

# Listening Comprehension における文法の位置づけ

吉 田 一 衛

(1996年9月24日受理)

## I はじめに

英語の listening comprehension (LC) が、受身的な言語活動でなく、能動的活動であるという考えは定着してきた。それと同時に、LC の研究が脚光を浴びるようになり、その成果が報告されるようになってきた。Fries 以来の speaking をやれば、自然と listening の能力はつくものと考えられていたことが、研究の進展とともに、1つの独立した能力との見方が強まることになった。したがって、LC が他の3技能と独立して研究されると同時に、英語教育の世界でも、LC が独立したものとして教授されるようになった。このことは、高校におけるコミュニケーション活動が導入されたことにもみられる。

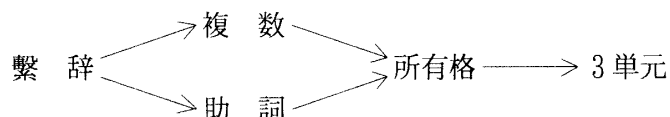
このような現状に立脚して、本論文では、言語学の理論を基盤とした、認知学習理論と習慣形成理論を今一度比較し、その特徴の相補性に焦点を当てて考察する。英語教育の流れは、新しい言語理論が生まれると、古い教授理論を否定するのが常であった。この2つの代表的教授法は、いうなれば文法理論を基盤にしたものである。前者は生成文法に、後者は構造言語学に立脚していることは衆知の通りである。現在、コミュニケーション理論が、主流を占めているわけであるが、この理論も、認知学習理論と習慣形成理論の否定から始まったといってもよい。しかし、否定することは、前の理論がすべて駄目であると解釈するのは誤りであろう。否定の中に肯定があることを見失ってはなるまい。したがって、肯定は肯定として認める必要がある。

このような視点から、LC における文法の位置づけを試ることにした。その理由は、LC における文法の役割は、コミュニケーション理論が主流となっている現時点では、文法がかき消されそうになっているからである。しかも、LC の研究においては、文法の役割について考察されたものが、非常に少ないことである。そのため、本論では統語構造を中心に考察を加えることにした。

## II 認知学習理論の功績

新しい理論が出現すると、古い理論が否定されるか、修正されるのが研究の世界である。刺激・反応を基盤にした行動主義理論が、認知過程を重視する変形文法理論の出現とともに、その存在が霞んだかのようにみえた。この印象は、英語教育の世界にも当てはまることであった。変形文法理論を背景とした認知学習理論 (cognitive-code learning theory) が現われるとともに習慣形成理論 (audio-lingual habit theory) の存在が危うくなった。すなわち、習慣形成理論が存在するとしても、認知学習理論と対立するものとする風潮があった。果たしてそうであるのか、ここでは両理論の特徴を考え、英語教育への功績を認め、さらに、両学習理論の相補的關係を考えることにより、これらを正しく位置づけてみようと思う。

認知学習理論の基本をなす考えは、英語習得の難易が、文構造を派生する変形の数に比例しているということである。これは蓄積された派生の複雑さに比例するとした方が、より正しいかも知れない。いわば、文構造をつくり出す際の変形の階層的な複雑さが、英語習得の難しさを決定するわけである。Dulay and Burt (1974) は、こうした考えに立って s-形態素習得の難易度を実証的に示している。それによると、下に示すように左から右に進むにつれて習得が難しくなっている。



Crymes (1971) は英語の nominalization への変形の階層的複雑さを指導することにより、英作文の効果的指導が可能であることを報告している。この実験によると、文結合のメカニズムを学習することにより、文構造をつくり出す技能が伸びることを証明したものである。被験者は、ハワイ大学英語教育研究所の外国人学生である。言語材料は nominal を取りあげたもので、“That” clause, “Whether or not” clause, “Ing-” form, “To-” form など、名詞句のはたらきをするものである。nominal の深層構造を説明することにより、これらの構造を理解させ、それをもとに英作文をさせる。このような説明をしたグループは、しないグループよりも、英作文で nominal の数が多く現われることになった。しかも、アメリカの成人の文章には、clause nominal が多いことから、nominal を説明したグループの方がアメリカの成人の文章に近い文を書くことと推定している。このような研究は、英語のルールを説明することにより、英語の言語行動に影響を与えようとしている。これらは、いずれも言語の認知過程の

研究成果を、英語の学習に適用し、学習効果を上げようとするもので、従来の構造言語学ではできなかったことでもある。

言語の習得を認知心理学による説明では、子どもは、大人のことばを模倣しているのではなく、自分自身の内的な構造に従って、聞いたことばを処理する能動的な認知者である。子どもは大人のことばから、それに内在している抽象的な規則や概念を、自分で発見する能力、いわば、文法規則を身につける能力を備えている。言語の使用に際しては、発見した有限の規則をくり返し運用し、無限の文法的文を創り出すことができる(片山 他 1994: 139)。ここでの文法規則は変形文法の考えを中心に据えたものであるが、認知心理学は、必ずしも変形理論そのものではない。英語教育では、刺激(s)-反応(r)を基盤とする行動主義心理学に対応するものととらえられている。変形文法理論は構造言語学を批判することから出発しているが、批判をどのように受けとめるかは、前の理論を正しく理解する上で重要である。

