

# 外国語教授研究からみたドイツの言語心理学 ——テオ・ヘルマンによる発話産出のモデルを中心に——

桂 修 治

Theo Herrmanns sprachpsychologisches Modell der Sprachproduktion in  
der Perspektive der Sprachlehrforschung

Shuji KATSURA

In dieser Arbeit handelt es sich darum, mit Hilfe der Erkenntnis neuerer Sprachpsychologie, besonders am Beispiel der Forschung der Aufforderungsäußerung, über die Aufgabe und Möglichkeit des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts zu diskutieren.

Wenn im Fremdsprachenunterricht "kommunikative Kompetenz" erstrebt werden soll, gehört es zur Grundlage der Sprachlehrforschung, nicht nur theoretisch sondern auch empirisch zu untersuchen, welches sprecher- oder hörerinternes Prozeß die Kommunikation darstellt. In der Diskussion über den Fremdsprachenunterricht wird heute zwar oft von der Situationsabhängigkeit der Kommunikation gesprochen, aber die Überlegung darüber bleibt oft nur spekulativ und es fehlt da an empirisch-analytischen Untersuchungen über das Verhältnis von Kommunikation und Situation, wie sie der Sprecher bzw. der Hörer unterstellt.

Im sprachpsychologischen Modell der Sprachproduktion von Theo Herrmann und seinen Mitarbeitern wird der Mensch nicht erst als Benutzer des sprachlichen Kode- und Regelsystems, sondern als ein informationsverarbeitendes, sich selbst und seine Umgebung intern repräsentierendes und reguliertes System betrachtet. Nach ihrem Modell fängt die Sprachproduktion nicht erst mit der lexikalischen, morphosyntaktischen und schließlich phonetischen Umsetzung von Kommunikationsinhalten. Sie versuchen, sowohl theoretisch-modellhaft als auch empirisch-experimentell deutlich zu machen, daß das Sprechen eine Regulations- und Handlungsprozeß darstellt, die die Fokussierung der Aufmerksamkeit, die Selektion und Linealisierung der zu versprachlichenen Informationen einschließt und die von der Situationsrepräsentation und dem Partnermodell beim Sprecher abhängt.

Diese Einsicht aus der sprachpsychologischen Forschung der Sprachproduktion eröffnet eine neue Perspektive für die Diskussion über das Lernziel im Fremdsprachenunterricht. Im Unterricht handelt es sich nicht ausschließlich um die Vermittlung der Sprachkenntnisse und um die Förderung der Fähigkeit, formal korrekte Sätze beliebig zu produzieren. Die Lerner sollten da vielmehr lernen, in der Kommunikationssituation ihr sprachliches und allgemeines Handlungswissen situations- und zielgerecht einzusetzen.

### I. はじめに

外国語の習得過程はきわめて多面的・重層的な問題領域であり、その研究には複数の学問分野の貢献が必要である。今日、国際的な文化交流や相互依存の増大とともに、異言語とのつきあいは、単に限定された学術分野にとどまらず、日常生活に至るまでの広がりを持つようになった。外国語授業においても、單にことばの問題だけでなく、コミュニケーションスタイルや行動規範、ひいては両文化に固有の価値規範までもが問題となってきている。

従来、外国語授業の研究は、言語学の一応用領域と捉えられる傾向があった。このことは外国語の学習や授業という問題領域への誤解に由来するともいえるが、同時に日本の大学・学校での外国語教育の実状を象徴する誤解であるともいえるだろう。すなわち日本における外国語教育（とりわけ大学におけるドイツ語教育など）ではいまだに「外国語習得」＝「言語知識（語彙・統語法・発音など）の習得」という単純化された等式が出発点とされることが多く、異言語接触の際に生じる諸問題に対する対応が十分とはいえないと思われる。ある外国語の語学的知识の習得が、その外国語を使用する能力を保証するという単純化された理解を前提とすれば、外国語教授の問題はひたすら言語学的な問題と考えられることになるわけである。

しかし外国語教育では通常、学習者が、ある言語（外国語）の構造を分析・研究するために学習する、ということを出発点とするわけにはいかない。言い換れば、ある言語の文法や語彙・発音などに関する知識の学習自体が最終目的となるような外国語授業は決して一般的なものとはいえない。ここでは、そのかたちはさまざまであっても、「発話意図」や「コミュニケーション目的」が視野に入ってこなければならないはずで、外国語学習はそのような運用目的との関係と切り離して考えることは出来ない。すなわち授業において媒介すべき対象を、話し手や書き手による産物としてのテクストとそれらを読み解く作業に限定するのは、明らかに不十分であり、授業でも、発話や発話理

解に至るプロセスを全体的に取り扱う必要が出てくるだろう。

また言語的に整合的な発話がコミュニケーションの成功を保証するものでないことはいうまでもない。とりわけ対面コミュニケーション（コミュニケーション能力の養成を中心とする教授理論では、当然ながら、対面コミュニケーションが議論の中心となる）は、基本的に双方向的・同時的（話し手は同時に聞き手でもある）なものであり、かつ関与者のコミュニケーション行動は状況依存的であることを見逃してはならないだろう。

しばしば引用される、ネウストプニーの次の文は、言語知識とコミュニケーションが相互に重なる関係にあるものでないことを端的に言い表したものといえよう。「『英語ができないから、コミュニケートできない』というのは、俗説である。私はこの俗説を裏返して、『コミュニケーションできないから、英語ができない』という理論を提唱したいと思う<sup>1)</sup>。」ここで言われている「英語ができる／できない」ということは、話者が言語的知識を持っており、語彙的・統語的・音声的に整合的な文がつくれたり、聞こえてくる英語をそれに対する母語での等価的表現と結びつけることが出来る、というようなことを意味していると考えられよう。上の文を裏返せば、英語ができなくてもコミュニケートできる場合があること、さらに言えば、英語がそれでもコミュニケートできないこともあるということになる。つまり「コミュニケーションができる」ことは、「英語ができる」以上のことであると同時に、それ以下のことでもあるといえるだろう。

それ以上：コミュニケーション状況での言語的発話はほとんどの場合、非言語的ないし言語的な状況の中に組み込まれており、このことによって初めてその意味や一義性を獲得する。言語使用はこのような状況の把握、発話に向けてのグローバルな知識の組織化に関わることがらであるといえる。この意味で言語使用者－コミュニケーション関与者－は、発話の産出や理解という局面において、きわめて複雑な課題をクリアしなければならないのである。この意味では、コミュニケーションは記号体系としての言語の知識よりはるかに多くのものを要求する。

それ以下：言うまでもなく、コミュニケーションの手段は言語だけではない。コミュニケーションプロセスにおいて、言語が常に中心的な役割を果たすとは限らない。むしろ言語の果たす役割は部分的であり、言語以外のコミュニケーション要素の補足的役割である場合も多い。

