

# コンテンツを重視した教材による 英語リーディング指導の効果

— 事例研究を題材としたテキストに対する学生の評価から —

杉田 由仁

## 要 旨

本実践報告は、内容中心教授法 (Content-based Instruction) の考え方に基づいて開発された看護学生用リーディング・テキストに対する学生の評価と実際にテキストを使用して行われた英文読解指導の効果について調査した結果を報告するものである。半期・10回のリーディング指導の後で行った授業アンケートの回答をもとに考察したところ、看護の事例研究を題材として取り上げた内容重視の教材を使用したことにより、看護学生の英語の授業内容に対する興味が高まり、看護過程に沿って授業を展開したことにより、文の内容とのインタラクションが促進され、その結果として、内容に対する価値判断を伴ったアクティブな読解活動へと進ませる効果があることがわかった。また、コンテンツを重視した教材を使用して、速読練習を継続して行うことにより学習者の速読力および読解力にどのような変化が現れるかを調査した結果、速読練習は理解度を伴った速読力を向上させ、学習者の読解力そのものを改善する上でも効果があることが確認された。

キーワード：内容中心教授法，速読練習，英文読解力

## I. はじめに

看護学部の英語関連科目は、将来的に看護関連分野における活躍が期待される人材の育成という視点から、ESP (English for Specific Purposes) の概念に沿った具体的な指導内容および指導方法を模索する必要があると考えられる。本学の教育課程においては、1年生を対象とした英語 I A・I B (いずれも基礎英語) および選択科目の英会話、2年生を対象とした英語 II (文献講読)、そして3年生を対象とした英語 III (医療英語) が開設されているが、これらの科目の指導に際しては「語学としての英語及び看護学の研究等に必要な語学力を中心にカリキュラムを構築する。外国語の学修も看護学の専門教育の進行に応じて年次構築する」とシラバスに明記されていて、ESP の概念に基づく英語指導の実践が要請されている。

杉田 (2004) では、看護学生の英語力の実態を把握することを目的として行った基礎的調査の結果と、実践研究として取り組んだ英文の読解指導の効果についての報告を行った。それによると、まず看護系大学生の入学時の英語力は、高校中級程度の日本人大学生の平均的なレベルであるが、文法訳読式指導の継続により、学年進行とともに「語彙力」「作文力」「読解力」を低下させていることが判明した。また、このような実態の改善策として、英語で書かれた医療情報を訳読させるのではなく、英語のまま内容を理解させるという読解活動を中心とした指導を半期・12回の授業で行ったところ、英文読解力の向上に一定の効果があることが確認された。しかし、事後の授業アンケートの結果から、読解活動そのものを授業の中心とする授業方法については一定の評価を得るこ

(所 属)

1) 山梨県立大学看護学部

(専攻分野)

英語教育学

とができたが、実践に際して使用した教材（テキスト）については60%以上の学生から「どちらかといえば合わなかった」「合わなかった」という回答があり、看護学生が読むことに対する目的意識を持って読解活動に取り組むことができるようにするためには、看護系大学生の英語力のレベルや看護学を専攻する学生の興味・関心等に十分配慮した教材を開発していく必要があるという課題が残された。

そこで筆者は、看護系大学においてESPの概念に沿った具体的な指導内容および指導方法をより一層充実させるためには、前回の調査および実践研究の成果と課題を考慮して、看護学生の学習意欲をかき立てアクティブな読解活動へと進ませるような指導用教材が必要不可欠であると判断し、看護学生を対象としたリーディング・テキストの開発に取り組んできた。本実践報告は、このような経緯をふまえ筆者自身によって開発された看護学生用リーディング・テキストに対する学生の評価と実際にテキストを使用して行われた英文読解指導の効果について調査した結果を報告するものである。

## II. 研究の背景

### 1. 内容中心教授法 (content-based instruction) について

内容中心教授法は、語彙や文法などの言語構造を中心とするのではなく、教材の内容 (content) を重視して、内容について理解し、内容についての考えなどを表現する言語活動を行うことによって外国語能力を伸ばす指導方法である (村野井 2002)。学習者のレベル、学習環境、言語と内容のいずれをどの程度強調するかなどによりいくつかのモデルに分類される (米山 2003) が、本実践研究のために開発されたテキストには、「テーマ中心プログラム (theme-based model)」および「内容強化プログラム (content-enriched model)」の考え方が反映されている。前者は、学習者が興味を持つ特定のテーマを中心に指導内容を構成するという考え方であり、また後者は、学習者にとって既習の題材を英語授業の内容として

復習したり、英語を通して学んだりするという考え方である。今回の教材開発にあたり、「テーマ中心プログラム」および「内容強化プログラム」の考え方に適う特定のテーマおよび既習内容を選定するに際しては、Gaffield-Vile (1996) の「目標言語 (英語) により、学習者にとっての専門知識 (authentic content material) を学んでいることを学習者が自覚した時、学習への動機付けが高まり、学習に対する成就感を得ることができる (114)」という提言を参考にして、看護学生の興味・関心、知的レベルなどに配慮した題材として看護の「事例研究 (case study)」が適切であると判断し、15の具体的事例を選定した (資料1 参照)。

### 2. 速読指導について

限られた時間の中で必要な情報を素早く選択し、しかもできるだけ多くの情報を集めて活用するためには、一定量の文章を意識的に速く読む読み方が必要となる。これがいわゆる「速読」と呼ばれるものである。谷口 (1992) はこれを「幾分易しい教材に焦点を当て、理解度を落とすことなく速く読みとる読書術」と定義している。しかし、日本人の英語学習者は一般に「遅読」で知られ、英語を母国語とする人々の読みの速度とは大きな開きがある。例えば Taylor (1962) によると、教養のある英語話者の場合、1分間に読める語数<sup>1)</sup>は280語であるというが、日本人の場合、高校1年生で57語 (永井 1980)、大学2年生で85語 (佐藤 1970) という数字を見ても明らかな通り、日本人学習者にとって英語で書かれた文章を意識的に速く読むという活動は必ずしも容易でないことがわかる。

杉田 (2002) では、県内の国立大学に在籍する1年生 (非英語専攻) を対象に4ヶ月間・10回にわたる速読指導を行い、英検準2級程度の英語総合力を持つ学生であれば、一定期間の速読練習により理解度を伴った速読力を向上させ、さらに読解力そのものを伸ばすことも可能であることを確認した。今回の調査対象である看護学生についても、入学時に英検準2級試験問題を用いて実施した英語力実態調査の平均点 (39.78点) が合格の

