

Pre-reading でのトップダウンアプローチと Post-reading の統語処理活動を取り入れた 高校生の多読授業実践

研究者：東京都／東京都立 国分寺高等学校 教諭 三上 洋介（申請時：東京都立 大田桜台高等学校）
《研究助言者：長 勝彦》

概要

本実践研究では、校種や生徒レベルを問わずに活用でき、多読活動時に生徒の興味を喚起し、総合的な英語力を向上させるためのワークシート型多読学習の支援ツール(Odyssey Reading Worksheet=ODR)の開発を試みた。このODRは、生徒の興味を喚起させる内容推測などのトップダウン処理と、サマリーライティングやペア活動などの統語処理活動を取り入れている。

ODRを用いた多読を実践したところ、処置群には外部試験のリーディングスコアの上昇や速読スピードの向上が見られた。また、多読読書語数は上昇し、ワークシート型の多読による「読みの変化」や統語処理のアウトプット活動による多読意欲の向上も示唆され、アンケート結果から情意面の変化も見られた。学習者の背景知識を活性化させることで、英文の読書負担の軽減、本文の理解度の向上や、統語処理活動による未知の単語を読み飛ばす頻度が低下するなど、英文を深く捉える傾向につながったと言える。さらに、従来の多読に比べて意欲が高まり、想像力が刺激されるなど、学習者はODRを肯定的に評価した。

今後の課題として、学習者の更なる動機付けのため、ODRの理論的背景や意義を学習者へ理解させることや、ワークシートの使用に伴って減少する授業内多読時間への対処が挙げられる。また、効果的な使用法の提案として、小中学生にも使用可能な簡易版を開発することや、多読図書に限らず、英語雑誌や評論文など多様な英文素材読書へODRを応用することも検討できると考えられる。

1 多読授業について

1.1 多読授業の効果と課題

多読は、精読と異なり、簡単な英語で書かれた本を大量に読む、楽しみのための読書活動である。学習者は自分で本を選び、1人で読書する。指針としてよく取り上げられるのが、(1)辞書は引かない(英語は英語のまま理解する。日本語に訳さない)。(2)わからないところはとばす(7～9割の理解度で読む)。(3)つまらなければあとまわし(内容自体を楽しもう)(酒井,2002,古川,2010)などの「多読3原則」だ。

これまで多読の利点は数多く報告されている。精読に比べて圧倒的な英語のインプット量を確保できるので、読みの流暢性が向上する。英語への自信や読書習慣が身についたり、世界や文化の知識を獲得できるなどのメリットもある。

多読授業は日本国内で急速に普及しており(Furukawa, Takase, & Nishizawa, 2009)、学校教育での導入数も増えているが、日本での成功例はまだ少ないといわれる。その原因として(1)読書量不足(10か月間の海外留学に相当する語数は200～300万語)、(2)英文レベルの選択ミスがある(西澤・米澤・栗野, 2019)。継続すれば効果があるにも関わらず、多読への意欲を維持できず、十分な読書量を確保できない。また、自分のレベルに合った選書が出来ず、英文を理解できないので、

成果が見える前に多読をやめてしまうのである。

また、多読授業実践の成功例や実践研究対象は、ある一定の学力水準の公立・私立高校や高等専門学校、中高一貫校などが多い(高瀬, 2010)(増見, 2014)(中野, 2014)。これは多読授業が、読書習慣や基礎学力を有する学習者に対して親和性が高く導入しやすいためであろう。一方、いわゆる進路多様高校における多読の実践研究は極めて少ない。これには生徒の読書習慣確立から取り組まなければならない、多読学習の成果を上げるために多大な時間と労力が必要とされることが背景にある。これらの点から、個々の学校実態に合った多読授業の実践が課題となっている。

2 大田桜台高校の多読多聴授業

都立大田桜台高校は東京都で2校指定されている「ビジネスコミュニケーション科」の1つである。実社会で使える英語力とビジネス知識の習得を目指し、生徒は1年生から実践的な学習に取り組んでいる。特に英語に関しては、3年間の必修科目は20単位と多い。

2.1 図書室で行う多読授業

多読授業は図書室で行われ、「図書室多読」とも呼ばれる。読書とは本来個人的な活動であるが、読書習慣のない生徒にいきなり個人で洋書を読ませることはハードルが高い。まして授業外で洋書の読書を生徒に期待することは難しい。そこで読書習慣を根付かせ、多読の楽しさを実感させるために図書室多読の手法を取っている。図書室には英語の絵本や語彙制限のある洋書など、約14,000冊が蔵書されている。50分の多読授業中、生徒は自由に本を選び、読書を進めていく。

ただし、図書室で多読授業を行っても、生徒が自発的かつ継続的に読書を行うまでにはかなりの時間を要する。「目の前に本を置いただけで本を手にして読む生徒がいたら、その生徒はよほどの本好きか、読書の習慣が形成されているといえる」(江竜, 村松, 2018)というのが、多読を実践し

ている多くの教師の本音である。

2.2 CALL 教室で行う多聴授業

多読と両輪を成す多聴授業はCALL教室で行われる。多聴とはパソコン設置の教室で、1人につき1台のPCが用意され、朗読音声聞きながら本を読むことである。英語の音声やリズムに合わせて読書し、英語を英語のまま理解する習慣を作る。このCALL教室には約1,000~1,200冊の蔵書が備えられ、PCのサーバ内に蔵書分の音声データが格納されている。多読授業で読んだ本を選び、多聴授業で音声を聞きながら読むことを推奨している。

2.3 多読多聴授業のツール

生徒の多読多聴学習を支援するため、いくつかの支援ツールを活用している。

(1) 多読多聴手帳

多読多聴手帳とは、読書履歴を記録するためのもので、生徒1人につき1冊配布する。1冊読み終えるごとにタイトルや感想を多読手帳に1行で記録する。多読時は読んだ本のワード数、多聴時は聞いた音声時間とワード数を記録し、累計読書語数や累計リスニング時間も管理できる。教師は生徒の読書履歴を確認して、激励コメントやおすすめ本の紹介などを書き込む。英語多読へのモチベーションを保つことを目的としている。(写真1)。多読多聴手帳は、見開き2ページに20冊分を記録でき、この手帳1冊に1,000冊分の読書記録が書き込める。20冊読了するごとに、累計読書語数を集計させる。

(2) 多読多聴地図

(多読多聴冊数の可視化ツール)

多読多聴地図とは、累計多読冊数を可視化し、薄い洋書を大量に読むことを促すための地図である(写真2)。10冊読了するごとにシールを配布し、地図に貼る。1,000冊読み終わると、地図が完成する。この地図は多読多聴手帳の裏表紙に貼りつけることで、多読の進捗状況を把握でき、多読の達成感を得ることが出来る。

No.	Date	Series	Title	Words	Minutes	Comment
1621	11/15	RG3-14	The Littles	6,739		...
1622	11/16	RG3-15	Lily and Miss Liberty	6,676		...
1623	11/16	RG2-15	Leopoldina's last and smallest	6,738		...
1624	11/14	SIR4-6	camel Back mountain	368		...
1625	11/14	SIR4-6	The Titanic lost and found	2,094		...
1626	11/17	WFH1-09	It can't be	1,021		...
1627	11/17	WFH1-09	People like that	1,140		...
1628	11/17	WFH1-09	I have computers	1,092		...
1629	11/17	WFH1-09	Toxic waste	1,082		...
1630	11/17	SIR3-53	The great fairy race	660		...
1631	11/17	SIR4-11	Helen Keller comes back	1,960		...
1632	11/17	AAR2-28	Sara jawa's her teacher	1,300		...
1633	11/18	ORT1-12	The joke machine	888		...
1634	11/18	ORT1-13	Sugarine Adventure	890		...
1635	11/18	CJ-11	Cam Janssen The mystery of the stolen car	5,376		...
1636	11/18	CJ-12	Cam Janssen The mystery of flight 54	5,210		...
1637	11/18	CJ-13	Cam Janssen The mystery of the haunted house	5,429		...
1638	11/19	CJ-14	Cam Janssen The chocolate Fudge mystery	5,523		...
1639	11/19	CJ-15	Cam Janssen The chocolate Fudge mystery	5,045		...
1640	11/19	CJ-16	Cam Janssen The chocolate Fudge mystery	5,284		...
MEMO				64,503	0	←このページの合計
				980,162	3,153	←今までの合計

写真1: 多読多聴手帳の記入例

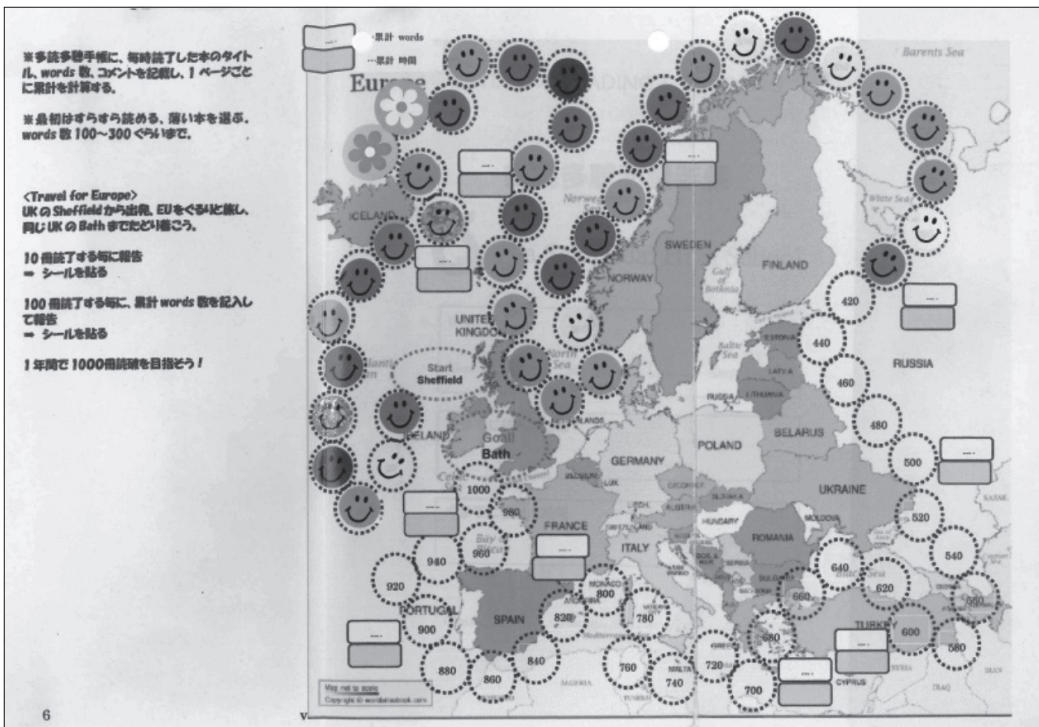


写真2: 多読多聴地図

(3) 多読多聴学習の導入用必読書リスト

英語に苦手意識を持ち読書習慣も持たない生徒が、スムーズに英語多読を開始できるよう、多読導入用必読書リストを準備している。使用する絵本は、英国の多くの小学校の国語授業で使用される Oxford Reading Tree シリーズである。この Stage1-3 の 96 冊を全生徒は高校入学時から 3 か月程度で読み終える。また、多聴授業では、同じ Oxford Reading Tree の音声 CD を聞きながら多聴する。これにより英語多読に慣れ、英語を英語のまま理解する土台作りを目指している。

(4) 推奨読書リスト

導入用必読書リストを読み終えた生徒は、推奨読書リスト(資料1)から好きな本を選んで読書をする。難易度の高すぎる本を選ぶなど選書を誤ると、多読学習の効果も上がらないため、こうした推奨読書リストを作成している。