### Ⅲ 習慣形成理論の再評価

pattern practice にその特徴がみられる習慣形成理論の基本は、英語学習が、習慣を形成する機械的過程ということになる。したがって、英語学習は、問題解決学習とは異なり、言語活動が自動的になることを要求される。そのために過剰学習(over learning)によって、その目標は達成される。習慣は、強化(reinforcement)によって強固なものになる。強化に際しては、正しい反応だけを与えなければ、効果的に習慣は形成されない。英語の言語行動は、まず、英文を提示しその後で帰納的にルールを与える方法をとる。こうした考えは、主に Skinner の刺激・反応理論を踏まえたものである。

この行動主義心理学から発展した新行動主義心理学者(neo-behaviorist)は、習慣が単なる刺激と反応の自動的で、無意識に、固定化した結合とはみていない。言語行動は、自発的に統制されるものであり、学習は、機械的に特定行動を固定化するものでないと考えられている。習慣についても、希望の感情による第2の強化が習慣を形成しているのである。したがって、教師が、生徒を仲間の前で、恥ずかしい思いをさせたり、否認したり、うまく理解してやれないと、こうしたことから生じる苦い経験による反応は、恐怖とか失望に条件づけられた刺激を引き起こすことになる。このような感情は、抑制と回避行動を生徒の心に抱かせるようになる。英語を指導する際、神経質な生徒とか、speaking の苦手な生徒に出会うと、こうしたことを経験する。英語を読んだり、書いたりすることはできるが、仲間の前ではしゃべることができない。

このような生徒は、仲間や教師の前で英語を使おうとすると、不安、恐怖心、動悸が起これるという経験をしているのである。こうした感情は、話そうとする反応に結びついた刺激に条件づけられることになり、話そうとするのを抑制する。

この理論は、言語行動を生み出す源として外的より内的な場 (field) を重視する。これはソ連の心理学者 Luria の内言語 (inner speech) に似たものといわれている (Rivers : 39)。内言語とは、「ことばの背後にある内的結合」とよばれ、反応を指令し、選択効果をあげさせるものである。人間の反応は、それが起これるたびに強化する必要はない。したがって、連続的な集中練習は、学習効果を助長するよりも、その強化行為のために、学習を退屈なものにする。その結果は、否定的なフィードバックへと発展する。このことは、内的な場を無視し、変化する動機づけへの状況をも無視することになる。もし生徒が外的な刺激にだけ頼るようであれば、自発的な会話を要求する場面で反応することができなくなってしまう。その意味では、顔と顔が向きあう英語の speech が指導では最適ということになる。このような場面は、英語の音調、表情、ジェスチャーなどの外言語的行動が、報酬のはたらきをするからである。したがって、LL の機械的練習や pattern practice は、顔と顔の向きあう練習に従属させるか、補助的なものになることが望ましい。これは新行動主義心理学理論を受け入れた結果といえる。最近のコミュニケーション理論の位置づけにも役に立つ。こうした心理学的視点から習慣形成理論は再評価されるべきである。

#### IV 習慣形成理論と認知学習理論の相補的關係

認知学習理論の英語教育に対する功績と、習慣形成理論の新しい局面について考察した。習慣形成理論について、少し詳しく論じたが、その理由は、pattern practice が Skinner の理論を土台として、それから発展して理解されていないからである。この学習理論は、それなりに発展し英語教師に有効な手掛りを提供してくれる。こうした立場に立って、習慣形成理論と認知学習理論を比較検討しながら、その相補的關係を明らかにしてみたい。

認知学習理論の出現により、英語教師は、習慣形成理論が意味がなくなったという錯覚に落ち込んだ感がした。あるいは、無視しないまでも、両理論を対立するものとしてとらえていたようである。しかし、今必要なのは対立ではなく統合することなのである。2つの理論は相補う関係にあることを指摘する必要がある。このことを Carroll (1971) が、具体的に示してくれているので、それを中心に考察を加えることにした。

Chomsky によると、言語行動は「習慣」の概念では説明できず、「ルール支配による行動」(rule-governed behavior) の概念で説明できるとしている。しかし、次のような実験は「習慣」の概念でないと説明できない。アメリカの小学生に、“Before class, children often *mill* in the halls.”のように、単語 *mill* を使った文を与えると、3年生で76%、6年生で70%が *mill* は誤った使われ方だと答えた。これに対して“The children walked to the *mill* near the river.”の文を与えたところ、3年生で71%、6年生で92%が正しいと答えている。この結果から、英語使用の子どもの言語能力 (linguistic competence) を構成するのは、文中における語彙-文法情報 (lexico-grammatical information) の知識である。その知識は、2つ以上の品詞をもつ語を知覚する習慣に対応するものである。子どもは、大人に比べて、語彙-文法の知識が非常に乏しい。子どもにとって、*mill* を名詞として理解する習慣が、動詞として使われる *mill* と干渉を起こすのである。これは習慣の干渉という興味ある例で、「ルール支配の行動」では説明がつかない。

