

## Recastの背後に見られる語学教師の信念: 事例研究

森 礼子\*

### An ESL Teacher's Beliefs Behind Recasting

Reiko MORI

#### Abstract

Using qualitative data, this paper reports on a study of the beliefs at work in an ESL teacher utilizing a type of corrective feedback called recasting. As she recast the learners' erroneous sentences, the teacher simultaneously aimed at not only correcting error and moving the instruction forward, but also at fostering a friendly, supportive, and challenging environment that encouraged learners to take risks when communicating with others. The paper concludes that the study of how teachers utilize recasting in their classrooms is an area providing much valuable insight into the nature of teacher instruction, and hence deserves further research.

*Key Words* : recasting, error correction, beliefs, second language education

#### 要 旨

TESOL (英語教育学) ではrecastと呼ばれる間違いの直し方がある。本稿ではESL (英語を母語としない学習者に英語圏で教える) 教師が、どのような信念を持ち、どのような目的を達成するためにrecastを用いたかを調査した。ここで調査した教師は学習者が間違ってもいいから発言ができるような教室の風土作り、話したいという思いから話合いに参加するような学習活動の立案と実行、興味を持って学習者の話を聞く、などの目的を持って教えていて、recastはそのようなさまざまな目的を達成しつつ、話合いを前に進め、言語的に正しい表現を提示するのに適した間違いの直し方であった。この調査は、recast研究では教師自身がどのような信念を持って間違いを直しているかを調査することの必要性を示唆している。

キーワード：言い直し (リカスト), 間違い直し, 信念, 英語教育

#### はじめに

TESOL (英語教育学) の分野では語学学習者の間違いをどのように直すかというのは常に興味のある問題であった。間違い直しの研究が20年前に始まったときは、学習者が間違いをしたとき教師はどのようにそれを学習者に知らせ、直すか、そして間違いを直すとき教師にはどのような選択肢があるかが主に調査された。

初期の間違い直しに関する研究の1分野として、間違い直しの背後にある教師の理由づけを調査したもの

がある。そこでは教師が間違いを直すときにまず考慮に入れる「理由」(Chaudron, 1986) や「根拠」(Fanselow, 1977)、間違い直しに対する教師の「態度」(Nystrom, 1983)、授業のねらいや学習到達目標など、間違いを直すときに関与する色々な要因についての「信念」や「物の見方」(Long, 1977) を調査する必要性が論じられた。これらの調査の目的はイメージングプログラム (全ての授業を第2外国語で行なうプログラム) で

\* 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

学習する生徒の第2言語発達を促したり (Chaudron, 1986), 間違いを直すときに教師が教室に持ち込むさまざまな要因の相関関係を明らかにしたり (Nystrom, 1983) することであった。これらは草創期の研究であるため, 問題の所在を明らかにしたり, 研究分野の定義づけを行なうことに力が入れられ, 間違い直しの背後にある教師の信念が, どのように教えることに関与しているかを深く探求したものではない。ただ1つの例外は Nystromの研究である。Nystromは4人の教師の授業観察と面接調査を実施した結果, 教師の間違いの直し方は, その教え方と深く関連していると結論づけた。このように, 初期の間違い直し研究の中には, 教師の間違い直し行動をよりよく理解し, 研究結果を現場に還元するために, 教師の持つ信念を考察するべきであると提案したものがあつた。しかしこの研究分野はその後全く発展していない。

それから研究の中心が変わり, 最近の間違い直しの研究では教師の間違いの直し方と学習成果の関連性が調査されるようになった (e.g. Carroll & Swain, 1993; Carroll, Swain, & Roberge, 1992; Doughty & Varela, 1998; Lyster, 1998a, 1998b; Lyster & Ranta, 1997; Spada & Lightbown, 1993; Tomasello & Herron, 1988, 1989)。特にrecastの問題は, やりとりに関する研究と合流して, 最近調査が進んでいる分野である。recastとは下の教師の例のように, 学習者の「発話の中心的なメッセージを保ちながら, 文の構成部分の1箇所もしくは2箇所を変えて言い直す発話」(Long, 1996, p. 434) で, 間違いの直し方の1つである。

学習者: He smoke.

--> 教師: He smokes?

recast研究はrecastの有効性を否定しているものと肯定しているものの2つに分けられるが, 間違いを直す手段としてのrecastの有効性を一貫して否定している研究に, Lyster and Ranta (1997) とLyster (1998a, 1998b) がある。この3つの研究は, いずれも小学校でのフランス語イマージョンプログラム (全ての授業を第2外国語であるフランス語で行なうプログラム) で教える4人の教師の間違いの直し方を調査したものである。Lyster and Ranta (1997) は4人の教師の間違いの直し方と, 教師が直した言葉がどのように間違い直し直後の学習者の発話に取り上げられているか (Lyster and

