

高校生のリーディングに対する 動機づけの高揚と読解力の育成 —学習動機を高める学習者支援のあり方を求めて—

三重県立四日市南高等学校 教諭 城野 博志

概要 本研究は10分間ほど易しい段階別教材を
読ませる多読（10分間多読）に関する実
践的研究である。次の2点をその研究目的とする。
1つはコメントや助言など（言語的報酬）による多
読支援を行うことによって多読の動機が高まり、読
みの速さを伸ばすことを実証すること。もう1つ
は、読みの速さと動機の間関係を明らかにすること
である。

本研究の結果、支援を受けた生徒は教師との関係
を改善し、多読に対する関心を高め、1分当たりの
読語数（WPM）を伸ばした。同時に読む面白さを
味わいながら、多読に対する不安を減らして読語数
を増やした。しかしながら、自分の読みたい本を
自分で決めるという学習内容に対する自己管理意
識（自律性）や長文を読む自信（有能感）に変化
はなかった。本の選択についての助言、読後レポ
ートに対するコメント、多読に対する姿勢につい
てのフィードバック回数が不足していたことがその要因
として考えられる。有能感支援や自律性支援が効果
的でなかったために、多読の価値が自分の中に取り
込まれず内発的価値が高まらなかった。

言語的報酬による多読支援には多くの要因が複雑
にからまっている。支援の柱として、生徒が読みた
いと思う本を生徒と一緒に読みながら、読む喜びを
共有して、その喜びを通して達成感を味わえること
が重要と思われる。我々教師は多読を支援する者
として、複雑にからまった糸を解きほぐしながら、い
かにして動機づけを高めていくか、試行錯誤を繰り
返していくことが求められる。

1 はじめに

筆者は、科学研究費補助金（基盤研究(C)）「多読
指導が英語力向上と英語学習の動機づけの及ぼす影
響：中・高・大学生への実証研究（課題番号
19520523：研究代表者・野呂忠司）」を受けて、平成
19年度に授業の開始後10分を利用した多読を週に1
回実践した（10分間多読）。10分間多読では、生徒
が多読の三原則（辞書は引かない、わからないところ
は飛ばす、つまらなかつたらやめる）を守りなが
ら10分間のsustained silent reading（SSR）を行っ
た。SSRとは、自分で読みたい本を選んで、自由
に5分から15分黙読することである（Krashen,
1993:2）。読了後に、本のタイトルや語数などを記
録用紙に記録して、多読の時間を終えた。

平成19年度の「10分間多読」は読みの流暢さ（速
さ・正確さ）並びに動機づけに影響を与えた。「10
分間多読」は平成20年で2年目を迎えた。2年目を
スタートするにあたり、SSR方式では生徒の多読
に対する興味や関心を持続させることができないの
ではないかと危惧した。平成19年度の実践において
「10分間多読」は多大な成果を残したが、多読の最
大の眼目である楽しみながら読むという目的を十分
に達成していない生徒がいたこともまた確かであ
った。そうした生徒に対して多読の楽しみを高揚
して、読解力の向上に寄与できる支援方法はないの
かといった問題意識が本研究の端緒となった。

2 先行研究

多読が読みの動機づけに与える影響を考察した研究は内外で数多く報告されている。Waring (2000) はそれらの研究を概観して、多読が第二言語の読みに対する積極的な態度を涵養(かんよう)すると述べている。近年は、因子分析、相関分析、回帰分析などを用いた研究の成果として多読に影響を及ぼす因子が突き止められつつある。

Mori (2002) は動機づけを期待(成功に対する見通し)と価値(課題をやり遂げることに与える価値)の積でとらえる期待価値理論を用いて多読に対する動機の解明を試みた。その結果、面白いから多読を行う(内発的価値)、自分にとって役に立つ(利用価値)、望ましい自己につながる(獲得価値)、スラスラ読める自信が身につく(有能感)の4つの因子が抽出された。

Yamashita (2004) は母語と第二言語の読みに対する態度が多読に及ぼす影響を情意面と認知面から質問紙で調査を行った。その結果、多読量と「読むのが楽しい」気持ち並びに「易しい英語であれば読んで理解できる」という気持ちとの間に有意な相関が見られた。「読む喜び」を味わうことによって有能感が高まるので、「楽しみとしての読書」習慣を身につけることが重要であると指摘している。

Takase (2007) は、高校生を対象として多読に影響を及ぼす要因の分析を試み、第二言語リーディングを構成する因子として、6因子(母語リーディングに対する内発的動機、第二言語リーディングに対する内発的動機、親のリーディングに対する態度、入試、書き物への好み、多読への嫌悪と道具的動機)を抽出している。第二言語と母語に対する内発的動機が多読の量を最もよく説明する因子であった。

しかしながら、磯田(2006)が指摘しているように、これまでの動機づけ研究では、動機づけを高める要因は解明されても、動機づけを高める指導の可能性や効果について議論がなされてこなかった。そうした現状に鑑み、田中・廣森(2007)は自己決定理論に基づいて、英語学習の動機づけを高める教育実践介入を行い、その効果を検証した。自己決定理論においては、人間は生まれつき自律性、有能感、関係性を持つと仮定され、その3つの基本的欲求の変動が動機づけを決定づけるとする。すなわち自分

の行動を自分で決定し(自律性)、自分の能力が高いと感じ(有能感)、周りから認められたり周囲の人間と良好な人間関係が構築されたりする(関係性)と内発的動機づけが高まるが、それらの欲求が満たされないと動機は下がる、と想定されている。

自己決定理論の下位理論である認知的評価理論は、言葉によってほめたり・励ましたりすること(言語的報酬)が動機づけに与える影響を考察する。学習動機は生徒のやる気などの内的要因と教師の教え方やクラスの雰囲気などの外的要因との交互作用により上がりも下がりもする。言語的報酬も外的要因の一部で、それには動機づけを促進する側面と下げる側面が含まれる。一般に言語的報酬は動機づけを高める効果があるとされる。

