

## ある英会話教師が間違い直しに関して持っている知識

森 礼子\*

### One EFL Teacher's Knowledge about Corrective Feedback

Reiko MORI

#### Abstract

The present paper examines the knowledge that appeared to be at work behind the corrective feedback practices of one EFL teacher, using qualitative data (field notes, interviews, documents, and a letter). The teacher thought that language is a means for communication. This knowledge was supported by other knowledge based on his background and the situation he was in (e.g. a native speaker of English from Britain, a long time resident of Japan, and an instructor in a communication-based program). This supporting knowledge had a substantial influence on how he interpreted students' behavior and language, how he tried to improve their communication ability, and how he corrected errors. However, that very knowledge and experience was a double-edged sword, limiting his interpretations to stereotypes. The present study points to an urgent need to establish theoretical parameters by which to judge how much is enough in terms of language skill and knowledge of the culture that comes with the language, for non-native speakers to have meaningful and comprehensible communication with native speakers.

*Key words:* Corrective feedback, knowledge, qualitative research

#### 要 旨

本研究は、質的データ（フィールドノート、面接調査、配布物、研究者が英語教師に宛てた手紙）をもとに、一英会話教師の間違い直し行動がどのような知識に立脚しているかを調査した。英会話教師の間違い直しの根本には言葉はコミュニケーションの手段であるという知識があったが、この知識は教師の背景や現在置かれた状況（例えば、イギリス出身の英語母語話者、日本に長く居住する生活者、コミュニケーション中心のプログラムで教える講師）に立脚した知識に支えられていた。この状況に立脚した知識は、教師が学生の行動や言葉をどのように解釈するか、学生のコミュニケーション能力をどのように伸ばすか、学生の間違いをどのように直すかを考慮するのに、多大な影響を与えていた。しかし、その知識は、教師の解釈を固定的観念に限定する諸刃の刃でもあった。本研究は、英語学習者にとって十分に意志疎通ができるコミュニケーションを英語母語話者と持つには、言語技術や言語の背景をなす文化についての知識をどこまで習得すれば充分であるのかを判断するための、理論的枠組みを確立する必要性を示している。

キーワード：間違い直し、知識、質的研究

---

\*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番地  
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

## はじめに

大学における英語教師養成課程では、長年、教える言語（英語）の言語学的学習（シンタックス、意味論、音声学など）や、その言語が主要な言語として使用されている国の文化に関する学習、第2言語習得理論の学習、教材研究が、主要な学習領域であった。従って、英語教師養成に従事する教師が研究する領域も上記の分野が主たるものであった。しかし、近年、英語教師養成課程で学ぶ学生自身が上述の学習領域で学習することをどのように意味付けし、理解するのか、そして、その意味付けや理解が実際に授業をするとき、どのように生徒の英語学習活動に結びつくのかを理解することで、教師養成がより実り多いものになるという考え方が主流を占めるようになった（Freeman & Johnson, 1998, 2004）。英語教師養成に関する研究分野では、そのような考え方が主流になるに従い、外より英語教師の内面を調査するのではなく、英語教師の内面を調査して外に現れた現象としての教育指導を考える研究が台頭してきた（Johnson, 1999）。そのような新しい研究分野の1つが、英語教師がどのような知識や信念を持って教えているかを調査する分野である。

英語教育学研究は一般教育学研究より大きな影響を受けて発展してきた学問分野であるが、上述の英語教師がどのような知識や信念を持って教えるかという研究分野も、1980年代に一般教育学研究において教師が教室に持ち込む信念や信条、知識は、教室の中で起きるもろもろ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以来（e.g. Calderhead, 1988; Clandinin, 1985; Clark & Peterson, 1986; Elbaz, 1981）、英語教育学で発展してきた分野である。そこでは教育実践一般（e.g. Almarza, 1996; Golombek, 1998; Johnson, 1999; Woods, 1996）、文法（Borg, 1998; Johnston & Goettsch, 2000）、読解（Johnson, 1992）、意思決定の過程（Johnson, 1992）などの個別の観点から、英語教師の持つ知識とそれが教育指導をする上でどのような影響を与えているかが調査されている。そのような研究を包括的にまとめたBorg（2003）によると、もっとも調査が進んでいる分野は文法の指導教育に関して教師が持っている知識についてで、続いて読解、作文の指導についてである。

