
研究論文

中学校英語科における協働的な対話の検討

－関係代名詞の授業談話分析－

Creating Collaborative Dialogue in Junior High School English Grammar Lessons

東條 弘子^{1)*} 吉岡 順子²⁾

Hiroko TOJO^{1)*} Junko YOSHIOKA²⁾

Abstract

The current research aims to explore the occurrence of collaborative dialogue amongst junior high school students through whole class discussions, when relative pronouns were the focus of English grammar lessons. The paper begins describing recent changes in the teacher's philosophy and then moves on to her reflections on the way in which she had taught grammar over the past 26 years and an examination of the discourse data. The protocols were analyzed based on the concept of collaborative emergence, and reference was also made to the teacher interview data and comments that were subsequently collated on the discourse transcripts. The findings suggest that: (1) students could learn English grammar through collaborative dialogue amongst their peers; (2) as time went by, the teacher could cope with more unpredictable utterances from the students; and (3) due to the orientation of student-centered lessons, the quality of utterances of both the students and the teacher changed.

Key words

生徒間対話、生徒主体の授業、文法指導

Peer Dialogue, Students-Centered Lesson, Grammar Instruction

1. はじめに

本研究の目的は、一人の英語教師が2009年度と2011年度に実施した、中学3年生を対象とする関係代名詞の授業談話の様相を、協働的

な対話への視座から分析し検討することである。

本研究は、第一著者である筆者と、第二著者である授業者との間で2007年～2011年に行わ

¹⁾ 順天堂大学 国際教養学部 (Email : h-tojo@juntendo.ac.jp)

²⁾ 東京都町田市立町田第一中学校

* 責任著者：東條 弘子

[October 6, 2015 原稿受付] [January 8, 2016 掲載決定]

れた、共同研究の一環にある。2006年に筆者が、フィールドワークの場を提供してほしいと依頼し、授業者は自身の教室を5年間に亘り常時筆者に開示した。なお、本稿では授業者による生の声を照射するために、「実践に関する経緯」を授業者自身が記す方法を採用している。これは、フィールドワークにおける知見の所有権をめぐり、「クレジットをどのようにあらわすのか…共著の形にするのか…授業実践について教師が報告し、それを引用するのか」（箕浦, 2009, p. 35）との指摘に基づき、筆者が模索し辿りついた方法である。「授業者への配慮はどれだけしてもしすぎることはない」（p. 35）ことをふまえ、本稿では、第一著者が研究に関する記述（1, 3, 4, 5.2, 5.4, 6, 7）を、第二著者が授業実践に関する記述（2, 5.1, 5.3）を担う。具体的には、授業者によって実践に関わる経緯が示され、筆者による理論的概観、研究方法、結果と考察、総合考察が続く。このような共著によることで、授業者が慣れ親しんだ教室における文脈のあり方への言及がなされ、談話事例の解釈や検討を通じた研究知見における妥当性も担保されよう。なお、プライバシーを保護するために、本稿における生徒名は全て仮名である。

2. 2009年度～2011年度の授業実践に関する経緯

授業者にとって2011年12月8日の授業（後掲表2 [事例iv](#)）は、理想に近く忘れ難いものとなった。英語の得意な林くん（仮名）が、英語が最も苦手な生徒の一人である菅沼くん（仮名）に、「関係代名詞がとてもよくわかった。菅沼くん、ありがとう」と、授業の「振り返りシート」に感謝のことばを綴ったのである。授業で自発的に発言することが殆どない菅沼くんが、グループ学習後の学級における総括で述べた関係代名詞についての説明が、級友に支持されたのである。なお、授業者による現時点での英語授業実践のあり方は、以下ようになる：(a) 全生徒の参加が可能で、独力では困難だが

仲間との協働により、解決可能な水準の課題を提示する；(b) 授業で、個人・小集団・学級単位による学習時間を担保し、生徒間での対話を促す；(c) 指導案を遵守する以上に、生徒の思考表出の機会を尊重し、彼らのことばを聴き繋ぐ媒介者となる。しかし従来の授業様式からの脱却は、思いの外難しく、2009年～2011年には葛藤を抱え苦悶した。また、生徒の予測できない発話に対する教師の応答やふるまいについて、今も多くの課題を有している。

授業者は26年に亘り、文法指導時に教師主導の授業を行ってきた。外国語としての英語教授環境下にある日本の教室では、教師と生徒の知識における差異が甚大で、教師が生徒に英文法を教授すべきと信じて疑わなかったのである。例えば、自らによる関係代名詞の導入方法の変遷を辿ると、新任期の1987年と1989年には指導案集の“A teacher is a person who helps students to learn.”を引用した。また、3年生の英語を5回担当した2001年～2009年には、自身の飼犬について当時話題にしていたため、“I have a dog that has long legs.”を用いた。しかし現在分詞・過去分詞の形容詞的用法の後に関係代名詞を網羅する教科書の使用時も、このシラバスを十分に活かすことはなく、自身の指導力を過信し、学習者の認知に寄り添わない、一方的な授業を展開していた。そして2009年11月の関係代名詞の総括時（後掲表2 [事例iii](#)）に、松田くん（仮名）が50分間に19回「わからない」と呟いていたと、本稿第一著者の観察者に指摘された。このことを機に教師としての自信が揺らぎ、自らの指導法を顧みるようになった。それでもなお、生徒が何を「わからない」のかを瞬時に判断し、認知のあり方を捉えることに惑う日々が続いた。そんな折、授業者は小学校国語科授業の映像を見て、自分と異なる授業様式の有り様を知った。その教師は子どもの気づきを重んじ、児童間の対話に耳を傾け、発話を繋ぎ思考の深化を促すことに徹していた。こうして英語科での生徒を主体とする授業の可能性

を考え始めた矢先に、自身の授業でも生徒間対話のあり方を再考せざるを得なくなった。2010年2月に授業者が3年生にSVOについて説明したが、生徒の理解を得られなかった。そこで教師生活で初めて生徒にチョークを渡し、SVOの説明を請うた結果、生徒間対話が生起し、生徒の理解が促される経験を得た。教師にはできないことが生徒間では可能になることを実感し、以後生徒間対話のあり方を追究するようになったのである。

