

ワーキングメモリに配慮した 英語論説文の読解力育成の試み

ハドリー 浩美

Abstract:

This paper introduces a university EGAP course in Japan, which was designed to improve first-year students' reading ability of expository texts, by drawing on previous studies on the functions of working memory. In a semester-long class, the students were exposed to basic discourse structures often found in authentic texts, through the use of graphic organizers. As homework, extensive reading and vocabulary e-learning assignments were given in order to promote automaticity in the processing of words and sentence structures, as well as to expand their vocabulary. The result suggests a meaningful improvement in their general reading ability of expository texts.

Keywords: L2 reading, EGAP, expository texts, working memory, graphic organizers

1. はじめに

新潟大学では、平成23年度より一般学術目的の英語 (English for General Academic Purposes: EGAP) の涵養を目的とする初年次向けの新英語教育カリキュラムが実施され、第1学期には「アカデミック英語 (リーディング)」および「アカデミック英語 (リスニング)」が、第2学期には「アカデミック英語 (ライティング)」が開講されている。そのうちの「アカデミック英語 (リーディング)」では、「平明な一般学術目的の英語で書かれた文書を正確に読むことができる」という到達目標が設定されているが、どのようにしたら英語で書かれた論説文の正確な理解を促進できるだろうか。本研究は、平成23年度第1学期に筆者が担当した「アカデミック英語 (リーディング)」における論説文の読解力育成の取り組みについて報告し、その効果を可能な範囲で検証するものである。

2. 先行研究

2.1 「正確に読む」とは？

読解とは、文字で書かれたテキストを読み、読み手の持つ知識と照らし合わせて書き手の意図する意味内容を理解するといった、インタラクティブな活動である。意味内容を理解するとは、読み手が首尾一貫性のある心的表象を構築した状態を示すとされる (門田, 2001: 173)。van Dijk and Kintsch (1983) によれば、心的表象には、言語ベースの表層

的記憶 (surface memory) から、テキストに基づいた首尾一貫性のある表象 (propositional textbase) へ、さらに読み手の持つ背景知識等に照らし合わせて形成される状況モデル (situation model) へと進む3段階があるという。この状況モデルを構築するためには、文字認識、単語認識、音声再符号化、語彙意味活性、統語解析等の下位レベルの言語処理・理解にとどまらず、テキスト構造の処理・理解といった上位レベルの認知処理の活性化が前提となる。そのためには、談話構造についての明示的な指導が効果的であることが、第一言語 (Bartlett, 1979 cited in Tang, 1992: 178; Taylor and Beach, 1984; Williams, 2007)、および第二言語 (Carrell, 1985, Carrell, Pharis and Liberto, 1989) 教育において実証されている。したがって、日本の中等教育で短い英文テキストを分析的に読むことに慣れ親しんできた大学1年生が、英語で書かれた論説文を「正確に読む」ことができるようになるためには、談話構造にも注意を払わせる指導が重要であると考えられる。

2.2 ワーキングメモリ

ここで問題となるのが、学習者のワーキングメモリ (WM) には限界があるということである。WM とは短期記憶を発展させた理論的概念であり、一時的に情報を保持するだけでなく、情報の処理をも行うとされる。しかしながら、容量に制限があるため保持機能と処理機能との間で配分量のトレードオフが行われる (Just and Carpenter, 1992) か、あるいは、保持と処理という複数の作業を同時には行えないため、次の処理が実行されるとそれまで一時的に保持されていた情報が忘却される (Towse, Hitch and Hutton, 1998) と考えられている。

そのため、主に下位レベルの言語処理に WM を費やしてしまうと、処理した情報を記憶にとどめておくことができず、上位レベルの認知活動に支障をきたすことになる。そこで、下位レベルの言語処理の効率化を促進するために、受容語彙サイズの拡大を目的とした語彙学習と、既習の言語知識の自動化を目的とした多読学習 (語彙 Waring and Takaki, 2003; 文法 Hafiz and Tudor, 1990) とを、「アカデミック英語 (リーディング)」の課外学習として課すこととした。一方授業においては、テキストベース表象の構築という上位レベルの認知処理の活性化を目標とした。具体的には、言語的コードおよび非言語的コード双方の活性化により記憶が促進されるとする二重符号化理論 (Paivio, 1986) やマルチメディア学習の認知理論 (Mayer, 1994) をふまえ、視覚教材としてグラフィック・オーガナイザーを使用しながら談話構造に関する明示的な指導を行った。さらに、WM への負担を軽減するため、オフライン作業となる和訳は教員が必要と判断した場合に限って行うこととした (Keim and Doye 1998)。

2.3 グラフィック・オーガナイザー

グラフィック・オーガナイザーを利用した第二言語の読解指導に関しては、国内では Hadley (2003) が日本の大学英語教育への導入の可能性について論じ、Evans (2003) がテキスト内の情報の相互関係を示すグラフィック・オーガナイザーを使用した実践報告を、五十川 (2009) が言語を社会实践の文脈における談話と捉えるナレッジフレームワーク (Mohan, 1986 cited in 五十川, 2009) に基づくグラフィック・オーガナイザーを使用した実践報告を行っている。Suzuki (2007) は、外国語としての英語の読解において、図表の

