

英語活動で ALT が行う授業の調整

—ALT と子供のコミュニケーションの検討に基づいて—

京都府／京都大学大学院在籍 黒田 真由美

概要 経験の浅いALT (Assistant Language Teacher) は子供とのかかわり方を工夫するが、授業計画の変更には困難を抱えることが知られている。本研究では、経験を積むことによって、ALT の授業調整がどのように変化するかを明らかにすることを試みた。公立小学校で行われている5, 6年生 (全4クラス) の観察に基づき、ALT が主導する英語の授業内容の変化について検討した結果、授業計画を踏まえながら授業内容を取捨選択したり、時間配分を調整する様子がとらえられた。また、子供の反応をもとに臨機応変にかかわり方を変えるだけでなく、長期的な視野に基づいて授業計画を調整することが明らかになった。さらに、初期の授業で持っていた方針の変更を明示することはなかったが、子供に合わせて実質的に方針を変化させ、子供の力に応じた授業となるように子供とのかかわり方を工夫することが明らかになった。

子供とのかかわり方を工夫し、応答の仕方を変え、子供の発話を導いている (茂呂, 1997)。子供の視点は今ここにあり、子供は自分の文脈で理解しようとしているのに対して、教師の視点は常に授業の終わりにあり (石井, 1997)、教師は子供とは異なる視点を持ちながら授業展開を意識している。教師は授業を展開する際に、授業のねらいと子供の理解を結び付けているのである。

これまでの研究から、ALT は子供の応答を促し、子供とのコミュニケーションが活発化するように、かかわり方を工夫する様子が報告されている (黒田, 2006)。ALT は最初からうまく授業を行えるわけではなく、子供とのかかわり方に関して困難に直面することが多い。そして、実際の授業経験や他の教師との交流を通して、子供との相互作用を基盤とした授業展開をするようになる。例えば、個々人とのやり取りに終始するのではなく、クラス全体を巻き込んだ授業へと移行する様子が報告されている (黒田, 2007a)。教師は経験を重ねるにつれて、さまざまなスキルを身につけていく。教え方も子供とのかかわり方も、自分なりの工夫をすることによって変化していく。教師は、設けられているさまざまな学ぶ機会や授業実践を活かしながら、成長していくのである。ALT も経験を積むにつれ自分なりの授業方法を身につけており、本研究では、教師として経験を積んだALT が身につけたスキルを、子供の反応に適応させる様子を明らかにする。

1 問題

1.1 教師と子供の相互作用

授業は教師と子供の相互作用で成り立っている。教師が一方的に話すだけでなく、子供が応答することによって授業は展開される。「教師」や「生徒」としてふさわしい振舞いをすることによって成立する社会的空間なのである (上田, 1997)。そして、授業場面における教師と子供のやり取りの詳細な分析から、授業場面で使われる言葉の特徴やコミュニケーションの特徴が明らかにされてきた (例えば、茂呂, 1991; Cazden, 2001)。状況に応じて、教師は

1.2 ALT の授業の特徴

小学校の英語の授業は、ALT が関与したり、従来日本語のみでコミュニケーションが行われている教

室に新たな言語が導入されることにより、通常の授業とは異質な場となる。子供はALTとのかかわり方を模索したり、英語でコミュニケーションすることが求められる。日々の授業を通して、子供は子供間での関係調整を行い、自分なりの他者とのかかわり方を模索しており（藤江, 1999）、英語の授業ではさらに、どのようなタイミングで英語を話すのか、誰に対して英語で話すのか、他の子供の様子をうかがいながら自分なりのタイミングを調整しているであろう。発話生成には個性が伴い集団の場で発話することには心理的負担が伴う（中田, 1997）ことが指摘されており、さらに、英語の授業ではなじみのない発話が求められるため、子供の負担感が高まる中、子供は自分なりに授業に取り組むであろう。そのような中で、経験を積んだALTはどのように子供の発話を導き、授業参加を促すのかについて検討する。

