

# 英語教員の学びにおけるピアインターアクションの役割

## 模擬授業と事後ディスカッションを通じた意味生成

小林恵美・小林真記

### キーワード

ピアインターアクション 模擬授業 英語教師の学び 理論と実践の往復 社会文化理論 談話分析

### 要旨

次期学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」が核となっている（文部科学省，2016）が、こうした学びを実現するには、まず教師自身がそれを経験しておくことが重要であると言える。本研究では、英語を指導言語とする大学院の授業で、現職教員が行う模擬授業とその振り返りに焦点を当てる。社会文化理論（Vygotsky, 1978）の立場から、学びを社会的相互交流に媒介されるものと捉え、模擬授業と事後ディスカッションにおけるピアインターアクションを通じた主要参加者の「意味生成の軌跡」（Twiner, Littleton, Coffin, & Whitelock, 2014）を辿る。参加者による模擬授業と事後ディスカッションを録音し書き起こした。行ごとの分析の後、時系列に並べた様々なデータを何度も読み返すことで、分析の焦点となる tracer を定めた。また、Mohan (2011) の社会的実践理論分析（social practice theory analysis）を採用し、参加者が模擬授業と事後ディスカッションで、理論と実践を結びつけるためにどのように言葉を使っているのかを分析した。分析の結果、主要参加者が、事後ディスカッションにおいてパートナーから受けた明示的なフィードバックだけでなく、模擬授業において生徒役のカラスメートの演技から受けた暗示的なフィードバックを受けてそれを実際の教室で授業を行う際に役立てたことが明らかになった。また、社会的実践理論分析によって、参加者が外国語である英語を使って、具体的な出来事に対するコメントである specific reflection と経験から一般化した general reflection との間を往復している様子が視覚的に明らかになった。こうした研究結果を基に、今後の研究の方向性と教育的示唆を議論する。

### 1 はじめに

我が国の教育方針を示す学習指導要領は、およそ 10 年ごとに改定されているが、平成 29 年春に公表された次期学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現が核として挙げられている。教育課程部会の配布資料には、次のような記述がある。

学ぶことに興味関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見直しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」

子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考えを手掛かりに考えることを通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」

各教科等で習得した概念や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせ、問いを見出して解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、想像したりすることに向かう「深い学び」

(文部科学省, 2016, p. 6)

従って、「主体的な学び」は、関心を持って活動に取り組むこと、またそうした活動を振り返ることでメタ認知の育成していくこと、「対話的な学び」は、他者との共同や相互交流を通じた学び、「深い学び」は、問題解決や課題探求のために授業で得た知識や技術を駆使することを指していると考えられる。こうした学びを実現するには、教師自身がそれを体験しておくことは大いに意義があることであろう。教師教育の分野では、長年、教師の成長には、理論と実践の往復 (e.g., Finn & Finn, 2007; Korthagan, Kessels, Kostner, Lagerwerf, & Webbeles, 2001) を伴う省察的実践 (reflective practice) の重要性が叫ばれてきている。しかし、Mann and Walsh (2017; see also Walsh & Mann, 2015) が指摘しているように、従来、省察 (reflection) は、主に個人で行うものという認識が強く、協働や相互交流といった他者との関わりがそれほど重視されて来なかった。

また、第二言語習得研究においては、学生同士がタスク達成のために語学の授業で行うやり取りを分析し、教師が直接参加していなくとも協働構築や足場掛けが起こり、多くの学びが起こりうることが報告されている (e.g., Donato, 1994; Kobayashi, 2007; Kobayashi & Kobayashi, 2004)。しかし、第二言語教師教育の分野では、教師指導者や教師教育者を交えた授業後のフィードバックに焦点を当てた研究はあるものの (e.g., Copland, 2012; Johnson & Golombek, 2016; Kurtologu-Hooton, 2016)、教員間あるいは研修生のやり取りに焦点を当てた教室研究 (classroom research) は数少ない (e.g., 小林・小林, 2017)。こうしたことから、本研究は、現職英語教員が、大学院の授業で行ったピア・インターアクションからの学びを探求する。特に、クラスメートである他の教員を対象に行った模擬授業とそれに関してペアで行った事後ディスカッションに焦点を当てる。

## 2 先行研究

Hiratsuka (2014) は、通常の授業でティーム・ティ칭ング (TT) を行っている日本人英語教員 (JTE) と外国語教育助手 (ALT) から成る 2 組の英語教員対象にフォーカスグルー

