

日本語ブログプロジェクトの試み
—レベル・地域を越えた学習者間でのCMC使用の意義—
AN ONLINE JAPANESE LEARNER-COMMUNITY PROJECT: THE MEANINGS
OF THE USE OF PEER-TO-PEER COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION
ACROSS LEVELS AND PROGRAMS

脊尾泰子, マギル大学

Yasuko Senoo, McGill University

加山裕子, マニトバ大学

Yuhko Kayama, University of Manitoba

<共同研究者> 青木恵子, クイーンズ大学

Keiko Aoki, Queen's University

1. はじめに

第二言語(L2)学習における Computer-Mediated Communication(CMC)使用では、その相互作用的性質から 1) 不安軽減と L2 使用促進(Liu, Moore, Graham, & Lee, 2002), 2) 表現したい事とできる事との差への気づき(Ritchie & Black, 2012), 3) 社会的手がかりに縛られないアイデンティティの構築(Sato, 2009) といった利点が挙げられている。本稿では、カナダの大学三校で、初級後半から中級の学習者を対象にした「ブログプロジェクト」の実践を報告し、学習者(非母語話者)間の CMC 使用の意義と可能性について考察する。

2. プロジェクトの目的

2.1. ブログ設置の背景

今回のブログ設置は、外国語学習の過程で、学習者の限られた L2 能力に注目するあまり、成人学習者の一個人としての全体的な能力を過小評価し、無駄にしているのだろうかという疑問から始まったものである。自己意思で学習している成人として学習者を見た時、彼(女)らにとって、日本ではなく海外で日本語を学ぶとはどういうことだろうか。また、それを敢えて、テストなど体系的評価活動の多い単位制コースで行う学生たちの最終的な目標とは、どんなものなのであるか。これらの側面から、カナダの大学のコースにおける日本語学習を考えると、学習者の継続的な学習を支援する上で、いくつかの困難な点が浮かび上がる。

まず、日本語使用機会の保障である。外国語環境では日本語を使う機会が限られている。さらに近年、国際社会における日本語の文化・経済資本としての在り方の変化から、学習者の学習動機が幅広くなり、日本に行くことを目的としないケース(日本のアニメや映画を理解することなど)や実質的な問題として日本に行くことが難しいケースなどが見られるようになってきた。教育機関や現場の教師は、このような現状に合わせた言語使用の場を確保・提供する必要がある。

また、仮に将来、日本に留学するなど実際の生活で日本語を使用することになっても、現実的に日本語母語話者や同じ言語レベルの人とだけ交流するということは、あり得ない。相手に自分のレベルに合わせてもらうのではなく、自ら相手

によって話し方やコミュニケーション方法を変えていく主体的な言語使用が求められる。その前段として、異なる環境やレベルの日本語話者と交流する練習が必要であり、ブログはそれを可能にする実践の場に成り得ると考えた。

さらに継続的な学習では、言語コースと文化コースの繋がりも重要である。しかし、現実的な問題として、言語コースから文化コースへの円滑な移行は容易ではない。学習者の両コースの受け取り方に個人差はあるにせよ、日本語の「機能」を学び「技術」を習得することと、日本語の「文化的側面」を考え日本語を「通して」文化を学ぶことの間には、明らかな差異がある。この差異を、学習者が「障害」ではなく「チャレンジ」と受け取れる範囲にまで縮小することが、継続学習の支援に繋がると考える。そのためには、中級や上級レベルに到達してからではなく、初級レベルから自身の興味のあることについて対象言語で調べ、話し合い、書くという作業を、対象言語を「通して」の研究方法を学ぶ機会として、取り入れていくべきではないだろうか。ブログ投稿は、日記など内省的なものとは違い、単に個人の興味を自分の中で深めていくのではなく、読者の興味も意識しながら内容を取捨選択し、確実に伝えることが要求される活動であり、学習者が「調べ、話し合い、書く」という一連の作業に意義を感じ、意欲的に取り組むことができるのではないかと考えた。一方、レポート課題などに比べ、学習者が受ける精神的圧力が小さく、初級学習者にも取り組みやすいのではないかとこの点もブログ設置に至った理由の一つである。