1.3 目的

授業計画案はこれまでに多数提示されており（例えば、松川, 1997）、立案された年間計画に基づき、授業を行う小学校が増加している。ALTの問題点の1つとして、経験の浅いALTは授業計画の変更が困難なことが指摘されている（黒田, 2006）が、経験を積むことによって子供の反応を生かした働きかけを心がけるようになる。経験を積んだ教師の場合、子供への働きかけだけでなく、授業内容の変更に至ることも考えられる。具体的には、授業プログラムの難易度を徐々に変えるという長期的な変化と授業ごとに子供の反応によって授業展開を変えるという臨機応変な変化が考えられる。そこで、ALTが実施する授業の観察を行い、授業計画の変更について検討する。また、ALTが授業を実施する上でみられる変化の基準を明らかにするため、子供のリアクションについて検討する。子供が理解できていないときの反応としては、わからないことを明示するかわかった振りをするという反応がみられよう。このような子供の態度が連続していると、ALTが授業の展開を調整するという変化が考えられる。そこで、子供はどのように授業に取り組んでいるのか、子供の反応を視野に入れながら、ALTの授業展開の工夫について明らかにする。そして、ALTの英語の授業に対して抱いている意識について検討する。

2 方法

2.1 観察

公立小学校で行われている小学5年生の全4クラスの英語活動を観察した。この小学校は、英語に関しては研究開発校などの指定を受けていない学校であった。ビデオは教室の前方に固定し、記録した。1つにはALTの働きかけへの子供の応答に注目するため、もう1つはALTが正面からカメラで撮られることを好まず、ビデオ撮影の条件として教室前方に設置するよう指定したためこのようにビデオを設置した。フィールドノートには、授業内容、ALTや子供の様子などを記録した。また、授業前後にALTと話した内容についても記録した。ALTには、授業の目的、内容、授業の感想などについて話を聞いた。

2.2 対象

2.2.1 ALT

ALTは英語を母語とする20代の男性であり、2007年4月から対象校において教えていた（全10回実施）。教職に関する教育は受けていないが、対象校で教える前に小学校と中学校で5年間ALTとして働いた経験があった。授業開始当初から、学級担任から「(活動や教え方の)引き出しが豊富」、「慣れている」などのコメントがあり、経験を生かして臨機応変に子供とかかわりながら授業をする様子が見られた。ALTは市の授業計画に従いながら、授業を子供にとってより魅力的なものにするため、自分なりの授業計画にアレンジし、授業を行った。授業内容を事前に担任に伝えることはなく、ALTの主導で授業は進められた。ALTは、日本語はある程度理解できるが、子供や教師が英語で話しかける機会を増やすため、日本語が話せないと主張していた。ALTは子供に基本的に英語で指示した後、日本語で必要最小限の情報を補いながら授業を進めた。ALTは日本の小学校の英語教育の在り方を他国の実態と比較しながら話すなど、英語教育に強い関心を持っていた。

2.2.2 クラス

5年生2クラス、6年生2クラスの計4クラスを対象とした。実施された内容は5,6年生共通であった。授業参加者は、ALT、学級担任、子供、筆者であつた。

た。授業は、2007年4月から2008年3月にかけて、月1回のペースで、全10回実施された。授業時間は必ずしも45分あるわけではなく、短縮されることもあり、授業時間に応じてALTが授業内容を減らすこともあった。そのため、4クラスにおいて比較的同時間授業がなされた回を対象とした。そのうちの3回について比較検討する。なお、筆者はALTの助手として子供に見なされていた。

2.3 分析方法

ALTは同じ授業計画であっても、授業を繰り返すうちに子供の反応によって授業内容を変えることが考えられる。そこで、計画自体を見直し、授業内容を改善するのか、あるいは、計画を遂行する上での子供とのかかわり方が変化するかについて、検討することを試みた。そのため、ALTが展開する授業内容と、I-R-E連鎖(Mehan, 1979)を分析の枠組みとした。また、授業内容に対する意識を明確にとらえるため、ALTに行ったインタビューについても検討した。

計画時には授業内容は同一であるが、繰り返すことによって、結果的に授業内容が変化することが考えられる。あるクラスで計画がうまく遂行できなければ、授業のねらいに則して、授業計画を変更することが考えられる。そこで、第1の観点として、ALTに対して行ったインタビューも踏まえながら、授業内容をどのように換えるのかについて検討した。

I-R-E連鎖とは、授業場面で見られる「開始(Initiation)」、「応答(Reply)」、「評価(Evaluation)」という流れを指す。授業は、教師による働きかけや子供の問いによって展開され、それに子供や教師が応じ、その応答が適切かどうかという判断がなされるという構造があると指摘されている。第2の観点としては、教師の働きかけ(Initiation)に対する子供の応答(Reply)をALTがどのように評価しているのかをとらえ、それが授業計画の変更といかにつながっているのかについて検討した。

