

## 学習者の内発的動機づけを高める授業実践の効果

藤田 裕子

キーワード：内発的動機づけ、自己決定理論、3つの心理的欲求、学習者の自律性、  
日本語上級レベル

### 概要

本実践では、学習者の内発的動機づけを高めるため、自己決定理論における3つの心理的欲求(自律性の欲求・有能性の欲求・関係性の欲求)に留意して9つの活動を取り入れ、上級レベルの日本語学習者を対象に、新聞読解とニュース聴解の授業を行った。取り入れた9つの活動とは、①学習計画シート・②自己評価シート・③ポートフォリオ・④学習ストラテジーの学習・⑤学習記録・⑥リアクションペーパー・⑦カンファレンス・⑧個別セッション・⑨発表であり、活動の大部分はグループで行った。

学習者の学期開始時と終了時の日本語学習における「心理的欲求」、「動機づけ」、「自律性」、「対象授業に対する評価」に関する調査の結果、学習者がこの授業について学習者の自律性が確保されていると認識し、クラスメートと良好な関係性を持って協力して学習できていると感じていたことが判明した。また、新聞読解とニュース聴解を学習する理由が、「自分にとって重要であるから」、「不安や恥を回避したいから」という外発的なものから「学習そのものが楽しいから」という内発的なものになり、日本語学習における自律性も高まった。また、グループでの活動が効果的であったことも示された。有能性の欲求にのみ変化が見られなかったが、学習者が「日本語の勉強はやればできる」という信念を持ち続け、現在の自分の力や頑張りに満足せずにさらに上を目指そうとしていることが推察された。有能性の欲求を高めるための活動としては有効ではなかった活動も、自律性や関係性の欲求を高めるためには寄与していると考えられること、結果的には日本語学習における内発的動機づけと自律性が高まっていることから、本実践は全体的には効果があったと言える。

## 1. はじめに

学習者が自律的に学習を行おうとする意思決定には、学習者の持つ動機づけ(学ぶ意欲)のあり方が大きく関わってくると考えられる。動機づけは学習の成否に大きく影響を与えるとされ、現在までに多くの理論的な研究が積み重ねられてきた。しかし、学習者の動機づけを高めるにはどのようにすればよいのかという問いに答える実践的な研究は多くはない(田中, 2010)。

動機づけは、教育心理学の文脈では特に内発－外発の枠組みから研究が行われてきた。内発的動機づけとは興味や楽しさから自発的に取り組むものであり、外発的動機づけとは外的報酬や他者からの要求によって学習するものである。従来、内発－外発は2項対立的に理解されることが多かったが、「自己決定理論(Self-Determination Theory; Deci and Ryan, 1985; 2002)」では、外発的動機づけを細分化し、内発的動機づけとの連続性を想定している。行動が自己決定されていないのが「無動機(amotivation)」であり、外発的動機づけは自己決定性の低い順に「外的調整(external regulation)」、「取り入れ的調整(introjected regulation)」、「同一視的調整(identified regulation)」、「統合的調整(integrated regulation)」とされ、内発的調整(内発的動機づけ)へと続く。ただし、学習活動を対象にした実証研究では、統合的調整と内発的調整が1つになる「内的調整」が最も多く見出されている(西村・河村・櫻井, 2011)。以上を図示したものが図1である。

非自己決定的 ←		→ 自己決定的		
無動機	外発的動機づけ			内発的動機づけ
非調整	外的調整	取り入れ的調整	同一視的調整	内的調整

図1 自己決定性の程度からみた動機づけの分類

また、自己決定理論では学習者の動機づけが高まる前提条件として3つの心理的欲求の充足を想定している。「自律性(autonomy)の欲求」は自身の行動が自己決定的で、責任感を持ちたいという欲求であり、「有能性(competence)の欲求」は行動をやり遂げる自信や自己の能力を示す機会を持ちたいという欲求、「関係性(relatedness)の欲求」は周りの人や社会と密接な関係を持ち、他者と有効な連帯感を持ちたいという欲求である。自己決定理論では、これらが満たされた結果、学習者は内発的に動機づけられ、学習課題に対しても自己決定的(自律的)に取り組むようになるとしている。

藤田(2014a, 2014b)は、自律学習を促す授業実践を行い、対象授業が学習者の自律性と内発的動機づけを高めたことを確認したが、内発的動機づけの高まりは大きくはなかった。

