

明海大学大学院応用言語学研究科紀要

応用言語学研究 No.8 抜刷

(2006年3月)

第8回明海大学大学院応用言語学研究科セミナー
—シンポジウム—

コミュニカティブ・アプローチ (CA) の功罪
— 日中英 語学教育の視点から

足立 恭則

荒見 泰史

尾崎 恵子

投野由紀夫

Graduate School of Applied Linguistics

Meikai University

シンポジウム：

コミュニカティブ・アプローチ(CA)の功罪 ——日中英 語学教育の視点から¹

足立 恭則
荒見 泰史
尾崎 恵子
投野由紀夫

1. シンポジウムの趣旨

1960年代初頭まで語学教育の中心的な流れは behaviorism の原理に基づいた audiolingual approach であった。それが Chomsky を中心とした cognitivism によるパラダイムシフトで cognitive-code learning approach が語学教育においても提唱され、新旧教授法比較が数多く行われた (Pennsylvania Project など)。米国ではその結果 70年代には教授法比較が不毛だとして飽きられてしまい、学習プロセスの方に研究の興味が移っていく。一方、ヨーロッパでは多言語・多民族の土壌の中で Council of Europe の働きかけにより、単純な言語能力 (linguistic competence) よりも社会的な文脈や実用的な場面・機能という側面からの伝達能力の養成を重視した CA (Communicative Approach: 以下 CA) という考え方が登場してくる。日本においても戦後一世を風靡した Oral Approach から、Notional/Functional Syllabus の上陸によって、従来の文法中心の指導から「コミュニケーション能力」をつける指導に対する熱い期待が寄せられていく…。

その興奮から四半世紀。特に英語教育に携わってきた者は曲がり角に立たされている。「学力不足」が叫ばれ、「小学校への英語導入」が議論される中で、「コミュニケーション能力」は果たしてついてきたのか？ CA は成功したのか、失敗だったのか？ CA の何を残して次世代に引継ぎ、何を見直すべきなのか、といった問題への明確な解答は見られない。

この論考は、英語・日本語・中国語という3つの外国語教育の視点から、CA を複眼的に見たものである。まず足立氏に日本語教育の教材作成の観点から CA の功罪を論じていただく (2.)、次に尾崎氏に日本の英語教育の CA 実施の実態と問題点を (3.)、最後に中国語教育の視点から荒見氏に論じていただく (4.)。それらを受けて投野が最後に総括したい。

(投野由紀夫)

¹ 本稿は、第8回応用言語学セミナーの最終日に行われたシンポジウムの議論をもとに提案者が新たに加筆修正したものである。

2. 運用力育成のための教授法再考 -日本語初級教材に欠けるもの・必要なもの

2.1. はじめに

1980年代以降、CAが広まり始めて以来、日本語教育においても運用力を重視する必要性については、ほぼ異論を唱えるものはいない。しかし、その一方で実際に使われる教材や教室活動を見ると、かつての文法中心の教授法とさほど変わらぬものも多い。また、コミュニケーション活動を意識しながらも、実際には運用力をつけるのに必ずしも最適と思われないものもある。つまり、誰もが、運用力育成を目標にしながらも、それを達成するための教育方法はまちまちでその効果にも大きな隔りがある。そこで、本稿では、再度、運用力をつけるにはどのような要素が必要なのか考え、現行の教材や教室活動に必要なものを明らかにする。そのうえで、本シンポジウムのテーマである『コミュニケーションの功罪』について考える。結論として、コミュニケーションを中心とした教授法が『罪』なのではなく、その内容が不十分であることが罪であることを主張したい。

2.2. 運用力育成に必要な要素

外国語を使って意思の疎通がはかれる、あるいは必要な用事を済ますことができる能力のことをその外国語の「運用力」という。CAはこの運用力の育成を念頭に生まれてきた。現在の外国語教育界ではCAという名称でその内容を議論することはあまり行われていないが、その運用力重視の理念は proficiency-oriented language instruction (運用力志向の外国語指導) という名称の下で生き続けている。CAの定義は人により異なり、また、漠然としたものになりがちであるが、「運用力を育てるためにはどのような要素が必要か？」と問われれば、かなり具体的な答えを出すことが可能である。Omaggio Hadley (2001) は運用力志向の外国語指導に必要な要素として、次の9つを挙げている。

- (1) 目標言語社会で学習者が将来、実際に出くわしそうな場面・状況を設定して練習させなくてはならない。
- (2) 目標言語社会で学習者が必要になるであろうコミュニケーション機能やタスクを練習しなくてはならない。
- (3) 学習者が自分の表現したいことを表現できるようにしなくてはならない。
- (4) 機械的で答えの決まった練習ばかりでなく、学習者の創造性が生きる練習をしなくてはならない。
- (5) 学習者同士が積極的に話す機会を増やさなくてはならない。
- (6) 可能な範囲で自然な本物の言葉が使われなくてはならない。
- (7) 言葉の正確性は重要視されなくてはならない。
- (8) 学習者の精神的・知的ニーズにも応えなくてはならない。性格の違い、好みの違い、学習スタイルの違いも考慮に入れるべきである。
- (9) 学習者が目標言語社会で周囲と調和を保ちながら暮らせるように文化理解も促進されなくてはならない。

この9つの要素は、運用力育成を目指す外国語教育の指導の中に含まれているべき必要最低限の原則である。CAの定義と言うと、「運用力育成を目指す教授法」といった漠然としたものになるが、このように運用力を育てるために必要な要素は何であるか明らかにすれば、おのずとその教授法のあるべき姿が定まってくる。

2.3. では、この9つの原則にもとづき、現在の日本語教育、特に初級の日本語教育の現状を概観する。初級に注目する理由は、このレベルが一番運用力志向の教授法を実践しにくいからである。すでに基本を習得した中上級とは異なり、初級では基礎的な文法・構文、語彙表現を学ばせなくてはならないという制約がある。そのためには文法項目を網羅的に教えるのが一番簡単な方法であり、文法・構造シラバスで教えていくのがもっとも手取り早い。そこで、文法・構造中心の教授法に流れやすいのである。そのような状況下で、いかにしてコミュニケーションを重視した指導をするのかが大きな課題となる。以上のことをふまえながら、(1)から(9)の実践について考えていきたい。

2.3. 日本語初級における実践状況

まず、(1)と(2)は場面設定と練習するコミュニケーション機能の種類についての原則である。学習者が将来、その外国語を使って意思疎通をし、必要な用事（例えば、レストランで注文をする、申込書に記入する、等）を済ませられるようにするのが指導の目的であるならば、どのような意思疎通（コミュニケーション機能の種類）と用事が必要になるのか調査し、その達成に必要な言語表現や知識を与えてはならない。つまり、日々の授業は将来経験するであろうコミュニケーションの本番に備えるリハーサルという考え方である。また、無目的に一般的な文法を網羅的に教えるのではなく、その場面や用事の達成に必要な文法・表現を選んで教えるべきだという「コミュニケーションのための教育文法」（野田 2005）と共通する考え方である。