学習動機を高める具体的な方法に関する研究は自律性支援の観点からも行われてきた。岡田(2007)によれば、自律性支援とは学習者の立場に立って、学習者自らの選択や自発性を促すことである。それは選択の機会を与え、感情を理解し、学習者の目標や価値と結びついた行動を支援することにはほかならない。Reeve(2006)は自律性支援の効果に関する実証研究を行い、次のような指導が動機づけを高めることを明らかにしている。①学習の成果や達成に関する具体的なフィードバックを与えて有能感を高める、②活動の価値や意義を生徒に伝える、③生徒の本音に耳を貸す、④楽しさや面白さを刺激するとともに、生徒の持つ価値感にも働きかける。

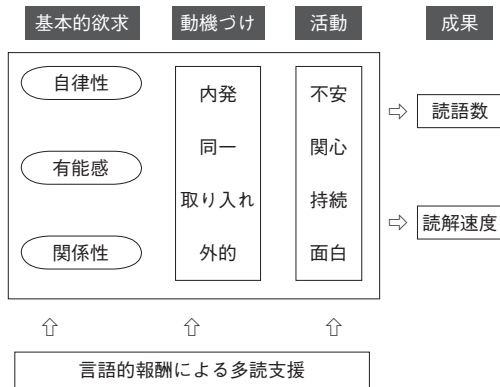
3 研究の目的とリサーチ・クエスション

本研究の目的は自律性支援と自己決定理論に基づいて、多読の動機づけを高める学習者支援の効果を検証するとともに、動機づけと読みの速さとの関係を解明することである。

本研究では次の多読支援モデル(図1)を仮定している。基本的欲求とは人間が生得的に持っていると考えられる心理的欲求で、自律性、有能感、関係性から構成される。自律性とは多読の時間に自分が読みたい本を選択できる程度を表す。有能感とは易しい本を読むことに対する自信のことである。関係性とは、教師にどれほど理解されているかに対する生徒の認知を示す。

動機づけは多読を行っている理由である。「内発

▶ 図1：多読の支援モデル



的」な動機づけスタイルを持つ生徒は、面白いとか楽しいといった理由から多読を行っている。「同一」とは、多読をすることが将来役に立つからと感じている動機づけスタイルを表す。「取り入れ」は速く読めるとカッコいいからといった自尊心に多読の動機が関連している。「外的」な動機づけスタイルを持つ生徒は、授業で多読をやっているから仕方なく多読をしている。

活動は、基本的欲求や動機づけの高まりが具体的に表面化した行動（持続）や気持ち（不安・関心・面白）である。持続は多読中の集中度を意味する。不安は多読に対する自信のなさである。関心は作品の面白さを含んだ多読の取り組み全体に感じている楽しさを示す。これら3つの要因が質問紙によるアンケート調査結果であるのに対して、面白は多読を行った都度生徒が記録手帳に記入する5段階評価の面白さで、作品の面白さに対する評価を表す。読語数は多読期間を通して読んだ総語数で、読解速度は読解力テスト（後に詳述）で測定した1分あたりに読める語数（WPM）である。

本研究では特に10分間多読に関して生徒が抱えている問題点や疑問点に対して、自律性・有能感・関係性を高める言語的報酬を与えたり、多読に対する動機づけを高めたり、多読に対する不安を下げ、興味や関心を促進することが、読みの流暢さをもたらすと仮定する。言語的報酬には、当人にとって意味のある情報が整理されて提示されている（有能感支援）。生徒は教師に時間をかけてコメントを書いたりもらったり、助言をしてもらったりすることで、自分にどれだけ関心が向けられ、時間が割かれているか気づくことができる（関係性支援）（上淵, 2004）。

そうしたもろもろの支援の相乗効果により、多読に対する動機づけや読解速度がどのように促進されるかを本研究で検証する。

以上の支援の効果を測定するために次の5つのリサーチ・クエスチョン（以下 R.Q. と略記）を設けた。

- R.Q.1：言語的報酬による多読支援は自律性・有能感・関係性に変化をもたらすか。
- R.Q.2：言語的報酬による多読支援は動機づけに変化をもたらすか。
- R.Q.3：言語的報酬による多読支援は多読に対する不安・関心・持続・面白に変化をもたらすか。
- R.Q.4：言語的報酬による多読支援は読んだ語数を増やし読みの速さ（WPM）を伸ばすか。
- R.Q.5：読みの速さ（WPM）の伸びと他の因子はどのような関係にあるのか。

4 研究方法

4.1 調査対象者と調査時期

三重県内の高校2年生80名（2学級）のうち、欠損値のない生徒70名。2学級を言語フィードバックによる支援を受ける実験群（N=36）と支援を受けない統制群（N=34）に割り当て、それぞれの群をさらに WPM の伸びによって WPM の伸び上位30%と下位30%に分けた。

調査期間は2008年4月から2009年2月までの10か月間。4月から9月まではほぼ1月に1回のペースで多読を4回実施し、実験群にも統制群にも一切の言語的報酬を与えていない。9月以降は、合計8回の10分間多読を行いながら、実験群には言語報酬が与えられる一方で、統制群には与えられなかった。

4.2 質問紙

多読支援の効果を測定する尺度は Connell & Wellborn (1991), 廣森 (2006), 磯田 (2008) などを参考に作成した（資料1）。すべての尺度は、「全くあてはまらない」（1）から「非常に当てはまる」（6）の6件法で、高い値は肯定的な評価、低い値は否定的な評価を表す。すべてのデータは多読開始直後のプレ段階と終了直前のポスト段階の2回に分けて授業中に収集された。

4.3 読解力テスト

読解力テストとしてエディンバラ大学が作成した EPER (Edinburgh Project on Extensive Reading) のガイドラインに基づくプレースメントテストのレベルDを用いて、読解力(正確さ)、読解速度(速さ)、読解効率を測定した。読解力は EPER の得点で、読みの速さは WPM で、読解効率は得点率に WPM を掛け合わせた数値を用いた。すべてのデータは多読開始直後のプレ段階と終了直前のポスト段階の2回に分けて収集された。いずれのデータも授業中に実施されたものである。

