



Title	第二言語リテラシーに関する考察
Author(s)	嶋津, 百代
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学留学生センター研究論集. 2007, 11, p. 37-47
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/50657">https://doi.org/10.18910/50657</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

## 第二言語リテラシーに関する考察

嶋津 百代\*

### 要 旨

本稿は、言語話者や言語能力に関する先行研究の概観を通して、第二言語リテラシーについて考察するものである。まず、これまでに議論されている第二言語話者の概念に関する先行研究を概観し、次に、第二言語話者が必要とする言語能力に関する論考を整理した上で、第二言語リテラシーの捉え方を検討する。

【キーワード】第二言語話者、第二言語リテラシー、日本語教育

### 1 はじめに

21世紀に入り、英語の第二言語習得研究において、言語使用や認知のあり方やアイデンティティの問題など様々な側面から、英語を第二言語とする者の特徴を提示しようとする研究が増えてきた（Cook, 2002参考）。このことは、英語圏における多言語・多文化社会の実状を反映している証拠でもあり、多数の第二言語話者<sup>1</sup>で構成されている社会の様相を明らかにしようという試みの現われであるとも言える。また、第二言語教育の枠組みにおいては、対象言語の母語話者<sup>2</sup>の言語能力や言語使用を目指すことが、第二言語学習者の言語学習の最終目的ではないという主張も生まれてきた（Cook, 2002; Kramsch, 1998）。つまり、母語話者の視点からではなく、非母語話者つまり第二言語話者の言語活動の実践そのものに着目し、第二言語に関する新しい研究的・教育的示唆を得る時期が来ていることを意味していると言えよう。

日本においても、第二言語としての日本語話者を取り巻く環境は、言語的にも文化的にも社会的にも多様化してきている。法務省入国管理局の報告によれば、平成17年末の日本における外国人登録者数は201万1555人で、その前年に引き続いて過去最高記録を更

新しており、10年前の平成7年末に比べて64万9184人（47.7%）の増加となっている。こうした統計から見ても、日本語母語話者との接触場面だけでなく、第一言語が異なる日本語非母語話者同士が、日本語を媒介としたコミュニティを形成する場面が容易に想像できる。教師が日本語母語話者である場合を除いて、日本語教室というコミュニティではもちろん、学習者は同国人同士、あるいは他国からの留学生と日本語で活動を共にすることになる。

日本語教育にとって、このような言語的状況は決して無視できない。多様化する日本社会や言語環境に対応するのに、第二言語話者である日本語学習者が必要とする日本語能力とは何であろうか。日本語教師は、学習者のどのような言語行為に注目し、何をどのように評価すればいいのだろうか。母語話者が有する言語能力の観点からではなく、第二言語話者にとっての第二言語能力をどう捉えるかが、第二言語としての日本語に関する研究の現下の課題であろうし、また、このような問題意識によって、日本語教育に従事する我々がどのような日本語教育を目指し、どのような教室実践を創造するかという教育理念の根本的な見直しが必要とされていると言えよう。

日本語学習者が置かれているこのような日本社会の

\* 大阪大学留学生センター非常勤講師

現状に鑑み、本稿では、まず、これまでに議論されている第二言語話者の概念に関する先行研究を概観する。次に、第二言語話者が必要とする言語能力に関する論考を整理し、そこから「第二言語リテラシー」について考察していきたい。

## 2 第二言語話者の概念

本章では、「母語話者と非母語話者」や「第二言語学習者が目指すべき言語話者」など、第二言語話者に関する概念に関する先行研究を概観し、第二言語話者の捉え方を検討する。

### 2-1 母語話者と非母語話者

1990年代後半以降、欧米の第二言語習得研究や応用言語学研究において、母語話者の定義の見直しが盛んに取り上げられるようになった。このような背景には、グローバル化する世界レベルで英語が使用され国際語として認識されるようになった経緯があり、英語話者の民族的・言語的側面における多様性に注目した研究が増える中で「母語話者とは誰か」という定義づけの問題が浮上したためと考えられる。例えば、Davies (1991, 2003) は、応用言語学研究における母語話者の概念のあいまい性を指摘し、母語話者が有していると考えられる言語的・社会言語的・心理言語的な能力の側面を検証し直すことで、母語話者を定義づけている根拠のない要因と、母語話者の現実を構築している実質的な要因を整理している。さらに、そうした母語話者の概念を構成している要因から、非母語話者が対象言語の母語話者になれる可能性と、その際生じるであろう諸問題についても論じている。

