

学習者に対する尊敬の念： classroom interaction 研究への新たな視点の提言

森 礼子*

Respect for Students : An Alternative Paradigm for Classroom Interaction Research

Reiko MORI

Abstract

Using qualitative data (classroom observations, follow-up interviews, and letters addressed to the teacher and follow-up interviews about them), the present study reports on one ESL (English as a second language) teacher's beliefs about classroom interaction. The teacher believed in learner autonomy and learner-centered classroom interaction, a belief succinctly summarized by a guiding principle she often referred to: respect for learners. This guiding principle was useful as a touchstone in her efforts to stimulate highly charged, meaningful communication among the learners. This way of thinking about how to induce classroom interaction yields insight considerably different from the knowledge based on empirical classroom interaction research. The study suggests that teachers' experiential way of knowing should be examined in order to expand classroom interaction research.

Key Words: beliefs, classroom interaction, learners, second language education, teacher development

要 旨

本研究では質的データに基づき、一英語教師がクラス内のやりとりに関して有している信念について考察を行った。調査した教師は、真の学習効果をあげるには学習者の自立性と学習者中心のクラス内のやりとりが重要であるという信念を持っていたが、この信念は「学習者に対する尊敬の念」という考えに簡約できる。この考えは学習者間に熱のこもった、意義あるやりとりを促そうと努力する教師の実践を支える要となっていた。このようなクラス内のやりとりについての考え方は、従来のやりとりの研究から生み出された結果とはかなり異なっている。本研究はこのような経験に基づいた教師の認識の仕方は、新たな研究分野を提示するものであり、classroom interaction 研究の発展に寄与するものであることを示している。

キーワード：信念、クラス内のやりとり、学習者、英語教育、教員養成

はじめに

一般教育研究においては、教師が教室内に持ち込む信念や信条は、教室の中で起きる諸々のことを理解す

る上で重要であるということが実証されている (e.g. Calderhead, 1988 ; Clandinin, 1985 ; Clark & Peterson, 1986 ; Elbaz, 1981)。近年、英語教育の分野でも、

* 福岡県立大学看護学部臨床機能看護学講座
Department of Nursing Management/Nurse Education,
Faculty of Nursing, Fukuoka Prefectural University
連絡先：〒 825-8585 福岡県田川市伊田 4395
福岡県立大学看護学部臨床機能看護学講座 森 礼子
E-mail : mori@fukuoka-pu.ac.jp

教師の持つ信念に関する研究が盛んになってきた。ここでは教育実践一般 (e.g. Almarza, 1996; Golombek, 1998; Johnson, 1994, 1999; Woods, 1996), また文法 (Borg, 1998; Johnston & Goettsch, 2000), 読解 (Johnson, 1992), 意志決定の過程 (Johnson, 1992; Smith, 1996) などの個別の視点から, ESL (英語を母語としない学習者に英語圏内で英語を教える) 教師が持つ信念が調査されている。しかし, クラス内におけるやりとりに関して, 教師がどのような信念を持っているかについての研究は皆無である。教師が教室に入ってから退室するまで, ほとんどのことはやりとりをもって行われることを考えると, クラス内でのやりとりに関して教師はどのような信念をもっているのかを調査するのは重要であると考えられる。本研究では一 ESL 教師がクラスにおけるやりとりについてどのような信念を持っているかについて調査した。その結果, さまざまな信念の背後に「学習者に対する尊敬の念」という考えが存在し, それが熱のこもった, 意義あるやりとりを促そうと努力する教師の試金石の役割を果たした。この研究は classroom interaction 研究に「尊敬」といった感情面についての研究を付加すべきであることを示唆する。

本稿ではまず classroom interaction 研究という広い分野から negotiation of meaning と間違い直しの研究を取り上げ, クラス内におけるやりとりの感情面に関する研究がどの程度行われているかを検証し, classroom interaction 研究における本研究の位置づけを行う。その後, 研究の方法と結果について述べ, 最後に, その示唆するところを論じる。

先行研究の検証

クラス内におけるやりとりの感情面に関する研究がこれまでどの程度行われてきたかを確認するために, 先行研究の検証を行った。本研究と関連のある研究分野を特定するため, 第2言語学習と教育についての既存文献を整理し再吟味した3文献 (Allwright & Bailey, 1991; Chaudron, 1988; Ellis, 1994) を参考にした。その結果, 文献の検証をする主な関連分野として, negotiation of meaning (言わんとする趣意を確認するための折衝) と corrective feedback (間違い直し) が認められた。

1. Negotiation of Meaning 研究

Negotiation of meaning 研究は, Long (e.g., 1981)

