



言語生成プロセスの一視点：
命題を言い換えるというコミュニケーション方略に
ついて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-12-11 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 川村, 珠巨 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00007710

言語生成プロセスの一視点

—命題を言い換えるというコミュニケーション方略について—

川 村 珠 巨*

A Process-oriented View of Linguistic Realization

- How do second language learners paraphrase a proposition? -

KAWAMURA Tamami*

要 旨

ある意図（命題）を相手に伝えたい場合、第2言語学習者は、どのような心理言語学的プロセスを経て、それを言語化しているのか？従来のコミュニケーション方略研究の中心であった語彙的問題を語彙のレベルで解決することによってしか学習者は方略能力を発揮することができないのか？

本論では、言語生成上生じうる語彙のレベルを超えた問題（特にここでは「伝達したい命題を言語化できない」という問題を扱う）に遭遇したとき、学習者はどのようにそれに語彙的、意味論的、語用論的に対処してコミュニケーションの続行に努めるのかを検証し、語彙のレベルを超えたコミュニケーション方略指導の可能性を探る。

キーワード コミュニケーション方略 (communication strategies), 命題 (proposition), 発話行為 (speech act)

1 はじめに

日本のような、日常生活で単一言語のみを使用し、外国語に直接接触する機会の少ない環境にある学習者が、英語でコミュニケーションすることを要求されると、日本語の個々の単語に対応した英語の単語を探そうとし、自分の持つ語彙項目の中に該当する単語を見つけることができなければ、往々にして会話の続行を断念するようになる。話し手が表現したいと思っている内容を適切かつ正確に表現できる言語能力に欠けているために起こるコミュニケーション上の問題を回避・解決するために使用されるのがコミュニケーション方略 (Communication Strategies, 以下CSと略す) であり、この方略を駆使する力「方略的能力」はコミュニケーション能力の重要な構成要素の一つとしてとらえられている (Canale and Swain 1980, Canale 1983)。この「方略的能力」の研究において、これまで対象とされてきたものは、主としてCSの定義と分類、第2言語学習者のCS使用の実態

把握であった (e.g. Færch and Kasper 1983, Ellis 1984, Poulisse et al. 1984, Paribakht 1985, Tarone and Yule 1989)。また実態把握を扱った研究は、コミュニケーションの続行を妨げる問題そしてそれを回避・解決する手段のいずれもが単語 (word) レベルで出現している場合のみを取り上げている。すなわち、ある概念を言語的に表す単語を知らない、あるいは使えないというコミュニケーション上の問題に遭遇したときに、学習者はどのような語彙を使ってその問題を解決しているのかに関心が向けられていた。

しかし実際には、発話の基本的な単位は、一つ概念あるいはそれを言語的に表す一つの単語ではなく、複数の概念からなる命題 (proposition) あるいは複数の概念を言語的に表す複数の単語からなる文 (sentence) である。したがって学習者が使用するCSも、従来の語彙的問題の語彙的解決法という視点からではなく、一つの命題を言語的に実現し、伝える手段という視点でとらえることが必要であると思われる。

そこで本論では、ある意図 (intention) を相手 (聞き手) に伝えるにあたって、第2言語学習者はどのように文を生成し、その際に生じる問題をどのよう

2000年4月12日 受理

*一般教養科 (Department of Liberal Arts)

なCSを使って回避・解決できるのかを、概念・単語レベルだけでなく、それらを超えた命題・文レベルで意味論的、語用論的に検討することを目的とする。

2 視点によって異なるCSの分類

どのようなときに学習者はCSを使用するのか、Savignon (1983) は以下のような状況を挙げている。

- (a) 適切な語彙が思いつかないとき
- (b) 自分が考えをまとめるために言いよどんでいる間も相手とのコミュニケーションを絶ち切らないようにするとき
- (c) 相手が使った単語や表現が理解できないということを伝えるとき
- (d) 自分が伝えたいことが相手に誤解されているということがわかったとき

