

## ベトナムと中国の学習者の「言語不安」に着目した e-Learning 日本語教育

西谷まり

松田稔樹（東京工業大学）

### 要旨

本稿ではベトナムと中国の大学で日本語を学習している上級レベルの学習者を対象として e-Learning を用いた日本語授業を行い、学習開始前の言語不安の高低と e-Learning に対する学習傾向を検証した。その結果、e-Learning 教材に対する学習傾向は、不安低・日本語力低群の学生はアクセスが少なく、不安高・日本語力高の学生はアクセスが多かった。不安低・日本語力低群の学生は自律的に e-Learning 学習を進めるのは困難であることが明らかになった。一方、すべてのタイプの学習者が e-Learning による学習活動は役に立つ、楽しいと評価し、講義掲示板で外国の日本語学習者の意見を読んだり書いたりすることを積極的に評価する意見が多かった。今後の課題は、学習者の不安傾向に適したフィードバックメッセージの自動化の道を探り、e-Learning に対する学習姿勢、及び e-Learning の学習を通して言語不安・日本語力がどのように変化するかについて検証を行うことである。

キーワード：言語不安 日本語学習 e-Learning 中国 ベトナム

### 1 はじめに

言語学習に関する研究では、その学習効果に影響を及ぼす要因の 1 つとして、「言語不安 (Language Anxiety) = 外国語を学習する際にもつ不安やそれによって引き起こされる緊張」が挙げられている。代表的な ID 理論の 1 つである Keller の ARCS モデルでも、学習を動機付ける上で不安の対立概念とも言うべき「自信」が重要であるとしている。MacIntyre & Gardner (1989) は、言語不安は「コミュニケーション不安」(Communicative Anxiety) の一部であること、コミュニケーション不安が英語母語話者のフランス語の語彙の学習に非常に大きな負の影響を及ぼすことを証明した。アメリカにおける日本語学習者を対象とした研究では、不安が高い学習者は成績が低いという傾向が見られた。(Aida 1994)。初級レベルの学習者にとって不安は日本語の成績を予測する変数にはならなかったが、中・上級レベルでは関係が見出され、特に「教室における不安」(Language Class Anxiety) は最適な予測変数であった (Saito & Samimy 1996)。

言語不安を軽減する方策としては、

- (1) 誤用訂正を厳しく行わず、誤りを犯すことに対する緊張や恐怖を取り除く雰囲気を作る (Young 1991、Aida 1994)、

(2) ペアワーク、グループ活動、ゲームなどを取り入れる (Crookall & Oxford 1991)、

(3) 教室外で第二言語を利用する機会を提供する (Samimy & Tabuse 1992)、

などが提案されている。方策の(1)では、誤用訂正の程度が問題であり、教師が学習者の状況をモニターし、時には忍耐強く、時にはユーモアを交えて対応することなどが必要とされる。また、(1)(2)ともに、クラスの他の学習者との関係が不安に影響を与えるため、学習者が相互に協力し、リラックスして活動できる環境を作ることが重要であるとの指摘もある (Phillips 1999)。

前述のように、言語不安を軽減する方策についてはいくつかの提案がある。しかし、言語不安を軽減し学習効果を高める方策の効果を検証したものはほとんど見られない。

一方、不安と成績の間には正の関係も負の関係もある (Scovel 1978)。Brown (2000) は不安を *debilitative anxiety* と *facilitative anxiety*、または *harmful anxiety* と *helpful anxiety* に分類し、*facilitative anxiety* は学習者の競争心を高め、よく勉強させると述べている。Radnofsky (2001) はミドルベリー大学で行った初心者対象のフランス語夏期7週間集中講座のクラスを質的に分析し、従来の不安に関する否定的見方に反論している。学生は (不安=緊張) をポジティブにとらえており、適度な不安は学習を促進するのに有効であると述べている。