しかし、現実には初級日本語において、場面と機能を前面に押し出している教科書は数少ない。その一つである『Situational Functional Japanese』は前半の Structure Drill では伝統的な文法中心教科書と同様に文法の機械的練習をさせるが、後半の Conversation Drill では、学習者が将来でくわすと思われる状況とそこで交わされる会話の例を練習できるようにになっている。たとえば、Lesson 8では「許可を求める」というコミュニケーション機能が扱われており、許可を得るという目的を達成するための strategies（手順・方策）として、どのように話しを切り出すか、どのような言葉遣いに気をつけるべきかなどに関する説明がある。

Asking permission to talk to someone

If you are approaching someone who is busy, first ask permission to talk to them with 「ちょっとよろしいですか。 *May I disturb you for a moment? / Do you have a moment?*」. 「ちょっとよろしいでしょうか。」 can be used for extra politeness, whereas among friends 「ちょっといい。」 is sufficient.

(『Situational Functional Japanese, Vol. 1 NOTES』 p191)

その他、機能や場面・トピックを意識している初級教科書のほとんどは、事実上、文法・構造シラバスを基調とし、扱う文法・構文のコミュニケーションにおける機能や使われる典型的な場面を後で取って付ける形を取っている。つまり、例えば、「～んです」の構文を教えたいという意図が初めにあり、その上で、その構文のコミュニケーション上の機能（例：状況の説明「時間がないんです」）を考え、その機能の練習と称して、この構文を練習するといった具合である。英語圏でよく使われる「ようこそ」、「なかま」、「げんき」のいずれの教科書も概ねこの方法をとっている。これに対しては、タスク先行型を取り、そのタスク遂行に必要な構文、語彙表現などを教えればよいとする思い切った意見も出てきている（山内 2000, 2005a, 2005b）。しかしながら、基礎知識のない初級段階からこのようなタスクシラバスの実践をするのは現状では未だ困難であり、今後この考えをどのように初級で実践していくのかは大きな課題である。

(3)、(4)、(5)は学習者の主体性を重視する原則である。将来、その外国語を使ってコミュニケーションするのは学習者自身である。その際、学習者は自分の言いたい内容を自分の言葉で表現しなくてはならない。普段の授業が将来のためのリハーサルだと考えるなら、当然そのリハーサルでは自分の言いたいことを自分の言葉で表現する練習をしなくてはならない。教師や教科書のモデルに合わせ、パターンの練習をすることも必要であるが、文法・構文パターンをある程度身につけたら、比較的早い時期に自分の言いたいことを言う練習に移行すべきである。また、学習者の発話量を少しでも多くするために、「教師」対「学習者」の対話だけでなく、「学習者」対「学習者」の対話もさせなくてはならない。

学習者主体の考え方は、欧米の日本語教育では根付いているものの、国内やアジア圏では同程度には根付いていないようである。国内とアジア圏でもっともポピュラーな教科書といえる『みんなの日本語』を見る限り、学習者自身の考えを言う練習はほとんどない。本冊に載せられた練習のほとんどは、以下のような、例にならって文章を完成させる問題である。

例 1：山田さん・元気 → 山田さんは元気じゃありません。

例 2：この自転車・新しい → この自転車は新しくないです。

- 1) イーさん・暇 →
- 2) ワンさんの部屋 →
- 3) ミラーさん・忙しい →
- 4) 日本語・易しい →

(『みんなの日本語初級 I 本冊』 p67)

これに対して主に欧米の学習者を対象にした教科書では機械的な練習に加えて、次のようなアクティビティーも入れる努力が見られる。

Pair Work—Make your own sentences on the topics below using adjectives and tell your partner.

Example: テストは難しくありません。やさしいです。

- | | | |
|----------|---------|-------------|
| 1. 私は | 2. 私の町は | 3. 私のとなりの人は |
| 4. 私の部屋は | 5. 東京は | 6. ハワイは |

(『げんき I』 p107)

両者を比較すると分かる通り、はじめのアクティビティーは単純に否定文を作るパターン練習である。言う内容も使う言葉もすでに指示されており、学習者は形を否定形にするだけである。一方、二つ目のアクティビティーでは学習者は文の後半の内容を自分で考え、それを文にする作業をしないでならない。言う内容も使う言葉も指示されていない。また、はじめのアクティビティーが一人作業であるのに対し、二つ目のアクティビティーはパートナーと行うため、自分の発話に加え、パートナーの発話（考え）も聞ける利点がある。単純ではあるものの、お互いの考えの交換が出来る点、コミュニケーションの要素が加わる。

(6)は教科書用に作られた不自然な文や表現に対する警告である。教科書の会話例は本物の会話からおこしたスクリプトではなく、執筆者が頭の中で創り上げた会話である。また、その課で扱う文法項目をどうしても使いたいという希望があるため、不自然なものになる場合が多い。当然、学習者には自然なことばを学んで欲しいわけであるから、そのような不自然な例を模範会話として提示するのは問題がある。例えば、次の会話例を見て欲しい。アメリカ人留学生のメアリーさんが蚤の市で露店の人と交わす会話

- メアリー：すみません。これは いくらですか。
 みせのひと：それは さんぜんえんです。
 メアリー：たかいですね。じゃあ、あのとけいは いくらですか。
 みせのひと：あれは さんぜんごひゃくえんです。
 メアリー：そうですか。あれも たかいですね。
 みせのひと：これは せんはっぴゃくえんですよ。
 メアリー：じゃあ、そのとけいを ください。

(『げんき I』 p30)

指導項目が「こそあど」であることは明らかである。その「こそあど」表現をたくさん使用したい気持ちは分かるが、いささか多用しすぎである。

また、自然な会話につきものである「あいづち」や話題転換の表現の欠如も教科書会話の特徴である。次の会話は留学生のメアリーがたけしにデートをすっぽかされ帰宅し、ホストファミリーの両親と話をしているものである。

- メアリー：ただいま。
 お父さん：おかえりなさい。映画はどうでしたか。
 メアリー：見ませんでした。たけしさんは来ませんでした。
 お父さん：えっ、どうしてですか。
 メアリー：わかりません。だから、一人で本屋とお寺に行きました。

お父さん：人がたくさんいましたか。

メアリー：はい。お寺で写真をたくさん撮りました。

デパートにも行きました。はい、おみやげです。

お父さん：ありがとう。

お母さん：あっ、メアリーさん、さっき電話がありましたよ。

(『げんき I』 p72)

ホストファミリーの両親の丁寧語使用の不自然さ以外にも、会話の流れに不自然さがある。自然な会話ならあいづちや話題の切り替え表現がもっと入るはずである。語彙や文法を難しくしすぎたくないという制約があるとはいえ、簡素にしすぎた会話は不自然であるだけでなく、「談話文法」の観点から非文法的である。自然な流れを作るためのあいづちや話題転換表現はたとえ初級であっても積極的に教えていくべきである。外国人の日本語が、意味が通じるにもかかわらず不自然に聞こえるのは自然な談話表現を使えていないことに起因することが多い。

