

英文速読における学習者中心の読解指導について： 成績上位者に見られる特徴

Learner-Centered Teaching of Rapid Reading in English: Features of Good Readers in the Beginning Stage

(1995年3月31日受理)

橋内 幸子 垣見 益子

Sachiko Hashiuchi Masuko Kakehi

Key words: 英文速読のストラテジー、学習者中心の指導、成績上位者の特徴

Abstract

This research highlights the difference between good performers and poor performers in rapid reading in English. A learner-centered approach was used as a basis for teaching rapid reading to first year junior college students over a period of one year. The comparison of rapid reading test scores and questionnaire results between two student groups revealed that, in rapid reading, 1) the gap between good readers and poor readers is more conspicuous when the given text is well-formed, 2) the gap between good readers and poor readers is more clearly marked in Top-Down processing than in Bottom-Up processing, 3) the gap between good readers and poor readers is larger with Inferential Questions than with Factual Questions, 4) there is no significant difference between good readers and poor readers in the application of metacognitive strategies, and 5) the good readers are more active in their personalities and attitudes toward English learning.

1. はじめに

英語のリーディング指導の研究は、英語教授法の変遷に伴い、これまで様々なレベルで進められてきた。そして、Goodman (1967) が、リーディングを“a psycholinguistic guessing game”と定義し、中心的役割を果たすのは読み手 (reader) であると主張して以来、Carell and Eisterhold

(1988)らの、最近のスキーマ理論にいたるまで、読解ストラテジーの観点からは、学習者中心のアプローチが唱導されてきている。

本研究の目的は、速読ストラテジーが、学習者中心の指導を受けた入門段階の学習者にどのように定着し、学習者の読解のプロセスを左右しているかを探ることによって、教授方法の点検と評価を図ることである。その手順として、まず速読ストラテジーと過去1年間の学習者中心の速読指導方法を概観する。次に、テキストの構成度、読解のプロセス、設問の形式、速読ストラテジーのメタ認識、学習者の性格や態度、に関する5つの仮説を、テストやアンケートの結果から検証していく。

2. 英文速読のストラテジーと学習者中心の読解指導

英文読解の技法については、精読や速読などの種類に係わりなく、共通にして基礎的なものが前提としてある。Munby (1978)、高梨康雄 (1987)、Heaton (1988) は、それぞれ、単語や語句のレベルにおける理解、構文や文法上の手掛かり、パラグラフに関する把握、全体の内容についての情報の処理方法、予測の必要性、テキストを読む目的に応じたストラテジーの選択、などについて細目を設けている。また、速読の技法には、これらの精読との共通の技能の他に、読解のプロセスに関する、速読特有の留意点や知識が含まれている。それらの中心となるものを以下に簡単に列挙する。

1) 単語や語句のレベルでは、

- ①内容理解のためのキーワードおよびその派生語に注意する。
- ②特別な情報を持つ語句（固有名詞・数詞・形容詞の最上級形・イタリックスのもの）に注意する。
- ③文脈が変わることを示す、副詞や接続詞、および否定表現などに注意する。

2) 文レベルでは、

- ①まとまった意味の単位としての語群に分けて読む。
- ②直読直解を心掛ける。
- ③文章中の名詞や動詞には注目するが、他はあまり気につかえない。

3) パラグラフなどにおいては、

- ①説明文などでは、トピック・センテンスを見つけて、メイン・アイディアを速くつかむ。
- ②パラグラフの種類や展開方法を見分ける。

4) その他、

- ①目の動きにリズムをつけて、読み進む。

- ②視野の幅を広げて、目の停止回数を少なくし、速く行を移る。
- ③subvocalization を避ける。
- ④不明の箇所があっても、全体で理解できることを予期して、読み進む。
- ⑤内容理解への目的意識や、集中力、切迫感をもって速読に臨む。
- ⑥内容についての、コンテンツ・スキーマを形成するように心掛ける。

本学英語英文科教育課程において英文速読は通年必修科目で、平成6年度は1年生を対象に開講された。学習者にとって初めての速読学習経験であったので、上記の理論に基づき、導入として4月以降4回に分けて速読のストラテジーを集中的に指導した。しかし、入門段階の英文速読のクラスでは、速読のストラテジーを教授する以前の段階で解決すべき課題も多い。例えば、「時間を掛けても正確な日本語訳ができそうもない英文テキストの速読などは到底無理である」という学習者側の思い込みが大きい。その場合は、速読と精読は多少異なるものである、という認識を持たせる必要がある。また、使用教材が速読の練習用として適切であるか、学習者のレベルに合ったものであるかも、教授者は常に念頭に置いておかねばならない。入門段階の授業では、速読用に作成された教材で、学習者が自分の習熟度に応じて自習もできるようなものを与えるのが望ましいと思われる。その上で、上述のような英文速読のストラテジーを初歩から教え、その定着を図るために、難度の低いものから高いものへと多くの英文を読ませていく。速読とは技法の問題でもあり、授業を通して速読技術を習得し、最終的にメタ認識ストラテジーが身に付き、学習者が自分の速読能力を明確にモニターできるようになることが望まれる。

