

リテラチャー・サークル実践と英語使用状況の予備的調査 — 中学 3 年生の話し合い活動の文字起こしから —

(英語教育講座) 立松大祐

A Preliminary Investigation into Using Literature Circles and The Use of English in Japanese Junior High School — Based on Discussion Activities of Third-year Students —

Daisuke TATEMATSU

(2020 年 9 月 1 日受理)

抄録：新学習指導要領の改訂により、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進が示された。中学校の英語の授業については、「やり取り」・「即興性」を意識した領域統合型言語活動が求められている。リテラチャー・サークルは、アメリカのリテラシー教育を発祥とし、グループで読んだ本や物語について話し合いを行う言語活動である。アメリカやオーストラリアでの実践事例を応用し、日本の中学校の授業への導入にあたり、問答ゲーム、フリー・レスポンス、リテリングなどの言語活動を行った上でのリテラチャー・サークル指導の手順を示した。また、今回の研究は生徒の英語使用実態の長期的調査実施のための予備的調査であるが、話し合い活動の文字起こしは、本活動が生徒の英語コミュニケーション能力向上に影響する可能性があることを示唆している。

1. はじめに

新学習指導要領における小学校 3 年生・4 年生の外国語活動、5 年生・6 年生の外国語教科化に象徴されるように、日本の英語教育は大きな改革が行われている。小学校での英語教育の内容と方法についての議論が深まるほど、今回の改訂により最も変革を求められるのは中学校の授業であることは明らかである。中学校は小学校での 4 年間の英語学習を経験した児童を迎え入れ、さらなるコミュニケーション能力を身に付けさせ、高等学校等または実社会での英語学習へとつなぐことが求められるのである。

中学校での授業改善の方向性について「中学校学

習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語編」では、改訂の基本方針の一つとして、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進（p.4）が示されている。また、外国語科改訂の趣旨においては、文法・語彙等の知識を身に付けることに重点が置かれ、「話すこと」及び「書くこと」などの言語活動が適切に行われていない授業が依然として行われている等の現状への指摘がある。さらに、改善のための課題としては、「やり取り」・「即興性」を意識した言語活動や、読んだことについて意見を述べ合うような複数の領域を統合した言語活動を適切に行うことなどが示されている。

中学校における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の取組として、愛媛大学教育学部附属中学校では、英文を読んでグループで話し合い活動を行うリテラチャー・サークルと呼ばれる言語活動に取り組んでいる。本稿では、リテラチャー・サークルがアクティブ・ラーニングの視点に立った言語活動であることを説明し、同中学校での実践導入事例を概観する。その後、グループでの話し合い活動の文字起こしにより明らかになった生徒の英語使用実態の分析を行い、実践研究の成果と今後の長期的研究のための課題を整理する。

2. 主体的・対話的なリテラチャー・サークル

リテラチャー・サークルとは、1990年代にアメリカで始められたリテラシー指導である。Day, Spiegel, McLellan & Brown (2002) や Daniels (2002) によると、学習者が少人数のグループで物語などの読み物について話し合う言語活動であり、物語の登場人物や出来事、それに関連する読み手の個人の経験や実社会での出来事などについて学習者主導で話し合いが行われる。

筆者が観察したアメリカとオーストラリアの小学校から高等学校相当の生徒を対象にしたリテラチャー・サークルを取り入れた授業では、読む本は教員があらかじめ学習者の年齢に応じた小説を選択している。例えば、小学校では R.J. Palacio 著「Wonder」を読み、高等学校では J. Steinbeck 著「The Grapes of Wrath」を題材にするという例がある。Daniels (2002) は、学習者の本への興味と選択に応じて小グループが形成されることを推奨している。つまり、学習者には複数の本の選択肢があるということの意味するが、観察した授業ではクラス全員が同じ本を読み小グループで話し合う方法と、小グループごとに異なる本を読んで話し合う方法とが見られる。

図1は、オーストラリアの小学校4年生の授業実践で使用された5種類の小説である。オーストラリア在住の作家による児童の心情に訴えかける作品も含まれている。児童はこれら5種類の本から自分の興味に合うものを選び、グループを形成し、話し合いのための読書を行っていた。



図1. グループごとに異なる本の選択

学習者が1回のリテラチャー・サークルを行うために事前に読む量は、小説の1章分(10ページから20ページ程度)という例が多く、高等学校では数章分が課題になるというものもある。各学習者には話し合い活動のグループワークのために、読みの役割(例: Summarizer, Creative Connector, Illustrator, Discussion Director など)のワークシートを準備する実践が多くみられる。図2は、高等学校で使用されていた Creative Connector の役割のシートに記載されている学習者への指示文である。

Creative Connector

Your role is to make connections between what you read and your life, a current or historical event, or another book or article you read. First, paraphrase the part of text you connect with. Then, explain your connection. Read your paraphrase and connection to your group, then ask them their own connections to that part.