(7)ではことばの正確さの重要性を説いている。CAの発展とともに作り上げられた「ナチュラル・アプローチ」では言葉の正確さよりも意味の伝達に重きが置かれ、誤りの訂正は必要最低限に抑えられていた(Richards & Rogers 1986; 川口 1996)。また、ナチュラル・アプローチ以外のコミュニケーション重視の指導でも、学習者の誤り訂正が軽視される傾向があった。そのため、そのようなプログラムで育った学習者に、意味の伝達は出来るが正確さを欠くケースが多く見られるようになった。そのことの反省から言葉の正確性も重視すべき点が挙げられている。

(8)では画一的な指導方法に偏らず、学習者の精神面や学習スタイルの尊重を説いている。例えば、先にあげたナチュラル・アプローチでは、文法項目の導入段階において文法説明はされず、ひたすら例となる文や表現を聞かせ、意味を推測させる方法を取る。つまり、耳からのモードと推測力に頼る指導法と言える。したがって、学習者が耳からの学習と推測力に長けていれば効果的であるが、書かれた文を見て、論理的な説明を納得して初めて学べる学習者には精神面でも学習効果の面でも不利となる。全ての学習者に満遍なく学習効果をもたらそうとするならば、一つの方法に偏らず、様々なモード(目、耳、あるいは体を動かす)を使う必要がある。また、シャイな学習者、積極的な学習者の双方が、精神的に安定した状態で学習が出来るよう、授業中学習者をあてる、あてない、前に出させる、出させない、グループで活動させる、一人でさせるなど、様々な形態で授業を行う必要がある。教師には自分の指導法の好みや効果的と信じる教授法がある。しかし、教師の好みと学習者の好みは必ずしも一致しないことを常に意識すべきである。

最後に(9)では、文法や語彙など言語自体にかかわる知識だけでなく、目標言語社会の文化・しきたりについての理解も深める必要性を説いている。特に、人間関係に関わる言葉遣いについての説明は現在の日本語教育では不十分であると思われる。たとえば、目上の人に対して敬語を使うことは教えても、日本の社会でどのような人が目上に当たるのか十分な説明はなされない。そのため、目上に敬語を使う事実は理解していても、誰がそれに当たるのか判断に困る場合がある。

以上、Omaggio Hadley が挙げる 9 つの原則をもとに現行の日本語教育でそれがどれだ

け生かされているかを概観した。運用力育成を誰もが目指し、教材を作っているにもかかわらず、初級教材の多くは上記の原則を十分に満たさないことが分かる。運用力志向の外国語教授法の効果が疑問視されることがあるが、教授法自体を疑問視する前に、その教授法の理念を忠実に教材や指導に反映しているかを振り返る必要があるであろう。

2. 4. まとめ

日本語教育に CA の考えが広がって久しいが、日本国内においては未だその効果について十分な同意は得られていない。「伝統的な文法中心の教授法と効果が変わらないのならば、苦勞してコミュニカティブな内容にする必要もないのではないか」との声も聞こえてくる。文法中心の教授法は日本人が学校教育を通じて慣れ親しんできた教授法であり、またその実践も比較的容易なものである。そのため、「CA の効果なし」を理由に現状維持を支持する意見も理解できる。しかし、CA の効果を疑問視するまえに、本当にその理念が実際の教材や教室活動で忠実に実践されているのかを検証してみる必要がある。2.3. で見たように、少なくとも初級日本語の教材を見る限り、その理念が満足に実践されているとはいえない。

外国語教育において運用力の育成が必要であることは誰もが認めることである。また、運用力の育成に必要な要素も明確である。あとは、その要素をいかに巧妙に教材や教室活動に組み込むかである。その努力と実践をするのが先決であり、運用力重視の教授法の効果に対する判断はそれを待ってからでも遅くない。

(足立恭則)

3. コミュニカティブ・アプローチ再考—日本の学校英語教育の視点から

3. 1. CA の背景

CA は、1970 年代に、それまでイギリスで主流となっていた場面言語教授法 (Situational Language Teaching) やアメリカで中心となっていたオーディオリンガル教授法 (Audiolingual Method) に取って代わる形で出現してきた。M. A. K. Halliday の言語機能の理論 (1970) や Dell Hymes の伝達能力 (communicative competence) (1972) の理論が注目され、言語はその基本的な特徴として機能的で伝達的な潜在性をもっていることが強調された (Brumfit & Johnson, 1979; Richards & Rogers, 1986)。その結果、言語教育においては、言語形式の正確さだけでなく、言語使用の流暢さが重要視されるようになり、特定の状況や特定の相手に応じた言語使用の適切さも要求されるようになった (青木、2002; 青木、2002)。

このような言語理論や教授法の変化に加え、1970 年代のヨーロッパの社会的状況も CA の発展に寄与することとなった。1971 年に開催された Council of Europe では、ヨーロッパ諸国間の交流のためヨーロッパの人々に必要最低限の英語を教える必要性が認識された。その要請に応え、Wilkins や van Ek は、学習者が必要とするコミュニケーションのための意味のシステムを考案し、概念 (notion) と機能 (function) に基づくシラバス (Wilkins, 1976; van Ek, 1976) を開発した。これらのシラバスはイギリスの応用言語学者や教科書著者や英語教育者などに支持され、やがて、CA、または、コミュニカティブ・ラ

ンゲージ・ティーチング (CLT) としてイギリスの国内外に発展していった (Richards & Rodgers, 1986)。

3. 2. CAの定義

CA は、その包含的な性格のためにさまざまに定義されている。そのひとつに、ロングマン応用言語学辞典の定義がある (Richards, Platt, & Weber, 1985:65; 山崎、高橋、佐藤、日野、1985:62-63)。

言語学習の目標は、伝達能力 (communicative competence) であることを強調する外国語または第二言語の教授法のアプローチ。

CA は、オーラル・アプローチ (Audiolingual Method を参照) のような文法中心のアプローチに対する反動として、特にイギリスの応用言語学者によって提唱された。CA でよく使われる教材は、以下のような特徴をもつ。

- (a) 要請、記述、好き嫌いの表現などのような異なった種類の機能を表現したり理解したりするのに必要な言語を教える。
- (b) 概念シラバス (notional syllabus) やそれ以外のコミュニケーション中心のシラバスに基づいている。
- (c) コミュニケーションの過程に重点を置く。たとえば、それぞれ異なった状況によって言語を適切に使い分ける。パズルを解いたり、情報を得たりするように、異なった種類の作業 (task) を遂行するために言語を使う。他人との社会的なかわりのために言語を使う。

