

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士学位申請論文概要

論 文 題 目

「コミュニケーション論」の視座に基づく
第二言語教育・学習の研究の構想
—社会的視点からの談話分析の射程と可能性—

申 請 者

李 址遠

2020年2月

本研究の目的は、言語の教育と学習に関わる実践と、そこで行われる言語の学習を、実践における言語使用（＝談話¹）の分析を通して捉えることを可能にする視点として「コミュニケーション論」を提示し、その射程と可能性を示すことで、同視点に基づく新たな第二言語教育・学習の研究を構築することにある。本研究における「コミュニケーション論」とは、社会記号論系言語人類学のコミュニケーション論を基盤とし、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理論的枠組みのことであり、あらゆる言語使用をコンテクストに根ざした社会的実践²として理解する認識論的視座である。

本研究は3部構成となっている。第1部「理論編」では、近年の第二言語教育・学習の研究（以下、第二言語研究³）の認識論的・方法論的限界を指摘し、言語の教育と学習に関わる実践を適切に理解するための視点として「コミュニケーション論」を提示する。第2部「分析編」では、「コミュニケーション論」に基づく談話分析が第二言語研究にもたらす新たな知見と、その射程を明らかにする。第3部「結論」では、「コミュニケーション論」が示唆する今後の第二言語研究および第二言語教育実践の方向性と可能性を論じる。

第1部 理論編

第1章 序論

第1章では、本研究の背景と問題意識、本研究の目的を述べた。第1節では、近年の日本語教育研究における社会文化的転回と、それに伴う質的研究の隆盛という現状を俯瞰し、「実践の学」として自己同定する日本語教育研究において、実践そのものではなく、実践に関する二次的なデータ（インタビューの語りなど）の「内容」を分析するという研究方法への偏重が見られることを指摘した。実践と実践に関わる人々を理解するという目的を達成する上で、そのような研究方法が本質的に限界を有することを論じ、（日本語教育研究をその一部として含む）第二言語研究が、言語の教育と学習に関わる実践そのものを、すなわち、実践における言語使用を対象として分析するものでなければならないことを述べた。また、従来の日本語教育における談話研究では、言語使用をコンテクストに根ざした

¹ 本研究における「談話」(discourse)とは、「言語を媒介として行われたコミュニケーション行為の実例」(Johnstone, 2008, p. 2)のことであり、「言語使用」と同義である。

² 「社会的実践」とは、コンテクストによる制約の下で行われながら、新たなコンテクストを創出させる社会的行為としての実践を意味する。あらゆる言語使用は「社会的実践」であるが、従来の日本語教育研究において用いられている「実践」という術語（例えば、日本語教育実践など）には、必ずしもそのような意味合いが含まれているとは言えない。

³ 本研究では「第二言語研究」(Second Language Studies)を、母語以外の言語（第二、第三言語や外国語を含む）の教育・学習・習得に関する研究の総称として用いる。

社会的実践として捉え、さらにそれを、言語学習の問題に結びつけて説明するという包括的な視座は見られず、談話分析の可能性が十分に展開されずにいることを指摘した。

それを踏まえ、第2節では、実践における言語使用を適切に理解するための新たな視点として「コミュニケーション論」を提示し、同視点に基づく第二言語研究を構築するという本研究の目的を述べた。本研究の研究課題は以下の3点である。

- (1) 従来の第二言語研究の認識論的・方法論的限界を明らかにし、「コミュニケーション論」という新たな視点を提示すること
- (2) 「コミュニケーション論」に基づく談話分析が第二言語研究にもたらす知見とその射程を明らかにすること
- (3) 「コミュニケーション論」が示唆する第二言語研究の新たな方向性と可能性を示すこと

第3節では、従来の研究におけるコミュニケーションの捉え方を外観し、それとの比較を通して、個人や個人の有する意図ではなく、「今・ここ」で起こる「出来事」を起点にしてコミュニケーションを捉えるという、本研究における「コミュニケーション論」の特徴を示した。続いて、第4節で従来の日本語教育研究に対する本研究の位置づけを示し、第5節で本研究の構成を述べた。

