

Title	コミュニカティブな「成果」をめざして：初中級レベル会話授業の実践より
Author(s)	福本, 節子
Citation	日本語・日本文化. 23 p.119-p.119
Issue Date	1997-03
oaire:version	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/12525
rights	本文データはCiNiiから複製したものである
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

<研究ノート>

コミュニカティブな「成果」をめざして

— 初中級レベル会話授業の実践より —

福本節子

0 はじめに

英語教育を土台に成長してきたコミュニカティブ・アプローチは、コミュニケーション能力を向上させる上で効果的な外国語教授法として注目され、日本語教育においても、中心的な位置を占めるものとなってきている。しかし、コミュニカティブ・アプローチの理論に基づく指導の技術を適用しさえすれば学習者のコミュニケーション能力が自然と育成されるというわけではない。どんな学習者にも高い教育効果を上げるような唯一絶対の教授法と言うものは存在しない。ある教授法を生きたものとするためには、教師がいかに関心の学習者を把握し、いかにその教授法を現実化していくかが問題である。

Dubin & Olshtain (1986) は、コミュニカティブなカリキュラムのあり方をその「内容 (content)」、 「過程 (process)」、 「成果 (product)」 の3つの領域から分析している。その3領域のうち、岡崎・岡崎 (1990) は、とりわけ、学習者がそのカリキュラムを通して何を得たか、何ができるようになったのかという「成果」を問うことが、現段階のコミュニカティブ・アプローチを検討する上で重要であることを指摘している。

筆者は1995年度の春学期及び秋学期、大阪外国語大学留学生日本語教育センターで研究留学生初中級レベルの会話の授業を担当する機会を得た。本稿では、この授業を具体例として、コミュニカティブな「成果」を実現させるためにカリキュラムの「内容」や「過程」をどのような視点から設定すべきかを考察したい。

1 コミュニカティブ・アプローチの概観

コミュニケーション・アプローチは、1970年代の初めに誕生して以来、数多くの理論的実践的試みを通して発展してきた。現段階に至るコミュニケーション・アプローチの概観を、Dubin & Olshtain (1986) が提案する3領域(内容・過程・成果)の視点から整理してみる。

まず、コミュニケーションな「内容」として、どのようなシラバスが提案されたのか。コミュニケーション・アプローチの理論的基礎となったのは、Wilkinsの *Notional Syllabus* (1976) である。Wilkinsは、これまでの構造シラバスではコミュニケーション能力を十分に育成することはできないとして、学習者が伝達したい・表現したいであろうと思われる概念あるいは機能を項目化して解説した。次に、この「内容」をどのように学ぶのかという学習の「過程」が議論された。その代表例として、Johnson (1982) は、概念-機能シラバスの適用について具体的に述べ、コミュニケーション能力を育てるための実際の教育方法を紹介している。この分野では他にも数多くの理論や実践が発表されている¹⁾。コミュニケーション・アプローチの代表的な教室活動として、インフォメーション・ギャップ練習、ジグソー練習、ロールプレイ、ディベート、シミュレーション、プロジェクトワークなどがあげられる。

このように、コミュニケーション・アプローチは、まず、従来の語学教育の「内容」が、果たしてコミュニケーションであるといえるか、という疑問から始まり、コミュニケーションな「内容」および「過程」を追求してきた。それに加え、岡崎・岡崎 (1990) は、さらにコミュニケーションな「成果」という視点を含めて、コミュニケーション・アプローチを見直すことを提案している。学習者が学習を通して得たコミュニケーション能力が果たして学習者自身にとって有用なものであるのか。学習者が本当に必要としているニーズは満たされたのか。そのような「成果」の妥当性が問われなければ、たとえコミュニケーションな「内容」と「過程」が実現されても、学習者にとって必要なコミュニケーション能力は養われない、というのが彼らの主張である。

学習は、まず学習者のニーズがあって始まるべきものである。しかしながら、実際に教師が授業に臨むとき、何を教えるか、どのように教えるかということ

に重点が置かれ、それらが固定的なものとして決定されてしまうことが多いのではないだろうか。授業では、本来、学習者の実態とニーズを出発点にどのような「成果」を目指すのが焦点とされ、それを実現するために「内容」と「過程」が流動的に決定されるべきではないか。このような視点から、今回の授業を振り返ってきたい。

