

アメリカのリテラチャー・サークル指導事例

—EFL 教室での指導に向けた示唆—

(英語教育講座) 立松大祐

The Use of Literature Circles in the U.S.

—Suggestions for Implementing Literature Circles in the EFL Classroom—

Daisuke TATEMATSU

(平成29年10月25日受理)

抄録：カリフォルニア州の教室で実践されている3種類のリテラチャー・サークルの事例を報告する。観察した小学校と高等学校のクラスでは、言語力を養うためのスキルを学ぶ授業の一部としてリテラチャー・サークルが実践されていた。読み物教材の選択と児童・生徒のグループ編成は教員が担当し、クラスの全員が同じ本を読み進め、話し合い活動を行っていた。各グループの児童・生徒には Daniels (2002) で示されている connector などの役割が与えられ、その役割に沿って物語の読み方や発言内容、グループワークの方法などを学んでいた。話し合い活動中において教員からの指導は適宜行われていた。コミュニティー・カレッジでの実践は、学習者の多くが外国からの移住者であり、アメリカで暮らすためのリテラシー教育の一環として行われていた。学生はそれぞれの言語レベルに応じて好みの本を選択し、読んだ本の内容をグループ内で紹介し議論する方法をとっており、学習者中心の学習が行われていた。

1. はじめに

リテラチャー・サークルとは、学習者が小グループになり本の内容について質疑応答したり議論したりする協働学習である。1990年代にアメリカの教室で実践が広がったとされる。教室内におけるリテラチャー・サークルの実践や指導方法は Daniels (2002) や Day, Spiegel, McLellan, and Brown (2002) などにより紹介され、新しい読書指導の方法として好意的に受け止められ、多くの教室に広まり発展を遂げている。読んだ本について自分の感想などを小グループで語る取組はブッククラブとも呼ばれ、アメリカ国内では学校の課外活動として行われ

たり、書店のイベントとして行われていたりする。また、アメリカにおける英語学習者、つまり、外国からの移住などにより英語を学ぶ環境にある学習者 (ELL, English Language Learners) にとってのリテラシー教育においては、聞くことや話すことの技能の育成は生活するために必要であり急がれるべきものであるが、読み書きを含んだ4技能を統合して指導することが求められている。Ediger (2014) によると、リテラチャー・サークルは音声によるコミュニケーション・スキルと読み書きのスキルを統合し、英語の流暢さを育成する教室での学習活動の一つと位置づけられている。

日本においては、Daniels (2002)による小グループでの読書指導についての実践的な論考に理論的検討を踏まえて国語科授業に取り入れることの意義が論じられている(足立, 2004)。その後、実際に「読むこと」の学習指導に取り入れられており(足立, 2013)、さらなる実践と研究の積み重ねが期待される。また、英語教育においても大学生を対象にしたリテラチャー・サークルの実践的研究も見られるようになってきた。例えば、新居(2016)は、自身が行った授業をもとに具体的な実践方法を紹介し、その効果を検証している。立松(2016a)では、話し合いにおける言語は原則的に英語で行うリテラチャー・サークルの実践を紹介し、学生の総合的な英語力向上が期待される活動として報告している。

これまでのところ、小・中・高等学校での実践事例は見られないが、立松(2016b)では中・高等学校の英語の授業におけるリテラチャー・サークル実践による授業改善の可能性と課題を示している。筆者は大学生との実践から中・高等学校への実践可能性について研究しているが、教材としては教科書を活用するのが現実的であると考えている。教科書の英文を題材にしたリテラチャー・サークルを実施するには、語彙指導や文法指導、発問指導、これまでに行われてきた教科書本文理解のためのリーディング指導、評価方法などさまざまな点で研究する必要がある。

研究の出発点としては実際の教室で行われている実践例から学ぶことが必須であると考えられる。そこで、本稿ではアメリカの教室で観察することができた3種類のリテラチャー・サークルの実践を概観する。3種類の実践は、それぞれ、カリフォルニア州の小学校、高等学校、コミュニティー・カレッジで行われたものである。観察から得られたことから日本での実践における課題を見ていきたい。

2. 小学校でのリテラチャー・サークルの実践

2.1 観察クラスの概要

公立小学校5年生のELA (English Language Arts) クラスであり、児童数は29名である。アジア諸国から移住してきた児童も数名在籍しているが、英語による口頭でのコミュニケーションにおいては大きな問題は見られない。校内で行われるELLの授業には抽出参加している。

当該クラスを観察した当初は、文の段落構成についての学習を行っていた。フィクションとノンフィクションのどのような点がよいかというテーマを設定し、実際にトピック・センテンスの作り方やそれに続くサポートینگ・センテンスの作り方を、Tチャート(グラフィック・オーガナイザーの一種)を用いて説明している。トピック・センテンスの作り方の学習では、疑問文の作り方、条件文(if, although, even if など)の使い方、FANBOYS (for, as, nor, but, or, yet, so) と称される接続詞やセミコロンの使い方を実際の文を見せながら対話的に説明をしている。この授業からまもなくリテラチャー・サークルを行うが、児童には初めての学習方法である。

