

## 教師認知の研究における言語データ分析時の留意点

名古屋学院大学経済学部 伊藤 隆

### 1. はじめに

外国語の教師教育が拠りどころにできるような理論的基盤の整備は必要とされている。かつては教授メソッドの研究がその役割を担っていた。実証的に効果が裏付けられたメソッドの確立が研究者の目標であったし、そのメソッドを教室で実践するために知っておくべきことを伝えるのが教師教育であった。しかし、教授状況の違いや教師・学習者の個人差が、教授の成否に大きな影響を及ぼす要因であることが明らかになり、あらゆる状況においてあらゆる教師と学習者に通用するような、最善のメソッドを確立できる可能性には疑念が呈されている (e.g., Edge & Richards, 1998; Freeman & Richards, 1993; Holliday, 1994; Kumaravadivelu, 1994, 2001, 2003; McKeon, 1998; Prabhu, 1990; Richards & Lockhart, 1996; Stern, 1992; Woods, 1996)。その結果、メソッドをいかに実践するかの教え込みが中心的な課題であった教師教育は、新たな拠りどころを模索している。

アクション・リサーチは、教師教育の新たな基盤として有望な候補の1つであるが、メソッドの研究にとって代わったとはいまだ言い難い。とりわけ外国語教育の研究では、アクション・リサーチが立脚する批判理論 (critical theory) のパラダイムが言及されることはあまりなく、アクション・リサーチについての議論や評価が、批判理論ではなく実証主義のパラダイムのなかで行われることも珍しくない。アクション・リサーチから得られた知見は一般化できないという批判は、実証主義を支持する研究者が実証主義の前提に基づいて行う主張の典型である。この批判では、研究対象を批判的に理解して改革するという、アクション・リサーチの基本的な目標 (Lincoln & Guba, 2000, p. 166) が忘れられているわけである。Freeman (2002, p. 1) は、教師教育を改善しようとする動きが、多くの場合一時的な流行や意見に基づいていると指摘している。日本における外国語の教師教育がこのような不安定な状況に陥らないためにも、アクション・リサーチの研究手法を検討する基礎研究の充実が急務である。さらに、研究手法を検討するためには、メソッドの研究では中心であった「教師は何をすべきか、知るべきか」ではなく、「教師は実際に何をしているのか、知っているのか」を探る研究が必要となる (Freeman & Johnson, 1998, p. 398)。そして、教師認知<sup>1</sup>の研究は、この基礎研究の重要な一領域である。

Borg (2003) は、「教師が知っていること、信じていること、考えていること」(p. 81) を、「教師認知 (teacher cognition)」と総称している。外国語教師の認知を指して、「個人的実践的知識 (personal practical knowledge)」(Golombek, 1998) 「信念 (belief)」(Peacock, 2001) 「行動原理 (maxim)」(Richards, 1996) など様々な呼称が使われることがあるが、用語が定まらない原因の1つは、この研究領域の歴史の浅さである (Breen et

al., 2001, p.472)。Borg (2003, pp. 82-83) が調査した第 2 言語または外国語教師の認知研究 64 件のうち、73%は 1996 年以降に発表されたものである。そして、これらの先行研究のほとんどが ESL の教師を対象としており、EFL の教師の認知研究はあまり行われていない。

外国語教師の認知を対象とした研究のなかで、上記のように混在する諸概念の関係をどのようにとらえるかはいまだ曖昧ではある。しかし、教師認知が授業実践に大きな影響を及ぼし、教師の認知と実践の結びつきを解明するためには教師の産出する言語データが鍵となるという前提では、いずれの概念を用いる研究も共通している。言語データの収集のためには、教師へインタビューするか、質問紙調査をすることが多い。よって、言語データは教師によって話される形式をとる場合と、書かれる形式をとる場合とがある。さらに、1つの研究で、言語データの収集が異なる形式で複数回行われることもある。例えば、授業前に授業計画を、また授業後に反省を、教師に発話や記述してもらうことにより、より重層的なデータ収集を目指すこともある (e.g., Baily, 1996; Johnson, 1992)。

