

# Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) におけるモチベーションの捉え方

—L2リーディング指導への示唆—

Reading Motivation in Concept-Oriented Reading Instruction  
(CORI): Implications for L2 Reading Instruction

大畑 甲太

## 1. はじめに

これまで、L1リーディングとモチベーションの関係についてはすでに多くの研究がなされてきたが、L2リーディングに特化したモチベーションの研究はいまだ数少ないのが現状である (Kondo-Brown, 2006; Mori, 2002)。その原因の一つとしては、これまでのL2リーディング研究では学習者の情意的側面よりもむしろ言語・認知的プロセスにフォーカスが置かれてきたことが考えられる。確かに、母語ではなく第二言語・外国語でのリーディングにおいては、テキストを読解する言語能力が未発達であるため、言語スキルや認知スキーマを活性化する読解ストラテジーなどの側面が研究対象となってきたことは当然な流れでもあるといえる (Hayashi, 2009)。しかしながら、私たちがL1、L2を問わず、リーディングという行為自体を考える際、その性質上、やはり認知のみならず情意的側面の多大な影響も見逃すことはできない。Wigfield (1997) によれば、学習者 (読者) の情意的側面を考慮に入れる必要性として、リーディングはそれ自体が意識的で労力を要する知的活動であり、当然のことながら、学習者個人の態度や感情が大きく影響を与える可能性がある」と指摘している。加えて、Guthrie, McRae, & Klauda (2007) は、リーディング指導における認知的側面、及び情意的側面の統合について次のように主張している。

... motivation for reading cannot be easily facilitated in isolation from cognitive functioning. For example, to increase a student's desire and in-

terest that are inherent in intrinsic motivation for reading, the text content and the level of the students' knowledge and experience are essential ingredients. This may seem self-evident, but if it is neglected, then the motivational support system is underspecified and can easily fail. (p. 238)

実際、ここ数十年に渡りリーディングにおける情意的側面、特にモチベーションの役割についてのさまざまな調査・研究が盛んに行われるようになり、モチベーションと読解力との密接な関係が明らかになってきている (Guthrie, McRae, & Klauda, 2007; Swan, 2003; Wigfield & Guthrie, 1997)。そこで、本稿では、これまでのモチベーション研究の知見をもとに考案され、90年代からアメリカの各地で実践されてきたL1リーディングの統合的指導法 Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) を取り上げ、その指導アプローチの柱となる理念について検証していく。その際、特に注目した点は、CORIにおけるリーディング・モチベーションの捉え方である。

近年のリーディング指導においては、内容重視型リーディング指導 (Content-Based Reading Instruction) や内容言語統合学習 (Content and Language Integrated Learning (CLIL)) などの新しい指導アプローチが提案されているが、CORIも内容学習とリーディングの統合という側面では共通しているといえる。しかしながら、これらのリーディング指導とCORIの大きな違いは、前述したように、学習者のリーディング・モチベーションについての広範なリサーチに基づき、モチベーションのさまざまな様相を指導の中核に据えている点にある。また、このCORIは、リーディングにおける認知的側面だけでなく、学習者 (読者) の情意的側面を考慮に入れた指導モデルとして、ESL/EFLリーディングへの示唆も大きいと考えられる。つまり、L2リーディング指導において、学習者のモチベーションをどのように高め、そして維持させていくかという問題についてさまざまなヒントを与えてくれる可能性がある。

## 2. CORIの概要と主要理念について

### 2.1 CORIの概要

Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) は1990年代半ばからアメリカ各地の小・中学校で実践されてきたL1リーディングの指導法である (Swan, 2003)。この指導アプローチの特徴は、これまでの認知的側面を重視したリーディング指導 (e.g., リーディングストラテジー) に加え、読者の情意的側面、特にリーディング・モチベーションに配慮している点にある。また、CORIの理論的背景における強みは、リーディング研究だけでなく教育・心理・カウンセリングなどの知見に基づいた学際的なアプローチにあるといえる。実際、CORIを考案したGuthrieらによれば、リーディング・モチベーションは単一的な概念ではなく、いくつかの情意要因 (e.g., 内発的動機づけ (intrinsic motivation), 外発的動機づけ (extrinsic motivation), 自己効用感 (self-efficacy)) から構成される多面的・複合的な概念であると述べている (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield, 2000; Wigfield & Guthrie, 1995, 1997)。

