KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

実践の共同体(Community of Practice)における社会言語学的能力

メタデータ	言語: Japanese
	出版者: 関西外国語大学・関西外国語大学短期大学部
	公開日: 2016-09-05
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 窪田, 光男
	メールアドレス:
	所属: 関西外国語大学
URL	https://kansaigaidai.repo.nii.ac.jp/records/5702

関西外国語大学 教育研究報告 第3号（2004年2月）
Kansai Gaidai Educational Research and Report, No.3（Feb. 2004）

実践の共同体（Community of Practice）における社会言語学的能力

窪 田 光 男

0．はじめに

Hymes（1972a，b）がコミュニケーション能力という概念を提唱して以来、それを言語教育に応用する試みが応用言語学の分野で行なわれてきた（例、Canale 1983；Canale & Swain 1980）。その中で、語彙、文法、音声などの正確さに加えて、学習言語をその言語を使う集団（言語共同体 Speech Community）の中で状況に応じて適切に使用するための社会言語学的能力の習得が重要視されるようになった。しかし、社会言語学的能力を育成するための指導が実践されるようになると、特定の言語共同体の規範や適切性を、無批判にまねることを学習者に押し付けることの妥当性が問題視され議論されるようになった（例、Duff 2002, Fairclough 1989；Kramsch 1991, 1993；Pennycook 1994；Phillipson 1992）。

これら議論の中で特に問題視されてきたのは、目標言語の社会的規範が静的、不変の事実として存在するという思い込みがある点と、学習言語の共同体の中でも、特に権力者層とよばれるグループにとって都合のよい規範をまねることを学習者に押し付けがちな点である。実際にアメリカ英語の社会言語学的能力の指導に関しては、educated native speakers と呼ばれる、白人の中産階級の英語の使用が規範として学習者のモデルとされているのが現実である（Kubota 1997）。

このような議論の中、学習言語の言語共同体の規範の学習、完全な同化、適応が学習者の目標とされるべきではなく、学習者自身もその言語共同体の規範を再構築していく参加者であり、共同体の規範は日々参加者の実践を通して変化していると考えるべきであるという新しいパラダイムが登場した。「実践の共同体」と呼ばれる概念は、もともと言語教育の実践を分析するためのものではなく、ジェンダーの研究に広く取り入られてきたものである。しかし上記の言語教育の新しいパラダイムはこの「実践の共同体」という概念枠組みの中で理解することによ

り、新しい方向性が見出せると考えられる。

本稿では、まず従来の「言語共同体」という概念の定義をめぐる議論、そして新しい概念である「実践の共同体」の定義について概観する。次に、これら二つの概念下で ESL の実践がそれぞれどのように説明できるかを議論する。これらの議論をもとに、実際に「実践の共同体」という概念を志向して教育実践をしていると考えられる教師の、アメリカ英語の社会規範を教える ESL 教室での発話データを分析する。この分析により「実践の共同体」という概念下で ESL の教育実践がどのようなものであると考えられるかについての例を示す。しかしながら、本稿の目的は、分析を通して「実践の共同体」の概念下で理解される ESL の指導の優位性を実証しようと試みるものではない。この新しい概念下で具体的なケースの分析を示すことにより、ESL 教育のありかたについての議論の必要性を提議したい。

1．言語共同体（Speech Community）の定義とその問題点

社会言語学の分野では、これまで「言語共同体」と呼ばれる漠然と定義された概念を使って、言語のシステムや規範、それらと社会的アイデンティティの関係などを明らかにしようという試みがなされてきた（Eckert & Mcconnell-Ginet 1992)。Bloomfield（1933）が初めて言語共同体という概念を使用した時、それは同じ言語のシステムを共有する人々の集まりであると理解されていた。例えば、日本語や英語の話者はそれぞれ日本語、英語の言語共同体に属すると考えられていたわけである。その後、この概念が社会言語学の研究の単位として重要な役割を持つようになると、観察、分析の単位として、研究者がそれぞれの定義を発表してきた。まず、一つの言語共同体で共有されるものを言語という大きな単位から、その言語の中の、さらにある特定の変種の共有へと限定することが行われた（Labov 1972 ; Milroy 1992)。また、ただ言語の特性を共有するだけではなく、その使用に際しての適切性に関わる規範の共有（Gumperz 1971; Hymes 1974）や、それらの言語の特性に対してどのような評価をするかといった、人々の言語行動に対する態度の共有（Labov 1972 ; Preston 1989）なども言語共同体の定義に含めるようになってきた。