しかし実際の授業では、速読だけを練習させると、たとえ技術やテキストの説明があっても、学習者は単調さを感じるようである。平成6年度のクラスでは、速読のテキスト以外に、リスニング教材やディクテーションに用いるビデオ教材、自己の読解力に合わせて練習問題が自由に選択できる教材（SRA）など、様々な教材を与えてみた。このように、テキストを慎重に選び、速読の技法を詳細に説明し、ジャンルや文体の異なる多量の英文を読ませ、単調さを避ける工夫をした1年間であった。

以下の項目では、これらの指導を受けた学習者を対象とした実験を通して、英文速読における入門段階での読解のプロセス、テキスト、設問による相違、読解ストラテジーの差、学習者の性格・態度などの影響などについて検討していく。

3. 実験の概要

3.1. 実験の仮説

今回の実験は、英文速読における以下の仮説に基づいて実施されたものである。

[仮説1] good reader と poor reader の差は、テキストの構成度が高い方が、大きくなる。

[仮説2] good reader と poor reader の差は、ボトムアップ処理よりもトップダウン処理の方が大きくなる。

[仮説3] good reader と poor reader の差は、Factual Question よりも Inferential Question の方が大きくなる。

[仮説4] good reader は poor reader よりも速読のストラテジーについての情報や知識が多く、実際の読解においてそれを応用できている。

[仮説5] good reader は poor reader よりも、性格や英語学習に対する姿勢に積極性が見られる。

3.2. 実験の対象

中国短期大学英語英文科1年生123名を実験の対象とし、速読テストの合計点に基づき、成績上位群39名、成績中位群47名、成績下位群37名に分けた。実験結果の考察に当たっては、成績上位群（A群）と成績下位群（B群）を比較対照した。

3.3. 実験の時期

1994年12月：アンケートA

1995年2月：アンケートB・速読テスト

3.4. 実験の内容

3.4.1. アンケートA

学習者の性格傾向と英語学習に対する姿勢に関する設問13項目を独自に作成し、上記123名に「大いに該当する」から「全然該当しない」まで4段階評価をさせた。（時間制限なし）

3.4.2. アンケートB

次の内容のアンケート調査を設問の形で行い、その結果を点数化した。（時間制限なし）

問題I. 速読の技術（26点）

先に列挙した14項目を含む正しい26項目と、誤った10項目をとり混ぜて与え、学生に正しい項目を選択させた。1項目正解につき1点とした。

- 1) 文章中の語句（8項目）
- 2) 文レベルの留意点（8項目）
- 3) パラグラフレベルの留意点（6項目）
- 4) 大量の英文を速読するときの留意点（12項目）

問題Ⅱ．速読のメタ認識ストラテジー（17点）

Barnett（1989）を援用して、17項目を速読用に修正し、三肢選択問題とした。1問正解につき1点とした。（本稿末尾に掲載）

3.4.3.速読テスト（1問1点、合計40点）

問題Ⅰ：物語文・ボトムアップ処理用・三肢選択 [405語・6分] (F. Q. 5問+I. Q. 5問＝計10問) (ギリシャ神話の Ulysses にまつわるストーリー)

問題Ⅱ：物語文・トップダウン処理用・三肢選択 [396語・6分] (F. Q. 5問+I. Q. 5問＝計10問) (16世紀のスコットランド女王メアリの生涯についてのエピソード)

問題Ⅲ：説明文・ボトムアップ処理用・三肢選択 [382語・6分] (F. Q. 5問+I. Q. 5問＝計10問) (なぜ人間は衣服を着るのか)

問題Ⅳ：説明文・トップダウン処理用・三肢選択 [409語・6分] (F. Q. 5問+I. Q. 5問＝計10問) (子供による問題解決とそれに対する援助)

注：1) ボトムアップ処理用＝難度の高い単語や熟語の意味(日本語)を問題の前に付加したものの
トップダウン処理用＝問題の内容に関する pre-question をテキストの前に付加したもの

2) F. Q. =Factual Question (内容についての事実を問う、低次の設問)

