資料

単語の記憶に及ぼすコミュニケーション活動の効果

中 條 和 光* 岡 崎 眸** 岡 崎 敏 雄***

AN EXAMINATION OF EFFECTS ON COMMUNICATIVE
ACTIVITIES IN VOCABULARY LEARNING

Kazumitsu CHUJO, Hitomi OKAZAKI AND Toshio OKAZAKI

The purpose of the present study was to investigate the effects of communicative activities in vocabulary learning. Based on the levels of processing framework proposed by Craik and Lockhart (1972), the following hypothesis was drawn : communicative activities were superior to non-communicative activities in terms of retention of learning items on the condition that time allocations would be the same in both activities. The same amount of time was allocated to both communicative and non-communicative activities, both of which were practiced in actual teaching of Japanese as a second language. The degrees of retention of newly introduced vocabulary were compared between the above two kinds of activities. Two sets of class time were set up to achieve the comparison. The results of both experiments showed that the retentions of newly introduced vocabulary in communicative activities were higher than those in non-communicative activities. These results supported the hypothesis based on the levels of processing framework for human memory.

Key words : vocabulary learning, communicative activities, levels of processing, elaboration, negotiation of meaning.

第2言語教育の教室において行われる目標言語による言語活動は、その授業で新規に導入される語彙の記憶にどのように関わるのだろうか。本研究では、教室での言語活動をコミュニケーション活動と非コミュニケーション活動とに分け、両者の比較を通して、言語活動の質が新規に導入された語彙の記憶に及ぼす効果について検討する。

近年、第2言語教育ではコミュニケーションアプローチと総称される教授法 (Johnson & Morrow, 1981 ; Savignon, 1983) が注目されている。この教授法は、コミュニケーション能力 (Hymes, 1971) の養成を目的とし、当初から学習者に目標言語を用いてコミュニケー

ションを行わせ、積極的に意志を通じ合う試みをさせる事に特徴がある。また、目標言語の言語体系はその試みの過程で習得され则认为している。そこでの教師の役割は、基本的には、学習者のコミュニケーションの試みを成功に導くための援助者となることであり、学習者のニーズに従い目標言語によるコミュニケーション活動を行わせるのに適したコミュニケーション課題 (タスク) を提供することである。

一方、1960年代に提唱され、以来主たる教授法であったオーディオリンガルメソッド (Palmer, 1970) は、習慣形成といった行動主義的な学習理論に立ち、構文の習得を目標としたダイアログの暗記や口頭による構文の言い替え練習のようなドリル学習を重視する教授法である。この教授法における教師の役割は学習者を統制し、言語学的な分析により易から難へと配列された

* 早稲田大学 (Waseda University)

** 香川大学 (Kagawa University)

*** 筑波大学 (University of Tsukuba)

教材を用いて言語形式の操作能力を身につけさせる事である。この教授法を採用する教室における学習者の発話は、文脈から切り離された単文を用いた口頭による構文練習と暗記を目的としたダイアログの練習が主で、自由なコミュニケーションは行われないか、それらの訓練終了後に置かれるのが普通である。

以上の典型的な両教授法が採用された教室で生成される学習者の発話の質は異なると考えられる。Littlewood (1981) によれば、第2言語教育の教室における学習者の言語活動は機能の観点から FIG. 1 のように分類される。

FIG. 1 第2言語授業における言語活動の方法論的分類 (Littlewood, 1981)

FIG. 1 の分類のうち、前コミュニケーション活動に分類される口頭による文型練習 (structural activities) は、例えば平叙文を疑問文に変形するような文型操作練習を繰り返すもので、文脈から切り放された単文を用いた「形式」の学習を目的とした活動である。また、学習した文型を用いた疑似会話 (quasi-communicative activities) は、目的は同じであるが、会話を模している点で実際の言葉の使用に近づけられている。しかし、文型練習と同様にその会話が行われる必然的な文脈は明示されず、学習者による自発的な会話の展開も許されない。したがって、これらの活動は非コミュニケーション活動と言えよう。以上に分類される言語活動のうち、口頭による文型練習はオーディオリンガルメソッド (以下 ALM) を採用する教授場面で主に用いられる。疑似会話は同様に ALM を採用しながらもコミュニケーション活動に近づけようとする場合に見られる。また、これらの前コミュニケーション活動は、コミュニケーションアプローチによって授業を行う場合であっても、以下に述べるコミュニケーション活動の前段階として学習者の必要に応じて実施される。

