

大学英語授業における速読指導の効果

Effects of Rapid Reading Instruction in a University English Class

林 千 賀

1. はじめに

情報化社会において、インターネット上でも膨大な情報量が短時間で簡単に入手することが可能になり、あらゆる分野の情報を世界中から入手することができる一方で、その膨大な情報の中から必要な情報のみを絞り込み、素早く読みとる必要性にも迫られている。英語教育、特にリーディングの分野においても、多くの研究者（萩野、2008）が英文を速くそして正確に読みとる力を養成するために、速読指導の必要性について論じ、大学の英語授業においても数多くの実践報告がなされている（高木、2002、2009；湯舟、2006など）。そこで、筆者の授業でも速さと正確さの両方を重視した読みを実践すべく、2010年度前期の大学1年生を対象とした英語の授業で速読指導を行った。本稿は、約3ヵ月の速読指導について、速読指導の概要を紹介するとともに、学生の授業アンケートを分析しながら速読の効果を検証する。

2. 速読：理論的メカニズム

速読はMcLaughlin（1990）が情報処理モデルとして提唱している自動化と再構築と深くかかわっている。自動化とは、自動的に意味がわかる、ものを理解する情報処理プロセスである。意識のある場合、注意は全てに向けられるため、その生産性は限られるとされる。しかし、訓練を通して自動化したものは、無意識のうちに理解できるようになっており、無意識に理解できることが多ければ、他のまだ自動化されていない部分にだけ注意が向けられることになる。つまり、自動化により必要な情報処理を自動的に済ますことができるようになり、流暢さが高められるという効果がある。

一方、再構築とは古いものを含むある過程が、新しいものを含む効率的な過程へと変化する現象であり、タスクの要素が統合され、再び組織されて新しいユニットになるという、変遷のメカニズムに焦点をあてたものである

(McLaughlin, 1990)。第2言語習得という認知スキルは、注意を向けなければできないプロセスが訓練を通して自動化することを含み、これにより学習が進むとされる。また学習者にはストラテジーを転移し、内在する自分の知識を再構築するという質的变化もあり、訓練効果により、低次のスキルが自動化し、また再構築で効率的なものになっていくとされる。

このように、McLaughlin (1990) は第2言語習得における自動化と再構築の重要性を指摘し、2つの訓練の必要性について言及している。1つめは自動化させる訓練であり、2つめは自動化されているところをさらに進める訓練である。自動化と再構築の関係から考えると、両者は別個に起こっており、自動化がされていなくても再構築が起こるとされるが、訓練で自動化し、再構築できるスペースを作ることが大切であると考えられる。つまり、自動化により流暢さを高めるとともに、再構築では正しさを高める必要があることを示唆している。

リーディングの分野において、Alderson (2000) は “the ability to recognize words rapidly and accurately (encoding time) is an important predictor of reading ability...” (p. 57) と述べ、読解における単語認識の速さと正確さの重要性を指摘し、固視のスピード、単語の自動認識そして高次レベルの認知プロセスの観点より良い読み手の特徴を挙げている。さらに、門田・野呂 (2001) は読解において低次の処理が最大限自動化されているときに最も効果的に行われるとし、読みのプロセスにおける処理の自動化の重要性について強調している。しかしながら、日本人英語学習者を対象とした先行研究によると (小野・緑川・ゴードン、2004a, 2004bなど)、読みの苦手な日本人学習者はボトムアップレベルのプロセスでうまく意味をとれず、推測をしても全体の意味がとれないと考えられている。つまり、読みの苦手な学習者は易しめのテキストを用いて単語認識を自動的に行えるような訓練を行うことで、単語レベルの意味を理解することに捉われずに全体の意味を考え、コンテキストから推測するなど、トップダウン的な読み方ができるようになると考えられる。このような訓練を通じた自動化により、流暢さが高められるとともに、他の読みのプロセスやストラテジーにも影響を与え、読解力の発達に良い効果が表れると考えられる。そして特に速読は、学習者が固視スピード、単語の自動認識力そして類推能力を高めることを目的とし (門田・野呂、2001)、低次の処理の自動化を促進する効果的な学習である。

