

高校生の英語学習の動機づけと読解力の関連性

—読解方略に注目して—

杉浦 悠真

(滋賀県立河瀬中学校・高等学校, 京都教育大学大学院連合教職実践研究科 大学院生)

The Relationship Between Japanese High School Students' Motivation for Learning English and Reading Comprehension Ability —Focusing on Reading Strategies—

Yuma SUGIURA

2024年9月30日受理

抄録：本研究は、高校生の英語学習の動機づけと読解力の関係性の影響に注目し、読解方略が読解力と英語学習の動機づけにどのような影響を与えるのかを明らかにすることを目的とする。県立高等学校に通う第1学年99名を対象に、英語コミュニケーションⅠの授業において、推論発問・評価発問を中心とした読解活動を約4か月実施した。本文読解の際の発問を事実発問、推論発問、評価発問の3種類を設定し、自己表現活動を通じた読解能力の深まりと、読解活動に向かう姿勢の変容を促すものである。授業実践と質問紙調査の結果、自律的動機づけが高い生徒はより多様な読解方略を積極的に使用する傾向があること($r = .609, p < .01$)が明らかとなった。このことから、生徒自身が英語学習に価値を見出し、内容に興味を持たせるよう授業デザインを工夫することで、自律的な読解学習と読解能力の向上につながると考えられる。

キーワード：動機づけ、発問、読解力、読解方略、読解ストラテジー

I. はじめに

2022年度入学生より高等学校においても新教育課程が実施されることとなり(文部科学省, 2018), 「知識・技能」, 「思考・判断・表現」, 「主体的に学習に取り組む態度」, の3観点から評価をすることとなった。そのため、生徒が学習の取り組みを自己評価し、次の学習につなげていく姿勢を培うことが重要となる。また, 「目的や場面, 状況」のあるコミュニケーションの場の設定・技能の習得についても言及している。言語活動に目的や場面, 状況を設け, 相手意識・他者意識を持った活動を設定することや, 語彙・文法の指導においても, 「言語活動を通して指導する」としている。

本研究では, 学習者の「思考・判断・表現」を高めるために「読解活動」に注目した。卯城(2009, p.[1])によると, 「リーディングは, 読み手が英文をどれくらい, どのように理解しているのか, 端から見ただけでは理解できないプロセス」とある。英語学習者が教材と主体的に関わるためには, 学習者自身が読解のプロセスを把握する能力, つまりメタ認知能力も読解において重要な要素の一つである。門田, 野呂(2001, p.257)によると, メタ認知とは, 「通常の認知の上に設定されたもう一段高いレベルの認知」であり, 「自己の認知活動をモニターし制御する能力」とある。このメタ認知能力と読解力の関連性は, 読解研究においても一つの研究領域として位置づけられている(門田, 野呂, 2001, p.256)。このように, 英語学習者の読解能力を高め, メタ認知を調整する工夫は重要であると考えられる。

Ⅱ. 先行研究

1. 読解能力について

リーディングのプロセスを構成する技能については、研究によって様々な見方がある。門田、野呂、氏木 (2010, pp.355-356) は Carr et al. (1990) を引用し、視覚コード形成と評価、視認語認知の正確さと速さ、音韻変換の正確さと速さ、音韻認識、正しいつづりの認知と産出、語義に関する知識、予測的な文脈使用と検証、統語的处理、ワーキングメモリの貯蔵容量、一般的なパターン感覚、知能といった技能を示している。また、読解能力の構成要素は上位レベルと下位レベルなどに分けられ、上位レベルの処理では、文章表象、読者の解釈による状況モデル形成、方略的处理、実行制御処理などが挙げられる。下位レベルの処理は、単語認識や語彙アクセス、統語解析、意味命題の形成などが挙げられる (Grabe and Stoller, 2020)。また、読解力を伸ばす目的で、多くの教育現場では音読活動が取り入れられている。卯城 (2009, pp.66-72) によると、音読により読解の下位プロセスが自動化され、その分より多くの注意を内容理解に割くことができ、また語彙や文法の学習にも効果があることを示している。

