

## 【寄稿】

特集：コミュニケーションアプローチを考える

## コミュニケーション・アプローチ再考

## 対話，協働，自己実現をめざして

佐藤 慎司\*

熊谷 由理†

## 1. はじめに

コミュニケーション・アプローチという言語教育のアプローチが登場して久しいが、コミュニケーションという概念、何をもってコミュニケーション・アプローチと呼ぶのか、また、現行のコミュニケーション・アプローチの問題点などを体系的にレビューしている研究は少ない。本稿では、これらの問題を考えるために、まず、コミュニケーションという概念の定義、コミュニケーション・アプローチの根底にある教育理念を批判的に考察する。そして、コミュニケーション・アプローチに欠けているものは、相手をしっかり見つめ対話し、協働しながら、学習者が自分自身の目的を達成できる、つまり、自己実現をめざしていけるような実際のコミュニケーションの場を体験することであることを確認する。

## 2. 外国語教育における「コミュニケーション」概念

本節では、外国語教育でどのようにコミュニケーションという概念が扱われ、変容してきたのかを概観するにあたり、外国語教授法の変遷とともに、それぞれの教授法の教育理論からうかがえるコミュニケーションの定義・理解を振り返る。

なお、本稿におけるアプローチ、メソッドの定義はAnthony (1963) の、アプローチとは言語を提示したり教えたりすることに関する理論的立場であり、メソッドとは言語を提示したり教えたりする際の手順に関する計画であるという定義を用いる。

本節では様々な外国語教授法の中でも特にその主流をなしたものとして、文法訳読法（文法翻訳法とも呼ばれる）(Grammar-Translation Method)、オーディオ・リンガル・メソッド (Audiolingual Method)、今なおその人気を博しているコミュニケーション・アプローチを取り上げる。そして、それぞれの教授法におけるコミュニケーションの捉え方の問題点を指摘する。

## 2. 1. 外国語教授法とコミュニケーション

## 2. 1. 1. 文法訳読法とコミュニケーション

文法訳読法の起源は、17世紀のラテン語教育にまでさかのぼる (Ommagio-Hadley, 1993; Mitchell & Vidal, 2001)。この教授法は、文法と読解力の習得を学習の目標とし、知的訓練としての外国語教育をめざしたものであった (石田, 1995)。従って、教材はすべて書き言葉が中心となり、学習に用いられる教材は、その言語を「母語」とする者がふつうに読んでいるテキスト (生の教材) である。学習者はそれらのテキストを身につけた文法知識と辞書を頼りに読んでいくという学習方法をとる (Ommagio-Hadley, 1993)。その「読む」という作業は、通常、外国語で書かれたテキストを学習者の第一言語に翻訳するという過程をへる。そして、学習者の知識を評価するた

\* プリンストン大学 (Eメール:ssato@princeton.edu)

† スミス大学

めに、学習者の第一言語で提示された文章を目標言語に翻訳するという作業も課せられる(田中, 1988)。

文法訳読法においては、話す・聞くといった口頭での言語使用の習得を目的としていないため、コミュニケーションという概念について言及されることはない。しかし、書き手が何らかの情報やメッセージを読み手に伝えるために書いたもの(それが文学作品であれ)を、読み手である学習者が読解し理解するという作業は、情報/メッセージの「伝達」であり、「理解」、「鑑賞」というプロダクトへとつながっていくコミュニケーション活動である。つまり、文法訳読法におけるコミュニケーションの定義は、ある「文字の言語」を別の言語に翻訳する過程を通して、メッセージを理解することであると言える。つまり、文法訳読法において、言語とはメッセージを伝達するための道具であり、書き手が一方的に発する/伝達するメッセージを読み手がいかに効果的に受けとるかということに主眼を置くモデルであると言える。

19世紀半ばになると「話せる外国語教育」の必要が叫ばれるようになり、文法訳読法への批判が高まった(石田, 1995; 田中, 1988)。第二次世界大戦という政治的状況を背景に、アメリカでは、軍人を対象に短期間で効果的な言語訓練としてのアーミー・メソッド(ASTP: Army Specialized Training Program)の略。後のオーディオ・リングル・メソッド)が開発される。

## 2. 1. 2. オーディオ・リングル・メソッドとコミュニケーション

第二次世界大戦中のアメリカで、行動主義心理学(Behaviorism)と構造言語学(Structural linguistics)に基づいた新しい外国語教授法として、アーミー・メソッドという教授法が開発された(石田, 1995; 田中, 1988)。この教授法は、その後、1950年代の半ばにオーディオ・リングル・メソッドと名を変え、戦後の外国語教育理論の分野に大きな影響を与えることになる。オーディオ・リングル・メソッドは、先の文法訳読法と異なり「言語は本質的に音声(speech)である」という理論上の仮説に基づいた話し言葉が中心の教授法である(Ommagio-Hadley, 1993)。この教授法では、行動主義心理学の言語学習観に則り、言語の習得は言語習慣の形成(刺激-反応-

