

## 学習者は自身の動機づけにどのように働きかけているか How learners work on their motivation

山本晃彦（関西大学国際部）

末吉朋美（関西大学国際部）

### 要旨

本研究は大学・大学院進学を目指して日本語を学習する留学生が、自身の動機づけにどのように働きかけているかについて、学習者自身がつけた学習記録をもとに分析したものである。学習者のコメントについて動機づけに関わる箇所を抽出し分析を行ったところ、ポジティブな働きかけのみのタイプ、ネガティブな働きかけのみのタイプ、ポジティブ／ネガティブ併用タイプの3つのタイプに分類することができた。そこで、タイプごとに分析を行った結果、動機づけを自律的にコントロールしている学習者はポジティブな働きかけとネガティブな働きかけを併用し、そこから自身への課題を提示するといった一連の流れを行っていることがわかった。しかし、ポジティブあるいはネガティブな働きかけのどちらか一方に偏っている学習者の場合、動機づけが自己調整できていない可能性も確認された。さらに、働きかけのタイプごとにケース分析を行った結果、教師からの働きかけが学習者の動機づけ調整を支援する可能性も示唆された。

**キーワード** 動機づけ、自律的、学習記録、自己評価、留学生／**Motivation, Autonomy, Learning record, Self evaluation, International student**

### 1. はじめに

大学・大学院進学を目指した日本語予備教育機関においては成績の向上が至上の目的とされることは想像に難くない。そのため、少しでも日本語能力を高めるべく、教授法研究が盛んに行われてきた。現在でも多くの授業実践が報告されているが、近年は動機づけや自律学習について考察に含まれることが増えてきている。日本国内の日本語予備教育機関で学ぶ留学生らはビザの関係上2年以上は在籍できず、その間に高等教育機関への入学資格を掴み取らねばならない。短期間のうちにどれだけ実力を上げるかが将来を決める鍵となるため、相当なペースで授業が進められていくことになる。各予備教育機関がカリキュラムやシラバスに工夫を凝らし効率化を図ってきたが、提供する側の努力だけでは限界があろう。また、学習者自身も将来への夢があるとはいえ、日々新たな学習項目が導入され、それを消化し続けるには、自律的に学ぶ姿勢と、学習意欲を維持し続けるエネルギーが必要とされる。さらに、教師主導型の学

習から学習者主体の学習へとパラダイムシフトしたことも動機づけや自律学習が注目されることになった背景のひとつと言えるであろう。

日本語教育の領域で動機づけ研究が始まったのは1980年代半ばごろからであり、2000年代に入ってから急速に広がりを見せる。その研究の多くが、学習者の動機づけを教師の力でどのように維持していくか、あるいは高めていくかに焦点を当てたものである。これは学習者の動機づけの低下に悩む現場が多いことを意味していると言える。また、自律学習に関する研究においても同様に、自律的に学習を進められない学習者に対してどのような活動を行えば自律的学習能力が身に付くかが焦点となっている。このように、動機づけであれ、自律学習であれ、未発達な学習者をどのように導いていくかのみ注目が集まっているように思われる。しかしながら、学習者のすべてが動機づけが低かったり、自律的に学習が進められないわけではない。中には常に動機づけが高く、自律的に学習を進めることができる学習者もいる

はずである。彼らがなぜ動機づけを維持できるのか、なぜ自律的に学習を進められるのか、そういった動機づけ調整法を解明していく必要がある。残念ながら、日本語教育の領域において、学習者らが自らをどのように自律的に動機づけているのかは明らかにされていない。

そこで、本研究では学習者が自身の動機づけに対してどのような働きかけを行っているのかを探ることを目的とする。山本(2013)では、日本語学習歴の長い学習者のほうが学習経験の少ない学習者よりも動機づけを維持している割合が大きいと述べられている。そこで、比較的学習歴の長い学習者の中にある程度自律的に動機づけられた学習者が存在すると仮定し、彼らがどのように自身を律するための働きかけを行っているかを検討する。

## 2. 先行研究

### 2.1. 日本語教育に影響を与えた動機づけ研究

現在の日本語教育の領域において大きな影響を及ぼしている動機づけ研究者は Gardner、Deci、Dörnyei の3名であろう。

Gardner は第二言語教育および外国語教育における動機づけ研究の礎を作ったといっても過言ではない。Gardner & Lambert(1972)、Gardner(1985)等では動機づけを実利的な目的をもって学ぶ「道具的動機づけ」と、その社会への統合を目的として学ぶ「統合的動機づけ」に分類した。

Deci はその活動自体から生じる固有の満足を求める「内発的動機づけ」と、報酬を求める、あるいは罰を避けるために行動する「外発的動機づけ」に分類した。Deci & Flaste(1996)、Ryan & Deci(2000)では「自己決定理論」について詳しく述べられており、人が意欲的になるには「有能感」「関係性」「自律性」の3つの欲求が同時に満たされることが条件だと主張している。また、外発的動機づけは自律性の程度によって4段階に分けられており、自律性の低いものから順に「やりたくないのにやらされている」といった外的調整の段階、「(本当に大切だとは思っていないけれど

も) やらないとまずいからやる」といった取り入りの調整の段階、「これをやっておくことが自分にとって大切だから(目的遂行の手段として)やる」という同一化的調整の段階、「手段としてではなく自己目的的にその行為を楽しむ」統合的調整の段階に分類される。なお、本稿で用いる自律的動機づけとは、統合的調整と同一化的調整を併せたものである(速水、1998)。