I. Q. =Inferential Question (推論が要求される、高次の設問)

3) 4題とも、Fry Formula による readability は、Grade 6である。

4) 時間配分は、読解前活動(テキストを読む前に、単語の意味や pre-question を読むこと)、120wpm の速読、設問の解答記入などに要する時間を考慮して決定。授業では150wpm で練習しているが、小テストも含めて、試験では時間的余裕を与えるようにしている。

5) テキストの出典

Timed Reading Book 1 (1988) Jamestown

4. 実験の結果と考察

4.1.速読テスト・アンケートBの結果と仮説1～4の検証

4.1.1.速読テスト・アンケートBの結果

速読テスト・アンケートBの結果を、速読成績上位者37名(A群)と速読成績下位者39名(B群)に分けてまとめたものが表1である。t検定の結果、速読ストラテジーのメタ認識を除く全ての集計結果において、A群とB群の平均値に1%水準で有意差が見られた。

表1 アンケート・速読テストの結果

	配点	得点範囲		平均値			標準偏差		t値	有意差 $\rho < .01$... **
		A群	B群	A群	B群	差	A群	B群		
速読テスト 合計	40	28~37	16~24	30.5	21.9	8.6	2.1	2.1	17.680	**
物語文 合計	20	8~19	6~13	13.3	9.8	3.5	2.1	1.6	8.033	**
説明文 合計	20	14~20	8~16	17.2	12.2	5.0	1.4	2.0	12.510	**
ボトムアップ 合計	20	10~18	6~14	14.8	11.3	3.5	1.6	1.5	9.696	**
トップダウン 合計	20	10~18	6~14	15.5	10.6	4.9	1.9	1.8	11.376	**
Factual Q. 合計	20	14~20	8~18	18.1	14.9	3.2	1.4	1.9	8.277	**
Inferential Q. 合計	20	8~18	2~10	12.3	7.0	5.3	2.2	1.5	12.046	**
アンケートA (速読の技術)	26	6~22	4~22	15.7	12.0	3.7	4.1	4.7	3.614	**
アンケートB (メタ認識)	17	5~17	4~13	9.9	9.4	0.5	2.8	2.6	0.795	

注) BU=ボトムアップ、TD=トップダウン、
Factual Q. = Factual Question、Inferential Q. = Inferential Question

4.1.2. [仮説1] の検証：good reader と poor reader の差は、テキストの構成度が高い方が大きくなる。

一般に、物語文よりも説明文の方が、構成度が高いとされている。速読テストに用いられるテキスト文の構成度の違いが、A・B両群の得点に与える影響を探るため、物語文（20点満点）と説明文（20点満点）それぞれの両群の得点を比較した。

図1と図2はそれぞれ、物語文をテキストとした2題の合計と、説明文をテキストとした2題の

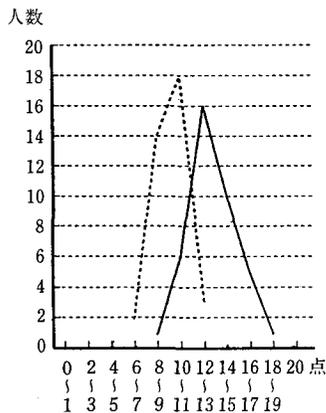


図1 物語文の得点分布

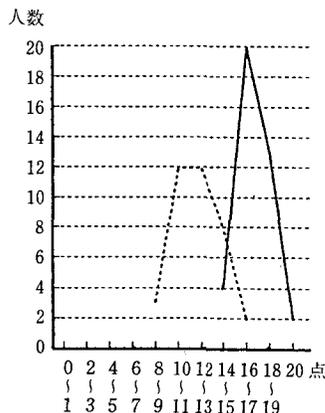


図2 説明文の得点分布

合計の得点分布をそれぞれ折れ線グラフに表したものである。実線はA群、破線はB群の得点分布を表わしている。(以下同様) 本稿ではこのような図を「度数グラフ」と呼ぶことにする。

まず、物語文の図1と説明文の図2を比較すると、テキストの構成度が高い説明文の方が、物語文よりも、A群とB群の得点と人数のピークが大き

左右にずれており、両群の得点差が顕著であることが分かる。表1によると、A群とB群の平均値の差が、説明文合計では5.0点であり、物語文合計の3.5点より大きくなっている。