強化というプロセスをへる)であるとされた。つまり、外国語学習とは、その言語の単語や文を何度も聞き、口に出して言うことによって習慣化することであるとされ、意味よりも文の構造を重視し、機械的なパターン練習を繰り返すという方法をとった。学習の目標は、外国語を「ネイティブ・スピーカー」に近い発音で正確、かつ、流暢に話せるようにすることにおかれた。

皮肉にも「話せる外国語教育」をめざして開発されたこの教授法も、文を正しく構成できても単純な意思伝達ができない学習者がいるといった批判を受けることになる(石田, 1995)。その原因として、シラバスの構成の仕方があげられている。オーディオ・リングル・メソッドは、構造的シラバスを採用したが、その項目は、文型、文法項目と語彙からなり、教育の中心は、それらの文型や語彙の形と意味・用法を身につけさせることであった。つまり、教育の前提には、言語の構造について学習すれば、その要素を組み合わせることでコミュニケーションできるはずであるという考えがある(田中, 1988)。従って、オーディオ・リングル・メソッドにおけるコミュニケーションとは、口頭のやりとりであり、そこでは、発話の意味よりも形が重要視され、会話の流れはある一定の予測可能なパターンをとるものであると考えられていた。

1960年代に入ると、アメリカ言語学の主流は、チョムスキーの生成文法理論へと変わる。チョムスキー(Chomsky, 1966)は、言語習得とは「ルールにのっとった認知的な過程」であるとし、行動主義者の提唱した「言語習得は、習慣形成である」という考え方を批判し、「言語能力」(人間が文法的に正しい文を無限に生成し理解するための知識)という概念を提唱する。このチョムスキーの理論に対して、アメリカの人類学者・言語学者であるハイムズ(Hymes, 1972)は、文法の知識だけでなく社会文化的文脈での適切な運用能力の必要性を訴え、「コミュニケーション能力」(言語能力だけでなく、運用、つまり、社会文化的な適切さに関する知識)という概念を提唱した。この「コミュニケーション能力」という概念は、次節で紹介するコミュニカティブ・アプローチの発達に大きな影響を与えることになる。

### 2. 1. 3. コミュニカティブ・アプローチとコミュニケーション

1970年代になると、イギリスではCandlinやWiddowsonといった応用言語学者たちによって、外国語学習において単に言語の構造を習得するだけではなく、コミュニケーション能力をつける必要性が訴えられはじめる。当時、欧州ではヨーロッパ共同体が形成されたことによる移民や季節労働者の移動の増加に伴い、成人を対象に意思の伝達能力の育成が早急の課題となっていた(Savingnon, 2002)。その一方、アメリカでは、ハイムズの「コミュニケーション能力」という考え、機能言語学(Functional linguistics)(Halliday, 1973)、発話行為理論(e.g., Austin, 1962; Searle, 1969)を背景に、実際の言語使用の場面や言語の機能的な側面に焦点を当てた教授法の開発がはじめられた(Kramersch, 1986)。その一連の流れが、コミュニケーション・アプローチ、あるいは、コミュニケーション・ランゲージ・ティーチング(CLT)として広まっていき、現在も外国語教育法の主流となっている。

Savingnon(2002)は、このアプローチの言語観を次のようにまとめている。「言語とはコミュニケーションである。言語は話し手が意味を創造するための社会的な道具(social tool)であり、言葉の使い手は、口頭、あるいは筆記を通して、ある目的を達成するために誰かと何かについてコミュニケーションをとるものである」(p. 6)。学習言語の文法の記憶・習得やそれを使った正確な発話を目指したオーディオ・リンガル・メソッドに対し、コミュニケーション・アプローチでは、言語形式だけではなく、言語の意味や機能にも注目し、伝達過程を重視した上で実際のコミュニケーションの場面で言語が使用できるようになることを目標とする。従って、指導の原則としては、学習者の目的を知り、その目的達成を目指したカリキュラムを組み、概念や機能などを念頭に置き伝達能力の育成に主眼を置いたシラバスに基づいて教えるという方法を取る。

その一つの例として、目的別言語教育(LSP)があげられる。目的別言語教育とは、看護師、技術者、ビジネスマンなどといった特定の職務に必要な言語や「コミュニケーションスキル」を教えることである。そのため、LSPは学習者にその場その場で期待されていることを理解し、うまく

対応していくための教育を目指す傾向が強い。つまり、LSPは学習者の目的を重視したアプローチである一方、学習者自身の主体的な意思を無視しルールや慣習への順応や同化を求めるという問題も指摘されている。

また、どんな機能や伝達能力の育成に焦点を置くのかという点に関して言えば、教科書や教室活動では、一般的にネガティブだと思われる機能は排除されがちである(例えば「依頼・命令」というカテゴリーはあっても、「理不尽な命令/要求に対して怒りを表明する」などが含まれることはほとんどない)。どんな機能が学習すべき項目として選ばれ、どんな機能は学習に不必要(あるいは、不適切)であるのかという決断や、取り上げられた機能でどのようなコミュニケーションを行うことが望ましいかという判断は、通常、教科書や教師にゆだねられ、往々にして教師が望ましいと思うコミュニケーションスタイルを学習者に強要している場合も多い(佐藤, 2007)。