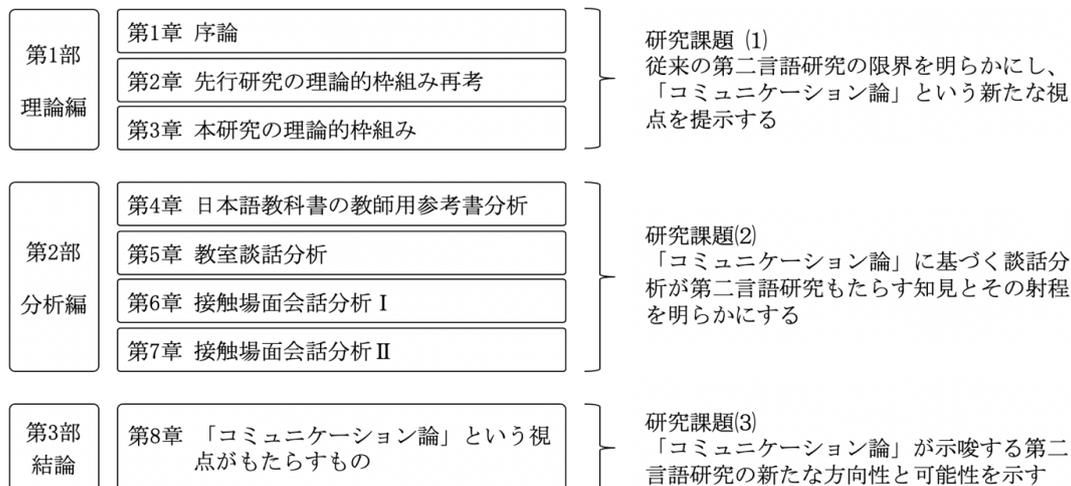


図 1. 本研究の構成

第2章 先行研究の理論的枠組み再考

第2章では、談話の分析を通して第二言語教育・学習の問題にアプローチする近年の研究における四つの主要な理論的枠組み（社会文化理論、状況的学習論、言語社会化、会話分析）に対する批判的な検討を行った。第1節で検討対象の選定等について述べ、第2節から第5節までの各節で、それぞれの理論的枠組みの主な主張および、それらが第二言語

研究にもたらした知見を概観すると共に、各理論が有する限界と、それらを第二言語研究の枠組みとして用いることによって生じ得る問題点を指摘した。それを踏まえ、第6節では、四つの枠組みに共通して見られる限界として、①noviceがexpertになっていく一方向的な過程としての学習の概念化、②学習過程における対立や葛藤への注目の欠如、③マクロ・コンテキストの捨象あるいは不適切な扱い、④理論が有する社会文化的限定性および、それに基づく学習の記述が有する社会的実践としての側面に対する再帰的批判意識の欠如、の4点を指摘した。これらの限界は、「言語使用を、それを取り巻くミクローマクロ・コンテキストの全体に結びつけて理解する視点の欠如」という一つの問題に収斂する。すなわち、四つの理論的枠組みは、言語の学習を言語の使用と切り離せないものとして理解し、言語使用への分析を通して言語学習の問題にアプローチするという社会学的な志向性を共有しながらも、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ための枠組みとしては十分なものではなかったと言える。

第3章 本研究の理論的枠組み

第3章では、本研究が「コミュニケーション論」と称する枠組みを構成する三つの理論、すなわち、社会記号論系言語人類学のコミュニケーション論、バフチンの言語論、ゴフマンの相互行為論における言語使用とコンテキストに関する概念化を検討し、言語使用を適切に理解する上で必要になる視点を提示することを試みた。三つの理論は、言語使用を社会的実践として記述する多くの談話研究に基盤を提供してきたが、第二言語研究ではその知見が十分に取り入れられていないのが現状である。

1) 社会記号論系言語人類学のコミュニケーション論

社会記号論系言語人類学（Silverstein, 1976, 1993; 小山, 2008 など）は、パース（C. S. Pierce）の記号論を基盤として展開する言語人類学の流派であり、そこでは、言語使用とコンテキストに関する極めて複雑かつ精緻な理論が展開されている。本研究に特に深く関連するポイントをまとめると次のようなものとなる。