そこで本論文では、学習者の日本語学習における内発的動機づけと自律性を高めるべく3つの心理的欲求に留意して行った授業実践の詳細と調査結果について報告する。

## 2. 調査の方法

### 2. 1 対象授業と履修者

対象授業は、上級レベルの日本語学習者対象の新聞読解とニュース聴解の選択科目であり、週1回の90分授業が計15回行われた。授業は基本的にメタ認知ストラテジーの学習と新聞読解・ニュース聴解、リアクションペーパーの記入という流れであった。この授業の履修者には例年、新聞読解よりもニュース聴解に苦手意識を持つ者が多い。金庭(2011)は、ニュースに対する馴染み度が聴き取りに影響すること、ニュースには学習者の未知語が多くそれを学ぶ必要があること、学習者には語彙を知っていても聴こえない者も多いことを指摘している。したがって、ニュース聴解の能力向上のためには、同種のテーマでの読解や聴解を繰り返し行ってニュースに対する馴染み度を高め、未知語を学び、聴こえるようにすることが重要となる。そこで本実践では、1回に1つのテーマを扱い、授業の3日前までにmoodleでテーマを周知して予習できるようにし、背景知識を共有するため新聞読解と解説を先に行い、その後でニュース聴解を行った。テーマの選定に当たっては、学期前半は学習者の関心とその時点での日本の政治・経済・文化を表すようなものを念頭に置いて教師が決定し、後半は学習者が関心のあるテーマをmoodle上に挙げ、多数決で決めることとした。その結果、「復興法人税」・「米財政問題」・「TPP」・「特定秘密保護法案」・「新語・流行語大賞」・「減反見直し」・「就職活動」などとなった。表1に本実践での授業計画を示し、次項以降で動機づけを高めるための活動について説明する。

履修者は、プレースメントテストにおいて上級レベル(日本語能力試験1級合格程度)と判定された留学生11名で、出身地は中国(7名)・韓国(4名)であった。日本語を専攻として2年以上学習している者が大半を占めていた。

表 1 授業計画

回	内容
1	オリエンテーション、実力判定クイズ、日本語学習における心理的欲求・動機づけ・自律性調査
2	学習計画シートと自己評価シート作成、ポートフォリオについての説明 メタ認知ストラテジーの学習と読解・聴解
3	メタ認知ストラテジーの学習と読解・聴解
4	カンファレンス 1、グループセッション、ポートフォリオ持参
5～6	通常授業（第 3 回と同様）
7	グループ発表準備・個別セッション 1
8	グループ発表、ポートフォリオ持参
9～11	通常授業（第 3 回と同様）
12～13	個別発表
14	実力判定クイズ、ポートフォリオ・授業に関する意見提出 日本語学習における心理的欲求・動機づけ・自律性調査
15	カンファレンス 2、個別セッション 2

## 2. 2 内発的動機づけを高めるための活動

藤田 (2014a, 2014b) では、自律学習を促す活動として 10 の活動 (1. 学習計画シート・2. 自己評価シート・3. ポートフォリオ・4. 学習ストラテジーの学習・5. 学習記録・6. リアクションペーパー・7. カンファレンス・8. 個別セッション・9. 発表・10. 毎回のクイズ) を実施した。

一方、本実践では、藤田 (2014b) の実践に対する学習者の自由記述において、否定的意見の半分を占めた「個々の活動時間が短い」という意見に配慮し、4. の学習する学習ストラテジーを変更して数を減らし、10. を廃止して活動時間に充てた。また、グループワークは学習者が話し合っ様々なことを自分たちで決定して学習を進めていくことから、3つの心理的欲求を満たすことが可能であると考えられたため、活動の大部分をグループワークとし、9. の 2 回の発表のうち 1 回をグループ発表とした。さらに、7. のカンファレンス中にグループセッションを設けた。このようにして 3つの心理的欲求を満たし、内発的動機づけを高めるという観点から授業活動を見直して実践を行った。以下、授業活動の詳細について述べる。

①学習計画シート：「目標：この授業における聴解と読解の目標」と「課題：目標達成のためにどのようなことができればよいか」、「方法：課題に対する学習方法」から成る。目標設定にあたっては、その目標が明確であること、適度な困難度を伴うこと、設定には学習者が参加することが重要であるとされ、目標が学習者によって設定される場合、その後の課題に対する取り組みや興味・関心が大きく異なるという (Macaro, 2003)。対象授業は

一斉授業であり、クラス全員で共有する目標はあるが、自律性の欲求を満たすためにも学習者が学習目標を設定し学習をコントロールすることは重要であると考えられたため、個別に学習計画シートを作成した(表1；第2回)。

②自己評価シート：まず、既に用意されている評価項目から学習者が何を評価対象とするかを選択する。ここで学習者が評価項目を加えてもよい。次に、選んだ項目について学習者が評価者と評価割合を決める。ここまです学期初めに行い、学期末に項目ごとに評価者が評価し、評価の理由を教師に説明した。評価項目を選ぶこと、責任を持って学習を成し遂げることで自律性の欲求を満たすことを目的とした(表1；第2回)。なお、学習計画シートと自己評価シートの評価割合までは、第4回までに個別にやり取りをしながら完成した。

③ポートフォリオ：学習計画シート、自己評価シート、授業内外で学習した資料を入れることとした。学習内容や方法、リソースの選択、学習の頻度などは自由であるが、学習に対する内省を促すため、学期途中に作業中のポートフォリオを2度持参させた(表1；第4回・8回)。ポートフォリオは、学習内容などの決定を学習者に任せることで自律性の欲求を満たし、いかに学習しているかをクラスメートや教師に見せることで有能性の欲求を満たせると考えた。

