

# Book Talk による英語多読への意欲づけと 4 技能の統合的養成による読解力の向上：公立中学校における実践例

## Motivation for English Extensive Reading by Book Talk and Improvement of Reading Comprehension through Integrated Training of 4 Skills: An Example of Practice in a Public Junior High School

栗下典子\*・伊東 英\*\*

KURISHITA Noriko and ITOH Suguru

### 1. はじめに

多読は、我が国では 2000 年前後より外国語教育に取り入れる動きが見られ始め、大学、高専を中心に高校や公共図書館においてもその広がりを見せている。英語多読が普及する中で、多読をどのように英語教育に取り入れるかは大きく 2 つの方法に分かれてきている。一つは、学習者が自由に読書を進める活動（Sustained Silent Reading: SSR）のみ行うものであり、もう一つは、SSR の他に読んだ本に関わる追加活動（follow-up activities）を行うものである。前者は読書を学習者自身の力だけで進めるものであり、高い自律性が必要とされる。一方、後者は、追加活動によって他者による読解の程度や読書の進捗状況についてのフィードバックが得られるため前者ほど自律性は必要とされない。

本実践では、公立中学校の生徒という学習初期段階における学習者への支援の重要性を考慮し、後者の方法を採用し、中学校における多読の英語教育への活用の仕方を提案したい。これは、SSR だけではなく追加活動として、学習者が読んだ本の中で興味を引かれた本について英語で紹介する Book Talk やそれに付随する活動を行うことにより、学習者の多読への意欲喚起を目指すとともに、多読の原動力となる読解力を中心に英語力の向上を図るものである。

### 2. 理論背景

#### (1) Book Talk の有効性

第二言語習得における対話の有効性は、Vygotsky (e.g., 1981) の理論に基づく社会文化理論 (sociocultural theory) から派生したものである。社会文化理論は発達心理学分野の

---

\* 岐阜県郡上市立八幡中学校

\*\* 岐阜大学教育学部学校教育講座

理論であり、思考と発話は相互に深く関係しあって発達すると提唱されている。思考は、他者から受信したこと、あるいは自らが他者に発信したことを内省化した結果であり、言語における話す、書くといった発信は、思考を仲介するものである。内省化は、個人が対話者と個々の最近接発達領域 (zone of proximal development: ZPD) において対話することによってより高いレベルに達することができる。この考えは学習者が対話者によって支援される (scaffolding) ことにより思考の発達を遂げるというものである。これを受けて、第二言語習得における対話の有効性についての実証的な研究は、Ohta (2014) の日本語を学習するアメリカの大学生を被験者にしたものがある。Ohta は、授業中の学習者の対話の録音音声进行分析し、教室環境において、学習者同士が対話のやり取りの意味交渉の中で、自己や他者の間違いに気づき、直接的、間接的に指摘し合いながら言語を習得していく scaffolding の実例を示した。

一方、読書は、対話とは異なり、その学習行為の多くを受信 (インプット) に頼る。しかしながら、それは本との内省的な発話 (private speech) であると捉え、広義的に対話と見なす考え方が存在する (e.g., Ohta, 2014, p.66)。この場合、scaffolding のために必ずしも話す、書くといった発信 (アウトプット) は必要ではないと考えられるが、第二言語習得の観点において、受信 (インプット) のみでは不十分であるという議論がある。Swain (2013) は、話す、書くといった発信を、言語を習得するうえで欠かせない過程と捉え、対話のやり取りのような意味交渉の場において、受信するだけでなく、発信することによって、適切な言語能力が育成されると述べている。

多読における SSR のような受信だけで言語習得が可能かどうかの議論に関わらず、多読による受信に加えて、発話による対話の機会を加えることは、学習者に様々な方法で scaffolding の機会をより多く持たせ、言語習得を促進させることにつながると考えられる。また、言語習得の観点における利点だけでなく、他の学習者が何を読んでいるかを知るとは、自己の読書意欲にもつながると考えられる。Jacob & Gallo (2002) は、対話を多読に加えることにより、学習者同士がどの本を読んだらよいか提案したり、能力が高い学習者が手助けをしたりして、仲間同士の対話の重要性を述べている。