3. 速読授業の先行研究

速読指導の効果については、これまでもいくつかの実践報告があり、山内 (1985)、藤枝 (1986) そして三浦・佐藤 (1989) は中学校そして高等学校の英語の授業で速読を実践し、その効果について報告をしている。大学レベルの研究としては、高木 (2002) が大学1年生を対象としたリーディングの授業で3ヵ月間の計12回の授業で速読指導を実践し、湯舟 (2006) は大学2年生50名を対象とした英語の授業でe-learningプログラムを用いた個別学習による英文速読スキル習得を目指した実践を行った。個人学習の速読指導法としては、大学1・2年生を対象とした授業で高木 (2009) はSRA教材を用いて、個々のレベルに応じた速読力向上を目的とした実践報告をしている。いずれの研究でも速読授業は学生の英語速読力の向上に効果があることを認めているものの、多くの研究は、速さのみを対象にした実質的WPM (神本, 2001) の指針を使用しており、理解度を含めた物理的WPMから速読の効果を検証したものは少ない。¹速読においては速さと正確さのバランスが重要であり (萩野, 2008)、その両方が等しく伸びるように配慮した読解活動を行うことが望ましいという筆者の考えのもと、筆者の授業では物理的WPMの指標を使った速読指導を実践し、その効果の検証を試みた。

4. 速読授業の概要

4.1 受講者

受講者は都内私立大学文学部日本文学専攻で、College English BI (リーディングとライティングに特に焦点をあてたクラス) の授業を履修している1年生26名 (男13名、女13名、再履修者1名を含む) である。この英語の授業は全学共通カリキュラムの英語必修科目の1つであり、大学入学時の4月に受験したTOEIC IPのスコアに基づいたクラス編成が行われている。²各学部ともに

¹ WPM (Words per minute) は1分間に読める単語数を表す。安藤 (1979) は、70%程度の理解を前提にした読解速度の観点から、100語以下を slow reading、100-150語を normal reading、150-200語を faster reading そして200語以上を rapid reading としている。

² 2010年12月現在、TOEIC IPテストの結果は学内では非公表となっているため、具

上級クラスを1~2クラス設けているが、本研究ではいわゆる「普通クラス」を対象としている。

4.2 実施期間

2010年度前期の4月から7月の15週（週1回90分）の授業のうち、速読授業は計12回行った。³

4.3 速読教材と授業における使用方法

速読教材として、鳥飼・斎藤・Tozer・Nilsson (2003) の『英文スピードリーディング 初級編』を使用した。テキストは学生の英語のレベルにふさわしいと思い選んだ。このテキストはTOEIC600点、英検2級を目指す学習者向けのものであり、1分間に80~90ワード読めるようになることを目指したものである。全部で12ユニットからなるこのテキストは、題材も自然、環境問題、健康、言語そして家族問題など多岐にわたっている。

速読はほぼ毎回の授業で行い、授業開始10分後に行った。また学期期間中、テキストに紹介されているさまざまな速読トレーニングのうち、3種類のトレーニングをそれぞれ1回ずつ行った（各トレーニングの詳細は5で後述）。

4.4 速読授業の手順

ここでは、速読授業の手順について具体的に説明する。まず、初回授業前に速読記録表（以下、「記録表」と略す）を作成した（図1参照）。これは毎回の速読の記録を学生につけてもらうために、筆者が独自に作成したものである。

体的な学生のスコア分布などの詳細は不明である。

³ 初回授業の2010年4月14日、グループプレゼンテーションを行った6月2日、および課外活動を行った7月14日の授業では速読は行わなかった。

大学英語授業における速読指導の効果
Effects of Rapid Reading Instruction in a University English Class

速読記録表 (2010)

ID Number: _____ Name: _____

☆ 現在の速読指数:

(2010年 月 日測定)

★ クラスの目標速読指数:

★ 自分の目標速読指数:

	日付	所要時間	自分のスピード (総ワード数 ÷ 秒 × 60)	目標 スピード	正解数	速読 指数
1	月 日 ()	分 秒 (秒)	ワード/分	/分	/ 問	
2	月 日 ()	分 秒 (秒)	ワード/分	/分	/ 問	
3	月 日 ()	分 秒 (秒)	ワード/分	/分	/ 問	
4	月 日 ()	分 秒 (秒)	ワード/分	/分	/ 問	
5	月 日 ()	分 秒 (秒)	ワード/分	/分	/ 問	
6	月 日 ()	分 秒 (秒)	ワード/分	/分	/ 問	
7	月 日 ()	分 秒 (秒)	ワード/分	/分	/ 問	
8	月 日 ()	分 秒 (秒)	ワード/分	/分	/ 問	
9	月 日 ()	分 秒 (秒)	ワード/分	/分	/ 問	
10	月 日 ()	分 秒 (秒)	ワード/分	/分	/ 問	
11	月 日 ()	分 秒 (秒)	ワード/分	/分	/ 問	
12	月 日 ()	分 秒 (秒)	ワード/分	/分	/ 問	
13	月 日 ()	分 秒 (秒)	ワード/分	/分	/ 問	

速読指数の計算方法:

$$\text{速読指数} = [(1 \text{ 分間に読んだワード数}) \times (\text{正解数} / \text{総問題数})]$$

図1: 速読記録表

4月の第2回目の授業でプレテストとして速読力診断テストを行った。テスト終了後に学生には速読指数を計算させ、各自の現在の速読指数そして目標速読指数も記入させた。これは、学習者1人1人が現在の自分の実力を把握し、明確な目標を定めることで意欲的に取り組んでくれるのではないかと思行った。記録表への記入終了後、記録表を回収し、教員の方でクラスの速読指数平均値を計算した。そして、第3回目の授業でクラスの速読指数平均値を学生に周知した後で、クラスの目標速読指数を学生と一緒に決め、個々の速読記録表にも記入させた。

授業では、速読終了後に学生に毎回、速読計算表を配布し、速読指数を計算させ提出させるとともに、自分の速読記録表にも記録させた。毎回の授業の速読のやり方に関しては高梨・卯城（2000）を参考にした。以下に具体的な手順を述べる。

- ① 教員は予め黒板に10秒刻みのタイムを書いておく。
- ② 学生には文章を左から右に読むように指示する。
- ③ 読み終わったら所要時間を書き込み、それ以降は本文を読み返さないように指示。
- ④ 教員はストップウォッチを片手に、10秒経過ごとに、タイムを消す。
- ⑤ 本文を読み終えた学生は、黒板に書かれているタイムで最も少ない数値を記入する。
- ⑥ 各自で設問に取り組む。
- ⑦ クラスで正答を確認した後で、速読指数（物理的 WPM）の値を算出する。
- ⑧ 必要に応じて、速読した英文の要約、和訳そして文法解説などを行う。
また、内容理解も行った英文に関しては次の回の授業で単語テストを行い、語彙力を増やすように指導した。

速読を行う際に、筆者は「意味のまとまりに注意しなさい」といった明示的な指導は一切行わなかった。その理由としては、学生は後述の速読トレーニングを通して読みのストラテジーを練習しており、教員からの指示がなくとも実際の読みの中でこのようなストラテジーを使った読みが自然に行われるべきであると考えたからである。

5. 速読指導

学期中に3回、速読トレーニングの指導を行った。卯城（2000）は英文を速読できない要因として、英文読解力の欠如、音読、逐語読み、訳読、返り読み、語彙力の不足、綴り字の音声化が十分にできないこと、読みの大きさの単位が小さい、固視時間が長く回数が多いことの9つを挙げている。筆者の授業ではその中でも特に訳読、返り読み、固視時間と回数に焦点をあてた速読トレーニングを集中的に行った。教材は、テキストに載っているものを主に使用したが、独自のプリントも配布した。速読指導後のアンケートで学生が役に立ったと答えたトレーニングを順番に紹介する。

(1) トピックセンテンスと結びを探す

トピックセンテンスと結びを意識させ、自分でトピックセンテンスを特定する練習を行った。まず、各段落にはトピックセンテンスがあり、それが主題になることを説明し、各段落のトピックセンテンスを繋げることで、大意を読みとる練習を行った。具体的には速読で利用したプリントの文章を使い、トピックセンテンスと結びに線を引かせた。この訓練を通して、トピックセンテンスと結びを読むことで、文章の概要をつかむことができることを理解できたようである。

(2) 題材直結語彙を探す

英文には題材に直結した単語とそうでない単語があることを理解させ、題材に直結する単語群を素早く見分けてそれを中心に読む訓練である。授業では、金融に関する英文を扱い、その文章のタイトルから連想する単語を考えさせ、⁴文章を読みながら題材に直結する語彙、あるいは意味内容を解釈する上で重要な語彙に印を付けさせるとともに、対比表現や数字などにも注意させた。全ての単語の意味を知らなくても、大切な語彙だけを拾えばよいことから、訳さずに英文を読むための訓練となった。

