

第 27 回第二言語習得研究会(JASLA)全国大会
2016 年 12 月 17 日 (土) 於 : 九州大学

第二言語教育における 口頭運用能力の枠組み

—伝達能力・複言語/複文化能力・相互行為能力を中心に—

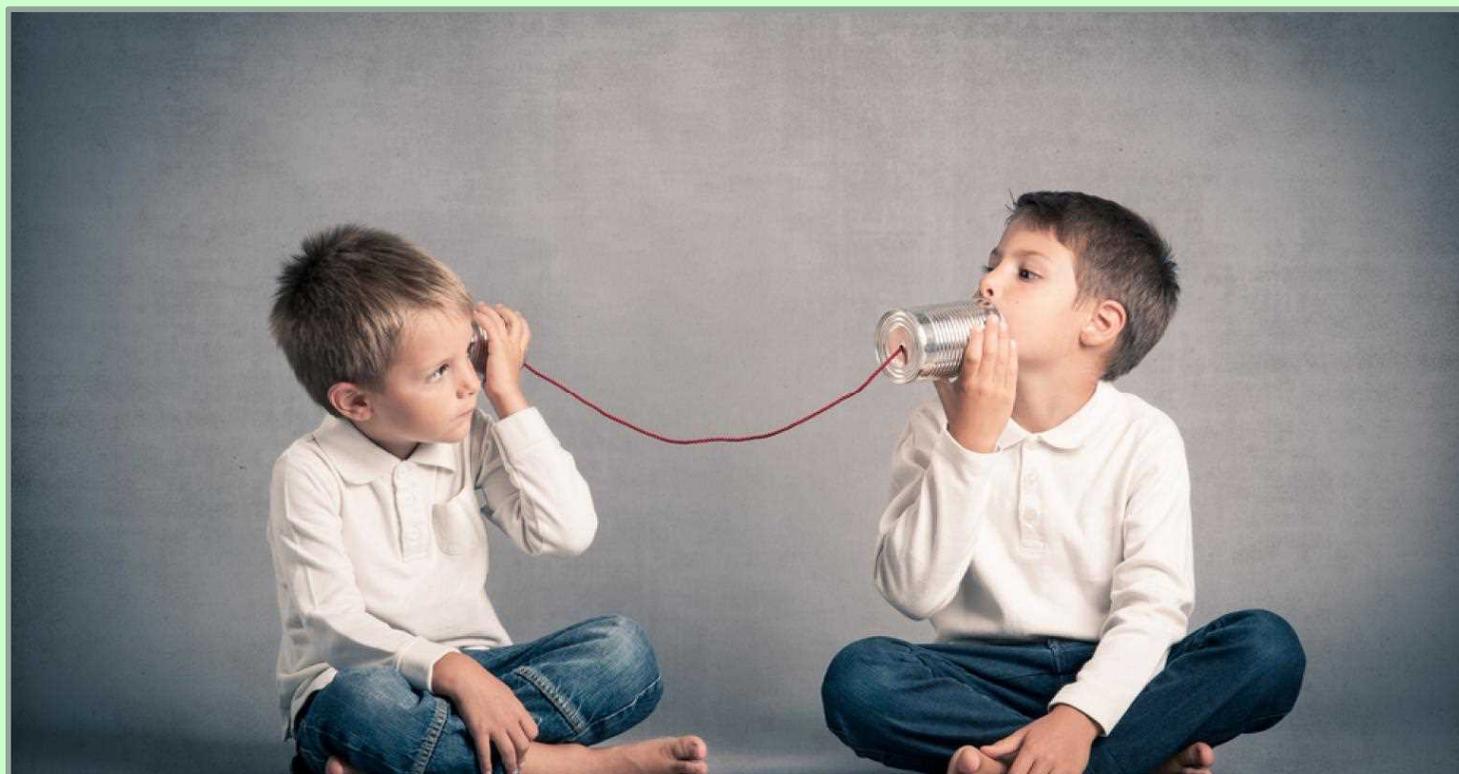
義永美央子 (大阪大学)

本発表の目的

- 口頭運用能力の育成と評価：
第二言語の学習・課題における大きな課題の一つ
- 現状、口頭運用能力の育成と評価には、いくつかの枠組みが並存
- 本発表：口頭運用能力に関する枠組みとして
 - 1) 伝達能力
 - 2) 複言語・複文化能力
 - 3) 相互行為能力 を取り上げ、比較検討