本研究では、Scovel (1978) や Brown (2000) の見方にならい、言語不安には、学習を阻害する場合と促進する場合の両側面があると仮定し、ベトナムと中国の大学の日本語を学習している上級レベルの学習者を対象として *e-Learning* を用いた日本語授業を行った。*e-Learning* を用いた理由は、言語不安を生み出す要因となりうる対人不安やコミュニケーション不安を軽減できる可能性があるからである。西谷 (2003) のベトナムの日本語学習者に対する調査では、言語不安の高い学習者は対人不安やコミュニケーション不安が高い傾向があった。

Beauvois (1995) によれば、インターネットを使ったフランス語のディスカッションでは、教室よりストレスが少ない (93%)、よく考えてメッセージを書く時間があつた (100%)、個人の学習スタイルが許される (71%)、発言を強要されず、自分で会話をコントロールできる (93%) という傾向があつた。Beauvois (1998) は、さらに大学の教室では教師と数少ない勇気ある学生がディスカッションを行うにすぎないが、対照的に *e-Learning* では他の環境より *performance anxiety* が低いと指摘している。*e-Learning* では、不安傾向が異なる学習者ごとに、同じ状況で同じ間違いをした場合でも、フィードバックを変えることができるという利点がある。本研究では、学習開始前の言語不安の高低と *e-Learning* に対する学習傾向の関係を検証する。西谷・松田 (2005) との相違点は、対象者が日本で学習しているか、海外で学習しているかという環境の違いである。海外の学習者にとって *e-Learning* 日本語学習は大きな可能性を秘めており、言語不安と学習傾向の関係を検証することは重要な課題である。

## 2 実験計画と授業の概要

実験授業は、ベトナムのハノイ貿易大学ホーチミン分校の日本語学科の4年生19名と中国吉林省の東北師範大学の日本語学科の学生24名（2年生1名、3年生6名、4年生6名、大学院1年生11名）の合計43名の学生を対象に、2004年9月上旬から10月下旬にかけて1ヵ月半にわたって行った。オリエンテーションと事前調査・事前テストは筆者がベトナムと中国で行った。事前調査の内容については後述する。事前テストは漢字テスト、クローズテスト<sup>1</sup>、作文テストを用いた。

教材は「1. 人生のパートナー」と「2. 死刑制度廃止論」の2つのパートから成り、それぞれは、①読解資料、②読解の内容理解に関する小テスト、③漢字・語彙・文型の演習問題、④講義掲示板、で構成されている。学習者にはまず教材1を①→②→③→④の順番で、次に教材2も同様の順番で学習を進めるように指導した。講義掲示板については、何度書き込んでもよいし、教材2に進んだあとでも教材1の講義掲示板を適宜チェックし、読み書きをするように指導した。教材例は資料1に記す。

e-Learning のプラットフォームはネットマン株式会社のASPサービス「Cラーニング」を利用した。システムに掲載した資料教材読解の際には、オンライン辞書「リーディングちゅう太」(<http://language.tiu.ac.jp/>)を参照するように指示した。この辞書を利用すれば自動的に漢字の読み方・日本語の意味・英語の意味を生成することができるので、非漢字圏学習者の読解作業にかかる時間を短縮し、漢字圏学習者が陥りがちな「意味は推測できるけれど読み方がわからない」状況を克服するのに有用であり、言語不安の軽減につながると考えたためである。

表1に授業日程を示した。なお、読解教材のレベルは日本語能力試験2級合格程度のものとした。

表1 授業の日程

ハノイ貿易大学ホーチミン分校 (ベトナム)	東北師範大学 (中国)
9月8日 オリエンテーション、事前調査	9月14日 オリエンテーション、事前調査
～10月初旬	第一教材「人生のパートナー」
10月10日	フィードバックメッセージ → 第二教材「死刑制度廃止論」
10月下旬	事後調査

