

リテラチャー・サークルを取り入れた授業改善の試み

—アクティブ・ラーニング型授業の指導事例—

(英語教育講座) 立松大祐

Toward the Improvement of English Class with Literature Circles

—Introducing Active Learning in EFL Classroom —

Daisuke TATEMATSU

(平成28年7月3日受理)

抄録：アメリカのL1教育での取組を出発点としているリテラチャー・サークル(LCs)の取組を、大学におけるコミュニケーション能力向上のための授業改善の方法として検討する。LCsとは学習者が集まり、読んでいる本の内容について議論したり応答したりする協働学習を基本としている。本論では、その定義や要素などの特徴や、指導手順、理論的背景を考察する。加えて、大学生を対象に実施した7回の授業実践について報告し、LCsがコミュニケーション能力の向上を目標とした取組として有効であるかについて検討する。

大学生を対象に実施した授業について、LCsを取り入れた授業では、学生は積極的に自分の役割を果たし、外国語教育の場面においてもアクティブ・ラーニング型授業として機能することが確認された。また、学習効果を意識調査するアンケート結果によると、学生は本取組により英語の各技能が向上し、コミュニケーション能力を総合的に高める可能性があると認識していることが分かった。

1. はじめに

リテラチャー・サークル(LCs)とは、学習者がグループになり読んでいる本の内容について議論したり応答したりする協働学習を基本としている。アメリカのL1教育での取組を出発点としている取組であるが、わが国においては、すでに国語科教育の「読むこと」などの学習指導に取り入れられている(山元・居川, 2015)ものであり、その活用の広がり期待されている。

一冊の本や物語などの一部を読み、その内容について話し合う活動はコミュニケーション能力を総合的に育

成できる技能統合型の言語活動であり、日本の英語教育においても取り入れることができる活動である。特に、教科書等に読み物教材が用意され、それらを材料として授業が行われることが多い教室にはそのことがあてはまる。LCsを活用した指導は英文を読んで、その内容について教師主導によるT/FやQ&Aなどの発問、さらには英文訳読を通しての内容理解という手法から、読み物を材料として学習者中心のグループ活動で学習者同士が英語で意見を交わしながら内容理解を深める手法へと質的転換を可能にするものであると考えられる。

また、文部科学省が実施した平成 27 年度英語教育改善のための英語力調査事業報告によると、質問紙調査において中・高等学校生とも「話すこと」の得点が高い生徒は、低い生徒と比べて「授業で英語による話し合いを取り入れている」と答えた割合が高い結果が出ている。つまり、授業で英語を話す活動を取り入れることが、話すことを中心としたコミュニケーション能力を育成することにつながることを示唆している。発表、討論、交渉などの言語活動の高度化と言語活動の内容や量を増加させることが、新しい英語教育の目標に到達するための手段として示されていることから、LCs のようなアクティブ・ラーニング型の言語活動を積極的に取り入れる必要があると考えられる。

そこで、LCs の定義、要素、具体的な指導手順と理論的背景を明らかにし、大学生を対象に行った 7 回の授業実践の様子を考察する。さらには、受講した学生へのアンケート調査の結果を踏まえ、コミュニケーション能力の向上を目指した授業改善の方法としての導入を検討する。

2. リテラチャー・サークルとは

(1) 定義

1990 年代にアメリカの L1 教室でリテラチャー・サークル (LCs) の取組は始まり、子どもたちの読解力を育成する方法として広く普及したとされている。Daniels (2002) は、LCs とは学習者が集まり読んでいる本について議論したり応答したりする活動であると説明し、Day, Spiegel, McLellan, and Brown (2002) は、テキストについて子どもたちが小グループで語り合うための機会であると定義をしている。基本的には、クラスの小グループごとに異なった本の内容について話し合いを行う学習である。L1 教室においては一冊の本をすべて読み、それについて語り合うことは可能であるかもしれないが、日本のような L2 教室においては一冊全ての内容、しかも英語で書かれているものを対象として話し合いを行うことは難しい。つまり、外国語教育としての LCs では、ある程度のまとまった分量の英文を読み、その内容についてグループで話し合う学習者主導の協働的な学習方法のことであると定義する方が現実的であると考えられる。この定義により、本の内容全てを含む