一方、コミュニケーション活動に分類される機能的コミュニケーション活動 (functional communicative activities) は、教師によって準備されたタスクを遂行するために学習者間、教師-学習者間で行う言語を媒介とした単純な相互作用である。そこでは学習者は意志を疎通させるために目標言語について持っている知識や技能を駆使することが要求される。また、社会的相互作用 (social interaction) は、より日常的な会話の事態に近づけられた活動であり、単に意志を伝えることができるに留まらず、与えられた課題状況のもとで社会的に容認される発話が要求される点で機能的コミュニケーション活動と区別される。

以上の発話の分類毎に新規語彙の扱われ方を見てみると次のような違いがある。非コミュニケーション活動と考えられる前コミュニケーション活動では、学習者にドリル形式の構文練習をさせるために新規の単語を授業において導入する。一般には、この練習は構文の学習と単語の記憶の両者を目的としていることが多い。

一方、コミュニケーション活動ではタスクの遂行を目的としてコミュニケーション活動を行う。したがって、新規語彙はタスクの遂行に必要なために導入される。学習者にとってはコミュニケーション活動を行う事自体や、単語の記憶が目的ではなく、あくまでそれらがタスクの遂行の上で有効であるので自発的に行うのである。

非コミュニケーション活動とコミュニケーション活動とにおいて新規に導入される語彙の記憶のメカニズムを Craik and Lockhart (1972), Craik and Tulving (1975) の偶発記憶の枠組みを用いて以下に比較してみよう。偶発記憶の枠組みからは、いわゆる行動主義的な学習理論に依拠する ALM で用いられるような非コミュニケーション言語訓練は、意味的な精緻化を伴わない一次リハーサルと位置づけられるのに対し、コミュニケーション活動は次にあげる第2言語話者の談話の特徴により、記憶痕跡の精緻化の程度を高める操作と考えられる。

一般にコミュニケーションタスクは、日常のコミュニケーションを模して、情報の送り手と受け手の間のインフォメーションギャップを埋める作業によって成功裏に遂行されるように計画される (岡崎・岡崎, 1990)。しかし、タスク遂行中の第2言語話者の生成する談話では、送り手の発した単語や文の意味の聞き返しや、確認、照合のようなタスク遂行に直接係わる情報以外でのやり取りが大きな割合を占めていることが指摘されている (Jefferson, 1972)。この種のやり取りは Gass

and Varonis (1985) によれば意味のネゴシエーションと呼ばれ、目標言語の体系を習得する学習メカニズムと位置づけられる。

また、同様に上記の談話の特徴から成功裏に推移している会話においては、語義、文意の確認の質問に対する肯定的な反応によって、Craig and Tulving (1975) の指摘した符号化文脈と記憶項目の適合性 (compatibility) が与えられると考えられる。

以上の記憶メカニズムの違いから、両者が新規に導入された単語の記憶に及ぼす効果を予測すると、リハーサルを主たる記憶方略とする理論からは非コミュニケーション活動が記憶を促進すると考えられる。一方、記憶痕跡の精緻化、適合性という観点からは、精緻化を伴わない非コミュニケーション活動よりも意味のネゴシエーションが必要となるコミュニケーション活動の方が記憶に対し正の効果を持つと考えられる。リハーサルを主たる方略とする意図学習と偶発記憶の記憶成績の比較について Hyde and Jenkins (1969) は、同じ単語リストを用いて意図学習と偶発学習を比較し、意味的处理を行った被験者の自由再生数が記銘の教示を与えられた被験者と同等の再生数であったことを報告している。しかし、第2言語教育の実践面からは、授業時間の制約の中で十分な訓練が行われ必ず学習の成立に至るという保証はない。したがって、同等の条件で非コミュニケーション活動とコミュニケーション活動を実施したならば、それらが新規導入単語の記憶に及ぼす効果は同等かコミュニケーション活動の記憶成績の方が優れていることが予測できる。

