

Звичайно, ми розуміємо, що для підручника ще необхідна апробація з подальшими висновками і відповідними змінами. Ще чекає багато роботи. Але основна мета створення цього підручника полягає у необхідності набуття студентами навичок володіння лексикою з тематики міжнародних відносин, розвитку мислення японською мовою та розуміння міжнародних проблем.

1. Мишина М. А. Японский язык. Устный перевод на средних семестрах. (МГЛУ при содействии Института Японского Языка Японского Фонда) – М.: Трикола, 1995. – 188 с. 2. Забуранна Ореста Японська в темах: підручник/ Забуранна Ореста, Тойофуку Йоко – Львів: ВНТЛ – Класика, 2006. – 172с. 3. 宮原明 日本語中級後期・上級教材 日本の断面 – 読解から会話、作文へ – 東京: 東研出版1999. – 230頁.

T. Ogata,

Национальный дослідний університет
«Вища школа економіки» (м. Москва, РФ)

コミュニケーション能力をめぐる問い

キーワード：コミュニケーション能力、コミュニケーション言語力、手続き的知識、宣言的知識、フィードバック、スキャットホールディング、相互行為

0 はじめに

第二言語（以下L2と略記）学習の目的を大まかに述べるならば、それは目標言語を用いてコミュニケーションを行う能力、つまりコミュニケーション能力 *communicative competence*（以下CCと略記）の習得と行うことができるだろう。ここで浮上する問いは、第一にCCとは何か、また第二にL2学習者はいかにCCを習得し、またその過程において教師はどのように関与することができるのか、という問いである。本稿では、応用言語学におけるCC論を概観した上で、P. BangeのL2学習論を参照しつつ、これらの問いについて考察を進めていく。

1 応用言語学におけるCC論

CCに関して応用言語学の分野において多くの研究がなされてきた。これらの研究の多くは、CCをいくつかの要素に分析し、CCがどのような要素から構成されているのかを示すことによってその内実を明らかにすることで第一の問いにアプローチしてきたと言える。例えば応用言語学におけるCC論の嚆矢とも言うべき Canale and Swain 1980は、CCを文法的能力、社会言語的能力、方略的能力の三つの能力に下位分類した。文法的能力はコードとしての言語に関する知識（語彙、形態、音韻などに関するルールについての知識なども含む）、社会言語的能力は社会文化的文脈における言語使用の適切さについての知識、方略的能力は能力の不足を補うための補償ストラテジーに関する知識とそれぞれ規定されている。こ

のようにCCをいくつかの構成要素に分析してCCの内実には迫ろうとする手法はその後のCC論にも引き継がれていく。例えば、Cecle-Murcia et al. 1995はCCを談話能力、言語能力、行為能力、社会文化能力、方略能力から成るものとし、これらの構成要素をさらに下位カテゴリーに分類し（例えば言語能力は、統語、形態論、音韻論など5つの下位カテゴリーからなる）、更にそれぞれの下位カテゴリーを複数の下位構成要素に細分化する。これら2つのCC論はともにL2教育への応用（教育目的や内容の同定、学習者の能力測定）という観点からのものであり、その点において評価されてきた。しかし、これらの論考は、CCの構成要素を列挙するのみでそれらの相互関係についてあまり深く論じておらず、CCの内実を十分に解明したとは言いがたい。また、応用言語学におけるCC論に大きな影響を与えた社会言語学者D. HymesのCC論（Hymes 1972）は、知識とそれを活用する力の相関性からCCを理解すべきと主張したが、上記の論考でこの問題が具体的に論じられたとは言えず、この点においてもこれらの論考によってCCとは何かという問いに答えが与えられたとは言いがたい。