④学習ストラテジー：学習ストラテジーとは、学習者が新しい情報を理解し、学習し、記憶に留めようとするために使う行動、もしくは思考プロセスである(O'Malley and Chamot, 1990；Oxford, 1990)。学習ストラテジーは認知ストラテジー、社会・情意ストラテジーなどに分類されるが、中でもメタ認知ストラテジーは他を統制するものとして上位にあると考えられている(尾関, 2010)。そこから、メタ認知ストラテジーが使用できるようになれば、自分で学習がコントロールできるようになり自律性や有能性の欲求が満たされるのではないかと考えた。そこで、学習ストラテジー研究の第一人者である Chamot 他(1999)の提案する24のメタ認知ストラテジーの中から、聴解と読解で使用可能な20を選び(資料1)、毎回の聴解・読解の際に課題をしながら3つ程度学習した。

⑤学習記録：藤田(2014a, 2014b)では個人で記入していたが、本実践では授業時間内における聴解・読解活動をグループワークとした。そして、リーダーが活動をリードし、書記が学習記録を記入し、発表者が発表する形式を取った。学習者の関係性の欲求を満たすためにはクラス全体が信頼関係で結ばれていることが重要であると考え、グループのメンバーを毎回変え、履修者一人一人がクラスメート全員と一度は同じグループになるようにした。学習記録の内容は「今日のグループメンバー」・「今日のニュース／記事の題名」の他は、学習するストラテジーに合わせて変更した。例えば「メモを取る」・「予測する」・「予測や推測を確かめる」というストラテジーを学習する回では、題名からこれから聴くニュースの内容や、どのような言葉や表現が出てくるかを予測し、メモを取りながら



ニュースの前半を聞いてグループで内容をまとめた後、後半にどのような内容が話されるかを予測した。そして、予測した内容をグループごとに発表した後、ニュースを最後まで聴き、自分たちの予測の正誤の理由と今後の学習での課題を考えた。

⑥リアクションペーパー：1 週間の学習を振り返り、学習者と教師が個別にコミュニケーションを図り、自律性の欲求を満たすために用いた。「1 週間の学習について」、「今日の授業の振り返り」で構成されており、前者では「1 週間の授業時間外の学習時間と学習内容」、「学習した理由」を記入した。後者では「新しい学び」、「今日の学習ストラテジー」、「授業についての感想と理由」、「先生に一言」を記入した。これに対し、教師はコメントをつけて次回返却した。コメントをつける際には、有能性の欲求を満たすため、できるだけ肯定的なものを書くようにした。

リアクションペーパーで出された様々な意見は可能な限り授業に反映させた。例えば、「いつまでも発表のチャンスがないかもしれないから、学習記録の役割が固定しないようにしてほしい。」という意見を受け、グループワークにおいてリーダー・書記・発表者という役割を誰もが一度は経験するよう図った。この変更に関しては3 回後のリアクションペーパーに「よかったです。だんだん授業のやり方に慣れてきている感じです。」とあった。グループワークに関しては、その他にも当初は「ただの聴き、読みではないので難しいです。短時間に話し合うことが大変です。」・「たくさんニュースを聴きたいので、グループワークを減らしてもいいと思います。」という意見もあったが、グループワークの意味を説明したところ、数回後には「内容をまとめることが難しかったですが、他の人から情報を得て自分なりにまとめることは有効でした。」・「ニュースを見てわからなかったことをみんなで話してわかりやすくなりました。」と書かれるようになった。また、政治や国際のニュースの後に「たまには易しいニュースも聴きたいです。」という意見が挙がったため、アニメでその日のテーマについて解説しているものを見せてからニュースを視聴した。ニュース自体は通常の難しさであったが、その日の学習者のリアクションペーパーには「アニメで簡単に説明してあって楽しく勉強できました。」・「最初より背景知識もあってよく聴き取れました。それでより楽しく感じました。」などと書かれていた。

⑦カンファレンス：カンファレンスは、ポートフォリオの作成を通して学習したことを振り返る場として設定した(表1；第4 回時・15 回時)。事前に「努力したこと」、「できるようになったこと」、「今後さらに学習していきたいこと」を記述して来て、当日はグループでシートを見ながらお互いの学習について話し合った。その後「クラスメートと話して特に印象に残ったこと」、「感想・質問など」を記述し、授業終了後に提出した。教師はコメントを記入し、次回授業時に返却した。カンファレンスの目的は、授業時間外の学習をクラスメートに見せることで有能性の欲求を満たし、クラスメートと学習について共有す

ることで関係性の欲求を満たすことであった。

さらに、カンファレンス中に教師もグループに加わってグループセッションを行った(表1;第4回時)。グループメンバーが学習計画シートと自己評価シートを見せ合いながら学習方法について話し、合わせて授業への要望なども述べる場とした。これは自律性の欲求と関係性の欲求を満たすことを目的としていた。

