資料

コミュニケーション・アプローチにおける規則教授が学習成果及び学習意欲に及ぼす効果¹倉 八 順 子²EFFECTS OF THE EXPLICIT EXPLANATION OF THE GRAMMATICAL RULES
IN THE COMMUNICATIVE APPROACH ON LEARNING AND MOTIVATION TO LEARN

Junko KURAHACHI

The purposes of this study were 1) to examine the effects of the Communicative approach with explicit explanation of grammatical rules (the communicative activity + rules method) on learning, 2) to investigate the effects of the communicative activity + rules method on learners' motivation to learn and their recognition of English learning, and 3) to examine the relationship between learners' aptitudes and teaching methods : i.e. ATI effects. In order to investigate the communicative activity + rules method, the Communicative approach without explanation of rules was adopted as a control method. Sixty-eight sixth graders who had experience in learning English as beginners for six hours, were assigned to one of the two methods and were taught English for about eight hours. The results indicated that the communicative activity + rules method produced no difference on academic results, but it decreased the learners' motivation to learn. Also, the results showed that learners in the communicative activity + rules method tended to recognize that in English learning, the grammatical rules was the most important. Furthermore, six ATI effects were observed between learners' aptitudes and the two teaching methods.

Key words : Communicative approach, grammatical rules, motivation to learn, aptitude treatment interaction.

1. 問題

コミュニケーション・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。CAとは、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1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。Howatt(1984)はCAのシラバスを纏め、「CAには言語はコミュニケーション活動

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。『weak version』とは、コミュニケーション活動だけでは文法規則に関する知識は習得されず、文法規則の習得のためには明示的な説明がなされることが必要であるとする立場 (McLaughlin ら 1983) に基づいて、コミュニケーション活動中心のCAに文法規則についての明示的な説明を加えた教授法である。

CAは、誕生以来20年の間に様々な実践報告がなされてきた(倉八, 1993b)。そのうち、全ての活動がコミュ

¹ 本研究は平成4年度文部省科学研究補助金一般研究C(課題番号03610137)の研究助成を受けている。

² 慶応義塾大学

ニケーション活動であり、規則の明示的な説明を行わないカナダのイメージングプログラム³の成果を要約したStern (1984) は、読解力と聴解力は母語話者と同様になったが、言語使用時の正確さ及び適切さでは予測されたほど能力が高まらなかったと報告している。同様に、倉八ら (1992) 倉八 (1993a) は、小学生を対象として規則の明示的な説明は行わないCAと規則の説明中心でコミュニケーション活動は行わない教授法(グラマティカル・アプローチ:GA)で教授法比較研究を行い、規則の明示的な説明を行わないCAでは口頭表現能力は高まったが、筆記能力ではGAの学習者の方が高くなることを見出した。

この様に、近年、文法規則の明示を行わないコミュニケーション活動は、発話時の流暢さの習得には寄与するが、発話の正確さ及び筆記能力において問題があるという点が認識される様になると共に、コミュニケーション活動に規則の明示的な説明を加えたCAの『weak version』の効果に関する研究がさかになってきた。Lightbown & Spada (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とした英語のプログラムで実験的研究を行い、意味のある文脈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、文脈にあった適切な文を作る能力が高まっていたと報告している。また、Day & Shapson (1991) は、カナダのイメージングプログラムで、文法を明示的に教えるグループとコミュニケーション活動のみのグループで比較した結果、文法教示の効果が見られ、正確さが高まったとしている。これらの結果は、「文法の明示的な教授は言語の習得を阻害する」(Krashen 1982) とするそれまでの第二言語習得についての考え方を実証的に批判し、学習成果についての文法教示の有効性を示したものである。なお、文法教示が学習意欲に及ぼす効果については、検討されていない。

ところで、1993年度よりわが国で実施された新指導要領では、外国語教育の目標として、2つ、すなわち、1.「読む」「書く」「聞く」「話す」に関する基礎的な能力の育成、2.外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成、が挙げられている。1.は学習成果面の目標、2.は学習意欲・態度面の目標と解釈することが出来る。この目標に伴い、教材の弾力化が

行われ、教授法もグラマティカルな方向からコミュニケーションな方向へと変化して来ている。ここで問題になるのが、上記の目標を達成するには、コミュニケーションの表現形態としてどのような形態が望ましいか、ということであろう。本研究はこの様な問題意識に立ち、『strong version』すなわち、2種類のコミュニケーション活動を行い規則の説明は行わないCAと、『weak version』すなわち、1種類のコミュニケーション活動に規則の明示的な説明を加えたCAで、教授法の比較研究を行い、学習成果及び学習意欲に及ぼす効果について検討を行う。本研究の目的は以下の3つである。

第1の目的は、各教授法が、学習者の筆記能力及び口頭表現能力に及ぼす効果を検討することである。筆記能力に関しては、『weak version』における規則の明示が、筆記能力を高めるとも予測されるが、『strong version』におけるコミュニケーション活動が規則の明示を補償して、同等の筆記能力をもたらす可能性もある。口頭表現能力に関しては、両教授法とも基本的なコミュニケーション活動を行うことから、基本的なコミュニケーション能力の達成度は同じであると予測される。

