慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	初等英語教育におけるコミュニカティヴ・アプローチの有効性 : 英語教授法比較研究
Sub Title	The effectiveness of the communicative approach on EFL (English as a Foreign Language) beginners : the comparative research on the two EFL teaching methods
Author	福永, 信義(Fukunaga, Nobuyoshi) 倉八, 順子(Kurahachi, Junko) 中野, 隆司(Nakano, Takashi) 鹿毛, 雅治(Kage, Masaharu) 須藤, 毅(Suto, Takeshi) 安藤, 寿康(Ando, Juko)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1991
Jtitle	慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.31 (1991.) ,p.117- 126
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000031-0117

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

初等英語教育におけるコミュニカティヴ・アプローチの有効性

——英語教授法比較研究——

The Effectiveness of the Communicative Approach on EFL (English as a Foreign Language) Beginners: The Comparative Research on the two EFL Teaching Methods

福永信義 *Nobuyoshi Fukunaga*　倉八順子 *Junko Kurahachi*　中野隆司 *Takashi Nakano*
鹿毛雅治 *Masaharu Kage*　須藤毅 *Takeshi Suto*　安藤寿康 *Juko Ando*

The teaching methods of a foreign language, which have been devised in the last two decades, have the basis in the socio-linguistical view that language acquision occurs in a social context. The "communicative approach", especially among those methods, aims at the acquisition of pragmatic competence which enables learners to communicate in a target language under real situations.

The purpose of the present study is to examine the effectiveness of the communicative approach in comparison with that of the "grammatical approach" which focuses on a formal aspect of language, or syntactic structure.

In the experiment twenty-four sixth graders were divided and assigned to the two treatment conditions (teaching methods) in which English was taught in a 10-day course for first-time learners. Among the outcome measures, the affective or motivational products of learning were also considered as well as the performance in EFL skills. Moreover, the outcomes were analyzed in relation to individual differences in intelligence, cognitive styles, and personality traits, using the Aptitude Treatment Interaction (ATI) paradigm. The result of this study indicates that the communicative approach is more effective in the acquisition of speaking ability, no less effective in the other skills, and has more positive influence on motivation. The interaction between the students' intelligence and the two methods suggests that the communicative approach has a compensative effect on low intelligence, while the grammatical approach capitalizes on intelligence, in both performance and motivation as the dependent variables.

1970年代以降に考案された様々な外国語教授法は，外国語学習が社会的文脈のなかで行なわれるという認識に多かれ少なかれ影響されている。この認識は，人間の言語能力という概念のなかに「文法に関する知識 (linguistic competence)」のみならず，「言語使用に関する知識 (communicative competence)」も含めて考える社会言語学的立場に依拠するものである。したがって伝統的な外国語教授法が文法や音韻のような言語の形式面ばかりを強調し，言語を記号体系と捉えていたのに対し，近年の教授法には，対人的・社会的な場の中で機能する言語の意味/概念に注目し，それに基づいて教材，指導案，カリキュラムを整備しようとする傾向が認められる。また現実の言語運用が言語と場面，その他一切の非言語的要素の全てを含む情報伝達活動であることから，文脈としての自然な場面を設定し，その中で意味と形式の結びつきを習得させることを重視している。

コミュニカティヴ・アプローチ (Communicative approach) として知られる外国語教授法はとりわけそのような傾向を強くもつものであり，具体的な意思伝達場面での言語運用能力の習得を目標に掲げている。このアプローチに基づく方法論も，現実場面でのコミュニケーションに即した言語活動，すなわち有意味で目的的な発話行為や情報交換を中心に展開している。ここではとにかく意思を「通じさせる」ことが第一であり，文法的

な正確さは副次的なものと見做される。教師による母国語の使用は必要最小限に止められ，原則として文法的説明はなされない。学習者は自然な会話に近い場面（例えば分かり切ったことを敢えて話題に取り上げることはせず，インフォメーションギャップのある有意味な会話状況）のなかで，できるかぎり談話を持続させるための伝達方略を習得することが目指される。

本研究はこの意思伝達能力の育成を主眼とするコミュニカティヴ・アプローチの有効性を検証し，中学英語教育における導入段階へのこの教授法の応用可能性を探ることを目的とする，英語教授法比較研究である。比較の対象となる教授法は，文法規則の理解と定着を目標とする "Grammatical approach" とする。この教授法は，伝統的な学校英語教育に準ずるものであり，言語構造への意識的理解あるいは認知的統制を要求する。そのため，目標英語文の統語構造に対する演繹的な説明が行なわれること，言語操作（疑問文・否定文への書きかえ，単語の並べかえなど）が定着活動の中心となること，さらにカリキュラム全体が文法的複雑さによって易から難へと厳格に構造化されていること，以上の特徴を備えており，方法論的にコミュニカティヴ・アプローチと対峙するものである。

両教授法の比較に当たっては，英語の4技能（読む・聞く・書く・話す）における成績だけでなく，以降の学習への動機づけのような情意的側面も問題とする。英語学習に限らず，一般に教科学習は比較的長期にわたって継続するものであり，そこでは生徒が学習内容にどれくらい興味・関心を抱いたか，あるいは有能感や達成感を覚えたかが後の遂行に大きな影響を及ぼす。生徒にとって学習それ自体が目的であると同時に報酬になること，すなわち内発的動機づけは学習を推進させる原動力であり，一時的な知的成果よりもむしろ学習にとって重大な意味をもつと言える。