この結果は、物語文と説明文の構成度の高さの違いが、影響しているものと考えられる。説明文においては、パラグラフの構成が緻密で無駄がなく、論旨がより明快である傾向が強いとされている。そのため、パラグラフの論理を熟知している者にとっては、説明文は物語文よりも理解し易くなっている。入門段階での今回の実験においても、速読得点上位者は、得点下位者よりも、パラグラフの論理を比較的良好に理解できていたことが推測される。従って、仮説1は正しいと言える。

4.1.3. [仮説2] の検証：good reader と poor reader の差は、ボトムアップ処理よりもトップダウン処理の方が大きくなる。

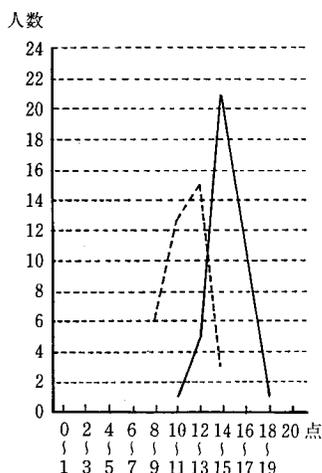


図3 ボトムアップの得点分布

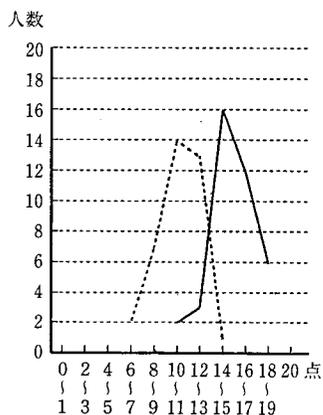


図4 トップダウンの得点分布

ボトムアップ処理用のテキストには、固有名詞を始めとして、単語の意味が日本語で与えられている。Hudson (1988)によれば、一般的な読解前活動の中では、この方法が最も効果が少ないという報告があるが、速読の場合はキー・ワードや固有名詞の意味を知っていると理解度が高まることは、先に述べた通りである。一方、トップダウン処理用のテキストは、pre-question を付加することによって、テキストの理解に役立つコンテンツ・スキーマの形成を促すものとなっている。

トップダウン処理用の情報の認識と形成のレベルは、読み手の読書経験や知識により異なる。そこで、被験者の背景的知識が少なければ、テキストの中に暗示されている情報は利用できにくいと思われる。

図3と図4は、ボトムアップ処理問題(20点満点)とトップダウン処理問題(20点満点)の得点状況を度数グラフに表したものである。A群とB群の得点分布の左右のずれは、トップダウン処理の方がボトムアップ処理よりも、若干大きくなっている。表1によれば、両群の得点平均値の差は、トップダウン処理で4.9点であり、ボトムアップ処理の3.5点を上回っている。この結果から、速読得点上位者と下位者の差は、トップダウン処理において大きくなっていると考えられ、仮説2は正しいと言える。

4.1.4.[仮説3]の検証：good reader と poor reader の差は、Factual Question よりも Inferential Question の方が大きくなる。

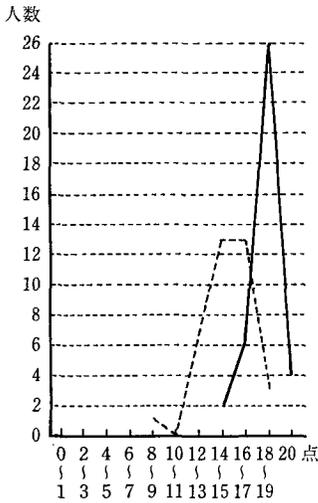


図5 F.Q.の得点分布

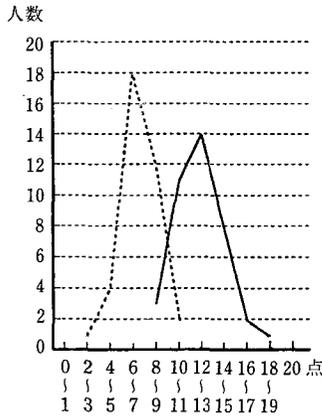


図6 I.Q.の得点分布

Factual Question (以下「F.Q.」)は、文章中に明示されている事実を問う、比較的 low level の設問形式であり、Inferential Question (以下「I.Q.」)は、暗示されている事柄を文脈から推理して答える、比較的高次の設問形式である。

今回の速読テストでは、物語文と説明文合計4種類のテキストが使用されていたが、それぞれにF.Q.とI.Q.が5問ずつ設けられていた。従って、F.Q.とI.Q.の各々の合計は20点となる。