ブログの設置にあたっては、上記以外にも学習活動の場を教室の外に広げることにより、クラス担当以外の教師もブログを通して学習者のレベルや学習状況を知ることができる、継続的学習支援に役立つ（次のレベルの教師は来年の学生のレベルを把握でき、前のレベルの教師は以前の学生のコース修了後の上達・学習状況を追跡できる）といった利点が考えられた。

2.2. 先行研究

Levy (1997)によると、L2学習へのコンピューター技術の導入、Computer-Assisted Language Learning (CALL)の歴史は、1960年代にまで遡る。1950年代に出現したAudiolingual methodやSkinnerらによるProgrammed instructionの影響を受け、1960～1970年代には反復練習などにコンピューター・プログラムを使用するようになった。そして、マイクロコンピューターの普及とCommunicative Language Teaching (CLT)の台頭により、さらにソフト開発やCALL研究の進んだ1980年代を越え、1990年代にはマルチメディアやインターネットを使ったComputer-Mediated Communication (CMC)が取り入れられるようになった。

21世紀を迎えてから現在まで、L2学習におけるCMC使用の効果について多くの実践研究が行われている。それらの研究により、これまでに学習動機づけや言語的知識の発達といった様々な面で、CMCの持つ相互作用的性質がL2学習に与える影響というものが、検証・確認されている。特に、言語使用に関する正の効果が多く報告されており、他の学習活動に比べ、L2使用における学習者の不安が軽減され、使用が促進されるとみられている(Liu, Moore, Graham, & Lee, 2002)。また、Ritchie & Black (2012)は、カナダ英語圏の大学の仏語上級作文コー

ス(第3学年)で、インターネット上の公開討論用フォーラムを使用することで、学習者が自身の表現したい事とできる事との差に気づき、論争的文章能力の発達に繋がったと報告している。CMCに限らず、「書く」活動は、理解・生産処理時間が長いことから、参加者の平等な参加を可能にし、統語的に複雑な表現や多様な表現の使用を助長すると考えられる(Karn, Ware, & Warschauer, 2004)。さらに、一個の教室から脱して長距離間の共同プロジェクトを組むことで、言語学習から文化学習(Intercultural learning)へと視点を移動し、自他の文化の探索・相互理解をも養うとされている(Karn, Ware, & Warschauer, 2004)。

一方、学習動機づけへの影響について、Cai & Zhu (2012)は、アメリカの大学の中国語コース(第2学期)で行なった「Online Learning Community Project」では、プロジェクトを通して学習経験に関する動機は強まったものの、将来の自己のあり方に関する動機(Dörnyei's L2-self motivational system)には変化が見られなかったとしている。しかし、Sato (2009)のアメリカ東部の大学の日本語学習者を対象にしたケーススタディでは、学習者がブログの作成・管理を通して、非母語話者という立場も含め、社会的手がかりに縛られないアイデンティティを構築していく様子が確認されている。この違いは、使用されたCMCのタイプの違いに因るものと思われる。前者の実践では、中国語の学習サイトがコミュニケーションの場として使用されており、学習者同士が中国語学習について語り合うことがプロジェクトの活動内容になっている。それに対して、後者のブログプロジェクトでは、学習者が個人のブログを作り、自身の興味に沿った記事を投稿し、母語話者も含めた一般の読者とコミュニケーションを図っている。トピック、対話者ともに言語学習の域を超えており、それが現在の学習経験に留まらず、将来の自己の姿も見据えたアイデンティティ構築のレベルにまで影響を及ぼす結果になったのではないだろうか。このような点から、CMC使用の利点を生かすには、実践の際、幅広いトピックやコミュニケーションの対象が必要であると考えられる。