このように、言語共同体の概念は研究の性質により、その都度研究者それぞれによって定義されてきており、社会言語学の分野として共通した理解はされないままに使用されてきている。Saville-Troike（1996）は、言語共同体という概念の重要性を認めた上で、その問題点をいくつか指摘している。まず、この複雑な社会においては、いかなる言語共同体も、またその上位にある言語共同体の一部に属していることが考えられる。逆にいうと、ある言語共同体は、さらに下位のいくつかに分類される可能性があるということである。例えば、アメリカ英語を話すグループを一つの言語共同体として考えると、その中にさらに性別や人種、年齢層、職業な

どにより同じアメリカ英語でも異なる言語使用をする細分化された言語共同体が存在するのである。そのため、研究に際して言語共同体を定義しようとすると、どのレベルで分類を行うかという複雑な問題が発生する。

次に、完全な意味で同質のメンバーで構成される言語共同体はありえないので、そのグループには必ず、ある程度の異なる言語の特性が存在してしまうという問題に直面することになる。すなわち、一人の話者は必ずいくつかの言語特性をレパートリーとして持っており、言語共同体の構成メンバーのそれぞれがすべての特性を、レパートリーとして同じように共有しているとは考えにくいため、どの特性の共有をもって同一の言語共同体に属しているとするかという複雑な定義上の問題がでてくる。それに加えて、一人の話者が必ずしも一つの言語共同体に属するとは限らず、複数の集団に属している可能性が多いため、定義上の問題はますます複雑化する。先のアメリカ英語の共同体でも黒人英語を話す言語共同体に属するメンバーが、状況や話し相手によっては必ずしも黒人英語を使わない場合も考えられる。このように、社会言語学の研究単位として言語共同体を定義しようとすると、どのような線引きをするかという問題に常に悩まされることになる。

さらに、言語共同体という概念の定義上の問題点に加えて、Eckert と Mcconnell-Ginett（1992）は、ある言語共同体に属するメンバーの言語行動を観察する際、あらかじめ地域、性別、社会的経済的地位、民族などの抽象化された概念でグループを定義し、それぞれのメンバーの言語特性が固定されたものであるという前提があることを批判している。これは、同じグループに属する構成メンバーは、同じ言語共同体に属することになり、すなわち同じ言語行動を共有することを前提とするので、日々の実践の中で、共同体のメンバーが会話の相手や状況、また時代に合わせて作り上げている言語行動のダイナミックな構築が説明できないという限界がある。一方、Bucholtz（1999）は、言語共同体の概念に含まれる社会言語学的規範に対するイデオロギーを問題視している。言語共同体という概念は社会言語学的規範に重きを置く。そして、メンバーはすべて、その言語共同体の規範の存在、価値に対して共通した理解をしていることを前提としている。しかし、その規範が共同体の中で権力を持つグループにとって都合のいいものの押し付けであるという事実を見えにくくしてしまっている点が問題なのである。例えば、現在アメリカ英語として一般的に考えられているものは、実はアメリカでも権力を持ったグループにとって使い慣れた変種が標準として普及していると考えられる。さらに、規範の重視は、その規範の範疇に収まるグループが主流と見なされ、研究の観察、分析の対象として採用される一方、規範からはずれたグループは非主流とみなされ、研究の中でその存在が無視されてしまうのである。ESL の学習者にアメリカ英語の社会言語学的規範を教えるためのモデルとして研究の対象とされたグループも、教育に携わる白人女性の割合が多かったという報告もある（Kubota 1997）。Bucholtz（1999）は、グループ内の個々人よりも、規範を内包す

る社会構造に研究の優先順位を置く言語共同体という概念が研究の固有の概念である限りにおいて、社会言語学がさらに大きな社会理論と結び付くことは考えられないと述べている。

