

「自由発表」とモチベーション

—日本語学習者の「話す」活動に対する影響と効果—

富倉 教子

要旨

教室内の「話す」活動に対する学習者の消極的態度が見受けられるのには、様々な要因があると考えられる。例えば Burns and Joyce (1997) によると、学習者が読み書き中心の授業を受けてきたことや、学習者中心の授業に慣れていないこと（文化的要因）などを挙げている。また不安や学習意欲がない、といった心理的要因が関係しているとも述べている。そこで「話す」活動に対して、学習者の積極的参加を促進するのを目的で、点数による評価（例：80点、100点など）がなく、また自由な形式およびテーマで発表する機会（以下「自由発表」）を設けた。発表後、その活動に関する学習者の意見／感想を書面アンケートによって収集した。協力者は日本語中級レベルの学生15名である。そのアンケートから、「自由発表」を含め「話す」活動に対する協力者の前向きな姿勢や意欲が確認できた。また「自由発表」が言語学習に影響を及ぼした可能性も発見できた。

キーワード：自由発表、話す活動、文化的要因、心理的要因、自己決定理論

1. はじめに

中級日本語レベルの授業において、学習者は勤勉で態度も良く、決して学習意欲がないわけではないにもかかわらず比較的受け身であり、「話す」—特にクラスで自分の意見を述べる、ということにおいて積極性が希薄である傾向があると感じている。そこで過去にパイロットとして自由な形式、テーマで発表する「自由発表」を設け、いずれも学習者から前向きなフィードバックを得た。また日頃欠席や遅刻が多い学習者が、自分の発表日には遅刻することなく授業に出席したり、学習者同士連帯感を深め、クラス全体の雰囲気が変わったり、といった言語活動以外の影響も見受けられた。そこで今回「自由発表」と言語学習、ならびに学習者に与える影響、効果を探るために当研究を行った。

2. 先行研究

2-1. 話す活動と学習者の背景

Burns and Joyce (1997) は、学生の話す活動への消極的参加は、文化的、言語学的、心理学的（感情的）要因があるとし、その文化的要因として以下のような例を挙げている。

文化的要因

- 学習とは教師の発話を聞くことであり教室で話すことではないという信念 (Burns &

Joyce, 1997, p.134)。

- 言語学習とは教科書や書かれた問題を完成することであるという信念 (Burns & Joyce, 1997, p.134)。
- コミュニカティブで学習者中心の学習方法や、教師と学習者の予想される役割に精通していないこと (馴染みがないこと) (Burns & Joyce, 1997, p.134)。

上記にあるように、学習者が過去に受けた言語学習が、文化的要因として学習者の「話す」活動へ影響を及ぼしている可能性がある。その文化的要因がうかがえる事例として、Sato が行った研究が挙げられる。Sato (1982) は ESL クラスで教師と学習者との対話 (Interaction) における学習者の参加度を比較した。二つのクラスの状態を録音し分析した結果、アジア系の学習者のほうが多いにもかかわらず (アジア系 19 名, 非アジア系 12 名), 自分から発話する率はアジア系 34% で, 非アジア系は 66% であった。Sato (1982) は, アジア系の学習者は非アジア系の学習者より, 教師に求められて回答する傾向が多にあるとしている。アジア系の学習者は, 話したくないのではなく, 「おとなしい」学習者であり, 教師から「さあ, 話さない」という指示を非アジア系の学習者より強く必要としていると述べている (p.20)。

同様にアジア系の学習者の文化的背景がうかがえる要因の一つとして, Tsui (1996) が香港の大学で行った研究がある。被験者は 38 名中 36 名が中等教育で ESL を教える教師で, その大半が中国人である。まず, 被験者は自分の授業を録画または録音し問題点を確認する。その後その問題を解決する策を考え, それを 4 週間実践した。4 週間後, また授業を録画または録音し, その解決策は効果があったかどうかを評価した。最後に被験者はそれら問題点, 実験した解決策, その評価をレポートに記述し, それらは分析された。その結果, 38 名中 70% 以上が, 大きな問題の一つは学習者からの反応を得ることの難しさであると回答している。そして被験者たちはその理由の一つとして, 学習者の「失敗や嘲笑されることの恐れ」を挙げている (p.149)。これは教師がその恐怖を引き起こしている可能性があり, 学習者は教師が期待する答えを与えられない危険を冒すことを恐れ, クラスでは寡黙になると Tsui は指摘している。一方, 「学習者は他より優れていることを示さないようにする, というところから生じる不安もあり, 謙遜 (modesty) を重んじる中国人の学習者のなかでは特に深刻であるだろう。」とし, 「実際に香港の学校では, 答えを知っていても自分からは行動を起こさず, 教師の指示なくして回答しようとしめないという現象は広く普及している。」と Tsui (1996) は述べている (p.157)。以上のように, この研究から香港の中等教育における ESL 教育では, 学習者の消極的参加は一般的に見られる傾向/問題であり, その原因として教師の存在が大きく関わっているのと同時に, 学習者が自由に発言しにくい環境で教育を受けていることがうかがえる。

2-2. 心理的要因—不安とモチベーション—

上記 Tsui (1996) の研究から, 学習者は積極的に授業の対話に参加しないのは, 彼らが体験してきた学習 (教育) 環境といった文化的背景と, 様々な「恐怖」といった心理的要因から起因すると考えられる。Burns and Joyce (1997) は学習者の話す活動への消極的参

加には文化的要因のほかに、以下のような「不安」や「モチベーション」といった心理的要因が影響していると述べている。

心理的要因

- モチベーションの欠如。特に学習することを選択していない、学習しようとする言語の文化に対して否定的な見方がある、またはその言語を学ぶことに目的が見いだせない (Burns & Joyce, 1997, p.134)。
- クラスで不安を感じたり臆病 (内気) になったりする。特に過去の学習または言語学習経験が否定的 (ネガティブ) なものであった場合 (Burns & Joyce, 1997, p.134)。