2. 発問について

田中、田中 (2009, p.16) によると、一般に発問とは「生徒が主体的に教材に向き合うように、授業目標の達成に向けて計画的に行う教師の働きかけ」と定義される。多様なテキストタイプに応用できる問いとして、Nuttall (2005) は発問の分類として、①字義的理解を求める発問、②再構築・再解釈を求める発問、③推測を求める発問、④評価を求める発問、⑤個人的反応を求める発問、⑥どのように書き手が伝えたい内容を表現しているか考えさせる発問、の6つのタイプを示している。卯城 (2009) は Van den Broek (1994, p.556) を引用し、読解における推論とは「読解中に活性化されているが、テキスト中では明示的には述べられていない情報」と示している。さらに Singer (1994, p.480) を引用し、「メッセージの中で明示的には述べられていないテキストベースの項 (text base argument) や命題」と示している。田中、辻 (2015) によると、評価発問とは、テキスト情報に対する読み手の考えや態度を表現させる発問と示している。これらの研究と Nuttall (2005) の発問タイプを比較すると、③は推論発問、④は評価発問と捉えることができる。推論発問・評価発問は、生徒から様々な解釈や考え方を引き出す特徴があるため、テキストを読む生徒の動機を高める、読みを深く豊かにする、協同学習を促すなど様々な可能性がある (田中、島田、紺渡, 2011)。これらの発問を効果的に活用することにより、読解指導や読解活動をより効果的・協同的なものにできると考えられる。また、⑥に関しては、後述する読解ストラテジー (方略) を意識させる発問として捉えることができる。

3. 外国語による読解ストラテジー (方略) について

犬塚 (2013) は、読解ストラテジー (方略) を「理解を目的として読み手が行う手続き及び思考」と定義している。門田、野呂 (2001, p.245) によると、読解ストラテジーの分類法は研究者によって様々であるため、一般化が困難だという。読解ストラテジーは読み手の内的、心的プロセスであり正確に測定することが難しく、データの信頼性・妥当性を高める必要があり、質的研究も加えるなど多面的な複数のデータ収集が求められる、とある (門田、野呂 2001, p.250)。また、「適切な学習方略の行使が学習者の自律性、学習に対する自己責任の涵養」につながり、「適切な読解ストラテジーを指導することや自己発見させるように誘導することで自律した読者を育成する」ことが求められる (門田、野呂 2001, p.252)。門田、野呂 (2001, pp.245-246) は読解ストラテジーの具体的分類として、①読解プロセスの制御、②読解のモニター、③情報源 (背景知識) の活用、④テキストとの相互作用、⑤情報源 (テキスト) の活用、の5つを示している。

門田、野呂 (2001, pp.46-247) によると、優れた読み手が使用する読解ストラテジーを理解することは、読解に成功する読解ストラテジーがどのようなものであるか知る上で重要であるという。Carrell (1989) によると、優れた読み手は、要点把握、背景知識の行使、文章構造把握などのグローバル (トップダウン) ストラテジーを使用する傾向にある一方、未熟な読み手は、発音、単語の意味、文法、英文の細部、などのローカル (ボトムアップ) ストラテジーを使用する傾向にある。門田、野呂 (2001, pp.246-247) は Pearson, et al. (1992) の読解ストラ

ジーを要約・補足して、「①既存の知識を活用して、テキストから得られる新情報を理解しようとする（スキーマ活性化）、②読んでいる過程で、理解をモニター化する（メタ認知 RS）、③理解できないと認識したら、修正力を働かせる（修正、補償 RS）、④重要な情報と瑣末な情報を区別できる（情報識別力）、⑤情報を統合して、重要な情報を要約できる（要約力）、⑥読んでいる過程や読後で推論力を働かせることができる（推論力）、⑦意識的（又は無意識的に）、テキストや作者に対する発問を行いながら読む（テキストとの相互作用）」といった優れた読み手の使う7つの読解ストラテジーを示している。

