

## 第二言語習得研究における社会文化的アプローチ

根本浩行

### 1. はじめに

第二言語習得(Second Language Acquisition: 以下 SLA)の研究が盛んに行われるようになってきた1970年代から1980年代にかけてSLAは主に学習者個人の中で発生する認知過程(cognitive process)とみなされていた。現在はその伝統的なアプローチの重要性を認めつつも、認知発達が社会的に構築される性質を持ち外的要因に多大な影響を受けるという認識が高まり、認知過程と社会文化的過程がSLAにおいて両軸をなすという見解へと変換を遂げてきている(cf. Zuengler & Miller, 2006)。この潮流に乗り、現在SLAおよび応用言語学の分野では様々な社会文化的概念が生まれ、言語を知識として学ぶのではなく社会に根付いた活動を通して習得するという考えのもとに、学習者が状況に応じた言語使用活動にどのように取り組むかを分析する研究が増えてきている。このことから分かるように、第二言語習得過程を考察する上で社会文化的要因は切り離すことができないものであり、認知能力と社会文化能力は密接に係り合いながら第二言語能力の発達に影響を与えていると言える。故に、第二言語教育の質的向上を図るためには様々な社会文化的活動を用いオーセンティックな言語使用環境を提供することが必要となり、その一方で、第二言語学習者は自然状況下で起こる言語使用活動を通し、知識の構築を図ることが肝要となる。本稿では、SLA研究において社会文化的アプローチが登場してきた経緯をまとめ、社会構築主義的ジャンル理論(socio-constructionist genre theory)、状況に埋め込まれた学習(situated learning)、アイデンティティ・アプローチ(identity approach to SLA)を実証研究や具体的事象を用いて解説する。

## 2. 構造主義理論からポスト構造主義理論へ

まず、SLAにおける社会文化的アプローチを考える上で、構造主義理論からポスト構造主義理論に至る言語理論のパラダイムシフトを考慮する必要がある。構造主義理論は Saussure (1966) の作品による影響が強く、言語は共有するパターンや構造を持ち、言語構造の構成要素は能記（音声、イメージ等の表象）と所記（概念や意味）を含む記号であるという見方をとってきた。Norton and Toohey (2002)によれば、この構造主義理論では言語組織そのものが記号の意味を保証するものと捉えられ、言語コミュニティは比較的同質で言語上の記号に価値を与えるひと揃いの独自の慣習を所有したものを指す。その一方、ポスト構造主義者は同じ言語コミュニティに存在する記号であっても、意味するものは人それぞれ異なりうるという見解を持っている。つまり、ポスト構造主義理論では、記号が指し示す社会の慣習は葛藤を引き起こす場であり、言語コミュニティは真実や権力を求め相反する主張に特徴づけられた非同質の活動領域であるという立場をとっていると Norton and Toohey (2002) は断言している。また、この理論では、言語は常にテキスト（一連なりの話し言葉・書き言葉）として現れ、特定の社会的状況における人々の社会的行動が、状況特有の形態を引き起こし、その中で必然的にテキストは発生するとされている(Kress, 1993)。

このように、構造主義理論からポスト構造主義理論へのパラダイムシフトをとることにより、言語理論の主体が言語そのものから言語使用者へと変換を遂げてきたことがわかる。Corson (1999)は人々の行動が社会文化的慣習を作り出し、それらの慣習がテキストを生み出し、テキストが社会文化的慣習を再生産していると述べている。人、慣習、テキストは相互依存・相互作用しながら循環しそれぞれに規則性をもたらし、時には必要に沿った変化をお互いに与えていると言える。

## 3. 認知主義と社会文化的アプローチ

ポスト構造主義理論を起因とし、言語理論だけではなく言語学習理論にも変

化が生じてきた。元来、1970年代から長年にわたり SLA 研究の唯一の広義的な理論的枠組みとして浸透してきたのは認知主義であった。その典型的な例としてしばしば取り上げられるのが Davis (1995)の陳述である。Davis は、言語学習研究における心理研究パラダイムの使用意義を論じながら、SLA を心的過程と考え、言語習得はほとんどが心に起因するという考え方を多くの専門家や研究者が持っているであろうと述べている。SLA における認知主義とは、心や脳が人間の思考や学習の中心となり、人の認知とは情報処理であるという考え方を示している(cf. Wallace, 2007; Atkinson, 2011)。そのため、この認知主義には、情報処理機能を中心としたコンピュータとしての心の働き、表象主義、文脈から切り離された抽象的知識習得としての学習、コード化された情報として言語を考える言語中心主義、個々を集約し平均的な人間を表象する集約主義などが含まれる(Atkinson, 2011; Block, 2003; Harris, 1991)。認知科学(cognitive science)研究では上記の認知主義をもとに、心の中の表象的でコンピュータ化された能力と、その能力が脳内でどのように構造的・機能的に表象されるかを探求することを目的とした調査が行われてきた(Sloan Foundation, 1978)。