教師の産出する言語データを重視するという点では共通するものの、具体的な分析の手法は、その研究が立脚する理論によってさまざまである。そして、前述のように歴史の浅い外国語教師の認知研究では、いまだ活発な議論の対象とはなっていない。しかし、欧米の心理学史を振り返ると、Wilhelm Wundt (1832-1920) に代表される、内観を中心におく実験心理学の盛衰が、言語データの分析手法についての議論を積み重ねる重要性を示唆してくれる。Wundt は、人間の行為を内観が可能なものと同難なものに区別していたが (Gardner, 1985, p. 103)、その研究手法を継承した研究者たちがあまりに制約なく応用したために、言語データではなく行動データを重視する行動主義心理学にとって代わられた。もし言語データの分析手法をめぐる議論を先送りにして、先行研究で用いられた手法を無批判に踏襲したり応用するならば、外国語教師の認知研究も、その意義を適切に評価されることなく早晚廃れる危険性がある。そして、もしそのようなことになれば、アクション・リサーチの手法を洗練してゆくための研究も、その発展が遅れるかも知れない。

本研究は、外国語教師の認知研究において、教師が産出する言語データを分析する際に留意すべき問題点を、周辺領域を含めた先行研究をもとにしてまとめた文献研究である。まず次節では、研究参加者の忘却の問題を考察する。つぎに 3 節では、言語データに含まれる社会性の問題を検討する。そして 4 節では、行為を言語化する困難さの問題を議論する。最後に 5 節では、言語データを分析する際の留意点を総括することにする。

## 2. 研究参加者の忘却

教師認知についての先行研究では、教師が授業中に何を考えたかを、授業後に思い出して語ってもらうという「想起 (recall)」を、頻繁に用いてきた。しかし、想起によって導き出された言語データは、その妥当性が疑問視されてきた。ここでの言語データは「遡及発話 (retrospective verbalization)」なので、実際に行為をした時点から時間が経過しており、行為者はどの程度記憶しているか定かではないという理由からである。このような批判に対しては、Ericsson and Simon (1993, p. x vi) の返答が定説となっている。彼らは心的な過程を説明するために情報処理アプローチに依拠しているので、このアプローチ特有の概念を使っているが、10 秒よりも長くかかる行為を思い出して語るためには、行為者は長期記憶へのアクセスをしなければならず、忘却の可能性があると認めている。そのため、遡及発話だけではなく、「発話思考 (think aloud)」に代表される、短期記憶にアク

セスするだけで産出することのできる「同時発話 (concurrent verbalization)」のデータを併用するように推奨している。しかし、授業中の教師に同時発話をしてもらうことは困難である。たとえ実験用の教室で同時発話を試みてもらったとしても、発話をするために余分な認知的負荷がかかって教授活動への集中が妨げられ、心的過程が通常とはかけ離れたものになる危険性が高い。よって、教師認知の研究は、忘却による言語データの減少という限界を認めながらも、もっぱら遡及発話に頼らざるをえない。そこで、研究者は教師の記憶をできるだけ復元するための努力を迫られる。そのような努力の例として、Praetorius and Duncan (1988) によって提案された、発話データ収集時に整えるべき条件がある。それは、教師に心的過程を言葉にする訓練をしてもらった後で、その教師の授業を録画した映像を十分に見てもらい、実践について詳しく話してもらうということである。このような手法は、普通の想起とは区別され、「疑似体験をしながらの想起 (simulated recall)」や「手がかり想起 (cued recall)」と呼ばれている。そして、研究者によるこのような努力と引き換えに、教師の記憶は可能な限り復元され、収集された言語データの妥当性が保たれると主張されることが多い。ここでは、実際の心的過程と直接的な関係のない推論や説明を除けば、教師の語る言語データを文字通り受けとって分析できるというのが、研究の前提である。しかし、近年ではこの前提が再検討されるようになった。

### 3. 言語データが包含する社会性

Freeman (1996) は、Saussure (1916) や Bakhtin (1981) を参照しながら、教師が産出する言語データを文字通り受け取っているのかという問題を提起している。そして、言語データが含む社会性に注目し、「提示的な見方 (presentational approach)」を提案している。本節では、Freeman (1996) の趣旨に従いながらも、Ferdinand de Saussure (1857-1913) と Mikhail Bakhtin (1895-1975) の言語論と、これらの言語論に関する先行研究を改めて検討し、言語データへの提示的な見方について考察する。