Rantaはそれを“uptake”とよんだ) を調査したが, 4人の教師がもっとも好んで用いた間違い直しの方法はrecastであつた。しかしそれはまた学習者の“uptake”がもっとも見られない直し方でもあつた。従つてLyster and Rantaはrecastではなく他の直し方 (例えば, 「違います」のように学習者の発話の言語学的整合性についてコメントする, 「～と言わないといけません」などはっきりした形で間違いを直す) のほうが効果的であると結論づけた。Lyster (1998a) ではrecastは学習者が音読をしているときに発音の間違いを直す手段としては有効であつたが, 文法的誤りを直す方法としては効果がなかつた。また, Lyster (1998b) でもよく見られた直し方はrecastであつたが, 4人の教師は学習者の間違いを含む発話を肯定するようなまぎらわしい表現 (例えば, 間違いがあるにもかかわらず, 「はい」, 「もちろん」など学習者の発話を肯定する表現, 「すばらしい」などのほめ言葉) を使っていたので, 一貫してrecastが間違い直しに用いられていたかは分からず, これがイマージョンプログラムのように言語より授業の内容にフォーカスを置く授業の欠点であると結論づけた。

Lyster and Ranta (1997) そしてLyster (1998a, 1998b) の研究が, いずれも間違いを直す方法としてのrecastの有効性を疑問視したのに対して, recastは有効であるという結論に至った研究もある。例えば, Mackey and Philp (1998) は集中的なrecast (intensive recast) と第2言語の発達に関連性を調査した。集中的recastは「質問文にフォーカスを絞って, 学習者の発話で見られた, 学習している言語らしくないものは全てrecastを使って直す (p. 346)」と定義づけた。また第2言語発達は, 便宜的に学習者の質問文の形成能力の発達と定義した。その結果, intensive recastを受けた場合, より高い発達段階にある学習者ほどその効果が見られた。Doughty and Varela (1998) は中級のESLクラスにおける科学の授業 (すなわち, 言語よりコミュニケーションにフォーカスを置く授業) において, 間違い直しのrecast (corrective recast) とよぶ間違いの直し方と第2言語の発達に関連性を調査した。間違い直しのrecastは1) 学習者の間違いを含む発話を繰り返し, 2) それをrecastで直して正しい第2言語の形を示す, という2段階方法で行なわれた。ときには, その後クラス全体に正しい形を含む表現を繰り返させた。いずれの場合も間違い直しのrecastは手短かに行なわれ, す

ぐに科学の内容に移った。第2言語発達は過去形の形成能力の発達と定義した。その結果、間違い直しのrecastを受けたグループは、過去形の使い方が大きく進歩し、これは統計学的にも有意なものであった。

Mackey and Philp (1998) と Doughty and Varela (1998) が実際の授業の中で行なわれているrecastを調査したのに対し、Long, Inagaki, and Ortega (1998) はプリテスト、ポストテストを用いた実験を行ない、日本語とスペイン語を学習している者とそれぞれの言語を母語とする者との間のやりとりを調査した。実験群はモデル(教師のモデルの後につけて学習者が同じ表現を繰り返す)とrecastの2群であり、それに対照群(何も聞かない群)を加えた。この調査の目的は外国語教育(日本語とスペイン語)における、モデルとrecastという2つの間違いの直し方の言語発達への貢献度を調べることであった。その結果、日本語の場合はモデルとrecastの間には差異は見られなかった。スペイン語の場合は副詞を置く場所に関してのみ、モデルとrecastを聞いた学習者は何も聞かない学習者より発達が見られ、recastを聞いた学習者のほうがモデルを聞いた学習者より発達が見られた。最後に、Leeman (2003) はプリテスト、ポストテスト、第2ポストテストを用いた実験をスペイン語の学習者に実施し、recast、間違いであることを示す、特徴を強調する、と全く間違いを直さない(対照群)の4つの間違いの直し方と第2言語発達の関連性を調査した。第2言語発達は便宜的にジェンダーと形容詞の呼応を的確に使える能力の発達と定義した。実験に用いた作業は2種類あり、第1の作業では学習者が研究者に指示をし、第2の作業では研究者が学習者に指示を出した。そしてrecast群では研究者が学習者の間違いを含む発話を正しい形に直して言った。間違いであることを示す群では、研究者は学習者の間違いした発話をそのまま繰り返し、間違いであることを示し、間違い箇所を明らかにしたが、recastのように正しい形は提示しなかった。特徴を強調する群では、第2の作業で研究者が指図を出す際に、ストレスやイントネーションを使って正しい形の特徴を特に強調して発音した。対照群では学習者の間違いを直すことも、正しい形を特に強調して発音することもなかった。その結果、recastと特徴を強調する群だけが全ての点で対照群を抜いて優秀な成績を収めた。間違いであることを示すグループはどの点でも対照群を抜くことはなかった。これは間違いことを指摘するだ

けでは学習はおきないことを示している。Leemanはrecastに関する結論として、recastの効果は間違いであることを示すからではなく、正しい形の特徴を強調して学習者に伝えるところにあると主張した。

