

オーディオ・リンガル・メソッドと コミュニカティブ・アプローチの融合をめざして

佐々木 瑞 枝

[キーワード]

オーディオ・リンガル・メソッド、コミュニカティブ・アプローチ、文型中心、学習者中心

はじめに

近年、日本語学習者の数は、他の言語教育には見られないほどの増加傾向にあり、1992年度の外務省の調査によると、国内での日本語学習者約48000人ということである。国内の日本語学習者は留学生、就学生、ビジネスマン、技術研修生、外交官、学術研究者、外国語教師、中国帰還者、インドシナ難民、外国人労働者、およびそれらの人々の家族たちときわめて多様化している。

こうした学習者の増加にともなって、日本語教師や日本語教育機関も激増している。また、学習者の多様化に応じて、さまざまな教科書が刊行されてきている。教授法についても、従来広く行われてきた文型を中心とするオーディオ・リンガル・メソッド（以下、ALと略称する）に対して、80年代からはコミュニカティブ・アプローチ（以下、CAと略称）が主張されるようになった。CAは、60年代以降に主としてヨーロッパで生まれた外国語教授法であり、それまで主流であったALを批判し、コミュニケーションに役立つ言語能力の重視と、学習者中心の授業を特徴としている。

日本語教育における初級用のテキストのほとんどが文型中心であることから明らかのように、ALが優勢であった日本語教育界に、CAは清新な風をふきこむ反面、理論的・感情的な反発も受けてきている。『日本語教育の概観』（日本語教育学会編、1992年）でも、「教授法・指導上の問題点」として、「文法の正確さとコミュニケーションができればよいという二つの考え方をどうと

らえるか」と指摘している。この指摘は、従来の文型中心のALと新しい概念であるCAとのあいだの確執の率直な表明ともとれよう。

しかし、ALとCAとは、それほど対立するものなのだろうか。ALの文型は、長沼のテキスト⁽¹⁾のように、40年もの長きにわたって日本語教育において繰り返し指導されてきた。日本語表現の基礎として長年にわたって抽出・錬磨されてきた文型を土台にCAの方法論を採用して授業を進めることはできないものだろうか。本稿では、CAとALの融合をめざして、授業の実際的場面をふまえていくつかの提案をこころみたい。

1. ALとCAは完全に対立するものなのか

従来のALが「できあがった完成品」、「唯一絶対の教授法」であるかのようにみなされていることに対して、近年、畠弘己(1989)や岡崎敏夫(1990)によって鋭い批判がなされ⁽²⁾、長年ALに則って文型を教えてきた日本語関係者に動揺をひきおこした。ALの体系化された教授法に慣れ親しんだ教師たちは、CAに拒否反応を示すか、これまでの文型中心的指導法を反省しALの教授法を否定するという両極端になりがちである。日本語教育におけるCAの登場がいかに突然のものだったかは、日本語教育の入門百科事典ともいべき『日本語教育事典』(1982年)の「教授法」の項目の記述でCAについて全くふれられていないことからもうかがえる。

畠弘己は前記の連載の中で、「ヨーロッパ、アメリカでは毎日のように新しい教授法の理論が提示され、10年も前のものは全く古すぎて使いものにならないという状況にあるにもかかわらず、日本国内の日本語教育の、この大きな変革に対する反応は極めて鈍い」と述べている。たしかに、日本語教育の教授法にカタカナ書きの用語が多いことに表れているように、日本語教育はこれまで英語教育の教授法理論を借用する形で行われてきた。しかし、本家がALからCAに主流が移ったから、当然こちらも変えるべきだということにはならないだろう。なぜ日本ではCAに対する反応が鈍かったのか、日本で行われている文型中心の教授法は欧米におけるALと全く同じものだったのだろうか、それ

とも日本という風土の中で姿を変えて根づいたものなのだろうか。ともかくも、日本国内でも状況は少しずつ変わりつつある。コミュニカティブ・アプローチという黒船に安閑としてはいられなくなったのだ。

