

# 英語多読方法の調査と日本語多読への応用 —大学初年次教育における 新たな「読書シート」の開発のために— 牧 恵 子

## 1 はじめに

### 1.1 大学初年次教育（日本語領域）の教育支援方法と開発

日本の高等教育機関の初年次教育の推進のために、2008年に「初年次教育学会」が立ち上げられ、その後10年が経過した。その間、初年次教育学会の自由研究発表が495件あり、最も多いテーマは「ライティング/スキルズ」(107件)であった。「ライティング」が51件、「スキルズ」が56件を占めている。(杉谷、2018)ここから、初年次教育学会会員は、「レポートの書き方」や「アカデミック・スキルズ」についての教育現場での問題を継続的に抱えていることがみえる。

牧(2017)では、大学初年次教育のなかで、今まであまり手のつけられてこなかった「読みの教育」に注目する理由を明らかにした。さらに、牧(2018)では、「俯瞰的多読と比較レポート」という一連の教育を産出レポートから検証した。

本実践手法は、稿者のオリジナルであるが、従来の「暗黙知」になっていた言語能力や活動を統一的に「形式知」に置き換えたのものであるとも言える。取り立てて新しいことをしているわけではなく、かつての大学生が行ってきたことを一つの「形式」にして、教室で受講生同士が交流しながら読みの練習をするという方法である。

たとえば、現代の学生は、本屋や図書館で数種類の本や資料を同時に眺めることをあまり行っておらず、1冊を探し、その1冊を見つけたら、書棚周辺から離れてしまう。ブラウジングし、多角的に眺めるという行動そのものが「暗黙知」になっている。本来、この「立ち読み」から得られる俯瞰的情報収集は貴重な学びである。そこで、現代の学生に図書館や本屋に足を向けさせ、まずは、自分で本を選んで教室に持って来させるというところから練習する。少しの練習で、多くの学生は、自分の読書についての「暗黙知」を「形式知」に引き上げていくことができるようになり、「大変だけれど面白い」と感想に書く者が現れる。

ここで、稿者の編み出した「俯瞰的多読と比較レポート」を概観しておく。はじめは、学生の選書段階から始まり、教室で「俯瞰的読み」を経験する。「俯瞰的読み」とは、情報読書<sup>(1)</sup>の本を「通読」や「精読」する前に、本全体を「すくい読み(=スキミング)」や「探し読み(=スキヤニング)」をし、筆者の主張を大まかに捉える読み方のことである。学生にはわかりやすく「あらし読み」<sup>(2)</sup>

という用語を使っている。教員が学生に「大きな問い」を与え、個々の学生に、大きな問いのもとで、複数冊の自由選択した「あらまし読み」を教室内外で行う。「あらまし読み」の方法を知らない学生に対して、稿者の開発した「あらまし読みシート」という数問の課題の書かれた用紙にメモしつつ、10分、15分と時間を短く区切りながら読んでいくのである。すると、学生はその数冊の「あらまし読み」を通して、学生個々の「小さな課題」を発見していく。5、6冊の「俯瞰的読み」を積み重ねて、自分の問題意識を探っていく。その過程で、本のなかに埋め込まれた「専門用語」や大きな問いへの「ものの見方」が、学生に浸透していく。その次に、自分の問題意識に近い2冊を決定し、読み直してみる。その2冊の比較を整理したうえで、自分の考えを「比較レポート」に書かせてみるという一連の指導である。

「俯瞰的多読と比較レポート」という方法を作成した理由は、「レポートに何を書いてよいのかわからない」、「考える方法が分からない」という学生の声に応えるためである。ビジネスの世界でも、奥野宜之（2012）のように、新書3冊で考える方法を提案していることから、現代の仕事においても、大学生の学びにおいても、本を複数冊使って思考する方法は見直してみるべき一つの方法であると稿者は考えている。

本実践は、2013年度から2018年度にわたって継続してきた。稿者による本実践の受講者数は900名を越え、共有者による授業開講も加えると1000名以上となっている。また、テキスト刊行（牧、2014）や実践報告（牧、2012、2015、2017、2018）を行い、「俯瞰的多読と比較レポート」の方法論の紹介とその検証を進めているところである。検証の一例として、本実践によって書かれた2冊の比較読書レポートは、1冊だけの読書レポートの場合よりも、情報を整理し意見を述べる「結論章」の記述量が12.3ポイント上昇したという結果も得られた。（牧、2018）また、レポートの質的な伸長もみられ、この多読と比較レポートの方法を受け入れてくれる受講生の割合も2013年度からおよそ8割程度を毎年維持している。（牧、2015、2018）

## 1.2 本稿の目的

本稿の目的は、1つの調査から2つの側面を報告することにある。

第1の目的は、日本の国語教育の読解とは異なる、英語のreadingの支援方法を明らかにすることである。現代において言語教育の「足場（scaffolding）」<sup>(3)</sup>を重視しているGibbons（2015）を手がかりに、英語教育の多読用教材の“Graded Readers”の学習課題を検討した。“Graded Readers”の学習課題やGibbons(2015)の立場は、ELLや小学校の事例が多いということで、本研究の調査対象として十分とはいえない。しかし、日本の「読書教育」を考えるために、「言語教育のな