例えば、リーディングに特化したモチベーションの構成要素を明らかにするため、Guthrieらが行った一連のアンケート調査がある (e.g., Guthrie, Anderson, & Rinehart, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997)。これらによれば、リーディングに対する自己効用感 (reading efficacy)、達成価値目標 (achievement values and goals)、そして社会的リーディング理由 (social reasons for reading) といった社会心理的概念がL1リーディングのモチベーションを形成していることが立証されている。つまり、CORIの指導理念は、こうしたリーディング・モチベーションの多面性に対応する形でデザインされているといえる。以下 Table 1.は対応するいくつかのサンプルアンケート項目である。

このCORIのリーディング指導アプローチは、もともとアメリカにおける小学校高学年生の読解力向上を念頭に開発されてきた経緯がある。そのため、特に90年代の半ば当時は、小学校における「読書離れ」やそれに伴う読解力低下といった問題が多く、多くの教育現場で議論され、リーディングに対する意欲と読解力、及び一般学力との相関を示す多くの研究データが蓄積された時期でもある。実際、小学校高学年生の読解力向上のため、アメリカ各地の教師がこのCORI

**Table 1. Sample Items from the Motivation for Reading Questionnaire (Wigfield, 1997)**

Construct	Example Item
Reading efficacy	I am a good reader.
Reading challenge	I like hard, challenging books.
Reading curiosity	I like to read about new things.
Reading involvement	I read stories about fantasy and make-believe.
Importance of reading	It is very important to me to be a good reader.
Competition in reading	I try to get more answers right than my friends.
Reading recognition	I like having the teacher say I read well.
Reading for grades	I read to improve my grades.
Social reasons for reading	I talk to my friends about what I am reading.
Reading compliance	I always do my reading exactly as the teacher wants it.
Reading work avoidance	I don't like reading something when the words are too difficult.

の指導モデルを採用し、内容理解（特に科学系分野におけるテキスト）に効果を示す研究が数多く報告された（Guthrie, Schafer, Von Secker, & Alban, 2000）。さらに、当初のCORIの指導モデルは、科学系領域における基本概念やそれらを解説するテキストの理解を主な対象としていたが、その後、歴史、文学、文化などの人文系領域におけるリーディング指導にも応用され、その効果についても実証研究がなされてきている（Guthrie, 2008; Guthrie, Wigfield, & Klauda, 2012）。

## 2.2 CORIにおけるモチベーションの重要性

上述したように、CORIというリーディング指導アプローチの最大の特徴は、学習者の情意的側面、特にリーディングに特化したモチベーションを重要視していることにある。リーディングにおけるモチベーションの重要性については、これまでのL1リーディング研究（主に小学生を対象）の多くの結果から、モチベーションとリーディングの関係性が明らかになっている。Guthrie,

McRae, & Klaua (2007) によれば、リーディングに対するモチベーションのうち、特に内発的動機づけ (intrinsic motivation) がアメリカの中・高学年生の生徒で低下しており、さらに学年が上がるにつれ、「読むこと」自体へのモチベーションや楽しむためのリーディングといった内発的な動機づけは低下傾向にあると報告している。

... there is a remarkable amount of evidence that children's motivation for reading is low in both absolute and relative terms. ... a substantial majority of Grade 4 students are not intrinsically motivated to read. (p. 237)

また、他の国々との比較においても、アメリカの小学生のリーディングに対する内発的動機づけは驚くべきほど低く、調査対象国35ヶ国中35位という結果も出ている (Twist, Gnaldi, Shagen, & Morrison, 2004)。一方、読解力に関する研究では、生徒の内発的動機づけが高ければ高いほど、リーディングにおける理解度は増加することが示されており (Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004)、L1リーディングにおけるモチベーションの重要性は明らかである。

