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

Title	コミュニカティブ・アプローチについての考察
Sub Title	A study of the communicative approach
Author	倉八, 順子(Kurahachi, Junko)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1993
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.37 (1993.) ,p.35- 45
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-00000037-0035

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.

コミュニカティブ・アプローチについての考察

A Study of the Communicative Approach

倉　八　順　子*

Junko Kurahachi

The Communicative Approach (CA), born in Europe at the beginning of 1970's is a teaching theory designed to develop the learners' communicative competence. In recent years, especially after 1988 when the new guide lines of the Ministry of Education for teaching English were introduced, the idea of CA has started to be adopted in English classes in Japanese sencondary schools and has attracted the attention of educators and researchers. This article firstly reviews the historical development of the Communicative Approach and secondly discusses the linguistic theory underlying the Communicative approach. Thirdly, consideration from the perspective of educational psychology is given to the Communicative Approach.

1. はじめに

コミュニカティブ・アプローチ (CA) が 1970 年代の初頭にヨーロッパで誕生してから 20 年が経過した。Richards & Rodgers (1986) は，CA を「第二言語教育のアプローチにおけるパラダイムシフト」として位置付けている。

一般に，言語教育におけるアプローチとは，「言語と言語学習の性質に関する理論であり，言語教育の理論と実践の根拠となるものである」(Richards & Rodgers 1980) とされ，またアプローチは「シラバス構成上の原理であって具体的なクラス運営のための方法論ではない」(Canale & Swain 1980) とされる。1950, 60 年代の外国語教授法は，文法訳読法，オーディオリンガルメソッドであったが，これらの教授法の背景にある理論は，言語を形式をもったシステムと捉える理論であり（構造主義言語学)，1. 音韻，2. 形態，3. 統語，4. 語彙，の言語の 4 側面を結合して文法的に正確な文を作る能力の習得を目指したアプローチであった。Canale & Swain (1980) はこのアプローチをグラマティカル・アプローチ (GA) と呼んでいる。これに対し CA は，言語をコミュニケーションの手段と捉え，言語の使用面に焦点をあて，言語を使用できる能力の習得を目標として，言語学習にコミュニケーションの相互作用的プロセスを持ち込んだものであった。つまり，GA は，言語の構造の習得を目指し，クラス内で言語構造についての知識を教授するアプローチであるのに対し，CA は，言語の使用能力の習得を目指し，クラス内でコミュニケーションを体験させるアプローチであり，CA はそれまでの言語教育と目的及び方法において異なるという意味でパラダイムシフトであったと言える。ここで，コミュニケーションとは，本来「考えを共有する」という意味であり，話すこと，聞くこと，だけではなく，書くこと，読むこと，を通しても行われることを確認しておきたい。コミュニケーションというとオーラルな面だけが強調される傾向にあるが，コミュニケーションとは，人間がそれぞれの考えを伝え合う，という意味であり，オーラルに限られたことではない。

ところで，言語教育の歴史を見てみると，言語教育は

* 慶應義塾大学・日本語日本文化教育センター非常勤講師
社会学研究科教育学専攻博士課程（教授学習心理学）

社会の時代の要請を反映するものであることがわかる。例えば，1950 年代のヨーロッパにおける文法訳読法は，言語の使用能力ではなく，初等中等教育における一教科として，読解力及び分析的能力を養成することにより全般的な知的能力の向上に貢献するための教授法であった。CA が 1970 年代にヨーロッパで誕生した背景を見てみると，ヨーロッパの社会環境の変化があった。1960 年代に誕生した欧州共同市場の発達により，1960 年代後半には英語を話せない労働者が移民としてヨーロッパ市場に入り込み，これらの『大人』である移民に英語を教える必要性が高まってきた。ここに，言語教育はそれまでの学校の教科の一科目としての言語教育から，コミュニケーションの手段としての言語という，実用的な意味を持ち始めたのである。

わが国においても，1970 年代以降の経済の急速な発展に伴い，国際関係が緊密になり，英語でコミュニケーションできる能力の必要性に対する認識が高まってきた。これに伴い，中学校の英語教育においても，近年 CA を取り入れた教授活動が行われるようになってきた。そこで，本論では，わが国における CA の有効性を検討するにあたり，CA の発展過程を歴史的に概観した上で，CA の理論的基礎となっている言語理論について考察し，さらに CA の教授学習理論について，心理学的観点から検討を加えてみたい。

2. コミュニカティブ・アプローチの歴史

CA が 1970 年代の初めに誕生してから 20 年以上が経過した。CA の歴史は，その特徴から，1970 年代から 1980 年代の初めに掛けての初期の 10 年と，今日までのその後の 10 年にわけることができる。