2 研究留学生コース初中級レベル会話クラスの授業概要

2・1 学習者の概観

大阪外国語大学留学生日本語教育センターの研究留学生コースは半年で修了となるため、週に一度のこのクラスは、試験日を除くと全14回(一回90分)の授業となる。1995年度の学習者数は春学期11名、秋学期は9名であった。その国籍の内訳は以下のように多岐にわたっている。

春学期 — タイ2名、ミャンマー2名、ケニア2名、イギリス・カナダ・イスラエル・スペイン・キルギスタン各1名(計11名)

秋学期 — ブラジル2名、タイ2名、デンマーク・ギリシャ・フランス・アイルランド・アメリカ各1名(計9名)

日本語の学習をゼロから始める初級レベルの学習者と異なり、初中級レベルの学生は学習経験者であるが、その学習期間や定着度は個人によってかなりばらつきがあった。初めての授業では、こちらの問いかけに単語を一つ一つ並べる形で答える学生もいれば、かなりの確かな表現を使って応答できる学生もいた。このような個人差はあったが、全体的なレベルを見ても、そのコミュニケーション能力は日常生活を不自由なく営むまでには至っていない。

2・2 「成果」の設定

研究留学生の日本での第一の目的は、各々の専門分野における研究を進めることであろうが、日本で生活する以上、少なくとも日常生活を支障なく営むだけのコミュニケーション能力は必要である。そこで、かれらが日本で生活する上で不自由を感じるであろう場面を想定してみた。日本での生活は、まず、人と知り合う場面から始まる。それから生活用品・食料品などを店で買う場面や

目的地に到着するために道を尋ねる場面などがある。また、大阪市の中心に出るためには、バスや電車などを乗り継がなければならないが、日本の都市部の交通機関は留学生にとってかなり複雑なものに思えるであろう。このような場面に直面したとき、「初対面の人と話をする」「買い物する」「目的地に到達する」等のことがある程度不自由なくスムーズにできるようになることを「成果」とすることにした。また、趣味や自分の将来など、留学生が人と話すときに話題になるであろうトピックをいくつか取り上げ、それらを話題にして楽しくコミュニケーションがもてることも「成果」の一つとして設定した。

以上のような観点から、授業で取り上げる場面・トピックを設定したが、こちらが想定する以外にも、学習者が不自由を感じる場面は存在するであろう。それらについては、学習者から直接に聞き出し、必要であれば新たなトピックとして付け加える、という流動的な形を取ることにした。実際の方法として、授業の概要と授業で取り上げる予定の場面・トピック例を簡単に記したハンドアウトを配布し、記された場面以外で日本に来て困った場面はないか、それらの中で授業で取り上げてほしいトピックはないかを尋ねた。その際、学習者から出された意見の中で、「ホストファミリーの家で、自分の国の料理の作り方について聞かれ説明するのに困った。」という意見と、「病気になったとき、病院へ行って症状を説明できるか不安だ」という意見は、他の学習者にとっても共通に問題となる場面なので、授業で取り上げることにした。

2・3 「内容」と「過程」の設定

授業の「内容」と「過程」とは、設定した「成果」を実現するために必要な学習項目と学習活動だと言えるだろう。授業では、まず、「人と知り合う」「趣味」「道を尋ねる」などのトピックを一回の授業で一つずつ取り上げ、モデル会話（ダイアログ）と、そのトピックについて話をする上で必要と思われる関連語彙を提示した。教室活動は、会話の実践的場面を想定したコミュニケーション活動を中心とした。その方法は、トピックにより、インフォメーション・ギャップ練習であったり、ロールプレイであったり、インタビュー形式の練習であったりした。それに加え、(1) モデル会話を聞いて会話のポイントを聞き

取るリスニング練習、(2) モデル会話を流暢に読むためのリーディング練習、(3) 各トピックに特有の構文や表現を使いこなすためのドリル練習の3つ活動は、毎回行うことにした。(1)の活動は、会話の中での重要なポイントを問う聞き取りの質問を与えることで、モデル会話の細部が理解できなくても、会話の概要と重要なポイントを聞き取れるようになることをねらいとした。

2・4 授業における「成果」、及び「内容」と「過程」

次に、各授業で取り上げた話題(項目①)と、授業のめざす「成果」(項目②)及び「内容」と「過程」(項目③)について簡単に紹介する。「内容」と「過程」に関しては、2・3で既に示したような、全ての授業に共通するものは省略する。