図2. 役割シートの指示文例

この役の学習者は物語の内容と自分の生活、過去から現在までの出来事、他の本や記事などとのつながりを考えてまとめることが求められる。他の役割の学習者も同様に、それぞれの指示文を読み、グループでの話し合いのための準備を行う。リテラチャー・サークルを行うたびに、学習者はこれらの役割をローテーションして学習することになるのである。これらの事前学習の繰り返しは、学習者に文章の読み方を身に付けさせることになり、長期的には自律的な読み手を育成することにつながるのである。

リテラチャー・サークルの実践者には、役割シートの使用は学習初期には本や文章の読み方を教えるのに役立つが、学習者が読むことに熟達するに従い、その読みの役割によって学習者の自由で豊かな発想や想像力、考え方を制限してしまうことを危惧する者もいる (Harvey and Daniels, 2015)。オーストラリアの小学校では、児童に役割シートで一人一役の学習をさせる方法ではなく、一人で複数の役を担当するような事前学習を行わせる授業があった。つまり、特定の役割を決めずに話し合い活動を行う事例である。図 3 は、役割シートを使用しない実践において児童が作成した事前学習のメモである。児童はノート上部に本の章とページ数を記録し、物語内容の要旨を付箋紙にまとめ、キーポイントとなる場面のイラストとその場面を選んだ理由を書き、物語の続きを予測したものを書いている。さらに、別のページには他の児童に尋ねるための物語内容に関する質問が書かれている。

