

松 山 大 学 論 集
第 31 卷 第 4 号 抜 刷
2 0 1 9 年 10 月 発 行

多読指導が動機づけと読解力に与える影響

瀧

由 紀 子

多読指導が動機づけと読解力に与える影響

瀧

由紀子

1. はじめに

多読は、日本の中学校・高等学校・大学レベルの学習者に情意的効果があり、言語学習の動機づけを向上させるという研究結果が特に 2001 年以後から多く報告されている（de Burgh-Hirabe & Feryok, 2013；藤井, 2017；三上&三上, 2015；Nishizawa, Yoshioka, Fukuda, 2009；Takase, 2008）。クラスで多読活動を一定の実施期間に取り入れると、学生の語彙獲得、読むスピード、英語力を向上させる成果があり、同時に、学習者の情意フィルターを下げ、自発的な学習者になるための動機づけを高めるという報告がある（Takase, 2008）。

Deci & Ryan (1985, 2000) により提唱された自己決定理論 (Self-determination theory: SDT) は、動機づけ理論の中でも最も影響力があり、特に L2 における動機づけは、多くの L2 研究者の関心を引いてきた（廣森, 2006；Hayashi, 2009）。自己決定理論 (SDT) において自律性の欲求、有能性の欲求、関係性の欲求が、内発的動機づけ (intrinsic motivation) を高める重要な心理的欲求であると述べられている。内発的動機づけとは、興味、楽しみ、満足から行動を実行し、「(人)に本来内在する傾向」を「探し、習得する」(p. 69, Deci & Ryan, 2000, () は筆者追加)。外的動機づけ (extrinsic motivation) は、報酬、ストレスを感じる評価、外的条件、命令のような外的状況により引き起こされ行動を実行する。全く自己決定されていない状態は無動機 (amotivation) と呼ぶ。

この論文は、4 か月のクラス内外の多読活動が日本人大学生の動機づけのタ

イブと読解力に与える影響を調査したものである。多読学習用のウェブサイト M-Reader を用いて、学習者の理解力と総単語数を調べた。

2. 先行研究

2.1 多読に関する研究

Grabe (1991) は、多読とは、授業内多読 (Sustained Silent Reading) を実施し、学習者の「ボキャブラリーと構文意識を築き、自律を発展させる」手助けとなり、「自信と動機づけを促進させる」と述べている (p. 396)。Nation (1997) は、適切な多読活動により少量の語彙知識が付随的に獲得されるが、長期間の多読活動において、ただちに語彙を増強しないと、効果はすぐに失われるだろうと提言している。

Day and Bamford (1998) は、多読の特徴を 10 箇条挙げている。—— 授業内外でできるだけ読める。／広範な種類の読み物を選ぶ。／読み手が読みたいものから始め、どこでもやめることができる。／楽しみを得る。／自分の英語力内で、英語教材を選ぶ等 (p. 6 参照) ——。自分の英語力に応じて好きな本を選択できる多読学習は、学習者の自律、興味と自信をさらに高める効果が期待できるのではないだろうか。Nishizawa, Yoshioka, Fukuda (2009) は、4 年間多読活動を実施した結果、定期的に多読する時間の確保と、特に最初はやさしい本から選択するという方法が大切であると報告している。

2.2 自己決定理論 (SDT) に関する研究

Dornyei & Kubanyiova (2014) は、「学習者が最終的に成功するかどうかは、おおいに動機づけのレベルによる」(p. 20) と述べている。適切な動機づけなしでは、学習者は長期的な目標を達成できない。自己決定理論は、動機を内発的動機づけ、外発的動機づけ、無動機という 3 タイプに分類し、内発的動機づけの基本的欲求である自律性、有能性、関係性という心理欲求を仮定している。

自己決定理論は、内面に本来備わっている興味と楽しさにより動機づけられる内発的動機づけの大切さを強調する。外発的動機づけは、内面の自律調整のレベルにより、外的調整、取り入れの調整、同一視的調整に分類される (Ryan & Deci, 2002)。