## (2) 4 技能の統合的育成

コミュニケーション能力の育成をめざした教授法理論においては、言語における 4 技能 (読む、聞く、話す、書く) は、異なる技能として独立的に養成するよりも統合的に養成する方が効果的であると言われている。Hinkel (2006) によると、グローバル社会においては、実質的な意味交渉と学習者のコミュニケーション能力の養成に焦点をあてた統合的かつダイナミックなマルチ技能の養成が求められる。また、Brown & Lee (2015) は、4 技能の統合的な養成によって、技能の習得がより可能になり、学習者の動機づけを高めるとしている。さらに、語学授業において以下のような状況で技能が統合的に養成されることが多いと具体例を挙げている。

- ・長文読解や作文などの課題のためのトピックについての事前ディスカッション

- ・講義や教師の発話の聞き取りの際のメモ書きやその後のディスカッションへの展開
- ・長文読解後の感想書き (ibid., p.315)

これらの考えによると、多読による読解力も事前活動や事後活動により他の 3 技能と統合的に養成されることにより、さらなる効果が期待されるようである。したがって、ただ読書をさせるだけでなく、Book Talk などの対話活動やポスター作りなどのライティング活動を組み合わせることにより、読書に対する意欲を高めることができると同時に、言語習得がより促進されると考えられる。

### 3. 実践の目的と調査方法

本実践は、筆者の勤務校の中学校 3 年生を対象に、2017 年 6 月から 2017 年 12 月まで実施したものである。対象生徒は 2015 年 10 月より週 4 時間の英語の時間のうち 1 時間を活用して多読 (SSR) を開始しており、実践開始時点において中央値で 30,622 語 (抽出クラス) の読書量であった。多読実施当初は、物語に興味を持って読む生徒が多かったが、本のレベルが高くなるにつれ、読解に困難さを感じて挫折したり、多読は楽しむものの英語力の向上が実感できないため、英語学習そのものが好きになれなかったりする生徒が目立つようになった。また、1 つのシリーズに固執して多様なジャンルを読もうとしないという読み方の問題を抱える生徒も出てきた。

以上のことを踏まえ、本実践では以下のことを目的とする。

- ・多読への興味・関心を高め、読書量を増やすとともに読解可能な本のレベルを上げる。
- ・多読の原動力となる読解力を向上させる。

調査方法は、3 年生 3 クラスのうち、抽出 1 クラス (25 人) を中心に、毎回の Book Talk の後にアンケート調査や感想を求め、その内容により必要な支援 (scaffolding) を加えながら観察を行った。また、定期試験や単元テストの結果から読解力の変化を調べた。さらに、これらの結果を、多読、英語学習への意欲度の違いを考慮して抽出した生徒からの聞き取り調査で補足した。

### 4. 追加活動(Follow-up activities)

本実践で行った多読の追加活動 (follow-up activities) は以下の通りである。


- ・ Book Talk
- ・ Book Tree Project
- ・ 5-min Free Writing

なお、Book Talk については、佐藤 & 高橋 (2017) の実践ビデオで紹介されている活動を参考にし、Book Tree Project は同ビデオの本紹介ポスター作りの活動にヒントを得て、実践校のカリキュラムの中で実践しやすいように修正を加えた。また、5-min Free Writing は、2017 年 11 月に名古屋外国語大学 TESOL コースのワークショップで紹介された Yamanaka 氏の案を採用した。具体的な実践方法は以下に記す。

## Book Talk



表 1. Book Talk のための質問項目  
(佐藤 & 高橋 (2017) より)

1. What book did you read?
2. Who are the main characters?
3. What is the main event of the story?
4. When did it happen?
5. Where did it happen?
6. Could you show me your favorite page?
7. Why do you like the page?
8. Do you like the story? Why or Why not?



**Conversation Strategies (Book Talk) : 対話を広げよう (応用編)**

この sheet は、毎回の Book Talk で必要な Conversation Strategies (CSs) をまとめたものです。このシートを参考に、いろいろなストラテジーを使いながら、英語だけで対話ができるようにしましょう。また、もう一つの book talk の質問に慣れてきた君たちは、自分が知りたい情報を得るために、自由に質問の順番を変えたり、省略したり、会話の流れに従って、さらに Follow-up Qs (つっこみ Qs) を加えてもよいです。英語の間違いを気にせず、本の内容を知ることによって、なるべくたくさん英語を使って対話をしよう。(また、Home Run (HR) sticker はもらったら、下の星マークの中に貼ろう。)