第1次 ①「人と知り合う」

- ②初対面の人と、スムーズに話ができる
- ③初対面の人、知り合いの人(友人、目上の人)等の役割を持って会話を広げるロールプレイ

第2次 ①「趣味」

- ②趣味について、楽しく会話が持てる
- ③相槌の打ち方
自分の趣味を話すと同時に、相手の話をうまく引き出す会話練習

第3次 ①「病気」

- ②医者に症状を伝えられる
- ③「～んです」の使い方
医者と患者のロールプレイ

第4次 ①「買い物」

- ②自分の要望を伝え、買い物ができる
- ③店員と客のロールプレイ

第5次 ①「待ち合わせ」

- ②スケジュールを合わせて人と待ち合わせができる
- ③スケジュール表を使って待ち合わせの時間と場所を決めるインフォ

一メーション・ギャップ練習

第6次 ①「道を探ねる」

- ②道を探ねて目的地に行くことができる
- ③地図を使って目的地への道を探ねるインフォメーション・ギャップ練習

第7次 ①「電車の乗り継ぎを探ねる」

- ②電車の乗り継ぎを探ねて目的の駅に行くことができる
- ③電車の路線図を使って目的の駅への行き方を探ねるインフォメーション・ギャップ練習

第8次 ①「食料品の買い物」

- ②相談して買い物リストを作り、必要なものを買うことができる
- ③助数詞の使い方
パーティーのために買い物リスト作成

第9次 ①「料理」(1)

- ②料理番組を見て、料理の材料と手順が分かる
- ③料理番組のビデオを見る

第10次 ①「料理」(2)

- ②得意な料理の作り方が説明できる
- ③料理発表会

第11次 ①「将来」

- ②将来の予定について楽しく会話が持てる
- ③将来についてのインタビュー (インタビューする人、される人のロールプレイ)

第12次 ①「天気/気候」

- ②天候の違いなど、自分の国の自然について会話が持てる
- ③天候をはじめとする自然環境についてのインタビュー

第13次 ①「討論する」

- ②あるトピックについて賛成・反対の意見を述べ、その理由を説明できる

③ 2チームに分かれての討論会

第14次 復習

今まで取り上げたトピックを中心に、自分の意見を述べ、楽しく話ができる

2・5 評価の方法

学習者の日本語能力を評価することは、教師がめざした「成果」がどの程度達成されたかを確認することであり、問われている「成果」の性質によってその評価の方法も異なってくる。では、2・4で示したような「成果」はどのような方法で確認され得るかを考えてみると、これらが達成されたか否かは、学習者が教室を出てそのような場面に遭遇したときにしか判明しない。そういった意味で、コミュニケーションな「成果」を授業内で評価することには限界があるが、それをふまえた上で、次の2点を観点として評価を行った。

(1) 「道を尋ねる」「医者に症状を告げる」「自分の要望通り買い物をする」などの場面を想定した疑似体験的な学習活動において、どのように対応できたか。

(2) 教師との対話で、「趣味」「将来」「自分の国の気候」などのトピックについてスムーズに楽しく話ができただか。

(1) については、各々の授業の「過程」の中で学習者の対応を観察した。そして、(2) については、学期末試験として教師と学習者との1対1の口頭試問を一人10分程度行った。

3 授業例

本節では2・4に示した授業のうち、第7次と第9・10次の授業について、その「成果」が適切であったか、どの程度達成されたのかという点から考察し、反省点を明確にしていきたい。

3・1 第7次「電車の乗り継ぎを尋ねる」

3・1・1 授業の概要

大阪のような大都市に住む者にとって、電車は生活と密接に結び付いた交通手段である。留学生が学校や特定の知り合い宅へ行き来するだけでなく、未知の土地に積極的に足を踏み入れるためには、日本の電車システムを知ることが不可欠と言えよう。電車を効率的に活用できるか否かで、留学生が今後日本で体験しうる世界は大きく変わってくるはずである。このような理由から、第7次の「道を尋ねる」に続けて、電車を少しでもスムーズに利用できるようになることを目標に「電車の乗り継ぎを尋ねる」授業をすることにした。

授業の導入では、電車を使って学校以外のどこかへ行ったことがあるか、その際、困ったことはなかったかを尋ねてみた。筆者の予想に反し、比較的問題なく電車を利用できたという学習者もいたが、母国では電車に乗る経験がほとんどなかったという学習者を含め、電車利用の困難さを訴える声が多かった。電車の利用にあまり不自由を感じなかったと答えた学習者は、他の学習者に比べて日本語の会話能力が特に優れているという訳でもなかった。話を聞いてみると、旅行好きで旅慣れていることに加え、漢字には自信があるので、路線図やホームの掲示などを見て、自力で目的地まで行けるということであった。この学習者の例に見られるように、乗り継ぎを尋ねるという行為を伴わなくても、目的地に到着することは可能である。しかし、漢字能力を一昼夜で伸ばすことはできないし、現時点で不自由を感じている留学生にとっては、周囲の人に尋ねることは、当面、電車を効率良く利用するための有効な手段の一つであると考えられる。