4. 英語学習における動機づけについて

動機づけとは、「行動や心の活動を、開始し、方向づけ、持続し、調整する、心理的なプロセス」であるとされる（染谷, 2023）。動機づけの考え方の1つとして、自己決定理論がある。鹿毛（2013, pp.182-183）によると、自己決定理論とは、成長と統合へと向かう自己の傾向性及び、より統合された自己の感覚を発達させていく傾向性を生得的に備えているという生命体論的視座に基づく動機づけの考え方だとされる。自己決定理論は複数のミニ理論から構成されている。その1つである「基本的心理的欲求充足理論」は自己決定理論の土台として位置づけられ、①コンピテンスへの欲求、②自律性への欲求、③関係性への欲求の3つの心理的欲求の充足を重視する考え方のことである（鹿毛, 2013, p.184）。また、ミニ理論の1つの「有機的統合理論」によると、外発的動機づけは、自律の程度に応じて4段階に分けられる（鹿毛, 2013, p.192）。角田、染谷（2020）によると、「外的調整」とは最も他律性の高い外発的動機づけとなる。「取り入れ的調整」とは、外的な調整を自己内部に取り込んでいるが、それが自分のものとして十分に受け入れられていない段階である。この2つの調整が「他律的動機づけ」である。「同一視的調整」とは、行為の目標やコントロールを意識的に価値づけ、その行為自体が自己内部に受け入れられ、個人的に重要なものとして認識される心理状態のことを指す。「統合的調整」とは、それをすることが自己像の重要な部分となっている心理状態を指す。「内的調整」とは、行為に従事すること自体が目的となっている心理状態を指す。最も自律性の高い外発的動機づけであり、この調整が最も内発的動機づけに近いものであるとされる。これら3つの調整が自律的動機づけと呼ばれる。

5. 動機づけと読解方略の関係について

門田、野呂（2010, p.258）によると、学習者自らが初見の英語テキストを、方略を効果的に活用して、早く正確に読めるようになる。つまり一人でも英文を読めるようになるという自律した読み手の育成を目指すものであるという。さらに、第二言語における読解方略は、学習者が特定の文脈で自己調整し、自律的な第二言語におけるリーディングの発展を改善するために意識的に選択し使用する、教えることが可能な思考と行動である（Oxford, Amerstorfer, 2019）。

松本（2016）は大学生を対象として、方略的介入と動機づけの関連について調査を行った。それによると、方略的介入は学習者の読解方略使用を促すこと、読解力を向上させることを明らかにし、内発、外発、有能感といった読解への動機づけや一般学習観にも好影響を及ぼした可能性が高いとしている。また、英文読解においては、動機づけから方略使用や学習への影響と比較すると、方略使用から動機づけや学習観への影響の方が大きい傾向が見られたとある。また、備瀬、伊藤、鈴木（2017）は中学生を対象として英文読解方略の指導と動機づけの関係を調査している。それによると、英文読解方略の指導においては、読解方略の被指導経験が多いと認識している学習者ほど、読解意欲や読解に対する効力感が高く、長文を読むことを好むことがわかった。しかし限界点として、読解方略の指導によって動機づけが高まるという因果関係を示したわけではないことを挙げている。

これらの研究から、中学校と大学をつなぐ高校段階においても、英語学習の動機づけを高め自律した読み手を育成する上で、読解方略の指導は重要な役割を担うものであると言える。

Ⅲ. 研究目的

上記の点を踏まえ、本研究では深い読みを促すために、読解活動における発問研究を実施した。本文読解の際の発問に事実発問、推論発問、評価発問の3種類を設定し、自己表現活動を通じた読解能力の深まりと、読解活動に向かう姿勢の変容をみる。また、毎授業でリフレクションを記録する活動を行った。リフレクションシートは、学習者自身の学習の自己調整を促す手立ての一つと考えられる。学習記録を継続することで、学習者自身の主体的な学習姿勢の育成を目指す。これらの授業研究の効果を検証するため、1) 学習者の英語学習における動機づけ、2) 本文読解時の読解ストラテジー（方略）認識、3) 読解能力、の3点がそれぞれにどのように関係しているのか分析する。リサーチ・クエスション（RQ）は次の通りである。

RQ1: 英語学習の動機づけが、読解方略認識にどのように関係するか。

RQ2: 読解方略認識が、読解能力にどのように関係するか。

Ⅳ. 研究方法

本文読解における推論発問、評価発問を活用した読解能力の深まりとリフレクションシートによる学習者の主体的な学習姿勢の育成を目的とした授業実践を行った。その効果を検証するために質問紙法を用いることとした。仮説は次の通りである。