変形文法を基盤とする認知学習では、能動態の文の主語よりも受動態の文の主語の方が、理解するのに時間がかかるとしている。これは、受動態の文が、変形操作を必要とすることから生じる学習の困難性である。しかし、このことは変形ルールによって説明されるまでもなく、受動態の文の使用頻度が低いので、その主語に馴れていないとする心理学的実験結果をもってすれば十分といえる。発達的には、受動態の文が、能動態の後に現われるということも、母国語学習の困難な理由になるだろう。英語学習で、考えるべき事は、同じ頻度の2つの文型の場合に、いずれが文派生の複雑さをもっているかである。このときに、はじめて変形文法理論が、学習困難さを決定することになる。また、2つの文型が同じ文派生の複雑さをもっているとき、いずれの出現頻度が高いかが、学習の難易度を決定することになる。いいかえれば、習慣形成理論と認知学習理論は、お互いに助けあう関係にある。認知学習理論でいう「ルール支配の行動」と習慣形成の「習慣」とは対立すると考えるのは誤りである。「習慣」というのは「ルール」という概念よりも英語学習では基本的で心理学的な概念であることを忘れてはならない。

## V Listening Comprehension の構成要素としての文法

これまでに、習慣形成理論と認知学習理論の特徴について述べ、両理論の相補的關係を指摘した。その際に、これら理論の基盤をなす文法の特徴に触れてきた。ここでは、その文法が LC の構成要素として、どのようにとらえられているかについて考察

を加えることにした。

英語の LC で聞き取れない理由として、(1)音声上の能力が不十分、(2)語彙が不足、(3)文法能力が弱い、(4)背景的知識が欠けている (吉田 1984: 47)。LC の最小単位は、文の直接構成要素 (immediate constituent) で、音素ではないと考えられている (吉田 1984: 23, 36)。音素よりも大きな文法的・意味的単位である。この文法単位をもとに LC では、「総合による分析」(analysis by synthesis) の作業を行っている。LC の能力をつけるには、統語、意味、音韻による予測能力を強め、状況、場面や、非言語的要素 (ジェスチャー) を適切に読みとることが必要である (片山 他 1994: 217)。したがって、LC において文法が重要な役割を果たしており、文法が LC の一部であることがわかる。ただ、ここで文法というとき、句や節を構成する直接構成要素が単位として考えられている。統語という場合、したがって 1 つの文が分析の対象とされていることが多いようである。もちろん、文を越える量のパラグラフも考えられている場合もあるが、それについては discourse analysis, pragmatics, text grammar の理論が必要となる。ここでは、従来の統語を中心にするので、文が考察の対象になる。

LC における文法の特徴のみを抽出するのは難しい。統語的要素に音声がかからんでくるからである。たとえば守屋 (1984, 1985) は英語の LC について、誤聴分析の視点から、学生の聞きとりにくさを分析している。その方法としては、ディクテーションを用いることにより、機能語が内容語より聞き取りにくいことを明らかにしているが、音声の面から弱形、子音連結、逆行同化、音脱落等の音声変化が聞き取りにくいことを明らかにしている。守屋の研究によると、What do you think? は、かなり高い正答率を得ている。Tell him what you want. になると、natural speed では正答率がかなり低くなる。Tell me what you are looking for. となると slow speed と natural speed とともに正答率はさらに低くなっている。正答率が低くなっていることは、たとえば、what you are が [hattʃu:a:r] または [(w)hʌtʃə] と変化するために、学生は watch, watch you などと誤聴している。守屋はこうした誤りは、意味理解や文法力があれば、文のおかしさに気づくだろうと述べている。このことは、音声に文法構造がかからんでいることを示している。

文の聞き取りにくさには、文の長さも関係するものと思われる。ここにあげた 3 種類の文では、3 番目の文が一番長い。守屋はディクテーションとしての文の長さは 11 語程度と述べている。竹蓋 (1989: 126-7) は、「長さ」では、文法要素が、LC でもっとも大きく影響していると考えている。さらに、文法では文の種類、単語では内容語の種類、発音では音素の種類が学習効果に大きな関連があることを明らかにしている。

また、LC の難易度に影響を与えるのは、単語の長さも考えられるが、主語や述部、補語のような文法要素の長さが、文の長さ以上に聞き取りに強く関係しているようである（竹蓋 1989：123）。さらに、1) 単文、重文、複文の別、2) 5 文型の別、3) 否定文、疑問文等の文法構造別に分けると、3) の文法構造の種類が LC の得点に影響することを明らかにしている。したがって、LC の難易度を決定するのは、音声、文の長さ、文の種類といえそうである。