- ① （言語使用を含む）全ての物事は、出来事の「今・ここ」に起点を置く。
- ② 全ての言語使用は、言及指示的機能（何かについて何かを言うこと）と、社会指標的／相互行為的機能（何かを為すこと）を同時に有する。
- ③ 言語使用は、コンテキストにすでに存在する物事を前提可能なものとして指標すると同時に、そこに何らかの効果や帰結をもたらす、新たなコンテキストを創出する。

- ④ 出来事は本質的に無秩序で一貫性を欠いたもの、無数の解釈を許すものであるが、コンテキストへの指標（＝コンテキスト化）を通して解釈可能なテキストとなる（＝テキスト化）。
- ⑤ 言語使用を対象にして言及する言語使用のことをメタ語用 (metapragmatics) と呼ぶ。メタ語用的に機能する記号は、語用を枠づけ、統制し、規定することで、それが解釈可能なテキストとなるように統制する。

2) バフチンの言語論

バフチンの言語論は近年の第二言語研究でも多く言及されるようになってきているが、そこでは、「声」や「対話」などの概念を通して、言葉を「今・ここ」を越えて広がる社会歴史的コンテキストに結びつけて理解するという彼の志向性は決して十分に生かされていない。バフチンの言う「対話」は、話し手と聞き手の間のミクロな関係に閉ざされたものではない。我々が何かを話すとき、我々は必ず「他者の言葉」を用いざるを得ない。言葉からは、異なる世代、階級、時代、思想、社会的集団の「声」が聞こえてくる（バフチン, 1996）。ときに共鳴し合い、ときに矛盾し合うそれらの「声」の間には必然的に「対話」が生まれる。「今・ここ」での発話が、「声」を媒介にして社会歴史的なコンテキストへと結びつき、「今・ここ」をはるかに越えた社会歴史的な過程としての「対話」を生み出すのである。

3) ゴフマンの相互行為論

人々が日々の経験をいかに組織化するかを説明するために Goffman (1974) が用いた「フレーム」の概念は、言語使用をコンテキストに結びつけて記述する上で重要な示唆を与えてくれる。フレームとは「状況を規定する組織化の原則」(ibid., p. 11) であり、「今、ここで何が行われているか」という疑問に対する答えを提示する枠組みのことである。相互行為におけるフレームは多層的な構造を成し、参加者たちの立ち位置、スタンス、姿勢などに応じて流動的に変化する。ゴフマンはフレームの概念を通して、相互行為におけるコンテキストの構造とその流動性を同時に捉えることを可能にしたと言える。

以上の三つの理論は全て、言語が使用され、解釈され、意味付けられる過程（＝コミュニケーション）に光を当てるものであり、相互に高い整合性と親和性を有する。中でも社会記号論系言語人類学は、理論的な包摂と統合を通して他の二つの理論を精緻化させ得る可能性を有する。本研究では、社会記号論系言語人類学の理論を基盤とし、バフチンの言語論と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関する包括的な枠組みのことを「コミュニケーション論」と呼ぶ。

第2部 分析編

第2部「分析編」では、「コミュニケーション論」に基づく談話分析が第二言語研究にもたらす知見を明らかにすると共に、それが第二言語研究として有する広汎な射程を示すことを試みた。第2部を構成する四つの章は、日本語教科書の教師用参考書（第4章）、日本語の授業（第5章）、言語交換の会話（第6・7章）を対象にしたそれぞれ独立した談話分析となっているが、全体としては、前の章の談話分析を通して提起された疑問や課題に、続く章の談話分析が答えるという連鎖的構成となっている。

第2部の「導入」では、日本語という個別言語の教育と学習に関わる実践を対象とする本研究の談話分析が、単にそれを通して得られた知見を日本語教育実践に還元することを目指すものではなく、「コミュニケーション論」に基づく談話分析の射程と可能性を示すことで、同視点に基づく新たな第二言語研究を構築するという目的に志向するものであることを述べた。その後、本研究の一連の談話分析の発端となる、近年の日本語教育における文型積み上げ式アプローチに対する問題意識を述べた。

