

Proceedings of the 38th Annual Conference of the Southeastern Association of Teachers of Japanese



May 20, 2023
Duke University
Durham, North Carolina

Edited by Yunchuan Chen

Table of Contents

Preface	3
2023 SEATJ Conference Schedule	4
1. Acquiring Creativity through the COIL Project	6
<i>Enika D Banerjee (University of North Carolina at Charlotte)</i>	
2. オンラインコースにおけるリフレクションとフィードバックの再帰プロセス	11
<i>Noriko Fujioka-Ito (University of Cincinnati)</i>	
3. 2 度目の COIL: その改善度	26
<i>Koichi Sawasaki (University of Shizuoka) & Fumie Kato (University of North Carolina at Charlotte)</i>	
4. Teaching Multimodality and Politeness in Japanese	38
<i>Hyun Ji Kim (Kennesaw State University)</i>	
5. オンライン協同コミュニティの中で・技能を磨き、伝えるクラス活動	45
<i>Yukari Nakamura-Deacon (University of Central Florida)</i>	
6. 英語での日本文化授業におけるオンライン動画の使用についての考察	51
<i>Hironori Nishi (University of Memphis)</i>	
7. 実践報告：音声合成ソフト VOICEVOX によるリスニング教材作成	60
<i>Koji Tanno (University of Kentucky)</i>	
8. 大学レベルでの非同期型日本語コースの開発: アクティブラーニングを取り入れた学習	65
<i>Shinobu Watanabe (University of Memphis)</i>	
9. How to Make Examples to Foster Learners' Generalizable Skills	74
<i>Etsuyo Yuasa (The Ohio State University)</i>	
10. Assessment methods for improving kanji ability: Beyond character conversion	84
<i>Ryan Lidster (University of North Carolina Wilmington)</i>	

Preface

The 38th Annual Conference of the Southeastern Association of Teachers of Japanese was held at Duke University on May 20, 2023. Our gratitude first goes out to Professor Jae Takeuchi, who had previously hosted the 37th SEATJ conference virtually at Clemson University, and to Professor Yasuko Takata Rallings from Wake Forest University, who has diligently overseen the SEATJ committee for many years. The conference featured 15 oral presentations covering diverse topics, including the pragmatic development of L2 Japanese learners, kanji education, and the integration of digital tools in Japanese classrooms. In attendance were a total of 35 participants from various states, including North Carolina (22), Tennessee (4), Georgia (3), Ohio (2), Florida (1), Kentucky (1), Arizona (1), and New Hampshire (1).

The keynote speech was given by Dr. Naoko Taguchi, who is a professor of linguistics at the Northern Arizona University. Dr. Taguchi delivered an insightful talk titled 'Pragmatics in Japanese: Understanding Knowledge, Interaction, and Agency in Japanese Speech Style.' Her presentation provided valuable insights into effective methods for teaching pragmatics in Japanese classrooms and was well received by our conference attendees.

At the end of the conference, we announced the recipients of two prestigious awards. Ms. Natsuko Suwa, from the North Carolina School of Science and Mathematics, was recognized as the 2023 SEATJ Teacher of the Year, while Professor Jae Takeuchi from Clemson University received the 2023 SEATJ Service Appreciation Award. Additionally, we expressed our heartfelt appreciation for the longstanding service of Professor Yasuko Takata Rallings from Wake Forest University and celebrated the well-deserved retirement of Professor Fumie Kato from the University of North Carolina at Charlotte.

The 2023 SEATJ annual conference received generous financial support from the Asian/Pacific Studies Institute as well as the Department of Asian and Middle Eastern Studies at Duke University. I would like to thank my colleagues, Ms. Naoko Kurokawa and Ms. Azusa Saito, for their efforts in preparing for this conference. Also, I am very grateful for our staff member, Stacy Weiss, and the student volunteers, Sihao Huang, Mai Nguyen and Yuan Tian, for managing logistics throughout the conference.

I am delighted to introduce the conference proceedings for the 2023 SEATJ conference. This volume comprises ten selected papers that showcase the latest research and best practices in Japanese language and linguistics. I am confident that these papers will serve as an excellent foundation for continued discussions on enhancing our teaching methods in Japanese classrooms.

We are excited to announce that the University of North Carolina at Greensboro will be hosting the 2024 SEATJ annual conference. We look forward to seeing you there.

Yunchuan Chen
September 2023
2023 SEATJ Conference Chair

2023 SEATJ Conference Schedule

Location: East Duke Building (East Campus), Duke University

8:00- Registration (first floor lobby)

8:40-9:00 Opening Remarks (Room 209)

(J)=presentation in Japanese, (E)=presentation in English

		Session 1 Room 204B	Session 2 Room 209
9:10-9:40	Round 1	1. Enika Banerjee (E) Acquiring Creativity through the COIL Project	3. Hideko Shimizu (E) Attitudes toward Kanji education from historical and psychological and current perspective
9:45-10:15	Round 2	2. Fumie Kato & Koichi Sawasaki (J) 2 度目の COIL: その改善 度	4. Ryan Lidster (J) 漢字力向上のための五つの評価 方法：文字変換以外にできるこ と

10:15-10:40 Coffee Break

		Session 3 Room 204B	Session 4 Room 209
10:40-11:10	Round 3	5. Hironori Nishi (J) 英語での日本文化授業に おけるオンライン動画の 使用についての考察	7. Mayumi Ishida (J) 現代学生の自主的単語学習術
11:15-11:45	Round 4	6. Noriko Fujioka-Ito (J) オンラインコースにおけ るリフレクションとフィ ードバックの再帰プロセ ス	8. Akiko Davis (J) 学習意欲を高めるプロジェク ト型学習の導入と 2 1 世紀スキル の育成

11:45-1:00 Lunch (first floor lobby & two parlors)

1:00-2:15 Keynote Address: Naoko Taguchi (Northern Arizona University) Room 209

Title: Pragmatics in Japanese: Knowledge, interaction, and agency in Japanese speech style

		Session 5 Room 204B	Session 6 Room 209
2:30-3:00	Round 5	9. Hyun Ji Kim (E) Teaching Multimodality and Politeness in Japanese	11. Shinobu Watanabe (J) 大学レベルでの非同期型日本語 コースの開発: アクティブラー ニングを取り入れた学習
3:05-3:35	Round 6	10. Chiaki Takagi (J) 初級日本語クラスのジェ ンダー表現	12. Koji Tanno (J) 実践報告: 音声合成ソフト VOICEVOX によるリスニング 教材作成

3:35-4:00 Coffee Break

		Session 7 Room 204B	Session 8 Room 209
4:00-4:30	Round 7	13. Etsuyo Yuasa (E) How to Make Examples to Foster Learners' Generalizable Skills	15. Yukari Nakamura-Deacon (J) オンライン協同コミュニティー の中で技能を磨き、伝えるクラ ス活動
4:35-5:05	Round 8	14. Kathy Negrelli (E) A pilot pre-internship course: An intersection of Japanese language, culture, and interaction	

5:15-5:40 Business Meeting (Room 209)

5:45 Closing & Group Photo (Room 209)

5:55-7:00 Dinner & Networking (first floor lobby & two parlors)

Acquiring Creativity through the COIL Project
Enika D Banerjee
University of North Carolina - Charlotte

Abstract

This paper will focus on fostering creativity in a content-driven Collaborative Online International Learning (COIL) course. In the Fall of 2021, twenty-five students from Sophia University and the University of North Carolina at Charlotte participated online in teams to produce a research presentation. A task-based assignment was designed to engage students in researching, internalizing, and synthesizing materials through planning, designing, and constructing a collaborative presentation within a two-month partnership period.

‘Create’ (Anderson and Krathwohle, 2001.p.5) is the highest thinking skill in the six cognitive domains of Bloom’s Taxonomy; this project sought to observe students’ application of ‘higher-order creative thinking’ (Coyle et al., 2010) to produce original and creative output for their final project. This paper will focus on the pedagogical design of the curriculum to highlight the acquisition of creativity through the content-driven Japanese Business and Culture course taught in the Fall of 2022.

1. Introduction

The University of North Carolina at Charlotte (UNC Charlotte) partnered with Sophia University in Tokyo, Japan, in participating in the COIL project in the Fall of 2021. There were twenty-five students in each class. Students from Sophia University were enrolled in the Academic Communication course, and UNC Charlotte students were in Business Japanese, and Culture. Both classes were conducted in English.

The paper will focus on how the COIL project was organized and executed, reflecting on the scaffolding that shaped creative output. The examples drawn from students’ projects will demonstrate how students worked methodically, which allowed for applying the five preliminary cognitive processes in Bloom’s Taxonomy (remember, understand, apply, analyze, and evaluate) to achieve a creative outcome.

The objective of this project was for the students to learn how to use the cognitive process of creation in producing their final task of collaborative research. This task aimed for the students to create. To do so, the instructors navigated them through the steps to achieve the end goal.

2. Process of ‘creation’

Knowledge dimensions are composed of four elements: factual knowledge, conceptual knowledge, procedural knowledge, and metacognitive knowledge. The cognitive process is paired with the knowledge dimensions, including six functions: remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, and creating. The knowledge dimensions and cognitive functions must intersect for the creation to occur.

Anderson and Krathwohl (2001.p.84) define ‘create’ as “putting elements together to form a coherent or functional whole.” They explain that this process is not a free creative expression isolated from the learning tasks. Instead, it requires a learned approach following tasks that enhance more profound

understanding and insights through smaller tasks that allow the ‘creation’ to happen. Students achieved the ‘creation’ level by going through each assignment designed carefully by the instructors.

3. Platform

The instructors facilitated the online platform using the Weebly website, *UNC Charlotte_Sophia Business Forum*. There were three sections on the website page: library, initiation, and final project. In the library, the instructors uploaded resources relevant to the topic of the final research project; initiation consisted of students’ self-introduction videos; and on the third page, the students were to submit their final research projects. This platform was helpful in both schools to view the information and also served as uniting the two schools together.

We used chapters from the following literature:

1. “Japanese Business Concepts You Should Know” by Parissa Hagharian,
2. “7 Keys to Communicating in Japan” by Haru Yamada et al.,
3. “Haoab the Paradox of Harmony” by Keiko Hirata & Mark Warschauer, and
4. “Navigating Japan’s Business Culture” by Robert Charles Azar.

Providing the references and storing them in one place allowed the students to access and determine which information they needed to utilize. It also helped minimize the time spent researching and kept the topic relevant.

4. Topics and Research Questions

The theme of the collaborative research project was “Japanese workplace culture post-pandemic and beyond.” The UNC Charlotte students were introduced to the Japanese business culture before starting the COIL project in October 2021. This collaborative project aimed for the UNC Charlotte students to understand present-day Japanese business customs and norms through communicating with the Sophia University students and jointly compiling a presentation on their choice of research topics, answering the research questions.

Each group was encouraged to choose one topic and to answer all four research questions provided by the instructors.

There were seven research topics concerning Japanese business:

1. Job interviews in Japan- *mensetsu*
2. The relevance of business cards- *meishi*
3. After-hour obligations- *tsukiai*
4. Seniority system- *nenkoujoutetsu*
5. Technologies- *tekunorojii*
6. Business meetings- *kaigi*
7. Stamp system- *hanko*

There were four research questions the students were to answer:

1. What are the effects on business practice in Japan and abroad?

2. What changes have been made since the pandemic?
3. What are the benefits of the changes to business practices after the pandemic?
4. What are the challenges due to the changes after the pandemic?

5. Groups and Pairing

The students were divided into seven groups. Two groups had four pairs; two had three, and two had two. Each group was asked to choose a research topic. Then, each member from each school was required to select a research question of their choice. The students who decided on the same research question were paired to work together.

6. Timeline

This project took place over eight weeks, from October 26, 2021, to December 15. There were four steps the students were to follow. The instructors checked the process in each step to resolve any issues that were in the way (refer to Figure 1).

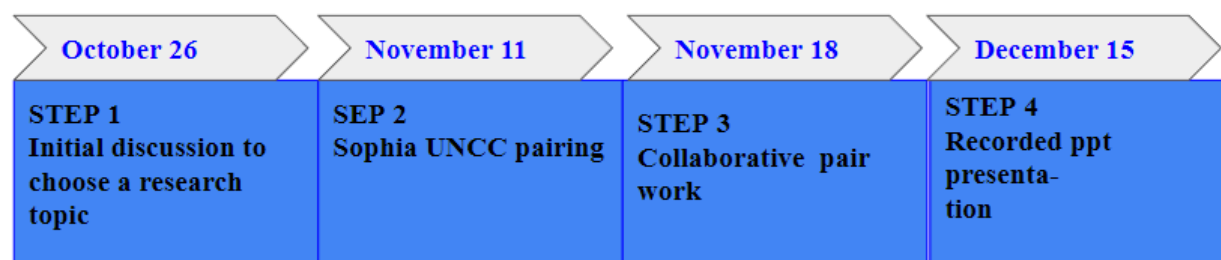


Figure 1 Timeline for UNC Charlotte-Sophia University COIL Fall 2021

In step 1, the groups (consisting of students from both schools) gathered to select the topic using available online tools (i.e., Zoom, Discord, Facebook Messenger, Line). This task was available to the students from October 18 and was expected to be completed by October 26, 2021.

In step 2, within each group, the students were divided by school to choose a research question. Students with the same research question were paired to work together. This task was open from October 26 and was expected to be completed by November 11, 2021.

In step 3, the pair negotiated on which sections each would contribute. They utilized the library resources on the Weebly Website and gathered the information needed to answer their part of the research question. The pair then recorded their portion of the presentation. Thus, by this stage, each group had all the research questions recorded for the topic. This task was available from October 26 and was due by November 18, 2021.

In step 4, the pair met with the group and chose member(s) to compile the presentations. Once all four research questions were collected per group, they made a YouTube video and uploaded the link to the *UNC Charlotte_Sophia Business Forum* by December 15, 2021.

7. Conclusion

The aim of COIL 2021 was for the students to create a collaborative presentation on Japanese business customs, analyzing the changes brought about by the pandemic. This challenge brought together the four elements of the knowledge dimensions to intersect with the cognitive process to demonstrate creation.

The students undertook the four steps in creating their final product of collaborative research. They compiled factual knowledge, with the introduction to several Japanese business customs; planned the conceptual knowledge by internalizing and organizing concepts and theories; composed procedural knowledge by meeting with their respective group members from both schools and forming pairs to work towards answering the research questions; and actualized metacognitive knowledge by creating the product synthesizing information applying problem-solving skills.

Systematically structuring the tasks gave the student a clear vision of the project's objectivity and process of completion. The word 'creation' often refers to creative expressions. The step-by-step tasks emphasized the importance of providing structure and substance to the project to lead the students to understand the subject matter. The structure allowed them to formulate ideas that led to creation.

8. Improvements

There are four areas where improvement should be made in the future. The intra-communication within a peer group discussion should give more support to the students. The students can discuss issues and resolutions to address similar types of problems to relieve the stress level of the students when facing issues working with students from a different culture.

There must be briefing sessions on intercultural interactions. The instructor can implement different scenario-based activities for the students to think about how to undertake certain situations. This activity will prepare the students to collaborate with the COIL partner school.

The students could participate in free writing activities (Bean & Mezler, 2021) to better understand the matter and foster critical thinking. The writing and discussions will help students to reflect and internalize the matters.

Lastly, the entire project should be shortened to six weeks and targeted for completion by the second week of November. The students get anxious towards the end of the semester, and the COIL project, where there are inherent uncertainties, creates additional stress.

References

Bean, J. C., & Melzer, D. (2021). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. John Wiley & Sons.

Figure 1. Diagram of Bloom Taxonomy Revised. <https://thepeakperformancecenter.com/educational-learning/thinking/blooms-taxonomy/blooms-taxonomy-revised/>. Copyright 2023 WordPress theme by MH Theme.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A

Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.

Bransford, J.D., & Donovan, M. S. (Eds.). (2005). How students learn: History, mathematics, and science in the classroom. Washington, DC: The National Academies Press.

Darwazeh, A. N., & Branch, R. M. (2015). A revision to the revised Bloom's taxonomy. *2015 Annual Proceedings–Indianapolis, 2*, 220-225.

Nkhoma, M.Z., Lam, T.K., Sriratanaviriyakul, N., Richardson, J., Kam, B. and Lau, K.H. (2017), "Unpacking the revised Bloom's taxonomy: developing case-based learning activities", *Education + Training*, Vol. 59 No. 3, pp. 250-264. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2016-0061>

オンラインコースにおけるリフレクションとフィードバックの再帰プロセス Recursive Process between Reflection and Feedback in Online Courses

藤岡典子
シンシナティ大学

要旨

リフレクションは学習者が獲得している知識・技能や抱えている問題を教員に知らせる役割をなし、それを基に教員は問題の根源を突き止められるように特定のフィードバックや役立つ学習ストラテジーを提供できる。また学習者は自己評価を行なうことで気づきを繰り返しながら言語習得の進歩を感じ、学習環境を組織化し、様々な学習のニーズが満たせる。本稿では、2021年と2022年に日本語4年目の非同期オンライン授業を履修した学生のリフレクションと教員のフィードバックを(1)知識の選択と使用の調整、(2)目標の設定と達成、(3)学習ストラテジーの組織化、(4)利用可能なリソースの管理、(5)学習プロセスのモニターの5項目に分類した結果、メタ認知的に活発に学習を動機付け得る自己主導型学習や自己管理をする助けになる自己制御学習が独立したオンライン環境での学習の成功に不可欠であり、教員はこれらの学習技能の開発に対する理解が必要であることが示された。

キーワード：自己主導型学習、自己制御学習、非同期オンライン授業、
フィードバック、リフレクション

1 はじめに

2020年の春にコロナウイルス感染拡大のパンデミックが始まり、教育界全般で、状況に応じて授業形態を変えながら、いろいろな工夫が必要になった。余儀なく変更された対面学習からオンライン学習での課題に効果的に取り組ませるために学習に対して主体的に責任を持てるように自己主導型学習能力を獲得させることと自己制御学習技能を発展させることが必要となった (Eva et al., 2022; Riswanti, 2022)。

本稿では、2021年と2022年の日本語4年目の非同期オンライン授業を履修した学生たちが毎週記述したリフレクションと教員からのフィードバックの再帰プロセスから得られたデータを基に、(1)学生のフィードバックの記述が詳細であると教員に学習支援の必要な点を明確に伝えられるために学習の成功に繋がる、(2)内容重視のプロジェクトを与えた場合、言語フォームや単語などの日本語そのものの技能を向上させることよりプロジェクトのトピックの内容を重視するという2点を述べる。さらに、(1)学習者自身が学習目標を設定し、学習を実行して自己評価する学習方法であるため、その能力を持つ学生は学習意欲や動機が高く効果的に学習ができる自己主導型学習と(2)学生が独立して必要に応じて学習計画を修正していくため、オンライン環境での学習プロセスで自己管理をする助けになり得る自己制御学習の2つの学習技能についても論じる。

2 理論的背景

2.1 リフレクションとフィードバック

以前から様々な分野でリフレクションプロセスとその支援における実践の意義が報告され、学習経験とその成果の関連についてリフレクションプロセスが肯定的な影響を与えていることを示した研究結果がある。例えば、構造化したリフレクションを通して学習者の興味を引き出す支援ができる (Erickson, et al., 2021)。また学習者が提出するリフレクションは、獲得している知識、技能、そして理解や知識の応用力の問題点などを教員が判断し得る情報が提供できる。教員は学生からのリフレクションを基に、学習の問題の根源が何であるのかを突き止められるように、特定のフィードバックや役立つ学習ストラテジーを教えることができるという言及もある (Menekse, 2020)。Bardach ら(2021) は、オンラインのシナリオベースの学習活動のみを行なう統制群を (1)オンラインのシナリオベースの学習活動とフィードバックを行なうグループと (2)オンラインのシナリオベースの学習活動とフィードバックとリフレクションを行なうグループの2つの実験群を比較した結果、学習活動のほかにフィードバックとリフレクションを実施した実験群は有意差のある正の効果があるという結果を得た。この研究結果は、オンラインのシナリオベースの学習活動内で実施するフィードバックとリフレクションを組み合わせることで自己効力感と対面授業を受けられるレディネスを高めやすくできる可能性を示唆している。

2.2 自己主導型学習 (Self-Directed Learning) と自己制御学習 (Self-Regulated Learning)

認知構造主義の観点では、個々の知識の構築は相互作用を通して行なわれる。この相互作用は、学習仲間との交渉プロセスのような環境で起こり得るが、個別化された自己調整と自己指導の学習技能や戦略を通して意味のある学習を行なうことができる。個別化された学習によって、学生は自分の学習が順調に進んでいると感じ、習得する必要がある特定の項目を飛ばすことができないことが認識できる。この学習方法で、学生は自分のニーズに合わせて学習が進められる。したがって、自己主導型学習は、デジタルメディアを含む情報を求めるプロセスであり、学生がメディアベースの学習環境で教材やコンテンツに対して主体的に責任を持つことができる重要な学習技能の一つである。高い自己主導型学習技能を持つ学習者は、よりすぐれたデジタルリテラシーの技能が獲得でき、オンラインコースにおいて学習の成功に繋がる。さらに、自己制御学習のプロセスにある学生はメタ認知的に活性化しており学習に対して意欲的である (Zimet et al., 1998; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; Zimmerman & Pons, 1986) ために、自己制御学習は学業のより良い成果に不可欠であり (Bahri et al., 2021)、オンライン学習の孤立した状況で課題に取り組む中で直面する問題点を克服する上で重要な役割を果たす。また、自己制御学習技能を身に付けることで自分自身で学習を管理し、目標を達成することで、生涯学習技能を発達させることができる。

3 学習対象者

本稿で論じる対象者は、非同期のオンラインの授業形態で日本語 4 年目のコースをそれぞれ 2021 年と 2022 年に履修した 2 グループの学習者たちである。2021 年の学生は、2020 年の春に日本語 2 年目の終盤からコロナウイルス感染拡大による緊急事態の影響を受け、それ以降、授業形態が調整されたカリキュラムで学習した。2022 年の学生は、2021 年秋学期にワクチンを接種した者は教室での対面授業に参加することができたので、日本語 4 年目のオンラインコースを受講する前年度は対面授業で勉強していた。

4 授業形態とコース内容

本稿で対象になっているコースは、コロナウイルス感染拡大前は、対面授業で実施していたが、学生数やコース内の日本語力の広がりなどの問題から、各自のペースで学習でき、ウイルス感染リスクが避けられる非同期のオンラインコースに変更し、現在も同じ授業形態を継続している。使用教科書は、『上級へのとびら』（岡ほか 2009）で、学生が無理なく各自で勉強ができるように精選した 4 課分を 1 セメスター中に学習させた。そして、非同期のオンラインコースの場合、学生が孤立化し、ドロップ率が高くなる傾向があるため、そのような問題が回避できるように支援する方法をコース開始前に検討した。また、学生が自分の学習環境を把握し、コントロールし、生涯学習技能にも繋がる能力を促進することもコースのねらいにした。

5 学生のリフレクションと教員のフィードバック

自己評価と個別化されたカリキュラムの有効性の観点から、リフレクションとフィードバックの組み合わせには、以下のような利点がある。

自己評価は、学生が言語習得の進歩を感じられるように、カリキュラムに統合されるべきで、学生が学習環境を組織化し、自分自身で学習について振り返ることを助けるために重要である。そして、個別化された学習によって学生は順調に学習が進んでいると感じたり、特定の項目の学習を飛ばすことはできないなどと気付くことができる。この方法を通して、学生は気付きを繰り返しながら、様々な学習のニーズを満たすことができるようになる。

以上のような理由から、本稿で扱っているコースでは、毎週末、学生が学習を振り返られるように、以下の質問項目に日本語で回答させた。

1. 新しく勉強したことについて書いてください。
2. うまくできたことは何ですか。
3. 大変だったことは何ですか。
4. これから改善したいことは何ですか。
5. 助けてもらいたいことは何ですか。

教員は、学生からのリフレクションの回答と学習課題の内容に対するフィードバックを学習管理システム (Learning Management System) のコメント欄に 30 秒程度の音声ファイルを入れて送った。リフレクションの提出は義務付けられており、出さない場合は 1 点減点になった。

リフレクションは提出後、質問項目とは異なる (1) 知識の選択と使用の調整 (Regulate the selection and use of knowledge)、(2) 目標の設定と達成 (Set and attain goals)、(3) 学習ストラテジーの組織化 (Organize strategies)、(4) 利用可能なリソースの管理 (Manage available resources)、(5) 学習プロセスのモニター (Monitor process) の 5 項目に分類した。

5.1 2021 年の学生のフィードバックと教員のリフレクション

学期が始まった当初に 6 名の登録があったが、非同期のオンラインコースは自分に適していないという理由から学期開始直後に 1 名の学生が受講を辞め、ほかの 1 名の学生は課題の提出やテストの受験を怠り、リフレクションも 6 週目と 7 週目の 2 回目のみの提出だったため、この 2 名を除いた学生 4 名分のフィードバックとリフレクションのプロセスについて述べる。

1 週目は教員とのオンラインでの面接とコロナ前とパンデミック中の夏休みの過ごし方の違いに関する作文を書かせただけだったため、2 週目から 15 週目までのリフレクションについて書き込みがあった各学生の項目数を表 1 にまとめた。

	項目別記入数				
分類項目	知識の選択と使用の調整	目標の設定と達成	学習ストラテジーの組織化	利用可能なリソースの管理	学習プロセスのモニター
学生 D	5	4	1	1	14
学生 G	13	5	2	0	13
学生 M	13	13	1	0	14
学生 Z	14	12	0	0	12

表 1 : 2021 年の学生のリフレクションの項目別記入数

5.1.1 学生 D

学生 D は、高校時代から日本語の履修を始めていたが、大学でも 1 年目のレベルから日本語コースを履修した学生である。表 1 に示されているように、プロジェクトなどが課せられた時には、プロジェクトのトピックに関する学習の進み具合をモニターしていたが、リフレクションの主な記述には、漢字の学習が大変で漢字力を向上させたいという気持ちを示していた。

学生 D のリフレクションは漢字学習に焦点が当ててあったため、表 2 に漢字学習について記述した週と項目を赤で示した。学期開始直後には「漢字はむずかしかったです。」という記述が何度かあったが、6 週目に教員から「漢字を書くときは、意味を考えて選んでください。日本語には、同じ発音で違う漢字がたくさんあります。」とフィードバックを与えると、その後の漢字に関するリフレクションでは、10 週目を除いて

