The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングと日本語教育の課題
Author(s)	西口, 光一
Citation	横浜日本語教育フォーラム89年度報告. 1990, p. 99-112
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25697
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングと日本語教育の課題

ｱﾒﾘｶ･ｶﾅﾀﾞ大学連合日本研究センター
西 口 光 一

Ⅰ． はじめに

コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング（communicative language teaching。以下ＣＬＴと略す）とはどのような外国語教育かと尋ねられた時、それはコミュニケーション能力を養成する外国語教育であるという点ではほとんどの研究者の間で見解の一致を見る。しかし、それ以外の部分では、さまざまな研究者がさまざまな要素を挙げ、その結果、ＣＬＴの実体はひじょうに捉えにくくなっている。これまでに行われているＣＬＴに関するさまざまな議論を検討してみると、ＣＬＴの実体は少なくとも一つではなさそうだとは言えそうである。では、その実体は二つなのか、それとも三つあるいは四つなのか。筆者は、ＣＬＴは目標と言語観を共有する２種類の外国語教育革新運動の統合体であると考えた方が、その実体をよく捉えることができ、また、我々が過去数年にわたって行ってきた試行錯誤を正確に振り返り、今後の指針を得ることができるのではないかと考える。

Ⅱ． ＣＬＴの理論的基礎

１． コミュニカティブ・コンピテンス

ＣＬＴによる外国語教育の改革はその総体として、それまでの外国語教育に目標と言語観の点で根本的な見直しを迫ったことは疑いない。それまでの外国語教育は、たとえスローガンとしてはコミュニケーション能力を養成するとは言っていても、実際のところは音声も含めた正しい文を構成する能力を養成するだけであった。1970年代になってさまざまな言語研究者が、文法能力（あるいは言語能力）だけでは言語コミュニケーションは可能にならないことを指摘しはじめた。以後、幾多の議論を経て言語コミュニケーションを可能にする能力を指す言葉としてコミュニカティブ・コンピテンス（communicative competence）という用語が定着し、その内容についてもかなりの合意ができつつある。ＣＬＴはそのようなコミュニカティブ・コンピテンスの養成を外国語教育の目標としている点で、それまでの外国語教育と一線を画す。

1965年に出版された“Aspects of the Theory of Syntax”でChomskyは、人間の言語に関わる能力に関して言語能力（ competence ）と言語運用（ performance ）を区別した。Chomskyによると、言語能力とは“the speaker-hearer's knowledge of his language”で、言語運用とは“the actual use of language in concrete situations”である(*1)。これに対しHymes(1971)は、言語理論には言語の社会文化的な要因も含まれるべきであると主張し、「能力」と「運用」の区別は厳密に「潜在的な能力」（ underlying competence ）と「実際の運用」（actual performance）の対照とすべきであるとした上で(*2)、話し手が

もつ潜在的な言語使用の能力はChomskyのいう言語能力だけにとどまるものではなく、言語の使用法に関するものも含まれなければならないと主張し(*3)、彼の言うコミュニカティブ・コンピテンスの内容を示した(*4)。これ以降コミュニカティブ・コンピテンスの内容に関わる部分的な議論また包括的な議論が盛んに行われたが(*5)、Canale and Swain(1980)により一つの到達点に至った。さらに続いて発表されたCanale(1983)により、われわれは彼らが携わったフランス語教育で彼らが教育と評価のための基礎としたコミュニカティブ・コンピテンスの内容を知ることができる。資料1にCanaleが示したのコンピテンスの内容の日本語教育版の試案とでもいうべきものを提示する(*6)。

2. コミュニケーション的言語観

ＣＬＴに関してもう一つ共通していると見られる点は、従来の構造中心の言語観に対立するコミュニケーションの観点からの言語観である。Richards and Rodgers(1986:71)はＣＬＴの言語観をコミュニケーション的言語観（communicative view of language）と呼び、四つの特徴を挙げている。これにBreen and Candlin(1980)、Widdowson(1983)、Savignon(1983)らが指摘する言語コミュニケーションの交渉過程的な特徴を加えると、以下のような五つの特徴を得る。

1. Language is a system for the expression of meaning.
2. The primary function of language is for interaction and communication.
3. The structure of language reflects its functional and communicative uses.
4. The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse.
5. Communication is a continuous process of expression, interpretation and negotiation of meaning.