(1) コミュニカティブ・アプローチの初期の 10 年 1970 年代半ば—1980 年代半ば

先にも述べた通り，CA は 1970 年代のヨーロッパへの移民の急増に対処して，移民にコミュニケーション能力をつける必要性から誕生した教授法の考え方である。この理論的基礎は，イギリスの Halliday を中心とする新ファース学派の言語理論であるとされる。Halliday (1973) は，言語を構造として分析的に捉えるのではなく，文脈の中での意味に注目して捉える視点を主張した。またその場合，語の意味は文脈によって異なることから，意味は一義的に決められるものではなく，意味可能性 (meaning potential) として捉えられなければならないとした。Wilkins (1972) も同様の立場に立ち，言語をコミュニケーションの視点から，その果たす機能によって定義するべきであることを主張した。Wilkins は，それまでの文法や語彙の記述に基づくシラバス*1 ではなく，学習者が理解し表現するのに必要なコミュニケーション上の意味の分析に基づいて言語を配列しなおした。これが機能シラバス (functional syllabus) であり，CA に基づく最初のシラバスとされている。この流れを受けた van Ek (1980) は，ヨーロッパの各言語について，学習者が「言語を使って最低限するべきことは何か」を示した threshold level (閾値) を示し，これがその後のコミュニケーション中心のコースデザイン及び教科書の作成に強い影響を及ぼしたと言われている。これら，1970 年代の初めのイギリスの応用言語学者を中心としたコミュニカティブなシラバスへの動きは，1970 年代半ばからヨーロッパ各地に拡大していった。例えば，ドイツでも Candlin (1977) らが，学習者のコミュニケーションのニーズに基づき，自由に選択でき自律的に学習できるような教材の開発を行っている。

一方，アメリカでも同様の動きが見られた。アメリカでは，Chomsky が，「言語の能力は，実際の発話として現れるものではなく，理想的な母語話者の言語能力 (linguistic competence) である」とし，言語の形式面に注目したのに対し，Hymes (1970) が，「言語能力は社会的文脈での言語の使用能力をあらわすコミュニケーション能力 (communicative competence) である」と主張し，言語能力には文法能力 (grammatical competence) だけでなく，文脈の中での使用能力が含まれなければならないとした。

この様にして，1970 年代・80 年代を通じて，学習者のニーズにあったいろいろなシラバスが開発され，CA は教授内容を拡大してきた。CA は言語教授の目標をコミュニケーション能力の習得に置き，授業の中心をコミュニケーション活動に置くという点で共通であるが，実際の教え方にある一つのモデルがあるわけではなく解釈は多様であり，CA の表現形態は様々である (吉田 1991)。Yalden (1983) は，それまでのコミュニカティブシラバスのタイプを整理し，言語の構造面の学習に機能面の学習を統合した GA に近いものから，最も自由なコミュニケーション中心のものまで 6 つに分類している。また，Howatt (1984) は，CA のシラバスをまとめ，「CA には言語はコミュニケーションを行うことによって習得されるという考えに基づきコミュニケーション活動のみを行う『strong version』と，形式は説明によって習得されるという考えに基づき，言語形式の説明にその言語形式を使用する機会を与えた『weak version』が

ある」としている。

コミュニケーション能力を養成するためのシラバスの開発と並行して，CA のシラバスでの教授活動の結果の面からの検討も行われるようになった。

CA の短期的効果としては，1970 年代の初め Savignon (1972) が，イリノイ大学のフランス語クラスで教授法の比較実験を行い，コミュニケーション活動を行ったグループの方が，パターンプラクティス中心のオーディオリンガルグループよりも，コミュニケーション能力が高くなること，及び文法の正確さにおいては両グループで差がないことを示した。さらに，コミュニケーション能力が高まった学習者は，目標言語学習への動機づけも高まっていたと報告している。

CA の長期的効果としては，CA のプログラムを初等中等教育の課程で用いた結果を報告した，1. インドの Bangalore/Madras communicational Teaching Project, 2. カナダのイマージョンプログラム，が代表的である。インド，カナダでは，第二言語がコミュニケーションの手段として不可欠であることから，両国では，コミュニケーション能力養成のための第二言語教育の必要性が早くから指摘されていた。

まずインドでは，Prahbu (1987) が，「学習者が意味に注目したときに，形式の学習も効果的に生じる」という仮説に基づいて，問題解決を主としたタスク中心*2 の procedural syllabus を開発した。procedural syllabus では，文法に焦点をあてた活動は行われず，具体的な目標を達成するために学習者同志が言語を使用する活動が中心となっている。Bretta (1987) は，procedural syllabus (CA) の成果を，構造シラバス (GA) による教授が行われている学校との比較により検討した結果，文脈を与えられた場合の文法力では CA の方が成績がよく，また聴解，読解テストでも CA の方が成績が良かったと報告している。この結果は Prahbu の仮説を実証している。さらに，この研究では，Long (1984) の「教授法の比較研究には process evaluation が必要である」という主張に基づいて，授業過程の組織的観察 (process evaluation) が行われており，その後の process 評価への先鞭をつけた点でも意義深い。

次に，カナダのイマージョンプログラムとは，1960 年代にケベックの幼稚園で園児の第二言語能力の向上のために，園児の親が中心となって草案したカリキュラムを用いて始められた，目標言語を通して教科を学ぶプログラムである。イマージョンでは，1. 教科の内容，2. 第二言語の使用能力，の 2 つが目標とされている。イマージョンプログラムは発足当時から，Lambert らによる研究（例えば 1972）と共に進行してきた。イマージョンプログラムの成果を要約した Stern (1984) は，言語技術に関して，イマージョンプログラムでは，読解力と聴解力は母語話者と同様になったが，文法の正確さ及び言語使用の適切さではさらに改善の必要があるとしている。イマージョンでは，文法の明示的な教授活動は行われておらず，この結果は，文法の正確さの習得のためにはコミュニケーション活動だけではなく，明示的な文法教示が必要ではないかという議論を引き起こした。また情意面に関しては，イマージョンで教えられた学習者が目標言語話者に対して，肯定的な態度を身につけるようになったと報告されている (Harley ら 1990)。

