

## **A Proposal to Support International Students in Becoming Autonomous Learners of Japanese: Based on Motivation and Beliefs Surveys in Lower-Level Language Classes**

NAKAOKA Juri

---

It is imperative that international university students enhance their Japanese language skills. However, at most universities, Japanese language classes are only offered during the first and second years. Therefore, it is critical for international undergraduate students to develop the ability to continue their Japanese language studies autonomously in these classes.

In this study, undergraduate international students studying in lower-level Japanese language classes completed motivation and language learning beliefs surveys.

Analyses of the two surveys revealed that the students tended to be autonomously motivated. Further, they considered learning “something for themselves” rather than “something required by others or as a student.” On the other hand, comparing students at the start and the end of the semester, their autonomy in selecting learning materials, controlling their feelings while learning, and learning proactively decreased. In addition, at the end of the semester, the students had less autonomy to use resources other than textbooks and to pay attention to what they were learning.

Accordingly, it is proposed that incorporating the process of self-regulated learning and using learning resources in Japanese language classes would help students to become autonomous learners.

# 自律的な日本語の学び手になることを 支援するための一試案

## —日本語下位クラスに所属する正規学部留学生の 動機づけ・ビリーフス調査から

中 岡 樹 里 NAKAOKA Juri

### 1. はじめに

本稿では、大学の正規学部留学生（以下、学部留学生）を対象とした学習全般に対する動機づけ、および日本語学習ビリーフス<sup>1)</sup>の調査結果を元に、学部留学生が日本語の自律的な学び手となるために、授業を通してどのような支援ができるかについて考察および提案を行う。

大学における日本語科目は1～2年次を対象として開講される大学が多く、学部留学生は3年次以降、日本語の授業を受けようとするならばカリキュラム外へとその機会を求めることになる。すなわち、学部留学生は専門教育を受ける中で必要な日本語力を自ら保持し伸ばしていく必要がある。

その一方で、大学入学以前の日本語学習において教師主導・知識中心の教育を受けてきた学習者も多く、自身の学習スタイルや学習方法への認識や自律的な学習態度を十分有していない可能性がある。この傾向は、日本語能力の低い学習者にはより顕著であることが予測される。さらに、1～2年間の授業で指導できる知識や運用能力は限られていることから、大学の日本語科目において、日本語の運用能力を高めつつも、自律的な学び手となるための支援を積極的に行う必要がある。

そこで、本稿では学習者の動機づけ、ビリーフスについての調査結果を分析し、日本語授業を通して行うことが可能な支援について、提案を行う。2節では、本稿の背景と関連する先行研究を概観し、3節で調査の概要を示す。4節で調査結果の分析と考察を、5節で提案を行う。

### 2. 背景と先行研究

以下では、まず2.1で本稿の背景として学習者主体と自律的な学習者の涵養について述べ、2.2で自律性に関わる動機づけ理論である「自己決定理論」を概観する。2.3では動機づけを規定する要因の一つであるビリーフスに関する先行研究について、特に自律性に関わる点を述べる。

#### 2.1 学習者主体と自律的な学習者の涵養

21世紀に入り、教育・学習のモデルは、教師が学習者に知識を教える「教師中心」「知識移動型」の教育から、学習者が主体となって学ぶ「学習者主体」「知識構築型」の教育へと変化してきた（溝上2014, 當作2019など）。中央教育審議会（2018）では、高等教育が目指すべき姿として「『何を教えたか』から『何を学び、身につけることができたのか』への変換が必要」と述べられ（p.6）、主体が教師から学習者へと移行していることが分かる。そのような中で、言語教育においても、アクティブ・ラーニングやプロジェクト型学習（project-based learning）の実践、情報通信技術（Information and Communication Technology: ICT）の活用などがさかんに行われるようになってきている。

さらに、Nilson（2013）が、高等教育の目標は、自ら知識を獲得、保持、検索でき、意図的、自立的、自己主導（self-regulated）的な学習者である生涯学習者（lifelong learners）を育てることだとしている（p.1）ことや、鈴木・平岡（2021）が「社会人として巣立つ直前の高等教育においては、学問分野の専門性の基礎を育むだけでなく、自律性を養うことを明確に目標に据え、そのための授業を系統的に構造化することの意義が少なくない」（p.161）と述べてい

ることから、学習者の自律性涵養も教育の目標となりつつあることが分かる。

自律性の支援に関して、Deci&Flaste (1995) は、社会化の担い手である両親、教師、管理職の「ほんとうの仕事」として、「彼らが自分自身の意志で自主的に活動に取り組むよう促すことであり、それによって将来、われわれが側についていて援助の手をさしおへなくても、彼らが自由に活動できるようにすることである」(p.124, 傍点は本文ママ)と述べている。この点は、特に留学生のように、授業や教師の存在の有無に関わらず学習言語を学び続ける必要のある学習者にとって重要である。本稿は、この点に立脚し、「日本語の授業の中でいかに自律性を支援することができるか」を検討するため、調査および分析を行う。

## 2.2 動機づけ (motivation) と自律性

動機づけとは、鹿毛 (2013) によれば「行為が起こり、活性化され、維持され、方向づけられ、終結する現象」、つまり「行動を生起させ方向づけるために機能する生命体 (organism) のパワー (force) を説明する概念」である (p.12)。

ここでは、自律性に関わる動機づけ理論として、自己決定理論 (self-determination theory; Deci & Ryan1985, Ryan & Deci2000) を取り上げる。自己決定理論では、コンピテンス (competence: できるようになりたい)、自律性 (autonomy: 自分でやりたい)、関連性 (relatedness: 他者と関わりたい) の3つの心理的欲求を重視する。これら3つの欲求が満たされると動機づけや精神面での健康が向上するのに対し、満たされないと低下するという (Ryan & Deci2000: 68)。

自己決定理論の下位理論の一つである有機的統合理論 (organismic integration theory; Deci & Ryan1985, Ryan & Deci2000) は、外発的動機づけ (extrinsic motivation) と内発的動機づけ (intrinsic motivation) を1つの連続体上に位置づけた。同理論において、外発的動機づけは、行為の自律化の度合いに応じて4つの段階 (外的調整 (external regulation)、取り入れの調整 (introjected regulation)、同一化的調整 (identified regulation)、統合的調整 (integrated regulation)) に分けられている (表1)。ここで自律化とは「内面化」と「統合」が起こるプロセスのことである。「内面化」は行為の価値や調整 (regulation) を自分の内へと取り込んでいくこと、「統合」は自らが行動を調整する主体として位置づけられ、自己の感覚を元として行為を行うことである (Ryan & Deci2000: 71, 鹿毛2013: 192)。