同時提示がもたらす効果を検証している。一方、海外では、多様なグラフィック・オーガナイザーを用いた指導が紹介されているが、とりわけ談話構造に焦点を合わせたグラフィック・オーガナイザーが読解力伸長に寄与することが実証されている (Tang, 1992; Jiang, 2012)。そこで本研究では、Jiang and Grabe (2007) が提唱する Discourse-Structure Graphic Organizers (DSGO) を使用することにした。

DSGO の特徴は、簡素化された一連の図表を一貫して使用する点にある (付録 1 参照)。これは、談話構造別の基本形を反復使用することによって、繰り返し出現する談話構造を記憶し、さまざまなテキストに適用しやすくするためである。一連の図表に慣れ親しめば作業効率が上がり、ペアやグループ間での比較も容易となる。最終的に、学習者自身がテキストにふさわしい図表を選択できるようになれば、より正確なテキストベースの表象を構築する読解力が育成されつつあると推測できるのではなかろうか。

3. 研究目的

以上を踏まえ、本研究では、DSGO を使用した対面授業、およびそれを補完するかたちでの語彙と多読の課外学習を中心とした「アカデミック英語 (リーディング)」が、履修者の英文読解力に与えた影響を検証する。本研究のリサーチ・クエスションは次の 2 点である。

1. WM の機能に配慮した当該科目の履修によって、英語論説文の読解力における伸長が見られたか。
2. とりわけ、テキストベースの表象の構築促進を目指して導入した DSGO に対して、履修者からはどのような反応があったか。

4. 研究方法

4.1 対象者

平成23年度第1学期に筆者が担当した1年生必修科目「アカデミック英語 (リーディング)」の履修者を対象とした。当該科目では、入学試験の成績により学部別に習熟度別クラス編成が行われているが、筆者が担当したクラスは理学部の最上位クラスであった。履修者48名は全員新入生で、男子学生が69% (33名)、女子学生が31% (15名) であった。

4.2 授業活動

ウェスト・バージニア大学の許可を得て、Graphic Organizers for Reading Teachers website 上に掲載されていた英文テキストおよび DSGO 教材を使用した (付録 2 参照)。第1回目の授業では、履修者に対し英文に特有な談話構造について説明し、比較的短い文章を用いて実際に DSGO を部分的に完成させた。その後は、1回~2回の授業につき1つのテキストを制限時間内 (10分程度、辞書使用可) に読ませ、あらかじめ用意しておいた DSGO を完成させた。毎回教員が、履修者の英語力を考慮して DSGO を部分的に記入しておき、残りの部分を履修者が埋めて完成するようにした。作業中には特に談話標識に

注意するよう指導した。回が進むに従って履修者が記入する部分を増やし、最終的には、履修者自身に適切な DSGO を選択させて完成させた。セメスター中、時間に余裕があった日には、完成した DSGO を見ながら日本語でテキストを要約する練習も試みた。また、セメスターを通して随時ペアワークを取り入れ、パラグラフ毎に音読をし合いながら、意味のわからない箇所を確認させたり、各自が記入した DSGO をペアで比較させて作成過程を話し合わせたり、場合によっては複数の解釈も可能であることを理解させたりした。なお、解釈が難しいと思われる英文については、まずペアで和訳させてクラス全体で確認した。DSGO は英語で記入させたが、指導には日本語を使用した。

実際に DSGO 指導を行った回数は、科目履修に関する説明、事前・事後テスト、教員の都合による休講を除いて11回、1回の学習時間は約80分（出欠確認、単語テスト、連絡事項等を除く）であった。

4.3 課外学習

一方授業外には、WM への負担を軽減するために、下位レベルの言語処理の自動化を目的とした学習を課した。

具体的には、語彙学習として、自宅や大学の PC や携帯電話から24時間利用可能なアルク・ネットアカデミー2「道場」を学習させ、ほぼ毎回の授業で単語の意味を確認する小テストを行った。これにより、アルクが日本人英語学習者を念頭に選出した12,000語（12レベル）のうち、6番目のレベルに該当する1000語を学習させ、受容語彙力の強化を図った。

多読学習としては、附属図書館の英語多読用教材から好みの本をセメスター中に7冊借りて辞書を使用せずに読み、日本語または英語で数行の簡潔な読書記録を付けてもらった。手軽に楽しく読み進めることによって既習の言語知識をできるだけ自動化することが目的であったため、無理なく読めるレベルの本を選択するよう指導した他は、単語数の指定等を行わなかった。

なお、履修生はこの他にも、アルク・ネットアカデミー2「スーパースタANDARD・コース」の「TOEIC テスト演習」Units 1～5を課外で学習した。この e-learning は、自学自習の習慣形成を目的として、全学的に「アカデミック英語（リーディング）」の履修生全員に課せられ、成績評価の20%に組み入れられていたものである。