プ・ディスカッション (FGD) を 3 回実施し、プロフェッショナル・デヴェロップメントのコンテクストとしての可能性を探求した。FGD に先立って研究者が各組の授業を観察・ビデオ録画し、そこから 5 分間の活動を各組と選び抜粋した。FGD では、4 人の参加者全員で各組のビデオを見て、授業に関する話し合いが持たれた。談話のデータから、他のペアの教員からの質問が授業者の気づきにつながっている様子や、一緒に授業を行った 2 名の教員が協力して授業での出来事を語る姿が見られ、各組が自分たちの教育実践を振り返っていたことが示唆された。

小林・小林 (2017) では、日本人英語教員 2 名が、国内の大学院で第二言語教育のセミナーの一環として行った模擬授業とその前後に持ったディスカッションを分析した。社会文化理論に基づく談話分析の結果、参加者たちが、進んで観察や経験から分かったことや意見を共有し、模擬授業からの気づきと大学院の授業で扱った専門的概念を結びつけることで、理解を共同構築している様子が見られた。また、評価理論 (Appraisal Theory) に基づいた機能的分析によって、ピア・アドバイザーは、様々な評価資源を使って、肯定フィードバックと否定的フィードバックを提供していたことも明らかになった。

これらの研究は、授業の振り返りにおいて、ピアインターアクションが重要な役割を担っていること示唆しているが、そのどちらも振り返りの対象となる授業は、直接的に分析していない。TT はもちろん、模擬授業においてもピアインターアクションが起り得ることが報告されている。例えば、生徒役を担うべきクラスメートが、スムーズな授業転換に協力するために授業者の訂正を待たずに自身の誤りを訂正したり (Bell, 2007)、逆に、授業者が提示した内容に異議を唱えたり (Skinner, 2012) する例が報告されている。こうしたピアインターアクションを授業者はどのように捉え行動するのであろうか。本研究では、振り返りのために行うディスカッションに加え、模擬授業におけるピアインターアクションにも焦点を当てる。

### 3 理論的枠組み

本研究は、社会文化理論を理論的枠組みとする。Vygotsky (1978) は、記憶・理解・思考などの高次精神機能は、学習が他者で行う相互交流を起源とすると主張した。例えば、掛け算に取り込んでいる児童が独りでは問題を解くことができなくとも、教師や親など「より有能な他者」からの援助を得れば解けることがある。また、近年は、より有能な他者が不在の場合であっても、学習者が協力することで個々の能力を上回る力を発揮し、独力では解決できない課題を解決できることができると言われている (Wells, 1999)。この主張を裏付ける第二言語研究としては、Donato (1994) や Kobayashi and Kobayashi (2004) などが挙げられる。精神間機能は様々な記号や道具によって媒介されるが、中でも重要なのが他でもない言語である。Swain (2006) は、Vygotsky の媒介に関する主張と自らが主張していた第二言語習得理論であるアウトプット仮説の知見を合わせ (Swain, 2000)、*linguaging* の概念を提唱した。Swain によると、*linguaging* とは、「言葉を通じて意味を生成し、知識

や経験を形成する過程」(p. 98)であり、『協働的対話 (collaborative dialogue)』や『独り言 (private speech)』の形を取る。ピアインターアクションに焦点を当てている本研究では、特に前者が関係してくる。同様に、Mercer and Littleton (2009)は、「特定の話題や科目の理解の変化は、他者との相互交流と関連している」(p. 114)と述べ、複数の会話参加者が言葉を使って共に考えるプロセスである『相互思考 (interthinking)』の重要性を強調している。

## 4 研究方法

本研究では、特定の英語教員の意味生成の軌跡を辿るべく、事例研究アプローチ (Duff, 2008)を用いた。Duff and Anderson (2016)によれば、事例研究は、通常、「境界のある(特定の)単位の経験、特徴、行動、過程を理解するための質的、解釈的アプローチ」(p. 112)である。研究対象となる事象を本来置かれた状況から切り離すことなく研究することが可能であるため、複雑で動的な性質を捉えることが可能である (Johnson, 1992)。

