

リテラチャー・サークル指導の教員研修とネットワークづくりの事例

(英語教育講座) 立松大祐

A Case Study on Training for Literature Circle Facilitation and Building Teacher Networks

Daisuke TATEMATSU

(2024年9月2日受付, 2024年11月27日受理)

抄録：本研究は、リテラチャー・サークル（LC）指導のための教員研修と、教員間のネットワーク形成に関する事例を検討し、その効果と課題を明らかにするものである。LCは、英文を読み、グループで内容について話し合うことで、英語のコミュニケーション能力を向上させることが期待される有効な技能統合型言語活動である。しかし、日本におけるLCの実践例は限られており、その普及には効果的な教員研修方法が求められている。研究では、集合研修、オンライン研修、自主的研修、OJT型研修の4つの形式を活用した研修事例を紹介し、それぞれのメリットとデメリットを分析し、それらを組み合わせた効果的な研修方法を提案した。また、LCの普及には教員が主体的・協働的に学ぶための研修環境と教員同士のネットワーク構築が重要である。

1. はじめに

リテラチャー・サークル（以降、LC）とは、物語を読みその内容についてグループで語り合う言語活動であり、Daniels (2002) や Day, Spiegel, McLellan, and Brown (2002) らがアメリカのリテラシー教育においてその普及に貢献した。LCの手法を日本の英語教育に取り入れた研究を行っている立松 (2016) は、LCを技能統合型の言語活動であり、生徒の英語コミュニケーション能力向上のための有効な言語活動であり、協働学習であると論じている。英文を読むことを起点とした技能統合型言語活動の指導は、教員研修等で指導手法を学び、その全部、または一部を自分の授業に応用し指導の改善につながる場合

がある（立松・河野, 2020; 立松・和家・武田・宮内, 2023）。一方、英文を読み質問を作ったり、読みの役割に沿って話合いの準備を行ったりなどの指導内容が複雑で自分が指導する生徒には指導が難しいと判断する教員もいることが、これまでの教員研修の様子から把握することができる。

日本の英語教育におけるLCの実践研究はごく限られていることから、この言語活動を実践する教員の数も多くないと推察され、効果的な教員研修方法を探求することは本言語活動の普及に向けて重要であると思われる。そこで、LC研究の背景と重要性、教員研修の必要性について述べ、研修事例を通じてLC指導の望まれる研修方法の展望と指導者のネットワ

ーク化がいかに重要かを論じる。

2. 教員研修の形態

令和3年11月の中央教育審議会『『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて（審議まとめ）』では、「教師の学びの姿」として、①探究心をもちつつ自律的に学ぶ「主体的な姿勢」、②求められる知識技能が変わることを意識した「継続的な学び」、③強みを伸ばすための「個別最適な学び」、④他者との対話や振り返りを行う「協働的な学び」を示した。教員研修にはさまざまな実施形態があり、それぞれが異なる特徴がある。国立特別支援教育総合研究所（2024）は、近年の教職員研修は、対面による「集合研修」と「オンライン研修」に大別されるとしている。これらの他に、教員としての日常的な職務を通し、必要な知識やスキル、意欲・態度などを継続的に高めていく、初任者研修に見られるようなOJT（On the Job Training）研修がある。これらの研修形態を基盤としたいいくつかの研修方法を列挙し、それぞれの特徴、メリットとデメリットを説明し、LC指導のための教員研修にどのように適用できるかを議論する。

2.1 集合研修

集合研修とは対面型研修と呼ばれることもあり、受講者が会場に集まり、対面で研修を受講する形態である。受講者は、講義、演習、協議を行い、研修を深めることができ、多くの研修はこの形態を採用しており、それらの中でもカスケード方式について言及する。これは、研修内容を上位層の指導者から中間層の指導的立場の指導者、そして最終的に当該研修内容の受講対象である教員へと段階的に伝達していくトップダウン型研修である。例えば、英語教育においては文部科学省が2014年度から2018年度に実施した英語教育推進リーダー中央研修が該当する。全国から指導的立場の教員が中央研修を受講し、その内容を各都道府県または市町村の教員に伝達する研修が該当する。この方式の最大の特徴は、短期間で広範囲に対象教員に一貫した内容で研修を提供できる点である。特に、大規模な組織や教育機