このような言語観が、コミュニカティブ・コンピテンスの議論と同様、ＣＬＴのあり方の基礎となっている。

Ⅲ. ＣＬＴの二つの流れ

先に、ＣＬＴは目標と言語観を共有する２種類の外国語教育革新運動の統合体ではないかと述べた。その２種類の革新運動とは何か。

一般に教育デザインの面から教育を改善するためには大きく二つの方法が行われる。一つは、教育目標あるいは指導内容を社会の要請や学習者の必要性また教育内容の研究の発展等の観点からより妥当なものにするという方法で（cf. Scriven:1967）、いま一つは、教育方法を改善する方法である。ＣＬＴの外国語教育革新運動はこの二つの（異なる、しかし並立し得る）方法により行われていると見ることができる。

すなわち、一つは指導内容の改訂すなわち学習言語事項（シラバス）を見直して学習者

のニーズや現在の言語理論により合致した内容を提供することにより教育を改善しようという行き方である。本論ではＣＬＴの中のこのような流れをコンテント・アプローチと呼ぶことにする。この中には機能-概念アプローチ（Functional-Notional Approach）や初期の特殊目的のための外国語教育が含まれ、また、さまざまなシラバス･デザインやコース・デザインの研究や実践もこの流れの中に含まれる。いま一つは、指導方法の革新により学習者が必要とする技能を訓練するという点に主眼を置いた革新運動である。各種の新しい教授方略はこの流れの中で発展したと見ることができる。先のコンテント･アプローチに対してこれをメソッド・アプローチと呼ぶことにする。

Ⅳ. コンテント・アプローチ

1. 起　源

コンテント・アプローチの出発点となったのは、ヨーロッパ会議（Council of Europe）のユニット・クレジット・システム（unit-credit system）の開発である(*7)。このシステムの開発はコンテント・アプローチの三つの特徴を全て有している。

第一に、同システムの開発では、学習者がどのような場面でどのような意味を伝達するのかをシラバス作成の出発点としたことである。いわゆるニーズ分析の考え方である。

第二の点は、従来のように目標言語の基本文型、基礎的文法構造や基本語彙を配列してシラバスを作成することをせず、学習者が表現したり理解したりする意味（Wilkinsはこれを notion と呼んだ）をもとにシラバスを作成したことである。この考え方の基礎となったのは、システムの開発に先だって提出されたWilkinsの準備報告書である。この報告書は1972年に作成されたが、後に出版されたWilkins(1976)により我々はその内容を知ることができる。この段階ではWilkinsは意味のカテゴリーとして意味・文法カテゴリー（semantico-grammatical categories）と伝達機能のカテゴリー（categories of communicative function）を提出していたが、後にWilkinsの考え方をもとに作成された一般学習者のための最低学習レベルとしてのスレショールド・レベル（Threshold Level）ではそれらが概念（notion）及び機能（function）と改められ、ここに概念-機能シラバスが誕生した。

第三の点は、これは第一の点と直接関連することだが、ユニット・クレジット・システム開発時には、一般的目的のための外国語教育（Language for General Purpose。以下ＬＧＰと略す）と特殊目的のための外国語教育（Language for Specific Purposes。以下ＬＳＰと略す。）という考え方が明確に打ち出されていたことである。同システムでは前者を共通核（common core）と呼んでおり、その部分は学習者の専門や職業に関わりなく選択することになる。共通核の一方でＬＳＰの単位が設けられたことは言うまでもない。

ユニット・クレジット・システム開発の一方で、リーディング、リスニング等の他の言語技能の訓練を目ざしたＬＳＰも既に発展しつつあった。しかし、この場合も、当初は当該の分野や領域に特有の言語事項のレパートリーの割り出しと提示に革新の焦点が置かれていたという点で、やはりここに言うコンテント・アプローチの範疇に含めることができる(*8)。