こともできるし、本や教科書、詩や絵本などの読み物の一部分だけを取り扱うことが可能となる。この話し合い活動では、内容の理解と解釈を基盤として、文章中の登場人物や出来事、内容から想起されたり関連付けられたりした読み手の経験や考え、または使用されている語彙や表現の工夫などについて学習者主導で議論される。

(2) LCs を取り入れた授業の要素

L1 教室での幅広い実践から、Daniels (2002) は LCs 活動が学習者中心で行われ、継続した取組により自律した学習者を育成するためには 11 個の構成要素が含まれるべきであると主張している。それらには、学習者自身が読み物教材を選び、その選択に基づいて複数の小グループが形成されることが含まれている。しかしながら、Shelton-Strong (2011) らは、L2 教室においては教材の選定やグループの形成については学習者に任せるのではなく、教師の関与が必要であると主張している。また、教室内の全てのグループが同じ読み物に取り組むことが望ましいとしている。多読を目的とした授業の一環で LCs を行うような場合等はその限りではないであろうが、これらの指摘は日本の大学や中・高等学校での教科書を中心とした普通の英語の授業に LCs を取り入れる場合にも、同じことが言えるであろう。したがって、LCs を L2 教室に取り入れやすくするためには、次の 7 個の構成要素に整理することが現実的である。

- a. グループは定期的に自分たちの読み物を話し合うために集まる。
- b. 学習者は自分たちの読解や話し合いを推し進めるため文章中の引用やメモを使う。
- c. 話し合いのトピックは生徒から出される。
- d. 話し合いは開かれたものであり、読んだ内容について自然な会話が行われることがねらいである。したがって、個人的な話題や本題からそれる脱線、自由回答式の質問は歓迎される。
- e. 教師はファシリテーターであり、学習者グループのメンバーでも指導者でもない。
- f. 評価は教師による観察と生徒の自己評価により行われる。
- g. 陽気で愉快的態度や雰囲気教室に行き渡る。

(3) 学習者の役割と学習活動の手順

グループの一人ひとりには話し合い活動を行うために異なる役割が与えられる。学習者には役割シートが配布され、その内容をもとに役割に応じた読み方を行い、話し合い活動の準備を行う。本稿においては5人グループでの構成を基本として、**Questioner/Discussion Director**、**Summarizer**、**Connector**、**Illustrator**、**Vocabulary Enricher**の役割を与えて英語による学習活動を行った実践を報告する。

Questioner/Discussion Directorは、読んだ文章の内容についての質問を作成することが主要な役割である。英文を読んでいる際に思いついた考えや感想から質問を作成し、グループのメンバーが大きなテーマについて語り合うための手助けをする。また、話し合いがうまく進むようにグループの話し合いの流れを方向付けたり、指揮したりする役割を兼ねる。

Summarizerは、読んだ内容の要点や最も興味をそそる部分や場面などを含むように短く要約し、グループのメンバーが概要を理解できるようにする。

Connectorは、文章の内容と自分自身、または、世の中との間に何らかのつながりを見つけ、グループのメンバーと読み物との間やメンバー同士をつなげていくことが求められる。つながりを見つけるために、自分の過去の経験や周囲で起きた出来事や事件、別の場所や別の時にあったよく似た事象などを想起する必要がある。

言語の違いを問わず、文章を読んでいるときには心の中にそこで言及される場所や出来事のイメージや情景が浮かぶことがよくある。**Illustrator**は、そのイメージや想像をグループのメンバーと共有するために、心に浮かんだものを描写する。その形式はスケッチや漫画や記号の形でもかまわない。物語中の出来事を描いてもかまわないし、読みながら感じたことや思い出したことなどを描き、その内容についてグループのメンバーに説明し、共有化を図るのである。

