

話し合い活動における生徒の英語使用調査

— 中学3年生3グループによる4回の発話記録から —

(英語教育講座) 立松大祐

Use of English in Student-led Discussions — Results from Discussions Led by Third-year Junior High School Students —

Daisuke TATEMATSU

(2022年9月1日受付・2022年10月14日受理)

抄録：新学習指導要領では、中学校の英語の授業にアクティブ・ラーニングと対話的で協働的な学びの実現を組み込んだ授業の改善を求めている。リテラチャー・サークルは読んだ内容について生徒主導で行われる協働的なグループディスカッションのことであり、英語の授業をより活動的でコミュニケーション志向にする言語活動として大きな可能性がある。本稿では、対話的教育の理論的背景とリテラチャー・サークルの特徴や指導手順について整理し、中学校3年生を対象に行った活動の観察結果を記録した。4回の発話記録から、生徒の英語使用状況を7つの観点から可視化することを試みた。また、話し合い活動の文字起こしは、生徒が活動においてそれぞれの既有知識を活用し、英文内容とそれに関連する話題について事実や意見・考えをやり取りしていることが明らかになった。

1. はじめに

中学校の英語の授業では、生徒が学習の見通しを立て、振り返ることができるようにすること、具体的な課題を設定し、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、論理的に表現することなどができる「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている（文部科学省，2018a）。文部科学省（2018b）によると、まず、主体的な学びとは、生徒は明確なねらいと見通しをもって学習し、その経過と結果を振り返り、自分で学習を調節することである。次に、対話的な学びとは、生徒は生徒同士、生徒と教師らとの対話を通して自己の考えを

広げ深めることと示されている。授業では英語での対話の機会を十分に設定し、生徒に対話のつながりを意識させ、対話によって思考を広げ深めさせることが必要である。最後に、深い学びとは、個別の知識を相互に関連付けて理解すること、すなわち知識のネットワーク化を促したり、問題解決をしたりすることである。英語の授業では、生徒は言語活動を通して習得した知識や技能を活用し、学習内容と自分の気持ちや考え、自身の経験と結びつけることが深い学びであると考えられる。さらに、生徒はそれらのプロセスを通して学び方を学ぶこと、つまり、メタ認知能力を高めることが期待される。

愛媛県のA中学校では、2017年度からリテラチャ

一・サークル (LC) の手法を活用した技能統合型言語活動の実践を行い、中学校での指導方法のモデルづくりに取り組んでいる (立松・河野, 2020)。本言語活動の中心は、生徒が4人グループになり、教科書の英文理解を基盤に話し合う場面である。クラス全体として話し合いを見ると、各グループの生徒は楽しい雰囲気活発に英語を用いて話し合うことができていると観察される。しかしながら、他の自由度の高いスピーキング活動と同様にそれぞれの生徒がどのように英語を使い、何を話しているかについては把握することが難しい状況であった。立松 (2020) では、同言語活動における生徒の発話の録音と文字起こし結果から、生徒は教科書英文の内容から話題を発展させていることや、会話を続けるためのストラテジー (同意を示す, 発言を促す, 質問する, 発言を繰り返すなど) を積極的に用いていたことが確認された。また、立松 (2021) は、話し合い活動における英語使用状況の記録と生徒同士の対話が主体的・対話的で深い学びを実現しているか検証した。生徒は教科書題材を自分の知識や経験, 社会の出来事と関連付けて自分の考えを英語で表現できていることが観察されたことから、対話は主体的・対話的で深い学びを実現していると主張している。今後の課題として、生徒の英語使用についてはより多くの生徒の話し合いデータを分析することと、普通の授業に LC の手法を取り入れるための指導方法の工夫を考案することを提案している。したがって、生徒の英語使用と話し合いの内容を明らかにし、生徒同士の対話が深い学びを実現できているかを検証する研究の継続により、英語教育における LC 指導の可能性、指導法の改善点について議論することができると思われる。

そこで、本研究では、LC 活動に取り組んだ複数グループの発話データの分析により、話し合い活動における英語使用の傾向を明らかにする。また、グループの対話を観察し、本活動を通して生徒が「主体的・対話的で深い学び」を実現しているかを確認し、指導方法の改善を提案することを目的とする。

2. 本研究の背景

2.1 対話的で深い学び

学習指導要領改訂に伴い、授業を実際のコミュニケーションの場と捉え、英語に触れる機会を最大限に確保し、英語による言語活動、特に統合的言語活動を授業の中心に据えることが授業改善への考え方となっている。したがって、授業は生徒と生徒、生徒と教師が活発に意見交換を行い、対話がつながる豊かなコミュニケーションが生まれるように対話構造を変化させることが必要である。しかしながら、現在においても多くの教室では教師と生徒の典型的な対話のやり取りは、IRE (Mehan, 1979) や IRF (Sinclair & Coulthard, 1975) のパターンに従っているとされている (Mercer & Dawes, 2008)。つまり、教師が質問をすることで話題を始め、それに対して生徒が答え、教師がその返答について評価やフィードバックを与える構造であり、やり取りを始め、それを終わらせるなど実質的にやり取りを指揮するのは教師である。Walsh and Li (2016) は、誰が話すか、いつ話すか、話の長さ、トピック、ターンテイクについても教師が決定していると指摘している。

