

東海大学紀要

国際教育センター

THE BULLETIN OF INTERNATIONAL EDUCATION CENTER
TOKAI UNIVERSITY

Vol. 3, No. 1 2021

目次 CONTENTS

学術論文 Articles

Applying Specialised Corpora to Language Testing: Development of the Exam Corpus (Vocabulary and Grammar Sections)	Hiroko USAMI	1
Las labiales intervocálicas en japonés antiguo: Propuesta de inclusión de un nuevo alófono de /m/ en la representación fonética de la lengua del siglo VIII	Santiago J. MARTÍN CIPRIÁN	15
外国ルーツの子どもの関わりをテーマにした教員研修の意義：教師間の対話の必要性とそこから見える学校現場の困り感	田口 香奈恵・山森 理恵	29

研究ノート Research Notes

Effectiveness of Task-Based Language Teaching and TBLT Writing Instructions: Theory and Empirical Studies	Kei MIYAZAKI	49
--	--------------	----

各種報告 Academic Report

初級日本語オンライン授業の一試案：オンライン授業でできることは何か	斎木 ゆかり・吉田 美登利・笠倉 敬弘・小泉 美礼・渡邊 美和子	63
Online Forms for Asynchronous Second-Language Listening Activities	Rich BAILEY・David HAMMETT	75

Applying Specialised Corpora to Language Testing: Development of the Exam Corpus (Vocabulary and Grammar Sections)

Hiroko USAMI
Tokai University

Abstract

A corpus is an electronically collected written or spoken text that represents a particular language for the purpose of linguistic analysis (e.g., Baker, Hardie, & McEnery, 2006; McEnery, Xiao, & Tono, 2006). As a methodology, corpora have been applied to language teaching topics such as computer-assisted language learning (CALL), data-driven learning (DDL), and compiling teaching materials (Chambers, 2010; Cheng, 2010, Chapter 23; Walsh, 2010, Chapter 24), among others. It has been suggested that corpora can play an important role in language testing (Cushing, 2017; Park, 2014). Perhaps the most basic application for corpora in language testing is the use of specialised corpora containing academic and field-specific English terms that have been compiled for the main purpose of developing wordlists and test items. In contrast, there have been few corpora that contain past test items to inform, validate, and assess the English used in examinations, and to analyse aspects of grammar or vocabulary frequently tested in examinations. Therefore, the aim of this paper was to introduce an original, specialised corpus created by the author for language testing, the Exam Corpus. Currently, this corpus contains 1,191,850 words used in multiple-choice vocabulary and grammar questions in different worldwide English proficiency examinations. This paper describes the design, data, metadata collection, annotation, and application of the Exam Corpus after reviewing previous studies on applying corpora to language testing, especially about utilising specialised corpora in this area.

Keywords: corpus linguistics, language testing, English proficiency examinations, vocabulary and grammar, specialised corpus

1. Introduction

A corpus is an electronically collected written or spoken text that is representative of a particular language for the purpose of linguistic analysis (Baker et al., 2006; McEnery et al., 2006), and has been applied to various linguistic fields as a methodology. Both general corpora and learner corpora have been applied to and utilised in language teaching,

such as in computer-assisted language learning (CALL), data-driven learning (DDL), and to compile teaching materials (Chambers, 2010; Cheng, 2010, Chapter 23; Walsh, 2010, Chapter 24).

However, the role of general and learner corpora in language testing and assessment has been only recently recognised and discussed (Cushing, 2017; Park, 2014). Besides the general corpora and reference corpora that have been applied to language testing, most large examination boards, publishers, and academic institutions have compiled learner corpora, which contain test takers' written and spoken output (e.g., Cambridge Learner Corpus).

Furthermore, as the most basic application of corpora to language testing, specialised corpora have been compiled to examine specific and targeted English usage, such as academic, business, and field-specific English, for the development of wordlists and test items. However, few specialised corpora contain actual past examination items to inform and validate the English used or incorporate frequently targeted grammar or vocabulary tested in examinations.

Therefore, this paper introduces the Exam Corpus, a specialised corpus which has been created by the author for language testing. This corpus currently contains 1,191,850 words presented in 23,837 multiple-choice vocabulary and grammar questions in worldwide English proficiency tests. This study reviews two streams of literature: one on theoretical suggestions to apply corpora to language testing, and the second, research that has used specialised corpora in language testing. The paper then describes the design, data, metadata collection, annotation, and application of the Exam Corpus.

2. Literature Review

2.1 Theoretical Suggestions of Applying Corpora to Language Testing

It has been suggested that corpora, including general and learner corpora, should be applied to language testing in various ways, as is prevalent in other language teaching fields. Alderson (1996, Chapter 15) was the first paper to discuss the possibilities of utilising computers and corpora in language assessment. From a language tester's point of view, Alderson (1996, Chapter 15) suggested that corpora should be applied to 1) test construction, compilation, and selection; 2) test presentation; 3) response capture; 4) test scoring; and 5) calculation and delivery of results.

A few years after his suggestion, researchers from the University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) (currently Cambridge Assessment English) began to construct corpora and carry out corpus-informed research. Firstly, Ball (2001) described corpus-building (the Cambridge Learner Corpus, the Cambridge Corpus of

Spoken Learner English, and Business English Texts Corpus) and corpus-informed research, such as the 1) development of examination materials, 2) standardisation across examinations, and 3) development of comparative activities undertaken at UCLES. Furthermore, Barker (2006) introduced the applications of two learner corpora such as the Cambridge Learner Corpus and the Cambridge Corpus of Spoken Learner English, developing wordlists for various examinations and for English Profile, which is an interdisciplinary research programme to enrich the learning, teaching, and assessment of English worldwide. Barker (2006) also suggested future applications for corpus data: 1) automated scoring of spoken performance, 2) new technologies to detect cheating and malpractice, and 3) the creation of new corpora such as field-specific reference corpora and age-specific corpora. More recently, Barker (2010, Chapter 45) introduced corpora which have been created and utilised for language testing and discussed how both general corpora and learner corpora have been and can be informed by language testing. Since the special issue of *Language Testing* focused on improving the connection between corpus linguistics and language testing (Cushing, 2017), there have been more papers discussing various aspects of the application of corpora to language testing (e.g., Egbert, 2017; Xi, 2017).

2.2 Specialised Corpora for Language Testing

Besides utilising general corpora and creating learner corpora as a way of applying corpora to language testing, specialised corpora containing particular types of texts have been compiled and utilised in language testing. Barker (2006, 2010, Chapter 45) from UCLES suggested that field-specific (e.g., business, law, aviation, accountancy) and age-specific corpora should be compiled as future applications for corpus data. Furthermore, Park (2014) introduced specialised corpora that have been used to develop tests. Moreover, Egbert (2017) introduced three kinds of corpora that can be used in language testing.

As for specialised corpora of academic English, the Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE), which is a spoken corpus of language used in American academic settings, has been utilised to develop listening tests for academic purposes (Read, 2002). Furthermore, the British Academic Written English corpus, which contains the writing of students assessed as proficient, was used to develop a grammar test that reflected the actual language used by students (Sharpling, 2010).

Regarding specialised corpora containing business English, UCLES constructed the Business English Texts Corpus as a project-specific corpus, which is a web-based collection of business texts. They utilised this corpus to develop the Business English

Certificate (BEC) Preliminary wordlist so that item writers can use it to produce realistic examination tasks at specific levels by indicating the collocational patterns of certain words or phrases and to suggest the different senses of words in real texts (Ball, 2001, 2002).

Specialised corpora have been applied not only to create wordlists and test items, but also to inform and validate existing examinations. The TOEFL 2000 Spoken and Written Academic Language Corpus (T2K-SWAL) was developed to investigate university-level language skills and provides an empirically grounded alternative to the intuitions of TOEFL test constructors and item writers (Biber, Reppen, Clark, & Walter, 2001; Biber et al., 2004).

As seen in the discussion above, there have been various specialised corpora applied to language testing. However, few specialised corpora have been compiled from actual past test items and utilised to inform, validate, and analyse the English actually presented and tested in the examinations. Therefore, this paper introduces and describes the Exam Corpus, along with its design, data, metadata collection, annotation, and application.

3. Corpus Design

3.1 Background of the Exam Corpus

The Exam Corpus is a specialised corpus which the author has been creating to inform, validate, and analyse the English presented in English proficiency examinations. It originated from the University Entrance Exam in Japan (UEEJ) Corpus, which the author began compiling in 2004. As of 2015, the UEEJ Corpus contained approximately 133,000 words of 5,038 multiple-choice vocabulary and grammar questions taken from the 2002–2007 edition of the test book called *Zenkoku Daigaku Nyushi Mondai Seikai Eigo – Shiritsu Dai Hen* (Obunsha, 2002–2007). Since 2018, the author of the current paper has added more questions to the corpus, and the UEEJ Corpus was renamed the Japanese University Entrance Exam Corpus (JUEEC), containing 15,160 multiple-choice vocabulary and grammar questions taken from the 2001–2016 edition of the test book called *Zenkoku Daigaku Nyushi Mondai Seikai Eigo – Shiritsu Dai Hen* (Obunsha, 2001–2016). As a representative sample of the multiple-choice vocabulary and grammar questions in Japanese university entrance examinations, the UEEJ Corpus and the JUEEC included questions presented in private universities in Japan with a relatively wide variety of geographic locations, departments, and proficiency levels and involving the officially authorised National Centre Test for University Admissions. However, these corpora excluded questions presented in public and national universities in Japan, because these

universities do not often present multiple-choice vocabulary or grammar questions in their entrance examinations.

```
<RF>20001
<NU>Sapporo
<YE>02
Do you know by any chance what has become zzz Yamada?
XXA)of    B)for    C)with    D)in
```

Figure 1. Sample file in the UEEJ Corpus (taken from Usami, 2015)

In the UEEJ Corpus and the JUEEC, each vocabulary and grammar question is stored as one plain text file and tagged with meta-information: 1) RF for a 5-digit reference number, 2) NU for the name of the university which provided that question, and 3) YE for the year in which the question was administered (e.g., 02 for 2002). The missing part of each question is labelled *zzz*, instead of brackets, as a placeholder for the actual word in cluster and collocational tables. In addition, the correct option in each case is prefaced with the code *XX* to distinguish between correct and incorrect answers, or distractors (see Figure 1). A suite of corpus tools called WordSmith Tools version 3 (Scott, 1999) was used to analyse the data in the UEEJ Corpus and the JUEEC.

3.2 Design of the Exam Corpus

The compilation of the Exam Corpus began in 2019, including the collection of data from the UEEJ Corpus and the JUEEC. Currently, the Exam Corpus contains 1,191,850 words presented in 23,837 multiple-choice vocabulary and grammar questions. However, in order to also examine and analyse other types of English proficiency examinations, the Exam Corpus will include reading, listening, and conversation questions as well as grammar and vocabulary questions (see section 3.4). Therefore, the Exam Corpus functions as a monitor corpus, adding approximately 1,000 new questions from different English proficiency examinations every year and updating the existing files by adding meta-information. In the following sections, the Exam Corpus is described in more detail in terms of the types of examinations, skills and question types, annotation and sample files, and application.

3.3 Types of Examinations Contained in the Exam Corpus

The Exam Corpus has been expanded to include the original UEEJ Corpus and the JUEEC, and was constructed to examine and analyse a wide variety of English proficiency examinations by adding English proficiency tests from around the world, including from Japan. Currently, the Exam Corpus includes the following four categories of English proficiency examinations: 1) university entrance examinations in Japan in 2001–2021, 2) English proficiency examinations held in Japan (e.g., Test of English for Academic Purposes (TEAP) and EIKEN–1st, pre 1st, 2nd, pre 2nd, and 3rd grades in 2011–2019), 3) English proficiency examinations created by the Educational Testing Service (ETS) in the USA (e.g., Test of English as a Foreign Language (TOEFL)[®] in 2012 and Test of English for International Communication (TOEIC)[®] in 2005–2020), and 4) English proficiency examinations created by Cambridge Assessment English in the U.K. (e.g., Cambridge English–Key English Test (KET), Preliminary English Test (PET), and First Certificate in English (FCE) in 2006–2014). Many reference books based on these English proficiency examinations have been published. Therefore, only the actual questions in the official test books published after 2000 by the examination boards or the publishers are contained in the Exam Corpus.

3.4 Skills and Question Types

The UEEJ Corpus and the JUEEC contained only multiple-choice questions, focusing only on vocabulary and grammar skills. However, to examine and analyse overall English proficiency examinations, the Exam Corpus will include reading, listening, and conversation questions as well as grammar and vocabulary questions. Table 1 shows the number of files across each skill and examination in the Exam Corpus. The questions related to reading, listening, and conversation skills will be added in the future, though most vocabulary and grammar questions are already included in the Exam Corpus. Approximately 1,000 new questions, mainly from Japanese university entrance examinations and EIKEN, will be added, because these past examination books are published annually.

Table 1.

The number of files across each skill and examination in the Exam Corpus

Skill / Exam	UEEJ	TEAP	EIKEN	TOEFL®	TOEIC®	Cambridge
Reading	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Listening	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Conversation	✓	-	✓	-	-	-
Grammar	7,901	0	250	176	823	0
Vocabulary	12,154	60	1,670	0	423	380

Note. “UEEJ” indicates Japanese university entrance examinations. “✓” indicates that questions will be added in the future, while “-” indicates that no questions will be presented in the examinations.

In the Exam Corpus, only receptive skills such as reading and listening and enabling skills such as grammar and vocabulary are included, while productive skills such as writing and speaking are excluded. Among receptive skills, only discrete points, focused on multiple-choice questions are included because they are widely used in testing receptive skills in English proficiency examinations. For the reading questions, the Exam Corpus will include reading passages, stems, and options with the correct answer and the distractors; for listening questions, the corpus will include scripts, stems, and options again with the correct answer and the distractors. In addition, conversation questions are included; they can be categorised into longer conversation questions (usually more than four-turn conversations) and shorter conversation questions (usually two- to four-turn conversations), as follows:

Shorter conversation question:

A: Brian Ford is the man for the job, don't you think?

B: ()

A: Who do you suggest, then?

- A) I'm afraid I don't agree.
- B) I'm sorry, I didn't hear you.
- C) In my opinion, you're right.
- D) That's exactly what I think.

(Obunsha, 2002)

It is sometimes difficult to clearly distinguish between vocabulary questions and grammar questions, depending on what is actually tested. However, vocabulary questions

are defined as questions that test the respondent's understanding of the meanings of vocabulary or idiomatic expressions, while grammar questions are defined as questions testing their understanding of how to use targeted grammar. Vocabulary questions include both questions on synonyms—where test takers are required to choose the answer that is most similar in meaning to the underlined word—and gap-filling questions, where test takers are required to select the correct answer to fill in the blank. This is because both types of questions are frequently presented in university entrance examinations in Japan.

Synonyms question:

The primary purpose of his visit is to improve trading relations.

- A) further B) solitary C) political D) main

Gap-filling question:

Please () your papers to me by the end of the month.

- A) hand out B) hand in C) hand down D) hand of

(Usami, 2018)

Comparing the number of vocabulary and grammar questions across the examinations, TEAP and Cambridge English do not provide questions related to grammar as multiple-choice questions. In TOEFL Institutional Testing Program (ITP)[®], only structure questions from Section 2 (Structure and Written Expression) of Level 1 are included in the Exam Corpus. In contrast, Japanese university entrance examinations and EIKEN seem to have far more multiple-choice questions related to vocabulary than to grammar. Moreover, TOEIC Part 5 tends to provide more questions related to grammar than to vocabulary. Unfortunately, there are some discrepancies in the number of vocabulary and grammar questions; however, this does not present a major issue, because vocabulary and grammar questions will be examined and analysed separately in terms of their frequency and collocation.

3.5 Annotation and Sample File

In the Exam Corpus, each vocabulary and grammar question is stored as one plain text file, the same as in the UEEJ Corpus and the JUEEC. In each file, the following meta-information is added: 1) RF for a 9-digit reference number (in which the 1st–3rd digits represent the question number, the 4th digit the question skill, the 5th–8th digits the examination grade and/or year, and the 9th digit the test name), 2) TN for a test name (e.g., UEEJ, TEAP, EIKEN, TOEFL[®], TOEIC[®], or Cambridge English), 3) TD for test details (e.g., the names of reference books, the grades for EIKEN and Cambridge

Examination, or the year when the question was administered), 4) QS for a question skill (e.g., VC for vocabulary or GR for grammar), 5) QC for a big–small question category (e.g., gerund–verb), 6) CR for a CEFR level of the targeted vocabulary or grammar (e.g., A1, A2, B1, B2, C1, or C2), 7) IF for item facility, and 8) DI for discrimination index. The Exam Corpus also functions as an item bank. Therefore, future additions will include aspects such as item facility, indicating how difficult the item is; discrimination index, indicating how well discriminated the item is, and distractor analysis.

Below <DI> in the following Figure 2, the stem and the 3 or 4 options for each vocabulary or grammar question are presented. The missing part of each stem is labelled zzz, instead of brackets, as a placeholder for one word presented in collocational tables, the same as in the UEEJ and the JUEEC. Each option is prefaced with A), B), C), and D), rather than 1), 2), 3), and 4), and the correct option is prefaced with the code * to distinguish it from incorrect answers, or distractors (see Figure 2). In order to analyse questions in plain text files in the Exam Corpus, a free concordancer, LangsBox (see <http://corpora.lancs.ac.uk/langsbox/>) will be used, in order to obtain wordlists, keyword lists, concordances, and collocations.

```
<RF>S3113V013
<TN>EIKEN
<TD>Grade 3 2011-3
<QS>GR
<QC>gerund-verb
<CR>A1
<IF>
<DI>
A: Do you like zzz in Japan, Mr. Kent? B: Yes, I do.
A)live B)lived C)lives *D)living
```

Figure 2. A sample file in the Exam Corpus

Furthermore, each question stored in each plain text file in the Exam Corpus is also stored in each row in a separate sub-sheet across the different kinds of examinations in one Excel file. This is so that item writers who are not familiar with analysing the Exam Corpus stored in plain text files using LangsBox can search test items using Excel. They can search items across the meta-information mentioned above such as the test names,

the question skills, the question category, the CEFR levels, or the correct answer using the filter function in Excel.

3.6 Application

Once a sufficient number of vocabulary and grammar questions are stored, the Exam Corpus can be applied to language testing in particular ways. Simply put, using the filter function in Excel, item writers can search or refer to the specific questions across particular meta-information such as examination types, the targeted vocabulary and grammar, the CEFR levels, or the values of the item facility or the discrimination index annotated in the Exam Corpus.

Furthermore, the Exam Corpus can be applied to inform and validate the English proficiency examinations. Usami (2005) examined the English presented in multiple-choice vocabulary and grammar questions in Japanese university entrance examinations with respect to the collocation used in the stems, the targeted grammar, the answers, and the distractors using the UEEJ Corpus, the Longman Learner Corpus, and the British National Corpus. Following and advancing her research, the English presented in the stems, the answers, and the distractors in each English proficiency examination can be examined; for example, whether the CEFR level of the English used in the stems, the answers, and/or the distractors is appropriate to the targeted proficiency level of the examination. If the question targets CEFR A2 level, the English used in the stem, the answer, and the distractors should be A2 or below A2. In addition, the collocations presented in the stems can be examined to check whether they are appropriate and authentic, obtaining the n-grams, and for concordance or for collocation with LancsBox.

In addition, each question can be examined and improved across the meta-information annotated in the Exam Corpus. For example, the targeted vocabulary and grammar can be analysed to ascertain whether the question tests the targeted CEFR level of vocabulary and grammar. For another example, CEFR A2-level examinations should test the CEFR A2 level of vocabulary or grammar questions. In addition, frequently targeted vocabulary and grammar can be examined across the different English proficiency examinations, analysing and improving the stems and the distractors. By using the item facility and discrimination indices, questions rated as too easy or difficult or as not well discriminated can be identified for improvement.

4. Conclusion and Future Research

As one of the applications of specialised corpora to language testing, this paper has described a specialised corpus which has been created by the author, the Exam Corpus,

in terms of its design, data, metadata collection, annotation, and application. The Exam Corpus was originally the UEEJ Corpus, which the author began compiling in 2004; then, more data was added to it, and it was renamed the JUEEC in 2018. Currently, it contains 1,191,850 words presented in 23,837 multiple-choice vocabulary and grammar questions. The Exam Corpus will be expanded to include more questions related to other skills such as reading, listening, and conversation, and will function as a monitor corpus. Each vocabulary and grammar question is stored as one plain text file and a line of the Excel file and analysed using LancsBox and the Excel file, respectively. Meta-information is also annotated; it is comprised of the reference number, the test name, the test details, the question skill, the question category, a CEFR level, the item facility, and the discrimination index, so that each question can be searched and analysed across the annotated information. A substantial number of vocabulary and grammar questions have already been stored in the Exam Corpus; therefore, it can be utilised by item writers to simply search and refer to the questions they want to look at. Furthermore, the Exam Corpus can be applied to inform and validate the questions, and examine and analyse the English used in the stems, the distractors, and the answers used in the examinations. Each question can also be analysed and improved across the meta-information annotated in the Exam Corpus.

For future research, the Exam Corpus will be expanded to include questions for reading, listening, and conversation skills by adding more vocabulary and grammar questions. In the future, the Exam Corpus can be applied to language testing in various ways. First, the English presented in the stems, the answers, or the distractors in each English proficiency examination can be examined and analysed in terms of whether it tests the targeted English proficiency level or its collocations reflect authentic English. Next, and more simply, new test items can be created and improved using the results of the examination and analysis.

Acknowledgements

The present study was supported by the Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) KAKENHI Grant Number (20K00814). I would like to thank Editage (www.editage.com) for English language editing.

References

- Alderson, J. C. (1996). Do corpora have a role in language assessment? In J. Thomas & M. Short (Eds.), *Using corpora for language research: Studies in the honour of Geoffrey Leech* (pp. 248-259). London: Longman.

- Baker, P., Hardie, A., & McEnery, T. (2006). *A glossary of corpus linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ball, F. (2001). Using corpora in language testing. *Research Notes*, 6, 6-8.
- Ball, F. (2002). Developing wordlists for BEC. *Research Notes*, 8, 10-13.
- Barker, F. (2006). Corpora and language assessment: Trends and prospects. *Research Notes*, 26, 2-4.
- Barker, F. (2010). How can corpora be used in language testing? In A. O'Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 633-645). London: Routledge.
- Biber, D., Reppen, R., Clark, V., & Walter, J. (2001). Representing spoken language in university settings: The design and construction of the spoken component of the T2K-SWAL Corpus. In R. C. Simpson & J. M. Swales (Eds.), *Corpus linguistics in North America. Selections from the 1999 symposium* (pp. 48-57). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Biber, D., Conrad, S. M., Reppen, R., Byrd, P., Helt, M., Clark, V., Cortes, V., Csomay, E., & Urzua, A. (2004). *Representing language use in the university: analysis of the TOEFL 2000 spoken and written academic language corpus*. TOEFL Monograph Series No. 25. Princeton, NJ: ETS.
- Chambers, S. (2010). What is data-driven learning? In A. O'Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 345-358). London: Routledge.
- Cheng, W. (2010). What can a corpus tell us about language teaching? In A. O'Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 319-332). London: Routledge.
- Cushing, S. T. (2017). Corpus linguistics in language testing research. *Language Testing*, 34(4), 441-449.
- Egbert, J. (2017). Corpus linguistics and language testing: Navigating uncharted waters. *Language Testing*, 34(4), 555-564.
- McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Obunsha. (2001–2016). *Zenkoku daigaku nyushi mondai seikai eigo—shiritsu dai hen*. [Compilation of English past exam papers – private university exam version]. Tokyo: Obunsha.
- Park, K. (2014). Corpora and language assessment: The state of the art. *Language Assessment Quarterly*, 11(1), 27-44.
- Read, J. (2002). The use of interactive input in EAP listening assessment. *Journal of English for Academic Purposes*, 1, 105-119.