これらの問題点を踏まえた上で注目に値するのは、Bachman 1990における議論である。Bachmanは、それ以前のCC論を踏まえつつ、コミュニケーション言語力communicative language ability（以下CLAと略記）という概念を提起した。BachmanのCLA概念が注目に値するのは、それまでのCC論に倣いCLAの構成要素を問題とする²一方で、BachmanがCLAを知識と知識を活用する力のふたつの契機からなるものとして規定しているからである。CLAを構成する諸能力のうち、言語能力は知識に、方略的能力は具体的文脈において知識を活用する力にあたり、後者は言語使用全般において機能する認知的なファクターとしての役割を担う、とした上でBachmanは後者の機能について次のように述べる。「方略的能力は言語能力、あるいは言語についての知識を言語使用者の知識構造〔引用者注：現実世界についての知識〕とコミュニケーションが生じる文脈の諸特徴とを関連付ける力と見なされよう。コミュニケーションの目的を達成するためのもっとも効果的な手段を決定する際に、方略的能力は、アセスメント、計画、実行の三つの機能を果たすのである。」（Bachman 1990: 107, 108）ここでアセスメントは所与の状況の分析に関わる契機であり、目的を実現するために必要な情報を文脈から同定すること、情報を伝達する言語を選択すること、対話者と共有している知識や能力を確認すること、そして目的がどの程度実現されたのかその度合いを検証することであり、また計画は言語能力から関係する要素を検索し、コミュニケーションのゴールを達成するための計画を定式化すること、そして実行は目的の実現に適切な心理生理的メカニズムを介した計画の実行を意味する。

このようにBachmanはコミュニケーションの実行へと至る過程が内包する認知作業を方略的能力という概念に託した上で、CLAの構成要素間の相互関係について論じ、知識とその活用力の相互作用こそがコミュニケーションを可能にする能力の源泉であることを主張した。この点において、Bachmanの主張はCCとは

¹ Hymesのこの主張はその後のCC論において論争的なテーマのひとつとして継承されていく。この点に関しては、Lurd 2000を参照。

² CLAは言語能力、方略能力、心理生理メカニズムから構成される。言語能力は更に構成能力と語用論的能力とに分類され、前者は文法能力とテキスト能力、後者は発話内能力と社会言語能力から構成される。

何かという問いに対して答えることに成功したと言えるだろう。だがその一方で、Bachmanの論は、L2学習者がどのようにしてCCを向上させていくのか、という学習論的問いに答えるものではない。もっともBachmanのCLA論はL2学習者の能力測定という観点からのものであることを考慮に入れるならば、このような指摘は無意味な論難と理解されるかもしれない。だが、上記の指摘は論難というよりも、BachmanのCLA論が学習論との接続可能性を内包しているがゆえになされたものであることを強調しておきたい。とりわけBachmanのCLA論はコミュニケーションを認知作業を内包した動的過程として捉えている点において、認知科学の成果を取り込んだL2学習論と親和的であるように思われる。次節では、Bange et al. 2005の学習論を参照しつつ、いかにしてL2学習者のCCが向上していくのかという問いに検討を加えていく。

2 CCの学習論的考察

2-1 手続き的知識の習得

Bange et al. 2005は、CCを直接的に論じたものではないが、そこに見出されるCCについての考え方は、知識とその活用力という両面から検討するという点においてHymesやBachmanと等しい。ただしBangeの論は認知科学、とりわけJ. R. Andersonの学習論に依拠し、宣言的知識と手続き的知識という認知心理学の概念によって知識とその活用力の相互関係を分節する点に特徴がある。認知心理学において、宣言的知識が事実や事象についての知識であるのに対して、手続き的知識は、宣言的知識の適用条件に関する知識、つまり「いつ、どのように」宣言的知識を適用するのかということに関する知識であり、行為の実践規則（どのような場合に何をするかということについての規則）を構成するものである。知識に関するこのような分類をL2学習という文脈に位置づけた上でコミュニケーションについて考えてみると、文法や語彙の知識を有している（宣言的知識を有している）ことだけがコミュニケーションを可能とするのではなく、それらを具体的なコンテキストにおいて適切に選択し活用する（手続き化する）ことによって初めてコミュニケーションは成立すると言えよう。そうであるならば、CCは宣言的知識と手続き的知識双方の拡張によって向上していくと考えることができる。以上を踏まえて以下で問題としたいのは、L2学習者はどのようにして手続き的知識を習得していくのか、また教師は学習者の手続き的知識の習得にどのような形で寄与することができるのか、という問いである。