言語データへの伝統的な見方では、研究者は教師の産出する言語データを文字通り受けとる。そして、データの分析に際して、『言語データ』はまず『データ』または情報として扱われ、それから『言語』として扱われる (Freeman, 1996, p. 734)。一方、提示的な見方では、研究者は教師の語る言葉をそのままデータや情報として鵜呑みにすることはなく、まず言語として扱って分析を行う。そして、言語データは教師の心的な動きの一部を反映してはいるが、両者の間に必ずしも直接的な対応関係があるわけではないと考える。提示的な見方をとる研究では、言語データの「組織性 (systematicity)」と「関係性 (relationships)」への注目が必要となる (Freeman, 1996, p. 744)。

言語データの組織性を説明するために、Freeman (1996) は Saussure (1916) を参照している。Saussure (1916/1983) は言語の組織的な性質に注目し、言語の要素間の関係を「連辞 (syntagmatic)」と「類列 (paradigmatic)」<sup>2</sup>の2種類に分けて、言語がいかに意味をなすかを論じている。前者は言われたこととそれに先立つこと、またはそれに続くこととの対比であり、後者は実際に言われたことと言われなかったこととの対比である。連辞と類列について、Freeman (1996, pp. 744-745) による英語の統語論レベルの具体例を引用する。“Joe is talking to Maria.”で、“Joe”は“is talking”に対して後続を許すという連辞的な関係を持ち、潜在的に可能な例えば“Maria is talking to Joe.”との類列的対比で一定の意味をなす。このように、連辞は実際に目にする事ができる顕在的な関係であるのに対して、類列は言語使用者の記憶のなかにある潜在的な関係である。

連辞や類列が意味をなすのは、言語を産出する人間と理解する人間の間、成立可能な連辞・類列関係と成立不可能な関係について、社会的な同意があるからである。Saussure (1916/1983) は、「言語が新しく作り出される瞬間にだけ言語の生成過程が生じると考えるのは間違いである。その要素は既に与えられている。」(p. 227/164)<sup>3</sup> と論じている。これはすなわち、言語使用者が社会的に所与の要素群から連辞・類列関係を取捨選択して、意味を生成しているということになる。その結果、言語の研究者の仕事は、言語使用者に所与の要素群はいかに決定されるか、そしてその要素群から言語使用者は1つの要素をいかに選ぶかについての考察となる。このような考察のためには、言語を明確に定義された要素の集合体と見なすのではなく、社会的に決定された価値観の組織体と見なす必要があることを、Saussure は頻繁に強調している (Culler, 1986, p. 63)。

言語の意味に社会的な慣習や事実が反映されているという指摘は、Saussure だけではなく、社会言語学でもなされている。Hymes (1974, pp. 47-51) は、特定の集団に属する人たちが独特の言葉の使い方をしている点に注目し、「スピーチ・コミュニティ (speech community)」という概念を提案した。スピーチ・コミュニティの境界線は、地理的な条件によってのみ決められるわけではない。たとえ同じ地域に住んでいたとしても、職業や性別によって、属するスピーチ・コミュニティにずれが生じることもあるわけである。そこで、教師と研究者がそれぞれ違ったスピーチ・コミュニティの成員となる可能性を考えると、教師の語る言葉を研究者が分析するとき、両者の間に多少の理解の食い違いが生じると見なすこともできる。ここで留意すべきは、社会的に力の強くないスピーチ・コミュニティに属する人々は、スピーチ・コミュニティの違いに敏感になるということである。例えば Paylenko (2002, p. 216) は、少数民族や女性が、多数民族や男性と比べて、スピーチ・コミュニティのずれから生じる言葉の使い方の違いに気づきやすいと論じている。たとえ協同して研究を行っていたとしても、研究者の方が教師よりも主導的な立場をとりがちであると考え、研究者が教師の言語データを分析する際に、重要であるにもかかわらず隠された意味を見落とす危険性を伴うこととなる。