目安とされる満点（60点）の約70%と概ね一致することから、一定の時間内に多くの情報を得ることを目的として速く読むという意図的な練習に継続して取り組ませることにより「速読」という読み方の技術を身につけさせ、英文読解力の改善を図る可能性が十分にあると判断し、速読練習を取り入れた授業実践を行うことにした。

### Ⅲ. 研究目的

1. 看護の事例研究を題材として取り上げ、看護過程に沿って配列した内容重視のリーディング教材を使用して行う読解指導は、看護学生の英語の授業に対する興味を高め、アクティブな読解活動に進ませる効果があるかどうかをテキストおよび授業方法に関する9項目のアンケートに対する回答をもとに考察する。
2. コンテンツを重視した教材を使用して、速読練習を継続して行うことにより学習者の速読力および読解力にどのような変化が現れるかを調査し、内容重視のリーディング指導の効果について検証する。

### Ⅳ. 研究方法

#### 1. 授業の実施

##### 1) 教材（テキスト）

今回のリーディング指導に使用した教材は、「英語Ⅲ」のテキストとして指定した『事例で学ぶ看護英語』（成美堂）である。本テキストは、看護系の大学・短大・専門学校で学ぶ1～3年生を対象とした英語リーディング用テキストで、特に看護学生の英語学習のニーズに応えるために、ESPの考えを取り入れ、将来、病院などの医療系の職場で看護師や保健師として働く学習者を想定して作成されている。また、看護学生が英語の授業においても看護職に対する問題意識を持って学ぶことができるように、具体的な看護の事例研究を各ユニットの題材として取り上げ、テキストの学習が看護実践力の向上に結びつくように、「看護診断」→「看護計画」→「実施・介入」→「評価」という一連の「看護過程」に沿って配列されている。さらに、各ユニットの本文の長さについ

ても、速読の材料として適当な長さであると考えられる180語前後に設定されている。ただし、英文のレベルについては、看護事例を題材にしているために医療・看護関連の専門用語の使用が避けられず、Fleschの公式<sup>2)</sup>によって算出した10回分の可読性のレンジは38.8～66.2（平均:53.95）であり、標準的な文章よりも多少読みにくいものとなっている。そこで、速読練習に対する配慮として、可読性を低下させる要因と考えられる専門用語については事前活動（Pre-reading activity）で意味を調べる語彙として抽出したり、本文の欄外に注釈（notes）をつけた（資料2 参照）。

##### 2) 授業展開の概要

各ユニットの授業展開は、原則的にテキストの構成に沿って、“Pre-reading,” “While-reading,” “Post-reading” の3段階に分けて行うものとする。まず、ユニットの導入となる“Pre-reading Activity”では、本文を読む前にタイトルから内容を予測する活動や本文の読解に必要なキーワードの意味を確認する活動を行う。次に、授業の中心となる読解活動としては“Reading for Comprehension,” と “Reading for Information” の2種類を設定し、前者では「速読」と「精読」、後者では「検索読み・すくい読み」のプラクティスを行う。速読練習は、教師の合図で一斉に速読を開始させ、あらかじめ教室前方のホワイトボードに書いておいた10秒単位の時間（10～240秒）を10秒経過するごとに消していく。学生は本文を一通り読み終えた段階でボードを見て読了に要した時間を確認しテキストの該当欄（Reading Time）に記入した後、速読による内容理解を確認するための5つの設問（T-F形式）に答える。その後、答え合わせを行い、正答数を記入し、計算式にしたがって速読力（wpm）を算出する。引き続き同じ本文を精読し、速読の段階で不確かだった部分などを確認しながら「患者プロフィール」を完成する活動に取り組み、答え合わせを行う。「検索読み・すくい読み」のプラクティスについても、教師の合図で一斉に始め、一定の時間内に「看護計画」を完成するために必要な情報をできるだけ速く見つけ出すように読む活

動を行う。制限時間が来たところで活動を止めさせ、答え合わせに入る。なお、“Post-reading Activity”については、リーディングで得た情報をもとにして内容を予測させ、ライティング活動を行うことにより他のスキルへ発展させることを目的としている(資料3 参照)。

## 2. 調査方法

### 1) 調査対象者

調査対象は、平成17年4月から7月(前期授業期間)に「英語Ⅲ(医療英語)」を受講した学生(3年生62名)で、英語力は概ね高校中級程度の日本人大学生の平均的なレベルである。また、分析対象については全10回のリーディング指導の内、8割以上の速読練習に参加した48名とした。

### 2) 調査方法・内容

4月の第1回授業において、オリエンテーションに引き続き事前調査を行った。『USライフ・トゥデイⅡ』(弓プレス)より抽出した本文(語数176、可読性64.82)および内容理解問題(5問)と「英検準2級」(平成10年第1回)およびG-TELP(Level 4, Form 411)の読解問題(英検20問、G-TELP15問)を使用して、速読力と英文読解力を測定するための事前テストを実施した。採点は4月～5月にかけて研究者本人が行い、学生に対して答案の返却や解説などのフィードバックはいっさい行わなかった。第2回から第11回までの授業で、合計10回のリーディング指導を行い、第12回授業において事後調査を行った。事前調査とほぼ同レベルの出題を行うために、前掲書より抽出した本文(語数172、可読性64.23)および内容理解問題(5問)と「英検準2級」(平成10年第2回)およびG-TELP(Level 4, 準拠テスト版)の読解問題(英検20問、G-TELP15問)を使用して事後テストを実施した。このテストと併せて、授業で使用したテキストおよび授業方法に関する「英語Ⅲ 授業アンケート」(資料4)を配布し、テストの解答用紙と一緒に回収した<sup>3)</sup>。採点とデータ集計については、7月～8月にかけて研究者本人が行った。

### 3. 分析方法

1) 授業アンケートに関しては、項目ごとに度数

と%による単純集計を行い、グラフ化して回答傾向の特徴を探る。

2) 英文読解力に関わる事前調査の結果から、読解力の上位群(11名)、中位群(23名)、下位群(14名)の3グループを編成し、それぞれのグループの速読力(wpm)の平均値に統計学的に有意な差があるか否かを判定するために2元配置の分散分析を行う。

