

多読と内発的動機づけ、及びメタ認知活動

Effects of extensive reading on intermediate-level learners' motivation and metacognition

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、日本語中級レベルでの多読が内発的動機づけにおいて有効に作用するか考察した。またメタ認知活動の側面からも分析を加えた。意識調査、フォローアップインタビュー、授業観察、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、またメタ認知活動も機能していたのではないかと示唆が得られた。その結果から多読記録シートを負担に感じる学習者の支援に新たな視点が見出された。記録シートを通した内省によりメタ認知力が活性化し、メタ認知力が上がることにより更に多読力がついていくプロセスをメタ認知活動の観点から説明するとともに、記録シートはメタ認知力向上のためのツールであることを了得させる工夫を加えることである。

キーワード：多読、内発的動機づけ、自律・自己決定感、メタ認知活動、自己調整学習

1. はじめに

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。したがって現行の精読中心の読解授業だけでは楽しみとしての読書活動は体験しにくいだろう。そのため授業以外でも自発的に日本語を読まない、読書量が増えないため読む速度は上がらず、楽しくないため読まないという負のスパイラルになっている学習者が多いのではないかと推測される。

筆者は動機づけを高め読書を楽しむ体験を提供する場として 2011 年度後冬学期から中級、及び初級で授業内多読を実践している。Deci の動機づけモデルから分析した結果、多読活動¹は内発的動機づけに寄与していたことが示唆された。内発的動機づけへのプラスの影響の確認とともに、二宮 (2013) では多読活動にはメタ認知機能を活発化する側面があるのではないかという推論が導かれた。本研究では、多読活動の機能を多角的に考究するために以下 3 点を調査目的とする。対象は中級前半・後半のレベルの学習者である。

- ① 内発的動機づけにおいて有効だったか
- ② メタ認知機能が発動・活性化されていたか
- ③ メタ認知活動を主軸とする自己調整学習の成立の可能性が認められるか

¹ 多読活動：2011 年、2012 年の実践同様、本実践における「多読活動」とは「多読授業の中の読後の様々な活動」ではなく、授業内外での多読の作業そのものを指す。

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 仮説に起因し、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、大縄 2006、高瀬 2008)。

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、上級者対象の報告 (福本 2004、池田 2008、川名 2012 など) である。初級・中級学習者を対象に読み物を自由に選ばせる手続きでの多読授業の実践報告はまだ少ない (松井・三上・金山 2012 など)。情意面、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)、初級者対象の二宮 (2013) 以外は見当たらない。多読活動は、初級学習者に対しても中級学習者に対しても内発的動機づけに有効に働くことが示唆される結果が報告されている (二宮・川上 2012、二宮 2013)。

2.2. 動機づけ

本研究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」や「自律や自己決定感」が重要であること、また内発的動機づけがもたらす「報酬」は「楽しさ」と「達成の感覚」であると指摘している。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。フロー状態とは内発的に動機づけられ、行為そのものに純粋に喜びや楽しさを見いだしている強い集中状態で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、2011、2012年の実践同様、以下の3点を実施した。

- 1) 辞書に頼らず読めるレベルで、興味をひき、楽しめる読み物を選ぶよう支援
- 2) テストでの評価は行わず、読書量の蓄積が可視化される多読記録シートを実施
- 3) 記録シートを基に学習者が教師と感想・多読としての読み進め方等について話し合う時間を設置 (技能・意識の変化を学習者教授者がともに認知・把握するのが目的)

2.3. メタ認知活動

メタ認知の概念は教育分野における心理学領域において 1970 年ごろから研究が進んできた。認知とは知覚、記憶、学習、言語、思考することそのものの活動を指す。メタ認知活動とは認知活動についてより高い次元から捉え制御することと説明される。メタ認知能力とは、問題解決過程や認知過程をモニタリングしたりコントロールして、問題解決を円滑に進めていく能力 (Flavell and Wellman 1977) と言われる。

メタ認知能力は、自己の認知とその制御についての知識であるメタ認知的知識と、認知状態をモニタリングし、コントロールするメタ認知的行動の二つに分けられる。モニタリングには、タスクが達成できていないという気づき、なんとなくわかったという感覚、できそうだという予想、これでいいのかという点検、できたかどうかという評価があり、コントロールには目標設定、計画、修正がある（三宮 1996）。メタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールは循環的に働くと考えられ、メタ認知活動を適切に行うためには、メタ認知的モニタリングを十分に働かせることが必要である（三宮 2008）。

2.4. 自己調整学習(自己制御学習)

