

## 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

藤田 裕子

### 要 旨

本稿では、大学生の日本語上級学習者を対象としたニュース聴解と新聞読解の授業において学習者の自律性を高めるための授業活動を行い、学習者の自律性・動機づけ・学習ストラテジー・メタ認知に与える効果を検討した。分析の結果、対象授業は学習者の心理的欲求を概ね満たし、学習者の自律性と内発的動機づけを高めていた。ただし、学習ストラテジーとメタ認知にあまり変化が見られず、聴解時によく理解できない場合には諦める方向に変化した。前者に関しては、期間の短さに要因があると考えられる。後者に関しては、学習ペースを落として皆で学習できるはずの内容や活動を減らすよりも、授業内にできなかったことを授業外で自律的に補うことを学習者が選んだものと推察される。

【キーワード】 日本語上級学習者、学習者の自律性、動機づけ、学習ストラテジー、メタ認知

### 1. はじめに

近年、外国語の学習を通して学習者の自律性 (learner autonomy) を高め、継続的な学習能力を身につけることが重視されている (Dörnyei, 2005)。学習者の自律性とは自己の学習に責任を持つ能力であり (Holec, 1981)、学習の目的、目標、内容、順序、リソースとその利用法、ペース、場所、評価方法を自分で選べるということである (青木・中田, 2011)。この定義に従うと、自律学習 (autonomous learning) とは学習者が学習者の自律性を持って行う学習ということになる。

オレック (2011) は学習者の自律性に言及した教育実践の多様性を指摘し、それらを整理すべくオートノミーという概念を用いた教育実践を2つに分類している。1つは「学習者に学習指導への共同参加を認める教授型学習 (状態1)」であり、その目的は学習を形成する意思決定過程に学習者の参加を許し、教育プログラムのマネジメントにおける学習者の責任を拡大することで自立した学習者を生み出すことである。もう1つは「実践形態を通じた学習者の自己主導能力を開発する非教授型学習 (状態2)」であり、その目的は言語学習と学習法の学習を統合して扱える学習環境を提供することによって自己主導型の学習ができる学習者を育てることである。両者の相違点は、学習目標やリソースの選択、学習シナリオ (いつ、どこで、誰と、どのくらいの頻度で、どのくらいの期間、学習を行うのか)、評価などの意思決定を最終的に教師がするか、学習者がするかにあると言える。状態1においても状態2においても段階があり、状態1は他者主導型教授学習から自他共導型教授

学習へとなる。状態2は「ヘルパーのいる」自己主導の学習から完全な自己主導の学習へとなる。

学習者の自律性を高めるための実践研究は、日本の大学の外国語教育分野でも日本語教育分野でも近年盛んに行われているが(林・金, 2012; 永倉, 2011; 山元, 2011; 衣川, 2006 など)、多くは状態1に該当する。そのような中、本学の「自律学習を基盤としたチュートリアル授業」(斎藤・松下, 2004)は状態2に該当し、自律学習の実践を考える上で参考となる。大学の授業においては様々な制約から状態2を実現することは難しいが、教室では他者共導型教授学習を目指して授業を実施し、授業の枠組みを超えて自律学習につなげることは可能ではないだろうか。

ただし、外国語教育の研究では、教師の指導方法が学習者の好む学習方法と異なる場合、学習が停滞し、学習者は教師や科目などに対して批判的になるという(Wallace and Oxford, 1992)。では、既に学び方が確立していると思われる大学生の外国語上級学習者に自律性を高めるための授業を実施した場合、その影響はどのようなものか。

先行研究の多くでは学習者は上級レベルではない。また、授業実践自体に焦点が当てられ、授業効果の測定は行われておらず、自律性の高まりが明確になっていないものが多い。日本語教育では江田・飯島・野田・吉田(2005)が自律的な読書につなげることを目的とした多読授業の前後で学習ストラテジーの使用変化を測定しているが、自律性の高まりに関しては定かではない。来嶋・鈴木(2003)は上級レベルの学習者の独習を支援する読書支援システムを開発し、学習効果の測定と自律的な学習行動を動機づけた要因の検討を行っている。自律学習を考える上で参考となるが、独習であり対面の授業ではない。

ところで、学習の成立に影響を与えるものとして学習者要因がある。学習者要因とは、年齢、性差、適性、学習スタイル、動機、学習ストラテジー、メタ認知などを指す。このうち動機、学習ストラテジー、メタ認知などは教育的介入により変化を引き起こすことが比較的容易だとされ、英語教育では学習者要因との関わりから自律学習への効果的なアプローチが検討され始めている(小嶋・尾関・廣森, 2010)。