週	知識の選択と使用の調整	目標の設定と達成	学習ストラテジーの組織化	利用可能なリソースの管理	学習プロセスのモニター
2					
FB ¹	漢字の勉強が大変だそうですが、時間をかけてがんばってください。				

3					
FB	先週より今週のほうが漢字の勉強がうまくできてよかったです。				
6					
FB	漢字を書くときは、意味を考えて選んでください。				
7					
9					
10					
12					
13					

FB¹ フィードバックの略

表 2：2021 年の学生 D の漢字学習に関するリフレクションと教員のフィードバック

全て「漢字の意味を見つけました。」と書いていた。このリフレクションとフィードバックの再帰プロセスを通して、漢字を選ぶ際に同音異義語に対して注意を払うようになったことがわかった。学生 D へのフィードバックは、全体的に、学習に対する励ましや勉強の仕方などが多かった。

5.1.2 学生 G

学生 G は、真面目な学生で控え目な性格であるため、対面授業よりオンラインコース向きであったようだ。リフレクションに記録した学習の知識は、地理的特徴、観光名所、昔話、神話、武道の文化的重要性、宗教など多岐にわたっていた。目標の設定、学習ストラテジー、学習プロセスのモニターに関する主な記述は、漢字、単語、文法、発音など日本語の技能に関していた (表 1)。

学生 G は、教員に何を支援してもらいたいかを明確に表現したため、必要なリソースの提供や学習活動に関する助言をより多く与えることができた。リフレクションからフィードバック、そしてリフレクションに戻るという再帰プロセスは、リフレクションの宿題では、2 週目から 3 週目の 1 度しか文字上には現れなかったが、1 学期を通して、望ましい学習成果が得られた (表 3 参照)。

週	リフレクション	フィードバック	リフレクション
2→3	新しい単語の練習を手伝ってもらいたい。	デジタルフラッシュカードを使ってみてください。	新しい単語をうまく覚えた。
3	リスニングスキルを直したい。	コメントボックスに『やさしい日本語ニュース』の URL を入れておきます。	

4	文法を使うのが大変だった。	文法の宿題をメールで送ってくれれば、提出日前に見てあげます。	
6	カジュアルなスピーチの練習がしたい。	Short form を使ってマンガを描いてみてください。	
8	特定の文法の使い方を手伝ってもらいたい。	文法の宿題の間違いについて話しましょう。	
15	発音を直したい。	Prosody Suzuki-kun を使って、読む練習をしてみてください。	

表 3：2021 年の学生 G のリフレクションと教員のフィードバックの再帰プロセス

5.1.3 学生 M

学生 M の項目別記入数 (表 1) は他の学生と同じ傾向があったが、当学生は、日本人の親を持つ継承語学習者であるため、日本語の読み物や会話の内容を理解することで日本に関する知識を得ることに焦点を当てて学習を進め、日本語技能に関しては、漢字力の学習に高い動機付けがあった。

漢字も日本語補習校で習ったことがある字を忘れていたことが常に気になっていたようだが、ほかの学生より日本語力はすぐれていたため、教員からのフィードバックは学習に対する励ましや連絡事項が多かった。そのため表 4 に漢字に関するリフレクションの記述があった週と項目を赤で示した。興味深いことに、プロジェクトとして調査し、原稿を書き、発表ビデオを作成しなければいけない課題に取り組んでいた 4 週目から 6 週目と 14 週目から 15 週目には、漢字に関する記述が見られなかった。これは、その間、日本語技能よりプロジェクトの内容に集中したためだと考えられることから、学習者本人が目標とする漢字力向上などの特定の日本語技能の課題が与えられると、それを克服しようとする意欲が湧く傾向が現れるようである。

週	知識の選択と使用の調整	目標の設定と達成	学習ストラテジーの組織化	利用可能なリソースの管理	学習プロセスのモニター
2					
3					
4-6					
7					
8					
9					
10					
11					

12					
13					
14					

表 4：2021 年の学生 M の漢字学習に関するリフレクション

5.1.4 学生 Z

学生 Z は、広範囲の学習内容に関してリフレクションを書いていたが、母語が中国語であるため漢字学習に関する記述は一切なく、単語をたくさん勉強したいという目標を頻繁に書いていた (表 1)。

文法力の向上も望んでいたようだったが、単語学習に関する記述があった項目を表 5 に緑で示した。学生 M の漢字学習の例ほど顕著ではないが、プロジェクトに取り組ん

週	知識の選択と 使用の調整	目標の設定 と達成	学習ストラテ ジーの組織化	利用可能なリ ソースの管理	学習プロセス のモニター
2					
FB ¹	読み物は簡単なようですが、色々な単語を勉強するようにしてください。				
3					
FB	単語の勉強は、デジタルフラッシュカードも使ってみてください。				
5					
7					
9					
10					
FB	単語テストを受けていませんでした。				
12					
13					
14					
FB	単語テストを受けていませんでした。				

FB¹ フィードバックの略

表 5：2021 年の学生 Z の単語学習に関するリフレクションと教員のフィードバック

でいる間は、単語の学習に焦点を当てていなかったようだ。単語を覚えたいという気持ちはあったものの学期後半になると単語テストを受け忘れたこともあったが、最後まで単語力向上に対する学習意欲を記入していた。

5.2 2021 年のリフレクションとフィードバックに基づく仮説

2021 年の学生のリフレクションと教員のフィードバックをパイロット調査としてみなし、そのデータを基に 2 つの実践的示唆への仮説を立てると以下ようになる。

1. 特に学生 G のリフレクションと教員のフィードバックの再帰プロセスに現れたように、フィードバックの記入が詳細で教員に何を支援してもらいたいかを明確に表現すると、教員は必要なリソースの提供や活動の助言を多く与えられるため学習の成功に繋がる可能性が高くなる。
2. 学生 M や学生 Z のリフレクションで示唆されたように、本コースの課題であったプロジェクトの発表ビデオを作成するためにプロジェクトのトピックに関する調査研究を開始すると、言語フォームや単語などの日本語の技能を向上させようとするこ
とより日本社会や文化の内容の情報収集やその理解に学習の焦点を置く傾向がある。

以上の 2 点を踏まえながら、2022 年の学生のリフレクションと教員のフィードバックについて調べた。

5.3 2022 年の学生のフィードバックと教員のリフレクション

2022 年の学生たちは 2021 年の学生たちと比較すると、全体的に日本語力や学習意欲が高く、2021 年の学生より多くのリフレクションとフィードバックの再帰プロセスの流れが見られた。そして、学期開始時に履修登録していた全員がコースを修了した。

表 1 の 2021 年の学生のリフレクションと同様に、表 6 は 2 週目から 15 週目までのリフレクションについて書き込みがあった各項目の数が示してある。2021 年のほとんどの学生と同じように、得た知識の内容や学習プロセスのモニターについては記入が多い半面、学習ストラテジーや利用可能なリソースの管理などについては記入が少ない傾向が見られた。

分類 項目	項目別記入数				
	知識の選択と 使用の調整	目標の設定 と達成	学習ストラテ ジーの組織化	利用可能なリ ソースの管理	学習プロセス のモニター
学生 D	14	13	5	4	14
学生 H	14	13	1	4	14
学生 J	11	13	0	0	13
学生 R	12	10	4	2	14
学生 S	12	14	6	4	12

表 6 : 2022 年の学生のリフレクションの項目別記入数

5.3.1 学生 D

学生 D は、継承語学習者で、大学では 2 年目のコースから日本語を履修をした。読み書きや文法の分析など学習しなければいけない項目はあったが、聞く話すの能力が高いため、日本語の学習に特に力を入れている様子はあまり感じられなかったが、従順な態度で学習するタイプの学生であった。

学生 D のフィードバックの特徴は、作成した文が正しいかどうか確認したいという記述が何度かあったことだ。継承語学習者であるため流暢ではあるものの正確性について常に懸念があったようである。文の読点の場所、文法、プロジェクトの発表原稿の説明が正しいかどうか心配していることをリフレクションに書いていた。しかし、7 週目から 8 週目に

かけてのリフレクションとフィードバックの再帰プロセスを見てみると、自分で作成した日本語の文の正確さの確認をしたい気持ちがあるようだが、教員から「質問がある場合、連絡してくればチュートリアルを行なえる」というコメントを送っても、その機会を利用しようとはなかった(表 7)。

週	リフレクション	フィードバック	リフレクション
4	文の中の点（読点）の場所が正しいかどうか教えて欲しい。	長すぎて読んでいる人がわからなくならないように、そして意味が変にならないように点を入れてください。	
7	文法が合っているかどうかを確認する方法が知りたい。	文法などの質問があったらメールをしてください。必要だったら、Zoomで話しましょう。	作った文が合っているかどうか知りたい。
8	作った文が合っているかどうか知りたい。	文の中で使っている文法が合っているかどうかかわからないときは、メールを送ってください。	
14	説明が合っているかどうか確認したい。	・・・原稿を直してから私に見てほしかったら、メールで送ってください。	

表 7：2022 年の学生 D のリフレクションと教員のフィードバックの再帰プロセス

5.3.2 学生 H

学生 H は、中等教育段階から日本語の学習をしており、大学では休学をしていた時期があったため、ほかの学生より年上で、将来の希望も明確に持ち、堅実な態度で学習に取り組んでいた。学生 H のリフレクションの特徴は「目標の設定と達成」の項目に「知識の選択と使用の調整」の項目とほぼ同じ数の学習事項を記入し、常に「もっと習いたい」という表現を使用していた。そして、リフレクションとフィードバックの再帰プロセスには、2 週目から 3 週間にわたり漢字に関する学習の態度が向上した様子が示され、10 週目と 12 週目からそれぞれ 2 週間、伝統的なスポーツや日本の宗教について、さらにそれについて学んだり実際に経験したりしたいというモチベーションの高まりが伝わる記述が見られた(表 8)。

週	リフレクション	フィードバック	リフレクション
2	夏休みの後だから漢字があまりうまくできなかった。	漢字は、調べたり練習すればできるようになるので、頑張って勉強してください。	今週は漢字がうまくできた。
4	もっと漢字の練習をしてもらいたい。	漢字の練習は、宿題の漢字を何度も書いたり読んだりしてみてもいいでしょうか。	
6	書くときは色々なスタイルが上手になりたい。	これから、書く時、いろいろなスタイルを使ってみてください。	
10	将来は伝統的なスポーツをしたい。	日本の伝統的なスポーツは上下関係があるため違いますね。	日本のスポーツをしたい。
12	神道のことをもっと習いたい。	日本の宗教について新しく勉強ができましたね。	もっと日本の神様のことを習いたい。

表 8 : 2022 年の学生 H のリフレクションと教員のフィードバックの再帰プロセス

5.3.3 学生 J

学生 J は、コロナウイルス感染拡大中にオンラインで個人的にチューターと日本語の学習を始め、大学の授業は 3 年目から取り、最初に日本語を学習し始めてから 2 年足らずで、当コースを履修した。そのため基礎文法の知識不足の面もあったが、日本人の友人と日本語会話を楽しみながら日本語力を磨いていた。

学生 J のリフレクションとフィードバックの再帰プロセスの特徴は「目標の設定と達成」の項目で全く同じ記述が何週間も続くことがあったことである。例えば、4 週目から 5 週目にかけて「日本語の書き方を改善したい。」と記述があったため、教員のフィードバックも書く技能に関してコメントを送り、日本語の書き方改善について 2 週間にまたがる再帰プロセスが現れた。また、コースの課題とは異なるが、日本人の友達と交流しながら自然に話せるようになることも目標の一つだったため、その目標に関する再帰プロセスも生じた。そして、11 週目に作文についてリフレクションを書いていたので、原稿を書くことに関連付けて春学期に実施されるオハイオ州の日本語スピーチコンテストに出るように勧めたところ、翌年の 3 月にファイナリストとして出場し Honorable mention が受賞できたため、コース終了後の新たな日本語学習の目標に繋がり、さらに学習意欲が向上する機会が持てた (表 9)。

週	リフレクション	フィードバック	リフレクション
2	質問2と3はよくわからなかった。	内容質問の2番と3番は答えを書いておきました。名詞修飾についてでした。	
4	日本語の書き方を改善したい。	日本語を上手に書けるように練習してください。	日本語の書き方を改善したい。
5	日本語の書き方を改善したい。	メールでもう少しペーパーを長くすると言っていましたね。長くしたらメールで送ってください。	
9	もう少し自然に日本人の友達と話せるようになりたい。	日本人の会話パートナーとどのくらい会っていますか。	もう少し自然に日本人の友達と話せるようになりたい。
11	作文を書くのはだいたいうまく行った。	日本語が上達していますね。春学期にスピーチコンテストに出て練習ができるといいですね。	

表9：2022年の学生Jのリフレクションと教員のフィードバックの再帰プロセス

5.3.4 学生R

学生Rは、静かで積極的に発言するタイプではないが、真面目に学習に取り組む学生である。留学を希望していたが、コロナウイルス感染拡大のために実現できなかったものの、当コースを受講した学期終了後に日本へのインターンシップに行くことに決まっていた。

学生Rへのフィードバックは、3週目では、聞く練習に関するリンクを、5週目では、発音改善のために使うソフトウェアの情報を伝えたようにオンラインリソースをほかの学生より多く提供したという特徴があった。6週目から7週目にかけては、漢字に関する再帰プロセスが現れ、その際も漢字練習に関するリンクを与えた。14週目では、プロジェクトの調査に関してリフレクションを書いたので、良いビデオ発表ができるようにするために読む練習をするようにフィードバックを送ると、翌週には話し方を改善したいという日本語学習の次の目標を設定していた(表10)。

週	リフレクション	フィードバック	リフレクション
3	聞く練習をする。	聞く練習がしたいんですか。「Nihongo Eな」というサイトのリンクをコメント欄に入れておきます。	

5	プロジェクトのビデオのために発音を改善したい。	Prosody Tutor のソフトを使ってください。	Prosody Tutor は、役に立つので使う。
6	漢字練習はちょっと難しい問題も簡単な問題もあった。	漢字の宿題がとてもよくできていました。	漢字を書く練習をもっとしたい。
7	漢字を書く練習をもっとしたい。	漢字をもっと練習したかったら、Nihongo e な-Portal for Learning Japanese を使ってみてください。	
14	プロジェクトの調査を4人にするのが大変だった。	プロジェクトのデータを自分で取ったんですね。原稿を読む練習をしていいビデオを作ってください。	話し方を改善したい。

表 10：2022 年の学生 R のリフレクションと教員のフィードバックの再帰プロセス

5.3.5 学生 S

学生 S は、大学で数学を教えながら日本語の勉強もしている。何年も前から日本語を学習していたが、敬語が正確に使えないという理由から当大学では日本語 2 年目の後半から履修を始めた日本語学習の高い動機付けを持った生涯学習者である。

学生 S の日本語力は当コースの課題のレベルより高かったため、分析項目に入っていない「助けてもらいたいことは何ですか。」の質問の回答に具体的に知りたい言葉の違い（例えば「完成」と「完了」の使い方の違い）などを尋ねることが何度かあり、その答えが教員からのフィードバックになる傾向が多いという特徴があった。また、仕事をしながら勉強しているため、課題を行なうためのスケジュール調整に関するリフレクションを何度か書き、その記述から自己制御学習能力である時間管理ができる学習者であることがわかった。

リフレクションとフィードバックの再帰プロセスには、2 週間目の「『修飾する』の意味がわからず戸惑ったためネットで調べた」というリフレクションがあったため、「知らない単語は調べてノートに書いておいて、JLPT を受ける前などに見られるようにしてください。」というフィードバックを与えると、翌週には「色々な話題の漢字や単語をもっと学びたい。」というリフレクションの記述があった。

週	リフレクション	フィードバック	リフレクション
2	ネットで「修飾する」について調べた。	知らない単語は調べてノートに書いておいて、後で見られるようにしてください。	色々な話題の漢字や単語をもっと学びたい。

5	もっと漢字を読めるようになりたい。	「ひらひらのひらめがね」というソフトを使ってください。	
7	読み物と会話を理解するのは全然大丈夫だった。	難しい項目の勉強がしたかったら、JLPTのN1の文法の本を使ってみたらどうでしょうか。	
9	文法の部分を読むことで、忘れていた多くの文法を覚えた。	このコースの文法が簡単でもっと勉強したかったら知らせてください。	
14	自分の原稿に全く自信がない。	今回もすばらしい原稿が書けたのに、自信がないんですか。	くだけた日本語だけでなく、正しい日本語で文章を書いたり話したりしたい。

表 11：2022 年の学生 S のリフレクションと教員のフィードバックの再帰プロセス

常に課題の出来は大変すぐれていたが、14 週目には、ビデオ発表の原稿を書いた後、「自分の原稿に全く自信がない。」とリフレクションに書いていたため、「今回もすばらしい原稿が書けたのに、自信がないんですか。」というフィードバックを返すと翌週、「目標の設定と達成」の項目に入る「くだけた日本語だけでなく、正しい日本語で文章を書いたり話したりしたい。」とさらに日本語を向上し続けたい気持ちが受け取られる記述があった (表 11)。

6 実践的示唆

2021 年のリフレクションとフィードバックから、以下の実践的示唆が導き出された。まず、何が必要で何を学びたいかが明確であると学習の成功に繋がるため、毎週のリフレクションを書かせるだけでなく、学期の初めに目標を決めさせることが必要で、学期前半が終わる時期に、それまでのリフレクションに対する教員からのフィードバックから学んだことを振り返らせ、その内省活動を学期後半の学習に活かさせる必要があるかもしれない。そして、得た知識の内容や学習プロセスのモニターについては記入が多かったものの、学習ストラテジーや利用可能なリソースの管理などについてはあまり書けていなかったため、良い例を示し、リフレクションの書き方を学期開始直後に教えると、より有意義な学習が進められるようになる可能性が高まるのではないかと考えられる。

2022 年の学生全員のリフレクションと教員からのフィードバックには、再帰プロセスが現れ、自己を振り返り、評価する学習活動からは、学期中に単に個々の課題を終わらせるのではなく、学習目標に向かい、そして次の目標を設定することを通し、学習全体の繋がりを持たせながら、学習効果を上げるという傾向が見られた。2022 年のデータからは、以下の実践的示唆を導き出した。

第一に、自己主導型学習能力が高い学生は、学習プロセスにおいてメタ認知的に活発で動機づけられている。次に、すぐれた自己制御学習ストラテジーは、学生がオンライン学習プロセスで、独立して自己管理することに役立つ。そして、オンライン学習環境で、独立して学習が行なえる能力・技能を発達させられるため、教員や教育機関は、学生の自己の学習目標と計画の設定、学習の実行と学習成果の評価ができるように、学習支援の提供の必要性を理解しなければならない (Riswanti, et al., 2022)。

7 終わりに

学生の学習成果を考察してみると、2022年には学習に対する高い意欲を持ち、学習に打ち込める自己主導型学習技能や自己制御学習ストラテジーを既に身に付けていた学生が受講した可能性があるかもしれないが、コロナウイルス感染拡大が始まってから全ての授業がオンライン学習に余儀なく変更され、その間に自分の学習状況を把握しながら必要に応じて学習方法が調節できる能力が培われたために、当コースで有益な学習プロセスを経て学習効果が上がったと考えることもできる。よって、コロナウイルス感染拡大中に学生たちが発達させた技能を今後の授業で活用させ、さらにその技能を育成することで学生たちの学習機会を拡大し、将来のキャリアと人生の成功に導いて行ければと願っている。

参考文献

岡まゆみ・近藤純子・江森祥子・花井善朗 (2009) 『上級へのとびら—コンテンツとマルチメディアで学ぶ日本語』 くろしお出版

Bahri, A., Idris, I. S., Muis, H., Arifuddin, M., Fikri, M., & Nidhal, J. (2021). Blended learning integrated with innovative learning strategy to improve self-regulated learning. *International Journal of Instruction*, 14(1), 779-794.

Bardach, L., Klassen, R.M., Durksen, T.L., Rushby, J.V., Bostwick, K.C.P., & Sheridan, L. (2021). The power of feedback and reflection: Testing an online scenario-based learning intervention for student teachers. *Computer & Education*, 169, 104194.

Erickson, M., Wattiaux, M.A., Marks, D., & Karcher, D. (2021). Brief, written reflections improve interest of introductory animal science undergraduates. *CBE-Life Sciences Education*, 20 (28), 1-11.

Eva, N., Hutagalung, F.D., Peng, C.F., & Zaid, S. M. (2022). Self-regulated learning in Covid 19 pandemic: A comparative study between Indonesia and Malaysia. *International Journal of Instruction*. 16 (1), 625-642.

Menekse, M. (2020). The reflection-informed learning and instruction to improve students' academic success in undergraduate classrooms. *The Journal of Experimental Education*, 88 (2), 183-199.

Riswanti, R., Mujiyati, Sukamto, I., & Hariri, H. (2022). The effect of self-directed learning on students' digital literacy levels in online learning. *International Journal of Instruction*. 15 (3), 329-344.

- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

2 度目の COIL: その改善度

澤崎宏一

静岡県立大学

加藤富美江

ノースカロライナ大学シャーロット校

要旨

本稿は、2021 年春学期に実施した日米交流授業（COIL）の結果を踏まえて、2022 年度に再度導入した 2 度目の COIL の改善度に関する研究報告である。春学期における日米の国際交流活動は、両国間で学事歴が大きく異なるなどの理由により実行が難しいとされる。しかし、わずかに重なる期間を最大限に活用するなどの教育戦略を立てて春学期の COIL 活動を授業に導入したところ、一定の成果を得ることができた（加藤・澤崎 2022）。そこで翌年度には、さらなる改善を加えて再び春学期に COIL 活動を実施した。これら 2 回の COIL プロジェクトに同じアンケートを使用してその結果を比較したところ、量的分析においても質的分析においても、2022 年度に導入した 2 度目の COIL プロジェクトの方が 2021 年度の結果に比較して共に改善したことが分かった。

キーワード：春学期、日米交流授業、COIL

1. はじめに

母語以外の言語学習においては、大きく分けて 2 種類の学習方法がある。先ず第 1 として、学習する目標言語を、その目標言語が使用されている国に住んで、学習する方法である。これを第 2 言語学習と呼ぶ。あと一つは、母国等に住みながら、母語以外の言語を学習する方法で、これを外国語学習と呼ぶ。どちらがより効果的であるかといえば、いうまでもなく第 2 言語学習の方である。それは、目標言語を目にし、耳で聞き、話し、読むことが日常茶飯事のこととしておこなわれるからである。学習したことをすぐ使用することはベストな学習方法である。それに反して、外国語学習は、どこにいても学習できるという利点はあるものの、十分に習得するのは容易なことではない。学習した目標言語を実際に使う場面が乏しいことが学習の大きな障害となるからである。殊に、アメリカ南東部において日本語を学習する場合、この地域ではマイナーであると分類される日本語を学習するのは非常に困難である。聴力や会話能力を伸ばすためには、日本語話者との接触が必須であるが、日常生活でその機会を見つけるのは至難の技である。

そこで、脚光を浴びるのが、オンライン学習である(Kato et al. 2016, 2020; Wiasih 2020; 澤崎 2020; 澤崎・横野 2021; 澤崎・森 2023)。近年のオンライン技術の急激な進歩により、オンライン上で目標言語の母語話者たちと、学習者がそれぞれの国にいながらにして交流学习

することが可能になったからである。本稿は、アメリカでの日本語学習者と日本での英語学習者を対象とし、日米双方の学習者がオンライン上で交流するというプロジェクトを大学のクラスに導入した研究報告である。参加大学は、アメリカ・ノースカロライナ州に位置するノースカロライナ大学シャーロット校(Charlotte)と静岡にある静岡県立大学である。

オンライン学習は、脚光を浴びているとはいっても、難しさもある。例えば、日米間には、14 時間という大きな時差があるので、同時進行でのクラス内交流は不可能である。さらに、日米大学間の学事歴の違いにより、秋学期に比べて授業が重なる時期が非常に短い春学期は、こうした交流活動を実施する上で問題がある(Wiasih 2020)。しかし、これらの困難を乗り越えるべく教育戦略を立てて 2021 年度にあえて春学期に COIL 活動を導入したところ、各々の大学の目標が達成できた(加藤・澤崎 2022)。

本研究では、加藤・澤崎(2022)の結果をもとに活動内容のさらなる改良を図り、2022 年春学期に再度 COIL 活動を導入した。研究ツールとして同じアンケートを使用して 2021 年度の結果と比較したところ、多岐にわたり、改善が見られた。以下では、導入した改良点とその改善度を報告する。

2. COIL プロジェクト

COIL とは、Collaborative Online International Learning の頭字語であり、異なる大学の教室をつなげての国際交流オンライン学習のことである。日本の文科省による「大学の世界展開力強化事業」の採択校として、上智大学、お茶の水女子大学と静岡県立大学の 3 大学共同グループは、2018-2022 年度の 5 年間、日米 COIL 型教育プロジェクトを実施した。Charlotte は上智大学と交流協定を締結しており、その関係から、静岡県立大学との交流につながった。静岡県立大学とは、2018 年から秋学期のみ COIL を実施していたが、2021 年度は初めて春学期の交流を実施した。前述したように春学期交流の困難を乗り越えての導入であったが、結果は、教育戦略を導入してのプロジェクトであれば、日米国際交流が困難な春学期でも効果があるとの結論を得たため、2022 年度に再度導入した。ここでは、先ず 2021 年度のプロジェクトのあらましを述べたあとに、2022 年度プロジェクトとの違いについて説明する。

2.1 2021 年度春学期の COIL プロジェクト

Charlotte では、日本語会話能力促進を主目的にした「上級日本語会話」クラスに COIL プロジェクトを導入し、このクラスに登録した学生 16 人全員が参加した。2021 年度は、コロナパンデミックの最中であり、対面授業が禁止されていた時期でもあり、国際交流は非常に困難な時期であった。そこで導入した COIL プロジェクトは理に適い学生に歓迎された。このクラスの登録者は、日本語学習歴が 3 年以上、年齢は 20-28 歳、中国からの 1 人の留学生を除き、全員がアメリカ人で構成されていた。The United States Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) の Oral Proficiency Interview (OPI) をもとにして判断すると、日本語会話能力は、Elementary-High から Advanced-Mid までの学生が在籍し、学生間で日本語会話能力の差が大きかった。

一方、静岡県立大学では、「日本語学ゼミ」の履修者 12 人が参加した。このクラスの目的は、日本語の第二言語習得について学ぶことと、日本語学に関する卒業論文の準備をお