推奨読書リストの核は Oxford Reading Tree である。多くの生徒は Stage1-4 までは読了できるが、Stage5 以降は難易度が高いと感じる生徒が急激に増える。そのため Stage4 付近で、易しくて薄い洋書を大量に読むことを推奨している。徐々に難易度を上げ、最終的には Stage9 まで読了することを促す。

2.4 指導方法

2.4.1. 多読導入時のオリエンテーション

英語に苦手意識を持つ生徒が大半を占める当校では、スムーズに多読学習に入れるよう入学時に「多読オリエンテーション」を実施している。毎年 NPO 多言語多読の酒井邦秀氏を招き、新入生全員に Oxford Reading Tree の Stage2 または 3 が 1 冊配布され、多読の方法を体験させる。まず、タイトルや表紙の絵をじっくりと眺めさせる。それから挿絵を頼りに、日本語に訳さず英語を英語のまま読むよう指導する。わからない単語にこだわりすぎず、絵から推測することを推奨し、まずは内容を楽しむことを重視させている。このオリエンテーションで、辞書を使わずに洋書を読み進めることも覚え、生徒は多読の本の読み方を身につける。

2.4.2. 多読の指導

多読指導の方針は多読3原則に沿って、できるだけ易しいレベルの絵本から読み始め、少しずつレベルアップを体感させることを最重視している。生徒には「できるだけ薄く、スラスラ読める洋書を読もう。まずは500冊、1000冊を目指そう」と、累計語数よりも冊数重視の指導をしている。たとえ薄くとも洋書1冊を読み切ることで、達成感を得やすく、やさしい英語を早く読む訓練にもなる。中学英語の基礎が未定着の生徒には、このような冊数重視の目標設定を行う。

生徒に読書習慣を身につけさせるため、「読書中は静寂を作る」「姿勢を正して読む」「多読多聴手帳に記録する」といった多読授業を受けるルールも別途設定している。通常の授業と異なる、集中して多読する「場づくり」を行うためである。

2.4.3. 授業の流れ

標準的な50分の多読授業の流れは、冒頭の3～5分で生徒自身が選書し、その後は読書する。当校の多読多聴授業には決まった活動はない。教師側の役割は、読書に集中できる「場づくり」と、生徒個人への助言である。多読多聴手帳を読んで生徒の読書傾向を把握し、適当な本を推奨する程度である。多読授業に変化を持たせたい場合、目の前の生徒実態に合わせ、教師が必要な活動をその都度取り入れる。例えば、ブックトーク(本の紹介活動)や本の読み聞かせを取り入れることもある。

2.5 英語授業のカリキュラム上の特徴

大田桜台高校では、「使える英語を楽しく身に付けさせる」ことを目指し、全学年的なカリキュラムとして必修授業に多読・多聴学習を導入している(授業内多読授業)。平成21年の開学以来、全英語授業(コミュニケーション英語や英語表現科目)コマ数の半分以上が多読・多聴授業になっており、残りの半分は教科書を使った教室授業である。1年次は7単位(コミュニケーション英語Ⅰ:4単位、英語表現Ⅰ:3単位)、2年次は8単位(コミュニケーション英語Ⅱ:4単位、英語表現Ⅱ:4単位)、3年次は5単位(コミュニケーション英語Ⅲ:5単位)である。

具体的には、1年次は多読授業:2単位, 多聴授業:2単位, 2年次は多読授業:2単位, 多聴授業:2単位, 3年次は多読授業:1単位, 多聴授業:1単位が設定されている。つまり3年間で多読授業は5

単位, 多聴授業も5単位受講する計算である。これにより生徒は大量の英語に触れる機会を確保できる(表1)。

■表1: 2019年度 1週間の英語必修科目の授業コマ数(1コマ50分)

	1	2	3	4	5	6	7	8	授業数計
1年次	コミュニケーション英語I				英語表現I				7
	ER	EL	J	J	ER	EL	J		
2年次	コミュニケーション英語II				英語表現II				8
	ER	EL	J	J	ER	EL	J	J	
3年次	コミュニケーション英語III								5
	ER	EL	J	J	J				

ER=多読, EL=多聴, J=日本人教師授業

2.6 多読多聴学習の効果測定

多読多聴学習の効果測定にGTEC for STUDENTSを使用している。受検時期は高校1年次の4月, 高校2年次の7月, 高校3年次の7月, 12月の4回である。学年平均のGTEC(3技能)のスコアを, 高校入学時から卒業までに100点以上向上させることを目標としている。

2.7 多読授業の課題

本校での多読授業実践も4年目を迎え, 生徒の英語力向上に手ごたえを感じる一方, 次の3つの問題意識を持つに至った。第1に, いかんにか生徒の読書意欲を喚起するかである。多読学習に親和性を示す生徒がいる一方で, 読書意欲を持っていない生徒も一定数存在する。多読授業の敵は, 「マンネリ」や「飽き」であり, いったん生徒が多読学習に飽きれば, 個人的な読書活動である多読授業はその意義を失う。特に, AO入試等で早期に進路決定する高校3年生の後半は, 生徒の多読学習意欲が大幅に低下する傾向がある。そこで洋書の読書意欲を喚起する仕掛けや, 小さな達成感を実感できる多読授業の展開が不可欠である。

第2に, 多読を重ねるものの英語力の伸長が鈍い学習者の存在である。例えば, 単に文字や絵をぼんやり眺め, 知っている単語をつなげて内容をあいまいに理解する, 統語処理をしていない読み方をする生徒も見られる。多読を10万語程読み

続けたにもかかわらず, GTECのリーディングスコアに伸びの見られない生徒は, 英文を統語処理せず, なんとなく読む傾向があった。こうした理解度の低い状態で多読活動を続けていると, 読書活動のインプットが英語力向上に結びつかない。英文をより深く捉えさせ, 内容を深く味わうための工夫が必要であった。

第3に, 多読授業の「変数」をどう抑えるかである。多読指導方法には定型が存在しない。多読は生徒の個人的な読書活動のためである。特に, 多様な背景を抱える生徒の多い公立高校では, 多読への取り組み姿勢は生徒によってばらつきがあり, 「個別指導」的に生徒一人ひとりの様子を観察して支援する必要がある。そのため教員の定期異動がある公立高校にとって, 経験を持たない教員は多読指導に戸惑うことも多く, 多読指導ノウハウの標準化, 蓄積や共有も常に課題となっていた。もし校種や学力水準を問わずに機能する「標準的な多読活動」があれば, 教師側にとって多読指導は容易になるであろう。

3 先行研究

3.1 言語処理のプロセス

「読み」とは, 文字のテキストを読むことで, 書き手の意図する意味内容を理解する行為である。

そのためには、読み手は自分の持つ言語知識だけでなく、常識や背景知識といった既存知識を使いながら、「積極的にテキストに働きかけて、意味内容を構築する行動者」(天満, 1989)でなければならない。

読み手の持つ既存知識を意味する用語は、「背景知識」や「スキーマ」などがある。単にテキストの解説と考えられていた読解を、読み手がテキストを再構成する過程と捉えたのは Bartlett (1932) であり、過去に経験した蓄積を抽出した知識構造を「スキーマ」と定義した。また、長期記憶内に貯えられている知識を「スキーマ」(Rumelhart and Ortony, 1977)と位置づけることもある。

3.2 リーディングの処理過程

背景知識であるスキーマを基盤にして、リーディングの処理過程は次の2つが存在するとされている。1つはボトムアップ処理 (bottom-up processing) と呼ばれ、アルファベットの文字認識から単語認識へ移行し、それらの認識が集まって大きな文や文章の理解へと段階的に処理が進行する、「細部から全体へ」という考え方である (Gough, 1972)。

もう一方はトップダウン処理 (top-down processing) である。自分の頭の中にある背景知識を使い、書かれているものについて仮説を立て、読みながら自分の予測を確認する作業を繰り返す。「全体から細部へ」という考え方である (Goodman, 1967) (Rumelhart and Ortony, 1977)。つまり、文章を効率的に理解するためには、文章と自分の背景知識を関連づける能力が必要になる (Carrel and Eisterhold, 1983)。

実際の読解の過程では、両者が用いられて、優れた読み手は同時並行でボトムアップ処理とトップダウン処理を行い、内容理解に達すると考えられている。これが相互作用モデル (interactive model) である (Rumelhart et al, 1986)。

このように「読み」はボトムアップ処理とトップダウン処理の相互作用と考えられるが、津田塾 (2002) は「読みの苦手な人は往々にしてボトムアップの過程だけにとどまることが多いため、全体理解に及ばないことがある」と指摘している。英語の苦手な生徒への多読指導において、トップ

ダウン処理を促すことは検討されるべきであろう。

3.3 プレリーディングの活動

スキーマの考え方を読解授業に応用し、プレリーディング時に既存の背景知識を活性化する活動を提唱したのは Carrell (1984) である。文章を読む前にトピックに関係する背景知識や視覚素材を提示することやタイトルから内容を推測させる活動は広く普及し、現在でも教室のリーディング授業等で使用されている。

代表的な活動にセマンティック・マッピングがあげられる。これはリーディングを行う前に、そのテキストのテーマに関する情報を視覚的にまとめる活動である。もともとは語彙増強に主眼が置かれ、日本の中学校でも語彙指導上の効果が報告されている (北原, 2010)。近年は内容理解を深化させる点にも注目が集まり、読解前活動として学習者の背景知識を活性化し、テーマに関する自分の知識を整理し、読み手としての関心を高める利点が報告されている (卯城, 1993)。具体的には、読書前にトピックに関する語句を出来るだけ考えるよう生徒を励まし、その予測した語句を紙に書かせる。

こうしたプレリーディング活動を行う理由を、Aebbersold and Field (1997) は次のように述べている。第1に、文章の理解度を深める。読書前に個人的な知識や経験、背景知識といったスキーマを活性化させると、学習者はこの知識を心に留めながら読むことになり、文章の中で見出した情報をより理解することができる機会を増やす。第2に、読む動機づけができる。背景知識を活性化し内容を推測すると、そのトピックに関する関心は必然的に高まる。第3に、文章を読む目的を確立できる。文章の内容を事前に予測することで、より効率的な読みを行うことが出来る。このプレリーディング活動において、内容を1, 2行の英文で予測するなどのライティングが取り入れられることもある。

学習者がスキーマを活性化させて内容を予測すると、筆者の見解と自分の見解がどれほど近いのか、または離れているか、という視点で文章を読むことができる。これが文章の深い理解へとつながる (Zamel, 1992)。このようにプレリー

ディング活動は、学習者の頭の中に蓄積された知識を活発に働かせる、トップダウン処理を促すといえる。

3.4 トップダウン処理の有用性

トップダウン処理を行わないと、文章を完全に理解できないという実験例がある。

実験は2グループに分けて行われ、前者は事前に主題についての情報を与えられ、後者は何の情報も与えられずに、文章を録音したテープを聞いて、内容確認や再話のタスクが与えられた。結果は前者のほうが理解度は高かった(Bransford & Johnson, 1972)。

主題の情報なしで読んだ場合、何の話かを理解することは困難である。文章の冒頭に主題が書かれていれば、既存の背景知識を使いながらテキストを読めるので、理解は容易になるであろう。文章理解における背景知識を活かしたトップダウン処理の有効性を示す一例である。この点から、多読においても、タイトルや挿絵から内容を推測することで、読者はより容易に深い読みに至るといえよう。

3.5 ポストリーディングの統語処理活動

ポストリーディング活動でよく行われるのが、内容を振り返るための、要約や再話といった統語処理を必要とする活動である。要約は、削除、一般化、選択、構成の4種類で構成される(Kintsch and Dijk, 1978)。これを行うためには、文章中の重要な情報とそうでない情報を分ける能力が必要である。このため文章への積極的な関与が読み手に求められ、結果として内容の理解を深める。しかし、ポストリーディング活動で広く用いられる要約は、第一言語での研究が中心であり、特に、第二言語における研究が極めて少ない(門田、野呂, 2001)といわれる。

