

# 日本語の教室活動は本当にコミュニカティブか？ -真のコミュニケーション能力の養成を目指して-<sup>(1)</sup>

清水崇文

上智大学

## Abstract:

As the socio-pragmatic aspect of L2 competence has attracted Japanese teachers' attention, communicative approach has acquired more popularity in Japanese language education. However, many classroom activities which are designed and conducted based on communicative approach are indeed not very effective in fostering learner's true communicative competence due to teachers' insufficient understanding of communication process and their confusion of "means" with the "goal" as in what it is to be communicative.

In this paper, starting with a brief analysis on the characteristics of communicative approach, I will point out some major problems which are common among communicative approach-based activities in Japanese language classroom. I will, then, discuss communicative competence and its learnability under classroom condition, and present a suggestion of classroom activities and materials, which enable teachers to provide their students with appropriate socio-pragmatic inputs. These socio-pragmatic inputs are especially important in language classroom in foreign language setting, where this type of information is seldom available to L2 learners.

## 1. はじめに

目標言語の音韻、文法、語彙の知識がどれだけ豊富であっても、また言いたいことを伝えるのに十分に正確な文法、発音で話すことができたとしても、それだけで目標言語の母語話者との効果的なコミュニケーションが保証されるわけではない。何故なら、コミュニケーションには、情報や意思の伝達という側面の他に、対話者間の人間関係の調整というもう一つの側面があるからである。つまり、コミュニケーションを成立させるためには、単に言語知識があるのみでは不十分で、社会的状況（対人関係や場面）に応じてその知識を適切に使用できる能力（社会言語学的能力）も要求されるわけである。

しかし、社会言語学的能力も含めた総合的なコミュニケーション能力 (communicative competence) は、言語能力の発達に伴って自然に発達していくわけではない。語用的ストラテジーや発話行為の遂行に関する知識は言語知識よりも遅れて習得され、上級学習者でさえも語用的に適切な行為を行う能力がしばしば欠如していることが過去の研究によって指摘されている (Tannen 1985, Thomas 1983, Gass &

Houck 1999)。実際、上級レベルの学習者の言葉遣いや言い方に違和感を覚えたり、気分を害したりしたことがあるのは筆者だけではないであろう。<sup>(2)</sup>これは、我々母語話者が学習者の発話がその場面や人間関係に対して不適切であると判断したものの、その不適切性を誤用だと認識せず、無意識のうちに学習者の国民性や人格上の欠陥と結び付けてしまった結果である。そして、このような不幸な「誤解」は学習者の言語能力が高ければ高いほど起こりやすくなるのである。

このような問題が認識されるにつれ、日本語教育においても社会言語学的能力も含めた総合的なコミュニケーション能力の養成を目指した指導の必要性が活発に議論され、またそれに伴いコミュニカティブ・アプローチが脚光を浴びるようになってきた。しかし、コミュニカティブ・アプローチに基づいて行われている実際の教室活動の多くは、実際には社会言語学的能力に対する配慮が不足しており、それだけでは真のコミュニケーション能力の養成には結び付かないのではないかというのが筆者の意見である。

本稿ではまず、コミュニカティブ・アプローチの特徴を整理した上で、それに基づく教室活動の実践上の問題点を指摘し、外国語環境で日本語を学んでいる学習者のコミュニケーション能力を伸ばすために、教室活動という制約の中で言語情報（肯定的・否定的証拠）のインプットをいかに提供するかという観点から、社会言語学的能力の養成を目指した指導案を提示したい。

## 2. コミュニカティブ・アプローチ

コミュニカティブ・アプローチは、機能主義言語学に基づいた外国語教授理論であり、単なる言語能力を超えた総合的なコミュニケーション能力の養成をその目的とする。この理論においては、言語の機能というものが注目され、言語形式より意味内容が優先される。目標言語で効果的にコミュニケーションを行うためには、学習者は形式、意味、機能の全てに関する知識を持っている必要があるわけである。加えて、意図する意味内容を適切に伝達するためには、社会的・場面的状況（コンテキスト）を考慮しながらこれらの知識を使えなければならない。コミュニカティブ・アプローチが従来のアプローチ、特にオーディオリンガル・アプローチと決定的に異なる点は、言語を文法などの構造体ではなく、意味を伝達するための体系と捉え、伝達過程を重視するという点である。そして、この伝達過程を考えるにあたっては、インフォメーション・ギャップ、選択権、フィードバックという3つの