第4章 文型積み上げというイデオロギー：日本語教科書の教師用参考書分析

第4章では、昨今の初級日本語教育の現場で最も多く用いられている教科書『みんなの日本語初級I・II 第2版』（以下、『みんな日』）の教師用参考書『みんなの日本語初級I・II 第2版 教え方の手引き』（以下、『手引き』）を対象とし、「効果的」な文型導入活動のモデルとして提示された文型の「導入例」を談話分析することを通して、言語の教育と学習に関する文型積み上げ式アプローチのイデオロギーを明らかにすることを試みた。

まず、第1節および第2節で予備的考察を行い、①文型を教えることが、コンテキスト化された言語使用から特定の形式的側面を切り離して抽象化（＝テキスト化）し、それを教師が主導する活動の中に再コンテキスト化する過程を前提にすること、②文型積み上げ式アプローチが、言語構造（vs.言語使用）とその形式的側面（vs.意味論的側面）の重視、および、言語能力への個人主義的理解を特徴とするものであること、③そこで使用される日本語教科書が特定の視点を反映するイデオロギー的媒体であることを論じた。

これらを踏まえ、第3節で具体的な導入例の分析を行った。教師と学生のやりとりを通して行われる導入の例を対象にした分析では、①導入すべき文型とその順序が事前に決まっており、②目標文型の導入が必ず教師によって行われるという方針、そして、③学生は導入済みの文型は上手く使用できるが、④未導入の文型については徹底的に無知であると

いう想定が存在することを明らかにした。そのような方針と想定により、『手引き』には、教師が学生の間違った発話を誘導し、それを修復することを通して新たな文型を導入するというパターンが成立していた。一方、教師の発話のみによって行われる導入の例に対する分析でも、学習者の「声」で発せられた発話が、教師の「声」で発せられた発話によって言い換えられ、新たな文型が導入されるという同様のパターンが見出され、また、教師が文型導入の活動を通して自身と学生に関する特定の表象を作り上げていることが明らかになった。言われたことと為されたことの両面から言語使用を捉える「コミュニケーション論」の視点により、『手引き』の著者らが「効果的」であるとして提示した文型導入の仕方が、言語の教育と学習および、教師と学生に関する特定のイデオロギーを背景にし、教師と学生の間不均衡な関係を創出・維持させる社会的実践であることを明らかにすることができたとと言える。

第5章 教室で文型を学ぶことの意味：教室談話分析

第4章の分析結果を踏まえ、第5章では『みんな日』を用いて行われた日本語の授業を分析し、そこで何が、どのように教えられ／学ばれているかを明らかにすると共に、文型積み上げという言語教育方法の有効性を確かめることを試みた。第1節と第2節では、関連先行研究を概観しながら、教育という目的のために組織化される制度的な場としての教室の一般的な性質と、教室の中で行われる文型練習の活動、ならびに、教室活動における教科書の使用に関する予備的考察を行った。

第3節では分析対象となる日本語の授業について述べた。授業は調査のために実施された2コマ分のもので、ベテラン日本語教師1名と、すでに『みんな日I』を学んだ留学生3名が参加しており、『みんな日II』の第26課（「んです（か）」）と第49課（尊敬語）を学習内容としていた。分析では「んです（か）」の教授・学習に関わる部分を主に扱った。

第4節で『みんな日』における文型「んです（か）」の扱い方を確認し、第5節で教室談話の分析を行った。分析は大きく三つの部分からなる。5.1では、教師と学生たちの相互行為によって指標されるフレームに注目し、文型の導入・練習の活動において何が行われているかを検討した。その結果、①文型導入・練習が「日本語の授業」「文型の教授・学習」「文型使用」という多層的フレームへの同時的指標と、それらによるメタ語用的統制の下で行われること、②その活動が、関与的なフレームを維持させる参加者ら全員の努力を不可欠な前提としていること、③そこで行われる文型の練習が、言語使用の有意味性より、抽象