3) 読解力に与える効果については、事前・事後テスト(英検20問、G-TELP15問)の結果をt検定(対応あり、両側検定)にかけ、両テストの平均点に統計学的に有意な差があるか否かによって判定する。

### 4. 倫理的配慮

評価者が研究者となるため、本来的には全ての授業が終了した後で研究への協力を依頼すべきであるが、調査の性質上、授業期間内における研究協力がどうしても必要であることを説明し、了解を得た。特に事前・事後テストの結果は、単位認定に関わる評価とは無関係であり、得られたデータは調査以外の目的には使用しないことを確約した上で実施した。また、事後調査における授業アンケートについても、調査結果の利用目的を説明し、回答内容と提出の有無は成績評価には一切影響しないことを理解してもらった上で協力を依頼した。

## V. 結果

### 1. 授業アンケートの結果

授業アンケートの回収状況は、全受講者62名中56名(90.32%)であったが、「テキスト全体に対する評価」としての信頼性を確保するために、全15ユニットの内、半数以上の事例について学修した受講生を分析対象とするのが妥当であると判断し、全10回の授業に8回以上参加した48名(77.41%)の回答を集計し、分析した。

#### 1) 速読用教材としての評価

4月から使用したテキストが、英語の速読力を伸ばす上で適した教材であるかどうかを尋ねたところ、「そう思う」が19名(39.6%)、「やや思う」が最も多く25名(52.1%)、「あまり思わない」が

4名 (8.3%)、「思わない」は0名であった (図1)。

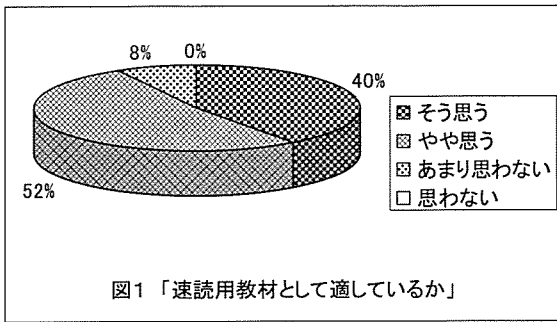


図1 「速読用教材として適しているか」

2) 授業方法についての評価

授業方法 (タイトルから推測→キーワードの確認→速読→読み取り→答え合わせ・解説→練習問題) が、テキストの構成に合っていたかどうかを尋ねたところ、「そう思う」が最も多く38名 (79.2%)、「やや思う」が10名 (20.8%)、「あまり思わない」「思わない」は0名であった (図2)。

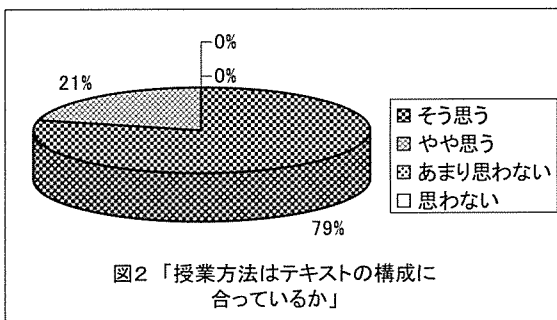


図2 「授業方法はテキストの構成に合っているか」

3) 題材の選定に対する評価

テキストの題材として取り上げた「看護の事例」が、テーマや状況など内容として興味深く、英文も自然に感じられたかを尋ねたところ、「そう思う」が最も多く39名 (81.3%)、「やや思う」が8名 (16.7%)、「あまり思わない」が1名 (2.1%)、「思わない」は0名であった (図3)。

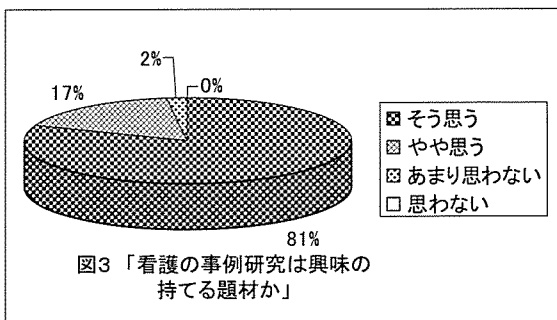


図3 「看護の事例研究は興味を持てる題材か」

4) 教材の配列に対する評価

「看護過程」に沿った教材の配列が適切であると

感じられたかどうかを尋ねたところ、「そう思う」が最も多く37名 (77.1%)、「やや思う」が10名 (20.8%)、「あまり思わない」が1名 (2.1%)、「思わない」は0名であった (図4)。

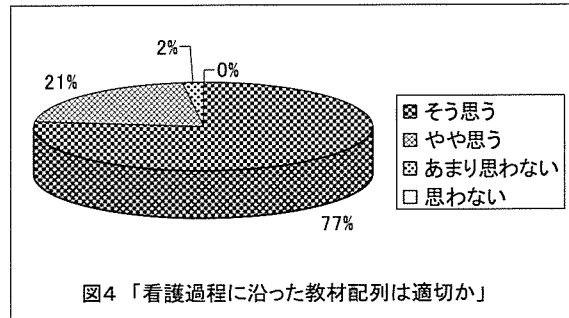


図4 「看護過程に沿った教材配列は適切か」

5) 活動や練習の内容に対する評価

各ページの活動や練習が、看護の事例や過程として現実味があり興味深く準備されていると感じられたかどうかを尋ねたところ、「そう思う」が最も多く29名 (60.4%)、「やや思う」が15名 (31.3%)、「あまり思わない」が4名 (8.3%)、「思わない」は0名であった (図5)。

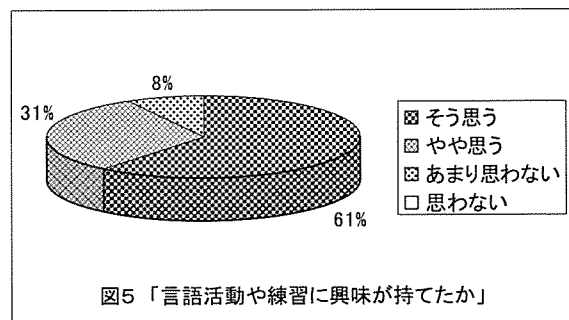


図5 「言語活動や練習に興味を持てたか」

6) テキストのレベルに対する評価

テキスト全体としてのレベルが自分の英語力に合っていたかどうかを尋ねたところ、「そう思う」が最も多く23名 (47.9%)、「やや思う」が18名 (37.5%)、「あまり思わない」が6名 (12.5%)、「思わない」は1名 (2.1%)であった (図6)。