## VI 英語学習における Universal Grammar

Burt and Krashen (1984：14) は、モニターを意識的に情報を処理する学習者の心理作用の一部としている。その例として、学習者が文法規則を記憶し、その規則を意識的に会話に適用するとき、その学習者はモニターに依存することをあげている。ここで、学習者が文法規則を記憶し、意識的に適用するとはどのようなことなのか、Universal Grammar (UG) を通して考察することにしよう。UG は principle (原則) と parameter (媒介変数) として表わされる言語知識の核の領域と関係している。したがって、教師が扱わなければならない syntax の多くの領域とは関係しているわけではない。核文法は、人間の言語を動物やコンピュータコミュニケーションと区別している。principle と parameter の文法は、言語知識の基本的な面に関係していて、人の心の中につくりこまれたものである。Cook (1993：45) によれば、UG モデルは、英語を実際に教えようとするとき、学生に提供する input の中で、語彙習得の統語的側面に注意をむけさせようとする。

UG の例として、pro-drop parameter について、White (1985) の論文を主に取り上げてみることにする。スペイン語、イタリア語、中国語、アラビア語は、主語なしの文が許される。これを pro-drop language とよんでいるが、英語、フランス語、ドイツ語は主語なしの文が許されない。したがって、これら言語は non-pro-drop とよばれる (Cook 1993：27)。したがって、スペインの学生が英語を学習するとき、英語に pro-drop parameter をもち込むことになる。特に、初級段階の学生にこのことがいえ、それだけに parameter のある面は、他より転移する傾向がある。その例として、次の(1)~(3)があげられる (White 1993：52)。

(1) Anda muy ocupada.

※ Is very busy.

She is very busy.

- (2) Vino Juan  
 ※ Came Juan.  
 Juan came.
- (3) Quien dijiste que Vino?  
 ※ Who did you say that came?  
 Who did you say came?

(2)は叙述文で主語と動詞が自由に置換され、(3)は‘that-trace’効果とよばれるもので、主語が *complimentier* を含む節から省略される。このはめ込まれた文の主語の省略は、(1)の主語の省略、(2)の主語-動詞の置換より複雑である。

ここに示したように、UG はすべての人間の言語にみられる構造の規則性の基礎となるものである。したがって、世界の言語の *syntax* における広い変化を説明できる。

## Ⅶ 英語学習における *Markedness*

UG とならんで、英語学習と文法との関係で論じられるのが *markedness* と *unmarkedness* である。一般に *unmarked* の構文が *marked* の構文より習得しやすいと考えられている。Tanaka (1987: 64) は Piaget の理論を援用し、認知的発達は、環境への生物学的適応の1つのタイプをもっていることをあげている。その環境の適用は2つの相補的過程をもっている。すなわち、同化 (*assimilation*) と調節 (*accommodation*) である。Piaget は、子どもの知的発達を、同化と調節が交互に補いあうことによって生じるシエマ (情報処理体系) の変容の過程ととらえている (依田新 1989)。同化の過程は、学習者が、既に存在する認知的シエマに経験を導入するとき起る。同化を補うものとして調節がある。ここでは、学習者は、存在するシエマを新しい経験に合うように変えるとしている。こうした前提に立って、人の以前の知識が、認知適応の過程に影響を与えることになる。Tanaka (1987: 66) は、日本の大学生を被験者として、*dative* 動詞 *give* を取り上げていて興味を引くが、次の3種類の文を提示している。

- (1) John gave a red Porshe to the lady.  
 (2) John gave the lady a red Porshe.  
 (3) John wa sono josei ni akai Porshe o yatta.  
     [John]            [the lady]            [a red Porshe]            [gave]



これらの文をみると、(1)の preposition dative compliment [NP PP] は (2)の [NP NP] 構造よりも2つの理由から基本的である。したがって、unmarked 構造といえる。第1の理由は、ほとんどの dative 動詞は [NP PP] の補語をとる。第2に、格理論から、PP 補語構文が unmarked であることが論じられている。実験結果から、日本の学生が [NP PP] 構造を使うのは、これが unmarked で assimilable exemplar だからと理由づけている。面白いことに初級レベルでは、[NP PP] 構造を上級レベルの学生より多く使う傾向にあることが明らかにされているが、中・高校生の場合はどうだろう。[NP PP] が教科書に多く使われ、学習時間を多く注いだ結果ということが関連しているものと考えられる。したがって、外国語としての英語の中で、unmarked を指導した結果といえるのではなかろうか。marked の [NP NP] を指導していれば、こちらの構造を学生は習慣としているはずである。

Bardovi-Harlig (1987) は、疑問文と関係節を用いた文を、no preposition (No-Prep), preposition stranding (前置詞残置 PS), preposition pied piping (随伴規約 PPP) を用いて marked, unmarked 構文と学習効果の関係を明らかにしている。実験には次のような文が使われている。

### 1. NO-Prep

Q : Who did Mary give a book ?

