

# 社会的視点に基づく第二言語習得研究の理論的枠組みに対する批判的検討

李 址遠

## 要 旨

言語、知識、能力、学習などの概念を社会的な観点から捉え直すことを試みる社会的視点に基づく第二言語習得 (SLA) 研究は、近年日本語教育研究でも注目されるようになってきている。しかし、SLA 研究の文脈では、それらが基盤とする理論的枠組みの有する限界が指摘されることはあまりない。本稿では、社会的視点に基づく SLA 研究において多く用いられている四つの理論的枠組み (社会文化理論、状況的学習論、言語社会化、会話分析) を取り上げ、それらが SLA 研究にもたらした知見を確認すると共に、それぞれの理論が有する限界、および、それらを SLA 研究に用いる際に生じ得る問題を批判的に検討する。さらに、四つの枠組みに共通して見られる限界を指摘し、それが示唆する今後の SLA 研究の方向性を論じる。

## キーワード

第二言語習得 社会文化理論 状況的学習論 言語社会化 会話分析

## 1. はじめに

近年日本語教育研究では、「構成主義的教育観」へのパラダイム転換 (佐々木, 2006) に伴い、社会的視点に基づく第二言語習得<sup>1</sup> (Second Language Acquisition, SLA) 研究が注目されるようになってきた (嶋, 2015; 義永, 2009 など)。そこでは、言語学習を個人の中の心理的過程として理解してきた従来の認知主義的アプローチに対抗し、互いに高い親和性を有する SLA 外部の諸理論 (社会文化理論、状況的学習論、言語社会化、会話分析など) を基盤にして、言語、知識、能力、学習などといった概念を社会的な観点から捉え直すことが試みられてきた。

社会的視点に基づく SLA 研究は、今日の SLA 研究の最前線に位置すると言えるが、そのためか、SLA 研究 (特に日本語教育研究) の文脈では、それらが依拠する理論的枠組みの限界が指摘されることはあまりない。このことには、応用科学としての性格の強い SLA という研究分野の特徴が関係していると思われるが、さらに、理論的枠組み同士の高い親

和性がそれらに批判的な目を向けることを妨げているようにも思われる。しかし、SLA 研究の外部に目を向けると、それらの枠組みに対して様々な問題点や限界が指摘されていることが確認できる。社会的視点に基づく SLA 研究が増えていくことが予想される今、その基盤を提供する理論的枠組みが有する限界、そして、それらを SLA 研究に用いることによって生じ得る問題を確認しておくことは、今後の SLA 研究、そしてその一部である日本語教育研究<sup>2</sup>が進むべき方向性を考える上で有意義であると言えるだろう。

本稿では、社会的視点に基づく近年の SLA 研究において多く用いられている四つの主な理論的枠組み（社会文化理論、状況的学習論、言語社会化、会話分析）<sup>3</sup>を取り上げ、それらが SLA 研究にもたらした知見を確認すると共に、各理論が有する限界と、それらを SLA 研究に用いることによって生じ得る問題点を明らかにする。この批判的検討を踏まえ、四つの枠組みに共通して見られる限界を指摘し、それを基に、今後の社会的視点に基づく SLA 研究が進むべき方向性を論じる。

## 2. 社会文化理論

### 2.1 概要

社会文化理論 (Sociocultural Theory, SCT) は、ヴィゴツキー (L. S. Vygotsky) を中心に展開された、人間の精神機能への社会的・歴史的・媒介的アプローチを指す (Lantolf & Thorne, 2006)。SCT の主な主張は「人間の精神機能は根本的に、文化的人工物、活動、概念によって組織化される媒介された過程である」(Lantolf & Thorne, 2006, p. 197) というものである。ワーチ (2004) は、ヴィゴツキーの心理学における基本的なテーマとして、①発生的分析、②個人の高次精神機能の社会的起源、③媒介、の三つを挙げている。これらのテーマは、ヴィゴツキーの理論において互いに密接に結びついた形で展開されているが、以下では、②と③を中心に精神機能発達に関するヴィゴツキーの考えを簡略に確認することにする。

②は個人の高次精神機能が社会的な生活に起源を持つという主張である。ヴィゴツキー (1970) は、「子どもの文化的発達におけるすべての機能は、二度、二つの局面に登場する。最初は、社会的局面であり、後に心理学的局面に、すなわち、最初は、精神間のカテゴリーとして人々のあいだに、後に精神的カテゴリーとして子どもの内部に、登場する」(p. 212) とし、それを「文化的発達の一般的発生的法則」と呼んだ。この主張によると、人は他者との相互作用において成立する高次の精神機能を内化<sup>4</sup>することを通して発達を遂げていく。例えば、子供は、自身の直接的な経験からは得られない科学的概念を、大人や教師との相互行為を通して内化し、自らの精神的過程に用いられるようになっていく。直接的な経験から生成される非自覚的、非体系的な生活的概念から、一般化や脱文脈化を特徴とし、自覚性と随意性を伴う科学的概念への移行が、相互行為を通して可能になるのである (ヴィゴツキー, 2001, pp. 267-268)。同様の考えは、子供が独立して課題を解決できる発達の段階と、大人の指導やより有能な仲間との協働を通して課題を解決できる潜在的な発達の段階の間の距離を意味する「発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development, ZPD)」(ibid.) にも表れている。

続いて③の「媒介」は、人間の行為は道具や記号によって媒介されるという主張である。ヴィゴツキーは、人間の行為を、「主体」と、主体が働きかける「対象」、それを媒介する「(物理的または象徴的・心理的) 道具」という三項間の関係から捉えた(ヴィゴツキー, 1970)。そこで、媒介に用いられる様々な道具の中でも、言語は特に重要な位置を占める。言語をはじめとする象徴的道具は、主体が自らを統制する (regulate) 手段として用いられるからである (Lantolf & Thorne, 2006, pp. 199-200)。相互行為を通して、子供は、大人の発話によって自らの行為を統制される他者統制の状態から、内化の過程を経て、自らの行為を自発的かつ意図的に統制する自己統制の状態へと移行する。人は、他者との社会的関わりを通して歴史的産物である言語を内化し、それを自らの精神機能の統制に用いることを通して発達を遂げるのである (高木, 2008, p. 22)。

## 2.2 SLA 研究への導入

ヴィゴツキー (2001) は L2 の学習について、「外国語の発達は言語の自覚とその随意的な支配から始まり、自由な自然発生的な会話で終わる」(p. 320) とし、それを子供の母語の発達とは対照的なものとして捉えた。先行研究ではこのような考えに対する批判的な指摘も見られるが (西口, 2013, pp. 72-73)、SCT に基づく SLA 研究はむしろ、上で確認した高次精神機能の発達に関する彼の洞察 (高次精神機能の社会的起源、媒介手段としての言語の重要性、他者統制から自己統制への移行、ZPD など) を受け継ぐ形で展開している。

SCT の考えに基づくと、L2 の発達は、個人が L2 を用いた自己統制の状態になることを意味する (Lantolf & Thorne, 2006)。例えば、ESL 学生とチューターの間の作文指導のやりとりを縦断的に分析した Aljaafreh & Lantolf (1994) は、明示的な援助を受けて間違いを修正できる状態にいた学生が、暗示的な援助のみ、または、援助なしでも間違いを修正できるようになっていく過程を、媒介手段の内化による他者統制から自己統制の移行として記述している。他にも L2 学習における媒介に注目した研究としては、L2 学習者同士の共同作業において用いられる反復の媒介装置としての機能を論じた Dicamilla & Anton (1997) や、L2 教室において用いられる学習者の母語の使用を媒介という観点から捉え直し、それに積極的な意味を付与した西野 (2005) などがある。一方、就労現場における外国人作業員の日本語使用を分析した菊岡・神吉 (2010) は、ヴィゴツキーの発達の概念に基づき、「第二言語としての日本語使用が、その使用に対して無自覚である状態から自覚的に使用できる状態へと変化することを L2 習得における「言語発達」(p. 130) と捉え、それを支援するための言語教育の必要性を論じている。