また、外発的動機づけの自律化 (内面化と統合のプロセス) 促進のためには、帰属意識や他者とのつながりを感じたいという「関連性」、そして有能であると感ぜられるよう「コンピテンス」を支援すること、そして「自律性」の経験が必要だという (Ryan & Deci 2000: 73)。

## 2.3 ビリーフと自律性

ビリーフとは、特定の対象に対して持つ一定の認識であり、人の動機づけを規定する重要な要因の1つとされている (鹿毛2013: 38)。

ここでは、言語学習におけるビリーフを取り上げる。片桐 (2015) は、日本語教育における学習ビリーフ研究において、ビリーフの定義は以下の3点にまとめられるとしている。

表1 自己決定の連続体としての動機づけタイプと調整スタイル (Ryan & Deci2000: 72-73, Reeve, Deci & Ryan2004: 49, 鹿毛2013: 192-194を元に作成。)

動機づけタイプ		調整スタイル	自己決定の程度	特徴 (例)
自律的 ↑	内発的動機づけ	内発的調整	十分に自己決定的	行為を行うこと自体が目的となっている
	外発的動機づけ	統合的調整		同一化的調整
		取り入れの調整	ほぼ自己決定的	行為を個人的に重要なものとして受け入れている (例: 掃除の意義を心から納得して受け入れ、自発的に清掃活動に取り組む)
他律的	外的調整	やや自己決定的	罪悪感や不安の回避/自尊心を高めるために行為を行う (例: 「掃除をサボることは悪いことだから」「一生懸命掃除して先生に褒めてもらいたいから」という気持ちで取り組む)	
非動機づけ		調整なし	全く自己決定的ではない	外的な要求を満たす/報酬を得るために行為を行う 行為を行わない (価値を見出していない/能力がないと感じる/望ましい結果を出すことを期待していないため)。または意図なしに行為を行う。

- (1) 言語・言語学習について知っていること、信じていること
- (2) 言語・言語学習についての意識的・無意識的(自覚的・無自覚的)な考え、態度、価値観
- (3) 言語学習のメタ認知的な支え、学習スタイルや学習ストラテジーを規定するもの

(片桐 2015: 80)

このうち特に(3)に書かれている「メタ認知的な支え」「学習スタイル」「学習ストラテジー」、およびそれらに対する考え・態度は自律性に強く関わる部分である。

齋藤(1996)は、自律学習を支えるビリーフは、学習のプロセス(目的や目標、学習方法、学習素材、評価およびセルフモニター)を自分で決定し実施することに対する考え、および自律的な態度に関連するビリーフ(他者に依存せず学習に責任を持つ、周囲の状況を利用していい学習環境を作り出す、学習時に気持ちをコントロールできる)であると述べている(p.59)。

### 3. 調査の概要

#### 3.1 調査目的・内容

本研究では、学部留学生の、学習全般に対する動機づけ、および日本語学習に対するビリーフの調査を行った。この調査の目的は、学部留学生が日本語の自律的な学び手となることを支援するためにどのような授業実践を行うことができるか、を検討することである。

調査は、学習全般に関する動機づけ(調査A)および、日本語学習に対するビリーフ(調査B)について行った。大学入学までに教師主導・知識中心の教育を受けてきた学部留学生が多いと思われる中で、動機づけ、ビリーフいずれにおいても、特に大学入学時には自律性が低いことが予想され、これらの調査を通し、授業実践への示唆が得られると考えた。いずれの調査も5件法の質問項目から成る質問紙で、2つの調査は同時に行った。

まず、調査A(動機づけ)の質問項目は、安藤(2005)を元にした。安藤(2005)は、自己決定理論(Deci&Ryan1985, Ryan&Deci2000)に基づき、大学での動機づけ尺度を作成、【内発的調整】【同一化的調整】【取り入的調整】【外的調整】の4種類の調整<sup>2)</sup>を測定する下位尺度を用いて調査を行っている。同調査の結果では、より自律的な動機づけを持つ学生

はより適応的な大学コミットメント(大学及び大学に関連する集団に所属しているという意識)を持っていることが示されている(p.98)。本調査では、安藤(2005)の結果で上記4種類の調整に分類された14項目を使用した<sup>3)</sup>。

調査B(日本語学習ビリーフ)では、日本語学習者と教師の自律的学習に関わるビリーフを調査した齋藤(1996)の調査項目(7つの要素に関する30項目から成る)を使用した。同研究では、日本語学習者と教師のビリーフを比較した結果から、学習者と教師は両者とも自律的学習を理想的な学習のあり方と捉えているものの、個別の学習場面での実現は難しいと捉えており、自己の学習や指導を内省し客観的に分析するプロセスが必要であると述べている(p.66)。

#### 3.2 調査対象・時期・方法

調査は、オンラインアンケートフォーム(Googleフォーム)を使用して実施した。実施時には、調査実施者である筆者が口頭で目的や内容について説明した後、回答を実施した。調査対象と実施時期は以下のとおりである。

対象	：必修科目「日本語」を履修する学部留学生30名 (全14クラス中、日本語レベルが下位の2クラス <sup>4)</sup> を履修する学生)
実施時期	：2022年4月(1回目)、および8月(2回目)(2回の調査は同内容)

1回目(4月)の調査では27名、2回目(8月)の調査では22名からの回答を得た。以下では、回答結果の研究への使用に承諾が得られ、かつ、2回の調査両方に回答のあった19名分のデータを対象に分析を行う。

#### 3.3 本調査の限界

まず、本調査は学習者の学習言語である日本語で実施している。特に、調査対象者が日本語レベル下位のクラスに所属する学習者だったことから、調査項目を誤解して回答している可能性を完全には排除することはできない。ただし、調査への回答は、不明な点があれば質問した上で回答するよう指示した上で開始し、回答中は調査者(筆者)に質問可能な状況で実施された。

また、本調査は小規模な調査であり、結果を学部留学生に対する日本語教育について一般化しようと

するものではない。調査はすべて選択式の項目で構成されており、記述式の設問は設けておらず、インタビュー調査等も行っていない。そのため、質問項目以外の事項（例えば、動機づけ・ビリーフスの背景にある経験や、それらの変遷など）については把握することができない。本調査は、小規模ながら動機づけやビリーフスの傾向を把握することが主眼となる。

