

アクション・リサーチですすめる「協働」

—目標に基づいた高校英語授業のデザイン—

神奈川県立国際言語文化アカデミア

村越亮治

1 教員研修によるアクション・リサーチの普及

文部科学省から出された『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』（平成15年3月31日）に基づいて、平成15年度から19年度までの5年間に、特例を除いた全英語教員を対象とした集中的研修（悉皆研修）が行なわれた。各都道府県ベースで実施されたこの研修では、教師自身の英語力・スキルの向上をねらいとした講座とあわせて、英語教授力の向上の手段として、アクション・リサーチの手法を用いた授業改善プログラムがさかんに導入された。

しかし、研修の回数も期間も限られたなかでは、具体的な授業改善の手立てである「仮説」の設定とその検証を繰り返しながら進めていくアクション・リサーチの本領は発揮されにくかったのではないかと危惧される。悉皆研修で（ミニ）アクション・リサーチを経験した教師のその後の教育実践のなかで、アクション・リサーチの考え方はどのように、またどの程度活かされているだろうか。

2 アクション・リサーチ的に授業を見る

いろいろな手立てを考えて試行錯誤しながら授業を進めていくという、教師ならば普通に日常的にやっていることを、あらためてしっかりとデータをとって検証しながら繰り返していくのがアクション・リサーチである、という理解は実は不十分である。アクション・リサーチの手法で改善を試みる授業には、リサーチ・クエスチョン、すなわち「指導目標（到達目標）」が存在するのである。つまり、アクション・リサーチの枠組みで授業を見れば、おのずと、生徒の今の実態を踏まえた上で、「生徒の力をここまで伸ばしたい」という授業の目標を設定することが必要になる。

授業に目標があるのは当然だろうと思われるかもしれない。しかし、高等学校に関して言えば、英語の授業で具体的・実質的にどのような知識やスキルを身につけ

させたいかということは、個々の教師の思いのなかには漠然とあったとしても、明示されていることは実際には多くない。まして英語科としての目標が掲げられていて、それに基づいて指導計画、授業活動、教材が考えられている、というケースとなると、特別な研究指定校での実践などを除けばかなり稀である。それは、具体的な目標がなくても目の前には教科書や副教材があり、それにしたがって淡々と授業を進めることは可能だからである。

このような現状を踏まえて、アクション・リサーチの枠組みで授業をとらえ、具体的な目標、とりわけ教師集団の間でシェアされる英語授業の指導目標（生徒の立場で言えば到達目標）を設定することの重要性を、高等学校の典型的な教科書中心の授業デザインの例を追いながら考えてみたい。

3 授業の見切り発車とその先に潜む混沌

新学年の英語授業は、前年度のかなり早い時期に行われる教科書選定から始まっている。選定のよくあるケースとしては、当該学年・科目を担当すると予想される教師数人がおびただしい数の見本からいくつかの候補を選んでから教科会で審議する、というものであろう。審議と言っても、教科以外の仕事で多忙を極める日常のなかで、じっくり候補を比較する時間は限られているため、「担当者の意向を尊重して第一候補とされた教科書を承認する手続き」となっていることが多いかもしれない。その後、文法テキストや単語集などの副教材が期限付きで選定され、ほぼ教科書のレッスンの順を追ったシラバスが書かれる、という作業が続く。もちろんシラバスには「学習目標」が載せられるのだが、忙しいなか締め切りを迫られる作成担当者としては、学習指導要領の文言をアレンジして作文しておくのが無難なところだろう。

さて、4月になって、離着任とともに正式に学年・科

目担当も決まり、学年会議やグループ会議（分掌会議）等々の会議が目白押しのなか、ようやく教科会議と担当者打ち合わせが行なわれ、最悪の場合、その時点になってはじめて、「（既に決まっている教科書を使って）さあどうやって授業を進めましょうか」という話になる。もう数日後には授業が始まってしまう。とりえず教科書どおり進めるしかない。科目担当のうち、次年度まで持ち上がって学年を担当すると予想される、担任に入っている教師が科目リーダーのような役割を担って、進度等の確認をし、あとはそれぞれの担当者にお任せ、で授業が進んで行く。「この指導項目については、この程度、このような活動を使って授業で扱う」という取り決めが共有されていないため、定期テストの直前になってテスト問題の案が出されたときに、「いやー、私、これ授業でやってないんで、他の問題に差し替えてもらえませんか。」などという注文が作問担当者に寄せられる。そしていろいろな要素がそぎ落とされた結果、きわめて味気ないテストになってしまうこともある。そもそも担当者間であまりにもやり方や指導内容に差異があれば、テスト以前に生徒の間に不公平感や不信感が生まれるかもしれない。

