

教室内英語習得の機構

米山 朝二

Mechanisms of English Acquisition in a Classroom Setting

YONEYAMA Asaji

1. はじめに

学校英語は役に立つか？ 学校で英語を教えることに意味があるか？ 日本の英語教育は有効か？ 中・高・大学で英語を教えることで目指す英語能力（英語によるコミュニケーション能力）を学習者が身につけることに貢献しているか？ このような問に対してどう答えるか。答えは Yes である。それは、なぜか。

最近仕事で英語を使う人々が急増しているが、それでも大多数の日本人にとって英語は外国語である。彼らにとって英語に接するのは学校の英語の授業に限られている。このような中学生、高校生は全国的に見れば非常に多い。このような状況を English as a Foreign Language (EFL) と称する。対照的に、英語が日常生活の重要な一部に使われている、教室の外の、街中で英語が使われている状況は、English as a Foreign Language (EFL) と区別して English as a Second Language (ESL) と呼ぶ。EFL では、学校で英語を教えない限り、英語を学ばないで一生を過ごす人々が多く出る。学校英語は、多数の人々に英語を学ぶ唯一の機会となっている。したがって、この観点から学校の英語指導は

大変役に立っている、と言える。

それでは、マスコミを始め社会から学校英語に対して浴びせられている鋭い批判は間違っているか。

間違っていると断言はできない。TOFEL を始めとする公的テストの国際比較で日本人受験者の成績が最下位に近いことはしばしば報じられている。街で外国人に英語で道を尋ねられて答えられる若者（年寄りはもちろん）が少ない。大学生でも英語の新聞が読めない、英語のニュースが理解できない、英語で手紙が書けない、こうした指摘は枚挙に暇無い。学校英語は社会の期待に応えていない。このことは認めなければならない。

以上のことから、学校英語は必要だ。しかし、十分期待に応えていない。大幅に改革を進めなければならない、ということになる。それでは、どうしたらよいか。ここでは、そのために、まず教室内英語学習の機構を考察し、次にこの学習モデルに則った英語教育改善の方策を探ることにしたい。

2. 学習者の特徴

学校で英語を学習する学習者は、小、中、高、大のいずれの場合も、いわゆる言語習得の臨界期（critical period）を過ぎている。このような学習者は、母語習得の過程を再現するような‘自然な’形で英語を習得できるのか。以下の様々な事例から答えは yes である。

まず、自然な状況での第2言語習得に関して言えば、短期間で当該言語を習得する事例は、年齢差などの個人的な相違は認められるものの、きわめて一般的である。戦前、戦後を通して、多くの日本人が移民としてハワイや南米に渡った。子どもはもちろん、成人も現地で生活しながら、英語、ポルトガル語、スペイン語などの現地の言語を、生活を維持するに十分な程度まで習得した。彼らの学習の様子に関する情報は何も持ち合わさないが、学校などの教育機関で正式に手ほどきを受けるよりも、むしろ現地の人々と交わりながら手探りでカタコト会話を交わしながら次第に上達していった場合の方が一般的だったので

はあるまいか。年齢と習得の関係が反比例することはよく指摘されるが、上の事実は、臨界期以降でも、必要に迫られれば誰でも外国語を習得する能力を失わないでいることを示している。

また、世界で二言語使用を含む多重言語使用者は単一言語使用者の数を凌いでいるという事実も指摘しなくてはならない。世界には3000から5000の言語があるとされているが、それを受け入れる国は200に満たない。つまり、多言語使用国家が世界の趨勢である。Crystal (1987) は次のようにこの点について述べている：

There is no such thing as a totally monolingual country. Even in countries that have a single official language used by the majority of the population, there exist sizeable groups that use other languages. In Japan, one of the most monolingual of countries, there are substantial groups of Chinese and Korean speakers.