2．実践の共同体（Community of Practice）

上で述べた、言語共同体という概念の問題点や限界を補うものとして、社会学、人類学、教育学などの分野で普及している実践理論（Practice Theory）から「実践の共同体」という概念が登場した。実践の共同体は、同じ実践を共有しながら、お互いにかかわり合っていく中で、物事のやり方、話し方、信念、価値観、権力関係といった、いわば実践の方法を共有することになったグループのことである（Eckert & Mcconnell-Ginet 1992)。Wenger（1998）は、次の３点を実践の共同体の特徴としてあげている。

（１）共同体のメンバーがお互いに規則的に関わっていること。
（２）共同体の中で、それぞれのメンバーが個人の役割を理解した上で関わりながら実践が作りあげられていること。
（３）その結果蓄積される個人のアイデンティティを作り上げる資源となる言語的、非言語的レパートリーを共有していること。

言語共同体を定義しようとする際、とかくその共同体に属する人々が、何においても同じやり方を共有することを前提としがちであるが、実践の共同体という概念では、グループの構成員の行動の中に統一性や共通点を見つけだすことを重視するのではなく、違いや不一致が現われることを自然なこととして捉える。例えば、ある共同体特有の話し方の特徴が、メンバー個人が自分自身のアイデンティティを呈示するためのレパートリーであるとみなすことはあっても、その共同体の構成員全てが、同じようにその話し方の特徴を取り入れているとは考えないのである。それにより、研究者はグループにおける非主流メンバーを分析の対象から除外する必要がなくなる（Bucholtz 1999)。また、複数の実践の共同体に属する個人が、それぞれの共同体のメンバーとの交渉を通じて、各々異なる参加の形を持つことも説明できる（Eckert& Mcconnell-Ginet 1999)。これにより研究者は、個人の行動と社会構造が互いに抵抗し合う中で生産、あるいは再生産されていく過程を理論的に適切に検証することができるのである（Bucholtz 1999)。

3．言語共同体、実践の共同体としての ESL クラスルーム

これまで言語共同体の定義をめぐって指摘された問題点、そして問題点を補完する新しい概念である実践の共同体について述べた。次に、それぞれの概念枠組みにおいてアメリカでの ESL クラスルームがどのように考えられるかについて述べたいと思う。

まず言語共同体の概念のもとでは、アメリカの ESL クラスルームにおける学習者は、学習言語の言語共同体にやってきた外部者としてみなされる。ここでは多くの場合、学習言語の言語共同体に属しているのは、その言語のネイティブスピーカーである教師一人であり、学習者はいくつかの異なる言語共同体からやってきたメンバーで構成される。通常、このコンテキストでの学習者の目標は、学習言語の言語共同体に限りなく同化、適応することと考えられる。そして、最終的にはその言語共同体のメンバーとして認知されることを目標とする学習者もいる。

しかし、Saville-Troike（1996）は、第二言語の学習者が言語共同体に参加することと、そのメンバーとなることは根本的に異なることを指摘している。例えば、その言語を話せることは参加するのに十分であるかもしれないが、完全に適応しそのメンバーとなるには必ずしも十分ではないかもしれないということである。したがって、それぞれの学習者は学習言語の共同体における自分の位置を自己のアイデンティティとの狭間で定義していくことになる。この過程は、ある学習者にとっては苦痛を伴う経験になることもある（Kubota 2002）。

一方、実践の共同体という枠組みではアメリカの ESL クラスルームは全く違ったコンテキストとして理解される。先に述べたように言語共同体の概念において、ESL クラスルームは複数の言語共同体の構成メンバーの寄り集まりと考えられるのに対して、実践の共同体の概念のもとでは、クラスルームは出身地、性別、民族などを異にする教師、学生が日々の実践（ここでは英語の指導、学習）を通して一つの共同体を作り上げていると考えられる。したがって、言語共同体の概念枠組みのもとで ESL クラスルームが学習言語の言語共同体に限りなく順応することが目標とされる場であると考えられるのに対して、実践の共同体の概念枠組みのもとでは、学習者の参加により学習言語の言語共同体のありかたそのものが、新たに再構築される可能性がある。ここで ESL クラスルームは、教師と学習者が、英語の指導、学習を通して、あらたな共同体の構築を模索する、実践の共同体とみることができる。そして、この共同体での実践の後、ここのメンバーが学習言語の言語共同体へ参加することにより、その共同体はまた新たな実践の共同体となり、規範は再構築されていくことになる。