以上述べてきたのは最悪のシナリオであり、多くの学校では、校内人事発表から年度末のわずかな期間に、（公立の場合）異動予定のない教師の間で、もう少し詳細な指導方針の雛形ができていて、4月の始業前の打ち合わせで、担当者の間である程度のコンセンサスが得られてから授業が始まる、という形になっていると思う。それでも、それぞれの授業活動の趣旨を担当者全員がしっかりと理解していなければ、担当者によっては、もともとのねらいをはずれた効果のないやり方で実施してしまうこともあり、その結果、生徒は何のためにその活動をやらされているのか分からず、やはり不公平感・不信感が生まれるということも起こりうるだろう。

4 「教科書で教える」再考

さまざまな場面で指導の不一致があると、教師間のストレスが増すことはもちろんのこと、何よりも生徒が不幸である。ここでは、出発点、すなわち、「まず教科書ありき」という出だしから発生しうる実害について、英語授業で行われる具体的な活動を紹介したうえで、問題解決の取りかかりを考えてみたい。

「ただ教科書に沿って授業を進める」というやり方の

もっとも分かりやすいゴールは、「教科書に載っている教材の読解や文法事項の説明などを取りこぼしなくこなして教科書を終わらせること」ということになるだろう。担当者間での情報の共有が不十分であれば、そこへ至るまでの授業活動は、当然教師によってまちまちになる。文法の説明については、どこまで深く説明するかという「程度」や説明に使う例文の違いくらいですむものの、教科書を使って生徒に何をさせるのかということになると、それぞれの教師のフィロソフィーが如実に現れる。ここでは、英語I・II（現行学習指導要領に基づく）での教科書を使った活動を挙げて具体的に見ていく。まず教科書本文を使ってできる授業活動の例として、次のようなものが考えられる。

- 1 内容理解のためのQ & A
- 2 内容理解のための正誤問題 (T/F)
- 3 情報検索
- 4 各パートの題名を考える
- 5 各パラグラフの題名を考える
- 6 論理の流れを考える
- 7 語句の確認・練習
- 8 指示代名詞 (it など) が指すものを考える
- 9 部分和訳 (文法説明含む)
- 10 全文和訳 (文法訳読)
- 11 さまざまな音読活動
- 12 テキスト再生活動 (リプロダクション)

上記のうち、1から6はテキストの内容をざっくりととらえる、いわばトップダウンの活動と言える。そのうち、1・2は特によく用いられる活動で、教科書のなかにも設定されていることが多い。3はいわゆる「スキミング（検索読み）」と呼ばれる活動で、1のなかに含まれている場合もある。4から6は「スキミング（すくい読み）」に相当する活動だろう。7から10はテキスト内の英語を詳細に見ていくボトムアップ的活動と言ってよいだろう。そして、11・12はテキストを理解した後の口頭による確認活動としてまとめられる。これらのうちどれとどれをやるかは、教師の考え方や好みに拠るところが大きい。そのため、担当者間の取り決めがないままに授業が進めば、まったく焦点の異なる授業が並立することになる。「コミュニケーション能力の育成」が叫ばれて久しいなかでも、9に終始した授業もまだかなり行われているようである。

これにもまして、さらに教師による違いが生じるのは

読後の活動である。教科書のなかにも文法や語句の練習問題や簡単なサマリー（内容のまとめ）などの活動が用意されており、それらは授業のなかで、あるいは家庭学習課題としてほぼ確実に扱われるであろうが、テキストの内容やトピックに関して自分の考えを述べられるような自己表現の活動（スピーチ、スキット、ライティングなど）を設定するか否かは、それぞれの教師次第であり、「そんなことをさせる時間はない」「そこまでやる必要はない」「うちの生徒には難しい」という理由から、実施されないことが少なくない。