---

1) J.V. ネウストプニー：外国人とのコミュニケーション（岩波新書） 1982

このように人間のコミュニケーション過程を視野に入れたとき、従来的な意味での言語学的アプローチがなしうる外国語教授研究への貢献は部分的なものにとどまることは明らかである。外国語教授研究者の間でも言語の周辺を形成するコミュニケーション要因に関心が持たれるようになってきているが、言語とコミュニケーションとの関係や、言語的発話と状況との関係についての見方はしばしば、具体的分析に欠け、言語外的な要因は、言語知識に付随するエピソードという扱いにとどまることが多かったといえる。この領域での経験的・実験的な研究は十分に行われているとは言えない。この意味で、近年の外国語教授理論、とりわけドイツ語圏における言語教授研究 (Sprachlehrforschung)においては、言語学的アプローチと並んで、社会学や心理学の領域が関係領域として重視されるようになってきているのは、理解できることである<sup>2)</sup>。

外国語教授研究から心理学の領域に期待されることは、コミュニケーションに関与する際、人は心的にどのような課題を遂行しているか、ということについての操作可能な理論的モデルとその実験的・経験的な検証・分析を提供することである。このような観点からは、外国語教授研究にとって、言語心理学 (Sprachpsychologie) ないし心理言語学 (Psycholinguistik) の領域はきわめて重要な関係領域ということができよう。ここでは現行の授業の効果を最大化する方法というようなアスペクトにおける具体的方策を引き出すことが問題なのではない。何よりも重要なことは、言語を媒介としたコミュニケーションという、外国語教授研究の対象領域（言語コミュニケーションとその能力の習得）を精確に規定することに貢献するような知見を得ることであり、この意味でコミュニケーションへの言語心理学的アプローチを外国語教授研究にインテグレートすることである。本稿では、アメリカを中心とした心理言語学に比べるとわが国で十分に知られているとはいえない、Theo Herrmann (テオ・ヘルマン)を中心とするドイツの最近の言語心理学の一端を紹介し、その理論モデルと外国語教授研究との接点を探ってみたい。

---

2) ドイツ（西ドイツ）では、外国語教育や外国語教員養成は伝統的に文学・語学研究の枠内で行われてきたが、1960年代から70年代はじめにかけて、Bochum, Hamburgなどの大学を中心に、文学・語学研究から離れた、独立した研究領域として確立されるようになった。「言語教授研究」(Sprachlehrforschung) という名称は本来「言語教授・学習研究」(Sprachlehr- und lernforschung) として構想されている。このことからもわかるように、教室での授業と学習者における学習プロセスとの関係を研究対象とし、理論と実践の両面における教育・研究を目指している。ドイツにおけるこの研究領域の成立と展開については Bausch et al (1986) に詳しい。

## II. Theo Herrmann らによる「話すということ」の言語心理学的モデル

以下に取り上げる言語心理学 (Sprachpsychologie) とは、ドイツを中心に展開されてきた心理学の一領域を指している。この領域は、主として英米語圏を中心に発展した言語心理学 (Psycholinguistik) と共に通する部分もありながら、明確に区別されるべき方向性をも示している。あえて単純化していいうならば、言語心理学の研究の多くが、発された(外言化された)言語を考察の中心におき、言語(規則)の使用者としての人間を出発点とする傾向があるのに対して、言語のプロダクションや受容の過程を、一つの生命体としての人間の調整行動の全体の中に位置づけようとするところにドイツ系の言語心理学の特徴があるといえる。すなわち言語心理学的研究は、コミュニケーション内容の語彙的、形態・統語的、音声的な転換というところではじめて始まるというものではなく、また受容された言語のコード解読というところで終わるものでもない。そこでは単純な記号交換、情報伝送としてのコミュニケーションのモデル化はきわめて不十分なものとみなされ、言語の働きは上述のようなシステムとしての人間の調整プロセスの一部をなすものとして位置づけられる。

ここでは、Theo Herrmannを中心とする言語心理学の展開に注目する。Herrmannは長年にわたり、発話 (das Sprechen) にいたる人間の心的プロセスを中心とした理論的・実験的研究を続けている心理学者である。以下に Herrmannを中心として著された近著「話すということ」 ("Sprechen")<sup>3)</sup> や Herrmannのいくつかの論文に依拠しながら、コミュニケーションや発話の理解の上で重要と思われる点を概略的に述べてみたい。

Herrmannにおいては人間は「情報処理を行い、自らとその環境を心的に表象し、調整されるシステムである」<sup>4)</sup>とされる。ここで情報処理とは、人間が自らのいる状況と自らの状態を知覚・評価し、心的に表象する働きを意味している。人間は、その生命体としての恒常性を維持して行くためには、環境(人間社会も含む)との相互作用を行いながら、その現状 (Ist-Zustand) と望ましい目標状態 (Soll-Zustand) との間の落差を埋めて行く必要がある。言語使用もまたこのようなシステム調整の(多くの)手段の一つである。発話が行われるのは、言語以外の手段で目標が達成しがたい場合や、他の手段よりも言語が目標達成のためにより有効な場合である。そして言語的手段は言語以外の調整手段とネットワーク化されている点が重要である。たとえば一人の子供が、リン

3) Herrmann u.a.: Sprechen (1994) (主要参考文献を参照)

4) Herrmann u.a. Sprechen S.263

ゴの木にリンゴがなっているのを見て、それを食べたいと思う（ここでの現状とは、この子供がリンゴをまだもっていないという状態であり、目標状態はリンゴを食べることができるという状態である）とき、手が届くなら自分でそれをとて食べればそれで事足りる。そこでは言語を使う必要はなく、また他者との社会的相互行為を行う必要すらない。しかしこの子の背丈ではリンゴに手が届かず、ちょうどその場に背の高い兄がいるとするなら、兄の腕をつついで合図をすることで、リンゴをとてもらえるかも知れない。この場合、社会的相互行為は成立しているが、発話は現れない。仮にこの子供が、少し離れたところにいる兄に、リンゴをとってくれるように言うとすれば、言語使用はここで初めて必要となるのである。

もちろん、ここでの調整行為とは必ずしも、この例で見られるような何らかの行為目標に結びついているとは限らず、社会的慣習の保持、周囲の期待に添い、規範の逸脱によって社会的制裁を受けることを回避するということも含まれる。（挨拶などはこの一例である）。

コミュニケーションプロセスにおける発話は、話者が自らの目標—現状と望ましい目標状態との落差を埋めること—に添ってパートナー（聞き手、相手）の意識内容に変更を加えようとする行為の一つであると考えられる。先の例でいえば、兄が妹（あるいは弟）のことばを聞いて、木になったリンゴをとてやるとすれば、それは妹（あるいは弟）のことばによって兄の意識に変化が生じたためであると説明できる。ここでは話者は、与えられた状況に応じて、発話が向けられる相手に関する知識を動員しながら、自らの目標を達成するのに最もふさわしいと想定する発話を計画する必要がある。その際、話者においては概ね次のようなプロセスが起こっていると考えられる。