一方、L2 教育では、ZPD の概念を基盤とした「ダイナミック・アセスメント (Dynamic Assessment, DA)」が行われつつある (小村, 2009; Poehner, 2009 など)。DA は学習者の学習可能性に注目する、評価と指導を融合させた新しい評価方法である (小村, 2009)。DA では、「学習者を評価するということは、学習者の潜在的な学習可能性を引き出す領域である ZPD を評価時に作り出すこと」(ibid., p. 6) を意味する。小学校のスペイン語の授業を対象とした Poehner (2009) は、教師が明示性-暗示性を基準に作成されたガイドラインに従い、ZPD を見極めながら支援を行う様子を詳細に記述している。

このように、SCT は、L2 発達の基盤を相互行為に求め、発達や評価などの概念を新た

に捉え直したこと、媒介道具としての言語の役割に注目するという観点を提示したことなど、L2 研究にいくつもの重要な知見をもたらしたと言える。

### 2.3 限界：「発達」としての学習の概念化の危険性とマクロコンテキストへの認識の欠如

SLA 研究が SCT を用いる際に注意しなければならないのは、SCT が「学習」というよりは、「(高次の精神機能の) 発達」の問題に焦点化した理論であるということである。ヴィゴツキーが示した精神機能の発達は、それと不可分に結びつく身体的・生理的発達と同様、「子供から大人へ」という移行を前提としており、それと対応する形で「低次の精神機能から高次の精神機能へ」「生活的概念から科学的概念へ」「無自覚的・無意識的な状態から自覚的・意識的・意図的・随意的な状態へ」の移行が発達を意味するものとして捉えられている。そこには、前者から後者への移行を望ましいものとする前提が存在する。しかし、SLA 研究が主な対象とする「学習」は、必ずしも「発達」と同一の概念であるとは言えない。そのため、発達の問題に焦点化したヴィゴツキーの理論をそのまま SLA 研究に適用しようとするとうねりが生じる。例えば、L2 教育では、L2 に関する命題的・宣言的な知識を学習者の日常的言語使用に結びつけること、ヴィゴツキーの用語を借りれば、自覚性と随意性を無自覚性と無意識性に移行させることが重要な課題の一つとなっている。それは当然ながら L2「学習」の重要な側面の一つであるが、ヴィゴツキーの理論が対象とする「(高次の精神機能の) 発達」であるとは言いにくいのである。

ZPD の概念を SLA 研究に用いる際にも注意が必要である。ZPD の考え方をそのまま L2 学習に適用すると、L2 学習は、学習者が、教師やより有能な目標言語の話者（母語話者）からの援助を基に、L2 を「発達」させていく過程となる。学習者は、ZPD における「子供→大人」の関係に基づいて（すなわち、「子供」として）捉えられ、L2 学習は教師や母語話者の言語能力を到達点とする一元的な過程として捉えられかねない。もちろん、ZPD の概念を用いた先行研究が指摘するように、scaffolding は novice と expert の間の相互行為に限られるものではなく（Dicamilla & Anton, 1997）、また、それらのカテゴリー自体も行為の偶発的な過程の中で再定義され得る（Mondada & Pekarek Doehler, 2004）。しかし、ZPD が「発達」を説明するための概念であることが十分に認識できず、L2 学習を所定の経路を辿る一元的な過程（＝発達）として捉えたままでは、SLA 研究が、母語話者の言語能力を到達点とする従来の L2 教育に疑問を呈する批判的視点（cf. 大平, 2001）に至ることはできないだろう。たとえ学習者同士の相互行為による L2「発達」の可能性を認めたとしても、その「発達」の向かう先が問われなければ、L2 学習者は結局、不十分な言語能力しか有しない者として、大人の能力を獲得するために奮闘する子供として捉えられかねないのである。

一方、ヴィゴツキーの理論については、社会・文化・歴史に関する問題が十分に扱われていないという指摘がワーチ（2004）によってなされている。ワーチは、ヴィゴツキーが「小集団の相互作用、なかでも大人と子どもの二者関係にもっぱら注意を向けて」おり、「階級闘争、疎外、商品の物神崇拜の出現といったような、より広い歴史的、制度的、文化的な過程についてはまったくといってよいほど言及をしなかった」（pp. 67-68）と指摘している。確かにヴィゴツキーの理論における社会は、子供と大人という二者間のマイクロな関

係に閉ざされたものとして描かれている印象が強く、理論の中心はあくまで「(発達する)個人」にある。ヴィゴツキーの理論は、学習を社会、文化、歴史といったマクロなコンテクストに結びつけるための枠組みとしては十分に展開されているとは言えないのである<sup>5)</sup>。さらにワーチ (2004) は、ヴィゴツキーの理論に「未開」社会と近代社会の精神機能を区別することに関心を持った当時の理論家たちの影響が認められ、そこに「比較文化的な差異を「比較歴史的な (cross-historical)」差異として扱ってしまう傾向」(p. 34) が見られるとし、その理論が近代西洋的な自文化中心主義のイデオロギーに基づいていることを指摘している。高木 (2008) も同様の趣旨で、ヴィゴツキーが想定していた「意図的・能動的主体」の思考つまり高次精神機能とは、実はロシアを含む西欧文化が重視する思考のあり方にほかならなかった」(p. 33) としている。ヴィゴツキーの理論における発達の概念それ自体が、彼の生きていた近代西洋の視点を反映する特殊なものであった可能性が窺えるのである。

### 3. 状況的学習論

#### 3.1 概要

状況的学習論 (Situating Learning) は、「実践、知識、リソースへのアクセスの組織化のあり方に焦点を当てた学習への一つの観点である」(上野, 2006, p. 14)。この観点が明確な形で示され、多くの SLA 研究の理論的基盤となっているのが、徒弟制への人類学的調査を基盤としたレイヴ&ウェンガー (1993) の「正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation, LPP)」論である。

レイヴ&ウェンガー (1993) は、従来の認知主義的学習論に異を唱え、学習を「参加」という分析単位から捉える観点を提示した (高木, 1992, pp. 270-271)。LPP という概念における「正統的」とは、学習者が実践共同体の正式なメンバーとしての資格を有することを意味し、「周辺参加」とは、参加の形態が学習の初期段階における実践への周縁的な関わり (peripheral participation) から、十全な関わり (full participation) へ変化していくことを意味する (西口, 2001, pp. 107-108)。彼女らの言う学習とは、人々が実践共同体への参加を通して自身の行為と活動への理解を変化させていく過程であり、必然的に行為の変化、共同体の中での位置の変化、アイデンティティの変化を伴う、「全人格」(whole person) (レイヴ&ウェンガー, 1993, p. 25) に関わる問題である。LPP 論は「学習を必須の構成要素とする社会的実践へのかかわりを記述する手段として提示されたもの」(レイヴ&ウェンガー, 1993, p. 9) であり、そこではメンバーの実践へのアクセスのデザインや業の在り方に焦点が当てられる (上野, 2006; 香川・茂呂, 2003)。

LPP 論において学習は、「実践のために組織化された社会的グループ」(ソーヤー, 2006a, p. 45) である実践共同体 (Community of Practice) において行われる。参加形態の変化としての学習は、実践共同体を背景にして個人を見ることで初めて見えてくるが、反対に共同体の方に目を向ければ、実践共同体それ自体がメンバーたちの参加によって維持・再生産されるものであることが見えてくる。ただし、参加形態の変化 (=学習) はコンフリクトを伴うものであり、結果として実践共同体に変化をもたらす得る (レイヴ&ウェンガー,

1993, pp. 32-33)。このような意味でレイヴ&ウェンガー (1993) は、LPP を、変化する人格と変化する実践共同体を橋渡しする概念であると位置付けている (ibid., p. 33)。

周辺参加から十全参加への移行は、実践および実践共同体への理解の変化を同時に意味する。実践への理解が深まることは、共同体における活動の組織化 (分業) や、他のメンバーの役割、活動に用いられるリソースに対する理解が深まることであり、それは、メンバーが共同体における実践にどの程度アクセスできるかという問題と直結する (レイヴ&ウェンガー, 1993, pp. 83-84)。そのような状況において、知識、技能、認知、能力は、複数の人と人工物の間に分散されたものとして、したがって、実践共同体の中に存在するものとして捉えられる (ブラウン他, 1992; 香川・茂呂, 2003; ソーヤー, 2006a など)。