このように、長年 SLA は内在化された認知的な過程であるという概念が隆盛を極めていたが、その一方で、20年ほど前から言語学習は状況に埋め込まれた社会文化的慣習であるとの見解が強まり、認知に代わる別の理論的枠組みとして社会文化的アプローチが登場してきた。Atkinson (2011)が主張するように「認知(cognition)は SLA の体系的な研究において指標的概念として傑出した地位を占めていたが、認知は脳領域を超えて社会的活動や慣習に囲まれた日常の世界に直接的に投影される過程として再考されるべきである」という視座が近年確立されてきている。Norton and Toohy (2002)によれば、これは「学習の社会性(the sociality of learning)」という Vygotsky (1978)の概念によるところが大きい。このアプローチを用いた研究では、学習者は単一の言語生産者というよりはむしろ社会的・歴史的な集合体の一員であるという見解に基づき、特定のコミュニティにおける学習条件を調査し、慣習を概念化および定式化する条件を分析するようになった。この理論的推移により、様々な社会文化理論が生まれている。

1. 社会文化的に構築された媒介手段と連携し生まれながらの能力を変容させ言語習得を行う「ヴィゴツキーの社会文化理論 (Vygotskian sociocultural theory)」(Vygotsky, 1979)
2. 一定のコミュニティに埋め込まれた状況や社会的活動を通じた学習に着目した「状況に埋め込まれた学習」(Berkenkotter, 1991; Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1991; Wenger, 1998)
3. 学習対象となる言語に熟達した他者およびその言語に関連する社会文化的慣習を熟知した他者と共に言語を学んでいく過程を考察する「言語の社会化 (language socialization)」(Duff, 1995, 2007, 2010; Duff & Talmy, 2011)
4. 社会政治的コミュニティにおける他者との力関係 (relations of power) に着目しながらインターアクションや慣習に対する理解を深め、言語習得を検証する「批判理論(critical theory)」(Canagarajah, 1993, 1999, 2005; Norton, 2000; Pennycook, 1990, 1999, 2001)
5. 状況におけるアイデンティティの変化に伴う言語習得を分析する「アイデンティティ・アプローチ」(Norton, 1997, 2000; Norton Peirce, 1995; Norton & McKinney, 2011)
6. 人が社会文化的慣習に対応するためにとる社会的行動を調査する「社会構築主義的ジャンル理論」(Freedman & Medway, 1994; Miller, 1984)

これらが主な社会文化理論として考えられる。このように、近年、SLA 研究は社会文化的な活動を通して人々がどのように言語を活用するか・習得するかを考察し、人の内部だけではなく社会的・文化的・政治的な外的要因を詳細に調査する研究へと変換を遂げてきている。

#### 4. 社会構築主義的ジャンル理論

ポスト構造主義理論は SLA の範疇にとどまらず、様々な応用言語学理論にも影響を与えてきている。SLA 理論とは多少異なるジャンル (genres) 理論の社会文化的な変化もその一つと考えることができる。元々作品研究 (composition

studies)のなかで発達してきたジャンルという概念が、ポスト構造主義理論の影響により社会認知的な側面が照らし出され、社会構築主義的ジャンル理論の形成へと繋がって行く。作品研究において、ジャンルは論評、論議、叙事文、説話等のテキストの種類とされていたが、この伝統的な見解がここ数十年の間で再考されてきている。規則性およびテキストの形態や内容がジャンルの特色をなす一方で、現在の考え方は、これらの規則性を内在する異種の規則性を含む表面的な形跡とみなし、頻発する場面に修辭的に従事する典型的な方策をジャンルと捉えている(Freedman & Medway, 1994)。従って、ジャンルの習得はただ単に文法的・語彙的・形式的知識の問題ではなく、異なる状況において言語を適切に使用するためのコミュニケーション能力や社会的能力と関連していると言える(Mauranen, 1994)。故に、Russell (1997)が主張するように、社会構築主義的ジャンル理論はテキストおよび他の媒介手段と人との相互作用を分析することに焦点を当てていると考えられる。この理論の中で特筆すべき部分がジャンルの状況性である。この状況性は Miller (1984)の「ジャンルとは繰り返し起こる修辭的場面に対応するための社会的行動である」という定義に集約されている。Berkenkotter and Huckin (1995)も同様の見解をとっており、ジャンル知識は日常生活および職業上起こるコミュニケーション活動への参加に由来し、根付いたものであると言及している。