⁴ 具体的な手順は、林（2009）を参照。

(3) 縦読み練習

目の動きに焦点をあてた縦読み練習は、1度に目に入る英語の分量を増やすことを目的とした速読トレーニングである。意味のかたまりごとにフレーズに分けたものを縦に配列し、視点を真ん中に置いたまま、戻ったり、止まったりせずに上から下まで読むことを行った。この訓練を通して、学生は意味のまとまりを意識し、返り読みを防ぐことができたようである。

6. 学習結果

6.1 速読力の伸び

4月の第2回目の授業（4月21日）でプレテスト、そして7月の終回授業（7月21日）でポストテストを行った。それぞれのテストの学生の物理的WPMの分布は表1の通りであり、それぞれのテストで使用したテキストのリーダビリティは9.1と8.3であった。

表1：物理的WPMの分布比較 (N=23)

(単位：人)

WPM	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	91-100	平均値
4月14日	5	6	5	4	4	2	0	0	47.5
7月21日	4	4	3	4	5	1	4	1	56.3

表1の通り、クラスの物理的WPMの平均値は、4月は47.5であったのに対し、12月は56.3となっており、8.8の伸びがみられた。そして、速読開始時には学生が1分間に読める単語数は80語以下であったが、終了時には1分間に80語以上読めるようになった者が5名に増えた。速読は語彙の自動認識そして推測力とも関係しており（門田・野呂、2001）、速読授業を通して学生の語彙の自動認識度および類推能力が向上したといえる。

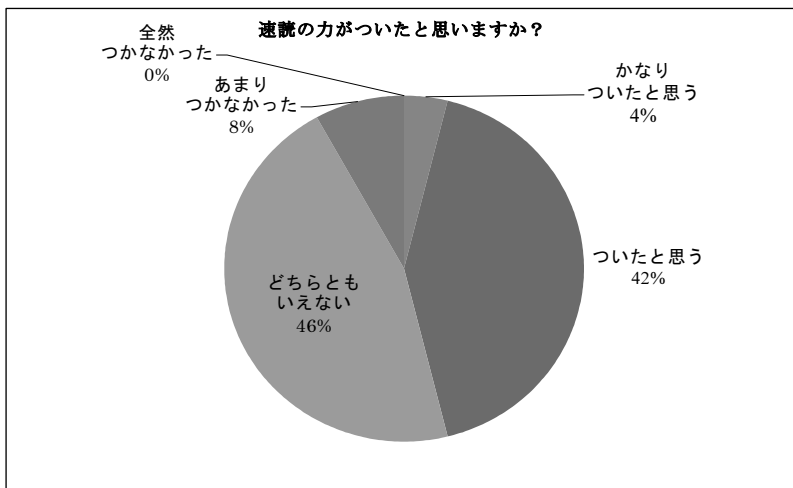
6.2 読解方法に関する学生の省察

実質的WPMの観点から速読の効果を検証した高木（2002）の研究アンケート調査を参考に、速読に対する学生の意識や行動の変化をみるため、一部質問項目の改定および追加を行い、速読指導後にアンケート調査を行った。

まず、速読能力向上に対する意識を調査した（グラフ1）。

大学英語授業における速読指導の効果
Effects of Rapid Reading Instruction in a University English Class