図5と図6は、それぞれF.Q.とI.Q.の得点状況を度数グラフに表したものである。A群・B群共に、F.Q.では比較的得点が高く、I.Q.では低くなっているが、I.Q.のグラフの方が、両群の左右のずれがより大きくなっている。表1によれば、A群とB群の平均値の差は、F.Q.で3.2点、I.Q.で5.3点である。このことから、速読においては得点上位者と得点下位者の差がI.Q.においてより大きくなること分かる。よって仮説3は正しいと言える。

4.1.5.[仮説4]の検証：good reader は poor reader よりも速読のストラテジーについての情報や知識が多く、実際の読解においてそれを応用できている。

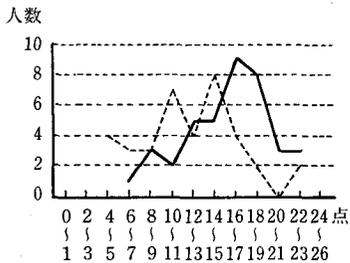


図7 速読技術の知識の得点分布

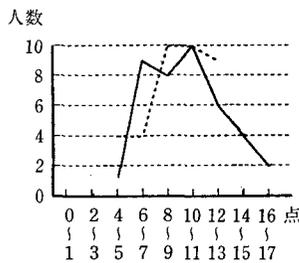


図8 速読技術の認識の得点分布

被験者たちが速読のテクニックをどの程度記憶し実際に応用できるか、をチェックするために、アンケートBを学年末の2月に実施した。

図7は、4月から4回に分けて指導した速読の技術や留意点が、どの程度定着したかを度数グラフに表したものである。

速読テストの結果に比べると、A群、B群ともに複雑な形状をしており、ピークも幅が広がっている。全体的に、両群の度数グラフは左右にずれていると言える。表1によれば、両群の平均値の差は3.7である。このことから、速読のストラテジーについての知識の分布は、必ずしも得

点の分布に対応するものではないが、概ね得点上位の方がより習得度が高いことが分かる。

一方、図8は、被験者が学習した速読の技術をどの程度実際に応用できるかを、速読のメタ認識ストラテジーである自己モニター項目を用いてチェックした結果を表したものである。両群の度数グラフは、実験前の予想に反して、流行値がほぼ重なっており、形状も類似している。表1によれば、両群の平均値の差も0.5点と、殆ど変わらない。

以上のことから、速読の技術に関する知識量については、得点上位者と下位者の間に差があったにも拘らず、それらを応用する能力の自己認識については、両群にあまり差が認められないという結果が導き出される。よって、仮説4は正しくないことになる。

自己モニター項目の中で、両群共に最も正答率の低かったものは、「英文を速読し始める時の認識（A群23.1%、B群18.9%）」と「速読しながら形成した、コンテンツ・スキーマの正確さ（A群10.3%、B群8.1%）」であった。即ち、与えられた英文テキストを読み始める時が、コンテンツ・スキーマの作成に着手する発端である、との認識がもてず、白紙の状態で見くもに読み進める学生が多かったようである。また、たとえ内容を予測しながら読み進んでも、途中で内容把握ができなくなる状況も多いようである。この背景として、時間的な切迫感と、短大入学以前の英語学習において中心的課題であった精読中心の内容理解の習慣とが考えられる。速読におけるノウハウは多少は身に付いたものの、時間に負われて、先を急いだり、途中でbreakdownを起こす者が多いということになるのであろう。

4.2. アンケートAの結果と〔仮説5〕の検証

英語学習者の性格や取り組みの姿勢が、どのように学習効果に影響するかについては、どのスキルをターゲットにするかによって、異なってくるものと考えられる。同じ英文読解を取り上げても、精読と速読とでは、それぞれに有利に働く要素が異なるであろう。精読においては、語彙、文法、構文といった言語の基本的な約束事に対する理解が求められる傾向があり、経験的に、真面目、勤勉、努力家といった性格を有する学習者が高得点を得やすいことが推測できる。いかなる性格要因が速読の学習効果を促進するのかを調査するために、アンケートAを実施した。

4.2.1. アンケートAの結果に基づく因子の抽出

性格や英語学習に対する姿勢に関する13項目についてのアンケートデータについて、バリマックス法による主成分分析を行った結果、固有値が1.0を越える因子が4つ抽出された。それぞれに関連する項目の内容から、4因子を「神経質さ」「外交性」「勤勉さ」「積極性」と名付けた。それらの固有値と負荷量は表2のとおりであった。