仮説1: 英語学習の動機づけが自律的であるほど、読解方略認識が高まる。

仮説2: 読解方略の認識が高まるほど、読解能力が高まる。

1. 参加者および実施期間

対象生徒は高等学校第1学年3クラス（1クラス36名から40名）の生徒である。英語コミュニケーションⅠの授業において、上記の授業実践を行った。実施期間は2023年9月～12月の4か月間で、後述のGTECアセスメント版は1月上旬に受検した。また、調査材料をすべて収集できた99名を本データ分析の対象としている。

2. 調査材料

（1）英語学習の動機づけに関するアンケート

本研究における調査では、角田、染谷（2020）による動機づけに関する20項目を問う質問項目を用いた。対象生徒の英語学習の動機づけの状況について5件法（5：とても思う、4：思う、3：どちらでもない、2：思わない、1：全く思わない）を用いて調査した。

（2）読解ストラテジーに関するアンケート

対象生徒の読解ストラテジー認識を測定するため、質問紙調査を実施した。読解ストラテジー認識の質問項目は、池田、竹内（2000）、犬塚（2002）および石原（2014）を参考に作成し、5件法（5：とても意識している、4：意識している、3：どちらでもない、2：あまり意識していない、1：全く意識していない）を用いて調査した。

3. 分析方法

RQ1である「英語学習の動機づけが、読解方略認識にどのように関係するか」に関しては、英語学習の動機づけに関するアンケートと読解ストラテジーの認識のアンケートの結果を検討する。また、RQ2である「読解方略認識が、読解能力にどのように関係するか」に関しては、読解ストラテジーの認識のアンケート結果とGTEC Reading Scoreを検討する。

V. 分析結果

1. 各アンケートと読解能力調査の結果について

表 1 記述統計量

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. 内的調整 (IN)	99	1	5.0	3.05	0.93
2. 同一視的調整 (ID)	99	1	5.0	3.97	0.87
3. 取り入れ的調整 (INT)	99	1	4.8	2.97	0.70
4. 外的調整 (EX)	99	1	5.0	3.48	0.75
5. 読解方略 (ST)	99	2	4.4	3.31	0.52
6. 読解能力 (GTEC Score)	99	77	301	158.83	38.92

表 1 は、動機づけに関するアンケート、読解ストラテジー認識に関するアンケート、および読解能力 (GTEC Reading Score) 調査の記述統計量を示している。

2. 動機づけタイプ、読解方略、読解能力の相関係数について

表 2 相関係数

動機づけタイプ	1	2	3	4	5	6
1. 内的調整 (IN)	(.908)					
2. 同一視的調整 (ID)	.694**	(.909)				
3. 取り入れ的調整 (INT)	.528**	.698**	(.659)			
4. 外的調整 (EX)	.179	.321**	.578**	(.669)		
5. 読解方略 (ST)	.609**	.578**	.494**	.218*	(.912)	
6. 読解能力 (GTEC Score)	.284**	.196	.258**	.029	.289**	(.818)

** $p < .01$, $N = 99$

表 2 は、2024 年 1 月に実施した英語学習の動機づけに関するアンケート 20 項目の動機づけタイプと、読解方略および読解能力との相関関係を示している。

アンケートの 1～10 の項目は自律的動機づけを、11～20 の項目は他律的動機づけをそれぞれ示している。各調整の内容を見ると、同一視的調整の値が最も高く、取り入れ的調整の値が最も低くなった。自律的動機づけと他律的動機づけに分けて分析すると、自律的動機づけの項目の平均値は 3.51、他律的動機づけの項目の平均値は 3.23 となった。自律的動機づけが他律的動機づけよりも高い平均値を持っていることから、内発的な要因や個人的な関心、楽しさや満足感などによって英語学習に対する動機づけが形成されている可能性があることがわかる。この結果は、学習者が自身の興味関心や目標に基づき学習活動に取り組んでいることを反映しており、学習過程における自己決定性や自律性の高さを示唆しているものと考えられる。