4.4 事前・事後テスト

以上の学習による読解力の伸長を、当初は TOEFL ITP で測定する予定であったが、東日本大震災の影響で急遽取り止めとなったため、代わりに TOEFL 受験準備用として評判の高い市販テキストの“Pre-Test”および“Post-Test”の Reading Comprehension の部分を使用した。事前・事後テストとも、TOEFL ITPのReading Comprehension 同様、5つのパッセージを読んで解答する多肢選択式問題で、問題数は50問、解答時間は55分であった。得点は正答数に基づき、最高点を50点とした。

4.5 事後アンケート調査

DSGO に対する履修者の態度については、学期末に全学で実施される「学生による授業アンケート」の自由記述欄を利用した。自由記述にあたっては、特に DSGO に関する

記述を求める指示は出さなかった。履修者を誘導しないことで、自発的で自由なコメントを期待したからである。

5. 結果

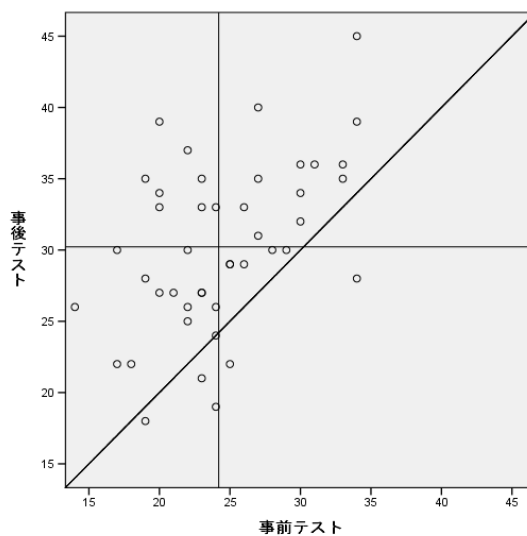
5.1 事前・事後テスト

事前・事後テストの平均値の記述統計量を求めた結果を表1に示した。履修生48名のうち、事前・事後テストの両方を受験した45名を対象とした。平均点には6.02の伸びが見られた。この差を対応のある t 検定にかけた結果、5%水準で有意差が認められた ($t(44) = -7.09, p=0.00$)。履修者の事前・事後テストの得点の変化は、図1のとおりであった。

表1 事前・事後テストの記述統計量

| | 事前 | 事後 |
|------------|-------|-------|
| 平均 (50点満点) | 24.20 | 30.22 |
| 中央値 | 24 | 30 |
| 最頻値 | 23 | 27 |
| 標準偏差 | 5.32 | 5.87 |
| 分散 | 28.25 | 34.49 |
| 尖度 | -0.29 | -0.16 |
| 歪度 | 0.11 | 0.06 |
| 最小 | 12 | 18 |
| 最大 | 34 | 45 |
| 標本数 | 45 | 45 |

図1 事前・事後テストの得点散布図



5.2 事後アンケート調査

「学生による授業アンケート」の自由記述欄に記述があった者は47名、そのうち、DSGO に多少なりとも関連すると思われる記述があった者は21名（表2）であった。

表2 「学生による授業アンケート」DSGO 関連の自由記述（原文のまま、順不同）

| | |
|----|--|
| 1 | 高校時代の英語の授業のような無機的に英語を訳するような授業ではなく、論理的に文章の構造をとらえ、作者の主張を理解するような形式は、自分が英語の文章を的確に理解する能力の向上に大いに役立った。また、自分が文章を書くときに、論理的な文章の構成をつくる上で非常に有意義な授業だった。 |
| 2 | 文章の読み方に重点をおくことで読解力がついていく実感があり、とても楽しかった。 |
| 3 | 毎回違った英文を読み、全体の文の構造をつかめるようにする授業のやり方が良かった。 |
| 4 | パラグラフリーディングの練習ができた。授業で扱う英文が少し難しかった。授業の最後に和訳を配ってほしかった。 |
| 5 | 高校のときとは違う、少し学術的な英語に触れることができた。新しい視点での文章の思考を教わった。 |
| 6 | 1回の授業で、文章の精読を丁寧にやってくれるので、TOEIC の際も文章構造の成り立ちに注意して読めてリーディングセクションでかなり役にたちました。 |
| 7 | 今まで、文章の読解では展開や要約が苦手だったので、1文1文訳していくのではなく話の構成を授業でつかめるのがありがたかった。声を出して文章を読む時間があるのも良かったと思う。 |
| 8 | 文章の構造がわかるようになって、文章が読みやすくなった。意味がわかりにくい文の解説が聞きたかった。 |
| 9 | 文章を読んだ時に、その構造について大まかに把握することは、その文章の理解の手助けになると思った。 |
| 10 | 最も良かった点：宿題や授業の最初にある単語テストのおかげで、家庭学習を促してくれる点。大学での英文の読み方を教えてくれた点。 |
| 11 | 毎回新しい、初見の英文を読む授業だったので、読解力、語彙力共に向上出来た。 |
| 12 | 最も良かった点：音読、毎回の課題、小テスト、文章構造の把握。 |
| 13 | いろんな文章を読めた。文章の構成を考えながら読めた。 |
| 14 | 英文を、構造を把握することを意識して読む練習が出来た。 |
| 15 | 英文を音読するのは良いと思うが、英文の日本語訳があるとちょっと効率よく自学できると思った。 |
| 16 | 最初から最後まで1つのことに取り組んでいて、目的が見えやすかった。（文章構造を追うなど） |
| 17 | 授業内容も面白いので、進んで授業に取り組むことができた。 |
| 18 | 授業で初見の文章を扱うのでリーディング力を上げるのにいいと思った。教科書があって授業前に文章が分かってしまう授業よりも実践的で良かった。 |