これらの先行研究の結果を元に、今回の実践では、言語使用促進とアイデンティティ構築に重点を置き、言語コミュニティでの力関係や不安を軽減する為、ブログを一般に公開するだけでなく、大学三校で連携することにより、母語話者との交流と同時に学習者間の交流を図った。また、トピックは言語学習の範囲に留まらない、食べ物・映画・文学など学習者の興味に沿った幅広いものを設定した。

3. 取り組みの概要

3.1. プロジェクトの手順

本プロジェクトは、2013年冬学期に、カナダの大学三校の初級後半レベルのコースを対象に行なった。プロジェクトの手順は以下の通りである。1) ホスト校である大学Aで共通した興味(食べ物やアニメなど)を持つ学習者がグループを作り、2) 月一回調査報告を専用ブログ(<http://mcgillnihongo.wordpress.com/>)に投稿する。3) ゲスト校である大学Bと大学Cの学習者がそれらの記事に対してコメントを残す。4) 大学の学習者がコメントに返信し、コメントのやり取りを続ける。この一連の作業を1月から4月までの間に合計3回行なった。尚、学生はコメントを残す際、実名・ハンドル名のいずれを使ってもよいこととした。プロ

プロジェクト終了後には、選択・自由回答形式アンケート(大学A・B・C)、インタビュー(大学A)、感想文(大学A)を通して、プロジェクトに対する評価・振り返りを行なった。

3.1.1. ホスト校(大学A)の作業と評価

ブログプロジェクトは、「部活」という秋・冬学期を通して行なったプロジェクト(クラブ活動の要領で、すべての学生が自分で選んだクラブに所属、活動し、学年末に活動の成果の口頭発表を行う)の一部である。学生は、秋学期開始時に学年全体へのアンケートで選ばれた五つのクラブ(料理・食べ物、歴史・文学、アニメ・漫画、ドラマ・映画、旅行)から一つ選択し、10のグループ¹に分かれた。各グループで1年間の活動テーマ・活動計画・習得したい語彙のリストを作成、それに沿って活動し、活動報告(形式自由)を一ヶ月に一度ブログに投稿した(合計2回)。ブログはWord Pressを使って作成し、一般公開した。秋学期は、大学内の読者や一般の読者とコメントのやり取りを行なった。

今回の大学間交流は、冬学期から開始した。秋学期のグループ・活動を継続し、月間活動報告を投稿するとともに、その投稿に対する大学B・大学Cの学生からのコメントを読み、1～2週間の間に返信するようにした(投稿計2回)。投稿記事の量や内容、添付資料については、一回ごとにクラス全体あるいはグループで「どのようにしたら読者やコメントを増やせるか」話し合い、改善していった。

ブログプロジェクトの活動に対する評価は、1年を通して「部活プロジェクト」に与えられるグループ活動点に含まれた(コース全体の成績の10%)。10%の内訳は、グループ投稿4%(1×4投稿=4)、個人のコメント1.5%(0.1×コメント数、最高15コメントまで)、グループ発表原稿1.5%、グループ発表1.5%、個人の感想文1.5%である。

3.1.2. ゲスト校(大学B・大学C)の作業と評価

大学B・大学Cともに、個々の学生が一番興味のある部活を選んで、二つの投稿を読み、面白かった方にコメントを残すようにした(秋学期の投稿に対するものも含め、計3回)。コメントの量は、大学Bは200～400字、大学Cは200字以上とした。プロジェクトの評価は、大学Bではコース全体の成績のうちの5%を占めた。大学Cでは、「宿題・作文」に与えられる点数(全体の成績の15%)の一部として成績に加算された。

3.2. 学習者・プログラムの背景

今回のプロジェクトの対象となったコースは、ホスト校(大学A)が初級後半レベル、ゲスト校(大学B・大学C)が中級レベルのコースで、計58人がプロジェクトに参加した。それぞれのコースの概要は以下の通りである。