2.2 リテラチャー・サークルの指導

29名のクラスを5つのグループと5つの学習スペースに分け、それぞれのグループは15分間程度、別々の課題に取り組む形の授業である。15分経過ごとに児童は次の課題をする場所へと移動している。授業担当教員とは別に2名の支援員(Teaching Assistant)が教室に入り児童を支援している。5つの学習課題とは次のとおりである。

グループ1: リテラチャー・サークルグループ(授業担当教員が指導を行う)

グループ2: 読み物教材の内容理解グループ(支援員が指導を行う)

グループ3: 文法ワークグループ(支援員が指導を行う)

グループ4: 読書グループ(児童それぞれが読書を行う)

グループ5: 読み物教材とワークシートグループ(児童が自主的に学習を行う)

学習グループ4と5のテーブルでは児童が自律的に学習するように期待されている。時折、支援員が学習の進み具合や内容などを確認するためにやって来る程度であり、児童はそれぞれのペースで比較的静かに学習をしている。授業担当教員はグループの交代時などに教室が若干ざわつく場面があったり、児童の落ち着きがなくなったりするときには個別的指導を行っている。

リテラチャー・サークル指導で使用する読み物は、Madeleine L' Engle 著「A Wrinkle in Time」である。

出版後 50 年以上経過しても読み継がれている人気の児童書であり、ジャンルはSFである。教室には本タイトル以外にも数種類の本が児童の人数分以上の冊数が用意されている。つまり、すべての児童が同じ読み物を読み進めて語り合うリテラチャー・サークルの指導である。本指導においては、児童が読み物の学習予定ページをあらかじめ読み、ワークシートを作成するなど家庭学習の課題は見られない。

児童は本を一冊ずつ手に持って担当教員のそばに集まり、カーペットの上に車座になって指導は行われる。次に、図 1 に見られる 5 つのロールシートを提示し、それぞれの児童が役割を選択する。それぞれの役割には名前がつけられ、期待される行動が簡単に示されている。

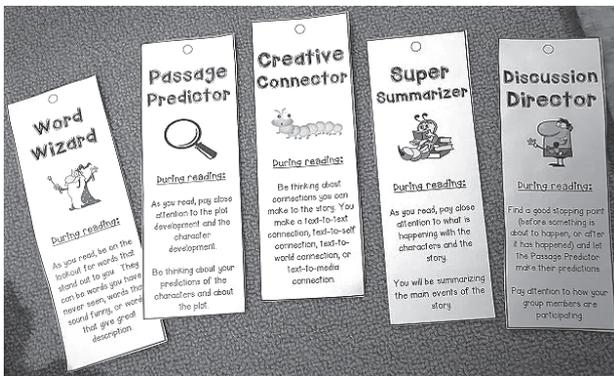


図 1. ロールシート例

グループは 5 名から 7 名で構成されていることから、グループの人数によっては複数の児童が同じ役割を担当することもある。教員は児童に向かって、それぞれの役割に求められる内容を説明する。5 つの役割に求められることは概ね次のとおりである。

5 つの役割

- Discussion Director: 物語を読み進めていくなかで何らかの出来事が起こる前後に立ち止まるポイントを見つけること。その出来事について Passage Predictor に何が起こるかなどの予測を立てさせるようにする。また、グループのメンバーが参加しているかどうか注意を払うこと。
- Passage Predictor: 物語の展開や登場人物の展開に注意を払って読むこと。登場人物や物語の筋についての予測を考えること。

- Word Wizard: 自分にとって目立つ語に目を光らせておくこと。それらは見たことがなかったり、変に感じたりする語であるかもしれない。また、それらの語は素晴らしい描写を与えてくれる語になる可能性がある。
- Creative Connector: 物語と何らかのつながりをもてるか考えること。文章と文章、文章と自分自身、文章と世界、文章とメディアのつながりなどを作ること。
- Super Summarizer: 登場人物や物語に何が起きているのか注意を払うこと。物語の主要な出来事を要約する役割を担うこと。

教員は児童の役割の確認と補足説明の後、物語の開始ページを開かせ、児童を指名して数ページ分の音読をさせる。音読を聞いている児童は読まれている文を指で追いつながりながら確認している。音読がよくできる児童は、文字と音声の一致ができており、文章の意味を適切にとらえながら適切な抑揚やリズムで読むことができる。一方、アメリカでの生活が比較的浅い児童は、話したり聞いたりすることに比べると文字を声に出して読むことは困難が伴うように見られる。読み方が平板になり、発音できない語が所々に出てくるようであるが、教員はその度に読み方の支援を行っている。読みの指導を行うことはリテラシー教育の一部であることを強く感じさせる指導である。

音読が終わると、教員は Super Summarizer 役の児童に物語の場面、登場人物、出来事などを含んだ簡単な要約を求める。児童の説明が不足する部分は教員とのやりとり (“What do you think right now?”、“What else?”、“児童名, do you want to help us?” など) により補足して要約を行っている。次に、Passage Predictor 役の児童を指名して、音読した範囲の物語にはどのような出来事や展開が予測されるかを説明させている。児童が予測を述べる間、教員はその児童に「なぜ、そう思うのか」「物語のどの部分からそのような予測ができるのか」など多様な発問を通して、考えの根拠となる部分を物語の本文に求めるように指導を行っている。また、この予測についてのやりとりは他の児童とも同様に行い、丁寧に本文を読み取ることを指導している。