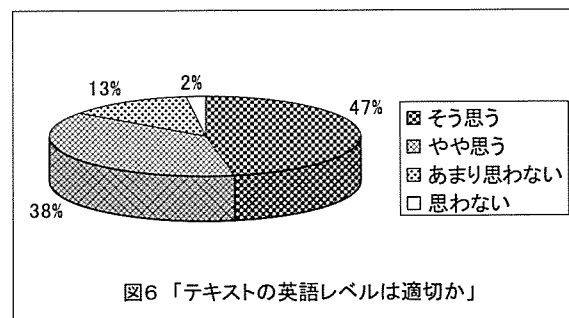
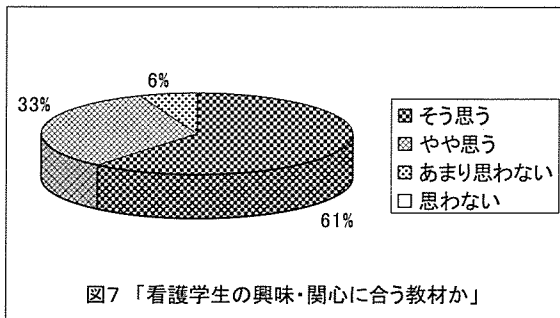
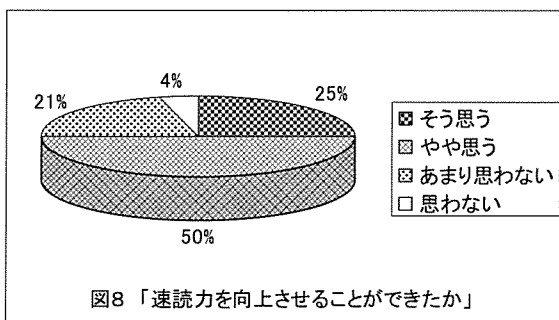


図6 「テキストの英語レベルは適切か」

7) 看護学生の興味・関心との一致に対する評価  
看護学生が楽しみながら英語を学習できる教材であると感じたかどうかを尋ねたところ、「そう思う」が最も多く29名(60.4%)、「やや思う」が16名(33.3%)、「あまり思わない」が3名(6.3%)、「思わない」は0名であった(図7)。



8) 速読力向上の効果に対する評価  
前期の授業を通して、テキストに書かれた情報をすばやく読みとる力が伸びたと感じるかどうかを尋ねたところ、「そう思う」が12名(25.0%)、「やや思う」が最も多く24名(50.0%)、「あまり思わない」が10名(20.8%)、「思わない」は2名(4.2%)であった(図8)。



9) 過去に使用した英語テキストとの比較  
大学1・2年次に使用した教材と比べてどのような違いを感じたかを自由記述するように依頼したところ、概ね以下のような回答が寄せられた。

[よいと思う理由]

- 各ユニットの本文や練習などの英文のレベルが合っていた(20)。
- 看護事例を題材とした内容だったので、わかりやすい(19)。
- 看護過程にしたがって、段階的に読み進めるので取り組みやすい(17)。

- 英語の学習を通して、看護の専門知識を学ぶことができる(7)。
- 付録の単語集が充実していて役立つ(3)。  
[よくないと思う理由]
- 英語の文章が易しすぎる(2)。
- 各ユニットの事例が看護計画通りにうまくいきすぎてしまう(1)。
- ユニットの内容により、時間が余ってしまうことがある(1)。
- ポスト・リーディングで行う活動が難しすぎる(1)。

\* ( ) 内の数字は回答者数を表す

## 2. 速読練習の効果

表1は、事前・事後テストにおけるグループごとの速読力(wpm)の平均値と標準偏差を示したものである。3(読解力上位・中位・下位)×2(事前・事後テスト)の2要因分散分析の結果、事前・事後テスト( $F(1, 45) = 14.79, p < .01$ )の主効果は有意であり、読解能力とテストの交互作用が有意傾向であった( $F(2, 45) = 2.70, p < .10$ )。

表2は、各水準ごとに要因の単純主効果を分析した結果であるが、要因AについてはB①水準とB②水準のいずれにおいても有意差はみられなかった。つまりこれは、英文読解力の上位群(11名)、中位群(23名)、下位群(14名)の3グループの速読力(wpm)の平均値には、事前および事後の測定におけるグループ間の統計学的な有意差が認められず、特に読解力の違いと速読練習の効果には因果関係が認められないという結果を示している。また、要因BについてはA①水準とA③水準に有意差はみられなかったが、A②水準において1%水準で有意であった。すなわち、事前・事後調査において測定された速読力の平均値を見ると、読解力上位・中位・下位のいずれのグループも事前よりも事後においてwpmの値を増大させているが、中位グループについては統計学的にも有意に速読力を増大させていることが明らかになった。ただし、事後の結果においてグループ間の有意差が認められていないことを考慮すると、事前・事後の測定による速読力の伸びは中位グ

表1 読解力グループ別の速読力 (wpm) の変化

	読解力上位		読解力中位		読解力下位	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
N	11	11	23	23	14	14
Mean.	68.48	74.23	60.79	83.60	57.03	65.60
S.D.	20.63	22.98	19.82	23.37	17.43	17.86

表2 交互作用の分析結果を書き加えた分散分析表

要因	SS	df	MS	F
A	2136.4341	2	1068.2170	1.57ns
B①水準	992.8885	2	496.4442	1.24ns
B②水準	2363.7057	2	1181.8528	2.33ns
B	3346.7708	1	3346.7708	14.79**
A①水準	240.2764	1	240.2768	1.06ns
A②水準	3792.0968	1	3792.0968	16.76**
A③水準	534.5577	1	534.5577	2.36ns
AxB	1220.1601	2	610.0801	2.70+
SxB	10184.0092	45	226.3113	
Total	47527.9281	95		+p<.10 *p<.05 **p<.01

ループに顕著であったが、読解力の違いによらず全体として速読力の向上がみられたと解釈するのが妥当である。

### 3. 読解力に与える効果

今回の速読練習が学習者の読解力そのものの伸びにどのような変化を生じさせるかを検証するために、読解問題（英検20問、G-TELP15問）による測定を行った。

表3 読解力テストの結果 (Max = 35)

