準備委員会企画特別講演

コミュニケーション技能としての第2言語能力

—第2言語習得の言語心理学的諸相—

テオ・ヘルマン (Theo Herrmann)

(マンハイム大学)

中 島 巖・抄訳

(関西大学文学部)

はじめに

外国語の習得は難しく、概ね退屈で骨が折れるものである。良き外国語教師になるのは並み大抵でない。世界の何処でも、外国語教師が理想とはかけ離れた条件のもとで働かねばならぬ場合には、特にそうである。クラスやコースへの参加者は多く、個々の生徒に目を向ける時間は少ない。教師の手が届かぬ様ざまな要因ゆえに生徒の意欲をそぐ結果となり、ネイティブ・スピーカーや優れた第2言語習得者と対話させる機会にも欠けている、等である。

テーマの限定

Richards (1978) は「外国語」の習得と「第2言語」の習得とを区別している。外国語習得の目的は、日常生活の中でその言葉の助けを借りて自力で相手とコミュニケーションすることにあるのではない。これに対し第2言語の習得は、日常のコミュニケーションを行う目的でなされるのである。

人間は様ざまなコードや表記体系、言語を習得できる驚くべき能力をもっており、モールス信号、BASICやLISPといったプログラム言語、ラテン語や古代ギリシャ語、サンスクリットや古代アッシリア語、象形文字や楔形文字のような表記体系を学ぶことができる。しかし、これらは日常生活で話し相手と「コミュニケーションする」ために用いられる言語的手段ではない (Büler, 1933)。また、現にコミュニケーション「しながら」習得することができないので、私がここで扱う対象とはならない。

「第2言語」はネイティブ・スピーカーにとって「第1言語」であり、それをを用いてコミュニケーションが可能となり、そのコミュニケーションを通して外国人であっても「基本から」学び取ることでできる言葉である。しかし、私は話を限って授業での「制度的第2言語習得」

を扱いたい。従って、私のテーマは「授業による話し言葉 (音声言語) としての第2言語習得」ということになる。以後私は、第2言語の学習者として少なくとも「学齢期」の生徒、また思春期以降の青少年や大学生を念頭に置いて考える。それ故、「二言語併用」の問題も扱わない。

第2言語習得で学ばれるべきもの

目下我われに関心あるテーマ領域全体の中でも、これは恐らく一番難しい問であろう。私もこの問に答え切ることにはできないが、言語心理学の立場から若干の問題を採りあげ、意味ある「問の立て方」に貢献できるような論点を扱ってみようと思う。

ここで第2言語教育の重要な目標が、その言語の助けを借りて「自在にコミュニケーションできる」ことにあるとしてみる。多くの学者がこの立場をとっているが (Klein, 1984; Butzkamm, 1989)、日常その言葉で相手と意志疎通できるようになるには、一体何を学ばねばならないか。つまり、その言葉で相手に自分をどう「分からせる」ことができるか (Habermas, 1981) という問題である。

「コミュニケーションができる」という目標は、一方で、或る言語体系の要素や規則の習得より「以上のもの」を要求するが (ここで私は「言語体系」をソシュール (de Saussure, 1967) の“la langue”の意味で使っている)、他方では、その言語体系の習得より「以下のもの」で事足りるのである。これは一体どういう意味であろうか。

Chomsky (1957; 1965 他) の伝統に立つ構造言語学とその一派 (Corder, 1967; Seliger, 1987) にとって、或る言語のマスター (言語能力) とは、その言葉によって「文法に適った無数の新しい文」が生成できることである。その際重視されるのは、多くの文法規則や語彙の習得、発音規則や言語運用規則の支配である。正しい発

音、必要な語彙の知識、文法的に間違いのない、言語運用規則に適った文を生成できることは確かに重要であるが、それはなお一半の真理であるに過ぎない。或るコミュニケーション状況において相手と意志の疎通を図り、コミュニケーションの目的を達成しようと思えば、文脈的に「適切で、的を射た」文を構成できなければならない。つまり、可能な文の中から「妥当な」文を選別できねばならない。