#### 4. 結果と考察

##### 4.1 分析対象者の概要

表2に、分析対象の19名について、日本語学習歴などの概要を示す。

表2 分析対象者の概要

第一言語	中国語 (16名 : 84.2%) 韓国語 (3名 : 15.8%)
日本語以外の学習言語	英語 (15名 : 94.7%) なし (1名 : 5.3%)
日本語学習期間	1年以上～2年未満 (8名 : 42.1%) 2年以上～5年未満 (11名 : 57.9%)
日本語学習機関 (複数回答)	国の高校 (3名) / 国の日本語学校・塾 (16名) 日本の日本語学校 (8名) / 日本の専門学校 (1名) 他の大学 (1名) / 独習 (5名) / その他 (友達と : 1名)

##### 4.2 調査A (動機づけ) 分析・考察

調査A (動機づけ) の調査結果について、本稿では4月に行った1回目の調査を分析対象とする。大学入学時点での学習動機づけを把握することは、初年次教育の段階でより良い教育を行うためにまず検討する必要がある点だろう (動機づけの変容については長期にわたる調査や質的調査を行う等、今後の課題としたい)。

以下、4.2.1で動機づけスタイル別の分析と考察を、4.2.2で動機づけ項目別の分析・考察を行う。

##### 4.2.1 動機づけスタイル別の分析・考察

まず、動機づけ調整スタイルごとの平均と標準偏差は以下の表3に示すとおりであった。

表3 調査A (動機づけ) 動機づけ調整スタイル : 平均・標準偏差 (SD)

	平均	SD
【内発的調整】	3.98	1.08
【同一化的調整】	4.14	0.91
【取り入れ的調整】	3.44	1.13
【外的調整】	2.68	1.27

動機づけスタイル間の差の有無を明らかにするため、まず、データの正規性を確認したところ (シャピロ-ウィルクの正規性の検定)、【取り入れ的調整】で正規性が確認できなかった。そのため、フリードマン検定を行った結果、有意な主効果が見られた ( $\chi^2(3)=19.351, p<.05$ )。holm法による多重比較を行ったところ、【内発的調整】と【同一化的調整】がそれぞれ【外的調整】より有意に高かった ( $r=.56; r=.614$ )。また、【同一化的調整】が【取り入れ的調整】より有意に高かった ( $r=.551$ )。効果量 ( $r$ ) はいずれも大きかった。結果を図1に示す。

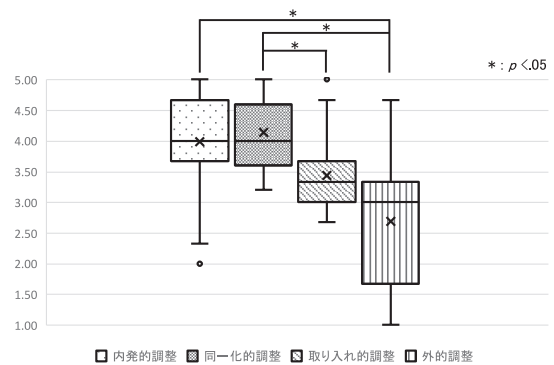


図1 動機づけスタイル別 結果

調査対象の学部留学生は、学習全般に対して、他律的で非自己決定的な動機づけスタイルである【外的調整】に比べ、より自律的・自己決定的である【同一化的調整】や【内発的調整】を動機づけスタイルとして強く有していることが明らかとなった。また、【取り入れ的調整】より【同一化的調整】が高かったことから、不安回避や自尊心向上のためよりも、学ぶことの重要性を認識した上で学習を行っていることが分かる。

##### 4.2.2 動機づけ項目別の分析・考察

次に、調査A (動機づけ) の、各項目別の平均と標準偏差を以下の表4に示す。

動機づけ項目間の差の有無を明らかにするため、まず、データの正規性を確認したところ (シャピロ-ウィルクの正規性の検定)、すべての項目で正規性が確認できなかった。そのため、フリードマン検定を行った結果、有意な主効果が見られた ( $\chi^2(13)=83.91, p<.05$ )。holm法による多重比較を行ったところ、「7. 自分のためになると思うから」が「1. 勉強しないと不安だから」「13. 学生なので、勉強するのがあたりまえだから」「10. 勉強しないと親がうるさいから」「14. 他人に勉強しろと言われるか

表4 調査A (動機づけ) 項目別：平均・標準偏差 (SD)

	平均	SD
<b>【内発的調整】</b>		
2. 新しい知識を得るのが楽しいから	4.26	0.81
4. 勉強内容が楽しいから	4.00	0.94
5. 勉強することが楽しいから	3.68	1.38
<b>【同一化的調整】</b>		
3. 勉強内容が将来役に立つと思うから	4.26	0.81
6. 今、勉強しておかないと後で困るから	3.68	1.25
7. 自分のためになると思うから	4.53	0.51
9. 勉強するべき大切な内容だと思ふから	4.11	0.88
11. 希望する職業に必要なだから	4.11	0.81
<b>【取り入れ的調整】</b>		
1. 勉強しないと不安だから	2.79	1.18
12. 良い成績を取りたいから	4.21	0.79
13. 学生なので、勉強するのがあたりまえだから	3.32	0.95
<b>【外的調整】</b>		
8. 勉強しないと教師にしかられるから	2.89	1.41
10. 勉強しないと親がうるさいから	2.53	1.35
14. 他人に勉強しろと言われるから	2.63	1.07

ら」の4項目より有意に高かった ( $r=.577$ ;  $r=.569$ ;  $r=.576$ ;  $r=.595$ )。効果量 ( $r$ ) はいずれも大きかった。結果を図2に示す。

「7. 自分のためになると思うから」より低かった4項目のうち、「10. 勉強しないと親がうるさいから」「14. 他人に勉強しろと言われるから」の2つは、誰かに勉強することを求められるから勉強する、という動機づけである。「13. 学生なので、勉強するのがあたりまえだから」は学生という立場に求められることだから勉強する、という動機づけと言い換えられ、外的な要求という点では10. および14. と共通していると言える。「1. 勉強しないと不安だから」

は勉強をしないことにより自身に不安が生じることを回避するために勉強する、ということである。

以上の結果から、本調査の対象となった学部留学生は、学習に対し、「他者や自分の置かれた立場によって求められるため」「また勉強しないことにより生じ得る不安を回避するため」という動機づけに比べ、より自律性の高い「7. 自分のためになると思うから」という動機づけを有していることが分かる。

#### 4.3 調査B (日本語学習ビリーフス) 分析・考察

調査B (日本語学習ビリーフス) の調査結果については、2回の調査結果を比較し、大学入学時点 (4月) と、半期終了時点 (8月) での差の有無について分析を行う。