新学習指導要領で期待される、新しい経験や考えを関連づけ、再解釈し、理解することをねらいとする「主体的・対話的で深い学び」においても、教師が授業中に生徒の理解を確認・評価し、発言を促し、注意を喚起するために質問をする IRE (IRF) 構造は見られるであろう。しかしながら、授業の大部分が教師主導で決定され、生徒はそれに応じる関係の対話だけでなく、教師と生徒の均衡のとれた対話の状況を作り出す工夫が期待される。また、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したりする深い学びは教師と生徒の対話から生まれるだけではなく、生徒同士がペアやグループで学習している際にも生まれるものである。Mercer and Dawes (2008) は、学習のための手段として対話を最大限に活用するなら、生徒には教師の介入がない状態で生徒同士での対話を行う機会が必要であると指摘している。

社会文化的理論において、教室での対話と協同学習が生徒の学習と理解にとって重要である。Murphy, Wilkinson, Soter, and Firetto (2017) では、小グ

グループでの話し合いは、クラス全体での講義や話し合いに比べ、読みもの教材についての記憶や理解の促進に効果があるとしている。それに加え、小グループでの話し合いは、生徒の話す機会と情報・意見交換の機会を増やし、そのことがテキストそのものの知識・理解とテキストの意味を理解する方法についての知識・理解の向上につながるとし、授業で小グループでの対話を行うことを提案している。生徒同士のペアやグループでのやり取りは、探究的対話 (Barnes & Todd, 1995) や対話的交流 (Gillies, 2016) などと呼ばれることもある。Barnes (2008) は探究的対話では、生徒は自分の考えが相手にどのように聞こえ捉えられるか、他の生徒がどのような考えを作り出すか、情報や考えを修正してどう整理するかという判断を行いながら話すので、対話はためらいがちで不完全なものだと述べている。しかしながら、生徒は他の生徒との対話を通して自分の考えを表現し、議論し、知識や理解を構築し、生産的かつ論理的に他の生徒の意見や考えを批判的に考えることができる深い学びに至るので、学習成果により影響を与えたと考えられる。

2.2 リテラチャー・サークル (LC)

外国語の学習者は、アウトプット活動を行うことで伝えたい意味だけでなく正確な語順や文法などを使う必要が生じ、形式について自分の間違いやうまく表現できないことに気づくことができると考えられている (Swain, 2005)。また、ペアやグループでの言語活動において他者との情報のやり取りに際し、互いのメッセージを理解するための意味交渉を行うことも、英語の習得を促す効果があると主張されている (Long, 2015)。LC は、アメリカ発祥のリテラシー指導方法であり、読んだ内容に基づいて話し合いを行う技能統合型言語活動である。Day, Spiegel, McLellan and Brown (2002) や Daniels (2002) は、少人数のグループで物語などの文章を読み、登場人物や出来事、それに関連する読み手の経験や社会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と説明している。立松 (2016) は、大学生を対象にした実践とアンケート調査を行い、LC をアクティブ・ラーニング型の言語活動として中学校や高等学

校に導入するための指導手順を提案した。中学生を対象にした立松・河野 (2020) と立松 (2020) では、4 人グループを基本とした活動に変更し、指導手順にジグソー学習の段階を取り入れ、中学生がより英語で自分の考えや気持ちを表現しやすくなるようにした。基本的な読みの役割とは、Questioner, Summarizer, Connector, Illustrator である。Questioner は英文内容についてグループで話し合うための質問を作り、Summarizer は内容について要約を作り、Connector は内容に自分たちの経験や社会の出来事とのつながりを探し、Illustrator は印象的な場面を視覚化することが役割の概要である。生徒それぞれが役割に責任をもって準備をして話し合いに参加する互惠的な言語活動であることから、立松 (2017) は、LC 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と定義している。

