

<論文>

# 遠隔交流活動を取り入れたBL日本語授業による 学習者の学習意欲の変化

—— 中国のある大学における実践から ——

徐 曉 娟

東亜大学大学院 総合学術研究科 人間科学専攻  
延安大学 外国語学院  
xuxiaojuan.yanan@gmail.com

## 《要 旨》

中国大学日本語教育における学習者のコミュニケーション能力と学習意欲を向上させるために、日本人大学生との遠隔交流活動を取り入れたBL日本語授業をデザイン・実践し、その効果を学習意欲を焦点に検討した。

授業デザインにおいては、インストラクショナルデザイン (ID) の代表的モデルで、学習意欲を説明するARCS-Vモデル、第二言語コミュニケーション意欲 (L2WTC) モデル及びブレンディッドラーニング (BL) に基づき、学習者の学習意欲を向上させるための5つ要素である「注意」、「関連性」、「自信」、「満足感」、「意志」を促進する遠隔交流活動を取り入れた日本語授業のデザインを行い、中国Y大学三年生を対象に授業を実践した。研究課題として、①遠隔交流活動を取り入れた日本語授業前後の学習意欲の変化を明らかにすること、②学習意欲変化の要因を明らかにすること、を設定し、事前・事後インタビューデータをM-GTAを用いて分析した。

分析の結果、本授業において学習者の学習意欲が向上していることが明らかとなった。その要因として上記の学習意欲の5つの要素がいずれも効果的に作用し、学習意欲の向上につながっていたことがわかった。

キーワード：ARCS-Vモデル、遠隔交流活動、学習意欲、中国大学日本語教育

## 1. 研究の背景と目的

日本国際交流基金2015年「海外日本語教育機関調査」によると、中国の日本語学習者数は世界第1位 (953,283人) となっている。中国の日本語教育は高等教育段階が中心となっており、中国の日本語学習者全体の65%を占める (国際交流基金, 2015)。中国高等教育機関における日本語教育の質を高めることは中国日本語教育全体にとっても重要な課題である。

2018年1月、中国教育部 (日本の文部科学

省に相当) により作成された『四年制大学各専攻教育国家スタンダード (《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》)』の「日本語専攻教育大綱 (《日语专业教学大纲》)」では、中国大学日本語教育において、「コミュニケーション能力の育成」、「IT、インターネットを生かした教育手段の多様化」が重点として掲げられている。また、日本語専攻教育大綱を作成したメンバーでもある修 (2018) は、言語知識よりも言語運用能力を重視すべきであり、特に積極的なコミュニケーション能力の育成の必要性を提唱している。中国大学日本語教育においては、

IT, インターネットを活用し, コミュニケーション能力を向上させるような日本語教育の取り組みが求められる。

しかし, 現在の中国大学日本語教育では授業時数, 教育環境などの制約が大きく, 教師中心型で語彙や文法知識の定着を目指す教育が主流となっている (伏, 2018)。また, 中国の多くの大学の日本語学習者は自らの意志による選択ではなく, 入学試験の成績により日本語を専攻としている者が少なくない (王, 2014)。さらに, 中国国内における日本語教育機関ではネイティブの日本語教師が不足している現状があり (袁, 2014), 日本語での交流機会が与えられていない。このような状況は, 学習者のコミュニケーション能力の育成に不利だけでなく, 学習者の学習意欲の欠如 (于ら, 2014) も深刻化させている。

学習者のコミュニケーション能力の育成と学習意欲の欠如の問題を解決する方策として, 本研究ではインストラクショナルデザイン (Instructional Design, 以下 ID) に注目した。ID は, 教育活動の効果・効率・魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野, またはそれらを応用して教材を作成したり, 授業・研修を実施するプロセスを指す (鈴木, 2005, p.197)。この ID モデルの一つである ARCS-V モデルは, 教育実践の「効果・効率・魅力」を高めるという ID の 3 つの目的のうちの「魅力」を直接扱ったものであり, 学習意欲の促進要因構成をモデル化したものである。また, 鈴木 (2008) は, 情報通信技術 (Information and Communication Technology, 以下 ICT) の活用によって ID が目指す教育の効果・効率・魅力をさらに高めることができると指摘している。そこで, 本研究では日本語学習者のコミュニケーション能力向上と学習意欲を高めることを目的とした日本語授業デザインにおいて, ID の ARCS-V モデルに基づき, ICT を活用した遠隔交流活動を取り入れたブレンディッドラーニング (Blended Learning, 以下 BL) 日本語授業をデザインした。本研究では, この遠隔交流活動を取り入れた BL 日本語授業 (以下では「遠隔交流授業」

とする) による学習者の学習意欲の向上に注目し, その効果を検証する。

## 2. 授業デザインの基盤理論とデザインの実践

前章で述べたように, 中国における日本語教育では, ICT を活用したコミュニケーション能力と学習意欲を向上させるような日本語教育が求められているが, 現存の研究ではこのような授業モデルやそれに関する研究は管見の限り非常に限定的である。本研究では, 新たな試みとして, ARCS-V モデル, L2WTC モデルと BL を組み合わせ, 遠隔交流授業をデザインした。

### 2.1 基盤理論

#### 2.1.1 ARCS-V モデル

ID における学習意欲の代表的なモデルと言えるのが Keller が 1984 年に提唱した ARCS モデルである。Keller (1984) は, 学習意欲に影響を及ぼす主要な要因には「注意 (Attention)」, 「関連性 (Relevance)」, 「自信 (Confidence)」, 「満足感 (Satisfaction)」の 4 つがあるとした。それ以降, Keller (2004) は, ARCS モデルに新たに「意志 (Volition)」という要因を追加し, 5 要因から構成される ARCS-V モデルを提出した。しかし, Keller (2010) では ARCS4 要因の定義と作業質問は提示されたが, 第 5 要因である意志についての方略・方策は示されていない (鈴木, 2010, p.115)。これに対し, 中嶋ら (2013) は V (意志) 要因の方策を提案している (中嶋ら, 2013)。本研究では Keller (2008, 2010) と中嶋ら (2013) を基に, ARCS-V モデルの分類枠, 定義及び作業質問を表 1 の通りに作成した\*。

鈴木ら (2016) は, ARCS-V モデルは学習意欲を高めるための理論と実践の両方に支えられたモデルであり, 教材づくりや授業づくりの面に利用することができると述べている。本研究では, 遠隔交流授業のデザインにこの ARCS-V モデルを利用することとした。

表1 ARCS-Vモデルの分類枠、定義及び作業質問

| 主分類枠                  | 定義   | 作業質問   |
|-----------------------|--|--|
| A: 注意 (Attention)     | 学習者の関心を獲得する。学ぶ好奇心を刺激する                           | どのようにしたらこの学習体験を刺激的で面白くすることができるだろうか？                      |
| R: 関連性 (Relevance)    | 学習者の肯定的な態度に作用する個人的ニーズやゴールを満たす                    | どんなやり方で、この学習体験を学習者にとって意義深いものにさせることができるだろうか？              |
| C: 自信 (Confidence)    | 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 | どのようにしたら学習者が成功するのを助けたり、自分たちの成功に向けて工夫するための手がかりを盛り込めるだろうか？ |
| S: 満足感 (Satisfaction) | (内的と外的) 報奨によって達成を強化する                            | 学習者がこの経験に満足し、さらに学び続けたい気持ちになるためには何をしたら良いだろうか？             |
| V: 意志 (Volition)      | 目標を達成するために努力し続けることに関連する行動と態度全般を示す概念              | どのようにしたら学習者が彼らの意図を保護するために意志(自己調整)の方略を使おうとさせることができるか？     |

※ ARCS についての定義と作業質問は Keller (2010) の表 3.1 (p.45) を引用し、V の定義は Keller (2010) の定義 (p.7) を引用した。V の作業質問は Keller (2008) の資料 (p.178) と中嶋ら (2013) の資料 (p.152) を参考にし、筆者が追加した。

### 2.1.2 第二言語における Willingness to Communicate (WTC)

第二言語習得 (SLA) 研究において、WTC は L2 コミュニケーション行動への動機づけを説明するモデルとして期待されている (McIntyre et al.1998)。WTC は、もともとアメリカのコミュニケーション学において第一言語でのコミュニケーションに関して開発された評価尺度であった。その後、カナダの McIntyre とそのグループが WTC を第二言語に応用し、より状況的なものとして提案した

