

「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—

2020年2月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

李 址遠

目次

第1部 理論編	1
第1章 序論	3
第1節 問題の所在.....	3
1.1 研究背景：第二言語教育・学習の研究における社会文化的転回と日本語教育研究....	3
1.2 日本語教育研究における質的研究.....	8
1.3 なぜ談話分析か	13
1.4 日本語教育における談話研究.....	17
第2節 本研究の目的.....	20
第3節 本研究における「コミュニケーション論」	22
3.1 コミュニケーション論と視点.....	22
3.2 従来のコミュニケーション論の視点.....	24
3.3 「コミュニケーション論」の視点.....	29
第4節 日本語教育研究に対する本研究の位置づけ	34
第5節 本研究の構成.....	37
第2章 先行研究の理論的枠組み再考	41
第1節 導入	41
第2節 社会文化理論.....	42
2.1 概要	42
2.2 第二言語教育・学習の研究への導入.....	44
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	46
第3節 状況的学習論.....	48
3.1 概要	48
3.2 第二言語教育・学習の研究への導入.....	50
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	51

第4節	言語社会化.....	54
4.1	概要.....	54
4.2	第二言語教育・学習の研究への導入.....	56
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.....	57
第5節	会話分析.....	59
5.1	概要.....	59
5.2	第二言語教育・学習の研究への導入.....	61
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.....	63
第6節	四つの理論的枠組みに共通する限界.....	65
第3章	本研究の理論的枠組み.....	69
第1節	社会記号論系言語人類学のコミュニケーション論.....	70
1.1	言語人類学という学問の志向性.....	70
1.2	社会記号論系言語人類学.....	71
1.3	教育言語人類学.....	84
第2節	バフチンの言語論.....	86
第3節	ゴフマンの相互行為論.....	91
第4節	小括.....	95
第2部	分析編.....	99
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.....	105
第1節	「文型を積み上げる」ことの意味.....	105
1.1	「コミュニケーション論」から見た「文型を教えること」.....	105
1.2	文型積み上げ式アプローチにおける言語学習イデオロギー.....	107
第2節	文型積み上げ式アプローチと日本語教科書.....	109
2.1	日本語教科書のイデオロギー.....	109
2.2	『みんなの日本語』.....	111
第3節	導入例分析.....	113
3.1	『教え方の手引き』における導入例の位置づけ.....	113
3.2	教師と学生のやりとりを通じた文型の導入.....	115
3.3	教師の発話のみによる文型の導入.....	123

3.4 「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	129
第4節 小括	131
第5章 教室で文型を学ぶことの意味：教室談話分析	135
第1節 教室という場.....	135
第2節 教室における文型練習活動と教科書	138
2.1 教室における文型練習活動.....	138
2.2 教室活動における日本語教科書.....	140
第3節 データ.....	142
第4節 『みんなの日本語』における文型「んです（か）」の扱い.....	145
第5節 教室談話分析.....	150
5.1 文型の導入・練習の活動におけるフレームの多層性	150
5.2 「対話」としての教室活動と文型の学習.....	170
5.3 教室における文型の教授・学習の活動の「成果」	182
第6節 小括	193
第6章 会話における反復と言語の学習：接触場面の談話分析 I	195
第1節 教室の外での言語学習.....	195
第2節 反復という分析観点.....	200
2.1 なぜ反復に注目するか	200
2.2 何を反復とするか	202
2.3 談話における反復の機能	202
2.4 反復と言語の学習	203
2.5 反復と「声」	205
第3節 データ.....	206
第4節 言語交換場面における言語学習	207
4.1 反復という観点から見た言語学習.....	207
4.2 反復という観点から見た言語能力.....	217
第5節 小括	222
第7章 学習の達成のメタ語用論：接触場面の談話分析 II.....	225
第1節 何を学習であるとするか：メタ語用的実践としての学習の記述.....	225
1.1 自己相対化	225

1.2	メタ語用的実践としての学習の記述.....	226
第2節	学習を記述する新たな可能性への手がかり.....	230
第3節	相互行為を通じた学習の達成.....	233
3.1	分析観点.....	233
3.2	縦断的談話分析.....	234
3.3	考察：学習の達成を可能にするメタ語用的フレーム.....	249
第4節	小括.....	250
第3部 結論.....		253
第8章 「コミュニケーション論」という視点をもたらすもの.....		255
第1節	第二言語教育・学習の研究としての談話分析の射程.....	255
第2節	「コミュニケーション論」が拓く第二言語教育・学習の研究と実践の可能性.....	262
2.1	第二言語教育・学習の研究への示唆.....	262
2.2	第二言語教育実践への示唆.....	265
第3節	本研究の意義と課題.....	272
3.1	本研究の意義.....	272
3.2	本研究の課題.....	273
第4節	結語.....	275
参考文献.....		277
謝辞.....		307

第1部

理論編

第1章 序論

第1節 問題の所在

1.1 研究背景：第二言語教育・学習の研究における社会文化的転回と日本語教育研究

本研究は、言語の教育と学習を社会文化的な視点から捉え直すことを試みる、近年の日本語教育研究の方法論的限界への認識から始まったものである。

第二言語教育・学習の実践およびそれに関する研究は、常に周辺の研究領域（言語学、心理学、社会学、教育学など）に強く影響され、それに敏感に反応する形で展開してきた。第二言語教授法に関して言えば、文法訳読法が文献学的研究に、オーディオ・リンガル法が形式主義的な構造言語学や行動主義心理学に、状況的言語教授法（Situational Language Teaching）が英国の機能主義人類学・言語学に、コミュニカティブ・アプローチが語用論、北米の言語人類学、英国の機能主義言語学などに影響を受けて誕生したものであることは周知の事実であろう（坂本, 2001; 田中, 2007; 小山, 2008 など）。

近年、第二言語教育・学習の実践と研究は、社会文化的アプローチ (Socio-cultural approach) とも呼ばれる一群の研究の影響を受け、1990年代以降、新たな展開を見せつつある（詳しくは第2章を参照）。社会文化的視点に基づく近年の第二言語教育・学習の研究（以下、第二言語研究¹と呼ぶ）では、言語、知識、学習、能力などを個人の心理という観点から理解（あるいは矮小化）してきた従来の「認知主義的アプローチ」（cf. Atkinson, 2011b）に対抗し、言語とその学習を、人々が他者との間で行う有意味な言語使用の中から捉えることを試みている（cf. 義永, 2008, 2009; Atkinson, 2011a; Hall & Johnston, 2012; 嶋, 2015 など）。

¹ 本研究における「第二言語研究」（Second Language Studies）（Brouwer, 2013）とは、母語以外の言語（第二、第三言語や外国語などを含む）の教育、学習、習得に関する研究の総称として用いるものである。

より詳しく言うなら、それらの研究が共有する社会文化的視点とは、状況に根ざした具体的な言語使用 (vs. 抽象的な言語構造) に注目する視点であり、知識を具体的な行為の状況の中に、行為者の間に分散されたもの (vs. 個人の脳内に蓄積された命題の集合) として捉える視点であり、学習を観察可能な具体的な行為のレベル (vs. 脳内で行われる心理的過程) において理解しようとする視点であり、能力を、相互行為を通して共同構築されるもの (vs. 個人の中に存在するもの) として捉える視点であると言える。それらの研究において、言語は「その意味が日常のコミュニケーションを通して構成され、実現される根本的に社会的現象」(Hall & Johnston, 2012, p. 1) (筆者訳²) であり、言語学習は「コミュニケーション活動において行われる協働的 (collaborative) 過程」(ibid., p. 1) として理解される³。

一方、日本語教育の実践と研究にも、第二言語研究に見られる歴史的展開と同様のものが観察される。佐々木 (2006) は、日本語教育が、1980年代における構造シラバスからコミュニカティブ・アプローチへの転換、そして、1990年代における客観主義的教育観から構成主義的教育観への転換という二度のパラダイム・シフトを経てきたと述べている。また、細川 (2003, 2007b, 2014, 2016 など) は、戦後の日本語教育について、A) 1960～70年代：構造言語学的 (「何を」教えるか)、B) 1970～80年代：応用言語学的 (「どのように」教えるか)、C) 1990年代後半以降：社会構成主義的 (「なぜ」教えるか) という変遷が見られることを指摘している。日本語教育におけるこのような歴史的展開が、欧米の第二言語研究 (およびその周辺領域の研究) の展開に (やや遅れる形で) 対応していることは明らかであろう。近年日本語教育研究では、従来の形式主義的・個人主義的な言語教育観に対抗し、社会文化的視点に基づいて新たな言語教育実践と研究を確立させようとする試みが活発に行われている (細川・三代編, 2014; 神吉編, 2015; 舘岡編, 2015; 三代編, 2015 など)。

一方、日本語教育の変遷には、社会情勢の変化や技術の進歩など、日本語教育を取り巻く環境の変化が関わっていることも指摘されている。佐々木 (2006) は、日本語教育における第二のパラダイム・シフト (構成主義的教育観への転換) の主な要因として、1) 社会

² 以下、英文の研究からの引用の和訳は、それが翻訳版からのものであることが示されない限り、全て筆者によるものであることをここに記しておく。

³ ただし、このような新たな第二言語研究が勢力を増しつつある一方、従来の認知主義的アプローチは依然として確固たる地位を守り続けており、現在の第二言語研究では、対立する二つのアプローチが共存するという状況が続いていると言える (cf. Firth & Wagner, 2007)。

の多言語・多文化化、2) 国内のマジョリティ（日本人）に対する教育理念の変容、3) 教育機器の発達を挙げている。そもそも教育（および、それに関する研究）というものが、時代の地政やイデオロギーを強く反映する形で行われるものであることを考えると⁴、日本語教育の実践と研究は、それを取り巻くグローバルな環境の変化と共に展開してきたと言えるだろう。ただし、日本語教育の研究に注目した場合、その変遷には、日本のアカデミアにおける日本語教育研究の位置という特殊な文脈が、それを後押しする重要な側面として機能していたように思われる。すなわち、過去数十年間に見られる日本語教育研究の変遷は、国語学や日本語学などから独立した「自律的」（舘岡, 2015）な学問分野の確立を目指す日本語教育研究の試みを、すなわち、「日本語教育学」の確立に向けた模索過程を意味するものとして読み換えることができると思われるのである。

独立した学問分野としての日本語教育研究（＝日本語教育学）の確立に向けた積極的な議論は、1990年代初めの頃から現れ始め、現在でも続いている（奥田, 1992; 田中, 1993; 宇佐美, 1999; 水谷, 1999, 2007; 青木他編, 2001; 細川, 2007a, 2007b; 神吉編, 2015; 川上, 2016; 川上編, 2017; 本田他, 2019 など）。日本語教育は長い間、国語学（日本語学）、言語学、英語教育（教授法・第二言語習得など）、日本文化研究などといった専門分野の「下請け」（細川, 2016）あるいは「植民地」（野田, 2012）の状態にあり、それらの「基礎」的学問の知見を「応用」する分野として位置づけられていた。学習者が飛躍的に増加し、日本語教育が量的・質的な発展を遂げた1980年代にも、それは「学際的・派生的な研究分野」（本田他, 2019, p. 3）として認識されており、大学における日本語教育の多くが国語学や日本語学を専門とする者たちによって行われていた（*ibid.*, 19）。そのような状況の中、日本語教育の研究者の間では、日本語教育研究を国語学および日本語学から独立させることが強く意識されるようになった（*cf. ibid.*）。例えば、奥田（1992）が、「日本語教育学を構築するためには、（中略）日本語教育という独自の視点から、幅広い研究を多角的に進めていかなければならない」（p. 12）とし、日本語教育学を広義および狭義において定義したとき、そこで彼が行ったのは、日本語教育を国語教育と比較し、差別化することであった。

日本語教育を国語教育から区別するのはそれほど難しいことではない。しかし、日本語教育研究と日本語学の関係となると、両者を対等な地位を有する「学」として区別するの

⁴ 第二言語の教育・学習の方法に関する議論が、近・現代的イデオロギー（自然科学主義、実証主義、植民地主義、新自由主義、個人主義など）の出現と変容という社会史的コンテクストと共に変容してきたことについては、小山（2008）を参照のこと。

は決して容易なことではない。日本語教育を、「日本語」を母語としない人々に、それを「教育」することであると捉える限り、日本語教育は「基礎」的学問としての日本語学の知見を「応用」する分野となり、日本語教育研究は日本語学の「応用研究」という位置づけにならざるを得ないからである。そこで、日本語教育研究の自律性を確保するために提示された一つの答えが、日本語教育を「日本語の教育」とは捉えず、一つの「言語教育活動の実態として」みることであり、そして、日本語教育研究を「言語教育活動」という「総合的な人間活動を対象とする学術研究として」捉え直すことであった（水谷, 1999, p. 26）。日本語教育研究は、日本語教育という実践を対象として研究する分野として自己同定することによって、独立した学問分野（＝日本語教育学）としてあり得る可能性を見出したのである（石黒, 2004; 細川, 2005, 2008a など）。

日本語教育研究を、日本語を教える／学ぶという活動を対象として研究する分野として捉え直すことは、従来とは異なる新たな研究のパラダイムを要求する。日本語教育研究が記述・分析すべき対象となるのは、それぞれ異なる背景、関心、価値観、目的を有する者たちが、特定の物理的かつ社会・文化・歴史的な場において行う活動（＝実践）であり、それは、具体的な事柄から何らかのルールを見出し、それを体系化しようとする従来の（言語学的な）研究方法では決して捉えきれない固有性と流動性を有するからである。活動の固有性と流動性を適切に捉えるためには、活動を構成する様々な側面に綿密な注意を払い、その中から生成され、変化する多様な意味に注目する「質的な」方法に基づく研究が必要になる。そこで、日本語教育研究が目を向けたのが、1990年代以降日本に浸透しつつあった心理学、教育学、人類学、社会学などの分野における社会文化的あるいは構築主義的な諸研究であった。このようにして、日本語教育研究における近年のパラダイム・シフトは、欧米の第二言語研究の展開および、グローバルな社会的情勢の変化に加え、周辺の学問領域からの独立を希求する日本語教育研究者らの努力が相まって実現したものであると言えるのである。

このような変遷は、具体的な研究の動向として表れている。日本語教育学会の学会誌『日本語教育』の101号（1999年7月）から170号（2018年8月）に掲載された280本の研究論文を分析した本田他（2019）によると、「日本語」「学習者」「教育と社会」という三つのテーマの分類のうち、全体としては「日本語」に関するものが最も多い（120本）ものの、近年その割合は大きく減ってきており（72.6%→20.8%）、他方、「学習者」（16.4%→54.2%）

と「教育と社会」(9.6%→25.0%)をテーマにした研究は次第に増加しつつある⁵。一方、『日本語教育』の1号から135号における「実践とかかわりのある論文」を調べた市嶋(2009)は、そこに、「実践と教育理論の関わりをそれほど重視しない論文」→「教授法や理論を前提とした論文」→「仮説検証型、実験型の研究や、教室内でのインターアクションや自己の内省に基づいた論文」という変化が見られることを指摘し、教育実践を対象とした日本語教育研究の志向性に変化が起きていることを報告している。また、『日本語教育』以外の学術誌や大学の紀要も含め、実践研究がいかに捉えられてきたかを調べた市嶋他(2014)では、2000年代になってから実践研究に関する本格的な議論が始まり、実践研究におけるアクション・リサーチの重要性が認識されるなど、実践研究が広がりを見せつつあることが指摘されている。

『日本語教育』やその他の学術誌に見られるこのような研究の動向は、「日本語教育研究となり得る研究とはどのようなものか」という、日本語教育研究の自己同定に関する認識の変化を表していると言える。例えば、日本語そのものに関する研究、すなわち、日本語学的研究は、日本語教育研究における立地を弱めているだけでなく、教育に関する何らかの言及なしでは、日本語教育の研究として認められなくなった(cf. 本田他, 2019)。その一方で、「実践は報告されるものであり、研究には結びつかない」という認識は姿を消し、実践研究が歴とした学術研究として認められるようになったのである(市嶋他, 2014, p. 24)。独立した学問分野の確立に向けた長い模索の期間を経て、「日本語教育学」となり得る日本語教育研究の姿が整いつつあると言えるだろう。

このように、近年の日本語教育研究におけるパラダイム・シフト、および、それに伴う質的研究の隆盛は、日本語教育研究が、国語学や日本語学などの周辺分野の研究、および、その応用としての言語教育研究から自らを差別化すること、すなわち、「日本語教育学」としての自己同定と不可分に結びついたものであったと言える。ただし、そのような新たな日本語教育研究でも、他の研究分野の知見を「基礎」とした「応用」研究としての性格は、完全には拭えない。なぜなら、そこでも、社会学、心理学、教育学、人類学などといった(言語学や日本語学とは異なる)外部の理論や方法論を、日本語教育の実践を研究するた

⁵ 『日本語教育』の153号(2012年12月)で組まれた特集「学会誌の回顧と展望」には、創刊号(1962年)から150号(2011年)までの掲載論文の傾向が分析されており、そこでは、「教育」に焦点を当てた研究の増加、「心理」や「社会」に関する研究の現れ、学際化の進行といった研究動向が詳しく報告されている。

めに用いるということが行われているからである。そこで、近年の日本語教育研究において積極的に導入されている「実践の変革」という観点（岡崎, 2007; 野々口他編, 2007; 細川, 2008a, 2008b; 館岡, 2010a, 2015; 細川・三代編, 2014; 川上編, 2017 など）は、そのような状況に対する一つの答えとしての側面を有すると言える。日本語教育研究は、実践の変革を目指す学問分野として自己同定することによって、単に外部の理論や方法論を応用するのではなく、むしろ、実践の変革という目的を実現するために他分野の知見を積極的に利用する自律した「学」としての地位を保つことができるのである。

このように、近年の日本語教育研究は、実践を研究の対象とし、それに変革をもたらすことを試みる「実践の学」を標榜することにより、社会への貢献までを視野に入れた学問として確立されつつあると言える（川上編, 2017）。ただし、日本語教育研究は実践をいかに記述し、分析するかという点に関しては、未だ多くの課題を残していると言わざるを得ない。というのも、そこには研究方法に偏りが見られ、言語の教育と学習に関わる様々な実践が決して十分に適切な形で記述・分析されているとは言えないからである。

1.2 日本語教育研究における質的研究

社会文化的視点に基づいて行われている近年の日本語教育研究の多くは、質的な研究方法に基づき、日本語の教育・学習に関わる様々な実践を捉えることを試みている。館岡(2015)は、質的研究の特徴として、①日常的で自然な場面の重視、②実証主義的な認識論への懐疑、③プロセスおよび関係性の重視、④帰納的、⑤意味やナラティブへの注目、⑥観察者と観察対象の相互作用や社会的相互行為の重視、⑦実践や現場の変革を志向、という7つを挙げ、「日本語教育が「日本語教育学」として自律的に発展していくためには、質的研究が重要である」(ibid., p. 4)とした。日本語教育研究は、質的研究を志向することにより、「日本語教育実践を行うフィールドそのものとそこで行われる実践および実践にかかわる人（日本語学習者、日本語教師、住民、子どもなど）を対象とし、そのフィールドや実践、人々をより深く理解し、最終的にはフィールドの変革をめざす」(ibid., p. 13)「日本語教育学」になることができるのである。

質的な研究方法に基づいて行われた近年の日本語教育研究を見渡すと、すぐに目につくのは、実践に対する人々（実践の参加者および観察者）の解釈や意味づけを分析のデータとして用いる研究の多さと、実践そのものを対象として分析した研究の相対的な少なさで

ある。すなわち、近年の質的な日本語教育研究において主な分析の対象となっているのは、インタビューなどの方法を通して得られた実践に対する参加者たちの語りや、分析者自身によって作成されたフィールド・ノート、実践に関する資料（例えば、教育実践の場合は、授業のシラバスや実践者の振り返りの記録など）など、つまり、実践を対象にして語られ、記述されたものであり、実際に行われた実践そのものではない。「フィールドや実践、人々をより深く理解し」（舘岡, 2015, p. 13）ようと試みる日本語教育研究の多くは、実践そのものではなく、実践に対する解釈や意味づけを主な分析対象としてきたのである。

このことには、独立した学問分野の確立を目指すという上述した日本語教育研究の状況が関係しているように思われる。日本語教育研究が「実践の学」を標榜し、言語学的研究から独立した学問としての自立を図ったとき、その下支えとして用いられた研究の方法論的基盤は、従来の言語研究（意味論や文法論だけでなく、社会言語学、語用論などを含む言語研究）ではなく、社会学、教育学、心理学などといった学問分野からのものであった。近年の日本語教育研究において多く用いられる研究法としては、例えば、グラウンデッドセオリー・アプローチ（グレイザー・ストラウス, 1996; 木下, 1999 など）、ライフストーリー法（桜井, 2002, 2012 など）、エスノグラフィー、アクション・リサーチ（レヴィン, 1954; Burns, 1999 など）、会話分析（Sacks, et al., 1974; Schegloff, et al., 1977 など）などがあるが、会話分析を除くほとんどの研究法が、実践そのものを対象として記述するというよりは、実践に対する参加者および観察者の解釈や意味づけという、いわば二次的な資料の分析に重きを置くものであると言える。なお、このことは、社会文化的な視点に基づいて行われている欧米の第二言語研究では、実践そのものを対象とした研究が主流になっているという状況（第2章を参照）と対照的であり、日本語教育研究の独自性を窺わせるものとなっている。

実践に対する人々の解釈や意味づけを対象として研究することはもちろん重要な意味を持つ。しかし、それは、実践とそれに関わる人々を理解するという目的からすると、いくつかの重大な限界を有すると言わざるを得ない。以下、実践に関する二次的なデータ（のみ）を用いる研究が抱える限界を、インタビューという方法を取り上げて考えてみることにする。ここでインタビューを取り上げるのは、それが近年の日本語教育研究において最

も頻繁に用いられている方法の一つであり、様々な質的研究が依拠する代表的なデータ収集の方法だからである⁶。

① 実践の不可視化

近年の日本語教育研究では、インタビューを通して収集した実践の参加者（インタビュー、IE）の語りの分析に基づき、実践の意義や課題などを論じたものが多く見られる。ここでは、実践に関する研究者の主張が、インタビューで語られたことを根拠にして提示される。しかし、そのことは、当の研究をその読み手にとって検証不可能、または、反論不可能なものとする。読み手に示されるのは、実践そのものの姿ではなく、それに対してなされたIEの解釈である。このことにより、本来の実践が有するはずの様々な視点に基づく多様な解釈の可能性は失われる。読み手は、実際の実践において何が行われていたかを知ることができないまま、実践に対する特定の解釈と、その解釈に基づく研究者の主張（＝解釈に対するもう一つの解釈）を、実践そのものとして受け入れることを要求されるのである。

② 実践を解釈する意識の限界

IEの語りを研究者の主張を裏づける根拠とするのは、単に、その語りが実践に対してなされ得る様々な解釈のうちの一つにすぎないという点においてのみ限界を有するわけではない。実践を対象にして言及する語りと実際の実践において行われたことの間には常に不整合が生じ得る。出来事に対する解釈には、解釈を行う者による合理化および正当化と、それに伴う歪曲という側面が必ず含まれるからである（Silverstein, 1979, 1985a; 小山, 2009; 2011）。さらに、そのような合理化と正当化は、必ずしも意図的なものであるとは限らない。そもそも何らかの出来事を説明し、解釈しようとする我々の意識（awareness）には限界があるのである。例えば、Silverstein（1981）は、言語人類学のフィールド調査などから得られた様々な事例を踏まえ、人々が発話を解釈する際に見られる意識の限界について論じている。彼によると、我々が何らかの発話を解釈しようとするとき、我々の意識に上りやす

⁶ただし、以下に論じる限界が、実践とそこに関わる人々を理解するという研究の目的を踏まえた時に生じるものであり、インタビューという方法を用いる全ての研究に当てはまるものではないことをここに明記しておく。

いのは、①発話の社会指標的側面⁷より、言及指示的側面であり、②イントネーションやスタイルに関わる非分節的なユニットより、単語などの表層的に分節可能なユニットであり、③発話によって創出される効果より、発話が前提とする側面（＝コンテキストに対する適切さ）である。このことは、インタビューの語り（のみ）を分析して実践を理解しようとする研究に対して重要な点を示唆する。すなわち、インタビューにおいて実践について語る人々が、自身の意識に上りやすい特定の側面にのみ注目して実践を再構成している可能性が考えられるのである。

③ 語りの「内容」への焦点化による「今・ここ」の捨象

Silverstein (1981) が指摘した意識の限界は、IE だけでなく、インタビュアー (IR) にも同様に当てはまる。Briggs (1986, pp. 116-117) が指摘したように、そもそも IE から何らかの情報を得ることを目的として行われるインタビューは、発話の言及指示的な側面（＝命題内容）を前景化する活動であり、IR は、インタビューの前提可能な状況に基づき、IE の発話における表層的に分節可能な言語的ユニットによって伝えられる言及指示的「内容」を解釈するという活動に従事するのである。このような言及指示的内容への焦点化は、インタビューそれ自体が IE と IR の間で行われる相互行為であるという側面、そして、インタビューにおける語りが、IE と IR の相互行為を通して共同構築される (co-constructed) という側面 (cf. 桜井, 2002; Nazaruk, 2011 など) を捨象する結果をもたらす（このことは、語られたことを、その言及指示的内容に基づいて切片化・コード化するグラウンデッドセオリー・アプローチなどにおいて特に顕著に見られる）。一方、その点において、語りの共同構築性に注目し、語りの記述・分析において研究者が自身に言及することの重要性を強調するライフストーリー法 (桜井, 2002, 2012; 石川, 2012 など) は、他のインタビュー研究とは一線を画すと言える。しかし、ライフストーリー法を用いた近年の日本語教育研究では、インタビューの相互行為的側面と語りの共同構築性が十分に認識されているとは言えず、多くの研究が語りの「内容」の分析に偏重しているのが現状である (三代, 2014)。

Briggs (1986) が指摘したように、インタビューは、それ自体一つの出来事 (event) として捉えられるべきものである。IE は、単に IR の質問に答えているわけではない。IE は、

⁷ 社会指標的側面とは、発話における記号が、そのコンテキスト（参加者たちの関係性、発話者のアイデンティティ、場の改まりなど）を非言及指示的に指し示すことを意味する。詳しくは、第3章の1.2を参照のこと。

語ることを通して、語りの中の自身と「今・ここ」の自身の関係を、目の前の IR と自身との関係を、さらには、社会や文化における自身の立ち位置を表現している (Bamberg, 1997; Wortham, 2001; 桜井, 2002 など)。語りの内容は IE と IR の相互行為のいかんによっていくらかでも変化し得る。語りを実証主義的に捉えようとする、すなわち、語られた内容を基にして、それが言及する現実を捉えようとするには本質的に限界があると言わざるを得ない。語りは「今・ここ」における語ることを前提にして分析されなければならない。つまり、それは一つの出来事として分析されなければならないのである。

④ 再帰的批判意識の欠如

インタビューにおける IE の語り、実践という出来事に対する一つの (往々にして偏った意識に基づく) 解釈であると同様、語りを対象とした研究者の分析や考察も、インタビューという出来事に対する一つの (同様に、往々にして偏った意識に基づく) 解釈である。とするなら、インタビューという方法を用いて行われる研究には、その分析や考察を相対化して分析できる再帰的な (reflexive) 視点が求められると言えるだろう。しかし、語りの言及指示的内容の分析に偏重してきた従来の研究は、そのような視点を欠いていると言わざるを得ない。

日本語教育研究において研究者の批判的自己認識の重要性が意識され始めたのは最近のことであるように思われる。例えば、三代他 (2014) は、日本語教育における実践研究のあり方を論じる中で、実践を記述することそのものを一つの実践として捉えること、実践の記述に「私」を含むことで、その「私」をも分析対象とすること、実践研究を研究対象とした「メタ実践研究」を行うことが必要であると論じている。また、三代 (2015) は、「LS [筆者注: ライフストーリー] 研究、その研究のプロセスや研究を通じた経験などをメタ的に研究する」(p. 17) ことが、日本語教育学としてのライフストーリー研究のあるべき姿を考える上で重要な意味を持つとしている。同様の志向性を有する研究としては他にも、調査者が自らの「まなざし」に自覚的であることの重要性を指摘し、自身が行った過去の研究を批判的に捉え直した中野 (2015) などがある。

これらの研究における再帰的な自己認識は、語りの共同構築と研究者の自己言及の重要性を強く意識する (桜井流の) ライフストーリー法 (桜井, 2002, 2012) の影響を受けたものであると言える。ただし、ライフストーリー法は、語り手と聞き手の間で構築される語りの社会文化的な意味を探求することを目的とする研究方法である点において、言語の教育

と学習に関わる実践を対象とする研究方法としては限界があると言わざるを得ない。ライフストーリー法において記述される実践は、言語の教育と学習という実践そのものではなく、(過去に何らかの実践を経験した)語り手と、研究者である聞き手が行う「今・ここ」での実践(=ライフストーリー・インタビュー)だからである。さらに、ライフストーリー法が日本語教育研究の方法として用いられる際には別の問題も生じ得る。桜井は、「日本語教育学としてのライフストーリー」を提唱する三代との間で行った対談(三代編, 2015)において、実践の変革を研究の目的にしてはならないという考えを明確に述べている。なぜなら、「目的に向かう意志がある限り、自分なりのある「構え」を成立させているし、ある語りの特徴的な語りしか取り出さない部分っていうのがありうるから」(p. 105)である。このことは、ライフストーリーが、「実践の変革」という目的を前提にした「日本語教育学のライフストーリー」になることにより、その再帰的自己認識を減じることになりかねないことを示唆する。語り手に特定のことを語らせ、それを選択的に聞き入れる日本語教育研究者の「構え」は、実践の変革という研究の目的によって正当化され得るものになるからである。さらに、語りそのものの意味の探究ではなく、語りの分析を通して実践の変革を目指すことは、ライフストーリー法が有する語りの「今・ここ」への志向性を損ねることにつながる恐れがある。ライフストーリー・インタビューの分析を基にして実践の変革を試みるのは、結局、そこで語られたことを、IRとIEの間の相互行為を通して共同構築されたものとしてではなく、現実の実践を反映するものとして、あるいは、現実の実践に対する語り手の真正な認識を表すものとして捉えることを前提にするからである。

以上で指摘したことは、インタビューのみならず、実践に関する二次的なデータを用いる他の研究方法にも多く当てはまると言えるだろう。これらの限界は、日本語教育研究に対して次のことを示唆する。すなわち、日本語教育研究が、人々が日本語を教え、学ぶという実践とそれに関わる人々を理解することを目指すものであるならば、それは、実践そのものを対象として分析するものでなければならない、ということである。

1.3 なぜ談話分析か

1.2では、実践とそこに関わる人々を理解し、実践の変革をもたらすことを目的にして行われる日本語教育研究が、実践に関する二次的データの分析(のみ)に基づいてなされた

ときに生じ得る限界を指摘し、日本語教育研究が実践そのものを対象として分析するものでなければならないことを論じた。そこで、実践そのものを対象とするということは、実践における言語使用を主な研究の対象とすることを意味する。言語の教育と学習に関わる実践はいかなるものであれ、言語を用いて行われるからである。すなわち、日本語教育研究は、(実践に関する二次的なデータではなく、) 実践における言語使用を主な対象とすることにより、実践そのものを分析する研究になり得るのである。

本研究では、人々が行う実践における言語使用を対象として記述し分析することを、「談話分析」(discourse analysis) と呼ぶが、論を進めるに先立ち、ここで本研究における「談話」という術語の意味を明確にしておく必要があると思われる。というのも、「談話」をいかに捉えるかに関しては研究者の立場による違いが見られ、「談話」および「談話分析」という用語が意図せぬ混同を招く恐れがあるからである。

先行研究において談話 (discourse) という術語は、主に以下の二つの意味において使用されてきたと言える。一つは、文より上位のレベルの言語的単位 (すなわち、複数の文からなるまとまり) としての談話であり、もう一つは、実際に使用された言語表現の実例を意味する概念としての談話である⁸ (メイナード, 1997, p. 9)。「談話」をどちらの意味において用いるかには、研究者の拠って立つ視点が大きく関わっている。メイナード (1997) は「談話を構造的に見るか、機能論的に見るか、また、広く社会的意義の観点から見るか」(ibid., p. 9) によって、その意味が異なってくることを指摘している。すなわち、談話という術語は、構造論的観点 (構造主義) では文より上のレベルの単位として、機能論 (機能主義) では実際に使用された言語行動の断片として、社会的意義を重視する観点 (批判的談話分析の立場など) では社会問題を明らかにできる言語表現の実例を意味するものとして使用されていると言うのである (ibid., pp. 9-12)。そこで、三つ目の立場は「機能論的な立場をさらに進めて談話を見る立場」(ibid., p. 12) であり、結局上記の三つの談話の捉え方は、文より上位の単位か、言語使用の実例かという二つに区別できるものであると言える⁹。

⁸ 一方、多くの日本語学研究および日本語教育研究において「談話」は、書かれた言葉を指す「文章」と対照をなす話された言葉を意味するものとしても用いられている (cf. 佐久間編, 2003; 義永, 2016 など)。しかし、本研究では、「談話」を、話された言葉と書かれた言葉の区別を問わない英語の「discourse」に相当する術語として用いる。

⁹ 一方、Johnstone (2008) は、談話の定義に関して、談話分析家たちが一般的に用いる「言語を媒介としたコミュニケーション行為の実例」という定義に加え、フーコー (Foucault, 1972) の影響を受

本研究では、談話という術語を後者の意味において、すなわち、「言語を媒介として行われるコミュニケーション行為の実例」(Johnstone, 2008, p. 2)を指すものとして用いる。本研究における談話は、書かれたものや話されたもの、長いものや短いものに関わらず、あらゆる言語使用の実例を指す。したがって、本研究で言う「談話分析」とは、「言語使用の分析」と同義であると言える。

言語使用の分析としての談話分析は、文より上位の言語単位としての談話の分析を包含しつつ、それよりはるかに広い射程を有する。後者、すなわち、談話を複数の文からなるまとまりとして捉え、その構造的特徴を明らかにすることを目的とする構造論的アプローチは、言語そのものへの志向性によって特徴づけられ得るものであると言える。それに対して、言語使用の分析としての談話研究は、そのような談話の構造的な側面をも範囲としつつ、言語の外部に向けて開かれている。というのも、言語を使用の観点から分析することは、言語を、それが使用されるコンテキストとの関連から理解することに他ならないからである。換言すれば、言語使用の分析としての談話分析は、言語が様々な実践のコンテキストにおいていかに機能しているかに注目するものであると言える。

論を本題に戻し、以下では第二言語研究（そして、その下位範疇である日本語教育研究¹⁰⁾が、なぜ言語使用を対象として分析するもの（＝談話分析）でなければならないかを、①言語の教育・学習の内容となる言語そのものの性質、②言語の教育・学習の目的、③言語の教育・学習の実践という三つの側面から述べておきたい。

① 言語の基盤は使用にある

第二言語の教育と学習という活動の中心的な内容となるのは、当然ながら、言語である。言語は、構造（ラング）と使用（パロール）という二つの側面を有する。ただし、言語の抽象的構造は、具体的な言語の使用を通してのみ顕在化するものであり、具体的な言語使

けた諸研究において用いられている複数形の談話（discourses）の概念について言及している。そこでの談話とは、「慣習的な思考によって形作られ、同時に、それを形作る慣習的な話し方」（conventional ways of talking that both create and are created by conventional ways of thinking）(Johnstone, 2008, p. 3)であり、イデオロギーを構築し、社会における権力の作用に奉仕するものとして理解されている。談話に対するこのような理解は、機能主義的言語理論（Halliday & Hasan, 1976）と統合される形で、近年の批判的談話分析（Critical discourse analysis, CDA）の研究に受け継がれている（cf. Fairclough, 2003）。

¹⁰⁾ 本研究における第二言語研究と日本語教育研究の関係については、本章の第4節を参照のこと。

用を想定せずに、抽象的な構造を論じることにはできない。したがって、言語について論じることが、必然的に言語の使用について論じることを意味し、言語の教育と学習は、常に言語使用の教育と学習にならざるを得ない。

② 第二言語の教育と学習は、学習者の言語使用を目的にして行われる

第二言語の教育と学習は学習者の（何らかの形での）第二言語の使用を目指して行われる活動である。例えば、言語の抽象的構造に関する知識の伝達に重きを置く従来の第二言語教育・学習の活動は、学習者がそのような知識に基づいて第二言語を（正しく）使用できるようになることを目的とする。社会文化的な視点に基づいて行われる近年の第二言語教育に対しても同様のことが言える。例えば、言語や文化、社会に対する学習者の批判的思考力を育成すること、他者の考えを尊重し、多様な価値観を受け入れる姿勢を養うこと、柔軟なアイデンティティを持ち、様々なコミュニティに積極的に参加できるようにすることといった、近年の第二言語教育が掲げる様々な目的は、すべて学習者がいかに他者の言葉を理解し、自らを表現するかに関わるもの、すなわち、いかに言語を使用するかに帰結するものなのである。

③ 第二言語教育・学習の実践は言語使用を通して行われる

言語の教育・学習に関するあらゆる実践は、言語使用を通して行われる。言語を用いない言語教育・学習の活動はあり得ず、言語教育・学習の実践を理解することは、実践における言語使用を理解することとほとんど同義であるとみて差し支えない。

Seedhouse (2004, pp. 183-184) が指摘したように、第二言語の教育・学習の活動は、言語を対象とし、言語を媒介して行われる活動である点でその他の活動から区別され得る独自性を有する。このことを、上の①から③で述べたことを踏まえて言い直すなら、言語の教育・学習は、言語使用（教育・学習の内容または目的となる言語使用）に対する言語使用（教育・学習を行う言語使用）からなる活動であると理解することができる。そうである限り、第二言語研究が実践における言語使用に対する分析（＝談話分析）を基盤とするものでなければならないということは、容易に頷けるものとなるだろう。

従来の第二言語研究の文脈において談話分析の意義は、分析結果の教育実践への応用という側面から論じられることが多かったように思われる。例えば、「自然な談話の全体像を

より正確に描くことができれば、教授法、教材、授業内容、さらには、教育の最終成果の基礎となるはずの記述を、話しことば、書きことばのいずれの出力であれ、今よりも正確に評価できるようになる」(マッカーシー, 1995, p. 12) といった記述がそれに当たる。このような談話分析の意義は、「何をいかに教えるか」という教育実践者の関心に基づいて考えられたものであると言えるだろう。しかし、談話分析が第二言語研究として有する意義はそれよりはるかに大きいものである。第二言語の教育と学習の実践を対象とした談話分析は、実践の中で何が起きていたか、それがその参加者たちにとってどのような意味を持つものであったかを明らかにしようとする。それを通して明らかになる事柄は、往々にして参加者たちの意識に上らないもの(ときに彼/彼女らの意図に反するもの)、合理化や正当化を伴う二次的なデータからは得られにくいものである。それらは、教育する側と学習する側に関わらず、第二言語の教育・学習に関わる者たちが自らの実践を批判的に振り返るための材料となり、従来の実践のあり方を根本から考え直すためのきっかけになり得る。換言すれば、談話分析は、第二言語の教育と学習の実践の変革をもたらす契機となり得るのである。

1.4 日本語教育における談話研究

日本語教育研究(第二言語研究)が談話分析を基盤とするものでなければならないという主張は、何も新しいものではないと思われるかもしれない。日本語教育研究ではすでに談話を分析した研究が数多く行われているのである¹¹。しかし、単に談話をデータにして分析すればよいというわけではない。重要なのは、それを「どのような視点から、どのように分析するか」である。

日本語教育研究が日本語学と明確に区別できない形で始まったという経緯から考えると、日本語教育研究における談話研究は、日本語学的な談話研究として始まったとみて差し支えないと思われる。茂呂・小高(1993)は、1990年代初めまでの日本における言語研究としての談話研究の流れを、①談話行動研究、②談話機能に関する研究、③会話の分析研究という三つに分けて整理している。①談話行動研究は、1970年代に始まった日本語の実際

¹¹ ただし、注8で述べたように、多くの日本語教育研究において「談話」は書かれた言葉である「文章」に対しての話された言葉を意味するものとして用いられており(cf. 佐久間編, 2003; 義永, 2016 など)、本研究における談話(=言語使用)とは必ずしも一致しないことに注意されたい。

の使用実態の把握を目的としたもので、②談話機能に関する研究は、発話行為論 (Austin, 1962; Searle, 1969) の影響を受けて始まった 1980 年代後半からの、発話の意味機能を分類することを目的とした研究を指し、③会話の分析研究は、1990 年代から見られ始めた、会話分析に触発された一連の研究のことである。その内、①談話行動研究について、茂呂・小高は「現実の日本語使用に近い教材作りなど、日本語教育への応用を目指す研究と関心を共有する」(ibid., p. 249) と指摘している。

一方、1990 年代以降の談話研究では、従来の日本語学的研究では周辺化されがちであったスピーチ・スタイル (文体) シフト、あいづち、終助詞など、自然会話に特徴的に現れる (準) 言語的要素の使用、そして、話題の選択や談話の構成など、言語的単位を超えた談話の側面に関する研究が活発に行われるようになった (宇佐美, 1993, 1995, 1998; 三牧, 1999, 2002; 李, 2001; 陳, 2001; 内藤, 2003; 伊集院, 2004; 谷口, 2004; 金, 2005; 申, 2007, 2009 など)。それらの研究は、日本語の談話に見られる特徴を記述することを試みた点において日本語学的談話研究であると言えるが、同時に、その多くが、研究を通して明らかになった特徴を日本語以外の言語の談話と比較するという比較文化論的な志向性を有していたと言える (この時期は、語用論の理論に基づいて言語間・文化間の違いを明らかにすることを目指した異文化間語用論 (Cross-cultural Pragmatics) (Kasper & Blum-Kulka, 1993) の研究が活発に行われた時期と (やや遅れる形で) 対応している¹²⁾)。また、同時期には、ネウストプニー (1995) などの研究の影響を受け、接触場面の特徴を記述する研究も積極的に行われていた (武田, 1998; 宮崎, 1999; 猪崎, 2000 など)。日本語教育との関係からすると、1990 年代に行われた談話研究の多くは、それ以前の談話研究と同様、日本語教育実践において扱うべき内容を提供するものとしての性格を有しており、両者の間に「基礎」と「応用」という関係を生じさせるものであったと言える。

一方、義永 (2016) は、『日本語教育』の 101 号 (1999 年 7 月) から 160 号 (2015 年 4 月) に収録された、談話をデータとして用いた研究¹³⁾を 6 つの期に分けて分析している。義永によると、談話を分析した研究が全体の掲載論文において占める割合は 16.8% (全 256 本中 43 本) であったものの、1 期から 6 期にかけて、12.3%から 30%に増加しており、こ

¹²⁾ 一方、茂呂・小高 (1993) は、言語学的談話研究の三つ目の流れである③会話の分析研究に、言語間・文化間の比較を行う研究を含めている。

¹³⁾ 義永 (2016) における「談話」とは、OPI (oral proficiency interview)、対面的インタビュー、日常会話、教室談話などを主としたものであり、独話も一部含まれている (p. 222)。

のことからは、談話を分析することの重要性への認識が高まりつつあることが窺える。また、テーマ別では、「日本語に関する研究」が 46.5%、「学習者に関する研究」が 37.2%、「教育・社会に関する研究」が 16.3%と、日本語学的談話研究が最も大きな割合を占めていることが確認できる。

しかし、他方では、1990年代のパラダイム・シフトに伴い、2000年代以降、日本語の教育と学習に関わる実践そのものを対象として分析する談話研究が見られるようになる。これらの研究が、「何を」教えるかを意識してなされた過去の談話研究と異なるのは、研究を通して明らかになったことを教育実践において扱うべき「内容」として提示しようとするのではなく、教育と学習に関わる実践や、学習者が日本語を用いて行う相互行為そのものを理解しようとする志向性を有する点にあると言える。個々の研究の目的、および、分析に用いられるデータの種類は様々であるが、それらは概して、①批判的談話分析（Critical Discourse Analysis）の立場から教育実践における参加者間の権力関係、ステレオタイプの構築、規範の標準化、カテゴリー化の問題を論じたもの（森本, 2001; Ohri, 2005; 金・野々口, 2007; 房他, 2007; 熊谷, 2008b; 浜田, 2009 など）、②教室の内外において学習者が参加する相互行為で何がどのように行われているかを記述・分析したもの（菊岡, 2005; 嶋津, 2005; 柳町, 2006; 岩田, 2007; 半原, 2007; 菊岡・神吉, 2010 など）、③教室外の相互行為における言語学習を論じたもの（大平, 2012, 2015; 片岡, 2016 など）、という三つのタイプに分類できると考えられる。これらの研究は、言語の教育と学習の問題を考える上でいくつもの重要な示唆をもたらしたが、特に①のタイプに含まれる諸研究は、第二言語の教育・学習に関わる実践における言語使用を対象として分析することの意義を鮮明に示すものであったと言える。それらの批判的研究は、実践に関する二次的なデータからは見えにくい、言語教育の実践に関わる者たちが意識せず、意図せずに行ってしまうことの有する問題性を指摘しているからである。ただし、それらの研究では、談話分析が第二言語研究として有する可能性が十分に展開されているとは言い難い。なぜなら、それらの研究は、言語の教育と学習に関わる実践に潜む問題性を指摘しながらも、その中で学習者がどのように言語を学んでいるかという問題、すなわち、言語学習の問題を正面から扱っているわけではないからである。第二言語研究を、実践における言語使用の分析を基盤とする研究として展開させていく上では、第二言語の教育と学習の実践において何が為されているかを明らかにするだけに留まらず、談話分析が、そこで行われる言語学習という問題をも説明できるものであることを示す必要があると言えるだろう。

一方、日本語教育研究の枠を越えて第二言語研究というより広い文脈にまで視野を広げると、実践における談話を分析するという方法から言語の教育・学習の問題にアプローチした研究が、すでに数多く行われていることを確認できる。しかし、そこでは、言語の教育と学習の問題が必ずしも適切な形で記述されているとは言えない。第2章で詳しく論じるように、その原因は、それらの研究が基盤とする理論的枠組みが、言語の使用を適切に記述する上で十分なものではなかったことにある。

第2節 本研究の目的

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、自律した学問分野の確立という日本語教育の特殊な文脈において、質的研究が重要な役割を果たしてきたことを確認し、実践を研究する学問として自己同定する日本語教育研究に、実践に関する二次的なデータの「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。そして、そのような方法（のみ）に基づいて行われる研究が、実践とそこに関わる人々を理解する上で本質的に限界を有することを論じ、日本語教育研究（そして、それを含む第二言語研究）が、言語の教育と学習に関する実践そのものを、すなわち、実践における言語使用（＝談話）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。

日本語教育研究を、実践における言語使用の分析（＝談話分析）を基盤とする研究として展開させることを目指すなら、次に問われるべきは、「いかなる視点、いかなる方法に基づいて談話を分析するか」ということであろう。日本語教育研究を越えた第二言語研究の文脈では、談話の分析を通して言語の教育・学習の問題にアプローチする研究がすでに数多く行われている。しかし、第2章で論じるように、そこでは、その基盤となる理論的枠組みが有する限界、および、その枠組みを言語の教育と学習の記述のために用いることによって生じ得る問題点は十分に認識されていない。現在の第二言語研究では、言語の教育と学習に関わる実践そのものと、その中で行われる言語の学習という二つの問題を包括的かつ適切に捉えられる枠組みは存在しないのである。

以上を踏まえ、本研究では、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の分析を通して捉えることを可能にする新たな視点を提示することを試みる。その視点とは、本研究が「コミュニケーション論」と称する、言語、

言語使用、相互行為、コンテクストに対する社会的視点である。本研究では、「コミュニケーション論」に基づく談話分析が、実践とそれに関わる人々を理解することを目的とする第二言語研究の基盤となり得ることを示し、同視点によってもたらされる第二言語研究の新たな可能性を提示する。主な研究課題は以下の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

すでに述べたように、本研究は近年の日本語教育研究の方法論的限界への認識から始まったものである。しかし、本研究が提示する「コミュニケーション論」は、談話を分析するための単なる方法論ではない。それは、言語使用（したがって、言語使用を通して行われる実践）に対する一つの見方であり、態度である。それは、言語と言語の使用、言語の教育と学習、さらには、言語の教育と学習に関する研究を、新たな視点から捉え直すことを要求する。「コミュニケーション論」の導入は、第二言語研究の認識論に関わるものであり、そのことが、本研究が「コミュニケーション論」を「視点」と呼ぶ理由である。「コミュニケーション論」という視点に基づく新たな第二言語研究の構築、それが、本研究の目指す究極的な目的である。

本研究における「コミュニケーション論」については、第3章でその具体的な理論を概説し、第2部の各章でそれに基づく談話分析を行うが、論を進めるに当たり、ここで本研究における「コミュニケーション論」とはどのようなものであるかについて述べておく必要があるだろう。上述した「談話」の場合と同様、コミュニケーションという概念については極めて多様な捉え方が存在しており、「コミュニケーション論」または「コミュニケーション論」に基づく談話分析」という表現によってイメージされるものが、読み手によって大幅に異なる可能性があるからである。

第3節 本研究における「コミュニケーション論」

本研究における「コミュニケーション論」は、社会記号論系言語人類学のコミュニケーション論（Silverstein, 1976a, 1993;片岡, 2002;小山, 2008, 2009 など）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る。理論の詳細については第3章で述べることとし、本節では、それが従来の研究で示されてきたコミュニケーションに対する捉え方とどのような点において異なっているかを示すことにより、「コミュニケーション論」の特徴を確認することにする。

3.1 コミュニケーション論と視点

コミュニケーションについてはこれまで数え切れないほどの研究がなされてきており、ここでは、数多くのコミュニケーションの定義が提示され、その仕組みを説明するための様々なモデルが考案されてきた¹⁴。本研究では、コミュニケーションというものを何らかの形で定義し、その仕組みを説明する言説のことをコミュニケーション論と呼ぶ。

コミュニケーションとは何かについては原理上無数の解釈が可能であり、現実中存在し得るコミュニケーション論も無数である。本研究では、その他のコミュニケーション論との区別のために括弧付きの「コミュニケーション論」という表記を用いるが、本研究における「コミュニケーション論」が、無数に存在し得るコミュニケーション論のうちの一つであるということに変わりはない。

コミュニケーションをいかに捉えるか、それをいかに定義しモデル化するかには「視点」の問題が必然的に関わっている。宮司（2001, p.3）は、社会学者、心理学者、生理学者によって提示された15の代表的なコミュニケーションの定義を挙げ、学問分野によってその定義に違いが見られることを指摘した。すなわち、社会学的視点からなされた定義では個人間の意味の共有が、心理学的視点からの定義では他者への影響力が、生理学的視点からの定義では生活体と外界との関わり合い（生活体の認知の仕組みや機能）が重視されるという違いが見られると言うのである。一方、末田・福田（2011）は、従来の研究で提示された

¹⁴ 例えば、Dance & Larson（1976）が1950年代から70年代の半ばにかけての126ものコミュニケーションの定義をリストアップしたのはその一例である。

様々なコミュニケーションのモデルを、それが基づく視点の違いによって以下のような四つの類型に分類可能であるとしている。

① 機械論的視点

コミュニケーションを物理学的に捉え、機械が情報を伝達する効率に焦点を当てたモデル

② 心理学的視点

人々が外から受ける刺激を選別して取り入れるフィルターに焦点を当てたモデル

③ シンボリック相互作用論的視点

コミュニケーションの当事者間にある言葉や行為というシンボルが、どのように創造され、意味づけされ、共有されるかに焦点を当てたモデル

④ システム論的視点

コミュニケーションを行っている二者を1つの単位としてみなし、その単位で見たときにコミュニケーションがどのような仕組みで動いているかに焦点を当てたモデル¹⁵ (末田・福田, 2011, pp. 15-16 より)

以上のことは、コミュニケーションを論じる研究者の視点がどこに置かれるかによって、コミュニケーションとされるものの姿が大きく異なり得ることを示している。ただし、そこでの視点とは、単に研究者の理論的あるいは学問的立場だけを意味するものではない。このことは、現在観察されるコミュニケーション論の多様さが、部分的にはその通時的な変遷によってもたらされたものであるという事実によっても示される。例えば、田村(1999)は、機械論的モデルから始まった20世紀のコミュニケーション・モデルの研究が、コンテクストの重要性を考慮するものへと精緻化されていった過程を概観しているが、そこでは、コミュニケーション論が研究者の位置する社会文化的コンテクストと不可分に結びついたものであることが示唆されている。田村(1999)によると、コミュニケーション・モデル

¹⁵ さらに、末田・福田(2011)は①機械論的視点と②心理学的視点が、コミュニケーションを因果関係(=法則)によって司られるものとみなす点、そして、③シンボリック相互作用論的視点と④システム論的視点が、コミュニケーションの当事者たちの主体性を認め、当事者たちの行動によって作られ、調整されるものとしてルールを捉える点においてそれぞれ共通していると論じている(p. 53)。

に関する現代の社会学的研究は、時間と空間を越えた情報の伝達を可能にした電信網の普及に伴う形で始まり、その後、情報の大量生産と大量消費を可能にしたメディア（映画など）の普及により、発信者が受信者に及ぼす影響や効果に焦点を当てた研究（マス・コミュニケーション研究など）へ、さらには、双方向的通信の活発化をきっかけに、コミュニケーション参加者同士の相互作用に注目する研究へと変遷を遂げてきた。このように、コミュニケーション・モデルの研究は、通信技術の革新と直接的に結びついた形で行われてきたのである。ただし、その変遷に影響を与えたのは技術革新だけではない。例えば、アメリカにおける初期のコミュニケーション研究が「ヨーロッパに現われたナチスなどファシズム側のプロパガンダに対する研究」（*ibid.*, p. 33）としての性格を有していたことから窺えるように、コミュニケーションの研究は、研究者を取り巻く社会的コンテクストによる影響をも同時に受けてきた。田村が述べるように、コミュニケーション・モデルは「技術革新や社会制度上の歴史的所産」（*ibid.*, p. 44）として生まれたものであると言えるのである。

以上をまとめると、「コミュニケーション論は常に何らかの視点に基づいており、その視点は、社会、制度、技術といったコンテクストに根ざしている」ということになるだろう。

3.2 従来のコミュニケーション論の視点

すでに述べたように、コミュニケーションについては多く研究によって数々の定義が提示されてきた。岡部（1993, pp. 56-58）はDance & Larson（1976）が集めた126のコミュニケーションの定義を検討し、それらを四つの類型に分類している。以下、その内容をまとめて箇条書きで示す。

① 相互作用過程説

人間のコミュニケーションを人間・社会関係の基礎となるものとして捉え、コミュニケーションによる人間同士の相互作用を社会の基本単位と捉える視点。意図的なものと共に、無意図的なものまで含めるより広義な立場に基づいている。

【代表的な定義】

- a. 「コミュニケーションとは、他者を理解し、かつ他者からも理解されようとする過程で、状況全体の動きに応じて、ダイナミックで、常に変化する動的なものである」

b. 「互いが相互に作用して、対人的統合が図られるプロセス」

② 刺激—反応説

コミュニケーションを学習という視点から機械的に捉え、刺激—反応という実験的な方法で説得効果に影響する要因を分析しようとする立場。主として人間の意図的なやりとりのみに焦点を当てる。

【代表的な定義】

c. 「コミュニケーションとは、刺激に対する生物体の弁別的反応である」

d. 「人間のコミュニケーションは言動シンボルを通して、反応を引き出す過程である」

e. 「刺激をアレンジして、生物体が望む反応を引き出す過程である」

③ 意味付与説

媒介物としての記号が一定の意味を担い、その意味を相手に伝える過程をコミュニケーションだと見なす立場。意図的のみならず、無意図的な行動まですべて包含する広義の解釈に基づく定義を含む。

【代表的な定義】

f. 「コミュニケーションとは意味を求める努力である」

g. 「コミュニケーションは1人の個人からもう1人の個人に意味を移す過程を意味する」

h. 「コミュニケーションとは記号を選択・創出・伝達することによって、伝達者と同じ意味を受け手が知覚できるようにする過程である」

i. 「シンボルを通して、コミュニケーション参加者が意味を共有する過程である」

④ レトリック（修辞）説

レトリックの観点からコミュニケーションを捉えようとする立場。レトリックを構成する話し手・聞き手・状況・目的といった外的要素に加えて、メッセージ作成についてのレトリックの5つの規範（構想・構成・修辞・記憶・所作）からなる内的要素をそのままコミュニケーションの構成要素として定義。コミュニケーションにおける説得、同一視といった目的（意図性）を中心概念であると見ている。

【代表的な定義】

- j. 「オーラル・コミュニケーションは、(1)話し手、(2)スピーチの中に盛り込まれるアイデア、その構成、それらが提示されることば、(3)コミュニケーションの目的、(4)聴衆（聞き手、観察者）、それに(5)話の状況（ある特定の時間・空間内の事件と影響）の要素からなっている」
- k. 「ある特定の状況（場面）のもとで、個人（行為者）がメディア（手段）を選択したうえでシンボルを駆使して（行為）、意図された特定の目的を達成するために（目的）する行動である」

Dance & Larson (1976) がリストアップしたコミュニケーションの定義が提示されてからはすでに半世紀程度が経っており、それを基にした岡部 (1993) の四つの類型は、現在見られる様々なコミュニケーションの定義にそのまま適用できるものであるとは言い難いだろう。しかし、上記の類型とその代表的な定義は、本研究の「コミュニケーション論」の特徴を示す上では意味のある材料になり得ると思われる。というのも、上記の諸類型に関する説明とその代表的な定義に見られる従来のコミュニケーションの視点を、本研究の「コミュニケーション論」の視点と比較することを通して、後者の特徴を効果的に示すことができると思われるのである。以下、本項では、上記の四つの類型における代表的な定義を中心に、そこに共通して見られる視点を確認することにする。

上記の様々なコミュニケーションの定義におおよそ共通して見られるものとして、次の3点を指摘できる。一つ目は、個人（または生物体）がコミュニケーションという現象を捉えるための起点となっているという点である。上記の全ての定義では、個人が、他者に対して、あるいは、他者との間で行う行為としてコミュニケーションが記述されている。すなわち、(文の主語としての)個人が行う何らかの行為(上記の定義における a.「理解する」、b.「作用する」、c.「反応(する)」、d.と e.「反応を引き出す」、f.「意味を求める」、g.「意味を移す」、h.「記号を選択・創出・伝達する」「意味を知覚できるようにする」、i.「意味を共有する」、k.「シンボルを駆使する」「目的を達成するためにする(行動)」といった動詞によって示される行為)を軸としてコミュニケーションが定義されているのである¹⁶。換言すれば、それらのコミュニケーション論には、個人(たち)の存在が、コミュニケーショ

¹⁶ 一方、j.の定義はコミュニケーションの構成要素を示したものであり、行為を表す動詞に該当するものは見られない。しかし、その定義が、コミュニケーションを、「話し手」が特定の「目的」を達成するために行う行為(=「スピーチ」として捉えたものであることは明らかである。

ンという現象が起きるための前提条件であり、個人がコミュニケーションの起点であるという考え方が共有されていると言える。

二つ目の共通点は、コミュニケーションが意図性の観点から理解されているという点である。このことは、②刺激—反応説と④レトリック説において特に鮮明に見られるもので、そこではコミュニケーションが、何らかの目的を持った個人（たち）が、それを実現するために行う行為として理解されている（特に e. および k. の定義を参照）。一方、上記の説明にあるように、①相互作用過程説と③意味付与説は、特定の目的に基づいて行われる行為だけでなく、無意識的・無意図的な行為をも含めてコミュニケーションを捉えようとする点において、②刺激—反応説および④レトリック説とは区別され得る。しかし、その代表的な定義を見ると、①と③の立場においても、意図性がコミュニケーションを理解する上で重要な位置を占めていることが窺える。例えば、a. 「理解されようとする過程」、b. 「対人的統合が図られるプロセス」、f. 「意味を求めめる努力」、h. 「知覚できるようにする過程」といった表現からは、コミュニケーションが、何かを伝える、あるいは、何かを理解するというより一般的なレベルにおける意図性によって支えられたものとして理解されていることが窺えるのである。このような意図性の観点からのコミュニケーションへの理解を、上記の個人（たち）を起点にしたコミュニケーションの捉え方と合わせて考えるなら、従来のコミュニケーション論では、何らかの意図を有する個人が、コミュニケーションの前提条件として理解されていると言えるだろう。換言すれば、個人と、その個人の有する意図が、コミュニケーションという具体的な行為に先立って存在するものとして想定されているのである。

三つ目の共通点は、コミュニケーションを参加者間の共通理解の達成の過程とみなす捉え方であり、それは、コミュニケーションという概念に対する語源的解釈（「共有」または「共通」を意味するラテン語の *communis* : cf. 岡部, 1993; 植村他, 2000; 末田・福田, 2011 など）とも通ずるものである。このような理解は、主に①相互作用過程説と③意味付与説に属する定義において、a. 「他者を理解し、かつ他者からも理解されようとする」、b. 「対人的統合」、g. 「1人の個人からもう1人の個人に意味を移す」、h. 「伝達者と同じ意味を受け手が知覚できるように」、i. 「意味を共有する」といった表現を通して現れている。一方、②刺激—反応説および④レトリック説の定義ではこのことが明示的な形では示されていないものの、それらの立場は基本的にメッセージの送り手となる個人の意図や目的という観点からコミュニケーションを理解しようとするものであり、例えば、e. 「生物体が望む反応

を引き出す」や、k.「意図された特定の目的を達成するため」といった表現からも窺えるように、特定の意図に基づいて発せられた送り手からのメッセージの意味を受け手が理解することを、すなわち、メッセージについて両者が共通の理解に達することを前提にしたものであると言える。つまり、従来のコミュニケーション論には、参加者たちのメッセージに対する共通理解の達成をもってコミュニケーションの成功とみなす考え方（そして、共通理解が達成できなかった場合、それを失敗（＝ミスコミュニケーション）とみなす考え方）が窺えるのである。

上述したことを踏まえて述べるなら、従来のコミュニケーション論は、コミュニケーションに対しておおよそ次のような理解を共有していたと言えるだろう。すなわち、「コミュニケーションとは、何らかの目的や意図を持った個人（たち）が、その実現のために行う共通理解の達成の行為あるいは過程である」というものである。このことを基に従来のコミュニケーション論における共通の視点を論じるなら、それは、個人とその意図を起点としてコミュニケーションを捉える個人主義的かつ心理学的視点、そして、コミュニケーションを共通理解の達成のための手段として捉える（これもまた個人主義的な）合理主義的視点ということになるだろう¹⁷。

コミュニケーションに対する上記の理解は、研究者のみならず、一般の人々によって広く共有されたものであると考えられる。例えば、昨今マスコミなどで頻繁に耳にする「グローバル化時代にはコミュニケーションが大事だ」「外国語学習において重要なのは文法の知識ではなく、コミュニケーション能力だ」といったフレーズは、「コミュニケーションとは、自分の考えや意思などを相手に伝え、理解してもらうことである」という認識に基づいていると言える。しかし、このような理解は、当然ながら、コミュニケーションに対してあり得る唯一の理解ではない。何らかの目的や意図を持った個人たちがまずおり、彼／彼女らがそれを達成するために行うのがコミュニケーションだと考えるのではなく、「そもそも個人というものは、コミュニケーションを通して（中略）創られる」（小山, 2012, p. 16）

¹⁷ただし、これは、従来のあらゆるコミュニケーション論に同様に当てはまるものとして主張するものではない。さらに、岡部（1993）の4つの類型に関しても、例えば、①相互作用過程説が、自己の社会的（＝コミュニケーション的）基盤に関するG. H. Mead（Mead, 1934）の考え方を背景にしたものであることから推測できるように（岡部, 1993, p. 57）、上記の理解や視点が同程度に共有されているとは言えない。

という理解もあり得るのである。まさにそれが、次項で示す本研究の「コミュニケーション論」の考え方である。

3.3 「コミュニケーション論」の視点

本研究の「コミュニケーション論」を従来のコミュニケーション論から区別する最も大きな特徴の一つは、個人（そして、個人の有する目的や意図）ではなく、出来事（event）を基軸にしてコミュニケーションを捉えることにあると言える。ここでの出来事とは、「言語的なメッセージの授受行為に限られておらず、笑い、楽器の音、顔つき、動作など、全てのメディア（媒介）による授受行為（相互行為、コミュニケーション）」（小山, 2008, p. 221）を含んでおり、「コミュニケーション論」では、「社会文化的なコンテキストの中で起こる人と人、人と物、物と物との邂逅（遭遇、出会い）」（小山, 2012, p. 162）に焦点化してコミュニケーションを捉えることが試みられる。このことにより、「コミュニケーション論」の視点は、上で指摘した従来のコミュニケーション研究の心理学的、個人主義的、合理主義的な視点とは克明な対照をなすものとなる。以下、「コミュニケーション論」におけるコミュニケーションの捉え方を、上述した従来のコミュニケーション論に見られる三つの共通点との対比を通して確認していく。

① コミュニケーションの起点を出来事の「今・ここ」にあると捉える

従来のコミュニケーション研究が個人（たち）を起点としてコミュニケーションを捉えてきたのに対して、「コミュニケーション論」では、社会文化的なコンテキストにおいて起こる出来事の「今・ここ」を起点とする。すなわち、まず諸個人がおり、彼／彼女らが行う行為がコミュニケーションであると考えられるのではなく、まずは「今・ここ」において起こる出来事があり、その出来事によって指し示されるものとして諸個人（および、彼／彼女らを含むコンテキストの全体）を理解するのである。

説明を分かりやすくするために、誰かが発した「きた！」という発話を例にして考えてみたい。「コミュニケーション論」では、この発話出来事（speech event）を起点にして（より厳密に言えば、「きた！」という直示表現（deixis）によって指し示される「今・ここ」を基軸にして）コミュニケーションの全体を捉えようとする。「きた！」という発話出来事の意味は、当然ながら、それ自体では解釈不可能である。それは、発話の場の状況、発話

者、周りの人や物、声の調子、目線、表情、仕草、前後の行為など、それを取り巻くコンテキストの様々な側面と関連づけられることによって初めて解釈可能な出来事となる。例えば、それは、空港の到着ロビーで、中年の女性と共に立っていた中年の男性が、やや高い声で、到着ゲートの方に目線に向け、笑みを浮かべながら、ゲートから出てくる若い女性を指差すといった、発話を取り巻く人や物、事と結びつけられることによって、(ある程度まで) 解釈可能な出来事(例えば、「帰国する娘を出迎える父親が、ゲートから出てくる娘を目にして発した発話」となるのである。この例において、出来事は、発話者を含む周りの様々な人や物、事を関与的なコンテキストとして指し、それらによって指し返されることを通して解釈可能なものとなっている。そして、それと同時に、出来事によって指し示された様々な物事も、バラバラに存在する無関係なものではなく、出来事を特定の解釈に導くための一貫性を有するものとして相互に関連づけられ、意味づけられている(例えば、この例における男性は、「きた!」という発話によってその発話者として指し示され、それと同時に指し示された他の人や物と相互に関連づけられることを通して「空港で帰国する娘を迎える父親」として意味づけられている¹⁸⁾。「コミュニケーション論」では、このように、「今・ここ」で起こる出来事が、それを取り巻くコンテキストと「指す/指し返す」という関係で結びつき、それを通して意味づけられていくことを、コミュニケーションであると考える。

¹⁸ ただし、個人を起点とする従来のコミュニケーション論の考え方からすると、「「きた!」という発話出来事が起こる以前に、その前提として、父親である中年の男性が妻と共に娘を待っているという事実がすでに存在しているのではないか」という反論が提起されるかもしれない。確かに、そもそも発話をする個人が存在しなければ発話という出来事はあり得ない。しかし、忘れてはならないのは、この発話出来事的前提として考えられる「父親である中年の男性が妻と共に娘を待っている」ということそれ自体が、(ここで扱っているものとは異なる他の) コミュニケーションによってもたらされる一つの解釈であるという点である。すなわち、分析者が目の前に広がる状況を「父親である中年の男性が...」として理解するとき、そこにはすでに、そのような解釈を可能にする何らかの出来事(人や物の出会い=記号作用)が行われている。さらには、「父親である中年の男性が妻と共に娘を待っている」ということが事実であった場合でも(例えば、それが彼らをよく知る誰かによって提示された情報であったとしても)同様のことが指摘できる。例えば、「中年の男性が若い女性の父親である」ということは決して自明なものではなく、そのこと自体が、先行する様々な出来事(=コミュニケーション)を通してそのように意味づけられたものに過ぎないからである。「個人が先か、出来事が先か」は、「鶏が先か、卵が先か」と同じく、不毛な議論につながりかねない。重要なのは、それぞれを切り口にしてコミュニケーションを捉えた時に何が見えてくるのか、ということであると言えるだろう。

② コミュニケーションを個人の意図には回収され得ない社会的現象として捉える

コミュニケーションを出来事という観点から捉えると、その参加者となる個人の意図も、コミュニケーションに先立って存在する所与のものとしては考えられなくなる。まず個人の持つ何らかの意図があり、その実現のために行われる伝達と理解の行為がコミュニケーションなのではなく、「今・ここ」で起こる出来事が解釈可能となっていく過程（＝コミュニケーション）を通して、その参加者の意図なるものの存在が浮かび上がってくるのである。

例えば、個人の意図をコミュニケーションの前提とする考え方に基づけば、上記の「きた！」は、男性が、娘が現れたことを相手（妻）に伝え、彼女の注意を引くことを意図して発したものとして理解されるだろう。しかし、分析者である我々がそのような意図の存在を想定できるのは、我々が観察する出来事（すなわち、空港の到着ロビーで、中年の女性と共に立っていた中年の男性が、やや高い声で、到着ゲートの方に視線を向け、笑みを浮かべながら、ゲートから出てくる若い女性を指差しながら「きた！」と発話するという出来事）が、彼にそのような意図がある（かもしれない）ことを示しているからに他ならない。そもそも我々が誰かの意図を知ることができるのは、その存在を示す具体的な出来事¹⁹を通して以外にはあり得ない。コミュニケーション参加者らの意図は、コミュニケーションの前提条件ではなく、むしろコミュニケーションを通してもたらされる「効果」として分析者である我々の前に現れるのである。

ただし、このことは、人々が何らかの意図を持ち、それを達成するために行動を起こすことができることを否定するものではない。我々は何らかの意図に基づいて行動することができ、その行動を自身の意図に照らし合わせて理解し、説明することができる。しかし、そのような意図的な行動がコミュニケーションにおいて占める割合は決して大きいとは言えない。岡部（1993）が言うように、コミュニケーションは不可避的なものであり、「活動していても、活動していなくても、語っていても、沈黙を守っていても、そこにはコミュニケーションのメッセージ的価値が認められる」（p. 59）。さらに、特定の意図に基づいて行われる行為が、意図通りの意味を持つものになるとも限らない。行為（＝出来事）の意味は、それを行う人の意図とは無関係に、それがいかにコンテキストと関連づけられるかによって決定するものなのである。

¹⁹ この出来事にはもちろん、何らかの意図の存在に明示的に言及する発話という出来事も含まれる。

このように、コミュニケーションは、個人の意識や意図といった心理のレベルではなく、人と人、人と物、物と物が出会う社会のレベルにおける現象であり、そのようなものとして捉えられなければならない。我々の誰もが経験しているように、意図というものは、多くの場合、我々が起こした行動が何らかの結果を迎えた後に（すなわち、それが何らかの形で意味づけられた後に）初めて意識されるようになるのである。

③ コミュニケーションを、参加者間の共通理解をはるかに越えたコンテクスト的 (contextual) 現象として捉える

コミュニケーションを出来事という観点から捉えると、その参加者らが共通の理解に達したかどうかは副次的な問題となる。共通理解の達成の如何によってコミュニケーションの成否が決まるわけではない。共通の理解が得られようが得られまいが、コミュニケーションは常に進行しているのである。「コミュニケーション論」において問題となるのはむしろ、発話や行為といった出来事、そして、その出来事を取り巻くコンテクストがいかに関連づけられ、意味づけられるかということである。

個人ではなく、出来事を基軸にしてコミュニケーションを捉えることによって見えてくるのは、出来事とそれを取り巻くコンテクストの全体である。分析者の視線は、意図の実現のためのメッセージの伝達とそれに基づく共通理解の達成といった個人内または個人間の過程ではなく、出来事を解釈可能とする広範なコンテクストの方に向けられる。参加者、物理的な場とその状況、そこに存在する物といったマイクロなコンテクストのみならず、出来事を特定の解釈に導く規範、制度、文化、イデオロギーといったマクロなコンテクストもが視野に入ってくる。コミュニケーションを出来事という観点から捉えることにより、それを社会文化的コンテクストと不可分に結びつけたものとして理解することが可能になるのである。

このように、本研究における「コミュニケーション論」の視点とは、コミュニケーションに対する社会的視点であると言える。すなわち、本研究における「コミュニケーション論」は、人、物、事を巻き込みながら起こる社会的現象としてコミュニケーションを理解し、目に見えない意図や意識などではなく、出来事そのものへの観察を基盤にした経験的かつ解釈的なアプローチを通してそれを説明しようとするのである。

出来事を基軸にしてコミュニケーションを捉える経験的かつ解釈的なアプローチは、「コミュニケーション論」が基盤とする言語人類学の伝統（特に Hymes (1964, 1972, 1974) など）に由来するものであり²⁰（第3章の第1節を参照）、ゴフマンの相互行為論（第3章の第3節を参照）も同様のアプローチに基づいていると言える。一方、コミュニケーションに先立つ参加者らの意図や、共通理解の達成といった目的を想定せず、出来事そのものを対象として分析するという研究姿勢は、人々が社会的生活を営む方法を記述するエスノメソドロジー（Garfinkel, 1967）や、その影響を強く受けて誕生した会話分析（第2章の第5節を参照）でも共有されている（鶴田, 2008）。しかし、それらと本研究の「コミュニケーション論」の間には、コミュニケーションを捉える視点の在り処という点において重要な違いが存在する。エスノメソドロジーと会話分析では、分析家が行うコミュニケーション（＝相互行為）に対する解釈が、その参加者のコミュニケーションに対する理解や認識と同一のものであるとみなされるのに対し、「コミュニケーション論」では両者を異なるものとして理解する²¹。すなわち、「コミュニケーション論」における解釈は、コミュニケーションの参加者の認識としてではなく、分析家による解釈として提示されるのである。3.1では、コミュニケーション論というものが常に何らかの視点に基づいており、その視点が社会、制度、技術、文化といったコンテキストに根ざしたものであることを指摘したが、分析家が解釈という作業に従事していることを意識する「コミュニケーション論」は、そのような事実を目を向けることが可能な枠組みとなっていると言える。

さらに、コミュニケーションを出来事という観点から捉える「コミュニケーション論」の視点に立てば、コミュニケーションを対象として分析し、解釈するという分析者の行為も一つの出来事として、すなわち、一つのコミュニケーションとして捉えられるものとなる。換言すれば、「コミュニケーション論」は、コミュニケーション論を対象として分析で

²⁰ そもそも言語人類学の研究ではそのようなアプローチが不可欠であると言える。言語人類学者が、自身とは異なる社会や文化に属する者たちが行う行為の意味を適切に理解するためには、それを自身の慣れ親しんだ論理や理論（例えば、意図性など）に当てはめて解釈するのではなく、まずは目の前で起こる出来事を、そのコンテキストと共に丁寧に記述することから始めなければならないのである。

²¹ このような違いが、両者の主な研究対象の違いと深く関わっていることは容易に推察できる。言語人類学者が、自身とは異なる社会や文化におけるコミュニケーションを主な研究対象とするのに対し、エスノメソドロジストや会話分析家は主に自身と同一の社会に属する者たちが行う相互行為を研究の対象とするのである。なお、分析家の解釈を参加者の認識と同一視することの問題性については、第2章の第5節で言及する。

きる枠組みであると言えるのである。以下で本研究が示すように、その点こそが「コミュニケーション論」をその他のコミュニケーション論および諸理論的枠組みと区別する決定的な違いであり、「コミュニケーション論」という視点から（第二言語の教育・学習を含む）実践を分析することの意義であると言える。

第4節 日本語教育研究に対する本研究の位置づけ

本格的な議論に入る前に、本節では、従来の日本語教育研究に対する本研究の位置づけに関連して以下の2点を述べておきたい。

一つは、本研究が日本語の教育・学習に関わる実践を具体的な分析対象としながらも、全体としては日本語教育研究というより、それを包含する第二言語研究という上位の研究領域を志向するものであるという点である。第2節で述べたように、本研究の目指す究極的な目的は「コミュニケーション論」という視点に基づく新たな第二言語研究を構築することにある。ただし、第2部で詳しく見るように、本研究は日本語の教育と学習に関わる実践を対象として分析したものである。したがって、まず、日本語の教育・学習を対象にする本研究が、いかにして第二言語研究一般に向けられたものになり得るのかについて述べておく必要があるだろう。

第二言語研究と日本語教育研究は、タイプ (type) とトークン (token) の関係において必然的に結ばれている。第二言語の教育・学習の問題一般に関する研究は、常に具体的な個別言語（例えば、日本語）の教育と学習を対象としたものにならざるを得ず、反対に、日本語という個別言語の教育と学習に関する研究は、人々がいかに言語を教え、学ぶかという一般的な理論の中に位置づけられなければ意味をなさない。すなわち、個別言語の教育・学習を対象にした研究は常に、その特殊性および固有性と、第二言語の教育・学習の一般生および普遍性を同時に含んでいるのである²²。

したがって、第二言語の教育・学習に関する研究には、大まかに言って次の二つの方向性が存在すると言える。すなわち、第二言語の教育・学習に関する一般理論を基盤にし、

²² 付言すれば、本研究の「コミュニケーション論」の基盤となる社会記号論系言語人類学（第3章の第1節を参照）は、トークンとタイプ、ミクロとマクロ、具体性と抽象性をすべて射程に入れて捉えられる枠組みであることを特徴とする（小山, 2008, p. 40）。