かの読みの支援」という共通点から調査対象を決めたことをことわっておきたい。

第2の目的は、本実践のプロセスで、英語教育のreadingの方法を取り入れ、本実践の「あらまし読みシート」の改訂を行ったことを報告することである。稿者は、2013年度から2018年度の6年間に3回の「あらまし読みシート」の改訂を実施した。第2版「あらまし読みシート」には、学生が答えにくく、曖昧な問いがあった。その問いを改良しようと、周辺言語教育領域である英語教育の読みの課題を参考に取り込むことにした。その結果を、第3版「あらまし読みシート」としたことを報告する。本シートは、2016年度よりクレジットを付して広く公開している。

## 2 高校・大学での「読書教育」の先行実践や先行研究

「多読」や「速読」と関連した「読書教育」への先行実践や先行研究を、国語教育、英語教育、留学生への日本語教育などの周辺言語教育の領域から概観しておくこととする。

### 2.1 母語教育としての「国語教育」のなかの「読書指導」

米谷(2011)では、読書教育・読書推進策に関する文書や情報リテラシー教育に関する文書を対象として、国語教育での「学習読み」と情報活用を含めた「生活読み」の相違を検証している。

また、小・中・高校全体の読書問題として、足立幸子(2015)は、戦後国語教育のなかの「読解教育」と「読書指導」の変遷を10年単位で整理している。日本の国語教育では、長年に渡って、読解が「能力」として捉えられたのに対し、読書は「態度」に強調点が置かれてきた。その結果、読書指導に関する指導方法の開発と、読書を能力あるいは学力としてとらえた場合の評価の仕方が、今後の重要な研究課題になることを指摘している。

### 2.2 全国大学生生活協同組合

全国大学生生活協同組合連合会は、1963年から大学生生活の報告を行い大学生の読書時間の調査も実施している。2017年に行った第53回学生生活実態調査の報告では、一日の読書時間が「0」である学生が53.1%となったことを報告している。

立命館大学生協を含めた佐藤由紀ほか(2007)では、現代の学生に「時間・ゆとりがないという感覚」があることや「研究のための読む力をつける必要性」も取り上げられている。さらに、全国大学生生活協同組合連合会教職員委員会監修(2017)では、大学・学生をめぐる読書の諸問題と大学生協とを関わらせた課題を整理し、方法論の提案をまとめている。公益財団法人生協総合研究所<sup>(4)</sup>主催2018年「公開研究会」では「大学生の読書を考える」が開催された。

### 2.3 大学初年次の学生を対象とした「日本語による多読」に関する先行研究

上村・西川・横川・堀井(2009)では、初年次の学生における読解力向上を目指し、日本語教育・英語教育の分野で行われてきた教授法を踏まえ、日本語の読みの実践を検証した。その結果、「多読」と「ピア・リーディング」の有効性を認めている。

### 2.4 大学生に向けた「読む技術」の本の出版

ここ10年余りビジネス界からの「本の読み方」の出版が相次いでいる。多読や速読につながる「トップダウンの読み方」を取り入れて読む方法2例を挙げておく。寺田昌嗣(2011)は、「フォーカス・リーディング」と命名し、集中リーディングの手法を用いている。また、松崎久純(2017)は、『大学生のための速読法』という大学生向けのタイトルでの出版である。同書では「リーディングハニー」と登録商標された方法から、「オーバービュー」「スキミング」などのトップダウンの読み方を指導している。

また、火山学を専門とする鎌田浩毅(2018)は、「フレーム」を重視し、小見出しから読んでいくなど、合理的な読書術を理系の立場で紹介している。

### 2.5 「日本語教育」の「読むこと」領域

留学生に向けての「日本語教育」の領域では、英語教育を受けて「読みのトップダウンモデル」や「多読」の方法をすでに拡大・深化させている。以下に、2例を挙げる。

第1に、国際交流基金(2006)では、「読みで使うストラテジー」として「トップダウンモデル」と「ボトムアップモデル」を体系的に示した。

第2に、NPO法人日本語多読研究会(2012)では、多読の日本語版実践例を示している。「一人一人が別々の本を読む」や「読み方の4つのルール：やさしいレベルから読む／辞書を引かないで読む／わからないところは飛ばして読む／進まなくなったら他の本を読む」を用いて、原則ルールの上に多様に展開している。

### 2.6 英語教育の「リーディング」領域

母語としての英語教育、第二言語習得としての英語教育の分野から、以下の4点の先行研究を取り上げる。

第1に、天満美智子(1989)は、認知心理学や人工知能の研究を踏まえたうえで、英文読解のストラテジーを俯瞰的に整理している。「文章レベルの読解ストラテジー」として、「①読む前の段階②予備的な読み③読み方の種別④テキストの型の種別⑤テキスト構造のスキーマ⑥テキスト内容のスキーマ⑦テキストの手がかり⑧アウトラインの作成⑨サマリーの作成⑩教室学習における留意事項」の

10項目を挙げている。

第2に、津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ（1992）は、Carrell による「コンテンツ・スキーマ」と「フォーマル・スキーマ」の2つのスキーマ理論をもとに、編集グループからの実験結果を公開している。すぐれた英語の読み手は「全体的かつトップダウンの傾向」を示し、未熟な読み手は「局所的かつボトムアップのストラテジーに頼る傾向」を指摘している。

第3に、横森昭一郎（2000）によると、英語の多読は、スターター・レベルの生徒にとって読解スピードを向上させ、英文を読む動機付けを高める効果があることを述べている。

第4に、Gibbons（2015）は、“Four Resources Model”<sup>(5)</sup>に沿って、読みの教育の「足場」を提示している。“Four Resources Model”は、Peter Freebody & Allan Luke（1990）が開発した見方であり、「解説」「参加」「使用」「分析」を根底に置いているリテラシー教育のことである。Gibbonsは、言語学習支援の立場から、具体的なリーディング計画として、「読みの前」「読んでいる途中」「読みの後」の段階的活動を通して、「読み」における“scaffolding”（足場）の形成を論じている。

