

コミュニケーション能力モデルに基づく英語教育 —第二言語習得理論を反映したアプローチの提言—

吉富 朝子
(東京外国語大学)

はじめに

コミュニケーション能力の育成を目標とする英語教育の必要性が認識されて久しい。高等学校教育では「オーラル・コミュニケーション」科目が設けられ、初等英語教育の導入も決定された。しかしコミュニケーション能力とは果たしてどういうものを指すのか、現場の教師の理解は必ずしも十分とは言えない。そのため、コミュニケーション能力を育成する指導がどうあるべきかがわからず、効果的な指導ができていない教育現場が少なくない。そこで本稿では、理論と実践の橋渡しをすべく、「コミュニケーション能力」という構成概念の考察を通して、コミュニケーション能力を育成する英語教育がどうあるべきか、提言を試みたい。

本稿では、まず第1章で、コミュニケーション能力モデルの前提となる「コミュニケーション」、「コミュニケーション能力」といった構成概念の定義を紹介し、第2章では第二言語習得 (Second Language Acquisition, 以下 SLA) 研究でよく取り上げられるコミュニケーション能力モデルとして、Canale & Swain(1980)と Bachman(1990)の言語知識モデル、そして Skehan(1998)の言語運用モデルを概観する。続く第3章では、SLA 研究における言語習得モデルの変遷を概観した上で、近年支持されている相互作用主義と知識構成主義の主だった主張をまとめる。最後に第4章では、コミュニケーション能力の捉え方に影響を及ぼしたコーパス言語学、談話分析、中間言語語用論といった SLA 研究の関連分野の成果をいくつか取り上げる。いずれの章でも、その章で紹介するコミュニケーション能力の捉え方が、どのような英語教育¹のアプローチ²を示唆するか、順次論じていくこととする。

1. 構成概念と導入的な定義

自然科学においては、解明しようとする対象を説明する上で重要な変数が何であるか仮

¹ ここでは英語教育に焦点をあてた議論とするが、その主旨は外国語教育全般に応用可能であると考えらる。

² アプローチ (approach) とは “a principled basis upon which the teacher can choose particular designs and techniques for teaching a foreign language in a particular context.” (Brown 2000, p.14) 「ある教育環境における外国語教育のために、特定の指導計画やテクニックを教師が選択する際の理論的な基盤」(筆者訳)である。アプローチは具体的な指導方法や教材を規定するものではなく、どのような指導方法や教材を使用すべきかを判断する指針となる理念のことである。

説を立て、それを検証する手続きが一般的だが、その際重要とみなす変数を概念化・定義したものが構成概念である。構成概念はあらゆる理論の核であり、それ自体が一種の仮説であると同時に、より大きな理論を構成する下位理論でもある。言語習得過程において何が主要な構成概念であると見なすかによって、言語習得理論も言語教育法も大きく異なってくる。例えば動機づけが言語習得過程において主要な役割を果たす因子であると考えた場合には、動機づけという構成概念が中核を成すような言語習得理論が立てられ、動機づけを向上させるような言語教育法に重きが置かれることになる。また、ひとくちに「動機づけ」といっても、その構成概念をどのように定義・規定するかによって、言語習得理論も言語教育法も実態が異なってくる。従って、本稿でコミュニケーション能力を育成する英語教育を提言するにあたっては、まずその前提となる「コミュニケーション」と「コミュニケーション能力」というふたつの構成概念を定義することから議論を始めたい。この章では導入的な定義を紹介し、次の第2章でモデルを詳述することとする。

1.1 「コミュニケーション」

「コミュニケーション能力」の定義を試みる前に、まず「コミュニケーション」を定義する必要がある。コミュニケーション論ではさまざまな定義が提示されているが、一般的な語義として、広辞苑には「社会生活を営む人間の間に行われる知覚・感情・思考の伝達。言語・文字その他視覚・聴覚に訴える各種のものを媒介とする」とある。これに対して、SLA 研究における定義は、よりコミュニケーションに関わる主体の「意図・意志」に重きを置いた定義となっている。例えば Brown(2000)では、“a combination of speech acts, a series of elements with purpose and intent” (p. 250)「発話行為を組み合わせたもの、目的や意図をもつ一連の要件」(筆者訳)とし、媒介手段に関わらず、目的や意図をもって行なわれる行為はすべてコミュニケーションであるとしている。目的や意図があるというのは、その行為になんらかの目標を達成する機能的役割があり、コミュニケーションに関わる人や周囲の環境などに働きかけ、影響を及ぼすといった操作的な狙いがあることを意味する。

この定義によれば、例えば人から与えられた情報を英語で表現する練習をすることは、たとえスピーキングの形をとっていても、コミュニケーションをしていることにはならない。逆に、受容的にみえるリーディングでも、書き手の意志を理解したいという目的をもって読んだり、ジュスチャーのような非言語的な手段でも、自分の意志を伝えるために使ったりすれば、それらはりっぱなコミュニケーションであるということになる。

1.2 「コミュニケーション能力」

このような「コミュニケーション」が「できる能力」がコミュニケーション能力だが、コミュニケーションができるためには、コミュニケーションが生じる文脈の理解が欠かせない。Hymes(1970)によれば、コミュニケーション能力とは「ある特定の文脈において、メッセージを伝えたり解釈したり、意味の交渉を可能にする能力」(筆者訳)であるという。「ある特定の文脈において」とあるのは、例えば話し言葉で何かを伝えるような場合、「い

つ、誰に対して、何を、どのように」言うべきか、言語形式そのものの正確性に留まらず、状況に合った適切な伝え方（例えばその場にふさわしいレジスター、フォーマリティー、口調、声の大きさ等のさまざまな社会言語的要素）や、どのように話を切り出したり、話題を変えたり、話を終わったりするべきか、といった会話の規則（Hatch 1983）などを理解し使用できることを含意する。この意味で、コミュニケーション能力は人間間で実現される動的な構成概念であり、コミュニケーション場面に関わるメンバーの協力で依存する相対的なものである（Savignon 1983）と言える。また、メッセージは直接伝達したい情報・考え・感情に留まらず、間接的に悟らせたいこと、あるいは情報伝達ではなく、交感的機能や創造的機能など、さまざまな機能をもつものである（Halliday 1973）から、これらの機能とそれを実現するための表現形式を理解し、使用できることも必要である。むしろ実際のコミュニケーションにおいては、理解するという受容面と、使用するという産出面が独立して行われるよりも、双方向の「やりとり」の形をとることが多い。やりとりでは「意味の交渉」、すなわちこちらから伝えたいメッセージを相手の反応に応じて調整し、よりよく伝える工夫をすること、そして相手からのメッセージをよりよく理解するために相手への働きかけをすることが必須である。これらのことがすべてできてはじめてコミュニケーション能力に長けている、と言える。

例えばダイアログを暗記し、再生する練習を行うような言語活動は、コミュニケーションとはみなせない。従ってコミュニケーション能力の育成に役に立たないことはないが、中核的な活動にはなりえない。教科書などに掲載されているダイアログは、ほとんどの場合、典型的なコミュニケーションの形を理想化して作成された合成サンプルであり、学習者に意味の交渉を直接体験させられるものではないからである。暗記したダイアログに含まれる文法規則や語彙といった表現形式の知識自体は言語能力に不可欠だが、そうした宣言的な知識（declarative knowledge）だけではなく、それを実際のコミュニケーション場面で適用できる操作的知識（operational knowledge）をもつことが重要である。必要なのは言語形式の知識だけでなく、それをいつ誰に対してどのように使うことができるのか、その機能や用法を知っていること、そして意味が通じ合わなかった場合に、意味の交渉をするだけのスキルをもっていることである。このように、相手が理解できる言語を産出し（comprehensible output）、自分が理解できる言語（comprehensible input）を相手から引き出す意味の交渉のためのテクニックを、Lynch(1996)は会話を統御すること（managing a conversation）と呼び、コミュニケーション能力の育成を目標とする教室で指導すべき主たるスキルとして挙げている。ダイアログの提示やその暗記をすること自体は悪いわけではないが、それだけでコミュニケーション能力の育成になるというのは誤った認識である。文法規則や語彙などの言語形式の知識は、それがどのようなとき、何の目的のためにいかに役に立つか、具体的に示され、自らの言語活動の中で体験してみることで初めて活きるのである。これらのことについては第3章で再び取り上げる。

2. コミュニケーション能力モデル

第2章では、上で紹介した導入的なコミュニケーション能力のさらなる定義をいくつか紹介する。コミュニケーション能力のように複合的で複雑な構成概念の定義は、「モデル」と呼ぶに値する。そこで、ここでは数々のコミュニケーション能力モデルの中から、SLA研究においてよく取り上げられる3つの代表的なモデルを概観することとする。コミュニケーション能力は、総合的な言語能力と同義に使われることが近年主流な捉え方であるが、「能力」のモデルは、能力の根底を構成する知識のモデル化を試みるものと、知識だけでなくそれを運用する過程も含めてモデル化を試みるものとに大別される。

2.1 言語知識のモデル

2.1.1 4つの下位能力から構成されるコミュニケーション能力

「コミュニケーション能力」を構成する知識をモデルの形にまとめた初期の試みのひとつとして、Canale and Swain(1980)がよく知られている。彼らのモデルによれば、コミュニケーション能力を構成する要素は大きく分けて(1)文法能力 (grammatical competence)、(2)談話能力 (discourse competence)、(3)社会言語的能力 (sociolinguistic competence)、(4)戦略的能力 (strategic competence) の4つであり、これらがモジュールを成している。4つの能力には、それぞれ知識と運用能力の側面がある。