4.4 分析方法

質問紙と読解力テストを用いた分析に先立って、質問紙により得られたデータに対して、探索的因子分析を行った。探索的因子分析で抽出された各因子を下位尺度とし、内的整合性を検討するために各因子でクロンバッファの α 係数を算出した。一部の下位尺度で内的整合性が高いとは言い切れないものもあったが、各因子に収束した観測変数の加算平均を下位尺度得点とした。下位尺度得点のプレーボスト間の変化量を一元配置分散分析にかけて、支援の効果を検証した。さらに相関分析を行って読みの速さ(WPM)の伸びと動機づけなどの情意面との関係を探した。分析には、SPSS Base 12.0J.を用いた。

5 支援内容

認知的評価理論や自律性支援の知見を参考にし、具体的にどのような言語的報酬を生徒に与えて支援を行ったか代表的な支援例をいくつか紹介する。

有能感を高めることを支援の1つの柱とした。生徒はこれまで多読の三原則を守りながら、多読に従事してきた。母国語話者を対象に書かれた本では生徒は母国語話者が生活の中で身につけるであろうと思われる語彙にしばしば遭遇する。そうした語彙は、生徒にとってはなじみの薄いものである。そのような場合、生徒は辞書を引いてはいけないという指導しかなされていないと、フラストレーションがたまりがちになる。わからなかった単語はメモをして、読後に辞書を引いても構わないと助言を行った(図2のみ実際に用いた記録手帳を掲載したが、図3～図5はスペースの関係で生徒に与えた言語的報酬のみ掲載した)。

決められた10分間でわずかな分量しか読んでいない生徒には、今のレベルを下げて、適正レベルの本を選択することをアドバイスすることもあった。また、少数ではあるが、1回の授業だけでは読みきれない分量のテキストを読もうとする生徒が散見された。そうした志の高い生徒に対しては、そのチャレンジ精神と能力の高さをほめることも忘れなかった(図3)。

自分が読んでいる本のレベルに対する不安だけでなく、読みの速さに対する不安を抱く生徒もいる。

► 圖 2：言語的報酬①

読書記録手帳(No.) 10月2日 ()組()席氏名()						
No.	タイトル	シリーズ名	巻数	頁数	読書日	読書内容
55	HENRY AND MUDGE THE TALL TREE HOUSE	RTB2	0.9 1-2	44p	面12345 面32345	ゾリーハウスとハムレット

多読(英語学習上)の問題点・悩みなど

その中のわからない単語が度々あるけれど、どうもわからない。
電子辞書で調べようと思ってる。

そうした生徒に対しては、簡単な文章をどのような読みのスタイルで読んでいるかをモニターさせ（メタ認知）、レベルに合った読み方を指導した。読みの目的に応じて読み方は変えるべきで、多読の場合はスラスラ読めるレベルの本を選定して、楽しむことが目的である。しかしながら、英文和訳式の授業に慣れ親しんできた生徒に、多読にふさわしい読み方はなかなか身につけ難いスキルである。あらゆる英文に英文和訳一辺倒な読み方を適用するのではなく、それに取って代わる読み方があることを知らしめ、それを実践するような助言が必要となる（図4）。

▶ 図3：言語的報酬②

漱石の時代を見る目は今の時代でも通用するくらいだと思います。文明批判と言いますか、人間批評と言いますか。和洋の才に恵まれた漱石ゆえの悩みも多かったと聞き及んでいます。とりわけロンドン留学時代は冬の時代だった模様。前回も言いましたように、ノートを見ながらで構いません。レベル3をチャレンジするその精神が大切です。

▶ 図4：言語的報酬③

たぶん丁寧に一字一句味いながら読んでいるのではないのでしょうか？あるいは日本語に置き換えて読んでいないのでしょうか？できるだけ挿絵なども参考にしながら、読んだ内容を画像化したり映像化したりしながら読むようにしてみてもいいかですか？一般に多読の場合、WPMが80語以下だと、本のレベルが難しすぎて、逆に150 WPM以上だと、レベルアップすべき基準に達していると言われていきます。

多読の価値を伝えることも重要視した言語的フィードバックであった。平成19年に行った多読の動機づけ調査の中で、本校生は内発的価値よりも獲得価値（英語の本を読むことが望ましい自己概念の獲得につながる）、実践的利用価値（英語の本を読むことが将来の職業や日常生活に役立つ）、制度的利用価値（英語を読むことが大学入試合格に結びつくと考え）、学業的利用価値（英語を読むことが進学後の学習において役立つと認識する）が高いことが判明している。そのような多読の価値を学習者ビリーフとして持つ生徒に対しては、内発的価値に働きかけることよりも、外発的価値を利用した方が、効果的と判断した。多読は「入試に役立つ」、「多読

をすることによって、語彙の検索速度が速くなり、読解力が高まる」ことを強調した。また多読で用いるテキストには数多くの入試に頻出する口語表現が満載であるなど具体的なフィードバックを生徒に提示した。

とりわけ苦慮したのが、助言を求めてこない生徒に対する対応であった。フィードバックを重ねていくにつれて、生徒の側では、徐々に多読に関する問題点や悩みが種切れになってくる。読んだテキストの感想やメモしか記してこないこともままあった。そうした場合、フィードバックを与える側としては、生徒の書いた感想を踏まえてそれを膨らますようにコメントを与えてフィードバックに代えた。生徒が読んだ作品のすべてに教師も目を通して、それが生徒に伝わるような形でコメントを加えた。生徒の書いた感想に対して共感的な理解を示したり、「私はこう思う」あるいは、その作品にまつわる自分の体験を語るなどして、作品を生徒と共に楽しんでいる様子を鮮明に伝えることを心がけた。そうすることで、指導者は多読の傍観者ではなく、生徒と同じスタンスに立っていることを強調したかった（図5）。教師は多読の指導者であると同時に自らが多読の喜びを生徒に伝えることができる実践者でなければならない。自らが多読を楽しんでいる姿を直接的・間接的に生徒に絶えず伝えるロール・モデルとしての役割も忘れてはならないだろう。