また，教授法の効果は一般に個々の生徒によって異なるものであるから，各教授法がどのような生徒に対して，どのような点で，どのくらい効果があるのかに注目する。つまり知能やパーソナリティなど，生徒の諸適性の個人差との関連において教授法効果を検証することを目指す。そのために，生徒の適性が異なれば最適な教授法も異なるという適性処理交互作用（ATI: Aptitude Treatment Interaction）のモデルを研究の枠組みとして採用する。これは，以下に述べる外国語学習の先行研究の流れを踏まえた研究パラダイムである。

これまでに国内外で行なわれた外国語教授法比較研究の多くは，「最上」の教え方，すなわち第二言語能力を最も効果的に習得させる教授法を決定しようとするものであった。例えば，幾つかの研究で，認知的教授法のような演繹的・説明的方法と，オーディオリンガル・メソッドのような音声面での言語操作練習によって習慣形成をはかる方法が比較された。Krashen と Terrell (1983) はこれらの比較研究の結果を次のように要約している。

- 教授法の違いによる差は決して大きいものではないが，時には統計的に有意差のある場合もある。
- 認知的教授法のような演繹的方法は，成人により効果がある。
- 思春期の学習者には，教授法間の差はない。
- 書く技能を重視する教授法（文法-訳読）は，読み，書く分野で良い成績をおさめる。一方話したり聞いたりする技能を重視する教授法 (audiolingual) は，話したり聞いたりする分野で，わずかに良い結果が認められるだけである。

以上の結果が示唆しているのは，学習者の発達段階によって，あるいは言語の4技能の間で教授法効果は異なり，したがって一義的に教授法の優劣を決定するのは妥当ではないということである。

このような応用言語学的文脈に属する研究と並行して，心理学的観点から外国語習得を解明しようとする研究も多く見受けられる。ここでの中心テーマは，個々人の外国語能力達成度の違いを説明づけるモデルを作ることにある。すなわち「なぜ成功する学習者もいれば，そうでない学習者もいるのか」という問題に答え得る理論の構築と，その実証が狙いとなる。そのため心理学的アプローチをとる研究の多くは，学習者の適性（知能，性格，動機づけなどでの個人差）に焦点を合わせて，それらによって外国語の達成水準がどれくらい規定されるかを相関分析の手法を用いて検証している。

McLaughlin (1980) はいかなる学習も環境要因（教授法）と個人要因（適性）との相互作用の結果であるという観点から，以上に述べた教授法研究と適性研究を統合する研究の枠組みが必要であることを指摘し，外国語教育研究へ ATI のモデルを適用することを推奨している。本研究も同様の認識に基づき，コミュニカティヴ・アプローチの特質や有効性を個々人の適性との関連において把握することを目指す。

方　　法

—被験者—

90 年度中学へ進学する児童 24 名。Communicative

approach に準拠するクラス（以下C群とする）12 名。Grammatical approach に準拠するクラス（以下 G 群）12 名。いずれも男女各 6 名。女児には二卵生双生児 1 組を含み，保護者の承諾を得て，1 人ずつ別群に振り分けた。知能偏差値は，C 群が 48～69 で平均 58.08 (SD＝8.02)，G 群が 47～70 で平均 58.25 (SD＝7.07) であった。

〈被験者決定の手続き〉港区内の該当学年の児童約千名（住民票を閲覧）に対して案内状を郵送して参加者を募った。研究目的の初等英語教室であることを承知し，英語学習経験がなく，帰国子女でもないという応募条件を満たす参加希望の児童 112 名に対して，大学内の教室において，集団式知能検査と英語の既有知識の調査（ローマ字・アルファベット，英語の数字のヒアリング，短時間の個別口頭諮問：“How are you?” “Is this a pencil?” などに対する反応を見る）を行った。同伴保護者には別室で研究者の趣旨説明と子供の教育についてのアンケートを実施した。調査の結果，参加条件に合わない（アルファベット以外の英語の知識が多い）児童を除いた後，知能について両群均質にするため，男女別に，ほぼ同じ偏差値の者が群間で 1 対 1 対応するように各 12 名（各水準の人数は正規分布に従うが 46 以下は除外）を選出した。ローマ字・アルファベットの成績も両群均等に配置した。

—適性—

知能（田中 AB 式知能検査），文章記憶・推論能力（TK 式読み能力診断検査），認知スタイル（CST より場依存-場独立，熟慮性-衝動性），YG 性格検査，不安傾向 (GAT)，及び，動機づけ等情意的側面（アンケート調査）。

—授業—

〈授業日程〉90 年 3 月，1 日おきに週 3 回で計 10 回。1 授業正味 110 分。

他に，2 月末に両群同内容のアルファベットの補習と知能検査以外の諸適性の検査を実施した。アルファベットの読み書きは第 1 回の授業までに全員に習得させた。

〈教師〉両群とも日本人教師が指導した。授業を進める主教師は C 群が女性，G 群が男性で，男性の補佐各 1 名が常時教室内に待機した。各教師は 10 回の授業を通じて一方の群だけを担当した。教授法について相互に影響を受けることが無いように，とくに主教師は期間中他の群の授業を見ることは極力避けた。補佐教師の主な役割は，モデル導入の際の応答役，及び，グループに分かれての練習やゲームの際に 1 グループを指導することであった。初回と最終回（G 群は初回と 9 回目）には両群共通の外国人女性講師 1 名が参加した。

