

## 来日前不安に関する理論的・実証的研究：eラーニングによる来日前日本語学習教材の有効性

早瀬，郁子

<https://doi.org/10.15017/1931981>

---

出版情報：九州大学，2017，博士（学術），課程博士  
バージョン：  
権利関係：



# 来日前不安に関する理論的・実証的研究

—eラーニングによる来日前日本語学習教材の有効性—

九州大学大学院地球社会統合科学府

早瀬 郁子



# 目次

【図表目次】 .....	v
<b>第1章 序論</b> .....	<b>1</b>
1.1 研究の背景 .....	1
1.2 研究の目的と意義 .....	5
1.3 本論の構成 .....	6
<b>第2章 先行研究の概観と研究課題</b> .....	<b>9</b>
2.1 不安概念の定義 .....	9
2.2 第二言語不安 .....	11
2.2.1 第二言語習得における不安 .....	11
2.2.2 第二言語不安の尺度 .....	14
2.2.3 第二言語不安と動機づけ .....	15
2.2.4 第二言語不安と自己効力感 .....	18
2.3 留学前不安 .....	20
2.4 日本語教育における e ラーニング活用教育 .....	21
2.4.1 e ラーニングの歴史 .....	21
2.4.2 e ラーニングの特徴 .....	23
2.4.3 e ラーニングの効果 .....	28
2.4.4 遠隔教育としての e ラーニング活用教育 .....	30
2.4.5 来日前の e ラーニング日本語学習教材 .....	33
2.4.6 不安に焦点を当てた e ラーニング活用教育 .....	33
2.5 研究課題 .....	34
2.6 研究の方法 .....	35
2.7 理論的枠組みとしてのインストラクショナルデザイン .....	36
2.7.1 遠隔教育におけるインストラクショナルデザイン .....	36
2.7.2 学習意欲デザイン .....	39
2.8 考察 .....	40

<b>第3章 来日前不安</b> .....	<b>43</b>
3.1 来日前不安.....	43
3.1.1 来日前不安の概念規定 .....	43
3.1.2 来日前不安についての予備調査.....	44
3.1.3 来日前不安についての本調査－調査 1.a－ .....	46
3.1.4 来日前不安尺度の作成.....	50
3.1.5 来日前不安尺度を使用した来日前不安の調査・分析－調査 2.a－ .....	51
3.2 来日前不安と日本語不安.....	60
3.2.1 日本語不安の調査・分析－調査 2.b－ .....	60
3.2.2 来日前不安と日本語不安の関係.....	66
3.3 来日前不安と動機づけ .....	68
3.3.1 動機づけの調査・分析－調査 2.c－ .....	68
3.3.2 動機づけと来日前不安等の関係.....	72
3.4 来日前不安と自己効力感.....	74
3.4.1 自己効力感の調査・分析－調査 2.d－.....	74
3.4.2 自己効力感と来日前不安等の関係 .....	76
3.5 来日前不安と学修観.....	77
3.5.1 学修観 .....	77
3.5.2 学修観アンケート実施・分析－調査 3.a－ .....	80
3.6 考察.....	84
<b>第4章 来日前日本語学習教材の設計と開発</b> .....	<b>87</b>
4.1 来日前日本語学習教材の設計.....	87
4.1.1 来日前日本語学習教材開発の背景 .....	87
4.1.2 来日前日本語学習教材の目的 .....	88
4.1.3 コンテンツの制作.....	90
4.2 来日前日本語学習教材におけるインストラクショナルデザイン .....	91
4.3 来日前日本語学習教材における学習意欲デザイン .....	96
4.4 学習者のニーズ調査－調査 1.b－ .....	100
4.5 来日前日本語学習教材の開発.....	110
4.5.1 来日前日本語学習教材の学習意欲デザインプロセス .....	110
4.5.2 来日前日本語学習教材の構成 .....	115
4.5.3 来日前日本語学習教材作成の流れ .....	116

4.6	来日前日本語学習教材の学習内容.....	119
4.7	考察.....	128
<b>第5章</b>	<b>来日前日本語学習教材の実施と評価.....</b>	<b>131</b>
5.1	来日前日本語学習教材の配信.....	131
5.1.1	パイロットテストによる検証－調査4－.....	131
5.1.2	配信の流れ.....	136
5.1.3	受講状況.....	137
5.1.4	試行配信による検証－調査5－.....	139
5.2	学習意欲を高める対策.....	144
5.2.1	学習意欲を高めるために.....	144
5.2.2	配信後の改善点.....	146
5.3	アンケート及びモニタリングによる検証.....	153
5.3.1	来日前日本語学習教材本配信後アンケート－調査6－.....	153
5.3.2	モニタリング－調査7－.....	162
5.3.3	初級学習者への有効性－調査8－.....	167
5.4	評価：不安の軽減と学習意欲の測定.....	172
5.4.1	来日前不安の軽減の測定－調査2.a＋－.....	172
5.4.2	学修観アンケートによる比較－調査3.b－.....	178
5.5	考察.....	190
<b>第6章</b>	<b>総合的考察.....</b>	<b>193</b>
6.1	本研究のまとめ.....	193
6.2	本研究の成果.....	196
6.3	今後の課題.....	200
	【参考資料】.....	204
	【付録1】 調査項目一覧.....	215
	【付録2】 調査詳細.....	217



## 【図表目次】

### 第2章

図 2-1	情意フィルター仮説 Krashen (1982) p. 16.....	12
図 2-2	不安が学習に及ぼす影響 Tobias (1986) p. 37.....	13
図 2-3	欲求5段階説 マズロー (1971) 第5章 を基に筆者作成.....	16
図 2-4	社会教育モデル Gardner (2005) p. 6.....	17
図 2-5	第二言語学習における中等学校2年生の経路分析 Gardner (2007) p. 17.....	18
図 2-6	eラーニングとWBTの位置づけ.....	23
図 2-7	「インタラクティブ性」と「デジタル化」からみたeラーニングの範囲と分類.....	24
図 2-8	eラーニングの分類(対面授業の割合から).....	25
図 2-9	eラーニングの分類(学習形態).....	25
図 2-10	ADDIEモデル リー&オーエンス (2003) p. 3.....	37
図 2-11	Dick&Careyモデル Dick, Carey, Carey (2005) pp. 14-15.....	38
図 2-12	効果的な指導のための要件 Merrill (2002) p. 43.....	38
図 2-13	学習意欲のデザインとインストラクショナルデザインの概念.....	39
図 2-14	ARCSモデル Keller (2010).....	40
表 2-1	外国語学習における動機づけの要素 Dornyei (1994) p. 280.....	19
表 2-2	オンライン学習の形態.....	26
表 2-3	学習形態別の利点・欠点.....	27
表 2-4	ICT利活用に関する期待とその効果.....	29
表 2-5	eラーニングの利点.....	31
表 2-6	eラーニングの欠点.....	32

### 第3章

図 3-1	来日前不安の位置づけ.....	44
図 3-2	来日前不安と来日後に困ったこととの平均値.....	47
図 3-3	来日前不安の日本語レベル別比較.....	49
図 3-4	来日前不安 不安度数分布.....	55
図 3-5	来日前不安の度数分布 男女別.....	56
図 3-6	来日前不安 レベル別不安の変化(来日前不安 18. 5. 11. 4. について).....	58
図 3-7	学習歴の違いによる日本語不安の分布.....	64
図 3-8	自己効力感のプラスとマイナス要因の分布.....	75
図 3-9	学習動機の2要因モデル.....	78
図 3-10	考えようとする力の分布.....	81
図 3-11	行動しようとする力のレベル別分布.....	82
図 3-12	繋がりようとする力のレベル別分布.....	83
表 3-1	来日前の不安についてレベル別回答 (詳細は付録参照).....	45
表 3-2	来日前不安尺度 (JSLPAS).....	50
表 3-3	来日前不安の因子分析結果(プロマックス回転後).....	52
表 3-4	来日前不安の不安度数 男女別.....	56
表 3-5	来日経験の有無による不安の違い.....	57
表 3-6	日本語不安(教室内・教室外)の項目別不安度数.....	61
表 3-7	日本語不安における男女差.....	65
表 3-8	来日前不安と日本語不安の相関分析.....	66
表 3-9	動機づけについて度数分布一覧.....	68
表 3-10	学習歴の違いによる動機づけの強さの平均値.....	70
表 3-11	来日目的別 動機づけの強さの平均値.....	71

表 3-12	動機づけの強さにおける男女差.....	71
表 3-13	自己効力感についての度数分布.....	74
表 3-14	自己効力感の男女差 .....	75
表 3-15	日本語不安とマイナスの自己効力感の相関係数.....	76
表 3-16	学修観「学ぶ目的」の分類.....	79
表 3-17	学修観「学びの力」の分類.....	80
表 3-18	学修観「学びの力」の 8 タイプ .....	80
表 3-19	考えようとする力の分布（度数） .....	81
表 3-20	行動しようとする力の分布（度数） .....	82
表 3-21	繋がろうとする力のレベル別分布（度数） .....	82
表 3-22	内容関与的動機と学習方法の基にある考えのクロス集計 .....	83

## 第 4 章

図 4-1	コンテンツ制作に関わる仕事の流れ.....	91
図 4-2	日本語レベル別 来日後必要と感じた日本語レベル .....	103
図 4-3	現在の得意分野と今後学習したい分野 .....	105
図 4-4	入手したい情報と入手できた情報 .....	106
図 4-5	来日前に学習したい教材 .....	108
図 4-6	「来日前日本語学習教材」の内容について.....	109
図 4-7	学習者分析結果のグラフ 逆 U 字カーブ .....	113
図 4-8	学習意欲デザインと ID デザインの関係 ケラー (2010) p. 72 .....	114
図 4-9	来日前日本語学習教材の各課の構成.....	116
図 4-10	③映像による会話スキット 作成の流れ .....	117
図 4-11	③映像による会話スキット 編集の流れ .....	118
図 4-12	プレースメントテストの例.....	119
図 4-13	オープニングの例 (4. 銀行で) .....	121
図 4-14	新出語彙の例 (4. 銀行で) .....	122
図 4-15	映像による会話スキットの教材の例 (4. 銀行で) .....	123
図 4-16	リピーティングの例 (4. 銀行で) .....	124
図 4-17	アニメーションを用いた会話練習の画面 (4. 銀行で) .....	125
図 4-18	演習問題の例 (4. 銀行で練習 1) .....	126
図 4-19	演習問題の例 (4. 銀行で練習 2) .....	127

表 4-1	コンテンツ制作に関する役割と担当者.....	90
表 4-2	ID 第一原理に沿った日本語学習教材の検討事項 .....	91
表 4-3	ADDIE モデル（分析）でみた「来日前日本語学習教材」 .....	92
表 4-4	ガニエの 9 教授事象を用いた「来日前日本語学習教材」分析 .....	94
表 4-5	ADDIE モデル（設計、開発、実施、評価）でみた「来日前日本語学習教材」 .....	95
表 4-6	「来日前日本語学習教材」の動機づけ方策チェックリスト.....	96
表 4-7	レベル別 来日後必要と感じた日本語レベルの平均値.....	103
表 4-8	レベル別 来日後に困ったこと（平均値） .....	104
表 4-9	来日前に知りたかった情報と来日後困ったこと .....	107
表 4-10	「来日前日本語学習教材」の ID ステップと学習意欲デザイン.....	110
表 4-11	「来日前日本語学習教材」における学習者の意欲予想 .....	113
表 4-12	「来日前日本語学習教材」の課ごとの内容一覧.....	115

## 第 5 章

図 5-1	第 4 課におけるレベル別評価 .....	133
図 5-2	配信の流れ.....	136
図 5-3	学習状況一覧（学習した課数の比較） .....	138
図 5-4	各課の受講状況.....	138

図 5-5	学習者の課別学習時間（試行配信）	139
図 5-6	学習者別アクセス状況（試行配信）	140
図 5-7	改善した Web サイト 1	147
図 5-8	改善した Web サイト 2	148
図 5-9	改善した Web サイト 3	148
図 5-10	改善した Web サイト 4	149
図 5-11	インタラクティブ性を高める方策	150
図 5-12	談話室の例 1	150
図 5-13	談話室の例 2	151
図 5-14	2016 年のアクセス状況	152
図 5-15	4 年間の日本語レベル別受講者の割合の変化	152
図 5-16	「来日前日本語学習教材」についての項目別評価 度数	158
図 5-17	初級レベルの学生の不安とアクセス状況（学習者 A1）	170
図 5-18	初級レベルの学生の不安とアクセス状況（学習者 A2）	170
図 5-19	学習前後の不安ポイントの変化（棒グラフ）	173
図 5-20	学習前後の不安ポイントの変化	173
図 5-21	全課受講者の特性	175
図 5-22	全課学習者の特徴 来日前不安因子分析分布	175
図 5-23	学習者資料 1 不安の軽減とアクセス状況（学習者 E1）	176
図 5-24	学習者資料 2 不安の軽減とアクセス状況（学習者 E2）	176
図 5-25	学習者資料 3 不安の軽減とアクセス状況（学習者 D1）	177
図 5-26	学習者の特徴「学びの欲求」から受講状況別比較	179
図 5-27	学びの欲求の A 群 L 群 N 群の平均値	179
図 5-28	「学習の基にある考え」A 群の個別分布	181
図 5-29	個別学修観&不安軽減グラフ（A1）	182
図 5-30	個別学修観&不安軽減グラフ（A2）	183
図 5-31	個別学修観&不安軽減グラフ（A3）	184
図 5-32	個別学修観&不安軽減グラフ（L2）	185
図 5-33	個別学修観&不安グラフ（L1）	186
図 5-34	個別学修観グラフ（N1）	187
表 5-1	「来日前日本語学習教材」レベル別の教材評価	132
表 5-2	演習問題のレベル別有効性	134
表 5-3	国別配信者数	137
表 5-4	来日前日本語学習教材の年別受講率	137
表 5-5	ガニエの 9 教授事象を用いた「来日前日本語学習教材」の検証	143
表 5-6	4 年間の受講率と全課学習率の変化	152
表 5-7	来日前日本語学習教材配信に関する評価	154
表 5-8	情報と日本語学習としての有効性	155
表 5-9	来日前日本語学習教材についての項目別評価	156
表 5-10	来日前日本語学習教材の修正追加項目についての評価	160
表 5-11	学習の動機づけについて レベル別回答	162
表 5-12	教材内容の情報としての有効性について レベル別回答	163
表 5-13	教材の日本語学習としての有効性について レベル別回答	164
表 5-14	来日後に困ったことについて レベル別回答	165
表 5-15	この教材に追加したらよい項目 レベル別回答	166
表 5-16	先生や留学生と交流できること レベル別回答	167
表 5-17	初級学習者の項目別評価	168
表 5-18	学習群による比較（A 群、L 群、N 群）	180
表 5-19	A 群、L 群、N 群の成績の変化	188



# 第1章 序論

本章では、本研究の背景、研究の目的と意義、及び各章の構成を述べる。

---

## 1.1 研究の背景

フロイト（1970）は「不安は期待と明瞭な関係を持ち、期待はなにものかに対する不安である。不安には漠然としていることと、対象がないという特徴がある」（p. 371）と述べているが、初めて日本に留学する留学生たちはまさにこのような不安と期待が交錯した心理状態であると推測する。筆者は長年大学において数多くの留学生に日本語を指導してきたが、不安を抱えたまま日本での生活や学習を始めている学生を多く目にした。これらは、日本での生活や学習をしていくうちに次第に解消される場合もあるが、日本語学習の妨げとなっているケースがある。しかしながら、これらの不安の中には来日前に対処できる種類のものがあることに気づいた。もし来日前の不安がその時点で軽減できれば、来日後の生活への適応や学習への取り組みにもよい効果をもたらすのではないかと考えた。

第二言語不安に関する研究は、1970年代から学習の阻害要因として注目され、分析や対応も進んでおり、Horwitz et al.（1986）は、「不安感が外国語のクラスで成果を妨げる要因として働く」（p. 125；筆者訳）<sup>1</sup>と指摘し、MacIntyre & Gardner（1994）も、「情意要因と学習成果との相関関係の最も強い部分が不安と関連している」（p. 284；筆者訳）<sup>2</sup>と述べている。しかしながら、そのほとんどが外国語学習時の不安であり、しかも目標言語の国へ留学をした後での不安に関するものである。これは日本語に関しても同様で、来日後の日本語学習時が中心で、教室内外の不安までは研究が行われているが、来日前の言語不安に関する研究はほとんど行われていない。

来日前の学習者に対し、近年ではeラーニング<sup>3</sup>による学習が可能となったために、多くの教材が配信されているが、そのほとんどは言語学習が主な目的であり、来日前の留学生の不安を考慮したものではない。

---

<sup>1</sup> “they may have an anxiety reaction which impedes their ability to perform successfully in a foreign language class” (p. 125).

<sup>2</sup> “Some of the strongest correlations between affective variables and achievement measures involve anxiety” (p. 284).

<sup>3</sup> eラーニング (e-learning = electronic learning) とは、情報通信技術 (ICT : Information and Communication Technologies) を活用して行う学習・教育形態をいう。詳述は第2章4節に記述する。

このような状況を鑑み、本研究において、学習成果に大きく影響を与えている言語不安の中でも、これまで見過ごされてきた来日前の不安に注目し、その軽減を図ることを目的としたeラーニングを活用した「来日前日本語学習教材」の開発を試みることにした。

本研究を進めるにあたっては、「言語不安」、「日本語学習における第二言語不安」、「eラーニングを活用した日本語教育」、「第二言語不安に焦点を当てた日本語学習教材」の4つの研究分野が関係する。以下では、研究の目的を明確にするために、その4つの研究分野に関して研究の背景を概観する。

### (1) 言語不安

Bloom (1956) は教育活動を通じて達成されるべき目標を体系づけ、3つの領域、すなわち認知的領域 (cognitive domain)、情意的領域 (affective domain)、精神運動領域 (psychomotor domain) を考慮すべきであると述べ<sup>4</sup>、情意的領域の重要性をいち早く指摘している。しかしながら、言語学習の分野を見る限り、Bloom以降も、チョムスキーの普遍文法、さらには近年の Canale & Swain(1980) や Bachman(1996)などのコミュニケーション能力育成に関する研究においても同様で、言語教育といえばもっぱら認知領域における研究成果が注目されてきた。

第二言語習得と情意要因 (affective variables) との関係に関しては、70年代から Brown (1973) が、第二言語習得の成功に影響を与えていると述べているが、当初は「不安」を情意要因として取り上げていない<sup>5</sup>。情意要因の一つとして初めて“anxiety (不安)”を明示したのは Chastain (1975) で、彼は心理学に基づいた“anxiety scale (不安尺度)”<sup>6</sup>を用いて実証的検証をしている。

第二言語不安を体系化したのは Horwitz et al. (1986) で、彼らは、第二言語の学習者にとって、「不安は大きな障害」<sup>7</sup> (p. 125; 筆者訳) になっていることに注目し、自ら「外国語教室不安尺度」(FLCAS: Foreign Language Classroom Anxiety Scale) を作成し、不安要因の分析を試みた。これをきっかけに、その後、MacIntyre & Gardner (1988)、Young (1990) など、多くの研究者が独自の不安尺度を作成し、第二言語を対象とした不安の研究がより実証的に、かつ科学的に深まった。そして、MacIntyre & Gardner (1994) は、情意要因の中

---

<sup>4</sup> Bloom (1956) は、“Our original plans called for a complete taxonomy in three major parts—the cognitive, and the affective, and the psychomotor domains” (p. 7). と、教育活動の目標として3つの領域が重要性を指摘している。この3つの領域は、“cognitive”は“mental skills (Knowledge)”、“psychomotor”は“manual or physical skills (Skills)”、そして“affective”は“growth in feelings or emotional areas (Attitude or self)”と具体化され、それぞれの頭文字をとって“KSA”と呼ばれている。

<sup>5</sup> Brown が情意要因として anxiety を明示したのは1980年である。

<sup>6</sup> 不安尺度というのは、具体的に不安のどのような要素がどの程度影響をしているかを明確にするために作られたものである。詳述は第2章2節に述べる。

<sup>7</sup> “anxiety is a major obstacle to be overcome in learning to speak another language”(p. 125).

でも「言語不安」が最も影響力を与えると結論づけている。しかしながら、これらは、英語やフランス語のみであり、日本語学習における不安の研究はほとんどなされていない。

## (2) 日本語学習における第二言語不安

上記のように、第二言語習得における不安の問題に関する研究が進む一方で、日本語学習における不安については、1990年代になるまでほとんど研究対象とされなかった。これは、日本語の学習の需要と、日本語が欧米系の言語から見ると非同族語であることが影響している。

1990年代になって、日本語学習の需要が高まるにつれ、日本語学習を対象とした第二言語不安の研究も行われるようになる。Samimy & Tabuse (1992) や Saito & Samimy (1996) が教室内での言語不安について論じたのが始まりである。Samimy & Tabuse は「彼ら（アメリカ人学習者）にとっては、非同族系となる非インドヨーロッパ語族である日本語が高度になると、より強い否定的な情意的反応を引き起こし、ひいては言語運用に影響する」<sup>8</sup> (p. 377; 筆者訳) と指摘している。Aida (1994) は、Horwitz et al. (1986) の FLCAS を用いて実証実験を行ない、不安の具体的な要因を明らかにしようとした。その後、元田 (2005) も、Horwitz et al. 版を土台にして、日本語訳による日本語不安尺度を作成し、調査を行っている。また、不安が、動機づけや自己効力感<sup>9</sup> など、他の情意要因とどのように相関関係があるかという研究も行った。小松 (2012) は留学生の留学初期の期待と不安についての調査をし、分類を行っているが、それは不安要因の分析には至っていない。

このように、様々な学習環境下における日本語学習者の言語不安に関する研究は進められてきた。しかしながら、来日前という特異な時期で、しかもその後の学習成果に影響を与えると推測される来日前の学習者の不安の要因の詳細は明らかになっていない。

## (3) eラーニングを活用した日本語教育

近年 ICT 教育<sup>10</sup>は急速に進歩し、eラーニングを活用した教育も様々な場面で行われている。日本語教育においても、eラーニングは欠かせないツールになっている。eラーニング活用教育は遠隔地の学習者と時間と空間を超えて学習の機会を提供することができるという利点があり、近年 Web 上には利用可能な日本語学習教材が多数存在するようになった。

---

<sup>8</sup> “the high difficulty level of this noncognate non-Indo-European language would trigger strong negative affective reactions that would, in turn, affect their linguistic performance” (p. 377). と述べている。

<sup>9</sup> 自己効力感 (self-efficacy) とは、ある行動を生み出すために必要な行動をどの程度うまくできるかという効力予測のことで、自分に対する信頼感や期待感である。詳述は第2章2節に記述する。

<sup>10</sup> 青木 (2012) によると、1990年までは、IT (情報技術: Information Technologies) とよく言われていたが、孤立した情報技術 (IT) ではなく、情報処理と通信の融合を促進し、情報通信技術 (ICT) として言及されるようになった。…情報処理機能と通信機能を有する機器とサービスの総称を ICT と呼ぶのである」(p. 10) としている。

しかしながら、その一方で徐々にその問題点も指摘されるようになってきている。Hara & Kling (1991) が述べているように、自律学習であるため、学習意欲を持ち続けて持続的に学習継続することが困難であること、さらに学習者が孤立しやすいことなどの問題点も挙げられる。実際 Web 上に公開されているオンライン教材には、もともと紙媒体のテキストを単に Web 上に載せたものが多く、そこに e ラーニング教材に必要な学習機能は考慮されていない。加藤 (2008) も「教室などで行われている言語学習をネットワーク上で実現するだけにとどまり、教育研究からの知見に基づいた新しい学習機能を提供するに至っていない」(p. 1) と指摘している。

そのような問題点を解消するために、近年では e ラーニング教育には e ラーニング教育独特の教授法や教材作成方法などが必要であると指摘されている。例えば、リー&オーエンス (2003) の論じているインストラクショナルデザイン (Instructional Design=ID) <sup>11</sup> は、その一つの解決策である。教材をただ Web 上に載せればいいのではなくて、学習目標や学習内容を明確に設定し、その教材を学習者が自律的にかつ持続的に意欲を持って学習継続できるような全体設計が重要である。さらにインストラクショナルデザインでは実証研究により教材の有効性を常に検証し、教材の改善を重視している。加藤 (2008) も、認知言語学の視点からではあるが、インストラクショナルデザインの諸理論の有効性を述べ、日本語教材設計の実証的研究を行っている。さらに、宮本 (2001) も、ICT 教育が語学学習に与える効果、その測定法、問題点について、実証研究の必要性を述べている。

以上のことから、来日前に特化し ID 理論に基づいて設計され、しかも実証研究された e ラーニング日本語教材が必要である。

#### (4) 第二言語不安に焦点を当てた e ラーニングによる日本語学習教材

学習者が学習意欲を持って学習を継続させるには不安要因をできる限り制御することが重要であり、そのような教材作りが求められる。代表的なインストラクショナルデザイン理論 (ID 理論) の下位概念として位置する学習意欲デザインにおいても、Keller (2010) は「ARCS モデル」<sup>12</sup>の“Confidence (自信)”の中で、不安感を制御し自信を高めることの重要性を述べている。

第二言語不安に焦点を当てた e ラーニング活用については、西谷 (2005、2012) が論じているが、それは授業内でのブレンディッド・ラーニング (blended learning) <sup>13</sup>としての活用例である。後藤他 (2011) や古川他 (2013) などは来日前日本語学習教材を大学独自に

<sup>11</sup> リー (2003) は、「インストラクショナルデザイン (ID) とは、教育プロダクトをシステムの的に、企画、設計、開発、実施、評価する手法である」(p. iv) と記している。詳述は第 2 章 5 節に記述する。

<sup>12</sup> ARCS とは、A (Attention) 注意、R (Relevance) 関連性、C (Confidence) 自信、S (Satisfaction) 満足感の 4 つを表している。詳述は第 2 章 5 節に記述する。

<sup>13</sup> ブレンディッド・ラーニングとは、e ラーニングを使った学習形態の一つで、オンラインと対面授業をブレンドしたものである。詳述は第 2 章 4 節に記述する。

作成しそれを配信した成果を述べているので共通要素が多く示唆に富み、来日前の不安についても述べてはいるものの、その詳細な分析は未だなされていない。

不安に焦点は当てられていないが、eラーニングによる来日前日本語学習教材に関する研究としては、増田（2008）や中溝（2009）の研究がある。しかしこれらは、来日後の講座を受講するための「準備講座」としての位置づけであるので、筆者の開発した教材とは内容も学習意図も異なる。森山（2007）は、インターネット環境を用いた Web 講義を実施しているが、同期型であるため参加者が限られるという問題があった。宇根谷（2009）が開発した来日前の学習教材は実態調査段階であり、実証研究がなされていない。

このように、来日前日本語不安に特化し、しかも実証研究によりその有効性が立証された eラーニング日本語教材は未だ開発されていない。

## 1.2 研究の目的と意義

前節の研究の背景から、言語学習の成果に情意要因の中でも「言語不安」が最も影響力を与える（MacIntyre & Gardner 1994）と言われ、第二言語として日本語を学ぶ学生の不安に関し、日本語不安尺度を使った不安要因の分析が行われてきたことが分かったが、「来日前」という特別な時期についての研究がなされていないこと、さらに、その「来日前不安」にはどのような要因があるかは未だ解明されていないことが分かった。

そこで、本研究の第 1 の目的は、日本へやって来る留学生の不安に焦点を当て、中でもこれまでほとんど扱われることのなかった来日前という特別な状況下での不安である「来日前不安」という新しい概念を設定しそれを定義し分析することである。

さらに、eラーニングによる来日前日本語学習教材については、これまでいくつか制作・研究されてはいるものの実態調査段階で実証研究はなされず、さらに、「不安」に焦点を当てた教材ではないことから、第 2 の目的は、eラーニングによる「来日前日本語学習教材」の開発をし、不安軽減に有効な学習環境の構築を目指し、その有効性を実証研究することである。

本研究の意義としては、まず、日本語学習不安に関する研究は色々とあるが、「来日前」という時期に焦点を当て「来日前不安」の概念を定義し、その要因が明確になることである。さらにその不安軽減という新たな視点を持った eラーニングによる「来日前日本語学習教材」の設計開発は、独自性を持っており、これまでの学習教材の空白部分を埋める物になり、学習環境構築のために、学修観<sup>14</sup>という観点を導入し、個別の学習者特性や学習効

---

<sup>14</sup> 「学修観」とは、2012 年から 5 年計画で、文部科学省大学間連携共同教育推進事業「学士力養成のための共通基盤システムを利用した主体的学びの促進」事業（通称「8 大学連携事業」）で、山梨大学、愛媛大学、佐賀大学、千歳科学技術大学、北星学園大学、創価大学、愛知大学、桜の聖母短期大学の 8 大学の連携で実施された中の「学修観 W.G.（ワーキンググループ）」が作ったものである。筆者もその一員である。「学修観」

果を検討することで、個々に応じた不安軽減の支援の可能性を拓けることである。

### 1.3 本論の構成

本論は全6章で構成される。第1章は本研究の背景、目的、研究方法を述べ、第2章は先行研究を概観し、課題の抽出を行う。第3章は、「来日前不安尺度」を作成し、それを使って不安因子を抽出することで来日前不安の定義・分析を行う。第4章は来日前不安を軽減させるための学習意欲デザインを作成し、eラーニングによる「来日前日本語学習教材」の開発について論じる。第5章では、その「来日前日本語学習教材」を配信した結果を検証する。第6章は総合的考察とする。以下、各章について概要を述べる。

第1章では、本研究の背景と目的、及び研究方法を述べる。第二言語不安についての理論的研究を行い、その中でも来日前不安に焦点を当てて調査・分析すること、その不安軽減のためのeラーニングによる「来日前日本語学習教材」を設計・開発し、実施・評価するという本研究の構成を述べる。

第2章では、本研究に関連する先行研究を概観し本研究の位置づけを明確にする。まず、主に心理学における不安についての研究の史的変遷を概観しながら、不安の概念を定義し、第二言語不安、留学前不安、さらに来日前不安に関する研究をまとめる。さらに、来日前不安を軽減させるために有効であるeラーニング遠隔教育を中心に概観し、不安軽減を考慮に入れたインストラクショナルデザイン及び学習意欲デザインなど教材開発に必要なこれまでの研究をまとめる。

第3章では、来日前不安の定義・分析を行う。予備調査を行った後で「来日前不安尺度」を独自に作成する。さらに、それを使った調査を実施し、来日前不安因子を抽出する。また、先行研究における日本語不安尺度や動機づけ・自己効力感尺度を利用し、来日前及び来日直後の留学生を対象にアンケート調査を行い、来日前不安と、第二言語不安や動機づけや自己効力感との相関関係を求め、来日前不安と動機づけや自己効力感など他の情意要因と関連も検証する。

第4章では、不安軽減のためのeラーニングによる「来日前日本語学習教材」の開発の意義を述べ、学習者のニーズ調査を行い、インストラクショナルデザインや学習意欲デザインを基に実際の教材を設計し開発するまでを述べる。

第5章では、開発したeラーニングによる「来日前日本語学習教材」を配信し、その教材の有効性を検証する。実際に教材を配信した学習者を対象にアンケートとモニタリングを行い、それらを集計し分析することで、eラーニングによる来日前の学習教材及び学習支援が、来日前不安を軽減し、その後の学習や生活をスムーズにするためのどのような効果があったかを検証する。

---

とは、学習者個人のもつ学習全般に対する考え方・学習習慣・態度と、8大学連携事業の中で定義している。詳述は第3章5節に記述する。

最後に、第 6 章は総合的考察として、本研究のまとめと研究成果及び今後の課題を述べる。

なお、本研究で用いる用語の定義については、第 2 章、第 3 章の中で行う。



## 第2章 先行研究の概観と研究課題

本章では、本研究を進める上で基盤となる先行研究をテーマごとに概観することで、これまでの研究成果を認識し、本研究の研究課題を明確にする。

「不安」の概念は様々である。そこでまず「不安」を定義するために、不安に関する研究を歴史的に概観する。次に、第二言語学習における不安についてのこれまでの研究成果を明確にするとともに、その中の特別な状況下である留学前不安に焦点を絞っていく。さらに、来日前不安を軽減させるために必要な日本語学習として、海外にいる学生に提供できる有効なツールとして e ラーニング活用教育についての特徴や効果をまとめる。それらを踏まえて本研究の研究課題を明確にし、その研究方法を述べる。加えて、e ラーニングをより効果的に活用するための研究の理論的枠組みとなるインストラクショナルデザインや学習意欲デザインの理論をまとめる。

---

### 2.1 不安概念の定義

パスカルが『パンセ』<sup>15</sup>の中で「人間のありよう 無常、倦怠、不安」(2015 ; p. 48) と述べているように、不安は多かれ少なかれ程度の差はあるものの、人間であれば誰でも陥る心理状態である。不安はあまりに人間の存在に起因する属性であるために長い間学問的に取り立てて論じられることはなかった。不安を論じた文献としては、デンマークの哲学者キルケゴールが 1844 年に出版した『不安の概念』があるが、彼は「不安は夢みる精神の規定であり、したがって心理学に属する。…可能性に先立つ可能性としての自由の現実性である」(1995 ; p. 63) と述べ、「人間は総合であるから、人間は不安になれるのである」(1995 ; p. 230) と説明している。彼は、人間存在を自由で無の存在と捉え、不安は未来に対してよりよい自分になるために人間が根本的に抱く概念であると定義した。不安はすでに、自己実現のための要因と考えられていた。さらに、ハイデガー (2013) は『存在と時間』の中で「不安がそれを前に不安となるものは、世界内存在自身である」(p. 367) と述べ、世界そのものが不確定であり、結果、人間存在自身の危うさが不安の根源だと考えた。

心理学における「不安」は、精神分析学の祖と言われているフロイト (1970) が基本概念を確立した。「不安は感覚として明らかに不快な性質を持っているが、それだけでは性質のすべてを尽くしたとは言えない」とし不安状態の分析をした。そして不安感情を「不安は期待と明瞭な関係を持ち、期待はなにものかに対する不安である。不安には漠然としているこ

---

<sup>15</sup> パスカル (2015) の『パンセ』(日本語訳) の「A 目次にそって配列されたファイル 2 (ラ 24/ブ 124)」(p. 48) に記載されている。

と、対象がないという特徴がある」(p. 371)とし、「現実の不安(分かっている危険に対する不安)」「神経症の不安(分からない危険に対する不安)」とに区別した。外部の不安が内部化し、内部と外部の危険が同時に起こること(p. 373)も述べ、今後の感情過程に関する心理学が深まることを期待している。

ゴールドシュタイン(1957)は、「不安というのは、主体的な生体の存在が危険にある状態のことである」(p. 90)と定義し、不安を克服することで「自己実現」を行うことができると考えた。

不安に似た感情として「恐れ」があるが、Horney(1939)は両者を明確に区別した。『不安』は『恐れ』と同じく危険に対する情動反応<sup>16</sup>ではあるが、恐れと違って、不安の特徴をなすものは、漠然さと不確かであり、パーソナリティの本質あるいは中核に属しているのも、その人の生活条件と彼のパーソナリティの構造によって決まる<sup>17</sup>(p. 194; 筆者訳)とし、さらに、「不安は恐れと違って、『危険に対する無力感がその特徴である』」(p. 195; 筆者訳)としている。

それまでの心理学者の不安理論をまとめて検証し、「今までに整合化されていない不安理論に、できる限り『秩序と明晰さ』を与えるため」(p. 16; 筆者訳)の包括的理論を例証し臨床的テストを実施して実証研究をしたのがMay(1950)である。Mayは、「不安とは、その個人が一個のパーソナリティとして存在する本質だと見なしている価値に対する脅威への反応である」<sup>18</sup>(p. 140; 筆者訳)とまとめている。さらに、「不安は、自己の発達に関わり合いを持つ」<sup>19</sup>(p. 232; 筆者訳)と結論づけている。

これらを踏まえ、不安とは、漠然としたものであるが、自己実現のための要因であり、パーソナリティの本質への脅威に対する反応であると定義され、人間存在を揺るがしかねない重要な心理状態であるといえる。不安が高まると「自己効力感」が損なわれ、自己実現が達成できないことになる。したがって、学習において不安があると、学習者は自信を損ない、十分な学習成果を得られないことになる。よって、これを少しでも効果的に軽減する方策を講じることが指導上必要となる。

---

<sup>16</sup> “Anxiety is an emotional response to danger, as is fear” (p. 194). と記している。

<sup>17</sup> Horneyは「ゴールドシュタインが指摘しているように、不安を呼び起こす危険によっておびやかされているものは、パーソナリティの本質あるいは中核に属しているものである」(p. 194) (“what is menaced by a danger provoking anxiety is, as pointed out by Goldstein, something belonging to the essence or the core of the personality.”)と、ゴールドシュタインの理論の引用であると述べている。これは、後に、マズローの「自己実現」という概念に影響を与えた。

<sup>18</sup> 『不安の意味』(*The meaning of anxiety*)の「ホルネイ：不安ならびにパーソナリティ内の葛藤する諸傾向」(Horney: Anxiety and conflicting personality trends)の章で、“Anxiety ...is a reaction to a threat to some value which the individual holds essential to his existence as a personality” (p. 140). と著している。

<sup>19</sup> 「不安と自己の発達」(Anxiety and the development of the self)の章では、“Anxiety is involved in the development of the self” (p. 232). と述べている。

## 2.2 第二言語不安

### 2.2.1 第二言語習得における不安

不安が人間の様々な行動に影響を与えるという見方は以前から考えられており、1950年代から情意要因が学習に影響すると考えられるようになり、不安と学習成果の関係の研究が進められた (Sarason & Mandler 1952; Alpert & Haber 1960)。その後、不安そのものの分類が行われ、学習における不安を「特性不安」(trait anxiety) と「状態不安」(state anxiety) の二つに分離して考えるようになった (Cattell & Scheier 1961; Spielberger 1966, 1972)。「特性不安」とはその人の性格的特性として持っている心配性な性格をさし、「状態不安」とは例えばテスト不安や環境の変化など、ある特定の状況下で感知する不安である。その後、Rushton & Endler (1977) や MacIntyre & Gardner (1989, 1991) が、この2つに、「状況特定の不安」(situation specific anxiety) を加え、学習不安には3タイプあるとした。「状態不安」が「一過性のその場限りの感情」であるのに対して、「状況特定不安」とは、「ある与えられた状況の中でその間絶えず起こる特定の不安」<sup>20</sup> (MacIntyre & Gardner 1991, p. 87; 筆者訳) のことである。したがって、指導者はそれぞれの不安材料を、教師が教授法を変えたりして不安材料を取り除くことが重要となる。

第二言語習得においては、認知領域に関する研究は以前から盛んに行われており、現在もそれが研究の主流であり、情意領域に関する研究はあまり重視されていない。そのような中、情意要因に着目したのが Brown (1973) である。彼は、以下のように情意要因の重要性を主張した。

第二言語習得の過程を理解しようとする際に探求すべき領域として、(認知領域と) 同じくらいに重要な心理的領域として情意領域がある。視覚的認知要因がすべて与えられたタスクに対して解決を試みようとして十分機能していても、学習者は情意的な障害によって失敗することもあることを認識しておかなければならない<sup>21</sup> (pp. 231-232; 筆者訳)。

しかしながら、その論文の中でも、empathy (共感)、introversion/extroversion (内向性/外交性)、aggression (攻撃性<sup>22</sup>) といった要因の重要性は指摘しているが、「不安」はまだ

---

<sup>20</sup> “the specific forms of anxiety that occur consistently over time within a given situation” (p. 87)

<sup>21</sup> “An equally important psychological domain to explore in trying to understand the process of second language acquisition is the affective domain. We must acknowledge that while all the optical cognitive factors may be operating in the attempted solution of a given task, the learner can fail because of an affective block” (pp. 231-232). と著している。この定義は、Spielberger et al.(1983)が構築した STAI という不安尺度によるものである。

<sup>22</sup> 攻撃性は、「フラストレーションに対する原初的反応」であり、「必ずしも否定的な反応とは言えない」(p. 237) としている。

明記されていない。

第二言語習得に影響を及ぼす情意要因として明確に“anxiety”という要素を取り入れたのは、Chastain (1975) である。彼は以下のように、外国語学習に影響を与える情意要因として、第一に「不安」、第二に「控えめな性格か、外交的な性格か」、第三として「創造性」の3つを実証研究から見出している。「不安」に関しては以下のように説明している。

(1) 不安—第二言語の学習者の中には、すでにコースが始まる以前からほとんどパニック状態で授業に来ていると思える者もいる。事実、そのような不安感は多くの場合、まさしく彼らの心配通りの失敗をもたらすようである<sup>23</sup>。(p. 154 ; 筆者訳)

このように「不安」が学習の失敗を引き起こすことを指摘している。

Brown (1980) も第二言語習得における領域として、①身体領域 (physical domain)、②認知領域 (cognitive domain)、③情意領域 (affective domain)、④言語領域 (linguistic domain) の4つがあるとし、具体的な情意領域として、“empathy, self-esteem, extroversion, inhibition, imitation, anxiety, attitudes” (p. 68) を挙げ、そのなかに「不安」(anxiety) も明示している。

Krashen (1982) はインプットする際の「様々な情意的変異が第二言語習得の成功に関連している」<sup>24</sup> (p. 31 ; 筆者訳) という、「情意フィルター仮説」(affective filter hypothesis) を提示した。そのフィルターとは、具体的には「動機づけ」(motivation)、「自信」(self-confidence)、「不安」(anxiety) の3種類の心理的要因だが、これらがインプットの際に促進や障害要因として働くのである。「動機づけ」と「自信」は高い方がよいが、「不安」に関しては、「不安の程度が低い方が、第二言語習得にはプラスに働くようである」<sup>25</sup> (p. 31 ; 筆者訳) と結論づけている (図 2-1 参照)。

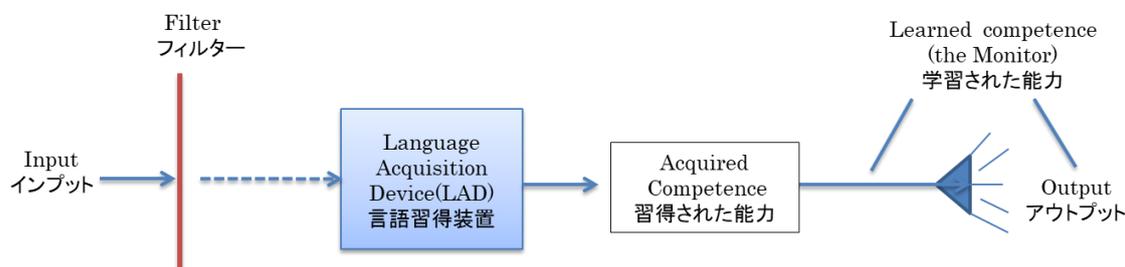


図 2-1 情意フィルター仮説 Krashen (1982) p. 16

(日本語訳筆者加筆)

<sup>23</sup> “(1)Anxiety—Some students seem to arrive at their second-language class in a near panic state before the course even begins. In fact, their fright often seems to bring about the very failure which so concerns them” (p. 154). と著している。

<sup>24</sup> “a variety of affective variables relate to success in second language acquisition” (p. 31). と著している。

<sup>25</sup> “Low anxiety appears to be conducive to second language acquisition” (p. 31). と著している。

不安の軽減は第二言語学習にとって重要な鍵となる。

Tobias (1986) も学習過程を「インプット段階」(Input)、「処理段階」(Process)、「アウトプット段階」(Output)に分け、不安は、図 2-2 の破線部分で示してあるように、それぞれの段階において認知的資源を消費し、個人の情報処理能力を損なうと仮定した (pp. 36-37)。

その Tobias の理論は、のちに MacIntyre & Gardner (1994) の実験で証明された。彼らはビデオを使ってそれぞれの段階でみられる不安を捉え、特に処理段階と出力段階で不安がみられた (p. 288) としている。

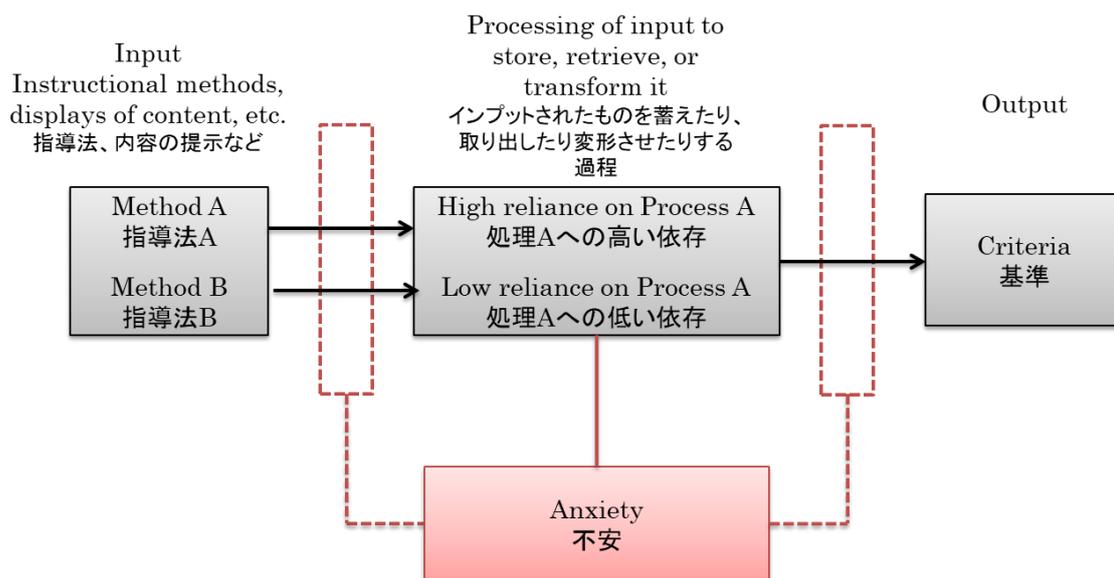


図 2-2 不安が学習に及ぼす影響 Tobias (1986) p. 37

(日本語訳筆者加筆)

このように、1970年代後半から1980年代にかけて、第二言語習得における「不安」に関する研究が注目されるようになる。しかし当時は、Scovel (1978) が「不安は単純な単体の構成体としてではなく、外国語学習者の内的外的要因によって影響される情意的状況の集合体として見ることができる」<sup>26</sup> (p. 134; 筆者訳) と述べているように、不安と外国語学習成果との関係を消極的に見ている研究もあり、必ずしも一定した結果が得られていたわけではなかった。

両者の関係に一定した結果が得られないことの主な理由として、そもそも不安とはどの

<sup>26</sup> “anxiety can be viewed, not as a simple, unitary construct, but as a cluster of affective states, influenced by factors which are intrinsic and extrinsic to the foreign language learner” (p. 134). と著わしている。

ようなものか、あるいは何に対する不安なのかといった種類が様々あるにもかかわらず、不安そのものが特定化されないまま研究が行われていたことが指摘できる。

そのような状態から、第二言語不安の原因をより詳細に実証研究し、体系化したのが Horwitz et al. (1986) である。彼らは、第二言語学習者の中で、とりわけリスニングとスピーキングが試される際に不安を強く感じ、そのために成績が振るわない学生が多いことに注目した。そこで自ら考案した「外国語教室不安尺度」(FLCAS=Foreign Language Classroom Anxiety Scale) を用い調査した結果、第二言語不安は他の学習不安とは原因が異なるので、これまでのような「特性不安」と「状態不安」ではなく「状況特定不安」と見なし、「言語学習過程という特殊性から生じる、教室内での言語学習に関連した自己認知、信念、感情そして行動からなる独特な複合体である」<sup>27</sup> (p. 128 ; 筆者訳) と定義した。その後、この Horwitz et al. の研究を土台に、MacIntyre and Gardner (1994)、Spielman & Radnofsky (2001)、Liu (2006) など多くの第二言語不安研究が進められている。

## 2.2.2 第二言語不安の尺度

第二言語不安とは具体的にどのような要素がどの程度影響しているのかを明確にするために、以前から不安尺度が用いられてきた。最初は心理学で用いられた尺度を代用した Taylor (1953) の MAS (Manifest Anxiety Scale) や、Alpert & Haber (1960) の「到達度不安尺度」(AAT=Achievement Anxiety Test)、そして Sarason (1978) の「テスト不安尺度」(TAS=Test Anxiety Scale) などがある。さらに、Spielberger et al. (1983) は、不安を“state anxiety”(状態不安)と“trait anxiety”(特性不安)の2つの観点から40問の質問からなる不安の度合いを図る尺度(STAI=State-Trait Anxiety Inventory)を構築している。STAIは40ヶ国語に翻訳され、今日でも広く使用されている。

第二言語不安に関する研究も進み、第二言語に特有の不安を特定する必要性が言われるようになった。Gardner & Smythe (1975) が、「フランス語教室不安」(FCA=French Class Anxiety)と「フランス語使用不安」(FUA=French Use Anxiety)の2尺度を用いて質問紙調査を実施し、それぞれ因子分析を行った。さらに、MacIntyre & Gardner (1989, 1991) は FCA (French Class Anxiety) と FUA (French Use Anxiety) の2尺度で質問紙調査を実施し、それぞれ因子分析を行っている。それらの研究成果を踏まえ、より一般化させ今日でも第二言語尺度の基盤にもなっているのが、Horwitz et al. (1986) が作成した「外国語教室不安尺度」(FLCAS=Foreign Language Classroom Anxiety Scale) である。彼らは、不安を次のように定義し、33項目の質問文を学生に問う形で、不安の具体的な項目を明らかにしようとした。

---

<sup>27</sup> “we conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (p. 128).

不安は、緊張感、懸念、神経過敏や、自律神経系の覚醒と関連した心配などからなる主観的な感情である。不安が科学や数学の分野においてよい成果を妨げていることがあるのとちょうど同じように、外国語学習、特に教室内においては、多くの人がかなりストレスを感じている<sup>28</sup>。(p. 125 ; 筆者訳)

日本語学習において不安尺度を最初に導入したのはAida(1994)である。彼女は、Horwitz et al. (1986) が考案した FLCAS を使って、日本語学習初期のアメリカ人学生の不安の中身を明らかにしようとした。さらに、元田 (2005) は、これまでに第二言語不安尺度として使用されてきた項目をすべて精査<sup>29</sup>し、教室内不安と教室外不安に分けた「日本語不安尺度 (JLAS)」の作成を試みている。同時に元田は、不安と動機づけや自己効力感との相関関係も分析している。JLAS は、項目が多い分、幅広い不安の要因が収集されて、より具体的に不安の実態が明らかになったことと、調査自体が日本で行われているために、目標言語使用環境に対応している点で特異性があると言える。よって本研究においても、来日後の日本語不安の測定としては、元田の JLAS を使用することにした。

### 2.2.3 第二言語不安と動機づけ

学習において動機づけは、今日に至るまで重要な課題であり、多くの研究がなされてきた。一般的には、Deci (1975) による、「内発的動機づけ」(intrinsic motivation) と「外発的動機づけ」(extrinsic motivation) に分類される。前者は学習することそれ自体が目的になるものである。自己が環境との関連において「有能で自己決定的でありたいという欲求」に根ざしたものとも言われる。自己決定感 (self-determination) とは、自分自身が自己の行動の原因でありたいという願望である。一方、「外発的動機づけ」とは、金銭などの報酬や高い評価などを得たいがために活動するものである。外発的動機づけ自体は必ずしも好ましくない動機づけとして片付けることはできないが、学習の継続性や達成レベル、さらには努力の度合いから見た場合、低いレベルで留まってしまう。Deci & Flaste (1995) は、内発的動機づけの重要性を論じ、それによって豊かな経験、概念の理解度の深さ、レベルの高い創造性、よりよい問題解決が導かれ、その心理的経験によって人生がより楽しくなるが、外発的動機づけは金銭などの報酬や高い評価など何らかの外的目的のための手段となると述べている。

---

<sup>28</sup> “Anxiety is the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system. Just as anxiety prevents some people from performing successfully in science or mathematics, many people find foreign language learning, especially in classroom situations, particularly stressful” (p. 125). と著している。

<sup>29</sup> 元田が参考としたのは、Gardner (1985)、Ely (1986)、Horwitz et al. (1986)、MacIntyre & Gardner (1988)、Young (1990)、Ehrman & Oxford (1991)、MacIntyre & Gardner (1994) の 7 つの不安尺度である。

このような自己決定感に基づいた動機づけは、マズロー（1971）の「自己実現の欲求」の考え方と類似している。彼は、『人間性の心理学：モチベーションとパーソナリティ』において、「欲求 5 段階説」を提唱したが、その中の第三階層の「所属と愛の欲求」に関して、この欲求が満たされないときに、人は孤独感や社会的不安を感じやすくなると述べている。人間は、この階層に従って、下から順に基本欲求が生じ、心理的欲求である第四層の「尊厳欲求（承認欲求）」、さらには次には、自我達成欲求である第五階層の「自己実現欲求」となる（図 2-3 参照）。



図 2-3 欲求 5 段階説 マズロー（1971）第 5 章 を基に筆者作成

このマズローの考えに基づいて、日本語を学ぶ留学生を考えた場合、まずは生活環境の不安をなくして、次に内発的動機づけを高める工夫が必要となることが分かる。

動機づけと第二言語学習に関しての体系的な枠組みを示したのは、Gardner & Lambert（1959）である。それまでは、言語習得に関する研究においては、学習者の言語適性も重視されてきたが、学習者への動機づけの方がより重視されてきている。具体的には、「動機づけの強さ」（motivational intensity）と目標への「志向性」（orientation）の 2 つの枠組みで考えた。「動機づけの強さ」とは、努力と熱心さ（effort and enthusiasm）とし、「志向性」とは、習得しようとする言語集団へ同化や理解を志向する「統合的志向性」（integrated orientation）と、言語を習得することから得られる功利的価値（utilitarian value）を志向する「道具的志向性」（instrumental orientation）である（p. 267）。

さらに、前者の「動機づけの強さ」に関しても、Gardner（1985）は、社会心理学的視点から捉え、学習者の「態度」を重視し、動機づけを「努力（effort）に加え、願望（desire）や好意的な態度（favourable attitude）の複合体」と考え、以下のように説明している。

動機づけとは、その言語を学ぶという目標を達成しようとする努力と願望、さらには言語学習への好意的態度の複合体を指す。つまり、第二言語を学ぶための動機づけとは、学びたいという願望とその活動経験による満足感のために、一人一人が言語学習に励んだり努力しようとする度合いとして考えられる<sup>30</sup>。(p. 10 ; 筆者訳)

近年では、Gardner (2005) は、第二言語習得においては「教育的状況だけでなく文化的環境が動機づけに影響する」(p. 1) として、「社会教育的枠組み」(socio-educational model) を提唱し、動機づけを構成する 3 つの要因として、「学習状況に対する態度」(attitudes to learning situation)、「統合性」(integrativeness) そして「道具性」(instrumentality) を挙げている。「学習状況に対する態度」とは、教師やカリキュラムの素晴らしさ、「統合性」とは、知的・心的興味、外国語への興味、言語集団への態度とし、「道具性」とは実利的目的のことである (図 2-4 参照)。

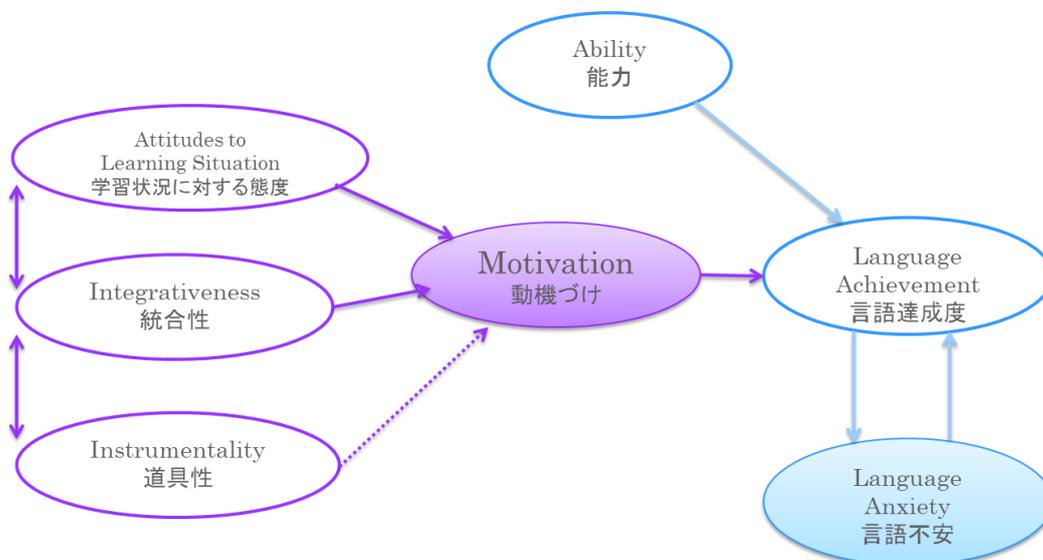


図 2-4 社会教育モデル Gardner (2005) p. 6

(筆者日本語加筆)

さらに、この枠組みで注目すべきは、言語達成に影響を与えるものとして、動機づけと言語不安の二つが取り上げられていることである。しかも、2年後の論文 (2007) では、以下の図 2-5 のように、第二言語不安が動機づけと言語の達成にもネガティブな影響を与えると述べている。

<sup>30</sup> “Motivation ... refers to the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes toward learning the language. That is, motivation to learn a second language is seen as referring to the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity” (p. 10). と著している。



図 2-5 第二言語学習における中等学校 2 年生の経路分析 Gardner (2007) p. 17

(筆者日本語加筆)

以上の先行研究を踏まえると、学習環境の整備、日本の情報を的確に提供することで憧れや興味の醸成、達成感が具体的に得られる教材作りなどが重要であることが分かる。さらに、言語不安の軽減が動機づけを高め、最終的に目標達成を容易にするとと言える。

#### 2.2.4 第二言語不安と自己効力感

Dornyei (1994) は、第二言語学習での動機づけの構成要素として、(1) 言語レベル、(2) 学習者レベル、(3) 学習状況レベルの 3 つのレベルで見直している。(1) の「言語レベル」には、目標言語に対する言語的、文化的関心などの「統合的な下部組織」と、実用的価値や仕事への有用性などの「道具的な下部組織」の 2 種類がある。(2) の「学習者レベル」には、達成への欲求、言語使用への不安、自己効力感などを挙げている。(3) の「学習状況レベル」は、シラバスや教材などのコースの内容、教師の指導法、目標設定や報酬などのクラス全体の雰囲気などである (表 2-1 参照)。

表 2-1 外国語学習における動機づけの要素 Dornyei (1994) p. 280

<p>LANGUAGE LEVEL 言語レベル</p>	<p>Integrative Motivational Subsystem 総合的動機の下部組織 Instrumental Motivational Subsystem 道具的動機の下部組織</p>
<p>LEARNER LEVEL 学習者レベル</p>	<p>Need for Achievement 達成欲求 Self-Confidence 自信 * Language Use Anxiety 言語使用不安 * Perceived L2 Competence 第二言語有能感 * Causal Attributions 原因帰属 * Self-Efficacy 自己効力感</p>
<p>LEARNING SITUATION LEVEL 学習状況レベル</p> <p><i>Course-Specific Motivational Components</i> コースに特化した動機づけ要因</p> <p><i>Teacher-Specific Motivational Components</i> 教師に特化した動機づけ要因</p> <p><i>Group-Specific Motivational Components</i> グループに特化した動機づけ要因</p>	<p>Interest 興味 Relevance 関係性 Expectancy 期待 Satisfaction 満足</p> <p>Affiliative Drive 親和動因 Authority Type 権威タイプ Direct Socialization of Motivation 動機の直接的社会性 * Modelling モデリング * Task Presentation タスクの発表 * Feedback フィードバック</p> <p>Goal-orientedness 目標志向性 Norm &amp; Reward System 基準や報酬の体系 Group Cohesion グループの結束力 Classroom Goal Structure 教室全体の目標構造</p>

(筆者日本語加筆)

なかでも本研究において注目したいのは、「自己効力感」(self-efficacy)である。「自己効力感」とは、社会的認知理論の考え方で、ある行動を生み出すために必要な行動をどの程度上手くできるかという効力予測のことである。Bandura (1977)によれば、「自己効力感」を「人々がどの程度努力が費やせるのか、また障害や嫌な経験があってもどのくらい長く根気良く努力が続けられるか」<sup>31</sup> (p. 194)を決定する要因となり、これが動機づけに大いに関係する。自己効力感を通して、人は、自分の考えや感情をコントロールしている。自己に対する信頼感や期待感は、これまでも様々な研究者によって研究され、「自己効力感」や「自我統合機能」など様々な用語が用いられてきたが、本研究では「自己効力感」という用語を用いることとする<sup>32</sup>。

<sup>31</sup> “how much effort people will expend and how long they will persist in the face of obstacles and aversive experiences” (p. 194). と著している。

<sup>32</sup> 類似した用語として、Rosenberg (1965)は“self-esteem”(自尊感情)といい、Shavelson et al. (1976)は“academic self-concept”(学業的自己概念)、Deci & Flaste (1995)は“synthetic function”(自我統合機能)、福島(1997)は「可能性予期」という用語を用いている。本論では、Bandura (1977)が用いた“self-efficacy”を「自己効力感」という日本語訳で統一させている。

「自己効力感」は、人によってその程度が異なるが、要は実際に出来るという確実性を言っているのではなく、自分はできるのだという自己イメージを持っているかどうかである。ある行動や学習への取り組みを考えた場合、自己効力感の高い人の方が、それが高い動機づけを生み、その結果能力達成への道筋をつくることになり、動機づけの重要な要因となる。さらに注目すべきは、「自己効力感」が、広くその個人の学修観や学習態度に影響している点である。「自己効力感」はその個人の学習の根本的な部分に影響を与えており、それが言語習得にも影響する。この点に関しては、第3章で詳しく論じる。

## 2.3 留学前不安

この節では、第二言語不安の中でも特別な状況下である「留学前」の不安についての先行研究を検討する。「留学前不安」というのは、様々な国の学生が自国から海外へ留学する前の不安のことで、筆者の研究テーマである海外の学生が日本に来る前の「来日前不安」の上位概念と捉える。留学前不安は来日前と同じような状況下であるから、同様の不安傾向があると考えられる。海外から日本に留学する際の不安を論じた研究はないのだが、海外から海外への留学でも、来日前不安と同様な、留学前の不安を軽減するための共通した視点や方策を得ることができる。

留学を目前として、様々な不安やストレスを抱える学生は多く、そのための事前の指導や訓練は行われているが、その中身は語学訓練が中心である。もちろん高い語学力が留学先での成果に影響することは確かであるが、Schartner & Young (2016) は、それが一般の語学テストで測られるような標準的な言語能力だけでは学生の自信にどれだけ役に立っているかは不確かであると述べている。彼らは単なる語学的な訓練だけでなく、異文化間コミュニケーション能力の訓練を行なうべきだと主張している。Young et al. (2013) も「異文化に関する学習を言語学習に取り入れるべきだ」と言っている。Hockersmith & Newfields (2016) も実践を前提として「コミュニケーション方略」(communicative strategy) の訓練の重要性を強調している。また Fowler & Blohm (2004) は、ケーススタディー、ロールプレイなどを取り入れた実践的訓練が有効だと述べ、Lewthwaite (1996) はインフォーマルな日常的な言葉使いや、方言なども含め、もっと実践的なコミュニケーションを重視した言語の訓練が必要だと主張している。つまり、一般的なテキストにあるような作られた型にはまった言語能力だけでなく、Peacock (1997)、Mishan (2005)、Gilmore (2007) などが述べているように、現実の状況に即したオーセンティック<sup>33</sup>なコミュニケーション能力の訓練が今後留学前指導として必要である。

<sup>33</sup> オーセンティック (authentic) とは、言語材料が、指導用として「型にはまった」ものでなく、現実の場面で「実際に使用されている」という意味である。Nunan (1999) は “authentic materials” を “spoken or written language data that has been produced in the course of genuine communication, and not specifically written for the purposes of

さらに、異文化での生活に対する不安やストレスの軽減、さらには留学後のスムーズな適応という観点から、異文化トレーニング (cross-cultural training) の重要性はこれまでも多くの研究者や指導者が述べている (Triandis et al. 1988; Black & Mendenhall 1990; Caligiuri et al. 2001; Turner 2006; Puck et al. 2008; Osman-Gani & Rockstuhl 2009; Wurtz 2014 など)。さらに Bell (2016) は、不安の解消には、住む場所や住まいのことなどの実際の情報の提供も必要だと提案している。そして、その際、Zhou (2009) や Lillyman (2014) は、ビデオなどの視覚教材がとても有効であるとしている。

来日前不安に限定した論文は現在見当たらないが、上記の論文で述べられている、実践的コミュニケーション方略の訓練やオーセンティックなコミュニケーション能力の訓練が必要であること、さらに、実際の情報提供をすること、その際にビデオや視覚教材が有効であるというこれまでの研究成果は、来日前教育にも同様の効果があると考えられる。

## 2.4 日本語教育における e ラーニング活用教育

本研究では、第二言語不安の中でも、特別な状況下に置かれ、様々な不安要因が絡み合っている「来日前不安」を軽減する教材開発を研究目的の一つとしている。本節では、来日前という遠隔地にいる学生に対し、時間と空間を超えた学習ツールとして効果的であるといわれる e ラーニングについてその歴史や特徴や効果、および問題点等を概観し、これまでの研究成果をまとめ、検証し、どのようなことに留意して教材作成をすべきかを考察する。さらに、e ラーニング活用教育は様々な分野で実践されているが、ここでは遠隔教育としての日本語学習教材、とくに来日前の学習教材について焦点を絞っていく。

### 2.4.1 e ラーニングの歴史

e ラーニングとは、情報通信技術 (ICT) を活用した新しい形の学習・教育形態をいう。e-learning という用語が最初に使われるようになったのは 1997 年<sup>34</sup>だと言われている。

e ラーニングの前身はコンピュータによる学習 (CAL : Computer-Assisted Learning) または、コンピュータによる教育 (CAI : Computer-Aided Instruction) であるとされているが、CAL や CAI は、1960 年代に始まり、パソコンが一般に普及し始めた 1970 年代から 1980 年代にかけて広まった。アメリカでは、1980 年代パソコンを端末とした CBT

---

language teaching. They provide learners with opportunities to experience language as it is used beyond the classroom” (p. 79). と著わしている。

<sup>34</sup> 『e ラーニングの理論と実践』(2012) には「*Webster's American English Dictionary* によると e-learning という用語が最初に多く使われたのは 1997 年である」(p. 9) と著されている。*Oxford English Dictionary* では、“1997 Canad. Computer Reseller 4 June 18/2 E-learning doesn't obey borders; Canada can play in this market right away.” と記載されている。

(Computer-Based Training) という企業で行うコンピュータによる学習・教育も確立した。1990年代に入ってインターネットが本格的に普及すると、教育にも積極的に活用されるようになった。これまでのCBTからWBT(Web-Based Training)が登場し、コンピュータベースだったものが、Web上に移行することで、学習者の進捗状況をモニターしたり、成績管理を行ったりすることができるようになった。2000年はeラーニングやWBTの認知や関心が高まり「eラーニング元年」と呼ばれている。

日本でも比較的早い時期からCAIなどへの取り組みがみられたが、1990年代に本格的な普及が始まり、eラーニングという用語も定着していった。本格的に利用されるようになったのは、2001年に「e-Japan戦略」<sup>35</sup>で「IT革命は産業革命に匹敵する歴史的な大転換を社会にもたらす」と情報技術の対応を国家戦略の中心に位置づけたことからで、教育機関のICT教育が推進され、大学でのeラーニングの普及を後押しした。その後「u-Japan政策」<sup>36</sup>となり、現在も「ICT成長戦略」「ICT利活用の促進」などとして継続されている。総務省の「教育分野におけるICT利活用推進のための情報通信技術面に関するガイドライン(手引書)2013」によると、「2013年度より『安心安全な環境のもと、児童生徒一人1台の情報端末による教育の本格展開の検討・推進』を実施することとし、2020年度の目標として『21世紀にふさわしい学校教育の実現』(p.1)が掲げられた。また、文部科学省(2011)においても、教育の情報化に関する総合的な推進方策についてまとめた『教育の情報化ビジョン』を公表し、2013年3月より開催されている高度情報通信ネットワーク社会推進戦略本部(IT総合戦略本部<sup>37</sup>)において、「世界最高水準のIT社会の実現」、「ICTの活用による先導的な教育の推進」が新たな戦略の検討のポイントとして取り上げられる等、継続的な課題として取り組まれている。また、『2020年代に向けた教育の情報化に関する懇談会 最終まとめ』(2016)の中にも、ICTを効果的に活用した授業の実現のなかに、協働学習、個別学習、遠隔教育などの合同学習、画面の拡大表示などの一斉学習、特別支援教育など、様々な活用の促進を目指している。さらに、2006年にIT戦略本部が策定した「ICT新改革戦略」、内閣官房IT担当室が2008年に発表した『重点計画—2008の概要』で、「インターネット等を用いた遠隔教育を行う学部・研究科の割合を2倍以上にすることを旨とし、大学におけるインターネットを用いた遠隔教育等の推進により、国内外の大学

<sup>35</sup> 2000年9月に森喜朗内閣総理大臣が掲げた日本型IT社会の実現を目指す構想、戦略、政策の総体。IT基本法(高度情報通信ネットワーク社会形成基本法、2000年成立)により、2001年1月22日に政府の高度情報通信ネットワーク社会推進戦略本部が「e-Japan戦略」を出した。

<sup>36</sup> 総務省によると、「u-Japan政策」の“u”とは、“ubiquitous ユビキタス”という「2010年、いつでも、どこでも、何でも、誰でもネットワークに簡単につながる」有線・無線の区別のないシームレスなユビキタスネットワーク環境への移行を目指したものである。universal(人に優しいふれあい) user-oriented(利用者の視点が融けこむ) unique(個性ある活力が沸き上がる)の3つの成果の“u”も表している。

<sup>37</sup> 2000年に内閣官房に「IT担当室」が、2001年には、「IT総合戦略本部」が設置された。さらに2013年には政府CIO室(2012年設置)と統合して、「IT総合戦略室」となる。

や企業との連携、社会人の受け入れを促進」(p. 10) することが提言され、また、2012年のMOOCsが世界的に注目されたことで、急速に活用が推進された。

## 2.4.2 eラーニングの特徴

eラーニングの定義は様々である。『eラーニング白書 2002/2003年版』によると、以下のように述べられている。

eラーニングとは、情報技術によるコミュニケーション・ネットワーク等を使った主体的な学習である。ここでは、コンテンツが学習目的に従い編集されており、学習者とコンテンツ提供者の間にインタラクティブ性が提供されていることが必要である。ここでいうインタラクティブ性とは、学習者が自らの意志で参加する機会が与えられ、人またはコンピュータから学習を進めていく上での適切なインストラクションが適時与えられるものである。(p. 23)

図2-6を見ると、学習時間は自由であったり固定的であったりと、時間に関しては幅が広いが、インタラクティブ性があるものがeラーニングとしてまとめられていることが分かる。インタラクティブ性の中には、リアルタイムとディレイ<sup>38</sup>が含まれているが、その分類はとももシンプルなものになっている。

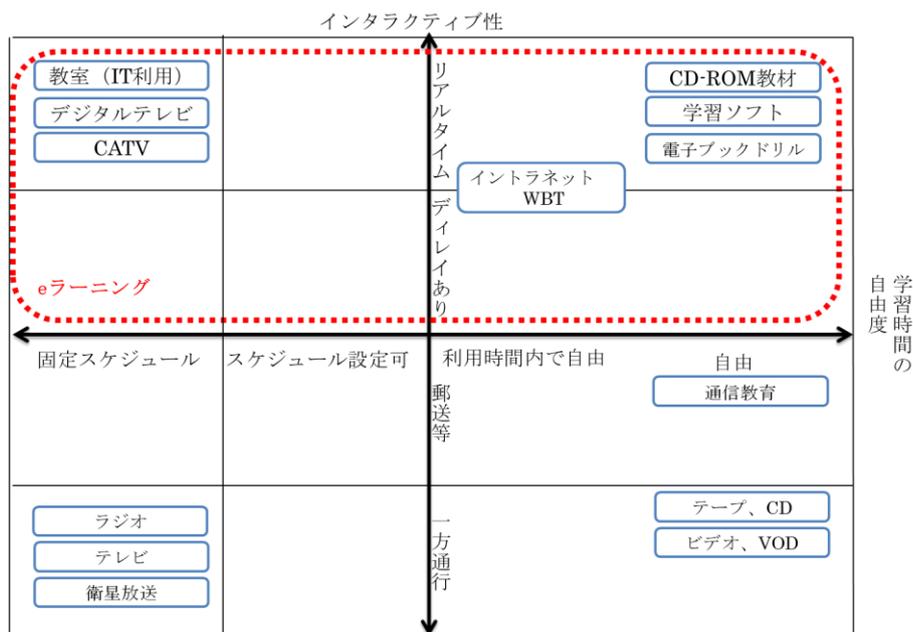


図2-6 eラーニングとWBTの位置づけ

先進学習基盤協議会 (2002) p. 24 を基に筆者作成

<sup>38</sup> 「リアルタイム」とは、「同時」「即時」という意味で、「ディレイ」とは“delay”で「遅延」という意味である。つまり、ここでは、即時の対話ができる状態であるか、時間のズレが生じてのインストラクションであるかの違いを指している。

その6年後に出された『eラーニング白書 2008/2009年版』によると、以下のように表されている。

eラーニングの定義については、必ずしも定着したものがあるわけではない。狭義のeラーニングは、いわゆるWBT（Web-Based Training）といわれるもので、インターネットまたはイントラネット<sup>39</sup>を利用してコンテンツ（教材）の配信が行われる。（中略）一方、広義のeラーニングには、衛星通信、テレビ会議、あるいはCD-ROMやDVD機器、さらには各種の電子機器による学習も含まれるであろう。（p. 4）

eラーニングを「インタラクティブ性」と「デジタル化のレベル」で分類したような図2-7が示されている。広義のeラーニング、デジタル化という視点でみたeラーニング、インタラクティブ性でみたeラーニング等、分類も多様化していることが分かる。WBTと集合研修のそれぞれの特性を活かし両者を組み合わせたブレンディッド・ラーニングの一般化や、eラーニングシステムが社内のコミュニケーションツールとして活用されるなど、図2-6と図2-7を比較するだけでもeラーニングの多様性と利用局面の拡大が理解できる。わずか数年の間に、eラーニングの範疇が大きく変化していることが分かる。

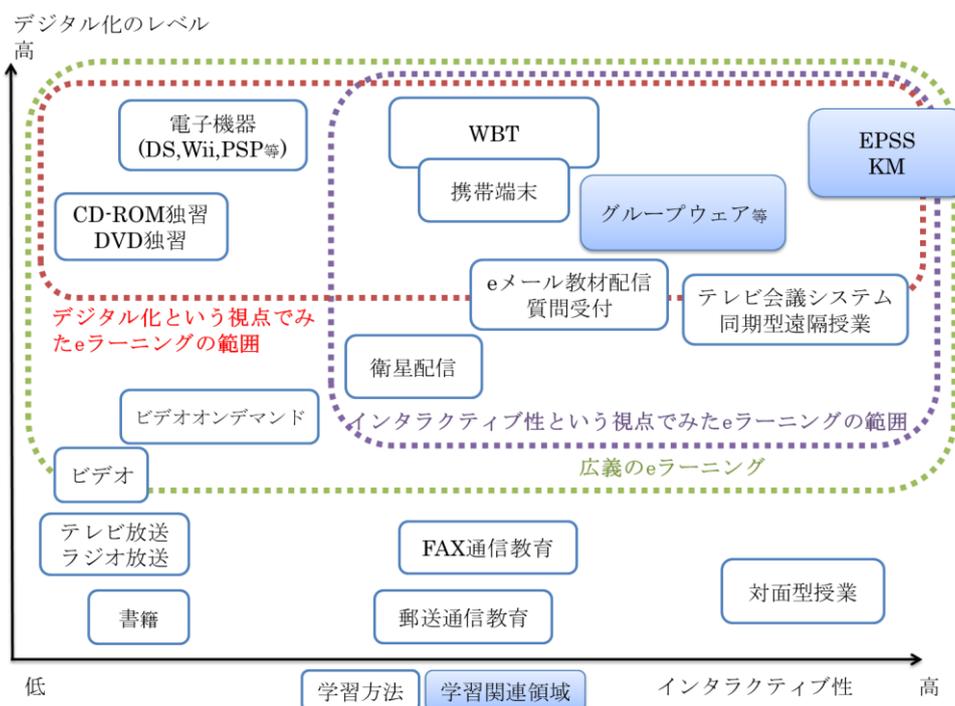


図2-7 「インタラクティブ性」と「デジタル化」からみたeラーニングの範囲と分類  
先進学習基盤協議会（2008）p. 5を基に筆者作成

<sup>39</sup> 内部の意のintraとnetworkを合成した言葉。インターネットで使用されている技術を企業などのLANに適用したもの。インターネットでの情報検索と同様の方法で社内の情報検索ができ、低コストでネットワークが構築できる。

青木 (2012) は「eラーニングがどのような定義で使われるにせよ、『情報通信技術 (ICT) を介して、または、活用して行う教育や学習』という点においては共通していると思われる」(p. 9) と述べている。最近では、mラーニング (モバイルラーニング) や uラーニング (ユビキタス<sup>40</sup>ラーニング) という言葉もあるが、これらは eラーニングの一部であるとみなしている。

eラーニングの分類として、青木 (2012) は対面授業の割合から、①対面授業、②ブレンディッド・ラーニング、③ハイブリッド・ラーニング、④フルオンラインと分類し (図 2-8 参照)、また、学習が同期であるか非同期であるか、また、自学自習形式であるかグループ学習であるかなどでも分類できるとしている (図 2-9 参照)。

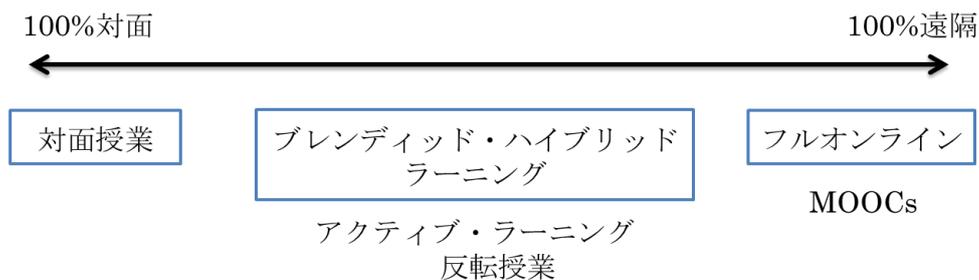


図 2-8 eラーニングの分類 (対面授業の割合から)

青木 (2012) p. 13 を基に筆者作成

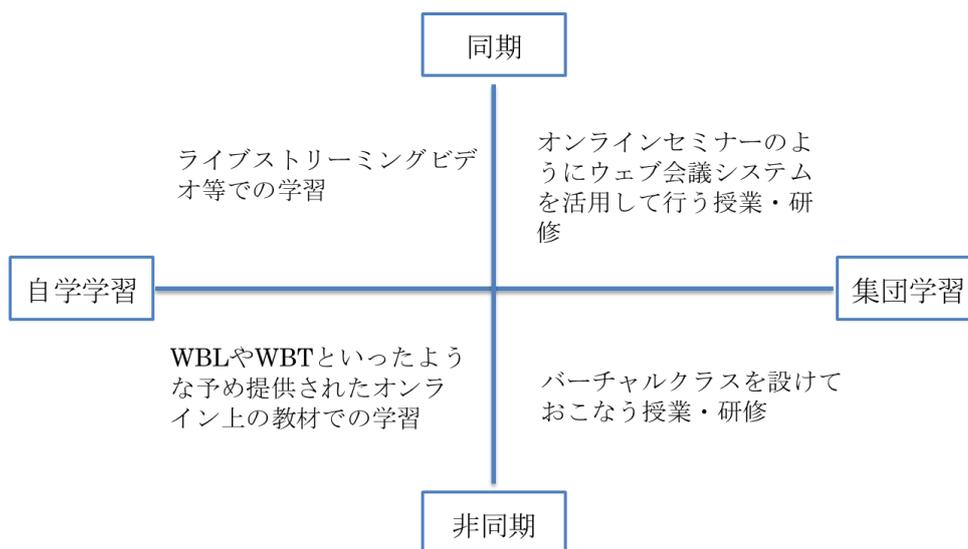


図 2-9 eラーニングの分類 (学習形態)

青木 (2012) p. 13 を基に筆者作成

<sup>40</sup> ユビキタス (ubiquitous) とは、既出 (p.22) と同義で、インターネットなどのネットワークが、いつでもどこでも利用できること。

また、Allen & Seaman (2014) によると、コースのタイプを4種に分け、伝統的な対面授業とブレンディッド/ハイブリッドの間にウェブファシリテートを設け、主に宿題を投稿するためのeラーニング活用をブレンディッドから分けている。筆者としては、オンラインの割合も表示しているこの分類法を支持したい(表2-2参照)。

表 2-2 オンライン学習の形態

オンラインで配信されるコンテンツの割合	コースタイプ	説明
0%	伝統的対面授業	オンライン技術を利用しないコース・・・コンテンツは記述や口頭で伝達される。
1~29%	ウェブ活用	基本的には対面型のコースを促進するためにウェブベースの技術を使ったコース。シラバスや宿題を投稿するためにコースマネジメントシステム(CMS)やウェブページを利用する。
30~79%	ブレンディッド/ハイブリッド	オンラインと対面の伝達をブレンドしたコース。 (アクティブ・ラーニング、反転授業) かなりの割合のコンテンツがオンラインで伝達され、通常はオンラインディスカッションを使い、対面で会う機会は少ない。
80%~	オンライン	ほとんどまたはすべてのコンテンツがオンラインで伝達されるコース。 通常は対面で会う機会はない。 MOOCs

*Grade change: Tracking online education in the United States* p. 6 筆者日本語訳

『eラーニング白書 2008/2009年版』によると、2007年当時、全国高等教育機関1200機関のうち、ICT活用教育を実施しているのは75.8%で、大学におけるeラーニング実施割合は、2003年には23.8%だったのが、2007年には46.1%とわずか4年で倍近く伸びている。授業の提供形態は、「対面授業とeラーニングのブレンディッド型の授業を行っている」のが79.6%、「自習用教材として提供している」が72.0%となっており、ブレンディッド型や自習用教材としての利用がほとんどで、遠隔教育としての利用としては、2007年当時、「離れた場所で集合学習としてのeラーニングによる授業を行っている」が13.1%、「海外への大学への授業の配信を行っている」が3.0%のみで、海外にいる個別の学習者対象の例は非常に少なかった。しかし、MOOCsにより、従来型のオンライン講義はSPOCS(Small Private Online Courses)と新たに呼ばれるなど、遠隔教育も変化している。

玉木(2003)が、「eラーニングは、時間と空間を超えて学習できることが大きな特徴」(p.12)で、「これまでの教育は『教員主導』のものだったが、それがeラーニングの学習方法と学習管理システム(LMS)<sup>41</sup>によって、『学習者主導』へと大きく変化したことにな

<sup>41</sup> 学習管理システム(LMS=Learning Management System)とは、eラーニングの実施に必要な、学習教材の配信や成績などを統合して管理するシステムのことで、運営管理機能、学習管理機能、コミュニケーション機能があるとされる。

る。eラーニングは、人類が長い間行ってきた教育スタイル、すなわち『学習形態や学習する内容自体』にパラダイムシフト<sup>42</sup>をもたらす可能性がある」(p. 14)と述べているように、これまでの学習方法に大きな変化をもたらした。

eラーニングの形態は多種多様であるため、その特徴もそれぞれによって違っているのだが、一般的なものと比較するとその違いが分かる。表 2-3 にその特徴をまとめてみた。

表 2-3 学習形態別の利点・欠点

学習方法	利点	欠点	
非同期型	eラーニング	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.いつでも、どこでも学習可能</li> <li>2.自分のペースで学習可能</li> <li>3.文字+動画や音声教材</li> <li>4.即座に学習結果を見ることが可能</li> <li>5.学習者の進捗状況が管理できアドバンスが可能</li> <li>6.教材のカスタマイズが容易</li> <li>7.学習者同士の相互交流が可能</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.実技を伴う授業が不可</li> <li>2.リアルタイムでの交流や質問が不可</li> <li>3.コミュニケーションが難しい</li> <li>4.継続が難しい</li> <li>5.mラーニング以外は、場所の制限が生じる</li> <li>6.製作コストがかかる</li> <li>7.受講申請が必要</li> </ol>
	Web 上教材	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.いつでも、どこでも学習可能</li> <li>2.自分のペースで学習可能</li> <li>3.文字+動画や音声教材</li> <li>4.学習者が自由に教材を選択できる</li> <li>5.誰でも学習可能</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.実技を伴う授業が不可</li> <li>2.指導者の不在</li> <li>3.学習者は疑問点を質問できない</li> <li>4.継続が難しい</li> <li>5.学習の進捗状況が把握できない</li> <li>6. mラーニング以外は、場所の制限が生じる</li> </ol>
	DVD 教材 CD 教材	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.いつでも、どこでも学習可能</li> <li>2.自分のペースで学習可能</li> <li>3.動画や音声教材が中心</li> <li>4.学習者が自由に教材を選択できる 自分の好きなものを選ぶことができる</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.実技を伴う授業が不可</li> <li>2.指導者の不在</li> <li>3.学習者は疑問点を質問できない</li> <li>4.継続が難しい</li> <li>5.学習の進捗状況が把握できない</li> <li>6.場所の制限(DVD 機器のある所)</li> </ol>
	書籍	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.本があれば、いつでもどこでも学習可能</li> <li>2.自分のペースで学習可能</li> <li>3.文字情報のみ</li> <li>4.学習者が自由に教材を選択できる 自分の好きなものを選ぶことができる</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.実技を伴う授業が不可</li> <li>2.指導者の不在</li> <li>3.学習者は疑問点を質問できない</li> <li>4.継続が難しい</li> <li>5.学習の進捗状況が把握できない</li> <li>6.文字が中心であるため、音声や動画が視聴できない</li> </ol>
同期型	遠隔授業 テレビ授業	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.離れた場所の人と対話が可能</li> <li>2.自宅での学習も可能</li> <li>3.文字+動画や音声教材</li> <li>4.学習状況を見ながらの授業展開が可能</li> <li>5.学習者同士の直接交流が可能</li> <li>6.コミュニケーション活動の充実</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.時間の制限がある</li> <li>2.機材の整備された場所が必要</li> <li>3.ネット環境により、中断されることがある</li> <li>4.システム導入のコストが高い</li> </ol>

<sup>42</sup> パラダイムシフトとは、ある時代・集団を支配する考え方が、非連続的・劇的に変化することで、「教育のパラダイムシフト」について玉木（2003）は、教える側と学ぶ側の双方の意識改革だと述べている。

	対面授業 集合研修	1.指導者が学習者の顔を見ながらの授業 2.学習状況を見ながらの授業展開が可能 3.文字+動画や音声教材 4.学習者同士の直接交流が可能 5.コミュニケーション活動の充実 6.実技を伴う授業が可能	1.学習時間に制約がある 2.学習場所に行く必要がある 3.学習結果の集計は人的作業
--	--------------	---	--

それぞれの学習には、それぞれの利点と欠点が存在するため、各々の利点を生かしながら、状況に応じて単独にあるいは融合させながら活用することで効果が上がると考える。

### 2.4.3 eラーニングの効果

eラーニング教育は様々な効果をもたらしてきた。学校教育では、前述した『『2020年代に向けた教育の情報化に関する懇談会』最終まとめ』（2016）の中に（p. 13）、ICT活用の特性・強みとして、以下の3点が挙げられている。

- ①多様で大量の情報を収集、整理・分析、まとめ、表現することなどができ、カスタマイズが容易であること
- ②時間や空間を問わずに、音声・画像・データ等を蓄積・送受信できるという時間的・空間的制約を超えること
- ③距離に関わりなく相互に情報の発信・受信のやりとりができるという、双方向性を有すること

この特性により、①については、試行の繰り返し、調べ学習、ドリル学習、プレゼン、情報共有が可能となり、②については、試行の可視化、学習過程の記録が可能となり、③については、瞬時の共有化、インタラクティブ、遠隔授業、メール送受信が可能となる、といった成果を述べている。

また、京都大学による「高等教育機関等におけるICTの利活用に関する調査研究」（2014）では、大学教育におけるICTの利用は「知識基盤社会への移行と共に不安定さを増し激動し続ける世界において、高等教育のグローバル化とオープン化が急速に進む中、…より多様で優れた教育を提供するために必要不可欠となりつつなる」（p. 1）と述べている。その中の質問事項「ICT活用教育の利点」において、期待している効果（p. 111）と、ICT活用教育導入後の効果（p. 123）についての、大学学部・研究科の回答でその割合の高いものだけを抽出して表2-4にまとめた。