結論として、Lyster and Ranta (1997) が示したように、言語そのものではなく内容にフォーカスを置いた授業では、recastはよく用いられる間違いの直し方である。しかしそのrecastの有効性は、現在の段階では決定的な結論は出ていないと言える。そしてrecastが直し方として有効であるとすれば、どうして有効なのかそのメカニズムの解明はまだ始まったばかりである。

語学学習の第1の目的は学習している言葉を使えるようになることであるのを考えると、recast研究でrecastがいかにかに学習者の言語発達に寄与しているかの調査に中心が置かれているのは納得のいくことである。しかし、recast研究では、Lyster and Ranta (1997) がrecastは4人の教師がもっとも多く用いた間違いの直し方であったと報告しているが、すなわちrecastは語学教師がよく用いる間違いの直し方であるにもかかわらず、recastを実際に行なう教師の視点が欠落している。教師の考えが教え方やカリキュラムの解釈の仕方に大きな影響を与える(Freeman & Richards, 1996)ことを考えると、なぜ教師がrecastを行なうのかを教師の視点から調査するのは意義あることである。本稿は、上述の20年前に少数の研究者によって開始されたが、その後継続されることなく終わってしまった、教師の間違い直しの背後にある信念という研究分野に属するものである。間違いの直し方には色々な方法があるが(Chaudron, 1977)、ここではrecastに焦点をすえ、1人のESL(英語を母語としない人に英語圏で英語を教える)教師が、どのような信念<sup>1</sup>をもち、どのような目的を達成するためにrecastを用いたのかを調査した。

## 方法

この研究は別件の質的調査で収集したデータを基にしたものである。別件の調査では、2人のESL教師のクラス内でのやりとりに関する信念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なった。本

<sup>1</sup>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」、「心情」、「道義」、「態度」など、教師の考えや教えるという行為を導く全ての概念を含む。

稿はそのうちの1人(ジーン)<sup>2</sup>に関する分析である。

### 1. データ収集協力者

ジーンは40年のESL教師歴をもつベテランであるとともに、データ収集当時は応用言語学博士課程の学生であり、博士論文を執筆していた。データ収集は短大の語学学校で実施された。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2B(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。

### 2. データ収集と分析法

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(3回)とそれについての面接調査(1回)を用いた。本稿は以下のような方法で収集・分析したデータに基づき、ジーンのrecastに関する信念について2次分析を行なった。

クラス観察は週3回実施し、詳細なフィールドノートを取った。クラスでのやりとりに関する教師の信念について聞くため、ジーンの空き時間に面接調査を行なった。全ての面接はオーディオテープに録音し、その録音を基に、「面接日誌」(Merriam, 1988)を作成した。日誌には、手短かにまとめた各面接の内容と、内容に対応するテープの位置を記録した。

授業観察に加えて、授業を3回ビデオ録画した。録画後に、面接調査を実施し、ここではジーン自身に自分の信念が表出していると思うところを指摘してもらい、それについてさらに語ってもらった。この手順の目的は、クラス内のやりとりをジーンの視点から眺め、ジーン自身が考える「よい」やりとりにさらに迫ることであった。面接はオーディオテープに録音し、面接日誌を残した。

学期終了後に、クラス内のやりとりと教え方全般についてジーンが持つ信念について、研究者が試案的に解釈したものを手紙の形にまとめ、それをジーンに送った。手紙は次のような3段階にわたるデータ分析を経て書かれた。まず全ての面接日誌を何度も読み返し、そこから表出するテーマを搜した。次に表出したテーマをさらに大きな標目に分類した。大きな標目がかんたんに従い、オーディオテープのそれに関連する部分を搜し、その部分のテープ起こしを行なった。そし

てそのように抽出したデータを基に、手紙を書いた。手紙はジーンのイーミックな視点(Davis, 1995; Erickson, 1986)、すなわちジーン自身の独自の視点を包含するために、研究計画に取り入れた手続きである。ジーンが手紙の内容について考える時間を充分に取った後、開放型の面接調査が行なわれ、そこではクラスにおけるやりとりや教える事全般についてのジーンと研究者自身の解釈が話し合われた。この手順はLincoln and Guba(1985)の考えに従い、研究者の解釈がジーンの視点を反映しているかを確認するために、「メンバーチェック」の方法として付加されたものである。またこの手順はClandinin(1985)の研究で用いられたものを取り入れたものである。面接はオーディオテープに録音し、テープ起こしを行なった。ジーンは面接中、手紙の内容について、自由に自身の考えを述べたため、このデータ分析・収集法は、ジーン自身のイーミックな視点を探る意味では有効な手段であった。

第1学期末に実施された手紙に関する面接データは、第2学期の授業観察と面接調査から得たデータに加えられ、上記の方法で第2学期末に2回目の手紙が執筆され、面接が実施された。

このようにデータ収集と同時に分析が行なわれ、最後にデータ全体を大きな標目でまとめた。

本研究では、上述のような方法で分析されたデータを基に、「間違い直し」という新たな標目で再度データを見直し、間違い直しに関連したジーンの信念を抽出・分析した。

### 3. 教師と学習者に対する倫理的配慮

この調査に参加した教師と学習者に対しては、データ収集を開始する前に、以下のような内容を記載した同意書を渡し、内容を熟読した後に、調査の趣旨に賛同する場合は同意書に署名を求めた。なお、学習者によってはやさしい英語で書かれた同意書の内容が理解できないことも想定して、署名を求めるときに教師が何回も説明して理解を求めた。

