

# 中学生用多読教材SIGNALの開発とその効果

—パイロット・スタディー—<sup>(1)</sup>

足立和美<sup>\*1</sup>, 岡本尚也<sup>\*2</sup>, 福田智美<sup>\*3</sup>

## I はじめに

現代の英語教育では、従来の語、語句、文法などの学習に加えて、コミュニケーション活動と総称される言語活動が推奨され、かつ実践されている。一方で、読解能力養成のための指導、時間的な余裕、および教材開発などが十分ではないという指摘がある（島谷、他1987、浅野1994、藤森1995）。このような事情を意識してか、最近では理論・実践の両面から読解能力の養成に貢献することを目的とした研究も多い（津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ1992、高橋、他1994、小池1994、金谷1995、渡部1996）。

本研究でも読解能力の養成を目的とした教材について論述するが、特に中学校レベルの学習者を対象として開発した多読用の教材を紹介し、そして鳥取大学教育学部附属中学校<sup>(2)</sup>で行われたパイロット・スタディーで得られた結果を分析することにより、その効果を測定する。以下、本稿では、多読に関する従来の見解、本研究のために開発した教材の理論、そして試行の様子とその結果について述べる。

## II 多読の定義と実践例

英文読解力の養成には、精読に加えて多読が不可欠であることは、多くの現場教師、研究者に指摘されているところである（吉田1995、島谷、他*ibid.*、浅野*ibid.*）。天満（1989）では、多読の必要性が以下のように述べられている。

授業時間の少なさに加えて、教科書の検定、および費用などの制約があるために、各レッスンでの読む分量がまことに少なく、ことに初年級では細ぎれの単文がいくつか羅列されているにすぎない。これでは、読解の必須条件である各文の相互のつながり、つまり論理的関係をつかむ練習はほとんど不可能である。英文の持つ文構造の把握はおろか、推論を働かせる余地もない。短い、断片的な文からは、鮮明なイメージの湧く道理がない。語彙や文法構造をやさしく、なじみのあるものをおさえてあれば、かなり長めの教材でも、彼らは内容の面白さにひかれて容易に読

---

<sup>\*1</sup>鳥取大学教育地域科学部 教科教育講座（英語教育）

<sup>\*2</sup>鳥取大学大学院教育学研究科

<sup>\*3</sup>鹿野中学校

み進みうるものである。

ここでいまひとつ留意しなければならないことがある。それは、読む速度との関係である。読む量が少ないと、この語や文法事項に不当に注目することになり、逐語的に解説する習慣がつき、その結果、読みの速度が遅くなる。このことは8.10.1 (⇒p. 119) で詳述するが、読む速度が遅いと、全体的な内容把握に支障をきたすことが多い。初期の段階から、かなりの量の文を、適切な速度で読む習慣をつけることは、きわめて重要である (p. 71-72)。

上の引用では、読む量が十分でないと、(1)文相互のつながりを理解することができない、(2)物語を読む場合に経験する、鮮明なイメージが湧きにくい (つまり、読む作業が無味乾燥なものになりがちである)、(3)逐語的に読む癖がつき読みの速度がおそくなる、といった問題点が指摘された上で、「初期の段階から」の多読が推奨されている。なお、河合(1997:51)では、韓国の中学校3年生の読む量を、日本の中学校3年生のものと対比させて、以下の表のようにまとめられている。

表1 1997年度使用の韓国と日本の中学校3年生用英語教科書比較  
1997年度使用の韓国の中学3年英語教科書 (*Middle School English*)

教科書	A	B	C	D	E
総ページ数	250	248	225	238	247
総課数	13	12	16	12	13
各課の本文での平均使用語数	376	467	346	388	310

教科書名はすべて同じため、出版社名は記号で示す。  
A：斗山東亜(1) B：斗山東亜(2)  
C：数学社 D：天才教育(1)  
E：関西出版社

\*注：1～3年の新出語彙数：1,050語以内

1997年度使用の日本の中学3年英語教科書

教科書	NH	SE	NC	OW	TE	EE	CE
総ページ数	83	75	86	90	78	89	77
総課数	7 + R4	8 + R3	9 + R3	8 + R3	9	10 + R3	8 + R4
各課の本文での平均使用語数	175/227	260/300	210/228	230/274	294	338/393	318/360

