

多読授業が初級学習者の内発的動機づけに及ぼす影響

Effects of extensive reading on beginning-level learners' motivation

二宮 理佳

要旨

本稿では、動機づけを高める方略として多読を捉え、日本語初級レベルでの授業内多読は動機づけにおいて有効に作用するかという点に焦点を絞り考察した。実践の前後に意識調査、実践後にフォローアップインタビューを行い、授業内での観察、個別指導も含め分析した結果、多読の活動が内発的に動機づけられた状態を生起させていたことが確認された。したがって、多読の活動は、初級において動機づけの面で有効に作用する可能性のあることが示された。

キーワード：授業内多読、内発的動機づけ、自律・自己決定感、有能感、満足感

1. はじめに

第二言語習得における多読の効用は、英語教育では文法、付随的語彙学習¹、読解力・聴解力向上等様々な分野で実証され、国内の教育現場でも普及し始めている。一方、日本語教育においては多読の実践自体が少ないため、実践報告も実証研究も僅少である。

多読を授業に取り入れるという点で日本語教育の先を行く英語教育では、中級以上、もしくは基礎文法を学び終えたレベルの学習者を対象にした実践研究が多数見られる。しかしながら、初級者における実践報告は数例しか認められない (e.g. 横森 2000 ; 岡 2006)。翻って、中級以上でも実践がほとんど見られない大学の日本語教育においては、初級での授業内多読の詳細な実践研究の記録は管見では見当たらない。

現在、多くの大学の日本語プログラムで精読を中心に読解の授業が行われており、多く読むことには主眼は置かれていない。多く読む体験を経ずに母語に近い読みを習得し、読み物を楽しむことができるレベルに到達することは難しい。また、逐次辞書を引く読み方では読書の楽しさは享受しにくいだろう。換言すると現行の精読中心の読解授業からは、楽しみとしての読書活動は体験しにくいのではないかと推測される。

2011 年後期に都内の二つの大学で中級者対象に多読を授業に取り入れ、情意面に及ぼす影響を分析した結果、多読活動²が内発的動機づけに寄与したことが示される結果を得た (二宮・川上 2012)。多読活動によって読解速度が上がった、辞書を使わずに読めるようになった等の技能の向上を認知していたことが確認された。また辞書を使わずに読める難

¹ 単語を意図的に学んでいくのが意図的学習、読解活動などを主目的としながらその副産物として単語を学んでいくのが付随的単語学習である。

² 2011 年の実践、及び本実践における「多読活動」とは「多読授業の中での読後の様々な活動」でなく、授業内外での多読の作業そのものを指す。

易度の読み物を各々の興味に沿って読み進めていく多読の時間は、「本を楽しむ」体験を提供する場となっていた。「技能の向上」の認知や「楽しさ」の体験が有能感・満足感をもたらし、内発的動機づけを高める結果を引き出したのではないかという考察が導かれた（二宮・川上 2012）。

本稿の研究目的は、2011 年の中級での実践同様、初級クラスにおける多読活動が学習者の動機づけを促進させていたかという点について分析することである。

本稿では、中級で援用した動機づけ理論の枠組みで初級における実践結果を分析する。またメタ認知能力の育成という側面からの考察も加え、多読学習法の効果にさらに光をあてることを目的とする。

2. 実践の背景

2.1. 多読に関する先行研究

第二言語習得研究における多読の理論的背景は Krashen (1985) の Comprehensive Input 仮説に起因する。この理論を背景に国内外で言語習得における量的研究が多数行われている一方で、近年では情意面の効果や自律学習の観点からも研究が進められている (e.g. Rodrigo 1995)。国内での英語多読の情意面の分析を含む研究例としては、多読や英語全般に対する興味、意欲、感情などを広く含めて調査した大縄 (2006)、授業内と授業外での多読の効果を比較し、授業内での実践の方が読解力、情意面でプラスの結果を得たことを報告した高瀬 (2008) などがある。

日本語教育における多読実践の研究報告は、読解力・語彙力における影響、読みへの意識変化からの報告は数件あるが、多読教材の不足により同一の読み物を読む一斉多読だったり、上級者を対象とするものである (福本 2004 ; 江田ほか 2005 ; 池田 2008)。初級者を対象にした多読の詳細な授業実践記録は現時点までにはほとんど見当たらない。初級者対象の調査記録は一点認められるが (三上・原田 2011)、これは付随的語彙学習に関する調査のため、学習者は皆同じ読み物を読んでおり、初級レベルの学習者を対象に、興味に合った読み物を自由に選ばせる手続きでの多読授業の実証研究はないと言ってよい。また学習者の意識を詳細に捉えた実践報告、及び動機づけプロセスから情意要素を分析した研究は中級者を対象にした二宮・川上 (2012) 以外は見当たらない。