(八島, 2018, p115)。McIntyre et al. (1998) は第二言語のコミュニケーションにおける WTC (以下 L2WTC) とその構成概念を表したピラミッド型モデル (図1) を提出した。彼らは WTC を「あるタイミングで、特定の相手とのやり取りに第二言語を用いて参入しようとする心の準備状態」(McIntyre et al., 1998, p.547 (訳は八島, 2018, p.116) と定義し、第二言語使用の状況的な側面を強調した。この WTC モデルは、社会的・個人的な文脈、情意的・認知的文脈、動機付けの傾向、状況的な要

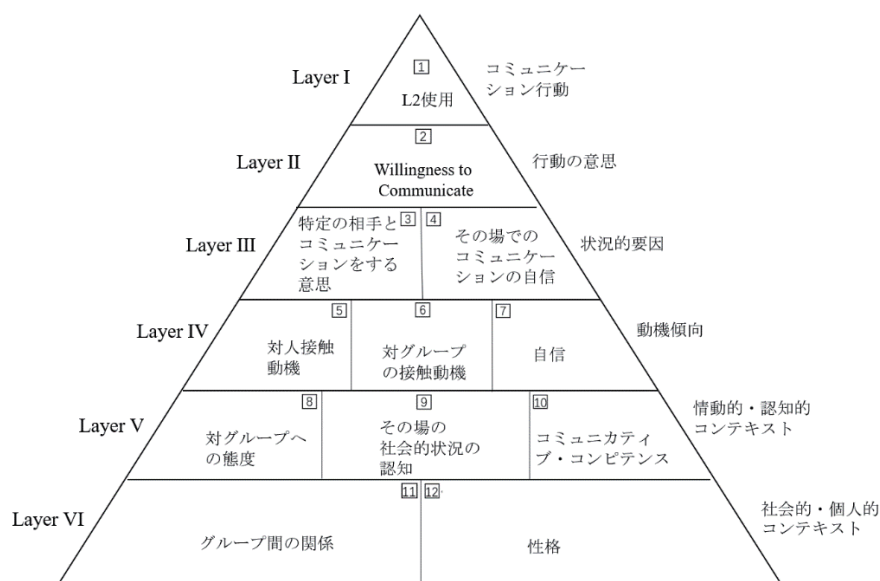


図1 WTCモデル (MacIntyre et al, 1998, p.547, 訳は八島 (2004))

因が複雑に組み合わさって L2WTC に影響を与えていることを示している。

WTC モデルの発表後、多くの L2WTC に関する実証的研究が始まった。先行研究の結果によると、L2WTC に影響を与える要因には「L2 自信」(L2 能力の自己評価と L2 不安の組み合わせ) (Peng & Woodrow, 2010, Yashima, 2002), 「言語学習への興味」(小林 (2008) では「日本語学習への興味」と「道具的志向」(小林, 2008) などがあることが明らかにされている。また、L2WTC を向上させる実践として、「教室協働学習」(磯田, 2009), 「スタディ・アブロードによる国際交流活動」(Kang, 2014, Yashima, 2010) の有効性が提唱されている。

本研究では授業デザインにおいて、以上の先行研究で明らかにされた L2WTC に最も影響を与える「L2 自信」, 「言語学習への興味」, 「道具的志向」に注目することとした。この

「L2 自信」, 「言語学習への興味」, 「道具的志向」という 3 つの要因は 2.1.1 で述べた Keller の ARCS-V モデルの「自信」, 「注意」, 「満足感」に当たるものとして捉えられる。従って、授業をデザインするにあたって、L2WTC を ARCS-V モデルに統合したモデルを利用した (表 2 参照)。また、授業活動については、L2WTC の向上への有効性が検証されている教室協働学習と、スタディ・アブロードに代わるものとして ICT を活用した日本語話者との遠隔交流活動を取り入れることとした。

### 2.1.3 ブレンディッドラーニング (BL)

ID の提唱する「教育活動の効果・効率・魅力」を高めるモデルの一つとして、IT, ICT を活用した BL が近年注目されている。BL とは、オンラインと対面とを組み合わせた (ブレンドした) 授業のことである (鈴木他, 2016, p.102)。従来型の授業の講義部分をオンラインにすることで、学習者は自分の理解に合わせて

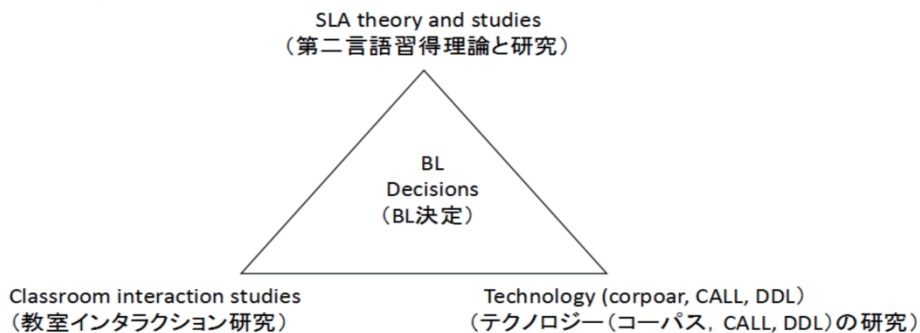


図 2 BL デザイン決定のトライアングル  
McCarthy (2016, p.9) をもとに筆者改編・訳

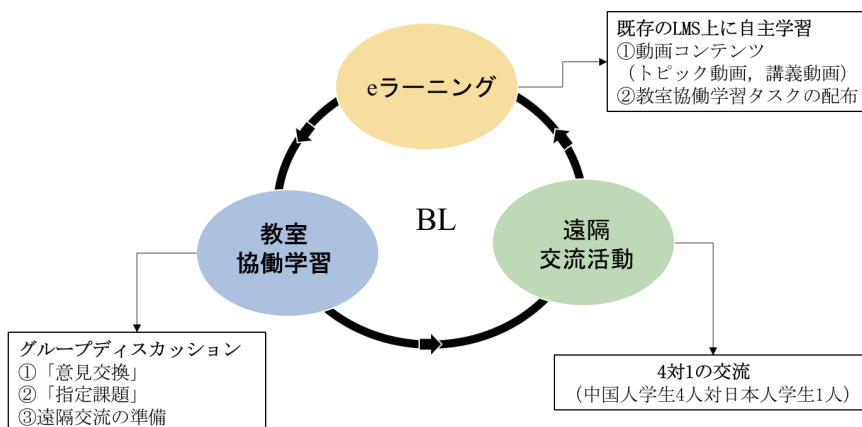


図 3 遠隔交流授業の構成

何度も視聴することができ、対面授業では個別指導が可能になるだけでなく、グループディスカッションを行うなどして応用能力を養うことができる(鈴木他, 2016, p.102)。第二言語教育の分野では, McCarthy (2016) は, BLは言語学習と言語教育に効果的な支援を提供できるとし, L2のBLデザインにおいて, ①SLA理論研究, ②教室インタラクション研究, ③テクノロジーを媒介とした言語学習研究, を効果的に組み合わせる必要を主張している(図2)(McCarthy, 2016, p.9)。本研究では, 学習者の日本語コミュニケーション能力と学習意欲を向上させることを目的に, SLA理論としてL2WTC, 教室インタラクションを促進するものとして教室協働学習の応用, テクノロジーについてはeラーニングと遠隔交流活動を組み合わせたBL日本語授業をデザインした(図3)。

## 2.2 授業デザイン

授業活動のデザインにおいては, L2WTCをARCS-Vモデルに統合した5つの構成要素モデルに基づき, 活動を設定していった(表2)。①eラーニングでは, 既存のLMS上に, 動画コンテンツ(トピック動画, 講義動画)と教室協働学習のための準備タスクを設置し, 学習者は授業前にLMS<sup>(注1)</sup>上の内容を自主学習する。