### 3.2 SLA 研究への導入

状況的学習論に基づく、L2 の学習は、学習者が L2 を用いて行われる実践に十全的に参加していく過程として解釈できる。L2 の使用は、実践を構成する一部となり、アイデンティティや共同体の組織化と切り離せないものとなる (ソーヤー, 2006a, p. 63)。L2 学習は、それがいかなる言語項目の学習であれ、実践への参加と結びついた形で理解される。

L2 学習を参加という観点から捉えると、L2 学習における実践共同体をいかに定義するかが問題となる (Brouwer & Wagner, 2004; 西口, 2001)。状況的学習論に基づく SLA 研究の多くは、学習者が行う実践そのものを通して構築される共同体を実践共同体として捉えようとする。それは、例えば、学習者が L2 を学ぶ教室だったり (窪田, 2004)、留学生が所属する研究室だったり (ソーヤー, 2006b)、継続的なやりとりを行う二人のペアだったりする (Brouwer & Wagner, 2004)。L2 学習は、そのような実践共同体の中での参加 (および、それに伴うアイデンティティの変化、実践へのアクセスなど) の観点から記述される。例えば、ソーヤー (2006b) は、理系研究室に所属する 2 人の留学生を対象とした研究で、装置へのアクセスに失敗した留学生と成功した留学生の例を比較し、実践共同体への参加の仕方が L2 学習の機会の豊かさに関わることを論じている。

このように状況的学習論は、学習を参加という社会的行為の次元で捉える観点を提示したことにより、L2 学習をアイデンティティ、他者との関係性、共同体などといった社会的側面と不可分に結びついたものとして捉えることを可能にしたと言える。

### 3.3 限界：参加としての学習の概念化によって見えなくなるもの

LPP 論についてはこれまで、学校教育への適用という観点からいくつもの限界が指摘されてきた (香川・茂呂, 2003; 佐藤, 1999 など)。本節ではこの問題には立ち入らず、状況的学習論における学習と共同体の捉え方に注目してその限界を確認することにする。

まず指摘できるのは、状況的学習論における学習が一方的な過程として概念化されていることである。これは、学習を「文化適応の過程」として捉えたブラウン他 (1992) において顕著に見られるが、LPP 論に対しても同じことが指摘できる。確かにレイヴとウェンガーの言う学習は、様々な参加の形を認める「十全的」なものへの変容であり、固定的な「中心」へ向かうものではない (レイヴ&ウェンガー, 1993, p. 10)。しかし、「周辺の参加から十全的参加へ」という変化は、それでもやはり一方的であると言わざるを得な

い。そのような図式を前提にしたのでは、例えば、共同体の周辺部に留まり続けるメンバーは学習に失敗した者であると見なされざるを得ない。「十全的参加＝学習＝望ましいもの」という想定が LPP に存在することが窺えるのである。同じことは、LPP 論を用いた SLA 研究に対しても指摘できる。例えば、窪田 (2011) は、教師の立場から、学習者が L2 を使用して参加する共同体を構築するために働きかけることの重要性を述べているが、ここでは、共同体への十全的参加が L2 学習を促進するという比較的単純な図式が前提とされている。このような想定は、以下に論じる LPP 論における共同体の捉え方の問題とも結びついている。

LPP 論における共同体の捉え方は、LPP 論が「比較的安定した単一の共同体内での学習の問題に限定されている」という香川・茂呂 (2003, p. 59) の批判的な記述において的確に表れていると思われる。以下、この記述に基づき、LPP 論における共同体の捉え方とその限界を考えていく。まず「比較的安定した」共同体とは、LPP 論が伝統的な社会において典型的に見られる徒弟制を基盤としたものであることだけを意味するものではない。O'Connor (2003) は、レイヴ&ウェンガー (1993) が実践共同体を理想化かつ単純化された形で描いていると指摘している (pp. 67-70)。ここでは、価値のあるアイデンティティを発達させることが全ての参加者にとって可能であり、新参者には十分な支援が提供される。徒弟たちは進んで実践に参加し、熟練の本質をめぐるコンフリクトは起こらない。LPP 論において実践共同体の根本的な変化という側面が十分に考慮されていないことについては、高木 (1992) や香川・茂呂 (2003) でも指摘されている。

これはさらに、LPP 論における実践共同体が、所与のものとして想定されているという問題とも繋がっている。上で述べたように、レイヴ&ウェンガー (1993) は、参加を通じた共同体の変容の可能性を認識しており、共同体自体が参加を通して「再生産」されることを力説している。しかしここでは、実践を通して共同体そのものが「生産」される側面には、同等の注意が払われていないように思われる。高木 (1992) が正しく指摘するように、「参加」という「分析の単位」には、必然的にすでに一定の構造と安定性をもったものとして存在している実践のコミュニティーへの「参加」という含意がある」(pp. 271-272)。高木は、そのような分析単位の設定により、「主体の社会的世界に対する違和感の重要性」と「コミュニティーが本来的に抱える矛盾をきっかけとした、根本的な実践の構造の変革の可能性」が見えにくくなっていると指摘する (p. 272)。さらに、参加という観点からは、正当性に関する問題が見えにくくなることもここで指摘すべきだろう。参加を分析単位としたのでは、そもそもその前提となる正統性がいかに付与されるのかという問題への言及なしに学習を記述することが可能になるからである。正当性をめぐる問題は、誰が、誰に、どのような制度、どのようなイデオロギーに基づいて正当性を付与するのかという、個々の実践共同体を超える事柄への考慮を要求する<sup>6</sup>。しかし、以下に述べるように、LPP 論は「単一共同体内での学習の問題に限定されている」(香川・茂呂, 2003, p. 59)。

香川・茂呂 (2003) は、LPP 論において共同体の外への考慮が十分になされていないことを指摘している。しかし、より根本的な批判は、平田 (2016) によって展開されている。平田は、状況的学習論では、「共同体において可視化される実践テクノロジーに馴染み、アイデンティティを獲得することが、そのまま当該実践共同体の自明視につながり、反省を

困難にしてしまう」(p. 2)と指摘する。例えば、レイヴ&ウェンガー(1993)が示したリベリアの仕立屋の実践では、それに参加する者が、共同体における自身の立ち位置やアイデンティティを構築していくと同時に、「なぜ仕立屋の仕事に従事するべきなのか、それがどのような役割を果たしているのか。これらのことは同時に不可視化されてしまう」(p. 7)。平田(2016)は、LPP論では、実践共同体それ自体を批判的に捉えることが困難であることを指摘しているのである。

実践共同体の外へ目を向けることは、「参加」という観点から学習を捉えることへの見直しを迫る。人々は、相互に複雑な関係をなす複数の共同体に同時に参加している。そこでは、ある共同体への参加を拒否すること、あるいは、周辺的参加に留まることが、他の共同体への参加を意味するものになり得る。ある共同体では学習の失敗とされるものが、他の共同体では学習であるとみなされ得る。さらに、それらの共同体のそれぞれも、実践を通して創造され、変化していく流動的なものである。このような認識を前提にすると、我々は、そもそも「参加」とは何かを問わざるを得なくなるのである。

## 4. 言語社会化

### 4.1 概要

言語社会化(Language Socialization)は、OchsとSchieffelinの一連の研究(Ochs, 1988; Ochs & Schieffelin, 1984など)によってその大枠が示された、*novice*が他者との相互行為を通して社会的グループの有能なメンバーになっていく過程を、言語を切り口として捉えようとする言語人類学の理論的または方法論的枠組みである。ここでは、談話分析や民族誌の方法を通して、「言語使用を通じた社会化と言語使用への社会化」(Ochs, 1988; Ochs & Schieffelin, 2008など)を捉えることが試みられる。言語社会化は、日本のSLA研究では言及されることが少ないが(Cook, 2008, p. 313)、それは日本の言語研究に言語人類学の理論が十分に導入されていない現状と無縁ではないと思われる(cf. 小山, 2008)。

言語社会化の基盤となる信条は、「言語はローカルな社会・文化的構造をコード化した象徴的体系としてだけでなく、社会的および心理的現実を構築するためのツールとして研究されるべきである」(Ochs, 1988, p. 210)というものである。言語を習得することは、抽象的な意味体系に関する知識を習得することだけを意味せず、いつ、どのような状況で、どのように、それを使用するかに関する知識(=指標性に関する知識)を習得することを、すなわち、その言語が使用される共同体の文化や社会に関する知識を習得することを意味する(Ochs, 1988; Ochs & Schieffelin, 2011)。言語社会化は、言語を常にコンテキストとの関連から捉える言語人類学的指向性を有しており、特にマクロコンテキストへの注目という点において他の社会理論と区別できる(Duff & Talmy, 2011)。

