

初級レベルの日本人大学生を対象とした 英文速読指導に関する実践報告 (A Report on Speed Reading Instruction for Japanese University Students Studying English at Basic Level)

猫 田 和 明

1. 速読の目標設定

門田・野呂・氏木 (2010, pp.234-235) では、速読指導において問題となるのは、目標とする速度・理解度の設定、テキストの難度という点に集約できるとし、この2つの観点から先行研究を概観している。そして、速度・理解度については日本の高校での英文の速読指導はおよそ150wpm (words per minute) を目標として、理解度は60~70% 程度を目指すべきと述べており、中学や大学ではこの基準を調整して行うことを提案している。また、安藤 (1979) では、厳密に言えば音読の速度を超えた200wpm 以上が「速読 (rapid reading)」であるとしながらも、100wpm から200wpm までの練習過程が「速読」であると広義に定義しており、本稿ではこの定義を踏まえて速読指導と呼んでいる。

テキストの難度については安藤 (1989) が、(1) 未知の語が40語につき1語以下であること、(2) 構文が複雑でなく未知の文法事項を含まないこと、(3) ある程度の予備知識がある親しみの持てる内容であること、(4) 教科書の目安としては1~2学年下のものを使用することなどのガイドラインを提案していることなどから、速読指導は既に出来ることでもスピードを上げて出来るようにするという視点が重要 (門田・他, 2010, p.235) であり、学習者のレベルより易しい文章を用いて行うことが原則である。もっとも、同じレベルの学習者とはいっても実際には個人差があり、すべての学習者に最適の教材を見つけることは困難であることから、おおまかな基準で考えるのが現実的である。例えば、小林 (2009) の高校生を対象とした研究では、

高校1年生で Flesch Reading Ease (FRE) 80-86、高校3年生の指導のために FRE 66平均の教材を用いており、大学生を対象とした藤枝 (1986) では FRE 50-80程度の教材が用いられていることから、FRE 60-80程度であれば初級レベルの大学生にとって十分に易しい教材として幅広く速読指導に用いることができると考えられる。本稿の対象としたクラスは入学時に英語のプレースメント・テストとして VELC Test[®]を受験させてクラス分けを行っており、履修者の得点は460～518点の間 (TOEIC[®] 予測スコアでは400点前後の学生) である。速読指導を受けたことのない学習者にあまり高い目標を掲げると意欲低下につながりかねないため、まずは上記にあげた高校生の指導基準を当面の目標として設定した。

2. 読みの速さに関わる要因と速読の指導法

松村 (1984) では、読みの速さに影響を与える要因について「物理的なもの」「内容的なもの」「読者にかかわるもの」に分類し、数多くの要因をあげている (表1)。

表1 読みの速さに影響を与える要因

物理的なもの	手書きか活字か、活字体や大きさ、活字の色、紙の色や質、字の詰まり具合、行の長さ、行間の幅、ページのレイアウト、小見出しやタイトルの有無、挿し絵の有無
内容的なもの	語彙や構文の複雑性、文体、文章構成の複雑性、文章の内容・概念の複雑性、ジャンル、著者の著作目的
読者にかかわるもの	読解能力、予備知識、背景、記憶力、動機、読書目的、信条、偏見、情緒安定度、健康状態、視力

(松村, 1984, p.92の情報をもとに筆者が表を作成)

これだけの要因があげられていることから見ても、ある文章をどれくらいの速さで読むことができるかについては多種多様な要因が関わっていることがわかる。

安藤 (1991, p.239) では速読指導に役立つことを10箇条にまとめている (説明を一部省略・加筆している)。

- (1) 易しめのピース (教材) を準備する。(未習の文法事項がなく、未知の語は40語に1語以内が望ましい。)
- (2) 姿勢を正し、肩の力を抜き、心を静めて読み物の内容に全意識を集中させること。
- (3) 速度と理解度を測ること。第一目標は音読の速度 (130～150wpm)