以上のことを踏まえ、本実践では自律学習につなげるために他者共導型教授学習を目指し、学習者の自律性を高めるための授業活動を行う。そして、本実践が大学生の日本語上級レベルの学習者の自律性、動機、学習ストラテジー、メタ認知に与える効果を検討する。

## 2. 変化が起こりうる学習者要因

### 2.1 動機づけ

廣森(2006)は、動機づけをある一定の方向に向けて行動を発動させ、それを持続させるプロセスと考えた際、その行動を起こさせるものが「動機」であり、動機づけは動機を包含した概念として捉えられるという。動機づけは学習の成否に大きく影響を与えるとされ、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項対立的な視点で

捉えられることが多かったが、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たのが「自己決定理論 (Self-Determination Theory; Deci and Ryan, 1985; 2002)」である。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)」、 「取り入りの調整 (introjected regulation)」、 「同一視的調整 (identified regulation)」とされ、内発的動機づけへと続く。

さらに、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積極的に取り組むようになるとしている。つまり、3つの心理的欲求を満たして学習者を内発的に動機づけることが自律学習につながると考えられるのである。

## 2.2 学習ストラテジー

学習ストラテジーは、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)。Cohen (1998) は、学習ストラテジーを学習者が意識的に選択するプロセスとしている。学習者の自律性を重んじる欧米では、ストラテジーの意識的な選択・使用が学習プロセスを自律的にコントロールするとして、言語学習における学習ストラテジー指導の重要性が深く認識されている (JACET 学習ストラテジー研究会編, 2006)。したがって、学習者が学習ストラテジーを意識的に使用できるようにすることが自律学習に結びつくと考えられる。

## 2.3 メタ認知

メタ認知は認知活動についての認知であり、メタ認知に関する知識的側面と認知をコントロールする活動的側面の2つに分けられる (竹内, 2010)。知識的側面は、学習者知識 (person knowledge: 自分の学習はどのように起こるのか、何が学習を妨げるのか、何が学習を促進するのかについての知識)、方略的知識 (strategic knowledge: タスクを遂行する際にどのストラテジーや技術を使用すればよいのかについての知識)、タスク知識 (task knowledge: タスクの目的や性格についての知識) から成る。一方、活動的側面には、「プランニング」、「モニタリング」、「チェック」などの認知プロセスをコントロールする機能が含まれ、メタ認知ストラテジーの役割と一致する。尾関 (2010) は以上のことを踏まえ、自律した学習者とはメタ認知を持った学習者であるとして、学習ストラテジーとメタ認知、自律した学習者を関連づけている。そのため、学習を通じてメタ認知を養うことが自律学習を可能にすると考えられる。

### 3. 調査の方法

#### 3.1 対象授業と履修者

対象授業は、選択科目の「日本語演習（上級：ニュースと新聞）」であり、週1回の90分授業が計15回行われた。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。しかし、目標や必要となる学習の量などが個人によって大きく異なるため、自律学習が望まれる。

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18名で、出身地は中国（13名）・韓国（3名）・台湾（1名）・モンゴル（1名）であった。日本語を主専攻として2年以上学習している者が大半を占めていた。

#### 3.2 授業活動の内容

授業は基本的に前回のテーマに関するクイズ、学習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。1回に1つのテーマを扱い、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。テーマは「iPS細胞」「遠隔操作事件」「衆議院解散」「TPP」「COP18」などである。

表1に本実践での授業計画を示し、次項以降で自律性を高めるための活動について説明する。

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、学習計画シートと自己評価シートの作成 日本語学習における自律性・動機づけ・聴解ストラテジー調査
2	学習ストラテジーの学習と読解・聴解、ポートフォリオについての説明
3～5	クイズ、学習ストラテジーの学習と読解・聴解
6	クイズ、カンファレンス1、個別セッション1、ポートフォリオ提出
7	個別セッション1（続き）、第8回の発表準備
8	発表
9～11	通常授業（第3～5回と同様）
12	クイズ、カンファレンス2、個別セッション2、ポートフォリオ提出
13	個別セッション2（続き）、第14回の発表準備
14	発表
15	実力判定クイズ、ポートフォリオ、対象授業における評価提出 日本語学習における自律性・動機づけと心理的欲求・聴解ストラテジー調査