言語社会化の研究は、*novice*と*expert*の間の、繰り返し現れる相互行為のパターンに注目するというアプローチをとる(Duff & Talmy, 2011; Ochs & Schieffelin, 2011)。*novice*は、*expert*との間で繰り返し行われる相互行為への参加を通して言語社会化を遂げていく。ただし、それは必ずしも一方向的な過程ではなく、双方向的(Duff & Talmy, 2011)で、相互行為的(Ochs & Schieffelin, 2011)なものである。*expert*も*novice*との相互行



為を通して、自身の expert としての役割やアイデンティティに社会化していくのであり (Duff & Talmy, 2011)、novice が expert の信念に挑戦し、それを変化させることもあり得る (Cook, 2006)。さらに、novice-expert の関係も不変ではなく、したがって、言語社会化は内在的な緊張を有する過程として捉えられる (Ochs & Schieffelin, 2011)。

#### 4.2 SLA 研究への導入

言語社会化は言語習得の問題に焦点化した枠組みであり、すでに多くの SLA 研究において用いられている。「第二言語社会化」(Duff, 2011)とも呼ばれるそれらの研究では、教室での相互行為を対象としたものが特に目立つが (cf. Cook, 2008; Duff, 2011)、それは、ルーティン化した相互行為のパターンに注目するという言語社会化の方法論的特徴に関係するものであると推測できる。

言語社会化の観点からすると、L2 を学ぶことは、L2 の形式的側面と機能的側面に関する能力を同時に習得することであり、学習者はその過程の中で「L2 を通じた社会化と L2 使用への社会化」を同時に遂げることになる。L2 教室は重要な言語社会化の場である。例えば、ESL クラスにおける教師と学生のやりとりを分析した Poole (1992) は、そこでの相互行為が、Ochs & Schieffelin (1984) の示したアメリカの白人中産階級の養育者と子供の間の相互行為と同様の文化的メッセージを含むものであることを明らかにしている。また、外国語としての日本語の授業を分析した Ohta (1999) は、学習者が教室での相互行為への活発かつ周辺の参加を通して、教師の示す相互行為の規範やモデルを取り入れていく様子を記述している。一方、第二言語社会化過程の複雑さに注目した研究もある。例えば、Siegal (1995) は、日本で日本語を学ぶ西洋人の女性学習者の一部が女性化された言語形式の使用に抵抗を覚え、より簡潔でジェンダー中立的な形式を選択していたことを報告し、言語社会化の過程に学習者のイデオロギーが関与していることを示している。また Atkinson (2003) は、南インドにあるエリート大学をフィールドとした研究で、その大学の伝統的な学生たち (エリート階層) と非伝統的な学生たち (主にカーストが低く、貧しい学生たち) の間に様々な側面にまたがる二項対立的関係が成立しており、それが後者の学生たちの英語使用とその能力に影響していること、そのような状況の中、彼らがいわゆる言語社会化とは反対の方向に進んでいくことを報告し、それを *dys-socialization* と呼んでいる。他にも、言語社会化の過程に伴う矛盾や緊張を記述した Duff (2002) や、novice の積極的な関わりを強調した He (2003a) も注目に値する。

言語を常にコンテキストと結びつけたものとして捉える言語社会化の枠組みは、L2 学習の問題を社会や文化、イデオロギーなどといった広い視点から捉えることの重要性を示し、SLA 研究を、社会と文化の研究として展開させていくための基盤を提示したと言える。

#### 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の危険性

Ochs & Schieffelin (1984) に代表される初期の言語社会化研究に対しては、これまで様々な批判がなされてきた。ただし、その批判の多くは内部からのものであり、近年の言語社会化研究はより柔軟な枠組みへと変容を遂げている (cf. Duff & Talmy, 2011; Ochs & Schieffelin, 2008, 2011 など)。以下では、古典的研究に対して提示された批判を確認し、

それを基に言語社会化研究に残された問題点を考えることにする。

言語社会化に対する批判の多くは、それが *novice-expert* という固定的な関係性に基づいて社会化の過程を捉えようとしてきたことを巡ってなされてきた。Ochs & Schieffelin (1984) や Ochs (1988) などの古典的研究、Ohta (1999) などの SLA 研究に見られるように、多くの言語社会化研究では、*novice* が *expert* との反復した相互行為を通して社会化していく過程のみに焦点が当てられており、その中で *expert* がどのように変化するかは十分に考慮されていなかった (He, 2003a)。また、*expert* は *novice* が到達すべきモデルとなり (Rampton, 1995)、言語社会化はスムーズでシームレスな過程として描かれていた (He, 2003a)。さらに、*novice* を社会化させるための *expert* の努力のみが強調され、*novice* は受動的で均一な社会化の受容者として仮定されていた (He, 2003b)。

近年の言語社会化研究は、言語社会化を双方向的な過程として捉え直し、*novice* の能動性も強調されつつある (Duff & Talmy, 2011; Ochs & Schieffelin, 2011)。しかしそれでも、言語社会化が *novice-expert* という構図に基づいて相互行為を捉えようとしていることには変わりがない。たとえ状況に応じた役割の反転の可能性を認めるとしても、様々な相互行為の参加者たちを *novice-expert* という図式に当てはめたのでは、その場で生起する多様なアイデンティティに目を向けるのは困難になってしまう<sup>7</sup>。

また、そもそも「社会化」という捉え方自体に、文化の本質化の危険性が潜んでいることにも注意が必要である。社会化は、*novice* が到達するべき何らかの社会文化的知識や規範、行為のパターンなどが存在するという仮定を含むからである (3.3 の状況的学習論の「参加」という分析単位に関する議論を想起されたい)。例えば、Ohta (1999) では、教師は日本語の相互行為の規範を体現する者として描かれ、学生たちはそれを「学ばなければならない」(p. 1500) とされている。そこで言語社会化は、本質化された規範への同化の過程として描かれているのである。

本質化の危険性は、ルーティン化した相互行為と、*novice* によるそれへの持続的な参加に注目するという言語社会化のアプローチとも関連している。分析者が反復した相互行為の分析から一定のパターンを抽出し、*novice* によるそれへの同化を言語社会化として記述するとき、そこでは文化の本質化の作業が同時に進行するのである。そこで、日本語を対象とした言語社会化研究の問題点の一つとして、研究者が自身の仮定や信念を分析に当てはめることを挙げた Cook (2008) の指摘は注目すべきだろう。また、これに関連し、反復した相互行為に注目するアプローチ自体を従来の言語社会化研究の限界として指摘し、複数の出来事にまたがって行われる間テクスト的な過程 (*intertextual process*) として社会化を捉え直すことを試みた Wortham (2005) の研究は、今後の言語社会化研究が進み得る一つの方向性を示した点で重要な意味を持つと言える。Rymes (2008) は、今後の言語社会化研究に求められるものとして、(1) 固定的な文化的タイプの本質化および、そのような一般化に寄与し得る無批判的な相対主義を避けること、(2) 参加の新たな形態の創発 (*emergence*) を捉えること、(3) 社会化の過程の中で行われる個人間の交渉と位置取りの様相を記述することを挙げている (p. 9)。

## 5. 会話分析

### 5.1 概要

会話分析 (Conversation Analysis, CA) は、人々が日々の相互行為を組織化する原理を明らかにすることを目指すマイクロ社会学の一分野である。CA では、相互行為におけるトーク (talk-in-interaction) を人間の社会性の根源的な場であると捉え (Schegloff, 1992)、ターンの取得、連鎖組織、修復、選好構造などに注目し、相互行為がいかなる手続きに基づいて産出され理解されるかを、参加者たちの視点 (emic perspective) から記述することを試みる。CA が、これまで見てきた三つの理論的枠組みと大きく異なるのは、それが学習や発達に関する独自の理論を有しないという点にある (Brouwer & Wagner 2004; Duff & Talmy, 2011; Mori, 2007 など)。