また、再話もポストリーディング活動によく用いられる。読書後に、本文を見ずに、相手に対して内容を語る活動である。再話する側は、自分の頭の中で英文内容を整理し、再構築しなければならない。「この過程が、テキストから得た情報と読み手の背景知識を統合する読解プロセスと類

似している」(卯城, 2009)ため、再話を通じて読み手は筋の通ったストーリーを作り出し、それが文章理解を深めるといわれる。

文章を読んだあと、内容を知らない聞き手へ説明するためには、さまざまなスキルが必要になる。その点において再話は、相手に発話するという統語処理を通じてプロセスを考える力、批判的思考、コミュニケーション力、独学力を高める(Brown & Cambourne, 1990)。また、再話は英文の語彙習得にも効果があり(Morrow, 1985)、読書後の活動に取り入れる利点は大きい。

3.6 多読におけるプレリーディングとポストリーディング活動

多読学習でのプレリーディング活動の必要性はある程度認識されている。例えば、多読の代表的な教材であり英国の小学校で国語学習副読本と位置づけられているOxford Reading Tree(初級レベルStage1-4)の内表紙には、読書前活動として“Before reading: Look at the cover and read the title together.”という指示文が必ず記載され、表紙の絵とタイトルを見るプレリーディング活動が紹介されている。これも視覚を使って学習者のスキーマを活性化させる意図がある。だがこのシンプルな指示文だけで学習者の背景知識を活性化させることは難しい。また、多読は「学習者中心の読書活動」(酒井, 2005)と位置づけられ、プレリーディングをするかどうかは、読み手に任されているのが一般的である。多読の意欲を高め、深い理解を体感させるため、より具体的な手順を示したプレリーディング活動が必要である。

多読後のポストリーディング活動に要約や再話などの統語処理を取り入れる事例もある。読み手の理解度を深めて読書意欲を高めることが目的である。これらの統語処理活動の利点も、読解後の活動として広く認められている。ただし多読後の実施には賛成意見ばかりではない。授業内多読中に長文の要約を課す場合、学習者は書くことに囚われ、授業内での多読時間が減少することが指摘されている(高瀬, 2009)。

確かに、要約が負担となり、授業内多読の読書時間が減ることは、一見すると「読書を楽しむ」という多読の理念に反するようにも見える。し

かし、ポストリーディング活動に工夫を凝らし、達成感や読書意欲を向上させる負荷の軽い要約や再話活動を行ったとしたらどうであろうか。授業内多読の読書時間が減ったとしても、学習者は本に対する深い理解を体験し、違った視点で多読をより楽しめるであろう。そして、読書に対する目が開かれた学習者が、授業が終わった後に、自ら洋書を手取ることも期待できる。多読におけるポストリーディング活動を否定的にとらえず、自立した読み手を作るための手段と位置づけることも可能であろう。

3.7 4技能統合型リーディングと多読

近年の学校英語教育では多技能統合型の指導が求められている。高等学校学習指導要領(外国語) コミュニケーション英語Ⅰの思考力・表現力・判断力等の項目では、「日常的な話題や社会的な話題について、伝える内容を整理し、英語で話したり書いたりして、要点や意図などを明確にしながら、情報や自分自身の考えなどを伝え合うこと。」(p163)と記載されている。こうした視点に立つと、多読学習も「楽しみのための読書」という位置づけを大切にしつつも、その良質な英語のインプットを起点にして、スピーキングやライティングなど4技能統合型の学習活動に展開することは重要である。

4 多読学習支援ワークシート (Odyssey Reading Worksheet=ODR) 開発の背景

多読授業の課題や先行研究を踏まえ、多読をプレリーディング、インリーディング、ポストリーディングの3つに分割し、それぞれに明確な意図を持つ活動を取り入れることを検討した。

まず、プレリーディングでは、トップダウン処理を促して背景知識を活性化させる。これにより読書意欲を引き出し、本への関心を高める。生徒の多読意欲を引き出し、50分間集中して多読に取り組ませるための仕掛けである。

合わせて内容の推測を行い、本文の大意把握や理解を促す。前述のように、英文の理解には読書過程においてトップダウン処理とボトムアップ

処理の相互作用が必要である。だが英語への苦手意識を持つ学習者は、英文の細部にこだわるボトムアップ処理にとどまり、内容理解が妨げられ読書スピードも遅い。そこでトップダウン処理を促すような活動を取り入れ、大意を把握する力を伸ばして学習者の理解を深化させる。

インリーディングでは、読書を行う。漫然と多読するのではなく、意図や目的を持たせることで、読書への集中力を向上させる。

ポストリーディングではサマリーや再話などの統語処理活動を取り入れる。自分の頭の中で読書体験を再構築させ、文章理解を深めることを意図している。また読書後にアウトプット活動を設定することで、多読中に英文をより注意深く読むことを促す。

ODRでは上記の通り多読を3つのパートに分割し、更にリーディング以外にライティングやスピーキング、リスニングといった多技能活動を取り入れた。これまで多読において、読書体験の要約や再話などのライティングやスピーキングを取り入れた4技能統合型の実践報告例は少ない。それは授業内多読の目的の1つが、「読書時間の確保」であり、ライティングやスピーキングの統語処理活動を取り入れると、学習者の読書時間が減り、読書語数や読書冊数の減少をもたらす懸念があるためである。そこで学習者の読書量とアウトプット機会の確保を両立できるような多読授業の型を検討した。

以上の点を踏まえ、プレリーディングでの生徒の興味を喚起させる「トップダウン処理」と、ポストリーディングでのサマリーライティングやペア活動などの「統語処理活動」を取り入れた4技能統合型の多読支援用ワークシート Odyssey Reading Worksheet=ODRを開発した。これらの活動を網羅して標準化された多読用ワークシートがあれば、生徒にとって効果的な多読学習を行うための支援ツールになる。また教師側にとっても多読指導が容易になると考えた。以上がODR開発の背景である(写真3,4)。

Odyssey Reading Worksheet

No. _____ Date _____ / _____ Year 20____

1 Pre reading (3 min)

Title _____

Author/Series _____

Word counts _____

Time(min) _____

Type of Writing :

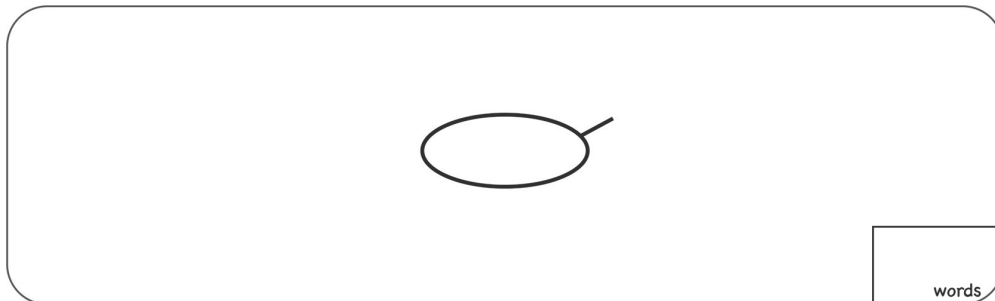
Narrative (お話)

Informative (情報や説明)

Argumentative(主張・根拠・結論)

1 What words will be in this book?

本の中で使われている、と予想したボキャブラリーを書き出しましょう (予想: 黒→実際: 赤)



2 What will the story be about?

タイトルと表紙から内容を予測しましょう (英語 1 ~ 2 文)


3 Make questions about this book.

質問を作成しましょう (英語 1 ~ 2 文)

この本を読む目的は何ですか?

<設定について><話の筋><登場人物><問題と解決策など>...

Questions	Answers
✓ ✓	✓ ✓



Sample questions

What is the story about? / What is the most important message?

What does ●●● mean in the story? / What is the main character like?

5W1H (When Where Who What Why How) etc...

Class(-) No.() Name _____

2 Post reading (5 min)

1 What connection do you have with this book? 本とあなたの関連性

2 Who do you recommend this book to read ? How do you evaluate this book? 評価

 ☆☆☆☆☆

3 What is your favorite sentence in this book? お気に入りの一文

Writing Write the summary of this book. 本のサマリーを書きましょう

N <input type="checkbox"/> Setting 状況設定 (場所、時代など) I / A <input type="checkbox"/> ()	N <input type="checkbox"/> Plot 話の筋 (問題など) I / A <input type="checkbox"/> ()
Main idea (一言でいうとどんな話?)	
N <input type="checkbox"/> Character 登場人物 I / A <input type="checkbox"/> ()	N <input type="checkbox"/> Solution 解決 I / A <input type="checkbox"/> ()

Speaking Visualize the story

相手のサマリーを聞いて、内容を絵で表現しましょう

Reflection Odyssey Reading

リーディングを行った後、ちょっとした気付きや変化を書きましょう

写真4: Odyssey Reading Worksheet 裏

5 本研究における リサーチクエスチョン

本研究の仮説は、「ODRは多読学習の支援ツールとなりうる」である。この仮説を検証するため、設定したリサーチクエスチョンは以下の通りである。

RQ1

ODRの使用者(処置群)は、ODR未使用者(対照群)に比べて英語力を伸ばすか。

RQ2

ODRの使用者は、読書スピードを伸ばすか。

RQ3

4技能統合型のODRを取り入れた場合、学習者の多読語数・多読冊数はどう変化するか。

RQ4

進路多様高校のODR使用者は、入学後からの2年9か月間でどの程度多読語数・多読冊数を読めるか。また、どの程度GTECスコアを伸ばすか。

RQ5

ODRの使用者の多読への姿勢は、どのように変化するか。

RQ6

ODRの使用者は、ODRのプレリーディング活動とポストリーディング活動をポジティブに認識するか。

6 Odyssey Reading Worksheet(ODR)多読の実践

6.1 Odyssey Reading Worksheet (ODR)実践の概要

6.1.1. 予備調査とワークシートのプロトタイプ の開発

本実践を行うにあたり、ワークシートのプロトタイプ(原型)の作成と検証を目的に予備調査を実施した。予備調査では、多読ワークシートをコミュニケーション英語Ⅱの50分授業5回で使

用した(2019年2月)。試用期間中、生徒からアンケートを実施し、ODRの表現や構成を調整した。改良を重ね、2019年5月にワークシートを完成させた。

6.1.2. Odyssey Reading Worksheet (ODR)

『Odyssey』は古代ギリシャの長編叙事詩である。ギリシャ軍のトロイ攻略後の帰国物語で、知将オデュッセウスの苦難に満ちた「放浪冒険旅行」だ。この『Odyssey』に倣い、多読を少しでも知的でエキサイティングな冒険として楽しんでほしい。そこで多読用ワークシートを“Odyssey Reading Worksheet”(ODR)と命名した。

ODRは、プレリーディング活動で内容想起(3分)→インリーディングで読書→ポストリーディングで内容をまとめてアウトプット(5分~8分)、という一連の流れで多読を行う。ワークシートの表面はプレリーディング用、裏面はポストリーディング用とした。

6.1.3. 対象授業と対象者

本実践はコミュニケーション英語Ⅲ(週5時間)中、週2時間(多読1時間・多聴1時間)の授業において、研究者が担当するクラスで行った。習熟度別授業の発展クラス20名×3クラスが対象である。授業の実践場所はいずれも特別教室であり、多読授業は図書室、多聴授業はCALL教室で行った。

実施期間は2019年9月1日~11月30日の約3か月である。その間、ODRをいずれのクラスでも、合計27回実施(内訳:多読授業14回、多聴授業13回)した。本実践の対象者は3年生117名である。そのうち研究者が担当するクラスの生徒(n=60)を処置群、その他のクラスの生徒(n=57)を未使用者(対照群)とした。