Murphy, Wilkinson, Soter, and Fietto (2017) は、テキストを基盤に話し合いを行う LC を含む 10 個の話し合い活動 (LC, Grand Conversation, Book Club, Questioning the Author, Instructional Conversation, Junior Great Books, Paideia Seminar, Collaborative Reasoning, Philosophy for Children, Quality Talk) について 9 つの特徴で比較し整理している。それらは、テキストに向かう態度の 3 種類、話し合うトピックを選ぶ人物、解釈の裁量、ターンテイクのコントロール、テキストの選択、グループのサイズ、グループ活動の主導である。表 1 はこれらの特徴に Wilkinson, Soter, Murphy, and Lightner (2020) による同様の分類から、グループは能力別に編成されるか、本は活動前に読むのか活動中に読むか、本のジャンルは何かという 3 つの特徴を加え、LC を抜き出して改編したものである。表中の「高い」「中程度」は、Murphy らが 10 個のアプローチについての先行研究を分析し評価したものである。

これらの特徴の整理から、LC は生徒主導で行われる協働的なグループディスカッション活動であることは明らかである。さらに、読んだ内容から事実を抜き出したり、批判的・分析的に捉えたりする態度

は維持しつつ、読み手の考えや感情をグループのメンバーに伝えることに重点を置いているのは特徴的である。

表 1 リテラチャー・サークルの特徴 (Murphy, et al., 2017); Wilkinson, et al., 2020) を改編

活動の特徴	LC
-テキストについて読み手の考えや感情を伝える態度	高い
-テキストから概念、情報、答という形で事実を抜き出す態度	中程度
-根底にある議論、仮定、世界観、またはテキストに答えを求める批判的・分析的態度	中程度
-トピックの統制	生徒
-解釈の裁量	生徒・教師
-ターンテイクの統制	生徒
-テキストの選択	生徒
-小グループかクラス全体か	小グループ
-生徒主導か教師主導か	生徒
-能力によるグループ編成	混合
-本読みは事前か活動中か	事前
-本のジャンル	フィクション

日本の中学生を対象にした英語での LC 実践と指導モデルづくりを研究している立松・河野 (2020) と、表 1 に示した活動の特徴との大きな違いは、テキストの選択者である。アメリカの L1 教室での実践では、教師が学習到達目標と生徒の発達段階を鑑みて数種類の小説を用意し、生徒はその選択肢の中から読みたい本を選択するので、生徒が本を選ぶことになる。一方、Shelton-Strong (2011) や立松・河野 (2020) などの外国語として英語を学習する学校の授業では、クラスの生徒が同じ英文を読んだ上でグループでの話し合い活動を行う方がよいとしている。なぜなら、日本の中学校における英語の授業では、主たる教材として教科書を使うことが一般的であり、教科書以外の読み物教材を定期的に生徒に読ませるのは授業時数の制限のため難しい状況があるからである。さらに、すべてのグループが同じ読み物を使用する場合は、各グループから同じ読みの役割の生徒が一時的なグループを形成し、ホームグループでの話し合いのための情報交換や英文内容の教

え合いをするジグソー学習ができるのである。この学習段階は生徒に話し合い活動で自分の意見を表現することへの自信を付けさせるために重要である。したがって、教師がカリキュラムを俯瞰して教科書のどの読み物を話し合い活動に使用するか決定することは、現実的な方策である。また、読み物のジャンルは、教科書に掲載されているフィクションに加えて、社会に貢献した人物の伝記や日記、説明文などのノン・フィクションも扱う。

中学校の英語の授業におけるリテラチャー・サークルは、生徒は読んだ内容について役割に即してあらかじめ準備した考えや意見を交換し、それに対して即興で自身の考えや気持ちを交換するテキストを基盤とした対話を行う部分と、そこから派生する内容の対話を継続させる部分で成り立つ。生徒は、英語で対話を行う練習を通して、テキストの理解やそれをどのように自分自身に関連づけ意味づけるかについての知識や理解を得ることができる。この読みを起点にした統合型言語活動を継続的に実施することは、すなわち長期的視点に立てば、英語コミュニケーション能力の向上とクリティカル・シンキングができる自立した読者・話者の育成につながることで期待される。したがって、リテラチャー・サークルが「主体的・対話的で深い学び」の実現のための授業改善に資する言語活動であると評価するには、活動中の生徒がどのように英語を使用して、何を話しているのかについて明らかにする調査と研究が必要である。

3. 本研究

愛媛県の A 中学校 3 年生の授業では、教科書の読みもの教材を活用したリテラチャー・サークルの実践を行った。教科書は Total English 3 (学校図書) である。2020 年 8 月後半から 11 月にかけて、「Energy and Environment (Reading 1)」、「A Speech — A Man's Life in Bhutan (Lesson 4)」、「Stevie Wonder — A Power of Music (Lesson 5)」、「Interesting Languages (Lesson 6)」における言語活動として取り組まれた。生徒は 32 人で 1 グループ 4 人の構成で 8 グループでの活動とした。本実践