また、大平 (2001) も第二言語習得研究におけるネイティブ・スピーカーの定義に関する先行研究を概観し、ネイティブ・スピーカーの定義の方法を「当該言語との接触開始時期に着目した時間説、当該言語使用における有能さに着目した能力説、現実の諸要素を捨象し、完全な能力を有する理想的な話者を想定した理想説」(p.99) に分類している。大平は、このよう

に様々に定義することが可能なネイティブ・スピーカーという概念が、その規範からの逸脱として、ノン・ネイティブ・スピーカーという属性を形成していることを指摘している。また、ネイティブ・スピーカーとノン・ネイティブ・スピーカーの接触場面において、コミュニケーション上の何らかの問題の原因をノン・ネイティブ・スピーカーの言語能力不足に起因していると見る限り、こうした属性は継続的に維持され続けることになってしまうという。

Kramsch (1998) は、このような母語話者性や非母語話者性という概念が、言語使用の真正性 (authenticity) や正統性 (legitimacy) を支持するために、ある種の「権威 (authority)」を母語話者に与えることになると捉えている。つまり、言語使用の真正性や正統性を維持するには、理想的なモデルとしての話者を必要とするため、その言語に関する知識を最も多く所有し、その言語を最もオーセンティック (authentic) に使用するとされている母語話者の存在が重要な意味を持つのである。しかし、こうした言語使用の真正性や正統性、そして母語話者の権威は、多くの非母語話者で構成されている多言語・多文化社会においてはその意味を失うことをKramschは指摘している。言語使用の真正性や正統性が意味を失うと、母語話者と非母語話者という概念の二項対立関係自体も意味を成さなくなる。つまり、Davies (2003) が指摘した母語話者の概念のあいまい性は、そのような「多言語・多文化社会のあいまいな部分 (grey zones of our multilingual, multicultural societies)」(Kramsch, 1998, p.27) が生んだ、いわば当然の帰結なのである。

西口 (2005 manuscript) も、母語話者と非母語話者という二項対立関係を脱する視点を提案している研究者の1人である。西口はまず、日本社会において「十全に日本語を使用できる者」を日本語話者と呼び、こうした日本語話者の全体集合の各部分集合を構成している属性を、家庭環境や地理的・社会的環境から分類し整理している。そして、我々の意識や態度に由来する、日本語母語話者に対する排除の構造と同化の圧力といった観点から、「わたしたち日本語母語話者」

という観念の排他的な側面に一石を投じている。そこで、西口は、母語話者と非母語話者の二項対立を止揚する新たなカテゴリーとして、属性としてではなく能力としての日本語話者という概念を導入し、そのような話者から成る「日本語話者世界の形成」を提案している。

以上の先行研究が示唆しているのは、「能力」として言語を習得した結果、コミュニティのメンバーシップを獲得できるのであれば、母語話者や非母語話者という属性は生得的に与えられたものではなく、そうしたメンバーシップのあり方そのものが構成する仮想的な現実に過ぎないということである。母語話者であろうと非母語話者であろうと様々なコミュニティに属すことができ、そのコミュニティのメンバーとして他者から認識されることは可能であろう。しかし、大平(2001)が指摘した規範からの逸脱としての非母語話者の疎外は、極言すれば、かれらの対象言語能力には関係なく、対象言語のコミュニティが非母語話者という属性を受け入れるかどうか、また、非母語話者自身が対象言語話者としての自信やアイデンティティを持ちえるかどうかといった意識や態度のあり方の問題に還元されるとも言えよう(Davies, 2003; 西口, 2005 manuscript)。

## 2-2 第二言語学習者が目指すべき言語話者

前節で述べたように、母語話者という理論的概念を批判的に検討して、Kramsch(1998)は、母語話者が持つ絶対的な真正性や正統性を疑問視し、母語話者の言語使用を第二言語教育の目標として据えることに警告を発している。母語話者の言語使用を理想とし、それらを指導目標とすることは、学習者に母語話者の話し方や書き方を真似るよう要求することになり、学習者自身の歴史的背景や社会的・文化的アイデンティティを失わせることにつながりかねない。こうした学習者への要求は非現実的であり、接触場面において与えるべき理由のない有利な特権を母語話者に与えることになってしまう。このようなKramschの主張は、母語話者の言語使用はある社会で認識され構築されてき