具体的な事象を用いてジャンルの状況性を考えてみたい。例えば、オーストラリアの小、中、高等学校では主に対話式授業を行うという社会文化的慣習から、授業中に生徒が先生の説明を遮り発言をすることがしばしば起こる。例えば、“I’m lost”「わからなくなった」という表現を生徒が用いて途中から話の内容が理解できなくなったことを伝え再度説明を促すこともある。教室コミュニティが対話式であるという性質上理解できない場合にはその旨を随時伝えることが重要となるため、この種の発言はコミュニティ内で容認された行動となり、このようなやりとりから生じる談話(discourse)は授業中のジャンルの一部となると考えられる。しかし、日本ではそのような社会的行動が多少はあるとはしても容認されておらず頻発もしない。むしろ規範から逸脱した行動とみなされるためジャンルとはならない。また、レストランは食事をしながら会話を楽し

む場であるが、オーストラリアでは会話に夢中になっていると、食べ終わりかけの料理をウェイター・ウェイトレスが客の確認無しに無言のまま下げることがよくある。そのため、“still going”「まだ食べている途中です」などの表現を用い下げてもらっては困るという意味表示をし状況に適した対応をすることが不可欠となる。これも、オーストラリアのレストランで頻発するインターアクションの一つであり、特有の談話ジャンルを形成する一つの構成要素となる。

社会構築主義的ジャンル理論は学術場面の実証研究にも用いられてきている。大学生の論述課題の多様性に関する Freedman (1993)の研究では、法学と他の分野のエッセイジャンルの違いを指摘し、学生が法学特有の課題に対応する過程において、課題で要求されているものは何かを考察し、見極め、範囲を絞り、解釈をする過程を検証し、課題を遂行する上での必要条件を満たすための一連の社会的行動が一定のジャンルを形成することを明らかにした。また、Mauranen (1994)はイギリスの大学におけるフィンランド人留学生を調査し、学術課題の名称が両国共通であっても、異文化学術コミュニティにおいて異なる要求が存在し独特のジャンルが用いられていることを示した。求められる談話が文化間で異なるため、留学生が受け入れ大学に異文化適応する際に、言語的な問題だけではなく学術ジャンルの相違も考慮しなければならないことがその後の研究においても指摘されている(根本, 2008; Nemoto, 2009, 2011; Sprague, 1996; etc)。

これらの実証研究からもわかるように、談話やテキストが作り出される状況に埋め込まれた社会的慣習とジャンルとは相関していると考えられる(Kamberelis, 1995)。Kamberelis (1995)が主張するように、ジャンルは日常世界で起こるとりよめのない慣習から生まれ、それらの慣習に対応したものと考えられ、ジャンルと社会文化的慣習はお互いを概念化する上で相互に作用しているのである。

## 5. 状況に埋め込まれた学習理論

では、ジャンルはどのようにして学ばれるべきであろうか？このようなジャ

シールの状況性を考慮すれば、状況に適した社会的行動を習得するには状況に埋め込まれた学習が必要となると考えられる。状況に埋め込まれた学習理論は、特定の社会的状況特有の知識を獲得し活用する過程に着目したもので、「学ぶべき対象を理解することは、それが活動を通しどのように学ばれるかを考察すること」(Wilson & Myers, 2000)と考えられている。Brown *et al.* (1989)は、知識は活動を通してはじめて発達し有効利用されると考え、活動は学習および認知に付随し切り離すことはできず、学習対象の一部であり、不可欠な要素であると述べている。そのため知識は絶対的なものではなく特定の場面や文脈に関連させて初めて定義することができる(Tyre & Von Hippel, 1997)。Brown *et al.* (1989)は概念的知識は一式の道具のようなものだと以下のような例を用いて述べている。

昔ながらのポケットナイフは馬のヒツメから石を取り除くために使われるよう工夫されている。このようなナイフを持っている人々はその使い方を知っていて馬、ヒツメ、石に関し雄弁に語るができるかもしれない。しかし、実際のところ馬に対してその道具をどのように実践すればいいかはまるでわからないであろう (Brown *et al.*, 1989: 33)。