概念が中心となる (Morrow 1981)。

インフォメーション・ギャップとは、「話し手は聞き手の知らない情報を伝達するためにコミュニケーションを行う」ということである。選択権とは、「話し手は自分が何を言うのか（内容の選択）、どのようにそれを言うのか（言語形式の選択）」という二つの点で選択の自由がある」ということである。そして、フィードバックとは、「話し手が自分の発言がコミュニケーションの目的を達成する方向で行われているか、相手の発言もその目的に沿っているかを評価する」ことである (岡崎-岡崎 1990)。従って、コミュニカティブなアクティビティーとは、インフォメーション・ギャップ、選択権、フィードバックという伝達過程の三つの特徴を兼ね備えたアクティビティーのことであり、コミュニカティブ・アプローチに基づいた教授法では、様々なゲーム、ロールプレイ、問題解決型のタスクなどを利用したコミュニカティブなアクティビティーを通して目標言語が大量に「使われる」。これは、言語はそれを「使って」何か他のことをするとき習得されるという言語学習観によるものである。

### 3. 実践上の問題

それでは、上記3つの伝達過程の特徴を取り入れたアクティビティーを使って指導していれば学習者の目標言語におけるコミュニケーション能力が発達するのかと言えば、必ずしもそうではない。コミュニカティブ・アプローチにおいては、コミュニケーションの目的は対話者間のインフォメーション・ギャップを埋めることにあるという点が力説されるが、コミュニケーションには「対話者間の人間関係の調整（構築、修正、消滅）」というもう一つの主要な目的があり<sup>(3)</sup>、挨拶や褒め言葉のようにほとんどこの目的のためだけに行われる発話行為すらあるからである。確かにここで言う「情報」は、「概念構成的」事実に基づく情報だけでなく、「対人的」なものまで含まれると定義することは可能であるが (岡崎-岡崎 1990)、実際に教室で行われているインフォメーション・ギャップを利用したアクティビティーでは、事実的情報のギャップのみが念頭に置かれていることが多いのではないだろうか。

また選択権は、上述のように発話内容の選択と言語形式の選択を含むが、対人関係の調整という会話の目的が軽視されている当然の帰結として、学習者に意識的に言語形式の選択をさせるような教室活動は少ないと思われる。言語形式の選択、つ

まり「どのように」内容を伝えるかとは、間接的に言うか、歯に衣着せぬ言い方を  
するか、また要件のみを伝えるか、説明や理由なども付け加えるかなどの選択を指  
すわけであるが、これらの選択の動機は主に対人関係の調整にあるからである。<sup>(4)</sup>  
また、たとえ現実的なコンテキストが与えられていたとしても、その課で習った言  
語形式を使わせるように学習者を追い込むようなアクティビティーばかりでは、学  
習者に発話内容の選択権は与えられているとしても、それを「どう言うか」に関す  
る選択権は形骸化してしまっていると言えるだろう。

このような伝達過程の不十分な理解によって生じる問題以外に、現行のコミュニ  
カティブ・アプローチに基づく教室活動においては、そもそもコミュニカティブで  
あることが学習の「目標」ではなく「手段」となってしまうという根本的な  
問題もあるように思われる。簡単に言うと、伝達したい意味内容を伴わない機械的  
なドリルでなければ即コミュニカティブだという誤解である。横溝 (1997) が言うよ  
うに、コミュニカティブ・アプローチに基づく教室活動は、「コンテキストの中で  
の練習」、つまり「学習者にコンテキストを与え、学習中の表現を使わざるを得な  
い状況に学習者を追い込むことにより、その文型をコミュニケーションの中で初め  
て使う機会を与えようという試み」が中心となる (横溝 1997:18)。要するに、コミ  
ュニカティブであるということは、学習者にとって意味のあるコミュニケーション  
の中で目標言語の構造や型をより効果的に習得させるための「手段」にすぎない  
ということである。