自律的な学習態度は、心理学領域では「自己調整学習 (self-regulated learning)」という領域で研究が進められてきた。自己調整学習は、1980年代からアメリカを中心に広く研究されている（「自己制御学習」も同義である。先行研究としての言及の際は引用元の呼び方、本稿では自己調整学習に統一する）。Zimmerman (1986) は自己調整学習とは「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していること」であると定義している。この「メタ認知」とは、自己調整学習者が学習の様々な段階で、目標を設定し、計画を立て、自己モニターし、自己評価をすることを指しており、「動機づけ」とは、自己調整学習者が自分自身を有能さ、自己効力、自律性を有するものと認知していることを意味する。そして「行動」については、学習者が、学習を最適なものにする社会的・物理的環境を自ら選択し構成し組織化する自己調整学習方略を使用していることを指している（藤谷 2001）。また Zimmerman (1986) は、自己調整学習の重要な3つの構成要素として自己調整学習方略、自己効力感、目標への関与を挙げている。

自己調整学習とは学習者が自らの学習プロセスに積極的に関与する学習であり、「いつでもどこでどのように学習するかを調整する」としている。つまり自己調整学習ではメタ認知的モニタリングが学習の軸となっているとされている。これは自己調整学習の成立にはメタ認知力が必須であることを意味する。内発的動機づけや自己効力感の高い学生は、自己調整学習方略を使用し、望ましい学習結果を示すこと（ジャンク&ジーマン 2009）が報告されている。自己調整学習のサイクルモデルは、①自己評価とモニタリング、②目的設定と方略計画、③方略実行とモニタリング、④方略結果のモニタリングの4段階とされる。

2.5. 日本の教育分野における現況：メタ認知活動・自己調整学習(自己制御学習)・多読

自己調整学習は日本では主に初等・中等教育において検討されているが、大学教育においては十分ではない（畑 2010）。英語教育の分野では日本語教育分野より進んでいるが、実際の教授場面での成立過程と教師の働きかけを分析した研究はまだ多くはない。

日本語教育分野では、自己調整学習は現場への導入そのものが僅少である。読解教育分野でのメタ認知機能の研究は、日本語教育分野では1990年頃から認められ、メタ認知へ

の気づきを促す必要性が提唱され(池上 1996)、実践研究ではないが佐藤(2003)は日本語学習におけるメタ認知について整理している。実践研究としては法貴(2003)がプロジェクト活動とメタ認知活動、及び自己モニターの様相を分析している。また衣川(2005;2010など)は自己制御学習の育成を目的にメタ認知ストラテジーの意識化を目指した授業実践を口頭発表、作文授業で行っている。衣川は情意部分については考慮に入れていない。

自己調整学習、またメタ認知機能の観点から多読活動を分析した研究は英語教育では、1点認められるが(城一 2011)、日本語教育においては管見では見当たらない。

従来「メタ認知」という知的側面を支援する研究と、動機づけ・自己効力感といった情意側面への研究とは個々に行われてきた。しかしながら最近ではそれらを統合した自己調整学習という観念のもとで研究を進めた方が生産的だと考えられている(藤谷 2007)。メタ認知機能を促進するだけでなく、動機づけ側面にも有効に働きかける構造でなければ学習は容易には継続されず、自己調整学習の循環サイクルに乗り続けるのは困難であろうと考えられ始めたからである。つまり自己調整学習の成立をみるためには、情意部分への影響も同時に考慮される方が有効だというスタンスである。

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2013年度前期(以下「夏学期」または「夏」と後期(以下「冬学期」または「冬」)に首都圏の大学で開講された日本語中級クラスの履修者だった。中級クラスは2つあり、Intermediate 1(以下「中1」)は1学期(15週間)で中級前半(主教材:『中級へ行こう』)を、Intermediate 2(以下「中2」)は中級後半(主教材:『上級へのとびら』)をマスターするクラスだった。受講者数・国籍・性別は以下の通りである。

2013年度夏学期: Intermediate 2 (90分×1コマ×週2日): 5名

(オーストラリア1・イギリス1・リトアニア1・フランス2・/男4・女1)

2013年度冬学期: Intermediate 1 (90分×1コマ×週2日): 3名

(オーストラリア1・デンマーク1・ドイツ1/男2・女1)

3.2. 多読授業実践の流れと内容

多読の活動は学期中盤以降に開始した。多読について説明し興味の有無を確認したところ、全員が参加を希望したため実施を決定した。実施回数と時間は以下の通りである。

2013年度夏学期 Intermediate 2: 5回 読書時間合計 160分(平均約32分)