Word Wizard 役の児童には、次の本文中の “ephemeral

（短い期間しか使われない、短命のという意味）”という語について知っている語であるか確認している。どの児童も知らないことを確かめてから、Word Wizard 役の児童に教室の後方にあるコンピュータを使い、Googleなどで意味を調べるよう指示し、他の児童には、Merriam-Webster’s Intermediate Dictionary で意味を調べさせている。

For some reason Meg felt that Mrs Which, despite her looks and ephemeral broomstick, was someone in whom one could put complete trust. (p.70)

教員は語の意味と品詞（形容詞はどのように使われるものか）を児童に確認し、このような語を日常使うことがあるかと問いかけている。また、身の回りに“ephemeral”という語がふさわしいものはないか問いかけている。児童は“shoes” “socks” “phone” “food” “microwave”など自分たちの生活や経験から思い思いの語を述べ、教員はその輪の中に入り話し合いがうまく進むようにコントロールしている。

物語の71ページには、“patient（辛抱強いという意味）”と“patience（辛抱強さ）”という語が合計4回使われている。教員はCreative Connector 役の児童に、自分が辛抱強くなっているのはどのような時なのかと本文と児童の生活をつなぐ質問を行っている。それに対して児童は、ピザが焼きあがるのを待っているときと返答している。それに同調し、自分はアイスクリームを待っているときと付け加える児童もいる。教員はさらに、“a patient person”といえど誰のことを思い出すか尋ね、ある児童から自分の母は辛抱強いという言葉を引き出している。

教員が物語の中に出てくる語を取り上げて児童とやりとりを活発に行うことは、観察した複数回の授業において共通しており、児童がすでに持っている知識や生活体験と結び付けて物語を理解させようとしている。例えば、別の日の授業では“gasp（あえぐ、ぜいぜい息をするという意味）”という語から、なぜ登場人物はあえいでいるのか、また、どこに向かうとしているのかなどの内容理解に関する質問を行っている。次に、学校で息をぜいぜいするようなことはなかったかと聞き、当日の午前中

に体育の授業で激しく運動して空気が薄くなった感覚を児童から引き出している。

また、児童は教員からの大量の多種多様な質問を含む対話的な指導により、物語の理解の仕方や語の意味や使い方を学ぶことができています。児童はやりとりの中での質問に躊躇なく答えようとする姿が見られるが、教員は“I agree with 児童の名前”などの定型表現を使って答えさせることもある。この種の定型表現をまとめたものは教室の壁面に掲げており、児童は話し合い活動などでの使用を促されている。

本実践では教員がグループの中に入り、それぞれの役割の児童を中心に大量のQ&Aを経験しながら物語の読みを進めている。児童はリテラチャー・サークルでの学習に慣れていないため、教員はそれぞれの役割の児童が活動中に行うことを示しながら指導している。児童が十分に学習方法を理解し慣れたころに児童中心で学習を進めるための準備をしているのである。本実践における指導手順はどのグループに対しても概ね以下のとおり行われている。これらの指導を1グループにつき15分程度で行い、5サイクル行っている。

指導手順

1. 役割シートを選ばせて、役割の確認と補足説明
2. 本文の音読をさせる
3. Super Summarizer に簡単な概要を説明させる
4. Passage Predictor にどのような展開になるか予想させる
5. Word Wizard には未知語やキーワードの意味を教室に設置してあるコンピュータで、他の子どもには辞書でそれぞれ調べさせる。意味の確認後、日常生活でこの語が指すようなことはあるかと問いかけて意見を交換する。意味、品詞の確認、働きを確認する。
6. Creative Connector に本文の内容やキーワードについて、児童の身の回りのこととつながりを持たせる。

3. 高等学校でのリテラチャー・サークルの実践

3.1 観察クラスの概要

日本では高校2年生程度にあたる11年生の英語のク

ラスである。クラスサイズは 25 名であり、すべての生徒の母語は英語である。本クラスは高校で大学授業科目の単位修得資格を与える AP (Advanced Placement) 制度で行われる授業であり、全ての生徒は 4 年制大学への進学を希望し、学力は比較的高いということが言える。普段から生徒は授業中に発言することが多く意欲的に学習している。観察した複数回の授業において、生徒指導上または授業運営上の困難さは見られない。

授業担当教員は指導力の高いベテランであり、熱心に英語を指導していることがうかがわれる。生徒の授業中の発言やディスカッションの内容に重きを置き、単に Yes または No で答えられる発問ではなく、複数の文で答えざるをえない発問をすることでさらに深いディスカッションが実現するよう促している。また、本人への聞き取りから、リテラチャー・サークルにおける生徒の話し合いを聞くのが好きで、その内容や発言の姿勢から生徒の成長を感じることに喜びであることが分かる。