本稿では、「人は様々な体験を通して多様な信念 (筆者注：本稿で言うビリーフス) を学習しており、その学習された信念が当人の動機づけのあり方を規定する」(鹿毛2013: 38、下線は筆者による) という立場を取り、ビリーフスは体験により学習され変容するものと捉える。2回の調査を比較するのはそのためである。

また、日本語学習に対するビリーフスが入学後の4ヶ月間でどのように変化しているのか (もしくは変化していないのか) を見ることで、日本語授業における具体的な学習内容や指導方法への示唆が得られると考える。

なお、調査Bの調査項目は、齋藤 (1996) に倣い、1~5を自律度として解釈する。つまり、平均値が高い項目は自律度が高いと判断される (逆転項目については回答値を逆転させた上で算出した。逆転項目の文言についても本文中、表中では逆転させて示

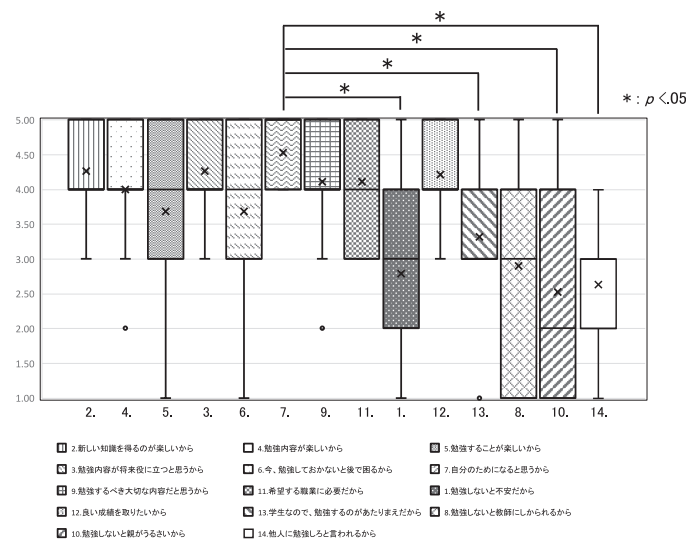


図2 動機づけ項目別 結果

表5 調査B (ピリーフス) 要素別：平均・標準偏差 (SD)・平均の差の検定

	1回目 (4月)		2回目 (8月)		<i>p</i>	効果量 ( <i>r</i> )
	平均	SD	平均	SD		
【学習目的及び学習目標を設定する】	3.59	1.00	3.47	0.87	0.377	-0.143
【学習方法を決定する】	3.46	1.25	3.46	1.09	0.932	-0.014
【学習素材を選択する】	3.71	1.07	3.25	1.18	0.015	-0.393 *
【学習の成果の評価やセルフモニターを行う】	3.26	1.13	3.07	1.07	0.073	-0.291
【学習中の気持ちをコントロールし積極的に学習する】	3.51	1.01	3.21	1.04	0.027	-0.36 *
【周囲の状況をうまく利用して学習の環境を整える】	2.62	1.13	2.72	1.07	0.344	0.154
【教師に依存しない (自分の学習に責任を持つ)】	3.25	0.99	3.22	0.89	0.791	-0.043

\*  $p < .05$

す。元の調査項目は文末の資料を参照されたい。

以下、日本語学習ピリーフスの要素別、項目別の調査結果について、分析と考察を行う。

日本語学習ピリーフスの要素について、1回目と2回目の調査で差があるかを明らかにするため、まず、データの正規性を確認した(シャピロ-ウィルクの正規性の検定)。1回目の調査の「学習の成果の評価やセルフモニターを行う」で正規性が確認できなかったことから、ウィルクソンの符号付順位和検定を行った。

その結果、【学習素材を選択する】【学習中の気持ちをコントロールし積極的に学習する】の2要素で有意差が見られた ( $p < .05$ )。いずれも、4月より8月のほうが低く、効果量 (*r*) は中程度であった (表5)。

大学入学時点 (4月) に比べ、半期終了後 (8月) のほうが【学習素材を選択する】【学習中の気持ちをコントロールし積極的に学習する】の自律度が下がっている。学部留学生の多くは、大学入学前に日本語学校等で日本語を学んできている。つまり大学入学前は日本語の学習が中心であったのが、大学入学後は日本語の授業は週に2回程度と減少する。そのため、学習素材の選択や学習中の気持ちのコントロール、積極的な学習姿勢における自律性は、むしろ大学入学後により必要とされるものである。本調査の結果において、それらの自律度が入学後に低下していることから、日本語の授業において、そうした点に焦点をあてた指導を行うことが考えられるだろう。

次に、日本語学習ピリーフスの各項目について、1回目と2回目の調査で差があるかを明らかにするため、データの正規性を確認したところ (シャピロ-ウィルクの正規性の検定)、1回目の調査では27項目で、2回目の調査では6項目で正規性が確認できなかったことから、ウィルクソンの符号付順位和検定を行った。

その結果、「※13.教科書以外のものも、日本語

の学習に役に立つ」「※18.学習していることを意識することと、日本語の進歩は関係がある」の2項目で有意差が見られた ( $p < .05$ )。いずれも、4月より8月のほうが低く、効果量 (*r*) は中程度であった。結果を表6に示す。

大学入学時点 (4月) に比べ、半期終了後 (8月) に自律度の下がっていた項目のうち、「※13.教科書以外のものも、日本語の学習に役に立つ」については、教科書以外のリソースの有用性は認識していても、具体的に何をリソースとし、それをどのように利用すれば学習に役立つのか分からない、という可能性が考えられる。もしくは、大学入学時に様々なリソースが日本語学習に役立ち得るという考えを持っていたとしても、その後の経験を通して、教科書以外のリソースが役に立ったと感じられない状況や、教科書等での体系的な学習の必要性に直面した可能性もある。この検証には、インタビュー調査等を行う必要があるが、教科書以外のリソースについて、活用方法まで含めて日本語授業で取り上げることが考えられる。

「※18.学習していることを意識することと、日本語の進歩は関係がある」については、自身の学習していることを意識しても日本語力の向上にはつながらない、という考えが入学時点よりも強まっていることが伺える。一方で、Mercer&Dörnyei (2020) は、学習の持続力を高める技術の1つとして、学習者のメタ認知能力 (学習対象を理解する、自分の学習を評価 / 時間管理 / ゴール設定を行う、今自分が取り組んでいる事柄を理解する力) を挙げている。学習者にこのメタ認知能力が備わっていれば、自己調整能力を発揮してタスクを継続し、完遂することができるという (p.200)。このように、学習していることに意識を向けることは、自律的に学習を継続していくために必要であることから、この点についても授業における支援の可能性が示唆される。