表 2-4 ICT利活用に関する期待とその効果

大学・研究科の期待する効果、導入後の効果の上位 6 項目	期待する効果		ICT 導入の効果	
	◎よく○ややあてはまる	合計	◎よく○ややあてはまる	合計
1. 学生に対してより便利な環境の提供	◎61.9%、○28.7%	90.6%	◎59.3%、○34.0%	93.3%
2. 学生の学習効果の向上	◎43.3%、○38.2%	81.5%	◎17.5%、○56.8%	74.3%
3. 学生の学習意欲の向上	◎37.3%、○39.8%	77.1%	◎16.5%、○52.1%	68.6%
4. 授業外学習時間の向上	◎37.1%、○37.1%	74.2%	◎14.1%、○35.5%	49.6%
5. 教育の質の向上	◎34.0%、○34.7%	68.7%	◎15.9%、○50.5%	66.4%
6. 学外にいる学生に対する学習リソースへのアクセスの向上	◎35.1%、○33.5%	68.6%	◎26.7%、○35.1%	61.8%

上記のように、「学生に対してより便利な環境の提供」「学生の学習効果の向上」「学生の学習意欲の向上」「教育の質の向上」「学外にいる学生に対する学習リソースへのアクセスの向上」などは、期待される効果と、導入結果得られた効果とほぼ同様の数値を得ているため、効果があったと考えられる。PBL 型授業<sup>43</sup>やアクティブ・ラーニング型授業<sup>44</sup>等の増加など、少しずつ学習形態の変化が生じている。しかし、「授業外学習時間の向上」の項目においては、他との比較において期待したほどの効果が得られていないことが分かる。その理由については、授業外学習が ICT 活用教育とリンクしていないという結果であり、啓蒙活動がさらに必要であると考えられている。授業外学習においては、まだ十分に ICT 活用教育が利用されていない現状が把握できる。

その他に様々な研究がされている。フルオンラインの教材開発として川嶋他（2015）・篠原他（2015）等があり、同期型で 4 大学連携の会議システムを利用した寺尾（2006）・長谷川（2010）・片野他（2012）、フルオンラインの e ラーニング教材作成などの報告をした李他（2015）や今井・李（2016）、オンデマンド授業としての e ラーニング活用の稲葉（2014）、ブレンディッドラーニングモデルを構築した篠崎（2009）・梅田（2012）等、様々な e ラーニング活用教育がある。

これまでの教室活動の最大のメリットは、コミュニケーションが充実していることであり、e ラーニングのメリットは知識習得が効果的にできることである。それらを融合させたブレンディッド・ラーニングなどは、今後さらに活用されていくだろうと予測されている。

U.S. Department of Education. (2010) の *Evaluation of evidence-based practices in online learning* によると、「同じ教材を使って学習した場合、オンライン環境の学生の方が、対面指導を受けた学生に比べて若干よい成績を残している」<sup>45</sup> (p. ix)、また、「オン

<sup>43</sup> PBL とは Project Based Learning（プロジェクト・ベースト・ラーニング）の略称で、日本語では「プロジェクト型学習」や「問題解決型学習」などと訳されている。受動的な学習から自ら問題を解決するような能動的な学習法をいう。

<sup>44</sup> 教員からの一方的な講義ではなく、学生同士が主体的に参加し仲間と考えながら課題を解決していくグループワークやディスカッション、調査学習などの学習方法をいう。

<sup>45</sup> “on average, students in online learning conditions performed modestly better than those receiving face-to-face instruction” (p. ix). と著している。

ラインと対面の要素をどちらも取り入れた指導は、対面もしくはオンラインだけで学習した場合に比べてよりよい結果が出た」<sup>46</sup> (p. ix) という、ブレンディッド・ラーニングのメリットに関するアメリカ教育省メタ分析による結論が出ている。

筆者の経験からも、ブレンディッド・ラーニングは、学生の理解度に応じて進度も自らコントロールが可能であり、教員も様々なタイプの学生に対しても個別の対応が可能であるというオンライン教育のメリットと、対面授業のもつ教員や他の学生との直接的な関わり合いの中で学ぶというメリットの両方が保持できるため、多様で効果的な授業展開ができています。

#### 2.4.4 遠隔教育としてのeラーニング活用教育

遠隔教育としてのeラーニング活用教育の意義として、岩崎(2015)は教育や学習の機会の拡大と、社会的、経済的な格差の解消に繋がるとしている。遠く離れた地の人々がテレビ会議で繋がる同期型や、作成したコンテンツを海外に住む学生に発信できる非同期型など、離れている人と人とを繋ぐ教育機会としてその可能性は大きい。遠隔教育の代表的なものの一つとして、2012年頃から全米に広がったMOOCs (Massive Open Online Courses) が挙げられるが、「だれでも」が無料で大学の講義を受けられることから、教育・学習の経済的格差を減らす可能性を持っていると岩崎(2015)は述べている。

遠隔教育の中でも、自学自習が主流の非同期型である一般的な狭義のeラーニングとして、本研究のeラーニングによる「来日前日本語学習教材」も位置づけることができる。その特徴として8~10の利点や欠点がこれまでの先行研究で挙げられているが、それらを利点と欠点に分け、表2-5、表2-6のようにまとめた。

---

<sup>46</sup> “the difference between student outcomes for online and face-to-face classes... was larger in those studies contrasting conditions that blended elements of online and face-to-face instruction with conditions taught entirely face-to-face” (p. ix). と著している。

表 2-5 eラーニングの利点

eラーニング（非同期型）の利点	
①時間と場所の柔軟性	いつでもどこでも学習が可能である。
②個人ペースの学習が可能	自分の理解度やペースに応じて学習できる。個人の興味を追求することもできる。
③インタラクティブ性	ネットワークの向こう側、学習者と指導者、あるいは学習者同士の対話が可能である。
④情報管理	学習管理システム（LMS）により、学習履歴情報が残り、学習者も指導者もその進捗状況等が把握できる。
⑤教材のカスタマイズ	学習者のレベルやニーズに合わせて自由に教材をカスタマイズできる。学習者が作成することも可能である。
⑥学習者の主体的学習	マルチメディアのリソースが学習の動機づけになり、学習者の主体的な学習を促進する。
⑦即時性	ジャスト・イン・タイム・ラーニングとして、学習者が学びたいとき学べ、演習問題などは、即時に解答解説が出ることで、弱点の把握と補強のための反復学習も可能である。
⑧協調学習	時間や場所に制限されない学習コミュニティの構築を可能にする。

eラーニングの利点<sup>47</sup>は上記の8項目とした。「スケールメリット」については、学習者にとっては、通学費用等学習に必要な間接的な費用を抑えることができるが、教材提供者側にとっては、教材開発に関するコストは決して安価だとはいえないため、あえて削除した。欠点として挙げられるものが、表 2-6 である。

<sup>47</sup> 『eラーニング白書 2002/2003年版』によると、その利点は、①個別学習、②学習者が主体性をもつ、③教材の選択範囲が大きい、④インタラクティブ、⑤進捗管理が容易、⑥いつでも、どこでも、⑦低コスト、⑧分散している学習者に学習の機会を提供、⑨学習効果、研修効果の向上、⑩教材の配信スピードが迅速、としている（pp. 52-53）。

ナイト（2004）は、①接続性、②柔軟性、③相互作用性、④強調学習、⑤機会の拡大、⑥動機づけ、⑦情報管理、を挙げている（p. 113）。

青木（2012）は、①学習場所の柔軟性、②学習時間の柔軟性、③スケールメリット、④学習履歴、⑤自分のペースで進められる学習、⑥復習、⑦ジャスト・イン・タイム・ラーニング、⑧時間や場所に制限されない多数の学習者の同時アクセス、⑨保守・管理・更新の容易さ、⑩学習者中心主義の学習、を挙げている（pp. 14-16）。

表 2-6 eラーニングの欠点

eラーニング（非同期型）の欠点	
①学習者の自律性	学習者は自律性を持って学習を行わなければならない、モチベーションを維持して学習を継続することが困難である。
②コミュニケーション機会の減少	対面授業のように、質疑など即時の問題解決がしにくい。指導者や他の学習者との交流が取りにくい。
③単位認定	単位認定がされない場合がある。
④学習者の把握	学習者の状況をデータからしか判断できない場合がある。
⑤教材開発	作成に時間がかかる。インシヤルコストが高い。実技を必要とする科目には向かない。
⑥維持管理	eラーニングを企画・運営するには、様々な専門家が必要である。企画・管理をするコンサルタント、教材開発をするインストタラクタ、コンテンツスペシャリスト、学習者支援をするチューター、システム運用をするシステム管理者などが必要である。

2011年にアメリカで始まり2012年に大ブームとなったMOOCsも、Haber(2014)は、その問題点として、2012年時は700万人もの受講者があったが、90%もの中退者がいて修了率は5~8%と低いこと、開発費や運営費が嵩み、持続可能性に欠けるということを挙げている。また、船守(2016)も、クレイント・クリスチャンセンが提唱した概念である「高等教育の破壊的イノベーション」と呼ばれたMOOCsであるが、開発費が大ききことから、学内の教育の質の向上のためと反転授業やアクティブ・ラーニングとして、大学の授業と連携させる方向に進んでいるという。

2013年に設立されたJMOOC（日本オープンオンライン教育推進協議会）も2017年4月現在では日本の大学・企業が累計140講座、50万人以上が学習をしている現状があり、幅広い層に学習の機会を提供している。知識基盤社会への移行に伴う、高等教育のマス化、ユニバーサル化への対応として、オンライン教育は有効に活用されるのではないかと考える。

以上のように、eラーニングは、無限の可能性を持つと同時に、課題も見えてきている。本研究においては、eラーニングの可能性を生かしつつ、指摘されている課題に留意して設計開発を進める。本研究が目指すeラーニング日本語教材は、来日前という限定的な時期、地域を限定しその大学に特化した場面設定、自ずと限定された学習者である。内容に関しても、通常の講義とは違い、不安軽減と来日後のスムーズな生活適応と実践的コミュニケーション能力向上を目指した学習教材である。学習者のニーズに沿った学習形態を構築できるのもeラーニングの遠隔教育のメリットの一つである。

#### 2.4.5 来日前の e ラーニング日本語学習教材

e ラーニングを活用した来日前日本語学習教材に関する研究としては、増田（2008）や中溝（2009）があるが、これらは、来日後の講座を受講するための「準備講座」としての位置づけであるので、筆者の開発した教材とは内容も学習意図も異なる。森山（2007）では、インターネット環境を用いての Web 講義を実施しているが、高速インターネット環境が必要であるため参加者が限られるという問題があった。宇根谷（2009）が開発した来日前の学習教材は、Web 上にアップロードされている教材で、実態調査段階で実証研究はなされていない。後藤他（2011）や古川他（2013）などは来日前日本語学習教材を大学独自に作成しそれを配信した成果を述べているため共通要素が多く示唆に富み、来日前の不安についても述べてはいるものの、その詳細な分析はなされていない。

母国での学習が終わり留学先での学習がスタートするまでの期間は、学習という視点では空白の時間となっており、この空白の期間に、遠隔教育としての e ラーニングによる有効な学習教材が存在すれば、母国での学習と来日後の学習を繋ぐ学習としての意義もある。しかも、来日前ということでもモチベーションも高い時期であるため、この時期での働きかけは、効果も期待できる。

#### 2.4.6 不安に焦点を当てた e ラーニング活用教育

e ラーニングは第二言語不安の軽減にも有効であるという研究結果がみられる。例えば、コンピュータ、email、Web などマルチメディアを使った e ラーニング環境が、不安を軽減させ、英語力の向上に繋がった（Huang & Hwang 2013； Yang & Chen 2007； AbuSeileek 2012）という実証研究の成果が挙げられている。さらに近年では「同時アクセス型のコンピュータを使ったコミュニケーション（Synchronous Computer-Mediated Communication=SCMC）が不安の軽減に有効であることを実証している。例えば Satar & Ozdener（2008）ではチャットが不安の軽減に繋がりスピーキング力が伸びている。Kelm（1992）は話すことに対する不安が減少し、Chen & Lee（2011）もウィブを使ったマンツーマンの e ラーニングで不安が減少したと報告している。

不安に焦点を当てた日本語教育に関する e ラーニング活用事例としては、西谷（2005、2012）が教室活動による言語不安と成績と学習態度の関係を論じ、言語不安となる失敗を活用した指導モデルを e ラーニング化しそれを学習することで不安軽減を図るという研究がある。しかしそれは、授業内でのブレンディッド・ラーニングとしての活用例である。

以上のように、来日前の e ラーニングによる「来日前日本語学習教材」も様々開発され、実践されている。しかも、e ラーニング活用教育が不安軽減に有効であるという研究もなされている。しかしながら、現段階で「来日前不安」に焦点を当てた e ラーニングによる「来

「来日前日本語学習教材」の実証研究はまだなされていない。不安軽減を目指した eラーニング「来日前日本語学習教材」を開発し、それが実際にどの程度不安を軽減することができるか、その教材の有効性を実証研究することは必要である。

## 2.5 研究課題

第4節までの先行研究を踏まえ、以下の4点を研究課題とした。

### (1) 「来日前不安」とは何か

第二言語分野においては、Horwitz et al. (1986) が、“Foreign Language Anxiety”として第二言語不安を体系化した。日本語学習における第二言語不安としては、Samimy & Tabuse (1992) や Saito & Samimy (1996)、Aida (1994) が、Horwitz et al. (1986) の FLCAS を用いて実証実験を行ない、不安の具体的な要因を明らかにしようとしているが、これらはすべて教室内での言語不安に関するものである。しかしながら、「来日前」という期間における「不安」に関してはほとんど研究対象になっていない。

そこで、本研究では、「来日前不安」に焦点を当て、その概念を定義する。

### (2) 来日前不安要因にはどのようなものがあるか

これまで「第二言語不安尺度」、さらに「日本語不安尺度」が作成され不安要因の分析が行われてきたが、来日前という特別な状況下での不安尺度は未だ作成されていない。そこで、「来日前」に焦点を当てた不安尺度の作成を試みる。

また、ここで抽出された「来日前不安」要因が、日本語不安や他の情意要因とどのように関わり日本語学習に影響を与えているかを検証する。

### (3) 「来日前不安」を軽減するために有効な eラーニング学習教材とはどのようなものか

「来日前不安」を軽減するための eラーニングによる「来日前日本語学習教材」は、どのようなものが有効であるのか理論的研究をする。

不安を軽減するためのインストラクショナルデザインや学習意欲デザインを設計して、eラーニングによる「来日前日本語学習教材」の開発を行う。

### (4) 本研究で開発した eラーニング学習教材がどのような効果をもたらすか

来日前不安を軽減するために作成した eラーニングによる「来日前日本語学習教材」が実際にどの程度不安軽減に有効であったかを実証研究する。さらに、eラーニング学習の有効性と問題点、さらに、個々の不安を軽減し学習意欲を高めるためにはどのような方策を立てれば効果的かを検証し、不安軽減に有効な学習環境の構築を目指す。

## 2.6 研究の方法

研究課題に沿って、具体的に以下の方法で研究を行う。

### (1) 「来日前不安」の概念設定のための理論的研究

まず、不安という概念を明確にするために、哲学や心理学の側面から歴史的に概観する。次に学習における不安がもたらす障害とその要因に関する先行研究から、不安というテーマを扱う上での必要な方法論を参考に「来日前不安」を定義する。

### (2) 「来日前不安尺度」の作成と来日前不安要因分析のための実証的研究

これまでも様々な不安尺度が考案されているが、Horwitz et al. (1986) の FLCAS、その尺度を用いた Aida (1994)、そして、それらを融合させ日本語不安尺度を作成し調査した元田 (2005) などの先行研究を基に、予備調査を実施し、独自の「来日前不安尺度」を作成する。その尺度を用いた調査結果を分析して、来日前の不安要因を明らかにする。

また、ここで検出された「来日前不安」要因が、日本語不安や他の情意要因とどのように関わり、日本語学習に影響を与えているかを検証する。

### (3) eラーニングによる「来日前日本語学習教材」の開発のための理論的研究

来日前の留学生の不安を軽減することを目的とした「来日前日本語学習教材」は、遠隔地にいる学習者を対象としていることから、eラーニングで作成配信するのが、時間と空間を超えた学習できるというその特性を生かした方法である。よりよい eラーニング教材を開発するために、eラーニング教育に関する理論研究を行なう。さらに、教材の構築に関しては、インストラクショナルデザイン及び学習意欲デザインを用いることとし、そのための理論的研究も併せて行う。

### (4) eラーニングによる「来日前日本語学習教材」の実証的研究

eラーニング教育に関する歴史や特徴や効果などの理論研究を行い、インストラクショナルデザイン及び学習意欲デザインに基づき、eラーニングによる「来日前日本語学習教材」を設計、開発する。開発した教材は、配信前予備調査、及び試行配信後にアンケート調査、インタビュー調査をし改善を加える。インストラクショナルデザインの基本理念である、設計、開発、実施、評価を繰り返し、内容の充実を図る。

教材の設計・開発に必要なデータの収集は、アンケート調査とインタビュー調査を行う。Moodle<sup>48</sup>上での個別調査と、アンケート調査票を配布し集合調査法を併用する。

---

<sup>48</sup> Moodle とは、Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment の頭文字であり、オープンソースの eラーニングのプラットフォームである。教育者がオンライン学習コースを作ることを助けるパッケージソフトの一つで、同種のシステムの中ではユーザー数が多い。

まず、来日前不安に関するアンケートを実施する。

学習における不安は、学習者全体に共通する要因だけでなく、個人の学修観によっても大きく影響するものである。そこで、不安要因を分類するという定量的研究だけでなく、個々の学習者の学習傾向を分析し、その不安要因を明らかにするための学修観アンケートを実施するという定性的研究も行う。

eラーニングによる「来日前日本語学習教材」に関するものは、アンケート調査とインタビュー調査を併用し、定量的研究と定性的研究を行い、詳細なデータを収集する。さらに、本教材の有効性を実証するために、実験群と統制群との比較として、来日後の日本語授業を受講した学生の中で、「来日前日本語学習教材」の学習者と非学習者との比較分析を行う。不安データと学修観データを踏まえて、「来日前日本語学習教材」の学習者と非学習者とを比較し、学習者特性や学習効果を比較検討する(調査項目の詳細については「付録 1」を参照)。

## 2.7 理論的枠組みとしてのインストラクショナルデザイン

前節までで論じてきたように、遠隔教育を行うためには、eラーニング活用が有効であることがeラーニングの歴史や特徴、そしてこれまでの先行研究から示された。本節では、効果的なeラーニング活用教育を実践するための理論的枠組みとして、インストラクショナルデザイン(ID)の知識を踏まえた教材開発の重要性について論じる。さらに、不安という情意要因を軽減させるためには、IDの下位概念である、学習意欲デザインも考慮に入れる必要があるので、これらの理論をまとめる。

### 2.7.1 遠隔教育におけるインストラクショナルデザイン

インストラクショナルデザイン(ID)は、「教育の真のニーズ充足のために学習の効果・効率・魅力向上を図る方法論である」(内田 2005<sup>49</sup>、鈴木 2005)と定義され、教育プロダクトを系統的に企画、設計、開発、実施、評価する教育工学の手法であり、eラーニング教材の制作の際によく用いられる概念である。eラーニングの発達とともに、各方面でeラーニング教材が多く作られたが、「開発費に経費がかかり過ぎる」「思ったほど効果が上がらない」「期待したほど学習者が集まらない」などマイナス評価が出ることも多い。失敗しないためには、IDに従って、十分なニーズ調査、企画、開発、実施、評価を実施する必要がある。

システム的アプローチを基幹とするIDのプロセスとして「ADDIEモデル」と「Dick & Careyモデル」がある。

<sup>49</sup> 内田(2005)は経済産業省平成15年度情報経済基盤整備事業「アジアeラーニングの推進」報告書の中でこの定義が述べられていると書いている。

「ADDIE モデル」(図 2-10) は、ID のプロセスは「ニーズ調査」「初期分析」(Analysis)、「設計」(Design)、「開発」(Development)、「実装・実施」(Implement)、「評価」(Evaluation) というシステムの教育コースの開発サイクルであるとしている。

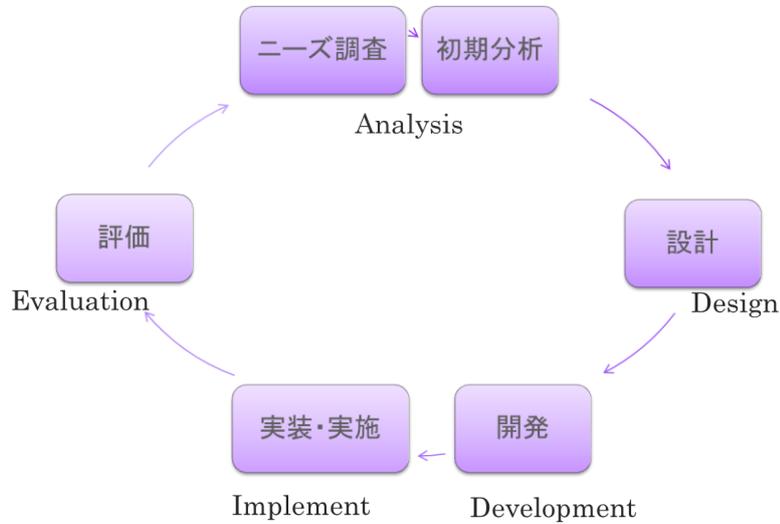


図 2-10 ADDIE モデル リー&オーエンス (2003) p. 3 を基に著者作成

一方の「Dick & Carey モデル」(図 2-11) は、Dick, Carey & Carey (1978) により、その方略を導入し実践的経験を積み重ねて出来上がったものである。初期の ID は行動主義論に基づく学習設計から発展したが、情報処理理論に基づく認知主義教育方法が打ち出され、その後構成主義も ID に大きな影響を与えたと Dick, Carey & Carey (2004) でも述べられている。

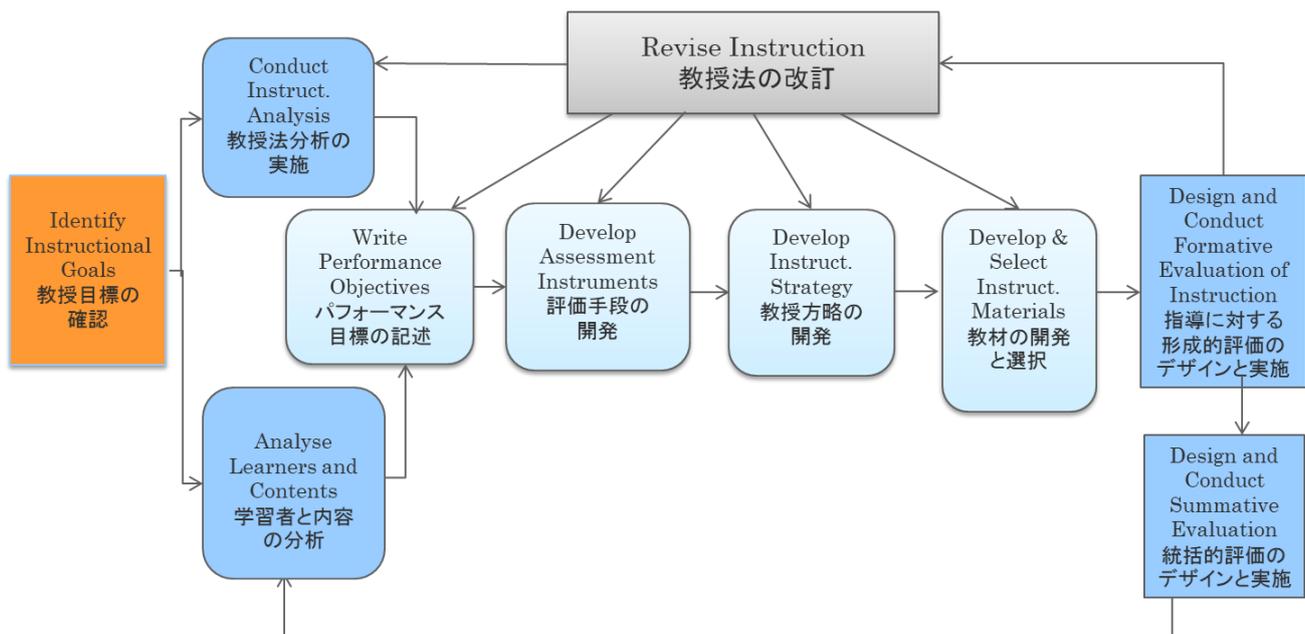
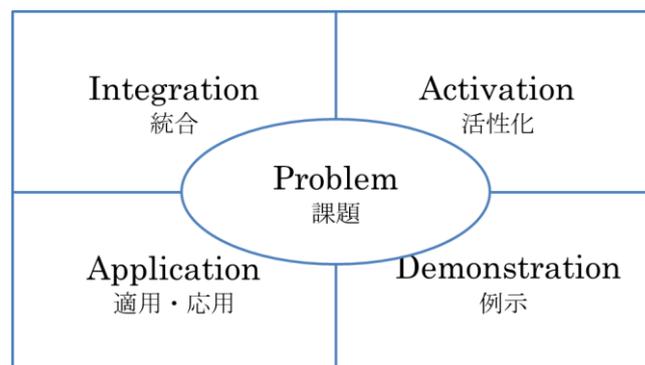


図 2-11 Dick & Carey モデル Dick, Carey & Carey (2005) pp. 14-15

(筆者日本語訳加筆)

近年の ID モデルは、人はいかに学ぶかについて説明する学習心理学の構成主義理論を背景に提案されており、それらに共通してみられる特徴を、Merrill (2002) は「ID 第一原理 (First Principles)」として 5 つにまとめている (図 2-12 参照)。



1. Learning is promoted when learners are engaged in solving real-world problems.
2. Learning is promoted when existing knowledge is activated as a foundation for new knowledge.
3. Learning is promoted when new knowledge is demonstrated to the learner.
4. Learning is promoted when new knowledge is applied by the learner.
5. Learning is promoted when new knowledge is integrated into the learner's world.

図 2-12 効果的な指導のための要件 Merrill (2002) p. 43

(筆者日本語訳加筆)

効果的な学習環境を実現するために必要な 5 つの要件として、1. 現実的な課題に取り組ませる（課題）、2. 既習の知識を生かして新しい知識を導入する（活性化）、3. 実際にやってみせる（例示）、4. 知識を課題解決に使わせる（応用）、5. 知識を日常生活に取り込ませる（統合）、という教授方略である（p. 43；筆者日本語訳）。

## 2.7.2 学習意欲デザイン

インストラクショナルデザインのモデルや理論は数多く提案されているが、その中の下位概念に「学習意欲デザイン」がある。図 2-13 のように、学習環境デザインの中にインストラクショナルデザインがあり、その中に学習意欲デザインがある。つまり学習意欲デザインというのはインストラクショナルデザインの中でも、学習意欲という情意要因に焦点を当てて考えるデザインである。e ラーニング活用教育に関しては、第 4 節で述べたように、様々な利点がある反面いくつかの欠点も指摘されている。その一つとして課題となっているのが、学習者の自律性に委ねるとなかなか継続学習が困難であるという、学習意欲の継続という点である。インストラクショナルデザインを考える時には、この学習意欲デザインを併せて検討しなければ、遠隔教育である e ラーニング学習がなかなか成功しない。

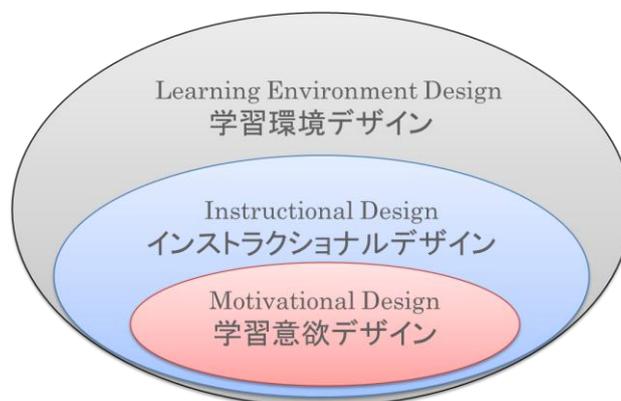


図 2-13 学習意欲のデザインとインストラクショナルデザインの概念

Keller (2010) p. 24 を基に筆者作成

Keller (2010) は、インストラクショナルデザインの教育実践の「効果・効率・魅力」を高めるという目的の中の「魅力」を取り上げ、心理学における動機づけに関する理論をまとめ、「ARCS モデル」を提唱した。動機づけの概念を以下のように 4 つに分けた。

**Attention 注意**：学習者の関心を獲得する。学ぶ好奇心を刺激する。

**Relevance 関連性**：学習者の肯定的な態度に作用する個人的なニーズや目的を満たす。

**Confidence 自信**：学習者が成功できること、また、成功は自分たちの工夫次第であることを確信・実感するための助けをする。

**Satisfaction 満足感**：達成を（内的と外的）報酬によって強化する。

さらに、それぞれの下位概念が3つずつ存在する(図2-14参照)。これらは、Yerkes & Dodsonの法則(逆U字カーブ)<sup>50</sup>のように高すぎても低すぎてもよくない。



図2-14 ARCSモデル Keller (2010)

(第3章 英語文献、翻訳文献を基に筆者作成)

このARCSモデルの理論に沿って分析設計し、不安を軽減し学習意欲を高めることができるeラーニングによる「来日前日本語学習教材」の開発を試みる。

## 2.8 考察

不安は漠然としたものであるが、自己実現のための要因であり、パーソナリティの本質への脅威に対する反応であると定義され、人間存在を揺るがしかねない重要な心理状態である。不安が高まると「自己効力感」が損なわれ、自己実現が達成できないことになる。したがって、学習において不安があると、学習者は自信を損ない、十分な学習成果を得られないことになる。よって、これを少しでも効果的に軽減する方策を講じることが指導上必要となる。そのためには、まず、どのような要因が不安を生み出しているかを明らかにすることが重要

<sup>50</sup> Yerkes & Dodson (1908) はネズミを使った実験で刺激の量 (arousal) とその成果 (performance) の間には「逆U字カーブ」 (inverted U-curve) の法則があることを発見した。この法則に関しては、Westman & Eden (1996) は、「逆U字カーブ」の結果が得られず「仮説」としている。しかしながら、学習活動に対する刺激はある程度までいい成果に繋がるが、過度な刺激はむしろマイナスの成果を生むという点に関して、多くの研究者が認めている。

である。第二言語学習における不安に関しては、1970年代から研究も本格化し、「第二言語不安尺度」を用いることで、その不安要因の分析がなされてきた。その結果、第二言語不安とは、個人の性格以上に、「状況特性要因」が大きく影響していることが明らかになってきている。

しかしながら、本研究の対象である来日前の学習者に関しては、これまでほとんど研究の対象になっていなかったため、本研究において4つの研究課題を設定した。(1)「来日前不安」とは何か、(2)「来日前不安要因」にはどのようなものがあるか、(3)不安軽減を目指したeラーニングによる日本語学習教材とはどのようなものであるか、(4) eラーニングによる「来日前日本語学習教材」がどのような効果をもたらすか、である。そして、その教材を設計・開発にあたり「インストラクショナルデザイン」や「学習意欲デザイン」という理論的枠組みを参考にする。

以上を踏まえ、第3章においては、その「来日前不安」について調査・分析を行うこととする。



## 第3章 来日前不安

本章では、研究課題(1)「来日前不安」とは何か、(2)来日前不安要因にはどのようなものがあるか、という2つの課題について研究を進める。

第二言語学習の中でも、特に来日前における不安を取り上げ、来日前不安とはどのような不安であるか定義をする。また、事前調査を実施し不安要因を分析、検出し、「来日前不安尺度」という新たな不安尺度を作成する。次に、その「来日前不安尺度」に基づいて調査を行い、来日前不安因子を検出しその特徴を述べる。それから、来日前不安が、動機づけ、自己効力感、学修観とどのような関係があるかという相関分析等を行いそれぞれの関連性を分析する。特に、第二言語不安において学修観という観点が取り扱われることはなかったが、本研究では重要な観点として導入し、来日前不安に関わる情意要因を精緻に捉える試みを行い、個別支援の可能性を探る実証的研究を行う。

本章での不安要因の分析結果を基に、来日前の不安を軽減するために効果的な教材の開発へと繋げていく。

---

### 3.1 来日前不安

#### 3.1.1 来日前不安の概念規定

第2章で述べたように、言語不安には、Spielberger (1966) が分類した、特性不安 (trait anxiety)、と状態不安 (state anxiety)、及び、その後 Horwitz et al.(1986) や MacIntyre & Gardner (1991) が、この2つに、状況特定の不安 (situation specific anxiety) を加えて3概念で考えるようになった。その中で、第二言語不安というのは、状況特定不安のみを測定した方がより一貫性のある結果が得られるとし、様々な研究がなされてきている。

第二言語不安に関するこれまでの研究が対象とした学習環境は、母国での教室内や目的言語使用環境下であり、本研究のように来日前という限定された状況下での研究がない。第二言語不安という観点で考えた場合、住み慣れた母国を離れ異文化の中で目的言語を使用しながら学習や生活をしなければならないという留学直前の状況は、学習者にとって非常に不安定で特別な状況であるため、その来日前に限定した不安を検証しなければならない。

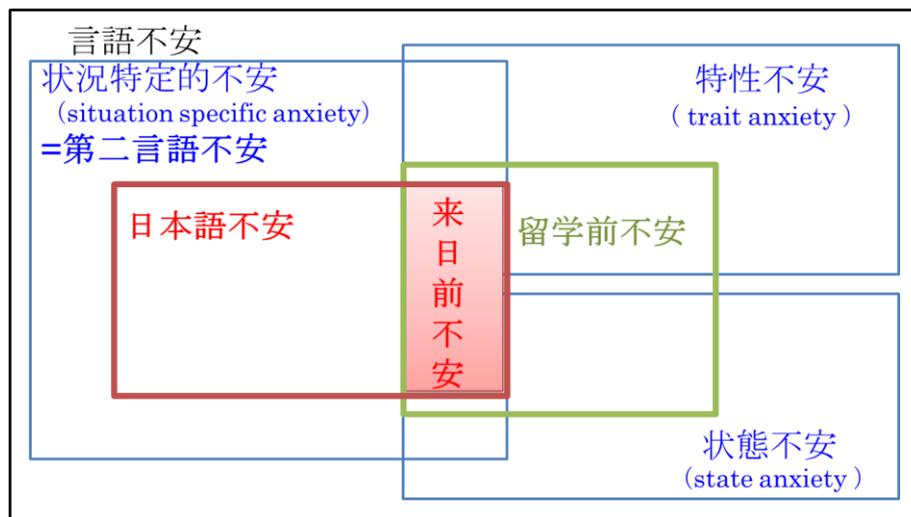


図 3-1 来日前不安の位置づけ

この図 3-1 は、「来日前不安」の位置づけを示したものである。一般的には、第二言語不安は言語不安の中の「状況特定不安」であると言われているため、その中に「日本語不安」が当然存在する。そこで、第 2 章 3 節で取り上げた「留学前不安」は「来日前不安」の上位概念であるが、この特別な状況下においては、第二言語不安だけではなく、特性不安と状態不安など様々な不安が交錯していると仮説を立てた。

この「来日前不安」の概念規定が正しいかどうか、検証をしていく。

### 3.1.2 来日前不安についての予備調査

来日後間もない留学生を対象に、来日前にどのような不安を抱いていたかを把握するために、予備調査を実施した。

- 1) 対象者：佐賀大学に留学したばかりの学生 40 名。
- 2) 学習歴：初級前半 9 名、初級後半 6 名、初中級 2 名  
中級 12 名、中上級 11 名、上級 0 名
- 3) 実施期間：2011 年 10 月 授業内（後）に実施し即時回収。
- 4) 質問紙の構成：日本語レベルと来日前の学習歴は選択肢  
「来日前不安」については、自由回答式を採用。  
「来日後に困ったこと」「知りたかった情報」などについても自由回答式で同時アンケート実施。（付録 4 参照）

学習歴の 6 段階を初級・中級・上級レベルの 3 分類にし、質問項目に合わせて、表 3-1 のように、日本語力に関する不安、生活面の不安、精神面の不安に分類した。

表 3-1 来日前の不安についてレベル別回答 (詳細は付録参照)

	初級レベル	中級レベル	上級レベル
日本語力の不安	日本語が分からない。 日本人と日本語で話せない。 他の人とコミュニケーションが取れない。 自分の考えを話せない。 日本語の勉強が大変だ。	自分の日本語が通じるかどうか。 会話がうまくできるかどうか。 日本語があまり上手でないから、ちゃんと生活できるか。 聞き取りができない。 敬語の使い方がよくわからない。	漢字能力が低い。 方言がわからない。 コミュニケーションがきちんとできるか。 授業が理解できるか。 論文が書けるか。
生活面の不安	ブンカノチガウクニデセイクツデキルカ。 誰の助けもなく一人でできるか。 料理の作り方がわからない。 日本は寒い。	生活や食習慣になれるかどうか。 毎月の生活費が足りるかどうか。 食べ物が合うか。	一人暮らしができるか。 習慣や風俗などよく知らない。 文化の違いで失礼な言葉を言わないか。 交通費など生活費が高い。
精神面の不安	家族や友達がいらない。 自分の国と日本の関係の悪さ。 日本語力がないので研究できるか。	新しい環境でうまく生きていけるか。 他の留学生や日本人とうまく付き合えるか。 家族や友達と離れてさびしい。 日本人との考え方の違い。 ストレスがたまるのではないか。	家族が恋しい。 日本の生活に慣れるかどうか心配。 日中関係が悪いので時々文句を聞く。

このアンケート結果から、留学生は日本語レベルにかかわらず様々な不安を抱えていることが分かる。その詳細は以下のようになる。

- ① 日本語能力に関する不安は、日本語レベルによって不安の内容が違ってくる。上級レベルの学生も日本語能力に関してある程度の不安を持っていることが分かり、それは授業理解や論文執筆などの高い日本語能力が要求されるものである。初級レベルの学生は日本語が分からない・話せないといった基本的な日本語能力レベルでの不安であった。
- ② 日本語レベルに関係なく共通した不安として挙げられたのは、文化の違い、生活上の不安、家族と離れるといった精神的な不安などであった。ここでは、一応「生活面の不安」「精神面の不安」に分けて回答欄を設けた結果、どちらに含まれるかは学生の気持ちも反映されている。ただし、例えば「一人暮らしの不安」というのは、生活面で不安に思う学生と一人っきりで淋しいといった精神面での不安として考える学生とそれぞれである。

上記のアンケート結果からも、「特性不安」「状態不安」「状況特定不安」の複合的な不安要因を持っていることが分かる。

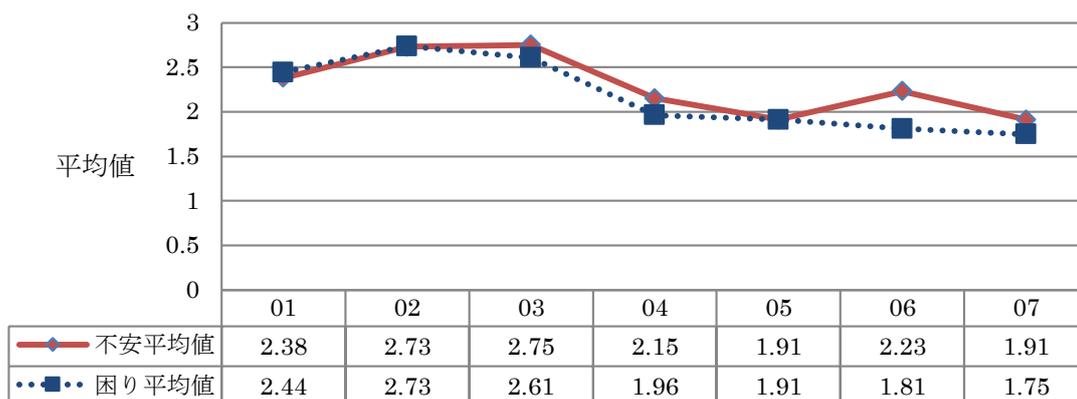
### 3.1.3 来日前不安についての本調査－調査 1. a－

来日前不安に関する第2回の「調査 1.a」は、来日直後の79名の留学生を対象に、来日目的、来日前の不安、来日後に困ったこと、来日前の日本語学習経験と来日時に必要だと思う日本語レベル等を知るために以下のように実施した。

- 1) 対象者：佐賀大学、福岡大学に来日したばかりの留学生79名。
- 2) 現在の日本語クラス（日本語レベル）  
初級前半 13名、 初級後半 21名、 初中級 16名、  
中級 18名、 中上級 11名、 上級 0名
- 3) 実施期間：2014年9月～10月 授業内（後）に実施し即時回収。
- 4) 質問紙の構成：「来日前不安」「来日後に困ったこと」選択肢及び自由回答（4件法）  
（以下の項目は第4章4節で述べる）  
「来日の目的」は上位3位までを順位をつけて選択  
「来日前の日本語学習歴」「来日時に必要な日本語レベル」選択肢  
「知りたかった情報」「来日前に得た情報」選択肢（2件法）  
「必要な学習教材や学習内容」選択肢（4件法）

「来日前不安（以下「前不安」と表記する）」の項目は11項目で、「ぜんぜん、あまり、そう、とても」の4件法とした。不安10.のみ自由回答式とした。また、「来日後に困ったこと（以下「困り」と表記する）」の項目は10項目で、同様に4件法としたが、最後の項目は自由回答式とした。

次の図3-2は、その中で、来日前不安と来日後の困りの質問内容が重なっているものを抽出してその平均値を算出し、グラフに示したものである。またそれぞれの質問も表記した。「前不安 01. 日本語が分からない」は、「困り 01. 日本語が分からない」に重なる内容になっており、同様に「前不安 02. 」と「困り 02. 」といったように内容の重なっているものを、01. ～07. までを図3-2に示した。これらの平均値はほぼ同様の値になっている。つまり、来日前に不安を感じていたものは来日後の困りとなっていることが推定できる。実際の回答を確認しても、同様の結果になっていた。



(「前不安」は「来日前不安」を略し、「困り」は「来日後に困ったこと」を略したものである)

- |                         |  |
|-------------------------|--|
| 前不安 01. 日本語が分からない       | can't understand Japanese                |
| 前不安 02. 日本人の言うことが理解できない | can't understand what the Japanese says  |
| 前不安 03. 自分の日本語が通じるか     | communicate in my Japanese               |
| 前不安 04. 文化や習慣の違い        | difference in culture and custom         |
| 前不安 05. 食事の違い           | difference in food                       |
| 前不安 06. 友だちができるかどうか     | whether I can make friends               |
| 前不安 07. 一人暮らしの不安        | living alone                             |
| 困り 01. 日本語が分からない        | can't understand Japanese                |
| 困り 02. 日本人の言うことが理解できない  | can't understand what the Japanese says  |
| 困り 03. 自分の日本語を理解してもらえない | can't make myself understood in Japanese |
| 困り 04. 文化や習慣の違い         | difference in culture and custom         |
| 困り 05. 食事の違い            | difference in food                       |
| 困り 06. 友だちができない         | can't make friends                       |
| 困り 07. 一人暮らしが淋しい        | lonely in living alone                   |

図 3-2 来日前不安と来日後に困ったことの平均値

グラフに平均値を載せていないものについて追記をすると、「前不安 8. 安全かどうか」の平均値は 1.66、「前不安 9. 生活費 (物価が高いので生活できるか)」の平均値は 2.64 であった。日本に対する安全面の不安は少ないのだが、物価が高いため経済面での不安が大きいことが分かる。また、来日後の困りに関しては、「困り 8. 新生活の準備」の平均値は 2.24、「困り 9. 様々な手続き」の平均値は 2.49 と、生活面で困っていることが分かる。

さらに、来日前の不安と来日後に困ったことについての相関関係をピアソンの積率相関によって求めた結果が以下ようになった。

- ① 「前不安 1. 日本語が分からない」「前不安 2. 日本人の言うことが分かるかどうか」は聞くことに関する日本語能力の不安で、「前不安 3. 自分の日本語が通じるか不安」は、話すことに関する日本語能力の不安であるが、以下のような相関関係がみられた。

「前不安 1. 」－「困り 1. 日本語がわからない」 (r=.581, p<.001)

「前不安 1. 」－「困り 2. 日本人の言うことがわからない」 (r=.466, p<.001)

「前不安 2. 」－「困り 1.」 (r=.495, p<.001)

「前不安 2. 」－「困り 2.」 (r=.485, p<.001)

前不安 1.2.3. の日本語能力に関する不安は、同様の日本語能力に関する「困り 1.2.3.」とは以下のような弱い相関関係がみられた。

- 「前不安 1. 」－「困り 3. 自分の日本語が通じない」 (r=.295, p<.01)  
 「前不安 2. 」－「困り 3. 」 (r=.355, p<.001)  
 「前不安 2. 」－「困り 9. 様々な手続きができるか」 (r=.342, p<.01)  
 「前不安 3. 」－「困り 1. 」 (r=.370, p<.001)、  
                   「困り 2. 」 (r=.397, p<.001)、  
                   「困り 3. 」 (r=.289, p<.001)

② 「前不安 4. 文化や習慣の違いが不安」「前不安 5. 食事の違いが不安」は、習慣・文化・生活に関わる不安を抱いていた学生は、来日後の困りとの相関関係がみられた。

- 「前不安 5. 」－「困り 5. 食事が違って困った」 (r=.677, p<.001)  
 「前不安 4. 」－「困り 4. 文化や習慣が違って困った」 (r=.375, p<.001)  
 「前不安 4. 」－「困り 5. 」 (r=.234, p<.05)  
 「前不安 5. 」－「困り 4. 」 (r=.381, p<.001)、  
 「前不安 5. 」－「困り 8. 新生活の準備が困った」 (r=.295, p<.01)

その他、新生活の準備についても、弱い相関関係がみられた。

③ 「前不安 6. 友達ができるか不安」「前不安 7. 一人暮らしが不安」は、精神面での不安であるため、やはり来日後の困りとの相関関係がみられた。

- 「前不安 6. 」－「困り 7. 一人暮らしが淋しい」 (r=.698, p<.001)  
 「前不安 6. 」－「困り 6. 友達ができない」 (r=.437, p<.001)  
 「前不安 6. 」－「困り 8. 新生活の準備が困った」 (r=.403, p<.001)  
 「前不安 6. 」－「困り 7. 」 (r=.371, p<.001)  
 「前不安 6. 」－「困り 8. 」 (r=.431, p<.001)  
 「前不安 6. 」－「困り 6. 」 (r=.394, p<.001)

上記から分かるように、来日前と来日後における不安や困難について、相関関係がみられたものが多いことが分かった。不安 1. ～3. は日本語能力の不安を抱えていた学生が、来日後日本語力に困った（困り 1. ～3. ）と回答している。また、生活面での不安 4. 5. を抱えていた学生は、やはり来日後に同様の困難（困り 4. 5. ）が生じ、精神面での不安 6. 7. を抱えていた学生は来日後も同様の困難（困り 6. 7. ）を挙げている。つまり、来日前に抱えている不安をそのまま来日後にも持ち続けているということが分かった。

「来日前不安」と「来日後に困ったこと」についてのアンケートは、上記以外に「前不安 08. 安全かどうか」、「前不安 09. 生活費（物価が高いので生活ができるか）」、「前不安 10. その他（自由回答）」、「前不安 11. 不安はなかった」の 4 項目、及び「困り 08. 新生活の準備」、「困り 09. 様々な手続き」、「困り 10. その他」の 3 項目を実施したが、それぞれに対する相関関係はみられなかった。また、その他については、来日前不安について「放射能、自然災害、自分の国への態度」などの不安が数件挙げられていた。

また、日本語レベル別に、初級レベルと中上級レベルを抽出し不安度数の違いを検証してみた。アンケート実施の際は、日本語レベルは 5 段階に分けて、「0 年、半年未満、半年

～1年、1年～2年、2年以上」としていたが、ここでは「0年、半年未満」を「A. 初級レベル」とし、「1年～2年、2年以上」を「B. 中上級レベル」とした。そのグラフが図3-3である。

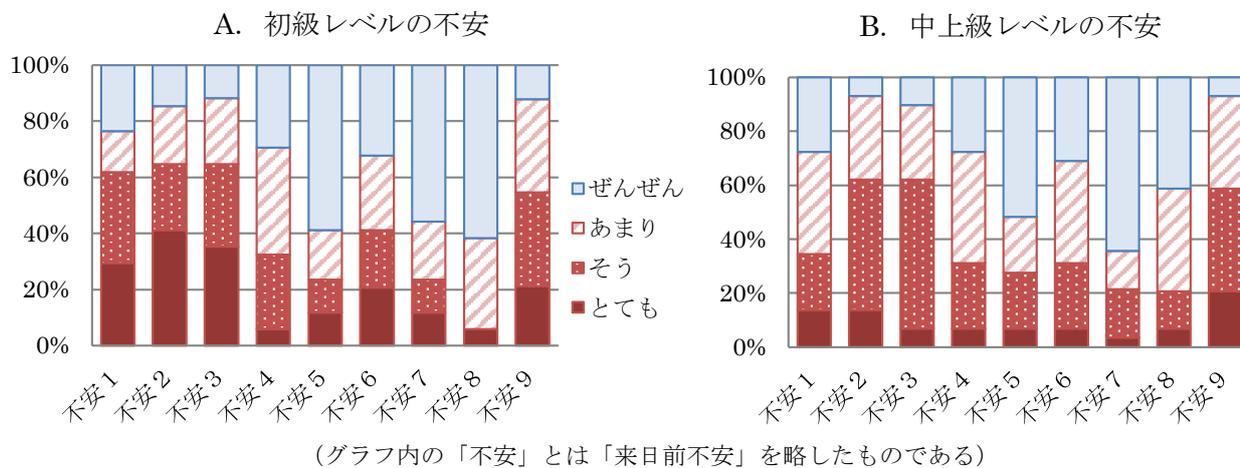


図3-3 来日前不安の日本語レベル別比較

日本語レベルの違いで分かったことを、以下にまとめる。

- ① 日本語能力に関する「前不安 1. 日本語がわからない」「前不安 2. 日本人の言うことがわからない」、「前不安 3. 日本語が通じるか」については、グラフから分かるように、初級レベルの学生は「とても」という回答が 1/3 程度を占めている。初級レベルの学生は日本人の言うことが十分理解できないし、自分もうまく話せないため、その不安が大きいのは予想通りの結果である。  
ただし、中上級レベルの学生に関しても、「前不安 1.」についてはさすがに低いが、「前不安 2.」「前不安 3.」については、「とても」「そう」を合わせると 60%に及んでおり予想以上に不安を感じている割合が高いという結果が出た。
- ② 「前不安 6. 友だちができるかどうか」の不安について、精神的な不安であるので、上級の学生も 1/3 程度が不安を抱いている。しかし、初級の学生の方が不安を感じている割合が高いのは、日本語能力と関連している部分もあると考えられる。
- ③ 文化や習慣の違いに対する不安や、経済面での不安に対しては日本語レベルの違いはみられなかった。つまり、日本語レベルによって異なるのは、日本語能力に関連するものが多いことが分かった。
- ④ 日本語レベルが高い学生も、文化や習慣の違い、精神的な部分に関しては不安を抱いていることがこの調査結果から示された。

### 3.1.4 来日前不安尺度の作成

第1回の「予備調査」、第2回の「調査1」より得られたデータを基に、「来日前不安尺度（JALPAS =Japanese Language Pre-arrival Anxiety Scale<sup>51</sup>）」を作成した（表3-2参照）。

表3-2 来日前不安尺度（JSLPAS）

01. 日本語がわからないので不安だ。
02. 日本人の言うことが分かるかどうか不安だ。
03. 自分の日本語が通じるか不安だ。
04. 授業についていけるかどうか不安だ。
05. 友だちができるかどうか不安だ。
06. 一人暮らしができるかどうか不安だ。
07. 家族と離れるので不安だ。
08. 習慣が違うので困ることがあるかもしれないと心配だ。
09. どんなルールの違いがあるかわからないから心配だ。
10. 安全かどうか不安だ。
11. 日本は物価が高いので生活できるか不安だ。
12. アルバイトなどが見つかるかどうか経済的に心配だ。
13. 食事が合うかどうか心配だ。
14. 病気になったらどうしようかと不安だ。
15. トラブルが起きたときどうしたらよいか心配だ。
16. 留学先の生活環境（お店など）がどんな所かわからないので心配だ。
17. 住居がどんなところかわからないので心配だ。
18. 日本で様々な手続きができるかどうか心配だ。
19. 留学先の地域情報が入手できなくて心配だ。
20. 大学の情報があまり入手できなくて心配だ。
21. 気候など（暑さ、寒さ）がよくわからないので心配だ。
22. その他（ ）

この「来日前不安尺度」を作成の際の選定基準として、以下の3点を重視した。

- (1) アンケートをした中で実際に不安の数値が高かったもの
- (2) 自由回答式の回答の中で、特殊なものではなくできるだけ一般的なもの
- (3) 教材作成の際にその内容が挿入可能なもの

予備調査の段階では回答しやすいように3分類にしたが、その分類に縛られることなく、実際にどのような不安因子が出てくるかを検証しようと、質問項目を21項目と細分化した。一応自由回答欄を設け全22項目とした。

内容の重複が懸念される項目もあるが、例えば「01. 日本語がわからない」は「日本語未習」であり、「02. 日本人の言うことが分かるか」は「日常生活における聴解力」であり、「03. 自分の日本語が通じるか」は「日常生活における発話力」「04. 授業についていけるか」は「学習のための日本語力」という意図で質問を設定した。複文になっている項目(08.11.)については、回答者の理解の差がある可能性や、これらの質問をどのように捉えるかは、個々により違いが生じる可能性もある。

<sup>51</sup> これは、筆者がこれまでの不安尺度の用語にならって独自に命名したものである。

### 3.1.5 来日前不安尺度を使用した来日前不安の調査・分析－調査 2.a－

来日前不安についての、第1回の「予備調査」、第2回の「調査1」より得られたデータを基に作成した「来日前不安尺度（JALPAS）」を使って、不安調査「調査2.a」を実施した。この調査を実施する目的は、来日前の学生が実際に「来日前不安尺度」の中のどの項目に不安を抱いているのか、またどのような因子が検出されるかを分析するためである<sup>52</sup>。調査は以下のように実施した。

- 1) 対象者：佐賀大学、九州大学、福岡大学、その他福岡県・山口県の来日直後の留学生 225名。
- 2) 日本語学習歴： 0年 38名、 0～半年 19名、 半年～1年 17名、  
1年～2年 46名、 2年以上 105名
- 3) 実施期間：2016年9月～10月、2017年4月 授業内（後）に実施し即時回収。  
（佐賀大学においては、来日前の学生に対し Moodle 上で実施）
- 4) 質問紙の構成：「来日の目的」は上位3位までを順位をつけて選択  
「a. 来日前不安」は「来日前不安尺度」を使用し、選択肢は「全くあてはまならない、あまりあてはまならない、あてはまる、とてもあてはまる」の4件法とした。  
「b. 日本語不安」尺度を使用し、選択肢は5件法  
「c. 動機づけ」尺度を使用し、選択肢は4件法  
「d. 自己効力感」尺度を使用し、選択肢は4件法

「b. 日本語不安」「c. 動機づけ」「d. 自己効力感」については、元田（2005）の尺度を使い、同時実施した。その結果については後述する。

今回のアンケートにおいて特徴的なことは、実際に来日前の状況下にいる学生に対しても Moodle 上で「来日前不安」の調査をしたことである。ただし、対象者が少ないこともあり、全体としては、来日直後の学生を合わせた 225名を対象に、来日前の学生への Moodle 上での個別調査と、大多数は来日後の学生へのアンケート調査票を配布した集合調査法での実施であった。日本語版と共に、英語版と中国語版を作成した（付録参照）。留学目的は大学院進学、交換留学等様々で、国はアジア地域が中心であるが様々な国から来日している学生で、日本語レベルも学習歴から分かるように、初級から上級まで多様である。ここでの「調査 2.a」は「来日前不安尺度」を使ってアンケートを実施した後、因子分析を行った。

#### 3.1.5.1 「来日前不安」因子分析

表 3-3 に、来日前不安 21 項目を因子分析した結果を示す。因子抽出法は最尤法、回転法は Kaiser のプロマックス法で行った。各質問の最初の番号は、質問用紙の番号である。

<sup>52</sup> これらに関するものは、早瀬（2017）「学習意欲を高めるための e ラーニング教材－不安の分析から来日前日本語学習の有効性を探る－」の論文に一部掲載済みである。

表 3-3 来日前不安の因子分析結果 (プロマックス回転後)

	1	2	3	4
<b>第 1 因子 情報不足による不安</b> $\alpha=.857$				
19. 留学先の地域情報が入手できなくて心配だ	<b>.859</b>	.442	.606	.205
20. 大学の情報があまり入手できなくて心配だ	<b>.773</b>	.379	.459	.063
18. 日本で様々な手続きができるかどうか心配だ	<b>.678</b>	.509	.444	.230
17. 住居がどんな所かわからないので不安だ	<b>.675</b>	.641	.491	.000
16. 留学先の生活環境がどんな所かわからなくて心配だ	<b>.643</b>	.626	.523	-.016
10. 安全かどうか不安だ	<b>.533</b>	.484	.500	.110
<b>第 2 因子 精神面での不安</b> $\alpha=.766$				
05. 友だちができるかどうか不安だ	.442	<b>.760</b>	.329	.326
06. 一人暮らしができるかどうか不安だ	.426	<b>.690</b>	.472	.153
08. 習慣が違うため困ることがあるかもしれないので不安だ	.356	<b>.622</b>	.427	.116
07. 家族と離れるので不安だ	.383	<b>.580</b>	.493	.086
<b>第 3 因子 新しい環境への生活適応不安</b> $\alpha=.744$				
11. 日本は物価が高いので生活できるかどうか不安だ	.494	.388	<b>.695</b>	.282
14. 病気になったらどうしようと不安だ	.450	.407	<b>.652</b>	.024
12. アルバイトなどが見つかるかどうか経済的に心配だ	.424	.363	<b>.612</b>	.219
15. トラブルが起きたときどうしたらよいか心配だ	.564	.494	<b>.604</b>	.320
09. どんなルールの違いがあるかわからないから心配だ	.367	.440	<b>.486</b>	.173
13. 食事が合うかどうか心配だ	.326	.386	<b>.481</b>	.190
21. 気候などがよくわからないので心配だ	.447	.374	<b>.459</b>	.066
<b>第 4 因子 日本語能力に対する不安</b> $\alpha=.746$				
03. 自分の日本語が通じるかどうか不安だ	.114	.244	.097	<b>.794</b>
02. 日本人の言うことが分かるかどうか不安だ	.099	.130	.207	<b>.740</b>
01. 日本語がわからないので不安だ	.193	.146	.263	<b>.625</b>
04. 授業についていけるかどうか不安だ	.388	.450	.245	<b>.460</b>
累積寄与率 (%)	30.73	38.96	43.40	46.59

因子分析により、4 因子を検出したが、以下にそれぞれの因子の特徴を述べる。

#### 1) 第 1 因子：情報不足による不安

第 1 因子は「19. 留学先の地域情報が入手できない」「20. 大学の情報があまり入手できない」「18. 日本で様々な手続きができるかどうか」「17. 住居がどんな所かわからない」「16. 生活環境がどんな所かわからない」といった情報不足による不安で構成されていたため「情報不足による不安」とした。「05. 安全かどうかの不安」のように、情報不足だけではなく他の要因も含まれているものもある。情報を入手することで、不安軽減を図ることが可能な因子と考える。

## 2) 第2因子：精神面での不安

第2因子内では、「05. 友達ができるか不安」「06. 一人暮らしができるか不安」「08. 習慣が違うので困ることがあるかもしれないので不安」「07. 家族と離れるので不安」という、精神的な不安で構成されていたため「精神面での不安」とした。「08. 習慣が違うので困る」に関しては生活適応不安として分類することも考えられるが、精神面での不安も含まれていると考えられるため、この因子とした。精神面での不安の軽減はカウンセリングなどの心理学的アプローチが必要で、短期で軽減が難しい因子であると考えられる。

## 3) 第3因子：新しい環境への生活適応不安

第3因子は、「11. 物価が高い日本での生活」「14. 病気になったとき」「15. トラブルが起きたとき」「09. どんなルールの違いがあるかわからない」「13. 食事が合うか」「21. 気候などがよくわからない」などのように、新しい環境で生活ができるかどうかを心配している内容で構成されているため、「新しい環境への生活適応不安」とした。「09. ルールの違い」や「15. トラブル」「21. 気候」などは「情報不足による不安」とも重なる。したがって、情報の提供とともに人的支援の必要性も考慮しなければならない。

## 4) 第4因子：日本語能力に対する不安

第4因子は、「03. 日本語が通じるか（日本語会話力）」「02. 日本人の言うことが分かるか（日本語聴解力）」「01. 日本語がわからない（日本語未習）」「04. 授業についていけるか」と日本語力についての不安を抱いているため「日本語能力に対する不安」とした。実践的コミュニケーション能力向上のための日本語支援が必要である。

また、各々の因子の信頼性を確認するため、因子ごとに $\alpha$ 係数を求めたところ、第1因子 $\alpha=.857$ 、第2因子 $\alpha=.766$ 、第3因子 $\alpha=.744$ 、第4因子 $\alpha=.746$ とそれぞれに整合性が認められた。また、4因子の相関関係を求めると、第1因子と第2因子は相関係数が $r=.621$ であり、第1因子と第3因子は $r=.649$ 、第2因子と第3因子は $r=.559$ と、相関関係が高いことが分かった。第4因子は、第1因子との相関係数は $r=.183$ 、第2因子との相関係数は $r=.236$ 、第3因子との相関係数は $r=.210$ となっており、いずれの因子とも有意な相関関係はみられなかった。

### 3.1.5.2 「来日前不安」因子の相関関係

さらに、来日前不安の各項目間の相関関係をピアソンの積率相関分析によって求めてみた。その結果として、以下の4点を挙げる。

① 同一因子において相関関係について以下に記述する。

第1因子内は、6項目それぞれに正の相関関係がみられた。

- ・「20.」－「19.」（ $r=.698, p<.001$ ）、「20.」－「18.」（ $r=.485, p<.001$ ）地域情報
- ・「18.」－「16.」（ $r=.504, p<.001$ ）手続きと生活環境

- 「17.」－「16.」 (r=.695, p<.001) 住居情報と生活環境
- ・「10.」－「19.」 (r=.472, p<.001) 安全と地域情報
- 「10.」－「17.」 (r=.421, p<.001) 安全と住居情報

第2因子内は、以下の結果がみられた。

- ・「05. 友だち」－「06. 一人暮らし」 (r=.519, p<.001)
- ・「05. 友だち」－「08. 習慣の違い」 (r=.483, p<.001)
- ・「06. 一人暮らし」－「08. 習慣の違い」 (r=.441, p<.001)
- ・「06. 一人暮らし」－「07. 家族との別れ」 (r=.472, p<.001)
- ・「07. 家族との別れ」と「05. 友だち」には相関関係がない。

第3因子内は、以下の結果がみられた。

- ・「11. 日本の物価」－「12. 経済面」 (r=.532, p<.001)、
  - ・「11. 日本の物価」－「14. 病気」 (r=.415, p<.001)、
  - ・「11. 日本の物価」－「15. トラブル」 (r=.400, p<.001)
- 「日本の物価」は「経済面、病気、トラブル」などと相関関係がみられる。
- ・「14. 病気」－「15. トラブル」 (r=.460, p<.001)
- 「病気」と「トラブル」も相関関係がみられる。

第4因子内は、以下のようになった。

- ・「03. 日本語会話」－「02. 日本語聴解」 (r=.595, p<.001)
- ・「03. 日本語会話」－「01. 日本語未習」 (r=.461, p<.001)
- ・「02. 日本語聴解」－「01. 日本語未習」 (r=.513, p<.001)

「01. 日本語が分からない」、「02. 日本人の言うことがわからない」、「03. 通じない」などは相互に有意な相関関係があるが、「04. 授業について行けるか」は他よりも若干弱い相関関係である。

- ② 特に第1因子である「情報不足による不安」は同一因子内で相互に相関関係がみられたものが多かった。また、「情報不足による不安：17.住居の不安」については、「精神面での不安：05. (r=.418) 06. (r=.441) 07. (r=.401)」との相関関係もあり、「情報不足による不安：19.18.16. の地域情報や生活環境と手続き」は、「生活適応不安：11. 物価の高さ、14.15. の病気やトラブル等の不安」と、他因子との相関関係もみられた。
- ③ 「精神面での不安：08. 習慣の違いの不安」と「生活適応不安：09. ルールの違いの不安」は精神面での不安と生活適応不安とに因子分析されてはいるが、相互に関連性のあるものであるため、相関関係があることが分かった。 (r=.452, p<.001)
- ④ 4因子に分類はしたが、②③の結果のように相互に関連性のあり、数値からも分かるように、それぞれの項目がいくつかの因子を含んでいることが考えられる。例えば「生活適応不安：15.トラブルが起きる不安」については、「情報不足による不安」や「精神面での不安」も含まれていると考えられる。

### 3.1.5.3 「来日前不安」度数分布

「来日前不安」の不安度数分布を図3-4に示した。

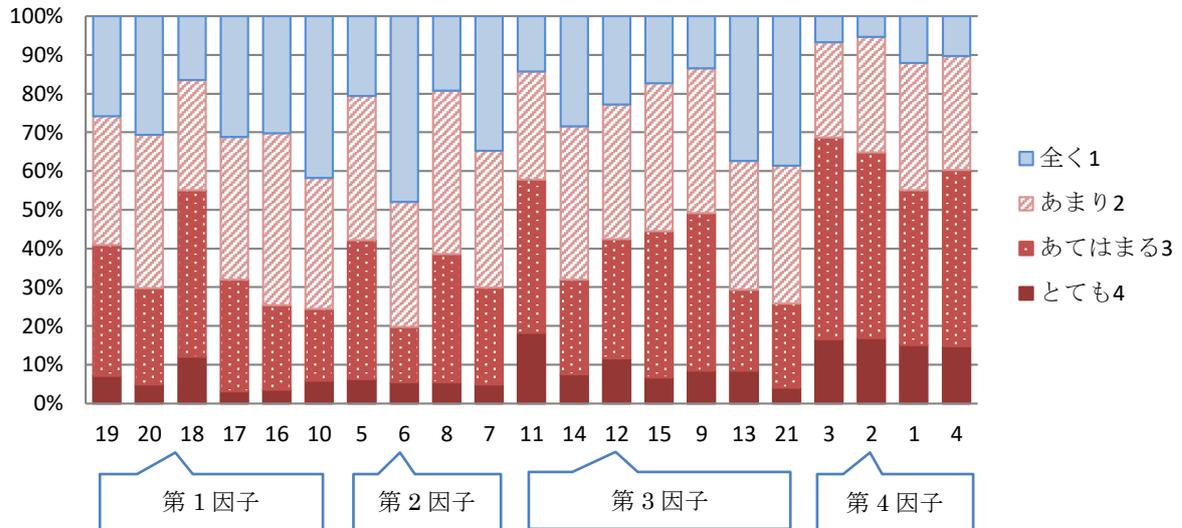


図3-4 来日前不安 不安度数分布

因子ごとに分類して表したが、不安度数の高いもの（あてはまる・とてもあてはまるを回答したもの）について以下に列挙した。

第1因子では、18. 様々な手続きができるかどうか不安だ

19. 留学先の地域情報が入手できなくて心配だ の2項目

第2因子では、05. 友だちができるかどうか不安だ

08. 習慣が違うので困ることがあるかもしれないと心配だ の2項目

第3因子では、09. ルールの違いの不安

11. 物価の高さ

12. アルバイトなどの経済的な不安 の3項目

第4因子の日本語能力に関する不安 03. 02. 01. 04. は、一様に高いことが分かる。

第1因子の「19. 留学先の地域情報」については、地方に関しては、情報化社会の現在でも都会ほど情報量がなく、実際に生活するために様々な情報を得にくいことが学生の回答からも明らかとなり、これが不安要因となることが分かった。

ここで注視したいのは、不安度の高いこれらの項目の中でも、事前に情報提供をすることで軽減させることができるものがあるということである。上記に挙げたものの中では、「18. 手続きの不安、19. 留学先の地域情報、08. 習慣の違い、09. ルールの違い」などは、日本語学習教材に織り込むことで、情報提供ができ、不安を軽減させる可能性が高い。

逆に、どうしても軽減させることができないものも存在する。「11. 物価が高い」「12. 経済的な不安」などである。また、あまり不安に感じないものの中に、第1因子の「10. 安全かどうか不安」があったが、外国あるいは母国と比較し、日本は安全であるという認識を

持たれていることが分かる。第2因子の「06. 一人暮らしができるかの不安」については、既に自国でも一人暮らしの経験があるからと予測される。しかし、割合が少ないからといっても不安を感じる学生もいるため、これらも提供できる情報等があれば教材の内容の中で補填する必要がある。

### 3.1.5.4 「来日前不安」の性差

性差による違いがあるかを検討するため、男女別の集計結果を図3-5、表3-4に表す。

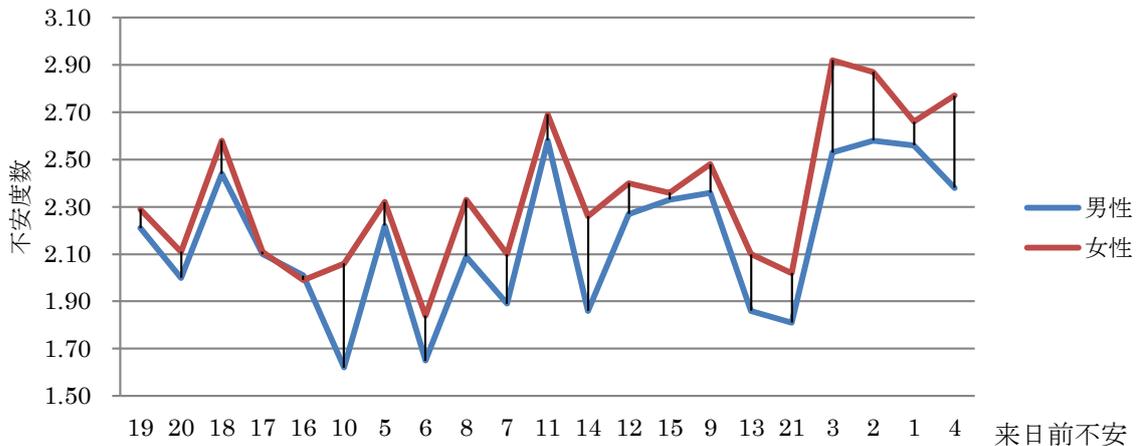


図3-5 来日前不安の度数分布 男女別

表3-4 来日前不安の不安度数 男女別

不安	第1因子						第2因子				
	19	20	18	17	16	10	5	6	8	7	
男性	2.21	2.00	2.44	2.10	2.01	1.62	2.22	1.65	<b>2.09</b>	<b>1.89</b>	
女性	2.29	2.11	2.58	2.11	1.99	<b>2.06</b>	2.32	1.84	<b>2.33</b>	<b>2.10</b>	
男女差	.08	.11	.14	.01	-.02	<b>.44</b>	.10	.19	<b>.24</b>	<b>.21</b>	
不安	第3因子						第4因子				
	11	14	12	15	9	13	21	3	2	1	4
男性	2.58	<b>1.86</b>	2.27	2.33	2.36	<b>1.86</b>	<b>1.81</b>	<b>2.53</b>	<b>2.58</b>	2.56	<b>2.38</b>
女性	2.69	<b>2.26</b>	2.04	2.36	2.48	<b>2.10</b>	<b>2.02</b>	<b>2.92</b>	<b>2.87</b>	2.66	<b>2.77</b>
男女差	.11	<b>.40</b>	.13	.03	.12	<b>.24</b>	<b>.21</b>	<b>.39</b>	<b>.29</b>	.10	<b>.39</b>

上記の結果から分かるように、ほぼ、すべての項目において、女性の方が男性よりも不安度数が高いことが分かる。平均的な差は0.19ポイントで、不安の差が最も大きいものとして、第1因子の「10. 安全への不安」がある。全体としての不安度数1.88と低いのであるが、安全であるかの不安というのは、女性ならではの不安ともいえる。また第2因子の精神面での不安である「08. 習慣の違いによる不安」や「07. 家族と離れる不安」なども性差が

表れた。さらに、第3因子である「14. 病気になったらどうしよう」「13. 食事が合うかどうか」「21. 気候がよくわからない」などの生活に適応に関わる不安も女性の方が大きい。第4因子である「03. 自分の日本語が通じるか」「04. 授業についていけるか」「02. 日本人の言うことが分かるか」などの日本語力に関する不安も女性の数値が高いという結果が出た。教材作りの際に、女子留学生の不安に対応した教材作りやアドバイス等の配慮が必要であると考ええる。

### 3.1.5.5 「来日前不安」の来日経験の有無による違い

次に、来日経験の有無による違いがあるかを検証したものが表3-5である。

表3-5 来日経験の有無による不安の違い

不安	第1因子						第2因子				
	19	20	18	17	16	10	5	6	8	7	
初来日	2.26	2.11	<b>2.48</b>	2.09	2.01	1.92	2.35	1.85	<b>2.36</b>	2.04	
再来日	2.15	1.91	<b>2.55</b>	1.95	1.96	1.80	2.15	1.65	2.08	1.94	
差	.11	.20	<b>-.07</b>	.14	.05	.12	.20	.20	<b>.28</b>	.10	
不安	第3因子						第4因子				
	11	14	12	15	9	13	21	3	2	1	4
初来日	2.66	<b>2.08</b>	2.27	2.36	2.53	2.14	1.87	<b>2.85</b>	<b>2.85</b>	<b>2.63</b>	<b>2.69</b>
再来日	2.55	<b>2.18</b>	2.38	2.29	2.29	1.76	1.98	<b>2.68</b>	<b>2.61</b>	<b>2.50</b>	<b>2.56</b>
差	.11	<b>-.10</b>	<b>-.11</b>	.05	<b>.24</b>	<b>.38</b>	-.11	.17	<b>.24</b>	.13	.13

ここに示したように、来日経験の有無による違いは、大きく影響するものとあまり影響しないものとに分かれた。第1因子においては「20. 大学の情報不足」、第2因子としては「05. 友だちができるか」「06. 一人暮らしができるか」「08. 習慣の違い」などの不安、第3因子としては「9. ルールの違い」「13. 食事が合うか」、第4因子「02. 日本人の言うことが分かるか」などの不安差が大きかった。しかし、「18. 手続きの不安」、「14. 病気になったときの不安」、「12. 経済的な不安」、「21. 天候が分からない」などの不安は、短期旅行などでは経験できない事柄なので、来日経験の有無では、差異がみられなかった。

男女差と来日の有無による違いに対して、t検定を行ったが、来日の有無に関しては以下の項目で有意差が出た。

- ・ 08. 習慣の違いによる不安 t=2.48, df=219, p<.05 (.014)
- ・ 09. ルールの違いによる不安 t=2.09, df=220, p<.05 (.038)
- ・ 13. 食事が合うかの不安 t=2.84, df=221, p<.05 (.005)

### 3.1.5.6 「来日前不安」の学習歴による違い

さらに、来日前の日本語学習歴により、不安の違いがあるかを比較してみた。不安度数の高いものを因子別に任意に抽出し、学習歴に分けて比較を行ったものが図 3-6 である。

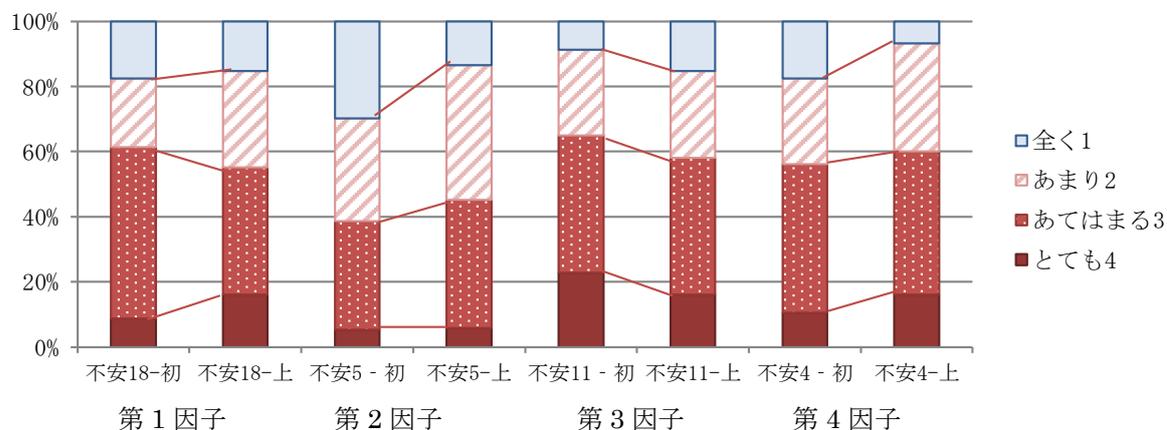


図 3-6 来日前不安 レベル別不安の変化 (来日前不安 18. 5. 11. 4. について)

来日前不安第1因子の「18. 手続きができるかどうかの不安」については、「とても不安」を挙げているのは上級レベルの学生の方が多い。「あてはまる」までの数値をみると初級レベルの学生の方が多くなるが、手続きに関してはある程度日本語能力と関わるため、日本語が分かる学生は不安が少ないのではと予測したが、これは予想に反した結果であった。また、第2因子の「05. 友だちができるか不安」については、上級レベルの学生の方が不安が大きいという結果になった。これは精神面での不安であるため、日本語能力とは相関関係がなかったことでも分かるように、個人の特性が影響し、今回の結果としては上級レベルの学生の方が不安が大きいという結果になったと考えられる。第3因子の「11. 物価が高いので生活できるか」については、生活適応不安の一例として挙げているが、こちらは上級レベルの学生の方が不安が少ないという結果が出た。同因子の他の項目と合わせ考えると、何かが起こっても対応できる日本語力を持っているため日本語レベルの高い学生の方が不安が低いのは妥当である。さらに、第4因子については、他の3項目(01.02.03)に関しては初級レベルの学生の不安が大きかったのだが、「4. 授業について行けるかどうか不安だ」という質問に対しては、上級レベルの学生の方が高いという結果が出た。日本語能力に関しては、学生個々の求める力が違うこと、さらに日本語の授業はレベル別で行われることなどで、日本語能力が高いからといって不安がないわけではないことがこの結果から分かった。

ここでは、日本語レベルの高い学生の方が不安が少ないのでは、という予測とは反した結果が出たことを注視する。日本語学習に焦点を当てた不安の研究は、これまでの研究のように、状況特定不安を測定して検証することが効果的であるとされてきた。しかし、来日前不安は、第二言語不安に関わる状況特定不安のみならず、特性不安や状態不安など、様々な要因が複雑に絡み合っていることが来日前不安尺度を用いた検証からも示された。

本節の「来日前不安」については、以下のようにまとめることができる。

まず、「来日前不安」についての定義に関しては、仮説どおり、調査を繰り返して実施した結からみても、来日前不安には、様々な不安要因があることが実証できた。したがって、来日前不安の位置づけとしては、状況特定の不安である第二言語不安だけではなく、特性不安や状態不安などが絡み合ったものだと定義できる。つまり、その不安を軽減させるための日本語学習教材は、日本語力の向上、実践的コミュニケーション能力だけを考えたものではなく、特性不安や状態不安を考慮したものでなければならないことが分かった。

次に、「来日前不安尺度」22項目に関しては、回答のあった項目を精査し、できるだけ一般的な尺度を作り上げた。ほぼすべての留学生が来日前には様々な不安を抱えていることはいくつかの調査結果から把握することができたが、個人差が大きく、内容も多種多様でありまた表現しきれない不安も抱えていることも分かったため、最後まで項目を微調整した。最終的には、不安を軽減させ得る教材内容を意識した項目を選定した。ただし、これらの項目は、もう少し分かりやすい表現にする、内容を精査して新しい項目を追加するなど、今後改善していかなければならない。

そして、因子分析をして4つの因子を検出し、「情報不足による不安」「新しい環境への生活適応不安」「精神面での不安」「日本語能力に対する不安」と命名した。これにより、「来日前不安」は様々な不安因子を抱えていることが分かった。しかし、これは、名前を付けることが目的ではなく、様々な不安因子を検出することが目的である。第1回は何度も因子分析を行ったが、その都度分析結果に違いが生じ、分類が納得できるものではなかったため、追加調査を実施した。2回に分けてアンケートを実施し度数を増やしたことで、より精度が高くなったと考える。

さらに、不安因子を検出したことは、日本語学習教材が、この4因子を考慮したものでなければならないことを意味する。4つの因子に分類したが、分析結果からも明らかなように、1つの項目の不安の中にもいくつかの不安因子が含まれている。様々に絡み合いながら個人の中に不安として形成されていることが分かった。

これらの不安軽減のためには、本研究の次章で述べる日本語学習教材のみならず、様々な支援体制の充実も重要であることが因子分析の結果から考えられる。

日本語レベル差、性差、来日経験の有無など、様々な要因別に分析を行い、それぞれの要因により違いがあることが分かった。性差による比較では、女性の方がより不安度数が高いことが分かった。したがって、その不安の高い側の視点に立った教材作りを考慮する必要がある。

しかしながら、注目すべき点は、日本語レベルが高いから不安が少ないと決めつけてはならないこと、個人レベルで不安を抱えていることを理解しなければならないということである。不安軽減には、俯瞰的な視点と個々を見る視点とが必要であることが分かった。これは、5節の学修観による個別調査の研究へと繋がっていく。

## 3.2 来日前不安と日本語不安

### 3.2.1 日本語不安の調査・分析 —調査 2.b—

来日前不安には、第二言語不安である特定状況不安ばかりではなく、特性不安や状態不安があることを前節で明らかにした。しかし、日本語学習教材の設計・開発においては、第二言語不安についてより詳細なデータが必要となる。そこで、本節では、第二言語不安の下位概念となる日本語不安に焦点を当てた分析を試みる。

日本に来たばかりの留学生が日本語学習においてどのような不安を抱いているか、その実態を把握するために「調査 2.b」を実施した。アンケート項目として、元田（2005）が作成した、日本語不安をさらに教室内外不安に分けた「日本語不安尺度」14項目を使用した。

- 1) 対象者：佐賀大学、九州大学、福岡大学をはじめ福岡県及び山口県の大学に留学した学生合計 225 名である。その中で、日本語学習経験が 0 の学生は対象外としたため、測定対象者は 186 名となった。アジア地域が中心であるが、様々な国から来日している。
- 2) 性別：男性 60 名、女性 107 名、不明 19 名
- 3) 学習歴：0 年 38 名（省略） 0～半年 19 名 半年～1 年 17 名  
1 年～2 年 46 名 2 年以上 105 名
- 4) 実施期間：2016 年 9 月～10 月、2017 年 4 月  
授業内（後）に実施し即時回収。
- 5) 質問紙の構成：ここでは質問紙の「b.日本語不安」尺度を使用しアンケートを実施。  
（これは「調査 2」「a.来日前不安」のアンケートとともに実施したもので、詳細は 3.1.5 を参照）

日本語教室内外不安としては、「発話不安」「聴解不安」「間違いに対する不安」「指名不安」「他の学習者に対する不安」「授業の進度に対する不安」「教師の評価に対する不安」の 7 項目で、教室外不安は、「発話不安」「聴解不安」「間違いに対する不安」は教室内外不安と同様で、さらに「コミュニケーション不安」「電話での日本語使用不安」「教室と異なる日本語に対する不安」「助力を求める時の不安」などが加えられている。英語訳（オリジナルの修正版を作成）と中国語訳のものを作成した。回答は 5 件法である。

#### 3.2.1.1 「日本語不安」の項目別度数分布

調査結果を表 3-6 に示した。教室内外不安は 01.～07.、教室外不安は 08.～14.である。

表 3-6 日本語不安（教室内・教室外）の項目別不安度数

SD:全く違う D:少し違う M:あてはまる A:よくあてはまる SA:とてもあてはまる

	SD	D	M	A	SA	平均値	標準偏差
01. 日本語の授業中、日本語で発言するとき緊張する。	9	52	60	39	26	<b>3.11</b>	1.112
02. 先生が日本語で何を話しているかわからないとき不安になる。	13	43	70	38	22	<b>3.07</b>	1.091
03. 先生に自分の日本語を低く評価されるのではないかと不安になる。	17	56	69	30	14	2.83	1.051
04. 日本語の授業中、指名されそうになるとときどきする。	16	62	63	29	16	2.82	1.073
05. 自分より他の学生の方が日本語ができるとして不安になる。	32	46	63	29	16	2.74	1.172
06. 日本語の授業中、日本語を間違えることを心配している。	19	46	73	34	14	2.88	1.064
07. 取り残されるのではないかと不安になるほど日本語の授業の進みが速い。	27	65	53	27	13	2.64	1.114
08. 日本語で自分の意見を言わなければならないとき、緊張する。	17	51	71	33	14	2.87	1.052
09. 電話で日本語を話さなければならないとき、緊張する。	13	28	61	49	34	<b>3.34</b>	1.150
10. 教室で学んだものと違う日本語が使われたとき、不安になる。	20	55	69	29	12	2.77	1.049
11. 日本人と話すとき、おかしい日本語を使っているのではないかと不安だ。	25	29	60	42	30	<b>3.12</b>	1.248
12. 日本人が何を話しているのかわからないとき、不安になる。	10	37	63	49	26	<b>3.24</b>	1.092
13. 日本語で、自分が伝えたいことがうまく通じなかったらどうしようと不安になる。	11	32	70	48	25	<b>3.24</b>	1.074
14. 困ったことがあって、日本人に日本語で助力を求めなければならないとき緊張する。	22	54	58	36	15	2.83	1.124

この結果を分析すると、平均値が 3.0 以上と不安が高かったのは、「教室内不安」では、以下の 2 項目で、「あてはまる (M+A+SA)」の回答をした割合は、それぞれ 67%、70%であった。

- ・ 01. 日本語の授業中、日本語で発言すると緊張する 3.11
- ・ 02. 先生が日本語で何を話しているかわからないとき不安になる 3.07

また、「教室外不安」では、以下の 4 項目が挙げられ、これらはすべて「あてはまる (M+A+SA)」を選択した割合が 70%を超えている。

- ・ 09. 電話で日本語を話さなければならないとき、緊張する
- ・ 11. 日本人と話すとき、おかしい日本語を使っているのではないかと不安だ
- ・ 12. 日本人が何を話しているのかわからないとき不安になる
- ・ 13. 日本語で自分が伝えたいことがうまく通じなかったらどうしようと不安になる

全般的に「教室外不安」の方が大きいという結果がみられた。学習の場である教室内よりも、実践の場である教室外の方が、不安が大きいことが分かった。

これら 14 項目は、13 項目において、「あてはまる (M+A+SA)」を選択した割合がほぼ 60%に近い数値 (04. 05. 10. が 58%、14. が 59%) を超えており、全般的に不安を感じる学習者が多いことが分かる。

しかし、「07. 取り残されるのではないかと不安になるほど授業進度が速い」のみ 50%であった。これは、教室内での授業内容が学習者のレベルに適応しており適切な指導を受けていた成果と考えられる。また、「05. 自分より他の学生の方ができるかもしれないと不安になる」の平均値も、2.72 と低く、あまり他人と比較して不安を抱くということは少ないことが分かった。

さらに、教室外で、「10. 教室で学んだものと違う日本語を使われたとき不安になる」という回答が低かったのは、海外において、教室外で実際に日本語を使う機会が少なかったのか、あるいは、分からない言葉が多いことは当然と受け止めているのか、その両者であると推測する。

### 3.2.1.2 「日本語不安」の相関関係

次に、日本語不安の相関関係をピアソンの積率相関分析によって求めた。

すべての項目に相関関係はみられたのだが、特に顕著なものを以下に述べる。

#### ① 発話不安：

- ・「01. 授業中の発言不安」は、「08. 教室外で意見を言う緊張」と相関関係があった ( $r=.622, p<.001$ )。また、「01. 授業中の発言不安」は、話すことの不安に繋がる「04. 指名される不安」との相関 ( $r=.592, p<.001$ ) もみられた。
- ・「08. 教室外で意見を言う緊張」は、「01. 授業中の発言不安」 ( $r=.622, p<.001$ ) とともに、「04. 指名される不安」との相関 ( $r=.563, p<.001$ ) や「06. 間違った発言に対する不安」との相関 ( $r=.513, p<.001$ )、「09. 電話での日本語使用不安」との相関 ( $r=.538, p<.001$ )、「10. 知らない日本語を聞く不安」との相関 ( $r=.594, p<.001$ )、「11. 日本人との会話の不安」との相関 ( $r=.502, p<.001$ )、「13. 伝えたいことが伝わらない不安」 ( $r=.567, p<.001$ ) や、「14. 助力を求める時の不安」 ( $r=.500, p<.001$ ) など多くの項目と相関係数がみられた。

以上のように、様々な場面で自分の言いたいことが言えるか、言いたいことが相手に伝わるかといった発話不安を持っていることが分かる。

#### ② 聴解力の不安：

- ・「02. 教室内での聴解の不安」は、「01. 授業時の発言不安」と相関関係 (既出) や「07. 授業進度の不安」との相関関係 ( $r=.562, p<.001$ ) がみられた。  
聴解力がないと発言も阻害されてしまい、授業についていけなくなることが分かる。
- ・「12. 教室外での聴解不安」は、「13. 通じるかどうか不安」との相関 ( $r=.677, p<.001$ ) や「14. 助力を求める不安」との相関 ( $r=.597, p<.001$ )、「10. 知らない日本語を聞く不安」との相関 ( $r=.564, p<.001$ )、「11. 日本人との会話の不安」との相関 ( $r=.569, p<.001$ ) などがみられた。

