

コミュニケーションとは何か
目次

はじめに

佐藤慎司 iii



▼第1部 コミュニカティブ・アプローチ理論編▼

第1章

コミュニカティブ・アプローチをめぐって

—ポスト・コミュニカティブ・アプローチがめざすもの

熊谷由理・佐藤慎司 2

第2章

ポストメソッド時代の言語教育デザイン

—応用言語学の視点と原理に基づく言語教育

百濟正和・西口光一 29

▼第2部 言語教育政策分析編▼

第3章

ことばの活動によるコミュニケーションとその教育の意味

—欧州評議会における言語教育政策観の推移から

細川英雄 56

第4章

言語教育政策における「コミュニケーション」を考える

久保田竜子 76

▼第3部 言語教育実践編▼

第5章

第二言語学習者が教室で「わたし」を語るとき

— 日本で学ぶ大学院研究留学生の事例から

義永 美央子 100

第6章

戦争の記憶を読む・語る

— 批判的メタコミュニケーション意識と意味の協働構築へ向けて

芝原 里佳 128

第7章

コミュニケーションの「デザイナー」をめざして

— 「デザイン」概念に根ざしたデジタル・ストーリーテリング実践

此枝 恵子 156

第8章

越境を支えるビジネス日本語教育

— ポスト・コミュニケーション・アプローチの就職支援

三代 純平 175



あとがき

佐藤 慎司 203

第1章

コミュニカティブ・アプローチをめぐる

— ポスト・コミュニカティブ・アプローチがめざすもの

熊谷 由理・佐藤 慎司

1. はじめに

1980年以降、アメリカの外国語教育において、コミュニカティブ・アプローチ（CA）（コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング（以下、CLT）とも呼ばれる）^{注1}は、かつてない最も効果的な教授法^{注2}だと言われ一世を風靡してきた。今日、（特に初級・中級レベルにおいて）「『コミュニケーション』に重点を置いた指導を行う」というのは、ごく当然のこととして語られる。しかしながら、突き詰めて考えてみると、「コミュニケーション」とは何なのか、何をもって「コミュニカティブ・アプローチ」と呼ぶのかという根本的な問いへの共通した認識はなく、その返答はさまざまである^{注3}。しかし、本章で問題としたいのは、コミュニカティブ・アプローチに関する多くの研究・実践論文が、あたかも一つの確固たる共通理念に基づいたアプローチがあるかのような議論を行ってきている点である。

このような状況を鑑みて、本章では、コミュニカティブ・アプローチが唱え

注1 本章では、統一して「コミュニカティブ・アプローチ」という用語を使うが、引用文において原文が「コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング」の場合にのみ、それに準ずる。

注2 本章では、広くアプローチとメソッドの両者を指す場合に「教授法」という用語を用いる。

注3 本章では、「アプローチ」と「メソッド」という用語に関して、Antony (1963) の説明に則り、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。そして、コミュニカティブ・アプローチ（あるいは、コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング）は、その名が示す通りメソッドではなくアプローチであるとし、さまざまな形で実践されていることは当然であるという立場をとる。

第2章

ポストメソッド時代の言語教育デザイン

— 応用言語学の視点と原理に基づく言語教育

百濟 正和・西口 光一

1. はじめに

応用言語学の最初の学術誌 *Language Learning* が創刊されてから、昨年ちょうど70周年を迎えた。当初、応用言語学が研究対象として扱ったのは、外国語や第二言語の教育（以降は、両者を区別しないで第二言語と呼ぶ）で、特に英語教育とともに応用言語学が発展してきた経緯がある。応用言語学が生まれた当初は、その名前が示す通り言語学が言語教育実践のための基盤となると目されていた。しかし、長い年月を経て応用言語学と言語学の関係は変化した。新しい応用言語学がめざしたのは、原理に基づく言語教育（principled language pedagogy）^{注1}である。教授する個々の言語やそれと学習者の言語との対照などに主な関心を寄せていた応用言語学は、やがて言語や言語コミュニケーションそのものや、さらには言語の習得への関心とともに発展するようになる。そうした新しい応用言語学の発展の時代は、言語教育におけるコミュニケーション・ランゲージ・ティーチング（Communicative Language Teaching; 以下 CLT）が英国で生まれ発展した時代と重なる。そして、応用言語学と CLT 双方の発展に大きく貢献したのが、Widdowson や Brumfit などのロンドン大学教育学研究所（Institute of Education, University of London）の応用言語学者

注1 “Principled language pedagogy” は、ロンドン大学教育学研究所でよく用いられていた用語で、Richards & Rodgers では、“principled approach to language education” という用語が採用されているが、ほぼ同義である。Richards & Rogers (2001: 10) は、Sweet, Viëtor, Passy などによって牽引された改革運動（Reform movement）を原理に基づいた言語教育の起源と見ており、同時に応用言語学的アプローチを示唆していると述べている。