〈教室〉児童がリラックスできる雰囲気の適度な広さの部屋を使用した。リモコン式可動及び固定のビデオカメラ各 1 台（インポーズ機能で合成可）と集音マイクにより，全ての授業を収録した。C 群は 6 名ずつ 2 グルー

Table 1. 各回の学習内容

回	C群	G群
1	I am／You are 名前／年齢； 名詞； What's this?； 外国人講師との活動	名詞の単 (a～)／複数 (～s)； 形容詞； 外国人講師との活動
2	Are you ～? と応答文；It's a ～； 所有代名詞； 複数	This／That is a ～； 所有代名詞
3	Is this／that 名詞?； He／She is ～； 形容詞	This is not ～ (否定文)； My pens are long.
4	Who is he／she?； Is it ～? Are they ～? と応答文	He／She is ～. I am／You are ～. Is this ～? と応答文
5	Is he／she ～? と応答文	Are you ～? と応答文； Who is he／she? What is this?
6	I have ～. Do you have ～? と応答文	Take a ～. Don't take a ～. (命令)
7	Do you have ～? と応答文	I have／want ～.
8	I like ～. I don't like ～. (否定文)	I don't like ～. (否定文) Do you have ～? と応答文
9	Do you like ～? と応答文 I want ～.	I have ～ in my room. 外国人講師との活動
10	外国人講師との活動	一般動詞（肯定・否定・疑問）の復習

注）挨拶（“Good afternoon,～” “How are you?”…）は毎回行う。

ブに分かれて机を囲んで着席し，G 群はゲームなどの特別な活動の場合を除き，通常の学校の教室のように全員が教師の方に向かって着席した。着席順は毎回ランダムであったが，双生児の女児は当人に気づかれないような手段によって，必ずいずれかのカメラで鮮明に捉えられる位置に着席させ，この対象児は原則として常時画面に映っているように録画した。なお，ビデオ収録については全員が事前に承知していた。

〈教授項目〉 10 回の授業で用いる語彙，文型等は，若干の例外を除いて両群同一で（ただし 1 授業毎には統制していない），中学 1 年前半の学習内容にほぼ相当する。Table 1 に各回の学習内容を示す。

〈授業の特徴〉 C 群：Communicative approach に準拠する授業は言語使用能力を重視するため，一般に次のような特徴がある（長澤，1988）。①実際的場面での言語使用（言語使用の目的が明確）②談話の持続③意味や機能（何を言いたいかという発話の意図や，発話によって何かをするという言語機能）の重視④発話の欲求・必然性⑤インフォメーションギャップの存在（お互いが既にわかっていることは言ったり尋ねたりしない，即ち意味の無い発話はしない）⑥言葉の適切さ（状況に応じた言い回し，丁寧さ）。本研究の対象は入門者であるため，これらの特徴の実現には限界があったが，可能な限り工夫した。例えば，新たに導入する英文のモデルを示した場合，逐語訳ではなく，どんなことを言っているかを述べ，どの様な場合に言う文であるか，何をするときに言う文であるかを強調した。また，各人の所有物や嗜好などを含むプロフィール一欄表を各自作成する活動などによって，上記①③④⑤について配慮した。一方，文法的説明は少なく，とくに文法用語を用いる説明は殆ど行わなかった。例えば，"This is～" の疑問文を導入する場合，「きくときは，"Is this～?" と言う」という言い方をするが，「疑問文にするには主語と is を入れ換える」というような説明は加えなかった。入門段階では，相手に通じればよいという方針により，生徒の発話中の細かな文法的誤り（単複の言い間違え等）は訂正せずに承認する場合が多かった。また，筆記式ドリルなど書く練習は殆ど無かった。従って，口頭によるパターンプラクティスや，教師と生徒または生徒どうしのやりとりが授業の大半を占めた。生徒が個別に英語を話す機会は多かった。毎回学習した基本文はプリントにして配布し，書く練習をしたい生徒は，プリントの単語や文を家庭で

Table 2.　発話と活動のカテゴリーの内容

教師カテゴリー	内　　容
①　指示	「黒板をみなさい」「よく聴きなさい」など一般的指示，あるいはオーラルプラクティスにおける "Once again." 「もっと大きい声で」
②　モデルの提示	導入や確認のために，英語のモデル（文，句，語）を示す。あるいは mim-mem やパターンプラクティスのための刺激の提示。
③　発問	「…の意味は?」など生徒の理解を確認するための問い。あるいは，既習事項を用いた英語による発問。
④　説明　i) 文法	文や句の構造に対する情報を与える。文単位で意味を与える。
ii) 発音	語の発音の仕方に言及。
iii) 語彙	単語の意味を与える。
iv) 他	授業内容と直接関係の無い発話。もしくは文化的・背景的知識の提供。
⑤　応答　i) 承認や賞賛	「その通り」"OK" など生徒の発話を受け入れる言葉。 "Very good." などの誉め言葉。
ii) 反復	生徒の発話をそのまま繰り返す。
iii) 訂正	生徒の答えを訂正する。正しい答えを示す。
iv) 拡張	生徒の発話，応答を言い換えたり，関連事項を付け加えたりする。
⑥　板書	黒板に英語，日本語訳，記号等を書く。
生　徒	**内　　容**
①　応答・機械的	機械的反復や，パターンプラクティスでの応答。
伝達的	授業の文脈に即して発せられた教師の問い・発言に対して既習の英語を用いて答える。
②　自発的発話	教師への問い。あるいは教師の発言・活動に対してコメントを述べる。
③　書く作業	教師の板書を写す作業。