## 2.7 日本の生徒・学生のための英語多読用テキスト

日本における「英語教育」の領域では、語彙数や読みやすさを段階的に示された多読用テキストの“Graded Readers”をもとに、多読教育を推奨している。酒井邦秀は、従来の多読指導を抜本的に改良し、2008年には「英語多読研究会」<sup>(6)</sup>を開設している。2004年に「日本多読学会（Japan Extensive Reading Association）」<sup>(7)</sup>が設立され、外国語としての言語習得を多読からも進めている。多読（Extensive Reading）とは、「文章を分析しないで大意を把握する読書法である」と定義し、「読みやすさのレベル」（YL）を設定し、英語でのフィクションとノンフィクションの両分野から多読の本を紹介し言語習得を促進している。

## 2.8 先行研究・先行実践からの考察

日本で実践されている「英語教育」、留学生への「日本語教育」では、「多読教育」が行われていることが明らかになり、その効果も検証されつつある。一方、母語教育の「国語教育」の場である高校や大学初年次の教育のなかで「多読」指向の授業は、その方法論も確立できていないため検証例も少ない。（牧、2017）

小・中学校で自由に選書し、朝の短い時間に自由に読んでいる「朝の読書」の読書支援活動などは見られるが、児童・生徒が「自由に読むということだけ」で終始し、「読書教育」には至っていない。一方、高校の「国語」の授業での読みは、大学入試問題の形式に近い「精読」中心の正解を求める読みが行われる傾向にあ

る。しかし、大学の情報読書の「読書教育」の場合には、読んだ事柄からの批評的考察までをレポートや卒業論文に提出していく力が必要となる。このように、小学生から大学生までの読書教育に一貫性が持てない現状を踏まえ、まずは、大学初年次の学生を出発点として「思考するための読書教育」や「情報読書の多様な方法」を教えていくことに喫緊の課題があると稿者は考える。

### 3 英語多読テキストの学習課題の調査

#### 3.1 調査の目的

大学初年次の学生が、大学の高学年や大学院生になって研究のための読書ができるようになるために、大学初年次の時から基礎的な読書習慣を形成することが必要である。そこで、稿者は、学生の課題発見につながるような「俯瞰的多読」を行うことを提案している。この「俯瞰的に読む」すなわち「あらし読み」は、1年生の教室で受講生とともに一斉に練習し始めるが、実際は教室外で一人でも行い、「初年次教育」の単位履修後には、その読書習慣を続けられるだけの「足場」になることが必要である。

本調査は、初年次の学生個々に読書支援をしていけるような「あらし読みシート」の改良のために行うものである。具体的には、英語多読テキスト“Graded Readers”のノンフィクション分野テキストのなかで質問している学習課題の分析を以下に行った。

#### 3.2 “Graded Readers”の学習課題の調査方法

調査対象である英語教育の多読用教材の“Graded Readers”を基本に、語彙数1000～16932語のノンフィクション分野の本16冊、選出した。“Graded Readers”は、多読用の英語学習者用教材で、OxfordやPenguin Readersの多読用テキストとして出版され、日本の高校や大学の附属図書館に配架されていることが多い。

本調査では、16冊に収められている読みの学習課題の総計174問を分析対象とした。個別の本に限った固有な問いはここには挙げず、汎用性のある問いを中心に174問に限定した。16冊のテーマは身近な素材、生き物、歴史、発明、スポーツ、地域、環境、ビジネスなどを取り上げた「情報読書」の分野の本に限定した。

次に、Gibbons (2015) に説明されている「読みの前」・「読みの途中」・「読みの後」の3つの段階を基準にして、174問を表1-表3に整理し直した。

表1-表3の縦の資料番号は、語彙数(vocabulary)の多さを上位にして配置した。横の記号・番号は、Gibbons (2015) に使われていた読みの3段階の頭文字 (Before-reading activities、During-reading activities、After-reading



activities) を記号とし、読みの課題に提示されていた順に番号を付した。

この調査中、174 問の問いの順番や項目については、どのノンフィクションの本も同じ方向性で読み進めるような体系化が図られていた。ただし、本調査では、第二言語の英語語彙力を除外するために「読みやすさのレベル」(YL) に関しては表 1－表 3 に取り込まなかったことをことわっておく。表 1－表 3 の最下段には、調査項目内容との関連性を第 3 版「あらまし読みシート」の番号で示した。さらに、表 8 には“Graded Readers”から抽出した学習課題 22 項目と第 1 版－第 3 版のあらまし読みシートの改訂との関係を一覧した。

### 3.3 “Graded Readers” の 3 段階の学習課題の調査結果

16 冊の英語多読教材 174 問の学習課題を抽出し、「表 1 読みの前」・「表 2 読みの途中」・「表 3 読みの後」の 3 段階に分けて、質問内容を分類して一覧にした。それぞれの段階の学習課題の特徴を、3.3.1－3.3.3 に整理した。

課題数の集計を行った結果、「読みの前」での課題数の割合が 29.3%、「読みの途中」が 29.3%、「読んだ後」が 41.4%と、読みの段階ごとに一定の課題があることで、読み手の「読み」が推進され、段階を追って、本の内容を理解しつつ思考を促していることが明らかになった。これらの課題から、読み手に一気に 1 冊すべてを読ませるのではなく、途中で短く区切り、読みの方法を指導していた。