化されたテキストの形式的な再現に焦点化するものであることが明らかになった。

5.2 では、文型に関する教師と教科書の説明のずれをきっかけにして展開する相互行為を、「対話」という観点から分析した。教師は、教科書の「権威的な言葉」(バフチン, 1996)を前にして、一方ではそれに従いながらも、他方では自身の説明を保持しており、また、ずれに対する明示的な言及を避けることで、自身と教科書の間の非対称的な関係性が顕在化することを回避していた。しかし、そのずれを指摘する学生の質問を受け、自身の立場を明確化することを迫られ、それまで行ってきた教室活動の意義を自ら(部分的に)否定することになった。そして、そのことにより、学生たちには教師と教科書(の著者)が当初意図したもののいずれとも異なるメタ語用的記述が伝わることになった。学生たちが教室活動を通して何を学ぶかが、教師、教科書、学生の三者の間の偶発的な「対話」の過程の中で形作られるものであることが示されたのである。

5.3 では、文型の導入・練習の活動を行う教師および教科書の意図と、実際になされた学生たちの発話の間のずれに着目することで、文型積み上げに基づく教授・学習活動の「成果」を検討した。文型練習活動のサイド・シーケンスや、尊敬語を扱った授業における「んです(か)」の自発的な使用(あるいは、その不使用)に注目し、それが、「文型の特定の用法を繰り返し練習することで、それを使用できるようになる」という教師および教科書の意図と二重に異なるものであることを明らかにした。すなわち、学生たちは、教師と教科書が限定しようとした用法の範囲を越えて当の文型を用いる一方、彼女らによる文型の使用は「文型の教授・学習」のフレームと固く結びついており、彼女らは、文型練習の域を越えて自在に文型を使用できるようには至っていなかったのである。

第5章では、「コミュニケーション論」に基づく教室談話の分析により、「文型を積み上げる」という発想の根本的な限界と、それに基づく教室活動の社会的実践としての特殊性、そして、その中で行われる偶発的な言語学習の様相を同時に炙り出すことができたと言える。

第6章 会話における反復と言語の学習：接触場面谈話分析I

第5章の談話分析を踏まえて自ずと生じる疑問は、「特定の言語項目を教授・学習することを目的としない場面では、どのように言語の学習が行われているのか」というものである。それに答えることは、そもそも言語を学ぶとはどのようなことであるかを理解する上で重要な手がかりになり得るだけでなく、特定の目的や意図に基づいて行われる言語教育

活動を相対化する上でも重要な意味を持つ。第6章では、2人の日本語学習者と2人の日本語母語話者が約4ヶ月に亘って行った言語交換の会話を対象とし、そこで行われる非意図的・偶発的な言語学習の様相と、会話の中で示される参加者らの言語能力について検討した。

第1節では、関連先行研究を検討し、非教育的な場面における言語学習を記述する際に必要になる観点として、①明示的・非明示的に行われる言語学習の両方に注目すること、②学習の対象となる言語的要素を社会的な視点から捉えること、③言語能力が相互行為の中で共同構築される過程に注目すること、の3点を見出した。第2節では、そのような言語学習の記述を可能にする分析観点として、社会記号論系言語人類学およびバフチンの言語論の鍵概念の一つである「反復」を提示した。反復に関する先行研究を概観した後、第3節で調査の手順および分析データの詳細について述べた。

第4節では、話し手が他者の発話（の一部）を繰り返す箇所注目して分析を行った。4.1では、反復という観点から会話における言語学習を検討し、①反復による焦点化（＝テクスト化）の働きが、会話における明示的・非明示的な言語学習に関与していること、②言語学習が、参加者たちのアイデンティティの指標と結びついた社会的実践であること、③新たな言葉を学ぶことが、言葉の歴史的な連鎖の一部を構成し、様々な「声」を融合させるものであることを論じた。続いて、4.2では、反復に注目することによって見えてくる参加者たちの言語能力について検討を行った。反復が、反復する者の言語能力を指標するだけでなく、反復される発話に結束性を付与し、その発話が会話のローカルな展開にどのように貢献するものであったかを（したがって、その発話者の能力を）遡及的に規定するものであることを論じた。さらに、非母語話者たちが一つの文を協働的に作り上げる例を検討し、適切な語彙や表現を選択することや、文法的に正しい（または、間違っただけ）発話を産出することなどを通して指標される言語能力が、個人に帰せられ得るものではなく、相互行為を通して共同構築されるものであることを実証的に示した。第6章の分析が示した社会的実践としての言語学習の様相および、相互行為の中で指標される言語能力のあり方は、第4章と第5章で指摘した従来の第二言語教育の支配的なイデオロギーと克明な対照を成すものであり、その問題性と限界をさらに浮き彫りにするものであったと言える。