- 1) 研究結果を公表する際は、教師と学習者の氏名、学校名、また学校の所在地名は偽名を用いる。
- 2) 授業観察は学習者の成績と関係がない。また、学習者と教師は研究のどの時点においても参加の中止を申し出ることができ、研究に参加しないことで不利益を被ることはない。
- 3) ビデオ録画の際は録画に同意する学習者だけを映す。

<sup>2</sup>この論文に登場する全ての人名は偽名である。

## 結果

この論文では、ジーンの信念がはっきりと表出しており、またrecastがよく行なわれているという理由から、第2学期のレベル2B（初級の上の読解と会話のクラス）からの一授業（第8週目、第36回授業観察）を取り上げる。この授業でジーンはクラス全体で会話力と読解力を試すテストを行なったが、実際はそれは学習者がそれまでに行なった読解に関するディスカッションであった。ディスカッション/テストは次のような手順を踏んで準備・実施された。ジーンはディスカッション/テストの前に学習者に4ページからなるESL新聞（英語学習者のためにやさしい英語で書かれた新聞）から選んだ3つの記事を家で読んでくるように宿題を課した。学習者は全員この新聞を定期購読しており、読解材料として使っていた。ディスカッション/テストの当日、ジーンは質問用紙を配布し、学習者にグループで話し合っただけを答えるよう指示した。その後、学習者はテープレコーダーが置かれたテーブルの回りにあつまり、ジーンはテーブルをはさんで学習者の前に座った。ディスカッション/テストではジーンが質問を読み上げ、学習者が挙手したり指名されないままに答えを言ったりした。ジーンは、質問に答えたいという意思を示した学習者の名前を呼んで、テープレコーダーに記録した。これは後で成績をつける必要があったからである。それからジーンは学習者を一人指名し、その学習者が答えを述べた。ディスカッション/テストが終了後、ジーンは学習者の名前が何回呼ばれたかに基づいて成績をつけた<sup>3</sup>。

本稿ではディスカッション/テストの中で、特にジーンのrecastのやり方や、そのような間違いの直し方をしている時のジーンの典型的なジェスチャー、体の姿勢、その他の非言語的コミュニケーションが全て含まれている例として、引用1のやりとりを取り上げる。

## 1. ジーンが行なったrecastの例

引用1はたばこ肺ガンの関連性について論議した記事についてのディスカッション/テストの最中に50秒間続いたやりとりである。ジーンが生涯一度も喫煙したことのない自分自身の母親について話していると、ベスがジーンの名前を呼び、話す意思を示した（1行目）。

<sup>3</sup> ジーンは他の授業では伝統的な評価の仕方も実施した。

## 引用1

- |    |        |  |
|----|--------|--|
| 1  | ベス:    | Jean.  |
| 2  | ジーン:   | Yeah.  |
| 3  | ベス:    | My grandfather: : =  |
| 4  | ジーン:   | This is Beth. ((テープレコーダーに向かってしゃべる))                          |
| 5  |        |  |
| 6  | ベス:    | =he is ((ポーズ)) a: : ((ポーズ))                                  |
| 7  |        | eighty: :seven= ((ジーン微笑む))                                   |
| 8  | ジーン:   | Eighty seven? ((右手を少し上げベスのほうにのぼす))                           |
| 9  |        |  |
| 10 | ベス:    | =years old.  |
| 11 | ジーン:   | Yeah. ((まゆ毛を上下に動かす))   |
| 12 | ベス:    | He: : s= ((ポーズ))   |
| 13 | カテリーナ: | (He) smokes.   |
| 14 | ベス:    | =the he: : = ((ポーズ))   |
| 15 | ジーン:   | ((頭を左に向け他の生徒のほうに向け左手で喫煙のまねをする))                              |
| 16 |        |  |
| 17 | Ss:    | Hhh ((微笑む. 押さえた笑い音を発する))                                     |
| 18 |        |  |
| 19 | ペドロ:   | (He's) still   |
| 20 | ベス:    | =he: : smoke=  |
| 21 | ジーン:   | He smokes? ((目を大きく見開く))                                      |
| 22 | ベス:    | =from: you young.  |
| 23 | ジーン:   | ((驚いたような表情)) He smokes                                       |
| 24 |        | from from when he was young? ((子供を意味するように、平にした左手を下に少し下にさげる)) |
| 25 |        |  |
| 26 |        |  |
| 27 | ベス:    | No, no no, not young. A: :                                   |
| 28 |        | what is the ((ポーズ)) maybe: : =                               |
| 29 | ジェリー:  | Thirteen?  |
| 30 | ベス:    | =eighteen maybe.   |
| 31 | ジーン:   | That's young.  |
| 32 | Ss:    | ((2 2行目に反応を示す))  |
| 33 | S?:    | Very young.  |
| 34 | ジーン:   | He smokes from:  |
| 35 |        | he he started smoking when                                   |
| 36 |        | he was young. =((左手を上下に動かす))                                 |
| 37 |        |  |
| 38 | ベス:    | He never stopped.  |
| 39 | ジーン:   | =He never sto(h)pped(h). ((しかめ面をする))                         |
| 40 |        |  |
| 41 | ベス:    | He never stopped.  |