2.2. 動機づけ

教育心理学では動機づけの観点から学習意欲を捉える。動機づけには、外的報酬や他者からの要求によって学習が行われる外発的動機づけと、興味や楽しさから自発的に取り組む内発的動機づけがある。本実践では、内発的動機づけに着目する。Deci (1995) は「内発的動機づけ」を高めるためには「有能感」と「自律や自己決定感」が重要であると指摘し、内発的動機づけがもたらす「報酬」は「楽しさ」と「達成の感覚」であると述べている。

また、内発的に動機づけられた最適状態を「フロー状態」と呼ぶ。「フロー状態」とは強い集中状態、即ち内発的に動機づけられているため、行為そのものに純粹に喜びや楽しさを見いだしている状態であり、自らの行為や環境への強いコントロール感や有能感を感じる (Nakamura & Csikszentmihayi 2002)。

上述の先行研究、知見から「有能感、自律・自己決定感の保持促進」、「達成感・満足感・楽しさの獲得」の効果を期待し、以下の三点を実施した。

- 1) 辞書を使わず読み進められる平易な日本語のもの、興味に合った楽しめる読み物を選ぶよう支援する。
- 2) テストによる評価は行わず、各学習者の読書量の蓄積が可視化される仕掛け (多読記録シート) を組み込む。
- 3) 技能及び意識の変化を学習者教授者がともに認知・把握するため、記録シートをつけてもらう。それを基に、一対一で教師と言葉を交わす時間を授業内外に適宜設け、読後の感想・多読としての読み進め方等について話し合う。

3. 本実践・調査の概要

3.1. 多読授業対象者とコースの概要

本実践の対象者は、2012年度前期 (以下夏学期) と後期 (以下冬学期) に首都圏の大学で開講された日本語初級クラスの履修者であった。両学期共に初級クラスは3つあり、Japanese 1 (以下 J1) は1学期で初級全部をマスターするクラス、Japanese 2 (以下 J2) は初級前半、Japanese 3 (以下 J3) は初級後半を学習するクラスだった。調査対象のクラスは冬学期の J1 以外の初級クラスだった。

主教材は『げんき I』(J1/J3) 『げんき II』(J1/J2)、授業時間・受講者数・性別は以下の通りである。なお J1 と J2 については平仮名から学習を始めた初級者 (以下、ゼロ学習者) の人数も記す。

2012年度夏学期 (15週間)

J1 (90分×2コマ×週5日) : 1名 (ベトナム/男/ゼロ学習者)

J2 (90分×1コマ×週5日) : 5名 (中国2・フィンランド2・韓国1/男2・女3/
ゼロ学習者1)

J3 (90分×1コマ×週5日) : 3名 (ドイツ1・オランダ1・中国1/男2・女1)

2012年度冬学期 (15週間)

J2 (90分×1コマ×週5日) : 7名³ (中国2・イタリア2・ドイツ2・タイ1/男3・
女4/ゼロ学習者6)

J3 (90分×1コマ×週5日) : 3名 (中国1・フィンランド1・韓国1/男1・女2)

³ 2012年度冬学期の J2 にはこの他に、他の履修クラスの忙しさから日本語の履修を断念した3人が在籍した。

3.2. 多読授業実践の流れと内容

多読の活動は全てのクラスで学期の中盤以降に開始した。1回目に多読について説明し興味の有無を問うたところ、全員が参加を希望したため実施を決定した。最終日は15分から30分の読書後、事後アンケートを行い、各自の多読活動を振り返った。実施回数と時間は以下の通りである。

2012年度夏学期(15週間)

J1: 5回 読書時間合計130分(平均26分)

J2: 6回 読書時間合計130分(平均22分)

J3: 7回 読書時間合計260分(平均37分)

2012年度冬学期(15週間)

J2: 7回 読書時間合計155分(平均22分)

J3: 6回 読書時間合計180分(平均30分)

本実践では夏学期冬学期ともに以下の5点⁴を実施した。

- ① 初回の授業で多読オリエンテーションを実施した(多読の説明・事前アンケート・本の紹介や本の選び方のシミュレーション)。
- ② 本の貸し出しは多読のルールを理解させた2回目以降からにした。多読のルールは次の5点である。
 - 「できるだけ沢山読む」
 - 「やさしいもの(95%の言葉がわかる)から読んでいく」
 - 「辞書は引かない(どうしても必要な言葉のみ・全部読んだ後に引く等工夫する)」
 - 「わからないところは飛ばす(文脈で推測する)」
 - 「難しかったり面白くなかったら途中でやめる」
- ③ 記録シートに記入させ、毎回の授業内(外)で個別に多読の読み方・本のレベル等についてアドバイスしたり読後の感想を聞いたりした。
- ④ 読解指導(内容理解)やテストでの評価はせず、読み物を味わうことを奨励した。
- ⑤ 最終日に事後アンケート⁵を実施した。