3 結果

3.1 第1回目(4月実施)

ALTが対象校で授業を行うのは初めてであり、ま

た、前年度に教えていた研究開発校と対象校の英語教育の取り組み方の違いから、子供の学習の様子がわからないという理由で、子供の反応を見ることをこの授業の第一の目的としていた。ALTは、子供の集中力は7分間が適当と考えており、1つのユニットが7分の活動を組み合わせた授業計画を立てていた(例、表1)。そして、そのユニットを最初に黒板に書き、それを読み上げた後で、授業内容に取り組んだ。これは、「1つのユニットに子供が集中しすぎて授業の展開についていけないという事態を避けるためにしている」ということであった。

■表1：第1回目の授業内容

1. How are you today?
2. My name is ~
3. How do you say ~ in English?
4. Number 1-25
5. Every day things.
6. ABC writing.
7. Bye! Bye!

第1回目の授業を最初に実施したのは、6年2組においてであった。授業内容に関しては、まず最初に、この日の授業内容を紹介し、その後でそれぞれのユニットに取り組んだ。このクラスでは、18分3秒費やしてこの日の内容を紹介し、その後で授業内容に入っていた。そのため、時間配分は1ユニット当たり4分前後であった。この後、時間配分は変更されたが、他のクラスでも同様の展開で授業が行われ、授業内容や授業方針に関して変更は見られなかった。

子供とのかかわり方に関しては、ALTは基本的に英語で授業をする方針であり、日本語を用いず授業を行った。授業の進め方としては、子供に問いを発した後、子供を指名して答えさせるというのではなく、子供に口々に答えさせるという形式をとっていた。これは、子供が挙手をするのを待ち、子供を指名し、子供が立って、答えて、座るということに時間を費やすのは無駄であり、子供に発話の機会をより多く与えるために時間を節約するほうが良いというALTの考えがあったためである。一部の子供の反応をもとに授業を展開することによって授業の流れはうまく形成されたが、そこから取り残される子供も多く生じたのであろう。授業開始から10分経過した頃に、子供たちは、「意味がわからん」、「よう

わからん」などつぶやくこともあり、子供が困惑している様子がみられた。数名の子供の体は横向きになり、隣や後ろの子供と話すことも多かった。ALTが話しているときには、ALTを見ており、授業には関心があり、参加したいと思っているが、うまく入れない様子がうかがわれた。観察したすべてのクラスにおいて、同じ授業展開で、同じ時間配分で授業が行われたが、同様の反応が見られ、子供が困惑している様子がうかがわれた。

子供の発話は、必ずしも授業の内容に適合しているものだけではなく、そこから逸脱している発話もある。そして、教師はそれも踏まえながら授業することによって、子供の授業への意欲を高めたり（岸野, 2005）、授業に関する理解を深めたりしている（茂呂, 1997）が、教師の意図に沿った発話のみを取り上げることによって、授業の流れからそれている子供、授業についていけない子供の理解を促すことが困難になったと考えられる。今回の授業では、子供にとって既習の内容もあったが、ALTによって表現の仕方や教え方が異なり、理解が困難であったために、子供の逸脱発話につながったのであろう。例えば、前年度の授業では、“How are you?” に対する答え方として、“I’m happy.” という指導がなされ、今年度の授業では “How are you today?” に対する答え方として “I’m great.” という指導がなされた。意味は同じやり取りであり、表現が違うだけであるが、同じやり取りとして認識するには、やり取りの意味を十分に理解できている必要がある。子供の戸惑いの要因の1つとして、やり取りの訓練に終始し、意味を理解するのではなく、応答の仕方を覚えていたために、その意味を理解できていない可能性が指摘できよう。そして、似ている表現を同一のものとして見なし、これまでの理解を生かすのではなく、新たなやり取りとして受け取ったことが考えられる。

このように、1回目の授業では、子供にとって混乱する要因が多々あった。新しいALTとのかかわり、英語のみの授業、豊富な授業内容、意味は同じでも表現の異なるやり取りなど、さまざまな要因によって子供の英語の授業に対する不安感やわからなさが助長されたことが考えられる。ALTが英語の特徴と日本語の違いを活かして子供に違和感を持たせ、子供の学びを導くこともある（黒田, 2007b）が、このような違和感はALTと子供の間に授業をする