こなうことである。したがって、英語は目標言語ではあるものの、英語の習得を目的としたクラスではない。クラスの大きな特徴は、大学3年生と4年生の合同ゼミで、3年生に進級する直前に所属ゼミを選択し、その後は同じ指導教員のもと、卒業までの2年間を同じメンバーで継続することである。そのため、本活動も半数の学生（4年生）が2020年4月から継続履修しており、残りの半数（3年生）は2021年2月の時点でゼミの履修が決定していた。全員が20歳台で、2人の留学生以外は全員日本語母語話者であった。2人の留学生は、正規学生として1年次から日本語母語話者と同じ授業を履修しており、日本語能力試験のN1レベルであった。

表1はCOILプロジェクトの流れを示したものである。COILプロジェクトを実際におこなったのは、両校の学期が重なる4月の4週間のみであった。そこで、その4週間でCOIL活動として最大限活かせるように、2つの教育戦略を立てた。まず、Charlotteでは1月に春学期が始まっていたため、2月と3月の間に、COILで扱うディスカッションテーマと関連タスクについての準備作業を授業活動に組み込んだ。そして3月には、総勢28人の参加者を、日米1人ずつの8組のペアと、アメリカ側2人と日本側1人の3人構成からなる4グループに分けて準備を整えた。3月最終週には、ネット掲示板型教育ツールであるPadletを用いてグループ内での自己紹介活動をおこなった。このように、2月と3月に可能な準備を済ませておくことで、4月第1週からすぐに実際の交流活動が始められるようにしたことが、第1の教育戦略である。

表1

2021年度COILプロジェクトの流れ

	Charlotte 学生のタスク	静岡県立大学生のタスク
1月	Charlotte 春学期開始 COIL の準備活動	N/A
2月	COIL の準備活動	N/A
3月	COIL の準備活動	N/A
最終週	COIL 活動のグループ分け（教員） Padlet を用いて日米間で自己紹介	COIL 活動のグループ分け（教員） Padlet を用いて日米間で自己紹介
4月		静岡県立大学春学期開始
第1-3週	COIL 活動実施	COIL 活動実施
最終週	COIL 活動終了	COIL 活動終了

さらに、4月に入ると、両大学間のペアやグループによる交流を、毎回最低30分、週2回実施することを課した。クラス以外の時間に、各ペアが交流時間帯を設定して、zoom等の同期型ビデオ通話ができるアプリを用いておこなうこととした。同期会話では、Project-Based Language Learning (PBL) を導入して、所定のディスカッションテーマに基づいた関連タスクを遂行していく形で交流を進めるよう指示した（表2参照）。PBLにより言語能力向上を図ったのが、第2の教育戦略である。

このような準備を経て 2021 年度の COIL をおこなった結果、学生の満足度が高かったことを示すデータを得ることができた(加藤・澤崎 2022)。具体的な結果については、第 3 節において 2022 年度プロジェクトの結果と比較して提示するため、ここでは割愛する。

表 2

2021 年度 4 月の COIL 活動 (Charlotte)

Week/Date		プロジェクト内容 Charlotte 学生のタスク	会話用のトピック 他のトピックも可
Week1	April 4	前半 Qs.1 & 2 をする	自己紹介
		後半 Q.3 & 3 Qs 2 人の収集を依頼	趣味、得意なこと
Week2	April 11	前半 3 人の回答をもらう	故郷/シャーロット紹介
		後半 アメリカの結果報告	故郷/静岡紹介
Week3	April 18	前半 日本の結果報告	Charlotte 紹介
		後半 日米の比較報告	静岡県立大学紹介
Week4	April 25	前半 結果報告(ppt)	将来の希望
		後半 結果報告(ppt)	フェアウェル

(加藤・澤崎 2022, pp.12-13 をもとに作成)

2.2 2022 年度春学期の COIL プロジェクト (改善点)

2022 年度春学期の COIL プロジェクトも、2021 年度プロジェクトと基本的に同じ期間に同じ方法を用いてとりおこなった。ただし、次の 4 つの点で準備方法に改善を加えた。

(1) 2022 年度 COIL の改善点

- a. 4 月の交流開始を前に、3 月中にするべき項目の徹底 (米)
- b. 3 月最終週の Padlet の使用の取りやめ (日米)
- c. 4 月の交流時の克明なスケジュール作成 (米)
- d. 学期を通した学生に対する指示・説明の繰り返し (米)

まず、(1a) は、COIL 開始前の 1 月から 3 月の間に Charlotte では準備作業をおこなったが、その際、学生たちに準備項目が充分理解できるように教員が指示を徹底したことを指している。(1b) は、2021 年度におこなった Padlet を用いた自己紹介を取りやめ、いきなり同期型ビデオ会話による交流を始めたことを示している。こうすることにより、Padlet の操作に取られる手間や時間をなくし、同期型交流だけに学生が集中できるようにした。実際に交流が始まってからは、(1c) にあるように、ディスカッションのテーマや活動タスクを週ごとにリマインドして、学生が遅れることなく活動を遂行できるよう配慮した。最後の (1d) は、学期全体を通して、COIL 活動に関連するさまざまな留意点を繰り返し指示・説明するようにし、学生がいつでも COIL 活動に注意を向けているような環境づくりをしたことを意味している。(1b) 以外の項目は、2021 年度でも学生に周知していたことではあるが、2022 年度ではさらに注意深く、そして高頻度におこなった。なお、(1acd) は

Charlotte が主体的におこなった作業及び改善点であり、（1b）は日米両方でおこなった改善点である。

次節では、これらの改善点を踏まえて導入した 2022 年度 COIL の成果を、2021 年度 COIL の成果と比較して提示する。

3. 2021 年度 COIL と 2022 年度 COIL の結果比較

3.1 参加者と活動内容

本節では、2021 年度と 2022 年度の COIL 活動の成果を比較する。COIL 活動の参加者は、2021 年度が 28 人、2022 年度が 23 人であった。活動内容や改善点の詳細は、表 3 の内容と 2.1 節と 2.2 節で述べたとおりである。

表 3

2021 年度と 2022 年度の COIL 参加者と活動内容

	2021 年度 COIL	2022 年度 COIL
参加人数	Charlotte 16 人 静岡 12 人	Charlotte 13 人 静岡 10 人
グループ分け	8 ペアと 4 グループ（3 人）	7 ペアと 3 グループ（3 人）
前年 COIL 参加者	N/A	Charlotte なし 静岡 半数
使用ツール	Padlet 及び同期型会話アプリ	同期型会話アプリのみ
活動期間と時間帯	4 月第 1 週から第 4 週の授業時間外（両年同じ） Charlotte 学生は 1 月から 3 月の授業時間中に準備活動を実施	
使用言語	日本語及び英語（両年同じ）	
対象授業	Charlotte 「上級日本語会話」（3 年以上の学習歴）（両年同じ） 静岡 「日本語学ゼミ」（3 年生以上、2 年間継続）（両年同じ）	
授業目的	Charlotte 日本語の習得（両年同じ） 静岡 日本語第二言語習得についての学習、卒論準備（両年同じ）	

3.2 研究ツール

事後アンケートを研究ツールとして使用し、参加者が COIL 活動に対してどのように感じ、どんな学びができたかについてのデータを活動終了時に収集した。日米双方でそれぞれ日本語版と英語版を用意し、2021 年度も 2022 年度も同じ形式のアンケートとした。表 4 は質問項目を日本語で示している。質問 1 から質問 4 までは選択肢から回答を選ぶ形式を、質問 5 は自由回答の形式をとっている。

3.3 アンケート結果

3.3.1 量的分析

アンケート結果を、量的分析（質問 1 から質問 4 の回答）と質的分析（質問 5 の回答）に分けて報告する。表 5 は量的データを 2021 年度と 2022 年度で比較したものである。

表 4

COIL 活動に関するアンケート項目

番号	質問	選択肢
1	アメリカ人学生との交流活動は楽しかったですか。	1. 全然楽しくなかった ～ 5. とても楽しかった
2	交流時間は 30 分以上でしたか。	1.30 分以下、2.30 分くらい、3.30 分以上
3	どの言語を使用しましたか。	1.主に英語、 2.日本語と英語が半々 3.主に日本語
4	もし、将来同じ機会があったら、また参加したいですか。	1. 参加したい、2. どちらともいえない、 3. 参加したくない
5	交流活動についてのコメントを書いてください。	

表 5

表 5

2021 年度と 2022 年度のアンケート結果比較（量的データ）

番号	回答内容	Charlotte		静岡県立大学	
		2021 年度	2022 年度	2021 年度	2022 年度
1	活動は楽しかった	93%	100%	83%	90%
2	1 回 30 分以上交流した	100%	100%	83%	90%
3 言 語	日本語のみ使用	50%	50%	25%	60%
	日英語両方使用	50%	50%	67%	40%
4	再度参加したい	64%	90%	75%	100%

注：赤字箇所は、2021 年度よりも割合が増加していることを示す。

質問 1 では、「交流活動は楽しかったですか？」と尋ねた回答の中から、「とても楽しかった」に近いスケール値（4 または 5）を選んだ回答者の割合を示している。2021 年度では双方の大学とも既に高い平均値だった。しかし、2022 年度を見ると、「楽しい」と感じた

割合はそれよりもさらに高い。年度間の平均評定値の違いを大学ごとに t 検定で比較したところ、Charlotte にのみ有意差が確認された($t(22)=-2.349, p=.023$)。

質問 2 では、交流時間が 1 回につき 30 分くらい（選択肢 2）または 30 分以上（選択肢 3）と回答した割合を記した。2021 年度と 2022 年度ともに、双方の大学で高い割合を示している。同期会話は日米一緒におこなったにもかかわらず、大学間で交流時間に齟齬が見られるのは不思議だが、これは各自が活動を主観的に振り返って回答しているため、回答にずれが生じていると思われる。なお、両年度の数値に変化のあった静岡県立大学の回答分布をカイ二乗検定で比較したところ、有意差は見られなかった。

質問 3 では、使用言語を「主に日本語」（選択肢 3）と「日本語と英語が半々」（選択肢 2）と回答した割合を記している。双方の大学とも、英語だけで会話したということではなく、必ず日本語を少なくとも半分は用いて交流をおこなっていたことがわかる。特に、静岡県立大学の学生は、日本語のみで会話した割合が 2021 年度の 25% から 2022 年度では 60% に増加している点が際立っている。しかし、両年度の回答分布の違いを大学ごとにカイ二乗検定で比較したところ、有意差は確認されなかった。

質問 4 では、「また参加したいですか？」と尋ねた回答の中から、「参加したい」（選択肢 1）を選んだ回答者の割合を記した。双方の大学で「参加したい」と思った割合が 2021 年度から 2022 年度にかけて増加している。しかし、カイ二乗検定で比較したところ、どちらの大学にも年度間の回答分布に有意差は見られなかった。

次に、各設問の評定値間に関連があるか、相関関係を調べた。表 6 は 2021 年度の日米全員の参加者の相関係数を示したものである。同様に表 7 は、2022 年度の日米全員の相関係数を示している。これらを見ると、有意な相関関係が認められるのは 2021 年（表 6）の「交流楽しい」と「再度参加したい」の項目間のみである。つまり、2021 年度の活動では、「交流が楽しい」と感じた学生ほど「再度参加したい」と思っていたことがわかる。ところが、2022 年度（表 7）の活動では、そのような相関関係がまったく現れていない。この理由は、表 5 を見るとわかる。2022 年度の結果では、90% もしくは 100% の参加者が「活動は楽しかった」そして「再度参加したい」と回答しているからだ。ほぼすべての参加者が楽しく、また参加したいと思っている場合、両者の間に相関関係は成立しにくいと推察できる。つまり、COIL 活動に対する肯定的印象が圧倒的となったことが原因で、2021 年度に見られた相関関係が消え去ったといえるだろう。

表 6

相関係数：2021 年度 Charlotte と静岡の合算データ ($n=26$)

	交流楽しい	交流時間	交流言語	再度参加したい
交流楽しい	1	-0.007	-0.219	0.723**
交流時間	-0.007	1	0.236	0.035
交流言語	-0.219	0.236	1	0.144
再度参加したい	0.723**	0.035	0.144	1

注：** = $p < .01$

表 7

相関係数：2022 年度 Charlotte と静岡の合算データ (n=20)

	交流楽しい	交流時間	交流言語	再度参加したい
交流楽しい	1	0.439	0.350	0.175
交流時間	0.439	1	0.162	-0.175
交流言語	0.350	0.162	1	0.254
再度参加したい	0.175	-0.175	0.254	1

3.3.2 質的分析

本節では、アンケート項目の「交流活動についてのコメントを書いてください（設問 5）」から得られた回答について分析する。以下、否定的なコメントと肯定的なコメントに分けて説明する。

まず、2022 年度 COIL に関する否定的なコメントを紹介する。否定的コメントは、(2) に示すように Charlotte から 3 件あがったのみで、静岡県立大学からは 1 件もあがらなかった。

(2) 2022 年度 COIL の否定的コメント (Charlotte のみ)

- a. 時差があるために適当な時間を見つけるのが難しい。
- b. 初めは不安だった。
- c. 1 対 1 じゃなかった。

(2c) の「1 対 1 じゃなかった」とは、日米 1 人ずつのペアでの活動を希望していたが、3 人 1 組のグループに割り当てられたことへの不満と思われる (3.1 節表 3 参照)。否定的コメントそのものが少なかったことから、参加者は COIL 活動に対して全体的に好意的な感想を抱いたことがうかがえる。

否定的コメントに反して、2022 年度の肯定的コメントは (3) に示すように多様であった。全体的に、Charlotte の学生から多くの肯定的コメントがあがっている。

(3) 2022 年度 COIL の肯定的コメント

	Charlotte	静岡
a. 楽しかった・おもしろかった。	9 人	3 人
b. 目標言語の向上にはベストな方法だった。	7 人	4 人
c. 異文化が学べた。	6 人	1 人
d. 価値がある貴重な経験だった。	4 人	1 人
e. クラスでの最高の活動だった。	4 人	0 人
f. いつか会いたい。	2 人	0 人
g. トピックがあり、同じ趣味なので話しやすかった。	0 人	2 人
h. 相手が日本が好きなのでうれしかった。	0 人	2 人

i. 1対1なのでスケジュールが組みやすかった。	0人	1人
j. Padletがなかったのでよかった。	0人	1人

最も多かったコメントは、「楽しかった・おもしろかった」や「目標言語の向上にはベストな方法だった」というものであり、Charlotteの学生の半数以上と静岡県立大学生の半数近くが回答している。その他、「異文化が学べた」や「価値がある貴重な体験だった」など、特にCharlotteの学生から多くの肯定的コメントが返されたことがわかる。静岡県立大学生のみからあがった肯定的コメントでは、「Padletがなかったのでよかった」というものがあった。これは、COIL活動の改善点のひとつとして(1b)で示した「3月最終週のPadletの使用の取りやめ」に対応するコメントである。表3にあるとおり、静岡県立大学の参加学生のうち半数は前年の2021年度COIL活動の参加者でもあった。Padletを用いた活動を取りやめたことで、同期会話の活動により集中できたという趣旨のコメントと理解できる。

次に、2021年度と2022年度のコメントを比較してみたい。表8は、回答のあったすべての肯定的なコメントのうち、両年度で共通しかつ回答数の多かったもの3つを抜き出して、その回答率を比較したものである。

表 8

2021年度と2022年度の肯定的コメントの回答率比較（質的データ）

アンケート設問5の回答 (交流活動についての自由コメント)	Charlotte		静岡県立大学	
	2021年度	2022年度	2021年度	2022年度
楽しく交流できた	36%	69%	42%	33%
目標言語の向上にはベストな方法	50%	54%	8%	40%
価値がある貴重な経験だった	7%	31%	8%	10%

* 赤字箇所は、2021年度よりも割合が増加していることを示す。

「楽しく交流できた」と回答した学生は、Charlotteでは2021年度は36%であったのが、2022年度には69%に増加している。「目標言語の向上にはベストな方法」と回答した学生は、Charlotteでは50%（2021年度）と54%（2022年度）の回答率があり、2022年度の方が増加しているものの、両年度で高い回答率であった。他方の静岡県立大学では、2021年度は8%のみであったのが、2022年には40%に大きく増加している。「価値がある貴重な経験だった」との回答についても、Charlotteでは2021年度が7%であったものが2022年度には31%に増えている。このように、ほぼすべてのコメントについて、2021年度よりも2022年度の回答率が増加しているのがわかる。

2022年度に回答率が増加しなかったのは、「楽しく交流できた」に対する静岡県立大学生の回答率で、42%から33%に下がっている。しかし、表5（3.3.1節参照）で示した量的データの年度間比較を見ると、設問1の「活動は楽しかった」と回答した静岡県立大学生の割合は83%（2021年度）から90%（2022年度）へと増えており、表8とは反対の数値を示しているのがわかる。これは、設問5は自由回答であったため、必ずしも何かを書き入れなければならなかったわけではないことが理由のひとつと考えられる。また、設問1で既に「楽

しく交流できたか？」について回答をしているため、改めて設問 5 で同じことを書く必要がないと感じたとも考えられる。つまり、表 8 で回答率が下がっていても、その解釈には注意が必要である。

4. 考察と結論

以上、本稿では 2021 年度の春学期 COIL 活動と 2022 年度の春学期 COIL 活動の結果を比較した。事後アンケートの回答からわかったことは、(4) に示すとおり 3 点にまとめられるだろう。

(4) 2021 年度と 2022 年度の結果の違い

- a. 「活動は楽しかった」「1 回 30 分以上交流した」「再度参加したい」の選択肢を選んだ割合が 2022 年度には 90%以上となり、大幅に増加した。(表 5)
- b. 「交流楽しい」と「再度参加したい」と回答した割合が大幅に増加したため、2 つの回答値の間の相関関係が 2022 年度にはなくなった。(表 7)
- c. 肯定的な自由コメントを述べた回答者が 2022 年度の方が多かった。(表 8)

(4ab) は量的分析によるもので、(4c) は質的分析によるものである。どの結果も、2021 年度と較べて 2022 年度には参加学生の満足度がより高まったことを指し示している。

2.2 節で述べたように、2021 年度と 2022 年度の活動は基本的に同じ内容であったが、運営方法に改良を加えた点が 4 つあった。2.2 節の (1) で示したものを、ここに (5) として再掲する。

(5) 2022 年度 COIL の改善点 (=1))

- a. 4 月の交流開始を前に、3 月中にするべき項目の徹底 (米)
- b. 3 月最終週の Padlet の使用の取りやめ (日米)
- c. 4 月の交流時の克明なスケジュール作成 (米)
- d. 学期を通した学生に対する指示・説明の繰り返し (米)

(5) の改善点の他は基本的に同じ方法で COIL を導入していることを考えると、2022 年度でさらに満足度が増加したのは、(5) の改善点が理由である可能性が高い。

(5) の改善点とそれに伴う学生の満足の増加について、特筆すべきことがある。まず、(5b) を除きすべてが米国側により改善がなされている点についてである。結果をみると、米国だけでなく日本の学生も含めて、全体として高い満足度につながったことが、3 節の表 5 や表 8 から読み取ることができる。このことから、主に米国側の改善努力であっても、その効果は日米全体に波及するということがわかる。

しかし、そうではありながらも、満足度の高い結果をより享受したのは米国の学生であるように思われる点はいくつかある。例えば、量的分析で唯一有意差が見られたのは、表 5 (3.3.1 節参照) で「活動は楽しかった」かどうかを尋ねた質問 1 に対する米国の回答値のみであった。つまり、Charlotte の参加者だけが前年度よりも活動を楽しみ感じたということになる。また、同じ表 5 の使用言語を尋ねる質問 3 では、Charlotte は両年度とも回答値が変わらないのに対し、静岡県立大学の学生は、2022 年度で「日本語のみ使用」という回

答が急増している。これは、交流開始を前に準備活動を注意深くおこない、交流期間中も指示・説明を繰り返し Charlotte 学生が受けたことで、Charlotte 学生は交流活動への動機づけが高まり、日本語でより多く話したいと感じるようになったことを意味しているように思われる。Charlotte 学生の動機づけが高まったことにより、静岡県立大学の学生も Charlotte 学生に引っ張られるように、日本語を使う時間が長くなり、最終的に日本語だけで会話していたように錯覚してしまった可能性がある。さらに、肯定的コメントを示した (3) や表 8 (3.3.2 節参照) からは、静岡県立大学よりも Charlotte の方がより多くの肯定的コメントを寄せていることがはっきりとわかる。これらのことはみな、満足度の高い結果をより享受したのは日本よりも米国の学生であることを示唆しており、2022 年度活動でより汗を流して改善を図ったのが米国側であることがその理由といえるだろう。

最後に、Padlet 使用の取りやめについて補足説明を付したい。(3j) にあるように (3.3.2 節参照)、「Padlet がなかったのよかった」という肯定的コメントがあり、これが (5b) の「3 月最終週の Padlet の使用の取りやめ」に対応するものであることは前述したとおりである。ここで注意すべきは、Padlet の使用が COIL 活動の妨げになるということではないという点である。COIL に Padlet を用いることは一般的であり (澤崎・森 2023, Wiasih 2020 等)、その教育的効果は大きいと考えられる。ただし、本研究に限っていえば、毎週 2 回の同期活動に学生を集中させる必要があったため、非同期ツールの Padlet の使用を課すことは、かえって学生の集中力を削ぐ可能性があった。そのため、本活動における Padlet の使用を取りやめたのであり、学生からも賛同を得られたということである。

本稿では、導入が難しいといわれる春学期の COIL を、2 年度にわたり実施した結果を報告した。日米で学事歴がわずかに重なる 4 月の時間を有効に使うために 3 月までに事前準備を終えたこと、そしてディスカッションテーマやタスクを決めての PBL を導入したことの 2 点が、2 年間を通じて共通した教育戦略であった。これに加えて、2 年目の 2022 年度活動においては、情報共有や指示・説明を徹底しておこなうといったさらなる改善点を加えた。その結果、2 年目の COIL では 1 年目に比べて学生の満足度がさらに増加したことを示すことができた。本結果を足がかりとして、秋学期と春学期の 2 学期連続の COIL 活動や、2 学期連続の COIL 活動を毎年継続するといった、さらなる試みへの発展につなげていくことが、今後の課題であろう。

参考文献

- 加藤富美江・澤崎宏一 (2022) 「悪条件下での COIL : 春学期の日米交流授業」
『Proceedings of the 37th Annual Conference Southeastern Association of Teachers of Japanese』 (pp. 8-18).
- 澤崎宏一 (2020) 「静岡県立大学 US-COIL のとりくみ－日本語 COIL と国内 COIL」『留学交流』 115, 1-6.
- 澤崎宏一・森千加香 (2023) 「英語学習者と日本語学習者による COIL 活動－日米間協働学習の効果－」大瀧綾乃・須田孝司・横田秀樹・若林茂則 (編) 『第二言語習得研究の科学 2 言語の指導－』 (pp. 165-184) くろしお出版
- 澤崎宏一・横野由起子 (2021) 「海外日本語クラスとの COIL 型授業交流－2019 年度 UNC Charlotte との日本語 COIL」『国際関係・比較文化研究』 20 (1), 95-112.

- Kato, F., Spring, R., & Mori, C. (2016). Mutually beneficial foreign language learning: Creating meaningful interactions through video-synchronous computer-mediated communication. *Foreign Language Annals*, 49 (2), 355-366. doi: 10.1111/flan.12195.
- Kato, F. Spring, R., & Mori, C. (2020). Incorporating project-based language learning into distance learning: Creating a homepage during computer-mediated learning sessions. *Language Teaching Research*, 1 (21). doi: 10.117/1362168820954454
- Wiasih, E. (2020). COIL plus program: Going beyond a virtual exchange in a blended mobility project between Kansai University and Fashion Institute of Technology. *I-Paper*, 4, 6-9.

Teaching Multimodality and Politeness in Japanese

Hyun Ji Kim

Kennesaw State University

1. Politeness in Japanese

The majority of Japanese language teachers may believe that they already know very well about politeness because they know how to speak and behave politely in Japanese and even teach it in their classes. However, if someone asks them for the definition of politeness, they might have difficulty coming up with appropriate words to explain it. According to Penelope Brown (2015), “politeness is essentially a matter of taking into account the feelings of others as to how they should be interactionally treated, including behaving in a manner that demonstrates appropriate concern for interactors’ social status and their social relationship.” What we should focus on here is the point that politeness plays a pivotal role in constructing and maintaining social relationships. In other words, politeness in communication is the essence of social life and interaction. Kádár and Haugh (2013) claim many social actions, such as how to behave politely, and the pragmatic meanings carried by those social actions are understood in “the locally situated context.” “Locally situated context” means that each community or culture has their own social interactional patterns or social norms. Consequently, understanding how members of a certain community interact is an important key to grasp the culture.

Then, how is politeness embedded in Japanese? In Japanese classes, oftentimes politeness is equated with honorifics or formal speech style. However, there are a lot of experimental evidence that the Japanese use various nonverbal cues to express their deference towards the interlocutors. Until recently, research on politeness was almost entirely focused on verbal politeness – in what context Japanese people use honorifics. However, an emergent and growing body of research is showing that politeness-related social meanings are indexed in complex, robust and cross-modal ways. For example, Ogino and Hong (1992) conducted a questionnaire survey on what cues Japanese people would make use of when judging the level of politeness. This survey reported that a Japanese person would mostly rely on the appropriateness of the speaker’s use of honorifics, followed by facial expressions, tone of voice, gaze, gesture and attire. Moreover, changes in pitch and speech rate are typically associated with politeness (e.g., Ofuka et al., 2000). Also, we cannot forget that how frequently Japanese speakers nod to show their attentiveness (e.g., Kita & Ide, 2007).

2. Teaching Multimodality of Japanese

With abundant evidence of multimodal strategies of politeness in Japanese, the majority of Japanese classes over the world do not cover them, even though the interest in the communicative competence has consistently increased. There must be multiple complex reasons for this. However, one of the biggest reasons would be that even Japanese educators really do not know much about the importance of teaching multimodal or nonverbal cues of politeness in language classes. Why can we not just stick to grammar and vocabulary? The answer is because there are culture-specific non-verbal cues. Here are some examples that show such cultural differences.

First of all, Frisen (1972) compared the spontaneous expressions of American vs Japanese persons when they watched highly stressful films. The research was conducted with two different conditions. The first condition was that the participants watched the movies with a male experimenter who was older than them. The other condition was a lack of the experimenter in the room. Regardless of the presence of the experimenter, the Americans expressed their negative emotions. In contrast, the Japanese were more likely to smile when there was the researcher with them, whereas they showed their negative emotions when they were by themselves. This study indicates that Japanese people tend to refrain from expressing their candid emotions when they are with someone more superior than them. Secondly, the Japanese head nod means only continued attention and not the assent typically attributed to it by North Americans. Consequently, an American can suffer a rude awakening when he finds his Japanese listeners in significant disagreement after a long presentation where all signs seemed pointed toward agreement. A comparable confusion has been noted for contacts with Bulgarians. Lastly, according to Kita and Ide (2007), Japanese people more frequently use nodding, aizuchi, and final particles than members of other communities in general. In other words, frequent use of these cues may bother others from different cultures.