これは、自動車教習所の学科教習で教わる運転の仕方や交通ルールにも同じことが言える。教室内でいくら入念にこれらの知識を教わったとしても、実際に運転をしてみなければ、その知識の使い方を十分に理解することはできないし知識の定着を望むことはできない。このように、知識とは、客観的に定義されたり主観的に創造されるものではなくむしろ人と環境との相互作用の中で互恵的に構築されるものと考えられる(Barab & Duffy, 2000)。それ故、状況に埋め込まれた学習理論が提示する学習、活動、知識の相互関係に基づき、社会状況に埋め込まれた活動の中での知識の習得・活用過程を検証することがSLAの社会文化的メカニズムを解明する上で重要と鍵となりえる。

上記の状況に埋め込まれた学習理論は、Lave and Wenger (1991)の正統的周辺参加理論(Legitimate Peripheral Participation : 以下 LPP)により更なる進化を遂げ

てきている。Lave and Wenger (1991)は、状況に埋め込まれた学習は認知過程中心の考え方から社会的実践重視の視座への橋渡しをしているようであると指摘し、学習理論の推移に着目している。その上で、学習とは現実世界で起こる生成的な社会実践の不可欠な一側面であると主張し、これを学習の分析的なアプローチに応用するためにLPPを創り出した。つまり、LPPは人々の社会実践への取り組みおよびそれに伴う学習を描写する手法として提案されたのである。また、LPPは元々認知的徒弟制度モデルから発達したもので、いくつかの短所を補うことにより現在の形になった。初期の認知的徒弟モデルは、メンター（助言者）が暗黙の知識を明示し、問題解決ストラテジーを示すことにより自らモデルとなり、学生が新しい課題を遂行する際の支援をしながら指導し、その後学生が独力で遂行できる力をつけさせた後姿を消すという過程を概説したものである(Belcher, 1994; Brown *et al.*, 1989)。しかし、初心者に対し自律学習能力育成のためのサポート、すなわちスキヤフォールディング(scaffolding)を施すメンターの役割は学生のアドバイザーすべてに本能的に備わっているわけではないという点、学習者がメンバーシップを求めるコミュニティに十分に着目していない点、意識的に積極的な参加者になることによってコミュニティに参加するというよりはむしろ受動的な人間として学習者を捉えてしまいがちな点などが短所として指摘されるに至った(Belcher, 1994)。

これらを考慮し、LPPは一定のコミュニティに根付いた様々な社会的場面に新参者が参加する多様な方法を表している。Lave and Wengerによれば「参加の正統性(legitimacy of participation)」とは、ベテランであろうが新参者であろうが実践コミュニティ(community of practice)に帰属していることが重要であるという見解を表し、帰属することにより様々な学習の機会が与えられることを示している。「参加の周辺性(peripheral participation)」は問題となる活動の中心ではなく端に位置する新参者が活動に従事することにより知識を習得していくことを意味している(Flowerdew, 2000)。そのため、実践コミュニティに根付いた慣習に特異的に従事する参加者で実践コミュニティは構成されており、慣習への取り組みまたは参加が学習の構成要素となるという考えがLPPには組み込まれている(Norton & Toohey, 2002)。知識や技量の獲得や産出、言語的・修辭的構



造の習得などの学習者の「心」に焦点を当てる代わりに、LPP は、住んでいる世界と学習者の相互作用、学習者がメンバーシップを得ようとするコミュニティ、その特定コミュニティの社会的構造、受け手としての学習者ではなく学習者がどれだけ積極性のある参加をするか、そしてコミュニティ内で学習者が行う様々な位置調整などを考察する理論である(Belcher, 1994; Norton & Toohy, 2002)。また、実践コミュニティへの直接的参加による言語習得だけではなく、一人前の参加者となることを目指す実践コミュニティを持つことで、コミュニティ外でも間接的に学習が促進されうることも見逃すことはできない。つまり、実践コミュニティは双方向性を持ち、内部で様々な学習の場を提供するだけではなく外部で得た知識の実践場所としての役割も兼ね備えている。そのため、実践コミュニティで活用することを想定した知識の習得をコミュニティの外部で行うことが可能となる。

## 6. 状況に埋め込まれた学習理論を用いた実証研究

様々な分野の研究でLPPは用いられているが、ここではLPPを研究枠組みとして使用した学術リテラシーの発達に関する調査をいくつか紹介したい。Artemeva, Logie and St-Martin (1999)は状況に埋め込まれた学習理論と社会構築主義的ジャンル理論を用い、大学の工学部一、二年生に工学の論述ジャンルを効率的に習得させるために、論述課題の遂行過程で随時友人同士のサポートを助長できるよう学部が付随したオンライン上のライティングスキルコースを設け、その適用状況を調査した。結果として、オンラインコースが友人および担当教員とのインターアクションを促進し、読み手を意識した論述課題の作成法に関する学生たちの理解を深めることに貢献し、学術ジャンルは社会的な行動の中に現れることを明らかにした。