#### 3.3.1 「読みの前」の学習課題 (“Before-reading activities”)

174 問から読みの前段階に挙げられた課題を一覧してみた結果を、表 1 に示したように、稿者は 10 項目から 3 つのグループ (「B1-B3」「B4-B6」「B7-B10」) に分けて、以下のように整理した。

第 1 のグループの「B1」－「B3」は、本を 1 ページ目から読み出す前に、読み手のレディネスを形成する。本稿での「B」の表記は“Before-reading activities”の頭文字から取っている。「B1 序への読み」を問うことで、本全体の内容をつかませることができる。「序」には、多くの本で筆者が主張したいことやその本を書くに至った経緯が端的にまとめられている。「B2 体験」の問いでは、その本のテーマと読み手の体験を結びつけ、本を読みだす前のレディネス形成に役立っている。「B3 視覚情報」は、表紙の絵、写真、口絵、本文からの図や表などを指し、本全体からの視覚イメージ情報を読むことにつながる。

表 1 「読みの前」学習課題一覧

番号	タイトル	出版社	語彙数	B1	B2	B3	B4				B5	B6	B7	B8	B9	B10		
				序	体験	視覚情報	語彙				数字	文法	既知	予測	本の種類	内容(アプト)		
				本の概略	読者の体験	地図や写真	言葉の意味	言葉と例文	言葉の定義	語彙表	内容と関連	文法	既知情報	後続への予測	虚構/事実	話し合う	メモを取る	
1	The Art of Making Silk	Cengage Learning	1000			○	○											
2	Bird Girl	Cengage Learning	1594	○		○		○	○									
3	The Great Fire of London	Oxford	1800	○	○						○		○					
4	The American West	Black Cat	2700			○	○						○					
5	Canyaking Adventure	Cengage Learning	2987			○		○	○									
6	Rainforests	Oxford	3600	○							○		○					
7	Football	Oxford	3600															
8	Seasons and Celebrations	Oxford	4400															
9	Recycling	Oxford	5600		○								○	○				
10	The Olympic Games	Oxford	6300															
11	The Beautiful Game	Oxford	7015	○					○		○	○	○					
12	Manchester United	Penguin Readers	7300	○				○	○				○	○				
13	Mysteries of the Unexplained	Penguin Readers	7441			○	○	○					○	○				
14	Dian and the Gorillas	Oxford	14000	○	○	○	○	○					○	○	○	○	○	
15	Inventions	Penguin Readers	15600	○						○							○	
16	Negotiating Outcomes	Harvard Business School Press	16932															
小 計				7	3	7	4	5	4	1	3	1	8	4	1	2	1	
合 計				17			18					16						
総 合 計				51														
俯瞰的多読と比較レポートの手法 ①-⑯：あらまし読みシートに記載				④ 力バー・序	① 体験比較	② 本の印象	⑦ 時事・専門用語	⑦ 用語調べ	⑨ 読む総体量	③ 既知情報	④ 予測文	※事前説明	④ ⑧ ⑩ 対話活動	① ② メモ・書く				

第2グループは、文章などの情報を読み解くために鍵となる言葉や表現、数字、文法を指す。もっとも重要と考えられる「B4 語彙」は、言葉の意味を確認する「理解語彙」という課題に留まらない。一文のなかの空欄を埋める方法にして「使用語彙」のレベルに引き上げて確認している。また、専門語などの難語に注目するだけでなく、平易な言葉も含めて類義語として総体的に言葉を理解する出



題になっている。「B5 数字」「B6 文法」はテキストの内容に合わせている。

第3グループは、読み手の「B7 既知情報」「B8 予測」に着目している。確認したことがらを「本当か、間違っているか」と話し合っ確認することやメモを取る活動を入れ、読み手自身の「読みの構え」を確かめている。

表1にまとめられた「読みの前」段階の学習課題では、これから読み進めるテーマへ読み手を導き入れるような工夫として、キーワードの確認や序、写真への注目、読み手の体験をあげることができる。

### 3.3.2 「読みの途中」の学習課題 (“During-reading activities”)

表2「読みの途中」に設定された課題は、4グループ7項目に整理した。「読みの途中」でもっとも多い課題は、第1グループ「D11 読んだ内容の確認」の27例、52.9%であった。読み手は、文章の前から後へと線条的に内容を確認して理解を進めるものである。はじめに問われることは、読んだひとまとまりの文章の正誤の確認である。日本の国語教育もこうした問いは重視している。しかし、英語のreadingでは、正誤の確認に留まらず、5W1Hで把握し直し文を完成させる、誤文を正す、要約文を正すという形で、再構成して文章化する練習課題までも織り込んでいる。日本の国語教育のように、一度にまとまった字数の作文を書かせるのではなく、段階的な表現活動を行わせている。少しずつ集中して読みながら、少しずつ書き、話すところに特徴がある。

第2グループでは、本の外側からのアプローチを行っている。「D12 著者について」「D13 本全体の構成」を意識させ、文章が書かれた時代との対応を意識させている。「D14 キーワード・語句」も、本の中だけの狭義の意味を確かめるだけに留まっていないのは、「B4 語彙」と同様である。「D15 視覚情報」では、写真や表を使って話し合う活動を取り込み、本の内容が社会とどうつながっているかを意識させながら読み進める課題が設定されている。

第3グループは、日本ではあまり行われてこなかった「D16 予測・推測」の読み方を進めるものである。ある章まで読んだ後、次にどう展開するかを想像させ、読んだ内容を別の角度から“infer Meaning”(推測)させる課題がある。