3. 実践及び分析に関する理論的概観

3.1. 協働的な対話 [collaborative dialogue] に関する SLA 研究

外国語学習を含む広義の第二言語習得 [Second Language Acquisition: SLA] 研究では、近年、教室における協働的な対話のあり方に関心が寄せられている。協働的な対話とは、「知識を構築する対話であり、少なくとも二者間の一方、または両者にとっての新たな知識構築に関わるもの」(Swain, Kinnear and Steinman, 2011, p. 150) と定義される。なお、言語を媒介的な道具とみなす Vygotsky (1978, 1986) の思想に基層を置く社会文化理論 [Sociocultural Theory: SCT] の提唱者は、入力と出力を対極とみなすことなく、双方が話者間における対話の一環にあると主張する。Swain (2000) は、認知的活動と社会的活動の双方を兼ねる協働的な対話の有り様に着目し、発話と応答を包含する知識構築が言語学習であると説く。そして全ての対話が協働的にはならないことから、その差異を生む要因を明らかにすることを求めている (Swain, 2000)。実際に、一斉授業での教師による発話量の過多が指摘され (Ellis, 2008, pp. 792–793)、小集団学習への注目が集まる中 (p. 818)、Lyle (2008) はグループ活動、学級単位での協働的な対話と教師の関わり方を検討する必要性に言及している。

Kim & Lee (2012) は SCT に依拠し、うまくいっている [successful] 授業 (p. 122) での教師による働きかけを明らかにした。韓国の大学で、

英語での Communicative Language Teaching が義務づけられている必修授業で、必要に応じて韓国語の使用により学習者の認知負荷を避ける、カナダ人教師の授業のあり方を観察し分析した。当該教師は、学習者の既有知や経験、風俗習慣に配慮した授業を実施しており、この授業に対する学習者の満足度は相対的に高く、言語能力の向上が見られた (Kim & Lee, 2012)。さらに、教室での対話的な相互作用 [dialogic interactions] の機能を検討した Tocalli-Beller & Swain (2007) は、(a) 学習者と学習者の間、(b) 各学習者と自己との間、(c) 学習者と人工物 [artifacts] の間における相互作用の重要性を認め、これらを促進する教師の役割が看過されてきたと論ずる。また、協働的な対話を主導する教師の役割を捉えるために、Martin-Beltrán (2012) は英語とスペイン語併用の小学校における授業を、1年間観察し事例研究を行った。そして教師が、教案にはない活動へ児童を即興的に誘った結果、知的好奇心が刺激された2人の児童が相互作用を介し、自発的にスペイン語の新たな語彙を学習する様相を捉えた。さらに先行研究の蓄積が多くはない、協働的な対話に関する指導のあり方をめぐり、今後ますます多くの事例研究が待たれると総括する (Martin-Beltrán, 2012)。

3.2. 協働的な学習 [collaborative learning] に関する教育研究

日本国内でも同様に、公教育における生徒間の対話と協働的な学習のあり方に注目が集まっている (江利川, 2012; 津田, 2013)。津田は、一斉授業を教師主導の授業とみなし、生徒4人の小集団学習における談話の特徴を検討した。そして自律的な学習者の育成に際しては、談話の様式が固定化されないことが重要で、このことを小集団学習の意義と結論づけている。また、江利川は全国の英語教師と共に著作を上梓して、英文読解や英作文、英文法やスピーチ発表等、多岐に亘る学習内容を網羅する実践報告と授業案を提示し、公教育での授業における協同

学習の可能性を論ずる。なお、上掲書はいずれも、小集団による協働・協同学習を「一斉授業の弊害を打破する学びのスタイル」(江利川, 2009, pp. 64-65) と同定している。しかし教師の中には、授業内容や学習者の理解度に応じて協働学習と一斉指導を即興的に交え、調整しながら授業を遂行する者も少なくないと考えられよう。また協働的な対話は教師が介在する学級単位でも生起することから、協働的な学習を支える教師の認知のあり方を含め、多様な教育実践がどのように展開され、学習者による授業内容の理解がどのように促進されるのかを、実証的に明らかにすることが求められている。

なお、授業中の協働的な学習に関する議論をめぐっては、SLA や英語教育研究の領域よりむしろ教育学の分野で、数多くの知見が認められる。例えば Sawyer (2013) は、伝達・獲得型学習と協働的な学習の相違について、前者は教師による明示的な教授法を伴う一方、後者はより即興的で授業の流れが予測不能となり、全参加者の行為を介して生起する (p. 126) と述べる。また Sawyer は、集団での即興的で創発的な過程を協働的な創発 [collaborative emergence] とみなし、4 つの特徴を示している：(a) 活動の結果が事前には予見されない；(b) 時々刻々の偶発性を備え、参加者の行為はその直前の行為の影響を受ける；(c) 相互作用の効果が、後継する他者の行為によって変化し得る；(d) 参加者の対等な貢献により過程が協働的になる (p. 126)。事前の筋書きにはない、集団による創発的で動的な即興性を協働の奥義とみなす Sawyer によれば、協働的な学習は結果が未定で予測不能な偶発性を包摂する。したがって公教育における参加者間での対話の考察に際しては、授業の各場面における教室談話の様相を、発話生成の文脈と共に詳細に検討することが望ましいと言えよう。

上記の議論は総じて、授業での協働的な対話構築をめぐる教師の働きかけを捉え、予測不能な偶発性を有し参加者の発話により変幻自在と

なる、協働的な学習における教室談話の様相を精査する重要性を示唆している。このことをふまえ、本稿では 2009 年 11 月には生徒間対話のあり方に殆ど留意していなかった教師が、2011 年 12 月には学級での生徒間対話を促すために、新たな学習課題を設定して授業実践に臨んだ点に着目する。そして縦断的な事例研究を通して、学級全体での教室談話のあり方を、協働的な創発 (Sawyer, 2013) における (a) 予見不能な偶発性；(b) 参加者による変幻自在で対等な貢献への視座に即し検討する。これらの試みにより、文法授業で学級を単位とする協働的な対話がどのように生起し機能するのかを捉えることが本研究の目的である。