多読の授業の流れは以下の通りである。

- 1) 教室に置かれた多読の読み物⁶から読みたい本を選び、読み進める。
- 2) 1冊読み終わったら記録シートを教師に見せ、感想を話したりアドバイスを受けたりする。

⁴ 2011年度の中級者対象の実践でも同様の手続きを取った。

⁵ 事前事後アンケート、記録シート(英語での補助説明を追加)は2011年度の中級者対象と同じものを使用した。

⁶ 多読のために授業で使用した読み物は、レベル別日本語多読ライブラリー「にほんごよむよむ文庫」(監修: NPO 法人日本語多読研究会/発行: アスク出版)である。

教師の役割は中級者対象の手続きと同様に、各学習者が適当な読み物を読み進めていけるよう観察し、適宜支援することとした。

3.3. 多読授業についての意識調査

意識調査（5段階のリッカート尺度形式、一部自由記述）を実践前後に実施した。対象者が初級であるため質問は英語で行い、回答も英語で良いとした。有効回答数は、2012年度夏学期は9人（J1：1人・J2：5人・J3：3人）で受講者全員である。2012年度冬学期は10人（J2：7人・J3：3人）である。また両学期共に、意識調査の回答を補完する目的で意識調査回答者全員に対して約15分の任意のフォローアップインタビューを行った。

3.4. 調査結果と分析

3.4.1. 分析の方法

以下の三点に焦点を当て分析を行った。

学習者は多読の活動から

- 1) 有能感、自律・自己決定感の認知があったか
- 2) 満足感・達成感のような内発的結果を得ていたか
- 3) 活動そのものを楽しむ感覚が生まれていたか

上記の三点は、前節2.2.のDeciの内発的動機づけに関する知見に基づく。1)は、内発的動機づけを高めるための2大構成要因である。また、2)及び3)は、内発的動機づけがもたらす報酬、あるいは内発的に動機づけられた（フロー）状態の可能性を探る指標となる。

収集したデータから上記の三点に関わる部分を分析対象とする。なお1)の「有能感」は、学習者が「技能の向上」を認知した場合、「有能感」が発生すると考えた。学習者のコメントは中級者対象の際と同一の基準でキーワード化し分類した。詳細は各項目に記した。

3.4.2. 意識調査、多読記録シートに基づく結果と分析

1)-1 技術の向上（有能感の認知）

表1の①、②は日本語全般、③から⑥は多読に関する質問で、事後アンケートの結果である。なお①、②は事前アンケートにもある質問である。上段は2012年度夏学期の9人（J1・J2・J3）、下段は2012年度冬学期の10人（J2・J3）の結果である。平均1は各クラスの平均値、平均2は夏学期と冬学期の平均値である。

表1 多読の効果 (技能の向上)

	学期	1	2	3	4	5	平均1	平均2
①日本語を速く読める	夏	1	3	2	3	0	2.77	3.08
	冬	0	5	1	3	1	3.38	
②日本語を訳さずに読める	夏	0	1	3	5	0	3.13	3.32
	冬	1	2	2	3	2	3.50	
③母語に訳さないで読んだ	夏	0	0	1	4	4	4.02	3.63
	冬	0	3	2	5	0	3.24	
④単語の知識が増えた	夏	0	0	0	5	4	4.44	4.43
	冬	0	0	2	3	5	4.41	
⑤文法力が上がった	夏	0	0	3	4	2	3.89	3.81
	冬	0	1	3	5	1	3.72	
⑥速読の力がついた	夏	0	0	0	5	4	4.44	4.36
	冬	0	0	1	4.5	4.5	4.27	

1: 全然そう思わない 2: そう思わない 3: どちらでもない 4: そう思う 5: 強くそう思う

表1の結果をまとめる。夏学期と冬学期の平均値が最も高かったのは、④の「単語の知識」(4.43)の項目だった。その次が⑥の「速読力」(4.36)、そして⑤の「文法力」(3.81)、次いで、③の「訳さないで読んだ」(3.63)だった。多読活動で単語力が上がったと感じた人は89%、読むスピードが速くなったと感じた人は95%、文法力が上がったと感じた人は63%、母語を介さず読めたと感じたのは68%だった。多読体験者が最も効果を感じた項目は、「語彙」と「読む速度」であった。

②の「(多読の読み物に限らず)日本語一般の読み物を訳さずに読める」は3.32で、53%の人が母語を介さず読めると感じていた。多読実践前と比較すると、2段階上昇した人は4人(J2:3人、J3:1人)、1段階上昇した人は6人(J2:4人、J3:2人)だった。