第4グループは、「D17 表現・文法」で、文法的に正しい使い方を意識させたいうで、読んだ内容を作文や日記に書かせる活動を設定している。また、数語の語句から要約文を話したり書いたりするなどの言語活動を取り入れ、表現活動をさせつつ読み進めるように促している。

こうして次へ読み進めることを軸としつつも、「読みの途中」で、読み手が読んできた内容を留め、テキストの統括作用で括る。そして、本の外側の世界へ意識を向けさせ、テキストの次の展開を予測させていく。しかも、他のメンバーとともに話し聞くといい場を作っているのである。



## 3.3.3 「読んだ後」の学習課題 (“After-reading activities”)

表3 「読んだ後」に設定された学習課題は、3グループ5項目とした。

表3 「読みの後」学習課題一覧

番号	A18					A19							A20	A21	A22		
	本から読み取ったことをもとに表現する					語彙集	立場を意識して短く書く (レポート・手紙・新聞記事など)							広げ読み	作家情報	推測	発展的課題
	関連情報	要約文	手紙・レポート	考え・理由	情報整理	語彙集掲載	立場の意識	新聞記事	ポスター制作	文章	報告書・手紙等	テーマ広げ	参考図書紹介	作家情報提示	予測して表現	応用・時間計測	
1	○		○									○				○	
2	○		○			○											
3	○	○			○		○		○								
4																	
5	○		○			○										○	
6		○			○	○	○	○			○	○	○	○			
7					○	○	○										
8	○					○	○										
9		○										○	○		○		
10	○					○		○				○					
11					○	○	○			○			○	○			
12	○					○		○	○		○	○				○	
13	○					○	○				○	○	○		○		
14					○	○		○				○			○		
15	○											○	○				
16												○	○			○	
小計	9	3	4	2	6	8	7	3	1	3	6	7	4	2	3	4	
合計	32					27							11				
総合計	72																
俯瞰的読比較レポートの手法	⑪比較表	⑩⑫本の概要本論	④⑧⑩⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿	⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿	⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿		⑧⑩⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿		※図書館展示	※図書館展示			⑮⑱㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿	⑯⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿	⑧著者調べ	※口頭発表	⑰時間計測

第1グループでは、「A18 本から読み取ったことをもとに表現する」という課題が、「読んだ後」に設定された学習課題全体のなかで44.4%と最も多い。本の要約を「要約文」にするだけでなく、報告文・手紙・レポート・表にして整理するという多様な形式を使っている。しかも、日本の学生もレポートの第1文が書き出せない場合が多いが、この英語学習課題では、冒頭文や数文の書き出しがあり、そこから続けていくという段階的な「足場」が入っている。

第2グループでは、「立場」を意識した表現活動が多い。読み手である自分の立場だけでなく、他の立場を仮定させて「手紙・意見文・新聞・ポスター・レポート」などを書かせている。読み手である主体を育てることは重要であるが、そのために「他者」になりきって表現してみることから、見方の多様性を思考させている。

第3グループでは、「A22 推測・発展的課題」が設定されている。なかでも、「時間を意識して読ませる」課題は、読みの集中度を高める効果を持つ。また、「広げ読み」では、参考図書の提示も行われていた。

### 3.4 読み手の4つの役割

表1-表3の「読みの前・中・後の学習課題」を、Gibbons (2015) に引用されている「読み手の4つの役割」を使って、表4-表7に再構成した。

#### 3.4.1 解読 (Reader as code breaker)

Gibbons (2015) は、読み手が言語コードを読み解く「解読」のレベルでは、書かれたテキストの言語に「没頭」する必要があること、文全体のレベルでの意味を見つけるには流暢に発音することの重要性を説く。

表1-表3の学習課題を、読み手の4つの役割に再構成した結果、第1の「解読としての読み」となる学習課題は、以下の7項目「B1 序」「B3 視覚情報」「B4 語彙」「B5 数字」「B6 文法」「D11 読んだ内容の確認」「D15 視覚情報」に該当すると、稿者は判断した。文章を冒頭から読み出して、順に理解するための方法を問う課題である。

#### 3.4.2 参加 (Reader as text participant)

テキストに組み入る「参加」とは、「テキストに書かれたことがらと読者の頭のなかの知識とが関係づけられることである」と Gibbons は述べている。

表5の「B2 体験」「B7 既知情報」「B8 本文との関連の予測」「D16 次章への予測や読んだ内容の推察」の課題が、この一般的知識と深く関連する。

表4 解読としての読み

番号	B1	B3	B4	B5	B6	D11	D15
課題	序	視覚情報	語彙	数字	文法	読んだ内容の確認	視覚情報
合計	7	7	14	3	1	27	3
総合計	62						

表5 テキスト参加としての読み

番号	B2	B7	B8	D16
課題	体験	既知情報	予測	推察
合計	3	8	4	8
総合計	23			

「参加」は、その本と自分の関係を、「メモする」「対話する」「自己の体験を思い出す」などの言語活動に転化させることに表れている。読みながらメモすることで、読み終わっても読み手の中に忘れずに留めることができる。また、対話を通して、他者の気づきから学べる課題もある。さらに、既知情報と未知情報を意識化することから、なにを新たに知ったのかを確認できる。読んでいないところへの予測に向かわせることも、本からの情報と読み手の知識を結びつける重要な「参加」のパイプになっている。