第2の目的は、各教授法が、学習意欲、英語学習への意識に及ぼす効果を検討することである。これまでの研究(倉八ら 1992, 倉八 1993a, Kurahachi 1993)で、コミュニケーション活動は、規則説明に比べて、学習意欲を高める傾向が見出されているが、コミュニケーション活動に規則の説明を加えることによって、学習意欲がどう変化するかを検討する。コミュニケーション活動と規則の説明を比較した場合、コミュニケーション活動の方が、意欲を喚起すると考えられ、『weak version』は『strong version』ほど、意欲が高まらなないと予測される。学習意欲を検討する場合に、学習者が既に英語学習を経験している方が以下の2つの理由から望ましいと考えられる。1つは、英語学習が初めての場合には、英語への新奇性によって意欲が喚起される、いわゆる初期効果が見られる可能性があるが、既有経験があれば、この初期効果を排除できるからである。もう1つは、英語学習について考える場合、学習者が比較対照出来る様な英語学習についての既有経験を持っていれば、より客観的な考察が可能になると考えられるからである。そこで本研究では、前研究(倉八 1993a)でCAあるいはGAによる教授を経験した学習者に対して、教授活動を行う。

さらに、これまでの研究(倉八 1993a, Kurahachi 1993)

³ イメージングプログラムとは、1960年代にカナダのケベックで幼稚園の園児の親が中心となっ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、1.教科の内容、2.目標言語の使用能力、の2つが目標とされている。

で、教授法は、学習者の英語学習についての意識に影響を及ぼすことが示されている。コミュニケーション活動を経験した学習者が、話すこと聞くことが大切であると認識する傾向があるのに対して、規則説明を経験した学習者は、規則を覚えることが大切であると認識する傾向がある。導入期における英語学習についての認識は、その後の学習を方向づける可能性があるという意味で、特に重要であると思われる。そこで本研究では、両群での教授活動が、英語学習への意識(英語学習で何が大切かについての考え)に及ぼす効果について検討する。CAに規則の説明を加える教授法は、「話す」「聞く」と共に「規則」に接するわけであるが、この両者を比較した場合に、学習者は「規則」の方が重要であると認識するとも考えられる。なぜなら、「規則」は、児童が日常の学校での学習から価値が高いものと認識していると思われるからである。

第3の目的は、両群に適する学習者の適性を検討することである。ある教授法の効果は、全体としての平均値で検討した場合に主効果があっても、学習者の能力面及び情意面の適性によって効果が異なるのが一般的である。これまでの研究で、コミュニケーション活動だけで規則の説明を行わないCAは、GAと比較して、学習の初期においては知能に対して補償的に機能し、知能の低い学習者の学習成果を高めること、また学習が進んできた段階では、知能に対して特恵的に働き、知能の高い学習者の学習成果を高めることが示されている。情意面に関しては、コミュニケーション活動のみのCAは、学習の初期の段階では、英語クラス不安が低い児童に対して特恵的に機能し意欲を高めるのに対して、学習が進んだ段階では、英語クラス不安に対して補償的に機能し、授業内で英語学習に動機づけていくことが示されている。CAに規則の説明を加える教授法は、GAの効果に近くなるとも考えられる。従って、学習が進んできた段階である本研究の段階では、知能に補償的に機能する可能性がある。また、コミュニケーション活動のみを行うCAは、コミュニケーション活動が情意面の適性に補償的に機能する可能性がある。本研究は、基本的にはコミュニケーション活動中心の教授法内での比較であり、特にoral能力で両群間で差が出る可能性は少ないが、適性との交互作用が見出されれば、学習者の適性に適合した教育を考える上で有意義であると思われる。

2. 方法

被験者 被験者は東京都内在住(主に港区)の小学校

6年生68人(男子33人,女子35人)であった。但し、欠席者があったため、日によって人数は若干異なっていた。1992年春の初期の6時間の英語教室(前研究 倉八1993a)に参加した児童のうち、1992年夏の教室に参加を希望したものの全員を対象に授業を行った。前研究で得られた知能偏差値、及び今回の授業に先立って行った事前調査によって得られた英語学力、情意面の適性変数(コミュニケーション指向、英語クラス不安)を参考に、1クラスにおいて前研究でのCAとGAの割合が半々になるように、さらに、男女比及び知能、英語学力、情意面の適性において差がないように、参加者を次に述べる2条件に割り当てた。

教授条件 教授法は、2種類のコミュニケーション活動を行うCA群(以下、2活動群)1クラス、及び1種類のコミュニケーション活動に規則の明示的な説明を加えたCA群(以下、1活動+規則群)1クラスの計2クラスであった。各クラスの人数は、2活動群35人(男子16人,女子19人)、1活動+規則群33人(男子17人,女子16人)であり、中学校の1クラスとほぼ等しい人数であった⁴。両群とも基本的に6人の児童がグループを作り、グループ毎に机を囲んで着席した。このグループは、グループ間で男女比、知能、英語学力、コミュニケーション指向が均等になるように予め設定された。なお、教室内的グループの位置を毎回変えることにより、位置による差を回避するよう努めた。

両群とも1回の授業は75分、授業は6回であり、日本人教師と外国人講師とのチームティーチングで行われた。両教師とも前研究で教授活動を行った教師であり、日本人教師は小学校でCAでの教授経験が7年のベテラン教師、外国人講師は日本の中学校でAET(Assistant English Teacher)としての教授経験が2年の講師であった。毎回の授業は、児童が親しみやすいように、セサミストリートの登場人物を使って作成された自作の事前配布教材に基づいて行われた。集中コースであったため、1回の授業は75分と通常より長い時間であった。そこで、授業に変化をもたせるため、1回の授業をそれぞれ15分の5つのTIMEに分けた。1日の授業の流れをTABLE 1に示す。1.REVIEW TIMEは前回の授業の復習を行うTIMEであり、2活

⁴ 教授法を比較検討する場合に、クラスはより多い方が望ましい。本実験は、前研究で英語の学習経験を持つ児童に対して行われたため、被験者は68人と限られており、さらにクラスを中学校の人数と等しくして検討するため、2クラスしか設定出来なかった。そこで、クラス数の少なさを、熟練した教師がカリキュラムに準拠して行うことで補償するよう努めた。