Gardner や Deci は質問紙を用いた量的研究が主であったが、2000年代に入ると Dörnyei らによって L2 motivational self system (Dörnyei、2001)を用いたより学習場面に近づいた研究が行われるようになる。L2 motivational self system とは①ideal L2 self(達成したい L2 レベルを持った理想の自分=なりたい L2 自己)、②ought-to L2 self(義務感に駆られて達成しなければならない L2 レベルを持った自分=なるべき L2 自己)、③L2 learning experience /environment (L2 学習経験/環境) という3つの要素を持った概念であり、動機づけは実際の self(自己)と、ideal L2 self(なりたい L2 自己)の距離を埋めようとする意識から生まれるとされる。

### 2.2. 日本語教育における動機づけ研究

日本語教育における動機づけ研究は大きく以下の4つのタイプに分類できる。

まずは「どんな動機づけを持っているか」といった動機づけそのものに関する研究であり、もっとも早くから行われてきた。1980年代の草創期においては富田(1985)など、学習者に学習動機に関する質問を行い、回答者の人数や全体に占める割合について報告したものがほとんどであった。90年代に入ると倉八(1992)など、統計的手法を用いた分析へと発展していく。山本(2014)では海外の日本語教育機関における動機づけ研究が概観されているが、その多くの国ではこのタイプの研究が中心に行われている。2000年代に入るとそれまでの質問紙を用いた量的研究から、羅(2005)など、質的手法を用いた研究が現れ始める。

「動機づけそのものを扱った研究」はやがて、「動機づけとある項目の関連性を扱った研究」へと発展していく。最も多いのが成績との関連性を扱った研究であるが、それ以外に学習期間、来日経験、対日観などを扱った研究も見られるようになる。

動機づけは本来、固定的で不変的なものではなく、ダイナミックで常に変化するもの (Dörnyei & Ushioda, 2011) であることから、「動機づけの変化に注目した研究」も現れ始める。この分野の研究は意欲の低下あるいは意欲の向上を扱った研究が多く、変化とはいうものの、ある時点での低下あるいは向上についての検討にとどまっている。動機づけの変化を長期的に検討したものとしては高岸 (2005)、山本 (2007)、竹口 (2013) などがあるが、まだそれほど多いとは言えない。

4 つ目のタイプは「どうすれば動機づけを高めることができるか」といった授業実践に関する研究である。Crookes & Schmidt (1991) が動機づけ研究が教室活動の視点から語られていないと指摘したことがきっかけで、実践的教育場面へシフトしていったと守谷 (2002) で述べている。プロジェクトワークについての実践報告が最も多く、多読、アニメ、学習目標ノートといった実践も数多く報告されている。

### 3. 研究概要

関西大学留学生別科では、現在、習熟度によって日本語Ⅱクラスから日本語Ⅵクラスが開講されており、日本語Ⅵクラスが最も習熟度の高いクラスとされている。日本語能力試験 N1 レベルの言語知識は日本語Ⅴクラスまでに一通り導入が終わっているため、Ⅵクラスでは大学・大学院の講義に対応していくための日本語能力の育成、および自律学習能力、協働学習能力の育成を目的としてシラバスが立てられている。調査協力クラスでは、自律学習能力向上の一環として、いわゆる学習日記の作成を課題とした。課題では①毎回の授業内容の記録、②その感想、③週ごとの自己評価、の3点について記録するよう教示し、週に一度の提

出を義務付けた。学習日記はすべて自由記述方式であった。提出された課題には教師がコメントを記入し、返却した。

秋学期前半は「読む・聞く」をテーマに9週間 (90分×35回)、後半は「聞く・話す」をテーマに8週間 (90分×35回) の授業が行われた。受講者数は前半38名、後半33名であり、後半受講者は全員前半も受講していた。

本研究では以下の2点について分析を行う。まずは、学習者の週ごとの自己評価に注目し、学習者が自身に対してどのような働きかけを行っているかを分析する。そして、働きかけのタイプの違いによって、教師がどのような役割を果たしていたのか、事例をもとに分析する。

## 4. コメント分析

コメントには自身があとから振り返るときに役立つことを書くように、といった大枠だけを指示し、具体的に何を書くかは学習者自身に任せた。何を書いていいかわからない様子の学習者には教師がコメントに返信した。ここでは、まず週ごとの自己評価で収集された420件のコメントについて分析を行う。

コメントは「評価的コメント」と「メッセージ的コメント」の2つの視点から分類を行った。「評価的コメント」とは、自身の成長や弱点を認識したり、授業に対する感想を述べたりする内容である。一方、「メッセージ的コメント」とは今後の達成課題について自分自身に発信したと思われるコメントや、教師への感謝を表すものである。1件のコメントの中に複数の要素が含まれるコメントがほとんどであった。以下、各コメントに表れた傾向をまとめていく。