⑧個別セッション:教師との話し合いの場として2度実施した(表1;第7回時、第15回時)。個別セッションでは学習計画シートと自己評価シート、ポートフォリオを見ながら学習について振り返り、学習方法などについて話した。そこで学習目標を見直し、計画を立て直す場合もあった。個別セッションは教師と学習者個人が1対1で向き合い、共に学習の方向性について考えることで自律性の欲求を満たすことを目指した。

⑨発表:テーマや発表方法を自由として2回実施した(表1;第8回・12~13回時)。1度目はグループ発表とした。これは発表の形式に慣れるためもあったが、グループで役割分担をし、手分けして資料を集める、それらをまとめる、協力して発表する等、自分の役割を果たし、グループに貢献することで3つの心理的欲求を満たすと考えた。発表の形式に関してはクラス全員で意見交換をし、グループメンバーの関心のあるニュースをテーマとすること、発表方法は自由で、発表15分、質疑応答10分とすることを決定した。3グループあったが、テーマはすべて薬のネット販売であった。ただし、ニュースの切り取り方が異なり三者三様の発表となった。

2度目は個人発表であった。個人で準備することで自律性・有能性の欲求を満たすことを目的とした。個人発表では、クラスメートと共有したいニュースをテーマとすること、発表方法は自由で、5分から8分を発表時間とし、質疑応答を含めて10分以内を持ち時間とすることをクラスで意見交換し決定した。テーマは、「認知症」・「ユネスコ無形文化遺産」・「ゆるキャラ」・「日韓関係」・「軽減税率導入」などであった。

評価は学習者の自己評価と他の学習者による他者評価を効果的に組み合わせることで、観察・評価の視点を広げ、メタ認知力が高められる(村田,2004)。そのため、発表者以外の者全員が「発表評価シート」で発表者を評価し、発表者は発表後、「発表振り返りシート」を提出することとして、その構成はクラス全員で意見交換をして決定した。「発表評価シート」では、まず、「準備」・「内容」・「構成」・「発表の仕方」の4項目について1点から5点、計20点で評価し、自由記述で「良かった点」と「頑張るとよい点」について記入した。一方、「発表振り返りシート」は発表評価シートと同様の形式で、「準備」・「内容」・「構成」・「発表の仕方」について自己評価し、自由記述で「自分でよくやったと思う点」と「今後、頑張りたい点」について記入した。両シートは教師が回収し、「発表評価シート」は評価者の名前を削除し、「発表振り返りシート」にはコメントを記入して次回授業時に発表者に渡した。

### 2. 3 授業活動の内容のまとめ

以上の各活動を3つの心理的欲求の観点からまとめると表2のようになる。自律性の欲求を満たす活動が多いように見えるが、活動の量としてはグループワークである⑤学習記録が最も多く、⑦カンファレンスや⑨発表のグループ発表も含めると、関係性の欲求を満たす活動の量は少なくはない。また、活動の中には重複して心理的欲求を満たしているものもある。全体としては、3つの心理的欲求を満たす工夫はされていたと言えよう。

表2 3つの心理的欲求の観点から見た授業活動の分類

	該当する授業活動
自律性の欲求	①・②・③・④・⑥・⑦・⑧・⑨
有能性の欲求	③・④・⑥・⑦・⑨
関係性の欲求	⑤・⑦・⑨

### 2. 4 調査の内容

調査は履修者11名全員を対象に行った。学期開始時と終了時に日本語学習における「心理的欲求」、「動機づけ」、「自律性」に関する質問紙を実施した。すべて、6件法(「0. 全く当てはまらない」から「5. 非常に当てはまる」)で評定を求めた。さらに学期終了時には「対象授業に対する評価」を記述形式で実施した(表1; 第1回, 第14回)。

#### 2. 4. 1 日本語学習における心理的欲求

廣森(2006)により自己決定理論に従って作成された「英語学習における心理的欲求尺度」を本実践に合わせて改訂し使用した。下位尺度として「自律性」、「有能性」、「関係性」があり、12の質問項目があるが、本実践に合わせ、「英語」を「日本語」に置き換えた。そして、学期開始時には「今までの日本語の授業」について尋ね、学期終了時には「この授業」について尋ねた。

#### 2. 4. 2 日本語学習における動機づけ

廣森(2006)により自己決定理論に従って作成された「英語学習における動機づけ尺度」を本実践に合わせて改訂し使用した。下位尺度として「内発的動機づけ」、「同一視的调整」、「取り入れの調整」、「外的調整」、「無動機」があり、18の質問項目がある。この尺度を本実践に合わせ、「英語」を「日本語」または「ニュースや新聞」に置き換え、各下位尺度より3項目を選んだ。さらに、対象授業が選択科目であることから「無動機」を削除した。つまり、4つの下位尺度に各3項目、計12項目を使用した。そして、学期開始時、終了時とも、「この授業で学ぶ理由」として尋ねた。



### 2. 4. 3 日本語学習における自律性

調査者が藤田(2010)を参考に質問項目を考案し、質問項目(表3)にあることを好むか否かについて尋ねる質問紙をこの調査とは別の留学生に配布し、176名分を回収した。そして主成分分析を行い、第一主成分に0.60以上の負荷を持つ6項目を残して尺度とした。6項目の $\alpha$ 係数は0.81であった。