## 3 言語不安と e-Learning の学習傾向

筆者らは本研究の予備調査として、言語不安に関連する調査表を整備することと、言語不安がどのような要素から構成され、日本語学習者の属性、教師の教授スタイル、教室活動等が言語不安とどのような関係にあるのかを明らかにすることを目的として、2002年9月に

<sup>1</sup> 言語能力を測定する方法の1つ。ある程度の内容を持つ文章を選び、特定の間隔ごとに自動的に単語を抜き空欄に適切な語を記入させる形式のテストである。

ベトナムの日本語学習者を対象に調査を行った（西谷・松田 2003）。その際利用した言語不安に関する調査項目は、Horwitz ほか（1991）および元田（2000）に基づいて作成したクラス活動に関する不安、低い日本語力についての不安、日本語の発話・意思疎通に関する不安を含む合計 66 項目である。この結果に基づき、調査項目の追加削除を行い、今回の調査では 20 項目にしばって事前事後調査を行った。調査項目は資料 2 に記した。調査は 6 段階のスケールで行い、（1. 全然そう思わない、2. そう思わない、3. あまりそう思わない、4. 少しそう思う、5. そう思う、6. 強くそう思う）とした。不安が一番高い場合の数値は 6、低い数値が 1 となる。

事前調査における言語不安の平均値は 3.17（標準偏差 0.69）であり不安の程度はあまり高くなかった。ベトナム人学習者の平均値は 3.16（標準偏差 0.48）、中国人学習者の平均値は 3.18（標準偏差 0.80）で、ほぼ同じ傾向を示している。事前テストの全体の平均値は 33.4（標準偏差 6.1）、ベトナム人学習者は 28.8（標準偏差 5.1）、中国人学習者は 37.0（標準偏差 3.8）で、中国人学習者の平均点が高く、t 検定で統計的に有意差がでている（ $t=-6.04$ 、 $p=0.001$ ）。C ラーニングの演習と小テストへのアクセス数で分析を行ったものが表 2 である。不安の高い学生のほうがアクセスの平均値は高いが、t 検定の有意差は見られなかった（ $t=1.70$ 、 $p=0.097$ ）。事前テストの成績による検定では、（ $t=2.37$ 、 $p=0.02$ ）で、有意差が見られた。また、表 2 の不安の高低で事前テスト成績、担任教師が評価した学校の成績・学習時間・学習意欲、講義掲示板書き込み数について t 検定を行ったが統計的有意差はみられなかった。

表 2 言語不安の群による演習・小テストへのアクセス数の比較

事前日本語不安の群名	数	アクセス数平均値	標準偏差
高群 (3.17 以上)	22	20.4	13.2
低群 (3.17 未満)	21	14.2	10.5

表 3 事前テストの群による演習・小テストへのアクセス数の比較

事前テストの群名	数	アクセス数平均値	標準偏差
高群 (33 以上)	25	20.8	12.6
低群 (33 未満)	19	12.8	9.8

表 2 と表 3 の高群と低群は、全体の平均値を境に 2 群に分けた。日本語力と言語不安の関係から、表 4 の 4 つのタイプに分類し、それぞれのタイプの学習者の傾向を見ていくことにした。なお、日本語力は事前テストの成績を使用した。それぞれのタイプの学習者のアクセス数の平均は、表 4 に示す通りである。不安低・日本語力低群の学生はアクセスが少なく、不安高・日本語力高の学生はアクセスが多いことがわかる。表 5 は分散分析の結果である。

表 4 不安と日本語力のタイプ別演習・小テストへのアクセス数

不安と日本語力のタイプ	平均値	人数
タイプ 1 不安低・日本語力低	10.2	9
タイプ 2 不安低・日本語力高	17.2	12
タイプ 3 不安高・日本語力低	15.1	10
タイプ 4 不安高・日本語力高	24.8	12