### 3.2.1 学習計画シートと自己評価シートの作成

学習目標の設定と学習方法の選定については齋藤・松下(2004)が、自己評価については小山(1996)が、自律学習促進に必要不可欠であるとしている。学習目標を明確にし、目標達成のためにすべきことを自ら考え、学習のプロセスを意識化することが自律学習につながるためである。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、授業時間外にも各自で学習を進めていくため、授業初回に自律学習についての説明を行い、個別に学習計画シートと自己評価シートを作成した(表1;第1回)。学習計画シートは、「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。一方自己評価シートは、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。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。

### 3.2.2 学習ストラテジーの学習

学習ストラテジーの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おり(尾関,2010)、メタ認知は自律した学習者へ成長するために不可欠とされている(JACET学習ストラテジー研究会編,2006)。そこで本実践ではメタ認知ストラテジーを学習することとした。聴解では「MALQ(The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire)」(Vandergrift et al.,2006)、読解では「SORS(Survey of Reading Strategies)」(Mokhtari & Sheorey;2002)から、毎回複数のストラテジーを提示した。尺度の全ストラテジーを学習したが、特に後述の学習ストラテジー調査において平均点が低かったものを中心とし、その項目で高い評定をした学習者にどのように使用しているのかを説明してもらった。さらに、授業で聴解や読解を行う際、その学習ストラテジーがどのように使用できるのかを教師が説明した。

### 3.2.3 クイズ

学習を振り返ることは、メタ認知を高め自律を導く(小嶋,2010)。本実践では、授業を振り返って学習事項や学習ストラテジーの定着を促し、自律学習能力を高めるため、前回の授業で扱った内容と関連するクイズを実施した。

### 3.2.4 リアクションペーパーの記入

リアクションペーパーは、その日の授業を振り返り、学習者と教師が個別にコミュニケーションを図るために用いた。「今日新しく学んだこと」、「今日の授業の達成度とその理由」、「先生に一言」で構成されており、教師はコメントをつけて次回返却した。「先生に一言」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「ニュースは音声だ

けでは難しい」という声を受け、映像のあるニュースを視聴するようにし、学習に役立つと考えられる複数のサイトを紹介して授業外で学習できるようにした。また、「ニュースや新聞記事の言葉が難しいので予習したい」という声に対しては授業の3日前に次のテーマについてmoodleで知らせることとした。さらに、学期後半にはテーマについて学習者がmoodleで自由に意見を述べ、決定することとした。

### 3.2.5 ポートフォリオ

峯石(2002)はポートフォリオを「学習者がある領域・プログラムにおける進歩の度合いを自己評価するために収集する学習資料である」とし、学習者が自律的な能力を伸ばす指針となるとしている。本実践ではポートフォリオに学習計画シート、自己評価シート、授業内外で学習した資料を入れていくようにし、最終的には自分の学習の進歩を教師に見えるように整理して提出することを課した。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、学期途中で作業中のポートフォリオを2回提出させた(表1;第6回・12回)。

### 3.2.6 カンファレンスと個別セッション

自律性の発達には協働・協力や相互依存が欠かせない(Benson, 2001)。そこでカンファレンスと個別セッションを実施した。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2回実施した(表1;第6回時・12回時)。事前にシートを配布し、「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」を記述してくるよう求めた。当日は3名の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今後の学習に活かしていきたいこと」、「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。

さらに、教師との話し合いの場として「個別セッション」を2回実施した(表1;第6回・7回時、第12回・13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。

### 3.2.7 口頭発表

テーマや発表方法が自由な口頭発表は、発表内容や構成、提示資料、話し方などを学習者が自分で決定して行うため、自律的な能力を高める活動であると言える。また、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)。そこで口頭発表を2回実施した(表1;第8回・14回時)。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、授業で扱ったテーマに関連するものもあったが、日中の新成人による合同成人式、レコード大賞、

地熱発電、宇宙開発、ノロウイルスなど多岐にわたった。

評価は発表者以外の者全員が「発表評価シート」で評価する方式を採り、その構成はmoodle上で自由に意見交換し決定した。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」について記入する。一方、発表者は発表後、「発表振り返りシート」を提出する。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」について記入する。2つの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。

### 3.2.8 授業活動の内容のまとめ

以上の活動をオレック(2011)の分類の観点から見ると、自他共導型教授学習に関わるものとしては、リアクションペーパーでのやり取りと、口頭発表での発表の形式や評価シートの構成についての議論が挙げられる。一方、自律学習に関わるものは以下のように説明できる。学習者はまず学習計画シートを作成し、その計画にしたがって学習を行い、ポートフォリオにまとめる。学期中にカンファレンスや個別セッションなどでクラスメートや教師から助言をもらい、学習目標や内容、方法などを振り返りながら学習を進める。