そこで、ここでは心理的要因と言語習得との関連性について見てみる。Krashen (1987) は Affective Filter Hypothesis のなかで、「不安」について「個人的または教室における低い不安は第二言語習得に貢献する。」と定義し (p.31), また Ellis (2015) は「不安はモチベーションの側面であり、それは学習者の学習意欲に否定的に作用する。」と述べている (p.57)。

次の「モチベーション」では、Krashen (1987) は「一般的に高いモチベーションの学習者は第二言語習得においてよい成果をあげる (以下略)」とし (p.31), 一方 Nunan (1999) は「そうしたという願望と、それを行うなかで体験した満足感があるから、個人はその言語を勉強し、学ぶ努力をするという範囲を、第二言語の学習意欲 (モチベーション) は言及していると理解される。」と述べている (p.233)。Noels, Pelletier, Clement, and Vallerand (2000) が行った英語話者の L2 フランス語習得の研究では、学習者のモチベーションとその言語学習との肯定的な関係性が確認されている。この研究は、心理学の自己決定理論 (Self-determination Theory, Deci & Ryan, 1985) を第二言語習得に応用したものである。その研究から、1) 知識 (例: 新しい考えを知る) 2) 達成 (例: そのタスクを達成させる) 3) 刺激 (例: そのタスクをすること自体が楽しい, わくわくする) といったモチベーション (Intrinsic Motivation) と、学習者の能力、学習継続意思には肯定的な関連があったことが分かる。

2-3. 「発表」すること

最後に、「自由発表」も含め、「話す」活動とその言語習得における意義について振り返る。Swain (1985, 1995) は第二言語習得には、言語の入力 (Input) だけでなく産出 (Output) も必要だと定義し、Output の作用として次のように述べている。

- 1) 学習者はターゲット言語を使用して、自分の言語学上の問題 (ギャップ) に気づく。
- 2) 実際に話したり書いたりして自分が予想していた言語の使い方の成否を確認することができる。
- 3) 言葉を産出することにより、学習者の意識が意味だけでなく形 (form) へ向くことになる。

今回行った「発表」の活動は、パワーポイントに「書き」、教室で「話す」という自己の言語能力を Output する場であり、また発表後の質疑応答やクラスディスカッションで、学習者がコミュニケーションを取り合い、自己の言語能力を確認できる機会であると想定された。

3. 「自由発表」の活動と調査の概要

3-1. 「自由発表」活動の目的

上記先行研究にあるような学習者の文化的／心理的背景を考慮した上で、学習者に自由に発表する機会を設ける。同時に教師主体の授業ではなく、学習者が主体となり自分の意見や考えを積極的に発言し、またクラスメートと意見を交換し合えるような学習環境を形成する。そしてその環境の中で、「話す活動」を中心とした言語活動を行い、言語習得への足がかりとなることを目標とした。

3-2. 活動の位置づけ

この「自由発表」は、上記のように学習者の「話す活動」、ならびに授業への積極的参加を促すために行われた。そのため、既定のシラバス、スケジュールを変更することなく、またコースワークの他の活動や学習と相乗効果を生むのを目的として位置づけられた。

3-3. 「自由発表」活動期間

「自由発表」は2015年9月から2016年1月に開講された日本語中級クラスで行われた。クラスは週3日（月、水曜日は各3時間、土曜日は1.5時間）15週間開講され、全体で約112時間のコースである。そのクラスの中で、「自由発表」は2015年11月から2016年1月までの毎週水曜日、計8週間（途中冬休みのため中断）に渡り実施。

3-4. 協力者

日本語中級レベルのクラスの学生の15名。出身国は15名中14名がアジア圏。

3-5. 「自由発表」手順

調査期間中、毎授業日（水曜日）に自由なテーマで短い発表（約10-15分）を2人（最後の週のみ一人）ずつ、計15名が一回ずつ発表。発表の順番は協力者が前もって準備することができるよう、発表が始まる前に教師が決めたスケジュールを協力者に伝えた。視聴覚の使用は協力者に委任したが、結果として15名全員がパワーポイントを使用。発表の後で質疑応答と教師の口頭でのフィードバックを行った。

3-6. 「自由発表」の内容

15名の協力者が行った「自由発表」のテーマは以下とおりである。

- 1) 趣味の写真
- 2) 自国で流行っている髪飾り
- 3) 自身の海外ボランティア体験
- 4) 趣味の社交ダンス
- 5) 日本のアニメ（有名な作品を一つ取り上げて）
- 6) 鳥カフェに行った体験
- 7) スイーツを食べたレポート
- 8) 大学でのイベント（ハイキング）
- 9) 日本人の宗教
- 10) 韓国の食べ物
- 11) ハルビン紹介
- 12) 出身地（韓国）の紹介
- 13) ラーメン（種類、作り方など自国のラーメン紹介）
- 14) 夕顔（自国の食べ物紹介）
- 15) 趣味のダンス

「自由発表」は点数（例：85点、90点など）で評価されるものではなく、またクラスの成績にも影響しないものであったが、実際に行われた発表は、それぞれ言語的（文法、語彙、発音など）にも発表の内容的（パワーポイントを含めた視聴覚の効果、情報量、独創性など）にも、比較的優れたものが多かった。そして何より、学習者のテーマに対する思い入れが感じられた。また1)の協力者は自身が撮影した写真も持参し発表の最後にクラスに紹介したり、3)の協力者は自身が実際にボランティアを行った時の写真を使ったパワーポイントで発表したり、13)の協力者のようにラーメンの作り方を動画を使用して紹介する、など工夫を凝らした発表も見受けられた。