関において、効率的に情報やスキルを伝達させるのに適している。研修の統一性が高く、同じ内容を多くの教員に伝えることができるため、全体の水準を均一に保つことが可能になること、費用対効果が高いことがメリットである。一方で、同じ研修内容であっても、伝達過程で内容がそのまま伝わらない可能性がある。また、受講者の自主性は低く、個々のニーズに対応しにくいという課題もある。

自主的（草の根）方式とは、教員としての資質・能力を向上させるために、教員が課題意識をもって自発的に集まり、互いに学び合い、実践的な知識やスキルを共有する形式の自主的研修方式である。最大の特徴でありメリットは、現場の教員が主体となって研修内容を決定し、実施する点である。トップダウンの指示による研修とは異なり、教員同士のネットワークを活用し、教員のニーズに即した実践的な研修を実現できる。各教員が自身の経験や課題を持ち寄り、意見交換を行うことにより、具体的な問題解決や新たな教育手法を学ぶことができ、理論と実践の両面から学びを深めることができる。さらに、この方法は教員同士のネットワークを強化し、持続的な学びの場が形成されることが期待される。一方、自主的（草の根）方式にはデメリットもある。まず、研修内容や質が参加者の知識・スキルや経験に基づくため、研修内容が実践に偏り理論的な裏付けが不足することが懸念される。また、教員の自発的な参加が前提であるため、参加する教員に限られる可能性があり、他の教員との知識共有やスキルの向上の伝播が難しくなることもある。

2.2 オンライン研修

オンライン研修は、インターネットを通じて行われ、ビデオ会議システムや学習管理システム（LMS）を利用して学習を進めることができる。この形式は、特にCovid-19の影響を受けた時期に急速に普及し、多くの教育機関や学会等の研修で採用されている。この形態は、受講者はリアルタイムで研修に参加する遠隔同期型と、受講者はオンデマンドで講義動画などを視聴する遠隔非同期型に分類される。さらに、「集合研修」と「オンライン研修」を組み合わせた

ハイブリッド型研修も実施することができる。オンライン研修は、同期型・非同期型の違いはあるが、参加者は職場や自宅などから研修に参加できたり、録画された内容を後から視聴することも可能であったりといった柔軟性とアクセスのしやすさが認められる。また、テキスト資料に動画やクイズなどの多様な学習コンテンツを組み合わせることができる。会場費や移動費が不要であり、複数の参加者が同時に研修を受けることができるため、研修コストを削減することができる。デメリットとしては、物理的な場所での交流がないため、参加者同士の深い議論やネットワーキングが難しい場合があり、特に対面での指導が重要なスキル習得には適さないと考えられる。また、インターネット接続や機器のトラブルにより、スムーズに学習できない場合もある。

GIGA スクール構想に伴い、文部科学省、独立行政法人教職員支援機構 (NITS) や独立行政法人特別支援教育総合研究所 (NISE) など多くの教育機関では、教職員向けの各教科・領域に対応する研修資料や資料の Web サイトをまとめている。なかでも、モジュール型研修とは、研修内容を複数のモジュール (単元) に分け、それぞれを個別に学べるように構成されたものである。教員の特別支援教育への理解を向上させるためのモジュール型研修 (特別支援教育総合研究所, 2024) を例にすると、特別支援教育全般、障害種別の専門性、通常の学級における学びの困難さに応じた指導など網羅的に研修することができるコンテンツが準備されている。受講者は自分に必要な知識やスキルに対して適切なモジュールを選択できるため、柔軟性が高いと言える。自分のペース、レベルや興味に合わせた柔軟で個別最適化された学習が実現でき、効果的な学習が可能である。したがって、参加者には高い自己管理能力が求められる。一方、モジュールが独立しているため、全体像を把握することが難しく、学習内容が断片的になることも考えられる。また、モジュールごとに異なるアプローチで研修が進められるとモジュール間の統一性がなく、混乱する参加者も出てくる可能性がある。

2.3 OJT 型研修

東京都教育委員会 (2024) が推進する OJT では、学習指導力を培う基礎形成期の取組として指導教員等の授業を参観したり、学年や教科等でテーマを決め、グループで協議したりすることを含んでいる。基本的には経験豊富な教員が指導教員として他の教員を個別に指導・支援する形式の研修であり、メンタリング・コーチング型と呼ぶこともできる。この研修では、メンターとコーチ役の指導教員が教員の成長をサポートし、実践的な指導力や教育スキルを高めることを目的としており、すべてのスキルアップを目指す教員に対して効果的である。OJT は、個別化されたアプローチが可能であり、教員のニーズや目標に応じて柔軟にカスタマイズできるものである。メンター役教員は経験に基づいた実践的な助言を教員に提供し、長期的なキャリア形成を支援する。一方、コーチ役指導教員は具体的な目標達成に向けて教員をサポートし、自己発見やスキルの向上を促すものである。