この定義で確認しておきたいことは、CA の目標は伝達能力を養成することであるが、伝達能力を養成することを目標とするアプローチがすべて CA とは限らないということである。CA がオーディオリンガル教授法のような文法中心の教授法に対する反動として提唱されたことに着目すると、文法シラバスに基づくアプローチは、厳密には、CA には含まれないことになる。このアプローチで使われる教材の特徴をシラバスの観点から整理してみると、(a)、(b) の特徴をもつ教材は、概念機能シラバス (notional/functional syllabus) に基づいていると考えられ、(c) の特徴をもつ教材は、タスクシラバス (task syllabus) に基づいていると考えられる。(関連事項については和田、1998 を参照)。

3. 3. 日本の学校英語教育における実施状況

それでは、次に、CA が日本の学校英語教育においてどのように実施されてきたのかを検討したい。CA が日本の学校英語教育の現場でいかに実践されたかを 2 年間にわたって観察した研究、Sakui(2004)を資料としてこの問題を検討したい。Sakui は、(1) 日本の英語教師は CA をどう定義するか、(2) 日本の英語教師は CA を教室でどう実践したか、という 2 つの研究課題を取り上げている。

この研究の参加者は、14 名の日本人の中学校高等学校の教師たち (女子 12 名・男子 2 名) であった。彼らは、6 年から 29 年の教育経験をもち、英語の発音や指導技術の向上のために自主的な研究会に所属していた。14 名の参加者のうち 13 名が公立学校で、1 名が

私立学校で教えていた(Sakui, 2004:156)。

これらの参加者たちから3種類の研究データが収集された。第一に、12名の参加者たちに対し30分から一時間のインタビューが実施された。第二に、3名の教師の授業が一年間にわたり観察された。Sakuiは、各教師を週に一回訪問し、2コマから3コマの授業を観察した。加えて、さらに4名の教師を一日ずつ訪問し、さまざまな教育環境や経験をもつ教師のデータが含まれるようにした。第三に、教師が教室で使用したハンドアウト、クイズ、テストなどが収集された(Sakui, 2004:156)。

第一の研究課題「日本の英語教師はCAをどう定義するか」という問いは、この教師たちにとって難問であったが、CAを定義するよう求められたとき、彼らの基本的な解釈は一致していた。この教師たちは、CAに含まれる活動として、コミュニケーション活動、自己表現活動、英語による意見の交換、英語の発話の理解、文法について心配しないこと、前後関係から推測すること、全体を理解することなどを挙げている(Sakui, 2004:159)。彼らの解釈によれば、CAの目標は、言語形式にさほど注意を払うことなく、英語でメッセージの交換をすることであるということになる。

第二の研究課題「日本の英語教師はCAを教室でどう実施したか」に対する答えとして日本人教師が行った1種類の授業の観察が報告されている。一つは、日本人教師が単独で行う授業で、もう一つは、英語の母語話者とのチーム・ティーチングである。日本人教師が単独で行う英語の授業では、主に日本語が使用され、CAの活動よりも文法の指導が中心になっていた。大部分の時間は、教師主導の文法説明、語彙の提示、音読、文レベルの訳、文レベルの機械的な練習などに使われ、CAの意味中心の活動に費やされる時間は非常に短かった(Sakui, 2004:157)。対照的に、日本人教師と英語の母語話者のチーム・ティーチングの目標は、コミュニケーション能力の養成であった。チーム・ティーチングでは、主に英語が使われ、さまざまなCAの活動(情報格差タスク、ゲーム、ロール・プレイ、寸劇など)が実施されていた(Sakui, 2004:158)。しかしながら、伝達重視の活動においても、目標言語項目を正確に理解したり、産出したりする活動が含まれていた。これらの活動はオーディオリンガル教授法の活動に近いものであった(Sakui, 2004:158)。

この研究は、日本人英語教師たちにCAの実践を困難にさせているさまざまな要因についても考察している。一つの要因は、内的なもので、日本人の英語教師たちのCAの定義と現場での実践は一致していないということである。彼らは、CAの活動がどのようなものであるか述べることができたし、それがコミュニケーション能力の養成のために有益であることも知っていた。しかしながら、彼らは、学習者はコミュニケーションの活動を始める前に何らかの文法指導を受ける必要があるという信念をもっていた(Sakui, 2004:159)。彼らは、文法指導は言語の知識を構築するのに役立ち、CAは流暢さや文法運用力を伸ばすことに貢献すると信じていた(Sakui, 2004:160)。もう一つの要因は、外的なものである。外的要因としては、文法中心の入試問題、教師が授業の準備や授業中に使える時間の制約、グループ活動やペア活動を多用した場合の教室運営の諸問題、柔軟性のないカリキュラムなどが挙げられている。これらの外的な要因がCAの実践を非常に複雑なものにしていることが指摘されている(Sakui, 2004: 162)。

CA実施を困難にしている要因を解決する方法として、Sakui(2004)は二つの方法を提案している。内的要因に対しては、教師たちがCAを正しく理解することの必要性を指摘し、

外的要因に対しては、個々の外的な問題を解決しようとするより、チームティーチングの時間数を増やしてしまうことが手っ取り早い解決になると提唱している。

以上、Sakui(2004)を資料として、日本の英語教師たちが CA を実施することがいかに困難であるかを概観してきた。この研究は、非常に少ない参加者から収集したデータに基づいているので、その結果を日本の学校英語教育の現状として一般化することは適切でない。しかしながら、この研究は、三種類のデータを駆使しながらこの英語教師たちが実際に抱えている問題の複雑な構造を多角的に捉えようとしており、日本人英語教師たちが直面している外的な問題だけでなく内的な問題をも深く洞察している点で評価できる。

特に、日本人英語教師たちが CA の活動と文法指導の板ばさみになっているという指摘は考察に値する。彼らは、コミュニケーション能力の育成を重視しているが、文法重視の信念は根強く、実際には CA の意味中心の活動とはかなり異なる活動を実施している。日本人教師が単独で行う授業は文法指導が前面に出ており、CA とは言い難いものである。チームティーチングでは CA の活動が多く実施されているが、目標文法項目の正確な産出活動などオーディオリンガルの活動も含んでしまっている。彼らは CA の活動が有益であることを認識しているが、コミュニケーションの活動をする前に、まずは文法の指導をしなければならないという強い信念をもっている。彼らの CA の理解は、単にコミュニケーションの語義に基づいている面があり、理論的には厳密なものではない。結果として、彼らの授業は、コミュニケーションの要素が一部に含まれていたとしてもあくまで文法指導中心のものになっている。