第3章

ことばの活動によるコミュニケーションとその教育の意味

— 欧州評議会における言語教育政策観の推移から

細川 英雄

1. はじめに

本章は、ことばの活動におけるコミュニケーションとその教育の意味として、言語教育におけるコミュニケーション観の推移を欧州評議会の言語教育政策の観点から論じてみようとするものである。このことは、主に、コミュニケーション・アプローチの以後に出てきた、いわゆる「ポスト・コミュニケーション・アプローチ」という立場から、ことばによるコミュニケーションの意味を考えることを目的としている本書において、ヨーロッパにおける言語コミュニケーション観をもう一度振り返る機会となろう。

また、そのことを手がかりに、戦後の言語教育の推移を概観しつつ、日本語教育における活動型実践との比較・検討も行い、そのうえで、循環する個人と社会という共通の実践形態のあり方について言及する。ここから、ことばの活動におけるコミュニケーション^{注1}とその教育の意味として、言語教育の目的とそのあるべき姿について将来的な展望を考察する。

2. コミュニカティブ・アプローチからポスト・コミュニケーションへ

まず、言語教育の考え方とその教育方法の大まかな推移を確認してみよう。

注1 本章では、「ことば」と「言語」の意味を使い分けている。「ことば」とは、身体としての感覚、精神としての感情、思考としての論理の3者を総合した内と外の往還の活動を指し、「言語」は、特に「思考としての論理」をつかさどる部分の外部に表出されたものとして捉えている（細川, 2016 参照）。

第4章

言語教育政策における 「コミュニケーション」を考える

久保田 竜子

1. はじめに

言語教育においてコミュニカティブ・アプローチが提唱されてから40年以上経過しようとしている。コミュニカティブ・アプローチという用語が示すように、言語学習の目標をコミュニケーションに据えることが、このアプローチの柱であると言える（熊谷・佐藤論文（第1章）参照）。たとえば日本の学校英語教育では、1990年代から学習指導要領の中でコミュニケーションを重視するようになってきている。日本語教育においても、1980年代からコミュニカティブ・アプローチが導入され始め、日常のさまざまな場面における意思伝達に必要な言語能力を高めるための実用的な言語指導に注目されてきた。

コミュニカティブ・アプローチは、コミュニケーションに言語習得の主眼を置くという点で、従来の指導法と区別できる。以前はことばを文脈から切り取った構造として捉えて、その構造の仕組みを学習したり、仕組みに当てはまる表現を無意識に産出できるようにしたりすることが言語学習の目標とされる傾向があった。それに対してコミュニカティブ・アプローチは、実際の社会生活の中でコミュニケーションできるようになることを目標としており、言語構造の学習は目標を達成するための手段にすぎない。

さらに近年の言語教育は、多国籍企業のグローバル展開と平行して見られるグローバル化言説や新自由主義のイデオロギーの中に取り込まれている。グローバル人材の育成という概念はその一例である。このような状況下で、ますます言語教育の実用主義化が進んでいる。

しかし、実用的なコミュニケーションとはいったい何を指すのだろうか。グ

第5章

第二言語学習者が教室で「わたし」を語るとき

—日本で学ぶ大学院研究留学生の事例から^{注1}

義永 美央子

1. はじめに

コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (Communicative Language Teaching; CLT)^{注2} は、ヨーロッパでの教育の民主化のうねりや応用言語学における蓄積、北米での伝達能力 (communicative competence) に関する議論や社会言語学、機能言語学をはじめとする言語研究の展開を受けて発展してきた、コミュニケーションを中心とする言語教育に関する理論や実践の総体である。CLT の発展の経緯や日本での受容については、熊谷・佐藤論文 (第1章) や百済・西口論文 (第2章) で詳しく論じられているが、本章では学習理論における学習観の転換が CLT に与えた影響について紹介する。そして、教室を一つのコミュニティと捉え、その中での自己表現を通じてことばを学ぶアプローチの可能性と、学習者による自己表現がどのようにして可能になるのかについて検討してみたい。以下2節では、社会文化理論に基づく学習観を紹介し、言語教室を一つのコミュニティと捉えたうえでそこでの自己表現を促す教育実践について、これまでの議論をまとめて紹介する。3節では、大学院研究留学生のための予備教育として設置された日本語集中コースで、筆者が行っていた

注1 本章は、『リテラリーズ』20号に掲載された筆者の論文 (義永, 2017) と2016年9月の日本質的心理学会シンポジウムにおける筆者の発表「第二言語の教室における「ナラティブ」の利用—日本語を学ぶ研究留学生の発表活動を例として」の一部に加筆修正を行ったものである。また、本稿の執筆にあたり、JSPS 科研費 16H03435 および 16K13243 の支援を受けた。

注2 CLT は日本語の文献では「コミュニカティブ・アプローチ (Communicative Approach; CA)」と呼ばれることが多い。本章では CLT と CA を特に区別なく扱う。