上で共有しうる基盤がある際に有効なのであり、英語に触れる体験だけでは子供の英語の学習を促すには不十分である。この回の授業はALTが子供の力を知りたいという理由のために、子供に合わせてプランを変更しなかったことが考えられるが、ALTの計画は子供にとって難易度の高いものであったのであろう。

3.2 第3回目（6月実施）

この授業は、6年2組で最初に授業が行われた。授業展開は、第1回目と同様にこの日の授業で行うユニットを黒板に明示し、10分前後の時間をかけてその説明をした後で、授業内容へ移行していった。授業展開は、観察したどのクラスでも同様であった。この回の特徴としては、日本語発話が用いられるようになったことが挙げられる（表2）。基本的な指示は英語で出し、同じ発話を繰り返したり、ジェスチャーを伴うことによって、英語の指示への理解を促していた。活動に関する説明には、日本語を用い、具体的にどのような活動をしようとしているのかについて、子供の理解を促していた。日本語の用い方としては、英語で説明した後、「意味がわかった？」と確認したり、「合ってるよ」と認めるときに使うなど、補助的に用いていた。日本語ですべてを説明するのではなく、英語での説明への理解を促すために用いていた。第1回目の授業では、英語を話すことを重視していたが、子供の英語の理解力にはばらつきがあるため、すべてを英語で進めると、わかる子供とわからない子供に分かれてしまう。英語の説明に日本語を導入し、「わかった人？説明よろしく」と言うなど、ALTが英語でした説明の意味を子供に日本語で言わせ、子供間で理解を共有する場を設けていた。

■表2：ALTの日本語の発話数の平均

1回目	3回目	6回目
0	10	15.7

また、1回目の授業では、ALTが発している1つの問いに対して、子供に口々に答えさせ、その中から適切な答えを適用していたのに対して、ALTが問いを発した後“Raise your hand.”と言い、挙手を求める様子も見られた。ALTの問いに対して最初に答える子供は限られていたとしても、同じパターン

問いに対する応答の仕方を他の子供から学び、ALT の同じパターンの問いに対して答える子供が増える様子が見られた。ALT の当初のねらいとは異なり、子供が英語を話す時間は減少するが、ALT が意図しているやり取りの見本を示すことによって、コミュニケーションに参加する子供が増加するという変化が見られた。

3.3 第6回目(10月実施)

第6回目は、6年2組で最初に授業が行われた。6年2組の授業では、この日の授業内容についての説明なしに授業が始まった。そして、黒板に5つのユニットが書かれたが、実施されたのは4つのユニットであった(実施されたユニットの順序は1, 4, 2, 3)。そして、その後実施された他のクラスでは、4. How many? も省略され、実施されたユニットは3つになった。ユニット3では、プリントを用いて活動しており、6年2組の授業では、名前を書くよう指示したのみで、プリントの内容へと授業が移行していった。この後の授業では、ここに挙げられていないユニット“name writing”が導入されたため、ユニット4が省略されたと考えられる。6年2組の次に授業が実施されたクラスで学級担任が子供に英語で名前を書くよう促し、名前の書き方をチェックしているのを受けて、その後のクラスでは英語で名前を書く時間を設けるようになった。4. How many? は第1回目の授業から取り組んでいるユニット“numbers”の発展であり、ユニットとして設けなくても、数を尋ねるときに使う場面が多いのに対して、“name writing”は前回の授業から導入

されたユニットであり、子供にとっては練習の機会の少ないユニットであった。そこで、ALT は子供の状態を踏まえ、ユニットに優先順位をつけ、一番重視しているユニットを重点的に行ったのであろう。そのため、事前の計画には入っていなかった“name writing”が行われるようになったのである。

