

第二言語習得におけるスピーチプロダクションの複雑さに関する展望

学校教育高度化専攻 藤森千尋

The Conception of Complexity in Second Language Speech Production

Chihiro FUJIMORI

The purpose of this paper is to reconsider the concept of second language acquisition. Studies on speech production will be taken up and discussed in terms of three language dimensions: accuracy, fluency, and complexity. The notion of complexity is not clarified yet, compared with the others. It is suggested that the complexity of speech should be made clarified by observing how dialogues are collaboratively constructed in language classrooms. We expect that it will lead to a reframing of our understanding for the idea of second language acquisition and give us a new perspective on second language learning.

- 1章 はじめに
- 2章 第二言語習得研究のあり方を巡る論争
 - A 研究方法と研究内容の関連
 - B 二つの論点：言語習得の概念と社会的影響
- 3章 認知的アプローチによる研究
 - A 実証研究の概観
 - B 言語運用と言語習得の概念
 - C 正確さ・流暢さ・複雑さに関する量的研究の展開
 - D 正確さ・流暢さ・複雑さに関する量的研究の可能性と限界
- 4章 ダイアログとしてのスピーチプロダクション研究
 - A 対話を構築する力
 - B 意味の交渉の再概念化
 - C 社会文化的アプローチと第二言語習得研究
 - D 複雑性理論と第二言語習得研究
- 5章 言語記号の習得からことばの獲得への展望：発話の複雑さの解明を手がかりに

1章 はじめに

本稿は、外国語を含む広義の第二言語習得研究に関して、研究方法との関連を探ることにより、研究内容である言語習得の概念を再考することを目的としている。第二言語習得研究の方法論と認識論を巡る論争の発端となったFirth & Wagner (1997) の問題提起を取り上げて論考を進める。特にスピーチプロダクションに焦点を当て、言語習得の概念を正確さ・流暢さ・複

雑さという三つの言語的様相と関連づけて論述する。尚、本稿は主にスピーキング関連の国内外の論文を引用する。発話、対話、語り、モノローグ、ダイアログなど、発話に関するいくつかの用語が先行研究から引用される。そのため「ことばを音声的に産出した形式と内容の総称」として「スピーチプロダクション」という語を本タイトルに用いている。

2章 第二言語習得研究のあり方を巡る論争

A 研究方法と研究内容の関連

第二言語習得研究の方法論を巡る議論は、Firth & Wagner (1997) が科学的実証主義を基盤とした認知的志向の研究アプローチを、初めて公に批判したことが発端となっている。科学的実証主義を拠り所とした研究方法の推進を主張している立場 (Doughty & Long, 2003) の特徴は、第二言語習得研究を「認知科学の支流」として位置づけている点にある (Larsen-Freeman, 2007, p.775)。以後、方法論を巡る論争に関して、科学的実証主義を重視する立場が「認知的アプローチ」とされ、より社会的文脈を重視する立場が「社会的アプローチ」として言及されるようになった。しかし実際には、様々な研究アプローチ、様々な理論的背景の研究が両極端の間を埋めており、近年「理論の多元化」が広まっている (同上, p.773)。本稿の目的は第二言語習得研究が「認知的アプローチ」を取るべきか「社会的アプローチ」を取るべきかとの議論に参入するものではない。研究方法は問題意識や具体的な問いとの関係で決まるものであり (秋田, 2007, p.6),

本来、研究方法が研究上の問いに先行するものではない。では、認知的アプローチによる第二言語習得研究が研究対象としてきた言語習得の概念とはどのように捉えられてきたのであろうか。

B 二つの論点：言語習得の概念と社会的影響

Firth & Wagner (1997) による問題提起の論点を次の二つに絞って取り上げる。ひとつが第二言語習得研究における言語習得の概念そのものに関する認識論的議論であり、もうひとつが、使用されている用語がもたらしたとする社会的影響に関する議論である。第一の論点については、Larsen-Freeman (2007) が論争に加わった論文を紹介している中に見ることができる。認知的アプローチの擁護派による、第二言語習得研究の研究対象は言語習得であり言語使用ではないとする主張に対し、Firth & Wagner (1998) は言語習得の概念の定義自体が不明確であり、使用と習得を区別すべきではないと反論した。その一方で、擁護的立場の中にも、認知的アプローチのもとでも言語使用を取り上げ、習得への貢献を扱ってきた研究があるとの主張が見られる。これらの議論は、言語習得の定義、また習得と使用との関連について明確な合意が得られていないことに困っていると考えられる。このことは言語習得の概念を再考する必要性を示唆していると言える。