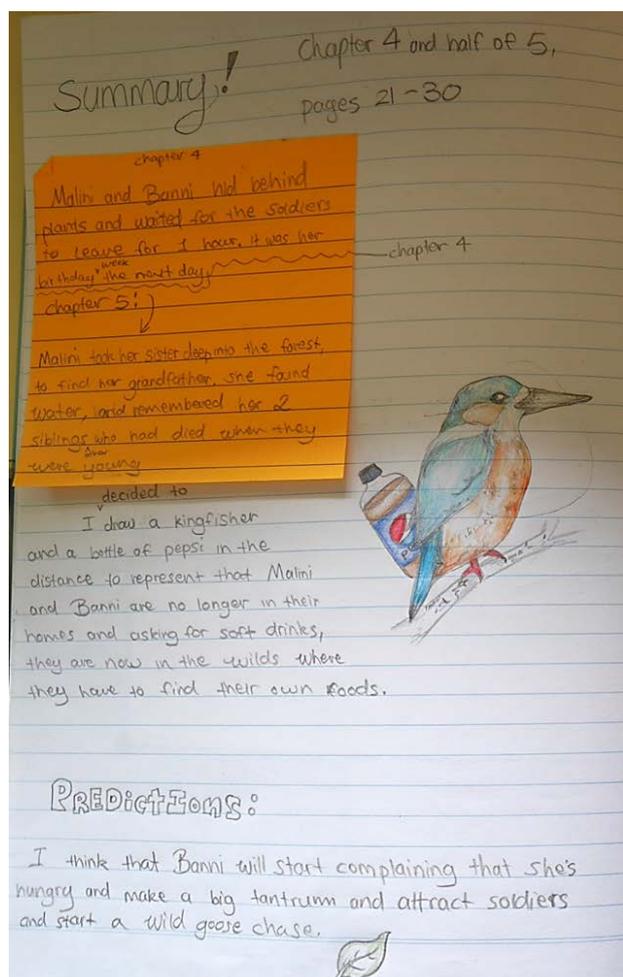


図 3. 役割シートを使用しない実践のメモ作り例

役割シートの有無に関わらず、学習者は事前学習とグループでの話し合い活動を通して、英語を読んで必要な情報や考えなどを捉え、得られた情報や表現や内容を選択・整理して活用し、それらを話したり書いたりして互いに自分の考えや気持ちなどを伝え合うのである。これまでの授業観察から、学習者の発達段階や教師の授業計画によって話し合いの時間には幅はあるが、小学校では 15 分から 30 分程度、中・高等学校では 30 分から 40 分程度の話し合いが行われていることが確認されている。これらの例のように、英語を母語とする学習者への取組では、本の選択、役割シートの有無のほか、年間を通してリテラチャー・サークルを計画するクラス、年間計画の一部で実践しているクラスなど、授業を担当する教師の裁量が大きいことがわかる。

本言語活動は、物語など本を読むことを起点とした技能統合的な言語活動である。加えて、学習者が学習過程に積極的に関与する協同学習でありアクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）である。したがって、新学習指導要領が示す英語の授業改善に資する言語活動であり、日本の英語教育に取り入れるべきであると考えられる。しかしながら、英語が母語の学習者を対象とする言語活動を、英語を目標言語として学習する日本の英語の授業にそのまま取り入れることは現実的ではなく、学習者に合わせた変更や工夫が必要である。例えば、学習者の読みものについて、Shelton-Strong (2011) や立松・河野 (2020) らは、学校の授業で外国語として英語を学習する場合、クラス全体が同じ英文を読み小グループで話し合い活動を行う方が、グループごとに異なる英文を読む方法よりも指導しやすいと指摘している。その他、日本の教室でリテラチャー・サークルの実践を行う前段階としての言語活動の工夫や指導の工夫と手順などについては次項で概観する。

3. 中学校でのリテラチャー・サークル実践 (愛媛大学教育学部附属中学校)

リテラチャー・サークルは、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同学習である (立松, 2017)。つまり、ある程

度まとまった分量の英文を読み、その内容について小グループで話し合うことであるので、日本の中学校では読みもの教材を別に用意するよりも、検定教科書に用意されている読みものを活用の方が年間カリキュラムを考慮すると取り組みやすい。

愛媛大学教育学部附属中学校では、3年生の授業でリテラチャー・サークルの実践を行うことを計画した。教科書の読みものを題材とし、役割シートを使って事前準備をした後に話し合い活動を行う方法を採用した。生徒4人で1グループの構成を基本単位とし、各生徒が異なる役割（Questioner、Summarizer、Connector、Illustrator）を交代して経験できるようにした。リテラチャー・サークルでは英語で質疑応答したり議論したりするため、生徒はそれぞれの役割に沿った事前準備を責任もって行うことが必要である。そこで、生徒には各役割でどのような力を身に付けさせる必要があるか、また、どのような言語活動を通してその力を育成するかを考えた。例えば、Questionerは英文内容について3種類の質問の形式（True/False question、Yes/No question、Wh-question）で、事実発問、推論発問、個人発問を作る力が必要である。Summarizerは英文内容を短く要約する力が必要である。Connectorは英文内容と自分自身の経験や社会の出来事などとのつながりを発見する思考力が求められる。Illustratorは英文内容から想起されるイメージを絵や図に視覚化することが必要とされる。そこで、これらを身に付けるため、次の言語活動を普通の授業に組み込むようにした（表1）。

表1. リテラチャー・サークルの前段階の言語活動

言語活動	ねらい
問答ゲーム	<ul style="list-style-type: none"> 話し方の型を学び、論理的に表現する力と質問を作る力の育成 即興で話す力と会話マネジメント力の育成
フリー・レスポンス	<ul style="list-style-type: none"> 英文を読み、自分の考えや気持ちを即興で話す・書く・描く力の育成
リテリング	<ul style="list-style-type: none"> 英文を読み、一貫性のある話をする力の育成

表1の問答ゲームとは、ある問いに対して主張を述べ、その根拠を示して結文を述べるという話の型を用い、その後、5W1Hの質疑応答を行うゲームである（三森、2013）。中学校では週に1回、全校生徒が日本語での問答ゲームに取り組んでいるが、リテラチャー・サークルで行う話し合い活動に必要な即興での質疑応答の力を身に付けさせるのに適している言語活動である。Barnes（2008）は生徒に質疑応答のやり取りをさせることは、生産的思考に取り組ませることになると同時に、教師に彼らの理解・解釈の度合いについて有用な情報を与えることになると指摘している。そこで、3年生の授業では帯活動で行うペアでのスモール・トークに加え、英語で行う問答ゲームを取り入れ、生徒が話型を学び、質問の作成と応答を繰り返す、論理的に自分の考えを表現できる機会を増やしたのである。