4．分析：実践の共同体としての ESL クラスルーム

ここで、実際の ESL クラスルームでの教師の発話の一部を実践の共同体の概念枠組みを用

いて分析してみたい。この分析において示されるデータは、アメリカ東部の大学付属の英語学校で８ヶ月にわたってエスノグラフィーの観察技法を取り入れデータの収集を行い、ディスコース分析を繰り返したもの（ethnographic discourse analytic study）のうち、一人の白人のアメリカ人女性が教えたコース７週間分からの抜粋である。データ収集の方法としては、観察、ビデオカメラによる録画、テープレコーダーによる録音、教師、学習者へのインタビューを取り入れている。

学習者は13人のうち１人（ブラジル）を除き全てアジア（韓国、日本、台湾）からの留学生で、多くが具体的な計画はないもののこの講座終了後、アメリカの大学、大学院で勉強することを目標としていた。またこのクラスは、この英語学校では一番上級レベルの学習者を対象にしておりアメリカ英語の社会言語学的側面、すなわち言語使用における適切性を教えることを目的としていた。授業の主な活動は、アメリカ生活での様々な状況に対応するための表現を学び、それらを使いながら学習言語での様々な状況を想定したロールプレイを３、４人のグループごとに演じて、お互いの言語行動について議論するというものであった。したがって、教師の解釈によっては、外部の言語共同体からやってきた学習者に既存の権力者層による社会言語学的規範を教え、アメリカ英語の言語共同体に順応させることが指導の目標とされる可能性がある状況であった。

しかし、以下のデータからわかるように、教師がこのクラスを、概念そのものを実際に意識しているかどうかは別として[1]、実践の共同体としてとらえ、アメリカ人女性である自分自身にアメリカ英語の言語共同体を代表する者であるという役割を与えず、学習者と共に実践を通してアメリカ英語の言語共同体を構築するメンバーの一人であるという自己呈示をしている。彼女がアメリカ英語の社会的規範を完全にコピーすることが学習者にとって最終的な目標だと信じていないことは以下のデータにおける発話の中にもはっきりと表れている。また、この教師のこのような態度は、彼女の教室内における様々な言語行動にディスコースストラテジーとなって暗示された形でも表れている。ここでは、これらディスコースストラテジーの言語的特徴を相互社会言語学（Interactional Sociolinguistics）の方法を用いて分析する。

ためらいのディスコースストラテジー

まず、彼女が学習者にアメリカ英語を使用する際の適切性について述べる時、ネイティブスピーカーとしての権威的な発言を避け、常にためらいながら述べるということがしばしば観察された。このためらいは発話の途切れ、ぼかし語句、言い直し、発話のつまずきとなって表れている。以下にその例を教師のディスコースストラテジーが表れる箇所を下線で示したデータをもとに解説する[2]。この教師の発話は、パーティーの席で自己紹介をした後、お互いの共通の話題を見つけてスモールトークをするという設定で行われた学生のロールプレイの後のコメ

ントである。以下のように、教師は学生がアメリカ人の社会的規範を観察するのは重要であるが、それをまね過ぎるのはあまり適切ではないという自分自身の見解を述べている。

（T＝教師、S＝学習者、J＝韓国人男子学生 Jonin[3]）

1 T: actually it's interesting
2 there's not so much difference
3 in formal .. informal introduction
4 across Western and Eastern tradition right
5 ... so we want we we want to learn or observe
6 what Americans do
7 but we also have to be careful
8 you don't become too American ...
9 you know it would . think of it the opposite way
10 if .. if I started coming in here and (T bows)
11 Ss: (laugh)
12 T: bowing or doing things
13 that were very Asian but inappropriate
14 like . the things you guys always do
15 like when you hand in paper ..
16 if if American do that
17 I think you might be little offended ...
18 I don't know why exactly ..
19 but you so it's really okay
20 I think I think the message is
21 it's really okay ...
22 if you don't duplicate everything or have all the idiom
23 ah that the Americans have
24 because sometimes ah ... sometimes ..
25 sometimes natives are little offended
26 when nonnatives become too native like (laugh)
27 I don't know why that's true
28 but I think it's true
29 and I think we can sort of imagine