外的調整は、報酬・罰・承諾の外的圧力により行動が調整され、最も自己決定性が低い。親や教師から勉強せよと言われ、仕方なく勉強しているような場合である。取り入れの調整は、自己価値を維持し自尊心を満足させて罪・不安・罰を逃れようとするが、まだその調整は外的行動にコントロールされている (p. 72)。英語を勉強しないと不安になるので勉強する場合である。行動の内面化と統合がさらに進むと、同一視的調整となり、自己決定性がかなり高く、行動を個人的にとらえ、その価値を認めて行動を調整している。自分の将来を考え、英語が大切だと感じて勉強する場合である。この場合、自律性がさらに高まるが、まだ外的価値にコントロールされている (廣森, 2009)。

多くの調査研究が内発的動機づけに焦点を当て、日本人学習者の動機づけとその状況に関して報告している (Hayashi, 2009; Hiromori, 2006)。Hayashi (2009) は 681 人の高校 3 年生を調査し、日本の英語学習は期待するほど楽しいものではなく、動機づけ理論における自己内面化と外発的動機づけにもっと注意を払うべきだと述べている。

多読の言語習得への効果は様々な論文や書物に発表され、やる気を起こさせるきっかけとなると述べられている (Takase, 2008)。学習者の英語力に合わせて多読で本を選択する自律性は、内発的動機づけを高める。Takase (2008) は「多読は情意フィルターを下げ、肯定的な態度と目的言語の動機を高める」(p. 1) と提唱している。従って多読活動は、日本人 EFL 学習者の内発的動機と自己決定に関連する外発的動機づけを高めるであろうことが推測される。

読み手にプレッシャーを与えずに読解力を伸ばすことが多読の主な目的なので、本来クイズやテストを実施するのは推奨されていない (Day & Bamford, 1998)。しかし、筆者の先行研究 (Taki, 2017) で、学習者は、本を読み終え

た時どれだけ正確に理解したかどうか不安を抱くことが判明した。読解の後、理解力をチェックする方法があれば、学習者にもっと自信と喜びを与えるであろう。コンピューター上の自学自習プログラム M-Reader は、コンピューターによって自分の理解度をチェックできるので、評価されるというプレッシャーをより与えにくいと考えられる。このプログラムは、理解テスト（今回は 60% 以上）に合格すると、読んだ総単語数が、カウントされる仕組みとなっている。

この論文の目的は、インターネット上のプログラム M-Reader を用い、学習者の理解力と総単語数をチェックしながら、4 か月間のクラス内外の多読活動が日本人大学生の動機づけのタイプと読解力にどのような影響を与えるかを調査していくことである。

次の2つをリサーチ・クエッションとした。

1. 多読指導により、学習者の動機づけに違いはあるのか。
2. 多読指導により、学習者の読解力に違いはあるのか。

3. 計画の方法

3.1 参加者

参加者は、必修の英語のクラス（2単位）を履修するある地方の私立4年制大学の1年生で、経営学部39人（男子25人、女子14人）、人文社会学科・法学部の学生39人（男子18人、女子21人）の計78人である。最初と最後の2回の動機のアンケートと英語テストに欠席した参加者を除くと、最終的に多読指導に参加した協力者は、経営学部30人（男子19人、女子11人）、人文社会学科・法学部37人（男子17人、女子20人）の計67人である。2017年度の前期に実施した。

3.2 マテリアル

3.2.1 使用教材

多読で使用したテキストは、図書館に配置されてある Graded Readers Series

の英語の本を使用した。学生の多くは、Oxford Bookworms と Penguin Readers の本を選び授業に持参した。ほとんどの学生が選んだレベルは、Oxford Bookworms では Stage 1 (総単語数 400 語) と Stage 2 (総単語数 700 語), Penguin Readers では Level 1 (Beginner : 総単語数 300 語) と Level 2 (Elementary 総単語数 600 語) である。少数ではあるが、Oxford Bookworms Stage 5 (1,800 語), Stage 6 (2,500 語), Penguin Readers では Level 5 (総単語数 2,300 語), Level 6 (総単語数 3,000 語) まで読み進めた学生もいた。

3.2.2 読解力テスト

読解テストが、多読指導の前と後で実施された。金星堂 (1998) の General Tests of English Language Proficiency (G-TELP) の読解部分の 3 級と 4 級から 38 問抜粋し、45 分間でマークシートに解答をマークする問題を実施した。このテストは、何度も読解力測定テストとして実施しているが、参加者である学習者の読解力レベルを測定するのに非常に適した測定テストである。

