

# 制約付き多読授業における自律性支援の試み

梅田康子・梅木陽子

## Abstract

This study refers to the asynchronous online Japanese extensive reading course implemented under various restrictions imposed by the emergency declaration of the spread of COVID-19 infection. Using the framework of self-determination theory, the authors reflect on and analyze teachers' practices from the perspective of autonomy support. Using LMS (Learning Management System), Umeki and Umeda (2022) discovered that learners' confidence in reading and motivation for learning improved in this course. This present study examines the relationship between various activities and learners' motivation for learning in an extensive-reading course. Thirty-eight out of 40 learners reported that some activities increased their motivation for learning. Except for the reading activity, the teacher's comments and feedback in the post-reading activity had a distinct influence on the learners' motivation to learn than the other activities. The autonomy support in this practice was successful to some extent. However, there was also much room for improvement. Due to various constraints of forming a reading community, generous support for learners is paramount. It is also important to design a course with a high degree of freedom that allows learners to pursue their learning preferences.

**Keywords:** online extensive-reading, constrained extensive-reading, motivation, autonomy support, LMS (Learning Management System)

## 1. はじめに

COVID-19の急拡大により、私立A大学では、2020年4月から始まる15回の春学期授業を12回の遠隔授業と授業3回分に相当する課題とで構成することとなった。また、学生の通信料負担や大学サーバへのアクセス負荷を軽減するため、授業方式は、Web会議システムによる双方向型を避け、講義の事前収録やLMS<sup>1)</sup>を用いた課題提示等の非同期型で実施することが推奨された。これを受け、筆者らは、留学生を対象とした日本語科目にLMSを介したオンライン多読活動を導入した。この実践は、ステイホーム<sup>2)</sup>期間に、やむなく様々な制約を受けて実施された多読活動であるため、本研究では「制約付き多読」と呼び、通常が多読授業と区別する。

筆者らは、制約の影響を低減し、履修者がより順調に学習を進められるような環境づくりを心がけ、いくつかの工夫を試みた。授業終了時の履修者アンケートでは、本実践によって履修者の約9割が読解力の向上を自覚し、約7割が読むことが楽しくなったことが示された(梅木・梅田 2022)。このことで、制約付き多読授業が読みに対する自信や学習意欲の向上に寄与することが示唆されたものの、授業改善のためには、さらに詳細な分析が必定である。とりわけ、どの活動が学習意欲の向上と関連していたかを明確にすることは、様々な読後活動を伴った本実践において、改善の重要な資料となる。本研究では、この学習意欲の変化を動機づけの変化と捉え<sup>3)</sup>、自己決定理論の枠組みから分析することで、制約付き多読授業における自律性支援を検討するものである。

## 2. 理論的枠組み

まず、本論で用いる自己決定理論の概要と、自律的動機づけ及び自律性支援について、鹿毛(2013)、速水(2019)等を参考に述べていく。

自己決定理論とは、Deci & Ryan(1985)が提唱した「自律性という概念を軸に内発的動機づけと同じように外発的動機づけにも注目した」(速水 2019)教育心理学的理論であるが、教育分野のみならず、医療やスポーツ科学、労務管理など様々な領域において応用されている。この理論は、六つのミニ理論で構成されているが、ここでは、本論に関係する有機的統合理論と基本的心理的欲求理論について述べる。

有機的統合理論は、これまでひとまとめに外発的動機づけと論じられてきたものの中にも自律性、自己決定性の程度において異なるものが含まれているとし、きわめて統制的、他律的なもの(外的調整)から、十分に自律的なもの(統一的調整)まで四つに分類し、図表1のように非動機づけ、内発的動機づけとともに、連続帯上のものと捉えた(速水 2019)。動

機づけがより自律的に変化することとは、例えば、親に言われていやいや取り組んでいた物事に対して、確かにやる価値があると認識するようになり、その価値を次第に内面化し、それをやることに自分らしさを感じるほど自己と統合するような過程である。速水（2019）は、発達の観点から、有機的統合理論を「社会化の過程」と表現している。

一方、内発的か外発的かを問わず、自己決定的な動機づけを「自律的動機づけ」と呼ぶ。自己決定理論を用いた研究では、同一化的調整と統合的調整の段階にある外発的動機づけ及び内発的動機づけの三者を自律的動機づけとするのが一般的である。これに対し、速水（2019）は、内発的動機づけを感情中心の動機づけ、外発的動機づけを価値中心の動機づけとし、内発的動機づけは「自律的であることは内省的考えにより活動することを意味する」という Ryan & Deci（2017）の自律性の定義と相容れない部分があるという見解を示している。また、取り入れ的調整も自律的動機づけに位置づけるのが妥当だとした。

図表 1 自己決定の連続帯としての動機づけタイプ

動機づけのタイプ	非動機づけ	外発的動機づけ				内発的動機づけ
		調整スタイルのタイプ	外的調整	取り入れ的調整	同一化的調整	
自己決定の程度	まったく自己決定的ではない	やや自己決定的	ほぼ自己決定的	十分に自己決定的		
	低 ←					高 →
自律的動機づけ				○	○	○
	(速水)		○	○	○	△(一部)

速水（2019）を基に筆者作成

次に、基本的心理的欲求理論について述べる。この理論では、人の生得的な三つの心理的欲求、すなわち①コンピテンス（有能性）への欲求、②自律性への欲求、③関係性への欲求の充足が人の成長や統合的な発達、ウェルビーイングのために必要不可欠であると考え、これらの充足によって、動機づけや適応が促されるとしている（鹿毛 2013）。つまり、これらが充足されるほど、自律性の高い動機づけが促進される（速水 2019）。すなわち、有機的統合理論で示された連続帯上の動機づけが、より自律的な調整スタイルに変容すると考える。

また、各調整スタイルと三つの基本的欲求の関連も研究されている。速水（2019）が学校段階別に調べたところ、大学生の場合、取り入れ的調整には有能感が、同一化的調整には自律性と関係性<sup>4)</sup>が関与していた。また、内発的調整には、自律性と有能感が関与していることがわかった。

では、学習者の動機づけをより自律的にするために、教師はどのような働きかけをすればよいのか。自己決定理論では、三つの基本的欲求を満たす社会文脈的要因として、「①当人

の行動をコントロールしようとしたり強制したりするのではなく、彼らの自律性を支援しようとする（自律性サポート）、②環境側の提供する情報が無秩序でも不明瞭でもなく、達成結果へと導くプロセスに関する有意義な情報と達成へのサポートを提供するような特徴を備えていること（構造）、③対人関係が敵対的ではなく、思いやりのあるものでもあること（関わりあい：involvement）」を挙げている（鹿毛 2013）。黒田（2022）を参考に、教育現場におけるそれぞれの具体的内容を図表 2 にまとめた。