次に二つ目の論点を取り上げる。Firth & Wagner (1997) はすでに確立していた、「非母語話者」、「学習者」、「中間言語」などの概念にも疑問を呈している。認知志向は、理想的な母語話者の能力を求めて苦闘する欠陥あるコミュニケーターとしての非母語話者という平板な社会的アイデンティティを作り上げる結果につながっていると彼らは主張した。研究アプローチが自ずと方向づける、本質的、潜在的な影響に着目し、それを顕在化させた意義は大きく、他の論考に影響を与えた (e. g., Kramsch & Whiteside, 2007; Thorne, 2005)。

では、言語習得の定義が一般的に合意されていないならば、これまでどのように言語が習得された状態を科学的に実証してきたのであろうか。ここで正確さ・流暢さ・複雑さの言語的様相の三つの概念を取り上げる。言語習得に関する科学的検証は、言語形式(語彙、音、文法項目など)の産出がエラーなく正しく行われているかどうか、つまり、正確さに注目して検証されてきたと言える。Ellis (2001) は、言語習得の測定に関して次のように述べている。ある表現を単に使用し

た状態では、目標となるような(target-like)正確さであるとはいえず十分な習得の定義とはいえない。これまで「目標となるような正確さが習得の定義として使われてきた(p. 33)」と述べている。言語習得がどのように検証されてきたかを探ることで、これまで暗示的に捉えられてきた言語習得の概念が明らかになるものと考えられる。

3章 認知的アプローチによる研究

A 実証研究の概観

まず、第二言語習得研究において一般的に認められている仮説や主張を取り上げる。アウトプット仮説はインプットの豊富なイマージョンクラスの学習者が文法的正確さにおいて母語話者に劣っている点を指摘し、アウトプットの必要性を説いた主張(Swain, 1985)である。インタラクション仮説は明確化要求、相手の理解度確認、自分の理解チェックなどの「意味の交渉」を通して、相手からのフィードバックを得ながら、自らの言語形式の修正の機会を得ることにより言語習得につながるなどの仮説である(Long, 1983)。また、意味中心の活動の中で偶発的に言語形式への注意が払われる「フォーカス・オン・フォーム(focus on form)」(Long, 1996; Doughty & Williams, 1998)が習得に有効とされている。

次に上記の仮説がどのようにして実証的に研究されているかを概観する。Swainのアウトプット仮説の更なる検証(e.g., Day & Shapson, 1991; Lightbown & Spada, 1993)、また教師によるフィードバックが学習者の正確なアウトプットに与える影響の研究(e.g., Carroll & Swain, 1993; Nobuyoshi & Ellis, 1993; Takashima & Ellis, 1999)、学習者の自己修正を引き出す効果的な教師の発話についての研究(e.g., Lyster & Ranta, 1997; Doughty & Varela, 1998)などが、正確さの概念を使って検証されている。更に学習者同士の意味の交渉や修正の状況を調べた研究(e.g., Foster, 1998; Pica et al., 1996)や、修正にとって効果的なタスクを調べた研究(e.g., Doughty & Pica, 1986)などがある。タスク中に修正を行わせるのは学習者のやる気を損なうのではないかと(Aston, 1986)との主張もあるが、基本的には数多くの研究が意味の交渉と形式の修正が言語習得に必要であるとの前提に立ってなされている。ここでの「意味の交渉」の概念は、言語形式への注意を喚起し、修正を促す発話を指している。またフォーカス・オン・フォームを検証する研究も多く

なされており、事後テストでの文法項目の正確さの向上の報告 (e.g., Fotos, 1994) などがある。これらすべての研究に共通しているのは、教室での有効な指導方法と言語習得との関連について正確さの概念で検証している点である。

次に、流暢さの概念に注目する。認知的アプローチによる実証研究は上述のように、ほとんどが正確さの概念と言語習得の仮説を検証している。Schmidt (1992) が、流暢さは第二言語習得において重要とされながらも良く理解されていないとして、その認知メカニズムを説明している。また Vallette (1993) も正確さ基盤ではなく流暢さへ注目するよう喚起している。しかし前章で述べたように、言語習得と言語運用とを区別して考える立場は言語習得を言語知識の拡充と捉えている。そのため Lennon (1990) が流暢さの測定方法をまとめているものの、第二言語習得と指導方法の関連を検証する研究においては、流暢さの概念に注目した研究はほとんどない。流暢さの概念は指導方法との関連研究においてよりは、むしろテストングとしての測定 (e.g., Douglas, 1994; Elder et al., 2002) や、次章で取り上げる、スピーチパフォーマンスの認知過程の解明研究において注目されるようになる。