CA は、エスノメソドロジーから相互行為を分析するための基本的な視点を受け継いでおり、それ独自の原則を有する (Gardner, 2008; Heritage, 2008; Seedhouse, 2004 など)。本節では、その中でも、参加者の視点からの相互行為の記述、そして、発話とコンテキストの捉え方という二つの側面から CA の認識論および方法論を確認することにする。

他の談話研究と区別される CA の特徴の一つとして、unmotivated looking (Gardner, 2008; Kasper & Wagner, 2011 など) という方針を挙げることができる。それは、分析者がデータの分析に際して事前に仮説を立てたり、既存の理論に当てはめてデータを解釈したりせず、徹底的にデータに基づいた分析を行うことを意味する。それは、参加者の視点から相互行為を捉えることであり、相互行為上に示される参加者たちの志向<sup>8</sup> (orientation) を捉えることである (Schegloff, 1992, 1997)。参加者の志向は、たいていの場合、相互行為の他の参加者にとって (したがって分析者にとっても) 観察可能な形で示される。参加者たちは、互いの志向をその都度確かめ、それを調整しながら相互行為を行うが、その際の組織化の在り方 (例えば、ターン取得の手続きなど)こそが、CA が解明を目指すものであると言える。相互行為を組織化する手続きを明らかにすることは、参加者たちが相互行為を行うための能力、すなわち、相互行為能力 (Interactional Competence, 5.2 を参照) を明らかにすることであり、したがって CA は相互行為能力の解明を目指すものであるとも言える (Kasper, 2009, p. 11)。

次に、CA における発話とコンテキストの捉え方を確認する。CA は言語を用いた相互行為を分析対象とするが、それが注目するのは言語学的な意味での言語ではなく、行為としての発話である。全ての発話は、相互行為のローカルな連鎖の中に位置する。発話は先行する行為 (発話) を基盤としてなされ、それに対する発話者の理解を示す。そして同時に、その発話は、後続する行為 (発話) のための基盤となり、それを解釈するための前提を提供する (Mortensen & Wagner, 2012)。発話はコンテキストによって形作られると同時に、新たなコンテキストを作り上げるのである (Gardner, 2008; Seedhouse, 2004)。CA において、全ての発話は、そのような連鎖的組織としてのコンテキストとの関係の中から解釈される。

このように、CA におけるコンテキストの捉え方は、他の談話研究のそれに比べるとかなり限定的であるが、それは、参加者の視点から相互行為を記述するという上記の CA の

方針と密接に関係している。Schegloff (1987, 1992, 1997) は分析者がマクロ社会学的属性(階級、民族、性差など)を相互行為の分析に持ち込むことが恣意的であり得ると指摘する。たとえそのような属性の記述が事実であったとしても、そのことが必ずしも参加者にとって関与的なコンテキストであるとは限らないという主張である。相互行為の連鎖組織そのものをコンテキストとして捉えるという Schegloff の主張に基づくと、コンテキストは相互行為の外にあるのではなく、行為を通して現れる参加者たちの志向に、すなわち、相互行為そのものに内在するということになる。

## 5.2 SLA 研究への導入

上述したように、CA は学習や発達に関する独自の理論を有しない。そのため、CA を援用する SLA 研究(以下、CA-SLA)の多くは、本稿で検討した三つの理論的枠組みのいずれか(あるいは、その複数)に依拠して L2 学習を記述してきた(Brouwer & Wagner, 2004; Hellermann, 2007; Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Nguyen, 2011 など)。しかし一方では、外部の理論に頼らず、CA の枠組みのみに基づく SLA 研究を確立させようとする試みもなされている(Kasper, 2009; Markee, 2008 など)。

CA-SLA は、L2 話者が社会的な活動として行う言語学習を記述する類のもの、L2 話者の言語使用の縦断的な分析を通して相互行為能力の発達を記述するという、二つのタイプに分類できる(Kasper & Wagner, 2011; Mori, 2007)。以下では、これらの二つのタイプにそれぞれ関連する二つのトピック、すなわち、L2 話者のアイデンティティの再検討と、相互行為能力の発達としての L2 学習の概念化という 2 点を中心に CA が SLA 研究にもたらした知見を確認する。

Firth & Wagner (1997) は、従来の SLA 研究の重大な問題の一つとして、それが L2 話者を「欠陥のある言語話者(deficient / defective communicator)」として捉えてきたことを指摘している。分析に際してア priori な仮定を立てること(特に、マクロ社会学的範疇によるカテゴリー化)を拒否し、参加者たちの志向を捉えることを最優先とする CA は、L2 話者を記述する際に用いられる「学習者」や「非母語話者」といったアイデンティティ、および、「欠陥のある言語話者」という捉え方の見直しを迫るものとなった。CA の立場からすると、例えば、「非母語話者」というアイデンティティは、いつでもどこでも付きまとうようなものではなく、相互行為において関与性が示される、すなわち、志向されるときにのみ意味あるものである。それは、例えば、L2 に関する修復が行われる場合であり(Kasper, 2004, 2009)、それを通して参加者たちは、「母語話者」や「非母語話者」というアイデンティティに志向し、認識可能かつ説明可能な形で「社会的な活動としての学習を行う(“do” learning as a social activity)」(Kasper & Wagner, 2011, p 127)。一方、Carroll (2005) は、一般的に転移として否定的に捉えられがちな日本人英語学習者の英語使用の特徴が、相互行為における創造的なリソースとして用いられていることを示し、「欠陥のある言語話者」という捉え方に見直しを要求している。

一方、CA-SLA は、L2 話者の相互行為に見られる変化を、相互行為能力という概念に基づいて記述することで、従来の L2 学習の概念の拡張をもたらした。相互行為能力とは、相互行為的实践に関わる全ての参加者によって共同構築されるローカルで実践限定的な能

力のことで (He & Young, 1998, p. 7)、「人々が知的で社会的に組織された相互行為に参加する上で使用し、依存する能力」(Kasper, 2006, p. 86)である。先行研究では、相互行為能力を構成する要素として、連鎖の組織、ターンの取得とデザイン、修復、活動の境界の産出、スタンス、役割、アイデンティティの構築、多様な言語的・非言語的リソースの使用などが挙げられており (Kasper, 2006; Markee, 2008; Nguyen, 2011; Young & Miller, 2004 など)、多くの CA-SLA 研究がこれらの側面に注目して L2 話者の相互行為能力の発達 (=L2 学習) を記述することを試みてきた (Hellermann, 2007; Markee, 2008; Nguyen, 2011; Young & Miller, 2004 など)。相互行為能力は、独自の学習の理論を有しない CA が L2 学習を記述することを可能にし、CA が SLA 研究であり得る一つの可能性を提供している点で、CA-SLA の中核をなす概念であると位置づけることができる。

このように、CA は、L2 話者の用いる言語そのものではなく、言語を用いてなされる (相互) 行為に注目することで、SLA 研究における言語、学習、アイデンティティ、能力などの概念を社会的視点から捉え直す上で重要な役割を果たしたと言える。

### 5.3 限界：マイクロへの焦点化と形式主義による批判的視点の欠如

CA-SLA の内部では、CA を SLA 研究に用いる際に生じるいくつかの問題が議論されてきたが、その多くは、CA-SLA が、CA 本来の原則にどれほど忠実であるべきかに関わるものであったと言える。例えば、データの分析に際して徹底的にイーミックな視点を保持することを強調する CA の方針に従う限り、CA-SLA が L2 学習を説明するために外部の理論を持ち込むのは適切であるとは言えない (Kasper & Wagner, 2011, Markee, 2008; Mori, 2007)。また、相互行為能力の発達を捉えるために、特定の場面の相互行為を縦断的に分析することにも議論の余地がある (Kasper & Wagner, 2011; 森, 2004; 義永, 2008)。義永 (2008) が指摘するように、「コンテキストに敏感な (context sensitive)」CA の基本姿勢からすると、「A の時点と B の時点とで何らかの相違が観察されたとしても、それは時点 A と時点 B との「状況の異なり」に由来するものであるかもしれない、必ずしも「学習者の能力の発達」を示すものとは結論づけられないからである」(p. 11)。このように、CA-SLA は、その在り方について未だ議論の余地を残していると言える。