言語データの組織性に加えて、その関係性を説明するために、Freeman (1996) は Bakhtin (1981) を参照している。Bakhtin の言語論では、2つ以上の声が接触するときだけに、つまり聞き手が話し手の声に応答するときだけに意味が成立すると繰り返し指摘され、意味の社会性が強調された (Wertsch, 1991, pp. 51-52)。また、これを言い換えて、「全ての発話は、所与の領域で先行する発話への『返答』として、まず見なされなければならない」(Bakhtin, 1986, p. 91) と論じられた。ここで言われている「声」や「発話」は話し言葉に限定されるわけではなく、「聞き手」や「先行する発話」は必ずしも話し手の目の前に存在するわけではない。聞き手は時間的にも空間的にも話し手から離れているかも知れず (Wertsch, 1991, p. 53)、時には「明確でない具体性のない他者」(Bakhtin, 1986, p. 95) の場合もある。

言語データの分析へ関係性が示唆するのは、たとえ聞き手が話し手の目の前にいなくても、発話は聞き手に向けて語られていて、ある発話の分析時には、その発話の聞き手が誰なのかという点についても分析の対象に加えられるということである。言語データへの伝統的な見方では、ある教師が産出する言語はその教師のみに帰属するというのは言うまでもなかった。言語として表出する教師の認知は、研究者によって解明されるべき対象として、ただ単にそこに存在していると仮定されたわけである (Freeman, 1996, p. 748)。しかし、言語データの関係性に注目すれば、従来の見方では視野の外にあった、教師と研究

者の関係や彼らを取り巻くさまざまな声をも、考察の対象とすることができる。また、教師と研究者の関係・資質・経歴などによって、研究者による言語データの解釈が、異なる可能性も想定されるようになる。同様の議論は、「社会的アイデンティティ理論 (social identity theory)」(Tajfel & Turner, 1986) でもなされている。Hall (2002, p. 34) は、社会的アイデンティティ理論を参照しながら言語使用とアイデンティティの関係を概観しているが、ある特定のスピーチ・コミュニティの成員として聞き手がどのような反応をするかについて、話し手は予想しながらコミュニケーションをしており、双方がお互いをどう思っているかによって、言葉の意味づけは変わりうると主張している。また、会話分析や言語人類学で近年注目されている「協同構築 (co-construction)」(Jacoby & Ochs, 1995) の研究も、言葉の意味は対話する双方が作り上げてゆくものだと論じている。

以上のように、言語データの組織性と関係性に注目して提示的な見方をとると、言語データは人間の心の動きを覗くための窓であるという比喻を、そのまま受けとることは難しくなる (Smagorinsky, 2001, p. 240)。教師の語る内容を文字通りに受けとって分析するだけではなく、データが本質的に包含する社会性に注目して、語られる情報以外の側面を分析の対象とすることも、研究の目的によっては必要となる。

#### 4. 行為を言語化する困難さ

前節では、教師の語る内容を文字通り分析することに加えて、言語データが必然的に含む社会性に注目した分析も可能であると論じた。このような見方をとると、教師が産出した言語データの研究者による解釈と、教師の実際の心的過程の間に、直接的な対応関係を想定しにくくなる。そして、そのような対応関係の想定を難しくする、より本質的な要因がある。それは、自分がある行為をなぜどのように行ったかについて、人間はどれだけ言葉で表現できるのかという疑問である。「状況的行為 (situated action)」論 (Suchman, 1987) は、このような疑問に取り組んできた研究分野の1つであるが、人間の行為が周囲の状況に必ず依存しているということを最も基本的な前提としている。この前提は、行為を行為前のプランによって説明しようとするプランモデルへの批判と、プランモデルの背景にある情報処理アプローチをとる心理学への反論から発達したと考えてもよい。Miller, Galanter, and Pribram (1960) に代表されるプランモデルに基づく研究では、行為は行為者が事前にたてるプランから導き出されると見なされる。そこで、行為者がどのようなプランをたててから行為を行ったのかを行為後に聞きだすために、研究者は行為者から言語データを収集する。一方、状況的行為論では、実際の行為と、行為者が行為後にする説明とは明確に区別される。特に行為が滑らかに行われるとき、行為は行為者にとって意識しにくい「透明」なものであり、行為者による事後の説明は「行為『についての推論』による人工物」(Suchman, 1987, p. 32) に過ぎないと見なされる。2節で想起を用いた研究について論じた際に、研究参加者が自分の心的過程と直接関係のない推論をした場合に、その部分は他の言語データから区別されるという点に言及した。しかし、ひとたび状況的行為論に立脚すれば、行為者が事後に行為について語る言葉全体が、推論の産物だということになる。したがって、行為者による事後の説明を言語データとして分析することは、行為について研究をしているというよりも、行為者が自らの行為をいかに推論して説明するかについて研究しているということになる。