以上のことをまとめると、日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチの  
現状は、総合的なコミュニケーション能力の養成を目標に掲げてはいるものの、実  
践としては未だに言語形式の習得をいかにコミュニカティブな環境で行うかに焦点  
があり、対人関係調整に必要な社会言語学的、語用的知識などを含む総合的なコミ  
ュニケーション能力の習得まで考慮した教室活動はほとんど行われていないのでは  
ないか、ということである。この問題を解決するためには、まずは現場の各教師が  
コミュニカティブ・アプローチの根幹であるコミュニケーション能力とは何かとい  
うことを再認識することが必要であろう。

#### 4. コミュニケーション能力

コミュニケーション能力は、もともとは Hymes (1972) によって、理想的な話し手  
が有する静的な言語形式に関する知識のみが言語学の研究対象となるという

Chomsky の言語観に対抗して、実際の会話者の言語使用を説明するために提唱された概念である。本来第二言語習得を視野に入れて形成された概念ではないが、言語習得の最終目標としての母語話者の言語能力と同一視できることから (Davies 1995)、第二言語学習者の知識や能力を記述する理論的な枠組みとして外国語教育の分野に取り入れられてきた。この Hymes の理論は、後に Canale & Swain (1980) によって発展的に継承され、文法的能力 (grammatical competence)、社会文化的能力 (sociocultural competence)、談話能力 (discourse competence)、方略的能力 (strategic competence) という四つの能力からなる総合的な言語運用能力として整理された。<sup>(5)</sup>

オーディオリンガル・アプローチなどの従来の教授法は、これらのコミュニケーション能力の要素の中で文法的能力のみを重視していたと言える。それに対してコミュニカティブ・アプローチでは、従来あまり重視されていなかった文法的能力以外の能力も指導の対象となるわけである。例えば、Canale (1983) は、コミュニカティブ・アプローチは上記の4種類の能力の統合を促進するものでなければならず、第二言語プログラムにおいては一つの能力をそれ以外の能力より強調しすぎてはならないとし、文法的能力重視の指導法に異論を唱えている (Canale 1983:18)。しかし、上述の通り、現実の教室活動においては、コミュニカティブ・アプローチに基づいていると言いつつも、文法的な知識を詰め込むことばかりに偏ってしまっているという場合が少なからずあるのではないだろうか。我々が日本語を教える際には、文法能力以外の諸能力の指導も教室活動に意識的に組み入れていく必要があるであろう。

##### 5. コミュニケーション能力は教室活動で習得できるか

ところで、文法能力を超えた総合的なコミュニケーション能力の養成を目指すと言うと、果たしてこのような能力は教室活動で指導できるのかという疑問が生じる。実際、コミュニケーション能力を教室活動で教えることが可能かどうかは、英語教育の分野で長い間議論が続けられてきた。否定説 (例えば、Terrell 1977) は、言語のコミュニカティブな面はより明瞭に教えることが可能な言語的特徴 (つまり言語形式) を学ぶ過程で無意識的に習得されるとし、この説に従えば、教室活動の中心はあくまで言語形式の指導であり、学習者が目標言語のコミュニケーション能力を習得するかどうかは「学習者任せ」ということになる。これに対して、肯定説 (例えば、Thomas 1983) では、学習者は言語形式だけでなく、それらを使うべき適切な状況を

理解するために目標言語の母語話者の言葉の使い方を意識的に学ばなければならないとする。この説に基づく教授法では、目標言語の文法的な知識だけでなく効果的にコミュニケーションを行うための知識の指導も教室活動の内容として含まれる。