一方、CA の外部からは、特に批判的談話分析 (Critical Discourse Analysis, CDA) の研究者らによって CA の認識論の限界が指摘されている。例えば、Fairclough (1995) は、相互行為の組織上に明示的な関わりが示されない範疇でも、談話実践のテキストの分析では不可欠な場合があるとし、Schegloff が示した CA は、社会階層、権力、イデオロギーといった、社会構造の分析において極めて重要なカテゴリーを扱い損ねていると指摘している (pp. 11-12)。また、Wetherell (1998) は、CDA の分析者たちが CA を行うべきであるという Schegloff (1997) の主張を、不必要に限定された分析的記述と参加者たちの志向の概念に基づくものであるとして退け、分析者の概念を用いて記述した相互行為を、参加者たちの視点からの記述であるとする CA の矛盾を指摘している (pp. 402-403)。Billig (1999) も同様の立場から、しかし、さらに痛烈な批判を展開している。Billig によると、ア priori な仮定を排除し、参加者たちの視点から相互行為を記述できるという CA の主張は、CA それ自体が社会に対する特定のイデオロギー的視点を有するものである点で問

題視されるべきである (Billig, 1999, p. 556)。また、CA の根幹をなすレトリックである「会話」「メンバー」といった術語も、話者の平等な権利を仮定する特定の世界の見方を前提とするものであり、中立的な概念であるとは言えない。

一方、Blommaert (2005) は、言語人類学の立場から CA に対する批判を展開している。Blommaert はまず、分析者の記述を参加者の話したこと／行ったことと同一視する CA の分析的主張において分析者の声 (voice) が消されているとし、CA では分析それ自体が「テキスト化の実践 (entextualisation practice)」であることが認識されていないと指摘する (pp. 54-55)。そして、具体的な相互行為と関連づけられるときにのみ社会に言及する CA の方法論の原則に対しては、例えば、ジェンダー化／人種化されたトークをまずは日常的なトークとしてみなすという意味で、「トークの平凡化 ('mundanisation' of talk)」(p. 55) であるとして批判している。さらに彼は、CA が、言語人類学が試みる相互行為の事後的 (post-hoc) 説明や、一つの相互行為が、出来事をまたがるより大きな相互行為のパターンにいかに挿入されるかという問題を扱っていないと指摘する (pp. 55-56)。すなわち、CA では、相互行為のコンテキストを極めて限定的に捉えることで、ある相互行為が、当該の参加者たちをはるかに超えたところで (再) 解釈される、そして、それが元の参加者たちに何らかの帰結をもたらすという事実に向いていないという主張である。

一方、SLA 研究の視点から見たとき、理論的枠組みとしての CA の射程が限定的であることも指摘しておくべきだろう。Heritage (2001) が述べているように、CA は社会的相互行為を分析するためにデザインされたものであり、言語使用に関わる様々な側面を包括的に扱える枠組みではない。例えば、そこでは、様々な書かれたテキストや、演説や講演などといった一方向的な伝達からなる活動を、それらがれっきとした相互行為であるにも関わらず、分析対象とすることができない。また、CA は、隣接ペアや選好組織などといった相互行為の形式的な側面に関心を向ける一方、発話における言語の象徴的意味の側面 (文法論や意味論など) には穏当な注意を向けていない (小山, 2008, p. 114)。同様のことは、CA-SLA が用いる相互行為能力の概念についても指摘できる。その構成要素として挙げられた項目 (5.2 を参照) から窺えるように、相互行為能力が音声 (トーク) を媒体とした相互行為のみを対象とする CA 独自の視点を顕著に反映したものであることは明らかであり、L2 学習に関わる様々な側面を包括的に扱える概念であるとは言えないのである。

## 6. 四つの理論的枠組みに共通する限界とそれが示唆する SLA 研究の方向性

以上、SCT、状況的学習論、言語社会化、CA という四つの理論的枠組みについて、それらが SLA 研究にもたらした知見を確認すると共に、各々の枠組みが有する限界、そして、それらを SLA 研究に用いる際に生じ得る問題について、SLA 研究の内外の先行研究を参照しながら検討を行ってきた。この批判的検討を通して明らかになったのは、四つの枠組みが独自の理論を有しながらも、言語、知識、能力、学習などの概念化において多くの共通性を有しており、その分、様々な限界や問題点をも共有しているということである。最後となる本章では、それらの理論的枠組みに共通して見られる限界を指摘し、それによって示される今後の SLA 研究の方向性を論じることで、本稿を締めくくりにする。

四つの枠組みに共通して見られる限界としては以下の四つが指摘できる。

(1) 一方向的な過程としての学習の概念化

SCT、状況的学習論、言語社会化は、基本的に novice—expert の非対称的な関係性を前提とした理論であり、そこでの学習（発達、社会化）とは、novice が expert との相互行為を通して、expert になっていく一方向的な過程であると言える。また、一部の CA-SLA 研究でも、L2 の学習が、相互行為能力の発達という一方向的な変化の過程として概念化されていることを確認することができる。

(2) 学習過程における対立や葛藤への注目の欠如

四つの枠組みでは、分析対象となる相互行為において、どのような行為（の変化）が学習であるか（さらに、CA を除く三つの枠組みでは、誰が novice であり誰が expert であるか）が事前に想定されている。そのために、それらに基づく研究では、「誰が、誰の、何を、何に基づいて、学習である（または学習でない）とするのか」という側面、すなわち、学習過程における対立や葛藤の問題が見えにくくなっている。

(3) マクロコンテキストの扱いに関する問題

SCT、状況的学習論、CA では、社会、文化、歴史、制度、イデオロギーなどといった広いコンテキストが捨象される傾向が見られ、学習がマイクロな相互行為に閉ざされた過程、あるいは、単一の共同体内での現象として描かれている。一方、言語社会化では、学習（社会化）の記述においてマクロコンテキストが積極的に用いられるものの、安易なコンテキスト化により、文化や規範を本質化してしまうという問題が見受けられる。

(4) 再帰的批判意識の欠如

四つの枠組みでは、自身の理論を、特定の社会文化的コンテキストを背景にした限定的なものとして相対化する姿勢は見られない。さらに、そこでは、相互行為の分析を通して学習を記述することそれ自体が、「分析家が、分析の対象となる者の特定の行為を、特定の視点（理論）に基づいて、学習である（または学習でない）と記述する」実践であるという反省的認識が欠如している。

これらの限界は、今後の SLA 研究が進むべき方向性についていくつもの示唆を与えてくれる。上記の四つの限界に対応する形でまとめるなら、それは、①一方向的ではない多様な L2 学習の在り方、および、そこにおける多様なアイデンティティに注目すること、②L2 学習における対立や葛藤に注目すること、③L2 学習を社会、文化、制度、歴史といった広いコンテキストの中で捉えること、④L2 学習を記述・分析するという実践そのものを相対化できる再帰的な批判意識を持つこと、ということになるだろう。そこで、これらは全て、ある一つの方向性を指差すものであると思われる。その方向性とは、「行為を、常に、それを取り巻くマイクロマクロコンテキストにおいて理解すること」、すなわち、「SLA の研究者が、分析の対象となる相互行為を、そして、それを記述する研究者自身の行為を、コンテキストに十分に根付かせた形で理解すること、そして、それらの行為を通して創出される新たなコンテキストに目を向けること」である。このような方向性は、SLA 研究を、批判社会学的研究へと展開させるものとなる。なぜなら、何かを批判的に捉えることは、それを相対化することを前提としており、相対化とは、対象を、それを取り巻きながら広がるコンテキストの中に位置付けることに他ならないからである。

SLA 研究をそのような批判的研究として展開させる上で、上で述べた「誰が、誰の、何を、何に基づいて、学習であるとするのか」は有効な観点の一つになり得ると思われる。それは、L2の教育・学習・研究をめぐる相互行為の参加者たちのアイデンティティと権力関係に目を向けさせ（「誰が」「誰の」の部分）、そこで何が教える／学ぶ／記述するに値するものとして扱われているか（「何を」の部分）、そこにどのような理論、どのようなイデオロギー、どのような社会、文化、歴史的な背景が関与しているのか（「何に基づいて」の部分）に注目することを可能にするからである。さらに、その観点は、SLAの研究だけでなく、言語教育の実践においても重要な意味を持つものになり得る。教師はそのような観点を備えることにより、それまで当然視してきた自身と学生たちの関係性、教育・学習の対象となる言語の自明さ、教育・学習の成否を判断するために用いられる規範や信念などに批判的な目を向け、効果や効率といった観点ではなく、特定のコンテキストに身を置く人と人との間の社会的実践という観点から言語教育の改善を図ることができるのである。