▶ 図5：言語的報酬④

そうなんです。人間の都合を押しつけられて、頭にきたブタが家出しちゃうんです。でも都会のマンホールの穴に詰まって、困っているところを飼い主に救われたという。飼い主もブタの気持ちを察してくれて、泥の中のスミカに戻れたので、万事メダシめでたし。なかなか内容の深いところがあります。人間の勝手を動物に押しつけないで！！

支援を継続することは実に骨の折れる作業である。しかしながら、教師のフィードバックを真摯（しんし）にとらえて、その助言を忠実に実行しようとする生徒の存在は、そうした苦労を喜びに換える原動力となった。とりわけ、こちらのフィードバックが生徒の抱える問題解決につながり、生徒から感謝の言葉をもらえる機会に遭遇すると、言語的報酬の醍醐味が味わえる瞬間となる。

■ 表 1：各変数の記述統計量

		上位・支援あり					下位・支援なし					変化量の差による 一元配置分散分析
		プレ		ポスト		変化量	プレ		ポスト		変化量	
		M	SD	M	SD		M	SD	M	SD		
基本的 欲求	自律	4.4	1.02	4.33	0.75	-0.07	4.35	0.85	4.33	0.75	-0.02	$F(1, 18) = .011, n.s.$
	有能	3.5	1.03	3.47	0.98	-0.03	3.63	0.76	3.5	1.28	-0.13	$F(1, 18) = .09, n.s.$
	関係	3.27	0.78	4.07	1.03	0.8	3.33	0.77	3.37	1.03	0.04	$F(1, 18) = 5.08, p = .037$
動機づけ	内発	4.13	1.27	4.2	0.52	0.07	4.27	0.8	4.57	0.98	0.3	$F(1, 18) = .30, n.s.$
	同一	3.9	1.39	4.05	0.93	0.15	4.55	0.76	4.5	1.18	-0.05	$F(1, 18) = .18, n.s.$
	取り入れ	3.63	1.13	3.43	0.86	-0.2	3.63	0.72	3.8	0.72	0.17	$F(1, 18) = .12, n.s.$
	外的	4.35	0.88	4.4	0.74	0.05	4.2	0.54	4.1	0.77	-0.1	$F(1, 18) = .21, n.s.$
活動	不安	1.7	0.64	1.27	0.58	-0.43	1.87	1.35	1.63	0.51	-0.24	$F(1, 18) = .12, n.s.$
	関心	4.07	1.21	4.57	0.88	0.5	4.63	1.21	4.57	0.88	-0.06	$F(1, 18) = 6.15, p = .023$
	持続	4.5	0.71	4.3	0.75	-0.2	4.65	0.71	4.4	0.77	-0.25	$F(1, 18) = .03, n.s.$
	面白	3.94	0.66	4.31	0.49	0.37	4.35	0.53	3.86	0.62	-0.49	$F(1, 18) = 12.67, p = .002$
成果	読語数	10595.5 (1191.5)					8649.5 (2442.6)					$F(1, 18) = 5.13, p = .036$
	EPER 得点	12.1	6.67	17.3	7.83	5.2	9.7	6.32	10.4	6.38	0.7	$F(1, 18) = 4.16, p = .056$
	WPM	70.5	9.3	92.75	9.21	22.25	93.57	13.98	74.34	10.21	-19.23	$F(1, 18) = 73.16, p = .000$
	読解効率	29	18.5	53.83	16.65	24.83	29.6	19.81	25.94	16.65	-3.66	$F(1, 18) = 20.90, p = .000$

6 結果

6.1 支援の効果

支援の効果を測定するに先立って、重みづけなし最小2乗法による因子分析を行った。共通性の初期値を1として、後続因子との固有値の差に基づいて因子数を決定した。その結果、基本的欲求は自律性、有能感、関係性の3因子が、動機づけは内発、同一、取り入れ、外的の4因子が、活動は不安、関心、持続の3因子がそれぞれ得られた。その後、プロマックス回転を施し、資料2のような因子負荷量と因子間相関を得た。

支援の効果を検証するために、支援を受けた生徒の中でWPMの伸び上位30%の生徒（上位・支援あり、 $N = 10$ ）と支援を受けずにWPMの伸び下位30%の生徒（下位・支援なし、 $N = 10$ ）を比較した（表1）。

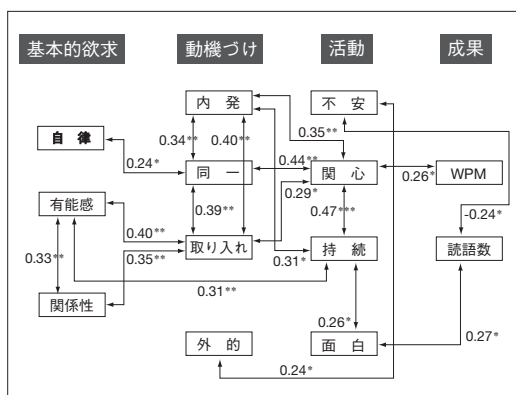
基本的欲求の因子の中では、関係性のみ支援ありと支援なしで5%水準の有意差が見られた（ $F(1, 18) = 5.08, p = .037$ ）。動機づけ因子は有意差が検定されなかった。活動因子の中では、関心と面白さでそれぞれ5%水準と1%水準の有意差が見られた

（ $F(1, 18) = 6.15, p = .023$, $F(1, 18) = 12.67, p = .002$ ）。読語数は5%水準で（ $F(1, 18) = 5.13, p = .036$ ）、読解力テストの結果に関してはEPER得点のみ有意傾向（ $F(1, 18) = 4.16, p = .056$ ）にとどまったが、読みの速さ（WPM）と読解効率は5%以上の有意差が測定された（WPM： $F(1, 18) = 73.16, p = .000$ 、読解効率： $F(1, 18) = 20.90, p = .000$ ）。

6.2 読みの速さ（WPM）・読語数と情意因子との関係

欠損値を除いた調査対象者（ $N = 70$ ）のプレとポスト間の各下位尺度得点の差を相関分析にかけ、以下のような結果を得た（図6）。数字は変数間の相関係数を表し、*は5%水準、**は1%水準、***は0.1%の有意水準を示す。読みの速さ（WPM）と相関を持つ因子は関心のみで、読語数は読みの速さ（WPM）と関係がない。読語数と関連があるのは不安と面白さで、不安は負の相関を面白さは正の相関を持つ。