同様に、教師が産出する言語データの分析は、教師の認知の研究というよりも、教師が自らの心的過程をいかに推論して説明するかの研究であると見なされる。研究に参加する

教師は、言葉では表現し尽くせない授業中の自らの心的過程を、推論しながら筋道をたてて言語化していると考えられるわけである。その結果、表面的には整えられて言語として表出する説明は、常識的に推論可能な心的過程に近い虚構を含む恐れがある。極言すれば、言語データは、教師の常識的な推論を行う能力や論理的に説明する能力の反映だと言うこともできる。実際の心的過程は、言語化されるものよりも、はるかに複雑で状況に依存している。情報処理アプローチを基盤とした旧来の教師認知の研究は、行為の状況依存性を重視するよりも、心的過程の抽象化を目標とすることによって、普遍的な教師認知モデルの構築を目指してきた。しかし、状況的行為論に従えば、それは外国語教師が自らの認知をいかに推論して説明するかを表すモデルをつくらうとしてきたということになる。しかも、そのモデルは、認知の状況依存性を切り離すことによって普遍化されているために、個々の教師の心的過程をどれだけ説明できるのかについては明らかではないということになる。

##### 5. 言語データ分析時の留意点

2節で扱った研究参加者の忘却の問題は、忘却を完全には防げないということが常識的にわかっているだけに、逆に取り組みやすい問題と言える。教師の授業を録画し、それを本人に見せながら言語データの収集を行うという疑似体験をしながらの想起は、記憶の復元を促すには有効である。一方、3節で扱った言語データが包含する社会性の問題と、4節で扱った行為を言語化する困難さの問題は、外国語教師の認知に関する先行研究で、明示的に言及されることはあまりなかった。この理由としては、前述した研究領域の歴史の浅さもあるが、外国語教育の研究では情報処理アプローチが今なお強い影響力をもっており、言語データの含む社会性や行為を言語化する困難さは、瑣末で捨象すべき問題だと見なされるということもある。しかし、情報処理アプローチだけにいまだに依拠している研究分野はむしろ少数派である。そこで、本節では後の2つの問題に絞って、その対処法を考察することとする。

まず3節で考察した、言語データが包含する社会性の問題である。研究者と教師が言語データの分析を協同で行って、その意味を共有する「応答者の妥当化 (respondent validation)」(Silverman, 2001, pp. 235-236; Willig, 2001, p. 83) や「意見交換による妥当化 (communicative validation)」(Flick, 2002, p. 223) を行えば、研究者と教師の双方の視点を入れることができる。そして、それに加えて、教師の産出した言語データに、文字通りの意味とはやや異なる解釈が成り立つ部分がないかという意識を、研究者が分析時にもつ利点が認識されなければならない。前述のように、従来の教師認知の研究では、教師がデータとして語る言葉が目の前の研究者に向けられているというのは、当然のことであった。しかし、言語データに対して提示的な見方をとり、言語データが含む社会性に注目すると、分析の対象を教師と研究者の資質・経歴・関係などへも広げることができる。そして、教師と研究者の関係は、必ずしも固定的に定義できるものではなく、言葉のやりとりにつれてもその都度変わりうる動的なものを見なすべきである。例えば、授業後の教師にコメントを求める場合、教師が学習者の応答に不満を感じたことを覚えていたとしても、それを厳しい表現で批判するのは控えるかも知れない。また、意図的ではないにしても、授業中にすべきであったと後になって考えたことと、実際にしたこととの間の境界線が、曖昧になるときもあるかも知れない。さらに、教師が研究者と親しくなれば、自分の不利になるのを恐れて、建前に終始するかも知れない。インタビューの手法についての研究