図表 2 三つの働きかけの具体的内容

	自律性支援	構造	関与
定義	学習者が自分の意志と選択で行動できるように、また「自分の行動の主体は自分自身である」と感じられるように支援すること	学習者の行動のガイドになる情報提供や足場かけを行うこと	学習者と良好な関係を築くこと
具体的内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者の視点に立つこと</li> <li>・納得できる理由を説明すること</li> <li>・コントロールする言葉を避けること</li> <li>・意志決定や選択の機会を与えると同時に、責任感をもてるようにすること</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題や期待、目標や方法を明確にすること</li> <li>・肯定的なフィードバックを与えること</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・関わりの時間を持つこと</li> <li>・肯定的感情を伝えること</li> <li>・学習者のペースを考慮すること</li> <li>・関わりを楽しむこと</li> </ul>
対立する概念	コントロールや強制	ガイダンスの欠如や混乱	拒絶や無視

黒田（2022）を基に筆者作成

また、Deci に師事した櫻井は、自律的な学習意欲の発現プロセスが順当に進行するには、「安心して学べる環境」と「情報」と「メタ認知」が必要だとする。「安心して学べる環境」とは、物理的に“安全”な環境と対人的に“安心”な環境を指し、環境が整えば、学習に集中でき、結果として、学ぶ楽しさや有能感を感じ、心理的欲求を充足させることになるという（櫻井 2020）。この多読授業が実施された2020年春ほど、学習者の健康が懸念された時期はない。未知のウイルスによる社会不安が広がるなか、留学生は、学校やアルバイト先とのつながりも薄れ、自国に戻ることもままならなかった。この時期の教師にとって、学習者のウェルビーイングにも益する三つの基本的欲求を満たす、安心して学べる環境づくりは、火急の課題であった。

### 3. 先行研究

多読とは、多量の言語インプットにより目標言語能力の向上を意図した学習活動で、自ら

の興味関心によって学習材を選択するプロセスが学習者の学習動機づけや学習態度をより内発的、自律的に方向づけるという情意面への効果も認められている（門田・野呂 2001）。門田・高瀬・川崎（2021）によると、英語多読の情意面に関する研究は多く、多読授業における学習者の変化は、まず情意面に表れる。辞書を引いたり母語に訳したりせずに理解できるレベル<sup>5)</sup>の本を学習者自身が選ぶため、困難を感じることなく本を読み終えることができる。その満足感、達成感が自信と学習意欲を高めるという。特に、英語に苦手意識を持つ高校生・大学生において、その効果が顕著だと述べている。

日本語教育分野の先行研究においても、多読により学習者自身が語彙の増強や読解力の向上を感じ、読みに対してより積極的に取り組むようになったことが数多く報告されている。自己決定理論の枠組みを援用した研究に、二宮・川上（2012）、二宮（2013, 2014）がある。

二宮・川上（2012）は、国内の大学の中級レベルの日本語授業に多読活動を取り入れ、授業観察、多読記録、個別指導、アンケート等から参加者17名の動機づけを分析した。その結果、多読が読解技能の向上を可能にし、それが満足感・達成感や楽しさに結びついたことで学習者の内発的動機づけを生起させたと考察している。また、二宮（2013）では、初級レベルの学習者19名に同様の実践及び調査を行い、多読が内発的動機づけ向上に寄与したと報告している。

以上の先行研究を踏まえ、動機づけに影響を与える多読の特徴として基本的心理的欲求理論から次の三点を挙げる。

第一に、多読用の読解文が平易で、幅広いジャンルをカバーしていることである。平易であれば、すらすら読めるという実感が湧くし、なめらかに読めれば、その分、内容理解に集中できる。興味関心に基づいて選んだ文章なら、それを味わい楽しむことができる。辞書を引かずに一冊読み切る体験は、第二言語学習者に達成感をもたらし、コンピテンスへの欲求を充足させるものと推察できる。

第二の特徴は、多読の自己決定的な学習プロセスである。完全に自由な場合も、条件付きの場合もあるが、何を読むか（何を読まないか）、どう読むか、読むペース、読むスピードは、個々の学習者に任されている。読む場所も任される場合がある。こうした自己決定の体験が学習者の自律性への欲求を充足させると推察できる。

第三に、教師が学習者の自律性を支援する態度で関わり、学習者同士の友好的な交流がある学習環境である。教師は、多読中の学習者を観察し、必要最小限の声かけを行う。また、リーディング・コミュニティ<sup>6)</sup>構築のための様々な読後活動<sup>7)</sup>を企画する。例えば、読後に本の紹介や考えを述べ合う活動をすると、学習者同士が親しくなり、互いに支援しあう関係ができるという。こうした学習環境で、関係性への欲求の充足が促されると推察する。

しかしながら、次節で述べる本実践のような制約付き多読は、これらの特徴を満たすもの

ではないため、学習者の学習動機づけがより自律的、内発的に変容するかは予断できない。先行研究を見ると、原田（2015）は、LMS を利用した多読活動を対面授業の一部で実施し、フォーラム投稿が読後のディスカッションを引き起こすかを調べた。参加者の7割以上が多読授業を好ましく思っていたが、フォーラム投稿の返信数は相対的に少なく、ディスカッションに発展するまでにはいかなかったと報告している。また、作田（2021）は、COVID-19パンデミックにより多読活動をオンラインに切り替えた教師や支援者13名にインタビューを行い、非同期型多読のやりにくさや戸惑いを報告したほか、ビデオ会議システムを利用した実践においても、学習者同士の相互交流が起こりにくいことが問題視され、多くの教師が「場づくり」の工夫をしていることを報告している。

## 4. 本実践の概要

### 4-1. 本授業における制約

高橋（2016）は、2010年代前半までの日本語多読研究を丹念に総括している。これによると、多かれ少なかれ、ほとんどの実践において、何らかの制約が付いている。本授業における制約も非同期型遠隔授業に由来するものだけでなく、対面授業にも共通するものがある。以下、授業概要とともに4つの点から制約を見ていく。

#### 1) 学習目的と評価

従来、このコースは留学生のゼミ講義への対応力育成のため、新書の輪読と発表を行っていた。同時時間帯に4クラスが開講され、4人の教師が共通シラバスで運営していた。これを引き継いだ本実践も4クラス共通シラバスで、多読と発表を主要な学習活動とした。多読の成績評価には、24,000字以上読むことをB評価以上の要件とするクラス共通の明瞭な数値基準を設定した。数値目標は分かりやすい反面、義務感、やらされ感やストレスに結びつきやすい。