世界の人口の過半数が2カ国以上を常時使い、その大部分は正式な指導のもとで習得したのではなく、自然な状況のもとで習得したたのである。

2カ国語あるいはそれ以上の言語使用について、さらに次の引用をご覧ください：

‘英国のほとんどすべての人々にとって、日常生活で複数の言語を使えることは素晴らしいことと思える。ところが、カメルーンの人々にとっては一日のうちで4～5カ国語を使うことは全然驚くに値しないことである。第2言語を修得することが困難な芸当と感じる人がいる反面、それが日常的で例外なく実現できることと受け止めている人もいるのである。おそらく、世界中で典型的な英国人の数よりも典型的なカメルーン人の数の方が多いであろう。’ (Cook, V. 1991)

ヒトはだれでも、必要に迫られ、十分に動機づけられていれば、年齢を問わず外国語を習得できる。この能力の本質を究明することは第2言語習得研究 (SLA) の最も重要な研究領域の一つである。SLA は若い学問領域であり、研究対象自体が複雑で難解であるため、これまで解明されている部分は狭い分野に限られている。しかし、次の点は多くの学者の意見の一致を見ていると言っ

てよい。まず、いくつかの言語項目については、いずれの学習者にも共通する習得の順序 (route) が存在する。あらかじめ設定された ‘自然な’ 習得順序が存在し、この順序に従って習得が行われる。この順序は、伝統的な英語教室、英語文法テキストで示される言語項目配列順序を反映していない。

SLA 初期に注目を集めた形態素習得研究は、この事象に証拠を提供する研究であった。次の図は、形態素習得階層を示す。

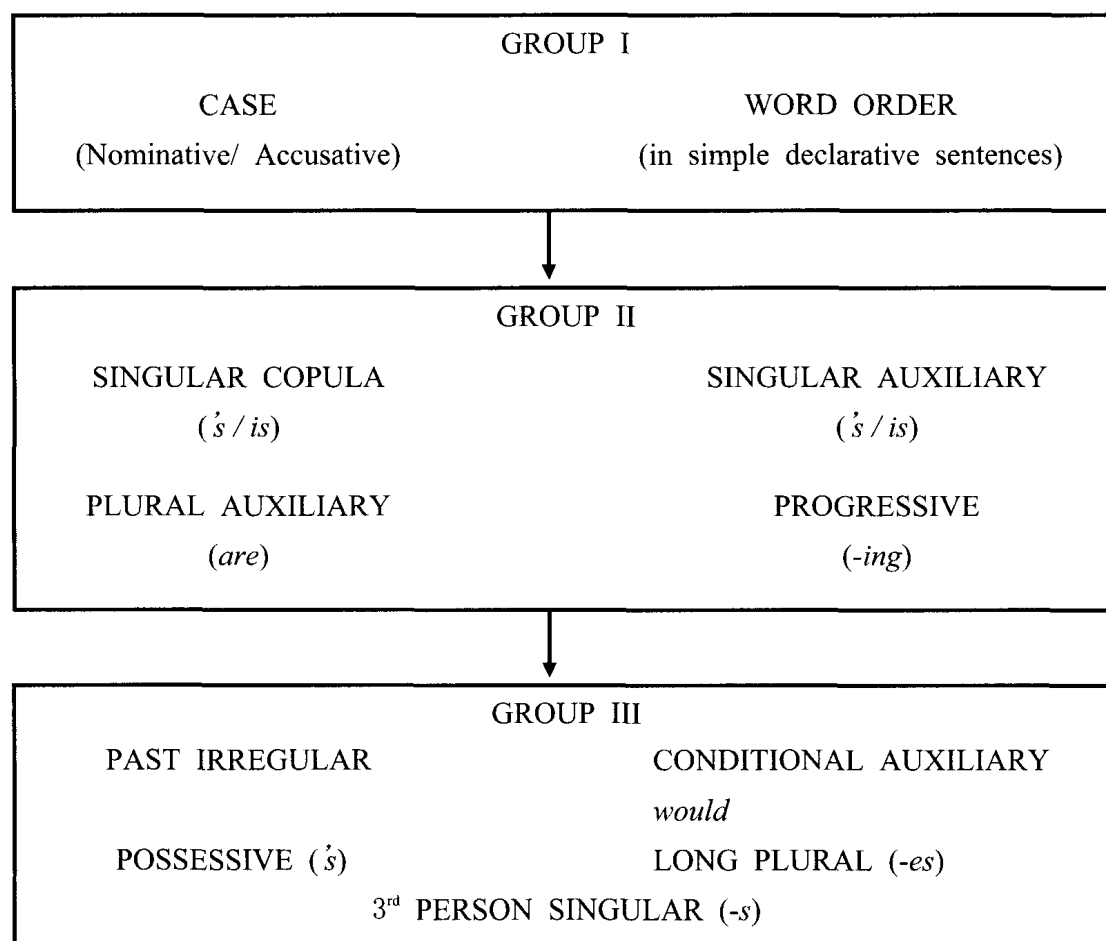


図1 形態素習得階層 (Mitchell, R. and F. Myles. 1998より)

