear hide FL something NOM right
 “After giving birth, they hide their babies”
3. *okaachan to akachan ga issyoni oru toki wa hito ga mitara*
 mom and baby SUB together be when TOP person SUB see-if
 “When the mom and baby together, if they are seen by people”
4. *akanno yatte, shitto ta?*
 no good (dialect) know PST?
 “That is not good. Do you know?”
5. IM: *nannde?*
 “Why?”
6. GM: *nannde?*
 “Why?”
7. MM: *hito ga miru to nee, okaachan ga akachan kakusoo to omotte kutte shimau no.*
 People SUB see if SFP mom SUB baby hide QM think eat finish SFP
 “When people see them, the mom thinks she is trying to hide the babies, she eats them!”
8. IM: *ee-*
 (gasp)
9. HM: *ee-*
 (gasp)

(10) is another case of *no* in the context of sharing information. Different from (9), the news shared this sequence is not personal information. Instead, MM shares a piece of shocking information about hamsters; that is, when a little baby hamster is found by human beings, the mother hamster might try to hid her baby by eating it! Prior to revealing the climax of the information, in Line 4, MM actually pauses to check if the information is already known by other conversationalists by asking “Do you know?” which not only ensures what he is going to share is unknown by the addressees, but also triggers their curiosity. When IM and GM eagerly inquire “why?”, MM uses the SFP *no* at the end of his sharing to add more dramatic effect, seemingly to declare, “I know it is hard to believe, but it is true!”

Tanomura (1990) proposes that the sentence final expression *no da* in Japanese can be used for the speaker to share something behind the scene that is not known by others, which is

called *hirekisee*, meaning making a disclosure or revealing a secret. Probably inherited from *no da*, the SFP *no* also carries the same function as a device to share newsworthy information.

Story telling is a typical form for people to share new information. The SFP *no* is often found in contexts of story-telling, in which, *no* occurs multiple times, as shown in the following example. In (11), the male speaker GM uses four SFP *no* in total to vividly tell the story of his hamster. Different from the feminine *no* often serves as a politeness marker by stressing “sharedness” as previous studies (McGloin, 1986; McGloin, 2005; Cook, 1987) suggest, in contrast, the masculine *no* in story-telling, highlights the information being shared as something newsworthy or unexpected.

(11)

1. GM: *uchi no hamustaa atama ga yokatta*
Home ‘s hamster head SUB good-PST
“Our hamster was smart.”
2. IM: *son na no*
that COP Q
“Is that so?”
3. GM: *Chotto, keeji ga aru jann. de, ori ga sa. nanka fukku mitaini natte*
Super cage SUB there-is right. So cage SUB SFP FL hook like become
“Super smart. There is a cage. So the cage has a hook.”
4. *Koo yatte kagi mitaini shimattearu yatsu ga. Soo iu ori datta no.*
This do lock like closed stuff SUB that QM cage COP-PST SFP
“Do this, it close like a lock. That kind of cage.”
5. *Sore o gacha gacha gacha tte jibun akeru no. ↗ (0.3)*
That OBJ (rattling noise) QM own open SFP
“He makes rattle noise and open it on his own.”
6. MM: *fufufufu*
(laugh)
7. GM: *akereru hamustaa datta no (.)*
Open-can hamster COP-PST SFP
“It was a hamster that can open cages”
8. IM: *tamatama gacha gacha gacha tte yattara*
Occasionally (rattling noise) QM do-if
“He just occasionally clattered”
9. GM: *chau chau chau moo maikai akeru kara, soko sentaku basami de tome toita no (0.)*
no no no already every time open because there laundry scissors with fasten SFP
10. *sore irai*
that from
“No no no, because he does that every time, since then we had to use laundry scissors to lock it”
11. IM: *ee-*
Wow
12. GM: *de, sore akete, shikamo nigedashite*
Then then that open furthermore fleet
“Then he opened it and fled out”

In addition to sharing new information, male speakers often use the SFP *no* to restate and reconfirm what they have said previously. The following are two examples. In (12), the male speaker IM shares information that the kitten he had made a strange “*nii*” sound, instead of “*nyaa*”, the normal cats’ purring sound in Japanese.