(e) 相手が速く話しすぎていて理解できないとき
このような状況に対応するためのCSについて、これまで様々な分類がなされてきた。

例えば、Tarone (1977) は、言語生成の際に使用されるCSを *avoidance*, *paraphrase*, *borrowing*, *mime*, *appeal for assistance* の5つに分類している。なお *paraphrase* に関しては、さらに *approximation*, *word coinage*, *circumlocution* の3つが下位方略として分類されている。後にこれらは *paraphrase* の下位範疇に設定されるのではなく、それぞれ独立したCSとして分類されるようになった (e.g. Blum-Kullka and Levenston 1978, Færch and Kasper 1980, Váradi 1980, Paribakht 1985)。

一方、Kellerman et al. (1986, 1987) は、このような分類法では、それぞれの方略にかなりのオーバーラップが見られ、さらにCSと言語的実現(すなわち結果的に学習者が生成した単語)との区別がなされておらず、表層の言語的特徴にとらわれた分類(「プロダクト中心」の分類法)になっていると批判し、言語的実現にいたるアプローチ、すなわち方略の選択および使用のプロセスに注目した分類(「プロセス中心」の分類法)を提唱している。

その分類法によると、方略は大きく *conceptual* と *linguistic* とに分けられ、さらに前者は *holistic* と *analytic* とに、後者は *transfer* と *morphological creativity* とに分類されている。

例えば伝統的なプロダクト中心の分類によると、*balloon* (Váradi 1980 の例) が言えないために、*'airball'* と言えば *word coinage* に、*'ball with air'* と言えば *circumlocution* に分類されるが、プロセス中心の分類

法によると、「風船」という概念をどちらも (*'airball'* と *'ball with air'*)、*ball* と *air* という2つの要素に言及することによって分析的にとらえ伝えようとしているという点で、認知的プロセス (*analytic*) は同じであると分類される。

これらの分類に対して、高塚 (1998) は、語彙的CSには、問題も解決も語彙的なもの、問題は語彙的だが解決は語彙的でないもの、および問題は語彙的ではないが解決は語彙的なもの、という3種類があるとし、CS研究の対象を語彙的問題の語彙的解決にとどまらずさらに広げることの必要性を示唆している。