「教科書を教えるのではなく、教科書で教える」という、英語教師なら何度も聞いたことがある「格言」があるが、実際はどうだろうか。「教科書で教える」には、教科書を英語授業全体のなかでどう位置づけるかが明確になっていなければならない。実は、教科書選定の段階からその視点が必要になってくる。選定の視点としてはまず、生徒の英語力、レッスントピックの面白さ、練習問題など教科書タスクの種類・やりやすさ、などが挙げられるだろう。しかし、そのような視点だけではやはり「教科書を教える」ことに陥りやすい。もちろん教科書以外のものを使った面白そうな活動が授業のなかにちりばめられることはあるだろうが、思いつきの後付け的な活動になってしまうこともよくある。教科書を使ってどんな活動をさせるのか、そのねらいは何か、それらの活動がどのようなつながりを持っているのか、教科書以外のものを使った活動があるとすればそのねらいは何か、それは教科書で学習することとどのようなつながりを持っているのか、などを示す「設計図」が必要である。教科書を決める前に、教師集団がそのような設定図を共有・理解していれば、教科書だけをよりどころにそれぞれのやり方で授業が進められる状況は避けられるはずである。

5 「指導目標（到達目標）」の設定

共有できる授業の「設計図」を作成するためには、「生徒にどのような力を身につけさせたいのか」という指導目標（到達目標）を前もって共有していることがまず必要である。言い換えれば、「英語という教科の指導を通してどのような生徒に育てたいのか」という教師集団共通の思いである。当然、最終結果が出るのは3年後ということになるので、まずは、「3年間の英語授業で最終的にどのような知識・スキル・態度を持った生徒を育てたいか」を考え、次に、「では2年生まででどのよう

なことができるようにするか」「それには1年生のうちどこまで身につけさせるか」というように目標を設定してみる。さらに各学年では、「前期（1学期）には○○の力を身につけさせる」「そのために～の活動をさせる」「そのために必要な教材は□□と△△である」「だからAという教科書が教材の一つとしてもっとも適している」というようにブレイクダウンしていく。つまりこれは、「まず目標ありき」のトップダウン方式の考え方であり、「まず教科書ありき」のボトムアップ方式とは正反対になる。

再度このボトムアップ方式の厄介な点を考えてみると、少なくとも教師集団がアップしていくベクトルの方向を共有していないと、前述したように授業のやり方がばらばらになりやすいということだけでなく、最終的に指導は成功したのかどうか分からないということがある。目標が共有されていなければ、教師によって指導の成果の見方が異なるであろうし、そもそも目標がなければ、そのような振り返りをしないかもしれない。いろいろな見方があるなかでは、模擬試験の英語の得点平均、大学入試センター試験の結果、大学入試の合格人数を成果ととらえて、それを目標とすべきである、と考えるひともいるかもしれない。確かにそのような数量的データは客観的で分かりやすいし、生徒のニーズを満たすという点では大切である。しかし、青臭いと言われることを承知で「学校における英語教育」という観点から言えば、もしも、試験や入試のよい結果が学校の教師のすばらしい授業のおかげだったとしても、むしろそれは「副産物」であると考えべきだろう。学校で英語を教える教師ならば、生徒が、英語を学ぶことをとおして異文化理解のための知識や態度を身につけ、英語を使って世界の人たちとうまくやっていけるひとなってくれることを少なからず願っているはずである。そうだとすれば、テストの点数や入試の合否という視点ではなく、生徒が高校卒業後の次のステップへ進んでいくために必要な英語に関わる知識・スキル・態度として、学校教育のなかで何をどこまで身につけさせることができるのか、という視点で目標を設定することが望ましいだろう。

6 「指導目標（到達目標）」から「授業活動・教材」へ

実効性のある指導目標（到達目標）の設定をすると、学習指導要領の文言を切り貼りしたのでは意味がない。唯一の公的指導指標である学習指導要領には、指導の方向性が示され、具体的な指導項目や活動

の例なども挙げられているが、書かれていることをすべての学校で同じように実行するのは不可能である。やはり教師集団によって、生徒の現状に教師の思いが加わった目標がカスタムメイドされなければならない。例えば、現行のライティングの授業を考えたとき、すべての学校で、学習指導要領で挙げられているようなパラグラフライティングの活動ができるとは限らない。そうかといって、和文英訳はおろか、文法演習に終始していたのでは、コミュニケーション能力としての書く力はほとんど身につかない。また、入試対策で自由英作文の練習が必要な生徒が2割程度いたとして、全員に論理的なエッセイライティングの課題を課すのも考えものである。いずれにせよ、生徒全体の英語力、ニーズ、興味・関心、科目のねらい等のバランスをとりながら、どこまで伸ばせるかを考えられるのは、生徒に向き合っている現場の教師しかいない。