B 言語運用と言語習得の概念

村野井 (2004) によると「認知的アプローチ」による第二言語習得研究とは、認知心理学理論および心理言語学理論を基盤とした研究で、第二言語習得および第二言語運用と認知プロセスとの関連、またそのプロセスに影響を与える要因などの問題に取り組む研究である (p.104)。山岡 (2004) は、第二言語習得とは「複雑な認知技能の習得」であるととし、言語を身につけることは、言語知識の習得の認知過程とその知識の運用という技能の習得が必要であり、その関係について認知的に検証する立場が「認知的アプローチ」であると述べている (p.23)。これらをまとめて「認知的アプローチ」による第二言語習得の一般的定義と捉えるならば、言語知識と言語知識の運用技能の二つを合わせたものと考えられる。本稿では、ことばの使用上、これまで使用されてきた「言語習得」を「言語知識運用能力の習得」と同義として用いる。言語知識に関しては主に正確さの概念で検証されてきたと先に述べた。次に流暢さと言語運用との関連について一般的な認知的見解を概観する。

言語運用の認知的メカニズムを説明する中で、山岡 (2004) は言語知識体系と言語運用の処理体系と

を区別した「言語の知識—統制モデル」を紹介している。このモデルは、学習者が身につけた言語規則の知識体系と、その知識にアクセスして能率的に引き出す統制的手続きで構成される処理体系からなる。このモデルによると言語熟達度の違いは(1)言語知識における違い(2)言語知識にアクセスする手続きにおける違い(3)両者における違い、の三つの観点で説明される。言語知識にアクセスする手続きの能率性と速さは「自動性 (automatization)」と呼ばれる。情報処理における注意量の差により「統制的処理」と「自動的処理」に区別されており、第二言語を身につけることは、言語運用における処理過程を自動化する過程を含んでいるとする (山岡, 2004, p.25)。このように、認知的言語習得研究において、言語運用は言語処理を自動化する技能の習得と捉えられている。第二言語運用における流暢さの概念との関連について山岡 (2004) では、処理に伴う注意量の減少化、処理手続きの効率化、長期記憶への直接アクセス化の観点から考察できるとしている。第二言語習得研究においては、言語知識体系のメカニズムの研究に焦点を当てる場合は正確さ、言語運用の処理体系に焦点を当てる場合は流暢さの概念に注目していると考えられる。次の章では更に複雑さの概念を加えた研究を取り上げる。

C 正確さ・流暢さ・複雑さに関する量的研究の展開

1990年代半ばから指導方法の有効性を検証する研究とは別に、スピーキングパフォーマンスの認知過程のメカニズムを明らかにすることを目的とした第二言語習得研究が活発に出てくる。正確さ・流暢さに更に、複雑さの概念が加わり、スピーチプロダクションを数量的に分析し、三つの言語的様相の関係性やそれに影響を与える内的・外的要因についての検証が試みられるようになった。複雑さの概念は量的に研究される場合、語彙的複雑さと統語的複雑さに大別されている。具体的な実証的研究として、タスク前のプランニング条件の違い (e.g., Foster & Skehan, 1996; Mehnert, 1998; Ortega, 1999; Yuan & Ellis, 2003)、タスクタイプの違い (e.g., Egusa & Yokoyama, 2004; Foster & Skehan, 1996)、テスト状況か否かの違い (Wigglesworth, 1997)、新タスクと繰り返しタスクの違い (Bygate, 2001) などを変数としてスピーチプロダクションを分析した研究があげられる。一連の研究成果によって発見された基盤となるべき見解のひとつが、スピーチパフォーマンスにおける「トレードオフ効果」である。それは、第二言語学習者は注意供給

源に限りがあり、時間的制約のあるコミュニケーション状況において、正確さ・流暢さ・複雑さのすべてに一度に注意を払うことができないため、他を犠牲にしてどれかひとつに注意を向ける、との見解である。