外国語として英語を読む場合、未習語やなじみのない語彙に出会い、それらが内容理解を難しくしている場合がある。**Vocabulary Enricher**はテキストの内容から特別な意味を持っている語や話の要点になるような語を探しだし、それらをメンバーと確認して共有する。また、繰り返し使われている語や意図的に普通の使い方をさ

れていない語彙表現を見つけ出して、メンバーの内容理解の手助けをおこなう。

学習活動は概ね次の5段階の手順で進められる。「準備」では、あらかじめ決められた読み物を読み、それぞれが担当する役割に応じて話し合いへの準備を行う。この段階は授業外学習または家庭学習として行うことが望ましい。学習者の英文を読むスピードはそれぞれ違っており、授業内では時間を区切りにくいのである。しかしながら、LCsの取組を始めたばかりで、担当する役割に必要な読み方についての理解や経験が不足する場合は、授業中に読み物の一部を読ませて、要領が分かれば授業外の課題とすることもできるであろう。

「ミニ・レッスン」の段階では、新しい読み物についての話し合い活動を行う前に以前に行った活動を思い出させ、どのようにすれば話し合いがうまく進めることができるかなどを振り返る。また、英語による活動を促進させるため、話し合いの場面でよく使われる定型表現や有用な表現を導入する。場合によっては、特定の言語形式に焦点を当て、短い解説を加えておくことも可能である。

「話し合い」では、学習者はグループごとに読み物の内容を基盤として議論を行う。学習者主導の活動であり、あらかじめ与えられている5つの役割の内容を共有しながら話し合いが進められる互恵的な協働学習である。教師はファシリテーターとしてグループ活動を観察する。議論の様子を見守り、議論がうまく進んでいないことを確認したら、その原因を特定するなどして学習者中心の協働学習が促進されるようにふるまう。

「振り返り」の段階では、学習者が行った話し合いの内容や方法についての振り返りを行う。例えば、協働学習を通して達成できたことや気付いたこと、自分の読み方や話し合いの改善点を確認する。どのようにすれば話し合いが円滑に進んだのかということや、どのような英語の表現を使えたら議論を深めることができたのかといった点もグループで共有するようにする。これらの省察的活動は学習者のメタ認知を育成し、自律的な学習を促す足場かけになるであろう。

最後の「報告」は、各グループから話し合いの内容について報告があり、教室全体で読み物の内容や議論の内容を共有することができる。学習者にとって、他のグル

ープではどのような話し合いが行われたのか、どのような問題が起こり、それをどのように解決したのかを知ることは、次回の LCs 学習への取り組み方に大いに影響を与えるものである。

図1は、LCsにおける学習段階を踏まえた授業構成とそれぞれの所要時間及び教師と学習者の関与を表したものである。学習の時間は40分から60分間で進めることが可能である。教師と学習者の関与度合いについては、準備はある程度学習者主導であり、ミニ・レッスンにおいては、ある程度教師主導で進められるものである。話し合いや振り返りの段階は、各グループにおいて学習者主導で行われる。報告の段階では、教師は各グループから話し合い内容の報告を求める役割やフィードバックを行うなどするので、学習への介入度合いは高くなる。

