

日本語教育とコミュニカティブ・アプローチ

横田 淳子

はじめに

近年、日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチに関して、それを支持する立場からそれを批判、疑問視する立場まで様々な議論がある⁽¹⁾。しかし、それぞれの論点を見ると、各論者の把握するコミュニカティブ・アプローチの姿が少しずつ異なり、同一視点に立った論争になっていない感がある。この論文では、はじめに筆者のコミュニカティブ・アプローチのとらえ方を明らかにし、次に、日本語教育においてコミュニカティブ・アプローチに基づいた指導を行う際に考慮すべきだと思われる点について述べる。

1 コミュニカティブ・アプローチの基本的な考え方

研究者や教育者によってコミュニカティブ・アプローチのとらえ方が異なるのは、コミュニカティブ・アプローチがその創始者や特徴を特定するのが難しく、「様々のタイプ、特色を持っている」ために、「現在の時点で特色を全部並列すると、てんでんばらばらでアプローチの体をなしていないという印象を受ける」⁽²⁾からである。コミュニカティブ・アプローチの基本的な考え方を、コミュニカティブ・アプローチが現れる以前からの教授法である文法・翻訳法、直接法、オーディオ・リンガル・メソッド（以下 ALM）の三つの教授法と比較してみると、以下の二つの点で、コミュニカティブ・アプローチは従来の教授法と根本的に異なると筆者は考える。

1-1 教授目標としての言語観

言語とは意味を伝えるための手段である。言語を使って、相手の意味することを理解すると同時に自分の意味することを相手に理解させる、そのような能力が伝達能力である。言語教育とはこの伝達能力の養成を目標とするものであって、意味を正しく伝達する能力が獲得されていかなければならない。それは文法能力（言語能力）⁽³⁾ だけで得られるものではなく、文法能力の外に、場面に応じた適切な表現が使える能力の獲得が必要である。教授目標として文法能力のほかはこの能力の養成をも含めなければならない。このように考えるのがコミュニカティ

ブ・アプローチの教授目標としての言語観である。

これに対して、ALMでは、文法能力さえ獲得させれば、学習者は言語を伝達の手段として実際に使えるようになると考えた。そのため、専ら文法能力の養成に努めた。ALMでは、文法能力があるということは、文法規則を知識としてもっていることではなく、刺激に対する自動的な反応を形成することを意味した。そのために、文法規則を明示的に提示することは避け、教師ばかりでなく、テープレコーダ、LLをはじめとする視聴覚機器を使ってドリルを大量に学習者に与え、刺激に対する反応が習慣化するまで繰り返された。

文法・翻訳法は、その名が示すとおり、文法規則の提示と語彙項目の教授を学習者の母語で行い、さらに学習語を母語に翻訳することによって文法や語彙が習得できたかどうかを確認するといった教授法である。言語教育の目標は、伝達能力の中のほんの一部でしかない書き言葉の理解にのみおかれた。教育過程で話し言葉は無視されたため、文法、語彙は知っているが、発音ができない、聞き取れない、話せない学習者を生み出した。読むことだけは辞書を片手に時間をかければなんとかなると言われているが、大量の情報を短時間に処理するという現実の場面で要求される「読みの伝達能力」の獲得にまでは至らないことが多い。

畠は文法・翻訳法について「その目的とするところは外国語で著された文学書、教養書、哲学書などのエッセンスに、母語の助けを借りて触れることにあった」、「厳密に言えば、外国語教授法ではない」⁽⁴⁾とまで言っているが、文法・翻訳法で伝達能力を獲得することはほぼ不可能だと言える。

直接法は、文法・翻訳法と違い、学習者の母語による翻訳を行わない。語彙や文型の説明は実物、絵、状況などを利用して学習語を使って行う。文法規則は明示的には提示されず、多量に与えられる学習語の洪水の中から学習者自らが構築していくべきものとされる。演繹的に与えられた規則よりも学習者が帰納的に自分の中に作り上げた規則（必ずしも自覚的でなくてもよい）のほうが真の文法能力になると考える。子供が母語を獲得していく過程を、学習語に関して教育的に再現しようとするのである。

しかし、畠も指摘しているように⁽⁵⁾、直接法も伝達能力イコール文法能力という見方をし、教育の目標を文法能力の養成においていたと思える。教科書は、文型を中心に、なるべく学習者に負担を与えない形で文型が習得されるように配列され、学習者が文法規則を内在化しやすいように教育的に編集されている。この点が子供の母語習得過程とは異なるし、ナチュラル・アプローチとも異なる。