注）教師⑥と生徒③は活動。残りは発話。

Table 3. 授業コミュニケーションの分析

[教師] カテゴリー	言語・対象		C群	G群
① 指示	E	C	39	—
	E	I	15	—
	J	C	1	10
	J	I	—	—
② モデルの提示	E	C	51	34
	E	I	6	—
③ 発問	E	C	10	—
	E	I	6	—
	J	C	6	10
	J	I	—	—
④ 説明 i) 文法	J	C	12	25
ii) 発音	J	C	9	5
iii) 語彙	J	C	5	4
iv) 他	J	C	12	27
⑤ 応答 i) 承認や賞賛	E	C	7	2
	E	I	8	—
	J	C	1	5
	J	I	1	—
ii) 反復	E	C	1	—
	E	I	5	—
	J	C	—	4
	J	I	—	—
iii) 訂正	E	C	1	—
	E	I	1	—
	J	C	—	—
	J	I	—	—
iv) 拡張	E	C	—	—
	E	I	6	—
	J	C	2	3
	J	I	0	—
⑥ 板書			10	37
[生徒] カテゴリー	言語・応答		C群	G群
① 応答（機械的）	E	C	73	9
	E	I	15	—
（伝達的）	E	C	6	—
	E	I	5	—
	J	C	1	7
② 自発的発話	J	I	14	3
③ 書く作業			—	70

注）言語E：英語　J：日本語
対象C：クラス・グループ対象の発話，応答
I：個々の生徒対象の発話，応答
応答C：クラス全体で choral response
I：個別的な応答
数値は，各カテゴリーのカウント数

自発的にノートに練習して提出するように指示した。

G群：文法規則の習得を優先し，文法規則の説明とその運用のドリル（主に筆記プリント）が授業の主な内容となった。生徒が英語を話す機会は少なかった。文法規則の正しい運用が重要であることを強調し，細かな誤りについても注意した。例文に対しては必ず逐語訳を提示した。また，新出の文を導入する際に，2名の教師がその文が使用されるスキットを演じて見せた。

両群とも適宜ゲームを取り入れるなど「楽しさ」の点で差が無いように留意した。ゲームの性質も両群で異なり，C群は相手とのやりとり・意思の疎通が要求されるものが多かったのに対し，G群は他の生徒との意思の疎通は要求されない個人戦的なものが多かった。

〈授業コミュニケーションの分析〉 両群の授業の特徴を客観的に明確にするため，授業コミュニケーションの分析を行った。分析した授業サンプルは両群の第6回目の授業の中の11分間で，この間に，新出事項，新出単語の導入及び理解のための活動が行われた。これは，ゲームや問題練習など，定着のための活動を除いた部分の授業内容として代表性の高いサンプルである。教師・生徒の発話及び活動を Table 2 のようなカテゴリーに分類し，数量化した。数量化は，3秒以下のまとまりのある発話及び活動をカウントするという方法を用いた。3秒を越えた場合はその秒数を3で割り，端数を切り上げた。例えば，7秒の発話なら該当するカテゴリーについて3を与える。各カテゴリーの内容を Table 2 に，数量化の結果を Table 3 に示す。両群を比較してみると，C群では教師の英語による指示や発問，生徒の英語による応答が多く，G群では教師の日本語による説明，生徒の書く作業が多かったことがわかる。生徒側の相違は特に顕著である。また，この11分間における教師の発話に占める英語率はC群68.3%対G群27.9%，説明率はC群18.5%対G群47.3%，生徒との個別的インタラクションはC群23.4%対G群0%であった。さらに，教師発話を100とした時の生徒の発話はC群55.6に対してG群は14.7であった。以上の分析により，上述の両群の特徴が客観的に裏付けられた。

—能力的側面の評価—

両群とも最終回の後半に集団筆記テストと個別面接テストを実施した。クラスを二分し，半数は先に筆記テストを，残りは先に面接テストを行なった。筆記テストは，読む・書く・聞く技能を，面接テストは話す技能を評価することが主な目的である。テストに用いる単語や文型は，群による不公平が無いように，各群の授業で取り上げた頻度等を考慮して選択した。筆記テストはどちらの群の教師でもない実験者が監督となり，面接テストは各群の主教師が面接官となった。所用時間は筆記が約30分，面接は1人約5分であった。テストの内容と評価の方法は次の通りである。

〈筆記〉 出題範囲は全10回の授業。1. 日本語の単語

や文を英訳。2. 書かれた英単語や英文の和訳。3. 試験官が読み上げる英単語や英文の和訳。4. 整序和文英訳(3〜5 語)。

評価は，統計的分析と，質的分析（和訳の日本語文の形態，誤答のパターンなどの分析）を行なった。

〈面接〉1. 挨拶。"Good afternoon." "How are you ?" への応答。2. 英語特有の音を含む単語を発音させる（例.「数字の 5 を英語でできるだけ上手に発音して下さい」)。3. 男の子の誕生日の室内の様子と思われる絵を見ながら質疑応答（例. "Today is his birthday. This is a birthday cake. Do you like it ?"), フリートーク。