- 42 ジーン: So from about eighteen to eighty  
43 seven.  
44 ベス: But he: : =  
45 ジーン: ((ホスエのほうを見る))As you [ホ  
46 スエ] said, some people ( )  
47 ベス: =but he liked he liked until now.  
48 ジーン: Now.  
49 ホスエ: He's still alive.  
50 ベス: Yeah. ((うなずく))

ジーンはベスのほうを向き(2行目), ベスは自分の祖父は18歳のときからたばこを吸っているという話をした(3~41行目). そのあとジーンは自分の左横に座っていたホスエのほうを向き(45行目), 若くして肺ガンにかかる人もいれば, 一生たばこを吸っても肺ガンにならない人もいるという, 上記のやりとり以前にホスエが行なったコメントに言及する. ホスエとベスのやりとりが少し行なわれ(49~50行目), ベスの話が終わる.

引用1でジーンが行なったrecastは下のようなものである.

He smokes? (21行目)

He smokes from from when he was young? (23~24行目)

He smokes from: he he started smoking when he was young. (34~36行目)

ここでジーンは, ベスの発話のメッセージ(祖父は若いころから喫煙している)を残しつつ, それを次第に英語らしい表現に改めている. 特に3番目の文(34~36行目)は, 間違い直しの特徴がよく出ている. 34行目でジーンは“from”の最後の子音(すなわち「m」)を引き延ばしているが, これはSchegloff, Jefferson, and Sacks (1977)が“repair initiator”(間違い直し開始場所)と呼んでいるシグナルで(p.367), 文の発話者がその直後に間違い直しをする可能性が大であることを示すものである. “Repair initiator”の後, ジーンはベスの発話を“he he started smoking when he was young.”と言い直した. これは2番目(23~24行目)の文に似ているが, 英語を母語とする者にとってはもっとしっくりとくる文である. このようにしてジーンはrecastを用いてベスの発話をより文法的に正しく, 英

語らしいものにした.

## 2. ジーンの姿勢

引用1のやりとりでジーンはrecastを行なったが, それがいかに間違い直しであると生徒に思われないように, さまざまな言葉や非言語的手段(ユーモア, 姿勢, 面白い表情など)を上手に使用することで, 人を傷つける恐れのないような友好的な雰囲気を作成することに成功している. 一つはジーンの姿勢である.

引用1のやりとりは50秒間にわたって行なわれたが, その間にジーンは4つの異なる姿勢を示した. 第1の姿勢ではジーンの視線はジーンから見て右側に座っているベスのほうを向き, 姿勢も右方向に片向いてベスのほうを向いている(姿勢I). 第2の姿勢はジーンの上半身も視線も前方を向いている(姿勢II). 第3の姿勢はジーンの体は前方を向き, 視線は前方上の空中を向いている(姿勢III). 第4の姿勢はジーンの視線も上半身もジーンから見て左側に座っているホスエを向いている(姿勢IV).

ベスがジーンの名前を呼んだとき(1行目), ジーンはテーブルの上に両手を置いて, 上半身と視線をベスのほうに向けた(姿勢I). 2行目から30行目までこの姿勢Iを30秒間保持し視線はベスのほうを向いていた. 31行目から34行目ではときどき右にいるベスのほうに視線を向けることもあったが, ジーンの体と顔は視線とともに前に向いていた(姿勢II). 35行目では体は前を向いていたが, 人が言葉を捜すときにするように視線は前方上の空中を向いていた(姿勢III). 41行目から42行目ではジーンの姿勢は姿勢IIにもどり, 上半身も視線も前を向いていた. 44行目から47行目ではジーンは視線も上半身もホスエのほうに向け, ホスエと話した(姿勢IV). 48行目から50行目まで上半身も視線も前を向いていた(姿勢II).

ディスカッション/テスト全体の中で, ジーンが姿勢I(もしくは姿勢IV)を取ったのは, 個別の学習者の発言を聞いたり話したりするときであった. 姿勢IIはクラス全体に話すときに見られた. 姿勢IIIはディスカッション/テストの最中にはほとんど見られなかった. 引用1で30秒間というもっとも長い間示した姿勢は姿勢Iであったということから, ジーンはベス個人との会話にかなりの時間をさいたことが分かる.