6.1.4. Odyssey Reading の手順(資料2)

(1)選書(3分)…推奨多読リスト(資料1)を参考に、生徒自身が書架から好きな本を選ぶ。3分間で3冊程度を目安にする。(写真5,6)

(2)プレリーディング(3~5分)…多読前の準備活動である。本の種類分析や既存の背景知識を活性化、内容を推測する活動を行う(写真7)。

- (活動: Reading / Writing)
- ① type of structure 選択: 本の種類を Narrative (物語型), Informative (情報型), Argumentative (論文型) から選び, ボックスに✓を入れる。
 - ② 予測型のセマンティック・マッピング(写真10): どのような語彙がテキスト内で使われているかを予測する。タイトルと挿絵をよく見て, 本の中で使用されていると予想した単語を, 1分間で出来るだけ多く書き出す。想起できた単語数を記録する。マインドマップ状に, スピードを重視して書かせる(まだ本の中身は見ない)。
 - ③ 内容推測: タイトルと挿絵から, 本の内容を推測し仮説を立てる。推測した内容は英語1~2文で書く。推測する活動自体を大切に, 正解に拘りすぎないように伝える(写真11)。
 - ④ 質問作成: 本の内容についての質問を作成し, 読書の目的を作る。質問を作ることが難しい場合, 5W1Hなどサンプルの質問を参考にする(写真12)。
- (3) インリーディング(10~40分)…ここで初めて洋書を読み始める。多読3原則に沿って多読を楽しむ。生徒の状態や授業時間に合わせてインリーディング時間を調整する。この部分は普通の多読と同じである(活動: Reading)。
- (4) ポストリーディング(5~8分)…読書後の振り返りである。プレリーディング活動を振り返り, 読んだ本の内容のサマリーライティングや, 要点をペアと伝えあうスピーキングなどの統語処理活動を行う(活動: Writing / Speaking / Listening)。
- ① セマンティック・マッピングの確認: 読書後, プレリーディングで想起した単語と実際の単語を比較する。想起していた単語が本文で使われていた場合, 赤ペンで○を囲む。また重要と思われる単語を赤ペンで追記する。マッピングに単語を追加し, 本の内容を構造化する。
 - ② 作成した質問への回答: 読了後に質問への答えを書き出す。
 - ③ 関連づけ: 読書後, 自分と本の内容の「共通点」を見つける。洋書との自己関連性を高め, 記憶に残りやすくする(写真13)。
 - ④ 評価: 誰におすすめしたいかという視点で本を評価する。内容を客観的に認識することを促す。
 - ⑤ お気に入りの1文: コピーイングである。お気に入りの英文を書き写す。ライティングや会話で使ってみたいという視点から探す。
 - ⑥ サマリーライティング: サマリー作成のための代表的な4つの視点から, 要約を作成する(写真14)。まず, ボックスの真ん中に, 要約の大項目にあたる Main idea を書き, 何の話であるかを一言で表す。次に type of structure を選び, N (Narrative) or I/A (Informative/Argumentative) のどれかに✓する。Narrative の場合, setting, plot, characters, solution (要約の中項目) を✓する。Informative/Argumentative の場合または setting, plot, characters, solution の視点をういると要約しにくい場合, I/A に✓し, () に要約の中項目を自ら考えて記入する。ボックスごとの要約の中項目の視点から, 本文の要約を書く。サマリーは単語やキーワードではなく, 主語+述部(動詞と目的語や補語, 修飾語)で書く。
※ここまでで1冊読み終えた学習者は, 別の本で多読を続ける。
 - ⑦ スピーキング活動(授業終了5分ほど前に開始): インフォメーションギャップを利用したスピーキングとリスニング活動である。まず, ペアを作り, 相手と ODR を交換する。生徒Aは, サマリーをもとに, 1分間英語で本の要約を話す。生徒Bは相手の英語を聞き取りながら, 相手の ODR へ絵を描き, 相手の発話をヴィジュアル化する。AとBの役割を交換する(写真8, 9)。
 - ⑧ 振り返り: ODR を使った多読活動を振り返る。気づきや自分の変化を書き, ODR 多読を終える。
- 以上が Odyssey Reading Worksheet 多読の流れである。

Odyssey Reading Worksheet多読の流れ

■写真5



(1)選書(3分)

■写真6



■写真7



(2)プレリーディング 3~5分 →
(3)インリーディング

■写真8



■写真9



(4)ポストリーディング(スピーキングとライティング)5~8分

6.1.5.定型化されたOdyssey Reading Worksheet多読授業の利点

上述のように、Odyssey Readingは4技能統合型の多読授業手順をワークシート上に標準化したものである。その利点の1つは、標準的な多読授業の再現性が向上する点である。通常が多読授業と比べて授業での活動の安定性が高い。ワークシートを基盤にして、リーディング以外のスピーキングやライティング、リスニング活動を包含した多読授業を容易に行うことができる。教師側にとって、多読指導経験の有無にかかわらず、ODRを使用することで多読指導が容易になるであろう。

2つ目の利点として、多読授業の手順を可視化したことにより、多様な背景の学習者にも活用できることが挙げられる。多読手順を可視化したワー

クシートを使用すると、プレリーディングやポストリーディング時の指示が具体的な活動に落とし込まれているので、学習者の本への関心を高め、多読への集中力を維持することが期待できる。

6.2 Odyssey Reading Worksheet多読の調査手順

6.2.1. データ収集

本研究の実施にあたり、生徒の英語力伸長を定量的に測定するため、ODR使用者(処置群)と未使用者(対照群)はGTEC for STUDENTSを受検する。実施時期はODR導入前の2019年7月とODR実施後の12月であり、前者をプレテスト、後者をポストテストと設定する。リーディングスコアとリーディング速度のWPM(Word Per

写真10:セマンティック・マッピング

1 What words will be in this book?
本の中で使われている、と予想したボキャブラリーを書き出しましょう(予想:黒→実際:赤)

27 words

写真13:関連づけ,評価,お気に入りの一文

2 Post reading (5 min)

1 What connection do you have with this book? 本とあなたの関連性
I want to find the treasure box in the future.

2 Who do you recommend this book to read? How do you evaluate this book? 評価
I wonder about last page... but pirates are cute. I like this book. ★★★★★

3 What is your favorite sentence in this book? お気に入りの一文
"His ship is here. Now he can get his treasure back."

写真11:内容推測

2 What will the story be about?
タイトルと表紙から内容を予測しましょう(英語1~2文)

This story is about treasure.
A man have a treasure map, he and his friends find the treasure box.

写真14:サマリーライティング,スピーキング

Writing Write the summary of this book. 本のサマリーを書きましょう

N <input type="checkbox"/> Setting 状況設定(場所, 時代など) I/A <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/> Plot 話の筋(問題など) I/A <input type="checkbox"/>
Pirates and children are at island.	The Magic Key take children beach.
	They met pirates, and they helped pirates for find treasure.

Main idea (一言でいうとどんな?)
King's Treasure
But it is King's.

Children, Man, Pirates and Big Jim, King, (Chip, Biff, Anacena)
Anacena thought place there is a treasure box in the beach, so pirates can find it but King's ship will arrive at the beach, the treasure back for him.

N <input type="checkbox"/> Character 登場人物 I/A <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/> Solution 解決 I/A <input type="checkbox"/>
---	--

Speaking Visualize the story 相手のサマリーを聞いて、内容を絵で表現しましょう
Reflection Odyssey Reading リーディングを行った後、ちょっとした実行や変化を書きましよう

写真12:質問作成

3 Make questions about this book.
質問を作成しましょう(英語1~2文)

この本を読む目的は何ですか?
<設定について><話の筋><登場人物><問題と解決策など>...

Questions
What is the story about?

Answers
It's about two kids go to a party and dance.

写真15:Odyssey Reading Worksheet (ODR) の生徒記入例

Odyssey Reading Worksheet

Title: New Year's Day
Author/Series: David F. Marx
Word counts: 233
Time(min): 5分

1 Pre reading (3 min)
Type of Writing: Narrative (お話) Informative (情報や説明) Argumentative (主張・根拠・結論)

1 What words will be in this book?
本の中で使われている、と予想したボキャブラリーを書き出しましょう(予想:黒→実際:赤)

2 What will the story be about?
タイトルと表紙から内容を予測しましょう(英語1~2文)

I think this book about many countries January 1 life.

3 Make questions about this book.
質問を作成しましょう(英語1~2文)

この本を読む目的は何ですか?
<設定について><話の筋><登場人物><問題と解決策など>...

Questions
How many about country?
Why hard on this book?

Answers
Maybe 8 country.
Because book is cute and good title!

Sample questions
What is the story about? / What is the most important message?
What does ●●● mean in the story? / What is the main character like?
SWIH (When Where Who What Why How) etc...

2 Post reading (5 min)

1 What connection do you have with this book? 本とあなたの関連性
I'm in know with daily "January 1".

2 Who do you recommend this book to read? How do you evaluate this book? 評価
So interesting. Because learn how country change this book. ★★★★★

3 What is your favorite sentence in this book? お気に入りの一文
"People celebrate many new things"

Writing Write the summary of this book. 本のサマリーを書きましょう

N <input type="checkbox"/> Setting 状況設定(場所, 時代など) I/A <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/> Plot 話の筋(問題など) I/A <input type="checkbox"/>
This book about many country's people life in January 1.	I think book country about this book. Because maybe different for example, they are dance and go to city so, many country like in January 1st.

Main idea (一言でいうとどんな?)
Happy New Year!
I like New Year's life.

India and Chinese and New Year. Because so very fun and they are City and Pasadena, California. Go to Times Square. I have go to Times Square. I hope like January 1 in Times Square.

N <input type="checkbox"/> Character 登場人物 I/A <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/> Solution 解決 I/A <input type="checkbox"/>
---	--

Speaking Visualize the story 相手のサマリーを聞いて、内容を絵で表現しましょう
Reflection Odyssey Reading リーディングを行った後、ちょっとした実行や変化を書きましよう

Minutes)の変化量を検証する。

また、ODR実施により多読読書語数と冊数の変化を見るため、ODR多読実施期間(2019年9月～11月)と、実施前(2019年4月～6月)の前後3か月ずつでの多読読書語数を比較する。

ODRを使用した学習者が、高校3年間でどれだけの洋書を多読し、英語力を伸長させたかも測定する。そのために高校入学時から卒業前までの累計多読語数と冊数、同時に、GTECスコアの高校1年入学時から高校3年12月までの変化量を測定する。

生徒の多読への情意面の変化を把握するため、アンケートを実施する(資料3)。実施時期は2019年9月と12月の2回であり、前者をプレテスト、後者をポストテストとした。加えてODRへの生徒の認識を理解するため、自由記述式のアンケートも2019年12月に行った(資料4)。

6.2.2. データ処理

RQ1では、GTEC for STUDENTSのスコアを使用する。吉田(2006)の推奨する分析方法として、処置群と対照群のポストテストからプレテストの点数を引いた変化量の平均値に対してt検定を行う。

RQ2では、読書スピードの変化を検証するため、WPM(Word Per Minutes)を測定する。WPMは読解読書語数であり、word÷読解に要した時間(分)に、内容理解度(内容に関する設問の正解率)を乗じた値と定義する。GTEC for STUDENTSの結果を用いる。ODRの実施前と実施後での変化量を算出し、t検定を実施する。

RQ3では、ODR使用期間中の多読読書語数と冊数を、ODR使用者(処置群)と未使用者(対照群)の平均値で比較する。

RQ4では、多読多聴手帳から得られた累計多読語数と冊数について、基本統計量(平均・最大・最小・標準偏差)を求める。多読語数と英語力の関係を捉えるため、GTECスコアと多読語数を散布図で分析する。