2. 発 展

このような形で出発したコンテント・アプローチはまたたく間に外国語教育の新しい「標準」となり、その後に開発されたＬＧＰの教科書のほとんどはスレショールド・レベルに準拠して作成された。一方、ＬＳＰの分野では、Munbyの“ Communicative Syllabus Design”（Munby:1978）がシラバス・デザインのバイブル的な資料となり、その手法に基づいて（あるいはそれを参考にして）各所でさまざまなＬＳＰの教材やプログラムの開発が行われた。

コンテント・アプローチはコミュニケーションの観点からのシラバスの再検討から始まったが、その後は守備範囲を徐々に広げ、最終的には教育のデザイン全般をその領域に収めることになった(*9)。外国語教育が現在一種の「つかみどころのない状態」になっている原因の一つはここにあると思われる。

3. コンテント・アプローチの指導法

コンテント・アプローチの主眼は、教える内容を学習者のコミュニケーション・ニーズに対応するように選定することにより学習者が必要とするコミュニケーション能力を身につけさせようというところにある。それゆえ、その主要な成果は、従来の言語構造の観点から割り出された学習言語事項に対して、学習者が表現したり理解したりする意味に対応した「新しい学習言語事項」を提出するという形で出された(*10)。しかし、指導方法に関しては根本的な革新は提案していない。コンテント・アプローチの指導法については、Van Ek and Alexander(1980)、Alexander(1981)、Morrow(1981)、Littlewood(1981)等で論じられているが、その指導方法の実際をもっともわかりやすく示していると思われるのはFinocchiaro and Brumfit(1983)である(*11)。資料２に彼らが示した授業の流れの一案を紹介する。

さて、この資料やその他の文献を見ればわかるように、場面や実際の言語使用に配慮しながら機能的な観点から指導が展開されているとはいえ、コンテント・アプローチの指導法は言語事項（資料の場合は機能的な文型とミニ・ダイアローグ）の習得に主眼を置いているという点で従来の指導法と根本的な差はないと見ることができる。しかし、次節で論じるメソッド・アプローチの各種の教授方略はこれら二者とは目ざすところが根本的に異なる。にもかかわらずＣＬＴの発展の中では、コンテント・アプローチの指導法が“革新的”でなくそれゆえ外国語教師の注目を集めることができなかったためか、コンテント・アプローチの中により「ＣＬＴらしい」メソッド・アプローチの各種の教授方略を取り込もうとする傾向が往々にして見られた。そしてそのことが外国語教育の現在の「つかみどころのない状態」の大きな原因となっている。

Ｖ. メソッド・アプローチ

メソッド・アプローチは指導方法の革新により学習者が必要とする技能を訓練するという点に主眼を置いた外国語教育革新運動である。ゲーム、ロール･プレイ(*12)、ディスカッションやシミュレーション、プロジェクト・ワーク、また、タスク中心のリーディングやリスニングの教材はこの流れの中で生まれた新しい教授方略である(*13、*14)。それらの教授方略の基礎となっている原理をRichards and Rodgers(1986:72)は次のように整理してい

る。

1. Communication Principle
   Activities that involve real communication promote learning.
2. Task Principle
   Activities in which language is used for carrying out meaningful tasks promote learning.
3. Meaningfulness Principle
   Language that is meaningful to the learner supports the learning process.

オーディオ・リンガル法であろうと日本語教育の直接法であろうと従来の指導法では文法的意味あるいは表現意図(*15)という特定の意味とそれを実現する言語形式の結びつきすなわち言語事項を教えてきた。前節で論じたコンテント・アプローチでも、教える言語事項が変わったとはいえ、言語事項を教えようとしている点で、それ以前の指導法と比べて指導原理に根本的な変革はない。特定の言語行動のやり取りの展開を一つの大きな談話パターンとして指導するという方法も、やり取りの展開やその実現体を固定するならば、やはり言語事項を教えるという指導原理の根本に変更はない。それらの指導方法に対し、メソッド・アプローチの新しい教授方略は根本的な指導原理を異にする。すなわち、メソッド・アプローチの教授方略は言語事項を教えようとするものではなく、実際的なコミュニケーションを行わせることにより言語使用の技能を訓練しようとするものなのである。