30　　if we imagine Americans take on some Japanese
31　　some very Japanese tradition
32　　like bowing ah at a formal introduction
33　　or doing things very Japanese one
34　　the Japanese or native might be a little offended
35　　do you think so?
36　　or would they be ...
37　　no? (noticing Jonin's reaction)
38　　you don't think so
39 J:　yes yes
40　　you think ah ... nonnative become a native
41　　and native can be offended by that kind of things
42　　it's a way of Western view
43　　I think
44T:　do you think so?
45J:　yes

この例からもわかるように、この教師はかなりのためらいをもって、自分自身の社会的適切性についての見解を述べている。まず、多くの箇所で発話の途切れ（行番号３，５，８，９，10，14，15，17，18，21，24，32，36)、言い直し（行番号９，19)、ぼかし語句（行番号17，18，20，27）そして発話のつまずきがみられる。発話のとぎれに関しては一つの点につきおよそ一秒間の間があることを表している。これら発話の中で２、３秒の間というのは実際にはかなり長く感じられ、話し手がかなり慎重に注意深く言葉を選んで話しているという印象を与える。言い直しは、言いたいことをわからせようという教師側の意図の現れと解釈できる。例えば、９行目では "it would" とアメリカナイズされすぎた学習者に対する彼女の意見を言おうとするが、すぐに "think of opposite way" と言って、彼女の意見を述べるのではなく、その不自然さについて例をあげて学習者に示そうとしている。また、上のデータにもあるように、この教師が彼女自身の観察や意見を述べようとする時は、しばしば "I don't know" (行番号18，27)、"I think" (行番号28，29)、"sort of" (行番号29)、または"do you think so?" (行番号35) などを挿入することによってぼかされた形で呈示されており、教師の意見を学習者が権威的なものとして捉えることがないようなディスコースストラテジーであると考えられる。さらに、適切な言語行動についての教師の見解を述べるなかで、彼女は多くの箇所で彼女の普段の話し方のスタイルではない発話のつまずきを見せている（行番号５，９，24－25)。

この教師の授業の観察を通して上記のような発話におけるためらいは繰り返し観察された。そして、次第にこれらのためらいはこの教師がアメリカ英語の社会言語学的規範を述べる際に、その見解が絶対であるというような権威を学習者に抱かせないようにするためのディスコースストラテジーであると確信するようになってきた。このような教室での彼女の言語行動の特徴についてインタビュー中に言及したところ、彼女から次のような回答が返って来た。

T: maybe they are looking for the answers
but I don't want to give them the impression
because there are so many answers
I feel very uncomfortable giving rules for behavior
because what might be okay in one setting
might be totally wacky in another
so I think that you know
I don't think we should set ourselves up as being an experts
I really don't I mean you know
I think you can give your
you can say possibilities
but I don't think that we should set ourselves up
as judges of what's a correctness
so I tend to hedge on those pause for the reason
because what is appropriate for me as somebody who is older
you know maybe totally inappropriate for somebody
I mean I'm not sure
they have to listen
and they have to watch people

上のインタビューにおいて彼女が述べているように、これらディスコースストラテジーは必ずしも意識的に使用されているものではない。アメリカ英語の社会言語学的規範を端的に述べることの難しさ、またそれをすることへの彼女の疑問がこれらディスコースストラテジーとなって表れているといえる。これらの彼女の言語行動は、学習者がアメリカ英語の社会言語学的規範を一般化してしまうことを防ぐばかりでなく、教室内でアメリカ英語の使用における適切性について学習者も参加して議論する場を作りだすのに役立っている。つまり、これらのディスコースストラテジーが教室を実践の共同体とする働きをしているということである。

上のデータ（行番号37－45）の中に見られるように、韓国人学生 Jonin の教師のコメントに対するこのような反論は、教室内ではかなり教師の面子を脅かす face-threatening な行為とみなされがちである。ここで Jonin は最初から自分自身の反論を口にせず、まず非言語の信号を教師に送っている。私の授業観察中、このような学習者の反応に対してこの教師はいつも注意を向けており、学習者の意見を引き出す努力をしていた。ここでも、37－38行目にあるように、"no?", "you don't think so" と言いながら、Jonin が反論を述べやすい雰囲気を作っている。このような教師の態度は学習者にも好意的に受け入れられていた。日本人学生の Rei は以下のように教師の授業中の学習者への気配りについて以下のように述べている。