このように、聴解能力が発話能力と関連していることがよく分かる。

③ 会話能力の不安：

・「11. 日本人との会話の不安」と、「13. 通じるかどうかの不安」との相関関係は非常に高く ( $r=.700, p<.001$ ) これらはコミュニケーション能力の不安と考えられる。

また、「11. 日本人との会話の不安」は、「12. 教室外での聴解不安」との相関 ( $r=.569, p<.001$ ) や「10. 知らない日本語を聞く不安」との相関 ( $r=.576, p<.001$ )、「14. 助力を求める不安」との相関 ( $r=.566, p<.001$ )、「06. 授業時に間違ふ不安」との相関 ( $r=.561, p<.001$ )、「08. 教室外で意見を言う緊張」との相関 (既出) などがみられる。

・「13. 通じるかどうかの不安」は、「11. 日本人との会話の不安」との相関 (既出) の他に「12. 教室外での聴解不安」との相関 ( $r=.562, p<.001$ ) や「14. 助力を求める不安」との相関 ( $r=.652, p<.001$ )、「10. 知らない日本語を聞く不安」との相関 ( $r=.567, p<.001$ )、「08. 教室外で意見を言う緊張」との相関 (既出) などもみられた。

・「14. 助力を求める不安」は、「12. 教室外での聴解不安」との相関 ( $r=.597, p<.001$ ) や「13.」「11.」「08.」との相関 (既出) がみられた。

以上のことから、実際のコミュニケーション場面では、「話す・聞く」を関連させながら会話をしていかなければならないため、「話す」「聞く」が関連した不安項目において相関関係が高くなることが分かる。

④ 授業進度と自身の伸びの差の不安：

「07. 教室進度の不安」は、「02. 教室内での聴解の不安」との相関 ( $r=.562, p<.001$ ) や「03. 評価不安」との相関 ( $r=.567, p<.001$ )、さらに「04. 指名される不安」との相関 ( $r=.529, p<.001$ ) がみられた。

自分の力が授業進度についていけなくなったとき、発話や聴解などに影響を与えてしまうことが分かる。

⑤ 相関関係がみられなかった項目：

・「05. 他の学習者との比較による不安」については、アンケート集計結果でも平均値が低かったが、「03. 先生からの低い評価不安」との相関 ( $r=.538, p<.001$ ) があつたものの、他の項目との相関関係はあまりみられなかった。もともとあまり不安を感じていないとあつたため、不安の相関関係も低い結果であることは理解できる。

・「09. 電話での会話不安」については、平均値が 3.34 と最も高い数値であつたものの、「08. 教室外で意見を言う緊張」との相関関係 ( $r=.538, p<.001$ ) があつただけで、その他の項目との相関関係は高くない結果となつた。

電話は、見えない相手とのコミュニケーションであるため、特別な不安が生じ易いことが分かつた。

### 3.2.1.3 「日本語不安」の学習歴による違い

日本語不安に関し、学習歴による違いがあるかを検討してみた。ここでは、学習歴を「A. 2年以上」(度数 105)と「B. 2年未満」(度数 81)に分け、さらにそれぞれを教室内不安と

教室外不安に分けて、図 3-7 のように表示した。これを概観すると、学習歴が長くなると不安が減少すると予測していたのだが、実際にはあまり大きな違いがみられなかった。

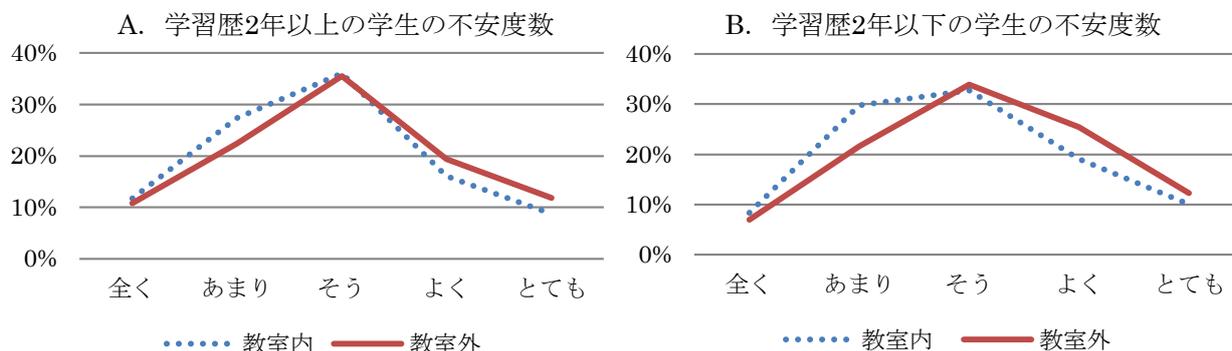


図 3-7 学習歴の違いによる日本語不安の分布

この結果から学習歴による差異について分析すると、以下のようになる。

- ① 全般的に学習歴による不安の違いはあまり見られない。初級レベルの学生は、日本語があまり分からないから不安が大きい、と単純に解釈することができないことが分かった。これは、個々の日本語能力に応じ、不安に思う内容に差があるからだと考える。
- ② 学習歴が長い A のグラフの学生は、教室内不安と教室外不安の差があまりみられなかったが、学習歴の短い B のグラフの学生は、教室外不安の方が教室内不安よりも高いという結果が出た。教室内では限られた語彙や文法で話すことができるが、教室外では難度の高い会話が要求されるため、この結果は妥当と考える。
- ③ 教室外不安に関しては、学習歴が長い A のグラフの学生の方が、不安の度数「よく、とても」の総数が低いことが分かる。実際の場合では、日本語学習歴が短い学生は、日本語の知識が少なく相手の言うことが十分理解できないため、自分の言いたいこともうまく言えない等のコミュニケーション不安は大きいと考える。

#### 3.2.1.4 「日本語不安」の性差

さらに、性差比較を行った（度数：男性 60、女性 107）。表 3-7 には日本語不安 14 項目における男女のそれぞれ平均値、標準偏差を比較し、t 検定を行った結果を示している。日本語不安に関する男女差は、14 項目中、「01. 授業中の発言不安」、「09. 電話での日本語使用不安」以外の 12 項目において、女性の方が不安の値が高い結果になった。

ポイントが大きく開いたものとして、以下の 4 つの項目が挙げられる。

- ・ 0.61 ポイント差      05. 他人と比較をしての不安
- ・ 0.45 ポイント差      12. 日本人の話が理解できない不安
- ・ 0.43 ポイント差      11. 日本人との会話の際の誤用不安
- ・ 0.41 ポイント差      10. 知らない言葉を使用される不安

表 3-7 日本語不安における男女差

	男性		女性		Levene の検定 有意確率	t 値	df 自由度	2 つの母 平均の差 有意確率
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差				
不安 01	<b>3.12</b>	1.121	3.10	1.098	.757	.078	165	.938
不安 02	2.93	1.118	<b>3.17</b>	1.086	.789	-1.327	165	.186
不安 03	2.57	1.015	<b>2.95</b>	1.059	.813	-2.298	165	.023
不安 04	2.65	1.176	<b>2.88</b>	1.007	.071	-1.324	165	.187
不安 05	2.35	1.147	<b>2.96</b>	1.157	.296	-3.293	165	.001
不安 06	2.63	1.104	<b>3.01</b>	1.032	.156	-2.202	165	.029
不安 07	2.42	1.094	<b>2.74</b>	1.107	.907	-1.793	164	.075
不安 08	2.73	1.087	<b>2.93</b>	1.025	.100	-1.136	165	.258
不安 09	<b>3.35</b>	1.291	3.33	1.110	.203	.107	164	.915
不安 10	2.52	1.066	<b>2.93</b>	1.017	.257	-2.497	164	.014
不安 11	2.85	1.246	<b>3.28</b>	1.219	.911	-2.171	165	.031
不安 12	2.98	1.075	<b>3.43</b>	1.038	.608	-2.622	164	.010
不安 13	3.00	1.058	<b>3.37</b>	1.060	.274	-2.189	165	.030
不安 14	2.57	1.095	<b>2.99</b>	1.091	.462	-2.402	164	.017

また、t 検定を行った結果を次に示す。

- ・日本語不安 03.  $t=-2.298$ ,  $df=165$ ,  $p<.05$  (.023)
- ・日本語不安 05.  $t=-3.293$ ,  $df=165$ ,  $p<.05$  (.001)

上記 2 点に加え、「10. 知らない日本語を聞く不安」「11. 日本人との会話の不安」「12. 教室外での聴解不安」「13. 通じるかどうかの不安」「14. 助力を求める不安」など計 7 項目に有意差があるという結果が出た。

これらの結果をまとめると、以下のようになった。

- ① 「教室内の発言の不安」「実際に意見を言う」「電話の会話」「助力を求める際の不安」などの「発話に対しての不安」は、それぞれ有意な相関がみられた。
  - ・「01. 授業中の発言不安」—「08. 教室外で意見を言う」「09. 電話の会話」
  - ・「08. 教室外で意見を言う」—「09. 電話の会話」「10. 知らない日本語を聞く不安」
  - ・「14. 助力を求める不安」—「11. 日本人との会話の不安」「13. 通じるかの不安」
- ② 「聴解」と「発話」にも有意な相関がみられた。
  - ・「01. 授業中の発言不安」—「02. 教室内での聴解の不安」
  - ・「08. 教室外で意見を言う」—「10. 知らない日本語を聞く不安」
  - ・「12. 教室外での聴解不安」—「13. 通じるかの不安」「14. 助力を求める不安」
- ③ 学習歴 (1.0 年、2.0 年～半年、3. 半年～1 年、4. 1 年～2 年、5. 2 年以上) の 5 段階で

行ったものを、0年を削除し、2年未満と2年以上とに2分類した。)による、不安度数は大きな違いがなかった。しかし、学習歴の長い学生は、教室内と教室外の不安の違いがほとんどなかったのに対し、学習歴の短い学生は、教室外（実際の場面）での不安が大きいという結果が出た。実際の場面は教室内言語環境とは大きく違うため当然の結果である。

- ④ 性差については、女性の方が男性よりも不安の度数は高いものが多く、t検定の結果からも7項目から有意差がみられた。

### 3.2.2 来日前不安と日本語不安の関係

日本に留学する学生は来日目的によって違いはあるものの、すべての学生が第二言語である日本語の環境下で生活をしなければならない。その中で、どのような日本語不安を抱えているかを前項3.2.1で分析した。ここでは、様々な要因を持っている来日前不安と日本語不安の相関関係を分析することで、来日前不安の因子が日本語不安とどのように関連しているかを明確にする。

来日前不安と日本語不安との相関関係をピアソンの積率相関分析によって求めた。その結果を表3-8に示す。来日前不安の第4因子は日本語能力に関する不安であるため、当然ながら日本語不安との相関関係が認められた。しかし、来日前不安の第1、第2、第3因子についても日本語不安との相関関係が認められたものがあった。日本語不安14項目は教室内と教室外とに分かれているためそのまま分類をした。来日前不安との間では、教室外不安との相関関係が大きいと予測していたが、結果は次の通りである。

表3-8 来日前不安と日本語不安の相関分析

来日前		日本語不安（教室内）							日本語不安（教室外）						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
因 1	18	-	.206	<b>.340</b>	.249	.271	.210	.220	.179	-	.236	.240	.295	.223	.249
	05	.229	.220	<b>.360</b>	.252	.255	<b>.355</b>	.199	<b>.343</b>	.287	<b>.302</b>	<b>.348</b>	<b>.329</b>	<b>.385</b>	<b>.405</b>
因 2	08	-	-	.298	-	-	-	-	.180	-	.293	.294	.293	.261	<b>.308</b>
	15	.205	.297	.283	.251	.238	.244	.235	.253	.199	.288	<b>.329</b>	<b>.317</b>	.284	<b>.321</b>
因 子 4	03	.267	<b>.341</b>	<b>.333</b>	<b>.310</b>	<b>.301</b>	<b>.368</b>	.274	<b>.363</b>	.285	<b>.334</b>	<b>.321</b>	<b>.355</b>	<b>.384</b>	<b>.394</b>
	02	.236	<b>.373</b>	.250	.269	.223	.203	.267	.229	.247	.259	.182	.284	.287	.327
	01	.276	<b>.360</b>	.240	.243	.213	-	.257	.220	.178	.132	-	.192	.175	.184
	04	<b>.336</b>	<b>.477</b>	<b>.397</b>	<b>.390</b>	.284	<b>.386</b>	<b>.425</b>	<b>.425</b>	<b>.304</b>	<b>.312</b>	.276	.207	<b>.349</b>	.297

数字は Pearson の相関係数で、表示されているものの相関係数は、すべて1%で有意（両側）である。

結果を分析すると、以下のようになった。（「来日前不安」を「前不安」と表記する）

- ① 第二言語不安が来日前不安と相関関係があると予測されるのは、当然ながら来日前不安第 4 因子である日本語能力に関する不安であるが、実際に相関関係が最もみられた。特に、最も関連のある「前不安 04. 授業についていけるか」に関しては日本語不安（教室内）との相関が認められた。それ以外にも「前不安 03. 自分の日本語が通じるか」、「前不安 02. 日本人の言うことが分かるか」、という不安についても、日本語不安と弱い相関関係が認められた。唯一「前不安 01. 日本語が分からないので不安だ」の項目は、日本語が分かる中級以上の学生もアンケートに答えていて不安を抱く学生の総数が少なくなったため、日本語不安との相関関係がみられないものもあった。
- ② 来日前不安第 1 因子では、「前不安 18. 様々な手続きできるか」と「日本語不安 03. 先生に自分の日本語を低く評価されるか不安」に弱い相関関係がみられた。
- ③ 来日前不安第 2 因子では、「前不安 05. 友だちができるかの不安」が、ほぼすべての日本語不安と低いレベルではあるものの相関関係がみられた。とりわけ教室外での「日本語不安 14. 困ったときの助力を求める時の緊張」が最も高い数字になった。
- ④ 来日前不安第 3 因子においては、わずかに「前不安 15. トラブルが起きたときの不安」に教室外不安の「11. 日本人との会話の不安、12. 教室外での聴解不安、14. 助力を求める不安」などとの低い相関がみられた。第 4 因子に不安を抱いている人は、概ねこの日本語を話す時の不安も高くなっていることが分かった。

本節の来日前不安と日本語不安に関しては、以下のようにまとめることができる。

第二言語不安の中の日本語不安に関して、元田（2005）の日本語不安尺度を用いて、教室内・教室外合わせて 14 項目の質問を行った。その結果は、元田の研究結果と同様に、教室外不安の方が教室内不安よりもやや高いものが多かった。学習環境下である教室内よりも、実践の場である教室外の方が不安であるのは当然の結果である。

日本語不安の中で、発話不安、聴解不安、さらにそれを合わせた会話能力の不安が全般的に高いことが分かった。それに対し、来日前という特別な状況であることが関係している可能性はあるが、「他者と比較しての不安」に関しては低い結果となった。

来日前の学生が求めているものは実践で使える会話能力であり、それは、他者と比較する環境下になく、自分自身に委ねられていることを理解した結果であると考えられる。

学習歴による違いは、教室外不安に対し学習歴が短い学生の方が不安をより感じる結果は少しみられたが、あまり大きな違いは現れなかった。つまり、学習歴が長くても日本語不安が減少するわけではないことが分かった。

来日前不安と日本語不安との相関関係を求めた結果、来日前不安の第 4 因子である日本語能力の不安は、多く相関関係がみられたのは当然であるが、第 2 因子の精神面での不安や第 1 因子や第 3 因子に関しても日本語不安と相関関係がみられるものがあり、様々な不安が関連し合っていることが分かった。

つまり、効果的な教材が提供できれば、例えば情報不足による不安を軽減させることだけ

でなく、精神面での不安なども同時に軽減させることが可能なのではないかという検証結果が出た。

### 3.3 来日前不安と動機づけ

#### 3.3.1 動機づけの調査・分析 —調査 2.c—

Gardner (2007) が、第二言語不安が動機づけと言語の達成にもネガティブな影響を与えると述べているように、来日前における不安は動機づけと大きく関わっていると考えられる。そこで、第二言語環境下に置かれたばかりの学生の動機づけの強さと、来日不安や日本語不安との相関関係の実態把握をするために「調査 2.c」を実施した。これは、元田 (2005) の「動機づけの強さ (日本語の学習欲求・習得欲求) 尺度」を参考にしたものである。

- 1) 対象者：佐賀大学、九州大学、福岡大学をはじめ福岡県及び山口県の大学に留学した学生合計 225 名。
- 2) 性別：性別が判明しているのは、男性 81 名、女性 125 名の 206 名。
- 3) 学習歴：0 年 38 名、0～半年 19 名、半年～1 年 17 名、1 年～2 年 46 名、2 年以上 105 名
- 4) 質問紙の構成：「c.動機づけの強さ」尺度 10 項目、回答は 4 件法である。  
日本語版と共に、英語版と中国語版を作成した。  
(これは「調査 2」「a.来日前不安」「b.日本語不安」のアンケートとともに実施したものであり、詳細は 3.1.4 を参照)

##### 3.3.1.1 「動機づけ」の度数分布

動機づけのアンケートの結果は表 3-9 のようになった。

表 3-9 動機づけについて度数分布一覧

	SD:全くあてはまらない	D:あまりあてはまらない	A:あてはまる	SA:とてもあてはまる	平均値	標準偏差
01. 宿題がなくても家で日本語を勉強しようと思う。	6	32	118	67	3.10	0.737
02. テレビやラジオの日本語が正確に分かるようになりたい。	4	21	87	112	3.37	0.728
03. わからない日本語があったらとき、分かるまで調べようと思う。	0	40	123	61	3.09	0.666
04. 日本人の話す日本語が全部分かるようになりたい。	2	21	65	135	3.49	0.703
05. 本屋に行って自分で日本語の本を買って勉強しようと思う。						

	12	67	98	46	2.80	0.827
06. 日本人と同じくらい上手に日本語が話せるようになりたい。	3	15	71	134	<b>3.51</b>	0.684
07. 外国人には難しい日本語（敬語や漢字）でも勉強したい。	9	27	100	87	3.19	0.800
08. 日本人に自分の思っていることを正確に伝えられるようになりたい。	0	8	83	132	<b>3.56</b>	0.566
09. 日本語がとても上手になるまで日本語の勉強をがんばろうと思う。	4	18	80	121	<b>3.43</b>	0.718
10. 母語と同じくらい自由に日本人と日本語で会話ができるようになりたい。	4	20	73	127	<b>3.44</b>	0.731
	1.97%	12.05%	40.21%	45.77%	3.30	

全体的に動機づけの強さは、「あてはまる (A+SA)」の割合が 86%程度を占めるほどにとっても高いことが分かる。来日前後の留学生に取った日本語学習の動機づけのアンケート結果は、10 項目すべてに高い数値が出て、来日前という特別な時期のモチベーションの高さであると考えられる。

### 3.3.1.2 「動機づけ」の相関関係

動機づけの相関関係をピアソンの積率相関分析によって求めると、以下のようになった。

#### ① 会話力の向上：

「06. 日本人と同様の会話力を身に付けたい」、「10. 母語と同等の会話力をつけたい」は共に会話力の向上を希望しているため、この2つの相関関係は ( $r=.729, p<.001$ ) 高く、両者と相関関係が高いものに以下のものがある。

- ・「06. 」－「04. 日本人の話を理解したい」 ( $r=.588, p<.001$ )
- 「10. 」－「04. 」 ( $r=.496, p<.001$ )
- ・「06. 」－「08. 自分の思いを正確に伝えたい」 ( $r=.408, p<.001$ )
- 「10. 」－「08. 」 ( $r=.484, p<.001$ )
- ・「06. 」－「09. 日本語学習の継続」 ( $r=.465, p<.001$ )
- 「10. 」－「09. 」 ( $r=.564, p<.001$ )

コミュニケーションに必要な表現力や聴解力も身に付けたいと思っていることが分かる。相手の気持ちを理解し、自分の意見も述べられるような高い日本語力を身に付けたいと思っていることが分かる。

#### ② 継続学習や挑戦：

「07. 難しい日本語学習への挑戦をしたい」は、「08. 自分の思いを伝える」、「09. 学習の継続」、「10. 母語と同等の会話力」との相関が以下のものにみられる。

- ・「07. 」－「08. 」 ( $r=.483, p<.001$ )
- ・「07. 」－「09. 」 ( $r=.430, p<.001$ )
- ・「07. 」－「10. 」 ( $r=.403, p<.001$ )
- ・「09. 学習の継続」－「07. 」(既出)、「04. 」(既出)、「06. 」(既出)、「10. 」(既出)

・「09.」－「08. 自分の思いを正確に伝えたい」（ $r=.423, p<.001$ ）

以上、高いレベルの日本語力を身に付けるため努力をしたいと考えている学生が多くみられた。

### 3.3.1.3 「動機づけ」の学習歴による違い

学習歴別の動機づけの強さについて表 3-10 に示した。学習歴を 0 年、0～0.5 年、0.5 年～1 年、1～2 年、2 年以上と 5 段階に分け、それぞれの動機づけの強さの比較を行った。度数の違いがあるため、やや妥当性には欠けるが、ある程度の傾向を把握することはできる。

表 3-10 学習歴の違いによる動機づけの強さの平均値

	動機 01	動機 02	動機 03	動機 04	動機 05	動機 06	動機 07	動機 08	動機 09	動機 10	平均
学習歴 0 年	3.11	3.21	3.00	3.21	2.74	3.18	2.78	3.42	3.18	3.03	3.09
0～0.5 年	3.21	3.05	3.00	3.53	2.95	<b>3.63</b>	3.16	3.11	3.42	3.42	3.25
0.5～1 年	3.12	3.18	<b>3.35</b>	3.41	<b>3.00</b>	3.44	3.35	3.65	3.47	3.29	<b>3.33</b>
1～2 年	3.11	<b>3.47</b>	3.31	<b>3.60</b>	2.61	2.61	2.98	3.44	3.32	3.36	3.18
2 年	3.08	<b>3.48</b>	3.09	3.56	2.84	2.84	<b>3.40</b>	<b>3.72</b>	<b>3.55</b>	<b>3.66</b>	3.32

この結果を分析すると以下のようなになる。

- ① 学習歴の長い学生は、これまで母国で学習したように「動機づけ 02.07.08.09.10.」の数値が高くなっているが、母語と同じくらいの日本語力を目標に、会話をしたり自分の考えを正確に伝えたり、テレビの日本語や難しい日本語が分かるような聴解力を身に付けたりしたいと思っており、学習継続をする意欲が高いことが分かる。
- ② 逆に、日本語学習ゼロで来日した学生は、「動機づけ 04.06.07.10.」などを目標にする段階ではないため、このデータをそのまま解釈してゼロの学生は学習意欲が低いと断定してはならない。「動機づけ 08.」のように、自分の思いを伝えることができるようになりたいという動機づけは高いため、生活に必要な日本語習得への意欲はあると推測できる。
- ③ 平均値から、半年～1 年の学生が、若干ではあるものの最も動機づけの数値が高いことに注目したい。母国である程度基礎を学習した学生が、実践で活用できる留学という選択をするのに適した時期だと考える。「動機づけ 03.05.」のように、自分で分かるまで調べようと本を買って勉強して日本語が分かるようになりたいと、自学で補いたいほど学習意欲が高いことがうかがえる。

以上のように、日本語レベル別にある程度の特徴が表れていることが分かる。

### 3.3.1.4 「動機づけ」の来日目的別の違い

さらに、来日目的別に動機づけの強さに違いがあるかを調査した。来日目的は、1～10の選択肢と11として自由回答欄を設け、目的の高い順から3つを記入する方法をとった。その中で目的の第1として選んだ項目について抜粋したものを表3-11に示した。

表3-11 来日目的別 動機づけの強さの平均値

来日目的	度数	動機01	動機02	動機03	動機04	動機05	動機06	動機07	動機08	動機09	動機10	平均
1.日本語の学習	128	<b>3.14</b>	<b>3.48</b>	<b>3.15</b>	<b>3.54</b>	<b>2.81</b>	<b>3.64</b>	<b>3.32</b>	<b>3.62</b>	<b>3.48</b>	<b>3.55</b>	<b>3.37</b>
3.専門の勉強	14	<b>3.36</b>	3.00	<b>3.29</b>	<b>3.57</b>	<b>2.86</b>	3.38	2.93	3.36	3.21	3.14	3.21
4.大学院進学	8	<b>3.13</b>	<b>3.50</b>	3.00	3.38	2.25	<b>3.63</b>	3.00	3.50	<b>3.50</b>	<b>3.50</b>	3.24
9.就職に必要な知識	10	2.80	<b>3.50</b>	2.60	<b>3.70</b>	<b>3.00</b>	<b>3.60</b>	2.90	<b>3.60</b>	3.20	<b>3.60</b>	<b>3.60</b>

来日目的： 1. 日本語を勉強するため                      3. 専門の勉強をするため  
 4. 大学院へ行くため                                      9. 就職に必要な技術は知識を身に付けるため  
 (参考：ここに挙げた以外の来日目的として以下のものがあつた)  
 2. 日本文化を勉強するため                              5. 学位を取るため  
 6. 留学のチャンスを得たから                              7. 大学の単位の一環だから  
 8. 国際的な経験を積みたかったら                      10. 就職に有利だから                      11. その他

第1の目的として、「1.日本語を勉強するため」を選んだ学生が圧倒的に多いのだが、これを選択した学生は、すべて動機づけの強さが平均を超えていた。母国での専門が日本語であるという交換留学生の数は実際に多いのだが、それ以外の専門の学生も留学を機に日本語学習をしようと思ったなど若干の違いはあるものの、総じてはっきりとした目的意識を持っていることが分かる。また、「専門の勉強」「大学院進学」など、目的がはっきりとしている学生の動機づけの強さは高い数値になっている。就職に必要な技術や知識を身に付けるためという、将来を見据えた目的を明確に持っている学生もその動機づけは強いことが分かる。

### 3.3.1.5 「動機づけ」の性差

また、動機づけの強さに性差があるかを比較した。その結果を表3-12に示す。

表3-12 動機づけの強さにおける男女差

	男性		女性		Leveneの検定 有意確率	t 値	df 自由度	2つの母平均の差 有意確率
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差				
動機01	3.11	.795	<b>3.15</b>	.695	.277	-.310	202	.757
動機02	<b>3.39</b>	.703	3.37	.746	.641	.187	203	.852
動機03	<b>3.16</b>	.648	3.09	.648	.212	.786	203	.433
動機04	3.43	.680	<b>3.52</b>	.680	.654	-1.072	202	.285
動機05	2.71	.814	<b>2.85</b>	.837	.679	-1.131	202	.460
動機06	3.45	.692	<b>3.52</b>	.692	.580	-.740	202	.460

動機 07	3.10	.826	<b>3.22</b>	.781	.790	-1.069	202	.286
動機 08	3.49	.595	<b>3.59</b>	.541	.107	-1.254	202	.211
動機 09	<b>3.55</b>	.748	3.45	.724	.900	-.934	203	.352
動機 10	3.31	.773	<b>3.50</b>	.725	.560	-1.722	203	.087
合計	3.27		<b>3.33</b>					

対象としたのは性別の分かる 206 名で、男性 81 名、女性 125 名である。この結果から、男性の方が動機づけの強いものは、「02. テレビなどの日本語理解、03. 分かるまで調べる、09. 上手になるまでがんばる」と 3 項目であるのに対し、女性の方が動機づけの強いものは、「01. 宿題がなくても勉強する、04. 日本人の会話理解、05. 自学、06. 日本人と同等の会話力、07. 難しい日本語学習、08. 自分の思いを正確に伝える、10. 自由な会話力」と 7 項目と多かった。男女差による動機づけの違いについては明確な違いを分析することはできなかった。元田（2005）や王（2013）が因子分析して得た「習得欲求」「興味」「上達見込み感（これは元田のみ）」のような分類も、今回実施した動機づけ尺度においては、うまく実証できなかった。

全体の平均値も、男性は 3.27 であるが、女性は 3.33 となり、.06 ポイント女性の方が高いという結果が出た。女性の方が全般的に動機づけが強く、日本語学習に対する学習意欲が高いと考えられる。ただし、t 検定を行った結果、男女差に対する有意差は実証されなかった。

### 3.3.2 動機づけと来日前不安等の関係

まず、「動機づけ」と「日本語不安」の相関関係をピアソンの積率相関分析によって求めてみた。動機づけと日本語不安には、負の相関関係があると予想していたが、有意な相関はみられなかった。以下の 2 項目にマイナスの相関関係がみられただけであった。

- ・「前不安 01. 日本語がわからない」－「動機 07. 難しい日本語学習」( $r=-.208$   $p<.01$ )
- ・「前不安 21. 気候」－「動機 05. 自学」 ( $r=-.202$   $p<.01$ )

前述した元田（2005）や王（2013）の研究でも、日本語不安と動機づけの関係には有意な相関関係がみられなかった。相関係数の検討だけではその関係を説明するのは難しい。

また、「動機づけ」と「来日前不安」の相関関係をピアソンの積率相関分析によって求めた。しかし、こちらも、有意な相関はみられなかった。

そこで、「来日前不安」を多く抱えている学生を任意に抽出し、「日本語不安」と「動機づけ」との比較を行った。

- ・ 来日前不安 合計ポイント 60～65（平均値 2.86）（度数 20）
- ・ 日本語不安 合計ポイント 44.5（平均値 3.18）

動機づけ 合計 34.05（平均 3.41）

・ 来日前不安 合計ポイント 65 以上 (平均値 3.10) (度数 6)

日本語不安 合計ポイント 47.17 (平均値 3.37)

動機づけ 合計 27.0 (平均 2.7)

この結果から考察すると、来日前不安度数が高い学生は日本語不安も同様に高くなるのだが、動機づけに関してみると、動機づけの全体平均値は 3.30 であるが、来日前不安の合計ポイントが 60～65 の学生の動機づけ平均値は 3.41 と高くなっている。しかし、来日前不安の不安度数が 65 を超える学生は、逆に動機づけの平均値が 2.7 と低くなるという結果が生じた。不安があることが動機づけにプラスに働くこともあり、また不安が高くなり過ぎるとマイナスに働くこともあるということが分かった。

以上、第 3 節の動機づけと来日前不安の関係については、以下のようにまとめられる。

来日直後の学生は、学習意欲が高いという結果が出た。実際のコミュニケーション場面で、相手の話す日本語を理解し自分の考えを述べることができるような、日本語力をつけたいという強い動機づけを持っていることが分かった。また、全般的に、日本語学習意欲も高く、もっと日本語を理解し話せるようになりたいと願っている。

学習歴によって、どの程度の日本語力を身に付けたいかという動機づけは異なっているが、それぞれのレベルに応じた学習に対する意欲がみられる。学習歴の長い学生はより高度な日本語力を身に付けたいという学習意欲を持ち、少し学習経験のある学生は、日本に来たことで日本語力を高めたいと思っていることが分かった。

また、来日目的により、動機づけの強さに違いが表れている。日本語学習のため、あるいは大学院進学や専門の学習のために必要な日本語を学習したい等、目的を持って来日した学生は、日本語学習に対しても高い意欲を持っていることが分かる。

男女差については、このアンケート結果において、女性の方が動機づけの強さがやや大きいという結果が出た。しかし、男性が有意なものもあったため、はっきりとは実証できない。

動機づけと来日前不安・日本語不安との相関関係はあまりみられなかった。ただし、来日前不安度数が高い学生を抽出し日本語不安と動機づけとの比較を行った結果、来日前不安度数が高い学生は、日本語不安も同様に高くなる傾向があることが分かった。しかし、それらの不安と動機づけの関係で、不安度数がある程度高い学生は、全体平均よりも動機づけの度数が高くなり、不安度数がある一定のレベルを超えると、逆に動機づけの度数が低くなることが分かった。先行研究にもあるように、不安が学習を阻害するだけではなく、促進する場合もあるという一つの実証結果を得た。

### 3.4 来日前不安と自己効力感

#### 3.4.1 自己効力感の調査・分析 —調査 2. d—

第二言語環境下に置かれたばかりの留学生がどのような自己効力感を持っているか、さらに、自己効力感と来日前不安、第二言語不安、動機づけの関係について、実証的な検討を行うために「調査 2.d」を実施した。これは、「調査 2.b」、「調査 2.c」と同様に、自己効力感に関するアンケートを実施した元田 (2005)<sup>53</sup>の「全体的な自尊感情尺度」を参考にした。対象者や実施時期及び方法等は、3.1.4の「調査 2.a」同様である。質問項目は 10 項目、回答は 4 件法である。自己効力感はプラスとマイナスの項目が含まれている。

##### 3.4.1.1 「自己効力感」の度数分布

自己効力感についての調査結果を表 3-13 に示す。

表 3-13 自己効力感についての度数分布

	SD	D	A	SA	平均値	標準偏差
01. 私は、少なくとも他の学生と同じくらい価値があると思っている。	4	34	135	51	3.04	0.672
02. 私は、よいところがたくさんあると思っている。	7	51	123	43	2.90	0.733
03. 全体的に、私はダメだなあと思う傾向がある。	72	91	52	8	1.98	0.838
04. 私は、他の人と同じくらい物事がうまくできると思う。	7	54	121	41	2.88	0.734
05. 私には、あまり誇れるところがないと思う。	59	94	57	12	2.10	0.856
06. 私は自分自身を前向きにとらえている。	5	25	122	72	3.17	0.705
07. 大体、自分に満足している。	20	70	100	34	2.66	0.842
08. もっと自分を尊重できたらよいと思う。	19	66	107	30	2.67	0.816
09. ときどき、自分は本当に役に立たないと思う。	52	86	70	16	2.22	0.885
10. ときどき、自分は全くだめだと思う。	75	80	54	15	2.04	0.920
プラス (01.02.04.06.07)	3.84%	20.91%	53.71%	21.52%	2.93	
マイナス (03.05.08.09.10)	24.84%	37.40%	30.49%	7.26%	2.20	
マイナス反転値 ( // )	7.26%	30.49%	37.40%	24.84%	2.79	

<sup>53</sup> 元田は、「自己効力感」ではなく、「自尊感情」としている。

※プラスの自己効力感……01. 02. 04. 06. 07.

マイナスの自己効力感…03. 05. 08. 09. 10.

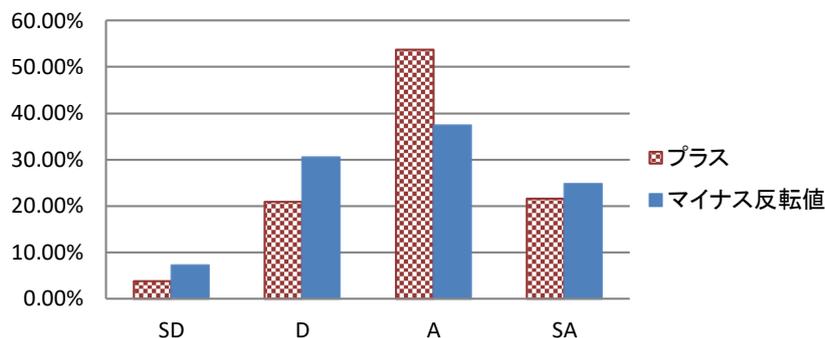


図 3-8 自己効力感のプラスとマイナス要因の分布

表 3-13 及び図 3-8 から分かるように、自己効力感のプラス要因は 2.93 と高い値であった。マイナス要因についてはその数値を反転させて求めた値は 2.79 となった。概ね自己効力感が高いという評価が出た。ただし、「08. もっと自分を尊重できたらよい」という感情が高い結果が出たが、これは、現時点の自分を尊重していない、という否定とイコールにはならないためあまり問題視しなくてもよいと考える。

### 3.4.1.2 「自己効力感」の性差

次に、自己効力感の性差が生じるかどうかを調査したものが表 3-14 である。

表 3-14 自己効力感の男女差

	自効 1	自効 2	自効 4	自効 6	自効 7	自効 3	自効 5	自効 8	自効 9	自効 10
男性	3.08	3.04	2.83	3.19	2.64	1.83	2.06	2.58	2.10	1.95
女性	3.04	2.85	2.94	3.18	2.70	2.10	2.17	2.71	2.34	2.15
差	0.04	0.19	-0.11	0.01	-0.06	-0.27	-0.11	-0.13	-0.24	-0.20

度数 男性 80、女性 125 (「自効」は「自己効力感」を表す)

自己効力感のプラスの要因に関しては、「04. 自分は他の人と同じくらい物事がうまくできる」、「07. 大体自分に満足している」の 2 点は女性の値が高い結果となったが、「02. 自分にはよいところがたくさんある」については男性の値が高くその差が大きい。また、わずかな差であるが、「01. 自分には価値がある」、「06. 自分を前向きにとらえている」なども男性の値が高い。

マイナス要因については、男性の数値の方がすべて低いため、男性の方が自己効力感が高いと言える。特に、t 検定を行った結果、「03. 全体的に自分はダメだと思う」については、 $t=-2.304$ 、 $df=203$ 、 $p<.05$  (.022) と有意差が出たため、反転させると男性の方が自分に自信を持っていることが分かる。全般的に見ると、自己効力感が高いという結果になった。

### 3.4.2 自己効力感と来日前不安等の関係

「自己効力感」と「日本語不安」の相関関係をピアソンの積率相関分析によって求めた。その結果は、表 3-15 に一部を示したように、「マイナスの自己効力感」については、「09. 自分は本当に役に立たないと思う」や「10. 自分はまったくダメだと思う」のように自身を大きく否定する項目と日本語不安とに低い相関関係があることが分かった。自己効力感が低い場合、自分に自信が持てず不安感情が高くなる、ということが考えられる。

「プラスの自己効力感」と「日本語不安」との相関関係はみられなかった。

表 3-15 日本語不安とマイナスの自己効力感の相関係数

	不安 01	不安 02	不安 03	不安 04	不安 05	不安 06	不安 07	不安 08	不安 10	不安 11	不安 12	不安 13	不安 14
自 09	.264	.268	.258	.270	.258	<b>.342</b>	.242	.241	.235	<b>.319</b>		.251	.210
自 10	<b>.310</b>	<b>.333</b>	<b>.338</b>	<b>.304</b>	<b>.309</b>	<b>.307</b>	.222	.280	.278	.278	.296	.295	.277

数字は Pearson の相関係数で、表示されているものの相関係数は、すべて 1% で有意（両側）である。

縦の「自」は「自己効力感」のこと、横の「不安」は「日本語不安」のことである。

次に、「自己効力感」と「来日前不安」についてピアソンの積率相関分析によって求めてみると、「マイナスの自己効力感」5項目に「来日前不安」との低い相関関係がみられた。

（「自己効力感」は「自効」、「来日前不安」は「前不安」と表記する）

- ・「自効 05. 私にはあまり誇れるところがない」は、第 1 因子「前不安 18. 様々な手続きができるか」 ( $r=.290$ )、第 2 因子「前不安 05. 友だちができるか」 ( $r=.235$ )、第 3 因子「前不安 15. トラブルが起きたらどうしたらよいか」 ( $r=.273$ )、第 4 因子「前不安 04. 授業についていけるか」 ( $r=.288$ ) などとの低い相関関係がみられた。
- ・非常にネガティブな感情である「自効 10. ときどき自分はまったくだめだと思う」と第 3 因子「前不安 15. トラブル」 ( $r=.312$ )、第 1 因子「前不安 18. 手続き」 ( $r=.287$ ) 第 2 因子「前不安 05. 友だち」 ( $r=.287$ ) にそれぞれ低い相関関係がみられた。
- ・プラスの自己効力感 5 項目に関しては、来日前不安との相関関係はみられなかった。

さらに、「自己効力感」と「動機づけ」についても相関関係を求めたが、相関関係はみられなかった。

以上の結果から、第 4 節の「自己効力感」と「来日前不安」は次のようにまとめることができる。

自己効力感の 5 つのプラス要因に関しては、平均 2.95 と高い数値であり、概ね自己効力感が高いという結果が出た。自己効力感の 5 つのマイナス要因に関しては、その数値を反転させて求めた平均値は 2.79 となり、こちらもある程度高い結果となった。

男女差においては、プラス要因に関しては、「04. 自分は他の人と同じくらい物事がうまくできる」と「07. 大体自分に満足している」の2点は女性の値の方が高い結果となったが、「02. 自分にはよいところがたくさんある」については男性の値が高くその差が大きい。マイナス要因について、反転前は男性の数値の方がすべて低いため、男性の方が自分に自信を持っていることが分かる。特に、「03. 全体的に自分はダメだと思う」については有意差が出た。

「自己効力感」と「日本語不安」との相関関係を求めたところ、「09. 自分は本当に役に立たないと思う」や「10. 自分はまったくダメだと思う」のように自身を強く否定する項目と「日本語不安」とに低いけれども相関関係がみられた。自己効力感が低い場合、自分に自信が持てず不安感情が高くなる、ということが考えられる。プラスの自己効力感と日本語不安との相関関係はみられなかった。

また、「自己効力感」と「来日前不安」についても「マイナスの自己効力感」5項目に「来日前不安」との低い相関関係がみられた。

自己効力感の高い学生は、あまり不安を感じないという傾向にあることが調査結果から分かった。また、プラスの自己効力感が高い学生は、学習への動機づけも高いという結果がみられたが、「08. もっと自分が尊重できたらよい」とマイナスの感情を持っている学生も、学習の動機づけが高い傾向にあることが分かった。

## 3.5 来日前不安と学修観

### 3.5.1 学修観

第2章において、第二言語不安が学習に与える影響が学習を阻害するのか促進するのか、また、動機づけや自己効力感といった情意要因とどのように関わるのか等を先行研究～知見を得ることができた。しかしながら、学習の有効性を考えるには、学習者自身が、学習というものをどのように捉え、どのような学習方法を行ってきたかということを見つめ直す必要がある。また、学生を支援する人たちが、学習者がどのような学ぶ力を持ち、どのような学ぶ目的を持ち、どのような特性を持っているかという「学修観」を明らかにすることで、学ぶ力を伸ばすことができるのではないかと考えた。

「学修観」とは、「学習者個人のもつ学習全般に対する考え方・学習習慣・態度」であると、2012年に文部科学省大学間連携共同教育推進事業「学士力養成のための共通基盤システムを利用した主体的学びの促進」(8大学連携事業<sup>54</sup>)の採択を受けてスタートした事業の研究チームで定義した。学びの特徴を抽出することで、自分に合った勉強の仕方を身につけ

<sup>54</sup> 2012年から5年計画、山梨大学、愛媛大学、佐賀大学、千歳科学技術大学、北星学園大学、創価大学、愛知大学、桜の聖母短期大学の8大学の連携で実施された事業である。これはその中の「学修観 W.G.」のメンバーにより作成されたものである。

将来を設計するという学生自身の学びの自己評価であると同時に、教職員がその結果を踏まえて指導助言を行い学生の学びの支援をするために作成されたものである。不安の傾向を総合的に捉えるだけでなく、個別に対応させた学習支援の在り方を探る一つの手立てとして参考になるのではないかと考える。

学修観の基になる考えとして、市川（2004）の学習動機 2 要因モデルがある（図 3-9 参照）。



図 3-9 学習動機の 2 要因モデル  
 (「学習と教育の心理学」 p. 21 より 一部筆者加筆)

学習内容の重要性と学習の功利性という 2 つの次元から、6 つの学習動機を挙げている。上段の充実・訓練・実用志向をまとめて、学習内容に関連している動機として、「内容関与動機」とし、下段の関係・自尊・報酬志向は、学習内容から離れた動機であるため、「内容分離的動機」と呼んでいる。また、内容関与的動機は学習方法との相関もあるということで、学習方法の特性として、「失敗に対する柔軟性」「思考過程の重視」「方略志向」「意味的理解志向」の 4 点を挙げている。

ここで、使用するアンケート用紙は、前述の「学修観 W.G.」が作成したもので、81 の質問項目に 5 件法で回答をする形式になっている。「充実志向」「運連志向」「実用志向」「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」「失敗に対する柔軟性」「思考過程の重視」「方略志向」「意味理解志向」「新奇性追求」「肯定的な未来志向」「感情調整」の 13 の尺度を 6 つのグループ、学ぶ目的として「学びの欲求」「学習方法の基にある考え」「立ち直る力」の 3 分類され、学びの力として「考えようとする力」「行動しようとする力」「繋がろうとする力」に分類される。学生の特性に基づいた個別の学習ニーズが明確になれば、的確な支援が可能になると考える。分析をした後に支援へ繋げるものである。表 3-16 は学修観の「学ぶ目的」を分類している。

表 3-16 学修観「学ぶ目的」の分類

学びの欲求		問題数
①訓練志向	自分自身の知力を鍛えようとの思いから学習している	6
②実用志向	将来の仕事や生活に活かそうと思って学習している	6
③関係志向	友だちや先生との関係を大切にしている	6
④自尊志向	自分に対する自信をしっかりと持っている	6
⑤報酬志向	将来の生活を豊かに／経済的によい生活をするために学習している	6
⑥充実志向	学習内容や勉強することの意義を十分見出して日々努力している	6
学習方法の基にある考え		
⑦失敗に対する柔軟性	失敗したときや躓いたときに自分の感情をうまく調整している	6
⑧思考過程の重視	合理的な考え方や筋道だった考え方で物事を考えようとしている	6
⑨方略志向	学習の仕方を工夫している	6
⑩意味理解志向	学習の中身を理解する姿勢を持っている	6
立ち直る力		
⑪新奇性追求	新しい分野も自分にとって有意義なものとして学習している	6
⑫感情調整	自分の感情をコントロールしながら勉強を進めている	6
⑬肯定的な未来志向	学習の先にある、将来に対する明確な目的を持っている	6

区分名	問題数	配点 1	配点 2	質問番号
①訓練志向	6	30	7.407	23,27,29,38,39,56
②実用志向	6	30	7.407	24,31,34,35,37,42
③関係志向	6	30	7.407	30,41,47,48,53,55
④自尊志向	6	30	7.407	36,40,43,45,49,57
⑤報酬志向	6	30	7.407	44,46,50,51,52,54
⑥充実志向	6	30	7.407	22,25,26,28,32,33
⑦失敗に対する柔軟性	6	30	7.407	59,62,67,72,74,79
⑧思考過程の重視	6	30	7.407	58,66,70,71,78,81
⑨方略志向	6	30	7.407	60,63,64,73,75,77
⑩意味理解志向	6	30	7.407	61,65,68,69,76,80
⑪新奇性追求	7	35	8.641	1,4,7,10,13,16,18
⑫感情調整	9	45	11.111	2,5,8,11,14,17,19,20,21
⑬肯定的な未来志向	5	25	6.17	3,6,9,12,15

また、学びの力の分類は「Ⅰ考えようとする力」、「Ⅱ行動しようとする力」、「Ⅲ繋がろうとする力」を以下のような区分とし、配点をしている。(表 3-17 参照)

表 3-17 学修観「学びの力」の分類

学びの力	区分名	問題数	配点 1	配点 2
<b>I 考えようとする力</b> 考えようとする意識の度合	⑦⑧⑨⑩⑫	33	165	40.741
<b>II 行動しようとする力</b> 行動しようとする意識の度合	①②⑥⑪⑬	30	150	37.037
<b>III 繋がろうとする力</b> 回りの評価を気にする意識の度合	③④⑤	18	90	22.222

この結果より、表 3-18 のような学びの力のタイプを 8 つに分けるようになっている。

表 3-18 学修観「学びの力」の 8 タイプ

	AAA	AAB	ABA	ABB	BAA	BAB	BBA	BBB
I	A	A	A	A	B	B	B	B
II	A	A	B	B	A	A	B	B
III	A	B	A	B	A	B	A	B

これらのデータを基に、これまで加藤・後藤（2014）が実際に日本人学生に実施し、妥当性が検証されている。これを、留学生にも実施し、日本人学生との比較をし、留学生ならではの学修観の違いがあるかを検証する。

### 3.5.2 学修観アンケート実施・分析－調査 3.a－

調査の内容は 81 項目、日本人学生用に作成されたため、日本語版はそのまま使用し、日本語がまた十分でない留学生用に英語版と中国語版を作成した。翻訳をする際に、英語などでは否定文に対する答えが、日本語の「はい」「いいえ」と逆になることが分かり、急遽書き直しをしなければならなかったことが起きた。その一例を以下に挙げるが、このような修正を合わせて 8 か所行った。

- 16 慣れないことをするのは好きではない。  
I don't like to do what I'm not used to doing.  
→ I dislike doing what I'm not used to doing.
- 21 怒りを感じるとおさえられなくなる  
I can't control my feelings when I feel anger.  
→ My anger often bursts into flame.

以上のようにして学修観アンケートを作成し、「調査 3.a」を実施した。

これは、日本人学生と留学生の特性に差が生じるかどうかを検証すること、さらに、学生の個々の学修観を把握する目的である。

- 1) 対象者：佐賀大学の日本人学生 105 名、留学生 68 名
- 2) 日本語レベル：留学生のみ 初級 27 人、中級 18 人、上級 23 人 計 68 名
- 3) 実施期間：2015 年 12 月、2016 年 12 月 授業内（後）に実施し即時回収。

4) 質問紙の構成：81項目について、5件法で回答。

質問項目は大きく3つに分かれており、以下のような構成になっている。

- ・次の文があなたにどれくらいあてはまるかについて、選択肢1～5の中から選んでください。… 1～21
- ・あなたが勉強をしようと思うのはどのような考えからですか。… 22～57
- ・あなたはテスト勉強をしたり、ふだん勉強したりするときに、どんなことを考えて取り組んでいますか。… 58～81

内容はマイナス要因もあるため、18項目については集計の段階で反転処理を行う。

まず、「考えようとする力」についての分析結果を以下に示す。

表 3-19 考えようとする力の分布 (度数)

	0~10	10~20	20~30	30~40	40~50	50~60	60~70	70~80	80~90	90~100	合計
日本人	0	0	0	0	0	17	50	33	5	0	105
留初級	0	0	0	0	0	1	15	10	1	0	27
留中級	0	0	0	0	0	3	9	6	0	0	18
留上級	0	0	0	0	1	3	14	3	2	0	23

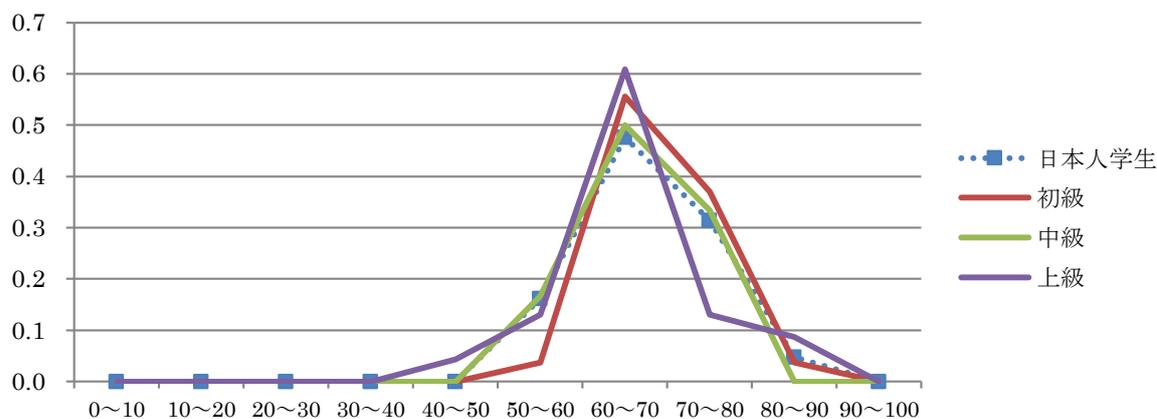


図 3-10 考えようとする力の分布

日本人学生と留学生との比較をすると、表 3-19 及び図 3-10 の「考えようとする力」については、日本人学生の平均値 67.1/標準偏差 7.30、留学生の平均値 67.6/標準偏差 6.76 で、全体の平均値 67.3 と平均値近くに集中していることが分かる。留学生においても、日本語レベルにかかわらず、同様の結果が得られた。

次に「行動しようとする力」について表 3-20 と図 3-11 に示す。

表 3-20 行動しようとする力の分布 (度数)

	0~10	10~20	20~30	30~40	40~50	50~60	60~70	70~80	80~90	90~100	合計
日本人	0	0	0	0	3	4	26	43	23	6	105
留初級	0	0	0	0	0	0	1	8	17	1	27
留中級	0	0	0	0	0	0	3	7	7	1	18
留上級	0	0	0	0	0	1	1	11	7	3	23

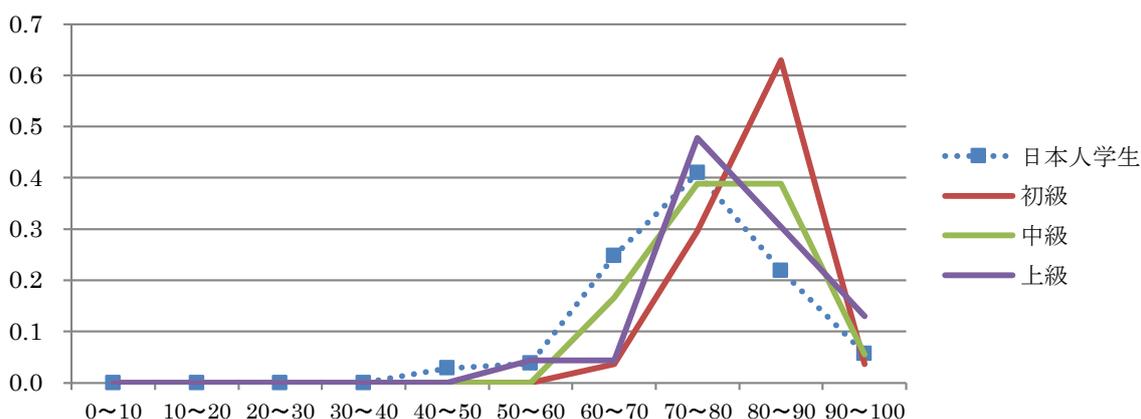


図 3-11 行動しようとする力のレベル別分布

「行動しようとする力」に関しては、日本人学生の平均値 73.9/標準偏差 10.03、留学生の平均値 80.0/標準偏差 8.13、全体の平均値は 76.3 となり、日本人学生と留学生の違いがみられた。留学生の方が得点の高い学生が多かった。

また、留学生のレベルの違いをみると、初級レベルの学生の方が、中級と上級レベルの学生よりも得点が高いという結果になったが、その理由は個別のデータを見なければ分からない。

さらに、「繋がりようとする力」の分布を表 3-21 及び図 3-12 に示す。

表 3-21 繋がりようとする力のレベル別分布 (度数)

	0~10	10~20	20~30	30~40	40~50	50~60	60~70	70~80	80~90	90~100	合計
日本人	0	0	4	15	15	27	23	16	4	1	105
留初級	0	0	0	0	3	7	5	4	8	0	27
留中級	0	0	0	0	1	6	7	3	1	0	18
留上級	0	0	0	0	3	8	4	6	2	0	23

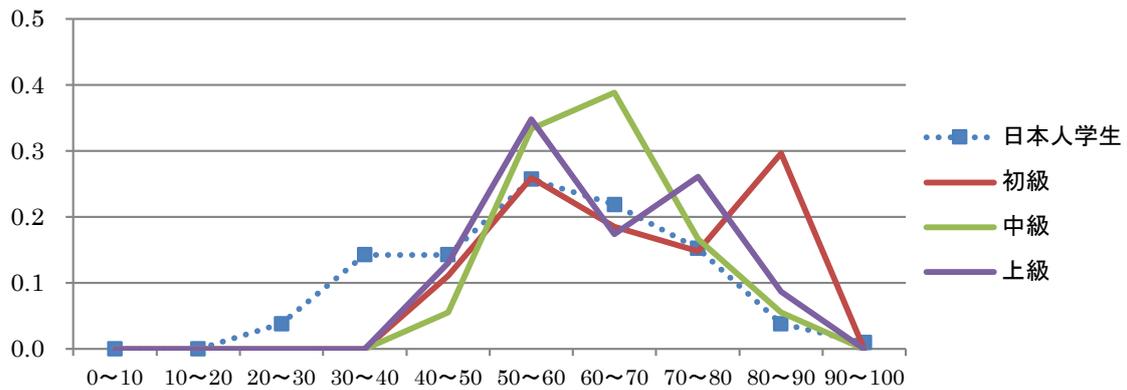


図 3-12 繋がる力としてのレベル別分布

「繋がる力」に関しては、日本人学生の平均値 55.6/標準偏差 15.1、留学生の平均値 64.5/標準偏差 12.71、全体の平均値は 64.5 となり、日本人学生より留学生の方が高い数値となった。それぞれ標準偏差からも分かるように、分布の幅が広いのが特徴である。

また、学びの欲求の中の「充実志向」「訓練志向」「実用志向」の 3 尺度の合計を「内容関与動機」として、学習方法の尺度である「学習方法の基にある考え」の 4 尺度とを標準偏差に注目してクロス集計し、カイ 2 乗検定を行った結果を表 3-22 に示す。

この結果から、注目すべき点は、「内容関与的動機」の値が平均値の $-2\sigma$ 以下で、さらに「学習方法の基にある考え」の値が平均値の $-2\sigma$ 以下である学生は存在しないが、一方が $-2\sigma$ でもう一方が $-\sigma$ に当たる学生が 3 名存在することが分かった。これらの学生は、失敗したときや躓いたときに合理的な考え方ができない、学習の中身を理解する姿勢がない、学習の仕方の工夫が弱いなどのリスクが想定される。

表 3-22 内容関与的動機と学習方法の基にある考えのクロス集計

		学習方法の基にある考え						計
		-2 $\sigma$ 以上	- $\sigma$ 以下	- $\sigma$ 未満	+ $\sigma$ 未満	+ $\sigma$ 以上	+2 $\sigma$ 以上	
内容関与的動機	+2 $\sigma$ 以上	0	0	1	0	1	0	2
	+ $\sigma$ 以上	0	2	9	8	7	2	28
	+ $\sigma$ 未満	2	7	20	21	7	0	57
	- $\sigma$ 未満	1	9	26	21	5	1	63
	- $\sigma$ 以下	2	3	6	5	1	1	17
	-2 $\sigma$ 以下	0	1	1	3	1	0	6
		5	22	63	58	22	3	173

$$\chi^2 (25, N=173) = 24.046 \quad p < 0.001$$

さらに、「内容関与的動機」と「立ち直る力」について、同様にクロス集計をし、カイ 2 乗検定を行った。ここでは、「内容関与的動機」と「立ち直る力」の値が平均値の $-2\sigma$ 以下の学生が一人存在する。あるいは一方が $-2\sigma$ でもう一方が $-\sigma$ に当たる学生は合計 4 名存在するため、これらの学生は、新しい分野への挑戦に躊躇しがちである、自分の感情をコントロールすることができない、将来の目標が明確でない、などのリスクを抱えている可能性がある

ため、個々に応じ面接法などの支援が必要となる。

学修観アンケートを実施することにより、学生者自身が自己の学びの自己評価を行うことと、教師がその結果を踏まえて学生の特性を把握することができ、学習者の個別の学修スタイルやニーズを理解した上での指導助言を行うことができるようになる。

以上のように、日本人学生と留学生を比較しながら、学修観が留学生を対象としても妥当な結果を示すかどうかを検証した。日本人学生への調査は、既に加藤・後藤（2014）をはじめ、8大学の学修観 W.G.が行い、研究結果が出ているが、留学生を対象としたものは初めてだったため、上記のようなデータ分析を行った。質問項目の英語訳を修正したこと、質問項目に特別な問題点は生じなかったことが分かった。よって、不安軽減や動機づけなど個別のデータ分析を行い、不安軽減のための個別支援のために活用する意義はあると考える。

### 3.6 考察

本章では、研究課題（1）「来日前不安」とは何か、（2）来日前不安要因にはどのようなものがあるか、という2つの課題について研究を進めた。

第二言語不安は、主に状況特定の不安と考えられているが、来日前不安は、来日前のある一定の期間において起こる不安で、第二言語不安も勿論含まれるものの、それ以外に特性不安や状態不安も大きく関わり、様々な要因が複雑に交錯した心理状態であると定義できる。

2度の予備調査で得られた結果を基に、独自の「来日前不安尺度 JALPAS」を作成することができた。調査2においては、この来日前不安尺度とともに、元田（2005）の日本語不安尺度、動機づけ尺度、自己効力感尺度を使って調査を実施し分析を行った。

その結果、来日前不安については、因子分析を行って4因子を検出することができた。「情報不足による不安」「新しい環境への生活適応不安」「精神面での不安」「日本語能力に対する不安」と命名した。日本語レベル別、性別、来日経験別等いくつかの視点から分析を行った結果、それらの不安が様々に関連しながら来日前不安を形成していることが分かった。

さらに、来日前不安と第二言語不安、また来日前不安とその他の情意要因である動機づけや自己効力感との相関関係を求めた。来日前には、動機づけは非常に高いことから学習意欲があることが分かったが、不安との関係としては、ある程度の不安は学習を促進するが、大き過ぎる不安を抱えている場合は学習を阻害するという結果もみられた点は重要である。

不安を軽減させるためには、量的研究のみでは不十分であると考え、質的研究として個別の状況を把握することができる「学修観」の導入を図るため、個々の不安や自己効力感、学習意欲等を測定し、留学生にも対応できるかを検証した。その結果、第6章において個別資料として利用するのに妥当であると結論づけた。

以上から、次のようにまとめることができる。

「来日前不安」の定義を行うために、いくつかの調査を行い、「来日前不安尺度」を作成した。これを使って分析した結果、4因子を検出することができ、来日前不安には様々な要因が絡み合っていることが実証できた。

「来日前不安尺度」については、追加調査を行うことで精度を増し、ある程度妥当な結果を得ることができたが、それでも命名や分類項目の妥当性は今後精査が必要である。しかし、この調査は、分類することが目的ではなく、学生の不安因子を把握することで、どのような視点からどのようなアプローチをしたら効果的であるのか、またどのような支援が可能なのかを検証するためのものであるため、その意味からも有効であったと考える。

「来日前不安」について、日本語不安や動機づけ、さらに自己効力感との相関関連を検証した結果、来日前という時期は、様々な不安を抱えているが、同時に学習意欲は高く学習目的もはっきりした学生が多いということが分かり、その学習意欲に応じた学習教材を提供することができれば、高い学習効果が期待できると考えられる。

また、ある程度の不安は学習を促進する可能性があるが、不安が大き過ぎると動機づけが低くなるという調査結果からも、不安軽減を図ることは重要である。

来日前不安の調査結果から、来日前の時期に求められている教材は、来日先の文化や情報が得られるもの、実践的コミュニケーション能力が高められるものであることが分かった。さらに、来日前の環境は他者との競争意識に悩むことはない状況であるが、孤独になりがちであるため、何らかの双方向交流が図れる機会を作ることなどが有効であると考えられる。

学修観を取り入れることは、単に分析にとどまらず、個々に応じた支援体制を構築するためにも有効であると考えられる。



## 第4章 来日前日本語学習教材の設計と開発

本章では、研究課題(3) 不安軽減を目指した e ラーニングによる「来日前日本語学習教材」とはどのようなものか、について、第3章において来日前という特別な状況下にいる留学生を対象とし調査・分析した「来日前不安」により検出された不安要因を踏まえ、不安を軽減させることを目的とした「来日前日本語学習教材」の設計・開発について述べる。

まず、「来日前日本語学習教材」の設計・開発の目的を述べ、次に、「来日前日本語学習教材」制作に有効なインストラクショナルデザイン(ID)と学習意欲デザインを設計する。そして、学習者のニーズ及び意欲調査を実施し分析した結果を加えて開発した教材を紹介すると共に、その目指す効果について論じる。

---

### 4.1 来日前日本語学習教材の設計

#### 4.1.1 来日前日本語学習教材開発の背景

日本語を学ぶ留学生は、母国の学校での日本語学習のみならず、ここ数年 Web 上にも自学自習用の日本語教材が多数存在するようになり、日本語学習の機会が増えている。無料で Web 上に公開されているオンライン教材<sup>55</sup>や、もともと紙媒体のテキストを e ラーニング教材にしたもの<sup>56</sup>、また大学独自に教材開発し来日前後の日本語学習に役立つものなど様々な e ラーニング教材が開発され公開されている。しかしながら、留学生個々のレベルや目的に適した有効な Web 上の教材を個人で探すとなると極端に制限されることになる。また、これらの多くは「教室などで行われている言語学習をネットワーク上で実現するだけにとどまり、教育研究からの知見に基づいた新しい学習機能を提供するに至っていない」(加藤 2008 ; p. 1) のものであり、各大学で開発された教材は新しいものが多くその実証研究の結果がまだ発表されていない段階である。

これまで先行研究で扱った来日前日本語学習教材は、第1章及び第2章で述べたように、内容や学習意図の異なるものであったり、実態調査の段階で実証研究がなされていないものであったりと、研究段階であるものが多い。

このように、日本語学習の機会は増えているものの、初めて留学をする学生は、第3章で述べたような、様々な不安を抱えている。それは、日本語レベルが低い学生のみならず、通

---

<sup>55</sup> 国際交流基金 日本語教育 教材の開発 : <http://www.jpf.go.jp/j/japanese/resource/>  
オンライン日本語学習 (無料日本語教材) : <http://study.u-biq.org/> 等

<sup>56</sup> げんきオンライン : <http://genki.japantimes.co.jp/>  
JPLANG 東京外国語大学 : <http://jplang.tufts.ac.jp/account/login> 等

常見落としがちな上級レベルの学生においても、個々の特性により不安の度合は様々である。そこで、そのような留学生の不安が少しでも軽減するような日本語学習教材を、来日直前の不安も大きいモチベーションも高い時期に与えることは効果的であると考え。学習者は海外で、しかもさまざまな国に散在しているため、eラーニングによる学習形態が有効であると考え、eラーニングによる「来日前日本語学習教材」の開発を行うことにした<sup>57</sup>。

今回開発する教材は、汎用性を求めず、来日先である佐賀大学に特化させるという特徴を持たせた。佐賀大学の留学生は様々な国から来日し、その目的も多様であり、来日時の日本語能力にもレベル差がある。本学に留学が決まってから実際に留学するまでの期間、とりわけ母国での学習が終了し実際に留学準備を始める 2 カ月間、ある意味日本語学習の空白期間に、「来日前不安」を少しでも取り除き、さらに学習意欲を高め来日後の生活を順調にスタートさせるための eラーニングによる「来日前日本語学習教材」の設計・開発を試みた。

#### 4.1.2 来日前日本語学習教材の目的

この eラーニングによる「来日前日本語学習教材」は、来日前という特別な状況下において様々な要因が絡み合った「来日前不安」を抱いている留学前の学生に、本教材を学習することでそれらの不安を軽減させることを目的としている。留意事項は以下の 3 点で、これらが第 3 章で分析した「来日前不安」のどの因子に対応しているかも示した。

(1) 来日後の生活に必要な基本的会話力を身につけることができる。

(来日前不安の第 4 因子である「日本語能力に対する不安」に対応)

来日してから遭遇する様々な場面での会話をリアルに再現して日本語学習を行う。

(2) 佐賀での生活に必要な情報を得ることができる。

(来日前不安の第 1 因子「情報不足による不安」と第 3 因子「新しい環境への生活適応不安」に対応)

大学の紹介、佐賀の生活や文化紹介、留学直後に必要な生活情報等を提供することで、来日後の生活に円滑に適応できるようにする。

(3) 来日前から留学生へのサポート体制を作る。

(来日前不安の第 2 因子「精神面での不安」に対応)

LMS により個々の学習者の学習状況を管理することで、来日前から適宜アドバイスなどが行える体制を整え、精神面の不安の軽減を目指す。

さらには、不安を軽減させることで、モチベーションアップを図り、異文化へのスムーズな適応つまり社会言語学的能力の強化と、実践的コミュニケーション能力の向上を目指している。

<sup>57</sup> これら開発に関しては、穂屋下・早瀬 (2013) 「来日前の留学生のための ICT を活用した日本語学習教材の開発」の論文に一部掲載済みである。

上記の目的が達成できるように、次のような設計方針を立てた。

- ① 対象となる学習者レベルの照準は初級後半から中級レベルとする。しかし、初級レベルや上級レベルの学生にも対応できる内容を加味する。
- ② 各課の構成は、場面・機能シラバスに従い、来日後留学生がすぐに遭遇する場面とする。
- ③ オーセンティックな会話を再現し、実践的な自習教材とする。
- ④ 教材の内容は、学生のニーズを可能な限り反映させる。
- ⑤ 製作にあたっては、学習者の学習維持ができるよう映像やレイアウトを工夫する。
- ⑥ eラーニングでも学習者の学習維持をサポートするために、フィードバックがスムーズに行える体制を構築する。
- ⑦ LMSを使用することで、学習管理ができるようにする。

設計方針①について、一般的に言語学習においては習熟度別の学習が効率的で有益と考えられているが、本教材はレベル別のコースを設定していない。「日本語能力に対する不安」はそれぞれのレベルに存在したのだが、レベルの照準を初級後半から中級と設定したのは、このレベルが今回作成する教材のような実践的コミュニケーション能力を身に付けるニーズが高いと判断したからである。しかしながら、初級者にも配慮した語彙表作成やリピーティング、アニメーションを使った会話練習などを設け、基本的なサバイバル日本語が話せるような内容にする。また、オープニングは上級レベルの学習者向けのリスニング教材を意識した構成とする。完全に分離したコース設定をしない教材の効果を注視しなければならない。

これまで筆者は、eラーニングを用いた授業において学習者のレベルに合わせた教材作成を行ってきた。しかしながら、今回は、不安因子「情報不足による不安」「新しい環境への生活適応不安」に対応するような情報提供の教材であること、初めての海外配信という試作段階であること、制作期間が限られていたことなどにより、まずは、照準を定めたレベルのみの開発とする。

設計方針⑤については、eラーニングは、第2章4節で述べたように、多くのメリットと同時に、いくつかのデメリットが指摘されている。その対策として、学習の継続ができるように、映像やアニメーション、写真やイラストを取り入れた教材内容とし興味が持続する工夫をする。

さらに設計方針⑥については、配信するだけの一方通行ではなく、教員からのフィードバックができる体制の構築することなどは、不安軽減だけでなく、学習継続とモチベーションの維持の重要な要素となる。教員と学習者、あるいは学習者同士のコミュニケーションツールとして「談話室」<sup>58</sup>でのメールのやりとりは、孤立しがちな学習者の精神面での不安の軽

---

<sup>58</sup> Moodle 上に設定されているもので、教師側からのみ情報を配信する「掲示板 News forum」と、教師と学生、あるいは学生同士の相互交流が可能な「談話室 Discussion topic」とがある。

減に効果があると考え。しかしながら、第 2 因子の精神面の不安は特性不安であるので、e ラーニングの学習環境下でどの程度軽減可能であるかは未知数である。

さらに、設計方針⑦のように LMS により個々の学習者の学習状況が管理できるように設定する。学習者も映像教材を見た後で、演習問題を解き、即座に成績をチェックできるため、自己効力感が高まり自信となる。

#### 4.1.3 コンテンツの制作

本教材の企画設計開発に関しては筆者が監修を行ったが、その教材の制作にあたっては、大きく 2 つチームに分かれた。

(1) コンテンツの作成：日本語教材の原稿やシナリオなどの作成

(2) コンテンツの e ラーニング化：映像撮影、録音等

特に (2) に関しては、「佐賀大学 e ラーニングスタジオ」<sup>59</sup>の協力を得た。

表 4-1 コンテンツ制作に関する役割と担当者

役割		仕事内容	担当者	
総括マネージャー		監修、企画	筆者	
教材 制作 者	インストラクショナル デザイナー	インストラクショナルデザインのプロセスに沿って、分析・設計・開発・実施、評価		
	コンテンツ スペシャリスト	コンテンツの作成		日本語教師 (筆者+1名)
	コンテンツ クリエイター	コンテンツの e ラーニング化、映像撮影、イラスト制作、編集、その他		e ラーニング スタジオスタッフ
	出演者	映像の出演者、ナレーター、助手	地域の人、学生	
学習支援者		直接学習者に接し、アドバイスをしたり励ましたりするインストラクター、コース運営支援者	筆者	
システム運用者		e ラーニングシステムとそのサーバー管理	e ラーニング スタジオスタッフ	

表 4-1 のように、監修・企画に関しては e ラーニングスタジオ責任者と相談をしながら進め、インストラクショナルデザインを考え、教材の内容は「コンテンツスペシャリスト」の日本語教師 2 名で分担して作成し、それを e ラーニング化する「コンテンツクリエイター」は e ラーニングスタッフが担当した。その他、映像の出演者、ナレーターなど多くの人が関わって制作を行っていった。これらの仕事の流れを図式化すると次のようになる。

<sup>59</sup> 「佐賀大学 e ラーニングスタジオ」(当時の責任者：穂屋下茂教授) は、全国の国立大学に先駆けて、2002 年度より単位が取得できる VOD (Video on Demand) 型のフル e ラーニング「ネット授業」を開設しており、教材の e ラーニング化、映像撮影、配信に関してはしっかりした体制と実績を持っている。

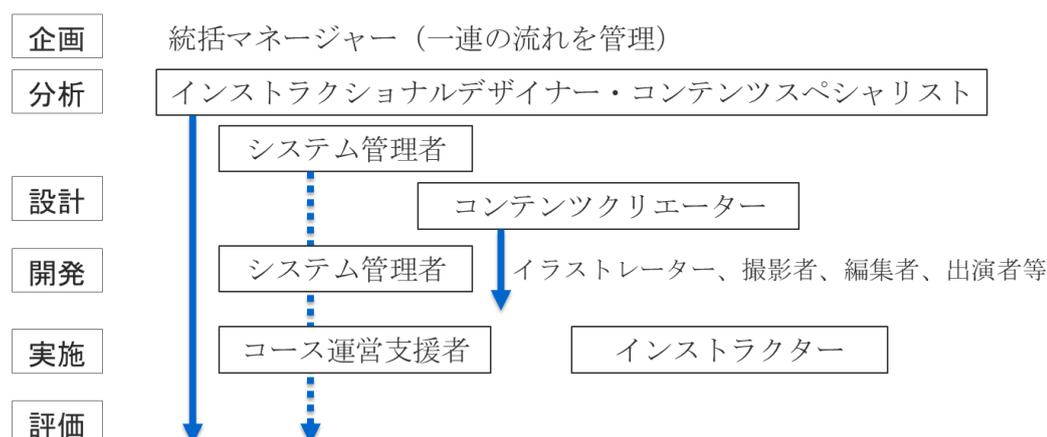


図 4-1 コンテンツ制作に関わる仕事の流れ

コンテンツを作り上げる半年間は上記のようなチームで活動し、その後は、インストラクショナルデザイナー兼インストラクターである筆者とシステム管理者の2名で運用を続ける。

## 4.2 来日前日本語学習教材におけるインストラクショナルデザイン

遠隔教育であるeラーニングによる「来日前日本語学習教材」の開発に当たり、どのような教材が有効であるのかを体系的アプローチをするため、インストラクショナルデザイン (ID) を作成した。

まず、Merrill (2002) の ID 第一原理について、鈴木 (2008) の教授法略例を基に「来日前日本語学習教材」が適しているかどうかを検討すると、表 4-2 のようになる。

表 4-2 ID 第一原理に沿った日本語学習教材の検討事項

1) 問題 Problem 現実に起こり ような問題に挑 戦する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 現実世界で起こりそうな問題解決に学習者を引き込む</li> <li>・ このコースを修了すると、どのような問題が解決できるようになるのかを示す</li> <li>・ 単に操作手順や方法論のレベルより深いレベルに学習者を誘う</li> <li>・ 解決すべき問題を徐々に難しくして何度もチャレンジさせる</li> <li>・ 問題同士で何が違うのかを明らかにする</li> </ul>	可 可 可 可 課題
2) 活性化 Activation 既に知っている 知識を動員する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学習者の過去に関連する経験を思い起させる</li> <li>・ 新しく学ぶ知識の基礎になりそうな過去の経験から得た知識を思い出させ関連付け、記述させ、応用させるように仕向ける</li> <li>・ 新しく学ぶ知識の基礎になるような関連する経験を学習者に与える</li> <li>・ 学習者がすでに知っている知識やスキルを使う機会を与える</li> </ul>	可 可 可 可
3) 例示 Demonstration	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 新しく学ぶことに単に情報として「伝える」のではなく「例示」する</li> </ul>	可

例示がある	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習目的に合致した例示方法を採択する（モデルを示す）</li> <li>・ガイダンスを学習者に与える（関連する情報に学習者を導く）</li> </ul>	可 可
4) 応用 Application 応用するチャンスがある	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新しく学んだ知識やスキルを使うような問題解決を学習者にさせる</li> <li>・応用（練習）をあらかじめ記述（暗示）された学習目標に合致させる</li> <li>・学習者の問題解決を導くために、誤りを発見して訂正したり、徐々に援助の手を少なくしていくことを含めて、適切なフィードバックとコーチングを実施する</li> <li>・学習者に異なる問題を連続的に解くことを要求する</li> </ul>	可 可 課題 可
5) 統合 Integration 現場で活用し、振り返るチャンスがある	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者が新しい知識やスキルを日常生活の中に統合（転移）することを推奨する</li> <li>・学習者が新しい知識やスキルについて振り返り、話し合うように仕向ける</li> <li>・学習者が新しい知識やスキルの使い方について、自分なりのアイデアを考え、探索し、創出するように仕向ける</li> </ul>	可 可 可

1) ～5) の項目に対しそれぞれ具体的に示されたものが作成しようとする教材の中に織り込むことが可能であるか、課題として残ってしまうかを個々に検討した。その結果、19項目において17項目が実現可能であると分かった。しかし、「1) 問題同士で何が違うのかを明らかにする」「4) 学習者の問題解決を導くために誤りを発見して訂正したり、徐々に援助の手を少なくしていくことを含めて、適切なフィードバックとコーチングを実施する」の2点について「課題」が残った。後件については、学習者が学習の途中経過を見て徐々に援助の手を減らすことは一度に提供している教材にとっては難しい。さらに、これは適切なフィードバックやコーチングができるかどうかという課題としても残っている。以上が今後検討すべき点である。

次に ADDIE モデルに対応させながら、分析—設計—開発—評価の流れに沿って検討する。まず分析を表 4-3 に示した。左の ADDIE モデルのチェック項目に沿って一つ一つ「来日前日本語学習教材」について確認を行った結果を右に示している。

表 4-3 ADDIE モデル（分析）でみた「来日前日本語学習教材」

分析 (Analysis)	
チェック項目	「来日前日本語学習教材」における確認事項
<b>1) ニーズの決定</b> ①このコースの学習者の教育における目的  ②このコースの社会的なニーズ	<b>1) ニーズの決定</b> ①留学生の来日前不安を少しでも軽減することで、来日後の学習をスムーズにさせる。異文化へスムーズな適応をすることで社会言語能力の強化、実践的コミュニケーション能力の強化を図る。 ②来日前の留学生への情報提供及び日本語学習機会の提供（広義）。情報の少ない地方の情報提供

<p>③このコースはどのような目的のコースなのか</p> <p>④このコースは学習者の人間成長にどれだけ役に立つのか</p> <p>⑤このコースで学んだスキルは後のコースで必要となってくるのか</p> <p>⑥このコースの開発にかかる時間と労力は</p> <p>⑦このコースの基盤となったもの</p> <p>⑧このコースの現実的な文脈への応用</p>	<p>(狭義)</p> <p>③佐賀大学への留学生対象の短期教育コース</p> <p>④留学という機会が人間成長に役立つものであるため、それを支援するという副次的意味合いで役立つ。</p> <p>⑤オーセンティックな会話場面の映像は、今後の教室内の学習や実践の場で大いに役立つ。</p> <p>⑥研究予算内の作成は半年。その間にビデオ撮影とアニメーションの作成を行う。その他の追加・修正等にかかる時間と労力は個人レベルで実施する。</p> <p>⑦ほとんどオリジナルであるが、様々な日本語学習教材が参考となっている。</p> <p>⑧すべてが現実的文脈への応用が可能である。</p>
<p><b>2) 学習目標の決定</b></p> <p>①学習者がこのコース終了後に、どのような知識、スキル、態度を身に付けているべきか</p> <p>②このコースを受講する際の前提条件は満たされているか</p>	<p><b>2) 学習目標の決定</b></p> <p>①基本的な日常生活を送るのに困らないような日本語コミュニケーション能力を身に付ける。</p> <p>②前提条件は非常に限定的だが、焦点を絞った教材であるためその条件には当てはまる。</p>
<p><b>3) 前提スキルと動機づけ</b></p> <p>①学習者が関連スキルを既に持っているか</p> <p>②何が学習者の動機づけを高めるか</p>	<p><b>3) 前提スキルと動機づけ</b></p> <p>①対象は、日本語能力初級後半レベルの学習者から。しかし英語が理解できる学習者であれば理解可能。</p> <p>②来日直前という時期、これから留学する大学からの学習教材であるため動機づけは高い。来日直後に遭遇するであろう内容でもあり興味深いものである。</p>
<p><b>4) 条件と制約</b></p> <p>①コースにはどんなリソースが必要か</p> <p>②このコースの学習目的を達成するためには、特殊な装置や学習経験が必要か</p> <p>③与えられた時間内で、どれだけの学習成果が期待できるか</p>	<p><b>4) 条件と制約</b></p> <p>①インターネット環境、パソコン (Web ブラウザ、日本語表示が可能か、バージョンは)</p> <p>②特殊な装置は必要ない。Moodle の表示が理解できるだけのパソコン経験と、日本語か英語の理解力が必要である。</p> <p>③内容を一通り見ただけで、概要は理解できる。学習者の学習レベルと学習量に比例する。</p>

以上のように、チェック項目に照らし合した結果、確認事項を記すことができたということで、分析がある程度十分であると言える。

教育システム設計として、ガニェ（2002）<sup>60</sup>の「9教授事象」を使って学習の組み立てを行った。ガニェは学習者がどのようにして新しい知識や技能を習得するかという内的プロセスを支援するために、9項目の教授事象を整えながら教授すべきだと述べている。

ガニェの9教授事象を用いて、「来日前日本語学習教材」の構造を分析したのが、以下の表4-4である。

表4-4 ガニェの9教授事象を用いた「来日前日本語学習教材」分析

	9教授事象	「来日前日本語学習教材」の構造
導入	事象1： 学習者の注意を喚起する	来日前の留学生にメール送付し、教材内容の概要を日本語と英語で紹介する。
	事象2： 講座の目標を知らせる	メールの案内文にて教材の特徴と目標を提示する。 URL、ログインIDとPWを送付する。
	事象3： 前提条件を思い出させる	最初にアクセスするWebページに、イラストで教材内容を分かりやすく説明する。 プレースメントテストで今の力を把握する。
情報提示	事象4： 新しい事項を提示する	Moodleの使い方の説明をする。（日本語と英語） Moodleの学習コースに、学習内容を写真入りで表示し、学習の流れを図示する。
	事象5： 学習の指針をあたる	レベル別に学習内容を選択させる。 映像教材の中に学習ポイントを指示する。
学習活動	事象6： 練習の機会を作る	映像教材作成。 映像教材から重要表現を取り出し、リピーティングと会話練習を行う。 映像教材学習後に演習問題を解かせる。
	事象7： フィードバックを与える	演習問題実施後に、答え合わせとフィードバックを行う。
まとめ	事象8： 学習の成果を評価する	演習問題を解くことで、学習がどれだけ理解できたかを評価する。
	事象9： 保持と転移を高める	来日後、学習した状況に遭遇した場合に、使えるかどうかで保持が分かる。実生活に即応した場面で応用ができたことで長期記憶への転移となる。

次にADDIEモデルを参考に「来日前日本語学習教材」の設計、開発、実施、評価を検討すると以下の表4-5のようになる。

<sup>60</sup> ロバート・ガニェ（Robert Gagne, 1916-2002）は、B.F.スキナーの下で学んだが、行動主義者ではなく、認知主義の研究者であると言われている。学習成果のタイプと対象となる学習者の特徴に合わせて教授事象を設計することが必要だと述べている。

表 4-5 ADDIE モデル（設計、開発、実施、評価）でみた「来日前日本語学習教材」

設計 (Design)	
チェック項目	「来日前日本語学習教材」における確認事項
①コースのもっとも高次の学習成果	①来日後に遭遇するいくつかの場面で、その状況に応じたコミュニケーションが可能になる。また、事前に異文化理解をしたことで、不安を軽減して新しい生活適応が容易になる。
②コースの主要単元のトピックと学習成果、及び各単元にかける時間を決定する。	②トピックは調査の分析結果を基に10課を設定する。学習成果を測るための演習問題を作成する。学習時間は課ごとに1時間～1時間半程度とする。
③単元における学習目的と成果。	③学習目的は、課ごとのトピックを理解し、日本文化の理解と来日後の生活に役立てること。また、その課で使われる日本語表現をマスターして実際の場面で使えるようになること。
④単元のレッスン	④リスニング（写真とともに）→文字教材（日本語・英語）で内容確認。ビデオ視聴（映像教材を視聴し内容理解）。リピート（ビデオ教材の重要表現のリポート）。会話練習（会話のモデルを聞く→会話練習する）。
⑤学習者の評価方法	⑤演習問題（基礎編、応用編）による評価。
開発 (Development)	
チェック項目	「来日前日本語学習教材」における確認事項
①新規コースの構築	①既存のものではなく、目的に合致した、新たなコースの構築を目指す。 来日前の不安軽減を目的としたものである。情報提供としても地域性のあるものを中心とする。その中には汎用性のある内容のものもあるが、生活圏内の場面での撮影をする。
実施 (Implementation)	
チェック項目	「来日前日本語学習教材」における確認事項
①状況に応じた学習管理システム (LMS) の開発	①佐賀大学 e ラーニングスタジオの LMS を利用する。
②学習者のガイダンスと支援	②このコースの目的は明確である。遠隔地にいる学習者が対象であるため、案内はメールのみ、そのメールを見てパソコンを開いた学生のみ学習を開始することが可能となる。ガイダンスは日本語と英語表記をする。分からないときには、メールでの支援を受けられるように、学習面のインストラクターと操作面のアドバイザーが待機している。
③実施環境計画	③技術面は、e ラーニングスタジオ（現在クリエイティブ・ラーニングセンター）のスタッフがシステム管理者となっている。学習面でのサポートは筆者がインストラクターとして自宅で随時対応する。
④システムの保守	④同上のスタッフで対応

評価 (Evaluation)	
チェック項目	「来日前日本語学習教材」における確認事項
①教材評価	①来日後の学習者に対して総合的な調査とインタビューを行う。また、課ごとに簡単な調査を実施する。 ②各課に演習問題を実施。 来日後の学習者を対象に、どの程度実際の場で使うことができたかをインタビューする。 ③～⑥においては、第6章、7章に記載する。
②学習者の評価方法	
③プロセス評価	
④学習者の反応	
⑤学習者の達成度	
⑥インストラクションの成果	

以上のようにeラーニングによる「来日前日本語学習教材」のインストラクショナルデザイン (ID) を検討した。一つ一つの過程の中でチェック項目を挙げ、それに対する確認事項を押さえることで具体的な内容確認が可能となる。このようなプロセスを踏むことで、効果的な学習教材を開発することができる。

### 4.3 来日前日本語学習教材における学習意欲デザイン

インストラクショナルデザインの下位概念となる学習意欲デザインは、動機づけを中心に不安などの情意面を検証するために有効であるため、Keller (2010) のARCSモデルの動機づけ方策チェックリストを基に「来日前日本語学習教材」を検証する (表4-6参照)。

表4-6 「来日前日本語学習教材」の動機づけ方策チェックリスト

		作業質問	方略/方策
A 注意	A1 知覚的喚起	興味を持たせるために何ができるか ・教材を手にした時に <u>興味を喚起</u> させられるか。  ・段階的な手続きや概念の関係が、フローチャートや図表、イラストなどの視覚的補助手段を用いて、より具体的に示されているか。	・どのような教材であるかを日本語と英語の表記で分かりやすく説明する。 ・説明をできるだけ簡潔にする。 ・イラストやビデオを使い、興味を引くような構成にする。(知覚的好奇心の喚起) ・客観的ではなく具体的に場所等を写真などで表示する。
	A2 探求心の喚起	どのようにすれば、 <u>探求心を刺激</u> することができるか ・心の葛藤を引き起こさせることにより好奇心を刺激しているか (過去の経験と矛盾する事実・意外な意見等)	・これから遭遇するであろう場面を提示し、そこでのオーセンティックな会話をビデオで提示する。 ・プレースメントテストを実施し、現時点での日本語レベルを客観的に判断す