とし、やがてそれを越えさせる。理解度70%~80%を目標とし、完全主義を捨てさせる。

- (4) 目が行きつ戻りつする訳読を厳禁し、直読直解を習慣づけること。
- (5) フレーズ読み（スラッシュ・リーディングとも呼ばれる）の練習をすること。
- (6) 音読から黙読を経て目読に至るのが理想（心の中の発音も徐々に消していくこと）。
- (7) （表題やイラストなどを利用して）予測能力を養うこと。
- (8) パラグラフの構成法を知り、主題文（topic sentence）と副次的な部分（supporting sentence）を区別して読む練習をする。
- (9) 探し読み（scanning：「検索読み」とも呼ばれる）の練習。あらかじめ調べたい具体的な事項を頭において、できるだけ速く、その情報を見つける練習をする。
- (10) 拾い読み（skimming：「すくい読み」「概略読み」などとも呼ばれる）。キーワードや主題文を拾いながら全体を走り読みし、要点の指摘や、文章全体の要約ができるようにする。

このうちの多くは読者にかかわるものや読解ストラテジーに関することである。第1節で述べたように、速読指導を行う時にはテキストの見やすさや難度、松村（1984）の言う「物理的なもの」「内容的なもの」への配慮は十分に必要である。字が小さくて見えにくいとか、ゆっくり読んでもほとんど理解できない内容を読まされるのでは速読指導は成り立たない。また、文章の複雑性などはFREなどで一定の指標を得ることができるが、内容については学習者の興味・関心のある話題を選定して用いることが望ましいだろう。

高梨・卯城（2000, p.59）では、速読を妨げている原因として、①英文読解力の欠如、②音読、③逐語読み、④訳読、⑤返り読み、⑥語彙力の不足、⑦綴り字の音声化が十分にできないこと、⑧読みの大きさの単位、⑨固視時間の長さや回数があげられており、安藤（1991）の10箇条との関連で考えることができるものも多い。例えば直読直解を促進するフレーズ読みは⑧読みの大きさの単位を広げ、③逐語読み、④訳読、⑤返り読みを防ぐ手段となる。その結果、⑨固視時間の長さや回数も減少させることにつながる。また、タイトルやイラストの情報から背景知識を活性化する（内容スキーマ）、パラグラフの構成法を意識する（形式スキーマ）、読む目的を明確にするなどして、読解を助けることが可能である。

読解力と読みの速さの関係については興味深い議論が展開されてきた。松村（1984, pp.94-95）では、読解力の高いグループと低いグループでは基本的には書かれた記号を言語に変換する能力、つまり脱コード化（decoding：ディコーディング）の能力に差があるという先行研究からの仮説が紹介されている。この点はSamuels（1994）の「注意と読み（attention and reading）に関するモデル」に基づき、その後の文献（例えば門田、2007；卯城、2009など）でも支持されており、門田・他（2010, p.241）は速読練習を繰り返すことの意義について、速さを上げることを目指す過程で、生徒のディコーディング力の自動化と読み全体の流暢さを高めることが本来の目的であると述べている。したがって大幅な速度の向上があるとすれば、それがすくい読み（skimming）などの飛ばし読みによるものであってはならず、1度で処理するチャンク単位を広げることによる速度の向上を図ることが速読指導の目標であると述べている。そうすると、安藤の（9）や（10）のような読み方の指導は速読指導にはふさわしくないのであろうか。この点については、目的に応じた読みという観点から速読指導を捉える必要がある。門田・他（2010, p.234）では、Carver（1990）の研究が紹介されており、英語母語話者の場合でも、検索読み（scanning）やすくい読み（skimming）のような読み方と一般的な内容理解のための読み（reading = reading + auditingを意味する造語）では読む速さは大きく異なり、大学生の平均読解速度は順に600wpm, 450wpm, 300wpmであること、学習のための読みでは200wpm, 記憶のための読みでは138wpmまで落ちることが述べられている。この事実から考えると、速読指導とは読解速度を数値的に高めるだけでなく、目的に応じた読みの結果として読解速度が変化することを意識させることが大切（高梨・卯城、2000, p.71）という指摘はもっともである。したがって、速読指導は唯一の方法があるわけではなく、読む目的によって様々な読み方を選択できる読み手を育てることが大切であることがわかる。

音読に関して高梨・卯城（2000, pp.59-60）では「平均100～150wpmとされる音読の速度を超えるためには厳密には意識内の声（internal vocalization, subvocalization）をも消すべきであるとされる」とされていたが、門田（2007, p.106）の「単語を見てその意味がわかるまでの二重アクセスモデル」によれば、「音韻ルート優先の原則」が述べられており、卯城（2009, p.66）でも、「私たちが英語学習場面で行う音読活動は、黙読時にしばしば心内で起こっている音韻変換を発声という形で顕在化させる活動であると捉え直すことができそうです」とあることから、音読は速読を妨げるも