(1)の文法能力は、言語的能力 (linguistic competence) とも呼ばれ、語彙項目・形態・統語・文法レベルの意味・音韻の知識と運用能力を含む。

(2)の談話能力とは、文をつなげ、一連の発話または文章によって、意味のまとまりがある談話を構成する知識と運用能力があることを指す。談話には、会話やモノログなど音声言語の談話から、手紙や本など文字言語の談話まで、多様なものが含まれる。

(3)の社会言語的能力は、言語・談話の社会文化的規則に関する知識を有し、運用できる能力、すなわち言語の適切性に関わる能力を言う。社会言語的能力があるということは、言語が使用されている社会的文脈、つまりコミュニケーションをとっているもの同士の関係や共有されている情報が何であるか、あるいはやりとりの機能が何であるかなどがわかっていることを含意する (Savignon 1983)。この能力は更に、特定の文脈の中で (3a) 意図された意味を伝達・理解できる語用的能力 (pragmatic competence) と (3b) ポライトネス・フォーマリティー・レジスター等の使い分けを可能にする社会言語的能力 (sociolinguistic competence) とに下位分類される。

最後に、(4)の戦略的能力とは、不十分な言語知識を補うためのコミュニケーション・ストラテジーの知識と運用に関する能力、と定義されたが、後に Swain(1984)によって、より広くコミュニケーション上の効果を促進する能力、すなわち必ずしも言語知識の不足を補うためではなく、より効果的な表現をさまざまな言語知識のレパートリーの中から選出して使いこなす能力も含むもの、として再定義された。

このようにコミュニケーション能力の構成能力を概観するだけで、従来の英語教育では指導が不足している側面が多いことが実感される。最も指導に力を入れていると考えられる文法能力にしても、例えば効果的な語彙指導や、「通じる」発音・聴解力の訓練などは十

分には行われていない。他の3つの下位能力については、指導の中で取り上げることすらまだ少ない。また文法能力とコミュニケーション能力を別のものとして分けて捉えるふしがあるが、このモデルによれば文法能力はコミュニケーション能力を構成する主要な要素のひとつであり、別ものでは決してない。文法能力なしでは十分なコミュニケーション能力は発揮できず、また文法能力もコミュニケーションの場に活かして、はじめてその存在意義が明確になるのである。文法の授業とコミュニケーションの授業を完全に分離することはまちがっており、文法に重きを置く授業をするにしても、文法がどのようにコミュニケーションの中で使用されるかを学習者が体験できることが大事である。またコミュニケーションに重きを置く授業をするにしても、文法がいかにコミュニケーションに不可欠であるかが実感できるものでなくてはならない。受験英語をマスターするためには文法指導により重きを置かざるを得ない、というのも誤った認識で、本当のコミュニケーション能力が身につけている学習者であれば、受験英語も「ついでに」できるのである。そもそもコミュニケーションの中で使用してこそ、真の文法能力も定着する。コミュニケーション能力の育成を強化したスーパー・イングリッシュ・ハイスクール³では、生徒達のコミュニケーション能力が上がるにつれて、文法能力も上がることが明確に示されている（吉田2006）。

2.1.2 執行機能としての戦略的能力

Canale and Swain のモデルは、その後のコミュニケーション能力モデルの基盤となったが、中でも有名なのが Bachman(1990)の発展モデルである。このモデルでは、コミュニケーションを主眼とした言語使用 (communicative language use) に必要なコミュニケーション言語能力 (communicative language ability) として、4つのプロセスを想定している。コミュニケーションをおこなう際には、まず世界に関する知識 (knowledge structures) と言語に関する知識 (language competence) が統合されてメッセージが作られ、それが戦略的能力 (strategic competence) と、調音器官といった心理生理学的機構 (psychophysiological mechanisms) を経て、特定の状況・文脈 (context of situation) の中で実現化される、としている。Canale and Swain のモデルとの重要な違いは、戦略的能力を言語能力外の構成概念としていること、つまり戦略的能力を言語能力の下位能力ではなく、言語能力を前提として言語使用を執行する機能 (executive function) をもった上位概念に位置づけている点である。

Bachman の考えでは、言語能力を構成する能力には、(1)言語形式に関わりのある構成能力 (organizational competence) と、(2)言語機能に関わりのある語用的能力 (pragmatic competence) があり、更に(1)には(1a)文法的能力 (grammatical competence) と(1b) テキスト能力 (textual competence)、すなわちテキストを構成する文のつながり

³ これらの高校は文部科学省が指定した試験校である。受験校が多いが、教員はすべて特別な訓練を受けたわけではなく、試験校に指定された後、コミュニケーション能力を育成する授業をするべく指導の協力体制を作って努力してきたという（吉田、談）。

(cohesion) やまとまり (coherence), あるいは文体的構造 (rhetorical organization) の知識と使用に関わる能力が含まれる。また(2)には (2a) 発話内能力 (illocutionary competence), すなわち意図する意味の伝達と理解, 言語の観念的・操作的・発見的・創造的機能の知識と使用に関わる能力と, (2b) 社会言語的能力 (sociolinguistic competence), すなわち方言等の言語変種・レジスター・表現の自然さに対する感受性や, 文化的意味合い・比喩等の知識と使用に関する能力が含まれる。テキスト能力は Canale and Swain の談話能力の概念と似ているが, 談話能力が談話レベルの形式と機能双方に関する能力を含むのに対し, テキスト能力はあくまで談話の形式面に関する能力のみを指し, 言語の機能的な側面は Bachman のモデルではすべて語用的能力下に置かれている。すなわち, Canale and Swain が言語単位を基準に文法能力 (文レベル) と談話能力 (談話レベル) を独立したモジュールと見なしたのに対し, Bachman は言語単位を横断して, 形式面に関する能力と, 機能面に関する能力を区別したという違いがあると言えよう。

Bachman のモデルから得られる外国語教育への示唆は, 言語の形式と機能, そしてその対応関係 (form-function mapping) の指導が重要であるということ。つまり構造シラバスでも機能シラバスでも, いずれか片方を偏重するような指導では不十分であること。また, 総合的なコミュニケーション能力を伸ばすためには, 戦略的能力の育成も必要であるということになる。

Oxford(1990)などが推奨するストラテジー訓練は, 明示的に学習ストラテジーやコミュニケーション・ストラテジーを学習者に意識させ, 多様なストラテジーを紹介し, それを活用する練習をさせるものである。一般的に, 成功する言語学習者は自分の学習過程や学習スタイルを自覚しており, 学習ストラテジーの中でも, 具体的な学習法や工夫・テクニックを選択したり, 学習計画を立てる, といったメタ認知的ストラテジー (metacognitive strategies) を多用することがわかっている。また, 成功する言語学習者は, 自分のスタイルに合ったコミュニケーション・ストラテジーを柔軟に使いこなす傾向があることも報告されている。訓練によって自分の学習スタイルやストラテジーを学習者に意識させることは, メタ認知的な学習ストラテジーや, より多様なコミュニケーション・ストラテジーの使用を促す可能性がある (McDonough 1995)。

自分に合った学習法を発見し, 意識して学習することに結びつくこのような訓練は, 自律学習 (autonomous learning) プログラムにおいても取り込まれている。Scarcella & Oxford(1992)は, 「言語学習の契約 (contract)」と称して, 学習者自身に自分の学習目標や達成レベルを選ばせ, 実行を約束させる自律学習プログラムを薦めている。その際, 教師の役割は実現可能で現実的な目標や達成レベルの設定を手伝うこと, また学習計画を立てる際にどのようなことに注意すべきか, どのようなストラテジーが有効か, 指針を示してあげることとしている。学習者は主体的に学習に関わることによって, より動機づけられ, 目標も明確になって, 言語学習につきものの不安 (anxiety) も軽減されると考えられる。

2.2 言語運用のモデル

これまでに見てきたコミュニケーション能力のモデルが、「知識」のモデルであるのに対し、知識だけでなくそれを「運用する過程」を含めてモデル化したものが言語運用モデル (processing models) である。SLA 研究で提唱されている言語運用のモデルは、近年の認知科学の影響を多分に受けているが、数ある認知モデルの中でも、SLA 過程や外国語教育を視野に入れたものとして、ここでは Skehan(1998)⁴を取り上げ、その枠組みにのっとってコミュニケーション能力を定義してみる。

2.2.1 二元様式システム

言語運用のモデルは、言語の知識のみならず、知識がどのように使用されるか、その情報処理過程を含む認知メカニズムの説明を目指している。Skehan(1998)の考えでは、言語使用と言語習得に関わる情報処理過程は共通のものであり、両者は容量が限られた情報処理システム (limited capacity information-processing system) によって制御されているとする。このシステムは、受け取った第二言語のインプットを網羅的に処理することはできず、特に習得初期段階では意味処理が優先されるため、形式への注目を促されなければ形式を処理しにくい性質を持っている (VanPatten 2003)。また、情報は規則 (rules) または範例 (exemplars) の形で表示かつ学習されるものであり、その使用・学習にはある程度の意識 (awareness) が関与する (Schmidt 1994)。ただし、語彙化された範例に基づいて表示されている情報 (lexicalized exemplar-based representation) のほうが、統語化された規則に基づいて表示されている情報 (syntacticalized rule-based representation) よりも、言語産出の際に効果的に使用される (Foster & Skehan 1996) としている。

このモデルで注目すべき特徴は、情報の表示・使用の様式が2タイプある (dual-mode system) ということである。つまり、言語知識は語彙的範例 (lexicalized exemplar) の形で表示・使用される「範例に基づくシステム」(exemplar-based system) と、統語規則の形で表示・使用される「規則に基づくシステム」(rule-based system) から成っていると考える。更に、日常的な言語運用・コミュニケーションの際に、デフォルトで使用されるのは範例に基づくシステムのほうだとしている。