研修内容が教員のニーズに合わせて調整できること、メンターやコーチ役指導教員が教員の授業を観察し、具体的なフィードバックを提供することを通して、教室での実践に直結する実践的かつ効果的な学びが得られることが考えられる。デメリットとしては、個別対応が必要なため、研修対象となる教員が多い場合は十分な支援を提供するのが困難になることが予想される。また、メンターやコーチの知識・スキルや経験が OJT の成果に依存することになるため、適切な指導教員がいなければ、研修成果は高まらないことが予測される。OJT 型研修は「集合研修」と「オンライン研修」での学びをメンターやコーチとの対話により教育現場で実践的に活用したり応用したりでき、その効果や課題を日常的な業務を通して確かめることができる。

2.4 「教師の学びの姿」と研修方式の関係

表 1 は、上述 2 で取り上げた「教師の学びの姿」(①「主体的な姿勢 (主体性)」, ②「継続的な学び (継続性)」, ③「個別最適な学び (個別最適性)」, ④「協働的な学び (協働性)」) と各研修方式の関係が

捉えられるよう便宜的に5段階（5: 非常に高い, 4: 高い, 3: 中程度, 2: 低い, 1: 非常に低い）で評価を試みたものであり、図1は、その評価を視覚的に表したものである。

表1 「教師の学びの姿」と研修方式

	主体性	継続性	個別最適性	協働性
カスケード	2	3	2	2
自主的	5	4	4	5
オンライン	4	4	3	3
モジュール	4	3	4	3
メンタリング・コーチング	5	5	5	4

5: 非常に高い, 4: 高い, 3: 中程度, 2: 低い, 1: 非常に低い

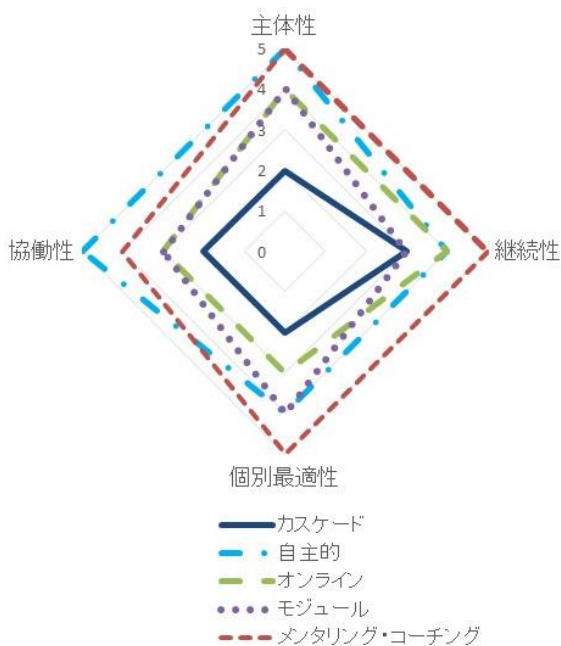


図1 「教師の学びの姿」と研修方式

カスケード方式は、トップダウン型で進行し、画一的な内容が提供され研修の統一性は非常に高いが、主体性や個別最適性は低く、継続性は中程度と評価した。自主的（草の根）方式は、教員が自ら企画・運営し研修内容も自主的に決定するため、主体性と協働性が非常に高く、研修内容が現場のニーズに基づくため個別最適性も高いと考えられる。継続性は

高いと判断できるが、時間や場所、指導的教員といった資源の負担がある。オンライン研修は、参加者が自己管理のもとで学習を進めるため主体性が高く、継続性も高い。遠隔同期型という方法があるが、個別最適性や協働性には限界があると思われる。モジュール型研修は、参加者が自分のペースで研修内容を個別に選択できるため、主体性と個別最適性は高い。一方で、モジュールごとの学習で個別の学習が続く場合は他の教員との協働性が常に高く保たれることはなく、低くなることもある。メンタリング・コーチング型研修は、個別指導が中心で、参加者の主体性、継続性、個別最適性は非常に高いと考えられる。メンターやコーチ役の教員または他の教員との協働性も比較的高いと評価することができる。

