

目 次

まえがき	vii
凡 例	ix
第1章 序論	1
1. 問題の所在 — 1	
1.1 研究背景 — 1	
1.2 日本語教育における質的研究 — 5	
1.3 なぜ談話分析か — 10	
1.4 日本語教育における談話研究 — 12	
2. 本書の目的 — 14	
3. 「コミュニケーション論」 — 16	
3.1 コミュニケーション論と視点 — 16	
3.2 従来のコミュニケーション論の視点 — 17	
3.3 「コミュニケーション論」の視点 — 22	
4. 本書の構成 — 27	
第2章 先行研究の理論的枠組み再考	31
1. 導入 — 31	
2. 社会文化理論 — 32	
2.1 概要 — 32	
2.2 第二言語研究への導入 — 34	
2.3 限界：学習概念の発達の理解とマクロ・コンテキストに対する 考慮の欠如 — 36	
3. 状況的学習論 — 38	
3.1 概要 — 38	

- 3.2 第二言語研究への導入—40
- 3.3 限界：学習を「参加」として捉える理論の盲点—41
- 4. 言語社会化—45
 - 4.1 概要—45
 - 4.2 第二言語研究への導入—47
 - 4.3 限界：アイデンティティの固定的な捉え方と文化の本質化—48
- 5. 会話分析—50
 - 5.1 概要—50
 - 5.2 第二言語研究への導入—52
 - 5.3 限界：ミクロへの焦点化と形式主義による批判的視点の欠如—54
- 6. 四つの理論的枠組みに共通する限界—57

第3章 新たな枠組み：「コミュニケーション論」.....61

- 1. 社会記号論系言語人類学—61
 - 1.1 言語人類学の志向性—61
 - 1.2 社会記号論系言語人類学—63
 - 1.3 教育言語人類学—76
- 2. バフチンの言語論—78
- 3. ゴフマンの相互行為論—82
- 4. 小括—86

第4章 文型積み上げというイデオロギー89

- 1. 導入—89
- 2. 「文型を積み上げる」ということの意味—91
 - 2.1 「コミュニケーション論」から見た「文型を教えること」—91
 - 2.2 文型積み上げが前提とする言語学習イデオロギー—93
- 3. 文型積み上げと日本語教科書—95
 - 3.1 イデオロギー的媒体としての教科書—95
 - 3.2 『みんなの日本語』—96
- 4. 導入例分析—98
 - 4.1 『教え方の手引き』における導入例—98

4.2	教師と学生のやりとりによる文型の導入—99	
4.3	教師の発話のみによる文型の導入—108	
4.4	「今ここ」のコミュニケーションにおいてなされていること—113	
5.	小括—115	
第5章	教室で文型を学ぶことの意味	117
1.	教室という場—117	
2.	教室における文型練習の活動と教科書—119	
2.1	文型練習—119	
2.2	教室活動における教科書—120	
3.	データ—122	
4.	『みんなの日本語』における文型「んです(か)」—124	
5.	教室談話分析—127	
5.1	文型の導入・練習の活動におけるフレームの多層性—127	
5.2	「対話」としての教室活動と文型の学習—139	
5.3	教室における文型の教授・学習の活動の「成果」—149	
6.	小括—159	
第6章	会話における反復と言語の学習	161
1.	教室の外での言語学習—161	
2.	反復という分析観点—163	
2.1	なぜ反復に注目するか—163	
2.2	何を反復とするか—164	
2.3	談話における反復の機能—165	
2.4	反復と言語の学習—166	
2.5	反復と「声」—167	
3.	データ—168	
4.	言語交換の会話における言語学習—169	
4.1	反復という観点から見た言語学習—169	
4.2	反復という観点から見えてくる言語能力—178	
5.	小括—182	

第7章 学習の達成のメタ語用論	185
1. メタ語用的実践としての学習の記述—	185
2. 学習を記述する新たな可能性への手がかかり—	189
3. 相互行為を通した学習の達成—	192
3.1 分析観点—	192
3.2 縦断的談話分析—	193
3.3 考察：学習の達成を可能にするメタ語用的フレーム—	204
4. 小括—	206
第8章 移動の語りと自己アイデンティティ	209
1. 第二言語研究におけるナラティブ研究—	209
2. 移動とアイデンティティ、そして、ナラティブ—	211
3. ナラティブの時間性と空間性、そして、クロノトポス—	213
4. 「多文化主義社会」オーストラリア—	215
4.1 オーストラリアにおける移民の歴史と現状—	215
4.2 現代オーストラリアのキーワード：Bogan—	216
5. ナラティブ分析—	217
5.1 調査の概要—	217
5.2 調査協力者—	218
5.3 分析と考察—	219
6. 小括—	237
第9章 結 論	239
1. 「コミュニケーション論」に基づく第二言語研究の射程と可能性—	239
2. 「コミュニケーション論」が第二言語研究にもたらすもの—	243
3. 結語—	245
あとがき	247
引用文献	251
索 引	275