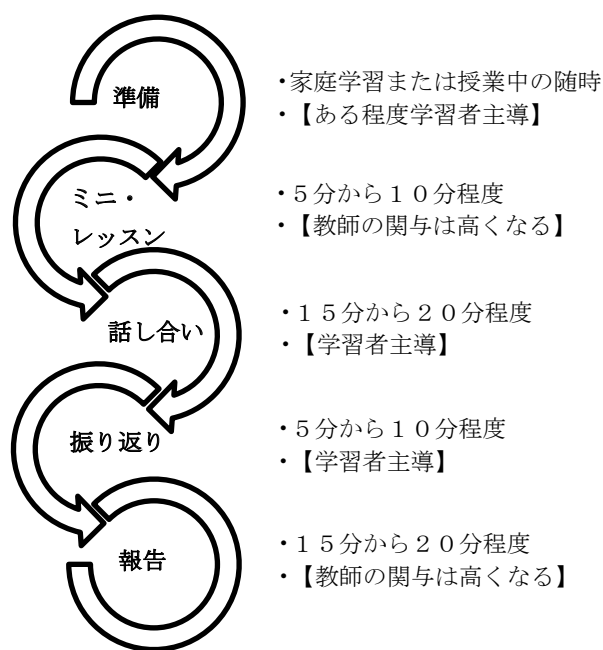


図1. LCsの授業構成と所要時間

(4) LCsを支える理論的背景

英語の学習のみならず、教師による一方的な講義形式の授業から学修者を能動的に授業に参加させるアクティブ・ラーニングが求められている。能動的学修によって、認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図るとしている(中央教育審議会, 2012)。溝上(2014)によると、能動的な学習は、「書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」ものである。LCsを取り入れ

たグループ内での話し合いは、ここで述べられている要素を全て含んでおり、有効なアクティブ・ラーニングの方法と捉えることができる。

グループでの話し合い活動には、Johnson, Johnson, and Holubec (2002)により提唱されている協働学習の5つの要素が含まれている。つまり、(a)肯定的相互依存、(b)促進的相互交流、(c)個人の責任、(d)集団スキルの促進、(e)活動の評価である。LCsにおいて、学習者は一人ずつ役割をもっており、その役割を果たすことで話し合いを活発にしていくことができる互惠的協力関係と責任がある。また、グループ内での話し合いでは考えを主張したり、譲歩したり、調整したりするなどの集団スキルを教え育成することができる。さらに、振り返りや報告の学習段階は、個人やグループの学習活動の振り返りが行われることによりメタ認知能力が育成され、自律した学習者へと導く協働学習になる。

第二言語習得研究において明らかになっていることとして、対話活動において自分の発話を修正したり意思の疎通をめぐって意味の交渉をしたりすることは、中間言語システムの発達につながり第二言語習得を促進する上で重要な働きをすることである(Gass, 2003; Long, 1996, 2015)。また、Swain(2005)は理解可能なインプットを大量に与えることに加えて、学習者が英語で理解可能なアウトプットを産出しようと努力することが学習者の言語能力を発達させると主張している。つまり、話し合い活動において英語でアウトプットを行うことによって、正確な語順や文法使用の必要が生じて自分の第二言語知識のギャップや穴に気づくことができるし、発話の正しさを確認することもできるのである。LCsとタスク中心教授法との親和性については、Shelton-Strong(2011)により指摘されているが、Ellis(2008)によると、タスク中心教授法では意味に重点をおくこと、タスクの達成に必要な意見や情報などのギャップがあること、学習者は明確なコミュニケーションの目的に向けて自分の言語資源を使うことを特徴としている。これらはLCsがもつ特徴と類似性があることは明らかである。

LCsの活動にはインプット、インタラクション、アウトプットがあることから、活動を継続することによって第二言語習得を促す可能性がある。さらに、グループ活動においては他者との関わりによって思考を発達させる

ことが第二言語能力の発達にも貢献すると考えられる。

3. LCs を取り入れた授業実践

(1) 授業参加者

授業参加者は愛媛県の国立大学に在籍する1回生から4回生であるが、当該の授業は基本的には1回生向けに開講されている。LCs を取り入れた7回の授業とその後に実施されたアンケートに回答した38名がデータの分析対象である。

(2) 読み物教材

本取組では1回目から6回目までの実践は次の文献から適した題材を選定した。

Canfield, J. & Hansen, M.V. (1993). *Chicken soup for the soul: 101 stories to open the heart and rekindle the spirit*. Deerfield Beach, FL: Health communications.

Canfield, J., Hansen, M.V., Hansen, P. & Dunlap, I. (1998). *Chicken soup for the kid's soul: 101 stories of courage, hope and laughter*. Deerfield Beach, FL: Health communications.