Japanese students will encounter many difficult situations when they interact with native speakers of Japanese, including the examples above. One of the roles as a Japanese teacher is to help learners get ready to communicate with the Japanese in native-like ways. Therefore, teaching multimodality of politeness is indispensable in the class where pragmatic competence is important.

However, it seems the available resources to teach multimodal aspects of politeness are fairly restricted. In the beginning of both *Nakama* and *Genki*, most commonly used Japanese textbooks in the United States, they explain that you should bow when you meet someone for the first time or greet to someone socially superior and use both hands to exchange business cards. However, other descriptions of nonverbal cues of politeness were not found. Japan Times which is the publisher of *Genki* textbooks provide grammar videos, but the interactions in the videos are unnaturally scripted and actors are not professional. Therefore, the necessity to develop more authentic instructional materials inevitably arises.

3. Present Study

3.1. Objective of Study

The first goal of the present study is to gather non-scripted spontaneous interactional data. Second, to identify what nonverbal expressions are particularly used as cues of politeness in Japanese. Third, to analyze how the interlocutor's social status and contextual factors influence politeness strategies. Last, to obtain any possible pedagogical implications.

3.2. Methodology

7 Japanese college students from Japan, 4 males and 3 females, were recruited for this study. They were asked to bring their own close Japanese friend as a secondary participant. Additionally, 1 male and 1 female Japanese professor participated as secondary participants. The experiment took place in a university laboratory particularly for gesture studies.

The participants interacted with two different types of interlocutors. One interaction occurred in a deferential situation where the main participants spoke to a professor, who is someone with greater power and some social distance as well. The other interaction occurred in a non-deferential situation with a friend who holds equal power and no social distance. In both situations, the main subjects completed two tasks: talking about movies and role playing to apologize to the interlocutor for impairing or losing an item borrowed from the interactant. It would not be difficult to presume that the participants will behave more politely when they do the role play task. All interactions were audio and video recorded and transcribed later.

Regarding the data analysis, six categories of nonverbal cues for analysis following Brown and Winter (2019) and Burgoon and Dunbar (2006) were established. Specifically, the frequency of manual gestures, nodding, headshaking, stretching one's back, gaze aversion (avoiding eye contact), and adaptors (self-touch) were counted. Then, the raw number of occurrences of each nonverbal cue was converted into the frequency per second. Additionally, those cues were encoded by ELAN version 6.0 (ELAN, 2020), which allows its users to quantify many aspects, such as the size of gesture, the use of both hands, and the like.

4. Findings

4.1. Quantitative Findings

As previously mentioned, the subjects participated in two different tasks – talking about movies and a role-play apology. Table 1 demonstrates differences in the average frequency of the nonverbal cues employed in the two tasks with the professor. When the imposition of the context was high or in a more formal situation, there was a decrease in manual gesture production and head shaking, whereas the frequency of nodding, straightened body posture, self-touch, and gaze aversions increased. Similar patterns were found when the participants interacted with their friends.

Nonverbal Cues	Movie	Role Play
Gesture	0.064	0.036
Nodding	0.146	0.182
Headshaking	0.002	0.001
Erecting body	0.003	0.006
Adaptor	0.011	0.014
Gaze Aversion	0.103	0.107

Table 1. Change in nonverbal cues depending on the task

Table 2 displays how distinctively the subjects manipulated their body movements depending on the interlocutor. When they interacted with a professor who is in a higher social status, the participants more frequently gestured with their hands, nodded, and straightened their body. However, they shook their head less frequently, touched their own body and avoided eye contact. Both Table 1 and 2 show that the interactional and contextual factors influence the nonverbal expressions of the participants. However, note that these figures are not statistically significant due to the limited number of participants.

Nonverbal Cues	Friend	Professor
Gesture	0.030	0.036
Nodding	0.033	0.182
Headshaking	0.003	0.001
Erecting body	0.001	0.006
Adaptor	0.050	0.014
Gaze Aversion	0.134	0.107

Table 2. Change in interlocutor

5. Qualitative Findings

5.1. Body Posture

This section shows examples of the different nonverbal cues from the qualitative analysis. The first instance illustrates that the participants of the study generally kept stiff and rigid body posture in the deferential situation. Figures 1 and 2 show Participant 1 completing the two tasks with a professor. As in Figure 1, he slouched when talking about movies that he recently watched even though it was his first time meeting the professor. He also often held his hands. On the other hand, he leaned toward the professor during the role play task. In addition to his torso, he kept his hands on his knees without fidgeting them as shown in Figure 2.



Figure 1. Participant 1 completing the movie task with a professor



Figure 2. Participant 1 completing the roleplaying task with a professor

In contrast, when the identical subject did the same tasks with his own friend, he sat deeply in the chair regardless of the task. As you can see in Figure 3, he took the most relaxed posture during the movie task with his friend. Also, he frequently touched his arm. For the roleplaying task in Figure 4, he still leaned back in his chair. However, his torso looked more straightened, and he held his hands.



Figure 3. Participant 1 completing the movie task with his friend



Figure 4. Participant 1 completing the roleplaying task with his friend

5.2. Bowing

In addition to the rigid and stiff body posture, it was found that the participants bowed more deeply to the professor than to their friend in general. Figures 5 and 6 demonstrate Participant 2 completing the roleplaying task with her friend and professor respectively. She lowered her head more to apologize in the interaction with the professor as illustrated in Figure 10 than the friend as in Figure 9.



Figure 5. Participant 2 completing the roleplaying task with her friend



Figure 6. Participant 2 completing the roleplaying task with a professor

5.3. Gaze

When the participants were apologizing to the professor, they showed another behavioral pattern, that is, they looked at the face of the professor while they were bowing. This may indicate that eye contact may increase sincerity of apology in the Japanese society. Figures 7 and 8 demonstrate Participants 1 and 2 keeping eye contact with the professor while they bow to the professor. This phenomenon was not found in interactions with a friend.



Figure 7. Participant 1 apologizing to the professor



Figure 8. Participant 2 apologizing to the professor

6. Implications

This section summarizes the implications of the present study. First, the findings of this research demonstrate that there are certain patterns of nonverbal expressions that show one's deference in Japanese in addition to the use of formal speech styles. Note that the experiment had some limitations, both in size and execution, and so these results should not be treated as conclusive. Second, teaching multimodal aspects of politeness in Japanese can help Japanese learners understand Japanese culture and improve their pragmatic competence. Last of all, we should consider how to teach multimodality and politeness. It is hard to collect authentic spontaneous communications, but we can share and collaboratively do it together. It would be recommended to share these results with students, because even seeing a few examples of native communication is often enough to enable them to start speaking pragmatically rather than robotically.

References

- Brown, P. (2015). Politeness and language. In *The International Encyclopedia of the Social and Behavioural Sciences* (IESBS), (2nd ed.) (pp. 326-330). Elsevier.
- Burgoon, J. K., Buller, D. B., & Woodall, W. G. (1989). *Nonverbal communication: The unspoken dialogue*. Harpercollins College Division.
- Friesen, W. V. (1972). *Cultural differences in facial expressions in a social situation: An experimental test of the concept of display rules*. University of California, San Francisco.
- Jakobson, R. (1972). Motor signs for 'Yes' and 'No'. *Language in Society*, 1(1), 91-96.
- Kádár, D. Z., & Haugh, M. (2013). *Understanding politeness*. Cambridge University Press.
- Kita, S., & Ide, S. (2007). Nodding, aizuchi, and final particles in Japanese conversation: How conversation reflects the ideology of communication and social relationships. *Journal of Pragmatics*, 39(7): 1242-1254.

Ofuka, E., McKeown, J. D., Waterman, M. G., & Roach, P. J. (2000). Prosodic cues for rated politeness in Japanese speech. *Speech Communication*, 32(3), 199-217.

Ogino, T., & Hong, M. (1992). Nihongo onsei no teineisa ni kansuru kenkyuu (A study on politeness in Japanese speech). In: Kunihiro, T. (Ed.), *Nihongo intonation no jittai to bunseki (The State-of-the-art and Analysis of Japanese Intonation)* (pp. 215-258). Monbushou, Tokyo.

オンライン協同コミュニティの中で・技能を磨き、伝えるクラス活動

中村 行里 (セントラルフロリダ大学)

要旨

本稿はセントラルフロリダ大学で2023年春学期に約3か月取り組んだ活動の実践報告である。Asynchronous初級日本語のクラスでテクノロジーの長所を最大限に使用し、4つの課題をオンライン協同コミュニティの中で行う中でPragmatic Competence向上を試みた。課題には会話分析、会話録画、ピアフィードバック、レッスンビデオの作成などの課題を与えた。本稿では量的、質的調査結果を通して活動の意義を考察し、発表者の反省を踏まえながら今後の課題についても言及する。

キーワード: 協同コミュニティ, Pragmatic Competence, Pragmatic Skill, Asynchronous, Technology

1. はじめに

セントラルフロリダ大学のAsynchronous初級日本語コースには経済的弱者や障害者など対面授業が不可能な学生が多く履修する。Asynchronousの学習者に上手く動機づけを行い、Pragmatic Competence向上の指導は困難だと思われがちである。しかし、Belz (2007) はテクノロジーの使用で遠隔からも母語話者や学習者同士の伝達が可能でPragmaticsの学習も容易にできるようになったと主張する。この試みではテクノロジーの長所を最大限に使用し、次の4つの課題をオンライン協同コミュニティの中で行う中でPragmatic Competence向上を試みた。①「会話録画→Youtube Channel Upload→内省→Peer Feed Back」のサイクルを学期中に繰り返す課題、②母語話者の会話分析などのレッスンを取り入れ、ディスカッションボードでの意見交換、③“Pragmatic Competence向上の技”というタイトルで各学生が学んだ“技”をクラスメートや後輩へ教えるという目的でレッスンビデオを作成し、クラス全体で共通のYoutube Channelにあげる課題、④学生同士がレッスンビデオを見てコメントを加える課題を与えた。レッスンビデオでは学生自身が一番興味がある技能で、クラスメートや後輩へ伝えたい技能を学生主体で1つ選んだ。また、アンケートの結果から見えてきた本実践の意義について考察してみたい。

2. 背景・動機

正確に文法を使いこなし、流暢な日本語を話す学習者でありながらもPragmatic Competenceが欠如しており、どうしても会話が不自然に聞こえてしまう学習者が多々存在する。Bardovi-Harlig (2001) は文法的な知識とPragmatic Competenceが必ずしも比例するものではないことを指摘している。また、Taguchi & Sykes (2013) は社会的、文化的に正しい言

語を使用することは重要であり、Pragmaticの面でつまづいていしまうと誤解、ステレオタイプを招くと述べている。

発表者の経験でも上に述べられているような事例が頻繁に見受けられる。したがって、初級レベルから‘Pragmatic Competenceの種’を植え‘気づき’と練習の機会をできるだけ増やすことが大切であろうと考える。本活動開始前にアンケートを行った。初級学習者53人の視点を紹介すると「Pragmatic Skillを取得することは必要か」という質問に対しては94.3%の学生が「必要」と答え、残りの5.7%の学生が「多分」と答え、「不必要」と答えた学生は0%であった。また、「どうしてPragmatic Skillを取得することが必要なのか」という質問に対して、学生のコメントを紹介すると以下のようなコメントがあった。

“Pragmatic skills are great because they're much more real.”

” It’s important because it allows the conversation flow much better and makes the people (or person) you're talking to, to feel like they are being heard and you're engaging in the conversation.”

” It is important to understand all things in the language and to know what is socially accepted. This can help you connect more with people while speaking in Japanese.”

学生のコメントからも「Pragmatic Skillがあると会話をスムーズに行うことができる」、「社会的に受け入れられるコミュニケーションの仕方を理解していることが重要である」、また「より多くの人とつながるツールになる」と学習者自身が考えていることが分かった。学生のコメントで観察できたPragmatic Competenceに関するキーワードにおいては‘Natural’が18回、‘Real’が10回、‘Native’が6回、他には‘Connect’が1回、‘Socially Accepted’が1回使用されていた。このことから初級の学習者にも本能的に「相手の意図を正しくくみ取りながら、気持ちよく会話がしてみたい」という気持ちが存在しているのではないかと考えられる。

パンデミック以前の授業形態であれば、Pragmatic Competenceを伸ばすために例えば宿題でビデオを見た後に、ワークシートを完成させ、授業中に話し合い、練習をし、教師がその場でフィードバックをするなどの活動もできたことであろう。しかし、セントラルフロリダ大学のクラスではAsynchronous Onlineで受けている学習者が多数存在し、教師側が学生の学習環境に何が起きているかすぐには分からない、更には学生の達成度がすぐには確認できないという状況におかれている。更には経済的弱者、学習障害、慢性的な病気、精神的疾患、フルタイムの仕事をしている学生も多く存在する。そんな中、Asynchronous Onlineで授業を受ける学習者に上手く動機づけを行い、対面で会わずしてPragmatic Competence向上の指導ができるかどうか大きな課題になった。

上記の現状を踏まえ、2023年の春学期に「オンライン協同コミュニティの中で・・・技能を磨き、伝えるクラス活動」を行った。Belz (2007) はテクノロジーの使用でオーセンティックな教材にアクセスでき、遠隔からも母語話者や学習者同士の伝達が可能になり、Pragmaticsの学習も容易にできるようになったと述べている。本活動でもテクノロジーの力を大いに借り、共同+協働+協同オンラインコミュニティの中でPragmatic Competenceを養う活動を行った。以下に詳細を説明する。

3. 活動内容

活動内容は以下の表の通りである。以下の1~4の活動を学期中に3回繰り返し行った。

	活動内容	テクノロジー	インタラクションモード
1	Pragmatic Awareness ビデオ+コメント	Youtube	個人
2	会話録音	ZOOM録画 Youtube Upload	ペア
3	内省コメント	Youtube	個人
4	ピアコメント	Youtube	個人 共同、協同、 協働コミュニティ

表1 活動内容

まず最初にPragmaticsについて気づきを促すため、3分程度の日本語母語話者の会話のYoutubeを見る課題を与えた。見る際に初級レベルの学習者には日本語母語話者の会話をすべて聞き取り理解することはまだ難しいが、Pragmatic Expressionsに焦点をあて、自分のできる範囲で話者が会話をスムーズにするためにどのようなストラテジーを使っているか(あいづちや文末表現、話者交替のタイミング)を観察するよう促した。次にCanvasのディスカッションボードにコメントを書かせた。ディスカッションボードを選んだ理由はAsynchronous Online授業では学生同士学び合う機会が少ないこともあり、なるべく意見交換を行えるようにしたかったという理由である。学習者のコメントを以下に少し紹介したい。

“Their use of Japanese fillers/aizuchi would be used to help them process and provide an answer or topic to the conversation. The timing of their fillers was during the other's dialogue and was also used before they spoke. They used ね and さ quite frequently to help the conversation grow and continue. Whenever they finished a sentence the other would acknowledge what they said by nodding and humming.”

“Their use of Aizuchi helped to make the conversation last longer and signal when to respond. While the other was talking they would nod and hum in response to show they were listening.”
 “While watching the video, their usage of Aizuchi really made the conversation move in a very natural and productive rhythm. The timing of when it's used is very unique and specific because certain Aizuchi like "うん" could be used while the speaker is still talking, yet -- while it may be seen as rude and interrupting in English -- it is very obviously a kind gesture to show that the listener is truly paying attention and being reactive towards the conversation. Other Aizuchi used like "そう" and "はい" tend to be used when the listener starts talking and as a way of either agreeing or just showing that they understood what the other one had just said before adding their part to the conversation.”

学習者のコメントから①教師の介入なしで、自分の力で聞き取れた「言葉」「文」と「話し手の意図」を関連づけ、自分なりの解釈を書いていた、更に②英語と日本語を比べて、あいづちの使い方(頻度、タイミング)など文化的な違いに気づいていたことが分かった。しかし、その一方で③宿題の意図が全く分かっていないコメントもあった。③においてはやはり **Asynchronous Online** という授業形態もあり、教師の指示がきちんと明確に行き届いていなかったことも考えられる。

次に学生同士をペアにし、前述の課題で気づいたことを実践してペアで会話を録音するという課題を出した。各ペアが **Youtube Channel** に練習した会話をアップロードをし、その後、個人レベルで内省コメントを **Youtube Channel** 上で書かせた。発表者は提出してきた学生すべての会話を聞いたが、ほとんどの学生は前回の課題で学んだことを「使わなければいけない」という意識が高すぎて、あいづちなど不自然に使っている感じもした。また、**Pragmatic Expression** を使用することで、必ずしも相手の意図を正しくくみ取りながら、気持ちよく会話ができていくというわけでもないようにも思えた。

次に **Pragmatic Skill** に注意をしてクラスメートの会話を聞き観察し、ポジティブなピアフィードバックコメントを **Youtube Channel** 上に残すよう指示を出した。学習者の実際のコメントを以下に紹介する。**Youtube Channel** 上つながることにより、共同、協同、協働コミュニティが構築できるよう配慮した。以下は学生のピアフィードバックコメントの例である。

Comment A:

I like how you play off one another well, your responses feel like they fit. As for aizuchi, both of your んん's relaying concentration and focus worked well! I enjoyed the use of なるほど as X-san seemed interested, and A-san's そうですね helps bridge the conversation. Great job!

Comment B:

It truly brings me joy to see just how much X-san is improving and to see how comfortable he is getting in using Japanese. We were in the same class last semester and I love seeing the progress. X-san and Y-san are very engaging in this conversation and seem very confident. Both were really good with conjugation and using the correct tense.

Z-san you're really improving! I'm sorry for your loss but I'm X-san was able to help! She is really kind. This conversation is really good and it flows really nice. There was a good amount of aizuchi added and the pronunciation was very clear. I enjoyed it a lot. Good job!

Comment C:

Hi X-san~ I'm very sorry to hear that you were injured; I wish you a speedy recovery! I can imagine it was challenging to begin the conversation on your solely, particularly if you are accustomed to having a conversation partner.

コメントAの例のように **Pragmatic Skill** についてポジティブなコメント書いているものが多々あった。一方でコメントBやCの例のように学習者が学生同士の「つながり」に焦点をおいて書いたコメントも見受けられた。上のコメントCの例では本来のタスクからは外れているが、この機会を使用して応援コメントを書くことでより良い学習者コミュニティを構

築していた可能性も否定できない。しかし、今後の課題でも述べるが、共同、協同、協働コミュニティがPragmatic Skillを練習するモチベーションにつながったかは更なる調査が必要であると考ええる。

上の活動サイクルを学期中に3回行った後、学期末のプロジェクトとして“Pragmatic Skill 向上の技”を伝えるレッスンビデオの作成を行った。このプロジェクトでは学習者全員が共有するYoutube Channel上に学習者個人が重要だと思ったPragmatic Skillを1つ選び、クラスメートや後輩にその‘技’を伝えるレッスンを録画して、アップロードをする課題を与えた。また、説明の際には自分が好きなアニメ、ドラマ、映画やテレビ番組の中で使われているPragmatic Expressionsを紹介することとした。より魅力的なレッスンビデオにするために背景に音楽やアニメーションを入れたりして、創造的かつ革新的なビデオを作るよう促した。更にクラスメートのレッスンビデオを見て、ピアフィードバックコメントを残すよう指示を出した。学生の作品には「あいづち」、様々な文末表現「ね」、「よ」、「よね」、「な」、更にはボディランゲージなど学生が選択したものにも多様性が見られた。また、学生が使用したメディアの種類も多岐にわたり、デーモンスレイヤーやドラゴンボールZなどのアニメ、ドラマ、そして人気のYoutube番組などを使っていた。

このレッスンビデオ作成後にもピアフィードバックの課題を出したが、皆ポジティブなコメントを残しており、生産的な共同、協同、協働コミュニティが出来上がっていたと考えたい。

4. 結果報告

学生の反応を見るため、2023年春学期終了間際にアンケートを行った。本活動に参加した59人のうち、53人の回答が得られた。本活動の中で「どの課題がPragmatic Skillの向上に一番役に立ったか」という問いに対して、90.6%の学生が「日本語母語話者の会話を聞くことが役に立った」と答え、次に多かったものは「ペアで会話を練習すること」で77.4%であった。39.6%の学生が「ポジティブなコメントを書くこと」と答えていて、ピアフィードバックをすることは役に立ったと考えている学生が一番少ないことが分かった。

また、「どの課題が一番難しかったか」という問いに対しては「ペアでの会話が難しかった」と答えた学生は71.1%、また「Pragmatic Skillのレッスンビデオを作成することが難しかった」と答えた学生が50.9%いた。ペア会話を録画するために学習者お互いがスケジュールを調整して会い、Pragmatic Expressionを入れながら何度も練習をして、録画をするためにかなりの時間がかかったことがこの結果につながったと考えられる。また、レッスンビデオもかなり手の込んだものを提出してきた学生が多く、創造的に革新的なものを作り出そうと考えを練り、時間をかけて課題に取り組んでいたと考えられる。

次に、「どの課題が一番楽しかったか」という問いに対しては「日本語母語話者の会話を見ること」と答えた学生は86.8%、次に「学生が作成したPragmatic Skillのレッスンビデオを見ること」と答えた学生が66%いた。自分で何かを作り出すよりは「見て学ぶ・気づきを得る」という活動が楽しかったと考えられるだろうか。

最後に「本活動の前と後を比べ、日本のアニメ、ドラマや映画に使われているPragmatic Expressionにより気づくようになったか」という問いに対しては88.7%の学生が「はい」と答え、11.3%の学生が「多分」と答えた。「いいえ」と答えた学生は0%であっ

た。「はい」と「多分」と答えた学生を合わせると100%であったことから本活動が「気づき」には役に立ったと考えても良いだろうか。

更に今後の課題を設定するべく自由回答のセクションで「どのようにしたらより良く pragmatic skills を習得できると思うか」という質問をした。学生の回答には「観察をすること」、「メディアや音楽に没頭すること」、「日本語母語話者と話すこと」、「機会があるたびに pragmatic skill を使うこと」などの回答が得られた。

5. 考察と今後の課題

最後に、発表者の考察と今後の課題を述べたいと思う。Asynchronous Onlineを受講している学習者には活動の最初にPragmaticとは何か、そして勉強する‘意義’についてのビデオを作成してきちんと説明するなどしてから本活動に取り組めばもう少し学生の動機も向上したんだろうかと思った。また、個人個人のプログレスにフォーカスしてみるともっと発見があり、個々のスキルを伸ばすことができるだろうと思った。また、レッスンビデオでは間違えた解釈をしてビデオを作成している学生もいた。紙面でドラフトを提出させた上で、ビデオを作成させた方が良かったらどうかと様々な課題が残る。また、果たして本当にPragmatic Skillの学習効果が期待できる活動だったかどうかは更なる調査が必要だと思った。今後の課題としてはSynchronousとAsynchronousの学生の反応や学習効果の違いはどうだったかなど比較して調べてみると新たな発見があるだろうと思われる。

最後に今回の活動を通して、学生には「ただ使えばいい」というわけではないことを強調すべきだと思った。適切なタイミング、シチュエーションで使えるよう丁寧かつ長期的な指導が必要であると考えられる。

参考文献

Bardovi-Harlig, K. (2001). Empirical Evidence of the Need for Instruction in Pragmatics. In K. R. Rose, & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 13-32). Cambridge: Cambridge University Press.