まえがき

「言語とは何か」「言語を用いてコミュニケーションをするとはどのようなことか」

「能力とは何か」「言語能力を有するとはどのようなことか」

「学習とは何か」「教育とは何か」「言語を教える／学ぶとはどのようなことか」

これらの問いは、いずれも第二言語の教育と学習の実践、そしてそれに関わる研究の根幹を成すものである。これらに対してどのような答えを提示するかによって、教育実践や研究の在り方は大きく異なってくる。実際、現存する多様な教育アプローチや教授法、言語学習を説明する数々の理論の間の対立は、これらの問いに対する理解の相違に起因していると言える。

しかしながら、第二言語の教育・学習を対象とする研究(以下、「第二言語研究」と略記する)において、こうした問いが中心的な課題として取り上げられることは稀である。その理由は、第二言語研究が応用科学としての性格を有していることにありと考えられる。すなわち、伝統的に第二言語研究は、応用言語学(Applied Linguistics)という名称が示唆するように、言語学を中心とする諸専門分野の知見を、教育や学習といった実践的領域に応用する形で展開してきており、そこでは、既存の理論に依拠することで、前述のような厄介な問いに自ら取り組む必要がなかったのである。

もちろん、こうした問いに対して、第二言語教育に携わる実践者や研究者が自ら明確な解を提示しなければならないという義務はない。応用分野としての第二言語教育の性質や、応用科学としての第二言語研究の在り方それ自体が問題であるとは言えない。むしろ問題なのは、既存の理論や方法論が、その前提や含意を十分に吟味されることなく、無批判に用いられてきたという点にある。すなわち、ある理論や方法論が前掲の問いに対してどのような答えを提示するものであるのか、それが教育実践や研究にどのような影響を

及ぼし得るのかについての十分な検討がなされないまま、安易に受け入れられているという現状に問題があるのである。

本書は、「コミュニケーション論」という視座からこれらの問いに取り組み、それが第二言語研究にいかなる理論的・実践的示唆をもたらし得るのかを明らかにすることを目的とするものである。本書における「コミュニケーション論」とは、シルヴァステイン(M. Silverstein)の社会記号論系言語人類学、バフチン(M. Bakhtin)の言語論、ゴフマン(E. Goffman)の相互行為論の知見を統合した、言語およびコミュニケーションをめぐる問題系にアプローチする理論的視点であり、本書では、それを通じて、第二言語教育およびその研究における新たな理論的地平の構築を目指す。

以下の各章で展開される議論が示すように、「コミュニケーション論」が提示する言語やコミュニケーション、そして、能力や学習といった諸概念に対する理解は、従来の第二言語研究が暗黙のうちに前提としてきたものとは大きく異なる。そのため、本書の議論に対して違和感を抱く読者も少なくないかもしれない。しかしながら、まさにそのような違和感こそが、第二言語研究における新たな視座の必要性と可能性を逆説的に示しているとも言える。視点を変えて物事を捉え直すとき、私たちの眼前に広がる風景は必然的に異なるものとなり、それまで見えなかった事象や関係性に気づく契機となるのである。本書が、そのような視点の転換を通して、新たな知見への扉を開く一助となることを願ってやまない。

筆 者

第 1 章

序論

本書は、第二言語の教育と学習を、コンテキストに根ざした言語使用 (language use) という社会的実践として理解する新たな理論的視座——社会記号論系言語人類学を基盤とする「コミュニケーション論」——を提示し、その意義と可能性を示すことによって、第二言語の教育・学習に関する研究の新たな道筋を示すことを目的とするものである。本書の出発点には、近年の日本語教育研究に対する問題意識がある。したがって、本書における議論の多くは、第二言語としての日本語の教育・学習に関する問題を中心に展開されている。しかし、本書のねらいは、日本語という個別言語の教育・学習の問題にとどまるものではない。むしろ、そうした具体的な検討を通して、人が言語を教える／学ぶとはいかなることであるかを再考し、それを適切に理解するための新たな視点を提示することにある。この意味で、本書は日本語教育研究のみならず、第二言語教育学 (Second Language Pedagogy) や第二言語習得 (Second Language Acquisition, SLA)、応用言語学 (Applied Linguistics) といった、より広範な学問領域に対して向けられたものであると言える。