評価は，1. 面接官の挨拶に対する反応時間，2. 発音の正確さ，3. 意思疎通の流暢さ，について事前に評価基準を定め，面接官を含め 3 名（2 名はモニターテレビを通して）がそれぞれ個人別評価用紙に記入した。評価については後日 VTR によって再検討し，評定者間の不一致が生じた場合は協議した。

―情意的側面の評価―

情意的側面を，①内発的動機づけ②有能感③緊張・不安に分けて，分析を行なった。分析のために 2 種類の筆記式アンケートを実施した。1 つは毎授業終了直後（最終回を除く）に記入させたもので，これは情意的側面の 18 項目の質問（例.「今日の授業はとても楽しかったです」「今日の授業はとても簡単でした」「次の授業が待ちどおしいです」など）に対して，「まったく当てはまらない」〜「たいへんあてはまる」の 4 件法で反応を求めた。もう 1 つは最終授業終了時の事後調査アンケートで，ここでは内発的動機づけに関する 3 測度（知的好奇心，挑戦，自律性)，及び有能感，緊張・不安の計 5 測度に関して，英語の 4 技能（読む，聞く，書く，話す）と 3 領域（発音，語彙，文法）及び 3 つの一般領域の計 10 領域別に，これも 4 件法で反応を求めた（5 測度×10 領域＝50 項目。例.「英語のきまりを覚えるのがうまくできました」「自分から進んで英語を話しました」)。

結　　果

能力的側面の評価，情意的側面の評価，続いて対象児（二卵性双生児の女児 2 名）のケース・スタディの順に，分析の結果を報告する。

〈能力的側面〉

筆記試験の 1〜4 の設問をそれぞれ順に，「書く，読む，聞く」の 3 技能，並びに「文法力」の指標として扱った。t 検定の結果，いずれの指標に対しても有意な群間差は見られなかった（Table 4: 書く・読む・聞く・文法)。このことは C 群における「読む，書く」の練習，並びに「文法」の説明が G 群に比べて著しく少なかったことを考えると，注目に値する。諸適性と成績の相関を各教授法別に検討した結果，言語性知能及び場依存-場独立の 2 つの適性について興味深い結果が得られた。知能についての回帰直線のパターンはコミュニカティヴ・アプローチが言語性知能の低いものに対して補償的効果をもつことを示している（Fig. 1)。また，場依存-場独立の認知スタイルについては，C 群で場依存的傾向の強いものほど成績が良かった（C 群: r＝−0.48, G 群: r＝0.24)。しかしいずれの交互作用も，重回帰分析の結果は有意水準に達するものではなかった。

Table 4.　群別の 4 技能成績の平均値と t 検定の結果

	(満点)	C群 (SD)	G群 (SD)	
書く	(8)	2.33(2.15)	3.33 (2.81)	
読む	(16)	7.71 (3.57)	8.78 (3.75)	
聞く	(10)	7.33 (1.16)	8.04 (1.80)	
文法	(12)	5.17 (3.30)	5.83 (3.90)	
筆記テスト合計	(46)	22.54 (9.07)	25.99 (10.50)	
話す 反応時間	sec.	0.72 (0.18)	1.74 (1.40)	*
発音	(1)	0.70 (0.26)	0.44 (0.26)	*
意思の疎通	(2)	1.15 (0.27)	0.73 (0.46)	*

* $p<.05$

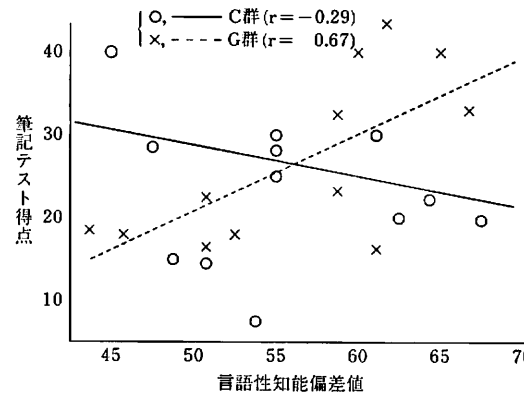

Fig. 1.　言語性知能と筆記テスト得点の相関

筆記テストの答案について質的な分析をしたところ，例えば "I don't like apples." の和訳において C 群では「りんごはきらいです」のように主語のない日常的に自然な日本語が多かったのに対し，G 群では主語を省く例はなく，「わたしはりんごが好きではありません」の

ようにいわゆる逐語訳となる傾向が認められた。

次に面接テストの結果については，「話す」技能に関わる3指標（反応時間，発音，意思の疎通）のいずれにおいても有意な群間差があった（Table 4: 話す）。このことは C 群の生徒がより正確な発音で流暢に英語での意思の疎通をしたことを示唆する。特に意思疎通の点に関して特筆すべき事例を挙げれば，ケーキの絵を示しながら "Do you like it?" という質問に対し，"Yes, I like." や "I like cake." のように型通りではないが文脈に適した応答が C 群で見られた。諸適性と面接試験の成績との相関を群別に検討した結果，言語性知能と発音の間で異なる相関パターンが見いだされた（Fig. 2）。ここでもコミュニカティヴ・アプローチが言語性知能に対して補償的に効くことが示されている。