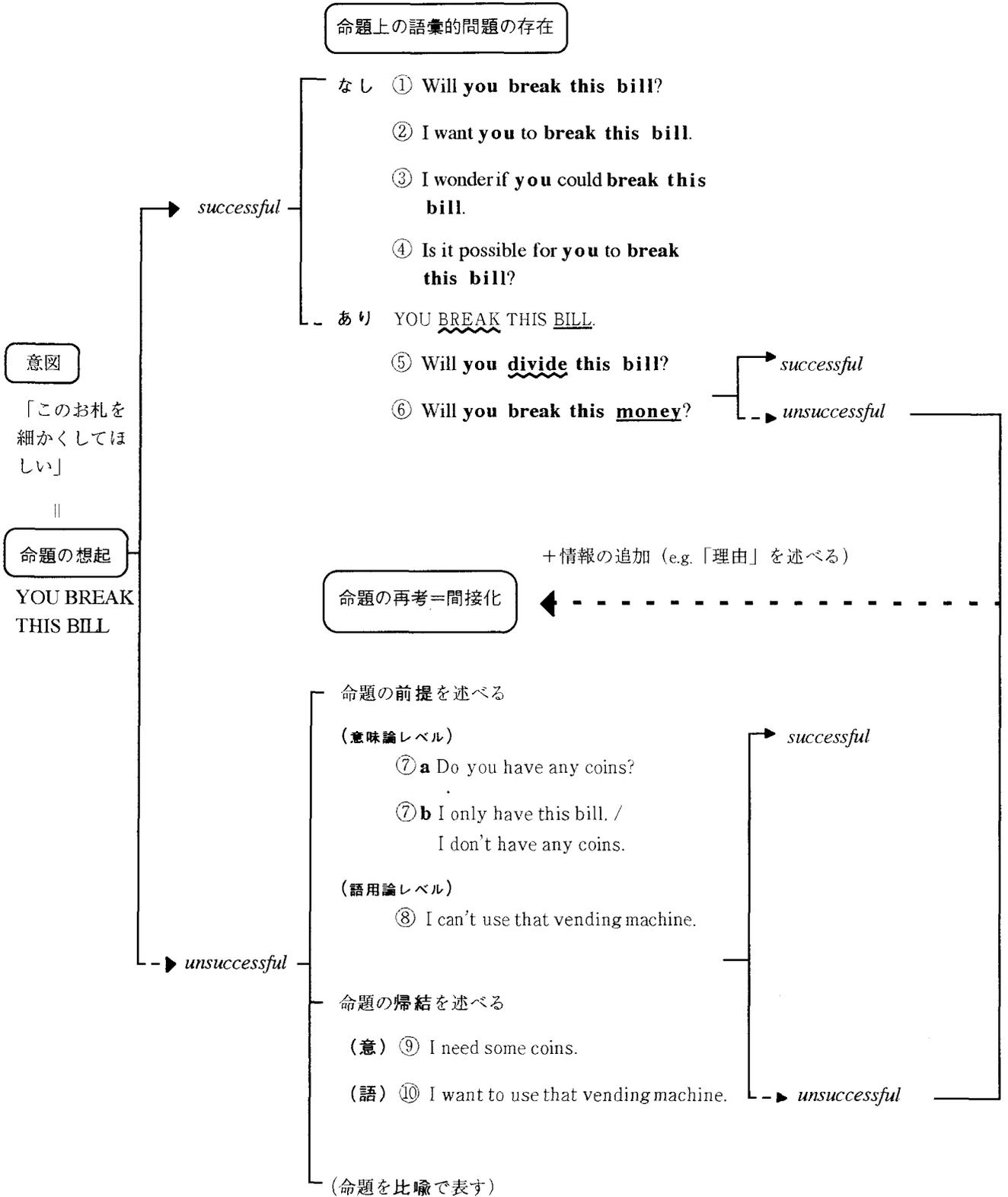
その一つの試みとして、Færch and Kasper (1983:50) の語彙的問題に対する非語彙的(統語的)解決である *'restructuring'* というカテゴリーを発展させて、語彙的問題についての解決が、語彙レベルでなされるのか、語彙を超えたレベルでなされるのかによってそれぞれを *'local solutions'*, *'global solutions'* と分類している。つまり、ある単語がうまく使えないために言い換えの必要がある場合、文中のその単語が占めるべき場所に、他の単語、表現を置き換えようとする解決の方法を、*'local solutions'* と呼び、それに対して、文中のその単語およびその単語の位置を超えて、文の他の要素との関係によって解決を図ろうとする方法を、*'global solutions'* と呼ぶというものである。

3 言い換えのプロセス

コミュニケーションの成立には、自分の意図していることを言語によって聞き手に伝える言語生成と、相手の意図を理解する言語理解の双方が必要不可欠である。この章では、言語生成面における問題解決の方法を具体的な例とともにみていくことにする。言語生成とは、結局のところ、自分の言いたいことを自分の持つ言語能力の範囲内で表現するために、どのように言語化すればよいのか、すなわち、どのように言い換えをすればよいのか、という言語処理を常に頭の中で行うプロセスであると考えられる。

そこで、学習者が、実際に第2言語でのコミュニケーションをする際に最も多く生成されると考えられる「相手に何かを求める」、例えば「お札を細かくしてほしい」という「依頼」の機能は、どのようなかたちで言語的に実現できるのか、「(聞き手が)お札を細かくする」=YOU BREAK THIS BILL という命題レベルでの言語処理プロセスを図示して検討することにする(図1)。

図 1 言語生成（言い換え）のプロセス



3. 1.1. 命題が想起できる場合

「このお札を細かくしてほしい」という意図を相手に伝えるための命題を YOU BREAK THIS BILL とする。この命題が想起できると、次に学習者はそれを言語化することを試みる。このときに、学習者は命題における語彙的問題の有無を認識することになる。語彙的問題は存在しない、すなわち命題を言語化する上でわからない単語がない場合は、「依頼」という機能を果たす言語形式を考慮に入れ、例えば、

- ① Will you break this bill?
- ② I want you to break this bill.
- ③ I wonder if you could break this bill.
- ④ Is it possible for you to break this bill?