のではなく、音読によって読む力を伸ばすことによって結果的に速読にもつながっていくと考えることができる。また、今回の対象者は初級レベルであり、目標を150wpmに置いていることから、音声教材と同じ速さで音読することは速く読む力を伸ばす上で役に立ちそうである。音声教材と同じ速さで読む活動はパラレル・リーディング（重ね読み）と呼ばれ、天満（1989, p.120）では読む速度を速めるための指導法として推奨している。1回目は音声を聞きながら文章を目で追い、次に音声と同一のリズムで重ねて自分も読むようにし、同時に読み終わるよう練習する。パラレル・リーディングは比較的負荷が軽く、初心者でも行いやすいため、シャドーイングへの橋渡しとしても行われる活動である。今回の実践では速読指導の一環としてシャドーイングまでの活動を含めて行うことにした。本来、シャドーイングはリスニング力を伸ばすための活動であるが、先に述べた「音韻ルート優先の原則」からリーディングにおいてもリスニング時に行っているような音韻処理が活用できると考えられるからである。リスニングからリーディングへの技能にプラスの転移が見られることについては、門田・野呂（2001, pp.197-208）において詳しく説明されている。

今回の実践では上記のような基本的な理解のもとに、主にフレーズ読み、パラレル・リーディング、シャドーイングを行い、ボトムアップ処理の速度向上を促すとともに、内容・形式スキーマを活用したトップダウン的なストラテジーについてもあわせて指導することにした。実際のリーディング過程では両者は相補的な関係にあることから、それぞれの力を伸ばすことによって総合的に読解力を高めるためである。ただし、読みの目的によって速さは大きくことなることは先に述べた通りであることから、今回はテキストの内容についての設問に答えることを目的とした「一般的な内容理解のための読み」の中でできるだけ速く読めるようになることを目指すことにした。したがってあらかじめ探す情報を決めて読む「探し読み」やキーワードや主題文だけを拾って読み進める「拾い読み」ではなく、一般的な内容理解のための読みを念頭に置いて指導することにした。この読み方の場合、トップダウン的なストラテジーを用いる場合でも飛ばし読みはできるだけ避けることが望ましい。また、高梨・卯城（2000, p.67）では、定期的に読みの速度を測定してその向上を記録し速読への動機付けを与えることが大切であると述べられており、これは毎回の授業で取り入れることにした。

3. 授業手順と活動内容

週 1 回、90分×15回の授業のメイン教材として深山（2016）『Social View』（三修社）を使用し、速読教材として Mikulecky & Jeffries (1998) 『Reading Power』（Longman）を使用した。毎回の授業はおおむね以下の手順で行った（表 2）。

表 2 授業手順

授業手順	具体的な活動
① 単語テスト	本時のメイン教材から日英のマッチング方式で単語テストを行う。
② 単語の発音練習	本時のメイン教材にある重要単語を発音して意味を確認する。
③ トピックの導入	日本語による関連記事を示し、本時の話題に関する背景知識を高める。
④ リスニング 1	本時の話題に関する短い3つの英文を聞いて写真を正しく説明しているものを選ぶ。
⑤ リスニング 2	本時の話題に関する短い英文を聞いてあてはまる選択肢を選ぶ。
⑥ ディクテーション	⑤の音声を聞いてスクリプトの空欄を書き取る。
⑦ フレーズ読み	音声を聞いて本時の話題に関する短い英文（60～80語程度）にスラッシュを入れる。その後、フレーズごとに教師の後について音読し、スラッシュの位置と発音を確認する。
⑧ パラレル・リーディング	⑦の英文を見ながら、音声と同じスピードで音読する。各自練習した後、徐々に⑨に移行するように指示する。
⑨ シャドーイング	⑦の英文を見ないで、シャドーイングを行う。各自練習した後、クラス全体でも行う。
⑩ 英問英答	メイン教材の本文（300語程度）についての英問英答を行う。 （時間があればここでもフレーズ読みを行う。）
⑪ 読解速度計測読み (timed reading)	速読教材を配布し、読む前に速読に必要なポイントを確認する。各自の目標速度を設定して読解速度計測読みを行い、結果を記録する。
⑫ 振り返り活動	⑪のテキストをもう一度読み、主題文、キーワードを探したり、段落ごとに小タイトルをつけたりする。
⑬ ライティング	本時の話題に関する動画（英語）を見て、感想を英文で書いて提出する。（添削して次時に返却する。）