### 2.3 CORIの主要理念

Guthrie et al. (2007) によれば、CORIの指導法の主たる目標は生徒のリーディング・エンゲージメント (reading engagement) を高めることで読解力を育てることにあると述べている。このエンゲージメント (engagement) という概念は、“a construct that fuses motivational, cognitive, and behavioral attributes of students” (p. 239) と定義されている。つまり、“engaged readers” とは次のような属性を持つ読者のことを指している (Hayashi, Iijima, Ohata, & Watanabe, 2012)。

... engaged readers are internally motivated to read; they interact with other students in classrooms; they actively use cognitive strategies to link their old knowledge to new information gained from reading; they display active participation, effort, and persistence in the face of difficul-

ty; and they often read for pleasure and learning. (p. 88)

では、このような「意欲的で他の生徒とのインタラクションを進んで行き、リーディングを通して得た新たな知識を自らの持っている知識に組み込んでいき、困難に対しても対処法を見出しながら、読むことの楽しさを感じ、さらなる学びを進めることのできる学習者（読者）」を育てていくためにはどのような指導理念がCORIにおいて整備されているのか、次のセクションで見ていく。

### 3. CORIにおけるリーディング・モチベーションのフレームワーク

先に述べたCORIの主要理念であるリーディング・エンゲージメントを実現するためにはどのような理論的枠組みが設けられているのだろうか。このセクションではCORIの動機づけに関する5つの主要概念・理論（内発的動機づけ (intrinsic motivation), 自律性 (perceived autonomy), 自己効用感 (self-efficacy), コラボレーション (collaboration), マスタリーゴール性 (mastery goals)) を概観していく。これらの理論的概念は、モチベーションプロセス (motivational processes) と考えられ、これまでの小学校高学年生を対象とした実証研究からも指導実践との密接な関係が明らかになっている (Guthrie et al., 2007)。さらに、これらCORIの理論的枠組みを成す概念は、それぞれに対応したモチベーション・サポートと呼ばれる5つの教育実践上の理念（関連性 (relevance), 選択性 (choices), 成功感 (success), コラボレーション (collaboration), テーマユニット (thematic units)) と結びつく形で構成されている (Figure 1. 参照)。

#### 3.1 内発的動機づけ (intrinsic motivation)

Ryan & Deci (2000) によれば、リーディングにおける内発的動機づけとは、“students’ reading for its own sake” (Guthrie et al., 2007, p. 240)、あるいは“reading for enjoyment, or reading as a favorite activity” (p. 240) とも表わされる。Gottfried (1985, 1990) の小学校高学年生を対象にした動機づけの研究によれば、内発的動機づけは、数学のテストスコアとの相関は認められなかつ

Figure 1. Motivational Components of the CORI Framework. (Hayashi, Iijima, Ohata, & Watanabe, 2012)

Intrinsic motivation	• Students' reading for its own sake (Ryan & Deci, 2000), reading for enjoyment, and reading as a favorite activity
Perceived autonomy:	• Students' behavior under their control and self-direction, making choices in reading, and allowing freedom of expression concerning academic topics
Self-efficacy	• Students' beliefs in their abilities to read successfully and setting realistic goals regarding the texts and tasks in reading instruction
Collaboration	• Students' prosocial goals for participating in school reading activities and their social interactions in group work and discussion about text
Mastery goal pursuit	• Students' desire to understand text content deeply

たが、読解テストのスコアとはその相関関係が示されたという。また、内発的動機づけは、生徒の興味や積極的な学習参加を重視した指導実践とも相関関係が明らかになっている (Skinner & Belmont, 1993)。さらに、CORIの指導枠組みを使うことによって、リーディングを通して好奇心や学習参加意欲といった内発的動機づけを促す情動的プロセスが高まることが立証されている (Guthrie, Wigfield, & Von Soecker, 2000)。

#### 関連性 (relevance):

リーディングにおける内発的動機づけを育てるための指導理念として、関連性 (relevance) がある。この概念は、実際のCORIのクラスにおける指導内容を、生徒のこれまでの経験やすでに知っている知識と関連させていく重要性とその実践方法を示すものである。リーディングを身近な経験と結び付ける一つの手法としては、テキストの内容に関して生徒が五感を使って体験できる授業アクティビティ (hands-on activities) を行うことがある。Guthrie et al. (2007) では、科学の観察アクティビティを例に挙げながら次のように述べている。