といった、相手に自分の意図を伝えることのできる文を生成することができる。一般に「概念・機能シラバス」(Notional/Functional Syllabus) と呼ばれている、ある概念、機能 (e.g. 依頼する) を言語的に実現するための多様な表現を学習者に提示するシラバスが扱っているのは、常に命題が想起できていることが必要条件となっていると言えそうである。

3. 1.2. 命題上の語彙生成に問題がある場合

「(聞き手が) お札を細かくする」という命題は想起できるのだが、その命題の中で「細かくする」や「お札」にあたる単語がわからない、という問題が生じた場合、その解決方法としてまず学習者が試みるのは、語彙的解決法である。例えば、BREAK がわからなければ、

- ⑤ Will you divide this bill?

と、類義語を使う CS 使用によって問題を回避することができるし、同様に BILL がわからなければ、その上位語を使うことによって、

- ⑥ Will you break this money?

として、会話を続行することができる。さらに相手に自分の意図を伝えることができる。

しかし、この試みが失敗した場合、すなわち相手に自分の意図したことを語彙的 CS を使うことによって伝えることができなかつた場合、往々にして学習者はコミュニケーションの続行を断念してしまいがちであるが、以下の⑦～⑩の例文にあるように、語彙レベルでの解決をあきらめ、命題の再考＝間接化を図ることによって、意味論、語用論のレベルでの命題の伝達が可能であることを学習者に認識させる必要があると思われる。

3. 2.1. 命題が想起できない場合

「このお札を細かくしてほしい」という意図を相手に伝えるための命題 YOU BREAK THIS BILL が想起できない場合は、この命題の再考、すなわち「(聞き手が) お札を細かくする」という命題の間接化を試みることによって、コミュニケーションの放棄を避けることが可能となる。命題の間接化とは、具体的には高塚 (1998) が、命題の「前提」や「帰結」に言及することによって、また「比喩」表現を使うことによって、もともとの意図と意味において等価あるいは類似の表現をつくることを明らかにしている。(なお「比喩」表現の使用については、学習者にかなりの言語知識を要すると考えられ、問題を回避するための CS にはなりにくいと思われる。よってここでは「比喩」表現の使用については検討の対象からは除外している。)

3. 2.2. 意味論レベルでの解決

ある文によって表される意味は、通常、命題の意味 (propositional meaning, sense) と語用論の意味 (pragmatic meaning, (illocutionary) force) とに分けられ、前者が文の意味論的な文字どおりの意味 (literal meaning) であるのに対して、後者は文が具体的場面で果たす言語機能 (function) ・発話行為 (speechact) を指す。

「(聞き手が) お札を細かくする」という命題 YOU BREAK THIS BILL が想起できないという問題に遭遇した場合、学習者がとる解決法すなわち CS として、上述のとおり、命題の「前提」や「帰結」について言及することができる。例えば「お札を細かくしてほしい」と相手に依頼する「前提」とは、意味論レベルでは、「相手が細かいもの (小銭) を持っている」や、「自分はお札しか持っていない」である。

- ⑦ a Do you have any coins?

- ⑦ b I only have this bill. / I don't have any coins.

同様に、意味論的帰結は「自分は細かいもの (小銭) を必要としている」ということであるから、

- ⑨ I need some coins.

という文を生成することによって、「相手にお札を細かくしてほしい」という意図を伝えることが可能になる。

3. 2.3. 語用論レベルでの解決

一方、命題の「前提」や「帰結」を、言外に含意

することによって言及することも可能である。「お札を細かくしてほしい」という意味と等価になるように、語用論レベルで命題の言い換えを行うとすると、例えば「自分は（お札しか持っていないので）あの自動販売機を利用できない」のような命題（「前提」）、「自分は（お札を細かくして）あの自動販売機を利用したい」のような命題（「帰結」）を表す文を生成することができる。

- ⑧ I can't use that vending machine.
⑩ I want to use that vending machine.