## 3.3 調査の内容

調査は履修者18名全員を対象に行った。初回授業に「日本語学習における自律性」、「動機づけ」、「聴解ストラテジー」を、最終授業に「日本語学習における自律性」、「動機づけ」、「心理的欲求」、「聴解ストラテジー」、「対象授業に対する評価」を実施した(表1)。

### 3.3.1 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2)にあることを好むか否かについて5件法(「1. 全く当てはまらない」から「5. 非常に当てはまる」)で評定す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。

### 3.3.2 動機づけと心理的欲求

廣森(2006)により自己決定理論に従って作成された「英語学習における動機づけ尺度」と「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。「英語学習における動機づけ尺度」は、下位尺度として「内発的動機づけ」、「同一視的調整」、「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。

「英語学習における心理的欲求尺度」は下位尺度として「自律性」、「有能性」、「関係性」があり、12の質問項目がある。この尺度を本実践に合わせ、「英語の授業」を「この授業」とし、「英語」を「日本語」に置き換えた。両者とも5件法（「1. 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。

### 3.3.3 学習ストラテジーとメタ認知

対象授業ではニュース聴解と新聞読解を行うが、学習計画シートにより読解能力よりも聴解能力向上のニーズが高いと判断したことと学習者の負担を考慮し、本実践では聴解ストラテジーに絞り、MALQを用いて調査を行った。MALQは、第2言語学習者の聴解におけるメタ認知的気づきと聴解時のストラテジー使用を測定すべく開発されている。下位尺度として「Problem Solving」、「Planning and Evaluation」、「Translation」、「Person Knowledge」、「Directed Attention」があり、21の質問項目がある。言語学習ストラテジーの調査法についてまとめたWhite et al.(2007)によれば、MALQは信頼性・妥当性共に高い。そこでバックトランスレーションを行って尺度を作成し、5件法（「1. 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。

### 3.3.4 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」と「改善点」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。

## 4. 結果と考察

1から5の5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1を5、2を4というように置き換える操作を行った。そのため、数値が大きいほど自律的であることを意味する。

### 4.1 日本語学習における自律性

表2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3.52であり自律性は低くはないが、学期終了時には4.00に変化しており( $t = -3.649, p < .001$ )、自律性が高まっている。項目別では項目2( $t = -3.828, p < .01$ )、項目4( $t = -2.853, p < .05$ )、項目6( $t = -2.380, p < .05$ )に変化が見られ、学習内容や教材を自分で決め、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。ポートフォリオ作成において内容とリソースを学習者が自分で選んだこと、学期後半は授業で扱うテーマについて意見が述べられたこと、学期終了時に自己評価をしてその評価の理由を教師に説明したことなどが影響しているものと考えられる。

表2 自律性の平均値(標準偏差)

	事 前	事 後	変化量
全体	3.52 (0.60)	4.00 (0.61)	0.48**
1. 学習目標を自分で決める	4.00 (0.84)	4.22 (0.73)	0.22
2. 学習内容を自分で決める	3.33 (1.19)	4.17 (0.79)	0.83**
3. 自分が決めた進度で学習する	3.67 (0.84)	4.00 (0.84)	0.33
4. 自分で決めた教材で学習する	2.89 (1.08)	3.61 (0.92)	0.72*
5. 自分で決めた学習方法で学習する	4.17 (0.71)	4.28 (0.67)	0.11
6. 学習の評価を自分でする	3.06 (0.80)	3.72 (0.89)	0.67*

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

#### 4.2 動機づけと心理的欲求

表3は、学期終了時の心理的欲求の $\chi^2$ 検定の結果である。各項目の平均値は概ね3を超えており、対象授業において学習者の動機づけが高まる前提条件である3つの心理的欲求は、全体的に満たされていたと推察される。さらに学習者の心理的欲求を明確にするため、5段階尺度を「否定(1と2)」「中立(3)」「肯定(4と5)」の3段階に変換し(田中, 2006)、再集計した上で $\chi^2$ 検定を行った。そして有意差が認められた場合には「否定」「中立」「肯定」の3者間に対するライアンの名義水準による多重比較を実施した。