本研究は、上述の教師のもつ知識を調査する研究分野に属するもので、英語を母語とする一英語

教師がもつ間違い直しについての知識を調査した。その理由は「語学教師のもっとも重要な役割は間違いを直すことと一般的に考えられている」にもかかわらず（Chaudron, 1988, p. 132）、教師が持つ間違い直しに関する知識についての研究は皆無に等しく、これまでに実施された研究はほとんどが70年代に実施された古いものであるからである（e.g. Chaudron, 1986; Fanselow, 1977; Long, 1977; Nystrom, 1983）。英語教師がどのような知識をもって学習者の間違いを直すかを調査して、今後の間違い直し研究の方向を模索し、同時に本研究の結果を教師養成に役立てるのが本研究の目的である。

この研究で調査したのは次の2項目である。

1. 間違い直しはどのような知識に基づいて実施されるか。
2. そのような知識の特徴は何か。

なお、本稿で使用される「知識」という言葉は、Shulman（1987）を参考に、知見や理解、スキル、テクノロジー、倫理、責任の集合体（遍く分かるような形に系統化されたものと、そうでない個人的なもの両方）と、それを表現し、伝達する手段を指す。

## 方法

### 1. データ収集協力者

本研究で授業観察をしたMark先生<sup>1</sup>は英国人で、スコットランドの大学で映画／メディア学と日本語の勉強をしたのちに来日し、英語を教え始めた。データ収集時の在日期間は7年であった。現在は西日本にある留学アカデミーで英語を教えている。本研究のデータ収集もその学校で実施された。授業観察をしたクラスの学生は18名で、そのうち半分は10代後半から20代前半の学生とすでに仕事の第一線からリタイアした人2名、残りの半分は高校を卒業したばかりであった。多くの学生は1年の教育課程修了後に英語圏に留学することを目的としてこのアカデミーに入学した。このクラスは英語のイメージングプログラムで、文法など日本人教師が教える小数の科目を除いては、全ての科目（English conversation, cinema studies, European studies, drama など）は英語で教育指導がなされ、授業のフォーカスはコミュニケーションに置かれていた。

## 2. データ収集と分析法

本研究のデータは、1) 4か月間(34回)の非参加型授業観察とフィールドノート、2) 授業後の面接調査(18回)、3) データ収集終了時に、Mark先生の間違い直しに関する知識について研究者が考えたことを手紙の形にして書いたものと、4) それについてのMark先生の考えを聞くための面接調査、5) 配布物などの資料が含まれた。

授業観察は週に1~2回、1コマ50分の授業を観察した。Mark先生はEuropean studies, drama, English conversationなど、多くの科目を教えていたが、Mark先生の多岐にわたる側面をとらえるために、全ての種類の科目を観察した。研究者は教室の後ろに座って観察を実施し、観察したこと、考えたことをノートにまとめ、これを授業終了後に詳細なフィールドノートにまとめた。また、間違い直しに関してMark先生がもっている知識について調査するために、授業終了後に開放型の面接調査(1回20~30分)を実施した。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を作成した。日誌には簡潔にまとめた面接の内容と、その内容に対応するテープの位置を記録した。

データ分析はデータ収集と同時に開始した。質的研究のデータ分析法に従い(Duff, 2008)、データは次のような手順で帰納的に分析した。まず、その日のフィールドノートと面接日誌を書いた後に、内容を精査し、テーマ別に分類した。データ分析を行なって感じたことや、疑問に思ったこと、その日の面接で聞き逃したことは次の面接で聞いた。

データ収集終了後に、Mark先生の間違い直しに関する知識について、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Mark先生に送った。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。まず面接日誌とフィールドノートをもう一度精査し、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。大きな標目が明らかになるに従い、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い、標目に関するMark先生の持つ知識を調べた。そして最後に、そのように抽出したデータを基に、手紙を執筆した。

手紙はMark先生のイーミックな視点(Erickson, 1986)を探るために研究計画に取り入れた手続きである。すなわち、研究者の視点を外からデータに当

てはめるのではなく、Mark先生自身の独自の視点を解釈に包含するために取り入れた。Mark先生が手紙の内容について意見をまとめる時間を取った後に、開放型の面接調査を実施し(30分)、Mark先生の間違い直しに関する知識についてのMark先生と研究者の解釈が話し合われた。この手続きは分析結果の信頼性を高めるためのメンバーチェックの手段として研究計画に取り入れた(Lincoln & Guba, 1985, pp. 314-316)。