伝統的な教授法やコンテント・アプローチの指導法はそもそも言語事項を教えるためのものであるから、当然言語形式の正しさ（correctness）や社会言語的な適切さ（appropriateness）が求められる。これに対し、メソッド・アプローチでは言語の運用に直結する技能を訓練するので、正確さ（accuracy）と流暢さ（fluency）をどのようにバランスするか、コミュニケーション・ストラテジーの使用をどの程度促進また抑制するか、といった「ＣＬＴらしい」議論が展開される(*16)。このような議論の所在に関してもかなり混乱があったように思われる。

Ⅵ. まとめと今後の課題

以上の議論により、過去数年我々が試みてきたことに関していくつかの点が明らかになる。

1．学習者のコミュニケーション・ニーズを調べ、それをもとに機能と概念の観点から新しいシラバスを提案した。

2．１のような指導内容の見直しは広く行われたが、その指導方法としてその指導に適した修正主義的な指導方法が提案されたがあまり採用されず、その代わりに指導内容の見直しとは別に開発された技能を訓練するための新しい教授方略が、その指導方法としてふさわしくないにもかかわらず、採用される傾向があった。

３．一方で、指導内容の見直しは行わず、新しい教授方略だけを採用するむきもあった。一般的に新しい教授方略は「ＣＬＴの教授法」として大いにもてはやされた。

これまでの議論ではＣＬＴの系譜をできるだけ正確にたどるために、あえて日本語教育の中で行われた研究や実践に触れなかったが、上に指摘された諸点は日本語教育の中のコミュニカティブ・ムーブメントにもほぼあてはまると思われる。日本語教育と英語教育の事情の違いをあげるとすれば、日本語教育では、学習者が急激に増加したためにわかに大量の教師が必要となり、その教師たちが最初に身につけたのは指導手続きがより単純な伝統的な教授法いわゆる「直接法」であったため、伝統的な教授法が勢いを盛り返した。そのため、英語教育ほどＣＬＴが広くまた深く浸透していないという状況がある。また、既に日本語教育に携わっていた教師の中で教育方法の革新に強い興味をもっていた教師が多くはなかったため、コミュニカティブ・ムーブメントの影響を深く受けた教師も実はさほど多くはないと思われる。

このような状況で、我々は今後何をなすべきか。以下に私見をいくつか述べる。（ただし、以下の指摘には本論で議論しているＣＬＴに関連するものだけをあげており、日本語教育一般について述べたものではない。）

１．シラバスの策定を学習者のコミュニケーション・ニーズの調査から始めるのはよいが、そうした上で、本当に特殊なニーズをもっている学習者の場合を除いて、学習者の外国語能力の「健全な発達」ということを考慮したシラバス作りをすることが重要である。その中で従来の文法、文型の有用性や考え得る位置も再検討されるべきである。

２．これは当然のことだが、言語活動をするためにはどうしても言語事項を使わなければならない。そうなると、言語事項の習得は言語活動をするために必須のことであるということになる。つまり、言語事項の習得なくして言語活動をする技能を身につけるなどということは考えられないのである。しかし、だから言語事項をもっとたくさん教えなければならない、と主張するわけではない。ただ、先にも指摘したように、ＣＬＴの中ではこのごく当然のことが「ＣＬＴらしい」革新的な教授方略の魅力のせいで曖昧にされてきた感があるので、この点をあらためてはっきりと認識し、言語事項は言語事項としてそれにふさわしい指導法により着実に習得させ、技能は技能として同じくそれにふさわしい方法で訓練し着実に伸ばすようにしなければならない、ということを指摘したいのである。

３．第４節、第５節で論じたように指導方法に関してはかなり混乱があるので、言語事項の指導方法としてどのような方法が適切で効果的か、また、技能の指導方法としてどのような方法が適切で効果的かを、これまでの研究成果や実践経験を踏まえてあらためて検討する必要がある。とりわけ、言語事項の指導方法については、伝統的な教授法と新しく提案された指導方法を考えあわせて、コミュニカティブ・コンピテンスの発達に寄与し得る形で言語事項を習得させる指導方法を早期に開発されることが期待される。