2013年度冬学期 Intermediate 1: 7回² 読書時間合計 150分(平均約21分)

² この他に1コマ使って、多読で読んだ本をクラスメートに勧める口頭活動を行った。

本実践では夏学期冬学期ともに以下の5点³を実施した。

- ① 初回にオリエンテーションを実施（説明・事前アンケート⁴・本の紹介・選び方）
- ② 本の貸し出しは多読の5つのルール⁵を理解させた2回目以降から
* 辞書を頻繁に使わなければいけない難易度の本は楽しめないし、興味が引かれない
読み物も楽しめない。「楽しめる本を読むこと」という点を強調した。
- ③ 記録シート⁶をもとに個別に感想を聞き、読み方・レベル等についてアドバイス
- ④ 読解指導（内容理解）やテストでの評価はせず、参加・多読記録シートを評価
- ⑤ 最終日に事後アンケートを実施

教師の役割は、各学習者が適当な読み物⁷を読み進めていけるよう観察・支援することとした（2011、2012年の手続きと同様）。

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。有効回答数は2013年度夏学期は5人（中2）で受講者全員、2013年度冬学期は3人（中1）で期末試験を受けずに帰国した一人⁸以外の受講者全員である。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

学習者のコメントは2011年度中級者対象、及び2012年度の初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。

内発的動機づけ

次の3点において分析を行った。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

³ 2011年度の中級者対象、2012年度の初級者対象の実践でも同様の手続きを取った。

⁴ 事前事後アンケートは2012年度の中級者対象と同じものを使用した。

⁵ 「できるだけたくさん読む」・「やさしいもの（95%の言葉がわかる）から読む」・「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）」・「わからない部分は文脈で推測する」「難しいと感じたり面白くなかったら途中でやめる」の5つである。

⁶ 記録シートは2013年度冬学期は記述部分のスペースを小さくした簡易版を使用した。

⁷ 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）「JGR さくら」（JGRプロジェクトグループ）を主に使用した。

⁸ この学習者は単位が必要でなかったため家庭の事情で期末試験を受けずに帰国した。そのため事後アンケート、及びフォローアップインタビューを受けなかったため調査対象から外した。

上記3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は内発的動機づけ向上のための重要な構成要因であり、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。なお①の「有能感」は、学習者が「技能の向上」を認知した場合、発生すると考えた（二宮・川上2012）。

メタ認知的活動

学習者は多読の活動の中で以下のメタ認知的活動を行っていただろうか。収集したデータから下記2点に関わる部分を分析対象とした。

- 認知プロセスのモニタリング（学習活動の観察・気づき・評価等）
- 認知プロセスのコントロール（学習方略の構築・計画・選択・自己修正等）

メタ認知的モニタリングは情報を提供する。その情報をもとに設定された目標を遂行するために現地点を測定し、目標と照らし合わせ評価する。メタ認知的コントロールは最終目標達成への目標が設定され、方略が選択され、自己修正を行いながら目標遂行へと向かう。

自己調整学習

上記2点、つまりメタ認知活動が行われ、内発的に動機づけられている状態が確認された場合、程度の差があるにせよ自己調整学習が成立していると考えられる。また自己調整学習の循環がうまく始まり始めたとしたならば、主体的な学び、すなわち自律的な行動も生起し、内発的に動機づけられた状態も維持されることが考えられる。

3.4.2. 意識調査、多読記録シートに基づく結果と分析

内発的動機づけ

1)-1 技術の向上（有能感の認知）

表1は事後アンケートの結果である。①②（事前アンケートにもある質問）は日本語全般、③から⑥は多読に関する質問である。平均1は各クラスの平均、平均2は2学期の平均値である。定められた尺度の中間を選択した場合は両方の尺度に0.5加点及び減点し集計した。

表 1 多読の効果（技能の向上）

(n=8)

	学期	レベル	1	2	3	4	5	平均 1	平均 2
①日本語を速く読める	夏	中 2	0	1	2	1	1	3.40	3.20
	冬	中 1	0	0	3	0	0	3.00	
②母語に訳さずに読める	夏	中 2	0	1	1	3	0	3.40	3.79
	冬	中 1	0	0	0	2.5	0.5	4.17	
③母語に訳さないで読んだ	夏	中 2	0	0	2	1	2	4.00	4.17
	冬	中 1	0	0	0	2	1	4.33	
④単語の知識が増えた	夏	中 2	0	1	1	2	1	3.60	3.80
	冬	中 1	0	0	1	1	1	4.00	
⑤文法力が上がった	夏	中 2	1	0	1	3	0	3.20	3.60
	冬	中 1	0	0	1	1	1	4.00	
⑥速読の力がついた	夏	中 2	0	0	2	3	0	3.60	3.97
	冬	中 1	0	0	0	2	1	4.33	