導入で電車への意識付けを行った後、大阪の電車システム（これは日本の他都市の電車システムに共通するが）を知り、目的の駅まで少しでもスムーズに行けるようになることが今日の学習であることを伝えた。活動として、まず、ある駅で留学生が通りすがりの人に目的の駅までどの電車にのったらいいかを尋ねている簡単なモデル会話を提示し、キーワードの聞き取り、読みの練習などを通して表現の定着を図った。その後、「特急・急行・各駅停車」など電車の種類を表す言葉をはじめ、「～行き」「先発」「次発」「乗換え」など乗車に関する言葉、「～番ホーム」「時刻表」「改札口」など駅にあるものの名称など必要な語彙の説明を行った。意外だったのは、「特急・急行・各駅停車」の区別を全

く知らない学習者が数人いたことである。その学習者の話によると、阪急電車京都線を利用して京都に行ったとき、行き先を確かめて先発の電車に乗ったのに、あらかじめ聞いていた所要時間よりはるかに時間がかかってしまったそうだ。話の様子から判断すると、特急か急行に乗るべきところを各駅停車に乗ってしまったらしい。そのような失敗談を披露してくれたおかげで、思いもかけずスムーズに次のロールプレイへと進むことができた。次の活動であるインフォメーション・ギャップ練習の教材として用意していたのが阪急京都線の電車路線図だったからである。

このインフォメーション・ギャップ練習は、目的の駅への行き方を互いに尋ね、教え合うというものである。自分の行きたい6つの駅が空白となっている2種類の路線図(空白となっている駅が互いに異なるもの)を用意し、ペアの片方が行きたい駅を一つ尋ね、他方は自分の路線図を見て、行き方を説明する。その際、モデル会話を踏まえて、どこ行きのどの電車(急行・各駅停車などの区別)に乗り、どこで乗り換えるのかを詳しく説明させる。尋ねた方は説明を聞いて目的の駅がどこか分かれば路線図に書き込み、終了すると役割を交替する²⁾。阪急電車はこの大学に通う留学生にとって最も利用頻度の高い電車である。最寄り駅が阪急千里線の北千里駅なので、この練習で千里線の路線図を取り上げるのが最も適していると思えたが、千里線はあいにく各駅停車の電車しか走行していない。そこで、阪急千里線から乗り継いで利用できる幾つかの他線のうち、留学生にとって一度は訪れたいところだと考えられる京都へと繋がる京都線を取り上げることにしたのである。

インフォメーション・ギャップ練習を終えると、最後に、大阪の主な鉄道を記した路線図を配布し、幾つかの娯楽・文化施設の最寄り駅を紹介した。時間がある時にでも、教室で学習したことを生かして、まだ行ったことのないところを訪ねてみてはどうかと提案し、授業を終えた。

3・1・2 「成果」の妥当性

この授業を「成果」という面から振り返ってみたい。まず、設定した「成果」が学習者にとって適切なものであったか。3・1・1の中で触れたが、学習者

の中には、電車を使うことに不自由を感じていない者もいたことを考えると、この授業でめざした「成果」がすべての学習者にとって適切であったとは言えないが、実生活に活用できる何らかの新しい表現なり語句なりを学習することはできたのではないかと思う。また、「成果」がどの程度達成されたのかについては、2・5で述べたように、学習者が教室の外でこのような場面に遭遇したときどのように対処できるかを確認される。実際に学習者が教室の外に出て目的の駅への行き方を尋ねるとき、日本人の口からはモデル会話に現れなかった様々な語句や表現が出てくるだろう。型通りの表現で尋ねても、相手の返答は型通りではない。その返答が全く理解できないなら、尋ねるという行為から何の情報も得ることはできない。目的の駅に行くという目標を達成するための情報は、ただ周囲の人からだけでなく、路線図、ホームの案内版、時刻表などから必要事項を読み取ったり、また、構内放送や車内放送などを聞き取ることから得ることができる。これらの情報を駆使して、電車を効率良く使いこなせてこそ、「成果」と呼ぶことができるだろう。