①の「読み物一般における読解スピード」は3.08で、37%の人が速く読めると感じていた。多読実践前と比べると、4段階上昇した人がJ2に1人(この学習者⁷のコメントには以下*を印す)、2段階上がった人が2人(J3)、1段階上昇した人が9人(J1:1人、J2:7人、J3:1人)だった。

「技能の向上」に関するコメントの一部を紹介する(日本語の場合は原文のまま、英語の場合は筆者が和訳した)。

- 「読解速度がとて速くなったし、語彙力もつき、漢字の認識速度が上がった。」
- 「語彙力が増強され、文法や漢字の力もついた。」
- 「読むスピードがどんどん速くなった。」

⁷ 「読み物一般における読解速度」が多読実践前後で4段階上昇したのは、2学期の中で夏学期J2のこの学習者(ゼロ初級者)のみであり際立っていたため、意識調査・フォローアップインタビューで得られたこの学習者のコメントには、以下の節で紹介する際に*を印す。

- 「速く読むことで、話のおおまかな流れがわかり、わからない言葉でも止まらないようになっていった。読んだ後、意味が推測できた。」

1)-2 自律・自己決定感

難易度、速度等において選択・決定し自律的に学習を調整していった跡（下線部分）が認められるコメントを紹介する。

<難易度について>

- 「これは他の話より簡単です。」
- 「トルストイの話は全部難しいが、この本の言葉（のレベル）はちょうど良い。」
- 「この話は少し難しかったが、挿絵の助けでどんな話が推測できた。」
- 「知らない言葉も簡単に推測できた。」
- 「このレベルは前のより単語が難しい。時々言葉がわからないけど、話をわかりました（いい気持ち）。」

<速度について>

- 「知らない言葉がたくさんあるから、おそく読みました。」
- 「今日は速く読みます。」
- 「読むがもうちょっと速くなりました。」
- 「おそく読みました。でも2回目はよくわかった。辞書を使いました。」
- 「キーワードは繰り返されているのでわかりやすかった。今回の読解スピードは前回よりよかったと思う。」

<本の選択・読み方について>

- 「この話は前回読んだのより長かったので、2回に分けて読んだ。」
- 「この本は単語が難しく、内容もつまらなかったので途中でやめた。」
- 「むずかしかったので、本をかえた。」
- 「私はこのレベルがいいです。」
- 「今回の読むスピードはあまり速くなかった。なぜなら今回は文型がどう使われているのかじっくり見ながら読んだから。」
- 「わからない言葉があっても今回は止まらず読み進めた。内容理解に支障が出るほどではなかったから。」
- 「もっと長い間読むともっと速く読みます。」

<辞書の使用について>

- 「辞書を見なくてもわかったが、確認のため読後に辞書を使った。」
- 「漢字があるから辞書を使わなくてもいい。使わない方が時間がかからないから。」

2) (多読による学習方法への) 満足感・達成感

表2は事後アンケートの結果からである。平均1は各クラスの平均値、平均2は夏学期と冬学期の平均値である。

表2 多読の効果 (満足感・達成感)

	学期	1	2	3	4	5	平均1	平均2
①多読に興味を持てた	夏	0	0	0	5	4	4.44	4.51
	冬	0	1	0	3	6	4.57	
②多読は効果があった	夏	0	0	0	4	5	4.69	4.56
	冬	0	0	2	4	4	4.43	
③多読を続けたい	夏	0	0	0	6	3	4.24	4.40
	冬	0	0	2	3	5	4.56	

1: 全然そう思わない 2: そう思わない 3: どちらでもない 4: そう思う 5: 強くそう思う

表2の結果をまとめると、夏学期と冬学期の平均値が最も高かったのは②の「多読は効果があった」(4.56)で、次が①の「多読に興味を持てた」(4.51)、そして③の「多読の学習法をこれからも続けたい」(4.40)であった。夏学期と冬学期の多読体験者はほぼ全員が、多読に興味を持つという結果になった。また、多読の効果を認め、これからも続けたいと感じている学生は89%だった。残り約10%の学生は、多読記録シートが少々負担なので、無しにする・または選択制にすると良いし、そうすれば続けたいと答えた。効果の内容(記述部分)は、語彙拡張が6人、既習文型の理解と確認が6人、読解速度の向上が5人、漢字の認識速度向上が2人、自信と(学びの実感からの)安心感獲得が2人、日本への興味向上が2人、日本についての知識向上が1人、であった。

「満足感・達成感」に関する主なコメントを紹介する。1)の「技能の向上」部分より包括的なコメントがここに分類された。

- 「日本の文化や習慣や歴史も学べた。」
- 「色々な日本語の読み物を読む機会を得たことは日本語学習への積極性を高めてくれた。」
- 「語彙力が上がり、文型理解に役に立った。たくさん読むと日本語の頭になるので効果的。」
- 「クラスで学んだ文型が実際にどう使われているかもわかり、多読は自分にとって効果的だった。」
- 「クラスでのプレッシャーがない中で読むともっと言葉がわかる。」
- 「多読の読み物を読んでいる間ずっと新しい語彙を学んだ。」
- 「普通の日本語の本には自分のレベルの本があまりないが、この多読の本を読むともっと本を読みたいと思う。」