Belcher (1994)は第二言語論文作成クラスにおける三人の非英語母語大学院生(non-English-speaking background postgraduate students)の正統的周辺参加を、指導教官と学生との関係を専門家と見習いの関係に当てはめ調査を行った。三人のうち二人は、指導教官の判断を十分に信頼できなかったことや指導教官との間の

上下関係を好ましく思っていなかったことなどが帰属するコミュニティに参加する際のマイナスの影響として現れた。その一方で、もう一人の学生は、自身の執筆している論文が、当該分野に多大なる貢献をもたらすものだという信念のもと、論文を滞りなく完成させるに至った。この学生の指導教官が導入した協働と合意に基づく指導法がうまく機能し、この学生は指導教官を教員としてだけではなく、論文を支援してくれる良き批評家とみなすことで、意見を積極的に受け入れることができた。Flowerdew (2000)は、アメリカで博士号を取り香港に帰国したばかりの若手研究者を対象にLPPを応用したケーススタディを行い、査読付きの国際学術誌に学術論文を投稿する過程を分析した。投稿論文を執筆当初、この香港人若手研究者は修辭的部分ではなく自らのアイディアの重要性をより強く意識していた。しかし、正統的周辺参加者として何度も校正を繰り返すうちに論文執筆の多面性を理解するに至った。この研究において、Flowerdew は被験者の原稿の構成を手助けした香港在住の英語ネイティブ校閲者と学術誌専属の校閲者の果たした役割の重要性を強調し、著作物は著者一人ではなく様々な関係者により共同で作られることに重点を置いた Prior (1998)の「アカデミック・ライティングの介在性(mediated nature of academic writing)」の重要性を再認識するに至った。

上記の実証研究で示されているように、専門的な分野や特別に設けられたコースでは、教師や指導者のスキャフォールディングが、コミュニティメンバーとなるための学生の積極的な参加を可能にする徒弟構造の構築を促進することが分かった。だが、大学の学部生やその他の学習者には必ずしも同様のスキャフォールディングが提供されるとは限らない。そのため、彼らはまた別の参加方法を用い、コミュニティメンバーとして活動するために知識や言語習得資源を獲得していくことが必要となる。

## 7. 状況に埋め込まれた学習理論の限界

状況に埋め込まれた学習理論は「学習を個人的・社会的両側面から捉える上で大きな期待を寄せられている未だ進化中のアプローチ」であるため、上記の

利便性と同時に短所も論じられている(Kirshner & Whitson, 1998)。例えば、LPPは新参者は皆が同質であるとは限らないという点を見落としていると指摘する先行研究もある。ネイティブではない学生のうち何人かは所属する学術コミュニティの十全参加者となりうるであろうが、多くは周辺参加のままとなりうることは否定できない(cf. Kanno, 1999; Nemoto, 2007, 2011; Toohey, 1998, 1999)。Toohey (1998)は第二言語学習の概念化をコミュニティの部外者から部内者へと移行する過程として考えるのは極端な平易化であると主張している。これは彼女自身の幼稚園コミュニティにおける園児たちの言語習得の研究にもとづくもので、被験者たちは正統的周辺参加者として教室内に存在しているという点でコミュニティ内部にいるとみなすことができるが、その内部とは必ずしもより積極的で強力な参加者へと移行していく場ではないことを研究結果として提示している。Kanno (1999)も同様に、第二言語を習得する際にネイティブスピーカーとの交流は不可欠であるが、学習者は物理的・精神的に交流の機会が閉ざされることがありうる指摘している。そのため、LPPはコミュニティメンバーからの肯定的影響だけではなく否定的な影響も考慮する必要がある(cf. Nemoto, 2011)。さらに、状況に埋め込まれた学習ではほとんど心的表象が論じられていないため、社会的な側面に加え主観性を描写するための認知的見解をより強めることが必要であると訴える研究者も少なくはない(cf. Anderson, Reder, & Simion, 1996; St. Julien, 1997; Kirshner & Whitson, 1998; Wilson & Myers, 2000)。このような不十分な部分があるにせよ、学習における文脈の役割、学びの場となる様々な社会的場面への参加、コミュニティ内での位置調整など状況に埋め込まれた学習理論がSLAおよび応用言語学研究の発展に多大な貢献をしてきているのは疑う余地もない。それ故、心的表象を注意深く考慮しながら、常時的影響により変化しうる社会的位置づけ、状況によるアイデンティティやモチベーションの変化を分析し、この適用範囲の広い理論を扱っていく必要がある。