『日本語教育』73号（1991年3月）は、「コミュニカティブ・アプローチをめぐる」特集を組んだ。吉川武時は、この特集の中の論文で、従来の文型中心の立場に立ち、次のように書いている。コミュニカティブ派は、長沼直兄『標準日本語読本』の第一課の文を不自然ととらえるであろう。しかし、「これは最初の課である。コミュニケーションらしいコミュニケーションができるわけではない。コミュニケーションのそのまた基礎のことがらである。不自然であるのは当然のことである」。吉川はさらに、最初からコミュニカティブな配慮がされている教材として『生活日本語』（文化庁）をあげ、こう批判する。「こうした教材では、学習者にとって、何が基本的なものかわからない。だから『全部暗記しなさい』ということになる」。吉川によれば、「文型は掛け算である」。単に暗記を強要する「足し算」方式より、文型を一つ覚えることによって、同種のたくさんの表現が可能になる、文型という「掛け算」を使いたくなるのは当然であろう、というのである。同じ特集の中で、松岡弘も「コミュニカティブ派を駁」している。アメリカでALが「克服すべき対象とみなされて」いることはたしかである。しかし、「問題は、日本におけるコミュニカティブ・アプローチの唱道者の多くがアメリカの実情が日本にもあてはまると誤認している点である」。松岡によれば、「ある程度経験をつんだ教師であれば、教科書の趣旨を読み取りつつ、その内容を教室内での問答や現実のコミュニケーションにあうように作りかえて、導入や練習を工夫するのが通例」であり、CA派の批判は「皮相な観察によるもの」としている。

これらの論文は、文型を中心とした教授法を支持する多くの日本語教育関係者に拍手で迎えられ、従来の教授法は間違っていなかったと、そっと胸をなでおろした人も多かったのではないだろうか。しかし、「学習者の日本語能力をより効果的に高めること」は、日本語教師の共通な願いのはずだ。その方法をめぐっての、ALとCAの対立を、保守対革新の党派対立のような不毛な対立

としてはならない。CAの長所を、従来の文型中心の授業の中に、効果的に取り込んでいくことはできないものだろうか。ただし、このことは松岡が言うように「ある程度経験をつんだ教師」が「通例」として行っていることとは必ずしも言えない。それに加えて、「ある程度経験をつんだ教師」は、現在の日本語教育界の中ではほんの一握りに過ぎず、大部分は「日本語教師養成講座」で知識を詰め込まれ、実習の機会も皆無ないし乏しいままに教壇に立っているというのが実情である。筆者の知っている日本語学校では、20名の教師の中で3年以上の教育経験をもっているのは僅かに4人だけである。果して、彼らがCA派の批判を、松岡の論点でかわせるかどうか疑わしい。以下、ALとCAの対立の要点を見ていく中で、どのような融合が可能かを具体的に提示していくことにしよう。

2. ALとCAの融合をめざして

ALとCAの対立点に関しては、Finocchiaro and Brumfit (1986)⁽³⁾の対照リストが要点を分析的にとらえているので、その指摘を日本語教育にあてはめて考察していくことにしよう。対立点は22あげられているが、ここでは特徴的な対立点にしぼって考察したい。また、両者の言うALが、はたして日本語教育で行われている形態と同質なものかどうかとも考えてみたい。

AL

- 1) 意味内容より言語の構造や型に注目する
- 6) ドリルが教授技術の中心である

CA

- 1) 意味内容を最優先する
- 6) ドリルを行うこともあるが、それが中心ではない

ALでは、文型や文法項目を一つ一つ積み上げていくことで、教師は学習者にどんな文型をどんな手順で学ばせるか、把握していた。ALの考え方を基盤とした初級の代表的なテキストを対照してみると、多少の語彙や場面設定の違

いはあっても、同じ文型がほぼ同じ配列で並んでいることがわかる。教師はどの教科書を使用しているか、明確にその文型の意図を把握し指導することができるわけである。

それに対して、CAの立場に立ち、場面や機能を重んじた教科書では、こうした基本文型がばらばらに出てくることになる。この点に対しては、文型を重視する立場から、「これでは何が重要な項目なのかさえわからない」という意見も多い。筑波大学留学生センターからCAを目指した日本語テキストとして刊行された“Situational Functional Japanese”(凡人社、1991年)で、文法事項がどのように処理されているかは興味深い。この教科書を作成した際の「新教科書試行時の反応」を、市川保子はこう記録している。「新教科書の文法ノートは英語で説明されている。...[新教科書試行から]一カ月たったころから学生たちは自然な会話の中に文法的な裏づけをほしがり始めた。... 具体的、個別的な発話は一時的であり、自然すぎて応用のきかないものになりやすい。一つの言語形式からいろいろの文が生まれ、作られるのは、文型・文法中心の教科書で精選されてきたような文の形式が『一般化され、典型化』されたものであるからではないだろうか」(4)。