②教室協働学習では, eラーニング動画についてグループディスカッションやピア・ラーニングの形態で「意見交換」や「指定課題」を行い, その後の遠隔交流活動の準備をする。③遠隔交流活動では, 中国人学生と日本人大学生がインターネットを介しての交流をする。

## 3. 実践研究

### 3.1 実践研究の概要

#### 3.1.1 実践研究の目的

本研究では, 第2章でデザインした遠隔交流授業による学習者の学習意欲の向上への有効性に焦点を当て, 検証を行った。以下の2つの研究課題を設定した。

- RQ1: 遠隔交流を取り入れたBL日本語授業は学習者の学習意欲の向上に効果があるか。
- RQ2: その効果の要因は何か。

#### 3.1.2 実践の概要

前章でデザインした遠隔交流授業が学習者の学習意欲の向上に効果があるかどうかを検証するために, 実験授業を行った。中国Y大学日本語専攻三年生全員に本研究の目的, 研究の詳細を口頭で説明し, 希望する学生を参加者とした。実験授業は計8回のコースとした。Y大学の院長に調査の目的と研究倫理条項への配慮

表2 L2WTCを統合したARCS-Vモデルに基づいた授業活動デザイン

| 要素                    | 活動 | eラーニング   | 教室協働学習  | 遠隔交流活動   |
|-----------------------|----|--|---|--|
| 注意<br>・<br>語学への<br>興味 |    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 学習者の興味に基づく動画内容の選択</li> <li>• 動画視聴後, 課題提示</li> <li>• 学習者が集中できるように動画の長さは5分以内</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 集中を維持するために, 90分の時間を「意見交換」, 「指定課題」, 「遠隔交流の準備」の3つの活動に区分</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 交流相手を同世代の大学生に設定</li> <li>• 参加者の組み合わせへの配慮(男女別等)</li> </ul>       |
| 関連性                   |    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 遠隔交流トピックに関連する動画内容</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• グループでの遠隔交流の準備</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 学習者自身によるトピック選択</li> </ul>                                       |
| 自信<br>・<br>L2<br>自信   |    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• トピック動画, 語彙・文法に関する講義動画の難易度を学習者の日本語レベルに合わせて調整</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L2コミュニケーションストラテジーについてのディスカッション</li> <li>• 模擬交流</li> <li>• 教師の足場かけ</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1対1の不安を減らすため, 4対1の交流(中国人4人対日本人1人)</li> <li>• 教師の足場かけ</li> </ul> |
| 満足感<br>・<br>道義的<br>志向 |    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 遠隔交流の成功に向けたeラーニングから教室協働学習へ, 教室協働学習から遠隔交流への設計と一貫性</li> </ul>                           |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• これまでの日本語学習の成果を実感できる日本人大学生との交流</li> </ul>                        |
| 意志                    |    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 自由な時間・場所での学習</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 学習者自身での遠隔交流の計画・調整</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 遠隔交流中のグループメンバー間の助け合い(協働)</li> </ul>                             |

表 3 実験授業の詳細

|      |  |   |  |
|------|--|---|--|
| 参加者  | 中国側  | 中国国内 Y 大学日本語専攻三年生 24 名<br>(男性 3 名, 女性 21 名)                 |  |
|      | 日本側  | 日本国内 D 大学スポーツ健康専攻 6 名<br>(四年生・男性 5 名, 三年生・女性 1 名)           |  |
| 授業形態 | e ラーニング<br>(自主学习)                                      | ①トピックに関する動画<br>②語彙, 句, 文, 会話の展開についての講義動画<br>③教室協働学習の準備タスク   |  |
|      | 教室協働学習<br>(90 分/回)                                     | ①意見交換 (トピック動画についての感想・意見)<br>②指定課題<br>③ 遠隔交流の準備タスク           |  |
|      | 遠隔交流<br>(40 分/回)                                       | 中国人 4 人と日本人 1 人<br>トピックを中心に対話<br>※ SNS (WeChat) のテレビ電話を利用   |  |
| テーマ  | 第 1 回 自己紹介<br>第 3 回 飲食文化<br>第 5 回 ファッション<br>第 7 回 社会問題 | 第 2 回 大学生活<br>第 4 回 映画・ドラマ<br>第 6 回 伝統文化<br>第 8 回 別れ (自由交流) |  |

を伝え、実践及び実践研究の許可を得た。実験授業は 2019 年 11 月から 2020 年 1 月まで行った。場所は、中国側は、e ラーニングは LMS 上で、教室協働学習と遠隔交流は Y 大学の教室で、日本側は遠隔交流活動は D 大学の学生研究室で行われた。実験授業の詳細は表 3 の通りである。

### 3.1.3 調査方法

2019 年 11 月に事前インタビュー、2020 年 1 月に事後インタビューを行い、これを分析データとした。調査協力者は授業参加者のうちの事前・事後インタビュー両方に参加した 16 名を対象にした。研究者と調査対象者は初対面で、本実践授業前に接触したことはなかった。インタビュー調査は調査者と調査協力者 1 対 1 で行われ、事前インタビューは Y 大学の教室、事後インタビューはオンラインで実施した。インタビュー調査協力者の許可を得た上で録音し、文字化してデータとした。インタビュー時間は 1 人あたり 30 分～1 時間弱であった。インタビューは中国語で行った。

Keller (2010) の学習意欲に関する質問項目を参照し、3.1.1 の研究課題を基に、「日本語を選んだ理由は何か」、「今までの日本語の勉強は楽しかったか」「遠隔交流後、どんな感想を持ったか」などの項目からなるインタビューガイドを作成し、半構造化インタビューを行った

(詳細は付表 1)。インタビュー中に気づいた点や確認したい点などは追加質問をした。

### 3.1.4 分析方法

日本語学習者の学習意欲の変化を分析する方法として、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach, 以下 M-GTA) を用いた。本研究では、分析シート作成ツールとして質的研究ソフト Nvivo を使用し分析を行った。事前・事後インタビューの録音データを iflyec<sup>(注2)</sup> で文字化し、文字化した内容を録音と対照しながらチェックし、スクリプトを作成した。作成したスクリプトをデータとして事前、事後インタビューごとに分析を行った。具体的な分析手法は以下の通りである。

- ①文字化したスクリプトを何度も読み、分析テーマ<sup>(注3)</sup>と分析焦点者<sup>(注4)</sup>に照らし合わせながら、概念を生成
- ②生成した概念と他の概念の関連性を検討し、複数の概念の関係からなるサブカテゴリーを生成。さらにサブカテゴリーをまとめたカテゴリーを生成し、カテゴリー相互の関係から概念図をまとめ、その概念を簡潔に文章化
- ③事前インタビューと事後インタビューのデータを対照しながら、学習意欲の変化とその要因を分析

表4 遠隔交流前の日本語学習者の学習意欲

| カテゴリー      | サブカテゴリー     | 概念   |
|------------|-------------|--|
| 【学習への動機づけ】 | 《興味》        | 〈ドラマ・映画が好き〉〈語学に興味〉<br>〈中国伝統文化に興味〉                    |
|            | 《日本へ留学・就職》  | 〈日本へ留学〉〈日本へ留学+就職〉                                    |
|            | 《進学・就職》     | 〈日本語で進学+就職〉<br>〈翻訳業・日系企業に就職〉                         |
|            | 《卒業・能力試験》   | 〈卒業+能力試験〉〈能力試験〉〈卒業〉                                  |
| 【学習の困難さ】   | 《日本語学習の困難さ》 | 〈興味なし〉〈暗記するものが多すぎ〉〈自分のレベルの低さ〉〈難しい〉〈他人との距離感〉〈勉強が無味乾燥〉 |
|            | 《環境の困難さ》    | 〈将来性のなさ〉〈教授方法に慣れない〉〈日本人の先生の不在〉〈就職の難しさ〉               |

## 3.2 結果と考察

### 3.2.1 遠隔交流授業による学習意欲の変化

#### 3.2.1.1 遠隔交流授業前の日本語学習者の学習意欲

遠隔交流活動前のインタビューデータを分析した結果、20の概念が生成され、6つのサブカテゴリー、2つのカテゴリー（【学習への動機づけ】と【学習の困難さ】）からなる概念図にまとめられた（表4）。生成した概念名を〈〉、サブカテゴリー名を《》、カテゴリー名を【】で表示する。

