

国語教育におけるコミュニケーション能力研究の課題

長 田 友 紀

1. はじめに

communicative competence や communication competence といった用語が学術上に登場するのは1970年前後からである。日本においては1990年以降に新聞各紙で「コミュニケーション能力」の使用頻度が急増してきたことが指摘されている(本田, 2005, p. 52-53)。このような海外や社会での注目を浴びて, 日本の国語教育にもコミュニケーション能力という用語が頻出するようになったと思われる⁹⁾。しかし国語教育においてはコミュニケーション概念の研究はあっても(渡辺・佐々木, 2000), コミュニケーション能力の概念について幅広く明らかにしたものはほとんどない。また従来のコミュニケーション能力研究の蓄積を踏まえたうえで論述しているものは, わずかな例外を除いてほとんどない状況である。つまり国語教育におけるコミュニケーション能力研究の最大の課題は, 広範な研究上の蓄積を踏まえたうえでの議論がなされていないことだといえる。それぞれの提案が単発的になされてしまい, コミュニケーション能力に対する幅広い視野が開けないのである。

そこで国語教育に資するコミュニケーション能力という視点からその研究史を概観し, 成果と課題を明らかにする。本稿での具体的な課題は次の通りである。(1)広範なコミュニケーション能力研究をとらえるための枠組みを設定する。(2)設定した枠組みに従い, それぞれの研究史を俯瞰する研究をまずは極力取り上げる。その上で, それぞれの代表的な研究について概観する。(3)各枠組みでの研究成果を踏まえ, 国語教育におけるコミュニケーション能力研究にはどのような課題があるのかについて考察する。

なお以下, 一般的な広い意味あるいは複数の論者のコミュニケーション能力概念をまとめて示すときには「コミュニケーション能力」と表記する。特定の人物による特定の意味の概念を示すときには, 原著の用語(例えば communicative competence, 日本語文献の場合には「コミュニケーション能力」など括弧をつけて)を提示する。

2. コミュニケーション能力論を把握するための3つのパースペクティブ

Rubin(1990)は, アメリカの国語教育(母語教育)での研究史について次のような概観をしている。コミュニケーション能力¹⁰⁾については, プラトンやアリストテレスなどの昔から言及されており, 特にレトリックにおいて効果的なコミュニケーターを訓練することに関心があつた時代が長く続いた¹¹⁾。1900年代半ばには, 心理学や言語学など他の領域からも注目が集まった。Chomsky や Hymes などこれらの学者たちの多くは competence と performance の区別を用いることにな

る。そして、1970年代から80年代にかけて、コミュニケーション能力の基本的な構成要素と定義に関する研究が増加した。

この概観を踏まえて、Rubin は社会的動向や教育的動向に影響を与えたコミュニケーション能力研究を3つのパースペクティブから把握している。第1に認知的パースペクティブであり、言語学の Chomsky や Hymes、心理学での研究があげられている。第2に社会的・対人パースペクティブであり、社会学の Mead や Goffman などがあげられている。第3にコミュニケーションスキルパースペクティブであり、特定の場面やコンテキストでのスキルを研究するものである。Rubin(1990)のこの3つの枠組みは現在の国語教育を考える上でも有効である。ただし、あくまでも論点を抽出するための概論であるため各パースペクティブの研究史についての詳しい説明はなされていない。そこでこの枠組みを用い、日本の国語教育に資すると思われるコミュニケーション能力研究を現在の視点から幅広く概観する。ただし論述の都合上、認知的、コミュニケーションスキル、社会的・対人パースペクティブの順にみていく。

3. 認知的パースペクティブ

(1) 認知的パースペクティブとは

Rubin(1990)は、認知的パースペクティブとして応用言語学的アプローチと認知心理学的アプローチを取り上げている。ここでは両者とともに、応用言語学的アプローチから派生した母語教育のアプローチである機能的コミュニケーション論についても取り上げることにする。

(2) 応用言語学的アプローチによる主な成果

(i) McNamara (1996) による整理

communicative competence という用語を本格的に用いたのは Hymes(1972)とされる⁴⁾。Chomsky の competence が「言語能力」と訳されるのに対して、この Hymes の用語は「伝達能力」とされてきた。ただし近年では「コミュニケーション・コンピテンス」や「コミュニケーション能力」と訳されることも多くなってきている。McNamara(1996)は表1のように Hymes との関わりから主要なコミュニケーション能力論を俯瞰した。「Writer」は Hymes などの主要な論者を示す。「Model of knowledge」と「Model of performance」は、コミュニケーション能力概念における「知識」と「行為」モデルを主要な論者がどのような概念で表しているかである。「Actual use」は実際のコミュニケーションをどのように表しているかである。まずは表1を参照しながら代表的な研究を概観する。

(ii) Hymes (1972) の communicative competence

Chomsky は、話者・聴者がもっている自分の言語についての潜在的知識である competence (言語能力)と、具体的な場面において言語を実際に使用することである performance (言語運用)とを区別した。Chomsky の competence は表1でいう Model of knowledge であり、performance は Model of performance と Actual use に該当する(McNamara, 1996, p. 56)。その上での確かな言

表 1 主要な第二言語の performance と、Hymes のオリジナルとの差異の関係モデル (McNamara, 1996, p. 60)

Writer	Model of knowledge	Model of performance	Actual use
Hymes	Model of communicative competence		performance
	knowledge	ability for use	
Canale and Swain	communicative competence	[unable to modelled]	communicative performance
Canale (1983a,b)	communicative competence		actual communication
	knowledge	skill	
Bachman	communicative Language ability		
	(language competence/ knowledge)	(strategic competence)	

語研究の対象とは、音韻規則と統語規則の理想化された固定知識としての competence (言語能力) であるとした(チョムスキー, 1970, p. 4)。しかし、Hymes はこれを次のように批判する。

われわれは、普通の子供が、文についての知識—文法的だけでなく、適切さ—を獲得している事実について説明しなければならない。彼や彼女は次のような能力を獲得している。それは、いつ話すのか、いつ話さないのか、そして誰と何を、いつ、どこで、どのように話すのかという能力である。すなわち、スピーチアクト (speech act) のレパトリーを身につけ、スピーチイベント (speech event) に参加し、彼らの達成度が他者によって評価されるのである。(Hymes, 1972, p. 277)。

人間が実際に言語の運用を行う際には、正しい文を産出する知識を用いるだけでなく、状況に応じた適切な使用に関する知識を用いており、両者の知識を説明することが言語研究の課題であるというのである。Hymes は、表 1 のように、communicative competence と performance の区別を認めた上で、communicative competence は、knowledge (潜在的な言語知識) と、ability for use (使用のための能力) からなるとした⁵⁾。ability for use の概念は幅広く、動機や意欲といった非認知的な要素まで含む(Hymes, 1972, p. 283)。この communicative competence は、次の 4 つの質問に答えることができるものであるという。

1. あることが、形式的に可能かどうか (かつどの程度)
2. あることが、実行可能な手段によって実現可能かどうか (かつどの程度)
3. あることが、実際使われ評価されている状況に関連して適切 (適当である、満足である、うまくいく) であるかどうか。 (かつどの程度)
4. あることが、実際に行われたかどうか (かつどの程度)、またその行動がどういうことを引き起こしたのか。⁶⁾

1. は主として文法的に可能か否かであるが、非言語的あるいは文化的な文法性も含んでおり、

Chomsky のいう潜在的な文法知識のみを指す言語能力とは異なっている。2. は、例えば複雑な入れ子構造などのように、文法的に正しくとも、頭の中で無理なくこの文の意味の処理ができない場合があるというものである。3. は、状況に対して適切か否かを問うものである。4. は、どういう形式が実際に生じるのか、またその生じる可能性についての何らかの知識に関するものである。言語使用者は実際に生じる結果についての知識を有している。(Cook, 1999, p. 89)