今後の第二言語としての日本語教育における
口頭運用能力の育成・評価の方向性について考察

1 伝達能力



伝達能力（1）

- Hymes(1972)
社会的・文化的文脈を重視した言語研究の重要性
文法に関する知識(言語能力)だけでなく、
社会文化的な適切さに関する知識や使用のための力も含む
- Canale and Swain(1980)
第二言語教育の観点から、伝達能力の内容と範囲を明確化
文法能力・社会言語能力・方略的能力(&談話能力)

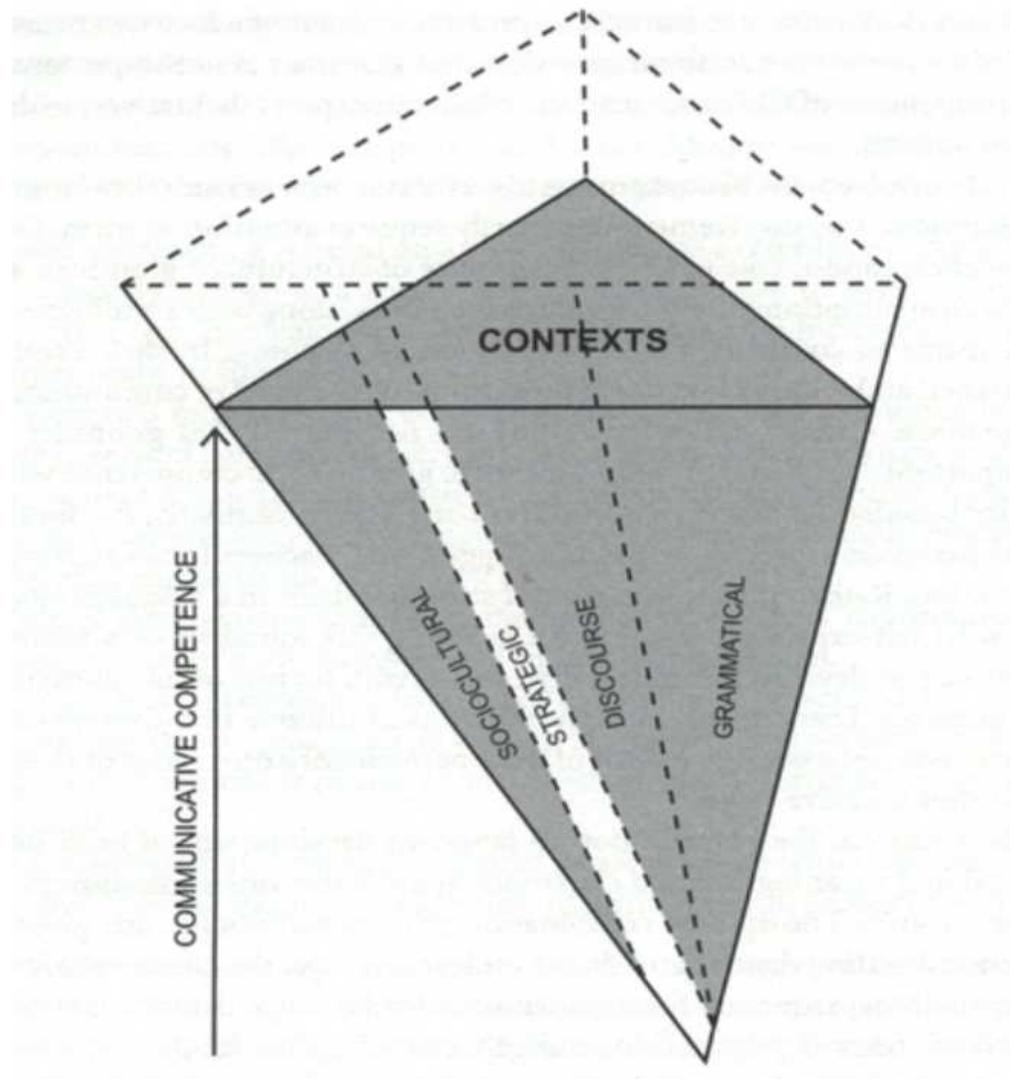


図 伝達能力の構成要素 (Savignon, 2002: 8)