ここで言う範例とは、(半) 定型化された語彙フレーズ (lexicalized phrase)⁵のことであり、いつどのような場面で誰に対して何を伝えたいかという状況の変数と密接に結びついた慣習的な表現形式を指す。例えば、日本語であれば、記者会見のような公的な場でのコメントによく使われる表現として、「まことに遺憾であります」が挙げられる。意味としては、「残念でありません」などと言っても大差ないのだが、「遺憾」が使われる頻度のほうが高い。日本語学習者が早くから習得し、使うことを好む表現として「よろしくお願います」があるが、これは挨拶・紹介・依頼・催促・勧誘など、実にさまざまな場面で使

⁴ Skehan(1998) 自身は、ここで説明する考えを、あくまで一連の情報処理の原理 (processing principles) としており、「モデル」と呼べるほど網羅的な枠組みではないと断っている。

⁵ 他に、formulaic sequence, fixed expression, formula, idiom, prefabricated patterns, ready-made utterances, routines, memorized sentence など、類似の概念を指す表現としてさまざまな用語が用いられている。

用可能な、多機能で便利な語彙フレーズである。英会話がほとんどできないような日本人英語学習者でも、教室で教師との間で頻繁にかわされる“How are you?” “I’m fine, thank you. And you?” という挨拶はそのつど考えなくともスラスラと口をついて出てくる。母語話者はこのような語彙フレーズのレパートリーが非常に広く、複数のものを上手に組み合わせたり、表現の可変部を一部だけ入れ替えたりして自在に使いまわしている。コーパスの分析によれば、母語話者の語彙フレーズのレパートリーは数十万単位である (Pawley & Syder 1983) とともに、発話データに占めるこうした (半) 定型表現の割合が全体の 5~6 割を占める (Sinclair 1991) とともに報告されている。

これらの定型表現の知識は語彙単位ではなく、語彙フレーズの単位で記憶されるため、その表示は冗長で、創造性には欠ける。他方で、範例に基づくシステムの最大の長所は、情報処理の負荷の軽減と、コミュニケーションの伝達効率の良さである。つまり、なにかメッセージを発する際に、いちいち統語規則に語彙項目を当てはめて文を生成する手間がかからず、統語規則に従った語彙フレーズを、分析せずひとつの意味単位 (chunk) として扱うことから、情報処理上の操作 (computation) が少なく済む。これは言語使用の流暢さ (fluency) を高めることにつながる。また、定型的な表現を多用することから、メッセージがたとえ不完全な形で発信・受信されても意味疎通ができる可能性が高く、経済的で効率的なコミュニケーションとなる。更に、定型的な表現は統語規則に則った構造をしているので、結果的に使用される表現形式の正確性 (accuracy) は高い⁶。状況に密着した文脈依存型の表現が使用されることから、社会言語的にも語用的にも適切 (appropriate) で、自然 (natural) であるという特徴ももつ。こうした範例には語彙フレーズ全体にかかる音韻特性も付随している (Schmitt & Carter 2004) ので、音声面から見てもひとつの単位を成す範例となっている。

理論的には何通りもありうる統語規則と語彙項目の組み合わせの内、実際に母語話者によって慣習的に使われる組み合わせはその一部しか占めず、その限られた組み合わせがコロケーションという形でコーパスにあらわれたり、母語話者らしい (native-like) 表現選択の印象を作り上げたりするのである。文法能力が非常に高く、語彙も豊かな上級外国語学習者でも、母語話者らしいコロケーションや範例を使いこなすことは難しいと考えられている (Weinert 1995)。

Sinclair(1991)は、このような範例に基づく情報処理を「定型表現の原理」(idiom principle)と呼んで、規則に基づいて情報処理を行い、統語的な空所に語彙項目を埋めていくような「自由選択の原理」(open-choice principle)と区別している。前者は記憶ベースの情報処理で、後者は操作 (computation) ベースの情報処理である。それでは後者のシステムはどのような時に採用されるのか。Skehan(1998)によれば、それは範例に基づくシステムが破たんをきたした時だという。つまり、慣習的な語彙フレーズの使用だけでは、

⁶ 実態はこの逆の関係であるとも考えられる。つまり統語規則に則っているから正確であるというよりも、慣習として使用されている (半) 定型的な語彙フレーズの中で使われている構造が、結果的に統語規則として認知される、という順番かもしれない。

伝えたいメッセージが十分に伝えられない時、言い換えればその状況にぴったり合う範例が存在しない時である。入りくんだ情報や複雑な感情など、一般的に「ややこしい」ことを伝えようとする時には、範例だけでの処理に限界が生じることが多い。そこで活用されるのが、統語規則と語彙項目を自由に組み合わせることによって生成される無限の創造的な表現である。難しい話をするときには、伝える内容の選択に慎重になり、その内容をうまく伝えるための表現を選んでまとめるのに、母語話者でもあれやこれやと考えなければならない。規則に基づくシステムは特に高次の言語活動をする際には不可欠なものだが、それを使用する際の認知的負荷が大きくなる。従って、母語話者の場合、日常的なコミュニケーションの際に頻繁に使うことはしない。規則に基づく創造的な情報処理に長けるには、母語話者であっても教育による指導が必要である。

母語話者は基本的に範例に基づく記憶ベースのシステムを採用しつつ、必要に応じて規則に基づく操作ベースのシステムを併用している。基本が認知的負荷の少ない範例の使用であるからこそ、情報処理容量に余裕があり、その余裕を認知的負荷のかかる規則の使用にあてることができるわけである。これに対し、日本人英語学習者のように外国語環境で、文法中心の指導を教室で受けた学習者の場合、規則に基づくシステムを中心に使う傾向が強くなる。このため、認知的負荷は常に大きく、形式はある程度正確だが流暢さに欠ける言語運用となってしまう。特に話す場合など負荷がより大きい場合は、結果として正確さも落ちてしまう。そして文脈と切り離された表現を生成する可能性も高いので、不自然で、明らかに非母語話者であるという印象を母語話者に与えることになる。

Skehan(1998)の考えでは、前述の通り、言語知識・言語運用・言語習得において2種類の情報処理の原理が共有される。言い換えれば2種類の情報表示と、2種類の言語運用法と、2種類の言語習得法が存在するということである。範例の使用を通して範例が習得され、やがて範例の知識が構築される一方、規則の使用を通して規則が習得され、規則の知識が定着する。これは item learning と system learning に通ずる区別であると言える。ただし、この2種類は言語習得過程においても言語使用場面においても相互作用(interact)する。少なくとも第一言語習得の場合には、まず範例に基づくシステムを中心に知識構築が進み (lexicalization)、やがてその範例を分析して統語規則の抽出が行われる統語化 (syntacticalization) が進む。更に分析された範例がより汎用性の高い範例として再語彙化される (relexicalization)、という発達段階をたどる。最終発達段階に至って初めて2つのシステムを有効に活用できる熟達した言語話者となり、時間がなく文脈に依存できる場面では範例中心の記憶に基づく情報処理を、早く伝えることよりも、複雑なメッセージの内容を正確に伝えることに重きが置かれる場面では、規則に基づく情報処理を折りまぜて行うようになる。

ところが第二言語習得では、特に思春期をすぎた学習者の場合、範例の中から統語規則を抽出する統語化が指導なしでは難しく、母語話者のような言語規則の体系が習得される前に化石化してしまう危険がある。そこで、いわゆる文法指導が重要になるわけだが、ここで奨励される文法指導とは、文脈から取り出した言語形式に明示的な説明を与え、言語形式のドリルを行う指導 (focus on forms) ではなく、意味内容や言語機能に重きを置き

た言語活動をさせる一方で、必要に応じて言語形式に焦点をあてて、構造や規則を意識させるような指導 (focus on form) である。そしてこのような focus on form を実現させるのがタスクに基づく言語教育アプローチ (task-based approach) である。

Skehan の議論の前提となっているのは、米国のような ESL (第二言語としての英語) を学ぶ環境である。米国では、コミュニケーションだけを重視し、意味さえ通じれば正確性は度外視するといった偏りのある言語教育を見直し、形式の指導を再評価する流れがある。ESL 環境では、発達の最初の段階である範例の習得は、十分なインプットを与えられさえすれば自然と身につくものなので、指導では統語化と再語彙化に力を入れるべきだという議論になっている。しかし残念ながら、日本のような EFL (外国語としての英語) を学ぶ環境では、最初の範例化の段階においても指導に大きく依存しなければならない。教室外で外国語のインプットに触れる機会が非常に限られているからである。

以上を踏まえて得られる英語教育への示唆は、学習初期では範例化を促す指導を増やすべきだ、ということ。すなわち語彙項目だけではなく、語彙単位を超えた語彙フレーズを文脈の中で与え、その表現の機能を学ばせること。その際には必ず表現を使ってみる練習を与えること。どのみち単語を暗記させるのなら、場面つきの定型表現を暗記させるほうが、コミュニケーションの場で役にたつ、ということである。この段階での表現の選択には場面シラバスや概念・機能シラバスが参考になろう。