非常に示唆に富んだ指摘である。ALを基礎としてテキストの中の文型・文法項目が、市川の言うように、「精選を経て、一般化・典型化された」ものであるならば、それらを単にパターン・プラクティスの領域に閉じ込めておくだけでなく、場合によっては、コミュニケーションな場面、つまり「具体的・個別的・一時的な自然の会話」に適用していく練習も大切だということになる。文型をパターン・プラクティスやドリルで定着するだけでなく、その文型をロール・プレイやフィールド・ワークといったコミュニケーションなアプローチにも取り入れて両者の融合を目指した授業こそが有効ではないだろうか。

例として、『しんにほんごのきそ』の第4課でどのような融合的授業が行えるかを見てみよう。このテキストでは、この課で初めて動詞が導入される。教案ふうに従うと、(1)パネルを使って動詞の導入(口ならし、意味と音を結

びつける、全員の唱和、ドリル練習など)、(2)教科書の文型を使ってパターン・プラクティス(すばやく、順不同に学習者をあてていく)、(3)当日の日付と「きょう、きのう、あした」を結びつける、「ます形」「ました形」の使い分け、というように授業を進めていく。ここまではテキストの目的に沿った形で、つまりALの授業法である。日本語を勉強しはじめて数週間の学習者であるから、CAの使用も限定されてくる。

ここで、パターン・プラクティスの意味について一言コメントしておきたい。パターン・プラクティスは、「学習者中心」を標榜するCA派からは、「教師主導の押しつけ学習である」として評判がよくない。しかし、どんな状況でパターン・プラクティスがなされているのかを考慮せずに、このように決めつけてしまうことには異議を唱えたい。学習者が楽しげにドリル練習を行ってれば、「教師主導になってはいないか」などと迷う必要はないだろう。日本語教育の本旨は教室という限られた時間・空間で学習者にいかにして総合的な日本語力を養うかにあるから、そのための教授法がALであろうと、CAであろうと、学習者が学習項目を応用力をもって使いこなせるようになれば、どちらでもよいのである。そうした応用力の基礎づくりには、何回も繰り返しドリル練習を行うことも時には必要であると考える。

『しんにほんごのきそI』第4課より

1. 絵パネルを使って動詞の導入。口ならし、全員の唱和、ドリル練習。

私は朝7時に起きます。(7時半)私は朝7時半に起きます。

私は9時から6時まで働きます。(月曜-金曜)私は月曜から金曜まで働きます。

(きのう)私はきのう9時から6時まで働きました。

単にこのドリル練習だけを行うなら、ALの特徴の二番目に掲げられている「ドリルが教授技術の中心である」という批判もあたるだろう。しかし、ここでは次のように授業を展開させている。

一通りのドリル練習の後、この表現を使って楽しい工夫を考えてみる。

ここでは、インタビューの方法を取り入れてみてはどうだろう。まず、教師がマイク（のようなもの）をもって学習者の一人にきく。教師（T）「すみません。NHKテレビです。インタビューをお願いします。いいですか。」学習者（S）「はい。」 T「あなたはまいあさ何時に起きますか。」 S「6時に起きます。」 T「6時ですか。早いですね。では、何時に寝ますか。」 S「10時に寝ます。」 T「そうですか。あなたは学生さんですか。」 S「はい。」 T「まいにち何時から何時まで勉強しますか。」 S「〇〇時から〇〇時まで勉強します。」

教師がマイク（のようなもの）をもって学習者に近づいた時点から、教室は楽しい雰囲気になり、単なるドリル練習も、実際のコミュニケーションをしているかのようになる。実はこの点が重要であり、教師はことばのやりとりの中で、「えっ、本当ですか」とか「それは大変ですね」といった、よく使われる合いの手を、積極的に自然な口調に入れてみる方がよい。教師と学習者の間のインタビューを何回か行ったあと、チェイン・プラクティスとしてインタビュアーを変えていけば、学習者は質問の仕方や合いの手の入れ方を勉強することができる。クラスの人数が多い場合には、ペア・ワークで練習させる。こうした応用練習では正確さよりも滑らかさを重視し、誤りがあまりひどいものでない限り、会話のやりとりの流れを誤りの指摘で断ち切らないようにする方がよいだろう。