発表者以外の学習者を話す活動に参加してもらう意味も含め、発表の最後に発表者が質問を用意し、クラスに投げかけてもらった。しかしそれに対して反応はあったものの、一度に多くの学習者が挙手をして、だれを当てるか悩むような状態は起こらず、意見を交換し合いクラスで議論に発展するようなことはほぼ見られなかった。またそれ以外にも、自由に発表者に対して質問する機会を与えたが、同様に他の学習者が発表者に多くの質問を投げかける光景はあまり見られなかった。原因として様々な理由が考えられるが、まず1)元来積極的に挙手をして意見を述べたりせず、教師に当てられてから述べる傾向が強いクラスであったこと、また2)発表テーマ／内容が他の学習者にとって興味の対象とならなかった、さらに3)発表の内容が個人的なもので議論に発展しにくいものであった、4)質問の内容が議論に発展しないようなものであったなどが考えられる。

3-7. 評価について

まずここでは、「評価」は点数やアルファベットなどで表す「成績」（例：80%、100点またはA、A+、B、Fなど）と区別して考えたい。前述したように「自由発表」はこのような点数をつけず、またクラスの成績（A、A+、Bなど）を算出するその構成要素（例：出

席率、テスト、宿題、レポートなど）となっていないため、直接的にはクラスの成績に影響を及ぼすものではない。しかし、この「自由発表」が言語活動／習得になんらかの影響を与え、結果、間接的にクラスの成績に影響を及ぼした可能性は考えられる。いずれにせよ、学習者から「自由発表」に対する前向きな評価／意見を得た過去のパイロットもそうであったように、点数による「成績」がつかないという条件下でこの活動を行うことを意図とし、その状態での学習者の日本語学習ならびにその言動に着目した。なお、協力者にはあらかじめ、「自由発表」はクラスの成績に影響しない旨を告知し、その後活動を行った。

点数による「成績」を付けなかった理由として、協力者に「成績」に対する心配や不安を軽減させたかったということが挙げられる。言語にこだわらない内容重視の活動は、失敗や嘲笑されることへの不安を低い状態にする (Tsui, 1996)。香港大学での研究では、クラスで言語活動を行う上での「不安」を軽減するのに、語形ではなく内容を重視した活動に効果が現れたとしている (Tsui, 1996)。また「自由発表」では、協力者が正しい日本語（文法や語彙）を話すことに意識がいくより、間違いがあっても自分の意見や考えを自由に述べるという機会を設けることに重点を置いた。Elbow (1998b) は「書く」能力を上げるために、10分間英語のスペルや語彙などを気にせず書き続けること (Free Writing) を推奨している。多くの人は表記や文法などを気にし、また翻訳を考えながら書いているが、Free Writing は内容的にも統語論的にも一貫性のある質の良い作文へと導いてくれる、としている (Elbow, 1998a)。また Harper (2015) はその研究のなかで、誘導されたフリーライティング (Guided Free Writing) は ESL 学習者の書く速度や作文構成を向上させ、また学習者も書くことに自信を持つようになったと述べている。Harper の研究では、学習者は映画を観た後、ガイドラインに従って 10分間スペルや文法の間違いを気にせず自由に書き続けるという活動を行っている。「書く」活動と「話す」活動と活動内容の違いはあるものの、これらは文法や形式などにこだわらず、「自由」に自分の意見を表出するという点においては共通するものがあると考えられる。

一方教師のコメントやフィードバックは、「自由発表」において非常に重要な要素であると考えられる。この意味での「評価」は必要である。教師は協力者の言語活動（文法、表記、発音など）には触れず、発表の内容についてのみコメントを行った。実際には各協力者が発表直後に、内容的に興味深かったり、努力が認められたり、学生の思い入れが感じられたところなどについて、肯定的な言葉（面白いですね。すごいですね。など）が含まれた感想や意見を口頭で伝えた。また発表自体が発表者と他の学習者の双方にとって有意義なものになるよう、発表の障害にならない程度で援助を行った。具体的には発表者が発表を円滑に進められるように、言葉が詰まったときには日本語の手助けをしたり、発表内容を補足したり広げたりして、他の学習者が発表内容に対して理解を深め、興味や関心を持つよう心がけた。その方法としては教師が直接コメントや助言を与えることもあったが、教師が発表者や他の学習者に質問を投げかけ、彼らに考えさせ意見を述べさせるような形で発表に参加するよう誘導しながら、その発表内容を広げられるよう試みた。

3-8. アンケート調査

全員の発表終了後、学期末に「自由発表」についてのアンケートを配布し、それに回答してもらった。アンケートの作成と分析は、上記 Harper (2015) が行った ESL の書く活動についての研究及び調査、分析を参考にした。今回の調査では学習者全員の発表が終了した学期末、アンケート形式の書面に自由発表についての評価及びコメントを記入してもらった。アンケートにある 14 の質問についてそれぞれ「とても」「はい」「どちらともいえない」「いいえ」「ぜんぜん」を選択。そのうち 8 問は、選択した理由について詳細を記述する箇所を設けた。また 14 のうち 1 問は記述のみの質問項目である。さらにアンケートの最後に、自由発表全体の感想、意見を記述する箇所を設けた。アンケートを回収後、そこから自由発表活動の利点と欠点を中心に分析した。質問項目は以下のとおりである。なお、今回の調査で協力者に配布した紙面のアンケート（「全体アンケート」を含む）以下『5-1-3. (3) 関係性の欲求』を参照）には、漢字にはルビ（「日本語」、「一番」、「前」など初歩的なもの以外）、難しい語句には英語訳を施した。