| | |
|----|--|
| 19 | 最も良かった点：文の構成を読み取ることに重きを置いていた点。改善すべき点：文法も少しやりたかった。 |
| 20 | 事前にプリントを渡され、それを訳してくる授業ではなく、その場でもらったプリントを読んで、カテゴリごとにまとめる授業だったので、自分の苦手だった速読が少しはできるようになった。 |
| 21 | 文章の構成（cause-effect、problem-solution など）を考えることで、その文章の要旨や、著者の意見をうまく掴めるようになった。文の「型」を知ることで文章を“上手に”読めるようになった。 |

6. 考察

6.1 WM の機能に配慮した当該科目の履修によって、英語論説文の読解力における伸長が見られたか。

本研究で使用した事前・事後テストの結果からは、WM の保持・処理機能を考慮して設計した当該授業の履修によって、英語論説文の一般的な読解力における有意な伸長が確認された。しかしながら、ここで問題となるのは、両テストの難易度の差が明らかでない点である。TOEFL 受験準備用として定評あるテキストに、“Pre-Test”、“Post-Test”として収録されていることから、直接的な言及はないものの、両テストの難易度は可能な限り調整されていると思いたいところである。その他にも留意すべきは、「アカデミック英語（リーディング）」全クラスに課題学習として課されていた e-learning をはじめ、同期間に開講された「アカデミック英語（リスニング）」での学習や自主的な英語学習による成果等、教育の現場には多種多様な変数が存在するという点である。

本研究を予備検証と位置付けたいうえで、今後は当初計画のとおり項目応答理論に基づくテストの使用によって、テスト・フォームや受験者集団の違いによる影響を極力排除しつつ検証していきたい。さらに、実験群と統制群を設け、読解力測定を事前・事後に加えて遅延事後の3回実施することも今後の検討課題とすべきであろう。

6.2 テキストベースの表象の構築促進を目指して導入した DSGO に対して、履修者からはどのような反応があったか。

WM の機能に配慮して導入した DSGO ではあるが、学生には馴染みのない手法であったと思われる。しかしながら、アンケート調査結果からは、少なからぬ履修者が DSGO の利用に対して積極的であったことがわかる。彼らにとっては、DSGO によって談話構造の理解が深まり、それがテキストベースの表象を構築する一助となっていたことがうかがえる。当初、この結果は本研究の対象が当該学部の上級クラスであったゆえではないかと考えたのだが、あながちそうでもなさそうなのである。同期間に、TOEIC IP スコアが470未満の2年生（1年次7月受験）を対象とする「発展英語」が開講されたが、そのうち筆者が担当した3クラスでは、同じように DSGO を使った読解指導を行った。事前・事後テストは実施しなかったが、学期末の「学生による授業アンケート」には、肯定的なコメントが散見される（付録3参照）。

とはいえ、TOEIC IP 470未満対象の「発展英語」はもとより「アカデミック英語（リーディング）」の最上位クラスにおいても、語彙・文法レベルでの言語処理に困難を感じる履修生もいたようなので、限られた授業時間の配分にさらなる工夫が必要であるといえよう。

7. おわりに

英語が外国語である環境のもと、本学で新設科目群を担当する教員の間では、先行研究の知見をふまえて創意工夫をこらしながら、何をどのように教えるべきか、今後しばらくは試行錯誤が続くものと思われる。WM の機能に着目した本研究も、その模索から生み出されたものである。第二言語習得に関しては今後ますます実証的な研究が進むであろうが、その成果を様々な制約のある教育現場にどのように反映していくのか。不確実性や偶発性を伴う教室での日々の決断は、evidence-based rules に縛られることなく evidence-informed teacher 自身が柔軟に行っていかなければならない (Kreber, 2010)。今回の英語教育カリキュラム改定によって「一般学術目的の英語の涵養」という明確な目的を教員と学生の間で共有できるようになった今、担当教員が自らの授業活動を研究対象として捉え直して検証を重ねると同時に、それを他の教員と分かち合うことで改善に繋げていけるような創造的な場が求められているのかもしれない。