直接法では学習語を使ってコミュニケーションが行われるために、教室において、教師が意図しなくても学習語による意味の伝達が必然的に行われることになる。教師が文型を導入するために学習語を使って例示、説明するとき、学習者は教師が説明で使う学習語の形式よりも説明しようとしている内容や意味に神経を集中する。教師も説明する過程で自分の使っている言語の形式よりも伝えようとする内容に神経が集中することになる。これは実際の言語の使われ方に近く、言語を意味伝達の手段として使っているのである。学習者に内容をわからせようとするために、教師はなるべく既習の文型や語彙を使うように努力をする。その結果、クラシェエンの唱える $i + 1$ の言語に近いものとなり、インプットとして適切なものになるのである。

このように、直接法は結果としては文法能力以上の伝達能力の養成にも貢献しているが、これは付随的なもので、本質的には教授目標として文法能力以外のものを設定していない。文法能力を徹底的にたたきこめば、伝達能力はその応用能力として学習者が現実の場面で経験を積むうちに身につけていけるものであると考えられている。

以上、伝統的な三つの教授法と比較してみると、コミュニケーション・アプローチの一つの特色として、言語教育の目標を意味の伝達能力の養成におき、それは文法能力だけで得られるものではなく、文法能力の外に場面に応じた適切な表現が使える能力の獲得が必要であり、文法能力以外のこれらの能力の養成を積極的に教育の対象としなければならないとした点があげられる。

1-2 教育観

1960年代の外国語教育における中心的課題は、教授法、教材といった教授・学習過程のインプットの問題であった。そのため、教師指導型の教授・学習過程がつくられ、様々な教育機器を駆使したインプットが試みられたが、残念ながら期待されるような効果は得られなかった。それは学習者の要因を軽視したためだと考えられ、1970年代になると、学習者主導型の新しい教授法が試みられるようになった（例えば、コミュニティー言語学習）。学習者の行動や態度の変容（アウトプット）は、インプットに依存しているばかりでなく、学習者の目標に対する主体的な取り組みにも大きく依存していることが認識された結果である。

コミュニケーション・アプローチの二番目の特色として、教授・学習活動の中心はあくまで学習者であり、教師はそれを補助する役目に過ぎないという教育観をあげることができる。学習者の主体性を重視するこの考え方は、学習者の主体性

を重視することによって教授・学習過程の成果を高めようとする前述の教育観だけでなく、「教育の目的は学習者の自律的な学習能力を養い、自分の力で環境に働きかけて、環境を変えていく力を育てることである」⁽⁶⁾ という教育を民主化しようという信念も背景となっている。

学習者の主体性を重視し、学習者を教授・学習過程において中心的役割を担うものとするということは、学習内容と学習方法の二つに関して言える。学習内容に関しては、学習者が学習の目標を自ら把握し、そのためには何をどのような順序で学習すべきかを判断し、教師はその判断を尊重すること、教室で学習者が自分自身で伝えたい意味の伝達のために発話の内容や形式を選択し、決定して言語を使用することなどである。学習方法に関しては、学習者の興味や学習ペースを尊重することである。学習者の主体性を重視する傾向は、学習者の多様化により、一斉授業から学習の個別化への方向へとさらに進もうとしている。

コミュニカティブ・アプローチでは、コミュニケーションのような全体的活動を行う伝達能力の獲得はコミュニケーションの当事者となる学習者が主体的に取り組むことによってのみ可能であり、そのほかの方法、例えば、一つ一つの項目を受動的に習得し、それを積み上げていく方式では不可能であると考えている。

伝統的な教授法のひとつである ALM では、教師によるドリルまたはあらかじめ録音されたテープによるドリルを中心に授業が行われる。ここでは学習者は自分の言いたい意図、内容、言い方に関係なく、指示されたとおりに発話することが要求される。学習内容に関して学習者の主体性はほとんど認められないと言ってよい。学習者は全く受動的に教師の指示に従い、頭で考えることなく、なかば機械的に反応することがよいとされる。このように学習内容は全くの教師主導型であるが、学習方法に関しては、LLや視聴覚機器を自分で操作することによって学習者のペースで学習を進めることがある程度可能である。

直接法においても、教授・学習過程の中心は教師である。教師によってすべてコントロールされたプログラムに則って、授業が進められる。ベテランの教師であれば、教室全体を一糸乱れぬ統率力で把握し、問答法という教師による誘導質問で学習者から授業を進めるのに適した答えを引き出し、教案に沿って授業を進め、予定された成果をあげる。授業の方法は全くの教師主導型である。