\*注：1～3年の新出語彙数：約1,000種。Rは各課以外に設けられた「Reading」の部分を表す。TE以外の本文での平均使用語数の左の数字は「Reading」を含まない数字である。NH (=New Horizon English Course), SE (=Sunshine English Course), NC (=New Crown English Series New Edition), OW (=One World English Course 3), TE (=Total English 3), EE (=Everyday English 3) CE (=Columbus English Course 3)

河合氏によると韓国の英語教育では、「内容把握力を習得させることを第1目標としている」(*ibid.*)という。上表の総ページ数を見ると、韓国の英語教科書は日本のものに比べ、おおよそ3倍の分量があることがわかる。これは、内容把握の能力を養成するためには、最低でもこの程度の英文量が必要であるという判断に由来するものと思われる。韓国の中学校ではこのように、多読に近い活動が、授業の一環として位置づけられているのである。

それでは次に、多読という活動がどのように理解、定義されているのか、その代表的な例を紹介しておく。

垣田(1981:140)では、多読は下記のように定義されている。

多読とは、相当量の教材を個々の語彙や文の構造などに注意を集中するのではなく、専ら内容の理解を中心において、その大意を把握していく読み方で、精読 (intensive reading) と対比される。

堀口 (1991: 89) に示されている定義は次のようなものである。

多読とはある程度の長めの文章を普通より速いスピードで多く読むことである。多読は時間的制約のある通常の授業内で行うことが難しいので、授業では指示のみ行い、読みは家庭学習、特に夏休み冬休みなどの長期休暇中に行うことになることが多い。

さらに、金谷 (1995: 109) では、多読の二つの定義が採用されている。

... リーディングの活動を、読む「量」で分類すると多読と精読になる。新井 (1991) は多読を「細かい部分の内容把握には多少目をつむっても、できるだけ多くの英文に接し、そこに書かれている内容の概要や要点を効率よく理解する読み方」と定義している。また、塩澤 (1986) は「内容理解とともに発音・語彙・文法なども扱う総合的な学習活動」である「精読」と対比して、「多読」とは「精読によって得た知識や技能を活用して、多量の英文を内容理解を中心にした読む言語活動」である、と定義している。

以上、多読について最も一般的に受け入れられていると思われる定義を述べたが、それではここで、そのような定義を実践に移している例を紹介しておく。

### (1) Reading Library

項目別、難易別に分類された3,800冊ほどの英語の原書を常備し、生徒は年間最低15冊を読むよう指導されている。対象は、高校1年生と2年生 (辻1997)。

### (2) ペーパーバック・クラブ

高等学校における課外活動による多読指導。会員となった生徒から徴収した会費で英書を購入し、難易別に分類。会員の生徒は好きな本を借りて読み、読破ページを競う (鈴木1996)。

### (3) リーディング・マラソン

5段階にレベル分けされた洋書を準備し、生徒たちが自ら選んだ本を自分のペースで読んでいけるよう支援するプログラム。対象は高校生 (栗原1996)。

以上、多読について、その必要性、定義、実践例を紹介してきた。ここまで述べてきたことを、中学校における英語教育の視点も含めてまとめておこう。

多読にまつわる基本的な考え方とは、

- ① 多読とは、「細かい部分の内容把握には多少目をつむって」行う、「大意を把握」することを目的とした活動であり、「速読」とほぼ同意語である。

- ② 多読とは、「精読によって得た」知識を利用すると言われているから、中学校レベルの学習者には無理である。なぜなら、中学校での読解活動とは、訳読中心の「細かい」部分についての学習、つまり「精読」が主体だからである。
- ③ 上記②より、訳読（精読）と多読（速読）は、別個の活動としては併存するが、両者を授業の中で共存させることは困難である。このことは、たとえ高等学校レベルであっても、多読が多くの場合課外活動として位置づけられていることにもうかがえる。
- ④ 多読活動には、教師による適切な事前、事後指導が必要である（緑川*ibid.*）。また、多読専用の多くの教材を準備しなければならないなど、教師にかなり負担がかかる場合がある。