### 2. 4. 4 対象授業に対する評価

対象授業に対する学習者独自の意見を知るため、授業活動について「意見とその理由」を問う記述式の調査を学期終了時に行った。学習者には授業改善に役立てるためとして、建設的で批判的な意見を出すよう伝えた。

## 3. 結果と考察

0から5の6段階で求めた回答をそのまま点数化し、反転項目については0を5、1を4というように置き換える操作を行った。そのため、表を見る際、反転項目は否定して読み替えることとなる。

### 3. 1 日本語学習における心理的欲求

表3は、授業前後における学習者の心理的欲求の得点とt検定の結果である。分析の結果、自律性の欲求に最も大きく変化が現れていることが判明した( $t=4.455, p<.01$ )。自律性の欲求に関しては、全ての項目において統計的に有意な変化が得られており、学習者がこの授業は学習者の自律性が確保されていると認識していることが示された。学習者は①学習計画シートや②自己評価シート、④学習ストラテジーの学習、⑧個別セッションで自分の学習を管理しているという感覚を持ちながら学習を続けていた。また、③ポートフォリオに入れる授業外学習の内容を、授業で配布した資料を自分で調べ直す、授業でのテーマに関連する別のニュースを学習する、自分の関心のあるテーマで学習するなど、自分で自由に決められた。さらに、⑥リアクションペーパーや⑦カンファレンスでのグループセッションで教師に伝えた意見が授業に反映された。そして学期末の⑨個別発表では内容や発表方法をすべて自分で決めて発表した。これらが結果に影響していると考えられる。

次に変化が認められたのは関係性の欲求である( $t=2.438, p<.05$ )。各項目の平均値に大きな変化は見られなかったが、項目10において変化が見られた( $t=2.324, p<.05$ )。関係性の欲求に関しては、もともと他の2つと比較して各項目の平均値が高く、この授業以外でもクラスメートとの関係性が悪くなかったようであるが、この授業では特に友達と協力し

て勉強できているという気持ちが強まったと考えられる。授業は基本的にグループで⑤学習記録を作成していく形であった。また、⑦カンファレンスではクラスメートと知り合ったり学習方法を教え合ったりできた。さらに、⑨発表のグループ発表では、グループメンバーで協力して発表を行った。これらが要因ではないかと思われる。

一方、有能性の欲求に関しては有意な結果は認められなかった。この点に関しては、3.4の結果と合わせて3.5にて、詳述したい。

表 3 心理的欲求の平均値 (標準偏差)

	事前	事後	変化量
自律性	2.59 (1.22)	4.30 (0.42)	1.70**
1. 授業で勉強することは教師が決める (反転項目)	2.09 (1.45)	3.64 (1.12)	1.55*
2. 課題内容には選択の自由が与えられている	2.91 (1.70)	4.55 (0.69)	1.64*
3. 教師はこの授業の進め方などを相談してくれる	2.82 (1.78)	4.36 (0.81)	1.55*
4. どんなことが勉強したいか述べる機会がある	2.55 (1.69)	4.64 (0.67)	2.09**
有能性	2.93 (0.66)	2.95 (1.04)	0.02
5. 自分の頑張りに満足している	2.55 (1.13)	3.09 (1.38)	0.55
6. よい成績がとれると思う	3.18 (0.87)	2.82 (1.47)	-0.36
7. 日本語ができないと思うことがある (反転項目)	2.00 (1.67)	1.82 (1.72)	-0.18
8. 日本語の勉強はやればできると信じている	4.00 (1.18)	4.09 (0.83)	0.09
関係性	3.55 (1.32)	4.07 (0.86)	0.52*
9. 授業を一緒に受けている友達とは仲がよいと思う	3.91 (1.45)	4.18 (0.87)	0.27
10. 友達と協力して勉強できていると思う	3.18 (1.89)	4.00 (1.00)	0.82*
11. 友達同士で学びあう雰囲気があると思う	3.73 (1.27)	4.09 (1.04)	0.36
12. グループ活動に協力的に取り組んでいると思う	3.36 (1.36)	4.00 (1.00)	0.64

注：項目内容は実際の表現内容を損なわない程度に略記したものである。

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

### 3. 2 日本語学習における動機づけ

表4は、授業前後における動機づけの得点と $t$ 検定の結果である。全体的に見ると、動機づけの強さの点においては、学期開始時は同一視的調整が最も強かったが、学期終了時には内発的動機づけが最も強くなっている。学習者は、学期開始時にはニュースや新聞を学習することが自分にとって重要であるという理由で履修を決めたが、学期終了時には学習そのものが楽しくなっていたと言える。一方、変化の点においては、内発的動機づけが強まり( $t=3.105$ ,  $p<.05$ )、同一視的調整と取り入的調整が弱まっており、外的調整には変化が見られない。特に変化が大きかったのは取入的調整であり( $t=-3.311$ ,  $p<.01$ )、不安や恥を回避