しかしひたすら語彙フレーズばかり暗記しても、言語の創造性は低い。そこで語彙フレーズの分析につながるような、形式の明示的な説明が有効になる。学習者がこどもであれば、明示的な説明は避け、言語形式のちがいに気づかせさえすればいいが、大人の場合にはメタ言語的な解説も役に立つ。しかし、たとえ相手が大人であっても、明示的な説明は、コミュニケーションの効果をあげ、形式のちがいがどのような意味のちがいにつながるかを気づかせる上で役立つ説明に限って行うべきである。文法を説明するためだけの文法説明や、不必要な文法用語を多用する説明は、言語学を研究したい学習者でない限り、「文法」という名の別の「言語」を学ぶ負担を増やすだけで効果は低い。また明示的な説明はあくまで理屈なので、いくら頭で納得してもすぐに実行に移せるものではない。従って、説明を与えた形式についても、説明やドリルに留まらず、実際にくりかえし文脈の中で使用させることで定着を図るべきである。このとき、文脈の中での使用を促す役割を果たすのがタスクである。ターゲットの言語形式を含むさまざまな言語形式を、特定の意味ある目標を達成するために使うように仕向ける活動がタスクである。タスクの目的はあくまでコミュニケーション上の目標を達成することであって、言語はそのための手段にすぎない。学習者は、目標達成のために必要なコミュニケーションを成立させる上で使いそうな言語形式を、自ら選んで使ってみることが求められる。通じなければ言い直し、理解できなければ聞き返す。自分のもつ範例や文法規則のレパートリーの内、どれを利用すればうまく自分の意図が伝わるか、実体験を通して検証していく作業である。タスクは学習者に、擬似的な言語使用場でコミュニケーション上の問題を、自分の方法で解決していけるよう訓練するものであるため、解決の方法、すなわち使用される言語表現の「正解」はひとつではない。成功は、コミュニケーションが成立し、問題解決ができたか、目標が達成でき

たかによって評価される。また、タスクの内容の立て方によっては、タスク遂行に必要な言語を流暢に使わせることに重きを置くか、正確に使わせることに重きを置くか、複雑な構造を採用させることに重きを置くか、ある程度調整できると考えられている (Foster & Skehan 1996)。人間の認知機構は容量が限られているので、流暢で正確、かつ複雑な構造を一度に学習者に使用させようとするのは、非現実的な目標である。限られた情報処理容量を何のために使うか、学習者のレベルや学習目標に応じて調整することも重要である。

近年の英語教育では、このような focus on form やタスクに基づく指導法が注目されている⁷が、これと連動して、形式に学習者の注意 (attention) を向けさせ、違いに気づかせる (notice) ために、学習者の意識を高める工夫 (consciousness-raising) や、範例や規則を示す用例をできるだけ多く与え (input flooding)、インプットの意味と形式の関係を十分に分析させる指導法 (input-based instruction) の効果についても検証が進められている。

3. 言語習得モデル

第2章で概観したコミュニケーション能力モデルの内、言語運用のモデルは言語の知識や使用のみならず、その習得過程も同時に扱った枠組みとなっている。しかし、従来の SLA 研究においては、言語知識のモデルとそれがいかに習得されるかという過程の説明は別々に扱われる傾向が強かった。そこで第3章では、SLA 研究において SLA の捉え方がどのように変遷してきたかを簡単にふりかえった上で、近年の SLA 研究を代表する2つの言語習得モデルを取り上げて、それらのモデルがコミュニケーション能力の習得をそれぞれどう捉え、どのような英語教育のアプローチを示唆しているかについて、まとめていくこととする。

3.1 SLA 研究におけるパラダイムの変遷

SLA 研究はまだ若い研究分野である。独立した専門分野として認識されるようになったのは20世紀半ば以降である。そのきっかけは文明社会の発展により、一般民衆が外国語教育を受けるようになったことである。それまで限られた社会のエリートや軍事的な目的で外国語を学習せざるを得ない、比較的少数の言語学習者を相手に行われていた言語教育を、大衆も受けるようになったのである。その結果、それまでになく言語習得に失敗する学習者の存在が教育現場で意識されるようになった。教師が教えたこと・学んで欲しいことを学習者は必ずしも教わってくれない。その結果研究者達は、言語教育と言語習得が同じものではない、と考えるようになり、指導者側の意図と、学習者側の理解が一致しないならば、指導者の教える都合ではなく、学習者の学ぶ特性を踏まえた言語教育を目指すべきではないか、という発想が生まれた。そこで、学習者の視点から言語習得過程を解明しようとする SLA 研究が誕生したわけである。

⁷ 日本において、従来行われてきた focus on forms と、近年注目されている focus on form を念頭においたタスク活動をうまく組み合わせた効果的な指導例としては、本報告書の Imai & Takashima を参照のこと。

SLA 研究初期は、関連分野を理論構築の大きな拠り所とした。1950 年代に SLA 研究が最も影響を受けたのが行動主義心理学と構造主義言語学である。この頃言語は後天的に学習されるものであり、模倣や繰り返しを通して形成される刺激と反応の連鎖、すなわち習慣形成であると考えられた。そして習慣形成のためには、言語環境からのインプットやフィードバックによる強化が重視された。こうした考えがいわゆるオーディオ・リンガリズムなど、音声言語を中心とし、言語形式の模倣と繰り返しなどのドリル練習や、誤りの即訂正を強調した指導法の開発に影響を及ぼした。

1960 年代には、チョムスキー革命により、SLA 研究でも生得主義へのパラダイム・シフトが起こった。人間は先天的に普遍的な言語習得能力をもっており、言語発達の引き金の役割を果たすインプットを元に、仮説検証を繰り返して言語体系を構築するものだと考えられるようになった。第一言語に関わらず、同じ目標言語を学ぶ学習者が、文法形態素を共通の順序で習得することや、統語構造の習得に共通の発達段階が見られることを示す実証的研究が、この考えの証拠として数多く発表された。生成文法が構造を重視したことから、この頃、使用よりも知識を重んじ、機能よりも形式の分析をさせる、従来の文法中心の指導を彷彿とさせる指導法が一部で復活した。他方で、人間に生得的な言語習得能力があるならば、言語指導ではその能力が十分に発揮されるよう、自然な言語習得環境を整え、意味のあるインプットを大量に与えることに力を注ぐことを奨励したナチュラル・アプローチなど、コミュニケーション・アプローチのさきがけとなるような指導法も提唱された。

1970 年代には、社会言語学の発展の影響もあり、言語の変種や、社会の中で使われる道具としての言語、すなわち言語の形式だけでなく、その意味機能にも注意が向けられるようになった。この結果、SLA 研究においても学習者言語の多様性・変種や、意味機能の習得などが研究され始めた。同時に、言語習得には生得的な側面 (nature) と、社会環境の中で与えられるインプットや、やりとりの機会を通して学ばれる後天的な側面 (nurture) との両方があるという考え方が支持されるようになった。言語教育では、コミュニケーション・アプローチという看板をかかげ、数々のデザイナーズ・メソッドが提唱され、教授法の乱立時代を迎えたが、やがて、どれか特定の教授法が万人に効果的なわけではないことが判明し、個人差を考慮に入れた指導の可能性が模索され始めた。1980 年代に入ると、個人差の考慮に加えて、言語機能の教授や、インプット・インターアクションの機会を多くしたコミュニケーション中心の協同的 (cooperative) 活動が盛んに推奨されるようになった。

1980 年代以降、言語習得には生得的な能力と後天的な言語環境の、いずれもが不可欠であるという認識は、ほとんどの立場において共有されるに至った。しかし、どちらがより中心的な役割を担っているとみなすか、また、生得的能力の中味がどのようなものであるか、SLA を左右する環境的因子にはどのようなものがあり、それらがどう相互作用し合うのか、については立場によって考えが異なる。以下では、1980 年代以降の SLA 研究で注目されるようになった相互作用主義と知識構成主義を概観する。いずれの立場もコミュニケーション能力が言語のインプットと使用を通して身につくものだと捉えている点は共通しており、コミュニケーション能力を育成する英語教育に貢献する示唆を与えてくれる枠組み

として、ここで取り上げることとする。

3.2 相互作用主義

相互作用主義 (Interactionism) によれば、言語発達には、人間のもつ内在的な能力が外的な環境因子であるインプットにさらされることや、やりとり・インタラクションを通して内在的な能力と環境が相互作用を起こすことが必須である。言語発達において、Krashen(1985)は理解できるインプット (comprehensible input) の重要性を主張したが、これに対し Swain(1995)は、それだけでなく、理解されうる言語表現を産出すること (comprehensible output) を強制されなければ、学習者は高度な言語能力を身につけることはできないと、カナダのイマージョン・プログラムの問題点を踏まえて主張した。イマージョン・プログラムではすべての教科が学習者のレベルに合わせた第二言語によって与えられるので、comprehensible input は潤沢である。その結果、学習者は優れた第二言語の聴解力を身につけるいっぽう、話す力は流暢ながら正確性に欠くという弱点が残る。聞いたり読んだりしているときには十分に理解できる言語形式が、いざ自分が使わなければならないとなると、思うように使いこなせないということはよくある。これは、理解することが意味中心に行われる情報処理 (semantic processing) であるのに対し、表現するには統語規則を操作すること (syntactic processing) も要求され、より複雑な情報処理が関与するからである。言語産出を強要されることで、学習者は、理解活動だけでは気づかなかった自分の第二言語知識の欠陥に気づく (notice the gap) ことができ、その欠陥を埋めるべく、形式にも注意して、正確に表現できるようになりたいと動機づけられる。このように、言語産出活動は言語使用の際の流暢さだけでなく、正確性も高める効果があるというのが、Swain が提唱した「理解可能な言語産出の仮説」(Comprehensible Output Hypothesis) である。