最後に、Sakui(2004)が提案した解決策は、日本人英語教師が抱えている諸問題を解決することになるかどうかを検討したい。1980 年代に CA が日本に紹介されて以来、四半世紀にわたって CA の実施が困難であったことを振り返ると、Sakui の提案する方法が直ちに現実的な解決になるかどうかは疑問である。確かに、英語教師たちが CA とは何なのかを正しく理解し、正しく定義することは重要である。CA の活動とオーディオリンガルの活動の違いを認識できることも必要である。しかしながら、CA を正しく理解したとしても日本人教師が文法指導とコミュニケーション能力育成の板ばさみになっているという問題を解決することにはならないであろう。また、Sakui(2004)の提案するチームティーチングの時間数の増加は実現すれば外的問題の解決策になりうるが、これは教育委員会や文部科学省の管轄する問題であり、英語教師個人の努力で実現できることでない。実際問題として、一人の ALT が数校を担当している現状を考慮すると、この提案の実現性は低いと思われる。

むしろ、日本の学校英語教育の文法指導重視の現実を受け入れ、その中でコミュニケーション能力を育成する方法を工夫する方がより現実的な改善策になるように思われる。文法シラバスを採用しながらも言語形式の指導のみに終始するのではなく、その中に意味伝達のためのコミュニケーション活動をよりよい形で融合する方法はないであろうか。最後に、このような観点から、日本の学校英語教育の現場に即した指導法を模索してみたい。

3. 4. 日本の英語教育の現場に即した指導法

ここでは、CA でよく使われる指導技術のひとつであるタスクに焦点を当てながら、日本の学校英語教育の現場で実現の可能性のある指導法を模索してみたい。タスクとは、意

味・内容の伝達に焦点を当て、言語を使って課題を解決する活動である。学習者は、解決すべき課題と取り組むことによって、現実に近い状況の中で目標言語を使用することができる（村野井ほか、2001）。このような課題を遂行することにより、コミュニケーション能力が育つと考えられている。タスクは、以下のような特徴をもつ（Ellis, 2003:16; 高島、2005:4）。

- (1) 言語を使う目的がある。
- (2) 意味内容の伝達が第一義である。
- (3) 話し手間に、情報・考えなどの何らかの差がある。
- (4) 学習者が自分で考えて言語を使う。

Ellis(2003: 28-34)によると、タスクを活用する指導法に二つある、一つは、言語形式の正確さを伝統的な手順で指導しながらタスクを利用する方法である。最初に、言語形式を提示し(presentation)、次に、その言語形式を練習し(practice)、最後に、より自由度の高い産出活動(production)を行うときにタスクを利用する。この指導法の問題点は、学習者に目標言語形式を使用させることと自分で考えた言語を使わせることをいかにして両立させるかということである。もう一つの方法は、「タスクに基づく指導法」である。この指導法では、タスクはシラバスの軸となり、タスク遂行の過程における言語使用を通して、言語が習得され、流暢さが訓練される。この指導法では、学習者は、意味内容を伝達するために自分で考えて自分の使いたい言語を使うことになる。

日本の学校英語教育では、授業時間数が少ない上に、教室外でのインプットやインタラクションの機会がほとんど期待できないので、タスクを軸としてすべてを教える「タスクに基づく指導法」より、通常の授業にタスクを加え、コミュニケーションの練習をする指導法の方がより現実的である（高島、2005）。多くの英語教師たちに文法重視の信念があり、大部分の検定教科書が文法シラバスに基づいている日本の学校英語教育では、文法シラバスにタスクを絡めながら文法指導と併行してコミュニケーション能力を育成する指導法の方がより実地的である。この方法には目標言語形式を使いながら意味伝達ができるかどうかという問題点があるが、高島（2005）は、この問題の解決を試みている。

最後に、このような形で従来の日本の英語教育にタスクを導入することにより、どのような利点があり得るのかを考えてみたい。第一に、タスクの活用により、日本の EFL の教室に目標言語使用の必然性をつくりだすことが可能である。日本のように英語が外国語として教えられている環境では、教室の外で英語を使用する機会はほとんど期待できない。このような学習者に対しては、教室の中でどうしても英語を使用しなければならない状況を設定することが有益である。第二に、タスクは、文法シラバスや機能シラバスの中で、言語形式を重視するアプローチを採用しながら活用することが可能である（高島、2000, 2005）。第三に、言語項目の正確さを練習するタスクと、流暢さを伸ばすタスクを、併用すれば、正確さと流暢さの両方を訓練することが可能である。第四に、タスクは学習者中心の活動なので、学習者がその活動に興味を持った場合は、学習動機を喚起することが可能である。

3. 5. まとめ

本稿では、CAを再考するにあたり、まず第一に、CAがどのような背景のもとに提唱されたのを概観し、CAの定義を確認した。次に、CAが日本の英語教育でいかに実施されたのか（あるいは、されなかったのか）を検討し、日本の学校英語教育でCAを実施する際の困難点を考察した。最後に、文法重視の傾向のある日本の学校英語教育においてタスクを活用する方法を探った。この指導法は、理論上はCAとは呼べないが、CAの指導技術のひとつであるタスクを工夫することにより、正確さと流暢さを促進できる可能性がある。CAが日本の学校英語教育に定着することは困難であったが、コミュニケーション重視の考えやタスクという指導技術をもたらせてくれたことは大いに意義のあることであった。

このように文法シラバスの中でCAの指導技術を利用するのはある種の折衷法(Eclectic Method)となり、言語理論上は矛盾し、問題点も予想されるが、現場にあった指導法を開発できるという利点がある。肝要なことは、どのような目的で、どの学習者に、どの教師が、どの言語形式を、どの段階で教えるかによって、いろいろな教授法や指導技術を適切に取捨選択して、目の前の学習者に効果的な指導法を模索していくことである。その際、それぞれの教授法や指導技術の背景にある言語理論や学習理論を知っていることが望ましいことは無論である。

今後の課題としては、文法指導とタスクを併用するこの指導法が日本の学校英語教育でどの程度実施可能なのか、また、どの程度効果があるのかを現場の実践的なデータに基づいて実証していく必要がある。さらには、学校英語教育に限らず、一通りの文法学習を終えた大学生や目的やニーズのはっきりしている成人の英語教育においてタスクを活用する指導法が効果を上げることができるかどうかとも研究に値する課題であると思われる。

(尾崎恵子)

4. 中国語教育とコミュニカティブ・アプローチ —中国語学科の新プログラムについて—

4. 1. はじめに

中国語教育におけるCAの功罪について論ずる役をおおせつかったが、それに際して筆者がまず疑問に思ったことは、中国語教育において功罪を云々するほどCAが浸透していたのだろうかという点だった。

まず、中国語教育といえば中国が本場である。中国では最近とくに外国語の教授法研究が盛んであり膨大な研究報告が出版されていることはよく知られている。筆者もそれらの全てを知るわけではないが、中にはCA(中国語では“交际法”)に関して言及するものも多く見られている。しかし筆者の管見によればそうした中に1つの教育機関が組織だって体系的にCAを導入しているという報告は今のところ見られない。