自律的な日本語の学び手になることを支援するための一試案

表6 調査B（ビリーフス）項目別：平均・標準偏差（SD）・平均の差の検定

	1回目（4月）		2回目（8月）		p	効果量（r）
	平均	SD	平均	SD		
<b>【学習目的及び学習目標を設定する】</b>						
※ 2. 目的があるかないかと、日本語の上達の間には関係がある	3.16	1.01	2.89	0.88	0.248	-0.190
12. どのくらい上達したかがはっきりしていれば、日本語の上達は速い	3.68	0.82	3.79	0.71	0.623	-0.080
21. 学習意欲が高ければ、学校で勉強しなくても日本語ができるようになる	4.11	0.88	3.74	0.87	0.178	-0.220
22. 計画を立てて勉強しないと、日本語の上達は速い	3.42	1.07	3.47	0.77	0.834	-0.030
<b>【学習方法を決定する】</b>						
※ 1. 学習者は、先生の言うこと以外に自分で様々な勉強を行ってもよい	2.16	0.83	2.58	0.90	0.097	-0.270
3. いろいろな学習方法を試す人は、日本語が上手になる	4.00	1.05	3.79	1.08	0.552	-0.100
8. 自分に合った学習方法を、自分で見つけるべきだ	4.21	0.63	4.00	0.67	0.248	-0.190
<b>【学習素材を選択する】</b>						
※ 11. 日本の文化や社会を理解することは、日本語の学習に役に立つ	3.58	1.22	2.84	1.42	0.070	-0.290
※ 13. 教科書以外のものも、日本語の学習に役に立つ	3.89	1.10	3.00	1.15	0.009	-0.430 *
※ 17. 学校以外のところでも、日本語の学習はできる	3.26	1.05	3.11	0.99	0.475	-0.120
25. 日本語を使う活動なら、どんな活動でも日本語の学習の役に立つ	4.11	0.74	4.05	0.71	0.763	-0.050
<b>【学習の成果の評価やセルフモニターを行う】</b>						
4. 自分の日本語の問題点を考えない人は、進歩しない	4.11	1.10	3.95	0.91	0.431	-0.130
6. 間違いから学ぶ人は、日本語が上達する	3.47	1.07	3.74	0.93	0.251	-0.190
※ 9. 日本語の間違いは、先生だけではなく、学習者自身でも直すことができる	2.32	1.20	2.26	0.93	0.855	-0.030
※ 18. 学習していることを意識することと、日本語の進歩は関係がある	3.53	0.90	2.79	0.92	0.046	-0.320 *
※ 20. 間違いは自分でも気がつくことができるし、直すことができる	2.95	1.03	2.79	1.18	0.640	-0.080
※ 24. 自分の日本語の進歩について考えることと、日本語の上達は関係がある	3.26	0.99	2.84	0.83	0.111	-0.260
※ 30. 間違いを直されても、直された人はそれをポジティブに捉える	3.16	0.90	3.11	0.88	0.896	-0.020
<b>【学習中の気持ちをコントロールし積極的に学習する】</b>						
※ 5. 努力すれば、日本語が上手になる	3.53	1.02	3.00	1.25	0.171	-0.220
※ 14. 積極的に話せば、日本語が上手になる	3.11	1.15	2.63	1.01	0.097	-0.270
15. 自分の感情をコントロールできないと、学習はうまくいかない	3.37	0.96	3.37	0.76	1.000	0.000
28. 学習しているときの気持ちと、学習がうまくいくかどうかとは関係がある	4.05	0.71	3.84	0.69	0.157	-0.230
<b>【周囲の状況をうまく利用して学習の環境を整える】</b>						
※ 7. 日本語に接する時間が長いだけで、自然に日本語が上手になるわけではない	2.16	1.21	2.58	1.12	0.101	-0.270
※ 10. 学習環境が悪くても、自分で工夫すれば日本語は上手になる	2.84	0.83	2.68	0.95	0.609	-0.080
※ 26. 日本語を使う必要がなくても、日本語の上達が速い人もいる	2.11	0.94	2.16	0.76	0.813	-0.040
29. 日本にいれば、学校で勉強しなくても日本語ができるようになる	3.37	1.07	3.47	1.02	0.685	-0.070
<b>【教師に依存しない（自分の学習に責任を持つ）】</b>						
※ 16. 先生に教えてもらわなくても、日本語は上達する	3.37	0.96	2.95	0.97	0.188	-0.210
※ 19. 先生の教え方が悪くても、自分で勉強すれば日本語は上手になる	3.05	0.85	3.42	1.07	0.180	-0.220
※ 23. 学習しなければならないことを、先生が全て教える必要はない	2.79	0.98	2.89	0.74	0.660	-0.070
27. 学習がうまくいくかどうかについて、学習者は責任を持つべきだ	3.79	0.98	3.63	0.50	0.285	-0.170

（※の逆転項目は、表内では項目の文言を逆転して示している）

\* p<0.05

4.4 調査結果の総括

4.2、4.3で述べた調査A、Bの結果は、以下の4点にまとめられる。

- (1) 自律的な動機づけを有する傾向にある
- (2) 学習を「他者や立場により求められること」としてより、「自分のためになるもの」として捉えている

その一方で、入学時点（4月）と半期終了時点（8月）を比べると、

- (3) 学習素材の選択、学習中の気持ちのコントロールと積極的学習に対する自律性が下がっている
- (4) 教科書以外のリソースによる学習や、学習におけるメタ認知の使用に対する自律性が下がっている



学習全般については自律的な動機づけを有し、学習を自分のためのものと捉えているのに対し、日本語の具体的な学習場面では、入学後の半期で自律性が下がっている側面が見られたと言える。

## 5. 提案

4節の調査結果およびその分析から、学部留学生を対象とした日本語授業において、日本語の運用能力を高めつつ、より自律的な学び手となるための支援をどのように行うことができるか、提案を行う。

### 5.1 自己調整学習のプロセスの組み込み

#### 5.1.1 自己調整学習と自律的な学習者に関する先行研究

提案の第一は、自己調整学習 (self-regulated learning; Zimmerman1998, 2000, 2001) のプロセスを組み込むことである。まず、自己調整学習に関する先行研究を概観する。