RC: The man Mary baked a cake was Joe.

### 2. PS

Q : Who did Philip throw the football to ?

RC: The guard was watching the player who(m) Philip threw the football to.

### 3. PPP

Q : For whom did George design a house ?

RC: The teacher helped the student for whom the lesson was difficult.

Q=question RC=relative clause

被験者はインディアナ大学の中国人、日本人、韓国人留学生で、初級から上級まで8段階に分けている。上に示した3種類の文の学習難易度は、No-Prep < PS < PPP のように決められる。実験結果によると、初期の段階では No-Prep のルールに人気があるが、preposition のルールを習得しはじめると、No-Prep のルールは消えている。学力の1と3のレベルでは、PP (pied piping) は使われない。PS (preposition

stranding) が PP の前に現われる。この疑問文についての習得順序は、この段階ではここに示した学習難易度の公式に一致している。これを関係節 (RC) に限ってみると、PP はレベル 4 の前には現われていない。レベル 4 では No-Prep < PS < PPP となっている。このレベル 4 での RC の PS と PPP の相関は .62 で、両構文に有意な関係がみられている。このことは、PS と PPP のいずれかの構文を習得することが、他の構造の習得を促進するものと思われる。

疑問文 (Q) と関係節 (RC) を考えてみると、WH-Q は統語的には 1 つの節から成っているが、RC では 2 つの節からできている。したがって、Q の習得が RC の習得に先行する。学習者が複雑な構造で、より進んだルールを使うことは、複雑でない構造のルールを予測することができる。たとえば、RC で PP を使える学習者は、Q での PPP を使うことができる。しかし、その逆は成立しないことを Bardovi-Harlig は明らかにしている。さらに、PS が Q と RC で、PPP の前に習得する。新しいルールは、同時に現われることはなく、最初に WH-Q が現われ、次に RC が現われる。しかし、PS がはじめて PP が次に習得するということは、PPP が unmarked 構文で、PS が marked 構文であるから、marked 構文が先に習得されることになり、markedness 仮説と矛盾することになる。したがって、Bardovi-Harlig は、markedness が習得順序を決定する要因の 1 つにしかすぎないことを指摘している。

marked の PPP が unmarked の PS の前に習得したことの説明として salience (きわ立ち) の概念をもち込んでいる。PPP と PS のルールは分布が同じではない。もし salience がデータの availability (利用度) によって決められるとすれば、2 つのルールは同じ salience をもっていないのである。すなわち、与格の WH-Q では、PS は高い salience をもっているが、PPP は低い salience しかもっていない。Gass はこれを NP Accessibility Hierarchy とよび、salience を習得順序を乱す要因の 1 つと考えている (Bardovi-Harlig 1987 : 401)。

最後に、markedness に関連した Doughty (1991) の研究を取りあげてみたい。この実験では、unmarked と marked を形式と意味に焦点をあわせた教授法との関係で学習効果を明らかにしている。実験で使用した言語材料は関係代名詞 (RP) の制限的用法である。実験にあたって、意味中心の教授グループ (meaning-oriented instruction group MOG)、ルール中心の教授グループ (rule-oriented instruction group ROG)、統制群 (control group COG) の 3 つの方法を用い、次の 4 つの仮説を設定し、習得の比較を行っている。

1. 教授は相対化 (relativization) による習得の割合に積極的な影響を与える。
2. 意味を中心にし、相互作用を基礎とした教授が、その教授のないものより相対化

する能力がすぐれている。

3. 構造を中心にした教授は、教授のないものより相対化する能力がすぐれている。
4. marked relative clause (この場合 marked relative clause 前置詞タイプの目的語) は、相対化される unmarked context に一般化する。

実験結果から、教授を受けた MOG と ROG は、ともに英語を相対化することで学習効果があった。しかし、COG にも相対化の進展がみられている。2つの実験群は marked relative clause data + 相対化の教授を行った。統制群は、ただ marked relative clause を与えただけであるが、相対化の能力がついたのだが、その伸びは実験群より小さい。意味中心もルール中心のグループも、関係代名詞の学習では同じ効果があったわけだが、意味中心のグループは関係代名詞の実質的理解を示している。これに対し、ルール中心のグループは、統制群と同じく、最少限の教材理解しか示していない。

こうした実験結果から、comprehensible input は第2言語にとって十分条件とはならない。したがって、comprehensible input に注意するだけでは、目標言語の文化的正確さを習得できない。この実験では、input の理解が、相対化による構造的要素をきわ立たせるとともに、意味を中心にした教授グループに現われている。被験者に対しては、目標に注意させている間に、文を理解させることにした。ルール中心の被験者は、教授の構造的要素を内面化することができたわけだが、メッセージの理解は、文法ルールの内面化のための前提条件にならないことを示した。これに対して、意味中心のグループは、メッセージを理解し、目標構造を内面化することから、意味に焦点を当てることが、構造レベルの理解と干渉しないことがわかった。