中国では2002年に国家対外漢語教学領導小組から指導要領に相当する一連の「高等学校外国留学生漢語言專業教学大綱」が出版され、それまでに行われてきた教学方法、方向性が再確認された上で、細部における規範についても提起された。具体的には、「大綱」は「一、教学対象(教育の対象)」、「二、培養目標(教育の目標)」、「三、教学内容(教育の内容)」、「四、教学安排(教育時間の配当)」、「五、教学原則(教育の原則)」、「六、課

課程設置（教育科目の配置）」、「七、教学要求（〔各年次の〕教育内容に対する要求）」の項目によって、外国人留学生が中国の大学在学期間に学習すべき目的、内容、方法などが整理されている。この「大綱」は、巻頭には「为指导全国高等学校外国留学生汉语言专业教学，特制定本大纲。大纲所做的各项目规定是本专业组织教学、编写教材与检查教学质量的基本依据。」ともあり、現在、多くの中国国内の教育機関においてほぼこれに準じた教育が行われている。

さて、こうした中国国内の中国語教育における教授法についてであるが、この「大綱」より見る限りでは教授法についての指定はとくに見られない。ただ、別冊資料である「高等学校外国留学生漢語言專業教学大綱（附件二）」には「语法项目表」と称される文法シラバスのほか、「功能项目表」と称される概念シラバスも掲載されており、CAも考慮に入れられている。しかし、実際の授業では、「三、教学内容」部分にも“…进行汉语听、说、读、写、译各专项技能训练，逐步提高学生的汉语言能力及言语交际能力。”といわれるのに基づいて、“听、说、读、写”をそれぞれ別個に専門教育する方法がとられるのが普通で、設置される科目も「六、課程設置」部分に示されるように、“听、说、读、写”を「听力课」、「会话课」、「阅读课」、「作文课」のようにそれぞれ独立した専門授業が設けられる。各授業内での教授法に関してはそれらの「課」の単位、あるいは教員の裁量で決められるが、オーディオリンガル（以下AL）やCA的な手法は「会话课」などの中でのみ（短期研修班などではよくAL中心で行われているようであるが）使われていることが多いようである。ただし、その時間数は決して多くはない。ちなみに「大綱」「七、教学要求」の欄では、とくに“说”に配当すべきとする時間数は1年次後期でも半年あたり16時間以上とする程度である。1年にしても32時間である。

では日本の中国語教育ではどうであろうか。

日本の各校における教育の現状については「中国語教育の現状」（日本中国語学会、2002年）などによっても紹介されているが、これらの中にも、フランス語教育においてCAで成功した例などを通じてCAを紹介する一文はあったが、中国語教育において体系的にCAを導入したという報告は見あたらなかった。

ちなみに、中国で出版された先の「大綱」は、出版するとすぐに多くの研究レポートなどでも引用されていることから日本の中国語教育界で十分周知され支持を受けているといえる。そうした中国的な教育方法の影響からか、中国人教員による「会话」の授業と日本人教員による「阅读」の授業とをペアにして「听、说」と「读、写」を分けて講義するという学校は少なくなかった。このなかで中国人教員がALもしくはCAを実践しているところは多いかもしれない。しかし、日本の教育機関で体系的にALもしくはCAを採用したり、「大綱」をそのまま採用したりすることは制度上からも困難であろう。

その主たる理由は、まず日本の教育機関の用意する教育時間が短いからである。日本の大学における中国語とは、外国語科目として1年間4単位（週2コマ）で2年間用意しているところが一般であろう。1年次で集中して学習できるように工夫して変則的に2年次の2単位を1年次に回して1年次6単位（3コマ）、2年次2単位（1コマ）とするところも多くあるようだが、結果としては2年間で同じ8単位（4コマ）である。1コマあたりの学習時間総数を週1コマ1.5時間で文科省が最低限とする年間24週間で考えた場合、1コマあたり試験も含めて36時間である。週2コマで2年間学習しても、144時間にしか

ならない。

さらに、一般に第2外国語の場合、各授業の内容と進度は各教員に任されていることが多く、4種類の授業がそれぞれ独立した授業になっていることも多いことも理由の1つであろう。週1コマの科目が単独で行われる場合、各教員は年間36時間しか教育に使えない。これは中国の高等教育機関における1年間の学習量800時間のわずか4.5%であり、日本での1年の教育は中国での2週間半程度に止まることになる。これを中国の基準に合わせて教育するのであれば、徹底した会話の教育が行われるにしても語彙は中国での2704語に対してわずか122語程度にとどまり、学生も達成感を得ることは難しいであろうし、何よりも口語能力、読解能力ともに、将来仕事に耐えうる能力を得られるとは言いがたい。これらを考えた上で、現在の日本で多く採用されているのはやはり文法訳読法なのである。この方法によれば、授業時間が短時間でも辞書をフル活用する予習復習を上手にこなさせれば一応の効果は期待できる。

4.2. 明海大学中国語学科の方法

明海大学中国語学科の教育でもほかの学校と同じように時間の制約がある。

現在中国学科の第1外国語の中国語科目として、必修科目では[中国語(2単位)]、[オーラル中国語(2単位)]、[中国語作文(1単位)]の週5コマが用意されている。そのほかにリテラシー科目の中にも中国語関連の[レベルチェックA(1単位)]、[レベルチェックB(1単位)]という科目がそれぞれ週1コマ用意されている。

合計週7コマといえ、他の教育機関による外国語科目の教育時間よりははるかに長く、3.5倍にも相当する。しかしそれでも中国の高等教育機関での1年の教育時間と比べると30%程度であり、教育時間不足の感は否めない。

1年前期		1年後期	
中国語Ⅰ	週2コマ	中国語Ⅱ	週2コマ
オーラル中国語Ⅰ	週2コマ	オーラル中国語Ⅱ	週2コマ
中国語作文Ⅰ	週1コマ	中国語作文Ⅱ	週1コマ
中国語レベルチェックⅠA	週1コマ	中国語レベルチェックⅡA	週1コマ
中国語レベルチェックⅠB	週1コマ	中国語レベルチェックⅡB	週1コマ
計	週7コマ	計	週7コマ

表1: 明海大学 2005年度1年生必修中国語科目一覧

こうした中で、中国語学科では2004年初めに明海大学全体で統一的におこなわれた「1学科1資格取得目標」プロジェクトを契機として、【表2】のような目標値を掲げることになり、同時に中国語教育における大幅な改革に着手することになった。

取得させる資格と目標値

2004年度：	1年次終了時に中国語検定4級を40%
2005年度：	1年次終了時に中国語検定4級を60%
	2年次終了時に3級を40%
2006年度以降：	1年次終了時に中国語検定4級を60%
	2年次終了時に3級を40%
	3年次終了時に2級を30% 準1級以上を数名

表2：中国語学科[1学科1資格取得目標]達成目標

ここでは「1学科1資格取得目標」というプロジェクトの意図に合わせて中国語検定の合格率を目標に掲げているが、検定試験のための学習ではなく、コミュニケーション能力を身につけさせることを主眼とするものである。