4. 調査方法

4.1. 授業観察の手順と方法

教師は既述のように、2001 年～2009 年に 3 年次英語を担当した 5 回に亘り、関係代名詞導入の際に犬の写真を用いた。教師によればこの授業は、「自身の教え方がルーティン化され、子どもの認知と既習事項の関連への配慮を欠いた、教師主導の知識伝達型授業」であったという。しかし本稿冒頭の体験を経た教師は、2011 年度以降は生徒主体の授業を志向し、異なる方法で関係代名詞を指導するようになった。本研究ではこの事実を以て、2009 年 10 月・11 月に実施された教師主導の授業の一環にある教室談話録 (表 1 [事例 i]・表 2 [事例 iii]) と、2011 年 11 月・12 月の生徒主体の授業模索期における教室談話録 (表 1 [事例 ii]・表 2 [事例 iv]) を、比較し検討する。具体的には、教師と筆者による 2007 年～2011 年の共同研究期間に、観察が実施された授業 (全 114 日合計 226 校時：5 年間に亘り平均週 1 日の観察校訪問) の中から、2009 年度・2011 年度の関係代名詞の導入時と総括時の教室談話録を、教師による IC 録音と観察者のメモを基に作成し、各 5 分間分を事例として抽出した。なお、事例選択に際しては、質的研究における「目的志向のサンプリング」

(フリック, 2013, p. 148) の概念をふまえ、「決定的な事例」(p. 149) に焦点をあてることに主眼を置いた。既述のように、**事例iv**が教師の31年の授業経験において、「理想に近く忘れ難いもの」となったことから、「経験の結晶化」(箕浦, 1999, p. 95) の概念に照合させ、5分程度の事例であっても「記録に価値する…『妥当なデータ』」(p. 95) とみなした。事例研究により一個人を深く理解すること(メリアム, 2004)を志向し、同一教師が異なる志向性の下に2年ぶりに教えた、3年生対象の関係代名詞の授業過程を照射したのである。また、教師を対象に談話録を参考にしながら実施された、対話形式による非構造化インタビュー調査(やまだ・麻生・サトウ・能智・秋田・矢守, 2013, p. 299)の回答と、談話録上に後日教師が記したコメント、及び2011年12月11日に菅沼くんに対し教師が依頼した、任意の紙面アンケート調査の回答も部分的に抜粋し参照する。

4.2. 分析手法

本研究では、縦断的な教室談話の様相を明らかにするために、Sawyer (2013) による協働的な創発への視座に着眼する。Sawyer は既述のように、協働的な創発における4つの特徴を導出しており、本稿ではこれらを統括し、(a) 予見不能な偶発性；(b) 参加者による変幻自在で対等な貢献、の二点を分析枠組みとする。そして同一の教師による教師主導の授業と、生徒主体の授業模索期における教室談話の様相がどのように異なるのかを、教師の信条と認知をふまえ、(a) と (b) の概念に依拠し分析する。生徒主体の授業では、教師主導の授業以上に、生徒による主体的な授業参加の様相が認められ、授業内容に関する教師と生徒、ならびに生徒間における活発で複雑なやりとりが生起するであろう。次節では、協働的な創発の概念に基づき、時系列に沿った4つの教室談話事例を検討する。

5. 結果と考察

5.1. 教室談話録

最初に発話生成の文脈について記し、2009年と2011年の関係代名詞導入時と総括時の談話事例を各々転載する。事例の解釈においては、教師に対するインタビューの回答も部分的に参照する。

〈**事例 i** 2009年と**事例 ii** 2011年の関係代名詞導入時における発話生成の文脈〉

事例 i 2009年 様々な犬種を示すカレンダーの写真を用いて、教師が関係代名詞節を紹介している(表1左)。**事例 ii** 2011年 一前週末までの学習事項である形容詞句を復習した後に、学級内のムードメーカーで歌が好きな健一くんに関する関係代名詞節を提示している(表1右)。

5.2. 教室談話録の解釈

事例 i (表1) 2009年の授業で教師は、「飼い犬について当時話題にしていたこと」から、犬の写真3種を提示し、関係代名詞節を導入した(6)～(10)。すると、塾で既に関係代名詞の学習をしていた生徒が応答した(1)～(3)。しかしこの場面では、関係代名詞の理解を志向する、生徒の自発的な質問は発せられず、生徒間での対話も生起しなかった。教師は、生徒にとって既習となる形容詞句(4)、(5)について述べた後に、3つの関係代名詞節(6)～(10)を提示した。なおこの場面では、新出文法項目としての関係代名詞のみならず、生徒にとっての新出語彙である“fur”(9)と“fluffy”(10)も用いられている。

一方、**事例 ii** (表1) 2011年の授業で教師は、前課の文法項目が現在分詞の形容詞的用法であることに着目し、このことの復習に始まり、関係代名詞節の導入へ進んだ。**事例 ii**の授業は校内合唱コンクールの直後に実施され、英語は苦手だが歌が得意な健一くんに焦点をあてた文章が提示された。教師は形容詞句を含む①の英文と、関係代名詞節を含む②の英文の意味が「ほとんど同じ」(11)であることを示唆し、生徒に