現在のコミュニケーション・アプローチは、様々な理論に基づいており、あるひとつの形をもって定義することはできないが(Rodgers & Richards, 2001)、その核となる考えは「コミュニケーション能力を高めるために、学習者にコミュニケーションに関わる機会を与える<sup>1</sup>」というものである(Savingnon, 2007, p. 209)。Savingnon(1972)は、そのコミュニケーション能力を、「学習者がほかの話者と関わる(interact)能力」と定義している。

コミュニケーション・アプローチを取り入れた教室活動の例としては、それまでの教師中心、言語中心の活動だけではなく、ロール・プレイ、シミュレーション、ドラマ、ゲーム、ペア/小グループ活動、タスク練習といった学習者中心の活動が行われる(Savingnon, 2002)。また、「コミュニケーションの目的は相互に欠けている情報を埋め合うことにある」(高見澤, 1989)という前提に基づき、「インフォメーション・ギャップ」という活動が重視されている(Johnson & Morrow, 1981)。

しかし、そのコミュニケーション観は、Savingnon

1 原文は The essence of CLT is the engagement of learners in communication in order to allow them to develop their communicative competence.

の引用にもあるように「言語は話し手が意味を創造するための社会的な道具である」というコミュニケーションを手段あるいは道具として扱う見方であり、言語使用とはなんからの「目的を達成する」ための行為であるとされている。その「目的」とは、インフォメーション・ギャップという考え方に象徴されるように、多くの場合「相互に欠けている情報を埋め合うこと」であると考えられている。さらに、「話し手が意味を創造するための」という文言から察するところ、意味の創造とは、発話者の意志や意図通りになされるものであると考えられているようでもある。つまり、相互のやりとりや交渉によって作り出される意味という考え方への視点が欠落しているように取れる。

コミュニカティブ・アプローチは、それに先行する文法訳読法での書き言葉のみへの焦点、オーディオ・リンガル・メソッド（オーラル・アプローチ、オーラル・メソッド）での音声と形式を重視した話し言葉のみへの焦点とは異なり、話し言葉、書き言葉、両方でのコミュニケーションをうたってはいる。しかし、実際には面と向かった口頭での会話に重きがおかれ、読み書きが従属的に扱われているという批判もある（Kern, 2000）。また、教室でおこなわれるタスクは、上述のようにその到達点や到達点への過程が固定的に設定されており、本当の意味での意味構築過程における交渉や創造的な言語使用、あるいは、個人によって違う到達地点というものはほとんど考慮されていない。つまり、コミュニケーションには、ある特定のパターンがあり、目的に到達するには誰もが予測可能な同様のステップを踏むという前提のもと教室活動が計画されているのである。

### 3. コミュニカティブ・アプローチを超えて

コミュニケーションの目的に到達するには誰もが予測可能な同様のステップを踏むのであろうか。ある程度の傾向はあるにせよ、コミュニケーションの場でその相手がどう出るかは、多くの場合において予測不可能な場合が多い。また、個人によって目的の到達地点が違う場合もあるだろうし、その目的や伝えたい意味は、意味構築過程での交渉によって明確になる場合もあるだろう。では、そのようなコミュニケーションの特徴を言語

教育の教室活動に取り入れるためにはどうしたらよいのであろうか。本節では上記の問題を考える手がかりとして、(1) ポストメソッド（Kumaravadivelu, 2006）、(2) マルチリテラシーズ（New London Group, 2000）、(3) トランスリンガリズム（Canagarajah, 2007, 2013）を振り返る。

#### 3. 1. ポストメソッド

近年、Kumaravadivelu (2006) はメソッドを超えた言語教育を唱えている。そして、ポストメソッドの時代に必要な言語教育の考え方は、特定性 (particularity)、実際性 (practicality)、可能性 (possibility) の3つであると述べている。特定性とは、ある活動はどの文脈にでも当てはまる一般的なものではなく、必ず（一般化できない）特定の文脈の中でのみおこることである。つまり、この特定性という考え方は、ある程度の一般化が可能であるという考えをもとにしているメソッドという概念そのものを否定するものでもある。実際性とは、理論と実践の相互作用／相互構築性の重要性を指している。理論は様々な人々の実践を基に作られ、実践はそれまでに構築された理論の影響を受けているという相互関係に注目し、理論、実践、双方がお互いに構築し合っているという現状、そして、アプローチや理論を考えるのは理論家、それを基に活動を考案し、教案を作成するのは実践者、現場の教師といった役割分担は否定すべきであるとしている。その上で、現場の教師、実践者が、自らの実践を通して知識、技能、態度、自律性などを、繰り返し内省する過程において新たな理論を生み出して行くアクションリサーチを推奨している。可能性とは、自分たちの置かれている社会文化的現状は、単にそれに従わざるを得ないというだけのものではなく、教師・学習者ともにその現状をよりよく変えることも可能であるということを示している。これらの3つの指標は、コミュニケーションという概念を振り返る上で大切なものを提供してくれている。それは、コミュニケーションというのは、必ず（一般化できない）特定の文脈の中でおこるのであり、その一般化には限界があるということである。したがって、コミュニケーションのルールを追求してだけでなく、どうしてそのようなコミュニケーションのルールが追求されるのかというその事実、そして、そのコミュニケーショ