た1つの現実ではあるが、非母語話者が従事するコンテクストにとって必ずしも重要ではないことを認識する必要性を示唆している。

Cook(1991, 2002等)もまた、第二言語教育の観点から、対象言語の母語話者の言語能力を目指すことが、第二言語学習者の言語学習の目的ではないことを主張している。そして、第二言語教育研究において第二言語話者の言語能力や言語使用を評価する際には、対象言語の母語話者に代わるモデルとして、「成功した第二言語学習者 (successful second language learner)」を規準にすることを提案している。これには、第二言語能力のレベルにかかわらず、第二言語に関する知識を持ち第二言語を使用するという意味では誰もが「第二言語使用者 (second language user)」でありうるという前提があり、第二言語使用者の中でも特に言語習得の過程にある「第二言語学習者 (second language learner)」の場合は、同様に学習途上にあって、より多くの知識を持つ学習者を学習目標のモデルにするべきであるという考えが基になっている。

このように、我々が現行のまた今後の多様な社会変化に対応するためには、母語話者と非母語話者という二項対立的な見方を脱する視点が要求されている。こうした母語話者の視点からの離脱を目指し、また言語教育における異文化間コミュニケーションの重要性を踏まえた言語話者の概念に、Byram & Zarate(1994) やKramsch(1998)が提唱した「異文化に対応する話者 (intercultural speaker)<sup>3</sup>」がある。この「異文化に対応する話者」は、従来の第二言語教育が目指した、母語話者と同じ言語規範に基づく言語行為ができる者を指すのではなく、所与のコンテクストにおいて自身の判断で対応を決定できる者を意味する。つまり「異文化に対応する話者」が有する能力とは、その場で自らが適切だと考える言語形式や言語使用を選択できるような適応力である。有能な言語使用者の特質を持つそうした「異文化に対応する話者」こそ、我々の言語話者のモデルとするべきだというのが彼らの主張である。

母語話者に代わって第二言語学習者が目標とするべ

き、このような言語話者の概念は、現在の社会状況の複雑さやそこで生活する我々の多様性を認めており、また、対象言語の母語話者をモデルとし、その比較において非母語話者の言語能力や言語使用を評価するという視点からではない「第二言語話者」の概念の構築に有益な示唆を与えてくれている。これらの概念に付け加えるとすれば、第二言語話者は、既存のあるいは特定のコンテクストだけでなく、新しいコンテクストにおいても、常に第二言語で思考し行動し表現するといった「第二言語話者」を実践し続けなければならぬといつたことであろう。第二言語で思考し行動し表現することで、また、その過程を通じて、「第二言語話者としてのアイデンティティ」を構築していくということにもなろう（嶋津、2006）。

### 3 第二言語の能力観からリテラシー観へ

前章では、第二言語話者の概念に関する先行研究を概観し、母語話者と非母語話者という二項対立的な見方を脱した視点から、第二言語話者を捉えようとする動きがあることを論じた。本章では、そのような考え方則り、第二言語話者が必要とする言語能力に関する論考に触れながら、「第二言語リテラシー」について考察していく。

#### 3-1 コミュニケーション能力概念の限界

第二言語教育の分野において、学習者が習得すべきであると考えられてきた「能力」の定義は、文法体系に関する生得的な認知能力に注目した Chomsky (1965) の言語能力 (linguistic competence) に始まり、言語運用に関わる能力の重要性を示唆して提唱された Hymes (1972) のコミュニケーション能力 (communicative competence) に到って定着してきた。さらに、Canale & Swain (1980) 等によってコミュニケーション能力の内容がより明確化され、第二言語あるいは外国語教授法としてのコミュニケーション・アプローチが生まれた。

日本語教育でもコミュニケーション・アプローチに基

づいた言語教授が採用されて以来、コミュニケーション能力は教育実践のあり方の指針とされてきた。しかし、近年になって、コミュニケーション能力は「言語使用という面を強調した概念であるにも関わらず、基本的にはやはりそれぞれの個人が所有し発話の際に適用するものという観点が強調され、実際に言語能力を示す場であるインターラクションにおいて、他者との相互行為がいかに個人の言語能力の表出に作用するかという観点への認識が浅い」（森、2005, p.194）というように、コミュニケーション能力の概念の限界が指摘され始めている (Kramsch, 2006)。