分析の結果、自律性に関しては、学習者はこの授業では課題内容に選択の自由が与えられており、教師が授業の進め方などを相談してくれて、勉強したいことを述べる機会があると認識していることが示された。課題内容の選択に関しては、ポートフォリオに収めるものとして、授業中に完成できなかったプリントをやり直したもの、テーマに関連する別のニュースを学習したもの、自分の関心のあるテーマでの学習など、自分で自由に決められた。また、授業の進め方に関しては、リアクションペーパーやmoodleなどで教師に伝えた意見が授業に反映された。これらが結果に影響している可能性がある。有能性に関しては、学習者は自分の頑張りに満足しており、日本語の勉強はやればできると信じていることが示された。実際、個別セッションでは多くの者がポートフォリオを教師に見せながら、自分の頑張りや聴解力・読解力の向上について報告していた。ニュースが聴き取れないのは背景知識がないためであると気づいてニュースを視聴するようになったと述べる者も複数おり、わざわざテレビを購入した者も3名いた。関係性に関しては、学習者はクラスメートとは仲がよく、協力して勉強できていると思っており、友達同士で学びあう雰囲気があり、グループ活動に協力的に取り組んでいると感じていることが示された。授業では毎回ペアワークや全体討論があり、カンファレンス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する機会となった。さらに、発表評価シートでは温かく建設的なコメントが寄せられ、学習者からは「自分も気付かなかった自分の足りない点が発見できて面白い」という意見も出た。これらが要因ではないかと思われる。

表3 心理的欲求の $\chi^2$ 検定結果

	平均値	5段階尺度を 3段階尺度に 変換し 集計した結果			3段階尺度に対する $\chi^2$ 検定結果	
		否定	中立	肯定	$\chi^2(2) p$	ライアンの名義 水準による多重 比較(5%水準)
自律性	3.90					
1. 授業で勉強することは教師が決める(反転項目)	3.17	3	10	5	4.33	
2. 課題内容には選択の自由が与えられている	3.94	2	2	14	16.00**	否定<肯定、 中立<肯定
3. 教師はこの授業の進め方などを相談してくれる	4.22	1	1	16	25.00***	否定<肯定、 中立<肯定
4. どんなことが勉強したいか述べる機会がある	4.28	2	1	15	20.33***	否定<肯定、 中立<肯定
有能性	3.43					
5. 自分の頑張りに満足している	3.61	2	4	12	9.33**	否定<肯定、 中立<肯定
6. よい成績がとれると思う	3.11	4	7	7	1.00	
7. 日本語ができないと思うことがある(反転項目)	2.94	4	9	5	2.33	
8. 日本語の勉強はやればできると信じている	4.06	2	2	14	16.00***	否定<肯定、 中立<肯定
関係性	4.09					
9. 授業を一緒に受けている友達とは仲がよいと思う	4.11	1	3	14	16.33***	否定<肯定、 中立<肯定
10. 友達と協力して勉強できていると思う	4.11	1	4	13	13.00***	否定<肯定、 中立<肯定
11. 友達同士で学びあう雰囲気があると思う	4.22	2	3	13	12.33***	否定<肯定、 中立<肯定
12. グループ活動に協力的に取り組んでいると思う	3.94	2	4	12	9.33**	否定<肯定、 中立<肯定

註：以上の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。\* $p < .01$ , \*\* $p < .001$

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。項目2、3、4、5、6に事前事後共、天井効果の可能性が考えられる。授業開始前から自己決定性の高い項目の平均点が高かった理由は、対象授業が選択科目であり、動機づけの高い学習者が履修したためであると思われる。全体を見ると、各項目の平均値に大きな変化は見られず、内発的動機づけにおいてのみ変化が見られた( $t = -2.600, p < .05$ )。もともと内発的動機づけの高い学習者たちであったが、さらに学習するのが楽しく、新しい発見があると嬉しく思い、知識が増えることも楽しいため学習するという気持ちが強くなったということである。3つの心理的欲求が満たされていたこと、自分たちの関心のあるテーマで学習できたことが要因として挙げられる。