動群では、既習の文型を用いた質疑応答を中心としたコミュニケーション活動、1活動+規則群では、既習の規則についての復習が行われた。REVIEW TIMEではその性質上、日本人教師が中心になって授業が行われた。2.VOCABULARY TIME, 3.GAME TIMEでは日本人教師、外国人講師が共同して教授活動を行い、内容も両群共通であった。2.VOCABULARY TIMEは、新しい語彙及び文型を導入する時間であった。毎回、約12の新出語彙と新出文型を導入した。新出文型の導入の際は、規則に気付かせるような働き掛けまでは行うが規則の明示的な説明は行わなかった。例えば、『He is ~』の構文で疑問文を作る時には、『Is he ~?』となることを教えた後で、『She is ~』を疑問文にするにはどうすれば良いか、の質問を行い、『Is she ~?』になることに気付かせる働き掛けを行った。3.GAME TIMEは、相手の情報を獲得するためのグループ単位のコミュニケーション活動で、2.で学習した語彙及び文型を使って、相手の持っているカードをあてるゲームが中心であった。尚、ゲームは、過度の緊張感を与えず全員が積極的に参加出来るよう、個人間ではなくグループ間で得点を競いあう形で行われた。4.の活動は2活動群と1活動+規則群では異なっていた。2活動群はSTORY TIMEで、絵を見ながら外国人講師と絵について話す活動であり、既習の文型を自由に用いたコミュニケーション活動であったのに対し、1活動+規則群ではRULE TIMEで、日本人教師がカードを使って視覚的に規則の明示的な説明を行うものであった。5.WRITING TIMEは、その日に習った項目を教材を見ながら確認し、英語の文字を読み、書く時間であった。教材は2活動群では、STORY TIME

の絵についての文であったのに対し、1活動+規則群では、その日に習った文法項目に関する文であった。

教授項目 全てのLessonはセサミストリートの登場人物を用いて行われ、相互に関連性をもつものであった。文法項目及び語彙は両群同一であり、文法項目は、中学1年及び2年の項目、1.三人称・単数・現在のs, 2.存在文のthere is, 3.動詞の進行形, 4.形容詞、であり、語彙は、1.洋服, 2.場所, 3.場所にあるものという動物, 4.場所でする動作, 5.それに関する形容詞、各12ずつであった。

手続

1)事前調査及び復習授業：実験授業に先立って、事前調査及びプリ授業を行った。まず、前回の英語授業で教授した項目についての学力を調査する筆記テストを行った後、これらの教授項目について復習を行う目的で、復習授業を30分程度行った。その後、性格面に関する適性を測定する、4段階評定の質問紙調査を行った。この質問紙は1.コミュニケーション指向を測る項目(6項目)、2.英語クラス不安を測る項目(3項目)、3.外国語に対する態度を測る項目(14項目)、4.外国人に対する態度を測る項目(7項目)からなる。これらの4変数はこれまでの研究(倉八ら1992, 倉八1993a, Kurahachi 1993)から予測的妥当性があると考えられる変数であった。各変数の諸項目は、基本的に前研究(倉八1993a)と同じ項目を用いた。

2)授業：授業は6日間(1992年8月20日-26日、但し23日を除く)で、1日75分計7.5時間であった。授業は、前述した5つのTIMEから構成され、黒板にどのTIMEかを示すカードを提示することによって、児童もTIMEがはっきりと認識できるようにした。授業の最後には、その日の内容を復習するための翌日までの宿題プリントと自由プリントが提出された。自由プリントは、児童の意欲を測定するためのもので、両群共、「やりたければ明日までにやってきて下さい」という指示が与えられ、やるかやらないかは児童の自主性にまかされた。授業の1日目、3日目、5日目に両群から抽出された男子6人、女子6人計12人の抽出児についての観察を行った。抽出児は、知能、英語学力、コミュニケーション指向、英語クラス不安について偏りがないよう決められた。これまでの研究で観察を行った経験を持つ2人の観察者が、観察表の項目に従って4段階で児童の意欲を評定した。この観察表は、基本的に前研究(倉八1993a)と同じであるが、それぞれのTIMEについて4項目ずつ設定されており、計20項目の観察項目からなる。但し、1.REVIEW TIMEに関しては、

TABLE 1 1日の授業の流れ

2活動群 授業全体 75分	1活動+規則群 授業全体 75分
15分 1.REVIEW TIME 前日の授業の復習	15分 1.REVIEW TIME 前日の授業の復習
15分 2.VOCABULARY TIME 新出単語及び新出文法項目の導入	15分 2.VOCABULARY TIME 新出単語及び新出文法項目の導入
15分 3.GAME TIME 新出文法項目を使ったコミュニケーション活動	15分 3.GAME TIME 新出文法項目を使ったコミュニケーション活動
15分 4.STORY TIME 絵をみながら質疑応答によるコミュニケーション活動	15分 4.RULE TIME 新出文法項目の語順などについてカードを用いた規則説明
15分 5.WRITING TIME その日に習った文型を読み書く活動	15分 5.WRITING TIME その日に習った文型を読み書く活動

項目は設定されず、かわりに授業全体を通しての意欲を評定する4項目が設定された。観察項目をAppendixに示す。なお、観察者には、より客観的な観察を可能にするため、本実験の意図は説明されなかった。

Appendix 観察項目

1. VOCABULARY TIME (両群共通)	2. GAME TIME (両群共通)
フラッシュカードをよく見る	ゲームの時楽しそうである
choral response でよく発声する	ゲームで勝つとうれしそうである
新出単語に興味を示す	ゲームで積極的である
自分の番の時発声が早い	ゲームで元気になる
3. STORY TIME (2活動群)	3. RULE TIME (1活動+規則群)
先生の説明をよく聞く	先生の説明をよく聞く
Q & A で積極的である	RULE TIME によく発声する
STORY がおもしろそうである	RULE TIME がおもしろそうである
集中している	集中している
4. WRITING TIME (両群共通)	5. GENERAL IMPRESSION (両群共通)
先生の板書をよく見ている	いきいきしている
書くときとりかかりが早い	自分の教材を大切にする
ていねいに書く	笑ったり楽しそうである
書くとき集中している	全体的に集中している