〈情意的側面〉

毎授業後アンケート，及び事後調査アンケートについて両群間の差を検討するために t 検定を行なった。情意面での5測度（知的好奇心，挑戦，自律性，有能感，緊張・不安）ごとにまとめて検定したところ，有意な群間差はなかった。そこで項目別に検定し，両群間で差のあった項目について Table 5 に示した。C 群の生徒は「英語についてこれからもたくさん知りたい」「難しい英語の勉強がしたい」と認知しており，知的好奇心をもつ傾向が見られる。

毎授業後アンケートについては，毎授業単位での検討を行なった。「今日の授業はとても緊張しました」についての結果を Fig. 3 に示した。これによれば，C 群では初期の授業において緊張・不安が高く，一方 G 群の生徒は「気楽だ」と認知していたが，授業が進むにつれて C 群の緊張感は減少し，最終的には両群間の差

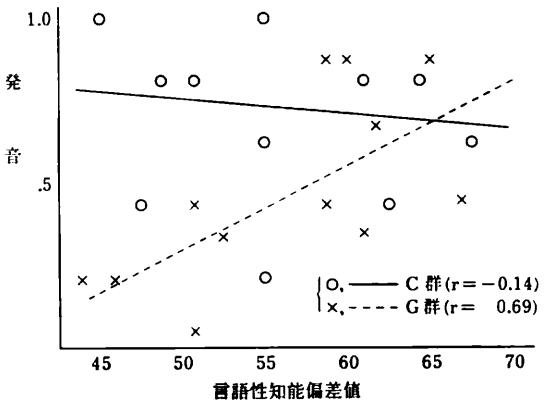

Fig. 2.　言語性知能と発音の相関

Table 5.　群別の情意的側面の平均値
（t 検定の結果，有意差のあった項目）

項　　目	C群	G群	
「毎授業後アンケート」			
2. 今日の授業はとても緊張しました	1.82	1.50	+
12. 今日の授業ではとても大切なことを勉強しました	3.71	3.38	*
「事後調査アンケート」			
11. これからも英語についてたくさん知りたいです	3.67	3.08	*
12. 難しい英語の勉強はもうしたくありません（−）	3.67	2.83	*
15. 英語のきまりを覚えるのがうまくできました	2.42	3.17	*
23. 自分から進んで英語を話しました	3.50	2.67	*
30. 英語を書くのは簡単でした	1.42	2.33	*
31. 英語の文を読むことには興味がありません（−）	3.67	3.08	+
46. 英語を聞いて意味がわかるとうれしいです	3.83	3.33	+

（−）反転項目　+ $p<.10$　* $p<.05$

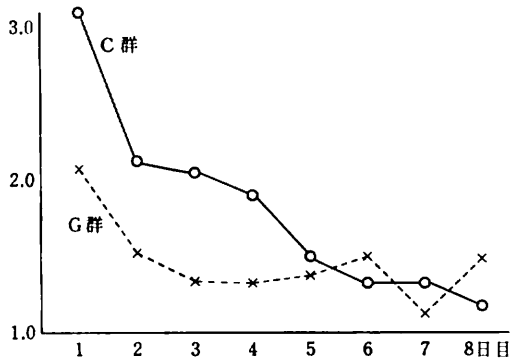

Fig. 3.　「緊張・不安」の推移;「今日の授業はとても緊張しました」

はなくなることがわかる。このことは，コミュニカティヴ・アプローチが初期においては緊張・不安を高めるものの授業の進行と共にクラス内の緊張が緩和されることを示している。さらに C 群の生徒は全日程において，「今日の授業ではとても大切なことを勉強した」「今日の授業では一生懸命努力した」と認知しており，C 群の生徒が授業に対してより肯定的評価をしていることを示唆する。

事後調査アンケートの結果については，諸適性との相関を取り，両群での相関パターンを比較した。そのうち知能（言語性＋動作性）と自律性の結果について

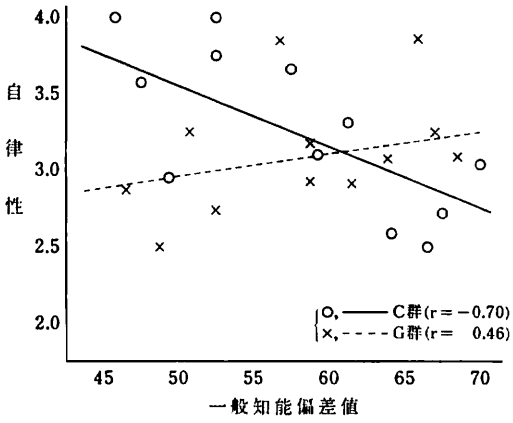

Fig. 4. 一般知能と自律性の相関

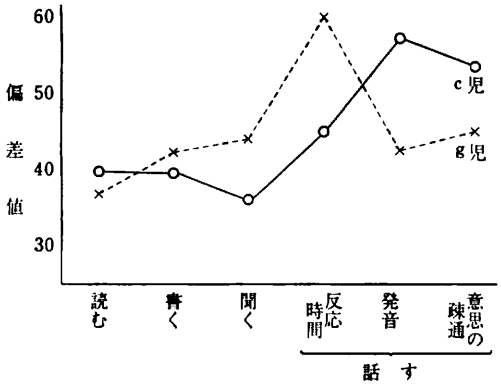

Fig. 5. 対象児の4技能の偏差値比較

Fig. 4 に示す。この図に見られる回帰直線のパターンは，「挑戦」を従属変数としたときにも同様の結果を得た。この結果は，知能が低い生徒に対しては，Communicative approach が内発的動機づけを高め，知能が高い生徒に対しては Grammatical approach が内発的動機づけを高めるという傾向を示している。