## 8. アイデンティティ・アプローチ

ポスト構造主義理論に起因する SLA の社会文化的アプローチはアイデンティティの捉え方にも多大なる影響をもたらした。Norton が中心となり提唱する SLA におけるアイデンティティ・アプローチは、言語学習者個人と実社会を統合した包括的アイデンティティ理論の必要性を考慮し、言語学習者が学習対象となる言語コミュニティに参入する上で実社会での力関係がどのような影響を及ぼすかを考察する概念である(Norton, 1997, 2000; Norton Peirce, 1995; Norton & McKinney, 2011; Norton & Pavlenko, 2004; Norton & Toohey, 2001, 2004; etc)。この概念では、モチベーションがあるかないか、内向的か外向的か、引込み思案であるか自由闊達であるかなどの二元的な見方ではなく、情動的要因は、不均衡な力関係の中で社会的に構築され、時間や空間により変化し、時には矛盾しながら一個人の中に共存しているものとされている。つまり、学習者が学習対象となる言語を使用する際に、実社会との兼ね合いの中で自己意識を構築・再構築し、様々な状況において実社会との関連性を作り直すことで状況に応じた異なるアイデンティティを形成すると考えられる。このようなアイデンティティの状況性は言語習得におけるモチベーションと密接に連動している。

Norton は、SLA におけるモチベーションとは一定のものではなく、状況により常に変動する動態性を持ち合わせた概念であるとし、モチベーションを「投資(investment)」という言葉に置き換え、学習者と学習対象となる言語の関係が社会的に構築されることを示し、その対象言語を学んだり実践したりする際の学習者の相反する感情を概念化している(Angelil-Carter, 1997; McKay & Wong, 1996; Norton Peirce, 1995)。例えば、日本人学生が海外の大学に留学をした際に、授業内のディスカッションにうまく参加できないということがよくあるが、これはモチベーションがないのではなく、話し合いに参加したい、自分の意見を周りに伝えたいという意欲はあるが、ネイティブの学生や教員との力関係から生じる周囲の圧力により自己投資できないことに起因した現象と言える(cf. Morita, 2004)。Nemoto (2007, 2011)のオーストラリアの大学における日本人交換留学生の学術適応の研究では、学術英語能力を発達させるために必要

な情報源やサポートが存在し、それらを活用する意欲はあるものの外部からの圧力に押され使いたくても使えない、積極的に参加したくても参加できない状況に陥ることがあるということが示されている。故に、表面上は参加をしていない状態であっても、このような状況における学習者の「不参加(non-participation)」は常に意欲と投資との葛藤を含んだ内的な動きが伴う一種の参加形態として考えられるのである(cf. Wenger, 1998)。Nortonの投資概念は、学習者が実社会と結びついた複雑なアイデンティティを持ち、学習意欲と学習行動の実現を両立するにあたり、その複雑さが時には否定的に時には肯定的に作用することを示している。

## 9. おわりに

本稿では、言語理論、言語学習理論の変遷をまとめ、主な社会文化理論を実践研究をもとに論じてきた。SLA研究において、ここ数十年の間に最終生産物(end-products)だけではなく産出過程が重視されるようになってきたことや(cf. Clyne, 1994; Hyland, 2002; Neustupny, 2004)、量的研究だけではなく質的研究が盛んになってきたのも構造主義理論からポスト構造主義理論への変換そして認知主義から社会文化的アプローチへのパラダイムシフトが一因となっていると言っても過言ではないであろう。SLA研究における社会文化的アプローチは、実社会、そこに存在する人々、そしてその対象となる言語を結びつけ、社会文化的慣習および言語学習者の社会的行動に焦点を当てることにより、様々な状況に埋め込まれた言語習得をマイクロレベルで考察する研究枠組みである。そのため、研究結果を一概に一般化・平均化することを本来の目的とはせず、個々の現象を詳細に分析することにより、研究結果の過剰一般化(overgeneralization)を回避するという点で研究方法論の妥当化にも大いに貢献している。また、この社会文化的アプローチは、民俗学的調査や、ケーススタディを用いることにより被験者にそれぞれの言語使用・習得行動の内省を促し、自らをモニタリングし、メタ認知能力を促進することも可能とするため、教育的役割を兼ね備え社会還元しやすい理論ともいえる。