また Long(1983)は、学習者は与えられたインプットをただ受け取る受動的な立場ではなく、やりとり・インタラクションをとおして自ら自分にとって理解可能なレベルのインプットを相手から引き出す立場におかれて、はじめて言語能力が発達するのだ、と主張する「相互作用の仮説」(Interaction Hypothesis) を唱えた。インタラクションをすることで、自分の伝えたいメッセージのうち、相手に伝わらないのはどの部分なのか、そして相手のメッセージのどの部分がわからないのか、がわかる。そこで、相手にメッセージが伝わるまで表現を修正し、相手のメッセージが理解できるまで、意味の確認 (comprehension check) や意味の明確化の要求 (clarification request) をするなど、「意味の交渉」(negotiation of meaning) を行う。意味の交渉を経て理解可能な言語が産出できるようになり、相手が行ってくれる言語形式の調整によって理解可能になったインプットが増える。このように学習者はインタラクションを通して言語能力を発達させられるというわけである。最初から簡単に調整されたインプットを与えられるよりも、難しくとも意味の交渉を通して自分のレベルにあった言語入力を得られるまで相互作用をする機会を与えてもらった学習者のほうが、言語材料の理解が深いことは研究によって示されている (Pica, Young, & Doughty 1987)。

同様の主張は Hatch(1978)によってもされており、統語的な知識が発達した結果、談話能力が身につくのではなく、コミュニケーションをする必要がある、そのために必要な談話能力が最初に身につく、より効果的な談話を実現させるために必要な統語的な知識が結果的に身につくのだと言う。大人の外国語学習の場合、外国語を使用する自然な談話場面が生じにくい、たとえ Hatch の主張が正しくとも、指導にそのまま当てはめるわけにはいかない。ただ、文法のみを指導を受けた学習者グループと、指導の総合時間は同じだが文法とコミュニケーションの練習を半分ずつに分けて指導を受けた学習者グループを比較した場合、文法指導時間が半分であったにも関わらず、後者のグループのほうがコミュニケーション能力・文法知識ともに前者のグループよりも向上した、と報告している研究はある (Montgomery & Eisentein 1985)。言語使用だけで統語知識は十分に発達しないかもしれないが、言語形式の指導だけでは、形式そのものさえも十分には習得されない、ということである。

やりとりの中で実際に言語を使用することで知識は伸びる。基礎的な文法と語彙が一通り身につくまででないと会話などの自由な言語使用の練習はできないと考えるのはまちがっており、ごく限られた文法と語彙の知識だけでもレベルに応じた言語使用やコミュニケーションの練習は可能である。むしろ、文法や語彙をきちんと定着させるためには言語を使用しなくてはならないのである。

3.3 知識構成主義

相互作用主義を支持する研究者であっても、人間が生得的に持っている能力をどのようなものだと見なすかについては立場がいくつかに分れる。これらの立場は大別すると、生得的能力を普遍文法 (Universal Grammar) のように言語に特化したメカニズムだと考える立場、言語に特化しない一般的な認知機構 (general cognitive mechanism) だと考える立場、そして臨界期までは普遍文法が働くが、臨界期以降は一般的な認知機構が主となる、という立場になる。このうち、言語習得は年齢に関わらず、基本的に一般的な認知機構によってのみ可能であるとする考えを共有する立場が知識構成主義 (constructivism) である (Ellis 2001)。

知識構成主義によれば、人間は視覚的・聴覚的情報を知覚し表示する短期的・長期的システムと、容量の限られた注意力 (attentional system) だけを使って言語を習得する。人間は社会の中に生まれ、社会の一員として機能していくために言語の使用を余儀なくされる。この動機によって、人は単純なシステムを使って複雑な言語記号体系を身につけていく。人間に普遍的な言語能力などなく、いくつもの言語サンプルを見聞きし、その情報の一般化を繰り返しながら、言語形式や意味機能のパターンを発見していく。言語能力は先天的に与えられたものではなく、後天的に学習されるものである。言語習得過程が複雑に見えるのは、言語現象が複雑だからであって、その言語現象を身につけていくためのメカニズムが複雑であるわけではない。人間は単純なメカニズムを使って、複雑な言語現象を帰納していくので、言語習得過程が複雑な様相を呈するにすぎない。言語習得はそれに関わる情報処理機構が他の学習と異なる特別なものではなく、情報処理機構が扱う対

象となる学習内容・コンテンツが特別なのである。学習内容，すなわち言語現象が複雑なのは，人間の営みが複雑であるからであり，非線状的に認知される事柄が，線状的な音声連続しか調音できない器官によって表現される，という生理学的な制限がかかるからである。知識構成主義は，言語習得の結果である静的な言語知識の記述ではなく，結果を導く過程を記述することに意義を見出す立場である。この立場をとる Ellis(2001)は，普遍文法は言語習得の原因ではなく，結果であると指摘している。

3.3.1 コネクショニズム

コネクショニズム (connectionism) は，知識構成主義のアプローチのひとつである (Ellis 2001)。人間の脳はいくつもの神経細胞から成り立っている。神経細胞は「情報」を運んでいるが，ひとつひとつの神経細胞が運んでいる情報の単位はごく小さなものである。人間が概念・経験・知覚などとして認識している情報は，すべて神経細胞がつながって形成されたネットワークの上に存在する。似た経験を繰り返すと，それだけその経験に関わる情報を運んでいるネットワークが活性化される (activate) 頻度が増え，コネクションが強くなる。逆に長い間活性化されないネットワークはコネクションが弱まっていく。知識とは神経細胞のネットワークのことである (Lightbown & Spada 1999)。

また，知識は有るか無いか (all or nothing) の不連続なもの (discrete) ではなく，ある程度知っている，漠然とわかっているなど，さまざま段階がありうる連続体 (graded) である。漠然としているということは，ネットワークのコネクションがまだ弱いということで，知識が定着するという事は，このコネクションが強まるということである。

記憶は脳の一部ではなく，あちこちの部位に分散して (distributed) 存在している。言語の知識は言語の記憶であり，他の記憶と連動している。例えば「味噌汁」の知識・記憶は，日本人にとっては色・匂い・味から，典型的な具，どのような器に入って出てくるかといったスキーマや，お袋の味といったイメージに至るまで，さまざまな情報によって構成されている。大人の日本語学習者も「味噌汁」の概念とは質量ともに違いがあることは容易に想像がつく。学習者は味噌汁が味噌を使ったスープであるという知識はもっていても，それにとまなう複合的な記憶は日本語母語話者に比べて少ない。昔流行った曲を聴くと，その曲が流行っていた頃の思い出がよみがえって，ある人や場面が思い浮かんだり，その頃味わった感情が想起されたりする。雨にぬれた花の匂いをかいで，その花が咲いていた過去の同じ季節の出来事が思い浮かぶこともよくある。これは記憶がすべてつながっていて，五感のいずれかが刺激されるだけで，それと結びついている他の感覚や言語のネットワークが活性化し，並列的に (parallel) 分散して (distributed) 反応が引き起こされるからである。

あるネットワークはより高次元のネットワークの構成単位にもなりうる。それまでひとつひとつの情報単位や操作にいちいち注意を向け，考えながらでないとできなかったこと (controlled processing) が，しだいに無意識にできるようになるのは，練習・経験を重ねることで，それまで複数のバラバラな情報単位や操作だったものが，ひとつのより大きな単位・操作に集約 (chunking) され，瞬時に活性化される自動化 (automatization) の

段階に至ったからである。この自動化された複合的な情報単位や操作が、更に複雑な課題に取り組む際の基本単位となる。こうして知識や情報処理過程の階層（hierarchy）が形成される。より高次元の概念や操作は、下位の概念や操作が一般化・自動化されて可能になる。つまり一般化を一般化していくことによって、より複雑な概念が形成され、入りくんだ操作が可能になる。これが学習であり、発達である。発達は漸次的・連続的におこることもあるが、インプットや経験がある閾値を越えた時点で、突然不連続で質的な変化をおこすこともある。このようなとき、知識の再構築（restructuring）がおこったと考えられる（McLaughlin 1987）。それまでもやもやとしてわからなかったものが、あるとき突然「ああ、なるほど」とぴんとくることがある。それまでに形成されていた一般化のルールに大きな修正がおき、新しいパターンが発見されたこの瞬間、飛躍的な発達がおきることは珍しくない。

コネクショニズムの主張では、言語習得も記憶や言語以外のものの学習と同様に説明ができるとする（Ellis 2001）。日本語を聞きながら育つ子供は、最初音連続を分節化することはできない。音連続全体にかかる日本語らしいイントネーションやリズムのパターンを大まかに認識するだけである。特定の文脈や場面に多用されるひとかたまりの表現も、最初は分節化せずに捉えているが、やがてそれがより小さな語彙フレーズから構成されており、語彙フレーズ単位の入れ替えや、語彙フレーズの一部を他の表現と入れ替えられる、という分析ができるようになっていく。このようなトップ・ダウンの分析過程と同時に、ボトム・アップの分析過程も進んでいく。まだ記憶容量が少ないため、個別に聞き取れる音の数は限られている。しかししだいに聞こえてくる音が特定の音声に限定されること、つまり音素が認識され、多くの場合2種類の音が交互に聞こえてくること、つまり日本語に典型的な母音+子音の音節構造があることが一般化される。さらなるインプットで、ある音節のあとにはどの音節がつづく確率が高いかということが一般化され、よく聞く音節の塊がやがて、語として認識されるようになる。ある語のあとにはどの語が続く確率が高いかということもしだいにパターン化され、統語構造らしき語の連続が情報単位として一般化されていく。またある語連続の中で、どの位置にたちやすい語であるかによって語類があること、すなわち品詞に相当する範疇化ができるようになる。

むろん、これらの言語習得過程は無意識に行われる（implicit learning）。母語話者は学校教育などで教わらないかぎり、母語の文法規則を明示的に説明できない。しかし説明はできなくとも、同じ言語のインプットを大量に受けていれば、そこから抽出できるパターンはほぼ共通のものになる。これが母語話者の直観（intuition）である。