- 「私でも日本語の本が読めると感じた。それはとてもいい気持ちだった。その気持ちがきっかけで日本語の本がもっと読みたいと思うようになった。」
- 「新しい言葉を覚えられ、また読解スピードも上がった。町にはわからない言葉・漢字がほとんどだから、子どもの本だとしても『わかるもの』に会えるのはとってもうれしい。自信がもらえる。」
- 「他のクラスで忙しくて休んだら、わからなくなってしまった。わからなくなったのでモチベーションが下がる、こういう悪循環に陥ってしまっていたが、多読の本のおかげで言葉を楽しむ経験ができ、また日本語が好きになった。テストや他の学生と競ったりするプレッシャーがない中で読むという点が特に良い点だと思う。」
- 「授業で習った言葉や文型を違う文脈の中で確認することは非常に効果的。読みたいと思う話の中に出てくるからもっと早く覚えられる。教科書の読み物のように読まなきゃいけないから読むという状況での学び方と全く違う。未習語も繰り返して出てくるので読み終わる頃には意味がわかった。」*⁸
- 「(文法等他の授業で) 心配になったり、フラストレーションを感じていた私でも、多読の本は理解できた。(こんな私でも) 学んでいることがあると感じることができたのは本当によかった。」*
- 「授業で習った文型を多読の読み物の中に見つけるとうれしかった。どうしてここでこう使われているか私だってよくわかるもんと感じた。大変だったけど勉強してきてよかった、報われたと強く感じた。」*
- 「辞書無しで読めた。もしかしたら細かい部分はわかっていないのかもしれないが、それは自分にとっては問題ではない。絵もあったのでわからない言葉や忘れた言葉も推測できた。気分がいい。」
- 「辞書を使わなくても読めば読むほどわかる部分が多くなる。気持ちがいい。この現象はおもしろい。」
- 「辞書無しで読むというのは初級者には大きいチャレンジだが、それができると読解力だけでなく語彙力・文法力も大きく伸びる。」

3) 楽しさ

事後アンケートの自由記述欄、記録シート、フォローアップインタビューから、「多読が楽しかった」、「読み物を楽しめた」という類の記述及び言及をいくつか紹介する。読み物によって気持ちが動いたことが認められるコメントも読み物を味わい読書本来の楽しみを享受していたと捉え、ここに分類した。

⁸ *が付されているのは、「読み物一般における読解スピード」が多読実践前後で4段階上昇した夏学期J2の学習者(ゼロ初級者)のコメントである(P.20の脚注7を参照)。

<多読の授業について>

- 「多読の時間の良いところは、楽しいです。」
- 「教科書とは全く違う本を読むことは本当に楽しかった。」*
- 「文法が易しく複文が使われていないからわかる。わかると楽しい。」
- 「読み物が面白ければ楽しく語彙を覚えられる。」
- 「選ぶ本が本当に沢山あった。どれを読もうかといつも思った。」*

<本の内容について>

- 「本は易しいが面白かった。」
- 「日本の文化や習慣も学べた。」
- 「知らないことが学べておもしろかった。」
- 「ヨーロッパの同じ話が読めて楽しかった。」
- 「子供の本の話にはとても美しいものがあった。挿絵もきれいだ。」
- 「あまりに面白い話だったので、1秒でも早く先を読みたくなった。」*
- 「悲しい/恐い話だったので1回だけ読んだ。」
- 「ハチ公の話はとても悲しく美しい話だ。」*

4. 考察

4.1. 初級における情意面への影響

本研究は動機づけ理論の観点から、初級での多読活動が学習者の内発的動機づけに及ぼす効果を有能感、自律・自己決定感、及び楽しさの認知から分析した。本節では前節の意識調査、記録シートから得た結果に、個別指導、及び実践者の観察を加え包括的に考察する。

まず、多読活動は「語彙力」と「読解速度」に最も有効だったと認知されていることが明らかになった。次いで「文法力の向上」が挙げられた。そして「母語に訳さずに読んだ」という回答が続いた。また「訳さずに読む」という読み方が日本語一般の読み物でも向上したと感じている学習者は53%（夏学期冬学期の平均）だった。一方、日本語一般の読解速度が上がったと感じている学習者は37%でさほど多くはなかった。しかしながらこの中には読解速度の認知が、授業内多読を実施する前後で比較すると4段階も上昇した学生（夏学期J2のゼロ初級者）がいたことは特記すべきことだろう。