3) 事後調査

①学習成果：学習の事後調査は、1. 集団式筆記テスト(52点満点)、2. 集団式聴解テスト(20点満点)、3. 集団式Hearing テスト(20点満点)、4. 個別式oral テスト(30点満点)を行った。全てのテストの内容は、今回の授業で学習した単語及び文型をテストするものであり、両群共通であった。事後テストの構造は基本的に前研究(倉ハ 1993a)と同じであった。

1. 筆記テストは、1) 和文英訳(「犬」「Grover は走っています」などの英訳10問)、2) 英文和訳(「giraffe」「There is a seesaw at the park」などの和訳10問)、3) 単語を並べ換えて正しい文を作る問題(「Cookie Monsterはどこにいますか 1. Where 2. Cookie Monster 3. is」などを正しく並べ換える10問)、4) 文法規則上の間違いを指摘する問題(「かれはぼうしをもっていますか。Do he have a hat?」などの間違いをなおす4問)、5) 絵についての文を書く問題(絵について自由に文を書く3問)、からなる。筆記テストは、英語の知識についての結果を測る目的であったので、全ての問題を読み上げることによって、文字呈示とともに音声呈示も行った。これは、2活動群と1活動+規則群では文字接触量が異なると予測され、2活動群では、内容がわかっているにもかかわらず文字が読めないために解答出来ない可能性があると考えられたからであった。

2. 聴解テストはテープの会話を聞き、情報を聞き取るもの(二人の会話から、どこにいるか、着ている洋服、何がいいるか、何をしているかを聞く20問)であった。情報が聞き取れていれば、答えは日本語でも得点を与えた。

3. Hearing テストは、教師が読み上げた英語を日本語に訳すもの(「beach」「Grover is eating」などの意味を書く12問)であった。

4. 個別式oral テストは、1) 教師と挨拶をかわす、2) 絵をみて英語を言う(Sesame streetの絵を見て自由に英語で話す)、3) 絵をみながら教師の質問に答える(「Who is he?」「Where is he?」など11問)、ものであった。

②学習意欲及び英語学習への意識：学習意欲は、7段階評定の質問紙により測定した。質問紙は、意欲の4側面、1. 英語教室全体についての意欲を測定する5項目、2. コミュニケーション活動についての意欲を測定する3項目、3. 英語についての有能感を測定する5項目、4. 英語の発音についての意欲を測定する3項目、からなる。英語学習への意識については個別インタビュー式の調査を行い、1. 授業の中でどのTIMEが一番面白かったか、2. 英語の勉強(1. 英語のきまり、2. 話す、3. 聞く、4. 発音、5. 単語を覚える)で何が大切だと思ったか、それぞれについて順序づけさせた。

適性変数 適性変数は能力面の変数としては、1. 知能偏差値(前研究(1992年3月)で測定)及び、2. 英語学力得点(事前調査の筆記テストで測定)の2指標を用いた。英語学力得点は、前研究の授業で教授した項目に関する筆記テスト(1. 和文英訳：8問、2. 英文和訳：10問、3. 単語を並べ換えて正しい文を作る問題：10問)で測定し、合計点を用いた。

情意面の適性として事前調査の4段階評定による質問紙調査から得られた4指標、すなわち、1. コミュニケーション指向得点(6項目 $\alpha=.74$)、2. 英語クラス不安得点(3項目 $\alpha=.83$)、3. 外国語に対する態度得点(14項目 $\alpha=.92$)、4. 外国人に対する態度得点(7項目 $\alpha=.77$)を用いた。

従属変数

A. 学習成果：学習成果として1. 筆記テスト、2. 聴解テスト、3. Hearing テスト、4. oral テスト、の各得点を用いた。全ての内容は、本実験で教授した内容であり、内容的に妥当性があると思われる。筆記テストの信頼性を示す5側面間の内的整合性は、 $\alpha=.85$ であった。

B. 学習意欲及び英語学習への意識：学習意欲及び英語学習への意識の従属変数は3種類すなわち、1. 自己評定(集団式質問紙調査及び個別インタビュー)による意欲

及び英語学習への意識, 2. 他者評定 (観察) による意欲, 3. 行動指標, を用いた。

まず, 1. のうち, 質問紙による意欲では, 予め設定した 4 側面ごとに検討を行ったところ, 1) 英語授業全体についての学習意欲 (『英語教室は楽しかったです』など 5 項目 $\alpha=.81$), 2) コミュニケーション活動についての意欲 (『話す活動は楽しかったです』など 3 項目 $\alpha=.80$), 3) 英語についての有能感 (『英語教室に参加して英語ができるようになったと思います』など 5 項目 $\alpha=.82$), 4) 発音についての意欲 (『英語教室に参加して英語の発音に気を付けるようになりました』など 3 項目 $\alpha=.55$), であった。そこで, 各項目の平均値を各側面の意欲, 意識を示す得点とした。

個別インタビューによる英語学習への意識は, 1) 楽しかった時間の順序づけ, 2) 英語で大切だと思う項目の順序づけ, についての人数を集計した。

次に, 2. 他者評定の意欲については, 各 TIME ごとに平均値を求め, その平均値について観察者ごとに 3 日間の平均を求め, 各観察者の各 TIME の得点とした。各 TIME の 3 日間の平均値について観察者間の相関を求めたところ, それぞれ, 1) VOCABULARY TIME $r=.79$, 2) GAME TIME $r=.76$, 3) STORY TIME $r=.74$, RULE TIME $r=.87$, 4) WRITING TIME $r=.92$, 5) GENERAL IMPRESSION $r=.90$, であったので, 2 人の観察者の平均値を他者評定による意欲得点とした。