４．言語事項の習得と技能の発達をどのようにバランスしてコミュニカティブ・コンピテンスを伸ばしていくか、どの学習段階でどちらに重点を置くのが能力を効果的に伸ばすという点で妥当か、といった点も検討されねばならない。

5．コミュニカティブ・コンピテンスの中にストラテジー能力というものが位置づけられているが、このストラテジー能力のコミュニカティブ・コンピテンス全体への寄与はかなり大きいと思われる。当初ストラテジーは不十分な言語能力を補うコミュニケーション上の工夫というような意味で捉えられていたが、むしろもっと積極的に、「習得した言語能力を最大限に生かす工夫」というふうに捉えたほうがよい。そうすれば、新しい言語事項を学習しなくてもコミュニカティブ・コンピテンスを大きく伸ばすことができるという考え方も出てくるし、そのような方向での指導の工夫をしようという態度も出てくる。このようなストラテジー能力に配慮した指導法の研究も今後期待される。

Richards and Rodgers(1986:83)の“Now that the initial wave of enthusiasm has passed, ---”ということばは現在のＣＬＴの状況を実に巧みに表現している。

注

*1 Chomsky(1965)、pp.3-15を参照。Chomsky(1965)の第１章全体を通して、言語能力と言語運用の区別の他にも変形生成文法の理論的な基礎に関する議論や言語の普遍性さらに言語習得に関してひじょうに示唆に富む議論が展開されている。

*2 日本語教育でよく言われる「日本語の運用能力」ということばは明確に概念規定されずに使われているようである。

*3 Hymesのこの考え方は、“ There are rules of use without which the rules of grammar would be useless”という彼の言葉に巧みに表現されている。

*4 Brumfit and Johnson(1979)にHymes(1971)の抜粋がある。同書には、ＣＬＴの理論的背景を示す論文やＣＬＴ発展期のさまざまな試みを紹介した論文が解説付きで掲載されており、ＣＬＴの基礎を知る上で重要な文献である。

*5 コミュニカティブ･コンピテンスに関する包括的な議論を知るためには、Canale(1983)の他に、Munby(1978)の第１章（pp.6-27）、Savignon(1983)の第１章（pp.1-52）などを参照。最近のものではBrown(1987)の第10章（pp.198-217）などもよい。また、一方でコンピテンスとパフォーマンスというこの二分割法に関しても、 Canale(1983)、 Breen and Candlin(1980)、Widdowson(1982, 1983)、などが興味深い議論を展開している。それらの議論の趣旨は、コンピテンスは実は、実際のコミュニケーションを可能にする潜在的な知識と、具体的なコミュニケーション場面の中でそこに存在する関連要因を判断し、それに応じてこの知識に働きかけ必要な知識を検索したり操作したりして実際の行動を生成するプロセス的な能力の二つの部分に分けられるのではないかというものである。このような能力をCanaleはskillと、Breen and Candlinはabilityと、そしてWiddowsonはcapacityとそれぞれ呼んでいる。

*6 Canale自身のものは、Canale(1983)、pp.22-25にある。

*7 ユニット・クレジット・システムの開発に関しては、ヨーロッパ会議の各種の報告書がPergamon Pressから出版されている。

*8 この種のＬＳＰは間もなく、さまざまな教授手法を駆使して技能を技能として訓練しようという方向への発展を見せ、コンテント・アプローチの一つというより次節で論じるメ

ソッド・アプローチの領域の方に入っていったと見るべきである。ＬＳＰに関しては、Robinson(1980)、Widdowson(1978, 1979, 1983)、Grellet(1981)、Ur(1984)、Trimble(1985)、Dubin, Eskey and Grabe(1986)、Hutchinson and Waters(1987)等を参照。

*9 このあたりの事情は、Yalden(1983)、Dubin and Olshtain(1986)、Yalden(1987)、Hutchinson and Waters(1987)、Nunan(1988)、Nunan(1989)等のシラバス・デザインあるいはコース・デザイン関係の一連の著作の内容の変遷をたどっていくとよく理解できる。