インタビューなどの応用会話において、学習者によっては、テキストに出ている動詞だけでは物足りなくなり、もっと他の動詞を使いたくなることがある。一人の学生は「手紙を書きますか」と質問したくて、‘letter’ と言い、そのあと書くジェスチャーをしている。教師は「あなたは手紙を書きますか」と助け、教室の全員にパターン・プラクティスをさせる。「私はまいにち（きのう、あした、おかあさんに）手紙を書きます（書きました）。」一人の学生に、T「あなたはきのう手紙を書きましたか。」 S「いいえ、書きませんでした。」

パターンプラクティスはCAの練習の中でも、必要に応じて取り入れたい。一時間の授業の中で、文型、新出語彙の導入、ドリル練習を通じて基礎が学習

者の頭に入った時点で場面設定しコミュニカティブな練習に入る、という手順は、ALとCAの融合の土台となるだろう。AL型の授業と、学習者中心に展開する要素とが溶け合うことによって日本語の定着も高まると思われる。学習者が成人で、しかも第二外国語学習の経験があれば、単なる文型練習とドリルの連続ではあきたらず、学習目的がわからないままに行われる会話よりも、文法・文型を知った上でそれを応用して話したいと願うのは当然であろう。

中・上級対象の日本語教科書として、筆者が共著で刊行した『日本社会再考』⁽⁵⁾は、読解教材とともに、コミュニカティブ・アプローチによるさまざまな練習問題を含んでいる。フィールドワーク、グループ・ディスカッション、レアリア、ロール・プレイ、タスク・スピーキング、タスク・リスニング、インタビュー・アンケート、グラフ・リーディング等、本文の読解をいかにコミュニケーション場面に結びつけるかという観点で練習問題に工夫をこらしてみた。中・上級対象のクラスでは、読むことと書くことに主力が注がれることが多いが、コミュニケーション能力を育てることに力点をおいた、このような取り組みも必要ではないだろうか。

さて、文型中心か意味内容中心かという第一の対立点についての論述が長くなった。日本での両教授法の対立がその点を主要な論点としているからである。他の対立点について見ていくことにしよう。

AL	CA
7) ネイティブ・スピーカーのような発音が求められる。	7) 理解できる発音であればよい。
8) 文法に関する説明は行わない。	8) 学習に役立つ方法であれば、年齢や興味に応じて何でも利用する。
10) 学習者の母語の使用を禁じる。	10) 母語の使用が適切な場合には、配慮しつつ使用する。

11) 初歩の段階では翻訳を禁じる。

11) 学習者が必要と認め、また
それで得ることがあれば、
翻訳してよい。

これらの論点に関しては、教室を運営する教師の判断に任されてよいと思う。筆者の経験で言えば、学習者に共通な言語がある場合には、その共通言語を媒介語として文法説明を行うのは、授業にとって効果的だ。教科書に媒介語による文法説明があれば、学習者はそれによって自分の判断を確認することができる。

母語使用と翻訳という点で言えば、単に「直接法」だけでは、こちらの意図が伝わらないことも多い。例えば、「立派な」というような抽象語の意味を初級段階で学習者に直接法で伝えるのはかなり難しい。「立派な人、立派な図書館、立派な寺」というように絵で示して指導したとする。ところが、学習者はそれらの絵から共通項の形容を見いだすことにまごつく場合が多い。こんな場合、媒介語で言い換えれば、学習者は簡単に納得する。発音に関しては、たしかにコミュニカティブ・アプローチが主張するように、理解できる発音であればよいと思う。

AL

12) 会話力が十分習得されるまで、読む
こと書くことには進まない。

CA

12) 学習者が望むなら、読む
こと書くことも最初の日
から行ってよい。

文字教育導入の時期という点では、英語教育と日本語教育とではかなり事情が違って来るのではないだろうか。日本語のひらがな、カタカナは一字が一音節を表し、特に促音、撥音、長音のような特殊音節を指導する際にも、文字から入ることは一つの有効な手段といえる。漢字圏からの学習者にとっては、文字を通して語の意味を知ることが可能だ。教科書は文型中心でドリル練習を行