これら4つの質問に答えることができる実際の話し手・聞き手こそが、特定の文化の中で言語によるコミュニケーションを効果的に行うことができるとしている。Hymes の考えは、第二言語教育やアメリカの国語教育(母語教育)に大きな影響を与えていく。

(iii) Canale and Swain (1980) の communicative competence

Canale and Swain(1980)は、表1のように、communicative competence と performance の区別を認めた上で、communicative competence を、潜在的な知識に限定し、Hymes のいう ability for use (使用のための能力) は含めていない(McNamara, 1996, p. 61)。その上で、communicative competence として、grammatical competence (文法的能力)、sociolinguistic competence (社会言語学的能力)、strategic competence (方略的能力)の3要素からなるとした。ここでは「文法的能力」以外のものについて詳しくみる。

「社会言語学的能力」は2つの規則から成り立つという。1つは「社会文化的規則」で「トピック、参加者の役割、場面、相互作用の規範といったコンテキストの要因に依存する所与の社会文化的コンテキストの中で、どの程度適切であるか」と「所与の社会文化的コンテキストの中である個別の文法形式によって、どの程度まで、適切なレジスターもしくは文体が伝えられるか」(Canale and Swain, 1980, p. 30)⁷⁾とされている。もう1つは、「ディスコースの規則」であり結束性と一貫性とされる(Canale and Swain, 1980, p. 30)。

「方略的能力」は、「不十分な能力によるコミュニケーションの不成立を補うために要求される言語および非言語コミュニケーション」とされ、「主に文法的能力に関係しているもの(例、修得していないあるいはその時に思い出せない文法形式を言い換える)」と「より社会言語学的能力に関係しているもの(例、様々な役割演技方略や、社会的地位がわからない見知らぬ人にどのように話しかけるか)」(Canale and Swain, 1980, pp. 30-31)⁸⁾があるとされる。方略的能力は、近年、第二言語教育で重要な概念として研究が進められている(岩井, 2000)。

その後 Canale(1983)では、表1のように、communicative competence と actual communication (Hymes のいう performance) の区別を認めた上で、communicative competence とは、潜在的な知識とスキルからなるとした(Canale, 1983, p. 6)。スキルという要素を、communicative competence の中に入れたことがひとつの特色である。さらに、コミュニケーション能力の要素としては、「文法的能力」、「社会言語学的能力」、「ディスコース能力」、「方略的能力」の4つからなると修正された。この「社会言語学的能力」「ディスコース能力」とは、Canale and Swain(1980)の「社会文化的規則」と「ディスコースの規則」にそれぞれ対応する。すなわち、下位区分であった構成要素が、コミュニケーション能力を構成する主要な要素として上位に現れたといえる。

この Canale and Swain(1980)と Canale(1983)は、応用言語学でのコミュニケーション能力研究に多大な影響を与えることになった。

(iv) Bachman (1990) の communicative language ability

Bachman(1990)は、表 1 のように、communicative competence と performance の区別はしない。テストングの観点からコミュニケーション能力を捉えており communicative language ability を提唱した。communicative competence という用語からの離脱といえる。図 1 にその構成要素を示した。communicative language ability とは、language competence (言語能力) と strategic competence (方略的能力) だけで構成されるわけではないことがわかる。これらに加えて、knowledge structures (知識構造) や psycho-physiological mechanisms (心身協調メカニズム) が必要であり、context of situation (状況のコンテキストの影響) を受けるのである。Canale and Swain(1980)や Canale(1983)とは異なり各要素間の関係やつながりが明瞭になっている。これをみれば、コミュニケーション能力とは個人の中に内在する固定的な能力ではないことがわかる。話題内容に関する一般的な知識や、心身の状況、文脈にも影響を受けながら発揮されるのである。その中心には方略能力が置かれていることも特徴である。コミュニケーション能力に関するより包括的なモデルができたといえる。

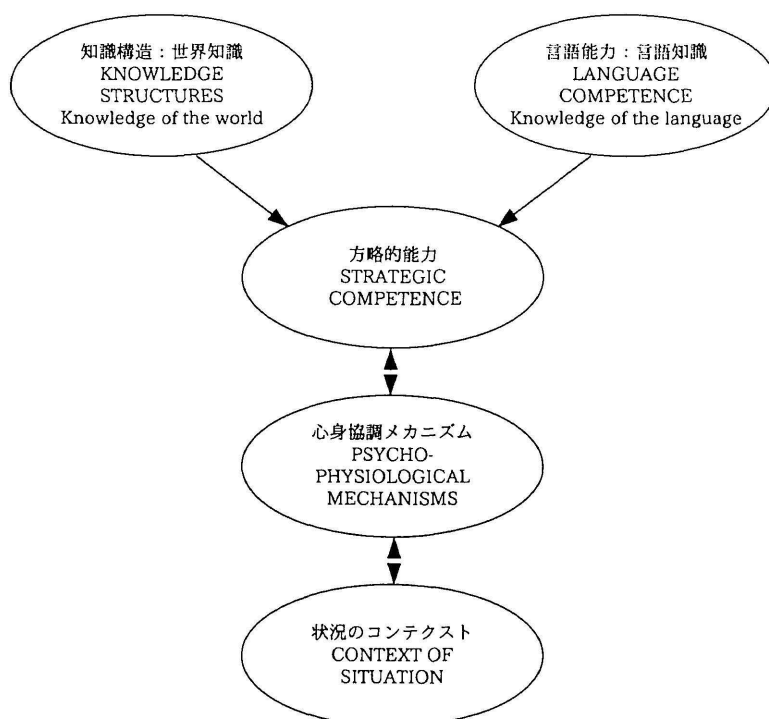


図 1 Bachman (1990, p. 85) の communicative language ability (柳瀬, 2006, p. 127)

(3) 応用言語学的アプローチの近年の動向

表1で示された以降の代表的な研究として Savignon(1997)がある。従来の研究の蓄積を踏まえつつ、図2のように communicative competence の構成要素を示した。これは4つの「文法能力」「談話能力」「方略的能力」「社会言語学的能力」とともに、それ以外の何らかの能力が含まれることを示している。また、図の下からの矢印は、communicative competence の向上にともなって各能力がどのように発達していくのかを示したものである。上に行くに従ってコミュニケーション能力が向上する様子を示している。図で示された各能力の面積の割合に実証的根拠はないとしても、communicative competence は「文法能力よりも大きいものであり、……文法能力の習得以前に、すでにある程度の社会言語能力と方略的能力が存在」(Savignon, 1997, p. 49)すると説明する⁹⁹⁾。Savignon(1997)の特色は、コミュニケーション能力を固定的に捉えるのではなく、発達段階に応じて、下位の構成要素がどのような重さでそれぞれ発揮されるかを提案したところにある。さらに「コンテキスト (context) に特定された能力」であり「絶対的でなく相対的なものであり、参加者すべての協力によって成立」するなど、コミュニケーション能力を「静的ではなく動的」なものとして捉えている点が特色である (Savignon, 1997, p. 14-15)¹⁰⁰⁾。

英語教育の柳瀬陽介は、従来の第二言語教育におけるコミュニケーション能力論を丁寧に検討し「第二言語コミュニケーション力の構造的図式化」(柳瀬, 2006)として整理している。さらに柳瀬(2008)になると「言語コミュニケーション力の三次元的理解」として発展させる。そこでは「言語コミュニケーション力」(communicative language ability)を、「読心力」(mindreading ability)と「身体力」(physical ability)と「言語力」(linguistic ability)の合力としている。他者の心を読む、さらに身体性をもコミュニケーション能力として重視するのである。身体性には、ノンバーバルコミュニケーションだけでなく、板書やパワーポイントなど身体周りのものを使う力も含むという点も興味深い。