2番目のフリー・レスポンスは、教科書の英文を聞いたり読んだりした後に、その内容についての生徒自身の考えや気持ちを自由に表現する言語活動である。これは教科書の英文の意味が分かればよいという指導ではない。英文内容から考えたことや感じたこと、自分自身の経験などを表現するなど、テキストとの深いインタラクションを求める指導である。生徒はそれぞれの英語の発達レベルに応じて、語や句で表現することから文レベルやパラグラフでの表現、または、イラストや図を描写することによって、自分の考えや気持ちなどを表現するのである。その後、ペアやグループで互いの意見やその理由を交流する活動を行うのである。生徒が聞いたり読んだりしたことについて、自分の考えを書いて発表したり、意見をやり取りしたりする力は、リテラチャー・サークルでの対話的な学習を実現するための基盤となるものである。

3番目の活動として、教科書の各レッスンの終盤にはリテリングに取り組んでいる。ストーリー・リテリングとも呼ばれ、英文の十分な内容理解と音読練習を経てから行われる読後活動である。基本的には教科書の英文内容を口頭で再生する活動であり、その際、ピクチャー・カードやキーワードを表現のための補助として用いてプレゼンテーションを行う。

リテリングの際に使用する英語表現は、教科書英文とまったく同じである必要はないが、話の筋の一貫性は求められる。また、生徒がリテリング活動に慣れれば、英文内容の再生に加えて、内容に関する生徒の意見や考えを表現することが推奨される。さらに、リテリング後には、他の生徒と発表内容についての質疑応答やコメントを交換することで、相互のやり取りにつながる工夫がされている。

これらの言語活動を行い、読んだことについて自分の考えや気持ちを理由とともに話す練習に慣れ親しんでから、グループでのリテラチャー・サークルを行う。先述のとおり、1 グループは 4 人で構成されて学習は進む。ここでは、TOTAL ENGLISH 3 (学校図書) の Reading 2 “Fly Away Home” を題材に実践された指導手順を説明する。立松・河野 (2020) では Day et al. (2002)、Daniels (2002)、立松 (2016) らの指導手順を応用した、次の 5 つのステップで構成される指導手順が説明されている (図 4)。ステップ 1 (役割シート準備) からステップ 5 (振り返り) で完結するのではなく、その手順が循環するように表現しているのは、一連の学習で得た成果や課題を次のリテラチャー・サークルに生かすことを意味している。

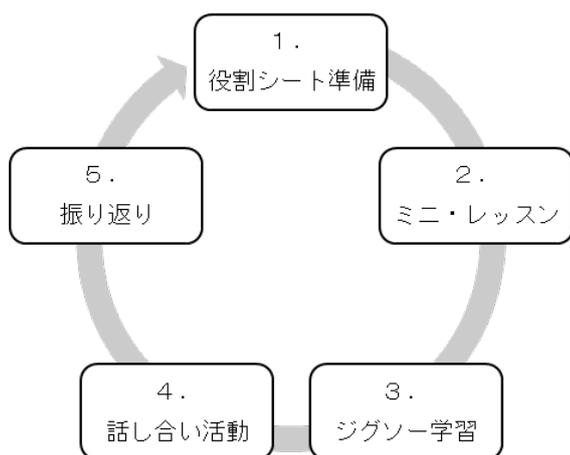


図 4. リテラチャー・サークル指導手順 (立松・河野, 2020)

各ステップの内容の概略を説明すると、ステップ 1 は「準備」である。各生徒は Questioner、Summarizer、Connector、Illustrator の役割シ