の四つに要約できよう。

多読に関する上の一般的な理解は、おおまかではあるが、現在わが国の英語教育の現場で実践されている「多読」の基本的な理念とその実践上の特徴を示しているものである。上の要約ではまた、そこから欠落しているものが、中学校レベルの学習者に対する配慮であることも明らかであろう。すなわち、中学校レベルでは、学習者の語学力の問題、時間的、経済的な理由、教師の負担などのために、多読活動が一切とってよいほど取り入れられていないのが現状なのである。先に引用した天満氏の言葉にあった、「初期の段階からかなりの量の文を適度な速度で読む習慣をつける」ことは、中学校ではまったく無理なのであろうか。

### III 中学校における多読用教材SIGNALの作成

中学校レベルにおいても、できるだけ多くの量の英文を、ある程度の速度で読ませることを目標として、本研究グループは、以下に掲げられている八つの点を柱とした教材開発を行った。

#### (1) 入手に比較的手間のかからないような材料を選ぶこと

このことを達成するために、本研究グループは鳥取大学教育学部附属中学校で現在使用中の*New Crown*の旧版や、他社の教科書を用いることにした（cf. 高梨・高橋1987：217）。

また一部、高等学校用の教科書も使い、計28冊の中から教材を編集した。

#### (2) 実験の対象を2年生とし、この学年で学習した（あるいは、する予定の）文法項目を全てカバーできるようにすること

このことを達成するために、本研究グループは、教材を「過去形」「比較級」「動名詞」「不定詞」「未来形」「助動詞」「その他」の7文法項目に分類した<sup>(3)</sup>。

#### (3) 学習者に十分な量が提供できること

このことを達成するために本研究グループは、上記の7文法項目のそれぞれに、各35種類の教材を作成し、学習者が最高245種類の英文教材に接することを可能とした。

#### (4) 個々の学習者の英語力に合った教材を提供できること

このことを達成するために本研究グループは、各文法項目ごとに準備された35種類の教材の中に、英文の量、文の複雑さなどを基準にして、初級用（5種類）、中級用（20種類）、上級用（10種類）

のレベルを設けた。(なお解答用紙は、全てのレベルに使用できるよう規格を統一した<sup>(4)</sup>。)

(5) 多読の条件の一つであった、「ある程度の速度」(天満*ibid.*)が達成できること

このことを達成するために本研究グループは、未習の語、語句が本文で使用されている場合には、それらに注を付し、学習者がいちいち辞書を引く手間を省くように配慮した。

(6) 多読を通じての精読ができること

このことを達成するために本研究グループは、まだ「細かい部分」の学習中である中学2年生が、多読をしながらも同時に「細かい部分」の学習もできるよう、設問に多肢選択問題、内容読解問題に加えて、英文和訳の問題も加えた。つまり、「micro-skill」'macro-skill'(根岸1997)の両方を考慮した。

(7) 学習者の自分の学力に合わせて個別学習ができ、かつ教師への負担を最小限にすることができること

このことを達成するために本研究グループは、一枚一枚の教材を全てカード化し、表側に英文と注と設問を、裏側に全訳と解答を配するようになった。このため、学習者は自分の解答を自分で確認、訂正することができるばかりか、採点も自分ですることが可能となった。それぞれのカードは、レベルをわかりやすく表示できるように、初級用は緑色の縁、中級用は黄色の縁、上級用は赤色の縁のあるものを用いた。

(8) 学習者は、自分の進歩を確認できること

このことを達成するために本研究グループは、独自の記録表(Reading Map)を作成し、学習者に、1枚カードを読む終える度に、日付を記入するよう指示することとした<sup>(5)</sup>。

この教材には、中学生がなじみを持てるようにと、カードの三色の色(緑、黄、赤)にちなんで、SIGNALと名付けた。以下この論文では、この教材に言及する際には、SIGNALで統一する。