### 4.1 参加者とコンテキスト

本研究の参加者は、国内の大学院で「第二言語教育におけるコミュニケーション」を履修していた現役教員9名と聴講生1名であり、全員から研究参加の承諾を得ることができたが、本稿では、現職英語教員であるサキ<sup>1</sup>の事例に焦点を当てる。本研究実施時、サキは、中学校で10年以上の教歴を持つ英語教員であった。国内の大学で国際関係を専攻した後、英語圏の大学院で文化間コミュニケーションの修士号を取得している。アメリカ留学後に受験したTOEICでは、970点を取得している。サキは、自身の教え方と自分が勤める学校の英語教育を変えるべく、本研究が実施された大学の英語教育修士課程に入学した。このプログラムは、日本国内で開講されているものの、授業はすべて英語で開講されているため、日本人のみならず、英語圏出身の教員も在籍していた。本研究実施時、サキは、「第二言語教育におけるコミュニケーション」という授業を履修していた。

この授業の課題の一つとして履修者は、20分の模擬授業を行うことになっており、サキは、題材として、自身の中学校で使用している検定教科書から世界遺産に関するユニットを選んだ。また、模擬授業の前後にペアでの話し合いをする時間が設けられており、中学校の教員であるサキは、同じく中学校で教員をしているマユとペアを組んだ。マユは、20年以上の教歴を持つベテランであり、所属する学校の方針で英語試験を受験したことにより向上心が高まり、当該修士課程に進学を決めた。

### 4.2 データ収集及び分析

前述のように、本研究の目的は、現職の教員の学びにおけるピアインターアクションの役割を理解することであるが、模擬授業のみならず、その前後のディスカッションも書き

---

<sup>1</sup> 本稿で使用している個人名や授業名は、すべて変更したものである。

起こし分析した。今回分析対象とした主なデータは、サキの模擬授業（20分）、サキとマユの事前・事後授業ディスカッション（約一時間）、そして個人で作成した内省レポートとオンライン投稿である。音声データは Duff（2000）の転写法に倣って書き起こしを行った。書き起こしたデータは、まず行ごとの分析の後、意味生成の軌跡を辿る目的で、時系列に並べた様々なデータは何度も読み返された。その結果、分析の焦点となる tracer を定めた。tracer とは、複数のデータに繰り返し言及される単語やフレーズ、概念を意味する (Newman, Griffin, & Cole, 1984)。後述のように、本研究では、industrial という語を tracer とした。この tracer の周辺でどのようなことばのやりとりが行われているのか詳細にみることで、『意味生成の軌跡』（Twiner, Littleton, Coffin, & Whitelock, 2014）を辿った。

また、参加者が模擬授業と事後ディスカッションで、理論と実践を結びつけるためにどのように言葉を使っているのか理解するため、Mohan（2007, 2011）の社会的実践理論分析 (social practice theory analysis) を採用した。Mohan によれば、社会的実践とは、理論と実践、文化的知識と文化的行動を含むものであり、行動に伴う言葉 (discourse of action) と行動を振り返るために使われる言葉 (discourse of reflection) を含む。本研究に当てはめると、前者は、模擬授業を行うために使用される言葉であり、後者は模擬授業について語るために使用される言葉である。さらに discourse of reflection は、general reflection と specific reflection に分かれる。前者は、社会的実践の理論について語る際に生じる言葉であり、後者は実践について語る際に生じる言葉である。general reflection は、一般化された学習理論や部分的に一般化された経験的知識を含むため、不定冠詞や現在形が使用されることが多い。一方、specific reflection は、特定の出来事や経験に関する語りであるため、定冠詞や固有名詞、過去形の使用などが特徴となるとされている。本研究では、Slater（2004）を参考に以下のようなチャートを使用し分類した。

line	Speaker	Action	Specific reflection	General reflection

## 5 サキにとっての模擬授業

### Excerpt 1

- 1 Jiro: do you mainly speak in Japanese or English? [(x English)]  
 2 Saki: [mainly I speak Japanese.  
 3 Jiro: Japanese  
 4 Saki: uh: so probably I- I speak English here, but mostly I (0.7) speak English Japanese. (0.7) and uh: (1.0) I usually speak only English for the - instructions that they understand like oh please stand up, or please listen, that kind of thing.