学習内容も教師の発話によって提示され、あるいは質問され、それに答えるといった形をとり、内容も順序も教師主導型である。文法提示が明示的に行われず、教師の発話だけから文法を組み立てて行かねばならないため、教師依存型と

さえ言える。ただし、教師の説明や質問、練習などから帰納的に文法規則を作り上げていくところに、学習者が主体的に取り組む余地が残されているとも言える。しかし、これは帰納的思考の得意な学習者にとっては利点となるが、そうでない学習者にとっては知性を働かす場とはならない。意味と言語が適確に結び付いているかどうかは確かめられず、いたずらに暗中模索の状態におかれることになる。

文法・翻訳法は、日本における中学、高校での英語教育のやり方そのものであり、教師の指導のもとに一斉授業が展開される。学習内容も学習方法も完全な教師指導型である。多人数のクラスを教師一人で教える場合には効率的な点もあるが、学習者の授業に対する態度は受動的になる。文法が明示的に母国語で説明されるため、文法が好きな学習者は文法規則を使って文構造を分析するという主体的な行動を行うことができるとも言えるかもしれないが、文構造の分析は言語学習のほんの一部でしかない。

以上まとめると、コミュニカティブ・アプローチの二番目の特色として、教授・学習活動の中心は学習者であり、教師はそれを補助する役目に過ぎないとしたことがあげられる。学習者が中心であるということは、学習者が自分で伝達内容（感覚的なものであれ、思考的なものであれ、自分が伝えたいと考えるもの）とその表現方法を選択・決定していく過程を通して伝達能力を身につけていくこと、つまり、自分の意味するものと言語を結び付ける能力を教授・学習過程を通して主体的に獲得していくことである。

2 コミュニカティブ・アプローチに対する批判、疑問点

コミュニカティブ・アプローチは前述のような基本的な考え方をもち、今までなかった新たな視点を従来の日本語教育に導入したと言える。しかし、実際の指導法や教材に関しては批判や疑問視されている点も多い。次に、問題とされている点について検討していく。

2-1 文法の扱い

コミュニカティブ・アプローチでは、初級の段階から、日本語で効果的なコミュニケーションができるようにすることに主眼が置かれる。そのため、意味中心の概念シラバスや機能シラバスを用い、教授内容の提出順は文法の難易度の代わりに学習者の必要度や実際の使われ方の頻度を重視して決める場合が多い。したがって、教授内容やその配列順序は、従来の文法中心の教授内容や提示順序とは大いに異なる。従来の教授法をとる側からは、コミュニカティブ・アプローチ

では機能や概念、場面シラバスを用いるために、文法事項が提示されないか、提示されるとしてもばらばらで系統立っていない、文法事項の難易度が無視されている、その結果、教育としては非能率的であるといった批判が出されている。

コミュニカティブ・アプローチでは文法の必要性を否定しているわけではない。コミュニカティブ・アプローチを提唱する立場からの「文法的な正しさはコミュニケーションが成立するための必要条件ではあるかもしれないが、十分条件ではない」、「文法はコミュニケーション能力の重要な構成要素ではあるが、全部ではない」⁽⁷⁾ といった発言が、文法・文型中心の教授法を唱える立場からは文法そのものを否定しているかのようにとらえられ、批判されているようにも思える。

ジョンソンは「我々がある授業過程をコミュニカティブかどうかを判断するのは、それが、どのように編成されているかという点ばかりでなく、その指導法という方法論の面からも判断されなければならない」とし、「文法中心に編成されたコースであっても、その指導法の面でコミュニケーションに必要な技能を訓練しているならば、『コミュニカティブ』という名称を与えるのがよりふさわしいコースもあろう」⁽⁸⁾ といって、コミュニカティブ・アプローチが文法を否定しているものではないことを明言している。

文法の扱いを論じる場合、考慮しなければならない点として、学習者の年齢、必要度、日本語のレベル、職業などがある。コミュニカティブ・アプローチでは学習者の必要とする伝達能力の養成を目標とし、学習者中心の教育をするのであるから、学習者がどのような立場で、どのような目的をもって日本語を学習しているかをまず第一に考えなければならない。学習者の年齢が低い場合や日本語学習の目的を限られた場面での会話（例えば、買い物）だけにしぼっている場合は、文法は比較的軽く扱ってもよいであろう。反対に、学習者が留学生である場合は、大学等で勉学のために日本語が使えることが目的であるから、その基礎として、系統立った文法能力が不可欠なものとなってくる。この場合も、学習者の日本語レベルが初級であるか、中・上級であるかによって授業における文法の取り扱いが変わってこよう。文を構成する、発音するなどの言語形式の獲得（文法能力）はコミュニケーションの必要条件であるから、初級であればあるほど授業の中での取り扱いは大きくなるを考える。ただし、文法能力だけを養成するのではなく、機能、場面にあった形で適切に使えるように、初級の段階から常に伝達能力の養成をめざして指導していく必要がある。