	事前テスト	事後テスト
平均点	20.625	22.895
標準偏差	4.756	3.708
両側検定: $t(47) = 3.52^{**}$ , $p < .01$		

表3は、4月と7月に実施した読解力判定のための事前・事後テストの平均点と標準偏差を示したものである。t検定を行ったところ、両テストの平均の差は有意(両側検定: $t(47) = 3.52$ ,  $p < .01$ )

であり、調査対象となった学生はコンテンツを重視した教材を使用して速読練習を継続して行ったことにより、練習開始前の4月の段階よりも練習後の7月における方が、全体として読解力を向上させているという結果になった。

## VI. 考察

### 1. テキストの内容および構成に対する評価

内容中心教授法による指導では、内容をどのように選定し、配列するかが指導効果を左右する決定的な意味を持つ(村野井2002)。今回の教材開発にあたり、内容面に関しては「看護の事例研究」を題材として選定したが、これに対して47名(97.8%)の学生がテーマや内容に興味を持つことができたと回答している。この結果から判断すると、看護学生を対象とした「テーマ中心プログラム」のテーマとして、看護の事例研究は、学習者の興味・関心、知的レベルなどに配慮した適切

なテーマであると考えられる。また、対象となった学生（3年生）は、2年次の必修科目『看護過程展開方法論』において、事例の展開を通してアセスメントの構造や系統的な計画づくり、また状況に応じた実施と評価などについてすでに学修を終えている。つまり、これらの学生にとって、看護過程に沿って配列された事例を読み進めていくことは、既習の内容を英語の授業の中で復習するという「内容強化プログラム」の考えに即した授業が展開されることになる。47名（97.8%）の学生が「看護過程」に沿った教材配列は適切であると回答している背景には、このような先行する学修との連関において教材が受け入れられたことによると考えられる。

また、テキストの内容構成について45名（93.7%）の学生が「楽しみながら英語を学習できる教材である」と回答し、各ユニットの言語活動や練習についてもほぼ同数の44名（91.7%）が「現実味があり興味を持つことができる」と回答している状況から、今回使用したテキストは、看護学生にとって文字を通して文の内容とインタラクトしやすい題材であったために、単に文字を読んで理解するだけでなく、読んだことに反応しながら積極的に取り組むことのできる教材として受け止められたと推測することができる。この点に関しては、羽鳥（1994）が英語リーディングにおける「内容理解のさせ方」として「本当に文の内容がわかったと言えるためには、文中の内容が学習者の経験や日常生活と比較されて価値判断がされる必要がある」と述べていることと呼応する。すなわち、看護の事例研究を題材として取り上げた内容重視のリーディング教材は、看護学生に対して単に読んで理解できる程度の消極的な読みではなく、読んだことをこれまでの講義や実習等で学修したものと比較し、それをもとに価値判断を行うなどの積極的な読みを促進する効果があったものと思われる。結論的に、看護の事例研究を題材として取り上げた内容重視の教材を使用したことにより、看護学生の英語の授業内容に対する興味が高まり、看護過程に沿って授業を展開したことにより、文の内容とインタラクトしやすくなり、

その結果として、内容に対する価値判断を伴ったアクティブな読解活動へと進むことができたと考えられる。

しかし、今後の課題として、速読練習との関連においては教材としていくつか改善すべき点があると思われる。まず、各ユニットの文章量（単語数）については、速読の材料として適当な長さに設定することができたが、英文のレベルについては、医療・看護関連の専門用語の使用が避けられず、標準的な文章よりも多少読みにくいものとなってしまった。その結果、速読用教材としての適切さにおいて4名（8.3%）から、またテキスト・レベルの適切さにおいて7名（14.6%）から否定的な回答があったものと思われる。このような学習者からの反応は事前にある程度予測されていたので、速読用の教材として適正化を図るために、可読性を低下させる要因と考えられる専門用語については読解に入る前の事前活動で意味を調べさせたり、欄外の注釈を参考できるようにしておいたが、これらの配慮では文章の読みにくさを克服できない学生が存在したということである。田辺（2004）によると、理解を伴いながら、ある程度のスピードを意識して読ませる速読指導においては、未知語の割合が90語に1語程度の教材を使用することが望ましいとされている。看護の事例を題材とする限り、医療・看護関連の専門用語については使用せざるを得ないが、そのような語彙の使用頻度についてはテキスト編集段階での調整が可能であると思われる。したがって、今後の教材開発においては、可読性の改善を図るために特に専門用語の使用頻度について配慮しながら作業を進めるべきであると考えられる。

さらに、各ユニットの事例研究における実施（Implementation）から評価（Evaluation）についてであるが、今回の教材においては、いずれも看護計画（Planning）に沿って実施することにより、患者目標（Goals）が達成され、期待される結果（Expected Outcomes）が得られるという展開になっていた。しかし、病院実習等で実際の看護経験を持つ学生たちは、事例が必ずしも計画通りには行かないことを実体験として知ってい



るので「事例がうまくいきすぎて不自然である」という感想が聞かれた。よりリアルな、看護学生にとって現実味のある教材とするためには、看護計画通りに実施したが、期待した通りの結果につながらなかったという事例なども含めるように、内容面の改訂についても考慮する必要があると思われる。

## 2. 速読力と読解力の変化

コンテンツを重視した教材を使用して、速読練習を継続して行うことにより学習者の速読力および読解力にどのような変化が現れるかを調査したところ、次のようなことが明らかになった。

速読力判定のための事前・事後テストの結果から、4ヶ月間・10回の速読指指導により、「速読力」は61.5wpmから76.2wpmに推移した。この数値を、先行研究の結果と比較するために、理解度（正答率）を考慮しない「分速読語数」に換算すると速読練習前が76.9wpm、速読練習後が102.2wpmとなる。これまでの研究によると、大学生レベルの日本人英語学習者の分速読語数は、速読指導前のレベルは60wpm～70wpmの範囲に在り、一定期間の速読指導により、1.5倍～2.5倍（90～150wpm）程度に伸びたという結果を報告しているものが多い。事後調査で行った授業アンケートの結果では、速読力の伸びを感じた学生は75%にとどまっていたが、102.2wpmという数値は、先行研究における大学生レベルの学習者の分速読語数として設定された範囲に在り、今回の速読練習は、速読力を高める上で一定の効果があったと言える。さらに、速読練習に使用したテキストの英文は、可読性の点からは必ずしも速読に適した材料とは言えない面があったにもかかわらず、このような結果が得られたことに注目しておきたい。この点に関しては、専門用語をはじめとする語彙の扱いに対する配慮によるという見方もあるが、それよりもおそらく事例研究が題材とされたことにより、専門用語や未知語に伴う読みの困難さよりも内容面での読み易さが先行し、速読の材料として可読性における問題が緩和され、結果的に速読力の向上が促進されたのではないかと考えられる。