<b>Date:</b> / /	
<b>Topic / Starting Question:</b> What book did you read?	
<b>Opener:</b>	
☆ How's it going?	☆ How ya doin'?
Pretty good! Great! Others (...)	Okay All right Terrific! Not bad
<b>Body:</b>	
☆ Shadowing (相手の言ったことの繰り返し)	Uh-huh. Mm-hmm. I see. Oh, yeah?
☆ Rejoinders (あいづち)	Let me see (think).
☆ Fillers (間つなぎ)	That's a good (difficult) question.
☆ Follow-up Qs (つっこみ Qs)	
MEMO: _____ ! 	
☆ お助け Phrases	What does 「分からない語」 mean? What is 「分からない語」 in Japanese?
<b>Closer:</b>	
Nice talking with you. You too. <span style="float: right;">HR! </span>	

**Book Talk Qs:**

1. What book did you read?	2. Who are the main characters?
3. What is the main event of the story?	4. When did it happen?
5. Where did it happen?	6. Could you show me your favorite page?
7. Why do you like the page?	8. Do you like the story? Why or why not?

図 1. Book Talk のための補助プリント

‘Let me see,’ ‘That’s a good (difficult) question.’ などの間をつなぐための語句 (Fillers), さらに、一つの話題に対して、さらに質問をする「つっこみ Qs (Follow-up Questions)」を段階的に教授した。また、‘What does ~ mean’や ‘What is ~ in Japanese?’ など、直接的に意味を尋ねる表現や、相手が質問が理解できなくて困ったときなど ‘For example ...’ で例を提示して、何を尋ねているか分かりやすく伝える方法も加えた。これらの

これは、本実践の要となる生徒同士による本紹介の活動である。SSR の後、その時間に読んだ本の中で気に入った本 1 冊について紹介した。尋ねる質問は事前にプリントで与えておき、対話はすべて英語で行うよう指示をした。なお、質問は表 1 に示した。対話を開始する前に 1, 2 分間与えられた質問事項にどのように答えるか考えさせる時間を与え、メモを許可した。ただし、この際、自然な意味交渉のやり取りをさせるため、事前に書かれた文を読んで答えることはさせないようにした。代わりに、キーワードをメモする程度にし、完璧な文としては書かないように促した。

対話活動に際して、徹底的に教え込んだことは conversation strategies である。これは、コミュニケーションのための 4 つの能力の一つである方略的能力 (strategic competence) であり、コミュニケーション能力を育成するために学習初期段階から教えるべきとされるものである (Savignon, 2002)。具体的には、Sato (2005) の conversation strategies の段階的な習得を参考にし、‘How’s it going?’, ‘How ya doin’?’ などの対話の始めの挨拶 (Opener) と ‘Nice talking with you,’ ‘You, too.’ などの終わりの挨拶 (Closer), ‘Uh-huh,’ ‘Mm-hmm,’ ‘I see,’ ‘Oh, yeah?’ などの相槌 (Rejoinders),

conversation strategies は、生徒が対話活動の中で参照しやすいように、プリントにまとめて提示した(図 1)。

なお、対話は毎回 3 人の異なる相手と同じ本について行い、毎時、前回とは異なる相手と話せるよう調整して、なるべく多くの相手と対話する機会を設けた。そうすることにより、自分とは異なる英語力や読書嗜好を持つ対話相手や、様々な本のレベルやジャンルに遭遇できるようにした。また、対話はジャンケンで勝った方から Opener で切り出して対話を始めるようにして、質問者と回答者を固定した役割分担ではなく偶発的に仕組むことにより、より実社会で起こりうる対話環境の実現を目指した。

### Book Tree Project



図 2. Book Tree

このプロジェクトは、本紹介ラベル書き (Book Leaf) とそれを活用した本のタイトル当てクイズ (Book Search Activity) で成り立ち、Book Talk を補う形で取り入れたものである。これは、読書へのさらなる興味づけはもとより、対話する力だけでなく、聞く力、書く力を伸ばすことを目的にした試みである。このプロジェク

トでは、生徒は、それまでに読んだ本の中で最も気に入った本について仲間に紹介する目的で約 30 語程度の要

約を木の葉型の用紙に英語で書いた。これは、最終的に大きな木を描いた用紙に本の読みやすさレベル (YL) 別に貼り付け、木の梢にいくほどレベルが高くなるようにし、生徒同士、どんなレベルの本を読んでいるのかが一目でわかるように掲示した。読みやすさレベル (YL) とは、SSS 英語学習法研究会が独自に定めた日本人の大人にとっての読みやすさの指標で、0.0 から 10.0 の数値で示される。数値が小さいほど読みやすいことを表している。