「従来の教授法で強く疑問を感じるのは、文法事項を何のために教えるのかと

いう基本的な問題が明確でないということであり、「学習者の立場から見れば、その構文を使って文が作れるようになることが実際のコミュニケーションの場でどういう意味を持つかがはっきりしないということである」⁽⁹⁾ という反省にたつて、「コミュニカティブ・アプローチにおける文法のあり方は、意味を支える形態を大切に、機能を支える意味を大切に、そして機能と意味とを関係づけていくこと」⁽¹⁰⁾ という認識をもって、「言語形式」「言語内容」「言語機能」⁽¹¹⁾ を結び付ける指導法を開発していくことが、これからの日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチの文法のあり方として重要であると思われる。

2-2 日本語としての自然さ

コミュニカティブ・アプローチを提唱する側からは、従来の教授法の教科書の中の会話文は日本語として大変不自然だとよく指摘される⁽¹²⁾。不自然さとして指摘されているものをまとめると、大きく分けて三つに分類される。一つは、話題の不自然さである。教科書の会話文では話題が身元調査的（例えば、毎朝、何時に起きるか、あしたどこへ行くか、朝食に何を食べるか、兄弟は何人いるか）だったり、一方的な質問とその答えであつたりするが、このような話題は実際の場面ではほとんどないという点である。二つ目は、社会言語学的に母語話者である日本人の日本語の会話と異なる点である。会話の始まり、流れ、発展のしかたが不自然であり、「言外の意味」⁽¹³⁾ に対する配慮もないというのである。三つ目は、文体の不自然さである。教科書の会話文では、実際に話す時にはよく使われる終助詞や縮約形、助詞の省略などがほとんどなく、親しい者の間の会話でも「です・ます体」が使われているなどの点である。

従来の教科書の会話文に見られるこのような不自然さを極力避け、実際に使われている日本語に近づけるために、話題と場面を吟味し、会話の流れの自然さに留意し、話し言葉特有の音のくずれ（例えば、だめだって、行かなきゃ）や終助詞などを適度に入れた会話文からなる教科書も作られてきている。しかし、このような教科書を使って何を教えるのであろうか。買い物をするとか、レストランで注文するとか、限定された場での特別な目的のための日本語が学習者の日本語習得の目標であるならば、そのような場面での会話文は、文法的な分析無しにまると覚えてもある程度応用が効き、教材として適切であると言えるかもしれない。いわゆる「実用会話の本」としてである。また、初級の文法を終了し、音のくずれや終助詞など話し言葉の特徴を中心に教える場合であれば、実際の使われ方に近い日本語を第一とした会話文が教材として必要であらう。しかし、全く

日本語を知らない学習者、例えば留学生に一から日本語を教える場合には、このような教科書は会話の教科書としても適切と言えるであろうか。

自然な日本語の習得には社会言語学的知識も必要だといわれている。しかし、これも学習者が日本語を何のために学ぼうとしているのかによって、その必要度は違ってくると思われる。また、コミュニカティブ・アプローチ派を任じている人の中には、「日本人の言語行動や表現形式の特殊性を教えることがコミュニケーション教育だと思いこんでいる人」⁽¹⁴⁾ もいるようであるが、社会言語学的知識を教授内容に含める際には、日本語が学習者にとって第二言語であるのか外国語であるのか、学習者の日本語習得の目標は何なのかなどによって、優先すべき教授項目や教えるべき範囲などを慎重に決定していかなければならない⁽¹⁵⁾。

2-3 意味のやり取り

コミュニカティブ・アプローチということで自然さを追及するあまりか、会話の授業とは、機能会話や会話のストラテジー、会話独特の縮約形や終助詞などを教授・学習するものと考え、それらの指導と養成に終始する場合があるようである。しかし、教室内の日本語でのコミュニケーションが不自然になっている原因は、会話のストラテジーや言い回しを知らず会話独特の縮約形や終助詞などが使えないためよりも、コミュニケーションの本来の目的である意味のやり取りが行われずに形式だけのやり取りが行われるためであることが多い。形だけがいかに実際のコミュニケーションの場での日本語に近いとしても、それは表面的に似ているだけである。実際のコミュニケーションでは必ず意味のやり取りが行われる。伝達能力を習得するためには、日本語を使って実際に意味のやり取りを行う練習をしなければならない。