では、生徒は役割シートで話し合うための事前準備を行ってからグループでの話し合い活動に移る方法を採用した。リテラチャー・サークルの指導手順は立松(2021)と同様に、「準備(授業外学習)」「ミニ・レッスン(10分)」、「ジグソー学習(10-15分)」、「ホームグループでの話し合い活動(15分)」、「振り返りと報告(5分)」と設定すると、中学校での標準授業時間内で1回のリテラチャー・サークルを実施することができる。

「準備」では、授業外の課題としてグループの生徒に異なる読みの役割シート(Questioner, Summarizer, Connector, Illustrator)を用いて準備を行わせた。これらの役割は、文部科学省(2018a)が示す、「英語を聞いたり読んだりして必要な情報や考えなどを捉えること」、「英語を聞いたり読んだりして得られた情報や表現を、選択したり抽出したりするなどして活用し、話したり書いたりして事実や自分の考え、気持ちなどを表現すること」、「伝える内容を整理し、英語で話したり書いたりして互いに事実や自分の考え、気持ちなどを伝え合うこと」という「思考力、判断力、思考力等」の内容(pp.52-54)を踏まえて設定している。例えば、Questionerの生徒は本文内容について複数の質問形式(True/False, Yes/No, 5W1H)を使用し、事実・推論・個人質問を含むよう質問を考える。Summarizerは本文内容を要約し、Connectorは本文内容から自分自身の経験や学校・社会の出来事などとのつながりを見つけ、Illustratorは内容からイメージされたことを絵や図に表現し、それを英語で説明する準備をするのである。

「ミニ・レッスン」では、英語で話し合いをする際の有用な定型表現などを練習したり、グループでのやり取りを効果的に進める方法を確認したり、前時の話し合い活動の録画を用いて活動における良い点や改善点を確認したりする段階であり、生徒はメタ認知能力を高めることができる。「ジグソー学習」は、4人のホームグループから離れて、他のグループにいる同じ役割の生徒だけのグループを作り、互いに準備してきた内容の確認や質問をするなどの学び合い活動を行う。この同じ役割の生徒同士による

教え合いや学び合いを通じて、生徒は準備した内容に自信をもち、ホームグループでの話し合いに向かうことができるのである。

「話し合い活動」は各グループにおいて生徒の裁量による話し合いを15分間実施する。生徒の裁量とは、教師と生徒のIRF(IRE)構造とは異なり、生徒が主体的に話すトピック、解釈、ターンテイク、話すタイミング、話し合いの深さなどをコントロールしている。本取組において教師はグループの活動を観察し、話し合いがうまく進んでいないグループには助言を行い、うまく進んでいるグループでは対話に耳を傾けコメントを述べるなどファシリテーター役として生徒の学習に関わった。

「振り返り」は各ホームグループで振り返りシートを活用しながら、話し合った内容やグループ活動の運営について達成できたことや改善点などを評価し、代表者がクラス全体に報告を行うのである。生徒はこれらの活動を省察するプロセスを通して、よりよい話し合いの方法や学び方を学ぶことができる。

本取組において、話し合い活動での英語使用状況と、生徒同士の対話が思考を深めているかを確認するため、各グループに360度カメラを設置して活動の様子を録画した。本研究では、立松(2020, 2021)での分析と同様に、話し合い活動での各生徒の発言を文字に起こし7つの観点から分析を行った。それらは、語数、ターンテイク数、1語発話や2語発話、名詞句や副詞句などの句単位の英語使用、主語と動詞のある文の数、日本語使用の回数である。日本語の使用については、これまでの言語活動の実践から、生徒は英語で表現できないときに会話を継続させるために補助的に単語レベルで使っていることが観察されるためである。また、英語使用の正確さ、文法的結束性については本研究では焦点を当てていない。

多くの中学生にとって、事前に役割シートで準備する部分はあったとしても、グループで15分もの間英語で話し合うことは容易ではない。生徒は文で話しているのか、文末の語や句の単位で話しているのか、さらには日本語を多用してコミュニケーションを継続させているのかなど、話し合いの状況を可視化することは、本言語活動のねらいの達成や実施

可能性を確かめることになる。語数とは日本語使用以外の英語使用の総数であり、ターンテイクは生徒が話し合いに参与しているかを示す指標になると考えられる。これら英語使用状況に加えて、生徒の発言内容の可視化も行う。本言語活動では生徒は準備したものを発表するという部分もあるが、誰かの発言に対してコメントを述べたり、発言をつなげてトピックを発展させたりするなど即興でのやり取りがある。例えば、教科書本文のトピックを他の教科の学習内容や自分の経験などと結び付け、それをすでに学んだ英語の知識を使って伝え合うような場面を確認する。生徒の話し合い活動の観察から、文末満の英語や日本語使用が大部分を占める場合、ある生徒にターンテイクが偏っている場合、生徒同士の話し合いが続かない場合、または会話は継続していたとしても内容的なつながりがない場合などは、本言語活動は生徒にとって難しすぎる、または、指導の改善が必要であると判断される。