「教師の学びの姿」を研修方式の特徴から見ると、自主的（草の根）方式とメンタリング・コーチング型は4観点のバランスが最もよいことが分かる。また、オンライン研修とモジュール型もある程度バランスはよいことが認められる。一方、カスケード型は、これら4つの観点では他の方式と比べると評価は低いが、この方式は短期間で多くの教員に一貫した知識を広めるのに効率的であるという最大の特徴がある。しかしながら、令和の日本型学校教育における新たな「教師の学びの姿」を実現するためには、この方式だけでは不十分であろう。カスケード型を含む集合研修において一貫した知識やスキルを効率的に学んだ上で、個々の教師のニーズに応じた研修方式を組み合わせることが求められる。

3. LC 指導のための教員研修の必要性

これまでに、わが国の英語教育において、LC 指導の教員研修や指導者ネットワークづくりについて特化した研究は見当たらない。立松（2016）は、アクティブ・ラーニング型の言語活動として LC を教育的観点と第二言語習得研究の観点からの理論的説明を行った。また、立松（2017, 2018）は、アメリカのリテラシー教育としての LC の事例と日本への導入を検討している。これらの研究成果を応用して、日本の中学生のための LC 指導モデルの提案を行い（立松・河野, 2020）、立松（2020, 2021, 2022）で

は、中学3年生のLCでの話し合い活動中の発話記録を取り分析を行っている。

これまでの研究では教員研修には言及していないが、中学校と市の教育研修センター、教職大学院との協働により実現した授業実践を報告した実践論文（立松・和家・武田・宮内，2023）では、授業者である中学校教員にLC指導を理解してもらうために開催した、愛媛大学教職大学院と松山市教育研修センター共催の大学連携セミナーという教員研修について述べられている。松山市教育研修センターフェスタにてLCを公開授業で行う教員とこれから始めようとする教員、先行して実践していた教員を交えて、3回の研修を行った。これは、現場の教員のニーズに合わせて行ったことから、開催は教職大学院と市の教育研修センターではあるが、自主的研修と捉えることができる。加えて、当該教員の授業を観察し指導助言などを行うメンタリング・コーチング型の研修を指導主事とともに行った。それらのプロセスを経て公開授業を成功させることができ、教員の専門的成長にもつなげることができた。その後、同教員はLC指導を継続させ、他校とのオンラインLC交流学习に取り組んだり、研究大会や学会、教員研修などで実践研究発表（立松・松永・和家，2024など）をしたりなど、自律的に成長する教師の学びの姿を体現することができている。

生徒の主体的・対話的で深い学びを実現し、英語コミュニケーション能力向上が期待できる技能統合型言語活動のLCは、地域に広く普及できる指導モデルとなっている。したがって、LC指導のための教員研修を行い、実践する教員が増えれば、LCの指導効果と自律的に成長する教師の学びの姿の成果もさらに顕在化することが見込まれる。

4. 研究方法

LCの実践研究はごく限られており、この言語活動を実践する教員数を増やすため、効果的な教員研修方法を探求することが求められる。教師に求められる学びの姿を実現する教員研修を提案するため、筆者がこれまでに企画や実施に関わってきた教員研修の事例を振り返りたい。その中でも、元号が令和

になった2019年度から2024年度8月までのLC指導に関わる教員研修の事例を取り上げる。各事例において、教師の学びの姿と研修方式の関係についても述べる。

5. LC指導研修の事例

LC指導の教員研修として、これまでに継続的に大学連携セミナー、愛媛県総合教育センターの中学校キャリアアップ研修Ⅱ、県立学校キャリアアップ研修Ⅱ、授業観察、リテラチャー・サークル研究会ホームページを通して行ってきた。それぞれの研修機会でもLCの実践教員と出会い、教員同士をつなげてネットワークを作ること意識してきた。ネットワークが広がるとともに、ある学校の教員の実践が同校や他校の教員に伝播して実践者が増えることを期待している。

5.1 大学連携セミナーの事例

大学連携セミナーとは、愛媛大学教職大学院と松山市教育研修センターの共催により、松山市内外の教員を対象に研修を行うものである。LC指導に関わる教員研修は、表2のとおりである。研修への参加は、LC指導に興味・関心がある各教員による自由な希望に基づくので、「集合・自主的（草の根）」に分類される。2020年度は、新型コロナウイルス感染症拡大により、途中回の研修をオンラインにより実施したので「オンライン・自主的」とした。研修時間は各回2時間程度である。