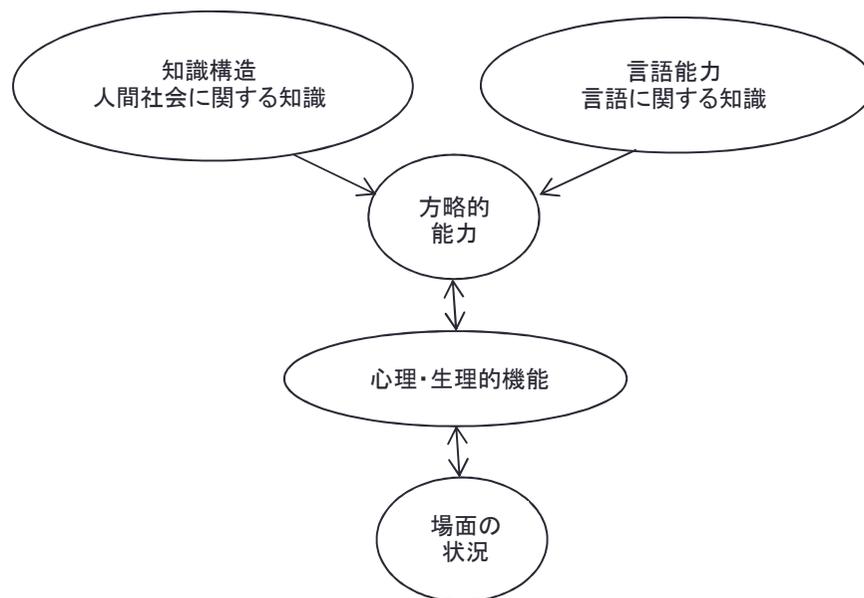
伝達能力（2）

▪ Canale and Swain (1980) : 伝達能力の構成要素間の関連性や発話産出のメカニズム(それぞれの要素がどのように関連するか)は不問

• Bachman(1990)

意思伝達言語能力(communicative language ability)

文脈の中での適切な言語使用のために知識を実行に移す力



図：意思伝達的使用における
意思伝達言語能力の構成要素
(バックマン, 1997: 97)

伝達能力アプローチの意義と課題

😊 コミュニケーションのための言語教育とその評価に関する
実践的な指針を提供

😞 言語学習者の最終的な目標を
「母語話者並みの熟達度に到達すること」と捉える

複数言語の複合的な使用は想定していない

言語と文化の関係が本質的かつ静的なものと捉えられがち

2 複言語・複文化能力



CEFRと複言語・複文化主義

- CEFR: 欧州言語共通参照枠
(Common European Framework of Reference for Languages)
- CEFRの理念(真嶋, 2010)
 - 1) 「複言語主義」の推進と部分的能力の許容
 - 2) 学習者の生涯学習と自律的学習への支援
 - 3) 汎ヨーロッパ的に共通の枠組みをつくり、
学習者の移動に伴う学習の中断や障壁を回避・解消
 - 4) 学習者中心主義、行動中心主義に基づく言語教育

複数の言語や文化に関する知識を関連付けながら

自民族中心主義の克服

学習能力の向上

言語や文化の多様性を理解し尊重する態度の育成

を目指す

CEFRが考える言語学習

- 言語の使用者・学習者:「社会的存在 (social agents)」
一人一人が手持ちのリソースを駆使して
目的志向的な行動を達成できるようになること
共通参照レベルと言語能力記述 (Can-do statement)
- 学習は生涯を通じての営み
「複言語と複文化能力は不変ではなく、人生の方向性によって、すなわち、
社会的存在である一人一人の私的および職業上の経験を通じて、
その後も発展、縮小、変形してバランスを変えていく」
(Council of Europe, 2002/2004: 187)
欧州言語ポートフォリオ
- 複言語・複文化の能力には何らかの偏りがあるし、
能力は「部分的」であってもよい

CEFRにおける言語使用者・学習者の能力

(Council of Europe, 2002/2004)