4. 結果

グループでの話し合いは360度カメラで録画をした後、生徒の発言の文字起こしを行った。32人のクラスで全8グループが本言語活動を4回実践したが、欠席や機器の不具合などで15分間の録画ができなかったグループを除くと4グループのデータが残った。立松(2021)では、そのなかの1グループのデータを抽出して英語使用状況と対話の状況を報告した。本報告においては、その1グループのデータを除いた合計3グループ12人の生徒の発言を分析した。

4.1 英語使用状況

4回分の話し合いにおける各グループ(Group 1, Group 2, Group 3)の生徒12人(AからL)の語数と平均値をまとめたのが表2である。各グループの各回の合計を見ると、第1回は第2回以降より発言語数が少ない。言いかえると、2回目から4回目は多少の増減はあるものの合計された語数は安定している。各生徒を見ると、4人の生徒(C, D, F, J)以外は1回目の語数が最小であることが分かる。また、Group 3は他グループに比べて各回での語数が少ないことは明らかである。

表2 語数のまとめ (n=12)

	生徒	1回	2回	3回	4回	AVG
Group 1	A	109	172	158	119	139.5
	B	149	289	372	473	320.75
	C	147	140	147	169	150.75
	D	166	267	141	181	188.75
	計	571	868	818	942	799.75
Group 2	E	260	340	264	303	291.75
	F	100	99	88	153	110
	G	146	271	211	237	216.25
	H	128	259	237	216	210
	計	634	969	800	909	828
Group 3	I	81	177	99	154	127.75
	J	115	103	207	290	178.75
	K	181	269	185	171	201.5
	L	74	131	195	111	127.75
	計	451	680	686	726	635.75

表3 ターンテイクのまとめ (n=12)

	生徒	1回	2回	3回	4回	AVG
Group 1	A	12	34	22	14	20.5
	B	12	31	30	33	26.5
	C	10	17	11	13	12.75
	D	7	32	15	15	17.25
	計	41	114	78	75	77
Group 2	E	48	68	46	55	54.25
	F	17	22	9	26	18.5
	G	39	65	41	54	49.75
	H	41	60	50	53	51
	計	145	215	146	188	173.5
Group 3	I	13	13	20	20	16.5
	J	6	15	16	22	14.75
	K	11	26	16	24	19.25
	L	3	7	19	9	9.5
	計	33	61	71	75	60

表3はターンテイク数をまとめたものである。グループ間の総数にかなり違いはあるものの、全てのグループにおいて第1回と比べるとターンテイクの数は増加していることが分かる。表2の語数のまとめではGroup 1とGroup 2の語数は大きな差はないが、ターンテイク数においては大きな違いが見られる。特にGroup 2の生徒(E, G, H)はその多さが顕著である。

表4・5・6は文末満の発話数をまとめたものである。発話語数とターンテイク数が少なかったGroup 3は、1語・2語・句発話ともに平均値を見るとグループ間では最小ではあるが、Group 1の平均値と大き

な差はない。一方、ターンテイク数が最も多かった Group 2 はこれら 3 つの観点においても他グループと比較すると数値が大きいことが分かる。生徒の発言データを見ると、このグループでは“yes, ok, sorry, I think...”といった短い反応を何度も繰り返し発言したり、前の話者の発言の一部を複数のメンバーが繰り返して内容の確認をしたりしている。特に生徒 (E, G, H) にそれが顕著であり、コミュニケーションを継続させるために短い反応を多用することでターンテイクも増加していることが分かる。

表 4 1 語発言のまとめ ($n=12$)

	生徒	1回	2回	3回	4回	AVG
Group 1	A	4	9	4	3	5
	B	4	11	13	5	8.25
	C	5	10	4	4	5.75
	D	1	5	9	4	4.75
	計	14	35	30	16	23.75
Group 2	E	34	29	34	28	31.25
	F	12	15	5	15	11.75
	G	15	26	21	19	20.25
	H	18	27	14	22	20.25
	計	79	97	74	84	83.5
Group 3	I	3	3	5	4	3.75
	J	0	6	4	7	4.25
	K	3	19	4	11	9.25
	L	1	3	1	2	1.75
	計	7	31	14	24	19

表 5 2 語発言のまとめ ($n=12$)

	生徒	1回	2回	3回	4回	AVG
Group 1	A	3	1	2	3	2.25
	B	1	4	8	0	3.25
	C	2	2	2	2	2
	D	2	2	2	0	1.5
	計	8	9	14	5	9
Group 2	E	9	13	9	9	10
	F	1	2	2	1	1.5
	G	7	15	13	16	12.75
	H	4	13	6	16	9.75
	計	21	43	30	42	34
Group 3	I	4	2	4	4	3.5
	J	0	2	2	0	1
	K	1	1	1	2	1.25
	L	0	0	7	1	2
	計	5	5	14	7	7.75