3.2 リテラチャー・サークルの指導

生徒はグループによる話し合いを行うにあたり、家庭学習として指定された小説の数章分の読書、作文、ロールシートの必要事項をまとめることが求められている。作文には、物語の筋を整理するためのサマリー、特定の出来事や登場人物への感想、物語のこれからの見通し、自分自身の人生や現実世界とのつながり、内容理解のための質問作りなどを含んでおり、生徒はレターサイズ用の紙 1 枚程度にまとめ、プリントアウトして授業に持参する。この作文に書かれた内容は話し合いの材料として使うことも認められており、授業後に提出することになっている。ロールシートにより生徒に与えられる役割は Connector/Researcher、Discussion Leader/Questioner、Literary Luminary、Practicality Police を基本としている。これに加え、物語のテーマや時代背景などに照らし合わせて、Connector/Researcher 役を細分化して割り当てることもあるとのことである。本時においては、Money と Gender という役割が加えられ、作品に描かれている 1930 年代における貨幣価値や労働者の賃金、女性の社会的立場などについての調べ学習が指示されていた。

上記の 4 つの基本的な役割は概して次のとおりであ

る。母語による話し合いの準備なので、生徒に求められる内容は質的にも高いし量的にも相当な分量になる。

4 つの役割

- Connector/Researcher : 物語のテーマやその日に話し合う内容に関連する記事や論文、随筆などを探す。次に、物語とのつながりを特定の場面や引用文や出来事を取り上げて 300 語程度で書いてくること。広い視野で物語と世界とのつながりを見つけることが重要とされる。
- Discussion Leader/Questioner : グループでの話し合いを続けることが重要であり、物語の内容について 5 つ程度の議論を誘う質問を考え出すこと。事実を問う記憶を呼び起こすための質問ではなく、文章を分析し、より広く解釈し現実世界との関連を求める質問を作成することが求められる。質問には正しい答えはないが、グループのメンバーが文章または文章以外の情報を必要とするものが望ましいとされている。
- Literary Luminary : グループが話し合いや分析をする特定の文節や引用文を文章中から 3 箇所選んでおくこと。物語にとって特によく書けている部分や鍵となるような部分を探して書き写したり、ページや行を記したり、なぜそれらを重要と考えたか記しておくこと。それぞれの引用文について 100~150 字で書き、グループでの話し合いに備えることが求められる。
- Practicality Police : 将来的にこの物語を自分たちの AP の授業でどのように扱っていくかということを議論すること。つまり、教材としての物語の可能性を議論すること。例えば、この物語は他の物語やその他の文章を理解するのに役立つのか、他の教科の学習に応用することができるか、物語がどのような議論を作ってきているかなどの質問が考えられる。それぞれの質問について 300 語程度で自分たちの学習との関連性を説明することが求められる。

本授業において生徒は全員が同じ本を読み、小グループでディスカッションを行うリテラチャー・サークルの形態をとっている。観察した授業においては、John Steinbeck 著「The Grapes of Wrath」を読んでいるところであった。日本では「怒りの葡萄」として知られ、1930

年代にカリフォルニアへの移住を決意した家族の逆境と不屈の人間像が描かれた作品である。本は生徒各自で用意するようになっており、新品を持つ者、親から譲り受けたものを持つ者、電子書籍を持つ者まで見られた。事前に読むことを決められた章がいくつかあり、各自の役割に応じてメモなどを作成している。また、各生徒の本には、メモを作成する際の根拠となった部分や話し合いの際に重要になるであろうと考える部分に応じて異なる色でハイライトされている。

指導手順

1. 4人から5人のグループに分かれ、グループ学習ができるよう机や椅子を移動させる。
2. Discussion Leader/Questioner 役の生徒に考えてきた話し合いのポイントや質問を提示させる。
3. グループのメンバーには、出された質問への答えや意見をそれぞれの役割に即して説明させる。
4. 教員は各グループの話し合いの経過を踏まえて2回程度話し合いを中断させる。生徒への質問や意見のやりとりを経て話し合いの方向性を整え、上記2と3の話し合いに戻らせる。
5. クラス全体で話し合いのまとめを行う。各グループでの話し合いの結果、良い質問だと考えられるものや、グループで答えに至らなかった質問を出してクラス全体での話し合い活動へと発展させる。
6. 評価シートへの記入をさせる。

生徒はグループで行われる話し合い活動中は、絶えず他の生徒から出された意見や考えをノートにメモをしている（図2）。メモは誰が何を語ったのかが明らかになるように作成することが求められている。

口頭による意見の交換もかなり多いが、それに比例してかなりの量のメモをすることになる。このノートは授業後に提出され、教員によって評価されることになるのである。また、図3は、グループのメンバーを相互評価するためのシートである。メンバーの名前を記入した後、話し合い活動への準備、与えられた役割についての準備、話し合いそのものへの貢献、話し合い活動に向けた1週間の努力とその内容の質などについて評価する。さらに、その生徒が行った最もよいと考えられる応答または質