表 1 アンケートの質問項目

<ol style="list-style-type: none"> 1. 自由発表をして、発表をしやすくなった。 2. 自由発表をして、発表するのが好きになった。 3. 自由発表をして、日本語を話すのが上手になった。 4. 自由発表をして、日本語を話すのが好きになった。 5. 自由発表は日本語の勉強になった。 6. 自由発表は大変だった。 7. 自由発表をするのは楽しかった。 8. クラスの人の自由発表を聞くのはよかった。 9. 自由発表をして、クラスの人とほかの活動（ペアワークやグループワーク）がしやすくなった。 10. 自由発表をして、クラスの人のことをもっと知ることができた。／友達になれた。 11. 自由発表はほかの活動（読解、文法、作文、クイズなど）にもよい効果があった。 12. 自由発表をして、日本語が上達した。 13. また自由発表をする場合、改善点、提案、要望などがありますか。（記述回答のみ） 14. 自由発表はよかったですか？
--

4. 結果

調査の結果以下のような回答を得た。

4-1. 総合的な評価

まず総合的に自由発表の効果／利点の有無を見た。14 の質問項目のうち一つは記述式の回答のため、13 の質問項目と調査に協力した学習者 15 名分の総回答数 195（13 × 15 = 195）を 100% として算出した割合は以下のとおりである（表 2 参照）。「6. 自由発表は大変だった。」に関しては質問の内容上ほかの 12 問と違いがある。よって「いいえ」「ぜんぜん」と回答した場合、協力者は大変と思わず活動を行ったということであり、それは単なる「苦痛でなかった」「簡単であった」という解釈から、「楽しかった」「やりがいが感

じられた」など前向きな評価の可能性も含むと仮定して、それぞれ「いいえ」は「はい」(利点または効果があった)、「ぜんぜん」は「とても」(とても良かった/効果があった)として数えた。また、もし単にタスクが簡単であったという解釈であったとしても、第二言語である日本語を苦痛に感じず活動が達成できた、ということはなんらかの効果があったのではないかと想定される。

協力者が自由発表をすることに利点/効果があったかという問いかけに対し、「どちらともいえない」と回答した割合は全体の31%ではあったが、なんらかの利点/効果があったと答えた学生は全体の65%を占めている(うち「とても」は6%)。一方自由発表は効果がなかった、またマイナス(欠点)があったと回答した協力者は全体の4%であった。(表2参照)。

表2 アンケート全体の結果 (n=15)

	とても	はい	どちらとも いえない	いいえ	ぜんぜん	総回答数
総回答数	11	116	60	8	0	195
%	6%	59%	31%	4%	0%	100%

4-2. 評価の詳細 (利点と欠点)

詳細は以下(表3)のようになった。いずれも各アンケートの質問項目において合計回答数15(協力者15名)を100%として、それぞれ「とても」「はい」「どちらともいえない」「いいえ」「ぜんぜん」を選んだ学生の人数の割合を出した。最も回答数が多かったのは「5. 自由発表は日本語の勉強になった。」で、15名中14名の協力者(93%)が「はい」(「とても」(13%)を含む)と回答している。

表3 アンケート質問に対する回答の結果 (n=15)
(以下質問項目の番号と内容は表1の質問項目のものと呼応する)

質問項目 (表1参照)	とても	はい	どちらとも いえない	いいえ	ぜんぜん
1	7%	53%		40%	0%
2	7%	33%		47%	13%
3	0%	67%		33%	0%
4	13%	67%		20%	0%
5	13%	80%		7%	0%
6	0%	0%		47%	47%
7	7%	53%		33%	7%
8	7%	73%		13%	7%
9	0%	40%		47%	13%
10	7%	80%		13%	0%

質問項目 (表1参照)	とても	はい	どちらともいえない	いいえ	ぜんぜん
11	0%	53%	40%	7%	0%
12	7%	53%	40%	0%	0%
13	—	—	—	—	—
14	0%	73%	20%	7%	0%

上の表3を棒グラフに表したものが以下の図(図1)である。全体的に「はい」の部分が多く、次に「どちらともいえない」と続くのが分かる。また「ぜんぜん」は一箇所に見られるが、これは前述した「6. 自由発表は大変だった。」という質問であり、協力者は全く大変と感じていないという解釈となる。

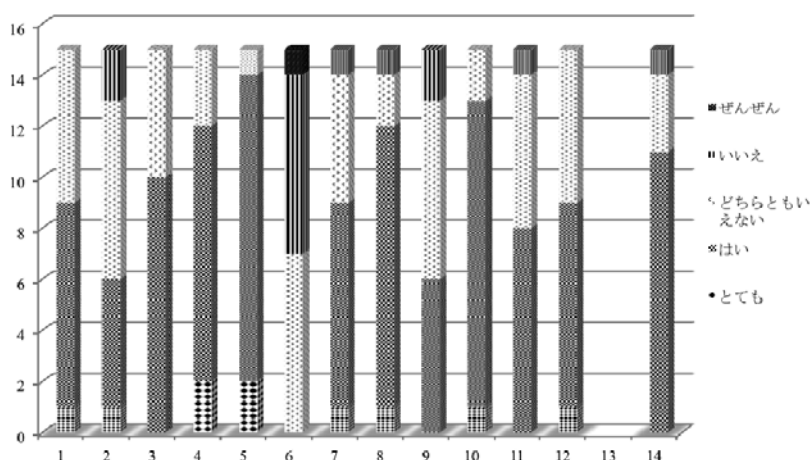


図1 アンケート質問に対する回答の結果 (n=15)

前述したように、質問6以外はすべて前向きな質問項目(例:「日本語を話すのが好きになった」「日本語の勉強になった」など)であり、それに対して「はい」「とても」というふうに回答したものを「自由発表」の利点として評価した。上のデータから利点として挙げられたもの上位5点は以下のとおりである。