- Scott, M. (1999). *WordSmith Tools version 3*. Oxford: Oxford University Press.
- Sharpling, G. P. (2010). When bawe meets welt: The use of a corpus of student writing to develop items for a proficiency test in grammar and English usage. *Journal of Writing Research*, 2, 175-189.
- Usami, H. (2005). *Using corpora for language testing—examining the English used in university entrance examinations in Japan with the British National Corpus and the Longman Learner Corpus*. Unpublished MA Dissertation, Lancaster University.
- Usami, H. (2015). *The application of corpus linguistics to language testing—improving multiple choice questions*. Saarbrücken, Germany: LAP Lambert Academic Publishing.
- Usami, H. (2018). A validation study of the CEFR vocabulary levels of Japanese English learners in the English Vocabulary Profile. *Tokai University: The Bulletin of the International Education Center*, 38, 35-49.
- Walsh, S. (2010). What features of spoken and written corpora can be exploited in creating language teaching materials and syllabuses? In A. O'Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 333-344). London: Routledge.
- Xi, X. (2017). What does corpus linguistics have to offer to language assessment? *Language Testing*, 34(4), 565-577.

Las labiales intervocálicas en japonés antiguo: Propuesta de inclusión de un nuevo alófono de /m/ en la representación fonética de la lengua del siglo VIII

Santiago J. MARTÍN CIPRIÁN¹

Universidad Tōkai

Abstract

Many scholars agree that Old Japanese intervocalic oral labial consonant phonemes /p/ and /b/ were represented in actual speech by two pairs of allophones each: an open one and a closed one. *Tenuis* /p/ was represented by the pair [b] ~ [β] and *media* /b/ by [mb] ~ [mβ]. However, it is said that intervocalic nasal labial consonant phoneme /m/, despite of its historical evolution into Early Middle Japanese being close to the one of /b/, was represented by one allophone [m] only, not by a pair presenting a phonetic opposition *closed* ~ *open*, like the ones that oral labial phonemes show. In this article that phonetic asymmetry between oral and nasal labial consonants is researched and a possible solution to overcome that theoretically problematic asymmetry is proposed. It is a well known fact in the field of theoretical phonetics that voiced fricative nasal sounds are not common in the languages of the world. That is the main reason why it is difficult to support the possibility of the existence of a phonetic opposition *closed* ~ *open* in this case. A new open allophone of /m/ is proposed to overcome the unexplained asymmetry of Old Japanese phonetic system and a natural automatic articulatory-auditive process of opening and velarization for that allophone [m] (-m- > [m] => [w]) is also proposed in order to solve the theoretical problems that a voiced nasal fricative allophone [m] produces.

Keywords: Theoretical Phonology, Auditive Phonetics, Old Japanese, Early Middle Japanese, Historical Linguistics

1. Introducción

En los últimos cincuenta años se ha producido un gran avance con respecto a nuestro conocimiento de la fonología y la fonética del japonés antiguo (JA)². Este avance ha sido

¹ Miembro del GIR "Humanismo Eurasia" (Universidad de Salamanca).

² Los trabajos que resumen las ideas tradicionales en este campo son Miller (1967) y Mabuchi (1971). Estudios señeros de este avance son Lange (1973), Martin (1987), Hattori (1978-79) y Unger (1977/93), todos ellos resumidos, comentados y corregidos en Vovin (2005-08) y Frellesvig (2010). Dos trabajos de

posible principalmente gracias a una mejor y más profunda comprensión de los valores fonológicos del chino medio³ y, consiguientemente, de aquellos de los sinogramas utilizados en Japón para representar los estadios iniciales del idioma. Los trabajos constantes, tanto en el campo de la protolengua⁴, estudios dialectales, de interpretación de los cambios del idioma, en particular de los fenómenos de *onbin*, nos han llevado, finalmente, a un conocimiento detallado de la estructura fonológica y fonética de la lengua. Este trabajo pretende continuar esos esfuerzos y hacer un nuevo aporte teórico.

Con respecto a las consonantes labiales, el consenso general admite tres series de fonemas, cada una con un representante: *tenuis*, /p/; *media*, /b/ y nasal, /m/. En posición interior de palabra, la única en la que existe oposición fonológica de los tres elementos (/b/ no aparece como inicial), se considera por un grupo amplio de especialistas que /p/ es realizado por dos alófonos ([b] y [β]), sin que hasta el momento haya sido posible determinar en qué contextos se encuentran uno u otro; parece, por tanto, que presentan distribución libre. La situación de las realizaciones fonéticas de /b/ es paralela: dos alófonos ([^mb] y [^mβ]), que se diferencian, como en el caso de /p/, por el nivel de apertura, y para los que tampoco se pueden determinar contextos diferenciados. Finalmente, por lo que hace al tercer representante del punto de articulación labial, el fonema nasal /m/, nunca, que nosotros sepamos, se ha considerado que exista nada más que un alófono, esto es, [m]. Esta disimetría en la realización fonética de los tres fonemas labiales será el objeto del presente artículo.

2. *Status quæstionis*

2.1 Sistema fonológico consonántico del japonés antiguo

2.1.1 Descripción

El sistema fonológico de las consonantes del JA es bastante similar al del japonés moderno. Consta de cuatro puntos y cinco modos de articulación. Sus trece fonemas se pueden ver en el cuadro siguiente:

próxima publicación y que posiblemente sean la referencia fundamental en años venideros son Frellesvig, Kinsui y Whitman, Eds. (2022) y el a todas luces monumental diccionario de idiomas japónicos ahora en preparación por un equipo liderado por A. Vovin (<https://www.edj-vovin.com>).

³ Las obras de referencia son Pulleyblank (1984 y 1991) y Baxter & Sagart (2014).

⁴ Un buen resumen de estos avances se puede encontrar en Frellesvig & Whitman (2008).

Cuadro 1.

Sistema fonológico del JA

	Labial	Alveo-dental	Palatal	Velar
<i>Tenuis</i>	/p/	/t/	/s/	/k/
<i>Media</i>	/b/	/d/	/z/	/g/
Nasal	/m/	/n/		
Líquida		/r/		
Semicónsonante	/w/		/y/ ⁵	

2.1.2 Argumentación

El estudio más fundamentado con respecto a la fonología del JA pensamos que es Miyake 2003. Si bien sus argumentos se basan principalmente en las lecturas en chino medio de los sinogramas utilizados como *ongana* del JA, en la reconstrucción del sistema también se sirve de otros, como son la comparación con estudios anteriores del idioma (protolengua), los posteriores (japonés medio temprano (JMT)) y los fenómenos dialectales.

2.2 Fonética de las consonantes del japonés antiguo**2.2.1 Descripción**

Aunque existen diferentes obras en las que se describen y analizan los valores fonéticos del JA, consideramos que Frellesvig (2010: 35 ss.) es el trabajo en el que mejor se resumen los argumentos para la reconstrucción de estos valores.

En el siguiente cuadro, tomado de la obra citada (p. 35), se muestran tales realizaciones fonéticas de los fonemas consonánticos relevantes para nuestra discusión.

Frellesvig no incluye en este cuadro las representaciones de fonemas nasales, líquidos y semiconsonánticos. Cada uno de ellos, se supone, solo cuenta con un alófono. Con respecto a /r/, más adelante alude a una pronunciación [f], si bien no se aportan pruebas que apoyen esta teoría.

⁵ Si bien /j/ sería la representación correcta según los valores del AFI, en la tradición de los estudios japoneses este fonema semiconsonante y su realización fonética correspondiente se suelen notar como *y*.

Cuadro 2.

El sistema fonético de tenues y mediæ en JA

Fonema	Realización fonética		
	Inicial palabra	Interior palabra	Clasificación fonológica
/p/	[p ~ φ]	b ~ β]	
/t/	[t	d]	
/k/	[k ~ x	g ~ γ]	
/s/	[s ~ t's	z ~ d'z]	silbante ⁶
/b/		[mb ~ mβ]	
/d/		[nd]	
/g/		[ng ~ nγ]	
/z/		[nz ~ ndz]	silbante

2.2.2 Argumentación

Existen tres fenómenos en lo que hace a *tenues* y *mediæ* que necesitan de argumentación. Son los siguientes (Frellesvig 2010: 35-37):

A. Prenasalización de mediæ

Las evidencias, según Frellesvig, vienen de dos fuentes:

1. Valores de los sonidos del chino medio temprano para los *ongana* de sílabas con inicial *media*.
2. Fenómenos en los que las nasales y *mediæ* se comportan de forma similar, por ejemplo, el fenómeno de *onbin* que tuvo lugar en la transición del JA al JMT.

B. Sonorización de tenues en interior de palabra

Esta última hipótesis fue propuesta por Wenck (1959). Las evidencias son:

1. Los cambios que se producen en JMT, en particular el hecho de que /p/ interior confluya con /w/.
2. La debilitación silábica que se observa en los fenómenos de *onbin*.

C. Apertura de /p/ y /k/ en libre variación

Las evidencias son las mismas que con respecto a la sonorización de las *tenues* en interior de palabra: cambios en JMT y fenómenos de *onbin*.

⁶ Las realizaciones fonéticas de las silbantes muestran la generalización de Frellesvig de los descubrimientos de Sandness (1986) referidos a /#s-/.

3. Propuesta teórica

3.1 Cambios de *onbin*

Como hemos visto arriba, el estudio de estos cambios fonológicos en el paso del JA al JMT son fundamentales a la hora de comprender la estructura fonética del primer estadio de la lengua. Una vez más se aplica el antiguo adagio de que *la fonética de hoy es la fonología del mañana*.

Basándonos nuevamente en la teoría de Frellesvig (desarrollada en Frellesvig 1995 y repetida y ampliada en Frellesvig 2010) expondremos los cambios producidos en los fonemas labiales, /p/, /b/ y /m/. En el cuadro siguiente se resume dicha teoría:

Cuadro 3.

Reducción de sílabas en procesos de ‘onbin’

Fone ma	Evolución postulada	Resultado en JMT	Forma en JA	Resultado en JMT
/a/	> [b ~ c] / [d] >	/e/ ⁷	<i>taputwo</i>	> <i>tauto</i>
/p/	/-pu~i/ > [-b ^{w~j} u~i ~ -β ^{w~j} u~i] / [-β ^{w~j:}] ⁸ >	/U/	(“exaltado”)	> <i>tatto</i>
		/Q/	<i>omopite</i>	> <i>omoute</i>
				> <i>omotte</i>
/b/	/-bu~i/ > [- ^m b ^{w~j} u~i ~ - ^m β ^{w~j} u~i] / [- ^m β ^{w~j:}] >	/U/	* <i>sabusabu-si</i> (“solitario”)	> <i>sañzañ-si</i>
		/Ü/	<i>ywobite</i>	> <i>yoñude</i>
		/N/		> <i>yonde</i>
/g/	/-gu~i/ > [- ⁿ g ^{w~j} u~i ~ - ⁿ γ ^{w~j} u~i] / [- ⁿ γ ^{w~j:}] >	/U/	<i>kagupasi</i>	> <i>kañbasi</i>
		/N/	(“fragante”)	> <i>kanbasi</i>
		/I/	<i>kogite</i>	> <i>koñde</i>

⁷ La evolución se interpreta así: /a/ > [b ~ c] / [d] > /e/, donde /a/ es la representación fonológica de la sílaba en JA, [b~c] son las realizaciones fonéticas posibles en JA de la sílaba /a/, [d] es según Frellesvig (2010:196) *a phonetically further reduced realization in which the CV syllable is realized as one unit with little contrast* y /e/ el resultado final en JMT. El fenómeno de *onbin* él lo entiende así: *The onbin sound changes thus consist in the reinterpretation of the realization in column (d) as deriving from a different phonemic representation than that in (b) and (c), shown in the final column, (e).*

⁸ Esta cadena de evolución queda suficientemente demostrada, desde nuestro punto de vista, por las conclusiones de Hamano (2000) y de Unger (2004). Ambas referencias bibliográficas nos fueron facilitadas, muy certeramente, por un evaluador anónimo de este artículo.

/m/	/-mu~i/ > [-m ^{w~j} u~i] / [-m ^{w~j:}] >	/U/	<i>pi+muka(si)</i>	> <i>piūga</i>
		/N/	<i>tumite</i>	> <i>pingasi</i>
/n/	/-nu~i/ > [n ^{w~j} u~i] / [n ^{w~j:}] >	/N/	(“arrancar”)	> <i>tuūde</i>
			<i>kinu + kaki</i>	> <i>tunde</i>
			<i>sinite</i>	> <i>kingai</i>
				> <i>sinde</i>

3.1.1 Evolución del fonema /p/ en procesos de *onbin*

Observemos primero los cambios producidos en algunas palabras con el fonema /p/ en posición interior, por ejemplo, *omopite*. En JMT encontramos dos cognados de esta palabra: *omoute* y *omotte*. Las formas las podemos explicar con la teoría de Fellesvig, expuesta en el cuadro de arriba. Basándonos en ella, nuestra interpretación es la siguiente:

1. /omo-**pi**-te/ > [omo-**b̪i**-te] > [omo-**β̪i**-te] > [omo-**β̪:**-te] > [omo-**w:**-te]
/omo-u-te/
 (/ -pi / > [-b̪i-] > [-β̪i-] > [-β̪:]- > [-w:] > / -U - /)
2. /omo-**pi**-te/ > [omo-**b̪i**-te] > [omo-**β̪:**-te] > /omo-t-te/
 (/ -pi / > [-b̪i-] > [-β̪:]- > / -C - /)

Los procesos mostrados se esquematizan con las cadenas siguientes (las etapas tachadas son aquellas no pertinentes en cada caso y en los que difieren uno y otro proceso).

1. Sonorización > apertura > pérdida de vocal silábica > apertura de aproximante > ~~asimilación regresiva de modo y punto de articulación~~.
2. Sonorización > ~~apertura~~ > pérdida de vocal silábica > ~~apertura de aproximante~~ > asimilación regresiva de modo y punto de articulación.

Así pues, ambas formas procederían de sendos alófonos de /b/ en JA: la primera de [β̪] y la segunda de [b̪]. Un alófono presentaría una pronunciación más abierta (aproximante), que terminaría abriendose completamente en JMT, mientras que el otro mantendría su naturaleza consonántica en ese estadio de la lengua.

3.1.2 Evolución del fonema /b/ en procesos de *onbin*

Veamos ahora los procesos de *onbin* en palabras que contienen el fonema /b/ en posición interior. Así *aki-bito* presenta dos evoluciones: *akiūdo* y *akindo*. Se explican con las siguientes cadenas:

1. /aki-**bi**-to/, [aki-**mβ̪i**-to] > [aki-**mβ̪:**-to] > [aki-**mw:**-to] > [aki-**~w:**-to] > [aki-**~w:**-do] > /aki-**~u**-do/
2. /aki-**bi**-to/, [aki-**mβ̪i**-to] > [aki-**mβ̪:**-to] > [aki-**m**-to] > /aki-**n**-do/

Como sucede en el caso de la /p/, las dos formas del japonés medio temprano se

explican como evolución de sendas variantes alofónicas del fonema /b/ en japonés antiguo: [^mb] y [^mβ].

Los procesos se esquematizan como sigue:

1. ~~sonorización~~ > apertura de consonante > pérdida de vocal silábica > apertura de aproximante > nasalización de semivocal > sonorización de C posterior > ~~asimilación regresiva de punto de articulación~~ > apertura de semivocal.

2. ~~sonorización~~ > ~~apertura de consonante~~ > pérdida de vocal silábica > ~~apertura de aproximante~~ > nasalización de consonante > asimilación regresiva de punto de articulación > sonorización de C posterior > ~~apertura de semivocal~~

3.1.3 Evolución del fonema /m/ en procesos de *onbin*

Casos como el del JA *tumite*, con dobletes en JMT *tuñde* y *tunde*, Frellesvig los explica así:

1. /tu-**m**i-te/ > [tu-**m̩i**-te] > [tu-**m̩**-te] > /tu-**ñ**-de/

2. /tu-**m**i-te/ > [tu-**m̩i**-te] > [tu-**m̩**-te] > /tu-**n**-de/

Los procesos postulados serían los siguientes:

1. Pérdida de la vocal silábica > apertura de consonante / velarización > sonorización de C posterior.

2. Pérdida de la vocal silábica > ~~apertura de consonante / velarización~~ > sonorización de C posterior / asimilación regresiva de punto de articulación.

Esto es, la doble evolución de /m/ no se atribuye a un doble origen alofónico, como sucede en el caso de la de los otros fonemas labiales, /p/ y /b/. No existe en la literatura ninguna explicación funcional, por lo que nosotros sabemos, del porqué de esa evolución dispar. Los resultados de las evoluciones de /b/ y /m/ son muy similares, por tanto, salvo que exista una teoría alternativa más simple y satisfactoria, lo más lógico es considerar que los procesos que han llevado a tales soluciones también lo serán.

Por otro lado, es necesario también explicar la causa del timbre velar de la vocal producida tras la apertura de /m/. En las lenguas del mundo es común la evolución /m/ > /ã/⁹ (o vocal central del sistema) o en su defecto /m/ > /V/, con el timbre vocálico determinado por contexto o por características especiales de la lengua. El proceso /m/ > /ñ/ no parece natural y requiere de explicación de su causa.

3.2 Alófonos de /m/ en interior de palabra: teoría alternativa

Como observamos arriba, los procesos de los tres fonemas labiales, /p/, /b/ y /m/,

⁹ En el paso del protoindoeuropeo a varios idiomas de su familia, como el hitita, griego micénico o indio antiguo, por ejemplo.

son paralelos: en los tres casos existe una doble evolución: vocálica y consonántica. Esta doble evolución, en los dos primeros fonemas, se atribuye a su vez a un doble origen fonético. Creemos que no hay motivo para considerar que en el caso del fonema /m/ la doble evolución no tenga igualmente un doble origen fonético en JA. Así pues, proponemos que, en JA, /m/ contaría con dos alófonos que, como es el caso de /p/ y /b/, difieren en su grado de apertura: [m̩] y [m]. Creemos que el hecho de no haber reconocido esta realidad hasta ahora se pueda deber (además de a escrúpulos teóricos de los que hablaremos más abajo), sencillamente a motivos de notación: mientras en el caso de las consonantes orales existe una forma sencilla de marcar los alófonos abiertos (fricativos o aproximantes) usando diferentes símbolos del AFI, en el caso de /m/ no es así: hay que recurrir al diacrítico < , > a la hora de notar ese alófono abierto.

La doble evolución de *tumite* se explicaría entonces, de forma simplificada, con estas dos cadenas:

1. /tumite/ > [tum̩ite] > [tum̩te] > [tum̩de] > /tuñde/
2. /tumite/ > [tumite] > [tumte] > [tumde] > /tunde/

Los procesos que explican estos cambios serían los siguientes:

1. ~~sonorización~~ > apertura > pérdida de vocal silábica > sonorización de C posterior > vocalización de aproximante > ~~asimilación a la C posterior~~.
2. ~~sonorización~~ > ~~apertura~~ > pérdida de vocal silábica > sonorización de C posterior > ~~vocalización de aproximante~~ > asimilación a la C posterior.

Observamos que son casi paralelos a los que se producen en el caso del fonema /b/.

3.3 El problema de la existencia de fricativas nasales labiales

Una posible dificultad a la teoría expuesta arriba sería la poca documentación en las lenguas del mundo de fricativas nasales, de ahí que en el AFI no existan grafemas diferenciados que las representen y haya que recurrir a diacríticos para tal fin.

Según Ohala (1975)¹⁰ las fricativas sonoras nasalizadas son difíciles de producir¹¹: para generar fricción en la cavidad oral se necesita un gran volumen de aire y en los sonidos nasales sonoros la cantidad disponible a tal fin se ve menguada de un lado por la que simultáneamente entra por el canal que abre la úvula y de otro por el proceso de sonorización, que limita esa cantidad más aún en su paso por la glotis. Tal dificultad es la que causa de que las fricativas sonoras tiendan a convertirse en aproximantes. Así lo

¹⁰ Ladefoged & Maddieson (1996:133).

¹¹ En un idioma bantú de Angola occidental, el UMBUNDU, hay documentada una labial fricativa sonora nasalizada [v̩] (Shadeberg 1982, citado en Ladefoged & Maddieson 1996:134).

atestiguan Gregores y Suarez (1967)¹² en guaraní, donde los alófonos nasalizados de fricativas sordas se abren automáticamente produciendo aproximantes. Así pues, esperaríamos que un alófono abierto de /m/, consonante sonora en JA, se convirtiera en un sonido no fricativo sino más abierto, aproximante o incluso semiconsonante.

También es posible que, por motivos de fonética auditiva¹³, cuando dos sonidos nasales se produzcan en el mismo punto de articulación exista una tendencia natural a que el más abierto desarrolle un segundo punto de articulación que lo diferencie acústicamente del otro, sobre todo si se encuentran en marcha procesos de fonologización. Podemos adelantar como hipótesis para explorar en el futuro que esta sea la causa de la relativa abundancia en las lenguas del mundo de aproximantes de articulación labiovelar nasalizadas, representadas según el AFI como <~w>. Estos sonidos aparecen documentados en varias lenguas, entre otras en un idioma del sur de Brasil, el kaingang (Jolkesky 2009), en portugués europeo (Cruz-Ferreira 1995) y en shipibo, hablado en Brasil y Perú y oficial en este último país (Valenzuela et al. 2001).

Sería posible -y hasta razonable en nuestro caso- postular un reforzamiento velar del alófono abierto del fonema nasal labial /m/ del JA. Por tanto, lo que nosotros representamos arriba como [m̩] se realizaría en realidad como [~w], gracias a un proceso automático de reforzamiento velar provocado por motivos de fonética auditiva. El hecho de la evolución final del proceso sea /~u/, esto es, una vocal nasal de articulación posterior, avala esta teoría: de no haber sido así se esperaría que la etapa final del debilitamiento del fonema nasal labial hubiera sido o bien una vocal central nasalizada o bien vocales también nasalizadas de diferentes timbres, determinados estos por contexto de fonética sintáctica o de fenómenos específicos del idioma, como apuntábamos antes.

Sospechamos que este reforzamiento velar debe de ser bastante usual en los procesos fonéticos que experimentan las aproximantes en las lenguas del mundo. En español peninsular, por ejemplo, no es extraño escuchar la realización /b/ en su alófono abierto en posición interior, dentro del contexto apropiado, no como [β] sino como [β̄], [γ̄] o [w], esto es, como labial velarizada, velar labializada o labiovelar: la palabra *abuelo*, en realización descuidada o no normativa, se pronuncia como [a'β̄uelo], [a'γ̄uelo] o [a'wuelo], e incluso *abajo* como [a'β̄axo] o [a'waxo] (curiosamente nunca hemos oído [a'γ̄axo]). Aunque menos infrecuente que en fonemas orales, también es posible oír, en

¹² Ladefoged & Maddieson (1996:132).