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（平均 2）が最も高かったのは、③の「母語に訳さないで読んだ」（4.17）だった。その次が⑥の「速読力」（3.97）、④の「単語の知識」（3.80）、そして②の「訳さないで読める」（3.79）、⑤の「文法力が上がった」（3.60）だった。多読活動で読むスピードが上がったと感じた人、母語を介さず読めるようになったと感じた人はともに 75%（6 人）、単語力が上がったと感じた人は 63%（5 人）だった。

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読める」は、多読実践前と比較すると、1 段階上昇した人が 4 人（夏・中 2：3 人、冬・中 1：1 人）だった。その他に、1 段階低下した人が 3 人（夏・中 2）だった。

①の「読み物一般における読解スピード」は 25%（2 人）が速く読めると感じていた。多読実践前と比べると、5 段階上昇した人が 1 人（夏・中 1）、3 段階上昇した人は 2 人（夏・中 2：1 人、冬・中 1：1 人）、2 段階上昇した人は 1 人（冬・中 1：1 人）、1 段階上昇した人は 1 人（夏・中 2：1 人、冬・中 1：1 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だが、意味がわかりにくい場合は（ ）に正しい日本語を補足し、英語の場合は筆者が和訳した）。

- 「読むスピードがどんどん速くなった。」
- 「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。」
- 「この学習法は沢山をれんしゅうするからもうはやく上手になりる（もっと早く上手になれる）。」

1)-2 自律・自己決定感

難易度・速度等において適切さの判断を行い、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例を紹介する。

<難易度・本の選択・辞書の使用について>

- ・ 「(この本の) 言葉、大じよぶ。かんたんだからいい気持ち。」
- ・ 「ちょっとむずかしかった。 → やめた。」
- ・ 「辞書を使わないで、20分以内(で)本を(全部)読んでしまった(読み終えることができた)。」
- ・ 「簡単に話を追えた。(だから)今回は辞書を引かなかった。」

<速度について>

- ・ 「前より少し速い。ストーリーは簡単だった。」
- ・ 「(あまり難しくなかった。) ゆっくり読みました。」
- ・ 「もっと読みやすくなる(なった)。 はやい。自信。」

<読み方について>

- ・ 「電車で(国分寺から新宿まで)全部読んでしまった。けっこう分かりやすかった。」

2) (多読による学習方法への) 満足感・達成感

表2は事後アンケート結果である。平均1は各クラスの、平均2は2学期の平均値である。

表2 多読の効果 (満足感・達成感)

(n=8)

	学期	レベル	1	2	3	4	5	平均1	平均2
①多読に興味を持てた	夏	中2	0	0	1	3	1	4.00	4.33
	冬	中1	0	0	0	1	2	4.66	
②多読は効果があった	夏	中2	0	1	0	2	2	4.00	4.33
	冬	中1	0	0	0	1	2	4.66	
③多読を続けたい	夏	中2	0	0	0.5	2.5	2	4.30	4.48
	冬	中1	0	0	0	1	2	4.66	

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、③の「多読の学習法をこれからも続けたい」(4.48)だった。次は、②の「多読は効果があった」と①の「多読に興味を持てた」(共に4.33)であった。夏学期と冬学期の多読体験者ほぼ全員が、多読を今後も続けたいという結果になった。また「多読の効果」に関しては7人(87.5%)が効果を認め、1人(12.5%)がどちらでもないと答えた。効果の内容(記述部分)については、自信獲得が5人、スピード向上が4人、表現習得が1人だった。最も多く言及さ

れていた自信獲得の理由としては、「楽しさ」「読書量増加」「長い文への不安減少」が付記されていた。また「多読の効果」について「どちらでもない」と答えた学習者も、記述部分では効果を認め、「読書量へのルールがなかったので優先順位が低かったためあまり読まなかった。読む量の最低ラインを決めるなどプレッシャーが欲しい」と述べている。