トの内容に応じて話し合いの準備を行う。本取組においては、生徒は家庭学習として準備を行っている。ステップ 2 の「ミニ・レッスン」は、話し合いをうまく進めるための方法や有用な英語表現を学んだり、生徒の英語使用において頻出する誤りを指導したりする。グループの話し合いは iPad で録画しているため、その動画を活用して前回の話し合いの改善点を示す指導も行う。ステップ 3 は「ジグソー学習」である。各ホームグループから役割グループに分かれ、同じ役割の生徒同士が準備した内容の確認や情報交換をし、それぞれが自信をもってホームグループに戻り話し合いを進めるようにしている。ステップ 4 は「話し合い活動」であり、本言語活動の中核となる部分である。生徒は役割シートに準備した内容に基づく話し合いと、それから派生する即興での意見交換を生徒同士でうまく進むように調整する。ステップ 5 では各グループが話し合い後の振り返りをし、グループで達成できたことや改善点などについて確認する。最後の「報告」は教師が主導して各グループが話し合った内容や振り返りをクラス全体で共有する段階で、一連のリテラチャー・サークルは終了するのである。

4. リテラチャー・サークルでの生徒の英語使用の実態調査

ここでは、先述の読みもの教材である “Fly Away Home” を題材に、愛媛大学教育学部附属中学校 3 年生で実施した、リテラチャー・サークルの話し合い活動で記録された英語使用の実態の一部を報告する。この単元では、2 週間で合計 5 回のリテラチャー・サークルを実施した。各グループの生徒には iPad を使用して話し合いを録画するよう指示した。第 1 回は授業時間の制限により、生徒は最後まで意見を言うことができずに終了となってしまった。第 2 回は、第 1 回で意見を言うことができなかった生徒の発言から開始する話し合いであったため、完全な形式で十分な話し合いが行われたとは言えない。したがって、第 1 回目と第 2 回目の話し合い活動のデータは採用しないことにした。第 3 回から第 5 回までのリテラチャー・サークルにおいて、全 8 グループの

うち2グループのみが機器の不具合や操作の誤りなしに話し合い活動を録画することができた。そこで、まずは英語使用状況調査として、該当する2グループ (Group 1 と Group 2) に焦点を当てることにする。次に、リテラチャー・サークルの活動を通して、指導担当教員が変容に注目したいと考えた3人の生徒の英語使用実態を確認する。

リテラチャー・サークルを行うことにより、生徒の英語使用にどのような量的変化が生じるかを確認するため、録画した話し合いの文字起こしデータを次の7つの視点から分析を行った。

- (1) 会話の語数
- (2) ターンテーク
- (3) 1語発話 (例: true, false, yes, really, finished, ok, wait, right など)
- (4) 2語発話 (例: thank you, that's right, I know, one more, me too, nice question など)
- (5) 句発話 (例: just a moment, 16 baby geese, volunteer for animals など)
- (6) 文発話
- (7) 日本語使用数

表2. 話し合い活動のデータ (Group 1)

	第3回	第4回	第5回
話し合い時間	13:07	11:47	15:00
会話語数	495	516	676
ターンテーク	55	66	82
1語発話	8	17	26
2語発話	15	14	21
句発話	6	6	6
文発話	60	60	67
日本語	6	9	5

表3. 話し合い活動のデータ (Group 2)

	第3回	第4回	第5回
話し合い時間	9:49	12:53	15:00
会話語数	526	716	972
ターンテーク	80	128	154
1語発話	21	54	63
2語発話	19	30	31
句発話	9	14	17
文発話	59	96	131
日本語	13	17	12

表2はGroup 1の発話データ、表3はGroup 2の発話データである。それぞれの回における話し合いの時間に違いがあるため、単純に比較することはできない。しかしながら、両グループともに、会話語数・ターンテーク・1語発話・文発話が回数を追うごとに増加傾向にある。特に、Group 2ではGroup 1のものに比べて会話語数と文発話の増加が著しい。そこで、Group 2での英語使用をより詳しく見ることにしたい。

表4は、Group 2の4人の生徒 (A, B, C, D) の会話語数をまとめたものである。生徒Aは各回において会話語数にばらつきがあり、生徒Dは3回の話し合い活動を通して会話語数の増加は緩やかである。一方、生徒Bと生徒Cは第5回での使用語数の増加が著しいことが分かる。

表4. 会話語数 (Group 2)

	第3回	第4回	第5回
生徒A	92	221	142
生徒B	114	147	261
生徒C	242	248	463
生徒D	78	100	106
合計	526	716	972

次に、1語発話の使用状況を確認したい。表2と表3のそれぞれのグループの第3回と第5回の1語発話データを比べると、両グループともに第5回では約3倍の増加になっている。これは、やり取りの中で、“No.”や“OK.”などの同じ語の繰り返しが増えていることが原因である。次の対話の抜粋例はGroup 2の話し合いで見られたものである。

生徒C: OK, right. Next question. Did Amy, her father, and the geese start their trip in August?