こうしたコミュニケーション能力に対する批判的指摘から、第二言語習得を研究する新しい理論的枠組みとして「相互行為能力 (interactional competence)」が提唱された (Young, 1999等)。能力を個人の特性として捉え、具体的な相互行為実践から独立した形で評価されてきたコミュニケーション能力の概念とは異なり、相互行為能力の概念では、その能力は他者との相互行為を通して協働的に構築されるという視点が強調され、より経験のある他者と共に相互行為の実践に参加することによって習得されるものであるとする。

また、コミュニケーション能力の概念が扱わなかつた文化やアイデンティティやイデオロギーの問題を見据え、コミュニケーション能力を補足するものとして提唱された能力観に「異文化能力 (intercultural competence)」 (Lo Bianco, Crozet & Liddicoat, 1999) がある。この異文化能力の概念は、前章で述べた「異文化に対応する話者」を育成するために明確化された能力観である。異文化能力とは、簡潔に言えば、他者との交流において他者の考え方を受け入れ、互いの相違について他者の評価を意識する能力を指す。文化の相違についての観察や批判的分析、その場で起こっている文化現象の解釈などが、異文化間の相互理解につながるという啓発的な信念の下、学習者の単一的な意識や態度を変化させ、異文化の相違や多様性についての意識を涵養することを目指している。

このように、ここで概観した能力観は、コミュニケーション能力という概念が言語教育に与えてきた貢献を認めながらも、第二言語話者がそれらの能力を習得し

ていくのは、他者との関わりを通してであることに注目しており、また、我々の現実の言語的・社会的活動や我々が持つ文化的価値観といった側面をより具体的な形で能力と関連づけたものであると言える。しかし、これらの能力観で扱われている能力は、必ずしも「第二言語話者の第二言語能力」を問題の焦点として提唱されたものではなく、母語話者がプラスアルファで持つべき能力でもあると考えられることは指摘しておきたい。

### 3-2 第二言語教育における第二言語学習者独自の能力観

前節で説明した能力観と異なり、第二言語話者による第二言語能力そのものに注目した能力観に、Cook (1991他) の「マルチ能力 (multi-competence)」の概念がある。Cook (1991) が提唱したマルチ能力とは、1つの思考において2つ以上の言語に関する知識が共存している状態を指し、学習者が習得している第一言語と第二言語の両知識を示す言語能力のことである。学習者の第二言語能力を、対象言語の母語話者に満たない不完全なものとして捉えるのではなく、学習者の母語も第二言語も含めた言語能力の総体として捉えている。このマルチ能力の概念は、学習者の言語的な創造性に注目しており、第二言語話者像を描き出そうとするCookの試みの基盤となっている。

このようなマルチ能力が注目する学習者の言語使用における創造性は、より大きな枠組みで捉えれば、言語教育における「オーセンティックな (authentic) 言語」の問題に関わる。Kramsch & Sullivan (1996) は、国際語としての英語教育の枠組みにおいて、ベトナムでの英語教育の現場の事例を挙げ、同じ英語という言語であっても異文化での言語使用の方は、英語母語話者の実践から見ると異なって認識されていることを指摘している。つまり、あるコンテクストにおいてはオーセンティックな言語として認められていても、他のコンテクストにおいてはそうした認識が適用されるとは言えないということである。そこでKramsch & Sullivanは、言語教育の場における

「オーセンティックな言語」観に基づいた「オーセンティックな教育実践」から、学習者にとって「適切な (appropriate) 教育実践」への転換を主張している。この「適切な教育実践」というのは、ある特定のローカルな場面で、学習者にとっての「適切な言語」や特有の言語使用を理解し奨励するという意味である。そして、このような教育実践は、そこでの歴史を体現していると思われる教室文化を知ることから始まり、教室の参加者によるインターアクションを通してまたインターアクションそのものによって形成されていくべきものであるという。

Kramsch & Sullivanが主張した「適切な教育実践」と同様の観点で、西口 (2004) は、日本の大学での留学生対象の日本語教室において、自己表現能力の発達を目指した教育実践の実証的研究から、学習者の「共通言語」の生成について論じている。「共通言語」とは、共同体の成員に共有されている言語のことであり、「共同体の目的を遂行するための相互行為の中で使用されつつ、同時に共同体の共通言語として相互の了解のもとに徐々に形成されていく」(p.115) 言語を意味している。西口によれば、学習の対象言語としての日本語も、学習者にとっては「事前的に設定されるのではなく、現実（具体的な個人の背景や状況、また個人に起こったできごとなど）を共有する活動の具体的な言語的コンテクストの中で使用されることで、一方で再認の契機により概念的な理解を獲得しつつ、もう一方で、使用された具体的なコンテクストや共同体と共同体の成員の現実を言語形態に編入しながら、共同体の共通言語として成長していく」(p.115) ものである。