「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。

- 「いい練習だと思う。よく言葉がわからない時、辞書を使えば本当におそいだが、正しいレベルの本を読めば100%の言葉は必ずしも知ってなくてもいい。」
- 「辞書無しで全部日本語で書かれているものを初めて読めた。これは本当にうれしい。記事など他にも日本語で書かれているものを読もうと思うエネルギーと自信をくれた。」
- 「日本語で書いた本を終わられることの始めです（初めて最後まで読めた日本語の本です）。」（記録シートの最初の本についての記述）
- 「長い文章を見ても不安の感事（感じ）が少なくなりました。自分に自信がどんどん上がるような気がします。簡単な本でも、自信が上がります。」
- 「日本語で本を読む時、速さも上がったし、多読前より自信を持っている。」
- 「スターバックスでこの本を読んで、普通本を読んで（普通の本を読んでいるような）経験でした。よかった。おもしろいから本を読みました。リラクシング。勉強じゃない。」
- 「自由がいい。楽しめるのがいい。多読は自分にとっては‘休憩’。「勉強」でも楽しんでいる。作文書いて疲れたー。じゃあ多読の本読もう～。休憩～。」

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、「多読は楽しかった」「読み物を楽しめた」という類の記述及び言及例を紹介する。気持ちが動いたことが表れている読後感想も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。

<多読について>

- 「最近を読むのはもっと楽しくなった。」
- 「この本は子どもの本だけど楽しい！私は日本の小説を読みたいけど、まだむずかしすぎる。だからこの本はいい。読めるから楽しい。」

<本の内容について>

- 「ごん狐が死んだことにびっくりしました。」
- 「とってもよかったけどどうして日本のストーリーはいつもかなしい？」（「鶴の恩返し」の感想）

メタ認知的活動

1) 認知プロセスのモニタリング(学習活動の観察・気づき・評価等)

学習活動の中で学習者はメタ認知的モニタリングによって現地点の情報を得る。そしてその情報が軌道修正のための評価へとつながっていく。多読活動では「楽しめるもの」をたくさん読むことが課題として提示される。提示された課題に照らし合わせ自己の読書活動の様相をメタ認知的にモニタリングをしているか多読記録シートのコメントを調べた。

その結果、前述の 1)-1「技術の向上(有能感の認知)」に分類された「技術の向上」に関する学習者の記述はメタ認知的モニタリングの軌跡でもあることがわかった。具体的には「読解スピードの向上」の認知の報告である。読む速度をモニタリングし、以前との比較を通して速くなったことを認知する過程ではメタ認知的モニタリングが行われていた。

また 1)-2「自律・自己決定感」に類別された学習者のコメントもメタ認知的モニタリングであることがわかった。

学習者は選んだ本の難易度についてメタ認知的にモニターし判断材料にしていた。辞書の使用に関しても、理解状況に応じて使用・不使用の判断の前段階にメタ認知的モニタリングが行われていた。また読解速度についてもメタ認知的モニタリングが行われていた。

内発的動機づけに関する分析項目に含まれないメタ認知的モニタリングの跡を示す記述例を以下にまとめる。

メタ認知的モニタリング

- 「やさしい語彙とストーリー。辞書を使わなくては意味がわからない言葉はほとんどなかった。」
- 「大丈夫だったけど、よく同じの表現が出るとちょっとつまらないじゃないだろうか。」
- 「時々、漢字が書いていない言葉は難しかった。」
- 「夜行バスで読んだ。状態が悪かったのでちゃんと全部理解できなかったが結構おもしろかった。」
- 「順調!」
- 「難しくなかった。すぐ終わった。気持ちいいと思う。早く読めるのはうれしい。辞書を使わないから早く読める。」
- 「一語一語の意味に引っかかりながら読むより、話の流れを追いながら読む方がずっと簡単だということに気がついた。」

選択した本の難易度と自己の日本語力との照らし合わせが行われていることがわかる。難易度は使用語彙についてであったり、(レベル調整のための)漢字の不使用についてであったりしていた。また理解度のモニタリングも行われていた。そして課題遂行へ向けての状態報告が「順調」という記述に表されている。また辞書を使わないことが読解スピードに貢献していることをメタ認知的にモニタリングしている記述も認められた。さらにメ

メタ認知的モニタリングを通して、気づきが生まれたことを表す記述も認められる。「一語一語の意味に引っかかりながら読むより、話の流れを追いながら読む方がずっと簡単だということに気がついた。」というコメントである。

2) 認知プロセスのコントロール(学習方略の構築・計画・選択・自己修正等)

1)-2の「自律・自己決定感」の中の難易度・速度等において自律的に学習を調整していった跡が認められるコメントには、メタ認知的コントロールが行われていたことが見て取れる。特に顕著に出ているコメントを以下に再度挙げる。