個別言語の教育・学習の問題の解明に向かうものと、反対に、個別言語の教育・学習の問題から出発して一般理論の構築に向かうものである。日本語の教育・学習を対象とした研究を日本語教育研究とみなすか、第二言語研究とみなすかという判断には（もちろん、それは必然的に両方の側面を同時に有するのだが）、それがどのような方向性に基づくものであるかに関する判断が大きく関わっていることが推察される。

本研究の第2部で行う談話分析は、全て日本語の教育と学習に関わる実践を対象としたものである。そこでは日本語教育の研究および実践の歴史と現状を踏まえた分析と考察がなされており、その意味で、それは日本語教育独自のコンテクストに身を置き、その固有性や特殊性を扱う日本語教育研究であると言える。しかし、同時に、そこでの分析の主眼は、人々がいかに言語を教え、学ぶかという一般的な問題の方に置かれており、分析を通して明らかになる事柄は、日本語に限らないあらゆる言語の教育・学習に当てはまるものであると考えられる。すなわち、本研究は、日本語の教育・学習に関わる具体的な実践への分析を通して、第二言語の教育と学習という一般的な問題に迫ろうとする志向性に基づくものであると言えるのである²³。

もう一つは、本研究が実践の変革を目的として（少なくとも、明示的な目的として）掲げるものではないという点である。本章の第1節では、近年の日本語教育研究が実践の変革を研究の目的とすることによって日本語教育学として自己同定してきたことを論じた。それに対して、本研究は、言語を教え、学ぶという実践をいかに捉え、記述し、分析するかという問題、すなわち、実践をいかに研究にするかという問題に対する新たな視点を提示することを目的としている。そして、第2部で示す談話分析も、実践をいかに変えるかという観点からではなく、そこで何が行われているかを記述するという姿勢に基づいてなされている。

したがって、本研究は、教育実践を行うことそれ自体を、実践の変革を目指す研究の一環として捉える「実践＝研究」の立場（細川, 2005, 2008a, 2014 など）とは明確に区別され得る。本研究における「研究」とは、具体的な実践を離れて行われる、実践を対象として記述する営みなのである。そこで、実践を対象として記述する研究は、同時に（細川の言

²³ 本研究が日本語教育というより、第二言語研究という上位の研究領域を志向することは、その研究成果が具体的な日本語教育の実践に還元できないことを意味するものでは決してない。人々がいかに言語を教え、学ぶかという問題に対する理解は、具体的な個別言語の教育実践に直截に関わるものなのである。

うものとは異なる意味で) 実践でもある。3.3 では、コミュニケーションを対象として分析し、解釈すること (=コミュニケーション論) それ自体が一つのコミュニケーションであることを論じたが、それと同様、様々な実践を対象として記述する研究という営みは、それ自体、人々が言語を用いて行う一つの「社会的実践²⁴」であると言えるのである(すなわち、「(教育) 実践=研究」というより、「研究=(社会的) 実践」である)。とするなら、実践を対象とする研究は、研究そのものを一つの実践として記述できるものでなければならぬだろう。その点において本研究は、「(教育) 実践=研究」の思想に基づく従来の日本語教育の実践研究を越えるものになり得る。教育実践と研究を同一の認識論的平面に置く従来の研究とは異なり、研究を常に実践より一段上のレベル(メタ)に位置づける本研究は、研究(=社会的実践)を対象として分析するメタ研究として展開する可能性を秘めているのである²⁵。

一方、本研究が実践の変革を明示的な目的として掲げないことは、それが具体的な実践に対して何ら意味を持たないことを決して意味しない。現に行われている実践の分析を通して得られる新たな知見は、続く実践が進むべき(あるいは、進まざるべき)方向性を示すものとなり、結果として、実践の変革をもたらし得る²⁶。このことは、これまでの第二言語教育・学習の実践が、言語および言語使用そのものを記述することを目的として行われた言語学的研究から多大な影響を受けて変遷してきたという歴史を振り返ってみれば明らかであろう。

²⁴ 本研究では、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な「行為」としての実践(cf. Ortner, 2006)を指すものとして「社会的実践」という術語を用いる。言語使用は常に何らかのコンテクストを巻き込む形で行われるものであり、あらゆる言語使用(ひいては、あらゆるコミュニケーション)は「社会的実践」であると言える。一方、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。

²⁵ 当然ながら、「研究=(社会的)実践」を対象として分析するメタ研究も一つの社会的実践であり、さらなる研究の対象となり得る。このようにして、「研究=(社会的)実践」という理解によってもたらされるのは、「研究=(社会的)実践」を対象とする「研究=(社会的)実践」の無限の連鎖である。このことが第二言語研究および第二言語教育実践において持つ意味については、第8章で論じる。

²⁶ 第8章の2.2は、「コミュニケーション論」という視点、および、それに基づく談話分析が示唆する第二言語教育実践の方向性を論じるものとなっている。

さらに、実践の変革という目的を掲げず、実践から一步離れてそれを記述することは、(我々自身が参加者となって行う実践を含む) あらゆる実践の相対化を可能にする点においても重要な意味を持つ。3.3 で述べたように、本研究における実践の記述は、一人称的な視点(実践者=研究者を含む当事者の視点)からのものではなく、三人称的視点(実践を記述する分析者の視点)からのものである。実践から一步離れた三人称的視点から実践を眺めることにより、それに直接関わる者たちの意図には回収され得ない出来事の偶発性と、実践の明示的な目的には還元され得ない多様な意味づけの様相が我々の前に姿を現すのである。

第5節 本研究の構成

本研究は、第1部「理論編」、第2部「分析編」、第3部「結論」の3部からなる。それぞれの部は、第2節で示した本研究の三つの研究課題におおよそ対応するものとなっている。

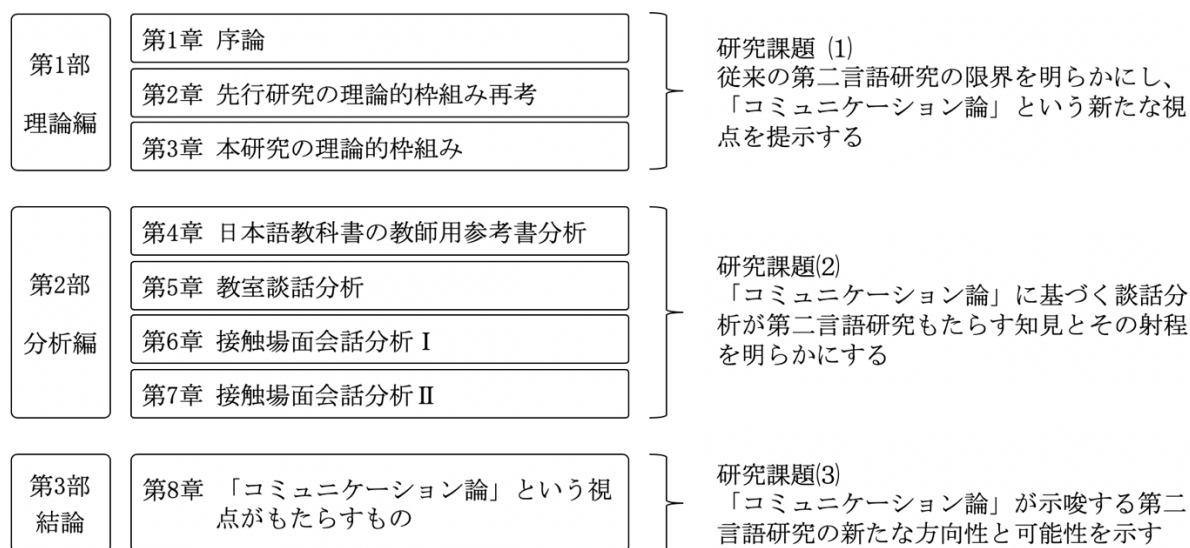


図1. 本研究の構成

第1部「理論編」(第1章～第3章)では、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、言語の教育と学習に関わる実践における言語使用を適切に捉えるための新たな視点として「コミュニケーション論」を提示する。

第1章「序論」では、従来の日本語教育研究に対する本研究の問題意識を述べ、第二言語研究が実践そのものを対象として分析するものでなければならないことを主張した。その上で、「コミュニケーション論」に基づく新たな第二言語研究を構築するという本研究の目的を述べ、従来のコミュニケーション論とは区別されるその視点について概説した。

第2章「先行研究の理論的枠組み再考」では、談話を分析することを通して言語の教育・学習の問題にアプローチする近年の第二言語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）に対する批判的検討を行う。それらの枠組みが第二言語研究にもたらした知見を確認すると共に、それぞれの枠組みが有する限界、および、それらを第二言語研究に用いることによって生じ得る問題点を批判的に検討し、従来の第二言語研究に、実践における言語使用および言語学習を適切に捉えるための視点が欠けていることを指摘する。

第3章「本研究の理論的枠組み」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、社会記号論的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について概観し、それらを、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理解することを可能にする視点として提示する。

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知見を確認すると共に、同視点に基づく談話分析が第二言語研究として有する広汎な射程を示す。第2部を構成する4つの章（第4章～第7章）は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」では、近年の初級日本語教育の現場において圧倒的な割合で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、『みん日』）の教師用参考書である『みんなの日本語初級I・II 第2版 教え方の手引き』を対象とし、そこに示された文型の導入例を談話分析する。教科書の著者らによって人為的に作成された導入例における教師と学生の発話を分析し、文型積み上げ式アプローチの基盤となる想定や信念、そのイデオロギー性を明らかにすると共に、そのような想定や信念に基づいて行われる日本語の授業が参加者たちにもたらし得る社会指標的帰結について論じる。

第5章「教室で文型を学ぶことの意味：教室談話分析」では、『みんな日』を用いて行われた2コマ分の日本語の授業を談話分析する。教師による文型の明示的・非明示的導入、虚構の場面設定による文型練習、学生たちによる自発的な文型使用などを丁寧に記述し分析することを通して、教科書に基づいて特定の文型を教える／学ぶという活動がそもそもどのような相互行為を通して成り立っており、その中で学ばれるとされる文型とはどのようなものであるかを明らかにし、そこで行われる言語学習の様相が、教師および教科書によって計画され、意図された言語学習の在り方とは大きく異なるものであることを指摘する。

第6章「会話における反復と言語の学習：接触場面の談話分析Ⅰ」では、日本語学習者2人と日本語母語話者2人が約4ヶ月に亘って行った言語交換の会話（計12回）を、会話に見られる反復に注目して談話分析する。話し手が直前の他者の発話（の一部）を繰り返す例に焦点を当て、学習者たちがいかに母語話者たちの話す日本語を自らの発話として取り入れていくかを記述し、誰かによって計画され、統制されることのない状況での偶発的な言語学習の様相と、そこに表れる参加者たちの言語能力のあり方を明らかにする。

第7章「学習の達成のメタ語用論：接触場面の談話分析Ⅱ」では、第6章の分析で用いたものと同じの言語交換の会話に対する縦断的な分析を行う。研究者が何らかの行為を学習であると記述することそれ自体が、特定の視点に基づいてなされるメタ語用的実践²⁷であるという反省的な認識を踏まえ、相互行為の中で、相互行為を通して学習が「達成」されていく過程を記述するという、学習の問題にアプローチする談話分析の新たな可能性を示す。

第3部「結論」（第8章「コミュニケーション論」という視点をもたらすもの）では、第2部の各章の談話分析の知見を振り返り、「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として有する射程を確認する。その上で、「コミュニケーション論」が示唆する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、本研究の意義と課題を述べる。

²⁷ メタ語用（metapragmatics）とは、語用（＝言語使用）を対象にして言及する語用を意味するもので、語用の意味を規定し、統制する語用のことである。詳しくは、第3章の1.2.4を参照。

第2章 先行研究の理論的枠組み再考

第1節 導入

本章²⁸では、社会文化的な視点に基づき、談話分析という方法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（日本語教育研究を含む）において多く用いられている四つの主要な理論的枠組み、すなわち、社会文化理論、状況的学習論、言語社会化、会話分析に対する批判的検討を行い、第二言語研究に「コミュニケーション論」という新たな視点を提示するという第3章での作業のための前提を整える。

すでに述べたように、第二言語研究は、言語学、社会学、教育学、心理学、人類学など、周辺の研究領域から大きな影響を受け、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第二言語研究を支える理論には様々なものがあるが（cf. Atkinson, 2011a）、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、それらの枠組みが、社会文化的視点に基づく第二言語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重要な位置を占めていることが推察されること、加えて、それらに基づく研究では、互いの理論的枠組みが相互に言及されることが極めて多く、そのうちの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、四つの理論的枠組みの間に密接な関連性が存在することが窺えることにある。四つ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年代以降の第二言語研究における社会文化的転回を牽引してきた主な理論として位置づけることができる²⁹。

²⁸ 本章の内容は、李（2019b）を加筆・修正したものである。

²⁹ 個々の理論的枠組みの背景および展開については、高木（2008）（社会文化理論）、上野（2006）

四つの枠組みに基づく第二言語研究は、今日の第二言語研究の最前線に位置すると言える。しかし、そのためか、第二言語研究（特に日本語教育研究）の文脈では、それらの理論的枠組みが有する限界が指摘されることはあまりない。そのことには、応用科学としての性格の強い同研究分野の特徴が関係していることが推測できるが、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、第二言語研究の外部に目を向けると、それらの枠組みに対してはすでに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。

以下に続く各節では、四つの理論的枠組みの各々が第二言語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検討する。それを踏まえ、四つの枠組みに共通して見られる根本的な限界を指摘し、社会文化的視点に基づく近年の第二言語研究に欠けているものを明らかにする。

第2節 社会文化理論

2.1 概要

社会文化理論 (Sociocultural Theory) は、ロシアの心理学者ヴィゴツキー (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)。社会文化理論の主な主張は「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、発達の分析への依拠、②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、③人間の行為が、社会的な側面であれ個人的な側面であれ、道具や記号によって媒介されているという主張、の三つを挙げている。

①は、「ある行動の本質をとらえるには、その起源と発生的な変化を明らかにすることが不可欠である」 (田島, 2008, p. 11) という考えを前提としたものである。ヴィゴツキーは、系統発生、個体発生、歴史発生という水準を区別し、精神発達の観点からそれらの関わり

(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。

合いを考察することを通して、精神発達における文化的・歴史的側面の重要性を強調した。以下、本項では、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確認することにしたい。

まず②の「個人の高次精神機能は社会的な生活に起源を持つ」という主張は、ヴィゴツキーによる以下の記述に鮮明に現れている。

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カテゴリーとして人々のあいだに、後に精神内的カテゴリーとして子どもの内部に登場する。(中略) 言うまでもないことだが、この内化がその過程そのものを変形し、その構造および機能を変化させる。あらゆる高次の機能およびそれらの関係の基礎には発生的に、社会的関係、人々の現実的な関係が存在する。(ヴィゴツキー, 1970, p. 212)

ヴィゴツキーはこれを「文化的発達的一般発立法則」(general genetic law of cultural development)と名づけている。この主張によると、個人の精神機能の発生的起源は社会的関係にあり、個人は精神間の相互作用における高次の精神機能を「内化³⁰」(internalization)することを通して発達を遂げる。ヴィゴツキー(2001)はこのことを、子どもの「科学的概念」(vs. 「生活的・自然発生的概念」)の発達の分析を通して示している。子どもは、自身の直接的な経験からは得られない科学的概念を、周りの大人や教師との相互行為を通して内化し、自らの精神内的過程に用いることができ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。

精神発達の発生的起源を社会的関係に見るヴィゴツキーの洞察は、「発達の最近接領域」(the zone of proximal development, ZPD) (ibid.)という概念にも同様に示されている。ZPDは、子ども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のことで、精神間の相互作用を通じた「発達の可能性を宿している領域」(佐藤, 1999, p. 89)である。この観点からすると、子どもの発達段階は、子ども個人の行為だけではなく、彼／彼女が他者で行う相互

³⁰ 「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)。

行為（他者から受ける介助の量と質）を考慮に入れて初めて判断できるものとなる（Lantolf & Thorne, 2006, p. 208）。

続いて、③の「人間の行為は、社会的な側面であれ個人的な側面であれ、道具や記号によって媒介されている」という主張だが、これは、上述の精神機能の発達の社会的起源に関する②の主張と密接に結びついている。ヴィゴツキー（1970）は、人間の行為を、主体、対象、道具という三項間の関係から捉えている。すなわち、人間が何らかの対象に対して（物理的または精神的に）働きかける行為は、何らかの道具（様々な人工物を含む物理的道具や、言語をはじめとする象徴的・心理的道具）によって媒介されているということである。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。物理的道具が環境を統制するのに用いられるのに対し、言語（および言語をはじめとする象徴的道具）は、それを用いる主体の内面へと向かい、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）。

統制（regulation）は媒介の一つの形式である（ibid., pp. 199-200）。発達の初期の段階にいる子どもは、自らの行為を大人の発話に従属させることでそれを統制するが、次第にその言語的手段を内化していき、自身の行為を自発的かつ意図的に統制できるようになる（cf. ワーチ, 2004）。すなわち、子どもは、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のである。そこで、言語は、それ自体歴史的産物である。発達の生物学的な基盤を有する個人は、他者との社会的関わりを通して歴史的産物としての言語を内化し、それを自らの精神機能を統制するための手段として用いる。「系統発生によって生み出された生物学的機能を、歴史発生によって蓄積されてきた記号の使用法にしたがってコントロールする。こうして記号が媒介となり、「二つの路線」が個体発生において「合流」し、高次精神機能へと結実することになる」（高木, 2008, p. 22）のである。

2.2 第二言語教育・学習の研究への導入

ヴィゴツキー（2001）には、彼が「外国語学習」に直接言及する箇所が見られる。そこで彼は、外国語の学習を子どもの母語の発達とは対照的なものとして記述している。すなわち、「母語の発達が言語の自由な自然発生的な利用から始まり、言語形式の自覚とマスターで終わるとすれば、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」(ibid., p. 320) と言うのである。第二言語学習に関するこのようなヴィゴツキーの考えに対しては批判的な指摘もなされている(西口, 2013, pp. 72-73)。しかし、社会文化理論を理論的枠組みとする第二言語研究はむしろ、高次精神機能の社会的起源、媒介手段としての言語、他者統制から自己統制への移行、ZPDなど、高次精神機能の発達に関する彼の洞察を受け継ぐ形で展開している。

社会文化理論の考えに基づくと、熟練した言語使用者(第一言語と第二言語を問わず)になることは、その言語を用いた自己統制の状態になることを意味する(Lantolf & Thorne, 2006, p. 200)。そして、「新たな言語の発達の証拠は、目標志向的な活動の遂行において自己と他者の行為を統制する道具として言語を支配(control)できる程度の変化」(ibid., p. 208)に見出すことができるものとなる。例えば、ESL学生とチューター間の作文指導のやりとりを縦断的に分析したAljaafreh & Lantolf (1994)は、最初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への移行として記述している。他にも、第二言語学習における媒介に注目した研究としては、第二言語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に注目したDicamilla & Anton (1997)や、第二言語教室における学習者の母語の使用を媒介という観点から捉え直した西野(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などに基づき、「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第二言語習得における「言語発達」(p. 130)と捉え、それを支援する日本語教育の必要性を主張している。

一方、第二言語教育の分野では、ZPDの概念に基づく新たな評価活動として「ダイナミック・アセスメント」(Dynamic Assessment, DA)の実践が行われつつある(小村, 2009; Poehner, 2009など)。DAとは「標準化した能力テスト評価方法とは対照的に、(中略)学習者の学習可能性に注目して評価」する方法のことで、「ある学習者の現下の学習能力が他の学習者と比べてどれほど高次のレベル(あるいは、低次のレベル)にあるかを比較評価するのではなく、学習者個人が学習に妨げになっていた障害を克服し、どれだけ向上したかを見る評価方法である」(小村, 2009, pp. 2-3)。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)を意味し、そこでは「評価」と「指導」が融合する(ibid., p. 4)。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－暗示性を基準にして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、社会文化理論は、第二言語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、第二言語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

第二言語研究が社会文化理論を理論的枠組みとして用いる際に注意しなければならないのは、社会文化理論が「学習」というより、(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、「子どもから大人へ」という移行を前提としており、それに対応する形で「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、第二言語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第二言語学習の問題に適用しようとするとうねりが生じる。例えば、第二言語教育では、第二言語に関する命題的・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る。それは当然ながら第二言語「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」であるとは言い難い。

ZPDの概念を第二言語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第二言語学習に適用すると、第二言語学習は、学習者が、教師やより有能な目標言語の話者(母語話者など)からの援助を基に、第二言語を発達させていく過程となる。学習者は、ZPDにおける「子ども－大人」の関係に基づいて(すなわち、「子ども」として)捉えられ、第二言語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、novice や expert といったカテゴリー自体も相互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、第二言語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、第二言語研究が、母語話者の言語能力を到達点とする従来の第二言語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第二言語「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、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ども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つばら注意を向けて」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」(ibid., 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、子どもと大人という二者間のミ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ないのである³¹。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) と指摘している。ヴィゴツキーの理論における発達概念そ

³¹ ヴィゴツキーの理論はその後、ZPDを、日常活動と、その活動の中にある矛盾の解決策として社会レベルで新たに作られる活動の間の距離として定義するエンゲストローム (1999) や、媒介行為の歴史的な側面に注目するワーチ (2004) などによって、より社会的な志向性を伴った形で展開されている。

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。

第3節 状況的学習論

3.1 概要

状況的学習論 (Situating Learning) とは、「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)。この観点を明確な形で示し、多くの第二言語研究に理論的基盤を提供した代表的な研究が、徒弟制への人類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)。「正統的周辺参加」という概念における「正統的」とは、学習者 (行為者) 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、「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辺的な関わり (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)。レイヴとウェンガーの言う学習とは、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) に関わる問題である (レイヴ&ウェンガー, 1993, p. 25)。従来の認知主義的な学習の研究においては、学習が、個人が命題的な知識を頭の中に蓄積 (内化) していく心理学的な過程として捉えられていたのに対して、LPP論では、それが「参加」という社会的行為の次元に位置づけ直されているのである。参加としての学習は、「共同参加者間にわかち持たれているのであり、一人の人間の行為ではない」(ハンクス, 1993, pp. 8-9)。さらにそれは「あらゆる種類の活動に存在しているはずの実践の一つの特徴」(ibid., p. 12) であり、したがって、我々は、日常生活における様々な参加の過程を学習という観点から理解することができる (Lave, 1993, pp. 230-231)。

LPP論は徒弟制の研究を基盤としているが、徒弟制そのものに関する理論的モデルとして提示されたものではない (西口, 2001; 上野, 2006)。それは、「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、「学習を分析的にみる一つの見方であり、学習というものを理解する一つの方法である」(ibid., p. 17)。LPP論では徒弟制からの理論的「蒸留」(福島, 1998, p. 193) が施されており、その中心となっているのは、親方-徒弟の間の固定された関係ではなく、徒弟制におけるアクセスのデザインや実践共同体における分業の在り方であると言える(香川・茂呂, 2003; 上野, 2006)。

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し得る(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づけている(ibid., p.33)。香川・茂呂(2003)は、LPP論から見た学習を、以下のようにまとめている。

LPPは、学習を「実践共同体への参加の軌道」ととらえる。要約すると、「参加の軌道」とは、熟練に伴う新参者から古参者への漸進的な移行、知性的技能の上達や共同体に対する自己の位置付け、そして地位の変化に伴って現れるアイデンティティの構築、新参者と古参者との間の協力関係と競合関係、そして参加する共同体の再生産と変容のプロセス、それらが相互多重的に展開する、周辺の参加から十全的参加への、多様性を伴って描かれる学習の道筋のことを意味する。(p. 56)

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 第二言語教育・学習の研究への導入

状況的学習論に基づく、第二言語学習は、学習者が第二言語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理解できる。第二言語の使用は、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）。第二言語学習は、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。

一方、状況的学習論による従来の学校教育への批判は、従来の第二言語教育への批判として読み換えることができる。例えば、ブラウン他（1992）の提唱する「認知的徒弟制」では、学校教育における概念的道具の使い方が実際の実践の領域での使い方とかけ離れており、「本物の実践の中で使うことは依然としてできないということが起こりうる」（p. 39）ことが指摘され、「本物の活動」を通して実践家の視点を手に入れることの重要性が主張されている。香川・茂呂（2003）も、「知ること」が中心となる学校の文脈と、活動における「使用」の文脈の違いに注目し、それらで「全く別の知識の習得」（p. 58）が行われると指摘している。これらの主張は、「教室で学んだ言葉が教室外での使用に結びついてない」という第二言語教育に対する広く流布した批判と通じるものであり、ブラウン他（1992）による「本物の活動」の重要性の主張は、教室外の「本物の日本語」を教室内に持ち込むことによって問題の解決を図ろうとする考え方（cf. 塩谷, 2008）と酷似している。

状況論的学習論に基づいて第二言語学習を参加という観点から捉えると、「学習者が参加する実践共同体は何か」、すなわち、第二言語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（西口, 2001; Brouwer & Wagner, 2004）。ハンクス（1993）は、言語学習に関する言及の中で、学習者が「発話に熟達した人びとと関わりながら、正統的周辺参加者になって」おり、「自分では気づかないで、共同体の基準に従いつつその基準を再生産している」（p. 13）と述べているが、その記述からは、彼が言語学習に関する実践共同体を、発話共同体（speech community, Gumperz, 1968）のレベルで理解していることが窺える。しかし、状況的学習論に基づく第二言語研究では、実践共同体が、発話共同体という概念への批判的な認識から、それを代替する概念として用いられることが多い（Bucholtz, 1999; 窪田, 2004, 2011; ソーヤー, 2006a）。すなわち、言語使用の特徴やそれに対する意識の共通性などを根拠にして（研究者の視点から）同定される発話共同体ではなく、学習者が参加する実践そのものを通して構築される共同体を第二言語学習における実践共同体として捉える

ということである。その共同体は、例えば、学習者が第二言語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2人のペアだったりする（Brouwer & Wagner, 2004）。第二言語学習は、そのような実践共同体への参加（および、それに伴うアイデンティティや実践へのアクセスの変化など）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第二言語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、第二言語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過程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

状況的学習論（特にLPP論）に対してはこれまで、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。例えば、LPP論が教育と学習を意図的に分離したものであるため、それを学校教育にそのまま適用することは不可能であるという指摘（福島, 1998; 佐藤, 1999）や、比較的安定的な社会における徒弟制を基盤としたLPP論を、複雑化・多文化化した現代社会の学校システムに適用することには限界があるという指摘（福島, 1998: 香川・茂呂, 2003）などがそれである。しかし、本項ではそ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向的な過程として概念化されているということである。このことは、学習を、学習者が実践家の社会へ入り込む「文化適応の過程」として捉えるブラウン他（1992）の「認知的徒弟制」において特に顕著に見られる。そこでは、実践家が行う「本物の活動」が学習者の目指すべき公式なモデルとなり、学習者が単独で課題を遂行できるようになることが教育・学習の目標となっている。このことについてO'Connor（2003）は、認知的徒弟制では暗黙的に特定のモデルが特権化されており、「学習におけるコンテクスト化とアイデンティフィケーションのダイナミックスに十分な注意が向けられていない」（pp. 63-64）と指摘している。

しかし、同様のことは、学習を周辺の参加から十全的参加への移行過程として捉えるLPP論に対しても指摘できる。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、「周縁的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向的であると言わざるを得ない。Bucholtz (1999) が述べるように、LPP論は共同体の周縁部に位置するメンバーに焦点を当てることを可能にするという利点を有する。しかし、学習を参加形態の変化として捉えると、共同体の周縁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思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論を用いた第二言語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、学習者が第二言語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、そこでは、共同体への十全的参加が第二言語の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する (pp. 67-70)。そこでは、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、新参加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。一方、高木 (1992) や香川・茂呂 (2003) でも、LPP論が新たなテクノロジーの導入やマクロな社会構造の変化などによる実践共同体の根本的な変化の側面を十分に考慮に入れていないという指摘がなされている。

このことはさらに、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、そこでは、実践を通して共同体そのものが「生産」されるという側面には、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 (ibid., 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難くなることもここで指摘すべきであろう。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、どのような制度や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越えた事柄への考慮を要求する³²。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 (他の共同体および、当の共同体を取り巻く社会文化的コンテクスト) 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) が示したり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

³² 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扱われているわけではない。

は、ある共同体への参加を拒否すること、あるいは、周辺の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³³。

第4節 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 & Schieffelin, 1984, 1995; Ochs, 1988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のことである。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、日本の第二言語研究では本章で取り上げる他の理論的枠組みに比べて言及されることが少ないが(Cook, 2008, p. 313)、それはそもそも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という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するのではなく、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。言語習得は、「言語の形式的小および機能的なポテンシャルの両方における能力を向上させる」ことであ

³³ さらに言えば、我々が日々参加する実践共同体を振り返ってみれば明らかであるように、個々の実践共同体は、名目上の実践とは直接的に関係しない様々な相互行為(例えば、雑談など)と、それに基づく諸関係(例えば、個人的でインフォーマルな付き合いなど)からも構成されている。実践共同体への参加は、実践への参加という観点のみでは記述できないことにも留意すべきであろう。

り、そこでの「機能的」とは「言語使用によるコンテキストの創出を含む、言語とコンテキストとの間の多様な関係」を意味する (ibid., p. 13)。言語能力 (linguistic competence) を習得することは、社会文化能力 (sociocultural competence) を習得することにつながっており (ibid., p. 37)、流暢な (fluent) 言語話者になることは、熟練した (adept) 共同体のメンバーになることを同時に意味する (Ochs & Schieffelin, 2011, p. 7)。

言語社会化は、「指標性」 (indexicality) の理論を基盤としている (Ochs, 1988; Ochs & Schieffelin, 1995, 2008; He, 2003b)。指標性とは、記号が、隣接性や連続性に基づいて対象を指す様態を表す概念で、言語人類学では、言語使用がそのコンテキストを前提可能なものとして指し示すこと、そして、言語使用を通してコンテキストに新たな効果が創出されることを指すものとして用いられている (Silverstein, 1976a; 小山, 2008など。詳しくは第3章の1.2.1および1.2.4を参照)。言語の「文法的形式は、文化的に組織化されたその使用の状況と密接に結びついており—すなわち、指標し—、文法的形式の指標的意味は子ども (および学習者一般) によるそれらの使用と理解に影響を及ぼす」 (Ochs & Schieffelin, 1995, p. 74)。言語習得が社会文化能力の習得と不可分に結びついていると言うとき、それは、人々が言語の象徴的な意味に関する知識とともに、言語使用によってどのようなコンテキストが指標されるか、それによってどのようなコンテキストが創出されるかに関する知識を同時に身につけることを意味する。言語に関する知識は、言語構造のコンテキストへの関連づけに関わる規範、好み (preferences)、期待を含んでおり (Ochs, 1988, p. 8)、言語を理解することは、そのような社会文化的知識への参照を通してはじめて可能になる。指標に関する知識は、言語的・文化的能力の核心をなすものであり、それは言語習得と社会化が重なり合う場でもある (He, 2003b)。

このように、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志向性 (第3章の第1節を参照) 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され得る (Duff & Talmy, 2011)。言語社会化の研究では、言語形式に付随する道徳性や敬意などといったスタンス、社会の階級や階層、地位に関する知識、イデオロギーや認識論、アイデンティティや主観性、感情といった様々な側面に注意が払われ、そのような知識の習得に結びついたものとして言語習得を捉えることが試みられる (ibid., pp. 95-96)。

一方、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的な過程ではなく、双方向的で (Duff & Talmy, 2011)、相互行為的なもの (Ochs & Schieffelin, 2011) 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)。言語社会化は、相互行為の参加者間に知識や権力の非対称性が存在する場ではいつでも行われるものであり、それゆえ、それは一生を通して行われる過程であると言える (Ochs, 1988; Ochs & Schieffelin, 2008, 2011; Duff, 2011; Duff & Talmy, 2011)。

4.2 第二言語教育・学習の研究への導入

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、すでに多くの第二言語研究において用いられている。「第二言語社会化」(Second Language Socialization) (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)、そのことには、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が関係していることが推測できる。

言語社会化の観点からすると、第二言語を学ぶことは、第二言語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を意味し、学習者はそのような過程の中で「第二言語を通じた社会化と第二言語使用への社会化」を同時に遂げることになる。

第二言語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どもと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的な参加を通して、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に注目したDuff (2002) や、noviceの積極的な関わりを強調したHe (2003a) の研究も注目に値する。

このように、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、第二言語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、第二言語研究を、社会や文化の研究として展開させていくための基盤を提供したと言える。

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、近年の言語社会化はより柔軟な枠組みへと変容を遂げている (cf. Ochs & Schieffelin, 2008, 2011; Duff & Talmy, 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) などの第二言語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らない。たとえ状況に応じた役割の反転の可能性を認めたとしても、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ことは困難になってしまう³⁴。

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での状況的学習論の「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、第二言語の教室を対象にした Ohta (1999) の研究では、教師が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。Ohta (1999) の研究において言語社会化は、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) の指摘は注目に値する。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。一方、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)。

³⁴ 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理解することもできる。

第5節 会話分析

5.1 概要

会話分析 (Conversation Analysis, CA) は、人々が相互行為を組織化する原理を明らかにすることを旨とする社会学の一分野である。会話分析では、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。会話分析が、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; Mori, 2007; Duff & Talmy, 2011など)。

会話分析は、エスノメソドロジー (Garfinkel, 1967) 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³⁵、それ独自の原則を有する³⁶ (Seedhouse, 2004; Gardner, 2008; Heritage, 2008など)。ここでは、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2点に注目して会話分析の認識論と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会話分析の特徴の一つとして、unmotivated looking (Gardner, 2008; Kasper & Wagner, 2011など) という分析方針を挙げることができる。それは、データの分析に際して、分析者が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

³⁵ Gardner (2008, p. 266) は会話分析がエスノメソドロジーから受け継いだ原則を、説明可能性 (accountability)、相互反映性 (reflexivity)、指標性 (indexicality) という三つの概念でまとめている。説明可能性は、社会のメンバーたちが他のメンバーに対して自身の行為を可視化し、報告可能なものにするための方法 (methods) を指すものであり、相互反映性は、説明可能性が行為に反映されることを (すなわち、同じ方法が行為の産出と解釈に同時に用いられること)、指標性は、行為 (発話) の意味がコンテキストに依存したものであることを指す。

³⁶ Seedhouse (2004, pp. 14-15) は会話分析の独自の原則を、①相互行為のすべての局面に秩序が存在する、②相互行為への貢献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創出する (context-shaped and context-renewing)、③どのような些細なものでも、無秩序な、偶発的な、無関係なものとしてアプリオリに切り捨てることはできない、④分析はボトムアップに行われ、データに基づく、という4つにまとめている。

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³⁷」(orientation)を捉えることを意味する(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³⁸。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(西阪, 2008)、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、会話分析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, 以下の5.2を参照)を明らかにすることであり、したがって会話分析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; 岡田, 2016)。

次に、会話分析における発話とコンテキストの捉え方を確認する。会話分析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(Seedhouse, 2004; Gardner, 2008)。会話分析において、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、会話分析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会話分析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

³⁷ 「志向」という概念の意味については、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ふるまっているとき、その参加者はそのことに志向しているといえる」(p. 6)。

³⁸ 一方、志向に関するこのような記述は、認知についても同様に適用できる。相互行為を行うためには、参加者たちが自身と相手が行う行為をその都度分析し、その意味を把握し、自らの理解を相手に示さなければならない。ある参加者が相手の行為(発話)をいかに理解したかは、それに対する彼/彼女の次の行為に示され(next turn proof procedure, Kasper & Wagner, 2014)、さらにそれに対する相手の理解が、それに続く相手の行為によって示される。このようにして、認知は個人の脳内に閉ざされた過程としてではなく、相互行為上に現れる、社会的に共有されたものとなる(Schegloff, 1992; Kasper, 2009; Kasper & Wagner, 2011)。

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相互行為の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、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 第二言語教育・学習の研究への導入

上述したように、会話分析は学習や発達に関する独自の理論を有しない。そのため、会話分析を援用する第二言語研究（以下、CA-SLA）の多くは、本章で検討した他の三つの理論的枠組みのいずれか（あるいは、その複数）に依拠して第二言語学習を記述してきた（Brouwer & Wagner, 2004; Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Hellermann, 2007; Nguyen, 2011など）。しかし、一方では、外部の理論に頼らず、会話分析の枠組みのみに基づいた第二言語研究を確立させようとする試みもなされている（Markee, 2008; Kasper, 2009など）。

CA-SLAは、第二言語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と、第二言語話者の言語使用へ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（Mori, 2007; Kasper & Wagner, 2011）。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、第二言語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第二言語学習の概念化という2点を中心に会話分析が第二言語研究にもたらした知見を確認する。

Firth & Wagner (1997) は、従来の第二言語研究の重大な問題の一つとして、それが第二言語話者を「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会話分析は、第二言語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」という捉え方に見直しを迫るものとなった。会話分析の立場からすると、「非母語話者」というアイデンティティは、いつ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有意味なものである。それは、例えば、第二言語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)。一例として、Carroll (2005) は、一般的には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」という捉え方の問題性を示唆している。

一方、CA-SLAは、第二言語話者の相互行為に見られる変化を、「相互行為能力」(interactional competence) という概念に基づいて記述することで、従来の第二言語学習の概念の拡張をもたらした。相互行為能力は、Kramsch (1986) によって、当時のプロフィシエンシー中心主義に対抗する概念として提示され、He & Young (1998)、Young (1999) などを経てCA-SLAに広く用いられるようになった概念であり、Kasper (2006) はそれを、「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」(p.86) であると定義している。

He & Young (1998) やYoung (1999) では、相互行為能力が、機能主義に基づく第二言語教育において広く用いられてきたコミュニケーション能力 (communicative competence) (Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990など) を代替する概念として導入されている。例えば、He & Young (1998) によると、CanaleとSwainのコミュニケーション能力は、社会的コンテキストにおける個人の学習者に焦点化したもの、コミュニケーションを行うために個人が知っておくべき、行うべきことに関するものである (p. 4)。それに対して、He & Young (1998) は「能力、行為、活動を個人に属するものとしてではなく、**全ての**参加者によって**協同的に**構築されるものとしてみなす」(pp. 4-5) (原著では斜体による強調) という立場から、コミュニケーション能力とは「根本的に異なる」(p. 7) 概念として相互行為能力を提示した。彼らによると、相互行為能力は、個人に内在する一般的な知識やスキルとしてのコミュニケーション能力とは違い、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 (co-constructed) ローカルで実践限定的な能力である³⁹ (p. 7)。

先行研究では、相互行為能力を構成する要素として、連鎖組織、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・

³⁹ 相互行為能力とコミュニケーション能力の対比については、Young (1999)、Mondada & Pekarek Doehler (2004) を併せて参照されたい。なお、コミュニケーション能力は、言語人類学者D. Hymesによって提唱され、Canale & Swain (1980) などを通して第二言語研究に導入された経緯を持つ。この点については、第3章の1.2.3でより詳しく言及する。

非言語的リソースの使用などが挙げられており (Young & Miller, 2004; Kasper, 2006; Markee, 2008; Nguyen, 2011 など)、多くの CA-SLA 研究がこれらの側面に注目して第二言語話者の相互行為能力の発達 (= 第二言語学習) を記述することを試みてきた (Young & Miller, 2004; Hellermann, 2007; Markee, 2008; Ishida, 2011; Nguyen, 2011; Taguchi, 2014; 岡田, 2016 など)。相互行為能力は、独自の学習の理論を有しない会話分析が第二言語学習を記述することを可能にし、会話分析が第二言語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、会話分析は、第二言語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、第二言語研究における言語、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、会話分析を第二言語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、会話分析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会話分析の方針に従う限り、CA-SLA が第二言語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⁴⁰ (Mori, 2007; Markee, 2008; Kasper & Wagner, 2011)。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 (森, 2004; 義永, 2008; Kasper & Wagner, 2011)。義永 (2008) が指摘するように、「コンテキストに敏感な (context sensitive)」会話分析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ず、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、会話分析の外部からは、特に批判的談話分析 (Critical Discourse Analysis, CDA) の研究者らによって会話分析の認識論の限界が指摘されてきた。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

⁴⁰ この点に関し、Kasper & Wagner (2011) は、研究の目的によっては、分析前の観察と分析後の外部の理論との関連づけは容認可能であるという見解を示している (p. 125)。

析では不可欠な場合があるとし、Schegloffが示した会話分析は、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する (pp. 11-12)。一方、Wetherell (1998) は、CDAの分析者たちがまず会話分析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なされた相互行為の記述を、参加者たちの視点からの記述であるとする会話分析の矛盾を指摘している (pp. 402-403)。Billig (1999) も同様の立場から、さらに痛烈な批判を展開している。Billigによると、アприオリな仮定を排除し、参加者たちの視点から相互行為を記述できるとする会話分析家たちの主張は、会話分析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 (p. 556)。また、会話分析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、話者たち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。会話分析家たちは、会話分析独自のレトリックを用い、決して中立的とは言えない仮定に基づいて分析を行っていることを認識できずにいるのである。

一方、Blommaert (2005) は、言語人類学の立場から会話分析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会話分析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、会話分析では分析それ自体が「テキスト化の実践」(entextualisation practice) (第3章の1.2を参照) 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的コンテキストに言及する会話分析の方法論的原則に対しては、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、会話分析が、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、会話分析では、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越えたところで (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を目を向けていないという主張である。

一方、第二言語研究の観点から見たとき、理論的枠組みとしての会話分析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、会話分析

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、様々な種類の言語使用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（それらが歴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、会話分析は、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）にはほとんど注意を払っていない（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。相互行為能力を構成する要素として挙げられた様々な項目（上記の 5.2 を参照）から窺えるように、その概念が音声（トーク）を媒体とした相互行為のみを対象とし、その形式的な側面に注目するという会話分析独自の視点を顕著に反映するものであることは明らかであり、第二言語学習に関わる様々な側面を包括的に扱えるものであるとは言えないのである。

第6節 四つの理論的枠組みに共通する限界

以上、社会文化理論、状況的学習論、言語社会化、会話分析という四つの理論的枠組みについて、それらが第二言語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、それらを第二言語研究に用いる際に生じ得る問題について、第二言語研究内外の先行研究を参照しながら検討を行った。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。

四つの枠組みに共通して見られる限界としては、以下の4点を指摘できる。

① 一方向的な過程としての学習の概念化

社会文化理論、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）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として捉えられている。また、一部の CA-SLA 研究でも、第二言語学習が、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できる。

② 学習過程における対立や葛藤への注目の欠如

これらの枠組みでは、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、会話分析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、相互行為そのものの中で「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難くなっている。

③ マクロ・コンテクストの扱いに関する問題

社会文化理論、状況的学習論、会話分析では、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クストが捨象される傾向が見られ、学習がミ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捉えられている。一方、言語社会化では、学習（社会化）の記述においてマクロ・コンテクストが積極的に用いられるものの、安易なコンテクスト化により、文化や規範を本質化してしま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ク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、「分析者が、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。

これらの四つの限界は、全て一つの問題に収斂する。すなわち、以上で検討してきた四つの理論的枠組みには、「研究の対象となる何らかの行為を、そして、それを記述し分析する研究者自身の行為を、それを取り巻くミクロ・マクロ・コンテクストの全体に結びつけて理解するという視点」が欠けているのである。

四つの理論的枠組みは、程度の差こそあれ、言語の学習を言語の使用と切り離せないものとして捉える志向性を共有しており、そのことこそが、それらの枠組みを社会的なものとならしめている。すなわち、それらの枠組みは、言語の学習を、言語に関する抽象的な知識を脳内に蓄積していく個人的で心理学的な過程としてではなく、本質的に社会的な記号である言語を、社会的存在である人々が、具体的な状況において用いるという社会的行

為として理解しようとしている。それによって必然的に導かれるのは、言語学習の研究が、言語使用の研究でなければならないということであろう。しかし、上記の四つの理論的枠組みは、言語使用を、それを取り巻くコンテキストの全体へ適切に結びつけられるものではなかった。上に指摘した四つの限界は、それらの枠組みが、言語学習が言語使用と不可分であることを前提としながらも、言語使用を分析するための枠組みとしては不十分であったことに起因すると言えるのである。

第3章 本研究の理論的枠組み

第2章での先行研究の理論的枠組みに対する批判的検討を踏まえ、本章では、第二言語研究が、言語使用をコンテキストに根ざした社会的実践として記述することを可能にする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。「コミュニケーション論」については、第1章の第3節において、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述べたが、本章では、「コミュニケーション論」を構成する具体的な理論を検討し、それが言語、言語使用、相互行為、コンテキストという問題にいかに関与するものであるかを示すことにする。

本研究における「コミュニケーション論」とは、「社会記号論的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、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」であると一先ず定義することができる。本研究が「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理論が全て、言語（より包括的には、記号）が使用され、認識され、解釈され、意味づけられる過程、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。以下で詳しく論じるように、三つの理論は、言語使用とコンテキストの概念化において極めて高い整合性と親和性を有しており、これまで多くの談話研究における理論的基盤として用いられてきた。しかし、第二言語研究ではそれらの知見が十分に取り入れられていないのが現状である。

以下に続く各節では、「コミュニケーション論」を構成する3つの理論の各々における言語使用とコンテキストに対する概念化について概説し、言語使用をいかに捉え、いかに記述するかを考える上で、それらがどのような示唆を与え得るかを考えることにする。

第1節 社会記号論系言語人類学のコミュニケーション論

1.1 言語人類学という学問の志向性

言語人類学 (Linguistic Anthropology) は、人類学の下位分野の一つとしてボアス (F. Boas) によって 19 世紀の後半に北米で始まり、1960 年代以降個別の分野として受け入れられるようになった学問である (Duranti, 2001b)。そこでは、言語を、それが生産され、理解されるコンテキストの中で捉えることの重要性が強く認識されており、「文化的実践や社会構造を作り上げ、維持させるものとしての言語の役割」(Foley, 2012, p. 1) についての検討が、民話、儀礼、言語 (文化) 接触、民族性、ジェンダー、政治、世界観、言語イデオロギーなど、幅広いテーマに亘ってなされている (cf. Blount, 1995; Duranti, 2001a; Ahearn, 2012 など)。小山 (2008) は言語人類学を以下のように特徴づけている。

言語人類学 (あるいは人類学的言語学) は、言語学と人類学、特に文化人類学の中間に位置している。さらに言えば、言語と文化の両者にまたがる領域を対象とする言語人類学は、(文化人類学の扱う)「人間文化と環境」という広範な問題に、言語の切り口から取り組もうとする志向性を持つ。(p. 37)

言語を切り口として「人間文化と環境」という広範な問題へと迫るということは、言語を、それを取り巻くコンテキストの全体へと結びつけることを意味しており、したがって、言語人類学の志向性は、コンテキストへの志向性であると理解することができる。ここでのコンテキストとは、文化、社会、歴史といった抽象的・象徴的なマクロ的事象のみを意味するものではなく、目で見ることができ、手で触ることができる、「今・ここ」に存在あるいは生起する具体的な物事、すなわち、個別かつ一回的で、経験的なミクロ的事象までを含むコンテキストの全体である。つまり、言語人類学は、文化人類学などで主に扱うマクロ的事象と、会話分析や語用論などが主に扱う具体的な言語使用というミクロ的事象両方を包摂する「全体的な枠組」であることを希求する学問であると言えるのである (小山, 2008, p. 40)。そこで、そのような包括的かつ統合的な枠組みを構築するための基盤として言語人類学に取り入れられたものが、「すべてのもの、宇宙全体、森羅万象を相互の関係において捉え、その相互関係を動的に、指示作用 (記号作用 [signification]) として、つまり過程として」(小山, 2008, p. 41. 強調は原著) 捉えるパース (C. S. Peirce) の記号論 (パ

ース, 1986) であり、そのようにして展開した言語人類学の流派が、次項で述べる社会記号論系言語人類学である。

1.2 社会記号論系言語人類学

社会記号論系言語人類学は、北米の言語人類学者シルヴァスティン (M. Silverstein) が、パースの記号論、ヤコブソン (R. Jakobson) の構造言語学、ボースに始まり、サピア (E. Sapir)、ウォーフ (B. L. Whorf)、ハイムズ (D. Hymes) に繋がる北米言語人類学の知見を統合・発展させたもので、「言語やコミュニケーションを通して、「自然」や社会、文化、その全体に迫ろうとする宇宙論的アプローチ」(小山, 2009, p. 46) として特徴づけられるものである (Silverstein, 1976a, 1979, 1985a, 1985b, 1993, 1997, 2003; Wortham, 2001, 2003; 片岡, 2002; Agha, 2005, 2007; 小山, 2008, 2009, 2011, 2012, 2016 など)。

社会記号論系言語人類学では、言語、言語使用、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おり、ここでその全容を示すことは到底できない。以下では、シルヴァスティンの理論の背景となるパース、ヤコブソン、ハイムズによる記号、言語、言語使用、コンテキストへの理解を確認した後、社会記号論系言語人類学の主要概念を確認していく形で、それが言語使用の問題にいかに関わり込むものであるかを示すことにする⁴¹。

1.2.1 記号論という基盤：パースの記号論

パースの記号論 (semiotics) は、全ての物事を「指すー指される」という記号作用として捉える枠組みであり、「われわれの認識と思考を本質的に「記号過程」(semiosis) と見做す認識論的立場」(米盛, 1981, p. 2) である。パースにとって「すべての認識、思考は記号によってのみ可能であり、すべての思想は記号であり、延いては人間も記号である」(ibid., p. 5)。すべての物事は、「指すー指される」という出来事がある限り存在する。「記号論的世界は、出来事 (の生起する場、コンテキスト) を中心に開示されており、「主体」と「客体」を起点とするものではない」(小山, 2008, p. 42)。

それでは、そもそも記号とは何であろうか。パース (1986) は以下のように述べる。

⁴¹ 社会記号論系言語人類学の理論の背景と詳細については小山 (2008, 2009, 2011) を、理論の概説については片岡 (2002)、Wortham (2003)、小山 (2012)、榎本 (2017) などを参照されたい。

記号あるいは表意体とは、ある人にとって、ある観点もしくはある能力において何かの代わりをするものである。(中略) 記号はあるものつまり対象の代わりをする。(p. 2)

つまり、記号とは「何かの代わりをするもの」である。パースはこの「代わりにする」ということに関わる原理を、「根底」「対象」「解釈項」という三項関係から捉えている。簡略に言えば、根底は「指すもの」、いわゆる「記号」であり、対象は「指されるもの」、そして、解釈項はその両者を媒介するもの、すなわち、それらを結びつける思想のことである⁴²。

パースは、記号が対象を指す(=表意する)様態(すなわち、記号と対象の関係のあり方)に注目し、記号を三つに区別している。かの有名な、類像(icon)、指標(index)、象徴(symbol)である。類像記号は、「自分自身の特性によって、しかもかかわりをもつ対象が現実存在しようがしまいが、自分で所有する特性によるだけで対象にかかわるような記号」(パース, 1986, p. 12)であり、例えば、恋人の写真、富士山の絵など、類似性に基づいて対象を指す記号のことである。指標記号は、「かかわりを持つ対象により実動的に影響を受けることによってその対象にかかわるような記号」(ibid., p. 12)で、何かを指し示す人差し指、「これ」「あれ」といった直示詞(deixis)など、隣接性や連続性に基づいて対象を指し示すものである。最後に、象徴記号は、「法則によって、普通は一般観念の連合によってその対象にかかわるような記号」(ibid., p. 13)であり、例えば、「りんご」や「愛」といった一般名詞がそれに当たり、類似性や隣接性という経験的基盤を欠いているにも関わらず、慣習性(および集団性)に基づき、対象を指すに至った記号のことである。

ソシュールの記号学(semiology)から始まった現代の言語学は、言語を象徴的記号として、すなわち、「今・ここ」を離れた抽象的な意味体系として扱う傾向が強かった。しかし、言語は、指標記号(直示詞など)や類像記号(指小辞(diminutive)や擬声語など)を同時に含んでおり、さらに、象徴記号としての言語(例えば、一般名詞としての「りんご」)は、指標的な言語使用(「リンゴ」という発声によって具体的な物としてのりんごを指し示す指標的出来事)によって指し示される限りにおいて存在できるものである。Jakobson (1957) および Silverstein (1976b) は、抽象的(=象徴的)な意味規則としての文法が、経験的(=

⁴² ただし、パースの記号論的立場からすると、「記号過程のあらゆる要因〔筆者注：根底、対象、解釈項〕はまさに記号過程の要因であるがゆえに、それらはすべて記号である」(米盛, 1981, p. 119)。

指標的) 出来事の「今・ここ」に基盤を置く (=投錨された) ものであることを示している。言語の全体を捉えようとするなら、我々はそれを象徴記号としてのみ扱うことはできないのである。

1.2.2 言語使用の機能的多様性と詩的機能：ヤコブソンのコミュニケーション・モデル

シルヴァスティンによって始まった社会記号論系言語人類学のプロジェクトは、彼が師事したヤコブソンの言語理論、特に、発話出来事 (speech event: E^s) と語られた出来事 (narrated event: Eⁿ) の区別、発話出来事に投錨されたものとして言語と言語使用を捉える視点、そして、メッセージの機能に関する彼の洞察に大きな影響を受けている。以下、その内容を簡略に確認する。

ヤコブソンは、「Shifters, verbal categories, and the Russian verb」と題された論文 (Jakobson, 1957) において、数、ジェンダー、人称、アスペクト、ヴォイス、時制、ムードなどといった文法範疇が、語られた出来事 (Eⁿ)、発話出来事 (E^s)、語られた出来事の参加者 (Pⁿ)、発話出来事の参加者 (P^s) の関係において定義され得ることを示した。ここでは詳述しないが、発話出来事、語られた出来事、発話出来事の参加者、語られた出来事の参加者は、言語使用 (=コミュニケーション) という出来事を構成する要素であり、ヤコブソンがこの論文で示したのは、文法範疇が、出来事に投錨されたものであるという事実であると言える (小山, 2008, pp. 238-239; 榎本, 2017, p. 18)。

一方、Jakobson (1960, 1985[1955]) は、言語は、それが果たす機能において捉えなければならないとし、(1) 送り手 (addresser)、(2) 受け手 (addressee)、(3) メッセージ (message)、(4) 場面 (context)、(5) コード (code)、(6) 接触 (contact) という六つの要素からなる従来の機械論的なコミュニケーション・モデル (第1章の第3節を参照) を、メッセージが、それぞれの要素に対して果たす機能という観点から捉え直し、(1') 表出的 (emotive) 機能、(2') 動能的 (conative) 機能、(3') 詩的 (poetic) 機能、(4') 言及指示的 (referential) 機能、(5') メタ言語的 (metalinguistic) 機能、(6') 交話的 (phatic) 機能という六つの機能を同定した。メッセージは、これらのうち一つの機能のみを果たすのではなく、複数の機能を同時に果たし、どれに主に志向するかによってそのドミナントな機能が決定する。

導管メタファー (Reddy, 1979) に基づく従来の情報理論的コミュニケーション・モデルが、所与としてのメッセージを解釈するためのコードに焦点化するものであったのに対し

て、ヤコブソンのモデルはメッセージを中心に据えたものであり、さらに、メッセージが所与のものではなく、作られるものであるという事実を指摘した点において重要な意味を持つ（小山, 2008, pp. 203-204, 214-217）。そのメッセージの生成に関わる機能が、以下に説明する詩的機能であり、それはヤコブソンが同定した六つの機能の中でも特に重要な位置を占める。

詩的機能とは、メッセージが、メッセージそのものに焦点を当てる機能のことであり、「反復」、すなわち、等価性の原理（＝類像性）の、選択の軸（paradigm）から結合（＝指標性）の軸（syntagm）への投射（平易な言葉で表すなら、似たものを並べること）を本質とする（Jakobson, 1960, pp. 356-358）。Jakobson（1985[1955]）の挙げた例を示すなら、「the horrible Harry」（/h/, /r/, /i/の反復）や「I like Ike」（/ai/, /l/, /k/の反復）などがそれに当たる。詩的機能は、韻文において顕著に見られるものであり、「一般的に言って、散文、とくに散文的な日常会話などでは、言われている事柄（言及指示対象）へと関心が向けられがちだが、韻文は、メッセージ自体が一個の完結した「作品」、テキストとなる度合いが高く、送り手や受け手の関心は、言及対象というよりも、その「作品」、テキスト自体へと向けられがちである」（小山, 2008, p. 214）。メッセージは、反復を通して、結束性を持った一つのテキスト（ゲシュタルト心理学の用語で言えば、「地」から浮かび上がった「図」）となるのであり、したがって、詩的機能は、テキストを生成する原理であると言えるのである（ibid., p. 218）（テキストの生成については、以下の 1.2.4 でより詳しく述べる）。

1.2.3 出来事を中心に捉えるコミュニケーション：ハイムズのコミュニケーション・モデル

コミュニケーション能力（communicative competence）の提唱者として第二言語研究でも知られるハイムズは、コミュニケーションの民族誌（Ethnography of Communication）（Hymes, 1964, 1972, 1974）という言語人類学のプロジェクトの創始者でもある。Hymes（1964）は、「文化と社会における言語の位置を記述するための準拠の枠組みを提供するのは言語学ではなく、民族誌一言語ではなく、コミュニケーションである」（p.3）とし、「メッセージとコンテキストの間の多重の階層的関係（multiple hierarchy of relations）」（ibid., p.6）を捉えることをコミュニケーションの民族誌の目的とした。そこでは、言語が状況的・社会文化歴史的コンテキストにおいて果たす様々な機能や、言語とコンテキストとの間に見られるパターンを明らかにすること、コミュニケーション参加者たちのコミュニケーション能

力 (Hymes, 1972) の内実を解明することが主な課題となっており、コードより発話、構造より機能、メッセージよりコンテキスト、民俗学的恣意性より民族誌的適切さを強調・優先する (Hymes, 1964, p.11) という、言語を切り口として全体へ迫る言語人類学の志向性が鮮明に表れている。

Hymes (1972) は、Chomsky (1965) の形式主義的言語理論における能力 (competence) と遂行 (performance) の区別に異を唱え、「There are rules of use without which the rules of grammar would be useless」(p. 282) とした上で、具体的な言語使用に対する経験的な問いとして、①形式的可能性、②実現可能性、③適切さ、④蓋然性と帰結、という四つを挙げた⁴³。この四つの問いには、言語使用を、コンテキストへの適切さと、使用によってもたらされる効果の両方を視野に入れて捉えようとする姿勢が表れており、ハイムズが提示した「SPEAKING (Setting/Situation, Participants, Ends, Act sequence, Key, Instrumentalities, Norms, Genre)」(Hymes, 1974) のグリッドは、そのような言語使用の記述を可能にする発見法的な枠組みとして位置づけることができる。

ハイムズが示した言語使用 (コミュニケーション) への理解は、ヤコブソンのコミュニケーション・モデル (特に発話出来事という概念) の影響を受けており (Duranti, 1997; 小山, 2008; 榎本, 2009)、出来事 (event) を軸にしてコミュニケーションを捉えようとした点において画期的なものであったと言える。そこでは、初めて非言語的単位、すなわち、出来事が、発話を解釈するための準拠枠として用いられているのである (Goodwin & Duranti, 1992, p. 25; 小山, 2008, p. 221)。そのことにより、コミュニケーションの民族誌研究では、出来事の全体を構成する様々な側面に広く目を向けることができるようになり、また、言語使用 (= 談話) を言語と文化の研究のための主要な対象として認識することが可能になったと言える (Goodwin & Duranti, 1992; Gumperz, 2001)。

このように、ハイムズの理論には、出来事を基軸にして言語使用とコンテキストの全体を捉えようとする志向性が強く見られるのだが、彼が提唱した「コミュニケーション能力」の概念も、そのような志向性の中で理解されなければならない。すなわち、コミュニケー

⁴³ 具体的には、次の通りである。1) Whether (and to what degree) something is formally *possible*; 2) Whether (and to what degree) something is *feasible* in virtue of the means of implementation available; 3) Whether (and to what degree) something is *appropriate* (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated; 4) Whether (and to what degree) something is in fact done, actually *performed*, and what its doing entails. (Hymes, 1972, p. 282. 強調は原著)

ション能力は、特定の文化と社会において行われるコミュニケーション出来事 (communicative event) を記述するための概念として位置づけられるべきものなのである。第2章の5.2でも言及したように、相互行為能力の概念を用いる近年の第二言語研究においてコミュニケーション能力は、個人主義的・心理主義的なものであり、理想化された母語話者の能力を規範化するものであるとして批判されてきた (He & Young, 1998; Young, 1999; 義永, 2005, 2008など)。しかし、それらの研究では、ハイムズのコミュニケーション能力が、第二言語研究に導入 (=再コンテキスト化) される過程の中で変質してしまったという経緯は考慮されていない。Leung (2005) や榎本 (2009) が指摘するように、本来記述的概念であったコミュニケーション能力は、Canale & Swain (1980) などの応用言語学者によって第二言語研究に再コンテキスト化される過程を通して、学習者が身につけるべき理想化された母語話者の規範として解釈されるに至ったのである。しかし、榎本 (2009) が述べるように、コミュニケーション能力は、「個人」ではなく、「出来事」を中心としたコミュニケーション・モデルをさし示すもの」(p. 131) であり、出来事の記述を通してその姿が示される人々の能力を意味する概念として理解されるべきものであると言える。

1.2.4 語用とメタ語用の弁証法：シルヴァスティンのコミュニケーション論

シルヴァスティンは、全ての物事を「指す—指される」という記号過程として捉えるパースの記号論を基盤とし、テキストを生成する原理としての詩的機能に関するヤコブソンの洞察、そして、出来事を中心にコミュニケーションを捉え、言語使用の適切さとそれによって生じる効果の両方を捉えようとしたハイムズのコミュニケーション・モデルを発展的に統合させた精緻な理論を展開した (Silverstein, 1976a, 1979, 1985b, 1987, 1993, 2003; 小山, 2008, 2009 など)。以下では、榎本 (2017) に倣い、その主要概念を説明していく形で、社会記号論系言語人類学のコミュニケーション論の考え方を確認することにする。

「オリゴ」

「オリゴ」(origo; deictic center) とは、「発話 (言語使用) やコミュニケーションが起きている時間や場所—その発話などのコミュニケーションが起きている (生起している) 「今ここ」—」(小山, 2009, p. 25) のことである。オリゴは、「私」「今」「ここ」「あれ」「昨日」などといった直示詞 (=指標記号) の起点となり、その言及対象を位置づける。

シルヴァスティンのコミュニケーション論では、コミュニケーションの宇宙（出来事とそれを取り巻くコンテキストの全体）を、オリゴを基軸にして捉える（小山, 2008, 2009）。すなわち、コミュニケーションの空間は、オリゴ（「今・ここ」）を中心にして同心円状に広がる（しかし、決して平面的ではない）空間（＝オリゴからの時空間的距離によって測定できる空間）である。記号論の術語を用いてより詳しく説明するなら、オリゴに最も近いミクロの空間は、隣接性・連続性を原理とする指標性（indexicality）が主に作用する空間であり、例えば、見て聞いて触ることのできる人や物などが属する空間である。一方、オリゴから最も離れたマクロの空間は、隣接性・連続性といった経験的基盤を欠く空間、象徴性（symbolicity）が支配する空間であり、そこには、例えば、概念体系、文化的知識、イデオロギーなどが位置する。そして、指標性と象徴性の両方が作用するその中間となる空間（メゾ）には、コミュニケーション参加者の帰属集団など、出来事の中に存在しない物や事が位置する。

「言及指示的機能」と「社会指標的機能」

言語使用は、言及指示的機能と社会指標的機能を同時に有する。言及指示的機能とは、「何かについて何かを述べる」こと、すなわち、言及指示（reference）と述定（predication）のことであり、社会指標的機能とは、「何かを言うことを通して何かを為す」ことを意味する。ここで、何かを「為す」ということは、Austin（1962）や Searle（1969）などの意味論的語用論における発話行為（speech act）よりはるかに包括的なもので、例えば、言語使用を通じた社会的アイデンティティの指標、参加者間の権力関係の指標、丁寧さやフォーマリティの指標などを含むものである。具体的な例を挙げて説明するなら、例えば、「僕は日本人です」という発話は、その話し手（reference）について、彼が日本人という属性を有すること述べる（predication）という言及指示的機能を有する。しかし、それは同時に、「僕」という一人称代名詞によって話し手のジェンダーを、また、「です」という敬語によって聞き手との関係性や場のフォーマリティを指標するという社会指標的機能を果たす（ただし、以下に述べるように、社会指標的機能に関する説明はより複雑である）。

なお、上記の発話における「僕」という語は、その発話の話し手を指し示すという言及指示的機能を果たす指標記号（直示詞）であると同時に、発話者のジェンダーを指し示す非言及指示的な機能を果たす指標記号でもある。したがって、指標記号については、言及

指示的指標と非言及指示的指標（＝社会指標的記号）という区別が可能である（Silverstein, 1976a）。

「前提的指標」と「創出的指標」

指標という記号作用は、記号がコンテキストにすでに存在する物事や性質を前提可能なものとして指し示す前提的指標（presupposing index）と、コンテキストに新たな効果や帰結をもたらす創出的指標（creative/entailing index）という二つの側面を有する（Silverstein, 1976a, 2003）。これらは、Hymes（1972）における言語使用の「適切さ」と「効果」にそれぞれ相当する。例えば、上記の「僕は日本人です」という発話の話し手が男性であった場合、「僕」という語は、そこにすでに存在する男性の話し手を前提可能なものとして（すなわち、適切に）指標する。また、そもそも「僕」という語が話し手を指標できるのは、それが日本語の意味構造を通して解釈される限りにおいてであり、したがって、その語は、日本語という言語の存在を前提可能なものとして指標するものであるとも言える。さらに、上記の発話の話し手が、その発話の直前まで「私」という一人称代名詞を用いており、そこで初めて「僕」という一人称代名詞を用いたとすれば、それは、聞き手との関係性や場のフォーマリティなどに変化をもたらし、コンテキストを変容させるもの（＝創出的指標）となり得る。

一方、上では、コミュニケーションの空間（＝コンテキスト）が、オリゴを中心にして広がるものであることを述べた。そのことを踏まえてさらに述べるなら、「僕」という語が解釈可能となるのは、そのようなコンテキストの様々な前提可能な側面への同時的な指標を通してであると言える。すなわち、「僕」という語の解釈においては、少なくとも、コミュニケーション出来事の参加者（発話者）や、前後の言語的文脈（例えば、引用節内での使用かどうかなど）といったマイクロ・コンテキスト、日本語の意味構造や、ジェンダー・イデオロギー（「僕」という語と結びついた男性性のイメージなど）といったマクロ・コンテキスト、そして、その間に位置する、参加者たちの社会的アイデンティティ（発話者の職種や世代など）、間テクスト性（intertextuality）（他の場面における「僕」という語の使用との関係）といったメゾ・コンテキストという、コンテキストの複数の層が前提可能なものとして指標されなければならない。そして、そのような前提的指標を通して解釈された「僕」という語の使用は、その場に何らかの効果もたらし、コンテキストを変容させるも

のとなる。このように、言語使用は、常にコンテキストと結びついた形で行われ、同時に、新たなコンテキストを創出させるものであると言える。

「コンテキスト化」と「テキスト化」

上で見たように、発話という出来事は、コンテキストへの指標を通して解釈可能となる。そこで、出来事が何らかのコンテキストを指し示すことを「コンテキスト化」(contextualization)、そして、それによって出来事が解釈可能な一つのユニットとなることを「テキスト化」(entextualization)と呼ぶ。

ある出来事を取り巻くコンテキストは事実上無限に存在し、出来事に対しては理論上無数の解釈が可能である(小山, 2008, p. 223)。コンテキスト化という概念は、そのような問題に対する一つの答えとなる。すなわち、コンテキストは、出来事とは独立して存在するあらゆる物事ではなく、出来事(における指標記号)によって指し示されることによってそこに立ち現れるもの、つまり、コンテキスト化されるものとして理解されるのである。コンテキスト化について、Auer (1992) は、「コンテキストのあらゆる側面を関連性のあるものとし、維持し、修正し、取り消す、などといった参加者によるすべての活動から成り、その結果として、特定の位置における発話の解釈を導く」(p.4)としている。

コンテキスト化の過程は、「コンテキスト化の合図」(contextualization cues) (Gumperz, 1982, 2001; Auer, 1992) と呼ばれる指標記号の働きにおいて具体的に示される。コンテキスト化の合図とは、「象徴的な文法的、語彙的記号と共に用いられたとき、状況的解釈のためのコンテキスト的基盤を構築するものとして機能し、したがってそのメッセージの解釈に影響を与えるあらゆるヴァーバルな記号」(Gumperz, 2001, p. 221) であり、例えば、謝罪の言葉とともに用いられた密かな笑み、標準語から方言へのコード・スイッチング、文体(スピーチ・レベル)の切り替えなどがそれに当たる⁴⁴。これらの記号は、発話を適切に解釈するために参照すべきコンテキストを指標するもの、出来事において関与的なコンテキストを作り上げる(=コンテキスト化する)ものとして機能する。

コンテキストが、コンテキスト化を通してコンテキストとなるのと同様、テキストも所与のものではなく、テキスト化されることによってテキストとなる。Halliday & Hasan (1976)

⁴⁴ ただし、コンテキスト化の合図は、ヴァーバルな記号のみならず、視線や表情、仕草などのように、発話と共に生起しながら、それを特定の解釈に導くあらゆる記号として広く捉えることが可能であり、そのほうがコミュニケーションを分析する上ではより有効であると言える。

が示したように、テキストは、結束 (cohesion) というメカニズムによって生成される (すなわち、言われたもの、書かれたものがそのままテキストとなるわけではない)。このことは、一連の記号の集まりが、結束性を持った一つのユニットになることを通して、つまり、周りのコンテキストから境界づけられた (したがって、コンテキストから取り出し可能な) 一つのまとまりになることを通してテキストとなることを意味する。したがって、テキスト化は同時に、「脱コンテキスト化」(decontextualization) (Bauman & Briggs, 1990) を意味すると言える。テキスト化の過程を通してコンテキストから切り離されたテキストは、元のものとは異なる新たなコンテキストに「再コンテキスト化」(recontextualization) (ibid.) され、新たな意味を生み出す。そのようにして生じる (過去の) テキストと (「今・ここ」の) テキストの間の関係を指す概念が「間テキスト性」(intertextuality) (Briggs & Bauman, 1992; Irvine, 1996 など) である。

なお、上では、出来事がコンテキストへの指標 (=コンテキスト化) を通して解釈可能となることを述べたが、このことは、出来事がコンテキスト化を通してテキスト化されることを意味する。出来事からコンテキストへ向かう指標の矢は、コンテキストを経由して出来事に向かい、それをテキストとならしめる (Silverstein, 2003; 榎本, 2017, pp. 29-30)。コンテキスト化とテキスト化は、同時に進行する過程なのである。

「言及指示のテキスト」と「相互行為のテキスト」

上では、言語使用が常に言及指示的機能 (何かについて何かを言うこと) と非言及指示的・社会指標的機能 (何かを為すこと) という二つの機能を同時に果たすことを述べた。言われたことは、結束性を有することにより、解釈可能な一つのテキスト、すなわち、「言及指示のテキスト」となる。それと同様、為されたことが解釈可能となるためには、テキスト性 (textuality) を有しなければならない。例えば、我々が誰かの行う会話を観察し、それを「上下関係が厳しい」「あの人たちは大変仲が良い」などと解釈するためには、その会話という出来事を構成する様々な記号が、「上下関係」または「親密な関係」といった人間関係のモデルを一貫性のある形で指標するものでなければならない。そのようにして解釈可能となるテキストのことを「相互行為のテキスト」(interactional text) (Silverstein, 1985b, 1997; シルヴァスティン, 2011) と呼ぶ。より厳密に説明するなら、出来事は、「相互行為のモデル [the event model of discursive interaction] をコンテキストとして指し示し (つまり、コンテキスト化し)、指し示された「モデル (=type)」によって、その「現れ」(具体的な

写し、レプリカ=token)として指し返されること(=テキスト化されること)で、社会文化的に意味をなす相互行為のテキスト〔interactional text〕を創り出してゆく」(小山,2008, p. 223)のである。

ただし、出来事に対する解釈がコンテキストへの指標を通して行われるものである限り、その解釈は決して完結した、不変なものにはなり得ない(Silverstein, 1992, 2003)。そもそも出来事に関連づけられ得るコンテキストが無数に存在するだけでなく、出来事は常に、それに続く新たな出来事、そして、それによって創出される新たなコンテキストに基づいて以前とは異なる解釈を受けることができるからである。「コミュニケーション出来事の持つ社会文化歴史的な意味は、最終的な決定性を欠いたもの〔indeterminate〕であり、テキスト化・コンテキスト化の過程は、時間軸に対して双方向的に、つまり、過去から現在に向けてだけでなく、現在から過去に向けて働く歴史的な、弁証法的なプロセス」(小山,2008, p. 226)なのである。

しかし、そのような不確定性の中でも、我々は様々な出来事をかなりの自信を持って解釈し、それを基に新たな行為を積み上げるということを常に行っている。そのような確かな解釈を可能とするメカニズム、それが、次に述べる「メタ語用」である。

「語用」と「メタ語用」

周知のように、「メタ言語」(metalanguage)とは、言語を対象にして言及する言語のことである。言語は、抽象的な意味の構造(ラング)とその使用(パロール)という二つの側面を有するものであり、したがって、メタ言語についてもそれと同様に、言語の意味論的側面に言及する「メタ意味論」(metasemantics)と、その使用に言及する「メタ語用論」(metapragmatics)という区別が可能である(Silverstein, 1976a, 1993; 小山, 2008, 2009)。

後者についてより詳しく述べると、まず、語用(pragmatics)とは、「実際に起こっていること、たとえば実際の言語使用やコミュニケーションの出来事、その構成要素」(小山, 2009, p. 26)を意味する。上で述べたように、語用によって指標され得るコンテキストは無数に存在し、したがって、語用は理論的に無数の解釈を許す。それは本質的に混沌とした出来事である。しかし、そこには、まとまりを欠く指標記号を統制し、出来事を安定的な解釈へと導く働きが同時に存在する。それがメタ語用である。

メタ語用とは、「実際に起こっている言語使用、あるいはコミュニケーション出来事やその要素を対象として指標する(指し示す)言語使用やコミュニケーションのことである」

(小山, 2009, p. 26)。Silverstein (1993) によると、「メタ語用的に機能する記号は、語用の事象（指標的記号の事象）を記号的対象とし、それらを「枠づける」または「統制する」または「規定する」性格を内在的に有する」(p. 33)。このように、「指標記号の群れを、相互行為における言語使用が構成する特定のタイプの解釈可能な出来事へと統制する」(ibid., p. 37) 機能のことを、メタ語用的機能 (metapragmatic function) と呼ぶ。

例えば、「宣言する」「命じる」「約束する」などの発話行為動詞を用いた遂行文の使用 (Austin, 1962; Searle, 1969) は、現に行われている発話 (= 語用) を、「宣言」「命令」「約束」という行為のタイプに属するものとして規定する (= 統制する) メタ語用である。そのような例におけるメタ語用は、語用がそれ自身を対象とする語用であるという点で再帰的 (reflexive) であり、また、言語の象徴的な意味構造に基づいてなされるものである点で明示的である (Silverstein, 1993)。一方、様々な形の引用における発話動詞の使用、例えば、「彼は『もう二度としないから』と謝った」「彼は、明日は遅れないと約束した」などは、「今・ここ」での語用 (= 引用する発話) を通して、過去に行われた語用に言及し、その意味を規定する明示的なメタ語用であると言える。

しかし、我々が様々な語用 (出来事) に対して行う解釈のほとんどが、それに言及する明示的なメタ言語への参照なしに行われていることを想起すれば明らかのように、メタ語用は、非明示的 (= 非言及指示的) な形で行われるのが普通である⁴⁵。そのような非明示的なメタ語用的機能を果たす代表的な例が、上で言及した「コンテキスト化の合図」である。コンテキスト化の合図 (例えば、謝罪の言葉と共に用いられた密かな笑み) は、語用の一部でありながら、その語用をいかに解釈すべきであるかを方向づける再帰的なメタ語用的機能を果たす。ただし、語用には、複数のコンテキスト化の合図 (= 指標記号) が含まれており、それらが相反する解釈を支持する場合もあり得る。そこで、決定的なメタ語用的機能を果たすのが、反復というメカニズムを通して結束性のあるテキストを生成する詩的機能である (Silverstein, 1985b, 1993, 1997; 小山, 2008, 2009)。様々な指標記号は、語用を特定の解釈に導くコンテキストを限定的に指し示し、そのことを通して互いを前提可能な形で指標し合うという結束性のある詩的な構造 (poetic structure: Wortham, 2003, pp. 21-22)

⁴⁵ さらに、このことは、我々が語用を通して行っている様々な事柄が、遂行文の使用のような、明示的なメタ語用による行為の範囲をはるかに超えていることを考えてみると容易に推測できる。例えば、我々は「からかう」という動詞を用いずに誰かをからかうという行為を行い、また、その動詞を用いずに過去に行われた何らかの言語使用を「からかい」という行為として解釈できる。

をなすことによって、語用の出来事を解釈可能なテキストへとならしめるのである。例えば、Silverstein (1985b, 1997) およびシルヴァスティン (2011) は、here/there、now/then といった直示詞の韻律的 (=詩的) な構造化を通して、語用における様々な言及指示対象が整列 (=パターン化) され、それを通して一つの解釈可能な相互行為のテキストが生成されていく過程を詳細に記述している。