ALMは刺激反応理論を使って学習者が自動的、反射的に発話できるように文法習得の訓練をしたが、同じような刺激を与える場面が実際のコミュニケーション活動の場に現れる確率は低いため、教室から出た実際の場では何も発話できない学習者を作り出してしまった。コミュニカティブ・アプローチはこの失敗を乗り越えるものとして生まれて来たはずであるが、コミュニカティブ・アプローチ派の中には教授内容を単に文法から機能会話に変えただけであるような印象を与えているものもある。そのために、「場面シラバスの教科書では場面別の会話集になってしまう」し、「会話の丸暗記は足し算である」⁽¹⁶⁾ というような反論が出てくる。

学習者の主体性を尊重し、伝達能力を養成するためには、学習者が日本語を

使って意味のやり取りを実際に行う練習をしなければならない。そのためにはコミュニケーションの内容は、学習者が主体的にコミュニケーション活動を行いたいと思うようなものでなければならない。「獲得させたいコミュニケーション能力」は、「日本語を聞いたり読んだりして何とか理解したいと思い、日本語で無意識に考え、自分が日本語を使っていることを忘れて、実は話したり書いたりしていたという中で身につけさせるようにする」⁽¹⁷⁾ が必要である。聞いたり読んだりするものとしては、学習者の知的興味を引くもの、例えば、日本事情や学習者の専門分野に関するもの、話したり書いたりするものとしては、伝えないと学習者に不利益が生じたりして、伝えずにはいられないと学習者が感じるようなものがあると思われる。

2-4 思索

コミュニケーション・アプローチは目に見える反応をコミュニケーションの結果として求めることが多い（例えば、TPR やロール・プレイ）、学習者が思索することを阻害しているという指摘がある⁽¹⁸⁾。彼らによれば、多くのコミュニケーション・アプローチの推進者は、実物や絵といった視覚教材や音楽やテレビ・ラジオといった聴覚教材、さらに触覚、嗅覚、味覚などの感覚を基礎とした教材が言語習得を促していると主張し、授業では、感覚に依存する意味の伝達が多く、思索に依存するものが扱われない傾向があるというのである。たしかに一般にコミュニケーション・アプローチでは、コミュニケーションの結果が目に見える形で現れるものを練習する機会が多い。

実際の大人の言語活動を考えると、日常的習慣的な場面では感覚的な意味の伝達を自動的・反射的に行っている場合も多いが、学校や仕事の場面では主に考えながら言語を操作している。伝達内容が感覚的なものではないだけに、内容に意識を集中させ、言語を無意識に操作しているのである。日本語を無意識に操作するということは、自動的・反射的に日本語が出て来るということとは異なる。自動的・反射的というのは、同じ刺激（状況）に対して同じ反応（発話）をすることであるが、無意識に操作するということは、新しい初めての状況に適切に対処するように無意識のレベルで言語を取捨選択し新しい文を創造していることである。

言語を使って、直接的・具体的な意味のやり取りばかりでなく、間接的・抽象的な意味のやり取りという極めて知的な活動を行わなければならない留学生のような学習者に対しては、思索と言語を積極的に結び付けるような指導が行われな

ければならない。あいさつなど日常会話はできるが、一步踏み込んだ話になると何も話せないというのは、文法、語彙の面が足りないだけでなく、考えながら言語を操作するという練習が足りないからだと思われる。

初級のレベルの学習者や年少者にはコミュニカティブ・アプローチが使えるが、学習者が大人の場合やレベルが高くなった場合にはコミュニカティブ・アプローチは使いにくいという指摘は、コミュニカティブ・アプローチのひとつの面、つまり、直接的・具体的な意味のやり取りを行い、目に見える形での行動をコミュニケーションの結果として求めているという面だけをとらえての批判であろう。コミュニカティブ・アプローチとはもっと広いものである。指導の仕方によっては間接的・抽象的な意味のやり取りを行う能力が養成できるはずであり、むしろ、思索と言語を結び付ける練習にこそコミュニカティブ・アプローチを使うべきである。現在は、現実のコミュニケーションのうち、練習しやすい部分（例えば、機能会話など）が主に取り上げられているように思えるが、今後はもっと思索と言語を結び付ける練習（ディスカッションの部分）の方法を、コミュニケーションの内容を学習者の興味や専門などに合わせながら積極的に開発していくべきであろう。