<難易度・本の選択・辞書の使用について>

- 「ちょっとむずかしかった。→やめた。」
- 「簡単に話を追えた。(だから) 今回は辞書を引かなかった。」

選んだ本の難易度の適切さについての判断が行われ、その情報をもとに行動がメタ認知的にコントロールされていた様子が見て取れる。自己の日本語力と照らし合わせた結果、難しくないと判断され辞書の使用を見合わせたり、難しいという判断からは読み始めた本でも途中でやめるといったメタ認知的コントロールが行われていた。

<本の選択・読み方について>

- 「電車で(国分寺から新宿まで)全部読んでしまった。けっこう分かりやすかった。」

フォローアップインタビューからの補足だが、この学習者は細切れの時間を多読に利用するようになったと述べていた。降車予定の駅までは何分だからこの間に集中して読んでしまおうというようにしていると述べている。時間、そして読み方へのメタ認知的コントロールが行われていたことがわかる。

4. 考察

4.1. 情意面への影響

Deciの動機づけ理論を援用し、中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、実践者の観察を加え包括的に考察する。

まず多読活動は「母語に訳さず読めた」という点において最も有効だったと認知されていた。次いで「速読力の向上」、「単語力向上」という回答が続いた。また「母語に訳さずに読む」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75% (2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25%で多くはなかった。しかしながらこの中には読解速度の認知が、授業内多読の実施前後で比較すると5段階上昇した学習者が1人(夏・中1)いた。また3段階上昇した学習者も2人(夏・中2と冬・中1に1人ずつ)認められた。

「自律・自己決定感」に関しては、自己の日本語力に照らし合わせて難易度を判断し、読書の継続や辞書の使用についての判断が行われていた。また読解速度についても認知的モニタリングが行われ自律的に決定されていた。さらに辞書の不使用が読解速度を上げたという考察も提示されていた。また本の選択やいつどこでどのように読むかという判断についても自律的に行われていた様子が見受けられた。

「満足感・達成感」に関しては、辞書に頼らず初めて日本語の本が読めたことや、長い日本語の文章を見ても不安感が減り自信がついたことへの喜びが表明されていた。また選択の自由があったこと、リラックスして楽しめたこと、義務感からではなく読みたいから読んだことも満足感につながっていた。さらに(学習者用の本であることを忘れ)普通の本を読んでいるような気持ちになったという体験も満足感・達成感の導因になっていた。

「楽しさ」に関しては、子どもの本ではあるが自分の日本語力で読むことができることが楽しいというコメントが寄せられた。また読み物として楽しんでいた様子が表れた読後感想が多数認められたことから、本を楽しむという読書本来の読み方が行われていたことがわかる。授業観察からの一例をあげると、「ごんぎつね」を読んでいた学習者が突然「あっ」と声を上げた。ごんぎつねが射殺された場面を読んだ瞬間の反応だった。しばらく読むのをやめて考えていたが、教師が近づくと意外な展開に驚愕した気持ちを話し出した。その後、興味を持って話しかけてきた他の学習者にこの本を勧め、その学生が借り出していった。

「やさしいものから読んでいく」「辞書は(極力)使わない」という多読のルールに抵抗感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、教師に聞く、内容理解に支障がある場合はその場で調べる等自律的に判断していた。辞書に頼りすぎずに読める難易度の読み物が選択できていたため「楽しさ」が感じられたと言える。

多読を実践した中級クラス(夏学期1クラス、冬学期1クラス)での多読経験者ほぼ全員が多読の効果を認め、多読に興味を持ち、今後の継続を希望する結果となった。

以上から、多読活動は2013年度中級レベルの本実践対象クラスにおいて学習者の内発的動機づけ向上に寄与したことが示唆される結果となった。

4.2. 多読とメタ認知活動

メタ認知活動としての側面からも多読活動を検証した結果、読解スピード、本の難易度について自己の日本語力に照らし合わせてメタ認知的モニタリングが行われていたことがわかった。またメタ的認知的モニタリングを通し、辞書に頼り一語一句にひっかかりながら読むのではなく、流れを追っていく読みの方がずっと容易で読解速度向上に寄与するという気づきも生まれていた。メタ認知的モニタリングをもとに、メタ認知的コントロールも行われていた。難易度が合わないという判断がなされた場合には読むのをやめたり、難易度に合わせて辞書の使用を決定していた。またどこでどのくらいの時間をかけてどのように読むかという読み方についてもメタ認知的に決めていた様子が見受けられた。