では、研究参加者との信頼関係を築く重要性が指摘されている (Fontana & Frey, 2000, p. 655)。確かに信頼関係によって、「本音」を聞き出せる可能性は高くなる。しかし、言語データへの提示的な見方をとる限り、それがたとえ本音であったとしても、そこには社会性が必然的に含まれることとなる。そこで、情報としての言語データだけではなく、それを産出し理解する教師と研究者をも分析の視野に入れ、双方の独自性がいかに言語データに表出しているかを考察することによって、従来よりも多角的な知見を導き出せる可能性も生まれてくる。

言語データが包含する社会性に焦点をあてた外国語教師の認知研究は少ないが、前掲の Freeman (1996) による分析例を挙げる。ここでは、アメリカの高等学校でスペイン語を教える教育実習生へのインタビューのトランスクリプトが用いられ、そこでの代名詞の使用が分析の対象となっている。例えば、実習生は、指導してくれた高校教員が、たとえ授業についてこられない学生がいたとしても、あまり気にしないようにと助言してくれたことを説明した。そして、実習生はインタビューをする研究者に対して、“it’s like, ‘Oh, that’s the way it is.’ They tell me, ‘Some students fail. You just let them go.’” と言った。これに対して研究者は、“‘They’ meaning ...” と、They が誰を指しているのかを質問した。実習生は、“Other teachers.” (p. 753) と答えた。Saussure の用語を用いれば、より適切な類列関係を成す要素を、つまりより具体的な主語を選べたはずなのに、漠然とした代名詞を実習生は用いたのである。研究者はここに注目し、他の先生たちの意見に対する反論を実習生が口にしていなくても、その意見と実習生の間には大きな距離があると解釈している。Freeman (1996) の分析は量も少なく、代名詞以外に注目すべき言語的要素も示されていないので、さらなる展開が必要な分野である。

つぎに4節で考察した、行為について言語化する困難さの問題であるが、言語データに加えて、教師や学習者の行動データも収集して分析の対象とする必要がある。1節で言及したが、行動主義心理学が台頭した理由の一つに、内観の分析を無秩序に行った実験心理学への批判があった。そして、Ericsson and Simon (1993) のプロトコル分析を代表とする言語データの復権には認知心理学の発達が寄与したが、この発達の根底には外部から観察可能な行動データだけに基づいて人間の行為を説明しようとした行動主義心理学への反省があった。このような心理学の歴史から学ぶべきことは、教師が産出する言語データと、行動データのように観察可能なデータの分析を組み合わせる必要性である。また、Kozulin (1998, p. 11) は、心理学研究の対象とその対象を説明する原理の間に、境界を設けるべきだと論じている。つまり、研究参加者の認知を分析するために認知の一部が表出した言語データだけをもとにしたり、行動を分析するために行動観察から得られるデータだけを集めるのは不十分だということになる。そのためにも、言語データと行動データの併用は推奨されるべきである。

教師や学習者の行動データを収集するには、録画は不可欠である。疑似体験をしながらの想起でも授業の録画は活用されるが、その使用法はやや異なる。疑似体験をしながらの想起では、録画は教師の記憶をできるだけ復元するためのものであった。そして、録画を説明できるのはその授業を行った教師であり、観察者としての研究者は教師から情報を引き出すことに専心した。しかし、状況的行為論に基づくと、かりに忘却が全くなく、記憶の全てが復元されたとしても、教師自身にも説明できない行為はあるということになる。そして、全ての行為について説明できるわけではないという点で、その行為を行った教師も、観察していた研究者と同じ立場にある。教師が自覚できない部分に研究者が気づくこ

ともあるので、教師と研究者で別個のデータ解釈が成立しうる。しかし、このような多義的なデータ解釈の可能性は、状況行為論に基づく認知研究の欠点ではない。教師が自覚しにくい行為についてのデータ解釈を、研究者が教師と共有することによって、教師の記憶の復元が促され、復元された記憶に基づく教師の発話が、研究者のデータ解釈をさらに深化させることも考えられる。状況行為論に立脚した外国語教師の認知研究はまだないが、可能性を秘めた分野である。