正確さ・流暢さ・複雑さを数量的に分析する際、様々な測定方法があり、先行研究においては不統一に用いられ、同じ測定方法が異なった指標とされている場合もある(藤森, 2004)。また研究結果は測定方法に左右されるため、測定方法の信頼性や妥当性に関する研究も行われている(Koizumi, 2005)。上記の研究に関する一般の限界は、変数を統制して実証する必要上、基本的にスピーチプロダクションがモノログとして扱われている点にある。また、書き起こして文字化されたデータが分析に使われるため、ライティングデータに関する測定方法(Wolfe-Quintero, Inagaki, & Kim, 1998)が基盤となっている。従ってスピーチプロダクションでありながら、音声的特徴に関する分析はなされていない。複雑さについても数量的に測定できる範囲内の概念に限定されている。しかし、そのような限界があるものの、スピーチパフォーマンスに関して、正確さ・流暢さに複雑さを加え、その評価に多角的な観点を提供し、また認知過程の解明を進めた点に意義がある。

D 正確さ・流暢さ・複雑さに関する量的研究の可能性と限界

学習者言語の正確さ・流暢さ・複雑さの概念に注目することをLarsen-Freeman (2006)は、第二言語習得研究における挑戦的な課題であると述べ、5名の学習者のスピーチプロダクションを縦断的に量的・質的に分析している。全体としては正確さ・流暢さ・複雑さがともに伸びているが、流暢さと語彙的複雑さが向上した者もいれば、文法的複雑さにおいて向上したものの流暢さと語彙的複雑さは変化していない者もいるというように、個別的に見るとそれぞれに異なった道筋を辿っていると報告されている。日本においても近年、中学生・高校生の発話の変化を縦断的に観察している研究が出ている(e.g., 小泉・山内, 2003; 瀧口, 2004; Kosuge, 2004)。このような縦断的研究は母語話者能力の目標を設定することなく学習者の発話の形成的評価につなげることができるという、実践上の可能性も広がっている。Markee & Kasper (2004)においても第二言語習得研究方法における縦断的研究の発展性が指摘されている。

次に、スピーキングの全体的評価と実際のトランス

クリプトデータの言語的特徴との関連を調べた研究を取り上げる。全体的スコアと言語的特徴との関連について、Iwashita, Brown, McNamara & O'Hagan (2008)は5つのレベルで5つのタスクを用いて20の測定方法により、詳細に調べている。全体的スコアには20の測定方法のうち7測定方法による言語的特徴の影響が見られたと報告している。Douglas (1994)では、全体的スコアが類似している者同士の書き起こしデータを量的・質的に分析した結果、全体的テストスコアと実際の言語データとの間にあまり関連はなかったと報告している。日本においてはKatagiri (1999)により、日本人教師と外国人講師による全体的評価と18の測定方法による言語的特徴との関連について調べた研究がある。それら測定方法のうち影響を与えているのは「発話の速さ」と「100語あたりの局所的誤りの数」に関する測定方法であった。藤森(2008)は試作的に、高校生のスピーチプレゼンテーションのデータを用いて日本人教師と外国人講師による全体的評価とトランスクリプトデータの正確さ・流暢さ・複雑さの測定値との相関を調べたが、全体的評価との有意な相関は見られなかった。

全体的スコアとトランスクリプトデータ分析との関連に関する一連の研究結果から推察されることは、スピーキングの全体的評価は必ずしも数量的に測定できる言語的特徴のどれかひとつの影響では説明されず、様々な言語的特徴の総合的な組み合わせによる判断(Douglas, 1994; Iwashita et al., 2008)、もしくはそれ以外の要因による影響が考えられる。全体的スコアとトランスクリプトデータの不一致に関してDouglas (1994)は三つの可能性をあげている。(1)評価者が良くない(2)評価者が未解明な言語使用上の多様な構成要素の影響を受けた(3)評価が、評価される側への属性だけでなく評価する側の属性(例えば「理解しやすさ」)にも関わっており、言語使用の評価についてより広い視点の必要性がある。(1)と(2)の指摘は、スピーチプロダクションを話し手個人の言語知識運用スキルのみにも帰属するとの見解であるのに対し、(3)の場合は、スピーキングパフォーマンスは聞き手との関係に影響されるとする見解である。

先の藤森(2008)が観察した教室において、教師らが全体的評価の項目としていたのは(1)声の大きさ(2)アイコンタクト(3)明瞭さ(4)準備程度の4項目であった。このことから教師がそもそも教室においてスピーキングを評価する際、生徒に求めていることは、個人の言語知識運用能力の披露ではなく、聞き手や対話者を意