利点:

質問項目	「はい」「とても」の合計 (%)
1. 「5. 自由発表は日本語の勉強になった。」	93%
2. 「10. 自由発表をして、クラスの人のもっと知ることができた。／友達になった。」	87%
3. 「4. 自由発表をして、日本語を話すのが好きになった。」	80%
「8. クラスの人の自由発表を聞くのはよかった。」	80%
5. 「14. 自由発表はよかったですか？」	73%

上のデータから「いいえ」「ぜんぜん」と回答したものを欠点として評価した。その結果、欠点と見られるのは全アンケート回答数 195 の中で 8 (全体の 4%) 回答あり、その内訳は以下のとおりである。もっとも回答数の多かった質問項目でそれぞれ 2 名が、次に多かったものはそれぞれ 1 名ずつ、各項目に対して「いいえ」と回答していた。またいずれの質問項目においても「ぜんぜん」という回答はなかった。

欠点：

質問項目	「いいえ」の合計 (%)
1. 「2. 自由発表をして、発表するのが好きになった。」	13%
「9. 自由発表をして、クラスの人とほかの活動（ペアワークやグループワーク）がしやすくなった。」	13%
2. 「7. 自由発表をするのは楽しかった。」	7%
「8. クラスの人の自由発表を聞くのはよかった。」	7%
「11. 自由発表はほかの活動（読解、文法、作文、クイズなど）にもよい効果があった。」	7%
「14. 自由発表はよかったですか？」	7%

4-3. 注目すべき点

上の結果から特に注目すべき質問項目を振り返る。

4-3-1. 「5. 自由発表は日本語の勉強になった。」

これは 15 名中 14 名の協力者が「はい」（うち 2 名は「とても」と回答し、「自由発表」の利点として一番回答率の高かった（「はい」と「とても」を合わせて 93%）項目である。その詳細は記述してもらったコメントによると、単語、文法、話し方、発表の仕方（書き方）などである。回収されたコメントは以下のとおりである。

コメント（アンケートに書かれたものをそのまま引用）

- ことばの使い方。
- 新しい単語を学習できた。
- 文法や書くことが勉強になりました。
- 言葉と文法が勉強になりました。
- 文型と文法はよく上達しました。
- 発表を書くこと。
- クラスメートから発表のスピードや方法を習らんだ。
- 日本語の話し方を上手になってきたし、みんなをもっと知りました。
- 自分が好きなことを日本語で紹介することはできるようになった。
- 単語を覚えること。発表のために日本語を話す練習を通して話すことも勉強になりました。
- 日本語ですこしは喜びようができるようになった。

(合計 11 コメント)

4-3-2. 「14. 自由発表はよかったですか？」

「自由発表」の活動に対して、総じて協力者はどのように感じている、または感じたか。15名中11名が「はい」（よかった）と回答し、その割合は73%を占めていた。記述されたコメントは以下のとおりである。

コメント（アンケートに書かれたものをそのまま引用）

- もっとクラスの人のことを知りました。
- なんとなくよかった。
- 自分の興味を持ちテーマを詳しく説明することができる。
- 最初、みんなの前に話すことがとても下手ですけど、今は問題ない。
- 自分の好きなことを紹介することができるし、他のクラスメートのことがよくわかるようになった。
- 自分でテーマを考えること。
- 楽める同時に勉強になれる。
- みんなとアイデアを交流できます。

（合計8コメント）

4-3-3. 「6. 自由発表は大変だった。」

すでに述べたが、この質問項目に対して「はい」と回答したものはいなかった。（「どちらともいえない」「いいえ」ともに各7名で、1名は「ぜんぜん」を選択。）このデータから、「自由発表」が大変／苦痛だった、と感じた協力者がいなかったことは明らかである。また実際に以下のようなコメントも確認された。このコメントは「自由発表」に関する意見／感想（4-4. 自由発表への感想（記述）を参照）として記入されたその一部である。

協力者からのコメント（そのままを引用）

自分で選んだから自分のテーマについてわかることが多いし、紹介したいものについて発表することは「負担が大きい」と思わなかったので、他の日本語の発表の練習になれる。

4-4. 自由発表への感想（記述）

「自由発表」アンケートの最後に、14の質問項目以外に全体の感想を記入する箇所を設けた。そこでは協力者に形式にこだわらず、自由に「自由発表」に対する意見、考えを述べてもらった。コメントは以下のとおりである。

質問項目：「自由発表のあなたの意見／感想を書いてください」（コメントそのままを引用）

- いいと思う。
- クラスメートの趣味が知った、面白かった。
- 他の学生たちの個性を見ることがよかったです。
- 私の自由発表の趣味が多くなればよかったです。自由発表たしかに一番大切なことだ

と思う。自分のレベルがもっと高くやるべきだと思う。

- 先生、お世話になっております。
- 自由発表は自分が好きなことをクラスメートにシェアできるし、話すことに上手になったからいいと思います。
- 先生、今学期、お世話になりました。本当にありがとうございます！先生の授業が大好きです！
- はっぴょうじかんをぞうかしたらいい！
- みんな外国人で、日本語の発表はそんなに簡単じゃないので、好きなものを選んでテーマにして発表することはよかったと思う。自分で選んだから自分のテーマについてわかることが多いし、紹介したいものについて発表することは「負担が大きい」と思わなかったので、他の日本語の発表の練習になれる。

(合計9コメント)

5. 考察

5-1. 「自由発表」とモチベーション

上記のように「自由発表」後のアンケートから、「自由発表」の活動に対する学習者の前向きな評価／意見が聞けた。それは「自由発表」が学習者の「話す」活動に対する意欲を高めた可能性があることを示唆している。