問について記述するようになっている。生徒がそれぞれの学びに責任をもつための取組であり、生徒の自律的な学習を促すための指導である。本実践における評価は、これらの資料を収集・整理し、グループでの話し合いにおける貢献度と事前準備とノートテーキングの質を評価される。

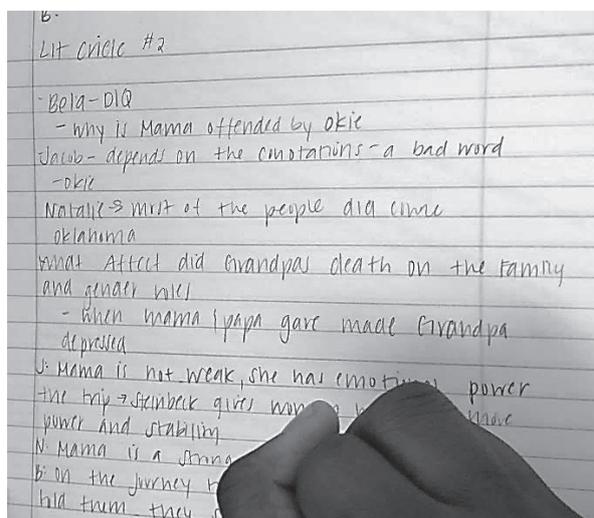


図2. ノートテーキングの例

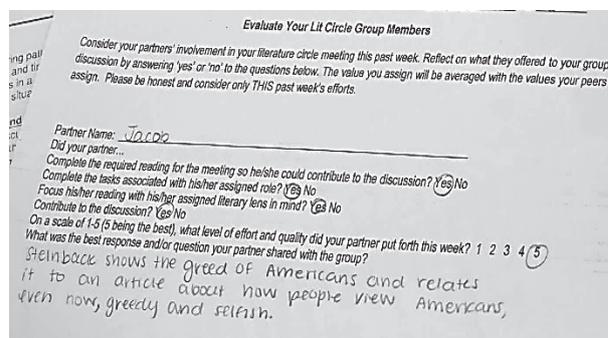


図3. 相互評価用紙の例

高校生のための母語によるリテラシー教育であり、前述の小学生の話し合い活動とは格段に話す量、内容ともに高まっている。また、複数回の観察を経てみると、回数を追うにつれて自分の意見をうまく話す生徒が増えていることが明らかである。グループ活動への慣れや学習方法への慣れというものもあるかもしれないが、グループのメンバーから意見の表明方法や考え方を学び取っているからであろうと担当教員は述べている。生徒の中には休暇の間に州内にある国立スタインベックセンター（博物館）に家族と訪れて調べ学習をしている者がいたり、自分や家族の経験と照らし合わせるような話し

合いを進める者がいたりするのが刺激になっていると
考えられる。

「怒りの葡萄」を読み終えたら、Mark Twain 著「The Adventures of Huckleberry Finn」を材料にリテラチャー・サークルを行うことになっている。どちらもアメリカ文学における重要な作品である。担当教員は高いリテラシーを身に付けさせることと同じく、文学作品を読み、意見や考えを語ることを通して生徒にアメリカという国を知り多様な人の人生から生き方を学ばせることを大切にしている。

4. コミュニティー・カレッジでのリテラチャー・サークルの実践

4.1 観察クラスの概要

コミュニティ・カレッジで観察した夜間クラスではアメリカで高等学校までを過ごした学生は見られず、アジア、中東出身の成人した学生が多くみられた。10代後半から70代前半くらいまでの学生が通い、20人強程度のクラスサイズで学習を行っている。学生の多くは昼間に何らかの職業に就いている。英語のスピーキングとリスニングについては、仕事や社会生活といった日常で使用する必要があるため、母語の影響によるアクセントは多少あるが流暢に話す学生が多い。そのことは、授業での教員とのやりとりや、グループワークでの学生同士のやりとりを見ても明らかである。しかしながら、文字を読んだり書いたりすることは難しく、授業では主に英語の文法や読み書きなどのリテラシーを学習している。観察した当日の授業では再帰代名詞の理解と練習に後半の時間を当てている。担当の教員によると、リテラチャー・サークルは多読指導の一つで4週間に1度の頻度で行う授業計画である。

4.2 リテラチャー・サークルの指導

教員は学生にリテラチャー・サークルのための本を読ませるために、次の5つの点を示している。

- ・自分で選んだ本を読むこと。指定した3週間の間に、最低でも1回15分間で8回は読むこと。
- ・本を読み終えたら別の本を読み始めること。
- ・この授業での他の課題（ロビンソン・クルーソーやハ

- ックルベリー・フィン）の本を使うことはできない。
- ・教員から借りた本を使ってもよい。
- ・本は簡単なものを選ぶこと。1ページに5つの新語があると、それは難しすぎる。

学生の多くはクラスルーム・ライブラリーと呼ばれる教員の蔵書から Oxford Bookworms Library や Penguin Readers で知られるグレイディッド・リーダーズを借りている。これらは英語学習者のために語彙や文法などが調整されたものであり、学生のほとんどはレベル1と2を読んでいる。その他の読み物としては絵本や子ども用の短編集などが用意されている。つまり、本実践では学生それぞれが自分の興味・関心と英語力を踏まえて読みたい本を選ぶことになる。