(5月29日)

ここでは、サキの担当授業で指導言語が日本語なのか英語なのか次郎が尋ねている。サキ

は、この問いに、大学院での模擬授業は英語で実施するが、通常授業のほとんどは日本語で行い、please listen といった指示のみ英語を用いていると答えている。一方、この模擬授業は、英語圏出身のクラスメートが生徒役をしているため、主に英語で行われた。

## 6 サキの意味生成の軌跡

以下は、サキの作成した内省からの抜粋である。サキは、模擬授業の内省に与えられた項目うち「この授業でを使用した質問のレベル」を低く評価し、クラスメートからも同じように指摘していたと述べている。用意した質問が難しく、生徒に馴染みがないような、発音が難しい industrial, place, dessert といった単語を使用してしまったと述べ、結果5分で終了予定だった箇所にはほぼ10分かかってしまい、それが予想外だったと述べている。ここで、特筆すべきはサキが、内省に限らず折に触れ“industrial”という語を話題にしていたことである。また、サキの模擬授業の中学生役をした同じ大学院生にとっても混乱を生じさせた語であった。

### Excerpt 2: Saki's Final Reflection

The next item that I rated low was “levels of questioning suitable for this class.” This was also pointed out by my peer observers.<sup>2</sup> I felt that the questions I made were difficult for the students. Some of the words, such as industrial, place, and dessert, were unfamiliar and difficult for them to pronounce. That portion of the lesson was supposed to take only five minutes, but it actually took close to ten minutes. I think that this was why Part 2 took more time than I expected.

(期末レポート、8月30日)

本論文では、「industrial」という語を tracer とし、この内省文にたどり着くまでの軌跡をみていく。

サキは世界遺産に関するテキストを用いた模擬授業を実施するため、正誤問題を含んだワークシートを作成し配布した。ここでは、次に示す4番について授業で話し合っている様子を見ていく。

#### T/F Question

#### 4. There are “cultural,” “natural,” and “industrial” heritages in WHS.

世界遺産には、Cultural Heritage, Natural Heritage というカテゴリーはあるが、問

---

<sup>2</sup> サキの peer observer はマユであったが、複数形が使われていること、また模擬授業に対する written comments の内容からして、生徒役の生徒を指しているものと考えられる。

題文に記されている Industrial Heritage は存在しない。従って、この問いの正答は「誤」である。代わりに Mixed Sites というカテゴリーがある。

ここでは教師役のサキが、中学生役のカオリに次に示す正誤問題の一つを読むよう指示している。

### Excerpt 3: Microteaching

	Speaker	Action	Specific reflection	General reflection
1	サキ	ok number four, Chie-san, would you read?		
2	カオリ	there are cultural cul (1.1) cu:l		
3	サキ	cultural ちょっと真似して[みてください.]		
4	チエ		[なりきるのがうま:いカオリさん]	
5	カオリ	cultural? – cultural		
6	Ss		((laugh))	
7	サキ	okay		
8	チエ		うま:い	
9			((laugh))	
10	サキ	a:nd,		
11	カオリ	in - dustrial		
12	サキ	Okay.		
13	チエ		[good actress!]	
14	(X)		(((laughs)))	
15	カオリ	he:: - he:ri: heri:		
16	サキ	heri[tages		
17	カオリ	[tage – s		
18		(1.6)		
19	カオリ	in – whs		
20	サキ	okay! 難しい単語いっぱいあるところね、頑張ってくれました.		

(5月29日)

この模擬授業での対話から言えることは、生徒役のカオリの “industrial” という単語を含むいくつかの単語が難しい振りをしていることである。この難しさは、2行目に始まり、5・11・15・17行目と続いている。これは、中学生にとってこの問題文に含まれる単語が難

しい可能性があるということの意味していると考えられる。また、教師役であったサキ自身も 20 行目で、「難しい単語いっぱいあるところ…」とこの英文の難しさについてコメントしている。

また、通常授業は action であるため、specific reflection に値する発言はないはずであるが、模擬授業という性質上、難しさを表現している生徒役を演じきっているかおりに対し、チエの「なりきるのがうま:いカオリさん」といった positive appraisal が 4・8・13 行目に見られ、それに対する笑いも起こっている。

次に、実際にこの問いにクラス全体で答えていく様子を提示する。

#### Excerpt 4: Microteaching

16	チエ	[なんですか, indu- indu dustrial って
17	サキ	あ:産業の ね
18	トモ	u:mm
19	サキ	でも=
20	(x)	=hee=
21	サキ	産業のはないです.
22	サキ	[it's either natural,
23	カオリ	先生 産業の産業のってどういう意味ですか
24	サキ	えっ産業の?
((lines omitted))		
42	カオリ	産業のってどういう意味ですか?
43	ジロー	[工場とか

(5月29日)