いながらも、文字に関しては最初の授業で積極的に導入している日本語教育機関が多いに違いない。

AL

16) 単元の配列は言語学的に見た複雑さの尺度だけを考慮してきめる。

CA

16) 興味をもたせることを中心に内容、機能、意味を配慮して単元を配列する。

果してALでは、単元の配列に内容、機能、意味が全く配慮されていないのだろうか。少なくとも日本語教育においては、そんなことはあり得ない。いくつかの基本文型を指導しながら、その文型を適用する内容、機能、意味の配列に日本語教師たちは知恵をシボッているはずである。例として、『しんにほんごのきそI』第14課、練習Bをどのように授業するかを見てみよう。

れんしゅう
練習 B

1. 例: 砂糖を とります ……すみませんが、砂糖を とって ください。
- 1) 傘を かします ……
- 2) ゆっくり 話します ……
- 3) ちょっと 待ちます ……
- 4) タクシーを 呼びます ……
- 5) もう 一度 言います ……



もし、ここで教師が学習者に教科書を見せながら、T「傘をかします」S「すみませんが、傘をかしてください」と単に言わせるだけで練習を終えたとしたら、「意味を考えずに授業を進めている」との批判を甘んじて受けるしか

ない。しかし、もし教師がこの絵を参考にミニ・ドラマを演じてみせれば、「すみませんが、～てください」の使い方は、場面の中で理解され、機能、内容というコミュニケーション要素が付加されることになるだろう。

1)の例。友達の家で。「あっ、雨です。困った⁽⁶⁾。傘がない。すみませんが、傘をかしてください。」「いいですよ。この傘をどうぞ。」

2)の例。会議の席で。「あっ、雨です。困った。傘がない。すみませんが、傘をかしてください。」「傘ですか。困った。私も傘がないんです。タクシーを呼びましょうか。」「そうですね。すみませんが、タクシーを呼んでください。」

3)の例。電話でタクシーを呼ぶ。「タクシーは5時にきます。すみませんが、ちょっと待ってください。」

5)の例。タクシーが来て、タクシーに乗り込み、行き先を言う。運転手さん「えっ、どこですか。すみませんが、もう一度言ってください。」

「～てください」の型は日常的によく使われるので、さまざまな日常場面を設定して、学習者にその場にあった言い方を習得させたいものである。こうした練習法によって、ALとCAはおのずから融合してくるのではないだろうか。

学習者に初級課程を集中的に300時間学習する余裕があるなら、私は文型積み上げ方式の方が基礎造りには適していると思う。ただし、その場合でも、文型を導入した後に、コミュニケーションな練習を適宜とりいれていく方がより効果的であろう。文型練習中心の授業の問題点をまとめておこう。

(1) 文型中心の授業では、どうしても教師が授業の主役となり、学習者はもっぱら知識を伝達される対象となりがちである。この点では、教師と学習者が双方向でコミュニケーションできるような授業をどう工夫していくかがポイントとなるだろう。

(2) 文型や文法を教える(学ぶ)ことで日本語を教えた(学んだ)と錯覚してしまう教師(学生)が一部出てくること。しかし、言語活動は言うまでもなく、社会言語的要素をもち、上の例のように「～てください」を教える場合

でも、ディスコース（社会状況の中での脈絡をともなった話のまとまり）の中でとらえるべきものだ。そうでなければ、「文型や文法知識はあっても、実際の場面でコミュニケーションできない」学習者をつくりつづけることになる。

初級テキスト『しんにほんごのきそ』について、「文法シラバスに、とってつけたような場面や会話が付されている教科書」とよく言われることがある。たしかに当たっている評言だが、逆に言えば、教師が発展・展開するための文型・文法素材が豊富に提供されていると見ることもできよう。教師は、脈絡なく生の形で数多く提示されている文型・文法素材を縦横にアレンジしながら、学習者がおかれるであろうような、さまざまな社会的状況を考慮したトピックを工夫することができる。そして、そうしたトピックの中に既習の文型をおりまぜて学習させることによって、学習者のコミュニケーション能力を高めるための素材としてテキストを活用していくこともできるだろう。そこでは、「フォーマルな場合とインフォーマルな場合」、「男ことばと女ことば」、「社会的地位」、「親疎の度合い」、「内と外」、「年齢に対する配慮」などの社会言語学的な状況設定を練習の中に適宜織り込むことも、時に必要となるだろう。