識したダイアログを構築するためのスピーキングスキルの向上なのではないだろうか。スピーキングスキルを「対話を構築する力」と再概念化し、その構成概念を探ろうとするならば、どのような視点が必要となるか、次章で論述する。

4章 ダイアログとしてのスピーチプロダクション研究

A 対話を構築する力

アウトプット仮説を提唱したSwainは、自身のアウトプットの概念の再構築を試みている。言語知識を構築するのは対話であるとし、「協働的対話 (collaborative dialogue)」に注目している (Swain, 2000)。Swain & Lapkin (1998) において学習者が協働的対話中に学習の機会を得ている状況を検証している。何枚かの絵のセットを合わせてストーリーを書くペアワークを観察し、事前と事後のテスト結果を比較した。協働的対話によるタスク活動後のテストでは、文法項目に関する点数が向上したと報告している。また対話中の言語関連エピソード (言語に関する知識を協働構築するために使っていることば) と事後テストの点数の間にも相関が見られたという。第二言語学習研究においては身につけるべき知識が「ことばそのもの」である点に関して、Swain (2000) は次のように述べている。内容教科における対話の役割が、対話による協働作業を通じてそれぞれの教科知識を身につけることであるのに対し、第二言語学習における対話の媒介的役割が、言語を媒介にして言語を学習する点にある。その概念自体が難しく、また学習過程の検証を難しくしている、という。Swain & Lapkin (1998) では事後テストにおいて言語知識の正確さを測定し、それを第二言語学習の成果としている。つまり、ここでの協働的対話とは協働的学習と同義として用いられている。

本稿での関心の対象とする「協働的対話の構築」の概念は「協働的意味の構築」のことである。言語学習の視点、つまり現在の言語習得の概念からいったん離れ、人と人とのインタラクション機能そのものに注目することを試みる。そうでなければ、言語を習得するとはどういうことか、との根本的な問いに立ち戻ることができないからである。

発話の認知的活動としての側面については Levelt (1989) のモデルを Yuan & Ellis (2003) が引用している。そのモデルは、概念化、形式化、発話化の一連のスピーチ処理モデルである。また Bygate (1999) の言

う、意味内容の選択と意味と言語形式との結びつけという言語処理モデルも発話の認知活動を表すモデルである。両者をまとめると、言いたいこと (内容) をまとめる局面とその意味内容に言語形式を与える局面からなるスピーチ言語処理モデルとなろう。これはいわゆる「導管メタファー (conduit metaphor)」と関連する。つまり、送信者の意味の符号化と受信者の符号の解釈といった、ある確定した意味の一方的な伝達モデルである。前述した、モノログとしての発話分析は、この「導管メタファー」が基盤になっていると考えられる。外国語を学習する際、「記号としての言語の学習」の側面は不可欠であるにしても、教室という社会的な文脈の中に埋め込まれている発話は、多様な相手に向けられ、多様に解釈され、複雑にその場における新たな意味が生成されている。教室内での対話は一対一ではなく複数の聞き手が存在している。そのような教室内における「協働的対話」はどのように観察されるであろうか。

B 意味の交渉の再概念化

前述した、認知的アプローチのもとで限定的に分析されてきた「意味の交渉 (negotiation of meaning)」の概念に関して、より社会的文脈による解釈を加えた質的な分析を試み、概念の拡大を図っている研究が出ている。典型的な研究として Foster & Ohta (2005) は、情報交換タスクを用いて「意味の交渉」を量的・質的に分析している。これまでの量的分析における「意味の交渉」、つまり相手の理解の確認、明確化要求、自分の理解のチェックなどの出現状況と、それに伴う修正アウトプットの関連が調べられた。更に質的分析によりインタラクションプロセスにおける援助と対話継続の励ましとに着目し、対話の協働構築と自己修正や他者修正が行われている過程を説明している。また Nakahama, Tyler & van Lier (2001) は、構造化されていないインタラクションは、より統制された目標収斂型のインタラクションと比べて中間言語の発達の機会が少ないとされる先行研究の結果を再検証している。その結果、修正交渉はインフォメーションギャップタスクの方が多く含まれているが、発話の複雑さに関する項目やディスコース方略など広い意味での交渉の観点からすると、より構造化されていない会話タスクの方が豊かであるとの結論に達している。これら二つの研究は、数量的に検証しうる範囲内に限定されていた「意味の交渉」の再概念化を試みた研究となっている。