このように、語用における様々な指標記号は、詩的構造 (=パターン) を成すことによって特定の文化的出来事のタイプを前提可能なものとして指標し、それを通して、現に行われる語用がそのタイプに属するトークンとして解釈されるように働く (Silverstein, 1993)。そこで、語用を解釈するために用いられる前提可能な文化的タイプまたはスクリプトのことを「メタ・ディスコース」(metadiscourse) (Silverstein & Urban, 1996; Wortham, 2003) と呼ぶ。メタ・ディスコースは、語用 (ディスコース) を統制し規定するものとして機能する、特定の社会に流布し、その社会の人々が利用できる様々なディスコース (例えば、ジェンダーに関する、世代に関する、社会階層に関するディスコースなど) のことであり、「言語イデオロギー」(language or linguistic ideology) (Silverstein, 1979, 1985a; 小山, 2011 など) とほぼ同義であると言える (Wortham, 2003, pp. 19-20)。メタ・ディスコースは、語用に対する人々の合理化を伴うものであり、実際の語用を歪曲するという側面を有する (Whorf, 1956; Silverstein, 1979, 1985a; 小山, 2009, 2011)。さらに、一つの社会におけるメタ・ディスコースは決して一様ではなく、同一の対象に対しても、人々が属するドメイン (Agha, 2005, 2007) によって異なる内容のメタ・ディスコースが存在し得る。したがって、特定のメタ・ディスコースによって語用が統制されるとき、語用と (それを歪曲する) メタ・ディスコースの間のズレ、そして、複数のメタ・ディスコースの間の対立は、必然的に緊張を生み、続く語用に新たな変化をもたらす。そして、さらにその語用に対するイデオロギー的な解釈 (=歪曲) がなされ、それがまた語用を統制するといった具合に、語用とメタ語用は終わることなく続いてゆく。人々が言語を用いて行うコミュニケーションとは、そのような語用とメタ語用の弁証法的過程として理解できるのである。

以上が、シルヴァスティンによって提示された社会記号論系言語人類学のコミュニケーション論の極めて簡略な導入となる。最後に、そのエッセンスを明瞭かつ簡潔に示した小山 (2008) の一節を引用し、本項を締めくくりにしよう。

偶発的な花火 (邂逅) のようなものに過ぎない出来事は、(1)特定のコンテキストを前

提的に指し示すことによって、(2)参加者にとって理解可能・認識可能な「コミュニケーション出来事」となり（＝テキスト化され）、そのことを通じて、(3)新たなコンテキストを創り出し（コンテキストを創出的に指標し）、同時に、(4)以前に前提とされていたコンテキストを変容させる。（p.240）

1.3 教育言語人類学

言語人類学の分野では、学校という場を対象とした研究がすでに70年代前後から行われ、教育にまつわる言語使用を、それを取り巻く広い社会文化的コンテキスト（社会経済的階層、民族性など）と不可分に結びついた実践として理解しようとする試みがなされてきた（Cazden, John, & Hymes, 1972; Heath, 1982; Philips, 1983など）。そのような流れは現在でも続いており、近年では、言語人類学の知見を教育の研究に積極的に導入しようとする試みが「教育言語人類学」（Linguistic Anthropology of Education）と呼ばれる一群の研究において行われている（Rymes, 2003; Wortham, 2003, 2008, 2012; Wortham & Rymes, 2003; 榎本, 2017など）。

教育言語人類学は、教育における言語使用が、社会的関係を維持・創出させる実践であるという認識を前提にしている。Wortham（2008）は以下のように述べる。

ほとんど全ての教育は言語使用を媒介にして行われる。教育的な言語の使用（educational language use）を構成する言語的・パラ言語的記号は、言及指示的意味と関係的（relational）意味の両方を有する。教育者と学習者が何かを話し、書くとき、彼／彼女らは学習する教科の内容に関わるものだけでなく、発話出来事の内外における社会的集団への所属性（affiliations）を同時に示す。それらの所属性は（中略）生徒たちの人生の軌跡を形づくり、彼／彼女らがどのように教科を学ぶかに影響を及ぼす。理論と実践の両方の理由から、教育の研究者は教育的な活動における言語使用がいかに社会的関係性を前提条件とし、また、創出するかを理解する必要がある。（p. 1）

このように、教育言語人類学は、言語使用を、何らかのコンテキストを前提にすると同時に新たなコンテキストを創出する社会的実践として捉える言語人類学の考えを基盤とし、その理論的・方法論的知見を教育における言語使用の分析に用いることで、教育の理論と

実践両方に有意義な結果をもたらすことを試みる研究領域であると言える。教育言語人類学は、教室というローカルな場で行われる相互行為をより広い社会的コンテキストにおいて理解しようとするという志向性を有しており (Rymes, 2003, p. 122)、リテラシー、アイデンティティ、イデオロギー、言語政策など、幅広いテーマに関する研究の蓄積を見せている (Collins, 1996, 2003; Mertz, 1996; Rymes, 1996, 2003; Jaffe, 2003; O'connor, 2003; Wortham, 2005 など)。

一方、社会記号論系言語人類学の理論は、Mertz、Rymes、Wortham などによって教育言語人類学としての展開も見せている。例えば、ロースクールの授業を分析した Mertz (1996) は、テキストを解釈する特定の方法に学生たちを社会化させることが、テキストに関する特定のイデオロギーに彼/彼女らを社会化させる実践であることを、再コンテキスト化およびテキスト化の観点から分析しており、Rymes (1996) は、アメリカのチャーター・スクールをフィールドとした研究で、刑務所という話題に関して行われた生徒たちと教師の間の会話を分析し、誰かが誰かにアドバイスを与える権利が、*you*、*everybody*、*people* などの直示詞 (= 指標記号) の協同的 (*collaborative*) な解釈を通して、相互行為の中で偶発的かつ協同的に達成されることを示している。また、Wortham (2005) は、ある中学生の少女の学校という場における社会化を、間テキスト的に (*intertextually*) 結びついた複数の出来事に亘って行われる過程として捉え、複数の出来事が、互いを前提可能なものとして指標する詩的構造をなすことを通して関連づけられること、そのようにして行われる社会化の過程に、複数のコンテキストの層 (タイム・スケール⁴⁶) における様々な文化的カテゴリーが関与していることを論じている。

このように、言語人類学の視座は、教育という活動におけ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理解する基盤になり得ると言えるが、第二言語研究に関しては、

⁴⁶ Worthamは自身の一連の研究 (Wortham, 2005, 2012; Wortham & Rhodes, 2012など) において、ミクロとマクロというコンテキストの捉え方では見落とされがちである、それらの間に存在する様々なプロセスを掬い取るための枠組みとして、タイムスケール (*timescale*) を用いている。彼は、記号論的過程を、様々なレベルで展開するタイムスケール (微視発生、ローカル、個体発生、社会歴史など) の観点から捉える必要性を主張した Lemke (2000) に基づき、ミクロとマクロの間に、同時に展開しながら相互依存的関係にある様々な過程 (スケール) が存在することを強調し、社会的アイデンティフィケーションに、複数のレベルのスケールが同時に関与していることを指摘している (Wortham, 2005; Wortham & Rhodes, 2012)。スケールの概念を用いた近年の言語人類学の研究としては、Blommaert (2007, 2015)、Blommaert, et al. (2015)、Carr & Lempert (2016) などを参照されたい。

言語社会化を枠組みとした研究（第2章の第3節）を除けば、教育言語人類学と言えるようなものはほとんど存在しない。そのような状況の中、社会記号論的言語人類学の理論的枠組みに基づき、日本のとある高校における英語の授業を分析した榎本（2017）は注目に値する。榎本（2017）は、英語の授業という活動が、教師と生徒たちが行う公式的で共有化されたやりとりと、生徒同士での非公式的なやりとりといった、それぞれ異なる秩序を有する複数の「現実」から構成されており、そのことによって、授業においては行為の意味が多層的に生み出されていることを指摘している。彼は、仔細な談話の分析を通して、生徒たちが教室で学ぶ英語が、何らかの実体を措定できるようなものではなく、コミュニケーションを通してテキスト化されるものであり、そのテキストが、コミュニケーションという出来事、そして、それを構成する複数の現実から創出される「相互行為のテキスト」に投錨されたものであると論じている（*ibid.*, pp. 200-201）。榎本の研究は、教室で言語を学ぶことを、実体化された言語の学習に還元せず、コンテキスト化とテキスト化というコミュニケーションの過程として理解する必要性を示唆した点で、重要な意味を持つと言える。

第2節 バフチンの言語論

ロシアの文芸批評家バフチン（M. M. Bakhtin）は、逸早くから発話の本質的な社会性に注目した学者の一人である。バフチンは、言語を個人の主観的な心理に回収することも、抽象的な構造に還元することも拒否し、発話という観点から、すなわち、誰かによる、誰かに向けられたものとして捉えようとした。「対話原理」あるいは「対話的アプローチ」と呼ばれる彼の思想は、社会的視点から言語とその使用を捉えようとする様々な研究に大きな影響を与えてきた（*cf. Duranti, 2001b; Johnstone, 2008*）。以下、言語に対するバフチンの考え方を、彼の言語論の中核となる「対話」「コンテキスト」「声」という概念を中心に確認する。

バフチンの言語論の基盤となっているのは、言語（または言葉）を、発話（＝言語使用）の観点から捉えることであると言える。バフチン（1989）は、次のように述べる。

言語＝ことばの現実となっているのは、言語形態の抽象的体系でも、孤立した発話でも、その実現の精神生理学的行為でもなく、発話によって実現される言語的相互作用という社会的出来事である。

つまり、言語的相互作用こそが言語の基本的現実なのである。(p. 145) (強調は原著)

言葉を発話という観点から捉えることは、それを「社会的な現象」(バフチン, 1996, p. 8) として理解することであり、言葉を、常に「イデオロギーや日常生活の内容や意味⁴⁷⁾」(バフチン, 1989, p. 103) に充たされたものとして捉えることである。言葉は常に「「他の者」に対する関係における「ある者」を表現」(バフチン, 2002, p. 90) しており、「誰のものであるかということと、誰のためのものであるか」(バフチン, 1989, p. 130) という二つの側面を有する「二面的な行為」(ibid. pp. 129-130) である(強調は原著)。したがって、他者の発話を「了解」するとは、「それにたいして定位し、しかるべきコンテクストのなかにしかるべき場所を見つける」(ibid., p.158) という能動的で対話的な行為であると言える(バフチン, 1989, 1996)。

このように、バフチンは言葉を「対話の中で、その生きた応答として生まれ、対象において他者の言葉と対話的に作用しあう中で形式を与えられる」(バフチン, 1996, p. 45) ものとして捉えているのだが、バフチンが考える「対話」とは、決して話し手と聞き手(または話し手と発話の言及指示的对象) との間のミクロな行為の場に閉ざされたものではない。以下に述べるように、バフチンの言う「対話」はむしろ、言葉を「今・ここ」を超えて広がる社会的・歴史的コンテクストの中で理解することを可能にする枠組みとなっているのである。

言葉を発話として捉えると、その本質を考える上ではコンテクストへの考慮が不可欠となる。コンテクストは、「あらゆる発話、あらゆる表現を組織化する中心」(バフチン, 1989, p. 142) であり⁴⁸⁾、言葉からは必ずコンテクストの「倍音」(バフチン, 1996, p. 67) を聞くことができる。バフチン(1996) は次のように述べる。

⁴⁷⁾ 「イデオロギーや日常生活の内容や意味」とは、例えば、「真か偽か、善か悪か、重要なことか重要でないことか、愉快なことか不愉快なことか等」(バフチン, 1989, p. 103) のことである。

⁴⁸⁾ そのようにして組織化された発話の形態、比較的安定した発話の類型が、彼が「ことばのジャンル」(バフチン, 1988) と呼ぶものである。

すべての言葉に職業、ジャンル、潮流、党派、一定の作品、一定の人間、世代、年齢、一定の日付、時刻が感じられる。どの言葉にも、そこで言葉が、自己の社会的に緊張した生活を営んでいる一つの、あるいは複数のコンテクストを感受することができる。

(p. 67)

言葉の本質は発話という社会的出来事にあり、各々の言葉は、過去に自身が用いられた様々なコンテクストと結びついている。したがって、そのような様々な言葉の総体としての言語は、「社会・イデオロギー的諸言語、すなわち社会集団の言語、〈職業〉、〈ジャンル〉の言語、諸世代の言語等々」によって「内的に分化」した、異種混交的なもの (*heteroglossia*) として理解されるべきものとなる (*ibid.*, p. 29)。バフチンはさらに言う。

矛盾しあうすべての言語は、(中略) 世界に対する固有の視点であり、言葉による世界の意味づけの形式であり、独自の対象的意味および価値評価の視野である(中略)。それらの言語はすべて、言語そのものとして対比され、相互に補いあい、相互に矛盾しあい、また相互に対話的に相関しうる (*ibid.* p. 64)。

何かを話すとき、我々は誰のものでもない「中性的で非人格的な言語の中」(*ibid.*, p. 67) から自由に言葉を選び出しているわけではない。我々の話す言葉は、過去の誰かが用いた言葉、「なかば他者の言葉」(*ibid.*, p. 67) であり、そこからは必ず過去の他者たちの「声」が聞こえてくる。それらの「声」は、異なる世代、階級、時代、思想、社会的集団の「声」であり、その間には必然的に「対話」が生まれる。換言すれば、「今・ここ」の発話が、「声」を媒介にして社会歴史的なコンテクストへと結びつき、「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。「対話」は、「二つの個人的意識、二つの声、二つのアクセントだけでなく(中略)二つの社会的言語意識、二つの時代」(*cf. ibid.*, pp. 187-188) の間のものになるのである。

したがって、発話を通して生まれる「対話」に注目することは、「今・ここ」で用いられた言葉を基軸にし、それが用いられてきた過去のコンテクスト、さらには、それが用いられるであろう未来のコンテクストに目を向け、言葉の移動(=脱コンテクスト化と再コンテクスト化)に伴う意味の創造性に注目すること、すなわち、「間テクスト性」(*intertextuality*) (Briggs, & Bauman, 1992) に注目することを意味すると言える。そこで、このような言葉

の捉え方が、出来事を基軸にしてコミュニケーションの全体を捉えるという言語人類学のコミュニケーション論と極めて高い親和性を有することは明らかであろう。実際にバフチンの言語論における「声」「対話」「ジャンル」および、彼に由来する「間テクスト性」の概念は、逸早くから言語人類学の研究に取り入れられており、言語使用を社会・文化・歴史的な実践として記述する概念として積極的に用いられている⁴⁹ (Hill, 1985; Ochs, 1988; Irvine, 1996; Briggs, & Bauman, 1992; Wortham, 2001; Collins, 2003; Agha, 2005; Blommaert, 2005 など)。

一方、近年では第二言語研究でもバフチンが言及されることが多くなっており⁵⁰、中には、バフチンの理論を、第二言語教育・学習の理論的・実践的基盤として位置づけようとした研究も複数見られる。例えば、倉地(1998, 2006)は、ヴィゴツキー、フレイレ(P. Freire)の理論と共にバフチンの言語論を援用し、「対話」の概念を基盤に据えた多文化共生の実現のための教育実践を試みており、矢部(2004)は、バフチンとフレイレの理論に基づいて「対話力⁵¹」を捉え、それを基に自身が行った日本語教育実践の分析を行っている。ただし、これらの研究では、1.2.3 で言及したコミュニケーション能力の場合と同様、「対話」という概念の、第二言語研究への再コンテクスト化、および、それに伴う概念の変質が見られることに注意する必要がある。すなわち、そこでは、言葉の本質的な社会性を記述する(あるいは、説明する)ための概念として提示された「対話」が、第二言語教育実践が目指すべき理想的な言語使用の状態として、いわば、第二言語教育の理念として位置づけられているのである。そのような再コンテクスト化は、バフチンが示した言葉の本質的な社会性に対する理解を減じてしまうものになりかねない。バフチンが述べているのは、理想的な

⁴⁹ 一方、ヴィゴツキーの理論におけるマクロ・コンテクストの捨象の問題を指摘したワーチ(2004) (第2章の2.3を参照)が、バフチンの「声」および「ジャンル」の概念に依拠することで、社会文化理論をより社会的なものへと発展的に継承したことも注目に値する。ワーチ(2004)は「精神への社会文化的アプローチ」の構築という試みの中で、「特定の状況で特定の媒介手段をなぜ採用するのか」(ibid., p. 127) (=媒介道具の「特権化」という批判社会学的な問題に対する答えを、発話を「今・ここ」を超えて広がる社会や歴史に結びつけるバフチンの理論に基づいて導いたのである。

⁵⁰ バフチンに言及する第二言語研究は、以下で取り上げるもの以外にも、Kramsch (1993)、Belz (2002)、Johnson (2003)、嶋津 (2005)、塩谷 (2008)、菊岡・神吉 (2010)、野々口 (2015) など、多数存在する。

⁵¹ 矢部(2004)における「対話力」とは、「1. 〈声〉を発する力」「2. 他者の声と向き合う力」「3. 他者の声との対峙から自己を変容させたり自己を取り巻く世界を変革したりしていく力」である (p. 16)。

状態としての「対話」というやりとりがあり、それを目指すべきだということでは決してなく、全ての発話が誰かの「声」を伴っており、そこに必然的に「対話」が生まれるということだからである。対話的なやりとりと、対話的でないやりとりがあるわけではない。理想的な対話とは全くかけ離れたやりとり（例えば、オーディオ・リング法に基づく教室活動など）においてさえも、社会的・歴史的な「声」同士の「対話」は常に行われるのである。

一方、舘岡（2010b, 2012）は、日本語の教室で行われている相互行為とその中でのことばの学びを理解するための基盤としてバフチンの言語論を用いている。舘岡は、教室における「多様な価値づけのせめぎあい」（舘岡, 2010b, p. 20）や、「自己の理解と他者の理解とのズレ」（舘岡, 2010b, p. 59）を理解するためにバフチンの言語論に言及しており、それは何らかの理想的な状態としての対話を目指そうとした上記の研究とは明確に区別され得る。一方、留学生の実践への参加のあり方の変化をジャンルの獲得という観点から分析した大平（2012, 2015）は、バフチンの理論を言語学習の分析のための枠組みとして用いた数少ない日本語教育研究である点で注目に値する。

日本語教育研究のうち、バフチンの言語論を最も積極的に用いているのは、バフチンのジャンル論を基盤とした第二言語教育を構築することを試みた西口（2004, 2013, 2015, 2016）であると思われる。西口（2016）は、バフチンの言語論に基づいて「第二言語の習得と習得支援」に関する指針⁵²を導き出し、それを基にした具体的なカリキュラムの策定を行っている。しかし、彼の研究では、「声」および「対話」という概念を通して「今・ここ」を越えて広がる社会歴史的なコンテクストへ迫ろうとしたバフチンの視座は決して十分に生かされていない。例えば、西口（2016）で提案された具体的な第二言語教育の方法⁵³は、「話

⁵² その指針とは以下の四つの「基本原理」からなる。

- ・基本原理1：第二言語教育の基本は学習者に自身のヴォイス（声）を獲得させることである。
- ・基本原理2：ことばの生命を維持するためには、学習活動を真の言語活動の状況つまり対話的交流として構成しなければならない。
- ・基本原理3：学習者は、他者の生きた発話・ディスコースを参照先としてこれを私物化することを通して言語習得を進める。
- ・基本原理4：カリキュラムの策定においては、必要な言葉遣いを漸増させていく形で適切な言語活動を選択し配列する（西口, 2016, p. 104）。

⁵³ それは、彼が「自己表現活動中心のマスターテキスト・アプローチ」と呼んだもので、モデルとなるテキスト（「マスターテキスト」）に関する理解活動、模倣活動、質疑－応答活動、質問－答え活動を行い、さらにそれを基にしたエッセイ作成を通して、「学習者にヴォイス（声）を獲得させよ

すことを習うのは、発話の構築法を習うこと」(バフチン, 1988, p. 149) であるというバフチンの記述の表面的・形式的な応用に留まっている感が否めず、言語の学習を、互いに対立し、補い合い、矛盾し合う様々な「社会的言語」(バフチン, 1996) の学習として捉えようとする姿勢は見られない⁵⁴。同様のことは、「対話」の概念を理念化していた矢部(2004)にも見られ、そこでは、「バフチンによれば、対話は話し手と聴き手の二つの〈声〉が出会い、互いに活性化しあう〈交通〉の過程である」(p. 14) とされており、「対話」の概念が話し手と聞き手という二者間のものに矮小化されてしまっていることが窺える。

このように、バフチンを援用する近年の第二言語研究は、彼の言語論の有する社会的視座、および、発話のコンテクストへの志向性を十分に生かせずにいると言わざるを得ない。

第3節 ゴフマンの相互行為論

北米の社会学者ゴフマン (E. Goffman) は、人々が行う日常的なやりとりが社会的に組織化されたものであることを明らかにし、その後の相互行為研究に多大な影響を与えた。Branaman (1997) はゴフマンの研究を、(1)自己の演出 (the production of self)、(2)制限された自己 (the confined self)、(3)社会生活の本質 (the nature of social life)、(4)フレームと経験の組織化 (frames and the organization of experience) という四つのテーマにまとめているが、中でも(4)は、相互行為とそれを取り巻くコンテクストの問題を正面から論じたものであり、言語使用をいかに分析するかを考える上で重要な示唆を与えてくれる。

「フレームと経験の組織化」に関するゴフマンの洞察は、彼の後期の著作である *Frame analysis* (Goffman, 1974) と *Forms of Talk* (Goffman, 1981) において主に示されている。ゴフマンは、人々が日々経験する様々な出来事をいかに認識できるようになるかという問題を、ベイトソン (2000) によって提示された「フレーム」(frame) の概念を用いて説明する。ゴフマンによると、何らかの行為や出来事に対する我々の理解は、我々がそれに与えるフレームによって可能になる。フレームとは、「状況を規定する組織化の原則 (a principle

うという第二言語教育の一つの提案であり試み」(西口, 2016, p. 118) である。

⁵⁴ また、西口 (2013, 2016) でなされている談話分析にも、同様の社会的・批判的視座は欠落していると言わざるを得ない。それとは対照的に、バフチンの言語論の社会的視座を生かし、対立する「声」同士の「対話」の様相をあぶり出すことに成功している研究としては、Hill (1985) や Wortham (2001) などを参照されたい。

of organization that defines a situation)」(Goffman, 1974, 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。例えば、我々は、複数の子どもたちが整然と並べられた机の前に座り、1人の大人の話に傾聴するという状況を、「授業」というフレームを参照することによって理解する。「授業」のフレームが、子どもたちを生徒、その前に立つ大人を教師として、そして、彼／彼女らの行う様々な行為を、それぞれ役割に結びつけた行為として理解することを可能にするのである。

このように、フレームは、我々が何らかの具体的な出来事を位置づけ、認識し、見分け、ラベルづけすることを可能にし、それなくしては無意味なものになってしまう何らかの場面 (scene) を有意味なものとして組織化する機能を果たす (ibid., p. 21)。本節の1.2.4で示した社会記号論系言語人類学の術語を用いて述べるなら、フレームは、「今・ここ」で行われている相互行為 (= 語用) の意味を規定するというメタ語用的機能を果たす枠組みである。そして、そのような機能的側面を強調する意味で、フレームを「メタ語用的フレーム」(小山, 2016) と呼ぶことができる。

フレームは、通常、それに明示的に言及する発話 (例えば、「授業」の場合は、「今は授業中だ」「私は教師／生徒だ」「私は今〇〇を教えている／教わっている」などといった発話) によってではなく、出来事を構成する様々な (指標的) 記号 (例えば、発話の形式と内容、相互行為の構造 (ターンの配分とその取得の在り方など)、空間の構造 (人や物の配置)、振る舞いなど) が織りなす一定のパターン (Wortham, 2001, 2005) によって、より間接的な形で指標される (1.2.4での明示的・非明示的なメタ語用に関する記述を想起されたい)。参加者たちの行為は、一定のパターンを成すことによって関与的なフレームを指標し (= コンテキスト化)、同時に、そのフレームによって指し返されることによって意味の規定を受ける (= テキスト化) のである。

一方、特定のフレームへの指標を通して認識可能となった何らかの活動は、それと同様のパターンを有する異なる活動として書き換えられ得る (この書き換えのことをGoffman (1974) はkeyingと呼んでいる)。例えば、誉め言葉は非難の言葉として書き換えられ得るし、教科を教える教師の真剣な言葉は、生徒によって真似され、ふざけた冗談になり得る。さらに、書き換えに対しては、さらなる書き換え (rekeying) が可能であり、そのようにして無限な上書きがなされ得る (Goffman, 1974, pp. 79-80)。このことは、ある行為を意味づけるフレームが複数の層からなる構造を有し得ることを意味する。書き換え (keying) とは、活動にもう一つの層 (a layer or lamination) を加えることとして理解できるのである

(ibid., p. 82)。したがって、相互行為の意味を的確に理解する上では、フレームの多層的構造を捉えること、そして、複数のフレームの層のうち、どれが当の行為に対する意味の規定において関与的なコンテキストとなるかを特定することが重要になると言える⁵⁵。

そこで、行為の解釈に関与的なフレームを特定する上で重要な役割を果たすのが「フットィング」(footing) (Goffman, 1981) である。フットィングとは、相互行為の参与者たちが、相手、および、言われたことに対して示す立ち位置、スタンス、姿勢などを表す概念である。フットィングの変化は、言葉の産出や受容を管理する方法によって示され、自分自身と他者に対するアライメント (alignment) の変化を示し、同時に、出来事のフレームの変化を指標する (Goffman, 1981, p. 128)。例えば、教師の説明を真面目に受けている生徒は、生徒としてのフットィングを通して「授業」というフレームに関与的なものとして指標するが、教師から視線を逸らされた途端に隣の生徒に向かって教師のモノマネをして見せ (フットィングの変化)、「ふざけ」や「遊び」といった「授業」とは異質なフレームに関与的なコンテキストとして指標できるのである。

Goffman (1981) は、フットィングの変化を分析する際の構造的基盤を提供するものとして「参与枠組み」(participation framework) という分析概念を提示している。参与枠組みは、発話出来事における参加者たちの役割またはステータスを表すものである。ゴフマンは、「話し手」という従来の概念が十分に厳密なものではないとし、それを、発声者 (animator) (音声を発する装置となる者)、作者 (author) (メッセージを構成する語句とそれによって伝えられる情緒を選択する者)、責任者 (principal) (言われたことに対して責任を負う者) という3つの役割 (「産出フォーマット」 (production format)) に区別できることを示した。極めて重要なことに、発話においては、それらの役割が常に一致するわけではない。小山 (2016, p. 11) の挙げた例を用いて説明するなら、例えば、ゴーストライターが大統領の演説のために書いた原稿を、大統領に代わって副大統領が読み上げた場合、ゴーストライターが作者、副大統領が発声者、大統領が責任者、ということになる (一方、「聞き手」に関しても、これと類似した形での役割の区別が可能である⁵⁶)。

⁵⁵ ゴフマンのフレームの捉え方が、1.2で検討した言語人類学におけるコンテキスト化の概念およびコンテキストの階層性への理解と繋がっていることにも注目されたい。

⁵⁶ 聞き手はまず、承認された参加者 (ratified participant) と承認されていない参加者 (unratified participant) に区別でき、さらに前者は、発話が直接向けられる宛先人 (addressed recipient) と、非宛先人 (unaddressed recipient) に、bystanderと呼ばれる後者は、何となく発話を聞く者 (overhearer) と密かにそれを聞く者 (eavesdropper) などに分類できる (Goffman, 1981)。

参与枠組みと産出フォーマットの有する分析概念としての重要性は、その変化（＝フットィングの変化）がフレームの変化を指標するという事だけに留まらない。産出フォーマットの区別を通してゴフマンが示したこと、すなわち、発話において発声者、作者、責任者が常に一致するわけではないという事実は、人々の話す言葉が、彼／彼女の言葉であるとは限らないというバフチンの考えと整合しており、言葉の本質的な社会性を鮮明に示すものとなっているのである（このことに関し、Goodwin (2007) は、Goffman (1981) がバフチンの影響を受けたものであることを示唆している）。

ゴフマンが提示した上記の諸概念は、すでに複数の第二言語研究において用いられている。例えば、継承語としての第二言語の教室での相互行為を参与枠組みの観点から分析したHe (2003a) は、教室における社会化を、生徒たちが自身に期待される複数の発話の役割とその変化に柔軟に対応でき、役割に付随する責任と義務に適応できる有能な生徒になっていく過程として分析している。また、第二言語学習者が参加する談話における反復に注目したSilva & Santos (2006) は、フットィングおよびフレームの概念を援用し、反復が、発話者たちが出来事を枠づけ、その中で自らのアライメントを示すために用いるリソースの一つとして機能することを明らかにしている。一方、第二言語教室における相互行為が、Bauman & Briggs (1990) などによって研究されてきた「パフォーマンス」(performance) と相同的な特徴を有することを論じたAppel (2007) は、両者に同様の参与枠組みが観察されることを指摘している。例えば、パフォーマンスは、話し手が発声者、聞き手が観客（オーディエンス）のフットィングを取るという参与枠組みを特徴とするが、同様のことが言語の教授を目的とする相互行為においても見られるのである（例えば、学生がテキストを読み、他の学生たちがそれを聞くという状況など）。さらにAppelは、ロールプレイなどの見せかけ（make-believe）を特徴とする教室活動をkeyingの概念を用いて説明し、それが多層的なフレームの中で行われる活動であることを指摘している。

このように、ゴフマンによって示された諸分析概念は、第二言語話者が参加する様々な相互行為がどのように組織化され、どのように意味づけられるかを検討する上で重要な役割を果たし得る。しかし、日本語教育研究の文脈では、日本人学生と留学生の間の小グループ会話をフレームに注目して分析した片岡 (2016) を除けば、以上で示したゴフマンの理論を分析枠組みとして用いた研究は見当たらない。

第4節 小括

本章では、第2章で指摘した従来の第二言語研究における主な理論的枠組みの限界を踏まえ、それに代わる新たな枠組みとして、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を概観した。本章を通して、三つの理論が、言語使用をコンテクストに結びつけた社会的実践として捉えるという志向性を共有しており、具体的な理論においても極めて高い整合性と親和性を有することが示せたのではないかと思う。そこで、三つの理論のうち、本研究の「コミュニケーション論」が直接的な基盤とするのは、社会記号論系言語人類学のコミュニケーション論である。なぜなら、社会記号論系言語人類学のコミュニケーション論は、バフチンの言語論およびゴフマンの相互行為論よりも広い射程を有し、それらを含むことができる枠組みであるだけでなく、理論的な包摂と統合を通して、それら二つの理論をさらに精緻化させ得る可能性を有するからである⁵⁷。

本章で示した三つの理論は、これまでの第二言語研究にはほとんど取り入れられていないか、取り入れられた場合でも、その志向性と可能性が決して十分に生かされているとは言えない。このことには、三つの理論に基づく言語研究と、従来の第二言語研究の間に見られる志向性の違いが関わっていることが推測される。その違いとしては、例えば、以下の2点が指摘できる。一つは、研究の対象あるいはテーマに関する違いである。第二言語研究が言語の教育と学習の問題に焦点化する研究領域であるのに対して、本章で検討した三つの理論は、いずれも言語の教育・学習に特化したものではない。それらが照準するのは、(言語の教育や学習を一部として含む) 言語使用あるいは相互行為というより一般的な現象であり、そのような射程の違いが、それらをいわゆる学習の理論(例えば、社会文化理論や状況的学習論など)と区別するものでもある。もう一つは、研究の目的に関する違いである。第1章でも述べたように、第二言語研究の多くは、研究の成果を教育や学習の実践に活かし、それを改善あるいは変革することを目的として行われる。しかし、本章で導入した三つの理論には、研究を通して外の現実には直接働きかけようという目的意識は(少

⁵⁷ 社会記号論系言語人類学に基づく理論的統合と精緻化の例としては、参与枠組みにおいて示された様々な役割が、コンテクスト化された言語使用の中で多層的に現れるものであることを指摘したIrvine (1996)、「声」を媒介にして行われる参加者間の位置取り (positioning) が、出来事の詩的構造化を通して実現することを論じたWortham (2001)、「声」およびフッティングの概念を、イデオロギーを媒介にして、レジスター化というマクロ的事象に結びつけたAgha (2005, 2007)などを参照されたい。

なくとも明示的な形では) 見られない。研究は、言語使用や相互行為を記述することに留まっており、その結果をいかに応用するか、研究を通して何をを目指すかという実践的 (practical) な問題は普通語られない。

したがって、従来の第二言語研究の側からすると、「そのような理論的枠組みが、果たして第二言語研究の基盤になり得るのか」という疑問が提起されるかもしれない。それに対しては、次の3点を述べておきたい。一つは、言語の教育と学習を（さらには教育・学習一般を）社会的営みとして理解するなら、言語教育・学習の研究は、言語使用の研究でなければならないということである。言語教育・学習は必然的に言語使用を通してなされる実践であり、また、反対に、あらゆる言語使用は言語教育・学習としての側面を同時に有する。言語教育・学習の研究と言語使用の研究の間の厳密な線引きは不可能であるだけでなく、生産的でもない。

二つ目は、三つの理論に基づく研究が合目的でないことが、それらが実践に変革をもたらす可能性を有しないことを決して意味しないことである。言語使用は、常に何かを言うと同時に何かを為すことであり、特定のコンテキストによる制約の下で行われながら、新たなコンテキストを創出する社会的実践である。それを対象として記述することは、人々が自覚せず、意識せずに行っている実践の側面に光を当て、自ずと新たな実践の方向性を指し示すものとなる。実践の変革は、研究の前提となる目的というより、研究の帰結として位置づけられるのである⁵⁸。

三つ目は、三つの理論によってもたらされる批判的視座である。第二言語研究が、意図的・意識的に行われる言語の教育・学習の実践のみに焦点化し、実践の変革を目指すものであり続ける限り、それが、特定の視点、特定のイデオロギー的前提に基づいてなされる研究それ自身の営みに批判的な目を向けることは困難である。第二言語研究が自分自身をも相対化し、再帰的に批判できるものになるためには、教育と学習に限らないあらゆる言語使用を射程とし、特定の目的を前提にせずにそれを記述するという分析的視座に立たな

⁵⁸ ワーチ (2004) にも、研究と実践の位置付けに関する本研究と同様の考えが示されている。以下に該当する箇所の一節を引用する。「特定のことばのジャンルやその特権化のパターンを認識する能力は、それらにかかわる社会文化的状況や心理的過程を理解する上で、現在はほとんどお目にかかることのない分析の道具を提供するだろう。これが、次には私たちを望ましくないパターンから解放し、新しいパターンの創造を可能にするであろう。こうなると、もはや社会科学および人文科学の学問にとってこれ以上の目標はありえなくなるのである」(p. 185)。

なければならない。本研究が提示する「コミュニケーション論」の枠組みは、第二言語研究にそのような分析的視座をもたらすものとなっている⁵⁹。

このように、第二言語研究を、第二言語の教育と学習を対象とし、その実践の変革を目的とするものとして（狭く）捉えた場合でも、コンテクストに根ざした社会的実践として言語使用を記述することを目的とする「コミュニケーション論」の枠組みは、その基盤を提供するものになり得る。さらに、そればかりでなく、「コミュニケーション論」は、従来の第二言語研究というカテゴリーそのものを批判的に相対化する視点をも第二言語研究にもたらし得る。「コミュニケーション論」は、第二言語研究をこれまでとは異なる新たな方向へと展開させる可能性を有するのである。

続く第2部「分析編」では、本章で示した「コミュニケーション論」に基づく具体的な談話分析を通して、それが第二言語研究にもたらす新たな知見と、その射程を示すことにする。

⁵⁹ ただし、このことは、本章で導入する理論的枠組みに基づく言語使用への記述的研究が、イデオロギー的でないこと、全く中立的なものであることを意味するものでは決してない。Blommaert (2005, pp. 54-55) が指摘したように、何かを分析し記述することは、それ自体何らかの対象（出来事）をテキスト化する実践であり、そこには必然的に特定の視点、特定のイデオロギーが関与している。本章で示す枠組みに基づく記述的研究が、従来の第二言語研究と根本的に異なるのは、他の実践を記述するのと同じ形で、自身の実践を記述できること、すなわち、それ自身をも批判的分析の対象として相対化できる射程の広さである (cf. 小山, 2008)。

第 2 部

分 析 編

導 入

第2部「分析編」では、「コミュニケーション論」に基づく談話分析を通して、それが第二言語研究にもたらす知見と、同視点に基づく談話分析が第二言語研究として有する射程を示すことを試みる。

第2部を構成する4つの章（第4章～第7章）の談話分析に用いられるデータは、日本語教科書の教師用参考書（第4章）、日本語の授業の教室談話（第5章）、日本語学習者と日本語母語話者の間の言語交換場面の会話（第6・7章）の三種類である。各章は、それぞれのデータに対する独立した談話分析となっているが、全体としては、前の章の分析を通して提起された疑問と課題に、続く章の分析が答えるという連鎖的構成を成している。

各章の談話分析は各々の研究課題に基づくものであるが、それらの談話分析が、常に本研究全体の目的に照らし合わせて理解される必要があることに注意を促しておきたい。第1章の第4節でも述べたように、第2部の各章における談話分析は、日本語という個別言語の教育と学習に関する実践を対象にしたものであり、日本語教育の研究と実践の歴史を踏まえながら、その現状の一端を明らかにしようとするものとなっている。それらの談話分析は、日本語の教育と学習に関する実践において何が行われているかを明らかにし、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したものである。しかし、それだけではない。第2部の談話分析は、「コミュニケーション論」という視点に基づく談話分析が第二言語研究にもたらし得る知見およびその射程と可能性を示す、そして、最終的には、「コミュニケーション論」に基づく第二言語研究を構築するという本研究全体の目的に志向するものであり、そこにこそ、ここで談話分析を行う根本的な動機があるのである。

このことは、本研究における談話分析がいかに関わってくる。以下に述べるように、第2部の一連の談話分析は、文型積み上げというアプローチに基づく近年の日本語教育実践に対する問題意識から始まったものであり、特に第4章と第5章は、文型積み上げの日本語教科書の教師用参考書と、その教科書を用いた日本語の授業をそれぞれ分析対象としている。しかし、それらを談話分析する本研究の意図は、単に文型積み上げの問題点と限界を指摘し、教育実践の変革の必要性を主張することにあるわけではない。そうではなく、「コミュニケーション論」という視点に基づいて言語を教え／学ぶという実践を分析することによって、何を明らかにすることができるかを示すこと、そして、それを基に「コミュニケーション論」に基づく談話分析の意義と可能性

を示すこと、そこに、本研究がそれらを談話分析する根本的な意図があるのである。したがって、第4章と第5章における文型積み上げの日本語教育を対象とした談話分析は、「コミュニケーション論」に基づく談話分析の一例として（ただし、以下に述べるような正当な理由に基づいて選ばれた、意味のある一例として）理解されるべきものであり、文型積み上げが分析対象とされなければならなかった必然的な理由はない。「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として有する意義と可能性は、いかなる種類の第二言語教育・学習の実践を対象にした分析を通しても見出せるものであり、そのことこそが、すなわち、「コミュニケーション論」という視点が、あらゆる言語教育・学習の実践を対象として分析し、意味のある知見をもたらし得るということこそが、本研究が「コミュニケーション論」に基づく第二言語研究の構築を主張する理由なのである。

以上のことを念頭に置きながら、以下では、第2部における一連の談話分析の発端となる問題意識を述べることで、第2部の導入としたい。その問題意識は、近年の社会文化的あるいは構成主義的なパラダイム・シフトにも関わらず、未だに文法・文型中心のシラバスに基づく教師主導の教育実践から逃れられていない日本語教育の現状に対するものである。

第二言語教育実践に見られ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、どちらにより重点を置くかによっておおよそ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、文法論を中心とした言語研究に基づいて作成された文型中心のシラバスに従った教育実践が行われる。ここでは、言語構造に関する知識を教室で扱い、学習者が教室の外の場面でそれを使用できるようになることが目指される。一方、使用に重点を置くアプローチでは、学習者が行う有意義な言語使用を基盤とし、学習者が言語使用における意味の豊かさを経験する中で言語を学んでいくことが目指される。現に存在する第二言語教育の様々なアプローチは、上記の二つのアプローチを両極とする軸の上のどこかに位置づけられ得る（例えば、言語使用の場面を主軸にししながら、そこに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、上記の軸の中間に位置すると言える）。

日本語教育研究では、言語構造に関する知識の伝達に重きを置いてきた従来の教育の在り方に対する批判や反省がなされて久しく、それを乗り越えるための新たな授業形態への転換が試みられてきた（倉地, 1998; 細川, 2003, 2007b, 2008b; 細川・蒲谷, 2008; 池田, 2008; 塩谷, 2008; 舘岡, 2010b, 2012; 西口, 2013, 2016など）。近年では使用の側面を重視するアプローチが比重を増しつつあるが、それでもやはり構造重視のアプローチは圧倒的な優位を

占め続けている。例えば、『2017日本語学校全調査』によると、調査に回答した全国の449の日本語教育機関（大学・短期大学を含む）のうち、初級日本語の授業で文型積み上げ式アプローチに基づいて作成された教科書『みんなの日本語初級I・II』を使用していると答えたのは320の機関に上っており、文型積み上げという授業形態が現在の日本語教育においてどれほど主流であるかを窺わせる。このような状況から考えると、日本語教育における過去数十年間の変遷は、構造重視から使用重視への移行というより、主流である前者の後者への接近として特徴づけることができると思われる。その接近とはすなわち、文型中心のシラバスを維持しながらも、学習者が学んだ文型を使用する機会を教室活動の中で提供するということである（cf. 蒲谷他, 1996; 田所, 2007; 品田, 2008; 頼, 2015など）。

日本語教育における文型積み上げ式アプローチについては、従来、学習者の言語運用の向上が実現し難いという報告や指摘がなされてきた（蒲谷他, 1995; 金子, 2002; 品田, 2008; ラミレス, 2009; 山元, 2016など）。その多くは、教室内での言語学習が教室外での言語使用に結びつかないという日本語教育に広く浸透した談論を背景にし、学習者が授業の中で学習した文型をどれほど使用できるようになるかを基準にして、文型指導の効率や効果を論じたものである。しかし、従来の研究では、文型積み上げ式アプローチに基づいて日本語を教える／学ぶということが、そもそもどのようなことであるかについての検討はほとんどなされていない。文型積み上げ式アプローチが、言語およびその教育と学習、それに関わる者たち（教師や学習者など）に関するどのような想定や信念に基づくものであるか、教室では何がどのように教えられ、学ばれているか、教室で行われていることは教室の外で行われる言語使用（およびその中での言語学習）とどれほど一致または相違しているかといった問題に対する十分な検討はなされないまま、従来の研究は教育と学習の理念や具体的な方法についての議論を先行させてきたのである。我々は未だ、これらの問題について多くのことを知らない。そのような理解の欠如こそ、近年の日本語教育が社会文化的・構成主義的な言語教育実践を標榜しながらも、それに向かって十分に展開できずにいる大きな原因の一つであると言えるのではないだろうか。とするなら、我々にまず必要なのは、文法積み上げに基づく教室活動の中で現に何が行われているかを知ることであると言えよう。

以上を踏まえ、第4章では、近年の初級日本語教育の現場において圧倒的な割合で用いられている文型積み上げ式の教科書『みんなの日本語初級I・II第2版』（以下、『みんな』）の教師用参考書である『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』）

を対象とした談話分析を行う。教師が目標文型を導入する際の効果的な方法として示された文型の「導入例」を分析することを通して、文型積み上げ式アプローチにおける言語、言語の教育と学習、教師と学習者に関する信念や想定、そのイデオロギー性を明らかにし、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を論じる。それが、第2部における一連の談話分析の始まりとなる。

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1節 「文型を積み上げる」ことの意味

本章⁶⁰では、文型積み上げ式アプローチに基づいて作成された日本語教科書『みんなの日』の教師用参考書である『手引き』、中でも、文型の「導入例」として示された教師と学生の発話例を分析し、そこに表れる著者らのイデオロギーと、それによってもたらされ得る社会指標的帰結を明らかにする。具体的な分析に先立ち、本節および続く第2節では、文型積み上げという言語教育の基本的な方針と、そこに用いられる日本語教科書という媒体について予備的な考察を行う。

1.1 「コミュニケーション論」から見た「文型を教えること」

まず、第3章で示した「コミュニケーション論」の視点から、文型を教えるとはどのようなことであるかを論じておきたい。文型という用語については、すでに多くの定義や分類がなされているが、ここでは定義の問題には立ち入らず、より一般的なレベルで、文型を教えるとはそもそもどのようなことであるかについて考えてみることにする⁶¹。

最も簡略な形で述べるなら、文型とは、「文」の「型」ということになるだろう。「文型」とは、個々の具体的な文ではなく、それから抽象した一般的な文の形であるという『日本語教育事典』（1982, p. 163）の定義にも見られるように、「文型」における「型」とは、具体的な発話の形式そのものではなく、発話から取り出され、抽象化された形式のことである。そこで、発話から何らかの「型」を抽出するとは、コンテキストに埋め込まれた言

⁶⁰ 本章の内容は、李（2018b）を加筆・修正したものである。

⁶¹ 先行研究および日本語教育における文型の定義や位置づけについては、野田（1986）、蒲谷他（1996）、田中（2004）などを参照されたい。

語使用から特定の形式的側面を切り離し(=脱コンテクスト化)、それを独立した一つのユニットとして同定することを、すなわち、テキスト化の記号論的過程を意味する(第3章の1.2.4を参照)。

文型の同定は、言語使用における形式的規則性を前提とする。すなわち、文型として抽象化されるのは、言語使用に繰り返し現れる発話の形式である。抽象化の過程を通して、言語形式は、具体的な言語使用という指標性の次元から、象徴性の次元へと移行する。そこで、言語形式の記号論的レベルの移行は、意味や機能の面における移行を同時に伴う。何らかの言語形式が文型としての地位を獲得するとき、それが本来の発話において担っていた意味や機能は具体的なコンテクストから切り離され、より一般的なものへと抽象化される。抽象的で一般的な言語形式としての文型は、抽象的で一般的な(すなわち、具体的な発話のコンテクストから独立した)意味や機能を有するのである⁶²。

日本語教育において文型を教える／学ぶというとき、それは何より、そのような抽象的な言語形式と、それが有する抽象的な意味・機能に関する教授・学習を意味する。そこで目指されるのは、学生たちがコンテクスト化された具体的な言語使用における言語形式の意味や機能の多様性を理解できるようになること(ましてや、それを創造的に用いられるようになること)ではない。学生たちに求められるのは、特定の文型が有する(とされる)特定の抽象的な機能を理解することであり、同様の機能においてその文型を使用できるようになることである。教室活動の中で、教師は、特定の文型を取り上げ、その形式および機能や用法を、様々な明示的・非明示的な方法を通して学生たちに提示する(第5章を参照)。一方、学生たちは、教師が示した機能や用法において当の文型を用いることができる

⁶² ただし、文型を抽象的な言語構造と同一視してはならないことには注意が必要である。言語使用によって指標される潜在的な象徴的体系としての言語構造とは違い、文型は、文法学者や日本語教育の研究者らによって記述され、規定されたもの(=明示的なメタ語用的によりテキスト化されたもの)である。そのような事実により、文型は決して、それを記述し、同定するという実践の「今・ここ」を超越した中立的な言語構造にはなり得ない。文法学者や日本語教育の研究者らが、具体的な言語使用から何らかの文型を抽出するとき、そこには常に彼／彼女らが有する特定の視点が反映される。例えば、従来の研究や日本語教育関連の文献において文型として示されてきたものが、普通、特定の地方の方言でも、特定の社会階層の方言でもなく、それらを超越した言語変種として規範化された標準語(cf. Agha, 2007; 小山, 2011)に関するものであるという事実は、文型が有する社会指標的側面を克明に表している。したがって、文型を教えるということは、それ自体、何らかの社会指標的前提と帰結(例えば、標準語の文型を日本語の文型として同一視し、日本語を構成する諸方言間の階層的構造を創出・維持させること)を有する行為として理解されなければならない。

ように練習を繰り返す。そのような教室活動は、往々にして教師によって導入された虚構の場面設定の下で行われる。具体的な言語使用のコンテキストから人為的に切り離され、抽象的・一般的な言語形式としての地位を獲得した文型が、文型を教えるという教室活動を通して、再び教師と学生たちの発話のコンテキストの中に埋め込まれるようになる。すなわち、そこでは、脱コンテキスト化を通してテキストとなった文型の、教師主導による意図的で人為的な再コンテキスト化が行われるのである (cf. Bauman & Briggs, 1990; Appel, 2007)。

しかし、そのようにして行われる教室内での文型使用 (すなわち、教師による文型の使用例の提示および学生による文型練習) は、それ自体、日本語の授業という具体的なコンテキストに根ざした言語使用であり、偶発性を伴う指標的な出来事である。したがって、文型が授業における教師と学生の発話の中に再コンテキスト化されるとき、それが教師の意図した通りの機能を担うものになるとは限らない (我々はそのことを、第 5 章で確認することになる)。

1.2 文型積み上げ式アプローチにおける言語学習イデオロギー

文型積み上げの教室活動は、個々の文型、および、各々の文型が有する個々の機能や用法を単位として展開していく。どの文型のどの用法を、どのような順序に基づいて扱うかという問題については、これまで、文型の構造的複雑さを始め、使用頻度、学習者の習得順序、ニーズ、文型同士の類似性など、様々な基準が提示されてきた (野田, 1986; 田中, 1996; 山本, 1997; 花田, 2003; 日塔, 2011 など)。ただし、文型の選択と配列に関する様々な考え方は、何らかの文型を一定の順序に基づいて教える (すなわち、積み上げる) という共通の前提を有しており、言語の教育・学習に関する次のような想定を共有していると言える。その想定とは、①言語学習においては構造に関する知識の習得がその使用に先行する、②言語の構造的側面のうち、言語教育が中心的に扱うべきものは、語彙などの意味論的側面ではなく、文型という形式的側面である、③目標言語に関する能力は、学習者が様々な文型の機能や用法を一つずつ積み上げていくことを通して獲得できる、といったものである。以下、それぞれについて述べておく。

①の想定は、文型積み上げ式アプローチに基づく言語教育が、文型という抽象化された言語形式を軸にして構成されているという事実、および、同アプローチに基づく教室活動

が主に「導入→練習→使用」という順序（以下の2.2を参照）で行われていることから窺えるものである。その想定には、言語使用に対する心理主義的な理解が表れている。すなわち、学習者が目標言語を（適切に）使用できるのは、それに関する（適切な）知識を有しているからであり、その逆ではない⁶³。言語知識を有することが言語使用の前提条件であり、したがって、その知識を増やすことこそが、学習者の十全な言語使用を担保するものとなる。したがって、言語学習は、言語知識の習得を中心に据えた形のものとなる。

②は、①と同様、同アプローチに基づく言語教育が、文型を軸にして構成されている事実から窺えるものである。そこには、言語学習に対する形式主義的、生成文法論的な理解が表れている（cf. Chomsky, 1965）。すなわち、学習者が言語の形式的規則性（＝文法）に関する知識を持っていれば、それに何らかの意味論的要素を当てはめることで、自身の意図や状況に応じた様々な表現を産出できるという理解である。さらに、そこには、言語の教育・学習において言及指示的機能を社会指標的機能より重視する姿勢が表れている。言語の言及指示的機能が、言語の抽象的な形式にコード化されているのに対して、社会指標的機能は、敬語などの一部の例を除けば、言語形式に直裁にコード化されることは少なく、むしろ、語彙のような意味論的側面によって担われており、さらに、社会指標的効果は、抽象的な言語構造のレベルではなく、具体的な言語使用のレベルにおける様々な記号によって創出される（小山, 2005, 2012）。したがって、抽象的な言語形式である文型を軸にすることは、必然的に、言語の言及指示的機能に重点を置くことになる。

③は、①と②の帰結として自然に導かれるものである。言語教育が目的とする学習者の十全な言語使用が、言語の構造に関する知識を前提とするものであり、その中でも、文型に関する知識が核となるとするなら、効果的な言語教育・学習は、文型に関する知識を一つずつ積み上げることによって実現できるものになるのである。③は、①と②に関して述べた言語学習に対する心理主義的、形式主義的な理解に加え、言語学習への個人主義的な理解を鮮明に表すものとなっている。そこで想定されているのは、学習者の個人的な営為としての言語学習である。「文型を積み上げる」とは、「文型を学習者個人の頭の中に積み

⁶³ それに対して、出来事を中心にしてあらゆる物事を捉える「コミュニケーション論」の視点からすると、言語知識と言語使用の間の条件と結果、前提と帰結という関係は反転する。すなわち、目標言語に関する知識の存在は、学習者が行う言語使用を通して示される（＝指標される）。言語使用という出来事こそが、言語知識の前提となるのである。なお、言語使用を通して示される言語能力のあり方については、第6章を参照されたい。

上げる」ことに他ならないのである。学習者は、様々な文型を、教師によって提示される順序に従って少しずつ、段階的に取り入れていく。そのような個人主義的な学習の理解は、同アプローチにおける学習者の言語能力に対する個人主義的な理解をも同時に示している。すなわち、個人の学習者の言語能力が、彼／彼女がどれほどの文型を知っているか、また、どれほどの文型を使用できるかによって測られるのである。

第2節 文型積み上げ式アプローチと日本語教科書

2.1 日本語教科書のイデオロギー

文型積み上げ式アプローチに基づく日本語の授業は、教科書に示された文型とその順序に従って行われるのが普通であり、他の授業形態（例えば、学生同士の（理想化された）対話（第3章の第2節を参照）を中心とする課題解決型の活動など）に比べ、教科書への依存度が高い。もちろん、授業の中で行われることが教科書によって完全に規定されるわけではない。「教科書を教えるのではなく、教科書で教える」という聞き慣れたフレーズにも表れているように、教師は、授業の目的、学習者のニーズや学習状況などに合わせて、教科書の内容を追加または省略したり、補助的な教材や活動で足りない部分を捕捉したりすることができる。例えば、丸山（2008）は、教科書使用者の観点から「教科書で教える」ことの意味を探り、それが「a. 教科書の一部を修正・削除・補足する、b. 学習者がその項目を使う状況を設定する、c. 指導項目が現実に使われる状況を設定する」（p. 11）ことであるとしている。教科書は、どのような教育現場にも通用する万能なものではなく、それを補うための「教科書で教える」という教師の努力を要するのである。

ただし、教科書に対する上記のような認識は、学習者の言語能力の向上という観点から教科書を見たときに生まれるものである。これまで行われてきた日本語教科書に関する研究の多くは、まさにそのような観点からのものであった。例えば、教科書の著者が教科書作成の意図や内容、問題点を論じたもの（川瀬, 1986; 佐久間, 1986; 市川他, 1990）、市販の教科書の不足点や限界を指摘したもの（水谷, 1986; 太田, 2004; 川口, 2005, 2018; 柴原・島田, 2008）、教科書における文型の選択と配列について論じたもの（野田, 1986; 田中, 1996; 山本, 1997）などがそれに当たる。

しかし、その一方、1990年代の第二言語研究におけるパラダイム・シフトを背景にし、

2000年代に入ってから、日本語教科書を社会・文化的な視点から分析した研究が見られるようになる。それらの研究では、教科書を学習者に役立つ言語項目を集めた単なる材料としてではなく、何らかの社会的、政治的、文化的背景を前提にし、限りなく存在する現実の言語使用から特定の側面を選び取って組織したもの、それゆえ、特定の世界観や価値観の生産・再生産の過程に積極的に関与するものとして捉える認識 (cf. Apple & Christian-Smith, 1991) が共有されている。例えば、日本語教科書の教育内容の変遷を通時的に分析した田中 (2005) は、時代の変化に伴い「国家」「国民」「言語」「文化」の結びつきを前面に出す教科書は見られなくなるものの、その変化の根底に、それぞれの「括り」を絶対化する思想的「連続性」が存在している」(p. 7) ことを指摘している。また、アメリカの日本語教科書を分析した佐藤 (2007) は、日本語に関する記述的研究の結果が教科書に盛り込まれることによって、学習者が従わなければならない「規範」と化すことを指摘している。一方、熊谷 (2008a) は、初級日本語教科書『げんき』(坂野永理他, 1999, ジャパンタイムズ) における言葉の選択、人物設定、状況設定に、著者らの抱く日本語、日本文化、社会構造などに関する特定の見方が表れていることを明らかにした上で、教科書を用いて日本語を学ぶということが、「いろいろな社会的通念、価値観、世界観といったものも、無意識のうちに学ぶ」(pp. 145-146) ことであると述べている。他にも、日本語教科書の規範性や、教科書に対する使用者(教師と学習者)の批判的な読みの必要性、教科書における文化のステレオタイプ化に関する記述は、様々な先行研究に見られる⁶⁴ (久保田, 2008; 佐藤他, 2013; 水本, 2013など)。

このように、日本語教科書は、いかなるものであれ、決して中立的な媒体にはなり得ない。当然ながら、そのことは本研究が取り上げる『みんな日』についても同様である。『みんな日』の教師用参考書『手引き』を対象にした本章の分析は、上記の先行研究の批判的志向性を共有する。ただし、本章の分析は、いくつかの点においてそれらの研究とは区別される。まず、『手引き』は、教師と学生が使用する教科書そのものではなく、教科書の著者らが、それを使用する教師に向けてその使用法に関するアドバイスや注意点などを記した、いわば、教師のための教科書、教科書に関する教科書である。日本語教科書が、教える／

⁶⁴ なお、会話分析の立場から行われた(第二言語)教科書研究では、教科書に含まれた会話と現実の会話との間の隔たりが指摘され(Wong, 2002)、近年では、会話分析を用いた教材の開発も行われている(初鹿野・岩田, 2011, 2012)。ただし、会話分析を通して得られた言語使用に関する記述が、教科書に含まれることによって「規範」と化し得ることには、十分な注意が求められよう。

学ぶべき対象としての教室外の日本語を主な言及対象とするのに対し、『手引き』は、日本語を教える／学ぶという教室内の言語使用に主に言及する。したがって、そこには、教科書そのものに比べ、言語の教育と学習に関する著者らのイデオロギーがより鮮明に示されていることが推測できる。

また、このような違いにより、本章における分析の焦点も上記の先行研究とは異なるものとなる。上記の批判的先行研究は主に、教科書を用いて日本語を教える／学ぶことに随伴する社会文化的側面に焦点化するものであった。そこでは、現実世界の日本語について書かれた（または描かれた）教科書の内容から、そこに隠された著者らのイデオロギーを炙り出すことが主な関心事となっていたと言える。それに対して、本章の分析では、日本語を教える／学ぶことそのものに焦点化する。すなわち、導入例における教師と学生の発話を主な対象とする以下の分析は、日本語の教育・学習につきまとう社会文化的問題というより、特定の考えや方針に基づいて日本語を教える／学ぶことそのものに関するイデオロギーを明らかにすることを目的とするのである。

2.2 『みんなの日本語』

『みんなの日本語』は、国内の初級日本語の授業において圧倒的なシェアを誇る教科書である。『みんなの日本語初級I 第2版 本冊』と『みんなの日本語初級II 第2版 本冊』(以下、それぞれを『本冊I』と『本冊II』と呼び、それらに併せて言及するときは『本冊』と呼ぶ)と、それぞれに対応する『翻訳・文法解説』という主教材からなっており、『本冊I』と『本冊II』は、それぞれ25の課から構成されている。『みんなの日本語』では主教材以外にも、様々な副教材(『標準問題集』『書いて覚える文型練習帳』『初級で読めるトピック25』『やさしい作文』)や、漢字教材(『漢字』『漢字練習帳』)、視聴覚教材(『絵教材』『会話DVD』『導入・練習イラスト集』『聴解タスク25』)が提供されており、様々な言語への対応も充実している⁶⁵。

『みんなの日本語』は、技術研修生に対する日本語教育のために開発された教科書『新日本語の基礎』(海外技術者研修協会編, 1990, スリーエーネットワーク)を基にして改編されたもの

⁶⁵ スリーエーネットワーク社のホームページによると、第2版の『翻訳・文法解説I』は14ヶ国語に対応している (http://www.3anet.co.jp/blog/tags-ja-series/series-ja_1_1_2/ (アクセス: 2019年02月21日))。

であるが、そのタイトルが示唆するように、日本語学習者の多様化に対応できる日本語教科書となることを意図して作成されたものである（『本冊I』, p. iii）。1998年に初版が出版され、2012年には「運用力の向上と時代の流れにそぐわないことばや場面の変更」（『本冊I』, p. v）を柱とした改訂版（「第2版」）が出版されている。

『みんな日』の著者らは、『本冊I』の「本書をお使いになる方へ」と記した箇所で、それが「日本語を話す・聞く・読む・書く、の4技能を身につけることを目指して構成され」（p. vi）たものであると述べている。そこで、そのような目的を実現するために用いられている方法は、「文型⁶⁶積み上げ」である。『本冊』の各課には2つから4つ程度の文型が当てられており、扱うべき文型の機能・用法の種類と順序が事細かに指定されている。各課は「文型」「例文」「会話」「練習⁶⁷」「問題」の順から構成されており、『本冊I』（p. ix）では、教科書の「効果的な使い方」として、「ことばを覚える→文型の意味と形の練習（「練習A・B」）→会話の練習（「練習C」「会話」）→「問題」を利用した理解の確認→実際に話してみる」という順序が示されている。言語使用より言語構造に比重を置き、後者に関する知識の習得を前者の前提とする文型積み上げ式アプローチの言語の教育・学習に関する想定（1.2を参照）が具体的な形で表れていると言えるだろう。

一方、『みんな日』の教師用参考書である『手引き』は、（新人）教師が『みんな日』という教科書を通して「日本語を効果的に教えるために、参考に」（『手引きI』の「まえがき」）することを目的として制作されたものである。したがって、そこには、「教師はこのように日本語を教えるべきだ」「学生はこのように日本語を学ぶものだ」「教師（または学生）はこのように振る舞うべきだ」などといった、教師と学習者、言語の教育と学習に関する信念や想定が鮮明に現れていることが予想される。以下で分析する文型の「導入例」における教師と学生のやりとりはまさにその一例であり、著者らによって作られたやりとりである

⁶⁶ 初版の『手引きI』では、文型に関する以下のような定義が見られる。『みんなの日本語初級I』では文型を「文として完結しているもの」と定義している（後略）（p. 3）。これは極めて曖昧な記述であると言わざるを得ないが、第2版ではその定義さえも姿を消しており、文型とは何かについての明示的な説明は与えられていない。

⁶⁷ 「練習」はさらに、A、B、Cという三つの段階から構成されている。『手引きI』（p. 2）によると、練習Aは「文法理解を助けるレイアウトによって文型・活用の形などを視覚的に提示」したものの、練習Bは「文構造の定着のためのさまざまなドリル形式による練習」、練習Cは「文型の機能を生かした談話単位の練習」である。

という事実により、顕著なイデオロギー的明示性を有することが推測される⁶⁸。なお、『手引きI』の「まえがき」には、「本書を通して、『みんなの日本語 初級I第2版』の意図するところをご理解いただければ幸いです」という著者らの言葉が述べられているが、そこには、『みんな日』という教科書が、『手引き』に示されたような信念に基づいて作成されたものであることが示されている。すなわち、『手引き』における著者らのイデオロギーの分析は、『みんな日』そのものに対しても該当すると言えるのである。

また、『みんな日』という教科書の波及力、および、教師のための参考書（＝教科書）という『手引き』の性格から考えると、『手引き』に示された導入例を分析することは、個々の教室談話の分析以上の重要性を持つと言えるかもしれない。『手引き』を読む教師がそこに示された導入例を無批判的に自らの実践に取り入れることによって、その著者らの標榜するイデオロギーを無自覚的に再生産してしまう可能性が十分に考えられるからである。

一方、先行研究には『みんな日』を分析対象（の一部）として取り上げたものが複数見られるが（太田, 2004; 福嶋, 2004; 古里, 2006; 大塚, 2014; 川口, 2018 など）、それらは、効果的な日本語の教育・学習という観点から、そこに含まれる用例や練習問題などの問題点を指摘する、あるいは、効果的な文型教育の方法を提案するといったことに主眼を置いたものであり、2.1で示したような批判的な視点に基づいて教科書に見られるイデオロギーを指摘するという志向性は見られない。

第3節 導入例分析

3.1 『教え方の手引き』における導入例の位置づけ

導入とは、「新出の語彙や文型などを導入する際に、場面の中でその項目の意味や使い方、どのような場面で用いられるかを分からせることを目的として行われる」（渡嘉敷, 2000, p. 22）活動のことを指す。直接法を基本的な方針とする『手引き』では（『手引きI』, p. 3）、媒介語を用いずに学習対象となる言語のみで文型の導入を行う「帰納的な導入」が主な導

⁶⁸ 意識的に行われる他者の言葉の引用には、引用者が有する言語イデオロギーが反映されやすいことを想起されたい。例えば、女性性に関するイデオロギーと深く結びついた終助詞「わ」が、実際の女性たちによる談話に比べ、小説や脚本などと言った創作物においてより頻繁に観察されることは、このことを示している。

入の形態として採用されている。

すでに述べたように、『本冊I』では、「ことばの暗記→文型練習→会話練習→問題を通した確認→実際の言語使用」の順で日本語を勉強していくのが当の教科書の「効果的な使い方」であるとされている (p. ix)。『手引き』の各課は、それに対応する形で、「I.新出語彙」「II.学習項目の導入と練習」「III.会話」「IV.その他」の順に構成されている。「II. 学習項目の導入と練習」は、**導入**と**展開**を含んでいる。**導入**は「教師が導入を考える際のヒントを記し」た部分 (ibid., p. 3)、**展開**は「導入文型を少し変化させた形の文 (疑問文、接続詞、副詞を伴う文)」（ibid., p. 6）を取り上げた部分であり、それぞれの中にさらに「導入例」と「練習」を含んでいる。

「導入例」は、各課で扱う文型（その特定の機能や用法）を、それに初めて接する学生たちに提示する仕方を示したものである。以下のように、導入例には教師 (T) および学生 (S) の発話（や行動）の例が具体的に示されている⁶⁹（以下、各導入例のキャプションにおける「L○」は該当する課を、「:」以下は掲載ページを意味する）。

導入例① (L6:67)

導入 ～で～ます **文型2**

「どこ」でその行為をするか／したかが焦点となる状況を作る。「会話」場面を利用するとよい。

導入例 第3課の会話を復習して、

T：マリアさんはどこへ行きましたか。

S：デパートへ行きました。

T：何をしましたか。

S：ワインを買いました。

T：そうですね。マリアさんはデパートでワインを買いました。

デパートで ワインを かいました。

『手引き』の導入例は、学生の発話が含まれているかどうかによって、大きく教師と学生のやりとりを通した導入と、教師のみによる導入の2つのパターンに分類できる。以下で

⁶⁹ 『手引きI』には「学習者によってさまざまな導入が考えられるし、何が適切であるかは学習者によるので、**導入**、導入例をヒントとしてその場の学習者に合った導入を試みてほしい。導入例は2-3準備しておいたほうがよい」と記されている (p. 3)。

は先に教師と学生のやりとりを通した導入を検討することにする。

3.2 教師と学生のやりとりを通した文型の導入

3.2.1 教師主導による文型導入のコンテキスト形成

文型積み上げの方法を用いる多くの初級日本語の授業がそうであるように、『手引き』の導入例では、教師が既習の文型（のみ）を用いて目標文型を導入するのが基本となっている。以下の導入例②に見るように、既習文型を用いた教師と学生のやりとりは、目標文型を導入するための言語的コンテキストを形成する役割を果たす（以下、導入例における実線の下線「 」は注目すべき教師の発話を意味する）。

導入例②（L16:143）目標文型：～て～て、～

T：朝何時に起きますか。

S：6時に起きます。

T：それから何をしますか。

S：ジョギングをします。

T：それから何をしますか。

S：朝ごはんを食べます。

T：Sさんは朝6時に起きて、ジョギングをして、それから朝ごはんを食べます。

Tは、3つのターンを利用してSに質問をし、それに対するSの答えをまとめることによって目標文型を導入している（「 」で記した部分）。Tは、「AはBである」というメタ言語的フォーマット（等価性に基づく言い換え）を、発話の連辞的構成を通して間接的に用いており、目標文型はかなり明示的な形で導入されている。

一方、以下の導入例③のように、目標文型の導入がより「自然な」形でなされることもある。

導入例③（L32:66）目標文型：～た／～ないほうがいいです

T：Sさんはたばこを吸いますか。

S：はい、吸います。（吸う人にあたるまで順に質問を続ける。）

T：たばこは体に悪いですから、吸わないほうがいいですよ。

今すぐやめたほうがいいですよ。

この「自然さ」は、メタ言語的フォーマットが用いられず、目標文型がTとSのやりとりの中にコンテキスト化された形で導入されたことによって生じていると言える。ただし、上の2つの導入例は、文型導入の明示性および「自然さ」に違いはあるものの、いずれもTとSが行うやりとりが目標文型導入のためのコンテキストを形成するものとなっている点、そして、重要なことに、それがTの主導（質問）によって行われている点において共通している。Sは、Tと共に文型導入のためのコンテキストの構築には参加しているものの、それはあくまでTの質問に答えるという受動的な形での参加である。

ただし、以下の導入例④に見られるように、Sが常に受動的に文型導入のためのコンテキストの形成に関わるわけではない（以下、導入例における波線の下線「_____」は注目すべき学生の発話を意味する）。

導入例④ (L35:90) 目標文型：～ば、～

T：日本の桜はとてもきれいです。桜を見たことがありますか。

S：いいえ、ありません。見たいです。

T：そうですか。

S：桜はいつ咲きますか。

T：春になります。桜が咲きます。春になれば、桜が咲きます。

2行目の「見たいです」はSによって自発的に発話されたものであり、4行目の「桜はいつ咲きますか」は、自発的な発話であるだけでなく、「質問－答え」という隣接ペアの第一成分を成し、Tが目標文型を導入するための直接的なコンテキストを作るものとなっている。しかし、『手引き』の全体を通して同様の例、すなわち、学生が自ら教師に質問することによって主導的に目標文型導入のためのコンテキストを作る例は他には見られない⁷⁰。

⁷⁰ いくつかの導入例では、「T：きのうおもしろい犬を見ました。S：どんな犬ですか。T：靴をはいている犬です」(L22:188目標文型：文による名詞の修飾)のように、教師の質問への応答以外の形で学生が目標文型導入のためのコンテキストの形成に関わる例が見られる(L8:87、L16:146、L26:17-18、L27:30-31など)。しかし、そのような例は少数であり、学生の発話が教師によって意図的に誘発されたものである点では、教師の質問への応答の場合と大きな違いはないと言える。

3.2.2 未習文型に対する学生の徹底的な無知

『みんな日』では授業の中で扱う文型とその用法の順序が細かく指定されているが、導入例の分析からは、それが単なる順序ではなく、先に学んだことを身に付けなければ次に進むことができない段階として捉えられていることが窺える。というのも、『手引き』の導入例では、学生が導入済みの文型を間違える例は基本的に見られないのである（学生が導入済みの文型を間違える例については注73を参照のこと）。以下の導入例⑤には、教師による目標文型導入の後、学生がそれを正しく使用できるようになっていく様子が示されている。

導入例⑤ (L26:18-19) 目標文型：疑問詞～んですか

教師は再び旅行かばんを持ち、帽子をかぶり、「旅行に行くんですか」を誘発するようなジェスチャーをする。

S：先生、旅行に行くんですか。

T：ええ。クラスが終わってから、出かけます。

(ガイドブックを見る様子をして、「どこへ」を誘発する。)

S：どこへ行きますか。

T：(首を振って) Sさんは先生の旅行についてもっと知りたいです。

どこへ行くんですか。

S：どこへ行くんですか。

T：メキシコへ行きます。

S：メキシコ、いいですね。だれと行きます……行くんですか。

T：家族と行きます。

Sは、1行目（「先生、旅行に行くんですか」）で、導入済みの文型「～んですか」を適切に使用している。しかしSは、そこでの目標文型（「疑問詞～んですか」）はまだ使用できておらず（4行目の「どこへ行きますか」）、続くターンでTの修正を受け、それを伺われるようになっていく（9行目の自己修復）。

このように、『手引き』の導入例におけるSは、すでに学んだ文型であればTの質問に正しく答えられる「できる学生」である。しかし、注目すべきことに、導入例におけるSは、Tの導入する新たな文型については徹底的に「できない学生」として描かれている。

導入例⑥ (L20:175) 目標文型：後続句を用いた文の普通体

T: 今まで、いろいろ勉強しました。(「～ませんか」のカードを見せ) これを普通体で言います。どうなりますか。「いっしょに行きませんか」は?

S: いっしょにいかない?

T: そうですね。じゃ、(「～ています」のカードを見せ) 「今勉強しています」は?