Excerpt 3 でカオリの中学生を真似た答え方を褒めたチエが、Excerpt 4 の 16 行目では、「なんですか, industrial って」と中学生になりきり質問をする。教師役のサキは 17 行目で、industrial を「あ:産業の ね」と日本語に訳すことでカオリの質問に答えようとする。しかし、しばらくして 23 行目で今度はカオリが「先生 産業の 産業のってどういう意味ですか」と、“industrial”の意味をたずね、24 行目でサキは、「えっ産業の?」と繰り返している。この上昇調を伴う発言から、チエは、日本語役を提示したことで問題が解決したと思っていたことが伺える。やりとりが続き、42 行目で、カオリが 23 行目と同じ、「産業のってどういう意味ですか?」という質問を繰り返している。

このやりとりは、世界遺産の分類に関する戸惑いに関する議論へと続いていく。スペースの関係でここでは省略しているが、25 行目から 41 行目では、クラス全体で生徒役を超えた話し合いがなされている。16 行目のチエの質問から始まり、カオリが 23 行目と 42 行目で同じ質問を繰り返しており、“industrial”が英単語としてだけではなく、概念的な難しさも意味している。つまり、16 行目のチエの質問に対応したサキの日本語訳の提示だけ

では、生徒に解答を促すには十分ではなかったということだった。

次に示す対話は、模擬授業後に実施したディスカッションからの抜粋である。ここでもサキは、事前にピア・アドバイザーとして決まっていたマユと、正誤問題で用いた質問について話し合っている。

#### Excerpt 5: Post-Lesson Discussion

	Speaker	Action	Specific reflection	General reflection
1	マユ		I thought – for second-year students, they were too much,	
2	サキ		yeah [maybe	
3	マユ		[I think uh too many tf question[s=	
4	サキ		[hmm	
5	マユ		=for second-year students,=	
6	サキ		=hmm	
	((lines omitted))			
45	サキ		Like this one, this one, this one (x) maybe number four, is also - industrial was diffi[cult	
46	マユ		[yeah it's very tricky to us=	
47	サキ		=yeah	
48	マユ		cultural, natural,	
49			(2.1)	
50	サキ		yeah I was - originally thinking maybe I would just put natural and industrial- uh I mean - natural and cultural,=	
51	マユ		=yeah yes	
52	サキ		but <u>then</u> I thought maybe everybody can – say it's true,	

53	マユ		uh-huh	
54	サキ		so I made it uh I wanted to make it more somewhat tricky,	
55	マユ		uh	
56	サキ		and then included industrial but maybe [umm	
57	マユ		[maybe instead of industrial, use more familiar word [for them,	
58	サキ		[AH:: un	
59	マユ			industrial is a little bit difficult maybe good for high school - students -
60	マユ		so actually I thought this tf question is very good for high school students.	
61	サキ		[(laughs))	
62	マユ		[I \$can use this tf question for my high school\$ [uh	
63	サキ		[yeah actually for my students, I think need to make it in Japanese,	
64	マユ		AH: ye:s	
65	サキ		<u>or</u> - or maybe like English first, and then Japanese translation,	
66	マユ		ah:	
67	サキ		like a partial translation,	
68	マユ			but again if they have - Japanese, they just focus [on Japanese=
69	サキ			[on Japanese
70	マユ			=part
71	サキ			yeah

72	マユ			then never try to read English so - never reading I think - [but
73	サキ			[yeah you know, I found out that (as working through) these uh true false questions, the language materials I can use for second year students is very very limited=
74	マユ			oh ye:s I understand.

(5月29日)

1行目でマユが、正誤問題の質問が中学生役をしていた同僚にも少し難しかったのではないかと述べている。やりとりの後45行目で、模擬授業者のサキが、特に、“industrial”という語がこの難しさの原因ではないかと話している。このサキの発言に続きマユも46行目で同意している。サキは、50行目から56行目まで、難易度をあげようと‘industrial’という単語を含めたと質問文作成の意図を述べている。この説明を聞いたマユは、57行目で中学生にとってもう少し見慣れた単語を使ったらどうかとアドバイスし、59行目では、“industrial”が中学生には少し難しく、高校生に適切な単語なのかもしれない、と述べている。ここは、実施した模擬授業ではどうだったのか具体的に振り返る内容、つまり specific reflection とは異なり、経験上分かった general reflection に該当すると考えられる。