3 コミュニカティブ・アプローチに基づいた指導

学習者が日本語の教室を離れてからも、実際のコミュニケーションの場で意味の伝達ができ、さらに伝達能力を伸ばしていけるようにするためには、具体的にどんな指導が効果的なのであろうか。ロール・プレイ、ゲーム、ディベート、シミュレーション、プロジェクト・ワークなどいくつかの学習活動があるが、これらについての個々の検討は外の機会に譲ることにし、ここでは、筆者が実際に上記の学習活動を使って伝達能力養成の指導⁽¹⁹⁾を行った際に注意すべきだと思われる点を列記するに留める。

3-1 目標の明確化

指導法を考え、具体的な教案を作成する際にまず必要なことは、これから行うコミュニケーション活動を通して伝達能力の中のどんな能力を養成しようとしているのか、指導の目標を明確にすることである。コミュニケーション活動はいろいろな要素を含んでいるが、今回指導で焦点をあてているのは何なのか、まず教師自身がそれを確認して、はっきりさせておく必要がある。そして、その目標に到達するために適切な学習活動を選ぶようにする。

学習者が子供でない場合は、学習者にもこれから行う活動で何を目標しているのか、明らかにする。たとえば、これからゲームをするが、それを通して、時間の流れの中で適切な速さで次のようなことができるようになることを要求する、つまり、状況に合わせた適切な質問が作れる、それに答えられる、答えを聞いてそれをメモすることができることであると伝える。学習者によっては、コミュニケーション・アプローチのやり方に慣れていないために、教師から直接教えてもらえないので勉強している感じがしない、子供っぽい、正しい日本語に接することができないなどと言って、嫌がる者もいる。コミュニケーション活動を通しての目標を明らかにし、活動の意味を学習者に納得させ、主体的に参加させるようにしなければ、コミュニケーション活動の意味がなくなり、いたずらに時間を使うことになる。

3-2 学習活動の選択の条件

次に、学習者の日本語学習の目的、日本語のレベルなどを考慮して、学習者が実際にコミュニケーション活動を行うことができるような状況を、最適だと思われる学習活動を使って作り出す。その際、以下のような条件を満たしている活動かどうかチェックして、できるだけ現実のコミュニケーション活動に近いものにするのが望ましい。

- 1) 学習活動において意味のやり取りが実際に行われる。
- 2) 学習活動において意味のやり取りをする目的がある。
- 3) 意味のやり取りの形式・方法はコミュニケーション活動をする学習者自身が決める。
- 4) コミュニケーションの結果はコミュニケーションの当事者である学習者になんらかの影響を与えるものである。

1) の条件を満たすためには、教師があらかじめ学習者によって異なった情報を与え、人為的に学習者間にインフォメーション・ギャップを作り出す場合もあるが、学習者の間に既に存在する情報や意見の違いを上手に利用して、意味のやり取りという現実的なコミュニケーション活動にすることもできる。

2) の条件が満たされないと、何のためになぜ発話を行っているのかわからず、全く不自然なコミュニケーションになる。この不自然さを克服するために、ロール・プレイで役割を与え、タスクを設定することによってコミュニケーションをする目的を明確にしたり、ゲームを使ってゲームに勝つという目的（目的に至るまでの作業がタスクになる）を作為的に設定したりする。シミュレーション

やプロジェクト・ワークは活動そのものが目的をもち、その目的を達成させる過程で様々な作業（タスク）を行うことになるので、コミュニケーションの目的が自然と備わることになる。

3) の条件は現実のコミュニケーション活動において求められる臨機応変の対処の仕方を練習するために必要である。コミュニケーションの相手の言葉もそれに対する自分の言葉も刻々と変化するものである。相手の言葉を理解し、すぐにそれに反応し、発話していかなければならないという、実際のコミュニケーションの持っている時間の制約に対処するために、この条件は満たされなければならない。コミュニケーション活動における発話の形を教師が設定するのではなく、具体的な発話の形は学習者に任せる。ロール・プレイなら役割とコミュニケーションの目的と場面だけを与え、ゲームならゲームのやり方だけを指示する。

4) の条件は学習者に真剣にコミュニケーション活動に取り組ませるためにあったほうがいい。現実のコミュニケーション活動では、コミュニケーションの善しあしによって人間関係が悪くなったり、仕事がうまく行かなくなったり、損をしたりという影響を受ける。教室の場でもコミュニケーションの結果によって学習者が何らかの影響を受けるようにしたほうがいい。ただし、コミュニケーションの結果を直接に成績に結び付けて学習者に真剣に取り組ませようとするのはよくない。あくまでも現実のコミュニケーション活動に近づけた形で学習活動をするべきである。