以下では、各カテゴリーとサブカテゴリーについて例を挙げて説明する。

##### (1) 【学習への動機づけ】

学習への動機づけには《興味》、《日本へ留学・就職》、《進学・就職》、《卒業・能力試験》という4つのサブカテゴリーが含まれている。《興味》は、日本語〈ドラマ・映画が好き〉とか、〈語学に興味〉があるという概念からなる。日本語を学習する前に接触した日本語は中国の抗日戦争<sup>(注5)</sup>を題材としたドラマからのものばかりで、日本語は乱暴な言葉だと思ったが、日本語を勉強してから、その発音などが意外と優しいという理由で、日本語に興味を持つようになった学習者がいる。また、日本のドラマや映画を見るのが好きで、日本語にも興味を持つようになる学習者もいる。さらに、日本語だけでなく、すべての言語学習に興味があるから、日本語にも興味を持つようになったという学習者がいる。

「もともと外国語にとっても興味があって、それで、当時韓国語を専攻にできなかったもので、日本語を専攻にした。自分で（日本語を）ちょっとだけ学んだことがあったけど、なんか日本語は韓国語といくつか共通点があると思う。例えば、ある単語を口に言い出したら、へえ、なんかこの前の自分のイメージと違って、日本語はそんなに、恐怖な感じではないと気がした。それで、日本語を勉強してから、日本のアニメを見たりとか、後は映画なども見たりして、なんか、日本語は優しいと思うようになって、興味も持つようになった。」

（我本来是对外语就很有兴趣，然后我当时没有学到韩语，然后我就学了日语，然后我是有自学过一点儿的。我发现他们有很多外来语地方是相通的，比如说一个词的时候，然后我就觉得，嗯？好像跟我之前记忆中的不一样，日语好像也不是那么凶的那种感觉。然后，后来学的时候就感觉开始自己去看动漫，然后看电影，然后就觉得やさしい，然后就开始变得有兴趣了。）

(S12/ 事前インタビュー)

《日本で進学・就職》は、〈日本へ留学〉して、日本の大学院に進学し、日本語専攻とか、日本語以外の専攻を選んで、将来は日本語教師、日系企業に就職するというものである。これらの学習者は、日本に憧れ、日本語の学習により自分の将来の目標に近づくことができるという認識を持っていると考えられる。

「他の専攻に変えたいけど、とにかく日本へ留学に行きたい。たぶん金融とか。日本で大学院を卒業してから、就職するつもりね。たぶん会社とか、会社に就職するのなら、日系企業に行くつもり。実は自分も今よくわからない、将来のこと。でも、とにかくやってみたい。日本語を勉強することにも目標があった。」

（想跨专业，但是去日本读。准备读金融类的。在日本读完研究生之后吧，就这个工作，可能就是去公司或者是，公司的话就会是去日企。其实我现在也不太清楚以后会是什么样，但是至少目前来说还是偏向于先去试一下。现在学日语也是有一个目标了。）

(S04/ 事前インタビュー)

《進学・就職》では、学習者は〈日本語で進学+就職〉したり、〈翻訳業・日系企業に就職〉のように日本語に関係する仕事に就職することが動機となっていたり、または就職する際、日本語を一つの技能として、就職に役立つと考えて、日本語学習をしている。

「たぶん、みんなは興味があるっていう理由だけで言語を勉強したわけではないだろう。もちろん将来の就職のためにも、たとえば、もし、自分は言語を専攻にしたいなら、卒業した後、通訳とか、海外貿易などの仕事をしたいと思う。」

（应该会的，学语言大家不可能说我是为了兴趣学这个东西，肯定说是以后，比如说我想学语言，可能我以后要从事翻译或者是什么样的，外贸啊之类的，是这样想的。）

(S13/ 事前インタビュー)

以上の3つのポジティブな学習動機を示すサブカテゴリーは限られた少数の学習者の発言から生成されたものであった。これに対し、《卒業・能力試験》という受身的、消極的学習動機はほぼすべての学習者が言及していた。Y大学の日本語専攻の学習者のほとんどは大学入試で第一希望の専攻に入れず仕方なく日本語を専攻

としているため、学習者の多くは日本語に興味がなく、〈卒業+能力試験〉、〈能力試験〉、〈卒業〉という学習への動機で日本語を勉強している。その中の一部の学習者は四年間の大学生活を無駄にしたくない、期末試験で不合格にはなりたくない、ただ無事に、順調に大学を卒業して学位を取るために我慢して日本語の勉強をしている。これには、自分が将来日本語を使う可能性は低いと想定していることも関係していると考えられる。

「初めころは、不合格になりたくなかったけど、その後やっと合格できて、みんなが専業4級<sup>(注6)</sup>の試験を受けたのを見て、私も受けようかと思っていた。で、まだ合格できなかったけど、専業4級を受けようと思って、試験登録してから、文法、その間は一生懸命に文法を暗記して、たくさんの文法知識を身につけた。」

（刚开始是不想挂科，后来好不容易不挂科了，就想看看大家都报专四了，我也报一个，然后现在也没考过，就想专四报了，报了之后，语法，那一阵就是狠抓语法，抓了很多很多语法。）

(S14/ 事前インタビュー)

## (2) 【学習の困難さ】

【学習の困難さ】というカテゴリーには、《日本語学習の困難さ》と《環境の困難さ》という2つのサブカテゴリーが含まれている。もともと日本語に〈興味なし〉という学習者もいる一方、興味を持っていた学習者は、日本語学習の進行の中で、〈難しい〉と感じたり、〈暗記するものが多すぎ〉で〈勉強が無味乾燥〉と考えたりして、学習意欲が次第に減退していた。また、ほかのクラスメートと比べ〈自分のレベルの低さ〉、〈他人との距離感〉を感じ、自己効力感を失い、学習意欲が低下していった。

「私、実は、もうとにかく日本語を勉強したくない、暗記しなければならないものが多すぎて、もう自分は吐き気がするくらいになっていた。」



(我自己其实是,我想反正不想再学日语,太多要背的东西了,我感觉我都要吐了。)  
(S02/ 事前インタビュー)

また,学習環境に対して,〈将来性のなさ〉,〈就職の難しさ〉,先生の〈教授方法に慣れない〉,日本語学科なのに〈日本人の先生の不在〉という理由で,不満を持ち,日本語学習に対する意欲が低下した学習者も多い。

「(Y大学が所在する)Y市は大都市から遠ざかっていて,あまり外国の友人とかがいけない,見かけられないのは一応理解できるけど,でも外国人(日本人)の先生もいないなんて,とても理解できない。」

(Y这个地方比较闭塞,我觉得没有,见不到一些什么外国友人这都很能理解,但是我就没有外教这个东西我真的没法理解。)  
(S13/ 事前インタビュー)

学習者は日本語学習開始前には〈日本のアニメが好き〉,〈言語学習に興味〉,〈日本語に興味〉という内発的動機づけを持つ一方で,成績が低かったため日本語専攻に配属され,日本語学習に無意欲,興味がないという学習意欲の低い状態で日本語学習を開始した者が多い。さら

に,日本語を勉強しているうちに,学習者は〈日本人の先生の不在〉,〈教授方法に慣れない〉,〈将来性がない〉という《環境の困難さ》と,日本語が〈難しい〉,〈暗記するものが多すぎ〉,日本語に〈興味がない〉という《学習の困難さ》を感じ,日本語学習にさらに消極的な態度を持つようになった。その中には,卒業した後,専攻を変更して進学したりして日本語を使わない就職を希望するようになった者もいた。

### 3.2.1.2 遠隔交流授業後の日本語学習者の学習意欲

事後インタビューデータを分析した結果,29の概念,8つのサブカテゴリー,2つのカテゴリー(【学習への動機づけ】と【意欲向上の理由】)が生成された(表5)。

以下では,各カテゴリーとサブカテゴリーについて例を挙げて説明する。

#### (1) 【学習への動機づけ】

遠隔交流授業後の学習者の【学習への動機づけ】には,《興味》,《コミュニケーション》,《進学・就職・試験》という3つのサブカテゴリーが含まれる。遠隔交流授業前の学習者の学習意欲と比べ,各サブカテゴリーを構成する概念が多様化した傾向が見られる。