3. 行動指標については, 宿題, 自由プリントとも, 提出したを 1, 提出しないを 0 として得点化した。

3. 結果と考察

教授法の主効果を検討するため, 学習成果及び学習意欲に関する各従属変数について一元配置分散分析を行った。結果を TABLE 2 に示す。英語学習への意識については, 各群の人数について独立性の検定 (χ^2 検定) を行った。人数の百分率及び検定結果を TABLE 3 に示す。適性変数と従属変数の相関係数を TABLE 4⁵⁾ に示す。以下では本研究の目的に沿って結果を示し, 考察を行う。

本研究の第 1 の目的は, 2 活動群と 1 活動+規則群の学習成果を検討することであった。分散分析の結果 (TABLE 2 参照), 4 種類の全てのテストにおいて有意差は認められなかった。

まず, 筆記テストは, 総得点で両群とも約 67% の正解率であり, 両群とも基本的な項目についての知識は

TABLE 2 従属変数についての教授法別の平均値, 標準偏差及び分散分析の結果

		** p<.01	* p<.05	p<.10		
従属変数		教 授 法				
		2 活動群	1 活動+規則群	主効果	F (1.56)	
<hr/>						
学習成果						
筆記テスト	1. 和文英訳	Mean	7.7	7.2	0.26	
	(16点満点)	S.D.	3.3	3.8		
	2. 英文和訳	Mean	14.8	13.9	2.27	
	(16点満点)	S.D.	1.9	2.9		
	3. 単語並べ換え	Mean	6.9	6.9	0.00	
	(10点満点)	S.D.	2.2	1.9		
	4. 規則の誤り指摘	Mean	1.3	1.5	0.35	
	(4点満点)	S.D.	1.3	1.4		
	5. 絵を見て文を書く	Mean	4.3	4.2	0.05	
	(6点満点)	S.D.	1.5	2.2		
	TOTAL	Mean	34.9	35.0	0.00	
	(52点満点)	S.D.	7.7	9.2		
	oral テスト	(30点満点)	Mean	22.0	20.7	0.93
			S.D.	1.1	0.9	
聴解テスト	(20点満点)	Mean	12.7	12.4	0.00	
		S.D.	3.5	4.3		
Hearing テスト	(20点満点)	Mean	17.1	16.6	0.36	
		S.D.	3.1	4.1		
<hr/>						
学習意欲・意識						
1. 質問紙 (7段階評定)						
英語全体への意欲		Mean	6.3	5.6	7.45**	
		S.D.	0.5	1.2		
コミュニケーション活動への意欲		Mean	6.3	5.8	2.40*	
		S.D.	0.8	1.3		
有 能 感		Mean	5.3	5.5	0.88	
		S.D.	0.9	1.1		
発音への意欲		Mean	6.1	6.0	0.51	
		S.D.	0.9	0.8		
2. 観察 (抽出現のみ) (4段階評定)						
VOCABULARY TIME		Mean	3.2	3.2	0.00	
		S.D.	0.7	0.4		
GAME TIME		Mean	3.3	3.2	0.21	
		S.D.	0.4	0.6		
STORY TIME (2活動群)		Mean	3.2	3.0	1.44	
	RULE TIME (1活動+規則群)	S.D.	0.5	0.6		
WRITING TIME		Mean	3.5	3.3	0.74	
		S.D.	0.5	0.6		
GENERAL IMPRESSION		Mean	3.1	3.0	0.28	
		S.D.	0.6	0.4		
3. 行動指標 (0, 1の2段階評定)						
宿 題		Mean	0.8	0.8	0.01	
		S.D.	0.3	0.4		
自由プリント		Mean	0.1	0.1	0.01	
		S.D.	0.3	0.3		

人数 2 活動群: 30人 1 活動+規則群: 30人
 但し 観察 2 活動群: 12人 1 活動+規則群: 12人

⁵⁾ ここでは従属変数のうち, 後の適性処遇交互作用の検討に関わるもののみを示した。

TABLE 3 インタビューによる英語学習についての意識結果

1. 英語の授業で面白かった TIME についての結果					
		2 活動群	1 活動+ 規則群	χ^2 値	
1. GAME TIME	1 位	83%	78%	n.s.	
2. STORY TIME (2 活動群)	1 位	2%	1%		
RULE TIME (1 活動+規則群)	2 位	69%	26%		
	1 位+ 2 位	71%	27%	12.0***	
2. 英語の勉強で何が一番大切かについての意識					
		2 活動群	1 活動+ 規則群	χ^2 値	
1. 英語のきまり		7%	41%	9.0***	
2. 話す		31%	15%	2.7+	
3. 聞く		24%	22%	n.s.	
4. 発音		31%	11%	3.3+	
5. 単語を覚える		3%	4%	n.s.	
但し全体の人数は 2 活動群：29人 1 活動+規則群：27人					
				*** p<.001	+p<.10

習得していたと考えられる。今後の課題としては、以下の3点が考えられる。まず、第1は、文字呈示のみを行った場合の両教授法の効果を検討することである。本実験では、英語の知識を測定するため、文字呈示と共に音声呈示も行って検討したが、実際の筆記テストでは文字呈示のみであるのが一般的であり、文字呈示のみの場合で効果を検討することが必要であろう。第2は、両教授法による差を明確にするため、両教授法で差が出ると予測される規則の誤りを指摘する問題(本研究では4題)を、さらに増やして検討することである。第3は、教授期間の長期化である。前述したDayら(1991)の先行研究で規則の教授群が良かったのは、より進んだ学習段階で行われたものであり、教授期間も1学期間であったからとも推測されるからである。