#### 2) 授業形態

高橋（2016）は、多読の活動形態を①授業内多読、②授業外多読、③自律的教室外多読の三形態に分類した。授業内多読で教師は、図書や場所、活動時間、時間配分、活動内容といった多読環境を整備し、履修者にアドバイスを行いながら授業を行う。一方、非同期型遠隔授業である本実践において、教師と履修者、履修者同士は、場を共有することができない。教師は、多読中の学習者を観察できず、その場での働きかけもできない。また、学習者は、意見や情報、考えや感情を分かち合うリーディング・コミュニティを形成することが難しい。このような制約は、多くの非同期型多読に共通するもので、自律性支援、構造、関与の三面に影響を及ぼすことが予想される。

### 3) 多読用素材

当時、国際貨物は何か月も滞っていたため、自国で受講する一部の留学生は、日本の図書を手に入れることができなかった。学習者がどこにいても入手でき、著作権にも抵触しないという条件により、大学図書館データベースから閲覧・ダウンロードできる新聞・雑誌及び青空文庫を読み物として指定した。また、新聞は、人物コラム記事に限定し、段階的に難易度を上げていった<sup>8)</sup>。学習者がまったく自由に好きなものを読むのではなく、教師が設けた一定の範囲の中から選択するという制約は、対面授業でもよく見られる。本実践では、教師・学習者ともに非同期型遠隔授業にも多読授業にも不慣れであったため、自律性への欲求を妨げる恐れは認識しつつも、コースの混乱を避けることを優先した。しかも、新聞や小説は、平易な文章とは言い切れず、学習者のコンピテンスへの欲求が満たされない懸念もある。

### 4) 学習活動

本実践では、提出物が残せる活動が多くなりがちであった。多読については「多読記録」を提出、読後活動では「Brief report」、「中間発表」、「最終発表」の成果物及びそれぞれのピア評価活動も文章によるものだった。それは、学習者観察ができない非同期型多読の場合、評価の根拠資料が学習者の提出物しかないことによる。読むこと自体に楽しみがあっても、読後の活動で義務感が生まれ、自律的動機づけを阻害する可能性がある。

以上のように、本来、多読活動は、学習者の基本的欲求を充足させる特徴を有するものだが、本実践は、従来の授業との関連や、非同期型遠隔授業という形態、パンデミック期の特殊事情など複数の要因から制約を受け、自律性支援において限定的であった。

#### 4-2. 本授業における自律性支援

上述した制約の影響を最小限に抑え、動機づけをより自律的なものとするために本実践で試みた自律性支援を学習そのものに内在する「学習活動を通じた働きかけ」と、「教師個人が自らの教育観によって発する働きかけ」に分けて述べていく。

##### ●学習活動を通じた働きかけ

図表3は、それぞれの活動が担ったと考えられる働きをまとめたものである。ほとんどの活動は、自律性支援、構造、関与それぞれ単独ではなく、複合的に作用していると思われるが、ここでは、主な働きに○を打った。

##### ●個々の教師が心がけた働きかけ

授業を担当した4人の教師に、本実践でどのような困難を感じ、どのような支援を試みたかについて、当時を振り返るインタビューを行った<sup>9)</sup>。インタビューでは、図表4の具体的内容の項目を提示し、ほかの授業と比べて手厚く行ったものを選んでもらった。

図表3 学習活動を通じた働きかけ

活動	概要	自律性支援	構造	関与
多読	人物にスポットを当てた新聞のコラムや雑誌記事を選んで読む。興味ある小説を読む。	○		
多読記録	1週間に読んだ記事のタイトル、主観的難易度、文字数、所感等をLMSのアンケート機能で報告。(12週で12回以上) ▶学習者は、ほかの人の多読記録をいつでも読むことができる。 ▶教師は、多読の進捗状況を把握し、必要に応じてコメントを返す。		○	○
読み方報告	自身の使用している読解ストラテジーをLMSアンケート機能で報告。初回授業で実施。		○	
リアクションペーパー	学習者が授業に関する質問や意見を述べる機会として設定。LMSアンケート機能で報告。 ▶教師は学習者の近況を知ることができる。質問に回答する。		○	○
Brief report	クラスメイトに紹介したい記事一つを200字に要約し、400字で意見を述べる。2回実施。 ▶LMSのワークショップ機能で、クラスメイトのBrief reportを読み、コメントを書く。 ▶クラスメイトと教師からもらったコメントを読む。	○	○	○
新聞精読	LMSチャット機能で対面授業に似たやり取りをしながら、人物コラム記事を精読する。1回実施。 ▶学習者に馴染みのある読解活動を取り入れ、読み方のバリエーションを増やした。 ▶教師は学習者のレベル把握の参考として利用。		○	○
中間発表	印象深かった記事一つを6分間の音声ファイルで紹介、LMSに提出。 ▶LMSのワークショップ機能で、クラスメイトの音声ファイルを聞き、コメントを書く。 ▶クラスメイトと教師からもらったコメントを読む。	○	○	○
最終発表	記事3本を選び、授業テーマ「人生を読む・人生を思う」に沿ったPowerPointプレゼンテーション(音声付き6分)にまとめ、LMSに提出。 ▶クラスメイトのPPTを聞いて、優秀賞候補を選び、推薦理由をアンケート機能で報告。 ▶全クラスの優秀賞作品を視聴する。講評を読む。	○	○	○
チャット	授業時間帯にLMS上にクラス別チャットルームを開き、文字を介した質問やおしゃべりができるようにした。自由参加。			○
Sチャレンジ	S評価の条件となる追加課題で、連載コラムを読みBrief reportを作成する。自由参加。	○		

また、この授業ならではの困難点と支援について尋ねた。回答は以下の通りである。(下線部は図表4と直接つながる発言)

●教師A「肯定的なフィードバックを与えること」を重視

学習者の顔、パーソナリティがわからないまま、提出物の評価をするのが難しかった。



図表4 教師の働きかけ

	具体的内容	教師 A	教師 B	教師 C	教師 D
自律性 支 援	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者の視点に立つこと</li> <li>・納得できる理由を説明すること</li> <li>・コントロールする言葉を避けること</li> <li>・意志決定や選択の機会を与えると同時に、責任感をもてるようにすること</li> </ul>	○ ○	○  ○	○	
構 造	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題や期待、目標や方法を明確にすること</li> <li>・肯定的なフィードバックを与えること</li> </ul>	◎	◎	○	○ ○
関 与	<ul style="list-style-type: none"> <li>・関わりの時間を持つこと</li> <li>・肯定的感情を伝えること</li> <li>・学習者のペースを考慮すること</li> <li>・関わりを楽しむこと</li> </ul>	○ ○  ○		◎ ○	◎ ○ ○