《興味》では,〈日本文化への理解〉,〈日本語

表5 遠隔交流授業後の学習者の学習意欲

| カテゴリー      | サブカテゴリー       | 概念  |
|------------|---------------|---|
| 【学習への動機づけ】 | 《興味》          | 〈日本文化への理解〉〈日本語に興味〉<br>〈中国・日本文化に興味〉  |
|            | 《コミュニケーション》   | 〈日本語での交流〉〈応用能力の向上〉<br>〈一つの技能〉〈海外の人との交流〉   |
|            | 《進学・就職・試験》    | 〈日本へ留学〉〈日本語で就職〉<br>〈日本語に興味+就職〉 <sup>(注7)</sup> 〈大学院に進学〉<br>〈競争+卒業〉〈能力試験+進学〉〈能力試験〉 |
| 【意欲向上の理由】  | 《協働学習》        | 〈グループ学習が効果的〉<br>〈グループ学習に興味〉   |
|            | 《遠隔交流に興味》     | 〈遠隔交流の話題に興味〉<br>〈日本人との交流に興味〉〈新鮮感〉   |
|            | 《日本・日本語への新認識》 | 〈日本・日本人に好感〉〈日本語の面白さ〉〈日本語の実用性〉<br>〈日本語が簡単になった〉                                     |
|            | 《自信》          | 〈不安・緊張感の減退〉〈相互理解〉   |
|            | 《能力不足への意識》    | 〈自分の知識の足りなさ〉〈日本語レベルの低さ〉〈日本人との交流の障害〉<br>〈語彙と文法の不足〉                                 |

に興味〉、〈中国・日本文化に興味〉という気持ちで日本語を学習する学習者がいる。その中で、〈中国・日本文化に興味〉を持つ学習者は遠隔交流授業前に〈中国伝統文化に興味〉を持っていたが、遠隔交流活動後、日本文化にも興味を持つようになった。また、遠隔交流授業の前に日本語の学習に抵抗感があった学習者は、遠隔交流授業後、日本文化をもっと理解したいという積極的な意欲を持つようになったと述べていた。遠隔交流授業は日本語学習者の興味を向上させることが窺える。

「つまり、その一つは私の興味を引き上げたことだと思う。よく興味は最高の先生だと言われているからね。それで、私はこの（遠隔交流）授業から、自分の日本語学習への興味が以前よりずいぶん高くなったと思う。それで、うん、勇気を出して話すことができるようになったと思う。」

（我觉得就是一个是提高了我的兴趣。都说兴趣是最好的老师嘛，然后我就是从这个课来说，我就觉得我学习日语的兴趣就是比以前就是好了，然后嗯，我就变的敢说了。）

(S05/ 事後インタビュー)

《コミュニケーション》というサブカテゴリーには、〈日本語での交流〉、〈応用能力の向上〉、〈一つの技能〉、〈海外の人との交流〉という概念が含まれる。学習者は、遠隔交流活動前には、日本語の学習は主に教科書からの知識に頼っていたため、日本語の勉強は実用性がないと思っていた学習者がほとんどであった。遠隔交流を通じ、学習者はこれまでに勉強した知識が実践に活用でき、日本語の実用性を初めて感じるようになり、コミュニケーションのツールとしての言語学習への意欲が出できたと考えられる。

「私にとって、言語はコミュニケーションのツールだと思うけど、もしただ試験教育のためにその資格証を取ろうと思っ込んで、交流することができなければ、言語そのものの価値を失わせたと思は考えてい

る。だから、私にとって、交流できることが、もちろんよりよいことだと思う。」

（我觉得语言就是一门儿用来交流的工具，如果只停留在，就是应试教育去考的那个证书，但是无法去交流的话，我觉得失去了这个语言本来的价值，所以我觉得如果能够交流的话，肯定是更好的。）

(S13/ 事後インタビュー)

次に、《進学・就職・試験》というサブカテゴリーには〈日本へ留学〉、〈日本語で就職〉、〈日本語に興味+就職〉、〈大学院に進学〉、〈競争+卒業〉、〈能力試験+進学〉、〈能力試験〉という概念が含まれる。遠隔交流授業前と比べると、遠隔交流授業後の学習者は無事に〈卒業〉できればいいという消極的な学習態度の代わりに、進学や留学、能力試験という具体的な目標を意識した積極的な学習態度になったことが窺える。

「日本語能力試験、今準備しているところだけど、でもまだ、この前に一回受けたことがあったけど。だって受験料が高すぎるとして、それで一回だけで合格したいと思っ込んで、うん、もし合格できたら、自分にとって、自信を持つようになれるし、だからこれは、とても重要だと思う。」

（日语能力考试我现在就是在准备，但是还没有，就是考过一次，就是因为学那个报名费很贵啊，然后想一次通过，然后我觉得这个如果说通过的话也会对自己有一方面的自信，这个我觉得是很重要的。）

(S14/ 事後インタビュー)

## (2) 【意欲向上の理由】

【意欲向上の理由】には《協働学習》、《遠隔交流に興味》、《日本・日本への新認識》、《自信》、《能力不足への意識》という5つのサブカテゴリーが含まれる。その中で《遠隔交流に興味》があるという理由を述べた学習者が最も多い。遠隔交流活動前の《学習環境》への不満には〈日本人の先生がいない〉とした学習者が多かった。日本人大学生と遠隔交流ができ、〈日

本人との交流に興味〉を持ち、学習者に〈新鮮感〉を与えたことが学習の意欲を上げた1つの要因であろう。また、ほとんどの学習者は〈遠隔交流の話題に興味〉があると話した。

「それは、毎回は前回よりもっと積極的に、もっと交流したくなった。初めは、日本人に対して、たぶん新奇というか、それで興奮して、最後は、後は、この授業を期待するようになって、それで日本人と交流したいという気持ちになった。後は、授業前の準備も以前よりもっとしっかりして、より多くの物事を日本人と話し合いたくて、国の事情とか、好きなものとか」

（那是一次比一次更积极，更愿意去交流了。一开始就是面对日本人，可能是啊新奇，然后啊激动，到最后就，到后来就是期盼这个课的到来，然后去跟日本人交流。然后就是课前准备也比以前更加充分了，就是想跟日本人聊更多的东西，聊国情啊，就是喜欢的东西啊）

（S07/ 事後インタビュー）

また、学習者は遠隔交流活動によって、《日本・日本語への新認識》ができ、以前の偏見や先入観が変えられたため、学習への意欲が向上したことが窺えた。

「この前は、多分ただいくつかの語彙だけ、つまり自分はとても偏見的で、あのう、日本文化と日本人を評価しがちだったけど、でも今はもう、彼らのことを、より多くのことが理解できるようになって、より多くの立場で彼らを見るようになったと思う。」

（以前可能是只是几个词，就自己很偏激的，就是概括了日本文化和日本人，但是现在的话就是对他们有了就是更多的理解，可以更多的眼光去看待他们了。）

（S15/ 事後インタビュー）

《自信》については、学習者は遠隔交流の進行中に〈不安・緊張感が減退〉し、また自分が

話した内容と相手の日本人が話した内容が双方とも〈相互理解〉ができたと感じ、学習意欲が向上したことがわかった。

「もしこの授業を受けなかったら、私はたぶん単に、私が学んだものは何の役にも立たないし、たとえ日本語を話しても日本人には全然わからないだろうという考えを持っていた。でもこの授業で日本人とリアルで交流ができて、それで、自分が話したことが相手にわかったようで、もし自分ももっと勉強できたら、多分交流ももっとできると思った。だから、この授業は私の日本語学習を促進させて、肯定してくれた。つまり自信を持たせてくれた。」

（就是没有这个课我可能单纯觉得啊，我学的确实什么用都没有，假如说我说的可能日本人他也确实也听不懂。但是这个课就是真正的跟日本人进行交流，然后发现我说的东西，她还是可以听懂的。我就是再学习一下，可能能够更好的交流的。所以这个课还是给了我我在日语学习上的一种促进和肯定吧，就是让我更加自信了。）