*10 それも、従来忘れられていたという理由で機能的な意味が極端に強調された。

*11 コンテント・アプローチの指導法については、Van Ek and Alexander(1980)のpp.246-251、Johnson and Morrow(1981)のpp.16-19及びpp.59-77、Littlewood(1981)のpp.1-64、Finocchiaro and Brumfit(1983)のpp.90-112を参照。

*12 ロール・プレイには２種類のものがある。一つはオーディオ・リンガル法の時代に行われたダイアローグのやり取りを学習者に実際に演じさせるという形でのロール・プレイで、いま一つはロール・カードにより役割、場面、コミュニケーションの達成目標を与えるという形で行われる新しいロール・プレイである。ここに言うロール・プレイは後者を指している。

*13 Oxford University Press、Cambridge University Press、Longman等の出版社から多数の指導書、参考書、リソース・ブック等が出版されている。日本語教育関係では、凡人社から出版されている日本語教育資料シリーズ（現在、『ロール･プレイとシミュレーション』、『プロジェクト・ワーク』が出版されている。）他何冊かの参考書や指導書がある。

*14 この議論の中にＴＰＲ、コミュニティー・ランゲージ・ラーニング、サイレント･ウェイ、サジェストペディア等の革新的な教授法を持ち込んでは行けない。これらはＣＬＴとは関係がない。

*15 日本語教育で言う表現意図とそれに対応する文型とＣＬＴの中で言われる概念と機能及びその実現体とは同じようなものであるという議論があるが、この点については注意深く研究されなければならない。筆者の考えでは、この二者は言語形式を割り出す方法において根本的な思想の違いがあると思われる。

*16 「正しさ」、「適切さ」、「正確さ」、「流暢さ」に関しては、那須・西口(1988)の第３節を参照。

参考文献

Alexander, L. (1981) "Teaching adult beginners." In Johnson,K. and Morrow,K. (1981:16-17)

Breen, M.P. and Candlin, C.N. (1980) "The essentials of communicative curriculum in language teaching." Applied Linguistics 1-2:89-112.

Brown, H.D. (1987) "Principles of Language Learning and Teaching." Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Brumfit, C.J. and Johnson, K. (eds.) (1979) "The Communicative Approach to Language Teaching." Longman.

Canale, M. 1983. "From communicative competence to language pedagogy." In

Richards, J.C. and Schmidt, R.W. (1983) "Language and Communication." Longman.

Canale, M. and Swain, M. (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." Applied Liguistics 1-1:1-47.

Chomsky, N. (1965) "Aspects of the Theory of Syntax." Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.

Dubin, F., Eskey, D.E. and Grabe, W. (1986) "Teaching Second Language Reading for Academic Purposes." Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Dubin, F. and Olshtain, E. (1986) "Course Design." Cambridge: Cambridge University Press.

Finocchiaro, M. and Brumfit, C. (1983) "The Functional-Notional Approach --- From Theory to Practice." Oxford: Oxford University Press.

Grellet, F. (1981) "Developing Reading Skills." Cambridge: Cambridge University Press.

Hutchinson, T. and Waters, A. (1987) "English for Specific Purposes; A learning-Centered Approach." Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. (1971) "On communicative competence." In Pride, J.B. and Holmes, J. (eds.)(1972) "Sociolinguistics." Penguin. Also in Brumfit, C.J. and Johnson, K. (eds.)(1979)

Johnson, K. and Morrow, K. (eds.) (1981) "Communication in the Classroom." Longman.

Littlewood, W. (1981) "Communicative Language Teaching --- An Introduction." Cambridge: Cambridge University Press.

Morrow, K. (1981) "Teaching the 'general' student." In Johnson, K. and Morrow, K. (1981:52-66)

Munby, J. (1978) "Communicative Syllabus Design." Cambridge: Cambridge University Press.

那須理香、西口光一 (1988) 「外国語教育における文法指導に関する理論的考察」『紀要』11 ｱﾒﾘｶ･ｶﾅﾀﾞ大学連合日本研究センター 81-99

Nunan, D. (1988) "The Learner-Centered Curriculum." Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1989) "Designing Tasks for the Communicative Classroom." Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. and Rodgers, T. (1986) "Approaches and Methods in Language Teaching." Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. (1980) "ESP(English for Specific Purposes)." Oxford: Pergamon Press.