○…実行した働きかけ ◎…最も重視した働きかけ

「彼らが（学習が）持続できるようなコメント」を書こうとしたが、「甘すぎれば、同じミスさせろ」し、バランスが難しいと感じた。そして、「ポイントを絞った」。例えば、Brief report のフィードバックでは、肯定的なコメントを書き、具体的な文法ミスに赤い下線を引き、青字で修正案を記した。振り返ると、時間はかかったが、「一人一人が書いたものは読む価値がある」から、その時間が自分にとって関わりの時間であり、関わりを楽しむことだった。

●教師B「課題や期待、目標や方法を明確にすること」を重視

大変だったことは、Moodle のコース構築で、「これをやっておけば何とか学生とつながる」という思いで、学習者を想像しながら少しでも課題や期待、目標や方法を明確にするために手を加えた。第二に、「肯定的な雰囲気」や「(教師自身の) 楽しんでいる気持ちを伝える」ために、普段の授業では使わないようなイラストを LMS に多用した。また、生身の人間の存在を感じさせたくて、手書き文字や音声などアナログ要素も時折取り入れた。

●教師C「肯定的な感情を伝えること」を重視

前年の対面授業で担当していた学習者も多く、面識があったためか、リアクションペーパー等に「辛さ」や「寂しさ」が書かれていることも度々あった。その心情をくみ取り、寄り添い、励ますことに気を配った。授業時間中、チャットに書き込みが入ったら、すぐに応答するように心がけ、いつも以上に肯定的な態度を示した。フィードバックも「とにかくいいところを褒める」。また、学習者と直接会えなかったから、常に学習者の視点に立って想像していた。課題の進捗状況も見えないので、「学習者がどの時間帯に、何を、どこまでやっているかを気にして」、学習者のペースを推し量った。多読の進捗も個人別一覧を作成し管理した。

●教師D「関わりの時間を持つこと」を重視

授業で求められている課題や目標を学生が正しく把握しているかを確認すること、理解不足があれば、丁寧に学生が納得できる説明をすることに時間を使った。ときには、教員も学生も互いに納得することが読み進む上で必要になる。続けて読むことを励ますように、多読記録や Brief report には、「あなたの考えのここがよかった」というフィードバックを割と細かめに戻した。複数の学生が同じものを読んでもそれぞれ違う感想が出てくるのを私も面白く面白いと思って、それも伝えた。また、学習者のペースも多少は考慮した。学生間で読書スピードを比較せず、ペースが遅い学生のお尻をたたくようなことは無かった。

以上、4人の教師は、「構造」や「関与」に比重を置いた働きかけをしていた。なお、4人ともLMSのログで学習者のアクセス状況を確認し、必要に応じて個別に連絡することも行っていた。

## 5. 調査

### 5-1. 調査目的・方法

本実践における制約とその影響を抑える働きかけは、学習者の三つの基本的欲求にどのような影響をもたらしたか。以下を分析の観点として、アンケート調査の結果を考察する。

- 1) 多読は、平易な文章ではないが、読む力を向上させた。教師も肯定的なフィードバックに配慮していた。したがって、「コンピテンスへの欲求」は満たされたのではないか。
- 2) 多読と読後活動における意志決定や選択の機会が限定的だったため、「自律性への欲求」は、十分満たせなかったのではないか。
- 3) 場の共有ができない分、関与の働きかけを手厚くしたが、LMS上でのコミュニケーションには限界があり、「関係性への欲求」は、十分に満たせなかったのではないか。

分析の具体的な手順は、以下の通りである。

授業終了時に実施した授業評価アンケートを用い、調査1, 2, 3を行う。

調査1) どの活動が学習者の学習意欲を高めたか

質問3「この授業であなたの学習意欲の向上(やる気が出た)に役立つ活動(選択肢20複数回答)」に対する回答を集計し、その傾向や特徴を見る。

調査2) なぜその活動によって学習意欲が高まったのか

質問4「上の質問(質問3)についてのあなたの考え(自由記述)」に対する回答を量的・質的に分析し、質問3に現れた傾向や特徴を詳しく見る。

調査3) 学習意欲の向上と日本語力向上の関連

質問1「この授業であなたの日本語力の向上に役立つ活動(選択肢は質問3と共通)」

との関連から、コンピテンスへの欲求との関連を分析する。

この結果から、学習活動と基本的欲求の関連並びに自律性支援との関連を考察していく。また、今後の自律性支援のあり方を検討するため、調査4)を行う。

調査4) 学習意欲を減退させた活動、その他授業改善に資する記述

授業評価アンケート質問2「上の質問(質問1)についてのあなたの考え(自由記述)」及び質問4の回答を精査する。併せて、同時期に実施した多読活動の振り返りアンケートの自由記述も参照し、該当する記述があれば、拾い出す。

## 5-2. 調査結果

対象者42名中、本研究への同意が得られた40名(学部留学生32名・協定留学生8名)の回答を分析する。

多読記録に見る読書量は、全員24,000字を超えていた。5万字から8万字を読んだ層が多く、平均75,325字だった。

### 結果1) 各活動と動機づけの関連(多肢選択)

質問3「学習意欲の向上に役立った活動(複数回答)」を集計した。回答数は、延べ198活動(一人平均4.95活動)で、19活動すべてにわたっていた。図表5は、回答数の多い順に示している。教師からコメントをもらうことが上位に集中している(上から1, 2, 4番目)ほか、「教師と一緒に記事を読む」も7番目にあり、教師からの働きかけは他より強く動機づけに作用していたようだ。また、3, 5番目に本授業の主眼である「記事を読む」と「多読記録」が挙がった。15名は、読むことそのものに学習意欲が向上していたと言える。

一方、回答数が少ない活動に、クラスメイトとのコメント活動が多く挙がっている。特に「コメントを書く」活動は、そもそも参加者の少ない「Sチャレンジ」を除くと最も少ない。また、教師に自身の意見を伝えるツール「リアクションペーパー」と、教師やクラスメイトとリアルタイムで交流する唯一の手段「ムードルのチャット」も5, 6名にとどまり、同じ教師と関係する活動でもコメントをもらうこととは異なる傾向を示した。