日本語教育は文法レベルの教育に終始して能事終われりというものではない。文法説明や文型練習では解決できない学習者の疑問も多々ある。か、そうした疑問を学習者が持つようになるのも、基本になる文型・文法項目の習得あってのことと言える。CAとは、文法規則を直接なまのまに、単調なドリル形式で教え込むのではなく、意味のあるコミュニケーション場面で教えることに、その本意があるのだ、と考えれば、ALとCAの両者を融合することで、より生き生きとした授業が展開できるのではないだろうか。近年、文型練習を中心にすえながら、サブ教材として採用したものが増えてきている⁽⁷⁾。問題は、個々の授業計画の中に、それらをどう取り込んでいくかだろう。まだまだ工夫と努力の余地は残されているように思える。

「日本語教育の初級を指導するなら、文型を提出順に頭に入れ、教師は直接

法で指導しなければならない。そのためには、教師は既習文型、既習語彙を把握し、ピラミッドを積み上げるように学習者にそれらを指導していかなくてはならない」。これが、私が日本語教育の世界に飛び込んだ時に、まず先輩の先生から言われた言葉だ。それは、「疑問の余地のない、確定した事実」として先輩から後輩に伝えられて教授法だったのではないだろうか。あるカルチャー・センターの教室での経験を思い起こす。そこでは学習者はアメリカ人弁護士や大使館員といった、ほぼ全員が英語を理解する人たちだった。「親切」の意味をさまざまな場面を設定して提示した後、学習者に理解を確かめるように“Kind?”と聞かれた。「そうです」と答えたことで、後で授業参観していた先輩の先生から注意をうけた。「このクラスでは直接法で教えていただかなくては困ります」と。

たしかに、直接法の指導に慣れてしまうと、クラス運営は実に容易だ。こうすれば、こういう反応が返ってくるということが分かってくる。しかし、教師たちは気づかないうちに教室で「指示」したり「命令」したりすることに慣れてしまい、他の教授法について考える余地もないままに、その指導法に安住していなかっただろうか。

学校制度を根幹から批判する思想家であるイヴァン・イリッチはこう言っている。「教育を革新しようとしている人々でさえも、教育機関が彼らの詰め込んだ教育内容のパッケージを生徒たちに注入する注射器のような機能を果たすことを前提としている。... 問題なのは彼らが、教育は教育者の管理下になされる制度的過程の結果だと仮定していることである」⁽⁸⁾。

この言葉は、イリッチが1971年にアメリカ教育研究協会の会合で発表した中のものだが、CAの運動も彼のような思想家の影響を大いに受けているとのことだ。日本語教育では残念ながら、明治以来脈々と受け継がれてきた「注射器」による教育⁽⁹⁾が暗記、受験、画一化といった弊害を生んできている。そうした教育の下で育った日本語教師が、自らの中に培われた教育に対するイメージを改革するのは並大抵のことではない。ALとCAの論争は、われわれがこれまでの教授法を振り返り、学習者の主体性を尊重しつつ、教えるべきことは教え

るようにするためにはどうしたらよいかを根本から再考する際のさまざまな糸口を提供してくれているように思える。

〔注〕

- (1) 長沼直兄『標準日本語読本 巻一、巻二』、開拓社、1950年初版刊
- (2) 畠弘己「コミュニケーションのための日本語教育」『日本語学』（1989年2月号～1990年1月号、明治書院）、岡崎敏夫・岡崎眸『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社、1990年
- (3) Richards, J.C. and Rodgers, T.S.; *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, 1986所収の両者の論文 Communicative Language Teachingのpp.67-68参照。論文中で示した対立点の番号は両者の順番づけになっている。

Audio-lingual

1. Attends to structure and form more than meaning.
2. Demands memorization of structure-based dialogs.
3. Language items are not necessarily contextualized.
4. Language learning is learning structures, sounds, or words.
5. Mastery, or "over-learning" is sought.
6. Drilling is a central technique.
7. Native-speaker-like pronunciation is sought.
8. Grammatical explanation is avoided.
9. Communicative activities only come after a long process of rigid drills and exercises.