3.2.3 動機の質問紙

26 問からなる内発的・外発的動機づけの質問紙を、Hayashi (2009), 廣森 (2006) を参考に作成した。参加者は、多読指導の開始前後に、読解力のテストのあと、5 段階のリッカート尺度 (1. 全くそう思わない～5. 全くそう思う) を配布し、参加者に回答させ、動機づけの変化を調査した。

3.2.4 M-Reader

M-Reader は、Graded Readers Series (Oxford Bookworms, Penguin Readers, Macmillan Guided Readers, Cambridge English Readers 等) の本 4,000 冊以上の本のチェックが可能な多読学習用ウェブサイトである。本を読んだ後、10 問の理解チェックテストに回答し、60% 以上正解すると合格となり、読んだ本の総単語数が加算され、学生の個人ページに表示される。今回は、総単語数 30,000

語以上読むことを最終目的とした。

3.2.5 毎週のレポート

毎週、授業の最初に、読んだ本の要約（日本語または英語）、心に残った英語表現、感想をレポートとして提出させ、筆者のコメントを加え、次週に返却した。これは要旨チェックのみならず、教師と学生の相互のレポートを深め、自己決定理論の関係性（relatedness）の欲求を満たすためである。

3.2.6 多読の感想

本授業の最後に、参加者に多読授業を受講した感想を5段階のリッカート尺度（1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. どちらとも言えない 4. そう思う 5. 全くそう思う）と記述式方式で提出させた（付録B参照）。これは、授業で実践した多読指導の時間、量、方法等に関する参加者の反応を知り、今後の指導の参考にするためである。

3.3 指導手順

多読指導を実践したのは、英語必修の1年生の2クラス（人文社会学科と法学部の学生39人、経営学部39人）で、2クラスとも筆者が教えた。期間は2017年の4月から2017年の7月までの4か月間である。授業の目的はリーディングとリスニングの力の向上で、授業の初めの65分間はDVDのCNNニュースを聞き、テキストの質問に答え、授業の残りの20分で、毎回1冊ずつ図書館から借りた Graded Readers Series の本を sustained silent reading (SSR) という授業内多読により、一斉に全員が黙読で読んだ。その間、筆者は机間巡視をして、質問に答えた。

毎週、1冊の本を読むことを課題とし、計10冊の本を半期で読み通すことを目標としている。授業内で1冊の課題を読み終えられなければ、残りの英文を家で読み終え、その要旨や感想をレポート用紙にまとめ、次の授業の時間に

提出させることにした。早く読み終わった学習者は、レポート作成に取り掛かっていた。学習者は、M-Reader という多読学習用のウェブサイトに登録し、総単語数として 30,000 語読むことをこのクラスの多読の最終目的とした。

授業の最後に自分の推薦する本という課題で、クラスで各学生が心に残った本について発表するプレゼンテーションの時間を設けた。発表の際提出した資料を感想集として印刷し翌週に配付した。これはクラスというコミュニティで、授業を受ける学生間のコミュニケーションを円滑に図ることにより自己決定理論（SDT）の関係性（relatedness）の欲求を満たすことが目的である。

4. 結果と考察

4.1 読解力テストの結果

表 1 事前・事後の読解力テストの結果

	参加者 ($n=67$)	
	指導前	指導後
M	22.31	25.56
SD	4.65	4.94
Gap	+3.25	

$$t(63) = -6.134, p = .000, r = .61$$

事前・事後の読解力テストが4月と7月の4か月間の多読指導期間内で実施された。読解テストは、content variable（内容変数）を抑制するために、同じテストが使用された。4か月の期間は、反復効果を避けるのに十分な間隔であると推測される。表1にあるように、事前・事後の結果、tテストで有意差（ $t(66) = -6.134, p = .000$ ）があり、効果大（ $r = .61$ ）であった。この結果は、多読指導が参加者の読解力を高めるのに大いに効果があったことを示している。