(12)

1. IM: *chiichai goro saa, chiichai neko o hirotta koto ga atte saa, sodateta n da yone.*
little time SFP little cat OBJ picked thing SUB there is SFP raised NOM COP SFP
“When I was little, I found a little cat and raised it”
2. *Nii te kanji no toki ni wa moo tamaran yo.*
(sound) QM feeling LK time at TOP already bear-NEG SFP
“I could not bear it when he makes ‘nii’ sound”
3. HM: *nii tte naku no?*
QM purr Q
“It purrs with ‘nii’?”
4. IM: *nii tte. naku yo. Nyaa. ja nai no. nii tte naku no. hhhh*
(sound) QM purr SFP (sound) COP-NEG SFP QM purr SFP
“It purrs *nii*. Not *nyaa*, but *nii*.” (laugh)

Responding to HM’s confirming question in Line 3 “Does your cat really make *nii* sound?” IM first uses the SFP *yo* to inform HM the information is in his informational territory (Kamio, 1997). Following that, IM uses two SFP *no* to emphasize and reconfirm that his cat does make the sound of “*nii*” instead of “*nyaa*” with a more assertive tone.

The case analysis above shows that the SFP *no* can deliver new and often unexpected information, and add assertiveness to reconfirm information. In addition, as mentioned previously, the SFP *no* is generally regarded as an abbreviated form derived from the sentence final structure *no da*, which is often used to explain reasons or the background situations (c.f. Tanomura, 1990, Makino & Tsutsui, 1995, Kamiya, 2005). Similarly, the SFP *no* is also frequently observed in the contexts of explanation. For instance, in (13), CM uses the SFP *no* to explain the reason that he does not like cat is because he is allergic to cats.

(13)

1. EM: *C chan, neko ni torauma?*
(name) cat to scared
“C, are you scared of cats?”
2. HF: *koko . hhhh*
“Here” (laugh)
3. CM: *neko ne... ore. neko arerugii na no*
Cat SFP. I cat allergy COP SFP
“Cats? I have cat allergy.”

Behind CM’s reasoning, there exists a common logic that CM assumes the addressees are familiar with or agree with; namely, people who have cat allergy do not like cats.

In some cases, the logic behind the uses of the SFP *no* is not as obvious as the example in (13); instead, it is hidden in the context, as in (14).

(14)

1. LM: *otaku wa nani o oshieteru n desu ka.*
you (honorific) TOP what OBJ teaching NOM COP Q
“What are you teaching?”
2. IM: *hahahhh*
Hahaha (laugh)
3. GM: *see kyooiku*

sex education
“Sex education”

4. IM: *chau nanka saa, reji toka uchi takunakute saa.*
wrong FL FL cash register etc. hit want-NEG FL
“That is wrong. Well, I did not want to do cashier”
5. IM: *dakara saisho juku no sensee ni shita no.*
so beginning cram school ‘s teacher to did SFP
“So I decided to be a cram school teacher.”

Prior to this sequence, IM told his friends that his first job was being a cram-school teacher. LM and GM start to tease IM that the only thing he could teach would be sex education. In Line 4, IM denies this, and explains why he took the job with a statement ended with the SFP *no*; that is, because he did not like cashier work, he decided to be a cram-school teacher. Behind the reasoning, there is assumed shared acknowledgement among Japanese youth, that is, cashiers and tutors are the most common, if not the only available, part-time jobs. Interestingly, in the example (13) the SFP *no* is attached to the reasoning clause, while in (14) it appears at the end of the clause of result.

(13) “I am scared of cats, because I have cat allergy *no*.”

(14) “I don’t like cashier work, so I decided to be a cram-school teacher *no*”

Nonetheless, in either case, by utilizing the SFP *no*, the speaker implies that their reasoning is a shared logic or common knowledge that is presumably accepted by everyone in the group or committee. Therefore, on one hand, it justifies the speaker’s reasoning as true and solid; on the other hand, as McGloin (1986, 2005) and Cook (1987) suggest, because of the aspect of sharedness, *no* is often used as a positive politeness strategy to share common ground with the addressee and make the addressee feel included, and thus to create rapport in the conversation.

6. Conclusions

The SFP *wa* and *no* are generally regarded as feminine expressions that give a soft and gentle tone to the speaker’s statement. The present study examines how those so-called feminine SFPs are used by young male speakers. By analyzing their usage in multiparty conversations among Japanese college students, this study found the SFP *wa* and *no* do not directly index femininity; rather, they are more often used by males than by females among young people. It demonstrates that while the primary meanings and functions of *wa* mainly indexes the speaker’s self-centered attitude, *no* indexes truthfulness of the relevant information contained in the speaker’s statement.

The following summarizes the usages of *wa* and *no*, respectively.

Similar to female usages, SFP *wa* by young males is speaker-oriented, often expressing personal emotion. By overtly showing personal feeling, the male *wa* can display an *amae*, *wagamama* or egocentric attitude. Relying on *amae*, young male speakers often use *wa* to tease female speakers. In addition, *wa* can also be used to share personal information, decisions, or opinions by highlighting them from a self-centered perspective.