¹ 当該レベルはセクションが二つあるため。5グループ×2セクション=10グループ

大学Aのコースは、約130時間の学習を修了した日本語2年目のレベル(通期コース、冬学期開始時は約195時間の学習を修了したレベル)で、プロジェクト期間は、2セッション計35人が履修していた。通常の授業では、『なかま2』(Houghton Mifflin)・『みんなの日本語2』(スリーエーネットワーク)に相当するレベルのコースパックを使用している。

大学Bの対象コースは、約240時間程度の学習を修了した日本語3年目のレベルで、履修者は、選択科目あるいはWorld Languages Minorとして日本語を取る学生12人であった。通常クラスでの主教材には、三浦&マグローイン『中級の日本語 改訂版』(The Japan Times)を使用している。

大学Cのコースも約240時間程度の学習を修了した日本語3年目のレベルで、2013年冬学期には11人が履修していた。使用教材は、『上級へのとびら』(くろしお出版)である。

4. 結果・成果

4.1. 学生の反応

アンケート等から得られたプロジェクトに対する学生の評価は、総体的にポジティブなものであった。ホスト校(大学A)では多くの学生が、「面白く、やりがいのある活動だった」と述べ、主に「作文力の向上」・「日本文化に対する知識と認識の深化」・「能動的な学習環境の確保」をプロジェクトの利点として挙げた。学習者(非母語話者)同士でのCMC使用については、「学習者同士であることで、表現の中に多少の文法的誤りがあっても相手の言いたいことが理解でき、不安の少ない環境でコミュニケーションを成立させることができた」(アンケート)という学生がいる一方、「レベルが違うのか、相手が知っている文法や語彙が自分たちが知っているものと異なり、コメントを理解するのが難しい時があった」(アンケート・インタビュー)というコメントもあった。

ゲスト校(大学B・C)側の反応は8割以上がポジティブで、大半の学生が「楽しかった」「興味深かった」という感想を述べている(資料2参照)。さらに、読み・書き・語彙など日本語の上達に役立ったという意見は81%以上を占めた。そして、このブログプロジェクトを通して日本文化に「更に興味を持った」・「理解を深めた」という意見は87%以上であった。具体的な意見としては、「同じぐらいのレベルの学習者がポストしているので分かりやすくてよかった」・「記事はバラエティーに富んでいて、個人の興味の範囲を広く網羅していた」・「他大学の学生と共通の話題を見つけられるのがいいと思った」・「日本語で自分の意見を表現しながら人と会話するのが楽になった」・「授業で網羅されない分野の語彙や知識が増えた」等があった。

4.2. ブログ上の生産物・教員から見た成果

教員側から見た成果としては、まず、ブログ内での日本語使用機会を増やす為に学習者が様々なストラテジーを使うようになったことが挙げられる。例えば、ホスト校では、コメントの少ない投稿記事のグループは、ホスト校の学生同士でお互いにコメントしあうようになった。クラス内の交流が活発になり、仲間意識

が強くなる傾向も見られた。ゲスト校では、感想だけでなく、自分から質問するなど交流を促す工夫をしていた。さらに、コメントを送る相手を意識し、気を配る様子もみられるようになった。例えば、二重にコメントを載せてしまった学生が、重複コメントに対して謝罪を述べる、などである。これらは同じクラス内でのオンラインフォーラムでは見られない、実際の生活での交渉に近い行動・ストラテジーである。また、会話展開を助長する「ありがとう」・「すみません」といった「暮らしに生きる言葉」(国立国語研究所, 2001)や「ね」・「よ」・「な」などの終助詞を使う場面が複数の学生のコメントに見られ、単なる「書く」練習とは違った効果を引き出していることがうかがえる。