コミュニケーション能力、特に社会言語学的能力の指導可能性という問題を考えるにあたっては、Thomas (1983) が提唱している「語用言語学的誤り」(pragmalinguistic errors) と「社会語用的誤り」(sociopragmatic errors) という2種類の語用的誤りを識別しておくことが有益である。語用言語学的誤りとは「語用的効力を言語化する際に生じる言語学的な誤り」のことである。例えば、学生が休憩時間にジュースを買いに行くときに教師に向かって「先生も飲みたいですか」と言ってしまうのは、英語の“Would you like to drink, too?”を日本語で言語化する際に不適切に行ってしまった例と言える。Thomas (1983) によると、このような語用言語学的特徴は、文法の一部として教えることが可能である。これに対して、社会語用的誤りは「ある状況における適切な言語的行為を構成するものは何かに関する学習者の信念や感覚の違いが引き起こす誤り」を言う。例えば、アメリカ人日本語学習者が褒められたときには「感謝」の意を表すべきだと信じていて、日本人なら謙遜した方がいいと判断するような場面で「ありがとう」と言ってしまうのはこの例である。社会語用的特徴の指導は、語用言語学的特徴の場合ほど簡単ではない。なぜなら、学習者は単に目標言語で発話行為を表現するのに必要な形式を学べばよいというわけにはいかないからである。学習者は普遍的な発話行為と言語固有の発話行為が存在することを知り、さらにそれぞれをきちんと識別できるようにならなければならない。しかし、このような社会語用的特徴の場合であっても、学習者の意識を語用的知識の側面に向けさせることによって、習得を促進できることが Kasper & Schmidt (1996) によって指摘されている。

## 6. 言語資料の入手可能性と気付き

学習者の意識が語用的知識の側面に向くというのは、すなわち学習者に「気付き」が起こるということである。気付きは学習者が自然に行うこともあるし、訂正などのフィードバックや規則の明示的説明などのように自分以外の誰かに促されて行う場合もあるが、言語形式の習得と同様、社会言語学的、語用的知識の習得プロセスにおいても重要な役割を果たしていると思われる。

学習者は一旦自分の発話と目標言語社会における適切な言語使用との不調和に気

付くと、自分の中で新たな仮説を構築するが、その仮説の正当性を確認するために更なる情報、つまり「適切な言語資料（証拠）」が必要になる (Gass & Houck 1999: 193)。しかし、適切な言語資料はいつでも入手可能というわけではない。例えば、非英語母語話者の提案と拒否という発話行為について研究した Bardovi-Harlig & Hartford (1996) は、非英語母語話者の学生が履修計画について指導教授と相談する際に語用的に不適切な表現が多く見られたのは、教授との個人面談は極めてプライベートな場面なので、非母語話者の学生は母語話者の学生が自分と同じ立場で教授と話をするという場面を観察することができないからだと述べている。つまり、肯定的証拠が入手不可能だったため、適切な語用的形式が習得できなかったというわけである。

外国語を学んでいる学習者は、言語の形式的特徴、つまり文法や発音などが言語によって異なるかもしれないという予測は容易に立てることができるのに対し、社会語用的ルールはどの言語にも普遍的なものとして受け取りがちである。従って、学習者はそこに学ぶべきものがあるとは気付かないし、学習の必要性の認識がなければ、結果として言語間の相違には気付かない可能性が高くなる (Gass & Houck 1999)。そして、言語や文化が異なれば使われる語用的ストラテジーも当然違ってくるだろうという認識が学習者になれば、それだけ母語のストラテジーに無批判に依存する、すなわちプラグマティック・トランスファーが起こる可能性も高くなる。例えば、英語とロシア語話者の L2 ヘブライ語学習者の謝罪のストラテジーについて研究を行った Olshtain (1983) は、トランスファーが起こる程度はどのように謝罪するかについての普遍性に対する学習者の認識によって左右され、学習者が謝罪の言語特異性を認めると起こりにくくなることを報告している。

そして、この「言語によって社会語用的ルールが異なる」という認識は、第二言語環境において目標言語を学んでいる学習者の方が持ちやすいようである。<sup>(6)</sup> 例えば、Bardovi-Harlig & Dornyei (1998) は、第二言語として英語を学習している者の方が外国語として英語を学習している者よりも、語用的に適切な表現に関して敏感だと報告している。<sup>(7)</sup> これは、第二言語環境にいる学習者は多かれ少なかれ母語話者と実際に会話する機会があり、その過程で社会言語学的、語用的ルールに関する多くの言語資料に触れる機会があるからだと思う (Gass & Selinker 1994: 5)。反対に外国語として日本語を学んでいる、例えばカナダ国内の日本語学習者に社会