▶ 図6：プレーポスト間の下位尺度得点差による相関



7 考察

7.1 支援が基本的欲求に与える影響 (R.Q.1)

基本的欲求のうち支援の効果があつたのは関係性のみであった。有能感と自律性は支援に関係なくプレーポスト間で差がなかったが、言語的報酬を通して自分に関心が向けられて、自分に時間が割かれていることに対する気付き（関係性）は高まっている。生徒が抱える問題や悩みに対して、助言や指導を与えたことで自分が大切にされているといった気持ちが関係性の高まりを生んでいることは間違いないであろう。さらに、指導者と学習者といった従来の枠を一步越えたところで多読支援が行われたことも関係性を高めた要因と考えられる。今回の多読支援を進めるに際して、生徒が読んだ作品すべてに目を通し、作品を生徒とともに楽しんでいる様子を鮮明に伝えることを心がけた。指導者としてではなく生徒と同じフィールドに立つ読者として生徒に接する姿勢に努めた。同じリーディング・コミュニティに属しているという一体感が関係性の高揚に寄与していると考えられる。

では、なぜ関係性だけが高まったのか。廣森(2006)においても、関係性は全体レベルあるいはクラスター別のいずれにおいても3つの基本的欲求の中では一番大きく変化している。関係性は3つの基本的欲求の中で最も認知されやすいのであろう。逆に、自律性と有能感はなぜ支援の効果がなかったのだろうか。

ここでの自律性とは、読みたい本を自己決定でき

る程度を測定している。多読が進むにつれて、読みたい本を選択する余地が減っているように多くの生徒は感じているのではなかろうか。多読も2年目を迎え、蔵書数が限られている（全蔵書数約700冊）中で徐々に選択の範囲が限られてきたことが、自律性が伸びなかった最大の要因ではないかと考えられる。生徒から読みたいジャンルの本を求められても、その希望に十分に答えられていない現状があった。

自律性支援は端的には選択を与えることを意味するが、ある程度の有能感を伴わない段階では選択を与えてもそれが強制と取られることがある（上淵, 2004）。そもそも何が読みたいのか自分でわからない生徒に、読解力に適合しない作品を薦めても、それは自律性を支援したことにはならないであろう。また、次に読むべき作品を好みの違う生徒に一律的に薦めても、それは強制的にとられかねない。

読んだことのない本が大量にある多読の初期段階では、読む本の選択の範囲が広いので自律性は高いであろう。しかし、多読の回数を重ねていくと、次第に自分の力で楽しく読める本は限られてくるので、自律性は伸び悩むことになる。今回のように有能感が高まらない場合、読める見通しが高まらないので、自律性支援は強制ととられたのかもしれない。生徒が楽しんで読めるレベルの本を大量に用意しておかないと、自分たちに手が届かないレベルの本（レベル3やレベル4）を選ばざるを得なくなると、強制感が生まれ自律性が損なわれると思われる。自分が読みたいと思う本を読む場合は、読む行為の源泉が読み手の中に存在しているので自己決定的でいられる。しかしながら、そこにある本を読まざるを得なくなると、行動の原因が外部に移行してしまう。読みたい本がないと決定権（因果律）は内部から外部へと移行する。今回の言語的報酬による自律性支援は、そういった因果律の外部移行を食い止めることはできなかったことになる。そうした意味で、酒井・神田（2005; 45）が40人学級で週1回通年の授業に必要な蔵書の適正サイズはレベル0から2で約500冊は納得のいく数値であるかもしれない。本校にはそのレベルの図書は約400冊でその最低水準に達していない。

有能感は、支援のあるなしに関係なくほとんど変化することがなかった。言語的フィードバックには情動的な側面と制御的な側面がある。今回、有能感

を高める目的で与えた情報的なフィードバックとして、多読のストラテジー、読み物のレベルを上げるタイミング、レベルの高さを追及するのではなく、楽しむことを最優先すべきであること、多読のストラテジーとしてどうしてもわからない語句があれば、それをメモに残して後で辞書を引くこと、自分にとって易しいレベルの本と難しいレベルの本を交互に読み、スキルの上達を実感させることなどが挙げられる。

廣森（2006; 95）においても有能感は変化が乏しく、他の2つの基本的欲求と比較してその変化には時間が要することが述べられている。今回の多読期間中に平均的な生徒は1万語前後しか読んでいないので、以前より読めるようになったという有能感の変化をもたらすには至らなかったであろう。

また、認知的評価理論では、言語的報酬の情報的な側面が有能感を高めるとされる。有能感が高まらなかった一因として考えられるのは情報的なフィードバック回数の不足ではなからうか。今回、介入期間は5か月にわたっており、時間は十分にあったが、情報的な言語的報酬を与える頻度が少なかったことが支援の効果を挙げないことに影響を及ぼしているのであろう。支援の効果を上げるにも週に1回という多読の実施回数では少なかったのかもしれない、実施回数が2回あるいは3回と増えた場合には、より効果的な支援が可能だったであろう。

言語的報酬が動機づけに与える効果は年齢も影響する（Henderlong & Lepper, 2002）。年齢が低い場合、簡単な課題に対する言語的報酬は効果的だが、年齢が上がると逆の効果が生じることもある。生徒の年齢が高い場合、単純な課題に対する報酬は能力の低さの裏返しと解釈される危険性を秘めている。今回の研究では、高校生を対象として、楽しく読める簡単な本を読んだ行為に対して、ほめたり励ましたりあるいは本人にとって有用と思われる情報を与えた。しかし、そのような支援を受けた生徒は有能感を高めていないことから、支援を自分の能力の低さの裏返しとマイナスに解釈していることが推測される。

7.2 支援が動機づけに与える影響 (R.Q.2)