表2 性格および英語学習に対する姿勢

所属因子	性 格 項 目	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
	固 有 値	3.222466	1.982640	1.441562	1.230415
第1因子 神経質さ	授業の予習をしていないと落ち着かない	.718754	-.056847	.221844	-.092952
	分からない単語はすぐ辞書で調べる	.790460	-.080583	.044701	.153089
	聞き取れないところがとても気になる	.724412	.030095	.056289	.134090
第2因子 外交性	外向的で、人と接することが好きである	-.226930	.631700	.043254	.355095
	好奇心が旺盛である	-.029684	.753196	-.010157	.180273
	楽器の演奏または歌唱が得意である	.040103	.726144	.157000	-.128099
第3因子 勤勉さ	努力家である	.310303	.054808	.733345	.216865
	記憶力が優れている	.025635	.103249	.874661	-.035559
	長時間集中力が持続する	.023205	-.027802	.791556	.161845
第4因子 積極性	英語の授業が楽しい	-.014915	-.178954	.269193	.645833
	はっきりした目的を持って英語を勉強している	.059844	-.023126	.349853	.600590
	英語を使う機会を増やす努力をしている	.083943	.181262	.003497	.771870
	もっとネイティブの先生の授業を受けたい	.188810	.258694	.041599	.694070

4.2.2.[仮説5]の検証：good readerはpoor readerよりも、性格や英語学習に対する姿勢に積極性が見られる。

得点上位者と下位者の特徴を探るために、まず、A群とB群に属する被験者の回答のみを取り出し、それぞれのグループの被験者が13項目に対して回答した数値の小計を項目別に求めた。次に、4つの因子に関わる3項目ないし4項目の小計を合計し、それを人数と項目数の積で除して、因子別の平均値を求めた。各因子のA群とB群の平均値と、両群の平均値の差の検定結果は表3の通りであった。「積極性」の因子においてのみ、A群とB群の平均値に1%水準で有意差が認められた。従って、

表3 因子グループ別平均値比較

因子		A 群	B 群	t 値 ($\rho < .01$)
因子1	平均	2.81197	2.81081	0.009062
	分散	0.80225	1.0543	
	S D	0.895684	1.02679	
因子2	平均	2.66667	2.7027	-0.27487
	分散	1.02564	0.911614	
	S D	1.01274	0.954785	
因子3	平均	2.02564	1.95496	0.70965
	分散	0.60618	0.511484	
	S D	0.778576	0.715181	
因子4	平均	2.86452	2.58108	2.78418**
	分散	0.852612	0.702885	
	S D	0.92337	0.838382	

仮説5は正しいと言える。

さらに「積極性」の因子に関わる4項目について、A群とB群の平均値検定を行ったところ、「英語の授業が楽しい」において5%水準で有意差が、「もっとネイティブの先生の授業を受けたい」において10%水準で有意傾向が見られた。これらの結果は、英文読解のみならず、英会話をも含めて、様々なスキルの習得を促進すると思われる性格要因の関連性を示唆しており、非常に興味深い。既に述べたように、短大入学後初めて英文速読を学ぶ学習者には、速読と精読を同じものと捉える傾向がある。精読で速さよりも正確な内容の把握を心掛けている者は、細部の正確さよりも概要や要点の把握を主たる目標とする速読の訓練になると、しばしば不安を覚えるようである。時間をかけて全て理解するよりも、短時間で概要を理解することの方が重要であるという頭の切り替えに、時間を要する学生もいるのである。積極的に英語学習に臨み、そこに楽しみを見い出している学習者の方が、比較的切り替えが早く、語彙や文法などの細かい点を気にせず、内容について大まかなアウトラインをたどりつつ、どんどん先に読み進んで行き易いものと考えられる。そのアプローチは、むしろ耳から入った情報の細かい部分を気にせず大まかに把握することが期待されるリスニングや、間違いを恐れず、どんどん発話することが期待される英会話のスキルの習得と、速読のスキルの習得の過程に一部通ずる面があることを窺わせる。

5. お わ り に

今回の実験の結果、速読においては、構成度の高いテキストを使用した場合、トップダウン処理用のテキストを使用した場合、そして、設問が Inferential Question である場合に、得点上位者と下位者の成績の差が拡大することが予想通り検証された。このことから、得点上位者が期待された速読技術習得の過程をたどっていることが確認されたと言ってよかろう。また、速読の得点上位者は、性格や英語学習への姿勢がより積極的であることも検証された。これは、速読が全体の文脈から内容を予測しつつ大胆に読み進むことを前提としていることから、首肯できる結果である。