For example, observational activities in science inquiry may include col-

lecting data and sorting artifacts (bones from an owl pellet), which is intrinsically motivating. (p. 242)

一方で、同じ授業内で3つ以上の異なるトピックを同時に導入 (e.g., 海洋生物、奴隷制度、惑星についてなど) することによる関連性への弊害についても指摘されている (Guthrie et al., 2007)。

### 3.2 自律性・オートノミー (perceived autonomy)

Skinner, Wellborn, & Connell (1990) によれば、自律性・オートノミーとは、生徒自身が自らの行動をコントロールできていると認識できるかどうかという心理的指標であると述べている。この自律性・オートノミーという概念は、当然のことながら教室における指導や学業成績とも関係性が認められており (Connell & Wellborn, 1991)、生徒の自律的学習を促す指導実践として、a) クラス内タスクに対して生徒に選択させる、b) 課題完成のための十分な時間を設ける、c) アカデミックなトピックについて自由に意見を述べてもらう、d) 学習活動の際のテキスト選択を許可する、などが挙げられている (Assor, Kaplan, & Roth, 2002)。また、これらの教育実践はオートノミー・サポート (autonomy support) として生徒の自律性や内発的動機づけを高めることが実証されている。一方、これらとは逆に、教師が生徒をコントロールする指導実践は、クラス内活動の不参加 (disengagement)、消極的な態度 (negative affect)、さらには学事全般に対する回避的姿勢 (avoidance) に結びつくという研究報告もある (Assor et al., 2002)。これらは当然のことながら、生徒の読解力の発達を低下させる可能性があることも示している。

#### *生徒による選択 (student choices):*

リーディングにおける生徒の自律性・オートノミーを高めるための指導理念として、生徒による選択 (student choices) がある。実際のCORIのクラスにおいては、指導と学びのコントロール・バランスは教師と生徒で分担・共有されており、トピックの選択、テキストや短い読み物の選択だけでなく、クラス内・外でのアクティビティ・パートナー (e.g., 音読パートナー) や活動の進め



方についても生徒の自律性が重視されている。例えば、カリキュラムに関しての広範囲なガイドラインなどは教師が設定するが、中身で取り扱うトピックについては生徒の意見を最大限に反映させる。また、各学習ユニットの主要目的やテーマについて教師があらかじめ設定した場合でも、そのサブトピックの選定や取り扱う順序に関しては生徒に任せるというやり方を取っている (Flowerday & Schraw, 2000)。このような選択権の分担により、生徒自身もその重要性和責任を認識し、自律性を育成していけると考えられる。

### 3.3 自己効力感 (self-efficacy)

リーディングにおける自己効力感 (self-efficacy) とは、Schunk & Zimmerman (1997) によれば “students’ beliefs in their capacity to read successfully” (Guthrie et al., 2007, p. 240) という、いわば生徒のリーディングに対する能力感・自信と考えられる。リーディングにおける自己効力感と読解能力の関係については、小学校での異なる年齢層を対象に、さまざまなリーディングタスクにおいて検証されている。その結果としては、リーディング指導におけるテキストやタスクに関しての、現実的な目標設定と関係していることが明らかになっている。しかしながら、自己効力感は、教師を含め周りからの肯定的なフィードバックをどのくらい得られるか、そしてパフォーマンス評価の基準をしっかりと理解できているかなどによって変化する可能性がある (Schunk & Zimmerman, 1997)。

#### *成功感 (success):*

この考え方は、リーディングにおける生徒の成功感 (success) あるいは自己効力感 (self-efficacy) を高めるための指導理念である。Schunk & Zimmerman (1997) によれば、教師の役割は、生徒が自身の学習に対し、短期・長期の明確な目標を設定しその成果について自己評価ができるようなサポートをすることだと述べている。実際のCORIのクラスにおいては、使用するテキストの選定に関して生徒自身が自分のレベルに対応した読み物を見極められるよう、より現実的な目標設定のサポートを提供することが教師の役割の一つである。また、ここでいう現実的な目標設定の重要性は、生徒の成功体験を持続的