### 3.4.3 使用 (Reader as text user)

「使用」について、Gibbonsは次のように言う。「テキスト使用者としての読み手は、書かれたテキストから何らかの社会的行動に移すことができる。高等教育では、アカデミックなレポートを書くときに『引用』というテキスト使用を行っている。また、多読や広範囲に渡るテキストを使って、そこに書かれた内容や概念を統合するときに、もっとも複雑な方法としてテキスト使用を行う。」

表6にあげた項目が、大学の初年次の課題として最終的に必要なところの1つになると稿者は考える。

表6 テキスト使用としての読み

番号	B9	D12	D14	D17	A18	
課題	本の種類	著者	キーワード・語句	表現・文法	本から読み取ったことをもとに表現する	語彙集
合計	1	1	4	7	24	8
総合計	45					

表7 分析としての読み

番号	B10	D13	A19	A20	A21	A22
課題	内容 (アウト プット)	全 体 構 成	立場を意識して 短く書く (レポート・手 紙・新聞記事な ど)	広 げ 読 み	筆 者 情 報	推 測
合計	3	1	27	4	2	3
総合計	44					

### 3.4.4 分析 (Reader as text analyst)

Gibbons は、「分析としての読みは、熟達した文章をクリティカルに読みこなせることである。『クリティカルな読み手』とは、そのテキストがいかに信頼のおけるものであり、その書き手が格別な視点を表しているかに気づける者である」と考えている。

表7をみると、「読んだ後」に分析を行うことが多いことが明らかになる。レポートを書く時に、筆者の立場をメタ化し、広げ読みし、他の考え方と比較して分析に至っている。

## 4 英語多読テキストの調査結果と考察

「あらまし読みシート」を改訂するにあたり、隣接言語教育としての英語教育の多読の課題を調査した。

3.3 に記したように、英語テキストには、「読む前」「読む途中」「読んだ後」という3段階の学習課題が設定されていた。この3段階の学習課題があることで、読み手は、一旦、読みの集中から解き放たれ、読んだことを深化させる時間と空間を与えられる。1冊の本を必ずしも一気に「通読」しなくてもよいという緩やかさから、読み手のなかに余裕が生まれ、思考力が生まれ、課題意識が本の内外に拡大・深化していく可能性が生まれることを確認した。

3.4 で述べたように、Gibbons (2015) が援用した「読み手の4つの役割」は、いずれの学習課題の段階にも網羅されていた。換言すれば、読みながら読み手はいつも4つの役割を担っていくように導いていた。なかでも、読み手は、「解読」のみならず「参加」「使用」「分析」の役割を担うことができるときに、「読み」を効果的なもの、主体的なものにしていく可能性を確認した。

英語学習課題全体では、「解読」が62問、「参加」が23問、「使用」が45問、「分析」が44問設定されていた。「解読」は全体の課題174問中、35.6%であった。ここで、単純な比較は難しいが、日本の高校教科書「国語総合」の学習課題の割合を調査した例(牧, 2017)を挙げたい。「国語総合」の学習課題では、「作品内への読解」の問いが75.0%であり、国語の教材文に限った読み取りへの問いが多

かった。それに対して、英語多読では、「解説」は、35.6%である。調査対象が、多読用英語テキストと読解用国語教科書教材文という違いはあるが、改めて、日本の「読解教育」と英語の「多読教育」にある読みのあり方の違いを考える契機になった。

英語の reading では、1冊を精読し、正解を求める「読解」を経るのではなく、そこに書かれた内容を契機に、他の考え方へと広げることを重視している。読み手を「参加」「使用」「分析」の段階に導くことで、読み手が読み進めるときの課題意識を変えていける可能性が明らかになった。

以上の調査結果をもとに、日本の国語教育の「読解」であまり行ってこなかった、以下の3点の学習方法を、第3版「あらし読みシート」と「俯瞰的多読と比較レポート」の実践全体に取り込んだことを、4.1-4.3にまとめる。

#### 4.1 テキストに「参加」することから、派生的に問題意識を拡大する

読み手が1冊の本を選んで、学習課題を通して、その本の内容に参加することから、派生的に問題意識を拡大するような読み方を生んでいった。

読み手の問題意識を喚起する、英語多読の課題の特徴は、文章からの語彙の問いや文法などのそのテキストに限定した「読み解き」だけに傾くことは少なかったことである。むしろ、そこに現れた語彙の類義語や多義語などの一般的な語彙使用への拡大を図る問いであった。また、読みの途中の段階からも、読者である自分の考えを確かめ、本で述べていることを活用し、分析へと広げるように導いていた。言いかえると、1冊の情報読書の本を読むということは、派生的に、自己の内面から、社会、時代、広い学問領域などの他の読書や行動へと広げる可能性を持っていた。

本実践の第3版「あらし読みシート」では、「参加」を呼びかけるように、「現代語や専門用語への関心を深める」「読んだ内容を他者に短く説明する」「1冊を60分程度俯瞰的に読んで、これからこの本を読み手の中でどのように位置づけるか、判断させる」などの活動と関係づけた。

#### 4.2 本の「使用者」となることで、読み手の立場や考えを問う

英語多読では、「読み手の立場や考えを問いながら、表現する活動」を促す課題が多かった。本の中で取り上げたテーマを「身近な例に引きつけ想像し手紙を書く」、「立場を変えて考えながら書く」、「クラスで話しながら活動する」などの方法を取り込んでいた。

学習課題には、本に書かれたことを理解しながら、実際に読んでいる読み手自身の内面、家族、友人、社会などと比べながら考える機会が用意されていた。読み手は、1冊の本を部分に区切って読みながら、「読む」という一見受動的な行