C 社会文化的アプローチと第二言語習得研究

Thorne (2005)によると、社会文化理論は、認知を社会的文脈や媒介主体から切り離すことなしに体系的に探求する枠組みを提供している。それゆえ、不完全な話者との社会的アイデンティティを生み出す認知的アプローチに代わる、新たなアプローチを第二言語習得研究に提供すると示唆している。第二言語習得研究において社会文化理論を先駆的に紹介しているのがLantolfである。Lantolf & Thorne (2006)は、社会文化的、社会歴史的など用語を巡る議論に対して、ワーチ(Wertsch, 1995)を引きながら、社会文化的アプローチを用いている研究の目標は、一方は人間の精神機能、他方は文化的、歴史的、制度的状況、その間における関係を理解することであるとこの点において合意するであろうと述べている(p. 3)。では「社会文化的アプローチ」はこれまで述べてきた第二言語習得研究の限界をどのように乗り越える可能性を有しているのであろうか。

Kramsh (2000)はバフチンのダイアロジズムの概念を引き、彼の概念は我々自身と世界との相互作用において別々の本質を持つものとしてではなく互いに関係して構成している、同じコインの両面として考える方法を提供していると述べている。またダイアロジズムにおいては、すべての発話が、発話される前の潜在的発話であれ相手への応答であるという事実を強調しており、それを「宛名性(addressivity)」によって特徴づけられるとしている。「宛名性」とは、発話が常に誰かへの応答として誰かに向けられて話されているとする本質のことである。第二言語習得研究においてバフチンのダイアロジズムの概念を取り入れて、言語使用・言語習得の新たな視点を提供しているのがHallである。Hall (1995)は、発話に関して二つの機能に言及している。ひとつは、言語資源の使用に関連して自分自身の声を創造することと、もうひとつは、インタラクションしている他の参加者に関連して自分自身の声を創造すること、である。これはSwain (2000)による、発話は認知的活動であると同時に社会的活動である(p.97)との主張と同様の考え方といえよう。

D 複雑性理論と第二言語習得研究

Larsen-Freemanは第二言語習得研究に複雑系(complex systems)の概念を取り入れて言語使用の説明を試みている。複雑性理論は、複雑で、動的で、非直線的で、自己組織的で開かれており、創発的であり、時には混沌とした適応システムの研究を扱っていると

する(Larsen-Freeman & Cameron, 2008)。その本質において最も重要なことは変化であるとし、言語、ディスコース、教室、学習といったすべての概念が動的であるとする。ダイナミックシステムは様々な時間的尺度と、様々な組織レベルといった2つの観点から調べることができ、システムの構成要素間の相互作用的結びつきに関して観察することができるとする。システムの広い定義として、「システムは全体的な状態やある特定の時点における形態を生み出すために特定の方法で相互作用する構成要素のセットによって生成される(同上 p. 26)」と説明されている。構成要素間の結びつきが、システムの統合や全体を作り上げることになる。この複雑性理論を言語教室でのシステムへ応用し、発話の複雑さに関連づけて言語教室談話の分析を行うことができるのではないか。システムの組織レベルでの教室談話を観察する際、教室における生徒間や生徒と教師間の協働的対話や協働的意味の構築過程を観察し、教室における対話がどのように複雑になるかを探り、対話の複雑さの構成要素を見つけ出し、その関係性を説明することが今後の課題となる。

5章 言語記号の習得からことばの獲得への展望：発話の複雑さの解明を手がかりに

社会構成主義の立場から、ポスト産業主義の時代における知の構築にとっての対話の重要性を主張しているWells (1999, 2002)は、ハリディの言語理論、ヴィゴツキーの学習と発達理論、バフチンのダイアロジズムを引きながら、「語り(narrative)」に注目し、知的発達における言語の中心的役割について論じている。学習と教授は、本質的に、教師と生徒がともに対話的に構築する問いの事業と見なされる。Wells & Araus (2006)において「対話」の本質に言及している箇所をまとめると次のようになる。言語的コミュニケーションの特徴のひとつは、ほとんど常に潜在的に曖昧である。ことばは、その使用において固定した意味を伝達しているのではなく、むしろ、話し合っている話題に関して、話し手の物の見方に基づいた意味で満ちている。そのため同じ対象に向いているときでさえ、個々の参加者はそれぞれの経験やその時の関心の結果として異なった視点から解釈して話している。対話が満足に進むためには、参加者がお互いの視点を理解するため、つまり間主観性の状態に至るための持続的な試みが必要となる。