に促進するためのものであり、当然のことながら、その積み重ねによって生徒の読解力の向上につながると考えられる。さらに、教師からの適切なフィードバックの重要性とその方法について、Guthrie et al. (2007) は次のように述べている。

Success-promoting teachers also encourage students to make effort attributions for either success or failure in their comprehension tasks. Teachers reward successful story comprehension with compliments for effort, as well as for a reading skill such as predicting or inferring. Teachers who build success into their instruction recognize perseverance in students' reading activities. After a long text is finished successfully, teachers comment on the value and benefits of sustained effort. They may prominently display products such as extensive summaries of long texts around the classroom, enabling students to perceive the value of cognitive perseverance and internalize it. (p. 243)

### 3.4 コラボレーション (collaboration)

リーディングにおけるコラボレーションとは、リーディング活動に対しての向社会的な意識とグループワークやディスカッションを含む実際のインタラクション両方を示す概念である (Applebee, Langer, Nystrand, & Gamoran, 2003; Wentzel, 1996)。また、リーディング指導におけるコラボレーション活動は、多くの場合それ自体楽しめるものであり、生徒の内発的動機づけも高めると考えられる。

*コラボレーションのしくみ (collaborative structures):*

CORIのクラスにおいて、生徒同士のコラボレーションのしくみとはどのようなものなのか。また、そのためのサポートとはどのような形で行われているのだろうか。CORIの指導では、リーディングは社会的活動の一つとして捉えられ、その社会的なやり取りを通して読解力の向上を目指している。そのため、ペアになって音読をしたり、文学作品の読書サークルを作ったり、さまざまな

情報源から一つのコンセプトについて調べ、アイデアを交換し合うグループを設けたりといったコラボレーション活動を授業に組み込んでいる (Almasi, 1995; Guthrie & McCann, 1997)。また、“Team Accountability” という考えに基づき、個人の成果だけでなくチームでの共同成果 (e.g., チームでポスター・プレゼンテーションを行う) も評価対象となる。Wentzel (2005) によれば、このように生徒にグループ所属意識を持たせることで、単独でのリーディング活動の場合に比べて、より難しいタスクに挑戦してみようという自信にも繋がると述べている。

### 3.5 マスタリーゴール (mastery goal pursuit)

リーディングにおけるMastery Goal Pursuitとは、読み物のコンテンツ理解を深めようとする生徒の欲求、またはその志向性を指す (Pintrich, 2000)。また、マスタリーゴール志向性は対比するパフォーマンスゴール志向性 (performance goal orientation) とは違い、できる・できないといったことを達成目標としているのではなく、あくまで「学ぶこと」自体を最終目標としている点が重要である。このリーディングにおける志向性と読解能力との関連については、小学校の異なる学年を対象に調査され (Meece & Miller, 1999; Meece, Anderman, & Anderman, 2006)、その結果明らかになったことは、生徒のマスタリーゴール志向は多くの場合、理解、学習、リスクテイキングを重要視する授業の組み立て方・授業構成と密接な関連があるということである (Meece et al., 2006)。つまり、マスタリーゴール志向の生徒は、こういった授業活動を重要と評価し、出来るだけの努力を払う傾向があるといえる。

テーマユニット (*thematic units*):

CORIの指導理念において、生徒のマスタリーゴール志向性はテーマユニット (*thematic units*) と呼ばれる授業構成を用いることで効果的に引き出せると考えられている (Guthrie et al., 2007)。Guthrie et al. はCORIの授業構成について、次のように述べている。

In our thematic teaching, the content is integrated and cumulative

across time, enabling students to gain higher order understandings, perceive their progress, and relate the academic content to their knowledge and experience frequently and effectively. (p. 240)

つまり、CORIのテーマユニット型の指導理念は、授業で扱うさまざまなトピックをバラバラに提示するのではなく、時系列を踏まえ、各テーマについて系統的に学ぶことで内容重視型 (content-based) の指導法であるともいえる。また、Guthrie et al. (2007, p. 243) は、テーマに依らないリーディング指導の問題点を次のように指摘している。

When students fail to perceive thematic structures in the classroom (perhaps because the themes are absent from instruction), they resort to local goals such as completing a homework assignment irrespective of its importance, or working to pass a quiz irrespective of deeply grasping the content.