（注）下線は、速読指導の一環として位置づけた活動

①～⑥の活動は特に速読を意識した活動ではないが、⑦～⑩の活動に出てくる単語の意味や発音の確認、話題の背景知識の活性化をねらいとして行った。ここでは特に速読指導の一環として位置づけた活動についてのみ具体的に説明する。

⑦のフレーズ読み（スラッシュ・リーディング、チャンク読みとも言われる）の指導は高等学校では広く行われているようで、クラス全体に口頭で尋ねてみた際には多くの学習者がやったことがあると答えた。高梨・卯城（2000, p.66）は、フレーズ読みには具体的にフレーズに区切る箇所について指導する必要があり、挿入箇所の前後、「前置詞＋名詞」の前後、「to＋動詞＋目的語」の前後、接続詞の前、疑問詞の前、関係代名詞の前、長い主語の後、長い目的語の後、場所や時間を表す副詞句の前後、句読点の前をあげたうえで、これらは「必ずしも機械的に区切ることができるものばかりではないので、文脈に応じて柔軟に対処する必要がある」と述べている。フレーズ読みの効果について門田・他（2010, p.53）は、「文頭から英語の語順に沿って理解することができ、戻り読みもないため処理時間が短くなる。また、チャンクごとにまとめて理解するため、一語一語を覚えるよりも記憶への負担も少ない」と述べている。効率的な読解処理のためには意味単位のみならず、まとまりごとに読み進めることが望ましいことは確かであるが、習熟度との関係でどのような方法をとることが効果的であるかについては興味深い議論がある。高梨・卯城（2000, p.67）はフレーズ読みについて、学習者が自ら意味単位ごとの区切りに目でスラッシュを入れながら読んでいくことが理想的ではあるが、初級レベルの学習者においては初めからスラッシュで区切っておいた方が効果的との報告（駒場・他, 1992; 相澤, 1993）を紹介している。その一方で、湯舟・神田・田淵（2007）の研究では、あらかじめチャンクに区切ったものを提示することは上級者の読解効率を下げる可能性も示されており、習熟度に応じてもっている処理単位とは異なるチャンクを提示されることで、内容理解と読解速度の両方または片方が阻害されるという指摘は興味深い（p.226）。また、あらかじめ区切った文を読ませることは徐々に意味単位を広げることに制限を加えてしまう可能性もあるだろう。したがって、この授業ではスラッシュを入れる位置をクラス全体で確認しつつも、区切るのはあくまでもテンポ良く読み進めるための手段であって目的ではないことを意識させ、スラッシュの位置にあまり拘らず、慣れてきたら段々と区切りの幅を大きくしても構わないことを伝えた。また、意味理解が伴わなければ読解への効果は期待できないことから、この段階で単語や表現にわから

ないものがあれば確認した。

次に⑦の英文を使って、⑧パラレル・リーディングと⑨シャドーイングに移る。音声の速さに合わせて音読したり、シャドーイングしたりすることで音声処理速度をあげることが目的であるが、中にはノーマルスピードでもついていけない学生もいたため、Windows Media Playerの拡張設定で再生速度を落として練習できるようにし、徐々にノーマルスピードに挑戦できるようにした。パラレル・リーディングとシャドーイングをする際には意味の区切りと内容を意識しながら行うよう伝え、PCを使って各自のペースで一定時間練習させた。1回や2回で終えるのではなく、繰り返し練習できる時間を確保して取り組ませた。イヤホンやヘッドホンを使わせることで周りの音にせず練習できる環境にも配慮した。この練習はしっかり聞いて声に出すことが大切であることを伝えて取り組ませたところ、学生は毎回かなり熱心に声を出して練習していた。練習後は全員で天井を見ながら数回シャドーイングをし、練習の成果を確認した。

⑩英問英答はメイン教材の本文を用いて行った。これは特に速読を意識した活動ではないが、直読直解の習慣をつけるため、できるだけ日本語訳を行わず英語の質問に英語で答えさせるように心がけた。またここでも時間が許す限り、音声を聞きながら文章にスラッシュを入れたりパラレル・リーディングを行った。