次に Oral テストについては、2活動群が73%、1活動+規則群が70%の正解率であり、やはり、有意差は見られなかった。この結果は、基本的な表現について

TABLE 4 適性変数と従属変数の相関関係

適性変数 従属変数	知能偏差値		英語学力		コミュニケーション指向		英語クラス不安		外国語に対する態度		外国人に対する態度	
	2活動	1活動+規則	2活動	1活動+規則	2活動	1活動+規則	2活動	1活動+規則	2活動	1活動+規則	2活動	1活動+規則
A. 学習成果												
筆記テスト	.60***	.32*	.59**	.63***	.23	-.13	-.40*	-.55**	.00	.34*	-.08	.18
oral テスト	.26	-.02	.35*	.23	.10	.22	-.46*	-.21	-.06	.35*	-.20	.31
B. 学習意欲・意識												
自己評定による意欲												
英語全体への意欲	-.29	.08	.04	.19	.02	.22	-.00	-.52**	.06	.70***	-.05	.51**
コミュニケーション活動	.04	-.12	-.06	-.16	.04	.45*	.20	.20	.11	.05	.12	.15
有能感	-.02	.07	.23	.23	-.02	.22	-.18	-.53**	.01	.51**	-.13	.37*
発音への意欲	-.12	-.11	.15	.33	-.12	.19	.10	-.59***	.30	.68***	.23	.54**
*** p<.001 ** p<.01 * p<.05												

は、1種類のコミュニケーション活動で習得されたと解釈するのが妥当であろう。しかしながら、両群間における微妙な流暢さの違いを評定出来なかったという評定方法にも一因があるかもしれない。微妙な流暢さの違いがコミュニケーションを円滑にする場合があることから、微妙な流暢さもコミュニケーションの大切な要因であると考えられる。今後は、微妙な流暢さの評定法について考えていく必要があらう。

聴解テスト及び hearing テストにおいても両群間で差が見られなかった。

以上の結果は、基本的な学習項目については、2活動群、1活動+規則群共に習得されていることを示し

ており、コミュニケーション活動と規則の説明が相互補償的に機能したと言える。従って、本実験の2つの教授法は学習成果の面からは共に有効な教授法であったと言えることが出来よう。

本研究の第2の目的は、両教授法が学習意欲、英語学習への意識に及ぼす効果を検討することであった。

まず、1.自己評定による意識についてであるが、集団式質問紙調査の結果、2活動群は、コミュニケーション活動についての意欲で傾向として、さらに英語授業全体についての意欲で有意に、意欲的であることが明らかにされた(TABLE 2参照)。これは、STORY TIMEとRULE TIMEの活動の性質から出た差と解釈され、

児童はSTORY TIMEにグループでコミュニケーション活動を行うことによって、コミュニケーション活動への意欲及び英語全体への意欲が高まったものと解釈される。

これに関連して、インタビューの結果は、RULE TIMEでの意欲の低下を裏付けけるものとして、興味深い(TABLE 3参照)。授業の中でどのTIMEが面白かったかの順序づけの結果は、両群とも圧倒的にGAME TIMEであったことから、児童はGAME TIMEのようなゲーム性をもったコミュニケーション活動を最も面白いと認知することが見出された。次に、両群で異なっていたSTORY TIMEとRULE TIMEを比較してみると、STORY TIMEが1番あるいは2番と答えた児童を合わせると、2活動群全体の71%であったのに対して、RULE TIMEは、1活動+規則群全体の27%であり、両群の値は明らかに異なっていた。このことから大多数の児童は、RULE TIMEの様な規則説明よりも、STORY TIMEのようなコミュニケーション活動の方を面白いと感じたことがわかる。今回の授業では、RULE TIMEが面白くなるように、カードを使って、語順が入れ替わる時にはカードを裏返したりするという工夫を加えたが、児童はコミュニケーション活動の方に興味を示し、意欲的に取り組むことが示された。このSTORY TIMEとRULE TIMEの差が、前述した両群のアンケートでの授業全体への意欲得点の差につながったものと思われる。この様に、授業の中で僅か15分、規則についての説明を加えると、児童の興味が低下し、一方、より自由なコミュニケーション活動を加えると授業への意欲が喚起され、英語に意欲的に取り組むようになるということは、導入期の英語教育の方法を考える上で示唆に富んでいる。この段階で規則についての説明が必要かどうかは、学習成果で両群で差が出ていないこともあり、学習者の適性と併せて考察される必要があろう。

次に、英語の勉強で何が大切か、については、2活動群が、話すこと及び発音をあげる児童が多く、1活動+規則群では、英語のきまりを覚えること、をあげる児童が多く、両群の児童の意識に違いが見られた。英語学習においては、話すこと、規則を覚えること、共に大切であるが、本結果から、話す活動と規則の説明が共に行われた場合、児童は規則の方が大切であると認識することが明らかにされた。

2.他者評定による意欲では、全ての項目で4段階評定の3(意欲的である)以上であり(TABLE 2参照)、観察者の目には、両群とも意欲的に映っており、両群間で

差はみられなかった。これは、両群とも基本的にはコミュニケーション活動であり、客観的には授業に集中して意欲的に取り組んでいたことを示しており、授業の有効性を裏付けけるものである。3.行動指標でも、有意差は認められなかった(TABLE 2参照)。