この 2 つの長期的なプログラムについての結果は，コミュニケーション活動が流暢さを養成する上で有効であること，及び学習者を学習に動機づける点で有効であることを示したと共に，コミュニケーション活動だけでは形式面の正確さという点で問題があることを示した。

以上見てきたように，コミュニカティブ・アプローチという考え方が誕生した最初の 10 年は，CA によるシラバスの開発が活発に行われるとともに，能力面，情意面に及ぼす効果の検討が行われた。また 1980 年代になって CA の教授プロセスの観察評価の必要性が主張され，試みられるようになってきた。この意味で，岡崎 (1990) は，CA の最初の 10 年を教える内容すなわち『content への注目の段階』，及び，教える過程でコミュニケーションが経験されるかという『process への注目の段階』であったと位置付けている。

(2) コミュニカティブ・アプローチの最近の 10 年 1980 年代半ば—現在

最初の 10 年でシラバスを拡大し，クラス活動のプロセスに注目し始めた CA は，1980 年代後半から CA のプロセスと正確なコミュニケーションスキル (product) がどう関わっているのかという process-product への注目の段階に入ったと捉えることができる。

1980 年代後半には，コミュニケーション活動により流暢さは身についても，正確で適切な表現を使う能力は身についていないということが認識され，コミュニケーションスキルを確実に身につけさせるにはどうしたらいいのかという議論がさかんになってきた。Dublin & Olshtain (1986) は，「ある内容や過程を経ることによって，特定の学習者がもっている特定のニーズを満たすためのコミュニケーションがなされ，その結果，学習者が必要としている技能が身につくことによってはじめて，

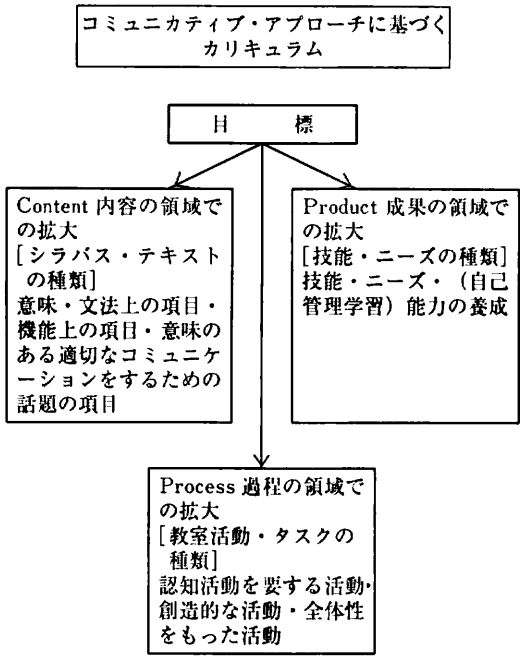

Fig. 1 Content 内容—Process 過程—Product 成果の拡大 (Dublin & Olshtain の図を岡崎 (1990) が一部修正)

教授法がコミュニカティブであったと言える」と述べ，Fig. 1 の様に，『教授内容 (content)』『教授プロセス (process)』だけではなく，『コミュニケーションスキル (product)』も発展する必要性があると述べている。Swan (1985) は，それまでの CA を批判的に検討し，「これまでの CA は有意味な教室活動を行うことによって学習者を学習に動機づけ，言語学習の内容を向上させたが，教えられるべきコミュニケーションスキルが教えられていたかどうかは疑問である」と述べている。彼は，CA では，コミュニケーションスキルのうち何がその外国語特有のコミュニケーションスキルとして教授されるべきスキルで，何が母語でも行われているコミュニケーションスキルなのか，吟味検討される必要があると述べ，それまでの CA がこの両方のコミュニケーションスキルを混同する傾向にあったことを指摘している。

この様な CA への批判を背景として，CA の中で明示的な文法教授を行うことによって正確で適切なコミュニケーション技術の習得が促進されるか，という視点からなされる研究がいくつかみられるようになった。このような研究には，Lightbown & Spada (1990), Day & Shapson (1990), Yule, Powers & Macdonald (1992) などがある。Lightbown ら (1990) は，カナダのケベック州のフランス語を母語とする小学生を対象にした英語のコアプログラム*3 で実験的研究を行い，コミュニケーション活動の中で文法を明示的に教示したグループは，コミュニケーション活動のみのグループに比べて，文法の適切な使用能力が高まったと報告している。また Day ら (1990) は，カナダのイマージョンプログラムの中で，文法を明示的に教えるグループと明示的に教えないグループで比較した結果，文法教示の効果がみられたとしている。また，Yule ら (1992) は，アメリカの大学院生を対象にコミュニケーション活動の際に聞き手の視点を強調するような教示を行うことにより，態度が変容し，聞き手の視点にたった発話が増えたことを報告している。

授業のプロセスと学習成果を合わせた研究としては，Allen (1992) の研究がある。Allen はカナダの高校生のコアフランス語クラス 8 クラスの授業観察を行い，コミュニケーションスキルが最も習得されたのは，文法の明示的な教示が行われた上で，それと関連したコミュニケーション活動が最も多かったクラスであったと報告している。これらの研究は，中級段階以上の場合に，コミュニケーション活動と共にそこで用いられた文について構造の説明がなされることが，正確で適切なコミュニケーション技術の習得を促進することを示したものである。今後は初級段階においても，コミュニケーション活動に文法教示を加えた場合の効果について，研究される必要があろう。