		<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚的要素が使われているか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・イラストと音声による会話形式の質問（視覚と聴覚による刺激）に対し、答えを記述する方法を採用する。</li> <li>・個別の対応で、レベルに応じた回答を行い、よりよい解答を提示し、学習への刺激を与える。</li> </ul>
	A3 変化性	<p>どのようにすれば学習者の注意を維持できるか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・フォーマットの変化があるか。（情報の分割、レイアウト、素材の種類）</li> <li>・スタイルと流れの変化があるか。（教材の構成要素、調子の変化、内容の提示と能動的な反応）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・写真と音声によるオープニング、ビデオ視聴、会話練習、演習問題、と分割して表示する。</li> <li>・素材の種類は、写真、文字、音声、ビデオ、アニメーションと変化をつける。教材の構成要素は、導入・語彙提示・メイン教材（ビデオ）・会話リピート・会話練習・演習問題とする。</li> <li>・大学のキャラクターを登場させて楽しい雰囲気を作る。</li> </ul>
R 関 連 性	R1 目的指向性	<p>どのようにすれば学習者の目的と教材を関連づけられるか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・現在の価値として、教材の直接的な利点についての説明があるか。</li> <li>・将来の価値、この教材をすると将来の目的を達成することに繋がるか。一般的な生活維持スキルを向上させるかの説明がされているか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ニーズ調査を実施して得られたデータから、学生が必要であろう内容を構成する。</li> <li>・目前に迫ってきた来日直前に、知りたい留学先の情報を提供する内容で、学習者の目的に一致させる。</li> <li>・直接的な利点としては、実際に行く場所で実際に話すような内容を再現する。生活維持スキルの向上に直接繋がる内容であることが分かるように見出しを書く。</li> <li>・興味深い内容が、そのまま映像で見ることができ、練習をすることができるため、学習者にとって利点となりうる。</li> </ul>
	R2 動機との一致	<p>いつどのようにすれば学習者の学習スタイルや興味と教材とを関連づけられるか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・基本的な動機の刺激があるか。</li> <li>・問題解決や達成への努力を活気づけるパズル・ゲーム・シミュレーションがあるか。練習の中での競争があるか。</li> <li>・役割モデルがあるか。直面した障害達成した業績や結末が述べられているか。さらに進んだ目的があるか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・不安軽減を目指した、来日前2カ月の短期集中講座として設定する。</li> <li>・学習者に対し、インストラクターが個別に回答を送ることや、学習者同士のディスカッションをすることで相互交流が可能となり、動機への刺激となる。</li> <li>・課ごとに単語クイズや演習問題解答後に、即座に得点と学習のヒントが提示されるため、再挑戦を行って満点を取りたいような難易度であり、学習後には達成感を持たせるために、スタンプを送るようにする。</li> <li>・課題を行うことで、実践力を養うことができる。</li> </ul>

	<p>R3 親しみやすさ</p>	<p>どのようにすれば学習者の経験と教材を結びつけることができるか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・これまでの経験との繋がりがあ るか。教材に学習者の既存スキル や知識に積み上げるものか明示的 に述べているか。</li> <li>・個別化のオプションが可能か。 学習者は課題の内容を選択できる か。課題のタイプを選択できる か。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・留学後は非常に身近な場面となる ところから具体的な実例を挙げる。また、 オーセンティックな会話がベースとなっ ているため、既習者にとっては、テキ ストで学んだものを実践するシミュ レーションとなる。未習事項に対 しては、新たな学びとなる。</li> <li>・学習者の既存スキルを応用させる ような内容もある。</li> <li>・学習レベルに応じ、選択して受 講するような指示を出す。あくまで 任意学習のため、強制して学習する ものはない。あくまでも個人の選 択で課題を選ぶことが可能である。</li> </ul>
<p>C 自信</p>	<p>C1 学習要求</p>	<p>どのようにすれば、学習者が前向 きな成功への期待感を持つように 支援できるか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者への不安を減らし、現実 的な成功に対する期待感を持たせ られるか。</li> <li>・学習が成功したことへの証拠を 述べているか。ゴールを明示して いるか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新しい環境がどのような所である かという不安に対して、実際に行く 場所の映像を見たり、その場面 での会話を見たりすることで、 シミュレーションをすることが できるため軽減が可能である。 また、来日後には成功体験を 与える。</li> <li>・ビデオ学習後の演習問題を することで、自身の学びの成 果を測ることが可能である。</li> </ul>
	<p>C2 成功の機会</p>	<p>どのような学習経験が学習者の能 力についての信念を支援または 拡張することができるのか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・チャレンジの難易度は学習者の レベルに適しているか。教材の 内容が明確で使いやすい流れに なっているか。易しい課題から 難しい課題へとなっているか。</li> <li>・<u>不安の軽減として、回答に対する 確認的なフィードバックや矯正 的フィードバックがあるか。</u></li> <li>・多くの、多様な、挑戦的な 経験を提供することで、自分の 能力への信頼を高めることが できるか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・難易度としては、学習者の 日本語レベルに応じて、学習 項目を選択できるように指示を 与える。ただし、オーセン ティックなビデオ教材を見た 段階では、初級レベルの学 習者にとっては、難解だと 感じるだろう。重要表現の 会話練習は1課から少しづ つ難易度を上げるように配 慮する。</li> <li>・演習問題回答後は、即座に 評価得点を閲覧することが 可能である。何度も挑戦 することができるため、 満点をとるまで繰り返し 学習することが可能である。</li> <li>・ビデオ視聴・会話練習・ 演習問題などを確実にこ なしていけば、自信に繋 がるであろう。</li> </ul>
	<p>C3 個人的コントロール</p>	<p>どのようにすれば、学習者は自 分の成功が自分の努力と能力 によるものであると確信する か</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者は、教材の流れを 選択できるか。</li> <li>・自分のペースで学習を進 めることができるか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・すべて学習することを強制 する教材ではない。</li> <li>・学習の成功体験は、来日 後実際にその場に置かれた 時に感じる。対処できた 体験は自分の能力に確信を 持つことができる。</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習環境を選択できるか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の興味のある課を選んで学習することも可能であると表示している。</li> <li>・各課の教材に関しては、上級レベルの学習者に対しては、リピーティングや会話練習を割愛するように指示を与える。</li> <li>・学習環境としては、パソコンがあれば、どこでも学習が可能である。演習問題はタブレット端末や携帯電話からでも可能である。</li> </ul>
S 満足度	S1 自然な結果	<p>どのようにすれば、学習経験の本来の楽しみを促進し支援できるか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・肯定的な称賛ができるか。獲得したスキルを現実的な場面で使う機会を与えているか。</li> <li>・課題を達成した学習者がプライドを感じられるような言語的強化はあるか。</li> <li>・持続的な学習意欲に繋がる情報が提供されているか。新しい応用領域について知らされているか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習したスキルが、来日後の実際の中で実現できる。学習内容と同様な体験をして、自分の学習の成果を自分自身で評価することができる。</li> <li>（どの程度相手の会話を理解し発話できたか、会話の連続性が保てたかなどは自己評価できる。）</li> <li>・教材を学習することで、実際の場を想定した練習を行うことができ、その結果実際の中で成功体験ができた学習者は、プライドを高く持つことができる。成功体験が多くなるような教材を選定する。</li> <li>・来日直後の成功体験が、その後の学習によい影響を与え学習意欲を高めることができる。</li> </ul>
	S2 肯定的な結果	<p>学習者の成功に対し、どのような報酬的結末を提供するのか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・演習問題などに対し採点システム付きゲームなどが含まれているか。</li> <li>・学習者が課題達成に向けて学習している間や課題達成の後で、個別に着目しているか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一つの課が終了した段階で、達成シールを配布。</li> <li>・演習問題には採点システムがあるため、即座に得点が表示されるようになっている。ジグソーパズルの単語クイズを作成する。</li> <li>・学習途中でディスカッショントピックを配信し、学習者とのコミュニケーションを図る工夫をする。</li> </ul>
	S3 公平さ	<p>どのようにすれば学習者が公平に扱われていると感じるか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・達成に関する肯定的な感情をつなぎとめるには、どのように支援することができるか。</li> <li>・目標とテストの整合性</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者同士が遠隔地に点在している状態であるため、他人との比較は来日前の時点ではほぼ不可能であるため、他人の存在が達成感に影響を及ぼすことは少ない。</li> <li>・目標とテスト（演習問題）との整合性は合致している。</li> </ul>

以上のように、学習意欲デザインの項目ごとに、作業質問に対する方略や方策を述べた。ここでそれぞれについての問題点も挙げて今後の検討事項とする。

#### A 注意：

- ・学習者への最初のアプローチ→学習者が自分宛の案内メールを受信し内容を理解しないと学習教材閲覧に進むことができない。メールを見逃した学生やメアドを変更し届かなかった学生には学習の機会の選択権もない。
- ・e ラーニング学習の経験のない学生にとっては、学習方法を理解する作業が苦痛であり、学習内容や構成を理解することにも時間を要する。(直接使い方を教えることができないため難点の一つである。)
- ・日本語と英語の能力が両方とも十分でない学生、特に日本語がゼロの状態の学生にはメール文や内容説明文を読むこともハードルが高い。
- ・文法積み上げ式の教材ではないため、日本語ゼロの学生には、負荷の多過ぎる教材である。基本から順に積み上げるようなスモールステップの教材が必要な学習者もいる。

#### C 自信：

- ・全体の難易度が学習者のレベルに適切であるか。→通常の日本語教材はレベル別に作成されているため、学習者が自身のレベルを把握して、自身の判断で学習項目を決定することが難しい可能性がある。
- ・自分の能力を示すための方法や自分なりの練習方法を学習者自身がつくる機会を与えているか。→自分の日本語力は演習問題をすることで測れるが、自分なりの練習方法を作る機会が与えられているかは、学生の能力に委ねられる。
- ・学習者が学習環境を選択できるか。→ビデオ等は携帯やタブレット端末で見ることができないため、現時点の教材ではやや利便性に欠ける。

#### R 満足度：

- ・外発的な報酬の提供。→この教材学習は任意で行うもので、単位や修了証を得たりすることができないため、報酬の提供はほとんどない。(任意の修了証を作成する案はあったが実現できていない。)

ARCS モデルに従って「来日前日本語学習教材」の設計を行った。項目ごとの質問に対し、方略と方策を述べることができたが、いくつか課題が残った。実施し評価を行う際に、修正を加えていかなければならない。

## 4.4 学習者のニーズ調査－調査 1.b－

「来日前日本語学習教材」作成の参考にするため、「来日前不安」調査とともに、学習者の属性やニーズ及び意欲調査を実施した。この調査は、第3章3節で行った「来日前不安」の「調査 1.a」と同時に実施したものであり、来日前の不安や来日後に困ったことの他に、来日前の日本語学習経験と来日時に必要だと思う日本語レベルなど属性やニーズ、及び学習意欲等を知るために次のように実施した。

- 1) 対象者：佐賀大学、福岡大学に来日したばかりの留学生 79 名。
- 2) 現在の日本語クラス（日本語レベル）
 

初級前半	13 名、	初級後半	21 名、	初中級	16 名、
中級	18 名、	中上級	11 名、	上級	0 名
- 3) 実施期間：2014 年 9 月～10 月 授業内（後）に実施し即時回収。
- 4) 質問紙の構成：「来日の目的」は上位 3 位までを順位をつけて選択
  - 「来日前の日本語学習歴」「来日時に必要な日本語レベル」…選択肢
  - 「知りたかった情報」「来日前に得た情報」選択肢（2 件法）
  - 「必要な学習教材や学習内容」選択肢（4 件法）
  - 「来日前不安」「来日後に困ったこと」第 2 章 3 節に記載済み（4 件法）

この「調査 1.b」の結果を、次のようにまとめる。

(1) 来日前に日本語を学習した期間

- ・まったく学習しなかった 25%
- ・半年未満 13%
- ・半年～1 年 4%
- ・1 年～2 年 29%
- ・2 年以上 29%

半年未満までがほぼ初級レベルに属するのだが、その割合が 38%、半年～2 年までは日常会話はある程度できる中級までのレベルの学生になるのだが、その割合が 33%（ただし、半年～1 年は初級とみなすこともある）、2 年以上勉強した学生はほぼ上級レベル相当の学生になるのだがその割合が 29%と、それぞれ 3 分の 1 ずつを占める。母国での学習期間がそのまま日本語レベルには相当しないのだが、ここで分かることは、様々な日本語レベルの学生がいるということである。

(2) 来日前の母国での日本語学習方法

- ・高校・大学の授業で 49%
- ・日本語学校で 11%
- ・独学 26%
- ・インターネットの日本語学習サイト 11%
- ・その他 5%

高校・大学の授業及び日本語学校で勉強した学生は約 60%で、自分で本などを買って勉強したという独学の学生が 25%であった。特に注目すべきは Web 上の日本語学習サイトを使用した学生が 11%もいたことで、留学を希望する学生の将来の学習方法を示唆している。

### (3) 来日目的

来日目的について以下の 10 項目の中から、1～3 の順位をつけて選択する方法で調査を実施した。

- ・日本語を勉強するため
- ・日本文化を勉強するため
- ・専門の勉強をするため
- ・大学院へ行くため
- ・学位を取るため
- ・留学のチャンスがあったから
- ・国際的な経験を積みたかったから
- ・就職に必要な技術や知識を身に付けるため
- ・就職に有利だから
- ・その他

その結果として、順位 1 として挙げられたものを多い順に示すと以下である。

- 1 位：日本語を勉強するため
- 2 位：大学院へ行くため
- 3 位：専門の勉強をするため

目的の第 1 位は、「日本語を勉強するため」という学生が多いことが分かる。これは、来日後に日本語の授業を選択している学生への調査であること、この時期来日する学生は交換留学生が多いという理由であると考えられる。目的の順位 3 までを累計した総合順位をみると、以下のように変化した。

- 1 位：日本語を勉強するため
- 2 位：日本文化を勉強するため
- 3 位：留学のチャンスがあったから

上位 3 つの目的が少し変化した。大学院生や大学院への進学希望者もいるが、日本語の授業を取っている学生の多くは、1 年程度の短期留学生が多く、日本語の勉強や日本文化の勉強、さらには交換留学生として留学のチャンスがあったから、という目的が多くを占めている。

### (4) 来日前に必要なと思う日本語レベル

5 段階に分類したそれぞれのレベルの学生に、来日時にどの程度の日本語力があつたらよかったと思うかを調査したものである。

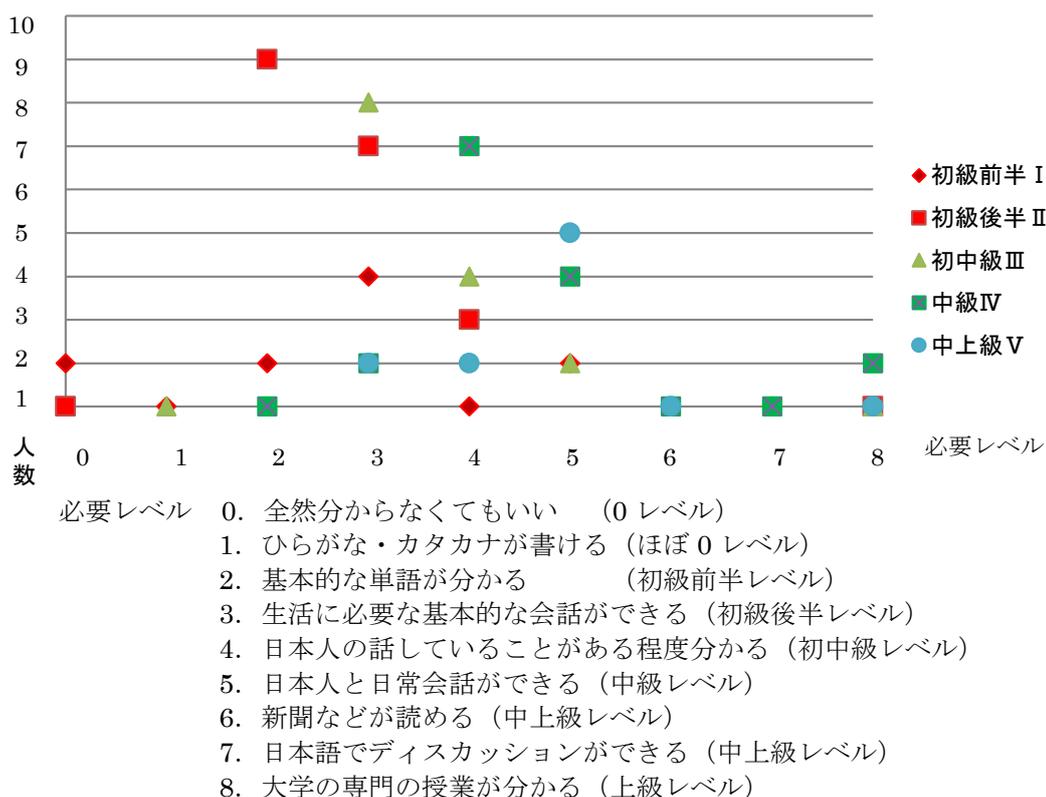


図 4-2 日本語レベル別 来日後必要と感じた日本語レベル

また、レベル別の平均値は、以下の表のようになった。

表 4-7 レベル別 来日後必要と感じた日本語レベルの平均値

	初級前半	初級後半	初中級	中級	中上級
平均値	2.92	2.81	3.69	4.72	4.82
標準偏差	2.019	1.504	1.493	1.638	1.401

全体の分布として多いのは、図 4-1 から分かるように 1 位 2 位は以下になった。

1 位「3. 生活に必要な基本的な会話ができる」

2 位「4. 日本人の話がある程度分かる」

この結果から、全く分からないままに来日するよりも、最低レベルとしては、ある程度の日常会話ができる初級後半から初中級レベルが必要であると考えていることが分かる。しかし、まったくゼロでよいと回答した学生もわずかではあるがいた。

さらに、表 4-7 から分かるように、自身の日本語レベルが高くなるにしたがって、平均値が上がっているため、必要と感じるレベルも上がっていることが分かる。日本語レベルと必要だと思う日本語レベルの相関係数を求めたら、 $r=0.488$  となり、相関関係があることが分かった。ただし、この質問の意図をどのように理解したかで回答が分かれ、一般論として

必要な日本語力と解釈した学生と、自分自身を考えて答えた学生とでは、必要レベルが違っている。中級・中上級レベルの学生の必要レベルのばらつきがそれを表している。

(5) 来日前に困ったこと

第3章1節でも取り上げた「来日後に困ったこと」について別の視点から分析を行った。表4-8に平均値と標準偏差を示す。

表4-8 レベル別 来日後に困ったこと (平均値)

		困り 1	困り 2	困り 3	困り 4	困り 5	困り 6	困り 7	困り 8	困り 9
初級 前半	平均値	<b>3.08</b>	<b>3.38</b>	<b>2.92</b>	1.92	2.31	1.85	1.85	2.23	2.46
	標準偏差	1.115	.870	1.038	.641	1.182	1.144	1.128	1.092	1.050
初級 後半	平均値	<b>2.67</b>	<b>2.90</b>	<b>2.71</b>	2.05	1.52	1.57	1.67	2.00	2.33
	標準偏差	1.017	.995	.956	.973	.873	.811	1.065	.894	.796
初中 級	平均値	2.06	2.38	2.44	1.81	2.06	2.13	2.00	<b>2.50</b>	<b>2.50</b>
	標準偏差	.680	.719	.814	.403	.998	.885	1.033	.966	.894
中級	平均値	2.28	<b>2.61</b>	<b>2.72</b>	2.00	2.06	1.89	1.44	2.17	<b>2.56</b>
	標準偏差	.826	.778	.752	.840	1.110	.963	.616	.924	1.042
中上 級	平均値	2.09	2.36	2.09	2.00	1.73	1.64	1.91	2.45	<b>2.73</b>
	標準偏差	1.136	.674	.831	.775	.786	.674	1.044	1.128	.905

困ったこと 1. 日本語がわからない 2. 日本人の言うことが理解できない  
 3. 自分の日本語を理解してもらえない 4. 文化や習慣の違い  
 5. 食事の違い 6. 友だちができない  
 7. 一人暮らしが淋しい 8. 新生活の準備  
 9. 様々な手続き

来日後に困ったことについての調査結果として表4-8から分かることは、日本語力に関する「困り1、2、3」の平均値は初級前半、次に初級後半と高く、日本語力がないことで困ったと感じた学生が初級レベルの学生に多いことが分かる。図4-2と比較すると、「生活に必要な会話ができる」方がよいと感じている学生が平均的には多いが、来日前に日本語力がどの程度必要であるかは、個人レベルで差異があることが分かる。その他のレベル別の違いについては、第2章1節に述べた通りである。

(6) 現在の得意分野とこれから勉強したい分野

学習経験のある学生に、現在の得意分野とこれから勉強したい分野について調査を行った。図4-3に示す。

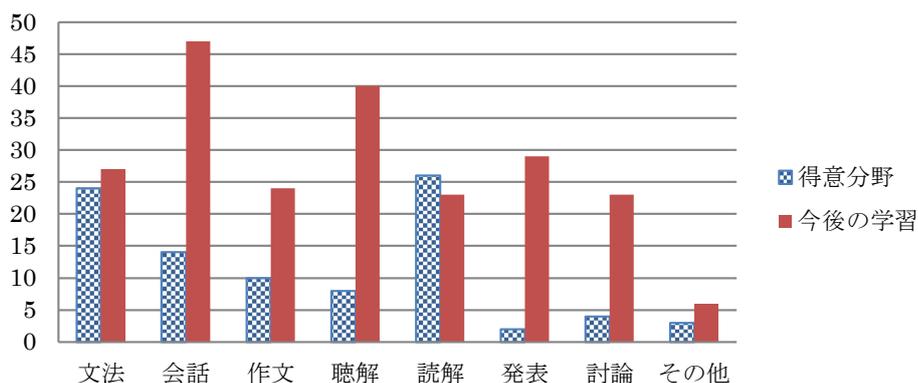


図 4-3 現在の得意分野と今後学習したい分野

この結果をみると、これまでの日本語学習により、「文法」や「読解」を得意と感じている学生が多いことが分かる。さらに、今後学習したいと思っている分野としては、「会話」や「聴解」、さらに「発表」、「討論」が挙げられている。「読み・書き」という文字分野はある程度自信があるが、「聞く・話す」という音声の分野に関して自信がない学生が多く、今後の課題となっている。母国での学習は文字学習が多くなり、実際に日本人とコミュニケーションを行う機会が少ないため、学習経験が長い学生も会話力や聴解力に不安を抱いていることが分かる。

#### (7) 情報の入手方法

来日前に本学及び地域の情報をどのような手段で得たかを調査した。質問は、以下の 6 項目である。

- ・大学に直接問い合わせた
- ・インターネットで調べた
- ・母国の教員に相談した
- ・親戚や友人や先輩に聞いた
- ・日本留学フェア、教育展に参加した
- ・その他

この結果としては、「インターネットで調べた」、「母国の先生から聞いた」「友達や先輩に聞いた」がそれぞれ 25%程度でほぼ同数であった。それと同数なのが「聞かなかった」というのも 28%あった。協定校など毎年交換留学生を送り出している大学では、先生や先輩などから情報を得ることが容易である。ただし 4 分の 1 以上が情報を得なかったという回答に注視したい。

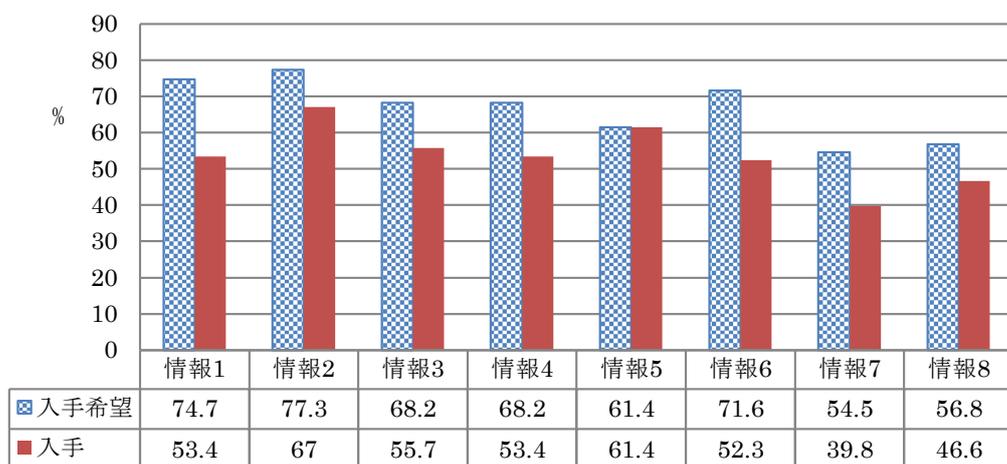
また、留学するまでにどんなことに苦労したかを、以下の 7 項目から 1・2・3 位と 3 つ選択するようにして質問をした。

- ・情報収集
- ・日本語の学習
- ・留学先の大学、指導教員との連絡
- ・留学ビザの取得
- ・留学（入学）試験
- ・留学資金準備
- ・その他

その結果、「情報収集」と「日本語の学習」、次いで「留学資金準備」に苦労したという回答が多かった。第 2 位 3 位については「ない」ということで無回答が増えていた。つまり総

合的にも、「情報収集」「日本語の学習」「留学資金準備」に苦勞をしたという回答であった。その反対にあまり苦勞を感じなかったものは、「留学（入学）試験」で、この場合も交換留学生などが多いため、入試に合格しなければならない、留学試験に合格しなければ来ることができないといった苦勞をしている学生は少ないことが分かる。ここで、注目したいのが、「情報収集」と「日本語の学習」に苦勞をしたという点である。

これと関連して、来日前に入手したかった情報と、それが事前に入手できたかどうかを質問したのだが、その結果を図 4-4 に示した。



入手希望情報と実際に入手できたもののポイント差

情報 1. 手続きの仕方	-21.3	情報 5. 佐賀の気候	0
情報 2. 佐賀大学の情報	-10.3	情報 6. 佐賀の物価	-19.3
情報 3. 日本の文化	-12.5	情報 7. 生活情報	-14.7
情報 4. 日本のマナー	-14.8	情報 8. 観光情報	-10.2

図 4-4 入手したい情報と入手できた情報

この結果をみると、もともと知りたかった情報は「1. 手続きの仕方」「2. 大学の情報」「6. 物価」「3. 日本の文化」「4. 日本のマナー」などであり、それらの情報が入手できたかのポイントで差が大きかったのが、「1. 手続きの仕方 -21.3」「6. 佐賀の物価 -19.3」「4. 日本のマナー -14.8」「7. 生活情報 -14.7」など、知りたい情報がなかなか得られない現状がうかがえる。特に大都市のように情報が入手しにくいという地方ならではの問題もある。この結果より、気候以外は、入手したいと思った情報が入手出来ないことが多いということが分かった。これらの情報を提供することが必要であると分かった。

表 4-9 は、来日前に知りたかった情報と来日後困ったことについて、実際の回答をまとめたものである。

表 4-9 来日前に知りたかった情報と来日後困ったこと

	初級	中級	中上級
来日前に知りたかった情報	日本の生活と文化 佐賀での生活がどんなによいか 天気 食べ物 生活費はどのくらいかかる 日本語は難しいか 様々な手続きの仕方 大学の専門の研究、教育システム アルバイトをするために必要な能力	佐賀の魅力 佐賀のイベント情報 物価はどれくらいか 大学の周りにある店の情報 国際会館（寮）の写真 気温 人々はやさしいか 授業の内容や取り方 単位の取得方法 日本のルール 禁止されていること	風俗と習慣 インターネットでの検索の仕方 手続きに必要なもの 授業内容と受け方 病院の情報と受診の仕方 観光や遊ぶところ
来日後に困ったこと	日本語 大家さんとのコミュニケーション インターネットが9時までしか使えない 面倒な手続き 寒い時期が長い	あまり友だちができなかった まだ日本語がうまくしゃべれないから何回もバイトの面接に失敗した 体の調子が悪かったとき	住宅の不便さ（大学の寮に入ればよい） 日中関係が悪いので時々文句を聞く

日本語レベルにより初級・中級・上級と3分類した。日本語レベルに関係なく知りたいと思う情報が様々あることが分かる。その中で、共通して知りたい内容として、「佐賀の生活情報」、「手続きの仕方」、「文化や習慣やルール」などが挙げられた。レベルによって違いがあった内容として、初級の学生は、食事や気温などの学生生活に身近な情報を必要としているのに対し、上級レベル学生は、一般的な情報を入手することは容易であるため、「授業内容と受け方」、「病院の情報と受診のしかた」などやや難解な問題を挙げている点などが注目される。

また、来日後に困ったことに関して、具体的な記述があったものとして、初級の学生はやはり日本語が話せないことによる困難さがうかがえる。「日本語」、「大家さんとのコミュニケーション」、「手続き」などである。ただし、中上級レベルの学生にとっても、「バイトの面接」、「病気になったとき」、「住宅の不便さ」など、特別な状況下での困難や、「友だちができない」、「国と国との関係での苦情」などの精神面での不安などが挙げられている。事前に分かっていることに対してはある程度の対策を立てて来日することができるが、それぞれ想定を超えるような出来事が起こり困難に繋がる。ある程度予測できる問題点を事前に提供することの必要性を把握することができる。

#### (8) どのような教材があったらいいか

来日前の学生にとって、来日前にどのような教材があったら学習意欲が高くなるか、教材の種類と内容について調査を行った。まずは、どのような教材があったらよいかを図4-5に示した。

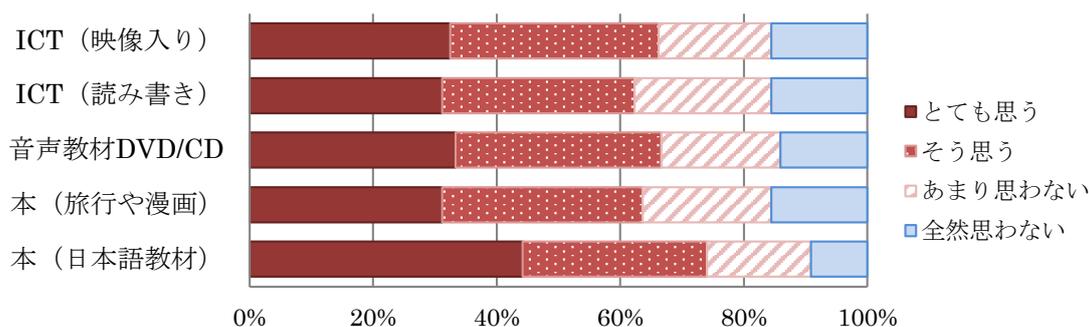


図 4-5 来日前に学習したい教材

前述した調査結果より、既習者の 58%が高校・大学・日本語学校で学習をしているため、そこでの学習ツールは通常書籍の日本語教科書である。日本語学習教材といえば書籍を思い浮かべるためか「本（日本語教材）」が「とても思う」と「そう思う」を合わせた割合が 74%と最もポイントが高かった。しかし、インターネット学習をしたと答えた回答数が 11%であるにもかかわらず、以下のように回答しているため、今後の ICT 教材の活用の可能性は高いことが分かる。

「ICT 教材（パソコン・携帯用）映像入り」 66% （とても思う＋そう思う）

「ICT 教材（パソコン・携帯用）読み書き中心」 62%（とても思う＋そう思う）

この調査を筆者が実施した際<sup>61</sup>、「ICT」という言葉の意味を知らない学生がいた。どのような教材であるのかイメージできなかった学生もいた可能性があるため、潜在的にはもう少し数値が高くなると考えられる。

#### (9) どのような学習がしたいか

どのような内容の学習がしたいかを図 4-6 に示した。学習希望教材として、「とても思う」と「そう思う」を合わせた割合として、「来日後必要な日常会話練習ができるもの」が 83%、「文法の基礎」78%、「（日本の先生や学生と）直接会話ができるもの」74%、「日本文化紹介」72%、「今日本で流行しているもの」65%、「佐賀の情報」63%のような順位になっている。来日後に必要なと感じる会話練習を多く希望していること、さらに、日本語力だけでなく、日本文化や実際に生活する場所の情報を知りたいことが分かった。

<sup>61</sup> この調査の実施に当たっては、数名の日本語教師に調査依頼をしたので、言葉の説明ができない場合もあった。言葉が理解できない学生の存在が、ICT 教育がまだ行き渡っていないことの証明にもなった。

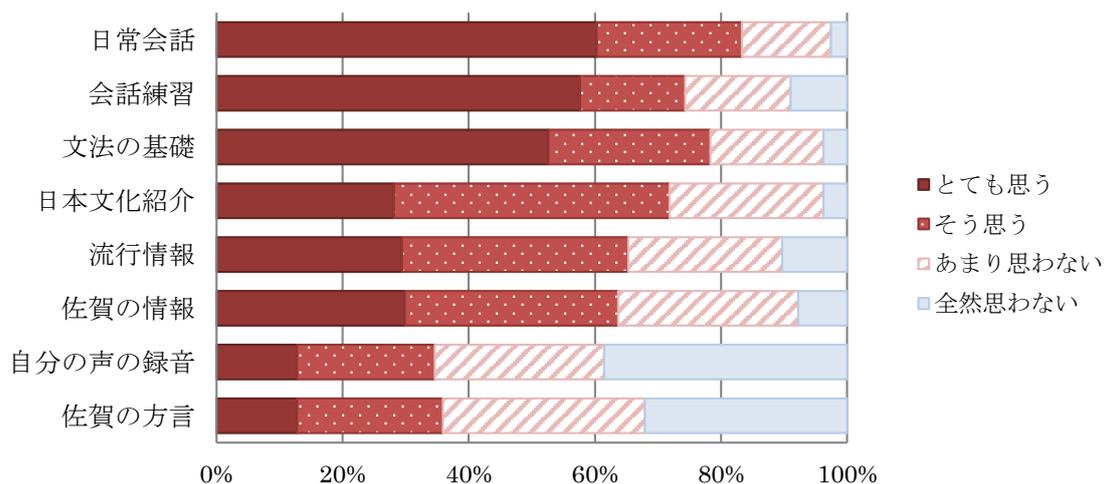


図 4-6 「来日前日本語学習教材」の内容について

学習者のニーズ調査である「調査 1.b」をまとめると、以下のような結果が得られた。

日本語学習歴は様々である。全く日本語学習をしていない学生は 25%、1 年未満が 17%、1 年～2 年が 29%、2 年以上が 29%であった。

既習者の中でこれまでの学習方法は、①高校・大学で学んだのは 47%、②独学が 26%、③その他として、日本語学校で学んだ 11%、インターネットの学習サイト 11%、と独学で学ぶ学生も意外と多く、Web 上の学習サイトを利用した学生が 1/10 も存在し、今後の学習形態の可能性を示唆している。

来日目的は、①日本語を勉強するため、②大学院へ行くため、③専門の勉強をするためという順番になっている。日本語や日本文化を勉強に来る学生が多く、日本語を学ぼうとする意欲のある学生が多いことが分かる。つまり、日本語学習に対する動機づけも高い。

来日時の日本語レベル別に、来日前にどの程度日本語力があつた方がよいかを調査した。全般的にみると、「生活に必要な会話ができる」「日本人の話していることがある程度分かる」「日本人と日常会話ができる」といったレベルは必要だと感じた学生が多い。日本語レベルが高い学生の方が必要だと感じる日本語力も高い傾向があり、相関関係があつた。しかし、個人のニーズによりその基準は様々で、ゼロでよいと思う学生もいれば、大学の授業が分かるような日本語力が必要だと考える学生も存在する。

初級レベルの学生の方が来日後に困った経験が多かつたのは、日本語能力に対するものである。しかし、第 3 章でも述べたように、情報不足による不安や新しい環境への適応不安や精神面での不安に関しては、学習レベルによる違いはあまり顕著ではなかつた。

情報の入手に関し、「手続きの仕方」「佐賀大学の情報」「日本の文化」「日本のマナー」「佐賀の物価」「生活情報」など、入手したいと思いつながら入手できないものが多くあることが分かつた。

「来日前日本語学習教材」について、どのようなものがあれば学習意欲が出るかと調査を

したが、本が最も高かった。これはこれまでの学習教材がほとんど書籍であったために馴染みが高いということも一因であると考えられる。ただし、ICT活用教材の利用の可能性は少しずつ大きくなっている。映像や音声教材に関しては関心が高いと考えられる。

「来日前日本語学習教材」の内容としては、①来日後必要な日常会話の練習ができるもの、②会話練習ができるもの、③文法の基礎が学習できるもの、といった希望が高かった。

## 4.5 来日前日本語学習教材の開発

### 4.5.1 来日前日本語学習教材の学習意欲デザインプロセス

不安軽減を目指した「来日前日本語学習教材」を開発する際は、インストラクショナルデザインと学習意欲デザインを検討しなければならず、本章 1 節の中でそれぞれのデザインを検討した。ここでは、学習意欲のデザインプロセスは、ID プロセスと同様のステップを踏むため、相互に関連させた教材開発の検討をする。表 4-10 にその ID ステップと学習意欲デザインを設計した。

表 4-10 「来日前日本語学習教材」の ID ステップと学習意欲デザイン

	ステップ	ID ステップ	学習意欲デザイン
分析	1) コース情報収集 コース概要と実施理由	来日前の不安軽減を目的とし、来日先の情報や文化等を紹介することでスムーズな異文化適応を促進し、実践的コミュニケーションスキルを高める 来日直前の 2 カ月間の集中講座。一般的なものではなく地域や大学に特化したオリジナリティーのあるもの。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大学オリジナルということアピールすることで、興味を喚起する。</li> <li>・今の大学生がどのような視覚的好奇心を持っているか、日本人学生や留学生等から調査を行う。</li> <li>・文字だけでなく、イラストや写真をできるだけ多く掲載する。</li> </ul>
	2) 学習者情報収集 学習者の特性、開始前のスキル把握	留学生への調査を実施し、学習者の来日前不安の他に、来日目的、日本語レベル、知りたい情報、これまでの学習方法等を把握する 学習者は、佐賀大学に留学直前の留学生。対象日本語レベルは、初級後半から中上級。日本語の基礎文法は少し学習済みの学習者を想定。 プレースメントテストで学習者のある程度の日本語力を把握する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者の特性については、アンケートを実施し、来日前不安・日本語学習に関する不安、動機づけ・自己効力感などを把握する。</li> <li>・どのような教材であれば学習意欲が高くなるかのアンケートも実施。</li> </ul>
	3) 学習者分析 学習意欲のプロファイル	アンケート調査を分析し、学習者の大まかな特徴を把握し、そのニーズにできるだけ対応できるものは何かを分析する	

		これまで日本語学習の経験はあるが、実際に来日は初めての学生に焦点を当て、実践に役立つ教材を検討。	・アンケート調査で収集した情報を分析し、不安要素を少しでも軽減できるような内容を選択する。
	4) 既習教材分析 現在の教材、他の資源にはどのようなものがあるか	先行研究を基に、既存の教材にあるものと不足しているものを選定 書籍化された文法積み上げ教材がWeb学習教材となっているものもある。書籍の中のビデオ教材も参考になる。また、現在、YouTubeなどで簡単に見られるビデオ学習教材等も多数存在する。さらに、情報提供を目的としたものも、各大学のH.P.に存在する。 文法積み上げではなく、来日直後に役立つ表現を厳選した大学オリジナル教材を作成する意義は大きい。	・学習意欲や動機づけが高くなるような教材とはどのようなものか、既存のWeb教材を分析。  ・その中で、目的に合致した内容のものを参考にはできる。 ・場面シラバスは、アンケート結果と重なるものもあるが、映像教材は、あくまで実際の場面での撮影で学習者の興味を喚起するものを作成する。
	5) 目標/評価項目作成 学習者の意欲に対し何をどうやって達成したいか	来日直後に遭遇する場面で実際に使える表現を載せる 評価は自身が実際にその場面で使うことができたか自己評価する。	・実際の場面を想像できるような映像教材を作成する。オーセンティックな会話を作成する。  ・アニメーションは学習者に語り掛けるようなシチュエーションにする。
設計	6) 利用可能方策一覧 ARCS 方策	第4章のARCS方策一覧に詳細は掲載済み  メール配信、イラストを入れたガイダンス、フローチャート式の学習段階の提示、ビデオ、アニメーション、イラスト、Moodle上の演習問題解答と解説。	・映像と写真とイラストを多用し、視覚的にも興味をそそり学習意欲を高めることができるものを設計する。  ・映像を短くカットすることで、学習者の負担を軽減すること。また、学習レベルに合わせ、映像をストップさせ、会話のリピーティングを行えるようにするなどの工夫が可能。
	7) 方策の選択と設計 学習者、場面等から見て最も許容される方策	配信時期の選定 プレースメントテスト結果は、双方向にするために、個別にコメントを記載する。 1 課終了後に学習内容を確認するための基本演習問題と、学習内容の展開としての応用問題を設定。できるだけイラストを入れた音声問題を多くする。	・学習意欲が高まる時期と、学習可能な時期とを考え配信時期を設定する。  ・個別コメント記載により、学習者の学習意欲を高める。  ・演習問題はMoodle上にあげることで、学習直後にフィードバックが可能となり、学習意欲の促進と再挑戦をすることで自己効力感も増す。
	8) 教授法との統合 IDと学習意欲の統合、実施すべきもの	場面・機能シラバスに沿った教材作成 文法学習のための易しい会話練習	・調査結果からも分かるように、この教材はできるだけ聴解を重視し、す

		ではなく、あくまでもオーセンティックなものを教材にする。その会話の中から、押さえるべき表現を取り出し、リピーティングや会話練習が行えるようにする。	すべての項目に音声を入れることにする。 ・音声だけでは不安になる学生が多いため、これまでの学習形態に合わせ、すべてプリントアウトできる紙ベースの教材も準備する。また、日本語初級者向けに英語訳をつける。
開発	9) 教材の選択と開発 学習環境に応じた教材の改訂	教材内容の選択は、来日後遭遇するもので、実際の場面を事前に見ることで役立つものを選定する 他の教材との差別化は、地域性のあるもの、実際の場面を映像化し臨場感のあるものにする。こと。 会話練習に関しては、日本語初級教材に多く見られるような重要表現を選定する。 演習問題では、その表現を正しく覚えているかをチェックする基礎編と、その表現が別の場面でも使いこなせるように応用編を作成。	・来日後に遭遇するであろう場面を事前にシミュレーションできるため、動機づけとして大きい。 ・一般的なものではなく、地域に特化したものを学ぶことは、来日直前で不安を抱いている学習者に安心を与えられる。 ・学習経験者にとっては、既習の表現がどの場面で使用できるのか、実際の場面で、どのようにコミュニケーションを行えばいいかが分かり、これまでの学習が実践に使えることを知り、自信へと繋がる。
実施・評価	10) 評価と訂正 学習者の反応を集め、満足度を確定、改訂	パイロットテストを実施し、小集団評価を行い、内容が適切であるかの評価をおこなう。次に、試行配信を行い、実際に海外で運用できるかを調査する。その後、実際に配信を行い、学習状況を管理する 形成的評価活動。インタビューを実施し、教材の構成、内容、動機づけの評価などを行う。それを毎回繰り返し、改善を行う。	・定期的に進捗状況をチェックする。学習が途中で止まってしまった学習者へのメールでの声掛けなどを行い、学習意欲の喚起を行う。 ・満足度を測るため、来日後のインタビューを実施。 ・毎回実施後に、アンケートとインタビューを行う。その結果を基に改善を行う。 ・この教材が、どの程度来日前の不安の軽減になったかを調査する。また、学習意欲が継続できる教材であるかも調査する。

また、アンケートを基に、学習意欲分析を行ったのが、図 4-7 である。これは、学習意欲と学習効果を分析する Yerkes & Dodson (1908) の「逆 U 字カーブ」に ARCS モデルを当てはめ、筆者が作成したものである。

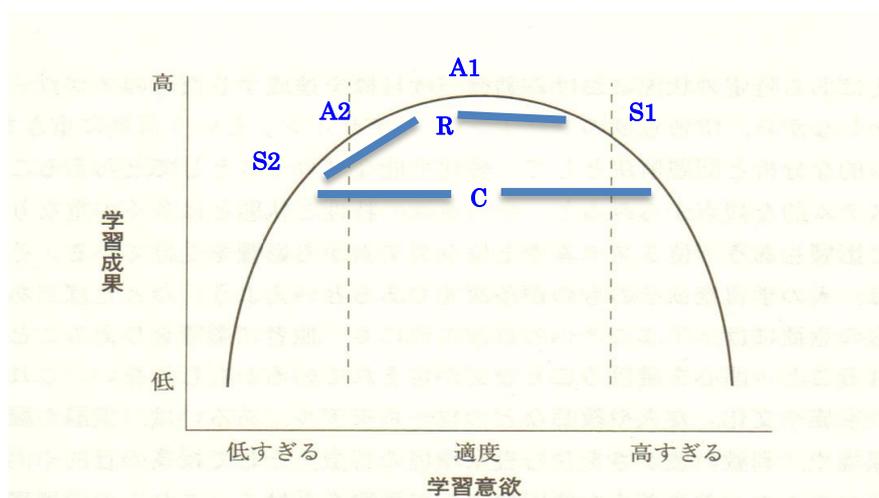


図 4-7 学習者分析結果のグラフ 逆 U 字カーブ

作成したグラフの説明を次の表 4-11 にまとめた。

表 4-11 「来日前日本語学習教材」における学習者の意欲予想

A 注意	<p>日本語か英語が理解できる学習者 (A1) は自身が留学する大学からのメールを見て興味を喚起させられる。学習意欲が適度に高い。しかし、大学からの強制された学習だと感じれば、それは高過ぎる刺激となり、マイナスの要因となる。</p> <p>英語も日本語もあまり得意でない学習者 (A2) はたくさんのメールの中からうまく注意を引くことができず、学習意欲に繋がらない場合もある。</p>
R 関連性	<p>はじめは中程度ないし高い。イラストや写真をみて自身が必要な情報があるとわかれば、関連性を知覚し学習意欲が高まる。</p> <p>しかし、eラーニングに初めて接する学習者は、どのような学習をすればよいのかパソコン操作に苦心する可能性がある。</p> <p>あくまで個人の自由意思で学習を開始するため、継続も個人の意思次第である。</p>
C 自信	<p>学習者の日本語レベルにより、その活用の仕方は違う。初級後半から中級レベルの学習者にとっては、ビデオ教材を学ぶことで来日後の生活や会話表現を新たに学び大きな自信へと繋がる。</p> <p>また、上級レベルの学習者にとっては、自身の既存の知識が実践に役立つことを知り、改めて自信となる。</p> <p>しかし、初級レベルの学習者は、実際のビデオを見て、表現を学ぶことはできるが、過剰な情報となるため、実際に使えるかと不安になりマイナスに働く可能性がある。</p>
S 満足度	<p>多様。すべてを達成した学習者 (S1) は、大学から送られてきた教材を終えることができた達成感と来日後に役立つ様々な情報を得、満足度は高い。しかし、学習しなければならないと思いつつ、来日準備で多忙であったり、パソコンのないという様々な状況下で、十分学習できなかったと感じる学習者 (S2) は、満足感を純分に得ることができないと予測する。</p>

これはあくまでアンケート分析からの予測であるが、この教材設計が学習者の学習意欲を高める可能性を示唆している。学習意欲が高過ぎる場合の懸念事項としては、この教材が来日予定の大学から配信されるものであるため、適度に学習意欲が高められる場合はよいが、大学からの強制だと判断してしまった場合は、負担感を感じることになる。配信の際に明記しなければならない。

これまで、IDデザインと学習意欲デザインについてまとめてきたが、図4-8はIDデザインと学習意欲デザインの関係性を分かりやすく図示したものである。上部の青い部分がIDデザインで、下部の紫色の部分が学習意欲デザインを表している。特に紫色の点線の矢印は主要な8つの接点を示している。相互に関連づけながらデザインを作り上げていく過程を示している。

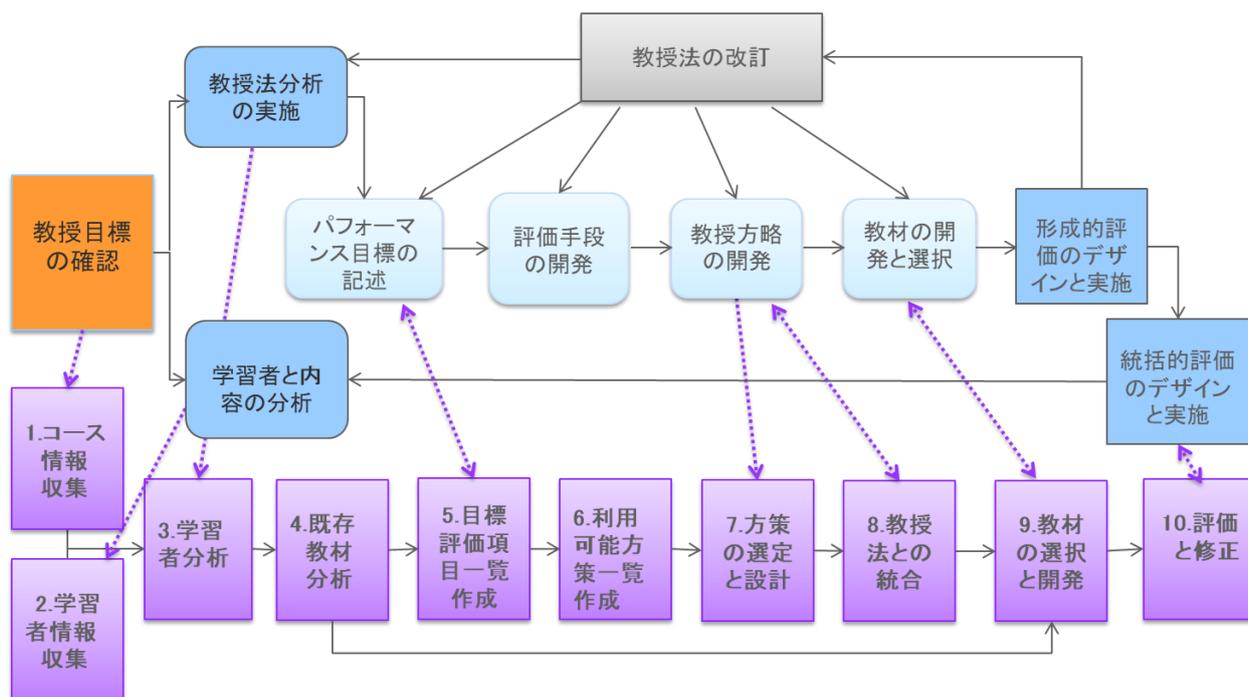


図4-8 学習意欲デザインとIDデザインの関係 ケラー (2010) p. 72  
を基に筆者作成

学習者の意欲を高めるためのデザインとして、「教育目標の確認」のために、「1. コース情報の収集」は重要であり、「学習者と内容の分析」のために「2. 学習者情報の収集」をし、「教授法分析の実施」のためには「3. 学習者分析」を行わなければならない。「パフォーマンス目標の記述」というのは「5. 目標評価項目一覧の作成」をすることでより具体化され、「教授方略の開発」は「7. 方策の選定と設計」に関わり、「8. 教授法との統合」に相互に関わってくる。「教材の開発と選択」は正に中心となる開発部分であるため、「9. 教材の選択と開発」に相互に関わりをもち、開発後には「統括的評価のデザインと実施」として「10. 評価

と修正」を行うという一連の流れがある。ID デザインの中に、これらの流れが元に戻る矢印があるように、何度も修正をすることができるというところに、価値があると思う。

#### 4.5.2 来日前日本語学習教材の構成

教材の内容は、実際の場면을重視した場面・機能シラバスで、各場面に必要な語彙や会話表現を提示し、日本での生活に必要な知識や情報や佐賀の文化を紹介している。佐賀大学に來ている留学生にアンケートとインタビュー調査により、ニーズに合うものをリストアップした。そのリストを参考に留学生が初めて来日したときに遭遇する場면을想定して、「1. 来日!」、「2. 国際課」、「3. 買い物」、「4. 銀行で」、「5. 指導教員の研究室」、「6. 食堂で」、「7. 図書館で」、「8. サークル<sup>62</sup>」の 8 課で構成することにした。当初は 10 課構成の予定で、「9. アパート」「10. 授業」も加えていたが、作成の過程で削除せざるをえなくなった。内容一覧は表 4-12 に示した通りである。

表 4-12 「来日前日本語学習教材」の課ごとの内容一覧

課	場面	機能	情報提供として
0		ひらがな 日にち、数字の練習	
1	来日!	挨拶（初めてあった人と） バス・タクシーの乗り方	佐賀の紹介
2	国際課	道を聞く 手続きの仕方	キャンパスの紹介 学生生活を送るために 必要な書類
3	買い物	場所を聞く 電気製品の使い方	大学付近の店の紹介
4	銀行で	口座開設 ATM の使い方	銀行、郵便局の紹介
5	指導教員の 研究室	挨拶（先生や学生）	学部紹介
6	食堂で	注文する	食堂の使用法
7	図書館で	本を探す コピーする	図書館の紹介
8	サークル	誘う、断る 入部する	サークル紹介

「来日前日本語学習教材」の名前は『初めての佐賀大学—カッチーくんとまなぼう!—』  
(Welcome to Saga University—Let's Learn with Kachi! (the mascot character of Saga University)) と、佐賀大学のゆるキャラを使って楽しく親しみやすいタイトルにした。

<sup>62</sup> サークルとは、同じ趣味や活動を行う集団のことで、大学で公認されている団体である。「部」や「研究会」と言われることが多い。佐賀大学には文化系サークル、体育系サークル合わせて 50 近くある。

1課の「来日！」では、佐賀空港での初対面の人との挨拶、バスの乗り方、バスの中での会話、タクシーの乗り方などを、佐賀大学や佐賀市周辺を紹介しながら日本語学習が進められるようにした。

1課と同様に、2～8課においても、来日後すぐに遭遇する場面を順次想定しながら、手続きの仕方、電気製品の使い方、口座開設、食堂での注文、図書館の利用方法、サークルへの入部手続きなど、大学教育や学生生活の情報を織り交ぜながら日本語学習ができるようにした。なお、0課として、全く日本語が分からない学生のために、ひらがな・日にち・数字の練習も用意した。

教材の構成を図 4-8 に示す。一つの課は、学習場面のオープニングから始まり、新出語彙、メインの映像による会話スキット、重要表現のリピーティング、会話練習、語彙チェック、演習問題で構成されている。メインは③の映像の部分で、その内容が課のタイトルになっている。①は「オープニング」でメイン教材に関連するものを 1 分程度の音声で紹介する。リスニングの練習にもなるし、音声とともに写真を挿入することで、学習意欲が沸くように作成した。また、日本語と英語訳をプリントアウトできるようにする。②ではメイン教材の新出語彙をイラストと音声と文字（日本語・英語）と視覚と聴覚で示し、単語リストも印刷できるようにする。

その後④⑤において、重要表現のリピーティングと会話練習を行い、学習者のレベルに合わせた練習ができるようにする。学習成果をみるために、その課の最後に演習問題をする、という構成になっている。

全体の流れとしては、この図 4-9 のようになっているが、日本語レベルの高い学習者には、④のリピーティングや⑤の会話練習が簡単であればスキップしてもよいことを表示し、オープニングのリスニングは、中上級レベルの学習者用のリスニング教材であるため、初級や初中級レベルの学習者は、日本語や英語訳を見て情報を収集したり、動機づけを高めるものとして利用したりするものでよい。すべてを必ずしなければいけないといった拘束はしない。

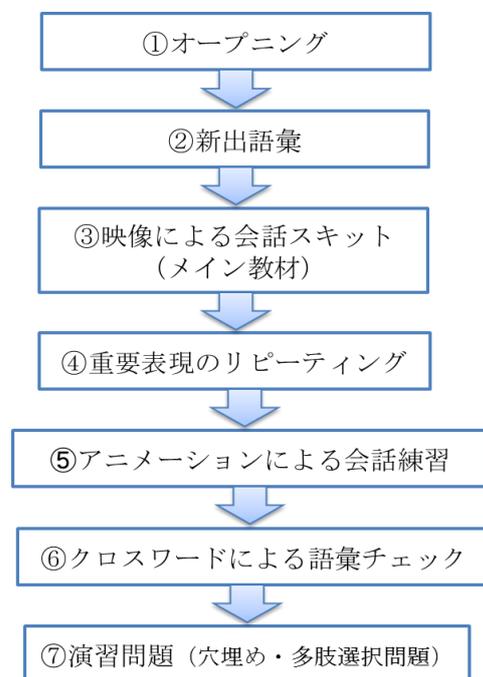


図 4-9 来日前日本語学習教材の各課の構成

#### 4.5.3 来日前日本語学習教材作成の流れ

教材作成に当たり、筆者の担当した役割を中心にどのような流れで作成をしたかを説明する。

メイン教材は上述の③映像による会話スキットである。これは、まずどのような場面を設定するか全体の構想を考えた。それから各課のテーマを決定した。教材を作成するにあたって最も重要視したのは、オーセンティックな会話場面を作ることである。各課すべてで、現場の実際の会話を聴き取る事前作業を行い、それから、日常使われている自然な会話を念頭に置きながらも、それぞれの場面で必要な重要表現を入れてシナリオ作りをした。その大まかな流れが図 4-10 である。

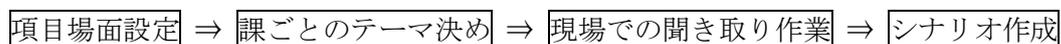


図 4-10 ③映像による会話スキット 作成の流れ

例えば第 6 課の「食堂で」を例にとると、まず、コンテンツスペシャリストとしての筆者が事前に食堂での流れをチェックし、食堂の人との会話を聴き取り、シナリオ作りをした。シナリオ作りのポイントは、オーセンティックであることを重視したので、食堂の人の発話は日常通りとし、それに対応できるように、留学生に覚えてほしいポイントとなる会話表現を織り込んでいった。さらに、日本の文化やマナーを理解するために、まず手を洗うこと、順番に並ぶこと、食堂の人との挨拶や、食事前後の挨拶など、細かな部分にもこだわった。主要な登場人物である佐賀大学の日本人学生と留学生には事前にシナリオを渡し、各自練習をしてもらった。応対してくれる食堂の人は、実際にそこで働いている日常の会話のままにしたかったため、特別にシナリオ等は渡さず、逆に打ち合わせの際は、いつも通りでやってほしいと依頼した。

撮影当日は、筆者が立ち会い、出演者に動きや話し方などの指示を与えた。撮影に関しては、コンテンツクリエイターである e ラーニングスタジオスタッフの協力を得、映像に関する音響やカメラアングル等を担当してもらった。事前にシナリオを作成してはいたが、学生の自然な会話を尊重したり、逆に学生の自然な会話を留学生が理解できない場合は修正し再度撮り直しを指示したりした。最終的には、会話が自然で、重要表現が押さえられていたら完成とした。

その後は、e ラーニングスタジオスタッフに編集を依頼し、出来上がった映像は、教材制作者全員で視聴し確認を行った。画面構成や音声の修正作業を繰り返し、再収録再編集を行い作り上げていった。撮り直し、再収録、再編集、再確認と繰り返しの作業をして完成させた。映像を撮るスタッフ、e ラーニング化する e ラーニングスタジオのスタッフ、演じる学生、そこで働いている職員の方の協力、収録したものを編集する学生スタッフ<sup>63</sup>など、多くの人々の力を得て一つの課のビデオ教材を完成させていった。これが教材構成の中の③映像による会話スキット（メイン教材）作成の大まかな流れである。このような流れをすべての課で行った（第 6 課の詳細は付録に掲載）。

<sup>63</sup> 佐賀大学の講座「デジタル表現技術養成プログラム」を修了した学生たち

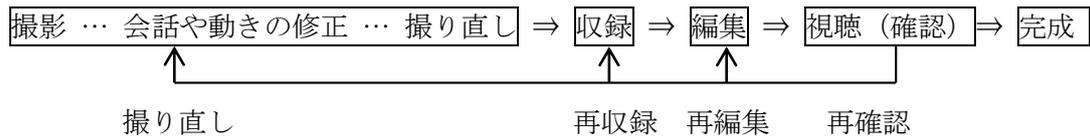


図 4-11 ③映像による会話スキット 編集の流れ

また、①のオープニングは、メイン教材に関連した内容を紹介するのであるが、そのために、現場を見たり生協の H.P.を参考にしたりして原稿を作成した。佐賀大学の食堂の場所を地図の中で示し、特色である TFT (Table For Two)<sup>64</sup> ヘルシーメニューやセルフバーコーナー、ミールカードなど大学生活に必要な情報を提供している。その際、内容と量は中級レベルの学習者の聴解力に照準を合わせて、必要な情報のみに削ぎ落とし 1 分程度にまとめる作業を行った。このナレーションも筆者が担当した。②の新出語彙では、メイン教材に出てくる語彙の中から重要語彙の選定を行い、原稿を作成した。さらに、③の会話のすべてと重要表現が分かるような印刷用のプリントも作成した。⑤の会話練習のために、重要表現を選定した。この課での重要表現は、以下の 4 点を選んだ。

- 1)   N   をおねがいします。
- 2)   N   をお願いします。
- 3) どうしたらいいですか。
- 4) 何が入っていますか。・・・ああ、  N   ですか。 / ああ、そうですか。

(宗教上食べられない食材がある人のための重要表現として選択)

e ラーニングスタッフ及び学生スタッフには、①のナレーション (筆者) に合わせて建物やメニューの写真などの挿入を依頼し、②の新出語彙は、写真やイラストと文字の挿入、及び音声担当の学生にも依頼した。音声のスピードは筆者がチェックをした。④のリピーティングも、どのように作り上げたいのかを e ラーニングスタッフに伝え、映像と文字と音声を挿入してもらった後に、スピードや文字の出し方など、細かい調整や重なり具合を筆者がチェックしたりするなど、日本語指導に関わる部分は、筆者の要望を随時 e ラーニングスタッフに伝えながら共同で作業をしていった。

オープニングと語彙表、および会話スキットは、プリントアウトできる紙教材を作成した。オープニングや会話のスキットは、オープニングの紙教材には写真を挿入し、日本語とともに全文英語訳も併記した。また、会話スキットには、映像と同様の写真を挿入し、重要な表現や、場面の説明などには英語訳をつけた。これは主に初級レベルの学習者が学習しやすいようにするための工夫である。

<sup>64</sup> TFT メニューを利用すると、1 回ごとに 20 円が寄付になり発展途上国の子どもたちが食べる学校給食 1 食分になる。自分が食事を 1 食とるたびに、途上国の 1 人が同じ食卓を囲むことから、Table For Two (2 人の食卓) と名づけられた。

## 4.6 来日前日本語学習教材の学習内容

本節では、出来上がった教材を紹介し、その教材が目指す効果を述べる。

### (1) プレースメントテスト

プレースメントテストは教材の中にある内容から任意抽出し、リスニング問題として出題をした。会話形式で、「相手に質問をされてあなたは何と答えますか」あるいは「何と言いますか」と、答えを入力する問題を5問、初級用と中級用を作成した。図4-12にプレースメントテストの例を示す。

こた へにほんご か  
答えは日本語で書いてください。 Please write the answer in Japanese.  
かんじ わ ひと  
漢字が分からない人は、ひらがなでいいです。 If you can't write in Kanji, you can write in Hiragana,  
あなたはAのパートです。 You have to answer the A part of each conversation

プレースメントテスト(初級)Placement Test(Beginning level)のプレビュー

もう一度始める

1 得点: 4 おんせいをきいてこたえてください。  
B:MP3オーディオ

A: \_\_\_\_\_

答え: \_\_\_\_\_

♪B: はじめまして、川田あいです。どうぞよろしく。

【学習者の回答方法】

- ① ▶ をクリックして音声聞く。(Bの会話)
- ② Bの会話を聞いた後、Aの応答文を考え、「答え」の欄に、文字を打つ。
- ③ 同様の問題5問が終了したら、「すべてを送信して終了する」をクリックする。
- ④ インストラクターからの評価・解説・アドバイスメールを受ける。

図4-12 プレースメントテストの例

解答は、インストラクター（筆者）がチェックをし、個別に解説をつけて返信をするようにした。学習者自身は現段階の日本語力を知り、インストラクターが正解とともに、励ましのメールを送ることで、学習意欲を高めること、学習経験のある学生には自信と *i+1*<sup>65</sup> を与えることが狙いである。この段階から、インタラクティブな学習環境であることを知らせ、

<sup>65</sup> Krashen は、現在の学習者のレベルより僅かに高いレベルの言語が「理解可能なインプット」(“comprehensible input”; p. 32) が最も効果的であるという「インプット仮説」を提唱している。これを *[i+1]* と呼び、*i*=現在のレベル、*+1* が次のレベルを指す。

学習の動機づけになるように自由回答式を選択した。また、自由回答は、学習者の日本語レベルを推測することが容易になり、個々のレベルに応じた解説やアドバイスを送ることが可能となる。ただし、これはゼロ初級の学生には対応していないため、解答しなかった学生にはフィードバックもできないため、これは今後の課題の一つである。個別にフィードバックできるという効果から、不安軽減としては、第4因子とともに第2因子も挙げられる。

## (2) 0 課

日本語学習を全くしていない学生にとっては、この教材の内容は日本語学習としては難易度が高い。基本的な会話表現を少しでも身に付けることができるように、リピートと会話練習を設けているが、来日後の日本語学習には、聞く・話すの会話力だけでなく、読み・書きの力も必要となる。実際、来日後の日本語未修者対象の初級クラス (Beginning 1) では、まず、ひらがなやカタカナの仮名習得の時間が設定されている。しかし、この時間は未修者が存在するために、初級テキスト学習の前段階として設定している時間である。つまり、すべての学生が事前に仮名をマスターしていれば、その時間を割愛してもよいことになる。現シラバスでは、仮名を学習する期間中は、既に仮名を習得している学生にとっては学習を進めることができない状況となっているため、来日前のこの時期を仮名習得の期間と設定したら効果的であると考え、0 課を作成した。音声の流れ、ゲーム感覚で操作できるような構成にし、学生の興味を喚起させることができるようにした。最低限必要な学習項目として位置づけている。

## (3) オープニング

それぞれの課のテーマに合わせた内容が1分程度の音声にまとめられている。学習者は、音声を聞き、写真を見ながら必要な情報を得ることができる。内容を理解するための聴解学習としては中級レベル以上の学生を対象としている。初級レベルの学生や分かり難いときは、プリントアウトして内容を確認することができるテキストを作成した。さらに、日本語が十分理解できない学習者のために、日本語だけでなく英語訳と中国語訳<sup>66</sup>も準備した。来日後に必要な情報を、写真などを挿入して提供することで、学習者の知覚と聴覚への喚起となり、また、来日後実際に行くであろう場所の写真を見ることで興味を維持することができる。不安軽減としては、第1因子、第3因子及び第4因子に対応している。以下の図 4-13 はオープニングの例として第4課を挙げている。

<sup>66</sup> このオープニングの文章に関しては、中国語訳も作成した。これは、上級聴解クラスのリスニング問題として中国人学生に解答してもらった後に、eラーニングスタジオの中国人スタッフに修正を加えてもらったものをアップした。

はじめの佐賀大学  
カッチーんと まなぼう!
4.銀行で(In the bank)

銀行で

ごいひ-名詞 Noun

ごいひ-動詞 Verb

ごいひ-形容詞 Adjective

ごいひ-表現 Expression

ビデオ1 うけつけで

ビデオ2 もうしこみしよきにゆう

ビデオ3 まどくちで

ビデオ4 まどくちで 2

ビデオ5 さいはいたつのでんわ

ビデオ6 おかぬもあるす

ビデオ7 ふりにみをする

♪日本で生活するためには、銀行の口座を開かなければなりません。佐賀大学の近くに郵便局（ゆうちょ銀行）がありますから、そこで口座を開くか、他の銀行で口座を開きましょう。口座を開くためには、パスポートと在留カードが必要です。キャッシュカードがあると便利なので一緒に申し込みましょう。暗証番号は、他の人に分かってしまうような自分の誕生日などにしてはいけません。気を付けましょう。・・・

To live in Japan, You need to make bank account. There is a post office close to Saga University, so you can make your account there.

For making an account, your passport and foreigners' registration card are needed. Then, you should make an ATM card because it's very useful. You must not use your birthday or other number that other people can know easily as the PIN code.

- 【学習方法】**
- ① 銀行で をクリックして音声を聞く。
  - ② 音声を聞きながら、写真等を一緒に見て内容を理解し情報を収集する。
  - ③ 1度で理解できないときは、何度も繰り返し聞くことができる。
  - ④ 下段にある英文や、紙ベースの教材をプリントアウトしてみることも可能である。

図 4-13 オープニングの例 (4. 銀行で)

**(4) 新出語彙**

メイン教材である映像による会話スキットの中から、重要語彙を抽出し、名詞、動詞、形容詞、表現に分けて日本語で表記し、下段に英語を入れた。音声、文字、写真やイラストで聴覚と視覚を使い、理解しやすいようにした。ゆっくりとした音声が流れるため、学習者は文字、写真を見ながらリピートすることも可能である。プリントアウトできるテキストも準備し、どの程度理解できるかを学習者自身がチェックすることができるようにした。基本的な語彙を選定したため、中級レベル以上の学生には、既習語彙を再確認し自信をつけることができる。初級レベルの学生のために、漢字・ひらがな・英語を併記した。不安軽減としては、第4因子に対応している。第4課「銀行で」の例を図4-14に示す。

## 4. 2. 銀行で

あたらしい語彙

新しい語彙

めいし 名詞 Noun

1. 口座	こうざ	bank account
2. 番号札	ばんごうふだ	window ticket
3. 申込み	もうしこみ	application
4. 申込み書	もうしこみしょ	application form
5. 住所	じゅうしょ	address
6. キャッシュカード		the ATM card
7. 在留カード	ざいりゅうカード	Residence card
*2012年7月より法改正に伴い、外国人登録証明書は在留カードへと変更になりました		
8. パスポート		passport
9. 印鑑	いんかん	seal
10. 通帳	つうちょう	bank book
11. 不在連絡票	ふざいれんらくひょう	nondelivery notice
12. 郵便局	ゆうびんきょく	post office
13. 贈証番号	あんしょうばんごう	PIN code
14. 金額	きんがく	amount
15. 確認	かくにん	confirmation
16. 引出し	ひきだし	withdrawal
17. 家賃	やちん	rent
18. 振込み	ふりこみ	transmission
19. 支店	してん	branch office
20. 振込み券	ふりこみけん	transfer ticket
21. 郵便番号	ゆうびんばんごう	zip code
22. 配達日	はいたつび	delivery date
23. 新規	しんき	new
24. 開設	かいせつ	open
25. 勤め先	つとめさき	place of work
26. 普通預金	ふつうよきん	ordinary deposit
27. 定期預金	ていきよきん	time deposit
28. 総合口座	そうごうこうざ	consolidated account
29. 簡易書留	かんいしかきとめ	registered mail
30. 再配達	さいはいたつ	redelivery
31. お問い合わせ番号	おといあわせばんごう	item tracing number
＝追跡番号	ついせきばんごう	
32. お知らせ番号	おしらせばんごう	notice number
33. 配達先	はいたつさき	delivery address

はじめの佐賀大学  
カチーくんと まなぼう!

銀行で

ごいし-名詞 Noun

ごいし-動詞 Verb

ごいし-形容詞 Adjective

ごいし-表現 Expression

ビデオ1 なげつけで

ビデオ2 もろこみしにやう

ビデオ3 まどぐちで

ビデオ4 まどぐちで 2

ビデオ5 さいはいたつのでんわ

ビデオ6 おかわをあるす

ビデオ7 らにみをする

### 4. 銀行で(In the bank)

#### 7. 在留カード ざいりゅうカード



#### 8. パスポート

New words : Noun

1. bank account
2. window ticket
3. application

1 画面には、2 から 3 語を漢字・ひらがなだけでなく、できるだけ写真・イラストを入れて、分かりやすく提示している。

**【学習方法】**

① ♪在留カード（音声）を聞く。イラストを見る

②意味が分からない時は下段の英語を見る。

③紙ベースの単語一覧を見ながらチェックをしていくことも可能。  
(漢字、ひらがな、英語で表記)

図 4-14 新出語彙の例 (4. 銀行で)

### (5) 映像による会話スキット (メイン教材)

Moodle 教材は、「1 (ビデオ)」と「2 (練習)」に分かれている。来日後に訪れる可能性の高い場所で、実際にそこで働いている方々に登場してもらって出来るだけオーセンティックな会話を再現しているため、学習者にとって興味深いものになっている。第 4 課を例にみると、「銀行で 1 (ビデオ)」の画面 11 に細分化されており、一つ一つは非常に短いため、学習意欲が減少することはない。ビデオもシーンごとに 7 分割されている。聞き漏らした部分を何度も聞き返すことができるため、まさに自分のペースで学習を進めることが可能である。図 4-15 はその例を示している。

js ▶ JS2012\_class001 ▶ SCORM/AICC ▶ 銀行で(In the Bank) 活動から抜ける この SCORM/AICC を更新する

決へ進む

銀行で(In the Bank)

- 銀行で1(ビデオ)(評点: 2)
- 銀行で2(練習)
- クロスワード

♪古賀：あ、呼ばれましたよ。

♪アンジェラ：はい。

♪銀行員：いらっしやいませ

♪アンジェラ：すみません、口座を開きたいんですが。

### 4. 銀行で(In the bank)

はじめての佐賀大学  
カッチーくん と まなぼう!

銀行で

- ごい1: 名詞 Noun
- ごい2: 動詞 Verb
- ごい3: 形容詞 Adjective
- ごい4: 表現 Expression
- ビデオ1 つけつけで
- ビデオ2 もろこみしよきにゆう
- ビデオ3 まどぐちで
- ビデオ4 まどぐちで 2
- ビデオ5 さいはいたつのでんわ
- ビデオ6 おかねをあるす
- ビデオ7 ふりこみをする



0:27/0:41  
4:14/15:00

こが(にほんじん): これを とるんですよ。  
アンジェラ(しゅうがくせい): はい。  
<アナウンス> 210ぼんの ぼんごうふだを おもちの おきやくさま、21ぼんの まどぐちへ おこしてください。  
こが: あ、よばれましたよ。

ぎんこう  
4.3. 銀行で( In the bank)

アンジェラさんは銀行へ口座を開設するために来ました。パスポートと在留カード(外国人登録簿)を持っています。二人では心配だったので、チューターの古賀さんに一緒に来てもらいました。最初に何をしたらいいでしょう。  
Angela comes to the bank to open a bank account. She has her passport and residence card (foreign registration card) with her. Tutor Koga-san comes together because she is worried to go by herself. What does she have to do first?

登場人物: アンジェラ (留学生)  
Cast: 古賀 (日本人チューター) 銀行員

1. 口座開設の手続き

古賀: これを取りますよ。  
アンジェラ: はい。

<アナウンス>  
210番の番号札をお持ちのお客さま、2番の窓口へおこしてください。

古賀: あ、呼ばれましたよ。  
アンジェラ: はい。

銀行員: いらっしやいませ。  
アンジェラ: すみません、口座を開きたいんですが。  
銀行員: I want to open a bank account.

銀行員: ありがとうございます。  
今日は、新規の申し込みですね。  
はい、それでしたら、あちらのほうの席で、お待ちくださいませ。  
アンジェラ: はい。

古賀: 住所と名前をここに書いてください。  
アンジェラ: はい。  
これは何ですか? 【生(設立)年月日】  
古賀: これは誕生日ですね。  
アンジェラさんの誕生日はいつですか?

【学習方法】

- ① **ビデオ1** をクリックして、ビデオを見ながら、会話を聞く。
- ② 銀行でのオーセンティックな会話場面の再現を、何度も繰り返し聞き、重要表現を覚えることができる。
- ③ 分からない時は、下のスクリプトを見ることができる。
- ④ 紙ベースの教材をプリントアウトして確認をすることができる。  
(特に重要な表現は、色付けをしている)

図 4-15 映像による会話スキットの教材の例 (4. 銀行で)

紙ベースの教材での学習習慣がついている学習者用に、すべてダウンロードできる紙媒体テキストも準備した。初級レベルの学習者用に、場面紹介と重要表現については英語訳も載せた。また、映像と同じ写真を載せることで分かりやすくした。不安軽減としては、第1、

3、4 因子に対応している。日本人学生と留学生との交流が描かれているため、第 2 因子にも対応していると考えられる。

### (6) リピーティング

メイン教材の会話スキットの中での重要表現だけを切り取って、映像を再現している。実際の映像を映した後その映像を止め、ビデオの中の会話よりも少しゆっくりしたスピードでリピーティングをするように作り上げた。画面の中で音声聞こえるのと同時に、文字の色が変わるように作成をしてもらった。

これは、初級レベルの学生を意図したもので、少なくともこの表現さえ身に付けておけば、その場面での会話が可能になる、という成功の機会を与えるものである。不安軽減としては第 4 因子に対応している。図 4-16 は第 4 課の例を示している。

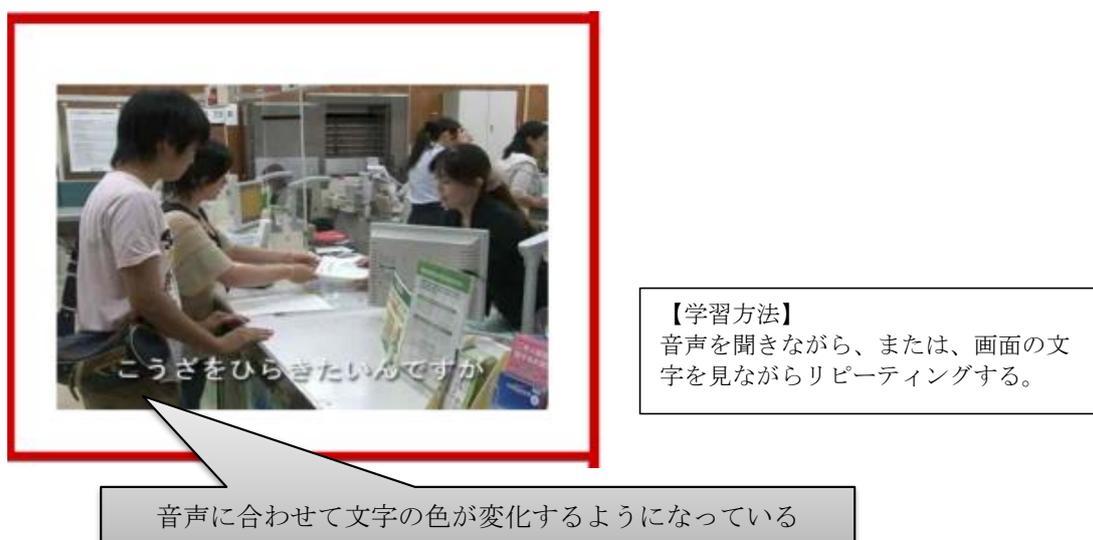


図 4-16 リピーティングの例 (4. 銀行で)

### (7) 会話練習

会話練習は、初級及び初中級レベルの学生にとって重要である。オーセンティックな会話場面に出てくる重要表現を課ごとに 3~4 個取り出した。まず、「かいわれんしゅう 1」として双方の会話が聞こえるもので練習をし、次に「りゅうがくせいれんしゅう 1」では、相手の声を聴いて、留学生の音声はなく、学習者自身が答えるような形にした。

会話練習はアニメーションを入れて映像と音声で楽しく学習を繰り返すことを目的とした。当初はイラストの挿入を考えていたが、eラーニングスタジオスタッフの技術でアニメーションを作ることが可能になった。会話練習のロールプレイ画面を図 4-17 に示す。不安軽減としては、第 4 因子に対応している。



♪銀行員：いらっしゃいませ

♪すみません、こうぎを開きたいんですが

かいわれんしゅう	音声 銀行員：いらっしゃいませ。
	音声 留学生：すみません、口座を開きたいんですが。
	音声 銀行員：かしこまりました。
りゅうがくせいれんしゅう	音声 銀行員：いらっしゃいませ
	音声なし 留学生：(・・・ <u>自分が話す練習</u> ・・・)
	音声 銀行員：かしこまりました。

図 4-17 アニメーションを用いた会話練習の画面 (4. 銀行で)

キャラクター数名を固定化して登場させることで統一感を持たせることにした。ナビゲーターの設定もいくつかの候補の中から佐賀大学のマスコットである「カッチーくん」を親しみやすさの点で最終的に選んだ。吹き込む声も先生調がよいか学生調がよいか何度も録音し比較検討して選んでいった。会話練習パターンも、日本語指導経験の中から学習効果の高いと予測される構成にした。代入ドリルを取り入れて練習することで、その表現に慣れること、また、様々な場面で活用できる力を養うことが目的である。模範となる会話やリピティングのスピードは、何度も収録・編集を繰り返しながら調整を行った。パイロットテストの段階で、初級者からも中級者からも、適度なスピードであったという良好な評価を得た。アニメーションは、当初登場する二人のキャラクターが向き合って話すような設定だったが、学習者に語りかけるシチュエーションの方が学習意欲が高まると考え、一人ずつ交互に登場させて、画面を見ている学習者に話しかけるようなアニメーションに変更するように依頼した。この違いは制作段階での調整であり、他の e ラーニング教材でも語りかけるようなアニメーションはなく、学生の評価を得ることはできないが、違いを知っているスタッフの間では効果が高くなったと評価した。

(8) 演習問題

メインのビデオ教材を学習し、リピーティングや会話練習をした（中上級レベルの学習者は割愛可とした）後で、どの程度その内容を理解したかということを確認するために演習問題を作成した。Moodle上で解答するため、その結果は即座に学習者に反映され、学習成果を見るのに有効である。練習 [1] は基本問題、練習 [2] は応用問題とした。

練習 [1] は、音声を聞いてビデオの内容に関する正誤問題や正しいものを選ぶ多肢選択問題でリスニング力をつけるものがほとんどで、文を読み取る穴埋め問題も出題した。これは、不安軽減としては、第4因子に対応している。図 4-18、4-19 は第4課の例である。

**I 1~3のビデオを見て、それぞれのシーンについて教えてください。**  
Please watch the video and answer following 1-3 questions.

**[1] 「銀行で」のシーンを見て、問題に答えましょう。**

**1** 得点: 3  
聞こえてくる文がビデオの内容とあっていますか。正しいものは○、違っているものは×をチェックしてください。  
Check whether the sentence read is true to the contents of the video. Choose ○ if it is true, and choose X if it is false.