表2 大学連携セミナーによる教員研修

年度	実施回数	研修方式
2019年度	2回	集合・自主的
2020年度	3回	集合・自主的
	1回	オンライン・自主的
2021年度	3回	集合・自主的
2022年度	5回	集合・自主的
2023年度	5回	集合・自主的
2024年度	3回	集合・自主的

2019年度は、「教科書本文を読み、自分の考えや気持ちを語り合う活動」というテーマで参加者とLCの体験をし、LC指導の手順などについて研修を行った。2020年度は、参加者との中学校の教科用図書を使用したLC体験に加えて、LCを実践するまでに教員として身に付けたい発問技術やスモール・トーク、フリー・レスポンス、リテリングなど言語活動の指導方法について研修を行った。また、先進的にLCを実践している教員から言語活動を通じた生徒の変容について話題の提供があり、これからLC指導を始めようとする教員にとって有益な情報となった。

2021年度は、LC体験とLCをするための練習や言語活動の紹介に加えて、実践発表と指導アイデアの交流を組み入れて、教員同士が互いにフィードバックを行い、主体的に意見交換を行い、より実践のためのイメージをつかむことができるよう配慮した。2022年度の後半の研修では、英文を読んで全員で質問を作る手順を加えた図2の新LC学習活動の指導手順モデル(立松・和家・武田・宮内, 2023)を紹介した。2023年度は、全国英語教育研究大会(愛媛大会)が開催され、中学校の授業実演でLCを取り入れるため、授業者の教員を中心にLCの基本編と実践編の研修を行った。LC体験の他、練習活動の紹介、実践発表と意見交流を行った。2024年度も同様の内容で研修を進めた。

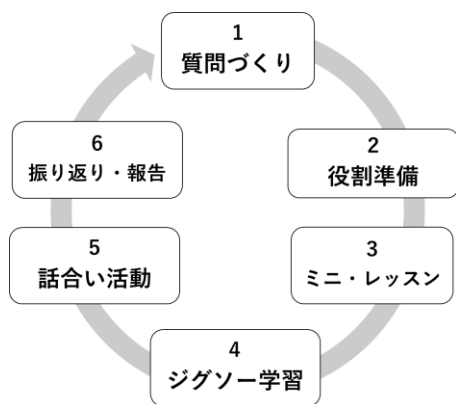


図2 LC学習活動の指導手順(立松・和家・武田・宮内, 2023)

本研修で実践発表や話題提供を行った教員は、研

究会や学会において実践発表をしたり、県外でLC指導のための教員研修講師を務めたり、実践報告を教員用図書に執筆(河野, 2023)したりするなど、自律的に学ぶ教師の姿を体現している。

5.2 愛媛県総合教育センターの事例

愛媛県総合教育センター主催の中学校キャリアアップ研修Ⅱ, 県立学校キャリアアップ研修Ⅱにおいて、「領域統合型の言語活動を重視した授業づくり2」のテーマを具体化するためにLC指導の研修を行った。研修時間は3時間である。本研修は、採用後10年を迎えた中・高等学校教員が、専門性の向上及び指導力の強化を図り、中堅教諭としての資質を高めるために行われるものである。研修内容を他の教員に伝達することは求められていない。したがって、本研修は自主的な研修ではない「集合研修」である。2020年度は、新型コロナウイルス感染症拡大のためオンラインで研修を行った。

主な研修内容は、はじめに中学校の教科書を使ったLC体験と、LCでの学習がいかに関与指導要領の目標や内容などに適する言語活動であるかの説明を行った。次に、教室でLCを指導するまでに生徒に指導しておきたいスモール・トークや質問づくり、音読練習やリテリングなどの言語活動を体験しながら学ぶように構成されている。これらの基本的な構成で研修を続けている。参加者の中には、研修後にLC指導を始めたので筆者に授業観察と指導助言を求める教員も現れた。

5.3 授業観察の事例

LC指導を始めた中学校教員が、指導法の改善点などを探るために授業を公開し、関係の教員が観察する研修である。これは、LC指導経験のある教員が指導教員として授業者を個別に指導・支援するメンタリング・コーチング型研修に分類される。地域の中学校での研修実績を表3に示す(2019年度は実績なし)。愛媛大学教育学部附属中学校については、年間を通して定期的に同型の研修を行っているため、この表には記載しない。