4.2 事前・事後の動機づけ質問紙の結果

表2は、動機に関する26問の質問紙の結果である（付録Aを参照）。

内発的動機づけは9問、同一視的調整は6問、取り入的調整は3問、外的調整は4問、そして無調整は4問である（Hayashi, 2009；廣森, 2006）。

一般的に、表2にあるように、内発的動機づけと同一視的調整の平均値は下がり、一方、取り入的調整と外的調整、無動機は上がった。この結果は、英単語を3万語以上読む目標のもとに、毎週一冊読み続ける多読活動が学習者にとってプレッシャーを与え、学習者の内発的動機づけを向上させる効果がなかったことを意味する。またこの必修の授業で単位取得というプレッシャーもあったかもしれない。あるいは4か月という短期間は、有意に内的動機づけを高めるのに十分な実施期間ではなかったのかもしれない（三上・三上, 2015；Takase, 2008）。

しかし、一般的に事後で下がった内発的動機づけの中で、わずかではあるが向上した項目（No.1 英語を聞くとわくわくするので：事前 vs 事後：2.97 vs 3.05；No.3 英語の本をみるとわくわくするので：事前 vs 事後：2.78 vs 2.88；No.6 英語の表現などを覚えるのは楽しいので：事前 vs 事後：3.37 vs 3.41）がみられ、参加者が自分のレベルにあった好きなトピックの本を選ぶことにより、英語の本を読むのが楽しくなり、読んだ表現を知ることによりそれなりに関心が高まる兆しがみられた。さらに長期で観察を続ける必要がある。

表2 動機に関する調査結果（ $n=67$ ）

	事前調査（4月）			事後調査（7月）		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>a</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>a</i>
内発的動機づけ	3.54	0.99	0.79	3.46	1.06	0.92
同一視的調整	4.03	1.05	0.76	3.68	1.02	0.90
取り入的調整	2.98	1.05	0.76	3.47	1.05	0.74
外的調整	2.79	1.04	0.82	3.17	1.11	0.88
無動機	1.31	0.67	0.91	1.82	1.01	0.95

三上・三上（2015）の表を参照

4.3 クラスタ分析

個人差の観点から、参加者の4か月の変化の傾向を知るためにクラスタ分析を行い、動機づけの5タイプ（内発的動機づけ・同一視的調整・取り入れの調整・外的調整・無動機）の変化の分析を、SPSSを用い、平方ユークリッド距離とワード法を使用し、 z 値で標準化したあと階層クラスタ分析を行った($n=67$)。表3と図1にあるように、デンドログラムを用い、4クラスタを確認した。各クラスタは、クラスタNo.1($n=35$)、クラスタNo.2($n=2$)、クラスタNo.3($n=11$)、クラスタNo.4($n=19$)で、各グループの数の関係から、記述統計で4グループの傾向を明らかにした。

表3 4グループの動機づけの変化：事後－事前の平均値の差

(No.1： $n=35$ ，No.2： $n=2$ ，No.3： $n=11$ ，No.4： $n=19$)

動機 グループ	内発的動機づけ		同一視的調整		取り入れの調整		外的調整		無動機	
	平均差	SD	平均差	SD	平均差	SD	平均差	SD	平均差	SD
No.1	-0.04	0.52	-0.01	0.44	0.93	0.57	0.93	0.57	0.54	0.57
No.2	-2.39	0.86	-2.42	0.59	2.75	0.00	2.75	0.00	2.75	1.77
No.3	-0.73	0.66	-1.15	0.89	-0.18	0.61	-0.18	0.61	0.45	0.64
No.4	0.53	0.66	-0.18	0.57	-0.54	0.90	-0.54	0.90	0.06	1.12