▶ をクリックする

1. MP3オーディオ ▶

○ ○  
○ ×

♪ アンジェラさんは、お金をおりました。

正解だと思う○をクリックする

2. MP3オーディオ ▶

○ ○  
○ ×

♪ アンジェラさんは、申込用紙にサインをしました。

図 4-18 演習問題の例 (4.銀行で 練習 1)

練習 [2] は応用問題で、その課で学習した表現を使った概念・機能シラバスである。

**II 応用問題**

**9** 得点: 1  
会話を聞いて問題に教えてください。  
Listen to the dialog and answer the questions below.

MP3オーディオ ▶

博多までは、2枚きっぷ、4枚きっぷが入るまで  
片道/往復きっぷ ミニ回数券 特急券  
2枚きっぷ、4枚きっぷ

a b c d

カード・1万円札・5千円  
博多 ⇄ 佐賀  
2枚自由席 ¥2200  
長崎 ⇄ 博多  
2枚指定席 ¥1000

きっぷ Ticket おつり

2枚・4枚  
きっぷ

1つの答えを選択してください。

○ (1) a → b → d → c  
○ (2) c → d → a → b  
○ (3) c → a → d → b  
○ (4) a → d → c → b

会話を聞いて正しい答えだと思う○をクリック

(会話) 声の担当者 (学生 3名)

ナレーター: 次の会話を聞いて、問題に答えてください。

留学生: すみません。切符の買い方がわからないんですが、どうしたらいいですか。

日本人: どこまで行くんですか。

留学生: 博多までです。

日本人: それなら、佐賀ー博多の 2 枚切符をかうと安くいいですよ。  
この券売機で買しましょう。

留学生: はい。

日本人: まず、「2 枚・4 枚きっぷ」のボタンを押してください。

留学生: これですね、はい。

日本人: 次に、「博多⇄佐賀 2 枚自由席」のボタンを押してください。

留学生: これですか？

日本人: そうです。それから、お金を入れてください。

留学生: 2,200 円ですね。

あ、切符が出てきました。

どうもありがとうございました。

日本人: いいえ。

ナレーター: どの順番で切符を買いますか。

図 4-19 演習問題の例 (4.銀行で 練習 2)

ここでは、出来るだけイラストや映像を入れ、学習意欲を高められるようにし、また、内容も生活に役立つものを選定した。ほとんどが音声での質問にしておき、学習者が苦手意識の高いリスニング力の向上を狙った。

ここで例に挙げた図 4-19 の応用問題は、佐賀から博多へのお得な JR チケットの購入の仕方を説明している。応用問題も、実際の生活に役立つ身近な情報を選んで作成をした。有益な情報も、文字のみでの表記では苦痛を感じる学生も多いため、イラストや音声、そして文字といった様々な手段で情報が得られるように問題を作成する工夫をした。

上記のような手順と構成で、e ラーニングによる「来日前日本語学習教材」を開発していたが、本教材のメリット及び目標は、映像によるオーセンティックな会話場面の再現、インタラクティブな学習環境などにより、来日前に様々な情報を得、来日後の生活に必要な日本語表現を学習することで、来日前の不安を少しでも軽減し学習意欲を高めることができるようになることである。不安軽減については、日本語学習のための教材であるため、第 4 因子にはほぼすべてが対応しているのだが、情報不足や生活適応不安である第 1 因子、第 3 因子にも対応できるように意識しながら開発をしていった。

しかしながら、直接的に第 2 因子軽減というのは、遠隔教育の e ラーニングではなかなか難しく、プレースメントテストでの個別フィードバックのように、個人対応できるものを考えるしかない。演習問題を含め、やり終えた達成感なども、精神面での不安軽減に繋がるものだと考えるが、これは配信後の検討課題とする。

## 4.7 考察

本章では、研究課題(3) 不安軽減を目指した e ラーニングによる「来日前日本語学習教材」とはどのようなものか、について研究を進めるため、教材を設計し開発するまでを述べた。

e ラーニングによる「来日前日本語学習教材」を開発するために、まず、第1節では、「来日前日本語学習教材」の開発の目的と意義を明らかにし、具体的な制作について検討をした。第2節では、「来日前日本語学習教材」におけるインストラクショナルデザインを設計し、第3節では、学習意欲デザインを設計した。インストラクショナルデザイン及び学習意欲デザインの理論を参考にしながら、具体的に「来日前日本語学習教材」に焦点を絞り検討を加えて教材設計を行った。そして、第4節で、学習者のニーズ及び意欲調査を実施し分析した結果を述べ、第3章で論じた「来日前不安」という様々な不安が交錯している特別な環境下において、その不安を軽減させるためには、どのような教材が効果的であるか検討をした。そして、第5節では教材の開発について説明した。予備調査の結果に基づき、より実践的なIDプロセスを踏んだ学習意欲デザインを検討し、実際の教材開発に進んだ。その構成を述べ、教材作成の流れを説明し、どのように作り上げていったのかを説明した。第6節では、教材の内容紹介と、その目指す効果について述べた。

本章では、e ラーニングによる「来日前日本語学習教材」の設計、開発を行った。この教材について考察すると以下の点が挙げられる。

本教材を制作するにあたっては、「インストラクショナルデザイン」と「学習意欲デザイン」の原理に沿って教材開発を行った。分析—設計—開発—実施—評価と想定をしながら細かい計画を立てることで、それが実際に実現可能であるのか、効果的であるのかなどをシミュレーションすることができ、細かな部分まで配慮した教材の開発が可能となった。足りない部分はどこか、現時点で想定できる問題は何かを把握することができた。「学習者自身が問題解決に導くことができるか」、「外発的な報酬を提供し満足度を上げることができるか」などの課題が残っている。インストラクショナルデザインは何度も修正を加えていき、前章で得られた「来日前不安因子」を折り込んだ。

本教材の目的は、「来日前不安」の軽減にある。教材を構成しているそれぞれの項目別に対応している因子を記した。

第1・第3の不安因子については、その不安軽減に対応できるよう、学生の知りたい情報を織り込んだ教材を開発することができた。これら第1・第3の不安の軽減という観点からは、実際の場面でどのような日本語が使用されているのかが重要であるため、実際の場면을イメージして何度もシミュレーションを行い、あえて易しい言葉だけを使わず、オーセンティックな表現を残したものにした。

日本語学習教材であるから不安の第4因子にはすべて対応しており、当然不安の軽減に

繋がると思う。しかしながら、本来言語学習においてはそのレベルは重要であるが、レベル別のコース設置をしていないこと、メインの映像教材は初級前半レベルの学生に対応していない等、レベルについての懸念事項が残っている。

この段階におけるもう一つの問題点は、不安の第2因子の軽減に直接対応するものがあまりみられないことである。遠隔教育としての e ラーニングの最大のデメリットはコミュニケーションの機会がないことであるが、これらは精神的な不安を軽減させるには重要な部分である。不安の第2因子の軽減方法を探ることが今後の課題である。

次章では、実際に「来日前日本語学習教材」を配信し、その効果を検証する。



## 第 5 章 来日前日本語学習教材の実施と評価

本章では、研究課題 (4) e ラーニングによる「来日前日本語学習教材」がどのような効果をもたらすか、について、配信の結果を分析しその効果を検証する。

インストラクショナルデザイン理論は、「ADDIE モデル」も「Dick & Carey モデル」も、分析—設計—開発—実施—評価・修正を繰り返しながら改善を行うものである。理論のもと開発された教材も、実施し評価していく段階で、常に修正が必要となってくる。

「来日前日本語学習教材」も、パイロット調査を実施し、試行配信、本配信を行った。本教材を配信することで、様々な要因を含む来日前不安がどのように軽減されるのか、高いモチベーションを持っている留学前の学生が、その学習意欲を継続するためにはどのような方策が有効であるのか、実施結果をまとめ検証を行った。

---

### 5.1 来日前日本語学習教材の配信

#### 5.1.1 パイロットテストによる検証—調査 4—

海外にいる学生に対し e ラーニングによる「来日前日本語学習教材」の配信を行う前にその有効性を検証するため、既に来日している学生を対象にパイロットテストを実施した。来日後 3 か月未満の留学生 12 名をレベル別に任意に抽出し、実際に出来上がった教材を視聴してもらい、主に内容面についての調査を実施した。

- 1) 対象者：佐賀大学に留学 3 か月未満の留学生
- 2) 現在の日本語クラス（日本語レベル）  
初級前半、初級後半、初中級、中級、中上級、上級 各 2 名 計 12 名
- 3) 実施期間：2012 年 12 月 授業後に実施。  
学生の都合に合わせて、1 日あるいは数日かけてすべての教材を学習してもらう。  
場所は e ラーニングスタジオ（佐賀大学内）にて。
- 4) 実施内容：
  - i. 学生に ID とパスワードを渡す。
  - ii. 学生自身でパソコンの「来日前日本語学習教材」の画面を開くところからスタート。
  - iii. 教材学習。

iv. 学習後、全体について、各課についてのアンケートを実施。

それぞれの学習項目に分けて、有効な情報であったか、日本語学習として有効であったか、教材の学習時期はいつが適切か、どのレベルの学生に適した教材であるか、音声のスピードは適切か等、回答は5件法。

v. その後、アンケートを基に、インタビューを実施。

以上のような流れで、パイロットテストを実施した。

### 5.1.1.1 アンケートの実施結果

実施後、教材についての評価のアンケートを実施し、集計した結果を表5-1に示す。

表5-1 「来日前日本語学習教材」レベル別の教材評価

	A 初級前	B 初級後	C 初中級	D 中級	E 中上級	F 上級	平均値
1. オープニングについて							
1-1 内容理解	3.3	4.5	4.6	4.3	4.9	4.3	4.32
1-2 情報としての有効性	4.3	4.2	3.9	4.8	4.4	4.4	4.32
1-3 日本語学習としての有効性	4.5	4.4	3.7	4.6	3.6	3.6	4.06
2. ビデオ教材について							
2-1 内容理解	4.0	4.7	4.6	4.5	4.8	4.8	4.52
2-2 情報としての有効性	4.0	4.6	4.5	4.8	4.2	4.1	4.37
2-3 日本語学習としての有効性	4.5	4.7	3.8	4.5	3.6	3.2	4.05
3. リピーティング							
3-1 内容理解	4.5	5.0	4.9	4.8	5.0	5.0	4.88
3-3 日本語学習としての有効性	4.6	4.5	4.2	4.2	3.4	2.7	3.94
3-4 音声のスピードの適正	3.0	3.0	3.0	3.3	3.0	3.4	3.11
4. 会話練習							
4-1 内容理解	4.4	4.5	4.9	4.8	5.0	5.0	4.77
4-3 日本語学習としての有効性	4.5	4.5	4.0	4.0	3.4	2.8	3.87
4-4 音声のスピードの適正	3.0	3.0	3.0	3.0	3.3	3.3	3.09

1-1,2-1,3-1,4-1 : 1. 全然分からなかった ~ 5. とてもよく分かった の5件法

1-2,2-2,1-3,2-3,3-3,4-3 : 1. 全然役に立たなかった ~ 5. とても役に立った の5件法

3-4,4-4 : 1. とても速い ~ 3. ちょうどよい ~ 5. とても遅い の5件法

(第4章6節、付録に教材の詳しい内容を掲載。)

このパイロットテストの「来日前日本語学習教材」評価としては、以下のようになった。

- ① 内容理解に関しては、オープニングは初級前半レベルの学生は3.3であるため、想定通りやや難しかったようだ。しかし、初級後半レベル以上の学生には4.3以上の評価が出ているため、問題なく理解できたと考える。
- ② ビデオ教材に関する内容については、初級前半レベルの学生には未習事項があったため、やや難しい所があったが、4.0と予想よりも理解できている。初級後半レベル以上の学生は4.5以上の評価があるため、内容理解に関しては問題がない。
- ③ リピーティング・会話練習に関しては、初級レベルの学習者を対象としたものであり、初級前半の学生の内容理解の4.4、4.5という結果は問題ないと考えられる。

- ④ オープニングとビデオ教材に関する情報としての有効性は、どのレベルの学生もほぼ同等の評価で平均 4.32、4.52 となっているため、情報提供としての有効性は高いことが分かった。
- ⑤ 日本語学習としての有効性に関しては、初級前半レベルの学習者にとっては、オープニング・ビデオ教材・リピーティング・会話練習すべて 4.5 以上の評価があるため、オープニングやビデオ教材は、やや難しさは感じていても日本語学習に有効であると感じたことが分かった。メインターゲットである初級後半～中級レベルの学習者の評価としては、度数が少ないため抽出した学生によって大きく左右されてしまうが、概ねオープニングとメイン教材については評価が高かった。リピーティングや会話練習については、中上級レベルの学習者には、易しいため、任意に選択して学習する形でよいという結果になった。ただし、その評価は、個人差があり、中上級レベルの学習者の間でも分かれ、実際の会話があるので役立つと答えた学生と、すでに知っている内容であり役立たなかったと回答した学生がいたため、平均点で評価するには難しい。
- ⑥ リピーティングと会話練習のスピードについては、対象レベルの学習者にはちょうどよいスピードであることが分かった。

評価結果の例として第 4 課の「銀行」の課をみると、銀行口座の開設や ATM の使い方など、初級学習者は内容理解に苦慮はしているものの、日本語学習としては大変有効であったと回答し、上級レベルの学習者もオープニングやビデオなどが日本語学習としても有効であったと回答している(図 5-1 参照)。今回の被験者の中に来日後の実際の中で苦労した経験を持っていたことから、事前にこの教材があればよかったとの回答があった。

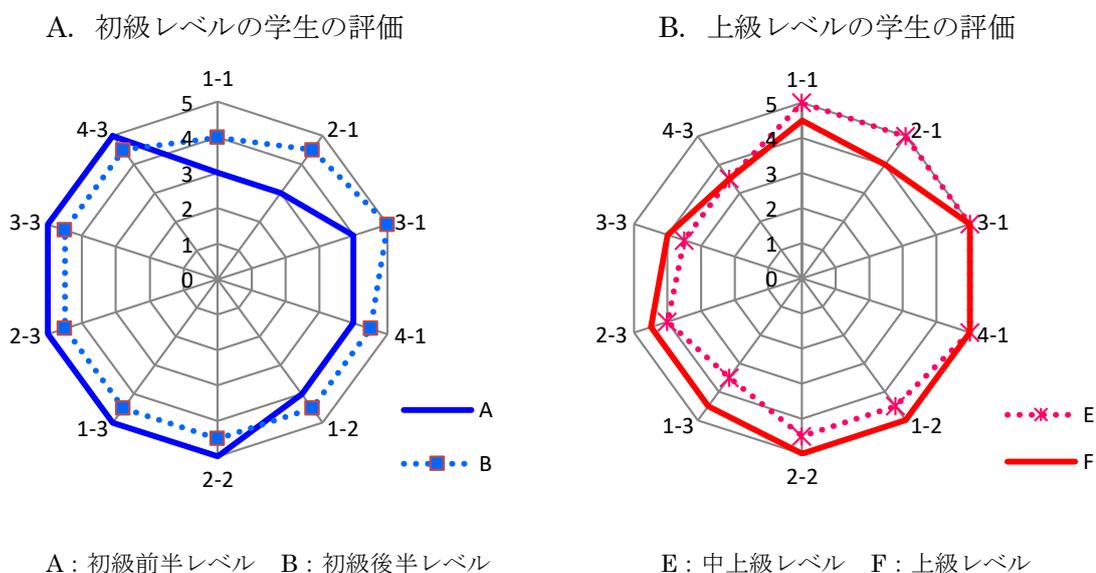


図 5-1 第 4 課におけるレベル別評価

次に、演習問題に関するアンケート結果について、表 5-2 に示す。

表 5-2 演習問題のレベル別有効性

	A 初級前	B 初級後	C 初中級	D 中級	E 中上級	F 上級	平均値
練習 [1] 基本問題							
1-1 問題の難易度	2.3	4.5	4.6	4.6	4.7	5.0	4.25
1-2 ビデオ教材理解の有効性	3.3	4.5	4.3	4.3	2.8	2.8	3.78
練習 [2] 応用問題							
2-1 問題の難易度	1.5	4.3	4.5	4.5	4.6	4.7	4.03
2-2 日本語学習への有効性	3	4.5	3.5	3.5	2.6	1.4	3.24

1-1、2-1 : 1.全然分からなかった～5.とてもよく分かった の 5 件法

1-2、2-2 : 1.全然役に立たなかった～5.とても役に立った の 5 件法

(第 4 章 6 節に演習問題の内容を掲載。)

この結果をみると、問題 [1] (基本問題) はビデオ教材の内容確認であるため、初級前半レベルの学生にはやや難しく、中上級や上級レベルの学習者には易しいという結果が顕著に表れている。ただし照準を合わせた初級後半から中級レベルの学習者には、難易度的には負担を感じることはないレベルで、ビデオ学習の内容理解のための有効性は十分高いものになっている。問題 [2] は応用編であるため、初級前半レベルの学生にはより難しいものであった。逆に中上級レベル以上の学生にとっては簡単な内容であったようだ。しかし学習のメインターゲットである初級後半から中級レベルの学生には、日本語学習に役立つという回答が得られた。

演習問題は、自学自習教材において、どの程度学習が身に付いたかを自己評価するために有効であると考えられる。ただし、今回の結果をみると、様々な日本語レベルの学生に対して、同一レベルの演習問題を提示するというのは、日本語学習の側面からすると大きな問題があることを改めて知った。情報としての有効性などとの関連性を探りながら、今後の検討事項となった。

また、その他の質問として、「この教材をいつ学習したらよいか」という質問の回答としては以下のような結果となった。

- ・「情報を得るためにいつ見たら役に立つか」には、「来日前・来日直後」の両方を選択 40%が今も役に立つと回答している。
- ・「日本語学習のために、いつ見れば役に立つか」には、「来日直後」の方がやや解答が多かったが、70%近くが今も役に立つと回答している。

さらに総合評価としては以下のような結果となった。

- ・「情報を得るために役に立つか」は、とても役に立つが 70%を占めていた。レベルによる有意差はなかった。
- ・「日本語学習に役に立つか」は、80%がとても役に立ったという回答であったが、上級レベルの学生の中にはあまり役に立たなかったという回答もあったため、レベルによる有意差があるのは想定通りであった。

### 5.1.1.2 モニタリングの実施結果

アンケートを実施した学生に、モニタリングも行った。その結果としては、以下のようにまとめることができる。

- ① 内容については十分理解できた。
- ② 情報としての有効性はすべてのレベルの学生に同様に有効であった。
- ③ 日本語学習としては、レベルごとに活用する方法があることが分かった。オープニングは中級レベル以上を想定して作成したが、英訳や写真等を見ることができるため、初級レベルの学生でも有効活用ができることが分かった。メインのビデオ教材については、すべての学生に有効であることが分かった。上級レベルの学習者には、実際の会話場面が再現されているため、実践的でよかったとの評価があり、初級レベルの学生には、映像を見ながら重要表現を押さえることができ、リピーティングや会話練習が効果的だったとの評価であった。
- ④ 学習時期として、来日前の学習用として作成をしたのだが、来日直後に実際に体験する直前にこの教材があったらとても役立ったというように回答した学生も多く、来日前にどのような内容か理解しておくことで、来日後の実践の際に復習として見るという可能性の指摘があった。また、初級の学生は今少しずつ日本語学習を進めているため、同時進行で副教材としての活用もあるとの指摘があった。
- ⑤ 演習問題は、文型練習としては、初級後半から中級レベルの学生を対象としたものであるため、対象としたレベルの学生には有効性が証明された。ただし、練習 [2] には、ビデオ教材とは違った場面での会話等もあり、情報としての有効性を理解した学生もいた。

問題点としては、次の4点が挙げられる。

- ① 来日直前直後は、転居や生活を整える準備で多忙で、大学の国際課が配布する「生活ガイドブック」という細かな説明が記してある分厚い冊子を全く見ていない学生が多くいるのが現状である。どれだけ机に座ってこの教材を学習する時間を確保できるかは実際に配信しないとわからない。
- ② 学生が入手したいと思う情報は、多種多様で、今回のモニタリングでも、「お祭りや観光地を知りたい」「生活の中で気を付けなければならないルールやマナー」「その他の手続きの仕方」「方言の説明」「敬語の使い方」「文法説明」「携帯やインターネットのこと」など、掲載した内容以外のものもたくさん上がった。
- ③ 日本語学習としての有効性は、レベルに関わらず予想以上に評価を得たが、演習問題に関しては、レベル別の問題にする、あるいは難易度表記をするなど修正が必要である。
- ④ 海外への配信は初めてのため、試行配信の際は、海外でのパソコン環境の違いや、学習者のオペレーション技術など様々な課題が残っている。

## 5.1.2 配信の流れ

2013年度より、海外にいる佐賀大学に留学をする直前の実際の学生に向け配信を行った。2013年度は、大学の事業としても初めての海外配信ということで、この1回目を「試行配信」と位置づけ、2014年からは「本配信」として、毎年改善を加えていった。ここでは、2013年から2016年まで配信した結果をまとめた。

配信は、「試行配信」「本配信」とともに以下の図5-1に示したような流れで実施した。

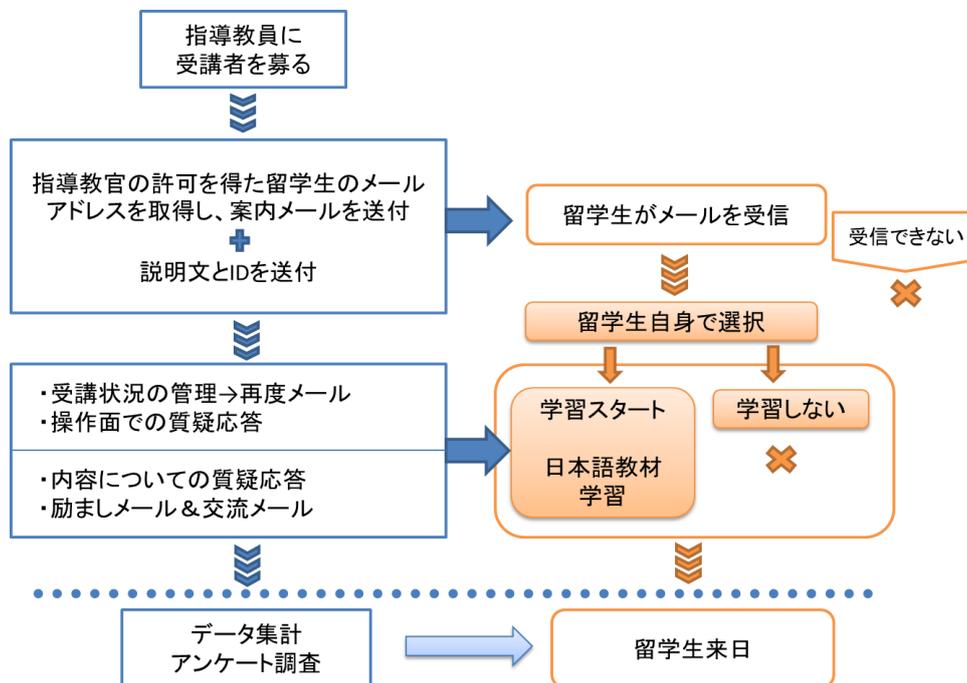


図 5-2 配信の流れ

配信対象者は、SPACEプログラム (Saga University Program for Academic Exchange) で1年間留学する学生である。同一プログラムの留学生であるため情報管理がしやすいこと、早い段階で来日の日程が分かっていることなどから、スムーズな配信が可能であると考えた。その段階では、各々日本語能力を正確に知ることはできないため、レベルに関係なく配信対象者は全員とした。

配信時期としては、9月末に来日することを想定し、2ヶ月前に準備を始めた。指導教員から許可を得た留学生に対しメールで案内状を送付し学習を呼びかけた。強制力はないためメールを受け取った留学生は自身で学習をスタートするか否かを判断することになる。

学習をスタートさせた学習者に対し受講状況の管理を行った。操作面での質問に応じるスタッフと内容についての質疑応答を受ける教員(筆者)など様々な問題対応を想定し複数で待機した。待機するだけではなく、インタラクティブ性を考慮し、こちらから発信することでモチベーション維持に繋がると考え、定期的に「励ましメール」を送付するなどの工夫は初回から行った。

### 5.1.3 受講状況

2013年～2016年までの受講状況を次に述べる。

#### 5.1.3.1 受講生

対象の学生数は、2013年～2016年を合わせると、中国、台湾、韓国、カンボジア、タイ、インドネシア、ベトナム、バングラデシュ、ラオス、フランス、フィンランド、ベルギー、リトアニア、ドイツ、アメリカ、カナダ、の16か国98名であった（表5-3参照）。

アジアは82%を占めていて、中国は全体の31%、台湾21%、ついで韓国8%、ベトナム5%、フランス・アメリカ5%となっている。

学生の日本語レベルとしては、中上級レベルが最も多く32%、次に、初級前半レベル27%、それから、中級レベル18%、初中級レベル12%、初級後半レベル11%となっている。

本教材のメインターゲットの学生は41%であったといえる。

表5-3 国別配信者数

地域	国	合計
アジア	台湾	21
	中国	30
	韓国	8
	カンボジア	4
	タイ	4
	インドネシア	4
	ベトナム	6
	バングラデシュ	2
	ラオス	1
ヨーロッパ	フランス	5
	フィンランド	2
	ベルギー	1
	リトアニア	2
	ドイツ	2
アメリカ	アメリカ	5
	カナダ	1
合計	16カ国	98

#### 5.1.3.2 受講状況

メールを受け取って学習を開始した受講生の割合を表5-4に示す。

表5-4 来日前日本語学習教材の年別受講率

	2013年	2014年	2015年	2016年
受講者数	13	11	12	22
未受講者数	8	6	6	7
合計	21	17	18	29
受講率	61.9%	64.7%	66.7%	75.9%

eラーニング学習において単位認定されず強制もされない学習に関して、受講率60%以上というこの数値は、他のeラーニング学習と比較しても高く、この教材に対しての関心度が高いことがうかがえる。また、年々少しずつ受講率が高くなっていることも分かる。

特に注目すべき点は、図5-3に示すように、受講した学習者の中で、8課すべてを学習し

た学生の数の割合が 27%と最も多いことである。この受講者の中には、初級前半レベルの学生も含まれているため、難しい内容でも挑戦しようという意欲を感じることができる。

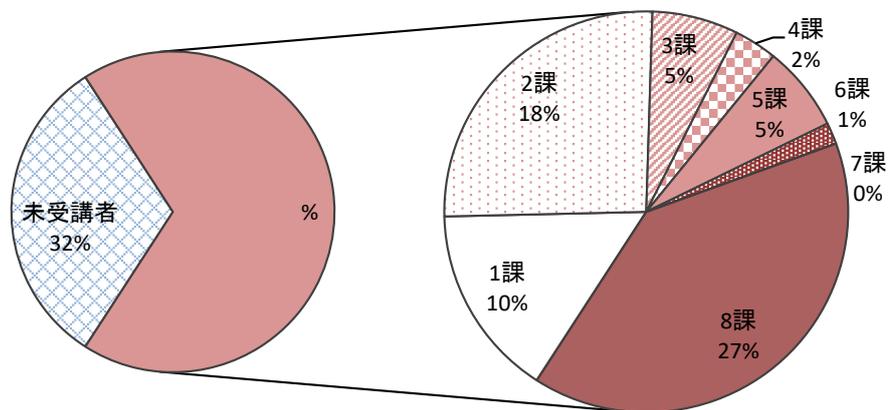


図 5-3 学習状況一覧 (学習した課数の比較)

また、2013年 (A) と 2016年 (B) の受講者の各課へのアクセス状況を図 5-4 に示す。

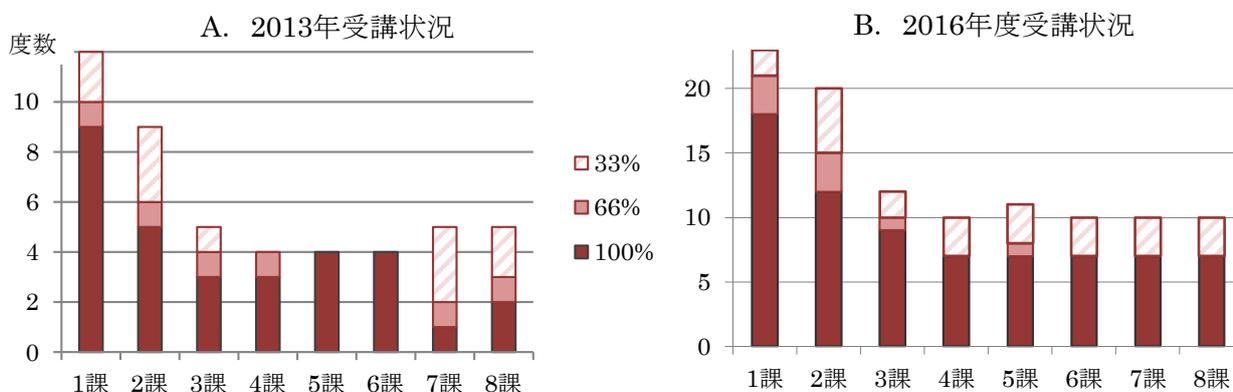


図 5-4 各課の受講状況

4章5節で述べた、日本語教材の構成内容①～⑦をすべて学習したら100%となるようにしている。ただし、日本語レベルが中級以上の学習者に対しては、④⑤のリピーティングや会話練習をパスしてもよいことを注記している。A.2013年とB.2016年を例にして比較してみると、両者とも、第1課についてはほぼ全員が受講をしている。課を追うごとに受講数が減るのは通常の傾向だが、100%に注目すると、A.2013年では、第2課「国際課で」、第3課「買い物」、第4課「銀行で」、第5課「指導教員の研究室」など来日直後の生活に必要な情報が得られるものの受講状況が高いことが分かる。B.2016年においては、2課以降の受講状況に変化はなく、8課継続学習者の増加が分かる。これは、後述するように、毎年改善を加えて行った成果の表れであると考えられる。

#### 5.1.4 試行配信による検証—調査5—

2013年に母国にいる来日前の学生に、初めて配信した「試行配信」の結果と、アンケート「調査5」を実施した結果を述べる<sup>67</sup>。

##### 5.1.4.1 学習状況

まず、配信した結果として、レベル別の学習者を任意に抽出し、課毎の学習時間を累積したものを図5-5に示した。Aは初級前半、Bは初級後半、Cは初中級、Dは中級、Eは中上級の学生を示す。

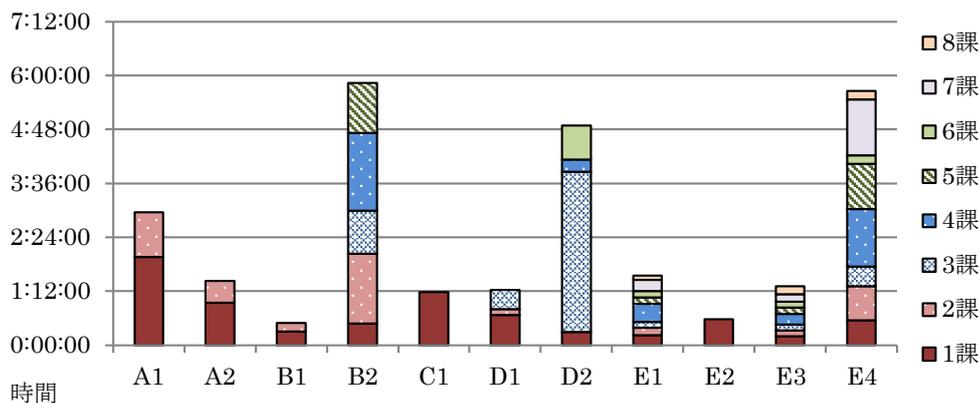


図5-5 学習者の課別学習時間 (試行配信)

この結果から分かることは、日本語レベルに関わりなく、それぞれの学習者によって興味を持つ内容が異なること、自分の関心のある内容の課の学習時間が長いことなどである。

A1、A2は2課しか学習していないが、その学習時間は長く、ほとんど日本語の知識がない段階であるため、その学習には努力がみられる。Eレベルの学生は、日本語力があるため、短時間で全課を学習することができたのだと予測できる。しかし、同じEレベルの学生でも長時間かけてゆっくりと学習した学生もみられる。学習者の学習方法は、日本語レベルで分けることはできない。

配信は来日8週間前からである。図5-6に学習者のアクセス時期を示した。これは、上記の学生のアクセス時期を折れ線グラフに表したものである。

<sup>67</sup> これら試行配信に関するものは、早瀬他(2015)「ICTを活用した来日前日本語学習教材—試行配信による検証—」の論文に一部掲載済みである。

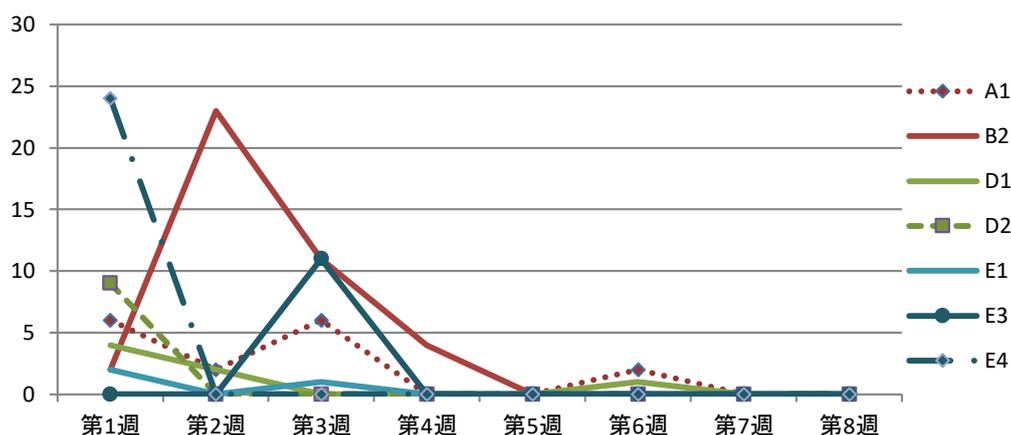


図 5-6 学習者別アクセス状況 (試行配信)

このグラフからも分かるように、学習時間や時期は個人差が大きく、短期間で集中的に学習した学習者もいれば、長期的に少しずつ学習した学習者、来日直前になって慌てて情報収集のために学習をした学習者など様々であることが分かる。配信時期は、学習期間の差はあるものの、学習者のモチベーションを考えると 8 週間前というのは妥当な時期であったと言える。

以上で示したように、学習時間や時期は個人差が大きいが、それはまさに e ラーニング学習の、①時間と場所の柔軟性、②個人ペースでの学習が可能、③学習者の主体的学習、という利点に合致する結果である。

ただし、案内メールを出し、ログイン ID とパスワードを送付した、1 週目から 3 週目までに学習が集中していることが分かる。途中、Moodlej 上の「掲示板」に佐賀大学の最新情報を写真入りで送付するなど、何度か学習意欲を喚起させるための働きかけを行った。その際にアクセスが若干増加したという結果がみられた。

配信に当たりいくつかの問題点を予測し対策を立てていたが、予想よりも大きな混乱はなく、21 名中 14 名、67%にあたる学生がアクセスをした。

#### 5.1.4.2 受講者へのアンケート「調査 5」

来日後「来日前日本語学習教材」を受講した 14 名を対象に、アンケート「調査 5」を実施した。

- 1) 対象者：「来日前日本語学習教材」を来日前に学習した留学生
- 2) 現在の日本語クラス（日本語レベル）
  - 初級前半 1、初級後半 4、初中級 1、中級 4、中上級 4、計 14 名
- 3) 実施期間：2013 年 11 月 授業後に実施。
- 4) 実施内容：
  - I・メールは届いたか

- ・メールの内容が分かったか
- ・学習しようと思ったか
- ・ログインの仕方が分かったか
- ・教材の使い方の説明は分かり易かったか
- ・教材の操作の仕方が分かったか 以上、はい、いいえ の 2 件法
- ・教材配信時期は、よかった、早かった、遅かった の 3 件法
- ・どのくらい学習したか すべて～全然 の 5 件法
- ・学習場所 自宅、大学、その他 3 件法
- II・佐賀の情報を得るのに役立ったか 5 件法
  - ・日本語学習に役立ったか とても役立った～全然役立たなかった の 5 件法
  - ・教材のレベルはどうだったか 3 件法
  - ・日本語レベル 6 件法
  - ・問題の意味が分かったか 5 件法
  - ・音声のスピードは、 5 件法
  - ・この教材を学習して役立ったこと 自由記述
  - ・留学前に知りたかった情報 自由記述
  - ・教材に追加したいもの 自由記述

以上 18 項目についての調査を実施した。

このアンケートから、以下のような結果が出た。

- ① 「メールの内容を理解したか」については、「はい」が 86%であり、メールの文章に関しては問題がなかった。
- ② 「ログインの仕方が分かったか」は、「はい」が 86%であり、概ね理解できたと考えられる。ログインできない学生に対しては個別の対応を行った。
- ③ 「教材の使い方の説明は分かり易かったか」については、「はい」が 86%であり、概ね理解できたと考えられる。ただ、理解できなかった学生への対応ができないことが問題である。
- ④ 「教材の操作の仕方が分かったか」は、「はい」が 93%で、説明が理解できたと判断できる。  
上記 4 項目に関しては、大きな問題点はなかった。また、以下のような効果を確認することができた。
- ⑤ 教材配信時期については、「2 カ月前でちょうどよかった 79%」、「早い 14%」、「遅い 7%」であり、2 カ月前の配信は妥当であると考えられる。
- ⑥ 学習場所は、主に「自宅」が 90%で、ほぼ自宅での学習であった。
- ⑦ 「佐賀の情報を得るのに役立ったか」は、平均ポイント 3.77p/5p であった。以下のような回答があった。
  - ・生活に役立つ。実用的。面白い。

- ・佐賀大学に来る前に色々心配した。日常生活のこととか教材はそれに役立った。
  - ・佐賀大学の情報が役に立った。佐賀について知りたかった。
  - ・知りたいことがたくさん入った教材で喜んで学習した。
  - ・とても生活に役立つから毎日やっていました。
  - ・佐賀に来る前、佐賀について知らなかったが、これを見て分かった。
- ⑧ 「日本語学習に役立ったか」については、平均ポイント **3.77p/5p** で以下のような回答があった。
- ・とても役立ったと思う。生の日本語だと思う。
  - ・書くのは大丈夫だったけど話すのは苦手なので日常会話が役立った。
  - ・聴解の練習になった。
- ⑨ 教材のレベルは、「ちょうどよかった 45%」、「易しかった 45%」、「難しかった 7%」は、今回の回答者が、中級から上級の学生が多く、初級前半の学生が少なかった結果であると考えられる。
- ⑩ 音声のスピードは、平均値 **3.08** でほぼちょうどよかったと考える。
- ⑪ 「この教材を学習して役立ったことについて」（自由記述）は、以下のような回答があった。
- ・来日 タクシーに乗ったとき
  - ・聴解の練習ができた
  - ・ビデオに出てきた場所での会話 銀行、買い物、食堂、スーパー
  - ・内容と単語、聴解練習
  - ・お店に入ったとき、自分が何を買いたいか、店員に伝えられるようになった。  
日常生活に欠かせない物の日本語が分かった。
  - ・銀行で、一人で口座を開設できた。

#### 5.1.4.3 モニタリングによる調査結果

その後、モニタリングを実施した。モニタリングをしての問題点として以下の4点が挙げられたため、改善点も併せて記す。

- ① メールのご案内については、画面いっぱい日本語は苦手で読みたくなかった。  
《改善点》 イラスト入りの簡潔な説明を加える。
- ② メールが届かなかった。メールを見落とす。  
《改善点》 何度かメールを送ること。
- ③ 内容がよく分からなかった。(映像教材があることに気付かなかった。)  
《改善点》 表示方法を検討する。
- ④ 来日前は忙しかったので全部は見られなかった。  
夏休みは忙しかった。時間が足りない。  
《検討課題》 配信時期の検討等、課題として残る。

また、第4章2節で述べたガニエの9教授事象の検証を行うと、表5-5のようになった。

表 5-5 ガニエの9教授事象を用いた「来日前日本語学習教材」の検証

	9教授事象	「来日前日本語学習教材」の構造	検証
導入	事象1： 学習者の注意を喚起する	来日前の留学生にメール送付し、 教材内容の概要を日本語と英語で紹介する。	案内文 修正
	事象2： 講座の目標を知らせる	メールの案内文にて教材の特徴と目標を提示する。 ログインIDとパスワードを送付する。	
	事象3： 前提条件を思い出させる	最初にアクセスするWebページに、イラスト で教材内容を分かりやすく説明する。 プレースメントテストで今の力を把握する。	より理解容 易な内容に 変更
情報提示	事象4： 新しい事項を提示する	Moodleの使い方の説明をする。（日本語と英語） Moodleの学習コースに、学習内容を写真入り で表示し、学習の流れを図示する。	提示方法の 変更
	事象5： 学習の指針をあたる	レベル別に学習内容を選択させる。 映像教材の中に学習ポイントを指示する。	学習方法の 変更
学習活動	事象6： 練習の機会を作る	映像教材作成。 映像教材から重要表現を取り出し、リピーティ ングと会話練習を行う。 映像教材学習後に演習問題を解かせる。	教材の内容 の精査 +α教材の 追加
	事象7： フィードバックを与える	演習問題実施後に、答え合わせとフィードバック を行う。 「談話室」へのインストラクターや受講者の書き 込み	インタラク ティブ性の 確保
まとめ	事象8： 学習の成果を評価する	演習問題を解くことで、学習がどれだけ理解で きたかを評価する。	レベル別
	事象9： 保持と転移を高める	来日後、学習した状況に遭遇した場合に、使え るかどうかで保持が分かる。実生活に即応した 場面で応用ができたことで長期記憶への転移と なる。	

今後の検討事項として、モニタリングで挙げた4点とともに、ガニエの9教授事象を検証した結果、案内文や説明文をより理解容易な内容に変更すること、Moodleの表示方法を分かりやすくすること、教材学習の方法をレベル別にするなどの検討、教材内容の精査とプラスの教材の検討、フィードバックの方法などよりインタラクティブ性を持たせるにはどうすればよいか、など、新たな検討事項が出てきたので、併せて検討していかなければならない。

## 5.2 学習意欲を高める対策

### 5.2.1 学習意欲を高めるために

e ラーニング学習の中でも遠距離学習における欠点の一つに学習意欲を持ち続け継続学習することの難しさが以前から指摘されている。学習者のフラストレーションとして、Hara & Kling (1995) は、以下のように述べている。

フラストレーションが長引けば、学習を阻害し、学習の二つの面である、認知面と情緒面に影響を与える。高レベルの不安はワーキングメモリーの保存や処理能力を低下させ、さらに、高いフラストレーションはモチベーションを低下させる<sup>68</sup>。(p. 5 ; 筆者訳)

しかも、e ラーニングに関しては、「フラストレーションは遠距離学習の最大の障害となりうる」<sup>69</sup> (p. 5 ; 筆者訳) と結論づけている。

また、Capdeferro and Romero (2012) は、「様々な調査によると、フラストレーションは、オンラインの学習者に共通の感情であることが明らかになった」<sup>70</sup> (p. 1 ; 筆者訳) と述べ、新しい MOOCs の学習においても Nielson (2014) は、「e ラーニングの学習者が、これらのコース (MOOCs) の多くでフラストレーションを感じている」<sup>71</sup> (para. 2 ; 筆者訳) と述べ、フラストレーションの主な原因は、Hara & Kling (1991) や Packham et.al. (2006) によると、以下の3点を挙げ、「e-moderator」がカギであるとしている。

- ① 技術上の問題
- ② 教師からのフィードバックが少なく、しかもタイムリーではない
- ③ Web 上やメールでの指示の曖昧さ

また、Nielson (2014) によれば、その内訳として3つの割合を示している<sup>72</sup>。

「教材の手順や決まりを見つけるのが面倒である」が 76%、

「コース自体が退屈である」が 38%、

「ペースが速すぎたり、逆に遅すぎたりして嫌いになる」が 37%

---

<sup>68</sup> “Sustained frustrations impede students’ learning. ... Two aspects of learning are affected by frustrations: cognitive and affective...high levels of anxiety decrease the storage and processing capacity of working memory....In addition, high frustration can demotivate students” (p. 5). と著している。

<sup>69</sup> “frustration can be a major obstacle for distance learning” (p. 5). と記している。

<sup>70</sup> “Results revealed that frustration is a common feeling among students involved in online collaborative learning experiences” (p. 1). と記している。

<sup>71</sup> “e-learners become frustrated by many aspects of their courses” (para. 2). と記している。

<sup>72</sup> “Finding lists of procedures and regulations tedious (76%) ; Getting bored with the courses (38%) ; Hating it when the pace is too fast or too slow (37%) ”と記している。

eラーニングは様々な専門家の協働により実現するとされている。体系的に整っていないのが現状であるが、職種の分類から分けると、前述したように①企画・管理系、②教材開発系、③学習支援系、④システム運用系などがあるが、実際には一つのeラーニング教材に多くの人々が継続的に関わることは難しく、インストラクショナルデザイナーなど専門家の育成も難しいと言われているのが現状である。学習者の学習意欲を高める方策の一つとして支援体制強化も重要である。

Berge (2011) は、eラーニングには、通常の教室での指導とは異なる指導者としての「新たな役割、機能、そして仕事」(“new roles, functions, and tasks” Summary, para. 1) があるとし、Packham et.al. (2006) は、学習者も教師も顔が見えず、ジェスチャーや音声による指導ではなく、「書き言葉のみによる十分なコミュニケーション能力が必要」(p. 241; 筆者訳) だとし、「単なる e-tutor や on-line tutor ではなく、技術上の助言者、援助者、管理者 (technical adviser, facilitator and manager) の育成や訓練が重要」(p. 243; 筆者訳) だと述べ、「e-moderator の役割は、コンピュータを介したコミュニケーション (CMC) の成功には不可欠」(p. 241; 筆者訳) と述べている<sup>73</sup>。

その資質と役割を McPherson & Nunes (2004) を参考に次のようにまとめてみる。

(1) 管理・運営能力 (Managerial or organizational roles)

- ・学習者に学習の目標をしっかりと理解させ、学習の進め方、分量、時間配分などに関して、学習者に合わせて柔軟に対応できる。
- ・学習者を励まし、辛抱強く学習を持続させることができる能力。

(2) 教授法の知識と知性 (Pedagogical or Intellectual roles)

- ・学習者が何を求めているかを的確に理解し、適切な学習アドバイスができる。
- ・学習者の問題点を的確に対応できる。フィードバックの内容も学習者の能力に合っている。
- ・学習者の参加を導き、維持できる指導者としての能力。

(3) 社会的能力 (Social roles)

- ・学習がしやすく、友好的で気持ちのよい学習環境を作ることができる。
- ・学習者全体に目が行き届き、学習者同士の交流 (interactivity) も高められ、問題が起こっても、適切に対応できる。
- ・素早いフィードバックができる。

(4) 技術上の能力 (Technical roles)

- ・コンピュータやソフトウェアに精通していて、分かりやすく説明できる。
- ・技術上の問題が生じた場合、学習者の立場に立って、的確に、かつ快く対応できる。

ここでは、e-moderator がすべての資質を持たなければならないようだが、4章1節で述べたような職種別の専門家と協働して実施することができれば、それぞれの分担も可能で

---

<sup>73</sup> “The Role of the Online Tutor” (para. 4-7). で述べている。

あると考える。

実施に当たり重要なことは、教材の充実だけではなく、eラーニング学習に関わる専門家が、学習者の学習意欲を高めるための対策を講じることである。

- ① 学習者同士の交流を図る (Moodle 上の「談話室」等を利用して)
- ② 個人宛ての励ましメール…「学習のヒント」「学習意欲と意志モデル」

(J. M. Keller, 2009)

…動機づけメッセージ法 (Visser & Keller, 1990)

- ③ 母語話者の支援 (母語が分かるチューターとのやりとり)
- ④ お互いの学習状況を可視化する (学習者の省察を促す)
- ⑤ 個々の状況を把握する

以上のような充実が必要であると考えられる。

## 5.2.2 配信後の改善点

教材は何年も検証を重ねて修正を加えていかなければならない。ビデオ教材やアニメーション教材は、簡単に修正することができないため十分な検証が必要であるが、実践をしていくうえで、補足修正可能なものから、少しずつ修正をしていった。

「メール配信」に関しては、①英文に加え日本語も併記する、②一斉メールにしない、③メールを見なかったという学生には日常使用しているメールアドレスを確認する、などを改善した結果、次年度には問題がなくなった。

eラーニングによる学習が初めての学習者も多いため、まずその使い方や学習の仕方の説明が必要なのだが、「操作の仕方や学習の仕方の説明文がわかりやすかったか」という質問に対し、86%の学生は、「英語と日本語で書かれていたので理解できた」「順を追って書かれていたのでわかりやすかった」というプラス評価であったが、「画面いっぱい書かれた日本語を見ようとしなかった」「英語も日本語も得意ではなかったので、意味を調べるのに時間がかかった」というマイナス評価もあった。長い解説書は得意な言語においても負担感がある。eラーニング教材を初めて使う学習者に対し、その使用方法をメールのみで伝えることは、遠距離での指導の難点の一つである。対面式の授業の際でも、パソコン操作が苦手な学生がいるため、分かりやすくするための改善を7項目加えた。

- ① 学生が最初にアクセスする紹介 Web ページ「佐賀大学・日本語学習サイト」に、文字だけの説明から、学生に人気のある LINE 風なイラストを入れ興味を引くように工夫した (図 5-7 参照)。

▶ HOME ▶ イントロダクション

日本での生活をスムーズなものに！

日本語会話を身に付ける学習サイト “カッチーくと学ぼう”

It's easy to live in Japan! Web-learning site for Japanese Conversation ~ Learn with Kachi-kun

 ミン(Min)

オレはミン、佐賀大学へ留学を決めた一年生だ  
I'm Min, a first year student going to attend Saga University.

 人物紹介：ミン (Profile: Min)  
ベトナムからの留学生。今年の夏から佐賀大学へ入学する20歳。  
A foreign exchange student from Vietnam. I'm 20 years old and will be going to Saga University starting this summer.

（ほら、このサイトではアニメーションや動画を  
使って楽しく日本語が学べることができるんだ。  
Look, this site uses animation and videos to  
make Japanese learning fun!

 大学  
国際課での手続きのやり方や、指導教官の研究室を訪ねたときの挨拶について学びます。  
You'll learn the formalities of the International Center and proper greetings to your supervisor during office visits.

 図書館(Library)  
本の借り方やコピーの仕方など、図書館の使い方について学びます。  
You'll also learn how to utilize the library for borrowing books, making copies, and so forth.

 食堂(Cafeteria)  
食堂の利用方法や注文・支払の方法、後片付けのルールについて学びます。  
You'll also learn how things work in the cafeteria such as ordering and paying of food and clean-up rules.

文字ばかりで書かれていた説明文を、LINE 風にイラストを入れ、吹き出しを付けることで親しみやすくした。

図 5-7 改善した Web サイト 1

- ② Moodle の『初めての佐賀大学—カッチー君とまなぼう！』の学習コースの上部に学習の手順を図示した（図 5-8 参照）。

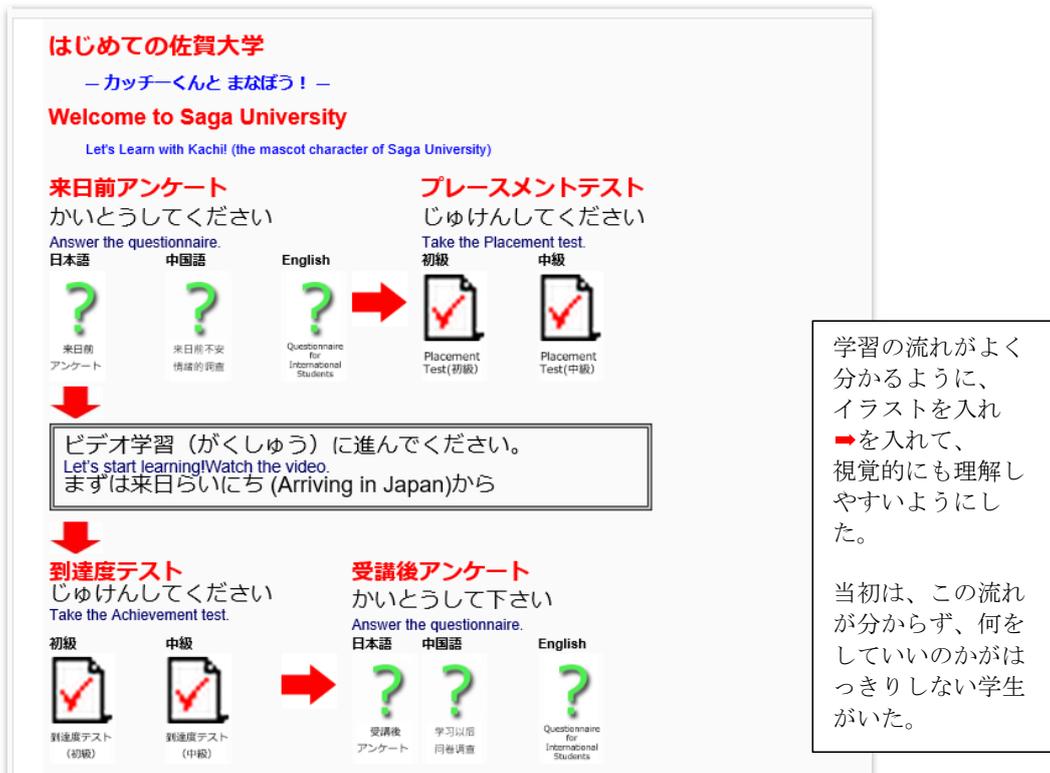


図 5-8 改善した Web サイト 2

③ 映像教材のあることが分かるように各課に映像の写真を挿入した (図 5-9 参照)。

2 **来日らしいこち (Arriving in Japan)**

留学生の初体験として初めて日本にきました。空港でチューターが迎えに来ています。初めて会った人ひとに何んと言いますか？

You arrived in Japan for the first time as an international student. Your tutor came to the airport to meet you. What do you say to the person you first meet?

課ごとの説明のところに、「来日らしいこち (Arriving in Japan)」といったタイトルとともに内容説明を付記。よりこの課の内容が分かりやすくなった。

ビデオ教材です。クリックして学習してください。

来日(Arriving in Japan)  
 テキストはプリントアウトをして学習中分からない所を確認してください。

テキスト1 : イントロダクション  
 テキスト2 : あたらしいこち  
 テキスト3 : ビデオ

学習の流れと内容が分かるように、映像の一部を挿入し「ビデオでまなぶ」と書き、→で次に何をすることを示した。さらに、この写真の部分をクリックするだけで、ビデオ教材に移行するようにした。

図 5-9 改善した Web サイト 3

- ④ アンケートを英文と日本語の両方の表記に変更した。
- ⑤ 少しでも評価を得ることで自己効力感の向上に繋がるようにと、学習後に教師のフィードバックスタンプを配信した（図 5-10 参照）。
- ⑥ 大学の案内文や操作手順の説明文を、日本語に加え英文も併記した。



図 5-10 改善した Web サイト 4

- ⑦ Moodle の「学習の仕方」の説明の中に、日本語レベルにより学習内容を選択できることを分かりやすく明記した。

例えば、上級レベルの学習者は、「リピーティング」や「会話練習」をスキップしてもいいこと、初級レベルの学習者は、「練習 2」は選択にしていること、ゼロ初級の学習者は、英語表記で「0 課」の学習だけでもいいこと、などを記載した。

さらに、e ラーニング学習は学習意欲を継続させることが難しいと言われている。そのための対策の一つとして、「掲示板 (news forum)」に投稿して励ましメールを送付することは初年度から実施していたのだが、2015 年からは、それに加えて次の 2 点を中盤の時期から配信するようになった。

- ⑧ 中間時点から、一定間隔を開けて『ぷらす α』<sup>74</sup> 教材の配信をする。  
短いアニメーションの「問題編」と、ビデオ映像と音声解説の「解決編」に分かれている。短編 4 編を 2 回に分けてアップロードした（図 5-11 参照）。
- ⑨ 「プラス α」アップロード後、「談話室」にインストラクターが「プラス α」視聴を呼びかけ、いくつか質問を投げかけ学習者から回答を求めた。指導者と学習者、学習者同士のコミュニケーションの場とし、来日前からインタラクティブな相互交流を目指した（図 5-12、図 5-13 参照）。

<sup>74</sup> これは、佐賀大学の「デジタルコンテンツ・クリエイター育成プログラム」の講義で学んだ学生 2 名が、授業の最終課題として、この日本語学習教材に掲載するという意図で作成したものである。

[掲示板 \(news forum\)](#)  
[談話室 \(discussion topic\)](#)  
[2013佐賀大学情報](#)  
[佐賀大学周辺地図](#)  
[じゅこう まにゅある \(manual\)](#)

 **If you can't write Hiragana, you'll do "Hiragana practice".**  
[Hiragana practice](#)  
[数字練習](#)

 **プラスα! Japanese trivia! ... 知っておくと便利なミニ情報 ... 5 short animations**  
[1. お金 \(かね\) について](#)  
[2. トイレの使い方 \(つかいかた\)](#)  
[3. ゴミ捨て方 \(すてかた\)](#)  
[4. 交通 \(こうつう\) ルール](#)  
[5. 携帯電話 \(けいたいでんわ\)](#)



4. 交通ルールに関する短い動画

**【問題編】**  
 アニメーションになっていて、登場人物の留学生の女の子が自転車に乗って独り言を言っているのを聞く。交通ルールが分からず事故に遭う。

**【解決編】**  
 実際の映像を見せながら、留学生の女の子に交通ルールを教えてあげるような構成になっている。

図 5-11 インタラクティブ性を高める方策

 **プラスα**  
 2016年 09月 1日(木曜日) 23:18 - 早瀬 郁子の投稿

みなさん、『来日前日本語教材』を勉強しましたか？

さて、教材を見た後、途中で、『プラスα』も見てください。これは、佐賀大学の学生さんが作ったものです。

2つの問題を出します。答えてください！

1. お金について

**問題 1. 「大は小を兼ねる」の意味はわかりますか？あなたの国にも同じような言葉がありますか？**

2. トイレについて  
 日本のトイレはとても人気があります。佐賀大学のトイレはとてもきれいです。冬は便座があたたかいです。でも、たくさんのボタンがあるので、ちょっと困るかもしれません。

**問題 2. 「音姫or流水音」(Flushing Sound) はとても日本的なものです。公共のトイレではよく使います。どんなものが調べてみてください。あなたはごどう思いますか？**

談話室 (discussion topic) に投稿してください！

編集 | 削除 | 返信

プラスαの動画を流した後、学習者に質問を投げかける。ここでは、1. お金 2. トイレについての質問をした。(学習に余裕のある中上級レベルの学習者を対象にしている)

8課の学習を終えた学生や、学習の途中で教材をしばらく見ていなかった学生も、この「談話室」の配信をきっかけに、再度ログインした。

下方にあるのは、回答の一部である。

自身が投稿するだけでなく、他の学生が原稿が読めることも、来日前の交流となり、効果的である。

図 5-12 談話室の例 1

**Re: プラスα**2016年 09月 4日(日曜日) 15:55 - [Lily Onyia](#)の投稿

## 1、お金について

- (1) 大は小を兼ねる：大きいものは、小さいものの役目もする事が出来る。
- (2) 中国には「大材小用」と言う言葉があります。でも意味がちょっと違います。「大材小用」の意味が優れた才能が発揮できない。

## 2、トイレについて

- (1) 「音姫」はトイレでのプライバシー音を消す装置です。
- (2) 私は日本のトイレに擬音装置があることに驚かれています。それに、音姫は節水効果があります。すばらしい発明だと思います。

[親記事を表示する](#) | [編集](#) | [分割](#) | [削除](#) | [返信](#)**Re: プラスα**2016年 09月 4日(日曜日) 18:12 - [早瀬 郁子](#)の投稿[Lily](#)さん、回答どうもありがとう！！

1の「大は小を兼ねる」というのは、いい意味なのですが、中国の「大材小用」は、まったく反対ですね。それと同じような言葉としては、日本では「大器小用」と言います。優れた人につまらない仕事をさせる。役不足。ということです。

2の答え、よく知っていますね！すばらしい回答です！

[親記事を表示する](#) | [編集](#) | [分割](#) | [削除](#) | [返信](#)**はじめまして。**2016年 09月 2日(金曜日) 16:13 - [GIMFELIA Dominie Clerk](#)の投稿

こんにちは！僕の名前はドミニークです。ごみちゃんとよんでください。よろしくおねがいします。僕はいろいろな趣味があります。たとえば、本を読むことが好きです。また、ものごとりをかくことが好きです。

[編集](#) | [削除](#) | [返信](#)**Re: はじめまして。**2016年 09月 2日(金曜日) 16:21 - [Eloise M. M. M.](#)の投稿

あ！いいです！物語が好きです。ごみちゃんの物語を読みたい。会いましょう！

[親記事を表示する](#) | [編集](#) | [分割](#) | [削除](#) | [返信](#)**Re: はじめまして。**2016年 09月 4日(日曜日) 17:50 - [Huong Nguyen](#)の投稿

今日は！私は**Huong**と申します。ベトナムから来ました。私も色々な趣味があります。特に絵をかくことです。宜しく

[親記事を表示する](#) | [編集](#) | [分割](#) | [削除](#) | [返信](#)

「談話室」を使って、学生同士が自己紹介をしている。  
 たった一人で来日する学生が多いので、来日後に出会うであろう学生同士が、事前にインタラクティブに交流できることは、不安軽減と学習意欲向上に繋がると考える。

**図 5-13 談話室の例 2**

この 2 点の追加項目は、後述するモニタリングの結果からも分かるように、学習者の動機づけになり学習意欲向上を図ることができた。比較的容易に日本語教材の学習が終了する中級以上の学習者に、文字通り「プラスα」を感じてもらいたい意図であった。2016年のアクセス状況を図 5-14 に示すが、2013年のアクセス(図 5-6 参照)が、前半時期に偏っていたのと比べ、2016年のものは任意に抽出した学生のアクセス分布も、何度かの山がみられるのが特徴である。

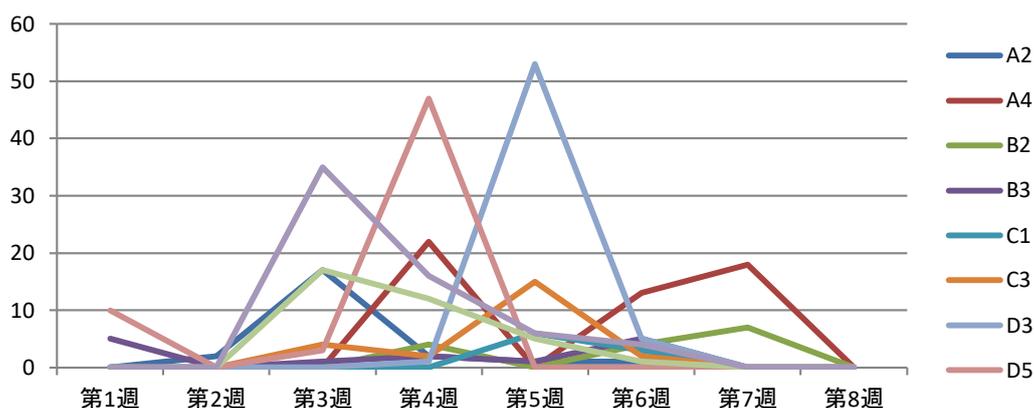


図 5-14 2016年のアクセス状況

また、年ごとの受講率の変化とその中の全課受講率を表 5-6 に示す。

表 5-6 4年間の受講率と全課学習率の変化

	2013年	2014年	2015年	2016年
受講率	68.4%	64.7%	66.7%	75.9%
全課学習率	23.1%	27.3%	66.7%	40.9%

全課受講率が 2015 年に急増したのは、学習者に占める上級レベル（中上級と上級を合わせている）の学生数が多かったこともあるが、中・上級レベルに照準を合わせた新たな教材配信と「談話室」などの働きかけがあったからと想像できる。2016 年は、受講率は高くなったのだが全課学習率が減少したのは、初級前半（日本語未学習を含む）の学習者が 34%もいたことが挙げられるため、あまり問題視をしなくてもよいと判断できる（図 5-15 参照）。

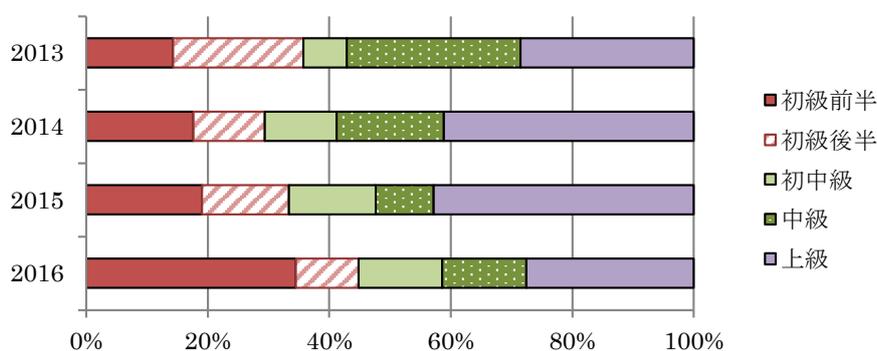


図 5-15 4年間の日本語レベル別受講者の割合の変化

以上のように、学習意欲を高めるための対策をした後の効果を示す。

- ① 分かり易さ：メールや Web ページの紹介文、Moodle の学習コースなどを分かり易くするための対策を講じたことで、日本語や英語があまり理解できない学生にも内容理解が容易になり、スムーズな学習へと繋がっていった。

Moodle 上の学習の手順を写真やイラストを使って表記したことで、何を学習するのか、どういった流れで学習していけばよいのかが容易に理解できるようになった。これは、やり方が分からずにドロップアウトする学生を減らす効果があった。

- ② 学習意欲の維持：配信直後はアクセスも多いのだが、しばらくすると学習者が減少するのは、どの自習教材でも起こることである。しかし、学習意欲を維持するための手立てとして、途中配信の教材の追加、そこに「談話室」を活用したメールの送信をすることで、再度学習意欲が高まることが分かった。
- ③ 動機づけ：学習状況の可視化として、プレースメントでの個別のメール送付、演習問題の即時回答と得点表示、さらに課ごとに、どの程度学習をしたか教師のフィードバックとしてスタンプを送るなど、定期的に学習者が学習状況を可視化できることは動機づけにおいても効果的であった。また、わずかな評価も自己効力感に繋がっていく。
- ④ インタラクティブな交流：「談話室」に投稿し、教師が学生に質問を投げかけ、それに学生が答えるといった会話があったり、学生同士が会話をしたり、また、ただ他の人の投稿を見るだけでも人との繋がりは感じることができると、遠距離にありながらインタラクティブな交流ができることは、eラーニングの利点の一つだが、有効であることが分かった。

### 5.3 アンケート及びモニタリングによる検証

日本語教材を配信した学習者を対象に、アンケートとモニタリングを実施した。ここでは、eラーニングによる「来日前日本語学習教材」が、学習者にとってどのような効果があったか、また、来日前不安をどの程度軽減できたか、などに焦点を当て検討をしていく。

#### 5.3.1 来日前日本語学習教材本配信後アンケートー調査6ー

この教材の内容面での有効性を検証するために、学習者 56 名を対象に「調査 6.a」を実施した。この教材の情報としての有効性と日本語学習としての有効性を日本語レベル別に集計をした。

- 1) 対象者：「来日前日本語学習教材」を来日前に学習した佐賀大学 SPACE 留学生
- 2) 現在の日本語クラス（日本語レベル）  
A：初級前半 3、 B：初級後半 11、 C：初中級 10、  
D：中級 12、 E：中上級 18+上級 2 計 56 名
- 3) 実施期間：2013 年～2016 年のそれぞれ 10 月～11 月の間の 授業後に実施。  
(2013 年のアンケートは「調査 5」に準じる)

#### 4) 実施内容：質問紙配布

- ・メールを見たか
- ・最後までしたか      はい、いいえ の2件法
- ・内容は理解できたか、
- ・学習のしかたは分かったか
- ・情報を得るのに役立ったか
- ・日本語学習に役立ったか      以上、全然～とても の5件法
- ・来日後に困ったことはあるか      はい、いいえ の2件法

これらの結果を以下に示す。

#### 5.3.1.1 学習教材配信について

まず、教材が送付されて学習までにいたる操作方法について調査を行った。

表 5-7 来日前日本語学習教材配信に関する評価

	A 初級前半	B 初級後半	C 初中級	D 中級	E 上級	平均
①メールの受信 はい の割合	78.9%	80%	90%	90.9%	90.5%	94.2%
②学習を最後までしたか はい の割合	6.7%	11.1%	33.3%	50%	89.5%	50.4%
③学習の仕方の理解 1 全然～5 とても 5件法	4.33	3.44	3.88	4.30	4.53	4.10

※初級前半の①②のアンケートの度数は19である。

表 5-7 のように教材受信に関しては、初級前半レベルのみ、「メールの内容が理解できなかった」という場合があり、受信できない学生数いたが、「メールを見落とした」という理由に関してはどのレベルも存在した。②この教材を最後まで学習しましたか、という問いには、当然ながら初級前半レベルの学生には難易度が高く厳しいため、途中で学習を終わっているケースが多い。レベルが上がるにつれて、日本語学習の負担が少ない分だけ継続率が高くなる。③学習の仕方の理解という点では、パソコン操作という技術面とある程度日本語力も影響するが、総合的には4.10ポイントあるため、理解は十分だと考えられる。

#### 5.3.1.2 教材内容の情報及び日本語学習としての有効性

全体的な内容についての評価として、①この教材は佐賀の情報を得るのに役立ちましたか、②この教材は日本語学習に役立ちましたか、という質問をし、レベル別に平均値を算出した（度数56）。

表 5-8 情報と日本語学習としての有効性

	A 初級前半	B 初級後半	C 初中級	D 中級	E 上級	合計
教材内容理解	3.33	3.11	4.00	4.80	4.84	4.02
①情報						
平均値	3.67	3.64	<b>4.00</b>	3.92	<b>4.60</b>	4.11
標準偏差	1.528	.924	.816	1.165	.754	.985
②日本語						
平均値	3.67	<b>4.00</b>	<b>4.30</b>	<b>4.17</b>	3.95	4.02
標準偏差	1.528	.816	.949	1.267	.999	1.087

表 5-8 から分かるように、日本語学習として有効性の平均値が高いのは、初中級レベル 4.30p であり、次に中級レベル 4.17p、初級後半レベル 4.00p となり、これは、ID デザイン作成の際の対象者目標と一致する。また、初級前半レベルや上級レベルの学習者にも 3.67p、3.95p という平均値が出ており、想定していたよりも高い数値となっている。

また、情報としての有効性だが、これは予想以上に上級レベルの平均値が高く 4.60p もあった。これは、日本語力が高い故に、日本語教材の多くの情報を得ることができたと考えられる。

総合的に見ると、初級前半レベルの学習者に対応できるように英訳も入れてはいるが、やはり日本語学習という前提があるため、いずれもポイントが低くなるのは当然である。上級レベルの学習者については、予想以上にポイントが高かったのは、オーセンティックな会話が実践的で聴解や会話練習になったこと、情報としての有効性を実感したためだと考えられる。

### 5.3.1.3 教材の学習項目別有効性の検証

それぞれの学習内容がどの程度有効であったかを分析するため、実際に「来日前日本語学習教材」を配信した「調査 6.a」の学生の中から抽出した 28 名の学生を対象に調査を行った。これを「調査 6.b」とする。

- 1) 対象者：「来日前日本語学習教材」を来日前に学習した佐賀大学 SPACE 留学生
- 2) 現在の日本語クラス（日本語レベル）

A：初級前半 7（4）、 B：初級後半 6（3）、 C：初中級 5（3）、  
D：中級 2（0）、 E：上級 8（5）、 合計 28 名（15）

大きい数字は 2014 年と 2015 年の合計で、（ ）の数字は 2015 年に実施したものである。

- 3) 実施期間：2014 年～2015 年のそれぞれ 11 月 の授業後に実施。
- 4) 実施内容：質問紙配布

- ・オープニングについて、
- ・ビデオ教材について、
- ・会話練習について
- ・単語について
- ・リピーティングについて
- ・演習問題（練習 1、練習 2）について

2015年の学生には以下の内容についても実施

- ・ Moodle 表示について                      ・ プレースメントテストについて
- ・ 掲示板・ 談話室について              ・ プラスα 動画について                      以上、2~5 件法

どういった内容だったかを思い出して正確に答えてもらうために、再度教材を見ながら回答をしてもらった。第3課の教材を再度見た後での回答である。そのため、この回答は来日前の学習者の状況を正確に表したものではない。ただし、来日前に自身が見たことを思い出して、来日前学習をイメージして回答するようにと伝えた。特に初級前半・後半レベルの学習者は日本語力の伸びが顕著であるため、来日前と実施時点とではその差が大きい。また、初級の学生は来日前にはメールを受け取ったが学習をしなかった学生も含まれるため、今回が初めての学習になった学生もいる。この調査は、学生が実際にどのように学習を進めていくのかを実際に検証する意味もあった。その分析結果を表5-9、図5-16に示す。

表5-9 来日前日本語学習教材についての項目別評価

質問項目	全体 平均値 標準偏差	日本語レベル				
		A	B	C	D	E
<b>オープニングについて</b>	度数 28					
1)内容は理解できたか 1 全然 2 あまり 3 まあまあ 4 よく分かった	3.68 .612	3.14	3.50	4.00	4.00	4.00
2)レベル 1 難しすぎ/2/3 ちょうどよい/4/5 易しすぎ	2.93 .594	2.25	3.00	3.00	-	3.40
3)情報としての有効性 1 全然 2 あまり 3 まあまあ 4 とても役立つ	3.68 .548	3.86	3.67	3.60	4.00	3.50
4)日本語学習としての有効性 1 全然 2 あまり 3 まあまあ 4 とても役立つ	3.32 .905	3.71	3.17	3.20	4.00	3.00
5)量 1 少なすぎ/2/3 ちょうどよい/4/5 多すぎる	3.27 .594	3.25	3.33	3.00	-	3.60
6)音声のスピード 1 遅すぎる/2/3 ちょうどよい/4/5 速すぎる	3.00 .535	3.50	3.00	2.67	-	2.80
<b>単語について</b>	度数 15					
1)知っている単語はどのくらい 1 全然 2 あまり 3 だいたい 4 ほぼ知っている	3.07 .799	2.00	3.67	3.33	-	3.40
2)語彙の量 1 少なすぎ/2/3 ちょうどよい/4/5 多すぎる	3.27 .594	3.50	3.33	2.67	-	3.40
3)日本語学習に役立った 1 全然 2 あまり 3 まあまあ 4 とても役立つ	3.20 .775	3.50	3.33	2.67	-	3.20
4)音声のスピード 1 遅すぎる/2/3 ちょうどよい/4/5 速すぎる	3.00 .655	3.50	3.00	2.67	-	3.20
<b>ビデオについて</b>	度数 28					
1)内容理解 1 全然 2 あまり 3 まあまあ 4 よく分かった	3.75 .585	3.14	3.85	4.00	4.00	4.00
2)情報として役立った 1 全然 2 あまり 3 まあまあ 4 とても役立つ	3.54 .793	3.57	3.67	3.60	4.00	3.25
3)日本語学習に役立った 1 全然 2 あまり 3 まあまあ 4 とても役立つ	3.39 .832	3.71	3.50	3.40	4.00	2.88
4)量 1 少なすぎ/2/3 ちょうどよい/4/5 多すぎる	3.13 .748	2.75	3.00	3.00	-	3.60

5) 音声のスピード 1 遅すぎる/2/3 ちょうどよい/4/5 速すぎる	3.07 .458	3.50	3.00	2.67	-	3.00
<b>リピーティングについて</b>	度数 28					
1)内容理解 1 全然 2 あまり 3 まあまあ 4 よく分かった	3.82 .476	3.43	3.85	4.00	4.00	4.00
2)あなたの日本語レベルに 1 全然 2 あまり 3 まあまあ 4 とても役立つ	3.00 1.000	3.50	3.33	2.33	-	2.80
3)日本語学習に役立った 1 全然 2 あまり 3 まあまあ 4 とても役立つ	3.32 .819	3.57	3.67	3.20	3.50	2.88
4)量 1 少なすぎ/2/3 ちょうどよい/4/5 多すぎる	3.40 .828	3.00	3.33	3.67	-	3.60
5)音声のスピードは? 1 遅すぎる/2/3 ちょうどよい/4/5 速すぎる	2.82 .612	3.14	3.00	2.60	2.50	2.63
<b>会話練習について</b>	度数 28					
1)内容理解 1 全然 2 あまり 3 まあまあ 4 よく分かった	3.89 .416	3.57	4.00	4.00	4.00	4.00
2)あなたの日本語レベルに 1 全然 2 あまり 3 まあまあ 4 とても役立つ	2.80 .775	2.75	3.00	2.67	-	2.80
3)日本語学習に役立った 1 全然 2 あまり 3 まあまあ 4 とても役立つ	3.43 .690	3.86	3.67	3.60	3.50	2.75
4)量 1 少なすぎ/2/3 ちょうどよい/4/5 多すぎる	3.27 1.033	3.50	3.00	2.67	-	3.60
5)音声のスピードは? 1 遅すぎる/2/3 ちょうどよい/4/5 速すぎる	2.89 .416	3.00	3.00	2.80	2.50	2.88
<b>演習問題：練習 [1] について</b>	度数 23					
1)問題のレベルは 1 難しすぎ/2/3 ちょうどよい/4/5 易しすぎ	3.30 .765	2.83	4.00	3.25	4.00	3.14
2)この問題はビデオ内容を理解するのに 1 全然 2 あまり 3 まあまあ 4 とても役立つ	3.39 .583	3.33	3.40	3.25	4.00	3.43
3)量 1 少なすぎ/2/3 ちょうどよい/4/5 多すぎる	3.19 .680	2.83	3.20	3.00	3.00	3.80
4)音声のスピードは? 1 遅すぎる/2/3 ちょうどよい/4/5 速すぎる	3.00 .378	3.25	3.00	2.67	-	3.00
<b>演習問題：練習 [2] について</b>	度数 23					
1)問題のレベルは 1 難しすぎ/2/3 ちょうどよい/4/5 易しすぎ	3.43 .728	3.00	3.80	3.50	4.00	3.43
2)この問題は日本語学習に 1 全然 2 あまり 3 まあまあ 4 とても役立つ	3.43 .737	3.25	3.67	3.00	-	3.60
3)量 1 少なすぎ/2/3 ちょうどよい/4/5 多すぎる	3.17 .834	2.83	3.40	3.00	4.00	3.29
4)音声のスピードは? 1 遅すぎる/2/3 ちょうどよい/4/5 速すぎる	3.20 .561	3.50	3.33	3.00	-	3.20

- 1.1 オープニング 内容理解
- 2.1 ビデオ //
- 3.1 リピーティング //
- 4.1 会話練習 //
- 1.2 オープニング 情報有効性
- 2.2 ビデオ //
- 1.3 オープニング 日本語有効性
- 2.3 ビデオ有効性 //
- 3.3 リピーティング //
- 4.3 会話練習 //

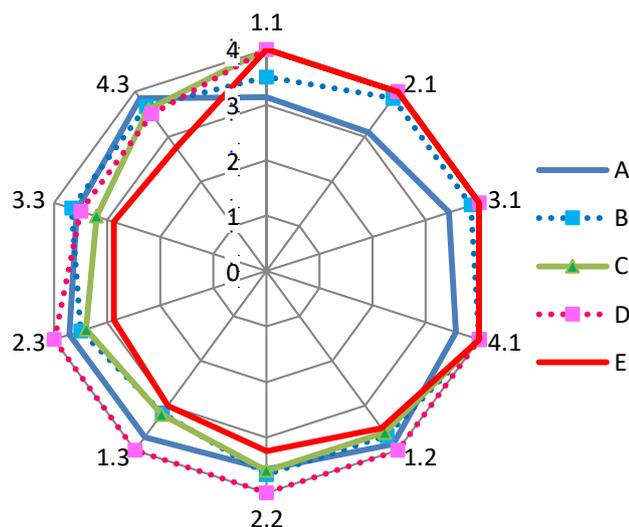


図 5-16 「来日前日本語学習教材」についての項目別評価 度数

(第 4 章 6 節、付録に教材の詳細な内容を掲載。)

度数が小さいため妥当性に欠ける部分もあるが、ある程度の傾向と評価は可能であると考える。以下にその結果をまとめる。

① オープニング：

- ・初級レベルの学習者には、難易度としては、設定どおり難しく (2.25p)、音声スピードも速いと感じ (3.50p/5) ているが、情報入手や日本語学習に役立つと感じている。
- ・レベルとしては、初級後半の学習者も 3.00p (ちょうどよい) としているが、
- ・全体としては、情報として役立つ (3.68p) と考えており、日本語学習としても役立つ (3.32p) の評価があった。情報としての有効性はレベルに関係なくあった。
- ・量としては若干多い (3.27p) となっているが、上級レベルの学習者ではちょうどよい (3.00p) であった。

② 単語：

- ・知っている単語数は、初級前半レベルの学習者が少ないのは当然 (2.00p) だが、上級レベルの学習者もすべての単語を知っているわけではない。つまり、語彙表示も日本語学習に初級レベルは勿論 (3.50p) 上級レベルの学習者にも役立つ (3.20p) ことが分かった。
- ・ただし、1 課における新出単語の量としてはやや多過ぎる (3.27p) と感じており、初級レベルでは 3.50p、初中級レベルでは 2.67p だったのだが、上級レベルでは 3.40p となっている。

③ ビデオ教材：

- ・内容理解について、初級レベルの学習者はオーセンティックな場面での自然な会話を再現しているため難しいのは当然であるのだが、映像を見て理解できること、一つ一つの映像が短く区切ってあって見やすいことなどで、3.14p と思ったよりも高かった。初級

後半レベルからは、ほぼ内容が理解できるという回答だった。(全体で 3.78p)

- ・情報としての有効性は高く、全体で 3.54p で初級後半から中級レベルの学習者にはとても評価が高かった。
- ・日本語学習としての有効性としては、初級前半レベル 3.71p 初級後半 3.50p 初中級 3.40p で中級レベルは 4.00p となっているなど、上級レベルの学習者を除くととても高い評価で、総合的にも 3.39p と高かった。
- ・音声スピードは、初級前半には早すぎたようだが、初級後半レベルからはちょうどよいという回答であった。
- ・学習量については総合的には 3.13p で妥当であるが、レベルに関係なく個人差がある。

④ リピーティング：

- ・これは初級レベルの学習者用の教材として作成したものであるが、自身の日本語レベルに合うという回答が、初級前半 3.50p 初級後半 3.33p と妥当な評価を得た。初中級レベルの学習者からは 2.33p と急に下がったのだが、上級レベルの学習者は 2.80p と全く役立たないという回答ではなかったため、活用の仕方の上級レベルの学習者にも効果があることが分かった。
- ・日本語学習の有効性も、初級前半は 3.57p 初級後半は 3.67p と高く、照準を合わせたこのレベルの学習者に効果的であることが実証できた。ただ、中級・上級レベルの学習者にも有効であることが分かった。
- ・音声スピードは初級レベルにやや速いと感じる学習者がいたが 3.14p であったため、ほぼ妥当な速さだと分かった。

⑤ 会話練習：

- ・これも初級レベルを意識した作成したのだが、初級前半レベルにも 2.75p と低いのが問題である。ただ、会話練習が日本語学習に効果的だと考える解答は、中級レベルまで 3.86p、3.67p、3.60p、3.50p と高くなっているのが、整合性がない。アニメーションを見ながら、自身が発話をして会話練習をすることを好まない傾向がある。学生のコメントの中にも、「声を出して練習するのはいやだ」と書いてあった。その逆に、今回のモニタリングの際、アニメーションを見ながら声を出して練習を始めた学生もいる。ただし、会話練習の必要性は感じているため、今後は、録音機能を活用するなどの工夫が必要である。
- ・音声のスピードは、初級レベルの学習者には適したスピードであるとの評価であるため、総合点が 2.89p と若干低めであるが問題はない。

⑥ 演習問題（練習 1、練習 2）：

- ・問題のレベルとしては、初級前半の学生にとっては、やや難しい (2.83p) との回答であったが、他のレベルからの回答は易しいというのが多かった。
- ・この問題がビデオを理解するのに役立つか、という回答は、総合得点 3.39p であり、レベルに関係なく評価された。応用問題について、総合得点は 3.40p で、上級レベルの学習者も 3.60p と高く、別の場面の会話が聞けて有効性を感じた結果であると考えられる。

- ・問題量としては、日本語レベルとは関係なく、各々の負担感が表れる結果となった。リスニングに有効性を感じている初級の学習者は必要だと感じ、あまり自身の日本語力向上にとって必要性を感じない上級レベルの学習者には多く感じる結果だと考える。
- ・スピードはややゆっくり話すことを意識したのだが、初級前半の学習者にとっては3.25pとやや速く感じたようだ。初級後半の学習者にはちょうどよいとの回答であった。

#### 5.3.1.4 追加項目の有効性の検証

次に、修正追加項目の検証を行う。これも度数が少ないため妥当性には欠けるが、ある程度の示唆を与えるものと考え。対象者の日本語レベルは、上記と同様であるが、A：初級前半4、B：初級後半3、C：初中級3、D：中級0、E：上級5、合計15名である。その分析結果を表5-10に示す。

表5-10 来日前日本語学習教材の修正追加項目についての評価

質問項目	全体	日本語レベル			
		初前	初後	初中	上級
<b>Moodle の表示について</b>	度数 15				
1)表示のわかりやすさ 1 はい 2 いいえ	1.33 .488	1.25	2.00	1.00	1.20
2)操作のしやすさ 1 はい 2 いいえ	1.40 .632	1.75	1.67	1.00	1.20
3)パソコン操作は得意 1 はい 2 まあまあ 3 いいえ	1.73 .458	1.75	2.00	1.33	1.80
4)インターネット教材学習の経験 1 はい 2 いいえ	1.07 .258	1.00	1.00	1.33	1.00
<b>プレースメントテストについて</b>	度数 13				
1)プレースメントテストを受けた? 1 はい 2 いいえ	1.21 .426	1.00	1.67	1.00	1.25
2)リスニングのスピードは 1 速い 2 ちょうどいい 3 遅い	1.92 .277	2.00	2.00	2.00	1.67
3)テストレベルは 1 難しい 2 ちょうどよい 3 易しい	2.00 .707	2.00	2.00	2.33	2.33
4)テストを受けて教材を学習しようと思った 1 はい 2 いいえ	1.31 .480	1.25	1.67	1.33	1.00
5)評価のコメントは学習意欲につながった? 1 はい 2 いいえ	1.31 .630	1.50	1.00	1.67	1.00
<b>掲示板・談話室について</b>	度数 14				
1)掲示板を見た? 1 はい 2 いいえ	1.07 .267	1.00	1.00	1.33	1.00
2)モチベーションアップにつながる? 1 はい 2 まあまあ 3 いいえ	1.79 .699	1.50	2.00	2.00	1.79
3)談話室を見た? 1 はい 2 いいえ	1.21 .426	1.00	1.00	1.67	1.20
4) 談話室に投稿した? 1 はい 2 いいえ	1.71 .469	1.75	2.00	1.67	1.60
5) 他の学生のコメントを読んだ? 1 はい 2 いいえ	1.50 .519	1.25	1.67	1.67	1.50
6)モチベーションアップに効果がある? 1 はい 2 まあまあ 3 いいえ	1.86 .663	1.50	2.00	2.00	1.80

プラスα動画について	度数 14				
1)動画を見た? 1 はい 2 いいえ	1.14 .363	1.00	1.00	1.33	1.20
2)途中からの配信は効果的だった? 1 はい 2 いいえ	1.17 .389	1.25	1.00	1.50	1.00
3)興味深かった? 1 とても 2 まあまあ 3 あまり 4 いいえ	2.00 .739	1.75	1.67	2.50	2.25
4)長さは? 1 長い 2 ちょうどよい 3 短い	2.25 .622	2.75	2.00	2.50	1.75
5)音声のスピードは? 1 遅い 2 ちょうどよい 3 速い	2.08 .515	2.25	2.00	2.00	2.00

※このアンケートにおいてはレベル4の該当者なし

2件法については、1.5が50%と考える。それより1に近い数値は「はい」が多い。

(第4章6節、第5章2節に教材の詳しい内容を掲載。)

以上の結果をまとめると次のようになった。

① Moodle 表示：

- ・表示については全体的に1.33pとなっており分かりやすかったといえる。操作方法は英語表記がない部分が残っており、初級の学生には負担感があった。
- ・パソコン操作の得意さ(1.73p)やインターネット教材の学習経験(1.07p)など、レベルに関係なく数値は予想よりもよかった。

② プレースメントテスト：

- ・実際にプレースメントテストを受けた学生と今回の回答者とは全員が重ならないため、この受験の有無は正しい数値ではない。
- ・プレースメントテストは初級用と中級用に分かれているため、レベルとしては学習者のレベルで選んだ問題が違うが、当然初級前半の学生は難しいと感じ(1.50p)、上級レベルの学生は易しいと感じている(2.33p)。ただし、妥当な数値の範囲と考える。
- ・テストを受けて教材を学習しようと思ったかという学習の動機づけに関しては、平均1.31pあることから、ある程度の動機づけになったと考えられる。
- ・プレースメントテストだけは、記述式にし、それに教師が個別に採点しコメントを出すようにしているのだが、学習者の中には即座に評価が出ると思っていた学生がいることが分かった。すぐに得点が出なかったため、がっかりしている学生がいた。一言注意書きが必要である。実際にコメントをすることは学習意欲を高める効果を与えるが、即座の反応を求める学習者との間に温度差が生じた場合は逆効果になり得る。回答方法をどうするかは今後の検討項目である。

③ 掲示板・談話室：

- ・初級前半レベルの学生のこの表の数値は妥当ではないため検証の対象から外すが、実際「来日前日本語学習教材」を配信した際、初級後半の学生から「談話室」への投稿があった。アンケート結果からも、掲示板は全員が、「談話室」も上級レベルの学生はほとんど閲覧している。投稿した学生も半数いた。投稿はしていないが、他の学生のコメントは読んでいる。関心は持っていることが分かる。

- ④ プラスαの動画：
- ・途中からの配信は効果的であるかという問には平均して 1.15p であったため、ある程度効果的であるとの評価である。
  - ・興味深かったかという質問も、2.00p という高い評価を得た。長さ (2.23p) も音声のスピード (2.08p) も問題ない。
- ⑤ 学習意欲アップの効果：
- ・学習意欲アップの効果を、プレースメントテストの評価&コメントと、「談話室」投稿に求めたが、何もしない時との違いは分からないため、学習者にとってはこの2点が大きな「モチベーションアップ」には繋がらない。大学からメールを送付したり、教材を配信することの方が、大きなインパクトがあるため、その中の小さな変化に「モチベーション」を記述するのは妥当ではなかった。しかし、インタビューでの反応としては手ごたえがあった。

### 5.3.2 モニタリングー調査7ー

次に、「調査 6.b」を実施した学生を対象に、アンケートの後にモニタリングを実施した。これを「調査 7」とする。ここでは、学習者の日本語レベルとしては、初中級の中級をまとめて、初級前半・初級後半・初中級/中級・上級の4つのレベルに分け、モニタリングの結果を以下の表にまとめた。英語表記は日本語に訳し、敬体は常体に書き換えた。

#### (1) モニタリング：学習の動機づけについて

まず、学習の動機づけについて、表 5-11 にまとめた。

表 5-11 学習の動機づけについて レベル別回答

	Q 学習をしようと思ったか、内容は理解できたか	
初級 前半	<ul style="list-style-type: none"> <li>・佐賀大学は海外生活を準備するためにとっても思慮深く思いやりがあると思った。</li> <li>・この教材を受け取ったとき、とても嬉しかった。</li> <li>・自分のできる範囲でベストを尽くした。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・とても忙しくてできなかった</li> <li>・私には難しすぎた。</li> <li>・速く話すので難しい。</li> <li>・少し見た</li> </ul>
初級 後半	<ul style="list-style-type: none"> <li>・この内容を理解するのは簡単だった。</li> <li>・教材の日本語がクリアだったのでよく理解できた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校が始まるまでの時間、生活に慣れるのに忙しかったので完全にできなかった。</li> <li>・日本語まだまだだから全部は出来なかった。</li> </ul>
初中級 ・中級	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個人的にメールをもらって嬉しかった。</li> <li>・内容は難しくなかったからよく理解できた。</li> <li>・中国の学習の仕方と違うけど大体分かった。</li> <li>・教材の内容の言葉が難しくないから理解で</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・メールをもらったとき、学習教材だったので、大変だと思った。</li> <li>・忙しかったら、全部はできなかった</li> <li>・バイトをしていて忙しかった</li> <li>・時間がなかった。</li> <li>・メールをもらっていたらやっていた。</li> </ul>

	いた。 ・使い方の説明があったから分かった。 ・英語での説明もあったのでよく分かった。	
上級	・メールをもらったとき嬉しかった。学習教材をちゃんと勉強しなければと思ってやった。 ・初めてなので最初はあまり分からなかったが、あとは理解した。 ・使い方の説明があったので、よく分かった。 ・映像もあるから理解しやすかった。ビデオを見て分かりやすくなった。 ・先生がメールで詳しく使い方を説明してくれた。 ・日本語を勉強していたので内容はよく分かった。	・休みの日によく外出したから全部はできなかった。 ・中国の大学の授業が多すぎて見られなかった。 ・大体分かるから。 ・メールをもらったとき、ちょっと負担だった。

これらの回答から、以下のような結果を得た。

- ①教材配信の案内メールに対し、好印象を持っている回答が多かった。全レベルの学生から「メールをもらって嬉しかった」という回答を得、不安第2因子の精神面での不安の軽減に繋がると考えられる。
- ②逆に学習教材であったこと、大学から送られたメールであったことで負担感を持った学生もいた。初級前半の学生にとっては内容が難しいのは当然なのだが、出来る範囲で学習を試みたことが分かった。
- ③eラーニングによる学習が初めての学生も多く、インターネットはよく利用している学生も操作方法に最初は戸惑っている様子がうかがえる。
- ④来日前は、これまでの生活の片づけ、これからの準備、生活のためのアルバイトなど忙しくてなかなか時間が取れないことが分かった。

(2) モニタリング：教材内容の情報としての有効性について

教材内容の情報としての有効性についての記述を表 5-12 にまとめた。

表 5-12 教材内容の情報としての有効性について レベル別回答

	Q この「来日前日本語学習教材」は、佐賀の情報を得るのに役立ったか	
初級 後半	・ここで習った単語のいくつかを学生たちが使っているのを聞いたので役立ったと思った。	
初中級 ・中級	・すべてのビデオが役に立った ・佐賀の情報をたくさん教えてくれた。 ・基本的な情報を得られて、あまり不安でなくなった。(特に買い物の課) ・佐賀の天気の情報がある。 ・写真や電車の乗り方など役に立った。 ・周辺のスーパーの情報はよかった。 ・今も役に立っている。	・練習のような感じがしたので。 ・eラーニングをもらう前に自分で準備した。 ・佐賀に来る前にネットで調べた。 ・塾で勉強していたし、佐賀の情報は直接目で見たかった。

上級	<ul style="list-style-type: none"> <li>・内容は分かりやすいので、全部した。</li> <li>・佐賀大学や佐賀駅などでたくさんの情報を得てとても役に立った。</li> <li>・バスの乗り方、買い物の仕方が役に立った。</li> <li>・佐賀の情報から学校生活までも情報を詳しく教えてくれた。銀行の手続きの仕方。</li> <li>・バスの乗り方や図書館の使い方等よく分かった。</li> <li>・佐賀大学の情報とか生活とかよく役立った。(第1課と第3課)</li> <li>・映像があるから理解しやすかった。</li> <li>・実例は生々しくてよい。</li> <li>・留学生活がどんな感じか行く前に分かるようになった。</li> <li>・面白くて実際に使える。</li> <li>・ビデオを見ていたので、一人で口座が開設できた。</li> </ul> <p>&lt;役立った教材&gt; 第1課、第3・4・6課、すべて、第2課の順に多かった。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・現地に来ると想像以上の問題がまた起こる。</li> <li>・日本語科の学生なのでこれくらいは理解できる。</li> </ul>
----	--	--

これらの回答をまとめると、以下のようになった。

- ①映像教材であったため、実際の場面を見ることができたのがよかったという回答が多かった。
- ②実際に来日後に役立ったという回答が多くあった。
- ③情報を入手したことで、不安（不安第1、第3因子）が軽減したと実感した学生も多かった。