次に、語彙や言い回しに自己・ピア訂正を行なっている様子が見受けられた。ある学生は、「すしを使えます」と書いた後、続くコメントで「すみません。… 『作れる』を読みたかったです[原文ママ]。『使える』はちがう」と自己訂正している。更に、他者の誤りについて「すみません。『……』という意味ですか?」と暗示的なピア訂正があった後、元のコメントの投稿者が「『……』と言いたかったです。すみません」と訂正の取り込み・修正を行う場面も見られた。通常のクラス内でのオンラインフォーラムで自分の書くものが間違っているかどうかあまり気にしていない学生でも、ブログでは自分の間違いを少なくしようと努力していたようである。作文課題と違い、自他の言語使用をモニターすることで言語使用促進・言語的知識蓄積などの効果があったと言える。

そして、最も大きな成果としては、学習者の学習継続の動機、日本語・日本文化へのさらなる関心を引き起こしたことが挙げられる。ホスト校では、教室内では積極的に参加できない学生が、自分のグループへのコメント数の多さから自信を持つようになり、授業前後に教師の研究室にブログの内容について相談しに来るようになるという現象が見られた。ゲスト校では、自分の興味のあるトピックを選べることで同じ興味を持った学習者との交流を楽しんだ上に、さらに日本文化に関連して自国の文化をコメント内で紹介する場面が多く見られた。このことは Intercultural Learning (Karn, Ware, & Warschauer, 2004)にもつながると言える。

5. プロジェクトの評価

5.1. CMC 使用についての考察

まず、CMC 使用についてだが、広すぎず狭すぎない三つの大学という空間で学習者同士で交流するのが学習者にとって楽しく有意義であったという印象を受けた。これが仮に母語話者のブログに投稿する形であれば、ネットサーフィンするだけでかなりの時間と労力を消耗し、投稿するにも敷居が高い(Ritchie & Black, 2012)ののだが、このプロジェクトは学習者間の交流であり、言語背景や文化背景も似ているということから不安が軽減され、言語コミュニティでの力関係を最小限にとどめつつ、気楽に交流できたという利点があった。また、「書く」活動によるコミュニケーションであったため、学習者が自分の考えを論理的にまとめ、読者に分りやすく文章を構成する時間が取れることと、他者の文章も時間をかけて理解することが可能だったため、学習者への精神的負担が少なく、日本語でその話題について話し合うこと・交流すること自体に、より重きが置かれた。さら

に、自分の文章の間違いを教師が直してくれるだろうという、普段の教室内活動での受動的な学習態度から、自分の書いたものが間違っていないか確認する、あるいは誤りを修正しようとする能動的な姿勢への転換も見られた。

また、今回は初級後半レベルでの実践であったが、表現したい事とできる事との差への気づきという点で、過去の上級レベルでの実践(i.e., Ritchie & Black, 2012)と同様の結果が表れた。ホスト校の学生へのインタビューで、具体的にどのように作文力が向上したのか、自分の「書く」作業の変化を時系列で振り返ってもらったところ、大半のグループが、読者の反応から徐々に文章を書くときに演繹的な方法を取るようになったことが分かった。複数の学生が、最初の数回は、文章は長い方が良くと考え、言いたいことを全部書こうと長い英語の文章をそのまま日本語に直訳していたが、長くて内容がわかりにくい(言いたいことがうまく表現できていない)記事にはコメントが付きにくいことに気づき、新しい語彙や文法の使用頻度を自制、内容を簡略化し、既存の知識を使って読者に確実に最大限の内容を伝える「差し引く」作文法を作り出したと説明している。これは、表現したいこととできることの間でバランスを取る方法であり、その差への気づきがなければ生み出されなかったであろう。