また、シリーズごとに木の幹の色を変え、どのシリーズが人気があるかわかるように工夫した (図 2)。また、本のタイトル当てクイズ (Book Search Activity) では、生徒が提出した Book Leaf を利用して、学級の生活班で 1 チームになり、教師が読み上げる Book Leaf の内容から本のタイトルを言い当てる競技を行った。各チームには、人気シリーズ 3 つのブックリストが配付されており、代表者に教師がシャッフルしている Book Leaf から 'Stop!' という掛け声で Leaf を一枚ランダムに選ばせ、リストを参考に、生徒全員にその内容から本のタイトルを探させた。正解者の出たチームには正解するたび、シールを 1 枚与えた。また、配付してあるブックリストのシリーズ以外の本のタイトルを言い当てた場合は、特別なシールを与えた。

### 5-min Free Writing

これは、SSR 終了後、「本日のお気に入りの本」1 冊について 5 分間英語で書き続ける活動である。正確さは求めず、内容は支離滅裂でも構わないが、5 分間手を止めずに書き続けることがポイントである。英語が頭に浮かばない場合は、日本語の語句をローマ字で挿入してもよいこととした。この活動は、ライティングにおける流暢性を育むと同時に、自己

の言語活動をモニタリングする機会として Book Talk の実践途中から加えた。同時に、SSR の時間をより多く確保するために、当初、多読授業内で実施されていた Book Talk を次時の英語の授業の冒頭で行うよう変更をしたため、読んだ内容を記録する便宜的目的も兼ねた。流暢性を養うことを第一の目的としたため、内容は評価せず、教師が目を通すこともないことを生徒に伝えた。ただし、毎回、前回の語数よりも多く書くことだけを条件とした。

## 5. 多読と追加活動を位置付けた授業内容と時間配分の工夫

多読とこれらの活動を週 4 時間の英語授業の中でどのように位置づけるかは本実践で苦心したところである。本実践開始以前の多読実践において、週 4 時間のうち 1 時間を多読のみの授業として SSR を行ったところ、生徒の理解力が高くなったため、多読を除く週 3 時間の授業（通常授業）で、文部科学省の検定教科書の内容は網羅できることがわかったが、同量の SSR の時間を確保しながら、多読関連の活動を通常授業で仕組むことは年間指導計画上、時間的に困難であると考えたため、実践開始当初は、SSR の時間を減らし、Book Talk を多読授業の最後の 15 分間で行った。しかしながら、多読好きの生徒を中心に、もっと読む時間を確保してほしいとの声があがったため、最終的に多読授業時間内の Book Talk の 15 分間を廃し、最後の 5 分だけ Free Writing に充てることにし、SSR の時間の減少を 5 分程度に抑えた。そのかわり、Book Talk は次時の通常授業の冒頭の 15 分間に行うこととした。折しも 2018 年からの新学習指導要領先行実施を受けて、岐阜県小中学校英語研究部会において Small Talk の位置付けが重要視され、通常授業においては毎回、Small Talk を行っていたため、その時間を多読授業の次時だけ Book Talk に替えた。このような過程を踏み、最終的に仕上がった指導案は以下の通りである。

### 多読授業（週 1 回：50 分）

5 分	あいさつ、多読記録表、Free Writing 用の語数記録表の配付、本選びなどの準備
30 分	SSR
5 分	本日のお気に入りの本の選択、Free Writing のための構想づくり
5 分	Free Writing
5 分	あいさつ、多読記録表、語数記録表の回収、片付けなど

### 通常授業（週 3 回：1 回 50 分、検定教科書を主教材とした授業）

5 分	あいさつ、Warm-up Talk
15 分	Book Talk（Small Talk）（アンケート記入時間を含む）
25 分	検定教科書を教材とした学習活動など
5 分	振り返り、あいさつ

なお、Book Leaf は宿題にして提出させ、Book Leaf を利用した Book Search Activity は、通常授業の Book Talk（Small Talk）の時間を使って行った。また、通常授業の時間を