の提唱した, やりとり (特に negotiation of meaning) は第2言語習得に必要なかつ十分な条件であるという Interaction Hypothesis を中心として発展してきた研究分野である。インプットは言語的簡略化を経て理解しやすくなるという Krashen (e.g. 1982) の提唱をさらに発展させて, Long (e.g. 1980, 1981, 1983) は, インプットを分かりやすくするもう1つの (さらに重要な) 方法は, インプットそのものを変えることではなく, 学習者と英語を母語とする人が, 支障をきたした会話を修復しようとするなかで生じる会話を進める手段 (繰り返し, 再確認, 理解チェック, 説明要請など) を通して行われる negotiation of meaning であると論じた。

上述の Long の提唱にのっとり, 多くの研究者がまずやりとり (特に negotiation of meaning) は理解をもたらすかを検証した (e.g. de la Fuente, 2002; Ellis, Tanaka, & Yamazaki, 1994; Gass & Varonis, 1994; Loschky, 1994; Pica, Young, & Doughty, 1987; Polio & Gass, 1998)。その結果, やりとり (特に学習者がインプットや自分の言いたいことをコントロールできる場合) は理解を助けると判明した。さらにやりとりと言語学習の関係が調査された (e.g. de la Fuente, 2002; Ellis, Tanaka, & Yamazaki, 1994; Gass & Varonis, 1994; He & Ellis, 1999; Long, Inagaki, & Ortega, 1998; Loschky, 1994; Mackey, 1999; Mackey & Philp, 1998; Nobuyoshi & Ellis, 1993; Swain & Lapkin, 1998)。これらの研究は, 限られた範囲であるが, やりとりは言語習得を助けることを立証した。最近では Swain (e.g., 1985) の提唱した Output Hypothesis (正確に, しかも理路整然と適切に第2言語を使用せざるをえない立場に置かれた場合に, 学習者は特に文法的に言語発展を遂げる), 気付き (e.g., Schmidt, 1990) の問題 (習得が起きるためには学習者が自らの中間言語と習得したい第2言語との間のギャップに気づく必要がある) などとからんで, やりとりをする中で生ずる学習者の発話 (output) は言語習得にどのような役割を果たすかも調査されている (e.g. de la Fuente, 2002; He & Ellis, 1999; Izumi & Bigelow, 2000; Shehadeh, 2001; Swain & Lapkin, 1998)。この分野はまだ研究例が多くなく, 様々な結果が出ているので, さらに調査を進めるべきところである。最後に, インプット, やりとり, 言語習得の3つの要因の関連性を調査する中で, この要因に影響

を与えると考えられる様々な要素についての研究もある。それらの要素の例は次の通りである：情報交換タスク、ディベート、問題解決タスクなどのタスクのタイプ (e.g. Doughty & Pica, 1986; Duff, 1986; Pica, Kanagy, & Falodun, 1993), ジェンダー (e.g. Gass & Varonis, 1986; Pica, Holliday, Lewis, Berducci, & Newman, 1991) 民族性 (e.g. Scarcella & Higa, 1981), やりとりに対する前向きな参加, 受け身的な参加, もしくは無参加 (e.g. Pica, 1991; Pica, Holliday, Lewis, & Morgenthaler, 1989), グループワーク (Long & Porter, 1985), ベテランと新米教師の違い (Pica & Long, 1986), 学習者と英語を母語とする人の間の会話ではなく学習者間の会話 (Varonis & Gass, 1985), 子供間のやりとり (e.g. Oliver, 2000).

上記の文献でクラス内におけるやりとりの感情面に言及したものは少ない。言語習得の過程についての論文で, Gass (1988) はインプットが習得に至る最初に通過する関門として感情 (“affect”) に言及している。これは Krashen (e.g. 1982) の Affective Filter Hypothesis (感情的な要因が言語習得に影響を与える) に結びつく発言であるが, 「感情」 (“affect”) に対する説明は何も記していない。(p. 202) Swain and Lapkin (1998) は, 理解可能なインプットがどのような仕組みを経て, 第2言語知識に変化し使用されるようになるのかを, 2人の学習者ペアに焦点を当てて調べた。そこで学習者ペアを形成する時に「感情的な変数」 (“affective variables”) が, ペアが協力的に会話を行うかどうかのカギになると述べた。しかし, その変数が何か, それがどのように会話に影響を与えるのかは論じていず, この点は今後の研究に委ねられた形になっている。(p. 333) クラス内のやりとりにおける感情の果たす役割について比較的多くのスペースをさいて論じている唯一の例外は, Pica (1987) と Pica, Young and Doughty (1987) の研究である。そこではクラス内のやりとりを通して学習者の理解を助けたら, 学習者の理解を助けるのに役立つとされる情報交換タイプのタスクをうまく機能させるためには, 教師と学習者の人間関係を再考し, 学習者が質問をしたり再確認, 理解チェック, 説明要請などをしやすい人間関係を築く必要があると論じられている。これは人間関係に注意を喚起したという点で, クラス内におけるやりとりの感情面に言及したと言える。