表 5 不安と日本語力のタイプ別演習・小テストへのアクセスに関する分散分析

	F 値	有意確率
不安	3.16	0.08
日本語力	5.6	0.02
不安 * 日本語力	0.15	0.7

アクセス数に対して有意に働いているのは日本語力であり ( $F=5.60$ ,  $p=.02$ )、不安は優位傾向がある ( $F=3.16$ ,  $p=.08$ ) ことがわかる。不安と日本語力の 4 つのタイプについて多重比較を行ったものが表 6 である。タイプ 1 (不安低・日本語力低) とタイプ 4 (不安高・日本語力高) との間に有意な差があることがわかる。

表 6 多重比較 従属変数：アクセス

(I) 不安と日本語力	(J) 不安と日本語力	平均値の差 (I-J)	有意確率
タイプ 1	タイプ 2	-6.94	0.52
タイプ 1	タイプ 3	-4.88	0.79
タイプ 1	タイプ 4	-14.53	0.03
タイプ 2	タイプ 3	2.07	0.97
タイプ 2	タイプ 4	-7.58	0.38
タイプ 3	タイプ 4	-9.65	0.22

#### 4 学習者による e-Learning の評価

次に事後調査で収集した学習者の e-Learning による学習活動に対する評価を表 7 に示す。6 段階 (1. 全然そう思わない、2. そう思わない、3. あまりそう思わない、4. 少しそう思う、5. そう思う、6. 強くそう思う) で日本語学習に役立ったか、楽しかったかを聞いており、5 点に近い項目が多いことから、e-Learning による学習活動は役に立つ、楽しいと評価されている。稿末の資料 3 に記した自由記述でも、講義掲示板の意見を読んだり書いたりすることについて、「役に立つ」、「おもしろい」という意見が多かった。講義掲示板の実際の書き込みの一部は資料 4 に記した。

もう一歩進んだ形態として、「時間を決めてチャットをすればおもしろい」、「実際に会話ができれば楽しいだろう」という意見もあった。しかしながら、一部の学生からは「コンピュー

タを自宅に持っていない学生にとっては不便な面がある」「日本語のフォントがでないインターネットカフェが多い」という不満が提出されている。また、テーマが2つしかなかったため、自分の興味があるテーマではなかったという意見も出されている。

表7 学習者のCラーニングに対する評価

	日本語学習の役に立った	楽しかった
リーディングちゅう太の利用	4.88	4.88
電子掲示板で討論したこと	4.57	4.64
電子掲示板で他国の学生と討論したこと	4.67	4.65
漢字練習	4.77	4.55
語彙練習	4.88	4.56
文型練習	4.62	4.49

2005年1月2日にホーチミン市においてタイプ1、2、3、4のカテゴリーから1人ずつと、実験授業の協力者であり、学生たちの担任教師でもある1名に対してフォローアップインタビューを行った。内容はe-Learningと教室活動の相違、講義掲示板への書き込み、フィードバックの方法等についてである。なお、中国人学生にインタビューする機会は持てなかった。

表8 インタビューした学生のタイプとネット教材へのアクセス

	タイプ	掲示板書き込み	小テスト	演習問題
学生1	タイプ1 不安低・日本語力低	0回	4回	0回
学生2	タイプ2 不安低・日本語力高	10回	6回	8回
学生3	タイプ3 不安高・日本語力低	0回	2回	0回
学生4	タイプ4 不安高・日本語力高	7回	8回	21回

伝統的な教室スタイルの授業との比較では、学生2以外は「インターネットより教室で行う伝統的な方法の方が好き」と答えている。ベトナムではまだコンピュータの設備が整っていないし、インターネットの速度が遅いという技術的な理由だけでなく、教室ではわからないことは先生や同級生にすぐ質問できるが、日本へメールで質問するのは難しいし、回答がすぐには得られないという理由をあげている。初回のオリエンテーション時に顔をあわせただけの筆者にメールで、しかも日本語で質問することは、かなり敷居の高いことだったようだ。一方、学生2は「教室では学生がたくさんいるので先生が注目する人は限られている。インターネットなら先生は個人的に対応することが可能だし、インターネットなら好きな教材を好きなききに勉強できる」とe-Learningのメリットを積極的にとらえている。