そこで、本研究では実際の教育現場を視野に置きながら、コミュニケーション活動が単語の記憶に及ぼす効果を検討するために通常の授業の一貫として同一の時間配分で実施された両活動のもとでの新規導入単語の記憶を比較する。そのために、実際の日本語授業の中でコミュニケーション活動の前段階として ALM で用いられるような文型練習を行うセッション (以下 AL セッションと呼ぶ) と、コミュニケーション活動としてコミュニケーションタスクを行うセッション (以下 CA セッション) を同時間配置した2つの実験授業を設定した。

実験1では、記銘を目的とした口頭による文型練習と機能的コミュニケーション活動とを比較する。また実験2では、学習者間のペアタスクとして実施された疑似会話の形をとる文型練習と、より自由度の高い機能的コミュニケーション活動とを比較する。

実験 1

協力校 (米国M大学日本語夏期集中講座) の初級コースにおける通常授業の一貫として実験授業を実施した。

方法

被験者 英語を母語とする男性16名、女性6名。平均年齢は25.1歳 (SD 6.7歳) で、日本語学習歴は半年から1年間程度であった。授業実施から3週間後の再認テストでは欠席者があったために考察の対象としたのは、男性12名、女性6名、平均年齢は24.9歳 (SD 7.3歳) の結果であった。

学習材料 実験セッションを設定した授業は文法事項として「動詞連用形+なさい。」の習得を目的として計画された。また、CAセッションのタスク遂行、ALセッションの文型練習のために新規語彙として以下の身体各部の呼称を導入した。

本研究では、協力の得られたコースが集中コースであったことと、通常の授業では新規に導入される語彙を予めテストすることが無いことのために、被験者の合意が得られず事前テストを実施していない。そこで、通常初級授業では扱われることの少ない語を記銘語とした。新規に導入される身体部位の呼称は20語で両セッションに10語ずつ振り分けた。CAセッション：ひじ、ひとさしゆび、もも、こし、かかと、ほほ、おやゆび、まゆげ、かた、てのひら。ALセッション：ひざ、くすりゆび、わき、はら、つまさき、あご、なかゆび、まつげ、ひたい、てのこう。国立国語研究所 (1984) によれば、両セッションで導入した語の基本語彙判定得点は、CAセッションの平均得点20.2 (SD7.16)、ALセッションの平均得点16.5 (SD7.32) であった。なお、国立国語研究所 (1984) の基本語彙判定は各語について20名の専門家が2点満点で基本語であるかどうかを判定し、その合計が10点以上24点以下の場合に6000語水準とし、25点以上40点以下の場合に2000語水準 (最も基本的な語で、初級で学習されるべき語) としている。実験1の両セッションで導入する語の内、6000語水準に含まれない語については9点を与えて平均を求めた。また、両セッションで2000語水準に含まれる語は各3語であった。

授業の方法 授業は熟練した日本人教師 (男性) によって行われた。新規に導入される単語は板書した後、教師がそれを口頭で読み上げながら、自身の対応する身体部位を直接指示することで提示した。すなわち、「右手で左のほほをさわります。」と言いながら実際に自身の右手で自身の左のほほをさわる動作を行うことで新規単語の語義を解説した。CAセッションでは比較的単純な身体動作を教師が口頭で指示し、学習者に

実際に動作させた。例えば「右手で左の耳をさわりなさい」等であった。また、学習者同士で教師がCAセッションのために用意したハンドアウト（身体動作の指示のリスト）を用い、一方がハンドアウトを読み上げることによって動作を指示し、他方がそれを演じるというペアタスクも行わせた。ALセッションでは教師が口頭で提示する文の復唱や口頭による文型の言い替え（パターンドリル）の場面と、ALセッション用のハンドアウトの斉唱（暗記）の場面とからなっていた。口頭による言い替えは、教師が「右手で膝をたたきます。」と言い、学習者が右手で膝をたたきなさい。」と言い替える「ます」型から「なさい」への変形であった。ALセッション用のハンドアウトの斉唱は暗唱を目的として行われた。ALセッションのハンドアウトはCAセッションと同様に身体動作の指示のリストであった。それぞれのセッションに要した時間は30分で、CAセッション、ALセッションの順で実施した。