次に⑪速読教材（A4両面）を用いた読解速度計測読み（timed reading）に移る。学習者はこのような活動をやったことがないため、最初の2回の授業では、やり方を学ぶための練習をさせ、第3回～第15回の13回分のデータを使って伸びを見ることにした。用いた速読教材の特徴は表3の通りである。リーダビリティは大体FRE70-90であり、「やや易」～「易しい」レベルの教材である。題材は学習者にとってあまり身近とは言えないが、書かれてあることは具体的で外国の自然、言語、文化、生活、物語など興味を持ってそうなものも多いので楽しみながら読んでくれるだろうと判断した。

表3 速読教材の情報

教材番号・内容	文章の長さ	Flesch Reading Ease (FRE)	Flesch-Kincaid Grade Level (FKGL)
(1) アラスカの動物	200語程度	74.3	5.7
(2) ブラジルの料理		68.6	5.8
(3) ある芸術家の紹介文		76.4	5.1

(4) ニューヨークの街	400語程度	69.2	6.2
(5) 冬に手袋を配る男の話		86.3	3.7
(6) アメリカ英語とイギリス英語		69.4	6.2
(7) スコットランドの島々の風景		88.3	3.3
(8) 旅行者へのアドバイス		90.4	3.1
(9) アメリカの家庭生活		79.1	4.9
(10) アメリカにおける主夫		78.4	4.8
(11) よいバイオリンの秘密		69.1	6.2
(12) スコットランドのキルト		71.3	6.4
(13) 湖の環境保護について		79.9	4.5

スクリーンには秒単位で表示できるデジタルタイマーを投影し、心を落ち着かせるために深呼吸をした後、タイマーをスタートさせると同時に読み始める。読み終わったらタイマーを見て各自で読んだ時間を記録し、紙を裏返してテキストの内容に関する設問（8問）に答える。問題を解く際にはテキストを再度見てはいけない。クラス全体での答え合わせの後、読むのにかかった時間から教材附属の換算表を用いて読解速度（wpm）（＝総単語数÷読みの時間（秒）×60）に変換し、正解数とともにグラフに記録させた。13回分のデータを記録させる過程では、3回目終了時と7回目終了時にグラフを提出させ、各学生の状態に応じてアドバイスを書いて返却した。アドバイスの基本的な内容は、卯城（2009, p.176）を参考にして各自の状態に応じたペースで速度を速めていけるようにした。卯城（2009）では70%～80%の理解を目標としているが、今回の目標理解度は第1節で述べたように60～70%程度（つまり8問中5～6問）なので、例えば7～8問の正解が続いているが読む速さがなかなか上がらない学生には少し上の読解速度を最低目標とするように指示し、速さは順調に上がっているが正解数が5問未満という状態が続いている学生には少し速さを下げて読むように指示した。学習者は教師からのコメントを参考に毎回自分の目標とする速さを決め、できるだけその時間内に読むことを意識して取り組んだ。速さだけでなく理解の要素を含めて検討するために、読解速度だけでなく、Fry（1963）の提唱した読解効率率（＝読解速度（wpm）×（正解数÷問題数））も算出した。

⑫の振り返り活動は読んだものを読みっぱなしにせず、中心となる文やキーワード、パラグラフの構造を捉えることによって文章をテンポ良く理解するための補助とし、次の読みに活かすための活動である。ねらいは「飛ばし読み」を推奨することではなく、文章を読む際の視点を広げることに

よって理解を補助し、通常の内容理解の読みのスピードを上げることである。実際に1回目の教材（以下参照）を例にあげて説明する。実際の教材にはこの文章にハスキー犬 (huskies) と犬ぞり (dog sledding)、ヘラジカ (moose)、トナカイ (caribou)、オオカミ (wolf)、クマ (bear) の絵やアラスカの簡単な地図が添えられており、理解の助けとなっている。読む前に意識させたことは、タイトルや挿し絵を見ること、フレーズ読みを意識して意味のまとまりごとに読むこと、返り読みをしないこと、主題文や目立つ単語に注意して読み進め、情報をつかむことである。問題を解いて記録をつけた後にもう一度テキストを読ませ、各段落の主題文やキーワードを拾いながら段落ごとに小タイトルを付けさせた。この教材の場合、それぞれ下線部に着目し、第1段落は、「アラスカで見られる様々な野生動物」、第2段落は「人間にとっての野生動物のプラスとマイナス面」、第3段落は「アラスカで人気のハスキー犬と犬ぞりについて」のようなタイトルを付けることを意味している。

第1回の速読教材本文

Alaska: Animals Everywhere (By Michael Wharton)

Animals are everywhere in Alaska. If you go out to the wild areas, you can see a lot of wild animals. Some large animals, like the caribou, live in groups, and you can see hundreds of them. You can also see other large animals, such as moose and deer. There are also bears and wolves, of course. But these animals are not really dangerous. If you stay away from them, they will stay away from you. They usually are afraid of people.