中田 (2015) は、学習者オートノミーの促進には、学習者が自身の学習の行為主体者 (agent) にならないと述べ、教師依存の学習者が、自己調整学習と教師の支援を通してオートノマスな学習者へと変遷することを示している。また、形式上教師中心の授業であるからといって、必ずしも学習者の行為主体性が構築されないとは断定できないとしている (p.35)。

自己調整学習には「予見 (forethought)」「遂行／意思的制御 (performance or volitional control)」「自己省察 (self-reflection)」の3つの段階があり、これらがサイクルとなって繰り返される。「予見」は、学習への取り組みに先行し、学習の準備を行うプロセス、「遂行／意思的制御」は、学習に取り組む際に生じ、注意と遂行に作用するプロセス、「自己省察」は、学習への取り組み後に生じ、その経験に対する学習者の反応に影響を与えるプロセスである (Zimmerman1998, 2000)。それぞれの段階の、下位プロセスを表7に示す。

表7 自己調整学習の各段階の下位プロセス (Zimmerman 1998: 3を元に作成)

予見	遂行／意思的制御	自己省察
目標設定 方略の計画 自己効力感 目標志向性 内発的興味	注意の集中 自己指導／イメージ 自己モニタリング	自己評価 帰属 自己反応 適応性

さらに、Zimmerman (1998) では、自己調整学習における未熟者と熟達者を比較している (p.6-11)。中田 (2015) は、その比較から分かる両者の特徴を表8に示すようにまとめている。そして、自己調整学習者 (学習者オートノミーに内包される) を育てるには、この2つのタイプの学習者を連続した線の上に捉え、学習者それぞれに適した支援を考えること、またその変化に応じて対応を変えていくことが必要だと述べている (p.32)。

表8 自己調整学習の未熟者と熟達者 (中田2015: 31-32を元に作成)

	未熟者	熟達者
学習目標	明確でない	明確
学習の捉え方	否定的	肯定的
学習への集中	集中できない	集中できる
誤りへの反応	誤りを恐れる (→表面的な結果を追求)	誤りから学ぶ
学習成果の帰属	自己の能力に帰属させる	学習方法に帰属させる (→学習の改善に役立てる)

以上見てきた、自己調整学習のプロセスとその中で教師による支援を日本語授業に組み込み、「教師に教えてもらう」ことから、徐々に「自分で学ぶ」へとシフトしていくことができると考える。

#### 5.1.2 自己調整学習の段階的取り組み試案

筆者は、これまでの授業実践においても、授業内発表の振り返り課題などで、自己省察を促す質問を行っていた (例えば、どのような方法で発表練習を行ったのか、そしてその方法は自分に合っていたか、次の機会にどのような練習方法をしてみたいか、等)。今後はこのような自己省察の機会を含め、自己調整学習のプロセスを授業全体に取り込んでいくことで、上述の3つの段階がサイクルを成し、学習者が自律的な学び手となることの支援、および日本語能力の向上を両立できるのではないかと考える。

学習者の自律を目指した日本語教育の実践の1つに、桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」(2007) がある。この実践では、自分の状況・求めていることを「意識する」段階、実践内容を決める「計画する」段階、自分の学習を管理しながら学習を進める「実行する」段階、学習を振り返り自己評価する「振り返る」段階と、まさに自己調整学習のプロセスが行われている (p.26-28)。この実践は、

表9 自己調整学習プロセスの段階的な取り込み試案

	予見 (例：学習内容と目標・評価基準の決定)	遂行/意思的制御 (例：学習方略の言語化)	自己省察 (例：ふり返りシートの項目の設定)	教師による 足場かけの量
Step1	いずれも教師が提示	教師	教師が設定 (主にチェック式項目で構成)	多い ↓ 少ない
Step2	教師が学習内容を提示、学習者が目標を選択肢から選ぶ/クラスで目標を立てる	教師 (+学習者)	教師が設定	
Step3	教師が学習内容を提示、各学習者がそれを元に目標を立てる	学習者 (+教師)	教師が設定 (主に記述式項目で構成)	
Step4	いずれも(評価基準も含め)学習者が決める	学習者	学習者自身が決めた評価基準を使用	

一斉授業ではなく、一学期間を通して、各学習者が個別に学習を進める形(個別対応型)で行われている。一方で、同書では同実践の部分的な応用が可能であることにも触れ、実際にはそのような導入が最も多いケースであろうと述べている(p.5)。

表9に一斉授業形式の日本語授業に自己調整学習プロセスを組み込むにあたっての試案を示す。4.3(調査B)の調査結果において、学習素材の選択や教科書以外のリソースの使用に関する自律性が入学後の4ヶ月間で下がっていたことから、初めは教師が主導する形で学習素材や方法を提示する。これを通し、学習素材や教科書以外のリソースの活用方法を例示し活用する機会の提供を兼ねることができる。その後、徐々に学習者に選択肢を与え、最終的には学習者が自ら決める、というように、段階的に足場かけ(scaffolding)を減らすという方針で作成した<sup>5)</sup>。

この試案では、Step1からStep4へと、教師の足場かけが徐々に減っていくように構成されている。また、各Stepでは自己調整学習のプロセス(予見→遂行/意思的制御→自己省察)を繰り返すことを想定している。表9では、各プロセスの例として、学習内容と目標・評価基準の決定(予見)、学習方略の言語化(遂行/意思的制御)、ふり返りシートの項目の設定(自己省察)を挙げ、それぞれ誰が主体となって行うのかを記載した。学習方略の言語化については、Schunk(2001)が、遂行/意思的制御のプロセスに関して述べる中で、学習者が方略を自ら言語化することにより学習を方向づけしていくことが可能になる(p.136)と述べていることを元にした。

まず、Step1では、すべての学習プロセスを教師が主導する。通常の一斉授業と変わりがないように見えるが、目標の提示や自己省察の機会などを毎回

の授業や各学習内容ごとに行うことで、日本語を学ぶことだけではなく、学習のプロセスや自身の到達度に目を向けることが可能である。また、この段階では、自己調整学習のプロセスに慣れることも目的となるだろう。

その後、Step2、Step3と進むに従って、徐々に学習者が自ら決定する機会が増えていき、Step4では全てのプロセスを学習者自身で進める。授業内でこの段階に達した場合、教師は「アドバイザー」としての役割を担うことになる。なお、これら4つのStepは、明確に分かれるものではなく、連続的なものであることを付記しておく。

以上の段階的な流れを、学部留学生を対象とした日本語授業で取り入れるにあたっては、たとえば1年間の授業の場合、前期でStep1~2、後期でStep2~3というような実施方法が考えられる。Step4は完全な自律学習の形態であり、これを授業内でアドバイザーとしての教師の下で取り組むことができればより理想的である。