Savignon, S.J. (1983) "Communicative Competence: Theory and Classroom Practice." Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Scriven, M. (1967) "The methodology of evaluation." In Tyler, R., Gagne, R. and

Scriven, M. (eds.) (1967) "Perspectives of Curriculum Evaluation." AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1.
Trimble, L. (1985) "EST: A discourse approach." Cambridge: Cambridge University Press.
Ur, P. (1984) "Teaching Listening Comprehension." Cambridge: Cambridge University Press.
Van Ek, J.A. and Alexander, L.G. (1980) "Threshold Level English." Oxford: Pergamon Press.
Widdowson, H.G. (1978) "Teaching Language as Communication." Oxford: Oxford University Press.
Widdowson, H.G. (1979) "Explorations in Applied Linguistics." Oxford: Oxford University Press.
Widdowson, H.G. (1983) "Learning Purpose and Language Use." Oxford: Oxford University Press.
Widdowson, H.G. (1984) "Explorations in Applied Linguistics 2." Oxford: Oxford University Press.
Wilkins, D.A. (1976) "Notional Syllabuses." Oxford: Oxford University Press.
Yalden, J. (1983) "The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implimentation." Oxford: Pergamon Press.
Yalden, J. (1987) "Principles of Course Design for Language Teaching." Cambridge: Cambridge University Press.

＜資料１＞　コミュニケーション能力の内容

1. 文法能力
1.1 音声：
1.1.1 連続したスピーチの中での各語の発音
1.1.2 特殊音
1.1.2.1 撥音、促音、拗音
1.1.2.2 母音の無声化
1.1.2.3 /N/＋母音、半母音、摩擦音
1.1.3 拍感覚
1.1.4 語のアクセントのパターン
1.1.5 プロミネンス
1.1.6 連続したスピーチの中でのイントネーション・パターン
1.1.6.1 さまざまな文（例：平叙文、疑問文、命令文）の通常のイントネーション・パターン
1.1.6.2 強調あるいは対照の場合のさまざまな文のイントネーション・パターン

1.2 正書法：
1.2.1 ひらがな、カタカナ
1.2.1.1 書き方
1.2.1.2 発音との対応
1.2.2 漢字
1.2.2.1 漢字の構成素と読み
1.2.2.2 漢字と送りがな
1.2.2.3 熟語の構成法
1.2.3 漢字かなまじり文の書き方
1.2.4 句読点、かぎ括弧等

1.3 語い：
1.3.1 学習者のコミュニケーション・ニーズの分析に基づいて選ばれたトピックに関連する一般的な語い：
1.3.1.1 文脈の中で内容語が表す基本的な意味
1.3.2 文脈の中で慣用表現が表す基本的な意味
1.3.3 文脈の中で格助詞、係助詞、助詞相当連語等の機能語が表す基本的な意味

1.4 語の形：
1.4.1 句の中での語形変化
1.4.1.1 動詞の活用
1.4.1.2 イ形容詞の活用
1.4.1.3 ナ形容詞の活用
1.4.2 新しい語の構成（複合語の分解と新たな組合せ）

1.5 文の構成：
1.5.1 学習者のコミュニケーション・ニーズや興味の分析に基づいて選ばれた一般的な文及び句
1.5.1.1 文脈の中での当該の構造の形式
1.5.1.2 文脈の中での当該の構造を持つ（語い項目を備えた）文の文字通りの意味

2. 社会言語的能力
2.1 さまざまな社会言語的コンテクストにおける適切な社会的意味（伝達機能、態度、話題）の表現と理解
2.2 さまざまな社会言語的コンテクストにおけるさまざまな伝達機能に対応する適切な文法形式の表現と理解