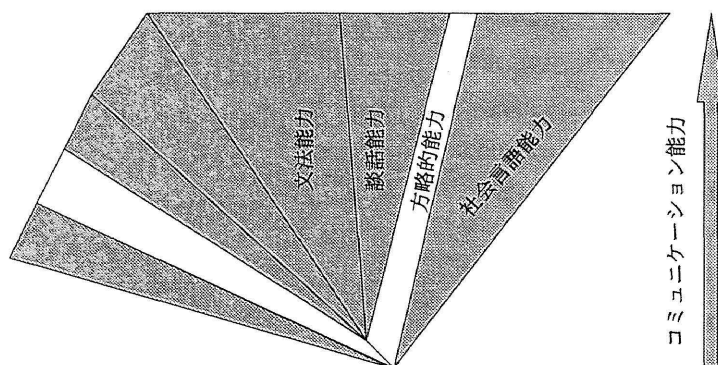


図2 Savignon (1997, p. 49) の communicative competence の構成(サヴィニョン, 2009, p. 60)

(4) 母語教育における機能的コミュニケーション論のアプローチ

Hymes(1972)の影響を受けたアメリカにおける母語教育の状況をみてみる。communication competence という用語は1974年に NCA (National Communication Association) の学術雑誌に初めて登場したという(Rubin, 1990, p. 94)。その NCA が1980年前後に開発したコミュニケーション教育プログラムが、Functional Communication (機能的コミュニケーション論)である(西本, 1988; 長田, 2000, 2001)。このアプローチの主眼は、一部のエリートを対象としたスピーチ・コミュニケーション能力ではなく、誰もが日常的に必要なコミュニケーション能力の育成を目指すものであった。原理的には、communication competence の4側面として Hymes を援用し、コミュニケーションの機能として Halliday らを援用する(Allen and Brown, 1976)。前者のコミュニケーション能力の4側面とは、1. レパートリー(repertoire), 2. 選択(selecting), 3. 遂行(implementing), 4. 評価(evaluating)の4側面である。この4つの能力の側面を重視した1単元の授業過程が提案される。具体的には、コミュニケーションの機能や目的を「制御」「感情」「情報」「儀礼」「想像」に分類し、各機能をバランスよく経験できるような年間カリキュラムを提案した(Wood, 1977a,b)。コミュニケーション能力は、目的や場面によってその発揮の仕方が異なる。レトリックやディベートの訓練ばかりではなく、日常生活における多様なコミュニケーションの目的や機能を重視することがポイントである。

(5) 認知心理学的アプローチ

心理学者の田中敏は、言語心理学におけるスピーチの生産過程の先行研究を概観している。1950年代に Chomsky の生成文法の影響を受けた Katz and Postal(1964)などの統語論中心のモデルから、Schlesinger(1977)などの意味論中心のモデルへ、さらに Butterworth(1982)などの認知論的モデルに変遷してきたことが示される。しかし、これまでのモデルの多くが意味部門と音韻部門を切り離してきたことを批判し、図3のようにスピーチの生産過程は意味の処理過程と同一であると主張する(田中, 1995)。すなわち、人間は内言で意味を生み出しそれをそのまま音声に乗せるのではない。声を生み出すプロセスそのものにおいても、いいよどもや修正などによって新たな意味が生み出されることがあるというのである。

山元悦子は、図4のように認知科学と言語学の関連性理論をふまえ「対話行為の心理的過程モデル」を明らかにした(山元, 1997)。対話過程を、1. 表意の理解、2. 推意の理解、3. 漠想の生成、

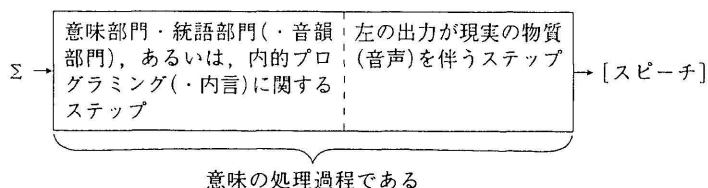


図3 スピーチ生産過程に関する考え方(田中, 1995, p. 149)

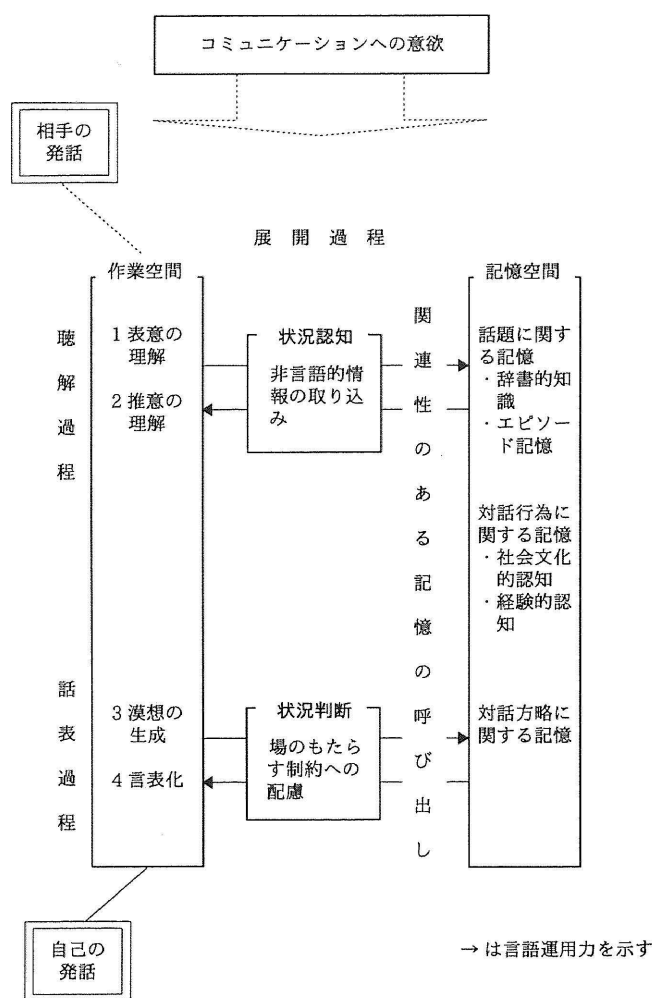


図4 対話行為の心理的過程モデル(山元, 1997, p. 20)

4. 言表化する、というプロセスからなるとし、これらの心理過程を適切かつ円滑に進める能力を「基本的対話能力」とする。その構成要因を、(1)対話に関する認識や方略的知識。(2)(1)から必要なものを適切に引き出す運用力。(3)それらを土台で支える、対話に対することへの意欲や積極的態度、とする。この山元(1997)の特色は、話すことと聞くことを同時にモデル化した点である⁽⁴⁾。さらに山元(2008)になると、教室や学校場面をより重視した枠組みを作成している。学習者は実際には学校や教室の中で学んでいるのである。

村松賢一は「コミュニケーション能力」を、「協働的態度」「対話能力」「コミュニケーション過程自体を管理するメタ管理能力」「人間関係維持力」「社会文化的能力」「コミュニケーションの本質に関する基本的認識」の総合された力だという(村松, 1998, pp. 41-44)。「メタ」といった用語