## 3. 倫理的配慮

この調査に参加したMark先生と学生に対しては、研究の目的とデータ収集・分析方法を説明し、研究協力は自由意思によるものであり、研究のどの時点でも協力拒否が可能であること、それによって損害を被ることはないこと、研究者はプライバシー保護を遵守することを口頭で説明し、同意をもらった。また収集したデータは鍵の掛かる戸棚で保管した。

## 結果

### 1. コミュニケーション手段としての言葉

Mark先生は多くの間違いを直す一方で、間違いを直さずに済ますことも多かったが、Mark先生の間違い直しの根本にある知識は、「言葉はコミュニケーションの手段である」ということであった。言葉はコミュニケーションの手段だから学生が間違いをしても直さないこともあったし、コミュニケーションの手段だからこそ直すこともあった。Mark先生の「言葉はコミュニケーションの手段である」という知識は、学生の性格、日本人と日本文化、英語圏における文化という3つのコンテクストに立脚した知識に支えられていた。この3つのコンテクストに立脚した知識は、Mark先生がいつ間違いを直すか、どのように直すか、何がこの瞬間にもっとも重要か判断を下すのに重要な役割を演じていた。

### 2. 個々の学生の性格

間違いを直す際にMark先生がもっとも重要であると考えたことの1つは、学生の性格であった。新学期が4月初旬に始まって、2週間目には各学生の性格を把握し、どの学生は間違いを直しても余り気にせずクラス内のやりとりに参加し、どの学生は恥ずかしがり屋であるかを知っていた。下の言葉が示すように、常に学生の自信のレベルと間違い直しの均衡を保つように細心の注意を払っていた。

## 引用1

(コミュニケーションと間違い直しのバランスをどのように取るのか聞かれて) It's an ongoing process. Continually assessing whether they [students] are coming out of their shell or not. I think the idea of letting the conversation flow without error correction is designed to pull them out of their shell and let them communicate. If I feel that they are ready for error correction, I think their confidence is ready for error correction, then I will correct. If I feel that error correction is only going to hinder them, it's gonna make them feel less confident, or it's going to make them worry about making mistakes, then I hold back. That's a continual assessment. (6月8日, 第13回面接調査).

しかし, 上述のように細心の注意を払うのは言葉の間違いについてであって, 内容に関する間違いについては, 個人的感情は乗り越えられる年齢であると考えて, はっきりと間違いを指摘した。

### 3. 日本人と日本文化

学生の自信のレベルと間違い直しのバランスを保つように, 細心の注意を心掛ける Mark 先生の間違いの直し方は, 今までに培った日本人と日本文化に関する知識が背景となっていた。Mark 先生が外国語を学習するうえで問題であると考えたのは, 今まで英語を教えてきた日本人学生は日本語であれ, 英語であれ, 人とコミュニケーションを取るのを苦手としていることであった (5月31日, 第11回面接調査)。Mark 先生は, 日本人が抱える大きな問題の1つは言葉そのものではなく, 言葉をコミュニケーション手段として駆使し, 自分の意見を述べるのが苦手であることだと考えていた。英語を使つてのコミュニケーションではそれが顕著であると感じていた (4月24日, 第1回面接調査)。

加えて, Mark 先生は日本における学校教育現場での間違いの直し方では, 間違いをすると誰かにしかられるのではないかと, 恥ずかしい思いをさせられるのではないかと心配のあまり, 学生は間違いをしないことに気を取られて, コミュニケーションの流れが断たれる場合が非常に多いと考えていた (4月24日, 第1回面接調査)。Mark 先生は, 特に日本では, 学生が間違いに対して自意識過剰であることを考慮して, 個々人を踏みにじったり, 恥をかか

せたりしないような配慮が重要であると感じていた (4月24日, 第1回面接調査)。従って, Mark 先生は学生がくつろいで自由に, 自信をもって話せるような環境を提供するよう努め, 間違いの直し過ぎはそのような環境を破壊する恐れがあると感じていた (5月31日, 第11回面接調査)。

Mark 先生は, また, 学校教育における英語教育は文法中心のものであるとの認識をもっており (5月8日, 第5回面接調査), 下の引用文が示すように, その傾向のバランスを取るために, 英語を学習するために必要な他のスキルや態度 (例えば自信) を教えようと努力した。

## 引用2

Their number one problem is often a lack of communication ability and a lack of confidence. I think the least of their problem is incorrect grammar. So whilst that [correcting incorrect grammar] has a place, I am continually balancing. If a shy person has finally made an effort to speak out, and then I say, "I'm sorry your sentence is incorrect," they will return to be shy and probably never come out. If they have made this big effort to come out and say something, then I think we should let it go and let them develop confidence and roll with it (5月31日, 第11回面接調査)。