学生が好みの本を選択した後、教員は本を読む学習の手順として次の4つのステップを示している。ステップ1はリーディング・ログとも呼ばれる読書記録への記入であり、学生は読書の足跡を記録することが求められる。ステップ2は、一冊の本を読了後に行う本の内容についての記録である。これらのステップは家庭学習として行われる。ステップ3の話し合い活動は、学生が教室に集まってこそできる活動である。

STEP 1: 指定した用紙（表1）に読書したことについて書くこと。読むたびに、日付、読んだ時間、ページ数、本のタイトル、著者を記すこと。本例では、15回分の読書記録をつけることができるものを簡略化している。

表 1. リーディング・ログ例

	Date	Time	Pages	Title	Author
1					
2					
3					
:					
15					

STEP 2: STEP 1 で読んでいる本について、ブック・レポートを行うこと。図4はブック・レポートに使われるワークシートの例である。

Book Report	
Title of the book	_____
Author	_____
Setting – Where does the story take place?	_____
Main Characters – Give a brief description of each character.	
1.	_____
2.	_____
3.	_____
Summary – What is the book about? (3-4 sentences)	

Conclusion – How did the story end?	

What did you think of the story? (Circle one of the choices below)	
+Excellent. It was great!	
+Good. I liked it.	
+Fair. It was OK.	
+Poor. I didn't enjoy it.	

図 4. ブック・レポートのためのワークシート

STEP 3: 3～4人のグループで読んだ本についてクラスメートに話すこと。STEP 2 で書いたブック・レポートを活用して本について3～4分で語ること。

STEP 4: STEP 1 で作成したリーディング・ログと STEP 2 で作成したブック・レポートを提出すること。

教室で行われるのは主に STEP 3 である。教員は学生をランダムに3人から4人の7グループに分け、それぞれのグループで机・椅子を寄せるように伝える。次に、一人ずつ読んできた本の内容紹介をブック・レポートの記述を参考に4分程度で行い、それぞれ感じたことや考えたことを話し合うように指示をする。その話し合いでは、本の内容だけではなく個人の経験などをグループで交流することが奨励されている。

観察したグループは、ロシア出身女性(60歳代)、イラク出身男性(30歳代)、アフガニスタン出身男性(30歳代)で構成される3人グループである。ロシア人女性は「New York」という、世界的に有名な都市での生活やセントラル・パークなどの名所を紹介した本を持参して

いる。イラク人男性は「The long way to a new land」というアメリカに移住してきたスウェーデン人の実話をもとにした子どもたちに人気のある作品を持ってきている。アフガニスタン人の男性はサッカーの神様と呼ばれる「Pelé」の活躍を紹介する本を持っている。それぞれが本の内容紹介を行い、質疑応答に移る。例えば、スウェーデン人家族についての物語については、その家族は何日かかってアメリカのどこの州にたどり着いたのかというものがあつた。Peléについては何歳でサッカーを始めたのか、また、何歳で引退したのかなどの事実に関する質問に始まり、本を紹介したアフガニスタンの男性にサッカー経験があるのかなどの個人的な質問まで、リラックスした雰囲気の中で会話が行われる。このグループで最も盛り上がりを見せた話題は、ロシア人女性の夢である。

ニューヨークについての本を紹介し、私の夢はニューヨークに行くことだと語った。それについて、アフガニスタンの男性が彼のいとこがその都市に住んでおり、住むにはあまりよくない場所だと言い出した。家賃は高いし、交通渋滞もひどく、騒々しいし、仕事を得るのは難しいらしいとコメントした。イラク人男性もその意見に同調し、車の駐車も難しいらしいし、カリフォルニアの方が住みやすいと述べた。それに対してロシア人女性は、それはあなたのいとこが言っていたのかと確認し、アフガニスタン人男性はそうだと答えた。また、女性は二人の男性にニューヨーク訪問経験の有無を尋ね、彼らから行ったことがない旨の返答を引き出した。彼女はその後、ニューヨークには世界から多くの人が訪れており素晴らしいと聞いている。世界最大級の美術館や博物館にも行きたい。大きな会社もたくさんあるし、素晴らしい都市に違いない。とにかく、ニューヨーク訪問は自分の夢であり、いつか実現したいと語っていた。

このような話し合いが30分程度続いた頃、担当教員から話し合いを止めるように指示があり、学生はそれぞれのグループでお互いにお礼を述べて机・椅子を元の場所へと戻していった。教員から話し合いを楽しむことができたかと聞かれ、教室のどこからか、「はい、楽しかった。本当にありがとう。」と活動への感謝を告げる穏やかな返答があつた。

5. 考察とまとめ

Daniels (2002, p.18) は、リテラチャー・サークルの実践を始めたばかりのクラスや義務教育に取り入れられた場合などは意図的にいくつかの要素を省略することはあるが、本物の成熟したリテラチャー・サークルが包含すべき要素を示している。それぞれの要素の概要は次のとおりである。