要約すると、関係節+意味かルールによる教授を用いた方が、外国語だけを提示するグループより学習効果があった。これは第2言語の教授では、英語の相対化 (relativization) を習得する割合に応じて学習効果があることを示している。次に、相対化することで、学習者の注意を引くことになり、目標構造の感覚的なきわ立ちと余剰性に貢献することにより、学習効果を上げることになった。さらに重要なことは、教材の命題の全体的意味を強調することが、英語の相対化の特徴を内面化するのに有効だったことである。いいかえれば、2つの教授法は relativization の習得に成功したが、意味を中心にした方法が、ルール中心と統制された条件よりも英語の理解を効果的にすることがわかった。

## VII Grammaticality

UG と markedness の視点から、英語の学習効果について論述してきた。これらの基本概念である grammaticality について考察を加える必要がある。その理由は、これを知ることがなければ、英語という言語の特性を知ることができないからである。その意味で、Schachter (1990) の grammaticality についての論文は、文法についての示唆を与えてくれる。

Schachter は次のような extraposition (外位置) の文を日本人学生に与えている。

That it was surprising / that Mary had built a boat.

この文を見た日本人の被験者は、はじめ間違った解釈をしたので立ち止まり、再度分析をしなければならなかった。このような文を garden path sentence とよんでいるが、上述の文はそうした文である。日本人は右へ向かう動きがないので、学習効果があるとすれば、それは言語の転移によらないことがわかる。これは UG の Right Roof Constraint にもとづいて判断したものである。

文法の役割は、言語に対する直観をルール化することであろう。その直観とは、明示的で意識的な論理的思考の過程を得ないで、決定と結論に到着することと考えられている。Ocline, (1994) は、このような考えに立って grammaticality を acceptability と対比させながら、それぞれの特徴について論を展開している。彼によると、英語の語彙からなる構造の grammaticality (文法性) の判断は、その構造が「英語であるか」あるいは「英語でないか」の要求をする。しかし、その判断は、文が “good English” かどうかについては何も要求しない。acceptability (容認可能性) がそれをすることになる。いわゆるある構造が標準的か標準的でないか、それが容易に理解されるかどうか、文化的に適切かどうかを判断するわけである。

これらのことを具体的に示すため Ocline は次のような例をあげている。

My hair needs washed (=My hair needs to be washed) .

この英文は Southern England では使用不可能と考えられている。ところが、アメリカ英語とスコットランド英語で使われている。したがって、少数の言語学者と一般の人は、英語として可能とする直観をもっていることになる。acceptability は fre-

quency (頻度) との間に相関がみられるとしている。そうすると、多く使われれば使われるだけ acceptability が高くなると考えてよかろう。

ところで次に示す文は文法的である。

The man who the boy who the students recognized pointed out is a friend of mine.

Chomsky はこの文は文法的だが容認可能でないとしている。その理由は、この文は多重自己埋め込み関係節 (multiple self-embedded relative clause) が人の理解に負担をかけるからである。また、Ocline は次の文を linguist に提示している。

What will the grandfather clock stand between the bed and?

すると9人のうち2人は完全に acceptable と答え、2人は可能であるとし、5人が全く駄目だと答えたとのことである。

My sister is very tired because came home late last night.

この文の従属節での主語の省略は、英語とフランス語では文法的でない。しかし、スペイン語では、VIで述べたように pro-drop の現象で文法的である。したがって、スペイン人学習者であれば、native language の影響を判断の際に受けることになるだろう。

英語を指導する教師は、linguist と同じように、competence (and grammaticality) に関心をもたなければならないが、performance (and acceptability) についても関心をもつことが要求される。文が acceptable であるとするものは、文の grammatical なものより複雑な問題をかかえている。Ocline は鍵となる3つの基準を示している。(1) well-formedness, (2) ease of processing, (3) appropriateness in context である。これらは文が言語の記述的ルールに従わなければならないことを示している。したがって、次の文は b より a の方を好まれることになる。

- (a) It is important that their time should not be wasted.
- (b) That their time should not be wasted is important.

bの文は文法的だが、その複雑性が受け入れにくくなっている。appropriateness in context は広範囲な認知的で、社会言語的な要因を内包している。Ocline は、ここに示したように、grammaticality と acceptability の特徴を要領よく説明している。

Schmidt and McGreary (1977) は、文法の規範性を英語学習の視点から明らかにしているが、文法とは何かを考えさせてくれる上で適切な論文である。彼らは次のような文を提示している。

1. Hey, here's John and Mary.
2. Hey, here are John and Mary.
3. Hey, here is John and Mary.

1の文を native speaker の学部学生は2の文より多く使っている。2の文は native speaker の大学院生で1の文より多く使っている。3の文はほとんど使われていない。here's と同じく there's も頻繁に使用されている。この型は、中産階級の人々に、それと気づかれることなく使われているという。これを公式化すると

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{Here's} \\ \text{There's} \end{array} \right\} + \left[ \begin{array}{l} \text{NP} \\ +\text{plural} \end{array} \right]$$

で表わされる。この型が standard となり、there are と here are は非常に formal な話しことばに限定されるので super-standard と名づけている。こうした考え方は、unmarked と marked として分けられないこともない。ただ、学習レベルによって、standard の基準が異なるところが不安定であるため、unmarked といえないところがある。

さらに、Schmidt and McGreary は、次のような文による実験を試みている。

Nobody likes having \_\_\_\_\_ teeth drilled.