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	3.96 (0.75)	4.20 (0.57)	0.24*
1. 学習するのが楽しいから	3.44 (1.04)	3.72 (1.07)	0.28
2. 学習して新しい発見があると嬉しいから	4.11 (0.90)	4.39 (0.70)	0.28
3. 学習して知識が増えるのが楽しいから	4.33 (0.69)	4.50 (0.71)	0.17
同一視的調整	4.52 (0.55)	4.44 (0.67)	0.07
4. 将来使える日本語を身につけたいから	4.67 (0.59)	4.56 (0.51)	-0.11
5. 自分にとって必要だから	4.39 (0.85)	4.33 (0.91)	-0.06
6. 自分の成長にとって役立つから	4.50 (0.79)	4.44 (0.78)	-0.06
取り入れ的調整	3.44 (0.73)	3.43 (0.72)	0.02
7. 学習しておかないと後で後悔するから	3.72 (1.13)	3.56 (1.34)	-0.17
8. ニュースや新聞がわかると格好よいから	3.17 (0.92)	3.00 (0.97)	-0.17
9. ニュースや新聞がわかるのは普通だから	3.44 (1.20)	3.72 (1.02)	0.28
外的調整	3.57 (1.06)	3.54 (1.05)	0.04
10. よい成績を取りたいから	3.33 (1.41)	3.50 (1.25)	0.17
11. 学習するのは決まりのようなものだから	3.56 (1.32)	3.39 (1.29)	-0.17
12. 学習しなければならない社会だから	3.83 (1.10)	3.72 (1.13)	-0.11

註：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。

\* $p < .05$

#### 4.3 学習ストラテジーとメタ認知

表5は、学期開始時と終了時におけるMALQの得点と $t$ 検定の結果である。項目16、18において事前に、項目7、11において事後に、項目8、14において事前事後に天井効果の可能性が考えられる。これは履修者が上級レベルであり、このレベルに達するまでに学習ストラテジーとメタ認知を既に身につけていたためではないかと考えられる。一方、変化が見られたのは項目2 ( $t = -3.335, p < .01$ )、項目7 ( $t = -2.179, p < .05$ )、項目21 ( $t = 2.486, p < .05$ )であった。項目2に関しては、毎回のクイズの内容が前回のテーマに関連していたこと、テーマが3日前に発表され、予習できたことが影響していると考えられる。項目7に関しては、聴解前にどのような言葉や表現が出てくるのか予想するタスクや、クイズの際にニュースのリード文で概要をつかみ、リード文以降で情報を補充するタスクがあったため、意識してそのような聴き方をするようになった可能性が挙げられる。一方、項目21には負の変化が見られた。項目21は反転項目であるため、負の変化が見られたということは、よく理解できない場合に諦める方向に変化したということである。その理由は、授業中のニュース視聴回数は制限されていたが、そこで聴き取れなくても自分で復習ができたためではないかと考えられる。前述したように、学習者は学習に役立つと考えられる複数のサイトを紹介されており、多くの者がポートフォリオに授業中に完成できなかったプリントをやり直したものを収めていた。つまり、実際には諦めて学習を止めてしまったのではなく、授業外に自分で学習を行っていた者が多かったのである。全体的にあまり変

化が見られなかった理由としては、調査期間が1学期と限られており、ストラテジー学習の時間が不十分だったため、多くのストラテジーが定着するに至らなかった可能性が挙げられる。

表5 The Metacognitive Awareness Listening Questionnaireの平均値(標準偏差)

	事 前	事 後	変化量
Problem Solving	3.71 (0.53)	4.00 (0.56)	0.29*
1. 未知語の意味を、既知語で推測する	3.72 (0.75)	3.83 (0.92)	0.11
2. 既知の情報と比較しながら聞く	3.44 (0.98)	4.06 (0.54)	0.61***
3. 理解を助けるため、経験や知識を使う	4.33 (0.69)	4.39 (0.60)	0.06
4. 自分の解釈の間違いをすぐに修正する	3.61 (1.09)	4.11 (0.76)	0.50
5. 大意から考えて単語の意味を推測する	3.83 (0.79)	3.89 (0.76)	0.06
6. 聴いた全てから推測の是非を確かめる	3.33 (0.84)	3.72 (0.67)	0.39
Planning & Evaluation	3.56 (0.72)	3.90 (0.76)	0.34*
7. 聴く前に聴き方を頭の中で考える	3.11 (1.37)	3.83 (1.25)	0.72*
8. 聴く前に、既知の情報を思い浮かべる	4.28 (0.83)	4.50 (0.71)	0.22
9. 聴いた後、次にどう聴けばよいか考える	3.44 (1.15)	3.83 (0.71)	0.39
10. 聴きながら自分の理解を問いかける	3.17 (0.86)	3.22 (1.00)	0.06
11. 常に目標を持って聴いている	3.78 (0.94)	4.11 (1.02)	0.33
Mental Translation (反)	3.43 (0.88)	3.50 (0.97)	0.07
12. 頭の中で母語に訳しながら聴く	3.50 (1.04)	3.50 (1.10)	0.00
13. 聴きながら大切な言葉を母語に訳す	2.61 (1.24)	3.06 (1.11)	0.44
14. 聴きながら一語一語母語に置き換える	4.17 (1.04)	3.94 (1.16)	-0.22
Person Knowledge	3.24 (0.50)	3.26 (0.60)	0.02
15. 聴解は、読む、話す、書くより難しい(反)	2.50 (1.25)	2.33 (1.33)	-0.17
16. 聴解は難しいが、やりがいを感ずる	4.22 (0.81)	4.11 (0.76)	-0.11
17. 日本語を聴くとき、不安にならない	3.00 (0.77)	3.33 (0.97)	0.33
Directed Attention	3.96 (0.68)	3.94 (0.64)	-0.01
18. 理解しにくい場合、もっと集中して聴く	4.06 (1.16)	4.28 (0.75)	0.22
19. ぼんやりしたら集中力を回復させる	3.33 (1.14)	3.83 (0.86)	0.50
20. 集中力が切れたら集中すべく努力する	4.39 (0.60)	4.28 (0.67)	-0.11
21. よく理解できないときはあきらめる(反)	4.06 (0.87)	3.39 (1.29)	-0.67*