### (3) モニタリング：教材の日本語学習としての有効性

教材の日本語学習としての有効性を表5-13にまとめた。

表5-13 教材の日本語学習としての有効性について レベル別回答

Q この「来日前日本語学習教材」は、日本語学習に役立ったか	
初級 前半	<ul style="list-style-type: none"> <li>・あいさつ</li> <li>・会話練習</li> </ul>
初級 後半	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音声になった言葉がどれも他の学生と会話するとき役だった。</li> </ul>
初中級 ・中級	<ul style="list-style-type: none"> <li>・基本的には語彙や表現が役に立った。</li> <li>・日本人の習慣などが分かってよかった。</li> <li>・どんなものでも役に立つ。</li> <li>・図書館の課が役立った。</li> <li>・生活によく使われる言葉がある。</li> <li>・日常会話がよかった。書くのは大丈夫だが、話すのが苦手だったので。</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日常生活の必要な言葉がある。</li> </ul>

上級	<ul style="list-style-type: none"> <li>・会話の仕方</li> <li>・日本人がどんな風に話すのかを教えてくれたので、非常に役立った。</li> <li>・生活に役立つ。実用的。</li> <li>・聴解が役立った。</li> <li>・理解しやすい。(特に研究室の課)</li> <li>・面白くて、実際に使える。</li> <li>・お店に入ったときに自分が買いたいものを店員に伝えることができた。</li> </ul> <p>&lt;役立った課&gt; 第6課、第4課、すべての課、第1課の順</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>を勉強したかった。</li> <li>・昔もう勉強した内容だった。</li> <li>・もう知っていた言葉だから。</li> <li>・簡単だったから。</li> </ul>
----	---	--

これをまとめると、次のようになった。

- ①会話と聴解の練習になったという回答が多かった。長く母国で学習をしてきた学生も、母国では教室外で日本語を話す機会は少ないため、実際の場面の会話は役立つようだ。
- ②この教材の学習をしたことで、実際の場面で使うことができたという回答が多かった。これは、不安第4因子の軽減に繋がる。

#### (4) モニタリング：来日後に困ったこと

来日後に困ったことをまとめると、以下の表 5-14 のような回答があった。

表 5-14 来日後に困ったことについて レベル別回答

	Q 来日後に困ったことは
初級 前半	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語が分からない、話せない。(多数)</li> <li>・日本語が下手で話せないこと。</li> <li>・誰とも会話できなくて寂しかった。</li> <li>・環境が違うし生活も違う。</li> <li>・佐賀の人の話が全然わからなかった。佐賀の人が英語は分からなくて困った。</li> <li>・日本文化を知らない。</li> <li>・日本語がわからないから買い物が大変だった。</li> <li>・インターネットの接続に時間がかかったこと。</li> </ul>
初級 後半	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アパートの家具等すべてそろえなければならなかった、安いお店を探すこと。</li> <li>・日本語が上手ではなく、自由に会話をするのができなかったこと。</li> <li>・Wi-Fi が使えなかったこと。</li> <li>・分からないことを聞いたけど、相手の言っていることが分からなかった。</li> </ul>
初中級 ・中級	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アパートが汚れていたのがショックだった。冷蔵庫がないのが困った。</li> <li>・日本の習慣と自分の日本語が通じるか不安だった。</li> <li>・色々な手続きが難しかった。</li> <li>・日本語が上手ではなくて、日本人と話す時よく問題がある。</li> <li>・国の料理が食べられなくなった。</li> </ul>
上級	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生活する上で欠かせない様々なルールが国と大きい差があるからちょっと慣れなかった。</li> <li>・道が全然覚えられなかった。</li> <li>・日本人チューターが曖昧な断り方をすること。</li> <li>・ゴミの分け方など。</li> <li>・自転車が悪れた。自転車に乗れないこと。</li> </ul>

この結果から、事前に学習をしても、実際に経験すること、困ったと感じることはそれぞれ違うし様々なことが起こることが分かる。新たに起こることに対しても臨機応変対応できるようなスキルと、基本知識を提供することが重要ではないかと考える。

(5) モニタリング：教材に追加したらよいもの

次に、この教材に追加したらよい項目を尋ねると、表 5-15 のような回答を得た。

表 5-15 この教材に追加したらよい項目 レベル別回答

	Q この教材に追加したらよいと思う項目
初級 前半	・佐賀大学の紹介
初級 後半	・具体にはあげられないが、レベル別の教材であったらよかった。 ・よく使われている佐賀弁 ・礼儀作法、敬語
初中級 ・中級	・レストランでの注文、佐賀の観光、ジムの見つけ方 ・言葉遣いと敬語 ・携帯電話と SIM カードについての情報 ・周りの観光情報 ・インタラクティブなコンテンツ
上級	・日本で SIM の登録の仕方 ・サークルに入った後の、日本人との使い方 ・佐賀の歴史、名物、見どころについて ・バイトを探す時の話し方 ・どんな面白いイベントがあるか ・日本の習慣や佐賀の観光地などの紹介 ・自転車の直し方 ・特にない、充実している ・どんなサークルがあるのか、どんな面白いイベントがあるのか

重要な回答としては、「レベル別の教材であったらよかった」がある。この回答のように、初級・中級・上級といった 3 つのレベルに分けることができれば、学生はより自身のレベルに合わせた学習が可能となる。特に演習問題は、レベルに応じた問題を精査して出題すべきであった。今後の大きな課題である。

学生は個々に様々な興味・関心を持っているため、すべての要望に応えることはできないが、今後教材内容を精査する際の参考にしたい。多量の情報をうまく分類して提供することができれば、学生たちの負担感も少なくなる。

(6) モニタリング：インタラクティブな交流について

さらに、教材配信の中で、インタラクティブな交流ができることについて質問を行ったところ、表 5-16 のような回答を得た。

表 5-16 先生や留学生と交流できること レベル別回答

Q 来日前にこのような教材が配信され、先生や留学生と交流できること	
初級 前半	<ul style="list-style-type: none"> <li>・とてもいいと思う。友だちが助けてくれるかもしれない。</li> <li>・日本語だけだと分からないので、英語でも会話できたらよい。</li> </ul>
初級 後半	<ul style="list-style-type: none"> <li>・到着したらすぐ佐賀での生活を楽にしたいと思っている学生には非常に役に立つ教材だ。</li> </ul>
初中級 ・中級	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学生には役に立つ</li> <li>・役に立つ</li> <li>・関心のある問題について交流できて、不安な気持ちが軽くなるからよいことと思う。</li> <li>・よい役割を果たしていると思う。</li> <li>・よいことだと思うが、自分の日本語がみんなに通じるかちょっと心配だった。</li> </ul>
上級	<ul style="list-style-type: none"> <li>・よいと思います。来日前に交流する機会があつてよかった。(投稿者)</li> <li>・それはとてもよかった。必要なことだと思う。</li> <li>・安心させてくれるからよいと思う。</li> <li>・本当によかったと思う。</li> <li>・よかった。先生と交流できるのは嬉しい。</li> <li>・よいと思う。</li> </ul>

アンケートやインタビューの回答では、先生や留学生同士で交流できることに対し、とても効果的だと回答した学生が多かった。特に、インタビューでは、自分は投稿しなかったが、投稿があつたらその都度閲覧していたという学生の回答もあつた。上級レベルを意識した対応だったが、今後は、自分の日本語力に不安を抱いて投稿できない学生もいたため、英語や中国語などを使って、母語話者の先輩や日本人チューターなども参加して交流できるような環境を設定すると、もっと多くの学生が関わり、より精神的なフォローも可能であると考える。これは、まさに不安の第2因子の軽減に繋がる対策である。

### 5.3.3 初級学習者への有効性—調査8—

さらに、来日後の日本語クラス「日本語初級前半総合1」の授業の会話の宿題として、初級前半の学生16名を対象に、「来日前日本語学習教材」の2、3、4、6、8課を課した結果を示す。「調査8」とした。教材の初級学習者への有効性を検証するために実施した。

- 1) 対象者：佐賀大学日本語初級Iクラス受講生 16名
- 2) 実施期間：2015年11月～2016年1月の間の 授業の宿題として実施。
- 3) 実施内容：質問紙配布 それぞれ、2～5件法
  - ・オープニングについて
  - ・単語について
  - ・ビデオ教材について、
  - ・リピーティングについて
  - ・会話練習について
  - ・演習問題（練習1、練習2）について

授業は週 6 時間、宿題としてはこの他に毎時文法のプリントが 1~2 枚あるため、負担は大きかったと想像できる。宿題として 1 週間に 1 回程度 1 課学習するようにし、学習内容としては、語彙学習、ビデオ視聴、リピーティングや会話練習を行った後、演習問題も受けるように指示をした。その結果、学習者 A と B に分類することができた。学習者 A は宿題のほとんどをしてきた学生で、学習者 B は 2 課以下の学習者に分類したものである。重要表現は、初級前半で学習するものを選んでいますが、ビデオの会話については、未習の文型も多く出てくるため、すべてを理解するには難しい内容であると推察する。

調査をした結果を以下にまとめる。

(1) 初級学習者：来日前の日本語学習経験について

日本語学習経験がある 2、日本で勉強しようと思った 4、時間がなかった 7

ゼロ初級のクラスに所属している学生の中にも、母国で日本語学習をしてきた学生が存在するのであるが、このクラスは、ほとんどの学生がゼロの状態であった。

(2) 初級学習者：来日前の学習について

来日前に勉強しておいた方がよかった…とてもそう思う 10、そう思わない 4、

事前に勉強しておけばよかったと後悔している学生が多いが、その内容については、「日常会話・スピーキングなど生活に必要な会話の基礎」や「ひらがな・カタカナの文字だけでも学習してくればよかった」と答えるなど差がみられた。

反対に、「日本に来て日本人の先生に習った方がきれいな発音を覚えるから」、「日本に来たからの方がすぐに覚えることができるから」、「独学は大変だから」、「大学院では英語を話す先生がいるのであまり日本語は必要ないから」、などと「そうは思わない」という回答もあった。

(3) 初級学習者：項目別評価

評価の結果を表 5-17 に示す。学習者 A は宿題 5 課全学習者、学習者 B は宿題 2 課以下の学習者である。

表 5-17 初級学習者の項目別評価

	学習者 A	学習者 B	合計
1. オープニング			
内容理解 1 全然~5 よく分かる	4.00	3.75	3.88
情報としての有用性 1~5	4.50	4.00	4.25
日本語学習の効果 1~5	4.38	4.25	4.31
2. ビデオ			
内容理解 1~5	4.38	3.75	4.06
情報としての有用性 1~5	4.50	4.25	4.38
日本語学習の効果 1~5	4.75	4.25	4.50
3. リピーティング	4.38	3.88	4.13

内容理解	1~5	4.38	4.50	4.44
日本語学習の効果	1~5	3.75	3.25	3.50
音声スピード	1 速い-3 よい 5 遅い			
4. 会話練習				
内容理解	1~5	4.13	3.75	3.94
日本語学習の効果	1~5	4.38	4.00	4.19
音声スピード	1 速い-3 よい 5 遅い	3.88	3.25	3.56
演習問題：練習 [1]				
問題の難易度	1 難-3 まあ-5 易	3.88	3.00	3.44
問題の量	1 多い-3 よい 5 少ない	3.13	2.75	2.94
学習効果	1 全然-5 とてもよい	4.38	3.63	4.00
演習問題：練習 [2]				
問題の難易度	1 難-3 まあ-5 易	3.38	2.75	3.06
問題の量	1 多い-3 よい 5 少ない	3.13	2.63	2.88
学習効果	1 全然-5 とてもよい	4.25	4.00	4.13

(第4章6節に教材の詳しい内容を掲載。)

以上の結果から、次のようにまとめることができる。

- ① 全課を学習した学生の方がすべてのポイントが高い結果が出た。これは授業参加度、他の宿題提出率など学習意欲の高さに繋がる。
- ② 授業で学習した内容と関連するものを宿題としたこと、また、授業の教材にはビデオ教材がないため、やや内容は難しいと感じながらも、「様々な場面で役に立つ」、「佐賀の生活が分かる」、「日本に着いたばかりの人に役に立つ」という回答がみられた。
- ③ 「この教材を来日前に学習したかった」という質問もしたが、「はい」14、「いいえ」2という回答であった。来日前か来日後に見たらとても役立ったと思う、と授業時の宿題とした見た学生は回答していた。「いいえ」を選択したのは、内容が難しくて来日前の自分では理解できないという理由であった。

これらを総合すると、この教材は、初級前半の学生に対しては、日本語学習3か月目以降から少しずつ英訳がなくても学習が可能であることが分かった。少し修正を加えると、来日前のゼロ初級の学生にも十分学習可能な教材になると考える。

また、上記の学習者Aに属する学生の中で、「来日前日本語学習教材」を学習している学生を取り上げ、この「来日前日本語学習教材」が、初級学習者にどのような学習を可能にするのか、具体的例を挙げて検討してみたい。次の図5-17、5-18は、二人の初級前半学習者の「調査2.a」の来日前不安度数と「来日前日本語学習教材」へのアクセス状況を示している。

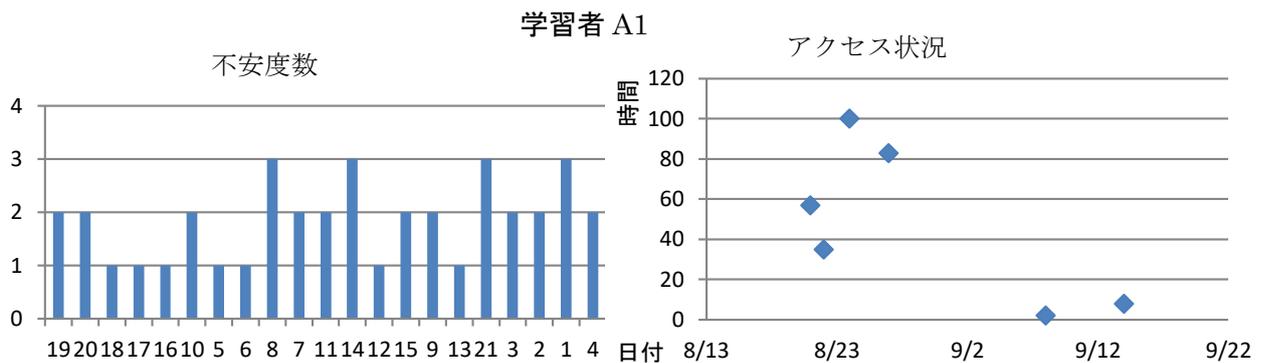


図 5-17 初級レベルの学生の不安とアクセス状況 (学習者 A1)

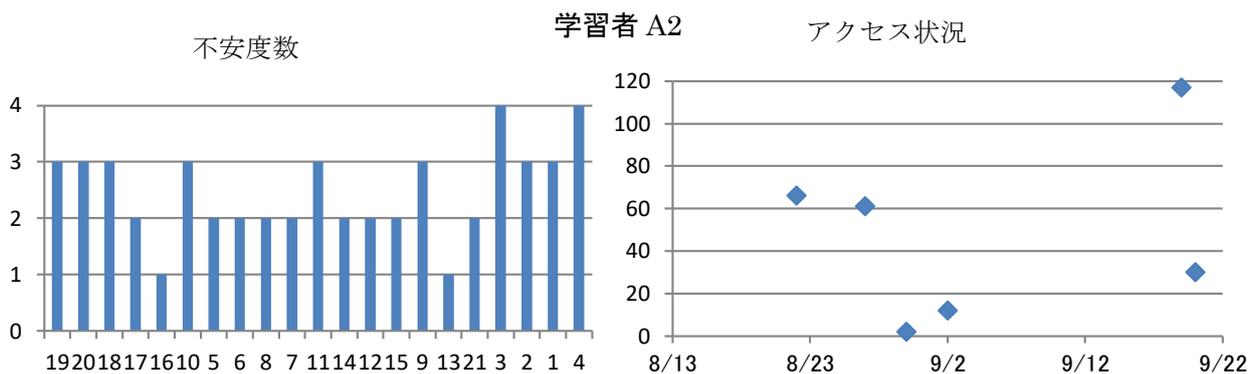


図 5-18 初級レベルの学生の不安とアクセス状況 (学習者 A2)

学習者 A1 は初級前半の学生で不安点数はほぼ平均より低い 39 ポイントである。初級前半レベルの学習者であるため、教材内容は難しく、すべてを行うことは厳しい状況であるのだが、来日前アンケートに答え、プレースメントテストを受け、第 1 課と第 2 課の学習をしている。第 1 課はビデオ編 (オープニング・語彙・ビデオ) 練習編 (リピーティング・会話練習) をすべて行い、演習問題も受験している。また、メールを受け取るたびに、e ラーニングにアクセスし掲示板と「談話室」を閲覧している。総学習時間は 285 分となっている。

学習者 A2 も、不安点数は平均値に近い 52 ポイントである。学習内容は、来日前アンケートに答え、プレースメントテストを受け、0 課である「Hiragana practice」や「数字練習」を行い、第 1 課と第 2 課、そして 5 課の学習をしている。第 1 課はビデオ編 (オープニング・語彙・ビデオ) 練習編 (リピーティング・会話練習) をすべて行い、演習問題も受験している。また、「談話室」の閲覧もしている。総学習時間は 288 分となっている。

不安点数は違っているが、何れの学生も、学習経験がなく教材の内容としてはレベルの高いものを一生懸命学習しようとする姿勢がみられた。一人はひらがなや数字練習といった基本事項を押さえようとし、両者とも 1 課 2 課の学習に挑戦し演習問題まで受験している。この熱心な姿勢が、来日後の授業参加へと繋がっている。ゼロ初級の学生に応じた教材を準備していれば、負担感なく学習を進めることができたと考える。

これらのアンケート結果やインタビュー結果より、ARCS モデルを基に検証を行うと、以下のようになった。

#### **A 注意：知覚的喚起、探求心の喚起、変化性に関して**

来日前は生活環境の変化等で実際以上に多忙と感ずる時期であるため、興味を喚起できるものでなければ学習の動機づけにならないということで、教材の真価が問われる。

①来日前直前の留学先の情報を最も入手したい時期である、②留学先の大学からの個別のメールを受信する、③留学先の大学のオリジナル教材である、④学習内容や学習方法がイラスト入りで分かりやすく説明されている、⑤オーセンティックな場面でのビデオが探求心の喚起となった、などが挙げられる。

#### **R 関連性：目的指向性、動機との一致、親しみやすさに関して**

①ニーズ調査をして作成したものであるため、学習者のニーズの中の重要部分は押さえた内容になっているため目的指向性は合致している。ただし、来日後に困ったと挙げられた内容に関し（特に時代に即応したもの）、事前に情報提供できるものは追加掲載を検討する必要がある、②学習動機としては、教材の項目が学習者のニーズに即応していれば学習をまず開始することができる、③学習開始後の動機の刺激としては、プレースメントテストの結果を個別回答すること、「談話室」での質疑応答などで、インタラクティブな交流ができること等である、④留学先の動画や写真などで構成されているため、既修者も実践のシミュレーションができることで親しみやすさに繋がり効果的だった、⑤学習者のレベルに合わせて学習内容を選択できる幅がある、などが挙げられる。

ただし、学習者のレベルによって、負担の度合いが大きく違うため、個々に即応した対応がより重要であると考えられる。

#### **C 自信：学習要求、成功への機会、個人的コントロールに関して**

①不安を抱いている要因を分析し、その中から教材を配信することで解消できる項目を選定した。情報不足による不安や新しい環境への生活適応不安に対しては、情報を提供することで、日本語能力に対する不安は、実際の場面を再現することでそこでの会話練習をすることで軽減をすることができる、②ここで学習したことが来日後の実際の体験の際に役だったという回答が多くあったため、成功の機会を多く与えることができた、③遠隔地での学習は常に個人でコントロールしなければならないものであるため、支援する目的で、インストラクターが定期的に掲示板に投稿する、あるいは、「談話室」で質問を出し学習者に回答を求める、等のようなインタラクティブな交流の機会を作った。

#### **S 満足度：自然な結果、肯定的な結果、公平さに関して**

①学習したスキルが、来日後の実際の場で実現できるため、それが成功したかは、自身

で評価可能であり、多くの成功体験を得ることができた、来日直後の成功体験はその後の学習により影響を与えたとの回答もあった。②単位が与えられる授業ではないため結果を得ることは難しいのだが、演習問題の得点を見ることや、学習後の評価スタンプ、インストラクターからのアドバイスは行った。しかし、もう少し達成感がもてる報酬が必要である。また、③精神面での不安の軽減として、中上級レベルの学習者対応として、「談話室」で実際に学生同士のコミュニケーションを図れる場を設けた。参加者からは効果的であったとの回答を得た。しかし、初級レベルの学習者に対し、母語の分かるチューターを配してコミュニケーションを図ることができればすべての学生が参加可能となるため、今後の課題として残っている。また、④学習者レベルを正確に測り、個別の支援ができればより効果的だと考える。さらに、⑤ゼロ初級レベルの学習者に対応した教材の作成も、学生の満足度を得るために必要であると考えられる。

## 5.4 評価：不安の軽減と学習意欲の測定

「来日前日本語学習教材」を学習した学習者を対象に、学習したことで、どのような不安がどの程度軽減できたか、インタビュー調査をした結果をまとめる。また、学習者の特性を把握することで、今後の指導にどのように活用できるか、さらに日本語学習教材を作成する上でどのように検討していけばよいかを検証する。

### 5.4.1 来日前不安の軽減の測定－調査 2.a＋－

eラーニングによる「来日前日本語学習教材」を学習した学生に対して、学習前に Moodle 上で（あるいは一部来日後に質問紙にて）「来日前不安アンケート」（調査 2.a）を実施した。そして、来日後再度同じアンケートに回答してもらうようにした。学習者が「来日前日本語学習教材」を学習したことで、どの程度不安の軽減させることができたかを明らかにするためである。2016年に教材配信をし、学習をした学生の中の15名に対し、来日直後の時期に「調査 2」を実施すると同時に、受講後どの不安が軽減したかのインタビュー調査を行った。これを「調査 2.a＋」とする。

#### 5.4.1.1 学習前後の不安ポイントの変化

図 5-19 に、学習前と学習後の不安ポイントの変化を示した。因子分析をして4つに分類した項目順に掲載している。「第1因子：情報不足による不安」は19～10の6項目、「第2因子：精神面での不安」は05～07の4項目、「第3因子：新しい環境への生活適応不安」は11～21の7項目、「第4因子：日本語能力に対する不安」は03～04の4項目である（第3章参照）。

学習前後の不安ポイントの変化

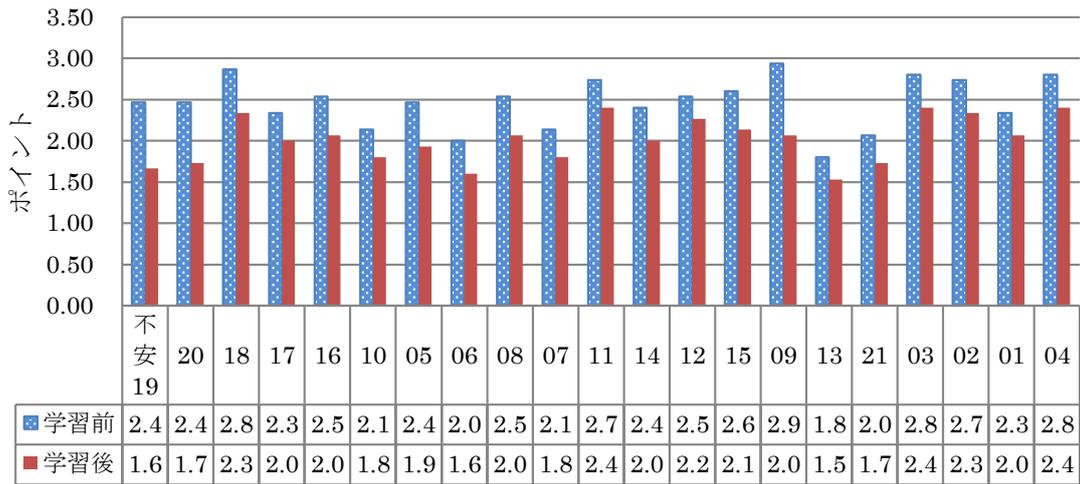
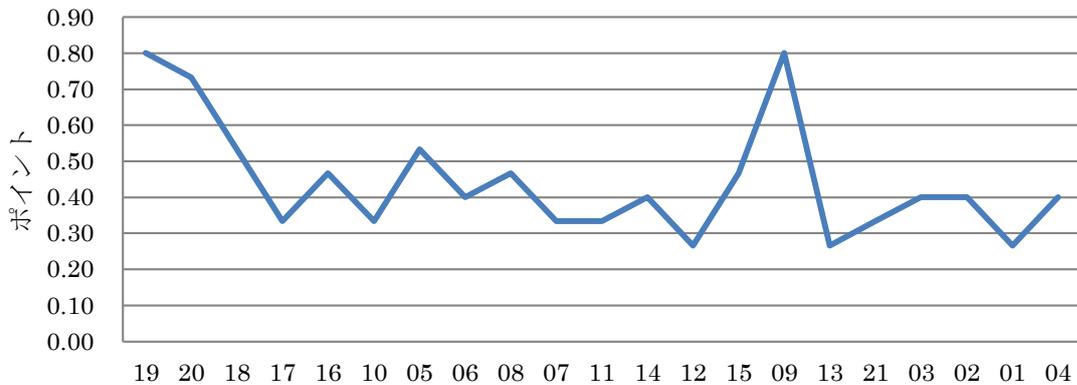


図 5-19 学習前後の不安ポイントの変化 (棒グラフ)

次に、『来日前日本語学習教材』を学習したことで、どの程度不安が軽減されたか、軽減されたポイントを図 5-20 の折れ線グラフで示す。

軽減ポイント



不安	19	20	18	17	16	10	05	06	08	07	11	14	12	15	09	13	21	03	02	01	04
軽減	0.80	0.73	0.53	0.33	0.47	0.33	0.53	0.40	0.47	0.33	0.33	0.40	0.27	0.47	0.80	0.27	0.33	0.40	0.40	0.27	0.40
因子別	第 1 因子					第 2 因子					第 3 因子					第 4 因子					
	0.52					0.43					0.42					0.38					

図 5-20 学習前後の不安ポイントの変化

全課学習者の 21 項目の不安ポイントの合計の平均値は 51.67p であったが、学習後の不安合計ポイントの平均値は 42.33p になったため、9.33p 不安が軽減されたことになる。また、学習後の不安の軽減ポイントの平均値は 1 項目当たり 0.44p であった。

また、因子別に軽減ポイントをまとめたものを比較すると、第 1 因子は 0.52 ポイントと平均値が一番高く、次に第 2 因子の 0.43、第 3 因子の 0.42、そして第 4 因子の 0.38 と続く。ただ、第 4 因子については、「01.日本語がわからない」を除けば、平均して 0.4 と高い。

日本語学習にも効果があったことが分かる。その他の因子においては、軽減幅があるが、4因子はそれぞれ総合的に軽減していることが分かる。

因子別にその変化をみると以下のような軽減がみられた。

#### 1) 第1因子について

第1因子で、元々不安レベルが高かったものは、「18. 様々な手続きができるか不安」「16. 留学先の生活環境が分からない不安」「19. 留学先の地域情報が入手できない不安」「20. 大学情報が入手できない不安」が挙げられる。その中で、特に軽減されたものが、「19.地域情報」0.8p、「20.大学の情報」0.73pで、本教材が情報不足の不安軽減に役立つと考えられる。「18.様々な手続きの仕方」0.53p、「16.生活環境」0.47p等は、情報を入手してある程度は軽減できるものの、実際にできたという結果を得るまでは不安は消えないので軽減度数は低い。「10.安全かどうか」といった元々低いものは軽減も少ないのは当然である。

#### 2) 第2因子について

第2因子では、「08. 習慣の違いによる不安」「05. 友だちができるかの不安」の不安レベルが高かったが、「08.習慣の違い」が0.47p、「05.友だち」が0.53p下がった。これは、「08.習慣の違い」に関しては、第3因子も含んでいるので情報提供によって軽減は可能である。「05.友だち」に関しては、本教材を配信し、「談話室」等で自分と同じように来日してくる学生と知り合えたことが不安軽減に繋がったとモニタリングからも明らかになった。しかし、「07.家族と離れる不安」など軽減できないものもある。

#### 3) 第3因子について

第3因子の不安のレベルが高いものとして「09. ルールの違いが分からない」「11. 物価が高く生活できるか」「15. トラブルの対処法」「12. アルバイトなどの経済的な心配」などが挙げられるが、「09.ルールの違い」0.8pなどが大きく軽減していることが分かる。本教材の配信で情報を得たことの効果である。しかしながら、「11.物価の高さ」0.33p、「12.経済的な心配」0.27pの2項目は、軽減されていないことが分かる。情報を得ただけでは不安が解消されるものではないが、経済面での問題は重要であるため、何らかの情報提供は必要である。今後の課題である。

#### 4) 第4因子について

第4因子で不安ポイントが高いのは、「03. 自分の日本語が通じるか」「02. 日本人の言うことが分かるか」「04.授業について行けるか」である。これについては、「03.日本語が通じるか」0.40p、「02.日本人の言うことが分かるか」0.40p、「04.授業について行けるか」0.40p、なども不安が軽減していることが分かる。「01.日本語がわからない」というのは、ほとんど日本語を学習していない初級レベルの学生の回答であるが、これについては本教材を短期間学習することでは解決できない。

#### 5.4.1.2 受講者の特徴：全課学習者について

2016年教材配信をした32名中、インタビューに答えてくれた23名の分析を行った。全課を受講した学習者は12名いるのだが、どのような学生が全課学習したのか、その特徴を掴むために比較を試みた。まず、佐賀大学のアンケートに回答してくれた63名全体と全課学習をした学生を比較してみたのが、図5-21である。学習者の来日前不安と日本語不安、動機づけ及び自己効力感を比較し検討をした。

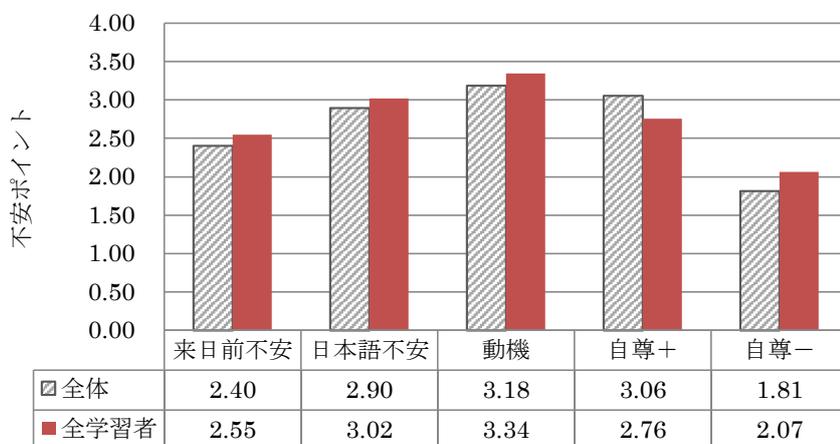


図 5-21 全課受講者の特性

全課学習者は、レベル的には初中級以上の学生が多いのだが、全体の平均値と比較してみると、来日前不安や日本語不安が少し高いことが分かる。日本語レベルの高い学生が不安がないわけではないことは第3章でも論じたが、ここでもそれが表れる結果となった。また、日本語学習の動機づけの強さ、すなわち学習意欲も高く、それが継続学習へと繋がったと考えられる。自己効力感としてはポジティブな感情はやや低くネガティブな感情はやや高い結果となった。冷静に自分を見つめる真面目な学生像がイメージできる。

次に、不安の中でも、どの因子が高いかを、図5-22に示す。

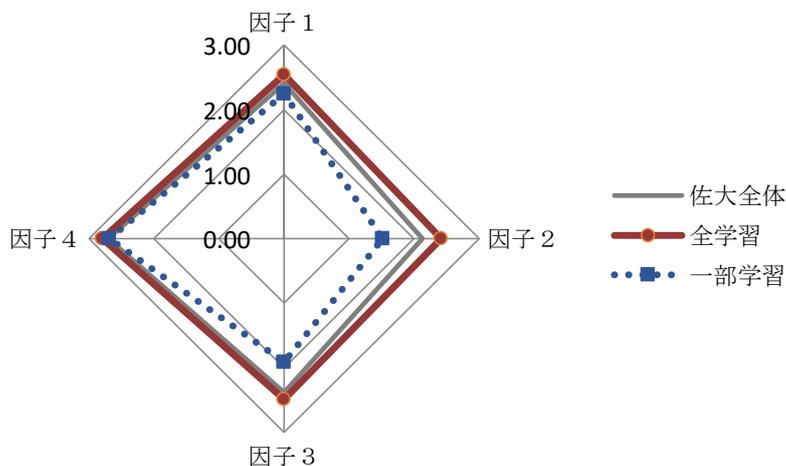


図 5-22 全課学習者の特徴 来日前不安因子分析分布

この結果から分かるように、一部学習者と比較してみると、その違いが顕著である。第4因子の日本語力の不安に関しては同様の数値で高いが、大きな違いは、精神面での不安の違いであることが分かった。第2因子と第3因子は相関関係があるため、ここでも精神面での不安の高さが新しい環境への生活適応不安に繋がっているようだ。つまり、ケラー(2010)も「不安と恐怖心は制御できるもの」であり、「成果を最大限にするために人を刺激する要因の一つである」(p. 144)と述べているように、来日前不安が高いということが、学習にマイナスに働くばかりではなく、それが学習意欲に繋がって学習成果として表れることがこの調査から分かった。第2因子の精神面での不安が高い学生などは、学生の特長を見極めながら、支援することが重要である。

### 5.4.1.3 個々の学生の分析

次に、いくつかの具体例を示す。学習者 E1、E2、D1 は全課学習した学生である。

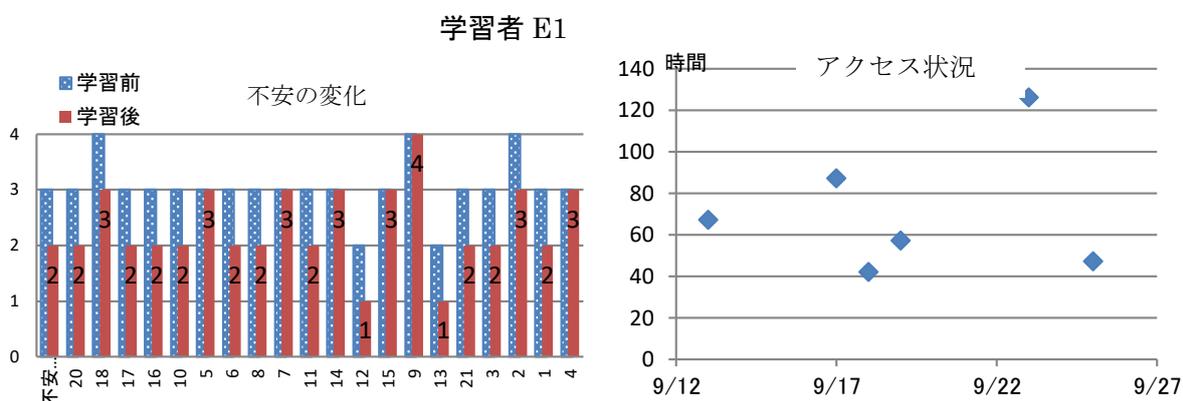


図 5-23 学習者資料 1 不安の軽減とアクセス状況 (学習者 E1)

図 5-23 の学習者 E1 は上級レベルの学習者であるが、不安点数は平均よりも高い 64p であった。「来日前日本語学習教材」をすべて学習し、アクセス回数は 40 回で学習時間は 426 分であった。「談話室」に投稿するために色々と調べているであろうからそれ以上の時間を費やしているだろう。学習後は 15 ポイント不安が軽減している。

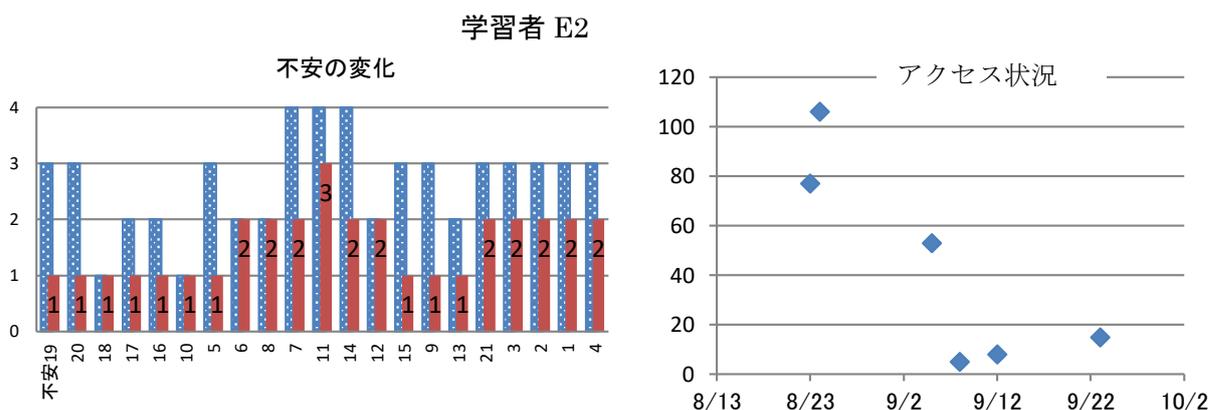


図 5-24 学習者資料 2 不安の軽減とアクセス状況 (学習者 E2)

図 5-24 の学習者 E2 も上級レベルであるが、不安点数は 56p でやや高かったのだが、学習はビデオ視聴と演習問題を実施し、スピーディーな学習をしている。後半は「談話室」によくアクセスしプラス α を見て投稿もしている。学習の総数は 264 分と長くはないが不安点数は 22 ポイントも軽減している。

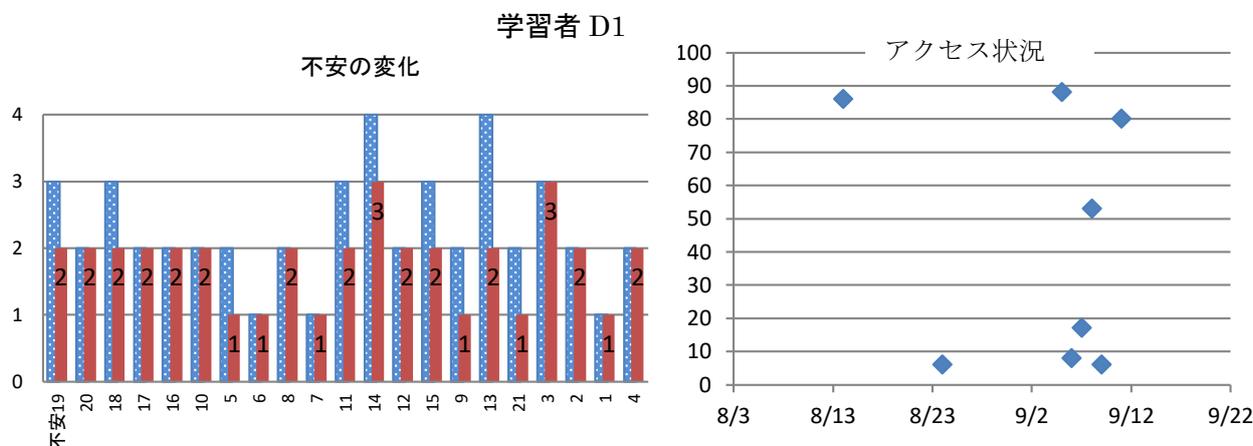


図 5-25 学習者資料 3 不安の軽減とアクセス状況 (学習者 D1)

図 5-25 の学習者 D1 は中級レベルで、不安点数は 48 で平均よりも低かったが、9 月の中旬には毎日のようにアクセスをし、学習状況を見て自己管理し、すべての学習を終えた。学習後の不安点数は 10 ポイント軽減したと自己評価した。総学習時間は 344 分であった。

前述した学習者 A1、A2 (p. 165) は、初級前半であるため全課学習は出来なかったが、学習時間だけを見ると 285 時間、288 時間をかけている。これは、上級レベルの学生であったら全体を見渡すことができる時間をかけ少しずつ学習しているため学習意欲はみられる。

上述した具体例などを総合させて考えると、以下のようにまとめられる。

この教材を学習したことで、一人平均 9.33p 不安が軽減している。概ね 6p~12p の範囲であるが、多い学生は 23p も軽減し、少ない学生は 2p と学生によって差が生じた。

軽減ポイントの高いものは、情報を入手することで不安が解消される第 1 因子で平均 0.52p 軽減されている。しかし、その中でも実際に行かないとやはり不安が解消されない、「17. 自分の住居」や「10. 安全について」はあまり軽減されなかった。

次に平均値として高かったのは、第 2 因子の精神面での不安であるが、「08. 習慣の違い」はある程度情報提供で軽減が可能であり、特徴的なのは「05. 友だちができるかどうか」という不安が軽減したのは、Moodle 上の「談話室」等での交流がよかったものと考えられる。

第 3 因子の生活適応の不安で最も軽減されたものは、「09. ルールの違い」の 0.87p で、これも情報提供をすることである程度解消されたようだ。「15. トラブルが起きたときの対処法」については、日常生活の中で起きる些細なことでも不安解消になったようだ。情報と共に表現を身に付けることで対処の自信がついたのだと思う。

第 4 因子の日本語能力に対する不安については、この対象がレベル的にある程度高い学

生が多かったため、「01. 日本語が分からないので不安」だという数値がもともと低かったが、「03.02」に関しては、実際の日本人の会話を聞いて安心をして不安軽減に繋がっている。

この教材を学習することで、4つの因子すべての軽減を図ることができた。情報提供として、また日本語学習として、さらに精神面での不安の軽減に繋がっていると考えられる。

#### 5.4.2 学修観アンケートによる比較—調査 3.b—

「学修観」とは3章5節で述べたように、学習者個人のもつ学習全般に対する考え方・学習習慣・態度であるが、それを学習者自身及び指導者が把握することで、学生の学びの支援をするものである。

3章5節で実施した、学修観アンケート「調査3」の中の、2016年の留学生を参考に、学習者の特徴を検証してみる。学習者の特徴を把握することで、来日後の支援や授業方法の検討にも繋がるものだが、本研究においては、「来日前日本語学習教材」の評価と修正に大きな効果がある。

##### 5.4.2.1 上級学習者を対象とした学修観アンケート「調査3.b」について

来日後、筆者が指導をしている「日本語聴解上級」2016年後期の授業を選択した14名の学生を対象とした取った学修観アンケートを「調査3.b」とする。2016年に「来日前日本語学習教材」を配信して全課学習した学習者と、一部学習者と、配信をされなかった学生とに分類をした。全課学習者というのは、教材が配信されてそれをすべて学習した学生で、一部学習者というのは配信をしたが、自身の判断で学習をしなかったあるいは一部分のみを学習した学生である。

A群：「来日前日本語学習教材」を全課受講した学生

L群：「来日前日本語学習教材」を一部受講あるいは受講しなかった学生

N群：「来日前日本語学習教材」の配信がされなかった学生

以上のように、3つのカテゴリーに分類した。

##### 5.4.2.2 全課学習者A群と一部学習者L群の比較

その中でまず、全課受講者A群と一部受講者L群に所属する学生の個別データを比較したものを、図5-26に示す。

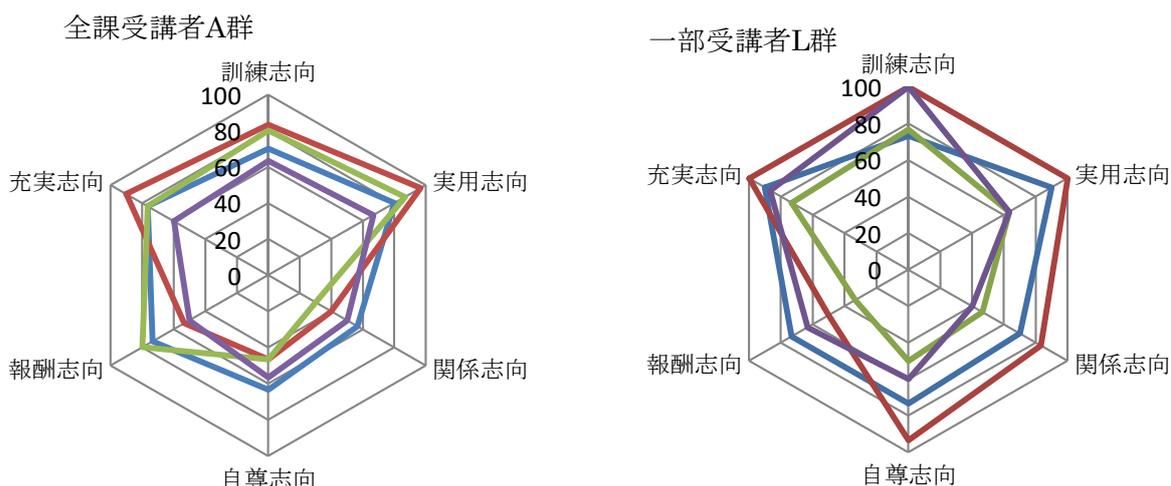


図 5-26 学習者の特徴「学びの欲求」から受講状況別比較

両者を比較すると全課受講者の特徴的な傾向が表れている。

全課学習者は、「学びの欲求」としては、実用志向・訓練志向・充実志向が高い、つまり、学習内容や勉強することの意義を十分見出して努力し、自分の知力を鍛えるために学習し、それを将来の仕事や生活に活かそうと思って学習している傾向が強い。しかし、自尊志向と関係志向が一樣に低いポイントであることが特徴的である。これは、学習方法に問題はないのだが、自分に対する自信が低く、人との関係もあまり重視せず繋がろうとする力がやや弱い傾向なので、精神面で不安定さがみられる。

反対に、一部受講者は、大きな開きがありそれぞれ個性的なのだが、自尊志向が高い学生が多いのが特徴で、訓練志向であり、実用志向も充実志向も高い学生が多い。報酬志向は低い傾向にある。全般的に非常に高いポイントを有しているのに、一部が欠けていたり、一部の志向が突出していたりと様々である。

#### 5.4.2.3 A群、L群、N群の比較

また、3つのカテゴリーに分類した全受講者A群と一部受講者L群と配信のなかったN群の、「学びの欲求」の平均値を出して比較したものが図5-27である。

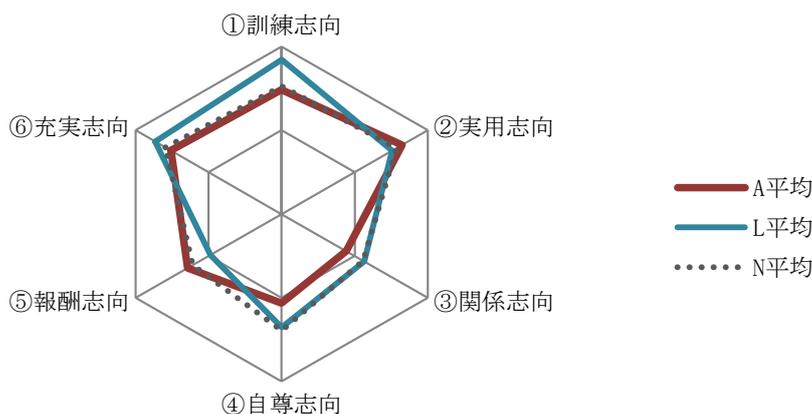


図 5-27 学びの欲求の A 群 L 群 N 群の平均値

さらに、学習群別の「学ぶ目的」3分類についての比較を行ったのが表 5-18 である。

表 5-18 学習群による比較 (A 群、L 群、N 群)

「学びの欲求」の比較

	①訓練志向	②実用志向	③関係志向	④自尊志向	⑤報酬志向	⑥充実志向
A 群	<b>74.2</b>	82.5	<b>44.2</b>	<b>53.3</b>	64.2	75.8
L 群	<b>92.2</b>	75.6	56.7	67.8	48.9	<b>86.7</b>
N 群	76.2	78.6	55.7	69.5	61.0	79.5
全体平均	79.0	79.0	52.6	64.5	59.3	80.0

「学習の基にある考え」の比較

	⑦失敗への柔軟性	⑧思考過程重視	⑨方略志向	⑩意味理解志向
A 群	70.0	74.2	65.8	72.5
L 群	71.1	80.0	70.0	75.6
N 群	65.7	63.8	70.0	67.6
全体平均	68.1	70.2	68.8	70.7

「立ち直る力」の比較

	⑪新奇性追求	⑫感情調整	⑬肯定的未来志向
A 群	<b>68.6</b>	57.8	<b>75.0</b>
L 群	78.1	57.8	82.7
N 群	78.4	66.0	86.3
全体平均	75.5	61.9	82.3

これらの結果から、「学びの欲求」に関しては、前述したように、全課学習者 A 群の特徴がよく表れている。自尊志向と関係志向が他と比べて低いという特徴がみられる。この二つは学習内容の重要性に関しては低いレベルのものであるため学習に関して大きな影響はないのだが、自分に対する自信度が低く、人間関係をあまり重視していない傾向である。また、訓練志向と充実志向の値も低いため、自分自身の知力を鍛えようとか、勉強することの意義を理解し日々努力をしているという学習ではなく、実用志向や報酬志向のように、将来の仕事や生活に活かすため、また、将来の生活を豊かにするために学習するというように、現実的な生活を考えた学習の功利性を求める志向であることが分かる。また、逆に L 群は、訓練志向や充実志向が高いことから、将来のことよりも今の充実を求め自身の知力を鍛えるために学習する傾向が強いことが分かる。

「学習の基にある考え」に関しては、何れの群も大きな違いはみられない。特に A 群は、L 群よりもすべてにおいて若干低めの値にはなっているが、バランス的には問題なく、L 群

ほどではないがN群よりも上回っている。A群の個別分布である図5-28を見ても分かるように、⑧思考過程を重視する傾向があり、⑦失敗したときの自分の感情をうまくコントロールできる学生もいることから、全体的にみると大きな問題点はみられない。

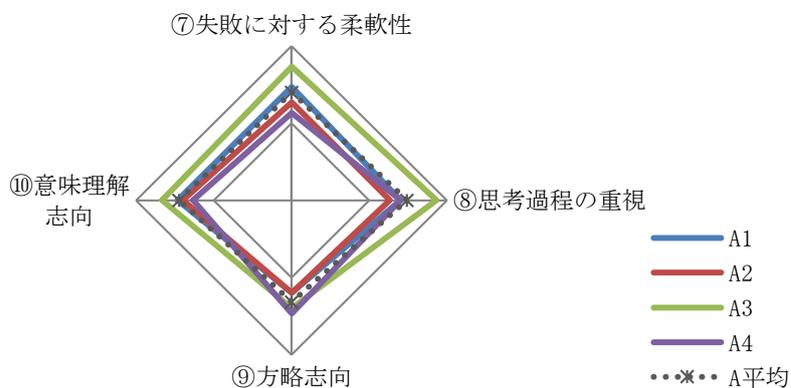


図 5-28 「学習の基にある考え」A群の個別分布

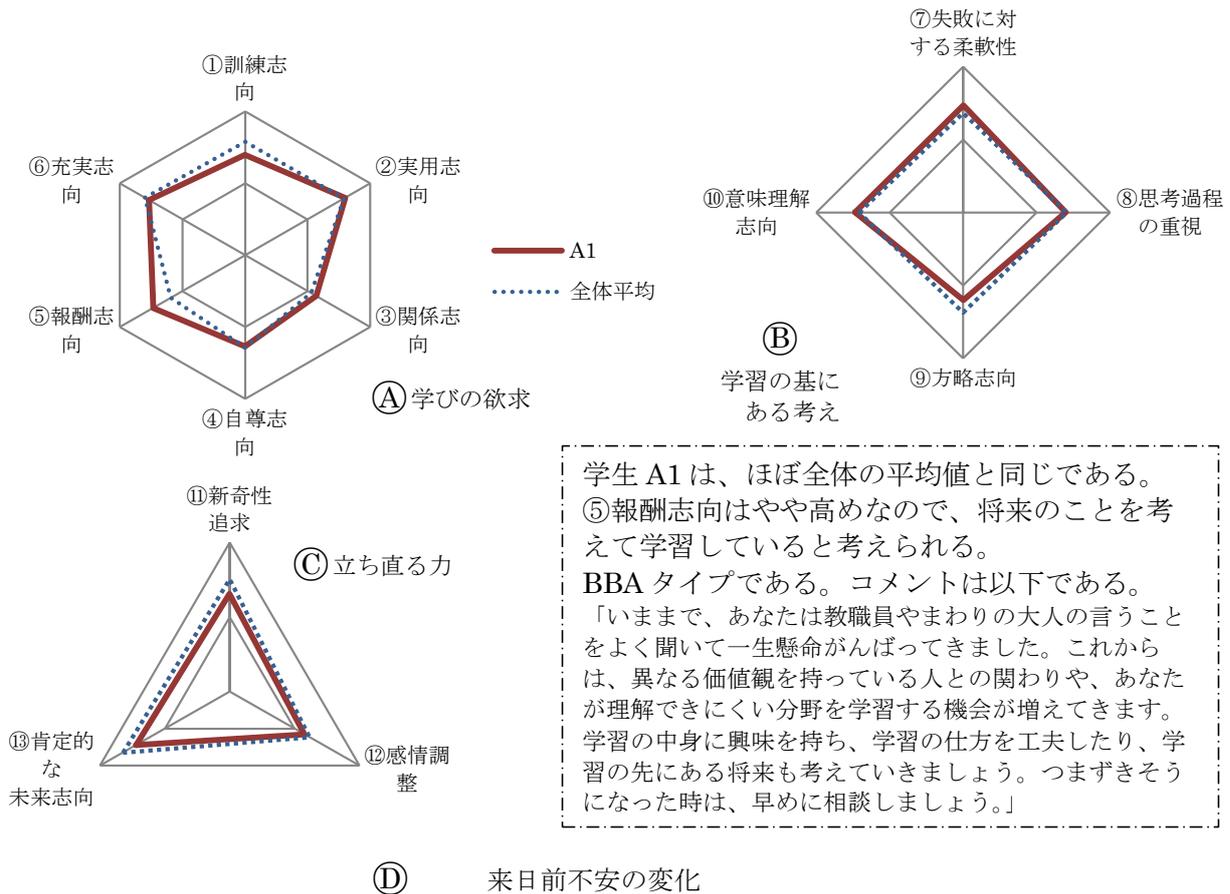
「立ち直る力」に関しても、A群は⑪新奇性追求と⑬肯定的な未来志向が他よりも低く、新しい分野にやや抵抗感があり、将来に対する明確な目的も他と比較するとやや低い値となっている。感情調整に関してはL群と同様の値であった。

ただし、A群の学生も、将来に対する明確な目的はしっかりと持っている。

#### 5.4.2.4 個別データによる学生の特徴

さらに、次ページからは個別のデータで学生の特徴を考えてみる。学修観の「学ぶ目的」の「④学びの欲求」「⑥学習方法の基にある考え」「⑦立ち直る力」の調査結果と、『来日前日本語学習』の学習後「⑩来日前不安の軽減」がどの程度であったかを示したグラフより、個々について検証を行う。学習群A群、L群、N群から6名の学生を取り上げた。

① A1 (A群：全課学習者)



学生 A1 は、ほぼ全体の平均値と同じである。  
 ⑤報酬志向はやや高めなので、将来のことを考えて学習していると考えられる。  
 BBA タイプである。コメントは以下である。  
 「いままで、あなたは教職員やまわりの大人の言うことをよく聞いて一生懸命がんばってきました。これからは、異なる価値観を持っている人との関わりや、あなたが理解できにくい分野を学習する機会が増えてきます。学習の中身に興味を持ち、学習の仕方を工夫したり、学習の先にある将来も考えていきましょう。つまずきそうになった時は、早めに相談しましょう。」

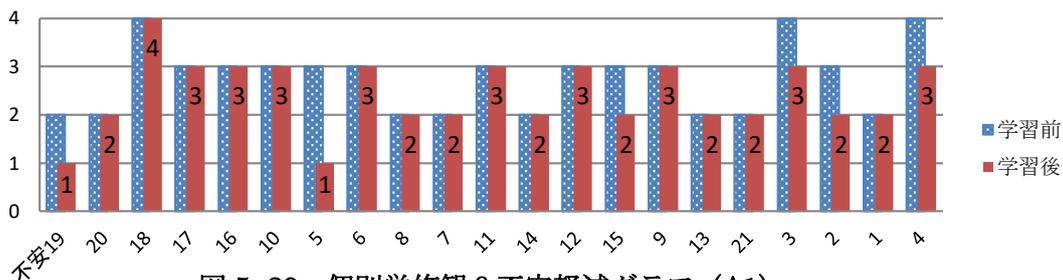


図 5-29 個別学修観&不安軽減グラフ (A1)

学生 A1 の来日前の不安点数は 58 と平均値よりも高い方で、学習後の不安軽減は 7 ポイントと低かった。学習歴は長いのだが、日本語能力に関する不安点数が 2 項目、ポイントで 4 を付けるほど高く、それに関連して手続きができるかどうかの不安もポイント 4 であった。日本語教材学習の方法は、集中学習をしている。その中の 1 日は 200 分という長時間継続学習をし、最後までやり遂げている。相当集中力がある。情報収集としては 5 の評価をし、バスの乗り方や図書館の使い方、銀行の課などが効果的だという回答だった。日本語学習としては、生活に役立つ会話の学習ができてよかったが、もう少し深い内容も勉強したかったという。Moodle 上での先生や留学生との交流は、本当によかった、との回答であった。来日後に困ったこととして、ゴミの出し方が分からなかったと答えている。追加希望の教材は特になかった。

② A2 (A群：全課学習者)

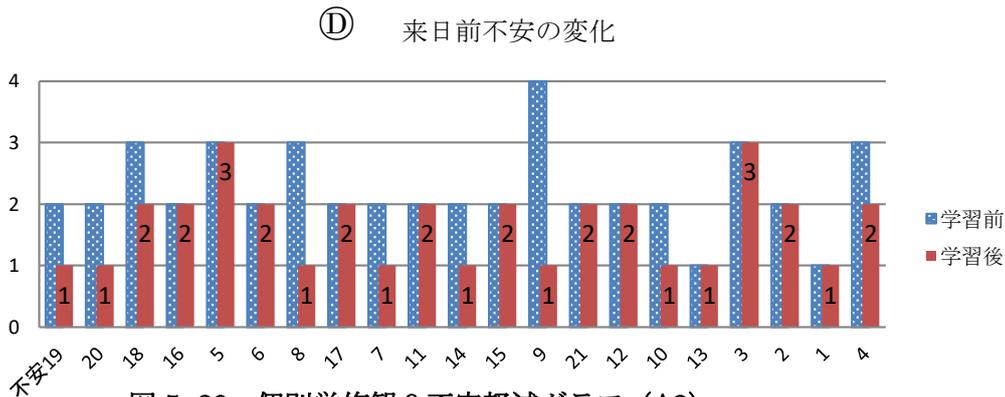
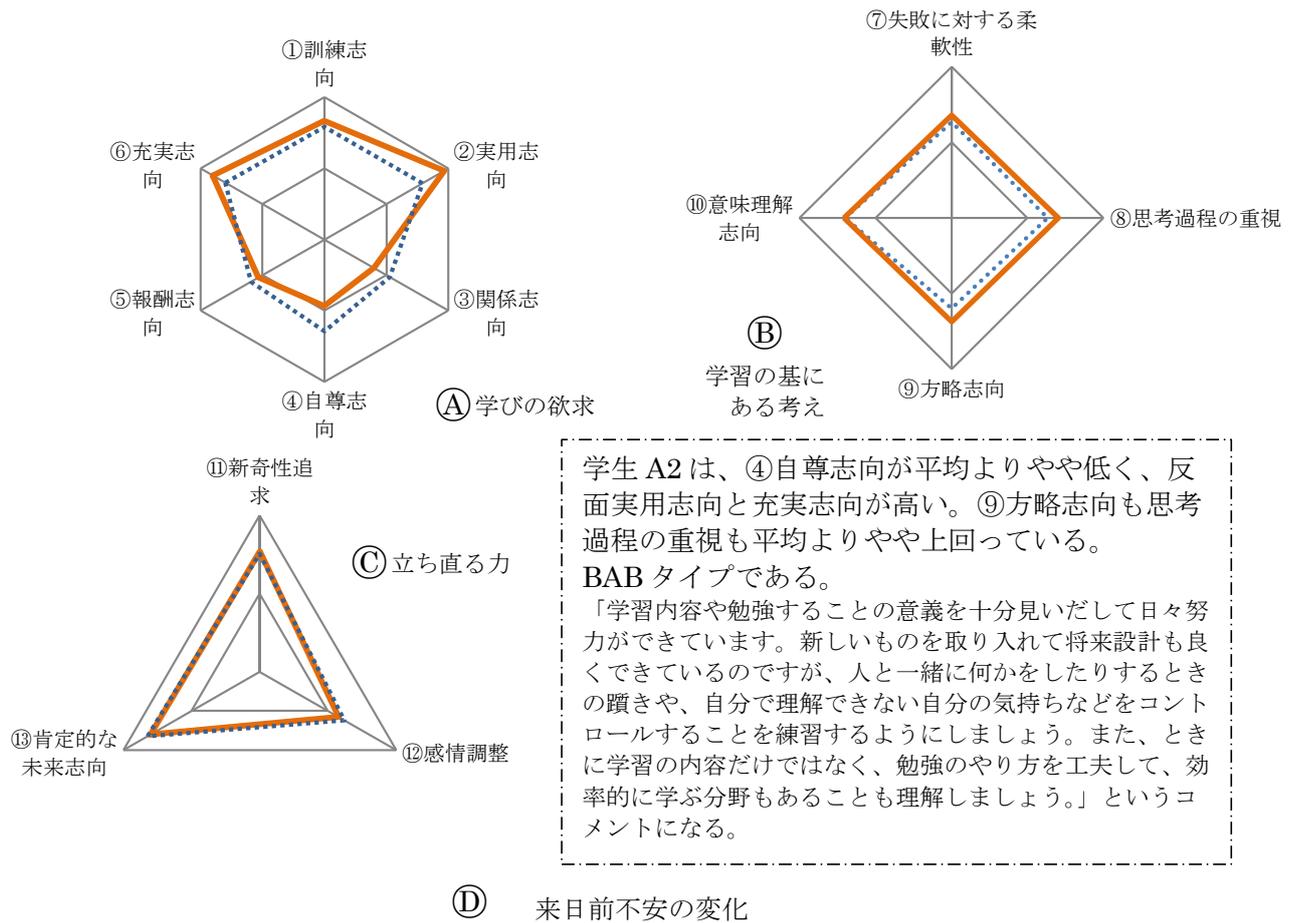


図 5-30 個別学修観&不安軽減グラフ (A2)

学生 A2 の来日前不安点数は 47 で、全体平均よりもやや低いくらいである。最も高い不安ポイントであった「9 ルールの違いが分からない」は、日本語教材を学習することで大きく軽減したことが分かる。また、「8 習慣の違いの不安」についても情報を得ることで 2 ポイント軽減している。合計 12 ポイントの軽減となった。日本語レベルは上級クラスという非常に高い学生であるが、「自分の日本語が通じるか」「授業についていけるか」という不安を抱いていたようで、教材の効果についても情報収集だけでなく日本語学習としても効果的だと回答している。真面目に学習する姿勢がよくみられた。先生や学生同士の交流も同じ状況の仲間の様子を知ることができ安心したと評価している。

③ A3 (A群：全課学習者)

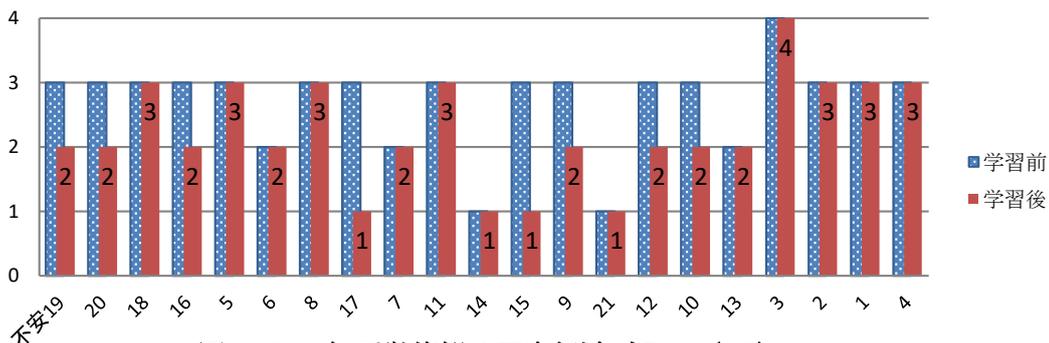
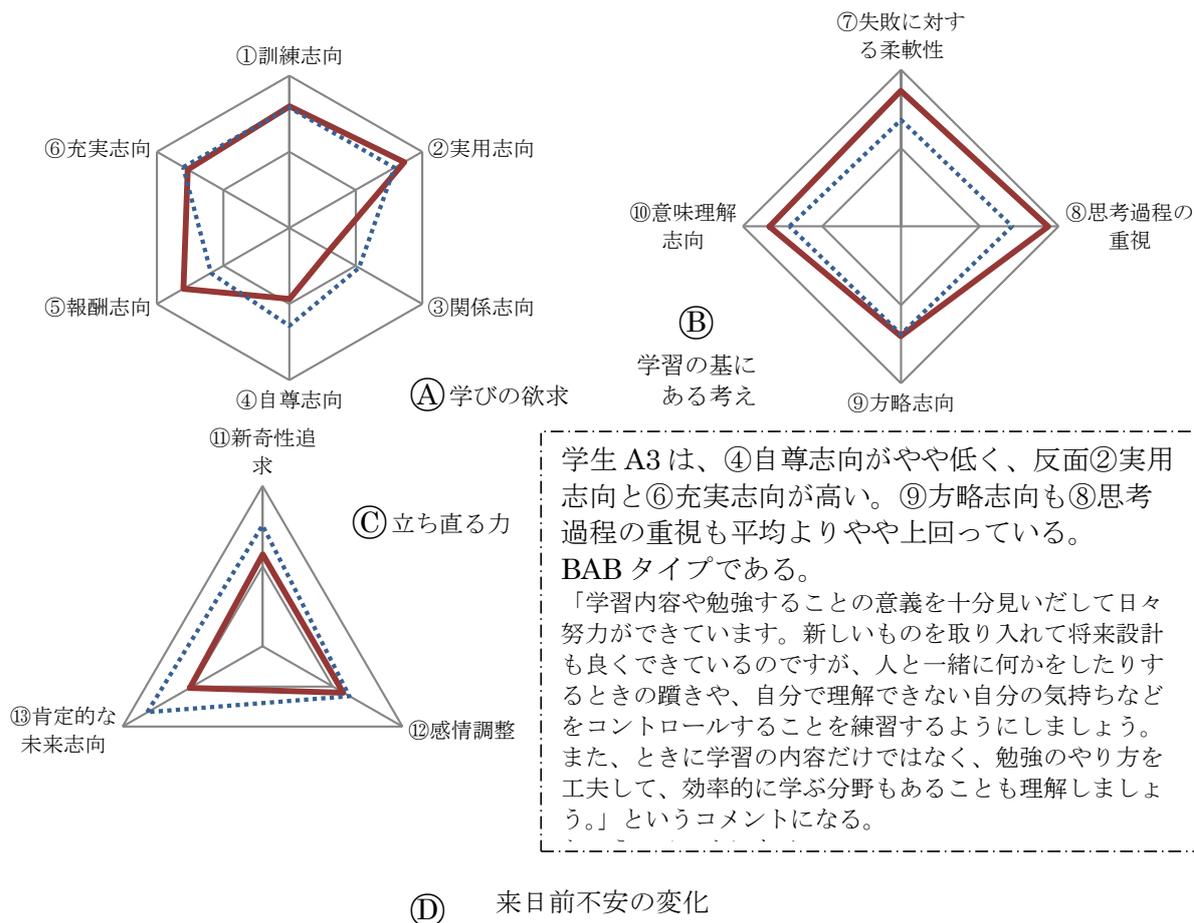


図 5-31 個別学修観&不安軽減グラフ (A3)

学生 A3 の来日前不安点数は、57 ポイントとやや多めで、学習後に 10 ポイントの軽減があった。地域や大学の情報を得、また日本語教材で実際の様子を見ることで、住居の心配が軽減し、さらにトラブルが起きたときの対処もできる自信がついたと考えられる。上級者レベルの学生は短期集中して見る傾向があるのだが、15 日にわたりアクセスをし、少しずつ学習を積むという学習スタイルで、自己管理できる学生である。日本語教材の感想としては、情報としての有効性は高く、1 課と 3 課、バスの乗り方、買い物、佐賀大学の情報等役立ったとの評価であり、日本語学習としては聴解としての有効性を述べていた。追加の教材は充実していたのではなく、交流については、先生と交流ができて嬉しかったとの回答だった。

④ L2 (L群：一部学習者)

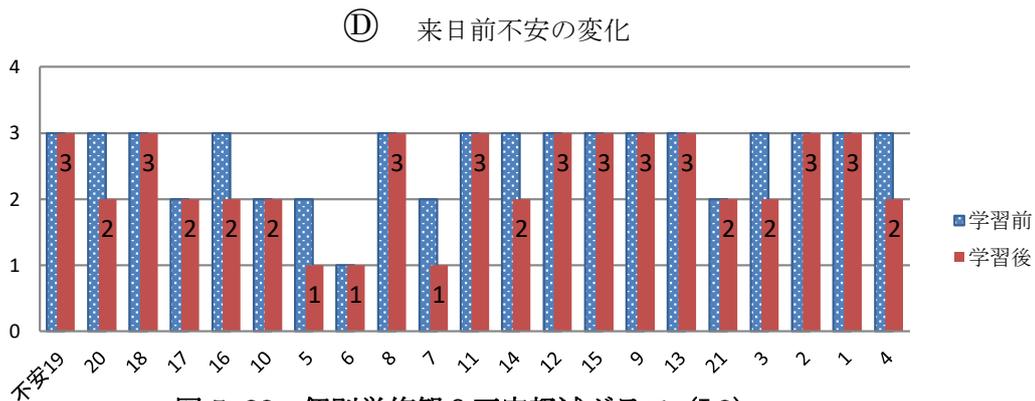
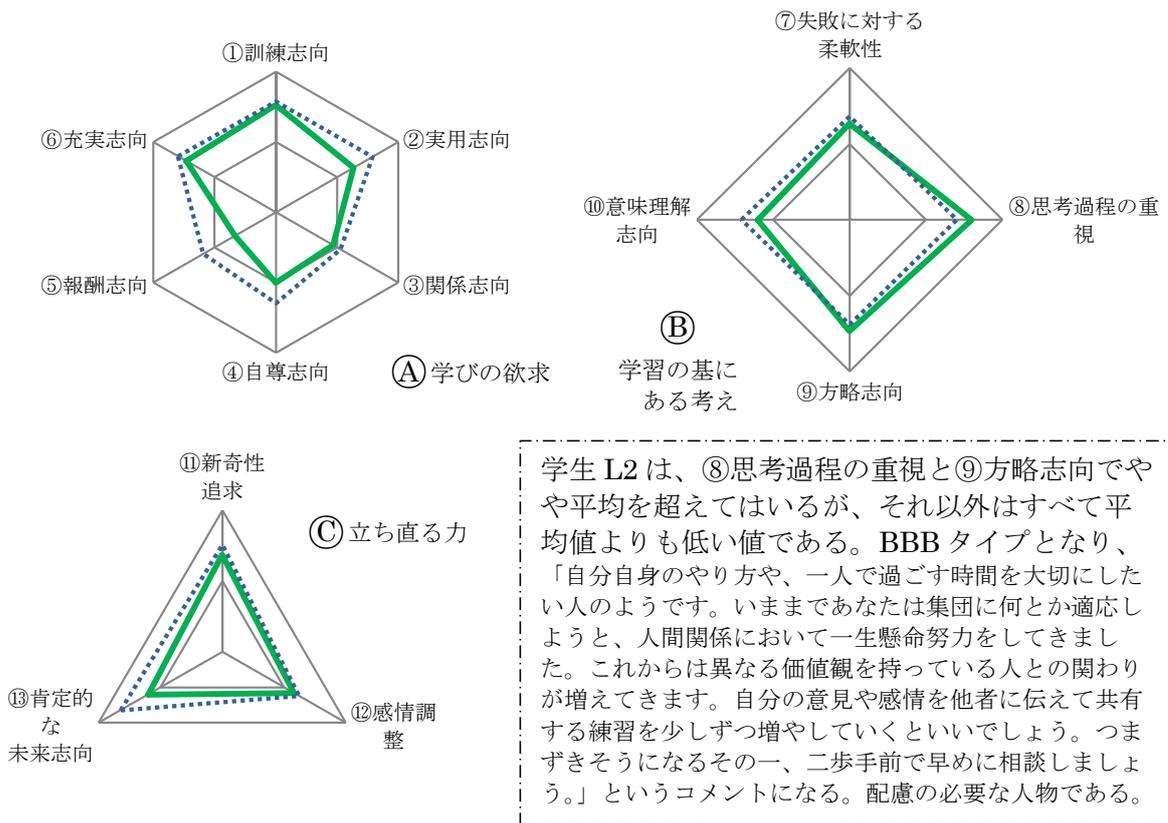
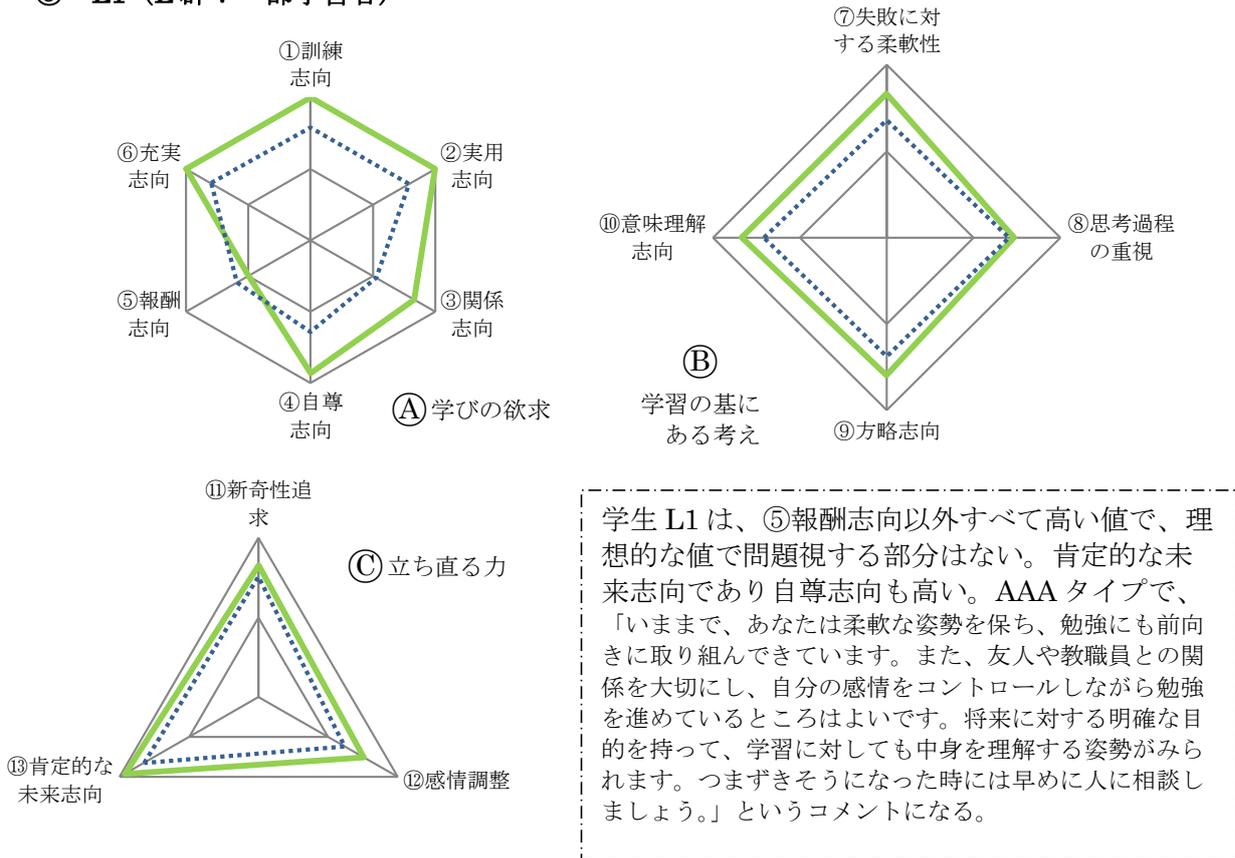


図 5-32 個別学修観&不安軽減グラフ (L2)

学生 L2 の、来日前不安は 56 ポイントとやや高い。精神面での不安は低い、その他の不安は一樣にある程度高い。日本語教材学習に関しては、5 回アクセスをし、2 課を学習している。その 2 課についてはビデオ視聴、テキスト学習、演習問題受験など丁寧な学習をしている。掲示板や「談話室」も閲覧している。ただし、時間が足りなかったのか、この 2 課で終わっている。途中までの学習であるため、学習後アンケートの回答は、7 ポイント軽減しているものの、まだ学習していない内容が多いことから総合評価とはならない。しかし、日本語能力に関する不安が 2 ポイント軽減したという回答なので、日本語学習としても何らかの効果は認めつつ学習をしていたと考えられる。

⑤ L1 (L群：一部学習者)



④ 来日前不安

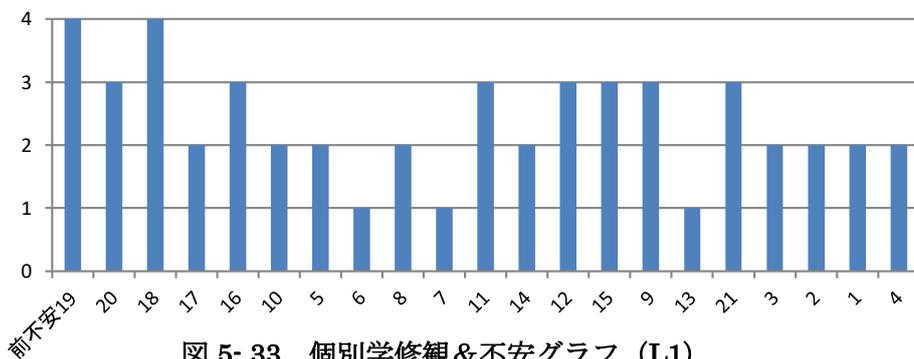


図 5-33 個別学修観&不安グラフ (L1)

学生 L1 の来日前不安に関しては、50 ポイントであるためほぼ平均値である。しかし、情報不足や生活適応不安はあるものの、精神面での不安や日本語力に対する不安は少ないため、来日前学習教材にアクセスしたものの、アンケートに回答し、必要な情報（佐賀大周辺地図）を入手したら、学習の必要はないと判断し継続学習をしなかった。

インタビューでは、日本語を既に母国で学習し、ある程度日本語力に自信を持っていたのでこの教材の学習の必要性はないと判断したという回答だった。学習しないと判断したため、その後掲示板への投稿でメールが送られてきても閲覧はしなかったようだ。

⑥ N1 (N群：配信されなかった学生)

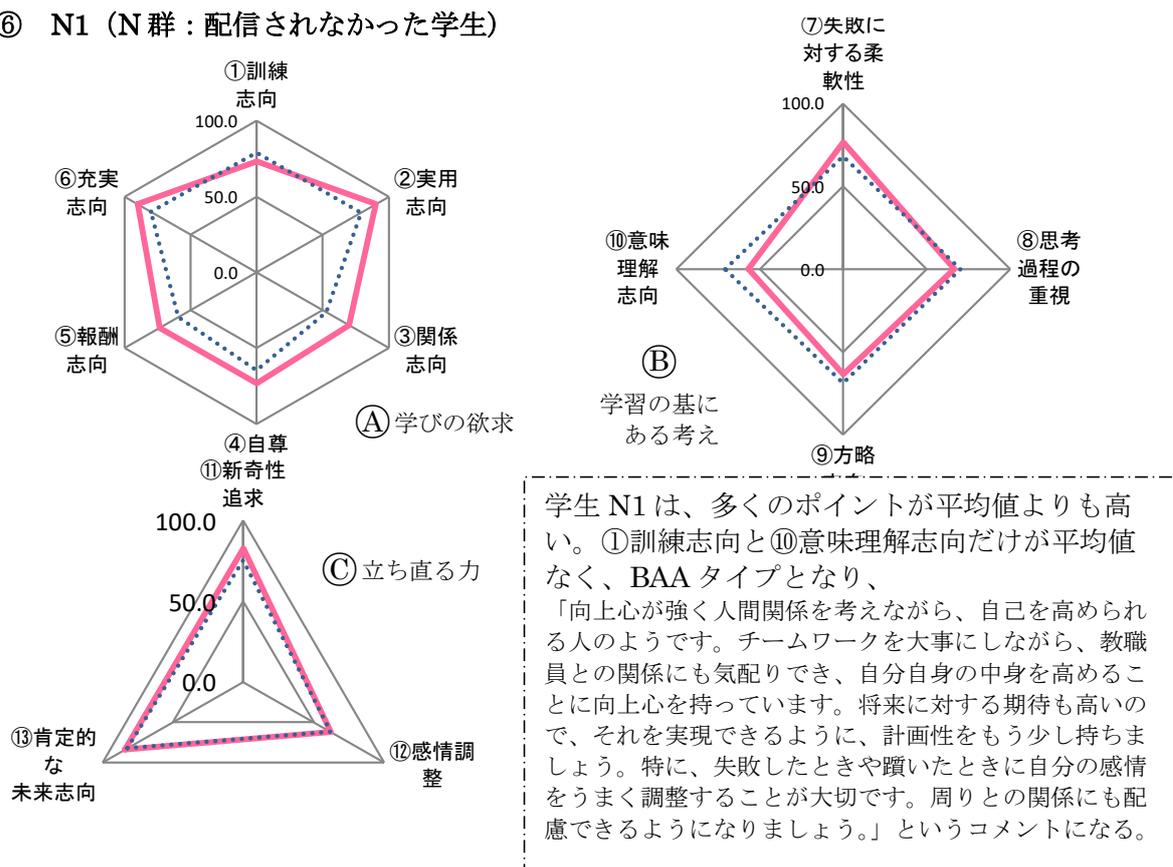


図 5-34 個別学修観グラフ (N1)

学生 N1 には、「来日前日本語学習教材」の学習案内を出したのだが、本人によるとメールを見落としたということだ。もしメールを受け取っていたら学習していたという回答だった。学生 N1 の場合、学修観の分析結果としては、全体的に平均値と同様か平均値よりもやや高いという結果となっているため、学びの目的や学習に対する考えや姿勢等に問題点はみられない。

ここでの問題点は、学習しようという意思のある学生に「来日前日本語学習教材」が配信できなかったことである。本人の言うように、忙しさの中で見落とす可能性もある。また、来日直前は、母国での住居の移動等でネット環境がなくなる場合やアドレス変更など、通常の日常生活が送れなくなる場合もある。近年ネット環境が大きく変わり、どこでも繋がるようにはなったものの、こちらが配信したものを学生が受け取ることで初めて成立する e ラーニングの学習環境の大きな問題点であるといえる。

以上のように、学修観のガイドラインに従って、それぞれ A 群、L 群、N 群に属する 6 名の学生個々のデータを分析した。アンケートを分析することにより、個々の学生のある程度把握することができる。これは学生に対して先入観を持つためのものではなく、あくまで個人の傾向を把握することで指導上の参考にするためのものである。今回は行わな

かったのだが、学生に結果報告をすることで、学生自身の学びの自己評価にもなるので、本来は学生と支援者が共有するものである。プラス思考の評価コメントは、学生が自己の弱点を把握しながら自己効力感を高める手助けになると考える。

今回の学修観の調査実施により、学生の個々の特性を把握することができた。「学びの欲求」「学習方法の基にある考え」「立ち直る力」の13項目の中には、特性不安に繋がる質問が含まれているため、自己効力感や学習意欲や動機づけ等に関連させながら客観的なデータを得ることができた。全体的な傾向ではなく、個人の傾向を把握することは、個人の持っている不安等に対処し、適切な指導助言が可能となる。また、分析結果を比較することで、どういった学生が「来日前日本語学習教材」をすべて学習し、どういった学生が学習をしない、あるいは途中でやめてしまうのかの傾向を探る一つの参考になった。

さらに、個別の不安軽減データを分析することで、「来日前日本語学習教材」を学習した学生は、個々に持っている不安の度合いは違うものの、来日前に不安を軽減させて来日することができたということである。つまり、不安要因を少しでも軽減させたことで、スムーズに日本での新しい生活をスタートさせることができたということである。

#### 5.4.2.5 聴解クラスにおけるA群、L群、N群の成績の変化

次に、プレースメントテストの結果と中間テストと期末テストの成績を分析する。この「日本語聴解上級」クラスは、上級レベルと中上級レベルの学生が混在しているクラスであることから元々のレベルの違いもある（上級レベルの学生はA2、N1、N2）。

表 5-19 A群、L群、N群の成績の変化

テスト		プレースメントテスト (10月初旬実施) 平均点 32.077 標準偏差 3.894 得点 (偏差値)	中間テスト (11月末実施) 平均点 75.714 標準偏差 13.274 得点 (偏差値)	期末テスト (2月初旬実施) 平均点 81.5 標準偏差 8.096 得点 (偏差値)
A 群	A1	30.5 (45.95)	81 (53.99)	93 (64.20)
	A2	39 (67.79)	95 (64.53)	89 (59.26)
	A3	31.5 (48.52)	76 (50.22)	84 (53.09)
	A4	29.5 (43.38)	67 (43.44)	81 (49.38)
L 群	L1	38 (65.22)	82 (54.74)	75 (41.97)
	L2	26 (34.39)	58 (36.66)	68 (33.33)
	L3	29 (42.10)	71 (46.45)	84 (53.09)
N 群	N1	37 (62.55)	91 (61.52)	89 (59.26)
	N2	32.5 (51.09)	95 (64.53)	89 (59.26)
	N3	33 (52.37)	84 (56.25)	82 (50.62)
	N4	31 (47.24)	71 (46.45)	73 (39.50)
	N5	32 (49.80)	58 (36.66)	71 (37.03)

この成績は、3つのテストのみの成績であり、総合評価ではない。授業の成績は、この中間・期末テストに加え、授業時のプレゼン、毎時のリスニングテスト、さらにeラーニングでの課題を課している。授業時、及び家庭での課題については、Moodleの操作をしなければならぬのだが、「来日前日本語学習教材」を学習した学生は容易にアクセスすることができた。これも一つの利点ではあった。今回この3種のテストを挙げたのは、成績の変化を見るためである。A群L群は全員来日したばかりで、N群については、N1以外の学生は、日本の滞在期間が半年以上の学生である。クラス全員、出席率は非常に高かった。

A群の学生の成績をみると、学生A1は、成績が顕著に伸びている。学生A2は、もともと日本語能力の高い学生（上級レベル）であるため、偏差値的には下がっているようだが、期末試験の成績も2番目の好成绩である。A3、A4共に、プレースメントテストの成績は低かったが、少しずつ成績を伸ばしていることが分かる。A群の学生は、全員課題学習もきちんと行っていた。

L群の学生の成績をみると、学生L1は日本語力が高い学生であったが、少しずつ成績を落としている。学生L2はこのクラスの学習に当初不安を抱いていた学生だが、ドロップアウトせずに最後まで参加することができた。この2名は課題をしないことが何度かあった。

N群の学生の成績をみると、学生N1・N2は上級レベルということもあり、プレースメントテストでもよい成績を取っている学生であることから、そのまま高い成績を維持した。学生N3は、前回からの継続学習者であるが、力を着実につけている。学生N4も継続学習者であるが、苦手な聴解を少しずつ克服している。学生N5は、聴解力が弱いのであるが、課題をしていないことも伸び悩みの一つと考えられる。

以上のような結果から分析すると、A群の学生は、傾向として自尊志向と関係志向が低いというデータが出たが、実用志向や報酬志向が強い傾向と共に、自信がないことがプラスに働いて努力に繋がっていると考えられる。eラーニングによる自律学習を最後までやり遂げることができるというのは、根気強い学習が可能で伸びる力を有していることが分かる。

逆にL群の学生の結果から、自尊感情の高さは、生活する上での生きる力が大きくプラスに働く反面、学習においては自意識過剰になり、真摯な学習を疎かにしてしまう危険性がある。学修観の結果は今後学生の生活支援や学習指導に役立つものであると考える。

この節から、学修観の分析を通して、次のことが分かった。

「来日前日本語学習教材」に関して、「A群：全課学習者」「L群：一部学習者あるいはしなかった学生」「N群：配信がなかった学生」に分けて分析を行った。データ数が少ないため妥当性には欠けるが、ある程度の傾向を掴むことができる。A群の学生は、一様に実用志向・訓練志向・充実志向が高い反面、自尊志向と関係志向が低い傾向にあることが分かった。ただし、低い自尊志向がマイナスに働くのではなく、最後まで学習するという学習意欲に繋がったと考えられる。L群の学生は個性的な学生が多く分布が様々で一部が欠けていたり一部は突出していたりした。自尊志向が高いのが共通した特徴で、訓練志向であり、実用志向