この文の空白に their, this or her のいずれかを入れさせた。すると、Nobody likes having *his* teeth drilled と答えた者は、学部、大学院生、non-native speaker とともに非常に少なかった。their が圧倒的に多いのである。学部1年生では、規範的ルール (prescriptive rule) は認められない。したがって、学部1年生は、同時代の基準を表現していることになり、規範的ルールを教えられていないものと思われる。

non-native speaker は英語教師であるが、規範文法を完全に内在化しているよ

うである。ほとんどの者が、そのルールを使うのを知っているからである。native speaker の大学院生も、学部の1年生と異なり、super-standard を知っており、そのルールを使う。この場合、単数の代りに they の複数代名詞を選ぶのが standard で、とくに話しことばではそうである。he と they のいずれを選ぶかは、nobody, everything 等の不定代名詞を意味的に複数とみるかどうかにかかっている。不定代名詞の意味的特徴が、集合的か個々の表現として使うかが acceptability を説明していることになる。

native と non-native speaker を比べてみると、non-native speaker の方が、native の大学院生よりよい解答をしている。このことは、non-native が規範的ルールの認識をし、そのルールを内在化していることを示している。non-native speaker は、たとえば “Me and Jeannie are going to ride our bikes.” という文を聞いたことがない。いいかえれば、non-native speaker は規範文法を学ぶことから、現実に使われている英語から離れた英語を使う可能性を示している。

## IX Communication と Grammar

英語学習では、意味よりも形式の方が強調されてきた。Schneider (1984: 19) のいうように、意味に注意を向けなければ、英語は fluent にならないだろう。また、文法で教える言語要素の知識が、リスニングの運用技能として総合的に機能しないからである。このような学力を compartmentalized control とよんでいるが、言語要素の習得が、コミュニケーション能力と無関係になっているのである (吉田 1984: 51)。英語の能力を単語力、文法力、読む力、話す力のように分けるのは適切ではなくなる。大友によると、このような見方は indivisibility hypothesis または unitary competence hypothesis とよばれている (吉田 1984: 28)。クラツセンとテレル (1986: 70) は、文法はコミュニケーションを妨げないような場合に限り使うべきだとしている。それは、学習者が会話をしているときに、文法の微細な点に気を使うようなことをさせないためである。文法は、モニターする際に使われるのであろうが、書いたり、スピーチを準備するときに使うべきとしている。

ところで文法を習得したということはどういうことであろうか。Woods (1988: 624) は「言語を知っている」というとき、人は文法的に受け入れられた文をつくる能力を持っていることを意味し、同時に、必要なときにこうした文を使う能力を持っていることだとしている。英語学習者が、英語の理解とコミュニケーションの高いレベルで、言語活動をしようとするとき、英語の文法知識が十分でなく、それを使う方法

の知識がなければ、活動することができないことになる。しかし、一般に市販されている文法教材は低い評価しか受けておらず、notional, functional, communicative のカテゴリーに席をゆずっているのが現状である。

構造言語学を基盤とする audio-lingual method とコミュニケーションの比較を Savignon が 1970 年代にしたことはよく知られている。その実験では、第 1 グループは、oral によるフランス語コミュニケーション技能を訓練する。第 2 グループはフランス文化の面を強調する。第 3 グループは language laboratory を使って audio-lingual の訓練をした。その結果、コミュニケーションを強調したグループが、文化と audio-lingual の方法を強調したグループよりよい学習効果を上げることができた。しかし、言語能力と学期末の学業成績では差がみられていない (Woods 1988 : 625-6)。

また、Politzer と McGroarty は、linguistic competemce (LC) と communicative competenec (CC) について次のように述べている (Woods 1988 : 626)。

1. 低いレベルの LC と高いレベルの CC は相入れない。
2. 高い LC は高い CC を保証しない。
3. 異なるレベルの CC は、同じレベルの LC で可能である。

高い LC と高い CC の間に関係があるように想像しがちである。というのは、低い LC は高いレベルの CC と両立できないからである。適切な CC の前提として、最小限低いレベルの LC の存在を示唆している。LC は CC と異なるものとして生じる。LC は CC の必要条件であるが、その逆はいえない。たとえば、教室での英語学習で、CC の習得が本質的な要素として文法能力を伸ばす上で必要であることが、ときどきみられる。