扱ったテーマは、「差別や偏見 (510 語)」「友人関係 (468 語)」「ホームレス (676 語)」「笑顔 (800 語)」「きょうだい (463 語)」「正直な生き方 (447 語)」であった。

7回目の題材は、中学校用教科用図書「NEW CROWN ENGLISH SERIES 3 (三省堂)」から「Jimmy Valentine (436 語)」という読み物教材を選定した。大学生にとっては難易度の低い読み物であるが、LCs を取り入れた6回目までの実践から、学習者にとって長めの読み物であり、話題を身近に感じることができず、場面などを想像しにくいものは、その後の話し合い活動がうまく進めることができないことが分かった。そこで、語彙や文法的な難易度を下げ、物語の流れを追いやしく理解しやすいものを読むことにより、話し合い活動が活発になるのではないかと考え選定した。

(3) 話し合い活動

本授業を受講した学生は40名であったため、学生は5人一組で8グループを作った。各グループにおいて、それぞれの学生には Questioner/Discussion Director、

Summarizer、Connector、Illustrator、Vocabulary Enricher の役割を振り分けた。グループはメンバーを固定し、7回の取組を継続する中ですべての役割を交替で担当できるようにした。学習活動は上記の学習活動の手順で示したとおりである。「準備」の段階では、学生はテキストを読んだ上で自分の役割を果たすための情報を役割シートに記入する。図2は、Summarizer 役のワークシート例である。どの役割のワークシートも準備するに当たって、具体的なポイントを示して取り掛かりやすいよう作成している。取組の当初は授業内で準備の時間を設定していたが、回数を重ねて学生が学習活動に慣れたと判断してからは、授業時間外の活動とした。

Literature Circles Role Sheet	
Summarizer	
Date	_____
Name	_____
Reading Assignment	_____
Summarizer: Your job is to provide a brief summary of the reading assignment. The group discussion will start with your summary that covers the key points, main highlights, and general ideas of the passage.	
Key Points:	
1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____
Main Highlights	
1.	_____
2.	_____
3.	_____
General Ideas	
1.	_____
2.	_____
3.	_____
Summary	

図2. Role Sheet の例

「ミニ・レッスン」では、前回の学習へのフィードバックや形式指導などを行う段階である。例えば、学生の多くが英語で自分の意見を伝えることに不慣れであることが判明したときには、話し合い活動が活発になるよう、比較的容易な定型表現を話型としてまとめて導入した。図3はで示す表現はその一部である。学習活動が進み、

英語での議論に慣れてきたときには、少し複雑な表現を導入した。図4はその一部である。

Useful expressions for discussion
<u>Starting a discussion</u>
We will discuss ...
Today's topic is ...
Let's start our discussion.
<u>Soliciting opinions</u>
What do you think?
Could I have your opinions?
Do you agree ...?
<u>Giving opinions</u>
I think ...
In my opinion ...
I have a different opinion.
I agree / don't agree with ...

図3. 話し合い活動のための話型例(1)

Useful expressions for discussion (2)
<u>Starting a discussion</u>
This topic makes me mad. (explain why)
I can't believe there are people who think ... (Explain your position.)
<u>Maintaining a discussion</u>
Are there any other ideas on _____ ?
Who else agrees with (name) ?
Does anyone else have anything to add to what (name) just said?
<u>Assessing agreement</u>
OK, so how many people are in favor of _____ ?
How many people agree with what (name) just said?
<u>Summarizing a discussion</u>
We're almost out of time.
Where do we stand on the topic?
Do we have a consensus?