するために学習するという動機づけが弱まっている。以上のことから、学習者は学期終了時には、ニュースや新聞の学習の必要性や、ニュースや新聞が理解できないことによる不安や恥の回避よりも、ニュースや新聞の学習そのものの楽しさから学習を行っていたと言える。

表 4 動機づけの平均値(標準偏差)

	事前	事後	変化量
内発的動機づけ	3.21 (1.08)	4.03 (0.41)	0.82*
1. 学習するのが楽しいから	2.36 (1.75)	3.55 (0.52)	1.18*
2. 学習して新しい発見があると嬉しいから	3.18 (1.54)	4.36 (0.50)	1.18*
3. 学習して知識が増えるのが楽しいから	4.09 (0.94)	4.18 (0.87)	0.09
同一視的調整	4.48 (0.54)	3.88 (0.83)	-0.61*
4. 将来使える日本語を身につけたいから	4.09 (1.04)	3.82 (1.17)	-0.27
5. 自分にとって必要だから	4.55 (0.82)	4.09 (0.54)	-0.45
6. 自分の成長にとって役立つから	4.82 (0.60)	3.73 (1.27)	-1.09*
取り入的調整	3.15 (0.99)	2.18 (1.34)	-0.97**
7. 学習しておかないと後で後悔するから	3.18 (1.47)	2.18 (1.54)	-1.00
8. ニュースや新聞がわかると格好よいから	2.73 (1.79)	2.00 (1.79)	-0.73
9. ニュースや新聞がわかるのは普通だから	3.55 (1.37)	2.36 (1.63)	-1.18*
外的調整	3.24 (1.15)	3.06 (1.07)	-0.18
10. よい成績を取りたいから	2.73 (1.68)	2.64 (1.80)	-0.09
11. 学習するのは決まりのようなものだから	3.09 (1.22)	3.09 (1.30)	0.00
12. 学習しなければならない社会だから	3.91 (1.30)	3.45 (1.13)	-0.45

注：項目内容は実際の表現内容を損なわない程度に略記したものである。

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

### 3. 3 日本語学習における自律性

表5は授業前後における学習者の自律性の得点とt検定の結果である。全体を見ると、学期開始時に2.67であったが、学期終了時には3.64に変化しており( $t=2.944$ ,  $p<.05$ )、自律性が高まっている。項目別では項目1( $t=3.012$ ,  $p<.05$ )、項目5( $t=3.357$ ,  $p<.01$ )、項目6( $t=2.782$ ,  $p<.05$ )に変化が見られ、学習目標と学習方法を自分で決め、自分の学習を自分で評価するということを好むようになったと言える。学習者は①学習計画シートで学習目標と学習方法を学期初めに自分で決めた。そして、中間の⑧個別セッションで、③ポートフォリオを用いて学習の進捗状況を教師に報告し、当初の学習目標と方法について、予想される結果を想定して教師と相談して再考した。さらに、学期末の⑧個別セッションで②自己評価シートを用いて自己評価を行い、その評価となった理由を説明した。内発的動

機づけの高まりと共に、これら本実践で取り入れた自律性の欲求を満たすための活動も結果に影響していると考えられる。

表 5 自律性の平均値 (標準偏差)

	事前	事後	変化量
全体	2.67 (1.08)	3.64 (0.53)	0.97*
1. 学習目標を自分で決める	3.00 (1.73)	4.36 (0.50)	1.36*
2. 学習内容を自分で決める	2.73 (1.56)	3.27 (1.42)	0.55
3. 自分が決めた進度で学習する	2.73 (1.74)	3.09 (1.51)	0.36
4. 自分で決めた教材で学習する	2.09 (1.45)	3.36 (1.36)	1.27
5. 自分で決めた学習方法で学習する	2.91 (1.45)	4.09 (0.70)	1.18**
6. 学習の評価を自分でする	2.55 (1.44)	3.64 (0.67)	1.09*

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

### 3. 4 対象授業に対する評価

記述された文を意味のまとまりごとに分け、集計した結果、全体で 108 件の意見が得られた。肯定的意見は 85 件 (78.7%) で、特にグループワーク (学習記録作成／カンファレンス／グループ発表) に関しては 23 件あり、「他の人の意見が刺激になった／参考になった (8 件)」、「みんなと仲良くなれて／話せて良かった (8 件)」などの意見が見られた。本実践では、学習者の 3 つの心理的欲求を満たすため、活動の大部分をグループワークとし、2 回の発表のうち 1 回をグループ発表とした。さらに、カンファレンス中にグループセッションを設けた。これらが肯定的に働いたことが示唆される。その他、「学習ストラテジーの学習が役立った (10 件)」、「(リアクションペーパー／カンファレンス／個別セッションで) 自分の学習について振り返れてよかった (9 件)」といった意見が挙げられていた。内発的動機づけを高めるための活動という観点からみると、④学習ストラテジーの学習・⑤学習記録・⑥リアクションペーパー・⑦カンファレンス・⑧個別セッション・⑨発表の 6 つの活動について肯定的な言及があった。