しかし、得点上位者は、速読のテクニックについての知識量では下位者に勝っていても、実際の応用面のモニターにおいては、下位者との差は認められなかった。このことは、週1コマ1年間の授業では、速読のストラテジーが理解できても、それらの応用を自分でモニターできるまでには至らなかった学生がいる、ということの意味するのであろう。1年間速読の授業を受けた後の、複数回答のアンケート結果からも、そのことが読み取れる。1名を除いて全員が速読の必要性を認め、「英文は全体の中で理解すべき (72.1%)」で、学習の結果「集中力がついたと思う (68.9%)」などの評価が目立った。しかし、その一方で、精読、即ち細部にわたって意味を把握しないと不安な者が約3割おり、「速読は便利で役に立つと思う (44.3%)」あるいは「パラグラフについても学べ

たので良かったと思う(42.6%)」学生が半数に満たなかったのは、速読技術が十分に使いこなせていない、または、その応用のモニターが充分にはできていない学習者が多いことを表しているとも考えられる。この点が今後の課題として残る。

2年次では、速読を中心に行う授業は開講されていないが、1年次に習得した速読の技術が、2年次の様々な英語の専門科目における英文読解の場面で活かされ、さらに定着し、自分自身でその活用がモニターできるようになることが期待される。

学習者中心の教授方法については、学習者達は概して、変化と多様性に富んだ授業の工夫を評価していた。各種教材に対する学習者の評価を求めた複数回答の調査によれば、ほとんどの学習者が授業に「ぜひ必要」或は「どちらかといえば必要」であると答えた教材は、「ディクテーション用ビデオ教材(98.4%)」「リスニング教材(90.1%)」、「SRA(86.1%)」、「テキストの内容理解のためのビデオ(85.9%)」であった。その理由としては、ビデオ教材については「内容が良かった」「気分転換になった」、リスニング教材については「速読との関連があり、相乗効果もある」、SRAについては「自分のレベルに合った問題が選べる」などが挙げられていた。時間を設定しての一斉の速読練習は、一般的に学習者を緊張させ、精神的疲労感を与えがちだと考えられるが、そのような学習活動が「苦しかった(41%)」と答えた学生が比較的少なかったのは、バラエティに富んだ教材の工夫により、少しは学習活動に緩急がつけられたためとも解釈できる。

今回の実験は、速読における学習者中心の読解指導について、より良い指導のあり方を模索する方法のひとつとして、1年間授業を受けた学習者の速読スキル獲得の過程などを確認するものであった。今後の研究の方向としては、今回の実験結果に基づき、さらに、テキストの構成度、読解のプロセス、設問の形式、などの相互の関連性を探ること、学習者の速読力の伸びとそのストラテジーを調査すること、精読と速読の能力の獲得の関連をチェックすること、などを目標として行きたい。

注：アンケートBに用いた、メタ認識ストラテジーのチェック用の17項目をここに記載する。

〈アンケート〉

あなたは、次のような場合、どのようなことをしたり、考えたりしますか？それぞれの質問の選択肢の中から、自分に最も当てはまると思われるものを1つ選び、そのアルファベットを○で囲んで下さい。

1. 英文を速読する時、私は最も注意を
 - a. 個々の単語の意味に向ける。
 - b. パラグラフ全体の意味に向ける。

- c. 単語の文法的役割に向ける。
2. 一定の時間内に大量の英文を速読する時、私は、
 - a. 不明の箇所があっても読み返さず、最後までどんどん読み進む。
 - b. 難しいと思った部分だけ読み返す。
 - c. 文章の一部を読み、読み進む前に再びその部分を読み返す。
3. 私が、英語の文章を速読してでも読みたいと思う場合や理由は、
 - a. 興味のあるトピックである時や、ストーリーの終わりが知りたいからである。
 - b. 内容に関して答えなければならない質問があるからである。
 - c. 課題とし出されたからである。
4. 私が、英語の文章を速読し始める時、私は、
 - a. 単純にその文章を読み始める。
 - b. 文章の内容が、自分の既知っている事とどのような関係があるかについてはたいてい考えない。
 - c. トピックや、文章の出典について自分が何を知っているかを考える。
5. 私はさまざまな種類の英文を速読する時、
 - a. その文章の種類によって、異なる読み方をしている。
 - b. 同じように読む。というのは、全て英語で書かれているからである。
 - c. 同じように読む。というのは、私にとって英語の文章は通常難しいものであるから。
6. 私は英文を速読する時、次に来るかもしれない内容について、
 - a. しばしば予測をたてる。
 - b. めったに予測をたてない。
 - c. けっして予測をたてない。
7. 私は英文を速読する時、
 - a. そのまま、ひたすら各段落を読み進む。
 - b. 文章で述べられている点や考えを、互いに関係づけるよう心がける。
 - c. 自分が読んでいる文章の構成について説明ができない。
8. 英語の文章にタイトルがある時、私は、
 - a. 読みはするが、読解中はタイトルの事について考えない。
 - b. 読みはするが、あまり深く考えない。
 - c. 最初に読んで、それから文章の内容が何であるか想像する。
9. 英語の文章に、挿し絵がついている時、
 - a. 文章とは関係づけずに見る。
 - b. 自分が読む内容と挿し絵の内容を比較する。
 - c. 挿し絵を見はするが、あまり深く考えない。
10. 英文を速読する時、私は、
 - a. 全ての単語が重要であると思う。
 - b. 意味のわからないいくつかの単語があっても、内容が理解できると思う。
 - c. 意味のわからない単語がとても気になる。
11. 英文を速読する時、私は、