#### IV SIGNALの試行

- (1) 対象 鳥取大学教育学部附属中学校2年D組(39名)
- (2) 期間 平成9年11月7日から平成11年12月23日(46日間)
- (3) 方法 週4回ある英語の授業の最初の10分間をSIGNAL試行のために利用させてもらうこととした。また、興味のある生徒には、休憩時間などにも自由に使用させた。SIGNALの試行開始前に、辞書を使用しないこと、他人と相談しないことを生徒に伝えた。本研究グループは時々、授業風景を観察に出かけていき、一部その様子をビデオ・カメラに収めたが、このルールは守られていた。さらに生徒には、解答用紙の右上部に、各カードの開始時間と終了時間を記入させ、また一枚のカードが終了したときには、READING MAPに記録させた。

## V SIGNALの効果

### (1) プレ・テストとポスト・テスト

SIGNALの効果を統計的に測定することを目的として、SIGNAL 試行開始直前の1997年11月1日にプレ・テストを、そして試行終了直後の同年12月24日にポスト・テストを実施した。テスト時間は、それぞれ20分。内容は、市販の英語検定試験問題集（3級用）をもとにして、本研究グループが作成した<sup>(6)</sup>。設問形式は、SIGNALに含まれているのものと同一形式にし、50点満点とした。採点は、本研究グループの内の2名が担当し、両者の平均点を得点とした。プレ・テストは、附属中学校2年生4クラス（A組、B組、C組、D組）の全員（157名）に実施し、その得点をt検定した結果、B組とD組を、今回の試行の対象とした<sup>(7)</sup>。さらに、同中学校で英語授業を担当されている教官の助言にもとづいて、D組を実験群に、B組を統制群に定めた。

### (2) 実験群のSIGNAL使用枚数と点数の変化

47日間にわたるSIGNALの試行期間中、通常の英語の授業回数は24回であった。この間、実験群の生徒は、リーディング・マップに使用したSIGNALの識別番号を記録するように指示されていた。試行終了後にリーディング・マップを回収したところ、実験群の最高使用枚数は72枚、最低使用枚数は7枚、平均使用枚数は27.6枚であった<sup>(8)</sup>。

次に、使用されたSIGNALの枚数を基準にして、実験群の生徒を三つのグループに分け、それぞれのグループ内のプレ・テストとポスト・テストの点差をまとめてみた。

表2 使用枚数ごとの得点の変化

SIGNAL使用枚数（生徒数）	プレ・テストの平均得点（50点満点）	ポスト・テストの平均得点（50点満点）	点数の変化
0—19枚（5人）	32.2/50	33.8/50	+1.6
20—29枚（20人）	35.3/50	41.2/50	+5.7
30—72枚（9人）	33.2/50	40.5/50	+7.3

上の表から、SIGNALの使用枚数の多いグループの方が、ポスト・テストでの得点の伸びが大きいことが理解される。

### (3) 実験群のプレ・テストの成績と得点の変化

同様に、実験群のプレ・テストの結果を基にして、その学習者を三つのグループに分け、それぞれの得点の変化を示したのが次表である。

表 3 プレ・テストの結果に基づく得点の変化<sup>(9)</sup>

プレ・テストの成績で分けたグループ (生徒数)	プレ・テストの平均得点 (50点満点)	ポスト・テストの平均得点 (50点満点)	点数の変化
40点以上 (11人)	42.7/50	44/50	+1.3
20-39点 (23人)	31.7/50	37.1/50	+6
0-19点 (3人)	13/50	27/50	+14

上の表から、プレ・テストでの成績が低かったグループの学習者の方が、ポスト・テストでの得点の伸びが大きいことが理解される。

なお、統制群 (B組) のプレ・テストとポスト・テストの結果を  $t$  検定した結果、有意差は見られなかった。このことより、二つのテストは同じ難易度であると考えられる。(表 5 参照。)

#### (4) 総合得点の変化の $t$ 検定

##### (A) 二群の平均点の変化の $t$ 検定

実験群と統制群のプレ・テスト、ポスト・テストの平均点の変化は、以下の通りであった。

表 4 実験群 (D組)

プレ・テスト (標本数38)	33.500
ポスト・テスト (標本数39)	38.211

(P値 0.00179)

表 5 統制群 (B組)