- \* 注意の焦点化 (Fokussierung der Aufmerksamkeit) : 現状と目標状態に関する情報は話者のワーキングメモリーに存在しており、その内容は常に変動している。この意味で、注意の焦点化が起こっている。このような情報を Herrmann は焦点情報 (Fokusinformation) と呼んでいる。
- \* 選択 (Selektion) : 人間は思いついたことがら（心的に表象されることがら）をすべて言語化するわけではない。言語的な記号によって表出されるのはそれらのことがらの一部にすぎない。
- \* 線状化 (Linealisierung/ Sequnzierung) : 発話は時間の順序に沿って行われなければならない。したがって話者は、言語的な単位を時間軸に沿って線状に並べて行く必要がある。これは統語的なレベルで、語の配置が

言語表現として意味のあるものでなければならないことは言うまでもないが、それ以前の問題として個々のテーマ内容をどう順序づけるか、どのような順序で時間の線上に並べるかということが問題となる。

このようなことがらは、結局のところ、何についてどのように話すかということに関わる問題であるが、これは話者の側の目標設定、社会的規範についての知識、および発話が向けられるパートナーに関する知識に規定されることがらであると考えられる。すなわち発話は、話者が、いかにすれば最も容易に、かつ最大限に自らの目標を達成できるかを計算した結果として産出されるものと捉えられる。

Herrmann らの言語心理学的研究はこのように、言語体系それ自体よりも、人間の行為全体から言語の産出や受容のプロセスを把握しようとするところに重点を置く。すなわち話者における発話や聞き手における理解は、状況固有の行為および行為理解の連鎖の一部として観察されるのである。話することは、行為の特殊な様態であり、それは何らかの行為相間に組み込まれているものである。話を理解することもまた、他者の行為の特殊な様態を理解することである。ここでは話の理解は、全体状況の理解の一部をなすにすぎないのである。

ところでこのような Herrmann らの言語心理学的研究の方法について一言しておきたい。発話に関する Herrmann の研究は、まず、一つ一つの領域（ある一つの発話タイプ）を対象としながら、それらを人間の発話産出に関する枠理論に、そしてさらには人間の認知的制御システムに関するより包括的な枠理論に統合しようとする指向を持つ。またこの研究は理論的モデル構築と経験的（実験的）研究とを統合しようとするものであり、そのパラダイムは精神科学的ないし解釈学的なものではなく、むしろ認知科学的なものに近いといえよう。経験的（実験的）研究は、理論的仮説を検証するだけでなく、そこでの研究結果を理論構築にフィードバックすることで、理論的モデルを精密化するという役割をも担っているのである。

### III. 言語心理学的アプローチ —— 要請発話を例として

#### 1) 発話意図から見た要請発話

日常生活におけるコミュニケーションでは、さまざまなかたちで要請が問題になる局面が多いことを、われわれは経験的に知っている。ものを買う、他の人に何かを頼む等々。ドイツ語圏を観光旅行するというような場合、買い物をする、ホテルで部屋を予約する、駅で切符を買うなどという局面では、いわゆ

る標準化ないしルーチン化された発話状況が問題になることが多いが、それでも、それぞれの状況カタログに対応した定形文を発することで、用が足せるという状況はむしろ例外的であろう。そこでは、状況を的確に判断しつつ、旅行のために必要となるさまざまなことから、言語を含むコミュニケーション行動によって片づけて行くことが必要になる。まして異言語話者とのつきあいでは、他者との社会的相互行為の中で、コミュニケーション的に要請を行うことで問題を解決しなければならない局面はきわめて多いといえるであろう。当然ながらコミュニケーション能力の習得を目標とする外国語授業では、最も初期の段階から、言語的手段を用いて相手に何かを頼んだり、何かを買ったり、相手の情報の提供を求めるといった、要請に関わる言語使用が授業での学習対象となることがしばしばあるはずである。

ドイツの言語心理学では要請 (Aufforderung) のための発話は、対象命名 (Objektbenennung)、空間描写 (Reden über den Raum)、出来事陳述 (Reden über Ereignisse) などと並んで、重要視されてきている研究領域である。ここでは外国語学習・教授研究との接点の一例として、要請発話を取り上げてみたい<sup>5)</sup>。

Herrmann における要請とは、話者が発話によって（発話の結果として）、パートナーに（話者が希望する）特定の行為を遂行させようとする場合、あるいは遂行しないように促す場合を指している。（また相手に何かを尋ねる — 情報を求める — ことも、広い意味では要請 — 質問に適切に回答をするようにという要請 — に含まれる。）もちろん要請発話という研究対象自体は決して新しいものではなく、オースティン (Austin) やサール (Searle) らの発話行為理論の中心的研究領域の一つであった。Herrmann のいう要請発話はサールの発話行為の分類によれば、「行為指導型」 (Direktiva) の発話というタイプに属するものである。（この発話によって話者は、発話の受け手に何かを行わせようと試みる。例：何かを命令する、何かを依頼する、何かをたずねる、何かをするように要請する）

Herrmann は発話意図から見た要請発話の範囲設定を Searle の発話行為理論に負っているが、彼の関心は、このような要請発話成立の条件の理論的分類にあるのではなく、話者をとりまく状況や発話が向けられるパートナーなどの条件と、話者によって発せられる発話との間にどのような相関があるかという問

---

5) 以下の要請発話に関する記述は、主として Herrmann u.a. Sprechen の第 4 章に依拠したものである。

題である。たとえば一つの発話を発することによってパートナーに「庭の芝生を刈ってもらおう」とするとき、言い換えれば、パートナーを「庭の芝生を刈る」という行為に導くという目標を達成しようとする場合、(理論的に) 使用可能な発話のタイプはきわめて多い。間接的な表現も直接的な表現も可能であるが、それに多様な変種が考えられる。ここで話者は一つの発話のタイプを選択することになるが、この選択にはどのような要因が作用しているか、といったことがらが研究対象となるのである。すなわち (i) 同じ発話に対してさまざまな理解が出てくることがあるのはどうしてか(多義性)、(ii) 同じ要請が同一の状況において、同一のことがらを対象にしてまったく相異なるかたちで言語化されうるのはどうしてか(多様な表現可能性)、また要請発話と明示されない発話も、聞き手は要請と理解することがあるのはどうしてか、というような問題である。