表 1. 導入時の事例

<p>事例 i 2009年10月7日3年C組 導入約5分</p> <p>T: Please look up. Please look at this dog. How do you describe this dog? A dog…</p> <p>会田: 知らない.</p> <p>西沢: それ, あれじゃない? Italian…</p> <p>T: あ, Italian gray hound. So, a dog, 長い脚をしてるって, 何て言うかな?</p> <p>前川 + Ss: long legs.</p> <p>T: Uh-huh, long legs. ってどうやってつけばいいのかな? a dog, 長い脚を持つてるっていうんだけど, どう言ったらいいのかな?</p> <p>西沢 + 前川: A dog have long legs.</p> <p>T: うん, でも単数だから….</p> <p>前川: A dog.</p> <p>T: A dog.</p> <p>前川: has long legs.</p> <p>T: うん, そうだね… (板書をしながら). でも, なんか, これとこれってつながらないよね.</p> <p>会田: a dog that. (1)</p> <p>B: あっ.</p> <p>T: なんか予習してきた….</p> <p>会田: 関係代名詞でしょ. (2)</p> <p>T: そうだね. 関係代名詞を, こういう時にここに付けます.</p> <p>西沢: それ知ってる. (3)</p> <p>小笠原: どこに書くの?</p> <p>T: [ノートに]書かなくてもいいの. じゃあ, 皆で言ってみましょう. まず, 犬っていうて, A dog.</p> <p>Ss + T: A dog.</p> <p>T: で, 長い脚をしているだけだったら, 本当はここに? with long legs は言えるよね, with long legs. (4) あるいは, having long legs も言えますね. (5) だけど, 長い脚をしているっていう文みたいのを入れたい時は, that っていう関係代名詞をつけて, 後ろに文章的なものをつけると, ね, 犬を説明できます. で, オンブ型 [後置修飾] です. 皆で言ってみましょう. A dog.</p> <p>Ss + T: A dog. (6)</p> <p>T: that has long legs. (7)</p> <p>Ss + T: that has long legs.</p> <p>T: (次の絵) じゃあ, これは何て言うでしょう.</p> <p>前川: あ, それヨークシャー・テリアだ.</p>	<p>事例 ii 2011年11月7日3年F組 導入約5分</p> <p>T: 文章を考えてもらいたいですけども, 「向こうで歌っている少年は健一くんです」って, 何て言えばいいかな. 今まで習った表現で言って. (板書しながら)「向こうで歌っている少年は健一くんです」, どうだろう. Any volunteers?</p> <p>Ss: The boy.</p> <p>T: The boy, いいねえ.</p> <p>田中: singing.</p> <p>T: singing.</p> <p>田中: over there.</p> <p>T: over there… is.</p> <p>田中: is Kenichi.</p> <p>T: Good. 皆で言ってみましょう. (① The boy singing over there is Kenichi. 板書と音読練習.) じゃあ, この文を書いてもらおうね. (TTを担当するもう一人の英語教師が, ② The boy that is singing over there is Kenichi. を板書) <u>さあ, この①と②の文ね, ほとんど同じなんだけど, 何か違うところがあるのは何が違うのかな. (11)</u></p> <p>Ss: that.</p> <p>T: that. That だけ?</p> <p>Ss: that is.</p> <p>T: そうね, that is が入っているんだけど, こういう表現があるってことを, 皆で頭に入れてください. (ここに旗の印を入れてもらっていいですか, と that に旗印を入れる指示.) 上と下の文の違いは that is が入っているかないかの違いです. では, 皆で言ってみましょう. (The boy that is singing over there is Kenichi. の音読練習.) じゃあね, この2つの文のどちらかのタイプを使って, 「<u>歌が好きな少年が健一くんです</u>」っていう文を作りやすいかな? (12)</p> <p>「歌が好きな少年は..」</p> <p>B: 「歌が好きな青年は…」</p> <p>T: あ, 英語では青年も少年も boy なんだよね.</p> <p>B: そうなの?</p> <p>T: じゃあ, 青年にしましょうか. 「歌が好きな青年は健一くんです」っていう時, ①と②のどちらの文を利用できそう? (13)</p> <p>Ss: ②. (14)</p> <p>大島: 意味は一緒? (15)</p>
--	---

<p>岡田： あー、ほら、オレ、えらい。 T: Yorkshire terrier. B: 脚, 短い. B: 毛, 長い. T: え, 脚が短いかどうかは, 見えません. 毛が長い, って何て言うかな? B: long… Ss: long. T: long? Ss: hair. T: あ, fur. Ss: fur. (がっかりした様子で, 苦笑しながら) T: (笑いながら) じゃあ, 皆で言ってみま しょう. A dog. Ss + T: A dog. (8) T: that has long fur. (9) Ss + T: that has long fur. T: じゃあ, How about this one? (次の絵を 使って, A dog that has fluffy fur (10) の 口頭練習, 以下省略)</p> <p>(全事例共通凡例: Tは教師, Ssは複数生徒, Bは男子生徒一人の発話; 生徒名はいずれも仮 名, 下線部は考察対象とする発話, [], () 内は観察者による補筆)</p>	<p>T: えっ, 大島さんの質問をもう一度言っ てもらえる? 大島: それ両方, 意味は一緒? (16) T: あ, ①と②の意味は, 一緒です. 両方意 味は一緒なんですけど, ②は今日, 初め て皆に教える文です. 大島: 何で that 入れんの? (17) T: 何で that 入れるんだろうね, (18) っ ていうのを今日はやりたいのね, 今①番と ②番で, 「歌が好きな青年は健一くんで す」っていう文章にしたいんだけど, その時, ②番が良いって言ったよね. じゃ あ②番として, どういうふうにできるか な. どういうふうに言えばいい? Ss: The boy. T: うん, The boy. Ss: that is. (19) 田中: わからない. (20) T: 「歌が好きな青年」って, 下でやるとし たら, どうしたらいいんだろう? The boy that, 好きな, だからどうなの? 田中 + 遠藤: like. T: like なんだけど. 田中: likes. T: likes で, 何? 山崎: え, 歌うことが好き? T: あ, 歌うことが好き, にしようね. Likes. 田中 + 遠藤: singing. T: singing. 田中 + 遠藤: is Kenichi. T: is Kenichi. という文章ができましたね. では皆で言ってみましょう. (口頭練習: 以下省略)</p>
---	---

英語表記における相違について質問した。そして、「歌が好きな少年」(12)の英訳という、現在分詞では表現し得ない英文について生徒に尋ねた(13)。教師は、この場面における意思決定について、「生徒による①の応答もある程度予想していたが、“liking”が誤用であることに気付く者が少なくないと感じていた」と述べた。そして実際に、複数の生徒が「②」(14)と正答し、①という応答が見られなかったことから、中には“liking singing”という誤用を避けて応答した生徒がいる可能性が示唆される。つまり

ここまでは、概ね教師の想定内で授業が進行していたと言える。しかし直後に大島さんが、「意味は一緒」(15), (16)「何で that 入れんの」(17)という質問をした。教師は「これらの質問は全く想定外だが、大島さんの質問も至極当然で、自分の導入が強引過ぎたのか心配になった」と述べた。よって教師は生徒による即興的な反応から、自身の教え方を振り返り不安を感じながら、大島さんの発話を復唱し“revoicing”(O’Conner and Michaels, 1996)した(18)と解釈できる。また生徒が誤答(19)や、「わからない」

(20) と述べたことから、既知の形容詞句から、新出の関係代名詞節への発想の転換が、生徒には容易でなかったことが示唆される。

なお、事例 ii では新出文法事項に関しての生徒による自発的な問いが生起し、塾での既習知が述べられた事例 i とは、異なる質の対話が生起していたと言える。教師は、「2009 年度に教えた生徒の方が力のある者が多かった」と述べた上で、「[2011 年の授業では] 大島さんと遠藤さんが間違いを恐れず、疑問を率直に口にしてくれるお蔭で、生徒の認識を把握しやすく助かった。けれど 2009 年の授業でも、『わからない』と述べる生徒がいたにもかかわらず(後掲表 2 事例 iii)、当時はそのような生徒の発話に焦点をあてることはなかったし、その『わからない』を授業で活用するという発想も持ち得なかった」と述べている。つまり教師による認知の変容に即して、2011 年以降は「わからない」と述べる生徒の発話がこの教室では、異なる意味を帯びるようになったとも解釈できる。