RQ5では、ODR多読活動を通じ、学習者の多読意識がどのように変化したかを調べるため、アンケート項目(資料3)に対して、ODR実践前と実践後の平均点の差が統計的に有意か確かめるため、有意水準5%で両側検定のt検定を実施する。

RQ6では、ODR多読の使用者60名に対して、ODR多読実践後(2019年12月)にODRへの評価を調査する。調査にはアンケート用紙を使用した。質問内容は35項目について5件法で回答させる。なお、アンケートに加えて自由記述式も実施する。

7 研究結果

7.1 RQ1: ODRの使用者(処置群)は、ODR未使用者(対照群)に比べて英語力を伸ばすか。

7.1.1. 結果

ODR使用者(処置群=βクラス)と未使用者(対照群=αクラス)の2群に分け、GTEC for STUDENTSのReadingスコアの変化量(ODR多読前とODR多読後)の平均値を算出した。処置群のリーディングスコアは平均で177.08から184.20へ上昇した。対照群の平均値は153.07から148.98へ下がった。平均値の変化量は処置群で7.12、対照群で-4.09となった(表2)。この2つの平均値の差が統計的に意味のある差かどうか検定するためt検定を行ったところ、統計的に有意な差が見いだされ($t=2.75$, $df=115$, $p<0.01$)、ODR多読を実施するかどうかReadingスコアの伸長に関係していることが分かった。

■表2: GTEC Readingスコアの平均値とODR実施前後の変化量

	ODR前 (2019年7月)	ODR後 (2019年12月)	変化量
β=60	177.08	184.20	7.12
α=57	153.07	148.98	-4.09

7.1.2. 考察

プレリーディングでのトップダウン処理を促進することで、学習者のスキーマが活性化され、効果的な読みに至る可能性が示された。また、ポスリーディングの再話やサマリー作成などの統語処理を行うと、頭の中で英文内容を再構築し、文章理解を深めることが示唆される結果となった。

一方でODRを使用しなかった対照群のリー

ディングスコアが-4.09 低下した。これは2年半に及ぶ多読学習への「飽き」や、高校3年次の早期進路決定に伴う学習意欲の減退といった背景が考えられる。同様の条件はリーディングスコアの上昇を示した処置群にも当てはまるため、4技能統合型多読である ODR の使用は学習者の多読意欲を刺激したことが考えられる。

7.2 RQ2: ODR の使用者は、読書スピードを伸ばすか。

7.2.1. 結果

ODR 使用者(処置群 = β クラス)に対し、ODR 多読前と ODR 多読後の平均 WPM を集計したと

ころ、ODR 多読前で80.5、ODR 多読後で85.2となった。ODR 未使用者(対照群 = α クラス)の平均 WPM は69.2から65.8に下がった(表3)。

ODR 処置群と ODR 対照群の2群に分け、WPM 値の変化量(ODR 多読前と ODR 多読後)の平均値を算出したところ、ODR 処置群で4.7、対照群で-3.4となった。この2つの平均値の差が統計的に意味のある差かどうか検証するため t 検定を行ったところ、統計的に有意な差が見いだされ($t=3.16$, $df=112$, $p<0.01$)、ODR 多読を実施するかどうか WPM の変化に関係していることが分かった。

■表3: ODR実施前と実施後の平均WPM値

クラス	WPM① 2019/7 (a)	最大値 (b)	標準偏差 (c)	WPM② 2019/12 (d)	最大値 (e)	標準偏差 (f)	変化量 (d-a)	人数
β	80.5	140.0	22.0	85.2	140.0	21.3	4.7	60
α	69.2	95.0	10.3	65.8	95.0	10.3	-3.4	57

7.2.2. 考察

ODR 処置群の平均 WPM が対照群に比べて有意な上昇が認められた。トップダウン処理が英文理解に有効とされた Bransford & Johnson (1972) の結果にも一致する結果となった。このことから ODR は学習者の背景知識を活性化させるトップダウン処理を促す効果があることが示唆された。特に、ポストリーディングでのスピーキング活動が設定されており、学習者は本の内容を理解して相手に伝える必要があるため、学習者が英文を正確かつ素早く読む動機付けにもなっている。結果として WPM の上昇を示したといえる。一方で ODR 対照群の WPM が低下した背景は、多読学習への飽きといった意欲面の低下が考えられる。

7.3 RQ3: 4技能統合型の ODR を取り入れた場合、学習者の多読語数・多読冊数はどう変化するか。

7.3.1. 結果

ODR を実施した処置群(β)の3か月間(2019年9月～11月)の多読総語数は、平均で36,314語、最

大724,862語、標準偏差91,223.7であった。また多読冊数は平均で72冊、最大321冊、標準偏差55.9であった。一方、ODR 実施前の3か月(2019年4月～6月)の多読語数は平均で18,129語、最大85,608語、標準偏差19,158.5であった。多読冊数は平均で44冊、最大400冊、標準偏差59.5であった。ODR 実施期間と未実施期間を比較すると、平均語数は18,185語増加し、平均冊数は28冊増加した。(表4)。

ODR を実施しなかった対照群(α)では、3か月間(2019年9月～11月)の多読語数は平均で9,505語、最大66,319語、標準偏差13,661.4であった。多読冊数は平均24冊、最大293冊、標準偏差46.4であった。一方、ODR 実施前の3か月(2019年4月～6月)の多読総語数は、平均で14,145語、最大122,931語、標準偏差21,138.5であった。多読冊数は平均39冊、最大514冊、標準偏差70.3であった。対象期間での多読平均語数と冊数の差異は、ODR 実施前と実施後で、平均で4,640語、15冊の減少を示した。

■表4: ODR実施期間と未実施期間の多読読書語数・冊数の比較

①未実施期間(2019.4-6)と②ODR実施期間(2019.9-11)の多読語数・冊数比較

語数	①2019年4月-6月			②2019年9月-11月			平均の差 ②-①
	平均	最大	標準偏差	平均	最大	標準偏差	
β	18,129	85,608	19,158.5	36,314	724,862	91,223.7	18,185
α	14,145	122,931	21,138.5	9,505	66,319	13,661.4	-4,640

冊数	①2019年4月-6月			②2019年9月-11月			平均の差 ②-①
	平均	最大	標準偏差	平均	最大	標準偏差	
β	44	400	59.5	72	321	55.9	28
α	39	514	70.3	24	293	46.4	-15

7.3.2. 考察

高校3年生の9月～11月は特に多読学習意欲の減退する時期である。ODR多読の対照群(α)では、想定通り多読読書語数と冊数が減少した。これは多読学習への飽きだけでなく、勤務校の生徒80%以上が、AO入試を利用して早期に進路を決定し学習への動機が薄れたためである。

一方でODR処置群(β)において、授業内の多読時間が減ったにも関わらず、多読読書語数と冊数の増加が見られた。ODR多読は4技能統合型の多読授業のため、スピーキングやライティングにも時間を割くので、学習者が洋書を多読する時間自体は減る。そのため多読量も減少することが想定された。しかし、結果はODR多読時期が未実施時期の平均累計読書語数と冊数を上回った。

このことからトップダウン処理が読み手の関心を高める利点があると報告された卯城(1993)と一致する結果となった。以上のことから、ODRによって「読みの変化」や「4技能活動」を体感した学習者が、多読や英語学習への意欲を高め、授業外でも多読用図書を借りるなど、行動変容をもたらす可能性が高いことが示唆される結果となった。

7.4 RQ4: 進路多様高校のODR使用者は、入学後からの2年9か月間でどの程度多読語数・多読冊数を読めるか。またどの程度GTECスコアを伸ばすか。

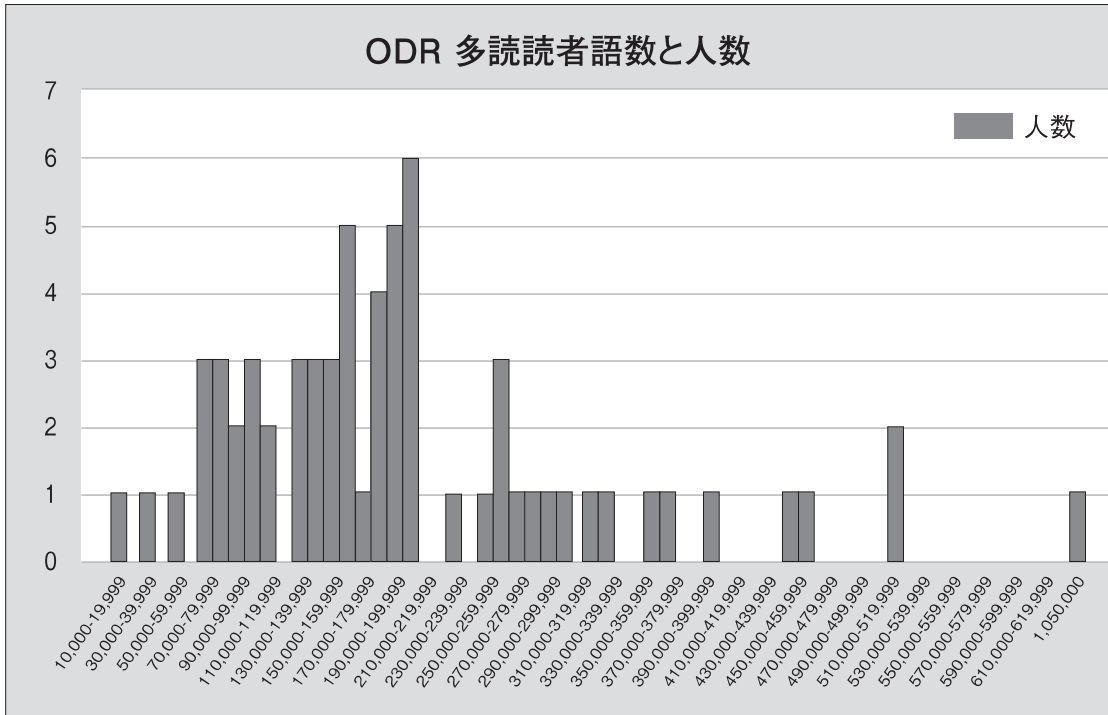
7.4.1. 結果

ODR多読の処置群60名の2年9か月間の最終的な多読総語数は、平均で203,355語であり、最高は1,095,685語であった。また、読了冊数については平均で639冊となり、最高で1,741冊であった。表5と図1は上記の結果である。

ODR処置群60名のGTEC平均スコアは、初回

■表5: ODR多読処置群の多読読書語数と冊数
高校3年12月(2019年)

	2019年12月	
	多読語数	多読冊数
人数	60	
平均	203,355	639
最大	1,095,685	1,741
最小	8,144	112
中央値	178,401	619



■図1: ODR処置群の3年間の多読読書語数ヒストグラム

受験の高校1年次4月から高校3年次12月の間で、Readingで131.6から184.2に上昇した。Listeningは153.5から195.8へ、Writingは187.1から218.0に達した。WPM (Word Per Minutes) は56.8から85.2へ伸びた。CEFR-JレベルはReadingとListeningでA1.3からA2.2へ、WritingはA1.3からA2.1へ伸ばした(表6)。

全国平均値を見ると、高校1年の全国平均はReading 152, Listening 159, Writing 196であり、対象生徒のスコアはいずれも全国平均を下回っていた。しかし、高校3年次の全国平均値はReading 176, Listening 183, Writing 203であり、多読多聴学習を行った学習者はすべてにおいて全国平均を上回った。累計多読語数と