1つのユニットに対する時間は7分という姿勢を変えることはなかったが、実際には活動状況に応じて時間の分配を変え、授業を行った。そして、授業内容を状況に応じて減らしたり、あるいは、ユニットを実施する順番を入れ替え、優先度の高いものから実施し、何度も繰り返しているユニットは時間がある場合に取り組みむなど、臨機応変な授業計画の変更が見られた。経験の浅いALT は、子供とのかかわり方を工夫しながら授業を展開していくが、授業計画までは変更することができない(黒田, 2007a)のに対して、経験を積んだALT は子供とのかかわり方だけでなく、授業計画も換えながら授業することが可能であると言えよう。1回の授業内容だけではなく、年間の授業計画を念頭に置いて授業を行うことによって、このような授業計画の変更が可能になるのであろう。この回の授業では、復習に終始しているが、扱う内容は同じでも活動のレベルは多様であり、前回の授業内容からの発展形への意識や、日々の授業の中で用いられる表現、今後行われる授業内容への意識から授業内容を変更していったと考えられる。教師は、授業終了時に意識を向けることは知られている(上田, 1997)が、経験を積むことによって、1回の授業終了時だけではなく長期的な視野の獲得へとつながることが考えられる。

■ 表3：第6回目の授業内容

黒板への表記	授業開始から各ユニットに取り組むまでの経過時間			
	5年1組 (H19.10.18)	5年2組 (H19.10.18)	6年1組 (H19.10.18)	6年2組 (H19.10.17)
1. How are you today?	00'00	00'10	00'20	00'09
2. On in under	06'46	09'38	06'48	14'55
3. Adjectives.	15'12	22'36	17'11	27'00
4. How many?				06'05
5. What time is it?				

3.4 第7回目(12月実施)終了時のALTとのやり取り

第7回目の授業終了時には、ALTから授業のねらいに関する話がなされた。1年間の授業回数が少ないことで、これで何ができるのか、日本の英語教育の在り方は本当にこれでいいのかという見解は常に示していたが、12月にはさらに、それを自分自身の問題と引きつけた形で表明された。具体的には、今行っている英語活動の目標は7分間で子供の集中力を切らさないということ、子供が英語を話す時間を多く持たせること、ALTと直接触れ合う活動を多く持つことを想定しているが、英語の授業を実施する目標として本当にこれで十分かどうかというものであった。

教育への関心が高く、日本の英語教育へのコミットメントが強い場合、職務上の制限があるために、一時的に子供の英語の授業への積極的な参加姿勢を導くことができても、英語の授業に取り組むための動機付けが十分にできず自己効力感が得られないという報告がなされている(浅井, 2006)。今回の事例においても、同様の意見がALTから発せられた。子供の関心を英語に向けるような授業を心がけているが、年間を通して授業への意識をどのように持つべきかということが問題として提起された。ALTには、英語活動の授業計画が提示されているが、英語の授業を実施する上での具体的なねらいや、小学校における英語教育への位置付けを明確化する必要性が指摘できよう。浅井(2006)の指摘では、JTEの意識もALTの自己効力感に与える影響が大きいことも知られており、授業を行う学校の英語活動体制、担任教師の英語活動への意識をALTに明示し、英語教育への意識を共有することが重要であろう。

授業をする上での目的にはさまざまなレベルがあり、年間目標、各授業を実施する目標、子供の生活態度に関する目標があり、教師は授業の中でさまざまな点を意識しながら指導している(中田, 1996)。ALTの意識を高めるためには、これらの授業目標のかかわりを整理すること、子供の状態やALTに求められていることを明確にすること、ともに授業をする教師から共感を得ることが授業をする上で有意義であると言える。

4 考察

本研究から、ALTが工夫しながら授業を展開する様子が明らかになった。ALTは子供とかかわりながら働きかけを工夫するだけでなく、経験を積むことによって、授業展開を工夫するようになる可能性が示唆された。そして、今展開されている授業内容に関しても、常に見直しを行い、変更することが可能であった。授業を行いながら、活動の優先度を判断しており、長期的な視点からも実施されている授業について検討することが可能であると言える。授業の難易度は、計画されている活動内容の変更という形では見られなかったが、活動を実施する際の子供とのかかわり方の工夫や、活動の優先度に応じた時間配分の変化によって調整されていた。授業経験を積むことによって子供に応じた長期的な変更が可能であり、今回の事例では年間の計画を念頭に置いた授業内容の取捨選択と時間配分の調整という形でなされていると言える。長期的な変化とは、授業計画を根本的に見直すということではなく、これまでに行った活動や今後の活動予定を念頭に置きながら授業ごとに活動の実施の仕方を調整するという形で行っているのである。