ンのルールが歴史的に、社会文化的に、政治的にどう構築されているのかという事実にも注意を向ける必要がある。

### 3. 2. マルチリテラシーズ

ニューロンドングループ (New London Group, 1996) は、マルチリテラシーズという教育理念を提唱する中で、状況に埋め込まれた実践 (Situating Practice), 明示的指導 (Overt Instruction), 批判的認識 (Critical Framing), 変革実践 (Transformed Practice) の4つが大切であるとしている。状況に埋め込まれた実践とは、学習者がコミュニティの中で、一般化できない特定の文脈において実際に体験をすることを指す。これは、Kumaravadivelu のいう特定性という考え方に近い。そして、状況に埋め込まれた実践で得られたものを意識しコントロールする力をつけるためには、教師が適宜、足場作り (scaffolding) をし、明示的指導をすることが大切であるとしている。最後の変革実践とは、これまでに学習した事柄 (既存のもの) を用いて、異なる対象者のため、異なるコミュニケーションの文脈において、自ら新しい意味を作り出していく実践である。ここで大切なことは、コミュニケーションのルールを教えることだけでない。コミュニティの中で経験豊富な者からガイダンスを受けながら (明示的指導), 学習者が意味のある方法でコミュニケーションに関わり (状況に埋め込まれた実践) コミュニケーションの過程を振り返り、知識として扱われていること、また、社会実践を分析し (批判的認識), これから起こりうるコミュニケーションに備え準備をし実際の場で行動を起こすこと (変革実践) である (このような実践の詳細は Kumagai, Lopez-Sanchez & Wu, 2015 を参照)。

### 3. 3. トランスリンガリズム

グローバル化、そしてインターネットをはじめとするテクノロジーの発達に伴い、様々な言語とそのバリエーション (地域差, 世代差, 性差だけでなく、書き言葉, 話し言葉の違い, また、メール, チャットなどの新しいコミュニケーションの形態も含む) を用いる人々がコミュニケーションを行うことが、現在、我々が直面する言語教育における新しい課題であるかのような議論がよくなされる。しかし、Canagarajah (2006)

は、前近代 (pre-modern) の言語状態を見直すと、一見混沌としているかにみえる現在の言語状況が決して新しいものではないことがわかるとし、それは、むしろ、国民国家と言語が結びついていなかった時代のコミュニケーションの状態とも似ていると指摘している。例えば、日本では、江戸時代の話し言葉には、階級、職業特有の言葉、また、地域の言葉などがあり、意思疎通がしにくい、あるいは、取れない場合もあった。そのような混沌とした状況の中でも、人々はなんとかコミュニケーションを行っていたのである (Gluck, 1985)。

Canagarajah (2006) は、前近代の言語状態とコミュニケーションの特徴を捉え、現在の言語教育に以下のような提案をしている。

- ・ ルールや慣習に焦点を当てるのではなく、コミュニケーションストラテジーに焦点を当てるようにする。それにより、「正しさ」ではなく、実際の相手とのコミュニケーションでいかにストラテジーを使って、協働的に目標を達成することができるかに集中することができる。
- ・ ある言語を「マスターする」というよりも、学習者のもつ (ことばの) レパートリーを増やしていくようにする。そして、様々なコミュニティ、話者と関わって行く中で多様なバリエーションの中に存在する差異を読み解いていく感性 (sensitivity), つまり、メタ言語意識を育てる。

このような提案は、外国語教育の目標をネイティブスピーカーのように話せることに設定するのではなく、むしろトランスリンガル話者を育てることに重きをおくべきであるという最近の外国語教育の理論 (Canagarajah, 2015; Garcia & Wei, 2014; Pennycook & Otsuji, 2015) とも合致する。トランスリンガル話者とは、多様な規範と記号体型 (code) が存在する中で、ある特定の文脈と目的に合わせ、首尾よく (様々な) 言語を使用できる話者のことを指す (Canagarajah, 2013)。そのトランスリンガルな活動の中では、ある1つのコミュニティに所属できるようになることを目標にするのではなく、いくつかのコミュニティの間を行き来できるようになること、また、必要に応じて新しいコミュニティを作ったり、別のコミュニティへと移っていったりできるようにすることを目標にしている。