In contrast, the SFP *no* by young males in declaratives carries three major functions: to provide new information often presumably unexpected by the addressee, to reconfirm the speaker’s prior statement, and to provide explanation on the reasons or background situations. In

all those usages, *no* carries an objective tone as if the speaker is presenting a piece of fact, and thereby it adds assertiveness to the statement. Furthermore, when used for explanation, *no* indicates that the logic behind the speaker's reasoning is commonly shared among the community or society.

The following graph illustrates the general picture of the multiple discourse-pragmatic functions of the SFP *wa* and *no*.

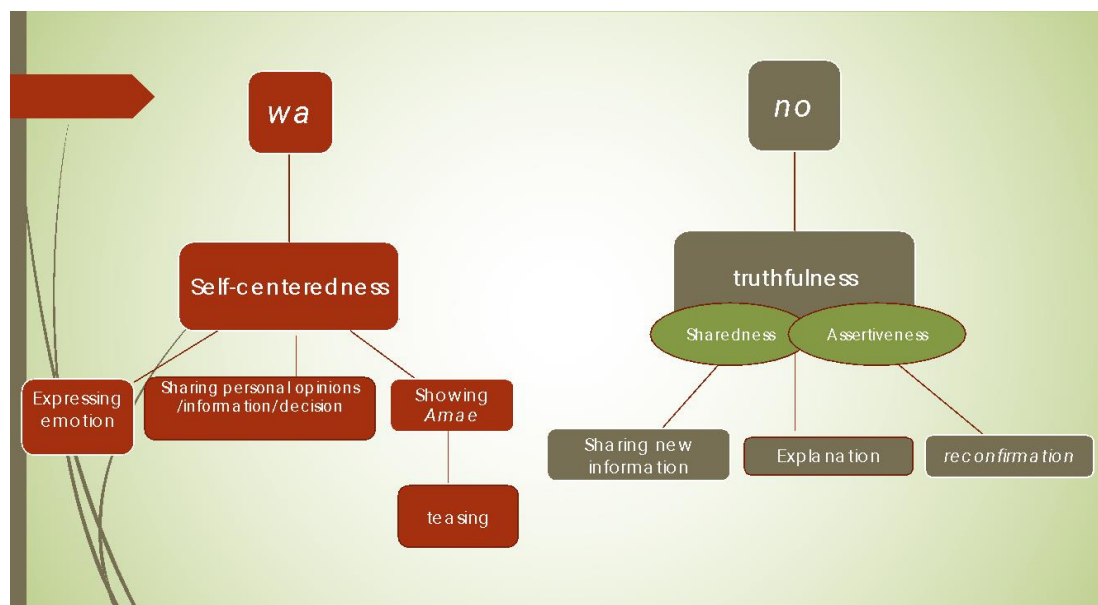


Figure 1: The indexing meanings and multi-functions of the SFPs *wa* and *no*

As shown in Figure 1, the SFP *wa* directly indexes self-centeredness, which gives it secondary functions such as expressing personal emotion, sharing personal information, opinions or decision, showing *amae*, or teasing the other conversationalists. It does not directly index femininity. Rather, in Japanese society since women tend to be thought to be more emotional and more likely to show *amae* or dependency toward men, that is why the SFP *wa* is traditionally regarded as a feminine item. Society changes, and now more and more young men are not hesitant to show their emotion or *amae* to people that they are close to. Thus, more and more young male speakers feel comfortable to use the SFP *wa* when talking with their friends.

On the other hand, the SFP *no* directly indexes truthfulness, and all the usages of sharing new information, giving reconfirmation, or providing explanations are based on the truthfulness. When something is presented as a fact, it triggers sharedness since truth is supposedly commonly known and accepted by most people. In certain cases, truth can be unexpected and newsworthy, which makes the SFP *no* a perfect device to reveal unknown information. Truthfulness also triggers assertiveness, because when a speaker presents what they believe to be true, they normally appear to be more confident and certain about what they are saying. Those secondary indexed meanings, including sharedness and assertiveness, made the SFP *no* qualified as both a feminine SFP that shows the speaker's effort to engaging the addressee, as well as a masculine SFP that shows the male speaker's assertive tone.

In short, the traditional female SFPs *wa* and *no* can be equally used by young males in casual conversations similarly but slightly different from those used by females. *Wa* directly indexes self-centeredness, which makes it a SFP for the speaker to express emotion, share

personal information, opinions or decisions, or perform speech acts such as teasing or *amae* in a self-focused way. *No* directly indexes truthfulness, which allows it to share a story in a vivid tone, to reconfirm the speaker's prior statement, or provide the speaker's explanation/reasoning in an assertive tone.