自己決定理論では、基本的欲求（有能性の欲求、自律性の欲求、関係性の欲求）を満たしたときに、モチベーション（Intrinsic Motivation）を高めることができるとしており（Ryan & Deci, 2000）、田中と廣森はさらにそれぞれの欲求を以下のように定義している。

- (1) 「有能性の欲求」(the need for competence)：行動をやり遂げる自信や自己の能力を顕示する機会を持ちたいという欲求（田中・廣森, 2007, p.62）。
- (2) 「自律性の欲求」(the need for autonomy)：自身の行動がより自己決定的であり、自己責任性を持ちたいという欲求（田中・廣森, 2007, p.62）。
- (3) 「関係性の欲求」(the need for relatedness)：周りの人や社会と密接な関係を持ち、他者と友好的な連帯感を持ちたいという欲求（田中・廣森, 2007, p.62）。

上記3つの欲求について、「自由発表」後の協力者のコメントと照らし合わせながら以下のように考察を行った。

5-1-1. (1) 有能性の欲求

学習者はクラスの成績に影響がないにもかかわらず、一生懸命「自由発表」に取り組み、さらに自分の日本語力向上に役に立ったと評価している。「5. 自由発表は日本語の勉強になった。」という質問に対して、15人中14人が「はい」（うち2名は「とても」）を選択している。そしてその内容は、「文型と文法はよく上達しました。」「日本語の話し方を上手になってきた（以下略）。」「日本語ですこしはっぴょうができるようになった。」な

ど文法だけでなく、話すことや人前で発表することへと広がっている。またこのような学習者の変化は、「14. 自由発表はよかったですか？」という質問に対する回答、「最初、みんなの前に話すことがとても下手ですけど、今は問題ない。」などからも見られた。これらは「自由発表」が学習者に日本語そのものだけでなく、その言語を使用して話し、発表することに少なからず自信を持ったということの現れなのではないかと考えられる（有能性の欲求）。Ryan and Deci (2002) は有能性について、「(前略) 獲得した技術や能力というより、むしろある行動において自信や効力を感じることである。」と述べている (p.7)。上記「自由発表」からうかがえる結果も、実際に学習者の日本語の能力が向上したか否かという議論より、むしろ学習者がそのように能力がついたと自信に思うこと、そのことが次の日本語学習のモチベーションへと繋がっていくのではないかと、ということを示唆していると考えられる。

また「話す」内容と「有能性の欲求」には関係性が見られる。アメリカの大学におけるスペイン語習得の研究では、学習者が個人の思い入れのある物を5つ持参し、それらを一人ずつ他の学習者にスペイン語を使用して口頭で紹介するという活動を行った。その中である学習者は、「スペイン語を話すのは難しいが、自分のことを話したり好きな物について話したりするときはより簡単である。」(Jones et al., 2009, p.182) と説明している。同様に「自由発表」のアンケートからも、「自分が好きなことを日本語で紹介することはできるようになった。」というコメントがあるが、いずれも話す内容が、学習者の学習している言語に対する自信を引き出した可能性がある。

5-1-2. (2) 自律性の欲求

発表内容や形式すべてを学習者が選択できるこの「自由発表」では、「自分の興味を持ちテーマを詳しく説明することができる。」「自分の好きなことを紹介することができる(以下略)。」(「4-3-2.」参照) といったように、好きなことを発表する楽しさが動機付けとなり、言語学習になんらかの影響を及ぼした可能性もうかがえる。これらは「自律性の欲求」と関係を示していると考えられる。Ryan and Deci (2002) は「自律性は興味や統合した価値によってなされた行動と関係がある。」と述べている (p.8)。そして「自由発表」では、自分でテーマや形式を選択しそれに関して責任を持つ、という意味でも「自律性の欲求」を満たしていたと推測される。上記 Jones et al. (2009) の研究で行った活動も、学習者が5つの物を選び、話す内容(情報)を選択するなど、学習者に「自律性」を与えたものである。「自由発表」後のアンケートで、「自分で選んだから自分のテーマについてわかることが多いし、紹介したいものについて発表することは『負担が大きい』と思わなかった(以下略)。」とあるように、学習者は選択決定やある種の自律性を与えられた活動を行うことは困難と感じていない。むしろ「はっぴょうじかんをぞうかしたらいい!」という意見も見受けられたように、学習者の「話す」活動に対する学習継続意識へと導いていると考えられる。

5-1-3. (3) 関係性の欲求

上の結果から見られるように、自由発表の利点として、「はい」または「とても」と回

答した人数が2番目に多かった内容は、「10. 自由発表をして、クラスの人のことをもっと知ることができた。／友達になれた。」で、13名(87%) (うち1名は「とても」を選択)が「はい」と回答している。これはクラスメートと「密接な関係を持ち、他者と友好的な連帯感を持ちたい」(田中・廣森, 2007, p.62) という関係性の欲求の表れを示すものであり、「自由発表」を通してその欲求が満たされると学習者は感じていると想定される。そしてこの「関係性の欲求」と「話す」活動への意欲との密接な関わりを示すデータが確認されている。

学期末に実施されたコース全体に対するアンケート(「自由発表」のアンケートとは別)を見ると、「一番良かった／楽しかった／面白かったと思えることはなんですか。」という質問に対し、15名中8名(15コメント中8コメント)が「自由発表」を含む「話す」活動を挙げ、その中にクラスメートとの「関係性の欲求」がうかがえるものが少なからず含まれているのが確認できる(以下参照)

質問項目：「一番良かった／楽しかった／面白かったと思えることはなんですか。」(全体アンケートからの引用)