ここで今一度事例 i と事例 ii の談話録(表 1)について、(a) 予見不能な偶発性と、(b) 参加者による変幻自在で対等な貢献、の視座から検討する。事例 i では、会田くんや西沢くんが、新出事項である関係代名詞について塾で得た既知知識を基に発言している。一方で、教師によればこの事態は、長年の経験から事前にある程度予測されており、「それでも関係代名詞は比較的生徒が学習に困難を覚えることが多いので、授業で学び直しの意味を見出してもらおうと思っていた」と述べている。しかし、事例 i の教室談話では生徒間対話が生起せず、加えて予見不能な偶発性、ならびに会田くんや西沢くんを含めた生徒による変幻自在な発話による授業への貢献も見られない。また、事例 i は、教師による写真の提示、発問、生徒による応答と音読練習から成る、教師主導の秩序だった定型形式の談話によっている。

しかし事例 ii においては、大島さんの質問(15)～(17)を含め、教師にとっての予見不能

な偶発性が見られ、教師自身がこの対話空間に身を委ねる中で、「①と②のどちらの文を利用できそう」(13)と生徒の見解を尋ねている。教師は、この時の自身の意志決定をめぐり、「初めての教え方なので、自分の発問や応答の妥当性に確信が持てないまま、果たしてこれで良いのだろうか」と迷いながら、生徒とのやりとりを続けていた」と述べている。さらに、大島さんの発話(15)～(17)は、事例 i で自身の既知を述べた会田くんの発話(1)、(2)とは対照的で、関係代名詞に初めて触れた生徒による疑問の表出と解釈できる。また、大島さんによるこれらの自発的な予測できない発話(15)～(17)は、授業で初めて関係代名詞について学習し、理解を志向する多くの他生徒の思考を反映している可能性が示唆される。そして教師が、大島さんの質問を「助かった」とみなしていることから、彼女の質問が、教師に対する貢献の端緒をなすとも解釈できよう。しかしその一方で、事例 i 同様に事例 ii においても、学習内容に関する生徒間の対話は生起していない。つまり事例 i においては、教師と生徒間での秩序だった定型形式の対話が見られ、事例 ii においては、教師と生徒間での変幻自在な対話が認められる傍ら、双方の事例において生徒同士が対等にことばを交わし知識を構築する、協働的な対話は見られなかったのである。事例 ii からは、参加者による予見不能な発話に価値を見出すようになった教師が、自身の応答に迷いながら、教え込みではない生徒主体の授業を追究する過程の一端が示唆される。しかし生徒間での協働的な対話が生起せず、級友同士による対等な貢献も見られないことから、事例 i 及び事例 ii における双方の談話が、協働的な創発の一環にあるとはみなし難い。

5.3. 教室談話録

〈2009 年と事例 iv 2011 年の関係代名詞総括時における発話生成の文脈〉

事例 iii 2009 年一定期考査 2 日前の関係代名

詞を総括する場面である。教師には試験範囲を終えることが必至の、心的余裕がない授業となり、結果、理解が中程度の松田くんが、50分間に19回「わからない」と呟いた(表2左)。
事例iv 2011年一定期考査2週間後に関係代名詞について総括した場面である。本時には、前時にホワイトボードに記したグループ学習での結論を発表する時間が設けられた。すると教師の予想に反し、英語が最も苦手な生徒の一人である菅沼くんが、7班の代表として立ち上がった。教師はこの時の驚きの胸中について、「どうしてこともあろうに、菅沼くんが発表することになってしまったのだろう、ジャンケンで負けてしまったのだろうか。とにかくできる限り彼に恥をかかせないようにしなくては…」と語り、心配と焦りの念を抱いていたという(表2右)。

5.4. 教室談話録の解釈

事例iii (表2)は、松田くんによる「わからない」に帰する6回の呟きを示している(22)、(25)、(28)～(31)。また、野坂くんも誤答(21)の後に、質問を発している(23)、(24)。教師は松田くんの発話を revoicing した(26)が、彼は「なんでもない」(27)と応答した。なお、**事例iii**における生徒の発話量は教師の発話量に比べ少なく、いずれの発話も単発で終わる傾向にある旨が指摘できる。さらに教師が文法を説明する発話からは、試験直前の慌ただしさもあり、疑問を述べる生徒の認知に即して、時間をかけて彼らと対話を構築する様相は示唆されない。また、既述の**事例i**同様にこの**事例iii**でも、生徒間対話が見られないことから、2009年時点では教師自身が認めるように、教師主導の教室談話が主として生起していたと解釈できる。実際に教師は、この授業を含む当時の自身による教え方を述懐し、「お恥ずかしいですが、長年特に文法の授業では生徒の正答を前提に歓迎し、誤答には厳しく…自分の教え方を振り返らず、生徒に責任をおしつけてきた」と述べている。

一方、**事例iv** (表2)において菅沼くんは、ホワイトボードに記された表に即し、級友全員の前でゆっくりと関係代名詞について語った(32)、(33)。いずれの発話も単発で終わることはなく、自身の思考に基づくことばでの説明がなされている。また、菅沼くんが参照した表は、12月2日の授業で教師が副教材の問題集から引用した表とは異なる、班員が独自に考案した誰の目にも新たなものである。教師によると、この授業の2週間前に実施された定期考査での菅沼くんの得点は、通常と同水準にあって、何ら大きな変化は認められなかったという。しかし本授業では、彼による関係代名詞についての説明が可能であったことから、定期考査以降、本事例の冒頭までに関係代名詞に関する菅沼くんによる理解の有り様に、何らかの変化がもたらされた可能性がある。

実際に菅沼くんは、教師が依頼した事後の個別紙面アンケートにおいて、「関係代名詞について、グループ学習前にわかっていたこと」という自由記述欄に、「何もわからなかった」と回答している。そして、「グループ学習後にはわかったこと」については、「関係代名詞の活用の仕方がわかった」と記している。さらに、グループ学習について彼は、「わからないことをきけるのでいい」とも記載している。なお、彼が記した「関係代名詞の活用の仕方」という表現は、英文法上は誤記であり、正しくは「関係代名詞の種類の見分け方」である。しかし先行詞の指示内容によって、“who, which, that”と種類を見分ける必要がある関係代名詞の特性に菅沼くんが気づき、直前の主語のあり方によって語形を変化させる「動詞の活用」との類似点を見出し、「関係代名詞の活用の仕方」と記した可能性が示唆される。したがって、前授業時25分間の討議中に、菅沼くんが関係代名詞の理解を志向し、同じ班の級友3人との対話に参加した結果、関係代名詞について「何もわからない[i]」状態から「わからないことをき[いた]」後に、「活用の仕方がわか[る]」ようになり、