3. 談話能力
3.1 学習者のコミュニケーション・ニーズや興味の分析に基づいて選ばれた一般的な音声言語及び文字言語のジャンル

3.1.1 さまざまなジャンルでの結束性：

3.1.1.1 文脈の中での語い的な結束ディバイス（例：単語の繰り返し、同意語の使用）

3.1.1.2 文脈の中での文法的な結束ディバイス（例：代名詞による名詞の指示、省略、論理的結合辞、対句）

3.1.2 さまざまなジャンルでの一貫性

3.1.2.1 音声言語のディスコース・パターン、例えば、日常会話における通常の意味（とりわけ、文字通りの意味と伝達機能）の展開など

3.1.2.2 文字言語のディスコース・パターン、例えば、ビジネス・レターでの通常の意味の展開

4. ストラテジー能力

4.1 文法的なむずかしさに対して

4.1.1 参考書を使う（例：辞書、文法書）

4.1.2 文法的、語い的な言い替え

4.1.3 繰り返して言う、もっと明瞭に話す、もっとゆっくり話す等のことを要求する

4.1.4 非言語的な伝達手段（例：ジェスチャー、絵や図）を使う

4.2 社会言語的なむずかしさに対して

4.2.1 一つの文法形式をさまざまな伝達機能に使う

4.2.2 伝達場面で他の言語形式の適切さがはっきりわからない場合に社会言語学的に最も中庸な文法形式を使う

4.2.3 第２言語の文法形式の適切さや言語機能に関して第１言語の知識を使う

4.3 談話のむずかしさに対して

4.3.1 結束性や一貫性を示すために非言語的伝達手段や音声的な強調を使う
（例：行動や概念の流れを示すために図を使う）

4.3.2 第２言語の音声言語あるいは文字言語の談話のパターンがはっきりわからない場合にそれらに関する第１言語の知識を使う

4.4 パーフォーマンス要因に対して

4.4.1 背景の雑音、言葉のさえぎり、その他の妨害に対応する

4.4.2 言いたいことや文法形式をさがしている間会話を維持するために“埋めくさ表現”を使う

(Revised version of Canale 1983:22-25)

＜資料２＞　コンテント・アプローチの指導手続き

A Possible Lesson Outline
Level:　Beginning—Secondary School
Function:　Making a suggetion

1. Presentation of a brief dialog or several mini-dialogs, preceded by a motivation (relating the dialog situation(s) to the learners' probable community experiences) and a discussion of the function and situation --- people, roles, setting, topic, and the informality or formality of the language which the function and situation demand. (At beginning levels, where all the learners understand the same native language, the motivation can well be given in their native tongue.)
2. Oral practice of each utterance of the dialog segment to be presented that day (entire class repetition, half-class, groups, individuals) generally preceded by your model. If mini-dialogs are used, engage in similar practice.
3. Questions and answers based on the dialog topic(s) and situation itself. (Inverted, wh, or or questions.)
4. Questions and answers related to the students' personal experiences but centered around the dialog theme.
5. Study of one of the basic communicative expressions in the dialog or one of the structures which exemplifies the function. You will wish to give several additional examples of the communicative use of the expression or structure with familiar vocabulary in unambiguous utterances or mini-dialogs (using pictures, simple, real objects, or dramatization) to clarify the meaning of the expression or structure. As Dell Hymes has said, "There are rules of use without which the rules of grammar would be useless" (Hymes 1971). He was refferring to such aspects of communication as attitudes of the speaker, their purpose in speaking, the frequency with which an expression is used, its feasibility, and its appropiateness in the situation.
6. Learner discovery of generalization or rules underlying the functional expression or structure. This should include at least four points: its oral and written form (the elements of which it is composed, e.g., "How about + verb + ing ?" ;its position in the utterance; its formality or informality in the utterance; and in the case of a structure its grammatical function and meaning. (It is helpful to put two model examples on the chalkboard and to underline the important features, using arrows to referents where feasible.)

7. Oral recognition, interpretative activities (two to five depending on the learning level, the language knowledge of the students, and related factors.)
8. Oral production activities --- proceeding from guided to freer communication activities.
9. Copying of the dialog or mini-dialog or modules if they are not in the class text.
10. Sampling of the written homework assignment, if given.
11. Evaluation of learning (oral only), e.g., "How would you ask your friend to _____. And how would you ask me to _____. "

(Finocchiaro and Brumfit 1983: 107-8)