利用して、Book Talk での生徒の発話の観察から、折を見て conversation strategies を段階的に教授した。いずれにしても、通常授業では、検定教科書を教材とした活動の時間がこれまでの授業と比べて大幅に削減されたため、教科書の項目すべてを順に網羅する方法を廃し、学習指導要領にある学習項目に重点を絞り、教科書の内容を参考に作成した補助教材プリントを中心に学習活動を進めた。

## 6. 成果

多読は計 12 回、Book Talk は計 11 回実施した。Free Writing は 3 回、また、Book Leaf 書きは 1 回実施し、Book Search Activity は 2 回実施した。

### (1) Book Talk やその他の追加活動に対する生徒の反応

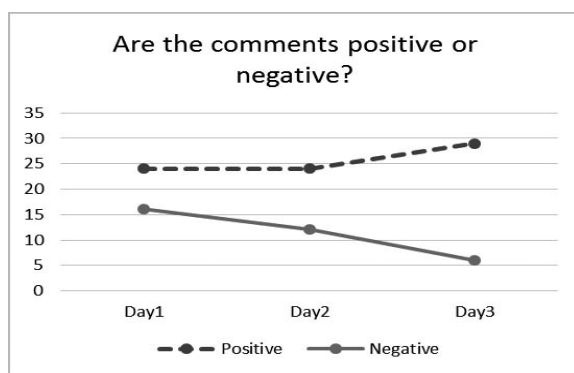


図 3. Book Talk の受けとめ方:  
Positive vs. Negative (延べ件数)

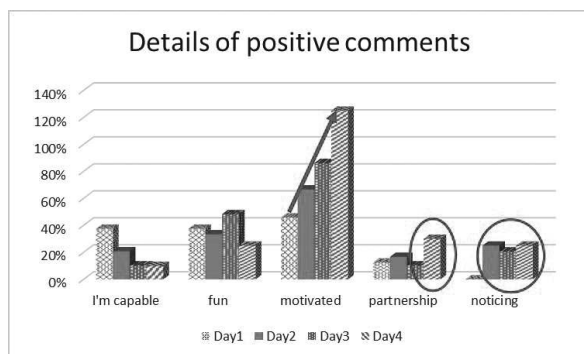


図 4. Positive Comments の分析  
(延べ件数の比率)

「楽しかった (fun)」、「もっと対話や多読を頑張ろうと思う (motivated)」、「仲間の助けのおかげで対話がうまくいった (partnership)」、「気づき (noticing)」の 6 つの項目に分かれた。そして回数を重ねるごとに、単なる「できた、わかった」、「楽しい」という意見が具体性を増し、多読や対話向上に対する意欲、仲間の援助による学び、対話技術や読書法についての気づきに関する感想が増加したことから、生徒同士が対話の中で学び合う様子が分かった (図 4)。

当初は、Book Talk は中学生には難しすぎるのではないかと懸念したが、予想外に生徒は Book Talk を喜んで受け入れた。毎回 Talk の後に書かせた感想によると、初回から楽しいという前向きな感想 (positive comments) が、難しいといった感想 (negative comments) を上回り、面白くないといった否定的な感想は 1 件も出なかった。また、回数を重ねるごとに negative comments の件数が減り、生徒が対話に慣れて難しさを感じるようになってきている様子がわかる (図 3)。第 4 回目の Book Talk (Day 4) あたりからは、Book Talk は定着し、感想はすべて対話技術や仲間が紹介した本に対する興味について書かれるようになり、その後も否定的な感想は 1 件も見られなかった。

また、positive comments の内容をラベリングにより分析したところ、おおよそ、「前回より対話ができ (I'm capable)」、

また、Free Writing は、Book Talk に役立ったかという 4 件法の質問に対して、平均で 3.11 (SD 0.73) の結果が見られ、ライティングで事前書きまとめた方が Book Talk がしやすいとの意見が多かった。また、導入直後は、これまで日本語でのみ書かれていた感想の中に英語の表現が混じった感想が圧倒的多数を占め、中には、すべて英語で感想を書く生徒も見られるようになった。6 項目の中から、partnership と noticing, そして英語で書かれた感想の記述例を表 2 にあげる。