表 6 句発言のまとめ ($n=12$)

	生徒	1回	2回	3回	4回	AVG
Group 1	A	3	5	4	3	3.75
	B	0	6	10	12	7
	C	3	1	1	2	1.75
	D	0	3	1	2	1.5
	計	6	15	16	19	14
Group 2	E	3	19	4	4	7.5
	F	0	1	0	4	1.25
	G	6	8	10	5	7.25
	H	4	14	8	7	8.25
	計	13	42	22	20	24.25
Group 3	I	2	1	5	1	2.25
	J	0	1	3	5	2.25
	K	3	11	2	3	4.75
	L	0	0	3	1	1
	計	5	13	13	10	10.25

表 7 文発言のまとめ ($n=12$)

	生徒	1回	2回	3回	4回	AVG
Group 1	A	10	17	20	14	15.25
	B	11	27	38	56	33
	C	14	18	18	16	16.5
	D	20	31	13	17	20.25
	計	55	93	89	103	85
Group 2	E	25	40	28	37	32.5
	F	9	12	11	13	11.25
	G	15	25	27	23	22.5
	H	11	21	31	19	20.5
	計	60	98	97	92	86.75
Group 3	I	6	19	11	18	13.5
	J	14	12	21	26	18.25
	K	21	34	18	13	21.5
	L	7	15	21	13	14
	計	48	80	71	70	67.25

表 7 は文での発言数をまとめたものである。どのグループにおいても第 1 回が最も少なく、2 回以降の文発言数は安定している傾向がある。また、ターンテイクと文末満での発言数が多い Group 2 の文発言数は平均値を見ると Group 1 とほぼ同じであることが分かる。つまり、総語数の平均には大きな差はないことから、Group 1 の生徒は文末満の発言は抑制的であり、意見や考えを文で表現する傾向が強いことがわかる。特に、生徒 B は話し合いの回数を重ねるごとに文での発言数が増加しており、第 1 回での 11 文から第 4 回では 56 文を産出している。Group 2 では、生徒 F の文での発言が他の観点と同様に少

なかったことが明らかになった。また、Group 3 を見ると、他のグループのように文発話数が大きく変化した生徒はいないことが分かる。

表 8 日本語発話のまとめ (n=12)

	生徒	1回	2回	3回	4回	AVG
Group 1	A	3	1	0	0	1
	B	6	3	5	4	4.5
	C	3	0	0	0	0.75
	D	0	2	0	1	0.75
	計	12	6	5	5	7
Group 2	E	7	4	3	6	5
	F	3	1	2	2	2
	G	8	12	2	8	7.5
	H	5	11	2	8	6.5
	計	23	28	9	24	21
Group 3	I	2	6	2	5	3.75
	J	1	1	1	0	0.75
	K	4	7	2	7	5
	L	0	0	1	1	0.5
	計	7	14	6	13	10

表 8 は日本語使用のまとめである。Group 1 と Group 3 は抑制的な使用であると捉えられる。Group 2 は他グループと比べると日本語を多用している。発話データからは英語での表現方法がわからないときに「これは何と云えばいいのだろう」という発言から単語や表現を日本語で補足したり、メンバーが発言したことに対して「何ができるかということ？」と発言者の意図を確認したりする発言が散見され、日本語での発言が連鎖的に生じるのではないことが明らかになった。

次に、読みの役割が生徒の話す語数に影響を与えているのかを確かめたい。生徒は LC を行うごとに異なる読みの役割をローテーションして担当するようにしている。立松 (2021) では 1 グループのみではあるが、4 つの役割 (Questioner, Summarizer, Connector, Illustrator) での発話語数を調査したところ、Illustrator を担当した生徒の語数が他の役割の語数よりも若干少ないという結果であった。表 9 は今回の 3 グループ 12 人の 4 回分の LC での発話語数を記録したものである。この発話語数の平均値を見ると、Questioner 役の生徒の発話語数が多く、他の役割の語数はほぼ同じであることが判明した。

表 9 役割ごとの発話語数のまとめ (n=12)

		Q	S	I	C
Group 1	1回	109	149	147	166
	2回	267	289	140	172
	3回	158	147	372	141
	4回	473	169	181	181
Group 2	1回	146	100	128	260
	2回	340	259	99	271
	3回	237	264	211	88
	4回	153	216	303	237
Group 3	1回	81	115	181	74
	2回	269	131	103	177
	3回	195	185	99	207
	4回	290	111	171	154
AVG		226.5	177.9	177.9	177.3