動機づけの因子に関して、支援の効果が見られた因子はなかった。支援を受けた生徒は楽しいから多

読を行っている程度（内発）や多読の価値を認めて多読を行っている度合い（同一）はほとんど変化がなかった。自尊心から多読を行う心理的状态（取り入れ）やいやいや多読を行っている（外的）割合はあまり下がらなかった。逆に内発の因子に関しては、支援を受けなかったグループが伸ばしているのに対して（プレーポスト差0.3）、支援を受けたグループは微増（プレーポスト差0.07）にとどまっている。

昨年度に実施した多読動機づけ調査から、本調査対象者は多読の利用的価値が内発的価値よりも強いことが判明していた。内発的価値に働きかけることよりも、利用価値に働きかけた方が効果的な介入支援が可能と判断し、支援の1つの柱として多読の価値を促進するような言語的フィードバックを与えた。内発的価値よりも利用価値に働きかけた経緯から、内発よりも同一の方の変化が大き（内発の変化量：0.07 同一の変化量：0.15）のは当然の帰結と言えるかもしれない。

今回の支援では、教師に理解されているといった意識（関係性）のみが伸び（変化量：0.8）、多読に対する自信（有能感）と読む本を自分で選択できる意識（自律性）はほとんど変化しなかった（有能感の変化量：-0.03 自律性の変化量：-0.07）。関係性の高まりだけでは、内発的動機づけを変化させるには至らなかったと考えられる。上淵（2004）によれば、より外発的動機の変化には関係性が重要な役割を果たすが、内発的な動機づけになればなるほど有能感支援や自律性支援が必要であるとされる。今回の多読に対する支援では、有能感や自律性に変化をもたらすことができなかったため、支援を受けた実験群はより内発的な動機づけ（内発・同一）を伸ばすことができなかったと考えられる。その一方で、関係性が高まっているので、外発的な取り入れ的調整動機が若干ながら下がったと考えられる。

中谷（2007）によれば、具体的な情報を用いてほめる場合は、当人の有能さを高めるために有効なフィードバックとして作用し内発的動機づけを高める。しかし、例えば教師が学習者に勉強させようという意図でほめるといった場合には、隠れたメッセージ（勉強の強制）としてフィードバックが働き、自発的な意欲が阻害されることが考えられる。介入の後半になって、生徒が次第に多読を改善するための具体的な情報を求めなくなった傾向が見られた。そうした場合、生徒の感想に対して共感的なコメン

トを残したにすぎないので、そこに操作的な意図を感じ取った可能性がある。そうした支援の真摯性(sincerity)の欠如が内発的動機づけに制御的に働いて、動機づけが高まらなかったとも考えられる。

7.3 支援が活動に与える影響 (R.Q.3)

支援を受けて速く読めるようになった生徒は、「面白」と「関心」がブレの段階より高くなっている。「面白」は授業中に多読を終えてから生徒が記録手帳に記入した面白に基づいている。生徒は自分が感じた面白を5段階(1～5)で評価しており、数字が高いほど自分の読んだ本が面白かったことを表す。一方、「関心」は多読期間の終了直前に質問紙によって調査した多読期間全般を振り返っての楽しさなので、「面白」よりは広い状況の動機を示している。支援を受けた生徒は受けなかった生徒に比べて、多読をその都度面白く感じながら、また1年間近くの取り組みを楽しかったと振り返っている。

7.4 読みの速さ(WPM)・読語数とその他の因子との関係 (R.Q.4, R.Q.5)

読みの速さ(WPM)と相関があるのは関心の因子しかない($r=.26^*$)。作品を読んでその面白さに触れながらその経験を重ねていくと、その作品の面白さも含めて、多読期間を振り返って多読全般が楽しかったと感じる度合いが高くなる。その程度が高ければ高いほど、速く読めるようになる。読語数と相関があるのは、面白さと不安である。面白さは正の($r=.27^*$)、不安は負の相関($r=-.24^*$)を持っているので、多読が面白ければ面白いほど読語数が増えるが、多読に対する不安を抱いていると読語数は伸びない。逆に、読んだ語数が多いほど読む面白さを感じるとともに、多読に対する不安を下げている。

読みの速さと相関を持つ関心は持続($r=.47^*$)と、さらにその持続は面白さ($r=.26^*$)と相関を持つ。多読を行いながら作品の面白さに触れれば触れるほど多読に集中し、集中が高まれば高まるほど多読が楽しく思えてくる。累積した多読の楽しさにより多読にのめり込み、作品がより一層面白く思えてくる。

その関心は、3つの動機づけスタイル(内発・同一・取り入れ)とも関連して、外的のみ関係してい

ない(内発: $r=.35^{**}$, 同一: $r=.44^{***}$, 取り入れ: $r=.29^*$)。内発は楽しさから多読を行う心理状態を表す。同一は多読が将来役に立つといった多読の価値を認めた動機づけスタイルである。取り入れの動機づけスタイルを持つ生徒は、速く読めるとカッコいいと思うので、多読が自尊心を維持する上で役に立つと考えている。3つの動機づけスタイルに共通するのは、多読になんらかの価値があると思っている点である。それに反して、外的は仕方なく多読を行っている心理状態なので、多読に価値を見いだしていない。多読に対する価値が高ければ高いほど多読が楽しく思えてくることになる。また逆に多読が楽しければ楽しいほど、多読に対する高い価値を認めていることにもなる。

関心と相関を持つ3つの動機づけスタイルに自律性・有能感・関係性が関連を持つ。自律性は同一と($r=.24^*$)、有能感と関係性は取り入れと関連を持つ(有能感: $r=.40^{**}$, 関係性: $.35^{**}$)。読みたい本を自分で決めているという自律性が高い生徒は、多読が自分にとって役に立っているという認識が高い。速く読めるという多読に対する自信(有能感)や、教師から認めてもらっているという意識(関係性)が強いと、速く読めるとカッコいいといった自尊心を維持するのに多読が役立っていると考えられる傾向が強くなると考えられる。

8 まとめ

学習者の活動プロセスやその成果に対する教師のフィードバックが学習者の学ぶ意欲に与える影響に関してはこれまで議論が分かれていた。プラスの影響を考察する研究もあれば、否定的な結果の研究もあった。言語的報酬を用いて多読学習を支援する今回の実践においても、プラスとマイナスの両面が検出された。