## 2) プロセスとしての要請発話の特徴

たしかにある発話が言語的メルクマールによって要請であると明示されていて、要請として以外にほとんど解釈不可能な場合もないわけではない。発話行為理論で言う遂行動詞 (performative Verben) の使用、命令形、特定の不変化詞の使用 (たとえば”bitte”) などがこれにあたるであろう。しかし実際には、このように言語的に明示されても完全に一義的に要請発話とは言いきれない場合もあり、また逆にこの種の言語的形態によらず要請を表現する可能性も多く存在する。いわゆる言語学的・理論的な文の類型は、その発話によっていかなることが行われるか、という問題とは重なり合わない。これは発話の音声的側面などについても同様で、特定のイントネーション進行が一義的な発話意図の表出として機能することはほとんどないといえる。つまりイントネーション進行、文の形態上の類型、意図される言語行為の3つの要素については、かなりの程度に、任意な組み合わせが可能であるということになる。Herrmann は「そしてこの種の発話メルクマールによって、要請発話とそれ以外の発話意図とが区別できるものではないのである。話者がどのような意味である発話を利用しているのかは、発話そのものからは、視覚的にも聴覚的にもわからない」と結論づける<sup>6)</sup>。

それでは要請発話は、発話の結果として引き起こされる相手の反応を拠り所として、それ以外の発話と区別することができるかどうかということも、検討されなければならない。これに対する Herrmann の見解も否定的である。この

6) Herrmann u.a. Sprechen S.160

方法ではコミュニケーションにおける誤解を記述することができない。またそのパートナーの反応を見た後の話者の発言や行動についても同様であって、話者は、発話による要請が思うように成功した場合としなかった場合で、必ずしも決まった反応を示すわけではない。このことから、この種の反応を観察することによって、要請発話を規定できるものではないことがわかる。

要請発話とそれ以外の発話との違いはどこにあるか、話者はどのような状況のもとで一つの要請発話のパターンを選択するか、という問題へのアプローチのためには、発話という言語的現象そのものだけでなく、それが機能するプロセス全体、すなわち発話産出に至る全体的プロセスを研究対象とする必要が出てくるのである。上述のような話者の選択は、要請を行う状況での話者の心的状態に関わることがらであり、すぐれて心理学的な問題であるというのが、Herrmann らの研究の出発点である。

3) 上述のとおり、類似したコミュニケーション的目的を達成するのにも、さまざまな発話のパターンがあるが、Herrmann らの言語心理学的アプローチでは、これらのパターンの選択を決して話者の単なる恣意によるものとは考えられない。むしろ状況アスペクトと話者におけるパートナーモデルを精密に規定することによって、発話パターンの選択も一義的に説明できるのでなければならない。すなわち話者によって、要請発話を発するための条件（状況とパートナーモデル）が認知されることによって、特定のパターンの要請発話が起こると考えるのである。

このような要請発話が産出される状況では、図式（スキーマ）化された知識のストック、すなわちスキーマとして構造化された認知的知識の複合体が作用していると考えられる。Herrmann らはこれを AUFF と呼び、このスキーマのモデル化を試みてきている。AUUFF は次の 4 つの部分領域からなる。以下にこれらの部分領域とそれを構成する諸要素を要約しておきたい。なお [ ] 内の例は、発話をすることで相手に窓を閉めもらおうとする場合を想定したものである。

◎一次的行為目標 (E) : パートナーの行為の結果として招来されるべき状態  
(話者はこの状態が、目下のところ存在していないことを前提としており、かつこの状態の（想定されている）非存在よりも存在の方を優先させる（より好ましいと思っている）。したがってこの一次的行為目標は次の 3 要素を含む。

(1) 話者はある状態の存在をその非存在に優先させる。[例：話者にとつ

て窓が開いているよりも閉まっている方がよい。]

- (2) 話者は、その優先される状態が存在していないことを前提としている。  
[窓は開いている。]
- (3) このことから、話者は、その優先される状態が存在することを望んでいる。  
[話者は窓が閉められていることを望んでいる。]

◎二次的行為目標（A）：一次的行為目標 E を実現するための行為をパートナーに遂行させることに関わる目標。この二次的行為目標は次の 3 要素を含む。

- (4) 話者は、自分が望む行為を遂行する能力をパートナーが有していると想定している。  
[パートナーは窓を閉めることが出来る、パートナーは窓の取っ手に手が届く、窓は開けられている等々]
- (5) 話者は、パートナーがその行為を遂行する用意がありその意志もあると想定している。  
[パートナーは、現在他の仕事をしていて、それを中断したくないと思っている、という状況にはない。]
- (6) 話者はパートナーがその行為を遂行することを望んでいる。  
[話者はパートナーが窓のところへ行き窓を閉めてくれることを望んでいる。]

◎正当性（V）：現在の状況において、一つの要請をすることが一次的行為目標を達成するのに適切な手段である（二次的行為目標の実現という過程を経て）という正当性。この正当性は次の 3 要素を含む。

- (7) 話者は、何らかの社会的規則（規範、慣習、原則）を想定している。  
すなわち、どのようなタイプの人間が他のどのような人間に対して要請をする正当性（資格）を持つか、について規定したものである。  
[今ちょうど座っている人は立っている人に対して、単純な行為 — そのためには空間の中を動く必要がある — を遂行するように要請してもよい。]
- (8) この規則では、話者は資格をそなえた人間の一人である。  
[彼はちょうど座っている]
- (9) パートナーは、話者が正当性をもって要請できる相手の一人である。  
[相手はちょうど立っている。]

◎手段の選択（I）：全体的な条件構造から出てくる帰結

- (10) 話者はパートナーにその行為を遂行させようとする。  
[話者はパート

ナーを、窓を閉めるという行為に誘導しようとする。]

このうちのどの部分領域を言語化するかによって、要請発話の次のようなパターン分類が可能となる。

E型要請発話：一次的行為目標（E）を言語化するもの

A型要請発話：二次的行為目標（A）を言語化するもの

V型要請発話：正当性（V）を言語化するもの

I型要請発話：手段の選択（I）を言語化するもの

#### 4) 選択・線状化プロセスと、その際に問題になる情報性と道具性

先に述べたとおり、話者によって言語的記号として表出されるのは心的表象のすべてではなく、その一部の要素にすぎない。（逆に聞き手は言語的記号を一つのよりどころとして心的表象を構築する）。発話の初期の計画段階では、話者の注意は話すことのテーマに向けられており、話者の作業メモリーにはAUFP のすべての要素が含まれている（初期情報）。この段階から発話に向かうまでの間には、これらの要素の内から言語化すべき要素を選択する過程がある。すなわち話者から見て、状況にふさわしい、目的にかなったものを選択するのである。このような選択過程では、話者が言語的発話を発することによってコミュニケーション目的（要請発話の場合、パートナーに希望する行為を遂行させること）を達成しようとする上で、発話の情報性（Informativität）と道具性（Instrumentalität）との兼ね合いを計る必要が出てくる。