語彙力には、語彙数以外に語彙認識速度がある。多読はこの語彙認識速度向上に非常に有効だと考えられると大縄（2006）が述べている通り、語の認識力の発達に伴い読解速度が上昇したと考えられる。また、動機づけへの影響としては、多読活動を通して「技能の向上」が感じられる結果が得られたため「有能感」も発生していたと考えられる。

「自律・自己決定感」・「楽しさ」に関しては、各々の興味に従い読む本が選べたことが喜びや満足感として言及されていた。「本の内容」、「挿絵の美しさ・かわいらしさ」、「授業形態」等も楽しさの認知に貢献していた。

「やさしいものから読んでいく」「辞書は（極力）引かない」という多読のルールに抵抗を感じる学習者はおらず、わからなかったら推測する、飛ばすという方略を巧みに使っていた。未知語を自力で推測できた喜びの表明があったり、推測できるはずだという姿勢を崩さず読み進めたが、推測できなかった場合のみ読後に辞書を使用する、または内容理解に影響する場合はその場で調べる等自律的に判断していた。無理をせず、辞書を使わなくても読める平易なものが選べていたため「楽しさ」が感じられたと言える。

また、1つの読み物を9回から10回読んでいる学習者がいた（春学期J2及び冬学期J3の同一学生⁹⁾）。この学習者は、回を重ねるにつれ読解速度が上がり理解が増すのでもっとおもしろくなると述べていた。1回しか読まなかった本も2冊あったので理由を尋ねると、怖い話・悲しい話だったからと答えていた。読書本来の内容に集中する読み方もできていたと同時に、読み方も自律的に調整していたことがわかるコメントである。

多読活動中の観察としては、覚えておきたい言葉やわからない言葉をメモしながら読み進める人がいる一方、読むことだけに集中する人、気持ちの揺れ動きが大きく、それを共有したくてクラスメートに話しかける人等様々だった。本の選択だけでなく、読み方、速度等も学習者が決定しながら進める多読活動は、決定権は常に学習者が握っている活動である。そしてその特性も「楽しい」という感情を生起させていた大きな要因である。

「楽しんで読める」ということは「間違いなく理解している」とこと同義であるとは言いつれない。しかし多少の誤読があったとしても、「楽しい」、「読めている」、「課題を問題なく遂行している」と感じることは、有能感・達成感を強め、内発的動機づけの促進においては有効である。

多読を実践した初級クラス（夏学期3クラス、冬学期2クラス）での多読経験者ほぼ全員が多読の効果認め、多読に興味を持ち、今後の継続を希望する結果となった。「達成感・満足感」が表れているコメントも多数認められた。

以上から、多読活動は初級レベルにおいても学習者の内発的動機づけ向上に寄与したと考えられる。つまり2学期間の実践から見えてきたことは、初級レベルでも授業内多読は、動機づけにおいて有効に作用するのではないかということである。さてここで、この結果の好例となる1人の学習者について記述しておきたい。本節前半で言及した「読み物一般における読解スピード」の自己評価が、多読実践後では4段階も上がった学習者である。この学習者は春学期のJ2の中で唯一のゼロスタートの初学者であった。聴解力や口頭力は育成されつつあったが、他の学生と比べると読む力は低く、音読を要する練習では常に時間がかかっていた。また他の履修クラスの忙しさから日本語に割く時間が足りず習得が

⁹⁾ 夏学期、冬学期と2学期続けて日本に滞在した学生はこの学生1人だった。この学生は最初の学期から多読活動に強い関心を示し、毎回多くの本を借り出していった。意識調査・フォローアップインタビューでも興味の強さを表す回答をしているが、回答した内容については2学期を比較してほぼ違いは認められなかった。

遅れがちで、文法の時間では時にフラストレーションを感じている様子が観察された。一方、多読の時間は哄笑しながら読み進めていた。声をかけても気がつかないことも多く、フロー状態に入っていたことも予測された。前節(3.4.2)の意識調査の記述、及び対面でのインタビューの記録の中で、*が印されているのがこの学習者のコメントだが、多読に興味を示し、効果を強く実感し非常に楽しんでいた様子が見て取れる。「一語一句理解しなければいけない、速く読まなければいけないというプレッシャーの中で読むのではなく、リラックスし自分の読みたいものを選べるという状況下で読むと、いつも(通常の授業の中での読解)より速く、未知語もほぼ全て理解して読めていることに気がついた。」と報告している。

4.2. 中級との比較、および初級での多読実践に関して

2つの大学の中級レベルでの実践(二宮・川上2012)においても、授業内多読の実践は内発的動機づけに有効に作用するのではないかという結果を得た。今回の初級での実践結果と、中級での実践結果を大局的に比較してみると、読解速度、文法力、単語力等、技術の向上の認知(前節3.4.2の表1④⑤⑥)や、多読への満足感・達成感・継続の希望(前節3.4.2の表2①②③)は、初級の方が全て中級を上回っている。つまり、平均値の比較を通して得られた結果は、初級の方が中級より多読における内発的動機づけが高いと考えられるというものである。そのような結果が現れた要因の分析には更なる調査が必要だが、現時点で推察できることを次に記す。