## 6. おわりに

前述したように、言語データは人間の心の動きを覗くための窓であるという比喩は、そのまま受けとることが難しくなる。そして、その窓をどのように覗いて、見えたものをどう解釈するかを決める際には、より一層の慎重さが求められる。質的なデータ分析の質を保つために、「トライアングレーション (triangulation)」(van Lier, 1988, p. 13) の重要性がしばしば主張される。これは、研究対象から複数の手法で重層的なデータを収集し、分析に採用することである。しかし、その必要性は強調されるものの、いかにトライアングレーションを充実させるかについての具体的な議論はあまりなされていない。本論で述べたように、言語データに加えて教師と研究者の資質・経歴・関係についても分析の視野に入れ、教師や学習者の行動データを言語データと組み合わせて分析を行うことは、外国語教師の認知研究においてトライアングレーションを実現する一助となる。そして、このような基礎的な研究によって、アクション・リサーチの手法についての議論も促されるであろう。

## 引用文献

- Baily, K. M. (1996). The best laid plans: Teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans. In K. M. Baily & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 15-40). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V. W. McGee, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81-109.
- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., & Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, 22 (4), 470-501.
- Culler, J. (1986). *Ferdinand de Saussure* (Rev. ed.). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Edge, J., & Richards, K. (1998). Why best practice is not good enough. *TESOL Quarterly*, 32 (3), 569-576.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (Rev. ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to qualitative research* (2nd ed.) London: Sage.

- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 645-672). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freeman, D. (1996). "To take them at their word": Language data in the study of teachers' knowledge. *Harvard Educational Review*, 66 (4), 732-761.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35 (1), 1-13.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32 (3), 397-417.
- Freeman, D., & Richards, J. C. (1993). Conceptions of teaching and the education of second language teachers. *TESOL Quarterly*, 27 (2), 193-216.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Golombek, P. R. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32 (3), 447-464.
- Hall, J. K. (2002). *Teaching and researching language and culture*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jacoby, S., & Ochs, E. (1995). Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction*, 28 (3), 171-183.
- Johnson, K. E. (1992). Learning to teach: Instructional actions and decisions of preservice ESL teachers. *TESOL Quarterly*, 26 (3), 507-535.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35 (4), 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McKeon, D. (1998). Best practice: Hype or hope? *TESOL Quarterly*, 32 (3), 493-501.
- Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K. E. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Pavlenko, A. (2002). Narrative study: Whose story is it, anyway? *TESOL Quarterly*, 36 (2), 213-218.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning:

- A longitudinal study. *System*, 29 (2), 177-195.
- Prabhu, N. S. (1990). There is no best method: Why? *TESOL Quarterly*, 24 (2), 161-176.
- Praetorius, N., & Duncan, K. D. (1988). Verbal reports: A problem in research design. In L. P. Goodwin, H. B. Andersen, & S. E. Olsen (Eds.), *Tasks, errors and mental model: A festschrift to celebrate the 60th birthday of Professor Jens Rasmussen* (pp. 293-314). London: Taylor & Francis.
- Richards, J. C. (1996). Teachers' maxims in language teaching. *TESOL Quarterly*, 30 (2), 281-296.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Saussure, F. de. (1983). *Course in general linguistics* (R. Harris, Trans.). London: Duckworth. (Original work published 1916)
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction* (2nd ed.). London: Sage.
- Smagorinsky, P. (2001). Rethinking protocol analysis from a cultural perspective. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 233-245.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching* (P. Allen & B. Harley, Eds.). Oxford: Oxford University Press.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second-language classroom research*. Harlow, UK: Longman.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

#### 註

<sup>1</sup>「認知」という語は、情報処理アプローチをとる認知科学で用いられる「認知」を連想させることもあるが、本文中の定義が示すように、本論ではより広義に使っている。

<sup>2</sup>Saussure (1916/1983) は「連合 (associative)」という表現を使ったが、現在ではコペンハーゲン学派が提唱した「類列 (paradigmatic)」という呼称が一般的に用いられている (Culler, 1986, p. 60) ため、本論でもこの用語を用いている。

<sup>3</sup>左はこの文献の研究で標準的に用いられる、フランスで発行された 1922 年版のページ数で、右は筆者が参照したイギリスで発行された 1983 年版のページ数である。