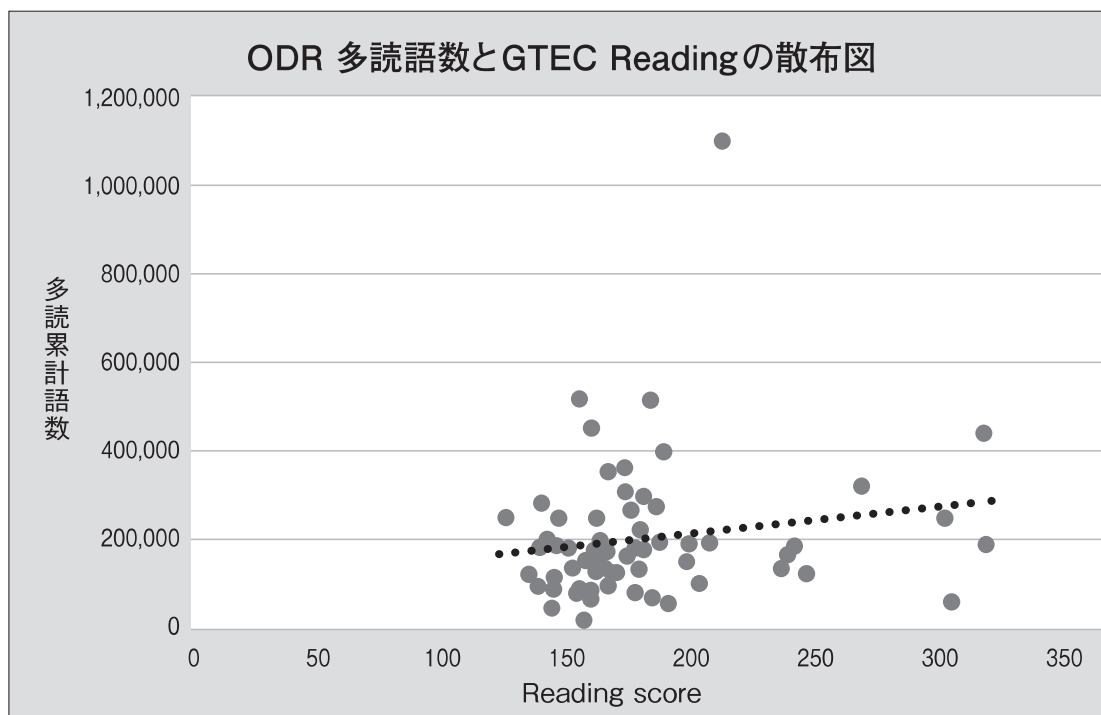
GTECスコアの散布図は以下の通りである(図2)。

7.4.2. 考察

上記の結果から、やさしい英語の絵本を約600冊、20万語程度を多読多聴した学習者は、GTECスコアはA1.3からA2.2付近まで伸ばしていることが示された。全国平均値を比較すると、高校1年次は3技能いずれも全国平均以下であったが、高校3年次にはすべてにおいて全国平均を上回る数値に達した。これらは多読原則に沿った多読の効果を提唱している酒井(2002)、古川(2010)らの結果と一致するものとなった。このことから、中学英語の基礎が未定着の高校生に対して多読多聴を取り入れた英語教育の有効性が示唆され

■表6: ODR処置群のGTECスコアの推移

GTEC	2017年4月 (高校1年次)	CEFR-J	2019年12月 (高校3年次)	CEFR-J	変化量
Total	472.2		598.1		125.9
Reading	131.6	A1.3	184.2	A2.2	52.6
Listening	153.5	A1.3	195.8	A2.2	42.3
Writing	187.1	A1.3	218.0	A2.1	31.0
WPM	56.8		85.2		28.4



■ 図2: ODR 処置群の多読読書語数と GTEC Reading スコアの散布図

る結果となった。

ODR の実施期間は2年9か月中、最後の3か月間と限定された期間であったが、学習意欲の低下する3年の後期に、リーディングスコアや速読値を伸長させるなど英語力を引き続き伸ばした。ODR 実施期間中に読書量を増やし、多読読書語数を100万語まで伸ばした生徒も出現した。これは ODR という多読ツールの導入により、多読学習に変化と刺激が生じ、対象者は単調になりがちな多読学習に対して集中力を維持できた結果といえよう。

7.5 RQ5: ODR の使用者の多読への姿勢は、どのように変化するか。

7.5.1. 結果

RQ1 で英語力の変化も確認されたが、テストで測定できる以外の部分にどのような変化が生じているかを分析することも重要である。ここで ODR を使用した学習者の情意面の変化を概観する。p 値については* : 5% 有意を表す。

調査した11項目中、統計的に有意な変化が確認されたのは3項目であった。「3. 多読用の本を読む前に、絵やタイトルから内容を推測してい

る」(p= 0.0014)、「4. 多読の時、「速読」を意識して読んでいる」(p=0.0144)は有意な上昇を示した。また、「8. 多読の時、意味の分からない単語は、ひとつ一つの意味を考えたりせず、飛ばして読んでいる」(P=0.0379)は有意に減少した(表7)。

統計的な有意差は確認されなかったが、注目すべき点もある。まず意欲面であるが、「1. 多読は楽しい」、「2. 多読は楽しい」において、ODR 実施後に数値の上昇傾向がみられた。他にも多読本の読み方の変化が推察できるのは「5. 多読の時、知っている単語の意味をつなぎ合わせて、なんとなく読んでいる」、「10. 多読の時、英文の主語や動詞など、文の構造を意識して読んでいる」、「11. 多読の時、英文を日本語に訳して読んでいる」の3つの項目である。いずれも統計的に有意な変化ではないが、ODR 多読実践後、知っている単語をつなげてなんとなく読んだり、英文の構造を意識し過ぎたり、英文を日本語へ翻訳する読み方が減少傾向を示した(表7)。

7.5.2. 考察

検定結果から読み取れることは以下の通りである。まず ODR を使用した学習者は、使用前と

比較して、読書前の推測活動を行うようになった。また速読の意識も高まった。トップダウン処理により背景知識を使いながら読書をするので理解が容易になり、結果として読書スピードが上がったことが示唆された。また未知の単語を飛ばし読みする学習者が少なくなったことで、学習者はより正確に英文を捉えるようになった。

このことからポストリーディングの統語処理は、学習者が英文を深く捉える手助けをする可能性があることが判明した。

統計的な有意差は確認できなかったが、アンケートからは多読への意欲を高める傾向が示され、中学英語の基礎が未定着の生徒にとって、これらは多読を楽しむ上で好ましいといえよう。

■表7: 多読アンケートデータ

Q	事前アンケート		事後アンケート		変化量	t値	p値	*p<.05
	平均	標準偏差	平均	標準偏差				
1	3.344	0.930	3.391	0.866	0.047	-0.319	0.7505	
2	3.548	1.035	3.581	0.897	0.032	-0.207	0.8368	
3	3.274	0.961	3.790	0.890	0.516	-3.355	0.0014	*
4	2.742	0.974	3.145	1.053	0.403	-2.519	0.0144	*
5	3.839	0.995	3.806	1.006	-0.032	0.209	0.8350	
6	3.226	1.165	3.306	1.154	0.081	-0.394	0.6951	
7	3.887	0.870	3.710	0.998	-0.177	1.055	0.2958	
8	3.806	1.114	3.355	1.189	-0.452	2.122	0.0379	*
9	3.839	1.011	3.823	1.079	-0.016	0.085	0.9322	
10	2.532	1.097	2.484	0.987	-0.048	0.262	0.7941	
11	3.000	1.215	2.903	1.277	-0.097	0.574	0.5679	

7.6 RQ6: ODRの使用者は、ODRのプレリーディング活動とポストリーディング活動をポジティブに認識するか。

7.6.1. 結果と考察

35項目のアンケートについて、数値の上位項目から並べたものを記したところ(資料4)、質問35項目中、31項目で5件法中3.0以上となり、学習者はODRのプレ・ポストリーディング活動をポジティブに認識していることが示唆された。

第1に、内容理解の深化に関する項目で高い値を示した。まず、「1. 普通の多読に比べて、ODRを使って多読すると本の内容理解が深まる」(4.18)では、ODRは読書理解を深めるという認識をもっていることが示された。特に、「26. ODRのポストリーディング活動で、本の内容理解が深まる」(4.19)や、「17. プレリーディング活動(ODRの表面)をすると、読む本の理解が深まる」(4.02)、「27. ODRでペアとスピーキング活動をする、本の

理解が増す(4.05)など、読書前のトップダウンアプローチと、読書後の統語処理活動は読書理解を深めると認識された。

第2に、多読の読み方に変容が見られた。「22. セマンティック・マッピングの時、タイトルや表紙の絵をよく観察するようになった」(4.11)、「13. ODRを使わないで多読するとき、タイトルや表紙をよく観察するようになった」(3.55)の示す通り、読書前に本のタイトルや表紙の絵を観察する読み方への変容が示された。また「15. プレリーディング活動(ODRの表面)をすると、多読の本が読みやすく感じる」(3.50)で、多読用図書を容易に読めるようになったと認識していた。

第3に、英語技能の向上への有用性が認識されていた。「7. ODRで多読多聴を行うと、普通の多読に比べてWritingが伸びると思う」(4.15)、「5. Readingが伸びると思う」(3.92)、「8. Speakingが伸びると思う」(3.84)、「6. Listeningが伸びると思う」(3.29)など、ODR多読によってWriting>

Reading>Speaking>Listeningの順に英語力向上に有効だと認識された。

第4は、多読学習への情意面のポジティブな認識が見られた。「4. ODRを使うと、毎回の多読授業で達成感を得られる」(3.60)、「2. 普通の多読よりも、ODRを使った多読は楽しい」(3.42)など、毎回の多読授業内で、達成感や楽しさを感じることが分かった。

逆に、低値を示した項目は次の通りである。「34. 高校卒業後も多読多聴を続けるつもりだ」(2.92)、「35. もしODRをつかうことができれば、今後も一人で多読学習を続けることができると思う」(2.79)、「31. Post readingの『自分とのかかわり』を考えると、本文の理解が深まる」(2.61)などが示す通り、多読を楽しむ自律した学習者を育てることは、今後の課題といえる。

7.6.2. 自由記述

ODRに関する自由記述アンケートを行った結果、いくつかの興味深いコメントがあった。第1に、多くの学習者はODRで多読時に「深い読み」を体感している。「読む前にどんな内容なのか自分で予測するから、その予測が間違っていた時、こういう内容だったのだ、と普段ODRなしで読んでいたときよりも感じられる。」「内容を推測することで、本を読み終わった後の内容と比べることができ、どこが違ったかが明確にわかるようになる。」「自分自身で内容を予測し、より興味を持った状態で多読に臨める。また、実際に読んだ後と前とで比べてみると内容がはっきりする。」プレリーディングで内容を推測することで、多読活動に驚きや発見が生まれ、深い内容理解を味わえた学習者が多く現れたといえる。

第2に、ODRによって学習者自身が創造性を発揮し、多読の楽しさや意欲を感じる学習者が現れた。「表紙を見て内容を想像してから本文を読むので、内容が理解しやすい。多読が苦手であったり好きではない人でも、集中して取り組めるし達成感があるので楽しめると思う。」「想像力が豊かになる。本を読む前の段階での活動が、非常に意味のある活動だと思う。」「自分の想像した内容と、読んでからの内容を比べることで内容理解が深まる。自由に想像できるから楽しい。」「推測力が身につく。自分が推測した通りの内容か、そうで

ないのか、多読していてわくわくする。」「いろいろな感覚を使って多読を行うので、多読活動に積極的になる。」この自由記述から楽しみのための読書活動である多読学習と、学習者の創造性を刺激し知的な喜びを体感させるODRの両者は、親和性が高いといえよう。また「通常が多読に物足りなさを感じていたが、ODRが導入された高校3年は多読が楽しかった。」「高校1年次から取り組みたかった。」というコメントもあり、生徒自身もODRによる変化を体感していたことがうかがえる。