では、なぜ新たな視点が必要なのか。従来の研究には何が欠けているのか。これらの疑問について考えることから議論を始めることにしよう。

1. 問題の所在

1.1 研究背景

第二言語 (Second language, L2) の教育と学習、そしてそれに関する研究は、常に言語学、心理学、社会学、人類学、教育学といった周辺の学術分野

第2章

先行研究の理論的枠組み再考

1. 導入

本章では、社会文化的視点に立脚して行われた近年の第二言語(L2)研究を批判的に検討し、「コミュニケーション論」という新たな視座を導入するための基盤を整える。取り上げるのは、社会文化的アプローチを代表する四つの理論的枠組み——すなわち、社会文化理論、状況的学習論、言語社会化、会話分析——を背景とし、主に談話分析の手法を用いてL2の教育および学習を捉えようとした諸研究である。

すでに述べたように、L2研究は、言語学、社会学、教育学、心理学、人類学などの周辺領域から多大な影響を受け、それらの知見を取り入れる形で展開してきた。社会文化的な視点に基づく近年のL2研究を支える理論には様々なものがあるが(cf. Block, 2003; Atkinson ed., 2011)、本章では特に上記の四つの理論的枠組みに注目する。その理由は、これら四つの枠組みが社会文化的視点に基づくL2研究の展開を論じた近年の文献(Hall & Johnston, 2012; 嶋, 2015 など)で共通して取り上げられており、他の理論的枠組みに比べて重要な位置を占めていると考えられること、加えて、それぞれに基づく研究では、相互の理論への言及が非常に多く、複数の枠組みに同時に依拠する研究も多く見られることから、これら四つの理論的枠組みの間に密接な関連性が存在すると推察されることにある。これらの枠組みは、それぞれ異なる時期に、異なる学問的背景から現れ、展開してきたが、言語、知識、能力、学習といった概念の理解において高い親和性を有しており、1990年代以降

第3章

新たな枠組み：「コミュニケーション論」

本章では、言語使用をコンテキストに根ざした社会的実践として理解することを可能にする、L2研究の新たな理論的基盤として「コミュニケーション論」を提示する。第1章の第3節では、従来のコミュニケーション論との比較を通してその特徴を明らかにしたが、本章では「コミュニケーション論」を構成する思想の内実を概観し、それが言語使用とコンテキストという問題系にいかに関わり込むものであるかを示す。

本書における「コミュニケーション論」とは、社会記号論系言語人類学の理論を基盤とし、バフチンの言語論およびゴフマンの相互行為論の知見を統合した、言語・言語使用・相互行為・コンテキストという問題系に迫る包括的な枠組みであると暫定的に定義できる。本書が「コミュニケーション論」という術語を用いるのは、それを構成する三つの思想がいずれも、言語（より包括的には、記号）が使用され、意味づけられ、解釈される過程、すなわち、コミュニケーションに光を当てるものだからである。この「コミュニケーション論」の視座に基づく談話研究にはすでに膨大な蓄積があるが、L2研究に関しては、わずかな研究を除けば、その知見を本格的に取り入れようとする試みは見られない。

以下では、「コミュニケーション論」を構成する三つの理論的基盤をそれぞれ概説していく。

1. 社会記号論系言語人類学

1.1 言語人類学の志向性

言語人類学(Linguistic Anthropology)は、19世紀末にボアズ(F. Boas)に

第4章

文型積み上げというイデオロギー

1. 導入

L2教育実践における様々なアプローチは、構造と使用という言語の二つの側面のうち、いずれに重点を置いているかという観点から大まかに整理することができる(cf. ウィルキンス, 1984)。構造に重点を置くアプローチでは、文法や文型を軸にして作成されたシラバスに沿った教育が行われ、学習者は教室内で学習した言語構造(形式および意味)に関する知識を、教室外で適切に使用できるようになることが期待される。一方、言語使用に重点を置くアプローチでは、教室の中で有意義な言語使用の機会を学習者に提供することが重視され、学習者が言葉の豊かな意味に触れながら学びを深めていくことが目指される。現実の様々なL2教育のアプローチは、これらを両極とする軸の上のどこかに位置するものとして捉えることができる(たとえば、特定の場面を取り上げ、そこで用いられる言語項目を中心的に扱う機能主義的アプローチは、軸の中間辺りに位置づけられる)。