こうした「適切な言語」や「共通言語」という概念は、Cookのマルチ能力観が重要視している学習者の言語的創造性を支持すると言えよう。第二言語話者として学習者が「適切な言語」を使用でき、さらに、所属するコミュニティにおいて他の参加者とともに「共通言語」を創造できるということも、第二言語話者の第二言語能力の1つとして、言語教育の研究者や実践家が見失ってはいけない評価の視点であると思われる。

しかしながら、マルチ能力の観点では、第二言語話

者である学習者は、それぞれがそれぞれ独自の創造性でもって、既存の言語記号の慣習的な意味やその使用を超えて改訂した言語記号を用いるため、その能力を標準化されたものとして捉えることはできない。したがって、「適切な言語」や「共通言語」の概念が示唆しているように、学習者は所属する社会やコミュニティで他の参加者とともに、そこで適切とされる共通言語を創造し使用していくため、学習者にとっての「第二言語」使用の基準というものは、常にコミュニティとその参加者との対話に見ていかなければならないであろう。

### 3-3 リテラシー観の新たな動向

本章の最後に、英語教育や日本語教育において、近年頻繁に取り上げられるようになった「リテラシー」の概念について説明しておきたい。本来、リテラシーは、母語使用場面における文字の読み書き能力、つまり識字力を意味するものとして捉えられてきた。現在、言語教育で扱われているリテラシーの定義は、情報を受信して解読できる、あるいは情報を発信できるという読み書きのスキルとしてのリテラシーを超えて、「何かを理解し、その理解を行動のために使うもの」(細川, 2006, p.130) という、より包括的なリテラシーの捉え方へと変化してきた。

英語教育では、20世紀から21世紀への移行期に、イギリスの言語教育実践者から成るThe New London Groupが、今後の英語教育のあり方について問題提起し、「マルチ・リテラシー」(The New London Group, 1996) というリテラシー観を提唱した。このマルチ・リテラシーという概念は、読み書き能力を含意したリテラシーの従来の意味を踏まえた上で、多言語・多文化社会において時代が要求する新たなリテラシーの総体を提示しようとするものである。ますますグローバル化している国際社会においては、同一言語であっても、そのレジスター或は方言、また、そこから派生したリンガフランカを用いる様々な言語話者と交渉できる能力を身につけなければならない。さらに、新しいマルチメディアやテクノロジーの発展

に伴って出現してきた様々なテクスト形式にも対応できるような能力の獲得も必要であろう。この「リテラシー」は、言語能力そのものだけでなく、あらゆる活動において必要とされる能力を統合的にまた相互構成的に捉え、様々な「能力の集合体」として扱われている。

Gee (2000) などの研究を始めとする「ニュー・リテラシー・スタディーズ」と呼ばれる研究は、そのような複合的な機能を果たすリテラシーの獲得と所与の活動における実践の関連を考察している。これらの研究の中でも特に「状況的リテラシー (situated literacy)」と呼ばれるリテラシーを追究する研究では、リテラシーは、既存のテクストを通して得られた知識が蓄積されたものでも、個人の認知的情報処理機能としてのスキルとして存在しているものではなく、社会やコミュニティの参加者との関係に存在しているものとして理解されている。つまり、我々の行動の拠り所となるリテラシーというものは、個人の頭の中にもともと存在するのではなく、コミュニティにおいて繰り返し行われる活動における社会的実践を通して形成されるものであるという前提に立っている。

そして、これらの研究では「実践」「活動」「テクスト」といった3つの要因からリテラシーを考察することが強調され、そのような要因がリテラシーの理論を構築するためのツールとして提示されている。リテラシーは、その活動を媒介しているテクストとの関連にのみ焦点が絞られていては掌握できず、より広域なコンテクストに位置づけて観察されなければならないという<sup>4</sup>。Barton & Hamilton (2000) は、そのような観察の具体例として、料理を挙げている。料理を始めるにあたって、まずレシピを読み、理解するというスキルが不可欠であるが、それだけに留まらず、食事を提供し客をもてなすといった、他者との関係が焦点化される社会的実践にも、リテラシーが結びつけられていくことが指摘されている。つまり、リテラシーの形成には、ある活動において単に言語を操作できることだけでなく、その言語を用いることによって表現される価値観を他者との関係において獲得することも極めて重要なのである。