S: 今勉強してい……

T: 「今勉強している」ですね。

ここでSは、既習文型に関するTの質問には正しく答えられているが、目標文型に関する質問にはうまく答えられていない。同様のことは、上の導入例⑤に対しても指摘できる。そこでSは、目標文型が既習文型と極めて類似したものであるにも関わらず、それを使用できていないのである。

学生が未習文型について徹底的に無知であることは、目標文型の導入が常に教師によってなされることと関連している。『手引き』の導入例に教師による文型導入の例のみが示されているのは、そもそも導入例が、教師が目標文型を導入する際に参考になる情報を提供するためのものであることから考えると、当然のことであると言えるだろう。教師が参考にする導入例に、学生がすでに目標文型を知っている例や、学生主導によって目標文型が導入される例をわざわざ提示する必要はないのである。しかし、導入例におけるやりとりを「コミュニケーション論」の視点から見たとき、教師のみによる文型導入によってもたらされる社会指標的帰結は大きい。教師が常に目標文型を導入する存在でいられるためには、学生は、未導入の文型について徹底的に無知な存在でいなければならないからである⁷¹。

3.2.3 学生の発話の修復・修正を通した目標文型の導入

学生が目標文型に対して徹底的に無知であることは、目標文型を導入するためのコンテ

⁷¹ L6:68では、目標文型「～ませんか」の導入例において、「あしたは土曜日ですね。わたしは神戸へ行きます。一緒に行きませんか。」というTの発話に対して、Sが「いいですね。」と答える場面が登場する。「いいですね」は、そこで初めて現れた表現であり、この例は、まだ教師によって導入されたことのない文型が学生によって使用されるおそらく唯一の例である。しかし、そこでの目標文型はあくまで「～ませんか」であり、目標文型が教師によって導入されている点では他の導入例と変わりがない。

クストの形成という側面においても重要な意味を持つてくる。教師は、既習文型と未習文型の差を利用した質問によって学生がうまく答えられないような状況を作り、それを目標文型導入のためのコンテクストとして利用することができるのである。

導入例⑦ (L18:160) 目標文型：趣味は～（こと）です

T：趣味はなんですか。

S1：趣味は旅行です。

S2：趣味は……映画を見ます……

T：趣味は映画を見ることです。

Tは、Sが未導入の文型を使用することが必要になるような状況を意図的に作り上げている。そして、言いたいことがうまく言えないS2の発話を修復する形で目標文型を導入している。しかし、事態はそれだけにとどまらない。というのも、他のいくつかの導入例では、Sが、おそらく実際には起きないだろうと思われる間違いを起こしている例が見られるのである。

導入例⑧ (L2:31-32) 目標文型：これ／それ／あれは～ですか、～ですか

T：これはボールペンですか。シャープペンシルですか。

S：はい、ボール……

T：（「はい」は不要というジェスチャーをして）ボールペンです。

次に、教師が言った数字（例：17、56、97）やひらがな（例：あおい、カメラ）を学習者に書いてもらい、わかりにくい字を確かめてみる。

T：それは1ですか、7ですか。

S：はい、1です。

T：1です。

導入例⑨ (L14:132) 目標文型：～ていますか …はい、～ています／いいえ、～いません

T：今雨が降っていますか。

S：はい、います。／いいえ、いません。

T：はい、降っています。／いいえ、降っていません。

導入例⑧と⑨に見られるSの間違い（しかも導入例⑧では二度も）は、現実ではおそらく起きない間違いであり、導入例におけるやりとりの作為性を物語っている。これらの導入例におけるSの間違いは、Tが続くターンでそれを修正し、目標文型を導入することを可能にするものになっている。Sは、教師の文型導入のために、普通間違えることがないようなことさえ間違えてしまう者になっているのである⁷²。

以上のように、『手引き』における文型の導入例には、「未習文型の使用を要求する教師の質問→うまく答えられない学生→教師による修復または修正（＝目標文型の導入）」というパターンが見られる。ただし、教師による修正の対象となるのは、学生がうまく答えられなかった場合や間違いを起こした場合だけではない。導入例の中には、教師が、既習文型を用いた学生の発話を、たとえそれが正しいものであった場合でさえ、別の形に言い換え、目標文型を導入する例が見られるのである。

導入例⑩（L2:29-30）目標文型：これ／それ／あれは～ですか...はい、～です／いいえ、～です

手元の辞書を指して、

T：これは辞書ですか。

S：はい、これ……それは

T：はい、辞書です。

本を指して、

T：これも辞書ですか。

S：いいえ、辞書じゃありません。

T：いいえ、本です。

「これは辞書ですか。」というTの質問に対して、Sは、自己修復を通して正しい直示詞「それ」を選択して答えようとしている。しかし、教師はそこに割り込み、「はい、辞書です。」と、新たな文型を用いてそれを言い換える。続くやりとりでも同様に、Sは「いいえ、辞書じゃありません。」と、既習文型を用いて適切にTの質問に答えているが、Tはそれを

⁷² 一方、いくつかの導入例（L33:76、L41:141など）では、Tが、既習の文型が適切に使用されたSの発話を、「いいですね。」「そうですね。」と認めた上で目標文型を導入する例も見られる。しかし、そのような例は稀であり、その場合でも、結局Tによって事前に予定されていた目標文型が導入される点には変わりがない。

「いいえ、本です。」と言い換える。このように、Sの発話は、質問に対する適切な答えになっている（あるいは、なり得た）にも関わらず、Tによる言い換えの対象になっている。これにより、Sの発話は、それを言い換えたTの発話に比べ、不十分なものとして指標されることになる。

もちろん、既習文型を用いて教師の質問に答える学生の発話が常に適切なわけではない。しかし、一部では、既習文型を用いた学生の発話の不適切さや不自然さを、教師が意図的に誘っているように見受けられる例も見られる。

導入例⑪ (L8:85) 目標文型：そして／～が

T：日本の地下鉄はどうですか。

S：便利です……と……きれいです。

T：便利です。そして、きれいです。

T：日本の地下鉄はどうですか。

S：便利です。そして、高いです。

「便利」と「高い」が逆接の関係にあることを、例えば㊦と㊧をホワイトボードに書き、その下に形容詞の絵教材を置いて示す。

T：便利ですが、高いです。

Tはまず、Sが目標文型「そして」を用いて答えることが必要になるように質問をし、うまく言えないSの発話を修正することを通して導入を行っている。その後、Sは、先に学んだ「そして」を用いてTの同じ質問に答えようと試みるが、それはまたも不適切なものとなり、Tが目標文型「～が」を導入するきっかけを提供する。類似した例は、「まだ」に関する文型を扱った以下の2つの導入例にも見られる。

導入例⑫ (L7:78-79) 目標文型：もう～ました

T：今、11時40分です。わたしは山田さんに質問します。「もうご飯を食べましたか」。

山田さんは「はい、もう食べました」。皆さんはもうご飯を食べましたか。

S：いいえ、食べませんでした。

T：いいえ、まだです。

導入例⑬ (L31:61) 目標文型：まだ～ていません

T：皆さん、きのう30課を勉強しましたね。30課の言葉はもう覚えましたか。

S：はい、覚えました。

T：じゃ、31課のことばはもう覚えましたか。

S：いいえ、まだです。

T：いいえ、まだ覚えていません。

導入例⑬でSは、既習文型「～ませんでした」を用いてTの質問に答えている。しかし、それは非文法的であり、Tが新たな文型「まだです」が導入するきっかけを提供するものとなる。この導入を通して「まだです」を学んだSは、導入例⑬では、同様のTの質問（「もう覚えましたか。」）に適切に答えられるようになってきている。しかし、Sの発話は、またもTが導入する新たな文型「まだ～ていません」によって言い換えられてしまう。このように、『手引き』の導入例において、既習の文型を用いた学生の発話は、たとえそれが適切に使われた場合でも、次々と導入される新たな文型によって不十分なものになってしまっている⁷³。このようなやりとりは、学生にとっては一種のトラップのようなものになっているとも言えるだろう。学生は、教師から学んだ文型を用いて教師の質問に答えようとすることによって、かえって不適切または不十分な発話を産出してしまうことになるからである。

しかし、Sの発話を不十分なものだとして言い換えるTとは異なる観点からSの発話を眺めた場合、それらは、限られた言語知識を用いてその場の課題（Tの質問に答えること）に（時には創造的な形で）臨もうとするSの「有能さ」を表すものであるとも言えるだろう（cf. Firth & Wagner, 1997）。しかし、『手引き』に示された文型導入の仕方は、そのような視点から学生の発話を捉えることを困難にする。導入すべき文型が事前に決まっており、教師のみがそれを導入できるという仕方では、学生の発話は、常に教師によって言い換えられ得る、あるいは、言い換えられるべき不十分なものになるからである。

⁷³ 一方、「まだ」を用いたSの発話は、「～ようになりましたか...いいえ、まだ～ません」を目標文型とするL36:101の導入例にも再び現れる。そこでSは、「Sさん、日本語の新聞が読めるようになりましたか。」というTの質問に対して「まだ読めるようになりませんでした。」と答えており、Tがそれを「いいえ、まだ読めません。」と修正することによって目標文型を導入する。Sは、導入例⑬ (L31:61) においてすでに「まだ～ていません」を学んでおり、それを用いていたならば、適切に答えることができたはずであるが（「まだ読めるようになっていません」）、ここではそれを用いていない。その理由は、ここでの学生の答えは、「まだ～ません」という目標文型に関わるものであり、その導入のためには、Sが適切に答えられないという状況が必要だったからだと推測できる。

認知的な観点から見た場合、このような文型導入の仕方は効果的であると言えるだろう。学生が何を知っていて何を知らないか、何ができて何ができていないかを、的確な質問を通して気づかせ、そのような状況で新たな文型を導入することは、既習文型と目標文型の類似点と相違点を明確にさせ、文型の定着を図る上で有効な方法になり得るのである⁷⁴。しかし、そのような導入の仕方を「コミュニケーション論」の視点から、すなわち、言語使用を通して為されていること（＝社会指標的側面）に注目して見ると、全く違った光景が見えてくる。教師は、学生が言いたいことをうまく言えない状況を意図的に作り上げ、そこで正しい文型を提示する。一方、学生は、教師とのやりとりを通して、常に不十分な日本語能力しか持たない存在として指標的に創出されてく。そこには、知識を持っている者と持っていない者、それを与える者と与えられる者、発話の正しさや適切さを評価する者と評価される者、学習をコントロールする者とコントロールされる者といった、何重にも不均衡な関係が創出されている。すなわち、特定の形で繰り返される文型導入のパターンを通して、教師と学生間の非対称的な関係性という相互行為のテキストが創出され、維持されていることが見えてくるのである。このことを踏まえると、文型積み上げは、単なる文型の教育・学習の方法とは言えなくなるだろう。それは、教師と学生に特定の社会指標的帰結をもたらす社会的実践でもあるのである。

3.3 教師の発話のみによる文型の導入

3.3.1 教師の発話に現れる教師の「声」と学習者の「声」

続いて、教師の発話のみによって目標文型が導入される導入例を検討する。教師の発話のみによる導入例は、図などの視覚的材料を用いた導入、教師の自問自答による導入、(架空の)ナラティブを通じた導入、教師が複数の人物のやりとりを演じる中での導入(一人二役)など、いくつかのタイプに分類できる。ここでは、最後の2つのタイプの例を検討する。

⁷⁴ 一方、これに関連して、西口(2013, p.170)は「これまでの基礎日本語教育の授業では、言語活動従事の困難状況に学習者を直面させることこそ、そしてその状況を苦心して克服させることこそが言語習得の契機であると想定していると推測するしかないほど困難状況ばかりが授業の中で設定されているように観察される」と指摘し、それが「モノロジズム的な学びを助長してしまう」可能性がある」と指摘している。

『手引き』の導入例では、教師が導入済みの文型のみを用いて目標文型を導入することが基本となっているが、この方針により、教師の発話はいわゆるティーチャー・トークの特徴を帯びたものとなる。

導入例⑭ (L12:117) 目標文型：～と～とどちらが（形容詞）ですか。...のほうが（形容詞）です。

T: わたしの弟はスポーツが好きです。弟に質問しました。「サッカーと野球とどちらがおもしろいですか。」弟は答えました。「サッカー、おもしろいです。野球、おもしろいです。どちらもおもしろいです。」

導入例⑮ (L36:102) 目標文型：～ようにしています

T: (日記帳を見せながら) これはわたしの日記です。毎日日記を書きます。大変です。でも、去年のきょう何をしましたか、何を考えましたか。日記を読むと、わかります。おもしろいです。ですから、疲れていても、眠くても、毎日日記を書くようにしています。

これらの例では、単純な構造の文の連続、接続（助）詞の不在による結束性の低さが共通して見られ、導入例⑭では、Tが弟の発話として引用している「サッカー、おもしろいです。野球、おもしろいです。」における助詞の脱落、導入例⑮では、「去年のきょう何をしましたか、何を考えましたか。」におけるデスマス形の使用においてティーチャー・トーク的な特徴が見られる。しかし、このようなTの発話の特徴は、単に既習文型のみを用いるという方針だけによって生じたものであるとは言えない。もし既習文型が十分に用いられていたなら、上記の2つの導入例では、「サッカーも野球もおもしろいです」や「日記を読むと、去年のきょうしたことや考えたことがわかります」といったより自然な表現も使用できたはずだからである。上記のTの発話は、教師は学生にとって分かりやすい表現を用いて話すべきだという『手引き』の著者らの考えを反映するものであると言えるだろう。

ティーチャー・トークについては、従来、その認知的な効果をめぐる議論が中心的になされてきた (cf. Wooldridge, 2001)。しかし、「コミュニケーション論」の視点から、すなわち、その話し方が何（誰）を指標し、どのような効果をもたらしかという観点からそれを見ると、また違ったことが見えてくる。つまり、上記の例におけるティーチャー・トークは、単に学生たちのために分かりやすい文型を用いて話す「教師の話し方」である

だけでなく、限られた文型しか用いることができない（と想定されている）、それゆえ、しばしば不自然で辿々しい発話を産出してしまふ「学習者の話し方」を連想させるもの、すなわち、学習者の「声」（バフチン、1996）を含むものでもあるとも言えるのである⁷⁵。

教師の発話に含まれる学習者の「声」は、同じく教師の発話の中に含まれる教師の「声」とはときどき区別される。教師の「声」は、新たな文型を適切な文脈で正しく用いる（導入する）発話を通して現れるもので、例えば、導入例⑭の「どちらもおもしろいです。」、導入例⑮の「毎日日記を書くようにしています。」がそれに当たる（ただし、導入例③のように、目標文型がそれまでの発話にコンテキスト化された形で（すなわち、「自然な」形で）導入されるときは、両者の間の明確な区分が難しくなる）。

興味深いことに、教師が誰の「声」で話しているかに着目して教師のみの発話による導入例を見ると、そこに、3.2で指摘したものと極めて類似した導入のパターン、すなわち、不自然な学生の発話を教師が修復し言い換えることによって新たな文型を導入するというパターンが存在することが見えてくる（以下の導入例では、教師の「声」でなされた発話を「__」で、学習者の「声」でなされた発話を「_____」で表示する）。

導入例⑯（L12:118）目標文型：～で～がいちばん＜形容詞＞です

T: 日本は1年に4つの季節があります。春、夏、秋、冬です。わたしは春が好きです。春は暖かいです。きれいな花があります。秋も好きです。秋は涼しいです。冬も少し好きです。でも、夏がとても好きです。海へ行きます。山へ行きます。とても楽しいです。わたしは1年で夏がいちばん好きです。

目標文型が導入される最後の一文（「__」で表示）に至るまでの全ての発話（「_____」で表示）は、導入のためのコンテキストを作る役割を果たしており、最後の一文は、それまでの全ての発話をまとめるもの、すなわち、完全に等価ではないものの、それを言い換えたものになっている。文型導入に至るまでの一連の発話は、結束性の低さ、副詞「とても」の不自然な使用、主語と述語のみからなる単純な文構造の繰り返しといった特徴によって

⁷⁵ 学習者の発話の特徴とティーチャー・トークの特徴には違いがあり、両者が構造的に同一であるとは言えない。しかし、両者の類似性を持っていることも事実であり、以下に見るように、その類似性によって、ティーチャー・トークを話す教師のみによる目標文型の導入は、学生と教師のやりとりによる導入と類似したパターンを示すものとなる。

文章全体に不自然さを醸し出しており、意味的にも冗長である。初級日本語学習者の発話を連想させるこの一連の発話は、その後、「わたしは1年で夏がいちばん好きです。」という簡潔な一文によって言い換えられる。まるで、言いたいことがうまく表現できない学生に、教師が的確な表現を教えてあげるかのように、である。

3.3.2 教師が他者を演じること

教師が一人二役で目標文型を導入する場合にも同様のパターンが観察される。ただし、一人二役では、教室外の場面という設定で目標文型が導入される例が多く、教師はそこに、いわゆる「自然な」日本語、すなわち、教室の外で話される日本語の特徴を取り入れる。それは、例えば、「え」、「ああ」「あ」、「え？」などといった感動詞（L16:147、L18:159、L20:176）、「そうですね」などのフィラー（L13:125）、終助詞「よ」「ね」（L10:98、L14:131-132、L15:136、L23:197-198, 203-204、L26:20）などであり、それによって教師は、学習者の「声」と教師の「声」に加え、自然な日本語を話す母語話者の「声」を取り込むことになる。その結果、一人二役の導入例は、様々な「声」の混ざり合いという異種混交性（バフチン, 1996; ワーチ, 2004）を示すものとなる（以下の導入例では、母語話者の「声」でなされた発話を波線の下線「...」で表示する）。

導入例⑩（L13:125）目標文型：～＜動詞ます形＞に行きます

A : Bさん、日曜日、何をしますか。

B : そうですね。パソコンを買いにいきます。秋葉原へ行きます。秋葉原へパソコンを
買いに行きます。 Aさんは？

A : わたしは横浜へ行きます。

B : 横浜へ？ 船を見に行きますか。

A : いいえ、中国料理を食べに行きます。

フィラー（「そうですね。」）および驚きを示す聞き返し（「横浜へ？」）という「自然な」会話の特徴は、教師と学生の間やりとりには見られなかった母語話者の「声」を表すものである。そこで、ここにも上記同様の導入のパターンが観察される。すなわち、「パソコンを買いにいきます。秋葉原へ行きます。」という結束性の低い2つの文（学習者の「声」）が、「秋葉原へパソコンを買いに行きます。」という目標文型を用いた一文（教師の「声」）に

よって言い換えられているのである⁷⁶。

なお、ここに見られる「声」の操作が、AとBを演じる教師および、それを見守る学生のフットィングの変化と、よって指標されるフレームの変化と共に行われていることにも注目されたい。ここでは、2～3行目のBの発話に焦点を当ててみよう。この発話は、教師がAとBを演じる「寸劇」のフレームと、それを包み込む上位のフレームである「日本語の授業」という(少なくとも)二つのフレームの下で展開している。「寸劇」のフレームから見ると、「そうですね。パソコンを買いにいきます。秋葉原へ行きます。」という発話は、教師がBとして、Aを宛先人 (addressee) にして行ったものであると言える。しかし、それを「日本語の授業」のフレームから見ると、教師は目標文型の導入を目的とした一種のパフォーマンスを行っており、学生たちは「観客」としてそれを見守っている (cf. Appel, 2007)。しかし、次の「秋葉原へパソコンを買いに行きます。」では、このフレーム構造に歪みが生じる。教師は、目標文型を用いたその一文によって直前の2つの文を言い換えることで、自身が行っていることが単なる「寸劇」ではなく、目標文型を導入するための教師としての活動であることを強く指標し、当の発話の解釈する上で「日本語の授業」のフレームが持つ関与性を高くしている⁷⁷。それに伴い、学生たちも単なる観客ではなく、教師が導入する文型を学ぶ学生として、すなわち、当の発話の宛先人としてそのやりとりに参加することになる。つまり、目標文型を導入する「秋葉原へパソコンを買いに行きます。」という発話によって、「寸劇」と「日本語の授業」という2つのフレームの間の境界が曖昧になり (あるいは、2つのフレームが融合し)、教師が、「寸劇」の中のAと、目の前の学生たちの両方を宛先人として同時に話しかけるという構図が立ち上がるのである (cf. Appel, 2007, p. 286)。その直

⁷⁶ ただし、学習者の「声」を表す上記の2つの文(「パソコンを買いにいきます。秋葉原へ行きます。」)には、普通の日常会話では頻繁に脱落する助詞「を」「へ」が省略されずに用いられており、必ずしも学習者の「声」でなされた発話とはみなせない要素も含んでいる。これは、助詞を脱落させたより自然な表現を教えるより、まずは助詞の使い方をしっかり覚えさせるべきであるという教師(著者ら)の信念を反映するものであると言えるだろう。その他に、「A: 日曜日なにをした? B: 本を読んだ。それから、ビデオを見た。」(L20:171)のような不自然な発話や、「あ、雨ですね。Sさん、傘がありますか。」(L14:131)のような文法的とは言えない発話、「声」の持ち主を特定できない発話も、同様の信念に基づいて産出されたものであると理解できる。このような「声」の異質性こそ、ティーチャー・トークを特徴づけるものであると言えるだろう。

⁷⁷ 言い換えは、メタ語用の一種であり、「メタ」という語が示すように、言い換える言葉と言い換えられる言葉の間には、次元の違い、すなわち、それが位置づくコンテキストの層の違いを認めることができる。

後、教師は「Aさんは？」と、Aに向けて話すことで、再び「寸劇」のフレームを関与的コンテキストとして指標し、これによって学生たちは観客としての立場に戻る。このように、文型導入の活動は、教師による「声」、フッティング、フレームの巧みな操作を通して行われているのである（文型の導入・練習の活動におけるフッティングとフレームについては、第5章の5.1でより詳しく論じる）。

一方、教師が一人二役を演じた導入例の中には、教師が学生の役を演じたものも見られる。

導入例⑩ (L14:132) 目標文型：～ています

T：始めましょう。（見回して） S1さんがいませんね。どこですか。

S2：（外を指して） S1さんは電話をかけます。

T： S1さんは今電話をかけています。

（教師の演じる）S2は、これまで見てきた複数の導入例の場合と同様、（同じく教師の演じる）Tの質問に正しく答えられておらず、Tは「声」、フッティング、フレームの変化を伴う修正を通して目標文型を導入している。しかし、同様に教師の一人二役の例に当たる次の導入例⑪での（教師の演じる）学生は、これとは全く対照的な様子を示す。

導入例⑪ (L39:125) 目標文型：～いので／～なので、～

T：きょうはこれで終わります。

S：えっ？ どうしてですか。

T：わたしは体の調子が悪いです。病院へ行きます。体の調子が悪いので、病院へ行きます。

S：そうですか。お大事に。

T：じゃ、皆さんは勉強を続けてください。

S：あしたは試験なので、頑張って勉強します。

（教師の演じる）Sは「えっ？」という感動詞を用いており、また、「そうですか。お大事に。」という自発的な発話も行っている。しかし、それだけでなく、ここでのSは、「あしたは試験なので、頑張って勉強します。」という発話を通して目標文型（「～なので、～」）まで導入している。このような学生の姿は、これまで見てきたものとは明らかに異なっ

いる。学生は、教師が演じる会話の中でなら、自然な日本語で自発的に話し、自ら目標文型を導入することさえできるのである。ただし、重要なのは、ここでの学生の様子がこれまで見てきたものと大きく異なっているということではない。むしろ注目すべきなのは、様々な役を、様々な「声」を用いて演じることを通して目標文型を導入する教師の行為の方である。教師は、自身が演じる人物を自由に表象している。その表象は、文型の導入という教師の主要な活動における背景（＝コンテキスト）となっており、それ自体が焦点化されているわけではない。しかし、だからこそ、教師が作り上げる表象は重要な意味を持つ。教師が作り上げる自身と学生に関する特定の表象は、焦点化されないまま文型導入の活動において繰り返し用いられ、その活動における前提可能なもの、すなわち、すでにそこにあるものとして指標可能なものになり得るからである。言い換えれば、教師が様々な「声」を演じることを通して作り上げる学生（および教師自身）の表象は、その活動に関わる教師と学生にとっての指標的現実になり得るのである（さらに、教師のみによる文型の導入では、そのような表象に対して学生が異議を唱え、その表象をめぐる交渉を行う可能性が排除されている点も忘れてはならない）。

3.4 「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

これまでの分析をまとめよう。導入例における教師と学生のやりとりを分析した3.2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なされるという方針、そして、③学生は導入済みの文型は使用できるようになるが、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そこに存在することを確認した。このような方針と想定は、教師が、未習文型の使用を要求する発話を学生に求めることによって目標文型を導入するためのコンテキストを作ることを可能にしており、『手引き』には、学生の発話の修復または言い換えによる目標文型の導入という一つのパターンが成立していた。一方、3.3では、ティーチャー・トークと呼ばれるレジスターを、学習者の「声」を取り込んだものとして捉える観点を示し、教師のみによる導入例の中にも、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、それを通して新たな文型が導入されるという、3.2で確認したものと同様のパターンが見られることを指摘した。また、教師が様々な「声」を巧みに操作しながら、自身と学生に関する何らかの表象を作り上げていることを指摘した。このように、著者らが「効果的」であるとし

て提示していた『手引き』における文型導入の仕方は、教師と学生間の不均衡な関係性を創出・維持させ、教師と学生に関する特定の表象を前提可能な指標的現実とならしめる社会的実践であったと言える。

そこで、さらに考えなければならないもう一つの重要な側面がある。それは、『手引き』の著者らが上記のような導入例を提示すること、そして、(新人)教師がそれを読むということ自体が、一つのコミュニケーション出来事であるということである。言語使用を、言われたこと(言及指示的機能)と為されたこと(社会指標的機能)の両方において捉える「コミュニケーション論」の視点に基づくなら、我々は、『手引き』の著者らが上記のような導入例を提示することで、それを読む読者とのコミュニケーションの「今・ここ」において何を行っているかをも問わなければならないのである。

管見の及ぶ限り、『みんなの日本語』の『手引き』に限らず、日本語教科書の著者や日本語教育の研究者が提示する教師と学生間の架空のやりとりを、そこで教師と学生がどのように表象されているかという観点から批判的に検討した研究はこれまでになかった。このことは、導入例における教師と学生の表象が、『手引き』の導入例において教師(T)が作り上げる自身と学生の表象が、文型導入という活動において背景化しているのと同じく、)文型導入の効果的な仕方を示す／読むという「今・ここ」の活動において単なる背景(=コンテキスト)となっていた可能性を窺わせる。『手引き』の著者らは、教師と学生に関する特定の表象を繰り返す、しかし、焦点化することなく用いることによって、前提可能な指標的現実を作り上げているのである。

それだけでなく、『手引き』の著者らは、そのような導入例の提示を通して、それを読む読者との間に特定の関係性を創出させるという相互行為をも行っている。『手引きI』の「まえがき」には、「本書(中略)は、『みんなの日本語 初級I第2版』を用いる新人教師のための手引きとして製作したものです。教師経験の有無にかかわらず、日本語を効果的に教えるために、参考にさせていただきたい(強調は筆者)とあり、また、「教科書」を教えるのではなく、「教科書」で教えるための工夫は、常に教師に求められるところだと思いますが、本書を通して、『みんなの日本語 初級I第2版』の意図するところをご理解いただければ幸いです」と述べられている。これらの記述に見られる態度は決して高圧的なものではない。しかし、そこからは、著者らが自らを「効果的な」日本語の教え方を提示できる経験豊富な教師として(そして、現在最も影響力のある初級日本語教科書の著者として)位置づけ、読者である(新人)教師との間に、「教える側」と「教わる側」の関係を成立させて

いることが窺える。

このような非対称的な関係性は、導入例の中でTとSが行っていることが、著者と読者の間の「今・ここ」のコミュニケーションにおいても同様に現れていることを通してさらに強く指標されている。すなわち、導入例におけるTが、自身とSに関する特定の表象を作り上げることを通して目標文型を教える様子が、「今・ここ」のコミュニケーションでは、『手引き』の著者らが、教師と学生に関する特定の表象を作り上げることを通して効果的な文型導入の仕方を教えるという形で相同的に現れている。「教える側」と「教わる側」という「今・ここ」のコミュニケーション出来事における参加者間の位置取り（＝相互行為のテキスト）が、語られた出来事（Eⁿ）と語る出来事（E^s）の間の平行な構造の形成を通して創出されているのである（cf. Wortham, 2001）。さらに、導入例に登場するTが、他のどこかの教師ではなく、「効果的に」日本語を教える著者ら自身の姿を投影したものであることを考えると、『手引き』は自伝的ナラティブの性質を有するとも言えるだろう（cf. *ibid.*）。著者らは、自らが表象する自らの姿（T）を通して、「今・ここ」における自身と読者たち（（新人）教師）、さらには、日本語を学ぶ学生の立ち位置を示すという行為を行っているのである。

第4節 小括

以上の分析からは、型積み上げ式のアプローチにおける言語の教育と学習、教師と学習者に関するいくつもの想定や信念を窺うことができる。それは、例えば、日本語に関する知識を持っているのは教師の方である、教授・学習の活動を主導するのは教師である、教師は学習者の日本語学習をコントロールできる、学習者は教師による導入を通して教師の意図の通りに文型を学習する、学習者は段階的かつ着実に文型を学習していく、といったものである。そのような想定や信念に基づいて作成された『手引き』の「導入例」において、文型導入という活動は、教師と学生間の不均衡な関係を創出・維持させ、彼／彼女らに関する特定の表象を作り上げる社会的実践として描かれていた。さらに、同様の社会的実践は、『手引き』の著者らがそのような導入例を提示し、（新人）教師がそれを読むという「今・ここ」のコミュニケーションにおいても行われていた。『手引き』に対するこのような批判的読みは、コミュニケーションにおいて何が言われ（＝言及指示的機能）、何が

為されているか（＝社会指標的機能）に注目する「コミュニケーション論」の視点によって可能になったものであると言える。

一方、本章の分析は、「コミュニケーション論」の視点に基づく談話分析が、言語の教育と学習に関わる人々の想定や信念を対象として分析できるものであることを示している。人々が有する想定や信念が、具体的な行為（言語使用）の場で顕現するものである限り、談話分析は、それらをも射程に収める。さらに、分析を通して明らかになる事柄が、インタビューなどの方法では得られにくい類のものであることにも、談話分析の意義は見出され得るだろう（本章で指摘したものと同様の事柄が、『手引き』の著者らに対するインタビューではおそらく得られないものであることは容易に推測できる）。

しかし、他方で、本章の談話分析に対しては、教育実践による学習の効果を確かめることに主な関心を置く第二言語の研究者や、文型積み上げに基づく言語教育を擁護する日本語教育関係者から、次のような反論が提示されるかもしれない。すなわち、「ここで示された分析は、文型積み上げという教育方法の効果や有効性については何も明らかにしていないのではないか。それはあくまで第二教育・学習に関する言語使用の研究であり、第二言語教育と学習の研究であるとは言えないのではないか」という反論である。このような考えに対する本研究の立場は、すでに第3章の第4節でも述べているが、ここでもう少し付言しておきたい。

「コミュニケーション論」の視点に基づいて考えるなら、何らかの方法で学習者の言語使用を評価し、それに基づいて言語教育の効果や有効性を論じることそれ自体が、何かを言い、何かを行う言語使用（＝社会的実践）であると言わなければならない。さらに、そもそも何が言語の教育・学習であるかということさえも自明ではない（このことについては第7章で詳しく論じる）。したがって、何らかの基準（上記の主張では、言語教育の効果や有効性に関する議論の有無）を用いて「第二言語教育と学習の研究」とそれ以外の「言語使用の研究」を区別することは、それ自体、言語と言語の学習に関する特定のイデオロギーに基づいて行われる一つの言語使用であると言わなければならない。いわゆる「第二言語の教育と学習の研究」は、それをそのようなものとして規定する何らかの言語使用に基づいて「第二言語の教育と学習の研究」となったものであると言えるのである。上記の反論には、このような再帰的な認識が欠如している。全ての言語使用を、特定の立場や視点に基づいて行われ、何らかの指標的帰結をもたらす社会的実践として理解するなら、言語の使用と言語の学習、言語使用の研究と言語教育・学習の研究の間の境界は必然的に薄

れてくるのである（ただし、このことは、「コミュニケーション論」に基づく談話分析が言語学習の問題を扱うことができないことを意味するものではない。次章が示すように、「コミュニケーション論」に基づく談話分析は、多くの第二言語教育・学習の研究者らが関心を寄せる教育の効果や有効性という問題をもその射程内に置く）。

ただし、本章の分析は、人為的に作成された導入例のやりとりを対象としたものであり、ここで示されたことが『みんな日』を用いて行われる日本語授業に対してそのまま当てはまるわけではない。文型積み上げというアプローチに基づく言語教育がどのようなものであるかを理解するためには、実際に行われる授業を対象とした分析が不可欠であると言えるだろう。『みんな日』を用いた日本語の授業において、その著者らが想定した通りの日本語の教授・学習が行われているか否か、教科書を媒介にして示される著者らのイデオロギーが、実際の教室における文型導入の活動にどのような影響を及ぼしているかを明らかにしなければならないのである。

続く第5章では、『みんな日』を用いて行われた文型積み上げ式アプローチに基づく日本語の授業を談話分析し、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。第5章の分析は、「コミュニケーション論」に基づく談話分析が、言語教育の効果や有効性をも検討できる射程を有することを示すものとなる。

第5章 教室で文型を学ぶことの意味：教室談話分析

本章では、『みんな日』を用いて行われた2コマ分（計180分）の日本語の授業⁷⁸を対象とし、教師による明示的・非明示的な文型導入の活動と、何らかの場面設定を用いた文型練習の活動を談話分析する。それを通して、教科書に基づいて行われる文型積み上げの日本語の授業がどのような相互行為を通して展開されるのか、その中で学生たちが学ぶ文型とはどのようなものであり、それが教師および教科書の著者らが意図した文型の学習とどのように一致あるいは相違しているかを明らかにする。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な特性と、教室で行われる文型練習の活動、ならびに、そこで用いられる教科書という媒体についての準備的考察を行う。

第1節 教室という場

第二言語研究における授業研究は、教授法の効果を判断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）。当初の授業研究とは、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測るというものであった⁷⁹。授業研究はその後、インターアクション仮説やコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング（CLT）の影響の下、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おり（山下, 2005, pp. 125-126）、さらにその後、第2章でその一部を示した近年の社会文化的視点に基づく教室談話研究に至っている。

⁷⁸ 分析対象となる授業は、筆者によって集められた参加者により、調査のために実施されたものである。授業および参加者の詳細については、第3節で詳しく述べる。

⁷⁹ 同様の目的と方法に基づく授業研究は現在でも多く行われている（cf. Taguchi, 2015）。

一方、第二言語研究の外部では、コミュニケーションの民族誌や言語社会化、会話分析などを理論的枠組みとする教室談話研究が70年代前後から行われてきた。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で行われる教師と学生の相互行為が、それを取り巻く社会文化的コンテクスト（社会経済的階層、民族性、文化など）と不可分に結びついていることや（Cazden, John, & Hymes, 1972; Heath, 1982; Philips, 1983 など）、教室内の相互行為が独自の組織化の様相を有することなどが指摘されてきた（Sinclair & Coulthard, 1975; Mchoul, 1978; Mehan, 1979 など）。社会的視点に基づいて行われている近年の第二言語研究の教室談話研究は、それらの研究の延長線上にあると理解することができる。

それでは、先行研究が明らかにしてきた教室という場はどのようなものだろうか。以下では、先行研究の知見を基に、（言語教育に限らない）教室という場、ならびに、そこで行われる相互行為の一般的な特性について確認しておくことにする。

教室談話を対象とする多くの研究が共有する明示的・非明示的な前提の一つは、教室で行われる相互行為が「制度的」（institutional）である（Drew & Heritage, 1992）ということである。制度的とは、例えば、医者と患者、店員と客、検察官と弁護人との間の相互行為のように、相互行為が（多くの場合、制度によって裏づけられた）特定の目的の達成のために組織化されていることを意味する。授業における教師と学生の相互行為は、教育という共通の目的のために組織化される制度的な相互行為であり、いわゆる日常会話とは区別される様々な特徴を有する。

中でも、特に広く知られている例の一つは、IRE/IRF連鎖（Sinclair & Coulthard, 1975; Mehan, 1979）であろう。教室における教師と学生の間の相互行為は、教師による発問（Initiation）と、それに対する学生の答え（Response）、そして、その答えに対する教師の評価やフィードバック（Evaluation/Feedback）という強固にパターン化された様相を示す⁸⁰。そのような相互行為の連鎖は、現在の話し手による次の話し手の選択（Sacks et al., 1974）を遂行できるのは教師のみであるというターン取得のルールによって支えられており⁸¹

⁸⁰ 一方、Heath（1982）などの古典的な言語人類学的研究が示唆するように、IRE/IRFをはじめとする教室での相互行為のパターンは全ての社会集団が共有する普遍的なものではなく、そのことが特定の集団に属する生徒たちの学校での成功または失敗を招く原因となっている。

⁸¹ なお、Mchoul（1978, p. 189）は、教室におけるターン取得において、(1)ターンの間の隔たり（gap）や休止（pause）の可能性が最大化される、(2)ターンの重なり（overlap）の可能性が最小化される、(3)ターン取得の配列変更の可能性（permutability）が最小化される、といった特徴が見られるとし、いわゆる日常会話（natural conversation）とは違いがあることを指摘している。

(McHoul, 1978)、それらが全体として、教師が学生の行為をコントロールし、自身の意図通りに教育活動を展開させることを可能にするものとなる (cf. van Lier, 1996)。すなわち、誰が、いつ、何を話すか、それをいかに評価するかが、全て教師によって決まるのである。

教室における相互行為の独自性は、修復連鎖 (Schegloff et al., 1977) という側面からも確認できる。「自己開始・自己修復」が主となる日常的会話とは違い、教室では「他者 (= 教師) 開始・自己 (= 学生) 修復」が最も頻繁に見られるパターンである (McHoul, 1990)。さらに、教師と学生の間では、具体的な修復開始の方法に関しても違いが観察される。教師が修復対象を特定しない修復開始を多く行うのに対して、学生は普通それを用いず、主に特定の明示的な方法での修復開始を行うのである (Liebscher & Dailey-O'Cain, 2003)。また、教師が行う修復開始には、修復対象となる学生の発話の一部を繰り返すことでターンを開始し、問題のある箇所直前に発話を中断することで学生による自己修復を誘導するという、学生による修復開始には見られない形式的特徴も観察される (Koshik, 2002)。

教室での相互行為を特徴づける上記の例は全て、「教師」と「学生」という非対称的なアイデンティティを、すなわち、両者の間の不均衡な権力関係を指標するものとなっている。教師と学生たちは、そのような特定の仕方で相互行為を行うことを通して、それぞれの役割に対する期待や規範への理解を示し、それと同時に、自らそれらを再生産していく。このようにして教室は、教師と学生の「声」の「権力差」を特徴とする場 (ワーチ, 2004, p. 145) としてあり続けることができるのである⁸²。

したがって、学生たちが教育を目的とした教室での相互行為に参加することは、単に特定の教科内容を学ぶことだけを意味するものにはならない。学生たちはその中で、いつ、何を、どのように言い、何を行うべきかを、換言すれば、教室での相互行為という特定の「ジャンル」(バフチン, 1988) を同時に学んでいる。すなわち、教室では、教師によって意識的かつ意図的に行われる教科内容の教育・学習と共に、教師と学生の間での不均衡な権

⁸² もちろん、教室では、学生同士の話し合いをはじめとする様々なタイプの相互行為が行われる。ただし、授業という活動の中では、それらが教師のコントロールの下でなされる、教師の教育的意図と結びついた活動として行われるのが普通である (cf. Seedhouse, 2004)。一方、榎本 (2017) が詳細に分析しているように、教室では、教師の主導する活動に並行して、学生同士の雑談のように、授業とは異なる「層」における活動が同時に行われることが多々あるが、それらは通常、活動の一貫性を維持しようとする教師による制裁の対象となる。

力構造を特徴とする「教室文化」(cf. 塩谷, 2008) への社会化が(多くの場合、無意識的・無自覚的に)行われているのである⁸³ (Poole, 1992; He, 2003a; ワーチ, 2004 など)。

第2節 教室における文型練習活動と教科書

2.1 教室における文型練習活動

文型練習は、学習者が特定の文型を教室外の様々な場面において正確かつ適切に用いられるようになることを目指して行われる活動である。教室における文型練習は、大きく、無意味練習と有意味練習という二つのタイプ(あるいは段階)に区別できる(cf. 『新版日本語教育事典』日本語教育学会(編)2005)。前者は「導入した項目を記憶させ、文として発音したり聞いたりできるようにするための活動」(ibid., p. 766)のことで、例えば、パターン・プラクティス、ドリル、発音練習などがそれに当たる。一方、後者は、そのように練習した「項目を実際のコミュニケーション場面で運用できるようにする練習」(ibid., p. 766)で、何らかの場面設定に基づく文型練習、例えば、ロールプレイや会話練習などがそれに該当する。真正性のある「自然な」場面での発話練習の重要性を強調するコミュニカティブ・アプローチの隆盛や、使用(vs. 構造)の側面を重視するという第二言語教育の関係者の認識の変化に伴い、日本語教育における文型の教授・学習では、後者の練習が重視されるようになってきた(第2部の導入の記述を参照)。

教室という場において学習者の有意味な文型使用(=文型練習)を可能にする方法としては、大きく次の二つが考えられる。一つは、教室という「今・ここ」のコンテキストを利用して文型の使用を促すことであり(例えば、動詞の過去形を練習させるために、学生が週末にしたことを発表させる場合など)、もう一つは、教室外の場面を持ち込み、学生たちに何らかの役を演じさせることで文型を使用させることである(例えば、「Nをください」を練習させるために買い物をする客を演じさせる場合など)。ただし、様々な文型が自然に

⁸³ ただし、そもそも文化について無数の形態が認められるように、上述したものが教室文化のとり得る唯一の形態ではない。例えば、塩谷(2008)は、教室における人工物と人の再配置を通して、従来とは異なる新たな教室文化が創造できることを論じている。また、日本語の授業が行われる教室を一つの「実践共同体」あるいは「社会」として捉えた西口(2001)、窪田(2004)、細川(2007b)なども新たな教室文化の創造という志向性を共有するものであると言える。

用いられ得るコンテクストを全て教室内に見出すことは容易ではなく、一般的には、後者が教室における学習者の文型使用の多くの部分を占めることが予想される（本章で分析する教室談話でも、文型練習のために用いられる場面の多くは教師によって導入される虚構の場面である）。

教室における文型練習に関して、先行研究で度々指摘されてきたのは、従来の活動では場面への考慮が欠けていることが多く、文型が不自然な形で提示され、練習されているということであった（太田, 2004; 田所, 2007; 川口, 2018 など）。換言すれば、それらの研究が主張しているのは、文型を、それが用いられる自然な場面と共に提示し、練習することによって、学習者の教室外での適切な文型使用（いわゆる「コミュニケーション能力」の向上）が可能になるということであると言える。ただし、それらの研究では、文型を練習するために何らかの場面を教室内に持ち込むこと、そして、その中で文型を練習することが、そもそもどのようなことであるかという問題は必ずしも十分に吟味されていない。

一方、複数の先行研究では、まず教室内で文型を練習し、それを教室外の場面で使用できるようにするという発想それ自体に対する批判がなされている。例えば、細川（2007b）は、何らかのタスクを設定し、それを達成する過程の中で語彙や文型を習得することを目指す「タスク達成型教室」に対して、「場面・状況設定として、現実にあるかもしれない（ないかもしれない）場面を切り取り、それをタスク化すること自体が、実際のコミュニケーションとの乖離を生む」（p. 31）とし、そこでは、現実のコミュニケーションの手段であるはずの「タスクを構成する語彙・文型の獲得がその教室の最終的な目的となってしまう」（*ibid.*, p. 31）と指摘している。また、細川（2008a, p. 5）は、従来の第二言語教育における「部分を積み上げることによって全体を形成するという考え方」に対して、「人間の言語活動を考えたとき、決してそのようには機能していないことはもはや議論の余地」がないとし、「語・文・文章として人間の言語活動がつみあがっていくという考え方自体、すでに人間の言語活動を動態として見る視点を失ったものである」と痛烈に批判している。一方、塩谷（2008）は、教室外の現実を教室の中に持ち込もうとする試み（「学習者の解放」）が、教室と教室外の現実を「人為的・限定的 vs. 自然」という（誤った）二項対立的な図式に基づいて捉えていると指摘し、教室そのものを有意味な対話の場として再編することの重要性を主張している。塩谷の批判は、文型中心の教室活動に直接向けられたものではないが、何らかの場面を設定して行われる文型練習の活動に対する批判としても読むことができるだろう。これらの研究は、従来の言語教育が有する根本的な認識を問題点として指摘した

点において重要な意味を持つが、具体的なデータの分析に基づいた主張ではなく、理論あるいは理念のレベルでの批判である点では限界があると言わざるを得ない。

2.2 教室活動における日本語教科書

すでに述べたように、文型積み上げ式アプローチに基づく教室活動は通常、教科書に示された文型とその順序に基づいて行われており、教科書への依存度が高い。そして、第4章でも論じたように、教科書は決して中立的な媒体ではなく、それ自体批判的検討の対象となるべきものである。そこで、教科書を対象にした批判的検討においては、教科書そのものだけでなく、それが実際の教室活動の中でいかに使用されているかという側面への考慮が欠かせない (cf. Sunderland, et al., 2000)。教科書の有する特定のイデオロギーが何らかの社会指標的帰結をもたらすのは、それが教師と学生たちによって実際に使用されるという局面において、すなわち、教科書をめぐる教師と学生たちのコミュニケーションにおいてだからである。

文型積み上げの日本語の授業が教科書に基づいて行われるように、教科書は、教室活動における教師と学生が何を行うかを規定するものになり得る。しかし、その一方で、教科書はあらゆる教育現場に通用する万能なものではなく、何らかの限界や問題点を有する。教科書の使用に関する過去の日本語教育研究では、教師が教室活動の中で教科書の不足点を補い、問題点に対処することの重要性が主張されてきた (川瀬, 1986; 水谷, 1986 など)。その主張とは、例えば、教科書は媒体の特性上、具体的な言語使用の様相を扱うのには制約があり、典型的な言語項目を一般的・抽象的な形で扱わざるを得ないため、教師が実際の教室活動の中で、教育現場の条件、授業の目的、学習者のニーズなどに合わせてそれを具体化する必要がある、といったものである。これは、基本的には教科書に基づいて教室活動を行い、必要に応じて教師が工夫をするという、いわゆる「教科書で教える」ことをめぐる議論であると言える。一方、近年では、文型中心のシラバスに基づく言語教育に対する批判の広まりと、CEFR の行動中心主義の影響を背景に、文型積み上げに基づいて作成された教科書 (『みんな日』) を、「何ができるようになるか」を意識した教室活動の中で用いるという実践例も報告されている (ラミレス, 2009; 鈴木, 2010)。それらの研究は、その問題意識が教科書の基づく教育方針 (= 文型積み上げ) に向けられている点で、過去の研

究とは違いを見せる⁸⁴。一方、田所（2007）や川口（2018）は、文型を軸にして作成された日本語教科書および、それをを用いた日本語の授業における「場面」あるいは「文脈化」の欠如を問題点として指摘し、それを乗り越えるための具体的な実践例を提案している。

上記の先行研究は、程度の差こそあれ、教科書が、学習者の言語能力（あるいは、いわゆるコミュニケーション能力）の向上という目的からして何らかの限界や問題点を有するという認識を前提にし、教室活動に臨む教師がそれをいかに使用するのが重要であると論じている点で共通している。しかし、教室活動における教科書の使用に関しては、より社会的な視点から、すなわち、教科書におけるイデオロギー的記述が教室の中でいかに扱われているかという観点から分析を行った研究もある。例えば、外国語教科書におけるジェンダーに関する記述に注目した Sunderland, et al. (2000) は、教科書に書かれたことが、それをを用いる教師によって全く異なる効果を生じさせ得ることを指摘し、教科書そのものではなく、それがいかに扱われるかを研究の対象にする必要があると論じている。また、トムソン・尾辻（2009）は、Sunderland, et al. (2000) の主張を受け継ぐ形で、ビジネス日本語教科書におけるジェンダーの問題を、教科書そのものだけでなく、著者への質疑、授業観察、教師と学生へのインタビューを含めた多角的な視点から検討し、授業における教師によるジェンダーに関する説明が一般論にとどまり、それに対する批判的な検討がなされることなく、授業が教科書に即した形で行われていたことを指摘している。一方、熊谷（2008b）は、「文化の標準化」という観点から日本語の授業を分析し、教科書に記されたジェンダーに関する規範や日本人に関するステレオタイプが教師によって再生産される様子を記述した上で、教師が教科書の立場を擁護するのではなく、「学生とともに、「テキスト」に批判的に対応する」（p. 234）が必要であると論じている。

これらの批判的研究によって示唆されるのは、教師がいかに教科書を用いるかが、すなわち、教室活動のあり方そのものが、教科書に対する教師の見解、立場、態度の表明であるということである。第二言語の授業は、多くの面において教科書が課す制約の下で行われる。教科書は、教師が何をどのように教えるか（すなわち、何を言い、何を行うか）を規定する「権威的な言葉⁸⁵」（バフチン, 1996）として彼／彼女の前に現れる。教師には、そ

⁸⁴ 一方、品田（2008）は、教科書の作成者の観点から、文型積み上げの教科書に基づく「総合的アプローチ」の教室活動に、「分析的アプローチ」を取り入れるための工夫とその必要性を論じている。

⁸⁵ 「権威的な言葉」とは、「遠い圏域において有機的に階層秩序的過去と結びつき」（バフチン, 1996, p. 160）、「無条件の承認」（*ibid.*, p. 161）を我々に要求する言葉のことであり、例えば、「宗教、政治、

れに同調し、その言葉に従うことも、それに反駁し、その受け入れを拒否することもできる。教科書の言葉に対するそのような教師の返答は、彼／彼女が行う教室活動を通して表れる。教室活動は、教師と教科書の間の「対話」(バフチン, 1996)の過程であると言えるのである⁸⁶。

第2部の「導入」では、文型積み上げという教育方法に対してなされてきた多くの批判にも関わらず、依然としてそれが圧倒的な主流の位置を占め続けていること、そして、その中でも『みんな』という教科書が極めて高い割合で用いられていることを述べた。このことについては、文型積み上げというアプローチの限界が日本語教育全般において十分に認識されていないことを示すものであるという解釈も可能であるが、反対に、その限界を認識しながらも、止むを得ずに『みんな』を用いて日本語を教えざるを得ない状況にいる教師が数多く存在することを示唆するものであるとも言える。事実、多くの教師たちは、自身の意思や信念とは無関係に、所属機関によって定められた教科書とシラバスに基づいて、決められた時間内に与えられた内容をこなさなければならないという現実的な制約の下にいる。教室活動において教科書がいかに用いられているかを「対話」という観点から分析することは、日本語の授業を様々な立場、価値観、信念の間のせめぎ合いを必然的に伴う社会的実践として理解することを可能にすると言えるだろう。

第3節 データ

本章では、『みんな』の『本冊II』を用いて行われた2コマ分の日本語の授業の談話を分析する。参加者は、都内の大学で『みんな』を主な教材とする初級日本語の授業を担当する教師1名と、同大学で『本冊I』を学んだ留学生3名である。表1に参加者の詳細を示す。

道徳上の言葉、父親や大人や教師の言葉」(ibid., p. 160)などがそれに当たる。

⁸⁶ 同様のことは、当然ながら、学生に対しても言える。教室活動は、学生と教師の間の、そして、学生と教科書の間のコミュニケーションでもあるのである。この点については、5.2でより詳しく論じる。

表1. 調査協力者

区分	名前 (仮名)	教歴/ 学習歴	母語	性別	年齢	その他
教師	加藤	8年	日本語	F	30代	大学の非常勤教員。
学生	ナツ	4ヶ月	中国語 (中国)	F	21	交換留学生。加藤のクラスの学生。
	ミレ	6ヶ月	中国語 (台湾)	F	18	大学の正規生。加藤のクラスの学生。
	リン	6ヶ月	中国語 (台湾)	F	19	大学の正規生。ミレの友人。加藤およびナツとは初対面

調査は、早稲田大学日本語教育研究科・日本語教育研究センターの研究調査倫理審査委員会の承認の下で行われた（研究調査承認番号：1333）。加藤は、国内外の大学での日本語教育経験を有するベテラン教師であり、授業への参加は、筆者からの依頼によるものであった。依頼に際しては、事前に口頭による調査の趣旨説明を行い、後日、書面（「調査依頼書」）により調査の目的や方法、プライバシーの保護に関する事項等を説明し、「調査同意書」に調査への参加に同意する旨の署名をもらった。その後、筆者は加藤（および授業の担当コーディネーターおよび他の担当教師）の許可の下、彼女の担当する『本冊I』を用いた初級日本語のクラスを訪れ、クラス全体に対して調査の趣旨を説明し、参加者を募った。説明の際には、授業を担当する教師が加藤であることは明かさず、学生たちが教師との関係性や成績等を考慮せず、自由意志に基づいて調査への参加を決められるようにした。参加を希望してきたナツとミレに対しては、後日、書面（「調査依頼書」）により調査の目的や方法、プライバシーの保護に関する事項等の説明を行い、「調査同意書」に調査への参加に同意する旨の署名をもらった。一方、リンは、同じシラバスに基づいて行われる『本冊I』の授業を他のクラスで受けていたミレの友人で、ミレからの誘いをきっかけに調査に参加した。リンに対しても同様に、調査開始前に「調査依頼書」に基づく説明を行い、「調査同意書」に署名をもらった。

授業は、『本冊I』（第1課～第25課）を用いた大学の授業が全て終了した後、『本冊II』でその続きを勉強するという想定で行われた。筆者が指定した授業の内容は『本冊II』の第26課（目標文型「んです（か）」）と第49課（尊敬語）であった。第26課と共に第49課を選んだ理由は、調査当初の研究目的が、教室活動におけるコンテキスト化の様相を明らかにすることであり、敬語に関する授業では、他の文型に比べ、コンテキスト化に関与する教師

と教科書のイデオロギーが鮮明に示されることが予想されたためである。敬語は、『みんな』における他の文型からの独立性が強く、『本冊II』の他の文型を学習していない段階でも導入可能であると判断した（ただし、本章の分析では、文型「んです（か）」の教授と学習に主な焦点を当てる）。

加藤には、第26課と第49課の授業を1コマ（90分）ずつ行うことのみを依頼し、他の指示は一切与えていない。また、各課の授業の中で扱う内容の範囲や教え方などを加藤自身の判断で決めるようにし、できる限り普段通りの感覚で授業を行うように依頼した。一方、学生たちには、授業の中で第26課と第49課を扱うことを事前に知らせ、普段授業に臨んでいる通りに予習をしてくるように依頼した。

調査は、『本冊I』を用いたコースが全て終了した次の週に、参加者たちが普段から使用している大学の建物の一室で行われた（筆者は不在）。授業の全過程はICレコーダーおよび360度を撮影できる全天球カメラで録音・録画され、後日、それを基に文字化資料を作成した。以下の図2に、調査時の教室内の空間配置を示す。

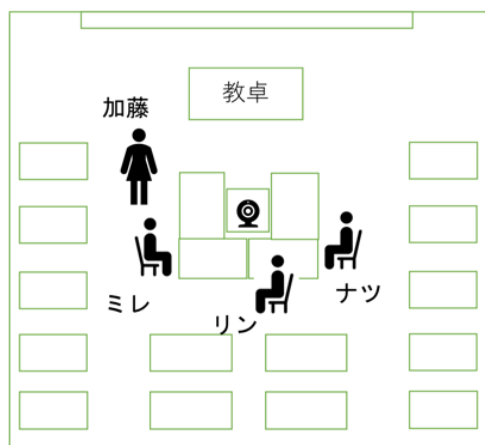


図 2. 教室内の空間配置

授業の終了直後には、加藤に対してのみ、15分程度の簡略なインタビューを行った。インタビューでは、加藤の日本語教師としての経験を確認すると共に、授業についての感想や、そこで意識したことなどについて質問を行った。加藤は、授業が録音・録画されていたことはあまり気にならなかったとし、人数が少なかった分、「多少アットホームな感じ」だったと述べていた。また、自身が普段担当しているクラスでは、あらかじめ定められている予定に追われ、「一方的な感じ」または「形式的な感じ」になってしまっているという「反省」から、この授業では「それをしないようにしたいな」と思いながら授業に臨んで

いたと語っていた。また、「やっぱり『みんなの日本語』って文型」なので、文型を教えることが「授業の大きな目的ではある」としながらも、普段の授業では「できるだけ会話的な要素」と、「独話」や「一人語り」のような要素を「両方入れられるようにしたい」と思っていることを述べていた。一方、加藤は、授業を準備する段階で『手引きⅡ』を参考にしたが、それは、具体的な教え方を参考にするというより、自身が考えた授業の内容や進め方が教科書とずれていないかを確認するためだったとしている。

第4節 『みんなの日本語』における文型「んです（か）」の扱い

本章では、『本冊Ⅱ』の第26課と第49課を扱った2コマ分の授業の内、第26課の文型「んです（か）」の教授・学習に関するやりとりを主な分析対象とする。具体的な分析に入る前に、本節ではまず、当の文型が『本冊Ⅱ』と『手引きⅡ』においてどのように扱われているかを確認する。

『本冊Ⅱ』では、課の主な学習内容を記した「練習A」において、「んです（か）」という文型を、1.「普通形+んです」の接続形、2.「～んですか」（推論の確認）、3.「どうして～んですか。…～んです」、4.「～。～んです」（理由・事情の説明）、5.「～んですが、～ただいただけませんか」（依頼）、6.「～んですが、～たらいいですか」の順で扱うことが示されており（以下、A1～A6で表記）、A2～A6に対応する形で7種類の練習問題（練習B）が用意されている⁸⁷。授業はA2に該当する内容が主であったが、A3も若干扱われている。

『みんな日』において、A2の「推論の確認」の用法の「んですか」は、『手引きⅡ』の「1. 旅行に行くんですか」の「導入」と「展開」（第4章の3.1を参照）に対応する二つの段階から扱われており、それぞれが『本冊Ⅱ』の練習問題であるB1とB2に対応している。『手引きⅡ』の「導入」では、「んですか」の「推論の確認」の用法について、「目の前の相手から得た情報を基に、話し手の推論を確認するのに使う」（p.17）という説明と共に、以下のような導入例が示されている（以下、注目すべき箇所を下線「 」で示す）。

⁸⁷ 『みんな日』の『本冊』の各課は、「文型」「例文」「会話」「練習A」「練習B」「練習C」「問題」という順で構成されているが、授業で直接教科書が使用されたのは練習Bに限られていた。なお、「練習A」は「文法理解を助けるレイアウトによって文型・活用の形などを視覚的に提示」したもの、「練習B」は「文構造の定着のためのさまざまなドリル形式による練習」である（『手引きⅠ』p.2）。

いつもと違う様子や状況（例：大きい旅行かばんを持っている人やつらそうに歩いている人）を見せて、それを見た人が「その様子」について聞きたくなる場面を作る。

導入例 1 教師はいつも持っているかばんと違う大きいカバンを持ち、帽子をかぶって教室に現れる。手には旅行のガイドブックを持っている。

T：(明るい声で) おはようございます。

S：先生、旅行に行きますか。

T：先生、旅行に行くんですか。

Sさんは今、先生のかばん、帽子、靴を見て、先生は旅行に行くと思いましたが、そうですか、違いますか。確認します。

先生、旅行に行くんですか。

教師は、学習者に「旅行に行きますか」と言わせるために、大きいかばんやガイドブックをわざと強調して見せ、発言を引き出すようにする。それでも発言が出ない場合は、学習者の側に立って「先生、旅行に……」と言って引き出すようにする。

導入例 2 いつもは元気な先生が元氣なく教室に入って来る。

T：(元氣のない声で) おはようございます。

S：(おかしいなという顔で) おはようございます。

先生、元氣じゃありませんね。気分が悪いですか。病気ですか。

T：先生、気分が悪いんですか。病気なんですか。

Sさんは思います。先生は気分が悪いと思います。病気だと思います。確認したいです。聞きます。

先生、気分が悪いんですか。病気なんですか。

学習者が期待通りの応答をしない場合、導入例 1 と同様の手法をとる。

この導入例は、「んですか」の用法に関する上記の説明「目の前の相手から得た情報を基に、話し手の推論を確認するのに使う」を具体化したものになっている。すなわち、「情報の取得→推論→確認」という話し手の視点に立った「～んですか」という文型を用いた表現のプロセスが、TがSに視覚的情報を与えることによって推測を働かせ、確認のための質問を誘導するという過程、そして、文型の用法に関するTの明示的な説明（「__」で表示し

た箇所) に具体的に現れているのである。前章で検討した『手引き』における他の多くの導入例と同様、ここでも「んですか」は、TがSの不自然な発話を引き出し、それを言い換えることを通して導入されている。Tは、「Sは「んですか」を用いることができないだろう」という想定の下でSの発話を引き出そうとしているように見え（導入例1の下の補足説明における「言わせるために」「(発言を) 引き出す」という記述に注目）、Sは、自身の発話の不適切さを指摘されることを通して新たな文型を提示される。

なお、ここでは、Tによって「んですか」の導入がなされた直後にその用法に関する説明が続いており、目標文型を用いたSの質問（「旅行に行くんですか」）に対するTの答えは提示されていない。このことは、この導入例が、あくまで「んですか」という文型の導入のみを目的としたものであり、その文型を用いていかに他者とやりとりをするかを示すためのものではないことを示唆している。同様に、この導入例に該当する『本冊II』の練習B1（下記参照）でも、提示されたデスマス体の文を「普通形+んですか」の形に変換することだけが求められている。文型それ自体をしっかりと練習した後、その応用（会話）に移るといった文型積み上げの考え方が鮮明に表れていると言えるだろう。

練習B1（『本冊II』 p. 5）

1. 例：^{れい}雨が^{あめ}降^ふって います → ^{あめ}雨が^ふ降^ふって いるんですか。
- ↓
- 1) ^{やま}山へ^い行^いきます →
- 2) エレベーターに^の乗^のりません →
- 3) シュミットさんが^{つく}作^{つく}りました →
- 4) ^{ねむ}眠^{ねむ}いです →



「んですか」を用いたSの質問に対するTの答えが現れるのは、**展開**として位置づけられた次の段階においてである。『手引きII』（pp. 18-19）には、「...推論したもの／ことについて具体的な情報を得たい場合には、疑問詞と「～んですか」を一緒に使う」という説明と共に、以下のような導入例が提示されている。

導入例 教師は再び旅行かばんを持ち、帽子をかぶり、「旅行に行くんですか」を誘発するようなジェスチャーをする。

S：先生、旅行に行くんですか。

T：ええ。クラスが終わってから、出かけます。

(ガイドブックを見る様子をして、「どこへ」を誘発する。)

S：どこへ行きますか。

T：(首を振って) Sさんは先生の旅行についてもっと知りたいです。
どこへ行くんですか。

S：どこへ行くんですか。

T：メキシコへ行きます。

S：メキシコ、いいですね。だれと行きます……行くんですか。

T：家族と行きます。

導入の板書「りょうこうに 行くんですか」に下のよう書き足す。

りょうこうに	行くんですか。...ええ。
どこへ	行くんですか。...メキシコへ いきます。
だれと	行くんですか。...かぞくと いきます。

答えは「～んです」ではない形で答える。

Tは、Sの不自然な発話を誘導し、それを否定し（「首を振って」）言い換える形で目標文型「疑問詞+んですか」を導入している。ここでTは、Sによる二つの質問（「どこへ行くんですか」「だれと行くんですか」）に答えている。ただし、「答えは「～んです」ではない形で答える」という下段の記述から推測できるように、Sの質問に対するTの答えは、「んですか」の質問に対してどのような形式を用いて答えるべきかを提示することを目的にして示されたものであり、文型導入の活動における教師と学生のやりとりそのものを示すためのものであるとは言えない。同様に、練習B2には、文型「疑問詞+んですか」を用いた質問と、それに対する答えを作成する以下のような練習問題が提示されている。

練習B2 (『本冊II』 p. 5)

2. 例: いい かばんです・どこで 買かいましたか (フリーマーケット)
→ いい かばんですね。 どこで 買かったんですか。
……フリーマーケットで 買かいました。
- 1) きれいな 写しゃ真しんです・どこで 撮とりましたか (金閣寺) →
2) おもしろい 絵えです・だれが かかきましたか (カリナさん) →
3) ずいぶん にぎやかです・何を ややって いますか (盆踊りの 練習) →
4) 日本語が 上じょうず手てです・どのくらい 勉べん強きょうしましたか (2年) →

ただし、実際の日常的な言語使用においては、「んですか」の質問に対して「んです」を用いて答えることが可能である(例えば、「A:旅行へ行くんですか。B:そうなんです」など)。「答えは「～んです」ではない形で答える」という『手引きII』の記述および、「んですか」を用いた質問と「んです」を用いない答えのやりとりを作成することを要求するB2の練習は、規範的な性格を有するものであると言えるだろう。しかし、『手引きII』には、なぜ「～んです」でない形で答えなければならないかは一切述べられていない。

以上、『本冊II』および『手引きII』における文型「んです(か)」の扱い方を確認したが、そこからは、「んです(か)」の教授と学習に関する以下のような『みんな日』の著者らの想定が窺える。

- ① 「んです(か)」は個別に学習可能な一つの言語的ユニットである。
(そもそも「んです(か)」を一つの文型として取り上げることは、このことを前提にしている。)
- ② 「んです(か)」の形式についての学習は、意味や機能に関する学習に先行する。
(『本冊II』では最初に「んです(か)」の形式が提示されており(練習A1)、その後様々な用法が提示されている。)
- ③ 「んです(か)」は互いに区別可能な複数の機能・用法を有する。
(『本冊II』の練習A2～A6には「んです(か)」が有するとされる複数の機能や用法が個々に割り当てられている。)
- ④ 「んです(か)」の複数の機能や用法のうち、「推論の確認」は最も基本的または基礎的なものである。

(『本冊Ⅱ』では「んですか」の様々な機能・用法のうち、「推論の確認」が最初に示され、その後、その他のものが続くという形になっている。)

⑤「んです(か)」の有する個々の機能・用法は、様々な語を入れ替えて繰り返し練習することを通して効果的に学習できる。

(練習Aと練習Bは共に「んです(か)」の個々の機能を軸にした入れ替え練習になっている。)

⑥「んです(か)」という文型は、上記のような練習を通して、個々の機能を段階的に積み重ねていくことによって学習できる。

⑦ 上記のような練習を通して、学習者は練習ではない現実のコミュニケーションにおいて「んです(か)」を適切に用いられるようになる。

『本冊Ⅱ』と『手引きⅡ』の具体的な記述から窺える文型「んです(か)」の教授・学習に関する上記の想定が、第4章の1.2で論じた文型積み上げ式アプローチにおける言語の教育・学習一般に関する想定と整合するものであることは明らかであろう。それでは、そのような想定に基づいて作成された教科書『みんな』を用いた実際の授業ではどのような文型の教授と学習が行われているのだろうか。続く第5節では、フレーム、メタ語用、「対話」という観点に基づく談話分析を通して、文型の導入と練習という活動がどのように行われているかを明らかにすると共に、それが教師および教科書の著者らが意図した通りの「成果」を上げていたかを検討する。

第5節 教室談話分析

5.1 文型の導入・練習の活動におけるフレームの多層性

5.1.1 虚構の場面設定による文型導入

『みんな』の第26課を用いた1コマ目の授業で扱われたのは『本冊Ⅱ』のA2(「推論の確認」の「んですか」)、および、A3(「どうして～んですか。...～んです」)に該当する内容の一部である。加藤はおおよそ『本冊Ⅱ』に示された順に従って授業を行っていた。しかし、

授業の中で教科書が直接用いられたのは、B2とB3⁸⁸の練習の時に限られ、授業のほとんどが加藤の用意した資料（絵や写真、語彙カードなど）を用いて行われていた。「推論の確認」の「んですか」の導入は、参加者全員の自己紹介が終わり、品詞別の普通形の復習（文字カードを用いた普通形の確認）がなされた後に行われた。加藤は、「沖縄」と書かれた本を読んでいる女の人の絵をプロジェクターのスクリーンに映し、それを「皆さんの友達のAさん」であるとした上で、以下のように導入に入る。

例 1-1⁸⁹

- 01 加藤：じゃあね、これは皆さんhの、友達、Aさん、です。何をしていますか。
 02 ナツ：沖縄：[の旅行について：、調べ、て：いま[すか？
 03 加藤： [うん。 [うん。
 →04 加藤：そうですね：。何をしていますか？
 05 リン：旅行：：：した。
 →06 加藤：うん。旅行の：：、(4) ((レーザーポインターで絵の中のAさんが持って
 →07 いる本を指す)) これはなんか、
 08 ナツ：旅行の：、
 09 加藤：うん。
 10 ナツ：パンフレット？
 11 加藤：パンフレット。
 12 ナツ：うん。
 13 加藤：オッケー。うん。
 14 ナツ：を、読みます。

⁸⁸ B3は、A3の「どうして～んですか。...～んです」に対応する練習問題で、「どうしたんですか」という質問に対して、教科書に示された絵を見て、「んです」を用いて答える形のものである。

⁸⁹ トランスクリプトに用いられている記号は以下の通りである。

。	音調の下降	、	続きがあることを予測させる音調
？	疑問調の音調の上昇	↑↓	音調の上下
:	音の伸び	(..)	聞き取り不可能な発話
(文字)	明確に聞き取れない発話	(())	筆者によるコメント
° °	囲われた部分の音量が小さい	< >	スピードが遅い発話
hh	呼気音、笑い	[発話の重なり
=	前後の発話の密着	-	言い間違いなどによる中断
(1.2)	1.2秒間の沈黙	**	不明の発話者

- 15 加藤: そうですね: 旅行の本とかガイドブックとか: パンフレット、を、よ
 →16 ん、よ: :
 17 ナツ: 読む?
 18 リン: よ: :
 →19 加藤: そうですね。よ: : 今。
 20 ナツ: あ、読んでいま[す。
 21 加藤: [読んでいます。うん。そうですね。

例 1-1 は、『手引きII』に示された「んですか」に関するメタ語用的記述「情報の取得→推論→確認」(第4節を参照)における「情報の取得」の条件を作るための段階に相当する。01行目の加藤の質問は、学生たちが、絵を見て取得した情報を言語化させること(すなわち、「旅行の本を読んでいます」という発話)を意図したものである。しかし、学生たちはそのような加藤の意図が理解できず、加藤は、自身が意図した通りの発話を得られる20行目のナツの発話まで、数回のターンに亘る調整(「→」で記した発話における質問の繰り返しや、言語的・非言語的手がかりの提示など)を行うことになる。

この短いやりとりは、文型導入という活動についてある重要な点を示唆している。例 1-1 から明らかであるように、文型導入の活動をいかに進めるかは加藤によって事前に決められている。加藤は、自身の計画通りに活動が展開できるように学生たちの発話を方向づけ、学生たちは、加藤とのやりとりを通して、彼女が意図した通りに発話できるようになっていく。そこには、目標文型の教授と学習以前に、もう一つの教授と学習がすでに行われている。学生たちは、加藤から「んですか」という文型を学ぶために、まず、それを学ぶための活動にいかに参加するかを、すなわち、その活動の型(=ジャンル)を学ばなければならないのである(ワーチ, 2004; Mondada & Pekarek Doehler, 2004)。

学生たちが文型導入の活動にいかに参加するべきかを学ぶことは、そこで「何を言い、何を行うか」を学ぶこと、すなわち、その活動におけるメタ語用的ルールを学ぶことを意味する。そのような文型学習の「お膳立て」(榎本, 2017)としての学習は、何より「学生は教師の意図を汲み取り、その指示に従って活動に参加するべきである」という(おそらく学生たちがすでに慣れ親しんでいる)「授業」というフレームによるメタ語用的統制によって支えられている(cf. ワーチ, 2004, p. 145)。加藤の発話に合わせて、進んで自らの発話を調整する学生たちの様子は、彼女らが「授業」という活動に従事していることを指標す

ると同時に、「授業」のフレームによるメタ語用的統制の下にあることを相互反映的に示している。このように、文型導入は、たとえそれが教師の主導による一方向的な性質の強い活動であるとはいえ、その最初の段階から、「授業」のフレームを一貫性のある形で指標し、その関与性を維持させる学生の協力的な関わりを前提としている (cf. Mondada & Pekarek Doehler, 2004)。加藤が自身の意図した通りに文型導入を行えるか否かは、学生たちが彼女の意図に合わせてどこまで協力的に自分たちの行為を調整してくれるか、すなわち、学生たちがどの程度「授業」というフレームのメタ語用的ルールに志向するかにかかっているのである⁹⁰。

「情報の取得」の条件づくりが整った後、加藤は「推論」および「確認」の段階に移る。以下の例 1-2 は、例 1-1 の続きである。

例 1-2

- 21 加藤: [読んでいます。うん。そうですね。じゃあ::、え: 友
22 達の A さんが:、沖縄の、ガイドブック、本を読んでいます:。そして皆
23 さんはそれを見ます。(本を読んでいる女の人の絵の右上に、もう一人の
24 人の絵が登場) あ、A さん、沖縄の本、読んでます:。皆さんこの A さん
25 の頭の中-あ、ごめんなさい。皆さんの:、この皆さんね、((レーザーポイ
→26 ンターで右上の人の絵を指す)) 皆さんの頭の中:、こうです。う:::ん。
→27 A さんは沖縄の本を読んでいる。読んでいます:。あ:::、これですね。
28 はっ? A さんは:、沖縄へ行きますか?
29 ナツ: うん。
30 加藤: この気持ち。そしてこれを、チェックしたい。聞きたい。このアイデア沖
→31 縄へ行きますか、行きませんか? のアイデアを、確認したいです。じゃあ、
32 A さんに聞きます。どのように聞きますか。何と言いますか。A さ:::ん。
→33 ナツ: 沖縄へ行くんですか:[: ?
→34 加藤: [う:ん。沖縄へ::、い、く:::んですか: ?
→35 この、んですか、使います。皆さんはまず、見ます。あ、A さんが本を読
→36 んでいます。沖縄の本です。次、考えます。あ::: A さん沖縄へ行きま

⁹⁰ 教室内の相互行為における学生たちの協力的関わりについては、教室における言語社会化の過程に学生側の協働、協調、協力 (collaboration, cooperation, and coordination) が不可欠な側面として関わっていることを指摘した He (2003a) を併せて参照されたい。

- 37 すか：？ それを聞きたいです。
- 38 ナツ： うん。
- 39 加藤： このアイデア、チェックしたいです。で、聞きます。沖縄へ、行く：：、
- 40 んですか：。ちょっと皆さん発音してください。Aさん、沖縄へ行くんです
- 41 か？

加藤は、Aさんの絵を見た学生たちの「頭の中」(26行目)の推論、そして、それを「確認したい」(31行目)という気持ちを、学生たちに代わって表現した上で、「どのように聞きますか。何と言いますか」と質問し、「Aさ：：：ん」(32行目)と言って学生たちの発話を促す。「んですか」という目標文型は、それに対するナツの発話「沖縄へ行くんですか：：？」(33行目)によって初めて導入されることになる⁹¹。加藤は「う：ん。」と言ってナツの発話を受け入れ、動詞の普通形、および、それに接続する「んですか」を際立たせる形で繰り返した上で(34行目)、「情報の取得→推論→確認」という「んですか」の用法を、「見ます」(35行目)、「考えます」(37行目)、「聞きます」(39行目)という表現を用いて明示的に説明し、学生たちに「発音」の練習を求める(40行目)。これをもって『本冊Ⅱ』のA2とB1、および、『手引きⅡ』の導入に該当する「推論の確認」の「んですか」の導入は一段落する。

例1-2に示されている文型導入の活動は、学生たちとその「友達」であるAさんを参加者とする虚構の場面(フレーム)の導入を通してなされている。以下、文型導入の活動におけるフレームの多層性を鮮明に表す二つの箇所に注目して、例1-2を検討してみたい。一つは、加藤が26~28行目で学生たちの「頭の中」を表現した部分である。26行目で加藤は、「皆さんの頭の中：、こうです。」と言い、続く発話が、自身が発声者(Animator)となって引用する学生たちの内的発話であることを明示した後、「う：：：ん。Aさんは沖縄の本を読んでいる。読んでいます：。」と発話する。フィラー(「う：：：ん。»)に表れているように、ここで加藤は、「友達」のAさんを見て推論を始める虚構のフレームの中の学生を演じている。しかし、その直後に見られる普通体から丁寧体への(非文法的な)自己修正は、加藤の発話が、虚構のフレームだけでなく、それが挿入されている「日本語の授業」

⁹¹ 加藤ではなく、ナツによって初めて目標文型「んですか」が導入されているこの例は、学生たちを目標文型に対して徹底的に無知な存在として描いていた『手引き』の導入例(第4章)とは対照的であり、その作為性とイデオロギー性を一層鮮明にしていると言える。

という上位のフレームによって同時に制約を受けていることを示唆している。加藤は、単に忠実に虚構のフレームの中の学生を演じているのではなく、目の前の学生たちにとって分かりやすい表現を用いて文型を教えるという活動に従事しているのである。加藤の発話に見られるフットィングの変化(虚構のフレームの中の学生→日本語の授業における教師)は、加藤による文型導入という活動が、少なくともそれらの二つのフレームへの同時的な指標を通してなされていることを示している(なお、同様の不自然な丁寧体の使用は、加藤が学生の考えの直接引用する31行目と36~37行目の発話にも見られる)。

もう一つは、32行目の加藤による学生への発話の促し「どのように聞きますか。何と言いますか。Aさ:::ん。」と、それに対する33行目のナツの答え「沖縄へ行くんですか::?」である。「どのように聞きますか。何と言いますか。」は、当然ながら、教師としての加藤による、目の前の学生たちに対する質問である。しかし、それに続く「Aさ:::ん。」で、加藤は、虚構のフレームの中の学生にフットィングを合わせ、学生たちが、虚構のフレームにおける学生を演じるように促す。ナツはそれに答える形で「沖縄へ行くんですか::?」と発話する。加藤が文型導入のために明示的に設定した虚構のフレームが、加藤の要求に応じてフットィングを合わせるナツの協力的な関わりによって維持され、そのようにして共同構築された発話の中で目標文型「んですか」が導入されているのである。

このように、例1-1および1-2における文型導入の活動は、「日本語の授業」と、教師によって導入された「虚構の場面」という(少なくとも)二つのフレームへの同時的な指標を通して、それらのフレームの関与性を維持させる教師と学生たちの協力的な相互行為を通して行われている。換言すれば、文型導入は、それらの二つのフレームによる同時的なメタ語用的統制の下で行われているのである。ただし、日本語の授業は、文型の教授・学習以外にも、授業の開始と終了を示す儀礼的なやりとりや、発音の練習、テキストの音読、クイズやテストなど、互いに区別可能な様々な活動から構成されており、それぞれをそのような活動として解釈可能なものとならしめるさらなるフレームの存在を認めることができる。以下に続く分析における記述の厳密化を図るために、ここで、文型導入(および文型練習)という活動におけるフレームの構造を整理しておくことにしたい。

上記の分析を基に考えると、文型導入という活動におけるフレームは、概ね以下のような三つの層からなる構造を有すると言える。最も上位にあるのは「日本語の授業」で、それは参加者たちの様々な行為を、日本語の教授・学習に関わる活動として解釈することを

可能にする枠組みである⁹²。「日本語の授業」のフレームは、目標文型についての教授と学習に関わる活動のフレームを内部に含む。本研究ではそれを「文型の教授・学習」のフレームと呼ぶ。文型の教授と学習の活動はさらに、文型の形式に関する説明と練習（2.1 で述べた無意味練習）、文型の用法に関する明示的な説明、文型の使用例の提示や学生による有意な発話練習などの活動を含む。教師がある文型の適切な使用例を示すこと、および、学生たちがそれを適切に使用できるように練習することは、多くの場合、「今・ここ」の相互行為が行われる「日本語の授業」とは異質的な教室の外の場面を持ち込むことを要求し、その結果、「文型の教授・学習」のフレームは、その内部にもう一つの層を含むことになる。本研究では、文型が「自然に」用いられることを可能にする（擬似的な）コンテキストを提供するフレームのことを、「文型使用」のフレームと呼ぶことにする。

第3章で述べたように、フレームは、出来事を構成する諸記号によって指標されることによってその存在を示されるものであり、反対に、出来事は、それが指標するフレームによって指し返されることによって意味の規定を受ける。出来事によるフレームへの指標（＝コンテキスト化）とフレームによる出来事へのメタ語用（＝テキスト化）は、同時に進行する表裏一体の過程である（第3章の1.2.4を参照）。ただし、出来事が指標し得るフレームは決して一つではない。それは、複数のフレームを同時的に指標でき、それらの複数のフレームによる同時的な意味の規定を受ける。さらに、上記の文型導入の活動の場合のように、フレームが多層的な構造をなすとき、指標される各々のフレームは、必ずしも同じ程度で出来事の意味の規定（＝メタ語用）に関わるとは言えない。例えば、例1-2における加藤の自己修正「Aさんは沖縄の本を読んでいる。読んでいます：。」は、「日本語の授業」のフレームによるメタ語用的統制が、「文型使用」のフレームのそれを上回っていることを示唆している（すなわち、加藤は、忠実に虚構の場面の学生を演じるのではなく、わかりやすい表現を用いて学生たちの理解を図る方を選んでいる）。

一方、多層的構造をなす各々のフレームの層の間に関係に注目してみると、そこに、出来事とフレームの間の「指す－指し返される」という記号論的關係と類似したものが存在することが見えてくる。上記の例1-2を用いて説明すると、例えば、誰かが、「沖縄」と書かれた本を読んでいる女の人の絵を見ながら発した「Aさん、沖縄へ行くんですか」とい

⁹² ただし、本研究が分析対象とする授業は、調査という活動の一環として行われたものであり、「日本語の授業」のフレームは、「研究調査」というフレームに挿入された下位のフレームとして理解することができる。

う発話は、「んですか」という文型の適切な使用例を提示することを主な活動として含む「文型使用」のフレームへの指標を通して解釈可能となる。そして「文型使用」のフレームは、当該の発話が文型の教授・学習の一環であることを、すなわち、「文型の教授・学習」のフレームの存在を指標し得る。しかし、そもそも当該の発話を「文型使用」のフレームを指標するものとして認識できるのは、それが文型の教授・学習の一環としてなされたものであるという認識、すなわち、その発話が「文型の教授・学習」のフレームを指標することを前提としている。換言すれば、「文型の教授・学習」のフレームが、当該の発話を、「文型使用」のフレームを指標するものとして理解することを可能にするのである⁹³。同様のことは、それらの二つのフレームが「日本語の授業」のフレームに対して持つ関係についても言えるだろう。このように考えると、文型導入の活動における多層的フレーム構造における「多層」とは、上位のフレームが下位のフレームをメタ語用的に規定する「階層」として理解されるべきものとなる。すなわち、上位のフレームと下位のフレームは、「メタオブジェクト」という非対称的な関係をなしているのである。