さらに, Mark 先生は, 学校教育現場において学生が色々な規律やカリキュラムでがんじがらめにされ, 自由に考える余地がないまでに全てが前もって定められているため, 学生は独立心を発揮する場がないことが問題であると考え, 自分が教える全てのクラスでは, イニシアチブを取ることを教えるのが主たる課題であるべきだと考えるに至った (6月6日, フィールドノート)。学生がどのような目的をもって, どのような方法で英語を学ぶべきかという Mark 先生の考えは, 英語はコミュニケーションの手段であって, 英語を学ぶのではなく, 英語で科目を学習するという留学アカデミーの教育理念とも合致することであった (4月26日, 第3回面接調査)。

### 4. 英語圏における文化に関する知識

上述の知識に加えて, 英語の native speaker がどのように話すかという知識も Mark 先生が学生の言語的間違いや行動をどう解釈するかに大きな影響を与えた。例えば, 5月9日の英会話のクラスで,

学生は住所の書き方, 読み方について学習したが, 授業中, Mark 先生と学生の間で下のようなやりとりがあった。

### 引用3

- 1 Mark: What's the apartment number?
- 2 Student 1: Azabu.
- ➔ 3 Mark: What's the apartment *number*?
- 4 Student 1: One hundred twenty one.
- 5 Mark: Yes.

Mark 先生に質問された学生は (1 行目), 教科書に書いてある住所 (Ms. Akiko Noguchi, Azabu Heights 121, 1-7-19 Azabu, Shibuya-ku, Tokyo 132, Japan) から「Azabu」と答えたが (2 行目), Mark 先生は, 今度は「number」を強調して, もう一度同じ質問をした (3 行目). すると学生は教科書に書いてあるように, 「One hundred twenty one」と答えた (4 行目). そして Mark 先生が「Yes」と言って学生の答えを受け入れてこのやりとりは終わった (5 行目).

引用3のやりとりで, 間違い直しをした (3 行目) ことについて尋ねると, Mark 先生は, 番号を尋ねたのにアパートの名称を答えたので, 何を尋ねているかを正確に把握して答えてほしいと思ったので, 「number」を強調してもう一度質問したと述べた (5 月 10 日, 第 6 回面接調査).

Mark 先生は日頃から, 日本人の行間を読むようなコミュニケーションの取り方や, 自分自身の考えを述べたり, 聞かれた質問に対して直接的な答えをするのではなく, 相手の思考の流れに合わせるような話し方に対して違和感をもっていた. そして, 引用3のやり取りも質問されたことにはっきり答えないコミュニケーションに似ていると感じて質問を繰り返したのであった. Mark 先生はこのように, 聞かれたことに対して少し違う答え方をするのは英語圏でのコミュニケーションのやり方ではないと述べた (5 月 10 日, 第 6 回面接調査).

Mark 先生はまた, 英語圏でのコミュニケーションと異なる話し方のもう 1 つの例として, データ収集時に教えていた留学アカデミーの卒業生の卒業研究や, 以前, 化学薬品会社で働いていたときの科学者の論文に言及し, 日本人によく見受けられる問題として, 話しの内容が曖昧で中心となる概念に欠け

るため, 論理的に分かりにくいと指摘した. 従って, 学生を教えるときは, 考えを表現するときに簡潔で明快な書き方や話し方をするように指導していると話した (5 月 22 日, 第 9 回面接調査).

### 考 察

調査協力者である教師は, 日本に居住するイギリス人で, イマージョンプログラムで英語を教える教師という, 複数のコンテキストの中で生きていたが, それぞれのコンテキストに関してもっている知識が, 「言葉はコミュニケーション手段である」という教師の知識に多大な影響を与えていた. そのような知識が, 授業中の学生の行動や発言をどう理解し, 解釈するか, どのような間違いをどのように直すかを判断するのに大きく関与し, 学生のコミュニケーション力をどのレベルまで引き上げるかを判断する指針となっていた. Mark 先生の例は, 教師が間違いをどう直すかは, 常に状況に規定されることを示唆している.