註：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。(反) = 反転項目

\* $p < .05$ , \*\*\* $p < .001$

#### 4.4 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109件の意見が得られた。肯定的意見は65件(59.3%)で、「自分の成長が感じられた、読解力・聴解力の能力が向上した(4件)」、「自分の選んだテーマで発表できたり、いろいろなテーマの発表が聴けたりしてよかった(3件)」、「授業の構成がよかった、充実していた(3件)」などが

あり、特にまとまった意見は見られなかった。一方、否定的意見や改善すべき点を挙げているものは44件(40.7%)で、授業や聴解資料の難しさについては4件であったが、「読解や聴解の学習シートをまとめる時間が少ない、聴解資料を聴く回数が少ない」など、個々の活動時間が短いことに関するものは合計で22件あり、否定的意見の半分を占めた。授業や聴解資料の難しさについては、事前に次のテーマについて知らせる、映像のあるニュースを視聴する、語彙や背景知識を学んでからニュース聴解を行うなどして対応したため、否定的意見があまり見られなくなったと考えられる。一方、個々の活動に関しては、学期中に活動時間の短さを指摘する声もあったが、活動時間が短いために学習ストラテジーが身についたという声もあったこと、授業内にやり終えられない活動があっても、学習者が授業外に自分で補っていたことから、事態の改善が行われなかった。しかし、多くの者が改善を期待しているという結果となり、今後の授業設計の課題となった。

## 5. まとめと今後の課題

本実践では自律学習につなげるために自他共導型教授学習を目指し、学習者の自律性を高めるための授業活動を行った。そして、大学生の日本語上級レベルの学習者の自律性、動機、学習ストラテジー、メタ認知に与える効果を検討した。

自他共導型教授学習の実現に関しては、学習者の声が授業計画に反映されたこと、学習テーマについて学期後半は学習者が決定したこと、口頭発表において決定事項の決定に対する学習者の参加が大きかったことなどが挙げられる。しかし、授業の目的や評価の決定に対しては学習者の参加がほとんどなかったため、全体的には他者主導型教授学習の要素も多く含む。

授業活動が学習者の自律性、動機、学習ストラテジー、メタ認知に与える効果に関しては、分析の結果、対象授業は学習者の心理的欲求を概ね満たし、自律性と内発的動機づけを高めていた。また、授業に対しては個々の活動時間が短いことに否定的意見が多く、自律性を高めるための授業活動自体には否定的意見はほとんど見られなかった。一方で、学習ストラテジーとメタ認知にはあまり変化が見られず、聴解時によく理解できない場合には諦める方向に変化した。以上の結果について考察を加えたい。

対象授業では、学習者は日本語の勉強はやればできると信じ、自分の頑張りに満足しつつ、能力の向上や学習の楽しさも感じていたと推察される。ただし、授業期間が1学期であり、新たなストラテジーやメタ認知が十分定着するには至らず、ニュースを3回で完全に聴き取れるほどにはならなかった。一方、学習者はクラスに学び合う雰囲気があると感じ、クラスメートとの学習を楽しく思っていた。また、授業内容が多いため各活動時間は制限されるが、課題がポートフォリオであり何をどのように学習するかは自分で決められることを承知していた。そのため、授業中にニュースがよく理解できない場合、授業の流れを変えたり学習ペースを落としたりして、皆で学習できるはずの内容や活動を減らすことよりも、授業内に解決できなかったことを授業外で補うことを選んだ。その結果、聴解時によく理解できない場合には諦めると回答したと考えられる。これは、学習者の自律性