グラフ1：速読能力向上に対する意識（N=26）

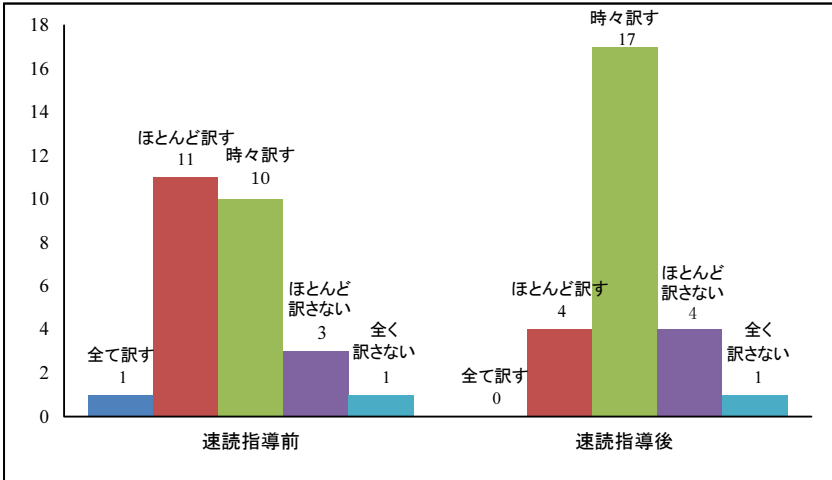


程度の差はあるものの、約半数の学生が「かなりついたと思う」（4%、1名）、
「ついたと思う」（42%、11名）と回答している一方で、ほぼ同数の学生が
「どちらともいえない」（46%、12名）と回答し、「あまりつかなかった」と
感じている者が2名（8%）いた。表1の通り、クラス全体の速読指数の平均値
は明らかに伸びているにも関わらず、大半の学生は速読力が顕著に伸びてい
るとは感じていないようである。

しかし、読解方法に関する意識の変化に関するアンケート項目をみていく
と、速読指導前後で学生の読みに対する変化がみられる。まず1つ目として、
訳しながら読む度合いの変化が挙げられる（グラフ2）。

グラフ2：訳しながら読むことに対する意識の変化（N=26）

（単位：人）



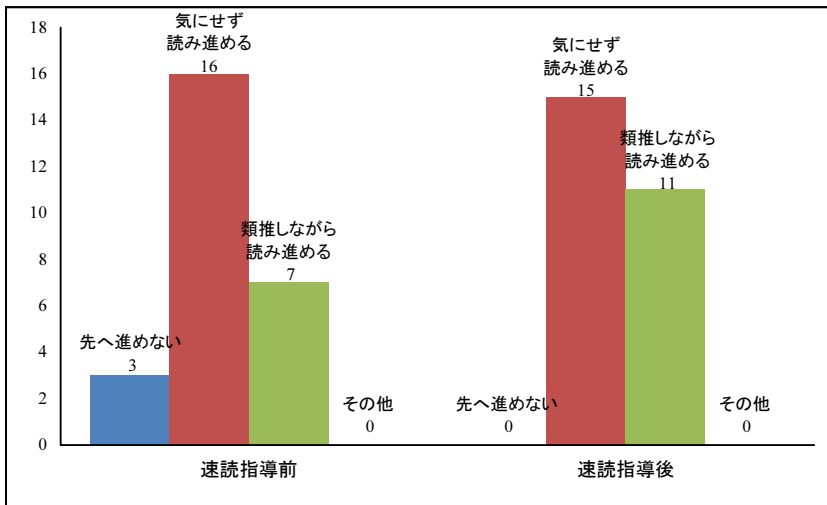
速読指導前は、「全て訳す」と回答している者は1名に留まっているものの、大半の学生が「ほとんど訳す」(11名)もしくは「時々訳す」(10名)と答え、部分的な訳をしながら英文を読んでいることがわかった。一方で、「ほとんど訳さない」と回答した者は3名、そして「全く訳さない」者は1名しかいなかった。しかし、速読指導後には、「ほとんど訳す」学生は4名に減り、「時々訳す」者が約半数増えた。「ほとんど訳さない」学生は1名しか増えていないことを考えると、まだ英文を訳しながら読む習慣がある学生が多いことがわかるが、速読訓練を通して少しずつ訳さずに読めるようになってきているといえるであろう。

次に、未知語に対する行動の変化を調査した（グラフ3）。

大学英語授業における速読指導の効果
Effects of Rapid Reading Instruction in a University English Class