¹³ *El rasgo más destacado de una consonante nasal es su nasalidad. Dos consonantes nasales necesitan del mayor número de rasgos diferenciadores para que su oposición fonológica sea factible desde el punto de vista auditivo.* (Carmen Pensado Ruiz, comunicación personal). Más aun sucede así cuando dos sonidos nasales comparten el mismo punto de articulación.

habla de tempo rápido, el fonema /m/ en posición interior de palabra con una realización abierta cercana a [ẅ]. Por ejemplo, una palabra como *amapola*, también en tempo rápido, se puede oír pronunciada no como el normativo [ãma'pola], sino como [ãẅa'pola], o quizá mejor [ãẅã'pola], con [a] ultrabreve de pronunciación sorda o murmurada.

Si bien estas realizaciones están obviamente influidas por el contexto fónico, recordemos que aun no se ha determinado cuál es aquel en el que en JA aparecen más las realizaciones cerradas o las abiertas de los fonemas labiales orales. Sería interesante investigar si el contexto labial o velar de las palabras que presentan un fonema labial nasal en interior posteriormente desarrollan en los procesos de *onbin* un comportamiento de alófono abierto o no.

4. Conclusión

Postulamos que en JA el fonema /m/ en posición interior de palabra se realiza mediante una pareja de alófonos que presentan diferente apertura articulatoria, [m̊] y [m], del mismo modo que sucede con el resto de los fonemas labiales, /p/ y /b/. El alófono [m̊], sufriría dos procesos automáticos de apertura y reforzamiento velar, el primero causado por motivos articulatorios y el segundo, auditivos. La evolución completa quedaría como /-m-/ > [m̊] =>¹⁴ [ẅ], con una etapa posterior [ü] en JMT a causa de la continuación de la tendencia de apertura iniciada en JA. El sistema fonético-fonológico del JA, por lo que hace a las labiales en posición interior, se representaría entonces como aparece en la tabla siguiente:

Cuadro 4.

Consonantes labiales en interior de palabra

Fonemas	Sonidos	Grado de apertura
/p/	[β]	+
	[b]	-
/b/	[^m β]	+
	[^m b]	-
/m/	[m] => [ẅ]	+
	[m]	-

¹⁴ => marca aquí un proceso automático.

Proponemos, por tanto, la siguiente interpretación de los procesos de evolución del JA al JMT de los fonemas labiales /b/ y /m/ (simplificada a los fenómenos pertinentes a nuestro estudio):

Cuadro 5.

*Evolución propuesta para labiales sonoras en el paso del JA al JMT***a. Alófonos abiertos (aproximantes)**

1. /b/: /-bi-⌚/ > [-^mbi-⌚] > [-^mβi-⌚] > [-β-⌚] => [-w-⌚] > /-u-⌚/
2. /m/: /-mi-⌚/ > [-^mmi-⌚] > [-^mm-⌚] => [-w-⌚] > /-u-⌚/

b. Alófonos cerrados (occlusivos)

1. /b/: /-bi-⌚/ [-^mbi-⌚] > [-^mb-⌚] > [-b-⌚] ≈ [-m-⌚] > /-N-⌚/
2. /m/: /-mi-⌚/ [-^mmi-⌚] > [-^mm-⌚] > [-m-⌚] > /-N-⌚/

Fenómenos postulados:

1. (Apertura)¹⁵ > pérdida de vocal silábica > nasalización de consonante > sonorización de C posterior / (apertura de la semivocal).
2. (Apertura) > pérdida de vocal silábica > ~~nasalización de consonante~~ > sonorización de C posterior / (apertura de semivocal).

El paralelismo de la evolución de la consonante oral y la nasal queda evidenciado en las anteriores cadenas fónicas. Estos procesos paralelos dejan patente, a nuestro juicio, la necesidad de proponer la existencia de [m̩] en la reconstrucción del sistema fonético del JA.

Agradecimientos

El autor quiere agradecer al Prof. Alfonso Falero Folgoso (USAL), al Prof. José Antonio Pascual Rodríguez (RAE) y al Dr. Pedro Echánove Errazti la inspiración en el origen de este artículo, sus enseñanzas y el continuo e incondicional apoyo que ha recibido de los tres a lo largo de toda su vida académica. También quiere hacer extensivo este agradecimiento a un evaluador anónimo de este artículo por sus útiles sugerencias bibliográficas.

¹⁵ El paréntesis indica que solo se produce en uno de los dos elementos del par.

Bibliografía

- Baxter, W., & Sagart, L. (2014). *Old Chinese: A new reconstruction*. Oxford: Oxford University Press.
- Cruz-Ferreira, M. (1995). European Portuguese. *Journal of the International Phonetic Association*, 25 (2). 90-94.
- Frellesvig, B. (1995). *A case study in diachronic phonology: the Japanese onbin sound changes*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Frellesvig, B. (2010). *A history of the Japanese language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frellesvig, B., & Whitman, J. (Eds.). (2008). *Proto-Japanese: Issues and prospects*. Amsterdam: John Benjamins.
- Frellesvig, B., Kinsui, S., & Whitman, J. (Eds.). (2022) *Handbook of historical Japanese linguistics*. De Gruyter Mouton: Berlin. Retrieved from <https://www.degruyter.com/view/title/300932>
- Gregores, E., & Suarez, J. A. (1967). *A description of colloquial Guarani*. Mouton: The Hague.
- Hamano, S. (2000). Voicing of obstruents in Old Japanese: Evidence from the sound-symbolic stratum. *Journal of East Asian Linguistics* 9:2. 207-225.
- Hattori, S. (1978-79). Nihonsogo ni tsuite [Sobre el protojaponés] 1-22. *Gekkan Gengo* 7/I-7/3, 7/6-8/12.
- Jolkesky, M. P. de V. (2009). *Fonologia e prosódia do Kaingáng falado em Cacique Doble*. Anais do SETA, Campinas: Editora do IEL-UNICAMP, 3.
- Ladefoged, P., & Maddieson, I. (1996). *The sounds of the world's languages*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Lange, R. A. (1973). *The phonology of eighth-century Japanese*. Tokyo: Sophia University.
- Mabuchi, K. (1971). *Kokugo on'inron [Fonología del japonés]*. Tokyo: Kasama Shoin.
- Martin, S. E. (1987). *The Japanese language through time*. New Haven: Yale University Press.
- Miller, R. A. (1967). *The Japanese language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miyake, M. (2003). *Old Japanese: A phonetic reconstruction*. London: Routledge Curzon.
- Ohala, J. J. (1975) Phonetic explanations for nasal sound patterns. In *Nasálfest: Papers from a symposium on nasals and nasalization* (1975), ed. by Ferguson C. A., & al. Language Universals Project, Standford: 389-316.
- Pulleyblank, E. G. (1984). *Middle Chinese: A study in historical phonology*. Vancouver: UBC Press.

- Pulleyblank, E. G. (1991). *Lexicon of reconstructed pronunciation in Early Middle Chinese, Late Middle Chinese, and Early Mandarin*. Vancouver: UBC Press.
- Sandness, K. (1986). The pronunciation of the s- initial syllables in the Nara period: a critical look at Arisaka's and Mabuchi's theories. *Papers in East Asian Languages* 3, 1-16.
- Shadeberg, T. C. (1982) Nasalization in UMbundu. *Journal of African Languages and Linguistics* 4. 109-32.
- Unger, J. M. (1977/1993). *Studies in early Japanese morphophonemics*: Yale University dissertation, reproduced by IULC.
- Unger, J. M. (2004). Alternations of m and b in Early Middle Japanese: The Deeper Significance of the Sound-Symbolic Stratum. *Japanese Language and Literature*, 38(2), 323-337. doi:10.2307/4141293
- Valenzuela, P. M., Márquez Pinedo, L., & Maddieson, I. (2001), Shipibo, *Journal of the International Phonetic Association*, 31(2): 281-285.
- Vovin, A. (2005). *A descriptive and comparative grammar of western Old Japanese, part 1: Phonology, script, lexicon and nominals*. Folkestone: Global Oriental.
- Vovin, A. (2008). *A descriptive and comparative grammar of western Old Japanese, part 2: Adjectives, verbs, adverbs, conjunctions, particles, postpositions*. Folkestone: Global Oriental.
- Vovin, A. (Ed.) (En preparación). *Etymological dictionary of the Japonic languages* (<https://www.edj-vovin.com>).
- Wenck, G. (1959). *Japanische Phonetik*, vol. IV Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

外国ルーツの子どもの関わりをテーマにした教員研修の意義： 教師間の対話の必要性とそこから見える学校現場の困り感

田口 香奈恵・山森 理恵
(東海大学)

要旨

本研究は、外国ルーツの子どもへの支援体制の充実に向けて筆者らが実施した教員研修を分析し、ワールド・カフェ形式による参加型研修の具体的な在り方を探ろうとするものである。そのために①教員研修で得られたデータから教師が抱える「困り感」を明らかにし、②事後アンケートの結果から教師間の対話が生まれたかを検証した。その結果、教師の困り感は「家庭との連携」「文化・価値観」「学校生活」「ことば」「体制」「子どもの将来」の6種類に及ぶことがわかった。中でも教師は子どもや保護者との日々のやりとりで生じている事柄に多くの困難を感じていた。一方で、教師が目の前の対応に追われ、長期的な視点で外国ルーツの子どもをサポートしようとする考えまで至りにくいことも明らかになった。また、文化価値観の違いに関する困り感は、教師が学校文化の「ルール」を子どもや保護者に求めたため生じたものだと考えられる。アンケートでは研修の意義に関する記述が大半を占めたことから、多くの教師が今回の研修に意義を見出したことがわかった。ツールやリソースの活用だけでなく、寄りうことや学校を超えた体制づくりなど、より本質的なことに目が向けられたことが確認でき、教師間での対話がなされた成果だと言える。

キーワード：教員研修、外国ルーツの子ども、教師間の対話、教師の困り感

1. はじめに

日本に住む外国ルーツの子ども達は、年々増加の一途を辿り 2018 年度（平成 30 年度）には公立学校に在籍する総数は 9 万人を超えた。このうち日本語指導が必要な者の割合は 43.4% で、10 年前の 1.4 倍である。文部科学省の研修資料（「外国人児童生徒等教育の現状と課題」平成 30 年度都道府県・市区町村等日本語教育担当者研修）にあるように、日本語指導が必要な児童生徒の多様化と、集住化・散在化の傾向がみられ、地域を問わずより多くの学校で支援体制を整備していくことが求められている。

2019 年 6 月には「日本語教育の推進に関する法律」が公布・施行され、日本語教育を受けることを希望する外国人等に対し、その希望、置かれている状況及び能力に応じた日本語教育を受ける機会が最大限確保されることが国や自治体の責務であると明言された。その中で、幼児、児童、生徒等に対しては、日本語及び教科指導等の充実を図るために、制度の整備、教員等の養成・研修の充実に必要な施策を講じるものと定められた。

この法律と前後して、文部科学省の委託を受けて日本語教育学会による「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」が 3 年間にわたり実施され、2020 年には『モ

「デルプログラム」ガイドブック』が刊行された。その中で、外国人児童生徒等教育を担う教員の資質・能力として4要素・8課題領域からなる「豆の木モデル」が示されている。4つの要素とは「捉える力」「育む力」「つなぐ力」「変える／変わらる力」で資質・能力の総合的な力を表している。前者3つの力が相互に関わりながら実践を動かし、4つ目の「変える／変わらる力」がそれを推し進める関係にある。4つの力が絡まり合いながら成長し実を結ぶ「豆の木」のイメージである。「変える／変わらる力」の中に含まれる2課題領域のうちの一つに「教師としての成長」がある。これは日々の実践を通して得られた学びや新しい価値を内省する力、仲間と実践を共有して力量を高める力である。

本稿では「実践の質の向上のために、教師集団で経験を共有したり相互に研修を行なったりすることができる（公益社団法人日本語教育学会 2020:6）」「教師としての成長」に着目し、筆者らが実施した教員研修を分析考察し、その意義を探り研修の在り方を提案していきたい。

2. 問題の所在と本稿の目的

外国ルーツの子ども達への支援体制は、地域を問わずより多くの学校で整備されていくことが求められている。これまで複言語・複文化を持つ子ども達を受け持つ機会があまりなかった教師も、自らの判断基準や対応の仕方に戸惑いながら手探りの中で子どもと向き合い、直面する問題や課題の解決を目指して日々実践を繰り返していると考えられる。

新倉(2016)で報告されているシンポジウムでは、①学校・クラスでの受け入れ、②学校支援、③入試・進路、④多様性、相手文化の尊重、学校との折り合いの4つのテーマについて事例を提示し、パネリスト（小中高の教員）とコメントーター間でそれらの事例を読み解いている。事例の解説に共通して見られたのは、手探りの中で葛藤し自問自答しながら実践する教師の姿であり、実践を変革していく力をつけるための必須の作業であった。しかし、それらの作業を個々の教師が個別に取り組むだけでは、実践を改革するために十分な力にはならないため、教師間の対話が重要になると指摘している。つまり、「自分で問題を抱え込むのではなく教師間で話し合うことが、実践の改革を行う力を生み出す契機となる（新倉 2016:102）」のである。しかし、管理職の理解の有無や職場の雰囲気などの影響で、「対話の環境が個々の人間関係のみに依存していて、システムとして十分機能していない学校の現実も明らかに（同上）」されている。

外国人集住地域としても知られる横浜市は、長年にわたり教育委員会を中心に多文化共生の学校づくりを目指し様々な取り組みをしている。今後も外国ルーツの児童生徒が増加することを予想し、横浜市は「外国につながる児童生徒の受け入れに関する学校全体の意識の醸成（甘粕 2019:58）」を課題の1つとして挙げている。また、これまで国際教室担当教員のみが対応していることが多く、学校全体としての理解や協力が不足していることが多かったと述べている。様々な取り組みがなされている自治体においても、「チームとしての学校（山脇・服部 2019:18）」の実現に課題があると内省しているのである。

では、地域の特性を問わず学校全体としてどのように教師間の対話を持つことができるだろうか。その1つに教員研修が考えられるが、これまで実施されてきたのは主に日本語指導を担当する教師を対象とした「知識・情報付与型（古川 2017:40）」の研修であり、教師自身が実践の改革の推進力を

育むためには、十分な形式とは言い難い（古川 2017）。この点は臼井（2007）でも指摘されており、10年経過しても教員研修の在り方が変化していないことが窺える。

古川（2017, 2019）は、「ケースをもとに話し合いながら参加者同士の経験や知見を学び合う（古川 2019:56）」「ケースメソッド」という方法で教員研修を実施するために、外国人児童生徒に関わる小中学校教員を対象に質問紙調査やインタビュー調査を実施し、そこから得られたケースを参考に教材開発を行っている。調査の結果、学級担任・教科担当が困難だと感じる点は、保護者対応が他の項目と比べて多いことが明らかになった。また、学習活動や進路指導などのメインストリームの活動に外国人児童生徒が参加しにくい状況が困難であることも明らかになった。一方、日本語の個別指導では、日本語が通じない子どもに対する説明が困難であること、指導内容や方法などが分からぬなどの意見が多く寄せられた。

これらの結果を踏まえ、古川（2019）は研修用の教材開発で、①ことばの発達段階に応じた指導について、②日本語支援教室の意義と役割について、③在籍学級における指導／配慮について、④異文化理解・アイデンティティについて、⑤保護者との関係性について、⑥支援者との連携について、⑦校内の支援体制の整備についての7つの教育的課題を抽出し20のケースを設定している。そしてケースメソッドで研修を試行した結果、子どもの支援に関わる様々な立場の視点から検討する必要性があることなどいくつかの課題は残るもの、概ね肯定的な評価が得られ、参加者の満足度も高いことが確認された。ケースで提示されたディスカッションポイントについて自分の経験を振り返ったり解決方法を話し合ったりする課題解決型の研修の効果が確認された。

このような参加型の教員研修の事例が積み重ねられれば、個々の教師が「反省的実践家（松尾 2013:152）」として外国ルーツの子どもと向き合い、学校全体、あるいは学校を超えたレベルでの体制整備に向けた基盤づくりの一助になると思われる。

そこで本稿では、筆者らが実施した教員研修を分析し、参加型研修の具体的な在り方を提案したい。そのために①教員研修で得られたデータから教師が抱える困り感を明らかにし、②事後アンケートの結果から教師間の対話を通した研修が実現できたかを検討考察する。一人一人の教師が自分で問題を抱え込み解決方法を探ろうとするだけでなく、その問題を教師間の対話を通して共有することが、支援体制の充実に向けた第一歩になるのではないかと思われる。

なお、本稿で使われる「困り感」という表現は、保育士の困り感の変容プロセスを明らかにした木曾（2012）の定義を参考に、学校現場で教師が外国ルーツの子どもの支援で難しいと感じること、対応に悩むこと、負担に感じていることなどの感情を総じて表したものである。

3. 教員研修の概要

本稿は神奈川県西部の秦野市で実施した研修を取り上げる。秦野市は外国人登録者数が2%余りで神奈川県全体の比率に比べわずかに低い。しかし、他の地域同様、外国人数は増加傾向にあり¹、

¹ 神奈川県 <https://www.pref.kanagawa.jp/documents/27970/gaikoku.pdf>,

秦野市 <https://www.city.hadano.kanagawa.jp/www/contents/1554343772868/simple/R21jinkotosetai.pdf>

外国ルーツの子どもたちも市内の学校に多数在籍している。小学校は13校のうち8校に、中学校は9校中3校に国際教室が設置されている（2020年度現在）。しかし、外国ルーツの子どもたちは、ことばや文化の違いから様々な問題を抱えている可能性がある。そこで、大学教員や市民、小学校教員らが集まり、勉強会を立ち上げた。そして、外国ルーツの子どもたちの教育環境の改善につなげるためのプロジェクトとして、学校で子どもたちと接する教師を対象とした研修を計画した。教育委員会に相談した結果、研修の実施が可能となり、研修参加者間の情報交換、意見交換を目的とした教員研修が実現した。

研修は2019年7月に市内のA小学校で行われ、A小学校の教師を中心に、近隣の小学校や中学校の国際教室担当者、保育園の教師も加わり、合わせて約60人が参加した。A小学校には平成12年から国際教室が設置されている。研修は表1のような流れで行われた。外国につながる子どもの教育に関する法律や制度の最近の動向について説明をし、外国ルーツの子どもたちの保護者に対して筆者らが実施した聞き取り調査²の結果を紹介したうえで、現場の教師の悩み・困り感を共有し、それらに対してできる工夫について共に考えることを目的としたワークショップを実施した。

表1 研修の流れ

時間	内容
5分	挨拶、研修の導入
25分	最近の動向と「『外国につながる』子どもたちの保護者の“声”」報告
85分	参加者による意見交換のワークショップ（ワールド・カフェ）
5分	挨拶、アンケート記入など

ワークショップは、ワールド・カフェの手法を用いて行った。ワールド・カフェとは、カフェのようにリラックスした雰囲気の中で、テーマに集中した対話をを行うことを目的とし、メンバーの組み合わせを変えながら小グループで話し合いを続けることにより、参加者全員が話し合っているような効果を目指す活動である（ワールド・カフェ・ネット <http://world-cafe.net/about/>）。通常、ワールド・カフェでは、話しながら模造紙に話した内容を書いていくが、本研修では「えんたくん」を使用した。「えんたくん」とは、直径1メートルほどの円形の段ボールと同じ形の紙から成り、円形の段ボールをテーブル代わりにし、その上に紙を乗せ、グループのメンバーが膝をつき合わせてそのテーブルを支えながら使用するというものである。グループのメンバーが近づき、ともに支える必要があることから、グループの一体感を醸成し、話し合いを促進する効果がある。

² 2019年7月に市内在住の外国人保護者を対象に日本の学校生活において困っていることや大変なこと、うまくいったことなどに関して聞き取り調査を行った。調査から、外国人保護者が、学校からのお便りの多さ、PTA活動、国際教室、教師（学校）との関係、学校の年間行事やカリキュラムに戸惑いを感じていることが明らかとなった。



写真1 研修でのワールド・カフェの様子



写真2 「えんたくん」の記入例

1 グループ5人または6人の全部で12グループに分かれ、「えんたくん」を中心に据え、次の3点について話し合ってもらつた。①外国につながる子どもたちと接して感じること（戸惑い、不安、疑問など）、②こんな工夫をしている、③私たちに今必要なものは何か、についてである。加えて、研修終了後にアンケートを実施し、研修に対する感想を自由記述形式で記入してもらった。

4. データと分析方法

データの分析対象は、ワールド・カフェの際に「えんたくん」に書かれた内容と、研修後に参加者から回収したアンケートに書かれた内容である。研修では12のグループで「えんたくん」を使用したため、12枚の「えんたくん」をデータとした。アンケートは53名から回答を得た。

「えんたくん」の分析はKJ法を参考に次の手順で行った。①紙にランダムに書かれた記述を、ひとまとめごとに1枚のカードに書いて並べた。その際、近くに書かれているもの、矢印で結びつけられているものは後で関連が確認できるように記録した。カードを「教師の困り感」、「工夫・必要なこと」、「その他」の3つに分類した。②分析対象を「教師の困り感」のカードに絞り、各カードの内容を一つ一つ確認し、1枚のカードの中に2つ以上の内容が含まれている場合は分割し、1枚のカードにつき1つの内容となるようにした。③それらのカードの中の、同じような内容、近い内容のものをグループ化し、ラベル付けを行った。④各グループのラベルと内容を確認し、共通する内容のグループでまとめて大きなカテゴリーを作った。⑤大きなカテゴリーの中にサブカテゴリーがあるような形に整理し、必要な場合はさらに下位のカテゴリーを設けた。カテゴリー内の下位のカテゴリー同士の関係性を確認して図式化した。各段階の作業は、客観性を持たせるため、基本的に本稿執筆者が共同で行い、判断に差異があった場合は協議を行って決定した。方法の具体例を挙げておく。一例として「えんたくん」に次のようなひとまとめの記述があった。

〈事例〉支援として翻訳機を与えてみた！→「いらない」

と言われてしまった。みんなと一緒にいい！国際教室も

遊びに行くなら通わせたくないby 親

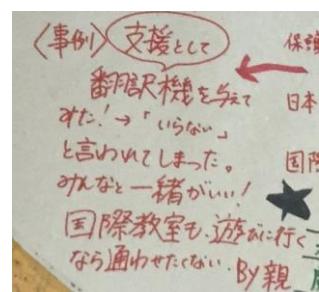


写真3 「えんたくん」記述例

このひとまとめは、内容の違いから、「<事例>支援として翻訳機を与えてみた！」、「『いらない』と言われてしまった。みんなと一緒にいい！」、「国際教室も遊びに行くなら通わせたくない by 親」の3つのカードに分割した。そのうえで、「<事例>支援として翻訳機を与えてみた！」は「教師の困り感」、「工夫・必要なこと」、「その他」の3つの分類の中の「工夫・必要なこと」に当たると判断した。ほかの2つは「教師の困り感」と判断し、さらに分類を行った。「『いらない』と言われてしまった。みんなと一緒にいい！」は特別扱いを嫌う子どもの訴えに対する教師の困り感であると捉え、「C 学校生活」の「b 子どもの訴えへの対応」に分類した。「国際教室も遊びに行くなら通わせたくない by 親」は学校側と家庭との連携の困難さに対する教師の困り感であると判断し、「A 家庭との連携」の中の「e 連絡・連携の困難さの具体例」の「e-4 国際級への理解」に分類した。

同様の方法で、ほかの記述についても分類を行った。ただし、ワールド・カフェではしばしば、参加者は話すことに夢中になるあまり、書く手が止まってしまうことがある。本研修においても、教師間の口頭でのやりとりが全て「えんたくん」に記述されているとは限らない。