2021年度の松山市立C中学校での研修は、当該

年度の2月に実施される松山市教育研修センターフェスタで公開授業を行うために実施したものである。大学教員がメンター役、指導主事がコーチ役として授業者のLC指導改善のために1年生の授業を観察し、改善のための指導助言を行った。授業者は、上記5.1で述べた大学連携セミナーを受講しているので、「集合・自主的（草の根）」と「メンタリング・コーチング」の両方の方式で研修を受けたことになる。前述3で述べたように、当教員は公開授業も主体的・継続的・協働的にLC指導を続け、他の教員をリードする役割を担っている。

表3 メンタリング・コーチング型研修の実績

年度	研修実施中学校	実施回数
2020年度	伊予市立A中学校	3回
2021年度	松前町立B中学校	3回
	松山市立C中学校	3回
	松山市立D中学校	1回
2022年度	松前町立B中学校	1回
	砥部町立E中学校	2回
2023年度	砥部町立E中学校	3回
	松山市立C中学校	1回
	松山市立D中学校	1回

2022年度と2023年度の砥部町立E中学校での研修は、2023年11月開催の全国英語教育研究大会（愛媛大会）の中学校授業実演者のLC指導を支援するために行われたものである。大学教員がメンター役を、愛媛県教育研究協議会外国語委員会の担当教員がコーチ役を担当して授業者の授業改善のため助言を行った。2022年度は2年生の授業を、2023年度は3年生の授業を通して、授業者の成長を支援することができた。全国英語教育研究大会（愛媛大会）での授業公開は好評で、その後も授業者は研究会や学会で実践発表を行うなど、主体的に自己研鑽を続けている。これらの取組を通して教員ネットワークができた砥部町立E中学校の教員と松山市立C中学校の教員は、2023年の2月に3年生の授業において、オンラインによるLC交流学习を実現させ

た。この授業の様子は愛媛新聞（2024年3月6日）に掲載され、主体性を育む英語の授業として県内に広く紹介された（図3）。



図3 オンラインLC授業の様子（愛媛新聞2024年3月6日：愛媛新聞社提供）

5.4 LCホームページの事例

オンラインでLC指導についての理解を促し、中・高等学校の英語の授業に広く普及させるために、LCの指導手順や実践者の声と指導資料をまとめ、2022年度にリテラチャー・サークル研究会（Literature Circles Research Center）というホームページを開設した（<http://lcrc.ed.ehime-u.ac.jp/>）。2023年度には、LCチュートリアル動画があれば、指導内容がさらに分かりやすくなり、多くの教員が実践する際の参考資料になると考え、愛媛大学教職大学院の学生に手伝ってもらい動画資料を作成し、2024年4月に公開した（図4）。

コンテンツは、「英語の授業におけるLC指導（1）生徒が熱中する話し合い活動」として、LCとは何か、LC指導手順、実践者の声を紹介している。次に、「英語の授業におけるLC指導（2）」として、LC指導の流れを紹介し、全員で質問づくり、役割準備、ミニ・レッスン、ジグソー学習、話し合い活動、振り返り・報告について説明している。続いて、「英語の授

業における LC 指導（3）」では、読みの役割のジグソー学習の例を動画で説明し、最後にはホームグループでの話し合い活動の例を載せている。これらのコンテンツを準備することにより、LC 指導に興味のある教員は、本ホームページのコンテンツを活用したオンライン研修が可能になると考えられる。



図 4 LC チュートリアル動画例

6. 事例から見える研修の成果と課題

LC 指導研修について、大学連携セミナーの事例は「集合・自主的（草の根）」、愛媛県総合教育センターの事例は「集合」、授業観察の例は「メンタリング・コーチング」、LC ホームページの例は「オンライン」と分類した。図 1 の「教師の学びの姿と研修方式」から判断すると、「集合・自主的（草の根）」と「メンタリング・コーチング」の組み合わせが、個別最適化されたこれからの教師の学びとして適しているかもしれない。しかしながら、この組み合わせは、教員のニーズに依存し、多くの教員を対象にするのは難しいので、研修に参加するのは、ある特定の教科・領域の分野に特に興味・関心をもつ教員だけになるおそれがある。