も充実志向も高い学生が多かった。インタビューの際、「自分には簡単だと思ったから学習しなかった」と回答をした学生がいたが、自尊志向の高さがうかがえる。

個別の学修観データにより、学生の個々の特性を把握することができた。学修観アンケート 81 項目の中には、特性不安に繋がる質問が含まれているので、自己効力感や学習意欲や動機づけ等に関連させながら不安に関しても客観的なデータを得ることができた。個人の全体的な学習の姿勢や特性を把握することは、個人の持っている不安等に対処し、適切な指導助言を行う上で重要である。

個別の不安軽減データから、個人差はあるものの、すべての学習者が来日前に不安を軽減させることができたことが分かる。

来日したばかりの学生は、来日直後から大学の授業開始までの短期間に、日本の生活に慣れること、自分の生活の基盤を整えること、大学のシステムを知ること、様々な手続きを行うこと等、煩雑なことが数多くある。日本語力が高く、多くの情報を収集して上手に対処できる上級レベルの学生にとってもストレスが多い。来日前の情報提供は、不安の軽減のみならず、来日後のスムーズな行動に繋がり、学習も順調に開始できるという効果が生まれた。

## 5.5 考察

本章では、e ラーニングによる「来日前日本語学習教材」がどのような効果をもたらすか、という研究課題 (4) について、ID 理論のもと分析・設計・開発した教材を、実施 (配信) し、評価・修正を行った結果を述べた。

第 1 節では、開発した「来日前日本語学習教材」が留学生にとって有効な教材であるかどうかを確認するために、まず既に来日している学生を対象にパイロットテスト (調査 4) を実施した。任意に抽出した様々なレベルの学生に、すべての教材を実際に学習してもらい、日本語学習として、また情報提供として有効であるかどうか等を評価してもらった。その翌年、来日前の学生を対象に、初の海外試行配信を行った。そのアンケート結果 (調査 5) や、ガニエの 9 教授事象を用いての分析を行い、修正を加えていった結果を述べた。

第 2 節では、遠隔教育のための e ラーニング活用の問題点といわれている学習意欲に焦点を当て、学習意欲を高めるための改善策を中心に述べた。不安軽減を目的とした学習教材も、学習者がモチベーションを維持して継続的に学習を続けないとその成果が出ないからである。不安軽減のためにも、まずは本教材への学習に意欲的に取り組めるような方策が必要である。そこで、「来日前日本語学習教材」を配信するたびにアンケートを実施し、ID 理論を検討しながら繰り返し修正を加えていった。不安軽減のためにも、まずは本教材への学習に意欲的に取り組めるような方策を検討しながら、改善できる部分から修正を行っていった。そして、それを反映させ効果を検証した。ニーズに合わせて設計した教材も、e ラーニング教育の中では、見せ方・出し方・フォローの仕方によって大きく変わってくるため、分かり易い表示に変更したり、個別学習によるフラストレーションを解消させるために学

習者同士の交流を図ったり、インストラクターが励ましメールを送ったりといった様々な工夫が必要であることを述べた。

第3節では、4年間のアンケートやモニタリングをした結果をまとめ、教材の有効性を論じた。来日前不安を軽減するために、情報提供をしたり実践的なコミュニケーション活動ができるようなオーセンティックな会話場面を再現したりしているこの「来日前日本語学習教材」が、様々なレベルの学習者に有効であることが分かった。メインターゲットは初級後半から初中級レベルの学生と設定していたが、その他の上級レベルの学生も、実際の場面での会話が再現されていること、初級レベルの学習者にも簡単な会話表現が学べることなどで評価を得、幅広いレベルの学習者に対応できる教材であることが分かった。

さらに第4節では、来日前不安として4要因あることを第3章で検出したが、この教材がそれらのどの不安を軽減させることができるのか、またどの程度軽減させることができるのかを、アンケートとモニタリングから分析をした。その結果、全課学習者21項目の不安ポイントの合計の平均値が学習前は51.67pであったが、学習後の不安の合計ポイントは42.33pとなり、9.33p平均して不安が軽減されたことが分かった。もともと不安度数の大きかった、第1因子の「19. 地域情報」は0.8p減、「20. 大学情報」は0.73p減、第2因子の「05. 友だちができるか」は0.53p減、第3因子の「09. ルールの違い」は0.8p減、第4因子の「03. 日本語が通じるか」は0.40p減、「02. 日本人の言うことが分かるか」は0.40p減、「04. 授業についていけるか」は0.4p減など、4因子それぞれに軽減しているという結果を得た。

さらに、学習者は個々に特性を持っており不安因子も学習者ごとに異なっていることから、不安軽減アンケートとともに学修観アンケートを実施し、個別データを分析することで、個々に応じた支援の必要性も論じた。

以上の結果から、次のような考察を行った。

eラーニングによる「来日前日本語学習教材」が学生のニーズに合致する教材であることが、アンケートおよびモニタリングの結果より実証できた。来日直前の学生の状況は、来日準備等で多忙な時期ではあるものの、母国での学習も終わり2~3か月は学習の空白期であり、また、初めて日本に留学する学生にとっては、様々な来日前不安を抱えている時期である。来日直前の時期ならではの不安に対応した情報提供や実践的コミュニケーション活動に役立つ内容で構成されている、短期集中型の学習形態であるこの「来日前日本語学習教材」は時期や内容共に学生のニーズに合致したものであった。

さらに、「来日前日本語学習教材」が「来日前不安」4因子の軽減に効果があることが分かった。来日前不安尺度を使って来日前の不安を測定し、「来日前日本語学習教材」の学習後その不安がどの程度軽減できたかの調査を行った。学習者全体をみると、学習後の不安ポイントの軽減が4因子すべてに表れ、合計得点として9.33p不安が軽減されるという結果を得た。この学習教材の配信が不安軽減に有効であることが実証された。

この教材における不安軽減の要因として2点挙げられる。1点目はこの教材の内容面に

おける直接的な不安軽減である。第1因子「情報不足による不安」、第3因子「新しい環境への生活適応不安」、第4因子「日本語能力に対する不安」などは、留学生が留学前に得たい情報を提供することができたこと、さらに、それと同時に来日後に遭遇する場面での日本語会話を再現することで軽減を図ることができたと考える。

2点目としては、来日前からインタラクティブなやり取りが可能となり、第2因子「精神面での不安」の軽減に繋がったことである。来日先の大学からの個人宛に教材配信をすることで、学生はフォロー体制の充実を感じたり、来日前から Moodle 上での「談話室」などでの学生同士のコミュニケーションを図ったりすることができる。これらも、eラーニングならではの遠隔教育の効果である。一般的には eラーニングの遠隔教育のデメリットの一つはコミュニケーション機会の少ないことだと言われる。しかし、ここでは逆に、eラーニングの学習教材を配信しなければ来日前には全く交流のない状態であるということになる。つまり、来日前から Moodle を使って、インタラクティブなやり取りをすることで、来日後への支援にもスムーズに繋がっていくと考える。Moodle 上に学生の個々の学習結果が保存され、学習状況を把握することができるとともに、実際にメールでの会話も可能であるため、来日前からインタラクティブ性が確保され、個々に応じた対応が可能である。

以上のように本教材の不安軽減に対する有効性は認められたものの、遠距離にいるまだ面識のない学生への第2因子の精神的な不安に対するフォローには限度がある。これは来日後の直接的な支援体制に委ねるところが大きい。その際、今回活用した学修観アンケートを併用すると、来日後の学生への指導や支援に効果的に活用できると考える。

また、学習意欲を高めるための対策を講じることで、eラーニングの学習効果が上がることが実証された。本教材は4年にわたり配信を続け、その都度、調査を行い、データ集積をしてきた結果、学習意欲を高める工夫をすることで、学習の継続に繋がる成果を得ることができた。eラーニングにおいては、内容だけではなく、表示方法や機能等も学習意欲に大きく関わってくるのだが、学習者が分かりやすい表示や、興味を引く情報等が配信されると学習の継続に繋がることが実証された。教材の追加配信により再度学習意欲を呼び起こすことや、学習者同士、学習者とインストラクターの交流など、孤立しがちな学習者を繋ぐコミュニケーションツールの使用は有効であることが分かった。今後、学習者のレベル別のコース設計は学習意欲を高めるための大きな課題の一つであるが、配信方法の変更や、Moodle 上でのコミュニケーションメンバーを増やす、といった学習環境を整備することでもより効果が上がると考える。

最後に、パソコンでの学習はインターネット環境が問題となり、来日前は特にインターネットと接続できなくなり学習機会が減少してしまうといった問題が発生した。現在の教材は、インターネット環境のない場所ではメインのビデオ映像（会話スキット）を見ることができないため、学習意欲が下がる。逆に、ここ数年スマホやタブレットでの学習者が増加しているため、フラッシュで作られたコンテンツを新しいバージョンに変更し、スマホやタブレットに対応したものにすると、まさに、どこでもいつでも学習が可能となる。効果的な学習のためには、急速に変化するネット環境に対応していかなければならない。

## 第6章 総合的考察

本章では、本研究の(1)「来日前不安」とは何か、(2)来日前不安要因にはどのようなものがあるか、(3)不安軽減を目指したeラーニングによる「来日前日本語学習教材」とはどのようなものか、(4)eラーニングによる「来日前日本語学習教材」がどのような効果をもたらすか、という4つの課題について、これまで得られた成果をまとめ、さらに今後の課題を述べる。

---

### 6.1 本研究のまとめ

本研究は、言語学習の効果としては負の情意要因として作用する「第二言語不安」を取り上げ、その中でも、これまでほとんど見過ごされてきた来日前という特定状況に焦点を当て「来日前不安」を定義し、さらに独自の「来日前不安尺度」(JALPAS)を作成して、不安要因の検出を行った。その中で動機づけや自己効力感との相関関係を分析することで、来日前の留学生は高いモチベーションを持っているが、同時に様々な不安を抱えていることを明らかにした。

次に、その結果を踏まえ、学生の来日前不安を軽減することを旨としたeラーニングによる「来日前日本語学習教材」の開発を試みた。開発にあたっては、インストラクショナルデザイン(ID)理論に基づき、ニーズ調査、教材の設計、企画開発及び制作を行った。出来上がった教材は実際に学生に配信し、その中で理論的研究と実証的研究を行い、不安軽減に繋がる学習環境の構築を試み、改善を重ねることで、その有効性が認められる成果を得た。

各章は以下のように要約できる。

第1章では、研究の背景、研究の目的と意義、研究の方法を述べた。第二言語不安の中でも来日前不安に焦点を当て分析し、その不安軽減を図るためのeラーニングによる「来日前日本語学習教材」の開発を本研究の目的とした。来日前不安という概念の定義、及び「来日前不安尺度」の作成、eラーニングの活用、インストラクショナルデザインによる教材の設計・開発し、実施・評価など、本研究の中心テーマに従い、本論文の構成を概観した。

第2章では、本研究を進めるにあたり、先行研究を概観することで4つの研究課題を設定し、本研究の位置づけを明確にした。以下は先行研究のまとめである。

#### 1) 不安概念の定義

哲学や心理学の先行研究から歴史的に概観することで、不安とは、漠然としてしたものであるが、自己実現のための要因であり、パーソナリティの本質への脅威に対する反応であると定義され、人間存在を揺るがしかねない重要な心理状態である。不安が高まると

「自己効力感」が損なわれ自己実現が達成できない。したがって、学習において不安があると、学習者は自信を損ない十分な学習成果を得られないことになる。学習の分野において不安の軽減は重要な課題となっていることも分かった。

## 2) 第二言語不安

第二言語不安は、ある程度であるなら学習を促進するが、大き過ぎる場合は学習を阻害する。また、不安が高まると「自己効力感」が損なわれ、自己実現が達成できないことになる。したがって、不安があると、学習者は自信を損ない、十分な学習成果を得られないことになる。よって、これを効果的に軽減する方策を講じることが指導上必要となる。そのためには、まず、どのような要因が不安を生み出しているかを明らかにすることが重要である。第二言語学習における不安に関しては、1970年代から研究も本格化し、「第二言語不安尺度」を用いることで、その不安要因の分析がなされてきた。しかしながら、来日前不安を対象とした研究はなされていないので、研究の意義があると考えた。

## 3) 留学前不安

海外へ留学する学生は、一様に不安やストレスを抱えている。来日前不安も一般的には「留学前不安」として分類できる。そのための対応としては、一般的な語学訓練が実施されている場合が多い。しかしながら、最近の研究成果では、実践的なコミュニケーション方略の訓練やオーセンティックなコミュニケーション能力の訓練が必要であるし、さらに、留学先の実際の情報提供をすることの効果、しかもビデオや視覚教材が異文化理解の観点から有効であることなどが明らかにされている。来日前不安に特化した論文は現在見当たらないが、これらの研究成果は来日前教育としても重要な観点であると考えた。

## 4) 日本語教育における e ラーニング教育の活用

来日前の学生に対する教育としては、e ラーニングがその手段として最適である。先行研究によれば、日本語教育に関する e ラーニング教材は多数配信されているが、「来日前不安」を軽減することを目的とした e ラーニングによる「来日前日本語学習教材」というものがまだ研究されていないことを明確にでき、その開発の意義が確認できた。上記の先行研究を踏まえた結果、以下の研究課題を設定した。

- (1) 「来日前不安」とは何か
- (2) 来日前不安要因にはどのようなものがあるか
- (3) 「来日前不安」を軽減するために有効な e ラーニング学習教材とはどのようなものか
- (4) 本研究で開発した e ラーニング学習教材がどのような効果をもたらすか

さらに、効果的な e ラーニング教材を開発するための理論的枠組みとして、リー&オーエンス (2003) などが論じたインストラクショナルデザイン、Merrill (2002) の第一原理、Keller (2010) の学習意欲デザインなどに基づいて体系的アプローチについて述べた。

第3章においては、研究課題 (1) (2) について研究を進め、来日前不安についての定義を行った。そのために独自に作成した「来日前不安尺度 (JALPAS)」と、元田 (2005) の日本語不安尺度、動機づけ尺度、自己効力感尺度を使い調査し、分析を行った。その結果、

来日前不安は、第二言語不安要因である状況特定の不安だけでなく、ほかに特性不安や状態不安も大きく関わっていることが明らかになった。具体的には次の通りである。

来日前不安については、因子分析を行って4因子を検出することができ、「情報不足による不安」「新しい環境への生活適応不安」「精神面での不安」「日本語能力に対する不安」と命名した。日本語レベル別、性別、来日経験別等いくつかの視点から分析を行った結果、それらの不安が様々に関連しながら来日前不安を形成していることが分かった。

さらに、来日前不安と第二言語不安、また来日前不安とその他の情意要因である動機づけや自己効力感との相関関係を求めた。来日前には、モチベーションは非常に高いことが分かったが、不安との関係としては、ある程度の不安は学習を促進するが、大き過ぎる不安を抱えている場合は学習を阻害するという結果もみられた。また、ネガティブな自己効力感是不安と相関関係があるため、不安を軽減することは、自己効力感を高めることに繋がる。

不安を軽減させるためには、量的研究のみでは十分ではないことから、質的研究として個別の状況を把握することができる「学修観」を導入し、不安や自己効力感、学習意欲等を測定し、留学生にも適応できることを確認した。

第4章では、研究課題(3)について、不安に焦点を当てたeラーニングによる「来日前日本語学習教材」に関して、設計から開発するまでを論じ、その教材の内容紹介を行った。

第1節では、eラーニングによる「来日前日本語学習教材」が、第3章で検出した不安要因に対応させ、①来日後の生活に必要な基本的会話力を身につけることができる(来日前不安要因4に対応)、②佐賀での生活に必要な情報を得ることができる(来日前不安要因1、3に対応)、③来日前から留学生へのサポート体制を作る(不安要因2に対応)、ことを目的としていることを述べ、第2節では、「来日前日本語学習教材」制作に有効なインストラクショナルデザインを設計し、第3節では、学習意欲デザインを設計した。そして、第4節で、学習者のニーズ及び意欲調査を実施し分析した結果を述べた。これらすべての調査を基にして、第5節では教材の開発について説明し、教材の構成や作成の流れを説明した。第6節では、不安を軽減させ学習意欲を高めることを目指した教材の内容を具体的に紹介し、それぞれの項目が何を目指しているかを説明した。

第5章では、設計・開発したeラーニングによる「来日前日本語学習教材」を実施(配信)し、評価・修正を行ったことを論じた。

第1節では、開発した「来日前日本語学習教材」を既に来日している学生を対象にパイロットテスト(調査4)を実施した結果、日本語学習として、また留学先の情報提供として不安軽減に有効であるという評価を得た。

第2節では、実施のたびに理論に繰り返し修正を加えて効果を検証した。ニーズに合わせて設計した教材も、eラーニング教育の中では、見せ方・出し方・フォローの仕方によって大きく変わってくるため、分かり易い表示に変更したり、個別学習によるフラストレーションを解消させるために学習者同士の交流を図ったり、インストラクターが励ましメールを送ったりといった様々な工夫が必要であることを論じた。

第3節では、4年間のアンケートやモニタリングをした結果をまとめ、教材の有効性を論証した。「来日前日本語学習教材」は、来日前不安の軽減を目的として、留学先の情報提供や、実践的なコミュニケーションを重視しオーセンティックな会話場면을再現するなどの試みを行い、情報提供としても、日本語学習としても有効であるという結果を得た。つまり、「情報不足による不安」「新しい環境への生活適応不安」「日本語能力に対する不安」に対応していることが立証できた。さらに、「照準とするレベルは初級後半から中級の学習者という設定はしていたものの、様々なレベルの学習者に対応できるのか」、「学習効果はどのようなものになるのか」等、その評価は重要であった。これらを検証した結果、想定以上に幅広いレベルの学習者に対応できる教材であることが明らかになった。

さらに第4節では、本教材が来日前不安を構成する4要因の中でも、どの不安を軽減させることができるのか、またどの程度軽減させることができるのかを、アンケートとモニタリングから分析をした結果、4要因すべての軽減に効果があるという結果を得た。具体的には、全課学習者について、21項目の不安ポイントを分析した結果、その合計の平均値は51.67pであったが、学習後の不安の合計ポイントは42.33pとなり、平均9.33p不安が軽減されたことになる。

さらに、5節においては、学習者は個々に特性を持っており不安因子も学習者ごとに違っているため、個別に学修観という観点からの調査も行い、個々に応じた支援の必要性を論じた。

## 6.2 本研究の成果

本研究の成果として、以下の4点が挙げられる。

### (1) 来日前不安の定義

本研究では、日本語学習不安のなかでも、これまで研究されることのなかった特別な状況下である来日前に焦点を当て、来日直前直後の留学生を対象に調査を実施した。その結果、第二言語不安は、主に状況特定の不安と考えられているが、「来日前不安」は、来日前のある一定の期間において起こる不安で、第二言語不安である状況特定の不安のみならず、それ以外に特性不安や状態不安も大きく関わり、様々な不安要因が複雑に交錯した心理状態であり、日本へ留学を間近に控えた留学生であれば、その多少はあるものの誰でも経験する不安であると定義することができた。

これは、これまでの日本語学習における教室内及び教室外不安といった状況特定の不安ばかりでなく、特性不安や状態不安が含まれるという特別な状況下での不安分析に貢献できるものであると考える。

## (2) 「来日前不安尺度 (JALPAS)」の作成による来日前不安要因の検出

これまで、第2章2節で述べたように、第二言語不安に焦点を当てた様々な第二言語不安尺度が作られ、不安の具体的な要因が明らかにされてきた。しかしながら、「来日前不安」に焦点を当てた不安尺度がなかったため、本研究では独自の「来日前不安尺度 (JALPAS)」を作成した。

この「来日前不安尺度」を使った調査により、「来日前不安」の要因を検出することができた。分析した結果、抽出された4因子を「情報不足による不安」「精神面での不安」「新しい環境への生活適応不安」「日本語能力に対する不安」と命名した。また、来日直後の留學生の動機づけや自己効力感を測定し、それらと来日前不安や日本語不安との関係の中で、ある程度の不安であるなら、動機づけや自己効力感にプラスに働くこともあるが、不安の程度が大きくなるとそれらを阻害してしまう結果を得ることができた。つまり、不安の軽減は、来日後の生活や学習をスムーズに進める上で有効であることが実証された。

しかも、不安を抱えているのは、決して日本語レベルが低い学生だけではなく、日本語レベルが高い学生も高いレベルでの日本語力の不安も抱えていることが分かった。また、精神面での不安は、日本語レベルに関係なく高い学生がいるため、個々の状況を見極める必要がある。さらに、他の不安要素を軽減させることで、精神面での不安も軽減されることがあるため、不安要因を取り除くことは重要である。

来日前不安に関しては、これまであまり研究対象とされていなかったため、これらの研究成果は今後の日本語学習にとって意義のあるものだと考える。

## (3) 不安軽減のためのeラーニングによる「来日前日本語学習教材」の設計・開発

来日前不安を軽減させることを目的とした「来日前日本語学習教材」の設計・開発を行った。その目的は以下の3点とし、来日前不安のどの不安因子に対応しているかを記した。

- 1) 来日後の生活に必要な基本的会話力を身につけることができる。(来日前不安第4因子である「日本語能力に対する不安」に対応)

来日してから遭遇する様々な場面での会話をリアルに再現したビデオ教材を制作し、実践的な日本語が学べるように設計を行った。

- 2) 佐賀での生活に必要な情報を得ることができる。(来日前不安第1因子「情報不足による不安」、第3因子「新しい環境への生活適応不安」に対応)

ニーズ調査により、希望の多かったものを抽出して、大学の紹介、佐賀の生活や文化紹介、留学直後に必要な生活情報等を織り込み、来日後の生活に円滑に適応できるようにビデオ教材等を制作した。

- 3) 来日前から留學生へのサポート体制を作る。(来日前不安第2因子「精神面での不安」に対応)

来日予定の個々の学生に個々にメールを送付し学習を呼びかけることやLMSにより個々の学習者の学習状況を管理し適宜アドバイスが行える体制を整えることで、精神面での不安軽減を目指した。

さらに、設計に関して、①各課の構成は、場面・機能シラバスに従い、来日後留学生がすぐに遭遇する場面とした、②受講生の日本語レベルは幅が広いが、可能な限りオーセンティックな日本語とし、照準は初中級レベルではあるものの様々なレベルの学生に対応できるものとした、③教材内容は、ニーズ調査に基づき希望の多かった内容で構成した、④受講生の学習維持ができるよう映像やレイアウトを工夫した、⑤LMSを使用することで、学習管理ができるようにした、⑥受講生の学習維持ができるよう、フィードバックや「談話室」での会話などのサポート体制を構築した、などを行った。

#### (4) eラーニングによる「来日前日本語学習教材」の有効性

設計・開発した「来日前日本語教材」が、実際にどの程度不安を軽減させることができたか、アンケートやモニタリングの集計、また ARCS モデルに沿って検証を行い、その有効性を実証することができた。

本教材がどの程度不安軽減に有効であったかを、来日前不安の4因子について検証した。

まず、来日前不安第1因子「情報不足による不安」、および第3因子「新しい環境への生活適応不安」においては、情報を提供するということで重なる部分が多いので、併せて検証する。目的2)に対応させ、学生の要望の多かった情報を教材の内容に織り込み、来日後に遭遇する可能性の高い場面をビデオ教材で事前に学習してシミュレーションしたことで不安の軽減を図ることができた。設計③の教材の内容に関しては、学生のニーズに基づいた内容構成であったため、充実していて追加するものはないという回答が多かった。しかし、学生のニーズは多様で、不足している情報や新しい情報等もあるため精査する必要がある。設計④の映像教材は、大変興味深く見ることができたという回答が多かった。留学先の実際の様子を映像として目にすることができるのは、情報入手や生活適応の不安軽減に効果的であった。第1因子の不安は平均 0.52p、第3因子は平均 0.42p の軽減がみられた。第1因子においては、「大学の情報」が 0.8p、「留学先の地域情報」が 0.73p、第3因子においては、「ルールの違い」が 0.8p と、不安が大きかった項目の軽減を図ることができた。ただ、「物価が高い不安」など解消できない不安や、来日して実際に体験してから解消される不安もあるので、全てを網羅することはできないが、事前に情報を得ることで軽減できるものも多くあることが分かった。

次に、来日前不安第4因子「日本語能力に対する不安」については、目的1)の基本的な日本語会話が身につくように設計をした。メインターゲットは初級後半から中級レベルの学習者であるが、実践的コミュニケーション力を高めるために作成したビデオ教材(映像による会話スキット)は、オーセンティックな会話場面を再現しているので、照準としたレベル以上の学生にも対応できた。また、初級レベルの学生に合わせた重要表現の提示・リピティング・会話練習・語彙確認等や、中級や上級レベルの学生に合わせたオープニングなどのリスニング・練習問題等が効果的であることが分かった。設計②のようにオーセンティックな日本語であったので、実践の場面でもビデオで見たような同じ表現を使って会話をすることができた、という回答があったように、日本語能力の不安軽減に効果的であった。こ

の教材により、「日本語が通じるか」「日本人の言うことがわかるか」「授業について行けるか」などの第4因子の不安がそれぞれ0.4p軽減された。ただ、本教材は「日本語がわからない」に属するほとんど日本語を学んでいない学生を対象としていない。

このように、第1・第3・第4因子においては、この教材の内容面における直接的な不安軽減である。留学生が留学前に得たい情報を提供することができたこと、さらに、それと同時に来日後に遭遇する場面での日本語会話を再現することで軽減を図ることができたと考ええる。

最後に、来日前不安第2因子「精神的な不安」の軽減については、サポート体制の構築として、来日前からインタラクティブなやり取りをしたことが効果的であったと考える。目的3)の来日予定の学生に個別にメールを送付し学習を呼びかけたことや、LMSにより学習者の学習状況が管理でき、進捗状況を把握しながら個別のフィードバックができること、インストラクターとコース運営担当者が個々のトラブルや質問に対応できること、など完全ではないがある程度のサポート体制を構築することができた。また、他の不安が軽減されたことで精神面も落ち着いたこと、Moodle上の「談話室」を通してインストラクターや他の学生とのコミュニケーションの場となったことなどもその要因と考えられる。「友だちができるか不安」が0.53p軽減したのは、まさに「談話室」での交流の成果である。第2因子全体の平均も0.43p軽減している。しかし、この第2因子においては、遠距離にいてまだ面識のない学生への精神的フォローには限界がある。来日後の直接的な支援に委ねるところが大きい。

以上のように、それぞれの来日前不安因子の軽減に効果があることが立証された。

来日前不安の各因子の分析を踏まえて、本教材は以下のような効果を得ることができた。

まず、来日直前の2ヶ月間は、来日前不安が高まる時期であり、留学先の情報を知りたいという学習者の興味とも一致し、この時期の教材配信は、学習の動機づけとしても効果的な時期であった。また、不安とネガティブな自己効力感は相関関係がみられたので、出来るだけ不安を軽減させ、自己効力感を高める働きかけは重要である。

不安を軽減させるための学習教材であるが、それには学習意欲を喚起する教材でなければならない。教材の内容は学習者の目的と一致した教材内容であり、さらに、映像や写真などが豊富にあり、アニメーションによる音声教材であるなど、学習者の学習要求と合致し、学習意欲を喚起することができた。来日後に遭遇する可能性の高いものを織り込んだビデオ教材を事前に学習しているため、来日後に教材と同じような場面に遭遇した場合、事前にシミュレーションしたことでうまく実践できたという、成功体験を得ることができた。

次に、学習者がモチベーションを維持して継続的に学習を続ける方策を施したことで効果を得ることができた。教材自体は不安軽減を目的としていても、学習者がモチベーションを維持して継続的に学習を続けなければその成果は出ない。本教材の学習に意欲的に取り組めるような方策が必要である。来日前の学生は、様々な不安を持っているが、同時にモチベーションは非常に高い。しかし、同時に準備等で多忙な時期であるため、モチベーショ

ンを維持できる効果的な教材でなければ継続が難しい。個別学習によるフラストレーションを解消させるために学習者同士の交流を図ったり、インストラクターが励ましメールを送ったりといった様々な工夫が、モチベーションの維持向上に繋がった。

さらに、今回、Moodle 上で来日前不安アンケートを実施したことで、遠隔地においても、来日前の個々の学生がどのような状況にいるのかを把握することができ、個別の支援が可能であることが分かった。eラーニングを使った「来日前日本語学習教材」はLMSにより学習管理ができていることから、来日前から個別の状況に合わせメールを送り学習支援をすることで、ある程度の精神的なサポートも可能である。今回のeラーニングによる、来日前から留学先である大学との学習環境の構築は、来日後のスムーズな生活適応と学習のスタートに効果的であると考えられる。

加えて、学修観アンケートは、今回は来日後に実施したが、学生自身が学びの自己評価をすることができると共に、サポートする教員などが、学生がこれまでどのような学びをしてきたか、どのような学習姿勢であるか、また立ち直る力はどのくらいあるか、学生の特性をある程度把握して指導を行うことができるため、有効であった。来日前から来日後へのサポートの連携が重要である。

## 6.3 今後の課題

今回配信したeラーニングによる「来日前日本語学習教材」は、これまで見逃されてきた「来日前」という時期の不安軽減を目的とした日本語学習教材である。そのため、大学や地域に特化した情報を提供すること、オーセンティックな会話表現を織り込むことなどを意識して設計・開発を試み、配信した結果、一定の有効性が証明できた。しかしながら、まだ本研究は緒に就いたばかりである。来日前という学習期間、教材内容の選択、多様な留学生のニーズにどう対応していくか、eラーニングの有効活用等、課題も多く残っている。来日前不安をさらに軽減させるためには、どのような修正を加えればいいのか、今後の課題を挙げる。

### (1) 不安軽減のための課題

#### ① 日本語レベル分けのコース作り

現在は、すべてのレベルの学習者に一つの教材を提供している。その中で、上級レベルの学習者用、初級レベルの学習者用と項目により棲み分けはしているが、やはり、明確にコース分けをした方が、学習者にとっては、学習しやすく満足感を得られると考える。特に初級レベルの学習者には、たくさんものを提示すると、過度の負荷がかかり不安を増大させてしまう可能性があるため、厳選したものだけを入れたコース設定が必要である。

コース分けをする際も、オーセンティックな内容はそのまま、初級・中級・上級により焦点を絞る部分を変えて日本語レベルに対応したものを作ることは可能である。ただし、演習問題はレベル別のものを作成しなければならない。また、上級レベル者に対応した内容を折り込むことも必要である。

しかしながら、全体で共有できる「談話室」のようなものはそのままにして、レベルに関係のない交流が生まれるような工夫も考えなければならない。

## ② 学生のニーズに応じたコンテンツの精査

本教材の内容は、事前にアンケートを実施し、情報不足による不安や生活適応の不安を抱く学生が必要とする情報を織り込んでいるが、学生の知りたいことは多様であり、時代とともに変化してくる。その中で、学習内容は多くの学生のニーズに合致し、かつ興味を持てるものを適度に発信しなければならないため、今何を求めているのかを精査することは重要である。最近では、例えばSIMカードやネット接続などの新しい情報を織り込んだ内容を作ることが求められている。

## ③ eラーニング学習ではカバー出来ない来日前不安への対応

来日前不安の軽減を目的として、eラーニングによる「来日前日本語学習教材」を開発・実施し、ある程度その目的は達成しているが、すべての不安の解消ができたわけではない。

そこにはeラーニング遠隔地学習における限界がある。ビデオ教材は、オーセンティックな内容ではあるものの、あくまでモデル会話に過ぎず、学生が求める様々な場面すべてを網羅することはできない。インタラクティブ性も、常にインストラクターが待機しているわけではないため学生が求めるときに即座に答えることはできない。

特に、来日前不安第2因子である「精神面での不安」については、その対応は十分ではない。プレースメントテストにおける個別フィードバック、演習問題の得点表示や課ごとにやり終えた達成感、「談話室」への投稿による学生同士の交流など、精神面での不安を軽減させるための工夫を行い、ある程度軽減されたという結果は得た。しかしながら、精神的な不安については、時間と空間の隔たりは大きく、顔も知らない相手に対して心を開くことは難しい。直接向き合うことでしかフォローできないことがある。学修観アンケート等も、来日後の指導において考えるべき事柄であることから、今後の日本語指導においては、不安軽減や学習意欲を高めるために、個々に応じた支援の必要性が重要であると考えられる。これは来日後の学生支援に委ねるしかない。

## ④ 本教材の学習と来日後の指導との繋がり

eラーニングによる「来日前日本語学習教材」を配信し、事前に生活情報を得て、実践的コミュニケーションが学べる日本語学習をすること、また、来日前から、学生と教員、あるいは学生同士が繋がることは、不安軽減という視点からも効果的であるという結果を得る

ことができた。本教材で構築された「繋がり」を持続させ、来日後に活用できる体制作りが必要である。

また、本研究で行ったように、来日前不安アンケートや学修観アンケートを実施して、学生個々の特性を把握することは、来日前の学生の状況を掴むだけでなく、来日後の学習指導や生活支援に繋がっていく。来日後の日本語授業において、アンケートを実施した学生に対しては、早い時期から個々の特性を生かした指導助言を行うことができるもとと期待される。本教材から来日後の指導への適切な橋渡しも今後の課題である。

## ⑤ 「来日前不安尺度 (JALPAS)」の精度の向上

今回作成した「来日前不安尺度 (JALPAS)」は、2度に分けて実施した不安についての事前調査から得られた回答を基に21項目を選定した。さらに、この来日前不安尺度を使った調査も、2度にわたって実施し度数を増やし、何度も因子分析を行った最終的な結果を本研究において示している。不安要因はそもそも複雑に絡み合っ形成されるものであるが、不安項目の中にはどちらの因子に分類すべきか迷うものも存在する。学生が理解しやすい文章にする、重なった内容をまとめる、他の不安要因がないかを検討する、などの精査が今後必要である。

## (2) eラーニング学習の環境整備

### ① モチベーション維持のためのさらなる工夫

インタラクティブなコンテンツを、という要望があることから、さらに相互交流ができるような内容や活動場面を作る必要がある。会話練習については、一人で声を出して練習するのは、モチベーションを高めにくいため、実際にオンラインで会話を行うことや録音をチェックしてフィードバックすることなど、さらなる工夫が要求される。

モチベーション維持のためには、支援体制の充実も必要である。そのためのスタッフの養成は大きなカギとなる。また学習を離れた相談等もできるように、「談話室」を充実させ、みんなが積極的に参加できるようにし、また母語が分かる留学生をチューターとして参加してもらうこと等も考えられる。

### ② 学習機器 (スマホやタブレット) への対応

ここ数年で、パソコンでの学習者が激減している。日本に来る留学生も、今はスマホやタブレットの使用が主流となっているため、それに対応したコンテンツに変更する必要がある。フラッシュで作られたコンテンツをHTML5といった新しいバージョンに変更することが求められる。これにより学習者はいつでもどこでも学習することが可能となる。このような利便性も学習維持には重要な要因となる。

### ③ 汎用性への対応

本研究で作成した教材は、佐賀という地域や大学に限定したものであったが、学生のニーズはある程度共通しているため、佐賀以外の大学においても利用は十分可能で、同様の効果は期待できる。もっとも、各地域に特化したことが不安軽減に直接繋がることを重視すれば、本教材のシラバスやコンテンツは踏襲しつつ、その地域に根ざしたものに部分的にでも改変するのが理想ではある。

## 【参考資料】

- 青木久美子（2012）『eラーニングの理論と実践』財団法人放送大学教育振興会
- 李在鎬、今井新悟、甲斐晶子、堀聖司（2015）「日本語・日本事情遠隔教育拠点報 2014」  
『筑波大学留学生センター日本語教育論集』30、329-338.
- 池田信子（2010）「ブレンディッドラーニング環境におけるeラーニングシステム利用の  
効果に関する研究—立教大学初級日本語コースを事例として—」『ことば・文化・コ  
ミュニケーション』2、1-12.
- 市川伸一（2004）『学習と教育の心理学』（現代心理学入門3）岩波書店
- 市川伸一（2017）『学ぶ意欲の心理学』PHP研究所
- 稲葉直也（2014）「早稲田大学におけるeラーニングシステム」『早稲田日本語教育学』  
14-15-16、61-72.
- 今井新悟、李在鎬（2016）「日本語事情遠隔教育拠点報告 2015」 「筑波大学留学生セン  
ター日本語教育論集」31、173-181.
- 岩崎浩与司（2015）「書評 尹智絃著 遠隔の日本語教育とeラーニング：テレビ会議シ  
ステムを介した遠隔チュートリアルの可能性」『早稲田日本語教育学』19、91-96.
- 内田実（2005）『実践インストラクショナルデザイン—事例で学ぶ教育設計—』東京電機  
大学出版局
- 宇根谷孝子（2009）「来日前の日本語学習実態調査」『ポリグロシア』16、97-116.
- 梅田千砂子（2012）「初級総合日本語学習者のためのeラーニング学習支援リソースの開  
発：日本語学習支援コンテンツのプロトタイプ構築」『ポリグロシア』23、219-227.
- 王玲静（2013）『第二言語習得における心理的不安の研究』ひつじ書房
- 片野正弘、八代一浩、安藤淑子、鈴木新一、水越一貴（2012）「多様なコミュニケーショ  
ン手法を用いた遠隔日本語授業システムの開発」『研究報告コンピュータと教育』  
10、1-7.
- 加藤竜哉、後藤真（2014）「大学連携の学修観アンケートを用いた解析と学びの特徴抽出  
の試み」『学士力養成のための共通基盤システムを活用した主体的学びの促進』平成  
25年度事業実施報告書
- 加藤由香里（2008）『日本語eラーニング教材設計モデルの基礎的研究』ひつじ書房
- ガニエ、ロバート・ゴラス、キャサリン他（2007）『インストラクショナルデザインの原  
理』鈴木克明・岩崎明（監訳）大路書房
- 川嶋恵子、和栗夏海、宮崎玲子、田中哲哉、三浦多佳史、前田純子（2015）「日本語学習  
サイト『まるごと+（まるごとプラス）』の開発：課題遂行と異文化理解を助けるウ  
ェブサイト」『国際交流基金日本語教育紀』11、37-52.
- キルケゴール、ゼーレン（1995）『不安の概念』氷上英廣・熊沢義宣訳（キルケゴール著  
作集10）白水社

- 京都大学 (2014) 「高等教育機関等における ICT の利活用に関する調査研究」報告書、  
文部科学省  
<[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/itaku/1347642.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1347642.htm)> 2017.7.1
- 経済産業省 (2011) 「産業者出身教員養成研修」  
<[http://www.meti.go.jp/policy/it\\_policy/jinzai/k\\_pdf/22-1.pdf](http://www.meti.go.jp/policy/it_policy/jinzai/k_pdf/22-1.pdf)> 2017.7.1
- ケラー, ジョン M. (2010) 『学習意欲をデザインする—ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン—』鈴木克明 (監訳) 北大路書房
- 後藤裕子・伊藤昇・木田成也・北村滋朗 (2011) 「学習管理システム (LMS) を利用した APU 留学生の入学前日本語教育プログラムの開発」『大学行政研究』6、17-34.
- 小松由美 (2012) 「国費学部留学生の留学初期における期待と不安について」『東響外国語大学留学生日本語教育センター論集』38、89-95.
- ゴールドシュタイン, クルト (1957) 『人間—その精神病理学的考察』西谷三四郎訳 誠信書房
- 篠崎大司 (2013) 「インプット系授業に特化した融合型ブレンディッドラーニングモデルの構築と上級日本語文法 e ラーニングコンテンツの開発」『日本語教育方法研究会誌』20、12-13.
- 篠崎大司 (2009) 「Moodle を活用した上級日本語読解 e ラーニングコンテンツの開発と学習者評価—ブレンディッドラーニングモデルの構築に向けて—」『別府大学国語学文学』51、1-26.
- 篠崎大司 (2011) 「Moodle を活用したブレンディッドラーニングモデル構築とその有効性—上級日本語文法を中心に—」『別府大学紀要』52、1-10.
- 篠原亜紀、築島史恵 (2015) 「オンライン日本語講座『NIHONGO Starter』: 電子書籍型教材の開発と運用」『国際交流基金日本語教育紀要』11、53-66.
- 鈴木克明 (2005) 「e-Learning 実践のためのインストラクショナル・デザイン」『日本教育工学会誌』29 (3) (特集号: 実践段階の e-Learning)、197-205.
- 鈴木克明 (2008) 「インストラクショナルデザインの基礎とは何か: 科学的な教え方へのお誘い」『消防研修』85、52-68.
- 先進学習基盤協議会 (ALIC) (2002) 『e ラーニング白書 2002/2003 年版』オーム社
- 先進学習基盤協議会 (ALIC) (2008) 『e ラーニング白書 2008/2009 年版』オーム社
- 総務省 (2013) 「教育分野における ICT 利活用推進のための情報通信技術面に関するガイドライン (手引書) 2013~実証事業 3 年間の成果をふまえて~」  
<[http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000218505.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000218505.pdf)> 2017.7.1
- 総務省 (2006) 「u-Japan 政策 2010 年「いつでも、どこでも、なんでも、誰でも」ネットワークに簡単に繋がるユビキタスネット社会の実現に向けて」  
<[http://www.soumu.go.jp/menu\\_seisaku/ict/u-japan/index.html](http://www.soumu.go.jp/menu_seisaku/ict/u-japan/index.html)> 2017.7.1
- 玉木欣也他 (2003) 『e ラーニング実践法—サイバーアライアンスの世界—』オーム社

- チョムスキー, ノーム (1963) 『文法の構造』 勇康雄訳 研究社出版
- ディック, ウォルター・ケアリー, ルー・ケアリー, ジェームズ (2004) 『はじめてのインストラクショナルデザイン—米国流標準指導法—』 角行之 (監訳) ピアソンエデュケーション
- 寺尾裕子 (2006) 「テレビ会議システムを用いた遠隔協同日本語教育の実践とその質的分析」『学校教育学研究』 18、15-23.
- 内閣官房 IT 担当室 (2008) 『重点計画—2008 の概要』
- <<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/it2/kettei/080820gaiyou.pdf#search=%27>>  
2017.7.1
- ナイト, サラ (2004) 「学習を e ラーニング化する—JISC の e ラーニングとペダゴジープログラム」『メディア教育開発センター国際シンポジウム 2004 報告書』 113-126.
- 中溝朋子 (2009) 「留学生のための日本語初級 e-learning 教材の開発と課題」『大学教育』 6、119-126.
- 西谷まり (2012) 『言語不安に着目した e-learning による日本語指導方法に関する研究』 東京工業大学 学位論文
- 西谷まり (2005) 「言語不安を制御し日本語力向上をめざす e-learning の効果」『一橋大学留学生センター紀要』 8、29-40.
- 日本リメディアル教育学会監修 (2012) 『大学における学習支援への挑戦』 ナカニシヤ出版
- 縫部義憲 (2001) 『日本語教育学入門』 瀝々社
- ハイデガー, マーティン(2013) 『存在と時間 (二)』 熊野純彦訳 岩波書店
- バーシン, ジョシュ (2006) 『ブレンディッドラーニングの戦略—e ラーニングを活用した人材育成』 赤堀侃司 (監訳) 東京電機大学出版社
- 長谷川ユリ (2010) 「eラーニングを利用した日本語教育」『国際センター年報』 16、10-13、大阪教育大学国際センター
- 早瀬郁子 (2017) 「学習意欲を高めるための e ラーニング教材—不安の分析から来日前日本語学習の有効性を探る—」『第 11 回国際日本語教育・日本研究シンポジウム論文集』 34-51.
- 早瀬郁子・久家淳子・早瀬博範・穂屋下茂 (2015) 「ICT を活用した来日前日本語学習教材—試行配信による検証—」『Computer & Education』 38、74-79.
- 福島脩美 (1997) 「学習意欲の問題」『動機づけの基礎と実際』 川島書店 273-285
- 福島智子 (2009) 「Moodle を利用した日本語の教室活動の試み」『Obirin Today : 教育の現場から』 9、113-128.

- 船守美穂（2016）「MOOC と反転授業がもたらす教育改革：デジタル時代・高等教育のユニバーサル化・超高齢化社会における大学像」 *ECO-FORUM* 31（2）、26-34.
- 古川智樹・毛利貴美・村田晶子（2013）「eポートフォリオ・システムを活用した渡日前から始まる日本語教育—学習環境面に配慮したアーティキュレーションの構築を目指して—」『留学生教育学会』18、65-72.
- フロイト, ジークムント（1970）『フロイト著作集 第六巻 自我論・不安本能論』井村恒郎・小此木啓吾他（訳）-人文書院
- 穂屋下茂・早瀬郁子・城保江・久家淳子・藤井敏子・早瀬博範（2013）「来日前の留学生のための ICT を活用した日本語学習教材の開発」『佐賀大学全学教育機構』創刊号, 13-22.
- 堀洋道（監修）松井豊（編）（2001）『心理測定尺度集Ⅲ—心の健康をはかる〈適応・臨床〉—』サイエンス社
- 堀洋道（監修）山本真理子（編）（2001）『心理測定尺度集Ⅰ—人間の内面を探る〈自己・個人内過程〉—』サイエンス社
- 堀洋道（監修）吉田富二雄（編）（2001）『心理測定尺度集Ⅱ—人間と社会のつながりをとらえる〈対人関係・価値観〉—』サイエンス社
- 増田真理子・前原かおる・菊池康人・李相穆（2008）「渡日前 e ラーニングをとまなう日本語短期サマーコース：IARU-GSP における初級レベルのコースデザイン」『日本語教育方法研究会誌』15（2）、18-19.
- マズロー, アブラハム（1971）『人間性の心理学：モチベーションとパーソナリティ』小口忠彦（監訳）産業能率短期大学出版部
- 宮本節子（2001）『マルチメディア語学学習教材の開発と評価—理論と実証と—』溪水社
- 元田静（2005）『第二言語不安の理論と実態』溪水社
- 森山新（2007）「インターネットライブ教室による渡日前遠隔教育」『お茶の水女子大学人文科学研究』3、129-140.
- 文部科学省（2017）「『外国人留学生在籍状況調査』及び『日本人の海外留学者数』等について」  
 <[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/ryugaku/1345878.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1345878.htm)> 2017.7.1
- 文部科学省（2011）『教育の情報化ビジョン—21世紀にふさわしい学びと学校の創造を目指して—』  
 <[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/26/1305484\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/26/1305484_01_1.pdf)> 2017.7.1

- 文部科学省 (2016) 『2020 代に向けた教育の情報化に関する懇談会 最終まとめ』  
 < [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/28/07/\\_icsFiles/afieldfile/2016/07/29/1375100\\_01\\_1\\_1.pdf#search=%27](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/07/_icsFiles/afieldfile/2016/07/29/1375100_01_1_1.pdf#search=%27) > 2017.7.1
- リー, ウィリアム・オーエンス, ダイアナ (2003) 『インストラクショナルデザイン入門 マルチメディアにおける教育設計』 清水康敬 (監訳) 東京電機大学出版局
- AbuSeileek, A. F. (2012) The effect of computer-assisted cooperative learning methods and group size on the EFL learners' achievement in communication skills. *Computer & Education, 58*, 231-239.
- Aida, Y. (1994) Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal, 78*. 155-168
- Allen, E., & Seaman, J. (2014) *Grade change: Tracking online education in the United States*. < <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf> > 2017.7.1
- Alpert, R. & Haber, R. N. (1960) Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 61*, 207-215.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. & Bloom, B. S. (2001) *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996) *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*. 191-215.
- Bell, R. (2016) Concerns and expectations of students participating in study abroad programmes: Blogging to reveal the dynamic student voice. *Journal of Research in International Education, 15* (3), 1-12.
- Berge, Z. (2011) The role of the online instructor/facilitator.  
 < [http://emoderators.com/wp-content/uploads/teach\\_online.html](http://emoderators.com/wp-content/uploads/teach_online.html) > 2017.7.1
- Black, J. S., & Mendenhall, M. (1990) Cross-cultural training effectiveness: A review and a theoretical framework for future research. *Academy of Management Review, 15*, 113-136.
- Bloom, B. S. (1956) *Taxonomy of educational objectives, Book 1 : Cognitive domain*. New York: Longman.
- Brown, H. D. (1973) Affective variables in second language acquisition. *Language Learning, 23*, 231-244.
- Brown, H. D. (1980) *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs,

New Jersey: Prentice-Hall.

- Caligiuri, P., Phillips, J., Lazarova, M., Tarique, I., & Burgi, P. (2001) The theory of met expectations applied to expatriate adjustment: The role of cross-cultural training. *The International Journal of Human Resource Management*, 12(3), 357-372.
- Canale, M., & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 9(1), 3-47.
- Capdeferro, N., & Romero, M. (2012) Are online learners frustrated with collaborative learning experiences? *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 1-10.
- Cattell, R. B., & Scheier, I. H. (1961) *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety*. Oxford: Ronald.
- Chastain, K. (1975) Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 153-161.
- Chen, C., & Lee, T. (2011) Emotion recognition and communication for reducing second-language speaking anxiety in a web-based one-to-one synchronous learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 42(3), 417-440.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016) *E-Learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. Hoboken, N.J.: Wiley.
- Deci, E. L. (1975) *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1995) *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- Dick, W., & Carey, L. & Carey, J. (1978) *The systematic design of instruction*. Ann Arbor: Foresman.
- Dick, W., & Carey, L. & Carey, J. (2005) *The systematic design of instruction*. New York: Longman.
- Dornyei, Z. (1994) Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R.L. (1991) *Affective survey*: Arlington: Foreign Service Institute. Unpublished manuscript.
- Ely, C. M. (1986) An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36, 1-25.
- Endler, N. S. (1975) A person-situation interaction model for anxiety. In C.D. Spielberger & I.G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* 1 (pp. 145-164). Washington D.C.: Hemisphere.
- Fowler, S., & Blohm, J. (2004) An analysis of methods for intercultural training. In D.

- Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 37-85). Thousand Oaks: SAGE.
- Gardner, R. C. (2005) Integrative motivation and second language acquisition. Joint Plenary Talk at the Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association. 1-22.
- Gardner, R. C. (2007) Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: Role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W.E. (1959) Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R. C., & Smythe, P.C. (1975) *Second language acquisition: A social psychological approach*. Research Bulletin No. 332. London: The University of Western Ontario, Department of Psychology.
- Gilmore, A. (2007) Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118.
- Haber, J. (2014) *MOOCs*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hara, N., & Kling, R. (1991) Students' frustrations with a web-based distance education course. *Peer-Reviewed Journal on the Internet*.  
< <http://firstmonday.org/article/view/710/620> > 2017.7.1
- Hockersmith, A., & Newfields, T. (2016) Designing study abroad pre-departure trainings. *Ryugaku: Exploration in Study Abroad*, 9(1), 2-12.
- Holmberg, B. (1989) *Theory and practice of distance education*. New York: Routledge.
- Horney, K. (1939) *New ways in psychoanalysis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Huang, P., & Hwang, Y. (2013) An exploration of EFL learners' anxiety and e-learning environments. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 27-35.
- Keller, J. (2009) *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. New York: Springer.
- Kelm, O. (1992) The use of synchronous computer networks in second language instruction: A preliminary report. *Foreign Language Annals*, 25(5), 441-454.
- Krashen, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lalonde, R. N., & Gardner, R. C. (1984) Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 16, 224-237.

- Lewthwaite, M. (1996) A study of international students' perspectives on cross-cultural adaptation. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 19, 167-185.
- Lillyman, S., & Bennett, C. (2014) Providing a positive learning experience for international students studying at UK universities: A literature review. *Journal of Research in International Education*, 13(1), 63-75.
- Liu, M. (2006) Anxiety in EFL classroom: Causes and consequences. *TESL Reporter*, 39(1), 13-32.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989) Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991) Language anxiety : Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1988) The measurement of anxiety and applications to second language learning: An annotated bibliography. *Research Bulletin*, 672, 1-39.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991) Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994) The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- May, R. (1950) *The meaning of anxiety*. New York: The Ronald Press.
- McPherson, M., & Nunes, M. B. (2004) The role of tutors as an integral part of online learning support.  
< [http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Maggie\\_MsP.html](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Maggie_MsP.html) > 2017.7.1
- Merrill, M. D. (2002) First principles of instruction. *Education Technology, Research and Development*, 50(3), 43-59.
- Mishan, F. (2005) *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect.
- Moore, M. (1973) Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679.
- Moore, M., & Kearsley, G. (1996) *Distance education: A systems view*. Boston: Wadsworth Publishing Company.
- Nielson, B. (2014) Why your existing e-learning is failing, and how Moocs can help. *Your Training Edge*.  
< <http://www.yourtrainingedge.com/why-your-existing-e-learning-is-failing-and-how-moocs-can-help/> > 2017.7.1

- Nunan, D. (1999) *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Okey, J., & Santiago, R. (1991) Integrating instructional and motivation design. *Performance Improvement Quarterly*, 4(2), 11-21.
- Osman-gani, A., & Rockstuhl, T. (2009) Cross-cultural training, expatriate self-efficacy, and adjustments to overseas assignments: An empirical investigation of managers in Asia. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 277-290.
- Packham, G., Jones, P., Thomas, B., & Miller, C. (2006) Student and tutor perspectives of on-line moderation. *Education Training*, 48(4), 241-251.
- Peacock, M. (1997) The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156.
- Puck, J., Kittler, M. G., & Wright, C. (2008) Does it really work? Re-assessing the impact of pre-departure cross-cultural training on expatriate adjustment. *The International Journal of Human Resource Management*, 19, 2182-2197.
- Rosenberg, M. (1965) *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rushton, J. P., & Endler, N. S. (1977) Person by situation interactions in academic achievement. *Journal of Personality*, 45(2), 297-309.
- Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996) Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29, 239-251.
- Samimy, K. K., & Tabuse, M. (1992) Affective variables and a less commonly taught language: A study in beginning Japanese classes. *Language Learning*, 42(3), 377-398.
- Sarason, I. G. (1961) The test anxiety and intellectual performance of college students. *Journal of Educational Psychology*, 52, 201-206.
- Sarason, I. G. (1978) Test anxiety scale: Concept and research. In C.D. Spielberger, & I.G. Sarason(Eds.), *Stress and anxiety, Vol.5* (pp. 193-216). Washington D.C.: Hemisphere.
- Sarason, I. G., & Mandler, G. (1952) Some correlates of test anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(4), 810-817.
- Satar, H. M., & Ozdener, N. (2008) The effects of synchronous CMC on speaking proficiency and anxiety: Text versus voice chat. *The Modern Language Journal*, 92, 595-613.
- Schartner, A., & Young, T. Y. (2016) Towards an integrated conceptual model of international student adjustment and adaptation. *European Journal of Higher Education*, 6(4), 372-386.
- Scovel, T. (1978) The effect of affect on foreign language learning: A review of the

- anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Shavelson, R. J. & Hubner, J.J. & Stanton, G. C. (1976) Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Spielberger, C. D. (1972) Anxiety as an emotional state. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research, Vo.1* (pp. 23-49). New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1966) Theory and research on anxiety. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 3-20). New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, P. R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983) *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielmann, G., & Radnofsky, M. L. (2001) Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85(2), 259-278.
- Taylor, J. A. (1953) A personality scale of manifest anxiety. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48, 285-290.
- Tobias, S. (1986) Anxiety and cognitive processing of instruction. In S. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (pp. 35-54). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Triandis, H., Brislin, R., & Hui, C. H. (1988) Cross-cultural training across the individualism-collectivism divide. *International Journal of Intercultural Relations*, 12(3), 269-289.
- Turner, Y. (2006) Chinese Students in a UK business school: Hearing the student voice in reflective teaching and learning practice. *Higher Education Quarterly*, 60(1), 27-51.
- U.S. Department of Education (2010) *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*.  
< <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf> >  
2017.7.1
- Visser, J., & Keller, J. (1990) The clinical use of motivational messages: An inquiry into the validity of the ARCS model of motivational design. *Instructional Science*, 19, 467-500.
- Voikovic, V. (2015) How e-tutors can sustain learner motivation and participation? *Teaching Times*, 73, 22-23.
- Westman, M., & Eden, D. (1996) The inverted-U relationship between stress and performance; A field study. *Work & Stress*, 10, 165-173.

- Wurtz, O. (2014) An empirical investigation of the effectiveness of pre-departure and in-country cross-cultural training. *The International Journal of Human Resource Management*, 25, 2088-2014.
- Yang, S. C., & Chen, Y. (2007) Technology-enhanced language learning: A case study. *Computers in Human Behavior*, 23, 860-879.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908) The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.
- Young, D. J. (1990) An investigation students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.
- Young, T. J., Sercombe, P. G., Sachdev, I., Naeb, R., & Schartner, A. (2013) Success factors for international postgraduate students' adjustment: Exploring the roles of intercultural competence, language proficiency, social contact and social support. *European Journal of Higher Education*, 3(2), 151-171.
- Zhou, Y., & Todman, J. (2009) Effectiveness of an adaptation video viewed by Chinese students before coming to study in the UK. *Canadian Social Science*, 5(4), 63-71.

## 【付録 1】 調査項目一覧

まず、来日前不安に関するアンケート調査は以下の 3 つである。

- ・ 予備調査…来日前不安の 1 回目の調査となる。同時に、e ラーニングによる「来日前日本語学習教材」の内容に関する質問も含まれる。  
自由記述法を実施。次回の質問項目設定の参考とする。
- ・ 調査 1…「来日前不安尺度」を選定するためのアンケートで来日前不安の 2 回目の調査となる。評定法、多肢選択法、順位法を使用する。(調査 1.a)  
来日目的や来日前不安と来日後の困ったこと、来日前にどの程度日本語があったらよいかなどの質問項目も含む。(調査 1.b)
- ・ 調査 2…「来日前不安尺度」を使った「a 来日前不安」アンケートである。  
「b 日本語不安」尺度、「c 動機づけ」尺度、「d 自己効力感」尺度(元田 2005)を使ったアンケートも同時実施し、それぞれの要因との関係も求めて分析を行う。質問紙は日本語、英語、中国語の 3 カ国語を使用する。  
来日前不安軽減調査(調査 2.a+)も実施する。

学習における不安は、学習者全体に共通する要因だけでなく、個人の学修観によっても大きく影響するものである。そこで、不安要因を分類するという定量的研究だけでなく、個々の学習者の学習傾向を分析し、その不安要因を明らかにするための学修観アンケートを実施するという定性的研究も行う。

- ・ 調査 3.a…8 大学連携事業の中で作成された「学修観アンケート」を使って、留学生を対象にアンケートを実施し、日本人学生へのアンケートと比較し、留学生にも有効であるかを検討する。

e ラーニングによる「来日前日本語学習教材」に関するものは、アンケート調査とインタビュー調査を併用し、定量的研究と定性的研究を行い、詳細なデータを収集する。

- ・ 調査 4…e ラーニング「来日前日本語学習教材」パイロットテスト
- ・ 調査 5…e ラーニング「来日前日本語学習教材」試行配信後のアンケート
- ・ 調査 6…e ラーニング「来日前日本語学習教材」本配信後のアンケート  
(2013～2016 年の 4 年間の調査集計)
- ・ 調査 7…e ラーニング「来日前日本語学習教材」本配信後、教材を学習した学習者を対象としたモニタリング。(2013～2016 年の 4 年間の調査集計)

さらに、本教材の有効性を実証するために、実験群と統制群との比較として、来日後の日本語授業を受講した学生の中で、「来日前日本語学習教材」の学習者と非学習者との比較分析を行う。

- ・ 調査 8…初級レベルの学生にこの教材がどの程度有効であるかを検証するために、来日後の「初級日本語総合 1」の授業を受講する学生を対象に、「来日前日本語学習教材」の一部を課題として配信し、その結果を分析する。

- ・調査 3.b…調査 3 で実施した学修観アンケートの個別データを分析する。

来日後 2016 年後期の「上級日本語聴解」の授業を受講した学生対象に実施。「来日前日本語学習教材」を学習した学生と未学習の学生との違いを比較する。

不安データと学修観データを踏まえて、「来日前日本語学習教材」の学習者と非学習者とを比較し、学習者特性や学習効果を比較検討する。さらに、個々の学習者の個別のデータを分析することは、個々に対応したフィードバックを可能にするものとして有効であると考えられる。

## 【付録 2】 調査詳細

- 1.1 調査 2 来日前の留学生への不安に関するアンケート 日本語版
- 1.2 調査 2 来日前の留学生への不安に関するアンケート 英語版
- 1.3 調査 2 来日前の留学生への不安に関するアンケート 中国語版
- 1.4 調査 2 集計結果
- 2.1 事前調査 アンケート
- 2.2 事前調査 集計結果
- 3.1 調査 1 アンケート
- 3.2 調査 1 集計結果
4. 調査 4 インタビュー結果
5. 調査 5 アンケート及び集計結果
6. 調査 6 集計結果
7. 調査 8 集計結果
8. 教材見本（原稿段階のもの）

## 1.1 調査2 来日前の留学生への不安に関するアンケート（日本語版抜粋）

1. 国 : \_\_\_\_\_ 性別 : 1. 男性 2. 女性

2. 名前 : \_\_\_\_\_ (ニックネームでもよいです) クラス : \_\_\_\_\_

3. 日本語学習歴  
 1. 0 (ゼロ) 2. 0～半年 3. 半年～1年 4. 1年～2年 5. 2年以上

日本語能力試験 (JLPT)  
 1. N1 2. N2 3. N3 4. N4 5. 持っていない

4. 来日は初めてですか。 1. はい 2. いいえ ( )

5. 来日の目的は何ですか。 1位～3位の順に番号を記入してください。  
 No. 1 ( )、No. 2 ( )、No. 3 ( )

1. 日本語を勉強するため  
 2. 日本文化を勉強するため  
 3. 専門の勉強をするため  
 4. 大学院へ行くため  
 5. 学位を取るため  
 6. 留学のチャンスを得たから  
 7. 大学の単位の一環だから  
 8. 国際的な経験を積みたかった  
 9. 就職に必要な技術や知識を身に付けるため  
 10. 就職に有利だから  
 11. その他 \_\_\_\_\_

6. 佐賀大学にはどのくらい滞在する予定ですか。 \_\_\_\_\_年

Q1. 来日前どんな気持ちでしたか。もっとも適当だと思ふ番号を○で囲んでください。

1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. あてはまる 4. とてもあてはまる

01. 日本語がわからないので不安だ。	1	2	3	4
02. 日本人の言うことが分かるかどうか不安だ。	1	2	3	4
03. 自分の日本語が通じるか不安だ。	1	2	3	4
04. 授業についていけるかどうか不安だ。	1	2	3	4
05. 友だちができるかどうか不安だ。	1	2	3	4
06. 一人暮らしができるかどうか不安だ。	1	2	3	4
07. 家族と離れるので不安だ。	1	2	3	4
08. 習慣が違うので困ることがあるかもしれないと心配だ。	1	2	3	4
09. どんなルールの違いがあるかわからないから心配だ。	1	2	3	4
10. 安全かどうか不安だ。	1	2	3	4
11. 日本は物価が高いので生活できるか不安だ。	1	2	3	4
12. アルバイトなどが見つかるかどうか経済的に心配だ。	1	2	3	4
13. 食事が合うかどうか心配だ。	1	2	3	4
14. 病気になったらどうしようかと不安だ。	1	2	3	4
15. トラブルが起きたときどうしたらよいか心配だ。	1	2	3	4
16. 留学先の生活環境 (お店など) がどんな所かわからないので心配だ。	1	2	3	4
17. 住居がどんなところかわからないので心配だ。	1	2	3	4
18. 日本で様々な手続きができるかどうか心配だ。	1	2	3	4
19. 留学先の地域情報が入手できなくて心配だ。	1	2	3	4
20. 大学の情報があまり入手できなくて心配だ。	1	2	3	4
21. 気候など (暑さ、寒さ) がよくわからないので心配だ。	1	2	3	4
22. その他 ( )	1	2	3	4

Q2. 日本語学習をしている人へ：日本語を話すときの不安を考えて適当な番号に○をしてください。

1. 全くちがう 2. 少しちがう 3. あてはまる 4. よくあてはまる 5. とてもあてはまる

01. 日本語の授業中、日本語で発言するとき緊張する。	1	2	3	4	5
02. 先生が日本語で何を話しているかわからないとき不安になる。	1	2	3	4	5
03. 先生に自分の日本語を低く評価されるのではないかと不安になる。	1	2	3	4	5
04. 日本語の授業中、指名されそうになるとときどきする。	1	2	3	4	5
05. 自分より他の学生の方が日本語ができると思って不安になる。	1	2	3	4	5
06. 日本語の授業中、日本語を間違うことを心配している。	1	2	3	4	5
07. 取り残されるのではないかと不安になるほど日本語の授業の進みが速い。	1	2	3	4	5
08. 日本語で自分の意見を言わなければならないとき、緊張する。	1	2	3	4	5
09. 電話で日本語を話さなければならないとき、緊張する。	1	2	3	4	5
10. 教室で学んだものと違う日本語が使われたとき、不安になる。	1	2	3	4	5
11. 日本人と話すとき、おかしな日本語を使っているのではないかと不安だ。	1	2	3	4	5
12. 日本人が何を話しているのかわからないとき、不安になる。	1	2	3	4	5
13. 日本語で、自分が伝えたいことがうまく通じなかったらどうしようと不安になる。	1	2	3	4	5
14. 困ったことがあって、日本人に日本語で助力を求めなければならないとき緊張する。	1	2	3	4	5

Q3. 動機づけの強さ、自尊感情：もっとも適当だと思う番号を○で囲んでください。

1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. あてはまる 4. とてもあてはまる

01. 宿題がなくても家で日本語を勉強しようと思う。	1	2	3	4
02. テレビやラジオの日本語が正確に分かるようになりたい。	1	2	3	4
03. わからない日本語があったとき、分かるまで調べようと思う。	1	2	3	4
04. 日本人の話す日本語が全部分かるようになりたい。	1	2	3	4
05. 本屋に行って自分で日本語の本を買って勉強しようと思う。	1	2	3	4
06. 日本人と同じくらい上手に日本語が話せるようになりたい。	1	2	3	4
07. 外国人には難しい日本語（敬語や漢字など）でも勉強したい。	1	2	3	4
08. 日本人に自分の思っていることを正確に伝えられるようになりたい。	1	2	3	4
09. 日本語がとても上手になるまで日本語の勉強をがんばろうと思う。	1	2	3	4
10. 母語と同じくらい自由に日本人と日本語で会話ができるようになりたい。	1	2	3	4
11. 私は、少なくとも他の学生と同じくらい価値があると思っている。	1	2	3	4
12. 私は、よいところがたくさんあると思っている。	1	2	3	4
13. 全体的に、私はダメだなあと思う傾向がある。	1	2	3	4
14. 私は、他の人と同じくらい物事がうまくできると思う。	1	2	3	4
15. 私には、あまり誇れるところがないと思う。	1	2	3	4
16. 私は自分自身を前向きにとらえている。	1	2	3	4
17. 大体、自分に満足している。	1	2	3	4
18. もっと自分を尊重できたらよいと思う。	1	2	3	4
19. ときどき、自分は本当に役に立たないと思う。	1	2	3	4
20. ときどき、自分は全くだめだと思う。	1	2	3	4

\*\*\*\*\* ご協力どうもありがとうございました \*\*\*\*\*

## 1.2 調査 2 来日前の留学生への不安に関するアンケート (中国語版抜粋)

翻訳者 楊 雯嬾氏

### 关于留学生来日前不安情绪的调查

1. 国籍：\_\_\_\_\_
2. 姓名：\_\_\_\_\_ (也可使用昵称) 1. 男 2. 女
3. 日语学习年数：\_\_\_\_\_ 1. 0 2. 0到半年 3. 半年到1年 4. 1年到2年 5. 2年以上
- 日语能力测试 JLPT：\_\_\_\_\_ 1. N1 2. N2 3. N3 4. N4 5. 还未取得任何能力资格
4. 这次是第一次来日本吗？ 1. 是 2. 不是
5. 来日目的：请按 1 至 3 位，排序选择。

No. 1 ( )、No. 2 ( )、No. 3 ( )

1. 为了学习日语
2. 为了学习日本文化
3. 为了学习专业知识
4. 为了升学硕士或博士
5. 为了取得学位
6. 因为得到了留学的机会
7. 因为大学成绩学分的一部分
8. 因为想积累国际经验
9. 为了掌握就职需要的技术知识
10. 因为对就职有利
11. 其他 ( )

6. 打算留在〇〇大学学习多久？ \_\_\_\_\_ 年

Q1 关于来日前的不安心情：现在是什么样的心情？请在您认为最合适的号码上画○。

1.完全不符 2.略微不符 3.符合 4.非常符合

01. 因为不会日语所以不安	1	2	3	4
02. 因为不知是非能理解日本人所说的话，所以不安	1	2	3	4
03. 因为不知自己的日语是否能够准确与日本人沟通，所以不安	1	2	3	4
04. 因为不知能否跟上课程，所以不安	1	2	3	4
05. 因为不知能否交得到朋友，所以不安	1	2	3	4
06. 因为不知是否能独立生活，所以不安	1	2	3	4
07. 因为要离开家人，所以不安	1	2	3	4
08. 担心由于习惯不同而可能遇到麻烦	1	2	3	4
09. 不知会有怎样的社会规则的不同而担心	1	2	3	4
10. 担心是否安全	1	2	3	4
11. 担心由于日本物价高，自己能否生活下去	1	2	3	4
12. 担心经济上能否找到临时工作等等	1	2	3	4
13. 担心能否适应饮食	1	2	3	4
14. 担心是否会生病	1	2	3	4
15. 担心如果发生纠纷时该怎么办	1	2	3	4
16. 因为不知留学生生活的地方都有怎样的店铺等等，所以不安	1	2	3	4
17. 因为不知居住地是怎样的地方而不安	1	2	3	4
18. 不知是否能完成日本的各种手续而不安	1	2	3	4
19. 无法得到留学地的地域信息资讯而担心	1	2	3	4
20. 不太能得到大学的信息资讯而担心	1	2	3	4
21. 不知道气候等(酷暑, 严寒)而担心	1	2	3	4
22. 其他 ( )				

Q2 针对日语学习者：请想想说日语时的不安情绪，并在在合适的号码上画○。

1.完全不同 2.略微不同 3.符合 4.很符合 5.非常符合

01. 在日语课堂中，用日语发言时会紧张。	1	2	3	4	5
02. 听不懂老师的日语时会变得不安。	1	2	3	4	5
03. 不知老师给自己的日语评分是否低而不安。	1	2	3	4	5
04. 在日语课上，快要被点名时总是紧张。	1	2	3	4	5
05. 觉得别的同学比自己日语好时会变得不安。	1	2	3	4	5
06. 日语课上总担心自己的日语出错。	1	2	3	4	5
07. 日语课程进度快得担心自己是不是被落下了。	1	2	3	4	5
08.自己必须用日语发表意见时会紧张。	1	2	3	4	5
09.自己必须用日语打电话时会紧张。	1	2	3	4	5
10.使用和课堂上所学的不同日语时会变得不安。	1	2	3	4	5
11.和日本人说话时，会担心自己是否使用了奇怪的日语。	1	2	3	4	5
12.听不懂日本人说的话时会不安。	1	2	3	4	5
13.不知自己用日语是否准确地传达了想表达的意思时会变得不安。	1	2	3	4	5
14.遇到麻烦向日本人求助时会变得紧张。	1	2	3	4	5

Q3. 动机的强度、自尊情感：在您认为最合适的号码处画○

1.完全不符合 2.略微不符合 3.符合 4.非常符合

01. 即使没有作业，也想自己在家学习日语。	1	2	3	4
02. 想准确地明白电视节目或广播中的日语。	1	2	3	4
03. 遇到不明白的日语时，会查到明白为止。	1	2	3	4
04. 想变得完全明白日本人所说的日语。	1	2	3	4
05. 想到书店自己买日语书学习。	1	2	3	4
06. 想变得日语说得和日本人一样说好。	1	2	3	4
07. 想学习对外国人来说有难度的日语。（敬语或汉字等等）	1	2	3	4
08. 想变得能对日本人准确表达自己的想法。	1	2	3	4
09. 想让日语变得很好为止而努力地学习日语。	1	2	3	4
10.想和母语一样，随意和日本人用日语交流。	1	2	3	4
11.我至少和其他的同学有着同样的价值。	1	2	3	4
12.我觉得自己有很多优点。	1	2	3	4
13.整体上而言，我有觉得自己不行的倾向。	1	2	3	4
14.我觉得自己和他人一样能顺利完成。	1	2	3	4
15.我觉得自己没怎么受到表扬。	1	2	3	4
16.我是乐观向上的。	1	2	3	4
17.大致自我满足。	1	2	3	4
18.觉得应该更加尊重自己就好了。	1	2	3	4
19.偶尔会觉得自己真的没用。	1	2	3	4
20.偶尔会觉得自己完全不行。	1	2	3	4

\*\* 感谢您的配合! \*\*



Q2. How strongly do you feel anxieties when you speak Japanese?

1. strongly disagree 2. slightly disagree 3. moderately agree 4. agree 5. strongly agree

01. In my Japanese class, I get nervous when I am speaking Japanese.	1	2	3	4	5
02. I feel nervous when I don't understand what a teacher is saying in Japanese.	1	2	3	4	5
03. I am anxious that a teacher may think my Japanese isn't very good.	1	2	3	4	5
04. In my Japanese class, I feel very nervous when I am called on by a teacher.	1	2	3	4	5
05. I am anxious that other students are better at Japanese than I.	1	2	3	4	5
06. In my Japanese class, I feel nervous about making mistakes in Japanese.	1	2	3	4	5
07. My Japanese class runs so quickly that I am worried about getting left behind.	1	2	3	4	5
08. When I have to express my opinion in Japanese to Japanese people, I get nervous.	1	2	3	4	5
09. When I have to speak Japanese over the telephone, I get nervous.	1	2	3	4	5
10. When I hear Japanese which sounds different from what I have learned in my Japanese class, I get nervous.	1	2	3	4	5
11. When I'm talking to Japanese people, I am worried if I may use strange Japanese.	1	2	3	4	5
12. When I'm talking with Japanese people in Japanese and I can't understand what they are saying, I feel uncomfortable.	1	2	3	4	5
13. When I talk to Japanese people in Japanese, I am worried they can't understand what I want to say.	1	2	3	4	5
14. When I have to ask Japanese people for help in Japanese, I get nervous.	1	2	3	4	5

Q3. How strongly do you feel the following feelings?

1.strongly disagree 2. disagree 3. agree 4.strongly agree

01. Even when homework is not given, I will study Japanese by myself.	1	2	3	4
02. I want to accurately understand Japanese spoken on TV & radio.	1	2	3	4
03. If I find some Japanese words I don't understand, I will look them up completely.	1	2	3	4
04. I want to understand all Japanese spoken by Japanese people.	1	2	3	4
05. I go to a bookshop and buy some Japanese books to study Japanese.	1	2	3	4
06. I want to speak Japanese as fluently as Japanese people do.	1	2	3	4
07. I try to study somewhat difficult Japanese for foreigners (e.g., honorifics, difficult Kanji, etc.)	1	2	3	4
08. I want to accurately convey my ideas to Japanese people in Japanese.	1	2	3	4
09. I try to study Japanese so hard that I can speak it fluently.	1	2	3	4
10. I want to speak Japanese with Japanese people as fluently as I speak my mother tongue.	1	2	3	4
11. I feel I am as valuable as other people.	1	2	3	4
12. I feel I have many good qualities.	1	2	3	4
13. All in all, I am inclined to feel that I am a failure.	1	2	3	4
14. I can do things as well as other people.	1	2	3	4
15. I feel I do not have much to be proud of.	1	2	3	4
16. I take a positive thinking.	1	2	3	4
17. On the whole, I am satisfied with myself.	1	2	3	4
18. I wish I could have more respect for myself.	1	2	3	4
19. I feel really useless at times.	1	2	3	4
20. At times I think I am not good at all.	1	2	3	4

\*\*\*\*\* Thank you for your kind cooperation. \*\*\*\*\*

## 1.4 調査2 集計結果

### Q1. 来日前不安アンケート集計結果

※ それぞれの枠内の数値…上段：総数、中段：左男性数、右女性数（不明あり）  
下段：学習歴、順にゼロ/ゼロ～半年/半年～1年/1年～2年/2年以上

	SD 全くあてはまらない	D あまりあてはまらない	A あてはまる	SA とてもあてはまる	合計
来日前不安 01	27	74	90	34	225
	10/14	27/37	33/52	11/22	81/125
	4/2/2/4/14	5/5/3/16/45	19/7/7/17/40	10/5/5/8/6	225
来日前不安 02	12	67	108	38	225
	6/6	31/28	35/67	9/24	81/125
	5/0/1/0/6	7/6/7/12/35	18/9/6/23/52	8/4/3/11/12	225
来日前不安 03	15	55	117	37	224
	8/7	28/21	39/72	6/25	81/125
	4/2/1/0/8	7/8/2/13/25	18/8/13/25/53	9/1/1/7/19	224
来日前不安 04	23	66	102	33	224
	11/11	34/28	30/65	6/21	81/125
	6/4/1/5/7	9/6/4/12/35	18/8/9/21/46	5/1/3/7/17	224
来日前不安 05	46	83	80	14	223
	18/24	32/44	26/48	5/8	81/124
	10/7/2/13/14	13/5/7/15/43	12/7/6/14/41	3/0/2/3/6	223
来日前不安 06	107	72	32	12	223
	45/53	24/44	7/21	5/6	81/124
	16/9/6/24/52	12/7/6/15/32	6/2/4/4/16	4/1/1/2/4	223
来日前不安 07	78	79	56	11	224
	31/39	32/41	14/38	4/7	81/125
	10/5/8/16/39	11/5/4/19/40	13/8/3/9/23	4/1/2/1/3	224
来日前不安 08	43	94	74	12	223
	22/17	32/57	23/44	3/7	80/125
	6/5/5/8/19	19/8/4/18/45	10/6/6/16/36	2/0/2/3/5	223
来日前不安 09	30	84	91	19	224
	10/17	36/42	29/55	5/11	80/125
	2/2/2/6/18	14/6/9/17/38	14/10/5/18/44	7/1/1/5/5	224
来日前不安 10	94	76	42	13	225
	44/43	27/41	7/32	3/9	81/125
	14/8/7/18/47	11/8/4/18/35	10/2/5/8/17	3/1/1/2/6	225
来日前不安 11	32	63	89	41	225
	9/17	27/32	34/49	11/27	81/125
	3/2/4/7/16	10/5/4/16/28	17/7/7/14/44	8/5/2/9/17	225
来日前不安 12	51	78	69	26	224
	18/26	33/39	20/44	10/16	81/125
	9/4/5/8/25	15/7/3/21/32	11/8/5/11/34	3/0/4/5/14	224
来日前不安 13	84	75	47	19	225
	35/41	26/45	16/25	4/14	81/125
	10/6/8/21/39	12/7/3/13/40	12/5/3/8/19	4/1/3/4/7	225
来日前不安 14	64	89	55	17	225
	30/27	35/50	13/37	3/11	81/125
	11/4/5/16/28	14/10/6/16/43	11/5/4/10/25	2/0/2/4/9	225
来日前不安 15	39	86	85	15	225
	13/22	32/46	32/46	4/10	81/125
	6/2/1/6/24	12/10/8/21/35	17/7/5/14/42	3/0/3/5/4	225
来日前不安 16	68	100	49	8	225
	20/42	41/49	19/27	1/7	81/125
	9/3/6/16/34	16/9/7/21/47	12/6/3/5/23	1/1/1/4/1	225

来日前不安 17	70	83	65	7	225
	24/37	34/42	21/41	2/5	81/125
	8/6/6/17/33	13/4/6/17/43	15/8/4/10/28	2/1/1/2/1	225
来日前不安 18	37	64	97	27	225
	13/19	26/33	35/54	7/19	81/125
	8/2/2/9/16	9/3/7/14/31	17/13/6/20/41	4/1/2/3/17	225
来日前不安 19	58	75	76	16	225
	19/29	33/39	22/49	7/8	81/125
	4/0/3/20/31	9/9/8/11/38	20/9/4/14/29	5/1/2/1/7	225
来日前不安 20	69	89	56	11	225
	22/37	41/42	14/41	4/5	81/125
	12/2/6/19/30	16/6/6/18/43	5/11/5/7/28	5/0/0/2/4	225
来日前不安 21	87	80	49	9	225
	35/42	30/44	12/34	4/5	81/125
	9/5/10/23/40	17/7/2/14/40	11/7/3/6/22	1/0/2/3/3	225

来日前不安 22. その他 に記入されていたもの

- ・no、なし…5名
- ・日本人、特に学生とたくさん交流できるかどうか心配です。
- ・日本語能力試験に合格できるか心配です
- ・もう日本に留学したことがあって、日本語ぜったい上手と思われるので心配だ。
- ・いま勉強の内容、私にかんたんと思います。変更したいです。

来日前不安（個別データ抜粋 1）

ID	性別	レベル	来日前不安																				
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
101	2	4	1	2	3	3	3	2	2	3	4	2	2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	2
102	2	5	1	2	1	3	2	1	2	3	3	1	2	2	1	3	2	2	2	3	2	2	2
103	2	5	3	3	3	3	3	2	4	2	3	1	4	2	2	4	3	2	2	1	3	3	3
104	2	5	3	3	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	1
105	2	5	2	3	4	4	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	4	2	2	2
106	2	5	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	2	2	3	3	3	3	4	3	3	3
107	1	5	2	2	2	2	2	1	1	2	3	2	3	3	1	2	3	3	2	4	4	3	3
108	1	5	3	3	3	3	3	2	1	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2
109	2	5	3	3	3	4	3	2	1	3	3	3	2	1	1	3	3	2	2	3	2	1	3
110	1	5	1	2	3	2	2	1	1	2	2	2	3	2	4	4	3	2	2	3	3	2	2
111	2	4	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2
112	1	5	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	1	2	2	3	3	2	2	3	2
113	2	4	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	1	2	3	3	2
114	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	4	1	2	2	2	2	2	2	2	2
115	2	5	3	3	3	3	2	2	1	1	3	3	2	2	1	3	3	2	2	4	2	2	3
116	2	4	2	2	2	2	1	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2
117	2	4	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2
118	2	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	4	3	2	2	3	4	4	3	3	2	2
119	1	4	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	3	2	1	1	2	2	2	3	1	2	1
120	1	4	3	3	3	3	1	1	2	1	3	1	3	3	1	1	2	1	1	3	3	2	1
121	1	5	3	4	3	3	2	1	1	1	1	1	1	2	4	1	3	2	2	3	2	2	2
122	1	1	3	3	3	2	2	1	1	1	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	4	2	2
123	2	1	4	4	3	1	1	1	1	2	2	1	4	3	1	2	2	1	1	3	3	1	3
124	2	2	2	4	3	3	2	2	3	2	3	4	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3
125	1	1	3	4	4	3	3	4	2	2	3	1	2	3	2	2	3	2	2	3	3	1	2
126	1	1	2	3	2	1	2	1	2	2	4	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3
127	1	2	1	2	1	1	1	1	3	2	3	2	3	2	1	3	3	2	2	3	2	3	1
128	2	1	3	2	2	2	1	2	2	3	2	2	2	1	1	3	2	1	1	1	2	2	3
129	1	1	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	1
130	2	1	3	3	4	4	2	2	2	2	3	3	3	2	1	2	2	1	2	3	3	3	2
131	1	2	2	3	3	2	1	1	1	2	2	1	3	1	1	2	2	1	1	3	2	2	1
132	2	1	3	3	3	3	2	2	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
133	2	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3
134	1	1	3	3	3	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1
135	1	3	3	2	3	3	2	1	2	3	3	1	3	2	1	2	2	2	2	3	2	2	1
136	2	2	3	3	3	3	3	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	3	2
137	1	1	1	1	2	3	3	3	3	2	2	1	1	2	2	3	3	2	3	2	1	2	2
138	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	1	2	1	1	3	2	3	3	2	2	2
139	1	1	2	2	1	1	1	2	2	4	4	2	3	1	2	2	2	2	2	3	3	4	2
140	2	1	3	3	4	1	1	1	3	2	2	1	3	1	2	4	3	3	3	3	3	1	2
141	2	1	4	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2
142	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
143	1	1	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2
144	2	3	1	1	1	4	4	4	4	4	4	3	1	4	2	4	3	3	3	3	4	3	4
145	1	1	4	2	3	3	3	2	1	4	3	3	4	3	3	1	4	3	4	4	4	4	4
146	1	1	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	2	1	1	3	3	2	3	3	3	2
147	1	1	3	3	3	2	2	2	2	2	4	2	3	1	2	2	3	3	3	3	3	2	3
148	1	1	4	3	4	3	3	1	4	3	4	3	3	1	4	1	4	2	2	4	3	2	2
149	1	1	3	3	2	4	4	4	3	3	3	3	4	2	3	3	3	4	4	4	4	4	3
150	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3
151	1	2	4	2	2	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3
152	1	2	3	3	2	4	3	4	2	3	2	2	4	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2
153	1	2	3	3	2	2	1	1	2	2	1	1	3	3	2	1	2	2	1	2	2	2	1
154	2	1	4	4	4	4	2	2	2	3	4	4	4	4	4	3	3	2	1	3	3	1	1
155	2	5	2	3	4	4	2	1	1	2	3	1	2	1	2	3	3	1	1	4	2	2	2
156	2	2	4	4	4	1	3	1	2	2	3	1	3	2	2	1	2	2	2	4	3	3	3
157	2	2	3	4	3	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	3	3	3	3
158	2	2	3	3	2	3	2	2	1	1	3	2	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	2
159	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	1
160	1	3	2	2	3	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1
161	1	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	2	3	2	2	2	2	2	2	2
162	1	5	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
201	2	5	3	2	2	3	3	2	3	1	1	1	3	3	2	3	3	3	4	3	3	2	2
202	2	5	3	3	3	3	2	1	2	3	4	1	4	3	3	3	2	1	3	2	3	1	1
203	2	5	3	3	4	3	3	2	3	1	2	1	4	3	2	2	2	1	2	2	2	1	1

来日前不安（個別データ抜粋 2）

ID	性別	レベル	来日前不安																				
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
204	2	5	4	4	4	4	3	3	3	3	3	2	4	4	4	2	3	2	2	3	3	3	2
205	2	5	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2
206	2	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2
207	1	5	2	2	3	3	4	1	1	4	1	4	3	1	1	1	3	3	3	4	4	2	4
208	2	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	1	1	1
209	1	4	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	4	2	2	2	3	3	3	2	1	1	1
210	2	5	4	4	4	4	3	2	2	2	2	3	4	4	2	2	3	2	2	4	4	3	3
211	2	5	4	3	3	4	3	1	3	2	3	2	4	4	1	2	3	1	2	3	3	3	1
212	1	5	3	2	3	3	3	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	3	2	3	1
213	2	5	1	2	1	2	2	1	3	2	2	2	4	3	2	4	2	3	3	3	2	2	2
214	2	5	2	1	2	3	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	3	3	3	1
215	1	5	3	3	3	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
216	1	4	3	4	3	3	1	1	1	1	2	1	3	2	1	2	3	2	2	3	2	2	1
217	2	4	3	3	3	4	2	1	2	2	2	3	4	3	1	3	2	2	3	3	3	2	1
218	1	5	2	1	2	3	2	1	2	2	2	1	3	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2
219	1	4	3	3	3	4	2	1	1	1	1	1	3	2	2	1	3	1	1	3	3	2	2
220	2	5	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3
221	2	5	2	3	3	3	3	1	2	4	2	2	3	1	4	3	3	3	3	3	3	3	3
222	2	5	3	4	4	4	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2	3	3	3	4	3	2	2
301		5	1	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
302		5	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
303		5	3	3	4	4	3	3	2	3	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1
304		5	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	3	1	1	1	1	3	1	2	1
305		5	2	2	3	3	2	1	1	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
306		4	2	2	3	3	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	3	3	2	1	1	1
307		5	2	4	4	4	4	4	1	4	4	1	4	1	3	4	3	2	3	4	4	4	2
308		5	2	4	4	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	1	1
309		4	1	4	4	4	3	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1
310		5	2	3	2	4	3	1	1	1	2	2	1	1	1	3	2	2	1	2	1	2	1
311		4	3	2							3	4	4		3	4	3	3	3	3	3	4	3
312		5	3	3	2	3	1	2	2	1	2	3	4	2	2	3	3	1	1	3	3	2	1
313		5	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3
314		5	2	2	2	3	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	3	1	1	2
315	2	4	3	4	3	3	2	1	1	2	3	1	3	2	1	3	3	1	2	3	1	1	2
316	2	5	4	4	4	3			2	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
317	2	5	3	4	3	4	3	2	2	3	2	1	3	1	2	1	3	2	1	3	2	2	2
318	2	5	2	2	4	3	3	1	3	2	3	1	2	3	1	2	2	2	3	3	2	2	1
319	1	3	4	2	3	3	3	2	4	2	2	4	3	4	3	3	2	3	3	3	3	2	4
320	1	4	4	4	2	2	1	2	2	1	1	1	3	2	3	2	3	2	1	1	1	2	4
321	2	4	4	3	3	4	2	1	2	3	3	2	1	1	2	1	2	1	1	3	1	1	2
322	1	5	2	2	1	3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	4	3	2	1
323	1	3	4	4	3	3	3	2	1	1	3	1	2	4	3	2	3	2	2	3	4	3	3
324	2	5	4	4	4	3	3	2	3	2	3	2	4	2	3	2	3	1	1	1	1	1	2
325	2	3	4	4	4	4	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
326	1	5	3	2	4	4	3	3	2	2	3	2	2	2	1	2	3	2	3	3	3	3	1
327	2	4	2	2	3	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3	1	1	3	1	2	3
328	1	4	2	2	2	3	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	2
329		4	4	4	4	4	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	3	1	1	1	1	1	1
330		4	2	3	3	3	3	3	3	4	4	2	3	3	1	3	3	2	1	3	1	1	3
331	2	4	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2
332	2	4	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2	4	3	4	2	2	4	2	4	2	3	4
333		4	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2
334	2	5	3	3	3	4	3	2	3	2	4	2	4	4	2	3	4	3	3	3	2	2	3
335		5	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2
336	2	5	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	4	1	3	4	2	3	3	3	3	2
337	1	5	2	2	3	3	3	1	3	3	3	1	3	3	1	1	3	1	1	3	1	1	1
338	2	4	3	2	4	2	2	1	1	2	2	1	3	2	2	3	2	1	2	2	1	1	1
339		4	2	4	4	3	3	2	1	3	4	3	3	3	4	4	4	2	2	3	2	2	2
340	2	4	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	4	4	3	2	3	1	3	3	3	2	3
341	2	4	2	3	3	2	4	2	1	3	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	3
342	2	4	1	2	2	1	1	1	1	2	3	1	2	1	3	1	2	1	3	1	1	1	1
343	1	5	3	3	4	2	2	3	2	3	2	1	3	3	1	2	2	2	3	3	2	2	3
344	2	5	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3
345	2	5	4	3	4	4	4	4	2	3	3	3	4	4	2	2	1	1	3	3	3	3	1
346	2	5	3	3	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2