自立的コミュニケーションは、別の見方をすると、或る言語体系の習得より「以下のもの」を要件とするに過ぎない。学習者側の不完全な変則的言語、例えばピジンで話すとか、第1言語と第2言語とをないまぜにした未熟な混合形態、つまり様ざまな「中間言語」(Selinker, 1972)によっても、それなりに効果的なコミュニケーションが可能であり、日常の「生活世界」の出来事については程なく意思の疎通を図ることはできるが、ここでは必要な物を指し示したり、態度や表情の助けを借りても話せ、相手が言いたいことも大抵見当がつく (Bühler, 1934)。しかし、もし我われが相手とその第2言語で「伝聞」について話すとなれば、また学問や政治など抽象的世界について語る場合には、遙かに多くの語彙、発達した文法的技能が必要となってくる。

或る第2言語を習得するという事は、直ちに当該言語体系の要素や規則だけを獲得すること、ないしチョムスキー学派の「言語能力」と即イコールということにはならない。第2言語による自立的なコミュニケーションでは、同時に、文法の知識や語彙、分かりやすい発音、言語運用規則などよりずっと多くのものが必要となる。このことは学問的に随分論議が尽くされており、多くの学者によって基本的には認められている (Butzkamm, 1989; Hawkins, 1987; Klein, 1984; Seliger, 1987)。残念ながら「学校現場」では、まだこの学問的確信に副うところまで行っていない。

実際のコミュニケーション状況で、相手の言葉をうまく理解し自ら表現をするのに人は一体どうしているのだろうか。そこに生起する「心理的プロセス」は一体どのようなものであろうか。

言語受容、言語産出を巡って

およそコミュニケーションを行う者は、相手をよく理解でき自らもよく分かって貰えねばならない。このことは、第1言語の話し手であれ第2言語の話し手であれ変わりはない。

(1) 「言語理解」とは何か

(a) 言語理解を「言語情報の解説」とであると考えるのは、間違った極めて単純な考え方である。言語表現の受

取り手は、時々の状況と関わりある一定の精神内容を自らの意識の中にもっているのが普通であり、聴き手の受け取る言表は、こうした状況がらみの意識内容に何らかの「変化ないし影響」を与える。話し手を理解するとは、この受け取られた言表の心的な処理と、受取り手の頭にあってこの言表から影響を被るものとの「総合」の所産である。様ざまな人が或る話し手の言表を聴く際、それぞれ違った意識内容をもっていたなら、そこから生ずる理解は異なったものとなるであろう。

従って、言語理解とは解説された情報で「空っぽの意識」満たすことではなく、既にもっている意識内容をその言語表現の受容と心的処理によって変化ないし変容せしめることなのである。つまり「話し手は、相手はその言表をどう解するか予期できなければならない」わけである。

(b) 言語理解の前提として、聴き手が受け取って心的に「分節化」しなければならない音の流れの分析という問題がある。聴き手は耳に届く言葉の流れから音韻や綴り、語彙、全体の言い回しを「聴き出す」必要があるが、これが第2言語習得の場合しばしば困難を極める。しかし、関連する心理学的諸研究によれば、聴き手が話し手の言表を理解するには音韻、語彙などのほぼ半分を識別すれば足りる。この意味で言葉はかなり冗長である (Herrmann, 1985)。

反面、一般に信じられているほど重要でないのが、言表聴取の「文法的分析」である。聴き取られた言表を文法的に細かく分析することは、その言表の理解という目的にとって必ずしも必須ではない。脳損傷の結果、もはや文法的分析が全くできない失語症患者は、にも拘らず話し手の言表が何を意味しているかをかなりよく理解する (Galloway, 1981; Friederici, 1984)。言われている事柄を理解するには、(インド・ヨーロッパ語系では) しばしば「内容語」(Kontentoren) の語順だけで間に合い、場合によっては形態的な変化形なしでもいける。例えば、口語ドイツ語でごく一般的な「省略文」(Ellipsen) は、通常の文法的分析だけでは理解できない。ここでも、聴き手の意識の中で細かな文法的分析を余計なものにしてしまう何か状況絡みの内容があるという事実がでてくる (Herrmann, 1985)。