ことばは、そもそも混沌とした文脈依存的、多義的

である意味内容に、音や絵や文字などの記号を与え、他者と共有できる程度に一般化した媒介手段である。ことばのもつ意味内容としての多義的、文脈依存的、局所的側面と、記号としての一義的、脱文脈的、一般的側面との間に生じる「ずれ」を交渉し、修正しようとする努力そのものが「対話」であると考えることが可能である。このような言語観に沿って第二言語習得の概念を再考する必要がある。

最後に第二言語習得研究における言語習得の概念についてまとめる。言語習得は一般的に「言語知識運用能力の習得」として考えられ、言語の伝達は「導管メタファー」モデルによって捉えられている。言い換えると、言語発達は脱文脈的で固定した意味内容の符号化と解釈が正確に流暢にできるようになることと見なされている。これまで母語話者の発話能力を目標として、学習途上の中間言語の発達過程の仮説検証がなされてきた。それゆえ認知志向の研究アプローチは、非母語話者に言語的欠陥者との社会的アイデンティティを賦与する可能性を潜在的に持っている。言語知識運用能力を分析するにあたっては基本的に発話を個人の認知メカニズムで解明できるモノログとして測定している。しかし今後、第二言語を学習する教室の「対話を構築する力」の構成概念を追究するにあたっては、ことばの持つ認知的側面のみならず社会的側面にも更に注目する必要がある。教室談話の対話を複雑さの観点から質的に分析し、複雑さの構成概念が明らかになるならば、言語習得の再概念化につながるであろう。それにより、言語学習に関して、母語話者を目標とした「言語記号の習得」との見方から、他者と意味を共有し合う「対話を構築するためのことばの獲得」との新たな見方へと転換する可能性が開かれるのではないかと考える。

(指導教員 秋田喜代美教授)

引用文献

秋田喜代美 2007 教育・学習研究における質的研究 秋田喜代美・藤江康彦 編著『はじめての質的研究法』東京図書pp. 3-20.
小泉利恵・山内逸美 2003 日本人中学生のスピーキング能力の発達：自己紹介のタスクを用いて『関東甲信越英語教育学会研究紀要』17, 33-44
瀧口均 2004 日本人EFL中学生のスピーキング能力の発達の研究 --- 「流暢さ」「複雑さ」「正確さ」の指標を用いて『関東甲信越英語教育学会研究紀要』18, 1-13
藤森千尋 2004 スピーチプロダクションの測定方法：正確さ、流

暢さ、複雑さ『関東甲信越英語教育学会研究紀要』18, 41-52
藤森千尋 2008 スピーチプレゼンテーションの評価：教師の全体的評価と客観的測定値および生徒のアンケート結果との相関について 第12回日本言語テスト学会研究大会資料
村野井仁 2004 教室第二言語習得研究と外国語教育 寺内正典・木下耕児・成田真澄 編著『第二言語習得研究の現在』大修館 pp. 103-122
山岡俊比古 2004 「認知からみた言語習得」 寺内正典・木下耕児・成田真澄 編著『第二言語習得研究の現在』大修館 pp.23-42
Aston, G. 1986 Trouble-shooting in interaction with learners: The more the merrier? *Applied Linguistics*, 7, 128-143.
Bygate, M. 1999 Task as context for the framing, reframing and unframing of language. *System*, 27, 33-48.
Bygate, M. 2001 Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks* (pp.23-47). London: Longman.
Carroll, S. & Swain, M. 1993 Explicit and implicit negative feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.
Day, E. M. & Shapson, S. M. 1991 Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study. *Language Learning*, 41, 25-58.
Doughty, C. & Long, M. 2003 The scope of inquiry and goals of SLA. In Doughty, C. & Long, M. (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. (pp. 3-16). Oxford: Blackwell.
Doughty, C. & Pica, T. 1986 "Information gap" tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20, 305-325.
Doughty, C. & Varela, E. 1998 Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). Cambridge: Cambridge University Press.
Doughty, C. & Williams, J. (Eds.). 1998 *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
Douglas, D. 1994 Quantity and quality in speaking test performance. *Language Testing*, 11, 125-144.
Egusa, C. & Yokoyama, Y. 2004 The effects of task types on second language speech production among Japanese university students: Fluency, accuracy, and trade-off effects. *ARELE*, 15, 129-138.
Elder, C., Iwashita, N. & McNamara, T. 2002 Estimating the difficulty of oral proficiency tasks: What does the test-taker have to offer? *Language Testing*, 19, 347-368.
Ellis, R. 2001 Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51, 1-46.
Firth, A. & Wagner, J. 1997 On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81, 285-300.
Foster, P. 1998 A classroom perspective on the negotiation of meaning *Applied Linguistics*, 19, 1-23.
Foster, P. & Ohta, A. S. 2005 Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 26, 402-430.
Foster, P. & Skehan, P. 1996 The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language*