また、子供の反応に応じて授業方針を変更する様子がとらえられた(図1)。初期の授業では、英語でコミュニケーションを行い、7分ごとに区切って授業をするなどの明確な方針を持ち、それに則って授業を行っていたが、授業回数を重ねるにつれ、時

▶ 図1: ALTの抱く授業の目標の変化

ユニットを黒板に明示
授業の始めにユニットの説明
1ユニット7分
日本語は用いず、英語で話す
子供に口々に答えさせる(指名しない)



ユニットを黒板に明示
優先度の高いユニットに取り組む
子供の状態によって、1つのユニットの時間を延長
日本語を補助的に用いる
理解している子供に日本語で説明を求める

間配分を気にする様子は見られたものの、優先度の高いユニットに時間を割き、子供の発話を促すような働きかけの工夫をする様子がとらえられた。1回の授業の中で目標を設定し、それに基づきユニットの優先度を判断し、順番を入れ換えるだけでなく、子供の応答によって1つのユニットの時間配分を変えながら授業を行っていた。授業を行う上で、長期的な視点だけでなく多角的な視点を獲得し状況判断しながら授業をしている可能性が示唆できよう。

ALT は経験を積むことにより、自分なりの授業計画に基づき授業を行うことが可能になる一方で、目標を明確化することの重要性も示唆された。ALT は、実施する英語活動の大きな目的は理解しているものの、個々の授業におけるねらいの具体的な設定や子供とのかかわり方で問題に直面する可能性が示唆された。自分なりの授業計画を持っていても、その計画について検討する場を求めていることが明らかになった。ALT には、他の ALT と英語活動の実

施の仕方について話し合う機会が設けられているが、それだけではなく、活動の具体的な目標や授業計画や年間の授業目標などについても話し合い、ALT の意識を明確化する機会が必要であると言える。

謝 辞

授業を見せてくださった ALT、子供の皆さん、小学校の先生方に厚くお礼申し上げます。皆様のご協力がなければ本研究は成り立ち得ませんでした。皆様のおかげでさまざまな有益な情報が得られ、現場に密着しながら小学校における英語活動について考えることができたことは非常に有意義でした。

また、本研究は(財)日本英語検定協会の支援を受けて行われました。最後になりましたが、このような機会を与えてくださった、(財)日本英語検定協会と選考委員の先生方に心よりお礼申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * 浅井亜紀子. (2006). 『異文化接触における文化的アイデンティティの揺らぎ』. 京都: ミネルヴァ書房.
- * Cazden, C.B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Heinemann.
- * 藤江康彦. (1999). 「一斉授業における子供の発話スタイル: 小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析」. 『発達心理学研究』第10巻, 125-135.
- * 石井恵理子. (1997). 「教室談話の複数の文脈」. 『日本語学』Vol.16, No.3, 21-29.
- * 岸野麻衣. (2005). 「授業進行から外れた子供の発話への教師の対応: 小学校2年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析」. 『教育心理学研究』, 53, 86-97.
- * 黒田真由美. (2006). 「小学校英語におけるチーム・ティーチングの変容」. 『京都大学大学院教育学研究科紀要』第53号, 194-205.
- * 黒田真由美. (2007a). 「小学校における ALT と子供のかかわりの変化の一例—子供の発話に対する ALT の応答に注目して—」. *STEP BULLETIN*, vol.19, 191-199.
- * 黒田真由美. (2007b). 「小学校英語における学び: 『ズレ』とその解消に注目して」. 『京都大学大学院教育学研究科紀要』第54巻. (印刷中)
- * 松川禮子. (1997). 『小学校に英語がやってきた』. アプリコット.
- * Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social organization in the classroom*. Harvard: University Press.
- * 茂呂雄二. (1991). 「教室談話の構造」. 『日本語学』Vol.16, No.3, 63-72.
- * 茂呂雄二. (1997). 「教室の声のエスノグラフィー」. 『日本語学』Vol.16, No.3, 4-12.
- * 中田基昭. (1996). 「教育の現象学—授業をはぐくむ子供達」. 東京: 川島書店.
- * 中田基昭. (1997). 「現象学から授業の世界へ: 対話における教師と子供の生の解明」. 東京: 東京大学出版.
- * 上田智子. (1997). 「『授業』の相互行為的算出—授業分析の一視点として—」. 『日本語学』Vol.16, No.3, 52-62.