(2) 「言語産出」とは何か

(a) 効果的なコミュニケーション (言語産出) をするには、少なくとも一定数の適切な語彙を分かりやすく発音しなければならない。しかし「文法的能力」は、日常生活で効果的なコミュニケーションを行う場合、普通思われるほど重要ではない。無論、コミュニケーション状況における論議の対象が抽象化し複雑化すると、文法能

力や語彙力の必要性が急激に高まってくることは言うまでもない。それでもやはり、言語産出は決して辞書や文法的規則体系の適用だけで成り立っているのではない。

(b) 我われは、少なくとも次のような条件が満たされたときにのみ、一定の仕方で発話をする (Herrmann, 1985)。

話し手がそもそも発話をするかどうか、また何をどの様に言うかは彼が目指しているコミュニケーションの目標に懸かっており、この目標も人と人とのインターアクションの社会的、状況的な文脈に依存している。

話すことが目標達成に役立つには、常にその目標が当該社会、集団などの社会的・文化的規範、時々対話状況にうまく適合していなければならない。話の仕方も、明らかに対話相手の「人物像」(Partnermodell) によって決ってくる。人は、自分がいま話している「状況」を理解しているときにのみ、適切な言表をすることができるわけである。

このことは「指示」や「前承」、「省略」についても同様である。「ネ、それ取って」(Gib mir das da.) という文は、相手が「それ」の意味内容を知っていないと使えない。また、「あの方、教授ですよ」(Sie ist eine Professorin.) という文を産出するには、「あの方」が誰なのか相手が知っていなければならない。「今日中に」(Heute noch) という返事は、相手が例えば前もって「いつ旅行に出かけるの」(Wann verreist du?) と尋ねられているのを知っているのはじめて、意味的に適合する、等々。

コミュニケーションが可能なのは、常に、「世界」(Welt) について十分な一般的知識をもち、いま居合わせる状況、これまでの対話の流れ、対話の相手について具体的な知識が備わっているときであり、そもそも発話をするかどうか、また如何に発話をするかは、全くこれらの知識に依存している。

(c) 第2言語でコミュニケーションを行う際には、間々、自分が生い育った文化と異なる文脈に居るわけで、それぞれの言語産出を通して、抜き差しならない仕方文化依存のコミュニケーション規範が満たされたり冒されたりする。

第2言語の話し手とコミュニケーションする場合、その人が言語構造的な誤りを少なからず犯しても、地の人は概して驚いたりしない。大抵の国の土着の人びとは、日常生活における言語構造的な逸脱に対しては寛容である(例外には触れない。Herrmann, 1989 参照)。ところが、概ねその地の人々は、国によって文化的なコミュニケーション規範が実際それほど違っているとは考えないもので、そうした規範の「素朴な普遍性」を信じているために、外国人の言語構造的な誤りに対する寛容な態度

は、逆にコミュニケーション規範を冒すことに対する不寛容と裏腹の関係になっているものである。

従って、その言語が話される国のコミュニケーション規範の根本特徴をできるだけ早く習得することは、第2言語習得者にとって極めて大切になってくる。少なくとも自国の規範から大きく「逸脱」があれば、それをよく認識していなければならない。できれば学習者がネイティブ・スピーカーと、コミュニケーション規範からの逸脱について、オープンでこだわりのない「メタ・コミュニケーション」を行うことである。その国の文化に独特な振舞いや、風俗習慣、禁止や決まりに対する不可欠な「語感」は、地の人と実際場面で交わるとき一番早く身につく。(言葉もまた、そのようにしてより容易く習得できるのである!)