Taguchi, N., & Sykes, J. M. (Eds.). (2013). *Technology in interlanguage pragmatics research and teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

英語での日本文化授業におけるオンライン動画の使用についての考察 Using Online Videos in Japanese Culture Courses Taught in English

西 寛典 (メンフィス大学)
Hironori Nishi (University of Memphis)

要旨

近年の YouTube 等のストリーミング動画サイトの普及により、学習者は手元のスマートフォン、コンピューター等を使用して膨大な数の動画を視聴することが可能となった。本稿では、北米における英語での日本文化についての授業でのオンライン動画の使用について考察する。日本文化についての授業を日本語言語を主に指導している教員が担当する場合、一般的にはその教員が日本文化全般について網羅しているというわけではない。また、アニメ、マンガ、ゲーム等のポップカルチャーに関しては、教員よりも学生のほうが豊富な知識を有している場合が多い。本稿での報告、考察の対象となった授業は英語で行われた日本文化についての授業であり、学生がインターネット上で日本と関連した動画を選び、その動画の視聴、内容についての英語でのディスカッションを教室内でするという活動を行った。また、使用されたインターネット動画も英語音声、あるいは英語字幕があるもの限定という形であった。参加学生対象のアンケート調査によると、概ね好印象のアクティビティーであったとの回答があり、授業内ディスカッションでオンライン動画を使用することは有意義であるという結論に至った。

キーワード: 日本文化, 文化教育, オンライン動画, 教室活動, 自律学習

1 はじめに

20 世紀終盤からのインターネットの普及により、外国語学習、外国文化学習は紙ベースの学習から、デジタル媒体を通しての学習に大きく変化している。本稿では、英語圏の大学で英語で行われる日本文化についての授業内での、インターネット上でアクセス可能な動画を用いたアクティビティーについて報告、検証する。

1.1 教育現場でのオンライン動画の活用

外国語学習においてインターネットを経由してアクセス可能な動画を活用することは、2020 年代である今現在においては決して珍しい学習法ではなくなった。また、外国語を学ぶための活動の一環として、當作(2013)、Tohsaku (2017)が提唱している「ソーシャルネットワークワーキングアプローチ」、村上(2018)が提唱している「冒険家メソッド」に代表されるように、ソーシャルメディア等を通して実際に学習している言語を使用してコミュニケーションを取る段階まで到達することも一般化しつつある。そして 2020 年初頭からの世界規模

でのコロナウイルスパンデミックの影響もあり、社会生活全般の中でオンライン上でのコミュニケーションの重要性が高まっている。

オンライン動画の言語教育での使用の例としては、西 (2019)、加藤 (2021)が報告しているタイプの言語自体の習得を目的とした活動の一環として、母語話者向けに作成されたオンライン動画を視聴する活動が挙げられる。そして言語教育以外の分野でも、例えば飯島 (2019)が報告しているように音楽の授業の一環として、学生に各自任意の曲を YouTube で選べた上で学習活動を行うといったことも可能である。従って、本稿の執筆時点である 2020 年代前半においては、外国語教育だけでなく、教育全般においてオンライン動画を活用することの利点を享受できる可能性があると考えられる。

2. 日本語教育と日本文化教育の関連性

大学等の教育機関において学生に日本の文化を教えるという活動は、日本語の言語授業の一環として、あるいは文法項目、語彙の習得を目的としたアクティビティーの中でのコンテキスト情報として扱われることが多い。また、学生対象の文化活動、学生サークル等の課外活動等で日本文化をテーマにしたイベントを開催することは多くの教育機関で行われているが、日本文化そのものを一学期を通して行われる授業の主題として扱うことは多くの教育機関で行われていることではない。

日本語教育と日本文化には密接な関連性があり、その二つを切り離した形で教育を進めるとするのは困難であるが、日本文化についての情報を第二言語としての日本語の言語の授業で取り入れる際に問題となるのは、学習者の日本語のレベルである。例えば初級レベルの日本語の授業では日本語を用いて日本の文化、慣習等について話したり書いたりすることは不可能ではないが、使用できる語彙、文法の難易度は初級レベルのものが主体になり、学習者が扱うことができる内容も初歩的な日本語で発話、記述が可能なレベルに限定される。従って、初級レベルの日本語授業において政治経済、宗教観、少子高齢化等の初級日本語のレベルでは扱うのが困難なトピックを扱う場合、例えば学習者の母語が英語である場合は、英語を使用しなければ授業内で紹介することは難しい。同様に中上級の日本語授業においても、初級レベルの授業に比較すると高度な内容を扱うことが可能ではあるが、やはり扱うことができる内容は学習者の日本語のレベルに沿った内容に限定される。

しかしながら、大学生等の日本語学習者は日本語能力そのものは初級段階にあったとしても、社会、文化に対する理解力は年齢相応のレベルに達していると考えられ、日本語を用いて自身の見識、分析等を述べることはできなくても、母語を使用すればそれらの行為も可能であると思われる。従って、日本語言語の授業の教室内においても母語の使用が主体になる時間を設ければ、学生は母語を用いて日本社会、日本文化についての高度なレベルのディスカッションが可能であると考えられる。

3. 国際文化教育でのオンライン動画の活用

日本文化を日本語言語の授業内で一つの関連トピックとして言語教育と併存した形で扱うことは多くみられる日本文化教育の一形態であるが、日本語言語教育を伴わない形での日本文化教育も、もう一つのタイプの有意義な教育形態である。横溝(2021: 82)はソーシャルネットワーキングアプローチにおいての目標の一つとして「外国語教育によって人間形

成を目指す」ということを挙げているが、言語教育を伴わない文化教育によっても人間形成への貢献は可能である。

日本国外で日本語言語教育とは別枠で日本文化教育を行う場合は、使用言語は必然的に現地で使用されている共通言語となり、北米であれば主に英語が該当する。また、日本国外の大学で日本語文化をテーマとした授業を現地の言語で開講する場合、履修者は日本語学習者に限らない上に、日本文化に対する興味のレベルの高低も多様であると予想される。そして履修者が既に持っている日本についての知識についても多様な個人差があり、アニメ、ゲーム、音楽、ファッション等のポップカルチャーに関して多くの知識を持っている履修者もいれば、政治経済、歴史等について深い知識を有している履修者もいることも考えられ、一人の教員がそれらの多様なトピックについて全般的に網羅することは困難である。そのような状況を踏まえると、日本文化、日本社会全般を対象とした一学期を通してのコースを開講する際には、一人の教員が把握しきれない内容についても授業内でトピックとして扱い、履修者間での情報の共有を行うことが必要であると考えられる。

履修者間での情報の共有を授業内で行う場合、学生による授業内でのプレゼンテーション、あるいはディスカッション内での学生の発言等の手法が考えられる。しかしながら、プレゼンテーションを学生が行う場合は準備に多大な時間がかかる可能性があり、学生に要求される労力という点で負担が重くなる傾向がある。また、自由に発言できる形でのフリーディスカッションという形を取る場合、ディスカッション中に多くの情報提供をする学生、そしてほとんど情報提供をしない学生の両者が混在している状況になることが予想される。従って、履修学生が保有している多様な情報を学生間で共有するためには、ある程度コントロールされた形で情報共有活動を行う方が効率的に情報の共有が可能になると考えられる。

教室内での情報共有の際の情報源の一つとして、有用な使用が考えられるのがインターネット上の動画サイトである。YouTube等のオンライン動画サイトには膨大な数の日本関連の動画がアップロードされており、それらの動画の多くはトピック自体は日本関連であっても、動画の中で使用されている言語は英語である。また、日本において日本語で作成された動画であっても、英語字幕が追加されている動画も多い。従って、日本語言語の能力に依存しない形でもインターネット動画を通して知識を得て、その知識を教室内で共有することは十分に可能である。

しかしながら、インターネット動画をアカデミックな環境で使用する際に問題になる可能性がある点がないというわけではない。第一に考えられる点が、情報の信頼性である。例えば YouTube には大学等の研究機関が公式な形でアップロードしている情報の信頼性がある程度期待できる動画も多い一方で、作成者の個人的な信条、思い込みに基づいて作成された動画、あるいは商業目的に視聴数を稼ぐことだけを目標に作成された動画等も多数あり、情報の正確性については玉石混淆であるというのが現状である。また、内容面で教室内で視聴するには不適切な動画も YouTube 上には多数存在しており、教員ではなく学生が主体になり視聴する動画を選ぶ際は注意が必要である。ただ、インターネット動画を使用することによって得られる学習上の利点は数多くあると考えられ、動画を使用すること自体を断念する必要はないと思われる。飯島(2019)は音楽教育において YouTube を使用した活動を実践したことについて「ソーシャルメディア時代の音楽聴取のあり方として YouTube の活用をまずは是とした上で」(p.21)と述べており、日本文化教育においても同様にインタ

ーネット動画の使用を「まずは是とした上で」教育活動の一環として動画を利用することは検討に値することであると思われる。

4. 本研究の概要とアンケート結果

4.1 教室内でのアクティビティー

日本文化についての授業での効果的なインターネット動画の使用の試みとして、本稿の著者はインターネット動画の使用を伴うアクティビティーを授業内で行った。主に本稿ではそのアクティビティーについての結果報告、そして学生の活動状況を調査するために行ったアンケート調査の結果についても報告する。

今回の報告の対象となった文化の授業は本稿の著者が 2022 年秋学期に北米の大学で担当した「Japanese Culture and Society」とうタイトルで開講された授業であり、授業内で使用した言語は全て英語であった。また、授業の履修要件として日本語能力については特に求めない形であったが、履修者 12 名は日本語言語の授業を履修中、あるいは履修経験があり、日本に関する予備知識をある程度は既に持っている状態であった。まずは授業内で行ったアクティビティーの概要を以下に示す。

授業内のアクティビティーの流れとしては、学生がインターネット上で動画を選び、ディスカッションクエスチョンを作成した上で動画のリンクとクエスチョンを教員に E メールで送り、動画を教室内でクラスメートと共に視聴した後にディスカッションリーダーを務めるという流れであった。ディスカッションでの使用言語は英語で、動画も英語音声、あるいは英語字幕が伴っている物限定という指示が学生に与えられた。動画の内容については、日本と関連している動画であればどのような動画でも基本的に使用可とする扱いであった。またディスカッションクエスチョンの数は 3 つ程度という指示であった。動画のリンクとディスカッションクエスチョンを一度教員に E メールで送るという流れの意図は、学生が教室での視聴には不適切な動画を学生が選んでしまった場合でも、その動画でのディスカッションを避けることを可能とする目的であった。

動画を用いたディスカッションは学期中に学生一人あたり二回担当という頻度であり、学期中の週二回の 85 分の授業の最初に、一人の学生がディスカッションリーダーを務める形であった。本研究の対象となった授業の履修者は 12 名であり、合計 24 回のビデオディスカッションが行われた。選ばれた動画の内容は多岐に渡り、日本の歴史、ポップカルチャー、ファッション、音楽、観光地等の様々なトピックについての動画が学生によって選ばれた。ディスカッションの際は発言を積極的にする学生、そしてそうではない学生が観察されたが、学期を通して活気がある形でディスカッションが行われる様子が観察された。

4.2 アンケート結果

本研究の一環として行われたアンケートでは、学生の自己申告という形で以下の質問項目についての回答を求めた。アンケート用紙に記載された質問は合計 7 項目であり、それぞれの項目について回答者が strongly disagree、disagree、neutral、agree、strongly agree の 5 つの選択肢から選ぶという形式であった。以下の表 1 にアンケート用紙に記載された 7 項目を示す。また、strongly disagree を 1、disagree を 2、neutral を 3、agree を 4、strongly agree を 5 とした場合の全 12 名の履修者中の当日欠席者を除く 11 名の回答者の平均スコアを各項目と

共に記載した。アンケートは英語で行われたが、各質問項目の日本語訳も表 1 には併記した。また、アンケートの末尾には自由コメント欄も設けられた。

表 1: アンケート質問項目と回答

	質問項目	平均スコア
1	It was easy to find a video for the video discussion. (ディスカッションで使用した動画を見つけるのは容易であった。)	4.36
2	It was easy to prepare the discussion questions for the discussion. (ディスカッションクエスチョンを準備するのは容易であった。)	3.91
3	You enjoyed leading the video discussion. (ディスカッションリーダーの役割を楽しむことができた。)	4.00
4	You were satisfied with the discussion you had after presenting the video you chose. (自分が選んだ動画を見せた後のディスカッションには満足できた。)	3.82
5	You enjoyed the video discussions lead by your classmates. (他の学生がリーダーを務めたディスカッションを楽しむことができた。)	4.27
6	You learned new information from the videos chosen by your classmates. (授業で他の学生が選んだ動画から新しい情報を学ぶことができた。)	4.36
7	A similar video discussion can be done online asynchronously. (同じようなディスカッションをオンラインで非同期で行うことができる。)	2.73

アンケートでの回答の全体的な傾向としては、回答者である学生は概ねビデオディスカッションの課題について好意的な評価であった。回答を項目別に見ると、1 の「It was easy to find a video for the video discussion.」では 5 点が最高値となる場合で平均値が 4.36 で、課題に参加した学生は動画を見つけることに困難を感じなかったことが占めさえた。また、2 の「It was easy to prepare the discussion questions for the discussion.」に対する回答も平均で 3.91 で、課題に取り組む際に学生が困難な状況に面することは少なかったことが推測される。

項目 3～5 の「You enjoyed leading the video discussion.」、「You were satisfied with the discussion you had after presenting the video you chose.」、「You enjoyed the video discussions lead by your classmates.」はディスカッションリーダーの立場、そしてディスカッションの参加者の立場で課題を楽しむことができたかについてだが、いずれも 4.0 前後の比較的高い平均値での回答となっており、課題を楽しむという点でも概ね好意的な傾向が観察された。

項目 6 の「You learned new information from the videos chosen by your classmates.」は本稿の主題と密接に関連した項目で、授業内での学生間の情報共有がなされたかどうかについての認識についての項目であった。この項目への回答は 1 名の neutral の回答を除いて、全 11

名中 10 名が agree または strongly agree という回答をしており、自分ではない他の学生が選んだ動画から新しい情報の学習が行われたことが推測される。従って、今回のビデオディスカッションの課題の主な意図であった、学生同士の情報共有を通して日本文化、日本社会等についての見識を深めるという手法は効果的であったと考えられる。

項目 7 の「A similar video discussion can be done online asynchronously.」は、同様の動画を題材としたディスカッションが非リアルタイムでの完全オンライン学習によって実現できるかどうかについてだが、学生の回答の平均値は 2.73 であり、11 名中 6 名が strongly disagree、あるいは disagree を選ぶという回答であった。この項目への学生の反応からは、オンラインの掲示板等を通した学生間の交流よりも、実際に相手と対面してリアルタイムで行われるディスカッションを好む傾向が観察された。

アンケート用紙でのコメント欄では、今回の動画視聴を伴うアクティビティーについての概ね好意的であり、学生が記入したコメントの大部分は「Video discussions were a great way to learn more niche things about Japan and learn more about my classmates' interests and personalities.(ビデオディスカッションで日本についてのよく知られていないことやクラスメートの興味について学ぶことができた。)」、「I think it was beneficial and should be continued. (有意義で今後も続けられるべきだ。)」といった好意的な意見のコメントであった。しかしながら、「The videos were fun but it was hard to find something discussable sometimes. (ビデオは面白かったがディスカッションできるビデオを見つけるのが難しかった。)」、「It was hard for me to summarize others' ideas. (他の人たちの考えをまとめるのが難しかった。)」というコメントもあり、改善の余地についての指摘もあった。

5. 考察

では、教室内でのインターネット動画の視聴を伴う活動の実践、そして活動後のアンケート調査で得た情報を元にした考察に移る。

教室内での動画の視聴とディスカッションへの学生の反応は、前述のように授業内での様子、そしてアンケート調査の結果からもポジティブな態度で受け入れられたことが見受けられる。しかしながら、今後同様のタスクを教室内で実践していく際に問題となる可能性がある点が考えられないということではない。まず、このようなタイプのインターネット動画を扱う場合に大きな課題となるのが対面形式で授業をするという行為自体の意義である。

近年のインターネットの普及、そして YouTube に代表されるストリーミング動画サイトの普及に伴い、外国語学習に限らずあらゆる分野の学習者は膨大な量の学習教材、解説動画、そして娯楽に無料でアクセスすることが可能となった。日本文化学習についてもそれは同様であり、YouTube 上には多岐に渡る分野の日本関連の動画がアップロードされている。そしてそれらの動画に含まれる情報量は一人の教員が知識として保有できるレベルを完全に凌駕しており、ビデオ編集の質についてもプロレベルの物も決して珍しくはない。従って、情報へのアクセスという観点から見ると、学習者は授業を履修して得ることができる情報とは比較にならないほど大量の情報に YouTube を通してアクセスすることができる。また、言語学習についても例えば日本語の過去形、仮定形等の文法項目についての解説は無数の動画がアップロードされており、対面形式の授業と違って視聴者は一度聞いて理解できなかった部分を繰り返し再生することも可能である。このような現状を鑑みる

と、学習者は情報を一方的に受け取ることに限らずには教師による講義を聴講するよりも、オンライン動画を元に情報を得るほうが効率的である可能性も大いに考えられる。

しかしながら、対面形式の授業とオンライン動画の視聴を中心とした学習を比較した場合、大きな差異となり得るのが学習者と教員、そして学習者同士のリアルタイムでの交流である。本稿での報告対象となった動画を題材とした活動においても、動画の視聴からの情報についての意見交換が観察され、場合によっては動画の内容そのものからは離れたトピックについてディスカッションが行われた状況も多数観察された。もちろん非同期のオンライン授業であってもオンライン掲示板等で学習者同士での意見交換は不可能ではないが、現実問題として対面形式のようなアクティブな形での参加を促すには多くの労力が要求される。一例を挙げると履修者にコメントを義務化することも手段の一つとして考えられるが、そのような条件を課した場合でも学習者が一言だけ要件を満たすためだけにコメントすることも考えられる。また、他の学習者のコメントに対しての反応をリプライとしてコメントする場合も、最初にコメントをした人物が掲示板自体を再訪しないことも考えられる。対面形式のディスカッションであればクラスメートの発言に即座に応答することが可能で、反応を求められた場合も事実上「反応しない」という選択肢は与えられないので、ディスカッションへの参加がより高いレベルで促されると考えられる。

そして第二の利点として考えられるのが、視聴するインターネット動画の選択の際の多様性の確保である。インターネット動画サイトを授業の一部として活用する場合、教師にとって大きな課題となるのがどの動画を視聴するかを選ぶ行為である。前述のように、一人の教師が把握することができる情報量は限られており、特に「日本文化」のような大きな枠組みを学習範囲としている授業においては、動画サイトから授業内で視聴する動画を選ぶ際の検索キーワード等はどうしても教師が既に知っているトピックから選びがちであり、内容面での偏りが生じることは避けられない。この問題への対策として、学習者が動画を選択する場合は教師が把握していないトピックについての動画を授業の一部として視聴することが可能となり、学生一人ひとりが自分が対面でのディスカッションで話したいトピックの動画を選ぶことも可能である。そしてディスカッションの際も教師が把握していないトピックについても教室内で議論を交わすことが可能となる。

また、対面形式でのディスカッションを行うことによって可能となるのが学習者を中心とした学習コミュニティの構築である。ビデオの視聴、そしてディスカッションをするという行為を対面形式で共同体験することにより、学習者が自分の興味と共通したトピックに興味を持っている他の学習者と個人レベルで繋がるということが可能となり、学習者同士の教室外での交流も期待できる。オンライン形式、特に非同期オンラインの授業であれば学習者同士の個人レベルの交流は極めて限定されたものになると考えられるが、対面形式であれば授業の開始前、休み時間、授業後の教室移動、帰宅の際の雑談から始まる個人レベルでの交流の発生の可能性が大きく広がる。この対面形式でのコミュニケーションの簡便性はオンライン授業では得ることが困難な要素であり、動画視聴とディスカッションを教室内で対面形式で行うことによって発生する大きな利点であると考えられる。

6. 結論と今後の課題

本稿では、英語圏の大学で英語で行われる日本文化についての授業内での、インターネット上でアクセス可能な動画を用いたアクティビティーについて報告、検証した。授業内

でのアクティビティーの実践、その後のアンケート調査の結果からは、授業内ディスカッションでオンライン動画を使用することは日本文化学習を目的とした活動として有意義であり、学習者コミュニティの形成という観点からも、対面形式でディスカッションをすることは効果的であるという結論に至った。

しかしながら、教室内での動画視聴を伴うアクティビティーについて今後の課題となる点がなかったわけではない。まず第一に考えられるのが、教室内での時間の有効的な活用である。本稿での報告の対象となったビデオディスカッションでは動画の長さは 10 分以内という指定があり、教室内での動画の視聴にかかる時間はそれほど長いものではなかった。しかしながら、20 分超のような長い動画をディスカッションのために扱う場合は、動画の視聴そのものは各自の学生が授業前にオンラインで視聴し、ディスカッション自体は教室内で行ったほうが、授業時間の効率的な利用という点からは望ましいと考えられる。

また、教育の手法としてはオンライン形式と比較して対面形式での動画の視聴とディスカッションに利点が多い場合であっても、教室での対面形式の授業を履修することが困難な学習者が多数存在していることは事実である。そのような対面形式での参加が難しい学習者を対象とする場合は、リアルタイムでのリモート形式でのオンラインディスカッションも可能性の一つとして検討に値すると考えられる。リアルタイムでのオンラインディスカッションは授業外での学習者コミュニティの構築という観点からは対面形式と比較して障壁となる点が多いと予想されるが、動画の内容についてのディスカッションについてはリアルタイムでの交流の利便性を享受できると考えられる。

今現在も進行中の社会全体のデジタル化の影響により、あらゆる分野の学習者がインターネット上でアクセスすることができる情報の量、動画サイトで視聴できる動画の種類と数は今後も上昇を続けることが見込まれる。そのような状況下で大学の授業を履修する意義、そして教室に対面形式で集まって学習することの意義は以前とは大きく変化しつつあると考えられる。教育機関で授業を履修する行為によって学習者が得られる価値の追求は、今後の教室内での教育の実践における課題としたい。

参考文献

飯島淳 (2019) 「YouTube を活用した鑑賞授業の実践に関する考察：「音楽の引用」を可視化する音楽家の系譜をたよりに」 『千葉大学大学院人文公共学府研究プロジェクト報告書』 346, pp.21-30.

加藤伸彦 (2021) 「オンライン授業における聴解活動の一試案 - 日本語中級レベルにおける YouTube ANNnewsCH を用いた実践」 『日本語教育方法研究会誌』 27(1), pp.136-137.

當作靖彦 (2013) 『NIPPON3.0 の処方箋』 講談社

西寛典 (2019) 「インターネット動画を利用した自律的日本語学習の試み: 動画サイトの効率的利用に関して」 『Proceedings of the 27th Central Association of Teachers of Japanese Conference』, pp.142-151.

村上吉文 (2018) 『もう学校も先生もいない!?: SNS で外国語をマスターする《冒険家メソッド》』 ココ出版

横溝紳一郎 (2021) 「外国語教育におけるソーシャルネットワーキングアプローチ」 『西南女学院大学紀要』 25, pp.75-84.

Tohsaku, Y. (2017) New approach to teaching and learning Japanese language in the global age: Social Networking Approach. *Journal CAJLE*, 18, 1-20.

実践報告：音声合成ソフト VOICEVOX によるリスニング教材作成 Creating listening practice with the speech synthesis technology VOICEVOX

丹野幸治
University of Kentucky

1. イントロダクション

近年コンピュータによる自然言語処理の進歩は著しい。よく知られている iPhone の Siri、Amazon の Alexa などの声には音声合成技術が使われているが、その他にも様々な音声合成プログラムが、存在している。日本語教育では、まだあまり活用されていないが、今後日本語教育でも積極的に使用していくことが大切になってくると思われる。VOICEVOX は、無料で使用できるオープンソースの音声合成ソフトである。テキストを入力して、キャラクターを選ぶことで、声を替えて日本語をコンピューターに話させることができる。声の質、イントネーション、スピードなども、細かく調節することができ、現在使用できる音声合成ソフトの中では、もっとも日本語教育に適しているソフトの一つである。この発表では、このソフトの使用方法、使い方の例などを踏まえて、実際にどのように音声ファイルを作って、それを日本語のクラスの中で使っていけるのかを、紹介していく。

2. VOICEVOX とは

VOICEVOX とは、オープンソースのテキスト読み上げソフトウェアである。商用・非商用を問わず、無料で利用がすぐでき、下のウェブサイトでソフトウェアをダウンロードし、Windows、Mac、Linux にインストールすることができる。

<https://VOICEVOX.hiroshiba.jp/>

テキスト読み上ソフトウェアには、無料・有料を含めて、近年非常に多くの物が出てきた。Google や Amazon などの大手の会社から読み上げソフトだけを制作する専門の会社や個人の販売まである。下のリンクに、そのいくつかを挙げたが、現在色々なソフトウェアを使用することが出来る。

Coefont <https://coefont.cloud/>

Narakeet <https://www.narakeet.com/languages/japanese-text-to-speech-jp/>

Readspeaker <https://readspeaker.jp/>

グーグルクラウド <https://cloud.google.com/text-to-speech?hl=ja>

アマゾン <https://aws.amazon.com/jp/polly/>

VOICEVOX は、オープンソースで作られているソフトウェアという点が、他のソフトウェアと大きく違う点である。オープンソースとは、無償でプログラムの内容を一般公開し、そのプログラムに興味がある人たちが、協力して、プログラムを改良していくソフト

トウェア開発様式である。そのため、VOICEVOX は、定期的にソフトウェアが改良され、新しいバージョンが提供されている。2023年8月の時点で、プログラムのソースコードを公開している GITHUB 上で、70人のプログラマーがこのプロジェクトに参加している。

GITHUB VOICEVOX サイト
<https://github.com/VOICEVOX/VOICEVOX>

3. VOICEVOX の利点

3. 1. 手軽さ

無償でソフトウェアを使用できることは、現在市場にある他のプログラムと違う点の一つである。気軽に試してみることが誰でもできるため、基本的な日本語のタイピングさえできれば、学生もこのソフトウェアで、コンピューターに日本語を話させることができ、オリジナルのリスニング学習教材が簡単にできる。教師だけでなく、学習者の自律的学習を支援していく点でも、効果的と考えられる。

3. 2. 豊富なキャラクター

教師が自分の声を録音するのとは違い、テキスト読み上げソフトは、声を変えられるところが利点の一つである。男女の声を使い分けることによって、リスニング教材にバリエーションをつけることができる。VOICEVOX は、2023年8月現在、20以上のキャラクターを選ぶことができ、キャラクターごとに違う声を選択できる。キャラクターによっては、感情の違いを声に表すことができる。他のテキスト読み上げソフトには、これほどに、声にバリエーションはなく、VOICEVOX のメリットの一つと言える。学習者を色々な声に慣らすという観点からも、声の種類が多い VOICEVOX は、他の音声合成プログラムよりも、日本語教育に適していると考えられる。

ここで、一つのキャラクターの声をさらに細かく設定することについて、「四国めたん」というキャラクターの例で簡単に説明したいと思う。下の画面（図1）でわかるように、このキャラクターは、VOICEVOX が提供するキャラクターの一人で、このキャラクターには、感情に合わせた話し方を設定できる。「ノーマル」「あまあま」「ツンツン」「セクシー」「ささやき」「ヒソヒソ」の6つのオプションがある。このうちの一つを選んで、テキストを与えると、それを読み上げてくれる。声の切り替えは、一行ごとにできる。



図 1

一つの会話には、何人ものキャラクターを好きなだけ登場させることができる。テキストを一度入力してしまえば、マウスでワンクリックして、キャラクターを変えられる。テキストの入力は、行ごとに直接入力ができるが、コピー&ペーストで、テキスト全部を一括して貼り付けることもできる。テキスト全体をまとめて一つのファイルに保存することもできるし、一行ごとに、ファイルにすることもできる。保存できるファイル形式は WAV ファイルだけであるが、オンラインサイトや音声エディターなどを利用すれば、簡単に MP3 に変えることができる。

3. 3. 音声の調整

VOICEVOX のもう一つの利点は、音声の微調整ができることである。他の読み上げソフトは、微調整機能がないため、プログラムが間違えた読み方をした時に直すことができないことが多々ある。日本語教育で利用する時に、この問題は大きな問題で、読み上げソフトがまだ簡単に言語のクラスで利用できない理由の一つであると言える。VOICEVOX は、間違った発音も、直すことができ、また、イントネーションも、微調整をすることができる。モーラごとに、音の高さ、長さを変えることができ、また、一つのモーラ内で、母音と子音の音質を独立して調節することも可能である。モーラごとの調節意外にも、行ごとに、声の高さとスピードもかえることも可能である。実際に利用する際には、微調整にかけられる時間が限られているため、そこまで微調整をすることはないと思われるが、気になる音を変えられる機能は、時として、とても役に立つ。

4. 音声合成ソフトウェアの強み

VOICEVOX では、従来教師の声を録音して作成してきたようなリスニング教材を手軽に作れるだけでなく、今までには出来なかった教材を作れる利点もある。VOICEVOX では、会話を録音して、ダイアログ練習や、聞き取り練習を作ることができるが、自分の声を録音する時とは違い、他に日本語を話す人がいなくても、多人数の会話を作ることができる。色々なキャラクターを使えば、10人以上一つの会話に入れることも可能で、従来とは違うタイプの会話を作ることができる。