研修終了直後に参加者が記入したアンケートについても、「えんたくん」同様、KJ 法の手法を参考に次のように分析を行った。①アンケートに書かれた内容を一つ一つ確認し、カードに記入した。その際、1枚のアンケートの中に2つ以上の内容が含まれている場合は分割し、1枚のカードにつき1つの内容となるようにした。②カードを1枚ずつ確認し、カードの中の同じような内容、近い内容のものをグループ化し、ラベル付けを行った。③各グループの内容を確認し、共通する内容のグループをまとめて大きなカテゴリーを作った。カテゴリーの中で、さらに細分化できるものはサブカテゴリーを設けた。作業は1名の執筆者が行い、もう1名の執筆者が内容を一つずつ確認、判断に差異がある場合は協議の上、決定した。

5. 結果

5.1 学校現場の困り感：「えんたくん」に書かれていたこと

12枚の「えんたくん」に書かれたもののうち、1回目の話し合いで取り上げたテーマ「外国につながる子どもたちと接して感じること（戸惑い、不安、疑問など）」に該当する記述を前述の分析方法で拾い上げた結果、延べ197のカードが得られた。次に内容が類似したものを整理して集約を重ねた結果、56種類のサブカテゴリー、6つのカテゴリーに分類できた。6つのカテゴリーとは「A 家庭との連携」、「B 文化・価値観」、「C 学校生活」、「D ことば」、「E 体制」、「F 子どもの将来」である。6つのうち「A 家庭との連携」に関する記述が最多だった（図1）。

図2は各カテゴリーの関係性を図解化したものである。サブカテゴリーは、全てが並列関係にあるのではなく、類似したものにラベルをつけてグループ化されていたり、包含関係になっていたりする。以下、件数が多かったカテゴリーの順に詳細を述べる。また、「えんたくん」で「教師の困り感」の近くに書かれているもの、矢印や線で結びつけられているもののうち「工夫・必要なこと」に分類されたものについても触れる。「えんたくん」に書かれた元のデータと分類については、巻末の資料「学校現場の困り感『えんたくん』に書かれたこと一覧」を参照されたい。以下の説明で表

示されている○数字は、卷末の資料にある「カード番号」を指す。

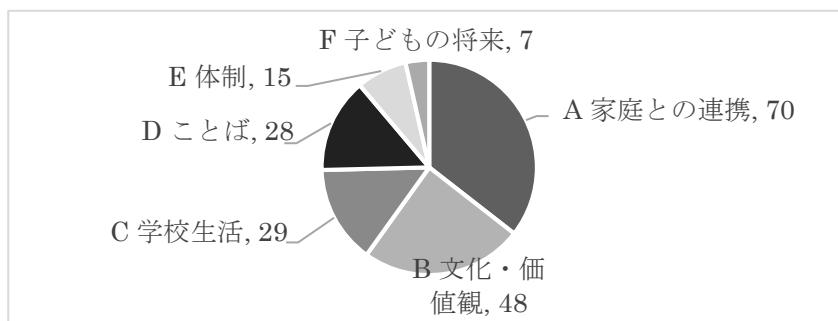


図1 教師の困り感：カテゴリー別

A 家庭との連携

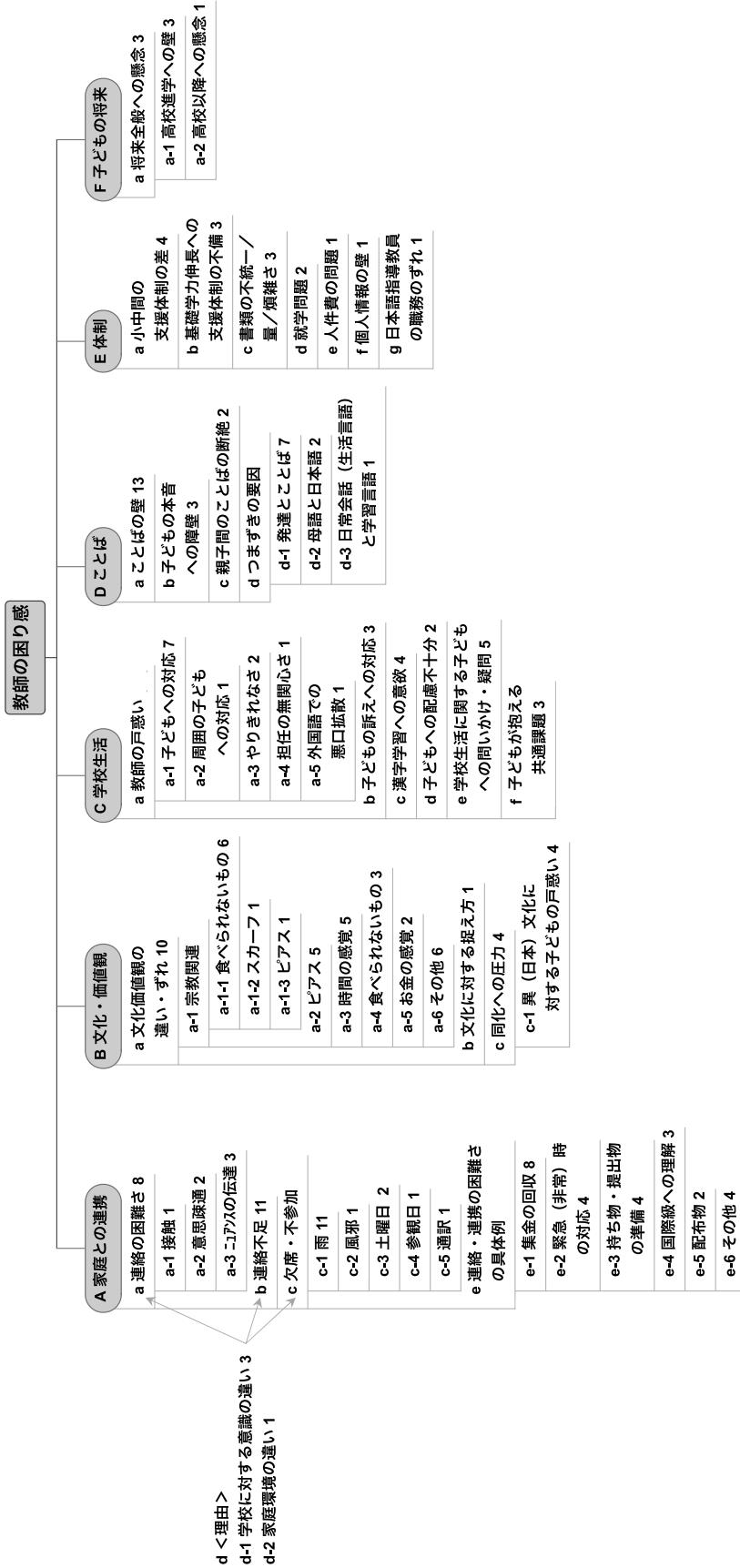
「家庭との連携」は70件と最多で、大多数は保護者とのやりとりの難しさに関するものだった。保護者への連絡が難しい（⑤, ⑥）、コミュニケーションが取りづらい（①）など何の連絡か具体的な記述がないものは「a 連絡の困難さ」とした。連絡の困難さの中にも、保護者への接触そのものが難しい（「a-1 接触」）、接触ができても意志の疎通が難しい（「a-2 意思疎通」）、日本語の曖昧な表現や細かいニュアンスなどが伝わりにくく保護者の気持ちも伝わりにくい（「a-3 ニュアンスの伝達」）と複数の側面が見られた。

また、転校や帰国、遅刻や欠席などの連絡が事前にはない（「b 連絡不足」）と、雨や土曜日であることを理由に欠席や不参加がある（「c 欠席・不参加」）に関しては、27件と多くの記述が見られた。中でも雨で休むことについては12枚中8枚の「えんたくん」に記載されていた。このような、日本の一般的な学校文化の中では休みにくいと考えらえる理由で欠席することに対して、家庭の学校に対する意識や優先順位が違うのではないか（④, ⑤）という意見もあった。他にも「e-1 集金の回収」や「e-2 緊急（非常）時の対応」「e-3 持ち物・提出物の準備」など、教師は様々な内容で保護者とのやり取りに苦労を抱えていることが明らかになった。

上記のような困難さを抱えながらも、教師は様々な工夫・必要なものを提案していた。例えば、通訳として子どもの兄弟や親戚を頼る、絵や実物を提示して意志疎通を図る、重要な情報を電話や訪問で直接伝える、忘れた時に対応できるように持ち物の予備を教師が準備しておくなどである。

B 文化・価値観

「文化・価値観」に関する記述は48件で2番目に多かった。単に「文化の違い」「価値観の違い」とだけ書かれていて具体的な記述がないものは「a 文化価値観の違い・ずれ」としてまとめた。具体的な文化の違いが明記されていたものは内容ごとに集約した。その中で最多は「a-1 宗教関連」の理由で食べられないものがあるという記述だった。他にも「a-2 ピアス」をつけていることや、「a-3 時間」、「a-5 お金」の感覚の違い、入浴頻度の違い（⑧）、やられたらやり返す文化（⑨）な

**図2 教師の困り感一覧と関係図**

図中の数字：その項目に分類されたカードの数

ど様々な違いが書かれていた。中には、就学前の子どもに関わる教師が書いたと思われるもので、母子手帳がない(36)、離乳食の進め方(37)もあった。

これらの違いやすれに対して、日本の教育に順応しない(42)、日本の文化にも合わせてほしい(44)など「c 同化への圧力」とも取れる記述があった。また、見た目の違い(45)や名前の違い(48)を気にする子ども、同調する日本の文化と母文化との違いに子どもが戸惑っていた(47)など「c-1 異(日本)文化に対する子どもの戸惑い」についての記述もあった。

「文化・価値観」に分類された項目に対して書かれていた工夫や必要なことには、教師が子どもの文化を知る、教師の認識を変える、歩み寄る必要性がある、などの意見があった。また、保護者による特別授業を実施し母文化について話してもらったという実践も紹介されていた。

C 学校生活

「学校生活」に分類したものは29件で、「a 教師の戸惑い」に関するものは12件あった。その下位分類は6に分けられる。「a-1 子どもへの対応」は、子どもには個性があり国との違いだけが問題ではないし押し付けてしまうとトラブルにもなる(2,3), 子どもを尊重したい(6), 時間があれば丁寧に対応できるが時間がない中でどう対応したらいいかわからない(4,5)という教師の葛藤である。また、宗教の違いで給食時に食べられないものがあったとき周囲の子どもにどう説明するか(8)「a-2 周囲の子どもへの対応」), 配布物にふりがなを振ったが時間がかかりやりきれなかった(9,10)「a-3 やりきれなさ」), 担任がその子に关心が薄くて困った(11)「a-4 担任の無関心さ」)など、外国ルーツの子どもだけでなく周囲の子どもや教師間での対応に困難を感じていた。一方で、宗教の違いで食べられないメニューがあったときはクラスの子どもへの理解を得たり、食べられるものを優先的に増やしたりしたという具体的な解決策も書かれていた。

「b 子どもの訴えへの対応」に関するものには、在籍学級ではなく国際教室へ行きたがる子どもがいる(13)こと、反対に特別な支援を受けることに対して特別支援は必要ないと言われてしまった(14)こと、などがあった。

「c 漢字学習への意欲」に分類したものは、漢字を覚える意欲がない(16), 漢字ができない(19)という子どもの漢字嫌いに関するもの、親が漢字を教えられず必要ないと思っている(18)という漢字学習への壁を感じさせる記述もあった。

他にも、国際教室担当になって外国ルーツの子どもの困り感が見えてきたが在籍学級にいると十分な配慮ができない(20)ことに対する葛藤(「d 子どもへの配慮不十分」)や、学校生活を楽しんでいるか(23), 言葉の通じない日本での生活は楽しいか(25)という学校生活に関する子どもへの問い合わせや疑問に関する記述もあった。「d 子どもへの配慮不十分」の記述の近くには、ある教師が国際教室だよりを作り発信していたことに感銘を受け、自らも国際教室だよりを出すことでクラス担任の意識を支えたいと書かれていた。他の教師の具体的な取り組みを知り、自分もそれを真似てみようという意気込みが窺える。

さらに、図工でアイデアが浮かばない(㉗)、遊びの経験が少ないため学習に生かせない(㉙)など、外国ルーツの子どもも特有の課題というより日本人の子どもも含めた児童全体に共通する課題と考えらえる記述もあった。

D ことば

「ことば」については、「a ことばの壁」に関するものが13件あった。これは、ことばが通じない(①, ③)、どこまで理解しているかわからない(②, ⑦)、教師が伝えたいことが伝わらない(⑨)といったものである。子どもか保護者か誰に伝わらないか不明なものは、「ことばの壁」として分類した。

「b 子どもの本音への障壁」とは、自分の気持ちや困っていることを親や教師にきちんと伝えられているか(㉕)、ことばが通じないもどかしさにより子どもの本音が聞けない(㉖)、込み入った話ができない(㉔)という記述である。また、母語が話せない子どもが増えている(㉗)、子どもは日本語ができるようになるが親は日本語ができないまま(㉘)で「c 親子間のことばの断絶」を問題視している声もあった。

ことばによる「d つまずきの要因」10件は、「d-1 発達とことば」、「d-2 母語と日本語」、「d-3 日常会話（生活言語）と学習言語」の3つに分けられる。発達の違いや学習の理解度の原因がことばなのか家庭や文化なのかわからない(㉙, ㉛, ㉜)、日本語がわからない子どもは国際教室か支援級か不明だ(㉝)という「d-1 発達とことば」に関する記述が7件あった。また、母語も日本語もどちらも十分でない「d-2 母語と日本語」の問題、会話ができても読み書きができない「d-3 日常会話（生活言語）と学習言語」の問題についても書かれていた。

「ことば」に分類された項目に対して、翻訳アプリやLINEの利用、ポケトーク、タブレットなどのハード面を充実させる必要があるという記述が目立った。一方で、やさしい日本語や外国人に伝わる表現などに工夫が必要だという指摘も見られた。

E 体制

「体制」のサブカテゴリーは、「a 小中間の支援体制の差」、「b 基礎学力伸長への支援体制の不備」、「c 書類の不備／量／煩雑さ」、「d 就学問題」、「e 人件費の問題」、「f 個人情報の壁」、「g 日本語指導教員の職務のずれ」の7種類である。小学校には国際教室があるが中学校にはないため外国ルーツの子どもの対応に困る(㉒)、中学校は小学校の学級担任制と異なり教科担任制なので進学に不利かもしれない(㉑)など「a 小中間の支援体制の差」に関する意見が4件あった。また、漢字や四則計算などの基礎学力が伸びないまま中学に進学すると大変だ(㉕, ㉖, ㉗)という「b 基礎学力伸長への支援体制の不備」も指摘されていた。それに対して、小中間で連携を取ったり拠点校を作ったりして学力を身につける体制が必要だという提案もなされていた。

他にも配布物の量が多い(㉘)、多言語化が進み対応しきれないでの、市で統一してほしい、連絡事項を精選する必要があるという書類に関するもの、関係機関と連携を取りたくても個人情報の扱い方がそれを阻んでいる(㉙「f 個人情報の壁」)、就学前に幼稚園・保育園に行ってほしい(㉚「d

就学問題」), 通訳がほしいが人件費がかかる (⑬「e 人件費の問題」), 日本語指導の教師が通訳など事務的な仕事をしていて本来の職務とずれている (⑯「g 日本語指導教員の職務のずれ」) という記述が見られた。

F 子どもの将来

「子どもの将来」についての記述は 7 件で最も少なかった。日本にどれくらい本気でいるのか(①), 子どもの将来はどうするのか (②), 父母の日本語力が進学に影響するのではないか (③), という子どもの「a 将来全般への懸念」に関するものがあった。「a-1 高校進学への壁」の中には日本の評価は良いところしか言わないと高校進学の際に学力などの現実を突きつけられる (⑥) という記述もあった。さらに、「a-2 高校以降への懸念」には国籍が進路選択に影響を与えることを心配する記述 (⑦) があった。高校入試の壁に対しては、小学校低学年のうちから学力をつけられるシステムが必要だという提案が見られた。この点は、「E 体制」の「b 基礎学力伸長への支援体制の差」で提案されていた意見とも重なる。

5.2 アンケート結果

アンケートに書かれた内容を、4 章で述べた方法で分析した結果、カードの数は 128 となり、6 つのカテゴリーに分類することができた。「A 研修の意義」、「B 研修方法」、「C 研修への要望」、「D 研修時の気持ち」、「E 配布物」、「F 文化的違い」、以上の 6 つである (図 3)。

中でも、「A 研修の意義」に関する記述が最も多く 108 であった。この中には様々な内容が含まれており、さらに 8 つのサブカテゴリーに分類することができた。その中で、情報を得ることができたこと、外国ルーツの子どもたちへの支援の方法、他の教師の苦労や工夫を知ることができたことを評価する記述 (「a 状況・工夫を知る」) は 29 に上った。また、あらためて外国ルーツの子どもたちのことを考える機会となつたという記述 (「b 考える機会」)、大勢の先生方と話し合う機会はなかなかない、話せてよかったです、など話し合いができたことを評価する記述 (「c 話し合うことの大切さ」)、

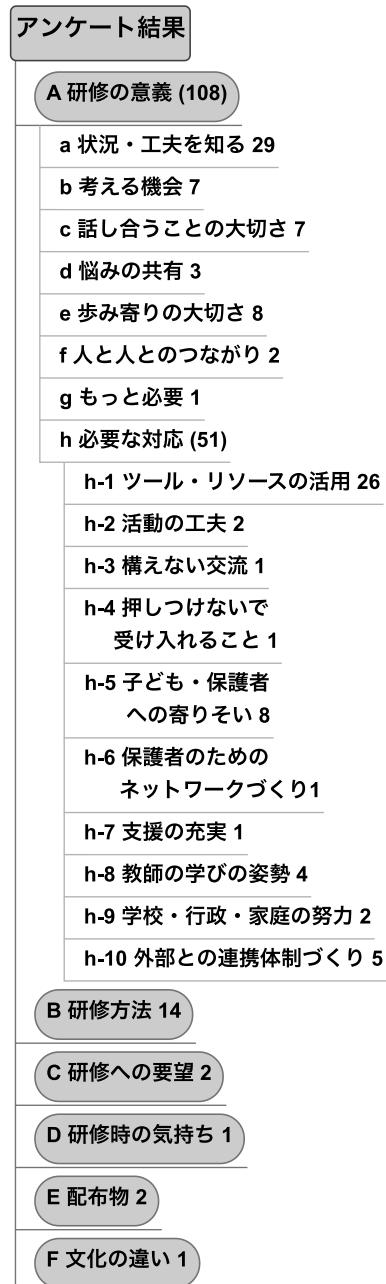


図 3 アンケートに書かれた内容の分類

図中の数字：その項目に分類されたカードの数

教職員間で同じように困っていることが確認できたという記述もあった（「d 悩みの共有」）。また、「えんたくん」では同化への圧力とも取れる記述があったのに対し、アンケートでは教師が子どもの国の文化について知ることの大切さを指摘するもの、お互いの歩み寄りの大切さを指摘する記述があった（「e 歩み寄りの大切さ」）。さらに、研修で人と人とのつながりの大切さを確認できたとする記述や当事者・関係者がフラットな関係を作ることが大切だとする記述（「f 人と人とのつながり」），皆で一緒に考える場の必要性を訴える記述（「g もっと必要」）も見られた。そして、今後どういった対応が必要であるかに関する記述が51に上った（「h 必要な対応」）。具体的には、ツール・リソースの充実を求める記述が最も多かったものの、何に困っているか聞き、理解して寄りそい、心を通わせることの必要性についての記述（「h-5 子ども・保護者への寄りそい」），教師がこのような研修に参加したり、子どもの国や言語について学んだりすることの必要性についての記述（「h-8 教師の学びの姿勢」），拠点校を作るなど、学校を超えて協力して体制を作っていくことの必要性についての記述（「h-10 外部との連携体制づくり」）が目立った。ほかにも、日本の考え方を押しつけるだけにならないようにという記述や、母親を孤立させないネットワークづくりの必要性の指摘、子どもを取り巻く学校・行政・家庭の努力の必要性の指摘もあった。

そのほかに、ワールド・カフェや「えんたくん」の方法を評価する記述（「B 研修方法」），子どもたちの顔を思い浮かべながら研修に参加した「C 研修時の気持ち」，他市の具体例や子どもや家庭への対応の仕方についての紹介を求める記述（「D 研修への要望」），「えんたくん」にも見られた配布物や文化の違いに関する記述（「E 配布物」，「F 文化的違い」）もあった。

6. 総合的考察・まとめ

本稿では、外国ルーツの子どもへの支援体制を充実させていくために、教員研修で得られた「教師の困り感」を整理し、ワールド・カフェ形式の研修方法によって教師間の対話が生まれたかを検証した。その結果、困り感としては次の2点が指摘できる。

まず、教師は子どもや保護者との日々のやりとりの中で生じている事柄に多くの困難を感じているということである。保護者の対応に教師が困難を抱えているという点は、古川（2017）の結果とも重なる。「えんたくん」には、翻訳機やアプリなどのツールや、国際教室担当者や通訳など特定の人物に頼りながらも限界があり、子どもの気持ちが読み取れない、伝えたいことが互いに十分に伝わらない、配布物へのルビ振りが十分にできない、どう対応したらいいかわからぬという教師のもどかしさや虚しさ、葛藤など、様々な心境が吐露されていた。教師個人が目の前の課題を抱え込み孤軍奮闘している様子が垣間見られた。一方で、支援体制や子どもの将来に関する困り感の記述は少数で、教師が長期的な視点で外国ルーツの子どもをサポートしようとする考えにまで至りにくいことも明らかになった。これは、教師各々の問題というよりむしろ現在の外国ルーツの子どもへの支援が個人の努力に委ねられているためだと考えられる。一人で課題を抱え込むことで、目の前の対応に追われ、子どもの将来を見据えた支援まで考える余裕がないとも言えるだろう。しかし、研修の中では、少数だが小学校と中学校間で連携をとり基礎学力を伸ばすことや拠点校を作ることなど学校を超えた体制づくりが提案されていた。研修が子どもの将来にまで考えを巡らす契機とな

っていた。

次に、文化・価値観の違いに関する困り感は、子どもや保護者に日本の学校文化を順守してほしいという視点に依拠するものだと考えられる点である。高橋（2016）は、教師へのインタビューから、教師の使用する「文化」には5つの位相があることを明らかにした（p.44）。教師は「ホスト社会の公のルールに抵触しないようなマイノリティーの習慣（例：宗教、食文化）」に対しては子どもが「維持することが望ましい」とし、「学校へ持ち込まないことを望む習慣、ホスト社会の公のルールを破るようなこと（例：買い物、持ち物、身だしなみ）」に対しては「放棄を期待されるもの」と捉えている。つまり、教師は法律で期待される価値観とは別に、マジョリティーの「文化」に根ざした「ルール」の共有をもマイノリティーに求めているというのである。

本研修では、子どもと接する中で大切にしたいことについては触れていないので、教師が「維持することが望ましい」と考えている項目は不明だが、雨で欠席することや帰国・欠席時に連絡がないことが「教師の困り感」として多数挙げられていた。また、日本の教育への順応や日本文化に合わせることを求める記述もいくつかあった。これらは教師が学校文化の「ルール」を子どもや保護者に求めたため生じたものだと考えられる。それに対してアンケートには、互いの歩み寄りの大切さを指摘する記述があり、研修を通して異文化を受け入れようとする視点が生じたことが確認された。さらに一步進んで、日本の学校文化における「ルール」を当たり前だと捉えずに一度問い合わせてみる作業も重要である。そうすれば、「教師の困り感」は困り感ではなくなる可能性もある。