生徒A: No.

生徒B: No.

生徒C: Ok, ok, ok. When did they start?

生徒B: November?

生徒C: No. It is in the textbook. Please.

生徒B: It started in October.

生徒C: Oh, yah, yah, October, October. It's OK. Do you understand? OK? Next question. Why were Amy and her father tired on the first day? (下線は筆者による)

この抜粋は、生徒 C が **Questioner** として本文内容について他の生徒に質問を行っている場面である。この例では生徒 C が 1 語での発話を繰り返していることが分かる。**Group 2** の各生徒による 1 語発話数のデータ (表 5) からは生徒 C だけがこの傾向にあるのではないことが分かる。

表 5. 1 語発話数 (Group 2)

	第 3 回	第 4 回	第 5 回
生徒 A	5	5	16
生徒 B	4	23	15
生徒 C	11	14	31
生徒 D	1	12	1
合計	21	54	63

次に、**Group 2** の文発話に注目する。文発話は生徒が話し合い中に意見や考えを主語と動詞が整った文の形で述べたものである。表 3 で示したとおり、話し合い時間に長短はあるものの、第 5 回目の話し合いではグループ全体で 131 文が確認され、第 3 回でのそれと比べると 2 倍以上の増加を示している。表 6 はそれぞれの生徒の文発話の回数を示したものである。全体的に文での発話数が増加する傾向が見られ、生徒 B と生徒 C はその傾向が顕著に表れている。

表 6. 文発話数 (Group 2)

	第 3 回	第 4 回	第 5 回
生徒 A	9	26	16
生徒 B	12	17	35
生徒 C	27	36	65
生徒 D	11	17	15
合計	59	96	131

ここからは、指導担当教員が活動を通しての変容を注目していた 3 人の生徒 (生徒 C、生徒 E、生徒 F) の英語使用状況の一部を見ることにする。生徒 C は、指導担当教員がリテラチャー・サークル活動においてグループのリーダーとして活躍が期待されていた生徒である。生徒 C がグループのリーダーとして他の生徒の発言を引き出している様子を第 5 回の話し合いの文字起こしから見てみたい。次の会話の抜粋は、教科書の物語の主人公が飛行機を操縦し、

鳥と一緒に空を飛ぶ練習を重ねるというエピソードから、生徒 D が盲導犬のトレーニングをテーマにしたテレビ番組の話とつなげ、さらに、自分が幼少時からピアノを習っていることを伝えた後に展開されたものである。

生徒 B: Playing the piano is too difficult for me.

生徒 C: (1) Oh, I think so, too. OK.

生徒 D: Have you ever worked hard?

生徒 C: (2) You play soccer.

生徒 B: I have played soccer, now I can't ... don't play soccer.

生徒 C: (3) When did you start playing soccer?

生徒 B: When I was 6... 7 years old, I began to play soccer. When I was 12 years old, ...

生徒 C: (4) 12.

(番号は筆者による)

この会話の抽出では、生徒 C は(1)の発言により生徒 B に同意を示しており、さらに、OK と言うことで生徒 B の発言を肯定していることが分かる。次の(2)の表現は、生徒 D からの質問に生徒 B が答えるように促す働きがある。(3)の質問文は、サッカーをしていると答えた生徒 B に対して、さらに具体的な内容を引き出すための質問である。最後の(4)の表現に見られる語の繰り返しは、生徒 B の発言内容の確認とさらに発言を続けるように促す機能があることが分かる。この例から、生徒 C は相手に同意を示す、発言を促す、質問する、繰り返すなどの会話を続けるためのストラテジーを積極的に使用し、リーダーとしてグループでの会話をマネジメントしていると判断できる。