講義掲示板への書き込みがまったくなかった学生1は「書くことは話すことより自信はあるが、意見がないので書けなかった」と述べ、学生1と同様に一度も意見を書いていない学

生 3 は「インターネットの勉強はこれまでしたことがないから、慣れていなくて書けなかった」と述べている。これらの発言から、日本語学習に関する問題だけでなく、与えられたテーマに対して意見を持っていないことやコンピュータリテラシーの低さも e-Learning 講義掲示板の書き込みを阻害していることがうかがわれる。

講義掲示板の書き込みを読んで、中国の学生についてどう感じたかを質問した。講義掲示板への書き込み数はベトナム人学習者が平均 2.27 回（標準偏差 2.68）であったのに対し、中国人学習者は 2.09 回（標準偏差 1.71）であり数の上ではベトナム人学習者のほうがまさっているが、ベトナム人学習者は書き込み数にばらつきが大きい。講義掲示板に書き込みをしなかった学生 1 と学生 3 はともに「中国人はとても自信があるが、ベトナムの学生はあまり自信がない。」と述べている。

## 5 考察と今後の課題

e-Learning 教材に対する学習傾向は、不安低・日本語力低群の学生はアクセスが非常に少なく、不安高・日本語力高の学生はアクセスが非常に多かった。すべてのタイプの学習者が事後調査の数値では e-Learning による学習活動は役に立つ、楽しいと評価しており、自由記述でも、講義掲示板で外国の日本語学習者の意見を読んだり書いたりすることを積極的に評価する意見が多いものの、ベトナム人学習者に対するインタビューでは伝統的教室活動をより好む傾向が見られた。インタビューでは「意見がない」という学習者の意見を引き出し、e-Learning の使用を促進する働きかけが必要であることも明らかになった。

日本語力の低い学習者ほど教材へのアクセス数が少なく、自律的に e-Learning 学習を進めるのは困難であることから、e-Learning へのアクセスが少ない学習者に対しては、定期的に学習を促進するフィードバックを与えることが学習の継続には不可欠であると考えられる。本研究では西谷・松田（2005）の結果をふまえて、事前調査の不安と成績に基づいて E メールで不安を操作するためのフィードバックを送ったが、アクセスの変化は見られなかった。フィードバックが 1 度だけであったことが主な原因であると考えられる。2005 年 10 月—2006 年 1 月にかけて日本で行った研究ではフィードバックを 3 度送信して変化を観察した。その結果については別稿で詳しく述べたい。

今後の課題は、学習者の不安傾向に適したフィードバックメッセージの自動的化の道をさぐり、e-Learning に対する学習姿勢、及び e-Learning の学習を通して言語不安・日本語力がどのように変化するかについて検証を行うことである。

## 付記

本研究は平成 16 年度～17 年度科学研究費補助金（基盤研究(C)）「外国語不安を軽減し、口頭表現能力を高める日本語学習環境のモデルの構築」（研究課題番号 16520322、研究代表者：西谷まり）の助成を受けて行ったものである。