3. 読解方略に関するアンケートについて

後掲の Appendix 2. では、2024 年 1 月に実施した読解ストラテジーの認識に関するアンケート 34 項目の平均値と標準偏差を示している。読解方略の意識度が高い項目は順に、「書かれていることについて、場面や登場人物、内容をイメージしながら読む」が 4.01、「書いてあることを頭でイメージしながら読んだ」が 4.00、「タイトルや視覚補助からテキストの内容を予想する」が 3.99 となった。これらのストラテジーは、生徒が読解活動において特に有効だと感じていることを示唆している。最も使用頻度が低い読解方略は、「テキストに関する質問を設定する」で、2.35 となった。このことから、生徒はこの方略をあまり使用していないか、他の読解方略と比較して有効ではないと感じていることが伺える。また、上記の読解方略の項目の中で「推論」を伴う内容は、項目 14, 18, 28, 29 である。特に項目 18 の平均値が高く、文脈を用いて語彙の意味を推測するスキルを重視していることを示している一方、項目 28 の平均値が最も低い。この結果は、「推論」を伴う読解方略を上手く活用できていないのではなく、生徒自身が「推論」を伴う読解方略を使用しているという認識が薄いのではないかと考えられる。例えば、「書かれていることについて、場面や登場人物、内容をイメージしながら読んだ」という読解方略は、自身が英文を読むときに行っているかどうか認識しやすい。しかし、「行間を読む」といった行為は生徒

にとって、自分が行っているかの判断がやや難しいようにも感じる。また、生徒は授業内で推論発問に答える活動に従事しているが、推測しているという実感があるのかどうかはわからないため、授業内容と読解方略の文言が結びついていない、という場合も考えられる。もしくは、より読解力の高い生徒のみが使用している等、読解方略の中にも難易度があり、他の読解方略よりも推論を伴う読解方略の方が使用難易度の高い可能性もある。

4. RQ1: 英語学習の動機づけが、読解方略認識にどのように関係するか。

表3 動機づけと読解方略認識の相関係数 ($N=99$)

読解方略	内的調整	同一視的調整	取り入乐的調整	外的調整
S1	.335**	.413**	.324**	.241*
S2	.282**	.339**	.403**	0.031
S3	.425**	.314**	.322**	0.077
S4	0.135	0.158	0.090	-0.034
S5	.268**	.375**	.294**	0.188
S6	.290**	.337**	.336**	0.169
S7	.332**	.413**	.287**	0.039
S8	0.086	0.124	0.106	0.108
S9	.435**	.405**	.313**	.206*
S10	0.187	0.129	0.003	-0.174
S11	.366**	.299**	0.178	0.125
S12	.294**	.228*	0.142	0.049
S13	.328**	.307**	.273**	0.004
S14	.445**	.478**	.393**	0.046
S15	.394**	.402**	.335**	-0.060
S16	.431**	.434**	.286**	0.081
S17	0.084	0.124	0.164	0.027
S18	.276**	.328**	0.170	.224*
S19	.383**	.307**	.270**	0.104
S20	.564**	.508**	.334**	0.185
S21	0.098	0.105	0.069	0.082
S22	.362**	.303**	.215*	0.055
S23	.418**	.362**	.417**	0.108
S24	0.175	0.050	.214*	0.089
S25	.253*	0.115	0.099	-0.003
S26	.198*	0.104	0.100	0.119
S27	.381**	.303**	.409**	.333**
S28	.218*	.248*	.256*	.245*
S29	.375**	.329**	.372**	.247*
S30	.312**	.327**	.198*	0.170
S31	.301**	.240*	.298**	0.120
S32	.426**	.466**	.286**	.210*
S33	.326**	.350**	.281**	.279**
S34	.348**	.286**	.307**	0.147
ST	.609**	.578**	.494**	.218*

** $p < .01$

表3は、2024年1月に実施した英語学習の動機づけに関するアンケートの動機づけタイプと、読解方略との相関関係を示している。英語学習における動機づけと読解ストラテジー認識全体の相関係数をみると、多くの項目において正の相関関係が見られた。特に、動機づけ項目（以下 M）5「英語を勉強して新しい発見があると嬉しいから」、M1「英語を学習するのは楽しいから」、M4「英語の知識が増えることは楽しいから」の順に最も高い