続いて、指導担当教員がリテラチャー・サークルで変容を注目していた **Group 1** の 2 名の生徒の英語使用の実態を見たい。指導担当教員によると、生徒 E はペーパーテストなどの結果から英語を得意教科であると自認していた生徒であるが、英語での発表活動や他の生徒と意見交換をする活動には消極的であったとの見立てである。指導教員は一連の話し合い活動の繰り返しを通して、生徒 E は積極的にコミュニケーションを図るように変容したと評価している。表 7 は生徒 E の話し合い活動の英語使用状況をまとめたものである。

表7. 話し合い活動での英語使用状況 (生徒E)

	第3回	第4回	第5回
話し合い時間	13:07	11:47	15:00
会話語数	122(495)	209(516)	228(676)
ターンテーク	13(55)	22(66)	26(82)
1語発話	1(8)	5(17)	9(26)
2語発話	3(15)	5(14)	9(21)
句発話	0(6)	3(6)	3(6)
文発話	15(60)	20(60)	26(67)
日本語	2(6)	3(9)	1(5)

()内の数字はグループ全体のものを指す。

このグループにおいても話し合い時間に違いはあるが、会話語数やターンテークの回数の増加は、他の生徒とのコミュニケーションに積極的に関わっていることを示唆している。さらに、1語発話、2語発話、文発話も話し合いの回数を重ねるごとに増加していることが分かる。1語発話、2語発話は、他の生徒が発言した内容についての素早い短い反応を示すものであり、積極的にやり取りに関わっていると見られ、担当教員による評価を裏打ちしていると思われる。

生徒Fは、リテラチャー・サークルでの話し合い活動で英語での会話力高めたいという意気込みをもって参加していた生徒である。表8は生徒Fの英語使用状況を示している。会話語数やターンテークの回数とそれらがグループ全体に占める割合から判断すると、生徒Fはグループでの話し合いに安定的に貢献している状況が伺われる。しかしながら、生徒Cや生徒Eのように各回のいずれかの項目において大きく変化しているものは確認できない。文発話ではその回数が少なくなっている状況から、本人が期待していたようには会話できなかった可能性がある。

表8. 話し合い活動での英語使用状況 (生徒F)

	第3回	第4回	第5回
話し合い時間	13:07	11:47	15:00
会話語数	187(495)	174(516)	206(676)
ターンテーク	19(55)	27(66)	23(82)
1語発話	4(8)	7(17)	8(26)
2語発話	9(15)	7(14)	8(21)
句発話	1(6)	2(6)	3(6)
文発話	26(60)	20(60)	19(67)
日本語	2(6)	5(9)	3(5)

()内の数字はグループ全体のものを指す。

5. まとめと課題

リテラチャー・サークルの手法による生徒主導の話し合い活動は、教科書内容の理解と解釈を基盤として、登場人物や出来事、内容と関連付けられる経験や考えなどの意見交流を行う協同学習の要素を併せ持つアクティブ・ラーニングである。アメリカやオーストラリアでは母国語のリテラシー教育の取組として実践が広がっているが、英語を外国語として学習する日本の中学校においても、活動の前段階となる練習活動の準備と指導の工夫により主体的・対話的な学びを実現する言語活動として実践できることを示した。愛媛大学教育学部附属中学校では3年生の後半で取組を始めることができたが、指導手順の工夫が定着したことから、2年生においても実践できるようになった。

生徒は自分たちが主導する話し合い活動を経験するなかで、英語で話し合うことに難しさを感じつつも、活動の楽しさや達成感、英語コミュニケーション能力の向上を実感していることを指導担当教員に報告している。また、指導担当教員は、話し合い活動は、読み物の内容から生徒の生活経験を踏まえた意見交換や意味のやり取りなどの対話を増加させることになり、生徒同士の人間関係が深まり、学級集団にも変化が生まれ学級経営にもよい影響があったと報告している。

話し合い活動の文字起こしのデータは、リテラチャー・サークルを取り入れた学習は教科書内容の再生を越えたクリエイティブな言語活動になっていることを示している。今回のデータは短期間での収集で、各回における録音時間の違いがあるため、得られた結果を一般化することは難しい。しかしながら、話し合いの回数を重ねることは、使用する語数、ターンテーク、文での発話などが増加する傾向が見られ、生徒のコミュニケーション能力の向上に影響する可能性があることが指摘できる。

一方で、話し合い活動の可視化により、今後の実践の課題が見えてきた。まず、生徒の中には英語でのコミュニケーションに慣れてくると、1語発話や2語発話での短い応答や、特定の表現(例えば、OK、I think so, too. など)の繰り返しが増加する場合が