今後、社会文化理論は様々な研究の方向性を照らし出し、実証研究に幅広く応用されていくことであろう。例えば、LPP を応用し、海外留学から帰国した派遣留学生のように、正統的周辺参加者として活動の拠点としていた実践コミュニティ(留学先の大学)を離れ母語コミュニティに戻った学生が、実践する場をどのように確保し、限られた実践の場で第二言語能力の維持・向上に努めるか、もしくは新たな実践コミュニティを見い出すかなどを分析しながら SLA と社会文化的影響の関連性を第二言語コミュニティやネットワークを中心に考察することも可能である。また、状況におけるアイデンティティによる SLA の変化に関しても「アイデンティティの調整過程」を詳細に調査することにより今後さらなる理論的発達が期待される。

社会文化理論は広義的な理論となるため、詳細な学習過程を考察するには認知的視座を持ち合わせた他の理論との融合も必要になってくるであろう。理論的融合の一例は、Nemoto (2011)の異文化学術インターアクションの研究において紹介されているが、現在 SLA の両軸をなすとされる認知と社会文化理論を組み合わせていくことで、応用言語学における新たな研究パラダイムを探求していくことが可能となると考えられる。このようなアプローチが SLA における内的・外的な要因をより包括的に捉え、異文化接触場面で発生する多種多様な現象の解明に繋がっていくことを大いに期待したい。

## 参考文献

- Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simion, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 5-11.
- Angelil-Carter, S. (1997). Second language acquisition of spoken and written English: Acquiring the skeptron. *TESOL Quarterly*, 31, 263-287.
- Artemeva, N., Logie, S., & St-Martin, J. (1999). From page to stage: How theories of genre and situated learning help introduce engineering students to discipline-specific communication. *Technical Communication Quarterly*, 8(3), 301-311.
- Atkinson, D. (2011). Introduction: Cognitivism and second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 1-23). London: Routledge.
- Barab, S. A., & Duffy, T. M. (2000). From practice fields to communities of practice. In D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25-56). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Belcher, D. (1994). The apprenticeship approach to advanced academic literacy: Graduate students and their mentors. *English for Specific Purposes*, 13(1), 23-34.
- Berkenkotter, C. (1991). Paradigm debates, turf wars, and the conduct of sociocognitive inquiry in composition. *College Composition and Communication*, 42(2), 151-169.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Canagarajah, A. S. (1993). Critical ethnography of a Sri Lankan classroom:

- Ambiguities in opposition to reproduction through ESOL. *TESOL Quarterly*, 27, 601-626.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. New York: Oxford University Press.
- Canagarajah, A. S. (2005). Critical pedagogy in L2 learning and teaching. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and research* (pp. 931-949). Mahwah, New Jersey: Routledge.
- Clyne, M. (1994). *Inter-cultural communication at work: Cultural values in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corson, D. (1999). *Language policies in schools: A resource for teachers and administrators*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Davis, K. (1995). Qualitative theory and methods in applied linguistic research. *TESOL Quarterly*, 29(3), 427-454.
- Duff, P. A. (1995). An ethnography of communication in immersion classroom in Hungary. *TESOL Quarterly*, 29, 505-537.
- Duff, P. A. (2007). Problematising academic discourse socialisation. In H. Marriott, T. Moore & R. Spence-Brown (Eds.), *Learning discourses and the discourses of learning* (pp. 1.1-1.18.). Melbourne: Monash University ePress.
- Duff, P. A. (2010). Language socialization into academic discourse communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169-192.
- Duff, P. A., & Talmy, S. (2011). Language socialization approaches to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 95-116). London: Routledge.
- Flowerdew, J. (2000). Discourse community, legitimate peripheral participation, and the nonnative-English-speaking scholar. *TESOL Quarterly*, 34(1), 127-150.
- Freedman, A. (1993). Show and tell?: The role of explicit teaching in the learning of new genres. *Research in the Teaching of English*, 27(3), 222-251.
- Freedman, A., & Medway, P. (1994). *Learning and teaching genre*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.