グラフ3：未知語に対する行動の変化（N=26）

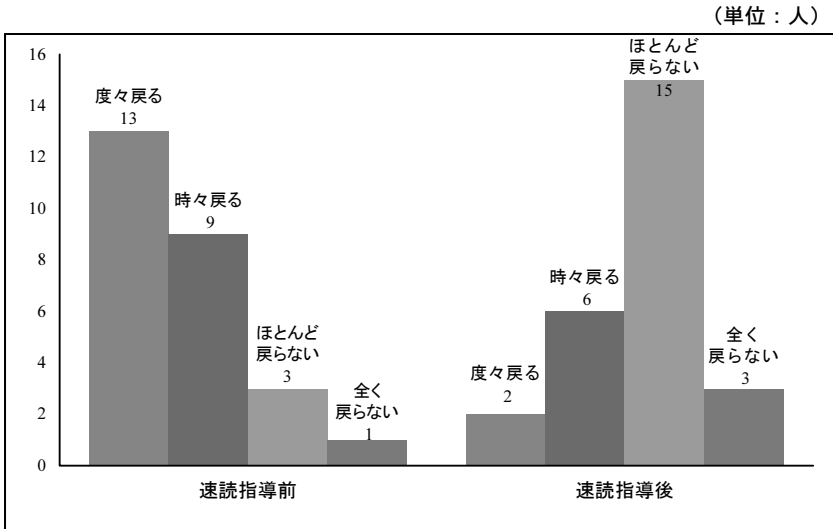
（単位：人）



速読指導前は、未知語があった場合には「先へ進めない」と回答した学生が3名いたが、指導後には0名へと減っている。また指導後には学生全員が「気にせず読み進める」もしくは「類推しながら読み進める」と答えており、英文を読んでいて未知語に出会ったとしても1語1語の意味に固執せずに、推測のストラテジーを駆使して読み進めていることがわかる。それに伴い、速読を妨げる要因として挙げられていた固視時間そして回数共に減り、速読の向上につながっていると考えられる。

また、振り返りについても変化がみてとれる（グラフ4）。

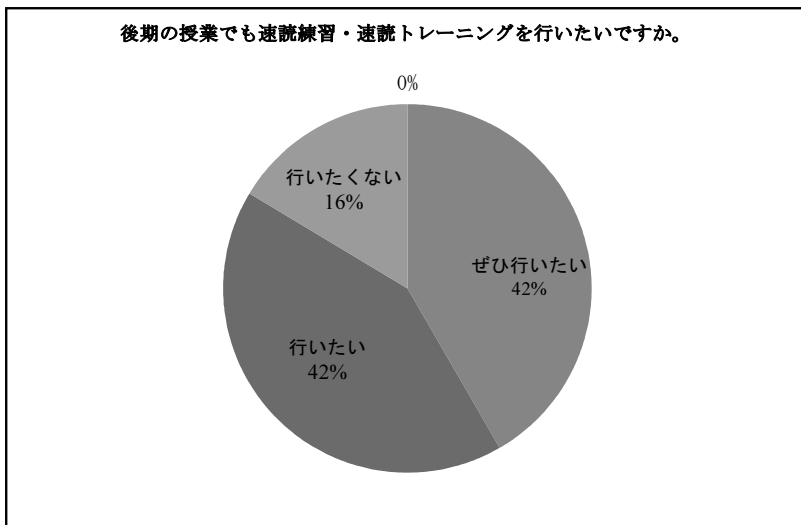
グラフ4： 返り読みの意識変化 (N=26)



速読指導前は約半数の学生が度々前に戻って英文を読んでいたと回答しており、「ほとんど前に戻らない」者、そして「全く戻らない」者は合わせて4名しかいなかった。しかしながら、指導後には「度々戻る」者は2名に大幅に減り、「ほとんど前に戻らない」と回答した学生は15名までに飛躍的に増えた。前述の通り、返り読みは速読を妨げる要因の1つとされているが、学生は縦読み練習で、英文を前から読んでいく習慣が身についたといえるであろう。

最後に、速読授業を後期の授業でも継続して行いたいどうかについて尋ねた(グラフ5)。

グラフ5：速読練習継続について



16%にあたる4名の学生が「行いたくない」と回答しているものの、「ぜひ行いたい」(42%、6名)と「行いたい」(42%、16名)と答えた学生が80%以上と大半を占めており、多くの学生が速読訓練の継続を望んでいることがわかった。継続して行いたいと答えた22名の学生の理由を分類すると以下の4つに大別される。

(1) 内発的動機づけ (8名)

- ・速く読めるようになりたい。
- ・もう少し読めるようになりたい。
- ・違う速読トレーニングをやってみたい。
- ・もっと簡単に長い洋書を速く読めるようになりたい。

(2) 速読効果の実感 (7名)