図4. 話し合い活動のための話型例(2)

「ミニ・レッスン」では、前時の学習内容を振り返り、学生に助言を行うこともある。例えば、前時の読み物内容が、求職中でありながら住むところを追われ、教会の一部を間借りしている母と子の生活についてであった。

この話を基盤に話し合い活動を行ったが、学生の一部からはホームレスになった方を見たことがなく、想像が難しいという意見が出ていた。折しも、熊本地震により多くの方が被災され、住む家を失っていることが連日のように報道されていた頃である。そこで、次時には話し合いの中で熊本地震のことは話題になったかとの確認を行い、読んだ内容と現実の世の中の出来事などを関連付けて話し合いを行うよう指導を行った。また、話題は「差別や偏見」「友人関係」「笑顔」「家庭」など、将来教員になると必ずぶつかる話題であるので、想像力をたくましくして臨むことも付け加えた。それに加え、ディスカッションのあり方を卓球やテニス、バドミントン、それもダブルスにたとえて説明し、発言が一方向になってしまうボーリング状態からの脱却を目指すよう助言を行った。

「話し合い」の段階では、これまで述べてきたとおり、グループのメンバーがそれぞれの役割をもち、その情報や疑問などを共有するなどの活動が行われる。各グループ内の **Questioner/Discussion Director** が起点となり、メンバーに話す順番を振り分けるなどして議論を進行する。教師はグループの話し合い活動を観察し、うまく進んでいることと、進んでいないことを判断し、支援が必要な場合は介入を行う。その介入は、長く行われるのではなく要点を絞り、学生中心の話し合いが再び始まり継続するようファシリテーターとしての役割を心がけた。LCs を始めて数回は、学生にとって英語で15分から20分間議論を行うのは容易ではなく、話し合いの最中に沈黙やためらいが見られることもあった。しかし、回数を重ねるごとに議論の方法への理解とグループメンバーへの理解が深まり、スムーズに議論を行える姿が多く見られるようになった。

「振り返り」はグループと個人の両方で行われる。グループでは活動内容の成否などを話し合い、加えて、どのような英語表現が必要になったかという言語形式についてもこの段階で振り返るようにする。個人では **Literature Circles Reading Record** という記録表(資料1)に、日付、テキストのタイトル、役割の基本情報を記入し、話し合い活動において達成できたことと改善点を振り返って記入し、最後に感想などのコメントを書くようになっている。1枚の記録表に7回分のLCs活動について記入できるようにしているため、学生も教師も活

動の様子を一覧で振り返ることができ、個人の成長を確認することができる。

「報告」は、各グループの QDD から教室全体に行われる。グループ内で何が話し合われたかを中心として英語で報告する。他のグループはそれを聞き、自分たちのグループで話し合った内容との類似点や相違点などを理解することができる。

(4) アンケート調査と結果

アンケートは7回の LCs の学習後に実施した。質問内容は次のとおりである。

質問1. 「LCs の学習を通して、次の英語の力が身に付くと思うか。(コミュニケーション、リスニング、リーディング、スピーキング、ライティング)」

質問2. 「LCs で読む英文は授業中に読むべきか、授業時間外の課題として読むべきか。」

質問3. 「LCs での役割の準備は授業中にすべきか、授業時間外にすべきか。」

質問4. 「LCs での学習において、語彙や文法の解説は必要だと思うか。」

質問5. 「質問4について、必要ありと回答した場合、次のどの学習段階での解説が効果的だと思うか。(読む前、読んだ後、話し合い前、話し合い途中、話し合い後)」

質問6. 「LCs について、個人の学びやグループでの学びにどのようなものがあるか。」

質問7. 「LCs の学習についての感想を書くこと。」

質問1は、4件法(1わからない、2そう思わない、3まあそう思う、4とてもそう思う)での回答で、各質問の回答の度数分布、平均(M)と標準偏差(SD)は表1のとおりである。質問項目間の α 係数は.82であった。

質問2から質問4までの回答結果は、それぞれ次の図5から図7のとおりであった。質問2と質問3の結果から、ほとんどの学生は授業外の課題として英文を読むことを好んでいることが分かる。また、役割の準備についても授業外に行うことを選ぶ学生が多かった。自由記述からは、課外で時間をかけて準備をすることにより、授業での話し合い活動の内容を充実させることができるし、効率的であるとの意見が多く見られた。