- (1) 生徒が読み物教材を選ぶ。
- (2) 小グループは本の選択に基づいて形成される。
- (3) グループごとに異なる本をよむ。
- (4) グループは定期的に話し合うために集まる。
- (5) 生徒は読みや話し合いを進めるためのメモを使う。
- (6) 話し合いのトピックは生徒から出される。
- (7) 話し合いは開かれ、自然な会話の実現がねらいであるので、脱線や自由回答式の質問は歓迎される。
- (8) 教員はファシリテーターであり、グループのメンバーや指導者ではない。
- (9) 評価は教員の観察と生徒の自己評価による。
- (10) 陽気で愉快的な雰囲気が教室に行き渡る。
- (11) 本が終われば、クラスで話し合いの内容が共有され、次の新しいグループが形成される。

観察することができた各学校での取組を見ると、これら全ての要素のいくつかを含んでいないことが分かる。表2は、リテラチャー・サークルが含む要素と観察することができた3種類の実践の対応表である。便宜的に各要素は上記の(1)から(11)の番号で示し、小学校、高等学校、コミュニティー・カレッジ(CC)と示す。対応は+ (あてはまる)、+/- (一部あてはまる)、- (あてはまらない)で表す。

表2. Daniels (2002) による要素との対応

	小学校	高等学校	CC
(1)	-	-	+
(2)	-	-	-
(3)	-	-	-
(4)	+	+	+
(5)	-	+	+

(6)	-	+	+
(7)	+	+	+
(8)	-	+/-	+
(9)	+/-	+	+
(10)	+	+	+
(11)	-	+	+

小学校、高等学校での教室では言語技術を育成するための一つの方法としてリテラチャー・サークルが取り入れられており、読むべき本は教員によって選択されており全員が同じ本を読む方法を採用していることから、要素の(2)と(3)の本の選択についてはあてはまらない。コミュニティー・カレッジでは学生が自分の好みの本を選択するが、グループ内には同じ本を持つ者は見られないため、(2)と(3)はあてはまらない。小学校では、リテラチャー・サークルでの学習方法を初めて学ぶ段階であったことから、家庭学習として該当ページを読んでくることもないので、(5)と(6)の話し合いメモやトピックの準備はなく、教員が主導する発問を中心に行われた。

教員の役割(8)についても同様に、教員は指導者として語の読み方や意味などの指導を通して、文章の読み方と学び方の指導を行っていた。高等学校の教員は生徒による話し合いの最中に全体に向けての問いかけや指示を行い、例えば特定の役割の生徒が話し始めるためのきっかけを作るなどファシリテーターの側面も見られるが、全体的にしっかりと統制された指導のある授業を行っている。コミュニティー・カレッジでの指導が上記の要素を最も含んでおり学習者中心の学習が実現できていると捉えることができる。学習者の多くは成人のELLではあるが、小学校や高等学校に比べるとカリキュラムの制約は少なく、学習者はそれぞれの言語レベルと興味・関心に合った本を選ぶことができる。したがって、教員はファシリテーター役に徹し、学習者同士に話し合いの方法や内容を任せることができるのであろう。

日本の学校で英語の授業で取り組む際には、教科書を使って行う実践が現実的である。Shelton-Strong (2011) は、外国語の教室では教材の選定やグループの形成については学習者任せではなく、教師の関与が必要であると指摘している。また、教室内の全ての学習者が

同じ読み物に取り組むことが望ましいとしている。したがって、上記の小学校や高等学校での実践方法を参考とするのがよいであろう。これらの取組において、小学校では若干の例外はあるものの、教材も話し合いもL1（英語）で行われている。日本の英語の授業で実施し、文学作品の鑑賞が主目的ではなく、読んだ内容を基にした話し合いを通じて英語コミュニケーション能力を向上させたい場合は、話し合い活動はL2（英語）で行われることが想定される。

英語での話し合いを活発に行うためには、特に小・中学生などの英語初学習者を対象にすると考えると、教材や教科書の英文を活用する場合は事前に未知語や新出語句の指導を行っておく方が活動はうまく進められるかもしれない。なぜなら、Harmer（2015）が指摘するように、テキスト理解において未知語が多いと理解のしやすさは低下し、うまく読むためにはテキストの95%程度の語を認識できる状態にあることが必要であるからである。英語を読み理解することに精一杯の状態であると、話し合い活動まで発展させていくことは難しいであろう。そうであるなら、表面的ではあっても英文の理解を行った後に、役割を与えて話し合い活動に向かう方法が現実的な指導方法になるかもしれない。役割を果たすために繰り返し英文を読むことになり、読み物の深い理解と豊かなコミュニケーションを実現できると考えられる。

また、小学校の実践から、リテラチャー・サークルでの学習初期には教員の介入はより大きくなることは明らかである。学習方法に慣れてきたり学習者の認知能力が高くなったりするにつれて、教員による介入は少なくなり、学習者主体の話し合い活動が実現できる可能性は高まると考えられる。これは日本の教室でも同様のことが言えるはずである。小学生よりも中学生・高校生の方が、さらには大学生の方が認知的な成長とともに世の中の知識も増大することから、より深く読み物を理解し主体的な学びを進めることができると考えられる。