また、図2に示されるように、疑問文や否定文の生成などの文法項目の習得段階にも一定の順序が予測可能な形で存在することがその後の研究で明らかになっている。さらに、この習得順序の中には、幼児の母語習得の順序と類似している部分も存在する。少なくとも、母語習得と外国語習得は本質的に異質の特徴を示すものではなく、むしろ言語習得という点で共通する部分が多い。

Stage 1	Single words, formulas or sentence fragments	Four children? What's your name? A dog?
Stage 2	Declarative word order no inversion, no fronting:	It's a monster in the right corner? The boys throw the shoes?
Stage 3	Fronting wh-fronting, no inversion:	Where the little children are? What the dog are playing?
	do-fronting:	Do you have a shoes on your picture? Does in this picture there is four astronauts?
	other-fronting:	Is the picture has two planets on top?
Stage 4	Inversion in <i>wh</i> - and yes/ no questions Copula in <i>wh</i> -question:	Where is the sun?
	auxiliary other than do in yes/no questions:	Is there a fish in the water?
Stage 5	Inversion in <i>wh</i> -questions inverted <i>wh</i> -questions with do:	How do you say [proche]?
	inverted <i>wh</i> -questions with auxiliaries other than do:	What's the boy doing?
Stage 6	Complex questions	
	question tag:	It's better, isn't?
	negative questions:	Why can't you go?
	embedded questions:	Can you tell me what the date is today?

(Lightbown, P. and N. Spada. 1999)

図2 疑問文形成の発達段階

以上の指摘は EFL の教師にどのような示唆を与えるか。一言で言えば、それは自然な外国語習得の場面に共通する特徴を探り、それを授業に大幅に取り入れることの重要性を指摘している。具体的には、次の点を挙げることができよう：①英語を聞いたり、読んだりして、その意味を理解する機会を多く設定

する。言い換えれば、理解可能な英語の入力を増加する、或いは、学習者との交渉を通して入力を学習者が理解できるように絶えず改訂する。

②英語によるコミュニケーションの場数を数多く設定する。

しかし、これらの点を徹底すれば、ESL では教室で教師が時間を決めて英語を教える意義が薄れてくる、すなわち、ESL における英語授業の存在意義が失われることにもつながる。実際、このような疑義はこれまでに数多くの研究で提示されてきた。ESL における教室内英語学習は価値があるのか、この疑問に答えるためになされた Long の研究の結果では、答えは肯定的であった。彼の研究は次の点も明らかにするものとなった：

- ① SLA の習得順序に従うように教室内英語学習は行われる。この順序の中の段階をスキップして学習を進めても、学習者の発達上のレディネスに対応しないため、習得は実現されない。
- ② 教室内英語学習は自然な習得と比べると学習速度が速い。
- ③ 最終的な習得達成水準は教室内英語学習の方が自然な英語習得よりも高い。

(Doughty, 2003)