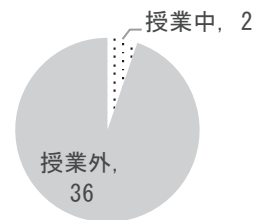


図5. (質問2) 英文は授業中に読むべきか、授業外によむべきか。(N=38)

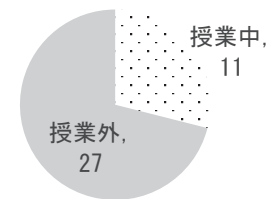


図6. (質問3) 役割の準備は授業中にすべきか、授業時間外にすべきか。(N=38)

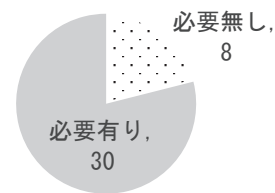


図7. (質問4) LCsの学習において、語彙や文法の解説は必要か。(N=38)

表1 アンケート結果の記述統計 (N=38)

	とてもそう思う	まあそう思う	そう思わない	分からない	M (SD)
コミュニケーション	23	13	1	1	3.53 (0.69)
リスニング	7	22	9	0	2.95 (0.66)
リーディング	25	13	0	0	3.66 (0.48)
スピーキング	31	7	0	0	3.82 (0.39)
ライティング	9	20	7	2	2.95 (0.80)

質問4では、語彙や文法指導が必要であるかを尋ねており、約79%の学生が必要であると回答している。続いて質問5では、語彙や文法指導が必要であると回答した30名の学生に、どの学習段階において指導が行われるのが望ましいか聞いた。結果は図8にあるとおり、半数が英文を読んだ後の指導がよいと考えている。英文を読むことと役割の準備を課外学習として行う場合、「ミニ・レッスン」の段階で形式指導を行うということである。または、全ての学習段階を授業中に行うことを想定する場合は、英文を読み、それぞれの役割の準備を行う前に指導を行うということである。

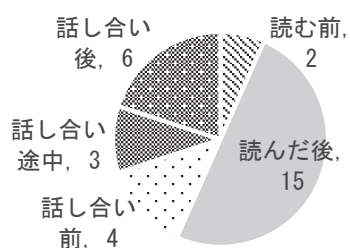


図8. (質問5) 質問4に、必要ありと回答した場合、次のどの学習段階での解説が効果的か。(N=30)

質問6では、LCsでの学習を通した個人やグループでの学びについての意見を求めた。主な意見としては、個人としては英語でのコミュニケーション能力や語彙や文法の力が向上すると回答している。グループでは、メンバーの意見から自分の考えが深まったり、新しい発見があったり、意見の伝え方を学べたりすると回答している。また、グループのメンバーを固定することにより、人間関係が良くなりやすく、グループ学習の方法が学べ、積極的に意見を伝えやすくなったとの回答も多く見られた。

質問7は、LCsの学習を体験した学生がどのように感じているのかを把握するものである。学生の意見は総じて肯定的であり、LCsをコミュニケーション能力向上のための有効な学習方法であると回答している。代表的な感想例を下に紹介する。

・どの役割も難しかったが、他の人の意見を聞くことで、そういったところに視点を置くのかという驚きや、共通する部分もあり、とても楽しく学習できた。

・グループ活動することで、他の人との考えを共有することができたのでよかったです。まとめの時間では、他の班の意見を聞くことができたのがとてもよかったですと思います。