## 4. コミュニケーションについて考える

上にあげた3つのアプローチがこれからのコミュニケーションを考える上でのヒントになるとすれば、これからの言語教育は一体どんなものになるべきなのか。ここで筆者らは言語のシステムの学習に加え、1. コミュニケーションストラテジー、2. 批判的メタ言語・文化・コミュニケーション意識、というものをことばの教育で積極的に取り上げることを推奨したい。

### 4. 1. コミュニケーションストラテジー

現実のコミュニケーションを考えた場合、予測通りに物事が進むということはむしろ少なく、ほとんどの場合は相手と状況を見極め、いわば即興的にコミュニケーションをすすめて行かなければならないことが多い。では、学習者がそうできるようになるために大切なことはどんなことであろうか。まず、実際のコミュニケーションを数多く体験すること、そして、その体験を振り返り、どんな状況でコミュニケーションが上手くいったのか、どんな場合は相手との誤解が生じたのかという実例を教室に持ち寄り、次に同じような状況に遭遇した場合、どのように振る舞ったらよいかをみなで話し合うことが大切である（ドーア, 2011）。そのために、教師は (1) 実際にコミュニケーションを体験する場を与える、(2) 実際のコミュニケーションで何が上手く行かなかったのか、次に同じような状況に遭遇したときにそれはどうすれば解決できるのかを共に考える場を与えることが必要である。(1) に関しては、何を「実際のコミュニケーション」と定義するかによってどのような準備をするかは異なってくるが、身近に存在するリソースを活用し、地域のコミュニティを巻き込んだり (Fukai & Noda, 2012; Sato & Shibata, 2014; 佐藤, 2016a; 佐藤, 2016b)、ビジターセッションを行うなどの実践 (近松, 2008, 2009; Chikamatsu, 2012; Kubota, 2012)、また、最近ではテクノロジーを使ったさまざまな実践 (佐藤, 熊谷, 2011; 熊谷, 加藤, 2014) などが報告されている。(2) に関しては、例えば、Canagarajah (2006) は、学習者に以下のようなコミュニケーションストラテジーを教えることを提案している。

- ・コードスイッチ、クロッシング (Rampton, 1995)
- ・スピーチ・アコモデーション (Speech accommodation) (Giles, 1984)
- ・対人関係のストラテジー (Interpersonal strategies) (Gumperz, 1982; Seidlhofer, 2004)<sup>2</sup>
- ・学習言語使用の際の言語使用者の態度に関する調査研究結果の提示 (Attitudinal resource)<sup>3</sup>

他言語話者<sup>4</sup>は、会話の中でコミュニケーションを成り立たせるために、2つ以上の言語を使い分けたり (コードスイッチ、クロッシング)、話し相手に合わせて話し方を調整して (スピーチ・アコモデーション) もいる。それだけでなく、言い換えや、ゼスチャーなど対人関係のストラテジーも大切である。また、学習言語使用の際の言語使用者の態度に関する調査研究結果を提示することで、他言語話者がどのように意味を汲み取りながらコミュニケーションしているのかということも理解できるようになる。

上のようなストラテジーを身につけ、対人関係の様々なストラテジーを確認し場や状況に応じて使いこなせるようになること、また、学習言語使用の際の言語使用者の態度に関する調査研究結果に関する情報などを得ることは、学習者がこれからのコミュニケーションをスムーズに行っていく上で有意義なことである。しかし、さらに議論を一步進めれば、コミュニケーションが「スムーズに行く」ことにのみ焦点をおいている指導では、コミュニケーションが「スムーズに行く」とはどういうことなのか、誰にとっての「スムーズさ」なのかといった根本的な問いが考慮されることは

2 対人関係のストラテジーには、修復 (Repair)、言い換え (Rephrasing)、明確化 (Clarification)、ゼスチャー (Gestures)、トピックの変更 (Topic change)、合意を志向したお互いにサポートし合うインターアクション (Consensus-oriented, mutually supportive interaction) などが含まれる。

3 忍耐 (Patience)、許容 (Tolerance)、異なる意見交渉の際の謙遜の度合 (Humility to negotiate difference)

4 ここでは、一つの言語の中のバラエティ (方言など) も一つの言語に数えるが、厳密にいえば何をもって一つの言語と数えるのかという問いの答えはきわめて政治的である (詳細は佐藤, 2015 を参照)。

ない。次節ではその問題を考えるために、批判的（メタ）コミュニケーション意識について考えたい。

#### 4. 2. 批判的メタコミュニケーション意識

コミュニケーションがスムーズにいくとはどういうことなのだろうか。自分はコミュニケーションがスムーズにいったと思っていても、コミュニケーションの相手が同様に感じているとは限らない。何をもちえてスムーズなコミュニケーションと考えるのかの定義が個人によって異なる場合もあるだろうし、コミュニケーションの目的の到達地点がお互いに異なる場合もある。