Rei:　何か反対意見を言っても先生は絶対否定しない
　　いつも認めてくれる
　　だから安心していいたいことが言える

断言のディスコースストラテジー

しかし先にも述べたように、このようなためらいを表すディスコースストラテジーを多用するのは、必ずしも彼女の通常の言語行動ではない。時には教室内において彼女の見解を断言することもあった。その多くは学習者の文法的な間違いに関するものであったが、社会言語学的規範に関してもアメリカで広く習慣的に行なわれているような行動スタイルで、その使用されるコンテキストがはっきり指定されているものに関しては、彼女のはっきりとした見解を述べることがしばしば観察された。下のデータの中で、教師はアメリカ文化におけるパーティーでお互いを紹介しあうルールについて言及している。

（T＝教師、M＝韓国人女子学生 Mikyung）

1 T:　yeah yeah it's a little bit difficult
2　to keep a conversation going
3　but in a real situation you know
4　we should try to try to in some way link up two people
5　try to link at least two people up
6　hard to link up three
7　you have to think very quickly
8　so okay any comment from the observers
9 T:　Mikyung do you have any comment?
10 M:　xxxx

11 T: NO NO
12 the host and hostess should do the introducing
13 unless host and hostess are so busy
14 you know then you see somebody you don't
15 you have not yet met
16 then you could say
17 I don't believe we met
18 and I guess you just come dah dah dah...
19 yeah in that case you could introduce yourself
20 but in a small gathering like that
21 it's up to these guys to introduce
22 and keep introducing people

上のデータからもわかるように、ここでは教師ははっきりと、パーティーにおけるホストの役割について言及している。ここでも教師は学生の反応に気を配り質問を引き出している。ここで韓国人女子学生 Mikyung の発言はテープレコーダーに録音されない程の小声であったので、どのような質問がされたかははっきりしない。しかし文脈から推測して、パーティーに呼ばれた客がホストの紹介を待たずに自ら紹介しあうことの可能性または適切性について質問したと考えられる。それに対して教師は11行目に見られるように、強い口調で "NO NO" と言い、彼女の見解である "the host and the hostess should do the introducingu nless host and hostess are so busy "（行番号12－13）と述べている。このように、この教師はアメリカ英語の社会言語学的規範に関して彼女の見解を述べる際、ためらうことが多いが、文法事項や使用される状況のはっきりした慣習的に確立された社会的ルールに関しては、自分自身の見解をはっきり述べている。

ESL クラスルームにおける教師、学習者の位置

最後に、最初に示したものと同じデータを実践の共同体の概念枠組みを用いて違う視点から分析してみる。特にここでは教師が、自分自身と学習者のアイデンティティーをどのように位置付けているかに注目してディスコース分析する。Davies と Harre（1990）は発話の中で表面化して観察される個人のアイデンティティーというものは、その個人が固有のものとして持っているものではなく、日々の人々との関わりの実践を通して、常に探りあいながら構築された結果だとしている。つまり、一人が様々な自分を時や場所に応じて表現することがありえるということである。

ここでは、ESL クラスルームという実践の共同体の中で、教師が自分自身と学習者を時と場合に応じてどのように位置付けているかを見るために、以下の発話における教師の代名詞、指示名詞などの使い方に注目する。この中で、教師は自分自身や学習者を言及するのに、様々な代名詞、指示名詞を使い分けている。そして、時に応じて自分自身を学習者に含めたり、学習者から距離を置いたりしている。以下に先のデータに代名詞、指示名詞の使用などに下線で標したものを示す。