## 3. 他の非言語的コミュニケーション

引用1は微笑む(7行目), まゆ毛を動かす(11行目),

おどけた表情で喫煙のまねをする (15~16行目), 驚いた表情をする (21, 23行目), しかめ面をする (39~40行目), 手を動かして子供という意味を伝える (24~26行目) など, 非言語的やりとりも非常に豊富に用いられた。その理由としてはジーン自身が表情豊かなコミュニケーションのやり方をする人だったということが考えられる。また学習者の英語レベルが低かったため非言語的コミュニケーションにかなり頼ったとも考えられる。このクラスはレベル2Bであった。これは15レベルあるうち下から3番目に低い初級レベルであり, ホスエのように滞米期間が20年で, 流暢に話せるにもかかわらず文法的かつ音声学的な間違いをする学習者もいたが, ほとんどの学習者は初級学習者であった。従って学習者の理解を補助するために非言語的手段が用いられていた。また非言語的コミュニケーションは英語学習をより楽しいものにするためにも用いられたと考えられる。ジーンはそのような非言語的コミュニケーションを駆使して, ベスの話に心から興味を感じ, 生涯の大部分を喫煙して過ごした87歳の祖父に対する驚きと心配の気持ちをよく理解するよき会話のパートナーとして, 自分自身を表現することに成功した。またジーンはベスの話におおげさな反応を示すことで, ベスの伝える努力を鏡映しにしている。言語的にベスより優位に立つジーンは, 異なった状況に置かれた場合はしないようなおおげさな反応を示すことで, ベスの考えていることを伝えようという動機を支えた。

#### 4. recastや非言語的コミュニケーションを支えるジーンの信念

上述のジーンのやりとりの仕方は, ジーンの教え方に関する信念に基づいている。例えば, ジーンは面接調査の中で, 会話のクラスについて下のように語っている。

##### 引用2

If they are talking, just let them talk. And I move around and make a pretense of a certain structure, but basically I want them to talk. I want them to talk with some feelings, some commitments, some animation. That's my main job in this class, just to have them talk. And the reading is subordinate to that. That's to give them material to talk about. Pronunciation is incidental to speaking. So I don't really plan pronunciation work per se although there are certain things that I do with pronunciation.... But

everything is subsidiary to motivated talk (第19回面接調査)。

引用2でジーンは会話のクラスでは「何かある活動をやっているようなふりをしている」(“make a pretense of a certain structure”)が, ジーン自身としてはとにかく「気持ちを込めて, ところを込めて, 興奮して学習者が話すこと」(“talk with some feelings, some commitments, some animation”)が大切だと述べている。新聞記事を読むが, それも話すトピックを提供するがためのもので, 読むことはあくまでも話すことの2の次であると言っている。ジーンは会話のクラスでは, このようにどうしても人に伝えたいことがあって, それについて話すこと(“motivated talk”)がもっとも重要であると考えていた。

上で描写したディスカッション/テストも, 「何かある活動をやっているようなふりをしている」例である。ディスカッション/テストについての面接調査の中で, ジーンはこの学習活動の成績は学習者の学力ではなく, 話すことに対して前向きな態度を何回示したかによって出すと述べた(第31回面接調査)。従って, このディスカッション/テストでは学習者の英語の流暢さ, 正確さ, 複雑さは成績には反映されなかった。つまりテストとは名ばかりで, 学習者が新聞記事にトピックを得て, どうしても人に伝えたいことについて話してくれればそれでよかったわけである。

さらに, 会話のクラスに関してジーンは授業のフォーカスは言語ではなく学習者の発言の内容にあるべきであると信じていた。もちろん, ジーンの教え方全体では言語の正確さは価値のあるものとされていたが, (例えば作文の授業とは対照的に)話す練習の中では, 学習者の言語の質より, 伝えたいメッセージや話し合いに参加しようという前向きさが大事であった。従って, ディスカッション/テストにおける成績の出し方は, 会話のクラスに対するジーンの信念にそったものであった。

ジーンは引用3でも会話のクラスでは学習者の話したいという動機がもっとも大切であると述べている。

##### 引用3

Do it for fun the way you would with learning popular songs, do it for the social effects because you know the same things or it bonds you more as a group, do it

because the music is more important than the conceptual things you are learning, tell stories that are funny, make somebody laugh. That's what I am really looking for. I am really looking for things where there are some other reasons to communicate. That's the real world. We don't communicate to practice language (第18回面接調査)。

引用3でジーンは「面白いから」, 「同じことを知っているとか, 仲間意識が高まるとか, 人間関係を高めるために」とか, 「おかしい話をして人を笑わす」(“do it for fun... do it for the social effects because you know the same things or it bonds you more as a group... , tell stories that are funny, make somebody laugh”)などのさまざまな話す動機を列挙し, 会話のクラスでは文法や意味論といった抽象概念よりも, コミュニケーションを取る理由のほうが大切であると述べた。そしてそう主張する理由として, 実社会で話すときは言語の練習のために話すのではなく, 伝えたいことがあるから話す述べた。

上述の学習者がどうしても人に伝えたいことを話すようなクラスを育てるために, ジーンは次のようなことに気をつけているようであった: 1) 面白いトピックを与える; 2) 学習者が緊張せずにくつろげる雰囲気を作る; 3) 学習者が話す時, 興味を持って聴く; 4) 学習者のレベルに合わせて使う言葉を調整する。しかしそれは子供じみた内容/言葉ではなく, あくまでも大人に向けた発話でなければならない。ジーンは面接調査の中でたびたび上のようなことに言及したが, 特にそれについて明確に語ったのは, ジーンが教員養成をしている別の大学のクラスの学生が一人(スーザン), 来訪者としてジーンのクラスに来た時のことである。