3. 英語指導

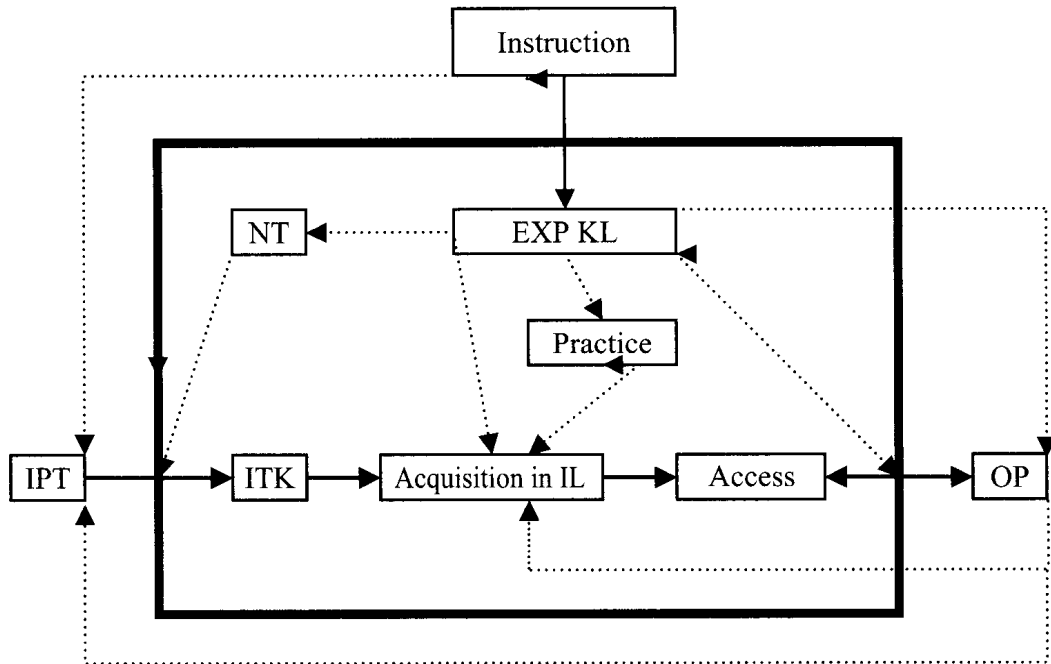
ESL における指導の効果が役立つとすれば、EFL における英語学習に指導の持つ意義はより一層大きなものになる。学習者の英語学習に授業者が積極的に介入することで学習が促進されるのである。それでは、学習を促進する介入 (intervention) のメカニズムとは何か。この点で参考になる理論の 1 つに McLaughlin (1987) の情報処理理論 (information processing theory) がある。この理論は学習者の情報処理能力の観点で外国語習得過程を説明する。どのような情報であっても、ヒトはその情報を処理する能力が限られている。もちろん、情報の種類、おかれた状況などにより処理できる量は変化する。外国語の場合も同様である。ある外国語に習熟している程度、処理しなければならない情報に対する精通の程度などの影響を受ける。通常、英語母語話者に比べて、英語学習者の情報処理能力は低い。これは、英語学習者の英語処理容量が小さ

いことによる。また、学習者の英語習熟度の高低は、彼らの情報処理能力に反映される。自己の処理能力を超えた情報量に接し、それを処理する場合に、入力中のすべての情報に注意を集中することができず、特定の情報に焦点化して選択的に注意を払うことになる。その結果、聴いている瞬間には理解しているのだがすぐに忘れてしまうようなことがしばしば起きる。また、講義を聴きながらメモをとることが難しい場合も生じる。これは、短期記憶における音声的情報処理に処理能力の容量をすべて消費してしまため、視覚的な記憶に記録する余裕がないことに依る。

ところで、言語能力は様々な下位スキル (sub-skills) から構成され、それぞれの下位スキルは練習を重ねることで、次第に注意を集中することでのみ達成できる管理された (controlled) 状態から、無意識のうちに正確に操作できる自動化した (automatic) 状態に変化して習慣化する (routinized)。習慣化によって情報処理能力に対する負荷は大幅に軽減される。その結果、処理可能な情報量は飛躍的に増加する。反復、練習を通して数多くの文例、定型表現等に習熟することで習慣化 (routinization) が達成される。学習者は、他方で、増加する知識に対して自己の規則を適用し再構築 (restructure) し、体系化を図るようになる。その結果、学習者の中間言語 (interlanguage) に変化が生じる。この変容が学習である。練習を通じたスキルの自動化 (automatization) と情報の再構築 (restructuring) が絶えず繰り返されることで外国語習得が実現する。

以上概略した情報処理理論は、外国語習得の過程をかなり明確に説明しており、英語教育の立場からは、練習の効用を新たな観点から説いた理論と理解することもでき、英語教師が積極的に学習を手助けすることの意義とその方法に有意義な示唆を与えてくれる。学習者の持っている潜在的な外国語習得能力が十分活性化されるように、英語教師が意図的に学習場面に介入することで効率的な指導が実現できる。そのためには、学習と指導の関連をより明確に捉える必要が生じる。学習と指導の関連は以下述べる教室内英語習得の機構で説明することができる。

4. 教室内英語習得の機構



(Ellis, R. 1997, VanPatten. 1996, Richards, J. 2002.等に基づく)