以上見てきた様に，CA はコミュニケーション能力の習得を目標として，過去 20 年間の教育実践を通してシラバスの内容 (content)，授業の過程 (process)，学習成果 (product) の視点から検討されカリキュラムを改善してきた。以下では，CA の理論的背景となっている言語理論及び教授学習理論を概観する。

3. コミュニカティブ・アプローチの言語理論

「ある教授法は言語学者の『言語とは何か』についての定義に基づいて，その能力の達成を目標として考案されるものである」(Brumfit & Johnson 1979) から，CA を理解する上でもその背景となっている言語理論を考察することが有効であろう。

1960 年代までの GA の背景となっている言語理論は，言語を形式をもったシステムと捉える理論であった。Chomsky (1975) は，この形式上のシステムを作り出す能力を Linguistic competence とし，これが言語

の本質的な部分であると主張し，実際の発話として現れる部分である『linguistic performance』と区別した。Richards & Rodgers (1986) は，「Chomsky の competence とは，全く同一の言語社会での理想的な話し手，聞き手に関心をもつものであり，認知的・情意的な個人差すなわち，記憶の容量，動機などに関わりなく，文法的に正しい文を産出する抽象的な能力である」と説明している。Chomsky の考え方は，言語の習得においては，個人差要因を含んだ部分 (linguistic performance に関わる部分) ではなく，純粋で本質的な部分 (linguistic competence に関わる部分) に焦点があてられなければならない，というものであった。

これに対し Hymes (1970) は，Chomsky の言語理論の批判から始めて，「言語能力には社会文化的に適切な文を産出する能力が含まれなければならない」と主張した。すなわち，「言語には，文法規則と補完的な『使用に関する規則』がある。言語知識や言語能力を支えるものとして考えられる competence は，『適切さ (appropriateness)』と『受け入れられるかどうか (acceptability)』という使用に関する規則を含んだものとして考えられなければならない。言語使用を含む言語能力の研究は，必然的に，態度や動機づけ及び多くの社会文化的要因を考慮に入れたものでなければならない」と述べている。この様に，Hymes は，Chomsky が言語能力を文法産出能力としたのに対して，言語能力はコミュニケーション能力であるとし，そこには環境要因と学習者の個人差要因が考慮されなければならないと述べた。

Hymes と並んで CA の言語理論の基礎となったのは，Halliday の理論である。Halliday (1973) は，「言語学は実際のスピーチ行動や内容を記述しなければならない。それによって言語の本質である言語使用，すなわち言語の機能が明確になる」と述べ，「言語とはある機能を果たすものである」とした。Halliday (1973) は言語の基礎的な7つの機能を Table 1 の様に整理している。

Wilkins (1976) も Halliday の流れを受けて，外国語教授の目標は，コミュニケーション能力の習得にあるとした。「GA の有効性に疑問が持たれている最大の理由は，GA がある文の文法的な意味を明示しても，実際の発話でどのように使われるかを示していないからである。文法によって説明されない部分にも，話し手と聞き手が共有する『規則』がある。同じ言語を話す人々は，文法規則と同様にこの様なコミュニケーション規則を共有していなければならない。これは，外国語教育において文法的規則と同様にコミュニケーションの規則が教えられなければならないことを意味している」と述べ，コミュニケーション規則についての説明が必要であると主張した。

Table 1 Halliday (1973) による言語の 7 つの基礎的な機能

1.	道具的機能
2.	他人の行動をコントロールする機能
3.	他人とのインターアクションの機能
4.	個人の感情や意味を表現する機能
5.	学習，発見の機能
6.	想像の世界の創造機能
7.	情報の伝達機能

Widdowson (1978) は，「CAが言語を用いて何かをする能力の開発を第一の目標としているならば，何よりも談話 (discourse) に注意が払われなければならない」として，相手との相互行動としての言語を強調し，纏まりをもったコミュニケーション活動の必要性を主張した。

これらを整理し，Canale & Swain (1980) は，コミュニケーション能力についての先行研究を概観した上で，コミュニケーション能力には 4 つの要素，すなわち，1. grammatical competence, 2. sociolinguistic competence, 3. discourse competence, 4. strategic competence, があるとした。1. grammatical competence とは，Chomsky の linguistic competence にあたるもので，文法的に正確な文を作る能力である。2. sociolinguistic competence とは，コミュニケーションが起こる社会的文脈にあった適切な文を作る能力である。3. discourse competence とは，相手の発話と関連した文を作る能力で，発話を持続する能力である。4. strategic competence とは，話者がコミュニケーションを開始し，維持し，修正し，終了する能力，すなわちコミュニケーションを方向づけるストラテジーに関する能力である。Canale & Swain は，「CA はこの 4 つの能力の総合的発展を目指すものであり，CA においても文の操作能力を焦点とした活動は重要な要素である」とし，CA においても文の構造面への働き掛けが必要であることを強調した。

Richards & Rodgers (1986) は，コミュニケーションとしての言語の特徴を以下の 4 点に纏めている。1. 言語は意味を表現するシステムである。2. 言語の第一の機能は，コミュニケーションである。3. 言語の構造はその機能，コミュニケーションでの使用を反映するものである。4. 言語の第一の単位は単なる文法上，構造上の纏まりではなく，談話に示された，機能上，コミュニケーシ

ョン上の意味のまとまりである。

以上見てきた様に，CA はコミュニケーションとしての言語という言語理論に立っており，授業活動の中心は，コミュニケーション活動に置かれる。以下ではコミュニケーション活動を中心とした CA の教授学習過程について，心理学的検討を加える。