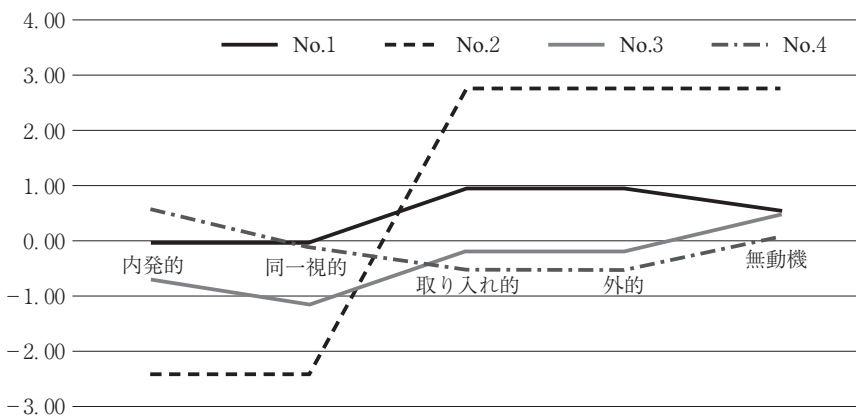


図1 4グループの動機づけの変化：事後－事前の平均値の差

クラスター No. 1 は「得点が一番伸びたグループ」で、内発的動機・同一視的調整はほとんど変化がなかったが、取り入れ的調整・外的調整・無動機が高まったグループ。しかしテストが事後で 9.50 点と一番得点が伸び、多読活動も単語数の目標設定も第 2 グループに次いで高く評価している。クラスター No. 2 は、「プレッシャーを最も多く感じたグループ」で内発的動機が大いに下がり、取り入れ的調整・外的調整、無動機が大いに高まったグループ。事前・事後のテストの得点の変化がないが、もともと 4 クラスターの中で、29.00 点と一番得点が高く、多読活動の評価も単語数の目標設定の評価も 4 クラスターの中で一番高くマークしている。クラスター No. 3 は「やる気を失ったグループ」。内発的動機、同一視的調整がかなり下がり、取り入れ的・外的調整はあまり変化ないが、無動機が上がり、多読の活動に、意義・やる気を失ったグループ。多読活動も単語数の目標設定の評価も 4 クラスターの中で一番低い。クラスター No. 4 は「比較的望ましい影響を受けたグループ」で、内発的動機づけは 4 グループの中で、唯一上がり、取り入れ的調整・外的調整は僅かであるが下がり、無動機もほとんど変化がなかった。得点の伸び、多読活動の評価は他のクラスターの中で平均的であるが、単語数の目標設定に関し、一番否定的な評価をした（付録 B 参照）。

表 4 4 グループの事前・事後テスト結果と多読活動の評価（平均）

クラスター	多読活動*	目標値*	事前テスト	事後テスト/差
No. 1	3.52	3.88	21.06**	25.06/9.50
No. 2	4.00	4.00	29.00	28.50/0.50
No. 3	3.09	2.91	20.55	25.27/5.55
No. 4	3.41	2.76	21.58	25.32/4.05

注：* 多読活動・目標値は 5 段階評価。** テストは 38 点満点

4.4 総単語数

目標の3万語以上の総単語を獲得した参加者数は67人中51人で76.12%の学生が目標単語数に達成し、達成できなかった参加者は、16人であった。達成した学習者の内訳は、10万語以上：2人（112,808語，101,031語），8万語台：3人；7万語台：3人；6万語台：1人；5万語台：11人；4万語台：16人；3万語台：15人で、この51人の事前・事後の読解テストの平均値の差は3.86点，最高で11点向上した学生がいた。参加者全体では3.25点の増加で、目的達成した学生の平均値のほうが高かった。