・今までは自分の意見を英語で言うことがなかったので、最初は意見を言えなかったが、回を重ねるごとに話せるようになり、英語が楽しいと思えるようになりました。

・LCsができて本当によかった。英語を即興で話す力が身に付いた気がするし、何より自分から英語を使って話すことに少し自信が付いたのがとてもうれしかったです。

4. まとめと課題

7回の授業実践から、LCsはアクティブ・ラーニング型授業として実施することが可能であることが分かった。アンケートの自由記述からは、協働学習の要素があり、技能統合型のLCs授業について肯定的に捉えており、英語学習への動機付けが高まると考えていることも確認された。Schick Noe and Johnson (1999) は、協働こそがLCsの核心であり、学習者は他の読者と意味を組み立てていきながら、各自の理解を作り変え、付け加えを行っていくと述べている。特に、「話し合い」「振り返り」「報告」の学習段階での協働学習がそれらの学びを可能にしている。また、話し合い活動を中心に学習者主導で学習を進めることは、学習者に内発的動機づけの源である自己コントロール感 (Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996) を与えることができるし、学習の結果とともに学習過程への気づきを高めることができると考えられる。

言語の発達に目を向けると、アンケート結果からは、学生は本取組によってコミュニケーション能力が身に付くと認識していることが分かった。特に、リーディングとスピーキングについてはその傾向が顕著であった。焦点化され繰り返される学習者主導のグループ内でのインタラクションは理解の改善と深い理解を促し、言語習得が起こりやすくなり、コミュニケーション能力の向上につながるであろう。しかしながら、Lightbown and Spada (2013) は言語形式に注目しなければ、正確で洗練された言語習得に進歩が遅れることもあるとし、さらに、このことは学習者のL1が同じで、誤りがあったとしてもコミュニケーションが成り立つ教室で特に当てはまることを

指摘している。つまり、LCsのような意味や内容中心のアプローチを外国語教育で行う場合には形式指導を加えることが必要であり、その適正なバランスを発見することが求められているのである。アンケート結果からは、形式指導は「準備」段階の前か「話し合い」段階の後に行われることを好みとする学生が多かったが、学生の注意を形式に向ける最良のタイミングはいつかについての発見は、今後の実践の課題である。また、LCsでの学習者同士の会話を質的に改善するための方法として、Mills and Jennings (2011) は、学習者に内容への振り返りと再現を行わせる機会を与えることが有効であると報告している。このことは、「振り返り」と「報告」の学習段階での工夫により可能になることを示唆している。

さらに、今後の課題としては、LCsを通して身に付くと認識されている英語力が、客観的指標からも向上しているのかを測定する方法を検討しなければならない。また、英語科教育として中・高等学校での教科書をベースにした授業に技能統合型言語活動として導入することを検討する。つまり、教科書を使って発展的に学習でき、コミュニケーション能力向上を期待できるアクティブ・ラーニング型授業として導入するための研究と実践の積み重ねが求められる。

参考文献

- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voices and choices in book clubs and reading groups (second edition)*. Portland, ME: Stenhouse.
- Day, J. P., Spiegel, D.L., McLellan, J. & Brown, V. B. (2002). *Moving forward with literature circles*, New York: Scholastic.
- Ellis, R. (2008). *Second language acquisition (second edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. M. (2003). Input and interaction. In Doughty, C.J., & Long, M.H. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.224-255). Oxford: Blackwell.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (2002). *Circles of learning: Cooperation in the classroom (5th. edition)*. Edina, MN: Interaction Book Company. (石田裕久・梅原巳代子訳 2010 (改訂新版) 学習の輪—学び合いの協同教育入門— 二瓶社)
- Lightbown, P.M. & Spada, M. (2013). *How languages are learned (fourth edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Mills, H. & Jennings, L. (2011). Talking about talk: Reclaiming the value and power of literature circles. *The Reading Teacher*, 64(8), 590-598.
- Schlick Noe, K. L. & Johnson, N. J. (1999). *Getting started with literature circles*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Shelton-Strong, S.J. (2011). Literature circles in ELT. *ELT Journal*, 66(2), 214-223.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- 中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」
- 溝上慎一 (2014). 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東京：東信堂
- 山元隆春・居川あゆ子. (2015). 「中学校国語科におけるリテラチャー・サークル実践の展開—「少年の日の思い出」を扱う単元の場合—」『学校教育実践学研究』21, 35-45.