4. コミュニカティブ・アプローチの教授学習過程についての心理学的検討

以上見てきたように，CA は言語をコミュニケーションとしての言語と捉え，コミュニケーション能力を高めるために考案されたアプローチの一つであり，教室活動においては実際のコミュニケーション活動が行われる。そこで，CA の教授学習過程の考察にあたっては，コミュニケーション活動についての考察が必要である。

コミュニケーションが必然的に開始される状況を考えてみると，情報の発信者と受信者の間に何らかの情報の差（インフォメーションギャップ）が存在している場合が殆どであろう。例えば，A はパーティーをしたいが B の都合が分からない時，A は B に質問することによって B の情報を得る。この場合，どうやって都合を聞くか，にはいろいろなレパートリーが考えられる。A が B に直接電話をして聞く場合，手紙で聞く場合，あるいは第三者を通して聞く場合など，A と B の関係，あるいはそれを取り巻く状況によっていろいろなレパートリーが考えられるが，いずれの場合もコミュニケーションの過程を通じて，情報が獲得され，A と B の情報の差という状況が解決されることになる。この情報の差という状況を問題状況と捉えると，コミュニケーション活動とは，問題状況をコミュニケーションを通して解決していく過程に他ならない。であるから，コミュニケーション活動を中心とした CA は，学習者をインフォメーションギャップの状態，すなわち問題状況に直面させ，その解決過程を通じて問題解決に役立つ表現を学習させ，問題の解決能力（コミュニケーション能力）を向上させようとする学習指導法であり，まさに問題解決型の指導法と捉えることができる。そこで，以下では，問題解決学習とは何か，その長所，短所，について心理学的に明確化し，問題解決学習としての CA について考察する。

(1) 問題解決型の学習指導法

心理学での問題状況とは，「目標を持ちながらそれを達成する手段が見付からない状態，あるいは手段がわかっていても，すぐには目標に到達出来ない状態」を指して用いられる。この様な「目標があるのに解決されない状態」は一種の「認知的な不協和の状態」(Festinger 1957) であり，その問題が解決の必要性が高ければ高いほど，不協和の状態を解決しようという動機づけが高まるという。そこで，問題解決に役立つ手段を自ら考え，問題解決を方向づける行動を取ることになる。その結果問題解決が行われた場合には，解決行動を方向づける「認知図」が学習されると共に，自信を得て，同じような問題場面で解決に向けての営みを持続させようとする動機づけ傾向を持つことになる。しかしながら，問題解決の試みをしたのにも拘らず，問題解決がうまくいかなかった場合には，解決行動を方向づける「認知図」が完成されないばかりでなく，間違った認知図を学習したり，自信をなくし，問題場面で解決に向けての営みを逃避しようとする動機づけ傾向を持つことになる。この「認知図」とは，問題解決に役立つ認知的レパートリーを指す言葉で，これには，2 つの型があると考えられる。1 つは，問題解決を直接的に方向付けるもので，方法，手続き，具体的な反応系列のパターンを示す認知図であり，『方法の認知図』である。他の 1 つは，問題解決に間接的に役立つもので，解決の方法を案出したり，その適切性を評価したりするのに役立つ法則性の認知，さらにはそこから導かれる問題の構造についての認知図であり，『事実関係の認知図』である。先の B の都合を聞く場合を例に取れば，相手の都合を聞くための個々の表現と，その個々の表現の提示の順序に関する情報が『方法の認知図』である。それに対し，その個々の表現文の構造についての知識が『事実関係の認知図』である。相手の情報が欠如しているという問題状況で相手の情報を獲得する場合，解決を直接的に保証するという点では，『方法の認知図』が役立つことが多い。そのため，問題解決の必要性が高く，解決が動機づけられる場合は，『方法の認知図』の形成は強く動機づけられるが，『事実関係の認知図』が形成されないで問題解決が行われる場合もあると考えられる。しかしながら，『事実関係の認知図』は，『方法の認知図』がより適切な形で形成されることを容易化し，方法の認知図を評価する機能を持つ。文の構造についての知識があれば，ある場面でこの表現を使うことが適当かどうかについての判断が可能になる。また似たような場面でどの様な表現を使ったらよいのかを自分で考え出すことが可能になろう。であるから，教授活動の中で，『事実関係の認知図』の価値の認知と形成に向けて，積極的に誘導していくことが必要であろう。

この問題解決の過程を教授学習過程に取り入れたのが

問題解決型の学習指導法である。問題解決型の学習指導法は，問題が引き起こす認知的不協和によって，テーマへの関心，注意を高め，学習者のペースによる能動的な「認知的試行」を動機づけるという長所を持つ。さらに，問題が解決されれば，解決に伴う喜びが大きく，自信につながると考えられる。問題解決型学習指導法はこの様な動機づけ面の長所を生かして，伝達型指導法へのレディネスが不十分な学習者を動機づける指導法として用いられるのが効果的だとされる。しかし，解決するべき問題のレベルが学習者のレディネスに適していない問題の場合には，問題が解決されず逃避行動が動機づけられやすくなる。そこで問題解決型の学習指導が動機づけ面への効果を持つためには，学習者のレディネスに適したレベルで問題を設定することが何よりも大切になってくる。