授業の最後に紹介した娯楽・文化施設については、学習者が電車を利用する動機付けの一つとして、軽い気持ちで紹介したのであるが、1週間後の授業で2人の学習者から実際に行ってみたという報告を受けた。地下鉄を利用するのは初めてで、いつも利用する阪急線と勝手が違うので戸惑ったが、あらかじめ予想していた時間内に到着できたようだ。日本の電車システムは、その正確さ・便利さにおいて日本が誇れる財産の一つだと思えるが、これを日本での見聞を広げる手段としてうまく活用していただいたいものである。

3・2 第9・10次「料理」

3・2・1 授業の概要

第9・10次は2週にわたって料理を題材に取り上げた。第9次では「料理番組を見て、料理の材料と手順が分かる」こと、そして第10次では「得意な料理の作り方が説明できる」ことを目標に授業を行った。第9次の学習は、料理番組のビデオを見て内容を理解することが中心で、当然、学習者が話をする機会が少なくなるので、会話の授業にふさわしくないと考えた。しかし、「得意な

料理を説明する」ことができるようになるための準備段階としての必要性を感じ、第9次を設定した。そのねらいは、主に次の3点である。まず、料理への関心を持たせること。次に、料理の材料となる食物の名称をはじめ、調理器具や調理法に関わる語彙（焼く、炒める、揚げる、煮る、等）など、料理を題材に話をするための基本的な語彙を習得させること。そして、料理の作り方をわかりやすく説明するために、どのような工夫をすればいいかを考えさせることである。

第9次の授業のはじめに、2週にわたって料理について学習し次週は得意な料理の発表会をすることを伝えた。その後、日本の料理番組（10分程度）のビデオを上映した。その際、聞き取りの課題などは一切与えなかった。ビデオを見た後、この料理の作り方についてどの程度理解できたかを聞いてみると、ほとんど理解できたという返答が多かった。次に、ビデオに出てきたいくつかの語彙について質問してみると、「炒める」と「揚げる」の違いや、「小麦粉」の意味などを正しく答えられる学習者はいなかった。一つ一つの言葉が分からなくても、画面を見て理解できるのがビデオのいいところである。しかし、自分が料理の作り方を説明するとなると、少なくとも材料や調理法に関する言葉を知っておく必要があることを伝え、料理に関する語彙の学習へと移った。語彙の学習を終えると、ビデオをもう一度見て、キーワードとなる語彙を確認すると共に、調理の手順を追った。ここでは、手順のアウトラインを順不同に羅列したハンドアウトを用意し、ビデオを見ながらその順番を正しく並べ変えることで、調理の手順を確認させた。最後に、次週の料理発表会に向けて、料理の作り方をわかりやすく説明するためにはどうすればいいかを話し合った。料理番組でしていたように材料は紙に書いて提示したほうがいいということで、これはそれぞれが用意することになった。また、作り方を話すだけでなく、実物を作って見せるのが一番いいという意見が出たが、教室の中で実際に料理するわけにいかない。そこで、単に作り方を暗記してきて棒読みするのではなく、それぞれが料理の先生になりきって、身振り・手振りを加えてパフォーマンスするように心掛けることを確認し合った。

このような準備段階を経て、第10次に料理発表会を行った。ほとんどの学習

者が自分の国の料理を紹介し、国から持参した特別な調味スパイスなどの実物を持ってきて説明してくれる者もいた。

3・2・2 「成果」の妥当性

2・2で述べたように、料理を題材に取り上げたのは、一人の学習者の提案からである。実は、料理を題材としたプロジェクトワークの学習活動例（田中他 1988）を読んで今回の授業の題材の一つにすることも考えていたのであるが、通算14回しかないこの会話の授業では、できるだけ多数の学習者にとって有用となり得る題材を取り上げる必要を感じ、予定から外していた。しかし、この提案に対して興味を示す学習者もいたことから、授業で取り上げることにしたのである。そうなるからもう一度よく考えてみると、単身で留学している学習者にとって、料理を作ることは好きか嫌いに関わらず毎日の生活に密接したものと言える。また、授業の中で学習者が発表する場を何らかの形で持ちたいと考えていたが、この題材は、その点でも適切なものであった。ただ、本来、料理に興味のない学習者もいるであろうから、他の学習者の発表を聞く動機付けを用意することは必要である。そのため、発表のときは、料理の内容そのものより、分かりやすい説明を競うことにポイントをおき、だれの説明が一番分かりやすかったか、なぜ分かりやすかったのかを話し合った。