4.5 多読による読解ストラテジーの効果

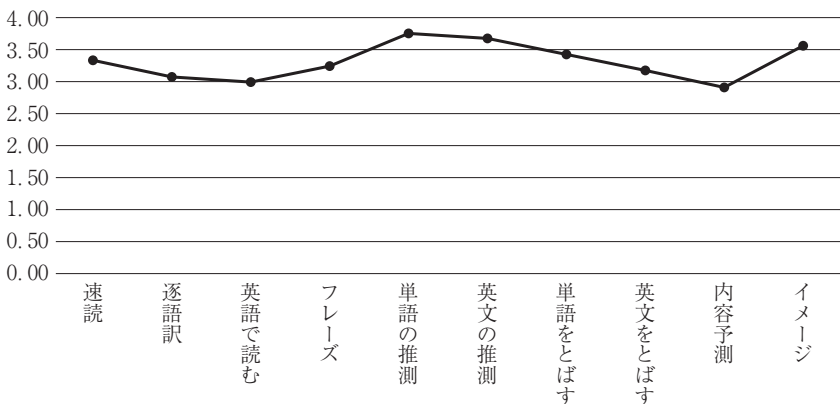


図2 多読活動による読解ストラテジーの効果（事後）（ $N=67$, $M=3.32$ ）

参加者に事後調査で、多読活動の前と後で、自分の読解ストラテジーが向上したかどうかの意識調査を5件法（1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. どちらともいえない 4. そう思う 5. 強くそう思う）で尋ねた。（ $M=3.32$ ）。その結果、他のストラテジーよりも特に平均より高い値を示した読解ストラテジーは、推測力（単語や英文の推測）の向上である。多読活動により、自分のレベルに適した興味のあるテキストを選択したので、単語をほとん

ど引く必要もなく、英文を英文として理解し、未知語やわからない単語が出てきた場合は、推測の認知処理ストラテジーを使い、イメージをふくらませながら物語を読み進めていったと考えられる。

5. 考 察

1. 多読指導により、参加者の読解力に違いはあるのか。

読解力の違いはある。事後テストの伸びに統計的に有意差があり、効果大であったことから、この多読活動は、学習者の読解力を高めたといえる。

また英文の読み方において、筆者の過去の読解ストストラテジー訓練において、高度な認知処理過程を必要とするので伸びにくいと考えられている推測ストラテジーが、多読で大いに伸びたという学習者の意識結果は、注目に値する。

2. 多読指導により、参加者の動機づけに違いはあるのか。

動機づけの違いはある。多読活動により、興味や価値観が高まる内発的動機づけや自発的な調整（同一視的調整）が伸びるより、むしろ評価に対する不安や罰による外的要因によるプレッシャーに影響を受け、やる気を失い、価値を見出せないというアンケート結果となった。これから言えることは、日本の大学生は、英語を授業（今回は必修）で学習する場合、楽しみよりむしろ外的プレッシャーのため、学習していると推測される。しかし全体のアンケートで、多読活動や単語数の目標設定を好意的に評価する学習者が多いという結果から、多読活動そのものを無意味にとらえているわけではないことも明らかになった。

また有意差のある伸びではないが、内発的動機づけが高まった一部の学習者グループが確認でき、また内発的動機づけの項目で、英語の本を読み、英語表現を知ることに関心をもち、喜びを感じる傾向もみられた。

6. まとめと今後の展望

多読活動により、英語力は伸びたが、内発的動機づけは向上しなかった。今回の調査で、Deci & Ryan (1985, 2000) の自己決定理論における不安、プレッシャーのような外的動機づけが、日本の大学生の英語力向上に貢献していることがわかった (Hayashi, 2009)。EFL の学習環境にある日本人大学生にとって、英語学習において、単位取得というプレッシャーを必然的に受ける英語教育現場において、内発的動機づけや自発的調整という心理的要因を高めるには、授業内多読活動をどのように運営していけばよいのか今後の課題としてさらに残った。また多読実践活動を経験した学生が、今後英文を読むという行為に関し、どのような意識を持っていくのか興味がある。長期的に調査し、研究を続けたい。

今回の調査の限界として、多読活動実践の期間が短かったという点と量的に統計処理ができなかった点が挙げられる。今後多読活動の実施期間と参加者の数を増やしてさらに調査したい。

引用文献

- 岩井弘樹・西田恵理子 (2014). 「ドイツ語学習者における動機付けと情意に関する縦断調査－iPad を用いたアクティブ・ラーニングを教育的介入として－」『外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会』, 第 6 号, 31-45.
- 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.
- 藤井数馬 (2017). 「授業内多読による英文読解速度の変化について」『中部地区英語教育学会紀要』, 第 46 巻 1 号, 247-252.
- 三上明洋・三上由香 (2015). 「アクションリサーチによる大学英語授業における多読活動の導入とその改善：[Introduction and Improvement of an extensive reading program through an action research approach]」. ARERE, 26, 429-444.
- Dornyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivation learners, motivation teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. Deci, E.L., & Ryan, R.