### 4.1. 評価的コメント

評価的コメントはポジティブな評価とネガティブな評価に分類して分析を行う。

#### 4.1.1. ポジティブな評価による働きかけ

ポジティブな評価的コメントは自身の成長に関

連する「自己評価」と、授業がどのように効果的であったかについて述べた「授業評価」に分類できる。まずは、自己評価について述べる。

表1はポジティブな自己評価の例をまとめたものである。大きく「有能感・達成感」「発見・気づき」「慣れ」の3つのタイプに分類した。

表1 ポジティブな自己評価コメント例

<p>&lt;有能感・達成感&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・メモ取りはだんだん上手くできた。</li> <li>・自分の聞き取りやメモ取りなどの能力が最初より良くなったと思う。</li> </ul> <p>&lt;発見・気づき&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・練習を通して、要約する時何を省略して、何を必ず書くことを学んだ。</li> <li>・言葉の量だけでなく、少子化問題にたいする理解も深くなった。</li> <li>・みんなと一緒に様々な知識を勉強しました。</li> </ul> <p>&lt;慣れ&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・だんだん新しい勉強の形に慣れてきた。</li> </ul>
---

「有能感・達成感」とは「できた」「上手になった」といった自己成長に関する内容である。「できた」「聞き取れた」等、可能の表現が多く含まれているのが大きな特徴である。週ごとの比較的短期間の振り返りにおいて、自己成長を確認することはそう簡単ではないだろうが、学習者らは「今週のできたところ探し」を行うことによって、自身の有能感や達成感に働きかけている様子が見えた。

また、「上手になった」「進歩した」等、上達を示唆する表現が含まれる内容も多く見られた。これらのコメントには、「最初より」「先週より」といったように、以前の自分と比較している様子が見られた。これも短期間で自己成長を認識するためのひとつのスキルだと言えよう。

学習の記録は日本語VI読解クラスでの課題であったが、他の科目から得た有能感・達成感も多く書き込まれていたことも特徴的であった。学習者らが振り返りを行う際にある特定の技能について

行っている学習者もいれば、総合的に日本語能力について振り返っている学習者もいるということであろう。いずれにしろ、「有能感・達成感」の必要性を感覚的にであれ、認識しているということがわかる。動機づけに関する先行研究では、授業を通し有能感が高まったとの実践報告が多い(二宮・川上、2012等)が、本研究では、学習者自身が有能感の獲得を意識化することによって、内発的動機づけを高める働きかけを行っている可能性が示唆された。

「〇〇を学んだ」「〇〇がわかった」といったように学習から何を得たかについて述べられているものを「発見・気づき」とした。ここでは日本語そのものよりも授業中に討論された日本事情や社会問題についての気づきについて多く触れられていた。

「慣れ」に関するコメントは前半、後半の授業ともに2、3週目に多く表れていた。特に後半の授業に多く見られたのは、前半と授業形態が大きく変わったことに一瞬の戸惑いを覚えたものの、それを受け入れることで、自己調整していったということであろう。

次に授業評価に関するコメントを見る。表2は

表2 ポジティブな授業評価コメント例

<p>&lt;充足感・満足感&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・グループの討論がおもしろかったと思う。</li> <li>・今週は素晴らしい作品を読みました。そして、DVDを見ました。いい一週間です。</li> </ul> <p>&lt;期待&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・GRワークに楽しみにしている。</li> <li>・授業の内容は自分と似合うと思います。特に一週二回の多読です。毎回もすごく期待しています。</li> </ul> <p>&lt;有用性&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・メモ取りの練習すごく役に立った。</li> <li>・今週は様々日本の社会問題を勉強して、これからずっと日本にいるつもりなので、このような事がすごく重要だと思う。</li> </ul>
--

ポジティブな授業評価コメントの例を挙げたものである。大きく「充足感・満足感」「期待」「有用性」の3つのタイプに分類した。

「充足感・満足感」では「楽しかった」「おもしろかった」といったように、授業によって好奇心が満たされたり、新たに好奇心が生み出された様子が伺えた。

「期待」とは今後の授業に対する期待を込めた内容である。

「有用性」とは「役に立った」「自分にとって重要だと思う」といったように、授業が自身にとって有用であったことを表すものである。これまでの受験という目の前の目標から、その後の大学生活、さらには社会生活といった少し先へと視点が移行したことが読み取れる。

以上のようにポジティブな評価を行うことによって、自身を鼓舞し、将来への期待を膨らませるように自身に働きかけている一方で、ややネガティブな評価をほとんどの学習者が同時に行っていた。次にネガティブなコメントに注目する。

#### 4.1.2. ネガティブな評価による働きかけ

ネガティブなコメントは大きく「困難さ・弱点の認識」「反省」「不安」に分類した。表3はネガティブなコメントの例を挙げたものである。

「困難さ・弱点の認識」は「〇〇が難しい」「〇〇が弱い」といった内容であった。読解、聴解を中心に行うクラスであるため、その習得に関するコメントが多いが、それ以外にも宿題や文法など、内容は多岐に渡っていた。

「反省」はテスト結果や自らの行動、態度に関わるコメントである。授業中に集中力が欠けていたことや、授業に取り組む姿勢以外にも、体調不良による自己管理不足なども見られた。テストの結果についての反省は成績が比較的上位から中位の学習者に多く見られた。

「不安」は受験に対する不安がほとんどであった。クラスのほぼ全員が大学・大学院受験や就職試験の渦中にあることから、試験に対する不安感と闘いながら、日々の学習を進めている様子が伺

えた。

ネガティブな自己評価コメントのほとんどに、今後の目標・課題が併記されていた。また、比較的日本語能力の高い学習者らにはポジティブな自己評価よりもネガティブな自己評価が多く見られた。特に前半にはネガティブな自己評価が多く、後半になるとポジティブな自己評価が増えていた。ところどころにポジティブな自己評価を交えることによって、有能感・達成感を確認し、無力感を獲得しないように自己調整していたと考えられる。自身の弱点を分析し、目標・課題設定を行うには高次の思考過程が要求される。その意味では学習