（S07/ 事後インタビュー）

遠隔交流活動の前に行う教室《協働学習》については、学習者は〈グループ学習が効果的〉で、また〈グループ学習に興味〉があると捉え、学習意欲にプラスの影響を与えたことが窺える。

「実は、私たちはお互いに影響し合っていると思う。だって私達は一つのグループなので、それで、もし誰も真面目に対応しなければ、今日の話題について準備はとも成功できるわけがないから」

（其实我们每一个人都在互相影响着互相，因为我们是一个组，然后如果每个人都不认真的话，那我们今天准备的这个话题就是就不会非常的成功。）

（S11/ 事後インタビュー）

最後に、〈自分の知識の足りなさ〉、〈日本人

との交流に障害〉、〈語彙と文法の不足〉、〈日本語レベルの低さ〉という《能力不足への意識》を実感したことで、より良い自分になりたいと願い、学習に意欲的になった者もいる。

「自分の不足をしみじみ感じていた。それに、私達は日本語専攻の学生としては、もし将来日本に行ったら、必ず日本人との交流が不可欠なので、もし以前と同じように、そういうレベルの交流をすれば、なかなか足りないと思う。だから一所懸命に、日本語を勉強しようと思う。」

(可以明显的感受到自己的不足，而且如果我们作为日语专业的话，以后要是去日本的话一定必不可免的就是要和日本人交流，那如果还是像之前一样，就是那种阶段的交流的话，我觉得还是远远不够的，所以说还是要去努力的去，学习日语吧。)

(S11/ 事後インタビュー)

以上から、遠隔交流授業後、多くの学生は〈日本人との交流に興味〉を持ち、授業形式に〈新鮮感〉を感じるようになった。遠隔交流活動を通じて、〈日本・日本人に好感〉を持つようになり、〈日本語の実用性〉を感じるようになり、〈日本語が簡単になった〉と思うようになった。さらに、遠隔交流活動の過程で〈自分の知識の足りなさ〉や〈日本語レベルの低さ〉を認識し、そのことでより学習意欲を高めた。学習の動機も、遠隔交流授業前と比べ、遠隔交流授業後には、〈日本語に興味〉、〈日本へ留学〉、〈能力試験〉などの他に〈日本語での交流〉や〈海外の人との交流〉という《コミュニケーション》や〈日本文化への理解〉という動機も持つようになった。

### 3.2.2 遠隔交流授業前後の学習意欲の変化

本授業前後の学習者の学習意欲の分析・対照から、遠隔交流授業による学習者の学習意欲の変化が明らかになった(図4)。

遠隔交流授業前における学習者について、事前インタビューから学習意欲の構成概念を探った結果、学習者は、日本語を学習し始める前には日本語に対して興味を持つ者もいる一方、日

本語に無意欲、偏見・抵抗感を持つ学習者が少なくないことが分かった。また、日本語学習の過程で学習の困難さを感じ、卒業のため、試験にパスするため日本語を勉強していた。Deci & Ryan (1985) の「自己決定論」<sup>(注8)</sup>では、人が活動に対して内発的に動機づけられるプロセスをモデル化し、自己決定度により、それが最も低い「無動機」から「外発的動機」、「内発的動機」へと移行する連続体として段階的に示されている。さらに、外発的動機について、Ryan & Deci (2002) は、自己決定の度合いの低いものから高いものまで順に①「外的調整」、②「取り入れ的調整」、③「同一化調整」、④「統合的調整」の4種類に分類した(Ryan & Deci, 2002, p.61)。新井ら(1997)によると、自己決定の発達は学習意欲と正の相関がある。単位を取るためなどの学習動機は最も自己決定度が低い①「外的調整」にあたる。本授業前、学習者のほとんどは最も自己決定度が低い学習動機に基づく学習意欲を持っていた。さらに、日本語の学習は難しいので自分はできない、自分は向いていないという信念を持ってしまい、自己効力感が低下し、学習意欲を喪失、日本語学習を放棄しようという学習者も少なくなかった。

遠隔交流授業後、学習者は、日本人大学生との遠隔交流活動を通して自分の考えや気持ちが話し相手に理解され、自分も相手の話が理解できたという達成感を持つようになった。また、遠隔交流活動の話題や日本人との交流に興味を持ち、その活動自体から刺激を受け、学習意欲が向上していたことが明らかになった。さらに、遠隔交流活動によって、自分の能力不足を認識し、その原因を自分の努力不足に帰属し、成功するためにもっと努力しなくなった学習者もいた。一方、学習の動機については、学習者は遠隔交流活動を通して、日本語の有用性を認識し、海外の人との交流や日本文化の理解といった Ryan & Deci (2002) の分類での最も自己決定度が高い学習意欲を持つようになった。