アンケートでは研修の意義に関する記述が大半を占めたことから、多くの教師が今回の研修に意義を見出したことがわかる。「話し合う機会はなかなかない」という記述から、このような機会が乏しく、研修の実施が、教師にとって、支援の方法をはじめ様々な情報を得る機会、他の教師の苦労や工夫を知る機会、教師間で話し合う貴重な機会となることを示している。また、研修中「えんたくん」に書かれた記述とは異なり、終了後のアンケートでは、研修を経て、今後どういった対応が必要かということに意識が及んでいること、その対応はツール・リソースに関するものも多いが、それだけでなく、寄りうこと、教師の学びの姿勢、学校を超えた体制づくりなど、より本質的なことに目が向けられていることが確認できた。この結果は教師間で対話が行われた成果だと言える。

しかし、本稿で述べた教員研修にも課題は残る。「体制」や「子どもの将来」にも教師の視点を向けるために、教師が抱える課題を共有するだけでなく、子どもの立場から見える困り感と、将来子どもがつまずくと予想される問題についても考える機会の提供が必要である。また、明らかになつた課題に対し、すぐ解決できるもの、解決に向けて取り組めるもの、長期的視点で考えていくものなどを整理し、実行していくような話し合いの場も必要だろう。さらに、知識情報提供型ではない研修を実施する意義を参加者に十分に伝えることも重要である。今後はこれらの改善点を加え、支援体制整備に向けたフォローアップ研修や新たな研修を提供・提案し、教師が個人を超えて学校や行政、地域と連携し、自らの手で実践の改革ができるような基盤づくりを目指していきたい。そういうことで、外国ルーツの子どもたちの、またすべての子どもたちの教育環境の改善につながっていくと考える。

引用文献

- 甘粕亞矢 (2019) 「ようこそ横浜の学校へー教育委員会の取り組みー」『新多文化共生の学校づくり 横浜市の挑戦』 明石書店 pp.25-66
- 臼井智美 (2007) 『外国人児童生徒教育に関する教員研修の現場と課題』「国際教育評論」4 pp.17-34
- 神奈川県「県内外国人統計 (外国人登録者統計) 市(区)町村別主要国・地域別外国人数 (令和2年) 年1月1日現在)」<https://www.pref.kanagawa.jp/documents/27970/gaikoku.pdf> 2020.11.1
- 木曾陽子(2012)「特別な支援が必要な子どもの保育における保育士の困り感の変容プロセス」『保育学研究』 50-2 pp.26-38
- 公益社団法人日本語教育学会 (2020) 『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイドブック』文部科学省委託 (2017-2019年度) 「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」
- 高橋史子 (2016) 「『文化』の適応と維持から見る日本型多分か共生社会—ニューカマー児童・生徒を教える教師へのインタビュー調査ー」『異文化間教育』44 pp.33-46
- 新倉涼子 (2016) 「教師のエンパワーメントを考える—外国につながる子どもたちを含めた教室・学校づくりのために」『異文化間教育』43 pp.90-103
- 秦野市「人口と世帯 平成31年度／令和元年度」
<https://www.city.hadano.kanagawa.jp/www/contents/1554343772868/simple/R21jinkotosetai.pdf>
2020.11.1
- 古川敦子 (2017) 「外国人児童生徒の教育において教員が感じる困難および意義に関する一考察」『共愛学園前橋国際大学論集』17 pp.39-50
- 古川敦子 (2019) 「外国人児童生徒教育を学ぶケース教材の開発ー『みんなで考えよう外国人児童生徒教育』ー」『愛学園前橋国際大学論集』19 pp.53-63
- 山脇啓造・服部信雄編 (2019) 『新多文化共生の学校づくり 横浜市の挑戦』 明石書店 pp.13-24
- 松尾知明(2013)「多文化教育研究と教師の力量形成ー外国人集住地域における中学校教師の実践ー」『多文化教育をデザインする 移民時代のモデル構築』勁草書房 pp.149-165
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課「外国人児童生徒等教育の現状と課題」平成30年度都道府県・市区町村等日本語教育担当者研修資料
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo_kyoiku/todofukken_kenshu/h30_hokoku/pdf/r1408310_04.pdf 2020.10.29
- 文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課「『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成30年度)』の結果について」
https://www.mext.go.jp/content/1421569_002.pdf 2020.10.29
- ワールド・カフェ・ネット「ワールド・カフェとは?」<http://world-cafe.net/about/> 2020.11.1

資料：学校現場の困り感「えんたくん」に書かれたこと一覧（斜体字は筆者加筆）

A 家庭との連携		
サブカテゴリー	カード番号	教師の困り感
a 連絡の困難さ	1	親御さんとのコミュニケーションがとりづらい・・・
	2	子どもより親が分からぬのがある？
	3	子どもが話せても親が分からぬ
	4	クメール語どう会話するか（保護者と）
	5	保護者への連絡が難しい!!
	6	保護者への連絡がむずかしい
	7	家庭との連携のやり方が不安。
	8	小さい内だと（家庭との連携が）やりやすい？
a-1 接触	9	で、電話したら… 連絡がつながらない 伝わらない 家族も ex)おばあちゃん
	10	親に電話するが言葉で伝わらない。
a-2 意志疎通	11	電話で話ができない（から自宅までいって話す）
	12	（保護者へ電話連絡をする時に、言葉を選ぶ。）話が伝わっているかわからない。ニュアンスで伝わらないことがある。
a-3 ニュアンスの伝達	13	親の気持ちも伝わらない
	14	中国人の子ども 母がほとんど言葉が通じない 父は仕事がら言葉は通じているが日本人の曖昧な言葉はわからない！と話す
b 連絡不足	15	ある日突然、転校!?
	16	急に母国に帰ってしまった。 連絡がつかない
	17	（そそう!!）連絡がとれない
	18	欠席連絡 外国ではしてない 多 自己責任
	19	突然帰国！
	20	連絡なしの欠席
	21	自国でのイベント参加
	22	いつ帰国するか不明
	23	無連絡で遅刻・欠席
	24	欠席の連絡がない
	25	イベントにくるのかわからない（遠足、修学旅行）
c 欠席・不参加		
c-1 雨	26	雨が降ると休んじゃう！
	27	雨で休む
	28	雨がふると休みがち
	29	雨で来ない…
	30	雨が降るとこない
	31	雨降ると来ない… 南米 めんどいのか？
	32	雨の日の欠席 文化の違い
	33	雨の日の欠席
	34	雨の時の欠席多い
	35	雨の時もう少しがんばってほしいなあ…
	36	雨の日はお休み、おばあちゃんのバースデーで休む
c-2 風邪	37	かぜひいた！ →みんなで休もう！
c-3 土曜日	38	土曜日来ない
	39	土曜日登校の日は休む
c-4 参観日	40	参観日に来ない（親御さん）
c-5 通訳	41	子どもを通訳で休ませる

d <理由>		
d-1 学校に対する意識の違い	42	優先順位がちがう・・・?
	43	学校に対する意識のちがい
	44	学校<家族愛 半端ねー
d-2 家庭環境の違い	45	家庭環境の違い
e 連絡・連携の困難さの具体例		
e-1 集金の回収	46	集金が出てこない
	47	集金があつまらなくて…
	48	給食費をはらってくれない
	49	集金が大変。
	50	集金が… (難しい)
	51	給食費… (集めるのが難しい)
	52	集金(就学援助)
e-2 緊急(非常)時の対応	53	学校行事と重なったり給食・集金等連絡がつかない
	54	緊急の連絡が親御さんと通じるかどうか。
	55	緊急メール (伝えたいことが伝わらない。読めないから、または届かないから)
	56	緊急時の対応について←引き取り訓練の時に来なかつたり
e-3 持ち物・提出物の準備	57	保護者が言葉がわからないと早退の時お迎えが呼べない
	58	持ち物を持ってこない (前提でこっそり用意していた)
	59	持ち物がそろわない そもそも物の名前・存在がわからない
	60	図工の材料 もってこない
e-4 国際級への理解	61	提出物が出てこない
	62	国際教室も遊びに行くなら通わせたくないby親
	63	国際教室→親がいやがる
e-5 配布物	64	日本のサポートシステム(国際教室)を正しく理解してもらうには…。(どうしたらいいかわからない)
	65	配布物も読めない
e-6 その他	66	家庭が不安そう。→学校のことが分からないから (お便り、メールetc…)
	67	お金が…→できるだけ自分たちで (銀行・郵便局・市役所などに) 手続きなどいけるといい
	68	予防接種 (お知らせ、または問診票が読めない・書けない)
	69	経済での問題で学校教育は無料だと思っている国(ブラジル)がある
	70	支援級から普通級への転籍の説明 (先生から保護者に説明が難しいとうことが)

B 文化・価値観	
a 文化価値観の違い・ずれ	1 文化の違い
	2 文化のちがい
	3 文化のちがい
	4 文化のちがい
	5 文化のちがい
	6 感覚のちがい
	7 文化のちがい
	8 価値観の違い
	9 価値観のちがい 考え方のズレ
	10 文化・考え方の違い感じる
a-1 宗教関連	
	11 豚肉が食べられない 宗教的な問題 断食をしなければいけない 否定はできない
	12 断食の時期、給食が食べられない
	13 文化のちがい (食べられないもの 宗教)
	14 食べられないもの 宗教
	15 同じ！出た！ 断食 肉×とか
	16 宗教上の食文化 (食べれないもの)
	17 布を巻いている子
	18 ピアス (ファンション？宗教上の考え)
	19 文化のちがい (何才になつたらピアスを開けるとか)
a-2 ピアス	20 何才になつたらピアスを開けるとか
	21 ピアス・ミサンガをつけたり
	22 日本はピアスだめよ
	23 文か (服装・ピアスなど)
	24 時間にルーズ
a-3 時間の感覚	25 時間の感覚がちがう
	26 現地タイムがある
	27 ちこくが多い
	28 (日本と違う) 時間の感覚
	29 カレーもダメだよネ・・・ (子どもがカレーを食べられない)
a-4 食べられないもの	30 食事 (文化のちがい) 食べられないものがある
	31 給食が食べられない ⇒日本との食文化の違い
	32 お金の感覚が違つたり
a-5 お金の感覚	33 お金の感覚
	34 文か (行事)
	35 ゲップとか…
	36 母子手帳がない (母国にない、あるいは過去の病歴、予防接種などが通れないなど)
	37 離乳食の進め方 (伝わらないためか、わからないためか、または母文化の影響で)
a-6 その他	38 入浴頻度の違い? (文化の違い)
	39 手を出してしまって「やられたら、やり返す」文化
	40 日本人があたりまえがあたりまえじゃない
	41 でもここは日本
	42 日本に住んでいて日本の教育に順応しない
c 同化への圧力	43 でも、ここは日本だよ (葛藤)
	44 日本の文化にも合わせて！
	45 見ためのちがい におい、肌の色、目、体、髪質 本人が気にしている！周りの子気にしてない
	46 自分の家のことを話したがらない ちがいがこわい?
c-1 異(日本)文化に対する子どもの戸惑い	47 日本(同調する文化)と海外の価値観に本人が戸惑っていた
	48 (名字)名前が日本に住んでいる人とちがう

C 学校生活

a 教師の戸惑い		
a-1 子どもへの対応	1	コミュニケーションが取れない 感情が読みとれない
	2	同じ国だとしても個性はちがうし、国のちがいだけが問題ではないけれど・・・
	3	押し付けてしまうとトラブルにもなるよね
	4	(子どもについて) どう対応していいのかわからない。
	5	←時間があれば丁寧に見てあげられるけど…
	6	相手を尊重したい!と思ったり…(葛藤)
	7	先生を頼ってくれるのはうれしいけど…
a-2 周囲の子どもへの対応	8	宗教のちがいで給食が難しかった。豚肉NGの子がいて「どう他の子に伝えたら」
	9	学校通信を読めないだろうと思い、ふりがなをふったが時間がかかってやりきれなかった
a-3 やりきれなさ	10	学級通信読めないだろうと思いふりがなしようとしたが時間がかかるやりきれなかった
	11	担任がその子のことに関心がうすくてこまった・・・
a-4 担任の無関心さ	12	クラスに外国語の悪口が広まる
b 子どもの訴えへの対応	13	国際級に「逃げたい」と思っている子が多そうでしたね…
	14	「いらない」と言われてしまった みんなと一緒にいい!(特別な支援を受けることに対して、国際教室、翻訳機)
	15	友だちとちがう教室で学習するのが不安
c 漢字学習への意欲	16	漢字を覚える気が全くない
	17	(漢字を) きらいな子が多い!
	18	親も(漢字を) 教えられないし、必要ないと思っている・
	19	漢字ができない
d 子どもへの配慮不十分	20	国際担当になって外国籍の子の困り感etc見えてきた。 クラスの中にいると、なかなか十分な配慮をしてあげられない。配慮の必要な子が多く外国籍の子への支援をもっとしてあげたくてもなかなかできていない
	21	日本人と同じように教えたりはむずかしい
	22	友達ができるのが高学年になるほど時間かかる気がする。
e 学校生活に関する子どもへの問い合わせ・疑問	23	学校生活を楽しんでいるか?
	24	どの国の子どもアニメの話でもり上がりますが…(学習などにつまずきがある)
	25	親の都合できてるけど、言葉の通じない日本、たのしい?
	26	さみしい? 不安?
	27	図工でアイデアが浮かばない(時、画像を見せて何を言っているのか伝えたり、選択肢を3つくらいにしぶって提案したりした。)
f 子どもが抱える共通課題	28	1年生は母国語で伝えても理解できないこともある サポートが伝わりにくい
	29	遊びの経験が少なく学習に生かせない

D ことば	
a ことばの壁	1 言葉が通じない
	2 どこまで理解しているか分からぬ
	3 カンボジア語、まったく通じない
	4 自由にしゃべれない△
	5 小2自分の言いたいことはポルトガル語。でも先生が答える内容が分からぬ
	6 言葉が分からず授業中は鼻歌
	7 「分かった！」どこまで分かっているのか分からぬ
	8 カンボジア語アラビア語などせんぜんよめない!!
	9 伝えたいことが伝わらない
	10 言葉の壁！
	11 ふりがなふっても日本語が分からなければ意味がない？
	12 (先生と子どもが、または先生と親が、先生同士が、親と子どもが) コミュニケーション
	13 コロンビア人=コミュニケーションが難しい
	14 日常会話はできるけど、こみいといった話ができない
	15 自分の気持ち 困っていることを親又は先生にきちんと伝えられているか？
	16 子どもの本音←言葉がつうじないもどかしさ… (教師が)
c 親子間のことばの断絶	17 保護者の言語 (母語) が話せない子どもが増えている
	18 子ども→日本語できるようになる 親→日本語できないまま
d つまずきの要因	
d-1 発達とことば	19 家庭なのか文化なのか 発達の違いがある 分かりにくく
	20 その子の能力がどこまであるのかわからない
	21 何に原因があるのか分からぬ。日本語が分からぬからなのか、もともと学習に不安があるのか。意外とおしゃべりはできる。
	22 学習の理解度 言葉だけの問題なのか？
	23 〈日本語がわからない子〉国際教室なのか？ 支援級なのか？
	24 言葉発達 どっちかな？
	25 親 だいじょうぶ！ 発達の問題？ 言葉の問題？
d-2 母語と日本語	26 こっち (母語) もあやしい人も (いて、日本語も母語も) どっちつかずで (困る) . . .
	27 母国語と日本語どちらも十分でない
d-3 日常会話 (生活言語) と学習言語	28 会話ができるても読み書きできない

E 体制

	1	中学（教科担任制）（中学に入ると教科担任制で1人の先生が見るわけではないので高校）進学に不利かも・・・
a 小中間の支援体制の差	2	国際クラスなど受け皿なく、対応困る 通訳さんいない
	3	進学 中学で国際教室がなく…
	4	小中の連携を取り学力の充実していかない
b 基礎学力伸長への支援体制の不備	5	小学校から国際級在籍して漢字や算数のかけ算割算ができないで中学校に来て数学を教えると
	6	勉強ができないまま中学に行っても大変
	7	小学校 漢字 計算（九九・わり算etc）できないで中学校にあがると困る
c 書類の不統一／量／煩雑さ	8	（配布物 連絡事項の）量が多い
	9	書類
	10	中国語・ポルトガル語など必要なものが様々すぎる
d 就学問題	11	就学につなげるのもむずかしい（解釈が多岐にわたり解釈困難）
	12	（幼稚園）保育園には行かせたい（行っておいてほしい。その後小学校へ来てほしい）。大きくなつてから（高学年から）転入してくると大変（あっちもこっちも）
e 人件費の問題	13	人件費（がかかる）
f 個人情報の壁	14	関係機会（機関）間の連携となるのに個人情報としての難しさ
g 日本語指導教員の職務のずれ	15	日本語指導の先生はいるが・・事務的な仕事（翻訳・面談など）ばかりしている

F 子どもの将来

a 将来全般への懸念	1	将来どれくらい本気で日本にいるの…？（対応の仕方の戸惑い）
	2	子どもは将来どうするの？
	3	父母の日本語力で差が出る→進学はどうなるか…？
a-1 高校進学への壁	4	高校入試（の壁）
	5	高校進学できない 自分の子 できるのに！？
	6	日本の評価 良い所しか言わない現状 →高校進学の時に壁をつけられる
a-2 高校以降への懸念	7	国籍→高卒後、奨学金など進学したい子の受けれない気持ちは？

Effectiveness of Task-Based Language Teaching and TBLT Writing Instructions: Theory and Empirical Studies

Kei MIYAZAKI

Tokai University

Abstract

Much attention has been paid to the TBLT approach's impact on oral levels in the ESL environment; however, TBLT writing does not seem to have been integrated into EFL classrooms. This paper proposes ways to confirm the roles of the TBLT approach and TBLT writing instruction in EFL based on the reviews of the literature concerning TBLT theory and empirical studies. In addition, the paper suggests possibilities for future research on TBLT writing instruction in EFL contexts.

Keywords: TBLT, TBLT writing instruction, English as a Foreign Language

1. Introduction

Theory and research in second language acquisition have emphasized cognitive development involving the process of learners' language acquisition and intake from language input. The findings of this research often lead to pedagogical and practical implications for teachers to refer to in real classroom contexts. In fact, the research results have generated a variety of methods and approaches. Among them, Task-Based Language Teaching (TBLT) has gained the worldwide attention of researchers and instructors (Van den Branden et al., 2009), as the focus of second language teaching has shifted from accuracy to fluency and communicative-based teaching. This instructional approach has been guided and informed by both theory and empirical studies.

However, the field of English as a Second Language (ESL) has tended to show less interest in writing using the TBLT approach. In particular, there are few cases in which writing has been part of TBLT-oriented educational practice and educational research in English as a Foreign Language (EFL) environments in Asia (Thomas & Reinders, 2015).

Although some research has provided evidence for the effectiveness of TBLT writing, it is necessary to reconfirm the features of TBLT and its writing instruction, helping EFL classroom instructors who have not encountered TBLT enhance their awareness of the beneficial aspects it has for developing the quality of EFL writing instruction.

The paper starts with the definition of a task. This is followed by the presentation of some empirical studies illustrating the effectiveness of TBLT. Then, the focus shifts to TBLT in writing pedagogy, including several empirical studies on successful TBLT writing instruction. Finally, the paper discusses the possibility of future research that addresses whether TBLT writing instruction can be promoted in EFL environments.

2. Definition of a Task

Tasks are generally defined as activities which engage the participants as language users by improving their ability to communicate in real-world contexts. A number of more specific definitions of a task have been suggested (Benati, 2020; Nunan, 2004; Willis, 1996). This study draws primarily on Benati's (2020) definitions: "tasks involve the expression and interpretation of meanings" and "tasks have a purpose that is not language practice" (Chapter 3, Section 3, para. 2). These definitions suggest that tasks help learners to recognize the use of a foreign language as more important than language practice. Task-based classroom activities are carried out through interaction among participants along with the mechanisms for forming sequential processes, including meaning exchange.

Benati's (2020) definitions are primarily based on five task features identified by Ellis (2003). First, a task requires learners to use the target language to achieve a particular goal or purpose. Second, a task involves both meaningful activities and language forms. Third, a task invites learners to use language based on communication, motivating them to participate in interactions. Fourth, a task uses one or more language skills. Fifth, a task involves learners in understanding the use of the target language. In this way, TBLT is constructed based on task involvement, rather than mechanical language practices.

3. General Concept of TBLT

3.1 TBLT and PPP

TBLT has been developed as an alternative to the traditional presentation-practice-production (PPP) approach (Ur, 1996). PPP offers a simplified approach to language learning based on the idea that instructors can present a predetermined teaching design adding one stage to another. In this approach, an instructor teaches learners the grammatical concept they need to successfully participate in the language activities. The instructor presents an item of language explicitly to get across its meaning. This can be done in a variety of ways, for example, using a text, a situation, or a dialogue. Learners are then asked to join a controlled practice stage, where they may have to repeat phrases or sentences through choral and individual drilling, filling gaps, or matching incomplete sentences. These practices require learners to use language correctly and accurately.

Finally, the instructor requires learners to produce the language concept on their own. Learners are given communicative activities such as role-play and pair work and are expected to use the predetermined expressions and use the forms they have already learned. This approach, often involving decontextualized grammar or vocabulary (Skehan, 1998), is possibly the most common pattern in many EFL classroom environments.

On the other hand, the essence of TBLT is that instructors give learners a task to accomplish. Then the instructors give learners examples of the target language they can use to complete the task and learners are then left to accomplish the task on their own. With this method, the instructors give their learners a situation where they would have to use the target grammatical items. While learners are doing activities, the instructors may give them examples of language which uses the target grammatical item correctly, and examples they might use to complete the task. Then the instructors give them the freedom to use those examples as they complete the task. In opposition to PPP, pedagogic tasks are characterized by five features: (a) meaning is primary, (b) learners achieve a particular goal or purpose, (c) there is some sort of relationship with real-world activities, (d) the assessment of task is in terms of a task outcome, and (e) language skills are also developed (Benati, 2020, Ellis, 2003). With pedagogic tasks, the primary focus is on whether the communicative purpose has been achieved, not the quality of the language.

3.2 TBLT Lesson

TBLT instruction aims at providing learners with natural contexts in which they can use the target language rather than do the mechanical practice. In other words, TBLT promotes communication and develops fluency by presenting and inviting learners to use the target language in real operating conditions (Benati, 2020).

A task-based lesson, according to Kim and Tracy-Ventura (2013), has three phases: pre-task, the main task, and post-task. There are different kinds of performance based on the types of tasks and phases. The pre-task phase provides preparatory activities for task performance. This phase includes content-focused activities which engage learners with the topic of the task. The instructor might allow for planning time and frame the task by explaining procedures, outlining hoped-for outcomes, and/or providing background knowledge. The instructor could also introduce tasks that allow learners to review familiar and grasp unfamiliar vocabulary items. The main tasks can be performed in a whole-class context, in pairs, in groups, or by learners working individually. During this phase, the instructor should act as a facilitator.