このとき学習者がスーザンに色々な質問をする中で, スーザンはEFL(英語を英語圏外で教える)教師としてチベットに行く予定であること, スーザンの夫はチベット人であること, 若い頃アジアを旅行したとき夫と知り合って結婚し, 現在は夫と息子の3人でアメリカに住んでいることなどが判明し, またチベットという国のこと(その位置, 人口など)も話し合われた。学習者がスーザンの話に非常に興味を感じ, もっと知りたいがために色々な質問をしていることは観察者にもよく伝わってきた。この授業の直後に行なわれた面接調査で, このコミュニケーションについてジーンは次のように述べている。

#### 引用4

The whole 50 minutes that they [the students] spoke to Susan mainly about Nepal, Katmandu, and I thought it was thrilling because it was authentically, inherently interesting to all concerned. I think that's the crucial thing in communication. If you are interested, everything else is possible. So they were interested. And I think the reason for that was that Level 2B is just high enough to get their questions across pretty clearly, and be able to go further than just “what's your name, ” “how many children do you have.” It was their having that level already, and also I want to take a little credit, I think they feel, “If I make a mistake, I'll get some help. I'm not going to embarrass myself.” So their questions, I thought, were wonderful. It was a combination of that plus Susan's being a very good respondent, responding with interest, not with “I'm doing you a favor.” Responding with interesting information, some of which was quite detailed. I could not have anticipated she would have those facts at hand. Also being an ESL teacher herself, adjusting the language so that it didn't sound babyish, but at the same time it was in context so it didn't hit them with things they couldn't handle (第26回面接調査)。

引用4でジーンはスーザンの話は「内容そのものがとにかく人の興味をそそるものであった」(“authentically, inherently interesting”)と述べている。学習者の興味をそそった要因としてジーンは次のような点を挙げている: 1) スーザンは興味をそそる話を, 学習者のレベルに合った英語を使って分かりやすく, しかも大人である学習者を尊重した話し方で語った; 2) 何について話しているか状況が明確であったので, 話の内容が難しすぎて学習者がコミュニケーションそのものをあきらめてしまうようなことがなかった; 3) スーザンは学習者の発言に興味を持って接した; 4) 友好的なクラスの雰囲気がすでに形成されていたので, 学習者はリスクをおかして話すことを厭わなかった。

ジーン自身はこのディスカッション/テストに満足し, その理由として話し合いが新聞記事から離れて, 学習者自身の生活に触れるにつれ, 多くの人が話に参加し, 会話のような様相を呈したからであると述べた。そして新聞記事が学習者に「話す必要性や話すきつ



け」を与えたのに満足感を示した。このようにジーン自身のディスカッション/テストの評価は、言語的発達が見られたかではなく、多くの人が「話す必要性」を感じて、また「話したいという思いにかられて」話し合いに参加したかに基づいていた(第31回面接調査)。

ディスカッション/テストにおけるジーンとベスの50秒間のやり取り(引用1)や、ジーン自身の授業評価には、上述のジーンの信念がよく表出している。ジーンはrecastを用いて、ベスのメッセージに敬意を払いつつ、言語的間違いを最低限直しながら、会話を先へと押し進めた。これは言語よりむしろ伝えたい内容にフォーカスを置いたクラスではよく見られるrecastの用い方である(Lyster & Ranta, 1997)。同時に、ベスが話しているあいだほとんど、ジーンは姿勢と視線をベスのほうに向け、ベスとの個人的な会話の様相をかもし出すことに成功した。さらに、ほほえみ、うなずき、目の動き、おもしろおかしい喫煙のしぐさなどの非言語的コミュニケーションを駆使し、ベスの発言に非常に興味を持つ話し相手としての自分を演出し、ベスが感情的に安心してリスクを冒し、もっとディスカッションに参加できるような環境を提供した。

### 考 察

先行研究の検証で示したように、recast研究ではrecastという間違いの直し方がどのように学習者の言語発達に寄与しているかが調査の主流をなしている。本稿ではそれとは全く異なる、教師の観点から、教師がrecastを行なう際にはどのような考えの基に行なうのかを調査した。ジーンの例を見ると、ジーン自身がrecastを用いて間違い直しをする目的は、単に学習者の言語発達のみを視野に入れているのではなく、むしろ、1)学習者が間違ってもいいから発言できるような教室の雰囲気作りをする、2)興味を持って学習者の話を聞く、3)学習者のレベルにあった英語で、しかも大人であることを考慮した英語を使用する、など他のことを念頭に置いていたことが分かる。recastはジーンが語学教室で大切であると考えさまざまな目的(例えば、間違いを気にせずに英語で話す、人に本当に伝えたいことについて話す)を達成しつつ、話し合いを前に進め、かつ言語的にも正しい表現を提示するのに適切な間違いの直し方であったと考えられる。このようにジーンのrecastという間違いの直し方は、単に彼女の教え方と関連している(Nystrom, 1983)のみなら