注：図表中の略号は次の通り：IPT= input；ITK= intake；IL= interlanguage；
OP= output；NT= noticing；EXP KL= explicit knowledge

図3 教室内英語習得の機構

このモデルの特徴は外国語習得に **input** と **instruction** の2つの経路を設定していることである。ESL と EFL では、これら2つの経路は量的に異なってくる。前者では、**input** の量が **instruction** より圧倒的に多いのに対し、後者では逆の場合が多くなる。特に、伝統的な英語教育では **instruction** による英語に関する情報の理解が英語学習のほとんどすべての時間を占めることになる場合も珍しくない。しかし、ESL, EFL のいずれの場合でも **input** と **instruction** は独自の機能を保持し、一方で他方を代用することはできない。

Input から **output** に至る経路が外国語習得過程を示す。英語に接することで **input** を与えられる。**Input** の一部に対して注意を向け、その形態や意味が **intake** として理解される。**Intake** はさらに学習者自身の英語体系 (**language learner's language**)、すなわち中間言語 (**interlanguage**) に組み込まれる。長期記憶に貯蔵された中間言語体系は、習熟するにつれ自動化され随時活用できる

状態、すなわち access 可能な状態になる。実際の言語運用は access のレベルによって影響を受ける。

Instruction は言語体系に関する教師などからの体系化された情報提示を示す。この指導内容は、理解されれば明示的知識 (explicit knowledge) として学習者に受け入れられる。明示的知識を活用することで input 中の特定の特徴に気づき (noticing)、その形態、意味に注意を払うことで intake として学習者に受け入れられる。明示的知識は、学習者がたまたま該当する言語項目を修得する‘準備ができていゝ’ときには、直接、中間言語体系に組み入れられることがある。また、練習を通して手続き的知識となって中間言語体系に組み入れられることもある。さらに、言語運用に際し、その直前に発話の形態を修正し、発話中にも訂正、修正を加え、記憶した定型表現などを直接 output として運用に際して活用する場合も生じる。

以下、この機構の主要な構成素について解説する。

4. 1 Input

外国語習得には十分な量の適切な input は必須である。理解可能な入力 (comprehensible input) を外国語習得の必要かつ十分条件とみなす理論として Krashen (1985) の入力仮説 (Input hypothesis) はよく知られている。ここでは、その立場はとらない。しかし、理解可能な入力は外国語習得の必要条件である。Input は音声によるリスニング、文字を通したリーディングのいずれの場合もある。要は、理解できる英語に十分触れることである。それではどのようにしたら理解可能な入力を増加させることが可能か。この点に関し、相互交流理論 (Interaction hypothesis) (Long, 1996) では理解可能な入力は相互交流を通して確実に提供されるとして、次のように主張する。学習者が自ら積極的に相互交流、すなわち会話に加わることで相手に自己の言語レベルを自ずと知らせることになる。この情報は相手の言語産出に影響を及ぼす。その結果、自分のレベルに合ったより適切な、理解可能な入力により多く接することで習得が促進される。図 1 で output から input の方向へ線で結ばれているのは以上の主

張を図示したものである。

4.2 Noticing

自明なことであるが、input はすべて学習者によって摂取 (take in) されるわけではない。Input のできるだけ多くの部分が摂取されるように工夫することが英語指導には求められる。効率的な指導とは学習者に摂取される可能性の高い input を大量に提供することである。学習者に受け入れられる input は intake と呼ばれる。Input を intake に変えるには input 中の特定の意味的・形態的特徴に注意を向け、理解していく意識的な過程が必要である。これを noticing (Schmidt, 1990) と呼ぶ。Noticing は、学習者が接する input 中の言語形態と自己の中間言語中の対応する項目の言語形態を比較し、そのギャップを意識する過程である。Noticing を通して言語形態に関する新しい情報を摂取する道が拓けてくる。Noticing を生じさせる条件として次の特徴が挙げられる (Ellis, R., 1994) :

- ① 課題要請 (task demand) 特定の言語特徴に注意を向けなければ解決できないような課題を設定する。Van Patten の入力処理理論 (input processing) はこの点に理論的根拠を与える。聴いたり読んだりする活動中、特定の言語特徴に注意を払わなければならない場面におかれることで学習者はその特徴を理解し、結果として input が intake となり、言語習得に貢献する。この理論は主張する。図示すれば次のようになる。