2. 間違い直しの研究

Negotiation of meaning 研究は, 多くの研究者が互いの調査に密着しそれを補足, 発展させる形で進んできたが, 間違い直し研究は 20 年前に確立されたのちにしばらく途絶え, また最近盛んになった分野である。この研究分野が確立された当時は, 教師が学習者にどのようにフィードバックを与え, どのような間違いの直し方が選択肢として存在するかを調べた研究がほとんどであった (e.g. Allwright, 1975; Chaudron, 1977, 1986; Chun, Day, Chenoweth, & Luppescu, 1982; Day, Chenoweth, Chun, & Luppescu, 1984; Fanselow, 1977; Gaskill, 1980; Long, 1977; Nystrom, 1983)。その後調査の焦点は移り, 最近の研究では主に間違い直しと学習者の学習結果の間の相関関係が調査されている (e.g. Brock, Crookes, Day, & Long, 1986; Carroll & Swain, 1993; Carroll, Swain, & Roberge, 1992; Doughty & Varela, 1998; Lightbown & Spada, 1990; Long, Inagaki, & Ortega, 1998; Lyter, 1998; Lyster & Ranta, 1997; Mackey & Philp, 1998; Spada & Lightbown, 1993; Tomasello & Herron, 1988, 1989)。この他に学習者自身が間違い直しをどのようにとらえているか (Mackey, Gass, & McDonough, 2000), 年齢 (学習者が子供の場合) また学習の状況 (教師が前に立った場合と学習者同士のペア) が間違いの直し方に影響を与えるか (Oliver, 2000), また recasts (学習者の発話に見られた間違いのみ直して全体もしくは一部を言い換える) の与え方が, やりとりのタイプ (やりとり無し, 短いやりとり, 長いやりとり) や学習者の発話の文法的な正確度にどのように影響されているか (Braid, 2002) の研究もなされた。

この研究分野でクラス内におけるやりとりの感情面に言及したものとしては, 間違い直しの背後にある教師の理由の調査を提唱したものがある。そこでは例えば, 間違いを直す時に何を優先するか「理由」 (Chaudron, 1986; Fanselow, 1977) の調査や, 間違い直しに対する教師の「態度」 (Nystrom, 1983), 間違いを直す時に関与してくる様々な要因 (例えば, 授業の目的や学科の重要項目, 間違い直しの結果など) に関する教師の「意識」, 「信念」, 「認識」 (Long, 1977) についての研究の必要性が唱えられた。特筆すべきは Chaudron (1986) と Nystrom (1983) の教師の間違い直しの背後にある理由に迫ろうとした研究である。これら

の研究はイメージプログラムにおける学習者の第2言語発達を促進する目的で行われたり (Chaudron, 1986), 間違いを直す時に教師がクラスに導入する様々な変数の相互作用を解明するために行われたものである (Nystrom, 1983). 「態度」のような上出の概念は, 信念の下位組織であり (Pajares, 1992), そして信念体系は, 知識体系と比較して感情的な部分に深く頼っていると考えられる (Nespor, 1987). 従って, 教師が間違い直しに関して持っている信念についての研究を示唆した論文は, クラス内におけるやりとりの感情面に触れたものと言えよう. しかし, 残念ながら, この種の研究は初期に生まれたものであり, その後継続されるに至っていない.

このように, negotiation of meaning 研究と間違い直しの研究の両分野においては, 感情面についての研究はほとんどなされていない. 教師の間違い直しの分野ではそのきざしが見えたが, それは継続して研究されることなく現在に至っている. すなわち, negotiation of meaning と間違い直しの研究に代表されるクラス内におけるやりとりの分野での感情面の研究は, 未開拓の分野であると言える. この分野が調査されていない理由としては, negotiation of meaning と間違い直し研究のほとんどが統計学的推量に基づくものであり, 感情という数値に置き換えにくい概念は扱いが難しいということが考えられる. 従ってこのような分野では, 質的データ収集と分析方法を駆使した研究が望まれる.

方法

以上のような背景の中で, 2人の ESL (英語を母語としない学習者に英語圏内で英語を教える) 教師のクラス内でのやりとりに関する信念¹についての調査を目的に, 米国東部で1年間データ収集を行った. 本研究はそのうちの1人 (ジーン)²に関する2次分析である. データ収集法は授業観察(43回)とフィールドノート, 聞き取り調査(33回), 教師の信念に関する研究者の解釈について本人に宛てた手紙(2通)とそれについての面接調査(2回), 授業のビデオ録画(1回)と

それについての面接調査(1回)を用いた. ジーンは40年の ESL 教員歴を持ち, データ収集当時は博士論文執筆中の応用言語学の学生でもあった. データ収集は短大の語学学校で行われた. 第1学期はレベル1(初級の下で作文のクラス), 第2学期はレベル2(初級の上で読解と会話のクラス)のクラスを観察した. 学習者の年齢は20歳から60歳であった.