正直のところ、明海大生のこれまでの数値は2年終了時でも3級合格率10%以下にとどまる程度であったので、目標を立てた2年前当時としてはかなりの冒険であったといえる。しかも、規定上カリキュラム変更もできなかったので現状の枠内で、基本的な教育内容は変更せずに方法のみを変更して数値を達成せねばならないという制約もあった。

以下に中国語学科で取った手法と、その成果について紹介してみたい。

(1) 文法訳読法的手法

授業方法を検討するにあたって、結果的には従来型の文法訳読の方法を一部に残すことになった。これは先にも言うように、短時間で文法構造を理解するうえで有効であることと、日本人が中国語を学習する上での有為な点を残すためである。

中国語の表記文字は言うまでもなく漢字である。中国語は仮名表記もなく漢字のみで表記される。先の『大綱』によれば中国で2年間に学ぶべき漢字は2,036字である。これを欧米人のように何の知識もない入門段階から学習するのは大変な困難をとまなうが、日本人の場合、小、中学校ですでに2,000字近くの漢字を学習しているために、欧米人ほどの苦勞を要さない。漢字音はもちろん若干異なるが、本来が同源であるために近い音で、日本人学生にとって理解しやすいことが多い。これが正しい発音への障害になるとの意見もあるが、きちんと指導すればよだけのことで、全く始めてから教えるよりは有利に決まっている。また、多くの熟語も漢字の意味を知っている日本人にとっての助けになり容易に理解することができる。文法についても同様であり、漢字熟語の学習や中学高校での漢文教育などによって、容易に理解できる部分も多いのである。こうした点を有為に働くように利用しない手はないと思うのである。

誤解を招かないように一言加えておくが、このような考え方によって Brooks (1964) などに見られるようなALに主張される①聞き、②話し、③読み、④書く、の順で習得させることに対して、①読み、②書く、③聞き、④話し、の順にすべきと主張する研究者もあるが、筆者の考えとは異なる。筆者は、単に①聞き、②話す、の段階で、より効率的に授業を進めるために、短時間で説明できる文字理解を優先することができる、と主張するのに過ぎない。

このような考えにもとづいているので、文法訳読を中心にするとはいうものの、これは

AL 的なパターン・プラクティスに導くための早道として利用するのにすぎず、これにかかる時間は極力短くするよう努力している。筆者の授業においては1回の授業での文法説明は合計10分を越えないようにしている。現在では「中国語」授業においてこれがおこなわれるが、できるだけ単純に説明を行い、学生が自力で理解できる点については細かな説明は省略し、次の段階でおこなわれるパターン・プラクティスでの置き換え練習で理解させ、理解度は会話練習の中で確認するようにしている。

(2) AL 的手法

トレーニングに使われる手段としては、主としてALで多く使用されるパターン・プラクティスを主として採用している。これは「中国語オーラル」、「中国語レベルチェック」ばかりでなく、文法解説時間を省略した「中国語」も含め、ほぼすべての科目でおこなった。

ALは単調になるとの非難の声もあり、またすでに様々な理論によって批判されることもある。しかし、機械的なパターン・プラクティスが単調なのであれば、教員の力量によって単調でなくすればよいだけの話しである。それに多くの批判は上級者に対する教育についてであろう。

明海の新しい方式では、学習者はすでに文字による理解をしているという前提で行われるので、実際のALの場合よりも反応が良いようである。初めは文字を見ながら、徐々に文字から離れられ、最終的には教員の音にあわせて発音できるように訓練をおこなうように工夫すれば、音声のみに拠るよりもごく短い時間でパターン・プラクティスを消化することができる。

パターン・プラクティスでは、「領読示範（教員に合わせて一緒に読み、正しい音を教えることを言う）」、「点読（1人ずつあてて読ませることを言う）」によって、1人1人の学生が発話している時間をできるだけ増えるように工夫した。コーラスのように皆で大きな声を出すだけでも、学生は十分な満足感を得られる。導読、点読を上手に指導すれば、30回近く同一センテンスを聴いたり話したりすることもでき、1回の授業で1人の学生に100回以上発話させることも可能である。これらはしっかりと記憶となって、確実に学生に染み付く。また長いセンテンスを復唱させ、暗記させることは、学生に正しい語順、文法を理解させるのに有効であり、文法解説の時間を削った分、補うべき文法理解の訓練に当てるのにも都合が良かった。

さらに、パターン・プラクティス内容にも工夫を加えた。パターン・プラクティスによって暗記させた文が、日常的に教員との間または学生との間で使われるようなやり取りのみに絞ったのである。習った言葉はすべて教員との普段の会話に使える言葉であって、学生はそれを使うことによって達成感を得ることができるのである。教員も普段の会話のなかで自在に学生に復習させることができる。教員は、学生が未修得の項目に触れないように十分に配慮する。これによって教員は学生との会話の中で既習項目をチェックすることができる。2005年度にはこの方法に合わせてより効果的に会話を発展できるような教材を新たに2種類作成し、「レベルチェック中国語」で週2回使用した。また、その際、教員との会話をうまく展開できるように会話練習用マニュアルも作成した。このマニュアルは全教科の担当者が周知し、すべての教科で同じような会話が学生との間に繰り広げられた。

以上のパターン・プラクティスについてまとめておくと以下のようなようになろう。

① “客观（课文）阶段”：“领读师范（教員による模範指導）”によって中国語の基本文の音、意味を理解させ、同時に学生にも発話させる。それに先立ち、適宜文字による文法指導を進めておく。

② “主观（交际）阶段”：学生が基本文の発話に慣れたら、対話を通じて学生から基本文を引き出す訓練を行う。

③ “扩展（替换）阶段”：基本文中の文型を用いた応用文を使った対話を行い、文法的理解を深め、同時に応用力を育てる。

④ “落实（复习）阶段”：授業時間内に一定量の復習時間を設け、学習済みの文型のみによって学習者より自然な対話を繰り返しおこない、定着させる。

(3) CA的手法

パターン・プラクティスを十分行って余った時間があれば、学生間でペア・ワーク、グループ・ワークをおこなわせた。

この際にも、できるだけ上の(2)での既習の文型を使って会話できるように指導する。先に言う会話練習用マニュアルを学生にも配布し、学生同士でも既習項目をチェックしあえるようにすることによって効果はあがったようである。2005年度入学生では、この方法で徹底した発話の訓練をしているので学生同士でも普段から自然に中国語で会話できるようになっていった。もちろん、初めのうちは会話内容のほとんどがマニュアルどおりのものである。自分の言葉を使用したがる学生も多いが、会話には相手があることなので、初めはマニュアルを外れれば同級生には通じず、自然にマニュアルどおりの言葉に戻る。もちろん、時間がたつにつれて、これも相手次第で自然にマニュアルから外れた言葉でのコミュニケーションも可能になってくる。