表 2. Book Talk の感想の記述例

<b>Partnership</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● すごく楽しかった。R 君の発音がすごくかっこいいから真似したい。</li> <li>● 今日は、とても細かいことまで言えた。相手の表現の仕方を真似て説明することもできた。</li> </ul>
<b>Noticing</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 対話することによって、もっと本の内容を理解しなければならないと思った。</li> <li>● 選ぶ本によって、会話しやすかったり、(会話) しにくかったりする。</li> <li>● 今回は本からキーワードを探して book talk に活かした。本を読むときに book talk (の質問) を意識して読むとうまくいく。</li> </ul>
<b>英語で書かれた感想の例 (英語の誤りは未修正)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● I could use key words in 'Today's book talk time. And I could say "Nice talking with you" and "You too." I enjoyed today's book talk time!!</li> <li>● I was used Fillers word "you know"</li> <li>● I think today's talks were すらすら talking. Little happy.</li> </ul>

Book Tree Project に関する記載は実施回数が少なかったせい、特には見られなかった。しかし、生徒の一部から Book Talk に飽きたとの声が聞かれた際に実施したところ、その後は同様の意見は聞かれなくなったことから、活動内容に変化を持たせるのに役立ったようである。また、Book Search Activity の際には、教師が本の紹介文を読み上げているうちに「ああ、あれだ。」などつぶやきながら、夢中になって本のタイトルを探そうとする姿が多く見られた。

(2) 多読への意欲の向上

多読への意欲の向上は、実際に授業内での読書量の増加と本のレベルの上昇に見られた。図 5 は、授業内読書量を 1 分間に読む語数を生徒の多読記録をもとに算出したもので、実践開始直後の 6 月には急激に上昇し、その後、10 月にかけて緩やかに上昇している。なお、11 月からは図書の授業外貸出を許可したため、授業内だけの読書量が算出不可能であった。

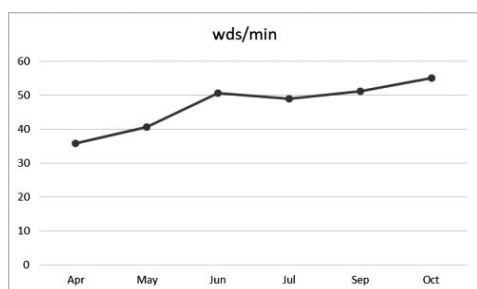


図 5. 授業内読書量

また、本のレベルは、多読記録をもとに、読んだ本の感想から理解している本のレベルを調査したところ、平均で YL0.50 から YL0.82 に上昇し、最大で 0.9 の上昇 (YL0.5→YL1.4) になった者もいた。さらに、YL1.0 以上の本を読んでいる生徒は 7 人 (28%) に及び、前年までの SSR だけの多読実践において 3 年生の同時期における最高難易度 YL0.8 を上回る結果である。レベルが変化しな



かった者は全体の 3 人 (16%) にとどまった。

### (3) 読解力をはじめとする英語力の向上

活動の結果、実質的に 4 技能のうちどの力が伸びたかを、実施前後に行われた定期試験と単元テストとして実施された対話テストの結果から分析する。

まず、実践開始以前と以後に行われた 2 つの定期試験から、リスニング、知識、理解 (読解)、表現のセクションを抽出して結果を比較したところ、信頼性のあるセクションは知識と理解のみで (両テストとも Cronbach's  $\alpha > .70$ )、知識において  $p = .00015$  ( $p < .01^{**}$ )、理解 (読解) において  $p = .02$  ( $p < .05^*$ ) の統計的に有意な点数の上昇が見られた。

また、聞く力・話す力において、対話テスト (両テストとも Cronbach's  $\alpha > .70$ ) の結果を比較したところ、統計的には有意差までには及ばなかったが、平均点で 5.2 点の上昇が見られた ( $p = 0.06$ )。

### (4) 抽出生徒からの声

抽出生徒への聞き取り調査から、上記の結果を裏付けするような意見が聞かれた。特に、本実践開始以前から英語、多読とも学習意欲が高く、対話力を飛躍的に伸ばした生徒は対話活動の有効性について以下のように述べている。なお、括弧 (<>) の中には、本実践以前の多読と英語学習への意欲の有無、授業内読書量の変化、理解できる本のレベルの変化を示す。

<M 男：多読○，英語学習○，59 → 104 wds/min，YL0.7→1.2>

以前から多読は好きだったが、英語力を実感できるようになったのは 3 年生に入って (通常) 授業で、対話活動が多くなった頃だ。対話活動のちのアンケートでは、自然に英語で書く気になる。