Q: Questioner, S: Summarizer, I: Illustrator, C: Connector

4.2 対話内容の抽出

生徒同士の対話を文字起こし、対話が深い学びを実現しているかを確認した。文部科学省 (2018, p. 8) は深い学びとは、「知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程」であるとしている。本研究においても生徒が身に付けた知識・技能を活用し、英文内容と自分の思いや考えが結び付いている状況があるか確認した。

次の対話は Group 1 の第 4 回からの抜粋である。教科書のトピックは日本語由来の英語やアメリカ英語とイギリス英語のちがひ、日本語の「すみません」という語の多義性について書かれている。生徒は「かわいい」「ゆるキャラ」という日本語は英語でも通用するという事などについて意見交換を行った後、生徒 B が Connector として発言している部分を取り上げる。生徒 B のイギリス在住の友人がアメリカで経験した chips と tips の違いについての発言である。生徒 (A, B, C, D) の前の番号はターンテイクの番号である。なお、英語表現の誤りはそのまま残している。

50 B: (中略) When he went to the store which sold fast food, he told fried chips to the clerk. In this case, chip means French fries. Then,

he said he made the clerk angry. He and I thought the clerk misheard. Chips means French fries, tips means money. So, it's important and we need to be careful some words which have different means between one country and another country.

51 C: Oh, I see.

52 A: Thank you. I think his speech is interesting. So, chip means money and so on. Also, very good speech. What do you think?

53 D: I didn't know chips has two meaning money and French fries.

(中略)

59 B: Chips means French fries and tips means money, not the same. Chips or tips.

60 A: oh, 発音!

61 B: little different.

この会話では生徒 B は拍子木形のジャガイモのフライについてイギリスでは chips、アメリカでは French fries という情報に加えて、chips と tips の違いについて説明を加えようとしていることが分かる。しかしながら、生徒 A (52) と生徒 B (59) の chips に多義性があるという発言を聞き、生徒 B は chips と tips の発音が違うということを指摘している (59)。この例では、自分が伝えたいことが他の生徒に正しく理解されていない問題を、chips と tips のカタカナでの発音が同じであることに起因していることに気づき、他の生徒に発音が異なる別の単語のことを話していることを説明して解決し、理解を深めようとしたと考えられる。つまり、アメリカやイギリスでの使用語句の違いの説明から、偶発的ではあるが、新たにカタカナ英語の音が他の生徒の理解を阻害していることへの気づきと学びに至った例であり、他の生徒の学びにも貢献している。

5. まとめと課題

本研究では、生徒主導の話し合い活動での生徒の英語使用状況を 7 つの観点から可視化することを試みた。3 つのグループの発話語数とターンテイクなどの比較から、それぞれのグループでの対話の持ち方やコミュニケーション継続の方法に傾向が見られた。第 1 回目の発話語数とターンテイク数は全 4 回の活動で最も少ないことが分かった。その後の発話語数などのデータは、LC を重ねると増加傾向は見られるが、回数に比例して増加するのではないことも示

している。生徒は LC を経験するとその学習方法に慣れ、それ以降の発話数などの増加、流暢さの向上につながるかと期待されるが、その程度については今後の長期的な調査が必要である。また、それぞれの生徒の英語使用状況も観察することができた。話し合い活動を通して、発話語数やターンテイクの増加が顕著になった生徒がいる一方で、変化があまり見られない生徒も見られた。LC の読みの役割によって発話語数に大きな差がある場合は指導方法の改善が必要である。本研究においては、Questioner 以外の 3 つの役割においてはほぼ同じ発話語数で、Questioner 役の発話語数が他の役割よりも多いことが確認された。Questioner 役は複数回の質疑応答を通して他の生徒とやり取りをするので、他の役割よりも発話語数が多くなると考えられる。

また、本研究での中学 3 年生 2 学期までの 3 グループ 4 回分の話し合いでは、発話語数は平均すると約 755 語、文での発話数は約 80 文であった。立松 (2021) では同クラスの別の 1 グループを抽出したデータを報告しており、発話語数は約 913 語で、文発話は約 107 文であった。これらの結果を踏まえると、中学 3 年生の 2 学期には 4 人グループでの話し合いにおいて、生徒はおおよそ 700 語から 900 語の語と 80 文から 100 文を用いてやり取りをしていると思われる。これらの数値は LC を実践している教員にとっては指導のための指標のひとつになり得るであろう。ただし、これらは中学 3 年生の 3 グループの 4 回分のデータ収集であり、得られた結果を一般化するには長期的にデータを収集する必要がある。それに加え、中学校の他学年のデータを収集し同様の指標を示すことが求められる。

生徒の話し合い活動をよりよく理解するには、活動中のやり取りをよく見るが必要であり、van Liar (2000) はそのプロセスを理解するには、やり取りの文字起こしが必要であると指摘している。本取組における対話の抜粋では、生徒同士の意見交換の様子を確認することができた。例えば、対話の抽出例からは、英文内容から関連付けられた生徒自身の経験が話題の中心となり、自分の考えをやり取りしている。これは、それまでに獲得した知識や技能