二宮（2013）では、「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かという推論が立てられたが、それをある程度実証する結果が得られたと言える。多読活動を通してメタ認知力が育成されたのか、もともと持っていたものが活性化されたのかは今回の分析からは分らないが、多読活動はメタ認知的技能を促進する機能も随伴しているのではないという推論（二宮 2013）も方向性としては間違っていないと考えられる検証結果を得た。

4.3. 多読と自己調整学習

自己調整学習を進めるためには、学習プロセスに学習者が自ら積極的に関わっていかなければならない。その過程で自己の状況を観察し、自らの行動をコントロールするために、学習者自身の認知やメタ認知が重要になる。学習につまずいている学習者の多くは、うまく自己のモニタリングができず、自分がどこにいるのかわからず、そのためにどのように対応すればよいのかわからない場合が多い（森 2003）。

多読活動を通し、達成感を感じ、多読学習の効果を認め、今後の継続を希望したのがほぼ全員だった本研究の対象者においては、認知的モニタリング、そしてコントロールが成功裏に機能していたのではないかと考えられる。記録シートにまとめる作業は、読書活動を振り返り、自分がどのように読んだかを分析するメタ認知活動である。これは自己調整学習のサイクルモデルの「④方略結果のモニタリング」の過程である。このモニタリングを通して分析を重ねることで、メタ認知能力が強化され、課題達成に向けての現時点での能力水準の分析を行う「①自己評価とモニタリング」がより促進される。そうすれば次の活動でより自己分析に合致した「②目的設定と方略計画」が作られる。

モニター・評価を適切に行う上で大切なことはモニタリングの基準が明確で参照しやすいことである。そのためにはモニタリングの基準がメタ認知知識として内在化されていること、そしてその基準が参照可能な形で意識化されていることが必要になってくる（衣川 2010 など）。モニタリングの基準が明確で参照しやすいことは、その後のコントロール・修正に関わってくる。

多読活動における課題遂行とは「楽しめる本を読むこと」としている。「楽しめているか・いないか」という基準にしたがい、本の選択、読み進める速度、辞書の使用・不使用、辞書使用のタイミング（読書中か読後か）・辞書を使用する語彙の選択、読んでいる本の続行・中断の判断を行うよう学習者にアドバイスしている。迷った場合は「楽しめるか」で判断するといったことである。また記録シートについて教師が学習者と話す際も「面白かったか・楽しめているか」について最初に確認を行っている。学習者から「楽しめているか」についての報告が自主的になされることも多い。

以上の点を鑑みると本実践の対象者においては「楽しさ」をキーワードにモニタリングの基準が明確化されていたのではないかと推察できる。モニタリングと共に行われる評価

の過程、また続くコントロール・修正の過程でも「楽しさ」が基準となり判断を導いていたのではないだろうか。つまり「楽しめない」とモニターされた場合、「なぜか」を起点に分析が始まる。「未習の言葉が多く推測もできない」と分析されれば、「この読み物は私のレベルより高い」という評価に至る。その後「辞書を使うことで難しさを緩和できるはず」という予測が立てられ、「辞書を使わない」という方略、または目的設定が修正され辞書を使ってみる。「このぐらいの頻度なら楽しいか」という点検が行われ、「楽しくない」と確認された場合には、本を取り替えるという判断になる。反対に「楽しさには影響しない」という予測が生成された場合には、「読み続ける」という判断が続くと考えられる。

自己調整学習における動機づけの中では、特に自己効力感の重要性が指摘されている（ジャンク&ジーマン 2009）。自己効力感は行動を開始する際の重要な要因になることが知られているが、適切な行為を成し遂げられるという期待、及び確信と定義される（Bandura 1997）。自己効力感とは、つまり結果期待（ある行動がどのような結果につながるかという期待）と、効力期待（ある結果のために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという見通し）である。自己効力感が低い場合、結果期待も効力期待も低く、行動が開始されなかったり回避される（上淵 2004）。

授業内多読を経験した後、本屋に行き、自分で読みたい本（読めそうな本）を探して来る学生がいた。また課外に筆者の研究室に定期的に足を運び本を借りに来る学生もいた。これらの行動は強制的でも義務的でもなく自律的な行動である。この自律行動を生起させているものは、結果期待と効力期待から構成される自己効力感であると考えられる。また多読の本を読むという行為が自己目的的行為になっていると考えられる。つまり内発的動機づけからの行為である。自己調整学習のサイクルで考えれば、自己調整の循環が回り始め、自発的な取り組みが生起していると言える。自己調整学習の成立は学習者を能動的にすると言われている（ジャンク&ジーマン 2009 など）。