結果

1. クラス内のやりとりに関する信念

ジーンは教師にできる最善のことは背後に引っ込み, 学習者に自らの学習をコントロールさせることであると信じる理想主義者であった. この理想は長い現場経験とベテランとしての智慧に根ざしており, ジーンは理想と現実の折衷点を探ろうと努力した. 面接調査の中でジーンは次の信念に言及した:

- クラス内のやりとりは言語学習に不可欠である.
- 授業は学習者中心であるべきであり, 学習者の感情移入を促進すべきである. しかし, 下のレベルでは, 学習者の注意を引き付け, 目の前のタスクに注意を寄せつけるという点で, 教師中心の授業が効果的である.
- 教師は背後に引っ込み, 学習者に自らの学習のコントロールをゆだねるべきである.
- 学習者は率先してクラス内のやりとりに参加すべきである.
- 言語学的に学習者の力に合った面白い学習内容を提示すれば, 学習者は言語学的に複雑でしかも適切なやり方で面白い意見を述べるという意味で, いいやりとりが生じる可能性がある.
- 学習者は競争するのではなく, 助け合うべきである. 学習者間の善意, 忍耐, 尊敬は, お互いに助け, 助けられるといういい雰囲気を生む.
- 人前で学習者を辱めるべきではない.

ジーンは感情移入したやりとりは学習に不可欠であると考えた. そしてそのようなやりとりを促進するため, 言語学的に適切なレベルにある面白い情報で学習者を刺激しつつ, 学習者中心で学習者主導型のクラス作りに努めた. 様々なタスクを考案し, 学習者が自分自身のみを頼りにして他の学習者やクラス外のネイティブスピーカーと意志疎通を計る訓練をした. その

1 本稿では, 信念は, 教師の過去, 現在, 未来, そして個人的, 職業的経験を通して発達するものであり, 考えの形成や教えるという行為の遂行に様々な形で寄与し, それを導くものであると定義した. ここでいう信念は, 「価値観」, 「信条」, 「道義」, 「態度」など, 教師の考えや教える行為を導く全ての概念を含む.

2 本稿の全ての人名は偽名である.

ようなタスクとしては, 例えば新聞を使ったスキミング(さっと目を通して全体の内容を把握する)やスキニング(ある特定の情報を得るためにざっと全体に目を通す)の作業, 作文の前作業や後作業, また博物館などの公共施設を訪問したり, 外からネイティブスピーカーを招いて話しをするというような活動があった。このようなタスクは, 学習者中心/学習者主導型のやりとりに関するジーンの信念を, いわば「認知的」に具現化したものであると考えられる。

2. 学習者に対する尊敬の念³

ジーンのクラス内におけるやりとりに関する信念は, さらに「学習者に対する尊敬の念」(respect)という考えに簡約できる。この考えはジーンのクラス内におけるやりとりに関する信念の, いわば感情的土台であると言える。すなわち, タスクがジーンが持つ信念を認知的に具現化したものであるとすれば, 「尊敬の念」は信念を感情的に具現化していると言える。

ジーンは, 一人一人の学習者は知的で, 経験に富む, れっきとした大人であり, 単に学習者であるのみならず, 社会の一員として独自の意見, 興味, 希望, 疑問を持っていると考えた。そのような大人としての学習者に対して尊敬の念を抱きつつ, 彼等の想像力をとらえるにはどのような授業をしたらいいのか考えるべきだと述べた。例えば, 下記は面接調査からの引用であるが, ここでジーンは学習者が自分と同じ大人であることを忘れがちであると反省している。ジーンはレベル2クラスの学習者とフェリーに乗船し, そこでネイティブと話す機会を与えるという試みをした。そして次の週にそこでどのような経験をしたか学習者が自身の体験談を述べたが, この引用でジーンはそれについて語っている。体験したことを話している最中に, 学習者の一人(Amalia)がうまく話せる時があるかと思うと, 全く話せない時もあるが, これはなぜかとジーンにたずねた。その出来事についてジーンは次のように述べている。

… even when she [Amalia] said,
“Teacher, sometimes I just feel like I can speak English and another day, I can’t at all. I don’t understand anything. Why?”
What a good question. And then other

people acknowledged it. They felt that, too... . I think it’s a tremendous thing. I feel they are getting to something and they are taking me along with it to more honest self assessment and trying to be in touch with more honest self feelings to one another. Because I can be perfectly happy just marching into the class and *doing good things*. But when it comes to a group of adults all engaged in something together. I mean, aren’t we lucky? How many teachers really have a lot of, especially in ESL where we’re always thinking, “Well, of course they are adults. Of course, they are just as intelligent as I am, BUT they can’t communicate.” But what if we said, “Wait a minute. What’s the big ‘but’?” The big “but” negates everything you’ve already said. If we really think that they are intelligent and just as mature as we are and experienced and have feelings as deep as ours, then we’ll do everything we can to make it possible for them to want to and to be able to express them (Interview # 25: italics added).