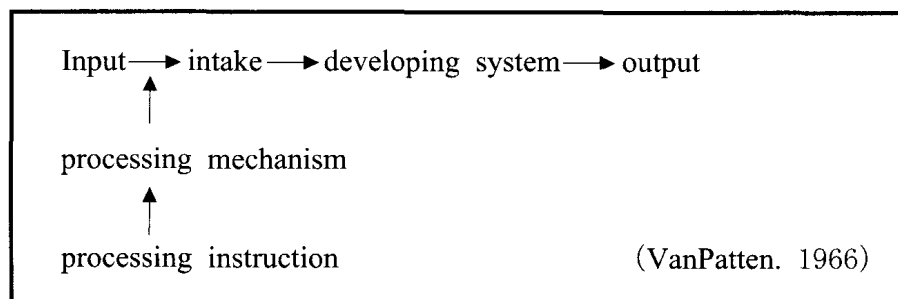


図4 入力処理機構

- ② 頻度 (frequency) 入力中の特定の言語特徴に頻繁に接するようにする。

- ③ 顕著性 (salience) 特定の特徴を下線や網掛け、強勢、ピッチなどで際立たせることで入力を目立たせる (input enhancement)。
- ④ 相互交流修正 (interactional modification) コミュニケーションに際し、障害を取り除き、効果的に行うために発話が修正される。この際に、特定の特徴に学習者の注意が向けられる。相互交流修正は一般的に次のように分類される：反復 (repetition)、明確化要請 (clarification request)、理解チェック (comprehension check)、確認チェック (confirmation check)、言い直し (recast)。
- ⑤ 明示的説明 (explicit instruction) 特定の言語特徴について明確に説明して理解を促す。

なお、Gass (1994)は input と intake の間に input の言語形態に注意を向けて自己の規則体系との違いが意識される *appereived input* とそれに続く input の意味内容が理解される *comprehended input* の2段階を設定している。

4.3 Intake

英語の入力（それが理解可能なレベルだとしても）にいかにも多く接しても、そのことが言語習得に直結するわけではない。Input の意味や形態の特徴に選択的に注意を向け、さらなる処理に備えて音声の連続から抽出されることで記憶に留まる可能性が生じる。Intake はこのような状態の言語情報を指す。

Doughty は intake を次のように定義している：

Intake is defined as that portion of available input that is selectively attended to and extracted from the stream of speech for further processing. (Doughty, 2001)

Intake が中間言語体系中に習得される過程には諸説あるが、言語項目が中間言語体系に累加的に取り入れられていくのでない点で意見の一致が見られると言ってよい。VanPatten によれば、言語資料は中間言語体系中の適切な箇所に適合するように変形を加えられたり、中間言語の体系に再構成を引き起こすこともある。Intake 中の言語資料のなかで acquisition 可能なものが中間言語に組み入れられる。

4.4 Acquisition

Acquisition は中間言語体系に新しい言語要素を組み込む過程である。図3に示されているように、acquisition に用意された経路は4つある：① intake 中の言語要素を組み入れる；②明示的知識を中間言語に組み入れる；③明示的知識が練習を通して暗示的知識に変換され、手続き的知識となって中間言語に組み入れられる。以上の3つの経路のいずれの場合にも、学習者の中間言語の発達段階に応じて組み入れられる要素は限定される；④言語運用の結果を中間言語に組み入れる。会話等の実際の相互交流のなかで、自己の中間言語中の規則を用いて発話を試み、この発話に対する話し相手の反応によって自己の中間言語体系（=仮説）をより強固にする、あるいは仮説に修正を加える、仮説を破棄して新しい仮説を立てるなどフィードバックを得ることもある。