Herrmann らのいう要請発話の情報性とは、ある発話がどの程度排他的に要請発話の要件を備えているか（認知構造 AUFP にあてはまるか）という度合いを意味するもので、一義的で誤解の余地のない要請発話は最も情報性が高いということである。これに対して道具性とは、その発話が、パートナーに何かの行為を遂行させるという目標にどの程度結びつくかという度合いを意味している。要請発話に関しては、情報性と道具性とは相互に対立する関係にあると考えられている。すなわち要請発話として最も情報性が高いのは、いうまでもなく遂行動詞や動詞の命令法を用いた発話であり、このような発話では、それが要請であることが言語的に、ほとんど誤解の余地なく明示されている。しかしこのような直接的な要請の表現は、パートナーに発話の解釈（およびそれに続く行為）にほとんど自由空間を残さないため、パートナーにリアクタンスを引き起こしやすくなり、パートナーが要請を拒否する可能性が高まる。したがってこのような表現の道具性は低いことになる。これとは逆に、道具性が高いと

発話が要請として理解されない可能性が高まり、その発話は情報性が低いということになる。

Herrmann らにおける情報性と道具性の概念に関して、注意を要するのは、発話行為の直接性、間接性という二分法とは異なり、それぞれにさまざまな度合いがあることが前提になっていることである。上記の発話の4つのタイプに関する言えば、E型が最も情報性が低く、道具性が高い。これに対して、I型は最も情報性が高く、逆に道具性が低い。そしてE型からA型およびV型を経てI型にいたるまで、情報性は連続的に高まり、道具性は低くなつて行くと想定される（このことに関する実験的研究も行われている）。

観察できる発話（結果として現れる発話）は、このような選択プロセスを経て、AUFF のうちの一つないし複数の要素を言語化したものということになる。

5) 一方、要請発話が発せられる状況と発話タイプとの関係を研究する上では、話者および発話の受け手がおかれている状況を規定しなければならない。Herrmann らは要請発話が発せられる状況（要請状況）を規定するパラメータとして、次の4つを立てている。すなわち話者は発話の際、これらの項目のそれぞれについてさまざまな度合い（値）を想定していると考えるのである。話者はこれらのパラメータのそれぞれの値（とそれらの組み合わせ）に応じて、発話の情報性と道具性の両面を計算しつつ、4つの要請発話のパターン（正確には要請発話の10の要素）のどれを適用するかを決定する、というのがここでの仮説である。ここでは、いかにして自らの要請を成功させ、最大の結果を得るかが問題となる。もちろんこのパラメータの想定は仮説的なものであるが、このような構想が妥当かどうかは経験的研究によって検証される。

- (1) 話者の側の切迫性 (Dringlichkeit, DRIN) : 優先される（現状より望ましい）が、しかし存在していない状態の望ましさの度合い。たとえば海で溺れそうになっている人が「助けてくれ！」という場合の要請の切迫性は極めて高い(DRIN +)。
- (2) パートナーの能力 (Können, KÖN) : 話者が希望する行為を遂行する能力が、どの程度相手に備わっているか、についての話者の想定。たとえば座っている人が立っている人に、高いところにあるものをとつてほしいという場合には KÖN + が想定されていると考えられる。
- (3) パートナーの側の用意度 (Bereitschaft, BER) : 話者が求める行為を遂行する用意がどの程度相手の側にあるか、についての話者の想定。

BER+の典型的な例の一つとして、パートナーに職業的なサービスを求める場合があげられる。ビアホールのウェイターにビールを注文する場合、ウェイターが客にビールを持ってくるのは通常当然のことであろう。

- (4) 話者の側の正当性 (Legtimation, LEG) : 話者が、自分が望む行為を相手に遂行させてもよいという（話者が想定する）正当性。話者が車で出かけようとしているときに、マンションの駐車場が別の住人の車でふさがれてしまっているので、この車をどけてもらおうという場合、話者はLEG+を想定していると考えられる。

#### 6) いくつかの関連性仮説

まず理論的レベルで、要請状況のパラメータの諸特性（それらの組み合わせ）と選択される要請発話パターンとの関連性に関する仮説が立てられる。

一例をあげれば、ビアホールでウェイターにビールを注文するというような、高度にルーチン化された状況では BER+ & KÖN+ & LEG+ という状況パラメータの組み合わせが想定される。このような状況は、最も問題が少ない要請の状況であり、目標を達成するための要請発話を省略することすら可能である。また隣の住人が大きな音で音楽を聴いているが、こちら（話者）は静かに勉強がしたいという場合、音楽の音を小さくしてくれるように頼むとしても、相手がその願いを聞き入れてくれるかどうかが不確かなことがある。このような場合 (BER? & LEG+) には、「音を小さくしてくれるとうれしいのだけど」などという間接的な要請では相手に要請と受け取られないことも出てくる（「僕は大きい音で聞きたいんだ」）。このような場合、こちらの希望する行為（音を小さくする、など）を実行させるためには、I型やV型の要請発話が適していると考えられる（「少しは人の迷惑も考えてほしいね」等々）。しかし相手にもともとこちらの要請を受け入れる用意がある場合には、この種の発話は相手のリアクタンスを引き起こす可能性があり（「もう少し普通の言い方は出来ないのかい」等々）、要請は失敗することもあり得る。また一般的には、相手の用意度にも話者の正当性にも不確かなところがある場合、A型の要請発話が最も問題が少ないと考えられる。

Herrmann らはさまざまな状況パラメータの値（値の組み合わせ）とそこで予期される要請発話のパターンの関係を次のような表にまとめている。

状況パラメータの値（値の組み合わせ）	予想される要請発話の カテゴリー
BER <sub>+</sub> & LEG <sub>+</sub> & KÖN <sub>+</sub> (標準的状況)	E, または省略形
BER <sub>+</sub> & LEG <sub>+</sub> & KÖN <sub>+</sub> (一回的状況)	A
BER <sub>?</sub> & LEG <sub>+</sub> & DRIN <sub>+</sub>	E
BER <sub>?</sub> & LEG <sub>+</sub> & (上記以外)	V, I
BER <sub>?</sub> & LEG <sub>?</sub>	A

## 7) 実験的研究から

要請発話に関して言えば、4種に区分された状況パラメータの値（の組み合わせ）と、その状況において話者が発する（ないしは発するのが妥当と考える）要請発話のパターン（4領域）の関係（Korrelation）を実験的に調査することが問題になる。「話すということ」ではこれまでに行われてきた実験的研究が紹介されている。Herrmannらは、このような実験を通してこれまでの仮説を概ね支持する結果を得ているという。ここでは実験の方法が重要と思われるので、それらの類型のみを要約しておきたい。

◎再構成実験：被験者に、状況の記述とそこでの発話テクストを記した調査用紙を提示し、その発話が意味を持つためにはどのような条件がなければならないか、あるいはどのようなことが起こっていなければならぬいかを、書面で補足させる。