BangeはAndersonや心理学者J. Brunerらの議論を参照しつつ、言語活動を含む行為一般を①計画、②実行、③検証という三つの段階からなる認知過程として把握する。計画段階において行為主体は、行為の目的という観点から状況を分析し必要な情報を抽出する。更に目的及び状況分析の結果に従い、長期記憶のうちに保存されている知識のうちから適切な知識が選択・活性化され、それらは行為の実践（実行の段階）において活用されるに至る。この計画から実行へと至る過程において、目的・状況を踏まえた宣言的知識の選択・活性化の役割を担うことで、手続き的知識は宣言的知識と行為を媒介する役割を果たしている。行為の実行の後には、行為の目的がどの程度実現されたのか検証され、その結果は次に為される行為の決定に大きな影響を与えることになる。以上のような行為の認知過程についての分析は、Bachmanにおけるアセスメント・計画・実行とかなりの程

度重なるものであるが、Bangeの論の長所はこうした行為の認知過程を踏まえた上で、手続き的知識の学習について論じている点にある。以下ではこの点について論じていく。

学習者がある問題（自らの言語行為によってそこに何らかの変化をもたらしたいと思う状況）に直面したものの、問題解決のための手続き的知識を有していない場合、学習者は類比（現在の問題と類似した問題に関する手続き的知識の参照）や母語の知識を参照するなど、既有知識を頼りに特定の宣言的知識を選択し問題解決の手段として活用する（宣言的知識の手続き化を行う）ことになる。だが、こうした試みは常に「適切な」手続き的知識の習得を学習者に保証するものではない。試みに行われた手続き化が適切なものであったのかどうか知るために、学習者は自らの行為を意識的に反省し、検証しなくてはならない。だが学習者はいかにして検証の手がかりを得ることができるのか。この問いに対してBangeは、コミュニケーションの相互行為的性格こそが学習者に検証の糸口を与えるると答える。というのも、学習者の発話に対する対話者の反応、フィードバックfeedbackを解釈することを通して、学習者は自らの手続き化が適切なものであったのか反省的に判断することが可能となり、適用したばかりの手続き的知識は、確実性の度合いを強めたり、修正を加えられたり、あるいは不適切なものとして削除されたりするからである（Bange et al.2005: 180）。手続き的知識は行為の実践と他者のフィードバックを契機とした行為の反省の反復によって調整され、徐々に確実性と精度を増していく一どのような条件でどのように宣言的知識を活用するのかについての理解が確実になっていくのである。ただし、ここで言う反復は行動主義心理学における反復とは区別されなくてはならない。というのも行動主義心理学における反復が認知過程を欠いた特定の刺激と反応の組み合わせの機械的な繰り返しに過ぎないのに対して、手続き的知識の習得は、「言語行為がその目的と状況に応じて決定され、実行され、検証される、本来的な経験の蓄積としての反復」（Bange et al.2005: 48）によってのみ可能となるからである。以上のようなBangeの論に従うならば、学習者がいかに手続き的知識を習得するのか、あるいはCCを向上させるのかという問いに対して、学習者は「コミュニケーションを実践することによってコミュニケーションを学ぶ」と答えることができるだろう。手続き的知識は、コミュニケーションのパートナーとの相互行為を通して学ばれていくのである。

2-2 スキットホールディング

前節の考察を踏まえ、次に学習者の手続き的知識の習得に教師がどのように寄与するかという問いについて考えていこう。手続き的知識がコミュニケーションという相互行為によって学ばれていくのであれば、上記の問いを考えるにあたり、教室における教師と学習者の相互行為に着目する必要がある。教室外の社会生活におけるコミュニケーションが問題解決の手段であるのに対して、教室における教師と学習者のコミュニケーションは、学習者がコミュニケーションそれ自体を学ぶことを目的としている。この目的を達成するために教師は学習者に様々な課題を課すが、その遂行過程において両者は相互的に関わり合う。そこにおいて教師はコミュニケーションのパートナーとしての役割を自覚的に引き受け、様々な援助を行う。フィードバックもその一つである。しかし、教師の援助は、

フィードバックに限定されない。Bangeはフィードバックを含む教師の援助の全体をBrunerらが提唱したスキャットホールディングscaffoldingの概念に託して論じている。以下では、Bangeの論におけるスキャットホールディング概念について概観し、教室という特殊な相互行為の場において、学習者の手続き的知識の習得において教師が果たす役割について検討していく。