- M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY : Plenum Press.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- de Burgh-Hirabe, R., & Feryok, A. (2013). A model of motivation for extensive reading in Japanese as a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25(1), 72-93.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. In A. M. Stoke (Ed.), *TESOL Quarterly*, 25, 375-406.
- Hayashi, H. (2009). Roles of intrinsic and extrinsic motivation in learning English in Japan : Insights from different clusters of Japanese high school students. *JACET Journal* 48, 1-13.
- Nation, P. (1997). The language learning benefits of extensive reading. *The Language Teacher*, 21(5), 13-16.
- Nishizawa, H., Yoshioka, T., & Fukuda, M. (2010). The impact of a 4-year extensive reading program. *JALT 2009 Conference Proceedings* (pp. 632-640). Tokyo : JALT.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-determination theory : An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). New York : University of Rochester Press.
- Takase, A. (2008). The two most critical tips for a successful extensive reading program. *Kinki University English Journal*, 1, 119-136.
- Taki, Y. (2017). [Motivational changes through extensive reading program]. Unpublished raw data.

付録A. 動機づけのアンケート

あなたが英語を勉強する理由をお聞きます。これは今後の授業改善と研究のためにお伺いするので、あなたの成績には一切関係ありません。どうかご協力をお願いします。

次の26問の質問に、1. 全くそう思わない 5. 全くその通りの5段階（1～5）で、思った通りに、番号にマークしてください。

1. 英語を聞くとわくわくするので。
2. 英語に接すること自体がすきなので。
3. 英語の本をみるとわくわくするので。
4. 英語を学ぶことに刺激を感じるので。
5. 英語を話している国のことを知るの楽しいので。
6. 英語の表現などを覚えるの楽しいので。
7. わからなかった英語がわかるようになるとうれしいので。
8. できなかったことができるようになると楽しいので。
9. 英語力を向上できるとうれしいので。
10. いろいろな場面で英語は役立つと思うので。
11. 英語を使える人になりたいので。
12. 英語ができる人生は素晴らしいと思うので。
13. 自分の進路のためには大切な科目だから。
14. 大学入試や就職試験に英語は重要なので。
15. 自分の将来にとって英語は重要なので。
16. 英語を勉強しないとまずいから。
17. 英語を勉強しないと心配になるから。
18. 英語の勉強をなまける自分が許せないから。
19. 学校で英語という科目があるから。
20. テストがあるので、しかたなく。
21. 英語を勉強しないと卒業できないかもしれないので。

22. 勉強しろといわれるので。
23. 英語を学んでも何にもならないと思う。
24. なぜ英語を学ぶ必要があるのか、理解できない。
25. 英語を学ぶのは時間の浪費であり、学ぶ理由はない。
26. とにかく英語の勉強はもうしたくない。

Hayashi, H. (2009), 廣森 (2006) を参照

B. 多読活動についてのアンケート

次の質問に、1 から 5 のうち当てはまる番号を一つ選んで、マークしてください。

1. 全くそう思わない。 2. そう思わない。 3. どちらともいえない。
 4. そう思う。 5. 強くそう思う。
1. 多読の活動は役に立った。
 2. クラスのレポート提出は役に立った。
 3. 授業中の多読活動は役に立った。
 4. クラス外の M-Reader のクイズ解答は役に立った。
 5. クラス外の M-Reader の総単語数の目標値は役に立った。
 6. 英語の本をよむのはおもしろいので。
 7. 英語力向上に役立つため。
 8. 英語が読めるようになるのはうれしいので。
 9. 就職試験や資格試験 (TOEIC 等) に役立つため。
 10. 必修の英語の授業の評価の一部なので。

C. 読み方について、始める前と比べて

11. 読む速度が速くなった。
12. 文章中の単語の意味を一語一語理解しようとする。
13. 日本語に訳さず、英文のままで理解しようとする。
14. 句・節等の切れ目を意識しながら、英文を読み進めていく。

15. わからない単語を文脈（前後関係）で推測する。
16. 単語がわかっても、英文の意味がわからない場合、文脈で推測する。
17. 意味のわからない単語は、ひとつひとつ意味を考えたりせずに、飛ばしてざっと読み進めていく。
18. 単語の意味がわかっているけど、英文の意味がわからないときは、そこを飛ばして先を読み進めていく。
19. 次にどんな内容がくるか予測しながら読み進めていく。
20. 文章の内容に関して、イメージ、映像、登場人物の気持ちなどを思い浮かべながら読み進めていく。