小説、ニュース、ブログなど、長い文章を自分で読んで録音するには、長い時間が必要だが、VOICEVOX は、テキストがデジタル化されていれば、比較的簡単に音声ファイルをつくることができる。学生自身に音声ファイルの作り方を教えれば、自主学習の手助けにもなる。作ったファイルは、携帯などに入れて、聞くこともできれば、他の学生とシェアすることもできるので、リスニングが足りない学習者には、有用性が高い。

自分の声を録音する場合は、読み間違えや、録音時の外からの騒音などで、録音をやり直さなければいけないことが、よくある。テキスト読み上げソフトは、毎回同じように読んでくれるため、録音時のアクシデントで、やり直さなければいけなくなることはない。また作成される音源ファイルには、雑音がいっさい入らないため、とてもクリアな会話をつくることができる。一度ファイルを作ってしまうと、簡単にスピードや、声の高さ、声の大きさを調節することも可能だ。声のスピードや、音量を一定に保つことによって、学生が再生する時に、音量の調整をする必要がなくなる。また、暗記カードや携帯などに、音声ファイルをアップロードして使う場合も、音量が一定であることで、利便性上がる。

もう一つの強みは、声を聞くという単純な行為が、とても楽しい活動だということを気づかせてくれる。映画や音楽を聞くのと同じように、キャラクターの話す声を聞くことは、それだけで、面白いと感ずることがある。同じ内容でも、話すキャラクターの声が魅力的だと、学習者にはリスニングというアクティビティーが楽しいと感ずることができる。単純な繰り返しでも、声が違うだけで、かなり違った印象を与えることもある。VOICEVOX は、同じキャラクターでも、おこった調子は、あまえている口調で話させたり、ささやかせたりすることもできる。普段とは違った話し方を聞かせることで、単調になりがちがリスニングアクティビティーに変化をつけることもできる。

5. VOICEVOX を使った教材の開発例

2022—23年の秋学期と春学期に、ケンタッキー大学の1年生と2年生の日本語のクラスで、単語小テストを VOICEVOX で作成して、実施した。従来の単語小テストは、学生は書いてある言葉を見て、該当する意味を書くなど、文字を読んで解答するものであったが、今回は VOICEVOX による音声を聞いて、それに該当する言葉を選ぶという小テストを作った。小テストは、オンラインでできるウェブサイトをつくり、それを通して、授業時間外に学生は、そのウェブサイトに行きテストを受けた。毎日実施され、一回に15—20問の設問があり、一つの問題に学生は5—7秒で答えた。一回のテストは2分ほどで終わり、学生は何度でも好きなだけ受けることができた。一番良かった結果は、オンラインに自動的に記録され、それが小テストの成績になった。

VOICEVOX で、単語を録音をした主な理由は、録音の質と音声の大きさが、全てのファイルで一定になるという点である。テストの間、音声ファイルはランダムに選ばれ、再生されたが、一つ一つのファイルの音声のスピードや音量が異なると、学生には負担になると考え、VOICEVOX で均一的に音声ファイルを作成した。学生の反応としては、授業時間外にオンラインで好きな時に好きなだけ繰り返して行えるというところが良かったという学生が多かった。単語が一文字だけの短い言葉の場合は、音声の微調整をしないといけなかったが、文字が長くなればなるほど、タイプするだけで、調節を必要とせずに、音声ファイルを簡単につくることができた。例えば、「絵」という言葉は、短すぎるために、微調整を必要としたが、「図書館」ということばは、そのまま、微調整をせず、VOICEVOX が作った音を利用できた。

6. 結論

音声合成ソフトを利用したリスニング教材の開発は日本語教育の現場ではあまり行われていないが、オープンソース・ソフトウェアの VOICEVOX は、手軽に利用することができるツールの一つである。キャラクターの豊かさや、音の微調整機能などは、日本語教育には適しており、教師自身の声による録音だけでは出来ないこともこのソフトを使うことで可能になることが分かった。また、同じ録音でも、キャラクターの声が変わるだけで、リスニングの練習が楽しいと思うこともあった。

新しいソフトを使用することは、ハードルが高いと思われがちだが、実際に使ってみると、意外に利用できることや、簡単ということに気が付くことがある。この発表を通して、皆さんに、「使ってみようかな」と思っただけいたら、幸いだと思っています。

Shinobu Watanabe
University of Memphis

要旨

メンフィス大学の日本語初級後期コースで使用する非同期型授業の開発に関して発表する。教材として、*Genki I: An Integrated Course in Elementary Japanese* (Banno et al., 1999; Banno et al., 2011, 2020) の第 8 章から第 12 章を使用した。非同期型コース最大の特徴は、指導と学習がリアルタイムで行われないことであり、その利点として Çelik らは学習者が教室で感じる様々なストレスの軽減、学習時間の柔軟性をあげている (Çelik et al., 2022)。また、外国語学習者の不安や恐怖感から起こる悪影響を軽減していると説明している (Poza, 2011)。反対に、教師や学習者間とのリアルタイムのやり取りが少ないと、口頭練習の困難さや、すぐにフィードバックが得られず、学習意欲が低下する可能性という欠点についても過去の研究において指摘している (Rigo & Mikuš, 2021)。本発表では利点と欠点を理解した上で、Canvas (Web ベースの学習管理システム) を使用したコースがどのように構築されたか、読み書き、スピーキング、並びに学生と教師間、学習者間のコミュニケーションの実施方法について説明する。非同期型コースは、学生の自己規律に大きく依存する為、学生にチャプター終了時とコース終了時にアンケートに回答させることで、常に自己の学習の内省を促した。アンケート結果はコース開発の改善に利用した。

1. 非同期型コース開発の経緯

遠隔教育の通信手段は多くは郵送や電話が一般的であったが、1990 年代のインターネットが世界的に普及された事によって、教育現場にもオンラインの活用が急速に進められた (Furukawa, 2020)。さらに、2020 年のコロナウイルス感染防止対策として、世界中の学校機関が遠隔授業に切り替える事態となり、米国教育統計センターによると、2020 年、アメリカの大学 (学部課程) における 84 % が対面授業からオンラインへ切り替えたと報告されている (Cameron et al., 2021)。学習管理システムを活用した授業コンテンツ、試験や課題の管理の他、同時接続が可能なオンラインアプリケーション (例えば、Zoom、Dicord、Skype、Google Meet、Teams など) を介し講義、ディスカッション、面談等を画面上ではあっても教員と学習者の一同が直接顔を合わせる同期型授業も多く取り入れられた。その実践報告や研究報告が多く発表され、その中で、同期型や非同期型と呼ばれているオンライン授業の利点や欠点が明らかとなってきた。

Zoom を用いた同期型は、対面式と類似した講義やクラス状況をオンライン上で繰り広げることができ、学習者を孤独から守る事でモチベーションの継続を助けたり、通常の対面式に似た学習形態を維持することが出来る。特に言語学習のコースにおいて発音や会話などの機会が奪われる事が大きな欠点となるコースにおいて、同期型の利点は大きなものであった。その反面、画面を見続けなければならないので、集中力の継続の困難さや、自宅学習なので、自己規律を保つのが難しく、学習するモチベーションの継続の困難さが欠点として挙げられている (Rigo & Mikuš, 2021)、また、授業時間が延長に陥りやすかったり、接続が不安定であったりなど学習者のストレス要因が含まれていたり、クラスハッキングなどセキュリティに関する新たな問題点が浮かび上がっている。

ていると示唆していた(Lowenthal et al, 2020)。同じ用に非同期型の学習も、それらによく似た利点と欠点が挙げられている。例えば、オンライン学習の利点である、学習時間や場所の融通が利く事は、さらに学校の規律や不登校、いじめ、パワハラなど学校で起こりうる問題に関わらなくていい利点に繋がる。それら利点に反し、クラスメートとのグループワークやコミュニケーションが取りづらくなる。また、教員との連絡手段や情報交換が学習管理システム上やメール、チャットなどオンラインとなるので、時間を気にせず伝達事項や質問事項を送信・掲載しておくことができる。メールが最も多く使用されるの伝達手段なので、教員一人が複数の学習者の個々の質問事項に返信しなければならない状況は、教員の負担が大きくなる欠点に繋がる。オンラインクイズの自動採点機能を活用すれば、教師の負担を軽減できるが、自宅で受けられる試験では教科書やインターネットなど資料を見ながら受けられるので、従来とは違う評価基準が必要不可欠となる(Rigo & Mikuš, 2021)。など、オンライン学習の利点と欠点は複雑に絡んで存在している事が理解できる。そこで、2021年春より、それらの文献から得た利点を出来るだけ残し、欠点を何らかの方法で補えるコース作りの開発へと取り組み始めた。何よりも、世界中の学生や教員がコロナ渦におけるオンライン学習を経験した事で、その価値や重要性を理解し、オンライン教育の急速な発展がコロナ後の教育に課せられた課題であったのも(Hayashi, 2021)、日本語言語の非同期型コース開発への一歩を踏み出す大きなきっかけであった。

2. 背景となる教育理論

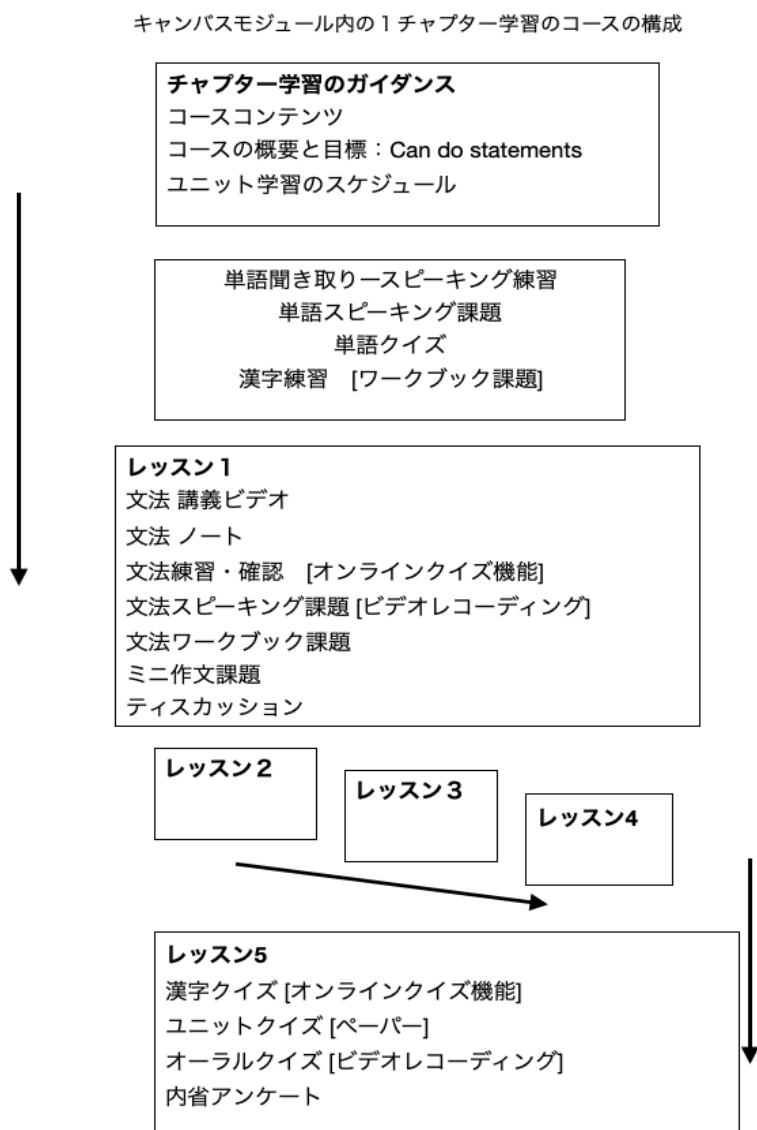
非同期型コース開講の経緯でも述べた通り、オンライン学習特有の利点と欠点があり、それらは不可分の関係にあるようだが、確かなのは学習者はコースに沿って自分で学習を進めていかなければならなので、学習者の自律的学習をいかに促していけるかが重要な要因となることは間違いなさそうである。そこで、経験学習理論 (Kolb,1984)を取り入れ、内省活動を通じて、継続的に経験を好転させていける事で自律的学習を促した。経験学習は、「具体的経験」「内省」「概念化・抽象化」「能動的実験」の四つのステップを1周のサイクルとし、そのプロセスを繰り返しながら学習が行われると提唱されている。最初のステップは「具体的経験」と呼ばれている。それは、最初の経験であり、その具体的経験の成功点や反省点を分析する「内省」がステップ2、内省の結果、次にその反省点をいかに今後様々な経験に取り入れることで、成功体験に繋がられるかを考えるのが「概念化・抽象化」と呼ばれるステップ3、最後のステップ4は、ステップ3で概念化された新たな取り組みを実際に取り入れた経験で、「能動的実験」と呼ばれている。

また、コロナ渦のオンライン教育での経験からオンライン学習者とのコミュニケーションラインの確保は、学習者を孤立させず情報交換が迅速であり、オンライン上でも日本語学習者との交流を促進させることで、日本語学習コミュニティの構築や仲間作りに有効であると見受けられ、その結果、学習継続を促すのに効果的であったため(Watanabe, 2021)、コミュニケーションの補填ツールとしてフリーオンラインアプリケーション Discord を使用し Lave and Wenger (1991) の提唱する状況的学習論に基づくオンラインツールを介した学習コミュニティの構築も継続して試みた。

3. 実際のコース開発

本コースは、教材として、Genki I: An Integrated Course in Elementary Japanese (Banno et al., 1999; Banno et al., 2011, 2020) の第 8 章から第 12 章を使用した。日本語学習 2 年目の後期のコースとして開発された。オンラインコースの最大の特徴は、学習者が自由に学習時間を選択できるところにある反面、自律的学習の困難さも問題点一つとしてあげられている (Celik et al, 2022)。そこで、チャプター毎に課題の提出期日を設定する事で、学習者が一度に多くの課題を作業の様に済ませる事を防ぎつつ継続的にコースの課題に取り組ませた。コースは Canvas のモジュール内にチャプター内の日本語学習を順序立てて組み込ませた (図版 1 参照)。

図版



図版 1. キャンバスモジュール内の 1 つのチャプター学習の構成図。本文中の「実際のコース開発」に文章で説明された図版。

学習の流れは、"単語の聞き取りと発声ー単語スピーキング課題ー漢字学習ー漢字ワークブック課題ー文法1のビデオ講義の聴講ー文法1のまとめを読むー文法1の練習や文法の1の練習オンラインクイズー文法1のスピーキング課題ー文法1のワークブック課題"が一般的な本コースの流れだが、学習する文法によっては、作文が組み込まれている。レッスン1からレッスン4の間に、4から6の異なる文法を学習し、レッスン5はチャプタークイズで、レッスン1からレッスン4で学習した漢クイズ、単語クイズ、チャプタークイズ（書くクイズ）、オーラルクイズ（話すクイズ）の四つのクイズから構成されている。また、チャプタークイズ終了後は、そのチャプターの学習終了を知らせるページを設けてあり、教員からのメッセージや学習者の内省活動を促す質問やコースについての質問を記入できるスペースが設けられている。オーラルクイズのトピックは、重要な文法の学習が終了した時に、アナウンスされるので、学習者はレッスン5に到達する前に、準備に取り組む事ができる。また、オンラインであっても学習者間のコミュニケーションを促すために Discord 上のディスカッションも課題のひとつとして組み込まれている。コースの中に、ディスカッションのリマインダーを入れておく事で、忘れがちな小さな課題も学習者に取り組むきっかけを与える。何よりも、非同期型コースでありながら、クラスメートや同じコースを大学で受講している学習者や、他のレベルの日本語学習者とのコミュニケーションツールがある事を思い出させる。その為にも、教員が毎週投稿することで、教員もコミュニティーメンバーの一員となりつつ、コース内のコミュニティーの管理もできる。

4.1 アンケート1：チャプター毎の内省を促す質問

学習者は、学期を通してチャプター学習終了毎に学習経過について2種類の質問に答える。一種類目の質問は、コースコンテンツや試験時間などコース自体に不備や不明瞭な点が無かったかを確認する質問である。教員はコースの中の学習を阻害する要因の有無を確認することが出来る。そして、学習者の意見を聞きながら随時以降のコースの調整を行ったり、学習者の要望を取り入れたりする事ができる。聞き入れられない要望の場合は、論理的理由を述べ学習者に理解してもらう。すなわち、学習者と指導者のコミュニケーションとしても、またコース開発や発展の重要な糸口ともなる。以下に事例を使って説明します。[質問例] Please comment on how you feel about this online class so far. Is there anything I can do to improve this class? I will try to implement your suggestions for the upcoming modules. [日本語訳]ここまでのコースはどうでしたか？役立つ意見は、次にチャプター学習のコースの設定や採点に取り入れるつもりですので、このコースと皆さんの学習成果を上げる為に何か私にできる事があれば、教えてください。[学習者からの回答例]"練習問題の成績付の設定が「平均」だと何度も同じ問題を受けなければならないし、他のクラスでは最大値が最終成績として残る設定も多くあるので、そちらの設定の方がいいのではないか"との意見を受けた。そこで、教員からの学生に対する返答として「練習問題の成績付けが平均設定の理由は、文法や語彙、漢字を重複的に学習する事で学習成果を高められる事を目的として作られた設定である事を説明し、何度も受けたくないならば初回に受ける前に十分に学習してから受ける事を勧め、また練習問題は試験とは違い学期を通していくつもあるので、すべての練習問題に良い点を取らずとも最終成績に大きな影響が出ない事を学習者全体にアナウンスをした。また、同じよ

うな平均設定が問題に上がっているケースでも、自動採点機能が句読点（“、”や”。”）を不正解と認識し初回に受けた点数が低く平均を上げるのに必要以上に時間を要する場合は、教員が手動で採点し直すので遠慮なく連絡するように伝えるなど、課題作りの背景にある論理的説明や練習問題がターゲットとしている部分以外のミスによる失点の場合は随時対処する旨を伝えるなど、譲歩できる所とできない所を含めた返信をするように努めた。

二種類目の質問は、学習者の内省を促す質問が与えられ、その質問に答えながら学習者は今終わったばかりのチャプターの学習を振り返り、その結果を生かし次のチャプターを学習するにあたっての学習プランを再構築する事ができる。以下に事例を使って説明します。[質問例] **Reflect on your performance this chapter. Is there anything that you could do better? As a student, what changes will you make in future chapter?** [日本語訳] このチャプター学習について、振り返ってください（自分の学習態度・ペース・良かった点・悪かった点など）。次のチャプターを学習する際、どうすればより良くなると思いますか？何か、学習成果や成績が上がる為に変更すべき点はどこですか？[学習者からの回答例] 特に問題なくこのチャプターが終わったと思う。でも、今朝まで、今夜がチャプター学習の練習問題、宿題、クイズなどすべての締切りだと気が付いていなかった。すでにコースワークを進めていたので、無事終了することができたが、今後はコースの課題・宿題・試験などの期日をしっかりと把握しておくつもりですと書かれていた。この回答から、内省は学習者の自律的学習能力を高め、試行錯誤しながら学習プランを見出す能動的活動でることが表されていると思われる。学習者が大学生なので余程間違った考えを示していない限りは返答を控え個人の体験学習を見守ったが、学習者の回答の中に不安などが原因でモチベーションが落ちている内容が含まれている場合は、励ましを与えながら現状から脱却できるようなアドバイスを与えるスクヤフオールディングを行った。以下に事例を使って説明します。[学習者からの回答例] このコースは学習ペースがはやく課題も多いのでついていけるか心配しています。[スクヤフオールディングの例] このような回答を1つ目のチャプター終了時に数名が回答していたので、これから残りの3チャプターと期末試験に向けて、もう一度学習意欲や学習計画の立て直しが出来るように、最初のチャプターのみ提出期日を二つ目にチャプター終了時まで延期する事をコース全体に伝えた。それにより、学習者に学期が始まった時に立てた学習計画を再構築させ、過去の学習のペース配分を間違えた事で受けた失点を回復するチャンスを与えた。学習者がコースについていけているか否かは、成績によって判断しているので、提出しきれなかった課題の失点を回復できる事は、学習者の不安を解消しつつモチベーションを高めると考えた。

4.2 アンケート2：コース終了時のコースに関する質問

期末試験終了後、学習者に任意で10問のコースに関するアンケートを実施した（付録B参照）。20名が回答したアンケート結果を元に、コースの利点と欠点を明確に捉えることで、学生目線の非同期型コースの開発へと結びつける事ができた。質問1の非同期コースの履修歴は、過去に1コース取った事がある学生が7名と一番多く、2コースと3コースは3名、4コースは2名、以下1名ずつが、5、6、9、15、そし

て16コースであった。即ち、ほとんどの学習者が非同期コースは初心者ではあるが、一度も取った事が無い学生はいなかったのも、他のコースとの比較からこの回答を捉える事ができる。

質問2は、コースの意外性についての質問で、0が意外性が低く7が高い評価スケール0-7でえる質問では、6名が意外性0、4名が1、3名が2、2名が4、3名が5、1名が6で、0名が7と答えた。意外性が0や1と低く回答した学生の理由は、「一つ前のコースを同じく非同期でとったので」や「他のオンラインコースと類似していたので」などであった事から、例えどの非同期コースであっても、過去の経験が学習者にとってオンライン学習をスムーズに受け入れる事が分かった。意外性2と回答した、少し意外性を感じた学習者は「他のオンラインコースよりも良かったから」や「前のオンラインコースは課題が少なかったから、予想していたよりも課題が多かった」と答え、またより高く意外性があったと4と答えた者は「課題が多かった事から、想像以上に多く学べた。日本語も上達したと思う」など意外性を利点として捉える学習者が多くいた。6と最も高いスケールをつけた学習者は、「課題の多さ」と答えていた。その事から、今回作成したコースは、他の非同期コースと類似しているので学習者にとって、スムーズな履修を可能とさせるコースであると考えられる。また、コースの課題が他のコースより多い事が分かるが、その部分を利点と考える学習者もいる事が分かった。課題の数が多い事は、学習者を定期的に教材に向かわせる理由でもあったが、一つ一つの課題の量や難易度を下げるなど、考慮していく必要があるようである。

質問3と質問6では、コースの長所と好きなところを聞く事によって、コースの肯定的な部分を示した。最も多かった意見は、8名が「先生のフィードバック」6名が「講義のビデオや文法ノート」5名が「自分のペースで学習できる」5名が「課題の多様なフォーム」4名が「コースがよく整理されている」と答えた。履修者は私の講義ビデオを見て、私は生徒の課題提出のビデオを見ているので、お互いに顔と名前が一致している中で、ディスコードでの会話、レッスン毎の内省の返信など、直接会って取るコミュニケーションほどの即時性は無くても、情報の交換や会話、受け入れられる学生のアイデアをコースに取り組むなど、質の良いコミュニケーションが持てた事がフィードバックの良さと表されたと考える。全ての講義ビデオには英語の字幕をつける事が義務付けされていた。それは、聴覚障害のある学生でも履修できるコースを作る事が目的であったが、学習者全体にとって、講義ビデオも文法ノートも文法の理解を早める効果があったようである。提出期日が決まっていて、課題の多いコースであったにも関わらず、オンライン学習の最大の利点である自分のペースで学習できる事が失われていなかった事を知る事が出来た。上記の「実際のコース開発」に記されている図版1は、レッスン1の流れが描かれているが、そのまま同じ流れがレッスン4まで繰り返されるので、一貫した流れを持つ事が整理されたコースだと感じさせたと思われる。様々なフォームとは、例えば、質問を読んで、その画面上で、オンライン送信の機能の一つ「テキスト入力」を使い答えをその場で入力する課題、ビデオの録画を要する課題、用紙をダウンロードして、手書きで答える課題、音声聞いて絵を描く課題、ビデオを見る課題、クイズセクションの様々な機能を使った練習問題などである。学生を飽きさせない目的で多様なフォームを使用したのが、制作時は、混乱を招く可能性も念頭にあった。結果的には、楽しめる材料となった様である。

コースの最も肯定的な部分として、「先生のフィードバック」と同じ人数の8名が「ディスコードのディスカッション」と答えたが、コースの短所、嫌いな所、すなわち学習者が否定的に感じたコースの部分がわかる質問4と質問7でも、最も多い意見として6名が答えた。これに関しては、現段階では、他者とのコミュニケーションに抵抗があると言うよりも、ディスコードという SNS のアプリケーションの使用を受け入れ難いと感じる学生がいるのでは無いかと考える。その理由は、質問8で、ディスコードを使ってクラスメートと会話できたと答えたのが、85%いた事から、多くの学習者が、非同期コースでもクラスメートとのコミュニケーションは取れていたものの、質問4と質問7のコースの否定的部分で「クラスメートとの実際の会話が無い事」や「日本人との会話がない事」との意見があり、また、質問9で、75%の学生が非同期コースでもクラスメートとの会話やコミュニケーションは重要であると答えている事から、現在の非同期コース履修者は、非同期コースでも対面授業で得られる様な会話やコミュニケーションを望んでいる可能性がお大いにある事が分かったからである。

5. 反省点とまとめ

今後の非同期型コースの発展のためには、非同期型だからといって他のクラスメートと遮断された環境で、個人個人が学習を進めるだけではなく、学習者間や日本人とのコミュニケーションや会話なども求められている様である。実際には、非同期コースの特性から、コース中では対面での会話を課題としては入れられないとしても、現在のコースで行われていたビデオ録画を介したクラスメートや教員との会話に加え、対面状況での会話の特性である即時性を取り入れたいなら、2022年に OpenAI からリリースされた ChatGPT などを用いた AI との会話を課題に取り入れる事も可能であると考え。しかし、今回 Discord というアプリケーションを使った会話や情報の収集・伝達に肯定的と感じた学生と否定的と感じた学生が両極端に存在する事から、現段階では、会話の即時性を求めるのであれば、非同期コース履修者も対面コース履修者と同様に教室外での日本語学習コミュニティでの仲間作り、地域や大学内に存在する日本コミュニティや文化活動への参加を促し、学習者自身がコミュニティの一員となることで、対面で会話する機会の増加や、それに伴い個人の日本語の上達やモチベーションの向上、更には日本語学習者で作られた日本語学習者コミュニティの発展に繋がると考える。コロナ禍より学習者間や教員との会話の補填として使用してきた Discord でのコミュニケーションであるが、それが本コースの短所となった理由の早急な究明が必要である。

質問2の意外性の回答ではコースが他のコースと類似している理由から意外性は低い回答を多く集めた反面、質問4と7のコースの短所で「コース全般の設定が前回取ったコースと違うので、新たに慣れる必要があった」という意見が多数あった。現段階では、各々が試行錯誤で非同期コースを作成してきたが、将来的に専攻や副専攻など非同期のコースを増やしていく際には、日本語プログラム内の非同期コースに一貫したフォームがあれば、学習者にとって学習しやすい環境になと思われる。

オンラインの学習環境では、試験や評価に関する問題点が多く指摘されてきた。例えば、同期型の学習環境で受ける試験時のカンニング防止対策としてカメラ機能のついたコンピュータの前で Zoom を開き教員の管理下の元受けるなど対策が考えられてい

る(Lowenthal et al, 2020)。しかし、非同期型では、それも不可能である。すなわち、オンラインでも学習したいと考える学習者の根底にある学習意欲を掻き立て、日本語能力を高め、学習者自身の自立学習能力や自己評価能力が向上するコース作りや評価法を見出す事が、今後のオンライン教育の大きな課題となるだろう。

参考文献

- Cameron, M., Lacy, T. A., Siegel, P., Wu, J., Wilson, A., Johnson, R., ... & Wine, J. (2021). 2019-20 National Postsecondary Student Aid Study (NPSAS: 20): First Look at the Impact of the Coronavirus (COVID-19) Pandemic on Undergraduate Student Enrollment, Housing, and Finances (Preliminary Data). NCES 2021-456. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2021/2021456.pdf>
- Celik, B., Bilgin, R., & Yildiz, Y. (2022). The views of instructors in foreign language teaching with distance education model during the Covid 19 pandemic process: A study at Tishk International University in Erbil, Iraq. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 9(1), 148-176. <http://eprints.tiu.edu.iq/934/1/ijsses.v9i1p148.pdf>
- Furukawa, M. (2020, July). オンライン授業の歴史と現状新たな学びのかたちを拓く. *NII Today*, 88, 16-17. <https://www.nii.ac.jp/today/88/6.html>
- Hayashi. K. (2021) アフターコロナの教育のあり方を探る. 自治体国際化フォーラム, 381, p1-14. https://www.clair.or.jp/j/forum/forum/pdf_381/04_sp.pdf
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kushiya, H., & Miuta, Y. (2021). Microsoft Forms を利用したオンラインテストの将来性について-その方法と有用性, 課題について. 千葉経済論叢 = *CHIBA KEIZAI RONSO*, 64, 33-45.
file:///Users/shinobuwatanabe/Downloads/chibakeizaironso64_04.pdf
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lowenthal, P., Borup, J., West, R., & Archambault, L. (2020). Thinking beyond Zoom: Using asynchronous video to maintain connection and engagement during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 383-391. file:///Users/shinobuwatanabe/Downloads/paper_216192.pdf
- Rigo, F., & Mikuš, J. (2021). Asynchronous and synchronous distance learning of English as a foreign language. *Media Literacy and Academic Research*, 4(1), 89-106.
- Takase, A. (2020, June 15). 新型コロナウイルスへの大学の対応(1)オンライン講義への切り替え. Taisho University. https://chikouken.org/report/report_cat02/10843/
- Watanabe. S. (2021). Communication and community building using Discord. In K. Ueda (Ed.), *Proceeding of the 35th Annual Conference of the Southeastern Association of Teachers of Japanese*(pp. 191-205). Raleigh, NC: North Carolina State University. https://drive.google.com/file/d/1EC89dR2o6n-mpSgbTVf-KtdwIpx_k22d/view

付録 A

コース終了時に配布されたコースに関するアンケート

10 Questions:

Question 1: Have you ever taken an asynchronous online course? Please tell me the number of courses that you have taken before this JAPN1020 M50 course.