また、学習者の英語読解力のレベルによらず、速読力を等しく伸長させることができたという結果については、今回の被験者集団の英文読解能力がほぼ等質であり「英検準2級」程度の、速読練習により理解度を伴った速読力を向上させるために必要な「英語力のレベル」が確保されていたことによると考えられる。前回（2002）の調査においては、分速読語数は英文読解能力のレベルによらず伸長させることができるが、理解度を伴う速読力については英文読解力のレベルによる違いが認められているので、この点に関しては被験者集団の質を再検討して追試を行う必要があると考えられる。

さらに、事前・事後テストの結果から、速読練習は学習者の読解力そのものを改善する上でも効果があることが確認された。この結果の関連性については、一般化された知見は引き出されていないのが現状であるが、仮説的には以下のように考えられる。まず第1に、大学入学前の英語の授業で文法訳読式のリーディング指導を受けてきた大学生学習者の多くは、文字の流れを1語1語見て、文の後ろから訳し上げて意味を理解しようとする傾向があるが、速読練習を行うことにより最小限の意味のまとまりを持つ語群（sense group）ごとに識別し、目の動きを逆行させずに左から右に文意を処理することができるようになってくる。これにより、1文の意味や文章全体の内容把握に関わって妥当な予測をつけ、文の構造や内容についての予備知識を援用しながら内容の再構築をするというアクティブな読みができるようになり、読解力が向上するのではないかと考えられる。また、読みの素材に未知語は不可避であるが、文法訳読式に1語1語を見て、句、節、文に盛られている意味を理解しようとする学習者にとって、1つの未知語の出現は、極端な場合その先を読み進められなくさせてしまう。このような学習者に対し、特に時間を意識させて速読練習に取り組みせると、学習者は文章の細部についての理解よりも文章全体の概要把握を優先させる読解活動を必要とするので、細部に関わる未知語はそのまま気にせず読み進め、全体の理解に関わる未知語につ

いては前後の文脈からなんとか意味を類推して読みを遂行するようになると考えられる。この作業の繰り返しにより、未知語に対処する能力や意味内容を推測する予測力が向上し、読解力の改善に貢献するのではないかと考えられる。ただし、これらの仮説に関しては、本調査において十分に解明されているとは言い難いので、今後の取り組みにおいて、速読力と文章の読解力における相関関係をより具体的に探究し、両者を効率的に機能させるリーディング指導のあり方について、研究を進展させていきたいと考える。

#### 註

- 1) これを「分速読語数」と呼ぶが、「語数×60／読破時間(秒)」によって求める方法と「1分間に読める語数と理解度(正答率)を掛け合わせた数値」を設定する方法が在る。この点に関して、本研究においては情報収集を目的とした速読力を想定していることから、速読による内容理解についても関連要因として考慮し、分速読語数という用語の解釈による混乱を排除するために「1分間に読める語数と理解度(正答率)を掛け合わせた数値」を「速読力(wpm)」と定義する。
- 2) Fleschの公式=206.8-1.05×(1文あたりの平均単語数)-84.6×(1単語の平均音節数)を用いた。60~69が「標準」の範囲とされ、この数値が大きい程、可読性が高く、読みやすい文章であることを表す。
- 3) 質問紙への記述内容が成績評価等に影響を及ぼすのではないかと心配する学生への配慮として、調査は無記名自記式質問紙で行ったが、回答者の授業出席状況を正確に把握するために、事後テストの解答用紙(記名)との同時回収という方法に依った。ただしこれは、あくまでも分析対象となる質問紙を特定することのみを目的としたもので、特定後の分析処理においては、匿名性が完全に保たれている。

#### 【参考文献】

- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents.
- C. ミラー・白野伊津夫. (2000). *US Life Today II* 『USライフ・トゥデイII』 弓プレス.
- Gaffield-Vile, N. (1996). "Content-based second language instruction at the tertiary level," *ELT Journal*, Vol. 50/2.
- 羽鳥博愛 (1994). 『英語教育の心理学』 大修館書店.
- 石田雅近. (1987). 「速読を可能にするリーディングの条件」『現代英語教育』5月号, pp.6-7.
- 金谷 憲 編. (1995). 『英語リーディング論』 河源社.
- 村野井仁・千葉元信・畑中孝實. (2002). 『実践的英語科教育法』 成美堂.
- 永井 智 1980. 「速読指導の理論と実践」『英語教育研究』 広島大学英語教育研究会, No.23, pp.66-72.
- 佐藤秀志. 1970. 「速読と多読」 石井正之助(編)『読む領域の指導』, pp.161-188 研究社.
- 杉田由仁. (2002). 「大学生を対象とした速読指導の効果」『山梨大学教育人間科学部紀要』第4巻1号. 128-135.
- 杉田由仁. (2004). 「某看護系大学における学生の英語力の実態と英文読解力向上に関する実践研究」『山梨県立看護大学紀要』第6巻. 25-32.
- 杉田由仁・R. キャラカー. (2006). *Nursing Case Studies* 『事例で学ぶ看護英語』 成美堂.
- 田辺博史. (2004). 「継続的な速読指導と英文の語彙レベル」『関東甲信越英語教育学会紀要』第18巻. 15-25.
- 谷口賢一郎. (1989). 「速読指導はどうあるべきか」『現代英語教育』4月号, pp.46-49.
- 谷口賢一郎. (1992). 『英語のニューリーディング』 大修館書店.
- Taylor, S.E. (1962). "An Evaluation of Forty-One Trainees Who Had Recently Completed the 'Reading Dynamics' Program," Bliesmer, Emery P. & Ralph C. Staiger (eds.), pp.41-55.
- Wallace, C. (2001). "Reading," (eds.) Carter, C. & Nunan, D., *Teaching English to Speakers of Other Languages*, 21-27, Cambridge University Press.
- 米山朝二 (2003). 『英語教育指導法事典』 研究社.