表3 ネガティブなコメント例

<p>&lt;困難さ・弱点の認識&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・火曜日のラジオドラマが強い印象を残りました。聞くは見ると違い、数秒だけ聞いていないと、あとのことは全然わりらなくなりました。</li> <li>・会話で様々な文法を使いたいけど、いつも同じ文法を使っている。</li> <li>・読解の遅さに対策を考えないといけない。</li> </ul> <p>&lt;反省&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の試験の成績はいつもよくなくて、恥ずかしい。</li> <li>・今週のテストから見て、復習が足りないと感じた。テストに間違った問題はほとんど宿題にも間違ったのだ。授業に一度直したが、後の復習をしないので、すぐ忘れてしまっただろう。</li> <li>・自分の意見を時々はっきり伝えなかったので</li> <li>・体調が悪い日が続き、勉強の集中力と成績に悪い影響が及んだ。健康を大切にして、勉強に力を注ぐようにする</li> </ul> <p>&lt;不安&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・大学院受験のため、なんとなく、どんな準備しても実感がないの気がする、自信が持っていないかなと思って。</li> <li>・今週、就職のため、いっぱい面接を受けましたが、結果が良くなかったので、落ち込みました。</li> <li>・来週、テストがありますので、緊張しています。</li> </ul>
--

者らのメタ認知能力が高いことが予想される。

学習者自身では無自覚であれ、バランスを保とうとする働きかけが行われていたと言えよう。ちなみに、課題の提出が非常に悪かった6名のうち1名はポジティブな評価コメントのみであり、3名はネガティブな評価コメントのみであった。このことからポジティブ、あるいはネガティブの一方だけの働きかけでは動機づけを維持できない可能性が考えられる。

#### 4.2. メッセージ的コメント

評価的コメントを一種の内省とするなら、メッセージ的コメントは内側から外側への発信ともとれる。メッセージ的コメントは自身へのメッセージと教師へメッセージの2つのタイプに分類できる。

##### 4.2.1. 自身へのメッセージによる働きかけ

まずは、自身へのメッセージについてまとめる。自身へのメッセージは大きく「課題提示」と「エール」の2つのタイプに分けられる。

「課題提示」とは「〇〇の練習をしよう」「〇〇についてもっと頑張らなければならない」といったように、自身で弱点の克服に向けた課題設定を

表4 自身へのメッセージ

<p>&lt;課題提示&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・これから、毎回習った単語をメモして、しっかり覚えるように頑張りたい。</li> <li>・聞き取りの練習と流暢に発表を努力する。</li> <li>・これから、基礎的な文法、言葉はもう一度復習した方がいいと思います。</li> </ul> <p>&lt;エール&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・早寝、早起き。頑張る。勉強。進歩。</li> <li>・来週はもっと頑張るぞ！</li> <li>・今後でもいろいろな練習問題があるため、油断するのは絶対禁止</li> <li>・パーフェクトとは言えないが、今週の自分は精いっぱい頑張った。</li> </ul>
--

行うタイプのコメントである。残念ながら具体的な学習方略にまで触れられているものは少なかったものの、課題提示の前に「困難さ・弱点の認識」を表すネガティブな自己評価が併記されているものが多いことが特徴的であった。このことから学習者なりにおおまかながらも課題設定を行っていることが示唆された。

「エール」とは「あきらめるな」「油断するな」「成長していこう」といったように、自身にエールを送ることによって鼓舞する内容である。今後の自分に発破をかける内容のほか「がんばった」と自分の努力を認め、自分で自分をほめる内容も一種のエールとして分類した。

自身へのメッセージのほとんどは評価的コメントが併記されており、特にネガティブな自己評価にはポジティブな自己評価の約2倍の併記が観察された。その多くはネガティブな評価コメントから弱点分析や課題設定を行ったのち、自身へ向けたメッセージへと展開するパターンであった。これは「できないことができるようになる」といった目標設定のほうが、「できるようになったのでさらなる高い目標を設定する」よりも容易であることが一因であろう。メッセージ的コメントか、あるいは評価的コメントのどちらか一方しか出てこない、つまり併記が全く出現しない学習者は2名のみであった。この2名はいずれもポジティブな評価のみで、ネガティブな評価が出現していなかったことから、ポジティブな自己評価から目標設定を行うことの難しさを表していると言える。

##### 4.2.2. 教師へのメッセージによる働きかけ

次に教師へのメッセージについて述べる。振り返りはあくまでも自身の内省のためと想定していたが、週に1回提出するという課題であるため、教師を意識したコメントも数多く見られ、内容も比較的多岐にわたっていた。表5のように、大きく「期待」「要望」「感謝」「質問」の4つに分類した。

「期待」とは、「授業を楽しみにしている」といった授業に対する期待を述べたものである。提出

課題であるということから、多少のリップサービスも交じっていることと思われるが、授業の様子を見ていても、学習意欲が高かったことから、学習自体を楽しんでいる様子が見える。

「感謝・謝罪」では特に最終週に多く見られ、これまでの授業に対して「ありがとうございました」といったお礼のコメントが数多く見られた。謝罪では欠席したことに対するお詫びが述べられていた。