そのような根本的な問いを考えるにあたり、Fairclough (1996) が第一言語学習の分野で提唱している批判的言語意識 (critical language awareness) という概念が示唆に富んでいる。Fairclough は、教師・学習者が実際に言語を使っていく上で、どの言語が「正当 (appropriate)」だと考えられているのか (その前提として、何をもちえて一つの言語するのか) 批判的に認識できるようになっていくこと——「批判的言語意識」——を持つことが大切であると述べている。ここでは、どの言語が「正当 (appropriate)」だと考えられているのかという問いを、どんな「正当な」(「正しい」) 言語を使用すればコミュニケーションが「スムーズに」いくと考えられているのかと言い換えることもできる。本節では、このFairclough の批判的言語意識を、言語だけでなく、文化、コミュニケーション概念にも広く応用し、それら全てを批判的に捉える「批判的メタコミュニケーション意識」という概念を提唱したい。

外国語教育の分野でも Maxim (2004) が、特定の文脈に埋め込まれた社会文化的に構築されている言語、文化、コミュニケーションというものを理解せずに使用することは、本来、意義があるとは言えないと述べている。では、特定の文脈に埋め込まれた社会文化的に構築されている言語、文化、コミュニケーションというものを理解するためにはどうしたらよいのであろうか。

批判的メタコミュニケーション意識育成の一例として、専門英語 (English for Specific Purpose: ESP) の分野でのクリティカルなアカデミック英語 (English for Academic Purpose: EAP) があげられる。Benesch (2001, 2009) は、通常の

ESP (あるいは、EAP) においては、英語を第一言語としない学習者は専門の学問分野での未熟者、あるいは新参者という立場に置かれ、ゆくゆくメンバーとして受け入れてもらうことを目的に与えられる知識や技能を受動的に学び、自らの言語や考え方をそのコミュニティの規範や要求に合わせることを強要されていると批判している。そして、そのようなアプローチに対し、クリティカルな ESP では、次のような点についても深く分析・検討する必要があると議論している。

- ・ 誰が必要とされる能力やゴールの設定をしているのか
- ・ なぜそのような能力、ゴールが必要とされるのか
- ・ そのようなゴール設定をすることで誰が有利な立場におかれるのか
- ・ そのようなゴールに対して異議を唱えるべきなのかどうか

つまり、クリティカルな ESP では、現状を明らかにするだけでなく、よりよい状況をも検討していく必要性をうたっているのである。そして、そこでの知見をもとに開発されたクリティカルな EAP は、実用性のみを重視した EAP には欠けている「現状を疑問視・問題視する場」を学習者に提供することができるとしている (Benesch, 2001, 2009; Canagarajah, 2002; Harwood & Hadley, 2004; Morgan, 2009a, 2009b; Pennycook, 1997; Starfield, 2004; など)。さらに、クリティカルな EAP を実践する教師自身は、学習者が必要とする専門分野に対応するための能力を伸ばす手助けをすると同時に、専門教育・職業の現場、そして、それをとりまく社会の状況を改善するための努力もすべきであると主張している (Benesch, 2009; Chun, 2009; Morgan, 2009a, 2009b; Pennycook, 1997)。

このように教師や学習者が自分たちの置かれている社会文化的環境を批判的に認識することは、非常に重要である。しかし、その認識を持ちながら、どのように社会文化的環境と日常的に対処していけばいいのだろうか。次節では、教師・学習者がどのように言語教育、言語学習を捉え、関わっていったらよいのかについて考察したい。

## 5. 対話, 協働, 自己実現にむけて

本節では, 上記の枠組みを参考にし, 従来のコミュニケーション・アプローチを超えるために, 対話, 協働, 自己実現という概念を軸にすえ, 筆者らがこれからの言語教育に必要なだと考える事柄をまとめたい。

まず, 従来のコミュニケーション・アプローチを乗り越えた言語教育, 教室活動を行うためには, 教師の根本的な意識改革が必要である。従来, コミュニケーションとは, 言葉を道具とし, ある程度予測可能なプロセスを経て情報や意味が話し手から受け手へと伝達される行為であるという考え方が主流であった。それを再考し, コミュニケーションとは, その場に参加する者が相手としっかり向き合い(対話)ながら, とともに(協働)自分自身の目的達成(自己実現)を行っていくプロセスであると考えることが必要である。

そのようなコミュニケーションを教室活動で実現させるには, 従来の「正しさ」や「スムーズさ」に焦点においた教室活動・タスクだけではなく, コミュニケーションに参加する者が皆, お互いに対話をしたい, 通じ合いたいという共通の願いを探っていける(自己実現)ようなイメージ体験が必要である。その体験で大切なのは, 教師がコミュニケーションストラテジーに焦点を当てながら学習者のことばのレパートリーを増やしていくのを手助けすると同時に, 参加していく状況やコミュニティ間の規範や慣習の際などを読み解いていく感性(sensitivity), つまり, 批判的メタコミュニケーション意識を育てて行くことである。その際, 単に規範や習慣を学習, 習得し, 従順に受け入れ同化することのみを要求するのではなく, 学習者が自分の属する(あるいは属したい)コミュニティのよりよい将来の可能性のために, 既存の規範や習慣を批判的に認識できるようになるための手助けをすることが必要となる。そのためには, 教師自身が自らのもつ様々な知識やリソースを批判的に再認識し, 学習者に現状を問題視するような批判的な問いかけを行うといった明示的指導を行うべきである。