Communicative Language Teaching

- Meaning is paramount
- Dialogs, if used, center around communicative function and are not normally memorized.
- Contextualization is a basic premise.
- Language learning is to communicate.
- Effective communication is sought.
- Drilling may occur, but peripherally.
- Comprehensible pronunciation is sought.
- Any device which helps the learners is accepted—varying according to their age, interest, etc.
- Attempts to communicate may be encouraged from the very beginning.

- | | |
|---|--|
| 10. The use of the student's native language is forbidden. | Judicious use of native language is accepted where feasible. |
| 11. Translation is forbidden at early levels. | Translation may be used where students need or benefit from it. |
| 12. Reading and writing are deferred till speech is mastered. | Reading and writing can start from the first day, if desired. |
| 13. The target linguistic system will be learned through the overt teaching of the patterns of the system. | The target linguistic system will be learned best through the process of struggling to communicate. |
| 14. Linguistic competence is the desired goal. | Communicative competence is the desired goal (i.e. the ability to use the linguistic system effectively and appropriately). |
| 15. Varieties of language are recognized but not emphasized. | Linguistic variation is a central concept in material and methodology. |
| 16. The sequence of units is determined solely by principles of linguistic complexity. | Sequencing is determined by any consideration of meaning which function, or meaning which maintains interest. |
| 17. The teacher controls the learners and prevents them from doing anything that conflicts with the theory. | Teachers help learners in any way that motivates them to work with the language. |
| 18. "Language is habit" so errors must be prevented at all costs. | Language is created by the individual often through trial and error. |
| 19. Accuracy, in terms of formal correctness, is a primary goal. | Fluency and acceptable language is the primary goal: accuracy is judged not in the abstract but in context. |
| 20. Students are expected to interact with the language system, embodied in machines or controlled materials. | Students are expected to interact with other people, either in the flesh, through pair and group work, or in their writings. |
| 21. The teacher is expected to specify the language that students are to use. | The teacher cannot know exactly what language the students will use. |

22. Intrinsic motivation will spring from an interest in the structure of the language. Intrinsic motivation will spring from an interest in what is being communicated by the language.

- (4) 市川保子「コミュニカティブ・アプローチの中での文法のあり方」『日本語学』1989年11月号
- (5) 佐々木瑞枝・門倉正美『日本社会再考——コミュニカティブ・アプローチによる中・上級日本語教科書』北星堂、1991年
- (6) 筆者の場合は、動詞の「ます形」と「辞書形」を同時に提示することが多い。学習者は辞書をひく場合が多く、その時には「辞書形」を知らねばならない。また、学生同士や親しい人との会話では、丁寧体よりも普通体を使うことが多い。「て形」の指導においても「辞書形」から導く方が容易である、と考える。さらに、文章体の導入としても有効である。
- (7) 元橋富士子・林さと子『24 Tasks for Basic Modern Japanese vol.1』ジャパントイムズ、1989年
- (8) Illich, Ivan: Deschooling Society, 東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社、pp.125-134、1977年
- (9) 既習事項について言及するときに、日本語教師の間では、例えば「てフォームはもう入れています」と言ったり、「てフォームは入っています」と言ったりすることがある。学習者を教師の教えることを吸い込む器のように考えている表現であり、まさに「注射器」の発想にたっている、と言えよう。

[参考文献]

- (1) Brumfit, C.: *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, 1979
- (2) Klippel, F.: *Keep Talking -- Communicative Fluency Activeness for Language Teaching*, Cambridge University Press, 1983
- (3) Littlewood, W.: *Communicative Language Teaching*, Cambridge University Press, 1981

- (4) Mizutani O, and Mizutani N, *Aural Comprehension Practice in Japanese*, The Japan Times, 1979
- (5) Nunan, D.; *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, 1989
- (6) O'Malley, J.M. and Chamot, A.U.: *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 1990
- (10) 岡崎敏雄・岡崎眸『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社, 1990
- (11) 国立国語研究所『話し言葉の文型』秀英出版, 1960
- (12) 田中望他「Council of Europe の言語教育プログラム」『日本語教育』55号, 1985
- (13) 田中望『日本語教育の方法—コースデザインの実際』大修館書店, 1988
- (14) 寺村秀夫『日本語のシンタクスと意味 I, II, III』くろしお出版, 1982~1991
- (15) 水谷修編『講座日本語の表現 3 話し言葉の表現』筑摩書房, 1983
- (16) 宮地裕・清水康行『日本語の表現と理解』放送大学教育振興会, 1993