動に集中した後、「書く」「話す・聴く」という主体的な言語活動を行い、統合的に読み手の思考を深めていたことが明らかになった。

第3版「あらまし読みシート」では、日本の大学生が複数の本を手に取りながら、「著者の立場を知る」「自分の小課題に関して、興味・関心の持てる章を選択し、マップ化する」「レポートには、2冊の比較した内容を書く」などの、自分で選んだ本を拠点にレポートに使用するという活動につなげている。

#### 4.3 文章の「分析者」となるような思考の深まり

英語多読では、「文章全体の一部分で立ち止まって、思考を深める時間の設定」を取り入れていた。1冊の本に3か所の区切りを設け、「整理する」、「予測する」、「違った立場の設定に置き換える」という課題が多くみられた。「読んだことを表にまとめる」、「本以外の知識との関連をチェックする」、「要約文の空欄を埋めながら『要約文とは、どういう文章であるか』という『要約文』というもののイメージ形成をする」、「読み手とは違った立場を想定させて文章化する」など、読み進めながら、読みの段階ごとに発展的に表現（アウトプット）させ、分析させる課題があげられていた。

1冊の本をすべて読み終えて、感想を問われる日本の読書支援と異なり、英語多読の「足場」は、1冊のなかの3か所にあり、徐々に思考を促す学習課題が用意されていた。本は一度にすべて読まなくてもよいという考え方は、情報読書を熟成させる一方法であると稿者は考えている。見方を変えると、本から切り取られた文章で読む練習をするだけでなく、1冊の本の一部分を仮説的に読んでいくプロセスにも、重要な学びがあると考えていきたい。

第3版「あらまし読みシート」では、本1冊の通読とは異なり、本をメモしながら60分間「立ち読みする」ような読書段階を新たに創設することの有意性を確認することができた。

#### 4.4 英語多読学習課題と「あらまし読みシート」との関連

英語多読の学習課題をもとに、第3版あらまし読みシートを改訂した。最後に、表8にその関連を補足しておく。表8は、左から順に、英語多読調査項目から応用した学習課題、第3版（2016年度）、第2版（2014年度）、第1版（2013年度）の「あらまし読みシート」の学習課題の記載を、○印で記した。英語調査項目を複合的に第3版に取り込んでいるために、第3版の箇所は、22項目すべてに、○印が記載してある。それに対して、第2版（2014年度）、第1版（2013年度）は、一部分の学習課題に留まり、●印は学習方法が異なっている場合である。

表 8 英語多読課題と第 1 版 - 第 3 版「あらし読みシート」学習課題一覧

“Graded Readers” の学習課題からの応用項目		3 版	2 版	1 版
		2016	2014	2013
<b>【 Before Reading 】</b>				
1	選書理由や体験	○	○	○
2	本を手にとったときの印象	○		○
3	未読状態で既知情報を 1 文以上で記入	○		
4	題名、カバー、帯などから予測して、著者の主張を 1 文以上で予測する	○		
5	書誌の記入 <span style="float: right;">対話活動</span>	○	○	○
<b>【 During Reading 】</b>				
6	題名・目次・本の案内などからキーワード探し	○	○	○
7	時事用語・専門用語調べ（コトバンクの活用）	○	○	○
8	著者に関する情報メモ <span style="float: right;">対話活動</span>	○		
9	「序章」のページ数（これから読む量への感覚）	○		
10	「序章」を集中して読み、3 行に要約 <span style="float: right;">対話活動</span>	○	●	●
11	読んでみたい 1 章（10～50 ページ）の選択	○	○	
12	選択した章と全体の関係を予測してから読む	○		
13	読んでみたい章のマップ化	○	○	○
14	以上のあらし読みから「思ったこと」「わかったこと」「気づいたこと」を記す	○		●
15	今回選書した本の今後の利用予定	○		
16	マップを他のメンバーに示しながら、書いてあることや気づきを対話する + コメントをもらう（2 名以上）	○		
17	読みながらワークシートに書き、メンバーと話し聴いた時間の記入（1-17 項目を約 60 分で実施）	○		
18	<b>【 After Reading 】</b> 複数冊の「あらし読み」実践（1 分野について 3 冊以上の読書結果）	○	○	○
19	2 冊を選び、共通点と相違点の考察	○	○	○
20	レポートのアウトラインを作成	○		
21	レポートの下書き、クラス内のメンバーとの添削	○	○	○
22	レポートを学内外 2 名以上からのコメント交流。 その後、コメント後の行動を追記してレポートの最後に添付して提出する <span style="float: right;">他者交流</span>	○		

## 5 今後の課題

大学の初年次学生の多忙な学生生活のなかで、「通読」や「精読」の方法しか知らない学生は、不読者になっている可能性が高い。現代の学生は、考えるための有効な読書を効率的に行うために、新しい読書方法や読書技術を学び、自分に合った読書習慣を形成することが重要である。その習慣には、「俯瞰的多読」の段階を設けること、比較しながら本を選択すること、他者との交流を重視することがある。

こうした方法論の一つとして、稿者は「俯瞰的多読と比較レポート」を提案し、実践を続けている。今後、本方法論の検証を稿者のみならず、他の教員や組織とともに検証し、日本の大学初年次の学生に提案していくことを課題とする。