Sometimes the wild animals come to areas with people. You may see deer or moose, for example, in someone's backyard. This makes the children and the tourists happy, but it's a problem for Alaskan gardeners! These animals like to eat the plants in gardens, and they walk all over the grass and flowers.

A lot of people in Alaska have animals at home, too. Dogs are the favorites, especially huskies. The Eskimos used these dogs to pull sleds in the winter. Many Alaskans now keep huskies and go dogsledding as a sport. There are competitions for the most beautiful dogs and the strongest dogs: Of course, there are dogsled races, too.

(Mikulecky & Jeffries, 1998, p.195) 下線は筆者による

この振り返り活動では周りの学生と話をしながら考える時間を与えた。効果的に読むために何に注目して読んだらよいかを意見交換する機会を与え、timed reading では気づかなかったポイントに気づかせ、設問で間違えた場合は何を読み違えていたのかを確認する機会にもなった。英文読解力が低い

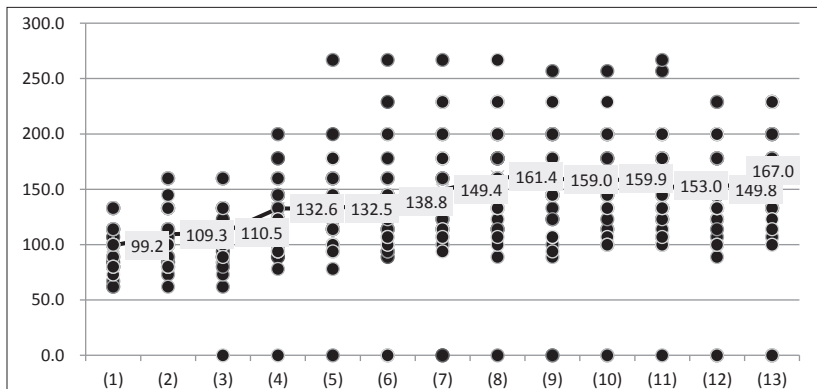
学生に速く読むことだけを強いると意欲の低下が予想されることから、何に注目して読むと理解しやすかったのかを考えながらきちんと内容をつかませることで、読んで理解する活動を最後まで完結させることを心がけた。速読指導は速く読むことだけに意識が集中して内容理解が二の次になりやすいが、何が書いてあったかわからないままに授業が終わるとするのは避けるように心がけた。

4. 結果と考察

この授業の履修者41名のうち、最終的にグラフを提出しなかった者3名と1回目から3回目までで常に200wpm程度の速さで読んで70%以上の問題に正解できるような、このクラス集団の中では例外的な学生2名を除き、最終的に36名のデータを用いて分析した。最初から今回の目標を超える十分な力を持っている例外的な学生のデータを含めると、指導の成果を正しく評価できないと判断したためである。集計結果を表4と図1・図2に示す。読解速度については教材附属の15秒刻みの換算表から割り出した値を用いている。

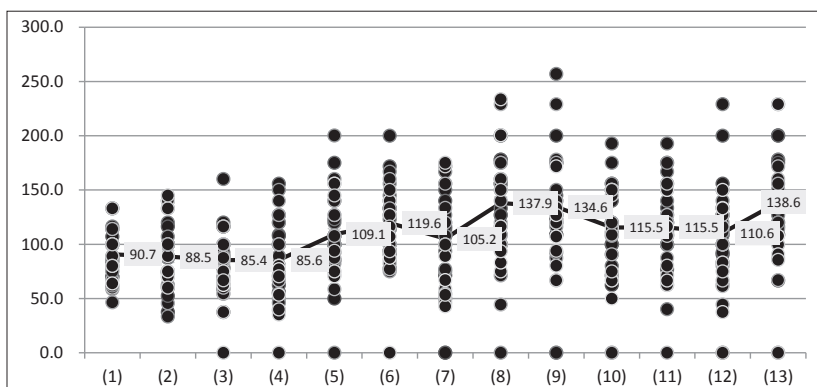
表4 読解速度 (wpm) と読解効率の記述統計量 (N = 36)