ロール・プレイやシミュレーションの場合は4) の条件を満たしにくいですが、ゲームはコミュニケーションの結果が勝ち負けに影響するというようなものを行えば、この条件を満たす。プロジェクト・ワークもプロジェクトの成功不成功がコミュニケーションの結果としてでてくるので、この条件を満たしやすい。

3-3 その他の注意点

その他の注意すべき点としては、教師側、学習者側双方の準備が大変で負担が大きい学習活動は避ける。シミュレーションやプロジェクト・ワークではその活動にのめり込み、活動の成果そのものが目的になり、予定のスケジュールをはるかに越えてしまう場合がある。そのように熱中できるコミュニケーション活動が設定できることは大変いいことなのであるが、あくまでも日本語教育の一環であることを忘れないようにする。そのためには、時間を限り、プロジェクトを完成させることも必要である。ゲームやロール・プレイは複雑すぎないことが大切である。だれもが理解しやすいような簡単なルールや設定で学習者全員が参加でき

るようにする。

教師は学習者間の人間関係や日本語のレベルを適確に把握し、ペアを組ませたりグループを作ったりするときに問題が起きないように配慮する。また、教室でのいすや机の配置もコミュニケーション活動をスムーズにするためには重要な役割を果たす。教師指導型の授業でないだけにお膳立ての段階で目立たない形でコミュニケーション活動をコントロールするようにする。

学習者に教室外でのコミュニケーション活動（例えば、インタビューやアンケート調査）を要求する場合には、学習者に情報収集の方法や手段を教えたり、教師側でインタビューする予定の人の手筈を整えたりして、学習者が活動を行いやすいようにできるだけ配慮しておく（コミュニケーション活動をする際に生じる困難点を克服することが指導の目標である場合は例外である）。また、教室外での学習者のコミュニケーション行動を、テープレコーダを渡して録音させたり、口頭または書面で報告させたりして、チェックすることも必要である。学習者中心の教授・学習活動と言っても、単にコミュニケーション活動の場を提供するだけでなく、学習者が日本語を使ってより効果的なコミュニケーションができるように教師は指導する必要がある。

おわりに

コミュニケーション・アプローチでは当初話し言葉が中心であったためか、伝達能力イコール会話の能力という感じが強い。しかし、コミュニケーションは音声だけでなく、文字を媒体としても成立する。すなわち、伝達能力とは意味のやり取りを行う、聞く、話す、読む、書くのすべての能力のことである。特に、日本語を学んでいる人口として多い留学生にとっては、文字を媒体としての伝達能力の養成は欠かせないものである。話し言葉だけでなく書き言葉の伝達能力の養成も、従来の文法・翻訳法の枠組みから離れて、コミュニケーション・アプローチの視点から指導法が開発し直されなければならない⁽²⁰⁾。

聞いたり、読んだりすることによって内容を理解し、未知の情報を獲得し、話したり、書いたりすることによって内容を伝えるというのが現実のコミュニケーション活動である。実際場で通用するような伝達能力を養成していくためには、指導法だけでなく教材の内容も無視できない。近ごろ、専門的内容を扱った教材を日本語教育で使用することが考えられ、専門教育と日本語教育を結び付けた留学生のための教材がいくつか開発されている⁽²¹⁾。これらを使って伝達能力を

効果的に養成するためにも、コミュニケーション・アプローチの考え方は有用であると思われる。

注

- (1) 例えば、『日本語教育』73号では特集テーマ「コミュニケーション・アプローチをめぐる」のもとに、様々な議論が掲載されている。
- (2) 岡崎・岡崎(1990)18ページ。
- (3) ここでいう文法とは、文の形成を支配する構文規則のことだけでなく、音の規則や語彙の知識も含めた広義の文法を意味し、それらの規則や知識を内在化しているものを文法能力とする。
- (4) 畠(1989.5)122-123ページ。
- (5) 畠(1989.9)93ページ。
- (6) 青木(1991)15ページ。
- (7) 畠 b (1989.2)82-83ページ。
- (8) K. ジョンソン/K. モロウ(1984)16ページ。
- (9) 加藤(1991)93ページ。
- (10) 市川(1989)75ページ。
- (11) 迫田・西村(1991)81ページ。
- (12) 例えば、畠 a (1989.2)43-45ページ。
- (13) よく指摘される例は、「この部屋は寒いですね。」という陳述文は単に部屋の状態を述べているのではなく、言外の意味として、窓を閉めたり、暖房をつけたりすることを要求しているというものである。
- (14) 松岡(1991)53ページ。
- (15) 社会言語学的知識をどこまで教え、どこまで使えるようになることを学習者に要求するのかは一概には決められない。このことに関しては横田(1986)215ページを参照。
- (16) 吉川(1991)29-30ページ。
- (17) 中山・McNeil(1991)112ページ。
- (18) Tarvin & Al-Arishi(1991)12ページ。
- (19) 個々の指導の報告は横田(1988)及び横田(1990)参照。
- (20) コミュニカティブ・アプローチによる読解指導については小峯(1990)が指導例を書いている。また、聞く、話す、読む、書くの四つの技能を統合した形