後日、教室で発表した自分の国の料理を日本人の友人宅で説明しながら実際に作ってあげると喜ばれたという報告を聞き、料理が異文化交流を深める手段ともなりうることに改めて気がついた。

4 おわりに

本稿では、「成果」を実現するためにカリキュラムの「内容」と「過程」をいかに設定すべきかを、一つの授業例を挙げ、考察してきた。今回の授業に関しては、反省すべき点も多数ある。前述したようにこの授業は春学期と秋学期の2回、異なった学生グループに対し行ったものであるが、3章で示した授業例は、主に春学期クラスでの反応の報告である。秋学期は学習者から取り上げてほしいというトピックの要望が特になかったため春学期の授業計画をそのまま

適用したが、知らず知らずのうちに前回と同じ反応を学習者に期待してしまい、その結果、学習者自身の自発的な活動を阻害してしまったと思われる面もあった。学習者の反応は学習者一人一人の個性、あるいは学習集団の特質によって異なるのであるから、先入観を持たず、学習者の反応をそのまま受け止めた上で、対応していくべきである。また、授業で取り上げる場面やトピックは、学習者全員が共通して持つニーズを満たすものであるべきだという考えから、今回の授業で扱ったトピックは極めて一般的なものに限られてしまったが、一人一人が持つニーズが異なるのはむしろ当然であり、そこから出発して学習集団に共通のニーズを引き出すということも、教師に求められる技能の一つであろう。例えば、その時々々の社会問題なども、与え方によっては、初中級や初級のクラスでも十分興味深いトピックとなり得る。これについても、今後の課題として考えていきたい。

いろいろな課題が残るが、今回の授業を通し、「内容-過程-成果」を一体化して授業を組み立てていくことの重要性を改めて実感した。「これをこのように教えなければならない」として「内容」と「過程」を固定化してしまうと、学習者が思い通りの反応を示さないとき行き詰まってしまう。何を教えるか、どんな活動を持つかは、めざす「成果」と照らし合わせ、固定的ではなく、流動的に設定していけばいい。そう考えることで、少しは余裕を持って授業に臨むことができるようになるだろう。目の前にいる学習者にとって本当に必要なものは何かを充分考慮し、そこを出発点にして授業を行っていくことが、実際の指導の上で最も大切なことだと思われる。

注

- 1) Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983), Fried-Booth, D.L. (1986), Jones, K. (1982), Ladousse, G-P. (1987) 等参照。
- 2) このインフォメーション・ギャップ練習は、CAGの会編 (1993) p.54-55 掲載のゲームと同形式である。本書では山手線路線図が取り上げられているが、これを阪急京都線に変えて教材を作成した。

参考文献

- 岡崎俊雄・岡崎眸 (1990) 「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
田中幸子他 (1988) 「コミュニケーション重視の学習活動1ープロジェクト・ワーク」 凡人社
- CAGの会編 (1993) 「日本語コミュニケーションゲーム80」 The Japan Times
Dubin, F. & E. Olshtain. (1986) *Course Design*. Cambridge University Press.
Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983) *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*.
Oxford University Press.
Fried-Booth, D.L. (1986) *Project Work*. Oxford University Press.
Johnson, K. (1982) *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Pergamon Press.
Jones, K. (1982) *Simulations in Language Teaching*. Cambridge University Press.
Ladousse, G-P. (1987) *Role Play*. Oxford University Press.
Wilkins, D.A. (1976) *Notional Syllabus*. Oxford University Press.

<キーワード> コミュニカティブ・アプローチ, 学習者のニーズ, カリキュラムのあり方、product (成果), 会話授業

An Attempt at Communicative "Product"

— Through the Lesson for Pre-intermediate Level Students —

Setsuko FUKUMOTO

Communicative Approach has been approved as one of the effective methods on teaching foreign languages. The history of the development of Communicative Approach started with asking whether the "language content" is communicative or not. In this stage, the key question was what elements, items, or themes should be selected for inclusion in the syllabus. In the next stage, the question concerning "process" became to be argued, that is, how should language be presented at the process of language learning in the classroom? And now, we are supposed to ask questions about the "product". What knowledge is the learner expected to attain? What understandings will the learner have as an outcome of the course? And are those useful for the learner on one's real life? Unless the propriety of the "product" is inquired, the learner cannot attain communication ability necessary for one's life even if communicative "content" and "process" have been realized in the classroom.

In this paper, I tried to look back my lesson for pre-intermediate level students mainly from the point of propriety of the "product".