As Ochs (1992) stresses, language itself does not directly index gender. Instead, gendered usages of language are derived from the direct linguistic indexed meanings in certain social contexts. The on-going social changes on gender norms in Japanese society today are driving language to change constantly. In other words, the "unconventional" usages of SFPs *wa* and *no* by young men reflect the gender and social transformation behind the language changes. That is, young men do not always conform to the traditional masculine style. Rather, they are more comfortable using feminine expressions to express their emotions or dependence on others, and on the other hand, they can also flexibly utilize traditional feminine expressions to express their attitude of confidence or assertiveness.

"Identity is constructed in part through language" (Siegal & Okamoto, 2003:59). Society is changing and individual language learners have developed more diverse perspectives and experiences regarding gender. Students should have the right to choose, form and reveal their own identities when speaking Japanese. It is applaudable that many new editions of Japanese textbooks such as *Genki* (Banno, 2020), *Intermediate Japanese* (Miura & McGloin, 2008) have removed gendered speech by replacing it with gender-neutral expressions in dialogues. However, that is still not sufficient. The present study of the unconventional usages of gendered expressions hopes to inspire Japanese educators to provide learners with unbiased, diverse and authentic pictures of Japanese language, both conventional and unconventional.

References

- Miyazaki, K., Adachi T., Noda H., & Takanashi S (2002). *Shin Nihongo Bunpoo Sensho* 4: Modaritii (Selected Texts from Modern Japanese Grammar 4: Modality). Tokyo: Kuroshio.
- Banno, E., Ikeda Y., Ohno Y., Shinagawa C., Tokashiki K. (2020). *Genki : An integrated course in elementary Japanese*, 3rd edition, Tokyo: The Japan Times.
- Cook, H. (1987.) Social meanings of the Japanese sentence final particle *no*. *IPvA Papers in Pragmatics*, 2, 123-168.
- Doi, T. (1973). *The Anatomy of Dependence*. Kodansha International, Tokyo.
- Kamio, A. (1997). *Territory of Information*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Co.
- Kamiya, T. (2005). *Japanese Sentence Patterns for Effective Communication: A Self-Study Course and Reference*. Tokyo, Japan: Kodansha International.
- Kitagawa, C. (1977). A Source of Femininity in Japanese: In Defense of Robin Lakoff's "Language and Woman's Place." *Papers in Linguistics*, 10: 3-4, 275-298.
- Makino, S. & Tsutsui, M. (1995). *A Dictionary of Intermediate Japanese Grammar*. Tokyo, Japan: The Japan Times.
- Martin, S. (1975). *A Reference Grammar of Japanese*. New Haven: Yale University Press.
- Matsumura, A. (1969). *Kotengo/Gendaigo Joshi Jodooshi Shoosetsu* (A Detailed Explanation of Historic and Modern Particles and Auxiliary Verbs). Tokyo: Gakutoosha.
- McCready, Eric. (2006). Japanese *yo*: Its semantics and pragmatics. *Sprache und Datenverarbeitung*, 30: 25–34.
- McGloin, N. (1986). Feminine *Wa* and *No*: Why do Women Use Them? *The Journal of the Association of Teachers of Japanese*. 20 (1) 7-27.
- McGloin, N. (2005). Sex Difference and Sentence-final Particles. *Japanese Linguistics* Vol. III: Pragmatics, Sociolinguistics and Language Contact. USA: Routledge.
- Miura, A. & McGloin, N. (2008). *An Integrated Approach to Intermediate Japanese*, revised edition, The Japan Times.

- Ochs, E. (1990). Indexicality and socialization. In G. Herdt, R. Shweder, & J. Stigler (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 287-307). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1992). "Indexing gender". In Alessandro Duranti & Charles Goodwin (eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*, 335–58. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siegal, M., & Okamoto, S. (2003). Toward Reconceptualizing the Teaching and Learning of Gendered Speech Styles in Japanese as a Foreign Language. *Japanese Language and Literature*, 37 (1), 49–66.
- Tanomura, T. (1990). *Gendai Nihongo no Bunpoo: Noda no imi to yooohoo* (Modern Japanese Grammar: the meanings and usages of noda), Oosaka: Izumi Shoin.
- Wang, Y. (2017). "A study of the pragmatic uses of *chotto* 'a little' by non-native Japanese speakers: from the perspective of intersubjectivity" at the 2017 AATJ (American Association of Teachers of Japanese) Spring Conference, Toronto, Canada.
- Wierzbicka, A. (1991). Japanese Key Words and Core Cultural Values. *Language in Society*, 20 (3), 333–385.