資料 1 「選定した題材」

- Unit 1 Risk for Injury: How to Maintain Safety  
(安全な生活環境)
- Unit 2 Self-care Deficit: How to Practice Bathing and Hygiene  
(身体の清潔)
- Unit 3 Respiratory Disorders: How to Help Relieve Respiratory Distress  
(呼吸困難の看護)
- Unit 4 Fluid Volume Deficit: How to Prevent Fluid Loss  
(体液バランスの管理)
- Unit 5 Insomnia: How to Promote Rest and Sleep  
(睡眠と心の健康)
- Unit 6 Chronic Pain: How to Minimize or Relieve Pain  
(リウマチ患者の介護)
- Unit 7 Healthy Dietary Practice: How to Gain Adequate Weight  
(摂食障害と食事指導)
- Unit 8 Urinary Retention: How to Avoid Bladder Distention  
(膀胱カテーテル処置)
- Unit 9 Constipation: How to Promote Normal Bowel Function  
(排泄とその援助)
- Unit 10 Impaired Physical Mobility: How to Help with Crutch Walking  
(リハビリテーションとケア)
- Unit 11 Impaired Skin Integrity: How to Manage Burn Care  
(小児のやけど)
- Unit 12 Visual Alterations: How to Adjust Visual Disorders  
(加齢に伴う健康問題)
- Unit 13 Surgical Client: How to Cope with Anxiety  
(手術前・手術後の看護)
- Unit 14 Memory Impairment: How to Help Strengthen Memory  
(認知症高齢者とその家族)
- Unit 15 Lifestyle-related Diseases: How to Encourage Health-seeking Behaviors  
(生活習慣と健康)

資料 2 「テキスト実例」

Unit 1 Risk for Injury: How to Maintain Safety

Case Study 1 ----- Mr. Suzuki

Pre-reading Activity

A. タイトルを見て、どのような事例が報告されているか内容を予想しなさい。

B. 本文中に出てくる次の語句の意味を調べなさい。

- 1. risk ( )
- 2. arthritis ( )

3. visual acuity ( )
4. public health nurse ( )
5. screening test(s) ( )
6. health promotion education ( )
7. inquiry ( )
8. reading glasses ( )
9. unsteady gait ( )
10. mobility ( )

### Reading for Comprehension

Case Study 1 ----- Mr. Suzuki (1)

Haruo Suzuki is a 72-year-old man who worked for a Japanese company for 37 years and he is now retired comfortably. He has lived alone in a one-room apartment since his wife died 6 months ago. He can take care of himself but has had arthritis for about ten years and recently has had decreased visual acuity.

Keiko Okamura is a public health nurse. She is conducting screening tests and providing health promotion education. She is now working for the people of the apartment building where Mr. Suzuki lives. When she visits Mr. Suzuki's apartment, she finds that the lighting is poor and the room is a mess. She holds an inquiry about his health. He says that he has trouble reading the newspaper with reading glasses and sometimes uses a loupe with the glasses. He has not had a new pair of glasses for 3 years. When he tries to turn on the light in the room, he gropes for the light switch. Keiko asks him to stand and walk with her to the kitchen. He is able to stand with difficulty and has an unsteady gait.

(188 words)

### Nursing Diagnosis

Risk for injury related to altered mobility and decreased visual acuity

Reading Time

### notes

mess 「乱雑、散らかっていること」

loupe 「ルーペ、拡大鏡」

grobe for ~ 「~を手探りでさがす」

C. 本文の内容と一致するものにT、異なるものにFを記入しなさい。

1. ( ) Mr. Suzuki lives in a one-room apartment with his wife.
2. ( ) Mr. Suzuki suffers from some hearing loss and some arthritis.
3. ( ) Keiko thinks that the lighting of Mr. Suzuki's room is not enough.
4. ( ) Keiko asks Mr. Suzuki some questions about his health.

5. ( ) Keiko did not find any problems in Mr. Suzuki's room.  
 Comprehension Score \_\_\_\_\_ /5 Reading Speed \_\_\_\_\_ wpm

D. 次の「患者プロフィール」を、本文をもとに完成させなさい。

氏名： 鈴木 春男                      ⑧・女                      ( ) 歳
I. 現病歴： 37年間、日本の会社に勤務し、現在は安穩な① ( ) を送っている。最近、② ( ) 低下の自覚症状がある。
II. 既往歴：10年ほど前から③ ( ) にかかっている。
III. 家族構成：④ ( ) が6ヶ月前に亡くなってからは、アパートで一人暮らし。
IV. アセスメント 患者の住まいを観察したところ、⑤ ( ) が不十分であり、部屋全体が散らかっていた。問診の結果、⑥ ( ) をよく読むことができず、時には⑦ ( ) を使用することもある。また、ここ3年間⑧ ( ) を購入していないこともわかった。部屋の照明をつけるにも、手探りで⑨ ( ) を探す状況で、台所まで立って歩くように頼んでみたところ、一人で立ち上がるのは困難であり、歩き方も⑩ ( ) のように思われた。
V. 看護診断名：運動機能障害および視力低下による身体損傷リスク状態

Reading for Information

Case Study 1 ----- Mr. Suzuki (2)

Planning

Goals

The patient will develop a strategy to maintain safety (within 2 months) .

Expected Outcomes

- 1) The patient will identify hazards within 1 week.
- 2) The patient will take steps to prevent injury within 1 month.

Implementation

Steps

1. Increase the lighting to a minimum of 60 watts per light.
2. Tell the patient about the need of an orderly room.
3. Encourage the use of correct eyeglasses.