◎リアリティ実験：被験者に状況を記述した書面を提示するが、用意度(BER)と正当性(LEG)のパラメータを+と?の間で変化させる。被験者には、自分自身がある要請パターンを用いると仮定した場合、それがどれほどのリアリティをもつかを回答させる（主観的リアリティ）。あるいはこのパターンの適用を一般的な意味で、どれほどあり得ることと見るかを回答させる（客観的リアリティ）。

◎探偵実験：被験者に、要請発話を発しなければならないような状況をともなうゲームに参加させる。ゲーム参加者（被験者）は、ここでは委託された仕事を果たさなければならない探偵の役になる。このゲームには一つの状況が組み込まれており、そこでは被験者はゲームの相手が持っている品物（ここではピストル）を出して渡すように要請しなければならない。

◎フィールド調査：駅の新聞キオスクで、客と販売員との間の相互行為を観察し、客の発話を記録する。マンハイム中央駅の新聞キオスクで、2日間、計7時間にわたって調査が行われた。

◎受容実験：被験者には一つの要請（発話）を引き起こすような状況を記述したストーリーを提示する。被験者には、このような要請を受けた場合、自分自身ならばその要請に従うかどうか、またどれほど快くそれに従うかを、いくつかの段階を付けて回答させる。

#### 8) 要請発話に見る文化的要因

コミュニケーションは社会的相互行為であり、要請発話もそのひとつの典型である。話者は、要請を行う際には、状況やパートナーについての知識に基づいて発話のタイプを選択することになるが、どの要請発話のタイプを適用すれば最もよく発話の目標を達成できるかという方略的知識は、当然ながらそれぞれの社会におけるコミュニケーションスタイルや社会的規範に強く依存することがらであるはずである。この点では、要請発話の文化特殊的側面は、重要な研究領域と思われる。この観点から、Herrmann らのモデルに基づいた文化比較的な経験的研究も始められている。

この種の研究の一つである、Helfrich らによるドイツと日本での比較研究は、要請発話の使用に関して、集団主義的な性格の強い文化と個人主義的な性格の強い文化の間に有意な相違が存在するか、という問題を出発点としている<sup>7)</sup>。日本は集団主義的な社会、ドイツは個人主義的な社会の例であり、集団主義的社会ではヒエラルキー的な構造を持つ垂直的関係が、社会的ステータスの等しい仲間同士の水平的関係よりも重視されると推測される。ここでは「位の低い人間は位の高い人間に対して義務を負うことが多いが、同時に位の高い人間から援助を受けることが多い」のであり、このことが要請発話のタイプの選択にも現れてくるはずである、というのが Helfrich らの作業仮説である。

確かにその出発点の仮説は、日本の側から見るとややステレオタイプな見方であるような印象を免れないが、彼らの研究の重要な長所は、これらの仮説を経験的な調査によって検証し、かつ結果をこの仮説にフィードバックして、さらに仮説の修正と精密化を試みている点である。ここでは、ドイツにおいて行われた実験の結果<sup>8)</sup>と日本（慶應大学および常盤大学の男女学生、計778人を被験者とする）での実験の結果との分析・比較がとりあげられている。実験の詳細は省略せざるを得ないが、彼らは、日本人どうしのコミュニケーションで

7) Herrmann u.a. Sprechen Kapitel 4.6 および Helfrich: Soziale Handlungsmuster im internationalen Kulturvergleich (1993)

8) Herrmann, 1982; Herrmann et al., 1984; Engelkamp et al., 1985

の要請については、ヒエラルキー的関係が大きな役割を果たしているという仮説を概ね支持する結果を得たという。またV型やI型という直接的な要請のパターンの使用では、男女間で有意な差がある（男性が直接的要請を行う比率は女性に比べて高い）という結論を得ている。また日本人同士のコミュニケーションでの要請では、正当性のパラメータがきわめて重要な役割を果たすのに対して、一次的行為目標の言語化はドイツにおけるほど頻繁には現れないことも確認されている。

他方この種の比較研究で重要と思われる点は、両文化の間の差異だけでなく共通性を確認することであろうと思われる。Helfrich らの研究では、日本人被験者に自由に要請発話をさせたが、その結果得られた発話のデータは、Herrmann らのモデル（10の要素を含む4つの発話タイプ）にしたがってすべて分類することができたという。このことから日独両言語の間には、要請表現の言語的な方法自体には違いがあるわけではない、むしろ、それぞれのタイプの要請表現の状況に応じた適用の仕方が異なっているのだ、という結論が得られる。

さらに日本語でも、ドイツ語の場合と同じく、A型要求発話が最も高い頻度で現れる、という共通性が確認される。このことは、見方によってはきわめて当然のこととも思われるが、行為と結びついた発話には文化や言語の相違に関わらない基本的な共通性が存在することを暗示しているともいえる。

#### IV. 外国語教授研究と言語心理学

##### 1) 教授メソッド議論から分析的・経験的な外国語学習・教授研究へ

かつて、構造主義言語学や行動主義心理学がオーディオ・リンガルメソッドやオーディオ・ヴィジュアルメソッドの発達に影響を与えたことはよく知られている。言語学、心理学などといった外国語習得に関する領域の学問が、いわゆる教授法に直接の影響を与えるという段階は、特定の基礎的研究領域の知見への全面的依存と特定の授業方法への楽観的な信奉の時代であったといえるが、外国語授業に対する社会的要請の変化とともに、機能的・コミュニケーション的な言語使用が授業の目標設定の中で前面に出ることになると、この段階は終わりを告げたというべきであろう。すなわち言語を媒介とするコミュニケーションの複合性、多面性が理解されるにつれ、外国語授業における特定の教授技法の有効性が主張されることはなくなってきたのである。そもそも何らかの教授メソッドによって外国語授業が「改善」ないし「最良化」されるという主張は、外国語授業の目標設定や授業の成果の評価に関する統一的な尺度が

存在することを前提としなければ不可能であるが、このこと自体、現代の外国語学習の文脈ではきわめて非現実的なことであろう<sup>9)</sup>。

このような教授メソッドに関する一定の方向性が失われてくるのとほぼ時を同じくして、たとえばドイツ語圏では、外国語教授研究 (Sprachlehrforschung) が一つの学際的な研究領域として確立されてきたが、これは偶然のこととはいえないであろう。この新しい研究領域で追求してきた問題としては次のようなことがらが挙げられる。

- ( i ) 外国語授業の現状や授業における学習者の条件について、確実な認識を得ること。
- ( ii ) 学習者の側での言語の習得・学習プロセスを経験的に分析し、習得・学習プロセスと教授方法との相互関係を検討すること。
- ( iii ) 習得・学習との関わりにおいて言語やコミュニケーションを分析すること

現在の日本の大学や学校での外国語授業がおかれている現状についても、根本的な違いがあるとは考えられない。たしかに学習者の側の条件や外国語学習の制度的枠組みといったものから、日本の英語教育やドイツ語教育は、欧米のそれとは大いに異なっているかも知れない。しかしこのような相違を、相互に比較不可能な別物と見ている限り教授研究の前進はありえず、むしろこのような相違をも理論の中に組み入れ、両者を、条件の異なる変種として捕捉できるような教授研究が構想される必要があろう。