- a. 意味のわからない単語がいくつかあっても、その意味を推測するようにする。
 - b. 文章の中で何が述べられているかを、正確に知りたい。
 - c. 自分の知らない単語がでてきたら、どうしようかと不安になる。
12. もし、自分の知らない単語がでてきたら、私は、
- a. どういう意味か推測してから読み始める。
 - b. 一度読みとばして、それから後でその個所に戻る。
 - c. その単語が気になり、落ち着かない。
13. もし、文章中に自分の知らない単語がいくつかあった場合、私は、
- a. その全ての単語の意味を推測する。
 - b. 知らない単語を含むパラグラフを途中で読むのを止め、すぐ次のパラグラフへ移る。
 - c. それらの事が気になって、ほんの少しの間、読み進める事ができない。
14. 自分の知らない単語の意味を推測するために、私は、
- a. その後の文やパラグラフがどういった内容であるか考える。
 - b. その単語の文法的な役割などを検討する。
 - c. 上記のような事を全くやらない。
15. 自分の知らない単語が出てきて、自分で推測した場合、私は自分の推測が、
- a. 当てにならない事に気付く。
 - b. 時として、正しいということに気付く。
 - c. 通常間違っていることに気付く。
16. 自分の知らない単語が、知っている他の単語にスペルが類似している時、私は、
- a. 知らない単語の意味は、類似した単語の意味と同じであるととらえる。
 - b. 両方の単語が互いにどのように関係しているかについて考える。
 - c. 以上のようなタイプの類似性についてはほとんど考えない。
17. 英文を速読している時、私は、
- a. 自分が読んでいるものが、理解できている事に気付く。
 - b. 時として自分が読んでいる事柄がわからなくなっている事に気付く。
 - c. 自分が読んでいるものが、わからなくなるのを、あたりまえのように思ってしまう。

参 考 文 献

- Carrell, P. L. and Eistethold, J. 1988. Schema theory and ESL reading pedagogy. In Carrell, P. L. Devine, J. and Eskey, D. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, 73-92. Cambridge: Cambridge Univ. Press. (Originally published 1983.)
- Campbell, C. and Kryszevska, H. 1992. *Learner-based Teaching*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Davies, F. 1995. *Introducing Reading*. London: Penguin Books.
- Hadley, A. O. 1993. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.

- Heaton, J. B. 1988. *Writing English Language Tests*. London: Longman.
- Henning, G. 1987. *A Guide to Language Testing: Development Evaluation Research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hudson, T. 1988. The effects of induced schemata on the “short circuit” in L2 reading: nondecoding factors in L2 reading performance. In Carrell, P. L., Devine, J. and Eskey, D. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, 183-205. Cambridge: Cambridge Univ. Press. (Originally published 1982.)
- 小池生夫 監修, SLA 研究会 編. 1994. 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』東京：大修館.
- Munby, J. 1978. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Nunan, D. 1988. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Nuttall, C. 1982. *9 Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Rumelhart, D. E. 1975. Notes on a schema for stories. In Bobrow, D. G. and Collins, A. M. (eds.), *Representations and Understanding: Studies in Cognitive Science*. New York: Academic Press.
- Seliger, H. W. and Shohamy, E. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- 高橋庸雄・高橋正夫. 1987. 『英語リーディング指導の基礎』東京：研究社.
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ 編. 1992. 『学習者中心の英語読解指導』東京：大修館.
- 天満美智子. 1989. 『英文読解のストラテジー』東京：大修館.

(付記)

今回の実験で実施したアンケート A は、岡山県立大学の沼本健二助教授を代表とするグループ研究における調査の一部でもある。なお、本稿の執筆にあたって、沼本健二助教授および本学の福森護助教授に助言をいただいた。謹んで感謝の意を表したい。