愛媛県総合教育センター（2024）では、教員には採用段階、基盤形成期、資質・能力向上期、資質・能力充実期、資質・能力発展期があるとしている。それぞれのキャリアステージにおいて適切な内容の資質・能力を身に付けるために研修はその一助とな

る。したがって、教員のニーズを中心に行われる「集合・自主的（草の根）」と「メンタリング・コーチング」の組み合わせの研修だけでは、特に若年層教員には十分で幅の広い資質・能力は身に付かないと考えられる。幅広い資質・能力の基盤を形成し、向上させるためには、やはり「集合」研修は必要不可欠である。「集合」の一部は「オンライン」でも実施できるが、参加者同士でのインタラクションや協働性は低くなることは注意が必要である。幅広い内容を「集合」研修で学び、現場のニーズや個人の興味・関心に応じて、「自主的」「メンタリング・コーチング」を追加していくことが現実的であろう。

LC 指導については、まだ多くの教員が実践していない状況を鑑みると、「集合」研修や「オンライン」研修においてより多くの教員に本言語活動について理解をしてもらう段階が必要である。次に、「集合・自主的（草の根）」研修への参加を促し、実践者によるワークショップや意見交流を通して、LC 実践への知識とスキルを高めることが、多くの教室での実践につながると考えられる。さらに、実践者の求めに応じて個別最適化された「メンタリング・コーチング」によって実践の質的向上の実現が期待される。LC だけでなく指導経験が豊かになると、教員は他の経験が浅い教員の手助けをすることがある。「メンタリング・コーチング」を通して、指導経験の豊かなコーチ役の教員も指導の視点を確認し直すことができるのである（Richards & Farrell, 2005）。

これまでの研修において課題になるのは、若年層教員の研修への参加である。大学連携セミナーは 8 月に実施することが多いが、若年層の教員の参加は多いとは言えない。若年層の教員に聞くと、多くの教員は夏休み中に他の研修や部活動の指導で忙しく、自主的な研修に参加する時間的・精神的ゆとりのある状況ではないようである。LC は技能統合型言語活動であり、活動をした生徒からは楽しく活動でき、英語コミュニケーション能力の高まりを自覚できるという感想が多く見られ（立松・和家・武田・宮内, 2023）、若年層の教員には一つの効果的な言語活動として指導できるようになってもらいたい。また、研修を通して若年層の教員同士または異なる年代の

教員をつないで LC 指導のネットワークを作ることが、長い目で見ると、教員としてのスキルアップやウェルビーイングの向上の実現になると考えられる。

また、LC は一見すると教室での実践が難しいと感じる教員もいる。すでに実践をしている教員からは、LC での話し合いに向けてバックワードデザインで指導計画を考え、生徒に身に付けさせたい力を明らかにして帯活動などを繰り返すことで、生徒は無理なく LC での話し合いができることが報告されている(立松・折本, 2024)。このような LC 実践者のコメントや思いなどは、これからも適宜、リテラチャー・サークル研究会ホームページや「集合」研修で発信することが、今後の教員ネットワーク化の課題である。

7. まとめ

LC 指導のための研修は、これまでの「集合」、「集合・自主的(草の根)」、「メンタリング・コーチング」、「オンライン」の組み合わせを継続させていくことが、自律的な教師の学びの姿(①「主体的な姿勢」、②「継続的な学び」、③「個別最適な学び」、④「協働的な学び」と教員のネットワークづくりの実現に貢献できると考えられる。基盤形成期の若年層には「集合」研修から「集合・自主的(草の根)」へと移行できるよう、教員ネットワークづくりの広がり強化が必要である。また、基盤形成期から資質・能力向上期にあたる教員、つまり、「意欲的な実践を重ねることを通して、教育のプロとしての力量を高める(愛媛県総合教育センター, 2024)」時期の教員には、積極的な「メンタリング・コーチング」型の研修を行うことは、教員にとっての個別最適な学びを実現し、それが主体的で継続的な学びへと連鎖するものと考えられる。さらに、「オンライン」は、教員がいつでもホームページを訪れて学習できるようコンテンツの整理と更新が必要である。

また、LC を推し進める研究者として、LC 研修会で実践発表や意見交流などで話題提供ができる実力のある教員には、研究会や学会での実践研究発表や論文発表などをしてもらおうよう支援したい。LC 指導についてのアイデアを共有することは、県内外の