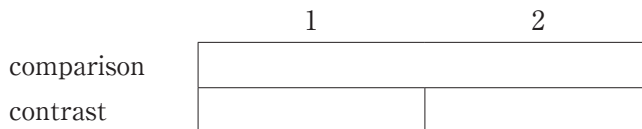
付録 1 Examples of discourse-structure graphic organizers

(Jiang and Grabe, 2007 : 45-46)

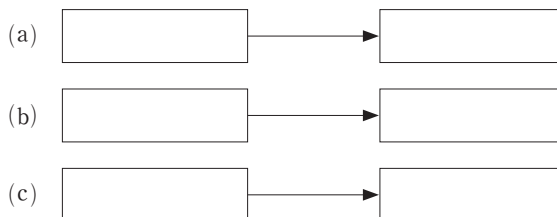
Definitions



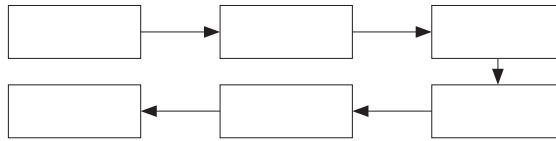
Comparison-Contrast



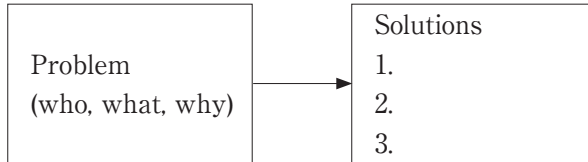
Cause-Effect



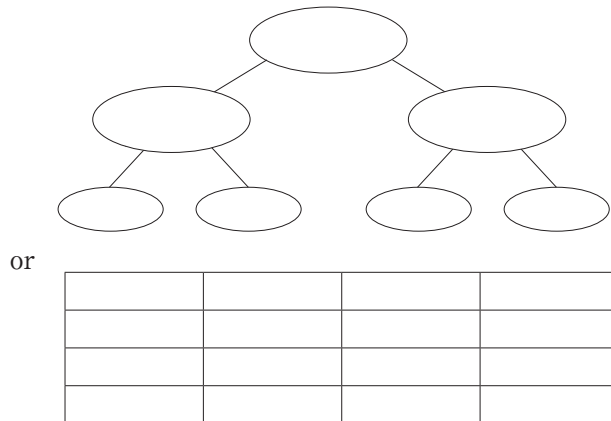
Process and Sequence



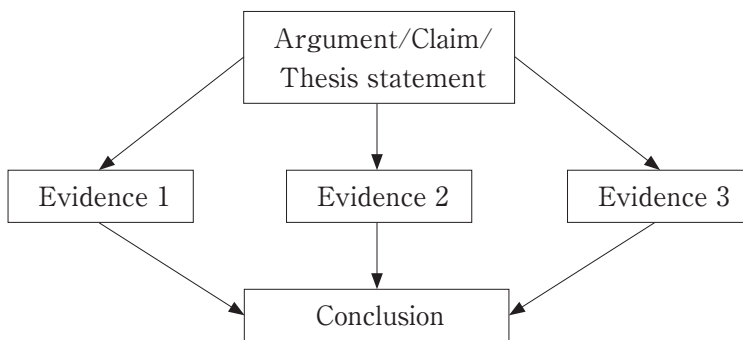
Problem-Solution



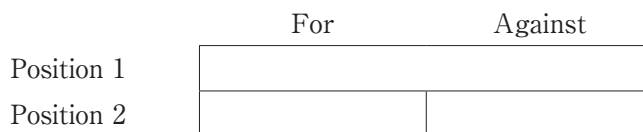
Description and Classification



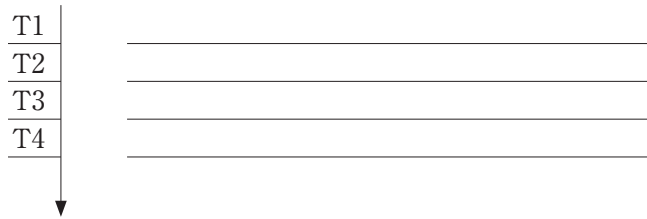
Argument



For-Against



Timeline



付録2 配付プリント例

Reading #2

Permission granted for classroom use by WVU, 2010

How Muzak Manipulates You
(FYI, Blanchard & Root, 1996, Volume 2)

1. Every day millions of people in offices, supermarkets, and factories worldwide hear the sounds of Muzak. The soundtrack has been carefully engineered to direct behavior—to improve employee performance by reducing job stress, boredom, and fatigue or to control consumers' shopping habits.
2. Background music can help or hurt business, concludes Ronald Milliman, a marketing professor at Loyola University in New Orleans. “Very few stores that play music play it for any particular purpose,” he says. “But walking into an environment where music is playing apparently makes a difference.”
3. Milliman measured the effects of fast and slow-tempo music on a supermarket's traffic flow and sales. Fast music hardly affected sales when compared with no music, he reported in the *Journal of Marketing*, but pieces played slowly made shoppers slower and increased receipts 38 percent above what they had been when fast music was playing.
4. Restaurants can also use music advantageously, he found. In the evening, slow-paced music lengthens meals and increases the patience of waiting customers. When quick turnover is important—lunch, for example—lively music does the trick.
5. The best-known supplier of background music is a company called Muzak. It was started by a group of businessmen in Cleveland, Ohio, in the early 1930s. But Muzak is not the only company of its kind. In Chicago, there is Musi-Call. In California, Musicast.