授業で「こんなことをしたい」といった「要望」も確認された。

「質問」では「この授業の目的は何ですか」といった直接的な質問と、「どうしたらいいか悩んでいます」といった間接的な質問が見られた。

表5 教師へのメッセージ

<p>&lt;期待&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ポスター発表を楽しみにしています。</li> <li>・まだ来年も先生たちの素晴らしい授業を受けるのを楽しみにしている。</li> </ul> <p>&lt;感謝・謝罪&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・この一学期、ありがとうございました。</li> <li>・体調が悪かったので、休みしばかりなので、申し訳ございませんでした。</li> </ul> <p>&lt;要望&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・もっと文章を読みたいと先生と会話を練習したい。</li> <li>・意見を述べ、まとめ、原稿を書くなど、もうちょっと時間がほしい。</li> </ul> <p>&lt;質問&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・先生はすすめる本ありますか？</li> <li>・どうすればいいかなーと悩んでいる。</li> </ul>
---

教師へのメッセージは1名が抜きん出て多用していた。この学習者の評価コメントはすべてネガティブな評価コメントであり、ポジティブな評価コメントは一切出現しなかった。多くの学習者がネガティブな評価にポジティブな評価を交えることで意欲を維持する方略を用いていると先述したが、この学習者は教師とのやりとりを通して自己

調整していたと思われる。メッセージも多くの学習者のように「期待」が前面に現れるのではなく、「要望」「不安」「質問」などかなり直接的なコメントを教師に発信していた。教師との関係性を自身への動機づけに転換する方略を用いていたと考えられる(5.2. B ネガティブな評価のみ現れたケース)。

#### 4.2.3. パフォーマンス的コメント

メッセージ的コメントの中には「来週もがんばります」といったように自身へ向けてなのか、教師に向けてなのか判断できないコメントも見られた。このような焦点のはっきりしない提示は、具体的に何をどうがんばるのかには触れられていないため、エールというよりは課題の提出を義務付けられているために、とりあえず何か書いたという可能性が高い。一部の学習者に多用されていることから、一種のパフォーマンス的メッセージとした。これはポジティブな働きかけを多用している学習者に多く見られる傾向であった。このような学習者からはほぼ同様のコメントをただコピーして貼り付けるといった事務的な振り返りしかできていないケースが散見された。

しかし、提出課題に教師がコメントを添えて返却することで内省が活発になったのであろうか、次第にコメントにバリエーションが生まれた学習者も見られた(5.1. A ポジティブな評価のみ現れたケース)。

### 5. ケース分析

コメント分析では、動機づけの自律的なコントロールには、ポジティブな働きかけとネガティブな働きかけを併用し、そこから自身への課題を提示する一連の流れがあることが確認された。学習者が自身に対してどのような働きかけを行ったかはわかったが、実際には十分にそれが行われている場合とそうでない場合も見られた。さらに、学習日記には評価的コメントだけではなく、メッセージ的コメントも多く見られた。このことから、学習の記録を見てコメントを返す教師の存在が、

学習者の動機づけの自律的なコントロールに大きく関わっていると考えられる。そこで、コメント分析で見られたポジティブな働きかけとネガティブな働きかけのタイプの違いを3つに分け、その中で教師への働きかけが多く見られるケースを取り出して、ケース分析を行った。

ケース分析では、A ポジティブな評価のみ現れたケース、B ネガティブな評価のみ現れたケース、C ポジティブな評価とネガティブな評価の両方が現れたケースの3つを取り出し、【②感想】と【③週ごとの自己評価】のコメントに加え、必要に応じて教師のコメントも分析した。これにより、評価コメントだけでなく、「自身へのメッセージ」「教師へのメッセージ」「パフォーマンス的メッセージ」のメッセージ性の強いコメントが学習者の動機づけのコントロールとどう関わるのか、また、コメントを返す教師からの働きかけがどのように作用しているのかを考察した。

### 5.1. A ポジティブな評価のみ現れたケース

まず、学習者がポジティブな評価のみを学習日記に書いたケースを分析する。このケースは、受講者38名中4名であった。このうちの1名は提出率が非常に悪かった。

この4名の中で、教師からの影響を強く受けたと思われるAをケースとして取り上げて、そのコメントを分析する。

この図1を見ると、この学習者は全体的に「頑張ります」というパフォーマンス的メッセージを多用している。一見するとやる気がある学生のように見えるかもしれないが、前半の第2週から第7週まで「真面目で勉強すると思い、来週も頑張ります」という同じコメントを繰り返している点から、これらのコメントがパフォーマンス的メッセージでしかなく、評価的コメントが何も表出しておらず、自己評価が全くなされていないことがわかる。しかし、第6週と第7週で、教師から「自己評価も毎週同じなので、もう少し自分を観察してください」というコメントをもらった後の後半のコメントからは、「役に立った」、「少し慣れる」

第1週	多読の文章が面白いと思うので、やる気がある。	前半第6週、7週のコメント「自己評価も毎週同じなので、もう少し自分を観察してください」	教師
第2週 ～ 第7週 後半	真面目で勉強すると思い、来週も頑張ります。		
同じ文の繰り返し			
← 支援			
第1週	メモ取りの練習すごく役に立った。		
第2週	先週と比べて、少し慣れると思う。		
第3週	だんだん上手になっていると思う。		
第4週	自分の聞き取りやメモ取りなどの能力が最初より良くなったと思う。来年も頑張ります。	満足感	
第5週	文章を書いて、発表を練習して、いろいろ勉強になった		
第6週	たくさんさんの情報を脳中で整理して、自分の知識になった		
第7週	今学期の練習を通して、メモ取りや聞き取り以前より上手になった。これからもっと頑張ります。		
最終週	ポスター発表の練習を通して、自分で資料を調べて、整理して、ポスターを作り、原稿を書き、いろいろなことをして、たくさん勉強になった。		