(d) これまでも強調したように、諸々の語彙から、その形態的变化や文法的結合を介し、規則によくかなって誤りのない幾多の文を生成できるということは、効果的なコミュニケーションをするのに必ずしも必須ではない。重要なことは、例えば、話す際に不安を克服して自発的に、また事柄に即してコミュニケーション状況へと入り込み、その中で自らの表現を自在に形づくることのできるかどうかである。これは、文の構成が未だ幾多の誤りを含んでいる段階でも言える事柄である。

「文法的規則の習得」は、コミュニケーション能力という観点からすれば、「宣言型知識」(Wissen-daß, knowing-that) の獲得とは些か違うものである。なるほど文は宣言型の知識によって「構成する」ことはできる。言語学者はこうして古代ギリシャ語やサンスクリットの文を構成することができるわけであるが、コミュニケーション能力とはまさに意識的、意図的に「一語また一語」文を構成することではない。規則を自発的、無意識的に運用することを学び取った状態なのである。或る言語の規則をまだ僅かしか学んでいないため、過度の一般化やその他の誤りがある場合でも、やはりそうなのである (Corder, 1967; Krashen, 1981)。コミュニケーションの学習は、従って「技能」の習得を意味しており、単に宣言型の知識をもっていることではない。話すことは「手続的」であり、複雑微妙に調整された言語要素の作動であって、意識的反省の遙かに及ぶところではない。技能というものは意識的な過程を無意識化したときにのみ、つまり自発的、無意識的に運用できるよう学び取ったときにのみ身につく。第2言語で正しい文を構成する技能は、「現実場面」で話すことを繰り返すときにのみほぼ完全に習得できる、というのが正しいところであろう。授業でなされる文法ドリルではまだ足りない。それは、自在な文産出の「無意識的」技能の発達を促さ「ない」か

らである。

Butzkamm (1989) は、第2言語を教える教師に、クラスルームでも切実なテーマについて話すよう薦めている。Hawkins (1987) によれば、学校の「ドリル会話」はもっと減らし、たとえ生徒が当初未熟な言葉でしか会話に加われなくとも、やはり「本物の会話」(real speech)に置き換えていくべきである。第2言語の授業目標が「本物の会話」を目指しているのであれば、それは十分な現実会話の演習によってのみ達成できるのである。外国語の教師にとっては、生徒が一方で自発的な会話能力を高め、他方では習得された文法知識による自己モニターができるようになって、両者の間にほど良い「バランス」を作り出すことができれば、まさに理想的である (Kra-shen, 1981)。

文法規則の習得は古典的学習法則である「強化」や「試行錯誤」の原理によってなされるのではない (Corder, 1987; Seliger, 1987)。言語能力の獲得は、むしろ情報科学の産出システムに準らえることのできる「内的操作構造」の発達に似ており (Anderson, 1983; Herrmann, 1985)、恐らくそうした内的操作子 (interne Operatoren) と共に、一群の言語要素 (語彙) が形態・統語的ルーティンによって処理され得るのである。文法的な産出システムないし内的な操作構造の形成は、基本的には第1言語習得の場合と同様、かなり自律的、活動的、構成的であって、会話相手による反応の強化や矯正の影響はさほど本質的ではない (Deutsch (Ed.), 1981)。第1および第2言語の学習者は、当初、新たに形成された操作構造を、第2言語の規範に従えば正しくないような場合でもしばしば用いる。つまり、彼らは新たに獲得された規則の「過剰一般化」をするのであるが、それでも他者による矯正「なし」に、自力で新たに獲得した産出システムのそうした過剰適用から逃れる道を見いだすのである (Pinker, 1984; MacWhinney (Ed.), 1987)。

以上簡単に述べた「言語能力システムの特質」に鑑みると、教師は生徒の「個々の」間違いを直ちに矯正するようなことは断念していいのであり、「現実の会話状況」を練習し終えて後に系統的な誤りを議論し、矯正することもできる。我われは、間違いをしはしまいかという絶えざる不安や「出来栄え」を示さねばという力みなしに、自由にまた頻々と切実なテーマをめぐって生徒に話させ、絶え間ない中断によって話す不安を植えつけないようにすべきであろう。発話不安は、恐らく第2言語習得における最悪の敵である。