を活用し、英文内容を自分の思いや考え、経験と結びつけており、英語学習における深い学びを実現している一例であろう。読みの役割に Connector を設定し、生徒に英文を読み自分自身とのつながりを考えるよう促していることが、教科書の英文内容を超えた話し合いの実現に奏功していると考えられる。読むことは考えることであり、生徒は対話活動を通して互いの意見から思考を発展させるのである。

Fall, Webb, and Chudowsky (2000) は、物語について話し合った生徒は物語の事実や登場人物の動機、感情、物語のテーマをよりよく理解すると指摘している。日本の教室においても、教科書英文に基づいた対話が同様の効果をもたらすことが期待される。中・高等学校の教科書には物語文よりも社会的な話題に関する説明文の方が多く見られるが、これまでの研究協力校のリテラチャー・サークル実践から、生徒は説明文を使った話し合い活動を活発にできることが観察されている。したがって、教科書を使った実践を考える場合は、題材のジャンルは問わずに題材が生徒の発達段階、興味・関心や実生活に即しているかを考えるべきである。つまり、生徒にクラスメートと話し合いたいと思わせる内容であるかを判断して活動を計画すればよいであろう。

今後の課題は、リテラチャー・サークルを継続的に実施し、中学校の全ての学年の話し合いを録画し記述することである。話し合い内容と英語使用を明らかにすることは、生徒の対話プロセスの理解と英語使用の変容把握、本言語活動の改善のために必要である。さらに、長期的にデータを収集し、生徒がいかに既習事項を活用して英語コミュニケーションを行っているか、また、生徒が「主体的・対話的で深い学び」を実現しているか判断したい。生徒が主体的に話し合い活動を進め、創造的な対話を実現するためには読みの役割が重要である。話し合い活動のデータは、読みの役割の準備や内容、話し合う方法について指導のヒントと工夫について示唆を与えられられる。例えば、読みの役割の違いが生徒の発話量に大きく影響を及ぼすことが判明した場合は、何らかの指導の工夫と改善が必要であることが分かるだろう。話し合いデータの文字起こしは大変

時間がかかるが、長期的なデータ蓄積と効率的な分析のため、ICT を効果的に活用した研究方法の確立が期待される。

謝辞

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 20K00836) 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」を受けて行われた。本研究に協力いただいた中学校の生徒のみなさんと指導担当教員に謝意を表します。

付記 本研究は、日本教科教育学会第 48 回全国大会愛媛大会にて口頭発表した内容を含むものである。

引用文献

- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school* (pp.1-15). London: Sage.
- Barnes, D. & Todd, F. (1995). *Communication and learning revisited*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 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.
- Fall, R., Webb, N., & Chudowsky, N. (2000). Group discussion and large-scale language arts assessment: Effects on students' comprehension. *American Educational Research Journal*, 37(4), 911-942.
- Gillies, R. (2016). Dialogic interactions in the cooperative classroom. *International Journal of Educational Research*, 76, 178-189.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA. Wiley-Blackwell.

- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. In N, Mercer & S, Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school* (pp. 55-71). London: Sage.
- 文部科学省 (2018a) 『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.
- 文部科学省 (2018b) 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編』東京: 開隆堂.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., & Firetto, A. (2017). Instruction based on discussion. In R, E, Mayer & P, A, Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 432-459). New York: Routledge.
- Shelton-Strong, S. J. (2011). Literature circles in ELT. *ELT Journal*, 66(2), 214-223.
- Sinclair, J. & Coulthard, R. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (ed.), *The handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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—アクティブ・ラーニング型授業の指導事例—」『愛媛大学教育学部紀要』63, 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—EFL 教室での指導に向けた示唆—」『愛媛大学教育学部紀要』64, 69-79.
- 立松大祐 (2020) 「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—」『愛媛大学教育学部紀要』67, 45-54.
- 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—リテラチャー・サークルの実践から—」『英語授業研究会紀要』28, 109-120.
- 立松大祐 (2021) 「リテラチャー・サークルにおける生徒の英語使用状況調査—中学3年生1グループの話し合い活動の分析—」『英語授業研究会紀要』30, 57-69.
- van Lier. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective, in J. P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 243-259). Oxford: Oxford university press.
- Walsh, S. & Li, L. (2016). Classroom talk and interaction. In G, Hall (Ed.), *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 486-498). New York: Routledge.
- Wilkinson, I, A, G., Soter, A, O., Murphy, P, K., & Lightner, S, C. (2020). Dialogue-intensive pedagogies for promoting literate thinking. In R, Wegerif, N. Mercer, & L. Major (Eds.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (pp. 320-335). New York: Routledge.