マユの提案や分析を聞いたサキは、62行目と64行目で、この問題文を日本語で提示することも考えていたと述べている。日本語使用という選択肢を知ったマユは、67行目で、「問題文が日本語だと日本語だけに焦点がおかれる」と述べた。この発話の「日本語だけ」という箇所は、サキの発話も重複していて、マユと考えを共有していたことが見える。また、この内容は模擬授業そのものから離れた、マユの経験を通して培った知識、つまり general reflection と考えることができる。

このマユとの一連のやりとりの中で、サキが72行目で「中学生に使用可能な言語材料は、とてもとても限られている」と発している。この内容も、授業で使用した言語例について話し合うといった Excerpt 5 のほとんどを占めた直接的な発言内容から少し離れた、サキの一般化した内省と捉えられる。

さらにサキは、クラスメートから written feedback も受けている。Excerpt 6 は、英語母語話者のクラスメートの Andrew が、模擬授業後に投稿した内省文からの抜粋である。外国語指導助手 (ALT) として様々な授業を見てきた Andrew は、サキが検定教科書を使って英語でのやりとりを取り入れた授業を行ったことを高く評価している。ここで興味深いのは、マユやサキ自身の認識と異なり、Andrew が日本語使用を評価していることである。

### Excerpt 6: “Student” Feedback

The class Saki taught on the Ogasawara Islands was a great example of what is actually possible even within a highly restricted teaching context. Saki was able to take the standard textbook content and through interactive tasks, interesting visuals and a consistent focus on group work and student feedback was able to show us something that was certainly a world away from the vast majority of JHS English lessons I had seen as an ALT. Furthermore, **it was yet another example of how L1 use, if properly thought out, can be facilitative for learning rather than simply a crutch for teachers.**

(期末レポート、8月30日)

Excerpt 7は、Excerpt 2と同じサキの内省からの抜粋である。

### Excerpt 7: Saki’s Final Reflection

... the peer comments suggested that the T/F questions were difficult. One peer also mentioned that the number of questions could be reduced. I realized that I tend to use difficult structures/words. It reminded me to keep things simple and easy to understand. Based on this, I could make a revision before the actual lesson for the second year students, and I could successfully conduct this task. (written reflection, August 30)

ここでもサキは自身の使用言語の難易度について触れているが、模擬授業時間に起きた問題点について述べることにとどまらず、サキ自身の指導言語の特徴について一般化した気づきについて書かれていることが分かる。これは、Excerpt 5で紹介したマユの難しかったという感想、サキの言語レベル選択の経緯説明、教育経験から身に着けた日本語使用についての知識や感覚、ことばの概念の難易度などについて対話した結果、辿り着いたサキの気づきと言えよう。

このように、模擬授業実践についてペアで振り返りは、その場で起きた問題への具体的な対応策を言語化する機会となり、自身の授業実践を客観視する機会をもたらしている。また、このような内省を目的とした対話によって、他の場面でも適応可能な一般化した知識へとつなげている様が見られた。

### 考察

本稿では、主要参加者サキのピアインターアクションを通じた「意味生成の軌跡」を辿り、同時に社会的実践分析を行うことで、サキがマユとのやりとりを通じていかに理論と実践を結びつけているのか分析することを目的とした。このため、書き起こしたピアインターアクションを行ごとに分析し、模擬授業、事後ディスカッション、内省文とデータを時系列に並べ、何度もデータを読み返し、分析の焦点となる tracer を定めた。

主要参加者のサキの内省文に辿り着くまで、いかに様々なインターアクションが貢献していたかが見えてきた。今回分析対象とした模擬授業、ピアリフレクション、内省文の全てに現れた “industrial” という単語を tracer として定めた。これは、模擬授業でのサキが実施した正誤問題で使用した “industrial” という語のもたらした、複数の難しさに始まった。

最初に発音、日本語訳、最後に “industrial” の概念と3つの難しさが模擬授業を通して明らかになった。これは、発音に戸惑う生徒役を演じた授業参加者、次に意味を尋ねる生徒役、最後に日本語訳を与えられた後に異なる生徒役による同じ質問の繰り返し、こういったインターアクションが模擬授業では起きていた。

次に、授業後に実施した事後ディスカッションで、サキはパートナーのマユと対話を始める。その中で、“industrial” の難しさについて話し合っていた。マユの単語レベルの難しさへの言及に始まり、サキの正誤問題作成時に難易度を上げるために “industrial” の使用することにしたとその使用の経緯をサキに伝えた。理由を聞いたマユは、難易度を下げる言語選択をすることも可能じゃないかと提案した。ここでのマユの発言は、模擬授業について直接的な内省ではなく、少し離れた一般的な内省だと見受けられた。