次に学習成果面では，問題解決によって方法の認知図が形成され，課題によっては事実関係の認知図が形成されることも期待出来る。問題解決型の学習指導法は，方法の認知図を教師側が提示するかしないかによって，1. 提示的方法，2. 誘導的方法，3. 発見的方法，の 3 つに分けられる。提示的方法とは，教師側から解決を方向づける方法の認知図を提示する場合である。それに対して，発見的方法とは，方法の認知図を提示しないで学習者に発見させる方法である。誘導的方法はこの中間で，提示はしないが，方法を誘導するような働きかけを行う場合である。問題解決学習の初期においては，方法の認知図を自ら見出だしていくのには多くの時間を要し，かつ効果的な方法が見出だされるのは困難であると考えられ，問題解決の場面を与える前に，解決を方向づける認知図をある程度導入する提示的方法が，効果的である場合が多いと思われる。

問題解決学習の実際の指導法は，対照的な 2 つの類型，すなわち 1. 教科型の問題法と，2. プロジェクト法，に大きく分けられる。教科型の問題法とは，系統的学習を進めて行く過程で，特定のテーマに関して「問題」を設定し学習者に解決させることを通して，そのテーマについての理解を深め，関連の解決能力を高めようとする学習指導法である。この方法は，学習の主目標となっている文型に学習者の注意を方向づけ，明晰な「認知図」の形成に向けて学習者を誘導しやすいという利点がある。しかしながら，このような教科型の問題法は，学習者がなぜ問題を解決する必要があるのかが理解できず，必要性に基づいた動機づけが高まらないどころか，かえって弱める方向に働く可能性があるとされる。第 2 の，プロジェクト法とは，学習者の興味・関心にあったプロジェクトの遂行を通じて，その過程で必要となる知識や技能を習得させようとする方法である。ひとつのプロジェクトの遂行の過程で，学習者は多様な問題に直面することが普通であるから，その問題を解決するために，学習者は必要性を感じながら問題の解決，作業の遂行に必要な情報を収集し，学習していく。このような必要感に基づいた学習が，学習全体（課題）への深い関与を可能にする。プロジェクト法は，工作教育，農業教育，家庭科教育など生活学習と呼ばれる領域を始め，外国語教育においても積極的に試みられている。今日，問題解決学習と言えば，狭義ではこのプロジェクト型の問題解決学習を指す。プロジェクトの主目標はマクロなレベルで「各種の活動を適切な手順で統合・編成する」ことにある。プロジェクトを完成するためには多くの作業（下位目標）について適切な計画を立て，適切な手順に従って完成していかなければならない。

プロジェクトを構成する下位目標については，1. すでにレパートリーになっているものを単に実行すればよい場合，2. その下位目標達成のためにどうすればよいかを問題として解決した上で対処する必要のある場合，の 2 つがある。初期の学習者は，プロジェクトの各種の下位目標達成に必要なレパートリーを予め持っている場合が少ないと予想され，この下位目標を知識や技術として系統的に提示した上で（提示的方法），その既習の知識や技能を有意味に体制化し活用する方法としてプロジェクトを用いるのが，動機づけ面及び学習成果面に有効だと思われる。なぜならプロジェクトを行うことの意味は，「個々の知識や技能の実際的な意味の理解を促進して，学習者の動機づけを高め，習得した知識や技能を有意味な体制で活用しようとする構えを形成する」（森正 1993）ことにあるからである。

以上，問題解決型の学習指導法の特徴，長所，短所，及び実際の方法について考察して来た。最後に，問題解決型学習を行う場合の人数による効果について言及しておきたい。

一般に，学習指導法には学習者の人数によって，1. 個別学習，2. 共同学習，の 2 つがある。個別学習の長所は，学習の過程で生じる個人差に適合した対応が出来ることにある。従って，個別学習中心の問題解決学習は，学習者個々のレディネスに適合した問題設定が行われることにより，認知図が形成される可能性が高くなり，学習者の課題関与も高まり，動機づけが高まると考えられる。

これに対し，共同学習の長所としては，1. グループ内で共有された目標に向けて仲間意識が高まり，学習活動が活性化すること，2. 各学習者は，多様な視点を持つ学習者から学ぶことが出来ること，が考えられる。グループ学習が有効に機能するために大切なのは，グループの人数である。グループの人数が多すぎると，発言に対する抑止的要因として作用する可能性があり，少なすぎると，多様な視点を持つ他者から学ぶことが出来るという長所がなくなる。平均的には 5-6 人のグループが効果的であるとされるが，これは学習者の年齢や性格，課題の困難度などによっても異なるものと思われる。

(2) 問題解決型学習としてのコミュニカティブ・アプローチ

CA とは，インフォメーションギャップという問題状況を設定し，これをコミュニケーション活動によって解決する学習指導法であり，プロジェクト型の問題解決型学習と位置付けることが出来る。例えば，「ある学習者が外国人の経営するレストランに行きたいが住所やその店についての情報が何もない」という問題状況を設定する。学習者は，その問題を解決するために，「方法の認知図」を形成しなければならない。住所，開店時間，メニュー，値段，などについての聞き方を考え（適切な計画），適切な順序で聞かなければならない。この場合，コミュニケーション活動で使用する表現を与えず学習者に発見させる方法（発見的方法）と，使用する表現を提示し，教師主導型でコミュニケーション活動を行う方法（提示的方法）が考えられる。前者は自由度の高いコミュニケーション活動であり，後者は教師主導型のコミュニケーション活動である。CA のコミュニケーション活動で重要なことは，課題解決のためにその表現を使わなければならないという必要感に基づいた学習が，学習全体への深い関与を可能にし，動機づけを高めるという動機づけ面の効果である。そこで，コミュニケーション活動の初期においては表現法を提示し，教師主導型のコミュニケーション活動を行った方が効果的であると考えられる。その後コミュニケーション活動に慣れるに従って，自由度の高いコミュニケーション活動を増やして行くことにより，現実のコミュニケーションに近付けて行くことが効果的であろう。