第7章 学習の達成のメタ語用論：接触場面談話分析II

言語の学習を、人々が他者の「声」を伴った言葉を自らの発話として取り入れる社会的

実践として理解すると、第二言語教育実践の目指すべきあり方を考えることは極めて難しい問題となる。なぜなら、そのような理解に基づけば、第二言語教育実践はいかなるものであれ、特定の「声」や特定の立場を反映して行われ、それに従うことを学習者に要求するものにならざるを得ないからである。第7章では、この問題を考えるための手がかりを探るために、特定の視点に基づかずには学習を記述できないという、同様のジレンマを抱える第二言語研究について検討を行い、学習の問題にアプローチする第二言語研究の新たな可能性を示すことを試みた。

第1節では、研究者が何らかの行為を分析し、それを言語の学習として記述することそれ自体が、特定の視点に基づいて行われる社会的実践であるという前提を明確にし、第6章で行った談話分析に対する批判的自己相対化を行った。続いて、第2節では、学習を、過程と結果という二つの相 (aspect) において捉える観点を示し、「誰かが何かを学習した」という状態 (=「学習の達成」) に関する判断、および、それに基づく学習の記述が、特定の視点、立場、イデオロギーを背景にしてなされるメタ語用的実践であることを論じた。

第3節では、言語交換の会話 (第6章のものと同一) への縦断的分析を通して、研究者が分析対象となる何らかの行為を学習として規定し記述するのではなく、相互行為を通して「学習の達成」が創出される過程を記述するという、学習の問題にアプローチする新たな談話分析の可能性を示した。分析では、使用言語を切り替える際に用いられた「切り替える」という語の使用に注目し、それを巡るやりとりを通して指標されるフレームの変化を記述した。その結果、「切り替える」という語に関する「学習の達成」が、「学習の対象 (およびそれに関連する行為) への焦点化をもたらす挿入的な諸フレームの、漸次的な不在への移行」というフレームの変化によってメタ語用的に創出されていることが明らかになった。また、分析では、「学習の達成」が続く相互行為の如何によって取り消され得ること、それが相互行為の流動的な展開の中で指標的に創出されることが示された。

「学習の達成」が相互行為を通して創出される指標的效果であるという事実への認識は、学習の研究を、学習に関する何らかの記述 (=学習のメタ語用) を対象として記述するというメタのレベルへ導く。そのような研究の方向性は、「コミュニケーション論」の視点によって必然的に導かれるものである。全ての物事を出来事の「今・ここ」に投錨されたものとして捉える同視点からすれば、所与としての中立的な学習の概念といったものはあり得ず、我々は自ずと、学習を規定し記述する出来事に目を向けることになるのである。

第3部 結論

第8章 「コミュニケーション論」という視点がもたらすもの

第3部（第8章）では、「コミュニケーション論」が示唆する今後の第二言語研究、および、第二言語教育実践の新たな方向性と可能性を論じた。まず、第1節では、第2部の談話分析を振り返り、言語の教育・学習に関わるあらゆる言語使用と、そこに関わる人々の意識や認識を、さらには、学習を規定し、記述する研究という営みをも対象として分析できる、「コミュニケーション論」に基づく談話分析の広汎な射程を論じた。