からは認知科学をベースとしつつも、「社会文化的能力」などは応用言語学的なアプローチも取り込もうとしているようにもみえる。

山元(1997)や村松(1998)などをみると、コミュニケーション能力を知識だけでなく、運用力や意欲まで含めて考えていることが分かる。

(6) 認知的パースペクティブからみた国語教育の課題

認知的パースペクティブとして、応用言語学的、機能的コミュニケーション論、認知心理学的アプローチを概観してきた。いずれもコミュニケーション能力を厳格に定義し、その本質を探ろうと試みている。これらを踏まえると、国語教育のコミュニケーション能力研究における課題は次の2つとなる。

第1に、応用言語学的な研究成果へのさらなる着目である。ここまで概観したように、コミュニケーション能力に関して「概念的構成要素」「適切さ」「社会文化的規則」「ディスコースの規則」「方略的能力」「知識構造との関連」「心身協調メカニズム」「コミュニケーションの機能」などの論点が議論され積み上げられてきた。日本の国語教育においても重要な論点であるが、これまでは十分な検討がなされてこなかったものである。もちろん、例えば「能力」(competence)概念の検討不足などは Chomsky の生成文法の影響を国語教育がほとんど受けなかったためともいえ必ずしも問題とはいえない。しかし、こういった論点も含めて、コミュニケーション能力を本質的に検討することが重要である。40年以上にわたる応用言語学的アプローチの動向からは、本稿で概観してきたように多くの示唆を得ることができるはずである。

第2に、認知能力に対する新たな視点の導入が必要である。従来のコミュニケーション能力概念では、コミュニケーション能力を個人の頭の中に閉じ込めて想定することが多かった(長田, 2008)。ここでとりあげた田中(1995)は声を実際に出す行為における意味生成過程を重視しているし、柳瀬(2008)は周りのものを使う能力にも注目している。これらはコミュニケーション能力における身体性の重視といえる⁽¹²⁾。心理学においては認知能力を個人の中に閉じ込めない状況的認知が注目を集めている(高木, 1996)。身体性や他者との関わりが重要な視点となろう。

4. コミュニケーションスキルパースペクティブ

(1) コミュニケーションスキル研究の概観

communication skills や skill learning といわれていたものが、近年では social skills (社会的スキル)と呼ばれるようになってきた(堀毛, 1994)。大きく二つの流れがあるという。一つは Argyle, Trower などイギリスを中心とする社会心理学的研究であり、もう一つは Bellack, Hersen などによるアメリカ行動心理学者による研究である。スキルの定義も論者によりさまざまであるが、「社会心理学的な伝統は、スキルをある程度安定した能力とみなし、それに基づいて行動が作りだされている過程を、認知的な側面を重視しつつ検討してきた。これに対して行動心理学的な伝統は、場面や課題による相違をふまえ、発話や視線行動など個別の行動の総体としてスキル

を考えてきた」(堀毛, 1990, p. 81)という。ただし、近年では個人的な要因と状況的な要因それぞれの相互作用に注目する研究が増えているという。

日本における社会的スキルを列挙したものが、菊池・堀毛(1994)である。具体的な100のスキルを「基本となるスキル」「感情処理のスキル」「攻撃に代わるスキル」「ストレスを処理するスキル」「計画のスキル」「援助のスキル」「異性につきあうスキル」「年上・年下につきあうスキル」「集団行動のスキル」「異文化接触のスキル」に分類整理している。

(2) 国語教育におけるコミュニケーション能力のとらえ方

国語教育においては、コミュニケーション能力をスキルや態度の一覧表として示すことが多い⁽⁴³⁾。さらに、国語教育におけるコミュニケーションスキルは、先述の社会的スキルと比較して限定的なスキルとなっていることも特徴である。例えば、安居總子は「自分の考えを相手に理解させる力、また理解させようとする態度」「相手の気持ちや意図を理解する力、また理解しようとする態度」など9つの能力と態度をリストアップしている(安居, 1994, p. 33-34)。中村敦夫はこのような先行研究を踏まえ、コミュニケーションスキルを「話すこと」・「聞くこと」・「話し合うこと」・「音読・朗読・群読」の4領域に区分し、指導すべき学年を明示した一覧表を作成している(中村, 1999)⁽⁴⁴⁾。つまり、コミュニケーション能力を、国語教育という視点から限定した上で、より具体的な下位スキルの集合体と見なすのである。

また国語教育におけるコミュニケーション能力の育成目標は、論理的なコミュニケーションと対人関係を重視したコミュニケーションスキルという2つの極の枠組みで論じられてきた(長田, 1999)。実践レベルにおいては、一方の極のコミュニケーションスキルを強調した提案が多い。

(3) コミュニケーションスキルパースペクティブからみた国語教育の課題

スキルアプローチでは、具体的で観察できるコミュニケーションスキルの列挙と、そのトレーニングがポイントとなっている。国語教育における課題は次の3つである。

第1に、包括的なコミュニケーション能力モデルの指定が必要である。国語教育においては、コミュニケーション能力を具体的な下位スキルの集合体と見なす傾向がある。そのために、コミュニケーション能力総体の本質的な究明が十分になされない傾向がある。このような課題には、先述の認知的パースペクティブの研究が参考となるだろう。

第2に、スキル表の充実が必要である。スキル表は、教師にとっては指導目標を具体的に記述するのに役立つ。しかし実際のコミュニケーション場面においては、顕在化しやすいスキルと、しにくいスキルがある。見えにくいスキルこそがコミュニケーション能力にとっては重要なことがある。また国語教育におけるスキル表は教師の経験に基づくものが多い(甲斐・長田, 2002)。教室場面などの丁寧な調査を踏まえたうえでの豊かなスキル表が必要となるだろう。

第3に、指導方法の問題である。単にスキルだけを取り上げて訓練的にトレーニングしてもなかなか身につかないことが指摘される。そのため国語教育では場や目的を重視した単元学習など

も提唱されてきた(倉澤, 1989)。学習者が日常生活や将来にわたって活用できるような指導方法を考える必要がある。

5. 社会的・対人間パースペクティブ

(1) コミュニケーション能力における社会的な視座

Mead(1934)は、社会心理学の視点から人間のコミュニケーション過程を「態度取得の生得的な能力に常に根拠づけられたもの」(後藤, 1987, p. 173)とした¹¹⁹⁾。Mead(1934)は、言語など「意味」(meaning)が意識され共有されたものを「有意味シンボル」(significant symbol)と呼ぶ。人間は有意味シンボルすなわち言語などによって、他者に呼び起こす反応を自分の中にも態度として呼び起こす。他者の「客観的な反応を学習し、組織化＝一般化していく過程が、「自我」形成の過程である。この過程で、有意味シンボルもその明確さと一般性を得る」(加藤, 2008, p. 56)とされる。自我(self)はIとmeからなり、次のように説明される¹²⁰⁾。

人はまず共同体内の特殊な他者たちの役割を取得する。次に人は共同体の一般化された他者の役割を取得する。このとき人は、自らが属す共同体の成員となり、その成員にふさわしい行為をする。かくて人は一般化された他者＝「me」になる。逆に、共同体の諸成員が一般化された他者＝「me」の役割を取得することで、その共同体自体も成立する。こうしてme＝一般化された他者＝共同体が成立すると、それを前提としそれに対するものとして「I」が登場する。(加藤, 2008, pp. 57-58)

自我や人格とは決して生得的で固定的なものではなく、社会における他者とのコミュニケーションの中で築きあげられ、常に変容しつつけていくといえる。コミュニケーション能力はその中で洗練されるのである。かつ個人の独自性や創造性としてのIによって、共同体である社会も変容し続ける¹²¹⁾。Mead(1934)は、コミュニケーション能力の獲得過程や、コミュニケーション能力の発揮とはどういうことかを自我や社会や他者との関わりから論じたものであるといえる。