（T＝教師、S＝学習者）

1 T:　actually it's interesting
2　there's not so much difference
3　in formal .. informal introduction
4　across Western and Eastern tradition right
5　... so <u>we</u> want <u>we we</u> want to learn or observe
6　what Americans do
7　but <u>we</u> also have to be careful
8　<u>you</u> don't become too American ...
9　<u>you</u> know it would. think of it the opposite way
10　if .. if I started coming in here and（T bows）
11 Ss:　（laugh）
12 T:　bowing or doing things
13　that were very Asian but inappropriate
14　like. the things <u>you guys</u> always do
15　like when <u>you</u> hand in paper ..
16　if if <u>American</u> do that
17　I think <u>you</u> might be little offended ...
18　I don't know why exactly ..
19　but <u>you</u> so it's really okay
20　I think <u>I</u> think the message is
21　it's really okay ...
22　if <u>you</u> don't duplicate everything or have all the idiom
23　ah that <u>the Americans</u> have
24　because sometimes ah ... sometimes ..
25　sometimes <u>natives</u> are little offended

26 when nonnatives become too native like（laugh）
27 I don't know why that's true
28 but I think it's true
29 and I think we can sort of imagine
30 if we imagine Americans take on some Japanese
31 some very Japanese tradition
32 like bowing ah at a formal introduction
33 or doing things very Japanese one
34 the Japanese or native might be a little offended
35 do you think so?
36 or would they be ...

5行目から8行目にかけて、教師は学習者が言語の社会言語学的側面を学ぶことにおいて、いかにあるべきかという彼女自身の価値観を "we want we we want to learn or observe what. Americans do but. we also have to be careful you don't become too American ..." と言うことにより示している。ここに、学習言語の社会言語学的側面を学ぶことは、すなわち学習者が、目標言語の共同体に限りなく順応することではないという彼女の姿勢がはっきりと述べられている。そして、この学習に対する姿勢を述べる際、下線で示されているように、様々な代名詞等の使用の中に、この実践の共同体での教師と学習者をどのように位置づけているかを読み取ることができる。教師は、まずアメリカ英語の学習者をさすのに you ではなく we を使っている。これは、"Teacher Talk" と呼ばれる、教師がクラスルームで用いる独特の話し方であるとも解釈できるが、教師が自分自身も、アメリカ英語の特徴を観察する学習者と位置付けているともとれる。実際、教師は自分自身が所属している共同体の言語行動の中にも、日々新しい発見があることについて次のように語っている。

T: I mean it's like when you take Kathleen[4]'s course
I mean after you took it
you never went a party looking
I mean it's really
It's such an insight into human behavior
It's like wow（snaps her fingers）
you know（laugh）
it's so interesting

次に、教師は自分自身を学習者に含めた代名詞 we から、自分自身を学習者から除外して、代名詞 you にシフトさせ "we also have to be careful you don't become too American"のように述べている。これは、彼女自身がアメリカ人であるため、ここにおいて自分自身を学習者に含める表現を使えなかったためであろうと考えられる。これらの代名詞等の使い方から、この教師が、自分自身をアメリカ人としてアメリカ英語という言語共同体の一員でありながらも、同時にアメリカ英語による言語行動を観察している学習者の一員として位置付けていることがうかがえる。その結果、彼女は自分自身を「アメリカ人」のグループから距離をおくような代名詞の使い方をしている。このデータからも明らかなように（行番号 6，16，23，25)、教師は決して代名詞 we を使ってアメリカ人を指し、自分自身がアメリカ英語の言語共同体の代表者であることを示すことはしていない。彼女は一貫して、6 行目 "what Americans do" に見られるように、3 人称の代名詞や「アメリカ人」または「native」を使いアメリカ人について触れている。このように、この教師の ESL クラスルームを実践の共同体と考える姿勢は、様々な意識的、無意識的なディスコースストラテジーとなって表れている。

5．まとめ

先に述べたように、社会言語学の研究における新しい枠組みである「実践の共同体」という概念は、今のところ、言語とジェンダーの関係の研究において主に使われており、言語教育の分野への応用の試みはまだまだされてきていない。しかし、上の一例にもみられるように、この概念枠組みで言語教育を考えてみることは、英語の社会言語学的側面の指導を考える時、新しいパラダイムを与えてくれると考えられる。