を高めるための授業活動により、学習者が自分の学習に責任が持てると感じ、学習をやり遂げることに自信を持ち、クラスメートと有効な連帯感を持ち、学習に自発的に取り組む姿勢を身につけ、自律学習が行われた結果であると推察される。したがって、本実践は自律学習につながったと考えられる。

本実践の限界として、対象授業が学期中1クラスであったため統制群が設定できなかったこと、期間が1学期だったため学習ストラテジーやメタ認知が定着するに至らなかった可能性があることが挙げられる。また、人数が18名であったこと、対象授業が選択科目で自律性や動機づけの高い学習者が履修したと考えられることもある。さらに、本実践で高まった自律性が継続するものなのか、一過性のものなのかを検証する必要がある。したがって、自律性を高めるための活動を行わないクラスや、調査期間を長くしたクラス、必修科目のクラスなどとの結果を比較する、また、個々の活動時間の長さや学習資料の難易度を変えた授業設計による結果と比較するなど、調査を積み重ねていく必要があると考えられる。加えて、本実践よりも自他共導型教授学習に近づけた授業が学習者の自律性と学習者要因に与える効果を追究することも今後の課題である。

## 付記

本論文は、2012年度桜美林大学言語教育研究所公開研究会において口頭発表したものをもとにしている。

## 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

- 青木直子・中田賀之編 (2011) 『学習者オートノミー ―日本語教育と外国語教育の未来のために―』 ひつじ書房
- Benson, P. (2001) *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman.
- Cohen, A.D. (1998) *Strategies in learning and using a second language*. 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
- Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates
- 江田すみれ・飯島ひとみ・野田佳恵・吉田将之 (2005) 「中・上級の学習者に対する短編小説を使った多読授業の実践」『日本語教育』126: 74-83
- 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
- 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
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Pergamon.
- オレック・アンリ (2011) 「言語学習におけるオートノミー」 青木直子・中田賀之編 (2011) 『学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育の未来のために』 ひつじ書房, 25-47
- JACET 学習ストラテジー研究会編 (2006) 『大学教師のための「学習ストラテジー」ハンドブック』 大修館書店
- 来嶋洋美・鈴木庸子 (2003) 「独習による日本語学習の支援 —その方策と ARCS 動機づけモデルによる評価—」 『日本教育工学雑誌』 27: 347-356
- 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
- 小嶋英夫 (2010) 「学習者と指導者の自律的成長」 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, 133-161
- 小嶋英夫・尾関直子・廣森友人編 (2010) 『成長する英語学習者：学習者要因と自律学習』 大修館書店
- 小山悟 (1996) 「自律学習促進の一助としての自己評価」 『日本語教育』 88: 91-113
- 林炫情・金恵媛 (2012) 「韓国語学習者の自律学習を促すアカデミックポートフォリオの構築に向けて」 『山口県立大学学術情報』 5: 75-84
- 峯石緑 (2002) 『大学英語教育における教授手段としてのポートフォリオに関する研究』 溪水社
- Mokhtari, K. & Sheorey, R. (2002) Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies. *Journal of Development Education*, 25: 2-10
- 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
- 永倉由里 (2011) 「英語学習者の自律と動機づけを促す授業実践の方向性」 『常葉学園短期大学紀要』 42: 35-48
- 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
- 齋藤伸子・松下達彦 (2004) 「自律学習を基盤としたチュートリアル授業：学部留学生対象の日本語クラスにおける実践」 『Obirin Today』 4: 19-34
- 竹内理 (2010) 「学習者の研究から分かること：個別から統合へ」 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: 3-20
- 田中敏 (2006) 『実践心理データ解析 [改訂版]』 新曜社

- Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C., and Tafaghodtari, M.H. (2006) The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. *Language Learning*, 56:431-462
- Wallace, B. and Oxford, R.L. (1992). Disparity in learning styles and teaching styles in the ESL classroom: Does this mean war? *AMTESOL Journal*, 1: 45-68
- White, C., Schramm, K. and Chamot, A.U. (2007) Research methods in strategy research: re-examining the toolbox. In Cohen, A.D. and Macaro, E. (Eds.) *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. OUP: 93-116
- 山元淑乃 (2011) 「学習者主体の活動型授業：学習者オートノミーの育成を目指して」『琉球大学留学生センター紀要』 8: 73-92