(2) 日本の社会におけるコミュニケーション能力

(i) コミュニケーション能力の社会問題化

評論家としての中島梓が「コミュニケーション不全症候群」と呼んだように、日本の社会では1990年前後からコミュニケーション能力が問題とされてきた。自分の知り合いしか他者として認めない風潮を問題視し、幅広い他者に対する想像力の欠如を指摘したのである(中島, 1991)。いわば一般化された他者の役割が取得できなくなってきたといえる。こういった社会問題も視野に収めた国語教育からの考察が「他者」概念を用いて試みられている(高木, 2001; 難波, 2008)。また教育学者の佐藤学は、ポスト産業社会のリテラシーという視点から今後は「批判的で反省的な思考力とコミュニケーション能力の教養」(佐藤, 2003, p. 8)が重要になると主張した¹²²⁾。社会構造の変化に伴いコミュニケーション能力が注目を浴びていることは間違いない。しかし、このような傾向に社会学の視点から懸念が示されつつある。従来、コミュニケーション能力の重要性は

多く論じられている。そこで、ここではコミュニケーション能力に対する批判的な議論をみることで国語教育における課題を検討する。

(ii) ハイパー・メリトクラシー化の問題

教育社会学の本田由紀は、1990年以降の日本社会が「ハイパー・メリトクラシー化」(超業績主義化)していると主張する⁽¹⁹⁾。標準化された知識内容の習得度や知的操作の速度などの従来の「近代型能力」に追加される形で、ハイパー・メリトクラシーのもとでは「意欲や創造性、コミュニケーション能力などの、より不定形な「ポスト近代型能力」が、個人が社会を生き抜く上で重要度を増大させる」(本田, 2005, p. 243)という。本田は調査結果から、「対人能力」が高校生の間で極めて重要視されていることを指摘する。「コミュニケーション能力」の極めて高い若者の登場と、これによりその能力の低さが際だって目立ってしまう者が生じていることを描き出すのである⁽²⁰⁾。巷間いわれるような若者全般の「コミュニケーション能力」の低下を憂うのではなく、格差の広がりを懸念する⁽²¹⁾。そのような「コミュニケーション能力」をはじめとするポスト近代型能力を重視する社会の問題を次のようにいう。

ハイパー・メリトクラシー下では、個々人の何もかもをむき出しにしようとする視線が社会に充満することになる。常に気を許すことはできない。個々人の一挙手一投足、微細な表情や気持ちの揺らぎまでが、不断に注目の対象となる。ちょっとした気遣いや、当意即妙のアドリブ的な言動が、個々人の「ポスト近代型能力」の指標とされる。その中で生き続けるためにはきわめて大きな精神的エネルギーを必要とする。(本田, 2005, p. 248)

コミュニケーション能力そのものが、その人格の表出と捉えられやすいことについて Mead をもとに既に言及したが、本田はこの人格全体が評価されるのがポスト近代社会だと批判する⁽²²⁾。ポスト近代型能力は格差が拡大しており「劣っている者は、誹られるか憐憫の対象とされるかに終わりがち」(本田, 2005, p. 249)だという。本田は日本のハイパー・メリトクラシー化は避けられないとしつつも「専門性」を学校教育で獲得させることに一つの光明を見いだしている。その一助として学校において異なる他者との共同のコミュニケーション場面を豊富に盛り込むことが必要であるという。

本田の提言でハイパー・メリトクラシー化の問題が必ずしも解決できるとは思えないが、コミュニケーション能力を無批判に重視することへの危惧を示したことは間違いない⁽²³⁾。Spitzberg and Cupach も、社会科学がこれまであまりにも「コミュニケーション能力」(competence)を賞賛しすぎたと指摘する⁽²⁴⁾。現実には、正直は嘘つきよりも時に破壊的であり、ユーモアは時に暴力的であり、協力と共感の搾取の対象となりやすく、明瞭さも時に最も機能的でないことがあるという。これらをコミュニケーションの「ダークサイド」(dark side)と呼び、対人関係の理解に不可欠であるとする。(スピッツバーグ・キューバック, 2008, p. 1)

(iii) マタイ効果のパラドクス

同じく社会的な視点から、コミュニケーション能力を育成するための教育そのものの危惧を示したものが大河原麻衣である。「メディアリテラシー」と「コミュニケーション能力」育成を

目的とするリテラシー教育は、マタイ効果のパラドクスにより袋小路に陥っていると指摘する。マタイ効果とは「条件に恵まれた者は優れた成果をあげることでますます条件に恵まれるが、不利な条件下におかれた者は優れた功績をあげにくくなることでますます条件が不利になる」(大河原, 2008, p. 22)ことをいう。コミュニケーション能力を持つものはよりその能力を向上させ、持たないものは僅かに残るコミュニケーション能力ですら奪われる状況である⁽²⁵⁾。そのようなコミュニケーションそのものから「撤退」する者たちを、中島(1991)の言葉を借り「適応のための不適応」だと説明する。つまり、一見するとコミュニケーション不全は現代社会への不適応だと思われるが、コミュニケーション能力への注視から自らを守るための適応の結果だということである⁽²⁶⁾。

このような社会状況に対して大河原(2008)は、効率的で有能なコミュニケーションの担い手の育成から、コミュニケーションとのつきあい方を考えさせる指導への転換を提案する。メディアリテラシーが「メディアの使い方」と「メディアとのつきあい方」に大別できることを敷衍しコミュニケーション能力もこのような区分を考えるべきだという。前者を「情報伝達における慣習的知識」、後者を「情報伝達における方略的見識」と呼ぶ。前者の「情報伝達における慣習的知識」の獲得とは、結局のところ大人の社会にとって都合がよく効率のよい、いわゆるくよい子の一方通行的なコミュニケーション能力でしかなかったことを指摘する。このような情報化社会においては、むしろ後者の「情報伝達における方略的見識」の大切さを指摘する。すなわちコミュニケーションに対する「洞察力や耐久力の涵養」(大河原, 2008, p. 15)と、上手にこなすよりも「何とかやる」(大河原, 2008, p. 18)ことの重視である。さらにこういった時代では、むしろ「世界や時代や社会や、そして自分自身と向き合う気概をもつことができる絶好の機会」と捉え「孤独な時間を受け入れる手がかりを、各々の仕方で見つけること」(大河原, 2008, p. 21)をも提案する。

(3) 社会・対人パースペクティブからみた国語教育の課題

社会・対人パースペクティブは、コミュニケーション能力を、社会や他者との関わりから追求したものであるといえる。Mead(1934)は、それらを抜きにしてコミュニケーション能力を考えることはできず、同時に我々のコミュニケーションによって社会が形成されていることを示した。国語教育における課題は次の2つである。

第1に、コミュニケーション能力を社会や他者との関係で幅広く豊かに捉えることである。コミュニケーション能力の向上は、誰にとってもよいものとして捉えられがちであるが、過度に他者に気を遣ったり、過度な表現力が求められたりする社会の息苦しさを本田(2005)は危惧している。コミュニケーション能力の負の側面も踏まえて、豊かなコミュニケーション能力観を養っておくことは、学習者一人一人に対応する実践場面においてはきわめて重要となるだろう。目標としてのコミュニケーションスキルにしても、あくまでも一般的な他者の反応傾向の典型であるといえ、決して固定的なものとはならない。時代や状況によって求められるものは変化するものである⁽²⁷⁾。