この研究に協力してくれた教師は、学習者に既存の規範を無批判に受け入れることをさせないで、学習者自身も日々の言語使用を通して、その規範を再構築していく「実践の共同体」の一員であるという方針で授業を行なっていると考えられ、その姿勢はためらい、断言、そして自己と他者の位置付けのディスコースストラテジーとなって呈示されている。ただ、この研究に参加した学習者はかなりの上級レベルに達しており、アメリカ英語の既存の社会言語学的ルールについてもある程度認識があり、そのうえでアメリカ英語を使用する際の自分にふさわしいアイデンティティの構築も可能であると考えられる。しかし、すべてにおいて新しいことばかりである初心者の学習者に、学習言語の社会的規範を全く教えること無く、教室の内外の実践を通して新しい規範の構築に参加させるといっても現実的ではない部分が多い。学習者が円滑かつ効果的なコミュニケーションができるようにするために、教師は学習言語の社会規範の提示、指導をどの程度、またどのように行なうかなど、学習者のレベル、目的、個性にあわせてまだまだ議論が必要である。

引用文献

Bloomfield, L. (1933). Language. New York: Holt.

Bucholtz, M. (1999). "Why be normal?": Language and identity practice in a community of nerd girls. Language in Society 28: 203－223.

Canale, M. (1983). 'From communicative competence to communicative language pedagogy' in J. Richards and R. Schmidt (eds): *Language and Communication*. London: Longman.

Canale, M. and M. Swain. (1980). 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. *Applied Linguistics* 1 / 1 : 1－47.

Davies, B. & Harre, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior* 20/ 1 : 43－63.

Duff, P. (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.

Eckert, P. & Mcconnell-Ginet, S. (1992). Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology* 21, 461－490.

Eckert, P. & Mcconnell-Ginet, S. (1999). New generalizations and explanations in language and gender research. *Language in Society* 28, 185－201.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.

Gumperz, J. J. (1971). *Language in social groups*. Stanford: Stanford University Press.

Hymes, D. (1972a). 'Models of interaction of language and social life' in J. J. Gumperz and D. Hymes (eds): *Directions in Sociolinguistics: Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Hymes, D. (1972b). 'On communicative competence' in J. B. Pride and J. Holmes (eds): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Kramsch, C. (1991). 'The challenge of the student: learning language in context or language as context?' *Plenary address delivered at the Annual Meeting of the American Association of Applied Linguistics*, New York.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kubota, M. (1997). Appropriacy planning: Speech acts studies and planning appropriate models for ESL learners. *Penn Working Paper in Educational Linguistics* 12 (2). 53－70.

Kubota, M. (2002). Performing to be Appropriate: Negotiation, Construction and Display of Performed L 2 Identities of Adult ESL Learners. *The Review of Inquiry and Research* 75: 49 64.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Milroy, M. (1992). *Observing and analyzing natural language*. Oxford: Blackwell.

Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York: Longman.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Preston, D. R. (1989). *Perceptual dialectology: Nonlinguists' views of areal linguistics*. Dordrecht: Foris.

Saville-Troike, M. (1996). The ethnography of communication. In S. L. Mckay and N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*: (pp. 351－382). New York: Cambridge University Press.

Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Cambridge: Blackwell.

Tannen, D. (1989). *Talking Voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tannen, D. (1993). What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. In D. Tannen (Ed.), *Framing in Discourse* (pp. 14－56). New York: Oxford University Press.

Wenger, E. (1998). *Community of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

注

1）この教師の教室での実践が「実践の共同体」の概念下で理解できるとする考えは、観察、インタビューデータの分析を通じての研究者の観点である。この教師は研究者と同じ TESOL の修士課程に在籍していたので、この概念について認識していたと考えられるが、インタビューを通してこの概念を意識して授業を行なっていたかについての明示的な質問はしていない。

2）データの文字化は Tannen（1989, 1993）、Schiffrin（1994）の中で使われた方法を参考に行なっており、データ中に表れる標記はそれぞれ下の内容を示している。

...	発話の途切れ（点一つは約一秒を示す）
[	発話の重なり
xxx	理解不能な発話
(I snaps her fingers)	発話に伴う非言語の行動
No No	大文字は特に大きな声の発話
?	上昇イントネーション

3）本稿に表れる全ての個人名は仮名である。

4）この教師が TESOL の修士課程に在籍している時、異文化間における言語行動の違いについての講座を教えていた教師の仮名である。

（くぼた・みつお　外国語学部助教授）