次に、サキは難易度を下げる目的で日本語使用も考慮したことを述べ、これに対しマユは日本語使用は、生徒が日本語理解に集中してしまい英語で考えなくなると不安を述べる。マユの発言にサキも重なり合うように “in Japanese” と同調したことから、日本の中学・高等学校で指導歴の長い二人がそれぞれの教員経験を経て、感覚的に日本語使用ももたらす影響について一般化した意見を持ち備えていたことが明確になった。

このように二人の対話を詳細に分析したことで、サキのピアであるマユが一般化した内省がサキより先に見られることから、サキの学びや気づきを導いているようにも読み取れる。よって、「中学2年生に使用可能な言語資料はとても制限されている」といったサキの一般化した内省は、マユとの対話の賜物とも理解できる。しかしながら、これは、あくまでも今回 tracer として “industrial” を選択したことで、分析対象と選択された箇所のみと言えることである。

また、サキの内省文に授業で使用する構文や単語の難しさに気づいたと書いたことと、模擬授業という action の機会とマユとの対話的な内省の機会が、異なる affordances (van Lier, 2004) を提供していたと考えられる。模擬授業では、正誤問題で使われている単語を読めない振りをする生徒役のカオリから、industrial の意味を執拗に聞いてくるチエから、さらには、世界遺産の分類をめぐる起こった予想外の議論から、自分が作成した正誤問題の難易度に関する暗示的なフィードバックを受けたと言える。また、その後のディスカッションでは、サキはマユから正誤問題の何度に関して明示的なフィードバックと助言に積極的に耳を傾けた。こうしたフィードバックを基に、サキは録音された自身の模擬授業を聞き、指導案を変更し、実際の教室で授業を行った。大学院の課題は、模擬授業と

複数の振り返りだけであり、実際教室で授業を実施することは選択であった。このことから、サキが主体的に取り組んでいたことが伺える。

本研究では、サキの意味生成の軌跡を、tracer を定め、複数のデータを分析することで辿った。しかし、スペースの関係で一人の軌跡しか議論することができなかった。複数の事例を扱う multiple case study を実施し、個人間で意味生成の軌跡を比較対照する必要がある。また、社会的実践理論分析によって、ピアインターアクションを通じて、サキとマユが specific reflection と経験から一般化した general reflection との間を往復している様子が視覚的に明らかになったと言える。教師教育の観点からすれば、こうした分析結果を研究参加者と共有するだけでなく、授業者本人が行うような活動を取り入れることで、省察の道具のレパートリーを増やし、より主体的・対話的で深い学びにつながるのではないであろうか。

### 参考文献

- Bell, N. D. (2007). Microteaching: What is it that is going on here? *Linguistics and Education* 18, 24–40.
- Copland, F. (2012). Legitimate talk in feedback conferences. *Applied Linguistics*, 33(1), 1-20.
- Duff, P. A. (2000). Repetition in foreign language classroom interaction. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 109-138). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Duff, P. A. (2008). *Case study research in applied linguistics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Duff, P. A., & Anderson, T. (2016). Case-study research. In J. D. Brown & C. Coombe (Eds.), *The Cambridge guide to research in language teaching and learning* (pp. 112-126). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Norwood, NJ: Ablex.
- Finn, P. J., & Finn, M. E. (2007). *Teacher education with an attitude: Preparing teachers to educate working-class students in their collective self-interest*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hiratsuka, T. (2014). Focus group discussions as a professional development opportunities for team teachers in Japan. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 20, 38-52.
- Johnson, D. (1992). *Approaches to research in second language learning*. New York, NY: Longman.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. New York, NY: Routledge.