相関性が見られた。これは英語学習における動機づけが読解方略の認識や使用の高まりにつながることを示唆される。正の相関関係が最も大きい項目は、M5と読解ストラテジー項目(以下S)20「読んだ内容の中で疑問に思ったことについて考える」の相関係数($r = .563, p < .01$)、M2「英語の勉強に興味があるから」とS20の相関関係($r = .546, p < .01$)、M6「将来使えるような英語の技能を身につけたいから」とS14「書かれている内容について、行間を読む」の相関関係($r = .521, p < .01$)と、それぞれ中程度の相関関係があることがわかった。中でも、S16「文章の組み立て(構造)を考えながら読んだ」とS20は多くの動機づけ項目との正の相関関係を示していた。次に各調整項目を見ると、特に「内的調整」と「同一視的調整」の項目が多くの読解方略との正の相関関係を示していた。内的調整と読解方略($r = .609, p < .01$)、同一視的調整と読解方略($r = .578, p < .01$)と、こちらも中程度の相関関係があることがわかった。これらのことから、英語学習の動機づけが自律的であるほど、読解方略認識に正の影響を与えていると考えられる。

5. RQ2: 読解方略認識が、読解能力にどのように関係するか。

読解ストラテジー認識とGTEC Reading Scoreの相関分析をみると、多くの読解ストラテジー認識がGTEC Reading Scoreと正の相関を示した。読解方略全体とスコアとの相関係数は.289であった。これはストラテジーの認識が高いほど、スコアが高い傾向にあることを示している。このことから、読解方略の認識が読解能力と関連していると言える。正の相関関係が最も大きい項目は、読解ストラテジー項目(以下S)32とスコア($r = .297, p < .01$)、S12とスコア($r = .288, p < .01$)、S11とスコア($r = .287, p < .01$)と低い相関関係を示しており、今回の結果では、影響は限定的であったと考えられる。

VI. 考察

本研究は、推論発問や評価発問を軸とした読解活動とリフレクション活動を継続することで、自己表現を通じた生徒の読解力の深まりと主体的に学びに向かう姿勢を育成するものであった。

本実践を通して、おおむね「読解能力」と「主体的に学びに向かう態度」を伸ばすことができたのではないかと考える。まず、「推論発問」の活用という視点から読解力の深まりを考察する。読解方略の中で「推論」を伴うと考えられる4項目すべての平均値は3.15となり、全体の平均値3.31を下回る結果となった。中でも項目28「直接本文で述べられていないことについても考えた」の平均値が最も低かった。これらの結果は、「行間を読む」といった行為は、生徒にとって自分が行っているかの判断がやや難しい、推論発問に答える活動に従事しているが授業で行っていることと読解方略の文言が結びついていない、読解方略の中にも難易度があり、他の読解方略よりも「推論」を伴う読解方略の方が使用難易度の高い、等の要因が考えられる。そのため、「推論発問」を活用した読解活動を今一度工夫し、生徒の興味関心を広げるようなアプローチをとることが必要だと感じた。次に、生徒の主体的に学びに向かう態度について考察する。英語学習の動機づけに関するアンケートについて、自律的動機づけが他律的動機づけよりも高い平均値を持っていた。このことから、推論発問や評価発問を活用した自己表現を伴う読解活動を通して、英語学習の自律的な動機づけが促されたと考えられる。

次に各RQの視点から考察を述べる。RQ1に関しては、自律的動機づけが高い生徒は、より多様な読解方略を積極的に使用する傾向がある一方、他律的動機づけの高い生徒は特定の方略ばかり使用するなど、使用頻度が限定的であることが考えられる。また、生徒の学習到達度や動機づけの質が、読解方略の意識や使用に影響する可能性を考慮に入れなければならない。これらの関係性をさらに分析することで、特定の動機づけがどの読解方略認識を高めるかを明らかにし、生徒への学習支援や教材開発等に役立てることができるのではないかと考える。

RQ2に関しては、読解能力は多くの要因から構成されるものであり、読解方略認識だけでなく、方略をどのように使用しているか、学習段階によってどのような違いがあるのかを分析しなければならない。今回の研究では、読解方略はあくまで測定具として使用した。そのため、読解方略認識の高まりが読解能力をどのように向上させるか、実践前後での生徒の変容を記録する必要があった。今後は、読解方略を明示的に指導し、読解方略認識の高まりと読解能力の因果関係を明らかにしたいと思う。読解指導において、生徒の学習段階に応じた必要とされる読解方略に焦点を置き、効果的な指導につなげることができるのではないかと考える。