対照問題への注釈

ここで念頭に置いている第2言語の学習者は既に第1

言語を学び終えているのであるから、言語能力ないしコミュニケーション能力の「再形成」が問題なわけで、第2言語習得の際には母国語の能力に頼るし (Klein, 1984)、幼児に欠けているメタ言語的、メタ・コミュニケーション的能力もかなりもっている。それは年長の第2言語学習者にとって有利な条件である (Genesee, 1988)。

だから年長の第2言語学習者は、一面で、目下学びつつある目標言語と母国語とを「比較・対照」することにより、その言語の知識や能力を獲得する。この比較・対照にはまた、例えば Klein (1984) が指摘するように、不都合な点もある。もし第2言語を余りに第1言語の側から眺め過ぎると、学習過程がかなり高い水準だけに停滞して、ついには進歩しなくなり、第2言語のもつデリケートなニュアンスの差が分からない。顕著な対照に目を向ければ向けるほど余計そうなる。加えて、第2言語の技能を完全に自動化する上での困難もでてくる。これは独特な系統的エラーとして目につくものであるが、随分進歩した第2言語の話し手でさえ殆ど免れることのできないものである。

常に第1言語と比較するという避けがたいこの「ハンディキャップ」が、ずっと「後の」言語習得段階になって出てくるということも留意されねばならない。しかしながら、授業での並の第2言語学習者にとって、当該言語の習得をゼロから始めなくてもよいということは確かに有利な点である。第2言語を学ぶ場合、その学習者があらゆるコミュニケーション技能を一から獲得しなければならないとしたら、些か気の毒な状態に陥るであろう。いきおい、基本的には自国でのコミュニケーションの諸条件から「逸脱しているもの」を学ぶことになってくる。

結 び

これまで述べてきた論点をここで纏めたいと思う。「授業における第2言語の集中的な習得」では、効果的な言語的コミュニケーションにおいて実際には何が起きているのかに留意しなければならない。従って、いかなる言語教授法も、人間のコミュニケーション一般にみられる、特に言語受容および言語産出のもつ現実の諸条件を十分に考慮すべきである。

私の「基本テーゼ」によれば、或る第2言語をマスターするという事は、その言葉で正しく構成された無数の文を作り出せるというだけでなく、これら無数の文中から一定の状況下で、たとえ完璧でないとしても、ほぼその状況に適合した「1つの」文を産出できるということの意味している。

言語心理学の分野から導かれるこうした論点をもとに、言語教育の「実践」においても、言語運用の「コミュニ

ケーション的諸相」が強調されるべきである。そして第2言語の教師は、「現実場面で自在にコミュニケーションできる」よう生徒を教育するため、よりよい可能性を何処でも確保できるようになるべきであろう。生徒の学習成果が十分でないとなれば、外国語教育に対する財政的支出は良い投資とは言えないし、他方また、第2言語を学ぶ生徒の長年にわたる刻苦勉励やストレスに対して、教育的にも学問的にも責任を負うということにはならない。

こうした事態を改善するために採るべき本質的な手だては、現実のコミュニケーションにたいする生徒の欲求を目覚めさせ、それを維持し、Butzkamm (1989) も述べる通り、授業全体に「自然的人工性」(natürliche Künst-

lichkeit)を創り出すようもっていくことであろう。そうすれば、授業という「人工的」手段を、生徒の「自然な学習能力」と「自然なコミュニケーション要求」とに結びつけることができよう。無論、生徒自身も自らの第2言語能力を、なるべく多く「自然なコミュニケーション状況」において培うよう努力しなければならないことは言うまでもない。

(紙幅に限りがあるため、抄訳文中の文献引用は筆者自身の引用であることを明示するに留め、著者姓と出版年のみを記した。講演全文の邦訳は関西大学『文学論集』第40巻第4号に掲載予定である。訳者)