文化的、語用的適切性を認識させるためには、教室活動の中で教師が、このような機会の欠如を補うのに十分足りるだけのインプット（気付きの機会）を提供する必要があるわけである。

## 7. 社会言語学的能力の指導案

社会言語学的能力の指導を教室活動に組み入れるとなると、まずいつから始めるべきかが問題となる。これまでは社会言語学的能力の指導は中級以上になってから行えばよいというのが大方の姿勢であったように見受けられるが、それはある程度の言語知識の蓄積がなければそれらの適切な運用の仕方を教えることは不可能だという考え方によるものであろう。勿論、語彙や文法がほとんど入っていない初級の始めの段階から複雑な発話行為のストラテジーを導入するのは無理な話だが、初級の段階であっても学習者が母語と目標言語との文化的、社会的な価値観の相違に注意を向ける習慣を形成する機会を与えることは可能であり、またそのような習慣の形成は後の社会言語学的能力の効果的な習得に必要不可欠であると思われる。そこで、初級の段階では、この「気付きの習慣の形成」を目標に定め、会話の切り出し方、展開の仕方、終わり方や、効果的なあいづちの打ち方などを題材にして、その背景に潜む文化的、社会的な価値観の相違について学習者と共に考える機会を教室活動に取り入れていくようにしてはどうだろうか。

このような取り組みは、やり方さえ工夫すれば「初級の第一課」からでも十分に行えるはずである。例えば、多くの場合、初級の第一課で「(名詞)は(名詞)です」という構文を導入するとともに、「はじめまして。私は〇〇です。どうぞよろしく。」という自己紹介の練習をさせるのではないかと思われるが、その際にパーティーなどで知らない人に声を掛けるときの躊躇の表現の仕方（「あのう…」）や相手の名前を聞き取れなかったときにもう一度言ってもらう方法（例えば「やま…、やま…？」と聞き取れた部分を繰り返す）などを紹介し、どうしてこのような言い方をするのかを学習者に考えさせてみる。そうすることによって、学習者に授業では語彙や文法だけではなく、会話に必要なストラテジーも学ぶのだという意識が芽生えるようになる。我々はどんなに短い会話でも、それが生身の人間同士の間で行われている限り、様々な社会言語学的能力を駆使して行っているものである。だから、たとえ初級の短い会話であろうとも、常に会話の持つコミュニケーション的な面を意識しながら指導していく必要があるのである。



中上級レベルでは、日本へ行ったり、日本人と付き合ったりした場合に実際に学習者が行う機会が多いと思われる発話行為（例えば、要求、拒絶、謝罪など）において使用される頻度が高い語用的ストラテジーの体系的な習得を目標としたい。このレベルで使用する教材としては、個々の発話行為における一連のストラテジー（意味公式）の流れを詳細に解説したものが必要である。その際、（１）典型的な一つのパターンを示して学習者に鵜呑みにさせるのではなく、会話の進行途中でいくつもの選択枝を示し、学習者に考えさせるようにすること、（２）そのために聞き手との心理的距離や相対的な力関係、発話が引き起こす聞き手の精神的な負担の度合などの社会的要因に関する情報ははっきりと学習者に提供することが重要になる。もちろん、あらゆる社会的状況（コンテクスト）を網羅することは不可能だが、いくつかの異なった状況における会話例と解説を提示することによって一定の傾向を示すことができれば、以降学習者が場面や会話相手に応じて自分の言いたいことをどのように言うのが適切であるかを自分で考える上での指針になり得るだろう。

具体的な教室活動としては、ディスカッションとロールプレイが有効であろう。「褒める」という発話行為を例にとれば、学習者自身の文化共同体では誰が誰を褒めるか、何をよく褒め、何を褒めてはいけないのか、どのような褒め言葉がよく使われるかなどについてディスカッションし、その後、日本語の場合と比較してみる。このようなディスカッションは、学習者自身の文化的信念や社会的価値観と目標言語の共同体のそれとの相違を比較検討する作業であり、Thomas (1983) の言うところの社会語用的特徴を学習者に意識させる機会となる。学習者はディスカッションを通して、ある発話行為の遂行の仕方についての母語と日本語の類似点と相違点を正しく認識する機会を得ることができるのである。