中級学習者の方が初級学習者より日本語の読み物に接している量は、例え授業内だけだとしても多いだろう。語彙認識の自動化も読書量に比例するとされている。とするならば語の認識力の発達も中級者の方が進んでいると考えられる。単なる既知の語彙数の違いではなく、語の自動化を含む読解処理能力における伸びしろが初級者の方が大きく、そのため能力の変化の度合いもより大きく感じられたのではないだろうか。言い換えるならば、初級者の方が有能感がより増大したと考えられる。

更にデータを蓄積していかなければいけないのは言うまでもないが、2学期間にわたる初級での本実践は、多読を初級で導入するか否かを決める際の躊躇を軽減する一事例になるのではないだろうか。以下、多読を初級授業に取り入れる際の留意点を挙げる。

2学期間の初級での実践を通して、「うまく多読の活動を行うことができている」、「(決定権は自分にあり)自分が選んだことをできている」と感じられるように多読を実施できれば、限られた実践期間・時間であっても、内発的動機づけの促進において有効であることがわかった。有効に働いたと考えられる具体的手続きは以下の通りである。

日本語をゼロから始める初級前半のクラス(J2)では、語彙、文型、漢字が少しでも多く導入されるのを待ち、学期の中盤から多読を開始した。動詞の過去形やて形の学習が終わり、語彙も約400語ほど学んだころだったが、最も平易な多読の本のレベル(語彙数350

語)と照らし合わせてみても、このくらいの時期からの開始が無理のないスタートだと考えられる。第1回目の実施時から自分のレベルに合った(辞書に頼らず読み進められる)読み物を見つけられている学生がほとんどだった。またどの初級クラスでも1回の授業で多読に使える時間はあまり長くなく、各20分程度だったが、内発的動機づけを高める手立てとしては有効に作用する結果となった。本に集中し始めると、読み続けたい様子の学生が多いため、多読の時間を終了するのがむずかしい。理想としては週1回最低30分ほど授業時間を確保できるとよいのではないかと考えられるが、例え短くとも、また毎週でなくとも、多読のための時間を授業時間内に設けることは、動機づけ向上の側面において有意であると言える結果が2学期間の実践から得られた。

そして多読の読み方を体得させ、本選びに失敗させないためにも、授業内での実践を主軸として設置することが肝要である。初級の学生はまとまった長さの日本語を読んだ経験が少ないので、授業外でいきなり自力で読ませるのには無理がある学生もいる。動機づけにプラスに作用するような読み進め方を実践させていくためには、教師が観察し支援する場が必要であろう。したがって、多読の効果・ルールを理解させた後、少なくとも1回は授業内で実際に読む時間を取り、教師の支援を受けられる場を提供した後、本の貸し出しを奨励していくのが良いだろう。

また短期間の実践の場合、テスト等の客観的評価を行う必要はあまり感じられない。英語多読の先行研究には、多読の効果は、まず学習態度や動機づけ向上など情意、そして読解方略面に現れ、読解力向上等英語力の向上はその後(当該の研究では6ヶ月後以降)に現れるのではないかという指摘(今村2007)や、3年間の実践を通して情意面では大きい変化が見られたが、基礎的英語力に関しては有意な変化が見られなかったという報告(日野2011)がある。授業内でしか読まなかった学生がおり読書量の不足が原因ではないかと推測しているが、日本語教育の現場では学期ごとに授業が完結する場合が多く、また授業内で多読に割ける時間も限られているため、さらに読書量が確保できないケースが多いと予想される。つまり学期中での客観的評価には上達が現れないことも大いに考えられる。したがって短時間、短期間での実施においては、意欲向上等情意的効果を高めるための一活動形態として多読を取り入れるのが有意義ではないかと思われる。そして客観的評価より、出席や多読の記録の提出等の参加度を評価の対象とすることが最善であるように思われる。

4.3. 多読とメタ認知活動

最後にメタ認知活動としての側面からも多読活動を考えてみたい。「選択・決定の機会」が常に与えられる多読の活動は、メタ認知力、即ち「自己を対象化する目」を育成すると言えるのではないだろうか。「楽しさ」が指標、及びフィルターになり、学習者の中で選択が行われる。すなわち「楽しいか・楽しくないか」が明確な判断基準を提供し、学習者に

随時、自己の語彙レベル・読解力に見合った「適当な」本を選ばせる。能力以上の難易度の読み物は「楽しくない」からである。「楽しさ」というわかりやすいキーワードが、学習者自身が自分の読みをモニターし、読解活動がうまくいくよう調整するデバイスになっている。換言すると、多読活動はメタ認知的技能も促進する機能を随伴しているのではないだろうか。