また、多読は好きであったが、英語力の実感がテストなどで得られなかったため英語学習はあまり好きではなかった生徒においてもその有効性は実感として聞かれた。

<K 子：多読○，英語学習×，47 → 72 wds/min，YL0.5→0.9>

多読は依然として楽しい。特に FRL シリーズにハマっている。Book Talk を始めとする対話活動も楽しい。定期テストなどのペーパーテストは依然として苦手だが、対話して通じるとうれしい。

同等の英語力の仲間が読んでいる本を Book Talk で知り、多読への意欲を高める生徒もいた。多読、英語学習とも意欲が低かった A 男は以下のように述べている。

<A 男：多読×，英語学習×，279 → 25 wds/min，YL 0.3→0.6>

読書そのものが苦手なので多読は好きではないが、今は、Magic Adventures というシリーズを読んでいる。Book Talk で K 君が読んでいたから読んでみたら意外と読めると思った。

さらに、Book Talk は本を理解しなければ成立しないことから圧力になったり、すべり読み (絵や音声だけで文字を介すことなく理解したつもりになる読み方) の防止になったりしたと A 男は追加している。

Book Talk があるから時間内にしっかり読まなければならない。3 年生に入った頃ほとんかく大量に読んでいたが、Book Talk をしてみると思ったより理解していないことがわかった。今、授業内読書量が以前よりも減っているのは、しっかり文字を見ているからだと思う。

しかし、英語を苦手とする学習者を中心に英語力の壁はまだ高い様子が伺えた。

<H 子：多読○，英語学習×，14 → 19 wds/min，YL 0.5→0.6>

ORT の Stage 5 あたりから読めなくなった。FRL でも Level 2 で難しくなった。

<K 子：多読○，英語学習×，47 → 72 wds/min，YL0.5 → 0.9>

多読はとても楽しく、FRL シリーズの高いレベルの本でも読める。でも、Book Talk はなかなか難しい。

このように、Book Talk 活動は、多読、英語学習の意欲の高低を問わず、有益に働いたようである。しかし、Book Talk そのものに困難さを感じたり、読解力が伸びず、挫折感を味わったりする生徒もいた。

## 7. まとめと課題

SSR に Book Talk を中心とした追加活動を加えることによって、本を理解していなければ活動が成立しないという事実や仲間からの刺激から、多読に対して意欲的になれる生徒を増やすことができた。また、これらの活動は、多読の進捗状況についての間接的なモニタリング機能を果たしていることも分かった。それにより、自己の読書法や本のレベルを見直したり、さらに高いレベルの本に対しても挑戦しようとしたりする動機づけとなった。そして、これらの意欲づけは最終的に読解力の向上に現れ、多読へのさらなる意欲向上という相乗効果になったと考えられる。

英語力に関しては、読解力と対話力（リスニング力とスピーキング力）が向上したが、書く力については未知である。どのような内容の追加活動がどのくらいの頻度でどの技能の向上につながるかは信頼性のあるテストでの計画的な比較調査が必要である。また、英語力の実感の希薄さが多読の弊害となっている生徒も依然として存在する。本のレベルが上がっていない生徒や授業内読書量が向上していない生徒からの聞き取り調査をもとに追加活動のさらなる工夫と継続が求められる。

### 【参考文献】

- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. NY: Pearson Education.
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40, 109-131.
- Jacobs, G. & Gallo, P. (2002). Reading alone together: Enhancing extensive reading via student-student cooperation in second-language instruction. *Reading Online*, 5 (6).  
[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=jacobs/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=jacobs/index.html)
- Ohta, A. S. (2014). *Second Language Acquisition Process in the Classroom*. NY: Routledge.
- Sato, K. (2005, October). Dynamics of teaching and learning communication strategies. Paper presented at *The Second Language Forum at Columbia University*. New York, New York.
- Savignon, S. J. (2002). Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. In S. J. Savignon, *Interpreting Communicative Language Teaching* (pp. 1-27). New Haven & London: Yale University Press.
- Swain, M. (2013). The Output Hypothesis: Theory and Research. In E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 471-83). NY: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Yamanaka, J. (2017, November 11). *Newsletter No. 7*. Retrieved from NUFSS Workshop 2017:  
<http://www.nufs.ac.jp/media/Newsletter201707-workshop.pdf>
- 佐藤一嘉(監修・解説), 高橋恵子(授業・解説). (2017). 『「多読」で深める英語授業の実践～Extensive Reading～』 [DVD].