上に取り上げた言語心理学の成果についても、ここから特定の効果的な教授法が引き出されるという種類の関連領域と理解されるべきでないのは当然のことであろう。むしろ、言語心理学が言語的発話を、話者の側の状況スキーマやパートナーモデルを基盤とした、パートナーの意識内容の変更に関わる大きなコミュニケーションのプロセスの一部として位置づけたことは、外国語授業における特定の教授技法の強調をますます否定する方向付けとなっているといえる。Herrmann らによる言語心理学的な発話研究の外国語教授研究への最も重要な寄与は、状況性、話者やパートナーの意識、パートナーモデルといった心

---

9) s. F.G. König: Und sie ewegt sich doch! Forschungsmethodische Antworten auf kritische Fragen an die Sprachlehrforschung. in: Bausch et al. (1986) および Edmondson (1993), Kapitel 7

理学的領域と発話との関係に関する理論モデルを提示し、その実験的検証と理論の精密化を行ってきた点にあるといえる。たしかに Herrmann らによる理論—仮説の構築とその実験的検証—は、コミュニケーションのあらゆる現象を記述することが出来る段階からはほど遠いことも事実であり、また要請発話に関して言えば、真正なコミュニケーション状況における要請ははるかに複雑なものであることが多いといえる。しかし、このような基礎的・理論的研究と外国語教授研究のような、リアルな問題状況を出発点とする応用的研究領域との関係は必ずしも直接的なものである必要はない。外国語教育理論の領域では、発話が行われる状況についての分析的研究が行われた例は少なく、外国語教授研究にとっては、この理論モデルが示唆するところはきわめて大きいと思われるるのである。

## 2) 言語知識が先か、コミュニケーションが先か?

前節では、要請発話という研究領域についての Herrmann らの研究の概略を述べた。ここで何よりも特徴的なことは、このようなコミュニケーションプロセスにおける言語的手段の位置づけである。まず言語的手段は、コミュニケーション的目的達成のための十分条件ではなく、さまざまな手段の一つであるにすぎない、とされる。言い換えれば、コミュニケーションにおける言語の役割は、むしろ部分的・補完的なものと考えられているといつても過言ではない。さらに、コミュニケーションプロセスにおける発話(外言化)は、コミュニケーションの始まりではなく、むしろ話者における心的計算過程の結果であるということも、きわめて重要な指摘である。

このような知見は、「コミュニケーション能力とは何か」という外国語教授研究における本質的な問いへの重要な示唆となっている。ここでは語学的に正確な文を産出できることがコミュニケーション的目的の達成のための十分条件でないことは明らかで、「コミュニケーション的目的を達成するために、話者は発話に至るまでにどのような課題をクリヤーしなければならないか」という言語心理学的な問題設定が前面に出てくることになる。ここで要請される能力とは、状況適合的(situationsgerecht)に行動し、手持ちの言語手段を有効に活用して、自らのコミュニケーション的目的を達成する能力、という広がりを持つことになる。言語運用の際には話者は、どのような状況で、どのような相手に対して、どのような言語化を行えばコミュニケーション目的を有効に達成できるかという、方略的知識を活用しなければならないのである。

このような知識は、その大きな部分において個別言語の差に関わらない、一

一般的な世界知に属する知識であり、母語圏における社会化の過程の中で学習されてきているものである。外国語でのコミュニケーションにおいても、このような一般的な認知・行動能力を活用することが可能であり、またこのことはコミュニケーション能力の獲得のために必須でもある。すなわち、『英語ができないから、コミュニケートできない』のではないのである。外国語授業においても、このことは明確にテーマ化される必要がある。

### 3) コミュニケーションの文化依存的要因

話者は、ある状況において、あるパートナーに対して行う発話が、コミュニケーション目的に照らして有効性を持つか、社会的規範に照らして許されるかどうか、その言語化が誤解や反発を生み出す恐れがないかどうかを判断しなければならない。このような判断の基礎となる知識は、話者が社会化プロセスの中で獲得してきているものであり、その文化に依存することがらである。これが、異文化が接触するところではしばしば問題を引き起こすことは周知の通りである。たとえば Helfrich らによる研究は、両文化において共通している部分もあるが、異なる部分もあり、一つの文化における規範をすべてそのまま他の文化圏に移し変えられるものではないことを、実験的に明らかにしている。

外国語によるコミュニケーションについていえば、状況適合的 (situationsgerecht) に行動し、手持ちの言語手段を有効に活用して、自らのコミュニケーション目的を達成する能力には、当然ながら上述のような意味での異文化についての知識と行動能力が含まれなければならない。この点で、文化比較的な言語心理研究は、外国語教授研究にとってもますます重要な研究分野となっていくであろう。

### 4) コミュニカティブ・アプローチについて

最近の外国語教育では「コミュニケーション」という用語が好んで用いられ、コミュニケーション的アプローチないしコミュニケーション・メソッドは一種の流行語になっている観するらある。しかしこのような概念の理解は図式的なものにとどまっている場合も多いように思われる。コミュニケーション=「会話の授業」という等式化や、読解授業とコミュニケーションとは別であるというような理解などは、このことの例といえよう。たとえば、カタログ化された状況に応じて、暗記した定型文で言語のみのロールプレイを行わせるといった教授法がどこまでコミュニケーション能力の養成に寄与するものかどうかは、検討を

要する問題である。

真正な言語使用状況では、話者は言語自体のために発話をしているわけではないのは言うまでもないが、ヘルマンらは、外言化される以前の、発話に向かう心的プロセスに焦点を当てた研究を行い、発話が基本的に状況とパートナーに関する話者の側の評価や想定に規定されることを経験的に明らかにすることを試みた。外国語授業との関わりでは、次の諸点を確認する必要があろう。

- ◎コミュニケーションは複数の関与者の間の相互行為であり、そこではコミュニケーション目的が存在する。すなわち、あるコミュニケーション行為の前と後とでは、行為者をとりまく世界は何らかのかたちで変化する。
- ◎コミュニケーションは単なる情報の伝達ではなく、相手の意識内容に変更を加えようとするプロセスである。
- ◎コミュニケーションは言語的記号の発信によって始まるのではなく、またその受信によって終わるのでもない。発話は、話者における注意の焦点化、発話のためのスキーマの活性化、選択・線状化などのプロセスの結果と捉えるべきものである。
- ◎コミュニケーションの手段は話すことだけではなく、言語はその一部をなすにすぎない。また言語的表現手段は言語以外の表現手段とネットワーク化されている。