上記①～③の経路で指摘された学習段階について Pienemann (1998) は処理可能性理論 (processability hypothesis) を提唱して、文法項目の習得の順次性とその理由を次のように説明する。言語運用は短時間に多くの言語要素を複雑に操作しなければならない。この操作は情報処理容量に大きな負担となる。そのため、表面的には類似しているような表現形式であってもその産出過程における操作の複雑性の違いに応じて困難度が異なってくる。名詞の複数形の-s は早い段階で容易に習得されるのに、表面的には類似している3人称単数現在の動詞の活用語尾-s は習得が遅れる。これは名詞の複数形形成は名詞句内で複数の要素を加えるという単一の句内部の操作であるのに対し、動詞の語尾活用は動詞句の外にある主語の句の情報を取り出して動詞句に移動させるという複雑な操作を要求することによる。かくして、動詞の活用語尾操作は情報処理能力に大きな負担を課すことになる。このため、名詞複数形を用いることができる学習者が動詞活用語尾を正確に操作できない事態が生じる。Pienemann は言語項目の操作方式を易から難へ6段階に分け、学習者がこの段階を順次昇ることで次第に言語により習熟していくと考える。彼はこの理論に基づいて文法学習の順次性を強調しながら、伝統的な文法シラバスとは異なった観点から教授可能性理論 (teachability hypothesis) を提案している。

4.5 Access

実際のコミュニケーションの場面で中間言語体系をどの程度容易に用いることができるかを示す概念である。習熟度が高い項目ほど access は一層容易に行われ、自動的 (automatic) に正確に用いることができる。これに対して、意識して慎重に操作 (controlled) しなければ活用できない項目は access が低い段階に留まっていると見なされる。Controlled access から automatic access へ引き上げなければ英語をコミュニケーションの目的で使えるようにはならない。Access は、実際の英語使用場面で、保持する英語能力をどの程度自在に用いることができるという点で fluency とも呼ばれる。

Access は、使用場面・目的によっても変動することがある。親しい知人との日常会話では流ちょうに話せるのに大勢の聴衆を前にまとまったスピーチを行う場合には喋れなくなってしまうことは access の可変性 (variability) を物語っている。Access は反復、経験を要求する。図3で output から access に方向づけられた矢印は言語運用経験の重要性を示している。

4.6 Output

Output は中間言語獲得・習熟あるいは英語教授によって生まれた明示的な知識を活用することで実現される英語学習の到達点である。しかし、output の結果は前述したように input として活用されることがある。加えて、前述のように output は acquisition に反映され、また使用経験を重ねることで access を高めることに貢献する。Output は英語学習の結果のみでなく、英語学習全体に重要なフィードバックを提供し、学習をさらに推し進める原動力としても働いている。

Input を軽視してはならないが、同様に、output の重要性を認識する必要がある。Swain (1985) はカナダの immersion programs の結果から、Krashen の理解可能入力理論 (Comprehensible input hypothesis) に対して、理解可能出力理論 (Comprehensible output hypothesis) を提唱している。この理論ではリスニングとともにスピーキングの経験を重視する。英語で何かを発表するとき、

文法的な選択をし、文形式について自分なりの仮説を立てて発話を構成する。発話が相手に理解されれば、自己の仮説＝中間言語体系が正しかったことが確認され、また否定のフィードバックを得たときには、自分の仮説を修正することで acquisition が促進される。このように、言語産出の経験が言語習得を促すと Swain は主張する。

4.7 Instruction

教室内英語習得、とりわけ EFL の環境では、教師はきわめて重要な役割を担う。教師は input の供給源になると同時に、言語形式に関する情報を学習者に提供する。この後者の行為を instruction と呼ぶ。Instruction が英語でなされる場合、言語形式の説明であっても、意味のある情報として input の機能を帯びることもある。図 3 で矢印が instruction から input に向かっているのはこのことを指す。

Instruction は英語習得の速度を速め、習得を促進する。また、長期的に見て英語を正確に用いる能力をより高いレベルまで引き上げる。Input から acquisition に至る英語学習に共通の習得過程には一定の順次性があることは前述したところである。Instruction はこの学習者に内在する内在シラバス (built-in syllabus) を覆すことはないが、学習者が予測される段階を進む速度を加速させ、自然な習得場面では進歩が停止する学習停止点を引き延ばす。Pienemann は前述のように、学習者の位置する段階よりも 1 段階進んだところにある言語項目を教えることで発達を促進するが、かけ離れて上の段階の項目を提示しても習得されないことを述べ、学習者の段階にふさわしい文法項目の選択の重要性を指摘した教授可能性理論 (teachability hypothesis) を提唱している (Pienemann, 1998)。図 3 で明示的な知識が直接習得に連結しているのは学習者の習得段階に適合した項目の指導の有効性を示している。