• 一般的能力

- 叙事的知識(世界に関する知識・社会文化的知識・異文化に対する意識)
- 技能とノウハウ(実際的技能、異文化間技能)
- 実存論的能力(態度、動機、価値観、認知スタイル、性格的要因など)
- 学習能力(言語とコミュニケーションに関する意識、勉強技能、
発見技能、一般的な音声意識と技能)

▪ コミュニケーション言語能力

- 言語能力(語彙、文法、意味、音声、正書法、読字)
- 社会言語能力(社会的関係を示す言語標識、礼儀上の慣習、ことわざ、
レジスター、方言)
- 言語運用能力(談話、機能)

CEFRの能力観の意義と課題

😊 言語使用の人格的・社会的な側面、人生を通じての学びなど、
言語学習の範囲を拡大

行動中心の考え方、部分的能力の許容
→ 言語教育や評価のあり方に再検討を促す

😞 能力を個人の属性として捉える

「最低二人の参加者の協働作業としてのコミュニケーションを行う能力を
ただ単に、個人の属性として見なすことに対し、
大きな疑問が投げかけられています」(近藤ブラウン, 2012: 35-36)

3 相互行為能力



相互行為能力（1）

- 人々が知的で社会的に組織された相互行為に参加するために利用したり、依拠したりする能力（Kasper, 2006: 86）
 - 行為の連鎖の中で実現される社会的行為を理解し、他の参加者に理解可能な形で自分の発話・非言語行動を産出する力
 - 組織化されたやり方でターンを取得する力
 - 様々な記号的資源を活用し、行為やターン、認識的・情意的スタンスを構築する力
 - 発話産出や聞き取り、理解における問題を修復する力
 - 社会的・談話的アイデンティティを他の参加者と共に築く力
 - 活動の境界を認識したり産出したりする力

相互行為能力（2）

a) ある相互行為的実践 (interactional practice) が
すべての参加者によって協働的に構築される過程への注目

b) 実践の個別性、具体性の重視

→ 伝達能力とは根本的に異なる概念 (He and Young, 1998)

・ 会話分析の研究者が特に注目

相互行為場面の微視的な分析による相互行為能力の記述

相互行為能力の発達に関する縦断的研究

(Kasper and Wagner, 2014)

相互行為能力の発達

- 相互行為能力は、
より経験のある他者によってガイドされた実践に参加するか、使用の
パターンを振り返り推測する意識的で体系的な学習
を通じて習得される (Hall, 1999)
- Taguchi (2014) :
中級日本語学習者による会話における不完全文の利用
学期当初: 全体の5.3% → 12週間後: 16.7%
不完全文をとりまくターンの協働達成過程の分析
参加者がターンをモニターし、お互いの行為を協調
→ 進行中のトークを協働的に達成する力をもつに至った

相互行為能力の課題

- 相互行為能力の構成要素は？
- (伝達能力でいう)社会言語学的能力、
語用論的能力、方略的能力と何が違うのか
- 個人に属さない特性としての相互行為能力を
どのように評価し、解釈すべきか

(近藤ブラウン, 2012)

伝達能力との違い

- すでに、第一言語の習得を通じてかなりの部分が利用可能
ex. ターンの取り方、問題回避・修復の方法
cf. 相互行為能力は教育によって発達させるべき対象である
と同時に、第二言語学習を可能にするリソースでもある
(弁証法的関係: Kasper and Rose 2002; Lee 2006)
→ 直線的な(?) 発達を想定する伝達能力との異なり
- 今後、相互行為能力の具現化の方法が
言語や文化を超えて普遍的なものなのか、
何らかの相違があるのかをさらに検証する必要性

相互行為能力の考え方が 教育実践・評価に与える示唆

- 相互行為能力は、第二言語話者・学習者にとって利用可能なリソースであるが、ほとんどの人がそれを無意識に利用
→意識化・メタ的能力の発達に対する支援・教育の重要性
- 2人以上の参与者(および環境?)の和として実現される
→対話者・評価者側の働きかけに関する再概念化が必要
cf. ダイナミック・アセスメント

ダイナミック・アセスメント



ダイナミック・アセスメント

- 第二言語習得のダイアロジカル・モデル (Johnson, 2003)
「学習者の発達の可能性を見極める」必要性
- Johnson (2003) と同様に
ヴィゴツキーの理論に基づく評価方法:
ダイナミック・アセスメント (DA)
- 従来の評価: 学習者個人の知識や能力を測定
DA: 被評価者が単独で遂行できない課題には
手がかりやヒントを与えて遂行を支援
→ 今単独でできることだけでなく、
必要とする支援の質と量から **発達の可能性を検討**