ず、それ以上に、長期的視野に立って何が言語習得に役立つのかというジーンの知識と信念に深く結びついている。

この調査で分かることは、recastの研究をする場合、教師が教育計画全体の中でrecastをどのように使うのか、そしてrecastで何を達成しようと考えているのかといった教師の視点を考慮に入れる必要があることである。先行研究の検証で明らかになったように、20年前に行なわれたが、その後継続されることのなかった間違い直しの背後にある教師の信念に関する研究を再開し、特に近年盛んになったrecastについて、教師の視点を探求する必要がある。また、recastの効果はこれまで学習者の言語的発達のみ結び付けられていたが、それに加えて学習者の英語という言葉、英語学習、英語でのコミュニケーションなどに対する態度の変化も考慮に入れるべきである。このような学習者の態度の変化に関するrecast研究は皆無である。

### 結 論

第2言語習得研究では、教師が研究結果を踏まえて教えれば、教え方は改良され学習効果も高まるという考えに基づき、研究が進められてきた。このように、従来の研究の仕方は基本的にトップダウンの形を取り、だれが教えても同じような効果が出るような理論モデルの形成に力が注がれてきた。そこでは教師自身は教え方に影響を与える要因としては扱われていなかった。recast研究はそのような第2言語習得研究の特質を反映していると言える。しかし本研究はボトムアップの形を取り、教師の教え方の背後にある認識論的、経験的な蓄積(Freeman & Johnson, 1998; Shulman, 1987)を探り、そこに存在するものを誰もが分かる形に文字化する必要があることを示唆する。この蓄積には教師の教えることについての信念、考え、理想、希望などが含まれているが、それは表面的な教えるという行為からは容易に分かりにくい。従って、研究者は自分自身の研究計画をその上にかぶせるのではなく、教師の精神世界を徹底的に調査する必要がある。

最後に本研究の弱点を指摘する必要がある。まず、この研究はESL(英語を英語圏で学ぶ)クラスに焦点を当てたものである。ここで分かったことが、日本で英語を教えるようなEFL(英語を英語圏の外で学ぶ)クラスにそのまま当てはまるかについては、新たな研究で調べる必要がある。

次に、本稿の分析はある特定のクラスの特定の学習活動（ディスカッション/テスト）について行なわれたものである。しかも、微細な分析はディスカッション/テスト中50秒間続いたジーンとベスのやりとりについて行なわれた。従ってここで論じたことがジーンの教え方全体に通じるか、またそれが全てのクラスに通じるかは本稿に基づいて断言はできない。従って、本調査の結果は慎重に考慮する必要がある。しかし、現場の教師は研究者が考えるのとは違った目的や視点を持って教えていることを実証し、従って研究に教師の視点を含むことの大切さを指摘したと言える。

### 謝 辞

データ収集に参加くださった「ジーン」と学習者の皆様  
に感謝いたします。

### 文 献

- 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.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15, 361-385.
- Davis, K. A. (1995). Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, 29, 427-453.
- 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). New York: Cambridge University Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Fanselow, J. (1977). The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals*, 10, 583-593.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32 (3), 397-417.
- Freeman, D., & Richards, J. (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leeman, J. (2003). Recasts and second language development: Beyond negative evidence. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 37-63.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Long, M. (1977). Teacher feedback on learner error: Mapping cognition. In D. H. Brown, C. A. Yorio, & R. T. Crymes (Eds.), *On TESOL '77* (pp. 278-294). Washington, DC: TESOL.
- Long, M. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of language acquisition: Vol.2. Second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- 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 (3), 357-371.
- Lyster, R. (1998a). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48 (2), 183-218.
- Lyster, R. (1998b). 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., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *Modern Language Journal*, 82 (3), 338-356.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publications.
- Nystrom, N. (1983). Teacher-student interaction in bilingual classrooms: Four approaches to error correction. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp.169-189). Rowley, MA: Newbury House.
- Schegloff, E., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53 (2), 361-382.
- Shulman, K. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the*

new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

Spada, N., & Lightbown, P. M. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224.

Tomasello, M., & Herron, C. (1988). Down the garden path: Inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom. *Applied Psycholinguistics*, 9, 237-246.

Tomasello, M., & Herron, C. (1989). Feedback for language transfer error. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 385-295.

## 付 録

トランスクリプト表記記号

- = 1人の話者の1発話の異なる部分を結  
(び付け) .
- ( ) 聞き取 (ない発話. ) (He' s)
- はっきり聞き取 ( (い発話.  
) ) うなずく)) (手まね, 身ぶりなどの) 非言語的アク  
ション.
- Ss 複数の学習者.
- S? 特定できない学習者.
- [ ] (な) 発話.
- (h) hに似た息の音.
- He: : 音をのばす.

受付 2004.7.5

採用 2005.1.7