表 2. 総括時の事例

<p>事例 iii 2009年11月13日3年A組総括約5分 野坂：はい。(The woman that you met...is a doctor 挙手) T: 野坂くん. 野坂：<u>その女性は、昨晚あなたが会った医者です。(21)</u> T: え、違うよ. 野坂：は？ T: そういう順番に、「サンドイッチ型 [埋め込み型]」って訳すんだっけ？ 大城：そう. 野坂：うん. T: えー？(1ターン略)はい、じゃあ、山下さんどうぞ. 山下：あなたが昨晚会ったおんな、あ、女性は医者です. T: はい、そうね。(2ターン略)今、どこから訳してくれたのかな？どこをカッコでくるといいかな？ 山下：that から night まで. T: そうだ、ね. 松田：<u>is じゃないの？(22)</u> T: そこをカッコでくくりましょう。(2ターン略) that you met last night, カッコでくくって、ここをまるいちって書いて…書いてる？ B: that you met… T: うん. 野坂：<u>だってよくわからないもの…(23)</u> T: that you met last night をまるいちってして、このサンドイッチの具の中身から訳すんだよ. 野坂：<u>何でいったりきたりするのかわからない。(24)</u> T: だって、that you met last night が何を説明しているから？ 大城：女性. 山下：that woman. T: そうだ。the woman を説明しているから、that から the woman に矢印して。だってこれなくてもいいんだよ。The woman is a doctor. 女性は医者ですっていう文に… 松田：<u>そんなんじゃ意味わかんない。(25)</u> T: うん？今、何て言った？<u>そんなんじゃ意味わかんないってどの部分が？(26)</u> 松田：<u>なんでもない。(27)</u></p>	<p>事例 iv 2011年12月8日3年F組総括約5分 菅沼：(座席を離れ、教室前方の黒板前に立つ) <u>えっと…えっと…人が who…。人が前の場合は、who と that で、who は目的格には用いられません。で、前がものであったら、which と that で、最上級の場合は that が用いられます。えっと…、先行詞の後に主語がある時は、that と which が省略できます。(32)</u> T: 先生、今このグラフ…っていうか、この表を書いているので… 菅沼：はい。 T: このおっきな表で説明してもらっている？(教師がホワイトボード上の以下の表を板書する)</p> <table border="1" style="margin: 10px auto;"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th colspan="2">主格</th> <th colspan="2">目的格</th> </tr> <tr> <th>人</th> <th>人以外</th> <th>人</th> <th>人以外</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>who</td> <td>○</td> <td>×</td> <td>×</td> <td>×</td> </tr> <tr> <td>which</td> <td>×</td> <td>○</td> <td>×</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>that</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> </tr> </tbody> </table> <p>はい、じゃあちよつと皆、この表見てくれる？全員、じゃあ、こっち来て(菅沼くんを黒板の表のわきへと誘いながら)、この表で説明してくれる？この○と×の意味も、お願いします。 菅沼：えっと… T: 皆に向かってね。 菅沼：<u>主格の場合は、前が人だったら who と that が使われて、which は使われません。で、人以外の場合だったら、who が用いられずに、which と that が用いられます。目的格の場合は、人でも人以外でも who は用いられなくて、that が用いられ、人以外で which が用いられます。そして最上級などの場合は、that が優先的に用いられます。えっと、先行詞の後ろに主語がある時は、that と which は省略できます。(33)</u> T: それはこの表だと、どこにあたるの？ 菅沼：えっと、目的格のところ… T: あ、目的格のところは、で、○してるところは、省略できる。</p>		主格		目的格		人	人以外	人	人以外	who	○	×	×	×	which	×	○	×	○	that	○	○	○	○
	主格		目的格																						
	人	人以外	人	人以外																					
who	○	×	×	×																					
which	×	○	×	○																					
that	○	○	○	○																					

<p>T: that you met last night ってね, 女性はいろ いろいるけど, どの女性かっていうと, あなたが昨日晩に会った女性っていう… (1 ターン略) はい, じゃあ, 3 番ちよつ と見てください. He is a musician. Every- one knows him. (9 ターン略) そうすると, 続けると, これどういうふうにかきかえ られるんだろう. 麻生くん. (麻生くん との問答 9 ターン略)</p> <p>麻生: He is a musician that everyone knows.</p> <p>T: そう, そう. (2 ターン略) 先行詞が a mu- sician で, 前の that から後ろに, 「尾っぽ型」 に修飾句がきてるのね.</p> <p>山下: どういう意味なの?</p> <p>T: で, これ訳し方は, ①④③②って訳すん だったよね. (4 ターン略) knows は?</p> <p>大城: 動詞.</p> <p>B: 動詞.</p> <p>T: そう, 動詞っていうことで, ここに主語 プラス動詞の結びつきがあるってこと は, この that は主格って言える?</p> <p>Ss: 言えない.</p> <p>T: 言えないよね.</p> <p>松田: 言えないの? (28)</p> <p>T: うん.</p> <p>松田: なんで? (29)</p> <p>T: え, だって主格の時は, すぐ後ろはなん だった?</p> <p>Ss: 動詞.</p> <p>大城: 動詞.</p> <p>松田: へー全然わかんない. (30)</p> <p>T: 動詞だったよね. だけど, that の関係代 名詞のすぐ後ろに主語と動詞の結びつき ができたから, この that はほら, さっき him っていう目的語だったでしょ? だか らこの that は目的格の that ということが できますね. (板書)</p> <p>松田: え, 何それ? 目的格? (31) (以下, 省略)</p>	<p>菅沼: はい.</p> <p>T: はい. 他に, 付け加えることはあります か?</p> <p>菅沼: えっと……, ありません.</p> <p>T: ありません. はい, では 8 班さん, お願 いします. (8 班, 9 班の説明 - 約 3 分半 中略-) では, 皆どの班もそれぞれとて もよくわかりやすく書けていたと思いま すがどの班が一番わかりやすかったかし ら? どう? どの班がわかりやすい? 表と か, まとめてくれた班もありますけど, どうかな?</p> <p>伊藤: 7 班. (34)</p> <p>T: 7 班, これ. うん, そうだね. じゃあ, ノート開けて, 7 班のととてもよく書けて いたと思います. 私も. これも, 6 班も とてもわかりやすいんだけど, 7 班のこ の表はとてもわかりやすいね. この表を ノートに写してください. ノート開けて. (以下, 省略)</p>
---	--