一方、否定的意見や改善すべき点を挙げているものは 23 件 (21.3%) であった。履修者が異なるため、単純に比較することはできないが、藤田 (2014b) での否定的意見の 44 件 (40.7%) より減少している。改善すべき点としては「グループ発表はよい練習になるためもっと増やしたほうがよい」、「個別発表はタイトルを早めに決め、みんながそれを調べてから聞くほうがよいと思う」、「2 回に 1 回くらい単語テストをしたらもっと能率が上がると思う」など、積極的な意見が見られた。

否定的意見では「学習記録は検討する時間を長くしたほうがいい／短い時間でまとめるのが大変だった」「カンファレンスの時間が足りなかった」「授業の構成はよかったが、何か時間が足りないような感じがあった」などが見られ、否定的意見の約半分(11件)が「個々の活動時間が足りない」ことに関するものであった。本実践では、学習する学習ストラテジーを変更して数を減らし、毎回のクイズを廃止して活動に充てたのであるが、まだ不十分であるという結果となった。

なお、新聞読解やニュース聴解の難しさについては、「読解の難しい単語がたくさんあった」「難しい内容をみんなで話し合っていくのはいい」といった意見が少数挙げられていた。学習者は日本語上級レベルとは言え、新聞記事には未知語が多く、難しさは感じていたようである。しかし、テーマが学習者の関心事に沿っていたこと、事前にテーマが周知されていて予習ができたこと、背景知識を共有するため先に新聞読解と解説をし、その後でニュース聴解を行ったこと、グループで協力して学習できたことなどが、「難しい内容をみんなで話し合っていくのはいい」という肯定的意見を導いたと考えられる。

### 3. 5 有能性の欲求の結果に関する考察

前述したが、有能性の欲求には変化が見られなかった。ここでその理由について考察したい。有能性の欲求を高めるための活動として③ポートフォリオ・④学習ストラテジーの学習・⑥リアクションペーパー・⑦カンファレンス・⑨発表を行ったため、まず、これら5つの活動について考える。③ポートフォリオに関しては、調べた単語の多さから未知語が多かったこと、多くの学習者がニュースのディクテーションにかなりの回数と時間がかかっていたことを証明するものとなっていた。④学習ストラテジーの学習は自由記述では役立ったとされ、「目標を設定する」「学習を自己管理する」など、自律性の欲求を満たすことに関わるストラテジーは定着したと考えられるが、時間的な制約からすべての学習ストラテジーについて十分に練習ができたわけではなく、「予測する」「焦点をしぼる」「論理的に推測する」など、有能性の欲求を満たすことに関わるストラテジーは、学習しても学習者の頑張りが成果に顕著に出るほどには定着していなかった可能性がある。⑥リアクションペーパーは教師からの肯定的なコメントを受け取る役割よりも、自分の意見を教師に伝える役割のほうが学習者に強く認識されていたようである。また、⑦カンファレンスは授業外での学習をクラスメートに見せて評価を得る場というよりも、クラスメートと知り合ったり学習方法を教え合ったりする場として役立っていた可能性が高い。最後に、⑨発表に関しては全員真剣に取り組み、良い出来であったが、クラスメートの発表を評価する際、今後の学習に役立つように発表評価シートの「頑張るとよい点」を必ず書くよう促したため、学習者はクラスメートに頑張った点だけでなく、弱点を指摘されることとな



り、有能感が感じにくかったのかもしれない。以上のことから、これら5つの活動は、有能性の欲求を高めるという点においてはあまり有効でなかったと考えられる。

次に、有能性の欲求に関する質問項目と事前事後の平均値から考える。表2より、「5. 自分の頑張りに満足している：2.55 → 3.09」「6. よい成績がとれると思う：3.18 → 2.82」「7. 日本語ができないと思うことがある（反転項目）：2.00 → 1.82」「8. 日本語の勉強はやればできると信じている：4.00 → 4.09」である。5. に関しては、授業中の様子や学期末のポートフォリオを見る限り、ほとんどの学習者が非常に頑張っていたと思われるが、クラス全体が頑張っていたこと、新聞記事やニュースを楽に理解するには至らなかったことなどから、自分はまだ頑張れるはずだと感じていたのではないかと推察される。6. については、新聞読解やニュース聴解の難しさについて「難しい内容をみんなで話し合っていくのはいい」という意見が挙がっていたように、学習者は実際に内容が難しいと感じていたため、よい成績が取れるとは思えなかったものと考えられる。7. は反転項目であるため、「日本語ができないと思うことはない」と読み替え、その平均値が上がりなかったという結果である。授業中のタスクは難しく、完成するのにクラスメートとの協力が必要であったこと、授業外の学習でも何度もニュースを聞いてディクテーションをしたり、新聞記事の多くの単語を調べたりしていたことがポートフォリオで確認できることから、学習者は日本語ができないと感じる場面が多く、自分は日本語ができるとは思えなかったのであろう。ただし、8. に関しては事前事後とも平均値が4以上であり、高いまま変化していない。つまり、本実践において難しい内容を学習し、できないと感じる場面も多かったにもかかわらず、「日本語の勉強はやればできる」という信念は変わらなかったのである。