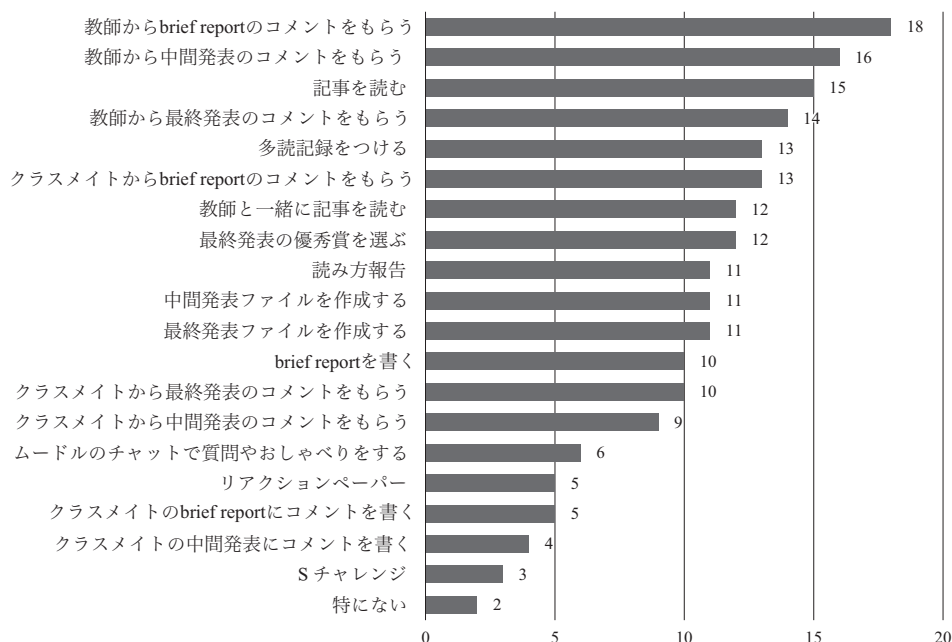
### 結果2) 各活動と動機づけの関連(自由記述)

質問4「質問3に関するあなたの考え」の記述文をKHCoderで整理した。全75文、異なり語数302であった。まず、頻出語から分析する。

最頻語は「コメント」(19語)であった。続いて、活動に関する頻出語は、「読む」(13語)と「記事」(11語)、読後活動で最も多く出現したのは「発表」(8語)であった。

図表5で見た通り、コメント活動は、教師かクラスメイトか書き手による差があったた

図表5 学習意欲の向上に役立つ活動（複数回答）



め、KWIC (Keyword in context) 機能を用い、書き手別にまとめた (図表6)。「足りないところを知る」、「客観的に自分を見る」、「良かった点と改善点がわかる」等、全般的にコメントが有効な他者評価として利用されていたことがわかる。書き手別に見ると、「嬉しい」「楽しみ」「好き」等の感情語 (図表下線部) は、教師のコメントに対してやや多い。

「読む」は、多読について述べたものが大多数だった。学習意欲が上がった理由として、大半が「文章の理解力が高まった」、「読むスピードが速くなっている」といった技能面の向上を挙げているが、ほかに「日本社会についてもっと多くの情報が取り入れられる」、「読むことが人を成長させると思うようになった」等日本語力以外の価値を挙げるものや、単に「色々な記事を読むのが楽しかった」という記述もあった。同じ項目を選んでも、どのような点で意欲が高まったかは一様ではないことがうかがえた。

「発表」が学習意欲につながる理由も様々であった。「面白い。自分の能力が上がっている」や「自分の考えを明らかに表わすことだから」、「パワーポイントを作るのが大好きで、楽しく挑むことができる」、「適切なテーマを見つける工夫が必要で、学習意欲の向上に役立つ」等の記述がみられた。最終発表の優秀賞選出に関する記述も2件あった。一つは、「(競い合いが)一番やる気がある時」で「今回、落選しましたが、秋学期に選ばれるために、絶対に頑張ります」と述べ、もう一つは、「(作品を視聴することが)面白くて、色々素

図表6 コメントに関する記述

分類 (人数)	記述内容
教師 (2)	<p>◇先生からコメントをもらった時が<u>一番嬉しかった</u>です。頑張りがいがあると思いました。</p> <p>◇先生のコメントが<u>一番楽しみ</u>でした。</p>
クラスメイト (5)	<p>◇顔も見えないクラスメイトからもらったコメントよりも教室で質問や感想を聞きたいのだ。</p> <p>◇コメントをもらうことにいつも<u>期待</u>しています。コメントを見た後、今度の課題は頑張らなきゃと思わせました。</p> <p>◇みんなにコメントをもらって自分が足りないところを知り、直すことができたからみんなにコメントをもらったことが学習意欲の向上に役立った。</p> <p>◇他の人からもらうコメントは客観的に自分を見ることができたのですごく良かった。</p> <p>◇発表の内容を調べて、みんなからのコメントをもらって、自分の能力が上がっているようになった。</p>
両者 (2)	<p>◇一番役に立った活動は、先生やクラスメイトからもらったコメントだと思います。コメントが良いのも悪いのも、私にとってはとても重要です。良いコメントをいただき、<u>とても嬉しい</u>です。自分の努力が報われたと思います。悪いコメントなら、私は<u>真剣</u>にそれらの提案を聞いてみます。自分のところはまだ完璧ではないと知っていますので、今度はもっと頑張るところが分かります。</p> <p>◇コメントをもらうことによって、良かった点と改善点がわかり、次の学習に気を付けてやる。</p>
比較 (2)	<p>◇クラスメイトにコメントを書くより、先生がコメントを書いてくれるのが<u>もっと好き</u>です。</p> <p>◇実際は、クラスメイトからのコメントをもらうことより、先生からのコメントをもらいたいです。先生からのコメントをもらって、自分の文法の間違いを正しく指導をもらえるとします。</p>

晴らしい考えが勉強になった」と述べていた。また、中間発表の録音や最終発表のパワーポイント作成が大変だったというネガティブな記述も3件あった。ITスキルの個人差もあるが、「録音の時は緊張しやすく、ずっと間違えていた」という負の体験ととらえるか、「作るのは大変だったが、終わった後の達成感もすごかった」と肯定的にとるかの個人差も見えた。

一方、調査1で回答数の少なかった活動は、自由記述でもほとんど触れられていなかった。明確に言及していたのは、「リアクションペーパー」（読解ストラテジーの意識化に役立つ）、「クラスメイトの書いた Brief report を読むこと」（その優れた点と自分の不足点の発見に役立つ）である。

なお、学習意欲の上がった活動が「特にない」と回答した2名（図表5）のうち、1名は「小説は難しいけど、新聞記事より面白くて、感想を書きやすくて好き」と記していた。もう1名は、質問3でコメントをもらう活動6つすべて「役立った」と回答していたため、「コメントをもらう以外は特にない」という意味にも受け取れる<sup>10)</sup>。