第6章

戦争の記憶を読む・語る

— 批判的メタコミュニケーション意識と意味の協働構築へ向けて

芝原 里佳

1. はじめに

筆者はマレーシアの国立大学の中級日本語コースで、「戦争の記憶プロジェクト」を行った。マレーシア人日本語学習者と日本人留学生が、日本とマレーシアにおけるアジア太平洋戦争の語りを批判的に読み、当該戦争について対話を通して新しい認識を構築し、それを社会に向けて発信するという活動である。本プロジェクトは、学習者が特定のテーマについて探求しながら、同時に必要な言語知識や言語スキル（たとえば、文法、語彙、態）の習得を促す点で、内容重視の日本語教育と言える。本章の目的は、プロジェクト参加者が、戦争関連の漫画や博物館の展示物、および互いの作文に対して行った批判的考察と、その結果新しく構築された歴史認識を分析することである。

アジア太平洋戦争を学習テーマとして選んだのは、次の三つの理由からである。第一に、マレーシアは戦争中に日本軍に占領された歴史があり、その記憶を歴史教育を通して国民に継承している。マレーシア人日本語学習者がアジア太平洋戦争について学び直すことは、日本語学習者としてのアイデンティティに少なからず影響を与えると考えられる。つまり、当該戦争をより批判的な視点を持って包括的に理解することは、今後それぞれが日本人とどのような関係を構築していくかに、学習者をより思慮深くさせると考えられる。第二に、戦争の記憶という歴史認識を取り扱うことによって、国家間の出来事には多様な見方があること、そしてその出来事に対する人々の知識や感情、態度は、彼らが属する国の公的な言説に大きく影響を受けていることを意識させることができる。公的な言説の政治性を読み解く力、より多くの弱い立場の人々の視点か

第7章

コミュニケーションの「デザイナー」をめざして

— 「デザイン」概念に根ざしたデジタル・ストーリーテリング実践

此枝 恵子

1. はじめに

言語を教えるうえでの目標はさまざまあるが、その中で重要な位置を占めるのは「コミュニケーション」だろう。私たちの教える「ことば」は、「コミュニケーション」の主要なリソースである。しかし、言語教育の現場での「ことば」は、どのような「コミュニケーション」のために使われているだろうか。

また、言語を学ぶ学生は、その言語の「学習者」であると同時に「使用者」でもある。学び始める前には他人のことばであった言語を学び、借りて使う中で、いつ学生はその言語を自分のものとして使ってコミュニケーションできるようになるのだろうか。

本章では、コミュニケーションティブ・アプローチとは対照的な言語観を元にしたマルチリテラシーズ理論（The New London Group, 1996）の代表的な概念「デザイン」に根ざした実践から、学生が学習中の言語を用いた「コミュニケーション」を「デザイン」する可能性を探る。

2. 二つのコミュニケーション・言語観

コミュニケーションティブ・アプローチの画期的な点の一つは、言語学習の目的と手段に「コミュニケーション」を取り戻したことだと言えるだろう。コミュニケーションティブ・アプローチの元で、言語学習者は教室内で言語を使ってさまざまなコミュニケーション活動に取り組む。また、それらの活動は教室外でのコミュニケーションを念頭に置いている。ただ、インフォメーション・ギャップに代表

第8章

越境を支えるビジネス日本語教育

—ポスト・コミュニケーション・アプローチの就職支援

三代 純平

1. はじめに

21世紀に入り、世界的なグローバル化はますます顕在化し、国際的な高度人材獲得競争が加熱している。一方で、日本社会は深刻な少子高齢化社会を迎え、労働力不足が社会問題化している。このような社会情勢を受けて日本は留学生政策を大きく転換した（三代, 2013）。従来の留学生政策は国際交流および国際貢献を目的とし、留学生は帰国後に親日派・知日派として日本とのブリッジ人材となることを期待した「途上国援助モデル」（横田・白土, 2004）であったのに対し、新しい留学生政策は日本での将来的な労働力としての活躍が期待される「定住化モデル」（村田, 2004）に基づいている。2007年には「アジア人財資金構想」プログラム（以下、アジア人財）が立ち上がり、2008年には「留学生30万人計画」が打ち出された。さらに、2012年には「グローバル人材育成推進事業」（以下、グローバル事業）が始まり、留学生の日本国内での就職を後押しする形となっている。そこで、日本国内の日本語教育においても留学生の就職支援が大きな課題となり、ビジネス日本語を中心に広く議論されるようになってきた。

本章では、上記のような背景を持つ留学生の就職支援の議論とコミュニケーション・アプローチ（CA）の関係を批判的に捉え返し、ポスト・コミュニケーション・アプローチ（PCA）の就職支援の可能性と課題について議論する。まず、アジア人財からグローバル事業までの政策とそこでめざされている人材像、コミュニケーション能力について概観する。そのうえで、アジア人財以降のビジネス日本語の議論を振り返り、その議論がCAの議論の延長にあること