- Harris, R. (1991). On redefining linguistics. In H. G. Davis & T. J. Taylor (Eds.), *Redefining linguistics* (pp. 18-52). London: Routledge.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Harlow: Pearson Education.
- Kamberelis, G. (1995). Genre as institutionally informed social practice. *Journal of Contemporary Legal Issues*, 6, 115-171.
- Kanno, Y. (1999). Comments on Kellen Toohey's "'Breaking them up, taking them away': ESL students in Grade 1": The use of the community-of-practice perspective in language minority research. *TESOL Quarterly*, 33(1), 126-132.
- Kirshner, D., & Whitson, J. A. (1998). Obstacles to understanding cognition as situated. *Educational Researcher*, 27(8), 22-28.
- Kress, G. (2000). Design and transformation: New theories of meaning. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 153-161). London and New York: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mauranen, A. (1994). Two discourse worlds: Study genres in Britain and Finland. *Finlance*, 8, 1-40.
- Mckay, S., & Wong, S. L. (1996). Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, 66, 577-608.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38(4), 573-603.
- Nemoto, H. (2007). Incomplete participation in academic contact situations: Japanese exchange students in an Australian university. In H. Marriott, T. Moore & R. Spence-Brown (Eds.), *Learning discourses and discourses of learning* (pp. 09.01-16). Melbourne: Monash University ePress.
- 根本浩行 (2008) 「接触場面における学術英語習得過程での規範の交渉」言語文化論叢, 金沢大学, 141-156 頁.

- Nemoto, H. (2009). Negotiation of norms in academic contact situations. In J. Nakvapil & T. Sherman (Eds.), *Language management in contact situations: Perspectives from three continents* (pp. 225-244). Frankfurt: Peter Lang.
- Nemoto, H. (2011). *The management of intercultural academic interaction : Student exchanges between Japanese and Australian universities*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Neustupny, J. V. (2004). Theory and practice in language management. *International Journal of Language Management*, 14(1), 3-31.
- Norton, B. (1997). Language, identity and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. Harlow, England: Peason Education.
- Norton, B., & Pavlenko, A. (2004). *Gender and English language learners*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Norton, B., & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), 307-322.
- Norton, B., & Toohey, K. (2002). Identity and language learning. In R. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 115-123). Oxford: Oxford University Press.
- Norton, B., & Toohey, K. (Eds.). (2004). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (1990). Towards a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, 1, 8-28.
- Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33, 329-348.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Rogoff, B. (1991). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.
- Russel, D. (1997). Writing and genre in higher education and workplaces: A review of

- studies that use cultural-historical activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), 224-237.
- Saussure, F. d. (1966). *Course in general linguistics*. New York: McGraw-Hill.
- Sloan Foundation (1978). *Cognitive science, 1978*. New York: Sloan Foundation.
- St. Julien, J. (1997). Three books and one story: Making connections to learning. *Educational Researcher*, 26(1), 37-40.
- Toohey, K. (1998). 'Breaking them up, taking them away': ESL students in grade 1. *TESOL Quarterly*, 32(1), 61-84.
- Toohey, K. (1999). The author responds to comments on Kellen Toohey's "'Breaking them up, taking them away': ESL students in Grade 1". *TESOL Quarterly*, 33(1), 132-136.
- Tyre, M. J., & Hippel, E. V. (1997). The situated nature of adaptive learning in organizations. *Organization Science*, 8, 71-83.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 17, 3-35.
- Wallace, B. (2007). Introduction. In B. Wallace, A. Ross, J. Davies & T. Anderson (Eds.), *The mind, the body and the world: Psychology after cognitivism?* (pp. 1-32). Exeter: Imprint Academic.
- Wenger, E. (1998). *Community of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, B. G., & Myers, K. M. (2000). Situated cognition in theoretical and practical context. In D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 57-88). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Zuengler, J., & Miller, E. R. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, 40(1), 35-58.

# **The Sociocultural Approaches to Second Language Acquisition Research**

Hiroyuki Nemoto

## **Abstract**

When research on second language acquisition (SLA) began to prevail in the 1970s and 1980s, the SLA process was primarily deemed as the cognitive process which occurs in the mind. While acknowledging the importance of this traditional approach, due to the increasing awareness of the socially constructed nature of cognitive development, many researchers currently claim that cognition is not the sole SLA paradigm and consider the cognitive and sociocultural processes as two parallel constituents of SLA. Such a perspective has contributed to the emergence of various sociocultural theories in the area of applied linguistics, such as Vygotskian sociocultural theory, language socialization, situated learning, critical theory, identity approach, socio-constructionist genre theory, and so on. This paper delineates the historical background of the paradigm shift from the dominance of cognitivism to sociocultural perspectives of SLA, and discusses how to apply sociocultural theories in empirical SLA studies, focussing on the socio-constructionist genre theory, the concept of situated learning, and an identity approach to SLA.