ただし、上記のようなフレームの構造化・図式化によって、相互行為における多様で流動的な記号論的過程（語用とメタ語用によるコンテキスト化とテキスト化の過程）が固定的に捉えられてしまう恐れがあることには注意が必要である。例えば、「文型使用」のフレームは、単に文型の適切な使用例を提示するためのものとしての意味しか持たないわけではなく、それ自体、（往々にして教室外の）様々な活動のフレーム（例えば、「友人とのくだけた会話」や「店での買い物」など）の擬似的再現（＝再コンテキスト化）であり、元となる諸フレームが有するメタ語用的独自性を引き継いでいる（＝間テキスト性）。それゆえ、「文型使用」のフレームは、その下で行われる活動に単なる「文型の教授・学習」以上の意味を生じさせ得る。例えば、普通体の学習を目的とした「友人」という関係設定の下での学生同士の会話練習は、そこに「友人」という本物の関係性を生じさせる可能性を有し、さらには、それが挿入された「日本語の授業」という上位のフレームの性質にまで影響を及ぼし得るのである。

⁹³ 例えば、「Aさん、沖縄へ行くんですか」という発話が、家族での食事の席で父親によってなされたとすると、それは「んですか」の適切な使用例を提示することを目的としてなされた発話、すなわち、「文型使用」のフレームを指標する発話としてはみなされないだろう。我々は、その発話が指標するフレームを特定できず、それをいかに理解すればいいかに苦しむことになるだろう。

- 07 ナツ： あ、Cさん、嵐の皆に会ったんですか？=
- 08 加藤： =会ったんですか、う：ん。会っ[たんです：：。(笑顔で)
- 09 ナツ： [hh お：：：
- 10 加藤： はい。他にどうですか：：？どんなこと考えますか。

加藤は、嵐というアイドルグループのサインを写した写真を示し、友達のCさんの部屋に嵐のサインがあるという虚構の場面を設定する。そのようにして「情報の取得」という条件が整うと、加藤はそれを基にした推論を言語化するように学生たちに指示する(02行目の「皆さんのアイデアをどうぞ」)。03行目のナツの発話「嵐のみんなに：、会った？」は、彼女が(おそらく直接「会ったんですか」と発話できたにも関わらず、)加藤の主導によって行われる文型練習の活動の型(「情報の取得→推論→確認」)に自らを合わせていることを示している。

この例で注目すべきなのは、続く05～06行目の加藤の発話「じゃ聞きましょう。どうぞ：私、Cさんです。」である。先に見た例1-2では、加藤は自ら虚構の場面(「文型使用」のフレーム)の中の学生を演じることで目の前の学生たちの発話を促していた。しかし、ここでは、自身を虚構の場面における学生の相手として位置づけている。続いて、加藤は、「んですか」を用いた07行目のナツの質問「Cさん、嵐の皆に会ったんですか？」に対して、それを一度繰り返して承認を示した後(教師としてのフッティング)、「う：ん。会ったんです：：」と答えている(Cさんとしてのフッティング)。この練習は、『本冊II』のB1に相当するものであり、上で確認したように、『みん日』では、この段階では「んですか」を用いた発話の練習のみに主眼が置かれていた。それに対して、ここでの加藤はCさんを演じることで、学生たちが「文型使用」のフレームの中で「んですか」を用いて他者とやりとりをする機会を提供している。

ただし、『手引きII』(pp. 18-19)の「展開」における「んですか」の導入例と同様、ナツの質問に対する加藤の答えが、目標文型を用いた学生とのやりとりそのもの目的としたものであるとは言えない。というのも、例2-1の後、加藤と学生たちは、虚構の場面の中のCさんと学生を演じながら「んですか」を用いたさらなるやりとり(嵐が好きか、サインは買ったか、買うのにお金がたくさんかかったか)を行うが、その中で加藤は、「んですか」を用いた学生たちの質問に対して、全て「んです」を用いて答えているのである。加藤はこのようなやりとりを通して、「んですか」の質問に対しては「んです」で答えるというこ

とを非明示的かつ意図的に導入していたと言える（「んです」の非明示的導入については以下の 5.1.4 で詳しく検討する）。

嵐のサインをめぐるこのやりとりは、「んですか」という文型の練習（および「んです」の非明示的導入）を目的として行われた「文型使用」のフレームの中でのものである。しかし、加藤と学生たちのやりとりが繰り返し行われていく中で、興味深いことが観察される。虚構の人物同士のものとして行われていたやりとりが、「今・ここ」の彼女らの間のやりとりに重ね合わさる例が見られるのである。

例 2-2

- 45 加藤：他にどうですか：。
- 46 リン： °うん°
- 47 加藤： サインはどこで： (1)
- 48 リン： 買ったんです (か)
- 49 加藤： あ、どうぞどうぞ聞いてください。
- 50 リン： あ：、サインが：どこで：、買ったん[ですか？
- 51 加藤： [うん。 サインはどこで買ったん
- 52 ですか。あの、インターネットのオーク h ションで[hhh [買ったん
- 53 hh
- 54 ナツ： [hhh [h
- 55 リン： [hh
- 56 ナツ： 本当ですか？
- 57 加藤： あ、h 違う[h 違う hh でもね hh、あ h の、これを：、あの、インターネット=
- 58 ナツ： [hhhh
- 59 加藤： =で調[べましたら、オーク h ション：の、ページが[ありました：。
- 60 ナツ： [あ hh はい h [あ：はいはい
- 61 加藤： はい hh、オッケーhh 面白いですね。

サインをどこで買ったのかという 50 行目のリンの質問に対し、C さんを演じる加藤は、「インターネットのオークションで買った」と笑いながら答える (52~53 行目)。そこで、ナツは「本当ですか？」(56 行目) と質問する。この自発的な質問は、「文型使用」のフレームの中の C さんに対してではなく、目の前の加藤に向けられている。すなわち、ナツは、

インターネットオークションで嵐のサインを買ったのが加藤自身であるか（すなわち、「Cさん=加藤」であるか）を聞いているのである⁹⁴。ナツの質問は、「文型使用」のフレームの虚構性（あるいは真正性）に向けられたものであるとも言えるだろう。さらに、「文型使用」のフレームの外でなされたナツの質問は、その上位のフレームである「日本語の授業」を指標するものであるとも言い難い。というのも、それは「教師」としての加藤の役割に相応しい質問（例えば、日本語に関する質問）ではなく、「日本語の授業」とは無関係な、加藤の個人的な事柄に関する質問だからである。加藤は笑いながらナツの質問を否定し（57行目）、それにより、自身がCさんを演じていたに過ぎないこと、それまでのやりとりが「文型使用」のフレームの中で行われたものであることを明確にする。そこで、59行目以降の加藤の発話には、フレーム構造の綻びが垣間見える。加藤は、ナツの質問を否定した後、「インターネットを調べましたら」という、ティーチャートークの規範から外れた表現を用いている。すなわち、この発話は「教師は学生たちにとって分かりやすい表現（のみ）を用いるべきだ」という「日本語の授業」のフレームによるメタ語用的統制から逃れているのである。

このように、ナツの質問は、文型練習という活動のフレーム構造に揺さぶりをかけるものとなり、それによって、「文型使用」のフレームの虚構性が強調されるだけでなく、「日本語の授業」のフレームのメタ語用的統制が一時的な緩みを示すという結果をもたらしたと言える。この例は、再び、文型練習という活動が、学生側の協力的な関わり無しにはあり得ないことを示している。文型練習は、学生たちが、教師の主導するフレームの操作に同調し、教師の要求通りのフットィングを取ることによって初めて可能になる活動であり、そのフレームは、上記の例が示唆するように、たったの一言によっても揺さぶられ得るもの、したがって、その維持のために参加者たち全員の努力を要求するものなのである。

5.1.3 「自然な」場面設定による文型練習

以上で検討した文型の導入・練習の活動におけるやりとりは、全て加藤による虚構の場面設定の下で行われたものであり、参加者たち本人と直接的な関係を持つものではなかった。しかし、それに続いて行われた以下の練習は、それまでのものとは異なる様相を示す。

⁹⁴ ナツの質問が「文型使用」のフレームの外でなされたものであることは、その質問に「んですか」が用いられていないことによっても間接的に示されている。

例3-1

- 01 加藤：これ hhh え：っと、私の、カバン、これ私のカバンですね。
- 02 ナツ：あ：[：：
- 03 加藤： [私のカバンの中、いろいろ、あります。
- 04 ナツ：あ[：。
- 05 加藤： [皆さん何を考えますか：：：。私に聞いてください。
- 06 ナツ：先生は：、
- 07 加藤：はい。
- 08 ナツ：カン、トニーズ、広東語：：[を、あ：、習っ、て、いるんですか[：？
- 09 加藤： [hh [あ、
- 10 は：：い。これですね。
- 11 ナツ：うん。
- 12 加藤：先生は広東語を<習っているんですか：？>はい。え、ちょっとだけ：、
- 13 勉強しているんです。
- 14 ナツ：hh
((中略))
- 22 ミレ：う：ん、スヌーピーが好きなんですか？
- 23 加藤：あ、はい。
- 24 ナツ：hhh
- 25 加藤：私はスヌーピーが大好きなんです。いろいろスヌーピーの物があります。
((中略))
- 30 ミレ：あ、お、おにぎりを自分で作ったんですか？
- 31 加藤：はい。自分で作り- 作ったんです。昨日の夜作って、さ、あの、お昼休み
- 32 に食べました。hhh
- 33 ナツ：あ：。
- 34 ナツ：あの、先生は時々頭が痛いんですか？
- 35 加藤：あ、そうなんです。
- 36 ナツ：うん。
- 37 加藤：時々頭が痛くなるんです。
- 38 ナツ：うん。

加藤は、自身のカバンの中身を写した写真を見せ、学生たちに「んですか」を用いて質

問をするように促す(05行目)。ここで加藤が設定した「文型使用」のフレームは虚構のものではなく、「今・ここ」における自身と学生たちを参加者とするものである(05行目の「私に聞いてください」に注目)。このようなフレームの設定により、学生たちは「んですか」を用いた発話の練習を、他の誰かを演じることによってではなく、彼女ら自身として行うことができるようになる。学生たちは、加藤の様々な持ち物に関する質問をし、「んです」を用いた)加藤の答えを得る。「んですか」という文型の練習が、学生たちが加藤に関する「本当の」情報を訊くという、より「自然な」やりとりとして行われるようになっているのである。この活動を通して、学生たちは単に「んですか」の練習ができたと感じるのではなく、目の前の加藤について知ることができたという感覚を得ていたのだろう。

しかし、それでもこの「自然な」やりとりが、文型練習という活動の一環として行われたものであることに変わりはない。すなわち、上記のやりとりは、「文型の教授・学習」のフレームの中に挿入された「文型使用」のフレームの内部において行われている。加藤がナツの質問(08行目)を一度繰り返してから答えている箇所(12~13行目)には、文型を教える教師としてのフットィングが見られ、当のやりとりが「文型の教授・学習」(さらには「日本語の授業」)のフレームの下で行われていることを示している。一方で、学生たちも、決して加藤について聞きたいことを自由に聞いているわけではない。加藤への質問は、写真に写っているカバンの中身に関するものに限定されており、さらに、その質問は「んですか」を用いたものなければならない。また、以下の例3-2に示されるように、間違いを含む学生の質問は、加藤による修正を受けた後に答えられる。

例 3-2

- 58 リン：先生の[携帯は、
59 加藤： [うん
60 リン：ラインを：、あ：、(1) つか：、あ：、 使え、(1) た、使えんですか？
→61 加藤：使え：：ま、せ、ん。チェンジで、使え[：
62 リン： [えません、
63 加藤：この：：(・・・) ((普通形を練習した語彙カードを指差しながら))
64 リン：使えない：んですか？
65 加藤：あ、そうなんです。[hhh
66 リン： [hhh

67 加藤：私のこの、この携帯[は：、携帯を- えっと、ラインを使えないんです。

68 ミレ： [hhh

教室内のコンテクストを利用した文型練習は、学生たちの目標文型を用いたやりとりに「自然さ」の感覚をもたらす得る。しかし、それはあくまで「文型の教授・学習」という上位のフレームによってメタ語用的に統制された、括弧付きの「自然さ⁹⁵」である。学生たちは、「文型の教授・学習」（および「日本語の授業」）というフレームが課す一定のメタ語用的ルール（何について、どのように言うか）を守る限りにおいて、加藤との「自然な」やりとりを行うことができるのである。

5.1.4 明示的な文型練習の中での非明示的な文型の導入

5.1.2の例2-1の分析では、Cさんを演じる加藤が、「んですか」という文型を用いた学生たちの質問に対して「んです」で答えていることに言及し、それが、「んですか」を用いてなされた質問に対しては「んです」で答えること（以下、「んですか→んです」と記す）を非明示的に導入するものであることを指摘した。加藤が学生たちの質問に対して繰り返し「んです」を用いて答える様子は、例2-2、3-1、3-2にも現れており、特に例3-1の31行目の発話で見られる加藤の自己修正は、「んですか→んです」の導入が加藤によって意図的かつ計画的に行われていたことを示唆している。

例3-1'

30 ミレ：あ、お、おにぎりを自分で作ったんですか？

→31 加藤：はい。自分で作り- 作ったんです。昨日の夜作って、さ、あの、お昼休み

32 に食べました。hhh

「んですか」を用いたミレの質問「おにぎりを自分で作ったんですか？」に対し、加藤は、最初は「作りました」と答えようとしているように見える。しかし、彼女は、途中でそれを辞め、「作ったんです」という「んです」を用いた発話に言い直している。「作りました」が、ミレの質問に対する適切な答えになり得たにも関わらず、である。

⁹⁵ 例3-1のやりとりから感じられる自然さという感覚は、文型練習のために導入されたフレームの参加者たちが、「今・ここ」の参加者たちに重ね合わさることがもたらす効果であると解釈できる。

一方、加藤による「んですか→んです」の導入が「非明示的」であることは、それに言及する明示的なメタ言語が用いられていないことを意味する。そして、それは、「んです」を用いた加藤の発話が、「(「んです」という)文型の教授・学習」のフレームを直接的に指標するものではないことを意味する。これまで見てきたように、文型の導入・練習という活動は、複数のフレームの層への指標と、それらによるメタ語用的統制の下で行われる。そして、5.1.1で論じたように、それらの階層的フレームは、上位のものが下位のをメタ語的に統制する非対称的な関係(「メタ-オブジェクト」の関係)を成している。例えば、例1-2で確認した「んですか」の用法に対する加藤の説明(「見ます」「考えます」「聞きます」)は、「文型の教授・学習」のフレームにおける教師としての加藤が、「文型使用」のフレームの内部でなされた「Aさん、沖縄へ行くんですか？」という発話における「んですか」(オブジェクト)の意味を明示的に規定するもの(メタ)となっている。このように、「文型の教授・学習」のフレームは、「文型使用」のフレームにおける(擬似的に)コンテキスト化された文型使用を「脱コンテキスト化=テキスト化」する行為の場であると言える。第4章の1.1で論じたように、文型の意味や用法を明示的に規定することは、それを使用のコンテキストから切り離して抽象化することを意味するからである。さらに、「文型の教授・学習」のフレームが「脱コンテキスト化=テキスト化」の場であることは、それが、文型の形式に関する様々な活動(活用や接続形についての説明、発音練習、学生の発話に対する修復や修正など)を主な活動とするものであることにも示されている。それに対し、上記の複数の例における「んです」を用いた加藤の発話は、全て「文型使用」のフレームの内部においてなされており、それに対するメタレベルでの言及は見られない。「んです」は、「文型の教授・学習」のフレームにおける明示的なメタ語用によってテキスト化されることなく、「んですか」の文型練習という活動の中に埋もれているのである⁹⁶。

しかし、「んですか→んです」は、反復という、「んですか」の場合とは異なる記号論的メカニズムを通して学習の対象としてテキスト化されていく。第3章の1.2.2および1.2.4で述べたように、反復は、メッセージそのものへの焦点化をもたらす(Jakobson, 1960)、メ

⁹⁶ 「んです」の導入が非明示的であることは、それが意図的であることと矛盾するものではない。「文型使用」のフレームは、「文型の教授・学習」というフレームのメタ語用的統制の下、文型のコンテキスト化された使用を保証するために導入されるフレームである。その内部での加藤の発話は、文型の教授・学習という目的の達成のために注意深くコントロールされており、そのことは、「んです」を用いた発話が幾度となく繰り返し用いられていることにも表れている。

ッセージを周りのコンテキストから境界づけられたテキストへとならしめるメタ語用的機能（非明示的・再帰的メタ語用）を果たす。加藤による「んです」の反復は、学生たちの加藤による質問と答えのやりとりから、「んですか→んです」というパターンを抽出可能なものとする（＝テキスト化）。「んですか→んです」は、反復を通して、「文型使用」のフレームにおける「んですか」の発話練習という活動のコンテキストから浮かび上がり、学生たちにとって識別可能な、したがって、学習可能なもの（learnables: Kern, 2018; Svennevig, 2018）となっていくのである。以下の例4は、このことを裏づけるものとなっている。例4は、加藤によって初めて「んです」に関する明示的な説明がなされた部分でのやりとりで、「推論の確認」の「んですか」の発話練習が一通り終わり、授業が文型「疑問詞+んですか」（『本冊Ⅱ』の練習B2および『手引き』の展開に該当）の導入に入った段階でのものである。加藤は、女の人が「沖縄」と書かれた本を読んでいる絵（例1-1、1-2を参照）を再び提示し、以下のように導入を行う。

例4

- 01 加藤：じゃあ、え：っと、次行きましょう：。え：：っと：、皆さん聞きましたよ
 02 ね、Aさんに沖縄へ行くんですか：：：。Aさんが：、ええ。と言いました。
 03 (1) 次は何を聞きたいですか：？ (1) え↑：：沖縄：？誰と：？いつ[：？
 04 ナツ： [hh
 05 う：ん。=
 06 加藤：=え、なんで？もつともつと聞きたい。ですね。じゃ、聞きましょう皆さん。
 07 聞いてくださ：い。
 08 ナツ：[誰と： hh
 09 加藤：[沖縄へ行くんですか：。ええ、行くんです：。
 →10 ナツ：誰と行くんですか[：？
 11 加藤： [オッケーですね。もつともつと：、インフォメーション欲
 12 しいです：：。んですか、使いま：す。うん。
 ((中略))
 27 ミレ：いつ行くんですか？
 →28 加藤：あ、え：っと、来週の日曜日から行きま- 行くんです。
 29 ミレ：へ：：
 30 ナツ：日曜日：：。(1) あ：：、(1) あ：、会社を、休むん[ですか：？hhh

- 31 加藤： [hhhh そうなんで
32 す：。会社を休[むんです。内緒- あの、秘密ですけ[どね。は：い。
33 リン： [hh [hh
34 ナツ： [hh
35 加藤： hh お h もしろ h いですね hhhh。 h 皆さん hhh[オッケー。は-い。じゃあ、
36 =
37 リン： [hh
38 加藤： =誰と行くんですか：。 A さん、え：誰と行くん、ですか：皆さんが聞きました
39 た。 A さんは、彼と：：：<行、[く：[ん>です：。 2 人で、言います。
→40 ナツ： [い-く- [ん んです
41 リン [ん
42 加藤： 誰と行くんですか？彼と[行くんです。
→43 ナツ： [行くんです。
44 加藤： いつ：：、行くんですか：？
45 加藤： [来週の日曜日。
46 ナツ： [来週の日曜日。
47 加藤： から：、
→48 ナツ： 行[くんです。
→49 加藤： [行くんです。 んです。 んです。 んです。 んです。 んです。 で、あの、続けま：す。

例4でも、目標文型「疑問詞+んですか」は、加藤の質問に対する10行目のナツの答えによって初めて導入されている。加藤は続く11行目の発話でナツの答えを肯定的に評価した後（「オッケーですね」）、「もっともっと」「インフォメーションが欲しい」ときに「んですか」を使うという、『手引きII』の記述（「...推論したもの／ことについて具体的な情報を得たい場合...」 p. 18）に沿った形で明示的な用法の説明を行う（11～12行目）。その後、加藤は「疑問詞+んですか」を用いた学生たちの発話を促し、「んです」を用いてそれに答えるというやりとりを繰り返して行く（ここでも28行目の加藤の発話「行きま-行くんです」に、例3-1で確認したものと同様の自己修正が見られる）。

その後、加藤は「んです」の用法に関する明示的な説明に入る。そこで注目したいのは、40、43、48行目のナツの発話である。ナツは、加藤が「行くんです」と発話しようとしているところに合わせて「行くんです」を用いており、加藤が繰り返し示し提示してきた「ん

です」の用法を自身がすでに学習していることをアピールしているように見える。ナツによるこれらの発話が、「んです」の使い方に関する明示的な説明（49行目）がなされる前のものであることを考えると、加藤によって計画的かつ意図的に行われた「んです」の非明示的な導入は、(少なくともナツに関しては) 彼女の意図通りの成果を上げていたと言えるだろう。

その後、学生たちは、様々な虚構の場面設定の下で「んですか」と「んです」を用いた発話練習を行い、続いて、ペアでの自由会話練習に入る。以下の例5は、会話練習に先立ち、加藤がナツを相手にして見せたモデル会話である。

例 5

- 01 加藤： ナツさん、その時計、買ったんですか：？
- 02 ナツ： あ、いいえ。あ、母に、もらったんです。
- 03 加藤： へ：：：：かわいいです[ね：：
- 04 ナツ： [ありがとうございますhh
- 05 加藤： オッケー。

ナツは、「んですか」を用いた加藤の質問に「んです」を用いて答えることで、「んですか→んです」のやりとりを作って見せており、加藤はそれを肯定的に評価している（05行目）。ナツによる「んですか→んです」の学習は、反復による非明示的な導入、および、それに対する明示的な用法の説明を通して、加藤の意図通りに行われていたと言えるだろう。しかし、「んですか→んです」のパターンに基づく会話練習は、時に必ずしも自然とは言えないやりとりを産出する結果をもたらす。その一例を以下の例6に示す。例6は、ペアで行われた自由会話練習の後、加藤の指示によってなされたミレとリンのやりとりである。

例 6

- 01 ミレ： このミルクティー：は- あ、を：、買ったんですか。
- 02 リン： (2) ん？
- 03 加藤： う[ん。買ったんですか？
- 04 ミレ： [う：ん 買ったん、ですか？
- 05 リン： あ、はい。私は：、さっき：、コンビニで：、買ったんです。
- 06 加藤： ((笑顔で頷きながら)) う：ん。

- 07 ミレ: あ: :。(2) あ、このカバン、あ:、台湾で:買ったんですか?
08 リン: はい。あ: :、去年:、あ:、インターネットで:、買ったんです。
09 加藤: へ: :インターネットでかー 買ったんですね?かわいいー とてもかわいい
10 色ですよね。いい色。私、青が好きですから。hh

ミレとリンは、加藤によって与えられた「文型使用」のフレームの中で、「んですか」および「んです」を用いたやりとりを行っている。一方、そのフレームの外から二人のやりとりを見守る加藤は、必要に応じて教師としての介入を行いつつ(03行目)、学生たちの文型使用を(非明示的な形で)評価している。そこで、「んですか」を用いた01行目のミレの質問、そして、「んです」を用いた05行目のリンの答えは、必ずしも自然であるとは言えない⁹⁷(リンのミルクティーは、市販のペットボトルに入っており、彼女が購入したものであることは明らかである)。しかし、注目すべきことに、加藤は、その両方に対して承認の態度を示している(03行目および06行目)。

ここには、「文型使用」および「文型の教授・学習」というフレームが有する固有の性格が鮮明に表れている。ミレとリンが「文型使用」のフレームの中で行っているやりとりは、加藤が示してきた「んですか→んです」のパターンを再現することを目的としたものである。そこで、上の分析で示したように、「んですか→んです」は、「文型の教授・学習」のフレームのメタ語用的統制の下、加藤による意図的な反復と、その用法についての明示的なメタ語用を通してテキスト化されたものであり、本来の使用のコンテキストから切り離された形式的なやりとりのパターンである⁹⁸。ミレとリンがここで行っているのは、そのようにして形式化されたテキストの、「文型使用」のフレームへの再コンテキスト化であり、それは、結果的に不自然さを生じさせている。しかし、加藤は、その不自然さには目を向けていない。彼女が注目しているのは、ミレとリンが「んですか→んです」のパターンに従ってやりとりを行っているという事実の方である。ミレとリンが「文型使用」のフレームの中で行ったやりとりの不自然さは、「んですか→んです」のパターンを定着させること

⁹⁷ 厳密に言えば、05行目のリンの発話における不自然さは、「んです」が「買ったんですか」という質問に対する答えとして用いられたことによるものではなく、不適切に用いられた「私は」によって生じたものであると言える。

⁹⁸ そもそも加藤によってなされた「文型使用」のフレームの中での「んです」の反復による非明示的な導入が、テキスト化された「んですか→んです」の、人為的な再コンテキスト化であったことにも注意されたい。

を目的とする「文型の教授・学習」のフレームによる統制の下、加藤によって指摘されることなく見過ごされている。学生たちは、言語使用の有意味性ではなく、抽象化されたテキストの形式的な再現に焦点化する「文型使用」および「文型の教授・学習」というフレームの下で、「んですか→んです」のパターンを定着させていったのである。

一方、このようにして行われた「んですか→んです」の教授と学習は、これまで論じてきたものとは異なる種類の問題を内包していた。第4節で確認したように、「疑問詞+んですか」の文型の導入例を示した『手引きII』のp.19には「答えは「～んです」ではない形で答える」と記されている。すなわち、この授業において加藤によって意図的かつ計画的に導入され、明示的に言及され、さらに、学生たちによって繰り返し練習されてきた「んですか→んです」は、全て、「んですか」を用いた質問に対しては「んです」以外の形式で答えることを要求する『みんな日』のメタ語用的記述とは正反対のものであったのである。

続く5.2では、「んですか」を用いた質問に対する答えの形式に関する加藤と教科書の説明の食い違いが、授業に何をもちたか、それを巡ってどのような相互行為が生まれ、それが学生たちの文型学習にどのような帰結をもちたかを、「対話」(バフチン, 1996)という観点から検討する。

5.2 「対話」としての教室活動と文型の学習

5.2.1 日本語の授業における「権威的な言葉」

5.1では、授業における加藤と学生たちの相互行為によって指標されるフレームの多層性に注目し、文型の導入と練習という活動が複数のフレームによるメタ語用的統制の下で行われる活動であることを確認した。中でも、「日本語の授業」のフレームは、文型の教授・学習の活動を支える基盤となるものであると言える。複数の例を通して示してきたように、加藤と学生たちは、相互行為を通して「日本語の授業」のフレームを関与的なものとして指標すると同時に、そのフレームにより、日本語教師および日本語を学ぶ学生という役割に応じた振る舞い見せるようにメタ語用的に統制されていた。

日本語教師という加藤の役割の方に注目してみると、それは、学生たちに文型の用法を説明し、文型を練習させるという加藤自身の行為のみならず、彼女の意図を理解しようと努め、それに合わせて自らの発話を調整する学生たちの協力的な関わりを不可欠な前提とするものであったと言える。そこで、そのような学生たちの行為は、さらに、彼女らが加

藤に対して抱くある種の期待を前提にしていたと言える。その期待とはすなわち、加藤が自分たちより日本語に関する豊富な知識を持っており、それを教えられる十分な能力と資格を有するという確信に近い期待である。そのような期待を持っているからこそ、学生たちは進んで加藤の指示に従い、彼女が行う文型の説明を「正しい」ものとして聞くことができると言える。学生たちは、加藤の話す言葉を「権威的な言葉」(バフチン, 1996)として聞くのである。

加藤に対するこのような学生たちの期待は、彼女が日本語を母語とする日本人教師であり、すでに大学で日本語を教えているという事実によって相当の程度満たされていたと言えるだろう(ナツとミレはすでに1学期間加藤の授業を受けている)。しかし、それでも加藤は、そのような学生たちの期待に答えるための努力を続けなければならない。自分の説明を学生たちに「正しい」ものとして受け入れてもらうために、加藤は、それが「正しい」と信じるに値するものであることを、その説明の中で示し続けなければならないのである。このことは加藤に少なくとも次の二つのことを要求すると言える。一つは、説明の一貫性である。説明が一貫性に欠けるものであった場合、それは信じるに値するものとしての資格を失い、「正しい」日本語を教えるという彼女の日本語教師としての権威も脅かされかねない。もう一つは、説明内容の妥当性である。説明内容が現実の言語使用を反映するものでない場合、それは説明としての資格を失うことになる。ただし、学生の立場からすると、加藤の説明が妥当であるかどうかを判断することは決して容易ではない。そこで、その妥当性を判断するための手段の一つになり得るのが、教科書の説明との比較、すなわち、両者の説明が整合しているかどうかを確かめることである。両者が一貫性を有する場合、学生たちは安心して加藤の説明を「正しい」ものとして聞くことができる。換言すれば、加藤は、自身と教科書の間の説明の一貫性を維持することを通して、自らの説明の妥当性を(一定程度)確保できるのである⁹⁹。

このように考えると、「日本語の授業」というフレームの維持には、教師が自らの説明の一貫性を維持し、その妥当性を確保することが重要な側面として関わっていると言えるだろう。すなわち、「日本語の授業」というフレームは教師の発話に一貫性と妥当性というメ

⁹⁹ このことには、当の授業が、特定の文型を、教科書に示された手順と方法に基づいて教えるという文型積み上げのアプローチに基づくものであるという事実が関わっている。教師が、教科書の説明との一貫性の維持によって自らの説明の妥当性を確保できるということは、「教科書を教える」タイプの様々な教科の授業においても同様であると言えるだろう。

タ語用的な規範を課し、その一方で、教師はそれに従うことを通して日本語教師としての権威を維持することができるのである。

そこで、教師の説明の妥当性が教科書の説明との一貫性を通して（一定程度まで）確保できるということは、教科書それ自体が、権威を有する一つのアクター（ラトゥール, 2019）として教室活動に参加することを意味する。文型積み上げの日本語の授業は普通、教科書に示された順序に基づき、教科書に提示された練習問題等を用いて行われる。ここでは、教科書に書かれたことが、教師が何を、いつ、どのように教えるかを規定する。教科書に書かれたことは、「権威的な言葉」として教師の前に現れ、自身に従うことを要求する¹⁰⁰。教室活動を通して、教科書と教師は「対話」（バフチン, 1996）に入るのである。

授業において、加藤はおおよそ『本冊Ⅱ』に示された順序に従って授業を進めていた。そして、彼女が「んですか」（「推論の確認」）および「疑問詞+んですか」の用法について行った説明は、『手引きⅡ』の説明を分かりやすい言葉で言い換えたものであると言えるほど、それに類似したものであった（例1-2および例4を参照）。このような加藤と教科書の間の整合性は、彼女が主導する文型の教授・学習の活動を支える重要な側面となっていたと言える。すなわち、この授業における文型の教授・学習の活動は、加藤と教科書が「一つの声」（Dicamilla & Anton, 1997）で話し、学生たちがそれに従順に従うという形で行われていたのである。

しかし、上述したように、加藤による「んですか→んです」の非明示的な導入および、それに関する明示的な説明は、教科書に示されたものとは正反対であった。加藤と教科書が発していたはずの「一つの声」は、真っ向から対立する二つの意見を含むものだったのである。加藤と学生たちは、初めはその事実に気づかず、例5と例6で見たように、「んですか→んです」の練習は順調に行われていた。しかし、まもなくして彼女らはそのことに気づくことになる。

¹⁰⁰ 一日本語教師に対する教科書の優位性は様々な側面から確認できる。例えば、教科書は、日本語教師の中でも、日本語および日本語教育に関する豊富な知識と経験を有する（とされる）者によって書かれるのが一般的である（品田, 2008）。また、日本語教科書が様々なドメイン（Agha, 2007）、様々なスケール（Blommaert, 2007, 2015など）において広く用いられ、そのメタ語用的記述が、異なる時と地域における様々な人々に伝わるのに対し、日本語教師個人の発言は、限られたコンテキストにおける限られた学生たちに伝わるのみである。さらに、日本語教科書における記述は、書かれたものであるという事実により、訂正や修正が難しく（したがって、一貫性を失う恐れが少なく）、訂正や修正が容易な教師の発話に比べて信頼されやすいと言える。

加藤が自身の説明と教科書の記述の間のずれに気づいたのは、上記の例5、例6の自由会話練習が終わり、授業が『本冊II』のB2を用いた口頭での練習に入った段階でのことであった。以下の例7は、加藤と学生たちがB2の「例」を読み、問題の意図を確認する段階でのやりとりである。

練習 B2 (再掲) (『本冊』 p. 5)

2. 例： いい かばんです・どこで 買かいましたか (フリーマーケット)
 → いい かばんですね。 どこで 買かったんですか。
 ……フリーマーケットで 買かいました。
- 1) きれいな 写しゃ真しんです・どこで 撮とりましたか (金閣寺) →
 2) おもしろい 絵えです・だれが かかきましたか (カリナさん) →
 3) ずいぶん にぎやかです・何なにを ややって いますか (盆踊りの 練れん習しゅう) →
 4) 日本語にほんごが 上じょうず手ずです・どのくらい 勉べん強きょうしましたか (2年) →

例7

- 01 加藤： は：い。じゃAさんのクエスチョンこれです。いいカバンですね。どこで買っ
 02 たんですか：。え：、Bさん、お願いします。＜フリーマーケットで：、＞
 03 ナツ： 買かいました。
 →04 加藤： うん。買かっ、[た：ん：：です：：にしましょう。
 05 リン： [買かったん です
 →06 加藤： あ：：、買かいました。あ、じゃあ、すいません。これ、買かいましたで大丈夫
 07 で：す。いいカバンですね。どこで買かったんですか：、フリーマーケットで
 08 買かいました：：。

加藤は04行目の発話で、ナツの「買かいました」を「買かったんです」に修正するように指示する。しかし、その直後、ナツが教科書の問題の例文をそのまま読んでいたこと、すなわち、教科書に示された「んですか」の質問に対する答えの形式が、自身が導入し練習させてきたものと異なっていることに気づく。加藤は「すみません」と言って軽く謝った後、「買かいましたで大丈夫」だと言って直前の修正の指示を撤回する(06~07行目)。

「んですか→んです」は、実際の言語使用では多く観察されるやりとりのパターンであり、それに関する例4での加藤の説明は必ずしも間違っているとは言えない。ただし、「んですか→んです」は、友人や知り合い同士の日常会話のような、参加者間の関与度

(involvement: Tannen, 2007) が高く、フォーマリティーの低いコンテキストにおいて主に見られるものである。つまり、加藤の説明は、「んですか」を用いてなされた質問に対して選択可能な答えの形式のうちの一部にのみ該当するものであると言える。もちろん、同様のことは、「んですか」の質問に対する答えに「んです」を用いないとする『手引き』の記述に対しても指摘できる。『手引きII』の記述は、加藤の説明と同じく、「んですか」の質問に対してあり得る答えのうちの一部にしか当てはまらない。このようにしてみると、一見矛盾する両者の説明は、実は相補的なものであったことが分かる¹⁰¹。

ただし、ここで注目したいのは加藤と教科書のメタ語用的記述の適不適ではなく、教科書の記述に合わせて即座に自らの発言を撤回する加藤の態度の方である。ここで加藤が見ているのは、「答えは「～んです」ではない形で答える」という『手引きII』の明示的な記述ではなく（そもそも加藤が『手引きII』の当該の記述を読んでいたかは不明である）、「どこで買ったんですか」という質問に対する答えとして示された『本冊II』の練習問題の例文（「フリーマーケットで買いました」）である。しかし、それでも加藤は、それまで自身が一貫して示してきた「んですか→んです」のパターンに固執することなく、あっさりと教科書の指示に従っている。ここには、彼女が教科書との間で行っている「対話」の様相が鮮明に現れている。加藤は教科書に合わせて自らの指示を修正することを通して、教科書が話す「権威的な言葉」に従うという「対話」を行っているのである¹⁰²。

5.2.2 教科書－教師－学生の中の「対話」

その後、学生たちは練習B2の四つの問題を口頭で練習していくが、そこで興味深いやり

¹⁰¹ 両者の説明を相補的とみなせるのは、それらが規範的 (prescriptive) なものだからである。両者は、記述 (description) のレベルでは当然矛盾している。

¹⁰² なお、ここで加藤が行っているのが、目の前の教科書との「対話」にとどまらないことにも注意されたい。確かにここで加藤が目にしてしているのは『本冊II』の練習問題である。しかし、分析的視点に立つ我々は、「んです」で答えることを要求する加藤の指示が、『手引きII』の記述と正面から対峙するものであることを、練習問題に合わせて自らの指示を修正する加藤の行為が、同時に『手引きII』の記述に対する答えでもあることを感知できる。第3章の第2節で述べたように、「対話」は決して相互行為のミクロなコンテキストに閉じ込められた現象ではない。また、言葉が発せられる時、それが向けられる先が、話し手が意識的に予期できる対象であるとも限らない。発話は「今・ここ」を越えて広がり、話し手が予期していなかった様々な過去の発話、様々な「声」、様々なコンテキストと結びつき、その間に「対話」を生み出すのである（例えば、標準語を用いて話すことが、話し手の意図とは無関係に、標準語を話す人々の「声」を代弁し、それを話すことのない人々に対する対話的定位を行うものになり得ることを想起されたい）。

とりが観察される。ナツとミレが教科書の例示に合わせて「んです」ではない形式を用いるのに対して、リンだけは、それまで練習してきた通りに「んです」を用い続けるのである。例8と例9はそれぞれB2の3番と4番を扱った練習の一部である。

例8

- 01 ナツ：随分にぎ- に- にぎやかですね：。
02 加藤： ((盆踊りのジェスチャー))
03 ナツ： な- 何をやっ[ているんですか？
04 加藤： [hhhhhhh
05 ナツ： (笑)
→06 リン： 盆踊り：の：練習、やって：、いるんです。
07 加藤： ((頷きながら)) いるんです。=
08 ナツ： =そうですか。

例9

- 01 加藤： え：じゃナツさん日本語が上手ですね。どのくらい勉強したんですか？
02 ナツ： あ、自分の：：、[あ：、
03 加藤： [どうぞ。
→04 ナツ： よっかげつ ((4ヶ月)) ぐらい、勉強しました。
05 加藤： あ：そうですか：：。すごいですね：：[：。
06 ナツ： [はい、ありがとうございます[hhh
07 加藤： [リン
08 さんは？日本語が上手ですね。どのくらい- どのくらい勉強しましたか？
09 リン： あ：：
10 加藤： したんですか？ごhめんなhさい。どのくらい勉強したんですか？
→11 リン： う：：ん、ろ- 6カ月：：、勉強したんです。
12 加藤： あ、そうですか：：：。(……) 皆さん、あの：少し、ですけど、もう、た
13 くさん話せますよね。[すごいね。
14 ナツ： [うん。
15 加藤： ミレさんは？どの- どのくらい勉強したんですか？
16 ミレ： あ私も：6カ月[：：、
17 加藤： [う：ん。

→18 ミレ：勉強しました。

19 加藤：勉強しました。すごいですね。

例8において、リンは、ナツの質問に対して「盆踊り：の：練習、やって：、いるんです。」(06行目)と、「んです」を用いて答えている。加藤は頷きながら「いるんです」を繰り返して、リンの答えを認めている(07行目)。一方、例9では、加藤が3人の学生に質問をし、学生たちがそれに答えているが、他の2人の学生と違って、リンだけが「んです」を用いて答えており(11行目の「(ろ-)6カ月：、勉強したんです。」、加藤は再びそれを(間接的な形で)承認している(12行目の「あ、そうですか：：。」。)。ここで注目したいのは、教科書に示された形式を用いたナツおよびミレの答えと、そうではないリンの答えのいずれもが、加藤によって適切なものとして承認されているという点である。もし加藤が練習問題の指示に忠実に従っていたなら、リンの答えは間違いとして扱われていただろう(また、反対に、もしこの練習が、加藤が教科書とのずれに気づく前のものだったなら、ナツとミレの答えは加藤による修正の対象になったのだろう)。しかし、ここでは、その両方が適切なものとして認められている。例7で加藤は、教科書に合わせて自らの修正の指示を撤回していた。しかし、例8と例9に示されているように、加藤は「んですか→んです」という自身の説明を放棄しておらず、それを教科書の説明と両立可能なものとして扱っている。その結果、学生たちには、「んですか」の質問に対する答えとして、「んです」と「んです」以外のどちらかではなく、そのいずれもが選択可能であるという新たなルールが(非明示的な形で)示されるようになっている。

一貫性および妥当性という「日本語の授業」のフレームによる教師へのメタ語用的統制の観点から考えると、「権威的な言葉」を話す教科書との間の説明のずれは、加藤の説明の妥当性を、さらには、日本語についての「正しい」説明を提示する日本語教師としての権威を損ないかねないものであったと言える。そこで、もし加藤が教科書の指示に従って自らの説明を放棄したとすれば、彼女は自身のそれまでの説明の妥当性と一貫性の両方を失うことになる。しかし、だからといって、加藤には教科書の指示を否定することもできない。加藤と学生たちが現に行っているのは、教科書に提示された練習問題を用いて、そこに示された通りに発話練習をすることであり、さらに、「んですか」の質問に対して「んです」以外の形式を用いて答えることを求める練習問題の指示は、それ自体妥当性を有するからである。加藤が教科書の指示を受け入れながら、同時にそれまでの自身の説明を保持

していることは、このような理由によるものであったと考えられる。もちろん、それによって加藤の説明の一貫性が損なわれるのは避けられない。しかし、それでも彼女は、教科書の「権威的な言葉」に従うことと自身の説明の妥当性を保持することという二つの要求に同時に答えられる道を選んだのである。

一方、加藤はここで、自身の説明と教科書の指示がなぜ異なっており、それらにどのような違いがあるかについては一切言及していない。両者のずれに関する明示的な言及を避けることによって、加藤は、自身の説明の妥当性を自ら証明しなければならない状況、すなわち、その妥当性に疑問が付される状況が発生することを（少なくとも表面的には）防いでいる。また、自身の説明と教科書の指示の両方を適切なものとして認めることは、例7でのやりとりを通して表面化した両者の間の非対称的な「対話的關係」を、均衡なものへと修復するものであったとも解釈できる。

なお、これらの例には、学生たちが加藤および教科書との間で行う「対話」の様相が同時に示されていることにも注目する必要がある。加藤と教科書の説明のずれに気づくまで、学生たちはみな加藤の指示に従って「んですか→んです」を練習していた。しかし、両者のずれが明らかになった後、ナツとミレが選んだのは、加藤の指示に従って繰り返し練習してきた「んです」ではなく、教科書に示された「んです」以外の形式の方であった。教科書の問題を用いた発話練習という活動において、彼女らがより権威のあるものとして認めたのは教科書の方であったと言えるのである。もちろん、教科書に示された通りの形式を用いることは、すでに加藤による承認を得ており（例7）、それをういた発話は加藤による肯定的な評価を受けている（例9の05行目および19行目）。しかし、このことをもって、ナツとミレがより権威を認めているのが加藤の方であったとすることはできない。例8で確認したように、加藤は「んです」を用い続けるリンの発話を依然として適切なものとして認めており、ナツとミレには、両方の形式が選択可能だったからである。また、加藤は例7においてすでに自らに対する教科書の優位を認めており、したがって、ナツとミレが加藤の承認の下で教科書の指示通りの練習を行うことは、結局、教科書の優位を認める加藤の指示に従うことを、すなわち、加藤に対する教科書の優位を認めることになると言える。

このように、この授業における文型の教授・学習の活動は、加藤と教科書との「対話」のみならず、学生たちが、加藤との間で、そして、教科書との間で行う「対話」でもあったと言える。これらのやりとりの後に展開する「対話」の様相を確かめること、すなわち、学生たちが自由な発話の機会を与えられたときにどちらの形式を選択するかを確かめるこ

とは非常に興味深い分析観点になり得たと思われるが、残念ながら、この授業では例8と例9に示したものが練習A2の「んですか」に関する最後の練習であった。

その後、授業では練習B3「どうしたんですか」の導入と練習がしばらく行われ、文型「んです(か)」を扱った1コマ目の授業は終わりを迎えることになる。以下の例10は、加藤が1コマ目の授業のまとめを行った段階でのやりとりの一部である。

例10

- 01 加藤：次で：す。誰？いつ？もっと。聞きた：い。この時、お願いします。何を
02 聞きますか：？
03 ナツ：誰と行くん[ですか：？
04 加藤： [誰と行くんですか：？
05 ミレ：いつ行くん[ですか？
06 加藤： [いつ行くんですか：？（（リンを見て））（…）どうぞ。
（（中略））
11 リン：何をするんですか？=
12 加藤：=そうですね。何をするんですか：：ですね。ビーチで、彼と、遊hびhま：
→13 す。h遊[ぶんです。
14 ナツ： [hh
15 加藤：オッケー。は：い。

12～13行目において加藤は、リンの発話「何をするんですか？」(11行目)を承認した後、「ビーチで、彼と、遊hびhま：す。h遊ぶんです。」と答えている。これは、例3および例4で確認したものと同様、自己修正とみなされ得るものだが¹⁰³、同時に、「んです」を用いない答えの形式と、「んです」を用いた答えの形式を並置させたものであるという解釈も可能である。どちらの解釈を支持するかによって、加藤が教科書との間で行う「対話」の様相に対する読みもかなり異なってくるだろうが、それを判断するための十分な根拠は示されていない。しかし、ここで確実に言えるのは、加藤が最後まで自身の説明を放棄していな

¹⁰³ 例3と例4の自己修正は発話の途中での修正であり、ここでの発話と全く同じであるとは言い難いが、同様の形の自己修正は他の箇所にも現れている。例えば、例2-1に続く練習において、加藤は「(サインを)インターネットで買いました。買ったんです。」と言っており、また、車の絵を用いた他の練習では、「オーダーしました。オーダーしたんです。」という自己修正を行っている。

いこと、授業の最後のまとめの段階においても再び「んですか→んです」を学生たちに提示しているということである。ただし、ここでも加藤は、両者の違いについては言及していない。

しかし、授業終了の間際、加藤はナツによって教科書との説明のずれを指摘されることになる。

例 11

- 01 加藤：大丈夫ですか：：
- 02 ミレ： 大丈夫[夫。((3人とも頷く))
- 03 加藤： [は：い。んですか：は、見ます、考えます、聞きます。
- 04 **： うん。
- 05 ナツ： でも、んです[が (か)：で：、質問：：を、した時[：、
- 06 加藤： [うん。 [うん。
- 07 ナツ： 答えは：、ん：：だけ：できますか？あの、教科書：の：、
- 08 加藤： うん。
- 09 ナツ： あの、答え：、答えは、えと：、あ：、どー どこで買ったんですか？、な
- 10 -、どこどこで、[買いました。も使 (いますか)
- 11 加藤： [買いました。 うん。どちらも大丈夫です。
- 12 ナツ： あ：：：。
- 13 加藤： どちらもオッケーです。で、んです：は：、ちょっと今日勉強しー まだし
- 14 ませんでしたが：、説明する時[も、んです、使います。
- 15 ナツ： [うん。
- 16 ナツ： は[い。
- 17 加藤： [(..) どこで：、え：っと、これですね。誰と行くんですか：：のクエ
- 18 スションで説明、彼と、行くんです。の説明も、んですで、できます。えっ
- 19 と、んです使わなくても大丈夫。[どちらも大丈夫です。
- 20 ナツ： [うん。
- 21 加藤： 他に質問ありますか。(3) 大丈夫ですか？
- 22 ミレ： うん。
- 23 加藤： オッケー。じゃあ、え：っと、ちょっと休みましょうか。

「んですか」を用いた質問に対しては「んです」しか用いることができないかというナ

ツの質問（05行目～07行目）に対して、加藤は「どちらも大丈夫」（11行目）、「どちらもオッケー」（13行目）だと説明する。加藤は「んです」が「説明する時も」（14行目）使われると、初めて「んです」の機能について明示的に言及した上で、「んですか」の質問に対しては「んです」を「使わなくても大丈夫」（19行目）だと述べる。そして、ナツはそのような加藤の説明に対して納得の態度を示す（20行目）。しかし、ここでの加藤の説明は決して十分なものではない。例えば、例5の「その時計、買ったんですか？」という加藤の質問に対するナツの答え「いいえ、母にもらったんです」は、「説明」という機能において「いいえ、母にもらいました」と区別できるものではない。さらに、その説明では、「んです」を用いた答えと、それを用いない答えの機能や効果の違いは一切言及されていない。

しかし、ここで注目したいのは、加藤の説明の良し悪しではなく¹⁰⁴、加藤が自身の説明と教科書の記述をいかに折り合わせているかという点である。加藤はそれまで、自身と教科書の説明のずれについては一切言及せず、その両方を適切なものとして扱っていた（例8、例9）。しかし、両者のずれを指摘するナツの質問を受け、自らの立場を明確化させることを迫られたのである。そこで加藤は、自身の説明と教科書の記述との間の食い違いを、「どちらでも大丈夫」という方法で解決しようとした。それは、彼女がそこでとり得る最善の道であったと考えられる。上述したように、両方を適切なものとして認めるのは、彼女が教科書の「権威的な言葉」に対峙することを避けながらも、自身の説明の妥当性を保持できる方法だからである¹⁰⁵。

「どちらでも大丈夫」という発話だけを見ると、加藤は自身の説明と教科書の記述を、同等の権威を有するものとして扱っているように窺える。しかし、その後、加藤は「んです」を「使わなくても大丈夫」だと付け加えている（19行目）。この発話には、加藤が自身に対する教科書の優位を認めるという両者の間の「対話的關係」が鮮明に表れている。加藤が「使わなくて大丈夫」だと言っているのは、自身が指導してきた「んです」の方であり、教科書に記された「んです」以外の形式ではないのである。同時に、その発話は、加藤の説明の一貫性と妥当性を損ない、それに基づいて行われてきた活動の意味を否定する

¹⁰⁴ 「のだ」に関する膨大な先行研究の蓄積が示すように、そもそも「んです」の意味・用法を明快に説明するのは極めて難しいことであり、加藤に説明のための十分な時間が与えられているわけでもない。上記の例だけをもって加藤の対応を評価するのは適切とは言えないだろう。

¹⁰⁵ ただし、それでもその発話は、一方では、「んですか」の質問に対して「んです」以外の形式で答えるように要求する教科書の指示に逆らうものであり、他方では、学生たちに「んです」で答えるように要求してきた自身の指示の妥当性を否定するものであると言わざるを得ない。

ものとなっている。「んです」を「使わなくても大丈夫」だったのなら、加藤が自分の発話を修正してまで「んですか→んです」を繰り返し提示する必要も、学生たちが「んですか→んです」のみを繰り返し練習する必要もなかったことになるからである。

そこで、注目しなければならない重要な点がある。それは、教科書に対する加藤の態度を表す上記の一連の発話が、ナツの質問によって引き出されたものであるという点である。加藤は、自身の説明と教科書の記述が異なっていることに気づいた時も（例7）、学生たちの自由会話練習の時も（例8、9）、さらには、授業のまとめの段階においても（例10）両者の違いについては言及せず、いずれの形式も使用可能であることを非明示的に示し続けていた。その段階では、加藤と教科書の間不均衡な「対話的關係」は明確な形では表れず、それまで行われた教室活動の意味が否定されることもなかった。しかし、両者のずれを指摘するナツの発話をきっかけにして、加藤は自分に対する教科書の優位を認め、自身の説明の一貫性と妥当性を自ら否定せざるを得なくなった。ずれについての明示的な言及なしではまだ対等であり得た彼女と教科書の間関係は、ナツの質問をきっかけにして、教科書の方を優位に置く非対称的な関係であることが示されるという結果を迎えたのである。

そこで、加藤と教科書のずれを指摘するナツの質問は、それ自体、彼女が加藤との間で、そして、教科書との間で行う「対話」の一部であったと言える。ナツの質問は、加藤の説明と教科書の指示の両方に従おうとする彼女の態度（すなわち、両者に対する「対話的關係」）を基盤とし、そこで生じた不整合を解消するためになされたものであると言える。さらに、その質問は、ナツが教科書の記述を根拠にして、加藤の説明の妥当性に疑問を呈したものの、すなわち、加藤ではなく、教科書の方に従おうとする姿勢を表すものであるとも解釈できる。ナツが加藤および教科書との間で行うこのような「対話」は、加藤と教科書の間「対話」に影響を及ぼし、加藤が予期していなかった帰結を、いわば偶発的にもたらしたのである。

一方、文型の教授・学習という面においても、上述したような加藤、教科書、学生たちの三者間の「対話」は、加藤および教科書の著者には予期できなかったはずの帰結をもたらしている。加藤は当初、学生たちが「んですか」の質問に対して「んです」を用いて答えるようになることを意図した教室活動を行っており、反対に、教科書は「んです」以外の形で答えるようになることを意図して作成されていた。しかし、結果として学生たちに伝わったのは、「どちらでも大丈夫」だという加藤の説明であった。すなわち、加藤、教科書、学生たちの三者の間の「対話」は、加藤と教科書の著者のいずれの意図とも異なる、

「んですか」を用いてなされた質問に対しては、「んです」を用いた答えと、「んです」を用いない答えの両方が可能である」というメタ語用的記述を結果としてもたらしたのである。

以上の分析と考察の結果をまとめると、次のように述べることができるだろう。「教科書を用いて文型を教える／学ぶという活動は、(少なくとも)教科書、教師、学生の三者間の「対話」の過程であり、その中で何が教えられ、何が学ばれるかは、参加者たちの意図や想定を裏切る「対話」の偶発性に左右されながら、その過程の中で形作られていく」と。

5.3 教室における文型の教授・学習の活動の「成果」

5.1 および 5.2 での談話分析は、文型の教授・学習の活動における相互行為そのものに注目したものであり、その活動を通して学生たちがいかに文型を使用できるようになったかという側面に焦点を当てるものではなかった。本項では、学生たちによる「んです(か)」の使用に注目し、それを言語使用の偶発性および活動のフレームの観点から分析することによって、教室活動が教師と教科書が意図していた通りの成果を上げていたかを検討する。

5.3.1 教師と教科書の意図を裏切る文型使用の偶発性

5.1 および 5.2 で見てきた学生たちによる文型「んです(か)」を用いた発話は、その形式や用法の確認に関連してなされた例 4、例 10、例 11 でのものを除けば、全て「文型使用」のフレームの内部において、加藤の指示に基づく文型練習の一環としてなされたものであった。そこで学生たちは、教師である加藤を前にして「んです(か)」を用いたやりとりを行って見せるというパフォーマンス (Appel, 2007) を行っていたと言える。繰り返し行われたそれらの練習を通して、学生たちは様々な発話において「んです(か)」を使用できるようになっていった。ただし、「文型使用」のフレームの中での「出来」は、それだけでは、文型の教授・学習の活動の有効性を証明するものにはなり得ない。そもそも教室での文型の教授・学習は、学生たちが教室外においてそれを使用できるようになることを目的としたものであり、教師の要求に応じて文型を使用して見せるパフォーマンスは、あくまで練習に過ぎないのである。したがって、教室での文型学習の成果を確かめるためには、学生たちが練習ではない様々な活動において、教室で学んだ文型をいかに使用できるようになっているか(または、なっていないか)を確認しなければならない。さらに言えば、その

ような文型の使用が、そもそも当該の文型についての教授を受けていない場合と、いかに異なっているかも検討されなければならないだろう。当然ながら、そのような文型使用の実態を把握することは、不可能とは言わないまでも、極めて困難である。

本章の分析が対象としているのは2コマ分の授業だけであり、学生たちがその後どのように文型を使用できるようになったかを確かめることはできない。しかし、授業では、学生たちが練習ではない形で、すなわち、「文型使用」のフレームの外において、自発的に「んです(か)」を使用する例がいくつか見られた。それらは限られた数ではあるものの、教室での文型の教授・学習の活動の成果を、従来とは異なる視点から論じることを可能にする。すなわち、我々は、学生たちによる自発的な「んです(か)」の使用が、教室活動において意図されていたものとどれほど一致しているかを確かめることで、活動の成果を論じることができるのである。

以下、学生たちが自発的に「んです(か)」を用いた発話例の一部を検討する。まず、例12-1は、B2の3番の問題を扱った例8の練習に続いて行われた会話の一部である。

例 12-1

- 01 加藤： 盆踊り：、見たことがありますか：？
02 ナツ： い[いえあり[ません。
03 ミレ： [いいえ
04 加藤： [あ、そうですhか：h
05 ナツ： うん。
06 加藤： 日本でよく夏に：、
07 ナツ： うん。
08 加藤： 皆夜に踊ります。あの、浴衣を着て[：、 踊りま：す。はい。
09 ナツ： [あ：：：
(中略)
23 加藤： あの、毎日やってませ[ん。え：と：、い、7月か8月に1回だけ、
24 ナツ： [う：：ん。
25 加藤： え：っと、3日間ぐらいですね。
26 ナツ： あ：[：：
27 加藤： [やります。
→28 ナツ： あの、ゆー ゆー 浴衣を着て行くんですか？

29 加藤： あ、そうです。[浴衣を着て行くんです。

30 ナツ： [あ：：：

31 ナツ： hhh

32 加藤： うん。おもしろいですね。

((中略))

52 ナツ： [楽しみですね。

→53 リン： [特別な：服を：くる ((着る)) んですか？ ((服を着るジェスチャー))

54 加藤： あ、そうですそうです。あの、もちろんこれでもいいんですけど：、あの：：、

55 ゆー、子どもはよー、子どもの時はよく浴衣を着て：、行きました。

盆踊りを見たことがあるかという加藤の質問 (01 行目) は、「んです (か)」の教授・学習とは直接的な関連を持たないものであり、それまでとは異質的な、いわゆる雑談に近いやりとりのフレームをそこに持ち込むものとなっている¹⁰⁶。すなわち、この質問によって始まった例 12-1 のやりとりは、「んです (か)」の教授・学習とは関連性の低いものであり、「文型使用」および「文型の教授・学習」のフレームの外でなされたやりとり、つまり、文型の教授・学習の活動におけるサイド・シーケンス (Jefferson, 1972) であると言える。

盆踊りで浴衣を着て踊るという加藤の説明を受けたナツは、「浴衣を着て行くんですか？」(28 行目) と、まさに直前まで練習していた「んですか」を用いて質問する。そして、その質問に対して、加藤は「んです」を用いて「そうです。浴衣を着て行くんです。」と答えている¹⁰⁷ (29 行目)。ここでのナツによる「んですか」の使用は自発的で、かつ、自然である。しかし、それは当の授業で練習してきた「推測の確認」の用法の「んですか」ではない。つまり、ナツの質問における「んですか」は、提示された情報を基にして行った推論を確認するために用いられたものというより、加藤の説明の中から「浴衣を着る」という

¹⁰⁶ ただし、それが「日本語の授業」のフレームから逃れたやりとりであるとすることはできない。ここでなされているやりとりは、「盆踊り」という日本の文化に関わる話題についてのものであり、加藤は、それを見たことがないと言う学生たちに対して、盆踊りについての説明を与えている。このやりとりを通して指標されるのは、日本の文化について説明できる権威を有する者とそうでない者という非対称的な関係性 (cf. 西阪, 1997) であり、それは日本語教師と日本語を学ぶ学生という、「日本語の授業」のフレームにおける参加者たちの役割と整合するものである。

¹⁰⁷ 「んです」を用いたこの加藤の発話が、「んですか」の質問に対して「んです」以外の形式を用いて答えることを要求する B2 の問題の練習のサイド・シーケンスの中でなされたものであることにも注目されたい。

特定の部分を取り上げ、自身が聞いたことが正しいかを確認すると共に、それに対する興味を示すという、それまで練習してきたものとは異なる用法での「んですか」なのである。

同様のことは、53行目でなされたリンの質問「特別な服をくる（（着る））んですか」についても指摘できる。「浴衣」という言葉を知らないように見えるリンは、「んですか」を用いた質問により、加藤からさらなる情報を引き出すことに成功している。リンの質問は、一見「推論の確認」の用法に当てはまるように見えるが、必ずしもそうとは限らない。リンは、取得した情報を基にして行った推論を確認するというより、情報そのものを確かめるために「んですか」を用いているのである。

このように、ナツとリンが自発的に用いた「んですか」の用法は、授業の中で練習した用法（「推論の確認」）の範囲を越えている。彼女らによる自発的な「んですか」の使用の例は、文型の有する特定の用法を段階的に学習させることを目的として教師（および教科書）による厳密なコントロールの下で行われる教室活動の中でも、その意図を越えた文型の使用（したがって、文型学習の機会）が偶発的に起こり得ることを示唆しているのである¹⁰⁸。

以下の例 12-2 は、盆踊りに関する上記の会話の続きである。そこでナツは、今度は「んです」を、授業では言及されていない用法で用いている。

例 12-2

71 加藤： 皆さん、浴衣着たことありますか？

→72 ナツ： hh[h あります。とても大変、だったんです hh

73 リン： [hh

74 加藤： hhhhhhhh そうですね：

75 ナツ： うん。

76 加藤： う：：ん。

→77 ナツ： うん。うご：-、動かな：、かったんです。

78 加藤： う：ん。

¹⁰⁸ 第1章の第3節でも述べたように、発話（そして、それにおける特定の文型）の意味や機能は、決してそれを用いる話し手（あるいは、その発話を要求する他者）の合目的な意図によって決まるものではない。意味や機能は、発話が、それを取り囲むコンテキストとの間で有する指標的關係において（すなわち、話し手の意図とは別の次元において）テキスト化されるものなのである（cf. Silverstein, 1981, 1987; 李, 2018a）。

79 ナツ： あの、こんな h[感じ です。hh

80 加藤： [あー、とても動きにくい です[ね。

81 ナツ： [あ：そう。動きにくい です。

「浴衣着たことありますか？」(71行目)という(「んですか」を用いていない)加藤の質問に対して、ナツは「んです」を用いて「あります。とても大変、だったんですhh」(72行目)と答えている。そして、それに同意を示す加藤の発話「そうですね：」(73行目)を受け、ナツはさらにもう一度「んです」を用いて「動かな：、かったんです。」(77行目)と付け加える。このやりとりがなされた時点では、「んです」の用法に関する加藤からの具体的な説明はなされておらず、ただ、「んですか」の質問に対しては「んです」を用いて答えるということだけが述べられていた(例4を参照)。それにも関わらず、ナツは、自然かつ適切に「んです」を用いている。もちろん、ナツが授業に参加する以前からそのような「んです」の用法を知っていた可能性は否定できない。しかし、それでもなお、「んです」を用いたこれらの発話は、教室での文型学習において重要な意味を持ち得る。それらは、「んです」がそのような形で使用できるということをリンとミレに示し、彼女らが、教科書に基づいてなされる加藤の授業では取り上げられることのなかったはずの「んです」の用法を学ぶ機会になり得るからである。

このように、例12-1と例12-2は、学生たちが学ぶ文型の用法とその順序を、すなわち、学生たちの言語学習を、厳格にコントロールしようとする文型積み上げに基づく教室活動の試みが、実際には実現し難いことを示唆している。特定の文型の限られた用法のみを扱おうとする努力は、発話という出来事の偶発性によって常に裏切られ得るからである。

一方、上では、「んです(か)」を用いたナツとリンの発話が、文型練習の活動におけるサイド・シーケンスの中で、すなわち、「文型使用」のフレームの外でなされたものであることを述べた。ただし、それらの発話が、「んです(か)」の教授・学習を目的とする1コマ目の授業の中でなされたものであることには変わりがなく、それによるメタ語用的統制を受けていたことは十分に推測できる。すなわち、ナツとリンの発話は、彼女らが「んです(か)」の文型を扱う「日本語の授業」に参加していることを意識してなされた可能性があるのである。したがって、厳密に言えば、上で検討したナツとリンの発話は、「文型使用」のフレームから逃れたサイド・シーケンスに、新たな「文型使用」のフレームを導入するものであったとも言える。彼女たちは、加藤によって始められた「んです(か)」の教授・

学習とは直接的な関連を持たない盆踊りに関するやりとり（サイド・シークエンス）を、「んです（か）」を使用するための機会として用い、より間接的な形で再び「文型の教授・学習」というフレームを指標していると言えるのである。

このように、例12-1、12-2で確認した学生たちによる「んです（か）」を用いた自発的な発話は、「文型使用」のフレームにおける発話練習に比べ、多様な用法での文型の使用を可能にするものではあったものの、「文型の教授・学習」のフレームによるメタ語用的統制の下でなされた、練習としての意味合いを多分に残すものであったと言わざるを得ない。

5.3.2 「文型の教授・学習」のフレームに根ざした文型使用

「んです（か）」を扱った1コマ目の授業が終わり、授業は、約15分間の休憩を挟んで尊敬語（『みんな日』の49課）を扱った2コマ目の授業に入る。『みんな日』において敬語は一つの文型として扱われており、2コマ目の授業も1コマ目の授業と同様、「文型使用」「文型の教授・学習」「日本語の授業」という複数のフレームへの指標を通して行われていた。ただし、授業で扱う文型が変わったということは、特定の文型を使用することを要求する「文型の教授・学習」のフレームによるメタ語用的統制が変化したことを意味する。すなわち、2コマ目の授業における教師と学生たちの意識は、そこでの目標文型である尊敬語の使用（尊敬語の使用例の提示と発話練習）の方に向けられ、「んです（か）」は意識的・意図的な使用の対象から逃れることになる。いわば、教室での文型の教授・学習が目標とする教室外での文型使用に類似した状況が、教室内に生まれるのである。

2コマ目の授業では、「んです（か）」を用いた発話が計19例観察された。その内訳は、加藤によるものが16例（「んですか」3例、「んです」13例）、ナツによるものが3例（「んですか」1例、「んです」2例）あり、ミレとリンによる「んです（か）」の使用は見られなかった。以下ではその一部を取り上げて検討する。

まず目につくのは、上述したメタ語用的統制の変化からも予想されるように、2コマ目の授業における「んです（か）」の使用が、「んです（か）」の教授・学習を目的として行われた直前の授業とかなり異なった様相を示すということである。2コマ目の授業で初めて「んですか」が用いられたのは、授業開始直後の加藤の発話においてであった。以下に該当するやりとりを示す。

例 13

- 01 加藤：皆さんは、どうして：あの、この：：クラス？に、あの：、で勉強しようと思
→02 ったんですか、今日のクラス。
03 ナツ：うん。どうして？
04 加藤：う：ん。もう春休み：：、ですけーテストも終わって春休[みですけど：、
05 ナツ： [あ：：：
06 加藤：まだ：、このク h ラスで[h 勉 h 強するのは、あの：：、いい学生ですね：と=
07 リン： [hh
→08 加藤：=[私は h 思いましたけ h ど h、どうして：、来ましたか？
09 ナツ： [hhhhh
10 ナツ：う：ん。日本：語の勉強は：、私にとって：、あの：、う：ん。いーリラッ
→11 クシー：な：、あの、うれしー楽しい：：こと：です[から
12 加藤： [あ、そうです[か：：
13 ナツ： [うん。
14 加藤：ああ：：：。じゃあ、あの：：、もういー、あと2時間？
15 ナツ：うん。
→16 加藤：勉強してー したいな：って思ったんですか？
→17 ナツ：う：ん。
18 加藤：あ：、そうですか。
→19 ナツ：そうです。
20 加藤：あ：。偉いですね。他の皆はもう、イエーイって hhhh

01～02 行目で加藤は「どうして（中略）勉強しようと思ったんですか」と、「んですか」を用いて学生たちに質問している。ここで使用された文型は『本冊Ⅱ』の練習 A3 に該当する「どうして～んですか。...～んです」であり、1 コマ目の授業で直接扱われた学習項目ではない。しかし、1 コマ目の授業では、「どうしたんですか」という質問に対して「んです」を用いて答える練習 (B3) はなされており、また、「どうして～んですか」の質問には「んです」を用いて答えること（そして、「んですから」は使用しないこと）について明示的な説明がなされていた¹⁰⁹。加藤はこの質問によって、学生たちが「んです」を用いて答える

¹⁰⁹ 「どうして～んですか」の質問に対する答え方に関する加藤の説明は、「「どうして」で質問するとき（中略）「んです」を使いますか」というナツの質問をきっかけにしてなされたものであった。

ことを、すなわち、直前に学んだ文型を使用する機会を与えることを意図していたのかも
しれない。しかし、加藤の質問は学生たちに理解されておらず（03行目）、「んです」を用
いた答えの発話もなされていない。ナツによる03行目の修復開始を受け、加藤は結局その
質問を「どうして：、来ましたか？」に言い換えることになる（08行目）。この修正は、加
藤の質問の主な目的が、「んです」を練習させるというより、学生たちが授業に参加した理
由を聞くという「本当の」やりとりを行うことにあったこと（少なくとも、後者の方がよ
り重視されていること）を示唆している。「文型「んです（か）」の教授・学習」のフレ
ームの関与性が相対的に薄れていることが窺えるのである。結局、「どうして：、来ましたか？」
という質問によってナツから得た答えは、「んです」ではなく、「から」を用いたものであ
った（11行目）。

その後、16行目で、加藤は「勉強して-したいな：って思ったんですか？」と、再び「ん
ですか」を用いた質問をしている。しかし、ナツはその質問に「う：ん。」（17行目）と簡
潔に答えているのみで、さらに「あ：、そうですか。」と言って納得を示す加藤に対しても、
「そうです。」（19行目）と、「んです」を用いずに答えている。1コマ目の授業では、「ん
ですか→んです」が繰り返し練習されており、「どうして～んですか」の質問に対しては「ん
です」で答えるという説明もなされていた（注109で述べたように、それはナツ自身の質
問によるものであった）。しかし、ナツはここで「んです」を用いていない（そして、加藤
もそれを修正しようとはしていない）。このことは、以上で見てきた複数の例においてナツ
（および他の学生たち）が行ってきた文型「んです（か）」の使用が、「文型の教授・学習」
のフレームに強く結びついたものであったこと、そのフレームによるメタ語用的統制の下
でなされたものであったことを示唆する。学生たちは、教室活動を通して練習した文型を、
文型練習ではないコンテキストにおいて自在に使用できるまでは至っていないのである。

しかし、注目すべきことに、同様のことは加藤に対しても指摘できる。以下の例14は、
加藤が学生たちに自身の夫の写真を見せ、尊敬語を用いて発話をするように促した文型練
習の場面でのやりとりである¹¹⁰。

加藤はそれを肯定した上で、「「んです」プラス、「から」は、この2つは一緒に使いません」と言い、
「んですから」は「すっごく怒ってる時」に用いられるものであると説明している。

¹¹⁰ プライバシー保護の観点から、加藤の夫に関する情報は修正されている。

例 14

- 01 リン：先生の：主人、[は：
02 加藤： [うん、ご主人。
03 ナツ： [ご主人。
04 リン： [ご主人は：、何を：、されますか？
05 加藤：何をされますか。今、これですね。今ね、え：と：、これは：、絵を：、描
06 いていますね：
→07 ナツ：あ：、先生のご主人は、(3) あーアーティストなんですか？
08 加藤：アーティストってとてもかっこいいですけど、あの、画家：、うん。そ
→09 うですね。[アーティストですね。画家。画家です。
10 ナツ： [がー がー がー がー がー 画家。

写真の中の夫が絵を描いているという説明を聞き、ナツは「んですか」を用いて、「先生のご主人は、(3) あーアーティストなんですか？」(07行目)と質問する。この質問は、直前の授業で繰り返し練習した「推論の確認」の用法(「情報の取得→推論→確認」)に合致する適切な「んですか」の使用例であり、繰り返し行われた文型練習の成果を示す一例となっている(ただし、これは、学生が2コマ目の授業で「んですか」を用いた唯一の発話である)。しかし、その質問に対する08~09行目の加藤の答えに「んです」は用いられていない。これまで見てきたように、1コマ目の授業で加藤は、自らの発話を修正してまで、「んですか」の質問に対して「んです」で答えるというパターンを示してきた。しかし、ここで加藤は、ナツが「情報の取得→推論→確認」に一致する形で「んですか」を用いて質問しているにも関わらず、「んです」では答えていない。例14は、尊敬語の練習を目的としたやりとりであり、「んです(か)」の練習ではなくなっているのである(それに対して、02行目のリンの発話における「主人」は、加藤によって「ご主人」に修正されている)。このように、「んですか→んです」は、学生たちのみならず、加藤にとっても、「んです(か)」に関する「文型の教授・学習」のフレームに固く結びついたもの、さらに言えば、文型の練習という目的のために導入されたものであったことが窺える¹¹¹。「文型の教授・学習」が、

¹¹¹ 当該の発話における加藤にとってまず重要だったのは、自身の夫が「アーティスト」という「とてもかっこいい」職業名で呼ばれたことを否定することであったように思われる(加藤の発話における笑い、フィラー、反復に見られるちょっとした動揺、そして、「画家」という語への言い換えはこのことを示唆している)。加藤の発話は、自分に対するほめを否定するという、教室というコンテ

特定の文型（のみ）を意識的・意図的に使用するというメタ語用的統制を課す特殊なフレームであることがここに鮮明に示されているのである¹¹²。

一方、2コマ目の授業では、加藤の発話において「んです」が頻繁に用いられていた。以下にその一部を示す。例15は、加藤が尊敬語と謙讓語の区別を説明する場面でのやりとりであり、例16は、加藤が学生たちの相手役となって尊敬語を練習させていた場面から展開したサイド・シークエンスの一部である。

例15

- 01 加藤： ヤマダ社長を、アップします。これがタイプ1、の：、敬語。もう1つあり
02 ます。もう1つどうします？ (3) 今こちらを上げましたけど：
03 ナツ： あの： [：、さ-、 [下げますか？
04 ミレ： [(…)
→05 加藤： [そうなんです。こちらを：、自分- これ私ですね。
06 ナツ： う [ん。
07 加藤： [皆さんね。自分を、私を、下げます。こ [れで：、アップできますよね。
08 ナツ： [うん。
09 加藤： これ [タイプ2です。
10 ナツ： [うん。
11 ナツ： あ、も： 敬語ですか？
→12 加藤： そうなんで [す。これも敬語なんです。
13 ナツ： [あ：。

例16

- 01 加藤： 私の夫は経済：、専門が経済でした。私の専門は英語でした。
02 ナツ： え、 [そうですか。 =
03 ミレ： [あ： : :
04 加藤： =そうです。
05 ナツ： あ： : [: :

クストを超えたより一般的なやりとりの規範への志向を示している。すなわち、ナツの質問により、「文型の教授・学習」のフレームにはまたも緩みが生じているのである。

¹¹² さらに言うなら、ここで検討している複数の例は、教室の中で文型を練習し、教室外の場面で使用できるようになることを目指すという発想そのものの限界を示すものであるとも言えるだろう。

→06 加藤： [は：い。そうなんです。

07 ナツ： あ：。

これらの例における加藤の発話の中の「んです」は、「んですか→んです」の用法に当てはまるものでもなければ、必ずしも「説明」という用法で用いられたものであるとも言えない。それらは1コマ目の授業で扱われた用法の範囲を超えており、加藤の発話が「「んです(か)」の教授・学習」というフレームによるメタ語用的統制から逃れていることを示唆している。さらに、このことは、それらの発話と1コマ目の授業での加藤の発話における「んです」の使い方が大きく異なっていることから確認できる。2コマ目の授業では、加藤が用いた計13の「んです」のうち、11の例が上記のように終助詞や接続助詞（「けど」）を伴わない言い切りの発話であった。それらは全て、尊敬語の用法に関する説明や学生たちとのやりとりにおいて、すなわち、「尊敬語の教授・学習」というフレームにコンテキスト化された自然な形で用いられていた。一方、1コマ目の授業でも、「んです」は計11の発話において、文型練習のための発話ではないやりとりにおいて使用されていた。しかし、注目すべきことに、11の例のうち、「んです」が言い切りの形で用いられることは一度もなかった。言換すれば、1コマ目の授業における「んです」の言い切りの発話は、全て「んですか→んです」というパターンを導入・練習する発話として用いられていたのである。このことはさらに、2コマ目の授業における「んです」が、「んですか→んです」としては一度も使用されていなかったことも対照的である¹¹³。

このように、上記の複数の例における加藤の発話は、再び、「文型の教授・学習」のフレームのメタ語的な独自性を、そして、その中で文型を学ぶことがどのようなことであるかを鮮明に示していると言えるだろう。

以上、5.3では、教科書に基づき、特定の文型の特定の用法を、教師主導による練習を通して教授・学習する活動の有効性を、教師および教科書が意図したものと、実際の活動において行われていたことの間はずれに着目して検討した。例14で確認したナツによる「んですか」の適切な使用に表れているように、授業における文型の教授・学習の活動は一定の成果を上げていたと言える。しかし、本項で検討した複数の例は、実際の活動の中でな

¹¹³ このことは、当然ながら、2コマ目の授業における「んですか」を用いた学生たちの発話が、例14で確認したナツの質問だけに限られていたことにも起因する。

されていたことが、教師および教科書の意図とは二重に異なるものであったことを示唆している。まず、活動の中における学生たちの文型使用は、しばしば加藤および教科書が限定しようとしていた用法の範囲を超えて用いられていた点において拡散的（あるいは偶発的）であったと言える。しかし、その一方で、学生たちが練習ではない現実の場面で文型を使用できるようにするという教師および教科書の意図とは裏腹に、学生たちの文型使用は「文型の教授・学習」のフレームと固く結びついており、その点において限定的であったと言える。このように、教師および教科書の意図と、実際に教室の中で行われていたこととの間のずれという観点から論じるならば、本章で分析した文型の教育・学習の活動の「成果」は限られたものであったと言わざるを得ないのである。