次に，学習成果面に関しては，CA はその表現の使用能力（方法の認知図）を高める可能性が高い。しかしながら，CA が表現文の構造についての知識（事実関係の認知図）を高めるかどうかは，確かではない。コミュニケーション活動の結果，文の構造についての知識が発見的に形成されること（発見的方法）は特に初期の段階では困難であると予想され，教師からの明示的な提示による方法（提示的方法），あるいは，文の構造について気付かせるような働き掛けを行う誘導的方法が有効であると思われる。この点に関して，Krashen (1983) は「コミュニケーションによってインプットされた目標言語が操作可能な言語技術として習得されるためには，形式面についての意識的学習（モニター）が必要である」と述べている。また，Nunan (1991a) は，「言語学習においては直接にコミュニケーションの個人的経験をすることにより，学習者に抽象的概念（文法構造）を習得させることが出来る。(中略)。この様なコミュニケーションの経験には，説明が与えられ意識的な概念形成がなされなければならない。コミュニケーション能力の学習は，コミュニケーション行動の直接の経験，個人の内省及び説明による抽象的概念化，実際のコミュニケーション行動という循環的プロセスを通して成立すると考えられる」と述べている。

最後に CA と学習者の人数について考察を加える。CA のコミュニケーション活動は，グループ単位で行われる場合と，個人単位で行われる場合の 2 種類が考えられる。グループ単位の共同学習で行われた場合は，仲間意識が高まり活動が活性化されるという動機づけ面の効果が期待されると共に，グループ内の他者の助けを借りて課題が解決される可能性が高くなる。しかしながら，ここには 2 つの問題がある。1 つは，グループ活動が活性化されるかどうかはグループの構成メンバーに大きく依存するという点である。もう 1 つは，グループでの課題解決が個人の「認知図」の形成に繋がるかどうかは確実ではないという点である。これに対して，コミュニケーション活動が個人単位で行われる場合は，課題が個人のレディネスにあっていて課題が解決されれば，自己関与感が高まり，また「認知図」も確実に形成されることになろう。実際のコミュニケーション活動は，個人単位で行われるものであるから，CA においてもグループ単位でコミュニケーション活動に慣れさせた後，個人単位でより現実に近いコミュニケーション活動を行うことが必要であろう。最後にこれまで，述べてきたことに基づいて，CA の実際の学習内容を実際のコミュニケーションへの近似性という観点から整理すると Fig. 2 の様になる。

5. おわりに

本論では，コミュニカティブ・アプローチの歴史，そ

コミュニケーションの程度

高い ↑ 自由度の高いコミュニケーション活動（方法の発見・事実関係の発見）
　個人単位
　グループ単位
自由度の高いコミュニケーション活動（方法の誘導・事実関係の発見）
　個人単位
　グループ単位
教師主導型のコミュニケーション活動（方法の提示・事実関係の発見）
　個人単位
　グループ単位
表現文の規則に気付かせる働き掛け（事実関係の誘導）
低い ↓ 表現文の規則の明示（事実関係の提示）

但し，上に行くに従って実際のコミュニケーションに近くなり，下に行くに従って，実際のコミュニケーションから遠くなる。

Fig. 2　コミュニカティブ・アプローチの教授学習内容

の背景となっている言語理論及び CA の教授学習過程についての心理学的検討を試みた。現在，日本の中学校の英語教育ではコミュニケーション能力の育成を目標に，コミュニカティブ・アプローチへの取組みが始まっている。今後は，CA と学習成果，学習意欲の関係について，日本の中学校の環境の中で実験的検討を行っていくことが必要であろう。

注

1) シラバスとは，学習者のニーズに応じて決定される教授項目のリストを指す。
2) 言語教育におけるタスクとは，設定された課題の達成に向けて言語が使用される教室活動のタイプを指す。例えば，「クラスの他の学習者の一週間のスケジュールを調査する」「テープを聞きながら，地図を完成して行く」などの活動で，CA ではこの種の活動がよく使われる。
3) コアプログラムとはカナダの第二言語教育で1970年代半ばから行われているプログラムである。イマージョンがある内容を目標言語で教えるプログラムであるのに対し，コアプログラムは，一教科としての外国語教育プログラムである。教科内容には構造中心に近いものから，コミュニカティブに近いものまである。イマージョンの成果に関する研究がさかんに行われているのに対し，コアの成果についてはこれまでのところあまり報告されていない。

文　献

Allen, J. P. B. 1992 Instructional process and the development of communicative competence. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, **30**, 1-20.

Ames, C. 1984 Competitive, Cooperative, and Individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In Ames & Ames (Ed.), Research on motivation in education. Academic press.

Ausubel, D. P. 1968 Educational Psychology: A cognitive view, NY: Holt, Rinehart & Winston.

Bretta, A. 1987 The Bangalore Project: Description and Evaluation. In Savignon & Berns (Ed.), Initiatives in Communicative Language Teaching II. Addison-Wesley.