第二言語習得の場合には、既に第一言語のネットワークができあがっているため、第二言語で入ってくるインプットを、最初は既存のネットワークに関連付けて捉えようとし、転移（transfer）をおこすが、やがて第二言語体系用の独立したネットワークが構築される。二言語を同時に習得した場合、最初は2種類の情報を一緒に一般化しようとして混乱が生じるが、やがて最初の範疇化、すなわち言語区別がつくようになり、それぞれの言語の中でデータの一般化・パターン抽出が進む。一般化しなくてはならないデータ量がモノリンガルに比べて多いため、同時バイリンガルの言語発達はモノリンガルに比べて習得当

初は遅れをとるが、最終的には一般化が進んで、それぞれの言語のモノリンガルにかなり近い言語体系を構築するに至る (MacWhinney 2001)。

このように考えると、第一言語習得でも第二言語習得でも共通に観察される文法形態素の自然習得順序や統語構造の発達段階も、干渉 (interference) や過剰般化 (overgeneralization) といった現象も、すべて一般化をしていくという同一の認知機構のなせるわざであるとみなせる。既存の知識を使って新しいデータを一般化しようとするので干渉がおき、度を越して一般化してしまうと過剰般化となる。しかし多くの場合、既存の知識を使った新データの一般化によって、学習者は正の転移や正しい一般化など、「正解」を導き出すこともできる。また当初まちがっていた一般化も、更なるインプットや情報処理経験を繰り返せば、知識の再構築を経て、正しい一般化に修正されていく。

3.3.2 社会文化理論

ここまでのところ、第3章で概観してきたさまざまな立場は、人間をある種のコンピュータだと見立て、与えられた入力になんらかの操作を加えて出力に変える個体である、という発想が共通している。これに対し、このようなコンピュータ・メタファーを否定する立場が社会文化理論 (sociocultural theories) である。ここでは Lantolf(2000)に基づき、社会文化理論の主たる考えを概観し、英語教育との関係を考察する。

社会文化理論では、人間の思考は必ず媒介されている (mediated) と考える。人間はさまざまな道具を用いて環境と関わる。言語は人間が作り出した記号的道具 (symbolic tool)・人工物 (artifact) である。従って私達は常に身の周りのものを言語などの道具を媒介として捉えている。コンピュータの発明によって、私達はコンピュータという道具、すなわち概念を媒介して言語知識や言語習得を説明するようになった。しかし、どのような道具・概念を媒介させるかによって、世の中の捉え方は変わる。つまり絶対的な「意味」は存在せず、意味は媒介によって相対的に構成される (constructed)、状況に根ざした (situated) ものである。媒介となる道具は、社会文化によって異なる。従って、特定の社会文化は特定の物事の捉え方をし、特定の考え方を支持する。コミュニケーションの際になにげなく使っている手振りなどのジェスチャーも、社会文化によって創られたものであるため、ある言語におけるジェスチャーはその言語の発話 (speech) と密接に関連している。ジェスチャーも、言語同様、意味構成の道具である。

子供は、社会的なやりとり (social interaction) を通して、言語のような文化的媒介手段を、自らの思考活動の中に取り込んでいく。人間間 (interpersonal) の物理的な (physical) 相互作用によって、記号的道具は人間内 (intrapersonal) の心理的 (psychological) 営みのために適用され、統合されるようになる。そして SLA は、思考活動を媒介する手段の再適用・再統合を意味する。学習は、最初は外的要因に翻弄され、環境に支配されるため、思うようにいかない。しかし、同じ社会文化に属する大人など、社会の中のエキスパート (expert) とやりとりをすることによって、その者の支援 (support) を受けながらいろいろなことが少しずつできるようになっていく。そしてやがては、学習者が自力で自分の社会的・認知的活動を統制できるようになる。このように、社会の中の

他人とのやりとりと、その中で与えられる支援は、学習者の発達に不可欠である。このとき、他人の支援がありさえすれば成し遂げることができる活動の範囲、言い換えれば、近い将来自律的にできるようになる潜在的な発達領域のことを「発達の近接領域」(Zone of Proximal Development; 略して ZPD) と呼ぶ。ZPD は社会的なやりとりがあって初めて存在しうるもので、言語能力も社会的なやりとりを介して発達する。思考は言語に媒介されているので、社会的やりとりは思考の源であると言える。また、発話とは頭の中で完成された思考を表出する単純な発信手段ではない。発話することによって、思考が形成されるのである。

人間の活動 (activity) は、社会文化的に構成された媒介手段を統合した結果生じる。また、人間の活動は動機づけられている (motivated)。必要あることを実現するために特定の活動目標をもつと、必要性 (need) は動機 (motive) となる。だが動機や目標は観察不能である。つまり同じ活動をしていても、動機や目標が異なっていることもあれば、異なる活動をしていても動機や目標を共有していることがある。このように考えると、教室におけるさまざまな学習活動やタスクは、学習者の動機や目標によっていくらかでもその実態が変化することになる。また、教師の意図する「意味」が、学習者が構成する「意味」とは一致しないこともあるので、教師が提示した活動が、計画していなかったものに期せずして変貌してしまうこともままある。更に、同じ活動でも活動の媒体・媒介が変化することで異なった性質の活動に再構成されることがある。例えば、同じコミュニケーション活動でも、インターネットを通じた活動にすると、面と向かって行うコミュニケーションでは見られないようなさまざまな談話構造や言語機能が実現されたり、面と向かって行うコミュニケーションでは使用を避けるような問題のある表現が使用されたりする、といった違いが現れる。これは、活動の媒介となる道具の変化が活動の動機や目標に変化をもたらしたからである。

社会文化理論では、発達段階をあらかじめ規定するような特別な心理的メカニズムが人間にあるとは想定しない。すべての人間は、外界の対象を分類するという能力については先天的に持っているかもしれないが、分類の際に用いるスキーマや基準は社会文化によって、後天的に構成されたものなので、社会文化によって世界の分類のあり方は異なる。従って人間の精神的発達が人間個人の中でおきるとするような説明は妥当とは考えない。

3.4 SLA モデルと外国語としての英語教育

同じ知識構成主義でも、コネクショニズムと社会文化理論はコンピュータ・メタファーを共有しない点で大きく異なるが、互いに相補的に言語習得を説明し、相互作用主義と併せて外国語教育について示唆してくれる点は多い。言語学習に重要なのは、まずパターン化・分類ができるだけの十分なインプットを学習者に与えること。十分な範例がインプットとしてあれば、ある程度の一般化するなわち統語化も可能である。統語化や、再語彙化を可能にするためには、アウトプットとインタラクションも欠かせない。知識すなわち記憶のネットワークが強化されるよう、多元的な様式、つまり五感を介してインプットを与え、さまざまな機能を体験できるインタラクションの機会をできるだけ作るべきである。

一般的に留学すると外国語能力が大きく伸びる傾向があるのは、インプットとインタラクションの量が圧倒的に多い環境に身を置くからである。また、現地で暮らしていく上で、自分のコミュニケーションの目的を果たすために言語使用・産出を強いられることも、有利な点である。目標言語が話されている環境での言語習得が有利なもうひとつの条件は、目標言語のエキスパートが周り中にあることである。これは ZPD を伸ばすために必要な社会的なやりとりをする機会が溢れていることを意味する。

しかし大人の学習者の場合、現地に住んだからといって必ずしも高度な言語知識は発達しない。意味中心の情報処理をしなければ意思疎通はできないので、いわゆる日常会話のスキルは向上しやすいが、規則中心の情報処理は意味に大きな影響が及ばない限り、改善されない可能性が高いため、高い精度の言語使用はなかなか身につかない。そこで現地で言語指導を受けることや、留学する前に日本で規則の知識をある程度身につけておくことが役立つ。宣言的な知識を操作的な知識に変換できるだけの練習の場が、第二言語習得環境には豊かにある。日本にいたときには道具として役に立たなかった文法の知識が、現地に身を置くことでコミュニケーションをするための媒介となるわけである。

問題は、誰もが留学できるわけではないということである。それでは外国語学習環境にしながら学習条件をよくするための工夫はないものか。私はあると考える。外国語学習は日本では無理であるとか、日本人には難しい、と考え、できる工夫をしていない教育現場がいまだに多い。

例えば、多読の効果は以前から主張されている (Krashen 1985) が、英語教育現場では意外に実行されていない。教科書に掲載されている典型的な読解教材には、新しい文法項目やいくつもの新出単語が含まれていて、常に学習者に「英語で何かを読むのは大変だ。わからないことが必ずたくさん含まれているから」という印象を植えつけてしまう。すでに学習した文法項目やほとんどが知っている単語で書かれた graded reader のようなものを与え、難しい思いをせず、辞書をほとんど引くことなく楽しんで「読める」という体験をもっとさせるべきである。これによって文脈の中で与えられるインプットが増え、既に習ったものの定着が図れる。語彙習得の研究によれば、ある語彙項目を習得するには最低でも 6, 7 回以上、さまざまな文脈の中でその語に触れ、意味処理をする必要があるという (Ellis 1999)。一度や二度教えたからといって、教わってくれるものだと考えるのは、教える側の勝手である。

今は衛星放送が視聴でき、外国の DVD も手に入るので、英語をたくさん聞くことも可能である。それにも関わらず、それらのメディアは英語教育現場で十分に活かされていない。ただ漫然と聞かせるのではなく、目的をもって聞かせること。常にすべてを完璧に聞き取ることを求めず、ポイントを絞った聞き取りや、すべてが聞き取れなくてもできる課題も与えること。一度に多くのものを聴くと、情報処理が追いつかず、認知的な負荷が多くなってしまう場合は、聴解の教材を小分けして繰り返し聞かせる活動も有効である。また、たとえ CD の音声であっても、人間に見立て、聴きながらわからないところがあれば、そのたびに音声を止めて質問をさせ、教師が質問に答えるような活動をすることで、インタラクションを擬似体験させることもできる (Lynch 1996)。ALT がいれば、本物のイ