## 5.2 学習プロセスに学習リソースの活用を組み込む

提案の第二は、多様な学習リソースの活用そのものを授業内に組み込むことである。

学習者はスマートフォン、タブレット等のデバイスを1人1台以上所有している。特に、2020年以降のコロナ禍においてオンライン授業が行われ、その後オンライン授業と対面授業が併用されてきたことが、自身の端末を持ち込んで使用するBring Your Own Device(BYOD)ポリシーの定着を後押ししたと言えよう。このことから、クラスで一斉に同じ学習素材を使用する(cf. CALL教室)必要は薄れ、各学習者が自分に合った学習リソースを探し、使用できる環境はすでに整っている。

学習者の多くは、スマートフォン上で使用できる辞書アプリなどを使用しているが、日本語学習向けアプリやサイト、また日本語学習のために作成されたものではなくても、学習に役立つリソースは数多く存在する。例えば、国際交流基金関西国際センターが制作する「NIHONGO e な」<sup>6)</sup>には、日本語学習に役に立つウェブサイトやツール、アプリがまとめられている。また、近年はウェブサイトやソフトウェアの使用を前提としたテキスト（例えば、木下・中川2019）も出版されるようになってきている。

しかしながら、学習のためのリソースが存在していることが、直ちに学習者の学びにつながるわけではない。そこで、教師の役割として、どのようなこと（例：発音、作文、読解等）を学ぶ際に、どのようなリソースが、どのような方法で活用できるのか、ということ、学習内容に応じて提示することが挙げられるだろう。

これに関連して、Mercer&Dörnyei (2020) は「学習者が、学び方についてきちんと理解していれば、実際に学習に積極的に取り組む可能性は高くなる」(p.72) とし、学び方の知識は教室の中で用いられる言語学習ストラテジーを通じて教えられるのが一般的だと述べている (p.73)。筆者はこれまでも、日本語授業内で学習に役立つウェブサイト等を紹介してきたが、紹介にとどめず「使う」ことを授業の構造の中に組み込むことが必要であろう。試行として、2022年7月の授業では、発音練習に役立つツールを紹介するだけでなく、授業時間を利用してツールを活用した練習を行った。筆者の体感ではあるが、事後の発表報告レポートにおいて、授業内で行った練習方法を活用した、との記述が以前より多く見られた。

一方で、青木・中田 (2011) は「一方的な学習ストラテジーの訓練では学習者オートノミーは育てられない」と述べ、教師は「学習者が自分で考え、行動する手助けをしなくてはならない」としている (p.9)。そのため、授業内で扱う内容に応じて、最初は使用するツール等を指定して使ってみることから始め、複数の選択肢から選ぶ、自分でツールを探してみる、というように、5.1.2で示した4つのステップの中に組み込む形で取り入れることも必要だろう。

## 6. おわりに

本稿では、日本語下位クラスに所属する学部留学生を対象に、学習全般に対する動機づけ、および日本語学習に対するビリーフスの調査を行った。

2つの調査結果の分析から、次の4点が明らかになった。(1)自律的な動機づけを有する傾向にある。(2) 学習を「他者や立場により求められること」としてより、「自分のためになるもの」として捉えている。その一方で、入学時点(4月)と半期終了時点(8月)を比べると、(3) 学習素材の選択、学習中の気持ちのコントロールと積極的学習に対する自律性が下がっている。(4) 教科書以外のリソースによる学習や、学習におけるメタ認知の使用に対する自律性が下がっている。

この結果から、学部留学生を対象とした日本語授業において、日本語の運用能力を高めつつ、学習者がより自律的な学び手となるための支援を行うために、自己調整学習のプロセスと、学習リソースの活用を日本語授業に組み込むことを提案した。

本稿における調査は、すべて選択式の項目により行ったため、学習者の動機づけ・ビリーフスの背景や、変化の要因などについては把握することができていない。また、今回明らかにできたのは調査項目に関することに限られる。今後の課題として、インタビュー調査などを行い、個別的、具体的な学習者の動機づけ・ビリーフスを明らかにすることで、日本語授業における教師の支援のあり方について、さらに検討を進めたい。

## 注

- 1) 「ビリーフ」「信念」「確信」などとされる場合もあるが、本稿では「ビリーフス」を使用する。
- 2) 動機づけ調整スタイルのうち「統合的調整」が含まれないことについて、安藤 (2000) において記述は見受けられないが、表1にも示したように、Reeve, Deci & Ryan (2004) において、「統合的調整」と「内発的調整」はいずれも自己決定の程度が「十分に自己決定的」とされている (p.47-49)。そのため、自律性に着目した調査を行う上では問題がないと考えた。ただし、自己決定理論においては、あくまでも内発的調整の方がより自律性の高い程度の動機づけと位置づけられている。それは、内発的調整においては行為への従事自体が目的となっているのに対し、統合的調整においては行為はあくまでも手段であり、行為の目的に意義や価値が見出されているという違いにある (鹿毛2013: 193-194)。
- 3) 「授業の内容が楽しいから」という項目のみ、「勉強内容が楽しいから」に変更した。
- 4) クラスは、学期開始前に行ったプレイスメントテスト (筑波日本語テスト集：TTBJ, <https://ttbj.cegloc.tsukuba.ac.jp/p5.html> を使用) の結果を元に分けられて

いる。調査対象となったのは全14クラスのうち12番目、14番目のクラスである。同テストの結果から当該クラスの学習者の日本語レベルは初級終了～中級前半と判断される。

- 5) 鈴木・平岡 (2021) が、学習者の自律性の程度に応じて適切な足場かけ (Scaffolding) を提供することを提案していること (p.156-157) に着想を得た。なお、同論では教材や課題などの「構造」を事前に用意された足場かけ、教員との「対話」を学習中の足場かけとしている。本稿の提案は「構造」における足場かけの調整に当たる。
- 6) 独立行政法人国際交流基金関西国際センター「NIHONGO e な」  
(<https://nihongo-e-na.com/jpn/>, 2022年8月28日取得)