での指導については、西口・立松・河野(1988)や熊井(1990)の報告がある。

(2) これらの教材については横田(1989)参照。

参考文献

- (1) 青木直子「コミュニケーション・アプローチの教育観」『日本語教育』73号
1991年, 12-22ページ。
- (2) 市川保子「コミュニケーション・アプローチの中での文法のあり方」『日本語学』1989年11月号, 明治書院, 67-77ページ。
- (3) 岡崎敏雄・岡崎眸『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社, 1990年。
- (4) 加藤英司「日本語教育でのファンクショナル・アプローチは可能か」『日本語教育』73号, 1991年, 91-107ページ。
- (5) 熊井浩子「中級レベルにおける統合的プロジェクトワークの試み」『日本語学校論集』17号, 1990年, 141-163ページ。
- (6) 小峯俱子「コミュニケーション・アプローチによる「日本語 中級 I」の指導例」『東海大学紀要』10号, 1990年, 17-28ページ。
- (7) 迫田久美子・西村浩子「コミュニケーションを重視した受け身文の指導法の研究」『日本語教育』73号, 1991年, 73-90ページ。
- (8) K. ジョンソン/K. モロウ『コミュニケーション・アプローチと英語教育』桐原書店, 1984年。(原著名 *Communication in the Classroom*, 1981)
- (9) 中山晶子・Ken McNeil「教室内のインターアクションを生かした教え方」『日本語教育』73号, 1991年, 108-126ページ。
- (10) 西口光一・立松喜久子・河野玉姫「統合的アプローチによる中級日本語教育」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』11号, 1988年, 48-80ページ。
- (11) 畠弘巳 a 「「これは何ですか」の社会言語学」『日本語学』1989年2月号, 明治書院, 36-49ページ。
- (12) 畠弘巳 b 「新しい日本語教育のパラダイム」『日本語学』1989年2月号, 明治書院, 79-88ページ。
- (13) 畠弘巳「伝統としての文法訳読法」『日本語学』1989年5月号, 明治書院, 117-129ページ。
- (14) 畠弘巳「会話教育における文法の役割」『日本語学』1989年9月号, 明治書

院, 92-104ページ。

- (15) 松岡弘「コミュニケーション・アプローチを駁す——ソフト化社会の理念なき教授法」『日本語教育』73号, 1991年, 44-57ページ。
- (16) 横田淳子「ほめられた時の返答における母国語からの社会言語学的転移」『日本語教育』58号, 1986年, 203-223ページ。
- (17) 横田淳子「日本語中級における話し方指導の試み」『日本語学校論集』15号, 1988年, 93-120ページ。
- (18) 横田淳子「日本語教育と専門教育」『日本語学校論集』16号, 1989年, 67-83ページ。
- (19) 横田淳子「新聞作りを通しての日本語の話し方指導の試み」『日本語学校論集』17号, 1990年, 121-140ページ。
- (20) 吉川武時「コミュニケーション・アプローチについて」『日本語教育』73号, 1991年, 23-32ページ。
- (21) David Nunan, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, 1989.
- (22) W. Tarvin & A. Al-Arishi, "Rethinking Communicative Language Teaching: Reflection and the EFL Classroom" *TESOL QUARTERLY* Vol. 25 No. 1, 1991, pp. 9-27.

Japanese Language Teaching and the Communicative Approach

YOKOTA Atsuko

As the communicative approach to language teaching has various aspects, its interpretation depends upon researchers and teachers. Two characteristics, however, can be pointed out as fundamental features of the communicative approach. One is to identify communicative competence rather than grammatical competence as a teaching objective. The other is to put students instead of teachers at the center of teaching-learning process. In this paper, questions and criticisms so far made against the communicative approach are examined from four points of view, namely, how to handle grammar, authenticity of a target language, meaningful communication and reflection. The last part of the paper discusses several matters to be attended to when such communication-oriented activities as game playing and project works are introduced into a classroom.