- ・役に立つ、力がつく
- ・1番英語力がつきそう。

- ・力がつくのが実感できる。

(3) 楽しさ・面白さ (4名)

- ・楽しくなってきた。
- ・面白い。

(4) 苦手意識克服 (3名)

- ・英語の長文の苦手意識を無くしたい。
- ・英語は苦手だけど、速読で苦手意識を無くしたい。

上記の分類の通り、速読継続の理由の大半が学生のさらなる向上心によるもので、リーディングスキルの習得やトレーニングにより、さらに速読力を高めたいと望むものであった。また、「長い洋書を速く読めること」を長期的な目標として掲げ、速読導入の筆者の目的通り、授業内で身に付けたスキルを授業外での自分の読みに応用し、速読を自分の必要な情報や知識を得るための手段として考えている学生もいることがわかった。

次に多かった意見は、速読の効果の実感によるものである。前述の通り、今回の実践は約3ヵ月の速読練習であったためか、速読の効果について実感している学生数は全体としては少なかったが（グラフ1参照）、一方で速読力が身に付いたと感じることのできた学生もおり、速読に対する肯定的な意見が窺える。

その他には、速読の楽しさや面白さを挙げている者もいた。これは、毎回の速読で記録をつけることで目に見える形で自分の速読力の伸びを把握できることが励みになり、それが楽しさや面白さを感じることに繋がったのではないかと推察できる。また、速読を通して、英語全般の苦手意識を軽減したいと思っている学生もいた。特に、学生自らが自分の弱点を認識し、その克服のために努力しようとする姿勢は特筆すべきことであろう。

7. まとめ

読みの速さと正確さを重視した約3ヵ月に亘る速読指導の授業は、速さのみに特化した先行研究結果同様に速読力向上に効果があり、学生のモチベーションも高めたことがわかった。学生が速読訓練で身に付けたスキルを、実際

大学英語授業における速読指導の効果
Effects of Rapid Reading Instruction in a University English Class

に英字新聞やインターネットを利用して自分にとって必要な情報を得る際に活かしていけるよう、さらに指導していきたい。

最後に、今後の課題として以下の5点を挙げたい。

1. 今回の速読授業は約3ヵ月という短期間であったので、今後は長期的な指導を行い、速読の効果をさらに検証していきたい。また、速読指導前および指導後の速読力測定に使用する英文テキストについても、今後はリーダビリティの差がないように配慮したい。
2. 今回の速読授業では、速読力向上に効果があるとされるスキミングやスキミングのトレーニングは、同年度の後期の授業で取り入れる予定であったため実施していない。しかし、それらの指導がなくとも前期の速読指導後に速読指数に伸びがみられたことを考えると、読解ストラテジーの指導を行うことで速読指数のさらなる伸びが期待できるといえよう。後期の授業でも速読指導を継続して行い、学生の速読力の向上を目指し指導を行っていきたい。⁵
3. 今回は速読の効果を学生の英語能力別に分けて分析することは行わなかった。今後の課題として、学生を英語力で分類（例えば、上位群・中位群・下位群）し、各グループにおける速読力の伸びを測り、比較してみたい。
4. 週1回の授業では、速読指導の時間が十分に確保されているとは言い難い。十分な学習時間を確保するためにも今後は湯舟（2006）の実践報告のように、e-learning教材を使用した速読教材の開発・研究にも取り組み、授業外でも学生が速読を行うことのできる学習環境などについても考えていきたい。
5. 今回の実践報告は一斉授業での速読指導であったため、個々のレベルに応じた速読指導が十分にできなかった。今後は、高木（2009）や湯舟（2006）の実践例のように、学生1人1人のレベルに応じた速読指導についても検討、実践していきたいと思う。