And in the New York area, General Background Music (GBM).

6. Muzak calls its product "environmental music" and has done over one hundred studies—from simple surveys of employee responses to comparison of production output before and after Muzak installation—to prove its effectiveness. Improvement generally ranges from 5 to 10 percent to as much as 30 percent. Results are easier to obtain when routine tasks are involved, but people with relatively interesting jobs are also affected.

7. The key to Muzak's programs is something called stimulus progression. What that means is that each tune is given a stimulus code based on its tempo and instrumentation. "We punch these codes into our computer, and it puts the material into fifteen-minute segments of five tunes each," music director Ralph Smith explains. "We start with a slow tune that has a low-stimulus value, and gradually build to an up-tempo, pop sound."

8. After a two-minute pause, a new segment begins on a stimulus level that's higher than the preceding ones. In this way, the day's program builds to mid-morning and mid-afternoon crescendos that are designed to give workers a needed boost.

9. "Since Muzak's main function is in the workplace, we naturally have to program against people's normal slumps," Smith notes. "Around ten-thirty, you're running down a little, but lunch is still a distance away. So, about ten-fifteen, the stimulus value for the entire segment jumps up to bring you out of the doldrums."

10. "Changing the order of things produces a different effect," says psychologist William Wokoun, chairman of Muzak's scientific advisory board. "When this so-called ascending program is played in reverse, it seems to lull people to sleep. Reaction times become slower and more variable."

11. Like Muzak, GBM focuses on the mind of the nine-to-five employee. "All day long, you have ups and downs, peaks and valleys," vice president Mel Bernstein explains. "During key periods, psychological programmers change the tempo to increase workers' adrenaline flow, which in turn increases their efficiency. The music becomes part of the surroundings. Workers no longer notice its effects on their behavior."

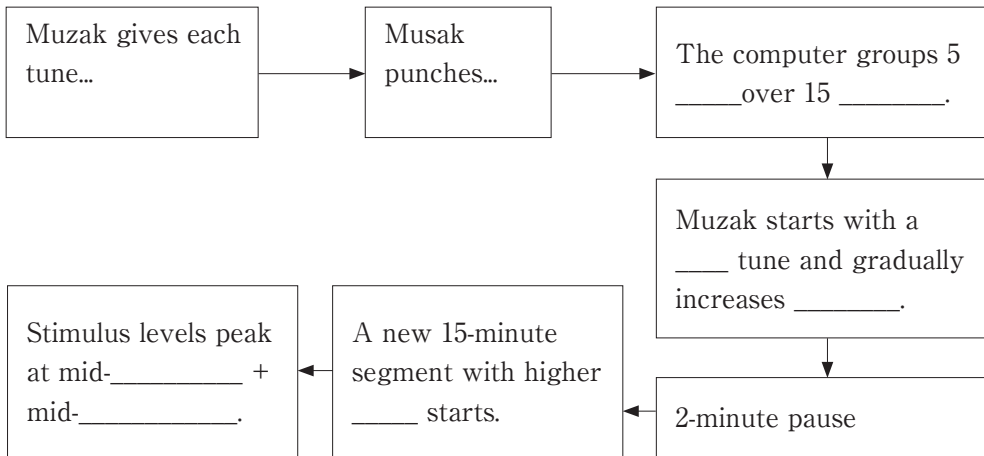
12. The difference between GBM and Muzak, says Bernstein, is that Muzak isn't regional: it has only one product. "But there is a very definite New York sound," he asserts, "just as there is a Midwest sound and a Los Angeles sound. And we even have

rainy-day music."