- Kobayashi, E. (2007). *Task repetition in an EFL classroom: A language socialization perspective*. (Unpublished postgraduate certificate in linguistic research thesis). Macquarie University, Sydney, Australia.
- Kobayashi, E., & Kobayashi, M. (2004). Rethinking L2 negotiation: An EFL classroom perspective. *The Economic Journal of Takasaki University of Economics*, 47(2), 91-105.
- Korthagan, F. A. J., Kessels, J., Kostner, B., Lagerwerf, B., & Webbeles, T. (2001). *Linking practice with theory: Pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kurtoglu-Hooton, N. (2016). *Confirmatory feedback in teacher education: An instigator of student teacher learning*. London, England: Palgrave Macmillan.
- Mann, S., & Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practice*. New York, NY: Routledge.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. New York, NY: Routledge.
- Mohan, B. A. (2007). Knowledge structures in social practices. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching, Part One* (pp. 303-315). New York: Springer.
- Mohan, B. A. (2011). Social practice and register: Language as a means of learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, (2nd ed.) (pp. 57-74). New York, NY: Routledge.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1984). Social constraints in laboratory and classroom tasks. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Development in social context* (pp. 172-193). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Skinner, B. (2012). Changing identities: An exploration of ESL trainee teacher discourse in microteaching. *Classroom Discourse*, 3, 46-64.
- Slater, T. (2004). *The discourse of causal explanations in school science*. (Doctoral dissertation, University of British Columbia, Vancouver, Canada). Retrieved from <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0078228>
- 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). New York, NY: Oxford University Press.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London, England: Continuum.
- Twiner, A., Littleton, K., Coffin, C., & Whitelock, D. (2014). Meaning making as an

- interactional accomplishment: A temporal analysis of intentionality and improvisation in classroom dialogue. *International Journal of Educational Research*, 63, 94-106.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Norwell, MA: Kluwer.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, S., & Mann, S. (2015). Doing reflective practice: A data-led way forward. *ELT Journal*, 69(1), 351-362.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 小林恵美・小林真記. (2017). 「ピアインターアクションを伴う省察的实践：現職英語教員の事例」『共愛学園前橋国際大学論集 17』, 1-24.
- 文部科学省. (2016年8月26日). 次期学習指導要領等に関するこれまでの審議のまとめ補足資料. Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/\\_icsFiles/afieldfile/2016/08/29/1376580\\_2\\_4\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/_icsFiles/afieldfile/2016/08/29/1376580_2_4_1.pdf)

## 付録

### 書き起こしのための記号一覧

[	The beginning of overlapping speech, shown for both speakers; second speaker's bracket occurs at the beginning of the line of the next turn, rather than in spatial alignment with previous speaker's bracket
=	Latched utterance; speech that comes immediately after another person's with no intervening pause; shown at the end of one speaker's utterance and beginning of another's .
(#)	Marks the length of a pause; (.2) is 2/10 of a second, (2.0) is 2 seconds
(Words)	The words in parentheses ( ) were not clearly heard; (x) = an unclear word; (xx) = two unclear words; (xxx) = three or more unclear words.
<u>Underlined words</u>	Spoken with emphasis
<b>CAPITAL LETTERS</b>	Loud speech
Double parentheses	Comments, like ((laughs)); details pertaining to interaction
Colon (:)	unusually lengthened sound or syllable
Period (.)	terminal falling intonation
Comma (,)	rising, continuing intonation
Question mark (?)	high rising intonation, not necessarily at the end of a sentence
One-sided attached dash (word-)	(unattached) brief, untimed pause (i.e., less than 0.5 seconds)
x-	(attached on one side) cutoff often accompanied by a glottal stop (e.g., a self-correction)
<b>Boldface</b>	Focal utterance of point of discussion for analytical purposes
...	omission

Adapted from Duff (2000)

### Abstract

## **The Role of Peer Interaction in EFL Teachers' Learning: Meaning Making through Microteaching and Post-lesson Discussion**

Emi Kobayashi / Masaki Kobayashi

One of the underlying principles of the new Course of Study is to promote “autonomous learning, dialogic learning, and deep learning (MEXT, 2016). To realize this, it seems vital that teachers experience such learning themselves. This study examines in-service teachers' engagement in microteaching and post-lesson peer discussion in their English-medium graduate seminar. By drawing on Vygotskian sociocultural theory, which claims that learning is mediated by social interaction, the study traces a Japanese teacher's meaning-making trajectory (Twiner, Littleton, Coffin, & Whitelock, 2014) through her microteaching and post-lesson discussion with her partner. Transcribed data were analysed in two different ways. First, each transcript was read multiple times to identify a tracer—a word, phrase, or concept that traveled across texts and contexts. Secondly, Mohan's (2011) social practice theory analysis was used to examine how the participants used language to make theory-practice connections. The tracer analysis showed how the focal student acted upon peer feedback, explicit and implicit, to improve her lesson. The social practice theory analysis revealed how the focal participants oscillated between talk about particular events (specific reflection) and talk about her experiential knowledge generalized from her past experiences (general reflection). Pedagogical implications and directions for future research are discussed.