## Q2. 日本語不安アンケート集計結果

※それぞれの枠内の数値：上段：総数、中段：左男性数右女性数、下段：学習歴左2年未満・右2年以上

	SD 全く違う	D 少し違う	A あてはまる	A よくあてはまる	SA とてもあてはまる	合計
日本語不安 01	9	52	60	39	26	186
	3/5	17/30	18/35	14/23	8/14	60/107
	2/7	23/29	27/33	17/39	12/14	186
日本語不安 02	13	43	70	38	22	186
	6/6	16/22	19/42	14/22	5/15	60/107
	5/8	20/23	25/45	20/18	11/11	186
日本語不安 03	17	56	69	30	14	186
	8/8	22/29	21/39	6/22	3/9	60/107
	5/12	26/30	32/37	12/18	6/8	186
日本語不安 04	16	62	63	29	16	186
	9/6	22/35	16/40	7/18	6/8	60/107
	7/9	29/33	23/40	17/12	5/11	186
日本語不安 05	32	46	63	29	16	186
	17/12	18/23	14/43	9/15	2/14	60/107
	13/19	20/26	27/36	13/16	8/8	186
日本語不安 06	19	46	73	34	14	186
	10/9	17/21	22/45	7/24	4/8	60/107
	7/12	21/25	31/42	13/21	9/5	186
日本語不安 07	27	65	53	27	13	185
	12/13	24/35	14/33	7/17	3/8	60/106
	8/19	30/35	21/32	16/11	6/7	185
日本語不安 08	17	51	71	33	14	186
	8/8	19/27	16/46	15/17	2/9	60/107
	7/10	16/35	34/37	17/16	7/7	186
日本語不安 09	13	28	61	49	34	185
	5/7	11/14	13/40	20/27	11/18	60/106
	5/8	11/17	30/31	24/25	11/23	185
日本語不安 10	20	55	69	29	12	185
	11/7	19/29	21/42	6/20	3/8	60/106
	7/13	27/28	25/44	17/12	5/7	185
日本語不安 11	25	29	60	42	30	186
	10/12	14/13	18/34	11/29	7/19	60/107
	9/16	11/18	24/36	22/20	15/15	186
日本語不安 12	10	37	63	49	26	185
	6/2	13/18	19/39	18/28	3/20	59/107
	2/8	16/21	24/39	26/23	13/13	185
日本語不安 13	11	32	70	48	25	186
	5/5	13/15	24/39	13/31	5/17	60/107
	5/6	13/19	29/41	24/24	10/15	186
日本語不安 14	22	54	58	36	15	185
	9/10	23/24	17/38	7/25	4/9	60/106
	4/18	28/26	26/32	14/22	8/7	185

日本語不安（個別データ抜粋 1）

ID	日本語不安													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	3	1	2	4	2	4	2	2	5	3	5	2	5	3
102	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1
103	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	4	4
104	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
105	4	5	3	4	2	4	4	4	4	3	4	2	3	2
106	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4	3	4	4
107	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
108	3	2	2	3	4	4	3	3	2	3	2	1	2	2
109	4	4	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4
110	4	3	2	5	4	3	2	4	2	3	3	4	4	2
111	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	3	2
112	3	4	3	2	2	3	2	3	5	2	2	3	3	1
113	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3
114	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2
115	2	2	2	2	3	2	2	1	3	1	1	3	3	3
116	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3
117	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
118	3	3	3	3	4	4	2	3	3	4	4	4	4	4
119	2	1	1	1	1	2	2	1	3	2	1	2	2	1
120														
121	3	4	3	3	3	2	2	2	4	3	2	4	4	3
122	3	1	3	1	2	1	3	2	2	2	1	2	4	3
123	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	3	2	1
124	3	4	2	2	2	2	3	2	3	3	2	3	3	4
125	3	2	2	2	1	2	2	4	3	3	2	2	4	3
126	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
127	2	2	3	2	2	1	1	3	3	2	3	3	2	2
128	2	2	3	3	2	1	2	5	3	2	2	1	2	1
129	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2
130	3	3	3	4	3	3	2	4	5	3	4	5	4	5
131	2	3	2	1	1	2	1	2	3	3	3	4	2	2
132	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
133	2	2	2	3	2	5	4	2	1	2	4	2	4	5
134	3	3	1	2	2	2	4	3	5	3	3	2	2	2
135	2	2	2	2	1	2	2	4	4	3	2	3	3	2
136	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
137	4	5	3	2	4	5	5	4	4	4	4	4	4	3
138	2	3	3	2	3	2	3	4	4	4	4	5	5	4
139	3	4	3	5	4	4	4	2	5	4	4	5	5	5
140	4	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2
141	5	5	5	4	3	5	4	5	4	4	5	5	5	5
142	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
143	4	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2
144	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	2	2	2	
145	2	5	3	2	5	2	1	5	5	4	3	5	5	5
146	3	4	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	4
147	3	2	2	3	2	2	2	2	5	4	3	3	2	2
148	5	5	4	4	2	4	4	4	1	1	5	4	5	5
149	3	3	4	2	3	3	4	3	3	3	4	5	5	4
150	4	4	2	2	4	4	2	4	4	4	4	4	4	2
151	4	4	2	3	2	2	4	4	4	4	4	4	3	2
152	3	4	4	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4
153	2	2	4	1	3	1	3	2	2	2	2	4	4	3
154	3	4	4	3	3	3	2	4	4	4	4	4	4	4
155	2	5	1	2	3	2	1	3	1	5	5	5	5	3
156	2	3	2	2	2	2	4	2	2	2	3	5	1	4
157	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
158	3	3	2	2	2	3	1	3	3	2	3	2	3	3
159	3	3	1	2	3	3	2	3	4	2	4	4	4	4
160	2	2	2	4	3	4	2	4	4	4	4	3	3	2
161	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3
162	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
201	3	3	3	4	3	3	2	2	3	2	1	3	3	2
202	2	1	5	2	2	4	2	1	4	3	5	2	4	4
203	2	4	3	2	4	2	4	2	5	3	2	4	3	2

日本語不安（個別データ抜粋 2）

ID	日本語不安													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
204	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5
205	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3
206	4	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4
207	2	4	5	5	1	5	3	1	4	1	1	4	3	5
208	2	4	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2
209	2	4	3	2	3	2	3	2	4	2	2	3	2	2
210	4	5	5	4	5	4	4	3	4	3	4	4	4	2
211	4	5	4	2	5	1	2	3	5	3	3	3	3	2
212	5	2	2	5	4	4	2	4	5	1	3	3	3	3
213	1	2	3	1	4	4	2	1	4	3	4	2	1	1
214	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	1
215	4	3	3	3	1	3	2	2	3	3	3	1	2	2
216	4	5	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	3	2
217	4	5	5	4	4	3	5	3	3	4	5	4	5	3
218	3	3	3	3	1	3	3	2	4	2	4	3	3	3
219	4	5	3	4	2	3	2	4	5	3	3	3	3	3
220	3	3	2	2	2	3	2	2	3		4	3	3	3
221	3	3	1	3	2	3	1	2	3	2	2	3	2	2
222	4	5	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3
301	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1
302	2	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1
303	3	3	3	3	3	4	4	3	3	2	4	3	5	3
304	3	2	3	3	4	2	2	2	3	2	3	2	2	2
305	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	2
306	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2
307	2	4	4	5	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4
308	5	4	5	4	3	4	5	4	5	4	3	4	3	2
309	5	5	3	2	4	5	3	5	5	3	5	5	5	5
310	3	3	2	4	1	3	2	3	3	2	2	2	3	4
311	4	2	4	3	4	2	2	3	5	1	4	2	4	4
312	4	3	3	5	3	2	3	3	4	2	1	2	2	2
313	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2
314	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	1
315	4	5	4	5	5	5	3	3	4	4	4	5	4	4
316	4	5	4	4	4	3	3	4	5	4	5	5	5	5
317	5	5	4	4	3	4	4	5	5	4	4	4	5	4
318	5	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
319	3	2	2	2	3	4	2	3	4	3	5	4	3	2
320	4	4	2	2	2	3	2	2	3	1	1	3	1	2
321	3	3	3	4	4	2	5	3	4	3	1	4	2	2
322	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	3	2	1
323	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3
324	4	3	4	3	3	4	2	3	5	3	4	4	4	3
325	3	4	3	4	5	4	5	4	4	3	3	2	3	3
326	4	2	2	3	1	1	2	3	4	2	3	3	4	3
327	1	1	2	1	1	3	1	1	2	3	4	4	4	2
328	5	5	5	2	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5
329	5	5	3	4	2	5	5	5	5	4	5	5	5	5
330	3	2	3	2	1	3	4	3	3	3	5	4	4	3
331	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3
332	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	5	5	5	5
333	3	3	2	3	3	3	2	3	3	4	3	2	2	2
334	3	4	4	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3
335	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
336	4	4	4	3	3	2	3	3	5	3	4	4	4	3
337	3	3	3	3	3	3	5	4	4	3	3	3	3	3
338	4	2	4	1	3	5	3	4	3	2	5	4	3	3
339	5	3	5	4	4	4	3	5	5	5	5	5	4	4
340	5	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2
341	2	3	4	2	3	1	2	2	3	3	4	4	4	3
342	3	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	3	2
343	3	4	4	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3
344	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4
345	5	5	3	2	1	3		2	3	3	1	3	3	2
346	3	3	2	3	3	3	2	4	4	3	4	4	4	4

### Q3. 動機づけの強さ、自尊感情（自己効力感）アンケート集計結果

※それぞれの枠内の数値…上段：総数、中段：左男性数、右女性数（不明あり）

下段：学習歴、順にゼロ/ゼロ～半年/半年～1年/1年～2年/2年以上

	SD 全くあてはまらない	D あまりあてはまらない	A あてはまる	SA とてもあてはまる	合計
動機づけ 01	6	32	118	67	223
	3/2	12/16	38/68	27/38	80/124
	2/0/0/2/2	2/4/5/5/16	24/7/5/24/58	10/8/7/14/28	223
動機づけ 02	4	21	87	112	224
	1/3	7/11	32/48	40/63	80/125
	1/2/1/0/0	5/0/2/3/11	17/12/7/18/33	15/5/7/24/61	224
動機づけ 03	0	40	123	61	224
	0	13/21	41/72	26/32	80/125
	0	10/4/1/7/18	18/11/9/25/60	10/4/7/13/27	224
動機づけ 04	2	21	65	135	223
	2/0	5/13	30/32	43/79	80/124
	0/1/0/0/1	8/1/3/2/7	14/4/4/14/29	16/13/10/29/67	223
動機づけ 05	12	67	98	46	223
	4/7	29/33	33/56	14/28	80/124
	1/1/0/3/7	14/4/5/15/29	17/9/7/22/43	6/5/5/4/26	223
動機づけ 06	3	15	71	134	223
	1/2	7/8	27/37	45/77	79/125
	1/0/0/1/1	5/1/2/2/5	18/5/5/21/22	14/13/9/21/77	223
動機づけ 07	9	27	100	87	223
	4/4	11/15	37/55	27/51	79/125
	3/0/0/3/3	10/1/3/5/8	16/14/5/27/38	8/4/9/10/56	223
動機づけ 08	0	8	83	132	223
	0	4/3	33/45	43/76	80/124
	0	0/4/0/3/1	22/9/6/19/27	16/6/11/23/76	223
動機づけ 09	4	18	80	121	223
	2/2	7/11	32/41	39/71	80/125
	1/1/0/1/1	4/0/3/5/6	20/8/3/17/32	13/10/11/21/66	223
動機づけ 10	4	20	73	127	224
	2/2	9/11	31/35	38/77	80/125
	2/1/0/1/0	8/0/3/5/4	15/8/6/16/28	13/10/8/23/73	224
自尊感情 11	4	34	135	51	224
	2/1	12/19	44/79	22/26	80/125
	0/1/0/1/2	0/1/3/5/25	21/12/9/30/63	17/5/5/9/15	224
自尊感情 12	7	51	123	43	224
	3/3	13/33	42/69	22/20	80/125
	0/0/0/3/4	2/3/3/11/32	21/11/11/24/56	15/5/3/7/13	224
自尊感情 13	72	91	52	8	223
	34/33	29/51	14/36	3/5	80/125
	17/5/6/12/32	10/8/5/23/45	10/4/6/7/25	1/2/0/2/3	223
自尊感情 14	7	54	121	41	223
	5/2	17/31	45/64	13/27	80/124
	2/1/0/1/3	2/5/3/15/29	23/9/11/24/54	11/3/3/5/19	223
自尊感情 15	59	94	57	12	222
	25/26	31/56	18/37	6/5	80/124
	15/3/5/13/23	13/12/4/20/45	8/3/6/10/30	2/1/2/2/5	222
自尊感情 16	5	25	122	72	224
	3/1	6/16	44/67	27/41	80/125
	0/2/0/1/2	1/1/0/6/17	19/4/10/27	18/12/7/11/24	224
自尊感情 17	20	70	100	34	224
	10/8	22/39	35/60	13/18	80/125
	0/1/0/3/16	5/3/3/19/40	22/10/11/17/40	11/5/3/6/9	224

自尊感情 18	19	66	107	30	222
	11/7	21/40	36/60	10/18	78/125
	6/0/1/3/9	9/5/5/14/33	15/11/7/24/50	7/3/4/3/13	222
自尊感情 19	52	86	70	16	224
	23/23	32/46	19/47	6/9	80/125
	38/19/17/45/105	13/10/5/23/34	11/5/5/112/37	1/1/3/1/10	224
自尊感情 20	75	80	54	15	224
	29/36	30/44	17/35	4/10	80/125
	13/5/6/15/36	19/5/5/18/33	5/8/4/10/27	1/1/2/2/9	224

動機づけ・自己効力感（個別データ抜粋 1）

ID	動機づけ										自己効力感									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	1	3	3	3	3	3	2	2
102	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	1	2	2	2	1	2	2	1
103	3	4	3	4	2	4	3	3	4	4	3	3	2	3	3	4	2	3	2	2
104	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	2	3	4	3	2	2	2	2	2
105	3	3	2	2	2	2	4	3	3	3	2	2	2	1	3	2	3	2	3	3
106	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2
107	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
108	2	3	2	1	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	1	1	2	3	3
109	3	4	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2
110	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	3	2	2	2	3	1	3	1	1
111	3	3	3	4	2	3	3	3	3	2	3	3	1	2	1	3	2	3	2	1
112	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	3	3	2	3	2	3	2	3	2	1
113	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2
114	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	1	2	2	3	3	3	2	1
115	3	3	3	4	2	4	4	4	4	4	4	3	3	1	4	1	4	3	1	1
116	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2
117	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2
118	3	4	3	4	3	4	3	4	2	4	4	4	1	4	1	3	4	2	2	2
119	3	4	3	3	4	3	3	4	2	4	3	3	1	3	1	3	3		1	1
120																				
121	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	3	2	3	2	2	2	2
122	3	3	2	4	3	4	3	4	4	4	3	2	2	3	3	4	4	2	1	2
123	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	2	4	1	4	4	2	1	1
124	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	2	4	3	3	3	1
125	3	2	2	2	3	3	3	4	3	2	4	3	3	3	2	3	3	3	1	2
126	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2
127	4	4	3	3	2	3	3	3	4	4	3	3	1	3	2	4	4	4	2	2
128	3	1	2	4	2	3	2	4	4	4	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2
129	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	4	2	3	2	1
130	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	1	1
131	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	2	1	1
132	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2
133	2	1	4	4	3	4	3	4	4	4	2	3	2	3	3	3	2	4	4	2
134	3	2	2	3	2	2	2	3	2	1	4	4	1	3	1	3	3	1	2	1
135	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	4	4	1	4	1	4	4	1	1	1
136	3	3	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	2	4	2	4	3	3
137	2	4	2	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3
138	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
139	4	4	2	4	1	4	2	4	4	4	4	3	3	1	3	4	4	4	2	1
140	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
141	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
142	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	1	4	4	1	1	1
143	1	4	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	2	4	2	3	2	3	3	3
144	2	2	3	2	3		2	4	2	2	3	3	2	4	4	4	4	2	2	3
145	4	4	4	4	3	3	1	3	4	3	3	3	1	3	3	4	3	4	2	2
146	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	3	2	3	2	4	3	3	2	2
147	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	2	2	2
148	3	4	3	3	2	3	1	3	1	3	3	4	1	4	4	2	3	3	1	4
149	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	1	3	1	4	3	4	1	1
150	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	1	4	2	3	3	3	1	1
151	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3	2	3	2	4	2	2	2	2
152	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2
153	2	3	2	4	3	4	3	2	4	3	3	3	2	2	2	4	3	3	1	3
154	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2
155	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	2	4	4	2	4	4	4
156	3	1	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	1	4	1	3	4	2	1	1
157	4	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2
158	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	4	3	3	2	1
159	3	4	3	3	2	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
160	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	1	3	1	3	3	4	3	2
161	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2
162	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2
201	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3	2	3	3	2	2	2
202	3	4	3	2	4	4	3	4	1	4	4	2	1	3	2	3	2	3	3	2
203	4	3	3	3	3	4	4	4	2	4	3	3	2	2	3	3	2	3	2	1

動機づけ・自己効力感（個別データ抜粋 2）

ID	動機づけ										自己効力感									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
204	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	2	3	2	2	4	2	2	4	4	4
205	3	4	3	3	2	4	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
206	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
207	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	2	1	3	4	3	1	4	2	2
208	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3
209	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	1	4	3	3	2	2
210	3	3	3	4	3	4	3	3	2	4	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
211	3	4	3	4	2	4	2	4	4	4	2	2	3	3	3	3	2	4	3	4
212	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2
213	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	4	1	4	1	3	3	3	1	1
214	3	4	4	4	2	4	4	4	3	4	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2
215	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	2	1	3	2	3	3	2	2	2	2
216	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	2	3	2	3	3	3	3	4
217	3	4	3	4	4	4	3	3	2	4	3	3	2	4	2	4	4	2	3	2
218	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	1	4	2	4	3	2	3	3
219	3	4	2	2	4	3	3	3	3	3	4	4	1	1	1	3	3	2	3	3
220	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2
221	2	3	2	4	3	4	3	4	2	4	4	4	1	3	2	3	3	3	1	1
222	3	3	3	4	2	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
301	2	3	2	2	2	3	3	3	4	4	4	4	1	4	1	4	4	4	1	1
302	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	1	3	1	4	4	3	1	1
303	3	3	3	4	2	3	3	4	4	4	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2
304	2	3	3	4	3	4	4	4	3	3	2	3	1	3	1	3	2	2	3	1
305	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2
306	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2
307	3	4	2	4	2	4	4	4	4	4	2	3	3	2	1	3	3	3	4	4
308	2	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3
309	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	2	3	1	2	2	3	2	1
310	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	3	2	3	4	3	1	1
311	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3		3	1	4	3	1	1	1
312	2	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	2	2	1	2	2	2	2	1
313	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2
314	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	2	1	3		3	1	3	3	3
315	4	3	4	4	3	4	2	3	4	4	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3
316	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4
317	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3
318	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	2	1	4	1	4	3	1	3	3	4
319	4	3	4	4	2	4	3	4	3	3	3	2	3	2	3	4	3	3	2	2
320	4	3	3	3	3	2	4	4	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3
321	4	2	2	3	2	1	2	3	1	1	4	4	1	4	2	3	3	1	1	2
322	3	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	1	4	1	4	4	1	1	1
323	2	4	3	4	2	4	2	3	3	4	3	2	3	3	4	3	2	3	3	3
324	3	4	3	4	2	2	3	4	4	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2
325	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	1	3	1	4	4	2	1	1
326	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	3	4	4
327	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	1	3	1	4	2	2	2	1
328	4	4	3	4	2	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	2	3	2	2
329	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	1	2	3	2	2
330	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	2	2	3	4	3	2	4	1	1
331	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3
332	3	4	3	4	2	3	4	4	4	4	2	1	4	2	2	2	1	4	4	4
333	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4	3	1	2	2	3	4	2	2	2	1
334		3	2	2	3	3	3	4	2	3	2	2	1	2	3	2	1	2	2	1
335	3	2	2	3	2	3	1	3	3	3	1	3	1	3	1	3	2	2	1	1
336	3	4	2	4	3	4	4	4	4	4	3	3	2	2	1	3	4	4	1	1
337	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	1	4	2	4	3	4	3	3
338	3	4	3	4		4	4	4	4	4	4	2	3	3	2	4	2	3	3	2
339	3	2	2	2	1	3	2	2		3	3	2	2	2	2	3	1	2	2	2
340	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	2	3	2	2	3	3	2	3	2	3
341	3	4	3	4	2	3	2	3	3	4	2	4	1	4	2	4	4	2	1	1
342	4	4	3	4	1	4	4	4	3	4	4	4	2	2	1	4	4	4	2	2
343	3	2	3	4	3	4	3	3	4	4	2	2	3	2	2	3	2	2	1	1
344	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	2	4	2	3	3	3	2	2
345	2	4	2		1	4	1		3	4	3	2	2	2		3	2	3	4	3
346	3	2	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2

## 2.1 事前調査

# アンケート

留学生のみなさんへの留学直前・直後についてのアンケートです。

以下の質問に答えてください。各問のあてはまる番号に○をつけてください。

This is a questionnaire about how international students feel before coming to Saga. Please circle the correct answer.

あなたの国 : \_\_\_\_\_

《以下はよろしければご記入ください。Please fill in if you do not mind.》

院生、学部生、研究生、短期留学生 (SPACE)

理工学部、経済学部、文化教育学部、農学部、医学部

名前 : \_\_\_\_\_

問1. 来日したとき、あなたの日本語レベルはどのくらいでしたか。(日本語の授業を受けた人は、最初どのクラスに入りましたか。) What kind of level of Japanese did you have before coming to Japan? Or which level of class were you put in?

- A) 初級前半 (日本語Ⅰ) First Half of Beginning Level
- B) 初級後半 (日本語Ⅱ) Second Half of Beginning Level
- C) 初中級 (日本語Ⅲ) Pre-Intermediate Level
- D) 中級 (日本語Ⅳ)
- E) 中上級 (日本語Ⅴ)
- F) 上級 (日本語Ⅵ)

問2. 来日前にどのくらい日本語を勉強しましたか。How much did you study Japanese before coming to Japan?

- A) 0 (全く勉強しなかった didn't study Japanese) → 問4へ
  - B) 半年未満 less than 6 months
  - C) 半年～1年
  - D) 1年～2年
  - E) 2年以上
- \_\_\_\_\_ 時間/週 How many hours per week.

問3. <問2でB)～E)に○をした人>

日本語はどのようにして勉強しましたか。This is a question to people who circled B or E in the previous question. How did you study Japanese?

- A) 高校・大学の授業で
- B) 日本語学校で
- C) 独学 (自分で本などを買って勉強) Self-study
- D) インターネットの日本語学習サイトを使って
- E) その他 ( )

問 4. <sup>はじ</sup>初めて<sup>らいにち</sup>来日する時、<sup>ふあん</sup>どんな不安がありましたか。<sup>か</sup>書いてください。  
What were you anxious about before coming to Saga?

- A) <sup>にほん</sup>日本語<sup>ごのうりよく</sup>能力の<sup>ふあん</sup>不安 My Japanese ability
- B) <sup>せいかつめん</sup>生活面の<sup>ふあん</sup>不安 How to live in a culturally different country
- C) <sup>せいしんめん</sup>精神面の<sup>ふあん</sup>不安 Some mental anxieties

問 5. <sup>らいにちまえ</sup>来日前に<sup>さが</sup>佐賀大学や<sup>さが</sup>佐賀の<sup>まち</sup>町の<sup>じょうほう</sup>情報を<sup>え</sup>得ましたか。<sup>ふくすうかいとうか</sup>(複数回答可) Could you get any information on Saga University or the City of Saga in your home country before coming to Saga?(You may choose more than one)

A) はい

→どのようにして得ましたか。(複数回答可)

How did you get the information? (You may choose more than one)

- a. インターネット<sup>しら</sup>で調べた
- b. <sup>ともだち</sup>友達や<sup>せんぱい</sup>先輩に聞いた
- c. <sup>せんせい</sup>先生から聞いた
- d. <sup>おや</sup>親から聞いた
- e. その他 ( )

B) いいえ

問 6. <sup>らいにちまえ</sup>来日前に<sup>じょうほう</sup>どんな情報を<sup>し</sup>知りたかったですか。What kind of information did you want to get before coming to Japan?

問 7. <sup>らいにちご</sup>来日後に<sup>こま</sup>困ったことはありますか。Did you get any trouble just after coming to Saga?

A) はい

→<sup>こま</sup>どんなことが困りましたか。What kind of trouble did you get?

B) いいえ

《以下は、パソコンについてのアンケートです》

※注 以下のようなアンケートも同時実施。(問 8～問 15)

ただし、今回の論文では使用しなかったため集計結果は掲載しない。(ルビ削除)

問 8. 現在使用しているパソコンはありますか? Do you have your own computer?

- A) ある → 問 9 へ                      B) ない → 問 12 へ

問 9. <問 8 で A) と答えた人>

そのパソコンは母国から持って来たパソコンですか? Did you bring the computer from your home country?

- A) 持って来た → 問 10 へ              B) 持って来ていない → 問 12 へ

問 10. <問 9 で A) と答えた人>

母国から持って来たパソコンで日本語が入力できますか? Does the Japanese language run on the computer you have brought here?

- A) できる → 問 11 へ                  B) できない → 問 12 へ

問 11. <問 10 で A) と回答した人>

母国にいた時から日本語が入力できましたか? Did you have a computer in your home country on which you could input Japanese characters?

- A) できた  
B) できなかったが設定等を変更したので入力できるようになった。  
No, but I changed the system of the computer on which I could write Japanese.  
対処したことについて教えてください。How did you change it?

問 12. 母国でインターネットの教材を受講する場合、どこで受講しますか? (複数回答可) If you have access to e-learning programs on the Web in your home country, where do you do it? (You may choose more than one)

- A) 学校                                      B) 公共施設 Public facilities  
C) 個人 (自宅で、一人で) At home      D) 友人 (友だちと一緒に) In my friend's house  
E) その他

問 13. 母国でのインターネット接続回線の種類を選択してください。(単一選択 choose one) \*Which Internet connection line do you use in your home country?

- A) ADSL                                      B) 光: optic                                      C) ケーブル TV (CATV)  
D) その他 回線の種類を教えてください。What kind of line? (                                      )  
E) わからない

問 14. 自分のパソコンの OS を教えてください。(単一選択 choose one) \* What is the OS you use in your computer?

- A) Windows 98                              B) Windows Me                                      C) Windows 2000  
D) Windows XP                              E) Windows Vista                                      F) Windows 7  
G) Mac OS X v10.4 (Tiger)                              H) Mac OS X v10.5 (Leopard)  
I) Mac OS X v10.6 (Snow Leopard)                              J) Mac OS X v10.7 (Lion)  
K) その他 OS の種類を教えてください。What kind? (                                      )  
L) わからない                                      M) ない

問 15. 主に使用している Web ブラウザ (ホームページを閲覧するためのソフト) を教えてください。Which Web browser do you use?

- A) Internet Explorer                              B) Mozilla Firefox  
C) Safari                                      D) Google Chrome  
E) その他                                      F) わからない

## 2.2 事前調査 集計結果

(今回の使用したものは、問 4. 来日前不安のみであるが、このアンケートで回答された問 6、問 7についても記載する。)

※ (初)：初級レベルの学生 (中)：中級レベルの学生 (上)：上級レベルの学生

### 問 4 A：日本語能力の不安

- (初) 日本人と日本語で話せません。
- (初) 日本語わからなかった。
- (初) I do not know Japanese Language. How I can complete my academic study.
- (初) 私は台湾で日本語全部わからないから、日本に来て日本語を勉強するの時は大変だと思いました。
- (初) I'm afraid that I can't communicate with other people.
- (初) I did not speak Japanese at all when I came but I was not worried.
- (初) I could not speak Japanese at all.
- (初) hard to tell others my thoughts in Japanese.
- (中) 日本語があまり上手ではないから、よく生活できるか不安だった。
- (中) 私の日本語が通じるかどうか。
- (中) 上手になりたかった。
- (中) 日本語がしゃべることが弱いかどうか。
- (中) 話すことは問題なかったけど、読むのが問題だった。
- (中) 会話がうまくできるかできないかずっと心配している。
- (中) 最初は佐賀の人の話をよくわからなかった。聞き取りができなかった。
- (中) 敬語の使い方をよくわからない。
- (上) 漢字の能力が少ない。
- (上) 方言がわからない。
- (上) コミュニケーション。論文。
- (上) 日本語を勉強したが、全然だめだった。  
日本語授業を受けていた時も「先生は何を言いたい」というような考えもあった。
- (上) 佐賀は方言がひどいから分かりにくかった。
- (上) 授業が理解できるか。

### B：生活面での不安

- (初) 料理の作り方がわからなかった。
- (初) 毎日、家族と電話して、友達と話します。でも、今毎日日本の生活はとても楽しいです。
- (初) ブンカノチガウクニデセイカツデキルカ
- (初) I've been studying languages and for a long time so I was not afraid of living in a different country.
- (初) In some cases, it is different to live in a culturally different country, but it is not a problem. It earn overcome.
- (初) Without any help, everything should be done by myself.
- (初) I had little idea about Japanese culture. But I heard that the Japanese people are very very kind.
- (中) 生活や食習慣がなれるかどうか。
- (中) 寒い。
- (中) 日本の生活習慣をなれるかどうかわからない。毎月の生活費が足りるかどうか。
- (中) 食べ物が合わない。
- (上) 一人暮らしして生活する。
- (上) 習慣や風俗などあまり詳しくない
- (上) 文化の違いがあるから、いつのまにか失礼な言葉をしゃべっちゃった。
- (上) いなかだから、退屈な時間が多かった。
- (上) 交通費が高いこと。
- (上) 生活費が高い。

### C：精神面の不安

- (初) 家族に思っています。私は精神面の不安の時、大好きな書を読みます。

- (初) 友達が少し。
- (初) I will miss my family and friends.
- (初) Before coming in Saga I felt some anxieties, but after coming in Saga day by day that and decrease.
- (初) Those time when I came here Japan and China was in a very bad relationship. So I'm kind of worried.
- (初) I was mentally anxious about my research experiment and Japanese language. But, now, all seem to be okay.
- (中) my girlfriend and my family.
- (中) 新しい環境にうまく生きていけるかどうか。
- (中) 他の留学生と日本の方とうまく付き合うかどうか心配してた。
- (中) 家族と友達と離れているときとか、日本人との文化の差でいろんな問題があった。
- (中) 特にストレスの解消するところがなかったので、ちょっと困る時もある。
- (中) 日本人との考え方の違い。
- (中) ストレスがたまるのではないか。 (中) ない。
- (上) 家族が恋しい
- (上) 日本人の生活に入れるかどうか不安
- (上) 友達が少なかったから、中国に帰りたいかった。
- (上) ホームシック。

問 6 どんなことが知りたかったか

- (初) 日本の生活はどうですか。 (初) 日本語は難しいですか。
- (初) 日本の天気はどうですか。
- (初) 1年間、日本語をならしたあとではどうですか。
- (初) How to apply? (初) More experiences share.
- (初) 大学の research on academic.
- (初) I wanted to know if living in Saga was nice.
- (初) About weather and food.
- (初) Education system. (初) culture
- (初) research activity,
- (初) 日本の生活と文化
- (初) how to get a part-time job what kind of ability I should acquire.
- (中) 佐賀市は楽しいですか。 (中) 佐賀のイベント
- (中) 色々な佐賀だけの魅力 (中) 大学周りにある店
- (中) 国際会館の写真 (中) 生活費とか気温など
- (中) 日本の物価が高い。 (中) 人々は優しい。
- (上) 遊ぶところ。 (上) 風俗と習慣など。
- (上) インターネットで情報を見ます。

問 7 来日後どんなことに困りましたか。

- (初) I can't communicate with the ooya san.(house owner)
- (初) cold weather long time.
- (初) 私の留学 visa はない、それから、日本に来るとき、とても大変ですね。でも、いま大丈夫ですよ。
- (初) インターネットは 9 時まで使えます。
- (初) 日本語。
- (初) too much redtape.
- (中) ほけんはむずかしい
- (中) あまり日本人の友達ができませんでした。
- (中) まだ日本語がうまくしゃべれないから、何回もバイトの面接が失敗してしまった。
- (中) 体の調子が悪かったとき。
- (上) 住宅の便利さ
- (上) 学校の寮、会館に入居できれば留学生に役立つ
- (上) 僕が中国からで、日中関係がよくないので、時々中国人の文句を聞く。

### 3.1 調査 1

## アンケート

これは ICT を利用した『来日前 e ラーニング日本語教材』についてのアンケートです。  
Questionnaire on the e-learning materials for International Students before coming to Japan.

以下の質問に答えてください。各問のあてはまる記号を選んで  に書いてください。

Please answer each question and write the correct answer in .

1. 国 : \_\_\_\_\_ Nationality

2. 現在の日本語レベル: 初級前半、初級後半、初中級、中級、中上級、上級  
Level of your Japanese ability

3. 来日の目的は何ですか。 そうだと思ふものを3つ選んでください。  
What is your purpose of studying in Japan? Three choices are possible.

No. 1 (        ), No. 2 (        ), No. 3 (        )

- (1) 日本語を勉強するため Japanese language
- (2) 日本文化を勉強するため Japanese culture
- (3) 専門の勉強をするため professional study
- (4) 大学院へ行くため going to graduate school
- (5) 学位を取るため to obtain an academic degree
- (6) 留学のチャンスがあったから chance to come to Japan
- (7) 国際的な経験を積みたかった to acquire international experience
- (8) 就職に必要な技術や知識を身に付けるけるため  
to obtain knowledge and skills for future career development
- (9) 就職に有利だから advantageous to finding employment
- (10) その他 others

4. 佐賀大学にはどのくらい滞在する予定ですか。  
How long will you stay in Saga University? 半年、 \_\_\_\_\_ 年

5. 来日前にどのくらい日本語を勉強しましたか。  
How much did you study Japanese before coming to Japan?

(1) (2) (3) (4) (5)

- (1) 全く勉強しなかった have not studied Japanese → 6. <A>
- (2) 半年未満 less than 6 months
- (3) 半年～1年 6 months to one year
- (4) 1年～2年 one or two years
- (5) 2年以上 more than two years → 6. <B>

日本語能力試験(JLPT)の資

N1、 N2、 N3

6. <A> 5で(1)に○をした人

来日前にどうして日本語を勉強しませんでしたか。  
Why didn't you study Japanese before coming to Japan?

- (1) 日本で勉強しようと思った I wanted to start learning Japanese in Japan.
- (2) 勉強する時間がなかった I had no time to learn Japanese.
- (3) その他 others

<B> 5で(2)~(5)に○をした人 This is a question to people who circled (2) ~ (5) in the previous question.

日本語はどのようにして勉強しましたか。<sup>ふくすうかいとうか</sup>(複数回答可)

How did you learn Japanese? (You may choose more than one choice.)

(1) (2) (3) (4) (5)

- (1) 高校・大学の授業で at high school or university  
(2) 日本語学校で at a Japanese school  
(3) 独学<sup>どくがく</sup>(自分で本などを買って勉強) Self-study  
(4) インターネットの日本語学習サイトを使って through Japanese learning websites

→name of the website

(5) その他 others

Q1. 留学するまでに特に苦<sup>とく</sup>勞<sup>くろう</sup>したことは何ですか。3つまで選んでください。

What were your problems before arriving in Japan? Three choices are possible.

No1 ( ), No2 ( ), No3 ( )

- (1) 情報の収集 gathering information (2) 日本語の学習 learning Japanese  
(3) 留学先の大学、指導教員<sup>しどうきょういん</sup>との連絡 contact with Japanese schools and advisors  
(4) 留学ビザ取得 getting visa (5) 入学(留学)試験 entrance examination  
(6) 留学資金準備 preparation for expenses for coming to Japan  
(7) その他 others

Q2. 来日時<sup>きらいじ</sup>の日本語レベルはどの程度必要だと思<sup>おも</sup>いますか。必要だと思<sup>おも</sup>うものに○をつけてください。

What level of Japanese do you think is needed at the time you come to Japan?

(0) ..... (1) ..... (2) ..... (3) ..... (4) ..... (5) ..... (6) ..... (7) ..... (8) ..... (9)

- (0) 全然わからなくてもよい (0レベル) no need to understand Japanese.  
(1) ひらがな・カタカナが書ける (初級レベル) can only write *hiragana, katakana*.  
(2) 基本的な単語<sup>しゆご</sup>が分かる (初級レベル) can understand basic vocabulary  
(3) 生活に必要な基本的な会話<sup>しゆご</sup>ができる (初級レベル) daily basic conversational ability  
(4) 日本人の話していることがある程度分かる (初中級レベル)  
can understand roughly what Japanese people are talking about  
(5) 日本人と日常会話<sup>しゆご</sup>ができる (中級レベル) daily conversations  
(6) 新聞などが読める (中上級レベル) can read Japanese newspapers  
(7) 日本語でディスカッション<sup>しゆご</sup>ができる (中上級レベル) can make discussions  
(8) 大学の専門<sup>しゆご</sup>の授業<sup>しゆご</sup>が分かる (上級レベル) can understand professional academic classes  
(9) その他 others

Q3. あなたの得意分野<sup>とくいぶんや</sup>と、これから勉強<sup>べんきやう</sup>したい分野は何ですか。(1)~(8)から選んでください。

What are your strong linguistic skills and the skills you want to train?

得意分野 :  
strong linguistic skills

これから勉強したい分野 :  
skills you want to train

- (1) 文法 grammar (2) 会話 conversation  
(3) 作文 composition (4) 聴解 listening  
(5) 読解 reading (6) 発表 presentation  
(7) 討論 discussion (8) その他 others ( )

Q4. 来日前にどんな不安がありましたか

What were you anxious about before coming to Japan.

- (1) 日本語がわからない can't understand Japanese
- (2) 日本人の言うことが理解できない  
can't understand what the Japanese says
- (3) 自分の日本語が通じるか  
communicate in my Japanese
- (4) 文化や習慣の違い difference in culture and custom
- (5) 食事の違い difference in food
- (6) 友だちができるかどうか whether I can make friends
- (7) 一人暮らしの不安 living alone
- (8) 安全かどうか safety
- (9) 生活費（物価が高いので生活ができるか）  
cost of living (because price is high)
- (10) その他 others  
・ ( )  
・ ( )
- (11) 不安はなかった no anxious

	ぜんぜん No	あまり	そう	とても Yes
(1)	1	2	3	4
(2)	1	2	3	4
(3)	1	2	3	4
(4)	1	2	3	4
(5)	1	2	3	4
(6)	1	2	3	4
(7)	1	2	3	4
(8)	1	2	3	4
(9)	1	2	3	4
(10)	1	2	3	4
	1	2	3	4
(11)	1	2	3	4

Q5. 佐賀大学の情報をどのように入手しましたか

How did you get information about Saga University?

- (1) 大学に直接問い合わせ direct contact with the school I wish to enroll in
- (2) インターネットを利用して Internet
- (3) 母国の教員に相談して teachers in schools in my home country
- (4) 親戚や友人や先輩に聞いて relative or friend or senior in the school
- (5) 日本留学フェア、教育展きょういくてんに参加して Japan education fair or seminar
- (6) 佐賀大学の『来日前日本語 e ラーニング教材』を見て  
See "the Saga University e-learning Materials for International Student before coming to Japan"
- (7) その他 others  
・ ( )

	No	Yes
(1)	1	2
(2)	1	2
(3)	1	2
(4)	1	2
(5)	1	2
(6)	1	2
(7)	1	2

Q6. 来日前に入手したかった情報は何か。それは入手できましたか

What is the information that you wanted to get before coming to Japan? And did you get it?

- (1) 様々な手続きの仕方 various procedures in Japan
- (2) 大学の情報 information on Saga University
- (3) 日本の文化 Japanese culture
- (4) 日本のマナー Japanese manners
- (5) 佐賀きこうの気候 climate of Saga
- (6) 佐賀の物価（生活費） prices(cost of living) in Saga
- (7) 生活情報（お店など）  
information about lives in Japan (shops etc.)
- (8) 観光情報 sightseeing information
- (9) その他 others  
・ ( )  
・ ( )

	〈 Information 〉		Did you get?	
	No	Yes	No	Yes
(1)	1	2	1	2
(2)	1	2	1	2
(3)	1	2	1	2
(4)	1	2	1	2
(5)	1	2	1	2
(6)	1	2	1	2
(7)	1	2	1	2
(8)	1	2	1	2
(9)	1	2	1	2
	1	2	1	2
	1	2	1	2

Q7. 来日後に困ったことは何ですか

What are your problems and troubles after coming to Japan?

- (1) 日本語がわからない can't understand Japanese
- (2) 日本人の言うことが理解できない  
can't understand what the Japanese says
- (3) 自分の日本語を理解してもらえない  
can't make myself understood in Japanese
- (4) 文化や習慣の違い difference in culture and custom
- (5) 食事の違い difference in food
- (6) 友だちができない can't make friends
- (7) 一人暮らしが淋しい lonely in living alone
- (8) 新生活の準備 preparation for a new life
- (9) 様々な手続き various procedures
- (10) その他 others
  - ・ ( )
  - ・ ( )

	ぜんぜん	あまり	そう	とても
No				Yes
(1)	1	2	3	4
(2)	1	2	3	4
(3)	1	2	3	4
(4)	1	2	3	4
(5)	1	2	3	4
(6)	1	2	3	4
(7)	1	2	3	4
(8)	1	2	3	4
(9)	1	2	3	4
(10)				
	1	2	3	4
	1	2	3	4

Q8. 来日前日本語学習教材として、どんなものがあつたらよいと思いますか。

How do you want to learn Japanese before coming to Japan?

《どんな教材がよいですか》 About materials :

- (1) ICT教材 (パソコン・携帯用) 映像入り  
ICTs with visual materials
- (2) ICT教材 (パソコン・携帯用) 読み書き中心  
ICTs for Writing and Reading
- (3) 音声教材 (DVDやCDなど) DVD or CD
- (4) 本 (日本語教科書) book-type material
- (5) 本 (旅行やマンガなど楽しい本)  
entertainment books like tour guidebooks or manga

《どんな内容がよいですか》

- (6) 文法の基礎 basic grammar
- (7) 来日後必要な日常会話練習ができるもの  
daily conversations needed to live in Japan
- (8) (日本の先生や学生と) 直接会話ができるもの  
real-time session with teachers or students in Japan
- (9) 自分の声が録音できるもの  
can record my voice
- (10) 佐賀大学や佐賀の情報を知ることができるもの  
information on Saga University and Saga city
- (11) 日本文化紹介 Japanese culture
- (12) 佐賀の方言が学べるもの Saga dialects
- (13) 今日日本で流行しているもの trends in Japan today
- (14) その他
  - ・ ( )
  - ・ ( )

	ぜんぜん	あまり	そう	とても
No				Yes
(1)	1	2	3	4
(2)	1	2	3	4
(3)	1	2	3	4
(4)	1	2	3	4
(5)	1	2	3	4
(6)	1	2	3	4
(7)	1	2	3	4
(8)	1	2	3	4
(9)	1	2	3	4
(10)	1	2	3	4
(11)	1	2	3	4
(12)	1	2	3	4
(13)	1	2	3	4
(14)				
	1	2	3	4
	1	2	3	4

\*\*\*\*\* どうもありがとうございました \*\*\*\*\*

### 3.2 調査1 集計結果

1. 中国 26、台湾 7、韓国 4、ベトナム 6、スリランカ 3、タイ 4、バングラ 2、インドネシア 1、トルクメニスタン 1、アメリカ 1、フランス 5、ドイツ 4、イギリス 1、ベルギー 2、スペイン 1、フィンランド 1、オーストラリア 2、アフリカ 4

2.

初級前半	初級後半	初中級	中級	中上級	上級
13	21	16	18	11	0

3.

目的	No.1	No.2	No.3
(1)	50	4	11
(2)	4	26	9
(3)	7	5	2
(4)	9	4	5
(5)	4	5	2
(6)	3	12	16
(7)	0	15	13
(8)	2	6	12
(9)	0	1	8
(10)	0	1	0

(10) 大学に入るため 1

4.

滞在期間	半年	1年	2年	3年	4年	5年	未記入
度数	6	49	14	3	2	1	4

5. +Q2

必要レベル	来日前学習経験				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)	2	0	0	0	1
(2)	1	0	0	1	0
(3)	2	1	3	6	0
(4)	4	2	3	11	2
(5)	1	1	2	8	5
(6)	0	3	0	4	6
(7)	0	0	0	0	2
(8)	0	1	1	0	1
(9)	1	0	1	0	3

6. (1) 日本で勉強しようと思った 3  
 (2) 勉強する時間がなかった 6  
 (3) その他 I started but I travelled and learned other language 1 (初級後半)

7.

※複数回答可

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
56	8	15	2	2

(5) 6年前、日本に1年間留学したとき日本で日本語を勉強しました。  
 日本語塾 cram school

Q1.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
No. 1	27	18	4	8	4	10	8
No. 2	14	14	12	7	3	11	0
No. 3	5	8	11	3	5	10	3
計	46	40	27	18	12	31	11

(8) None 6

ありませんでした。先生がよくじゅんびしました。 2

手続き 1

緊張しました 1

Q3.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
得意分野	24	14	30	8	26	2	4	3
今後の学習	27	45	24	40	23	29	23	6

(8) 漢字 1

Q4.

※左から、合計（初級前半、初級後半、初中級、中級、中上級）の度数

	SD	D	A	SA	合計
(1)	22(4/4/6/3/5)	21(2/3/5/9/2)	20(4/7/3/4/2)	16(3/7/2/2/2)	79(13/21/16/18/11)
(2)	10(4/1/3/1/1)	22(1/6/6/4/5)	26(3/5/4/10/4)	21(5/9/3/3/1)	79(13/21/16/18/11)
(3)	8(2/2/1/2/1)	20(4/4/4/5/3)	35(2/8/9/9/7)	16(5/7/2/2/0)	79(13/21/16/18/11)
(4)	21(4/6/3/5/3)	32(7/6/7/7/5)	19(1/8/3/5/2)	7(1/1/3/1/1)	79(13/21/16/18/11)
(5)	38(5/15/3/8/7)	19(3/3/7/4/2)	13(2/2/3/4/2)	9(3/1/3/2/0)	79(13/21/16/18/11)
(6)	24(5/6/4/7/2)	25(3/6/5/3/8)	18(2/5/4/6/1)	12(3/4/3/2/0)	79(13/21/16/18/11)
(7)	40(7/12/3/12/6)	16(3/4/5/2/2)	11(2/2/2/3/2)	11(1/3/6/0/1)	78(13/21/16/17/11)
(8)	43(9/12/10/9/3)	25(3/8/3/5/6)	6(0/0/2/3/1)	5(1/1/1/1/1)	79(13/21/16/18/11)
(9)	8(4/0/2/2/0)	28(4/7/7/6/4)	26(2/9/4/6/5)	16(3/4/3/4/2)	78(13/20/16/18/11)

(10) ・自然災害 1 A、放射能 1 SA

・Having to attend class everyday 1 A

・交通便利 1 A、台湾人に日本人の態度 1 A

(11) 1 (初級後半)

Q5.

入手法	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
度数	32	54	54	39	8	13	

Q6.

	Information		Did you get?	
	No	Yes	No	Yes
(1)	18	58	29	47
(2)	9	67	17	59
(3)	18	58	27	49
(4)	19	57	29	47
(5)	24	52	22	54
(6)	15	61	30	46
(7)	31	45	41	35
(8)	28	47	34	41

(9) place of dorm 2 Yes, Yes

Transportation system (bus, subway) 2 Yes, No Yes, Yes

Q7.

※左から、合計（初級前半、初級後半、初中級、中級、中上級）の度数

	SD	D	A	SA	合計
(1)	14(1/3/3/3/4)	31(4/6/9/8/4)	19(1/7/4/6/1)	15(7/5/0/1/2)	79(13/21/16/18/11)
(2)	6(0/2/2/2/0)	26(3/5/6/4/8)	30(2/7/8/11/2)	17(8/7/0/1/1)	79(13/21/16/18/11)
(3)	8(1/2/2/1/2)	29(4/7/6/5/7)	28(3/7/7/10/1)	14(5/5/1/2/1)	79(13/21/16/18/11)
(4)	21(3/7/3/5/3)	43(8/8/13/9/5)	12(2/4/0/3/3)	3(0/2/0/1/0)	79(13/21/16/18/11)
(5)	35(4/14/5/7/5)	25(4/4/7/6/4)	10(2/2/2/2/2)	9(3/1/2/3/0)	79(13/21/16/18/11)
(6)	37(7/13/4/8/5)	24(3/4/7/5/5)	14(1/4/4/4/1)	4(2/0/1/1/0)	79(13/21/16/18/11)
(7)	44(8/14/6/11/5)	19(2/2/6/6/3)	8(0/3/2/1/2)	8(3/2/2/0/1)	79(13/21/16/18/11)
(8)	22(4/8/2/5/3)	24(4/5/7/6/2)	25(3/8/4/6/4)	8(2/0/3/1/2)	79(13/21/16/18/11)
(9)	14(3/4/2/4/1)	21(3/6/6/3/3)	35(5/11/6/8/5)	9(2/0/2/3/2)	79(13/21/16/18/11)

(10) ・Can't understand the administration procedures SA 初級前半

Q8.

	SD	D	A	SA	合計
(1)	12	14	26	25	77
(2)	12	17	24	24	77
(3)	11	15	26	26	78
(4)	7	13	23	34	77
(5)	12	16	25	24	77
(6)	3	14	20	41	78
(7)	2	11	18	47	78
(8)	7	13	13	45	78
(9)	30	21	17	10	78
(10)	6	22	26	23	77
(11)	3	19	34	22	78
(12)	25	25	18	10	78
(13)	8	19	28	23	78

(14) Japanese manners 1 SA  
Difference between my country and Japan 1 SA  
日本の歴史 1 A

#### 4. 調査4 インタビュー結果

個別のインタビュー結果を以下のようにまとめた。

	<ul style="list-style-type: none"> <li>①情報収集のための有効性&amp;いつ見たらよいか</li> <li>②日本語学習のための有効性&amp;いつ見たらよいか</li> <li>③この教材に追加したらよいもの</li> <li>④追加してほしい情報</li> <li>⑤その他</li> </ul>
L1 a 初級前半 中国	<ul style="list-style-type: none"> <li>①5 とても役立つ。1 来日前と 2 来日直後に見るとよい</li> <li>②5 とても役立つ。1 来日前、2 来日直後、3 今も見るとよ</li> <li>③record my voice in conversation practice、文法の解説、中国語訳があったらよい</li> <li>④敬語、インターネット、法律で禁止されているもの、アルバイト情報、観光地</li> </ul>
L1b 初級前半 タイ	<ul style="list-style-type: none"> <li>①3 まあまあ。1 来日前、23 来日直後、今も。内容が難しい。</li> <li>②3 まあまあ。1 来日直後 内容が難しい。</li> <li>⑤I don't know, how to do it. Very hard., because vocabulary is very hard. 来日前はひらがなも知らなかったからこの学習は難しい。英語の文字が小さい。</li> </ul>
L2a 初級後半 台湾	<ul style="list-style-type: none"> <li>①5 来日前がよいが来日直後も役立つ</li> <li>②5 来日前と来日直後。</li> <li>③文法説明があったらよい。自分の声の録音</li> <li>④送金情報。自転車が壊れたときの修理場所。スーパー情報。家賃の払い方。 携帯とインターネットの情報。必要な物（印鑑学生証）</li> </ul>
L2b 初級後半 中国	<ul style="list-style-type: none"> <li>①4 役立つ。1 来日直後、2 来日前、3 今も。</li> <li>②5 とても役立つ。1 来日前、2 来日直後、3 今も</li> <li>③市役所での手続きの仕方。名詞の中で意味が分からない単語がある。家賃の払い方。バスを降りる時のお金の払い方。メールの仕方。敬語。</li> <li>④アルバイトの時の日本語。佐賀の祭り。日本語能力試験を受ける手続きの仕方。 友だちを誘ったり誘われたりするときの会話表現</li> <li>⑤図書館、自動販売機、コピー機の使い方が役立った。 福岡空港から佐賀にくる方法も教えてほしい</li> </ul>
L3a 初中級 アメリカ	<ul style="list-style-type: none"> <li>①3 まあまあ。1 来日前、2 来日後、3 今も</li> <li>②5 とても役立つ。1 来日直後、2 来日前、3 今も</li> <li>③敬語。文法の説明。方言の説明。</li> <li>④謝る。アルバイトで使う言葉。先生と話す時（敬語、丁寧語）</li> </ul>
L3b 初中級 タイ	<ul style="list-style-type: none"> <li>①5 とても役立つ。1 来日前、2 来日後</li> <li>②5 とても役立つ。1 来日直後、2 来日前、3 今も</li> <li>③ビデオでつかっている文法の説明。</li> <li>④携帯電話を買い方。インターネットの契約の仕方。電気・ガス・水道の契約の仕方。 レストランでの会話。</li> <li>⑤役立ったもの、本の返却の仕方論文の借り方。 国際課。</li> </ul>
L4a 中級 中国	<ul style="list-style-type: none"> <li>①5 とても役立つ。1 来日直後、2 来日前、3 今も</li> <li>②5 とても役立つ。1 今も、2 来日直後、3 来日前</li> <li>③佐賀のお祭りはだいたよいつかを知らない。有名な場所（東京、京都、大阪、奈良、広島など）。おいしい食べ物。買い物するときどこがおすすぬか。</li> <li>④生活の中で気を付けたらよいことを入れたらよい。自転車に乗る時傘を差したらダメとか、ゴミの分別とか分かったら役に立つと思います。</li> <li>⑤ビデオの内容と少し違っていることがある。佐賀空港ではなく福岡空港に来た。 エアコンのスイッチの形状。</li> </ul>
L4b 中級 韓国	<ul style="list-style-type: none"> <li>①4 役立つ。1 来日前、2 来日直後</li> <li>②5 とても役立つ。1 来日前、来日直後</li> <li>③例えば客観式の問題があったらよいと思います。内容に関しての問題だったり、 日本の基本的なルールを聞く問題など。録音機能があればよい。</li> <li>④JR の切符を買う方法。生協での切符の買い方。</li> </ul>
L5a 中上級 ベトナム	<ul style="list-style-type: none"> <li>①5 とても役立つ。来日直後</li> <li>②4 役立つ。</li> <li>③色々合ったので、特にありません。</li> </ul>

L5b	<p>①5 とても役立つ。1 来日前、2 来日直後</p> <p>②3 まあまあ。1 今も役に立つ</p> <p>④遊びの情報（観光、お祭りとか）</p> <p>⑤役立ったのは、不在連絡票。</p>
L6a	<p>①5 とても役立つ。1 来日前、2 来日直後</p> <p>②4 役立つ。1 来日前、2 来日直後、③今も</p> <p>③特にありません。</p> <p>④バスの乗り方、時刻表の見方。駅で切符を買う場面（青春18きっぷなど）</p> <p>⑤役立ったもの、図書館、食堂 銀行員などが使う敬語</p>
L6b	<p>①5 とても役立つ。1 来日前、2 来日直後、3 今も</p> <p>②5 とても役立つ。3 今も、1 来日前、2 来日直後</p> <p>③行事について知りたい。インターネットについて。</p> <p>④病院などの情報。授業の受け方。履修方法。</p>

## 5. 調査5 アンケート及び集計結果

### 留学生のための日本語教材に関するアンケート 結果

#### I 日本語教材の送付に関して

1. メールは届きましたか。Did you receive the mail?  
a. はい 12                      b. いいえ 2
2. 日本語学習に関するメールの案内は理解しましたか。Did you understand the contents of the mail?  
a. はい 12                      b. よくわからなかった 2
3. 学習しようと思いましたが Did you want to start to learn by this material?  
a. はい 10                      b. いいえ 3  
理由 (初) Useful materials.  
(初) Because I was excited to start living in Japan, I wanted to know everything I should know.  
(初) It was easy to our coming  
(中) I want to be much self-independent in Japan.  
(中) 今、アパートはネットがないが学習したい  
(中) 簡単に練習しました  
(中) 面白い、役に立つ  
(上) 生活に役立つ 実用  
(上) 佐賀大学に来る前に、いろいろなことを心配した。日常とかいうものをどこで買えるのかとか、教材はそれに役立った  
(上) 佐大の事について少し勉強したいです  
(上) 塾で日本語の勉強はしていましたし、佐賀大学についての情報は直接目で見たかったです役に立った  
(初) I thought it is not necessary.  
(中) メールが届いたら勉強していた  
(中) 簡単ですから学習しなくても大丈夫です
4. ログインの仕方はわかりましたか Did you understand how to operate this material?  
a. はい 10                      b. いいえ 3
5. 教材の使い方の説明はわかりやすかったですか。Is the instruction of the material easy to understand?  
a. はい 12                      b. いいえ 2  
何がわかりませんでしたか  
(初) English is useful.  
(初) I understand some of them by using Google translate. Some features like forum & messages are hard to be understood.  
(中) It's written step by step which makes it easy to understand.  
(中) 読むのが苦手でしたので 画面いっぱい打ち込んでる日本語を見ようとしなかったです。
6. 教材の操作の仕方は分かりやすかったですか。Is it easy to understand how to operate the material?  
a. はい 13                      b. いいえ 1  
何がわかりませんでしたか  
(初) English and Japanese are both existed.  
(初) Because at that time I couldn't understand Japanese at all, and as I remember, all the instructions are in Japanese(?) I forgot already.  
(中) It's written list by list.  
(上) 説明は詳しい
7. 教材の配信時期はどうでしたか Is the time for receiving this material appropriate for you to learn?  
a. よかった 11                      b. 早かった 2                      c. 遅かった 1  
(初) 八月アメリカに住んでいた (一ヶ月)

8. 学習はどのくらいしましたか How long did you learn this material?  
 a. すべて 0      b. ほぼすべて 2      c. 半分程度 2  
 d. すこし 8      e. まったく 2

その理由は？

- (初) Too many new words for me I only knew a little Japanese.  
 (初) I'm getting busy preparing my departures.  
 (初) 夏休みは忙しかった (アルバイト)  
 時間があつたら全部の授業のコピーをとった  
 (中) メールをもらいませんでした  
 (中) 来日の前、忙しかったので見られなかった (L1 L2)  
 (中) 時間が足りない  
 (中) 重要ではないと思うからです  
 (上) 内容は実用的だけど、video はおもしろない  
 (上) とても生活に役立つから、毎日やっていました  
 (上) テストのところはしてないです  
 (上) 動画だって気づかなかつたです。ただの書きだと思ってざっと読んでいました。すみません。忘れてしまいました。申し訳ございません

9. 学習はおもにどこでしましたか？  
 a. 自宅 10      b. 大学 0      c. その他 1

## II 教材の内容について

1. 教材の内容は、佐賀の情報を得るために役に立ちましたか。Is this material good for getting the information about Saga?

- a. とても 4      b. よく 4      c. まあまあ 2      d. すこし 3      e. まったく 0

- (初) There are also radios on it.  
 (初) I only watched the first & second part (arriving @Japan) there is no explanations about saga.  
 (初) We can start our life in Saga by knowing how to open a bank account.  
 (中) もう1ヶ月日本に住んだが、また役に立っている  
 (中) あまり役に立たない。教材の内容は前から理解したからです  
 (上) 佐賀に来る前に、佐賀について何でも知らなかつた。それを通してある程度わかつた。  
 (上) あるところはちょっと役に立たない (論文の取り寄せ方) 全部短期留学のためじゃないと思う。

2. 教材の内容は、日本語学習に役に立ちましたか。Is this material good for learning Japanese?

- a. とても 4      b. よく 6      c. まあまあ 0      d. すこし 2      e. まったく 1

どうしてですか

- (初) Many materials are involved with Japanese culture.  
 (中) 日常会話が出たからです 書くのは大丈夫だったけど話すのが苦手だったから  
 (中) 教材の内容は日本語初級の学習のためですから  
 (上) 知っている内容だった  
 (上) 普段はよく使っているがそんなに詳しく知っている  
 (上) とても役立ったと思います。生の日本語だと思います

3. 教材のレベルはあなたに合っていましたか？

- a. ちょうどよい 5      b. 易しい 5      c. 難しい 1

- (初) Some many new words for me.  
 (初) Yes, It has some useful vocabularies.  
 (上) 日本語専門の学生にとってやさしい  
 (上) 中国である程度日本語を習ったから  
 (上) SpaceJ だから

4. 日本語のレベルをおしえてください

- 中上級 4      中級 4      初中級 1      初級後半 4      初級前半 1

5. 問題の意味はわかりましたか

- a. とても 8    b. よく 2    c. まあまあ 1    d. すこし 2    e. ぜんぜん 0

(初) Some grammars were not ,.....before.  
(初) I'm a bit unfamiliar with some words, but it's okay.  
(中) It's written in simple Japanese and I can read 漢字  
(中) 他のをしなかったのは時間がなかったから  
(中) 日本の生活は問題ないからです  
(上) 中国でそれと似ている問題集をやったから

6. 音声のスピードは適当でしたか

- a. とても速い 0    b. 速い 1    c. ちょうどよい 9    d. ちょっと遅い 2    e. とても遅い 0

7. 佐賀に来たあと、この教材を学習して役立ったことは何ですか。

Is this material useful to your life in Saga? What part of this material is useful to you now?

(初) Yes, it answered some questions of Japan since I am the first time come to Japan  
銀行の part  
(初) 1.食堂 2.スーパーマーケット  
(初) not really, but I really happy and glad when I receive the materials because I thought Saga University was so thoughtful and caring to prepare our life abroad in Saga.  
(初) 聴力の練習 大切! 聞きたいことがあるので聞いたけど、相手の言っていることがわからなかった。返事がわからなかった  
(中) 買い物 銀行で  
(中) 内容と、単語、聴解練習  
(中) 役に立ったことは来日と銀行です。一人で口座を開設できた (チューターが忙しかった) 今まで週に1回あって困った事など相談している。  
(中) 特定の場所の会話が出来るようになった。全部見たら役に立つ  
(上) タクシーに乗るとき  
(上) お店に入る時、自分が何を買いたいか、店員に伝えられるようになりました。また、日常生活に欠かせないものも日本語で話せるようになりました 指導教員に会うシーン  
(上) 佐大の食堂で色々な使い方が知った。バスの乗り方

8. 留学前に知りたい情報は他にどんなものがありましたか。

What kind of information do you need before you come to Japan?

9. この教材に追加してほしいものはありますか。

Do you have anything else to be added to this material?

(初) how many procedures I will meet when I come to Japan.  
(初) 礼儀文化 あいさつ 丁寧体 普通体 敬語 友達同士の会話  
連絡方法 学校のこと どこに聞いたらよいか、どこに行けばよいか  
住むところでインターネットが使えるかどうか知りたい  
(初) directions, interactive maps, places to buy things (restaurants, supermarkets, hardware shops, etc.), tourist attractions, what to bring & important vocabularies.  
(中) 市役所 ケータイ 国民健康保険証 年金払いなさい 手紙がくるからわからない  
(中) life expense in Japan  
(中) credits of each class  
(中) バイト、大きいイベント  
(中) 佐賀はどんな町ですか。季節、市役所、観光地、携帯の買い方、コンピュータの使えるところ  
(中) 福岡空港に到着。1日速く来たのでチューターいなかった。佐賀駅には来てくれた。  
福岡空港から佐賀までのバスの乗り方  
(中) 季節の紹介、佐賀の景色  
(上) 市役所での手続きの仕方、携帯、電気、水道などの手続き、使い方  
チューターさんが手伝ってくれるけど、自分はあらかじめ少し知ったほうがよいと思う  
(上) 生活費 スーパーはどこ さだい周りのレストランとかはどこ  
(上) 物価についてもっと知りたいです。それを分かったら、日本に来る前にどのくらい金額を持ったほうがよいかわかる。  
(上) 僕の場合はチューターさん安しくて、知らない情報がたくさんありましたけど、大丈夫でした。  
(上) せっかく準備して下さったのに見なくてすみません。動画にストレートでリンクを連結したらどうか・・・と思います。僕はその存在が分からなかったのです。

## 6. 調査6 調査結果

※ 2015年の集計結果を掲載(01~15は学生番号)

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
レベル	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	5	5	5	5	6
Place.1 1Yes	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	-	2		1	1
Place.2 2OK	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	-	-		2	2
Place.3 2OK	2	1	1	2	3	1	2	2	2	3	-	-		3	2
Place.4 1Yes	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	-	-		1	1
Place.5 1Yes	3	1	1	1	1	1	1	2	1	2	-	-		1	1
Open1 1~4	4	3	3	2	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Open2 1~5	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4
Open3 1~4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	2	4	4	4
Open4 1~4	4	4	2	4	3	4	2	4	1	3	2	2	4	4	3
Open5 1~5 3	3	3	3	4	3	4	3	3	2	3	4	3	4	3	4
Open6 1~5	3	3	4	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2
Word1 1~4	2	2	2	2	4	4	3	3	3	4	3	3	4	3	4
Word2 1~5	4	4	3	3	3	4	3	3	2	3	4	4	3	3	3
Word3 1~4	4	4	2	4	3	4	3	3	2	3	3	4	3	4	2
Word4 1~5 3	3	3	4	4	3	3	3	3	2	3	4	3	2	3	2
Video1 1~4	4	3	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Video2 1~4	4	2	3	4	3	4	3	4	2	4	3	1	4	4	4
Video3 1~4	4	4	2	4	2	4	3	4	2	3	2	2	4	4	3
Video4 1~5 3	3	3	2	3	2	4	3	3	3	3	4	5	3	3	3
Video5 1~5 3	3	3	4	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Repeat1 1~4	3	3	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Repeat2 1~4	4	4	2	4	3	4	3	4	1	2	2	2	3	3	4
Repeat3 1~4	3	4	2	4	3	4	3	4	1	3	3	3	3	4	3
Repeat4 1~5 3	3	4	2	3	3	4	3	3	5	3	3	5	3	3	4
Repeat5 1~5 3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2
Conve.1 1~4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Conve.2 1~4	3	3	2	3	3	3	3	3	1	4	2	2	3	4	3
Conve.3 1~4	3	4	4	4	3	4	3	4	2	4	3	2	3	3	3
Conve.4 1~5 3	4	4	2	4	2	4	3	4	1	3	3	5	3	3	4
Conve.5 1~5 3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2
Q1.1 1~5 3	3	3	2	3	4	4	4	2	3	4	2	2	3	4	3
Q1.2 1~4	3	3	3	3	3	3	4	4	2	3	3	4	3	3	3
Q1.3 1~5 3	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	5	3	3	4
Q1.4 1~5 3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Q2.1 1~5 3	3	2	3	3	4	4	3	2	4	4	3	2	4	4	3
Q2.2 1~4	3	4	2	4	3	4	4	4	2	3	3	4	4	4	3
Q2.3 1~5 3	3	3	2	3	2	4	3	4	2	3	3	5	3	3	4
Q2.4 1~5 3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
談話1 1Yes	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
談話2 1Yes	1	2	2	1	1	2	3	2	2	2	1	3	1	2	1
談話3 1Yes	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1
談話4 1Yes	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1
談話5 1Yes	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1
談話6 1Yes	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	3	1	1	2
プラス1 1Yes	1	1	1	1	-	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1
プラス2 1Yes	1	2	1	1	-	1	1	1	2	-	1	-	1	1	1
プラス3 1~4	1	1	3	2	-	2	1	2	3	-	3	-	2	2	2
プラス4 2OK	3	3	3	2	-	2	2	2	3	-	2	-	2	2	1
プラス5 2OK	2	2	3	2	-	2	2	2	2	-	3	-	2	2	1

## 7. 調査 8 調査結果

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16
グループ	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B
1 理由 1~3	3	2	3	1	2	3	3	2	2	2	2	2	3	1	1	1
2 1~5	5	1	5	5	5	5	5	5	3	3	1	5	5	1	1	5
Open1 1~5	4	5	5	5	2	4	5	2	5	4	3	3	5	2	5	3
Open2 1~5	5	5	5	5	4	3	5	4	4	4	3	5	5	3	5	3
Open3 1~5	4	5	5	5	3	4	4	5	5	5	4	4	5	3	5	3
Video1 1~5	4	5	5	5	4	4	5	3	5	4	3	3	5	2	5	3
Video2 1~5	5	5	5	5	4	4	5	3	4	5	4	5	5	3	5	3
Video3 1~5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	3	5	5	3	5	3
Repeat1 1~5	4	5	4	5	5	4	5	3	5	5	3	3	5	2	5	3
Repeat2 1~5	4	5	4	4	5	5	5	3	5	5	4	5	5	3	5	4
Repeat3 1~5	3	4	4	4	4	5	5	2	4	2	2	4	5	2	5	2
Conve.1 1~5	4	5	4	5	4	4	5	2	4	4	4	4	5	2	5	2
Conve.2 1~5	4	5	4	5	4	4	5	4	5	5	3	4	5	3	5	2
Conve.3 1~5	3	3	4	4	4	4	5	4	4	3	2	2	5	2	5	3
Q1.1 1~5	3	5	5	4	3	4	4	3	3	3	3	2	4	2	4	3
Q1.2 1~5	2	2	4	3	3	4	4	3	2	4	2	2	5	2	3	2
Q1.3 1~5	5	5	5	3	4	4	5	4	5	4	5	4	3	2	4	2
Q2.1 1~5	3	3	5	3	3	4	4	2	3	4	3	1	3	2	4	2
Q2.2 1~5	2	2	4	3	3	4	4	3	2	4	2	2	3	2	3	3
Q2.3 1~5	5	5	5	3	4	4	4	4	5	5	3	4	4	2	5	4

※ 2015年の集計結果を掲載(01~16は学生番号)

- 1 01 I've taken Japanese beginner course around 1 year before come to Japan.
- 03 I have learned Japanese before come to Japan
- 2 01 Japanese for daily life using, Japanese speaking class is also necessary.
- 16 ひらがな
- 04 Basic words and conversation necessary for daily life.
- 09 Japanese language is necessary for living life in Japan, if you could get or know some basic of Japanese, it gonna be better and easier to stay
- 02 日本に来てはじめてのほうがよいです。すぐ使いますから。
- 10 時間がなかった。英語が使えると思っていた。

### 【感想】

- 01 最初のビデオは少しやさしかったが、最後のビデオは早すぎて何回も再生しました。結構分かり易く役立ちます。注文のとき役立ちます。手洗いの説明のおかげで、使い方が分かりました。クロスワードパズルは役立ちますが少しむずかしいです。
- 03 とてもよい教材。佐賀大以外のこともべんきょうしたいです。  
If there are more vocabulary it will be better.  
Complaining this shop and go to buy other shop.
- 04 リピートの部分、もっと面白くしてください。ちょっとつまらないので。
- 05 役に立つ。先生の話し方が早すぎて、日本に来る前には難しかった。
- 06 I watched it and realized that this topic is very useful, when I arrive here.  
It's very useful. At first when I came here, it seems like everything was new and strange so this video showed me how to communicate.
- 08 食堂：Perfectly!
- 11 Speaker's speed had better be more slow.
- 14 This video was very informative and taught me a lot about the process of obtaining food in the cafeteria. Too bad it was in language I couldn't comprehend.
- 16 もっとかんたんにしてください。おもしろいですが、むずかしいです。

## 8. 教材の見本（第6課「食堂で」の原稿段階のもの 筆者作成）

### 8.1 オープニングの原稿

佐賀大学には、食堂が 大学会館と かささぎホールの2か所にあります。  
 大学会館は、朝8時から 食事をすることができます。夜は 8時まで  
 営業しているので、朝食、昼食、夕食と、3食 栄養バランスの  
 取れた食事をすることができます。



毎月、その季節に合わせた おすすめメニューがあります。また、TFT  
 ヘルシーメニューという栄養バランスの取れた定食もあります。これ  
 は、野菜がたくさん入っていて、カロリー計算もされているので、おすす  
 め料理です。TFTとは Table for two という意味で、この定食を食べると、代金の中の20円が 開発  
 途上国へ寄付されるようになっています。

また、セルフバーコーナーは、自分の好きなものを 好きなだけ選ぶことができ、また、とても安いので  
 学生には助かります。



ミールカードを購入すると、1年間そのカードを利用して食事を  
 することができます。ミールカードは生協食堂 年間利用  
 定期券です。1日上限1100円と800円の2種類があります。きちん  
 とした食生活を送るために とても役立ちます。

There are two cafeterias on Honjo Campus: one is located in the University Hall, and the other in the Kasasagi Hall. The cafeteria in the University Hall opens between 8:00 a.m. and 8:00 p.m. where you can have nutrition-balanced diets at every meal. A variety of seasonable sets are served every month, and you can have "TFT set meals", healthy diets of calorie-calculated and nutrition-balanced food with a lot of vegetable. TFT stands for "Table for Two," by which 20 yen per meal will be donated to developing countries.

At the self-bar-corner, you can pick up what you want to eat to have your favorite set, which is very cheap and economic.

"A meal card" is convenient and helpful for your good dietary habits. It is a pre-paid pass by which you buy every meal at the University cafeterias all the year around, and two types of card by its upper limit per day are available: a 1100-yen and an 800-yen type.

#### めいし 名詞 Noun

食堂	しょくどう	cafeteria
おすすめメニュー		
おすすめ料理	おすすりょうり	recommended set
TFT ヘルシーメニュー		TFT healthy set
TFT=Table for Two		
栄養バランス	えいよう	balanced nutrition
定食	ていしょく	set meal
カロリー計算	けいさん	calorie calculation
開発途上国	かいはつとじょうこく	developing countries
代金	だいきん	price
セルフバーコーナー		self-bar corner
ミールカード		meal card
上限	じょうげん	upper limit
年間利用	ねんかんりょう	use all the year around
		Year-round usage
定期券	ていきけん	pre-paid pass
食生活	しょくせいかつ	eating habits

動詞 Verb

寄付する	きふする (寄付します)	to be donate
助かる	たすかる (助かります)	to be saved
合わせる	あわせる (合わせます)	to adjust to
	季節 <sup>きせつ</sup> に合わせます	to adjust to the season
役立つ	やくだつ (役立ちます)	to be useful

副詞

副詞 Adverb

きちんと	orderly
------	---------

8.2 語彙の原稿 (ビデオ教材用) (ルビ削除)

New words

N	・牛肉	beef
	・豚肉	pork
	・野菜	vegetable
	・水	water
	・トレイ	tray
	・セルフバーコーナー	self-bar corner
	・お茶	green tea
	・はし	chopsticks
	・おかえし=おつり	change
	・燃えるゴミ	combustible garbage
	・食器	dish

V	・入る (入ります)	enter
	・洗う (洗います)	wash
	・押す (押します)	push
	・出る (出ます)	go out
	・取る (取ります)	pick up
	・入れる (入れます)	put ~ in
	・捨てる (捨てます)	throw away
	・置く (置きます)	put / place

Adj	・安い	cheap
	・多い	much
	・好き (な)	favorite

プラスα

N	・仕方	a way	利用の仕方	how to use
	・おすすめ	recommended set		
	・日替わり定食	daily lunch special		
	・とんかつ	deep-fried (cutlet of) pork		
	・五目ラーメン	ramen, or Chinese noodles with various vegetables, seafood and meat		
	・サイズ	size		
	・レジ	cashier		

V	・払う (払います)	pay
	・預かる (預かります)	keep

- ・かける (かけます) put ドレッシングをかけます put dressing
- ・座る (座ります) sit
- ・片付ける (片付けます) clear 食器を片付けます clear the dishes
- ・利用する (利用します) use

### Expressions

- ・いらっしゃいませ May I help you?
- ・ご飯のサイズはどれにしましょうか Which size of rice would you like?
- ・かしこまりました =わかりました Certainly
- ・お買い上げになります =です Your price is ...
- ・お預かりします You paid ...

### 8.3.1 ビデオ教材 (映像による会話スキット) のシナリオ用原稿 (ルビ削除)

はじめて食堂を利用します。利用の仕方がわかりません。利用の仕方を覚えましょう。  
 A (留学生)さんはB (日本人)さんと一緒に食堂の入り口にいます。

登場人物：A…留学生  
 B…日本人学生  
 食堂の定食等配膳担当、麺類担当、レジ担当  
 日本人学生C (バイキングコーナーで食べ物を皿に載せる)

<p>1. メニューの棚を見ながら</p> <p>A : わあ、いろいろありますね。 (メニューをいろいろ見る)      or わあ、おいしそうですね。</p> <p>(日替わり定食の写真を見て)      これは何ですか? (日替わり定食の写真を指さす)</p> <p>B : 日替わり定食です。きょうのおすすめです。      Daily lunch special です。(その日のメニューに合わせる)</p> <p>A : 何が入っていますか?</p> <p>B : 牛肉、beef です。(この日は野菜炒め)</p> <p>A : ああ、そうですか。      (隣の写真を見て)      じゃ、これは何ですか? (とんかつ定食を指さす)</p> <p>B : とんかつです。</p> <p>A : とんかつって?</p> <p>B : 豚肉、ポークです。</p> <p>A : ああ。      (ケースの右上の五目ラーメンを見て)</p> <p>A : これは? (五目ラーメンを指さす)</p> <p>B : 五目ラーメンですよ。</p> <p>A : ごもく?</p> <p>B : いろいろな野菜と豚肉が入っています。      おいしいですよ。私はこれにしようかな。</p> <p>A : う〜ん。      (少し考えて)      じゃあ、私はこれにします。(日替わり定食にする)</p>	<p>料理の写真、          メニューケースを映す          一つ一つの料理をズームしてい          く</p> <p><u>日替わり定食とTFT定食</u>          を映す</p> <p><u>話している人の顔をズーム</u></p> <p>料理とその材料をズーム          (あとで挿入 ex.          牛)</p> <p><u>とんかつ定食</u></p> <p><u>五目ラーメン</u></p> <p><u>日替わり定食を再度映す</u></p>
---	--

<p>B : さあ、入りましょう。 ↓ (A &amp; B 食堂の中に入っていく)</p>	<p>二人の後ろ姿</p>
<p>食堂の中に入って 2. 手洗い場</p>	
<p>B : まず、手を洗いましょう。 A : (水の出し方がわからない) 水が出ません。どうしたらいいですか。 B : ああ、こうしたら出ますよ。 (自分のバーを足で踏んでみせて、水を出す) A : ああ、わかりました。 ↓ (A &amp; B トレー置き場の所に動いていく)</p>	<p>手洗い場  バーを映す  トレー置き場まで映す</p>
<p>3. カウンター、食品棚</p>	
<p>B : このトレイを取ってください。 A : はい。  A : (セルフバーコーナーを見て) あそこは、何ですか。 B : ああ、セルフバーコーナーで、好きなものを取っていいんですよ。今日は安いので人が多いんです。  (A、B しばらくバイキングコーナーを見る)  食堂の人 : いらっしゃいませ。 ご注文どうぞ。 (食堂の人のいつもの会話をそのまま…変更あり) A : すみません、日替わり定食をお願いします。 食堂の人 : はい、日替わり定食ですね。 A : (うなずく) 食堂の人 : はい、お待たせしました。 ごはんサイズは? A : え? 食堂の人 : L, M, S, S S のどれにしましょうか? A : ああ、Sをお願いします。 食堂の人 : はい、どうぞ。 A : ありがとうございます。(受け取る)</p>	<p>トレイ置き場  セルフバーの案内版ズーム  セルフバーコーナー 学生C料理を取っている→ 計量→レジへ (自然な流れ)      ライスL, M, S, S S</p>
<p>4. うどんコーナーで</p>	
<p>食堂の人 : いらっしゃいませ。ご注文は? B : すみません、五目ラーメンをお願いします。 食堂の人 : はい。五目ラーメンですね。お待ちください。  はい、どうぞ。 B : どうも。</p>	<p>うどんコーナー</p>
<p>5. レジで</p>	
<p>レジの人 : 360 円です。 B : はい。(プリペイドカードで払う) レジの人 : はい、ありがとうございます。</p>	<p>レジ  プリペイドカード ミールカード</p>

<p>レジの人：420円です。  A：これをお願いします。  レジの人：はい、80円のお返しです。  ありがとうございます。(変更有)  A：どうも。</p>	
<p>6 お茶やお箸置場で</p>	
<p>B：ここで、お茶を入れて、ドレッシングをかけて…。お箸やスプーンも忘れずに。(一連の動作を行う)  A：はい。(Bに続けて行う)</p> <p>B：(テーブルの方を見て)  あそこが空いているから、あそこに座りましょう。  (場所を指差す)  A：はい。(うなずいて、ついていく)</p> <p>(A &amp; B テーブルに座って)  B：いただきます。  A：いただきます。  (食事を始める)</p>	<p>お茶、お箸コーナー</p> <p>テーブル席を映す</p> <p>二人を映す  (いただきますの様子アップ)</p>
<p>7. 食後に</p>	
<p>(食べ終わって)  B：ごちそうさまでした。  A：ごちそうさまでした。  B：じゃあ、片付けましょう。  (立ち上がる)</p>	
<p>8. 食器返却口で</p>	
<p>B：(燃えるごみのごみ箱の前で立ち止まって)  燃える物、紙などはここに捨てますよ。  A：はい。(燃えるごみを捨てる)  食べなかったものはどうしたらいいですか。  B：この中に入れたらいいですよ。(生ごみ入れを指差す)  A：はい。(生ごみを入れる)  B：はしはこの中ですよ。(箸入れの中に入れる)  A：はい。  B：食器はここに置くといいですよ。(コンベヤーの上に置く)  A：はい。(同じように置く)</p>	<p>燃えるごみ</p> <p>生ごみ入れ</p> <p>箸入れ</p> <p>食器置き場</p>

**撮影**

- ① メニューケース、日替わり定食、それぞれの料理の写真
- ② 手洗い場、
- ③ 配膳コーナー／セルフバーコーナー／麺類コーナー
- ④ レジ
- ⑤ テーブル
- ⑥ 食器返却口    ごみ箱・生ごみ入れ・箸入れ・食器置き

**写真**

メニュー それぞれの品  
動物のイラスト (牛、豚、鶏)  
食堂の中の掲示物 セルフバーコーナー

## 6.3. 食堂で (In the Cafeteria)

留学生のメアリーさんは、はじめて食堂を利用します。利用の仕方がわかりません。注文の仕方、お金の払い方、食後の仕方、片付け方などいろいろなルールがありますから、覚えましょう。メアリーさんはさくらさんと一緒に食堂の入り口にいます。

Mary is going to eat in the University cafeteria for the first time. She does not know how to use the cafeteria. She should know how to order, pay, and clear away the dishes here. Mary is entering the cafeteria with her tutor Sakura.

登場人物: メアリー (留学生)  
cast さくら (日本人学生)  
食堂の人  
レジの人

### 1. メニュー

#### Menue

留学生: わあ、いろいろありますね。

これは何ですか?

What's this?

日本人学生: 日替わり定食です。  
きょうのおすすめですよ。  
Daily lunch special です。

留学生: 何が入っていますか?

What's in it?

日本人学生: 牛肉、beef が入っています。

留学生: これは何ですか?

日本人学生: とんかつです。

留学生: とんかつって?

日本人学生: 豚肉、ポークです。

留学生: これは?

日本人学生: 五目ラーメンです。

留学生: ごもくって何ですか?

日本人学生: いろいろな野菜とか豚肉とかが入っています。

留学生: なるほど。

日本人学生: おいしいですよ。私、これにし



ようかな。

留学生：私はこれにします。

日本人学生：じゃあ、入りましょうか。

留学生：はい。

## 2. 手洗い場

By the washstand

日本人学生：まず、手を洗いましょう。

留学生：はい。

ええっ、水が出ません。どうしたらいいですか。

Water will not come out. What shall I do?

日本人学生：この足のレバーを、こうやったら  
出ますよ。

留学生：ああ、わかりました。

Oh, I got it.



## 3. 料理を頼む

Order the meal

日本人学生：このトレイを取ってください。

留学生：はい。

あそこは、何ですか。

日本人学生：ああ、セルフバーコーナーですね。好きなものを取っていいんですよ。

今日は安いので人が多いですね。

留学生：うーん、そうですね。

食堂の人：いらっしゃいませ。

留学生：すみません、日替わり定食をお願いします。

Excuse me, but the daily lunch special, please.

食堂の人：はい、かしこまりました。

はい、どうぞ。

留学生：ありがとうございます。

食堂の人：ごはんサイズはどうされますか。

留学生：え？サイズ？

食堂の人：L, M, S, SSのどれにしましょうか？

留学生：ああ、Mです。

食堂の人：はい、どうぞ。

留学生：ありがとうございます。



(以下省略)

## 8.4 会話練習（アニメーション）の原稿

### 1. Nを お願いします。

- 1) B: いらっしゃいませ、ご注文は?  
A: 日替わり定食を お願いします。 (料理の写真)  
① ラーメン (ラーメン // )  
② カレーライス (カレーライス // )  
③ うどん (うどん // )
- 2) B: ご飯のサイズはどれにしましょうか。  
A: え?  
B: はい、ご飯のサイズです。  
A: ああ、Sをお願いします。 (ご飯の写真)  
① M (M // )  
② L (L // )

### 2. Nで お願いします。

- 1) B: 380 円です。  
A: ミールカードで お願いします。 (ミールカードの写真)  
① ミールカード (ミールカード でおお願いします)  
② これ (これ // ) (現金の写真)

### 3. どうしたら いいですか。

- 1) A: 水がでません。どうしたらいいですか。 (シンク)  
B: ああ、こうしたら出ますよ。
- 2) A: お茶がでません。どうしたらいいですか。 (お茶の機械)  
B: ああ、こうしたら出ますよ。
- 3) A: はしは、どうしたらいいですか。 (返却口で)  
B: この中に入れたらいいですよ。
- 4) A: 食器は、どうしたらいいですか。  
B: ここに置いたらいいですよ。
- 5) A: 食べなかったものは、どうしたらいいですか。  
B: この中に入れたらいいですよ。

### 4. 何が入っていますか。

- 1) B: 日替わり定食です。  
A: 何が入っていますか。  
B: 牛肉、ビーフです (牛肉の日替わり定食写真)  
A: ああ、そうですか。
- 2) B: とんかつです。 (とんかつ写真)  
A: 何が入っていますか。  
B: 豚肉、ポークです。  
A: ああ、ポークですか。
- 3) B: 野菜炒めです。 (野菜炒め写真)  
A: 何が入っていますか。  
B: 鶏肉、チキンと野菜です。  
A: ああ、そう / チキン ですか。

(以下省略)

※ 以上の原稿は筆者が作成したもので、論文の中に掲載した内容は、全て制作者の了解を得たものである。

## 謝 辞

本稿を執筆するにあたり、多くの方から薫陶を受けました。ここに感謝の意を表したいと思います。

私に学びの門戸を開いてくださった主査の李相穆先生、常に懇切丁寧な指導をしてくださった副査の松永典子教授、的確なアドバイスで視野を拡げてくださった副査の井上奈良彦教授、博士総合演習の時からいつも穏やかな口調でアドバイスをしてくださった志水俊広准教授、そして、博士論文予備審査委員として新たな視点からご指導してくださった松村瑞子教授、様々な専門的知見を有した先生方からのご指導を賜ることができ、研究を深めることができました。

また、eラーニングの学習教材は、佐賀大学の穂屋下茂教授をはじめとするeラーニングスタッフの方々、その他多くの方々のアドバイスとご協力を得て作り上げることができました。また、調査を実施するにあたっては、郭俊海教授をはじめ、同僚の日本語の先生方が快く協力してくださいました。その他、本研究を支えてくださったすべての方々に心から感謝申し上げます。

最後に、久方ぶりの学生という身分になったことは、教師としての自分にもプラスになり、また、まさに一生勉強せねばならぬと改めて知らされた日々でした。