また、語用的な能力の発達はある特定の行為の遂行を変化させる社会言語学的な必要性を学習者が経験するかどうかにかかっているため、ロールプレイはこれを教室で経験させるために必要不可欠な教室活動である。その際、いろいろな社会的役割を取り入れることにより、対話者間の社会的役割の違いによる語用的ストラテジーの使い分けを経験させることが重要である。ロールプレイをする際には、会話の場面、役割の範囲、相対的地位、力関係、性別などの情報を予め十分に学習者に提供し、彼ら自身に状況の判断をさせた上で、自分で適切だと思う表現を選ばせることが必要である。

学習者全員が日本語以外の同じ言語を理解できる場合（例えば、カナダの大学における日本語の授業）には学習者の母語でロールプレイをやらせてみてもよい。使われる文法や語彙に特徴があるか、どのような表現が適切かなどを日本語の場合と比較するいい資料になるからである。

以上述べたような教室活動は、学習者が母語と目標言語の言語使用における類似点と相違点を認識する能力（比較文化的視点）を発達させ、目標言語における社会言語学的能力を向上させていく助けとなるであろう。

## 8. おわりに

最後にこのような教室活動をする際に気をつけなければならないことを一つだけ指摘しておきたい。それは我々教師が「何が適切な言語行為であるか」を決めつけてしまうことによって、学習者が自分で適切な行為を見つける機会を奪ってはならないということである。「日本人は褒められたときには、謙虚さを表現するために褒め言葉を拒絶する」と言った類の説明は、まさにこの例である。日本人の褒め言葉に対する返答についてのこれまでの研究は、実際には日本人は褒められたときにいつも否定するわけではないことを明らかにしているが<sup>(8)</sup>、Saito & Beecken (1997) は、彼らが調べたアメリカの大学で使われている代表的な日本語の教科書六冊の全てが褒められたときの返答を「否定的」と見なしている事実を指摘している。教師がこれらの教科書を鵜呑みにし、「日本人は褒められたときは謙遜するために褒め言葉を否定する」という説明をしたり、「そんなとんでもありません」、「いいえ、まだまだです」などの表現のみを導入したりしていたのでは、学習者が対人関係や場面に適切な発話を自ら考える機会を奪うのみならず、実際に多くの日本人が従っている基準から外れてしまう可能性すらある。我々教師は、語用的ストラテジーの使用はあくまで「原則」（あるいは「傾向」）であり、厳格な「規則」ではないことを常に念頭に置いておかなければならない。

学習者にコミュニケーション能力を習得させる目的は、あくまで「学習者が目標言語の社会言語学的規範に違反することによって、自分の意図に反して無礼になったり、卑屈になったりしてしまうことを避けること」である (Thomas 1983: 96 下線筆者)。目標言語の社会言語学的ルールに従うかどうかは最終的には学習者の判断に任されるべきであり、教師の役割はその判断のための資料を提供することに限られるべきである。

注

1. 本稿は平成 13 年 3 月に行われた Sixteenth Annual Meeting of the Southeastern Association of Teachers of Japanese で発表した論文を加筆修正したものである。
2. 舘岡 (1993) は、実際に自分が日本語を教えている学習者から言われて憤慨した発話の例を多数紹介している。
3. Halliday (1970) は、これら二つの機能に加え「テキスト形成機能」を挙げている。
4. 自己の主張を効率的に聞き手に伝達するという動機も考えられる。
5. 文法的能力とは、音韻、形態、統語、文・単語レベルの意味に関する規則および語彙の知識である。社会文化的能力と談話能力はそれぞれ、言語使用と非言語的コンテキストの関係に関する知識、発話の組み合わせや伝達機能の規則に関する知識のことであり、両者を合わせたものが社会言語学的能力 (sociolinguistic competence) と呼ばれる。方略的能力とは、コミュニケーション上の問題が起こった場合に救済手段として必要な様々な言語的・非言語的コミュニケーション・ストラテジーに関する知識である。
6. 第二言語、外国語という用語は多義的に用いられているが、本稿では、第二言語環境とは「目標言語を日常的に話す環境」(例えば、カナダ人日本語学習者が日本において学習する場合)を、外国語環境とは「母語を日常的に話す環境」(例えば、カナダ人日本語学習者がカナダにおいて学習する場合)を指す。
7. Bardovi-Harlig & Dornyei (1998) は、文法的に適切な表現に関しては、反対に外国語として英語を学習している者の方がより敏感だと報告している。
8. 例えば Saito & Beecken (1997) の調査では、日本の大学生は友人から褒められたとき 68% が肯定的な返事をしており (教授から褒められた場合は 46%)、否定的な返答はわずか 6% (同 24%) であった。