以上、四つの理論的枠組みに対する批判的検討を通して本稿が示した、今後の SLA 研究に求められる社会的視点とは、コンテキスト化の視点＝批判的視点であると言える。そのような視点に基づく研究を実現するための理論的基盤を整えることが、今後の SLA 研究が取り組むべき重要な課題となるだろう。

## 注

- 1 第二言語習得 (SLA) は、狭義では (外国語などではなく) 「第二言語」の (教育や学習ではなく) 「習得」過程の解明を試みる研究分野を指すが、広義では、例えば「CA-SLA」(5.2を参照)に見られるように、第一言語以外の言語の習得、学習、教育に関わる広い研究領域を指す。本稿では SLA を後者の意味において用いる。
- 2 SLA 研究を注 1 で述べた広い意味で捉えると、日本語教育研究は、それがいかなる形で自己定位しようと、SLA 研究の下位範疇となる。本稿では、日本語教育研究というより、SLA 研究というより一般的な水準においてその理論的枠組みの限界と今後の方向性を論じるが、それは当然、その下位範疇である日本語教育研究にも直截に関わるものであると言える。
- 3 本稿がこれらの四つの枠組みに注目するのは、それらが、社会的視点からなされた SLA 研究を包括的に扱った近年の文献 (Hall & Johnston, 2012; 嶋, 2015 など) において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近年の SLA 研究において重要な位置を占めることが予想されること、加えて、それらに基づく SLA 研究では互いの理論的枠組みを言及することが極めて多く、複数の枠組みに同時に依拠する研究も多く存在することから、その間に密接な関連性が存在することが窺えることによる。四つの枠組みは、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、学習などの概念化において高い親和性を有しており、1990年代以降の SLA 研究における社会的転回 (social turn) を牽引する主な理論となっている。個々の枠組みの背景や展開については、高木 (2008) (社会文化理論)、上野 (2006) (状況的学習論)、Rymes (2008) (言語社会化)、Heritage (2001) (会話分析)などを参照されたい。
- 4 「内化」とは、言語をはじめとする文化的人工物が心理学的な機能を受け持つようになる過程を意味する (Lantolf & Thorne, 2006, p. 203)。
- 5 本稿では詳述しないが、ヴィゴツキーの理論は、エンゲストローム (1999) やワーチ (2004) などによってより社会的な指向性を伴ったものとして展開されている。
- 6 レイヴ&ウェンガー (1993) は、実践共同体における「均質でない権力関係の分析」や「学習の資源をめぐるヘゲモニー (覇権) とか十全的参加からの疎外」の問題を扱うことの重要性を述べており (pp. 18-19)、「共有されている意味の文化的システムと政治-経済的構造化が、一般的に、



また、とくに実践共同体で学習が共同的にできあがってくるのをそのシステムが支援する際に、どのように相互に関連をもつかを考察すること」(pp. 31-32)が重要であると指摘している。しかし、彼女ら自身も認めているように (p. 18)、それらの問題が当の研究において十分に検討されているわけではない。

- 7 ただし、Ochs & Schieffelin (2011) が示唆するように、novice-expert の関係に注目することは、両者の間の非対称的な権力関係に目を向けさせることを可能にするものでもあり、その意味で、そのような関係への注目を一種の研究上のストラテジーとして位置付けることもできる。
- 8 志向については、高木他 (2016) の次の記述を参照されたい。「会話参加者が相互行為の中で生じているある特定の事象を相互行為上有意義なこととして捉えて、それに敏感に反応する仕方であるとき、その参加者はそのことに志向しているといえる」(p. 6)。

## 参考文献

- ヴィゴツキー, L. S. (1970) 柴田義松 (訳) 『精神発達の理論』 明治図書
- ヴィゴツキー, L. S. (2001) 柴田義松 (訳) 『思考と言語』 新読書社
- 上野直樹 (2006) 「ネットワークとしての状況論」『文化と状況的学習：実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン』 凡人社、pp. 3-39
- エンゲストローム, Y. (1999) 山住勝広他 (訳) 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』 新曜社
- 大平未央子 (2001) 「ネイティブスピーカー再考」野呂香代子・山下仁 (編) 『「正しさ」への問い—批判的社会言語学の試み』 三元社、pp. 85-110
- 香川秀太・茂呂雄二 (2003) 「学校活動に関する学習論の検討：認知の状況性、学校の自己収束性、LPP、そして移動の概念から」『筑波大学心理学研究』 26、pp. 53-73
- 菊岡由夏・神吉宇一 (2010) 「就労現場の言語活動を通じた第二言語習得過程の研究」『日本語教育』 146、pp. 129-143
- 窪田光男 (2004) 「実践の共同体 (Community of Practice) における社会言語学的能力」『関西外国語大学教育研究報告』 3、pp. 13-28
- 窪田光男 (2011) 「状況的学習論」再考：教育実践と研究への新たな可能性『言語文化』 14(1)、pp. 89-108
- 小村親英 (2009) 「日本語口答試験におけるダイナミック・アセスメントの試み」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』 19、pp. 1-19
- 小山亘 (2008) 『記号の系譜—社会記号論系言語人類学の射程—』 三元社
- 佐々木倫子 (2006) 「パラダイムシフト再考」国立国語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈：学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』 アルク、pp. 259-282
- 佐藤学 (1999) 『学びの快楽：ダイアログへ』 世織書房
- 嶋ちはる (2015) 「「社会」のなかに学習と学習者をとらえる」神吉宇一 (編) 『日本語教育学のデザイン：その地と図を描く』 凡人社、pp. 123-144
- ソーヤーリエコ (2006a) 「社会的実践としての学習：状況的学習論概観」上野直樹・ソーヤーリエコ (編) 『文化と状況的学習：実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン』 凡人社、pp. 40-88
- ソーヤーリエコ (2006b) 「理系研究室における装置へのアクセスの社会的組織化」上野直樹・ソーヤーリエコ (編) 『文化と状況的学習：実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン』 凡人社、pp. 91-124
- 高木光太郎 (1992) 「状況論的アプローチ」における学習概念の検討：正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) 概念を中心として『東京大学教育学部紀要』 32、pp. 265-273
- 高木光太郎 (2008) 「ヴィゴツキー理論の可能性と実践の文化人類学」田島信元 (編) 『朝倉心理学講座 11 文化心理学』 朝倉書店、pp. 18-36
- 高木智世・細田由利・森田笑 (2016) 『会話分析の基礎』 ひつじ書房
- 西口光一 (2001) 「状況的学習論の視点」青木直子・尾崎明人・土岐哲 (編) 『日本語教育学を学ぶ人のために』 世界思想社、pp. 105-117