コミュニケーション能力が身についていくという充足感は、中国語への興味へと結びついたようで、意外な効果ではあったが、出席率が急に高くなった。一学期間ほぼ全員が皆勤であったクラスもあった。さらに意外な効果としてはかなりの学生が家庭で学習をしていくようになっていったことがあげられる。

現在、これら(1)～(3)を組み合わせて授業を展開しているのであるが、この中国語学科のとった方法がいったいGTなのかALなのか、それともCAなのか、実際に授業をしている筆者もよくわからない。所詮はいいとこ取りの寄せ集めのようにも見えるであろう。しかし、こうした手法によって各教科間で進度を統一し、内容にも一貫性をもたせたこともあって、効果が上がってきたことだけは確かである。その具体的成果はここ4回の中国語検定試験でも現れている。

以下に、改革開始以降ここ4回の検定試験の成績を紹介しておきたい。

	1年次6月	1年次11月	1年次3月	2年次6月	2年次11月
3級合格者	0(0%)	3(4.28%)	6(8.57%)	11(15.71%)	13(18.57%)
2級合格者	0(0%)	2(2.86%)	0(0%)	2(2.86%)	0(0%)
合格者合計	0(0%)	5(7.14%)	11(15.71%)	24(34.29%)	37(52.86%)

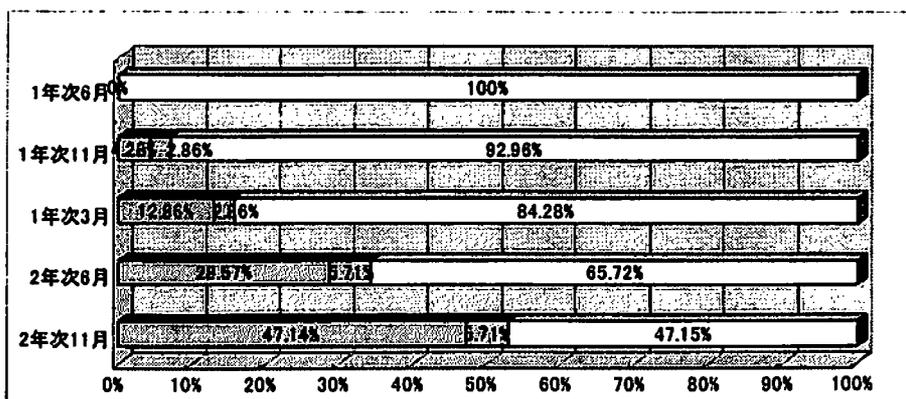


表3: 2004年度入学生の中検合格状況

このほか、2005年度入学生の活躍も目立った。入学して半年以内の1年生30人が中国語検定試験3級以上に挑戦し、2005年11月に行われた第57回検定試験までに11名（既習者2クラス2名を含む）の合格者を出したのである。これは2004年度入学生の同時期の数値をはるかに越える数値である。

(荒見泰史)

5. まとめ

「CAの功罪」というテーマでのシンポジウムは、英語教育における一種の「不達成感」または問題意識から生じたものである。最近英語教育界では「CA以前の指導法への回帰」的な現象が見られる。特に「音読」、「文法パターンの機械的訓練」など、CAが軽視していたものの重要性が改めて認識されている。三氏とのディスカッションを通してはっきりと言える事は、CAそのものの目指す伝達能力重視の外国語教育は決して誤りではないが、そこに到達するための指導方法や内容に関してはCAの強調したものに目を奪われて、言語教育の土台作りの本質的な部分である「反復・模倣」といった基礎ドリルの重要性を忘れてはならない、ということであろう。指導法を工夫する有能な外国語教師は1つの教授法にべったりすることはせずに、自然と折衷法になっているものである。むしろCAを標榜するあまり、過去の遺産を放棄し内容もろくに分からずに盲目的に追随するような主体性のない教師があまりにも多いという点が問題なのかもしれない。

(投野由紀夫)

参考文献

調査資料 (足立)

- スリーエーネットワーク (編) (1998) 『みんなの日本語 初級 I 本冊』スリーエーネットワーク
- 坂野永理・大野裕・坂根庸子・品川恭子 (1999) 『初級日本語 げんき I』The Japan Times
- Makino, S., Y. Abe, and K. Hasata (1998) *Nakama 1: Japanese Communication, Culture, Context*, Houghton Mifflin.
- Tohsaku, Y. (1994) *Yookoso!: An Invitation to Contemporary Japanese*, McGraw-Hill.
- Tsukuba Language Group (1995) *Situational Functional Japanese Volume 1: Drills*, Second Edition, Bonjinsha.
- Tsukuba Language Group (1996) *Situational Functional Japanese Volume 1: Notes*, Second Edition, Bonjinsha.

引用文献 (足立)

- 川口義一 (1996) 「ナチュラル・アプローチ」『日本語教授法ワークショップ』凡人社
- 野田尚史 (2005) 「コミュニケーションのための日本語教育文法的设计図」、野田尚史 (編) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版
- 山内博之 (2000) 『ロールプレイで学ぶ中級から上級への日本語会話』アルク
- 山内博之 (2005a) 「話すための日本語教育文法」、野田尚史 (編) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版
- 山内博之 (2005b) 『OPI の考えに基づいた日本語教授法』ひつじ書房
- Anderson, J.R. (1993) *Rules of the mind*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Asher, J. (1972) Children's first language as a model of second language learning. *Modern Language Journal* 56: 133-139
- Omaggio Hadley, A. (2001) *Teaching Language in Context*. 3rd ed. Heinle & Heinle.
- Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

参考文献 (尾崎)

- 青木昭六 (編著) (2002) 『新しい英語科教育法—理論と実践のインターフェイス』現代教育社
- 青木昭六 (編著) (2002) 『新学習指導要領に基づく英語科教育法の構築と展開』現代教育社
- Brumfit, C. J. , & Johnson, K. (eds.). (1979). *The CA to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. In J. Lyons (ed.) *New horizons in linguistics*, pp. 140-65. Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*, pp. 269-93. Harmondsworth: Penguin.

- Richards, J. C., Platt, H., & Weber, J. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. Harlow: Longman.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sakui, K. (2004). Wearing two pairs of shoes: language teaching in Japan. *ELT Journal Volume 58/2*. Oxford: Oxford University Press.
- 高島英幸 (編著) (2000) 『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』大修館書店
- 高島英幸 (編著) (2005) 『文法項目別英語のタスク活動とタスク』大修館書店
- 村野井仁、千葉元信、畑中孝實 (2001) 『新指導要領に基づく実践的英語科教育法』成美堂
- van Ek, J. A. (1976). *The threshold level for modern language learning in schools*. Strasbourg: The Council of Europe.
- 和田稔 (1998). Task-based language teaching. 『現代英語教育』5月号 研究社
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- 山崎貞稔、高橋貞雄、佐藤久美子、日野信行 (訳) (1985) 『ロングマン応用言語学用語辞典』南雲堂
- 参考文献 (荒見)
- Brooks, N. (1964) *Language and Language Learning: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.