第2に、コミュニケーション能力とのつきあい方を考えさせる指導をどうするかである。コミ

コミュニケーション不全は、コミュニケーション能力の不足の問題だと短絡的に決めつけることはできない。本田(2005)や大河原(2008)は、他者の存在を受け止める側の問題でもあること述べている。つまり、コミュニケーション能力に対する社会的な寛容度の問題が根底にあると指摘するのである。そのうえで、本田(2005)や大河原(2008)は、コミュニケーション能力の育成自体をやめるべきとはいっていない点にやはり注目すべきである。コミュニケーション能力とどのようにつきあっていけばよいのか。他者のコミュニケーションをどう受け止めるのか。日常のコミュニケーションの観察や、社会におけるコミュニケーションの考察によって、コミュニケーションの有様そのものを熟考する機会が重要となろう。その際には、何らかの形でコミュニケーション理論についても触れるべきである。具体的な教材や指導方法、カリキュラムの開発が求められる。

6. 本稿のまとめと課題

国語教育に資するコミュニケーション能力という視点から、幅広い領域における研究を概観し、その成果と課題を明らかにしてきた。まず、コミュニケーション能力を捉えるための視座として、「認知的」「コミュニケーションスキル」「社会的・対人的」パースペクティブを設定した。次に、各パースペクティブの代表的な研究を概観しながら、国語教育におけるコミュニケーション能力研究の課題を考察した。

個別の課題についてここでは繰り返すことはしないが、このようなコミュニケーション能力研究についての積み上げが不足していることが最大の課題といえる。コミュニケーション能力という言葉に振り回されるのではなく、その概念を他領域からも学び、捉え直す時期にきているのである。

なお、その一端として長田(2008)では状況的認知に基づくコミュニケーション能力を提案している。コミュニケーション能力の格差の広がりを考えれば、誰でも簡単に活用できる学習ツールの開発も必要となろう。こういったスタンスに基づき長田(2009b)では「視覚情報化ツール」を用いた話し合い指導を提案している。ただし、その効果については長田(2007)や長田(2009a)など実験的な調査があるのみである。今後、実際の教室場面での調査が求められる。

※本稿は、平成20～22年度科学研究費補助金（若手研究B（20730544）研究代表者：長田友紀「話し合い指導における視覚情報化ツールの活用に関する発達の研究」）の助成を受けた。

注

- (1) 国立情報学研究所論文情報ナビゲータ CiNii(<http://ci.nii.ac.jp/>)の検索結果では、有元(1994)が日本の国語教育の論文で「コミュニケーション能力」が最初に題目に付されたものである（検索日2010/04/18）。なお、平成10年度版学習指導要領で登場した「伝え合う力」は「音声言語と文字言語との両方を含む資質や能力であり、音声言語を中心として使用されるコミュニケーション能力よりも広い」（小森, 2001, p. 276）とされる。ただし、コミュニケーシ

- ヨン能力は必ずしも音声言語中心とは限らないことは様々な論者により主張されている(サヴィニョン, 2009, pp. 18-19)。
- (2) Rubin (1990)は全て communication competence と記述している。
 - (3) 香西・中嶋(2004)はレトリックにおける教育を国語教育に応用するために具体的な提案を行っており参考となる。
 - (4) Cambell and Wales (1970)では, communicative competence という用語が「状況や文脈にあった(適切な)文を選ぶ能力」の重要性として示されていた。しかし Hymes の未出版論文(1967年)の方が早くからこの用語を使っているため, Hymes の作り出した用語であると言われることが多い。(小室, 1997, p. 42-43)
 - (5) ability for use の訳は柳瀬(2006)より。
 - (6) Hymes (1972, pp. 284-286)より。ここでの訳は Cook (1999, pp. 87-89)。
 - (7) 訳は柳瀬(2006, p. 73)より。
 - (8) 訳は柳瀬(2006, p. 75)より。
 - (9) 訳はサヴィニョン(2009, p. 61)より。
 - (10) サヴィニョン(2009, pp. 18-19)における訳を要約した。
 - (11) 対話という概念はコミュニケーション能力の対人関係構築に関わる機能を重視する場合に使われることが多い。なお対話を形態から捉えれば, 二者関係を思い浮かべるが Girard の文芸批評をもとに三者関係こそが社会の基本形態であると主張したのが作田(1981)である。また, 心理学のグループ・ダイナミックスでは「二者関係」については「非権威的な相互関係を基礎にして働き合う可能性がある一方, それが必ずしも常にそのような平等で平面的で機能的な関わり合いがなされるとは, 限らない」とし「二者関係というのは, われわれがそれによって活動する場合, グループの最も強いタイプであり, また最も弱いタイプであるという両方の可能性を備えたもの」と指摘する(ルーサー, 1996, pp. 51-53)。そのため通常グループアプローチでは4から8人以上で行われており, 二者間はカウンセラーとクライアントの間のみであるという。国語教育での対話指導に対する重要な指摘であろう。
 - (12) 高橋(1993)や難波(2008, p. 327)など, 多くの国語教育の議論が近年この身体性を重視している。また文法研究においても外的な行為が重視されつつある(串田他, 2005)。
 - (13) Morreale and Backlund (2002)はアメリカの母語教育におけるコミュニケーションスキルを列挙している。
 - (14) 若木(2001)は話し合いに関するスキルが詳しい。
 - (15) 自我形成の過程がプレイとゲームの2段階で論じられ「態度取得」と「役割取得」の用語が使われる。「態度」が反応・行為の潜在的な構えであるのに対し, 「役割」は潜在的でもあれば顕在的でもあるという(加藤, 2008, pp. 56-57)。
 - (16) 自我を形成する I と me は, それぞれ「主我」「客我」と訳されることもある。なお Mead の解釈は論者によって微妙に異なる。後藤(1987); 河村(2000)なども参照のこと。

- (17) 類似の議論として、ソーシャルのラングとパロールの関係も「両者が相互依存の形を取りながら自らのコードを絶えず突き崩しのりこえていくという発展性を蔵している……ラングによって規制されるパロールと、逆にパロールによって変革されるラングという弁証法を示唆している」(丸山, 1985, p. 66)とされる。
- (18) 長田(2000, 2001, 2005)では、アメリカでの1970年代から90年代のコミュニケーション能力重視の動向を詳しく述べている。一方で、そのような言語技能を重視した教育を批判的に論じているのが、ハーシュ(1989)であり、1980年代におけるアメリカの若者のコミュニケーション能力やリテラシー(読み書き能力)の欠如を指摘する。その要因を文化常識(cultural literacy)の不足にみて「共同体が共有する特定の情報を積みかさねることによってのみ、児童は共同体の他の人たちと複雑な協同活動に加わることを学ぶ」(ハーシュ, 1989, p. 12)と主張した。基礎的教養や語彙の充実が豊かなコミュニケーションを生み出すことを示唆している。なお、話題内容としての知識の重要性はBachman(1990)も指摘していた。
- (19) Young(1958)によるメリトクラシーとは、貴族による統治と支配「アリストクラシー」ではなく、能力ある人々つまり「メリット」のある人々による統治と支配で成立している社会を意味する(本田, 2005, p. 11)。このようなメリトクラシーのもとでは、標準化された知識内容の習得度や知的操作の速度など「近代型能力」が重視される。なお日本におけるメリトクラシーの状況については、竹内(1995)や荻谷(2001)が参考となる。
- (20) 類似の議論として、スタッキー(1995)はリテラシーが必ずしも中立の技術ではないこと、持つものと持たないものとの間に生じる差別を批判的に論じている。
- (21) なお、本田は調査結果から「学力」は高いけれども「対人能力」が低い者も歴然と存在しており、社会へ出たときに問題を抱えてしまうことを指摘する(本田, 2005, pp. 244-245)。なお、国立教育研究所(1996, 1997)は小中学生の各教科におけるコミュニケーション能力を学習者や教師からの調査によって考察している。国語教育の視点からは田近(2002)が小中高生のコミュニケーション意識を大規模にアンケート調査している。
- (22) 1990年以降の国語教育におけるコミュニケーション能力重視の動向に対して、評価が難しいという声が多く出た。本田の指摘を直感的に教師たちが感じ取っていたという一面もないとはいえないだろう。また80年代までの日本の教育界において、人格の評価がされず近代化能力のみがペーパーテストで測られていた点が批判されてきたはずである。本田(2005)はこの過去の具体的問題をどう考えるかは言及していない。
- (23) 日本の英語教育でも、英語という言語を学ぶことが本当に良いことなのか、と英語支配の構造に異を唱えた津田(2006)がある。「ことばの平等」や「コミュニケーションの平等」という視点から言語の暴力的な側面について考えさせられる。また同様の視点から大津(2009)は国語教育と英語教育を結びつけて考察するのに役立つ。
- (24) 原著では、competence や competence in one's communication とされているが、スピッツバーク・キューバック(2008)では「コミュニケーション能力」と訳されている。