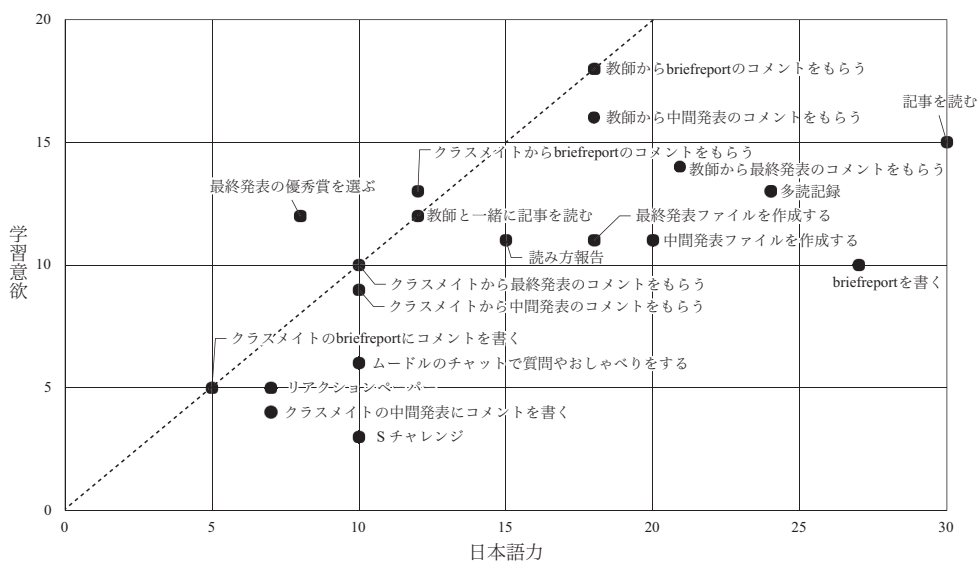
結果 3) 日本語力の向上と動機づけの関連

質問 1 「日本語力の向上に役立った活動（複数回答）」を集計した。回答数は、学習意欲向上より多く、延べ282活動（一人平均7.05活動）で、19活動すべてにわたっていた。

図表 7 は、縦軸に学習意欲、横軸に日本語力をとり、散らばりを見た図である。0 から 20 までのエリアに引かれた斜めの補助線より右側に 13 活動、線上に 4 活動、左側に 2 活動あった。相関関係を統計的手法で検証していないため、この図からはっきり言えることは多くはないが、学習意欲向上によく役立っている活動は、日本語力向上にもよく役立っている傾向があり、逆に、日本語力向上に役立つと感じる人が少ない活動は、学習意欲向上に役立つという回答も少なく、全般的に、日本語力と学習意欲の相関傾向が見受けられる。個別の活動に見る特徴は、以下の 4 点である。

- ・ほとんどの活動が日本語力向上により強く働きかけていたが、「最終発表の優秀賞を選ぶ」活動は、学習意欲への働きかけのほうが強かった。
- ・「Brief report を書く」活動は、日本語力向上に役立つと考える人が多いわりに、学習意欲向上との結びつきは比較的弱かった。
- ・教師からのコメントは、クラスメイトからのコメントに比べ、日本語力と学習意欲双方に働きかけが強かった。
- ・「クラスメイトにコメントを書く」活動は、日本語力向上でも学習意欲向上でも役立つという認識が少なかった。

図表 7 日本語力の向上と学習意欲の向上に役立った活動（複数回答）



#### 結果4) その他の示唆

まず、学習意欲を減退させた活動や過重な課題、指導・支援の不足に関する記述を拾い上げ、授業改善に資する記述としてトピック別にまとめる。次に、学習意欲の変化に関する記述をまとめる。

##### ●授業改善に資する記述

###### ・クラスメイトにコメントを書く活動

「クラス全員へのコメントを一度に書くことが難しい」、「責任を持って書く必要があり、結構きつい」、「クラスメイトが何を言ってるのかよくわからないから辛い」という記述のほか、「人数を減らし、一人が3、4人の発表を読む」という提案があった。

###### ・読み物

「内容がない文章（新聞記事）は、（Brief report を）書くことは難しい」、「わたしは小説が好きなのでわがままに小説を読んだ」という読み物に対する不満や「様々なスキル系の本或いは他の本の読むことが認めるとうれしい」という選択の幅を求める意見があった。また、「新しい単語があるので、どうやって読めばいいのか分からない」というサポート不足を伝える記述もあった。

###### ・オンライン授業

「まだ慣れていない。オンライン授業は日本語の勉強にとって挑戦が大きい」、「対面授業とは違い、今までやったことがなかったことには、要領を得にくいこともあるので、時間のロスになってしまう」、「(今学期は自国にいる)日本語を話す機会が少ないので、話す能力が下がったような気がした」、「顔が見えなくても、みんなとインターアクションがあれば嬉しかった」という記述があった。

###### ・読解授業

「みんなと一緒に記事読むとか、先生から文法と接続詞とか、対面授業のように確かに勉強できることをした方がいい」という意見があった。

###### ・課題の過多・過重

「録音が大変だった」が2件（先述）、「課題が多かった」が1件あった。

##### ●学習意欲の変化

図表8に見る通り、学習意欲向上または減退の一方向の変化と時々の変化があった。減退の記述が1件、向上の記述が3件、高下する記述が1件である。

読むことに対するやらされ感や、記事内容に興味がなく、そのためか記事を探すことも面倒になるという記述があった。また、興味があっても未知語が多いと意欲が減退することが記されていた。

図表8 学習意欲の変化に関する記述

分類(数)	記述内容
減退 (1)	読み続けることで読むスピードや正確さが上がることが実感できるいい機会だと考えられる。しかし、読むことが強制されて、 <u>読むことが荷物になる気がする</u> のもたしかである。学生の本分は勉強することだから仕方ないのかもしれないが、 <u>もう少し楽しく文章を読みたい</u> と思う。
増加 (3)	<u>最初は全然やる気がなくて嫌だったが、だんだん心を静めて新聞記事を読み続けていました。そして、文章中の重要なところを正確に把握することができて、読書のスピードが速くなって、自分も楽しんでいました。</u> (他2件)
高下 (1)	此の前記事のことは面白くない、記事を探すことは面倒で、 <u>やりたくない時もありました。だんだんその魅力を感じて、興味深くになりました。</u> 多読記録を書く時、 <u>知らなかった言葉が多くて、時々絶望になってしまいました。</u>

### 5-3. 考察

まず、学習活動と動機づけについて考察する。

本実践で提供した活動は、程度の差こそあるが、どれも学習意欲を向上させる効果があった(結果1)。これは、本実践で提供した各活動がより自律的な動機づけを促していたことを示すと同時に、学習者の好む活動が多様であることも示している。