あることが観察されている。生徒にはミニ・レッスンなどで録画された話し合いの様子を活用し、場面や状況に応じて適切に英語表現できているか判断させるメタ対話が必要である。次に、英語での表現が難しい語句や他のメンバーから聞き返された表現に対して、英語で何とか伝えようと試行錯誤をする前に日本語を補助的に使い解決する方法をとっていることが見られる。別の表現で言い換えたり、例を出して説明したりするなどの行為が英語コミュニケーション能力を向上させることを説明し、言い換え等の力を身に付けさせるための指導方法の工夫が求められる。3 つ目として、読み物の内容について話すときには、テキスト中の根拠を示して説明できるように指導したい。例えば、意見を述べる際に根拠となる文や単語などの表現、前後関係などを話し相手に示して伝えることを意図的に行うことで論理的に表現する力が育成されると考える。

研究の課題としての 1 つ目は、リテラチャー・サークルの話し合い活動における英語使用状況を長期的な視点からデータ収集をして分析することである。今回は 1 単元のみを対象とした予備的調査であったが、複数の単元を通して生徒の英語使用の実態と変容を明らかにすることが必要である。また、生徒の話し内容にも注目し、本言語活動が「主体的・対話的で深い学び」を実現しているのか観察したい。2 つ目は、話し合い活動での発話数などは、読みの役割によって増減などの変化があるか明らかにしたい。Questioner、Summarizer、Connector、Illustrator の役割での発話状況を相対的に観察するとともに個人内での使用状況についても注視したい。3 つ目は、英語使用状況を分析した上で、各学年での指導の指標となる話し合い活動における英語使用のベンチマークを示したい。日本では英語の授業でのリテラチャー・サークル実践は限定的な状況であるが、これから実践を始めようとする教員や生徒に英語使用の到達目標となるものを示すことができれば、実践への取り組みやすさや動機づけを高めることができると考える。

2020 年は新型コロナウイルス感染拡大により、各学校は全国一斉の臨時休業措置を経験した。そのよ

うな状況のなかで、児童生徒の学びを継続させるため、遠隔授業の開始と充実に注目が集まることになった。社会文化理論では、協同学習と教室での対話が児童生徒の学習と理解力の発達に重要である (Wegerif, Mercer, & Major, 2020) と指摘されており、改めて学校で児童生徒と教師が自由に対話できる対面授業の大切さを認識することができる。遠隔授業においても、生徒同士の対話により「主体的・対話的で深い学び」が実現できるよう、ICT を活用したオンラインでのリテラチャー・サークル指導の工夫を考え、学びの支援を行いたい。

*本研究は、科研費基盤研究 (C) 「リテラチャー・サークルの話し合い活動における英語使用の実態調査と指導法の研究」(課題番号 2000836) 及び 2020 年度愛媛大学教育学部研究助成「話し合い活動で身に付く英語コミュニケーション能力の研究」の助成を受けて行われたものである。

参考文献

- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school* (pp.1-15). London: Sage.
- 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.
- Harvey, S. & Daniels, H. (2015). *Comprehension and collaboration: Inquiry circles for curiosity, engagement, and understanding* (revised ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Shelton-Strong, S.J. (2011). Literature circles in ELT. *ELT Journal*, 66(2), 214-223.
- Wegerif, R., Mercer, N. & Major, L. (2020). Introduction to the Routledge international handbook of research on dialogic education. In R. Wegerif, N. Mercer, & L. Major (Eds.),

The Routledge international handbook of research on dialogic education (pp.1-8). New York: Routledge.

三森ゆりか (2013) 『大学生・社会人のための言語技術トレーニング』東京：大修館書店.

立松大祐 (2016) 「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』第 63 号, 93-102.

立松大祐 (2017) 「アメリカのリテラチャー・サークル指導事例ーEFL 教室での指導に向けた示唆ー」『愛媛大学教育学部紀要』第 64 号, 69-79.

立松大祐・河野圭美 (2020) 「英文を読んで話し合う協同学習の授業モデルづくりーリテラチャー・サークルの実践からー」『英語授業研究学会紀要』第 28 号, 108-120.

文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編』東京：開隆堂出版.