プレ・テスト (標本数37)	33.270
ポスト・テスト (標本数39)	33.027

(P値 0.85817)

【表 4】の結果より、実験群の二つのテスト成績には、統計上有意な差が見られる。一方、【表 5】の結果は、プレ・テストとポスト・テストの間には、難易度において差がないことを示している。すなわち、SIGNALを使用したグループは、同じレベルの試験において、統計上有意な得点差を生み出すだけの英語力を身に付けたことを示している。以下では、この結果をさらに細分化して、成績上位群と下位群とに分けて効果を検定してみる。

##### (B) 二群の上位群と下位群の比較

実験群と統制群のプレ・テスト (標本数75) の平均点は、33.387であった。この点数を基準として、二つのグループを上位群と下位群とに分類し、二群のポスト・テストでの平均点を  $t$  検定した。

表 6 上位群のポスト・テストの平均点

実験群 上位群 (標本数19)	40.895
統制群 上位群 (標本数20)	35.900

(P値 0.0109)

表 7 下位群のポスト・テストの平均点

実験群 下位群 (標本数19)	35.526
統制群 下位群 (標本数17)	29.64

(P値 0.0472)

【表6】と【表7】より、SIGNALの効果は、プレ・テストでの成績に関係なく、上位群にも下位群にも及ぼされていることが分かる。

## VI 考 察

訳読を含む読解能力養成を目的とした多読用教材SIGNALを試行した結果、ほぼ一ヶ月半後には実験群の学習者の英語力、特に訳読の領域 (micro-skill) で変化が見られた。この時点での平均的なSIGNALの使用枚数は、約30枚であった。このことから、まだ英語の基本的な文法、訳などを学習中の中学校レベルの学習者であっても、多読的な活動により、現在の英語力を一層伸ばすことが可能であることが理解される。

おおまかな集計からうかがえるように、SIGNALを用いると、概して成績下位者の学習者の方が得点の伸びは高いようである。また、READING MAPの集計からは、SIGNALの使用枚数が多いほど、成績が伸びている傾向があることがわかる。

より精緻な統計的な処理をほどこしてみても、SIGNALの効果は表れている。プレ・テストとポスト・テストをも検定してみると、実験群と統制群との間には有意な差が生じている。これは、上で述べたおおまかな集計結果が、単に見かけだけの変化ではないことを示している。さらに実験群の生徒をプレ・テストの成績により上位群、下位群とに分けて検討した場合でも、やはり二つのテスト結果には有意な差が生じている。通常、成績が高い学習者の場合ほど、新しい教材、教授法などの効果が表れにくいものであるが、今回の試行では両者に効果が見られたことは、今後の継続研究にとっても有意義であると言えよう。

一方で今回の試行では、SIGNALを使用することにより選択肢問題（主に、前置詞などの文法的な知識）とか、内容把握を問うような総合的な問題 (macro-skill) については、はっきりとした効果を見ることができなかった。これは、プレ・テストとポスト・テストでの配点の比重（プレ・テストでは、50点中、選択肢問題4点、総合的な問題18点、ポスト・テストでは、50点中、選択肢問題6点、総合的な問題16点という配点）と一部関係があるかもしれない。また特にmacro-skillである総合的な問題に対応できる読解能力は、micro-skillである訳読能力より、養成に時間がかかるという可能性も考えられる。

SIGNAL試行後に生徒から回収したReading Mapを検査してみると、生徒たちはおおむね三つのレベルのカードをまんべんなく使用していることが判明した。例外として、一人の生徒（女子）は、赤（上級レベル）のカードだけを使用したと記録していたが、この生徒にとってはそれが自分に合ったレベルだったのであろう。生徒たちは、SIGNAL作成時に考慮しておいた三つのレベルを自分たちの英語力に合わせて使い分けていたと言えよう。

SIGNAL試行中は、カードは七個のファイル・ボックスに文法項目ごとにまとめて、教室の後部に棚の上に置かれていた。41名の生徒たちは英語授業開始とともに、まずこれまでの記録をReading Mapで確認してから教室の後ろへ行き、おのおのがカードを選んでいった。この際、だれがどのカードを使用するかについての混乱は見られなかった。今回の試行期間であれば、41名の生徒に対して、245枚のカードは、量的に十分であったと判断される。