ジーンは学習効果を上げるために教師が「いろいろなすばらしいことを行う」(“doing good things”)だけでは不十分であると感じた。真の学習効果を上げるためには, それに加えて, 学習者が英語の中に自分自身の声(voice)を見い出すべきであると考えた。そのためには, 学習者を大人として尊敬の念を持ってとらえ, そのような大人が意見を言いたくなるような状況を作ることが大切だと考えた。

そのようなジーンも, 学習者の意見や思っていることを人に伝えたいという願望に対して, 常に尊敬の気持ちを表現したわけではない。そんな願望に気づかなかったり, 気づいても時間がないなどの理由でそれを無視せざるをえない時もあった。例えば, 前出のレベル2のクラスでは学習者全員が週1回ESL(英語を母語としない学習者のための)新聞を購読していて, それを読解の材料として使用していた。そして2週間に1度の割合で, クラスを2グループに分けて, 新聞記

3 本稿では「尊敬」を他者の人格, 行為, 経験, 考え, 文化, 言語などを尊び, 敬う気持ちと定義した。

事を使ってスキミング（ざっと目を通して全体の内容を把握する）とスキヤニング（ある特定の情報を捜す）を組み合わせたゲームを行った。そのゲームでは学習者が板書した文に対してジーンが10点満点で点数をつけ、点を多く獲得したグループが勝ちであった。ある日、下の引用のように、そのタスクを行っている最中に、ある学習者（Cecilia）が何度も言葉を差しはさんで、アフガニスタンにおける女性の地位に対して強い関心を示した。ここではクラスは（アフガニスタンなど）3つの場所がどうして新聞に登場しているかの理由を板書し終わったところであった。ジーンは Amalia に、Amalia 自身が板書した、アフガニスタンにおける女性に対する服装規定や、職場や学校からの閉め出しを定めた厳しい回教の教えについての文を読むように言った。

1 Jean: Let's start with Team A. Do
2 you want to score ()? OK?
3 I'm going to ask the person who
4 wrote to be so kind as to read.
5 So Amalia's going to read this
6 one. Number one. Amalia.
7 Read.
8 Amalia: ((立ち上がる)) Afghanistan:
9 Its leaders impose strict Muslim
10 rules.
11 Jean: How's that? Does this explain
12 why Afghanistan is in the news-
13 paper?
14 Cecilia: Yes, eeh
15 Jean: Do you accept it? Does it tell
16 why Afghanistan is in the news-
17 paper?
18 S?: Uh-huh.
19 Jean: Yeah.
20 Cecilia: () all the woman
21 Jean: () Uh-huh.
22 Cecilia: Eeh, oh, tell themselves on they
23 face.
24 Jean: That's right.
25 Cecilia: Uh-huh.
26 Jean: And that's one example=
27 Cecilia: Uh-huh.

28 Jean: =one specific example=
29 Cecilia: Uh-huh.
30 Jean: =of strict=
31 Cecilia: Uh-huh.
32 Jean: =Muslem=
33 Cecilia: Strict ()
34 Jean: =control.
35 Cecilia: Oh ey.
36 Jean: Because the religion says,
37 "Women?=
38 Cecilia: Uh-huh.
39 Jean: =Cover up.
40 Cecilia: It's very rude.
41 Jean: So, do you, and is all the Eng-
42 lish correct? Correct English,
43 correct spelling?
44 Josue: No. Muslim.
45 Jean: How do you spell "Muslim"?
46 Josue: I don't, either. I think "O."
47 Jean: There're two styles, and this
48 one is correct.
49 Josue: Muslim.
50 S?: Is good.
51 Jean: Is this OK?
52 Ss: ()
53 Jean: That's the top. Let's go over
54 this one. Who wrote this one?

Amalia が文を読み終わると（8行目～10行目）、ジーンはクラスにこの文はアフガニスタンが新聞に登場した理由を述べているか尋ねた（11行目～13行目と15行目～17行目）。すると Cecilia が回教の女性に対する服装規制について意見を述べ始めた（20行目と22行目～23行目）。ジーンはこの意見を認め（24行目）、女性が体全体を覆い隠すのは厳しい回教の教えの1つだと指摘した（26, 28, 30, 32, 34, 36, 37, 39行目）。ジーンの指摘に差しはさんだ言葉から推測して（27, 29, 31, 33, 35, 38行目）、Cecilia はこの問題に深い関心を抱いているようであった。ジーンが話し終わると、Cecilia は「とても失礼な話だ。」（It's very rude.）と言って、服装規制が女性にとって何を意味するかを手短かに総括した（40行目）。その後ジーンは板書された文の内容から離れて、文法的な正確さに注目した（41