アクセスできる外部テストのデータ、定期テストのデータ、アンケートなどによる生徒のニーズ分析、そしてこれまでの教師としての経験則などから、指導目標（到達目標）を作ることは可能である。その際、図1のように各学年の目標はスキル別にしておけば、後で活動や教材などに具現化するときイメージしやすいだろう。実際には、英語科全体のコンセンサスを得ることが難しい場合もある。そのような場合には、実現しそうな特定の学年だけでも取り組むことはできるだろう。ただ、究極的に「個々の教師の指導目標」ということになってしまうと、やはり教師によってやることがばらばらになって、生徒の不公平感・不信感を生んでしまう。

次にやることは、指導目標（到達目標）に合わせて図2のような、各学年の年間指導計画を作成することである。教科書のレッスン、定期テストなどのテーマごとに各スキル別の授業活動を考えて配置する。ここで、授業活動のスキルによる偏りがチェックできると同時に、定期テストに授業活動がバランスよく反映されるようになっていくのが確認できる。

そしていよいよ、それぞれの授業活動でどのような教材を使うかが決まる。本来はここではじめてどのような副教材が必要になるかが決まるはずである。オリジナルのハンドアウト（プリント）の構成要素や使い方も決まってくる。冒頭から述べている教科書についても、どのような内容を、何のために、どのように扱うかが明確になるだろう。

〇〇高等学校 英語科 指導目標

3年間の英語指導のゴール

話されたり書かれたりしている英語の大きな内容や必要な情報をつかみ、基礎的な英語を使って、自分の意見を積極的に話したり書いたりすることができる生徒を育成する。

第1学年指導目標

| | |
|-------|--|
| 聞くこと | 単語や短いステートメントの聞き取りができるようにする。 |
| 話すこと | 与えられた会話の枠組の中での短いやり取り、身近な事柄などについての1分程度のスピーチができるようにする。 |
| 読むこと | テキストの中の構文、文法に注意しながら読むことができるようにする。 |
| 書くこと | 聞いたり読んだりしたことについて、5文程度の英文で感想を書けるようにする。 |
| 基礎・基本 | 中学校既習の文法・語彙の定着を図り、学習習慣をつけさせる。 |

第2学年指導目標

| | |
|-------|---|
| 聞くこと | 対話文の聞き取りができるようにする。 |
| 話すこと | 与えられた会話の枠組に1、2文プラスしたり取り、調べたことなどについての1分程度のスピーチができるようにする。 |
| 読むこと | 英文の中から必要な情報を読み取ったり、テキスト全体の主題をつかんだりすることができるようにする。 |
| 書くこと | 聞いたり読んだりしたことについて、まとまった1つのパラグラフの形で自分の意見を書けるようにする。 |
| 基礎・基本 | 文法事項の指導をひととおり終え、教科書の語彙を中心に既習語彙の定着を図る。 |

第3学年指導目標

| | |
|-------|--|
| 聞くこと | まとまった英文の聞き取りができるようにする。 |
| 話すこと | 与えられたテーマについての自立的な会話の継続や、自分が設定したテーマについての1分程度の発表ができるようにする。 |
| 読むこと | パラグラフの主題・役割をつかみながら、まとまった量の英文を読むことができるようにする。 |
| 書くこと | 与えられたテーマについて、まとまった1つのパラグラフの形で自分の意見を書けるようにする。 |
| 基礎・基本 | 既習の文法事項の定着と語彙知識の増強を図る。 |

第 学 年 年 間 指 導 計 画

| 前期 | 聞くこと | 話すこと | 読むこと | 書くこと | 基礎・基本 | タスク活動など |
|---|------|------|------|------|-------|---------|
| 教科書レッスン・指導テーマ (例) 辞書指導 (例) Lesson 1 | | | | | | |
| | | | | | | |
| 定期中間テスト | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| 前期期末テスト | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| 後期 | | | | | | |
| 教科書レッスン・指導テーマ | | | | | | |
| | | | | | | |
| 定期中間テスト | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| 後期末テスト | | | | | | |