他の活動より強く動機づけに作用していたのは、教師からの一連の働きかけ、とりわけ教師のコメントであった(結果1)。チャットやリアクションペーパーに比べ、コメントが高く評価されているのは、自身の能力向上に「役立つ」からで、クラスメイトからのコメントも同様に有効な他者評価と認識していた(結果2)。どちらも学習者のコンピテンスへの欲求を満たすのに有効な活動であった。教師のコメントには、さらに「もらうと嬉しい」という情意面への働きかけもみられた(結果2)。教師が心がけた「肯定的なフィードバック」が奏功し、関係性への欲求が満たされたものと思われる。

また、記事を読むことや発表することも学習者の学習意欲を向上させたが、どのような点で意欲が高まったかは一様ではないし、大変だった課題について負の経験として語るか達成感を語るか等にも学習者のパーソナリティや志向の多様性がうかがえた(結果2)。

次に、日本語力の向上と動機づけの関連について考察する。

一般的に、日本語力と学習意欲の相関傾向が見受けられ、ここでもコンピテンスへの欲求が学習動機づけを自律的に動かす力になっていることが示された(結果3)。直接日本語力向上につながらない「優秀賞の選出」で学習意欲が向上したのも、それが学習成果への評価であり、コンピテンスと関連する活動であるからと考えられる。

最後に、本実践の問題点を考察する。

#### ・コメント活動



クラスメイトからコメントをもらうことに価値を認める一方、コメントを書く活動には、日本語力向上にも学習意欲向上にも役立つという認識が少なかった（結果3）。その要因に、書く活動の過重負担が挙げられた（結果4）。

・多読用素材

本実践で指定された読み物（新聞人物コラム）を読むことに対する不満、好きな本が選べないことに対する不満（結果4）は、自律性への欲求が阻害されたことを示している。また、少数ながら、読み物の難易度による意欲減退もうかがわれた（結果4）。コンピテンスへの欲求が満たされなかったことが表れている。

・授業形態

場の共有ができない状況下でも大きな混乱の指摘はなく、概ねわかりやすい説明が達成できていたと判断する。一方、授業終了時に「どうやって読めばいいのか分からない」と記述する学習者が出たことは、本実践の問題点を示している（結果4）。

## 6. 総括

### 6-1. 基本的心理的欲求理論の観点から

#### 1) 「コンピテンスへの欲求」は満たされたか

多読素材は平易ではないが、能力の向上を実感できた学習者が大勢を占めた。また、教師やクラスメイトからのコメントも能力の向上につながると認識された。全般的に日本語力と学習意欲の相関傾向も見られ、学習者にとってコンピテンスへの欲求の充足が自律的動機づけへの強い要因となっていることが見受けられる。各教師は、多読や読後活動に対して肯定的なフィードバックを返し、説明も概ねわかりやすかった。本実践が提供した自律性支援は、コンピテンスへの欲求を満たしたものと考えられる。

#### 2) 「自律性への欲求」は十分満たせなかったか

読後活動のバリエーションについては、特に意見が出ていなかった。読みの強制性については、結果的に読む力がついて良かったと評価する学習者がほとんどだったが、やらされ感を持ったまま終わった報告も1件あった。多読においては、読み物の選択に関する不満や学習意欲の減退も少数見られた。以上のことから、「自律性への欲求」は、十分満たせなかったと考える。

#### 3) 「関係性への欲求」は、十分満たせなかったか

本実践では、関与の働きかけを手厚くした。これは、学習意欲の向上に役立ったようであり、非同期型遠隔授業の制約を幾分低減させることに成功したと思われる。一方で、学習者同士の関係性は、まだ十分ではなかった。コメントをもらうことには価値を見出している

が、コメントする活動がそうでもないとすれば、学習者同士の互恵性の認識は弱く、リーディング・コミュニティが構築されていない証左ともいえる。本実践で提供した LMS 上のコミュニケーションは限定的であり、教師・学習者間の「関係性への欲求」は、満たされたものの、学習者間の関係性は十分に構築されなかったと考える。

## 6-2. 有機的統合理論の観点から

上述の考察では、本実践において、コンピテンスへの欲求の充足が多くの学習者の動機づけをより自律的に促すことに有効であった。これは、コンピテンス志向の学習者が多いということかもしれないが、ほかの可能性を述べると、多くの学習者が取り入れ的調整<sup>11)</sup>の段階にあるということだ。そう推察する理由は二つある。

一つは、速水(2019)の調査で、大学生の場合、取り入れ的調整には有能感が統計上有意に説明できると報告されたことである。つまり、外的調整段階にあり、興味が持てない新聞多読に授業だから仕方なく取り組んでいた学習者が、読解力の向上を感じ、コンピテンスへの欲求が満たされたため、動機づけはより自律的に変化し、この活動の価値を取り込むという取り入れ的調整の段階に入ったということである。

もう一つの理由は、教師からのコメントの重視である。「多読」や「Brief report を書く」で日本語力の向上を感じ、直接コンピテンスへの欲求が満たされるだけでなく、教師のコメントを通して、欲求の充足を得ているように見受けられる。換言すると、多くの学習者は、教師に認められることで自身の有能性を確認している段階にあり、この学習活動の価値を自分の価値として内面化するまでには至っていない。つまり、同一化的調整<sup>12)</sup>に進むプロセスの途上にあると考えられる。

以上、「多くの学習者」の動機づけの段階について述べてきた。無論、個々の学習者の動機づけの在りようは異なる上、動機づけは、様々な要因で容易に変化する側面を持つ。したがって、この分析もアンケート実施時の姿をとらえたものなのである。

## 6-3. 自律性と関係性への欲求を満たす

本実践において、学習者の動機づけを自律的にする教師の働きかけは奏功したと言えるだろう。しかし、その動機づけをさらに自律的なものへ促すためには十分とは言えない。仮に、取り入れ的調整にある学習者の動機づけをより自律的な同一化的調整の段階に促すとするならば、自律性と関係性への欲求の充足が重要となる(速水 2019)。本実践における問題点への対応及び今後の自律性支援のあり方を念頭に置いた授業改善案を記す。

### 1) 学習者の多様性を重視した学習活動

まず、多読活動では、読み物の難易度の幅、ジャンルの幅を広げることである。そして、

多彩な読後活動を用意することである。ただし、場の共有ができない制約があれば、課題の負荷に一層の注意が必要である。学習者自身が好みに合わせて選択できることが望ましい。このような改善によって、自律性への欲求が充足されることを期待する。