5. まとめと今後の実践における新たな試みの方向性

本実践では対象の学習者に対して多読活動は内発的動機づけにおいて有効だという示唆を得た。それと同時に多読活動にはメタ認知活動を活性化させるという機能があること、またメタ認知活動を主軸とする自己調整学習の成立の可能性も示唆される結果となった。

しかしながら内発的動機づけが本来高い課題でも強制感を伴うと内発的動機づけは減退し自発的な取り組みが抑制されてしまうことが指摘されている（上淵 2004）。毎回数名、多読記録シートを負担に思う学習者がいる。本研究のメタ認知活動の側面からの分析を通し、こういった学習者の情意への働きかけ方における新たな工夫の視点が見出された。記録シート記入という内省行為によりどのように多読力が上がっていくかメタ認知の観点から説明し、記録シートはメタ認知力向上のためのツールであること、またメタ認知力向上によりもっと読むことが楽に楽しくなることに気づかせることである。そして可能であれ

ばその効能が更に実感できるような認知カウンセリングの手法を採用した面談を加えることである。認知カウンセリングとは、認知部分に働きかけ、維持すべき部分と改善すべき部分を学習者側の気づきの中からガイドする手法である。メタ認知活動は教師の介入で活性化すること、メタ認知活動を活性化させることはその後の自律的な学習につながる事が確かめられている(小林・二宮 2011)。またメタ認知力を働かせて多読に取り組みばより細かく上達を認知できるため、多読を継続していく上での自信につながっていくだろう。

参考文献

- 池上摩希子(1996)「読解ストラテジートレーニング・プログラムの評価—学習者の自己評価と教授者の観察を中心に—」『中国帰国者定着促進センター紀要』第4号、pp.1-49
- 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
- 上淵寿(2004)『動機づけ研究の最前線』北大路書房
- 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
- 小林文生・二宮理佳(2011)「認知カウンセリングを援用したフィードバックセッションの効果:学習者の動機づけの保持・促進において」『一橋国際教育センター紀要』第2号、pp.111-122
- 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
- 佐藤礼子(2003)「第二言語(日本語)の読みにおけるメタ認知に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部文化教育開発関連領域』第51号、pp.275-281
- 城一道子(2011)「英語多読授業の導入とその成果 能動的な学習者」『Language education 9』、pp.1-13、江戸川大学
- 川名恭子(2012)「上級学習者を対象として多読授業—夏期日本語教育 C7 クラスにおける実践—」『ICU 日本語教育研究』第9号、pp.61-73
- 衣川隆夫(2005)「文章産出におけるメタ認知ストラテジーの意識化を目的とした授業について」『日本語方法研究会誌』第12号(1)、pp.26-27
- 衣川隆夫・森仁美(2010)「自己モニタリングの基準の意識化を促進する他者評価の在り方(1)」『日本語方法研究会誌』第17号(2) pp.16-17
- 三宮真智子(1999)「学びのプロセス—認知心理学からみる基礎・基本」『児童心理 50』第17号、pp.12-17
- 三宮真智子(2008)『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房
- ジャンク&ジーマン(2009)『自己調整学習と動機づけ』北大路書房
- 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
- 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」『一橋国際教育センター紀要』第4号、pp.15-29
- 畑野快 (2010) 「自己調整学習の有効性と検討課題及び大学教育への導入についての一考察」『京都大学高等教育研究』、第16号、pp.61-72
- 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
- 藤谷智子 (2001) 「メタ認知的活動が学習行動に及ぼす影響」『武庫川女子大学紀要人文・社会科学編』第48号、pp.45-53
- 藤谷智子 (2007) 「児童期における動機づけとメタ認知的学習方略との関連性」『日本教育心理学会総会発表論文集』第49号、p.68
- 法貴寿子 (2003) 「自省活動の分析に関する考察—日本語中級学習クラスにおける試み—」『創価大学別科紀要』第15号、pp.68-83
- 松井咲子・三上京子・金山泰子 (2012) 「初級・中級日本語コースにおける多読授業の実践報告」『ICU 日本語教育研究』第9号、pp.47-59
- 森陽子 (2003) 「自己制御学習における学習方略について」『広島大学員教育学研究科紀要』第52号、pp.53-58
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman
- 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)
- Flavell and Wellman (1977) Metamemory. In R. V. Kail & J. W. Hagen (Eds) *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale. N. J.: Lawrence Erlbaum Associates
- Krashen (1985) *The input hypothesis: Issues and and implications*. London: Longman
- 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)
- Zimmerman, B. J. (1986) Development of self-regulated academic learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, pp.307-313

(にのみや りか 国際教育センター講師)