- 自由発表。(2)
 - 自由発表はさいこうだった(すきなことをやったらたいへんではない)。
 - ディスカッション。
 - 友達と一緒にディスカッションが一番良かったことと思える。
 - ディスカッションが多いので、みんなと話すチャンスは多い。発表も日本語を話すことが練習できる。
 - 発表時、ほかの学生の個性が見えることが面白かった。
 - 発表はとても面白かったと思います。
- (合計8コメント)

コースワークには「自由発表」以外の活動としてディスカッション、発表があるため、上にある「ディスカッション」「発表」は、「自由発表」以外の「話す」活動が含まれている可能性がある。いずれの場合でも、アンケートの結果から、学習者は「話す」ことに対して前向きな姿勢を示していることが分かる。またそれと同時に、「友達と一緒にディスカッションが一番良かった」「みんなと話すチャンスは多い」「ほかの学生の個性が見えることが面白かった」など、クラスメートとの友好的な関係を持つことと「話す」活動との関連性が見られる。また「自由発表はさいこうだった(すきなことをやったらたいへんではない)。」という回答は、先で述べた自律的欲求と学習との関係を表しているさらなる一例と捉えることができる。

一方以下のコメントは、学習者同士、または学習者と教師とのつながりの重要性を提示している。

質問項目：「一番良かった／楽しかった／面白かったと思えることはなんですか。」（全体アンケートからの引用）

- 一番良かった：友達に知り合った。楽しかった：一緒に勉強する。
- クラスの雰囲気がとてもよかった。
- 先生たちは親切にして、まじめで教えてくれた。
- みなさん、先生とクラスメートと一緒に勉強すること。
- みんなで授業中に自由交流することです。
- 新聞作り（*グループで行う活動）。

（合計 6 コメント）

上記 6 つのコメントからは、「話す」活動との関連性は直接的には見受けられないが、「一緒に勉強する」「自由に交流する」「グループ活動」などは、「話す」ことを抜きにしては成り立たない行為や活動であると考えられる。

以上のように、15 コメントのうち 14 がいずれも「話す」活動か「学習者同士、学習者と教師とのつながり」、または両方に関わるものであり、「関係性の欲求」と「話す」活動の関連性を強く示唆していると考えられる。

ここで教師が学習者との関係性において、どのように学習者の学習意欲を高めていけるかについて考えたい。Reeve (2002) は、教師は学習者とのやり取りの中で、「学習者の声にもっと耳を傾けたり」、「学習者の活動の質を褒めたり」、「学習者のやり方で勉強する時間を与えたり」、「興味を通して動機付けさせたりすること」が学習者の「自律性」を支援すると述べている (p.186)。また外国語学習において、教師が適切に言葉を使用して学習者を納得させたり、励ましたりすることは学習者の自己効力感 (Self-efficacy) を育てることに繋がるとある (Mills, 2014)。Bandura (1997) によって提唱された「自己効力感」について、Mills (2014) は「(前略) 提示されたタスクや活動を達成する能力があると個人が確信することであり、その個人の未来の行動を予想するものとして使用されるかもしれない。」と言及している (p.8)。また「特に困難に直面した時、重要な人物が個人の能力を信じることを伝える行為は、疑いの目をむけられるより、その個人の有効性の感覚 (a sense of efficacy) は維持されやすい。」とある (Bandura, 1997, p.101)。一方 Tsui (1996) は教師と学習者が全体で、時には個別で学習者が抱えている言語学習への心配や不安を話し合い、信頼関係を築くことが良い結果を生む学習環境を形成するとし、前述した香港の大学における研究では、消極的参加の学習者に教師が個別に対応した結果、その学習者がクラスで教師の質問に対して進んで回答するようになったことが確認されている。今回この「自由発表」や他のクラス活動を通して、学習者が積極的に挙手をして自分の意見を述べたり、教師の質問に対して競って回答したりするといったような行動は見られなかった。これらはやはり前述したように、文化的影響や過去の学習経験などによるものなのかもしれない。またこの積極的参加を調査する場合は、先に述べた Sato (1982) の研究で行われたように、クラスの中での学習者の自発的発言の数を比較検討する必要があるのかもしれない。しかし教師が学習者のモチベーションをあげ不安を減らすなどすることで、

学習者の授業に参加する態度／姿勢も変化していく可能性はあるかもしれない。また学習者の過去の教育経験など文化的要因の影響により、学習者の積極的参加が困難な場合は、学習者に教室での新しい言語学習の型を教えていく必要もあるだろう。教師は学習者との信頼関係を築きつつ、日々の授業や個別の対応などで、学習者が積極的に自由に自分の意見を述べることで裁かれることはなく、むしろそれを求めている（その必要がある）、ということ根気よく学習者に伝え導いていく必要があるのかもしれない。最後に「クラスの雰囲気がとてもよかった。」という上記全体アンケートのコメントが示しているように、教師も含め学習者間の信頼関係を構築できる環境、クラス運営の重要性に改めて着目する必要があるだろう。そしてその環境づくりが、クラスにおける学習者の積極的対話への参加へとつながる可能性がある。「関係性の欲求」と「話す活動」との関連性も含め、学習者のクラスにおける対話（Interaction）での積極的参加への誘導は、今後もさらなる研究が必要であると考えられる。