調整のスケール (Aljaafreh and Lantolf, 1994: 471)

小
→
介入
←
大

- 学習者に、チュートリアルの前に自分で読んで誤りを見つけ、訂正するように伝える
- 潜在的な対話のパートナーとしてのチューターが存在によって「共同的なフレーム」の構築が促進される
- 学習者もしくはチューターが、誤りを含む文を探すことに焦点を合わせて読む
- セグメント(文, 節, 行など)内で何かがおかしいことを示す
(「この文, 何かおかしくないですか?」)
- 学習者の誤りを認識する試みが不首尾に終わった場合, それを指摘する
- 誤りの存在する場所を絞り込む
- 誤りの特徴を示すが, 誤りは特定しない(「ここのテンスのマーキングが違っています」)
- 誤りを特定する(「ここで助動詞は使えません」)
- 学習者の誤りを訂正する試みが不首尾に終わった場合, それを指摘する
- 学習者が正しい形式にたどりつけるように手がかりを与える(「ここは過去ではなく, まだ進行中ということです」)
- チューターが正しい形式を示す
- チューターが正しい形式の使用に関して説明する
- ある形式の援助が適切な反応を引き出せなかった場合, 正しいパターンの例を示す

DAの具体例

- Poehner (2008a, b) : フランス語の動詞のテンスとアスペクト
(チュータリング・セッション)
学習者は「被評価者」ではなく学習の主体(agent)として
媒介者(評価者)と交渉＝対話的なダンス(相互行為的DA)
- Lantolf and Poehner (2010) : 教室におけるDA
媒介ムーブのメニューを事前に8種類準備
学習者の反応に合わせて体系的に利用
学習者ごとに使用した媒介の種類を表に記録
→相互行為の頻度や媒介の種類が一目でわかる(介入的DA)
- Poehner and Lantolf (2013) : コンピュータを用いたDA
- 外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント(DLA)

DAの第二言語教育への貢献と課題

- 教室の相互行為を学習者の今-ここで生じる能力に合わせた体系的なものにする
- 集団の発達と個人の発達を相互に関連づける
- すべての学習者に同じ形の支援を提供しなければならないという教師の意識に再考を促す (Poehner, 2009)
- 手続きの妥当性・信頼性の確立
- 学習の目標(めざす状態・獲得すべき能力)の明確化

おわりに

- 第二言語の能力に関するモデルには複数の枠組みが共存：
枠組み間の比較検討の機会は意外と少ない
- 研究者として：枠組みごとの理論的精緻化および実証
第二言語習得・教育研究における位置付けの理解
→当該枠組みの意義と課題を明確化
- 実践者として：各枠組みの前提となる言語観・教育観を理解
自分の持っている言語観・教育観を意識化
→教師と学習者、そして教材やカリキュラムの
「めざすところ」のすりあわせ

引用文献 (予稿集にないもの)

- Aljaafreh, A. and Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78, 465-483.
- Johnson, M. (2003). *A Philosophy of Second Language Acquisition*. New Haven: Yale University Press.
- Lantolf, J. P. and Poehner, M. E. (2010). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15(1), 11-33.
- Poehner, M. E. (2008a). *Dynamic Assessment: A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development*. University Park: Springer.
- Poehner, M. E. (2008b). Both sides of conversation: The interplay between mediation and learner reciprocity in dynamic assessment. In J. P. Lantolf, & M. E. Poehner(Eds.) (2008). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox.
- Poehner, M. E. (2009). Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. *TESOL Quarterly*, 43(3), 471-491.
- Poehner, M. E. and Lantolf, J. P. (2013). Bringing the ZPD into the equation: Capturing L2 development during computerized dynamic assessment (C-DA). *Language Teaching Research*, 17(3), 323-342.
- Savignon, S. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. In S. Savignon, (Ed.) *Interpreting Communicative Language Teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Taguchi, N. (2014). Development of interactional competence in Japanese as a second language: Use of incomplete sentences as interactional resources. *The Modern Language Journal*, 98(2), 518-535.