そして, 教師は, 学習者が学習したレパートリーと感性を活かし, いくつかのコミュニティの間を行き来したり, 新しいコミュニティを作ったり, 別のコミュニティへと移っていったりしながら

ら自己実現していける場を提供することが必要である。さらに, 学習者の自己実現が上手く行かなかったときには, その原因を学習者と共に考え, 必要があればその答えを引き出すためのヒントを与えたりするような明示的指導をしたりすることも重要なのである。

以上のような教育実践をするためには, 教師自身, 教師, 研究者のコミュニティの一員として, コミュニティの将来の可能性, それと密接な関係にある自己実現のために, 現状の批判的認識をすることが必須である。そして, 教師自身, 既存の理論や教授法の制約を受け, カリキュラム, 教材, 教案を作成する受身的な存在として自らを捉えるのではなく, ほかの教師や言語教育関係者, また, 学習者と対話, 協働しながら, 現行の理論や教授法の問題点を乗り越えるような教育実践を試みたり, 今ある理論では見逃されているような点に注目して新しい実践を開発していくことで, 理論や教授法そのものをも変革していくような能動的な存在として自分自身を捉え直すことが必要であらう。

## 6. むすび

最後に人が「コミュニケーションを行う」というのは, どういう営みなのか, 人は何のために他者と(広義の意味での)言語を媒体として関わりをもつのかも一度考えてみたい。その答えとしては, 日々の生活において必要な情報や知識の収集や交換, よい人間関係の構築, 新しい技術や技能取得のための学びの行為, 趣味や娯楽といった人間生活を豊かにするための活動など, 様々な具体的な理由が考えられる。しかし, どんな理由であれ, その根底にはひとりの成員として社会に参加するという目的があるはずである(佐藤, 熊谷, 2011)。そのためには, 対面での(あるいは, インターネットを利用して行う)口頭のやりとり, 時空を超えてテキストを利用してのやりとりなど, その時代や個人のおかれる環境・状況に適したコミュニケーションの形態を身につけていく必要がある。「ボーダーレス化」「グローバル化」, そして, 「情報化」がめざましく進む現代においては, 多種多様な言語や文化が混種化し変容をしつづける。そのような状況においては, 以前にもまして, 言語や文化を一定で静態的なものとして扱うことはできない。



このような時代に生きる私達に要求されるのは、「こうすればコミュニケーションがうまくいく」といった紋切り型的なコミュニケーションのパターンを身につけることではなく、様々な予期不可能な状況においても臨機応変に適応するための柔軟性、他者との交渉を通して相互理解をめざすための粘り強さ、また、自分とは異質の者や考え方に対して即時の判断を踏みとどまるための寛容さといった資質ではないだろうか。さらに、私たちは単なる情報の送り手、受け手としての役割を果たすだけでは不十分であり、巷に氾濫する情報の適切性・信憑性を見極め、目的に応じて情報を収集したり、新たな情報や知識の生産に積極的に関わって行くことが求められる。

言語教師として、以上のような優れたコミュニケーションの担い手（ましてや、第一言語ではなく外国語での担い手）を育成するためには、対話、協働、自己実現を軸にすえ、プログラム、カリキュラム、日々の教室活動、そして、教室外での有意義な言語活動を設計、計画していくことがなによりも大切である。

## 文献

- 石田敏子 (1995). 『日本語教授法』大修館書店.
- 熊谷由理, 加藤鈴子 (2014). 「第三の空間」としてのテレコラボレーション——意味の協働構築を実現するための「自己開示」「自己投資」『言語文化教育研究』12, 148-166. <http://doi.org/10.14960/gbkkkg.12.148>
- 佐藤慎司 (2007). 「日本人のコミュニケーションスタイル」観とその教育の再考——アメリカの日本語教科書を例として『リテラシーズ』4(1), 1-9. <http://literacies.9640.jp/vol04.html#n1>
- 佐藤慎司 (2015). 社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育とメトロリングル・アプローチ——複言語・複文化主義をこえて『リテラシーズ』16, 1-11. <http://literacies.9640.jp/vol16.html#sato>
- 佐藤慎司 (2016a). 教室から社会, 社会から教室へ. トムソン木下千尋 (編) 『人をつなぐ, 世界をつなぐ日本語教育』(pp. 22-43) くろしお出版.
- 佐藤慎司 (2016b). 学習者のアイデンティティと社会コミュニティ参加をめざすことばの教育.
- 本田弘之, 松田真希子 (編) 『複言語複文化時代の日本語教育』(pp. 211-234) 凡人社.
- 佐藤慎司, 熊谷由理 (2011). 『社会参加をめざす日本語教育——かかわる, つながる, はたらかかせる』ひつじ書房.
- 高見澤孟 (1989). 『新しい外国語教授法と日本語教育』アルク.
- 田中望 (1988). 『日本語教育の方法——コース・デザインの実践』大修館書店.
- 近松暢子 (2008). 日本研究と言語教育の狭間で——上級日本語コンテンツベースコース戦争と日本人の考察. 畑佐由紀子 (編) 『外国語としての日本語教育』(pp. 119-134) くろしお出版.
- 近松暢子 (2009). 米国におけるコンテンツベース授業の試み——米国シカゴ日系人史『世界の日本語教育』19, 141-156.
- ドーア根理子 (2011). 「言語学習」という「統治のレジーム」の逆襲——日本語教育におけるブログ活動とその可能性『社会参加をめざす日本語教育』ひつじ書房.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method, and technique. *English Language Teaching*, 17(2), 63-67.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for academic purposes: Theory, politics, and practice*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Benesch, S. (2009). Theorizing and practicing critical English for academic purposes. *English for Academic Purposes*, 8(2), 81-85.
- Canagarajah, S. (2002). *Critical academic writing and multilingual students*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Canagarajah, S. (2006). After disinvention: Possibility for communication, community, and competence. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. 233-239). Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (2007). After disinvention: Possibility for communication, community, and competence. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting*