5. 今後の課題

多読活動に強く効果を見出しているにもかかわらず、多読の記録シートは少々負担だと感じる学生が数名見られた(冬学期 J2)。記録シートは読み方やその変化を記し、自己調整の跡、及び読書量を可視化するために実施したものだが、このような学生のためにはもっと簡略化する等、工夫を加える必要がある。また1回の多読の時間が比較的長く設けられた夏学期の J3 の学習者から、読んだ作品についてクラスメートと話す活動もしてみたいという感想が聞かれた。まず多読のための時間が授業内で十分確保できなければこのような活動を加えることは難しいが、これらの要望については可能な形を模索しつつ、今後も多読活動の実践を継続していきたいと考えている。

初級、及び中級での実践結果をさらに蓄積していくことで、動機づけの観点からレベル別に異同が見られるか、またどのような側面で見られるかという点についても分析が深められ、多読活動をより効果的に実践する足掛かりが見出せるのではないかと考えている。

参考文献

- 粟野真紀子ほか(2012)『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版
- 粟野真紀子ほか(2004)「多読を目指した『日本語能力段階別読みもの』の開発」『2004年度日本語教育学会春季大会予稿集』、pp.251-252
- 池田庸子(2008)「新書を用いた多読授業の実践報告」『茨城大学留学生センター紀要』第6号、pp.13-20
- 今村一博(2007)「高校生に対する多読始動と情意、使用する読解ストラテジーの認識との関係-縦断的研究-」『外国語教育メディア学会』第44号、pp.87-106
- 大縄道子(2006)「英語多読授業実践報告-学習者の英語力、情意面、自立学習態度への効果-」『石巻専修大学研究紀要』第17号、pp.55-65
- 岡良和(2006)「初級英語クラスへの多読導入の試み」『こころとことば』第5号、pp.25-35
- 鹿毛雅治(1994)「内発的動機づけ研究の展望」『Japanese Journal of Educational Psychology』45、pp.345-359
- 江田すみれ他(2005)「中・上級の学習者に対する短編小説を使った多読授業の実践」『日本語教育』第126号、pp.74-83

- 小林めぐみ他 (2010) 『多読で育む英語力プラスα』成蹊大学国際教育センター多読共同研究プロジェクトグループ
- 酒井邦秀 (2002) 『快読 100 万語！ペーパーバックへの道』ちくま学芸文庫
- 高瀬敦子 (2008) 「やる気を起こさせる授業内多読」『近畿大学英語研究会紀要』第 2 号、pp.19-36
- 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-」『一橋国際教育センター紀要』第 3 号、pp.53-66
- 日野博明 (2011) 「多読による基礎英語力の伸びと到達度シミュレーション」平成 21～23 年度科学研究費補助金基盤研究 (C) 課題番号 20520512 研究成果報告書
- 福本亜希 (2004) 「日本語教育における多読の試み」『日本語・日本文化』第 30 号、大阪外国語大学留学生日本語教育センター、pp.41-59
- 三上京子・原田照子 (2011) 「多読による付随的語彙学習の可能性を探る-日本語版グレイディッド・リーダーを用いた多読の実践と語彙テストの結果から-」『国際交流基金日本語教育紀要』第 7 号、pp.7-23
- 守谷智美 (2004) 「日本語学習の動機づけに関する探索的研究」『日本語教育』120 号、pp.73-82
- 横森昭一郎 (2000) 「授業内多読始動：スターター・レベルの高校生に対する効果」『コミュニケーションと言語教育』第 2 号、pp.6-11
- Deci E. D. & Flaste R. (1995) WHY WE DO WHAT WE DO, G. P. Putam's Sons, New York
(監訳 桜井茂男 1999 『人を伸ばす力-内発と自律のすすめ-』新曜社)
- Krashen (1985) *The input hypothesis: Issues and and implications*. London: Longman
- Mason, B. & Krashen, S. (1997) Extensive reading in English as a foreign language. *System* 25、pp.91-102
- Nakamura, J. & Csikszentmihayi, M. (2002) The concept of flow. In C.R.Snyder & S. J. Lopez (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*, New York, NY: Oxford University Press.
(今村浩明・湯川希洋志訳 (2003) 『フロー理論の展開』社会思想社、pp.1-39)
- Palmer, H.E. (1921) *Principles of Language -study*. London: Harrap (Reissued in 1964 by Oxford University Press)
- Rodrigo, V. (1995, March) *Does a reading program work in a foreign language classroom?* Paper presented at the Extensive Reading Colloquium, American Association of Applied Linguistics, Long Beach, CA.

(にのみや りか 国際教育センター講師)