### 【註】

- (1) 「情報読書」という区分は、塚田泰彦（2014）の「教養読書」「情報読書」「娯楽読書」の3つのタイプに区別されることに依る。「情報読書」は、「文献や資料を目的に応じて取捨選択する読書」（p.144）である。
- (2) 「あらし読み」とは、「俯瞰的読み」という用語を学生向けに平易に言いかえて稿者が使用している用語である。学生は、「あらし読みシート」を手がかりに、本をすくい読み、探し読みしていく。本稿では、この「あらし読みシート」の改訂を問題にしている。
- (3) 「足場」という用語は、Gibbons, P. (2015) の“scaffolding”の訳語として、本稿で使用している。昨今、生徒に知識を教えるだけでなく、協同の学びとして獲得させることを重視する傾向にある。市川伸一（2004）の「教えて育てる」の見方で、基礎的な土台を「足場」とするものと共通する。
- (4) 公益財団法人生活協総合研究所「生活協同組合研究」（Vol.508, 2018.5）は「本を読まない大学生～大学教育と大学生協はどう関わるか」を特集した。本号では、吉田昭子「大学生の読書事情」、酒井邦嘉「読書は脳の想像力を高める」、佐々木俊介「いまどきの大学図書館と大学生の読書」、玉真之介「『リーディングリスト運動』を大学教育改革の中に」を収めている。
- (5) Gibbons (2015) にも記載されているように、リテラシー教育の「効果的な読み方」は、Peter Freebody & Allan Luke (1990) によって開発された理論に基づく。その理論は、“Four Resources Model”であり、リテラシーを身につけるために、“Text decoder”、“Text participant”、“Text user”、“Text analyst”になることとしている。

<https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/discipline/english/literacy/readingviewing/Pages/fourres.aspx> (2019年1月10日アクセス)

- (6) 英語多読研究会 SSS (Start with Simple Stories) <https://www.seg.co.jp/sss/> (2019年1月10日アクセス)
- (7) 日本多読学会 (Japan Extensive Reading Association) <http://jera-tadoku.jp/> (2019年1月10日アクセス)

### [参考文献]

- 足立幸子 (2015) 「国語科学習指導要領における読書指導の位置付けと課題」, 『新潟大学教育学部研究紀要』, 4. 人文・社会科学編. 8-1, 1-11.
- Gibbons, P. (2015) scaffolding language scaffolding learning : Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom, 2<sup>nd</sup> edition, Heinemann, 135-181.
- 市川伸一 (2004) 『学ぶ意欲とスキルを育てる』, 小学館
- 鎌田浩毅 (2018) 『理科系の読書術』, 中央公論社
- 国際交流基金 (2006) 『読むことを教える』, 日本語教授法シリーズ, 7, ひつじ書房
- 米谷優子 (2011) 「日本における読書教育と読書推進策 (情報リテラシー教育との関連から)」, 『園田学園女子大学論文集』, 45, 19-39.
- 牧恵子 (2012) 「愛知東邦大学『東邦基礎』における初年次教育の課題」, 『東邦学誌』, 41-1, 169-192.
- 牧恵子 (2014) 『学生のための学び入門』, ナカニシヤ出版
- 牧恵子 (2015) 「愛知教育大学国語・書道専攻『初年次演習』の実践報告 2014 (読書指導と対話を通して)」, 愛知教育大学交流誌『教養と教育』, 15, 35-45.
- 牧恵子 (2017) 「『レポートを書くこと』と『読むこと』の再定位 (大学初年次生の困難さから)」, 愛知教育大学大学院『国語研究』, 25, 35-60.
- 牧恵子 (2018) 「『俯瞰的多読と比較レポート』の実践 (2016年度「初年次演習」の産出文章からの検証)」, 愛知教育大学大学院『国語研究』, 26, 25-34.
- 松崎久純 (2017) 『大学生のための速読法 (読むことのつらさから解放される)』, 慶応義塾大学出版会
- NPO 法人日本語多読研究会監修, 粟野真紀子・川本かず子・松田緑編著 (2012) 『日本語教師のための多読授業入門』, アスク出版.
- 奥野宜之 (2012) 『新書3冊でできる「自分の考え」のつくり方』, 青春出版社
- 佐藤由紀・近藤節子・酒井克彦 (2007) 「大学生の読書実態と生協組織を通じた学生主体の読書推進運動の構築」, 『大学行政研究』, 2, 61-73.
- 杉谷祐美子 (2018) 「初年次教育研究の動向と課題」, 初年次教育学会編『進化する初年次教育』, 世界思想社, 8-19.
- 天満美智子 (1989), 『英文読解のストラテジー』, 大修館書店

- 寺田昌嗣 (2011), 『速習! フォーカス・リーディング講座』, PHP 研究所
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ (1992), 『学習者中心の英語読解指導』, 100-132, 大修館書店
- 塚田泰彦 (2014) 『読む技術』, 創元社
- 上村和美・西川真理子・横川博一・堀井祐介 (2009) 「初年次における読解力向上のための基礎的研究」, 『関西国際大学研究紀要』, 10, 137-149.
- 横森昭一郎 (2000) 「授業内多読指導(スターター・レベルの高校生に対する効果)」, 『コミュニケーションと言語教育 (SURCLE)』 2, 6-11.
- 全国大学生生活協同組合連合会 (2018) 「第 53 回学生生活実態調査の概要報告」  
<https://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html> (2019年1月10日アクセス)
- 全国大学生生活協同組合連合会教職員委員会監修, 全国大学生協連合会副会長玉真之介編著 (2017) 『大学生と読書』, 大学教育出版

#### [謝辞]

本稿の執筆にあたり、2016年1月に名城大学「英語多読ルーム」の利用を許可いただき、調査協力を受けましたことに心から感謝申し上げます。

(まきけいこ 昭和 62 年 3 月本学修士課程修了 平成 30 年度本学非常勤講師)