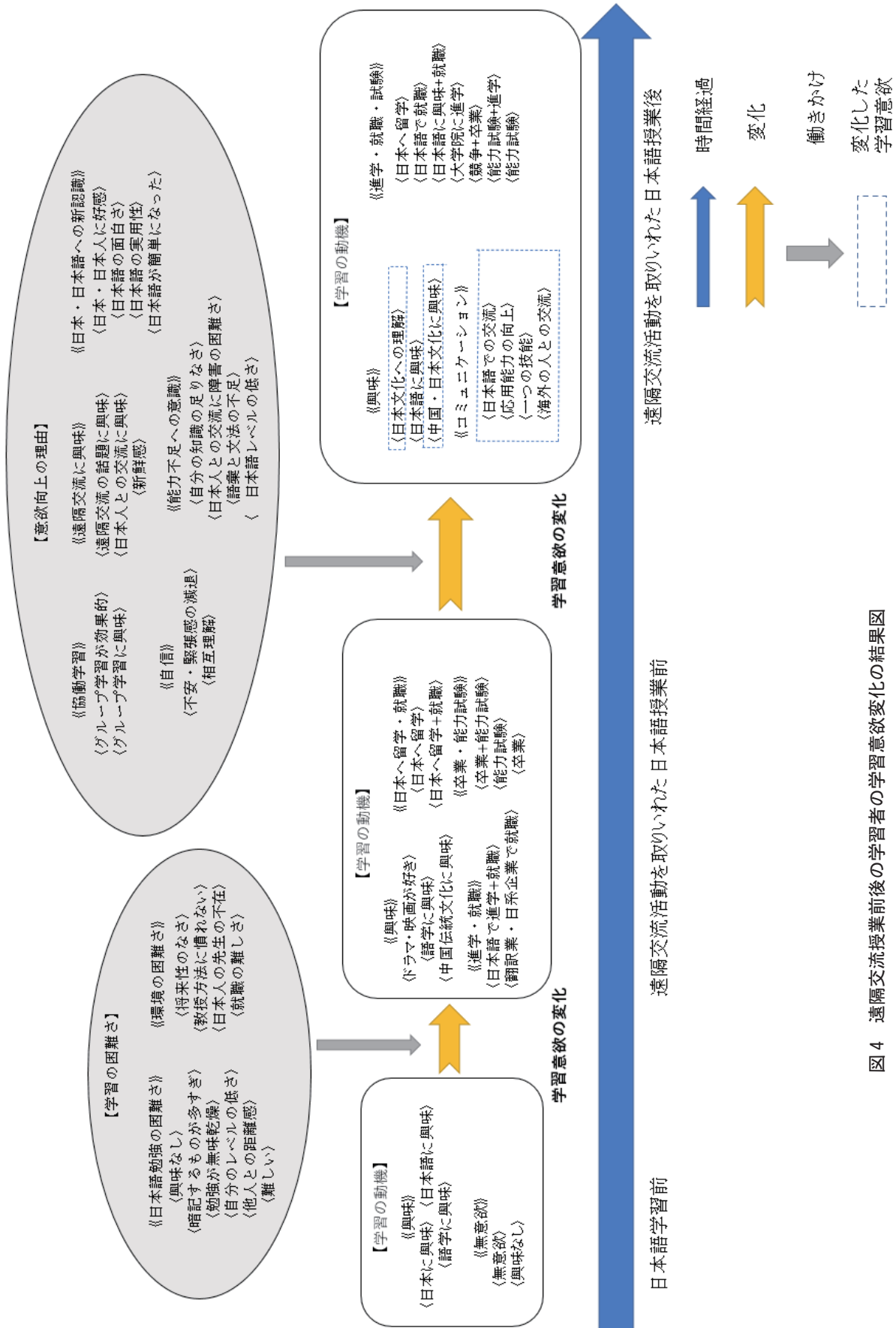


図4 遠隔交流授業前後の学習者の学習意欲変化の結果図

### 3.2.3 遠隔交流授業前後の学習意欲の変化の要因

遠隔交流授業前に、学習者は日本語学習に対して、期末試験にパスできるため、無事に卒業できるためという最も自己決定度が低い学習意欲を持っていた。しかし、遠隔交流授業を受けた後、日本人とうまくコミュニケーションできるようになるため、日本という国をもっと理解するためという自己決定度が高い学習意欲を持つようになったことがわかった。また、遠隔交流授業前から遠隔交流授業後の学習過程において、学習意欲の構成する概念が多様化する傾向が見られた。Keller (2010) は、ARCS-V モデルにおいて、学習意欲に影響を与える要因には「注意」、「関連性」、「自信」、「満足感」、「意志」という5つがあることを主張している (Keller, 2010, p.7-8)。以下ではこの5つの要因に従い、遠隔交流授業前後の学習者の学習意欲の変化要因を探る。

「注意」とは、学習者に「面白そうだな」と感じさせることである。具体的には、学習者の知覚的喚起や探究心の喚起、そして変化性を含む (中島ら, 2013, p.150)。本研究においては、Y大学の日本語学習者は日本語学習開始後も日本人教師さえいないため、ほとんどの学習者にとって、遠隔交流活動で日本人大学生と交流することが初めての日本語使用体験であった。このため、遠隔交流活動そのものに好奇心を抱いたと考えられる。この点については、学習意欲が向上した理由に〈遠隔交流に興味〉や〈日本人との交流に興味〉という概念が含まれていたことから、日本人との交流が学習者の注意を喚起させたことが考えられる。

「関連性」とは、学習者に「やりがいがありそうだなあ」と感じさせることである。その中には、親しみやすさ、目的指向性を含む (中島ら, 2013, p.151)。Y大学の学習者は遠隔交流授業の前には、日本語の勉強は主に教科書からのものであり、学習者はその内容が〈無味乾燥〉で、興味がないと表現していた。本研究における遠隔交流授業に使用したトピックは学習者に身近な話題であり、学習者は〈遠隔交流の話題に興味〉があるため、学習意欲の向上に影響

を与えていたことも窺える。また、遠隔交流授業前に、日本語を交流のツールとしての使用経験がほとんどなかった学習者にとって、遠隔交流活動を通して〈日本語の実用性〉が体験でき、日本語学習の有用性や意義が感じられ、学習意欲が向上したことが考えられる。

「自信」とは「やればできそうだなあ」と感じさせることである (中島ら, 2013, p.151) L2WTCにおいても、「L2 自信」はWTCに影響を与える重要な要因とされている。学習者は遠隔交流授業の前に、日本語を練習する機会が会話の授業だけで、聞き手もクラスメートであるため、日本語母語話者からのフィードバックが得られなかった。このため、自分の日本語に自信を持っていなかった。しかし、遠隔交流活動の前、eラーニングでの学習やそれ以外にも、自らより多くの語彙や文法を調べたり、関連動画を探して見たりして〈不安・緊張感が減退〉し、《自信》が湧き出たため、自分が成功できることを確信・実感し、学習に意欲的になったことが考えられる。

「満足感」とは「やってよかったなあ」と感じさせることである (中島ら, 2013, p.152)。遠隔交流活動で、学習者は日本人大学生に肯定的評価され、また互いに〈相互理解〉ができたと感じ、この活動に満足し、さらに学び続けた気持ちになったと思われる。

最後の「意志」とは「最後までやれそうだな」と感じさせることである (中島ら, 2013, p.152)。遠隔交流授業前に、日本語を学習する価値が感じられない、そして〈将来性がない〉などの理由で日本語学習に期待を持っていなかった学習者がいた。しかし、遠隔交流授業によって、以前の偏見や先入観が捨てられ、日本語学習の目的が明確化し、その目的を達成するために学習意欲が向上した可能性がある。

以上から、本研究でデザインした遠隔交流授業は、KellerのARCS-Vモデルの「注意」、「関連性」、「自信」、「満足感」、「意志」の5つの要因すべてが学習者の学習意欲の向上に作用していたことが明らかになった。学習者は初めて日本人と交流するため、遠隔交流活動そのものに対して「注意」を喚起され、遠隔交流活動

への準備段階として配置されたeラーニング、教室協働学習にも意欲的に取り組んだ。自ら選択した最も関心を持つ、すなわち「関連性」があるトピックで遠隔交流をしたことも学習と交流に対する意欲につながっていた。そして、遠隔交流活動に向けて個人やグループで十分に準備する段階を設けていたことで交流への不安が低減され、交流の過程で日本語によるコミュニケーションの成功体験や肯定的評価を得ることで自己効力感を感じ、「自信」が湧き出たことでさらなる学びへと動機づけられた。また、遠隔交流活動において日本人学生と相互理解ができた結果に「満足感」を持つようになった。さらに、遠隔交流活動によって学習目的が明確化し、目的を達成するために「意志」の方略を使って努力を継続する意欲を強めていた。このように、遠隔交流活動が要となり、授業全体を通して5要因が関連し合い、学習意欲を高めていた。

#### 4. 結論と今後の課題

本研究では、現在の中国大学日本語教育において求められているコミュニケーション能力と学習意欲の向上を目指す日本語授業をID理論

を基にデザインした。デザインした授業をY大学の大学三年生である日本語学習者を対象に実施し、その結果について学習意欲の面から検証した。授業前後の学習意欲の変化とその要因を明らかにすることを目的に、半構造化インタビューを行い、M-GTAを用いて分析した。分析の結果、本研究でデザインした日本人大学生との遠隔交流授業は、「注意」、「関連性」、「自信」、「満足感」、「意志」という5つの側面に働きかけることで学習者の学習意欲の向上に有効であったことが明らかになった。本研究でデザインした遠隔交流を取り入れたBL日本語授業は学習者の学習意欲の向上を通して、中国大学日本語教育の改善に寄与できると考える。

しかし、本研究でデザインした遠隔交流授業は中国日本語教育における学習者のコミュニケーション能力の育成と学習意欲の欠如という課題を解決することを目的としたものである。本研究は学習意欲の向上への有効性を検討したものであり、学習者のコミュニケーション能力への効果の検証については今後の課題とする。さらに、実際にどのような交流が行われていたのか、交流の談話分析も必要である。また、今回の調査協力者は全員同一の大学の学生であった。今後はより広範囲での研究が必要である。

#### 〔注〕

- (1) 学習管理システムのプラットフォーム。
- (2) 中国語では「讯飞」という録音や動画の文字化、翻訳するサービスを提供するソフトである。
- (3) 本研究の分析テーマは、学習意欲の変化と変化した理由と設定した。
- (4) 分析焦点者とはデータの解釈の時に特定の人間に焦点をおくということである(木下, 2007b, p.5)。通常はインタビューの対象者となる。本研究では、「低学習意欲を持っている中国人大学生日本語学習者」を分析焦点者とした。
- (5) 日本の「日中戦争」を指す。
- (6) 中国国内の日本語能力試験である。専業4級と専業8級の2つのレベルがあり、専業4級は低い方である。
- (7) 日本語に興味を持ちながら、将来就職のために日本語を積極的に勉強している学習者を《進学・就職・試験》に分類する。
- (8) 自己決定理論(Self-determination Theory)は、人間は生得的に、自分が興味を持ったものごとに取り組み、適度な挑戦を求め、成長しようとする、という人間観が基盤になっている。自分の行動は自ら選択したもののか、やりたいという気持ちは自分の内から湧き出てきたものか、あるいは人に押し付けられたものか、いわゆる内発的動機・外発的動機という概念を中心とする理論である。