VII. 今後の課題と展望

先にも述べたが、今回は実践後のみに質問紙調査を行っており、集団の現状分析のみに留まった。しかし質問紙調査等の結果として、内的調整が読解能力に正の影響を及ぼしていることや、自律的動機づけが高い生徒はより多様な読解方略を積極的に使用する傾向があることが明らかとなった。このことから、生徒自身が英語学習をすることに価値を見出し、学習内容に興味を持たせるような授業デザインを工夫することで、生徒の自律的動機づけを高め、自律的な読解学習と読解能力の向上につながると考えられる。今後の研究では、読解方略指導を明示的に行うことで、適切な方略使用や読解能力向上、動機づけにどのような影響を与えるのか調査したい。方略指導と動機づけ、読解能力の相関関係だけでなく因果関係についても踏み込んだ研究を行うことで、英語学習の動機づけを高め自律した読み手を育成する実践に役立てることができないのではないかと。

付録

Appendix 1. 英語学習の動機づけに関するアンケート項目 (N= 99)

質問項目	<i>M</i>	<i>SD</i>
内的調整	3.05	0.93
1. 英語を学習するのは楽しいから。	2.83	1.12
2. 英語の勉強に興味があるから。	3.17	1.08
3. 英語の授業が楽しいから。	2.59	1.02
4. 英語の知識が増えることは楽しいから。	3.36	1.11
5. 英語を勉強して新しい発見があると嬉しいから。	3.30	1.12
同一視的調整	3.97	0.87
6. 将来使えるような英語の技能を身につけたいから。	4.09	1.02
7. 自分にとって必要なことだから。	4.00	1.02
8. 英語を身につけることは重要だと思うから。	4.22	0.86
9. 外国語を少なくとも一つ話せるようになりたいから。	3.72	1.17
10. 自分の成長にとって役立つと思うから。	3.83	1.04
取り入的調整	2.97	0.70
11. 教師に自分は良い生徒だと思われたいから。	2.54	1.13
12. 英語を勉強しておかないと、後で後悔すると思うから。	3.96	1.00
13. 英語で会話ができると何となく格好がよいから。	3.43	1.13
14. 英語を勉強しなければ、気まずいと思うから。	2.51	1.15
15. 英語くらいできるのは、普通だと思うから。	2.43	1.00
外的調整	3.48	0.75
16. よい成績を取りたいと思うから。	3.87	1.00
17. 英語を勉強するのは、決まりのようなものだから。	3.40	1.24
18. 周りの人にうるさく言われるから。	2.97	1.27
19. 英検や GTEC などの資格を取りたいから。	3.02	1.26
20. 英語を勉強しなければならない社会だから。	4.12	0.95

Appendix 2. 読解ストラテジーの認識に関するアンケート項目 (N= 99)

質問項目	M	SD
読解ストラテジー（方略）	3.31	0.52
1. 読む目的を明確にする	3.31	0.98
2. どのような読み方（手段をとるか）計画を立てる。	3.06	0.93
3. テキストにあらかじめ目を通す。	3.72	1.02
4. タイトルや視覚補助からテキストの内容を予想する。	3.99	0.93
5. 自分の予想が合っているか確認する。	3.32	1.09
6. テキストに関する質問を設定する。	2.35	0.93
7. 設定した質問に対する答えを見つける。	2.69	1.11
8. 読んだ内容を自分の知っていることや背景知識とつなぎ合わせる。	3.46	1.10
9. 文章を区切りながら、チャンツやフレーズに注意して読む。	3.52	1.12
10. 読みながらメモをとる。	2.94	1.14
11. 意味がわからないところや難しいところを繰り返し読んだ。	3.81	0.99
12. トピックセンテンスを見つけ、大意を把握する。	3.73	1.03
13. 内容を要約する。	2.96	1.07
14. 書かれている内容について、行間を読む。	3.04	1.03
15. 書かれている内容の文と文のつながりに注意して読む。	3.51	1.05
16. 文章の組み立て（構造）を考えながら読んだ。	3.27	1.04
17. 次にどういう内容が書かれているかを予想しながら読んだ。	3.07	1.13
18. 新出語の意味を文脈から推測する。	3.74	1.04
19. 文と文の関係を見るために、接続詞やつなぎ言葉に注目して読む。	3.73	1.06
20. 読んだ内容の中で疑問に思ったことについて考える。	2.97	1.08
21. 難しい文は、自分のことばでかみ砕いて言い直しながら読んだ。	3.54	1.13
22. 新出語や未知語（知らない語）、表現に注意して読む。	3.84	0.96
23. 間違った解釈を修正するための手段をとる。	3.24	1.08
24. 自分が今までに知っていることと比較しながら読んだ。	3.41	1.02
25. 書かれている内容が正しいかどうか（批判的に）考えながら読んだ。	2.56	1.09
26. 書かれていることについて、場面や登場人物、内容をイメージしながら読む。	4.01	0.81
27. テキストから学んだことを振り返る。	3.26	0.98
28. 直接本文で述べられていないことについても考えた。	2.53	0.98
29. 文脈から全体像を予測した。	3.31	1.08
30. 書いてあることを頭でイメージしながら読んだ。	4.00	0.82
31. 書かれている内容について具体的な例を考えた。	3.00	1.07
32. 重要なところはどこかを考えながら読んだ。	3.81	0.89
33. 読んでいる内容について、自分ならどう思うか考えながら読む。	2.87	1.06
34. パラグラフ毎に要点をまとめながら読み進めた。	3.05	1.08