教員にとその革新的な実践アイデアや成果を共有し、問題や課題を明確にできるよい機会になる(Richards, 2017)と同時に、県内外の教員とのネットワークづくりが可能になるからである。さらに、Farrell(2015)が指摘するように、実践について体系的にデータを収集し、実践者と対話しながらそのデータを活用し、授業改善のための意思決定ができる省察的实践を促すことができるよう、実践者とともにデータの収集と省察を繰り返したい。できるだけ多くの生徒が、英語コミュニケーション能力の向上を期待できる技能統合型言語活動を経験できるよう、さらに実践の支援と研修の工夫を進めたい。

謝辞

本研究は、科研費基盤研究(C)「ICT環境を活用したリテラチャー・サークル実践の高度化と組織化」(課題番号 23K00722)を受けて行われた。教員研修に参加の先生方、愛媛県総合教育センター及び松山市教育研修センターの指導主事の先生方に謝意を表します。

引用文献

- 愛媛県総合教育センター(2024).「愛媛県の教員のキャリアステージ」https://center.esnet.ed.jp/uploads/03kenshu/10ikuseishihyou/07_sihyou_youtiennozoku.pdf(2024年8月1日閲覧)
- 河野圭美(2023).「第4章 読むことの評価プラン」, 石井英真・上村慎吾編(2023).『ヤマ場をおさえる単元設計と評価課題・評価問題 中学校英語』図書文化社, 110-122.
- 国立特別支援教育総合研究所(2024).『研修の手引き—「NISE 学びラボ」を活用した研修企画の方法—』https://www.nise.go.jp/nc/training_seminar/online(2024年8月1日閲覧)
- 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』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—EFL 教室での指導に向けた示唆

- 『愛媛大学教育学部紀要』第 64 号, 69-79.
- 立松大祐 (2018). 「主体的・対話的で深い学びにつながる「読むこと」の指導—コロラド州のミドルスクールでの事例—」『四国英語教育学会紀要』第 38 号, 43-54.
- 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』第 67 号, 45-54.
- 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—」『英語授業研究学会紀要』第 30 号, 57-69.
- 立松大祐 (2022). 「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—」『愛媛大学教育学部紀要』第 69 号, 20-30.
- 立松大祐・折本崇 (2024). 「遠隔地の生徒との話し合い活動の実現と生徒の学びについて—生徒を夢中にさせるリテラチャー・サークルの交流学習—」第 49 回全国英語教育学会福岡研究大会口頭発表資料
- 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—」『英語授業研究学会紀要』第 28 号, 109-120.
- 立松大祐・松永麻由・和家加奈 (2024). 「生徒の伝えたい気持ちを引き出す統合型言語活動—教科書内容を自分ごとにできる協同学習—」英語授業研究学会関西支部第 309 回例会口頭発表資料
- 立松大祐・和家加奈・武田慶子・宮内京子 (2023). 「ICT を活用した中学校でのリテラチャー・サークル実践と オンライン交流授業への挑戦 —中学校・市教育研修センター・教職大学院による協働的な取組—」『愛媛大学教育学部紀要』第 70 号, 116-127.
- 中央教育審議会 (2021). 「「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて審議まとめ」 [https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/11center_info/kyoshokuin/files/r6_kensyukeikaku.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211124-mxt_kyoikujinzai02-000019122_1.pdf) (2024 年 8 月 1 日閲覧)
- 東京都教育委員会 (2024). 「学び続けよう, 次代を担う子供のために—令和 6 年度東京都教員研修計画」 https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/11center_info/kyoshokuin/files/r6_kensyukeikaku.pdf (2024 年 8 月 1 日閲覧)
- 文部科学省 (2014). 「平成 26 年度英語教育推進リーダー中央研修実施要項」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/102_1/shiryo/_icsFiles/afiedfile/2014/06/26/1348788_01.pdf?trk=profile_certification_title (2024 年 8 月 1 日閲覧)
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voices and choices in book clubs and reading groups (second edition)*. Stenhouse.
- Day, J. P., Spiegel, D.L., McLellan, J. & Brown, V. B. (2002). *Moving forward with literature circles*. Scholastic.
- Farrell, T.S.C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Richards, J.C. (2017). *Jack C. Richards' 50 tips for teacher development*. Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Farrell, T.S.C. (2005). *Professional development of language teachers: Strategies for teacher training*. Cambridge University Press.