⁵ 2010年12月現在、筆者の後期の授業でも速読を実践しており、近く実践研究の成果を発表できるものと考えている。

引用文献

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 安藤昭一. (1979). 「速読の方法」波多野完治著. 『読む英語』(pp. 103-131). 東京：研究社。
- 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』第6号、1-25頁。
- 林千賀. (2009). An analysis on schema theory with the educational implication for effective reading. 『成蹊人文研究』第17号、25-35頁。
- 門田修平・野呂忠司. (2001). 『英語リーディングの認知的メカニズム』東京：くろしお出版。
- 神本忠光. (2001). 「英字新聞の速読：日本人大学生の速度と関連要因」『熊本学園大学文学・言語学論集』第8巻、第1号、19-44頁。
- 三浦勲夫・佐藤勝一. (1989). 「英語の速読速解指導とその波及効果」*Artes Liberals*, 第44号、11-32頁。
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11: 2: 113-128.
- 萩野俊哉. (2008). 「速読力を養うリーディング指導」『G.C.D. 英語通信』第43号、2-3頁。
- 小野尚美・緑川日出子・ゴードン ロブソン. (2004a). 「読みの苦手な日本人学習者の躓きの原因を探る〈パート1〉」『昭和女子大学紀要(学苑)』第762号、33-42頁。
- 小野尚美・緑川日出子・ゴードン ロブソン. (2004b). 「読みの苦手な日本人学習者の躓きの原因を探る〈パート2〉」『昭和女子大学英語コミュニケーション紀要(学苑)』第763号、43-53頁。
- 高木亜希子. (2002). 「速読授業—アンケート調査からの考察—」『早稲田大学語学教育研究所語研フォーラム』第16号、43-53頁。
- 高木亜希子. (2009). 「リーディング授業における10分間速読指導」『中部地区英語教育学会紀要』第38号、315-320頁。
- 高梨康雄・卯城祐司. (2000). 『リーディング事典』東京：研究社。
- 鳥飼慎一郎・斎藤早苗・Tozer, G., & Nilsson, K. (2003). 『英文スピードリーディング 初級編』東京：アスク。
- 卯城祐司. (2000). 「読む目的と読む速度」高梨康雄・卯城祐司(編)『英語リーディング事典』(pp. 58-72). 東京：研究社。

山内豊. (1985). 「中学校における速読指導の試み」『関東甲信越英語教育学会
紀要』第1号、11-25頁。

湯舟英一. (2006). 「e-learning 教材を用いた速読トレーニング授業」 *Dialogue*,
第5号、67-79頁。

Appendix

速読授業について

1. 速読の力がつきましたか。

- (ア) かなり力がついた (イ) 力がついた (ウ) どちらとも言えない
(エ) あまり力がつかなかった (オ) 全然力がつかなかった

読解の方法について

1. 速読練習を始める前は、英語の長文を読む時、どの程度日本語に訳しながら読んでいますか？

- (ア) 全て訳しながら (イ) ほとんど訳しながら (ウ) ときどき訳しながら
(エ) ほとんど訳さずに (オ) 全く訳さずに

2. 速読練習をした現在では、どの程度日本語に訳していますか。

- (ア) 全て訳しながら (イ) ほとんど訳しながら (ウ) ときどき訳しながら
(エ) ほとんど訳さずに (オ) 全く訳さずに

3. 速読練習を始める前は、英語の長文を読んでいて分からない単語があればどうしていましたか。

- (ア) その単語が気になり、先へ進めなかった (イ) 気にせずに先に進んだ。
(ウ) その単語の意味を類推しながら先へ進んだ。
(エ) その他 ()

4. 速読練習をした現在では、英語の長文を読んでいて分からない単語があればどうしていますか。

- (ア) その単語が気になり、先へ進めなかった (イ) 気にせずに先に進んだ。
(ウ) その単語の意味を類推しながら先へ進んだ。

(エ) その他 ()

5. 速読練習を始める前は、英語の長文を読む時、どの程度前に戻りながら読んでいましたか。

- (ア) たびたび前に戻っていた (イ) 時々前に戻っていた
(ウ) ほとんど前に戻らなかった (エ) 全く前にもどらなかった

6. 速読練習をした現在では、英語の長文を読む時、どの程度前に戻りながら読みますか。

- (ア) たびたび前に戻る (イ) 時々前に戻る
(ウ) ほとんど前に戻らない (エ) 全く前に戻らない

速読トレーニングについて

1. 3回行った速読トレーニングのうち、役立った順番に数字を書いてください。

- (ア) 縦読み練習 () (イ) 題材直結語彙を探す ()
(ウ) 段落のトピックセンテンスと結びを探す ()

2. 後期の授業でも速読練習・速読トレーニングを行いたいですか。

ア. ぜひ行いたい イ. 行いたい ウ. 行いたくない

理由：()

☆改善点などがあれば教えてください。