上記の発話 (32), (33) が生成されたと解釈できる。教師も、7 班の討議のあり方をめぐって後日、「菅沼くんの班は優しい女の子たちがいて活発に話し合っていたけれども、菅沼くん自身は殆どグループ活動の時に言葉を発しておらず、むしろメンバーの話をじっと聴いていたと

思う」と述べている。このようなグループ学習を経た後に、関係代名詞の種類と機能に関する菅沼くんの理解に何らかの変化がもたらされ、(32), (33) が発せられたと解釈できる。

また、事例 iii と事例 iv の談話録 (表 2) を、(a) 予見不能な偶発性と、(b) 参加者による変幻自

在で対等な貢献への視座に基づき、ここで検討する。事例iiiにおける一連の松田くんの発話について、教師は「少しは気づいてはいたけれど、それほどまでに多く『わからない』と述べていたとは思っていなかった」と語っている。したがって、松田くんを始めとする英語が『わからない』生徒の発話に焦点をあてることはなかったし、その『わからなさ』を授業で活用する」という、予見不能な偶発性への対応を教師は、2009年の時点では殆ど企図していなかったと解釈できる。加えて、教師は同年に、「英語は繰り返し勉強しないとわからない教科である。授業を集中してしっかり聞いていないから、わからなくなるのだ。日々の地道な努力を惜しんでいては、決してわかるようにはならない」とも語っており、授業中に「わからない」と述べる生徒が、級友との間で対等な貢献を成し得ることに、当時は考えが及ばなかったと解釈できる。ところが2011年の事例ivにおいては、英語が不得手な菅沼くんが関係代名詞の総括を述べるといふ、教師にとっての予見不能な偶発性を伴う事態が生じた。さらには菅沼くんがゆっくりと説明したことばが、英語が得意な林くんや伊藤くん (34) に支持される運びとなった。よってここでは、一般に見られる得意な生徒による不得手な生徒への説明 (山本, 2009) ではなく、級友間での学力差に左右されない、より対等な貢献が示唆される。教師も以下のように述べている。

あの授業では、グループの発表が私の当初の説明を超え、生徒にとってもっとわかりやすいことばや表でまとめられていた。そして英語が苦手な菅沼くんが表に基づく発表をし、それを学級全員で共有し、英語の得意な生徒が『菅沼くん、ありがとう』と記す、という自分がそれまで思い描いていた理想的な文法の授業に近づいたとも思った。また、菅沼くんの見事な説明を聴いて、子どもを侮ってはいけなとすごく反省し

た。あの子にはできないかもしれないと思うことを、協働ではできるようになるのだ、ということを実感していた。色眼鏡で子どもを見てはいけな、と改めて思う大きなきっかけになった。また教師には決して成し得ないことが、協働学習では可能になるということを実感していた。教師一人の力では全ての生徒を理解させることには限界があるかもしれないが、生徒間対話を重視した授業だったら、英語が苦手な生徒を救うことが可能なのではないかと。頭に描いた指導案通りにいなくても、生徒の認識に寄り添い、即興的な対話に柔軟に身を委ね、生徒の理解を深める授業を日々していきたいと考えるようになった。「全員がわかる」授業をどのように創り出せるのかを考え続けていきたい。

つまり事例ivの教室談話は、英語が苦手な菅沼くんが発表者となり、加えて彼による説明が英語の得意な級友に支持されるという、予見不能な偶発性と参加者による変幻自在で対等な貢献を包摂する、協働的な創発の過程を示唆するものである。さらにこの協働的な創発の過程においては、授業に参加している生徒のみならず、教師にも新たな知がもたらされていると解釈できる。教師は、知識構築が互恵的になされる対話空間に身を置き、上記のような認知過程を経る中で、より複雑で蓋然性の高い状況における生徒間対話、ならびに協働的な対話のあり方を追究していくようになったと考えられる。

6. 総合考察

前節では、関係代名詞の授業談話の様相を、協働的な創発 (Sawyer, 2013) の視座に即し検討している。本節では最初に、2009年と2011年の教室談話のあり方について、年度ごとに総括する。

事例i (表1) と事例iii (表2) は、2009年の関係代名詞導入と総括時の談話録から抽出し

ている。双方は共に教師主導の授業の一環にあり、実際に教師と生徒間での対話のみが展開されていた。導入時に、教師が犬の写真を用いた際には、塾での既習知を述べる生徒が見られ、約1ヵ月後の総括時には、19回「わからない」と呟いた生徒が見られた。また双方の授業において、生徒間対話が生起することはなく、予見不能な偶発性と参加者による変幻自在で対等な貢献は示唆されなかった。一方、2011年に教師は、自らによる従来の「文法用語を連ねる権威主義的手法に生徒が辟易していると感じていたこと」から、このことの脱却を志向して生徒主体の授業を企図し、事例ii (表1) と事例iv (表2) で示された指導方法を初めて試した。すると予測していなかった質問が生徒により発せられ、さらに総括の授業で、英語が苦手な生徒が関係代名詞の説明をこなし、得意な生徒が感謝のことばを綴るといふ、教師にとって忘れ難い経験を得た。双方の事例において、予見不能な偶発性が見られたことに加え、事例ivでは、参加者による変幻自在で対等な貢献も確認された。教師も、2015年9月現在における自らの授業実践が、生徒間対話のあり方と生徒主体の授業を追究する途上にあることを認めている。

4つの事例は、教師による生徒主体の授業追究以前と、以後の教室談話の様相を照射している。実際に教師によれば、「授業時間内での進行と收拾を図ろうと、長年教師が主導権を握ることに固執していたが、掌で生徒をころがすに留まらない生徒主体の授業の新たな可能性を感じていた」といふ。「主導権を握 [らない]」という教師による認知変容は、例えば2009年には、「自身の飼犬について話題にしていた」教師が、2011年には「生徒の認識に寄り添[う]」ことを志向して、既習事項をふまえ、実際の生徒名を用いて学校生活の一端を示す例文を提示するようになった経緯からも示唆される。そしてその結果、生徒による予期せぬ発問が生起し、画一的な教室談話の有り様が変化し、教師と生徒を含む全参加者の間で協働的な対話が構築さ