行目～43行目)。これはゲームの点数は板書された文の内容とともに文法的な正確さに基づくからであった。だれかが、「文法的にも正しい」(Is good.)と言い(50行目)、ジーンは次の文の検討へと移った(53行目～54行目)。

上の授業のビデオを見ながら、ジーンはCeciliaの主張の取り扱いに関して納得がいかないと話した。40行目でCeciliaは「とても失礼な話だ」(It's very rude.)と決まり文句を使ってレッテルをはることで、厳しい回教の掟を現代アメリカ社会に置き、女性全体の生活に結びつけた。何度も言葉を差しはさんだのは彼女がその問題に強い憤りを感じているからであるようであった。しかし、ジーンはCeciliaの洞察力を認め、さらにそれを発展させるべく手伝うのではなく、次の直接関係ない事項に急いで移ってしまった。時間がなくなりつつあったために、このような行動に出してしまったわけだが、ジーンはこの学習者の意見をうまく活用して、学習者中心のやりとりを創りだせなかったことを残念に感じた。このような大事な瞬間に敏感になるためにはどうしたらいいか質問すると、ジーンは下記のように答えた。

Well, you have to start being open to it. You have to start with greater respect, and can, every single day, increase respect for other people's minds. You have to start with greater respect for their interest, for their knowledge, their, not only their ability, but their desire to be expressed in a second language. I acted as if I am the only one who wants to sit and discuss politics. Now I don't say everybody should be interested in politics, but simply to be always interested in, I wonder what would really catch their attention, not I wonder if everyone will participate in the completion of this activity. That's the way most textbooks are. But, rather, I wonder what will really catch their objections, or their anger, or laughter (Interview # 27).

ジーンは学習者が主導権を握った瞬間をそれと認識し、それを育成するためには、学習者の全人格を尊敬

する必要があると考えた。ここでもジーンは学習者にタスクを完成させるだけでは十分ではないと述べている。もちろん学習者は色々なタスクをこなすことで第2言語の理解や習得の可能性が大となる。これはnegotiation of meaning研究でさまざまなタスクを用いて、やりとりが言語理解や習得に寄与することを限られた範囲で実証したことからも言えることである(上の文献検証を参照のこと)。また、学習者がタスクを完成することで、教師は学習者の学習状況のある程度把握できる。しかしジーンはそのような授業運営の背後には学習者に対する尊敬の気持ちがあるべきだと考えた。

さらに、学習者に対して尊敬の念を持って接するということは、彼等が言うことに盲目的に追従することではなかった。尊敬の念を抱いているからこそ、学習者の英語、人間性などに挑戦を挑むこともあった。例えば、前出の新聞を使ったスキミング/スキニングのゲームを行った際に、Luciaという学習者に対して、10点中2点しか与えなかったことがあったが、そのことについてジーンは下記のように語っている。この学習者は以前レベル1(初級の下)でジーンが受け持った学生で、合格点に達しなかったため1度落第したが、ジーンのレベル1クラスを再受講した末、現在のレベル2クラス(初級の上)に上がった。

I feel what the hell, it's just a game. Fake it any way you have to to give her [Lucia] encouragement for having got up there... . I feel I am walking on a tight rope and communicating, I always want to communicate encouragement to students. Information is OK. You've got to do it if you are doing something new. But encouragement, respect, liking the world, that's what I want to communicate to them. But I want to be fair, too. And if it's not worth more than two points, I don't want to patronize them. So my hope is... she is a determined, mature woman. She hasn't given up before. She did not just leave the program in tears just because she flunked Level One. She came back and redid it and did it better (Interview # 20).

このように、学習者に対して尊敬の念を持って接するという事は、彼等の能力、やる気、人としての成熟度を信じて、現在の英語力を真剣にとらえ、たとえゲームであっても、それに合った（低い）点数を与えることでもあった。

またジーンは、学習者に対する尊敬の念は、教師と学習者の間のみならず、学習者間でも大切であると語った（Interviews #4, #8, #17）。学習者がお互いに尊敬と寛容の心を持って接し、率先して（特に英語力のある学習者が）他の学習者の話しに耳を傾けたり、助けあったりするクラスでは、学習者中心の授業がしやすいと考えていた。お互いに対する尊敬の念は、特に第1学期の学習者間によく見られた。このクラスが作文のクラスということもあって、学習者がグループやペアになってお互いの作文を読み感想を述べ合ったり、助け合ったりする中を、ジーンは歩き回りつつ手助けをしたが、このように学習者同士がお互いを尊敬、尊重し合うクラスは、教師を自由にし、ジーンはその余力を学習者中心、学習者主導型のクラスにする努力に向けられるようであった。

考 察

ジーンはクラス内のやりとりに関してさまざまな信念を持っていた。信念は表面的に観察できる「教える」という行為を支え、それに方向性を与えていた。ジーンは教室で起きたことについて述べながら、過去の経験や個人的生活などさまざまなことについて語ったが、信念というフィルターはジーンが考えを整理・吟味するのを助け、理解や解釈をする際に一つの枠組みを提供していた。このようにジーンの場合は、内面に存在する信念が、「教える」という行為のみならず、それについての思考過程に置いても重要な役割を担っていることを示している。