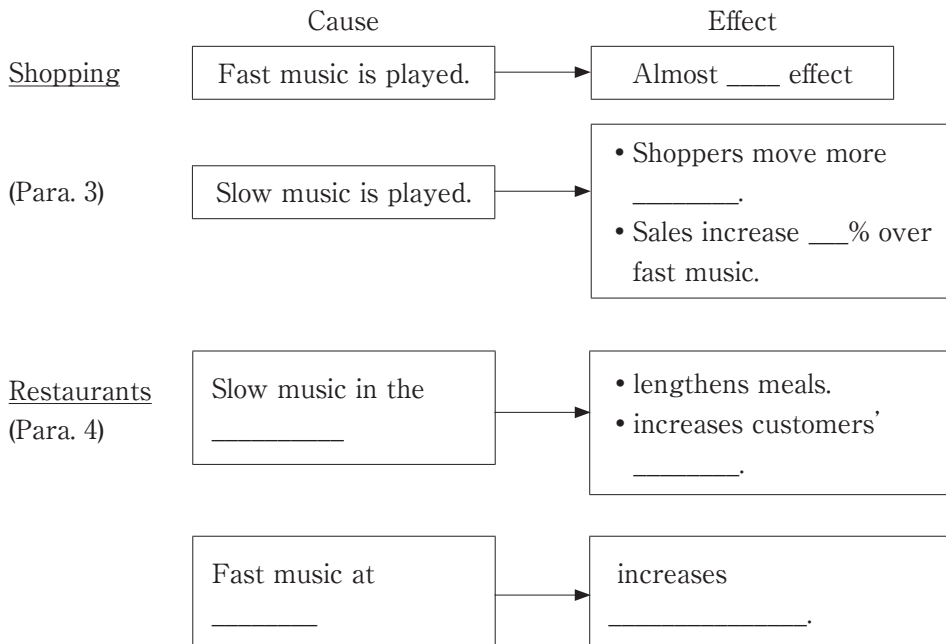
1) Definition: X is a Y that Z. (Paragraph 1)



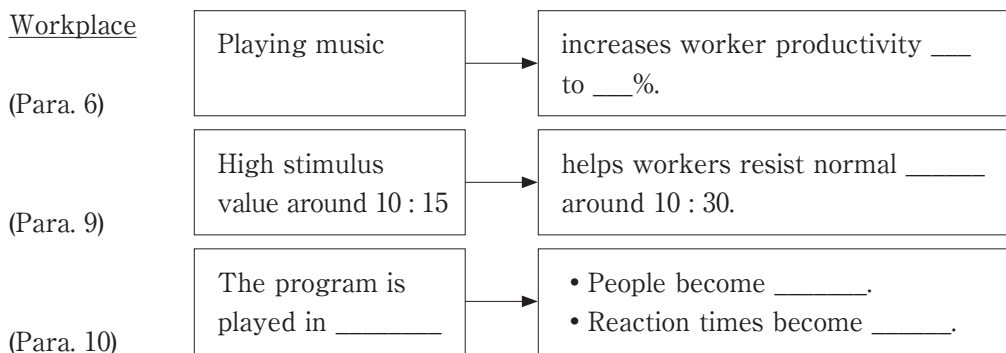
2) Process (Paragraph 7, 8)



3) Cause-Effect



ワーキングメモリに配慮した英語論説文の読解力育成の試み



4) Listing (Paragraph 5)

| | Supplier | Location |
|---|----------|-----------------|
| 1 | Muzak | Cleveland, Ohio |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |

5) Comparison/Contrast (Paragraph 11, 12)

| | Muzak | GBM |
|--------------|---|--------------------------------------|
| Similarities | both focus on the mind of the _____ workers. both change tempo to increase workers' _____ flow. | |
| Differences | no regional variation _____ pattern | regional variation _____ patterns |

6) 全体としては、_____ 型

付録3 平成23年度第1学期「発展英語」3クラスでの「学生による授業アンケート」
DSGO 関連の自由記述（原文のまま、順不同）

| | |
|----|---|
| 1 | 様々な文章を読み、文章の構成のしかたから理解を深めていくことが新鮮でもしよかった。 |
| 2 | 毎回先生が用意してきた英文をその場で読むことにより、少しだけ読むスピードがあがったような気がしました。 |
| 3 | 文法とか細かいところにこだわるのではなく、訳とかもおおまかな意味が合っていれば正解にしてもらえたので、のびのびと楽しく授業を受けることができました。いつもの英語は文法や細かい訳を求められて楽しくなかったですが、今回の先生の授業はとても楽しかったです。少し英語に対して自信がついたし、英語が好きになりました。 |
| 4 | 長文の読み方（文章の構成の仕方など）を学ぶことで、その文章の特徴を理解することができ、内容を把握するのにとても役立った。 |
| 5 | どんどん読ませてくれたのが特によかった。プリントが多少わかりづらい部分があった。 |
| 6 | 各講義で渡されるプリントは細かい所まで解説されていて復習が楽だった。一回あたり消化する文章量が非常に多く、理解が雑になることも多かった。 |
| 7 | 最も良かった点：長文読解が中心で、今までやってきたのと違う読み方ができたこと。 |
| 8 | 実践的に英語を使う機会が多くてよかった。 |
| 9 | 英語の文がどういう構造になっているのかを、自分で考える能力が身についたと思う。 |
| 10 | 毎回プリントでチャートなどがわたされ、分りやすかった。 |
| 11 | 発音や英文のようやく、まとめなどが中心でよかった。 |
| 12 | 解答として何を求められているのかわからないことがある。 |
| 13 | やっている内容が理解しづらい。 |
| 14 | 最も良かった点：授業内容をリーディングにしぼっていた点 |
| 15 | プリントによる解説と出題が整理されていて分かりやすかった。 |
| 16 | 長文を読む際に非常に役立つ分類の仕方を学ぶことができ良かった。暗記する英語ではなく、たとえ初めて見る英文であっても対処できる能力が少しはついたように思う。 |
| 17 | 長文読解の際、チャートにまとめていく方式は分かりやすく良かったです。 |
| 18 | 作業が多いので、1時間半しっかり集中できた。 |
| 19 | 英語について今までとは違う見方を学ぶことができました。 |
| 20 | チャートにまとめるやり方はわかりやすい。今までうけた英語の授業で一番わかりやすかった。 |
| 21 | その場しのぎの英語ではなく、本当に身のためになる英語だったと思います。 |
| 22 | 最も良かった点：長文を読んだ後に要点をチャートにまとめること。 |