## 4 第二言語リテラシーの考察

ここで、前章で概観した従来の能力観やリテラシー観を念頭に置きながら、日本語教育における第二言語リテラシーの捉え方について検討する。

### 4-1 日本語教育における「文化リテラシー」観

日本語教育においても、リテラシーの概念は、日本語学習者の言語能力観の見直しのための指針として導入されはじめている（川上, 2005; 細川, 2006）。例えば、日本語教育者が創設した「リテラシーズ研究会」は、日本語教育・日本事情教育において新しい展望を切り開く概念として、リテラシーの「文化」的側面を取り上げ、「文化リテラシー」（Hirsch, 1987）の追究を掲げている。また、言語・文化・教育という枠組みを軸にして、「リテラシー」を「知識」ではなく「能力」と捉えること、文化の多様性を前提とすること、人が文化を捉えなおし続ける過程を重視することを共通理解としている。

この「リテラシーズ研究会」を担う研究者の1人である細川（2005, 2006）は、「文化」を「人間一人の個人の中にある不可視知の総体（the totality of invisible knowledge）」（細川, 2005, p.44）と捉え、この「不可視知の総体」は個人の中に個人知として存在するものであるため、「個の文化」と呼んでいる。「個の文化」観は、人間の認識はすべて個人に属するものであり、集団自体が認識を持つということはあり得ないという見解から出発し、個人の認識や表現、ひいては生き方そのものが文化であると考える。そして、この「個の文化」観に関連した能力観として挙げられているのが「文化リテラシー」である。細川にとっての「文化リテラシー」は、「個人の中の「文化」をインターアクションという行為によって、自らの外側に存在する他者とやりとりする力」（細川, 2006, p.139）である。さらに、細川は「文化リテラシー」に関して以下のように述べている。

重要なことは、外側から何かをもらってくるのではなく、自分の中にあるものをどのように熟成・醸成させ、そしてそれ発信し<sup>5</sup>、他者とそれを交換していくかだということではないだろうか。しかもそれは常に更新し続けるものである。が、その更新し続ける自分固有の文化をどのようにして豊かにしていくかということだと筆者は考える。その意味では、ことばと文化を結ぶ力とは、自分の外側にあるものを知識として獲得することではなく、自分の中にある固有のイメージを絶えず更新していく能力だと思われる（p.139）。

前章で概観したように、従来の能力観から見れば、学習者の第二言語能力は習得されうるものであり、一度習得されると具体的で個別的な状況においても一様に再利用され続けるものとして捉えられ、また、教師が援助するべき能力として物象化して扱われてしまう怖れがある。しかし、実際には、上述の細川の観点が示唆しているように、学習者のリテラシーは他者との対話を通じて立ち現れるものであり、その場で立ち現れたリテラシーはまた、さらなる対話によって常に修正されていくものと見ることができる。この点において、現在、日本語教育で追究されている「文化リテラシー」の概念は、明らかに従来の能力観とは一線を画するものであると言える。

### 4-2 第二言語リテラシーとは何か

前述したBarton & Hamilton (2000) によれば、コミュニティにおける実践には、そこでの活動において必要とされるリテラシーの気づきや、自分にとってそのリテラシーが意味を成すかどうかといった、参加者自身の「意識化」の過程が影響するということである。社会的実践におけるリテラシーの形成の過程は、参加者を互いに結びつける社会的な過程であると同時に、参加者の間で「共有された認知（shared cognitions）」（Barton & Hamilton, 2000, p.10）がそこで具現化されていく過程でもあり、また、個人の内面で起こる意識の変容の過程でもあると言える。

この点において、リテラシーの形成およびその具現

化の過程は、バフチン (Bakhtin, 1981; 邦訳, 1996) の「イデオロギー的形成 (ideological becoming)<sup>6</sup>」の過程に通じるところがある。イデオロギー的形成の過程とは、他者との対話を通じた「他者の言葉の選択的獲得の過程」(バフチン, 1996, p.158) であり、「世界の捉え方や思考のシステムの発達の過程」(Freedman & Ball, 2004, p.5) である。バフチンによれば、実際の日常生活における他者との対話を通してその意味が生成されていくことばは、それが自己のことばであっても、もともとはすべて、外部との接触によって形成されたものである。それは、進行中の対話における他者のことばだけでなく、自己の成長過程で出会う両親や教師のことばや、様々なテクストにおけることばなども含まれる。イデオロギー的形成は、そのような他者の意味や意図が植え付けられたことばによって、さらに我々が自己のことばに自身の意味を加え、我々自身を理解していくという行為である。