以上の結果から、客観的には両群とも同じ様に意欲的に取り組んでいる授業の中で、学習者は、2活動群の方が英語全体に興味を示し、意欲的に取り組んでいたことが示された。

本研究の第3の目的は、両教授法に適する学習者の適性を検討することであった。各従属変数について、教授法と適性変数の交互作用を検討するためステップワイズ方式による重回帰分析を行った。独立変数は、適性、教授法、適性と教授法の交互作用項で、2水準の教授法にはeffect codingを施した。重回帰分析の結果有意であった交互作用のうち、教育的に意義があると解釈されるものが6つ見出された。このうち3つの交互作用は筆記テストを従属変数とした場合に見出され、他の1つはoral test、他の2つは英語全体への意欲を従属変数とした場合に見出された。

まず第1の交互作用は、筆記テストの得点を従属変数とした場合の知能偏差値と教授法との交互作用である(FIGURE 1)。この交互作用は、2活動群では知能の高い児童が筆記テストの点数が高かったのに対し、1活動+規則群では、知能の低い児童の筆記能力が高まったことを示している。これまでの研究から、コミュニケーション活動は、英語学習の全く初期の段階(ここでは便宜的に初級前半の段階とする)では、知能に補償的に機能し、知能の低い児童の筆記能力を高めることが明らかにされている。しかし、三人称・単数・現在のs、進行形、存在文を扱った今回の学習段階(ここでは便宜的に初級後半の段階とする)は、規則の説明が知能に補償的に機能し、知能の低い児童の筆記能力を高める結果になっている。これらの結果から、コミュニケーション活動は、初級前半の段階では、コミュニケーション活動の内容が、知能の低い児童の興味を喚起し筆記能力も高めることができるが、初級後半の段階では、コミュニケーション活動だけでは、意欲は喚起されるが、筆記能力を高めることはできないことが示された。これは、コミュニケーション活動のみを行い、規則の明示的な説明を行わないと、知能の低い学習者にとっては、初級前半では意欲的に取り組んだ結果、場面との対連合学習によって筆記能力を高めることが出来るが、初級後半では学習項目が増え、対連合学習だけでは不可能となったのではないかと推測される。なぜなら、知

能が高い学習者は三人称・単数・現在のsなどの規則を自ら帰納出来る可能性が高いが、知能の低い学習者は教授活動の中で規則を明示的に与えない限り、自ら帰納出来る可能性が低いと思われるからである。

FIGURE 1 筆記テスト総得点におけるIQと教授法の交互作用

第2の交互作用は、筆記テストの得点を従属変数とした場合の学習前の英語学力と教授法の間に見出された交互作用 (FIGURE 2) であり、2活動型が学習前の英語学力の低い児童に補償的に機能し筆記能力を高め、1活動+規則型が、英語学力の高い児童の筆記能力を高めたことを示している⁶。このことは、説明が有効に機能するには、その段階までの文型を習得していることが必要であり、習得されていないなら、説明よりもコミュニケーション活動を行った方が筆記能力を高める上で有効であることを示している。

FIGURE 2 筆記テスト総得点における英語学力と教授法の交互作用

⁶ 適性に知能偏差値を取った場合 (FIGURE 1) と英語学力を取った場合 (FIGURE 2) では交互作用のパターンが逆になっている。知能偏差値と英語学力の相関は、.25であり、有意ではなかった。

第3の交互作用は、筆記テストを従属変数とした場合の英語クラス不安と教授法との交互作用 (FIGURE 3) であり、この交互作用は、2活動型が英語クラス不安に対して補償的に機能し、英語クラス不安の高い学習者の筆記能力を高めたことを示している。これに関連して、第4の交互作用は、oralテストを従属変数とした場合の、英語クラス不安と教授法の間に見出された交互作用 (FIGURE 4) であり、oralテストにおいては、2活動型が英語クラス不安の低い児童に有利であったことがわかる。つまり、英語クラス不安が高い学習者にとっては、コミュニケーション活動が筆記能力を高め、逆に、規則の説明がoral能力を高めることになる。これは、英語クラス不安が高い学習者にとっては、1つの能力の習得のためには、モダリティーの異なる活動(筆記能力のためにコミュニケーション活動、oral能力のために規則の説明)を行うことで、過度の緊張感が下がり、その能力が高まったのではないかと推測されるが、この点に関しては今後の検討が必要であろう。

第5の交互作用は、英語への意欲を従属変数とした

FIGURE 3 筆記テスト総得点における英語クラス不安と教授法の交互作用

FIGURE 4 oralテスト得点における英語クラス不安と教授法の交互作用

場合の、英語クラス不安と教授法との間に見出された交互作用 (FIGURE 5) であり、1 活動+規則型は、学習前の英語クラス不安が学習意欲を規定しており、英語クラス不安が低い学習者が授業に意欲的に取り組んだのに対し、2 活動型は、学習中の意欲は学習前の英語クラス不安とは独立であり、英語クラス不安が高かった学習者も、授業中に意欲が喚起されたことを示している。これと関連して、第 6 の外国語に対する態度と教授法との間の交互作用 (FIGURE 6) も、同様の傾向を示しており、2 活動型が、学習前には外国語に対する態度が積極的ではなかった学習者に補償的に機能し、学習に動機づけたのに対し、1 活動+規則型は、学習前の外国語に対する態度に規定されており、学習前の態度が積極的な学習者に有利に機能し、学習に動機づけていったことがわかる。この 2 つの交互作用は、1 活動+規則型では、授業中の学習意欲は学習前の情意面の適性に規定されているが、2 活動型では、授業中にコミュニケーション活動で活躍する機会を多く与えることにより、学習前の情意面の適性に拘らず、授業の中で学習に動機づけて行くことを示している。

FIGURE 5 英語への意欲得点における英語クラス不安と教授法の交互作用

FIGURE 6 英語への意欲得点における外国語に対する態度と教授法の交互作用

以上、6 つの交互作用から、基本的にはコミュニケーション活動であっても、規則の説明を加えると、学習者にとってはグラマティカル・アプローチに近い教授法として認識されることが示され、1 活動+規則型はグラマティカル・アプローチと同じ様な効果を持つ教授法であると言えることが出来る。