生徒たちがSIGNALに取り組んでいる間、英語担当教師は机間巡視を行っていた。生徒たちはあまり私語を交わすこともなくそれぞれのカードに取り組んでいたが、字句に関する質問を除けば教師に質問する姿はあまり見受けられなかった。このことから、上記III(7)で述べた、教師への過剰な



負担もなかったと報告できよう。

SIGNALの試行終了直後に、生徒たちに簡単なアンケートを実施した<sup>(1)</sup>。このアンケート結果を見ると、クラスのおよそ半数が、SIGNALを使ったことにより英文和訳の力が伸びたと思うと答えている。これは、プレ・テストとポスト・テストの点数の変化を分析して得られた結果とほぼ一致している。この半数近い生徒たちは、精読の領域において実際にスキルを上達させたと同時に、そのことを自分たちで自覚しているようなのである。

もう一つのアンケートの項目に対する反応は、興味深い。質問は、SIGNALを使用したことにより新しい語・語句を覚えたかどうかを問う内容であった。この質問に対して、同じく半数程度の生徒が、新しい語・語句を覚えたと回答していた。SIGNALはもともと読解力を養成する目的で作成されたものであり、語・語句を学習するための教材としては意図されたものではないために、この点に関しては今のところどのように解釈してよいのか不明である。しかし、大量の英文に接する過程で、知らず知らずのうちに新しい語・語句が身に付くことは、むしろ当然とさえ言える。問題となるのは、新たに習得された語・語句がどのような種類(語、語句のどちらがより多く習得されたか、習得された語の品詞は内容語か機能語か、習得された語・語句はpassiveなものかactiveな種類か、など)やあるいはどの程度の量なのか等であろう。これらの点については、今後の研究課題としたい。

## VII まとめと今後の課題

一般に中学校レベルの読解活動は、訳読を中心とした精読が主流であり、多読的な活動はあまり行われてきていないのが現状である。このレベルの学習者の英語知識、学習習慣、教材の種類・量、あるいは学校での英語の授業時間数などがその大きな原因である。さらに現場の先生方が多忙を極めているというのも事実である。このような要因が重なり合った結果、少なくとも中学校レベルでは、精読と多読とは、併存できないものであるということが当たり前のこととして受け止められてきたのではないだろうか。多読的な活動の必要性は認めつつも、結局は高等学校に進学してから、しかも興味と余裕のある場合にのみ行うもの、というのがおおかたの見方なのである。

しかし精読と多読とを二分するような指導観のもとでは、本稿の冒頭で引用したような事態はいつまでたっても解消されないまま残るであろう。さらに、現状のような作業のみを積み重ねても、最終的に多くの学習者に十分な英文読解能力が身に付かないことは、これまでの体験談や研究報告がくわしく伝えてくれている。こういった閉塞状態を少しでも改善できないのだろうかというのが、本研究の出発点であった。

本研究では、まず身の回りにある教材に工夫をこらし、中学校レベルで自主学習用として使える教材を作成した。この教材を実際に試行したところ、いまだ基本的な文法や語彙を学習しながら、おもに精読的な活動にしか接していない学習者でも、これまで以上に多くの英文に取り組むことができ、そうすることにより読解力の養成につながるということがわかった。今回の調査から得られた効果は、複数の要因により英文和訳の領域に主に限定されたものであったが、今後とも試行を継続することによりさらにその効果を検証していく予定である。

最後に、これからの研究の目安として今後の課題をまとめ、本稿の締めくくりとする。

(1) 教材について

- (a) 初級レベルのカードの改善
  - (b) 本文中のブランク問題の取り扱い
  - (c) 解答部分，指導のポイント部分の改善，充実
  - (d) カードの数の追加
- (2) 試行方法について
- (a) より長期にわたる試行
  - (b) プレ・テストとポスト・テストの見直し
  - (c) より綿密な結果処理
  - (d) 被験者に対するより細かい調査
  - (e) 学習者一人一人の解答用紙の細かな分析
  - (f) 学習者一人一人のReading Mapのより詳しい検討