- (25) 類似の議論は、メディアリテラシー研究の文脈においても論じられている。鈴木(2007, p. 201)は、メディアリテラシー教育が有効どころか逆の結果さえ生み出す恐れがあるという。社会問題となっている振込詐欺の手口の分析結果を広く市民に知らせても、被害の防止よりもむしろ詐欺犯の知識が向上してしまう可能性がある」と指摘する。結論的には、メディアリテラシー教育を否定しないがその効果は限定的だという。
- (26) アメリカのリテラシー教育においても、読めない (illiteracy) ではなく、読もうとしない「アリテラシー」 (aliteracy) が問題となっている(桑原, 1996)。
- (27) 企業でのコミュニケーション教育に従事する岸英光は「相手の目を見ましょう」「うなずきましょう」などのスキルが社会的に知れ渡れば、この説得の技術を打ち破るための技術が逆に生まれると強調する。近年のアメリカでは「相手に伝達し、相手を操作しようとするためのコミュニケーションの技術は、すでに機能しなくなりつつあります」(岸, 2003, p. 21)という。そもそもコミュニケーションスキルや言語技術の本来の目的は、社会において他者と信頼関係を築き、互いに友好的な理解をもたらすことにある。しかし、手段が目的と化せば、一時的に効果はあがってもやがて意味をなさなくなることが示唆されている。このような反応傾向の個人的・社会的な変化は Mead が論じた点とも重なり合う。

文献

- Allen, R. R. and K. L. Brown eds. (1976) *Developing Communication Competence in Children*, Illinois: National Textbook Company. A Report of the Speech Communication Association's National Project on Speech Communication Competencies.
- Bachman, L. F. (1990) *Fundamental Considerations in Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Butterworth, B. (1982) "Speech Errors: Old data in search of new theory," in Cutler, A. ed. *Slips of the Tongue and Language Production*, Amsterdam: Mouton De Gruyter, pp. 73-108.
- Cambell, R. and R. Wales (1970) "The study of language acquisition," in Lyons, J. ed. *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth: Penguin, pp. 242-260.
- Canale, M. (1983) "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy," in Richards, J. C. and R. W. Schmidt eds. *Language and Communication*, London: Longman, pp. 2-27.
- Canale, M. and M. Swain (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing," *Applied Linguistics*, Vol. I, No. 1, pp. 1-47.
- Cook, G. (1999) 「communicative competence (伝達能力)」, ジョンソン, K.・H. ジョンソン (編)『外国語教育学大辞典』, 大修館書店, 87-95頁. 岡秀夫監訳 (Keith Johnson and Helen Johnson (1998) *The Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*, Oxford: Blackwell).
- Hymes, D. (1972) "On Communicative Competence," in Pride, J. B. and J. Holmes eds. *Sociolin-*

- guistics: Selected readings*, Harmondsworth: Penguin Books, pp. 269–293. (Dell Hymes (1971) *On Communicative Competence*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press).
- Katz, J. J. and P. M. Postal (1964) *Integrated Theory of Linguistic Descriptions*, Cambridge: M. I. T. Press.
- McNamara, T. F. (1996) *Measuring Second Language Performance*, London: Addison Wesley Longman.
- Mead, G. H. (1934) *Mind, self, & society from the standpoint of a social behaviorist*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Morreale, S. P. and P. M. Backlund (2002) “Communication Curricula: History, Recommendations, Resources,” *Communication Education*, Vol. 51, No. 1, pp. 2–18. National Communication Association.
- Rubin, R. B. (1990) “Communication Competence,” in Phillips, G. M. and J. T. Wood eds. *Speech Communication: Essays to Commemorate the 75th Anniversary of The Speech Communication Association*, Carbondale: Southern Illinois University Press, pp. 94–129.
- Savignon, S. J. (1997) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, New York: McGraw-Hill Companies, 2nd edition.
- Schlesinger, I. M. (1977) “Components of a production model,” in Rosenberg, S. ed. *Sentence Production: Developments in Research and Theory*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 169–194.
- Wood, B. S. ed. (1977a) *Development of Functional Communication Competencies: Grades 7–12*, Falls Church: Speech Communication Association.
- (1977b) *Development of Functional Communication Competencies: Pre-K-Grade 6*, Falls Church: Speech Communication Association.
- Young, M. (1958) *The rise of the meritocracy, 1870-2033 : an essay on education and equality*, London: Thames and Hudson.
- 有元秀文(1994)「論理的表現力の育成に関する研究—コミュニケーション能力の育成をめざした調査と分析—」,『国立教育研究所研究集録』,第28巻,1–17頁.
- 岩井千秋(2000)『第二言語使用におけるコミュニケーション方略』,溪水社.
- 大河原麻衣(2008)「リテラシー教育におけるマタイ効果を超えて」,『Mobile Society Review 未来心理』,第12号,14–23頁. モバイル社会研究所編.
- 大津由紀雄(2009)『危機に立つ日本の英語教育』,慶應義塾大学出版会.
- 長田友紀(1999)「「思考」と「コミュニケーション」を統合する話し言葉教育の検討—対人コミュニケーション論をてがかりとして—」,『人文科教育研究』,第26号,49–58頁. 人文科教育学会編.
- (2000)「アメリカにおける「機能的コミュニケーション論」の成立—「スピーチ・コミュニケーション能力に関する全米プロジェクト」を中心に—」,『教育学研究集録』,第24号,