このようなイデオロギー的形成の過程は、他者との対話を通して、学習者が自己と他者、社会との関係性を「意識化」し、新たな社会文化的意味を創出していく過程である。それは、自身が置かれている現実の生活を対象化し、自己と世界の関係を捉え直し続けることで可能になる。自己と世界の境界線を行き来することによって、自身が生み出すことばにも気を配り、そのことばによって他者にどのような影響を与える可能性があるのか、その可能性によって自己がどのように他者や社会に位置づけられるのかを探求していくことが必要となる。

第二言語学習者も、このようなリテラシーの形成に通じる「イデオロギー的形成」の過程に従事していると考えられる。そして、「他者の言葉から生まれ、他者の言葉から対話的な刺激を受けた自己の言葉と自己の声は、遅かれ早かれ、この他者の言葉の支配から抜け出し始める (Bakhtin, 1981, p.348; 邦訳, 1996, p.169)」のである。ここでいう「他者のことば」というのは、細川 (2006) の意味する「情報=個人の外側にあって、「能力」のリソースとなるもの」(p.138) に共通するものと捉えることもできるであ

ろう。細川が指摘しているのは、この能力のリソースとなる「情報」をどのようにして個人の「能力」として位置づけていくかが、教育における重要課題であるということである。

このような考察にさらに付け加えるとすれば、そうしたリテラシーの形成が「第二言語である日本語」を媒介にしているという点である。ここに、筆者が、他者との対話を通して学習者が具現化していく「リテラシー」を「第二言語リテラシー」と呼ぶ所以がある。つまり、第二言語としての日本語学習者にとっての「第二言語リテラシー」の形成あるいは具現化というのは、利用可能なあらゆる日本語のリソースを媒介にして自身のことばを創造していくことであり、まさに「第二言語で思考し行動し表現する」話者を実践していくことであると考えるからである。

## 5 おわりに

以上、第二言語話者の概念や言語教育における学習者の能力観やリテラシー観に関するこれまでの先行研究を概観することによって、第二言語リテラシーについて考察した。冒頭で述べたように、第二言語に関する新しい研究的・教育的示唆を得るために、母語話者の視点からではなく、言語教授の基礎となる第二言語話者の言語使用そのものを記述し、第二言語話者自身が具現化していく第二言語能力を可視化していく必要がある。第二言語としての日本語教育においても、「日本語教育の目的が、日本語を外国人の話し手に使わせることになるなら、外国人の話し手が実際にどのように使っているかを研究してみる価値があるはずである。むしろ、これは日本語教育の出発点であり、かつ到達点であるかもしれない」(ネウストブニー, 1995, p.186) という指摘がある。また、多様化する日本社会において第二言語学習者が必要とする能力を把握するためには、日本語母語話者と日本語非母語話者の接触場面研究だけでなく、学習者同士が経験する言語場面や言語活動に機軸を置いた研究が必要であるということも提言されている (鎌田, 2005)。

また、リテラシーを誰もが獲得するべき一定の能

と捉えるのではなく、学習者が自分のリテラシーをどう扱っているか、リテラシーに対する学習者自身の理解がどのように彼らの行動を導いているかといった視点が、第二言語リテラシー研究の出発点となるべきであり、日本語教育と直結するところでもある。細川(2006)が述べているように、「自分の中にあるものを表現化していく過程で、自らに固有のものをどのようにして自覚化・意識化していくかということが、ことばと文化の教育に問われている」(p.139)と言えるであろう。学習者がすでに知っていることや理解していることに基づいて、さらに学習を重ねることのできるような教育実践を提供することは、かれらのリテラシーの具現化やリテラシーへの気づきを支援することにもなる。第二言語としての日本語を媒介にした教室というコミュニティにおいて行われる活動は、学習者の第二言語リテラシーが具現化される場となるべきであり、学習者が教師や教室の仲間など他者と共に実践を積み重ねていく中で、第二言語話者としての発話行動やアイデンティティを創造していく契機となる行為となるものでなければならない。そのような具体的な教室活動の可能性については、稿を改めて考察したい。