再生・再認テスト 新規語彙の想起のテスト（再生・再認）は、授業実施1週間後と3週間後に行った。第1回目の記憶のテストに際しては再生量を測度とした。再生テストは人体図を与え矢印で指示された各部位の名称を記入させる手がかり再生であった。また、次にあげる理由で授業実施3週間後に再認量を測度とするテストを行った。

第1回目のテストの人体図の各部位名を答える課題は、新規語彙導入時及びCAセッションのタスク遂行時に利用された身体イメージが再生テストの手がかりとして使われる手がかり再生であった。そのためにCAセッションの条件では記銘時の文脈をそのまま利用できるので、CAセッションに有利な手続となる可能性がある。そこで、第2回のテストとしてディストラクターを含めたリストから新規に導入された語を選択させる再認テストを行った。再認リストは学習時に導入した新規語彙20語と同数の別の名詞（身近な器物の名称など）とで作成した。学習者に与えた指示は「リストからからだの名前を選びなさい。」であった。

結果と考察

新規導入された単語の1週間後の平均再生数、3週間後の平均再認数をFIG. 2に示した。図中のエラーバーは標準誤差を示す。

再生テストの採点に当たっては、1音（1拍）の誤りまでを正答とした（例 なかゆび→なかゆうび、かた→から）。

1週目の再生数について1要因の分散分析を行ったところ、CAセッション条件の再生数が有意にAL

FIG. 2 セッション間の平均再生数（授業実施1週間後）と平均再認数（授業実施3週間後）

セッションの再生数より多かった ($F(1,21)=24.874, p=.0001$)。また、再認数でもCAセッション条件のほうが、ALセッション条件よりも有意に多かった ($F(1,17)=34.479, p<.0001$)。

以上の結果は非コミュニケーション活動とコミュニケーション活動を同時間実施したならば、それらが新規導入単語の記憶に及ぼす効果は同等かコミュニケーション活動の記憶成績の方が優れているという予測に合致している。

予測の根拠とした授業中の学習者の言語活動の質の違いを実験の手続に即して見てみると、ALセッションが文型練習と単語の口頭での繰り返しに重点をおいた活動であったのに対し、CAセッションでは課題の遂行に重点が置かれていた。したがって、新規に導入された単語のリハーサル数ではALセッションが勝っていたと考えられる。しかし、ALセッションではリハーサルによって痕跡強度が増す可能性はあるが意味的な処理は深まらず、記憶痕跡の精緻化は成されなかったと考えられる。一方、CAセッションでは学習者が教師やペアタスクのパートナーによって指示された動作を行うために、新規単語によって指示される身体部位を正確に同定することが必要であった。そのために、聞き返しや、パートナーによる誤りの修正などの意味のネゴシエーションが行われ、精緻化の程度ではCAセッションが勝っていたと考えられる。したがって、記憶痕跡の精緻化を促し、また、精緻化の過程で

記銘時の符号化文脈と記銘項目の適合性が得られ易いコミュニケーション活動は語彙の記憶を促進すると言える。

しかし、CAセッションがパートナーの指示に従う事を要求し、また、それを他者の前で演じる事を要求する課題であったことから、指示を理解するために“意味のネゴシエーション”は行われたが、一方で課題をうまく遂行するために学習者が単語の記憶に強く動機づけられた可能性も残る。そこで、この点について実験2では、一方的に指示に従うのではなく、自由な質問応答を行う課題に改善し実施した。

実験 2

実験1ではCAセッションにおいてだけタスクが与えられた。そこで、実験2では両セッションにタスクを課し、タスク遂行のために必要な言語活動の質が異なるように実験授業を計画した。CAセッションでは自発的な質問応答の形式での会話が必要となる課題（機能的コミュニケーション活動）を与え、一方でALセッションでは、質問応答形式の疑似会話のフォーマットを学習者に与えペアタスクとして行う構文言い替え練習（疑似コミュニケーション活動）を実施し、両セッションで使用された単語の想起量を比較した。これに基づき言語活動の質の違いが新規語彙の記銘に及ぼす効果についてより詳しく考察した。