## 参考文献

- 西谷まり、松田稔樹 (2003) 「ベトナム人日本語学習者の外国語不安」『一橋大学留学センター紀要第6号』、pp. 57-73
- 西谷まり、松田稔樹 (2004) 「日本語学習者の言語不安軽減策としてのディベート活動」留学生教育第9号、pp. 7-18、留学生教育学会、2005年1月
- 西谷まり、松田稔樹 (2005) 「日本語学習者の言語不安を制御し日本語能力を向上させる e-Learning の効果」『一橋大学留学生センター紀要第8号』、pp. 29-40
- 元田 静 (2000) 「日本語不安尺度の作成とその検討」『教育心理学研究』、48 (4)、pp. 422-432
- 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(2), pp. 155-167
- Beauvois, M. H., (1995), E-Talk: Attitudes and Motivation in Computer-Assisted Classroom Discussion., *Computers and the Humanities*, v28 n3, pp. 177-90
- Beauvois, M. H., (1998), Computer-Mediated Communication: Reducing Anxiety and Building Community, *Affect in foreign language and second language-Learning*, McGraw-Hill College, pp. 144-165
- Brown, H. D., (2000), *Principles of language-Learning and teaching*, Longman
- Crookall, D. & Oxford, R., (1991), Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and Teacher Trainees. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, pp. 141-150
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. A., (1991), Foreign Language Classroom Anxiety, *Language Anxiety*, NJ, Prentice Hall
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C., (1989), Anxiety and Second Language-Learning: Toward Theoretical Clarification. *Language-Learning*, 39, pp. 251-275
- Phillips, E. M., (1999), Decreasing Language Anxiety: Practical Techniques for Oral Activates. *Affect in Language and Second Language-Learning*, McGraw-Hill College, pp.124-143
- Radnofsky, M. elt, (2001), Learning Language under Tension: New Directions from a Qualitative Study. pp. 259-78, *Modern Language Journal*, v85 n2 Sum
- Saito, Y. & Samimy, 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(2), pp. 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), pp. 377-398.

Scovel, T., (1978), The effect of affect on foreign language-Learning, *Language-Learning*, 28, pp. 129-142

Young, D. J., (1991), Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest. *The Modern Language Journal*, 75, pp. 426-437.

## 資料 1 教材例

### ① 「人生のパートナー」

(<http://www.admillion.com/marriage2/gaijin.htm> より 2004 年 4 月に抜粋)

国際結婚情報サイトに掲載された、外国人が「相手に対する希望」として書いている文章から、そこで使われている言葉を手掛かりに外国人の結婚観を分析してみました。各項目の上位を拾って並べてみると上記のようになります。ここで気が付くのは、日本人男性なら書くであろう「家庭的」とか「子供好き」という言葉が非常に少ないということと、日本人男性なら書かないであろう「冒険好き」という言葉がかなり多いということでしょう。この「行動を表す言葉」にはさらに、旅行好き(4) 自発的(3) 独立心(3) クリエイティブ(3) と続き、日本人男性の結婚観との違いが良く表れているように思います。

外見を表す言葉：美しい(6) 笑顔(3) スリム(2) キュート(2) チャーミング(4)

セクシー(1) ファッションナブル(1)

性格を表す言葉：正直(11) 誠実(8) ユーモア(8) 偏見がない(7) 親切(5)

思いやり(5) 暖かい(5) 優しい(4) 愛情豊か(4) 広い心(4) 自然が好き(3)

真面目(3) 趣味が合う(3) 楽天的(3) 明るい(2) 楽しい(2) 物静か(2) 家庭的(2)

シンプル(1) 礼儀正しい(1) 社交的(1) 責任感(1) 上品(1) 前向き(1) 献身的(1)

知性を表す言葉：知的(5) 賢い(4) 教養(3) 洗練(2) 成熟した(1) 文学好き(1)

音楽好き(1)

行動を表す言葉：冒険好き(7) 旅行好き(4) 自発的(3) 独立心(3) クリエイティブ(3)

健康的(2) 活動的(1) 好奇心(1)

全体的な言葉：魅力的(7) 素敵(4)

この教材の語彙レベル (日本語能力試験の出題基準による)

総数	総語彙数	級外	一級	二級	三級	四級	特殊
420	236	28	20	52	26	110	184
100%	56%	6.7%	4.8%	12.4%	6.2%	26.2%	43.8%

### ② 「死刑制度概論」(筆者の書き下ろし)

アムネスティという NGO によると、1997 年 3 月の時点で死刑を廃止した国は 100 カ国、死刑を廃止していない国は 94 カ国あるそうだ。死刑廃止は世界的傾向だが、日本には死刑制度