以上のような改善点を念頭に，本研究グループでは今後とも継続してSIGNALの現場での利用価値を検証し，中学校レベルにおけるリーディング活動を少しでも充実したものにしていきたいと希望している。

## 注

- (1) 本稿は，平成10年度第29回中国地区英語教育学会において口頭で発表した内容に，加筆，修正を加えたものである。
- (2) 現在は，鳥取大学教育地域科学部附属中学校。
- (3) 実際の教材に興味ある方は，本稿の第1著者に連絡されたい。
- (4) 詳しくは，第29回中国地区英語教育学会発表資料を参照のこと。
- (5) 詳しくは，第29回中国地区英語教育学会発表資料を参照のこと。
- (6) 詳しくは，第29回中国地区英語教育学会発表資料を参照のこと。
- (7) この検定の詳細は，Fukuda (1997) を参照のこと。
- (8) D組の39名中，5名がReading Mapを返却していなかった。
- (9) このプレ・テストの日に，一名が欠席した。
- (10) このアンケートの詳細は，Fukuda (1997) を参照のこと。

## 参考文献

- 浅野博 (1994) 「日本人の英語読解力」『英語教育』9月号，pp. 29-31，大修館書店。
- 金谷憲編著 (1995) 『英語リーディング論』河源社。
- 島谷浩，他 (1987) 「リーディングの個別指導」『現代英語教育』8月号，pp. 20-22，研究社。
- 藤森千尋 (1995) 「リーディングのための語彙・辞書指導」『英語教育』1月号，pp. 17-19，大修館書店。
- 河合忠仁 (1997) 「韓国の教科書に見るReading能力習得方法の特徴」『英語教育事典』pp. 50-51，アルク。
- 根岸雅史 (1997) 「読みの力をどう評価する」『英語教育事典』pp. 44-49，アルク。
- 橋本雅文，他 (1998) 「高等学校における英語多読指導」『英語教育』2月号，pp. 74-76，大修館書店。
- 小池生夫監 (1994) 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館書店。
- 栗原由郎 (1996) 「多読指導のためのreading教材」『現代英語教育』7月号，pp. 18-20，研究社。

- 静哲人 (1996) 「捨てきれない文法訳読法の生かし方」『英語教育』1月号, pp. 26-28, 大修館書店.
- 高梨康雄, 高橋正夫 (1987) 『英語リーディング指導の基礎』研究社.
- 辻由紀子 (1997) 「トキワ学園の場合」『英語教育事典』pp. 19-24, アルク.
- 鈴木寿一 (1996) 渡辺時夫編著『新しい読みの指導 目的を持ったリーディング』pp. 116-123, 三省堂.
- 高橋俊章, 他 (1994) 「リーディング」『英語教育』9月増刊号, pp. 64-87, 大修館書店.
- 天満美智子 (1989) 『英文読解のストラテジー』大修館書店.
- 吉田達弘 (1995) 「リーディング教材としての教科書はどうあるべきか」『英語教育』1月号, pp. 26-28, 大修館書店.
- 緑川日出子 (1997) 「多読指導の可能性を求めて」『英語教育事典』pp. 38-43, アルク.
- 垣田直巳監 (1981) 『英語科重要用語300の基礎知識』明治図書.
- 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』大修館書店.
- 堀口俊一編 (1991) 『現代英語教育の理論と実践』聖文社.
- Fukuda, Tomomi. (1997) The Effect of the Materials for Teaching Reading. Unpublished B.A. paper, Faculty of Education, TOTTORI UNIVERSITY.
- Okamoto, Naoya. (1997) A Study of Teaching Method for Reading in English—Review and Compilation—, Unpublished B.A. paper, Faculty of Education, TOTTORI UNIVERSITY.

## 謝 辞

SIGNAL試行に際して, 全面的なご協力を頂いた鳥取大学教育学部附属中学校英語科の先生方, ならびに2年生の英語担当教官安本文嗣先生に, この場をお借りして執筆者一同, 心より感謝申し上げます。

(1999年10月27日受理)