方法

被験者 実験1と同じ学習者であるが、欠席があり男性14名、女性6名であった。被験者の平均年齢は24.9歳（SD 6.9歳）であった。また、授業から3週間後の再認テストでは、男性11名、女性5名であった。被験者の平均年齢は25.3歳（SD 7.7歳）であった。

実施時期 実験1の授業実施後1週間の間隔をおいて実施した。

学習材料 授業で新規に導入された文法事項は「比較の表現」であった。新規に導入された語彙は家計簿の費目名20語であり、10語ずつ両教授法セッションに割り当てた。各セッションで導入された単語を以下に示す。ALセッション：しゅうにゅう、ほんだい、じゅうきょひ、きょういくひ、こうさいひ、すいどうだい、でんきだい、ガソリンだい、ほけんえいせいひ、つみたてきん。CAセッション：ししゅつ、しょくひ、ひふくひ、こうつうひ、いりょうひ、しんぶんだい、ガスだい、でんわだい、きょうようごらくひ、ちよきん。実験2においても事前テストが実施できなかったため、新規語彙として通常初級授業で扱われることの少ない

語を使用した。国立国語研究所（1984）によれば、費目名の複合語を作る「費」、「代」の得点はそれぞれ10点、20点であった。また、6000語水準に含まれる費目名は本代（10点）、食費（12点）の2語のみであった。費、代を除いた各語の基本語彙判定得点の平均はCAセッションでは24点（SD 11.36）、ALセッションでは24.45点（SD 10.37）であった。なお、教養娯楽、保健衛生は教養と娯楽、保健と衛生に分けて得点を計算した。実験1と同じく6000語水準に含まれない語については9点を与えた。

授業の方法 授業は実験1と同じ日本人教師により行われた。本時で導入される文法事項は比較の表現で「どちらのほうが（多い/少ない）ですか。」「……のほうが（多い/少ない）です。」と「どれが一番（多い/少ない）ですか。」「……が一番（多い/少ない）です。」であった。授業は、実験1ではCAセッション、ALセッションの順であったのに対し、実験2ではALセッション、CAセッションの順で実施した。

それぞれのセッションでは、最初に新規に導入される単語が板書された。各単語（費目名）について教師が各費目に該当する具体例を1例ずつ示すことで語義を説明した。たとえば、食費については「500円のてんぷらをたべました。しょくひは500円です。」のように解説した。

ALセッションでは、予め板書された項目（例えば、しゅうにゅう>じゅうきょひ）について教師と学習者との間で「……と……とどちらのほうが多いですか。」「……のほうが多いです。」のような形式を繰り返して練習した。続いて、学習者を二人一組にし、それぞれにハンドアウト（ほんだい>でんきだい、しゅうにゅう>きょういくひ>こうさいひ等のリスト）を渡し、学習者間で繰り返し疑似会話を行った。

CAセッションではタスクとして学習者を二人一組にし、ペアのそれぞれに教師が予め用意した出納リストを与えた。課題はペアの一方が読み上げる出納リストに基づいて他方が家計簿（予め費目名が記入されている）を作成するというものであった。さらに家計簿を作成した後、教室の他の学習者との間で各自の作成した家計簿をもとに自由に質問応答する時間を設けた。

ALセッション、CAセッションの実施時間はそれぞれ約40分であった。

再生・再認テスト 実験1と同様の間隔で再生・再認テストを実施した。再生テストは、授業時に語義の解説に用いた具体例を手がかりとする手がかり再生であった。第2回として再認テストを行った理由は実験

1と同じである。再認テストで使用したリストにはディストラクターとして「名詞+ひ」「名詞+だい」各10語を加えた。テストはリストから家計簿の用語を選択させるものであった。

結果と考察

新規導入された単語の1週間後の平均再生数、3週間後の平均再認数をFIG. 3に示した。再生テストの採点に当たっては実験1と同様に1音(1拍)の誤りまでは正答とした。

FIG. 3 セッション間の平均再生数 (授業実施1週間後) と平均再認数 (授業実施3週間後)