Brumfit, C. J. & Johnson, K. 1979 The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford University Press.

Canale, M., & Swain, M. 1980 Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, **1**, 1-47.

Candlin, C. N. 1977 Preface to M. Coulthard. An introduction to discourse analysis. London: Longman.

Chomsky, N. 1975 Reflections on language. New York: Pantheon Books.

Clark, J. L. D. 1969 The Pennsylvania project and the "Audio-Lingual vs. Traditional" Question. *Modern Language Journal*, **53**, 386-426.

Day, E. M., & Shapson, S. M. 1990 Integrating formal and functional approaches to language teaching in French Immersion: An experimental study. *Language Learning*, **41**, 25-58.

Dublin, E., & Olshtain, E. 1986 Course Design. Cambridle University Press.

Ely, C. M. 1986 Language Learning Motivation: A descriptive and causal analysis. *The Modern*

Language Journal, 70, 213-227.

Festinger, L. 1957 A theory of cognitive dissonance. Row, Peterson & Company.

Gagné, R. M. 1982 金田 敏・平野朝久訳 学習の条件 学芸図書.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. 1972 Attitudes and Motivation in second-language learning. Newbury House.

Halliday, M. A. K. 1973 Towards a sociological semantics. In Explorations in the functions of language. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. 1975 Learning how to mean: explorations in the development of language. London: Edward Arnold.

Harley, B., Allen, P., Cummins, J., & Swain, M. (Eds.) 1990 The development of second language proficiency. Cambrige University Press.

羽鳥博愛 1990 「特集 コミュニケーション能力の育成」 英語教育 5 大修館書店.

Howatt, A. P. R. 1984 A History of English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Hymes, D. 1970 On communicative conpetence. In Gumperz & Hymes (ed.), Sociolinguistics. Harmondsworth, England: Penguin Books.

Jacobovits, L. A. 1970 Foreign language learning: A psychological analysis of the issues. Newbury House.

北尾倫彦 1991 学習指導の心理学 有斐閣.

Kolb, D. 1984 Experiential language learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kolb, D., Rubin, I., & McIntyre, J. 1974 Organizational Psychology—an experimental approach—. Prentice Hall.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. 1983 The natural approach: Language Acquisition in the classroom. Alemany Press.

Lambert, W E. & Tucker, G. R. 1972 Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment. Rowley, Mass.: Newbury House.

Lightbown, P. M., & Spada, N. 1990 Focus—on—form and corrective feedback in communicative language. Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.

Littlewood, W. 1981 Communicative Language Teaching. Cambridge University Press.

Long, M. H. 1984 Process and Product in ESL Program Evaluation. *TESOL Quarterly*, 18, 409-425.

Long, M. H., & Porter, P. A. 1985 Interlanguage talk and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19, 207-228.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. 1989 Anxiety and second-language learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.

森正義彦 1993 学習指導法の心理学 有斐閣.

Nunan, D. 1991a Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25, 279-295.

Nunan, D. 1991b Methods in second language classroom oriented research: A Critical Review. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 249-274.

岡崎俊雄・岡崎 眸 1990 日本語教育におけるコミュニカティブアプローチ 凡人社.

Prahbu, N. S. 1987 Second language pedagogy. Oxford: Oxford University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. 1986 Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press.

Savignon, S. J. 1972 Communicative competence: An experiment in foreign language teaching. Philadelphia: Center for Curriculum development.

Savignon, S. J. 1983 Communicative competence: Theory and classroom practice. Reading, MA: Addison-Wesley.

Savignon, S. J. 1991 Communicative Language Teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25, 261-277.

Savignon, S. J., & Berns, M. S. 1987 Initiatives in Communicative Language Teaching II. Addison Wesley.

Skehan, P. 1991 Individual differences in second language learning. *Studies in Second Langugae Acquisition*, 13, 275-298.

Stern, H. H. 1982 French Core Programs across Canada: How can we improve them? *The Canadian Modern Language Review*, 39, 34-47.

Stern, H. H. 1984 A quiet language revolution: Second language teaching in Canadian contexts. Achievement and new directions. *The Canadian Modern Language Review*, 40, 506-524.

Swan, M. 1985 A critical look at the communicative approach (1). *ELT Journal*, 39, 2-12.

Swan, M. 1985 A critical look at the communicative approach (2). *ELT Journal*, 39, 76-87.

辰野千尋 1970 問題解決の心理学 金子書房.

Tarvin, W. L., & Ali, Y. A. A. 1991 Rethinking communicative language teaching: Reflection and the EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 25, 9-27.

Ullmann, R. 1987 The Ontario Experience: A modular approach to second language teaching

and learning. In Savignon & Berns (ed.), Initiatives in Communicative language teaching II. Addison-Wesley.

Van Ek, J., & Alexander, L. G. 1980 Threshold level English. Oxford: Pergamon.

Widdowson, H. G. 1978 Teaching language as communication. Oxford University Press.

Wilkins, D. A. 1972 The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system. Ms. Strasbourg: Council of Europe.

Wilkins, D. A. 1976 Notional syllabuses. Oxford University Press.

Yalden, J. 1983 The communicative syllabus: Evolution, Design and implementation. Oxford: Pergamon.

吉田研作 1991 外国語学習とモニター利用 日本語教育, **73**, 33-42.

Yule, G., Powers, M., & Macdonald, D. 1992 The variables effects of some task-based learning procedures on L2 communicative effectiveness. *Language Learning*, **42**, 249-277.