## 参考文献

- 新井邦二郎, 松尾直博, 崔京姫 (1997) 「子どもの自己決定の発達に関する研究 [6]: 自己決定の発達と学習意欲との関係」『第 39 回総会発表論文集』日本語教育心理学会, 35.
- 磯田貴道 (2009) 「英語でのスピーキングに対する抵抗感の軽減」JACET Journal, 48, 53-66.
- 于衛紅, 高春元, 沙秀程 (2014) 「中国における大学日本語教育の問題点について—内蒙古大学の日本語専攻を例として—」『九共大紀要』5 (1), 45-48.
- 袁莉平 (2014) 「中国の大学における日本語教育の現状—中国南東部の一国立大学を事例に—」『現代社会研究科研究報告』
- 王俊 (2014) 「中国の大学における日本語専攻学習者の学習動機の変動—H 大学日本語学科 1 年生を対象とする質的調査から—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』9, 17-27.
- 木下康仁 (2007a) 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- 木下康仁 (2007b) 「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法」『富山大学看護学会誌』6 (2), 1-10.
- 教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组 (2018) 《高等院校日语专业高年级阶段教学大纲》大连理工大学出版社
- 教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组 (2018) 《高等院校日语专业基础阶段教学大纲》大连理工大学出版社
- 小林明子 (2008) 「日本語学習者のコミュニケーション意欲と学習動機に関連」『広島大学院教育学研究科紀要』2 (57), 245-253.
- 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」『日本教育工学会論文誌』29 (3), 197-205.
- 鈴木克明 (2008) 「e ラーニングとインストラクショナル・デザイン」『ICT 教育のデザイン』日本文教出版
- 鈴木克明 (2010) 「ARCS モデルから ARCS-V モデルへの拡張」『第 17 回日本語教育メディア学会年次大会論文集』115-116.
- 鈴木克明・市川尚・根本淳子 (2016) 『インストラクショナルデザインの道具箱 101』北大路書房
- 修剛 (2018) 「新时代中国专业日语教育的转型与发展」『日语学习与研究』1 (194), 75-80
- 中嶋康二, 中野裕司, 渡辺あや, 鈴木克明 (2013) 「拡張版 ARCS 動機づけモデルの実践有効性検証ツールの設計と評価」『日本教育工学会研究報告集』(JSET13-2), 147-154
- 伏泉 (2018) 「近四十年我国日语教育的发展特征及影响因素—基于国际交流基金调查报告等」『日语学习与研究』2 (195), 88-100.
- 八島智子 (2018) 『外国語学習とコミュニケーションの心理 研究と教育の視点』関西大学出版部
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: *Plenum*
- Kang, D.M.(2014) The effects of study-abroad experiences on EFL learners' willingness to communicate, speaking abilities, and participation in classroom interaction. *System*, 42, 319-322.
- Keller, J. M. (2010) *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach* (鈴木克明監訳『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ナー—』北大路書房)
- Keller, J. M. (2008) First principles of motivation to learn and e3-learning. *Distance Education*, 29 (2), 175-185.
- Keller, J. M. (2004) A predictive model of motivation, volition, and multimedia learning. An invited keynote speech at ICoME2004 (*Proceedings*, 9-20)
- Keller, J. M. (1984) The use of the ARCS model of motivation in teacher training.



- In K. S. A. J. Trott (Ed.), *Aspects of educational technology volume XVII: Staff development and career updating*. London: Kogan Page.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998) Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- McCarthy, M.J. (2016) Issues in Second Language Acquisition in Relation to Blended Learning, *The Cambridge Guide to Blended Learning for Language Teaching*. 7-24.
- Peng, J., & Woodrow, L. (2010) Willingness to Communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, 60, 834-876.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002) Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Yashima, T. (2010) The effects of international volunteer work experiences on the intercultural competence of Japanese youth. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 268-282.
- Yashima, T. (2002) Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 55-66.

#### 参考サイト

- 国際交流基金 (2015) 2015年度海外日本語教育機関調査結果 . 国際交流基金 .  
〈<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html>〉 2019年1月20日閲覧
- 質的データ分析研究会—NVivoを使いはじめてみましょう .  
〈<https://www.qdaa.info/how-to-use-nvivo-vol1>〉 2020年5月25日閲覧

付録 1

事前インタビューガイドライン

- (1) 讲一下你高考结束后，填报志愿的时候为什么选了日语专业呢？  
(大学入学試験後，志望を記入する時，どうして日本語を選びましたか？)
- (2) 被日语专业录取后心情怎么样？  
(日本語専攻に合格したことをわかった後の気持ちはどうでしたか？)
- (3) 入学前自己有没有提前学习日语呢？  
(大学に入学前，自分で前もって日本語を勉強したことがありますか？)
- (4) 入学后，刚开始觉得日语学起来怎么样？  
(大学に入って，日本語を勉強し始めた時，日本語の勉強はどうでしたか？)
- (5) 觉得难的时候有开始排斥学习日语吗？  
(日本語の勉強が難しいと思う時，日本語の勉強に抵抗感がありましたか？)
- (6) 毕业后是考研还是直接工作呢？  
(卒業後大学院に進学しますか，それとも就職しますか？)
- (7) 考研的话是继续选择日语专业还是跨专业呢？为什么？  
(大学に進学するなら，日本語を専攻にしますか？それともほかの専攻に轉換しますか？その理由はなんですか？)
- (8) 选择日语相关（或者无关）的工作的原因是什么？  
(日本語と関係する仕事（或いは無関係）の仕事に就職する理由はなんですか？)
- (9) 目前学习日语的动力是什么？  
(いままで何のために日本語を勉強してきましたか？)

事後インタビューのガイドライン

- (1) 参加完远程交流后你对日语有没有一个新的认识？  
(遠隔交流授業を受けた後、日本語に対して、何か新しい認識がありますか？)
- (2) 是否在远程交流课程中感到学日语的成就感？  
(遠隔交流授業を受ける過程に日本語という専攻に対して達成感がありましたか？)
- (3) 整个远程交流课程对你来说有难度吗？为什么？  
(あなたにとって、遠隔交流授業は難しいと思いますか？)
- (4) 在远程交流课程的过程中自己学习日语的热情有变化吗？  
(遠隔交流授業を受ける間、日本語の勉強に対しての熱情が変わりましたか？)
- (5) 你对课前自学环节的内容是以一种什么样的心态去完成的？  
(遠隔交流授業での自主学習の内容に対して、どんな態度で完成したのですか？)
- (6) 你对远程交流课程中使用的话题感兴趣吗？为什么？  
(遠隔交流授業での話題に興味がありますか？なぜですか？)
- (7) 教室互动学习环节对你的日语学习有帮助吗？  
(教室協働学習はあなたの日本語学習に何か役に立ちましたか？)
- (8) 整个远程交流课程过程中，哪部分的反馈能给你自信呢？  
(遠隔交流授業において、どの部分のフィードバックはあなたに自信をもたせますか？)
- (9) 远程交流结束后有什么的感受呢？  
(遠隔交流後、何かご感想がありますか？)

## The changes in learners' motivation to learn by BL Japanese class incorporating remote exchange activities

— From practice at a university in China —

XU Xiaojuan

Graduate School of Integrated Science and Art, University of East Asia, Yamaguchi, Japan  
School of Foreign Language, Yan'an University, Yan'an, China  
fairy8005@gmail.com

### Summary

The purpose of this study is to improve learners' communication ability and learning motivation in China University Japanese language education. We design and practice a Japanese class that incorporates remote exchange activities with Japanese university students. When examining the effect, we focused on learning motivation.

In class design, based on the ARCS-V model that handles learning motivation, which is a typical model of instructional design (ID), the L2WTC model and BL, that promote the five elements to improve the learning motivation of learners: Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction, and Volition. Design of a Japanese class that incorporates remote exchange activities five elements for improving learner's motivation. Practicing classes for third-year students at Y University. Based on this purpose, as research subjects, 1) clarifying the change in learning motivation before and after the Japanese lesson incorporating remote exchange activities, and 2) clarifying the factors of the learning motivation change were set and using M-GTA to analyzed the effects before and after practice.

As a result, in this study, it was found that the above five factors acted effectively on all of them. The effect was seen to improve learning motivation.

Keywords: ARCS-V model, distance exchange activities, learning motivation, Japanese language education in the university of China