## 注

1. 本稿では、いわゆるバイリンガル話者ではなく、非母語話者として第二言語を話す者に対して「第二言語話者」という用語を一貫して用いるが、教育現場において第二言語を学ぶ学習者に対しては、「第二言語学習者」という用語も用いる。
2. 英語の「native speaker」の日本語訳である「母語話者」は、「mother tongue」に対応する「母語」という訳語との混同が見られるという点で、「ネイティブ・スピーカー」と同一ではないという議論があり(大平, 2001)、筆者もそうした観点に同意する。しかし、本稿では、第二言語習得研究や第二言語教育研究において、これまで使用してきた「母語話者」「非母語話者」という用語を基本的に用いる。ただし本稿で引用する先行研究において「ネイティブ・スピーカー／ノ

ン・ネイティブ・スピーカー」という用語が使われている場合は、それに準ずる。

3. 英語の「intercultural speaker」に対する「異文化に対応する話者」という訳語は、川上(2005)に従った。
4. Barton & Hamilton (2000) は、このようなりテラシーが実践される事象を「リテラシー・イベント(literacy event)」と呼んでいる。この用語とその概念は、社会言語学的観点からHymes (1972) が定義した「スピーチ・イベント(speech event)」に由来するものである。Hymes (1972) は、スピーチ・イベントを「言語使用のための規則や規範によって支配されている活動あるいは活動の一面」(p.56) とし、言語を媒介にした社会的活動として捉えている。
5. 助詞が抜け落ちていると思われるが、原文のまま引用してある。
6. この「イデオロギー」という語は、狭義の政治的イデオロギーを指しているのではなく、社会歴史的コンテクストにおける我々の価値観や信念の意味合いを持つ(Freedman & Ball, 2004)。「イデオロギー形成」とは、そうした我々自身のイデオロギーの発達を意味している。

## 参考文献

- 大平未央子(2001)「ネイティブスピーカー再考」山下仁・野呂香代子編『批判的社会言語学－「正しさ」への問い』pp.85-110. 三元社
- 鎌田修(2005)「OPIの意義と異議—接触場面研究の必要性—」鎌田修・筒井通雄・畠佐由紀子・ナズキアン富美子・岡まゆみ編『言語教育の新展開—牧野成一教授古稀記念論集』pp.311-331. ひつじ書房
- 川上郁雄(2005)「言語能力観から日本語教育のあり方を考える」『リテラシーズ1：ことば・文化・社会の日本語教育へ』pp.3-18. くろしお出版
- 嶋津百代(2006)「第二言語話者として生きる—第二言語習得と学習者のアイデンティティ研究」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留

- 学生交流』第10号 pp.51-60.
- 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」石黒広昭編著『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』第5章 pp.96-128. 北大路書房
- 西口光一 (2005 manuscript) 「日本における言語内共生のための課題」
- 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
- バフチン, M. M. (1996) 『小説の言葉』伊東一郎訳、平凡社
- 細川英雄 (2005) 『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』明石書店
- 細川英雄 (2006) 「「社会文化能力」から「文化リテラシー」へ：日本語教育における「文化」とその教育概念をめぐって」『リテラシーズ2：ことば・文化・社会の日本語教育へ』 pp.129-144. くろしお出版
- 森純子 (2005) 「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』 第7号 pp.186-213. 第二言語習得研究会
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies* (pp. 7-15). London: Routledge.
- Byram, M. & Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cook, V. J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7(2), 103-117.
- Cook, V. J. (2002). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davis, A. (1991). *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davis, A. (2003). *The native speaker: Myth and reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Freedman, S. W. & Ball, A. F. (2004). Ideological becoming: Bakhtinian concepts to guide the study of language, literacy, and learning. In A. F. Ball & S. W. Freedman (Eds.), *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning* (pp. 3-33). New York: Cambridge University Press.
- Gee, J. P. (2000). The new literacy studies: From 'socially situated' to the work of the social. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies* (pp. 180-196). London: Routledge.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-283). Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Kramsch, C. (1998). A privilege of the intercultural speaker. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 16-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-252.
- Kramsch, C. & Sullivan, P. (1996). Appropriate pedagogy. *ELT Journal*, 50(3), 99-212.

- Lo Bianco, J., Crozet. C. & Liddicoat, A. J. (Eds.) (1999). *Striving for the third place - Intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Young, R. (1999). Sociolinguistic approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 105-132.