続いて、第2節で「コミュニケーション論」が示唆する今後の第二言語研究および第二言語教育実践の方向性と可能性を論じた。

・第二言語教育・学習の研究への示唆

「コミュニケーション論」が従来の第二言語研究に用いられてきた諸理論的枠組みと決定的に異なるのは、①全ての言語使用が社会、文化、歴史的コンテクストに根ざした実践であるという認識を前提とし、②あらゆる言語使用を対象として記述できる射程を有すること、③それ故に、自分自身をも相対化し、再帰的に分析できる枠組みであることである。したがって、「コミュニケーション論」が第二言語研究にもたらすのは、第二言語研究が自分自身をも再帰的に分析できる批判的視点であると言える。そのような視点に基づく第二言語研究において核となるのは、「何らかの行為を言語の学習であると判断し、記述することが、特定の視点に基づいてなされるメタ語用的実践である」という認識である。それによって必然的に導かれるのは、あらゆる言語使用において行われる学習のメタ語用を、すなわち、「誰が、誰の、何を、何に基づいて、学習であるとするのか、それによって何が為されているのか」を問う反省的かつ批判的な営みとしての第二言語研究の方向性である。第二言語研究は「コミュニケーション論」という視点に基づくことにより、学習のメタ語用をめぐる対立や葛藤、特権化、イデオロギーなどの問題に目を向け、自らをも再帰的に分析できる真の社会的＝批判的研究として展開していくことができるのである。

・第二言語教育実践への示唆

あらゆる言語教育実践は、誰かの「声」を伴った社会的な言葉に関して、特定の視点や立場に基づいて行われる社会的実践であるという事実から逃れることができない。そのような批判的認識を前提とするなら、教育実践者にとって重要なのは、単に目の前の教育実践をいかに改善するかというより、教育実践に対する絶えない批判的検討と、それを基にした実践の更新のプロセスを確保することであると言える。それがなければ、言語教育実

践は、誰かの視点の特権化に従事し、それを再生産する営みであり続けるしかない。教育実践者には、自身と他者の教育実践を一つの社会的実践として分析できる批判的視点が求められるのであり、その視点は、実践者の意図や想定を越えて展開する出来事の偶発性と、実践者の抱く言語の教育と学習に関する自覚的意識（言語学習観や言語教育観など）の限界を露わにし、それに対する気づきを基にして新たな実践が展開することを可能にするのである。

一方、同様のことは学習者に対しても言える。あらゆる言語使用が特定の視点や立場に基づき、何かを為す社会的実践である限り、一人ひとりの学習者に究極的に求められるのは、(自身の言語使用を含む)あらゆる言語使用をそのような社会的実践として分析できる批判的視点、さらには、そのような批判的視点までも相対化し、批判できる視点以外にはない。とするなら、第二言語教育実践は、学習者が自身と他者の言語使用を批判的に捉えるための分析的視点を獲得することを考慮したものでなければならないだろう。「コミュニケーション論」の視点により、言葉から聞こえる様々な「声」に耳を傾け、「声」と「声」の間に生まれる「対話」を吟味するという社会的＝批判的な教育実践としての第二言語教育実践の新たな展開が拓けるのである。

第3節では本研究の意義と課題を述べた。本研究の意義として、①談話（＝言語使用）を第二言語研究の中心的な対象として位置付け、それを社会的実践として記述する談話分析を第二言語研究の基盤として提示したこと、②学習のメタ語用を記述するという第二言語研究の新たな方向性を示したこと、③第二言語研究に再帰的な自己分析を可能にする視点を導入したことを述べた。一方、本研究の課題として、①言語の教育・学習に関わる言語使用の記述におけるマクロ・コンテクスト化、②談話分析を通してもたらされる知見の、他の研究方法を通して得られた知見との統合、③「コミュニケーション論」の視点に基づく言語教育実践の実現に向けた取り組みを述べた。

【引用文献】

- 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
- バフチン, M. M. (1996) 伊東一郎 (訳) 『小説の言葉』 平凡社
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Johnstone, B. (2008). *Discourse Analysis*. (2nd Edition). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Silverstein, M. (1976). Shifters, Linguistic Categories, and Cultural Description. In K. H. Basso & H. A. Selby (eds.). *Meaning in Anthropology*. Albuquerque: University of New Mexico Press, pp. 11-55.
- Silverstein, M. (1993). Metapragmatic Discourse and Metapragmatic Function. In J. A. Lucy (ed.). *Reflexive Language: Reported Speech and Metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 33-58.