図1 A ポジティブな評価のみ現れたケース

などポジティブな自己評価や授業評価のコメントが見られるようになり、コメントが多様化した。これは、教師のコメントが支援となって作用し、教師からの働きかけによって学習者のコメントが多様化したものと考えられる。後半のコメントを見ると、学習者の学習に対する満足感が窺え、内省が促されていることがわかる。しかし、このケースAではポジティブな働きかけとネガティブな働きかけを併用し、そこから自身への課題を提示するといった動機づけの自律的なコントロールまでは到達していない。

### 5.2. B ネガティブな評価のみ現れたケース

次に、学習者がネガティブな評価のみを学習日記に書いたケースを分析する。このケースは、受講者中4名に見られた。このうちの3名は提出率が非常に悪かった。

ケースBでは、提出率は良かったが、学習日記で特に教師に対する働きかけが多かった1名を取り上げる。

この図2を見ると、コメントにはネガティブな評価が多く、一見するとやる気がない学生であるように見える。しかし、実際には、このケースBの学習者は非常に勤勉であり、授業態度や課題の提出等も他の学習者と比べて問題がなかった。コ



第3週	最近秋が来て、やることが多くて気持ちも晴れない。でも頑張らないといけないから、生活はどんなにきつなくても、頑張ります。
第4週	一つ質問がある、この課題は何のためにですか？よく書くこと話の練習があるけど、自分の書くことか話すことか正しいかわからないですか(笑) 例えばこの学習記録の文法は正しいかどうか。
第5週	なんだかイライラするけど、いろいろ悩んでるけど、頑張らないといけないから頑張ります。
第6週	ラジオとかアテレコなどのものを作るのは、面倒くさいです。そんな頻繁にしなくてもいいです。
第8週	大学院受験のためどんな準備しても実感がない気がする。自信が持てないかなと思って。
後半	
第4週	なんも感じていない。
第5週	休み後の授業はなんか、だらだらする、やる気がない(笑)
第6週	今週の評価がない、最近日本語は下手になると思う。
最終週	ポスターは大変面倒くさい!!!!でも、最近動詞についてちょっと混乱している、先生はおすすめの本ありますか？借りてくれますか？(笑)

図2 B ネガティブな評価のみ現れたケース

メント分析では、ネガティブな働きかけのみの学習者は、課題の提出率が悪いことがわかったが、このケースBの学習者のコメントの内容を見ていくと、ネガティブなコメントとともに、教師に対する質問や訴えのようなコメントが見られ、この学習者が教師に積極的に働きかけ、教師の働きかけを要求していることがわかる。実際に教師がこのケースBの学習者に返していたコメントを図3で見る。

図3を見ると、図2の前半の第4週の質問や第6週の訴えのコメントに対し、教師がきちんと答えていることがわかる。「質問にお答えします」や「正直な意見、ありがとうございます」のようなコメントは、相手の働きかけをきちんと受け取って対応していることを示していると言えるだろう。また、「自分でモニタリングしてみてください」や「それでもわからなければ、先生に質問してください」、「アイデアをもらえたら、もっとありがたいです」のように様々な提案をすることで、ケースBの学習者に働きかけている。このように、ケースBの学習者は、教師へネガティブなメッセージを発信することで、教師からの働きかけを得、自己調整をして動機づけを維持していたと考える

第4週	質問にお答えします。確かに、書いたり話したりしたものが正しいかどうか・わからなくてですね。レベル6なので、まず、自分でモニタリングしてみてください。例えば、「の」が不要なところはありませんか？文法が不確かであれば、もう一度、N2やN1の文法の本を出してきて、確認してみてください。それでもわからなければ、先生に質問してください。
第5週	悩みが多い時期だとは思いますが、悔いのないように勉強に取り組んでください。健康にも気を付けてください！
第6週	正直な意見、ありがとうございます。会話の素材として、どのようなものがいかがは私たちも試行錯誤していますので、そのような意見はありがたいです。来年度のスケジュールに反映させたいと思います。 ・・・が、面倒くさいという理由では個人的な感想なので、もっとこのような練習がしたいとか、このような練習が役に立つとかのアイデアをもらえたら、もっとありがたいです。

図3 ケースBに対する教師のコメント

ことができる。つまり、この学習者は教師との関係性を自分自身の動機づけに転換していたと思われる。

### 5.3. C ポジティブな評価とネガティブな評価の両方が現れたケース

最後に、ポジティブな評価とネガティブな評価の両方を学習日記に書いたケースを分析する。このケースは学習者の多くに現われた。

図4を見ると、ネガティブな評価とポジティブな評価に加えて、「よく本を読んだ方がいいと思います」、「もう一度文法の意味と使い方を確認した方がいいと思います」、「復習して、自分で文を作ったり、インターネットで調べたりしました」、「内容を覚えられるぐらい繰り返して練習する」「中国語を禁止することにした」といった<課題提示>や、「グループの代表として、発表したい」、「将来職場で日本語で発表できるように頑張りたい」、「しっかり覚えるように頑張りたい」といった、単なるパフォーマンス的メッセージではない自分自身を鼓舞するための<エール>など、自分自身へのメッセージが現われている。これらをコメントとして学習日記に書くことは、それを受け取る教師へのアピールとなるため、教師の存在を意識してコメントが書かれていると思われる。つまり、ケースCの学習者は、単に自己評価をして自分自身の課題を提示しているのではない。ポジティブな働きかけとネガティブな働きかけを併用し、そ