3.3. 命題の再考＝間接化と global solutions

このようにある命題「（聞き手が）お札を細かくする」YOU BREAK THIS BILL を伝えたいときに生じる問題に対しては、①～⑥でみられるように語彙レベルで回避・解決を試みるが、⑤や⑥において別の単語や表現を使うCSが、自分が意図することを伝えることに関して機能しない場合もある。また⑦a～⑩のように意味論、語用論レベルで回避・解決を試みても、同様に相手に意図が伝わらない場合がある。特に、命題の「前提」や「帰結」を言外に含意する語用論レベルでの命題の言い換えにおいては、話し手の意図が相手に伝わらない可能性はさらに大きくなると考えられる。このような場合に使用可能なCSとしては、意図を伝えるという点で不成功であった⑦～⑩に、「理由を述べる」などの情報の追加に加えて、再度、異なる表現での命題の再考＝間接化ということが考えられる。

- ⑤ Will you divide this bill? → *unsuccessful* →
+⑨ I need some coins. + ⑦ b I only have this bill.
+ but ⑩ I want to use that vending machine.

- ⑧ I can't use that vending machine. → *unsuccessful*
→ + It doesn't accept any bills. (「理由」を述べる)
+ ⑦ a Do you have any coins? (他の間接化を試みる)

これらの例によって、命題を言い換えてみる方略が、コミュニケーションを途中で放棄せずに続行するという点で有用であり、また、これは、文生成における問題の回避・解決の手段としての global solutions の有用性をも示すことが可能である。

4 おわりに

これまでは、語彙的問題を語彙レベルで解決できることを学習者に意識させることにCS指導の重点が置かれていたが、ある意図を持った命題を伝達するという視点で言語生成のプロセスをながめてみると、命題の間接化は、CSの立場からすると、文生成の際に生じる問題の回避・解決の手段として、使用することができ、間接的表現の指導がCS指導の重要な一部分になると思われる。

このことは Ellis (1997:10) によって指摘されているように、学習者が直接的な表現を使いがちで、間接的な表現が使えないことが多いことを考慮するとさらに大切であると言える。

本論では、「依頼する」という言語機能についてその言語生成のプロセスを検討してきたが、その他の機能についても同様に、命題の間接化が有用なのか、また間接化の手段として「前提」や「帰結」を述べること（あるいは「比喩」表現を使うこと）以外にもCSとして分類できるものはないのかということについて、第2言語学習者の実態把握とともに検討する必要がある。そのうえで間接的表現の指導を意識したシラバスの作成が今後の検討課題となる。

◆参考文献

- Blum-Kullka, S. and E. A. Levenston.** 1978. 'Universals of lexical simplification' in Færch, C. and G. Kasper (eds.) 1983:119-139.
- Brown, H.D., C. Yorio, and R. Crymes.** (eds.) 1977. *On TESOL '77*. Washington, D.C.: TESOL.
- Canale, M.** 1983. 'From communicative competence to communicative language pedagogy' in Richards, J.C. and R.W. Schmidt (eds.) 1983:2-27.
- Canale, M. and M. Swain.** 1980. 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing' *Applied Linguistics* 1, 1, 1-47.
- Ellis, R.** 1984. 'Communication strategies and the evaluation of communicative performance.' *ELT Journal* 38, 1, 39-44.
- Ellis, R.** 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Færch, C. and G. Kasper.** 1980. 'Processes and strategies in foreign language learning and communication.' *Interlanguage Studies Bulletin* 5, 47-118.
- Færch, C. and G. Kasper.** 1983. 'Plans and strategies in foreign language communication' in Færch, C. and G. Kasper (eds.) 1983:20-60.
- Færch, C. and G. Kasper.** (eds.) 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Paribakht, T.** 1985. 'strategic competence and language proficiency.' *Applied Linguistics* 6, 2, 132-146.
- Poulisse, N., T. Bongaerts, and E. Kellerman.** 1984. 'On the use of compensatory strategies in second language performance.' *Interlanguage Studies Bulletin* 8, 1, 70-105.
- Savignon, S.J.** 1983. *Communicative Competence: theory and classroom practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- 高塚成信 1988. 「文生成における語彙的・文法的問題の global solutions」 [『岡山大学教育学部研究集録』 110, 1-12.]
- Tarone, E.** 1977. 'Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report' in Brown, H.D., C. Yorio, and R. Crymes (eds.) 1977:194-203.
- Tarone, E. and G. Yule.** 1989. *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Váradi, T.** 1980. 'Strategies of target language learner communication: message adjustment.' *International Review of Applied Linguistics* 18, 1, 59-71. Also in Færch, C. and G. Kasper (eds.) 1983:79-99.