- languages* (pp. 233-239). Clevedon: Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge.
- Canagarajah, S. (2015). *Translingual practice*. New York: Routledge.
- Chikamatsu, N. (2012). Communication with community: Connecting an individual to the world through Japanese content-based instruction of Japanese American history. *Japanese Language and Literature*, 46, 171-199.
- Chomsky, N. (1966). Linguistic theory. In J. P. B. Allen & P. Van Buren (Eds.), *Chomsky: Selected readings* (pp. 152-159). London: Oxford University Press.
- Chun, C. (2009). Critical literacies and graphic novels for English-language learners: Teaching maus. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(2), 144-153.
- Fairclough, N. (1996). *Critical language awareness*. London: Longman.
- Fukai, M., & Noda, M. (2012). Creativity in community involvement projects in study abroad programs. *Association of Teachers of Japanese Occasional Papers*, 11, 42-60.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging*. New York: Palgrave Pivot.
- Giles, H. (1984). The dynamics of speech accommodation. *International Journal of the Sociology of Language*, 46, 1-155.
- Gluck, C. (1985). *Japan's modern myths: Ideology in the late Meiji period*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Harwood, N., & Hadley, G. (2004). Demystifying institutional practices: Critical pragmatism and the teaching of academic writing. *English for Specific Purposes*, 23(4), 355-377.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth, U.K.: Penguin Books.
- Johnson, K., & Morrow, K. (1981). *Communication in the classroom: Applications and methods for a communicative approach*. New York: Longman.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372.
- Kubota, R. (2012). Memories of war: Exploring victim/victimizer perspectives in critical content-based instruction in Japanese. *L2 Journal*, 4, 37-57.
- Mitchell, B. C., & Vidal, E. K. (2001). Weighing the ways of the flow: Twentieth century language instruction. *The Modern Language Journal*, 85(1), 26-38.
- Kumagai, Y., Lopez-Sanchez, A., & Wu, S. (2015). *Multiliteracies in world language education*. New York: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Maxim, H. (2004). Expanding visions for collegiate advanced foreign language learners. In H. Barnes & H. Maxim (Eds.), *Advanced foreign language learning: A challenge to college programs* (pp.178-193). Boston: Heinle Thomson.
- Morgan, B. (2009a). Fostering transformative practitioners for critical EAP: Possibilities and challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 86-99.
- Morgan, B. (2009b). Revitalising the essay in an English for academic purposes course: Critical engagement, multiliteracies and the internet. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 309-324.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Ommagio-Hadley, A. (1993). *Teaching language in context*. Heinle & Heinle.
- Pennycook, A. (1997). Vulgar pragmatism, critical pragmatism, and EAP. *English for Specific*

- Purposes*, 16(4), 253-269.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. New York: Routledge.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Rodgers, T. S., & Richards, J. C. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sato, S., & Shibata, T. (2014). Plurilingualism and fluidity and hybridity of culture. *European Association of Japanese Studies Conference and Annual Seminar of American Association of Teachers of Japanese Proceedings*, 221-226.
- Savignon, S. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Savignon, S. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. In S. J. Savignon (Ed.), *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education* (pp. 1-27). New Haven, CT: Yale University Press.
- Savignon, S. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics*, 39, 207-220.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.
- Starfield, S. (2004). "Why does this feel empowering?": Thesis writing, concordancing, and the corporatizing university. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 138-157). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

■謝辞 この原稿は2013年にサンディエゴで開催されたアメリカ日本語教師会の年次大会での発表原稿がもとになっている。学会発表の際の共同発表者であるココ出版の吉峰晃一朗さんにも感謝の意を表したい。