- 西口光一 (2013) 『第二言語教育におけるバフチンの視点：第二言語教育学の基盤として』 くらしお出版
- 西野藍 (2005) 「教室での学習者の母語使用を理解する」 西口光一 (編) 『文化と歴史の中の学習と学習者：日本語教育における社会文化的パースペクティブ』 凡人社、pp. 102-122
- ブラウン, J. S., コリンズ, A., & ダグイド, P. (1992) 杉本卓 (訳) 「状況に埋め込まれた認知と、学習の文化」 安西裕一郎他 (編) 『認知科学ハンドブック』 共立出版、pp. 36-51
- 平田仁胤 (2016) 「状況的学習論の再検討：ドレイファスのハイデガー解釈に注目して」 『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』 161、pp. 1-9
- 森純子 (2004) 「第二言語習得研究における会話分析：Conversation Analysis (CA) の基本原則、可能性、限界の考察」 『第二言語としての日本語の習得研究』 7、pp. 186-213
- 義永美央子 (2008) 「第二言語話者の「能力」：能力観の変遷と第二言語習得研究のパラダイム・シフト」 『CHAT Technical Reports』 7、pp. 1-15
- 義永美央子 (2009) 「第二言語習得研究における社会的視点：認知的視点との比較と今後の展望」 『社会言語科学』 12(1)、pp. 15-31
- レイヴ, J. & ウェンガー, E. (1993) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』 産業図書
- ワーチ, J. V. (2004) 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子 (訳) 『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ』 福村出版
- Aljaafreh, Ali & Lantolf, James P. (1994) Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal* 78(4), pp. 465-483
- Atkinson, Dwight (2003) Language Socialization and Dys-socialization in a South Indian College. In R. Bayley & S. Schecter (eds.), *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 147-162
- Billig, Michael (1999) Whose Terms? Whose Ordinarity? Rhetoric and Ideology in Conversation Analysis. *Discourse & Society*, 10(4), pp. 543-558
- Blommaert, Jan (2005) *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press
- Brouwer, Catherine. E. & Wagner, Johannes (2004) Developmental Issues in Second Language Conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), pp. 29-47
- Carroll, Donald (2005) Vowel-marking as an Interactional Resource in Japanese Novice ESL Conversation. In K. Richards & P. Seedhouse (eds.), *Applying Conversation Analysis*. London: Palgrave Macmillan, pp. 214-234
- Cook, Haruko M. (2006) Joint Construction of Folk Belief by JFL Learners and Japanese Host Families. In M. Dufon & E. Churchill (eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts*. Multilingual Matters, Clevedon, pp. 120-150
- Cook, Haruko M. (2008) Language Socialization in Japanese. In P. A. Duff & N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 8: Language Socialization*. New York: Springer, pp. 313-326
- Dicamilla, Frederick. J. & Anton, Marta (1997) Repetition in the Collaborative Vygotskian Perspective. *Canadian Modern Language Review* 53(4), pp. 609-633
- Duff, Patricia A. (2002) The Discursive Co-construction of Knowledge, Identity, and Difference: An Ethnography of Communication in the High School Mainstream. *Applied Linguistics* 23(3), pp. 289-322
- Duff, Patricia A. (2011) Second Language Socialization. In A. Duranti, E. Ochs & B. B. Schieffelin (eds.), *The Handbook of Language Socialization*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, pp. 564-586
- Duff, Patricia A. & Talmy, Steven (2011) Language Socialization Approaches to Second Language Acquisition: Social, Cultural, and Linguistic Development in Additional Languages. In Atkinson, D. (ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge, pp. 95-116
- Fairclough, Norman (1995) *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. London /

- New York: Longman
- Firth, Alan & Wagner, Johannes (1997) On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal* 81(3), pp. 285-300
- Gardner, Rod (2008) Conversation Analysis. In A. Davies & C. Elder (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, pp. 262-284
- Hall, Joan. K. & Johnston, Duff (2012) Classroom Research in Second Language Acquisition. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell
- He, Agnes W. (2003a) Novices and Their Speech Roles in Chinese Heritage Language Classes. In R. Bayley & S. Schecter (eds.), *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 128-146
- He, Agnes W. (2003b) Linguistic Anthropology and Language Education: A Comparative Look at Language Socialization. In S. Wortham & B. Rymes (eds.), *Linguistic Anthropology of Education*. Westport, CT: Praeger, pp. 93-119
- He, Agnes W. & Young, Richard F (1998) Language Proficiency Interviews: A Discourse Approach. In R. Young & A. W. He (eds.), *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 1-25
- Hellermann, John (2007) The Development of Practices for Action in Classroom Dyadic Interaction: Focus on Task Openings. *Modern Language Journal* 91(1), pp. 83-96
- Heritage, John (2001) Goffman, Garfinkel and Conversation Analysis. In M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (eds.), *Discourse Theory and Practice: A Reader*. London: Sage, pp. 47-56
- Heritage, John (2008) Conversation Analysis as Social Theory. In B. Turner (ed.), *The New Blackwell Companion to Social Theory*. Oxford: Blackwell, pp. 300-320
- Kasper, Gabriele (2004) Participant Orientations in German Conversation-for-Learning. *The Modern Language Journal* 88(4), pp. 551-567
- Kasper, Gabriele (2006) Beyond Repair: Conversation Analysis as an Approach to SLA. *AILA Review* 19, pp. 83-99
- Kasper, Gabriele (2009) Locating Cognition in Second Language Interaction and Learning: Inside the Skull or in Public View? *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 47(1), pp. 11-36
- Kasper, Gabriele & Wagner, Johannes (2011) A Conversation-Analytic Approach to Second Language Acquisition. In D. Atkinson (ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge, pp. 117-142
- Lantolf, James P. & Thorne, Steven L. (2006) Sociocultural Theory and Second Language Learning. In B. van Patten & J. William (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*, Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 201-224
- Markee, Numa (2008) Toward a Learning Behavior Tracking Methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics* 29(3), pp. 404-427
- Mondada, Lorenza & Pekarek Doehler, Simona (2004) Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Modern Language Journal* 88(4), pp. 501-518
- Mori, Junko (2007) Border Crossings? Exploring the Intersection of Second Language Acquisition, Conversation Analysis, and Foreign Language Pedagogy. *The Modern Language Journal* 91(5), pp. 849-862
- Mortensen, Kristian & Johannes Wagner (2012) Conversation Analysis: Overview. In J. Wagner, K. Mortensen & C. A. Chapelle (eds.), *Conversation Analysis and Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 1075-1082 (The Encyclopedia of Applied Linguistics)
- Nguyen, Hanh T. (2011) A Longitudinal Microanalysis of a Second Language Learner's Participation. In G. Pallotti & J. Wagner (eds.), *L2 Learning as Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives*. Honolulu, HI: National Foreign Language Resource

- Center, pp. 17-44
- O'Connor, Mary K. (2003) Communicative Practice, Cultural Production, and Situated Learning: Constructing and Contesting Identities of Expertise in a Heterogeneous Learning Context. In S. Wortham & B. Rymes (eds.), *Linguistic Anthropology of Education*. Westport, CT: Praeger, pp. 61-91
- Ochs, Elinor (1988) *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (1984) Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications. In R. A. Shweder & R. LeVine (eds.), *Culture Theory: Essays in Mind, Self and Emotion*. New York: Cambridge University Press, pp. 276-320
- Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (2008) Language Socialization: An Historical Overview. In P. A. Duff & N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer, pp. 3-15
- Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (2011) The Theory of Language Socialization. In A. Duranti, E. Ochs & B. B. Schieffelin (eds.), *The Handbook of Language Socialization*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, pp. 1-21
- Ohta, Amy S. (1999) Interactional Routines and the Socialization of Interactional Style in Adult Learners of Japanese. *Journal of Pragmatics* 31, pp. 1493-1512
- Poehner, Matthew. E. (2009) Group Dynamic Assessment: Mediation for the L2 Classroom. *TESOL Quarterly* 43, pp. 471-491
- Poole, Deborah (1992) Language Socialization in the Second Language Classroom. *Language Learning* 42(4), pp. 593-616
- Rampton, Ben (1995) Language Crossing and the Problematisation of Ethnicity and Socialisation. *Pragmatics* 5(4), pp. 485-513
- Rymes, Betsy (2008) Language Socialization and the Linguistic Anthropology of Education. In P. A. Duff & N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer, pp. 1-14
- Schegloff, Emanuel A. (1987) Between Micro and Macro: Contexts and Other Connections. In J. Alexander, B. Giesen, R. Munch & N. Smelser (eds.), *The Micro-Macro Link*. Berkeley: University of California Press, pp. 207-234
- Schegloff, Emanuel A. (1992) In Another Context. In A. Duranti & C. Goodwin (eds.), *Rethinking Context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 191-229
- Schegloff, Emanuel A. (1997) Whose Text? Whose Context? *Discourse & Society* 8(2), pp. 165-187
- Seedhouse, Paul (2004) *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford, UK: Blackwell
- Siegal, Meryl (1995) Individual Differences and Study Abroad: Women Learning Japanese in Japan. In B. F. Freed (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Benjamins, Amsterdam, pp. 225-244
- Wetherell, Margaret (1998) Positioning and Interpretative Repertoires: Conversation Analysis and Post-Structuralism in Dialogue. *Discourse & Society* 9(3), pp. 387-412
- Wortham, Stanton (2005) Socialization Beyond the Speech Event. *Journal of Linguistic Anthropology* 15(1), pp. 95-112
- Young, Richard F. & Miller, Elizabeth R. (2004) Learning as Changing Participation: Discourse Roles in ESL Writing Conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), pp. 519-535

(い) じょうおん 早稲田大学大学院日本語教育研究科・博士後期課程)