第6節 小括

本章では、『みんな日』を用いて行われた2コマ分の授業における文型の教授と学習を「コミュニケーション論」の視点から談話分析した。5.1では、文型の導入と練習という活動が「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を通してなされることを明らかにし、その活動が学生たちによる協力的な関わりを前提として行われるものであることを論じた。5.2では、教師と教科書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、教室活動が、教師、教科書、学生の三者の間の「対話」の活動であり、学生たちがそこで何を学ぶかが、三者間の偶発的な「対話」の過程の中で形作られるものであることを論じた。5.3では、「文型使用」のフレームの外における教師と学生たちの発話に注目し、学生たちの発話では教師および教科書の意図した用法の範囲を超えて文型が用いられていること、そして、教師と学生たちによる目標文型の使用が、「文型の教授・学習」のフレームと固く結びつき、それによるメタ語用的統制の下でなされていることを明らかにした。これらは全て、従来の第二言語研究では十分に検討されてこなかった事柄であり、教室談話を「コミュニケーション論」の視点から分析することの意義を示すものであると言える。

上記の事柄はもちろん、文型積み上げという方法に基づく言語教育の有効性を全面的に否定するものではない。分析の中でも示したように、確かに学生たちは活動を通して当該の文型を使用できるようになっていた。しかし、本章の分析は、文型積み上げに基づく教室活動の中で教師と学生たちが行っていること、そこに見られる文型学習の様相が、教師

と教科書の著者らが想定し意図したもの（第4章の1.2および本章の第4節を参照）とは大きく異なるものであることを示している。学生たちは文型の用法を段階的に学んでいたとは言えず、また、授業を通して結果的に学生たちに伝わったメタ語用的記述も、教師と教科書が当初意図したものとは異なっていた。さらに、教室における文型の使用は、学生たちのみならず、教師の場合でさえ、「文型の教授・学習」のフレームによる影響を強く受けており、必ずしも教室内で行われる文型学習が、教室の外の現実の場面での文型使用につながるとは言えないことも明らかになった。これらのことは、第4章と共に、文型積み上げという考え方に基づく教育実践への再考を迫るものになると言えるだろう。「コミュニケーション論」の視点からの談話分析が示唆する文型積み上げの限界は、多くの先行研究が検討してきたような方法論的な問題に回収され得るものではない。第4章および本章の談話分析は、文型の意味や用法を段階的に教えるという発想に基づく教育実践が決して逃れることのできないイデオロギー的前提の問題性と、一つのコミュニケーションとして行われる教室活動の特殊性および限定性を、そして、それによってもたらされ得る社会指標的帰結を、その限界として示しているのである。これらのことは、先行研究においてなされてきた文型積み上げに対する理念のレベルでの批判（細川, 2007b, 2008a など）に理論的かつ経験的な基盤を提供するものであるとも言えるだろう。

言語とその教育・学習に関する特定の想定や意図に基づいて行われる教室内での言語学習が上記のような限界を有するものであるとするなら、自然と次のような疑問が浮かぶだろう。すなわち、「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」という疑問である。非教育的な場面の相互行為における言語学習の様相を明らかにすることは、そもそも言語を学ぶことが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、言語教育の実践者が、言語とその教育・学習に関する自身のイデオロギーを相対化させる上でも重要な意味を持つと思われる。

続く第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談話分析し、そこで行われる言語学習の様相と、その中に現れる参加者たちの言語能力のあり方について検討する。

第6章 会話における反復と言語の学習： 接触場面の談話分析 I

第1節 教室の外での言語学習¹¹⁴

社会文化的視点に基づいて学習を捉える多くの先行研究が共有するいくつかの認識のうち、特に重要な意味を持つものの一つは、学習の偏在性、すなわち、学習とは、人々が他者と関わるあらゆる相互行為において行われるという認識である（ハンクス, 1993; レイブ & ウェンガー, 1993; Lave, 1993; Ochs & Schieffelin, 2008, 2011 など）。当然ながら、言語の学習についても同様のことが言える。言語を学ぶことが、単にその構造に関する抽象的な知識を個人の頭の中に積み上げること以上を意味するならば、全ての相互行為が言語学習の場であるという主張には容易に頷けるだろう。相互行為は、それを通じてしか知り得ない他者との間に間主観性を確立していく過程であり、そこに常に伴われる様々なレベルにおける意味の交渉は、個々のコミュニケーション参加者にとって新たな学びをもたらすものである。

学習の偏在性への認識は、社会文化的視点に基づく近年の第二言語研究にも引き継がれており（Firth & Wagner, 2007 など）、第二言語話者が教室外の様々な場面でどのように言語を使用しているか、そこでどのような言語の学習が行われているかを明らかにするための研究がなされてきた。しかし、教室内での教育的な相互行為を対象とした研究に比べるとその歴史は短く（cf. Firth & Wagner, 1997）、数も十分であるとは言えない。

教室外の相互行為を対象とし、その談話を分析することを通して非教育的な場面における言語学習の問題にアプローチした研究の中には、会話分析を理論的枠組みとして用いるものが多く見られる。第2章の5.2でも言及したように、それらは大きく以下の二つのタ

¹¹⁴ 本章の内容は、李（2019a）を加筆・修正したものである。

イブに分類することができる。一つは、ある相互行為の断片を綿密に分析し、そこでどのように言語の学習が行われているか、すなわち、社会的活動として行われる言語学習の様相を明らかにすることを試みた研究であり、もう一つは、第二言語話者の言語使用を縦断的に分析し、その変化を記述することを通して言語学習の問題にアプローチした研究である (Mori, 2007; Kasper & Wagner, 2011, 2014)。

まず、前者について確認しよう。教室の外で行われる様々な相互行為は、言語の教授・学習ではないそれ独自の目的を有する。Long (1996, p. 488) が「自由会話は、中間言語を発達させるためのコンテキストとしては貧弱なことで悪名高い (notoriously poor)」と述べているように、教育活動の効果や効率を重視し、言語学習をいかに促進させるかという問題に関心を寄せる認知主義的な立場からすると、言語の教授・学習を目的にしないそのような相互行為は、望ましい言語学習の環境であるとは言えない。しかし、相互行為は、いかなるものであれ、様々な (言語的) リソースによって散りばめられており、それらは参加者たちにとって「学び得るもの」 (learnables) になり得る (Kasper, 2009; Kern, 2018; Svennevig, 2018)。そのことを具体的に示す例が、様々な場面で行われるメタ言語的なやりとりであり、それを通して参加者たちは教授・学習という活動に志向し、互いにとって説明可能かつ報告可能な形で「学習を行う」 (doing learning) ことができる (Firth & Wagner, 2007)。そのような過程に注目することは、言語の学習を、様々な実践に埋め込まれた、進行中の活動の不可分な一部として理解することを可能にすると言える (ibid., p. 807)。

非教育的な場面において明示的な形を伴って行われる言語学習の多くは、参加者たちの間主観性の達成が困難になったときに、それを修復 (Schegloff, et al., 1977) するためのやりとりとして現れる (Kasper, 2004, 2009; Svennevig, 2018 など)。修復連鎖を通して、参加者たちは、母語話者／非母語話者という状況的アイデンティティを関与的なものとして指標しつつ、教師と学生の間で行われる相互行為に類似した形で言語の教授・学習を行う。そして、多くの場合、修復が一段落すると、参加者たちは本筋の活動に戻り、母語話者／非母語話者というアイデンティティも関与性を失うことになる (Kasper, 2004; Hosoda, 2006; Stivers & Robinson, 2006)。しかし、修復が完了し、間主観性が回復できた後でも、参加者たちがメタ言語的なやりとりを拡張させ、言語の教授・学習という活動の関与性を維持させることがある。例えば、Svennevig (2018) は、建設現場における接触場面の相互行為を分析し、修復が完了した後でも、参加者たちがメタ言語的な志向を維持させ、特定の言語的要素を記憶され、練習されるべき学習の対象として扱う例を報告している。

さらに、非教育的な場面における明示的な言語学習は、間主観性の維持が困難になったときにのみ現れるものではない。例えば、アイスランド語の第二言語話者による相互行為を分析した Theodórsdóttir (2011) は、母語話者から発話を理解したことが示された後でも、第二言語話者がフロアを維持し、ターン構成単位 (Turn Construction Unit, TCU: Sacks, et al., 1974) を完結させようとする例を報告し、第二言語話者が母語話者との相互行為を自身の言語学習のための機会として利用していることを指摘している。このように、第二言語話者たちは、言語の教授・学習を目的としない非教育的な場面においても、言語学習の機会を自ら見出し、様々な形で言語学習を行っているのである (Kasper & Wagner, 2011)。

ただし、上記の研究における言語学習の記述は、学習の「過程」に焦点化したものであり、第二言語話者がそれを通して何かを学んだのかという、学習の「証拠」を明らかにするものではない¹¹⁵ (Firth & Wagner, 2007, p. 811)。そこで、教室外の非教育的な場面における言語学習を分析したもう一つのタイプの研究は、第二言語話者たちが「何を学んだか」という問題により焦点化するものとなっている。それらの研究では主に、第二言語話者の言語使用に見られる縦断的な変化を捉え、それをもって相互行為能力の発達 (= 言語学習) を記述するというアプローチが採用されている。例えば、「参加」という観点から第二言語話者の相互行為能力の発達を論じた Brouwer & Wagner (2004) や Nguyen (2011)、相互行為能力の発達を言語社会化の過程として捉え、さらにその過程を ZPD という社会文化理論の概念を用いて解した Ishida (2011)、第二言語話者の中途終了文の使用の変化に焦点を当てて相互行為能力の発達を論じた Taguchi (2014)、「集中的な縦断的事例分析」により、相互行為能力の発達の様相だけでなく、その契機までを明らかにできることを示した岡田 (2016) などがそれに当たる¹¹⁶。

相互行為における参加者たちの言語学習への志向を捉えて言語学習の過程を記述する一つのタイプの研究とは異なり、二つ目のタイプの研究は、言語学習への明示的な志向が見られない場合でも、言語学習が行われていることを示唆する (Brouwer & Wagner, 2004; Firth & Wagner, 2007; Kasper & Wagner, 2011; Nguyen, 2011)。すなわち、それらの研究は、

¹¹⁵ 何かを学習する過程と、その結果としてもたらされる学習の達成の問題については、第7章で詳しく論じる。

¹¹⁶ それらの研究については、参加者たちが行う実践の変化に注目するか、そこに用いられる言語的リソースの変化に注目するか、また、どれほどの期間における変化を分析の範囲とするかによって異なる分類が可能である (Firth & Wagner, 2007; Pallotti & Wagner, 2011; Kasper & Wagner, 2014)。

相互行為における言語学習が、必ずしも明示的なメタ言語的やりとりを通して行われるわけではないことを、換言すれば、言語学習が参加者たちにとって注目されない非明示的な形で、いわば、相互行為の中に埋め込まれた形で行われ得ることを示しているのである。このことは、あらゆる相互行為が言語学習の場になり得るという言語学習の偏在性への認識とも整合するものであり、相互行為における言語学習の過程を記述する研究が、明示的でない形で行われる言語学習にも注目する必要があることを示唆している。

このように、非教育的な場面における第二言語話者の相互行為を分析した先行研究は、言語学習を言語の使用から切り離さず、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ことが可能である（さらには、必要である）ことを示した点で重要な意味を持つと言える。しかし、それらの研究に対しては、（第2章で論じた理論的枠組みに起因する限界に加え、）言語学習を理解するという目的の観点からいくつかの限界を指摘できる。例えば、一つ目のタイプの研究では、学習を行う（*doing learning*）という相互行為に焦点化し、それを社会的視点から記述しようとしながらも、学習の対象となる言語的リソースそのものに対しては同等の注意を払っていない¹¹⁷。バフチン（1988, 1989, 1996）が繰り返し強調したように、言葉は決して中性的・中立的なものではなく、誰かの口から他の誰かの口へと伝わる歴史を有しており、常に特定の人々の「声」を伴う。人々が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は、その過程としての相互行為だけでなく、学習の対象となる言語的要素そのものを社会的視点から捉えることが欠かせないと言えるだろう。

一方、人々の能力を「共同構築される」ものとして捉える相互行為能力（He & Young, 1998 など）の概念に基づく二つ目のタイプの研究は、言語能力を個人の中に閉じ込められた認知的特性として捉え、それを向上させることを目指してきた従来の第二言語教育を見直す上で重要な役割を果たしたと言える¹¹⁸。しかし、それらの研究では、第二言語話者が新たに何らかのリソースを用いられるようになることを根拠にして相互行為能力の発達が論じられており（Markee, 2008; Nguyen, 2011; Taguchi, 2014 など）、そもそも何らかの言語的要

¹¹⁷ このことは、発話を相互行為的連鎖というマイクロなコンテキストにおける「行為」として理解する一方で、発話における言語的要素の意味の側面には同等の注意を払わない会話分析の限界に起因するものであると言える（cf. 小山, 2008, 2011）。

¹¹⁸ もちろん、第2章で論じたように、相互行為能力は会話分析という枠組みの影響を色濃く反映するものであり、その概念化自体に限界があると言わざるを得ない。

素を用いること、そして、そのことを通して示される能力が、相互行為を通して共同構築されているという事実そのものには十分な注意を向けていない。換言すれば、それらの研究において、能力の共同構築という問題はいわば前提となっており、それ自体が実証的な検討の対象になっているとは言えないのである。さらに、「発達」という術語の使用からも推測できるように、ここでは、相互行為能力の発達が、結局は個人の変化として記述されてしまっている例も見受けられる。例えば、Nguyen (2011) は相互行為能力を「他の参加者と共に相互行為的なリソースを共同構築する能力」(p. 18) であるとしながらも、結論では「L2 学習者は目標言語の会話に参加するための特定の相互行為的なリソースを発達させる必要がある」(p. 38) としており、相互行為能力が個人主義的な観点から捉えられていることが窺える。

以上のことを踏まえて述べるなら、非教育的な場面における言語学習を記述する上では、①明示的なメタ言語を用いたやりとりだけでなく、非明示的な形で行われる言語学習の過程にも注目すること、②学習の対象となる言語的要素そのものをも社会的視点から捉えること、③参加者たちの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、が必要であると言えるだろう。興味深いことに、これらは第 4 章および第 5 章で論じた文型積み上げの日本語教育に見られる言語の学習・教育に関する意図や想定（すなわち、明示的なメタ言語の使用によって、抽象化された言語項目を身に付けさせ、学習者個人の言語能力を向上させるという考え方）と正反対の方向性を示すものとなっている。したがって、非教育的な相互行為における言語学習を記述することは、従来の言語教育の考え方では見え難くなってしまいう言語学習の側面を明らかにする可能性を有すると言えるだろう。

本章では、上記のような言語学習の記述を可能にする分析観点として、話し手が他者の発話（の一部）を繰り返すという現象、すなわち、談話における「反復」に注目する。続く第 2 節では、言語学習を記述する上で反復という分析観点が持つ意味と可能性について論じ、関連する先行研究の知見を確認することにする。

第2節 反復という分析観点

2.1 なぜ反復に注目するか

本章が非教育的な相互行為における言語学習を分析するに当たって反復に注目するのは、以下の三つの理由による。

① 反復は学習と不可分に結びついている

佐伯（2012）によると、人間が他者の意図性を理解できるようになるのは、他者を模倣し、また、他者によって模倣されるという経験を通してである。模倣は、自動的になされる人間の習性であり、人々は、他者の行為を模倣することを通して学習、発達、文化適応を果たす¹¹⁹ (Tannen, 1987; 佐伯, 1995; 2012; 佐藤, 1999; ヴィゴツキー, 2001 など)。そこで、模倣は、行為者による誰かの行為の類像的な (iconic) 再現であり、反復の一つの形態である (本研究における反復の規定については、以下の 2.2 を参照)。すなわち、反復は、人間の学習を支える根本的なメカニズムであると言えるのである¹²⁰。

② 反復は言語使用の歴史性と社会性に目を向けることを可能にする

バフチンが指摘したように、あらゆる言語使用は、過去の誰かの言語使用の反復である (第3章の第2節を参照)。我々は、誰のものでもない「中性的で非人格的な言語の中」(バフチン, 1996, p. 67) から自由に言葉を選び出しているわけではない。我々は発話という行為において、常に誰かが過去に話した言葉を繰り返しているのであり、そうすることによってしか言葉を発することができない。したがって、反復に注目することは、言語使用の社会歴史的側面に目を向けることを意味すると言える。それは、言葉を用いる個人の心理的・認知的メカニズムではなく、言葉が様々な人によって、様々なコンテキストにおいて次から次へと用いられていく様子、すなわち、言葉の歴史 (= 間テクスト性) に注目することを可能にする。「今・ここ」で発せられた言葉は、自身が繰り返す過去の言葉と、自身

¹¹⁹ Tannen (1987) は、模倣や反復の自動生 (automaticity) の動因が学習にあるとしている。

¹²⁰ さらに、反復は、学習の成否を判断するための基準にもなり得る。例えば、第二言語話者の言語学習が、彼/彼女の言語使用の、教師や母語話者のそれとの類似性の程度に基づいて評価されるように、学習の成否は、多くの場合、noviceがexpertの行為をどの程度まで再現 (= 反復) できるかによって判断される。

を繰り返す未来の言葉との関連において、すなわち、言葉の歴史的な連鎖の中において捉えられる。発せられた言葉を中心に、過去の言葉と未来の言葉、過去のコンテキストと未来のコンテキストが照射され、繋ぎとめられる。言葉は、社会的・歴史的な過程の中において理解されるのである¹²¹。したがって、反復という観点は、第二言語の学習をも同様の社会的視点から捉えることを可能にすると言える。そもそも第二言語教育・学習という活動は、学習者がより有能な誰かのように目標言語を用いられるようになることを目的にして行われるものなのである¹²²。

③ 反復は非明示的に行われる言語学習に注目することを可能にする。

第二言語学習を反復という観点から捉えるなら、それが必ずしも明示的なメタ言語の使用を通して行われるものではないことは明らかである。第二言語話者は、明示的なメタ言語を借りずとも、他者の言葉を繰り返すことで、それを自らの発話に取り込むことができるのである。したがって、反復に注目することは、相互行為の中で非明示的に行われる言語の学習に、明示的なメタ言語の使用による言語学習と同等の注意を向けることを可能にする。さらに、反復は、それ自身に人々の注意を集める焦点化の機能を有しており (Jakobson, 1960)、反復に注目することは、言語の教授・学習を目的としない相互行為において、何らかの言語的要素がいかにして学習の対象となっていくかを記述する上でも有効な観点になり得る (第5章の5.1.4の分析を想起されたい)。

このように、反復は、言語の教授・学習を目的としない非教育的な相互行為における言語学習を記述する上で重要な観点になり得る。次項以降で確認するように、反復に関してはすでに数多くの先行研究がなされてきており、中には、第二言語話者の参加する相互行為を対象としたものも複数存在する。しかし、反復という観点に基づいて言語学習の問題を検討した研究はわずかであり、また、反復に注目することが言語の教育と学習を社会的視点から捉え直す上で有する可能性を論じた研究はこれまでにない。

¹²¹ なお、発せられた言葉を中心にした過去と未来のコンテキストへの志向性が、出来事を基軸にしてコミュニケーションの全体に迫ろうとする言語人類学の志向性 (第3章の第1節を参照) と一致するものであることにも注目されたい。

¹²² このような第二言語教育・学習の捉え方が、必ずしも母語話者の言語使用を学習者の学ぶべき規範とすることを意味するものではないことについては、2.4を参照のこと。

2.2 何を反復とするか

談話における反復に注目する上では、その前提として、そもそも何を反復であるとするかを明確にしておく必要があるだろう。しかし、それは決して簡単な問題ではない。何を反復とみなすかの判断には、必ずスケールの問題が関わってくるからである。例えば、最もローカルな語彙のレベルでは、「ママ」や「パパ」などといった同一語内の音の繰り返しがその例となるだろう。しかし、会話というやりとりのレベルになると、例えば、挨拶（A：「こんにちは。」 B：「こんにちは。」）や、相手の発話の一部を用いた聞き返し（A：「ああ疲れた。」 B：「疲れた？」）なども反復の例となる。さらに「今・ここ」の相互行為を離れたところまで視野を広げると、様々な形での他者の言葉の引用も反復の例として認めることができる。しかし、最もグローバルなレベルでは、全ての言葉は、事実上、過去の言葉の反復であると言える（cf. Becker, 1984, 1994; Tannen, 1987, 2007; バフチン, 1996; 小山, 2016 など）。我々が話す言葉は、過去に我々が見聞きした言葉の、再コンテキスト化を伴う変容＝我有化（appropriation）を交えた繰り返しであり、その歴史的な使用の連続性への指標なくしては理解不可能なものだからである。

さらに、何かを反復である（または、反復でない）とする判断には、それが形式に関するものか意味に関するものか、どれほど正確に反復されているか、（社会文化的に）自由な反復が許されているかどうかなど、様々な問題が絡んでおり（Johnstone, 1994）、反復とそうでないもの間に明確な境界を引くことはできない。もしここで、最も包括的な形で反復を定義するなら、「ある記号が、類像性（iconicity）に基づいて過去の記号を指し示すこと」ということになるだろう。しかし、談話における反復を研究する上では一定の範囲の制限を設けざるを得ない。本章では、相互行為の内部における比較的ローカルなレベルでの反復、中でも、話し手が直前の他者の発話（の一部）を繰り返す例に焦点を当てるが、本研究が、全ての言葉は過去の言葉の反復であるという前提に立つものであることをここに明記しておく。

2.3 談話における反復の機能

（ローカルな意味での）反復を最も顕著に示す言語使用のジャンルとして、詩を挙げることができる。詩における様々な言語的単位（音、語句、意味など）の反復は、リズムを生み出し、作品を、結束性を持った一つのテキストとしてまとめ上げる。Jakobson (1960)

は、このような反復による言語の機能的側面を「詩的機能」と呼び、それがメッセージのためのメッセージ、すなわち、メッセージそのものへの焦点化であるとした (pp. 356-358) (第3章の1.2.2を参照)。ヤコブソンの詩的機能は、反復がテキストを生成する原理であることを指摘した点で極めて重要な意味を持つ。詩的機能は、Silverstein (1985b) によって相互行為の分析にも導入されており、不定形の出来事を構造化し、解釈可能なテキストとならしめる原理として、言語人類学的談話分析における鍵概念の一つになっている (第3章の1.2.4を参照)。

一方、相互行為における反復は、発話を通してなされる具体的な行為と結びついた様々な機能を果たし得る。それは、同意の表示、自己通知 (self-inform)、疑問、対抗意見の提示、挨拶、指示の向き先の転換、明確化の要求などに用いられ (Ochs, 1975)、説教的にも、遊戯的にも、感情的にも、表出的にも、儀礼的にも使用され得る (Johnstone, 1994)。反復は、発言権 (floor) の獲得と維持のための手段の一つでもあり (Tannen, 2007)、修復開始において頻繁に用いられるものでもある (Schegloff, et al., 1977)。田中 (1991) は反復の機能として、会話への参加、共感の表示、強調、情報伝達、談話構成などを挙げており、Tannen (2007) は、反復が、産出、理解、結束、相互行為という四つの機能を有するとし、それらが、対人間の関与 (interpersonal involvement) を達成させるとしている。

このように、反復が談話において果たす機能は枚挙に遑がない。反復の様々な機能を、テキストの構成に関する機能 (結束性や一貫性の付与) と相互行為的機能 (諸々の言語行為の実現や対人的関与性の表示など) に区分することはできるものの、その間の明確な線引きは不可能である (Bennet-Kastor, 1994, p.156)。そもそも一つの発話が同時に複数の機能を果たし得るという事実 (cf. Jakobson, 1960)、および、反復の機能が常にコンテキスト依存的であり、その機能に対する無数の解釈が可能であるという事実 (Johnstone, 1994, pp. 10-11) からすると、反復の機能を網羅し厳密に分類するのは不可能であると言えるだろう。談話における反復を分析する上では、それが特定のコンテキストにおいて果たす特定の働きを明らかにするという方向が、より生産的な議論につながると言える。

2.4 反復と言語の学習

2.1 で述べたように、反復が学習と不可分に結びついたものであるとするなら、第二言語学習の研究は、必ずある部分においては反復の問題を扱ってきたと言えるだろう。例えば、

言語社会化は、*novice* と *expert* の間で行われる反復した相互行為に焦点化して学習を論じる枠組みであり（第2章の第4節を参照）、それを基盤とした第二言語学習の研究は、反復の研究であるとも言える。また、修復連鎖を通じた言語学習の様相を記述した会話分析の研究も、部分的には反復を扱ったものであると言える。しかし、談話に見られるローカルな反復そのものに注目し、それを第二言語学習との関連から論じた先行研究は少数である。Dicamilla & Anton (1997) は、学習者同士の共同作業において用いられる反復が、足場がけされた助け (*scaffolded help*) を構築し、それを適所に保たせるものとして機能することを明らかにし、反復が間主観性を達成・維持する上で重要な役割を果たすことを指摘している。一方、Knox (1994) は、(自己)反復を、首尾一貫した、有意味な会話を産出するための協調的な努力に参加者たちを関わるさせるストラテジーであるとし、それが、意味の強化や、聞き手を解釈的努力に仕向けるなどといった機能を果たすとしている。これらの研究は、言語学習を媒介するものとしての反復の機能を明らかにした点で重要な意味を持つと言えるが、そこでは、言葉の反復が、常に誰かの言葉の反復であるという事実は十分に考慮されていない。

一方、本研究が依拠するバフチンの言語論は、第二言語学習の問題を直接論じたものではないものの、第二言語学習を社会的視点から捉え直す上で重要な意味を持つと言える。バフチンの言葉を借りて述べるなら、従来の文型中心の言語教育は「中性的な言葉、誰のものでもない言葉、単なる発話の可能性」(バフチン, 1996, p. 39) としての言語的要素の教育に終始してきたと言える。しかし、バフチンが示した考え方にに基づき、あらゆる言語使用を過去の誰かの言語使用の反復であると捉えるなら、言語の学習とは、学習者が、他者の言葉を適切かつ創造的に繰り返し、「自己のものとする」(ibid., p. 68) 過程 (= 我有化) として理解できるものとなる。学習者が他者の言葉を自身が位置するコンテキストに埋め込み、自らの発話として取り入れること、それが、新たな言葉を獲得することであると言えるのである (Becker, 1994, pp. 173-174)。このような第二言語学習の捉え方は、一見、母語話者の言語使用を学習者の学ぶべき規範とする考え方を再び第二言語教育に持ち込もうとするものであると思われるかもしれない。しかし、反復は、それ自体創造性を有する行為である (バフチン, 1996; Johnstone, 1994; Ochs, 1975; Tannen, 1987, 2007 など)。たとえある発話が、一字一句変えず、同一のイントネーションで反復されたとしても、ましてやそれが同一の話し手による反復であったとしても、反復と元のテキストとの間には必然的に意味の違いが生じる。なぜなら、それらは異なるコンテキストに位置し、異なる意味の規

定を受けるからである。さらに、反復は、それ自身、元のテキストにとっての新たなコンテキストとなり、元のテキストの意味を遡及的に規定し得る (cf. Wortham, 2001; 小山, 2008)。したがって、学習者が行う他者の言葉の繰り返しは、常に意味更新の可能性を秘めた創造的な行為であると言える。

2.5 反復と「声」

言語の使用（そして、その一部である言語の学習）を反復という観点から捉えることにより、過去にそれを聞いた人々の「声」と、複数の「声」の間に生まれる「対話」に耳を傾けることが可能になる。そこで、Goffman (1981) によって示されたフッティングおよび産出フォーマットという分析枠組み（第3章の第3節を参照）は、人々が反復を通して他者の言葉を自らの発話の中に取り込んでいく過程と、それを通して生まれる社会指標的な効果を理解する上で有効なものになり得る。

反復に関する先行研究の中には、バフチンやゴフマンの理論を積極的に導入したものも見られ、そこでは、話し手が誰かの言葉を繰り返すことが相互行為において果たす具体的な働きが明らかにされている。例えば、小学校の科学教科の授業を分析した O'Connor & Michaels (1996) は、教師による生徒の発話の言い直し (reuttering) をリヴォイシング (revoicing) と呼び、その機能を検討している。そこでは、リヴォイシングが生徒たちの理解を助けるだけでなく、提示された意見をめぐるアライメントを形成させ、生徒たちを特定の役割に帰属させることで、彼／彼女らをディスカッションという知的な実践に社会化させるものとして機能していることが明らかにされている。一方、イマージョン教室の生徒たちの発話に見られる反復の遊戯的な使用に焦点を当てた Cekaite & Aronsson (2004) は、教師のパフォーマンスを真似する学生たちの冗談 (joking) を「声」およびフッティングの観点から分析し、それが社会的ヒエラルキーの転倒という社会的機能を有することを論じている。さらに、言語教室、インタビュー、会話セッションという三つの場面における一人の第二言語学習者の発話を分析した Silva & Santos (2006) は「声」やフッティングの概念に依拠し、学習者の反復が相互行為を枠づける手段として用いられていることを指摘している。これらの研究によって示された知見はいずれも重要であり、第二言語の教育・学習の問題を理解する上でも役立つものであると言えるが、いずれの研究も言語の学習を

中心課題として検討したものではなく、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直接的な示唆を与えるものであるとは言い難い。

第3節 データ

本章では、初中級レベルの日本語学習者2人と日本語母語話者2人が約4ヶ月に亘って行った言語交換の会話（計12回）を談話分析する。以下の表2に会話参加者の詳細を示す。

表2. 会話参加者

区分	名前	母語	学習言語	性別	年齢	その他
NNS	ユナ	韓国語	日本語 (初中級)	F	20	日本滞在期間：1年。中学・高校の4年間、アメリカに留学。
	カヒ			F	20	日本滞在期間：1年。高校3年間、タイの国際学校に留学。
NS	サミ	日本語	英語 (上級)	F	21	大学2年生の時、1年間アメリカに留学。
	タク			M	19	留学経験なし。

調査は、早稲田大学日本語教育研究科・日本語教育研究センターの研究調査倫理審査委員会の承認の下で行われた（研究調査承認番号：1261）。参加者は全て同じ大学に所属する学部生で、学習言語（日本語および英語）を使用する機会を望んでおり、筆者からの誘いを受けて調査に参加した。ユナとカヒは友人、サミとタクは顔見知りだったが、ユナ・カヒと、サミ・タクは互いに面識がなかった。参加者たちには、誘いの段階で書面と口頭による調査の目的と概要の説明を行い、後日、書面（「調査依頼書」）により調査の目的や方法、プライバシーの保護に関する事項等を改めて説明した上で、「調査同意書」に調査への参加に同意する旨の署名をもらった。参加者たちはおおよそ週に1回の頻度で集まり、約1時間の日本語と英語による会話（それぞれ約30分ずつ）を行った（計12回、約11時間20分）。本章では、日本語でなされた会話のみを分析の対象とする。

調査は、外部者の出入りのない、参加者たちの所属大学の共同研究室で行われた。参加者たちは四角いテーブルに向かい合って座って会話を行っており、常にYとK、SとTが隣同士になっていた。テーブルの中央には、360度を撮影できる全天球カメラ（録画時間がLCD

に表示される)とICレコーダーが設置され、全ての会話が録音・録画された(ただし、カメラの不具合により、2回目の会話は録音のみ)。調査後、録音・録画データを基に文字化を行い、分析の際には録画データと文字化データの両方を用いた。

参加者たちには、どちらの言語での会話を、どの順番で、どの程度行うか、会話の中で何について話すかを自分たちで決めるように依頼した。初回の会話では、日本語と英語による会話を順番に30分ずつ行うことが決まり、毎回テーマを決めて話し合った方がいいという合意の下、2回目の会話のテーマとして「旅行」が選ばれた。同様に、2回目の会話では3回目の会話のテーマ(「高校時代」)が、3回目の会話では4回目の会話のテーマ(「食べ物」)が事前に選ばれたが、実際の会話では決められたテーマに限られず、様々な話題に関する話がなされており、結局5回目以降は特定のテーマを設けず、参加者たちが話したいことを自由に話す雑談のような形式となっていた。会話は常に和やかな雰囲気で行われており、回を重ねるにつれ、文体が丁寧体から普通体が変わるなど、参加者たちの間に親密度が増していく様子が観察された。また、参加者たちは、調査の場以外でも交流を行うようになり、ユナとカヒは、サミが所属するボランティア・サークルにも参加するようになった。このように、参加者たちにとってこの言語交換は、互いに言語を教え合うという明示的な第二言語の教授・学習の場というより、学習言語を使用する自由な話し合いの場であったと言える。

第4節 言語交換場面における言語学習

4.1 反復という観点から見た言語学習

4.1.1 テキストと相互行為の二つのレベルにおける反復の働き

言語交換の会話では、第二言語話者と母語話者に関わらず、話し手が他の参加者の発話の一部を繰り返す例が頻繁に見られた。その一例を以下の例1に示す。例1は、日本でアルバイトをしてみたいというユナとカヒに対して、サミとタクが、二人にとって働きやすい店を紹介する場面のやりとりの一部である(以下、本章で示す会話例では、下線「_____」で反復される部分を、網掛け「 」でその反復を示す。ただし、反復が見られる全ての箇所これらを用いることはせず、分析において特に注目する箇所のみ用いることにする。なお、会話例では、必要に応じて韓国語でなされた発話の日本語訳を斜体で、非言語的情

報をゴシック体で示している)。

例1 3回目の会話¹²³

1	ユナ: はい、そうそうそう。 カヒ: hahaha .h: メニューが少な- サミ: あとメニューが少ないカフェ? うん。 そうそうそう。 タク: あ:(……) <u>覚えるの大変ですよ</u>
2	ユナ: <u>스타벅스</u> .h: カヒ: うん。 サミ: あ:あれは::、 <u>大変だよ</u> : <u>スターバックス</u> の店員さんは。 タク: <u>スタバの人とかよく覚えられます</u> よね スターバックス
3	ユナ: <u>ちゅもんがたくさん</u> んは:い。 <u>みんな違う</u> >はいはいはいく あ: カヒ: う:ん。 サミ: <u>たくさんだし、みんな違う</u> う:ん。 絶対= タク:
4	ユナ: できません。 あそうですか: カヒ: あ::: サミ: <u>大変だよ</u> あれ。(1.4) 私の今のお店は:メニューが二つしかないから: なんか タク: へ:

ここでは、「メニューが少ないカフェ」ならいいのではないかというサミの提案から始まった「メニューが多いカフェは大変だ」という内容のやりとりが、主にユナ、サミ、タクの3人によってなされている。ティア1のタクの発話「覚えるの大変ですよ」以降のやりとりに注目してみると、ティア2でサミは、「あれ」という聞き手との共有の知識に言及する直示詞を用いてタクの発話で導入された事柄（たくさんメニューを覚えること）をトピック化し、タクの発話の一部（「大変だよ」「スターバックス」）を繰り返しながら彼の意見に同調している。続いて、ユナも、サミの発話から「スターバックス」を取り上げ、「ちゅもん（(注文)がたくさん）」であると言って同調の態度を示す。一方、このユナの発話の最中で、サミは、その一部（「たくさん」）を繰り返しながら自身の発話を開始し、さらに新たな要素（「みんな違う」）を付け加える。すると、ユナは、それをまた繰り返し（「みんな違う」）、「はいはいはい」と言って同意を示す。その発話を受けたサミは、「絶対

¹²³ 会話例に用いられる記号は注89に示したものと同一である。注89に含まれていないもののみを以下に示す。

- > < スピードが速い発話
- ~ ピッチの上下する韓国語特有のイントネーション

大変だよなあれ」と、「大変」という言葉を再び繰り返してコメントし、それをもって「メニューが多いカフェは大変だ」という話題に関するやりとりは一段落することになる¹²⁴。

例1のやりとりにおいて、参加者たちは直前の話し手の発話の一部を繰り返しながら、それに新たな要素を付け加えていく「リレー」のような形で会話を展開させており、ここでは、反復が、発話と発話の間に結束性と一貫性を生み出していることが見て取れる。また、参加者たちは互いの発話を繰り返すことを通して「メニューが多いカフェは大変だ」という共通の認識を効果的に形成させている。すなわち、例1には、会話における反復が、テキストのレベル（結束性と一貫性）と相互行為のレベル（共通認識の構築）において同時に機能していることが示されているのである。

ただし、例1からは、反復がユナとカヒの言語学習にどのように関係しているかを窺うことはできない。以下の分析では、言語学習の問題により焦点化した形で会話における反復を検討していくが、そこでも、反復がテキストおよび相互行為という二つのレベルにおいて同時に機能しているという事実が見出せることをここに述べておく。

4.1.2 反復による焦点化と非明示的な言語学習

スクリプト上では十分に示せていないが、ユナとカヒの発話は、韓国語（特に韓国語の標準語）を母語とする日本語話者に特徴的な発音やイントネーションを多く含むものであった。教室の中でなら、それらは教師による修正の対象となっていたのかもしれない。しかし、この言語交換の会話では、会話の展開に支障が生じる場合を除けば、それらがサミとタクによって注目され、修正されることはなかった¹²⁵。ただし、発話の音声的特徴に言及するメタ言語の不在は、それに関する学習が行われていなかったことを意味するものではない。

¹²⁴ なお、ここでは、「大変ですよなあれ」というタクの発話によって始まったやりとりが、「大変だよなあれ」というサミの発話で終わっており、一つ的话题に関する一連のやりとりが、反復によってその前後のやりとりから境界づけられるという、まさに詩的な構造が観察されることも興味深い。

¹²⁵ 例えば、11回目の会話では、サミがカヒの発話「데미지 (데미지) をもらった」(ダメージを受けた)を理解できなかったことをきっかけに修復連鎖が始まる例が見られる。この修復連鎖を通してサミはその発話の意味を理解し、「ダメージ」と発話することで自らの理解を示すのだが、それは結果的に「ダメージ」という日本語の音韻規則に則ったカヒの反復を引き起こすことになる。

例2 1回目の会話

1	ユナ:	あ: はいhh 私たhち삼성을: 使つてまs: はい。
	カヒ:	어 ¹²⁶ : (そうそう) h 아이=
	サミ:	°ふ: : : : ん° °うん。°
	タク:	韓国人てやっぱサムスンが多いですか。
		サムスン iPhone
2	ユナ:	日本じー日本人は: (1) えアイポン、いつもアイポンを、使いますよね。
	カヒ:	폰 ^h は、小さいので 어。いつも アイ(ポン)
	サミ:	う: ん。
	タク:	う: ん。
		iPhone iPhone iPhone
3	ユナ:	うん。
	カヒ:	
	サミ:	う: ん。アイホンね、すごい多い。(1.2)へ: アイホン少ないですか=
	タク:	多分その方が多いっすよね
4	ユナ:	あ: アイホン、アイホンも、たくさん。はい。多い使つてます、°けど° (2)
	カヒ:	
	サミ:	韓国。 多い? ふ: : : : ん
	タク:	

ティア1において、ユナはタクの発話における「サムスン」を韓国語の発音（「삼성」）で繰り返している。一方、カヒは「iPhone」という英語の固有名詞を「アイポン」という韓国語の音韻規則に基づいて発音しており¹²⁷、ユナも同じ発音でそれを繰り返している。しかし、それに続く発話において、サミは「アイホン」という日本語の発音を用いており（ティア3）、もう一度それを用いて「アイホン少ないですか韓国」と質問している。ユナの発音に変化が見られたのは、それに対する答えとして発せられた次の発話においてである。ユナは「アイホン、アイホンも...」（ティア4）と、サミの発音を取り込んでいるのである。

例2のやりとりでは、ユナの発音に対するサミとタクからの明示的言及はなされていない。また、サミの「アイホン」もユナの発音を修正することを目的としたものとは言えない。それにも関わらず、ユナはサミに合わせて自らの発音を修正している。そのよ

¹²⁶ 「어」は、母音 [a]（非円唇・後舌・半広母音）に当たるもので、下降調のピッチを伴ったときは肯定を表す応答詞（日本語の「うん。」など）として、平坦なピッチで伸ばされた場合はフィラー（「う: : ん」など）として用いられるものである。カナ表記では「お」または「あ」と表記せざるを得ず、意味に違いが生じる恐れがあるため、ここではハングルで表記している。

¹²⁷ 無声唇歯摩擦音 [f] は、日本語の外来語表記では無声両唇摩擦音 [ɸ] に代替されるのに対し、韓国語では無声両唇破裂音 [p] に代替される。そのため、「iPhone」は、韓国語では「アイポン」と発音される。

うな修正が可能になったことには、「アイボン」および「アイホン」という語の反復が部分的に関係していると推測できる。ユナが自身の発音を修正する発話に至るまで、「アイボン」は4回、「アイホン」は2回反復されていた。ユナは、それらの反復により、自身とサミの発音の違いに気づくことができたと思われる。反復は、反復されるものへの焦点化をもたらすと同時に（Jakobson, 1960; Johnstone, 1994; Knox, 1994）、結合の軸（syntagm）に投射された互いに類似したものの間の違いを際立たせるからである¹²⁸（cf. 小山, 2008, pp. 274-276; Tannen, 2007）。反復による焦点化の働きが、ユナが明示的なメタ言語に頼ることなく新たな日本語の発音を学ぶことを可能にしていると考えられるのである¹²⁹。

一方、ここでユナがサミに合わせて自らの発音を修正していることが、単に彼女が「iPhone」の日本語の発音を学習したこと以上の意味を持つことにも注意が必要である。当初のユナの発話における「アイボン」はサミとタクにとって理解可能であり、やりとりの展開上問題を生じさせるものではなかった。すなわち、ユナがそこで問題にしているのは、自身の発話の言及指示的な意味ではなく、その社会指標的意味の方であったと言えるのである。「アイボン」という発音は韓国人日本語話者というユナの前提可能なアイデンティティを指標しており、それに続くサミの「アイホン」は、「アイボン」との対照により、ユナのそのようなアイデンティティをより際立たせるものとなっている。そのような状況に際して、ユナは「アイボン」という発音を用い続けることも、あるいは、「iPhone」という英語の発音を用いることもできたはずである。しかし、彼女が選んだのは、サミに合わせて自らの発音を修正することであった。ユナは、サミの「アイホン」という発音を取り入れることにより、「アイボン」によって指標されていた韓国人日本語話者としてのアイデンティティを幾分か軽減させると共に、母語話者の発音に近づこうとする規範的な日本語学習者としてのアイデンティティを（創出的に）指標している。すなわち、ユナによる「アイホン」の反復は、単なる日本語の発音、あるいは、日本語の音韻規則についての学習を意味するのではなく、日本語母語話者であるサミとタクを相手にして会話をするという状況における彼女のアイデンティティ（および、それによって必然的に示されるサミおよびタクとの間の関係性）を指標するものであったと言えるのである。

¹²⁸ 類似したものの間の違いは、それらが隣り合っているときに最も鮮明に認識されることを想起されたい。

¹²⁹ このような解釈は、ユナの「삼성（サムスン）」という名詞の発音が修正されていないことによっても間接的に支持されていると言える。

4.1.3 明示的修復連鎖における反復と言語学習

一方、会話では、ユナとカヒによる明示的なメタ言語の使用によって修復連鎖が始まる例が多々観察され、そこにも反復が顕著に現れていた。以下にその一例を示す。

例3 6回目の会話

1	ユナ: あの、이상형이 뭐지? ide:alタイプは? 日本語で ideal りそう? 어: :: 何=
	カヒ: いそう?
2	サミ: 理想?
	タク: <u>理想?</u> <u>理想。</u> り。
	「理想のタイプ」って何?
3	ユナ: のインタビューで、浅田真央は:、 りそう? り -理想は面白:いと、어: :: 親切:と、
	カヒ: りそう?
	サミ: lala <u>理想。</u>
	タク: hhahaha
3	ユナ: お金持ちが、一番と h聞hきました。 어。hh
	カヒ: hahaha
	サミ: hhhaha hあ、そうなんだ。
	タク: hhh

例3では、「ideal タイプは日本語で何か」というユナの修復開始をきっかけにして始まった「理想」という語をめぐる修復連鎖が、ユナとタク（およびサミ）の間、そして、カヒとタクの間で行われている。ここでは、ユナとタクの間の修復連鎖に焦点を当て、そこに見られる反復と「理想」という言葉の学習を、Goffman (1981) の産出フォーマット（第3章の第3節を参照）の観点から検討してみることにする。

ユナによる修復開始を受けて初めて導入されたタクの「理想?」（ティア 1）は、「ideal type は（日本語で）「理想」である」というメタ言語的発話（翻訳）であり、そこでタクは、「理想」という語を選択する主体、すなわち、作者として発話している。ただし、タクは、疑問調のイントネーション「?」により、自身を規範的な作者として示すことを、ならびに、当の修復に関する全面的な責任を負うことを避けている。一方、それに続くユナの「りそう?」は、自身の聞いたことが正しいかを確認するための新たな修復開始（挿入連鎖）となっており、その作者はタクである。ただし、ここでの疑問調のイントネーション「?」の働きは、タクのそれとは異なる。タクの「?」が「理想」という語の選択、すなわち、作者および責任者としての地位に関するものであるのに対して、ユナの「?」は、発音の正しさ、すなわち、作者であり「母語話者」としての権威を有するタクの言葉を忠実に再現する発声者としての地位に関するものなのである。ユナの新たな修復開始に対して、タ

クは下降調のイントネーションでもう一度「理想。」と繰り返す。ここでタクは、「理想」という語を提示した作者、および「母語話者」として、発声者であるユナの発音を評価する立場にあり、その評価における責任者として自らを位置づけている。

修復連鎖を通して求めていた語を手に入れたユナは、意図していた発話を開始するが、当の語を用いる部分に到ると、再びタクに確認を求め（「りそう？」）、タクからの二度目の確認（「理想。」）を得てから、「り-理想は面白いと…」と発話を再開する（ティア2）。ここでようやく「理想」という語は、ユナの「志向」（バフチン, 1996, p. 67）に基づく発話の中に埋め込まれるようになる。ユナは「理想」を、単に発声者として繰り返しているのではなく、自身が作者となって産出する発話、自分が責任者となる発話の中に埋め込んでいる。ユナは、新たな言葉を学んでいるのである。

例3のやりとりは、「理想」という語の使用におけるミクロな歴史の一面を示している。「理想」という語は、質の異なる二つの「声」、すなわち、作者および責任者としての母語話者の「声」と、それに忠実に従おうとする発声者としての学習者の「声」を行き来し、最終的にはユナが作者および責任者として行う発話の中に埋め込まれている。異なる「声」の間の移動というミクロな歴史は、「理想」という語それ自体に特定の社会指標的な意味を付与するものであったとは言えない¹³⁰。しかし、それでもその歴史は、ユナによる「理想」という語の学習が単なる抽象的な語彙の学習にとどまるものではないことを示唆している。彼女は、母語話者の権威的な「声」を通してそれを聞き、そのような「声」と共にそれを取り込んでいる。ユナの発話における「理想」からは、作者としてそれを提示した母語話者のタクの「声」が同時に聞こえてくる。さらに「理想」という語は、「理想は面白いと親切とお金持ちが一番と聞きました」という複数の文法的な間違いを含む（したがって、第二言語話者の「声」を伴う）ユナの発話の中に組み込まれている。ユナが責任者となって行う発話は、誰のものでもない抽象的な言葉を並べたものではなく、彼女自身のものを含む様々な「声」の「融合」（バフチン, 1988, p.227）からなるものであったと言える。新たな言葉を学ぶことは、複数の「声」を「融合」させる過程の一部を構成するものであると理解できるのである。

¹³⁰ そもそも「理想」という語は、特定の社会文化的範疇（＝「声」）と結びついたレジスターではなく、幅広い場面において用いられ得る比較的に中立性の高い語である。「理想」という語そのものから、特定の「声」を聞くのは難しい（ただし、当然ながら、日本語話者の「声」を聞くことはできる）。

4.1.4 母語話者による間違いの訂正と反復

上記の例3における明示的なメタ言語を用いた修復とそこにおける言葉の学習は、ユナの質問によって前景化した「非母語話者 vs. 母語話者」という非対称的な関係性への指標を通して行われていたと言える。しかし、Kasper (2004) や Hosoda (2006) などが指摘したのと同様、この言語交換の会話でも、そのような非対称的な関係性は、多くの場合、修復の終了と同時に後景化していた。このことは、例えば、上記の例3でも、修復終了後のユナの発話における間違い（「理想は面白いとお金持ちが一番と聞きました」）が、サミとタクによって見過ごされていることから確認できる。

しかし、会話では、ユナとカヒの日本語の語彙や文法などに関する間違いがサミとタクによって訂正される例（すなわち、間違いを修正することを目的とした発話）が少数ながら観察された。ただし、それらは、ユナとカヒからの明示的・非明示的な修復開始がなされた場合（例3のティア1におけるカヒの「いそう？」と、それに対するタクの発話「り」「lala」を参照）や、以下に示すように、反復によって間違いが強調される時に限られていた。次の例4は、友人が日本に来るというカヒの話聞いたサミが、その来日の目的を訊く場面でのやりとりである。

例4 4回目の会話

1	ユナ： カヒ： う：ん旅行 <u>しに</u> .h りよk- 旅行：：：：：：だけじゃなくて：私：：：を見に： サミ： 旅行？ へ：： タク：
2	ユナ：（見：に：） 会うに。 あ hhhhh カヒ： 会う <u>↑</u> に。 会うに。 （…） hhhh 会う <u>↑</u> に行く。んんん。 う：ん。 サミ： <u>会</u> いに <u>会</u> いに来る。 hhh そうなんだ。 いいね タク： あ、 <u>会</u> い（に）

友人の来日の目的が旅行であるかというサミの質問に対し、カヒは、それを繰り返して「旅行しに」と答えた後、「私を見に¹³¹」と付け加える。しかし、その直後、彼女は自身の語彙選択の間違いに気づき、それを「会うに」に修正する。この発話に重ねて発せられたタクの「あ、会い（に）」は、「私を見に」というカヒの発話の意図を理解したことを示す

¹³¹ 韓国語では、同様の文脈では、「会う」に対応する動詞「만나다」ではなく、「見る」に該当する動詞「보다」を用いるのが普通である。カヒの「私を見に」は、韓国語に直訳すると全く自然な表現となる。

ものである（認識状態の変化を表す「あ、」に注目）。それに対して、タクの発話に重ねられたサミの発話「会いに」の意図は明確ではない。それは、タクと同様、カヒの発話への理解を示したものであるとも言えるが、カヒの発話の間違いを正しい形式に言い直したものであるとも解釈できる。しかし、カヒとユナは、このサミの発話に注意を向けておらず、再び「会うに」という間違っただけの形式を繰り返す。そして、そこでサミは明示的な訂正（太字で示した「会いに来る」）を行うことになる。サミの「会いに来る」は、カヒとユナの規範的な作者（適切な表現を選択する主体）としての役割を問題視するものであり、サミは、自身が作者として提示する正しい表現を、カヒとユナが繰り返す（すなわち、その発声者になる）ことを要求していると言える。

サミによる間違いの訂正は、カヒの自己修正により、彼女の学習者としてのアイデンティティが関与的になったことによって可能になったものであると解釈できるだろう。しかし、その訂正は、より直接的には、カヒとユナによって同時に発せられた2つ目の「会うに」によって引き起こされたものであると考えられる。「会うに」の反復（およびその直前のタクとサミによる「会いに」の反復）によって間違いが焦点化され、それを訂正しようとする意図がサミに働いたと考えられるのである。しかし、カヒはサミの発話に注意を傾けておらず（カヒはユナに向かって何かを話している）、再び間違っただけの形式を繰り返す（「会うに行く」）。反復によって引き起こされたサミの明示的な訂正は、カヒとユナに正しい語形の学習の機会を提供するものではあったものの、その実現には至らなかったのである。

このように、例4のやりとりは、例2と共に、会話において生まれる偶発的な言語学習の機会に、反復による焦点化の働きが関わっていることを示唆している。会話における反復は、参加者たちが他者の言葉を自らの発話として取り込む学習の過程であるだけでなく、学習を媒介する機能を同時に有するのである。

4.1.5 反復によって生じる間違い

2.1で論じたように、言語を学ぶとは、その言語を用いる誰かの発話を繰り返すことに他ならない。上記の例2と例3の分析では、ローカルなレベルにおける反復を通して、ユナとカヒが新たな言葉を学んでいく様子を示した。しかし、第二言語話者による母語話者の言葉の反復が常に「正しい」言葉の学習につながるとは限らない。第二言語話者は決して母語話者の言葉を機械的に繰り返すわけではなく、反復される母語話者の言葉は、第二言語話者が作り出す新たな言語的文脈（co-text）の中に埋め込まれることになるからである。

例5 1回目の会話（例2の一部を再掲）

1	ユナ:	あ: アイホン、アイホンも、たくさん。はい。多い使ってます、°けど° (2)
	カヒ:	
	サミ:	多い? ふ: : : : ん
	タク:	

例6 1回目の会話

1	ユナ:	
	カヒ:	なんで日本にし t-あ: 大学: を: . h: (2) 韓国: : と (2.5)
	サミ:	え: なんで日本にしたんですか? うん。 うん。
	タク:	
2	ユナ:	
	カヒ:	隣に 어. 近い。うん。 近いにあって、
	サミ:	うん。 近い。 う: ん。
	タク:	

例5の「多い」および例6の「近い」というサミの発話は、それぞれユナとカヒの発話の産出を助けるために発せられたものであると考えられる（例5のユナの発話における自己反復、例6のカヒの発話に見られる伸ばされた語末の母音と沈黙に注目）。ユナとカヒはサミによって提示された言葉を進んで自身の発話に取り入れているが、その結果、文法的に間違っただけの発話を産出してしまっている。

反復によって生じる同様の間違いは、次の例7のように、修復を目的としていない発話の場合にも起こり得る。

例7 2回目の会話

1	ユナ:	わたしは <u>授業</u> から。	(2分45秒を省略)
	カヒ:	ん家から。うん。ユナさんは <u>授業</u> が(あって)	
	サミ:	今日 <u>家</u> から来たんですか。 <u>授業</u> ? <u>家</u> から。 <u>授業</u> は	
2	ユナ:	<u>授業</u> から? なんですか? あって、ん 何の授業 hh	
	カヒ:	う: ん	
	サミ:	う: ん	
	タク:	授業が、あって、 終わって(から)	

ティア1でユナは、直前にサミとカヒが繰り返した「～から」を用いて「わたしは授業から」と発話している。「授業から」は必ずしも文法的に適切であるとは言えず、このことは、当の表現がユナの反復によって偶発的に産出されたものである可能性を窺わせる。2分45秒後、ユナは遅れてその場に現れたタクに対して、再び「授業から」という表現を用いて質問する。ユナは、他者の言葉の反復を通して手に入れた「授業から」という表現を、自ら

の発話産出のためのリソースとして用いているのである（しかし、タクはユナの「授業から」を繰り返しておらず、そのことから当の表現の文法的適切さに関するタクの認識が窺える）。

以上の3つの例は、ユナとカヒが有する言語能力（文法的に正しい発話を産出する能力）の不十分さを窺わせる。彼女らは、会話の中で提示された他者の言葉を文法的に正しい形で自らの発話の中に埋め込むことができていない。しかし、ここで注意しなければならないのは、文法的に間違った発話を産出することが、決して彼女ら個人の言語能力のみによるものではないということである。例えば、例5と例6におけるユナとカヒの間違い（および、それによって指標される彼女らの不十分な言語能力）は、サミの発話に起因するものであったと言える。もしユナとカヒがサミの言葉を繰り返さず、自力で発話を続けていたなら、ユナの発話は「たくさん使ってます」、カヒの発話は「隣にあって」となり、彼女らは間違いを生じさせずに済んだと思われるのである。

また、間違いを含むユナとカヒの発話は、彼女らの言語能力の不十分さのみを表しているわけではない。ユナとカヒはサミの発話の一部を繰り返すことを通して、自分たちがサミの発話に耳を傾けていることや、その発話の内容に同意していることを、すなわち、会話への積極的な関わりを表している。しかし、それだけではない。例5と例6でのユナとカヒによる反復は、反復されるサミの発話に結束性を付与し、それが会話の展開に貢献する適切な発話であったことを示している。つまり、それらの反復は、反復されるユナの発話が会話においてどのような意味を持つものであったかを、換言すれば、ユナが当の会話のローカルな展開にどのように貢献していたかを遡及的に規定するものとなっているのである。

このように、反復という観点は、相互行為の諸局面において指標され、創出される参加者たちの能力の流動的な現れに目を向けることを可能にする。続く4.2では、会話の参加者たちの能力の問題に焦点を移し、分析を続けていく。

4.2 反復という観点から見た言語能力

他者の発話を反復することが、反復される発話の意味を遡及的に規定するものになり得ることは、以下の例8においてより鮮明に示されている。例8でカヒは、来日していた友人（例4を参照）を空港まで送るのが大変だったというエピソードを語っている。

例8 5回目の会話

1	ユナ: カヒ: 日本語が、私の日本語が上手じゃ、ない?と、友達は日本語は全然しゃべらない? と、 サミ: う:ん。 う:ん。 タク:
2	ユナ: カヒ: 私は道を、さがる? の: レベルが、hhh 이거 뭐야 hhh <u>分からないので:</u> 、ちょっと= サミ: hhh <u>分hかんない</u> hh タク:
	これ何
	カヒ: 左手を上から下へ2回下ろす
3	ユナ: hhhahaha カヒ: 難し、かった <u>ので</u> 、ユナ、ユナを: (1) 꽃아가다가 뭐냐 hhh ユナが가이드した。hahahahaha サミ: あ: : : : タク:
	追っかけるって何 ガイド(案内)

ティア2でカヒは「道を探すレベルが低い」ということを伝えようとしているが、「低い」という語が思い出せず、ユナに修復を求める（「이거 뭐야 (これ何)」）。しかし、ユナによる修復はなされず、そこでサミは「分かんない」という言葉を笑いながら提示する。この「分かんない」がカヒの求めていた言葉ではないことは明らかである（直前のカヒの発話とジェスチャーを参照）。しかし、カヒはそれを自身の発話に取り入れ、「分からないので:」と発話を続ける。それによってカヒは、サミの「分かんない」を自分が探していた言葉であったかのように扱い、それに一貫性を付与している。さらに、その直後に「ちょっと難しかったので」と付け加え、「~ので」の反復構造の中にサミによって提示された「分からない」と自身の「難しい」を並置させることで、(文法的ではなく、詩的な) 結束性¹³²を付与している。このようにしてサミの発話は、一貫性のある会話の展開に貢献する一手としての地位を獲得する。カヒの反復は、適切な発話によって会話の展開に貢献できるというサミの能力を遡及的に規定するものになっているのである。

同様のことは、ユナとカヒの発話がサミとタクの発話に取り入れられる場合に対しても言える。以下の例9は、サミのインターンシップの経験を話題にして行われたやりとりの一部である。

¹³² ここでのカヒの発話によって生じる結束性は、照応 (reference) や結合 (conjunction) などの文法的装置の使用による結束性とは異なり、類似したもの（「形容詞+ので」）が連続するという韻律的 (= 詩的) な構造化によってもたらされるものである (cf. 小山, 2008, pp. 214-219)。

例9 5回目の会話

1	ユナ: カヒ: お金を : もらった? あ : : : : : 経験 : : : : : のために : あ : : : サミ: お金? もらってない。 あの : 経験 そうそうそう。 タク:
2	ユナ: カヒ: hh うんう : : : ん おお : 。 サミ: あとはなんか、 就活のために。 就職活動でパスできる ^o ように ^o タク:

カヒの発話「経験のために」は、続くサミの発話産出におけるリソースになっていると同時に、サミによって取り入れられることによって関与性を認められている。カヒの発話は、サミの発話のためのリソースになっている点でサミの言語（産出）能力の一部を構成しており、また、サミによるその反復は、カヒが適切な発話を通して会話の展開に貢献できていることを示している。

以上の例8と例9（そして、ユナとカヒが反復によって返って文法的に間違っただけの発話を産出してしまっていた例5と例6）は、そもそも何らかの発話を産出すること、そして、一貫性のある発話によって会話の展開に貢献するということが、個々の参加者が有する能力に還元できるものではないことを示している。参加者たち個々人の能力の総和が相互行為のあり方を決定するというより、むしろ、相互行為の偶発的な展開が、個々の参加者たちがどのように発話を産出し、いかに相互行為の展開に貢献しているかを（したがって、それによって指標される参加者たちの能力を）規定しているのである。

このような能力のあり方（あるいは、能力の捉え方）は、相互行為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（He & Young, 1998, p. 7）として概念化された相互行為能力（第2章の5.2を参照）と通ずるものであると言えるだろう。しかし、上で述べたように、相互行為能力の概念を用いた研究では、能力が相互行為を通して共同構築されるという側面そのものは記述・分析の対象となっておらず、さらに、一部の研究では、相互行為能力が、個人の参加者に見られる相互行為的リソースの変化という個人主義的な観点から捉えられてしまっている。また、それらの研究では、そもそも相互行為能力の概念が従来の個人主義的・心理主義的な言語能力観への批判を基にして提示されたという経緯もあってか（cf. He & Young, 1998）、発話の文法的な正確さという側面についてはあまり検討がなされていない。しかし、以下に示すように、反復に注目することは、個人の有する能力として還元されがちな、文法的に正しい（または、間違っただけの）発話

を産出する能力までが、相互行為の中で共同構築されるという事実に目を向けさせてくれる。以下の例10は、韓国にも成人式があるのかというタクの質問に対して、ユナとカヒが答えている場面でのやりとりである。

例 10 10回目の会話

1	ユナ: これは、あるけど: あんまり:、う: : : ん 特別な日: は-ではない。 カヒ: 特別な: : : : じゃないで、多分、 サミ: ふ: : : ん タク: う: : : ん
2	ユナ: なん- う: : : : ん カヒ: 家族とか: :、恋人: とかから: (1) .h: 향수나 이런거 받지않나? .h: perfumeとか: サミ: タク: ふ: : : ん
	香水とかこういうのもらうんじゃない?
	カヒ: ユナを見る ユナ: カヒを見ずに首を横に振る カヒ: タクを見る
3	ユナ: もらう: : : : 人もある: : : いるけど: 私は、 カヒ: これみたいなを: プレゼントをもらう: : : 人もある-い-어-いるけど .h: う: ん。 サミ: タク: あ: : : :
	ユナ: カヒを見る
4	ユナ: ぜ-あ-何もしなかったhh カヒ: しない サミ: タク:
	カヒ: 首を横に振る

ここでユナとカヒは、互いの発話の最後の部分を繰り返しながらタクの質問に答えている。この一連の発話によって産出された文を分かりやすくまとめると、次のようになる(「網掛け」は反復された箇所を示す。フィラーなどは省略)。

これ(成人式)はあるけど、あんまり特別な日じゃないで、多分家族とか恋人とかからperfumeとか、これみたいなを、プレゼントをもらう人もある-いるけど、私は何もしなかった。

複数のターンに亘るユナとカヒの発話は、相互の発話の部分的な繰り返しを通して(いくつかの間違ひを含みながら)1つのまとまった文として繋げられている。ここでユナとカ

ヒは、発話産出における分業を通して「共同の作者」となっている（各々の文の断片の作者が誰なのかは特定可能である）。また、彼女らは上記の文における「共同の責任者」でもある。ただし、その「共同」のあり方は作者の場合とは異なる。ユナによって開始された発話を、カヒが部分的な繰り返しを通して自らの発話に取り込むとき、カヒは当初の発話におけるユナの責任者としての地位を自らに従属させていると言える（ユナ<カヒ）。そして、ユナがさらにそれを自身の発話として取り入れるとき、彼女はカヒの有する責任者としての地位をもう一度自らに従属させる（{ユナ<カヒ}<ユナ）。このようにして協働的に産出された発話におけるユナとカヒの共同の責任者としての地位は互いに切り離せないものになる（ティア3において、ユナが「私」という一人称代名詞を用いて語っているにも関わらず、ティア4でカヒがそれに合わせて首を横に振り、ユナの「何もしなかった」を重ねて「しない」と呟いていることに注目されたい）。彼女らは、互いの言葉を繰り返して取り込みながら協働的に発話を産出することによって、「1つの声」(Dicamilla & Anton, 1997)を出しているのである。

このような場合、果たして発話の文法的な正確さに関するユナとカヒそれぞれの独立した能力について語ることができるのだろうか。確かに、ユナとカヒが当の文において直接的に貢献している箇所は異なっている。しかし、さらに詳しく検討すると、それらの貢献が個人に帰せられ得るものではないことが分かる。例えば、上記の例におけるユナの間違い「人もある」はカヒによって修正されている。しかし、カヒの修正がそもそも反復による間違いの焦点化（例2および例4の分析を参照）によって可能になったものである可能性は否定できず（カヒは、最初はユナの間違いをそのまま繰り返している）、とするなら、文法的に正しい発話を産出するカヒの能力は、部分的にユナの発話（とその反復）に依存するものであったと言わざるを得ない¹³³。一方、カヒは、一連の会話において、動詞の連体修飾の際に助詞「の」を挿入する間違いを多く起こしていた（例8でのカヒの発話「道をさがる（探す）のレベル」を参照）。しかし、例10において動詞「もらう」（ティア3）に続く名詞「人」はユナによって先に提示されており、カヒはユナが話した部分のみを繰り返すことによって文法的な間違いを生じさせずに済んだとも言える。

このように、反復に注目することにより、文法的な発話を産出する能力が相互行為を通して共同構築されるものであることが鮮明に見えてくる。会話参加者が文法的に正しい発

¹³³ 実際、同様の間違いはカヒの発話にも多く見られる。例えば、9回目の会話でカヒは「これを使う人もある」「高校生がある」と発話している。

話を産出できるかどうかは、彼／彼女個人の言語的知識のみにかかっているのではなく、複数の参加者たちが関わる相互行為の偶発性にも同時に依存しているのである。そこで、人々の（言語）能力が相互行為を通して共同構築されるということは、「コミュニケーション論」という視点に立てば必然的に導かれるものであることに注意されたい。相互行為を、そこに参加する人々の意識や意図、能力などを前提として理解するのではなく、出来事の「今・ここ」を起点とし、そこでの偶発的な記号作用を通して指標されるものとして捉える視点に立てば、個人が何らかの能力を有するということは、結局、出来事を構成する諸記号が、彼／彼女を、そのような能力を有する者として指標するからに他ならない（cf. シルヴァスティン, 2011）。出来事が、個人には還元され得ない複数の人々の行為と様々な物事によって複合的に構成されている限り、「個人の能力」なるものは、個人のものとは言えなくなる。その能力の根源は、個人ではなく、出来事にある。換言すれば、能力とは、出来事の「今・ここ」に投錨されたもの、出来事の偶発性の中で現れる指標的効果であると言えるのである。

第5節 小括

以上、本章では、教室外の非教育的な相互行為においてどのように言語の学習が行われているか、その中で現れる参加者たちの言語能力とはどのようなものであるかを、反復に注目して分析した。言語学習に主な焦点を当てた 4.1 では、言語の教育・学習を目的としない相互行為においても様々な明示的・非明示的な形で言語の学習が行われており、それが参加者たちのアイデンティティおよび参加者間の関係性を指標する社会的実践であることを、そして、新たな言葉を学ぶことが様々な「声」を融合させる過程の一部を構成することを論じた。また、参加者たちの言語能力に注目した 4.2 では、一貫性と結束性のある発話によって会話の展開に貢献すること、発話において適切な語彙や表現を選択すること、文法的に正しい（あるいは、間違った）発話を産出することなどといった行為を通して指標される会話参加者たちの言語能力が、個人に帰せられ得るものではなく、相互行為の中で共同構築されるものであることを実証的に示した。

本章の分析を通して明らかになったこれらの事柄は、第4章および第5章で確認した言語学習に関する従来の考え方、すなわち、言語の学習とは、学習者個人が抽象化された言

語項目に関する知識（＝個人主義的言語能力）を身につけ、それを様々な場面で正しく適切に使用できるようになることであるという考え方とは大きく異なるものであり、そこに、言語と言語の学習に対する社会的視点が欠如していることを示唆している。その社会的視点とは、言語教育・学習の内容となる言葉を、固有の歴史を有し、誰かの「声」（＝社会指標性）を伴った「社会的な」言葉として捉える視点であり、新たな言葉を教える／学ぶという相互行為を、言葉の歴史を構成する一部として捉え、それによってもたらされる社会指標的な効果と帰結に注目する視点であると言える。

とするなら、次に問われるべきは、上記のような理解を踏まえた第二言語教育実践はどうあるべきか、ということであろう。ただし、そのような言語、そして、言語の教育と学習に対する理解は、教育実践のあり方を考えることを極めて困難にする。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、誰かの「声」、誰かの立場を反映し、特定の視点に基づいてなされるものにならざるを得ないからである。例えば、教育実践において取り上げられる特定の言葉は誰かの「声」を伴っており、それを取り上げること自体が、その「声」に対する一つの態度の表明（＝「対話」）となり得る（日本語教育実践が主に標準語の語彙や文法を扱っていることを想起されたい）。さらに、教育・学習の対象として取り上げられる言葉は、誰かの「声」を含む別の言葉（例えば、教師や教科書の言葉）によって解釈され、説明され、規定される。そして、そのようなメタ語用は、「権威的な言葉」を話す教師の「声」と共に学習者に伝わり、自身に従うことを学習者に要求するのである¹³⁴。

それでは、「特定の立場や視点を押し付けずには言葉を教えることができない」という状況から第二言語教育実践が抜け出せる道はないのだろうか。第2部の最後となる次章では、この問題を考えるために、第2章で論じた第二言語研究における学習の記述の問題に立ち戻ることにする。なぜなら、第二言語研究は、第二言語教育実践と同様のジレンマ、すなわち、「特定の視点に基づかずには学習を記述できない」というジレンマを抱えているからである。次章では、本章と同一の言語交換の会話を対象にした談話分析を通して、学習の問題にアプローチする第二言語研究の新たな方向性を示すことを試みる。その方向性は自ずと、第二言語教育実践が進むべき方向性を示すものとなる。

¹³⁴ このことはもちろん、第二言語教育実践に限った問題ではない。我々は言葉を話す限り、常に何らかの「声」と共にそれを話さざるを得ないのである。

第7章 学習の達成のメタ語用論：接触場面の談話分析Ⅱ

第1節 何を学習であるとするか：メタ語用的実践としての学習の記述

1.1 自己相対化

第2章で述べたように、研究者が何らかの相互行為を対象とし、その一部の局面を（言語の）学習であると記述することは、それ自体、特定の視点に基づいてなされる社会的実践である。しかし、このことは、これまでの第二言語研究（および、それらが基盤とする諸理論的枠組み）ではほとんど認識されてこなかった。それは、社会文化的視点に基づいてなされた近年の第二言語研究でも同様であり、その結果、それらの新たな第二言語研究は、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、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状况に陥ってしまっている。

いかなる学習の記述も、同時に何かを為す実践であるという事実から逃れることはできない。このことは、当然ながら、これまで本研究が行ってきた分析に対しても同様に指摘できる。例えば、第6章では、ユナがサミの「アイホン」という発音を取り入れること(4.1.2)や、ユナが「理想」という言葉を自らの発話の中に取り込むこと(4.1.3)を学習という術語を用いて記述していた。その一方で、ユナとカヒがサミの言葉を取り込むことで文法的に間違った発話を産出してしまっていた例(4.1.5)については、その術語を用いていない。これらの例はすべて、第二言語話者が、母語話者の言葉を繰り返して自身の発話に取り入れたものである点で共通している。しかし、筆者は、筆者自身の持つ日本語の文法的適切さに関する感覚を基準にし、それに適ったもののみに対して「学習」という術語を用いていたのである。このように、第6章における学習の記述は、日本語に関する形式的規範を言語学習の記述のための前提とし、その規範を維持させる実践であったと言える。さらに、

過去に日本語学習者であった筆者が、現在日本語学習者であるユナとカヒを研究の対象とし、彼女らの日本語学習の様子を（日本語で）記述するということが、彼女らに対する筆者自身の立ち位置を示す実践としての側面を有するとも言えるだろう。

上記のような本研究における言語学習の記述をここで正当化するつもりはない。いかなる正当化も、特定の視点や特定の立場に基づいてなされる正当化であることに変わりはなく、正当化は、さらに新たな正当化を要求するだけだからである¹³⁵。むしろ、本章では、「何かを為さずには何かを言うことができない」という認識を踏まえた言語学習の記述の新たな可能性を考えてみることにしたい。そのための出発点となるのは、言語学習の記述が、何らかの言語使用を対象とし、それを「学習」と規定する言語使用、すなわち、「メタ語用」とあるという認識である¹³⁶。

1.2 メタ語用的実践としての学習の記述

教育・学習に関する全ての研究は、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するか」という問題を避けて通ることができない。しかし、社会文化的視点に基づく近年の第二言語研究では、「何を学習であるとするか」はさほど問題にならなかったように思われる。なぜなら、それらの研究では、状況的学習論、社会文化理論、言語社会化といった理論的枠組みが、「(言語) 学習とは何か」を説明するメタ・ディスコース (Silverstein, 1993; Silverstein & Urban, 1996; Wortham, 2008) (第3章の1.2.4を参照) として機能していたからである¹³⁷。それらの研究は、特定のメタ・ディスコース (学習理論) に基づいて言語学習を記述することにより、「そもそも何

¹³⁵ ただし、このことは、学習に関する全ての記述を、同等の適切さ、同等の価値を有するものとして扱うべきであることを意味するものでは決してない。

¹³⁶ 学習とは何かについては原理的に無数の説明が可能である。学習に関する今日の研究は、互いに親和的だったり、相補的だったり、矛盾し合ったりする多種多様な理論で溢れている。このことは、学習を何らかの形で定義すること、そして、そのような定義に基づいて何らかの行為を学習であると記述することそれ自体が、特定の視点に基づくメタ語用的実践であることを示唆している。

¹³⁷ 状況的学習論、社会文化理論、言語社会化論などは、特定の行為を学習 (発達、社会化) であると解釈するためのメタ・ディスコース (例えば、「学習とはコミュニティへの参加形態の変化である」というレイヴ&ウエンガー (1993) のLPP論など) を持っている。一方、第2章の5.2で言及したように、会話分析はそのようなメタ・ディスコースを有しておらず、その点においてその他の理論的枠組みとは区別され得る。

を学習であるとするか」という問題に十分な注意を払わずに済んだと言える。そして、その結果、自身が行う学習の記述が、何らかの行為を学習である（または、学習ではない）と規定するメタ語用的実践であるという認識に至らずにいると考えられる。

それでは、そもそも何らかの行為を学習であると記述するとはどのようなことであろうか。この問題を考える上では、学習という概念に対する日常的・一般的な理解についての検討を出発点とするのが有効であると思われる。Berducci (2011) が正しく指摘するように、「社会の成熟した構成員」(ibid., p. 478) である我々は、学習とは何かをすでに知っており（すなわち、我々は他者の行う何らかの行動から、彼／彼女が何かを学習したと感知できる）、学習を規定する全ての理論（＝メタ・ディスコース）は、学習に対する我々の日常的な理解を基盤としているからである。

学習は、進行中の過程としての学習（進行相）と、そのような行為の結果として達成できた状態としての学習（結果相）という二つの相 (aspect) から捉えることができる¹³⁸ (cf. Nishizaka, 2006; 西阪, 2008; Mori, 2007; Berducci, 2011)。当然ながら、学習の達成はそれに先行する学習の過程の存在を前提とする。しかし、反対に、学習の過程は、学習が達成できた状態を前提にしている。というのも、何らかの行為を学習の過程として理解するとき、我々は常にそれが達成できた状態への見通しを持っているからである¹³⁹。

社会文化的視点に基づくこれまでの第二言語研究は、主に過程という側面に注目して第二言語学習を記述してきており (Brouwer & Wagner, 2004; Kasper, 2004; Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Young & Miller, 2004など)、そこでは、学習がいかにして達成されるかとい

¹³⁸ Nishizaka (2006, p. 152) および Berducci (2011, pp. 481-482) は、Ryle (1949) の達成 (achievement) 動詞と過程 (process) 動詞の区別を基に、学習 (learning) が、達成と過程という二つのタイプの動詞になり得るとしている。前者は、行為者が行った何らかの行為の結果を記述するものであり、後者は、前者に先立つ行為の過程を記述するものである。一方、学習を進行と結果という「相」において捉える本研究の考え方は、達成動詞と過程動詞の区別に関連しつつ、それとは異なるものである。Nishizaka (2006, pp. 149-150) は、達成としての学習は、過程としての学習とは違い、それが生起する時空を特定できないとしている。しかし、我々は、何らかの行為（の変化）を、学習が達成した状態（＝結果相）として認識することができる。状態は特定の時空を占有するものであり、相互行為の参加者にとっても分析者にとっても接近可能である。本研究では「達成」という術語を、学習が達成される「瞬間」ではなく、それが達成された後の「状態」に注目する概念として用いる。

¹³⁹ ただし、このことは、全ての学習行為（過程）が、学習の達成をもたらすことを意味しない。「一生懸命学習したが（過程）、学習できなかった（達成）」という事態は当然あり得る。しかし、そのような認識においても、学習が達成できた状態への想定が必ず含まれていることには変わりがない。

う側面（さらには、何らかの状態を、学習が達成された状態であると記述することの社会的実践としての側面）に注意が向けられることはなかった。しかし、そもそも過程としての学習の記述が、学習の達成という状態への想定を前提にしていることから考えると、学習の研究において学習の達成についての検討は不可欠であると言えるだろう。それでは、我々は、何を、どのような基準を用いて、学習が達成できた状態であると判断するのだろうか。