〈対象児のケース・スタディ〉

ここでは，C 群/G 群に属する二卵性双生児の女児をそれぞれ c 児/g 児と呼ぶことにする。

対象児のプロフィールについては，各種適性検査で測定された対象児の能力・認知スタイル・性格のプロフィールを比較すると，両児は能力・性格ではほぼ類似している（ただし c 児の方がややのんきで不安傾向が低い傾向がある）が，認知スタイルで c 児が熟慮型，g 児が衝動型であった。

能力面での結果として，最終テストで測定された両児の4技能の偏差値を Fig. 5 に示す。これによれば，特に「話す」能力に差があることがわかる。c 児では five の /f/ や /v/ が正しく発音され，あいさつも流暢になされた。

続いて情意面の結果を検討してみると，「(今日の授業では) 自分から進んで勉強しました」「一生懸命努力しました」の各項目で，c 児はほぼ一貫して肯定的な答えをしているのに対し，g 児は回を重ねるごとに否定的な答えをする傾向を示した。

さらに対象児の学習プロセスを明らかにするために，毎授業の VTR を検討した。すでに授業コミュニケーションの分析において示されたように，c 群では全員が個別に発話する機会がきわめて多く，したがって観察学習が起こりやすい。例えば "Are you 13?" などの問いに "No, I'm not." で答える練習場面での c 児の学習プロセスは：〈28 分時〉Are you 13？ →（7 秒後，教師に誘導され）"No, I'm not."（3 回）—5 人 観察—〈35 分時〉"No, I'm... No, I'm not."（つかえるが独力で返答）—10 人観察—〈38 分時〉"No, I'm not."（つかえずに言えるようになる）—8 人観察—〈41 分時〉"No, I'm not."（定着した様子）。このような教室内の英語によるインタラクションを通して（あるいは観察して）目標表現を獲得する機会は，G 群では著しく少なかった。

考　　察

本実験の結果は，コミュニカティヴ・アプローチが文法中心のアプローチと比べ，話す技能および学習意欲を高め，さらに特に知能の低いものの英語学力や学習意欲に補償的に効く（低いものの方により強く効果があらわれる）ことを示唆している。以下特に適性との関連で教授法効果を考察する。

一般知能と外国語学習の関連性については，これまでに両者の間に高い相関関係が確認されており (Gardner and Lambert, 1972)，知能は，外国語学習適性テストで測定される能力や動機づけとともに，外国語学習の成否を規定する重要な要因の一つと考えられた。その一方で，知能の予測的妥当性が教え方に左右されることを示唆する研究事例も見られる。例えば Chastain (1969) は大学生を被験者とする初級スペイン語のクラスで，Audiolingual タイプの教授法と Cognitive-code タイプの教授法を比較し，前者の教え方のもとでは言語性知能や外国語学習適性と成績はあまり関係がないが，後者では相関が高いとしている。また，言語能力のどの側面を従属変数とするかによって知能と成績の関連性の強さは異なると考えられ，例えば筆記試験と知能との相関は

高いが，話し言葉による伝達能力では相関が低いことを報告する研究もある (Genessee, 1978)。現在，知能を言語学習に関与する絶対的な要因と見る見解は疑問視されており，教授法を初めとする学習環境側の要因によって，知能と外国語学習の関わり方も決まるとされている。本研究で確認された知能と教授法の交互作用も，そのような知見を支持するものである。すなわちコミュニケーション活動に焦点を合わせた教授法のもとでは，生徒は知能の高低に関わりなく英語学力を身につけているのに対し，文法規則の意識的理解を強調する教授法では知能が依然として重要な役割を果たしていることが示された。

この結果は，コミュニケーションを通しての外国語習得が一般知能に依存しないプロセスをとる可能性を示唆している。このことは，コミュニカティヴ・アプローチを支える外国語習得理論が第一言語（母国語）習得過程への知見に基づいているという点から解釈される。確かに母国語の習得においては，だれでも，またどのような言語環境のなかでも，知能の高低に関わらずほぼ同じスピードと順序性を保ちながら話し言葉の能力を身につけていく。子供の言語活動は常に文脈や場面に結びついて行なわれる。一般的に言って，母親をはじめ周囲の人々は子どもの発話の内容を訂正することはあっても，文法的逸脱を指摘したり，ましてや文法規則を説明することはない。それでも母国語の言語知識（創造的な文法能力）は，不足なく，「自然に」習得されるのである。したがってコミュニカティヴ・アプローチは，このような母国語の習得プロセスを外国語学習のなかに「再現」することを目指す教授法であると見做し得る。

母国語習得のモデルに従う学習プロセスが本研究のC群のもとで生じていたかどうかを，本研究の結果から結論づけることは困難である。しかし，先に述べたようにC群の成績が知能と相関していないという結果は，少なくともコミュニカティヴ・アプローチによる言語習得が分析的・形式的な学習のプロセスとは異なることを示唆している。さらに次の2点の結果も母国語習得との共通性を示している；①筆記テストに含まれる整序問題（「文法」の指標）は目標英語文の統語構造への認識をある程度前提にしており，文法的説明を受けたG群の生徒に有利であると考えられる。ところが結果において，C群の成績はG群に比べて大きく劣るものではなかった。これは母国語習得におけるのと同様，明示的な説明を受けなくても文法ルールが獲得され得る可能性を示す。②C群の答案に「逐語的でない，自然な日本語訳」が多く認められた。このことからC群の生徒が英語文を個々に独立した単語の連鎖としてではなく，1つの「かたまり」として認知し，文単位で（あるいは，おそらく“I don't like〔嫌い〕＋対象物”のような形で）意味を付与していることがわかる。文全体をひとまとめにして捉えることで言語表現を獲得するプロセスは，母国語習得過程の研究において子どもの初期の発話のなかに観察されており (de Villiers and de Villiers, 1979)，コミュニカティヴ・アプローチのもとでも創造的な文生成に先行して生じるプロセスなのかもしれない。