#### 1. 日本における教育現場に関する知識

Mark 先生は母国での日本語学習と日本での居住経験をとおして, 日本文化, 特に教育現場についてかなりの知識を持ち, その知識がどう間違いを直すかを判断するのに重要な役割を担っていた. しかし, Mark 先生の持っている日本の教育現場に関する知識は, 先行研究に照らし合わせると, 全ての学校教育には適合しない内容があった. 例えば, Mark 先生は日本の学校現場では, 間違いをすると恥ずかしい思いをさせられると考えていたが, これは高等学校教育においては正しいかもしれない (e.g. Rohlen, 1983, p. 244). しかし, 日本の小学校算数教育における間違いの直し方について論じた Stigler, Fernandez, and Yoshida (1995) や, 日米の小学校教育の比較研究を実施した Lee, Graham, and Stevenson (1995) は, 日本の教師は間違いを個人の能力の欠如と見なすのではなく, 学習において不可欠な過程であり, 児童がどのように考えているかを示す重要な情報源であると考えていると述べている. Stigler, Fernandez, and Yoshida (1995) は, これはアメリカの教師が間違いは「普遍的欠落」(p. 240) を示すと考えるのとは対照的であると論じている.

さらに, Mark 先生は学校教育で学生は規律やカリキュラムでしばられていて, これが学生の独立心

の育成を阻害していると考えていたが、日本における小学校教育の質的研究をした Sato (1995) は、文部省が定める学習指導要領は必ずしも児童と教師を縛るのではなく、共通の枠組みから創造的、個人的な試みが生まれるし、教師や児童は学級レベルで多様性を生みだす自由が与えられていると述べている (pp. 120-122)。しかし Fukuzawa (1995) によると、そのような学習者中心の創造的な教育は高校では見られず、中学校がその橋渡しの役割を演じている (p. 295)。従って、Mark 先生の持っている知識は、適応範囲がいくぶん狭いものであり、全ての学校教育に当てはまるものではなかった。

Mark 先生の持つ学校現場に関する知識は、重要な役割を担っている反面、教師の考えを縛りつけ、ステレオタイプに陥らせるという “performative” (Pennycook, 2001)<sup>2</sup> な傾向が見られた。すなわち、教師が日本人や日本文化についてもっている知識が、学生の行動や発言に関する解釈を規制する傾向が見られた。

## 2. 英語圏におけるコミュニケーションの仕方に関する知識

上述の知識に加えて、Mark 先生がいかに間違いを直すかは、Mark 先生が英語圏出身であること、また、アカデミーの学生の多くは卒業後、英語圏の大学に進学したいと希望していることに大きく影響されていた。ここでも教師が置かれたコンテキストが間違い直し行動を規定していた。Mark 先生が native speaker として培った、英語圏ではどのようなやり方で人と話すのかという知識は、学生にどのようなコミュニケーション技術を体得させるべきかを考える基準点となっていた。そして、Mark 先生はそれに基づいて学生の発話に見られる間違いを直したり、学生のコミュニケーション行動を英語圏の規範に近づくように修正したりした。

Mark 先生の間違いの直し方を理論的な見地より考えると、World Englishes の立場からの配慮が見られない。すなわち、英語はいろいろな国・地域で学習、活用される過程で、その国・地域独特の発音、語彙、文法、コミュニケーション作法を包含して発達してきた言語である。本来の英語とは多少異なる特徴を持つが、明らかに英語としての特徴を保持している言語<sup>3</sup> は、全て「世界英語 (World Englishes)」として考えるという最近の理論的な流れ (e.g. Canagarajah, 1999; Kachru, 1986) から考

えると、いろいろな国や地域の特徴的コミュニケーション行動を尊重しつつ、一方では、その特徴が不利になることなく、英語圏でもうまくコミュニケーションが取れるように、戦略的に英語を教えるのが重要である。Mark 先生の直し方にはその認識が見られなかった。

## 間違い直し研究と英語教師養成についての意味

本研究では、留学アカデミーで教える英国人教師が、どのような知識に基づいて学習者の間違いを直すかについて調査した。その結果、教師がよりよく間違いを直すためには、下記のような分野におけるさらなる研究と、それに基づいた英語教師養成の必要性が明らかになった。

### 1. コンテキストに関する知識

コンテキストに関する知識は、教師が学習者の間違いを直す際に重要な指針を与えるが、その一方で、教師の考えを規制する特徴がある。教師はそれを十分に認識して、コンテキストに関する知識を戦略的に活用する創造性を養う必要がある。