多読支援を受けた生徒は、教師との良好な関係をさらに改善し多読への関心を高めた。生徒の問題や悩みを解決しようとする指導者の真摯な姿勢に生徒が心を揺り動かされた結果、関係性は改善された。さらに情報の授受を通した指導者—学習者といった従来の関係から、読む喜びを共有するリーディング・コミュニティの仲間といった新しい関係を築いたことも関係性の改善に寄与していると考えられ

る。

多読に対する今回の支援は言語的報酬を受けることによって読みの面白さを味わいながら、多読に対する不安を減らせて読語数を伸ばしていった。関心の高まりは読みの速さをもたらしたと思われる。面白さや楽しさといった情意面の変化が読みの速さといった認知面の変化と密接に関連していることが今回の支援を通して確認された。多読の指導を進める際に情意面に対する配慮を怠ってはならないことが示唆される。

しかしながら、支援により多読に対する自信（有能感）は介入前とほとんど変わることがなかった。自分が決めた本を読むという自律性もほぼ横ばい状態にとどまっている。言語的報酬を与えるにあたって、個人差や生徒の発達段階も考慮に入れながら個に応じたフィードバックを心がけることが肝要と言えよう。また支援を行う頻度も支援の効果を左右する大きな要素となる。今回の教育的介入の効果が有能感や自律性に見られなかった一因として、フィードバックの回数も関係しているように思われる。週1回の支援では読みの自信や自己決定感に変化をもたらすには足らなかったようである。有能感や自律性といった心理的欲求が変わるには時間を要することを念頭に置いておくことが多読の指導においても重要であろう。

「自尊心を維持するためには多読が役立つ」といったより外発的な動機づけスタイル（取り入れ）に変化をもたらす上で関係性の高まりは効果的であった。動機づけ構造に変化をもたらすには、まず関係性を高める必要がある。しかし、関係性の変化だけでは、行動の変容により持続的な影響力を持つ内発的な動機づけを変えるには至らなかった。速く読めるという自信を高める支援（有能感支援）や読みたい本を自分で決める意識を高める支援（自律性

支援）が効果的でなかったために、より内発的な動機づけスタイル（内発・同一）が高まらなかったと考えられる。

言語的報酬による多読支援には多くの要因が複雑にからまっている。今回の研究を通して、速く読めるようになるには読む作品の面白さや多読の楽しさがないがしろにすることはできないことが判明した。多読の楽しさは多読に対する価値観とも関係が深い。多読に価値を見いだしている生徒は、多読の喜びを多く知っている傾向が強い。多読の楽しさを経験すればするほど、多読の価値がわかる。多読に価値を見いだすことができないと、多読に対する自信を失うことになるし、不安を抱いている生徒は多読の良さがわからない。そうした多読に対する価値を高めるには、生徒が読みたいと思う本を生徒と一緒に読みながら、読む喜びを共有して、その喜びを通して達成感を味わせることが重要と思われる。多読を支援する者として、複雑にからまった糸を解きほぐしながら、いかにして動機づけを高めていくか、試行錯誤を繰り返していくことが求められよう。

謝 辞

この研究を発表する貴重な機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会の皆様、中間報告にご意見をいただきました大友賢二先生をはじめとする選考委員の先生方に厚くお礼申し上げます。

愛知学院大学の野呂忠司先生には、研究計画の立案からアンケートの作成・分析、報告書執筆に至るまで貴重なご助言・ご指導を賜りました。ご多忙にもかかわらず、拙稿を丁寧にご校閲してくださいました。心より感謝申し上げます。

三重県立飯野高等学校の藤田賢先生には、統計分析や論文構成に関しまして有益なアドバイスをいただきました。この場を借りてお礼申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- 新井邦二郎(編著).(1995).『教室の動機づけの理論と実践』. 東京: 金子書房.
- * Connell, J.P. & Wellborn, J.G.(1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In *Minnesota symposium on child psychology*, Erlbaum Publishers.
- Good, T. & Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms*. Boston: Allyn & Bacon.
- * Henderlong, J. & Lepper, M. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774-795.
- * 廣森友人.(2006).『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』. 東京: 多賀出版.
- * 磯田貴道.(2006).「授業の中の動機づけ: 認知的評価を中心とした動機づけプロセスの検証」. *Dialogue*, 5, 19-38. (発行: 田辺英語教育学研究会(TALK)).
- * 磯田貴道.(2008).『授業への反応を通して捉える英語学習者の動機づけ』. 広島: 溪水社.
- * Krashen, S. (1993). *The power of reading*. Libraries Unlimited.
- * Mori, S. (2002). Redefining motivation to read in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 14, 91-110.
- * 中谷素之編著.(2007).『学ぶ意欲を育てる人間関係づくり』. 東京: 金子書房.
- * 岡田涼.(2007).「内発的動機づけ研究の理論的統合と教師一生徒間の交互作用的視点」教育心理学研究, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 心理発達科学, 54, 49-60.
- * Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, Volume 106, Number 3.
- * 酒井邦秀・神田みなみ.(2005).『教室で読む英語100万語』. 東京: 大修館書店.
- 桜井茂男.(1984).「内発的動機づけに及ぼす言語的報酬と物質的報酬の影響の比較」.『教育心理学研究』, 32 (4), 286-295.
- Skinner, E.A. & Belmont, M.J.(1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- * Takase, Atuko. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 19, 1-18.
- * 田中博晃・廣森友人.(2007).「英語学習者の内発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*, 29/1, 59-80.
- 豊田秀樹編著.(2003).『共分散構造分析 [疑問編]』. 東京: 朝倉書店.
- * 上淵寿.(2004).『動機づけ研究の最前線』. 京都: 北大路書房.
- * Waring, Rob. (2000). Extensive Reading in Second Languages: A Critique of the Research. Draft, available at <http://www1.harnet.ne.jp/~waring/papers/assessor.html>
- * Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16 (1), 1-19.