この研究はまた、ジーンのクラス内のやりとりに関する信念が、「学習者に対する尊敬の念」という考えで要約され、この考えが学習者中心で学習者主導型の教育を推進するジーンの実践を支える要となっていることを示した。教師は自らの現場経験について語る際に、個々人特有のメタファー（例えば、バランス、足場、家庭としての教室）を用いて語る事が報告されているが（e.g. Clandinin, 1985; Golombek, 1998; Munby, 1986）、ジーンにとってのメタファーに近い存在は「学習者に対する尊敬の念」であった。この考え

がジーンの実践全体をまとめ、一貫性を与えていた。

まとめ

Negotiation of meaning 研究では、第2言語の理解や習得効果を高めるためには、どのようなタスクが効果的なのかを中心に研究が進められてきた。また、間違い直し研究でも、どのような直し方が学習効果に結びつくのかを中心に研究が進められてきた。すなわち、ジーンの言葉を借りれば、学習効果を高めるために「いろいろなすばらしいことを行う」（“doing good things”）方法を探求してきた。このような方法は、研究者から現場教師へという基本的にトップダウンの形で、だれが教えても同じような教育効果を上げるべく考え出されてきた。そこでは、認知的な（表面的な）行為のみに中心が置かれ、信念などの感情的な側面にはほとんど注意が向けられていない。本研究は、認知的な側面の研究は大切なことではあるが、それだけでは不十分であることを示している。ジーンの場合は、学習指導の背後には、常に学習者に対する尊敬の念がなければ、用意周到に準備したタスクも、真の学習効果を上げられないままに終わってしまいがちであることを示した。すなわち、認知的な側面は感情的な側面と対峙して調査される必要があることを示唆している。このようなクラス内におけるやりとりのとらえ方は、negotiation of meaning と間違いの直し方研究を中心とした classroom interaction 研究から生み出された結果とはかなり異なっている。本研究は、このような経験に基づいた教師の認識の仕方は、新たな研究分野を提示するものであり、classroom interaction 研究の発展に寄与できることを示している。

最後にこの研究の弱点と今後の研究の方向性について考えてみたい。この研究は1人の教師に焦点をあてたケーススタディであるため、ここで得られた結果が全ての教師にあてはまるとは考えにくい。信念は教師によって異なることは、先行研究（e.g., Clandinin, 1985; Golombek, 1998）でも明らかにされているからである。今後他の教師が classroom interaction に関してもっている信念を調査して、類似性や相違点を調べる必要がある。そのようにして取得した色々な異なる信念が、より意味のあるクラス内のやりとりを内面から支えることに貢献できるのではないか。また日本における EFL（英語を母語としない学習者に英語圏外で英語を教える）教師のもつ信念についての調査も必

要である。

文 献

- Allwright, R. (1975). Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error. In M. K. Burt & H. C. Dulay (Eds.), *On TESOL '75* (pp. 96-109). Washington, DC: TESOL.
- Allwright, R., & Bailey, M. K. (1991). *Focus on the language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Almarza, G. G. (1996). Student foreign language teachers' knowledge growth. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 50-78). New York: Cambridge University Press.
- Borg, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32, 9-38.
- Braidi, S. M. (2002). Reexamining the role of recasts in native-speaker/nonnative-speaker interactions. *Language Learning*, 52, 1-42.
- Brock, C., Crookes, G., Day, R. R., & Long, M. (1986). The differential effects of corrective feedback in native speaker-nonnative speaker conversation. In R. R. Day (Ed.), *Talking to learn* (pp.229-236). Rowley, MA: Newbury House.
- Calderhead, J. (Ed.). (1988). *Teachers' professional learning*. London: Falmer.
- Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.
- Carroll, S., Swain, M., & Roberge, Y. (1992). The role of feedback in adult second language acquisition: Error correction and morphological generalizations. *Applied Psycholinguistics*, 13, 173-198.
- Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 27, 29-46.
- Chaudron, C. (1986). Teachers' priorities in correcting learners' errors in French immersion classes. In R. R. Day (Ed.), *Talking to learn* (pp.64-84). Rowley, MA: Newbury House.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Chun, A. E., Day, R. R., Chenoweth, N. A., & Luppescu, S. (1982). Errors, interaction, and correction: A study of native-nonnative conversation. *TESOL Quarterly*, 16, 537-547.
- Clandinin, J. (1985). Personal practical knowledge. *Curriculum Inquiry*, 15, 361-385.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Whittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp.255-296). New York: Macmillan.
- Day, R. R., Chenoweth, N. A., Chun, A. E., & Luppescu, S. (1984). Corrective feedback in native-nonnative discourse. *Language Learning*, 34, 19-45.
- de la Fuente, M. (2002). Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 81-112.
- Doughty, C., & Pica, T. (1986). "Information gap" tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20, 305-325.
- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.114-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P. (1986). Another look at interlanguage talk: Taking task to task. In R. R. Day (Ed.), *Talking to learn* (pp.147-181). Rowley, MA: Newbury House.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge." *Curriculum Inquiry*, 11, 43-71.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R., Tanaka, Y., & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44, 449-491.
- Fanselow, J. (1977). The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals*, 10, 583-593.
- Gaskil, W. H. (1980). Correction in native speaker-nonnative speaker conversation. In D. Larsen-Freeman (Ed.), *Discourse analysis in second language research* (pp.125-137). Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S. (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198-217.
- Gass, S., & Varonis, E. M. (1986). Sex differences in non-native speaker interaction. In R. R. Day (Ed.), *Talking to Learn* (pp.327-351). Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S., & Varonis, E. M. (1994). Input, interaction, and