According to Ellis (2009), the post-task phase provides an opportunity for a repeated performance and encourages reflection on how the task was performed and

attention to forms that proved problematic to learners when they performed it. In some cases, learners repeat the task in front of their peers, possibly drawing on effective expressions and more complex structures. Learners may also be asked to report in front of the class about their task outcome. As such, in terms of TBLT theory, the task in which learners are left to do process-oriented activities on their own makes learning authentic. In TBLT, the language needed is not pre-selected practice, but rather it is drawn from the learners with help from the facilitator to meet the demands of the activities and task (Ellis, 2003).

4. Empirical Studies on the Effectiveness of TBLT

There have been innumerable studies concerning the effectiveness of TBLT starting when Doughty and Pica (1986) examined the effect of task types and participation patterns (a teacher-fronted participation pattern and a group-interactional participation pattern) on modification interaction, in which learners managed to communicate using clarification request, confirmation checks, and repetition. The hypotheses of the study were: (a) activities which required an information exchange would lead to more modified interaction than those in which such exchange was optional; and (b) more modified interaction would occur in the pair-work pattern than in the group situation, which would in turn provide more opportunity for modification than teacher-fronted instruction.

Adult learners from six intermediate ESL classes participated in this research. Tasks were employed to have learners exchange information. The study also added the pair-work pattern to the variables as a group-interactional participation pattern. After instruction with the teacher-fronted participation pattern, the group-interactional participation pattern, and the pair-work pattern, the researchers transcribed learners' acts during the class activities from a recording device and compared several features of the interaction. Data was analyzed using ANOVA to examine the statistically significant interactions and differences among the prepared variables.

The study showed that classroom interaction generated more modified interaction than teacher-fronted learning did. In addition, required-information exchange tasks triggered more modification in student groups than teacher-fronted learning did. The study provided new findings in terms of interactional patterns. These findings suggest that conversational modification occurring during interaction is vital in second language acquisition. More specifically, participation patterns as well as task types were found to have a great influence on interactional modification during the conversation activity.

Decades later, TBLT was still being explored in terms of its positive effects. An exploratory study concerning the positive effect of TBLT was conducted by Van den

Branden et al. (2007). Their research aimed at understanding what learners actually do when presented with a problem-solving task. Through classroom observation and analysis of learners' talk during task performance and their metatalk about their performance, the study emphasized the importance of task roles, suggesting that a task-based instruction for learner control of focal attention to a particular task type adequately helps the classroom teacher easily identify and effectively address the specific areas of language the learner has not adequately grasped.

More recently, the practical application of TBLT theory and research in classrooms has emphasized helping learners to engage in meaningful, authentic, and interactive tasks that promote fluency. For example, Zhang and Hung (2013) investigated the validity of applying TBLT in large language classes. Pre- and post-written tests, oral tests, interviews, and case studies were employed for data collection. Three main findings were reported: (a) the experimental TBLT group was likely to have acquired significantly more language than the control group which was given teaching treatments based on the PPP paradigm; (b) the experimental group seemed to show significantly better oral English performance than the control group; and (c) the experimental group was more active and motivated than the control group based on data collected from individual interviews. In other words, at least, one recent study has shed light on the potential and practicability of the task-based approach in large-sized classrooms.

5. TBLT in Writing Instruction

5.1 General Issue of TBLT Writing

Considering the key elements of TBLT, this approach appears to be mainly “dominated by a focus on oral production” (Carless, 2012, p. 348), but task-based writing has also addressed learner's verbalized internal processes and language skills. Thus, it is essential to understand writing as a cognitive process. The writing processes include planning, translating a plan into a text, and reviewing (Benati, 2020). Planning includes generating ideas, organizing ideas, and setting goals. Translating a plan includes evaluation and putting ideas into words. Reviewing is necessary to ensure that readers understand the meaning the writer intends to convey.

Macaro (2014) states that task-based writing is a pedagogical approach that, in principle, attempts to reach the objectives of developing learners' language skills and moving toward the internal language system which unconsciously activates from implicit knowledge rather than from explicitly-given rules or practices. In order to nurture writing ability which meets these two demands, instruction is required that provides good task designs and manipulated tasks which contain appropriate writing prompts. Dave and

Willis (2007) list seven types of writing tasks that elicit learners' linguistic system and language skills. "Listing" is brainstorming and/or fact-finding. "Ordering and Sorting" refers to activities such as sequencing story pictures and ranking items according to cost, popularity, and positive aspect. "Matching" is using other skills such as reading or listening with writing. "Comparing" gives learners opportunities to share ideas with peers. "Problem-Solving" is often used in real-life situations, such as proposing ideas and giving advice. "Projects and Creative Tasks" could be carried out by, for example, doing and reporting a survey, producing a class newspaper, planning a radio show or designing a brochure. Finally, "Sharing Personal Experiences" includes personal storytelling, anecdotes, memories, opinions, and reactions (p. 58).

5.2 Process Writing Instruction

To complete the tasks mentioned in the previous section, TBLT writing instruction needs to take into consideration several elements such as task prompts, attendant task requirements, learners' linguistic knowledge, their prior knowledge about topics, and the availability of external support. According to Benati (2020), process writing instruction is one typical approach to emphasizing such elements. He states that instructors must clarify the communicative purpose of the written topic and make learners aware of their readers by providing effective tasks for developing their writing skills. He also recommends a cognitive-process approach using task-based prompts which engage L2 learners in exploring, consolidating, and developing writing objectives.

In light of these elements, it is effective to design written tasks based on three stages: pre-writing, writing, and language focus in order to improve L2 learners' language system and writing skills. Willis (1996) suggests that the process writing approach results in learners' improvement in formulating their ideas in a coherent way, using correct syntax, grammar, and vocabulary.

The pre-writing phase is the stage that elicits learner background knowledge in terms of both content and language. In this stage, the topic and tasks are introduced by the instructor, who may also provide key expressions useful for achieving the tasks. Learners are then encouraged to start brainstorming ideas. In doing so, the instructor effectively creates a scaffold for learners to build their own meaningful understanding of the topic. For example, if an instructor encourages learners to think of the most surprising moment they have had recently, they can start with making a list of what has happened to them and working in pairs to decide which of the events is most surprising. These activities include "Listing" and "Ordering and Sorting" tasks.

The writing stage refers to the phase in which learners can communicate through

writing tasks and writing freely. At first, they share their ideas without being concerned about using key expressions or structures correctly. The instructor needs to be a facilitator in this stage. Then, learners plan and receive form-focused instruction to improve their language skills. Lastly, they report their ideas and their instructor shares feedback about the ideas and language features used in their compositions. As an example of the “surprising moment” activity, based on the lists and the sorting outline they have made in the pre-writing stage, learners can tackle free writing, and then compare their writing with other learners’ writing. In this stage, learners have opportunities to complete the tasks of “Comparing” and “Sharing Personal Experience.” While writing, they may receive advice from the instructor concerning rhetorical features as well as linguistic features, allowing them to concentrate on adding details to support the point or eliminate redundancies in their written texts.

The language focus stage is an opportunity to look closer at the specific language features used during writing. The instructor may have learners try to write their own ideas and may give them linguistic feedback. In the “surprising moment” activity, for example, learners may be asked to write on the topic of “If you wanted to delight other people as a surprise, what would you do?” In addition to engaging in the “Project and Creating” task, learners can check for sentence skills such as grammar and usage. This stage is equivalent to the traditional editing and proofreading stage.

This three-stage design takes a similar view to Kim and Tracy-Ventura’s (2013) task-based lesson, mentioned earlier in the third section as a pedagogic task. As in TBLT speaking, developing second language writing depends on advancing learner’s ability to communicate with others through processes the instructor establishes. As mentioned in the introductory section, pedagogic tasks of TBLT writing are different from those in PPP; writing can be used to produce a text in a real-life context. Writing is a cognitive process where language learners explore, consolidate, and develop specific objectives.

6. Empirical Studies on Effective TBLT Writing Instruction

Empirical studies into a range of variables should be done to promote TBLT writing instruction in real classrooms. First, concerning writing as cognitive processes which include planning, translating, and reviewing, Ahmed and Bidin (2016) conducted a quasi-experimental study featuring pre- and post-tests, comparing and contrasting groups with and without task-based instruction with the goal of assessing improvement in learners’ descriptive writing skills. Accuracy, complexity, and fluency were quantitatively measured, and a questionnaire was also used to collect participants’ feedback after the instructional phase. Results showed that most participants found the task-based writing

approach effective because of the familiar, interesting writing topic and instructor's supportive manner. In addition, the experimental group showed better writing performance in the categories of complexity, fluency, and accuracy than the control group.

Another empirical study concerning process writing including differentiated instructions such as the task prompts, recasting, and external support using teacher-student interaction was administered by Bantis (2009). This study attempted to answer the questions of how task-based writing instruction can impact the degree of differentiation of instruction and how task-based writing instruction can impact second language acquisition. The instructor used various feedback methods through interactions in an ESL writing class context using the topic of learners' memory and imagination in their daily lives. In addition, data was collected through transcripts of pre- and post-conference and interviews. The finding of the study was that some learners were able to handle more cognitively-challenging interaction through some specific feedback methods. This means that there were various methods of effective instruction according to learner types in task-based writing instruction. As for second language acquisition, the participants successfully reformulated their own written interlanguage sentences into the standard target language. Participants' interests in the writing activities and writing process remained the same or increased as a result of the task-based intervention, in which there was corrective feedback from the instructor throughout the process writing stages.

To study the implementation of the framework of TBLT writing, including the pre-task, task cycle, and language focus phases proposed by Willis (1996), Hanh and Tuan (2018) investigated the effect of TBLT on learners' writing performance and motivation. Their quasi-experimental design was employed with a control group and an experimental group. The experimental group was instructed through TBLT writing lesson plans. The pre-task stage introduced learners to the topic; the instructor activated some topics related to words and phrases. The task cycle stage asked learners to discuss the task with peers and write their draft. The topics used were favorite place and hometown which learners thought about in their daily lives. Then learners exchanged their writing, gave feedback to each other, and reported their revised draft in front of peers. Finally, language focus and practice were conducted. Data was collected from the pretest and posttest with results indicating that the participants' writing performances were improved in terms of all five components: vocabulary, content, grammar, organization, and mechanics. Pre- and post-questionnaires were also conducted. The findings indicated that the topic in the pre-task stage positively influenced learners' writing motivation.

In addition, Seyedi and Farahani (2014) examined the relationship between writing and reading in the language focus stage of TBLT writing instruction, under the theoretical

assumption that the interaction in TBLT instruction is the stepping-stone to acquiring both comprehension and production. The study compared TBLT writing instruction and the traditional writing instruction. Advanced ESL learners were asked to do graph descriptions, email-writing, and argumentative writing. Process-oriented instruction was adopted in the TBLT writing instruction and offered learners many opportunities to display their thinking. The analyzed results, drawing on pre- and post-test reading and writing test design, demonstrated the contribution of the interaction among learners and with the instructor on the development of reading comprehension as well as language use in writing performance.

7. Current Challenge to Implementing TBLT Writing

The literature reviewed shows that TBLT on process writing instruction may contribute to learners' improvement in writing performance. While the TBLT approach has been used successfully in ESL contexts, it is reasonable to think that there have been obstacles to implementing TBLT writing (Thomas & Reinders, 2015). Some EFL institutions even downplay its role in their instruction for at least two reasons: instructors' perception and social reasons.

Most of the previous studies concerning TBLT have dealt with the enhancement of learner performance and learner perceptions of TBLT, but instructors' comfort levels with TBLT is one challenge to the adoption of the approach. In particular, TBLT writing pedagogy seems to be difficult to implement in real EFL contexts, as we recognize it from the fact that less research has been conducted on how TBLT writing influences the written output in EFL learners. One study concerning instructors' perception of TBLT (Luo & Xing, 2015) included a questionnaire given to middle school EFL instructors in China. The result showed that lack of training in TBLT, lack of authentic materials, and few opportunities for retraining in TBLT were ranked high among the reasons for the hesitation to conduct TBLT. In a similar vein, a survey conducted in Vietnam (Viet et al., 2015) demonstrated that many instructors believe that an explicit focus on forms should occur before TBLT in the sense that language knowledge is fundamental for task completion.

Additionally, there are several contextual obstacles stemming from EFL-specific social reasons such as class size, class length and exam-oriented expectations of teachers. One study by Rahman et al. (2018) revealed that instructors are asked to conduct deductive lessons about writing or grammar because of exam-based educational systems in which they need to rush to finish the lesson by the time tests focusing on deductive knowledge are conducted. Therefore, memorization and mechanical practices are still

found to be common in classrooms, mainly due to the pressure of exam results and the requirements set by institutions' policymakers. In light of the limitations inherent to many EFL contexts, the possibility of TBLT implementing conditions, test development, and administrative innovation must be the focus of further research.

8. Future Possible Research on TBLT writing

8.1 Future Research on Implicit Knowledge

As can be seen in the findings mentioned above, the TBLT approach to writing instruction has been advocated, but it still demands continued evidence-based research in EFL contexts. As most previous studies have been lacking in longitudinal research, it has yet to be determined if TBLT writing instruction can develop learners' implicit knowledge, in turn, having a positive impact on production. It is necessary to do longitudinal research concerning the proper task types, the sequence of explicit instruction, and the form of intervention by instructors. It is recommended that further study be conducted through replications in other EFL environments.

8.2 Future Research on Instructor Perspectives

Another limitation of the previous studies is that there are few indications of the fact that the implementation of TBLT writing requires a great deal of preparation by EFL instructors, especially in creating writing task activities. In-depth analyses of EFL instructor perceptions will contribute to a deeper understanding of their viewpoints on the challenges of TBLT writing instruction, through individual interviews, case studies, and action research that encourages them to reflect on their experiences and gives them opportunities to improve teaching. It would also be beneficial to provide a thick description in educational articles about EFL teacher training toward TBLT writing instruction, so that effective techniques of TBLT writing instruction will be disseminated among EFL contexts.

8.3 Future Research on Administrative Innovation

Even if TBLT writing instruction is to bring about a paradigm shift, administrative innovation surrounding curriculum is usually difficult to introduce. Gradual intervention of TBLT writing instruction and keeping evidence-based research will be available in EFL contexts. For example, a hybrid curriculum in which TBLT writing syllabi could be used alongside PPP may result in meeting the needs of institutional policies or learner performance. It would be possible to examine the effectiveness of a TBLT writing approach which is supplemental with PPP focusing on declarative knowledge. Such

research will be key to understanding whether learners can enhance implicit writing ability as well as explicit knowledge that will also help them raise their exam scores.

Regarding the traditional exam-based society, it would be beneficial to examine ways to establish an approach that incorporates both TBLT writing and norm-referenced tests that focus on explicit knowledge. Exam cultures in EFL contexts such as China, Korea, and Japan are proceeding to create more appropriate norm-referenced tests that reflect communicative-based pedagogy. Nonetheless, there is still much trial and error in the test development which fits the TBLT writing pedagogy. It is recommended that researchers and instructors continue to investigate the validity, reliability, and feasibility.

9. Conclusion

This paper summarized how TBLT could be applied to writing pedagogy, citing several studies investigating this possibility. The primary advantage of TBLT is that it provides learners with meaning-focused contexts which include real-world activities and authenticity. When the instruction adopts modified interaction and classroom interaction with task activities instead of relying solely on explicit teaching and mechanical practice, TBLT can help learners develop target language ability. Similarly, in TBLT writing instruction, if tasks are provided that draw on the areas of learners' needs and interests, and if effective feedback is provided through process writing stages; the target language is meaningfully used by learners in the process of achieving the tasks. The literature also shows that TBLT writing provides a motivational environment in which learners can advance their language skills.

Regarding EFL contexts, the paradigm of foreign language pedagogy has shifted towards learner-centered learning and language use for a communicative purpose. If the benefits of the process writing approach are acknowledged among EFL instructors and if more research results concerning TBLT writing are seen to be relevant to curriculum development and test development, TBLT writing instruction is likely to gain traction in EFL contexts.

Acknowledgements

I would like to thank the anonymous reviewer for the helpful comments in improving the manuscript. This research was supported by Tokai University Research Promotion Expense (No. D02457 approved in 2019 and 2020).

References

Ahmed, R. Z., & Bidin, S. J. B. (2016). The effect of task-based language teaching on

- writing skills of EFL learners in Malaysia. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6, 207-218.
- Bantis, A. (2009). Task-based writing instruction. *The CATESOL Journal*. 21(1), 9-28.
- Benati, A. (2020). *Key questions in second language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. [Kindle Cloud Reader Version]. Amazon. <https://read.amazon.co.jp>
- Carless, D. (2012). TBLT in EFL settings: Looking back and moving forward. In A. Shehadeh, & C. Coombe (Eds.), *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation* (pp. 345-358). Amsterdam: John Benjamins.
- Dave, W., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Doughty, C. & Pica, T. (1986). “Information Gap” Tasks: Do They Facilitate Second Language Acquisition? *TESOL QUARTERLY*, 20(2), 305-325.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (Vol. 42). Multilingual Matters.
- Hanh., N. T. M., & Tuan, L. T. (2018). The effect of task-based language teaching on EFL learners’ writing performance at Tien Giang University. *Can Tho University Journal of Science*, 54(5), 91-97.
- Kim, Y. J., & Tracy-Ventura, N. (2013). The role of task repetition in L2 performance development: What needs to be repeated during task-based interaction? *SYSTEM*, 41(3), 829-840.
- Luo, S., & Xing, J. (2015). Teachers’ perceived difficulty in implementing TBLT in China. In H. Reinders & M. Thomas (Eds.), *Contemporary task-based language teaching in Asia* (pp. 139-155). UK: Bloomsbury Publishing Plc.
- Macaro, E. (2014). Reframing task performance: The relationship between tasks, strategic behaviour, and linguistic knowledge in writing. In H. Byrnes & R. Manchón (Eds.), *Task-based language learning: Insights from and for L2 writing* (pp. 53-77). Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rahman, M. M., Singh, M. K. M., & Pandian, A. (2018). Exploring ESL teacher beliefs and classroom practices of CLT: A case study. *International Journal of Instruction*, 11(1), 295-310.

- Seyed, S. H., & Farahani, A. A. K. (2014). The application of task-based writing and traditional writing on the development of reading comprehension of EFL advanced Iranian learners. *International Journal of English Language Education*, 2(1), 225-240.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, M. D., & Reinders, H. (2015) (Eds.). *Contemporary task-based language teaching in Asia*. UK: Bloomsbury Publishing Plc.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Den Branden, K., Bygate, M., & Norris, J. (2009). *Task-based language teaching: a reader*. John Benjamins Publishers.
- Van Den Branden, K., Van Gorp, K. & Verhelst, M. (Eds.). (2007). *Tasks in action: Task based language education from a classroom-based perspective*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. Retrieved from <https://www.cambridge-scholars.com/download/sample/60591>
- Viet, N. G., Canh, L. V., & Barnard, R. (2015). 'Old wine in new bottles': Two case studies of task-based language teaching in Vietnam. In H. Reinders & M. Thomas (Eds.), *Contemporary task-based language teaching in Asia* (pp. 68-86). UK: Bloomsbury Publishing Plc.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Zhang, X., & Hung, S. (2013). A case study of exploring validity of task-based instruction on college English teaching in big-sized classes. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 693-699.

初級日本語オンライン授業の一試案： オンライン授業でできることは何か

斎木 ゆかり・吉田 美登利・笠倉 敬弘・小泉 美礼・渡邊 美和子
(東海大学)

要旨

初級日本語オンライン授業を担当した教員たちは、従来の対面式授業とは異なる方式で授業を行うことになった。具体的には、同期型オンライン授業と非同期型オンライン授業の区分けと授業運営、教員間のコミュニケーションの方法である。各授業の報告から見えてきたこと、それはオンライン授業を成功させる鍵は、教員と学生、そして教員同士のラポールの確立、学習状況の見守りと支援の方法であった。

キーワード：初級日本語教育、オンライン授業、自律学習、反転授業

1. はじめに

コロナ禍の中で始まった東海大学別科日本語研修課程 2020 年度春学期授業の形式はオンラインであった。授業を担当した筆者たち教員は、初めての授業形態に戸惑いながらも与えられた環境下で、最良の教育を学生たちに提供するために何ができるかを模索した。具体的には同期型と非同期型オンライン授業での学生の学習支援方法を検討し、実施することにした。本稿は、オンライン授業から見えてきた学習支援の可能性について報告する。具体的には、技能別授業の報告、今回の授業で留意した点である。

2. 授業の実際

2.1 クラスの概要

授業の報告の前に、学生の背景・日本語学習の流れ・クラススケジュールについて説明する。

2.1.1 学生の背景

「学生の背景」を表 1 に示す。

表1

学生の背景 (S は学生)

学習者	性別	国籍	母語	日本語学習歴 (2020年5月時点)	居住地 (国・地域)	時差 (時間)
S1	女	モンゴル	モンゴル語	9か月	日本	0
S2	男	中国	中国語	9か月	中国	-1
S3	男	タイ	タイ語	高校3年間	タイ	-2
S4	男	中国	中国語	3か月	中国	-1
S5	男	トルクメニスタン	トルクメン語	6か月(独学)	トルクメニスタン	-4
S6	男	トルクメニスタン	トルクメン語	未習	トルクメニスタン	-4

日本国内からの受講者は1名で、他の学生は自国からの受講であった。それに伴い授業時は日本との時差が発生し、昼12時の授業開始にトルクメニスタンの学生は朝8時、タイの学生は10時、中国の学生は11時からの参加となった。

2.1.2 日本語学習の流れ

授業は同期型オンライン授業と非同期型オンライン授業で、以下のように進行した。



図1

日本語学習の流れ

①の「自主学習」では学生が自ら教材¹を使用し予習をする。②の「授業」は同期型オンライン授業として、テレビ会議システムの画面上でライブ授業を行う。③の「自主学習」では授業で出された宿題を行う。④の「フィードバック」では添削された宿題と教員のコメントを学生が読んで訂正を行う。そしてまた、①の「自主学習」に戻るという一連の流れである。このような反転授業を成功させるためには、学生の自律学習が欠かせない。そこで、1日4時間の「自主学習」を奨励した。そして、②の1時間²の「授業」と④の「フィードバック」では、①、③の「自主学習」ではできない口頭練習と個人指導に力を注いだ。

¹ 教科書、オンライン教材、教員がメール送信した教材等

² Zoom を使用した際は40分、Teams に移行してから1時間とした。

2.1.3 授業スケジュール

「授業スケジュール」を表2に示す。

表2

授業スケジュール

曜日	担当教員	科目
月	T1	作文・スピーチ
火	T2	文法・話し方・漢字・語彙
水	T3	読解
木	T4	文法・話し方・漢字・語彙・音読
金	T5	聴解

ひとつのクラスを5名の教員が担当することになった時点で、曜日ごとに教員を変え、各教員が指導評価する科目を決めた。それによって、学生には「曜日ごと」に何をするかが明示された。次節では各技能別に授業の内容と課題について述べる。

2.2 文法指導

文法事項は主教材の『まるごと初級1（入門） A1 りかい，A1 かつどう』，『まるごと 初級1 A2 りかい かつどう』の can-do³を中心に行なった。学生は教科書のセルフスタディー版として Japan Foundation（国際交流基金）の「JF Japanese e-learning みなど」を使って文法の理解は自宅で行い、授業では口頭練習を中心に、反転授業で進行した。しかし、授業が進むにつれ、反転方式から解説が必要な文法項目は口頭練習の前にPPTを使い、例文を見せながらの授業方式に変更した。