さらに、テーマにフォーカスすることで、生徒は特定のトピックや分野についての“専門家”になったような疑似体験ができる。このことは、まさにリーディングの大きな目的の一つである専門知識の獲得、及びその伸長を促す活動であることを示している。

#### 4. CORIの指導理念とL2リーディング指導について

このセクションでは、これまで見てきたCORIの5つの指導理念 (モチベーション・サポート) から、L2リーディングの指導にどのような示唆が得られるのかを考察していく。特に、大学レベルにおけるEFLリーディングクラスを想定した場合の応用の可能性、そしてその際の留意点についても考えていきたい。

Hayashi et al. (2012) が指摘しているように、多くのL2学習者のリーディングに対するモチベーションはL1リーディングに比べ決して高いとはいえない。

特に、日本におけるEFLリーディングクラスにおけるモチベーションの問題は深刻である。そして、その問題の原因の一つは、EFLクラスで用いられるテキストとその内容にあると考えられる。つまり、教材としてのテキストのテーマやトピックが学習者の「読みたい」「内容を理解したい」という内発的な欲求に対応していないということが大いに関係しているのではないだろうか。もちろん、第二言語であるため言語的難しさから、たとえ興味を引くトピックの読み物であっても読み進められないということはある。しかしながら、少なくとも「ちょっと読み進めてみよう」「難しそうだけどトピックは面白そう」などといった気持ちを学習者から引き出すテキスト教材が十分でない、ということもまた事実である。

CORIの指導理念の一つである関連性 (relevance) という点から考えると、やはりリーディングに対するモチベーションを損なう要因には、読者の身近なテーマ・トピックとの関連性が低く、「読みたい」という欲求が湧いてこないことが考えられる。では、L2リーディングの教師として、学生が興味を持ちそうな教材テキストをうまく選定すればよいということになるが、教師の考える興味を引きそうなトピックを扱った読み物は必ずしも学生一人一人の興味を満たしてくれるものであるとは限らない。むしろ、経験も知識も違う教師の選んだ読み物が、学生の興味を引くものであることはかなり少ないと考えた方がいいかもしれない。つまり、ここでの問題は、教材テキストを誰が選ぶのか、ということであり、CORIの二つ目の指導理念である“選択”ということの重要性について検討すべきである。

しかし一方で問題になるのは、仮にテキスト選択の幅が広がることで、学生が何をどういった基準で選んでよいのかわからなくなる、という弊害も当然考えられる。CORIの指導理念の一つにテーマユニットの一貫性があるが、指導する側からのサポートとして、大まかな枠組みとなるテーマとそれに付随するトピックをあらかじめ明確に提示しておくということもやはり重要である。また、English for Academic Purposes (EAP) のような学習・指導環境の場合には、使用する教材テキストの系統性や明確な学習目標の設定が大切であり、さまざまなテーマやトピックを含む読み物をバラバラに提示するよりもかえってシステマティックな学習をサポートできる利点もある。そして、学生には、す

で提示された大まかなテーマやトピックに対応した読み物について、個人またはグループでリサーチしてもらう、あるいは多読のための課題として提示する、といった可能性も考えられる。さらには、こういった活動を通して学生の自律的学習の促進にもつながるはずである。

また、“関連性”“選択”と関連して、“自己効力感”という理念もL2リーディングにおいては特に重要である。先に述べたように、学生がL2リーディングに対してモチベーションを失う原因として、トピック関連性以外に、読解における言語的困難さも大きな要因である。仮に自分の選択で興味を持って読み始めたとしても、言語的に内容把握が難しいため、結局読み進められなかったという場合、読者の自己効力感は低下し、モチベーションにも影響を及ぼす可能性は高い。そのため、L2リーディングのための読み物の選定には、それぞれの学習者の言語習熟レベルについても十分に考慮する必要があるといえる。また、教師がサポートできるL2リーディングクラスでの活動としては、CORIの理念の中のコラボレーションがある。CORIでは言語はL1で行われるため、内容についての意見交換や要約・リアクションエッセイなどのピアレビューは、L2での場合と比べスムーズに実行できるかもしれない。しかしながら、グループなどのクラス活動を通して、言語的に習熟度が低いメンバーとも協力して助け合うことで、リーディング活動の遂行だけでなく、インタラクションを通してL2アウトプットの良い機会になるともいえる。Shaaban (2006) や Verhoeven & Snow (2001) も述べているように、リーディングを社会的なプロセスと捉えることで、L1と同様に、L2においてもリーディング・モチベーションは高められる可能性がある。つまり、読んだ内容に関して他の学生と意見を交換し、理解できなかった部分を協力し合いながら意味を導き出し、何とか読み進めていく作業を繰り返すことによって、学習者としての自己効力感を失うことなくリーディング・モチベーションを維持していくことができると考えられる。