## 2) リーディング・コミュニティの形成

多彩な活動を用意し選択させることがよいのは周知のことだが、どのような活動が非同期型多読で関係性の構築に役立つかは、実践を積み重ね探っていく必要があるだろう。デイ&バンフォード(2006)で推奨されているリーディング・コミュニティの形成に役立つ活動のうち、人気本コーナー、添付コメント紙、イチオシ書評等は、非同期型用にアレンジ可能と考える。また、LMSに非同期でもやりとりできるコミュニケーション・ツールがあるが、「顔が見えないクラスメイト」と読み物について自然に意見を交わすほど仲良くなるのにどのくらいの時間を要するかを想像すると、単にその利用を促すだけでは十分ではない。アイスブレイクのような互いに打ち解ける機会を積極的に提供していくことが肝要だと思われる。これが奏功すれば、関係性への欲求もさらに充足されることが期待できる。

## 3) 問題点の改善

### ・コメント活動

一人当たりのコメントを書く数を減らすことやコメントを書く時間を長くすることで、早急に対応する一方、時間はかかるが、リーディング・コミュニティを形成することで、コメントの書きづらさを低減させることができるだろう。

### ・つまづきを報告してこない学習者

非同期型遠隔授業でもリアクションペーパーや多読記録等で学習者の抱える問題に気づくことはできるはずだったが、これらが利用されなかったということは、何らかの利用しづらさがあったのかもしれない。ツールの点検を行うとともに、教師の自律性支援的な態度を明確に示し、引き続き安心して学べる環境の保持に努めることに尽きる。

## 7. おわりに

制約付き多読授業でも、日本語力の向上が認知できれば、コンピテンスへの欲求が満たされ、動機づけが内発的、自律的に変化することがわかった。しかし、本実践では、読み物選択の制約や強制性により、自律性への欲求が十分に満たされなかった恐れがある。また、教師と学習者の関係性は築けたが、リーディング・コミュニティの構築には至らなかった。

2023年現在、多くの教育機関で対面授業が主流に戻ったが、オンライン授業がなくなったわけではない。むしろ、ブレンド型授業やハイフレックス授業等、オンラインのメリットを生かしたコースを積極的に開発する教育機関もある。遠隔授業で学習を継続するために

は、学習意欲と継続意志がより一層重要となる<sup>13)</sup>。第二言語教育分野においても自律性支援研究が重要性を増すと思われ、今後の研究の発展を願いつつ結びとする。

## 謝辞

研究にご協力くださった鈴木千寿先生、鈴木裕子先生、留学生の皆様深く感謝申し上げます。

## 注

- 1) Learning Management System (学習管理システム)。A大学では Moodle を導入している。
- 2) 行政は住民に不要不急の外出を自粛するよう要請。諸外国のロックダウン (都市封鎖) に比べると緩やかな措置だったが、国内でも多くの人々が自宅生活を余儀なくされた。この際に広まった標語がステイホーム。(『現代用語の基礎知識2021年版』自由国民社)
- 3) 「学習意欲」はそもそも学術用語ではなく、定義は研究者によって様々である (鹿毛 2013 : pp. 2-3)。本研究では「動機づけとほぼ同様の概念」(速水 2019, 櫻井 2020 : p. 21) という立場をとる。
- 4) 速水の調査では、ソーシャルサポートのアンケート項目を使用している。
- 5) 多読用教材は、辞書なしで読むため i-1 が妥当と言われる。語彙と文法の大半が読者の能力の範囲内である。(デイ & バンフォード 2006 : p. 22)
- 6) リーディングを重要だと考え、リーディングに真剣に取り組んでいる人々の集まりを指す。(デイ & バンフォード 2006 : p. 158)
- 7) 例えば、Q&A、読み物の要約、レポート、発表、書評、読書祭りなど。(デイ & バンフォード 2006 : p. 192)
- 8) 朝日新聞を例にとると、「10代の君へ」「ひと」「一語一会」「フロントランナー」の順で難易度が上がる。
- 9) 2023年9月実施。
- 10) 質問4に「コメントをもらうことによって、良かった点と改善点がわかり、次の学習に気を付けてやる。」とある。
- 11) 外的統制を自分に取り込んでいるが十分自己受容できておらず、他者から統制された感覚がある。しかし、消極的だが自分から行動を起こそうとする。(速水 2019 : p. 31)
- 12) 行動目標や統制を意識的に価値づけ、自分にとって価値あるもの、重要なものとして行動する。(速水 2019 : p. 31)
- 13) 例えば、放送大学の学生と一般大学生を比較した研究 (浅野, 2002) がある。DOI : [https://doi.org/10.5926/jjep1953.50.2\\_141](https://doi.org/10.5926/jjep1953.50.2_141)

## 引用文献

梅木陽子・梅田康子 (2022) 「多読による読解ストラテジーと「読み」に対する学習者の意識の変化」『言語と文化』第46号、愛知大学, pp. 61-78

- 鹿毛雅治 (2013) 『学習意欲の理論』 金子書房
- 門田修平・高瀬敦子・川崎真理子 (2021) 『英語リーディングの認知科学』 くらしお出版
- 門田修平・野呂忠司 (2001) 『英語リーディングの認知メカニズム』 くらしお出版
- 黒田祐二 (2022) 「社会的場面における児童生徒の他律から自律への変化とその支援方法—自己決定理論による説明とその生徒指導への示唆—」 『福井県立大学論集』 第57号, 福井県立大学, pp. 63-86
- 作田奈苗 (2021) 「オンライン日本語多読の可能性—オンライン日本語多読授業の動向調査より—」 『聖学院大学総合研究所紀要』 第68号, 聖学院大学, pp. 87-134
- 櫻井茂男 (2020) 『学びの「エンゲージメント」—主体的に学習に取り組む態度の評価と育て方—』 図書文化
- 高橋亘 (2016) 「日本語多読研究に向けた基礎研究—多読活動の類型化の試み—」 『言語・地域文化研究』 第22号, 東京外国語大学, pp. 369-386
- 二宮理佳・川上麻理 (2012) 「多読授業が情意面に及ぼす影響—動機づけの保持・促進に焦点をあてて—」 『一橋大学国際教育センター紀要』 第3号, 一橋大学, pp. 53-65
- 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』 第4号, 一橋大学, pp. 15-29
- 二宮理佳 (2014) 「多読と内発的動機づけ, 及びメタ認知活動」 『一橋大学国際教育センター紀要』 第5号, 一橋大学, pp. 17-32
- 速水敏彦 (2019) 『内発的動機づけと自律的動機づけ』 金子書房
- 原田照子 (2015) 「LMS(Moodle)を利用した多読の可能性—多読後のフォーラム投稿文を中心に—」 『桜美林言語教育論叢』 第11号, 桜美林大学, pp. 109-125
- Day, R. R., & Bamford, J., (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press. (デイ & バンフォード 榊井幹生 (監訳) (2006) 『多読で学ぶ英語』 松柏社)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.