Brunerの学習論においてこの概念は、子供があるタスクを遂行する際に大人から子供に与えられる援助—「子供や初心者が、援助がなくてはできない問題を解決したり、タスクを実行したり、目標を達成したりすることを可能にする」

(Wood, Bruner and Ross1976: 90) 援助—として規定されている。BangeはBrunerらの提唱するスキャットホールディング概念を参照しつつ、それが行為の諸段階に対応してなされる、つまり①計画の段階においては問題解決への動機付け、②実行の段階においては課題実行の支援、③検証の段階においてはフィードバック、という形でなされることを指摘する (Bange et ali.2005: 52)。①におけるスキャットホールディングは、教師によって課された課題に対して学習者が関心を持ち、その達成を学習者が自身にとって意義あるものとして認識することを目的となされる。②の実行の段階において教師は課題達成の過程をいくつかの段階に分節し、必要があればそれらの段階のうちのいくつかを教師自身が遂行することによって、また課題の特徴を明示し学習者が課題遂行に必要な知識を適切に選択できるよう促すことによって、課題の複雑性を縮減し学習者が課題達成へ着実に進んで行くよう誘導する役目を担う。③の段階では、教師は学習者が自らの行為を反省しその適切性を検証するような形で、模範の提示や学習者の行為の補完を行う。このようにスキャットホールディングは手続き化過程における認知作業(状況分析、目的の設定、活用する知識の選択、結果の検証)の負荷を軽減することで、学習者が手続き化を適切に行うよう、手続き化の過程を外的に統御する役割を果たすのである。

ただし前節で述べたように、手続き的知識は学習者による行為の反復、つまり計画・実行・検証という認知過程の反復を通してのみ学習されるのであり、教師によって外的に教えられるのではない。スキャットホールディングは、学習者による行為実践における認知的負荷を減らす役割を担うだけであり、行為の主体はあくまでも学習者である。それゆえ学習者の主体性を損なわないような援助こそが、スキャットホールディングの名に値する。では、そのような援助はいかに可能となるのか、教師による援助の有効性の条件とは何か、と問われれば、それが学習者が抱える困難に対する教師の適切な解釈に基づいていること、と答えることができよう。教師の発話に対する学習者の返答、あるいは課題に対する学習者の対応など、学習者の側からの反応を手がかりに、教師は学習者の認知上の困難について解釈を行い、それに基づき援助を行う。教師は学習者との相互関係性を前提とすることなく、適切な援助を行うことができないのである。つまりスキャットホールディングは、学習者と教師の双方向的な関係性を前提とし、その相互性によって調整される一どのようなあるいはどの程度支援するのか決定される—とき、その効力を発揮すると言えるだろう。学習者がコミュニケーションを通してCCを向上させていくように、教師もまたコミュニケーションという名の相互行為を通して学習者のCCの向上に寄与することができるのである。

3 おわりに

本稿はBachmannのCLA論を参照し、CCを知識とその活用力の相互作用と把握した上で、次にBangeのL2学習論を参照し、学習者におけるCCの向上およびそれに対する教師の寄与について、行為が内包する認知過程とコミュニケーションの相互性の観点から検討することで冒頭に掲げた問いに答えることを試みた。もっともこの試みは理論という枠組みにおいてなされたものであり、教育実践における応用可能性について本稿は論じていない。この点については稿を改める必要があるが、理論と教育実践の往還は教師に求められる職業的エートスのひとつであるとの信念から本稿が執筆されたということを最後に記しておきたい。

文献

Bachman, L. F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press

Bange, P., Carol, R. et Giggs, P. (2005) *L'apprentissage d'une langue étrangère*, L'Hallmattan

Canale, M. and Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to Second language teaching and testing, *Applied Linguistics* 1(1), 1-48

Celce-Murcia M., Dörnyei, Z. and Thurrell, S. (1995) A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically motivated model with content specifications, *Applied Linguistics* 6(2), 5-35

Hymes, D. (1972) On communicative competence. In Duranti, A. (eds.) *Linguistic anthropology: a reader*, Basil Blackwell, 53-73

Lurd, E. (2000) On competence, proficiency, and communicative language ability, *International Journal of Applied Linguistics*, L. 10, No. 1, 85-96

Wood, D., Bruner, J. and Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100