教材番号	読解速度 (wpm) 平均	標準偏差	最大値	最小値	中央値	読解効率 平均	標準偏差	最大値	最小値	中央値
(1)	99.2	22.3	133	62	100	90.7	21.6	133	47	88
(2)	109.3	26.9	160	62	100	88.5	28.9	145	33	88
(3)	110.5	27.3	160	62	100	85.4	25.4	160	38	86
(4)	132.6	31.8	200	78	123	85.6	31.9	156	35	80
(5)	132.5	37.0	267	78	123	109.1	34.3	200	50	100
(6)	138.8	40.2	267	89	133	119.6	30.8	200	75	115
(7)	149.4	42.2	267	94	139	105.2	40.3	175	43	108
(8)	161.4	41.7	267	89	160	137.9	45.2	234	45	133
(9)	159.0	39.6	257	89	160	134.6	42.0	257	67	127
(10)	159.9	38.4	257	100	160	115.5	35.8	193	50	115
(11)	153.0	40.2	267	100	145	115.5	35.6	193	40	111
(12)	149.8	35.4	229	89	145	110.6	39.7	229	38	109
(13)	167.0	37.3	229	100	160	138.6	42.0	229	67	140



*数値は平均値 (0.0の分布は欠席者のため除外)

図1 読解速度 (wpm) の推移



*数値は平均値 (0.0の分布は欠席者のため除外)

図2 読解効率の推移

読解速度、読解効率ともに平均値の推移を見ると全体的に伸びが見られ、一定の成果が確認できた。継続的な訓練を重ねる中で、多くの学習者がテンポ良く読むことには慣れていったことがわかる。読解効率は本文だけでなく設問の難易度にも影響を受けるので、比較的波が大きくなっているが、それでも当初よりは随分よくなっていると言える。また、標準偏差の広がりや最大値・最小値と見ると速読指導によって大きく伸びる場合とそうでない場合があることも確認できた。読解速度については最終的にほぼ全員が少なくとも100wpm程度以上で読むことに成功しているが、読解効率については伸

び悩んでいる学習者がかなりいる。つまり、今回の速読指導によってスピード感を持って読む力は伸ばすことはできても、ある程度の基礎的な読解力が備わっていなければ、読解効率を伸ばすことは難しいということを示唆している。このことは、速読指導はどのような学習者にも有効というわけではなく、語彙の増強や精読による読解活動によって基礎的な読解力を伸ばすことが同時に求められることを意味している。高梨・卯城（2000, p.61）は「遅い読解速度と英文読解力の低さという両者の関係には相関がみられるものの、どちらが原因でどちらが結果かはっきりとはしないので（Nuttall, 1996）、速読トレーニングのみならず、総合的な英文読解指導が併せて行われることが望ましい」と述べている。

次に授業の前半期と後半期に分けて読解速度と正答数のクロス集計を示す（表5・表6）。

表5 前半期（第1回～第7回）の結果
クロス集計（度数）

		正答数			合計
		5問未満	5～6問	7～8問	
読解速度	100未満	3	16	33	52
	100以上 145未満	13	49	62	124
	145以上 200未満	7	19	28	54
	200以上	2	9	3	14
合計		25	93	126	244

表6 後半期（第8回～第13回）の結果
クロス集計（度数）

		正答数			合計
		5問未満	5～6問	7～8問	
読解速度	100未満	2	1	1	4
	100以上 145未満	8	31	23	62
	145以上 200未満	2	46	44	92
	200以上	3	20	23	46
合計		15	98	91	204

表中の太枠囲みの部分が今回の到達目標とする部分であった。前半期では全体の24.2%だったものが後半期では65.2%まで増えており、かなりの学習者が読解速度と正答数のバランスを取りながら速読力を伸ばすことに成功していると言える。一方で、読解速度も正答数ともに低いケースがある点にも目を向ける必要があるだろう。つまり、遅く読んでいるから理解ができていたとは限らず、基礎的な読解力を高めることが必要なケースである。また、数は少ないが200wpm以上で正答数が5問未満というケースもあった。これは「飛ばし読み」によるものの可能性も否定はできないが、今回の速読