このような観点からは、コミュニケーション型な外国語授業とはどのような意味を持つものであろうか。

Herrmann らのモデルに依拠するなら、コミュニケーションの能力は、伝達可能な知識として教えたり学んだり出来るものとは考えられない。ここでは状況とパートナーモデルに適合し、かつ発話目的にそった発話産出が学ばれなければならない。もちろん教室での授業では、多くの場合、何らかのかたちで現実のコミュニケーションを模倣することが必要となる。このようなコミュニケーション状況の設定は、授業（教師）の行う最も重要な役割である。ここではコミュニケーションを単なることばのやりとりではなく、言語を中心とした行為（ないし行為の連鎖）として捉える必要がでてくるであろう。そのためには、適切な状況設定と、学習者の自然な発話を促し、言語運用の経験を通して言語使用のストラテジーを学ばせるための授業形成が必要となる。このような授業形成は、学習者の反応との関係において駆使される複合的な教授ストラテジー

の集合であるはずで、この意味では、コミュニケーションタイプ・アプローチを一つの従来的な意味での教授法 (Methode) と理解することは適切ではない。

コミュニケーション的な言語運用能力の獲得のためには、言語的インプットを得ることが本質的に必須であるといえるが、ここでのインプットとは、しばしば誤解されているように、当該言語の音声の無機能なシャワーのようなものから得られるものではあり得ない。有効なインプットはコミュニケーションプロセスにおける発話の作用が学習者において経験されることであり、それは学習者において、言語使用が状況に実感的に結びつけられることを意味するであろう。学習者はまさに、「コミュニケーションを行うことによってコミュニケーションを学ぶ」のであり、コミュニケーションは授業の目標であると同時に目標にいたる道程でもある<sup>10)</sup>。

しかしながら、教室そのものにも真正なコミュニケーション状況が存在することも見逃してはならないだろう。すなわち教師の発話に対する学習者の反応や、学習者の側からの発話についても、言語心理学的なモデルが当てはまるとはいうまでもない。学習者もコミュニケーション関与者であり、学習者の行動もまた話者・聞き手のシステムの調整行動であると捉える必要があるということである。そしてコミュニケーション的な言語習得のプロセスは、学習者が社会的相互行為に関する一般的知識や既存の言語知識を運用する中で新たな知識を獲得していくという生産的な学習サイクルを形成するものでなければならない。したがってコミュニケーションは単に、学習した知識を応用するということではない。

#### V. おわりに

外国語授業をとりまく状況や授業の位置づけの変化の中で、伝統的に行われてきた教授法としての文法・訳読の問題点がしばしば指摘される。長らく文法・訳読授業が一定の成果を上げ、その有効性に疑いがもたれることがなかつたことの背景として、外国語授業の位置づけや教育全体の中での機能といった意味での固有の前提条件が存在していたといえる。たとえばドイツ語は、長らく学術言語としての役割を果たしてきたが、そこには、国際的に共通の概念体系に支えられた、言語の相違を超えた意味の普遍性への信頼（あるいは幻想）があったことは事実であろう。また文学や芸術分野のドイツ語に関しても、日本におけるドイツ文化の受容が伝統的にきわめて一方向的かつ選択的であった

---

10) Butzkamm (1989), Kapitel VII, Kommunikation als Weg und Ziel

ことから、いわば「閉ざされた世界」の言語としての扱いを受けてきたことは否定できない。このような前提のもとでは、学習者はひたすら辞書的な語義に依拠しつつ、テクストと取り組みながら自らの「解釈」を深化させてゆけばよかつたのであろう。

またとくに大学では、専門教育の基礎としての「語学」という位置づけから、読解のような受容的側面が強調されるあまり、コミュニケーション手段として言語の機能性の側面がきわめて不十分にしか取り上げられてこなかったことも否定できない。ここでは学習者は、状況に組み込まれたコミュニケーションプロセスの中で言語が機能するさまを経験することがなく、したがって自らの言語使用のプロセスとその結果を検証する機会も持たない。とりわけ大きな危険性は、意味の普遍性への信頼に依拠しながら、言語を記号の集積として取り扱うことで、学習者は、上に述べた意味でのコミュニケーションの文化依存性を見落としてしまいやすいということであろう。

外国文化の受動的受容から外国語によるコミュニケーション能力あるいは異文化コミュニケーション能力の養成へと、外国語授業の目標が多様化すればするほど、学習者に言語知識を伝達するだけでは授業の使命は果たし得ないことが明らかになりつつある。外国語教育では、学習者の能動性をいかにひきだすかが大きな課題となるが、それは伝達機能を中心とした自然な言語使用の機会を与えることと無関係ではないはずである。本稿でとりあげた、ドイツでの言語心理学の最近の成果は、外国語教育の領域においても、コミュニケーションにおける心的プロセスという原点に立ち返り、それと外国語学習との関係を新たに求めてゆくことを要請しているようにも思われる所以である。

### 主要参考文献

- Austin, J. L.: *How to Things with Words*. 1961 J.L. オースティン (坂本百大訳) : 言語と行為. 大修館書店 1978
- Bausch, Karl-Richard/ König, Frank G./ Kogelheide, Rainer: Probleme und Perspektive der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre. Frankfurt am Main 1986
- Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Hüllen, Werner/ Krumm, Hans-Jürgen (hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1991
- Butzkamm, Wolfgang: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen 1989
- Edmondson, Willis/ House, Juliane: Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen 1993
- Helfrich, Hede: Soziale Handlungsmuster im internationalen Kulturvergleich. Vortrag gehalten auf der 35. Tagung experimentell arbeitender Psychologie, 4.-8. April 1993 in

- Münster (Manuskript)
- Herrmann, Theo: Allgemeine Sprachpsychologie. München (Urban & Schwarzenberg) 1985
- Herrmann, Theo (中島巖訳) : 西ドイツにおける言語心理学研究の現況, 心理学評論  
1988, Vol.31, No.2, 252-263
- Herrmann, Theo: Zweitsprachenkompetenz als kommunikative Fertigkeit. Sprachpsychologische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs. Arbeiten der Forschungsgruppe Sprache und Kognition am Lehrstuhl Psychologie III der Universität Mannheim. Bericht Nr.48, 1990
- Herrmann, Theo: "Ich Brot" - und wieviel darüber hinaus? Zielprobleme des Fremdspracheunterrichts. ドイツ語教育部会会報 42, 1992, S.6-22
- Herrmann, Theo/ Grabowski: Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion. Heidelberg 1994
- Herrmann, Theo: Sprachproduktion als Systemregulation (Aus: Die Handlungsregulationstheorie. Von der Praxis einer Theorie.), Göttingen 1994
- Kornadt, Hans-Joachim/ Mangold-Allwinn, Roland/ Grabowski, Joachim: Sprache und Kognition. Aspekte des Forschungsfeldes. Heidelberg 1994
- Searle, J.R.: Speech act. An essay in the philosophy of language. Cambridge 1969 J.R. サール (坂本百大訳) : 言語行為—言語哲学への試論 効草書房 1986