## 参考文献

- 青木直子・中田賀之 (2011) 「学習者オートノミー—初めての人のためのイントロダクション」青木直子・中田賀之 (編) 『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, 1-22
- 安藤史高 (2005) 「大学コミットメントと自律性欲求・学習動機づけとの関連」『一宮女子短期大学紀要』44, 91-99
- 桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」(2007) 『自律を目指すことばの学習—さくら先生のチュートリアル』凡人社
- 鹿毛雅治 (2013) 『学習意欲の理論—動機づけの教育心理学』金子書房
- 片桐準二 (2005) 「文脈アプローチによる言語学習ピラーフの形成・変容過程の質的研究」名古屋大学博士論文
- 木下直子・中川千恵子 (2019) 『ひとりでも学べる日本語の発音—OJAD で調べて Praat で確かめよう』ひつじ書房
- 齋藤ひろみ (1996) 「日本語学習者と教師のピラーフ—自律的学習に関わるピラーフスの調査を通して—」『言語文化と日本語教育』12, 58-69
- 鈴木克明・平岡齊士 (2021) 「ICT を活用した授業デザイン原則の提案—交流距離理論の足場かけ総量再解釈に基づいて—」『名古屋高等教育研究』21, 143-165
- 中央教育審議会 (2018) 「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)」  
[https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt\\_koutou01-100006282\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf) (2022年8月21日取得)
- 當作靖彦 (2019) 「ネットワーク時代の言語教育・言語学習」當作靖彦 (監修) 李在鎬 (編) 『ICT × 日本語教育—情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践』ひつじ書房, 2-21
- 中田賀之 (2015) 「学習者のオートノミーとは何か」中田賀之 (編) 『自分で学んでいける生徒を育てる—学習者オートノミーへの挑戦』ひつじ書房, 17-54
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- Deci, E. L. & Flaste, R. (1995) *Why We Do What We Do*. G. P. Putnam's sons. (桜井茂男 (監訳) (1999) 『人を伸ばす力—内発と自律のすすめ』新曜社)
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.
- Mercer, S. & Dörnyei, Z. (2020) *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge University Press. (鈴木章能・和田玲 (訳) (2020) 『外国語学習者エンゲージメント—主体的学びを引き出す英語授業』アルク)
- Nilson, L. B (2013) *Creating Self-Regulated Learners: Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills*. Stylus Publishing. (美馬のゆり・伊藤崇達 (監訳) (2017) 『学生を自己調整学習者に育てる—アクティブラーニングのその先へ』北大路書房)
- Reeve, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004) Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation, D.M. McInerney & S. Van Etten (Eds.) *Big Theories revisited*. Information Age. 31-60
- 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
- Schunk, D. H. (2001) Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning, Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. Laurence Erlbaum. (塚野州一 (編訳) (2006) 『自己調整学習の理論』北大路書房, 119-147)
- Zimmerman, B. J. (1998) Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models, Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. The Guilford Press. (塚野州一 (編訳) (2007) 『自己調整学習の実践』北大路書房, 1-19)
- Zimmerman, B. J. (2000) Attaining Self-regulation: A Social Cognitive Perspective, Boekaert, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.) *Handbook of Self-regulation*. Elsevier Academic Press, 13-39.
- Zimmerman, B. J. (2001) Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis, Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H.

(Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. Laurence Erlbaum. (塚野州一(編訳)  
(2006)『自己調整学習の理論』北大路書房, 1-36)

## 資料

### 調査A 動機づけ(質問項目:安藤(2005)を元とした)

普段のさまざまな勉強(大学の授業、日本語の勉強、資格試験対策など)を、どのような理由で行っていますか。一人一人違うものですから、正しい答えも間違った答えもありません。思ったとおりに答えてください。

5(あてはまる)/4/3/2/1(あてはまらない)↓

1. 勉強しないと不安だから
2. 新しい知識を得るのが楽しいから
3. 勉強内容が将来役に立つと思うから
4. 勉強内容が楽しいから
5. 勉強することが楽しいから
6. 今、勉強しておかないと後で困るから
7. 自分のためになると思うから
8. 勉強しないと教師にしかられるから
9. 勉強するべき大切な内容だと思うから
10. 勉強しないと親がうるさいから
11. 希望する職業に必要なだから
12. 良い成績を取りたいから
13. 学生なので、勉強するのがあたりまえだから
14. 他人に勉強しろと言われるから

### 調査B 日本語学習ビリーフス(質問項目:齋藤(1996)を使用)

ここに日本語の学習についての、いろいろな考え方があります。あなたはごどう思いますか。考えに合うものを選んでください。一人一人違うものですから、正しい答えも間違った答えもありません。思ったとおりに答えてください。

5(強く賛成)/4(賛成)/3(どちらとも言えない)/2(反対)/1(強く反対)↓

(※は逆転項目)

- ※1. 学習者は、先生の言う通り勉強すればいい
- ※2. 目的があるかないかと、日本語の上達の間には関係がない
  3. いろいろな学習方法を試す人は、日本語が上手になる
  4. 自分の日本語の問題点を考えない人は、進歩しない
- ※5. 努力しても、日本語が上手になるかどうかは分からない
- 6. 間違いから学ぶ人は、日本語が上達する
- ※7. 日本語に接する時間が長ければ、自然に日本語が上

手になる

- 8. 自分に合った学習方法を、自分で見つけるべきだ
- ※9. 日本語の間違いは、先生が直すべきだ
- ※10. 学習環境が悪ければ、日本語は上手にならない
- ※11. 日本の文化や社会を理解しても、日本語の学習には役に立たない
  12. どのぐらい上達したかがはっきりしていれば、日本語の上達は速い
- ※13. 教科書以外のものは、日本語の学習に役に立たない
- ※14. 積極的に話しても、日本語が上手になるとは限らない
- 15. 自分の感情をコントロールできないと、学習はうまくいかない
- ※16. 先生に教えてもらわないと、日本語は上達しない
- ※17. 学校以外のところでは、日本語の学習は難しい
- ※18. 学習していることを意識することと、日本語の進歩とは関係がない
- ※19. 先生の教え方が悪いと、日本語は上手にならない
- ※20. 間違いは自分では分からないし、なかなか直せない
  21. 学習意欲が高ければ、学校で勉強しなくても日本語ができるようになる
  22. 計画を立てて勉強しないと、日本語の上達は遅い
- ※23. 先生は学習しなければならぬことを、全て教えるべきだ
- ※24. 自分の日本語の進歩について考えても、日本語が上達するかどうかとは関係がない
- 25. 日本語を使う活動なら、どんな活動でも日本語の学習の役に立つ
- ※26. 日本語を使う必要がない人は、日本語の上達が遅い
- 27. 学習がうまくいくかどうかについて、学習者は責任を持つべきだ
- 28. 学習しているときの気持ちと、学習がうまくいくかどうかとは関係がある
- 29. 日本にいれば、学校で勉強しなくても日本語ができるようになる
- ※30. 間違いを直されると、直された人は自信をなくす