指導では読解速度と正答数の実態を見ながら教師がアドバイスを与え、学習者に両者のバランスを意識させたことによって、速読がほとんど理解の伴わない読みとなることは基本的に防ぐことができたと思われる。学習者は期間を通して自分の理解度を確かめながら少しずつスピードを上げて段階的に自信をつけていくことができた結果、適度な理解を伴って200wpm以上で読むという、今回の目標以上の水準まで到達したケースもかなり見られたことは喜ばしいことである。学生の感想では「最初はあまり速く読めず、文章を読むのに長く時間がかかり、問題を解くスピードも遅かったですが、授業を受けるうちにだんだん速く読めるようになり正答数も維持できるようになってきたのでよかったです」というものや、「英文を読む速度が速くなったことが確かに実感できた」というコメントがあった。中には「高校の時に比べて英文に対する苦手意識が薄れたように思う」というコメントもあり、授業を通して英文への心理的な抵抗を減らすことにもつながったようである。

5. おわりに

今回の実践は、初級レベルの英語学習者を対象にフレーズ読み、パラレル・リーディング、シャドーイング、読解速度計測読み、振り返り活動などを複合的に行って速読力を高めることを目指した。全体的に見れば読解速度、読解効率ともにある程度の伸びが見られたが、大きく伸びた学習者とそうでない学習者の差を広げる結果ともなった。その原因の1つとしてフレーズ読みの指導が不十分であったことが考えられる。今回は紙媒体で学習者に自分でスラッシュを入れさせ、全体で確認して音読する活動を行ったが、基礎的な読解力に課題のある下位学習者には自分で区切らせるのではなく、あらかじめチャンクに区切った文をPCで動的に提示するなどの工夫が必要と思われる。例えば、湯舟・神田・田淵（2007, 2009）はチャンクの提示法を工夫することで下位学習者の成果を上げている。ただし、先に述べたように、フレーズ読みは徐々に意味単位の幅を広げることが望ましいことから、初級者と上級者が自分に合った処理単位でフレーズ読みできるような工夫が必要であろう。

参考文献

- 相澤一美（1993）「フレーズ・リーディングによる読解指導の実験的研究」『外国文学』41, 51-70. 宇都宮大学外国語文学研究会
安藤昭一（1979）「速読の方法」波多野完治ほか『読む英語』（pp.106-131）

東京：研究社

安藤昭一（1989）「やさしい文を速く読む指導」『英語教育』7月号，14-15.

安藤昭一（1991）『英語教育現代キーワード事典』大阪：増進堂

卯城祐司（2009）『英語リーディングの科学』東京：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』東京：
くろしお出版

門田修平（2007）『シャドーイングと音読の科学』東京：コスモピア

門田修平・野呂忠司・氏木道人（編著）（2010）『英語リーディング指導ハンドブック』東京：大修館書店

小林潤子（2009）「英文の速読力を高めるための指導方法考察」『STEP BULLETIN』21，243-261.

駒場利男・川崎寛二・増淵民男・津吹文男・相澤一美・福田勉・岩原典子・手塚拓郎（1992）「パソコンによるコミュニケーションのためのリーディング指導」『STEP BULLETIN』4，88-107.

高梨庸雄・卯城祐司（2000）『英語リーディング辞典』東京：研究社

天満美智子（1989）『英文読解のストラテジー』東京：大修館書店

藤枝宏壽（1986）「大学生の英語速読力習得の実態と問題点」『福井医科大学一般教育紀要』6，1-25.

松村幹男（編）（1984）『英語のリーディング』東京：大修館書店

深山晶子（2016）『Social View』東京：三修社

湯舟英一・神田明延・田淵龍二（2007）「CALL 教材における英文チャンク提示法の違いが読解効率に与える効果」『外国語教育メディア学会機関誌』44，215-229.

湯舟英一・神田明延・田淵龍二（2009）「CALL によるチャンク提示法を用いた英文速読訓練の学習効果」『外国語教育メディア学会機関誌』46，247-262.

Carver, R.P. (1990). *Reading rate: A review of research and theory*. San Diego, CA: Academic Press.

Fry, E. (1963). *Teaching faster reading: A manual*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mikulecky, B.S., & Jeffries, L. (1998). *Reading Power*. NY: Longman

Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann.

Samuels, S.J. (1994). Toward a theory of automatic information processing

in reading, revised. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp.816-837). Newark, DE: International Reading Association.