がある。そして、死刑制度を「存置」すべきだと考えている人（存置論者）と「廃止」すべきだと考えている人（廃止論者）がいる。死刑存置論者は、まず、被害者の気持ちを考える。人は自分の子供が殺されたら、犯人を殺したいと思うはずだ。次に、存置論者は死刑があるから犯罪を抑えることができると言う。これを犯罪抑止力という。しかし、廃止論者は死刑には犯罪抑止力はないと主張する。日本の調査によれば、犯罪を犯す時に、自分が死刑になるだろうと考えた死刑囚は一人もいなかったということだ。また、アメリカには死刑制度がある州とない州があるが、死刑制度と重大な犯罪の発生件数には相関関係がないという調査結果も出ているらしい。一方、死刑廃止論者は「殺人を罪とする国家が、死刑という殺人を犯すのは矛盾している」と言う。また、犯人に犯罪を犯させた社会環境にも責任があるとも考える。しかし、廃止論者が死刑に反対する一番大きな理由は、冤罪の問題である。まちがった裁判で死刑になってしまったら大変だ。それに対して、存置論者は冤罪を防ぐためには、裁判を慎重にすればいいと考える。冤罪の可能性があるという理由だけで死刑制度を廃止すべきではないと主張する。死刑制度を存置する場合も廃止する場合もそれぞれに、利益と不利益があるはずだ。現在の私たちにあってどちらの利益が大きいのか、十分に議論することが大切だと思われる。

この教材の語彙レベル（日本語能力試験の出題基準による）

総数	総語彙数	級外	一級	二級	三級	四級	特殊
428	371	30	35	57	34	215	57
100%	86%	7.00%	8.20%	13.30%	7.90%	50.20%	13.30%

#### 小テスト

死刑と犯罪抑止力の関係が実証的に検証できないのであれば、どうなりますか。

- 死刑が存在するから凶悪犯罪を防ぐことができるという主張は成立する。
- 死刑が存在するから凶悪犯罪を防ぐことができるという主張は成立しない。

#### 演習問題（語彙）

死刑を（ ）する。

- 執行
- 実行
- 施工

#### 演習問題（文型）

もし、死刑と犯罪抑止力の関係が実証的に検証できなければ、死刑が凶悪犯罪を防ぐことができるという主張は力を失う（ ）。

- こととなります
- ことがあります
- ことはありません

## 資料2 日本語不安の事前・事後調査項目

1. 私より他の学生のほうが上手に日本語を話せるといつも感じます。
2. 私が日本語を話すとき他の学生が笑わないかどうか不安です。
3. どんなにがんばっても日本語が上手になりません。
4. 日本語の授業の進度は速いので、遅れないかと不安です。
5. 日本語の授業で話をするとき、いつも自信がありません。
6. 日本語の授業で話すとき、神経質になったり混乱したりします。
7. 適当な表現を知っていても、うまく出てこないときに不安になります。
8. 母語で話せることが日本語では言えないので知性を低く評価されるのではないかと不安です。
9. 知っている日本語の単語を正しく使って話しているかどうか不安です。
10. 複雑な文型を使って間違えることが不安なので、簡単な文型を使って話します。
11. 一生懸命勉強しても、複雑な文法規則を覚えられないのではないかと不安です。
12. 一生懸命勉強しても、難しい言葉を覚えられないのではないかと不安です。
13. 一生懸命勉強しても、難しい漢字を覚えられないのではないかと不安です。
14. どんな話題を選んで日本人と日本語で話をすればよいかわからないので不安です。
15. 話す練習をする機会が少ないので、話すことが上手になりません。
16. 言葉の使い方を練習する機会が少ないので、言葉が自由に使えるようになりません。
17. 何度言っても日本人がわかってくれないときあせります。
18. 日本語での会話のときに相手が我慢して聞いているのではないかと不安です。
19. 敬語の使い方を間違えることが不安です。
20. 日本人は日本語をちゃんとしゃべれない外国人とは親しくつきあってくれないのではと不安になります。