インタラク션을体験させることもできる。インタラクシンの練習が目指すべき目標は、言いたいことを全部表現でき、言われたことを全部理解できるようになることではない。表現・理解できないことは何なのかに気づき、質問したり聞き返したりして、できないことを解決するための手段を身につけることである。そうした模索を続けることで、既習の語彙や文法規則をどういうときに活用できるか、少しずつ実感することができ、知識のネットワークが強化されるのである。

教材の選択にも注意が必要である。人から与えられたものだけを読んだり聞いたりしても、読もう・聴こうという動機は生まれにくい。自分の興味で読むものや聴くものを選んだり、何かの目標のために読んだり聞いたりしたことをあとで産出する発表の場があれば、動機は生まれやすくなる。東野(2006)は、日本の初等英語教育でプロジェクト型のカリキュラムを採用すべきだと主張している。これは、学習者が小学生であるからといって、目的もなくいつも唄やゲームをやっているだけでは、コミュニケーション能力は伸びないので、唄やゲームに目的を持たせることを薦めるアプローチである。すなわち、子供達にプロジェクトに取り組ませ、インターネットなど、プロジェクトを発表する場を与えることで、そのプロジェクトを達成する目標と動機をもたせる。プロジェクトを達成するためにはお互いに相談しあうなど、協同学習が必要となる。この際、プロジェクトを達成するのに役に立つ言語表現が、唄やゲームに埋め込まれているのである。これならば唄やゲームで覚えた語彙や発音を実際に使う場があるため、つながりのあるカリキュラムとなる。仮に唄やゲームで扱わなかった表現で必要なものが生じれば、学習者は自分にとって必要な表現を教師に尋ねる。教師はその表現を与えたり、教師自身がわからなければ一緒に調べたりする。ALTがいれば、その助けを請うこともできる。1日15分ずつでも、このような指導をすることで、小学生が暗記した言語形式を実際に機能的に使用できるようになることが、すでにある程度実証されている(杉浦 2006)。タスクに基づく指導にもつうずるプロジェクト型のカリキュラムは、中等英語教育以降にも活かすことができるはずである。

外国語教育環境は確かに学習環境としては恵まれていない。しかし恵まれていないなりにできることはある。まずできることから始めてみるべきである。

4. SLA 研究の関連分野とコミュニケーション能力の育成

第3章までに概観してきたコミュニケーション能力モデルや言語習得モデルは、その多くが共起可能であり、互いに補い合う関係にある。SLA 研究の関連分野を見てみても、こうしたモデルの裏づけとなり、補完するような成果が近年目立っている。そこで第4章では、関連分野のうち、特にコーパス言語学、談話分析、そして中間言語語用論について簡潔に取り上げ、それぞれの分野がコミュニケーション能力を育成する英語教育に与える示唆について触れておきたい。

4.1 コーパス言語学

近年コンピュータの発達とともに、注目されるようになったのが大規模言語コーパスを使ったさまざまな言語研究である。母語話者コーパスに基づいた言語理論の構築や辞書編纂、学習者言語コーパスやパラレル・コーパスを利用した SLA 研究や教材開発など、その応用範囲は広がりつつある。コーパスによって言語使用における範例の実態が明らかとなり、母語話者が日常的に範例に基づく情報処理を行っている証拠が得られている。

第2, 3章で、学習者に大量のインプットを与える必要性について触れてきたが、与える言語材料を精選する上で、コーパスは非常に役立つ。上級学習者の場合には、自らコーパスを検索して帰納的な学習をしたり、レファレンスとして活用したりすることもできる。また特殊な目的のための英語教育 (English for Specific Purposes) などでは、コーパスを利用することで、ある分野で多用される語彙や構造を効率的に抽出することができるため、効果的な学習項目の選定に有効である。

次に取り上げる談話分析においてもコーパスの更なる活用が期待される。

4.2 談話分析

談話分析は、コミュニケーション能力の一部を構成する談話能力 (Canale & Swain 1980) やテキスト能力 (Bachman 1990) を理解する上で役立つ情報を提供する。談話は単に複数の発話や文が組み合わさった言語単位ではなく、構成単位である発話や文の間につながりやまとまりなどの関係がある。また、発話・文にはさまざまな暗黙の了解や前提が存在する。そのため、談話を構成するひとつひとつの発話や文が理解できても、そうした発話・文間の関係を把握し、前提を共有していなければ、談話全体を正しく理解することはできない。このように談話の理解や産出には、語用的文脈や言語の意味機能の知識が不可欠である。

談話分析によって、談話の成立に重要な特性が解明されれば、その情報を言語教育にも活かすことができる。例えば、ジャンル別の談話構成や言語特性をライティングの指導に応用することが考えられる。情報を伝えるための情報文、意見を述べる論述文、感情を伝える感想文、創造的な詩や物語文、Eメール文等は、それぞれ使われる頻度の高い語彙・構造や文体の特徴などが異なるため、その指導には談話分析で得られる情報が役に立つ。目的別・ジャンル別に、読者を想定しながら自分のメッセージを書く多様なライティング練習がもっと行われてしかるべきである。

テキストを効果的に読解するためにも、談話の構成を知っていることは役に立つ。また読むことには、書くことと同様、読み手と書き手の間のインターアクションが存在する。音声言語のインターアクションとは異なる面もあるが、コミュニケーションの相手がいるということに変わりはない。一見受動的になりがちなリーディングも、訳読にとどまらず、真の「読解」、すなわち読んで書き手の意図するメッセージを解釈するような作業をさせるべきである。それには読んだ内容について話し合ったり、読んだ内容を問う読解問題を学習者に作成させるような活動が考えられる。あるいは、読んで得た情報が、タスクの目標を達成するために必要となるようなタスクを用意するのもいいだろう。大事なものは、自分の興味のため、あるいは何らかの目的のために内容を読みとる必要があるよう課題を設け、

読むことに積極的に取り組む理由付けをすることである。

教室の中での音声談話は、教室外の自然談話と比べて種類がどうしても限られてしまう。しかしそれでもタスクなどをうまく設定することによって、学習者ができるだけいろいろな種類の談話を練習できるよう、工夫する必要がある。それには、従来から教室談話で典型的な、教師が解答を知っている質問をし、学習者が解答し、教師が正解不正解のフィードバックを与える、という形の不自然な談話の構成を、意識して減らすようにしなければならない。談話の種類を増やすには、学習者同士がやりとりする機会を増やすことが有効である。学習者のように言語の未熟者同士にやりとりをさせても、効果的な練習にならないのではないか、という懸念を抱く教師が多いが、学習者同士のやりとりでも、学習者が教師とやりとりをする場合と比べて、特に多くの誤りを犯すわけではないということや、エキスパートがいなくとも、学習者同士で協同的な学習を通して問題解決が可能であることを示した実証的研究が報告されている (Lightbown & Spada 1999)。協同学習は教師が思っている以上に、質的にも量的にも豊かな談話を教室内に発生させる可能性がある。

また談話の前提を理解するには目標言語文化についての情報が役立つことも多い。吉田 (1998) は外国語教育における文化的情報の指導を薦め、マクロレベルの比較文化的情報 (大文字の Culture) だけでなく、日常のコミュニケーションにおいて前提とされているような決まりごと・社会的筋書き (social scripts) ・価値観やビリーフなどのマイクロレベルの文化情報 (小文字の culture) を与えることが必要だとしている。このような文化に関する情報は、学習者の興味を喚起し、動機づける上でも有効である。

Hatch & Long (1980) は、談話の中でも特に会話のことを「協調的な事業」(cooperative ventures) と呼び、会話を支配する規則があると主張した。会話の規則とは、どのような状況で誰に対し、いつ何をどのように言うべきか。例えば、会話をどのように始めたり、終わったり、話題をどのように避けたり切り替えたりするか、相手の発話にどのように口をはさんだり、修正をおこなったり、不明確な部分の明確化を要求したり、話す番を確保するのか。こうしたことに関わる決まりごとである。こうした決まりごとは、言語文化に普遍的な側面もあれば、言語文化ごとに異なる側面もある。母語話者であれば暗黙の了解で無意識に適用できる会話の規則を、学習者が同じように適用してコミュニケーションすることは難しい。このため、外国語教育では目標言語の会話の規則についても言語の意味機能とともに指導することが必要である。この点について更なるヒントを与えてくれるのが、最後に取り上げる中間言語語用論である。

4.3 中間言語語用論

中間言語語用論は学習者言語分析の一種であるため、SLA 研究の下位分野とも、語用論との学際的分野とも位置づけられる。語用的能力は、コミュニケーションを成功させる上で核とも言える能力である。従って、目標言語の習得過程において、語用面の知識や運用能力がどのように発達するのかを解明しようとするこの研究分野も、コミュニケーション能力を育成する英語教育に貢献する情報を多く提供してくれるものである。

中間言語語用論は 1990 年代に入って盛んになった。この分野で比較的多く行われている

のは、語用論の対照分析、例えば依頼、訂正、謝罪、断りといった発話行為 (speech act) が、目標言語の母語話者と外国語学習者によってそれぞれどのように実現されるかを対照比較する研究である。母語話者と学習者との間で発話行為の遂行の仕方が違い、それがミス・コミュニケーションにつながりうる場合には、特に教室での指導が必要となる。Kasper (2001)は、教室学習による語用的能力の習得は可能であるとし、それにはメタ語用的情報を明確に与えることが最も効果的だと主張する。第一言語の語用の第二言語への転移は無意識に行われることが多く、第二言語の語用の暗示的な習得 (implicit learning) は難しいからである。