学習の達成は、「変化」と「持続¹⁴⁰」という二つの側面を核とするものであると思われる（cf. Nishizaka, 2006; Koschmann, 2013）。「誰かが何かを学習した」と判断するとき、我々は、言及の対象となる行為者（例えば、人、動物、人工知能など）において、以前には見られなかった何らかの変化が起きており、それが一回的、偶発的なものではなく、持続性を持って現れるという認識（あるいは期待）を持つのである。変化と持続は学習の達成の判断における不可欠な基準であると言えるが、実際に行われるその判断はさらに複雑なものであると思われる。そこには、少なくとも以下のような側面がさらに関わってくると考えられるからである。

変化の所在

学習を記述する者がどこに焦点を当てて変化を捉えるかによって、学習であるとされるものは大きく異なり得る。例えば、変化の所在を行為者の精神的過程（スキーマや認知構造など）に求めるか、観察可能な行為に求めるか、さらには、行為者本人の行為だけでなく、その行為に関わる他者の行為やコンテキストの変化までを考慮に入れるかなどによって、学習として記述されるものの中身は変わってくる。

同一性の同定

同一性の同定は、変化の感知に先行する。何らかの行為における変化が認識されるためには、変化を表す一連の具体的な行為のトークンが、同一のタイプに属する異形として認識されなければならない（cf. Berducci, 2011）。さらに、学習の達成に関する判断は、多くの場合、変化の結果として現れた行為の、他の誰か（例えば、教師など）の過去の行為との同一性の程度に基づいてなされる。しかし、同一性をいかに同定するかに関する客観的

¹⁴⁰ ここでの「持続」は、一貫性、規則性、予測可能性とも言い換え可能である。

基準などは存在しない。

変化の方向

学習は、量的増加や質的向上など、何らかの「望ましい」状態への変化を含意することが多い。この傾向は、例えば、従来の(言語)学習の研究において、「中間言語→目標言語」「周縁的成員性→中心的成員性」「子ども→大人」といった一定の軌道や方向が事前に想定され、それに沿った変化が学習として、そうでない変化が「学習の失敗」(Lave, 1993; O'Connor, 2003)として記述されてきたことにも表れている。すなわち、(持続性を有する)全ての変化が学習であるとみなされるわけではないのである。

生物学的・生理学的要因の関与の有無

学習は普通、生物学的・生理学的要因によらない変化を記述する術語として用いられる。例えば、Hilgard & Bower (1966) による古典的な学習の定義では、「学習は、ある活動が、状況に対する反応の中で発生または変化する過程であり、その変化の特性は、生まれつきの反応の傾向や成熟 (maturation)、有機体の一時的状態によっては説明できないものである (例えば、疾病や薬など)」(p.2.) とされている。なお、観察された変化が生物学的・生理学的要因に基づくものであるかどうかは、学習を「発達」(または、「退歩」)と区別する基準にもなり得る。

意図性・自覚性の有無

意図性や自覚性の有無は、伝統的な第二言語習得 (SLA) 研究において、「学習」と「習得」(Acquisition) を区別するために用いられた基準である (cf. Krashen, 1981)。しかし、そもそも意図性や自覚性の有無は明確に判断できるようなものではなく、その区別に基づく学習と習得の区分も恣意的であると言わざるを得ない¹⁴¹。

持続の程度

変化によってもたらされた状態は、異なる期間において持続でき、そのことは学習の達成への判断に影響を及ぼす。すなわち、「誰かが何かを学習した」と判断するための十分な

¹⁴¹ さらに、そのような基準を用いることが、教室における意図的な言語の「学習」と、教室外の相互行為における言語「習得」の分断を正当化するための根拠になり得ることにも注意されたい。

条件として、変化によってもたらされた状態がどの程度持続すればよいか、という問題である。もちろん、これに関する客観的な基準などは存在せず、どのような基準を用いるかによって、同一の対象に対しても異なる判断が下され得る。

上述した諸側面は全て、何らかの行為を学習である（または、学習ではない）と判断することがいかに恣意的であり得るかを示唆している。すなわち、それらは、何らかの行為を学習であると判定し記述するメタ語用的行為が、特定の社会・文化・歴史的コンテクストを背景とし、特定の視点を反映してなされる社会的実践であることを示唆しているのである。

第2節 学習を記述する新たな可能性への手がかり

社会文化的視点に基づくこれまでの第二言語研究は、社会文化理論、状況的学習論、言語社会化、会話分析などを理論的枠組みとし、それに基づいて相互行為に見られる何らかの変化を学習（主に、学習の過程）として記述してきた。第2章では、そのような学習の記述が有する社会文化的限定性および、その限界と問題点を論じ、それらの研究においては、学習を記述することそれ自体が一つの社会的実践であるという事実が十分に認識されていないことを指摘した。

それに対して、第二言語研究の枠の外で行われたいくつかの会話分析の研究（Nishizaka, 2006; 西阪, 2008; 五十嵐, 2016など）は、従来とは異なる形で学習の問題にアプローチした点で注目に値する。それらの研究に共通しているのは、学習の達成への注目、すなわち、過程としての学習だけでなく、その達成もが相互行為を通して行われるという認識である。

Nishizaka (2006) (および西阪 (2008)) は、4歳児のヴァイオリン・レッスンを分析した研究であり、そこで西阪は、相互行為の中でいかに学習が達成されるかを綿密に記述している。そのレッスンにおいて、生徒は1ヶ月前に教師から受けた教示の通りにヴァイオリンを（母親の伴奏と共に）弾いて見せており、教師はそのことに注目し、生徒に肯定的な評価を与えていた。西阪は、その過程が全ての参加者にとって観察可能、アクセス可能となっていたことを指摘し、それを通して生徒に学習が帰属されたとしている。すなわち、この研究では、何らかの行為の変化がそのまま学習の達成となるのではなく（そして、分析

者が特定のメタ・ディスコースに基づいてその変化を学習の達成であるとするのでもなく)、相互行為の中で、それを通して帰属されるものとして学習の達成を理解するという新たな観点が示唆されているのである。同様に、Nishizaka (2006) に依拠して小学校の授業における「水遊び」の事例を分析した五十嵐 (2016) は、「学習が達成するという現象は、「ある行為を成し遂げた」というだけでなく、その行為を「学習した」ことが当の行為者へ帰属されることを伴うものである」(p. 181) とし、「「教示」と結びついた「学習」の達成は、学習者が「教示」に示された特徴や構造を基準として参照しながら行為として成し遂げることで、学習の達成として帰属可能になるもの」(p. 181) であろうと述べている。

これらの研究は、外部から特定のメタ・ディスコースを持ち込み、それに基づいて相互行為に見られる何らかの変化を学習であると記述する従来の研究とは全く異なる観点から学習の問題にアプローチしている。すなわち、上記の研究は、相互行為そのものの中から、つまり、参加者たちのイーミックな視点から学習を記述することを試みているのである。同様の観点は他の会話分析の研究でも示されており、例えば、Koschmann (2013) は、学習を研究する「分析者にとって課題となるのは、学習が起きたことを立証することではなく（なぜならそれは行為者(メンバー)たちの問題なのだから)、むしろ、規則性(regularities)に対するメンバーの調査(investigation)に関する説明を与えることである¹⁴²」(pp. 1039-1040) としている。一方、生化学者が助手に機械の操作法を教える場面の相互行為を分析したBerducci (2011) も注目に値する。Berducciの研究は、学習の達成の問題を中心的に論じたものではないものの、そこでは、過程と達成という学習の二つの側面、および、それらの関係についての深い考察がなされており、当の研究における学習の過程の分析のための前提となったBerducci自身の学習の達成への認識(すなわち、当の場面を通して学習が達成できたという彼の事後的判断)がいかに成立したかが詳しく記されている。

このように、会話分析の立場から行われた上記の諸研究は、第二言語研究が、相互行為そのものの中でいかに学習が達成されるかを記述することにより、学習を規定する特定のメタ・ディスコースに基づかずに学習を記述する一つの可能性を示唆していると言える。ただし、それらの研究は、以下の二つの点において限界を有すると言わざるを得ない。一つは、Nishizaka (2006) と五十嵐 (2016) が分析したものが、「教える側」と「教わる側」というアイデンティティを前提にした教育的場面での相互行為であり、そこでは、学習の

¹⁴² ここでの「規則性に対するメンバーの調査」とは、「相互行為に見られる何らかの持続性を学習として理解・解釈する方法」を意味するものであると理解できる。

達成が参加者たちにとって最も重要な関心事となっているという点である。それらの研究では、「見せる→注目する→肯定的に評価する」という学習対象への明示的な志向を表す相互行為を通して学習が達成するとされており、特に教師による肯定的な評価が、生徒への学習の帰属において決定的な役割を果たすものとなっている。すなわち、そこでの学習の達成は、生徒のパフォーマンスを評価する教師の権威を前提にしたものであると言えるのである。しかし、学習の偏在性(第6章の第1節)という側面から考えると、Nishizaka (2006) や五十嵐 (2016) が分析した相互行為は、学習の相互行為的達成を理解するための事例としては代表性を欠いていると言わざるを得ない。我々が日々参加する相互行為の多くは、「教える側—教わる側」に限らない多様かつ流動的な参加者間の関係性に基づくものであり、参加者たちの志向が学習に向けられるのはむしろ稀であると考えられるからである。

二つ目は、Nishizaka (2006) と五十嵐 (2016) では、学習の達成が帰属されるまでの相互行為のみが分析対象となっており、一度帰属された学習の達成が、その後続く相互行為においていかに扱われるかが検討されていない点である。学習の達成への判断が本質的にメタ語用的であるとするならば、それは、最終的な決定性を欠いたもの (Silverstein, 1992, 2003; Wortham, 2001, 2003, 2005; 小山, 2008) として、常に取り消され得るもの (Berducci, 2011) として捉えられなければならない。我々は、一度「誰かが何かを学習した」という判断を下した後でも、「実はその時は学習していなかった」「その時は偶然でただけだ」などと、その判断を覆すことができる。学習の達成が「変化」と「持続」を核とするものである限り、それを記述する研究は、相互行為における変化の軌跡と持続のあり様を辿れるだけの十分に縦断的なデータの検討を要すると言えるだろう。

そこで、ここで指摘した二つの限界は、それらの研究が基づく会話分析という理論的枠組みに起因するものであると言える。Wetherell (1998) が指摘したように、会話分析家たちは、「会話における次のターンから目を離そうとは滅多にせず、それは会話全体でも、社会的生活 (social life) の一部でもなく、普通、小さな断片に過ぎない」(p. 402)。会話分析家たちは、極めて限定的なコンテキストの概念に基づき、相互行為上に表れる参加者たちの志向を捉えることに自らの分析を限定させており、相互行為の事後的 (post-hoc) 説明という側面 (Blommaert, 2005, pp. 55-56)、すなわち、ある相互行為が、それに続く相互行為において、さらには、当該の参加者たちが位置する「今・ここ」をはるかに越えたところにおいて再解釈され得るという事実にはほとんど目を向けない。さらに、Billig (1999) が指摘したように、会話分析そのものが特定のイデオロギー的な世界観を前提にするものであ

ることから考えると、参加者たちのイーミックな視点から相互行為を記述できるという会話分析家らの主張は正当化され得ない。以上のことは、相互行為における学習の達成の記述が、人々の行為を適切にコンテキスト化できる理論的枠組みを基盤とすることによって、より実りのある結果をもたらし得ることを示唆していると言えるだろう。

第3節 相互行為を通じた学習の達成

3.1 分析観点

本節では、第6章の分析で用いた言語交換場面の会話を縦断的に分析し、相互行為における学習の達成を記述する。焦点を当てるのは、ユナとカヒによる「切り替える」という語の使用である。当の言語交換の会話では、初回の話し合いで日本語と英語による会話を順に30分ずつ行うことが決まり、その後の全ての回において、使用言語を日本語から英語に替えるための交渉のやりとりが行われていた。「切り替える」という語は2回目の会話で初めて登場し、その後、12回目までの全ての会話において用いられていた¹⁴³。分析において「切り替える」という語の使用に注目する理由は、ユナとカヒがその語を初めて知ったのがこの言語交換でのことであり、その後の会話でもそれを使用し続けていたことにより、縦断的分析に適した「集中的な連続した通時的データ」(岡田, 2016)が形成されていたからである。

本章では、「切り替える」という語に関する学習の達成を、すなわち、「切り替える」という語を学習できた」という状態が相互行為を通して創出されていく過程を、メタ語用的フレーム (Goffman, 1974; 小山, 2016) に注目して記述する。第3章 (および第5章) では、フレームというものが「今ここで何が行われているか」を説明するメタ語用的機能を果たすこと、そして、それが、自身に明示的に言及する発話 (明示的メタ語用) というよりは、出来事における様々な指標的記号が織りなす一定のパターン (Wortham, 2001, 2005) によって間接的に指標されるものであることを述べた。このことを踏まえて考えると、相互行為を通じた学習の達成は、学習に関する事柄への明示的な志向を表す行為 (例えば、Nishizaka (2006) などにおける「見せる→注目する→肯定的に評価する」というパターン

¹⁴³ なお、「切り替える」という語は、使用言語を切り替える場面以外では一度も使用されていない。

化可能なシーケンス)によってだけでなく、「誰かが何かを学習できた」という解釈を可能にするメタ語用的フレームへの指標を通して、より間接的な形でもなされ得ると言えるだろう。そして、そもそもフレームというものが参加者たちの具体的な行為を通して指標されるものである限り、我々は、相互行為への綿密な分析を通して、学習の達成を可能にするメタ語用的フレームを同定することができるのである。

3.2 縦断的談話分析

「切り替える」は、2回目の会話において、使用言語を日本語から英語に替えることを提案するサミの発話（「そろそろ、切り替える？」）の中で初めて登場する。当初、ユナとカヒは「切り替える」という語を知らなかった。以下の会話例には、「切り替える」の意味に関する修復連鎖の後、カヒが自らそれを用いて発話するに至るまでのやりとりが示されている（以下、会話例では、注目すべき箇所を太字で表示する）。

2回目の会話

1	ユナ: カヒ: 韓国は家族が: 住むの、がアパート。ん。 (..) °うん。° (3) サミ: う: : : ん °うん。° タク: なるほど (そっか)
2	ユナ: きりっかえる? カヒ: 切り替える サミ: hhh そろそろ、 切り替える? 3時半。 タク: (今何分) 切り替えます(か)
3	ユナ: カヒ: きりかれー かえるは: 服を替えるの: 意味? サミ: ん? ううん 切り替えるは: タク: きりー ん? 切り替えるは
4	ユナ: スイッチがー カヒ: 切り替える～ サミ: スイッチ? 着替える? タク: (多分) 服は、普通に服を替える。 着替える
5	ユナ: カヒ: 着替える。あ～私は今、この: 学期に: 、ヨガくらークラスを: 今していますけ↑ど: サミ: タク: あ:

6	ユナ: カヒ: ヨガ? ㄷ. ヨガ. でも、この:、友だちが日本人:ですけど、この、この人が サミ: ヨガ? へ: : : : う: : ん。 タク: あ: :
7	ユナ: カヒ: 私に、あ、着替える?と言う。 で私は着替える? ㄷ: これは服を替え:るの サミ: うん。 ふ: ん。 服を: タク:
8	ユナ: う: : : ん。 °スイッチ° カヒ: 着替える。 切り- 切り替えるはスイッチ? サミ: 着替える? うん。 切り替えるは: スイッチ。 なんか タク: うん。
9	ユナ: う: ん。 カヒ: °着替える(··)° う: ん。 °(··)° (1) サミ: 日本語か↑ら:、 英語に切り替える、とか。 うん。 タク:
10	ユナ: hhhh カヒ: 今から英語で き: : り: かえる h h h h 切り替えま↑しよ↓う: : サミ: う: ん。 切り替える hhh 切り替え= タク:
11	ユナ: hh カヒ: hhhhh う: : : ん (4) サミ: ましょう: hh is that your (0.6) (··) pierce? タク:

このやりとりからは、少なくとも三つのフレームが同定できる。一つは、言語交換という活動そのものを規定する「言語交換」のフレーム¹⁴⁴で、それは、母語を異にする4人の大学生が、日本語と英語による会話を順に行うという当の活動に説明を与えるものである。上記の会話は、その中でも、参加者たちが使用言語を日本語から英語に切り替えるという局面に位置する。

二つ目は、「切り替える」という語を巡る修復連鎖を通して指標される「教授・学習」のフレームで、それは「言語交換」のフレームの中に挿入された下位のフレームである。「教授・学習」のフレームは、ユナとカヒによる修復開始（ティア2、3）と、それに続くサミとタクによる修復（ティア3、4）、そして、その後のカヒによる「切り替える」という語の反復などを通して指標されるものであり、それらの行為は同時に、参加者たちの「教わる

¹⁴⁴ さらに言えば、ここでの「言語交換」のフレームは、参加者たちの会話が録音・録画される「調査」のフレームの内部に位置すると言える。

側」と「教える側」という非対称的な関係性および、「日本語学習者」と「母語話者」というアイデンティティを指標するものとなっている (cf. Kasper, 2004)。

三つ目は、修復連鎖の終了後に現れる「遊び」のフレームである¹⁴⁵。「教授・学習」のフレームと同様、「遊び」のフレームは「言語交換」のフレームの中に挿入された下位のフレームであり、遊戯的なイントネーションを伴ってなされたカヒの発話 (ティア 10 の「切り替えま↑しょ↓う : :」)、および、それによって引き起こされた参加者たちの笑いや反復 (ティア 10、11) によって指標されるものである。そこでカヒは、「切り替える」という語を「遊び」のフレームの喚起と共に用いることによって、それをすぐに使って見せることの照れ臭さを紛らわす (あるいは、表現する) と共に、「教授・学習」のフレームによって指標された非対称的な関係性が維持されるのを防ぎ、和やかな雰囲気を出していると言える。

「言語交換」のフレームの中に挿入された「教授・学習」および「遊び」という二つのフレームにおける活動は、「切り替える」という語そのものに焦点化したものであると言える。そこで、その焦点化が「切り替える」という語の反復によってもたらされていることに注目されたい。すなわち、反復が、「教授・学習」と「遊び」という挿入的フレームを立ち上がらせる上で重要な役割を果たしていることが窺えるのである。

一方、上記の会話は、カヒが新たな言葉を学習する過程 (進行相) が、移ろいゆく複数のフレームの層への指標を通して行われていることを示している¹⁴⁶。このことは、カヒの学習の達成 (結果相) にも重要な意味を持つと言える。「教授・学習」のフレームが「言語交換」のフレーム (特に、使用言語の切り替えという局面) に挿入されていたことにより、カヒは修復が終了した直後に、「切り替える」という語を、使用言語の切り替えを提案するコンテキスト化された発話 (「切り替えましょう」) として用いることができたのである。

¹⁴⁵ ティア10のカヒの発話における間違い「今から英語で切り替える」が、サミとタクによって指摘されることなく見過ごされていることから見られるように、ここでは「教授・学習」のフレームが、修復連鎖の終了および「遊び」のフレームの現れと共に関与性を失っていることが観察される。

¹⁴⁶ ここで指標されるフレームの構造が、第5章で分析した教室談話のそれとは反対になっていることにも注目されたい。第5章で分析した教室談話では、特定の文型の教授・学習を目的とする活動のフレーム (「日本語の授業」および「文型の教授・学習」) の中に、擬似的に導入される「言語使用」のフレームが挿入されていたのに対し、ここでは、使用言語を切り替えるという「言語交換」の活動の中に、「教授・学習」のフレームが挿入されているのである。さらに、教室談話における活動のフレームが、特定の文型を教えるという目的に基づき、加藤によって意図的にコントロールされていたのに対して、ここに見られるフレームは、相互行為の中で偶発的に指標され、創出されている。

この発話は、従来の第二言語研究の観点からすると、カヒがその語を学習したこと（すなわち、学習の達成）を表すものとして記述され得るだろう。しかし、ここでは、学習の達成をカヒに帰属させる参加者たちの相互行為（cf. Nishizaka, 2006）は見られず、また、カヒ自身もその語を一貫して使用できることを他の参加者たちに示せていない。つまり、相互行為を通して行われる学習の達成を記述するという観点からすると、この時点ではまだ、カヒの学習は「達成した」とは言い難いのである。

1週間後に行われた3回目の会話で、カヒは自ら「切り替える」という語を用いることを試みる。

3回目の会話（1週間後）

1	ユナ: ムキムキ hh h うん。じっ、か: : : :ん(時間) 어떡해?	カヒ: ムキムキ うん。 (2) えい- えい-
	どうする?	
	ユナ:携帯電話を見る カヒ:ユナの	
2	ユナ: 英語? hhhh あ:今から	カヒ: 어우:야: 英語から-英語で 替え切り?
	サミ: あれ? 英語: : 英語でちょっとしゃべる	
	う:わ: 携帯電話を覗き込む カヒ:サミを指差す	
3	ユナ: きり- かえ hhh 切り替え hhhh	カヒ: 切り替え。 切り替え hhhh 어 切り替え。 切り替える: :
	サミ: 切り替え。 切り替え hhhh 替え切り 切り替え。	タク: 切り替え hhh 替え切り
サミ:笑顔で サミ:右手を捻ってみせる		
4	ユナ: hhh 替え切りましょ hhh 어:	カヒ: 切り替えま↑しよ↓う: hhh 替え h 切りましょ? hh う: :ん。
	サミ: hhh °う:ん°	
	タク:	
	ユナ: do you like any American actors or	
5	カヒ: (1.5) °う:ん°	
	サミ:	
	タク:	

会話の経過時間に言及するユナの発話によって始まった使用言語の切り替えの交渉において、カヒは「英語から- 英語で、替え切り?」（ティア 2）と発話し、サミに確認を求める（サミを指差すカヒのジェスチャーを参照）。その直後、カヒは自身の間違いに気づき、

修正を行うが（それと同時にサミによる修正もなされている）、カヒの間違いは参加者全員による笑いを交えた多くの反復を引き起こすことになる。

カヒの確認要求（「替え切り？」）は、「切り替える」という語に関する教授・学習が行われた2回目の会話との連続性を指標するものであり、「教授・学習」のフレームを指標するものであると言える。ただし、それが単に「教授・学習」のフレームのみを喚起させているとは言い難い。カヒは、自ら進んで「切り替える」という語を用いようとしており、使用言語を切り替えるという場面自体を、自身の記憶を試す機会として用いている。また、サミを指差すジェスチャーからは、（結果的には間違ってしまったものの）自身がその語を覚えていることをサミにアピールしようとしているようにも見える¹⁴⁷。さらに、カヒの間違いに対する参加者たちの反応（笑いと反復）は、参加者たちがカヒの間違いを単なる訂正の対象として扱っているわけではないことを示している。

その後、カヒは「切り替える：：」（ティア3）と、平坦なイントネーション（標準日本語のアクセントとは明らかに異なるもの）を用いて発話し、続いて「切り替えま↑しよ↓う：」（ティア4）と、2回目の会話に見られたものと同様のイントネーションを用いて発話することで他の参加者たちの笑いを誘う（タクは声を出さずに微笑んでいる）。一方、ユナは、このカヒの発話を、わざと「替え切り」という間違った形式を用いて繰り返して笑い（「替え切りましょ」（ティア4））、カヒ自身もユナの発話を繰り返して笑う（サミは微笑みながら二人を眺めている）。2回目の会話と同様、ここでもカヒは「遊び」のフレームの中で「切り替える」という語を使用しているのである。

なお、ここでは、さらに以下の二つの点に注目されたい。一つは、カヒの発話「替え切り？」（ティア2）から「切り替える：：」（ティア3）の間に見られる一連の反復に、すべて「切り替え」または「替え切り」という名詞形が用いられているという点である。語形に焦点化したこれらの反復に名詞形が用いられていることは、そもそも名詞が、動詞などとは違い、時制やモダリティ、ムードといった直示的（*deictic*）要素を伴わない（すなわち、文法的にコンテキスト化され難い）ものであることと無縁ではないだろう。つまり、名詞化された「切り替え」という語形の使用は、コンテキスト化された語の使用ではなく、語形そのものへの志向、すなわち、メタ意味論的（*metasemantic*）志向性（cf. Silverstein, 1976a, 1993）を指標するものであると言えるのである。

¹⁴⁷ このようなカヒの行為によって創出されるフレームについては、5回目の会話の分析で再び検討する。

もう一つは、右手を前に出して捻って見せるサミのジェスチャー（ティア3）である。このジェスチャーは明らかに「切り替える」という語の意味を身体的に表した類像的ジェスチャー（iconic gesture）（Svennevig, 2018）である¹⁴⁸。ただし、2回目の会話で「切り替える」の意味に関する説明がすでになされていたこと、また、カヒが（間違った語形を用いてではあるものの、）その意味への適切な理解を踏まえて発話していることから考えると、このジェスチャーは意味論的に冗長であると言える。それにもかかわらず、サミがこのジェスチャーを用いていることは、「カヒはまだ「切り替える」という語を十分に学習していないかもしれない」という彼女の認識を表していると言える。サミはこのジェスチャーを通して、カヒが適切に「切り替える」という語を使用するための手助け（＝スキヤフオールディング）を提供しているのである。

4回目の会話（1週間後）

1	ユナ:	あ:	°切り替え°
	カヒ:		切り替え 切り替え=
	サミ: 残業はあるけど、頑張っ	うん。 そろそろ	切り替えますか
	タク:		
サミ:携帯電話を見る サミ:右手を捻ってみせる サミ:笑顔になる カヒ:ユナを見て			
2	ユナ:	hhh	°うん、う: :ん°
	カヒ: ま↑しょ↓う:	は:い。 h:	
	サミ:	切り替えますか?	°うん。°
	タク:	きり hh	
カヒ:右手の拳を突き上げて下げる			

4回目の会話における使用言語の切り替えの交渉は、前の2つの例に比べるとかなり簡潔なものになっている。サミはまず、右手を捻るジェスチャーを見せた後、「切り替えますか」と提案するが、その最中に笑みを浮かべる。この笑みは、「切り替える」という語の使用によって「遊び」のフレームが喚起されるだろうとサミが予期していたことを示唆している。カヒとユナは、3回目の会話の場合と同様、まず名詞形（「切り替え」）でサミの発話を繰り返す。その後、カヒはユナの方を見ながら、これも以前と同様、遊戯的なイントネーションを用いて「切り替えま↑しょ↓う:」と発話する。そして今度は、その発話に合

¹⁴⁸ Svennevig (2018) は、類像的ジェスチャーの使用が、「「新たな言葉を教える」活動」(activity of “teaching a new word”) への志向を表すとしている。

わせて右手の拳を突き上げて見せることで笑いを誘う（サミとタクはカヒを見ながら声を出さずに微笑んでいる）。

このように、「切り替える」という語は、以前の2回の会話を経て、単なる学習の対象ではなく、「遊び」のフレームと結びついたものとなり、その場で行われる活動を解釈可能とする非明示的・再帰的なメタ語用の機能を果たす指標記号（=コンテキスト化の合図）となったと言える（Gumperz, 1982; Silverstein, 1993）。

5 回目の会話（2 週間後）

1	ユナ: あ: はい、考えて 어。 어後で後で後で h h
	カヒ: 考えて: 어:: 後で、後で、 어 教える うん。 hh 今、え-英語で サミ: (後で) なんか英語に タク:
サミ: 携帯電話を見る	
2	ユナ: カヒ: 切り替え きりか- おお:: 切り替える。 は::= サミ: したほうがいいかな 切り替える。 わ:: 切り替える。 タク: あ そうですね きり- おお:h
	サミ: カヒに視線を向けながら笑顔になる サミ: 拍手するジェスチャー カヒ: 両手で軽くガッツポーズ カヒ: ユナを
3	ユナ: hhh カヒ: は::: は::: は hh 切り替えるか↑な::: h .h: hh .h: う::: ん サミ: hhh hhhhhh °う::: ん° タク:
	見ながら大きな声で
4	ユナ: カヒ: hhh サミ: hhh.h: do you often have e: chance to speak in: Japanese? タク:

5 回目の会話で、カヒは、反復でない形では初めて「切り替え」という語を正しい語形で用いることになる（ティア 2）（ここでも名詞形が使用されていることに注目）。3 回目の会話の場合と同様、カヒは、使用言語を切り替える場面自体を自身の記憶を試す機会として利用している。続くサミの発話（「切り替える」）から自身の用いた語形が正しいことを確認したカヒは、「おお:::」と言いながら軽くガッツポーズを取って見せる。そして、ユナに向かって見せびらかすかのように、「は::: は::: は::: は」と大きな声で自身の「出来」をアピールした後、「切り替えるか↑な:::」と満足げに言って笑う（ティア 2~3）。一方、

サミは、「わ：：」と言いながら拍手をするジェスチャーを見せ、タクも笑いながら「おお：h」と反応する（ティア3）。このような一連の参加者たちの行為は、クイズゲームの一場面を連想させる。というのも、使用言語を切り替えるという場面自体を、自分に対して提示されたクイズのように扱うカヒは、クイズの正解者として振る舞い（ガッツポーズのジェスチャーなどを参照）、サミとタクは、そのようなカヒのパフォーマンスに喝采を送る観客を演じているように見えるのである（サミが、音を立てずに、あくまで拍手をするジェスチャーを示していることにも注目）。参加者たちのこのような行為を通して指標される擬似的なフレームのことを、以下では「クイズゲーム」のフレームと呼ぶことにする。

一方、5回目の会話に見られるやりとりは、Nishizaka (2006) などの言う「学習を帰属する」相互行為の連鎖になっていると言える。カヒは、サミとタクから教わった「切り替える」という語を正しく使用できることを示して見せ、サミとタクはそれに注目し、肯定的に評価することによって、カヒが当の語を学習したことを認めている。ただし、ここに見られる学習の帰属が、Nishizaka (2006) および五十嵐 (2016) が分析した例とは異なる性格のものであることに注意する必要がある。上記のやりとりが直接的に指標するのは「教授・学習」のフレームというより、擬似的な「クイズゲーム」のフレームであり、その中で参加者たちはクイズの正解者と観客という擬似的な役割を演じているのである。すなわち、参加者たちは、「見せる→注目する→肯定的に評価する」という一連の行為を「クイズゲーム」のフレームの中で行うことによって、「教わった側」と「教えた側」という非対称的な関係性が強く指標されることを防ぎながら、学習の帰属を行っていると言えるのである。

ただし、第2節で述べたように、相互行為を通じた学習の帰属は、その後続くさらなる相互行為が存在する限り、学習の達成を保証するものにはなり得ない。このことを踏まえて続く6回目の会話を見てみよう。

6回目の会話（2週間後）

	ユナ： お金持ち hh	カヒ：	や：：。自分も、たくさんある：じゃない
1	サミ： お金持ち大事なんだね	タク： そうだよ	十分： あるよね：
	タク： 自分もお金あると h 思う h		
	サミ：携帯電話を見る		

2	ユナ: h: あ: :。 切り替え カヒ: h: °お金持ち° (3) (・・・) 替えますか。切り替えますか。 うん。 サミ: (・・・) 替えますか。切り替えますか。 うん。 タク: あ
	サミ: 右手を捻ってみせる
3	ユナ: 切り替え: °切り替え° (2) 着替える? カヒ: 切り替え: °切り替え° (2) °あ: ° サミ: う: ん タク: °切り替え°
	ユナ: 笑顔になる
4	ユナ: °切り替え° 着替える? カヒ: き- changing clo:thes is あ、着替え、着替える。 サミ: 切り替える。 着替える。 hhhh タク: 着替える。
	ユナ: °(・・・?)° カヒ: °着替える。切り替える。° (3) °切り替える° サミ: ありがとう。 thank you : タク: thanks.
ユナ: お茶を入れるためにサミのコップを取る	
6	ユナ: so you guys planning to do volunteer カヒ: う: : ~ん。 (3.5) サミ: タク:

ティア2でサミは「替えますか」と言って使用言語を替えることを提案するが、その後、右手を捻って見せながら、それを「切り替えますか」に言い換える。この言い換えによって、サミは、使用言語の切り替えの場面を再び「切り替える」という語の使用に結びつけ、過去のやりとりとの連続性を指標している。サミの提案に対して、ユナは、「あ: :。」(ティア2)と言って理解を示し、「切り替え」と繰り返す。それをさらに小さく繰り返したタクの発話の後、カヒは「切り替え:」(ティア3)と言って理解を示し、ユナも笑顔になって「切り替え:」と再びそれを繰り返す(これらの繰り返しが名詞形であることにも注目)。その後、カヒは再び「着替える」という語(2回目の会話を参照)の意味について質問をし、タクとサミの確認を得た後、自身の記憶を整理するかのよう「着替える。切り替える。」と小さく呟く(ティア5)。

このように、6回目の会話では、参加者たち全員による「切り替え」の反復、そして、カヒによる修復開始と、反復を通じた語形の確認によって、「教授・学習」のフレームが再び指標されている。5回目の会話で学習の帰属がなされたとはいうものの、参加者たちにと

って「切り替える」という語は、未だ注目に値する学習の対象として扱われているのである。

7回目の会話（1週間後）

1	ユナ:	あ: そう。
	カヒ:	きりかー ま-もう
	サミ: へえ: : そうなんだ:。すごい。 きり- 切り替える?	
	タク:	(・・・=
サミ: 携帯電話を見る		
2	ユナ: °(切り替える)°	((韓国語))・・・
	カヒ: もう5時になりましたか お: : :。 おお:。	
	サミ:	
	タク: ..)	
カヒ: 携帯電話を見る		
3	ユナ: °(oops)(°)° 切り替えましょう hehe	
	カヒ: 切り替えましょう: (2)	
	サミ: 切り替え あ、ありがとう。 う:ん	
	タク:	
ユナ: サミのコップを取る。		

7回目の会話でも、サミによって「切り替える」という語が先に用いられている（ティア1の「きり-切り替える？」）。ここでは、次の2点に注目されたい。一つは、5回目の会話（および、映像データのない2回目の会話）を除いた全ての会話において用いられていた、手を捻って見せるサミのジェスチャーが見られなくなっている点である。このジェスチャーは、この後のすべての会話で見られなくなるのだが、そのことは、ユナとカヒが「切り替える」の意味を十分に理解できるようになったというサミの認識の変化を表している。

もう一つは、ユナとカヒによる「切り替える」という語の使用が、名詞形での反復を経ることなく、直接「切り替えましょう」（ティア3）というコンテキスト化された形で用いられている点である。3回目の会話の分析では、「切り替え」という名詞化された語形の使用（およびその反復）が、参加者たちのメタ意味論的志向（および、それに関連するフレーム）を指標するものであることを述べた。ここで名詞形の使用が姿を消していることは、ユナとカヒにとって当の語を正しい語形で発話することがもはや問題になっていないこと、すなわち、正しい語形での発話という側面については、学習が終わっていることを示唆するものであると言えるだろう。

ただし、ユナの「切り替えましょう」に続くサミ（「切り替え」とカヒ（「切り替えましょう:」）の反復（サミは微かに笑みを浮かべている）、さらに、それに重ねられたユナの

ちょっとした笑いは、「切り替える」という語が未だ参加者たちにとって注目に値するものとして扱われていることを示唆している。

8回目の会話（1週間後）

1	ユナ: それウソです。hhh. h	hhh	°だから°	°(あっ)°
	カヒ:			
	サミ: hahahaha	ウソ。hhh. h	う: :ん。	°そうなんだ°
	タク:	hhh	そういう人もいますよね	
ユナ:携帯				
2	ユナ: あ、替える、はい。		切り替える	切り=
	カヒ:		ん。	切り替える? き-
	サミ: 替える?	切り替える?	切り替える?°	う: :ん。
	タク:			
電話を見る		カヒ&ユナ:互い		
3	ユナ: 替え hh	어:。	.he 너무 늦었다	すいま-
	カヒ: 切り替える	h 振り返る? hh .h:		切り替える?
	サミ: 切り替える?	切り替える?		う:ん?
	タク:			
遅くなりすぎた				
を見る		ユナ:笑顔のまま下を向く カヒ:自分の手元に視線を移す		
4	ユナ: ごめんな h さいね hh	어: なんか質問がたくさんあって:	う:ん。	時間が
	カヒ:	어:		大丈夫。
	サミ:	(・・・)	ううん?	大=
	タク:			
5	ユナ:	hhh		
	カヒ:	いい質問でした。		
	サミ: 丈夫だよ。	う:ん。		
	タク: hhhh			

サミは、携帯電話の時間を確認するユナを見て「替える?」（ティア 2）と提案し、ユナの同意（「あ、替える」）を得る。使用言語の切り替えの交渉はそこで一段落したはずだが、それにも関わらず、サミはその直後に「切り替える?」と聞き直し、カヒの同意（「ん。」）を得てからもう一度「切り替える?」と繰り返している。これら発話は、「切り替える」を用いたユナとカヒの発話を引き出すものになる。6 回目の会話と同様、ここでもサミはわざわざ「切り替える」という語を用いて自身の発話を言い換えており、それによってユナとカヒがそれを聞き、使用する機会（すなわち、学習する機会）を与えていると言える。

その後、ユナとカヒは互いを見ながら「切り替え」「切り替える」と言って笑う（ティア 3）。それに続くカヒの「振り返る?」（ティア 3）は、調査以外の場面でのユナの言い間違

いに言及するものであると思われるが（後の 11 回目の会話では、ユナが「切り替え」の代わりに「ふりかえ」という語を間違っ用いる例が見られる）、そのことを知らないサミは、それに合わせてさらに「切り替える？」と繰り返し、カヒによるさらなる反復（「切り替える？」）を引き起こすことになる。

ここでは、7 回目の会話に比べて「切り替える」という語の反復が増えている。しかし、それらの反復は、正しい語形を用いることへの志向を表すものであるとは言えない（全ての反復が動詞形であることにも注目）。また、ティア 2 とティア 3 におけるカヒの 2 回の「切り替える？」は、サミとタクによって修復を要求する発話としては理解されておらず、むしろ、サミの提案に対する聞き返し（反復による質問の方向の転換：Ochs, 1975）として機能していると言える。カヒは「切り替える」という語をコンテキスト化された形で用いているのである。

9 回目の会話（1 週間後）

1	ユナ: カヒ: あ ツウイは: 아니 家族がお金持ち: の: 家族と有名な。うん。 うん。 サミ: そうなの? へ: : タク: え、そうなんだ。
	いや
2	ユナ: °切り替える?° うん。 カヒ: °うん。° うん。 (2) そうだね: サミ: 切り替える? °う:ん。° タク: へ: :
	サミ:腕時計を見る ユナ:携帯電話を手にとって見る カヒ:携帯電話を手にとって見る
3	ユナ: hh are you still doing the internship here? カヒ: サミ: hhh °う:ん° (2) h: (2.5) タク:

9 回目の会話でも「切り替える」という語は、サミの「切り替える？」（ティア 2）によって先に用いられている。ユナはそれを小さくと繰り返した後、「うん。」と言って同意を示しており、カヒは「うん。」と簡潔に答えるのみである。2 秒間の沈黙の後、カヒは「そうだね:」と言ってもう一度同意を示し、それをもって使用言語の切り替えの交渉は終了する。「切り替える」という語は、ユナによって一度繰り返されているのみで、語そのもの

への焦点化は見られない。ここでは、「教授・学習」や「遊び」といった挿入的フレームは指標されておらず、ただ、簡潔な使用言語の切り替えの交渉だけが行われているのである。

10 回目の会話 (1 週間後)

1	ユナ:								
	カヒ:			う：ん。	(1.5)				き-切り替える？
	サミ:		そうそう：。					う：ん。	(2)
	タク:	しかもすぐ消えちゃうし。							
		サミ:携帯電話を触る		サミ:携帯電話のカバーを閉じる					サミ:ビデオカメラの
2	ユナ:	何：時	あ：	うん。					
	カヒ:	切り替える？		今 30 分。			う：ん。		あ（・・・？）
	サミ:	切り替える？	そうだね				う：ん。		
	タク:								
		時間を見る		ユナ:携帯電話を見る					サミ:ビデオカメラを回して時間
				カヒ:ビデオカメラの時間を見る					
3	ユナ:	（・・・）							
	カヒ:	28：？	h:	あ、怖い。					切り替える。
	サミ:	okay.	うん。	うん	切り替える。				切り替える。 うん。
	タク:								((咳))
		を見る		カヒ:ビデオカメラを回して時間を見る					
4	ユナ:		h						
	カヒ:	う：ん	あ：：	do y- do you have any plan, for Christmas?					
	サミ:	う：ん：hhh		hh°					
	タク:								

10 回目の会話でカヒは、反復ではない発話としては初めて、「切り替える」をコンテクスト化された形で（すなわち、使用言語の切り替えを提案する発話として）用いることになる（ティア 1 の「き-切り替える？」）。カヒのこの提案に対し、サミは「切り替える？」と聞き返しており、カヒはそれに重ねる形でもう一度「切り替える？」と質問している。その後のサミの同意（「そうだね」）と、それに続く数回のターンをもって使用言語の切り替えの交渉は一段落することになる。

ここで注目すべきなのは、「切り替える」という語を正しい語形で、適切に使用しているカヒに対して、それに注目し、肯定的に評価するといった他の参加者たちの行為が一切見られない点である。同様にカヒも、自身が当の語を適切に使用できたことに対する達成感や満足感を示していない（5 回目の会話と比較）。すなわち、カヒの「切り替える？」は、（カヒ自身を含む）参加者たちにとって注目に値するものではなくなっている。このような注目の欠如は、カヒが「切り替える」という語を適切に使用できて当然であるという参

加者たちの認識を間接的に表すものとなっている。カヒはすでにそれを学習した者として振る舞い、他の参加者たちもそのような者として彼女を扱っているのである。

その後、サミは、会話を録画していたカメラに手を伸ばして経過時間を確認し、2度「切り替える。」と繰り返す（ティア3）。これらの発話は結果的にカヒによる反復（「切り替える。」（ティア3））を引き起こすことになるが、サミの「切り替える。」は、「切り替える」という語自体への焦点化をもたらすことを意図したものであるとは言い難い。というのも、1回目の「切り替える。」は、時間を確認するサミ自身の行為によって長引いてしまった（直前のやりとりを通してすでに一段落した）使用言語の切り替えの交渉を切り上げるためになされた発話であると考えられ、2回目の「切り替える。」は、1回目の発話がカヒの発話（「あ、怖い」）と重なってしまったために繰り返されたものであると考えられるのである（どちらの発話においても、サミの視線はカヒではなく、カメラの方に向けられている）。

このように、10回目の会話では、参加者たちによる注目の欠如によって、カヒにおける「切り替える」という語の学習が（非明示的な形で）達成されていることが観察できる。ただし、繰り返し述べるように、続く相互行為が存在する限り、このことは完全なる学習の達成を保証するものにはなり得ない。

次の11回目の会話は、10回目の会話から3週間後に行われたものである。

11回目の会話（3週間後）

1	ユナ： カヒ： サミ： タク：	う：ん。給料少ない？ ので： あ：、そうなんだ： へ：：	みたいな感じ：、がある= う：ん。 ふ：= う：ん。
2	ユナ：°から° カヒ： サミ：ん タク：	あ、ふりかえ： ふり- 切り替える？ お：：	きり-切り替え hh 忘れh(た) 切り替える？ 切り替える？ 切り替える。
	いや		
	サミ：ビデオカメラの時間を見る		
3	ユナ：切り替える カヒ：切り替える？ サミ：切り替える？（..） タク：	う：ん ふ：：ん hhh hhh	°（……）° hh hhh hhh

時間を確認するサミを見て、今度はユナが初めて使用言語の切り替えの提案を行う。しかし、ユナは正しい語を使用できておらず（ティア2の「ふりかえ：」）、カヒによる修正

（「切り替え？」）を受けることになる。ユナは自身の発話を修正し（「きり-切り替え」）、笑顔で「忘れ（た）」と付け加える。サミは「切り替える？」と言って再び正しい語形を提示しており、一方、タクは、ユナの発話を正しく修正できたカヒに対する評価的態度（「お：:」）を示している。このように、11回目の会話では、名詞化された語形の使用（＝語形の正しさへの志向）、反復、「切り替える」という語を巡る修復、評価的態度が再び現れており、「教授・学習」のフレームが関与的なものとして指標されている。「切り替える」という語およびそれを用いたユナとカヒの発話は、再び注目に値するものとなり、ユナとカヒは、まだそれを完全に学習できていない者として扱われているのである。

12回目の会話（1週間後）

1	ユナ： うんんん。「学部名」で いろんな、 語が °(勉強)° カヒ： うん。 う：ん。 う：ん。 いいね？ °うん° サミ： °う：ん° (2) タク： 多分。 (…)
	サミ：ビデオ
2	ユナ： う：ん。 カヒ： うん。切り替える。 うんうん。20分だったよ。 うんんん。 サミ： 切り替える？ うん。 タク： 20分って早いんですね。
	カメラの時間を見る
3	ユナ： hhh カヒ： hhhh .h: (4) サミ： 早いね hhh so, what kind of, classes are you taking ... タク：

最後となる12回目の会話における使用言語の切り替えの交渉は、「切り替える？」（ティア2）というサミの提案に対して、カヒが「うん。切り替える。」と答えるのみの簡潔なものとなっている。カヒの反復は、サミの提案に対する受諾として機能しており、語そのものへの焦点化の志向は見られない。「切り替える」という語（および、カヒによるその使用）は注目に値するものとしては扱われておらず、このことは再び、カヒがすでにその語を知っており、適切に使用できるという参加者たちの認識を表すものとなっている。カヒの学習は、ここで再び、非明示的な形で達成されているのである。

3.3 考察：学習の達成を可能にするメタ語用的フレーム

3.2では、言語交換の会話において使用言語を切り替えるという局面のやりとりを分析し、「言語交換」のフレームに挿入される「教授・学習」「遊び」「クイズゲーム」という三つの下位のフレームを同定した¹⁴⁹。それらのフレームは、「切り替える」という語の反復、名詞形の使用、笑い、手を捻るジェスチャー、修復、評価的態度の表示などといった行為によって指標されていた。回を重ねるにつれ、それらの行為は次第に姿を消し、それによって指標される挿入的フレームも見られなくなっていった。その結果、最後となる12回目の会話における使用言語の切り替えの交渉は極めて簡潔なものとなっていた。そこには、修復も、修正も、評価も、笑いも見られず、ただ、使用言語を切り替えるためのやりとりと、それによって指標される「言語交換」のフレームが存在するのみであった。「切り替える」という語は注目に値するものとしては扱われなくなり、それをを用いた発話は使用言語の切り替えというコンテキストに埋もれ、背景化していった¹⁵⁰。そして、そのような過程を通して、カヒは「切り替える」という語を正しく、適切に使用できて当然な者として（すなわち、それを学習した者として）指標されるようになっていった。彼女による「切り替える」という語の学習は、相互行為における非明示的なメタ語用を通して達成されていったのである。まとめるなら、本章が分析した言語交換の会話における「切り替える」という語の学習の達成、すなわち、「カヒが「切り替える」という語を学習した」という解釈を可能にするメタ語用的フレームとは、特定の具体的なフレームというより、「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」であったと言える。

以上の分析結果は、「見せる→注目する→肯定的に評価する」という比較的明示的な相互行為を通して学習が達成されることを論じたNishizaka（2006）および五十嵐（2016）とは対照的である。本章の分析は、学習の達成が、学習の対象およびそれに関わる行為への焦点化（＝志向）によってではなく、むしろ、そのような注目の無さ、あるいは、背景化

¹⁴⁹ ただし、「切り替える」の反復という一つの現象が「教授・学習」のフレームと「遊び」のフレームの両方を指標できることから示唆されるように、それらのフレームはカテゴリーカルに区別できるものではない。

¹⁵⁰ 特に、回を重ねるにつれて、「切り替える」という語の反復が見られなくなっていったことを想起されたい。テキスト化の機能を果たす反復が見られなくなることは、テキストが周りのコンテキストから分離され難くなること、すなわち、コンテキスト化の度合いが増すことを意味する。

によってなされることを示しているからである。さらに、本章の分析は、学習の達成が、それを明示的な形で帰属させる参加者たちの行為によって完結するものではなく、相互行為の流動的な展開の中で指標的に創出されるものであることを示している。「誰かが何かを学習した」という状態は、コンテキスト化された指標的实践を通してもたらされるものであり、最終的決定性を欠いたものなのである。

以上のことは、学習の過程が決して一方向的・漸進的ではないことを、従来の研究とは異なるより根本的な意味において主張するものとなる。学習の過程が一方向的・漸進的ではないと言えるのは、単にその過程が複雑な要素の影響を受けるから、学習が常に順調に進むとは限らないからといった理由（だけ）によるものではない。何らかの行為を学習の過程として認識することを可能にする前提となる学習の達成（1.2を参照）が、さらには、そもそも何を学習であるとするかということが、続く出来事において覆され得るものである限り、学習の過程とされるものは、初めから学習の過程でなかったものとして否定され得るのである。

このように、「コミュニケーション論」という視点により、学習（学習の過程と達成の両方）を根本的に相互行為的なものとして理解することが可能になる。もちろん、本章の分析は言語交換という特定の場面における特定の語の使用に焦点を絞ったものであり、分析を通して明らかにした学習の達成を可能にするメタ語用的フレームが、他の場面の相互行為においても同様に機能するとは限らない。しかし、それでも本章の分析は、我々が（言語）学習の問題にいかにかにアプローチするべきかを考える上で重要なことを示唆している。第8章で論じるように、「誰かが何かを学習できた」という状態が相互行為におけるメタ語用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、学習を記述するという実践を対象として記述するメタのレベルに導くからである。

第4節 小括

以上、本章では、第6章の分析を通して提示された問題、すなわち、「あらゆる第二言語教育実践が誰かの「声」、誰かの立場を反映し、特定の視点に基づいてなされる社会的実践であるならば、これからの第二言語教育実践はどこに向かって進むべきか」という問題への手がかりを探るため、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った。この問題に対する本研究の立場を示すのは第8章に譲ることとし、本章の結びとなる本節では、本章の分析が示した知見をまとめ、予期される反論に答えておくことにする。

本章では、(言語) 学習を扱う全ての研究に関わる、重大な、しかし、これまでの研究ではほとんど認識されてこなかった問題、すなわち、学習を研究する者が、何らかの行為を学習であると記述することそれ自体が、特定の社会文化的視点に基づくメタ語用的実践であるという問題を提起し、相互行為における学習を記述する新たな方向性を示すことを試みた。その方向性とは、相互行為を通して「誰かが何かを学習した」という状態(=学習の達成)が創出される過程を、メタ語用という観点から記述するというものであった。それは「コミュニケーション論」という視点によって必然的に導かれる方向性であると言える。あらゆる物事を出来事の「今・ここ」に投錨されたものとして、すなわち、出来事(を構成する諸記号)によって前提的・創出的に指標され、その存在を示されるものとして捉えるなら、所与として存在する中立的な学習の概念といったものはあり得ず、我々は必然的に、学習を規定し記述する出来事そのものに目を向けざるを得なくなるのである。

ただし、このような学習の研究の方向性に対しては、次のような反論が予想される。すなわち、「学習の達成をメタ語用という観点から記述する研究そのものにも、研究者の有する特定の視点が必然的に介在していることには変わりがないのではないか。例えば、第7章で示された分析も、「コミュニケーション論」という理論的視点とイデオロギーに基づき、その立場を反映するものとしてなされたメタ語用的実践である点で、従来の研究と変わりが無いのではないか」という反論である。この反論は的を射ている。あらゆる研究は、何らかの対象に言及し、それを解釈可能なものとするテキスト化の実践であり (Blommaert, 2005)、特定のコンテキストに根ざした社会的、文化的、歴史的实践である。本章で示した分析も例外ではない。しかし、「コミュニケーション論」に基づく学習の研究は、その他の枠組みに基づく学習の研究とは区別され得る重要な特徴を有する。すなわち、「コミュニケーション論」はあらゆる言語使用(ひいては、あらゆる物事)を射程に収めるものであるがゆえに(小山, 2008)、それを枠組みとして用いる学習の研究は、自身が対象とする言語使用を記述し分析するのと同様の形で、学習を記述し分析する言語使用(=研究)を、したがって、研究それ自身をも分析できる「再帰性」(reflexivity) (Scholte, 1972; クリフォード&マーカス, 1996など)を有するのである。

このことは、「コミュニケーション論」を、社会文化理論や状況的学習論などといった学

習の問題に特化した理論と比較してみればすぐに明らかになる。それらの理論では、(それらが様々な問題や限界を含んでいることは別として) 対象となる相互行為における学習を記述し分析することはできても、学習を記述し分析する自らの営みを同様の形で分析することはできないのである。例えば、社会文化理論における、高次精神機能の発達を説明するための諸概念では、当の理論における発達の概念が近代西洋のイデオロギーを反映するものであること(ワーチ, 2004)を分析できないし、状況的学習論では、参加によって見えなくなるもの(高木, 1992)を、参加という観点から分析することはできない。それらの学習の理論が再帰的な自己批判を行うためには、自身の理論とは異なる他の理論に頼るしかない。すなわち、それらの枠組みは、自身の理論を再帰的に批判できる枠組みにはなっていないのである¹⁵¹。

それでは、「コミュニケーション論」という視点の導入によって、第二言語研究、そして、第二言語教育実践はどのような展開を迎えるのだろうか。本研究の最後となる第3部(第8章)では、本研究を通して示された知見をまとめ、「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として有する射程を示すと共に、その視点が第二言語研究および第二言語教育実践にもたらす新たな可能性を論じることとする。

¹⁵¹ もちろん、例えば、社会文化理論や状況的学習論は、研究という営みを「高次精神機能の発達」や「実践共同体への参加」という観点からは分析できるかもしれない。しかし、それによってもたらされる知見は、社会的実践として行われる研究という営みへの批判的分析という意味ではかなり限定的なものとなるだろう。なお、同様のことが会話分析に対しても指摘できることは、第2章で指摘した会話分析の限定的な射程と、認識論的・方法論的限定性からして明らかである。

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1節 第二言語教育・学習の研究としての談話分析の射程

第2部「分析編」では、「コミュニケーション論」に基づく談話分析を通して、言語使用を記述することを目的とする談話分析が、言語の教育と学習の問題を正面から扱うものになり得ることを示した。本節では、第2部の各章の談話分析を通して得られた知見を振り返ると共に、第二言語研究として行われる、「コミュニケーション論」に基づく談話分析の射程を論じる。

第4章では、日本語教科書『みんな』の教師用参考書『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、言語の教育と学習、教師と学生に関する著者らの想定と信念を、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を論じた。導入例には、活動を主導しコントロールする教師と、受動的にその活動に参加する、目標文型に対して徹底的に無知な学生の姿が描かれており、学生の文型学習が、教師の意図通りに段階的かつ着実に進むものとされていた。そこには、教師が間違っただけの学生の発話を誘導し、それを修正して新たな文型を導入するというパターン化されたやりとりが見られ、それを通して両者の間の不均衡な関係性が創出・維持されていた。また、教師は文型導入の活動の中で自身と学生に関する特定の表象を作り上げており、それらの表象は、焦点化されることなく繰り返し用いられることにより、文型導入の活動が前提として指標できるもの、すなわち、一つの「現実」となり得るものとなっていた。『手引き』の導入例は、教師と学生の間での知識の差、権力の差を前提とすると同時に創出させる社会指標的な実践として描かれていたのである。さらに、導入例における教師と学生の間での関係性は、『手引き』の著者らがその読者との間で行うコミュニケーションにおいても、著者らが「効

果的」な文型導入の仕方を、様々な表象を作り上げながら提示するという形で同様に指標されていた。著者らは導入例を提示することを通して、自身と読者の間の不均衡な関係性を指標するという実践を行っていたのである。

第4章の分析は、何よりもまず、言語の教育と学習に関する信念や想定といった、人々の意識や認識に対する検討をもその範囲に収める談話分析の射程の一面を示している。そもそも我々が人々の意識や認識を確かめられるのは、それを表す（言語使用を含む）具体的な行為への観察を通してしかあり得ず、そうである限り、談話分析は、意識や認識を記述・分析できるのである。

言語使用を基にして人々の意識や認識にアプローチするのは、インタビューをはじめとする従来の研究方法に関しても本質的に同じである。しかし、人々の意識や認識を、それに言及する明示的な質問によって聞き出そうとするインタビューと、本研究で示した談話分析が異なるのは、前者がインタビューという出来事のコンテキスト（特に参加者の関係性）を捨象し（あるいは、インタビューそのものを一つの出来事として捉える視点を欠いており）、そこで語られた内容を語り手の意識や認識と同一視する傾向にあるのに対して、後者は、（インタビューを含む）あらゆる言語使用がコンテキストに根ざした実践であるという前提に基づき、言語使用の非言及指示的な側面に、明示的な言及指示的側面と同等（またはそれ以上）の注意を払い、言語使用という出来事全体を通して指標されるものとして人々の意識や認識を捉えようとする点にある。すなわち、「コミュニケーション論」に基づく談話分析が明らかにしようとするのは、合理化や正当化を伴った意識（＝イデオロギー）というより、コンテキストに根ざした言語使用の出来事を通して姿を表す意識（および無意識）であると言える。

さらに、「コミュニケーション論」に基づく談話分析の射程は人々の意識や認識を明らかにすることだけに留まらない。第4章での導入例の分析が、導入例の提示を通して行われる著者らと読者の間の「今・ここ」のコミュニケーションを視野に入れたものであることにも示されているように、あらゆる言語使用を、何かを言うことと何かを為すことの両面から捉えようとする談話分析は、言語使用という出来事がそれに参加する者たちに、そして、それが位置するコンテキストにもたらす効果や帰結を明らかにしようとする。テキストはそれ自体では完結した分析対象とはみなされず、分析者の視線は常にテキストを取り巻くコンテキストの方に向けられる。そして、テキストとコンテキストの両方（すなわち、コミュニケーションという出来事を構成する全体）を視野に入れた談話分析を通して

もたらされる知見は、孤立したテキストの内部に留まらず、それを生成する出来事に参加する人々にまで及ぶものとなるのである。

このように、「コミュニケーション論」に基づく談話分析は、合理化された自覚的なイデオロギー、非自覚的・無意識的な認識、さらには、そのような意識や認識を前提として指標する言語使用がもたらす社会指標的帰結（意識や認識の変容を含む）をもその射程に入れるものであると言える。

第5章では、『みんな日』を用いて行われた日本語の授業に対する談話分析を行い、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、文型積み上げに基づく言語教育実践の「成果」を論じた。教師と学生たちの相互行為を通して指標されるフレームに注目した5.1の分析では、文型導入・練習の活動が「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ていることを示し、言語使用の有意義性より、抽象化されたテキストの形式的再現に焦点化する文型練習活動の特殊性を指摘した。続いて、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、教室活動が教師、教科書、学生の三者間の「対話」からなるものであり、学生たちがその中で何を学ぶかが「対話」の偶発的な過程の中で形作られていくことを論じた。最後に、5.3では、文型の導入・練習の活動における教師および教科書の意図と、実際にその文型を用いてなされた学生たちの発話の間のずれに着目し、学生たちの発話が「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は二重に異なるものであることを明らかにした。

第5章の分析は、日本語の授業という活動において何が行われているかを記述する談話分析が、言語教育実践に新たな知見をもたらすことを示唆している。言語の教授・学習の活動をコンテキストに根ざした言語使用として捉えることによって見えてくるのは、学習者が（往々にして抽象化された）学習対象をいかに内化していくかというより、そもそもその活動がどのように組織されており、参加者たちがその組織化にいかに関わっているか、そのような活動の構造が、そこで教えられ／学ばれるものとどう関わっているか、教える／学ぶという過程にどのような「対話」（同調、対立、葛藤など）が伴われており、それが参加者たちにどのような社会指標的帰結をもたらすか、といったことである。テキストとコンテキストの全体を捉えるという談話分析の志向性は、言語の教授と学習に関わる活動を、そのような「全体」として記述することを可能にするのである。

さらに、実際の教授・学習の活動において何が行われているかを明らかにすることは、人々が自身の自覚的な意識を超えたところで何を行っているかを明らかにすることを、さらには、人々の自覚的な意識が、実際に行われていることといかにならざるかを明らかにすることを意味する。このことは、談話分析が、従来の第二言語研究が関心を寄せてきた教授・学習の活動の効果や有効性を検討する手段にもなり得ることを示唆する。効果や有効性が、活動の目的（教育実践者の自覚的な意識）と、活動の結果（偶発的な出来事として行われる言語使用）との照合によって測られるものである限り、意識と行為の両方を射程に入れる談話分析は、当然ながら、それを論じることのできるものとなっている。そして、言語使用を偶発的な出来事として理解する談話分析は、我々の自覚的で合理的な意識の限界を露呈させ、その再考を迫るものになり得るのである。

続いて、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、話し手が他者の発話（の一部）を繰り返す箇所に着目して、そこで行われる非意図的・偶発的な言語学習の様相と、相互行為を通して現れる参加者たちの言語能力について検討した。言語の学習を、話し手が他者の言葉を反復し自らの発話として取り入れる過程として捉えることで、それ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り、また、言葉の歴史的な連鎖の一部を構成し、様々な「声」の融合を伴うものであることを論じた。さらに、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い、会話のローカルな展開に貢献する、適切な語彙や表現を選択する、文法的に正しい（または、間違っただけ）発話を産出するといった具体的な行為を通して指標される参加者たちの能力が、彼／彼女らの間で共同構築されるものであることを実証的に示した。反復という観点に基づく言語学習の記述は、非明示的な形で行われる言語の学習に目を向けさせるだけでなく、学習の対象となる言語的要素そのものの社会指標的側面を言語学習の記述に取り入れることや、言語能力が相互行為の中で共同構築される過程を捉えることを可能にする点において、従来の研究において見過ごされてきた部分に光を当てるものであったと言える。

第6章の分析は、「コミュニケーション論」の視点に基づく談話分析が、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示唆をもたらすことを示している。それを通して明らかになるのは、第二言語話者が、それ自体何らかの社会指標的意味を有する言語的要素を自らの発話として取り入れ、それを通して何らかの社会指標的効果をその場にもたらす社会的実践としての言語学習の様子である。このように、「コミュニ

ケーション論」に基づく談話分析において、言語の学習は、常にそれが結びついたコンテキストと共に（すなわち、「全体」として）記述され、理解されるのである。

さらに、あらゆる物事を出来事の「今・ここ」における「指すー指される」という記号論的過程に基盤を置くものとして捉える「コミュニケーション論」の視点は、能力というものの本質的な社会性を理解する上でも重要な意味を持つ。「コミュニケーション論」の視点からすると、個人が何らかの能力を有する（とされる）のは、その能力を個人の所有するものとして指標する出来事が存在するからに他ならない。出来事とそれを取り巻くコンテキストが、すなわち、コミュニケーションが、個人への能力の帰属を可能にする基盤である。そうである限り、能力は本質的に社会的なものであると言わなければならない。個人（および彼／彼女が行う行為）は出来事を構成する一部に過ぎず、彼／彼女に何らかの能力があることを指標する出来事は、彼／彼女個人には帰せられ得ない様々な（社会的な）物事によって構成されているからである¹⁵²。このように、「コミュニケーション論」に基づく談話分析は、言語の教授と学習という活動そのものを対象として記述できるだけでなく、その目的である能力という概念に対する暗黙的な理解にも再考を迫るものになり得る。

最後に、第7章では、言語交換の会話への縦断的分析を通して「誰かが何かを学習した」という状態（＝学習の達成）が相互行為を通して創出されていく過程を記述することで、「コミュニケーション論」に基づく談話分析により、学習の問題にアプローチする新たな可能性が開かれることを示した。「切り替える」という語の使用と、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に注目した分析により、「誰かが何かを学習した」という状態が、「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ることを示し、それを基に、学習の達成が相互行為の流動的な展開の中で創出される指標的效果であることを論じた。第7章の分析は、何かを学習するという行為（＝学習の過程）だけでなく、何かを学習できたという状態（＝学習の達成）もが、社会的な出来事に基盤を置くものであることを示した点で、学習の研究に新たな知見をもたらすものであったと言える。

一方、第7章の分析は、「コミュニケーション論」に基づく談話分析が、第二言語研究そのものの射程を拓げるものになり得ることを示唆する。誰かが何かを学習できたとする判

¹⁵² さらに、第1章の第3節でも述べたように、「コミュニケーション論」の視点に立てば、個人も所与の存在ではなく、出来事によって指標されることを通して初めてその存在を示されるものとなる。

断が、さらには、学習の概念そのものが、記述され分析されるべき研究の対象として我々の視野に入ってくるのである。そのようにして展開する第二言語研究を新たな方向性については次節で論じることとする。

以上のように、「コミュニケーション論」の視点に基づく談話分析は、従来の第二言語研究が扱ってきた様々な研究テーマや研究対象を包摂できる広汎な射程を有するだけでなく、第二言語研究そのものの射程を押し広げる可能性を有する。「コミュニケーション論」に基づく談話分析は、言語の教育・学習に関わるあらゆる言語使用を、それに関わる人々の意識や認識を、教育・学習の活動の内容となる言語的要素を、教育・学習の過程におけるアイデンティティや権力関係を、教育・学習活動の有効性を、人々の能力を、学習の概念そのものを対象として分析できる。さらに、それは、何らかの対象を取り上げ、規定し、記述する研究という営みをも、コンテキストに根ざした言語使用として分析できる。このような広汎な射程は、あらゆる物事を、出来事の「今・ここ」における記号作用を基軸にして捉える「コミュニケーション論」の認識論的視座によって可能になるものであると言える。

さらに、「コミュニケーション論」に基づく談話分析によってもたらされる知見は、その全体への志向性により、特定の対象やテーマ、分野に縛られず、その他の対象、テーマ、分野へと広がるものとなり得る。「コミュニケーション論」に基づく談話分析は、それが扱い得るテーマや対象の範囲という面においてだけでなく、その結果としてもたらされる知見の面においても、従来の第二言語研究の枠を越える射程（波及力）を有すると言えるのである。

最後に、「コミュニケーション論」に基づく談話分析に対して提示され得るもう一つの反論に答えておきたい。それは、「本研究で示された談話分析では、言語使用の裏に隠された人々の意図や考え、言語使用を通して生まれる（しかし、表出されない）思いや感情などを明らかにすることができないのではないか」という指摘である。確かに、言語使用という観察可能な出来事を対象として記述する談話分析では、そのような隠された意図、考え、感情などを明らかにすることができない。しかし、まず述べておきたいのは、それらを明らかにするために用いられる研究上の手続き（例えば、インタビューなど）それ自体が言語を使用する実践であること、そして、談話分析は、当然ながら、そのような言語使用の実践を対象として分析できるということである。隠された心理や感情などを、何らかの具体的な形で表さずに記述できる方法など、そもそも存在しないのである。

しかし、考えなければならないより根本的な問題は別にある。それは、そもそも具体的な形では表出されない人々の隠された内面を明らかにすることにどのような意味があるのかということである。仮に、ある人（A）が、心の中では軽蔑してやまない相手（B）に対して「本当に尊敬するよ」と言ったとする。この発話の意味を解釈する上で、我々がAの本当の気持ちを知っているかどうかは、その解釈を左右するものとなるだろう。しかし、注意すべきことに、もしAがその気持ちを誰にも明かさずに、徹底して隠し続けることができたとすれば、それは、社会的事実としては何も意味をなさないということである。すなわち、「本当に尊敬するよ」という発話は、その言葉通りの解釈に反する（観察可能な）情報が示されない限り、Bに対するAの「尊敬の気持ち」を意味するものになるのである。もちろん、そのようなAの気持ちが、A自身にとって何らかの帰結をもたらすものであったとすれば話は変わる。例えば、AはBのようにはなるまいと思ひ、Bとは異なる行動を取るよう努力するかもしれない。ただし、その段階ではすでに、Aの気持ちは内面だけに留まるものではなくっており、社会的事実として意味をなすものとなっている。すなわち、その段階では、Aの発話と行動は、談話分析が対象として分析できる社会的な出来事になっているのである。

したがって、表面上現れない人々の内面を明らかにできないことを談話分析の限界として指摘するのは的を射ていないと言える。談話分析の限界はむしろ、何らかの出来事の解釈に関わるあらゆる事柄（＝コンテキスト）（例えば、上の例では、Bに対する軽蔑の気持ちを抱いたことによるAのその後の行為の変化）を網羅できないという点にあると言えるかもしれない。しかし、そのことは、解釈という手順を含む全ての研究に共通するものだと言えるだろう。第3章で論じたように、出来事を解釈する上で関連づけられ得るコンテキストは理論上無限に存在するからである（Silverstein, 1992）。その点に関してさらに言えば、「コミュニケーション論」に基づく談話分析は、（自身の解釈を含む）全ての解釈が本質的に非決定的であるという理解を前提としており、また、何かを解釈する行為そのものをコンテキスト化された出来事として分析できる点で、他の研究方法とは一線を画す。「コミュニケーション論」は、自らの解釈をも相対化し得るメタ批判（小山, 2008）の枠組みなのである。

ただし、以上で述べたことは、インタビューという研究方法の必要性を否定するものではなく、第二言語研究においてそれを排除しようというものでもない。インタビューは、言語使用を観察するだけでは得られない様々な情報に、ときには出来事の解釈のために不

可欠な情報に研究者が接近することを可能にする。ここで主張したいのはむしろ、人々の言語使用を理解する上ではその内面を明らかにすることが不可欠であり、インタビューという方法はそれを明らかにできるという信念への再考の必要性である。言語使用は、個人の内面ではなく、人と人の間の社会的関係に根ざした現象であり、個人の意図や意識には決して還元され得ない（しかしながら、その個人にとって重要な意味を持つ）社会的効果と帰結をもたらし得る。言語使用は、そのような社会的な現象として記述され、分析されなければならないのである。

第2節 「コミュニケーション論」が拓く第二言語教育・学習の研究と実践の可能性

本節では、これまでの議論を踏まえ、「コミュニケーション論」という視点がもたらす第二言語研究、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る。

2.1 第二言語教育・学習の研究への示唆

第2章で論じたように、社会文化理論、状況的学習論、言語社会化、会話分析を理論的枠組みとして用いる従来の第二言語研究が有する限界と問題点は、それらが、言語学習が言語使用と不可分であるという理解を共有し、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しようとしながらも、言語使用を適切に記述するための視点を有していないことに起因するものであった。社会文化的視点に基づく従来の第二言語研究は、自らの用いる枠組みが有する社会文化的限定性に気づかず、その結果、それに基づいて言語学習を記述することが、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認識には至らずにいる。そのような認識の欠如によって生じ得るのは、研究者が学習を記述することを通して、それぞれの枠組みが有する特定の視点（世界観、認識論、イデオロギーなど）を無自覚的に再生産してしまうという事態である。例えば、社会文化理論の発達概念に基づいて第二言語学習（＝発達）を記述する分析者は、人間の意図性や能動性を重視する近代西洋のイデオロギーを、会話分析の立場から相互行為における第二言語学習を記述する分析者は、全ての参加者が平等な立場で行う相互行為をデフォルトな状態とみなす（それも現代西洋（アメリカ）的な）価値観を気づかないうちに再生産しかねない。さらに、

そのような理論に基づいて学習を記述することは、それ自体、何かを為す実践でもある。例えば、分析者が状況的学習論や言語社会化に基づいて、相互行為の参加者たちをnoviceやexpertとして記述することは、彼／彼女らをそのような者としてカテゴリー化する行為であり、分析者が自身を、そのようなカテゴリー化を行うことのできる者（いわば、学習研究のexpert）として呈示する行為でもある。さらに、それは、そのようなカテゴリー化の前提となる社会文化的イデオロギーを再生産する実践でもあると言える。

学習を定義し記述することが社会・文化・歴史的コンテクストに根ざしたメタ語用的実践であるということは、いかなる枠組みに基づく、いかなる学習の記述にも当てはまる。当然ながら、本研究が示した「コミュニケーション論」に基づく学習の記述も例外ではない。しかし、「コミュニケーション論」が他の諸理論的枠組みと決定的に異なるのは、全ての言語使用を、社会、文化、歴史的コンテクストに根ざした実践として理解することを前提とし、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、それゆえに、それ自身をも相対化し、再帰的に分析できる枠組みであるということである。

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相対化し、批判的に分析できる再帰的な視点であると言える。「コミュニケーション論」の視点は、言語の教育・学習の研究に関わる我々の意識と無意識、それに基づいて行われる様々な行為に対する批判的な自己相対化を要求する。そこで、そのような自己相対化の核となるのは、学習の記述をメタ語用的実践として理解すること、すなわち、「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、特定の視点を反映してなされるメタ語用的実践である」という認識である。

「コミュニケーション論」の視点は、第二言語研究が言語の教育と学習に対して有する明示的・暗黙的な前提を、そして、それに基づいてなされる学習の記述を、分析されるべき対象として位置づける。学習を記述するという出来事には、それを記述する者（例えば、第二言語の研究者）と記述される者（例えば、第二言語の学習者）が存在する。学習を記述する者は、多くの場合、記述される者との間の不均衡な関係性（novice—expertなど）に基づき、特定の事柄に注目して学習の達成または失敗を論じる。そのような判断は、そもそも学習とは何か、学習の対象となり得るものは何か、学習・教授されるべき価値を有するものは何かといった事柄に対する（社会・文化・歴史的に限定的な）信念や価値観を背景にして下される。さらに、そのようにして行われる学習の記述は、同時に、何かを為す行為でもある。それは、学習の記述に関わる者たちの間の不均衡な関係性を、そして、特

定の物事が有する教授・学習の対象としての特権的な地位を維持させる実践になり得る。あるいは、反対に、それまで再生産されてきた権力関係や特権化のパターンを否定し、新たな帰結を生み出すものになるかもしれない。このように、「コミュニケーション論」の視点によって示される学習のメタ語用という観点と、それによって提示される「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」という問いは、学習を記述することへの反省的かつ批判的な理解に我々を導くのである。

一方、学習のメタ語用を記述する第二言語研究は、学習を定義し記述することを目的とする研究という実践のみを対象とするものではない。学習のメタ語用は、人々が日々参加する様々な相互行為においてすでに行われているのである。第二言語の教室はその代表的な例であろう。それは、教師が自ら教授した内容を基準にして学生の言語使用を評価し、学習の達成あるいは失敗を論じるメタ語用が中心的な活動となる場である。さらに、学習のメタ語用は、友人との会話や職場での話し合いなど、第二言語話者が参加するあらゆる場面の相互行為において(さらには、第二言語話者が参加していない相互行為においても)行われ得る。教育的場面と同様、そのような場面における学習のメタ語用は、参加者間の特定の関係性と、彼/彼女の有する何らかの視点や立場に基づいて行われ、それに関わる人々とそのコンテクストに何らかの社会指標的帰結をもたらす。第二言語研究は、「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」を問うことにより、様々な場面における学習のメタ語用がどのような参加者たちのアイデンティティや関係性に基づいて行われているのか、そこで何が教える/学ぶ/言及するに値するものとして扱われ、そこに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を明らかにする批判的研究として展開していくことができるのである。

このように、「コミュニケーション論」という視点の導入は、言語の教育と学習をいかに分析するかという方法論的な問題であるというより(もちろん、それは方法論的基盤を同時に提供してくれるのだが)、言語の教育と学習をいかに捉えるかという認識論的な問題であると言える。あらゆる物事を出来事の「今・ここ」に投錨されたものとして捉える「コミュニケーション論」の視点は、言語の教育と学習に関わるあらゆる言語使用を、特定の社会文化歴史的なコンテクストの前提としながら、同時に、新たなコンテクストを創出させる社会的実践として理解することを可能にする。すなわち、「コミュニケーション論」によって示されるのは、社会的かつ(メタ)批判的な研究としての第二言語研究の方向性な

のである。

第二言語研究は「コミュニケーション論」という視点を基盤に据えることにより、自分自身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。そして、そのような研究は、帰結として、第二言語の教育と学習に関わる様々な実践に変革をもたらすものとなる。なぜなら、「コミュニケーション論」の視点に基づく第二言語研究が目指すのは、我々が日々行っているが、気づいていないこと（あるいは、一部の人のみ知られていること）を明るみに出すことであり、そのようにしてもたらされる知見は、我々自身に対しては、無知な状態で行った過去の行いに対する反省の材料に、他者に対しては、その無知（あるいは、偽善）に対抗する武器になり得るからである。

2.2 第二言語教育実践への示唆

「コミュニケーション論」が第二言語教育実践にもたらす示唆は、教育実践者の実践への関わり方、および、具体的な教育実践のあり方という二つの側面から考えることができる。それらの示唆は、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視点によって貫かれており、当然ながら、2.1で示した第二言語研究の在り方とも整合する。以下、各々について述べる。

2.2.1 批判的検討を通じた教育実践の更新

「コミュニケーション論」の視点から言語教育実践の在り方を考える上で、考慮しなければならない側面が少なくとも二つある。一つは、教授・学習の内容となる（したがって、学習者が将来用いることが意図される）様々な言語的要素（文型、語彙、表現など）の社会指標性である。全ての言語的要素は、程度の差こそあれ、社会指標的記号としての側面を有する。そこからは様々な人々の「声」が聞こえ、それが用いられてきた過去のコンテキストが感じ取れる。学習者たちは決して中立的で無味乾燥な言及指示のコードを学んでいるわけではない。彼／彼女らはコンテキストの「倍音」（バフチン, 1996）に満ちた言葉を自らの発話に取り入れ、それに自らの「声」を重ね、自身の位置するコンテキストを掛け合わせるのであり、そのような「融合」は、（多くの場合、それを教授する教師や、学習者自身が意図していなかった）様々な効果をその場に生み出すことになる。

もう一つは、言語教育実践では、何らかの社会指標的意味を有する言語的要素が、常に

教師や教科書などの「声」を媒介にして学習者に伝わるという点である。学習者は様々な言語的要素とその社会指標的意味に直接接するのではなく、それらを、自身より権威のある誰か（教師や教科書など）によって注釈づけられ、「屈折」（バフチン, 1989, 1996）されたものとして経験する。すなわち、学習者が学ぶことになるのは、教師および教科書と、特定の言語的要素の間の（さらに、第5章で示したように、教師、教科書、そして、学生自身の間の）「対話」の帰結として生み出された言葉なのである¹⁵³。