1週間後の再生数について1要因の分散分析を行ったところ、CAセッション条件の再生数が有意にALセッションの再生数より多かった ($F(1,19)=20.956$, $p<.001$)。また、再認数でもCAセッション条件のほうが、ALセッション条件よりも有意に多かった ($F(1,15)=36.703$, $p<.0001$)。

実験2の結果もまた予測を支持するものであった。この、新規単語の記憶成績におけるコミュニケーション活動の優位は以下のような言語活動の違いに起因するものと考えられる。

両セッションでの学習者の言語活動を授業の方法に即して見てみると、ALセッションでは、「……と……」どちらのほうが多いですか。」「……のほうが多いです。」「どれが一番多いですか。」「……が一番多いです。」のような口頭による構文練習の繰り返しが行われた。この問答形式は一見会話のようであるが、学習者の発する問いはハンドアウトの印刷を読み上げたものであり、学習者の答は同様にハンドアウトの記述(例え

ば、しゅうにゆう>でんきだい)を授業で導入された構文に当てはめたと過ぎない。したがって、実験1と同様にリハーサル数ではCAセッションに勝る可能性があるものの、言語活動の遂行に伴って意味処理が深まることはなかったと言えよう。一方、CAセッションではパートナーの読み上げる出納リストの各項目(例えば、くすり500円)を家計簿用紙の各費目に分類するという作業の遂行を通して学習者間で費目名の意味の確認のような意味のネゴシエーションが行われたと考えられる。したがって、CAセッションのほうがALセッションよりも記憶項目の多様な意味処理がなされ、痕跡の精緻化が行われたと言えよう。また、同様に意味のネゴシエーションによって記銘時の符号化文脈と記憶項目の適合性も得られたと考えられる。

1週間後の再生における誤答を分析したところ、語義の解説に用いた具体例や再生すべき単語の意味に関連した語(類義語や事例等)が見られた。そこで、両活動についてこの種の誤答の平均を求めたところ、ALセッション条件では1.75語 ($SD1.609$)、CAセッション条件では2.45語 ($SD1.244$)であった。1要因の分散分析を行ったところ、セッション主効果の傾向が見られた ($F(1,19)=3.435$, $p=.0794$)。このことは、CAセッションで記憶項目について多様な意味処理が行われていたことを示唆していると解釈できよう。

全体考察

実験1、実験2を通して結果からコミュニケーション活動が新規語彙の記憶を促進することが示された。また、本研究で両セッションに割り当てた30分~40分という時間配分においては、効果が同等というよりも、むしろコミュニケーション活動の方が記憶に有利であることも示唆された。

このようなコミュニケーション活動が記憶に及ぼす効果は偶発記憶の枠組みからの予測を支持するものであった。そこで、ここでもう一度、コミュニケーション活動における単語の記憶の方略を偶発記憶の枠組みから詳しく考察してみる。

実際のコミュニケーションでは様々な要因によって伝達困難な場合が生じる。その際に送り手、受け手の間で情報を補完するために採られるコミュニケーション方略が意味のネゴシエーションである。例えば、送り手が使用した構文を受け手が理解できない場合に行われる受け手の学習段階にある構文による言い換え、あるいは送り手の使用した語彙が学習者のレパートリーに無い場合になされる同義語・類義語への言い換

えや、語義の説明、動作・絵・実物等による具体化などがあげられる。また、受け手が聞き取れないような場合になされる送り手による同語の反復や、発話の速度の調整なども含まれる。

このような意味のネゴシエーションは、連想や、具体化、言い換えなどにより積極的に長期記憶にある情報を活性化させ、目標言語に関わる既存の記憶構造の様々な接点に新規の情報をつなぎ止めていく働きをする処理である。したがって、単に記銘項目が精緻化されることで記憶痕跡が強固なものとなるばかりでなく、構造化された記憶に新規項目をリンクさせることで、再生・再認時に有効な手がかりを増やす操作であったと言える。実験2の誤答の分析に見られた傾向は、このことの傍証と考えられる。