資料 1：質問紙

この調査は、現在行っている多読をよりよくするために行うものです。正しい答えや、間違った答えはありません。思ったとおりにこたえてください。回答は成績と一切関係ありません。また、データを入力後は、シュレッダーにて処分するなど、個人情報の保護に最大の配慮をします。それぞれの質問をよく読み、全ての質問に答えてください。回答漏れのないようにお願いします。

I 多読の時間中の気持ちとして、以下のことはどの程度あなたに当てはまりますか。「全くあてはまらない(1)」から「非常に当てはまる(6)」までのうち、最も当てはまると思う数字に○をつけてください

	全くあては まらない	当てはま らない	やや当て はまらない	やや当て はまる	当てはま る	非常に当 てはまる
	1	2	3	4	5	6
1 易しい本を読むことには不安がある						
2 易しい本を読んでいると時間があっという間に過ぎる	1	2	3	4	5	6
3 安心して易しい本が読める	1	2	3	4	5	6
4 易しい英語の本を読むことは面白い	1	2	3	4	5	6
5 多読の時は集中して読んでいる	1	2	3	4	5	6
6 易しい英語の本を読むことは楽しい	1	2	3	4	5	6
7 多読の時は頑張っている振りをしている	1	2	3	4	5	6
8 楽な気持ちで易しい本を読める	1	2	3	4	5	6
9 多読の時間は頑張っている	1	2	3	4	5	6

II 多読の時間中の気持ちとして、以下のことはどの程度あなたに当てはまりますか。「全くあてはまらない(1)」から「非常に当てはまる(6)」までのうち、最も当てはまると思う数字に○をつけてください

10 易しい本を早く読めると思う	1	2	3	4	5	6
11 先生から一人前に扱ってもらっている	1	2	3	4	5	6
12 多読のときには選択の自由が与えられている	1	2	3	4	5	6
13 易しい本を早く読む自信がある	1	2	3	4	5	6
14 多読のとき本の選択の自由がない	1	2	3	4	5	6
15 先生から気持ちを汲んでもらえる	1	2	3	4	5	6
16 多読のときにはプレッシャーを感じる	1	2	3	4	5	6
17 易しい本を早く読むことは得意だ	1	2	3	4	5	6
18 私は先生に理解してもらっている	1	2	3	4	5	6

III あなたが多読を行っている理由として、以下の理由がどの程度当てはまりますか。「全くあてはまらない(1)」から「非常に当てはまる(6)」までのうち、最も当てはまると思う数字に○をつけてください

19 自分にとって必要なことだから	1	2	3	4	5	6
20 授業の中で多読が取り入れているから	1	2	3	4	5	6
21 早く読めると、何となく格好がいいから	1	2	3	4	5	6
22 外国語を使えるようになりたいから	1	2	3	4	5	6
23 将来使えるような技能を身につけたいから	1	2	3	4	5	6
24 易しい本が早く読めるようになるのは楽しいから	1	2	3	4	5	6
25 たくさん読んでおかないと、後で後悔すると思うから	1	2	3	4	5	6
26 良い成績を取りたいから	1	2	3	4	5	6
27 易しい本が読めるのは、あたりまえだと思うから	1	2	3	4	5	6
28 英語の本を読むことはおもしろいから	1	2	3	4	5	6
29 多読をするように決められているから	1	2	3	4	5	6
30 易しい英語の本を読むことは楽しいから	1	2	3	4	5	6

資料 2：因子分析結果（重みづけなし最小 2 乗法，プロマックス回転）

（表 2～表 6 の項目番号は，資料 1 の質問番号を表す）

■ 表 2：基本的欲求（プレ）

項目	有能	関係	自律	α
項目 17	0.89			0.86
項目 13	0.8			
項目 10	0.71			
項目 18		0.86		0.66
項目 11		0.64		
項目 15		0.51		
項目 14			-1	0.6
項目 12			0.42	
因子相関				
有能	1			
関係	0.41	1		
自律	0.08	-0.06	1	

■ 表 3：基本的欲求（ポスト）

項目	有能	関係	自律	α
項目 13	0.89			0.89
項目 10	0.84			
項目 17	0.83			
項目 15		0.93		0.84
項目 18		0.84		
項目 11		0.65		
項目 14			-0.7	0.46
項目 12			0.46	
因子相関				
有能	1			
関係	0.26	1		
自律	-0.5	-0.2	1	

■ 表 4：動機づけ（プレ）

項目	内発	同一	取入	外的	α
項目 30	0.98				0.88
項目 28	0.78				
項目 24	0.71				
項目 23		0.873			0.8
項目 22		0.764			
項目 27			0.71		0.69
項目 21			0.6		
項目 26			0.5		
項目 20				0.99	0.58
項目 29				0.34	
因子相関					
内発	1				
同一	0.63	1			
取り入れ	0.27	0.25	1		
外的	-0.12	-0.09	-0.2	1	

■ 表 5：動機づけ（ポスト）

項目	内発	同一	取入	外的	α
項目 30	1.05				0.83
項目 24	0.64				
項目 28	0.64				
項目 22		0.98			0.89
項目 23		0.84			
項目 29			0.99		0.71
項目 20			0.72		
項目 21				0.73	0.67
項目 27				0.67	
項目 26				0.56	
因子相関					
内発	1				
同一	0.4	1			
取り入れ	-0.2	-0.4	1		
外的	0.29	0.43	-0.1	1	

■ 表 6：活動（プレ）

項目	関心	持続	不安	α
項目 4	0.94			0.82
項目 6	0.93			
項目 2	0.44			
項目 9		0.7		0.75
項目 5		0.67		
項目 3			0.87	0.72
項目 8			0.52	
項目 1			-0.5	
因子相関				
関心	1			
持続	0.62	1		
不安	0.67	0.47	1	

■ 表 7：活動（ポスト）

項目	関心	持続	不安	α
項目 4	0.99			0.84
項目 6	0.8			
項目 2	0.59			
項目 3		0.92		0.74
項目 8		0.66		
項目 1		-0.6		
項目 9			1.04	0.73
項目 5			0.49	
因子相関				
関心	1			
持続	0.6	1		
不安	0.51	0.39	1	