参考文献

- 宇佐美まゆみ (1993) 「コミュニケーション・アプローチのゆくえ『コミュニケーション・アプローチ対オーディオ・リンガル法』論争の読み方」『月間日本語』1993 年 12 月号, pp.18-24
- 岡崎敏雄 (1991) 「コミュニケーション・アプローチ-多様化における可能性-」『日本語教育』73 号, pp.1-11
- 岡崎敏雄-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
- 舘岡洋子 (1993) 「『そんなつもりじゃない』学習者にどう教えるか-会話の行き違いの因果関係を明らかにし、教師の指導法を考える」『月間日本語』1993 年 11 月号, pp.12-16
- 西口光一 (1991) 「コミュニケーション・アプローチ再考-伝統的アプローチとの融合をめざして-」『日本語教育』73 号, pp.164-175

- 畠弘巳 (1993) 「外国語教育を変革できるか？思想としてのコミュニカティブ・アプローチ」 『月間日本語』 1993年12月号, pp.8-12
- 松岡弘 (1991) 「コミュニカティブ・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, pp.44-57
- 横溝紳一郎 (1997) 『ドリルの鉄人：コミュニカティブなドリルからロールプレイへ』 アルク
- Bardovi-Harlig, K. & Z. Dornyei. (1998) Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly* 32, 233-262.
- Bardovi-Harlig, K. & B. Hartford. (1990) Congruence in native and nonnative conversations: Status balance in the academic advising session. *Language Learning* 40, 467-501.
- Bardovi-Harlig, K. & B. Hartford. (1996) Input in an institutional setting. *Studies in Second Language Acquisition* 18, 171-188.
- Brown P. & S. Levinson. (1987) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983) From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*, pp.3-27. London: Longman.
- Canale, M. & M. Swain. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Davies, A. (1996) Proficiency or the native speaker: What are we trying to achieve in ELT? In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*, pp.145-157. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. & N. Houck. (1999) *Interlanguage Refusals*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gass, S. & L. Selinker. (1994) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halliday, M.A.K. (1970) Language structure and language functions, in J. Lyons (Ed.), *New Horizons in Linguistics*, pp.140-165. Harmondsworth, England: Penguin.
- Hymes, D. (1972) On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, pp.269-293. Harmondsworth: Penguin.
- Kasper, G. (1992) Pragmatic transfer. *Second Language Research* 8, 203-231.
- Kasper, G. & R. Schmidt. (1996) Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition* 18, 149-169.
- Morrow, K. (1981) Principles of communicative methodology. In K. Johnson & K. Morrow (Eds.), *Communication in the Classroom*, pp.59-66. Essex, England: Longman.
- Olshtain, E. (1983) Sociocultural competence and language transfer: The case of apologies. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*, pp.232-249. Rowley, MA: Newbury House.
- Saito, H. & M. Beecken. (1997) An approach to instruction of pragmatic aspects: Implications of pragmatic transfer by American learners of Japanese. *Modern Language Journal* 81, 363-377.
- Tannen, D. (1985) Cross-cultural communication. In T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis*, Vol. 4, pp.203-215. London: Academic Press.

- Terrell, T. (1977) A natural approach to second language acquisition and learning. *Modern Language Journal* 61, 325-336.
- Thomas, J. (1983) Cross-cultural pragmatic transfer. *Applied Linguistics* 4, 91-112.
- Wolfson, N. (1981) Compliments in cross-cultural perspective. *TESOL Quarterly* 15, 117-124.