第1週	授業中に、小説を読みましたが、スピードが遅く、時間内で読み終われませんでした。普段時間がある時、よく本を読んだ方がいいと思います。	ネガティブ
第2週	今週1回も発表しませんでした。来週の授業でグループの代表として、発表したいです。	ポジティブ
第4週	N2やN1の文法や語彙はあまり使っていないので、だんだん忘れてしまいました。それで、自分でもう一度文法の意味と使い方を確認した方がいいと思います。	+
後半		自身へのメッセージ メール 課題提示
第1週	今週は秋学期後半が始まる場所ですので、やる気満々で授業が終わっても復習して、自分で文を作ったり、インターネットで調べたりしました。	ア ピ ール
第2週	今週勉強した表現は難しくないが、実際に流暢に使うのは簡単じゃないと思った。将来職場で日本語で発表できるように頑張りたいと思う。	教師の存在を 意識
第3週	今週は前よりもっと慣れてきて、少し勉強方法を見つけた。それは、家で音声を聞きながら、内容を覚えらるぐらい繰り返し練習することだ。	
第5週	今週は冬休みの直後なので、まだ授業に集中していない感じがする。早く日本語に集中できるように、この週末に中国語を禁止することにした。	
第6週	今週もたくさん勉強してよかったと思う。これから、毎回習った単語をメモして、しっかり覚えるように頑張りたい。	
最終週	今週は秋学期最後なので、普段の聴解以外に、ポスターの発表があった充実した。発表でもらったコメントも良かったので、ここで成長してきたと確実に感じている。	

図 4 C ポジティブな評価とネガティブな評価の両方が現れたケース

これから自身への課題を提示するというこの一連の流れには、教師の存在を自身の動機づけのコントロールにうまく利用している学習者の姿が見える。コメント分析で見いだした自律的なコントロールには、教師の働きかけが大きく影響していたと考えられる。

## 6. 考察と今後の課題

これまでの動機づけを高める実践では、Deciらの自己決定理論をもとに、効力感、有能感を高めることを目的とした授業がデザインされることが多かった。確かに学習者の学習意欲低下の大きな要因として無力感の獲得が挙げられている(山本, 2005) こともあり、学習者自身に自信を持たせることは重要なことである。しかし、効力感を意識するあまり、ポジティブな自己評価のみに偏ってしまうことの危険性が本研究で垣間見えたように思われる。自身へのポジティブな働きかけは、何ができるようになったのかといった具体的な振り返りが限り、ただのパフォーマンスとなる可能性が高い。このような学習者には教師はどの

ような働きかけができるのであろうか。

ケース分析の結果を見ると、学習者 A は教師の働きかけにより、パフォーマンス的メッセージが減り、ポジティブな評価のコメントが多様化し、最後は内省が見られ、満足感を得ることができた。したがって、パフォーマンス的メッセージが多いことは、何らかの働きかけ、つまり、支援が必要だというサインだとも考えられる。しかし、多様化したとはいえ、その後のコメントは相変わらずポジティブな評価しか現れなかった。さらに A の特徴として課題提示が一切ないことが挙げられる。ネガティブな自己評価ができれば、自分の弱点を補う課題設定を行うことができるが、ポジティブな自己評価の場合、今の自分のレベルから一步進んだ課題設定を行うことになり、より高次の内省力が要求されるということであろう。したがって、何らかの形でネガティブな自己評価の有用性を説くか、あるいは学習者の内省の補助といった支援を検討する必要がある。

一方、ネガティブな働きかけしかしていない学習者は課題の提出率の悪さから、学習記録自体に意味を見いだせなかった学習者であったと思われる。そのような中で、学習者 B は、最初から最後までネガティブな評価を続けていたが、その中で教師に向けたメッセージを積極的に発信し、教師からの働きかけを得ることで、自分自身の動機を自己調整した可能性を示した。ケース B の学習者はコメントに質問や訴えを書くことで、教師との相互作用を生み出していたと思われるが、それは、つまり、教師という他者をひとつのツールとして積極的に利用し、自身の動機づけの自律的なコントロールを維持するものであったと考えられる。つまり、自己決定理論における「関係性」の充足が B にとっての動機づけ調整の手段となっていたのだろう。これまでネガティブな働きかけについては否定的な側面が取り上げられることが多く、速水(2012)でも、動機づけ理論において、促進要因としてのネガティブ感情が排除されてきたことについて言及されている。今後、日本語教育の領域においても、ネガティブな働きかけの作用に

ついてさらに検討を進めていく必要がある。

本研究から最も理想的な働きかけは、ネガティブな自己評価とポジティブな評価の併用であることが示唆された。学習者Cは、ネガティブな評価とポジティブな評価に加えて、〈エール〉や〈課題提示〉といった自身へのメッセージが現われていた。この自身へのメッセージは、教師の存在を自身の動機づけの自律的コントロールにうまく利用したものであると思われる。つまり、「教師という他者」のツールを間接的に利用することによって、自身の動機づけを自律的にコントロールしていたと考えられる。多くの学習者がこのタイプであり、ネガティブな評価によって課題設定をしたのち、自身にエールを送る、そしてネガティブな自己評価が続かないようにどこかでポジティブな評価を取り入れる、といった無力感を獲得しないような自己調整をおそらく無意識のうちに行っていたと考えられる。