日本語教育の分野では、構造に関する知識の習得に偏重した従来の教育方針や教授法に対する批判的な省察が長らく行われており、それを乗り越えるための様々な試みがなされてきた(倉地, 1998; 細川, 2003, 2007b, 2008b; 細川・蒲谷, 2008; 池田, 2008; 塩谷, 2008; 西口, 2013, 2016など)。とりわけ、L2の教育・学習に対する社会文化的理解の広がりとは歩調を合わせる形で、近年では言語使用に焦点を当てるアプローチが比重を増しつつある。さらに、2021年にはヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)の行動中心アプローチを参考にして作成された「日本語教育の参照枠」(文化審議会国語分科会,

第5章

教室で文型を学ぶことの意味

本章では、『みんな日』を用いて行われた2コマ分(計180分)の模擬授業を取り上げ、教師による文型の導入と、特定の場面を設定して行われる文型練習の活動の内実を検討する。それにより、教科書を用いて行われる文型積み上げ型の授業が、どのような相互行為を通して構成されているのか、そして、その中で学習者は何を学んでいるのかを、「コミュニケーション論」の視座から明らかにする。分析に先立ち、第1節と第2節では、教室という場の一般的特性、およびその中で行われる文型練習という活動と、そこに用いられる教科書という媒体について、予備的な考察を行う。

1. 教室という場

L2研究における授業研究は、教授法の効果を確認することを目的として、1960年頃から始まったとされる(山下, 2005)。当初の授業研究は、授業の前後の学習者の成績を比較し、教授法の良し悪しを判断することを目的とするものであった。その後、インターアクション仮説(Long, 1983)やコミュニケーション・ランゲージ・ティーチング(CLT)などの影響を受け、授業に見られる発話行為の種類や頻度を記述したり、授業内の相互行為の自然さを評価するという方向に展開していき、そうした流れが、第2章でその一端を示した、近年の社会文化的視点に基づく教室談話研究へとつながっている(ibid.)。

一方、L2研究という領域の外では、1970年代から、コミュニケーションの民族誌、言語社会化、会話分析などを基盤とする教室談話研究が行われてきた。それらの研究では、公共の教育機関としての学校という場における教

第6章

会話における反復と言語の学習

1. 教室の外での言語学習

社会文化的な視点から学習という問題にアプローチする諸研究が共有する複数の前提のうちの一つに、学習の偏在性、すなわち、学習は人々が他者と関わるあらゆる場面で行われるものであるという認識がある(ハンクス, 1993; レイヴ & ウェンガー, 1993; Lave, 1993; Ochs & Schieffelin, 2008, 2011 など)。この認識は近年のL2研究にも受け継がれており(Firth & Wagner, 2007)、教室外におけるL2話者の言語使用と言語学習に注目した研究が、とりわけ会話分析を中心に多数行われている。

第2章では、会話分析の枠組みを用いたL2研究に二つのタイプがあることを述べたが、この区分は、教室外におけるL2学習を扱った会話分析の研究にも当てはまる。第一のタイプは、相互行為の断片を綿密に分析することで、L2学習がいかに社会的活動として遂行されるかを記述することを目的とする研究である。人々が日常的に行う相互行為には、様々な(言語的)リソースが散りばめられており、それらは参加者にとって「学び得るもの(learnables)」である(Kasper, 2009; Kern, 2018; Svennevig, 2018)。たとえば、修復(repair)(Schegloff, et al., 1977)に代表されるメタ言語的やりとりは、L2の教育や学習を目的としない相互行為の中でも、人々が使用されている言語の意味や形式に注目し、教授・学習の活動を行うことができることを示している(Kasper, 2004, 2009; Firth & Wagner, 2007; Svennevig, 2018 など)。そのようなL2の教育・学習に対する参加者たちの志向を捉えること