このように見てくると、有能性の欲求には変化が見られなかったが、「日本語の勉強はやればできる」という信念を持ち続け、現在の自分の力や頑張りに満足せずにさらに上を目指そうとしている学習者の姿が浮かび上がってくる。有能性の欲求を高めるための活動としては有効ではなかった活動も、自律性や関係性の欲求を高めるためには寄与していると考えられること、結果的には日本語学習における内発的動機づけと自律性が高まっていることから、本実践は全体的には効果があったと言えるであろう。

#### 4. まとめと今後の課題

本実践では、学習者の内発的動機づけを高めるため、3つの心理的欲求に留意して9つの活動を取り入れ、活動の大部分をグループワークにして授業を行った。その結果、自律性の欲求と関係性の欲求において肯定的な変化が現れた。これは、学習者がこの授業は学

習者の自律性が確保されていると認識し、クラスメートと良好な関係性を持って協力して学習できていると感じていたことを示している。そして、日本語学習における動機づけに関しては、最も強いものが同一視的調整から内発的動機づけに替わり、さらに取入的調整が大幅に弱まった。つまり、ニュースや新聞を学習する理由が、「自分にとって重要であるから」、「不安や恥を回避したいから」というものから「学習そのものが楽しいから」に変わったということである。加えて、日本語学習における自律性も高まった。有能性の欲求には変化が見られなかったものの、学習者が「日本語の勉強はやればできる」という信念を持ち続け、現在の自分の力や頑張りに満足せずにさらに上を目指そうとしていることが推察された。取り入れた9つの活動と、活動の大部分をグループで行うという方法は日本語学習における内発的動機づけと自律性を高めるのに貢献していたと考えられ、本実践は全体的には効果があったと言える。

ただし、内発的動機づけを高めるには有能性の欲求を満たすことが特に有効であるという研究もあるため(Nakahira, Yashima & Maekawa, 2010)、今後は有能性の欲求を高めるための活動と方法を考案し、実践を積み重ねる必要があると考えられる。その他、本実践の問題点としては、履修者が11名であったこと、対象授業が選択科目であったことから、結果の一般化が難しいことがある。また、定着するに至らなかった学習ストラテジーがあると思われること、個々の活動時間が足りないと学習者から指摘されていることから、授業運営に改善の余地があることも挙げられる。これからも授業改善を行いながら実践を積み重ね、よりよい授業運営を行っていききたい。

## 謝辞

本実践は、桜美林大学言語教育研究所より研究運営助成を受けたものである。

## 参考文献

- Chamot, A., Barnhardt, S., El-Dinary, P., & Robbins, J. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. Longman
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (Eds.) (2002) *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press
- 藤田裕子 (2010)「留学生は自律的な学習を目指した授業をどのように捉えているか：教師主導型を好む者と好まない者を対象として」『Obirin Today』10：81-96

- 藤田裕子 (2014a)「自律性を高める教育的介入の効果—自律性の高まった日本語学習者の事例研究」『Obirin Today』14：59-74
- 藤田裕子 (2014b)「日本語上級学習者の自律性を高めるための授業活動の効果と課題」『桜美林言語教育論叢』10：103-118.
- 廣森友人 (2006)『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』多賀出版
- 金庭久美子 (2011)「日本語教育における聴解指導に関する研究：ニュース聴解の指導のための言語知識と認知能力」『日本アジア研究』8：1-31
- Macaro, E. (2003) *Teaching and learning a second language : A guide to recent research and its applications*. Continuum
- 村田晶子 (2004)「発表訓練における上級学習者の内省とピアフィードバックの分析：学習者同士のビデオ観察を通じて」『日本語教育』120：63-72
- Nakahira S., Yashima T. & Maekawa Y. (2010) Relationships among motivation, psychological needs, FL WTC, and Can-Do. 『JACET 関西紀要』12：44-55
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011)「自律的な学習動機づけとメタ認知の方略が学業成績を予測するプロセス—内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか？」『教育心理学研究』59：77-87
- O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. CUP
- Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*. Newbury House
- 尾関直子 (2010)「学習ストラテジーとメタ認知」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人編『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』大修館書店：75-103
- 田中博晃 (2010)「英語の授業で内発的動機づけを高める研究」『大学英語教育学会紀要』50：63-80

#### 資料1 学習したメタ認知ストラテジー

1) 目標を設定する	11) 友達と協力する
2) 注意を集中する	12) 論理的に推測する
3) 背景知識を活性化させる	13) 言い換える
4) 予測する	14) 質問して確かめる
5) 構成を考える／計画を立てる	15) 辞書や資料など情報源を利用する
6) 学習を自己管理する	16) 予測や推測を確かめる
7) 振り返って確認する	17) 要約する
8) 焦点をしぼる	18) 目標の達成度を確認する
9) メモを取る	19) 理解度をチェックする
10) 自分に言い聞かせる	20) ストラテジーを自己評価する