さらに、意味のネゴシエーションを含むコミュニケーション活動は単に精緻化リハーサルにとどまらず、一種の仮説検証型のルール学習の事態を形成しているとも言えよう。すなわち、新規の構文や単語を用いて有効な伝達を行おうとする場合、学習者は自己の形成する仮説的な文法規則や単語の意味に基づき文を生成する。それに対する相手の反応は、仮説の有効性についての即時のフィードバックとして機能し、学習者はこのフィードバックを基に自身の仮説を吟味し、必要があれば修正する。このことは、記銘文脈と記銘項目との適合性を積極的に作り出す操作と言え、形成された概念やルールの記憶は促進されると考えられよう。このように捉えるとコミュニケーション活動そのものも単語の学習を促進したと言える。

以下には結果に対する他の解釈の可能性について考察する。

内発的動機づけの程度（授業のおもしろさ）について実験授業後の学習者の報告からは、CAセッションの方がALセッションよりも高く評価された。しかし、CAセッションでの高い内発的動機づけは課題遂行に向けられたもので、単語の記銘に向けられたものではなかった。したがって、もし問題となるとすればALセッションでの内発的動機づけの相対的な低さであろう。一般に、教師がコミュニケーション課題を準備する際には、学習者のニーズを予め調査し学習者が課題遂行に意義を見いだせるようにすることが必要であると言われているが、それが新規項目の記銘にどのように関わるかは今後の課題である。

コミュニケーション活動を行わせるための手段としてのコミュニケーション課題（タスク）自体が単語の記憶に及ぼす効果については本研究では考慮しなかった

が、特に実験2のCAセッションの課題が出納項目を費目毎に分類する操作を含み、それ自体が費目（記銘項目）の概念規定を行い、費目名の記憶痕跡の精緻化に寄与していた可能性がある。しかし、出納項目の情報はペアの一方のみが持ち、他方はそれを聞いて情報を補完するというインフォメーションギャップを埋める作業は、疑似的ではあるがコミュニケーションの本質的な部分である。したがって、この課題自体の効果もまたコミュニケーション活動の効果の一部を成すと解釈すべきであると考えられよう。

最後に、第2言語教育の観点からの今後の検討課題を考察する。本研究で扱った語彙学習は、従来の第2言語教育や外国語教育ではその重要性に較べて決して関心が高いテーマとは言えないものであった。しかし、最近需要の高まっている日本語短期集中コースのような第2言語教育現場では非常に限られた時間内で大きな語彙を形成しなければならず、しかもコミュニケーション能力の養成と並行してそれを可能にする方法の必要性が言われている。本研究はコミュニケーション能力の養成を目的とするコミュニケーションアプローチが、実際の授業時間の制約の中で語彙学習にも有効な方法であることを示唆するものとも言えよう。しかし、本研究で扱った単語の記憶に及ぼす効果は教授法の主旨からは副次的な効果と位置づけられるかもしれない。そこで、コミュニケーションアプローチの本来の目的であるコミュニケーション能力の養成について、コミュニケーション活動を通じた学習メカニズムの検証も今後必要となろう。

引用文献

- Craik, F.I.M. & Lockhart, R.S. 1972 Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671—684.
- Craik, F.I.M. & Tulving, E. 1975 Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268—294.
- Gass, S.M. & Varonis, E.M. 1985 Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. In S.M. Gass & C.G. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Hymes, D.H. 1971 *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania

- Press.
- Hyde, T.S. & Jenkins, J.J. 1969 Differential effects of incidental tasks on the organization of recall of a list of highly associated words. *Journal of Experimental Psychology*, 82, 472-481.
- Jefferson, G. 1972 Side sequences. In D. Sudnow (ed.) *Studies in Social interaction*. New York : Free Press.
- Johnson, K. & Morrow, K. 1981 *Communication in the classroom*. London : Longman.
- 国立国語研究所 1984 日本語教育のための基本語彙調査 国立国語研究所報告, 78 秀英出版
- Littlewood, W. 1981 *Communicative language teaching : an introduction*. London : Cambridge University Press.
- 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 日本語教育学会編 凡人社
- Palmer, H.E. 1970 *The five speech learning habits*. Tokyo : Kaitakusha.
- Savignon, S. 1983 *Communicative competence : Theory and classroom practice*. London : Addison-Wesley.

(1992年1月31日受稿)