文法の宿題提示と採点は一人の教員が担当し、主教材で扱う文型1項目につき10文ずつ文を書かせ、メールで提出させた。学生は自分のノートに手書きしたり、Wordに打ち込んだり、メールに直接書いたり等、提出形式は様々であった。

宿題は1週間分をまとめて課した。1週間分の宿題を一度に課したのは、学生自身が自分の生活に合わせ、宿題を計画的にするであろうと考えたからである。宿題提出が遅れた学生にはリマインドメールを送ったり、宿題の量を減らしたりすることで改善がみられたケースもあったが、期限までに提出しなかったり、全く取り組まなくなってしまったりする学生もいた。宿題を真面目に提出した学生は、授業中の発話で動詞の活用や文型の定着が見られた。一方、宿題の提出状況が芳しくなかった学生は、短作文や会話での活用の間違いが散見された。

³ 『まるごと入門 A1』は50、『まるごと初級1 A2』は53のcan-doがある。

提出の遅延あるいは提出放棄をしてしまう学生は自律学習が苦手であると考えられる。自律的に学ぶ方法については、宿題の量や提出時期、フィードバックの方法以前に、スケジュールの立て方についての指導が必要であることが認められた。

2.3 作文指導とスピーチ指導

教材は『まるごと初級1（入門） A1 りかい， A1 かつどう』，『まるごと 初級1 A2 りかい かつどう』，の「まるごと 日本語オンラインコース」の教材（作文テーマ，作文例，語彙帳など）をベースに授業を進めた。作文は宿題として書かせ，授業でスピーチとして発表させた。授業の構成は次の4段階となった。

第1段階（授業日7日～3日前）として、前回の授業で提示した作文課題を、スピーチで使用する写真とともに授業の3日前までにメールで担当教員に提出させた。作文は手書きを写真に撮ったものや、タイプ入力されたものがあった。使用された写真は、住んでいる町や家族、好きな俳優等であった。

第2段階（授業日3日～1日前）では、提出された作文は、個別に添削を行い返却した。アドバイス例を挙げると、出来事だけではなく心理描写を書き加えることや、文章の構成「はじめ・なか・おわり」の具体的な書き方などであった。また、スピーチの際のアドバイスも行った。例えば耳で聞いて分かりにくい語や固有名詞などは別の言い方をしたり、文字を見せたりするなどであった。

第3段階（授業前半40分）では、宿題の作文を元にスピーチ練習をグループごとに行ない、その後全員の前で発表を行った。まず、学生を2人×3グループに分け、グループ活動用のチャネル（room1, room2, room3）でスピーチと質疑応答の練習を行った。その際、2人の教員⁴がオンライン上の各部屋を巡回し、文法や発音などの指導を行った。次に学生は全員大部屋に戻り、1人ずつスピーチを行った。作文を読み上げる学生もいれば、暗記して話す学生もいた。発表形式は写真や実物などの資料を画面越しに見せる方法が使われた。

第4段階（授業後半20分）として、次週の作文・発表テーマに関する事前学習を行った。教員が作成したモデル作文やスピーチ例を示したり、関連する語彙や文型を学生との対話形式で導入したりした。

スピーチ例や語彙導入は、教員が自宅から生中継だからこそ、出来たことも多かったように思う。例えば「プレゼント」というテーマの際は、教員がもらって嬉しかったプレゼントの実物を見せたり、「好きな服」というテーマでは教員の様々な服、例えば綿やシルクなどの素材のシャツや、着物や草履などを見せたりすることで、教員の自己開示の場となった。このような行為は学生が求め

⁴ T3がサポート教員として同席した。サポート教員は主教員の補助的役割を担い、主な仕事は、遅刻学生の呼び出し、未知語の翻訳の提示、小グループでの指導、ペアワークの相手等であった。

る「教師の独自な個性の発揮、その人らしさの表明（自己開示）」（縫部 2006, p.2）である。教員にとっても、海外にいる学生とリアルタイムでつながれたことは非常に新鮮な体験であった。

効果としては、このクラスでは、授業開始段階から文を書くこと、発表することを毎週行っており、日本語能力（授業開始時はN5 レベル、終盤はN4 レベル相当）と比較して、スピーチや作文能力は高かった。また 15 回の授業において様々なテーマ⁵で作文を書いてきたため、初級レベルなりに多様な話題についての書く能力が鍛えられたように思う。作文テストは、授業時間内に作文テーマを伝え 30 分以内に提出させたが、短い時間内でも、テーマに則したまとまった内容の文章が書けていた。授業終了時にはN4 レベルの書く力・発表する力をつけられたと考える。

課題としては、作文の宿題や授業の予習など自律学習が求められたため、スケジュール管理が難しい学生も見られた。そのため頻繁にリマインドメールを送った。学習管理についても自律的に行えるような支援や、指示の分かり易さがより必要であったと思われる。

2.4 話し方指導

授業そのものが会話中心で進めるため、「話し方」としての時間は授業内では設けず、宿題とした。『まるごと入門 A1 かつどう』『まるごと初級 1A2 かつどう』巻末の「かのまとめ」から重要な会話例を抜粋し、教員がそれを録音して学生に配布し、学生は各自録音して提出した。しかし、すぐに宿題を提出できる学生と、録音データが送れない学生との差が出た。

2.5 読解指導

初級者の読解力の強化として、読むことに慣れること、そのため、理解可能な文を読む機会を提供した。方法は、毎週教科書の「どっかい」ページを宿題にし、学生はメールで提出した。自分のノートに手書きしたり、Word に打ち込んだり、メールに直接書いたり等、学生によって提出形式は様々であった。

さらに、中間試験（7 週目）として「100 の質問」⁶を実施するにあたり、試験の 2 週間前からタスク「100 の質問」の練習を宿題とした。中間試験の質問は短文質問（例：「すきな のみものはなんですか。」）が中心であったが、期末試験（14 週目）は、中文読解（6 文程度の文章）や教科書のグラフ解説「あなたは朝ごはんを食べますか」を応用した問題も含めた。

⁵ 作文テーマは「私の家族」、「私の町」、「プレゼント」、「私の夢」などの 15 テーマであった。

⁶ 100 問の質問を読み、記述式で答える問題。

効果としては、中間試験と最終試験の形式を同じにし、練習期間を確保することで、文を読むことに慣れたと考えられる。「100の質問」は学んだ語彙や文型を理解しているか、読解力はあるか、の確認のみならず、学生の生活状態や気持ちを理解するのにも役立った⁷。

2.6 漢字指導

『まるごと入門 A1 りかい』を使って、1コマで3個か4個を週2回導入した。書き順は導入前日に書き順動画を作り、YouTubeにアップした。それと同時に書き順が示してある「練習ノート」も作り、メールで送って、事前に練習させた。授業の導入時でも動画を見せながら、手書きで漢字を書かせ、カメラを通して確認した。非漢字圏の学生の方が多く、時間的にも余裕がなかったので、学生を漢字圏、非漢字圏に分けることはせず、全員一緒に行った。その後、読み練習も行った。導入した漢字は次回、書きテストを行い、読みテストはセクション⁸ごとに行つた。書きテストは手書きで紙に書いたものを写真に撮り送らせた。『まるごと』では、漢字の読み方が変わると、新出漢字として提出されるため、同じ漢字を複数回導入することになった。全部で79個導入したが、そのうち重複したものは11個であった。導入した漢字は全て書きテスト、読みテストを行つた。

前述したように『まるごと』では、読み方が変わることに新出漢字として提出されるため、同じ漢字が繰り返し新出漢字として導入された。漢字が得意でどんどん覚えたい学生にとってはあまり進めず、物足りなかつたかもしれない。しかし、漢字が苦手な学生にとっては、初回では書けなかつた漢字が、2回目では書けるようになったという効果があつた。導入が3個か4個で週2回というペースは学生の負担になることもなく、漢字を投げ出してしまつた学生は誰もいなかつた。通常の漢字テストの提出率も非常に高かつた。中間試験、期末試験は書き、読みとも全員50点満点で45点以上とれた。

2.7 語彙指導

『まるごと入門 A1 りかい』の各課の新出語彙を週2回授業時に音読し、英語で意味を言わせ、意味を確認した。音読することで、アクセントやイントネーションに気づきを促すことができた。次回その中から10~12個選び小テストを行つた。テストは英語の語彙を日本語に変換するという形式で行つた。各学生の母語からの変換形式が望ましかつたが、そこまでの準備ができなかつた。そこで、事前に英語の対訳リストを彼らに配布した。小テストは範囲も広くなかったため、学生の

⁷ 例えば、「今日のごご、何をしたいですか。」という質問に「さいきんはちょっとつかれていますから、ねたいです。」という答えや、「いろいろな色（いろ）があって、きれいで、女の人が好きなものは何ですか。」という質問には「ふくとおもいます。私は男の子ですからむずかしいです。」という答えが出た（全て原文のまま）。

⁸ 教科書はひとつの課が2、あるいは3のセクションに分かれている。

負担になることはなく、提出率は非常に高かった。中間試験、期末試験も 50 点満点で全員 40 点以上であった。しかし、PC 入力で行ったため、最初の文字を入力すると、予想変換で語彙が出てくると思われることから、学生たちの実力を反映しているかは疑問が残る。

2.8 聴解指導

他の授業と同様、主に「まるごと 日本語オンラインコース」の教材を使用した他、『毎日の聞きとり 50 日 初級編 上』⁹や NHK World-Japan 「Learn Japanese」も使用した。

宿題として、自作の宿題シートをメールで配布した。これは NHK World-Japan 「Learn Japanese」内の「やさしい日本語 Easy Japanese Conversation Lesson」のビデオを見てからシートの問題に答える構成にした。1 週につき 2 課ずつ進め、設問は 1 課につき 3 問ずつ設定した。始めは回答が「はい」「いいえ」で済む簡単なものを設定し、徐々に学生自身の考え方や意見を回答する設問に変えることでレベルアップを図った。翌週の授業の冒頭で答え合わせを行い、文法や出てきた単語の解説、ビデオ内で日本の食べ物や観光地が話題に出ていた場合はそれらについても確認や紹介を行った。

教材の内容から関連づけ、日本事情的な内容(海鮮丼、わさび、地獄谷温泉、横浜水陸両用バス、お台場等)を紹介し、日本への関心が持てるよう努力した。

また、授業中は口頭練習にかける時間を多くした。

2.9 試験

試験は中間と学期末の 2 回実施した。試験内容は作文、文法、話し方、読解、漢字・語彙、聴解であった。実施時間は通常の対面授業と同じ 1 時間で、日程は表 3 の「中間・期末試験の内容」の通りである。採点、返却、フィードバックは各担当教員が行った。

表 3

中間・期末試験の内容

曜日	担当	【科目名】と試験内容
月	T1	【作文・スピーチ】トピック作文と口頭発表
火	T2	【文法】文作成と文型確認、話し方 1:機能会話
水	T3	【読解】短文質問を読み記述で答える
木	T4	【漢字: 読み書き、語彙】英語から日本語へ翻訳、話し方 2: インタビュー
金	T5	【聴解】会話の内容理解

⁹ 授業での口頭練習の時間が増えるにつれて、使用を中止した。

文法試験は開始時間に Word ファイルをメールで配布し、PC 上で書かせた。試験の問題形式に慣れさせるため、模擬練習を試験の 2 週間前に配布し、練習させた。話し方の試験実施中、他の学生は別のチャネルでもう一人の教員の監督の元、文法もしくは漢字・語彙の試験を受けた。

話し方試験は機能会話とインタビューテストを実施した。機能会話は授業で扱ったテーマの中から試験内容を試験の 1 週間前に提示し、練習する時間を与えた。試験時は Teams の個別のチャネルに呼び出し、ペアで会話させ録音した。インタビューテストも事前に質問（中間 15 問、期末 16 問）を用意し練習させた。インタビュー質問には読解と同じ質問も扱った。試験では個別のチャネルに呼び出し、担当教員が質問し、学生が答えた。

漢字は中間、期末試験ともに普段と同じ形式で行い、導入した漢字全て中間試験、期末試験に入れた。語彙の中間試験は毎回のテストから 60 個、期末試験は 50 個選んで行った。

3. 授業の特色

オンライン授業を行うことで、従来の対面授業とは異なる効果と問題が生じた。

3.1 オンライン授業ツール

オンライン授業ツールとして Zoom と Teams を使用した。Zoom と Teams を使用する際、それぞれの特徴が認められた。以下表 4 に示す。

表 4

Zoom と Teams の相違点

	アカウント	ブレイクアウトルーム	共有ストレージ
Zoom	なしで参加	自動と手動のグループ分け機能あり、自動閉室機能あり	なし Google ドライブで共有
Teams	アカウント必要	手動で小部屋作成が可能、自動閉室機能なし	あり

授業開始当初は Zoom を使用した。Zoom は以下の点で扱いやすいと判断されたからである。まず、URL を学生に送るだけで学生は入室ができる。しかし、URL はそれぞれの教員が配布するため、毎日教員が変わるクラスでは曜日ごとに URL も変わるために、学生の混乱が生じた。そこで、授業の前日に翌日担当の教員が学生にメールで URL を送った。画面共有やブレイクアウトルームの作成や操作は、Zoom は簡単に行えた。Zoom は無料版を使用したため、授業時間が 40 分に限られ、Zoom の接続が悪い国のは授業に参加できないことがしばしば生じた。

そこで、授業開始 1 ヶ月後にツールを Teams へ移行した。Teams では最初にアカウントを必要とするが、一度チームを作成すれば、メンバーはいつでも参加が可能になるため、Zoom のように URL

を気にする必要はなくなった。Teams ではファイルの共有、レコーディングの保存と再生が Teams 内ででき、欠席者や授業を振り返りたい学生の役に立った。

また、Zoom のブレイクアウトルーム機能の代わりに、room1, room2, room3 というチャネルを設置し、授業時間内で学生同士の会話時間を複数回設けるようにした。画面共有時に遅刻学生が入ってくると、教員の画面に表示されないため、気づかないことがあるので、入室時の声かけを学生に依頼した。

Zoom, Teams 共に、同期型オンライン授業の利点は遠隔地にいる学生とライブで顔を見ながら会話できることである。学生たちもこの時間を毎日のルーティーンとして捉え、積極的に発話していた。クラス全員が常にカメラをオンにし、顔を見せたため、学生の表情を確認することができた。対面式授業とオンライン授業において、学習者同士が顔を見ることについて、斎木（2020）は以下のように述べている。

教室の机の配置は、コの字型でも、アイランド型でも、学習者がクラスメイト全員の顔を見るることは困難である。ところが、オンライン授業では、常に学習者も教員も互いの顔を見ることができた。（斎木 2020, p.53）

Zoom でも Teams でも、学生同士の顔が見られるのは同期型オンライン授業の最大の利点であると考えられる。

3.2 雜談時間

オンライン授業では「対面授業と異なり、授業の合間や休み時間中に学習者同士が交流することなどができる」（尹他 2016, p.61）ので、クラス運営には雑談が大事なものになってくる。そこで、授業開始前に学生全員が揃うまでの間、「雑談時間」を設けた。「雑談時間」では、当日の授業内容に関係なく、その日教員が学生と共有したい「何か」を話題提供し、情報交換した。雑談は単に授業が始まるまでの時間繋ぎにするのではなく、教員と学生、学生同士のラポール形成に役立てた。テーマは初級で良く話題として取り上げられる天気や食べ物の話に偏らないように、また少しでも学生に日本の習慣、文化を紹介するように配慮した。例えば、庭の夏みかんでジャムを作った話、オンライン海外旅行ツアーに参加した話、動物園で見た四不像について、ゴミ袋の有料化について、教員が浴衣で授業に登場等である。その日扱ったテーマは授業報告で紹介し、他の教員と共有した。

3.3 担当教員会議

授業開始1ヶ月前¹⁰から週1回の同期型オンライン会議を開始し、合計19回の会議を持った。週1回の同期型オンライン会議を行った理由は、担当教員同士の情報交換、特に授業の進め方、授業ツールの使い方の相談であった。会議時間は最長60分、最短20分、具体的な会議内容は学生の様子、授業、試験、行事についてであった。特筆すべき点は、各教員の学生に対する見方が一様ではないことを会議で知ることができたという点である。会議中、ある学生について話した時、その学生に対する教員たちの意見は「クラスを引っ張ってくれる」、「和気あいあい」という意見と「やりたいことを我慢している」、「もっと皆をひっぱって欲しい」であった。このような一見矛盾した、学生についての教員たちの意見は、学生が日々変化していたことを意味する。刻々と変化する学生に一人の教員では気づかないことが、会議で教員同士が意見を述べ合うことで学生の多面性、変化を知る機会となった。

3.4 毎日の授業報告

教員は、オンライン上の報告書により毎授業の引継ぎを行った。報告書はTeams内にアップロードされたExcelファイルのフォーマットに沿って書き込む形式であった。フォーマットの項目は、以下の7つ、①したこと、②技能、③活動、④テスト、⑤ひらがな・漢字、⑥学生の様子、⑦連絡事項であった。

②、③、④、⑤については、授業内容により一部の項目が報告がされないこともあったが、①、⑥、⑦については、毎日詳細に報告された。特に⑥の学生の様子については、学生全員について個別に書く欄があり、日本語の学習状況や授業内の様子について具体的なエピソードとともに書かれすることが多かった。またメールのやり取り等を通して、授業内外で聞いた学生の日常の様子、人柄を表すエピソードなどが書かれることもあった。週1の会議に加え、報告書の記述により、教員全員が学生全員の個別の学習状況、日本語習得状況が把握しやすかつたと思われる。

4. オンライン授業の成果と課題

オンライン授業では、対面式授業では注視されない「雑談時間」、「担当教員会議」、「毎日の授業報告」が授業を円滑に行うための大きな役割を果たしていたことがわかる。また、クラス全員が常にカメラをオンにすることで学生の表情を確認することができた。この点については、藤本(2019, p.34, 35)が述べる、初級レベルのオンライン授業は教師対グループになると、各学生の反応など全体像が見えにくくなる、とは異なる結果となった。

¹⁰ 本来4月から始まる予定であった授業が1ヶ月遅れることが分かったので、会議を先行することにした。

従来であれば、教室で350時間行う初級のコースを、今回の同期型オンライン授業は5分の1の70時間のみ、残りの時間は学生の自律性を信じ、自主学習とした。この方法は反転授業の形式を理解し、自主学習を厭わない学生にとっては、自国で生活上の不自由がない環境で学習に専念できる場合は学習が成立した。

オンラインで初級クラスを運営する時の注意点として、活動の説明を分かりやすくし、何回も同じ練習を繰り返すことや、提出のリマインドメールを送ることが重要であることも認められた。しかしながら、尹・岩崎・鄭（2016, p.62）が述べるように「反転授業型実践を成功させるには、教授活動だけでなく、学習者の自律学習を促す支援と働きが必要」である。自律学習のストラテジー教育が必要な学生への指導法については今後の課題として残った。

5.まとめ

本稿では「オンラインという授業形式」で何ができるかについて報告した。通常の対面式授業では、教員は毎日3コマ300分（5時間）を学生と時間共有できる。それができないとわかった時、教員たちは、会えない時間を埋めるべく方策を練った。その一つは学生への関心を今まで以上に高めることではなかっただろうか。そして、そのために教員同士の情報交換を密にした。さらに毎日の授業報告を書くだけでなく週1回のオンライン会議を持ち、教員全員で学生一人一人について語り合った。このように教員全員が毎週集まり、語り合えたのはオンライン会議だったからである。コロナ禍で不可能になった対面授業の代わりに手にしたもののは少なくなかったように感じられる。今後のウィズコロナ時代での日本語教育はオンライン授業の可能性を求めていくと思われる。その時代に生きる教員が果たす役割は小さくない。

引用文献

- 尹智鉉・岩崎浩与司・鄭良媛（2016）「反転授業型オンライン日本語コースにおける初級日本語学習者向けの遠隔チュートリアル」『早稲田日本語教育実践研究』4 pp.61-62.
- 斎木ゆかり（2020）「ゼロ初級学習者のためのオンライン授業」留学生教育学会第25回教育研究事例発表会 https://jaise.org/data/JAISE25-Research_Conference_Proceedings-r2.pdf 2021.2.19.
- 縫部義憲（2005）「ホーリスティック・アプローチと日本語教育理論(3)－ホーリスティック教師の「真実性」と「心配り」という概念を中心に－」『日本語教育研究』14 pp.1-8.
- 藤本かおる（2019）「日本語初級レベルのグループオンライン授業での教室活動に関する研究－担当へのインタビューを中心に－」『JeLA』19 pp.27-41.

教科書・学習サイト

- 国際交流基金（2013）『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 かつどう』三修社
- 国際交流基金（2013）『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 りかい』三修社

国際交流基金 (2014)『まるごと 日本のことばと文化 初級 A2 かつどう』三修社.

国際交流基金 (2014)『まるごと 日本のことばと文化 初級 A2 りかい』三修社.

宮城幸恵・三井昭子 (2010)『毎日の聞きとり 50 日 初級編 上 新装版』凡人社.

Japan Foundation (国際交流基金)「JF Japanese e-Learning みなど」<https://minato-jf.jp/> 2020.10.20.

国際交流基金関西国際センター「まるごと 日本語オンラインコース」<https://www.marugoto-online.jp/info/jp/> 2020.10.20.

NHK World-Japan 「Learn Japanese」<https://www3.nhk.or.jp/nhkworld/en/learnjapanese/> 2020.10.20.

Online Forms for Asynchronous Second-Language Listening Activities

Rich BAILEY

Tokai University

David HAMMETT

Hokkaido University of Education

Abstract

In 2020, the global COVID-19 pandemic forced many educational institutions to implement online courses with short preparation time and limited resources. In order to deal with the issues regarding technology, Internet access, and potential personal and societal problems related to COVID-19, many of these institutions required teachers to create asynchronous (on-demand) online courses and activities. While preparing for these types of courses can be difficult for teachers of any subject, second-language teachers face further challenges when preparing asynchronous courses because often the focus in language education is on face-to-face (pair and group) communicative activities. In this paper, after introducing the teaching context, textbook, and students, the authors present two different types of asynchronous online listening activities using Microsoft Forms and Google Forms and discuss the results of using these activities with approximately 180 students in eight courses during the 2020 spring semester in Japan. The results and suggestions for improvements and incorporating the activities into face-to-face teaching are also discussed.

Keywords: English, second language acquisition, listening, online, asynchronous

1. Introduction

In 2020, the global COVID-19 pandemic forced many educational institutions to implement online courses with short preparation time and limited resources. In order to accommodate teachers and students with limited access to technology and the Internet, and to be more flexible regarding potential personal and societal problems related to COVID-19, many of these institutions required teachers to create asynchronous (on-demand) online courses and activities.

For synchronous (live) online courses, teachers and students interact with video conferencing websites and software, such as Zoom, Microsoft Teams, WebEx, etc. Asynchronous online courses allow students to access and complete the educational

activities when and where they can.

While preparing for these types of courses can be difficult for teachers of any subject, second-language teachers face further challenges when preparing asynchronous courses because often the focus in language education is on face-to-face (pair and group) communicative activities. Due to the communicative goals of language classes, it can be quite challenging to create meaningful asynchronous alternatives that preserve a sense of authentic communication in an online environment.

In this paper, the authors will present and discuss the use of online forms (Microsoft and Google) to create asynchronous online listening activities based on the Topic Talk textbook (Martin, 2006). Each unit in the textbook consists of 13 questions on a common topic and a multiple-choice listening activity based on an audio recording of a native English speaker asking the questions and another native English speaker answering. While the audio recordings are authentic, many speakers answering the questions are difficult to understand or give very minimal answers, making it difficult for lower-level English learners.