### 2. World Englishes に関する認識の向上

World Englishes という概念が提唱され (e.g. Kachru, 1982/1992)、また、同じ名前のジャーナルも創刊されて久しい。加えて、異なった国や地域の英語学習者の自主性とアイデンティティを尊重し、それぞれの国や地域の異なる社会文化の中で醸成された教え方やコミュニケーションの仕方を尊重しつつ、戦略的に英語とそれに附随する文化を教えるのが学習者の真の発展に結びつくという理論も提唱された (e.g. Canagarajah, 1999; Lin, Wang, Akamatsu, & Riaz, 2005)。英語教師養成課程では、単に学習効果を上げるための第二言語習得理論だけではなく、上述のような社会文化的理論を十分に周知し、教師の認識の向上に努めるべきである。

### 3. 英語と文化をどこまで教えるか

さらに、英語を母語としない人が、英語とそれに附随する文化をどこまで身につけたら、大きな支障なくコミュニケーションが成立するのかという調査の必要がある。最近の間違い直しに関する研究では、教師がどのように間違いを直すか、そして、それが学習者の言語学習にどのような効果をもたらしているかについて調査しているが (e.g. Carroll & Swain, 1993; Carroll, Swain, & Roberge, 1992; Lyster, 1998; Lyster & Ranta, 1997; Spada &

Lightbown, 1993), どこまで直すべきかは調査されていない。従って, 教師が学習者の間違いをどこまで直すべきかを知るために, 英語とそれに附随する文化をどこまで学習すれば, 大きな支障なくコミュニケーションが保てるかを明確にする研究が重要である。

## 注

注1 教師の名前は偽名である。

注2 「performative」という言葉はもともとフェミニズム研究で用いられた言葉で, 女性を蔑視する言葉があるから女性蔑視が行なわれるというように, 言葉が人の行動を規制するという考え方である。

注3 例えば, シンガポール, ナイジェリア, マレーシアなどで使用されている英語がその例である。

## 文献

- 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: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32, 9-38.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Calderhead, J. (Ed.). (1988). *Teachers' professional knowledge*. London: Falmer.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 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 generalization. *Applied Psycholinguistics*, 13, 173-198.
- 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 classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Clandinin, J. (1985). Personal practical knowledge. *Curriculum Inquiry*, 15, 361-385.
- Clark, C. M., & Perterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge." *Curriculum Inquiry*, 11, 43-71.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> 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, 397-417.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (2004). Comments on Robert Yates and Dennis Muchisky's "On Reconceptualizing Teacher Education." *TESOL Quarterly*, 38, 119-127.
- Fukuzawa, I. R. (1995). The path to adulthood according to Japanese middle schools. In T. Rohlen and G. LeTendre (Eds.), *Teaching and learning in Japan* (pp. 295-320). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Golombek, P. R. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32, 447-464.
- Johnson, K. E. (1992). Learning to teach: Instructional actions and decisions of preservice ESL teachers. *TESOL Quarterly*, 26, 507-534.
- Johnson, K. E. (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.
- Kachru, B. B. (1986). *The alchemy of English: The spread, functions, and models of non-native Englishes*. Urbana: University of Illinois Press.
- Kachru, B. B. (1982/1992). *The other tongue: English across cultures*. Urbana: University of Illinois Press.
- Lee, S., Graham, T., & Stevenson, H. W. (1995). Teachers and teaching: elementary schools in Japan and the United States. In T. Rohlen and G. LeTendre (Eds.), *Teaching and learning in Japan* (pp. 157-189). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lin, A., Wang, W., Akamatsu, N., & Riazi, M. (2005). International TESOL professionals and teaching English for globalized communication (TEGCOM). In A. S. Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the local in language policy and practice* (pp. 197-222). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- Long, M. (1977). Teacher feedback on learner error: Mapping cognition. In D. H. Brown, C. A. Yorio, & T. Crymes (Eds.), *On TESOL 77* (pp. 278-294). Washington, D.C.: TESOL.
- 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.
- Nystrom, N. J. (1983). Teacher-student interaction in bilingual classrooms: Four approaches to error correction. In H. W. Seliger and M. H. Long (Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (pp. 169-189). Rowley, MA: Newbury House.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rohlen, T. (1983). *Japan's high school*. Berkeley: University of California Press.
- Sato, N. (1995). Honoring the individual. In T. Rohlen and G. LeTendre (Eds.), *Teaching and learning in Japan* (pp. 119-153). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 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.
- Stigler, J. W., Fernandez, C., & Yoshida, M. (1995). Cultures of mathematics instruction in Japanese and American elementary classrooms. In T. Rohlen and G. LeTendre (Eds.), *Teaching and learning in Japan* (pp. 213-247). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 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

S1 ある学生  
*number* 斜字体の部分特に強調して発音している

受付 2008. 9. 18

採用 2009. 1. 16