Evaluation

1. Observe the environment for elimination of threat to safety.

2. Reassess the lighting of the room and the patient's visual acuity.

notes

hazard(s) 「危険を引き起こす要因、物につきものの危険」

watt(s) 「(電力の大きさの単位) ワット」

E. Mr. Suzukiの「看護計画」を、本文をもとに完成させなさい。

- (1) 「患者目標」の意味を日本語で記入しなさい。
- (2) □にあてはまる内容を下から選び、記号を書き入れなさい。

患者目標と期待される結果	具 体 策	評 価
<p><b>患者目標</b></p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <p><b>期待される結果</b></p> <p>1) 1週間以内に、危険を引き起こす要因を確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <p>2)</p>	<p>Step 1 各照明器具のワット数を60ワット以上にする。</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <p>Step 2</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <p>Step 3</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>	<p>1. 安全を脅かすものが取り除かれたかどうか周囲の状況を確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <p>2</p>

- a) 部屋の照度や患者の視力を再検査する。
  - b) 度の合った眼鏡を使用するように勧める。
  - c) 1ヶ月以内に、けが防止の対策を講じる。
  - d) 室内の整理整頓をしておく必要性について話をする。
  - e) 患者の歩行の様子を観察する。

Post-reading Activity

F. 次の英文が、Mr. Suzukiに対する看護計画実施の「評価」として適する内容になるように、( )にあてはまる語を下から選び、書き入れなさい。

Two weeks have passed since Mrs. Okamura visited Mr. Suzuki for home (① ). The lighting of Mr. Suzuki's room has been (② ). He can see the things around him (③ ). He also tried to keep the things around him in (④ ) so that he can walk around the room (⑤ ).

safely improved care order clearly

Mr. Suzuki went to see the (⑥) and asked the doctor for an eyeglass prescription.\* The patient now feels better about reading the newspaper with his new (⑦). During good weather and during daylight hours he (⑧) in his neighborhood. With regular exercise, Mr. Suzuki has found that his (⑨) has improved and now he feels (⑩) about leaving the apartment.

walking ophthalmologist exercises safer glasses

\* eyeglass prescription: 「眼鏡のレンズの処方」

資料 3 「授業展開例」

具体的な指導実践例 (12回中2回目、90分中90分間)		
授業の展開 (教師の指導・学生の活動等)		
時間	教師の指導	学生の活動
0:00	Pre-reading Activity (1)	
↓	Unit 2のタイトルを板書して、学生に意味を考へるよう指示する。	タイトルの意味内容について考へる。
↓	タイトルの意味からどのような事例が想像されるかを指名して答えさせる。	予想される事例について答へる。
10:00	Pre-reading Activity (2)	
↓	本文の読みとりに必要なキーワードの意味を調べるよう指示する。	テキストに指定された1~10のキーワードの意味を調べる。
30:00	キーワードの発音と意味の確認・説明を行う。	キーワードの意味を答え、発音練習を行う。
↓	Reading for Comprehension (1)	
↓	黒板に10~240までの数字を書く。数字は10秒ごとに消去していく。テキストp.8を開かせ、速読するよう指示する。読み終わったところで黒板を見て読了に要した時間をチェックさせ、T-Fクイズに答へるよう指示する。全員が終わったところでクイズの答え合わせをする。	テキストp.8を速読する。読み終えるの要した時間を確認し“Reading Time”の欄に記入する。その後、p.9のT-Fクイズに取り組む。 T-Fクイズの答えを確認し、正答数を所定の欄に書き込み、“Reading Speed”を算出する。
40:00	Reading for Comprehension (2)	
↓	Case Study 2を精読してp.9の「患者プロフィール」を完成するよう指示する。机間巡視を行い、解答状況を把握し、また学生からの個別の質問に答へる。学生を指名して答え合わせを行う。	患者プロフィールの①~⑩の空欄にあてはまる語句を日本語で記入する。必要に応じて辞書を引いたり、巡回している教師に質問する。 指名された学生は、答えを発表する。

60:00	<u>Reading for Information</u>	
↓	テキストp.10を開かせ「患者目標」の意味	「患者目標」の意味を考え、計画表の該当欄に記入する。Skimming, Scanningして「看護計画」の空欄にあてはまるものを選択肢から選び、答えを記入する。
↓	を日本語で書くように指示する。引き続き、	
↓	p.11の「看護計画」で空欄になっている箇所	
↓	にあてはまる内容をSkimming, Scanningにより	
↓	できるだけ短時間で選ぶように指示する。全員が解答できたところ	
↓	で答え合わせをする。	
75:00		答え合わせをする。
↓	<u>Post-reading Activity</u>	
↓	テキストp.12を開かせ、看護計画実施の評価	内容を考えながら、文脈に合うように適語を選び、空欄に記入する。
↓	について書かれている英文を読むように	
↓	指示し、空欄に適語を選び記入するように	
↓	指示する。記入が終えられたところで順次	
↓	指名読みさせながら答え合わせを行う。	
90:00		指名された学生は、空欄に選んだ語を入れて文を読み、解答する。

#### 資料 4 「自記式質問紙」

##### 英語Ⅲ 授業アンケート

※2年半の間、真面目に一生懸命に英語の授業に取り組んでいただき、ありがとうございました。今後の授業の参考資料として、ぜひ皆さんの感想を聞かせて欲しいと思います。成績とはいっさい関係がありませんので、正直に回答してください。

[質問1] 4月から使用したテキストは、英語の速読力を伸ばす上で適した教材である。

1. そう思う    2. やや思う    3. あまり思わない    4. 思わない

[質問2] 授業方法（タイトルから推測→キーワードの確認→速読→読み取り→答え合わせ・解説→練習問題）はテキストの構成に合っていた。

1. そう思う    2. やや思う    3. あまり思わない    4. 思わない

[質問3] テキストの内容（看護の事例）はテーマや状況が興味深く、英文も自然である。

1. そう思う    2. やや思う    3. あまり思わない    4. 思わない

[質問4] 「看護過程」に沿った教材の配列は適切である。

1. そう思う    2. やや思う    3. あまり思わない    4. 思わない

[質問5] 各ページの活動や練習は、現実味があり興味深く準備されていた。

1. そう思う    2. やや思う    3. あまり思わない    4. 思わない

[質問6] テキスト全体としてのレベルが自分の英語力に合っていた。

1. そう思う    2. やや思う    3. あまり思わない    4. 思わない



[質問7] 看護学生が楽しみながら英語を学習できる教材であると感じた。

1. そう思う
2. やや思う
3. あまり思わない
4. 思わない

[質問8] 前期の授業を通して、テキストに書かれた情報をすばやく読みとる力が伸びた。

1. そう思う
2. やや思う
3. あまり思わない
4. 思わない

[質問9] 2年生までに使用した教材と比べて、どのように感じましたか。

(自由記述)

## Effects of the Content-based Teaching Materials on the Improvement of Reading Skills in English of Nursing College Students

SUGITA Yoshihito

Key words : Content-based instruction, Rapid reading practice, Reading skills