れ、新たな生徒理解の契機を得た教師による、さらなる授業実践の充実へ最終的には繋がっていくとも解釈できる。また2011年には、自らの発話量を減少させて、生徒間の対話を傍らで見守る教師の姿 (Sawyer, 2006, p. 187) も認められ (事例iv)、より複雑で蓋然性の高い教室談話の中に身を置き、教師が「不確定な状況への敏感で主体的な関与」(佐藤・岩川・秋田, 1990, p. 196) を志向するようになったとみなし得る。なお、この過程は2009年～2011年の3年に亘り、生徒間対話の質を高めようとした教師が、試行錯誤を重ねる中で無意識のうちに辿った道程である。3年間の授業実践を介し、生徒間対話に関する教師の思考が深化し、教室談話についての知が構築されたと考えられる。

最後に、事例i～事例iv (表1, 2) の教室談話のあり方をふまえ、生徒による英文法理解の可能性についての示唆を得たい。全国調査 (ベネッセ教育研究開発センター, 2009) によると、「英語学習でつまずきやすいポイント」(p. 9) として、中学生の78.6%が「文法が難しい」(ibid.) と回答している。そして2009年の総括時に松田くんが、19回「わからない」と述べたように (事例iii)、関係代名詞を理解することは、中学生にとって容易ではないと考えられる。しかしその一方で、2011年の事例ivのやりとりからは、菅沼くんによる関係代名詞に関する理解の萌芽が示唆され、教師も生徒間対話の有用性を認めている。また本稿では、生徒主体の授業を志向して3年間に亘り葛藤を重ねてきた、教師の認知の一端を捉えている。しかしながら生徒間対話以外にも、生徒による文法理解を促進する方法は、多様に存在し得る。加えて、本研究では学級単位での協働的な対話の様相を捉えている一方で、グループ学習時の教室談話は分析されていない。したがって、より多くの英語教師による信条と認知を明らかにし、発話生成の文脈をふまえ、生徒による英文法の理解促進が可能となる実証的な [empirical] 知見の導出が、今後は求められると言えよう。

7. 今後の課題

本研究は、中学校英語科で同一の教師が異なる時期に関係代名詞を扱う授業において、どのような教室談話が生起するのかを、協働的な創発 (Sawyer, 2013) の概念に依拠して、分析し検討している。しかし一人の教師を対象とした事例研究であることから、今後は多様な年齢層の現職教師による教育実践を考察することが望まれる。また本稿では、教師による信条と認知の一端を捉えることが可能となった一方で、生徒間対話をめぐる生徒の認知は明らかにされていない。したがって、より多角的で継続的な実証研究が待たれる次第である。

謝辞

本稿を完成するにあたり、青山学院大学の高木亜希子氏に貴重なご意見をいただいた。ここに記して感謝を申し上げる。

引用文献

- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Kim, H. K., & Lee, S. (2012). Teacher's use of funds of knowledge to promote class participation and engagement in an EFL context. In B. Yoon & H. K. Kim (Eds.), *Teachers' roles in second language learning* (pp. 121–134). NC: Information Age.
- Lyle, S. (2008). Learners' collaborative talk. In M. Martin-Jones, A. M. de Mejia & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education 3* (pp. 279–290). NY: Springer.
- Martin-Beltrán, M. (2012). How do teachers participate, mediate, and intervene in the co-construction of language knowledge during learner interactions? In B. Yoon & H. K. Kim (Eds.), *Teachers' roles in second language learning* (pp. 99–118). NC: Information Age.
- O'Conner, M. C., & Michaels, S. (1996). Shifting

- participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (Ed.), *Child discourse and social learning* (pp. 63–102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. (Ed.). (2006). Analyzing collaborative discourse. *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 187–204). NY: Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. (2013). Qualitative methodologies for studying small groups. In C. E. Hmelo-silver, C. A. Chinn, C. K. Chan, & A. O'Donnell (Eds.), *The international handbook of collaborative learning* (pp. 126–148). NY: Routledge.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). NY: Oxford University Press.
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Tocalli-Beller, A., & Swain, M. (2007). Riddles and puns in the ESL classroom: Adults talk to learn. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: Empirical studies* (pp. 143–167). Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M., Cole, V., John-Steiner, S., Scribner, & E., Souberman, Trans.). MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. (A. Kozulin, Trans.). MA: The MIT Press.
- ベネッセ教育研究開発センター (2009). 「第1回中学校英語に関する基本調査(生徒調査)速報版」. 『中学校英語に関する基本的調査(生徒調査): 中学生の英語学習に対する意識と実態』 <http://berd.benesse.jp/berd/center/>

- open/report/chu_eigo/seito_soku/pdf/data_00.pdf (閲覧日: 2015年9月8日)
- 江利川春雄 (2009). 『英語教育のポリティクス: 競争から協同へ』 東京: 三友社出版.
- 江利川春雄 (Ed.). (2012). 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』 東京: 大修館.
- フリック, U. (2013). 『質的研究入門: 〈人間の科学〉のための方法論』 (小田博志・訳). 東京: 春秋社.
- メリアム, S. B. (2004). 『質的調査法入門教育における調査法とケース・スタディ』 (堀薫夫・久保真人・成島美弥・訳). 東京: ミネルヴァ書房.
- 箕浦康子 (1999). 『フィールドワークの技法と実際』 京都: ミネルヴァ書房.
- 箕浦康子 (2009). 『フィールドワークの技法と実際Ⅱ』 京都: ミネルヴァ書房.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990). 「教師の実践的思考様式に関する研究 (1): 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」. 『東京大学教育学部紀要』 第30号, 177-198頁.
- 津田ひろみ (2013). 『学習者の自律をめざす協働学習: 中学校英語授業における実践と分析』 東京: ひつじ書房.
- やまだようこ・麻生武・サトウタツヤ・能智正博・秋田喜代美・矢守克也 (編). (2013). 『質的心理学ハンドブック』 東京: 新曜社.
- 山本冴里 (2009). 「novice が expert の学習に貢献するとき: 教室空間における相互行為と発達の最近接領域構築」. 『世界の日本語教育』 第19号, 69-88頁.