5-2. 「欠点」「改善点」

ここで全体の4%と少数ではあるが、学習者から回答された「欠点」のなかで、最も多かった項目について触れておきたい。まず15名のうち2名が「いいえ」と回答した「2. 自由発表をして、発表するのが好きになった。」であるが、これは「話す」活動というより「発表」という活動に抵抗があった可能性がある。実際「いいえ」と回答した学習者のアンケートによると、「4. 自由発表をして、日本語を話すのが好きになった。」ではそれぞれ「はい」と「とても」を選択し、「3. 自由発表をして、日本語を話すのが上手になった。」では2名とも「はい」と回答している。また「9. 自由発表をして、クラスの人とほかの活動（ペアワークやグループワーク）がしやすくなった。」に「いいえ」を選択した2名についても、「10. 自由発表をして、クラスの人のことをもっと知ることができた。／友達になれた。」にはそれぞれ「はい」と「とても」を選択している。これは個人的な人間関係と、教室での言語活動を通しての人間関係との差を示しているのかもしれない。しかしその一方で、「9. 自由発表をして、クラスの人とほかの活動（ペアワークやグループワーク）がしやすくなった。」に「はい」と答えた学習者からは、「どこが／なにがしやすくなりましたか」という質問に対して、「活動／発表を通じて仲間がどんどん良くなった。」というコメントも確認されている。

また14の質問項目のうち、唯一記述式の質問であった「13. また自由発表をする場合、改善点、提案、要望などがありますか。」に対して寄せられたコメントは全5点で、アイコンタクトといった学習者自身の反省や、フォーマットをもっと教えて欲しいという要望もあった。また日本人の友達に文法や原稿を手伝ってもらうことによりたくさん学んだが、もし適当に準備した場合はその効果はないだろう、と書いた学習者もいた。これらは点数による評価もなく形式も自由であったため、その活動にかかる時間／内容をどのように使い、取り組むかは学習者次第であることを改めて浮き彫りにしたコメントであると考えられる。しかし一方で、この学習者はクラスの成績に影響せず、自由に選択を託された環境のなかで、まじめに取り組む、質を追求し、多くを学んだとコメントしている。これは、なぜ学習者をそうさせたのか、ということにやはり立ち戻る。さらに残りのコメン

ト「自分に発表ではなく、クラスメートとの話をもっと多いなら、いいと思う。」や「はっぴょうじかんをふやしてほしい。」から、「話す」ことに対する積極的な姿勢も垣間見ることができた。

5-3. 「自由発表」の今後

以上「自由発表」後のアンケートや過去のパイロットから、「自由発表」は学習者の言語活動やそのモチベーションに影響を及ぼすものと考えられる。そのため今後もコースワークの一部に加え、他の活動や学習と相互に作用し合えるものとして位置づけることを提案したい。また今後この自由発表をクラスの成績に含めるとした場合、文法や発音といった言語活動に着目したものでなく、発表内容（創造性や独創性、思慮の深さなど）を評価する必要があると考える。さらに可能であれば、一度の発表に止まらず、学習者に何度か発表する機会を与え、1回目とそれ以降で「何が」変わったかではなく、「どのくらい」変わったか、という“結果”ではなくその“過程（どのくらい努力したか、成果が見られたかなど）”を評価する必要もあると考えられる。

6. おわりに

好きなことを自由に発表するとき学習者は困難と思わず、同時に日本語を学習したと回答している。またこの自由発表の後で行ったアンケートからは、日本語を「話す」という活動に対して前向きに捉えていることが見受けられ、「自由発表」が今後の学習継続意欲へと導いたケースも確認された。

一方今回のデータ収集、分析方法も含め、学習者の文化的、心理的背景（「不安」「モチベーション」）と言語学習及び言語習得との関係はさらなる調査が必要である。また各協力者の出身国や受けてきた教育環境など、それぞれの国や社会といった単位から個人のレベルまで、幅広く文化的、心理的要因を掘り下げていく必要もあると考えられる。

さらに教師と学習者との関係性、効果的な学習環境の構築、学習者にとって言語習得活動に効果のある評価の仕方など、今後もさらに研究を深め追求していきたい。

参考文献

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Burns, A., & Joyce, H. (1997). *Focus on Speaking*. Sydney: NCELTR.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Elbow, P. (1998a). *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*. New York, NY: Oxford University Press.
- Elbow, P. (1998b). *Writing without Teachers*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Harper, J. K. (2015). "Combining Movie Viewing and Guided Freewriting to Enhance Student Attitudes in a University Academic Writing Class." *The Language Teacher (JALT)* 39:4, 3-7.
- Jones, B. D., Llacer-Arrastia, S., & Newbill, P. B. (2009). Motivating Foreign Language Students Using Self-Determination Theory. *Innovation in Language Learning and Teaching* 3:2, 171-189.

- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall International.
- Mills, N. (2014). Self-Efficacy in Second Language Acquisition. In S. Mercer and M. Williams (eds.), *Multiple Perspectives on the Self in SLA*, 6-22. Bristol, Fuffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Noel, K. A., Pelletier, L. G, Clement, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning* 50:1, 57-85.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Reeve, J. (2002) Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. In E. L. Deci and R. M. Ryan (eds.), *Handbook of Self-Determination Research*, 183-203. Rochester, NY: The University Rochester Press.
- 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.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002) Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In E. L. Deci and R. M. Ryan (eds.), *Handbook of Self-Determination Research*, 3-33. Rochester, NY: The University Rochester Press.
- Sato, C. J. (1982). Ethnic Styles in Classroom Discourse. In M. Hines and W. Rutherford (eds.), *On TESOL '81*, 11-24. Washington, DC: TESOL.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In S. Gass and C. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*, 235-253. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In G. Cook and B. Seidlhofer (eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*, 125-144 Oxford: Oxford University Press.
- 田中博晃・廣森友人 (2007) 「英語学習者の内発的動機づけを高める教育実践的介入とその効果の検証」 *JALT Journal* 第29巻, 第1号, 59-80.
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and Anxiety in Second Language Learning. In K. Bailey and D. Nunan (eds.), *Voices from the Language Classroom*, 145-167. Cambridge: Cambridge University Press.
- * この論文における上記文献の英訳はすべて著者による。

(とみくら きょうこ, 早稲田大学日本語教育研究センター)