付記：本稿は、文部科学省科学研究費補助金採択研究「L2学習者のリーディング・モチベーション研究と読解指導モデル（認知・情意面）の構築」研究基盤C（平成22年度～平成24年度）の研究報告論文に加筆修正をしたものである。

## 引用文献

- Almasi, J. F. (1995). The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 30, 314-351.
- Applebee, A., Langer, J., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40, 685-730.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flowerday, T., & Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 634-645.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Guthrie, J. T. (Ed.). (2008). *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guthrie, J. T., & McCann, A. D. (1997). Characteristics of classrooms that promote motivations and strategies for learning. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 128-148). Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Kaluda. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivation in reading. *Educational Psychology*, 42(4), 237-250.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D., Von Secker, C., & Alban, T. (2000). Contributions of instructional practices to reading engagement in a statewide improvement program. *Journal of Educational Research*, 93(4), 211-225.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (Eds.). (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Von Secker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92, 331-341.
- Hayashi, C. (2009, September). *Dimensions of EFL learners' motivation for reading: An exploratory study*. Paper presented at the JACET 48th Annual Convention, Sapporo, Hokkaido, Japan.
- Hayashi, C., Iijima, Y., Ohata, K., & Watanabe, K. I. (2012). Insight into L2 Reading Instruction from Concept Oriented Reading Instruction (CORI). *Proceedings of the JACET 51st International Convention*, Aichi, Japan (pp. 87-90).

- Kondo-Brown, K. (2006). Affective variables and Japanese L2 reading ability. *Reading in a foreign Language, 18*. Retrieved from: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/april2006/kondobrown/kondobrown.html>.
- Meece, J., Anderman, E., & Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology, 57*, 487-503.
- Meece, J., & Miller, S. (1999). Changes in elementary children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading, 3*, 207-229.
- Mori, S. (2002). Redefining motivation to read in a foreign language. *Reading in a foreign Language, 14*. Retrieved from: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/october2002/mori/mori.html>.
- Pintrich, P. (2000). An achievement-goal perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92-104.
- Ryan, R. M., & Deci, F. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Shaaban, K. (2006). An initial study of the effects of cooperative learning on reading comprehension, vocabulary acquisition, and motivation to read. *Reading Psychology, 27*, 377-403.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 34-50). Newark, DE: International Reading Association.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and students engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology, 82*, 22-32.
- Swan, E. A. (2003). *Concept-Oriented Reading Instruction: Engaging classrooms, lifelong learners*. New York: Guilford Press.
- Twist, L., Gnaldi, M., Shagen, I., & Morrison, J. (2004). Good readers but at a cost? Attitudes to reading in England. *Journal of Research in Reading, 27*, 387-400.
- Verhoeven, A., & Snow, C. (2001). Literacy and motivation: Bridging cognitive and sociocultural viewpoints. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation* (pp. 1-22). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Wentzel, K. R. (1996). Social and academic motivation in middle school: Concurrent and long-term relations to academic effort. *Journal of Early Adolescence, 16*, 390-406.
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279-296). New York: Guilford Publications.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist, 32*, 59-68.
- Wigfield, A. (2000). Facilitating children's reading motivation. In L. Baker, M. Dreher, & J. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 140-58). New York: Guilford Press.



- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study* (Research Rep. No. 34). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Wigfield A., & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: Individual, home, textual, and classroom perspective. *Educational Psychologist*, 32, 57-135.