このように、言語教育実践は、いかなるものであれ、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はできない。実践者がいかに教育実践の改善を試みたとしても、それが他者に何かを「教える」（あるいは、少なくとも他者を何らかの方向に「導く」）ことを目的とする活動である限り、そこには特権化された物事、人、世界への見方が存在する。このことから考えると、実践者が目の前の教育実践をいかに改善するかという問題にのみ焦点化してなされる議論は、近視眼的であると言わざるを得ないだろう。言語教育実践に対する社会的＝批判的認識に基づくなら、教育実践者に求められるのは、単に目の前の教育実践を改善することではなく、その結果として行われる教育実践をも批判的に検討し、さらなる更新を可能にすること、すなわち、絶えない実践の更新を可能にするプロセスを確保することであると言えるのである。

教育実践の更新の重要性については、すでにPDCAのサイクル（Plan（計画）→Do（実行）→Check（評価）→Action（改善））の観点から指摘がなされている（西原, 2013; 文化庁, 2013 など）。しかし、PDCAは、教育実践に対する批判的検討とそれに基づく実践の更新という上述のプロセスとは決して同一ではない。確かにPDCAは絶えない実践の更新の可能性を有する。しかし、そこで行われる実践の更新は、いわば同一の認識論的地平における平面的な更新であると言わざるを得ない。例えば、第5章で検討した文型「んです（か）」の教授を例にして考えるなら、教師は、「んです（か）」の教授のための何らかの計画を立て（P）、その計画に基づいて実践を行い（D）、学生らの文型使用という結果を踏まえて（C）、実践の改善を図る（A）というサイクルを繰り返すことになるだろう。その中から次々と生まれてくる問題を解決し、実践の改善を図ることで、教師は自身の望む「よりよい」状態に向けて実践を更新していくことができるかもしれない。しかし、そのプロセスには、「そもそ

¹⁵³ 第6章で指摘したように、そもそも何らかの言語的要素を教授・学習の対象として取り上げること自体が、それに対する立場の表明（「対話」）であることにも注意されたい。

も文型を教えるとはどのようなことか」「なぜ「んです(か)」を教えなければならないか」といった、教育実践の前提となる根本的な問題を問い直すための契機は用意されていない。教育実践の更新は所定の目的に向かう一方向的な更新になりかねず、そのような状況では、言語教育の実践者が、自身が特定の立場の特権化に従事しているという批判的自己認識に至ることは困難である(第2章での「発達」の概念に関する議論を想起されたい)。PDCAに基づく教育実践の改善のプロセスでは、実践における暗黙の前提や目的は不問に付されたまま、現に行われている実践から見えてくる表面的な問題点にのみ教育実践者の注意が向けられがちなのである¹⁵⁴。

それに対して、本研究が主張する批判と更新のプロセスは、メタの認識論的地平への垂直的な志向性を伴う。その基盤となるのは、教育実践に関わるあらゆる側面(PDCAの全要素を含む)を批判的に検討し、さらには、そのような批判的検討までも相対化し、再帰的に批判できる「コミュニケーション論」の視点である。第1章で述べたように、「コミュニケーション論」の分析視点は、実践の改善を目指す当事者の視点ではなく、実践から一歩離れてそれを記述する第三者の視点である。そして、第4章および第5章で示したように、そのような視点に基づく分析を通して明らかになるのは、実践者の掲げる何らかの目的に照らし合わせて実践を見たときに浮かび上がる課題や問題点というより、実践者が意図せず、自覚せずに行って(しまつて)いること、そして、実践者の意図や想定を越えて展開する出来事の偶発性である¹⁵⁵。そのような事柄への気づきは、実践者が行う次の実践を、それまでとは異なる新たな基盤の上に位置づけるものになり得る。教育実践に対する徹底した談話分析を通して明らかになる事柄は、実践者の抱く言語の教育と学習に関する意識(言語学習観や言語教育観など)の限界とそのイデオロギー性を露わにし、それに対する見直しを基にして次の実践が展開することを可能にするのである。

例えば、2.1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、それによって何が為されているのか」という問いは、言語教育実践を批判的に検討する上で重要な意味を持つものになり得る。教育実践者は、それらの問いを自身と他者の実践に向け

¹⁵⁴ このように考えると、教授・学習の効率や効果という観点から行われてきた言語教育実践に関する数々の先行研究、さらには、第二言語教育における教授法の歴史的な変遷は、マクロなレベルでのPDCAのサイクルから生まれたものであると理解することができる。

¹⁵⁵ 当然ながらこれは、第4章および第5章の談話分析が対象とした文型積み上げの日本語教育に限らず、あらゆる言語教育実践を対象にした批判的検討についても言えることである。

ることにより、それまで当然視されてきた教育実践の目的や、教師と学生の関係性に、そして、教育・学習の内容となる言語的要素の社会指標的側面や、教育・学習の成否を判断する際に用いられる暗黙的な規範や信念に批判的な目を向け、それを通して得られる気づきを基にして自らの教育実践を更新していくことができる。そして、そのようにして行われる新たな教育実践がさらなる批判的検討の対象となり、それを基にしたさらなる実践の更新が行われる、そしてさらに…、といった形で批判と更新が続いてゆく。このようにして、「コミュニケーション論」に基づく教育実践への批判的検討は、従来とは異なる新たな方向へ教育実践を導くものになり得るのである¹⁵⁶。

したがって、ここで主張しているのは、単に実践者が自身の実践を批判的に振り返り、そこから得た気づきを基に実践を更新していけばよいということでも、ましてや、実践を振り返ることによって、意図通りの「改善」が果たせるということでもない。本研究は、言語教育の実践者が、言語の教育と学習に関する自身の意識と無意識を、そして、自身の行う実践とその明示的・暗黙的な前提を常に相対化し、再帰的に分析できる視点を備えることの重要性を主張しているのである。重要なのは、何らかの意図や想定に基づき、特定の目的を達成するために行われる（と考えられている）言語教育実践が、そのような意図や想定、目的には決して回収され得ない偶発的な出来事として行われるという事実、そして、その偶発性により、参加者らが予期し得なかった社会指標的効果や帰結がそこにもたらされるという事実への認識であり、それこそが絶えない実践の更新を保証するものになる。

ただし、このような批判的志向性に対しては、第二言語教育実践を出口のないニヒリズムに陥れるものになるのではないかという懸念も示され得ると思われる。すなわち、あらゆる教育実践と、それに関わるあらゆる側面が常に批判的検討の対象となるのなら、第二言語教育実践は何らかの目標を掲げること、それを目指すこともできず、現に行われる実践の意義を見出せないまま、自身が直面する様々な問題に対処できなくなるのではないかという懸念である。そのような懸念は、人々が行う実践を、何らかの意図や目的を実現するための手段として捉える合理主義的あるいは目的論的な理解を背景にして生じるものであると考えられる。もちろん、教育実践は合目的性を特徴とする実践であり、それを抜きにして教育実践を語ることはできない。しかし、教育実践の意義を合目的性の観点から

¹⁵⁶ さらに、「コミュニケーション論」の視点からすると、教育実践に対する批判的検討それ自体に対しても同様の批判的検討が行われ得るし、また、行われるべきであると言える。

考える限り、その意図や目的が特定の社会文化的コンテクストに投錨された限定的なものであるという事実を突きつけられたとき、実践の意義が損なわれるのは避けられない。そこで、意図や目的という観点から教育実践の意義を考えるのではなく、教育実践の更新それ自体に意義を見出してみてもどうか。教育実践の更新は、単なる教育の内容や方法の更新ではなく、それに関わる人々の意識の更新を、そして、それを取り巻くコンテクストの更新を意味する。教育実践が目指すべきとされるものを自明視せず、それに批判の目を向け続けることで新たな価値を（再）発見していくこと、その過程を通して教育実践に関わる人々、そして、教育実践を取り巻く社会に新たな変化をもたらすこと、そこにこそ大きな意義を見出せるのではないだろうか。そのような観点からすると、批判的検討を基にして行われる第二言語教育実践の絶えない更新は、ニヒリズムではなく、新たな価値の創造に向かって展開する可能性に満ちた営みとして理解され得るものとなるのである。

2.2.2 学習者の批判的分析視点の獲得を考慮した第二言語教育実践

「コミュニケーション論」の視点は、第二言語教育実践の具体的なあり方に関しても重要な示唆を与えてくれる。結論を先回りして言えば、それは、第二言語教育実践が、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ということである。

ワーチ（2004）が指摘したように、教室は教師と学生の中の「声」の権力差を特徴とする相互行為の場である。ジャンル化された教室内の相互行為は教師と学生の中の非対称的な関係性を創出・維持させるものとして機能し、それを通して特定の信念、価値観、イデオロギーが（多くの場合、自覚されることなく）再生産される。近年の数々の言語教育実践では、そのような教室のあり方への反省と批判を基に、対話という理念（第3章の第2節を参照）に基づき、多様な意見、多様な考え、多様な「声」が共存する場として教室を作り直すこと（＝新たな「教室文化」の創造）が試みられている（矢部, 2004; 細川, 2008b; 池田, 2008; 塩谷, 2008など）。そこでは、教師や教科書が確固たる権威を有するものとしてはみなされず、学生たちには対等な立場から自身の考えを表現し合い、互いの考えを尊重し合うことが求められる。換言すれば、そこでは、教室を様々な意見や考えが共存する空間にすること、そこで生じ得る葛藤や対立を対話を通して乗り越え、教室を一つの理想的な社会にすることが目指されていると言える。

しかし、そのような理念に基づいて行われる言語教育実践には、決して十分に認識され

ていない重要な側面がある。それは、そのような(理想的な)対話からなる教室活動でも、様々な「声」の間の「対話」が行われるという点である(第3章の第2節を参照)。すなわち、理想化された対話は、常に「今・ここ」を越えて行われる社会的・歴史的な現実としての「対話」を伴うのである。学習者が教室内で行う言語使用は、その他のあらゆる言語使用と同じく、特定の視点や立場に基づいてなされ、その場に何らかの帰結をもたらす一つの社会的実践である。教師や教科書の「権威的な言葉」による抑圧から学習者たちを解放したからといって、平等な対話的關係という理想的な状態が実現できる保証はない。学習者たちが行う(理想的な)対話の中にも、葛藤が、抑圧が、差別が存在し得る¹⁵⁷。一見対等な者たちからなる対話においても、特定の社会文化的イデオロギーやステレオタイプの喚起による不均衡な関係性の創出が行われ得る。特定の信念や価値観を擁護し、その他のものを排除する社会的実践が意識されることなく行われ得る。さらに、社会的実践として行われる学習者の言語使用は教室内だけに留まらず、彼/彼女らが教室外の様々な場面で、様々な人々との間で行う相互行為においても同様に行われている。

以上のことを踏まえて考えると、第二言語教育実践は、学習者が自身と自身の周りの言語使用を批判的に分析できる視点を備えることを考慮したものでなければならないと言えるだろう。全ての言語使用が特定の視点や立場に基づいて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、自身のもの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理解できる批判的視点(さらには、そのような批判的視点までも相対化できる再帰的視点)以外にはないのである。

「社会的実践としての言語使用」という理解は、学習者の言語使用に変化をもたらすものになり得る。学習者が言語使用を通して創出・維持される社会文化的な諸側面に批判的な目を向けるとき、彼/彼女に跳ね返ってくるのは、そのような社会文化的コンテクストにおける自身の立ち位置に関する問いである。そして、彼/彼女はその問いに対する答えを、自身が次に行う言語使用を通して提示することになるのである。同様のことは学習者の言語学習(すなわち、言語学習という言語使用)に関しても言える。言語を学ぶこと、それを使用することが常に自身の立ち位置の表明につながるという認識は、学習者が、与えられた言語項目を次々と「内化」していく受動的な存在ではなく、自身の言語学習を自ら形作る存在であることを可能にする。そのようにして、学習者の批判的分析視点の獲得

¹⁵⁷ その一例として、「共生」を目指す相互学習型活動の場においてさえ、ステレオタイプの構築による「我々」と「彼ら」の区別がなされていることを指摘したOhri (2005)を参照されたい。

は、言語教育実践のあり方を学習者の方から変えていくことを可能にするものにもなり得るのである。

学習者の批判的分析視点の獲得を可能にする具体的な言語教育実践のあり方としては様々なものが考えられるだろうが、中でも、学習者が自ら様々な談話を分析するという活動は重要な意味を持つと思われる。そのような実践を構想する上では、中井（2008）の実践報告が大きな参考になり得る。中井（2008）は、日本語学習者が様々な会話（自らが参加者として行った会話を含む）を自ら分析し議論するという実践を行い、その教育的可能性を論じている。ただし、そこで行われた実践は、「客観的に他者や自己の会話を分析する「認知ストラテジー」と「メタ認知ストラテジー」を有成し、社会言語能力を学習者自身で身につけ」（p. 101）ることを目的としたものであり、本研究が示したような批判的志向性に基づくものであるとは言えない。また、そこに示された学習者による会話の分析は、会話の特徴に対する表面的な解釈に留まっている感が否めず、中には国を単位とした比較文化論的言説が再生産されている例さえ見られる。これらのことが示唆するのは、言語使用に対する批判的視点の獲得を考慮した言語教育実践においては、言語使用を適切に理解するための理論と方法に関する教育が重要な意味を持つということである。適切な理論と方法に基づかない言語使用の分析は、単なる既存のイデオロギーを再生産につながりかねないのである。

ただし、そのような言語教育実践の試みに対しては、「それはもはや第二言語教育とは言えないのではないか」という反論が提示されるかもしれない。それに対しては、次のように述べておきたい。従来、日本語教育では、授業の中で専門的な言語学的知識を扱おうとする教師に対して、「学習者は言語学者になるわけではない」という批判がなされることがしばしばあった。しかし、言語教育を、抽象的で中立的な意味体系としての言語ではなく、社会的実践として行われる学習者の言語使用を基軸に据えたものとして捉えるなら、そして、言語学者が行う研究というものが、抽象的な意味体系としての言語ではなく、社会・文化・歴史的なコンテキストにおいて行われる言語の使用を理解しようとする営みであるとするなら、学習者は言語学者（＝談話分析家）にならなければならないのである。

言語教育は、言語使用が社会的実践であるという認識を根幹に据えたものでなければならない。それは、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」を吟味する社会的な言葉の教育でなければならない。それこそが、言語教育のあるべき姿だと言えるだろう。言語は、そのいかなる側面を取り上げても社会的であり、

言語の教育は、社会的な言語の教育以外ではあり得ないからである。

第3節 本研究の意義と課題

3.1 本研究の意義

本研究の意義としては、次の3点が挙げられる。

一つ目は、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づけ、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なるべきものとして提示した点である。このことは、特に日本語教育研究という文脈において重要な意味を持つと言える。今日の日本語教育研究は、日本語の教育・学習に関わる実践を研究する学問として自己同定しながらも、その多くが実践そのものには目を向けず、実践に関する二次的なデータの分析に終始してきた。実践は不可視化され、実践に対する解釈や意味づけが実践そのものを意味するものとして扱われてきた。それに対して、本研究では、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示した。言語の教育と学習に関わる全ての活動は言語使用を通して行われるものであり、反対に、全ての言語使用は言語の教育と学習が行われる場になり得る。そして、あらゆる言語使用は、特定の視点を反映してなされ、何らかの社会指標的帰結をもたらす社会的実践である。第二言語研究は、言語使用をコンテクストに根ざした社会的実践として記述する研究となることにより、言語の教育と学習に対するより深い理解に我々を導くのみならず、その帰結として、（言語の教育・学習に限らない）様々な実践を新たな方向へと突き動かすものになり得る。

二つ目は、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点である。第二言語研究に限らず、学習の問題を扱った従来の研究は、学習の概念に関する何らかの明示的または暗黙的な前提に基づいて学習を記述してきた。それに対して、あらゆる物事を出来事の「今・ここ」に投錨されたものとして理解する「コミュニケーション論」の視点によって導かれるのは、そもそも何かを学習である（または学習ではない）とすることが、特定のコンテクストを背景にして為されるメタ語用的実践であり、そのようなものとして分析されるべきだということである。

学習のメタ語用は教育的場面に限らないあらゆる場面での相互行為において行われ得る。

それを対象として記述することは、誰かが何かを学ぶ（あるいは、学んだ）ということや、誰かに何かを教えるということをも自明視せず、それが何を前提とし、同時に、何を創出させているかを批判的に理解することを可能にする。そのような（言語）学習へのアプローチは、従来の研究では示されなかった全く新しいものであり、第二言語研究を含む関連諸研究に新たな展開をもたらす可能性を有すると言える。

三つ目は、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点である。従来の第二言語研究（および、そこに用いられた諸理論）に欠けていたのは、研究という営みがそれ自体一つの社会的実践であるという批判的自己認識と、そのようなものとして自らを記述・分析できる枠組みであった。「コミュニケーション論」の視点は、第二言語の教育・学習の研究者が、自身が単に何かを記述し、解明し、説明しているだけでなく、同時に何かを行っているという事実に向けることを要求する。そして、その視点は、研究者が、何らかの言語使用を記述し分析するのと同様の形で、自身（および他者）の研究（すなわち、一つの言語使用であり社会的実践である研究）を分析することを可能にする。

「コミュニケーション論」の視点に立てば、研究者が行う何らかの対象への批判は、決して一方的な批判には終わらない。研究者は自身の批判を、同様の形で分析されるべき対象として提示することになるからである。批判は新たな批判の対象となり、次はその新たな批判がさらなる批判の対象となる。批判とメタ批判の絶えない連鎖、それこそが、常に特定の視点や立場に基づいてなされざるを得ない研究という実践が批判的であり続けるための唯一の道である。「コミュニケーション論」は、第二言語研究がそのような批判的研究として展開していくことを可能にするのである。

3.2 本研究の課題

本研究の課題としては、次の3点が挙げられる。

一つ目は、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・コンテキスト化である。例えば、第5章では、文型中心の日本語の授業における相互行為を、言語および言語学習に関するイデオロギー（第4章）や、教室内の相互行為における規範、教科書という媒体の性質など、「今・ここ」の相互行為を越えるコンテキストへの参照（＝コンテキスト化）を通して記述した。ただし、そこで分析した相互行為は、それらよりさらにマクロなコンテキスト（例えば、歴史、制度、文化など）の中に位置づけられ得るものであり、第5

章の分析は、さらなるコンテキスト化の余地を残すものであったと言える。

「今・ここ」の出来事をどこまでコンテキスト化できるかは、それをどこまで批判的に捉えられるかという問題と直結する。そもそも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づけることに他ならないからである¹⁵⁸。さらに、第二言語研究が言語使用をマクロ・コンテキストに結びつけて理解することは、その結果としてもたらされる知見の射程が広がることを同時に意味する。マクロ・コンテキスト化を通してもたらされる第二言語研究の知見は、言語の教育と学習という範囲を越え、その他の研究領域に、ひいては、様々な社会や時代を生きる人々にまで及ぶものとなる。換言すれば、マクロ的事象へのコンテキスト化は、第二言語研究を、社会と歴史に対して、そして、それを生きる全ての人々に対して開かれたものにすると言えるのである。

二つ目は、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である。本研究では、第二言語研究が実践そのものに対する分析を基盤とするべきであることを主張するために、談話分析に焦点化して議論を行った。しかし、言語使用に対する分析と解釈の妥当性を確保する上では、それを、談話分析以外の方法（例えば、文献調査や参与観察、（そして当然ながら）インタビューなど）を通して得られた知見と突き合わせること（＝三角測量）が必要になる。したがって、第二言語研究としての談話分析には、様々な研究方法によって得られた知見をいかに統合するかが課題になると言える。ただし、強調しておきたいのは、様々な方法による研究の知見を照合し統合する際の基盤となるべきものは、やはり「コミュニケーション論」の視点であるということである。実践に関係する様々な文献や、実践に対する観察者の記録、実践の当事者へのインタビューなど、実践を理解するために用いられるいかなる分析対象も、そして、それを分析するいかなる行為も、出来事の「今・ここ」に投錨された言語使用である点では変わりがないからである。「コミュニケーション論」の視点に基づく諸研究方法の知見の統合、それが、第

¹⁵⁸ 例えば、日本語の授業における「正しい」日本語の強調が批判の対象になり得るのは、それが理想化された母語話者像を作り上げ、本質化された規範を学習者に強いるものになり得ること、母語話者と非母語話者（あるいは、日本人と非日本人）の区別を当然視し、前者を優位に置くという構図を（再）生産し得ること、さらには、それが、国語の標準化という近代日本のイデオロギーとの連続性を有することといった事柄に対する認識が存在するからである（cf. 野呂・山下, 2001; 佐藤・ドーア, 2008; 小山, 2011など）。これらは全て、対象をマクロなコンテキストの中に根づかせること（＝コンテキスト化）に他ならない。

二言語研究として行われる談話分析が今後取り組むべき大きな課題であると言える。

三つ目は、「コミュニケーション論」の視点に基づく第二言語教育実践の実現に向けた取り組みである。本章の2.2では、批判的検討に基づく絶えない教育実践の更新と、言語使用に対する学習者の批判的分析視点の獲得を可能にする教育実践を、「コミュニケーション論」が示唆する今後の第二言語教育実践の方向性として示した。そのような第二言語教育実践を実現させる上で不可欠な前提となるのは、一人ひとりの教師があらゆる言語使用を批判的に捉えられる視点を、さらには、そのような批判までを相対化し、再帰的に検討できる「メタ批判」の視点を備えることであると言える。換言すれば、まずは一人ひとりの教師が「コミュニケーション論」という視点を備えた談話分析家にならなければならないのである。とするなら、「コミュニケーション論」に基づく言語教育実践の実現に向けた取り組みの第一歩となるのは、教師への働きかけであると言えるだろう。教師に対していかなる働きかけが可能であるかと考え、それを実行していくことが今後の課題になるわけだが、その際に、談話分析の研究それ自体が重要な役割を果たし得ることは言うまでもない。(まさに本研究がそれを目指しているように、) 実践における言語使用を対象として分析する研究は、それを読む人々を実践に対するより深い理解に導き、それは、彼／彼女らの行う実践に変革をもたらすものになり得るのである。

教師が「コミュニケーション論」の視点から自身と他者の言語使用を見るとき、第二言語教育実践は、社会的な言語の教育への大きな一歩を踏み出すことになる。彼／彼女はその時点ですでに、批判と更新、批判とメタ批判の終わりのない弁証法的なプロセスの中に身を置くことになるからである。

第4節 結語

近年の日本語教育研究の方法論的限界への認識から始まった本研究は、「コミュニケーション論」という視点を提示することにより、第二言語研究の新たな可能性と方向性を示すことを試みた。あらゆる言語使用を語用とメタ語用の弁証法的な過程として捉える「コミュニケーション論」が第二言語研究にもたらすのは、批判とメタ批判の弁証法という終焉なきプロセスであると言える。

そのようにして展開する第二言語研究は、それに従事する者たちにとっては決して居心地のよいものにはならないだろう。そこでは、何かを記述すること、それを基にして何らかの方向性を示すこと、さらには、そもそも何かを研究の対象として取り上げることまでが、批判的検討の対象となる。研究者が拠って立つ理論や信念は常に挑戦され得るものとなり、特定の視点、特定の立場に安住することはできなくなる。そのような状況では、そもそも何らかの研究を始めることすら憚られるかもしれない。しかし、研究とは、特に、人々と、人々が行う実践を対象とする研究とは、本来それだけの責任と勇気を要するものだと言えるのではないだろうか。

研究者は、常に自身が社会的実践に従事しているという反省的な自覚を持たなければならない。彼／彼女は自身が誰の「声」を代弁し、誰の立場を擁護しているのかを問い続けなければならない。また、自身の研究に向けられる（正当な）批判を甘受する柔軟で謙虚な姿勢を有しなければならない。そうでなければ、彼／彼女が行う研究は、実践を対象として記述するメタ的な営みとしての超越的な地位を失い、特定の誰かのために、特定のイデオロギーのために仕える合目的的な1階レベル（vs. メタ・レベル）の社会的実践になりかねない。批判とメタ批判の終わりなき連鎖、それだけが、常に社会的実践にならざるを得ない研究という営みが批判的であり続けるための唯一の道なのである。

参考文献

- 青木直子・尾崎明人・土岐哲（編）（2001）『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社
- 五十嵐素子（2016）「「教示」と結びついた「学習の達成」：行為の基準の視点から」酒井泰斗・浦野茂・前田泰樹・中村和生・小宮友根（編）『概念分析の社会学2：実践の社会的論理』ナカニシヤ出版, pp. 177-194.
- 池田玲子（2008）「協働学習としての対話的問題提起学習：大学コミュニティの多文化共生のために」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会（編）『ことばの教育を実践する・探求する：活動型日本語教育の広がり』凡人社, pp. 60-79.
- 猪崎保子（2000）「接触場面における「依頼」のストラテジー：日本人とフランス人日本語学習者の場合」『世界の日本語教育』10, 129-145.
- 李址遠（2018a）「談話における裸のダ体発話の機能について：発話の聞き手指向性のテクスト化を中心に」『Human Linguistics Review』3, 23-38.
- 李址遠（2018b）「文型導入という活動では何が行われているか：教師用参考書における導入例の談話分析から見えてくるもの」『早稲田日本語教育学』24, 101-120.
- 李址遠（2019a）「会話における反復と言語学習」『Human Linguistics Review』4, 23-40.
- 李址遠（2019b）「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」『早稲田日本語教育学』26, 147-166.
- 石川良子（2012）「ライフストーリー研究における調査者の経験の自己言及的記述の意義：インタビューの対話性に着目して」『年報社会学論集』25, 1-12.
- 石黒広昭（2004）「フィールド学としての日本語教育実践研究」『日本語教育』120, 1-12.
- 伊集院郁子（2004）「母語話者による場面に応じたスピーチスタイルの使い分け：母語場面と接触場面の相違」『社会言語科学』6(2), 12-26.
- 李善雅（2001）「議論の場における言語行動：日本語母語話者と韓国人学習者の相違」『日本語教育』111, 36-45.
- 市川保子・小林典子・戸村佳代（1990）「新教科書における文法シラバス：その作成過程と現状について」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』5, 59-84.

- 市嶋典子 (2009) 「日本語教育における「実践研究」論文の質的变化：学会誌『日本語教育』をてがかりに」『日本語教育論集』 25, 3-17.
- 市嶋典子・牛窪隆太・村上まさみ・高橋聡 (2014) 「実践研究はどのように考えられてきたか：日本語教育における歴史的変遷」細川英雄・三代純平 (編) 『実践研究は何をめざすか：日本語教育における実践研究の意味と可能性』 ココ出版, pp. 23-48.
- 岩田夏穂 (2007) 「共生日本語教育実習における実習生と母語話者・非母語話者参加者の会話参加の様相：イニシアチブレスポンス分析による 3 人の会話参加のコード化の試み」岡崎眸 (監修) 野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子 (編) 『共生日本語教育学：多言語多文化共生社会のために』 雄松堂出版, pp. 225-248.
- 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
- ウィルキンス, D. A. (1984) 『ノーショナルシラバス』 島岡丘訳桐原書店
- 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.
- 植村勝彦・松本青也・藤井正志 (2000) 『コミュニケーション学入門：心理・言語・ビジネス』 ナカニシヤ出版
- 宇佐美まゆみ (1993) 「初対面の二者間の会話の構造と話者による会話のストラテジー：話者間の力関係による相違-日本語の場合」『ヒューマン・コミュニケーション研究』 21, 25-40.
- 宇佐美まゆみ (1995) 「談話レベルから見た敬語使用：スピーチレベルシフト生起の条件と機能」『学苑』 662, pp. 27-42.
- 宇佐美まゆみ (1998) 「初対面二者間会話における「ディスコース・ポライトネス」」『Human Communication Studies』 26, 49-61.
- 宇佐美まゆみ (1999) 「視点としての日本語教育学」『月刊言語』 28, 34-42.
- エスアイケイアイ (2017) 『2017 日本語学校全調査』 エスアイケイアイ出版部
- 榎本剛士 (2009) 「Dell Hymes における“Communicative Competence”の可能性：教育的再コンテクスト化から「出来事」中心のコミュニケーション・モデルに向けて」『異文化コミュニケーション論集』 7, 119-133.

- 榎本剛士 (2017) 『教室の談話と再帰的言語：メタ・コミュニケーションの連鎖が織り成す「教室で英語を学ぶ」ことの諸層』立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科
博士学位論文
- 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
- 太田陽子 (2004) 「文型指導における「文脈欠如」の問題点：日本語教科書におけるハズダの導入・練習を例に」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』17, 53-69.
- 大塚望 (2014) 「初級日本語教科書における「する」と「やる」」『日本語日本文学』24, 41-61.
- 大平幸 (2012) 「ある日本語第二言語話者におけるジャンルの獲得：他者が語ること、他者と語ることを通して」『リテラシーズ』10, 31-39.
- 大平幸 (2015) 「専門用語が生活において意味のあることばになっていく過程：ジャンルの獲得という視点からの分析」『日本語教育』160, 79-93.
- 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.
- Ohri, Richa (2005) 「母語話者による非母語話者のステレオタイプ：構築批判的談話分析の観点から」『WEB版リテラシーズ』2(1), 1-9.
- 岡崎眸 (2007) 「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子 (編) 岡崎眸 (監修) 『共生日本語教育学：多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版, pp. 273-308.
- 岡田悠佑 (2016) 「相互行為能力の発達を解き明かす：縦断的会話分析の方法と意義」『電子情報通信学会 基礎・境界ソサイエティ Fundamentals Review』9(4), 304-317.
- 岡部朗一 (1993) 「コミュニケーションの定義と概念」橋本満弘・石井敏 (編) 『コミュニケーション論入門』桐原書店, pp. 54-74.
- 奥田邦男 (1992) 「日本語教育学の領域と課題」奥田邦男 (編) 『日本語教育学』福村出版, pp. 12-22.
- 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, 53-73.
- 片岡邦好 (2002) 「指示的, 非指示的意味と文化的実践：言語使用における「指標性」について」『社会言語科学』4(2), 21-41.

- 片岡さゆり (2016) 「語用論的知識の実践的習得：日本人学生と留学生の小グループ会話におけるフレームの考察」『Human linguistics review』 1, 17-30.
- 金子泰子 (2002) 「日本語初級学習者の作文研究：文のつなぎ方の分析を通して」『信州大学留学生センター紀要』 3, 61-81.
- 蒲谷宏・北條淳子・小出美河子・新居田純野・久光直子・深田嘉昭 (1995) 「「文型」をめぐる問題点」『講座日本語教育』 30, 34-47.
- 蒲谷宏・小出美河子・新居田純野・久光直子・深田嘉昭・辺土小枝子・山下喜代 (1996) 「「文型」とは何か：日本語教育における「文型」の位置づけ」『講座日本語教育』 31, 1-32.
- 神吉宇一 (編) (2015) 『日本語教育学のデザイン：その地と図を描く』 凡人社
- 川上郁雄 (2016) 「「公共日本語教育学」構築の意味：実践の学の視点から」『早稲田日本語教育学』 20, 33-47.
- 川上郁雄 (編) (2017) 『公共日本語教育学：社会をつくる日本語教育』 くろしお出版
- 川口義一 (2005) 「日本語教科書における「会話」とは何か：ある「本文会話」批判」『早稲田大学日本語教育研究』 6, 1-13.
- 川口義一 (2018) 「「自然な会話」の特徴から見たコミュニケーション教育：教科書分析の一視点」『待遇コミュニケーション研究』 15, 103-130.
- 川瀬生郎 (1986) 「日本語教科書「日本語初歩」の作成とその問題点」『日本語教育』 59, 100-107.
- 菊岡由夏 (2005) 「教室コミュニティの歴史と言葉を研究する」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. 212-233.
- 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, 129-143.
- 木下康仁 (1999) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ：質的実証研究の再生』 弘文堂
- 金珍淑・野々口ちとせ (2007) 「共生日本語の教室における参加者間の談話分析：非対称な力関係を示す発話行為を中心に」岡崎眸 (監修) 野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子 (編) 『共生日本語教育学：多言語多文化共生社会のために』 雄松堂出版, pp. 203-221.

- 金庚芬 (2005) 「会話に見られる「ほめ」の対象に関する日韓対照研究」『日本語教育』124, 13-22.
- 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, 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), 89-108.
- 久保田竜子 (2008) 「日本文化を批判的に教える」佐藤慎司・ドーア根理子 (編)『文化、ことば、教育：日本語／日本の教育の「標準」を越えて』明石書店, pp. 151-173.
- 熊谷由理 (2008a) 「「日本語を学ぶ」ということ：日本語の教科書を批判的に読む」佐藤慎司・ドーア根理子 (編)『文化、ことば、教育：日本語／日本の教育の「標準」を越えて』明石書店, pp. 130-150.
- 熊谷由理 (2008b) 「日本語教室におけることばと文化の標準化過程：教師・学生間の相互行為の分析から」佐藤慎司・ドーア根理子 (編)『文化、ことば、教育：日本語／日本の教育の「標準」を越えて』明石書店, pp. 212-238.
- 倉地暁美 (1998) 『多文化共生の教育』勁草書房
- 倉地暁美 (2006) 「多文化共生のコミュニケーション能力とその開発」倉地暁美 (編)『講座・日本語教育学 第5巻 多文化間の教育と近接領域』スリーエーネットワーク, pp. 215-229.
- クリフォード, J. & マーカス, G. (編) (1996) 春日直樹他 (訳)『文化を書く』紀伊國屋書店
- グレイザー, B. G. & ストラウス, A. L. (1996) 後藤隆・水野節夫・大出春江 (訳)『データ対話型理論の発見：調査からいかに理論をうみだすか』新曜社
- 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, 1-19.
- 小山亘 (2005) 「社会と指標の言語：構造論、方言論、イデオロギー論の統一場としての史的言語用論」片桐恭弘・片岡邦好 (編)『講座社会言語科学第5巻 社会・行動システム』ひつじ書房, 40-53.
- 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
- 小山亘 (2009) 「シルヴァスティンの思想：社会と記号」小山亘 (編)『記号と思想 現代言語人類学の一軌跡：シルヴァスティン論文集』三元社, pp.11-203.

- 小山亘 (2011) 『近代言語イデオロギー論：記号と地政とメタ・コミュニケーションの社会史』 三元社
- 小山亘 (2012) 『コミュニケーション論のまなざし』 三元社
- 小山亘 (2016) 「メタコミュニケーション論の射程：メタ語用的フレームと社会言語科学の全体」『社会言語科学』 19(1), 6-20.
- 佐伯胖 (1995) 「「学ぶ」ということの意味：子どもの教育」 岩波書店
- 佐伯胖 (2012) 「まなびほぐし (アンラーン) のすすめ」 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎 (編) 『ワークショップと学び 1：まなびを学ぶ』 東京大学出版会, pp. 27-68.
- 坂本正 (2001) 「第二言語習得研究の歴史」 青木直子・尾崎明人・土岐哲 (編) 『日本語教育を学ぶ人のために』 世界思想社, pp. 136-157.
- 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学：ライフストーリーの聞き方』 せりか書房
- 桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』 弘文堂
- 佐久間まゆみ (1986) 「「日本語表現文型」の諸問題」『日本語教育』 59, 115-125.
- 佐久間まゆみ (編) (2003) 北原保雄 (監修) 『文章・談話』 朝倉書店
- 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.
- 佐藤慎司 (2007) 「「日本人のコミュニケーションスタイル」観とその教育の再考：アメリカの日本語教科書を例として」『WEB版リテラシーズ』 4(1), 1-9.
- 佐藤慎司・奥泉香・仲潔・熊谷由理 (2013) 「「文化」：文化人類学とことばの教育における文化概念の変遷と現状」 佐藤慎司・熊谷由理 (編) 『異文化コミュニケーション能力を問う：超文化コミュニケーション力をめざして』 ココ出版, pp. 3-31.
- 佐藤慎司・ドーア根理子 (編) (2008) 『文化、ことば、教育：日本語／日本の教育の「標準」を越えて』 明石書店
- 佐藤学 (1999) 『学びの快楽：ダイアログへ』 世織書房
- 塩谷奈緒子 (2008) 『教室文化と日本語教育：学習者と作る対話の教室と教師の役割』 明石書店
- 品田潤子 (2008) 「教科書ができることとできないこと：「文型積み上げ式初級教科書で教える」とは」『日本語教育論集』 24, 19-32.
- 柴原智代・島田徳子 (2008) 「これからの日本語学習を教材で支援するために必要なこと」『日本語教育論集』 24, 33-47.

- 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) 『日本語教育のデザイン：その地と図を描く』 凡人社, pp. 123-144.
- 嶋津百代 (2005) 「異言語話者のナラティブを研究する」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. 234-255.
- シルヴァスティン, M. (2011) 「知識とコミュニケーションの弁証法：知ること、学ぶことにおけるテキスト性とコンテクスト性」鳥飼玖美子・平賀正子・野田研一・小山亘 (編) 『異文化コミュニケーション学への招待』 みすず書房, pp. 288-330.
- 申媛善 (2007) 「日本語と韓国語における文末スタイル変化の仕組み：時間軸に沿った敬体使用率の変化に着目して」『日本語科学』 22, 173-194.
- 申媛善 (2009) 「韓国人日本語学習者の文末スタイルの運用：時間軸に沿った敬体使用率の変化に着目して」『日本語教育』 140, 81-91.
- 末田清子・福田浩子 (2011) 『コミュニケーション学：その展望と視点 (増補版)』 松柏社
- 鈴木裕子 (2010) 「CEFR に即した日本語授業の実践報告及びテキスト作りへの提案」『ヨーロッパ日本語教育』 14, 149-156.
- ソーヤーりえこ (2006a) 「社会的実践としての学習：状況的学習論概観」上野直樹・ソーヤーりえこ (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.
- ソーヤーりえこ (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・ソーヤーりえこ (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, 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
- 武田加奈子 (1998) 「接触場面の断り行動についてのケース・スタディ」『語文論叢』 26, 94-79.

- 田島信元 (2008) 「文化心理学の起源と潮流」 田島信元 (編) 『朝倉心理学講座 11 文化心理学』 朝倉書店, pp. 1-17.
- 舘岡洋子 (2010a) 「緒言：実践研究は何をめざすか」 『早稲田日本語教育学』 7, i-v.
- 舘岡洋子 (2010b) 「多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室：授業のあり方を語り合う授業と教師の実践研究」 『早稲田日本語教育学』 7, 1-24.
- 舘岡洋子 (2012) 「テキストを媒介とした学習コミュニティの生：二重の対話の場としての教室」 『早稲田日本語教育実践研究』 1, 57-70.
- 舘岡洋子 (2015) 「日本語教育における質的研究の可能性と挑戦：「日本語教育学」としての自律的な発展をめざして」 舘岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究入門』 ココ出版, pp. 3-25.
- 舘岡洋子 (編) (2015) 『日本語教育のための質的研究入門』 ココ出版
- 田所希佳子 (2007) 「初級におけるコミュニケーションのための文型練習の方法：「場面ドリル」の提案」 『早稲田大学日本語教育実践研究』 6, 91-101.
- 田中彰一 (2007) 「言語理論と英語教育(13)：第二言語習得研究と英語指導」 『佐賀大学文化教育学部研究論文集』 12(1), 73-82.
- 田中望 (1993) 「「日本語教育学」の確立に向けて」 『月刊言語』 22(1), 70-77.
- 田中寛 (1996) 「文型教材の構成と項目の選定：中国の日本語文型教材を例に」 『講座日本語教育』 31, 108-131.
- 田中寛 (2004) 「文法研究と文型研究：日本語教育文法を視野に入れて」 『別科日本語教育：大東文化大学別科論集』 6, 1-12.
- 田中里奈 (2005) 「戦後の日本語教育における思想的「連続性」の問題：日本語教科書に見る「国家」, 「国民」, 「言語」, 「文化」」 『WEB版リテラシーズ』 2(2), 1-10.
- 谷口まや (2004) 「日本語の講演の談話におけるスピーチ・レベル・シフトの形態と機能」 『早稲田大学日本語教育研究』 4, 117-129.
- 田村紀雄 (1999) 『コミュニケーション：理論・教育・社会計画』 柏書房
- 陳姿菁 (2001) 「日本語の談話におけるあいづちの種類とその仕組み」 『日本語教育』 108, 24-33.
- 鶴尾能子・石沢弘子 (監修) (2012) 『みんなの日本語 初級I 第II版 本冊』 スリーエーネットワーク

- 鶴尾能子・石沢弘子（監修）（2013）『みんなの日本語 初級Ⅱ 第Ⅱ版 本冊』スリーエーネットワーク
- 鶴尾能子・石沢弘子（監修）（2016a）『みんなの日本語 初級Ⅰ 第Ⅱ版 教え方の手引き』スリーエーネットワーク
- 鶴尾能子・石沢弘子（監修）（2016b）『みんなの日本語 初級Ⅱ 第Ⅱ版 教え方の手引き』スリーエーネットワーク
- 鶴田幸恵（2008）「相互行為とコミュニケーション：ゴフマンとエスノメソドロロジーの視点」岡野雅雄（編）『わかりやすいコミュニケーション学：基礎から応用まで [改訂版]』三和書籍, pp. 89-115.
- 渡嘉敷恭子（2000）「教室内活動としての文型の導入」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』10, 21-31.
- トムソン木下千尋・尾辻恵美（2009）「ビジネス日本語教科書とジェンダーの多面的考察」『世界の日本語教育』19, 49-67.
- 内藤真理子（2003）「あいづちのスピーチレベルとそのシフトについて：日本語母語話者と韓国人学習者の相違」『世界の日本語教育』13, 109-125.
- 中井陽子（2008）「日本語の会話分析活動クラスの実践の可能性：学習者のメタ認知能力育成とアカデミックな日本語の実際使用の試み」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会（編）『ことばの教育を実践する・探求する：活動型日本語教育の広がり』凡人社, pp. 98-122.
- 中田智子（1991）「会話にあらわれるくり返しの発話」『日本語学』10(10), 52-62.
- 中野千野（2015）「複数言語環境で成長する子どものことばの学びとは何か：ライフストーリーに立ち現れた「まなさし」に注目して」三代純平（編）『日本語教育学としてのライフストーリー：語りを聞き、書くということ』くろしお出版, pp. 190-216.
- 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（2004）「留学生のための日本語教育の変革：共通言語の生成による授業の創造」石黒広昭（編）『社会文化的アプローチの実際：学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』北大路書房, pp. 96-128.
- 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』くろしお出版

- 西口光一 (2015) 「ことばのジャンルと基礎第二言語教育のデザイン」『多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集』19, 1-11.
- 西口光一 (2016) 『対話原理と第二言語の習得と教育：第二言語教育におけるバフチンのアプローチ』くろしお出版
- 西阪仰 (1997) 『相互行為分析という視点：文化と心の社会学的記述』金子書房
- 西阪仰 (2008) 『分散する身体：エスノメソドロジイ的相互行為分析の展開』勁草書房
- 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.
- 西原鈴子 (2013) 「多様化する日本語教育に対応する指導力の評価について：指導力評価のためのポートフォリオをめぐって」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』9, 9-14.
- 日塔悦夫 (2011) 「文型と動詞型との関係について」『Dialogos』11, 239-255.
- 日本語教育学会 (編) (1982) 『日本語教育事典』大修館書店
- 日本語教育学会 (編) (2005) 『新版日本語教育事典』大修館書店
- ネウストプニー, J. V. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 野田尚史 (1986) 「日本語教科書における文型の扱い」『日本語教育』59, 48-61.
- 野田尚史 (2012) 「あとがき」野田尚史編『日本語教育研究のためのコミュニケーション研究』くろしお出版, p. 207.
- 野々口ちとせ (2015) 「言語学習としての対話の分析：人が言語を使って何をどのように考えるかを見ること」舘岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究入門』ココ出版, pp. 301-320.
- 野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子 (編) 岡崎眸 (監修) (2007) 『共生日本語教育学：多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版
- 野呂香代子・山下仁 (編) (2001) 『「正しさ」への問い：批判的社会言語学の試み』三元社
- パース, C. S. (1986) 内田種臣 (訳) 『パース著作集2 記号論』勁草書房
- 初鹿野阿れ・岩田夏穂 (2011) 「会話分析を利用した教材開発：日本語非母語話者の会話における修復に注目して」『日本語教育方法研究会誌』18(1), 24-25.
- 初鹿野阿れ・岩田夏穂 (2012) 『にはんご会話上手！聞き上手・話し上手になるコミュニケーションのコツ15』アスク

- 花田敦子 (2003) 「日本語学習者における初級文型の習得について」『久留米大学外国語教育研究所紀要』10, 121-134.
- バフチン, M. M. (1988) 佐々木寛 (訳) 「ことばのジャンル」新谷敬三郎・佐々木寛・伊東一郎 (訳) 『ことば 対話 テキスト：ミハイル・バフチン著作集⑧』新時代社, pp. 113-189.
- バフチン, M. M. (1989) 桑野隆 (訳) 『マルクス主義と言語哲学：言語学における社会学的方法の基本的問題』未来社
- バフチン, M. M. (1996) 伊東一郎 (訳) 『小説の言葉』平凡社
- バフチン, M. M. (2002) 桑野隆・小林潔 (編訳) 『バフチン言語論入門』せりか書房
- 浜田麻里 (2009) 「「多文化共生社会」のための日本語をめぐって」野山広・石井恵理子 (編) 『日本語教育の過去・現在・未来 第1巻「社会」』凡人社, pp. 34-56.
- ハンクス, W. F. (1993) 「ウィリアム・F・ハンクスの序文」レイヴ, J.&ウエンガー, E. (著) 佐伯胖 (訳) 『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書, pp. 5-20.
- 半原芳子 (2007) 「「対話的問題提起学習」の実証的研究：非母語話者の問題提起場面に注目して」岡崎眸 (監修) 野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子 (編) 『共生日本語教育学：多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版, pp. 143-185
- 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, 1-9.
- 福嶋健伸 (2004) 「日本語教科書『みんなの日本語』で注意すべきポイント：学習者が誤りやすい部分を日本語能力試験の分析から明らかにする試み」『実践國文學』66, 15-43.
- 福島真人 (1998) 「モラトリアムとしての学校と教師—徒弟制モデルとその限界—」佐伯胖・佐藤学・浜田寿美男・黒崎勲・田中孝彦・藤田英典 (編) 『岩波講座 現代の教育 (第6巻) 教師像の再構築』岩波書店, pp. 191-211.
- ブラウン, J. S., コリンズ, A., & ダグイド, P. (1992) 「状況に埋め込まれた認知と、学習の文化」杉本卓 (訳) 安西裕一郎他 (編) 『認知科学ハンドブック』共立出版, pp. 36-51.
- 古里さち子 (2006) 「初級教材『みんなの日本語』における聞き返しについて」『留学生センター年報=Annual Report』2006~2007, 5-14.
- 文化庁 (2013) 『「生活者としての外国人」のための日本語教育ハンドブック』文化庁文化教育部国語課
- ベイトソン, G. (2000) 佐藤良明 (訳) 『精神の生態学 改訂第2版』新思索社

- 房賢嬉・張瑜珊・原田三千代（2007）「日本人は・日本は…」による一般化に対する一考察：問題提起型討論場面において」岡崎眸（監修）野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子（編）『共生日本語教育学：多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版, pp. 187-202.
- 細川英雄（2003）「「個の文化」再論：日本語教育における言語文化教育の意味と課題」『21世紀の「日本事情」』5, 1-10.
- 細川英雄（2005）「実践研究とは何か：「私はどのような教室をめざすのか」という問い」『日本語教育』126, 4-14.
- 細川英雄（2007a）「日本語教育学のめざすもの：言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味」『日本語教育』132, 79-88.
- 細川英雄（2007b）「日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー」形成の意味」佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄・門倉正美・牲川波都季（編）『変貌する言語教育：多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』くろしお出版, pp. 27-46.
- 細川英雄（2008a）「日本語教育学における「実践研究」の意味と課題」『早稲田日本語教育学』3, 1-9.
- 細川英雄（2008b）「教育環境空間の設計・設定をめざして：実践を拓き、研究を紡ぐ教師へ」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会（編）『ことばの教育を実践する・探求する：活動型日本語教育の広がり』凡人社, pp. 4-16.
- 細川英雄（2014）「今なぜ実践研究なのか：ことばの教育の課題と展望」細川英雄・三代純平（編）『実践研究は何をめざすか：日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版, pp. 1-19.
- 細川英雄（2016）「公共日本語教育という思想へ：早稲田日研のこれまでとこれから」『早稲田日本語教育学』20, 21-31.
- 細川英雄・蒲谷宏（編）（2008）『日本語教師のための「活動型」授業の手引き：内容中心・コミュニケーション活動のすすめ』スリーエーネットワーク
- 細川英雄・三代純平（編）（2014）『実践研究は何をめざすか：日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版
- 本田弘之・岩田一成・義永美央子・渡部倫子（編著）（2019）「[[改訂版] 日本語教育学の歩き方：初学者のための研究ガイド」大阪大学出版会

- マッカーシー, M. (1995) 安藤貞雄・加藤克美 (訳) 『語学教師のための談話分析』 大修館書店
- 丸山敬介 (2008) 「日本語教育において「教科書で教える」が意味するもの」『日本語教育論集』 24, 3-18.
- 水谷修 (1986) 「教科書に現れた言語行動」『日本語教育』 59, 62-75.
- 水谷修 (1999) 「言語教育学としての日本語教育学の確立に向けて」『月刊言語』 28, 26-33.
- 水谷修 (2007) 「日本語教育の核と日本語教育学」『日本語教育』 132, 3-12.
- 水本光美 (2013) 「日本語教科書に盛り込むジェンダー意識：教科書分析と日本語教師の意識調査分析」『基盤教育センター紀要』 16, 19-43.
- 三牧陽子 (1999) 「初対面会話における話題選択スキーマとストラテジー：大学生会話の分析」『日本語教育』 103, 49-58.
- 三牧陽子 (2002) 「待遇レベル管理からみた日本語母語話者間のポライトネス表示：初対面会話における「社会的規範」と「個人のストラテジー」を中心に」『社会言語科学』 5(1), 56-74.
- 宮崎里司 (1999) 「接触場面でのコミュニケーション調整とそのディスコースパターン：自己マーク自己調整を中心として」『早稲田日本語研究』 7, 76-65.
- 宮司正男 (2001) 『コミュニケーション行動発達史：特に文字成立を中心として』 日本図書センター
- 三代純平 (2014) 「日本語教育におけるライフストーリー研究の現在：その課題と可能性について」『リテラシーズ』 14, 1-10.
- 三代純平 (2015) 「日本語教育学としてのライフストーリーを問う」三代純平 (編) 『日本語教育学としてのライフストーリー：語りを聞き、書くということ』くろしお出版, pp. 1-22.
- 三代純平 (編) (2015) 『日本語教育学としてのライフストーリー：語りを聞き、書くということ』くろしお出版
- 三代純平・古賀和恵・武一美・寅丸真澄・長嶺倫子・古屋憲章 (2014) 「社会に埋め込まれた「私たち」の実践研究：その記述の意味と方法」細川英雄・三代純平 (編) 『実践研究は何をめざすか：日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版, pp. 91-120.
- メイナード, K. 泉子 (1997) 『談話分析の可能性：理論・方法・日本語の表現性』くろしお出版

- 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, 186-213.
- 森本郁代 (2001) 「地域日本語教育の批判的再検討 : ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して」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. 215-247.
- 茂呂雄二・小高京子 (1993) 「日本語談話研究の現状と展望」『研究報告集』14, 245-280.
- 柳町智治 (2006) 「教室における知識・情報のネットワーク : 入門フランス語クラスでの調査から」上野直樹・ソーヤーりえこ (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. 154-170.
- 矢部まゆみ (2004) 「対話教育としての日本語教育についての考察 : 〈声〉を発し、響き合わせるために」『WEB版リテラシーズ』1, 13-25.
- 山下隆史 (2005) 「授業の中の相互行為を理解する」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. 123-143.
- 山本進 (1997) 「日本語初級文型配列論 (その1) 片桐ユズル著『はじめてのほんご』を中心に (上)」『大阪外国語大学論集』18, 145-170.
- 山元淑乃 (2016) 「文型積み上げ式シラバスによる初級日本語学習修了者の課題遂行能力 : ロールプレイテストによる評価と質問紙調査の質的分析を通して」『琉球大学留学生センター紀要』3, 55-63.
- 義永 (大平) 未央子 (2005) 「伝達能力を見直す」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. 54-78.
- 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, 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), 15-31.
- 義永美央子 (2016) 「日本語教育に関する談話研究の現状と展望 : 学会誌『日本語教育』掲載論文の分析から」三牧陽子・村岡貴子・義永美央子・西口光一・大谷晋也 (編) 『インターカルチュラル・コミュニケーションの理論と実践』くろしお出版, pp. 221-238.
- 米盛裕二 (1981) 『パースの記号学』勁草書房

- 頼美麗 (2015) 「文型シラバスの授業を Can-do 化する試み：Can-do 化授業が学習者に及ぼす影響に関する一考察」『別府大学日本語教育研究 別府大学日本語教育研究センター 紀要』 5, 3-13.
- ラトゥール, B. (2019) 伊藤嘉高 (訳) 『社会的なものを組み直す：アクターネットワーク理論入門』 法政大学出版局
- ラミレス・ハラ, ホセ・アントニオ (2009) 「特定課題研究報告 学習者が話せるようになる授業への改善の試み：ペルー日系人協会日本語・語学センターの初級を例に」『日本語文化研究会論集』 5, 83-110.
- レイヴ, J. & ウェンガー, E. (1993) 佐伯胖 (訳) 『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』 産業図書
- レヴィン K. (1954) 『社会的葛藤の解決：グループ・ダイナミックス論文集』 創元新社
- 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
- Agha, A. (2005). Voice, Footing, Enregisterment. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), 38-59.
- Agha, A. (2007). *Language and Social Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ahearn, L. M. (2012). *Living Language: An Introduction to Linguistic Anthropology*. Malden and Oxford: Wiley-Blackwell.
- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. P. (1994). Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.
- Appel, J. (2007). Language Teaching in Performance. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 277-293.
- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (eds.). (1991). *The Politics of the Textbook*. New York: Routledge
- Atkinson, D. (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.
- Atkinson, D. (ed.). (2011a). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge.

- Atkinson, D. (2011b). Introduction: Cognitivism and Second Language Acquisition. In D. Atkinson (ed.). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge, pp. 1-23.
- Auer, P. (1992). Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization. In P. Auer & A. D. Luzio (eds.). *The Contextualization of Language*. Amsterdam/Philadelphia: John benjamins, pp. 1-37.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press.
- Bamberg, M. (1997). Positioning between Structure and Performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335-342.
- Bauman, R., & Briggs, C. L. (1990). Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life. *Annual Review of Anthropology*, 19(1), 59-88.
- Becker, A. L. (1984). The Linguistics of Particularity: Interpreting Subordination in a Javanese Text. *Proceedings of the Tenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 425-436.
- Becker, A. L. (1994). Repetition and Otherness: An Essay. In B. Johnstone (ed.). *Repetition in Discourse: Interdisciplinary Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex, pp.162-175.
- Belz, J. A. (2002). The Myth of the Deficient Communicator. *Language Teaching Research*, 6(1), 59-82.
- Bennet-Kastor, T. L. (1994). Repetition in Language Development: From Interaction to Cohesion. In B. Johnstone (ed.). *Repetition in Discourse: Interdisciplinary Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 155-171.
- Berducci, D. (2011). THIS^{is} Learning: A Learning Process Made Public. *Pragmatics & Cognition*, 19(3), 476-506.
- Billig, M. (1999). Whose Terms? Whose Ordinarity?: Rhetoric and Ideology in Conversation Analysis. *Discourse & Society*, 10(4), 543-558.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2007). Sociolinguistic Scales. *Intercultural Pragmatics*, 4(1), 1-19.

- Blommaert, J. (2015). Chronotopes, Scales, and Complexity in the Study of Language in Society. *Annual Review of Anthropology*, 44(1), 105-116.
- Blommaert, J., Westinen, E., & Leppänen, S. (2015). Further Notes on Sociolinguistic Scales. *Intercultural Pragmatics*, 12(1), 119-127.
- Blount, B. G. (ed.). (1995). *Language, Culture, and Society: A Book of Readings* (2nd Edition). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Branaman, A. (1997). Goffman's Social Theory. In C. Lemert & A. Branaman (eds.). *The Goffman Reader*. Cambridge, MA: Blackwell, pp. xlv-lxxxii.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Briggs, C. L., & Bauman, R. (1992). Genre, Intertextuality, and Social Power. *Journal of Linguistic Anthropology*, 2(2), 131-172.
- Brouwer, C.E. (2013). Conversation Analysis Methodology in Second Language Studies. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. [Published Online] <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0219>
- Brouwer, C. E., & Wagner, J. (2004). Developmental Issues in Second Language Conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 29-47.
- Bucholtz, M. (1999). 'Why Be Normal?' Language and Identity Practices in a Community of Nerd Girls Answer the Following Questions in Small Groups. *Language in Society*, 28, 203-223.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Carr, E. S., & Lempert, M. (2016). (eds.). *Scale: Discourse and Dimensions of Social Life*. Oakland, California: University of California Press.
- Carroll, D. (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.
- Cazden, C. B., John, V. P., & Hymes, D. (eds.). (1972). *Functions of Language in the Classroom*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.

- Cekaite, A., & Aronsson, K. (2004). Repetition and Joking in Children's Second Language Conversations: Playful Recyclings in an Immersion Classroom. *Discourse Studies*, 6(3), 373-392.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Collins, J. (1996). Socialization to Text: Structure and Contradiction in Schooled Literacy. In M. Silverstein & G. Urban (eds.). *Natural Histories of Discourse*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 203-228.
- Collins, J. (2003). Language, Identity, and Learning in the Era of "Expert-Guided" Systems. In S. Wortham & B. Rymes (eds.). *Linguistic Anthropology of Education*. Westport, CT: Praeger. pp. 30-60.
- Cook, H. 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*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 120-150.
- Cook, H. 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.
- Dance, F. E. X., & Larson, C. E. (1976). *The Functions of Human Communication: A Theoretical Approach*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dicamilla, F. J., & Anton, M. (1997). Repetition in the Collaborative Vygotskian Perspective. *Canadian Modern Language Review*, 53(4), 609-633.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). Analyzing Talk at Work: An Introduction. In P. Drew, & J. Heritage (eds.). *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 3-65.
- Duff, P. A. (2002). The Discursive Co-construction of Knowledge, Identity, and Difference: An Ethnography of Communication in the High School Mainstream. *Applied Linguistics*, 23(3), 289-322.
- Duff, P. 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, P. A. & Talmy, S. (2011). Language Socialization Approaches to Second Language Acquisition: Social, Cultural, and Linguistic Development in Additional Languages. In D. Atkinson (ed.). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge, pp. 95-116.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, A. (ed.). (2001a). *Linguistic Anthropology: A Reader*. Malden, MA: Blackwell.
- Duranti, A. (2001b). Linguistic Anthropology: History, Ideas, and Issues. In A. Duranti (ed.). *Linguistic Anthropology: A Reader*. Malden, MA: Blackwell, pp. 1-38.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London/New York: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second / Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized. *The Modern Language Journal*, 91(s1), 800-819.
- Foley, W. A. (2012). Anthropological Linguistics. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. [Published Online] <http://doi.wiley.com/10.1002/9781405198431.wbeal0031>
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language* (tr. S. S. Smith). New York: Harper.
- Gardner, R. (2008). Conversation Analysis. In A. Davies & C. Elder (eds.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, pp. 262-284.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, C. (2007). Interactive Footing. In E. Holt & R. Clift (eds.). *Reporting Talk: Reported Speech in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 16-46.

- Goodwin, C., & Duranti, A. (1992). Rethinking Context: An Introduction. In A. Duranti and C. Goodwin (eds.). *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-42.
- Gumperz, J. J. (1968). The Speech Community. In D. L. Sills (ed.). *International Encyclopedia of the Social Sciences vol. 9*. New York: Macmillan, pp. 381-386.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (2001). Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, MA: Blackwell, pp. 215-228.
- Hall, J. K. & Johnston, D. (2012). Classroom Research in Second Language Acquisition. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. [Published Online] <https://doi.org/10.1017/S0267190500001288>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- He, A. 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, A. 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, A. W., & Young, R. (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.
- Heath, S. B. (1982). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. *Language in Society*, 11(1), 49-76.
- Hellermann, J. (2007). The Development of Practices for Action in Classroom Dyadic Interaction: Focus on Task Openings. *Modern Language Journal*, 91(1), 83-96.
- Heritage, J. (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, J. (2008). Conversation Analysis as Social Theory. In B. Turner (ed.). *The New Blackwell Companion to Social Theory*. Oxford: Blackwell, pp. 300-320.

- Hilgard, E. R. & Bower, G. H. (1966). *Theories of Learning* (3rd ed.). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Hill, J. H. (1985). The Grammar of Consciousness and the Consciousness of Grammar. *American Ethnologist*, 12(4), 725-737.
- Hosoda, Y. (2006). Repair and Relevance of Differential Language Expertise in Second Language Conversations. *Applied Linguistics*, 27, 25-50.
- Hymes, D. H. (1964). Introduction: Toward Ethnographies of Communication. *American Anthropologist*, 66(6), 1-34.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Hymes, D. H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Irvine, J. T. (1996). Shadow Conversations: The Indeterminacy of Participant Roles. In M. Silverstein & G. Urban (eds.). *Natural Histories of Discourse*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 131-159.
- Ishida, M. (2011). Engaging in Another Person's Telling as a Recipient in L2 Japanese: Development of Interactional Competence During One-Year Study Abroad. In G. Pallotti & J. Wagner (eds.). *L2 Learning as Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives*. Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center, pp. 45-85.
- Jaffe, A. (2003). Imagined Competence: Classroom Evaluation, Collective Identity, and Linguistic Authenticity in a Corsican Bilingual Classroom. In S. Wortham & B. Rymes (eds.). *Linguistic Anthropology of Education*. Westport, CT: Praeger, pp. 151-184.
- Jakobson, R. (1957). Shifters, Verbal Categories, and the Russian Verb. *Russian Language Project Department of Slavic Languages and Literatures*, Cambridge/MA: Harvard University.
- Jakobson, R. (1960). Closing Statement: Linguistics and Poetics. In T. A. Sebeok (ed.). *Style in Language*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 350-377.
- Jakobson, R. (1985[1955]). Metalanguage as a Linguistic Problem. In S. Rudy (ed.). *Roman Jakobson: Selected Writings (Vol 7)*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 113-121.
- Jefferson, G. (1972). Side Sequences. In D. Sudnow (ed.). *Studies in Social Interaction*. New York: The Free Press. pp. 294-338.

- Johnson, M. (2003). *A Philosophy of Second Language Acquisition*, New Haven: Yale University Press.
- Johnstone, B. (1994). Repetition in Discourse: A Dialogue. In B. Johnstone (ed.). *Repetition in Discourse: Interdisciplinary Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex, pp.1-20.
- Johnstone, B. (2008). *Discourse Analysis*. (2nd Edition). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Kasper, G. (2004). Participant Orientations in German Conversation-for-Learning. *The Modern Language Journal*, 88(4), 551-567.
- Kasper, G. (2006). Beyond Repair: Conversation Analysis as an Approach to SLA. *AILA Review*, 19, 83-99.
- Kasper, G. (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), 11-36.
- Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (eds.). (1993). *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- Kasper, G. & Wagner, J. (2011). A Conversation-Analytic Approach to Second Language Acquisition. In Atkinson, D. (ed.). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge, pp. 117-142.
- Kasper, G. & Wagner, J. (2014). Conversation Analysis in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 1-42.
- Kern, F. (2018). Clapping Hands with the Teacher: What Synchronization Reveals about Learning. *Journal of Pragmatics*, 125, 28-42.
- Knox, L. (1994). Repetition and Relevance: Self-Repetition as a Strategy for Initiating Cooperation in Nonnative/Native Speaker Conversations. In B. Johnstone (ed.). *Repetition in Discourse: Interdisciplinary Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex, pp.195-206.
- Koschmann, T. (2013). Conversation Analysis and Learning in Interaction. In C. A. Chapelle (ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, pp. 1038-1043.
- Koshik, I. (2002). Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. *Research on Language & Social Interaction*, 35(3), 277-309.

- Kramersch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372.
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). Sociocultural Theory and Second Language Learning. In B. van Patten & J. Williams (eds). *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 201-224.
- Lave, J. (1993). The Practice of Learning.” In S. Chaiklin & J. Lave (eds.). *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. New York: Cambridge University Press, pp. 229-237.
- Lemke, J. L. (2000). Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 273-290.
- Leung, C. (2005). Convivial Communication: Recontextualising Communicative Competence. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 119-139.
- Liebscher, G., & Dailey-O’Cain, J. (2003). Conversational Repair as a Role-Defining Mechanism in Classroom Interaction. *The Modern Language Journal*, 87(3), 375-390.
- Long, M. H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, pp. 413-468.
- Markee, N. (2008). Toward a Learning Behavior Tracking Methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29(3), 404-427.
- McHoul, A.W. (1978). The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. *Language in Society*, 7(2), 183-213.
- McHoul, A.W. (1990). The Organization of Repair in Classroom Talk. *Language in Society*, 19, 349-377.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehan, H. (1979). “What time is it, Denise?”: Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. *Theory into Practice*, 18, 285-294.

- Mertz, E. (1996). Recontextualization as Socialization: Text and Pragmatics in the Law School Classroom. In M. Silverstein & G. Urban (eds.). *Natural Histories of Discourse*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 229-249.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004). Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 501-518.
- Mori, J. (2007). Border Crossings? Exploring the Intersection of Second Language Acquisition, Conversation Analysis, and Foreign Language Pedagogy. *The Modern Language Journal*, 91(5), 849-862.
- Mortensen, K., & Wagner, J. (2012). Conversation Analysis: Overview. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. [published online] <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1339>
- Nazaruk, M. (2011). Reflexivity in Anthropological Discourse Analysis. *Anthropological Notebooks*, 17(1), 73-83.
- Nguyen, H. T. (2011). A Longitudinal Microanalysis of a Second Language Learner's Participation. In G. Pallotti and J. Wagner (eds.). *L2 Learning as Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives*. Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center, pp. 17-44.
- Nishizaka, A. (2006). What to Learn: The Embodied Structure of the Environment. *Research on Language & Social Interaction*, 39(2), 119-154.
- Ochs [Keenan], E. (1975). Making It Last: Repetition in Children's Discourse. *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 279-294.
- Ochs, E. (1988). *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (1984). Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications. In R. A. Shweder & R. A. LeVine (eds.). *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*. New York: Cambridge University Press, pp. 276-320.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (1995). The Impact of Language Socialization on Grammatical Development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.). *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, pp. 73-94.

- Ochs, E. & Schieffelin, B. 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, E. & Schieffelin, B. 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.
- O'Connor, 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.
- O'Connor, M. C. & Michaels, S. (1996). Shifting Participant Frameworks: Orchestrating Thinking Practices in Group Discussion. In D. Hicks (ed.). *Discourse, Learning, and Schooling*. New York: Cambridge University Press, pp.63-103.
- Ohta, A. S. (1999). Interactional Routines and the Socialization of Interactional Style in Adult Learners of Japanese. *Journal of Pragmatics*, 31, 1493-1512.
- Ortner, S. B. (2006). *Anthropology and Social Theory: Culture, Power and the Acting Subject*. Durham: Duke University Press.
- Pallotti, G. & Wagner, J. (2011). L2 Learning as Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives. In G. Pallotti and J. Wagner (eds.). *L2 Learning as Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives*. Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center, pp. 1-16.
- Philips, S. U. (1983). *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. New York: Longman.
- Poehner, M. E. (2009). Group Dynamic Assessment: Mediation for the L2 Classroom. *TESOL Quarterly*, 43, 471-491.
- Poole, D. (1992). Language Socialization in the Second Language Classroom. *Language Learning*, 42(4), 593-616.
- Rampton, B. (1995). Language Crossing and the Problematisation of Ethnicity and Socialisation. *Pragmatics*, 5(4), 485-513.

- Reddy, M. (1979). The Conduit Metaphor: A Case of Frame Conflict in our Language about Language. In A. Ortony (ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 284-324.
- Ryle, G. (1963[1949]). *The Concept of Mind*. Middlesex, England: Penguin Books.
- Rymes, B. (1996). Rights to Advise: Advice as an Emergent Phenomenon in Student-Teacher Talk. *Linguistics and Education*, 8(4), 409-437.
- Rymes, B. (2003). Relating Word to World: Indexicality During Literacy Events. In S. Wortham & B. Rymes (eds.). *Linguistic Anthropology of Education*. Westport, CT: Praeger, pp. 121-150.
- Rymes, B. (2008). Language Socialization and the Linguistic Anthropology of Education. In P. Duff and N. H. Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*. (2nd Edition). *Volume 8: Language Socialization*. New York: Springer, pp. 1-14.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(04), 696-735.
- Schegloff, E. 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, E. A. (1992). In Another Context. In A. Duranti & C. Goodwin (eds.). *Rethinking Context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 191-229.
- Schegloff, E. A. (1997). Whose Text? Whose Context? *Discourse & Society*, 8(2), 165-187.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361-382.
- Scholte, B. (1972). Toward a Reflexive and Critical Anthropology. In D. Hymes (ed.). *Re-inventing Anthropology*. New York: Pantheon Books, pp. 430-457.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.

- Siegal, M. (1995). Individual Differences and Study Abroad: Women Learning Japanese in Japan. In B. F. Freed (ed.). *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 225-244.
- Silva, G. V., & Santos, D. (2006). Framing Participation through Repetition: The Case of a Portuguese Learner in Different Settings. *Portuguese Language Journal*, 1, 1-23.
- Silverstein, M. (1976a). 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. (1976b). Hierarchy of Features and Ergativity. In Dixon, R. M. W. (ed.). *Grammatical Categories in Australian Languages*. Canberra: Australian National University, pp. 112-171.
- Silverstein, M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. In P. R. Clyne, W. F. Hanks, & C. L. Hofbauer (eds.). *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, pp. 193-247.
- Silverstein, M. (1981). The Limits of Awareness. *Sociolinguistic Working Papers*, 84, 3-31.
- Silverstein, M. (1985a). Language and the Culture of Gender: At the Intersection of Structure, Usage, and Ideology. In E. Mertz & R. J. Parmentier (eds.). *Semiotic Mediation: Sociocultural and Psychological Perspectives*. Orlando, Fla: Academic Press, pp. 219-259.
- Silverstein, M. (1985b). On the Pragmatic 'Poetry' of Prose: Parallelism, Repetition, and Cohesive Structure in the Time Course of Dyadic Conversation. In D. Schiffrin (ed.). *Meaning, Form, and Use in Context: Linguistic Applications*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, pp.181-199.
- Silverstein, M. (1987). The Three Faces of "Function": Preliminaries to a Psychology of Language. In M. Hickman (ed.). *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. New York: Academic Press, pp. 17-38.
- Silverstein, M. (1992). The Indeterminacy of Contextualization: When is Enough Enough? In P. Auer, & A. di Luzio (eds.). *The Contextualization of Language*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 55-76.

- 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.
- Silverstein, M. (1997). Improvisational Performance of Culture in Realtime Discursive Practice. In R. K. Sawyer (ed.). *Creativity in Performance*, Greenwich, CT: Ablex, pp. 265-312.
- Silverstein, M. (2003). Indexical Order and the Dialectics of Sociolinguistic Life. *Language & Communication*, 23(3-4), 193-229.
- Silverstein, M. & Urban, G. (1996). The Natural History of Discourse. In M. Silverstein & G. Urban (eds.). *Natural Histories of Discourse*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 1-17.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Sunderland, J., Cowley, M., Rahim, F. A., Leontzakou, C., & Shattuck, J. (2000). From Bias “In the Text” to “Teacher Talk around the Text”: An Exploration of Teacher Discourse and Gendered Foreign Language Textbook Texts. *Linguistics and Education*, 11(3), 251-286.
- Stivers, T., & Robinson, J. D. (2006). A Preference for Progressivity in Interaction. *Language in Society*, 35, 367-392.
- Svennevig, J. (2018). “What’s it called in Norwegian?” Acquiring L2 Vocabulary Items in the Workplace. *Journal of Pragmatics*, 126, 68-77.
- Taguchi, N. (2014). Development of Interactional Competence in Japanese as a Second Language: Use of Incomplete Sentences as Interactional Resources. *Modern Language Journal*, 98(2), 518-535.
- Taguchi, N. (2015). Instructed Pragmatics at a Glance: Where Instructional Studies were, are, and should be Going. *Language Teaching*, 48(1), 1-50.
- Tannen, D. (1987). Repetition in Conversation as Spontaneous Formulaicity. *Text*, 7, 215-243.
- Tannen, D. (2007). *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Theodórsdóttir, G. (2011). Language Learning Activities in Real-Life Situations: Insisting on TCU Completion in Second Language Talk. In G. Pallotti and J. Wagner (eds.). *L2 Learning as*

- Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives*. Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center, pp. 185-208.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London/New York: Longman.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and Interpretative Repertoires: Conversation Analysis and Post-Structuralism in Dialogue. *Discourse & Society*, 9(3), 387-412.
- Whorf, B.L. (1956). *Language, Thought, and Reality*. Boston: MIT Press.
- Wong, J. (2002). "Applying" Conversation Analysis in Applied Linguistics: Evaluating Dialogue in English as a Second Language Textbooks. *International Review of Applied Linguistics*, 40, 37-60.
- Wooldridge, B. (2001). 'Foreigner Talk': An Important Element in Cross-Cultural Management Education and Training. *International Review of Administrative Sciences*, 67(4), 621-634.
- Wortham, S. (2001). *Narratives in Action: A Strategy for Research and Analysis*. New York: Teachers College Press.
- Wortham S. (2003). Linguistic Anthropology of Education: An Introduction. In Learning. In S. Wortham & B. Rymes (eds.). *Linguistic Anthropology of Education*. Westport, CT: Praeger, pp.1-29.
- Wortham, S. (2005). Socialization Beyond the Speech Event. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), 95-112.
- Wortham, S. (2008). Linguistic Anthropology of Education. In M. Martin-Jones, A.-M. de Mejía, & N. Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education, Volume 3, Discourse and Education*. New York: Springer, pp. 93-103.
- Wortham, S. (2012). Beyond Macro and Micro in the Linguistic Anthropology of Education. *Anthropology and Education Quarterly*, 43(2), 128-137.
- Wortham, S. & Rhodes, C. (2012). The Production of Relevant Scales: Social Identification of Migrants during Rapid Demographic Change in One American Town. *Applied Linguistics Review*, 3(1), 75-99.
- Wortham, S., & Rymes, B. (eds.). (2003). *Linguistic Anthropology of Education*. Westport, CT: Praeger.

Young, R. F. (1999). Sociolinguistic Approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 105-132.

Young, R. F. & Miller, E. R. (2004). Learning as Changing Participation: Discourse Roles in ESL Writing Conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519-535.

謝 辞

博士学位論文の提出まで、6年もの年月がかかりました。研究の方向性が定まらず、自分がしたいこと、自分にできること、自分がしなければならないことの間を彷徨いながら、長い時間を費やしてしまいました。しかし、その時間は決して無駄なものではありませんでした。そのときにいただいた先生方の教え、様々な方々からいただいたご意見が、この論文を形作る土台となりました。また、執筆の際には、同僚や友人、家族からたくさんの励ましの言葉をいただきました。その支えなしに論文が完成することはありませんでした。この論文は、そのようなたくさんの方々の言葉からできたものです。

早稲田大学大学院日本語教育研究科の蒲谷宏先生には、研究生と修士課程も含め、ゼミ生として9年間ご指導いただきました。途中で諦めずにここまで辿り着けたのは、生意気で無遠慮な私を、常に広い心で許してくださり、研究者として、そして、教育者として生きる姿勢を教えてくださいました。また、宮崎里司先生、小宮千鶴子先生、館岡洋子先生をはじめ、日本語教育研究科の先生方には、他では決して受けることのできない懇切丁寧なご指導をいただきました。感謝の気持ちは、言葉では表せません。

また、この論文は、立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科の小山亘先生のご指導なくして実現できるものではありませんでした。他大学の院生である私をご自身のゼミに受け入れてくださり、研究についての的確なご意見をくださった小山先生のお陰で、研究をするということの厳しさと素晴らしさを学びました。心から感謝申し上げます。荻原まきさんをはじめ、小山ゼミの皆様にも大変お世話になりました。本当にありがとうございました。

この論文は、他にもたくさんの方々によって支えられたものです。大学時代から今に至るまで、私を応援してくださった韓美卿先生（韓国外国語大学校名誉教授）、金東奎先生（韓国外国語大学校）、徳間晴美先生（明治学院大学）、いつも親身になって相談に乗ってくださる木下直子先生（早稲田大学）、尹智鉉先生（早稲田大学）、研究について共に考えることの楽しさを教えてくださいました榎本剛士先生（大阪大学）、浅井優一先生（東京農工大学）をはじめとする「言語と人間」研究会の先生方、助手として共に勤務しながら、研究に関する悩みを分かち合い、互いを励まし合った込宮麻紀子さん、福村真紀子さん、岩崎浩与

司さん、大熊伊宗さん、任ジェヒさん、論文についての的確なコメントをくださった本間祥子さん、溝井真人さん、アヘゴ希佳子さん、三谷彩華さん。この場を借りて深く感謝申し上げます。

また、この論文は、調査に参加してくださった方々のご協力なしには、始めることすらできなかったものです。加藤先生をはじめ、ご協力くださった学生の皆様に、心から御礼申し上げます。

最後に、変わらない気持ちで私を応援し続けてくれた父と母、兄と妹、かけがえのない友人・ソンファン、いつも側で私を支えてくれた妻と、誰よりも大きな幸せをくれた息子の存在は、言葉では言い表せないほど大きな力となりました。心から感謝いたします。

筆 者