さらに、上記の2.2で述べた Sato(2009)の学習者の多様なアイデンティティ構築ということに関してだが、このプロジェクトを通して自分たちの選んだトピックの中であるいは興味を持った記事へコメントを残すことで、様々なアイデンティティが模索・構築されたと言える。例えば、ホスト校のあるグループは、旅行部三人で日本に旅行するという設定で、沖縄・北海道・富士山など、三人が行きたいところをあたかも実際に訪れたかのように、架空の旅行記を綴っている。これは、彼らが「旅行者」としてのアイデンティティを創り上げ、想像の翼を羽ばたかせて書いた記録である。また、他のグループでは好きな映画やアニメ、その作家や監督についての情報を載せ、さらに他のグループは日本の食べ物や文化についての紹介をした。こうして、普段自分たちが教えてもらう・習うという立場から一変して情報を提供する立場に移り、日本語を媒介としながらも新たなアイデンティティを構築していった。ゲスト校の学習者は、それを読んで単に新しい知識を得るだけでなく、自分の知っていることを補足したり共通した別の事物を紹介したりして、さらなる情報の共有・提供を図っていた。その中でも、所属する大学は違えど、同じ日本語を学ぶ学生達が、共通の趣味を見出して好きなことについて自由に話し合う(「友人・同志」のアイデンティティ)という、教室内活動では希少な機会がもたらされたのは、記述に値する。こうして、記事やコメントを書いた一人ひとりがブログを通して自分の興味や気持ち、知識を共有することで、日本語学習者という枠を超えたコミュニティの中で自分の新たなアイデンティティを探り、作り上げていた。

教室内では常に「日本語学習者」という枠の中でのみコミュニケーションがなされがちである学生達が、ブログ等のオンラインツールを使用しながら能動的に様々な主題について書き、その中で多様なアイデンティティを培う(Sato, 2009)という目標を達することができたと言える。

5.2. 「書く」活動についての考察

書く活動については、一部を除いては(「6. まとめ」参照)三校の学習者が平等に参加できたと言える。ゲスト校の学生は一回に一つの記事についてコメントを残し、それに対してきた返事にもさらに返答することが多かった。コメントをもらったホスト校の学生は、グループ内で分担してコメントに対する返事を書いた。どちらの学生も、コメントや返事をもらえることで学習動機を高め、さらにコミュニケーションを進めていた。

統語的に複雑・多様な表現の使用については、記事・コメントを書いた両者で言いたいことを書くために、習った語彙・表現だけでなく新しいものを慎重に調べ、使用するなど工夫され、統語的に複雑な表現を組み入れていた。例えば、名詞節・関係節などを含んだ文、さらに受身文・使役文など既習の様々な表現・文法事項を複数取り入れて書かれた文も多く、単なる文型練習や教室内での従来の一方向的な「書く」練習との大きな違いが見られた。一部の学生から「習っていない文法が使われていてよく分からない」という感想もあったが、それはこうした学生達の努力の結果であり、負の影響を表しているとは言い切れない。未習・未知語彙や表現を含んだ文章を読もうとすることも、逆に学習者の日本語習得を助長するきっかけとなったのではないだろうか。

6. まとめ

以上のように今回のプロジェクトでは、教室内では体験できない学習者同士のオンラインでの広域のコミュニケーションによって、学習者の日本語学習意欲と日本文化への興味を深めるだけでなく、学習者の新たなアイデンティティの構築、複雑で多様な表現使用を促進することができた。日本語学習目的や目標が多様化している現在、海外で日本語を継続して学習する上で、学習者同士のコミュニティは特別な役割を持つ。今回のプロジェクトの結果は、その役割の一片や CMC 使用によるコミュニティ創造の可能性を示しているのではないだろうか。また、今回は国内の大学間での交流ということで、教育体系が似ており(一学期の長さ、学期の開始と終了、試験期間など)、すべての学校が機を逸することなく、無理なく CMC による交流を進められたことも特筆すべき点である。