- Acquisition*, 18, 299-323.
- Fotos, S. 1994 Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28, 323-351.
- Hall, J. K. 1995 (Re) creating our worlds with words: A sociohistorical perspective of face- to- face interaction. *Applied Linguistics*, 16, 206-232.
- Hall, J. K. 2007 Redressing the roles of correction and repair in research on second and foreign language learning. *Modern Language Journal*, 91, 511-526.
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T., and O'Hagan, S. 2008 Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? *Applied Linguistics*, 29, 24-49.
- Katagiri, K. 1999 Evaluation of L2 speaking: JTEs versus AETs. *ARELE*, 10, 93-102.
- Koizumi, R. 2005 Speaking performance measures of fluency, accuracy, syntactic complexity, and lexical complexity. *JABAET Journal*, 9, 5-33.
- Kosuge, A. 2004 A longitudinal study of pauses in spoken performance by Japanese EFL junior high school students. *KATE Bulletin*, 18, 89-97.
- Kramsch, C. 2000 Social discursive constructions of self in L2 learning. In Lantolf, James P. (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 27-50). Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. & Whiteside, A. 2007 Three fundamental concepts in second language acquisition and their relevance in multilingual contexts. *Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, 905-921.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. 2006 *Sociocultural theory and genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. 2006 The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, 27, 590-619.
- Larsen-Freeman, D. 2007 Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, 773-787.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. 2008 *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lennox, P. 1990 Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40, 387-417.
- Lightbown, N. & Spada, P. M. 1993 Instruction and the development of questions in L2 classrooms *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224.
- Long, M. 1983 Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 177-193.
- Long, M. H. 1996 The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp.413-468). San Diego: Academic Press.
- Lyster, R. & Ranta, L. 1997 Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Markee, N. & Kasper, G. 2004 Classroom Talks: An introduction. *Modern Language Journal*, 88, 491-500.
- Mehnert, U. 1998 The effects of different length of time for planning on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 83-108.
- Nakahama, Y., Tyler, A., & van Lier, L. 2001 Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 35, 377-405.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. 1993 Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, 47, 203-210.
- Ortega, L. 1999 Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 109-148.
- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D. & Linnell, J. 1996 Language learners' interaction: How does it address the input, output and feedback needs of L2 learners? *TESOL Quarterly*, 30, 59-84.
- Schmidt, R. 1992 Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 357-385.
- Swain, M. 1985 Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. (pp.235-256). Rowley: Newbury House.
- Swain, M. 2000 The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In Lantolf, J. P.(Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 27-50). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. & Lapkin, S. 1998 Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82, 320-337.
- Takashima, H. & Ellis, R. 1999 Output enhancement and the acquisition of the past tense. In Ellis, R (Ed.), *Learning a second language through interaction*, (pp.173-188). Amsterdam: John Benjamins.
- Tarone, E. 2007 Sociolinguistic approaches to second language acquisition research—1997-2007. *Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, 837-848.
- Thorne, S. L. 2005 Epistemology, politics, and ethics in sociocultural theory. *Modern Language Journal*, 89, 393-409.
- Vallette, R. M. 1993. The challenge of the future: teaching students to speak fluently and accurately. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 173-178.
- Wells, G. 1999 Dialogic inquiry: *Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. 2002 The role of dialogue in activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 9, 43-66.
- Wells, G. & Arauz, R. M. 2006 Dialogue in the classroom. *The Journal of the Learning Science*, 15, 379-428.
- Wigglesworth, G. 1997 An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse. *Language Testing*, 14, 85-106.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. Y. 1998 *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, & complexity*. Honolulu: University of Hawaii Press
- Yuan, F. & Ellis, R. 2003 The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics*, 24, 1-27.