図1：指導目標（到達目標）作成シート

図2：年間指導計画作成シート

7 「指導目標（到達目標）」の旨味

いろいろな難しさはあるが、一度指導目標（到達目標）を設定することができれば、さまざまな利点が出てくる。まず、上記のように、目標に基づいた年間指導計画を作成することで、そのなかの授業活動・テストのねらいや関連性がはっきりすることである。教師も生徒も、何

のためにその活動をするのかという目的を共有できるので、より前向きに取り組みやすくなり、教師間のやり方の相違も回避できる。

そして、授業・テストをより俯瞰的に見ることができ、授業活動がテストにリンクされやすくなるので、テストアイテムの選定もしやすく、教師間の「教えた・教えてない」の調整の手間もほぼ解消できるだろう。生徒のテスト勉強もしやすくなるかもしれない。またテストそのものが、評価のための確認テストとしての役割だけでなく、生徒の目標到達度（指導効果の進捗）を検証するという役割も果たすことになる。前回と比べてどうだった、とか、平均点や最高点が何点だった、というその場限りの結果分析だけでなく、「このスキルについては習得されている・されていない」という推定ができることで、次に必要な手立て・指導の軌道修正が明確になるだろう。

さらに、ねらいが同じである活動のための教材なら、ハンドアウト（プリント）のような自主教材も当然教師間でシェアできるので、当番を決めて作成すれば時間と労力を節約することができる。ただ、自主教材を導入する場合、担当者全員が教材の使用目的と使用法を十分に理解しておく、ということのほかに留意すべきことがある。それは、状況によっては各教師の持ち味を生かせるような余地を残しておくことである。何が何でもまったく同じ教材を使って同じような授業をするのでは、コミュニケーションの場としての授業という意味では無味乾燥なものになってしまう。教師が自分のキャラクターと授業スタイル（ICT 活用など）に合わせてインターフェイスを変えられるように教材のコアの部分だけを共通にしておくなど、教師の個性が発揮される保障はするべきであろう。

8 再び「教員研修」について

さて、ここで冒頭に述べた「教員研修」に話を戻してみたい。Roberts (1998) は現職教師教育 (in-service teacher education) で行なわれる内容を 'training' と 'development' に分類している。'training' は英語力、英語教授力、カリキュラム等に関わる知識の不足を補うためのもので、研修は講師の主導で進められていく。それに対して 'development' は、受講者である教師が自分で課題を見つけて（ある程度の期間）取り組んでいくもので、講師はそれに助言したり共同研究のお膳立てを

したりする 'process leader' の役割に徹する。この二つは相互補完的であり、どちらか一方だけでは効果的な教師のスキルアップは望めない。

例えば、どこかの研修会、研究会、学会などで、とても優れた授業実践の発表を見たとする。そのなかで使われていた授業活動がすばらしいものだったとしても、はじめから「うちの生徒には無理だ。」ということで活かされないことはよくある。また、できそうなので自分の授業のなかでやってみたととしても、確かに生徒は楽しそうに取り組んでくれたものの、授業の目標や他の活動の目的と何のつながりもなければ、単なる「お楽しみ企画」（時にはそれも必要なのだが）で終わってしまうかもしれない。つまり、他から教わってきた知識や仕入れた達人の技も、みずからの授業の文脈のなかで有機的に組み込まれなければ、宝の持ち腐れということになる。逆に、自分の授業を改善しようとして、足元の問題を発見できたとしても、今までの経験から得てきた持ち駒の範囲で勝負しようとする、行き詰ってしまうかもしれない。そのようなときに、研修会等で学んだ優れた授業実践の事例や、応用言語学などの学問からの知見が開発のヒントを提供してくれることがあるだろう。

したがって、教員研修では、'development' の流れの中に 'training' の要素が組み込まれて、実効的に機能するようにプログラムが組まれるべきである。そして、そのようなプログラムが、それぞれの実際の授業のなかで実行されれば、受講者（教師）はおのずとアクション・リサーチの枠組みの中で授業を振り返ることができる。そして、現状の問題をより具体的に認識したうえで新しい手立てを考えるということだけでなく、自分の指導目標を再認識することができ、さまざまな授業活動について、その目的とつながりをより意識することになるだろう。