The goal was to create additional asynchronous online listening activities that exposed students to recordings that were easier to understand and richer in content. The authors also wanted to create a system that is easy for teachers and students to use given the above concerns regarding technology and COVID-19.

2. Method

2.1 Participants

A large university in Kanagawa Prefecture (hereinafter University A)

- Course: Elective speaking class (two sections, each once a week)
Students: 40 in total (mixture of English levels, majors, all years in school, Japanese/international)
Course goal: Increase students vocabulary and communicative skills through synchronous and asynchronous activities
Attendance: Based on activity completion

A large university in Hokkaido Prefecture (hereinafter University B)

- Course name: Foreign Language Communication - English (required language requisite, six sections, each once a week)
Students: 141 in total (mixture of English levels, majors, ~95% 2nd year students, all Japanese nationals)
Course goal: Increase student fluency in the four skills with a focus on listening and

speaking

Attendance: Based on completion of textbook homework by deadline

2.2 Materials

Textbook: Topic Talk (Martin, 2006)
Content: Units based on common topics: food, sports, family, etc.
Each unit consists of 13 questions
One unit listening activity based on audio recording
Audio recordings and transcripts provided online

2.3 Course activities

2.3.1 University A

- Zoom (Zoom, n.d.) class (optional): call and response, students write own answers, partner practice in breakout rooms (two times), dictation (optional attendance/ungraded)
- Flipgrid (Flipgrid, 2020) mobile application: After viewing teacher video, students created own videos asking and answering questions (20% of grade)
- Microsoft Forms (Microsoft, n.d.) online listening activity (20% of grade)
- Google Forms (Google, n.d.) quiz (20% of grade).
- Quizlet (Quizlet, 2020) mobile application: flashcards of unit content (optional/ungraded)
- Microsoft Forms final test: 30-question multiple-choice test based on 143 questions (40% of grade)

2.3.2 University B

- Zoom (Zoom, n.d.) class: Each week at students' class time a 40-minute optional Zoom lesson was held. The Zoom classes were comprised of:
 - Warm-up activity (contextual question(s))
 - Textbook - listen and repeat of thirteen topical questions with vocabulary and grammar explanations when necessary
 - Break-out rooms with partner/group practice of Q&A.
- Quizlet (Quizlet, 2020) mobile application (optional): Students were given access to flashcards with each week's topic questions and example answers.
- Flipgrid (Flipgrid, 2020) mobile application (required): Each week students were required to make a "selfie" video of themselves answering written questions related to the last week's topic. (A teacher's video was provided as an example.)

- Google Forms (Google, n.d.) quizzes (required): Each week students were required to complete listening comprehension assignments via Google Forms. See section 2.5 for more details.

2.4 Online listening activities at University A

2.4.1 Authentic and appropriate content creation

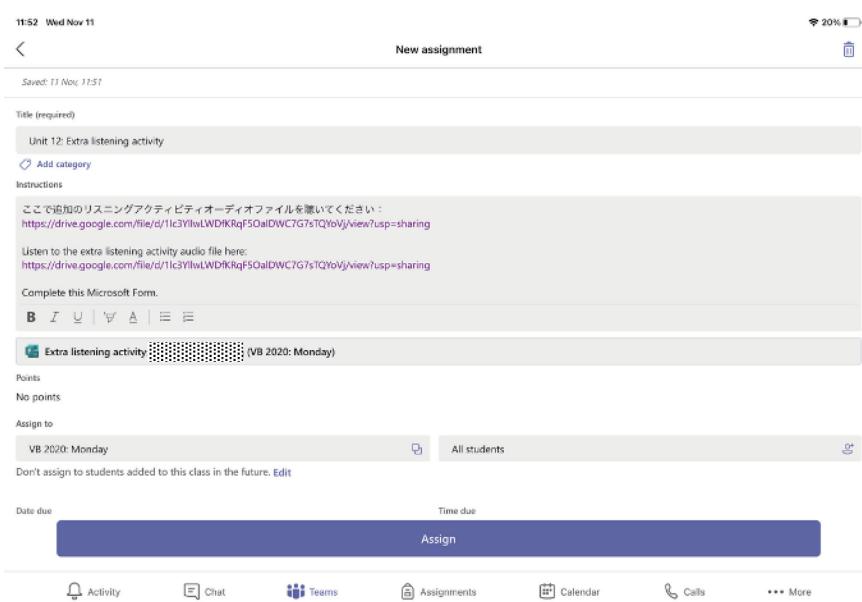
Audio recordings were created for the listening activities. A native English speaker asked the 13 questions and appropriate follow-up questions while another native English speaker provided longer answers with greater content. Both focused on speaking as naturally as possible while monitoring pronunciation, enunciation, and intonation. Recordings were approximately 10 minutes in length.

2.4.2 Learning management system

For this course, Microsoft Teams (<https://teams.microsoft.com>) was used as the learning management system (LMS). Using the Assignment function, a Microsoft Form with bilingual instructions was created for the weekly activity with 14 inputs. A URL link to the audio recording was included in the instructions because, unlike Google Forms (Google, n.d.), audio/video files cannot be embedded in a Microsoft Form (Figure 1).

Figure 1.

Creating a Microsoft Teams assignment



As the LMS organizes students based on Japanese names in kanji or student numbers, the first input required students to type their names in English. The subsequent 13 inputs were labelled “Question #1,” “Question #2,” etc. (Figure 2). Students were instructed to summarize the answers they heard as best they could (no right or wrong answer). Subsequent weekly activities were easily made by copying the first activity and changing the URL links and active/deadline dates.

Figure 2.
Student view of Microsoft Form

11:53 Wed Nov 11

Extra listening activity: Vocabulary Building (VB 2020: Monday)

Please listen to the conversation and summarize the answers you hear.
会話を聞いて、各質問に対して聞いた回答を要約してください。

H [REDACTED], when you submit this form, the owner will be able to see your name and email address.

* Required

1. Please write your name in English. お名前は英語でお願いします. *

Enter your answer

2. Question 1 (Summarize the answer. 答えを要約します.) *

Enter your answer

Activity Chat Teams Assignments Calendar Calls More

Once an assignment became active, students received an LMS notification that it could be accessed. After opening the assignment, students could click on the URL link in the instructions to hear the audio recording and type their answers in the form. Students could listen to the audio file as many times as they wanted and then submit the assignment when finished.

2.4.3 Management and assessment

Using the teacher controls of the Microsoft Teams assignment, it was possible to easily sort student work into completed, late/incomplete, and not submitted categories. By clicking on a student name, it was possible to quickly scroll through the summarized answers for a subjective assessment of completion, as well as provide appropriate feedback in the feedback function on the screen.

2.4.4 Deadlines

To discourage students from waiting until the end of the semester to complete activities, all activities had deadlines of one week for full points and an additional week for half points.

2.5 Online listening activities at University B

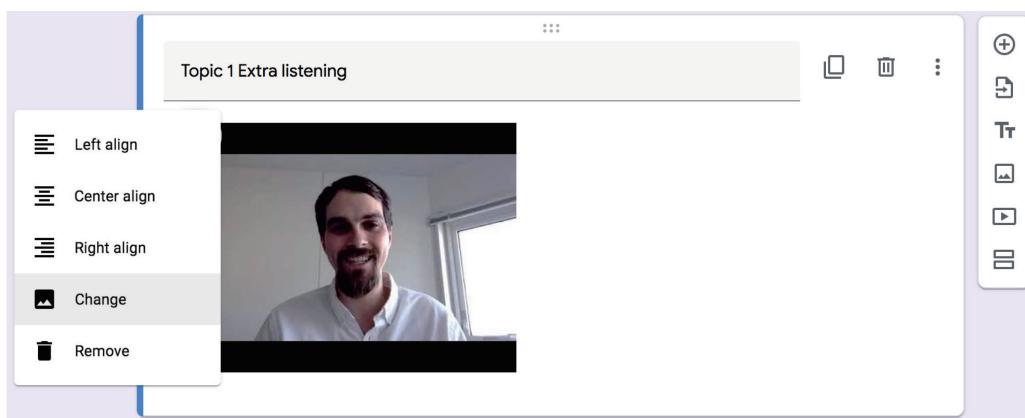
2.5.1 Authentic and appropriate content creation

At University B, two listening activities were prepared for students each week using Google Forms (Google, n.d.). Both activities were multiple-choice quizzes. The first activity included a link to the textbook's listening track which followed a question-answer format. The questions in this activity copied the textbook's set of 13 questions with multiple choice answers.

The second listening activity (called Extra Listening) was a quiz which used an authentic-like conversation between two teachers as a prompt for questions. The videos were recorded on Zoom (Zoom, n.d.) with background music added using a video editing application, uploaded to YouTube, and finally embedded in the Google Form that included questions related to the video (Figure 3). The conversation was conducted in a natural as possible manner without using a traditional question prompt format (e.g., “Question number 1,; Number 2,”; etc.).

Figure 3.

Embedded YouTube video in Extra Listening using Google Forms



Rehearsal before recording the Zoom call was kept to a minimum to allow the conversation to be as spontaneous as possible. One step which was done before starting each recording was to consider the kinds of questions that may not be appropriate to ask or would not facilitate an interesting response. These were largely subjective value

judgements but were made to keep the dialogue going without awkward breakdowns in conversation. Videos were limited to approximately (but usually under) 10 minutes in duration to keep it at a length that would not be overbearing for students or become a detriment to their concentration.

Students were asked 10 multiple-choice or checklist questions related to the content of the conversation (Figure 4). Many answers were relatively easy to identify by students because they asked for specific information that was directly mentioned in the conversation. Some answers, however, required more understanding of nuance and context, such as past situations that had changed, or the meaning of a colloquial phrase based on the vocabulary, tone, or gestures.

Figure 4.

Example of an Extra Listening multiple-choice question

② What does David mean when he says "I'm the baby"?

He means that he is immature. X

He means that he is the favorite child. X

He means that he doesn't like his sisters. X

He means that he is the youngest. ✓ X

Add option or [add "Other"](#)

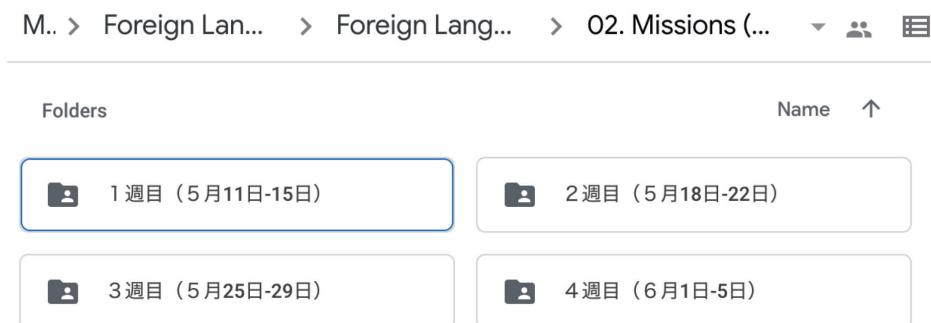
Answer key (1 point) Required

2.5.2 Learning management system

Both listening assignments, along with speaking assignments and other course content were provided to students via Google Drive using weekly assignment/materials folders (Figure 5). Students were given written announcements each week on their university LMS regarding their weekly assignments and a link to each week's homework folder.

Figure 5.

Homework folders using Google Drive



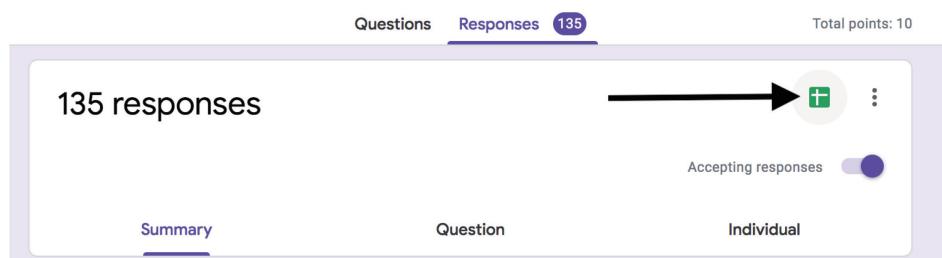
2.5.3 Management and assessment

Assessment of assignments was straightforward because correct answers could be determined and set by the teacher prior to making the assignments accessible to students. The assignments were always tested prior to administering to check that there were no errors made when creating them. After submitting an assignment, students could receive feedback as to their grade, which questions they got correct, and which questions they got wrong. It was also possible via an option in Google Forms (Google, n.d.) to notify students of the correct answers to missed questions after submission, but this feature was turned off to mitigate possible cheating.

Students' scores on individual assignments were viewable to the teacher via an option in Google Forms (Google, n.d.) that allows the user to export all responses to a Google Sheets spreadsheet (Figure 6). Scores from all assignments for every student throughout the semester were manually compiled into a gradebook using Microsoft Excel. This process was admittedly time-consuming, and with access to Google Classroom, this would have been an unnecessary extra step since Google Classroom can be set up to automatically compile grades for registered students.

Figure 6.

How to export all responses to Google Sheets (spreadsheet document)



2.5.4 Deadlines

Deadlines were not enforced initially in this course due to the stressful conditions for students who were suddenly moved into an online learning environment. For the first week there was limited homework assigned to give students an opportunity to adjust to the online learning environment. Until week 3, attendance was not checked. Starting from week 3, the textbook listening assignments were used as a measure of checking attendance and they needed to be completed by midnight every Friday night for full attendance points to be given. Beyond textbook homework for attendance, students were given the freedom to complete assignments according to their schedule and convenience.

3. Results

3.1 University A

For this course, 11 units from the textbook were completed with the above activities for each unit.

Of the 67 registered students, 51 completed all or some of the online listening activities. Most non-submissions were due to missed deadlines. If students had problems with technology or issues and contacted the teacher, arrangements were made for late submissions. In some cases, it was not possible to communicate with the students to determine the problem.

Of the 51 students, the following shows a breakdown of scores (100% completion equals a full 20% of total course grade):

- 38 students scored 20-16%
- 6 students scored 15-11%
- 3 students scored 10-6%
- 2 students scored 5-0%

3.2 University B

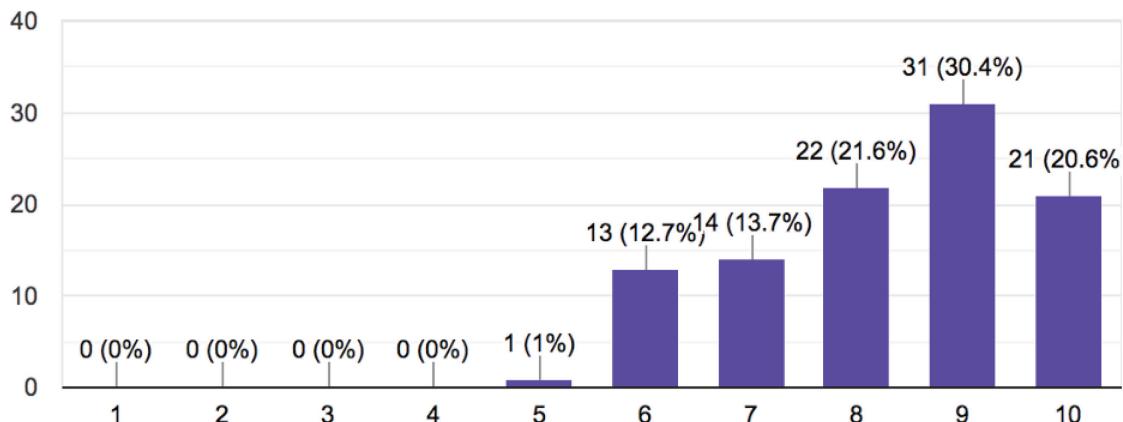
Twelve units were completed during the course of a (shortened) thirteen-week semester. Students were given one week to adjust to the online environment before the textbook homework and all other related homework were assigned.

A total of 141 students were registered for this course. Completion of these listening activities was relatively successful with only twelve students failing to complete over 50% of the activities. In addition, a survey was given to students to obtain feedback on the course. One of the questions in the survey asked respondents how satisfied they were with Extra Listening activities from a scale of 1 (not satisfied at all) to 10 (very satisfied!).

Below are the respondents' scores:

Figure 7.

Student survey responses to satisfaction level of Extra Listening activities



Out of a total of 102 responses, only 1 respondent gave the activities a neutral score of five. The remaining 101 respondents rated the activities as a satisfying experience, with over 70% of the scores in a high satisfaction range of eight to ten (74 responses).

Part 2 of the survey question asked students to explain the score they selected in part 1. Some notable patterns in responses were linked to the conversations in the activities appearing to be “realistic” or “authentic.” Some students pointed out the ability to play back the audio as many times as needed to understand as a positive aspect. Some students appreciated the video format as they were able to see the faces of the two people talking. Other students mentioned that the difficulty level seemed “just right.” Below are comments from students that describe some additional perceived benefits (with English translation):

Japanese: “問何番とかではなく、会話の中から自然と発せられる言葉を見つけなければならなかったため。”

English: “Because you have to find words that are naturally spoken in the conversation, not the number.”

Japanese: “先生同士のネイティブな発音の英語を聞くことはリスニングの練習をする上で一番力がつくと思ったからです。”

English: “I thought that listening to the native pronunciation of English between teachers would be the most powerful way to practice

listening.”

Japanese: “Textbook listening の応用問題として練習できたから。”

English: “Because I was able to practice as an applied problem of textbook listening.”

Japanese: “周りを気にすることなく自主学習できたから。”

English: “Because I was able to study independently without worrying about my surroundings.”

4. Discussion

4.1 University A

While the majority of students were able to successfully complete the Microsoft Forms (Microsoft, n.d.) listening activity, with some accurately transcribing the entire answer, there were some problems and areas of concern, despite bilingual instructions and demonstrations in Zoom classes:

- Students wrote the answer in Japanese.
- Students wrote their own, personal answers to the questions.
- Students wrote only keywords or fragments.

Similar problems occurred in other course activities, especially with the Flipgrid (Flipgrid, 2020) mobile application activity. To mitigate these problems, the following changes are suggested:

- More direct and timely feedback to the students about problems and improvements. While perhaps time consuming, an LMS messaging function can provide easier communication with students.
- Narrated and/or annotated videos of screencasts showing students how to complete activities on both smartphones and computers. Links to these videos could be easily shared with students as part of the feedback.

In terms of improving the Microsoft Forms (Microsoft, n.d.) listening activity, one suggestion would be to create recordings of English speakers from different countries and cultures that would expose students to different accents and world views on the same topics. However, the most important lesson learned from transitioning this course and other courses into an online format is the importance of simplicity in design. For this one

course, both the teacher and students had to learn how to use and switch back and forth between many different systems (Zoom, Microsoft Teams, Flipgrid, Google Forms, and Quizlet). In terms of teaching, the logistics and time required to manage student accounts and passwords, troubleshoot problems, assess work, provide feedback, etc. between all these systems was at times overwhelming. While there were no direct complaints from students, it is assumed their experience was similar.

Based on this experience, it is highly recommended that teachers try to minimize the number of systems as much as possible. Ideally, this would involve designing the course within the university LMS and creating synchronous and asynchronous activities that function within that LMS.

4.2 University B

While the multiple choice/checklist questions mitigated some of the above issues mentioned in the University A context, there were some notable areas of concern:

- Students were not able to see the correct answers to missed questions (due to turning off the option to avoid cheating).
- Students had limited writing opportunities in the online course.

Students were not given any feedback when missing questions on the Google Forms (Google, n.d.) activities. The lack of transparency in the evaluation process is something that could have been easily overcome in a face-to-face context but was not well addressed in the first semester of this course. It was noticeable that the students that got low marks on early assignments to a great extent continued this pattern until the end of the semester. There was little opportunity to communicate with these students if they did not attend the optional face-to-face Zoom lessons.

There is a possible solution to the above issue, as Google Forms (Google, n.d.) has an option to add feedback to each question prior to publication of the assignment. Students can then view the feedback after submitting an assignment to understand why they might have missed the question. However, implementing this feedback puts a burden on teachers to predetermine what students may not hear correctly or misunderstand. Another possible issue is implementing such feedback could be a time-consuming process that might not be considered worthwhile for teachers with limited time to devote to anticipating (potential) issues.

5. Conclusion

Overall, the authors feel successful in creating systems that allowed efficient and effective incorporation of asynchronous online listening activities into online courses in less-than-ideal circumstances. However, as pointed out in the discussion, there are definitely opportunities for improvement.

Looking to the future and the possibility of returning to face-to-face teaching next semester, it is obvious that some elements of online teaching could be valuable additions to regular courses. Online listening activities as described above could be used to easily create and assign listening practice homework using authentic audio and video recordings that are directly related to course content and goals and that are designed specifically for student levels. In this way, the more passive activity of listening practice could be done outside of class, and more in-class time could be used for active or communicative activities. Another advantage is that students would be able to listen to the recordings as many times as they want and in a quieter environment. While the sudden transition to online teaching due to the COVID-19 situation has been stressful and challenging at times, it has forced educational organizations to explore new technologies and techniques, creating new opportunities for teachers and students alike.

References

- Flipgrid, Inc. (2020). *Flipgrid* (Version 9) [Mobile app]. App Store.
<https://apps.apple.com/us/app/flipgrid/id756972930>
- Google. (n.d.). <https://forms.google.com>. Accessed April 1, 2020
- Martin, D. (2006). *Topic Talk* (2nd ed.). Saitama: EFL Press
- Microsoft. (n.d.). <https://forms.microsoft.com>. Accessed April 1, 2020
- Quizlet, Inc. (2020). *Quizlet* (Version 5) [Mobile app]. App Store.
<https://apps.apple.com/us/app/quizlet/id546473125>
- Zoom. (n.d.). <https://zoom.us>. Accessed April 1, 2020

東海大学国際教育センター紀要委員会
EDITORIAL COMMITTEE OF PROCEEDINGS OF
INTERNATIONAL EDUCATION CENTER OF
TOKAI UNIVERSITY

委員長	山 本 佳 男	Chair	YAMAMOTO Yoshio
副委員長		Vice Chairs	
英語教育部門		English Language Section	
	田中エリス 伸枝		TANAKA-ELLIS Nobue
国際言語教育部門		World Languages Section	
	古 賀 義 順		KOGA Yoshiaki
委 員		Committee	
英語教育部門		English Language Section	
	伊 東 弥 香		ITO Mika
	エリオット メロディ		ELLIOTT Melody
国際言語教育部門		World Languages Section	
	佐 藤 浩 一		SATO Koichi
	中 條 健 志		CHUJO Takeshi
留学生支援教育部門		International Student Education Section	
	斎 木 ゆかり		SAIKI Yukari
	外 崎 淑 子		TONOSAKI Sumiko
国際教育部門		International Education Section	
	アルモーメン アブドーラ		AL-MOAMEN Abdalla
	グラディシェワ ヤロスラヴァ		GLADYSHEVA Yaroslava

東海大学紀要 国際教育センター
Vol. 3, No.1, 2021

東海大学紀要国際教育センター(英語教育部門・国際言語教育部門)通巻第42輯／
東海大学紀要国際教育センター(留学生支援教育部門・国際教育部門)通巻第12号

2021年3月31日 発行

発行者 東海大学国際教育センター

〒259-1292 神奈川県平塚市北金目4丁目1番1号
International Education Center, Tokai University
4-1-1 Kitakaname, Hiratsuka-shi, Kanagawa 259-1292,
Japan

ISSN 2434-7337