4. ま と め

最後に纏めとして CA の『strong version』である 2 活動型と『weak version』である 1 活動+規則型の中学校教育における有効性を、中学校の外国語教育の 2 つの目標の点から考察する。

まず第 1 の目標である「読む」「書く」「聞く」「話す」に関する基本的な能力の育成、すなわち学習成果に関してであるが、本研究では、2 活動型と 1 活動+規則型の間で、学習成果に主効果は見られず、本実験の学習段階で 7.5 時間の教授を行った限りは、両教授法とも基本的な学習項目に関する知識については有効であることが示された。しかしながら、先行研究の知見 (Lightbown ら 1990, Day ら 1991) は CA における文法教示の効果を示しており、中学校における効果の一般化のためには、学習段階を進め、期間を長期化して検討する必要がある。

適性と交互作用の点からは、示唆に富む結果が得られた。まず、筆記テストにおいては、2 活動型は、1. 知能の高い学習者に特恵的であること、2. 英語学力が低い学習者に補償的であること、3. 英語クラス不安の高い学習者に補償的であること、が明らかにされた。次に oral テストにおいては、1 活動+規則型は、英語クラス不安が高い学習者に補償的であることが明らかにされた。これらの交互作用は、基本的にはコミュニケーション・アプローチであっても、その表現形態によって、学習者に与える効果が異なることを示している。本研究の結果とこれまでの CA と GA との比較研究の結果と併せて考察すると、コミュニケーション活動と規則の説明を同時に行った場合 (1 活動+規則型) は、コミュニケーション活動よりも規則の説明の効果が大きくなり、GA に近い効果を持つことが示唆された。

次に、第 2 の目標である外国語で積極的にコミュニケーションする態度の育成、すなわち学習意欲についてであるが、コミュニケーション活動のみからなる CA は、規則説明を加える CA に比べて、児童自らが面白いと認識し、意欲を喚起する教授法であることが示された。これまでの CA と GA の比較では、CA が活動中心であり、GA が説明中心であったため、客観的にも

CAの方が意欲的であると評定されていたが、今回は両教授法ともコミュニケーション活動中心であり、客観的指標では両教授法の児童とも授業に意欲的に取り組んでいることが示され、いわゆる「意欲を喚起する授業」が行われていた。その中で、学習者自身は、2種類のコミュニケーション活動を経験することで、よりコミュニケーション活動に興味を持ち、英語学習全体に動機づけられていったのである。特に、学習前には英語クラスに不安を感じていた児童、及び、英語に対して積極的ではなかった児童が、2種類のコミュニケーション活動を経験することにより、英語授業に意欲的になることが示されたことは、個々の学習者に適合した有効な教育的介入を考える上で示唆に富む。

また、児童はコミュニケーション活動と規則の説明活動を共に経験すると、規則の学習がより大切であると認識することが明らかにされた。これは、規則の学習が、児童が学校文化で身に付けている他の教科の学習に近い形態であるからであろう。規則の学習が大切であるという認識は必要であるが、それに加えて、コミュニケーションの重要性を認識させていくにはどのような規則教授を行えば良いのかについて、さらに検討して行く必要があろう。

本研究の結果は、初級後半の7.5時間の教授活動の結果として、限定的に解釈されなければならないが、本研究とこれまでの研究の結果から、学習者の適性と教授法と学習段階（初級前半、初級後半）との間に交互作用が見出されたことは、長期の学習期間を要する英語教育において特に意義があると考ええる。今後は、さらに進んだ学習段階で、学習者の能力面、情意面の適性と両教授法との間にどのような関係がみられるかを検討することによって、適性と教授法と学習段階との間のダイナミックな関係を記述していくことが、有効な中学校の英語教育を考える上で多くの示唆を与えるものと思われる。

引用文献

- 安藤寿康・福永信義・倉八順子・須藤毅・中野隆司・鹿毛雅治 1992 英語教授法の比較研究 ―コミュニケーション・アプローチと文法的アプローチ― 教育心理学研究, 40, 247—256.
- Day, E.M., & Shapson, S.M. 1991 Integrating formal and functional approaches to language learning in French Immersion: An Experimental study. *Language Learning*, 41, 25—58.
- Howatt, A.P.R. 1984 A history of English language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S.D. 1982 Principles and practice in second language acquisition. Oxford. Pergamon.
- 倉八順子・安藤寿康・福永信義・須藤毅・中野隆司・鹿毛雅治 1992 コミュニカティブ・アプローチと学習意欲 教育心理学研究, 40, 304—314.
- 倉八順子 1993a コミュニカティブ・アプローチ及び外国人講師とのチームティーチングが学習成果と学習意欲に及ぼす効果 教育心理学研究, 41, 95—106.
- 倉八順子 1993b コミュニカティブ・アプローチについての考察 慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要, 35, 35—45.
- Kurahachi, J. 1993 The effects of Communicative approach to teaching English on motivation. *JALT Journal* 投稿中
- Lightbown, P.M., & Spada, N. 1990 Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. Effects on second language learning. *Studies in second language acquisition*. 12, 429—448.
- MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. 1989 Anxiety and second language learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*. 39, 251—275.
- McLaughlin, B., Rossman, T., & McLeod, B. 1983 Second language learning: an information-processing perspective. *Language Learning*. 33, 135—158.
- Richards, J.C., & Rodgers, T.S. 1986 Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press.
- Stern, H.M. 1984 A quiet language revolution: Second language teaching in Canadian contexts—Achievements and new directions. *The Canadian Modern Language Review*. 40, 506—524.

(1993.6.14受稿, 11.15受理)