I have taken [#] asynchronous online course(s) prior to JAPN1020 M50.

Question 2: Did JAPN 1020 M50 meet your expectations? Give a rating from 0 (No difference/exactly what you expected) to 7 (Completely different from what you expected). How did it differ or not differ from your expectations?

[Choose rating 0-1-2-3-4-5-6-7]

Question 3: What were the strengths of JAPN 1020 M50?

Question 4: What were the weaknesses of JAPN 1020 M50?

Question 5: What aspects of JAPN 1020 M50 need changing or improving?

Question 6: What did you like about JAPN 1020 M50?

Question 7: What did you dislike about JAPN 1020 M50?

Question 8: Were you able to talk to your classmates through Discord?

[YES or NO]

Question 9: Do you personally think that it is important to communicate with classmates in an asynchronous online course (YES or NO)? What is your reasoning behind your reply?

[YES or NO]

Question 10: Reflect on your performance this semester. Is there anything that you could do better? As a student, what changes will you make in future semesters? Any last comments about this course?

How to Make Examples to Foster Learners' Generalizable Skills

Etsuyo Yuasa

The Ohio State University

1. Introduction

Following the Performed Culture Approach to language pedagogy (Walker and Noda 2000), there are two types of Japanese language courses at The Ohio State University: ACT classes, in which we engage learners in contextualized communicative activities, and FACT classes, which focus on the development of grammatical and cultural knowledge (Christensen and Noda 2002; Christensen and Warnick 2006). As we trained graduate students to become good teachers in ACT and FACT classes, some areas where they need clear guidance emerged. How to make examples is one of them. To help new teachers develop the skills needed to make good examples in a systematic way, this paper examines the importance of examples and the conditions for making good examples. The organization of this paper is as follows: In Section 2, I will discuss why examples are important in relation to the functions they serve in teaching and learning. In Section 3, I will examine the conditions for good examples. In Section 4, I will apply the conditions mentioned in Section 3 to the introduction of the Japanese location particle *ni* and illustrate how the conditions may be applied to Japanese grammar instruction.

2. Why examples?

According to Bills et al. (2006), examples are “anything used as raw material for generalising, including intuiting relationships and inductive reasoning; illustrating concepts and principles; indicating a larger class; motivating; exposing possible variation and change, etc.” (127). The fundamental importance of examples is due to the fact that most of the knowledge in our long-term memory comes from observing what others do (Sweller 2006). Examples are a great tool for simulating this process of learning from others (Kyun et al. 2013). In foreign-language classrooms, examples are important because what is presented and practiced in language classrooms is not abstract concepts, but actual examples of authentic communication. Thus, explicating factors that affect the use and creation of examples should be helpful for teacher training.

Examples serve several functions in teaching and learning. First, examples are crucial to the development of learners' ability to generalize (Zazkis et al. 2008). Bills et al. (2006) claim that showing similarities and differences in examples and gradually presenting more complex examples leads to generalized knowledge. Furthermore, if examples are constructed properly, they will not only illuminate underlying patterns, but also help learners avoid forming inappropriate generalizations. Zazkis and Chernoff (2006) label such examples as pivotal examples. Leinhardt et al. (1990) say well-constructed examples allow instructors to teach, explain, and communicate new concepts effectively (6).

Second, examples are important for novice learners at their initial phase of learning (Atkinson et al. 2000; Kyun et al. 2013; Reiman and Schult 1996; Sweller 2006). Reimann and Schult (1996) claim that examples are helpful for novice learners with the following three problems. First, examples allow novice learners to overcome what they call the interpretation problem: Some new concepts can be difficult for novice learners to grasp. Concrete examples can facilitate the understanding of such concepts more easily. Second, examples allow novice learners to avoid the control problem: Real problems can contain lots of extraneous information. Carefully selected examples limit the scope of the problem and make learning manageable for novice

learners. Third, good examples make it clear which part of the problem can be generalized and which part is unique to the specific instance. This is called the generalization problem.

3. Conditions for good examples

In this section, I will examine what makes an example a good example.

3.1. Transparency

Bills et al. (2006) claim that the most important consideration in dealing with examples is that the patterns the teacher sees in the example are indeed *transparent to learners*. Because learners may not see what teachers see, teachers need to be mindful of the possibility of misinterpretation and make every effort to present examples that demonstrate the point that they are trying to make.

3.2. Multiple examples and variations

To develop generalizable knowledge, Reed and Bolstad (1991) claim that one example is not enough. Atkinson et al. (2000) say that “‘at least add a second example’ appears to be a basic rule for worked-examples instructional design” (202). Multiple examples should be presented to learners, incorporating variations in a few aspects, so that they see the target pattern and variations clearly (Marton and Booth 1997; Bills et al. 2006). As Atkinson et al. (2000) rightly point out, examples with variations are necessary to foster learners’ abilities to see beyond specific examples. At the same time, such examples must be presented so as not to cause cognitive overload.

3.3. Boundaries of concepts

Another important consideration in the presentation of examples is to be mindful of the range of variations associated with the concept. Some examples are more prototypical of the concept than others. However, “it is important to go beyond prototypes using non-typical examples, to push toward and beyond the boundary of what is permitted by the definition, becoming aware of that boundary during the process” (Bills et al. 2006:133). By presenting both prototypical cases, as well as the cases that show the boundary of the concept, teachers will be able to guide learners to apply the concept to new situations with confidence (Mason and Watson 2005).

3.4. Explanation

When examples are presented, showing clearly what the examples are meant to illustrate is useful for learners to group and catalogue the information (Catrambone 1996). Textual explanations enhance learning (Atkinson et al. 2000). Chi et al. (1989) suggest that in order to foster learners’ abilities to generalize from examples, it is important that learners *self-explain* the pattern behind the examples to themselves (i.e., self-explanation effect). Data shows that learners’ self-explanation improves the development of procedural knowledge in well-structured domains, such as mathematics (Atkinson et al. 2003), as well as in ill-structured domains, such as argumentation (Schworm and Renkl 2007). To elicit meaningful self-explanations from learners, Schworm and Renkl (2007) suggest providing appropriate prompts to learners so that they can stay focused while providing self-explanations.

3.5. Problem-solving exercises

Finally, for learners to acquire skills, the presentation of examples needs to be followed by problem-solving exercises. Trafton and Reiser (1993) say that “in order for an example to be most effective ... the knowledge gained from the example must be applied to solving a new problem”

(1022). According to Decker (1980), rehearsing the underlying pattern of given examples with a new problem will allow learners to review what they learned in the example and generalize what they learned to new situations.

To illustrate how to apply these conditions to actual grammar instruction, in the next section, I will show how examples for the Japanese location particle *ni* may be presented.

4. Case study: Location particle *ni* in Japanese

The location particle *ni*, as shown in (1), is introduced to novice Japanese learners as one of the major basic grammar items.

- (1) *Asoko-ni makudonarudo-ga arimasu.*
 over there-NI McDonald's-NOM there.is
 'There's a McDonald's over there.'

Unfortunately, it is also said to be one of the most difficult (Hasunuma 2007; Sakoda 2001; Masuda 2004; Masuda and Labarca 2015). Because good examples are crucial for novice learners, as discussed in Section 2, let us examine how to present examples of this basic grammar item.

4.1 Rules of the location particle *ni*

The summary of the basic rules of the particle *ni* is given in (2).

- (2) Basic rules associated with the location particle *ni*:
- a. The particle *ni* marks the location where something or someone exists.
Asoko-ni makudonarudo-ga arimasu.
 over there-NI McDonald's-NOM there.is
 'There's a McDonald's over there.'
 - b. To mark the location of existence, *arimasu* 'exist' is used for inanimate objects and *imasu* 'exist' is used for animate beings.
Asoko-ni makudonarudo-ga arimasu.
Uchi-ni inu-ga imasu.
 my.house-NI dog-NOM there.is
 'There is a dog at my house.'
 - c. When it is *not* about the location of existence, locations are marked by the location particle *de*.
Tōkyō-de kaimasu.
 Tokyo-DE buy
 '(I) will buy it in Tokyo.'
 - d. Some instances of *arimasu* denote not existence, but occurrence (Alfonso 1966; Nakau and Nishimura 1998). Following the rule in (iii), the *arimasu* that denotes occurrence instead of existence will take the location particle *de*.
Koko-de jiko-ga arimashita.
 Here-DE accident-NOM occurred
 'There was an accident here.'

As discussed in Section 2, if we do not present examples carefully, learners may develop inappropriate generalizations. To provide pivotal examples to prevent learners from forming

inappropriate generalizations, it is useful to know what prevents learners from learning the rules in (2) properly. For example, Sakoda (2001) reports that learners tend to choose *ni* and *de* in accordance with the types of nouns they follow: Learners choose *ni* when it follows locative nouns, such as *naka* ‘inside’ and *mae* ‘front,’ and they choose *de* when the noun refers to the names of buildings or places, such as *shokudō* ‘restaurant’ and *Tōkyō* ‘Tokyo.’ To show that it is not nouns but predicates that determine the choice of location particles, Masuda (2004:211) suggests providing contrastive examples in which the noun stays the same, but the predicates differ, as shown in (3). In (3), a locative noun *shita* ‘under’ is followed by *ni* and *de*. *Ni* and *de* are chosen in (3a) and (3b), respectively, because (3a) has a predicate of existence, but the predicate of (3b), *asonderu* ‘is playing,’ is not about the static existence of a dog.

- (3) a. *Ki-no shita-ni inu-ga iru.*
 tree-GEN under-NI dog-NOM there.is
 ‘There is a dog under the tree.’
 b. *Ki-no shita-de inu-ga asonderu.*
 tree-GEN under-DE dog-NOM playing.is
 ‘A dog is playing under the tree.’

4.2. Examples of the location particle *ni*

With the conditions of good examples discussed in Section 3 and the rules of the location particle *ni* given in Section 4.1, I now turn to how examples of the particle *ni* may be presented.

In (4), explanations and example sentences for *ni* are given. The examples are meant to clearly illustrate what “the particle *ni* marks the location where something or someone exists” means. This is in accordance with the condition of transparency (Sections 3.1). As discussed in Section 3.4 on explanation, these examples should be verbally *explained* and clearly *labeled* as sentences of something’s or someone’s existence.

- (4) The particle *ni* marks the *location where something or someone exists*. Typically, existence is expressed by two verbs in Japanese: *Arimasu* ‘exist’ is used for inanimate objects and *imasu* ‘exist’ is used for animate beings. The important characteristic that separates *ni* from other particles is whether the noun marked by *ni* is the location of something’s or someone’s static existence or not.
- a. *Tōkyō-ni arimasu.*
 Tokyo-NI there.is
 ‘It’s in Tokyo.’
 b. *Ushiro-ni arimasen ka?*
 back-NI there.is Q
 ‘Isn’t it in back?’
 c. *Uchi-ni imashita.*
 home-NI there.was
 ‘I was at home.’
 d. *Koko-ni makudonarudo-ga arimasu ne.*
 here-NI McDonald’s-NOM there.is SFP
 ‘There’s a McDonald’s here.’
 e. *Asoko-ni-mo arimasu yo.*
 over.there-NI-also there.is SFP
 ‘There’s one over there, too.’

- f. *Michi-no mukō-ni neko-ga imasu yo.*
 street-GEN over.there-NI cat-NOM there.is SFP
 ‘There is a cat across the street.’
- g. *Jā, san-ji-ni toshokan-ni imasu ne.*
 then 3:00-at library-NI there.is SFP
 ‘Then, I will be at the library at 3:00.’

As discussed in Section 3.2, the concept of the location of existence is illustrated by multiple examples. To have novice learners see beyond superficial differences, these sentences are slightly different from each other, and they gradually become more complex. For example, the sentence in (4e) is more complex than all the sentences above it, because the location particle is followed by the particle *mo* ‘also’ in (4e).

- (4) ...
- d. *Koko-ni makudonarudo-ga arimasu ne.*
 here-NI McDonald’s-NOM there.is SFP
 ‘There’s a McDonald’s here.’
- e. *Asoko-ni-mo arimasu yo.*
 over.there-NI-also there.is SFP
 ‘There’s one over there, too.’

The sentence in (4f) is more complex than the sentences in (4a) through (4e), because the noun phrase preceding *ni* in (4f) has the Noun+*no*+Noun structure.

- (4) ...
- e. *Asoko-ni-mo arimasu yo.*
 over.there-NI-also there.is SFP
 ‘There’s one over there, too.’
- f. *Michi-no mukō-ni neko-ga imasu yo.*
 street-GEN over.there-NI cat-NOM there.is SFP
 ‘There is a cat across the street.’

These sentences are all different and become progressively more complex to foster learners’ abilities to see beyond the specific examples. However, the examples must be carefully selected so as not to cause cognitive overload (Section 3.2).

Note that the examples in (4a) and (4g) are pivotal examples to pre-empt inappropriate generalizations.

- (4) a. *Tōkyō-ni arimasu.*
 Tokyo-NI there.is
 ‘It’s in Tokyo.’
- g. *Jā, san-ji-ni toshokan-ni imasu ne.*
 then 3:00-at library-NI there.is SFP
 ‘Then, I will be at the library at 3:00.’

In Section 4.1, I showed that learners tend to associate *ni* with locative nouns. To prevent learners from associating *ni* only with locative nouns, such as *ushiro* ‘back,’ (4a) and (4g) show that *ni* can

also appear with the names of places and buildings. To make sure that learners understand what these sentences demonstrate, teachers need to verbally point out that it is *not* nouns that determine which particle to choose.

The examples and explanations in (5) set the boundary of the concept of the particle *ni*.

- (5) When the location is *not* about something's or someone's existence, it is marked by the location particle *de*. Some instances of *arimasu* do not indicate the location of existence; instead, they indicate the location of occurrence, as shown in (5d). Because (5d) is not about the existence of an accident, but where the accident occurred, *de* is used here.

- a. *Tōkyō-de kaimasu.*
Tokyo-DE buy
'I will buy it in Tokyo.'
- b. *Naka-de shite kudasai.*
inside-DE do please
'Please do it inside.'
- c. *Sushi Ten-de yūgohan-o tabemasen ka?*
Sushi Ten-DE dinner-ACC eat.not Q
'Would you like to have dinner at Sushi Ten?'
- d. *Kinō Ueno-eki-de jiko-ga arimashita ne.*
yesterday Ueno Station-DE accident-NOM took.place SFP
'An accident took place at Ueno Station yesterday.'
- e. *Sumimasen ga, sono biru-no mae-de tomatte*
excuse.me but that building-GEN front-DE stop
kudasai.
please
'Excuse me. Please stop in front of the building.'
- f. *Soko-de-wa dekimasen yo.*
there-DE-CONT cannot.do SFP
'You cannot do it there at least.'

The multiple examples in (5) show that when the location is *not* about something's or someone's existence, the location particle *de* should be used instead (Section 3.3). To demonstrate variations of *de* beyond superficial differences, again, these sentences are slightly different from each other.

The sentences in (5b), (5e), and (5f) are pivotal examples, like the sentences in (4a) and (4g) above.

- (5) b. *Naka-de shite kudasai.*
inside-DE do please
'Please do it inside.'
- e. *Sumimasen ga, sono biru-no mae-de tomatte*
excuse.me but that building-GEN front-DE stop
kudasai.
please
'Excuse me. Please stop in front of the building.'
- f. *Soko-de-wa dekimasen yo.*
there-DE-CONT cannot.do SFP

‘You cannot do it there at least.’

The sentences in (5b), (5e), and (5f) are intended to make learners be aware that *de* can be combined not only with the names of places and buildings, but also with locative nouns, such as *naka* ‘inside’ and *mae* ‘front.’

To elicit self-explanations (Section 3.4) and have learners apply what they learned to a new problem (Section 3.5), it is useful to provide exercise-type examples.

(6) Please select an appropriate location particle for each example and briefly explain why you chose the particle for the sentence.

- | | | |
|----|--|---|
| a. | <i>Sono kyōshitsu (ni) arimasu yo.</i> | ‘It’s in the classroom.’ |
| b. | <i>Sono kyōshitsu (de) shimasen ka?</i> | ‘Shall we do it in the classroom?’ |
| c. | <i>Ashita wa Ueno Kōoen (ni) imasu.</i> | ‘I will be at Ueno Park tomorrow.’ |
| d. | <i>Tōkyō () jishin ga arimashita ne.</i> | ‘There was an earthquake in Tokyo.’ |
| e. | <i>Mae () imasen ka?</i> | ‘Isn’t she in front?’ |
| f. | <i>Sore wa biru no mae () mimashita.</i> | ‘I saw it in front of the building.’ |
| g. | <i>Tōkyō () wa arimasen yo.</i> | ‘It’s not in Tokyo (at least).’ |
| h. | <i>Tōkyō-Daigaku () gakkai ga arimashita.</i> | ‘A conference was held at the University of Tokyo.’ |
| i. | | |

Here, learners are asked to explain why they chose the particle that they chose. When they explain their choices, they need to be able to say clearly whether the sentence is about the location of something’s or someone’s existence or not.

Grammatically-focused exercises like (6) can be followed by a series of contextual exercises, as in (7).

(7) Contextual exercise

- a. Context: You are in your office in Tokyo. Your colleague is looking for a stapler. Tell her that it is behind the computer.
(*Konpyuutā no ushiro-ni arimasu yo.*)
- b. Context: You will have dinner with colleagues tonight. Tell them that you will be waiting at Akai Hana at 6:00.
()
- ...

In (7a), learners need to state the location of the stapler in this specific context. Regardless of the richness of the contextual information, because we are looking at the static location of a stapler, learners need to understand that they need to choose *ni* here. To make sure that learners are aware of the boundary of concept for *ni* and can distinguish *ni* from *de*, the instructor should continue to ask why learners chose the particle that they chose (Section 4.4). Contextual exercises like (7) will be a good stepping stone to more holistic communicative activities.

These exercise-type examples, as shown in (6) and (7), are meant to check: i) whether learners understand the invariant core features of *ni* and *de* regardless of superficial differences; ii) whether they understand the boundary of the concept of *ni* and *de*; and iii) whether they have developed appropriate generalizations.

5. Conclusion

To recap, I showed that carefully constructed examples foster learners' abilities to properly generalize what they see in the classroom and that examples are important for novice learners at their initial phase of learning. In the existing research on exemplification, there are well-recognized and established conditions for good examples. Experienced and skilled teachers as well as textbooks already employ these considerations for examples, but such considerations are not always obvious to novice teachers. Therefore, it is important to make the conditions explicit so that even novice teachers can use examples effectively and systematically.

Finally, while we have looked at exemplification in the context of grammar instruction, the considerations for good examples can be applied to a variety of instructional activities. Because what we do in language classrooms is the presentation and practice of communicative *sample* activities, we can always consider whether the examples and sample activities used in the classroom address the conditions for good examples discussed in Section 3.

Notes

I would like to thank Prof. Yunchuan Chen for organizing the 2023 SEATJ Conference and the participants of the conference for their helpful feedback.

References

- Atkinson, Robert K., Sheron J. Derry, Alexander Renkl, and Donald Wortham. 2000. Learning from Examples: Instructional Principles from the Worked Examples Research. *Review of Educational Research* 70(2): 181-214.
- Atkinson, Robert K., Alexander Renkl, and Mary Margaret Merrill. 2003. Transitioning from Studying Examples to Solving Problems: Combining Fading with Prompt Foster Learning. *Journal of Educational Psychology* 95: 774-783.
- Bills, Liz, Tommy Dryfus, John Mason, Pessia Tsamire, Ann Watson, and Orit Zaslavsky. 2006. Exemplification in Mathematics Education. *Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* 1: 126-154. Prague: Charles University.
- Catrambone, Richard. 1996. Generalizing Solution Procedures Learned from Examples. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 22(4): 1020-1031.
- Chi, Michelene T. H., Miriam Bassok, Matthew W. Lewis, Peter Reimann, and Robert Glaser. 1989. Self-Explanations: How Students Study and Use Examples in Learning to Solve Problems. *Cognitive Science* 13: 145-182.
- Christensen, Matthew B., and Mari Noda. 2002. *A Performance-Based Pedagogy for Communicating in Cultures*. Columbus, Ohio: National East Asian Languages Resource Center at The Ohio State University.
- Christensen, Matthew B., and J. Paul Warnick. 2006. *Performed Culture: An Approach to East Asian Language Pedagogy*. Columbus, Ohio: National East Asian Languages Resource Center at The Ohio State University.

- Decker, Phillip J. 1980. Effects of Symbolic Coding and Rehearsal in Behavior-Modeling Training. *Journal of Applied Psychology* 65(6): 627-634.
- Hasunuma, Izumi. 2007. Nihongo no Kūkanhyōgen Shiyō ni Mirareru Bogo no Eikyō ni Tsuite. *Dainigengo toshite no Nihongo no Shūtoku Kenkyū* 10: 68-86.
- Kyun, Suna, Slava Kalyuga, and John Sweller. 2013. The Effect of Worked Examples When Learning to Write Essays in English Literature. *The Journal of Experimental Education* 81(3): 385-408.
- Leinhardt, Gaea, Orit Zaslavsky, and Mary Kay Stein. 1990. Functions, Graphs, and Graphing: Tasks, Learning, and Teaching. *Review of Educational Research* 60(1): 1-64.
- Marton, Ference, and Shirley A. Booth. 1997. *Learning and Awareness*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Masuda, Kyoko. 2004. Nihongo Gakushūsha no Bashokaku *Ni to De* no Goyō. *Gengogaku to Nihongo Kyōiku* III, ed. Masahiko Minami, 127-142. Tokyo: Kurosio.
- Masuda, Kyoko, and Angela Labarca. 2015. Schematic Diagram Use and Languaging Quality in Learning Japanese Polysemous Particle *Ni* and *De*. *Cognitive Linguistics and Sociocultural Theory: Applications for Second and Foreign Language Teaching*, ed. Kyoko Masuda, Carlee Arnett, and Angela Labarca, 203-232. Berlin: De Gruyter.
- Reed, Stephen K., and Cheryl Actor Bolstad. 1991. Use of Examples and Procedures in Problem Solving. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 17(4): 753-766.
- Reiman, Peter, and Thomas J. Schult. 1996. Turning Examples into Cases: Acquiring Knowledge Structures for Analogical Problem Solving. *Educational Psychologist* 31(2): 123-132.
- Sakoda, Kumiko. 2001. Gakushūsha no Bunpō Shori Hōhō. *Nihongo Gakushūsha no Bunnpō Shūtoku*, ed. Hisashi Noda, Kumiko Sakoda, Katsumi Shibuya, and Noriko Kobayashi, 25-43. Tokyo: Taishukan.
- Schworm, Silke, and Alexander Renkl. 2007. Learning Argumentation Skills Through the Use of Prompts for Self-Explaining Examples. *Journal of Educational Psychology* 99(2): 285-296.
- Sweller, John. 2006. The Worked Example Effect and Human Cognition. *Learning and Instruction* 16: 165-169.
- Trafton, J. Gregory, and Brian J. Reiser. 1993. The Contributions of Studying Examples and Solving Problems to Skill Acquisition. *Proceedings of the 15th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 1017-1022. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Walker, Galal, and Mari Noda. 2000. Remembering the Future: Compiling Knowledge of Another Culture. *Reflecting on the Past to Shape the Future*, ed. Diane W. Birckbichler, 187-212. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company.