## 資料3 事後調査の自由記述（同じような意見が多かったものを抽出した）

<中国の学生>

1. 漢字、語彙、文法の勉強にもなりましたし、特に読解の勉強になりましたと思います。そして講義掲示板の中の意見を読んで考え方も、視野も広がりました。
2. 単語の勉強もできるし、文法の勉強も、また、いろんなことも分かりました。社会で話題になっている問題に対して討論も出来てよかったですと思います。
3. 私のような日本語学習者にとってはいい勉強になったと思います。文型とか単語及び漢字の勉強にもなりましたし、そして、普通勉強していなかった外来語とかも習得できました。また、電子講義掲示板もインターネット辞書も全部よかったですなあと思います。どうも、ありがとうございました。楽しかったです。
4. 今回インターネットを使っただけの学習をしました。例えば、文法とか語彙とか、そして、一番面白いのは外国の人との交流です。

<ベトナムの学生>

1. インターネットで日本語を練習して、ほかの国の人と話し合うことは本当にいいことだと思います。ですから、このことがほかの学生も参加できるなら、日本語の力を高めることに大変役立つと思います。
2. インターネットで、ほかの友達と討論できる機会がありますので、とても役に立つと思います。でも、ベトナムの学生にとって、一人で、パソコンを向かって、勉強するのはまだ新しい学習方法だと思います。もし、時間を決めて、一緒にオンライン（online）すれば、いいなあとは思います。
3. 私にとってインターネットで日本語の練習することはとてもおもしろいと思います。特に外国の日本語の勉強している学生と一緒に話すことです。そのことは私たちの日本語がだんだん上手になっていることに役立つと思います。

#### 資料4 「死刑制度廃止論」教材の講義掲示板の書き込みの一部（原文のまま）

2004/10/18

私にしてから見ると、賛成とも反対ともいえません。もし私が犯人だったら、自分の罪に対して確かに死刑になるべきだと思ったら、死刑にしたほうがいいと思います。でも、もし犯人がこの社会に利用される価値があるなら、生きさせたほうがいいと思います。<中国の学生>

2004/10/20

死刑制度について、私の考えでは、凶悪犯罪にとって、死刑刑罰は当然だと思います。

“生命が一番大切なもの”という、殺された人の生命は人間の命ではないのですか？それは、殺した犯人は命を償うべきです。死刑刑罰は被害者の遺族の気持ちが治まりますが、社会の規則も守るという意味でしょう。また、国々には、死刑を廃止した時代はひどい罪をする犯人が増えました。ですから、死刑制度を維持しているのは絶対に必要なものと思います。

<ベトナムの学生>

2004/10/22

死刑廃止に賛成すると思います。もし人を殺した犯人が後悔すれば、殺された人がよみがえることができるのだろうか？犯罪を犯すときの人間心理は、異常心理や感情的心理です。だから犯人の理性がほとんど働かないでしょう。また誤判の場合、どうですか。命はかわいいそになると思います。あの人たちの子供がどうなっていますか。死刑廃止ようじゃない。

<ベトナムの学生>

2004/10/22

そのようなあいまいな答え出すことはちょっと。。。このことは人間の大切な問題だから、はっきり方法を出す必要があると思う。また、国の政策について問題だから、“価値があるかどうか？”というぼんやりとしたことがないはずと思う。<ベトナムの学生>

2004/10/25

失礼な仮説を挙げたいのですが、許してください。もしあなたの親類が人に殺されたら、あなたの気持ちはどうでしょう、あの犯人は死刑になりたいでしょう。私はそう思います。それと引き換えて、もしあなたの親類は殺人の犯罪を犯したら、あなたはまたどう思いますか。普通の人にはできるだけ軽い刑罰を受けたいと思いますね。そうだったら、全社会は混乱になったかも知れません。社会の公平性を保つために必ず死刑を廃止することはできません。私はそう思います。＜中国の学生＞