9 アクション・リサーチ：マイクロからマクロへ

少なくとも、われわれ 20 年選手、30 年選手の教師は、若かりし頃大学の教職課程において、アクション・リサーチの手法はおろか、授業を振り返るということの重要性について教えられたという経験はほとんどない。その意味では、5 年間の悉皆研修のなかで多くの教師がアクション・リサーチに触れたことは、大きな一歩だったと思う。その後、その手法で個人的に長期的な授業改善に取り組んだ教師も増えてきており、自治体によっては、同僚の教師にアクション・リサーチによる授業改善を広

めることができるようなリーダーを育成する研修も始めている。

一方、大学では、教職課程の講座のなかで、授業改善ができる教師の養成をねらいとしてアクション・リサーチを教える授業が行われているところが増えており、佐野(2000; 2005)などもそのテキストとして使われている。また、アクション・リサーチに精通した大学の教師がメンター(助言者)となり、メンティー(授業実践者)の授業改善に関わっていくという試みもなされている(三上, 2009)。

もともとアクション・リサーチでは、個々の教師が、個々の状況下で問題を絞り込み、個々のリサーチ・クエスト(指導目標)を設定し、そこへ向かって検証しながら授業改善の策を講じてゆく、というように個々の教師のdevelopmentが中心となる。だから、一連の実践を報告することで、同様の問題を抱える教師とリサーチ結果をシェアすることが、その結果をより有効に活かすためには重要である。大きな研修会や学会などで発表することも大切であるが、まず同じ生徒に関わる学校の中で報告してみて、授業改善の気運を高めることに努めたい。その際には、できれば書面レポートではなく、教科会等のなかで、口頭で伝えたほうがよいだろう。書面では忙しさから見過ごされてしまうかもしれないし、一方通行になりやすい。口頭のほうが書面に表れにくい「空気」も伝わりやすく、何よりも同僚からのフィードバックや(理想的には)話し合いも生まれやすい。

そのような英語科の雰囲気が出てくれば、前段で述べてきた英語科全体の指導目標(到達目標)とそれに基づいた授業活動・教材に関わる話し合いもしやすくなるだろう。産みの苦しみをさることながら、指導目標(到達目標)にともなう到達度の検証や上方・下方修正もそれなりに骨の折れる仕事である。しかし、英語科におけるすべての教育実践に必要な不可欠であるべき指導目標(到達目標)を、「実効性のないお題目」「偽りだらけの看板」「絵に描いた餅」にしてはならない。そのために

は、英語教師全員が、自分の守備範囲のみならず、担当学年全体、学校全体に視野を広げて、授業の成果を振り返り、改善する手立てをシェアする必要があるだろう。それはまさしく、英語科全体のアクション・リサーチである。そしてそのようにメンテナンスされる指導目標(到達目標)は、個々の教師の日々の授業における小目標にも投影されるはずであり、そこからまた教師自身の成長と全体の目標達成に寄与する個々のアクション・リサーチが生まれるだろう。

ひとつの川を上っていくために、ひとつの大きな船に全員が乗り込み、それぞれの場所で役割を果たすことで上流を目指す、というような組織作りが理想かもしれないが、実際には難しいだろう。しかし、少なくとも全員で上る川は一つに決め、いくつかの船に分乗していたとしても、それらをしっかりと太いロープでつないで進んでいきたいものである。そして進行方向、走行距離、燃料の量と質、故障箇所や乗客の安全をいつも全員でチェックしていなければならない。高速モーターボートでどんどん先に行ってしまうたり、途中で手漕ぎボートに乗り換えたり、のんびり釣りに興じたり、気づいたら違った川を上っていたりする船員がいれば、乗客からは文句が出るだろう。

新学習指導要領の実施が間近に迫り、カリキュラムの再編成も進んでいるこの機会に、英語科全体の指導目標(到達目標)に基づいた授業改善と組織作りに踏み出してみてはどうだろうか。

(参考文献)

- Roberts, J. (1998). *Language Teacher Education*. Arnold.
佐野正之(編). (2000). 『アクション・リサーチのすすめ 新しい英語授業研究』. 大修館書店
佐野正之(編). (2005). 『はじめてのアクション・リサーチ 英語の授業を改善するために』. 大修館書店
三上明洋. (2009). 『メンタリングの手法を活用したアクション・リサーチ実践研究指導者育成システムの開発』. 平成18年度～20年度 科学研究費補助金若手研究(B) 研究成果報告書