| | |
|----|---|
| 23 | チャートごとに分類していくのが分かりやすく、長文が読みやすくなった。 |
| 24 | ただ訳すだけでなく、英語で文章をまとめるという授業進行も魅力的でした。 |
| 25 | 英語をさらに上達させたいという人にとっては、毎回同じような授業内容なので物足りなさがあるかもしれません。Reading だけだったので。 |
| 26 | 人とコミュニケーションを取りながら、自分の力で英文を読み取っていく形の講義で、とても自分のためになる講義だった。また、この講義を通して、文の中にいくつかわからない単語があっても、辞書を使わずに前後関係から意見を推測してスラスラ読めるようになった。 |
| 27 | 高校までの授業ではあまりない形式で、面白いなと思った。読む力がつく気がするし、解説も丁寧で分かりやすかった。 |
| 28 | 文の構成を細かく解説してもらえたので、文の全体を通して見る力が付いて良かった。 |
| 29 | 文章を捉えやすくなった。 |
| 30 | 様々なタイプの文章の構造を授業で扱ってくれたので、今回より難しい文章を読む時の参考になると思う。 |
| 31 | 授業はバラエティがあって、おもしろいです。 |
| 32 | 授業のテキストがいっぱいあって、内容が豊富だと思う。文章は短い方がいいと思う。長すぎると読みづらい。 |
| 33 | 長文が簡単すぎず、難しすぎず、ちょうどいい難度のものでよかった。 |
| 34 | 文の読み方、構成を理解できるようになる。文章が長すぎるのもあった。 |
| 35 | 最も良かった点：様々な英文に触れることができる点。英文を読む時間を区切っていた点。次は読み切れるようにと目標ができる。 |

引用文献

- Carrell, P.L. (1985) Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19(4): 724-752.
- Carrell, P.L., Pharis, B.G. and Liberto, J.C. (1989) Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23(4): 647-678.
- Evans, S. (2003) Graphic organisers for Japanese readers of expository texts in English. 『語学研究』、第18巻、1-17.
- Grabe, W. (2009) *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W. and Stoller, F.L. (2002) *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Longman.
- Hadley, H. (2003) Teaching Reading through Textual Patterns. 『新潟大学言語文化研究』第9号、71-89.
- Hafiz, F. M. and Tudor, I. (1990) Graded readers as an input medium in L2 learning. *System*, 18(1): 31-42.
- 五十川敬子 (2009) 「ナレッジ・フレームワークを使用した英語授業の試み」『立命館言語

- 文化研究』、21巻2号、217-229.
- Jiang, X.** (2012) Effects of discourse structure graphic organizers on EFL reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 24(1), 84-105.
- Jiang, X and Grabe, W.** (2007) Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues. *Reading in a Foreign Language*, 19(1), 34-55.
- Just, M.A. and Carpenter, P.A.** (1992) A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99(1), 122-149.
- 門田修平・野呂忠司（編著）（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.
- Keim, B. and Doye, C.** (1998) Working memory and foreign language learning. *On JALT'97: Trends & Transitions* (JALT conference proceedings), 83-88.
- Kreber, C.** (2010) Empowering the scholarship of teaching and learning: Towards authentic practice. Unpublished paper presented at SOTL Commons Conference, Georgia Southern University, USA, 12 March 2010.
- Mayer, R.** (1994) For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 389-401.
- Paivio, A.** (1986) *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New York: Oxford University Press.
- Suzuki, A.** (2007) The effect of simultaneous display of information brought by a graphic organizer in EFL Reading. *JACET Journal*, 45, 47-61.
- Tang, G.** (1992) The effect of graphic representation of knowledge structures on ESL reading comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 177-195.
- Taylor, B.M. and Beach, R.W.** (1984) The effects of text structure instruction on middle grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19, 134-146.
- Towse, J.N., Hitch, G.J., and Hutton, U.** (1998) A reevaluation of working memory capacity in children. *Journal of Memory and Language*, 39(2), 195-217.
- van Dijk, T.A. and Kintsch, W.** (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Waring, R. and Takaki, M.** (2003) At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 130-163.
- Williams, J.** (2007) Literacy in the curriculum: Integrating text structure and content area instruction. In D. McNamara (Ed.) *Reading Comprehension Strategies*. New York: Erlbaum.