Zazkis, Rina, and Egan Chernoff. 2006. Cognitive Conflict and Its Resolution Via Pivotal/Bridging Example. *Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* 5: 465–472. Prague: Charles University.

Zazkis, Rina, Peter Liljedahl, and Egan J. Chernoff. 2008. The Role of Examples in Forming and Refuting Generalizations. *ZDM Mathematics Education* 40: 131-141.

Ryan Lidster
University of North Carolina Wilmington

1. Background and motivation

For second language learners of Japanese, the acquisition of kanji is an essential component in becoming functionally literate (Mori et al., 2021), but the complexity and difficulty of teaching and assessing knowledge of kanji is often underappreciated. Mori (2014) describes in theoretical terms how knowledge of kanji involves at a bare minimum three distinct components—orthographic, phonetic, and semantic properties—but Mori emphasizes that each of those are themselves multifaceted, and there may be yet others. Empirical support for the multidimensional nature of kanji knowledge has also been well-attested for decades and comes from multiple sources; for example, there have been studies of people with various forms of aphasia and brain damage who exhibit difficulty with or attrition of only some aspects of kanji knowledge (Iwata, 1984; Sakurai, 2004), and there are also statistical approaches such as a recent confirmatory factor analysis by Otsuka and Murai (2020) on large-scale data from the Kanken exam showing that a three-dimensional model of ability better explained performance patterns compared to a two-dimensional or unidimensional model.

It is clear therefore that, with respect to kanji, what learners of Japanese must acquire—and by extension, what teachers must teach and assess in instructed settings—is not a simple list of isolated items, but rather a network of multidimensional knowledge. Figure 1 demonstrates visually how such a network of multi-componential knowledge of kanji can be conceived, where a single character in this visualization is composed of (at least) four parts, described below.

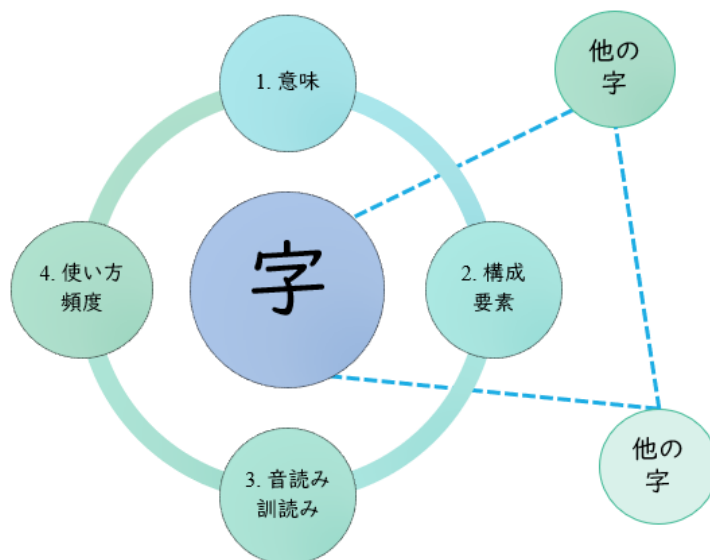


Figure 1. Visualization of a simplified network of kanji knowledge

Labeled (1) on the figure, but not listed in order, each kanji encodes *semantic* information including its syntactic properties such as part of speech. Second (2), each kanji is composed according to *orthographic* conventions, including often information about radicals, the number

and order of strokes, as well as each stroke's orientation, relative length, position, and so on. Third (3), each kanji contains *phonetic* information that varies in its degree of transparency. While some pronunciations of some kanji can be inferred by their orthographic components, but not reliably so; e.g. the *on'yomi* of <寺> is “ji,” as are some *on'yomi* of kanji containing it such as <時、持、侍、恃>, but not others such as <特、待>, whose *on'yomi* are “toku” and “tai,” respectively. Importantly, while the figure lists *on'yomi* and *kun'yomi* specifically, phonetic information obviously must include other readings, as well.

Fourth (4), and of particular relevance to mental models of learning and acquisition, each kanji also has an element of *contextually-bound usage* in the language. This includes information about the relative frequency, which is important in determining whether words will be written with phonetic guides or in for teachers in terms of order of presentation. Usage properties also interact with the other properties of kanji in that cooccurrence restrictions can sometimes impact the phonetic, semantic, and even orthographic forms of the character. For example, the word <辛い> can be read as “tsurai” (painful) or “karai” (spicy) depending on the user's intent, showing contextual variation in both semantic and phonetic detail. The same is true even for kanji compounds such as <一日>, “ichinichi” (one day) or “tsuitachi” (the first day of the month). In other cases, the semantic and phonetic information of a kanji is held constant while usage dictates which orthographic form to use, as is often the case with surnames such as <高橋> vs <高橋>, both pronounced “Takahashi” with no underlying difference in meaning, but still restricted to particular use contexts that vary in relative frequency.

Finally, as the figure shows, knowledge of each kanji is built up in a network with other characters (Everson, 2011; Mori, 2014, 2020). That is to say, a (first- or second-language) learner will have an easier time remembering a complex kanji such as <驚> if the simpler component kanji <敬、馬> are already known, and learning new kanji that contain those same orthographic components such as <駅、騷、験> helps to reinforce the mental representation of the various forms of kanji knowledge for all related characters. This insight parallels research in vocabulary acquisition (González-Fernández & Schmitt, 2020; Pae, 2022) making explicit mention to derivatives and collocations as essential components of vocabular knowledge in general, a notion that has received recent empirical support in a variety of languages (e.g., Uchihara et al., 2022).

Thus, even a simplified model of kanji knowledge contains a potentially overwhelming amount of detail. Indeed, in the face of this challenge, instruction and assessment may even seem futile, but importantly, Everson (2011), Mori (2020), and others point out how even the kanji knowledge of native speakers is limited and in many ways can be considered “incomplete” in that it is neither realistic to aim for an exhaustive knowledge of any one particular kanji's situational usage in combination with every other possible kanji, nor would such encyclopedic memorization be very useful in almost any communicative context. To take a specific example, the kanji <百> is typically learned in initial stages as signifying the number 100 with a pronunciation of “hyaku” or similar pronunciations based on assimilation with the sounds before or after it, as in <三百個> “sanbyakko.” That may also come with the knowledge that it is made of six strokes, with the first stroke longer in width than the rest of the character, and so on. Some Japanese speakers, and importantly only some, whether native or non-native, may also know that <百> is an example of a *keisei-moji* (形成文字), meaning that it is composed of two parts <一、白> that indicate semantic (“number”) and phonetic (/haku/) features, respectively. Further, it is used in special compounds that may be fully opaque even to highly educated native speakers, such as <百舌鳥、百日紅>, which refer to the district of “Mozu” in Osaka and the myrtle tree, “saruseberi,”

respectively. This example of a seemingly simple kanji that is in fact of such depth that native speakers could not reasonably expect to have “complete” knowledge of it illustrates how so-called “incomplete” knowledge is not an impediment to communication.

Rather, the type and scope of knowledge expected of learners are therefore better conceived as contingent on the goals of programs and learners. That is to say, they are curricular decisions that must be made thoughtfully by the instructor within the constraints of individual programs. Teachers must consider how much time can be dedicated to instruction, what level of proficiency learners within the program are expected to achieve, and what level of literacy would be sufficient for successful achievement of goals within that framework. To be sure, within most programs, esoteric ways of writing specific tree names will almost surely not be relevant, but on the other hand, there is growing evidence that most learners are not well-served by simply memorizing only the single most frequent semantic referent and phonetic reading (with slight variations). Rather, Yamashita and Maru (2000) and Hurley (2021) show that explicit instruction on radicals and components increased learners’ ability to correctly recognize kanji from previous instruction and made learning subsequent kanji easier compared to learners without that instruction. Lu and colleagues (1999) demonstrated that actively encouraging learners to break down characters and make comparisons of the similarities and differences between previously learned kanji and subsequent study materials in terms of multiple aspects of kanji knowledge increased both retention and learner agency. Indeed, in general, research suggests that the stronger the existing network of kanji knowledge possessed by a given speaker, the easier it will be to learn new kanji, remember existing kanji, and use them productively (Inoue et al., 2017; Koyama et al., 2008).

Moreover, focusing on the multidimensionality of kanji knowledge can have other positive knock-on effects. For example, Rose and Harbon (2013) demonstrate how the availability of multiple forms of learning is an effective way to increase learner agency in the learning progress, which they highlight as essential for ensuring long-term proficiency gains. Other research shows that increasing the number and type of kanji learning strategies available to students can help to stave off feelings of hopelessness, particularly among those from alphabetic language backgrounds (Gamage, 2003). Even beyond language proficiency, research has shown that Japanese teachers consider instruction of multiple components of kanji knowledge to be an integral part of intercultural competence and knowledge of Japanese culture, specifically (Shimizu & Green, 2002).

However, in contrast to the multidimensionality of kanji knowledge, in practice, the classroom assessment of that knowledge has historically been very limited in scope and variety (Everson, 2011; Mori, 2014). Far and away the most common form of assessment is so-called *moji-henkan* (文字変換) or “character conversion” in which a kanji is provided and students are asked to write the reading in hiragana, or vice versa with the hiragana provided and students asked to write the corresponding kanji in context. This is likely due to a number of factors ranging from simple time constraints and know-how to a desire deriving from concerns over cultural competence to make foreign language Japanese classes as parallel as possible to native language instruction in Japan.

As mentioned above, these curricular constraints are both valid and central to considering what forms of innovation are viable. It is my position, however, that these constraints are not insurmountable, and that an expansion in the means by which kanji knowledge is assessed is both feasible within those constraints and of great potential benefit to learners. In particular, several forms of kanji knowledge are likely to be of greatly different structure when comparing childhood speakers with adult learners. For example, a Japanese native speaker who is able to convert the

kanji <木曜日> into appropriate hiragana <もくようび> can be safely assumed to understand what the word “*mokuyoubi*” refers to, but it is not uncommon for second language learners to be able to provide the correct pronunciation for the kanji and yet still incorrectly state that the kanji mean “Tuesday” instead of the actual meaning, “Thursday.” Inversely, many students may know that the kanji mean “Thursday” and yet still not have encoded the phonology of the word with precision, writing instead <もくよび> or similar misspellings that reflect difficulty with acquiring phonemic length in a way that is largely not relevant to neurotypical native speakers. Beginning learners may also not yet have full mastery of hiragana itself, and may write <まくようび> or <もくよおび> while having an accurate phoneme-grapheme correspondence with the kanji, whereas both types of errors would be extremely infrequent for native speaking students. Furthermore, Japanese native speakers typically acquire exposure to a large variety of different fonts and writing styles in the course of daily life, implicitly learning what type of variation is possible and not possible, while adult foreign language learners have much more limited exposure to this variation, and therefore may not be able to recognize the difference between a character that is slightly different compared to the textbook font in a way that does not alter the meaning and an entirely different character, as in <チ、千、干>. Finally, while people living in Japan are frequently shown exemplars of kanji in memorable contexts, learners are often provided with a narrowly constrained set of contexts in which kanji appear in their daily lives.

These facts taken together mean that the implicit assumption of character conversion-based assessments—that variation in performance is sufficiently representative of variation in real-world variation in the ability to use those kanji in communicative contexts—might not be a valid inference. Therefore, additional means of assessing the breadth and depth of kanji knowledge are needed in order to make more valid inferences about the ability of learners to interpret and use kanji in communicative contexts.

2. Intervention and data collection

From 2022-2023, I introduced five different item types into the regularly scheduled assessments of kanji knowledge in in-tact first- and second-year university classes in a public university in the Southeast United States. Each of these item types was designed with the goal of increasing the range and type of kanji knowledge being assessed, while maintaining the existing system of character conversion assessment. It bears reiterating that hiragana-kanji conversion remains at the core of all assessments for the reasons listed above: the exposure to Japanese educational practices is itself an important goal, and understanding phoneme-grapheme correspondence is a core component of kanji knowledge that must be assessed. Assessing phoneme-grapheme correspondence through hiragana is also beneficial in that it reinforces the typical Japanese pattern of phoneme representation and remains authentic to other real-world tasks such as reading kanji with *furigana* guides. That said, reliance on this method alone very likely underrepresents the variation in kanji knowledge present in the population of learners, and by increasing the representativeness of kanji assessments, the goal is to increase learners’ awareness of these aspects of kanji knowledge and their attention to it, strengthening their networks of knowledge and promoting further learning. Deidentified data from kanji assessments throughout the year were taken, as were anonymous responses to additional questions added to student evaluations in which students were asked about their thoughts on kanji assessment throughout the course.

2.1 Hotspot items

The first type of innovative kanji assessment technique was a so-called “Hotspot” item in which images are presented and test takers are asked to click on a target part of the image, shown in Figure 2. There are at least two subtypes of Hotspot items conceivable. In the first, a character image is visually modified using any image editing software. Students are asked to click on the part of the image that has been modified and is therefore incorrect. In the second type, multiple examples of a particular character, in this case <味> are presented, and the learners are asked to determine which one is correct according to orthographic standards. Unlike in the mistake identification, the identification of correct forms necessitates only *relative* goodness judgments on behalf of the student; they may not know what is wrong with the other exemplars while still being able to identify the one that looks “closest” impressionistically to their mental prototype. Still, both item types force students to have a much more precise visual representation of the character, encouraging the development of componential knowledge as inspired by the literature (Hurley, 2021; Lu et al., 1999). The ability to use item types of different difficulty levels means that some may be more well-suited to formative assessments when initially introducing the characters, whereas others are more for summative assessment contexts. Further, the ability to hone in on particular error types means that teachers can focus learners’ attention on orthographic errors that are especially common for their group of students and collect quantitative data on the relative frequency of those errors.

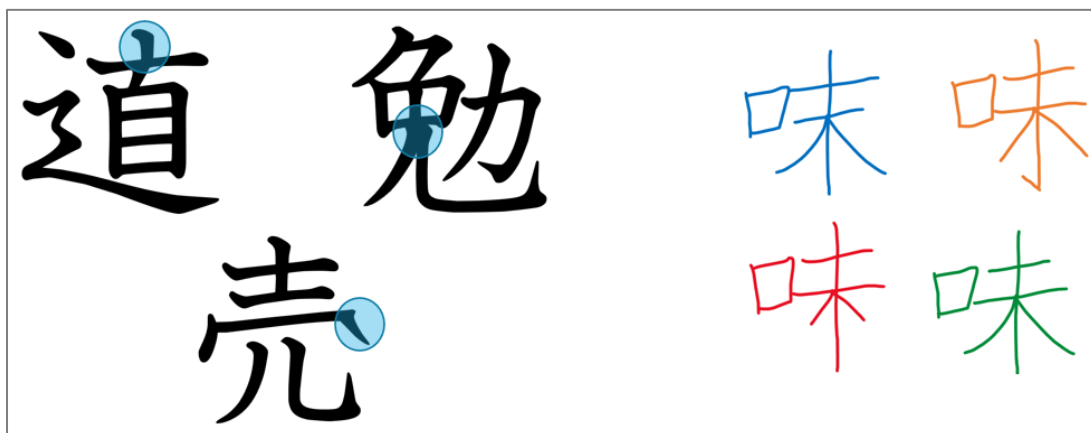


Figure 2. Two types of Hotspot items. Left: identify the mistaken part of the kanji (highlights added for illustration). Right: identify the correctly drawn kanji (in green).

This type of item can be implemented in many popular learning management systems (LMS) such as Canvas and Blackboard, including the option to give automatic feedback depending on students responses. While hiragana-kanji conversion items can be used to assess orthographic accuracy to a certain extent, it is not guaranteed that students who are able to accept correct exemplars would also be able to reject incorrect ones. Rather, vocabulary research in general shows that rejecting malformed competitors is a much more demanding task that elicits more precise representations of data (González-Fernández & Schmitt, 2020).

2.2 Items testing kanji semantics

As mentioned above, hiragana-kanji conversion does not necessarily test accurate semantics, but there are any number of different items that can be used to approach this type of

knowledge. Figures 3 and 4 show two examples of items that are meant to test the semantic components of kanji knowledge by providing learners with references to which they have to compare the appropriateness of different kanji use. In Figure 3, a dropdown menu (essentially a fancy form of multiple choice) option is used to show whether students can correctly interpret kanji for cardinal directions in a sentence with respect to a map of Japan. This means that students' knowledge of the relevant grammar structures also plays a role in their ability to answer the question, which may influence some teachers to use similar items for grammar practice rather than on kanji assessments themselves. I maintain that the particular use of this style of item is not important, but rather, that it is the act of ensuring that kanji are used within context that is important for developing and reinforcing multidimensional knowledge.



Figure 3. Semantic item using a dropdown format testing knowledge of cardinal direction kanji.

Figure 4 is similar except it uses realia, in this case a screenshot of a videogame that is popular among the students, to reinforce the relevance of learning kanji, and simultaneously to integrate their ability to read katakana. By using this type of item, the goal is to show that kanji knowledge is not siloed or isolated, but rather part of an integrated literacy in the target language. It uses a “word bank” drag-and-drop format, but other, similar formats are equally possible, depending on the LMS, again with automatic feedback as one option.

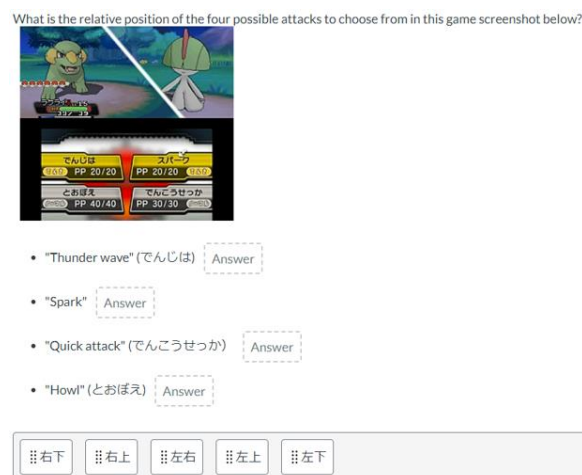


Figure 4. Integrated semantic item in word bank format using realia.

2.3 Stroke order items

Often, the importance of stroke order is stated in class but then not followed up in terms of assessments. Students may take from this that stroke order is “optional” since it will not have an impact on their final grade. Even if the eventual impact is meant to be small, the inclusion of only a few items focused on stroke order can help to change this perception, and some can be implemented in an LMS easily without increasing time for other tasks. Figure 5 below shows one such example, again in a word bank format (since the author uses Canvas, but Blackboard and other LMS software may have ordering item types that are yet more intuitive for learners). In the case of this particular item in Figure 5, the direction of strokes and not just their order is also something whose importance can be reinforced through making it an explicit component of evaluations of kanji knowledge.

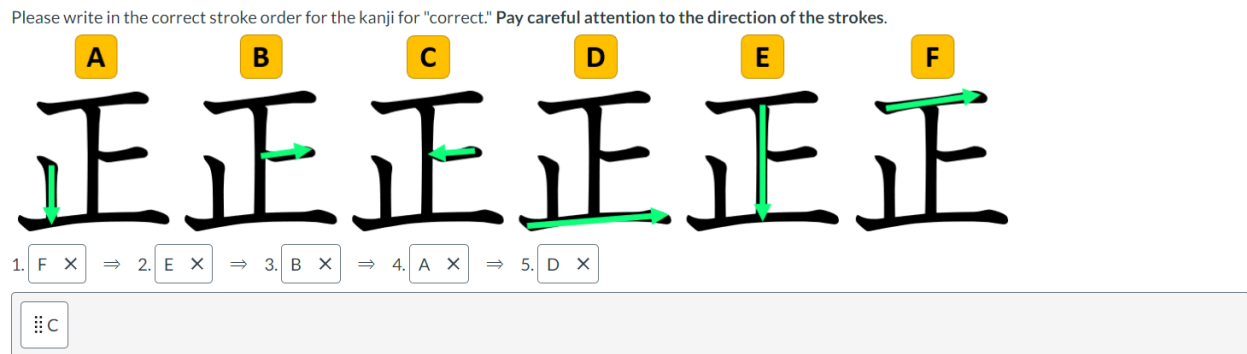


Figure 5. Stroke order item testing order and direction.

2.4 Real word items

To address the gap mentioned earlier about limited exposure to real-world contexts of use, images from Japan can be incorporated into assessments of kanji, including through simple homework assignments where completion with feedback is the goal rather than accuracy. Figure 6 below shows one such example, where a picture from Google Maps is used to show a particular kanji compound <中古> is used in a real-world situation. Students, having learned the component characters, may therefore be more likely to remember the compounds and accept the utility of learning them by having a more salient exemplar than simply the textbook page. In this case, the item type was a short answer, asking students to explain what was sold on the third floor of the building, given the evidence provided, and it was used on a homework assignment rather than on a kanji quiz in order to help students prepare for more summative assessments in a low-stakes environment.



Figure 6. Short answer item asking what is sold on the third floor of the building in the picture.

2.5 “Bonus” extrapolation items

Finally, “bonus” items were added to the end of kanji assessments that encouraged learners to extrapolate what they had learned about the properties of kanji in order to make new compounds. In Figure 7, an example targets the new word <水上>, which is a compound that the students have never seen, but they have learned both component kanji and seen that their *on’yomi* are used in other compounds. While initially students found this type of item difficult, over the year, accuracy rates on the bonus items increased steadily, and the ability to predict new compounds that they had never seen before became a source of pride and agency for learners as reported in their student evaluations.

ボーナスチャンス (1pt): How do I write this word in kanji?
(You’ve studied the kanji, but never seen this word before)

すいじょうマーケット (meaning: “floating” market, as
 in Thailand’s Bangkok) ⇒ _____



Figure 7. Bonus item asking for application of reading knowledge

3. Conclusion

While not all components of kanji knowledge can or should be assessed in the classroom, the inclusion of items such as those proposed here can make it significantly more salient to learners why and how they should be approaching the learning of kanji. The diversification of item types and their ability to provide feedback on different dimensions of kanji knowledge

make it more likely for learners to acquire a network of knowledge that will suit them well in future study and reinforce learning of subsequent material. By using these items and other item types, Japanese teachers can both gain broader and deeper knowledge of their students' abilities and simultaneously foster them in and outside the classroom while maintaining the existing practices that have served them well.

References

- Everson, M. E. (2011). Best practices in teaching logographic and non-roman writing systems to L2 learners. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 249–274. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000171>
- Gamage, G. H. (2003). Perceptions of kanji learning strategies: Do they differ among Chinese character and alphabetic background learners? *University of Wollongong Working Papers*, 1(1), 2–21. <https://ro.uow.edu.au/artspapers/69>
- González-Fernández, B., & Schmitt, N. (2020). Word Knowledge: Exploring the Relationships and Order of Acquisition of Vocabulary Knowledge Components. *Applied Linguistics*, 41(4), 481–505. <https://doi.org/10.1093/APPLIN/AMY057>
- Hurley, I. (2021). Kanji learning by Japanese language learners from alphabetic backgrounds: An examination of how 'component analysis' impacts learners of differential proficiencies. Unpublished M.A. Thesis. Dublin City University.
- Inoue, T., Georgiou, G. K., Muroya, N., Maekawa, H., & Parrila, R. (2017). Cognitive predictors of literacy acquisition in syllabic Hiragana and morphographic Kanji. *Reading and Writing*, 30(6), 1335–1360. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9726-4>
- Iwata, M. (1984). Kanji versus Kananeuropsychological correlates of the Japanese writing system. *Trends in Neurosciences*, 7(8), 290–293. [https://doi.org/10.1016/S0166-2236\(84\)80198-8](https://doi.org/10.1016/S0166-2236(84)80198-8)
- Koyama, M. S., Hansen, P. C., & Stein, J. F. (2008). Logographic Kanji versus phonographic Kana in literacy acquisition: How important are visual and phonological skills? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1145, 41–55. <https://doi.org/10.1196/annals.1416.005>
- Lu, M.-Y., Webb, J. M., Krus, D. J., & Fox, L. S. (1999). Using order analytic instructional hierarchies of mnemonics to facilitate learning Chinese and Japanese kanji characters. *Journal of Experimental Education*, 67(4), 293–311.
- Mori, Y. (2014). Review of recent research on kanji processing, learning, and instruction. *Japanese Language and Literature*, 48(2), 403–430.
- Mori, Y. (2020). Perceptual differences about kanji instruction: Native versus nonnative, and secondary versus postsecondary instructors of Japanese. *Foreign Language Annals*, 53(3), 550–575. <https://doi.org/10.1111/flan.12480>

- Mori, Y., Hasegawa, A., & Mori, J. (2021). The trends and developments of L2 Japanese research in the 2010s. *Language Teaching*, 54(1), 90–127.
<https://doi.org/10.1017/S0261444820000336>
- Otsuka, S., & Murai, T. (2020). The multidimensionality of Japanese kanji abilities. *Scientific Reports: Nature Research*, 10(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-020-59852-0>
- Pae, H. K. (2022). Toward a script relativity hypothesis: focused research agenda for psycholinguistic experiments in the science of reading. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 6(2), 97–117. <https://doi.org/10.1007/s41809-022-00103-1>
- Rose, H., & Harbon, L. (2013). Self-regulation in second language learning: An investigation of the kanji-learning task. *Foreign Language Annals*, 46(1), 96–107.
<https://doi.org/10.1111/flan.12011>
- Sakurai, Y. (2004). Varieties of Alexia From Fusiform, Posterior Inferior Temporal and Posterior Occipital Gyrus Lesions. *Behavioural Neurology*, 15(1–2), 35–50.
<https://doi.org/10.1155/2004/305194>
- Shimizu, H., & Green, K. E. (2002). Japanese language educators' strategies for and attitudes toward teaching Kanji. *The Modern Language Journal*, 86(2), 227–241.
<https://doi.org/10.1111/1540-4781.00146>
- Uchihara, T., Eguchi, M., & Clenton, J. (2022). The contribution of guessing from context and dictionary use to receptive and productive vocabulary knowledge: A structural equation modeling approach. *Language Teaching Research*.
<https://doi.org/10.1177/13621688221122138>
- Yamashita, H., & Maru, Y. (2000). Compositional features of kanji for effective instruction. *The Journal of the Association of Teachers of Japanese*, 34(2), 159–178.