第3に、英語に苦手意識を持ち、多読に苦痛を感じていた学習者にとって、ODRは英文への抵抗感をやわらげ、本を読みやすくするツールともなっていた。「本を読む前に内容を想像してから読むことで、想像力がつくので、本を読むことへの苦手意識が薄れる。」「本を読むことが楽になる。」「多少わからなくても、全体を通してなんとなく理解できるようになるので、英語に対する『難しい』という意識が薄れる。」「本の内容を予測してから多読すると、本を読んだときに内容が頭に入りやすい。」このような記述が多かったのはプレリーディングでの内容推測活動により背景知識が活性化され、英文を読む負担を軽減する効果があったためであろう。

第4に、普通の多読と比較して、ODRの4技能統合型多読に価値を見出す学習者もいた。次のような記述をしている。「読むだけの活動だった多読が、ODRにより読む・話す・聴く・書くという4つの活動に展開できる点がよい。」「ODRは多読授業で4技能を使うので効率よく英語力が高まると思う。」「高校入学から2年間、ODRなしでの多読は少し物足りなさがあったが、3年になって導入されたODRのおかげで、4技能すべてにおいて向上を感じている。」「ペアで説明しあうことにより、リーディングだけでなくリスニングやスピーキングの練習になる。」「ODRの最後にペアでスピーキング活動することで、英語の表現力や英語の発想力が向上していることを実感できる点がよい。また英語で話すことへの恥やためらいがなくなり、自信をもって話すことが出来る点もよい。」これらのコメントから、ODRの目指した4技能統合型多読の「型」を作るという試みは、ある程度成功したといえよう。

一方でODRの改善点に対するコメントは次の通りである。「ODRに時間がかかり、1回の授業で洋書を1~3冊程度しか読めない。」など、授業内での読書時間の減少についてのコメントが多かった。また、授業時間内で終わるというODRの性質上、短めの本を選びがちになるという選書への影響もあった。「ODRはとても良い活動だが、長い本を読んでODRをやりたくても、授業時間内に終わられないのがつらい。その結果、短めの本を選んでしまう。」こうした時間的な制約に対し、「ODRの回数を少し減らしてもいいと思う。」といった実施回数の弾力的な運用に関する意見もあった。

最後に、絵本や多読用図書だけでなく、他の英文素材への応用を提案するコメントもあった。「洋書だけでなく、新聞や論文を読むときに使ってみたら面白いと思う。」このような更に難易度の高い英文を読むときに、ODRを使用したいという学習者の存在は、このワークシートの秘める可能性を示すものと言える。またライティングへの意欲の高まりを示す意見もあった。「本の要約だけでなく、本を読んでどう思ったか、自分の意見を書けるところがあるといい。」「ODRの要約もとてもよい活動だが、もっと長めの要約や自分の意見も書きたい。」等である。ODRが学習者のアウトプット意欲を刺激したことが垣間見える。

その一方で、トップダウン処理についての理解が不十分なままODRに取り組んだ生徒は、「タイトルと表紙から内容を予測することで何につながるのか、理論的な説明を知りたかった。」と述べた。ODRの導入時に理論面の説明を丁寧に行うことが必要であろう。

8 まとめと今後の研究課題

8.1 まとめ

本実践研究で明らかになったことは次の通りである。

(1) ODRで多読学習を行った学習者は、リーディング力を伸ばした。ODRを使用しなかった学習者は、逆にリーディングスコアを下げたため、

ODRはリーディング力の向上とともに、多読学習で起こりうる「飽き」や「マンネリ」への刺激になる可能性がある。

- (2) ODR使用者は未使用者よりも読書スピードの伸長が見られた。ODRが学習者の背景知識を活性化させるトップダウン処理を促す効果を示した。
- (3) ODR実施期間と実施前の期間を比較したところ、ODR実施期間の多読読書語数・冊数は増加した。これはODRによって「読みの変化」や、4技能統合多読を体感した学習者が、多読学習への意欲を高め、授業外でも多読用図書を借りるなど、ODRの使用が学習者の行動変容につながった可能性がある。
- (4) 高校生活3年間でやさしい英語絵本を平均で約600冊、20万語程度多読していた生徒は、GTECの3技能スコアはA1.3からA2.2程度まで伸長が見られた。多読多聴学習は中学英語の基礎が未定着の高校生に対して一定の効果が見られた。
- (5) プレ・ポストアンケートから、ODR使用者は読書前の推測活動を行うようになり、かつ速読の意識を高めた。トップダウン処理による背景知識を使用して読書するため、理解が容易になり英文の読書負担が軽減され、読書スピードも向上したといえる。また、ODR使用により、意味の分からない単語に出会ったとき、意味を考えず読み飛ばすことが減少した。これは再話やサマリー作成などのポストリーディング活動の統語処理を通じ、学習者が英文を深く捉える可能性を示唆した。加えて統計的な有意差は確認できなかったが、ODR使用によって多読は楽しいという認識が増えた。
- (6) ODRに関するアンケート結果から、学習者はODRによって英文の内容理解が深まるなどポジティブな情意面の変化を体感していた。また、自分の「読み方」の変化や、想像力を刺激される点、リーディング以外の多技能の向上を実感していることがわかった。
- (7) 自由記述のアンケートで、ODRによって授業内の読書時間が減ったと感じる学習者が一定数現れた。ODRの意義を理解していない学習者は、ODR多読へのコミットメントも低かった。

本実践では、Odyssey Reading Worksheet という多読用ワークシートを開発して、校種や学習者のレベルを問わず実践できる、生徒の多読意欲を喚起して英語力を向上させる多読授業の「標準化」を試みた。外部試験の数値や多読語数、アンケート結果から、この試みはある程度成功したといえる。

多様な背景の生徒が入学する公立高校において、トップダウン処理と統語処理を取り入れたワークシート型の多読活動が、読書意欲を維持しつつ英語力も向上させることが本実践で示された。特に英語に苦手意識を持つ学習者が、長期間にわたって多量の多読を継続するためには、やさしい英語の絵本を買い揃えるといったハード面の整備だけでなく、多読の面白さや本の深い理解を体感させる指導のようなソフト面の充実が不可欠である。その点、読書意欲を刺激して4技能統合型の多読を展開できるODRは学習者にとって多読学習支援ツールとなり得るだろう。

8.2 今後の研究課題

今後の研究課題として、まず、ODRの長期的な検証が挙げられる。本実践のODRの開発と導入時期は、対象生徒が高校3年生に進級した後だった。彼らからのアンケートには「読むだけの通常多読に物足りなさを感じていたので、4技能統合のODRは楽しかった。」「1年次から取り組みたかった。」という感想も出ており、生徒自身がODRによる多読学習の変化を実感していた。もしODRを高校1年次から3年間実践した場合、多読学習者にどのような変容が見られるのかといった長期的な検証は今後の課題であろう。

また、多読授業を成功させるために、学習者の実態を踏まえ、長期的な視点に立ってODRを活用することが求められる。ODRはライティングやスピーキング活動を含んだワークシート型多読であるため、短期的には学習者の授業内読書時間を減少させる。そのためODRの意義や目的を繰り返し丁寧に伝えて、授業外での多読図書貸出しを推進するなどの指導が求められる。また、学習者の実態に合わせて、適切な実施回数を設定することも必要であろう。

本実践はリーディング力の伸長を検証したも

のであるが、今後はスピーキングやライティング力のデータも収集し、ODRの4技能への効果を検証したい。

さらに、ODRは多読学習用に開発したワークシートであるが、より汎用性を高めることで多様な用途に活用できる可能性がある。例えば、新聞雑誌記事や論説文、入試読解問題などに取り組む際、ODRは学習者の意欲を刺激し、より深い読みを体感させることが期待できる。加えてODRの内容を簡略化し、どのような学習者も楽しく多読学習できる、小学生や中学生用のワークシート開発も検討したい。

本実践を基盤に、多様な学習者の英語力と意欲向上に貢献するため、引き続き研究を継続していく。

謝辞

このような研究機会を与えてくださった公益財団法人 日本英語検定協会の皆様、選考委員の皆様、厚く御礼を申し上げます。特に、助言者の長勝彦先生には、論文執筆について多大な支援を頂戴しました。本研究の相談に乗ってくださった渡邊真美子先生、Ms. Summer James、そして都立大田桜台高等学校の9期生の皆さんの多読への真摯な取り組み無くして、このOdyssey Reading Worksheetは完成しませんでした。最後に、3学年の進路指導で多忙を極め、論文執筆が遅々として進まなかった私を常に励まし続けてくれた、妻と二人の息子に心から感謝いたします。

参考文献(*は引用文献)

- Aebbersold, J. A. & Field, M. L. (1997) "From Reader to Reading Teacher: Issues and strategies for second language classrooms". Cambridge press 多田稔(訳)『読みの学習者から読みの教師へ』東京:英宝社.
- Bartlett, F.C.(1932). *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bransford, J.D. & M.K. (1972). Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall. *Journal of Verbal Learning and Behavior* 11, 717-726.
- Brown, H., & Cambourne, B. (1990). *Read and retell: A strategy for the whole language/natural learning classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Carrell, P.L. & Eisterhold, J.C. (1983). Schema theory and ESL Reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, Vol.17 (4), 553-573.
- Carrell, P.L. (1984). Schema theory and ESL reading: classroom. *The Modern Language Journal*, 68(4), 333-343.
- Furukawa, A., Takase, A., & Nishiawa, H. (2009). A Successful ER Program for Japanese Students of All Ages. Paper presented at the 43th Annual TESOL convention and Exhibit in Denver, USA
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading*. Massachusetts Inst. of Technology P.
- Kintsch, W., & van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85, 363-394.
- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concepts of story structure, and oral language complexity. *Elementary School Journal*, 85, 647-661.
- Rumelhart, D.E., & Ortony, A.(1977). The representation of knowledge in memory. *Schooling and the acquisition of knowledge*. Richard Anderson, Rand J. Spiro and William Montague (Eds.) 99-135. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart, D. E., McClelland, J. L., & the PDP Research Group. (1986). Computational models of cognition and perception; *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition*, 1&2. Cambridge, MA: MIT Press.
- Zamel, V. (1992). Writing one's way into reading. *TESOL Quarterly*, 26, 463-487.
- 卯城祐司(1993). "Semantic Mappingを用いた英文読解指導の可能性—郡部校生のスキーマをモデルとして—"『僻地教育研究』,52:129-136.
- 卯城祐司(編著)(2009).『英語リーディングの科学 読めたつものの謎を解く』.東京:研究社.
- 門田修平・野呂忠司(編)(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.
- 北原延晃(2010).『英語授業の「幹」を作る本(下)』東京:ベネッセコーポレーション.
- 酒井邦秀・神田みなみ(2005).『教室で読む英語100万語 多読授業のすすめ』東京:大修館書店.
- 高瀬敦子(2009).『英語多読・多読指導マニュアル』東京:大修館書店.
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ(2002).『英文読解のプロセスと指導』.東京:大修館書店.
- 天満美智子(1989).『英文読解のストラテジー』東京:大修館書店.
- 中野達也(2014).「多読は速読に有効か? —音読・心内音読・黙読の違いが読解速度と内容理解に与える影響—」. STEP BULLETIN, vol.26,100-117.
- 西澤一・米澤久美子・栗野真紀子(2019).『図書館多読のすすめかた』東京:日本図書館協会
- 増見敦(2014).「中高一貫校での英語多読指導の科学 —統計, 言語分析による, 英語力, 言語力, 自己効力感の変化を予測する科学的指導モデルの提案—」. STEP BULLETIN, vol.26,83-99.
- 吉田寿夫(2006).「研究法についての学習と教育のあり方について思うこと、あれこれ」吉田寿夫(編著).『心理学研究法の新しいかたち』東京:誠信書房.
- 古川昭夫(2010).『英語多読法』東京:小学館.
- 文部科学省(2018).『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』

資料1: 必読書リストと推奨読書リスト.....