最後に、今後の課題として考慮していくべき点を述べたい。まず、今回「自分の興味のある記事に対してコメントを送る」という仕組みにしたところ、ゲスト校の学生には好評であったが、ホスト校にとっては、コメントがいくつかの記事に偏ってしまい、たくさんもらえたグループとそうでないグループに分かれてしまった。学習者同士のコミュニケーションを図るためのコメントの均等な分配について、今後考えていく必要がある。一方、時間的負担という点からも、一つの記事に対するゲスト校のコメント数が増えすぎても、コメントに返信するホスト校の学生の時間が増加するため、ホスト校・ゲスト校の学生数のバランスの取れた関係が望ましいと思われる。

さらに、プロジェクトの学習者への課題の大きさ・負担という点を考えると、一つの記事をポストするのに計画や下調べ・グループごとの相談・記事の掲示・コメントへの返信など、かなりの時間を要するため、時間的にホスト校の負担が

大きいと言える。試験や他の課題・宿題とのバランス，他教科との兼ね合いなどへの考慮を怠り，プロジェクトの占有時間が多くなりすぎた場合，日本語の総合的な学習という点において，効果的でなくなる恐れがある。カリキュラム内でのプロジェクトの位置づけと学習者の時間的・量的負担について今後配慮していく必要がある。

参考文献

- Cai, S., & Zhu, W. (2012). The impact of an online learning community project on university Chinese as a foreign language students' motivation. *Foreign Language Annals*, 45(3), 307-329.
- Kern, R., Ware, P., & Warschauer, M. (2004). Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 243-260.
- 国立国語研究所(2001) 「暮らしに生きる言葉」国立国語研究所「国語研の窓」第9号 <http://www.ninjal.ac.jp/publication/catalogue/kokken_mado/09/> (2013年8月11日閲覧)
- Levy, M. (1997). *CALL: context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Liu, M., Moore, Z., Graham, L., & Lee, S. (2002). A look at the research on computer-based technology use in second language learning: A review of the literature from 1990-2000. *Journal of Research on Technology in Education*, 34 (3), 250-273.
- Ritchie, M., & Black, C. (2012). Public Internet Forums: Can they enhance argumentative writing skills of second language learners? *Foreign Language Annals*, 45 (3), 349-361.
- Sato, S. (2009). Communication as an intersubjective and collaborative activity: When the native/non-native speaker's identity appears in computer-mediated communication. In N. M. Doerr (Ed.), *The native speaker concept: Ethnographic investigations of native speaker effects* (pp. 277-293). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

資料 1

サイト統計情報 <http://mcgillnihongo.wordpress.com/> (2013年7月28日現在)

投稿数	47
表示回数	8,648 (34 カ国)
コメント数	853

国別表示数

Country	Views	Country	Views
Canada	6,569	Luxembourg	3
Japan	1,569	Sweden	2
United States	142	Nepal	2

France	68	Saudi Arabia	2
Hong Kong	20	Panama	2
Germany	15	Israel	2
Korea	15	Turkey	2
Taiwan	13	Peru	1
Thailand	12	Congo	1
Iceland	9	Portugal	1
Malaysia	8	Mexico	1
United Kingdom	5	Netherlands	1
Viet Nam	5	Italy	1
Australia	4	Austria	1
Singapore	3	Czech Republic	1
Russian Federation	3	Dominican Republic	1
Indonesia	3	Romania	1

資料 2

事後アンケート質問項目と結果のサンプル (ゲスト校)

Questions*	Yes Response (%)**
1. Articles were interesting to read	90.9%
2. Increased interest/understanding in Japanese culture	87.5%
3. Enjoyed the Blog Project	81.8%
4. Improved Japanese skills (reading/writing/vocabulary)	81.3%
5. Motivated to read articles and post comments	63.6%

*Note: 大学 B と大学 C のアンケート結果を合わせたもの。大学によってアンケートの形式や質問事項が多少異なるため、回答数は一定ではない。#1・5 は大学 C のみの結果、#2 - 4 は二校を合わせた結果。

**Note: Likert の 5 段階評価法による回答では、YES = 「Strongly agree」・「Agree」 NO = 「Disagree」・「Strongly disagree」とした。