- second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Golombek, P. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32, 447-464.
- He, X., & Ellis, R. (1999). Modified output and the acquisition of word meanings. In R. Ellis (Ed.), *Learning a second language through interaction* (pp.115-132). Amsterdam: Benjamins.
- Izumi, S., & Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 34, 239-278.
- Johnson, K. (1992). Learning to teach: Instructional actions and decisions of preservice ESL teachers. *TESOL Quarterly*, 26, 507-534.
- Johnson, K. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education*, 1, 439-452.
- Johnson, K. (1999). *Understanding language teaching*. Boston: Heinle & Heinle.
- Johnston, B., & Goettsch, K. (2000). In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers. *Canadian Modern Language Review*, 56, 437-468.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon
- Lightbown, P., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. *TESOL Quarterly*, 32, 677-703.
- Long, M. (1977). Teacher feedback on learner error: Mapping cognitions. In D.H. Brown, C. A. Yorio, & R. T. Crymes (Eds.), *On TESOL '77* (pp.278-294). Washington, DC: TESOL.
- Long, M. (1980). *Input, interaction, and second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Long, M. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. Paper presented at the New York Academy of Sciences Conference on Native Language and Foreign Language Acquisition.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- Long, M., Inagaki, S., & Ortega, L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*, 82, 357-371.
- Long, M., & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19, 207-227.
- Loschky, L. (1994). Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship? *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 303-323.
- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Mackey, S. (1999). Input, interaction, and second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557-587.
- Mackey, S., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-497.
- Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18, 197-209.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focused communication tasks. *English Language Teaching Journal*, 47, 203-210.
- Nystrom, N. J. (1983). Teacher-student interaction in bilingual classrooms: Four approaches to error feedback. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (pp.169-189). Rowley, MA: Newbury House.
- Oliver, R. (2000). Age differences in negotiation and feedback in classroom and pair work. *Language Learning*, 50, 119-151.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

- Pica, T. (1987). Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8, 3-21.
- Pica, T. (1991). Classroom interaction, negotiation, and comprehension: Redefining the relationships. *System*, 19, 437-452.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., Berducci, D., & Newman, J. (1991). Language learning through interaction: What role does gender play? *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 343-376.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., & Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63-90.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction. In G. Crookes & S. M. Gass (Eds.), *Tasks and language learning* (pp.9-34). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pica, T., & Long, M. (1986). The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers. In R. R. Day (Ed.), *Talking to learn* (pp.85-98). Rowley, MA: Newbury House.
- Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21, 737-758.
- Polio, C., & Gass, S. (1998). The role of interaction in native speaker comprehension of nonnative speaker speech. *Modern Language Journal*, 82, 308-319.
- Scarcella, R. C., & Higa, C. (1981). Input, negotiation, and age differences in second language acquisition. *Language Learning*, 31, 409-433.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Shehadeh, A. (2001). Self-and other-initiated modified output during task-based interaction. *TESOL Quarterly*, 35, 433-457.
- Smith, D. B. (1996). Teacher decision making in the adult ESL classroom. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher education in language teaching* (pp.197-216). New York: Cambridge University Press.
- Spada, N., & Lightbown, P. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp.236-2144). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82, 320-337.
- Tomasselo, M., & Herron, C. (1988). Down the garden path: Inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom. *Applied Psycholinguistics*, 9, 237-246.
- Tomasselo, M., & Herron, C. (1989). Feedback for language transfer errors. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 385-395.
- Varonis, E. M., & Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6, 71-90.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. New York: Cambridge University Press.

付 録

トランスクリプト表記記号

- = 一人の話者の一発話の異なる部分を結びつける。
- () 聞き取れない発話。
- ((立ち上がる)) (手まね, 身ぶりなどの)非言語的アクション。
- S? 特定できない学習者。

受付 2003. 8 . 1

採用 2003.10. 8