Daniels（2002）は、リテラチャー・サークル実践においてよく見られる問題点を5つ指摘している。まず、話し合い活動中に本の内容から離れてしまうことである。読み物の内容に沿って、自分の経験などを語るが多くなったり、物語のテーマから外れたりすることがある。

観察した授業では、話し合いを聞いている教員が「本に戻りなさい」と、意見の論拠を本文に求めるための指導をする場面が時おり見られた。特にL1での実践では、学習者が単なるおしゃべりをしている状態になっていないかは注意が必要であろう。

次に、会話の内容が表面的になってしまうことが挙げられている。つまり、テキストの文字、語句、文の文字通りの意味理解といった表層的な理解に即した話し合いになり、行間を読むなどの深みのある議論になっていないということである。3つ目としては、機械的で最小限の会話しかできない話し合いが見られることであるが、2つ目の問題点である表面的な会話になることと関連している。4つ目は、話し合い活動の最初は勢いがよいものの、まもなくその勢いが衰えていくことだとしている。最後は、グループ内の学習者間に生じる責任の不平等を指摘している。これらに加えて、Harvey and Daniels（2015）は、学習者に役割とその内容を示すロールシートの使い過ぎを憂慮している。ロールシートを用いた学習方法は学習者に理解の観点を増やし活発な話し合い活動に導くが、その方法に慣れて依存してしまうと、学習者はそれらの役割の視点からしか読み物を捉えることができなくなり、自由な発想の出現を妨げる心配があるのである。

絵本や教科書などの一部を読み、その内容について英語で話し合うリテラチャー・サークルの指導は、我が国の児童生徒のコミュニケーション能力の育成を期待できるものである。第二言語習得研究においては、児童生徒に理解可能なアウトプット（Swain, 2005）の機会を与えることや、対話活動における発話の修正や意味交渉は第二言語習得を促進する上で重要な働きをされると考えられている（Gass, 2003; Long, 1996, 2015）。また、リテラチャー・サークルにおける話し合い活動には協同学習の5つの要素である肯定的相互依存、促進的相互交流、個人の責任、集団スキルの促進、活動の評価（Johnson, Johnson, and Holubec, 2002）が含まれ、学習者それぞれに責任と互恵的協力関係がある学びであると言える。

外国語を学ぶ方法としてのリテラチャー・サークルの実践と研究はまだ少なく限られており、指導方法を一般化することは現段階では難しい。日本の小・中・高等学校の英語の授業にリテラチャー・サークルを取り入れる

ためには、これらの授業観察と問題点の指摘を鑑みて指導方法を考えるべきであろう。今後、国内での幅広い実践と研究の積み重ねが求められる。また、アメリカで行われている ELL を対象とした実践や、英語が第一言語ではない国々で行われている英語学習者のための実践から日本の教室に応用できる指導方法を学ぶことも必要とされる。

謝辞

本研究は平成 28 年度愛媛大学外国派遣研究員及び JSPS 科研費 JP17K04798 の助成を受けたものです。

参考文献

- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voices and choices in book clubs and reading groups* (2nd ed.). Portland, ME: Stenhouse.
- Day, J. P., Spiegel, D.L., McLellan, J. & Brown, V. B. (2002). *Moving forward with literature circles*. New York: Scholastic.
- Ediger, M. A. (2014). Teaching second/foreign language literacy to school-age learners. In Celce-Murcia, M., Brinton, M.D., & Snow, A.M. (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.), (pp.155-169). Boston, MA: National geographic learning.
- 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.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th. ed.). Harlow, Essex: Pearson
- Harvey, S. & Daniels, H. (2015). *Comprehension and collaboration: Inquiry circles for curiosity, engagement, and understanding* (revised ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (2002). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (5th. ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
(石田裕久・梅原巳代子訳 2010 (改訂新版) 学習の輪ー学び合いの協同教育入門ー 二瓶社)
- 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.
- 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 Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- 足立幸子 (2004). 「リテラチャー・サークルーアメリカの公立学校でのディスカッション・グループによる読書指導方法ー」『山形大学教育実践研究』, 13, 9 - 18.
- 足立幸子 (2013). 「初読の過程をふまえた読書指導ーハーベイ・ダニエルズ「リテラチャー・サークル」の手法を用いてー」『新潟大学教育学部研究紀要』, 6(1), 1-16.
- 立松大祐 (2016a). 「リテラチャー・サークルを取り入れた授業改善の試みーアクティブ・ラーニング型授業の指導事例ー」『愛媛大学教育学部紀要』, 63, 93-102.
- 立松大祐 (2016b). 「リテラチャー・サークルを取り入れたアクティブ・ラーニング型授業の検討」『四国英語教育学会紀要』, 36, 17-27.
- 新居明子 (2016). 『協同学習で物語を読むーリテラチャー・サークルとサイレント・ディスカッションを活用したリーディング授業』名古屋: 名古屋外国語大学出版会