以上、コメント分析と3つのケース分析から、学習者自身の内省だけではなく、それに関わる教師の働きかけが学習者の動機づけの自律的コントロールに大きく関わることが確認された。これは、教師の存在が、学生が自律的に動機づけコントロールをすることを支援していたと言えるだろう。つまり、自己決定理論における三要素のひとつである「関係性」の役割を教師が果たしていたと言えるのではないだろうか。

このような教師の支援は、奥田(2012)のいう自己主導型学習を促す学習アドバイザーの役割に通じるものだと思う。奥田(前掲)は、言語学習アドバイザーの役割を「学習者の言語と言語学習に関する知識の発見・更新・獲得を助ける」ものだとし、質問、傾聴、承認、励ましといったアドバイザーの言葉使いが重要であることを指摘している。また、木下・トンプソン・毛利・尹(2018)は、自律的な日本語学習の支援として、学習目標、学習計画、学習そのものに対し、一方的に助言や情報提供をするのではなく、学習目標と現状や問題を把握し、主体的な目標達成を促し、学習の方向性を定めるための選択肢を提供すると述べてい

る。今後の課題として、学習者のコメント分析だけではなく、それを支援する側の教師のコメントが学習者の動機づけにどのような影響を与えているのかも調べる必要があるだろう。学習者自身が自律的に動機づけをコントロールしていくために、教師がどのような支援を行うことができるのか、さらに検証をすすめていきたい。

## 参考文献

- Crookes G.& Schmidt R.W. (1991) Motivation: Reopening the Research Agenda, *Language Learning* 41, 469-512.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1996) *Why we do what we do: Understanding self-motivation*, NY: Penguin. デシ・エドワード・L, リチャード フラスト (桜井茂男訳) (2004) 『人を伸ばすカー内発と自律のすすめー』新曜社
- Dörnyei Z. (2001) *Teaching and researching Motivation*. Essex, England: Longman.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation (2nd ed.)*. Harlow: Person Education.
- Gardner R.C. (1985) *Social psychology and second language learning : the role of attitudes and motivation*. London : Edward arnold.
- Gardner R.C. & Lambert W.E. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House
- 速水敏彦 (1998) 『自己形成の心理—自律的動機づけ』金子書房
- 速水敏彦 (2012) 『感情的動機づけ理論の展開』ナカニシヤ出版
- 木下直子・トンプソン美恵子・毛利貴美・尹智 (2018) 「日本語学習アドバイザーの育成に向けた実践的アプローチの効果の検討：自律的な学習者を支える質問力を中心に」『早稲田日本語教育実践研究』6, 77-86.
- 倉八順子 (1992) 「日本語学習者の動機に関する

- 調査—動機と文化的背景の関連—』『日本語教育』77, 129-141.
- 守谷智美 (2002) 「第二言語教育における動機づけの研究動向—第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として—」『言語文化と日本語教育』増刊特集号, 315-329.
- 二宮理佳 (2013) 「多読授業が初級学習者の内発的動機づけに及ぼす影響」『一橋大学国際教育センター紀要』4, 15-29.
- 奥田純子 (2012) 『日本語学習アドバイジング—その深さと大切さ—』  
([http://gsjal.jp/wnkg/dat/2012spring/120324\\_kouen\\_PPT.pdf](http://gsjal.jp/wnkg/dat/2012spring/120324_kouen_PPT.pdf)) (2020年1月7日)
- 羅曉勤 (2005) 「ライフストーリー・インタビューによる外国語学習動機に関する一考察—台湾における日本語学習者を対象に—」『外国語教育研究』8, 38-54.
- Ryan R.M.&Deci E.L. (2000)  
Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*55, 68-78.
- 高岸雅子 (2000) 「留学経験が日本語学習動機におよぼす影響—米国人短期留学生の場合—」『日本語教育』105, 101-110.
- 竹口智之 (2013) 「サハリン州 (ユジノサハリンスク市) における日本語学習動機の変容過程と要因」『日本語/日本語教育研究会』4, 249-265.
- 富田隆行 (1985) 「EC 諸国における日本語教育—学習動機・目的を中心として (ヨーロッパにおける日本語教育—EC 諸国を中心に<特集>)」『日本語教育』57, 1-10.
- 山本晃彦 (2006) 「日本語教育機関で学ぶ学習者の学習意欲低下要因分析—習熟度別クラスの円滑なコントロールに向けて—」『拓殖大学日本語紀要』16, 43-56.
- 山本晃彦 (2007) 「学習意欲の変化を探る—教師の力で意欲低下は抑制できるか—」『拓殖大学日本語紀要』17, 61-77.
- 山本晃彦 (2013) 「第二言語教育における学習意欲の変化—3か月集中日本語研修における意欲低下の時期と要因—」『拓殖大学大学院言語教育研究』13, 51-62.
- 山本晃彦 (2014) 「日本語教育における動機づけ研究の動向—海外の動機づけ研究の概観—」『拓殖大学大学院言語教育研究』15, 55-70.

謝辞

本研究はJSPS 科研費 19K00724 の助成を受けたものです。