必読書

<Step1>

ORT Stage 1-3 96冊

推奨読書リスト

<Step2> (このレベル終了までに10万語・500冊を目標)

ORT Explorer Stage 1-3

ORT Stage 4-5

ORT Explorer Stage 4-5

Oxford Read and Discover Level 1~2

Oxford Reading Tree Traditional Tales Stage 1-4

ORT Floppy's phonics Stage 1-4

Oxford Project X Stage 1-4

ORT Floppy's phonics Stage 1-3

ORT Read At Home

Scholastic Readers

I Can Read

Penguin Young Readers

Read it yourself Level 1-4

My First Read Books Biscuit

Leslie Patricelli

Elephant and Piggie

Step into Reading Step 1

Read at Home Level1-3

Clifford

<Step3> (このレベル終了までに15万語・700冊を目標)

ORT Stage 5

(Stage 5とStage 6はレベル差が大きいので、6に進む前に推奨読書リストを出来るだけ読むことを目標)

ORT Explorer Stage 6-7

Ready to Read Level 1

Scholastic Reader Level 2-4

Oxford Read and Discover Level 3-4

Step into Reading Step 2

Foundations Reading Library Level 1-4

Curious George

Pigeon

Winnie the witch

Fly Guy

Info Trail [beginner, emergent]

Fireflies Stage1-5

ORT Floppy's phonics Non-fiction

Rookie Read

Puffin Easy to Read Level1

資料1: 必読書リストと推奨読書リスト

<Step4>

(このレベル終了までに20万語・1,000冊を目標)

ORT Stage 6

(Stage5 とStage6はレベル差が大きいので、6に進む前に必読書を終えておく)

ORT Explorer Stage 6-7

Foundations Reading Library Stage 5-7

Step into Reading Step 3

Oxford Read and Discover Level 4-6

Page Turner Level 1-4

<Step5> (このレベル終了までに25万語・1,300冊を目標)

ORT Stage 7-8

ORT Explorer Stage 7-8

Step into Reading Step 4-5

Getting to know the world greatest artist

Mr. Men & Little Miss

Penguin Readers Level 1

Oxford bookworms

Page Turner Level 5-8

<Step6> (このレベル終了までに30万語を目標)

ORT stage 9

ORT Explorer Stage 9

Page Turner Level 9-12

Lunch Lady

Mercy Watson

Magic Tree house

Rainbow Magic

Nate the Great

Flat Stanley

Cam Jansen

Frann K. Stein

Junie B. Jones

Who was

資料2: Odyssey Reading Worksheetを使った多読授業手順

Odyssey Reading Worksheet 手順				
	手順	分	具体的な手順	目的
プレリーディング 3-5分	選書	3	書架から本を選ぶ。3分で3冊程度を目安にする。	
	本の情報記入	0.5	ODRに日付、本のタイトル、総語数を記入する。	
	type of structure 選択		選んだ本のストラクチャータイプを、Narrative / Informative / Argumentative から選び、ボックスに☑を入れる	ストラクチャータイプの分析
	セマンティック・マッピング	1	タイトルと挿絵をよく見て、本の中で使用されていると予想した単語を、1分間で書き出す。想起できた単語数を記録する。マインドマップ状に、スピードを重視して書くとよい。※ここで本の中身は見ない	背景知識の活性化
	内容推測	1	タイトルと挿絵から、本の内容を推測する。推測した内容を1文で書く。推測すること自体に意味があるので、正解にこだわらなくてよい。※5W1Hなど	仮説設定による読書への積極的姿勢形成
	Question 作成	1	本の内容についての質問を作成する。質問を作ることが難しい場合、サンプルの質問を参考にする。	読書の目的づくりによる動機付け
インリーディング	多読	10-40	多読3原則に沿って多読を楽しむ。授業時間に合わせて多読時間を調整する。	
ポストリーディング 5-8分	セマンティック・マッピングの確認 (ボキャブラリーチェック)	1	読書後、想起していた単語が本文で使われていた場合、赤ペンで○を囲む。また重要と思われる単語を赤ペンで追記する。マッピングに単語を追加し、本の内容を構造化する。	想起した単語と実際の単語の比較、文章構造のマッピングによるサマリー作成準備
	質問への回答	0.5	自分で作成した質問に対する答えを書く。	情報の抽出
	関連付け	0.5	本と自分とのかかわりを書く。はじめは「こじつけ」でもよいので、小さな関連性を見つけるとよい。	自己関連性の向上に動機付け
	評価	0.5	誰にお薦めしたいかという視点で評価する。	内容の客観的な認識促進
	コピーイング for Favorite sentence	0.5	お気に入りの1文を書き写す。ライティングや会話で使ってみたいという視点から探すとよい。	正しい文のコピーイング(書写)、センテンス集の土台作り
	サマリーライティング	0.5	本を要約する。まずボックスの真ん中に、Main idea を書く。何の話かを一言で表す。	最重要な要素の抽出
		0.5	type of structure を選び、N or I/A のどれかに☑する。	ストラクチャータイプの分析
		0.5	Narrative の場合、setting, plot, characters, solution を☑する。※Informative/Argumentative の場合、I/A に☑し、要約の視点を()に記入する。グラフィック・オーガナイザーの表を参考にしてもよい。	代表的な4つの視点を使用したサマリー作成の容易化
	スピーキング活動 ※授業終了の5分ほど前に教員が合図	2	ペアを作り、相手とWSを交換する。本の要約を1分間話す。生徒Bは相手の英語を聞き取りながら、ワークシートへ絵を描き、相手のサマリーをヴィジュアル化してあげる。AとBの役割を交換する。	インフォメーションギャップを利用した意味のやり取り、統語処理の促進
	振り返り	1	ODRを使った多読活動を振り返る。気づきを日本語で書く。※多読多聴手帳に読んだ本の語数とコメントを記入することも忘れない。	メタ認知の強化

資料3: アンケート質問項目

アンケート質問項目

- | |
|---|
| 1. 多読 (Reading) は楽しい。 |
| 2. 多聴 (Listening) は楽しい。 |
| 3. 多読用の本を読む前に、絵やタイトルから内容を推測している。 |
| 4. 多読の時、「速読」を意識して読んでいる。 |
| 5. 多読の時、知っている単語の意味をつなぎ合わせて、なんとなく読んでいる。 |
| 6. 多読の時、英文を読んでも理解できず、内容が頭に入っていないことがある。 |
| 7. 多読の時、細かい所にこだわらず、大意(本の大まかな内容)をつかもうとしている。 |
| 8. 多読の時、意味の分からない単語は、一つ一つの意味を考えたりせず、飛ばして読んでいる。 |
| 9. 多読の時、意味の分からない単語は、前後の文やイラストなどから想像して読んでいる。 |
| 10. 多読の時、英文の主語や動詞など、文の構造を意識して読んでいる。 |
| 11. 多読の時、英文を日本語に訳して読んでいる。 |

資料4: ODR多読についてのアンケート結果

No.	質問項目	全く 思わ ない	ま あ そ う 思 わ な い	ふ つ う	ま あ そ う 思 う	非 常 に 思 う	小 計	平 均 値
Q26	ODRのポスリーディング活動で、本の内容理解が深まる。	0	0	10	30	22	62	4.19
Q1	普通が多読に比べて、ODRを使って多読すると本の内容理解が深まる。	0	0	6	39	17	62	4.18
Q7	ODRで多読多聴を行うと、普通が多読に比べてWritingが伸びると思う。	0	4	12	17	29	62	4.15
Q22	セマンティック・マッピングの時、タイトルや表紙の絵をよく観察するようになった。	3	1	10	20	28	62	4.11
Q27	ODRでペアとSpeaking活動をすると、本の理解が増す。	2	0	11	29	20	62	4.05
Q17	プレリーディング活動(ODRの表面)をすると、読む本の理解が深まる。	0	0	15	31	16	62	4.02
Q20	ODRのプレリーディングを行うと、頭の中で本の内容をイメージしやすくなる。	2	3	6	37	14	62	3.94
Q32	ODRを使って多読すると、普通が多読よりも本の内容を覚えていることがある。	1	4	10	30	17	62	3.94
Q5	ODRで多読多聴を行うと、普通が多読に比べてReadingが伸びると思う。	1	0	17	29	15	62	3.92
Q28	ODRでペアとアウトプット活動をすると、多読で読んだ表現が定着すると感じる。	2	4	14	23	19	62	3.85
Q8	ODRで多読多聴を行うと、普通が多読に比べてSpeakingが伸びると思う。	0	6	15	24	17	62	3.84
Q19	プレリーディングで本文内容の予測をすると、内容理解がしやすい。	3	2	16	24	17	62	3.81
Q4	ODRを使うと、毎回の多読授業で達成感を得られる。	2	6	17	27	10	62	3.60
Q13	ODRを使わないで多読するとき、タイトルや表紙をよく観察するようになった。	3	10	14	20	15	62	3.55
Q18	本のストラクチャータイプ(N, I, A)を分析すると、本の理解が深まる気がする。	3	7	17	24	11	62	3.53
Q21	ODRのセマンティック・マッピング(単語の書き出し)すると、多読中に新しい単語を覚えやすいと思う。	3	9	19	15	16	62	3.52
Q33	ODRでペアとアウトプット活動をするほうが、普通が多読より楽しい。	4	9	17	15	17	62	3.52
Q15	プレリーディング活動(ODRの表面)をすると、多読の本が読みやすくなる。	3	6	21	21	11	62	3.50
Q23	セマンティック・マッピングすると、読む意欲が高まる。	2	6	24	20	10	62	3.48
Q11	ODRを使った多読を行い、4技能のうちにWritingに自信が持てるようになった。	2	9	22	17	12	62	3.45
Q9	ODRを使った多読を行い、4技能のうちにReadingに自信が持てるようになった。	2	5	26	22	7	62	3.44
Q16	プレリーディング活動(ODRの表面)をすると、多読の本を読む意欲が高まる。	4	6	17	29	6	62	3.44
Q2	普通が多読よりも、ODRを使った多読は楽しい。	0	13	20	19	10	62	3.42
Q12	ODRを使った多読を行い、4技能のうちにSpeakingに自信が持てるようになった。	1	12	19	23	7	62	3.37
Q6	ODRで多読多聴を行うと、普通が多読に比べてListeningが伸びると思う。	3	10	25	14	10	62	3.29
Q25	ODRを使うと、多読中に意味の分からない単語に出会っても、推測しやすくなった。	3	11	23	20	5	62	3.21
Q14	ODRを使わないで多読するとき、読む前に内容を推測したり質問を考えたりするようになった。	5	13	17	19	8	62	3.19
Q10	ODRを使った多読を行い、4技能のうちにListeningに自信が持てるようになった。	4	9	28	15	6	62	3.16
Q30	ODRのアウトプット活動後、「もっと多読をしたい」と感じる。	5	13	21	16	7	62	3.11
Q3	多読する気分が乗らない時も、ODRを使うと読書する意欲が出る。	6	9	25	17	5	62	3.10
Q29	ODRのWriting活動、Speaking活動を行うと、多読の時に英文の主語・動詞などを意識するようになる。	13	9	14	16	10	62	3.02
Q34	高校卒業後も多読多聴を続けるつもりだ。	10	12	17	19	4	62	2.92
Q24	ODRを使うと、多読中に速読を意識するようになった。	8	15	19	16	4	62	2.89
Q35	もしODRをつかうことができれば、今後も一人で多読学習を続けることができると思う。	7	21	16	14	4	62	2.79
Q31	Post readingの「自分とのかかわり」を考えると、本文の理解が深まる。	11	19	18	11	3	62	2.61