次に，認知スタイルと成績の関係については，場依存-場独立を適性としたときに，C群で場依存的傾向の強い生徒ほど有利であるという結果を得た。場独立的傾向は言語領域でのより高い認知的分析能力（言語要素を「場」から分離する能力）に関係し，一方場依存者は文脈や他者のような外的な参照基準に頼って言語情報を処理すると考えられている (Hansen & Stansfield, 1981)。一般的な学習についていえば，認知的な再構成能力をもつ場独立傾向の強いものほど成績が良いとされるが，社会的手がかりに敏感で対人的方向性をもつのは場依存者であると言われる。このような見解に基づくと，C群は授業中の英語によるやりとりが教師-生徒間，生徒相互間ともにG群より多く，対人的・社会的行動のスキルが発達した場依存的傾向の強い生徒に有利であったと解釈される。しかしながら，場依存-場独立の個人差と外国語学習の関連性の有無については，先行研究の間で結果の不一致が見られ，本研究の結果のみから即断することはできない。

情意的側面の分析では，下位指標ごとに項目をまとめて両群間の差を検討したところ，いずれの指標においても有意差はなく，内発的動機づけについては両群とも高いという結果であった。これは本実験の被験者が英語学習経験のない初学者から成ることを考えると，学習における初期効果のためと推測される。もっとも項目単位での分析では，幾つかの項目でC群の生徒の学習意欲がより高い傾向は認められる。外国語での意思の疎通に成功すること，すなわちコミュニケーションの成立は学習者の有能感を高め，したがって以降の自発的学習へと動機づけると仮定できる。このようなプロセスを教授法の特徴との関連で検証することが，今後の研究課題の1つとなろう。

「自律性」もしくは「挑戦」を結果の測度とし知能を適性としたときの交互作用は，さらに興味深いものである。G群で，知能のより高いものの内発的動機づけを高

める（C 群ではむしろ高知能者の動機づけを抑制する傾向がある）という結果は，英語学力での結果と合わせて解釈される。すなわち文法中心の教授法のもとでは，知能，動機づけ，英語能力の3者は相互に関係がある。G 群では，知能の高い生徒は教師による文法規則の説明を理解することで，あるいはプリントの練習問題やゲームでの言語操作を首尾良く成し遂げることで，英語知識を獲得するとともに自己を有能であると認知し学習意欲を高めていると推測される。したがって，もしここでの結果が安定したものであるなら，一般知能が高く形式的・抽象的な言語操作を得意とする学習者に対しては，文法的説明や言語操作の訓練も英語学力・動機づけの両面で有効だろう（ただし伝達能力がその分犠牲になることはあり得る）。両教授法の情意的側面へ及ぼす影響については，実験期間（授業期間）を長期化することによって，主効果・交互作用ともに顕著な傾向が見いだせるかもしれない。

以上の結果/考察で取り上げなかった各種適性に関しては，本研究では教授法との関連性を指摘し得る結果を得ることができなかった。しかし，例えば「外向性-内向性」のような性格的要因と外国語の熟達度の相関を確認する先行研究は少なくない。特にコミュニケーション能力の獲得の点では，外向的性格者の方が有利であると言われている。本実験では性格の指標として，質問紙法による自己評定を用いたが，例えば第三者による授業行動の観察などから生徒の性格的傾向を特定することで，性格要因と英語学習の関係が明らかになるかもしれない。

最後に，本研究では群間で担当教師が異なるため教授法と教師要因が分離できていないこと，また授業に占める4技能の比率が両群間でかなり違うことなど，教授法の統制の面では改善の余地があることを指摘しておかなければならない。また，示唆的な ATI を幾つか確認できたが，これらはいずれも被験者が少なかったため統計的に有意なものではなかった。したがって今後の研究においては，実験的統制に配慮しながら教授法そのものを改良し，より安定した結果を蓄積していくことが望まれる。

References

Chastain, K. 1969. Prediction of success in audio-lingual and cognitive classes. *Language Learning*, Vol. 19, 27-39.

de Villiers, Peter A. & de Villiers, Jill, G. 1979. *Early Language*. Harvard Univ. Press.

Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House.

Genessee, F. 1978. The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, Vol. 26, 267-280.

Hansen, J. & Stansfield, C. 1981. The relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement. *Language Learning*, Vol. 31, No. 2, 349-367.

Krashen, Stephen D. & Terrell, Tracy D. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon Press. [藤森和子（訳）『ナチュラル・アプローチのすすめ』，大修館書店，1986].

McLaughlin, B. 1980. Theory and research in second language learning: An emerging paradigm. *Language Learning*, Vol. 30, No. 2, 331-350.

長澤邦鉱 1988. 『コミュニカティヴ・アプローチとは何か—その理論と展開—』三友社出版