- 145－155頁．筑波大学大学院博士課程教育学研究科編．
- (2001)「アメリカにおける機能的コミュニケーション論の成立と変容—1980年代の州カリキュラムの検討を中心に—」,『国語科教育』,第49号,81－88頁．全国大学国語教育学会編．
- (2005)「アメリカにおける1990年代のオーラルコミュニケーション教育の位置づけ—全米レベルの動向と州カリキュラム調査研究の検討—」,『国語科教育』,第58号,50－57頁．全国大学国語教育学会編．
- (2007)「国語科での話し合い指導における視覚情報化ツールの実証的研究—大学生の事中メモの類型と事後報告との関係—」,『人文論究』,第76号,25－37頁．北海道教育大学函館人文学会編．
- (2008)「話し合い指導におけるコミュニケーション能力観の拡張—事中・事後指導における視覚情報化ツール—」,桑原隆(編)『新しい時代のリテラシー教育』,東洋館出版,196－207頁．
- (2009a)「話し合いの視覚情報化によって事後の報告はどのように変化するか—大学生によるメモと報告書の語数の量的分析による—考察—」,『人文科教育研究』,第36号,1－12頁．人文科教育学会編．
- (2009b)「話し合いの構造把握を可能にする視覚情報化」,『初等教育資料』,第850号,74－77頁,8月．文部科学省教育課程課・幼児教育課編．
- 甲斐雄一郎・長田友紀(2002)「話すこと・聞くこと」の教育課程に関する研究の成果と課題」,全国大学国語教育学会(編)『国語科教育学研究の成果と展望』,明治図書出版,96－105頁．
- 加藤一己(2008)「役割取得と自我形成—G.H.ミード『精神・自我・社会』(1934)—」,井上俊・伊藤公雄(編)『自己・他者・関係』,世界思想社,55－64頁．
- 荻谷剛彦(2001)『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会(インセンティブ・デバイド)へ—』,有信堂高文社．
- 河村望(2000)『自我とコミュニケーションの理論』,人間の科学新社．
- 菊池章夫・堀毛一也(1994)『社会的スキルの心理学—100のリストとその理論—』,川島書店．
- 岸英光(2003)『エンパワーメント・コミュニケーション』,あさ出版．
- 串田秀也・定延利之・伝康晴(2005)『活動としての文と発話』,ひつじ書房．
- 倉澤栄吉(1989)『倉澤栄吉国語教育全集 第10巻』,角川書店．
- 桑原隆(1996)「言語環境の変化と国語教育の課題」,『国語科教育』,第43巻,4－8頁．全国大学国語教育学会編．
- 香西秀信・中嶋香緒里(2004)『レトリック式作文練習法—古代ローマの少年はどのようにして文章の書き方を学んだか—』,明治図書出版．
- 国立教育研究所(1996)『国際化の進展に対応したコミュニケーション能力の育成を目指す,カリキュラムの開発研究—各教科等における,論理的表現力の育成に重点を置いて—小学校調査報告書(平成6年度調査)』,国立教育研究所．

- (1997)『国際化の進展に対応したコミュニケーション能力の育成を目指す，カリキュラムの開発研究—各教科等における，論理的表現力の育成に重点を置いて—中学校調査報告書（平成7年度調査）』，国立教育研究所。
- 小室俊明(1997)「スピーキングの能力」，馬場哲生(編)『英語スピーキング論—話す力の育成と評価を科学する—』，河源社，40—51頁。
- 小森茂(2001)「伝え合う力」，日本国語教育学会(編)『国語教育辞典』，朝倉書店，276頁。
- 後藤将之(1987)『ジョージ・ハーバート・ミード—コミュニケーションと社会心理学の理論—』，弘文堂。
- サヴィニョン，S. (2009)『コミュニケーション能力—理論と実践—』，法政大学出版局．草野ハベル清子・佐藤一嘉，田中春美訳 (Sandra J. Savignon (1997) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, 2nd, New York: McGraw-Hill Companies)．
- 作田啓一(1981)『個人主義の運命—近代小説と社会学—』，岩波書店。
- 佐藤学(2003)「リテラシーの概念とその再定義」，『教育学研究』，第70巻，第3号，292—301頁．日本教育学会編。
- 鈴木聡志(2007)『会話分析・ディスコース分析—ことばの織りなす世界を読み解く—』，新曜社。
- スタッキー，J. E. (1995)『読み書き能力のイデオロギーをあばく—多様な価値の共存のために—』，勁草書房．菊地久一訳 (J. Elspeth Stuckey (1991) *The Violence of Literacy*, Portsmouth: Boynton/ Cook Publishers)．
- スピッツバーグ，B. H. ・ W. R. キューバック(2008)『親密な関係のダークサイド』，北大路書房．谷口弘一・加藤司訳 (Spitzberg, Brian H. and Cupach, William R. (1998) *The Dark Side of Close Relationships*, Mahwah: Lawrence Erlbaum)．
- 高木光太郎(1996)「実践の認知的所産」，波多野誼余夫(編)『学習と発達』，東京大学出版会，37—58頁。
- 高木まさき(2001)『「他者」を発見する国語の授業』，大修館書店。
- 高橋俊三(1993)『対話能力を磨く—話し言葉の授業改革—』，明治図書出版。
- 竹内洋(1995)『日本のメリトクラシー—構造と心性—』，東京大学出版会。
- 田近洵一(2002)『子どものコミュニケーション意識—こころ，ことばからかかわり合いをひらく—』，学文社。
- 田中敏(1995)『スピーチの言語心理学モデル—音声の生産と意味処理の関係の実証的検討—』，風間書房。
- チョムスキー，N. (1970)『文法理論の諸相』，研究社出版．安井稔訳 (Noam Chomsky (1965) *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge: M.I.T. Press)．
- 津田幸男(2006)『英語支配とことばの平等—英語が世界標準語でいいのか?—』，慶應義塾大学出版会。
- 中島梓(1991)『コミュニケーション不全症候群』，筑摩書房。

- 中村敦雄(1999)「音声言語指導の能力表」, 高橋俊三(編)『音声言語指導大事典』, 明治図書出版, 22-26頁.
- 難波博孝(2008)『母語教育という思想—国語科解体／再構築に向けて—』, 世界思想社.
- 西本喜久子(1988)「アメリカにおける話しことば教育—機能的コミュニケーション開発研究の一書を取りあげて—」, 『国語教育研究誌』, 第10巻. 大阪教育大学国語教育研究室編.
- ハーシュ, E. D. (1989)『教養が国をつくる—アメリカ建て直し教育論—』, TBS プリタニカ. 中村保男訳 (Eric Donald Hirsch, Jr. (1987) *Cultural Literacy*, New York: Houghton Mifflin).
- 堀毛一也(1990)「社会的スキルの習得」, 斎藤耕二・菊池章夫(編)『社会化の心理学／ハンドブック』, 川島書店, 79-100頁.
- (1994)「社会的スキル研究の動向」, 『社会的スキルの心理学—100のリストとその理論—』, 川島書店, 256-266頁.
- 本田由紀(2005)『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで—』, NTT 出版.
- 丸山圭三郎(1985)「ソシユールの理論の基本概念」, 丸山圭三郎(編)『ソシユール小事典』, 大修館書店, 63-90頁.
- 村松賢一(1998)『いま求められるコミュニケーション能力』, 明治図書出版.
- 安居總子(1994)「聞き手話し手を育てる国語教室」, 安居總子・東京都青年国語研究会(編)『中学校の表現指導 聞き手話し手を育てる』, 東洋館出版社, 32-41頁.
- 柳瀬陽介(2006)『第二言語コミュニケーション力に関する理論的考察—英語教育内容への指針—』, 溪水社.
- (2008)「言語コミュニケーション力の三次元的理解」, *JLTA journal*, 第11号, 77-95頁. 日本言語テスト学会編.
- 山元悦子(1997)「対話能力の育成を目指して—基本的な考え方を求めて—」, 福岡教育大学国語科・福岡教育大学附属(福岡・小倉・久留米)中学校(編)『共生時代の対話能力を育てる国語教育』, 明治図書出版, 14-48頁.
- (2008)「共創的コミュニケーション能力の育成を目指して—教室コミュニケーションの構造—」, 『月刊国語教育研究』, 第434号, 4-9頁. 日本国語教育学会編.
- ルーサー, L. H. (1996)「グループ・ダイナミックスに関するいくつかの側面」, モートン・キッセン(編)『集団精神療法の理論—集団力学と精神分析学の統合—』, 誠信書房, 46-64頁. 佐治守夫・都留春夫・小谷英文訳 (Morton Kissen (1976) *From Group Dynamics to Group Psychoanalysis: Therapeutic Application of Group Dynamic Understanding*, Washington: Hemisphere Pub.).
- 若木常佳(2001)『話し合う力を育てる授業の実際—系統性を意識した三年間—』, 溪水社.
- 渡辺通子・佐々木靖章(2000)「国語教育におけるコミュニケーション概念の導入」, 『茨城大学教育学部紀要 教育科学』, 第49巻, 1-18頁. 茨城大学教育学部編.