語用の負の転移は、語用言語的 (pragmalinguistic) 誤りに結果するものと、社会語用的 (sociopragmatic) 誤りに結果するものがある (Ellis 1994)。語用言語的誤りとは、表現形式のまちがいであり、社会語用的誤りとは発話行為の選択の誤りである。例えば感謝を述べるべき場面で、日本語の「すみません」を英語に訳し、“Sorry.” と言ってしまうのは、意図された発話行為は正しいが、それを実現するための表現形式がまちがっているため、語用言語的誤りである。これに対し、感謝を述べるべき場面で感謝を表現しなかったときや、まちがいを謝罪しまちがった理由を述べるべき場面で、理由を述べなかったりするなど、発話行為の遂行の仕方が不十分であるために生じるまちがいが社会語用的な誤りである。どういう場面でどのような発話行為を選択し、それをどう表現「すべき」かという社会的な規範は言語文化によって異なる。

中間言語語用論では、会話能力の習得を、語用的能力と文法能力のふたつの側面から検証する研究も行っている。これらの研究の結果、語用的能力と文法能力は平行して発達するものではないということがわかっている。そして語用の転移は、文法能力が低いうちはあまり見られず、文法能力が上がるに連れて増加することも報告されている (Kasper & Rose 2002)。学習初期は表現のレパートリーが少ないので、限られた決まり文句の使用が中心となり、相手につたない印象を与えはするものの、語用の転移はあまり生じない。しかし、なまじ語彙や文法の知識が増えると、母語で適用する会話の規則などに則った表現を目標言語に訳し、母語流の発話行為を表現形式のみ外国語に置き換えて遂行できてしまうため、かえって転移が多くなる。母語と目標言語の間に重要な語用的な違いがある場合、このような転移は相手に誤解されたり違和感を覚えられたりするなど、コミュニケーションに支障をきたすばかりでなく、もっと重大な結果を生むこともある。例えば、まちがいを犯した時に、謝って言い訳をするのは潔くないと考え、黙って反省することをよしとする言語文化出身の学習者が、目標言語においては謝罪すべき場面で謝罪を口にしなければ、それは言語能力のせいではなく、人格の問題だと判断される危険がある。このように語用の誤りはコミュニケーションの成立を阻む大きな障害になりうるにもかかわらず、学習者本人は気づきにくいので、指導の果たす役割が大きい。高い文法能力を持ったかなり上級の学習者であっても、語用的能力が十分に身につけていることは稀で、第一言語習得においても、子供が最後に習得するのが語用的能力である。

清水(2003)はメタ語用的情報を教室指導で取り入れる際に、いくつかの留意点を挙げている。第一に、こうした情報は発話行為ごとにまとめて体系的に指導すること。第二に、

語用言語レベル・社会語用レベルの両面における相違を学習者に意識化させること。第三に、教師一人の内省やステレオタイプの情報のみに基づく指導や、特定の意味公式のみを強調するような指導は避けること。そして第四に、目標言語の社会文化的規範の強要ではなく、情報提供としての指導をすることである。

まとめ

以上、SLA 研究で提唱されている主だったコミュニケーション能力モデル、言語習得モデル、そして関連分野の成果を概観し、それぞれの枠組みが、コミュニケーション能力を育成する英語教育を実現する上で、どのようなアプローチを示唆するかについて述べてきた。立場によって主張の相違はあるものの、これらの立場がコミュニケーション・アプローチのあり方について指し示す方向性は、矛盾しあうというよりも補完しあうものと言える。英語教育で長い間行われてきたドリルや繰り返し、文法の明示的な説明や和訳などは、どれもそれ自体がまちがっているわけではない。だが、それだけでは足りない。ドリルや文法説明でも、より大きなアプローチの中にきちんと位置づけられ、コミュニケーションを目的とするタスク活動などと融合されれば、有用なものとなる。ドリルをするならなぜドリルをするのか、その目的と効果的な活用法を教師がはっきりと把握し、それを学習者に伝える必要がある。ひとつひとつの活動を総合的なアプローチの中でどう位置づけるか、教師が具体的な指導法や教材を選択する上で根拠となるのが、本稿で取り上げたような実証的研究に基づくモデルや理論なのである。

コミュニケーション能力とは、つまるところスポーツや音楽同様スキルである。スキルの向上にはスキルを磨くことが必要である。いくら名演奏をたくさん聴き、音楽理論を懸命に勉強しても、ピアノが弾けるようにはならない。ピアノが弾けるようになるには、ピアノを弾くしかない。ただ、やみくもに練習するよりは、音楽理論を知っているほうがいいし、名演奏で耳が肥えていることも大事である。エキスパートのアドバイスも欠かせない。だが理論を勉強し終わるまで鍵盤に触らせないピアノ教師はいない。言語教師も、学習者に最初からもっと自分で演奏する機会を与えなければならない。演奏にしても、基礎練習は大切だが、基礎練習ばかりしてはつまらない。好きな曲にどんどん挑戦させ、うまく弾きこなすためには基礎練習が必要だということを実感させれば、学習者は進んで基礎練習を行うようになるだろう。このような当たり前のようなことが、日本の英語教育の現場ではまだ意外なほど認識されていない。

Richard-Amato(1996)は、コミュニケーション・アプローチを4つの条件を備えたアプローチだと主張している：(1)コミュニケーション能力の育成を目標とする。(2)言語活動は学習者に意味ある目的を達成するために言語を語用的 (pragmatic)・現実的 (authentic)・機能的 (functional) に使用することを促すものとする。(3)流暢性と正確性の両方の育成を目指す。意味ある言語使用を促進するために、場合によっては流暢性を正確性よりも重視する。(4)コミュニケーションを重視し、即興で (unrehearsed) 言語を産出・理解する機会を与える。

コミュニケーション能力という構成概念を、さまざまな SLA 理論に基づいて考察する

ことで、コミュニケーション能力が総合的なスキルであり、その育成をめざすアプローチも総合的であるべきこと、そして外国語学習環境下においても実行可能で有効な活動はいくらでもあることが、本稿によって少しでも示せたことを願う。

参考文献

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press.
- Brown, D. H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, 4th Edition. Addison Wesley, Longman.
- Canale, M. and M. Swain (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics 1*: 1-47.
- Ellis, N.C. (2001). Memory for Language. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (Ed.). (2000). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Language Learning Research Club, University of Michigan.
- Erman, B. & B. Warren (2000). The idiom principle and the open-choice principle. *Text 20*: 29-62.
- Foster, P. & P. Skehen (1996). The influence of planning on performance in task-based learning. *Studies in Second Language Acquisition 18*: 299-324.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In E. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hatch, E. M. (1983). *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hatch, E. M. & M. Long (1980). Discourse Analysis, What's That? In D. Larsen-Freeman (Ed.), *Discourse Analysis in Second Language Research*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (Eds), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Kasper, G. (2001). Classroom Research on Interlanguage Pragmatics. In K. Rose, and G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G. & K. R. Rose (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*.

Malden, MA: Blackwell.

- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lantolf, J. P. (Ed.) (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. & N Spada (1999). *How Languages are Learned, Revised Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1983). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 5: 177-193.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- MacWhinney, B. (2001). The competition model: the input, the context, and the brain. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDonough, S. H. (1995). *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. Edward Arnold.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Montgomery, C. & M. Eisenstein (1985). Reality revisited: An experimental communicative course in ESL. *TESOL Quarterly* 19/2: 317-334.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Pawley, A. & F. Syder (1983). Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards & R. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. London: Longman.
- Pica, T., R. Young, & C. Doughty (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly* 21/4: 737-758.
- Richard-Amato, P. (1996). *Making It Happen: Interaction in the Second Language Classroom: From Theory to Practice*. White Plains, NY: Addison-Wesley.
- Rose, K. R. & G. Kasper (Eds.) (2001). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. (1993). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Scarcella, R. C. and R. L. Oxford (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle Publishers.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness: In search of useful definitions for Applied Linguistics. *AILA Review* 11: 11-26.

- Schmitt, N. & R. Carter (2004). Formulaic sequences in action. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing and Use*. Amsterdam/Philadelphia: John Benajmins.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. New York: Oxford University Press.
- Swain, M. (1984). Large-scale communicative language testing. In Savignon, S. & M. Berns, *Initiatives in Communicative Language Teaching: A Book of Readings*. Reading, MA Addison-Wesley.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhoffer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- VanPatten, B. (2003). *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. McGraw Hill.
- Weinert, R. (1995). The role of formulaic language in second language acquisition: A review. *Applied Linguistics 16*: 180-205.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- 清水崇文(2003). 中間言語語用論研究と日本語教育. 上智大学国際言語研究所創立 25 周年記念大会「日本における応用言語学の現状と課題」講演 2003 年 7 月 27 日.
- 杉浦理恵(2006). 話す力と評価. 科研：多言語多文化共生社会に立脚したウェブ言語教材における言語能力記述モデルの研究 第 1 回講演会「小学校英語教育で育成すべき能力とその評価」. 東京外国語大学 2006 年 7 月 22 日.
- 東野裕子(2006). 小学校英語における評価. 科研：多言語多文化共生社会に立脚したウェブ言語教材における言語能力記述モデルの研究 第 1 回講演会「小学校英語教育で育成すべき能力とその評価」. 東京外国語大学 2006 年 7 月 22 日.
- 吉田研作(1998). 英語教師のための応用言語学. 上智大学公開講座 1998 年 5 月 22 日.
- 吉田研作(2006). 日本の英語教育の現状と今後の方向性. 東京外国語大学留学生日本教育センター招待講演 2006 年 6 月 29 日.