それでは、学習者の内在シラバスを無視した伝統的な文法指導は排除されるべきか。答えは否である。習得段階からかけ離れた項目は acquisition に直接結びつかないが、明示的知識として記憶に留まる知識は、音声や文字の連続とし

での入力进行分析する作業を容易にする。前述の **noticing** の効用である。その結果、入力の意味と形態に関する理解が進み、**intake** として学習者に受け入れられる可能性が高まる。**Input** に大量に接する ESL の状況下でも、学習者が頻繁に接する **input** は質的に限られており、文法書などに記載されている言語項目のごく一部にすぎない。そのため学習者が高いレベルの英語習得を目指そうとする場合、一層学習者の発達段階とは関係なく、教師などによる文法的な説明が必要になる。いわんや、EFL においてはその重要性は一層高まる。

言語形式に焦点を当てた指導はコミュニケーション中心の指導法でも重視する必要がある。このような指導法の下では当然、学習者はコミュニケーションの実現に注意を注ぐ。その結果、多くの場合、言語形式が軽視されがちになるからである。情報の授受に集中するコミュニケーション活動中に、過剰に言語形式に注意を向けさせることは学習者の意欲をそぐ結果になることもあるが、活動前に適切な言語表現の練習を重ねることで学習者の注意を正確な言語表現に向けるとともに活動そのものが円滑に展開する。活動中にも意味の交渉を通して前述の相互交流修正を進めることで言語習得を促進する。さらに、活動後の段階で、活動中に観察された重要事項について指導し、必要に応じて練習を行う。こうした形での文法指導は **focus-on-form** と呼ばれる。

5. 英語教育に対する示唆

これまでの提案の中で英語教育に対して持つ意味を随所に指摘したところであるが、ここで改めて何点かを箇条書きにして本論の結びとしたい。

- ・学習者は英語習得能力を持っている。この能力を発揮させるかどうかは英語学習の成否を決定する最大の因子になる。習得の機会をできるだけ多く提供する。
- ・学習者が意欲的に学習に取り組む活動を準備する。学習者の英語学習に対する動機づけを重視した指導を展開する。
- ・リスニングとリーディングの両面で理解できる英語に十分接する機会を提供する。

- ・語彙力増強を実現する。
- ・学習者と教師、学習者同士の英語による *interaction* を頻繁に設定して、相互交流修正を実現する。
- ・多様な文法指導を展開する。従来のシラバスに則った指導とともに、コミュニケーションの場面で必要に応じてフィードバックの形でその場に応じた指導を行う。
- ・文法指導は文法知識の伝達・理解のレベルから文法知識の使用技能の獲得と習熟に重点を移す。さらに、言語形式の操作に終始しがちな指導を改め、文法項目の持つ意味、さらにその機能を併せ指導する。
- ・文法指導は従来の形態、統語の領域から語用論、テキスト等を含む広い領域に拡大し、学習者の言語操作全般をカバーする。
- ・インターネット等の IT を活用することで EFL を ESL に近づける。

Reference

- Cook, V. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. Arnold, 邦訳 米山朝二訳「第2言語の学習と教授」研究社
- Crystal, D. 1987. *The Cambridge Encyclopaedia of Language*. Cambridge University Press.
- Doughty, C. 2001. Cognitive underpinnings of focus on form, in Peter Robinson. (ed). 2001. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press.
- _____ 2003. Instructed SLA, in Doughty, C. and M. Long (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, pp.261-263
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- _____. 1997. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford University Press.
- Gass, S. 1994. Second Language Acquisition, in Gass, S. and L. Selinker. (eds.) *Input and Second Language Acquisition*. Heineman. 298-302)

- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis*. Longman.
- Long. 1996. The role of linguistic environment in second language acquisition, in W. Ritchie and T. Bhatatia (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. Academic Press. 413- 68
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second-Language Learning*. Arnold.
- Mitchell, R. and F. Myles. 1998. *Second Language Learning Theories*. Arnold.
- Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. John Benjamins.
- Richards, J.2002. Addressing the Grammar Gap in Task Work, in Richards, J. and W. Renandya (eds.) *Methodology in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Schmidt, 1990 The role of consciousness in second language learning, in *Applied Linguistics*, 11/2.
- Swain,M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, in Gass, S. and C. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House.
- VanPatten. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Ablex.