第7章

学習の達成のメタ語用論

第2章で行った先行研究に対する批判的検討が示唆するように、研究者が何らかの(相互)行為を取り上げ、その一部の局面を「学習」として記述することは、それ自体が特定の視点に基づいてなされる社会的実践(=コミュニケーション)である。しかし、これまでのL2研究(ならびに、それらの研究が依拠してきた諸理論的枠組み)において、この事実は十分に認識されてこなかった。その結果、社会文化的視点に基づく近年のL2研究は、認知主義のドグマから学習の概念を救い出し、その本質的な社会性を取り戻そうと試みながらも、同時に、特定の理論、特定の信念、特定の立場に基づく新たなドグマを作り出すという逆説的な状況に陥っている。

本章では、「何かを為さずには何かを言うことができない」という「コミュニケーション論」の基本的認識を踏まえ、L2研究の新たな可能性を探る。その出発点となるのは、L2研究における「学習」に関するあらゆる記述は、何らかの言語使用を対象とし、それを「学習である」と規定する言語使用、すなわち、「メタ語用」であるという認識である。

1. メタ語用的実践としての学習の記述

学習に関するあらゆる研究は、何らかの行為を「学習である」と記述する作業を必然的に伴っており、そこでは「そもそも何を学習であるとみなすか」という問題を避けて通ることはできない。しかし、社会文化的視点に基づく近年のL2研究では、この問題が相当部分回避されてきたと言える。なぜなら、そこでは、状況的学習論、社会文化理論、言語社会化といった様々

第8章

移動の語りと自己アイデンティティ

1. 第二言語研究におけるナラティブ研究

人文社会科学全般における質的研究の隆盛に伴い、近年のL2研究では、人々のナラティブを対象とする研究が比重を増してきている。ナラティブの分析は、「長期間にわたり、複数の状況(settings)やコンテキストで行われる、生きた経験としての言語の教育と学習にアクセスできる唯一の方法論」(Barkhuizen et al., 2014: 11)であるとされ、その研究上の意義は広く認識されている(嶋津, 2005, 2018; 三代, 2015; 柳瀬, 2018 など)。言語を「モノローグ」的な意味体系としてではなく、「ダイアログ」という動的な関係性の中で捉えるバフチンの言語観や、言語が自己・他者・世界という我々の現実を構築する上で中核的な役割を果たすとする社会構成主義の認識論(cf. バーガー & ルックマン, 2003; ガーゲン, 2004)の広まりとともに、ナラティブは、言語の教育・学習に関わる人々の経験とそれを取り巻く環境の複数性、そして、それらに対する意味づけの多様性を理解するための「ヒューマニスティック」(桜井, 2012)な質的分析の対象として位置づけられつつある。

ナラティブを分析する観点や方法には様々なものが存在する。ナラティブとは、語る行為とそれによって産出されるテキストの両方を指す概念であり(Wortham, 2001; やまだ, 2006; 桜井, 2012)、どの側面に焦点を当てるか(テキストの内容か、構造や機能か、テキストを生成する(相互)行為のあり方か)によって、また、ナラティブの分析を通してどのような「現実」を明らかにしようとするか(すなわち、Pavlenko(2007)の言う語り手の現実[subject

第9章

結 論

これまで本書では、あらゆる言語使用をコンテキストに根ざした社会的実践として捉える「コミュニケーション論」の視座が、実践とそれに関わる人々を深く理解するというL2研究の目的を実現する上で、いかなる意義を持ち得るかを示そうと試みてきた。本書の締めくくりとなる本章では、これまでの談話分析を振り返りつつ、「コミュニケーション論」に基づくL2研究の射程と可能性を確認し、その視座がL2研究に何をもたらすかについて論じる。

1. 「コミュニケーション論」に基づく第二言語研究の射程と可能性

第4章では、『みんなの日本語』の教師用参考書である『教え方の手引き』に示された文型の導入例を談話分析し、そこに表れる言語の教育・学習に関する著者らの想定や信念、そして、それに基づいて行われる教室活動がもたらし得る社会指標的帰結について検討した。言語の抽象的な構造と形式に重点を置き、その段階的な習得の過程としてL2学習を捉えるイデオロギーが『手引き』に鮮明に表れていることを指摘し、それに基づいて作成された「導入例」のやりとりが、教師と学生間の不均衡な関係性を維持・構築する社会的実践として描かれていることを論じた。

第4章の分析は、「今ここ」の出来事に注目する「コミュニケーション論」の視点が、実践に関わる人々の想定や信念、すなわち、人々の意識や認識をも分析の射程内に収めていることを示している。そもそも、我々が誰かの意識や認識について知ることができるのは、そのような意識や認識の存在を指