引用文献

- 備瀬美香, 伊藤智子, 鈴木雅之. (2017). 『英文読解方略の指導と動機づけの関係』 日本教育工学会論文誌, 41 (Suppl.), 105-108.
- Carrell, P. (1989). Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *The Modern Language Journal*. Vol. 73, No.2, 121-134
- Grabe, W., F. L. Stoller. (2020). Teaching and Researching Reading. *Routledge 3rd Edition*.
- Ikeda, M., Takeuchi, O. (2000). Tasks and Strategy Use: Empirical Implications for Questionnaire Studies. 大学英語教育学会紀要, 31 : 21-32.
- 犬塚美輪. (2002). 『説明文における読解方略の構造』 教育心理学研究, 50, 152-162.
- 犬塚美輪. (2013). 『読解方略の指導』 *The Annual Report of Educational Psychology in Japan 2013*, Vol.52, 162-172.
- 石原知英. (2014). 『英語教育におけるメディア意識：読みの態度の類型化とその違いが作文課題に与える影響』 *MEDIA ENGLISH AND COMMUNICATION*, No.4.
- 門田修平, 野呂忠司, 氏木道人. (2010). 『英語リーディング指導ハンドブック』大修館書店.
- 門田修平, 野呂忠司. (2001). 『英語リーディングの認知メカニズム』くろしお出版.
- 鹿毛雅治. (2013). 『学習意欲の理論 動機づけの教育心理学』東京：金子書房.
- 角田瑞希, 染谷藤重. (2020). 『小中学生の動機づけがコミュニケーションを図ろうとする積極性に及ぼす影響に関する調査研究』上越教育大学研究紀要 第40巻第1号.
- 松本広幸. (2016). 『方略的介入は動機づけや学習館になぜ影響するのか：第二言語読解の成功感と自律から』科学研究費助成事業 研究成果報告書.
- 文部科学省. (2018). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』.
- Nuttall, C. (2005). Teaching Reading Skills in a Foreign Language. *Macmillan Education*.
- Oxford, Rebecca L., Amerstorfer, Carmen M. (2019). Language Learning Strategies and Individual Learner Characteristics. *Bloomsbury Academic*.
- 染谷藤重. (2023). 『自律性支援・基本的欲求及び行為主体的エンゲージメントの関連性の検証—自己決定理論における二重過程モデルを通して—』中部地区英語教育学会紀要 52, 85-92.
- 田中武夫, 島田勝正, 紺渡弘幸. (2011). 『推論発問を取り入れた英語リーディング指導 深い読みを促す英語授業』三省堂.
- 田中武夫, 辻智生. (2015). 『推論発問および評価発問を活用した英語リーディング指導の実践—高等学校における1年間の実践事例を通して—』山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要 20, 159-171.
- 田中武夫, 田中知聡. (2014). 『英語教師のための発問テクニック 英語授業を活性化するリーディング指導』大修館書店.
- 卯城祐司. (2009). 『英語リーディングの科学』研究社.