CC のモデルとして Canale and Swain が、grammatical, sociolinguistic, strategic の competence をあげているのはよく知られているところである。また、Canale, Swain, Leech は grammar を pragmatic と semantic factor と区別していて、後の 2 つが grammar に影響を与えることを認めている (Woods 1988 : 630)。メッセージを伝えようとするときには、そのメッセージが適切に解釈されることが望まれる。そのために、メッセージは、聞き手が適切に解釈するためと、誤解や曖昧をさけるための信号を含んでいる。文法はこのような信号を送る手段である。したがって、文法に期待するのは、メッセージの適切な解釈をするための信号を与えるということである。



Woods (1988) は、文法における語順の例をあげて、文法の役割について論じている。語順が意味を伝えることと、常に完全な説明を与えることはできないが、一部の意味を与えることができるという役割を、第1に語順は果たしている。たとえば、子どもには

Queen Bee Lay Egg.

という表現がみられるが、これは queen bee が卵を生んでいることを表わし、egg が queen bee を生むことではない。こうした意味なり解釈は、個々の単語の意味に、一部はよるものだが、語順が与えているものといえる。

第2に語順は、情報に焦点を置くことを助ける。次の文をみてみることにしよう。

1. The queen bee lays eggs in the honeycomb during the summer.
2. During the summer, the queen bee lays eggs in the honeycomb.

1の文では the queen bee が主題 (theme) で、2の文では、発話の前方にある during the summer が主題である。文のトピックは何で、話し手が特定の瞬間に何について話しているかを聞き手に教えている。

このような文法の特徴をみてくることにより、Woods は、文法が発話の適切で正確な解釈にとって、重要な多くの要素を示す有効な資源であり、次に示すものを含みもっているとしている。(a) 相互作用における参加者の関係、(b) 討論されるトピック、(c) 事象の時間、(d) 発話の様態、(e) 話し手の態度。

Woods は grammar task の content (内容) と construct (構造) を区別している。content は学習者に提示するもので、construct は task 実施の全体的過程に関係しているものである。従来の英語学習では、文法構造の操作をするための練習を、学習者に提供するものが主であった。たとえば、

I		him		
You	told	Mary		go
He	asked	her	to	sit down
She	wanted	them		stop talking
It		Joe		come early

ここに示すような substitution table を使って練習を行ってきた。しかし、このような構造が起こる文脈については何も説明しなかった。

このような練習に対して、communicative task では、学習者の間に相互作用をすることをねらいとしているが、もう1つは学習に次のことを伸ばすことだと Woods は述べている。

1. 文法的選択に注意させる。
2. 特定の文脈の制約により適切な選択をする能力をつける。

このようにみえてくると、communicative grammar を学習する環境は、文法が意味の伝達と解釈でどのようにはたらくかの理解を進めることにある。心理学的、心理言語的枠組の中での communicative competence を学習するモデルでは、次の2つを与えることが望ましい。

1. 使用される文法ルールが示される文脈と場面
2. 英語の文法の妥当な要素が、どのようにはたらくかについての明示的情報

したがって、結論的には、communicative な文法能力をつけることが必要ということになる。そのためには、文法を分離した項目として扱うのではなく、コミュニケーションを効果的にするための手段として機能する、統合されたネットワークとして、学習者に与えるべきものということになる。

## X Listening Comprehension における文法の位置づけ

これまでに、習慣形成理論と認知学習理論の特徴とその相補性、UG と markedness という文法特性と英語習得の関係、コミュニケーションと文法について現在までになされてきた研究成果を中心に考察してきた。このような考察を前提としながら、LC における文法の位置づけを考えてみたい。ことに、最近、注目を浴びることになったコミュニケーション能力の養成と文法との関係を明らかにする必要がある。ここでは、コミュニケーションにおける文法の役割について考えることから始めることにする。

その意味で、Fotos (1994) の論文は、文法とコミュニケーション能力の役割に触れているので参考になる。したがって、その内容を少し取り上げてみよう。最近の研究

では、意味に焦点を当てた言語習得を形式と統合した形でなされているのが特徴である。Fotos の研究も、文法指導が意味中心の活動を通してなされることができるかどうかという研究の 1 つである。

実験方法として、1 つのグループは文法ルールを text と同時に与える。もう 1 つのグループは、text の内容をパラフレイズし、明確にするために明示される意味に焦点を当てる教授法をとった。これら 2 つのグループは統制群と比べ、構造を後にもってくることで指導したものだが、学習効果が上がった。この方法は、コミュニケーションのみによる指導と比べ、文法の知識を伸ばす形式的指導を織込んだものといえる。ただ、意味に焦点をあわせた指導のグループは、文法ルールの形式的提示をしたグループより読みの text 内容の再生で学習効果が上がっている。文法的特徴に焦点をあわせて指導をすることは、言語の input の理解を広め、学習者がその特徴についての知識を伸ばすことになる。その意味で、これは言語習得の本質的な過程であり、conscious-raising であることを示唆している。

文法にしるコミュニケーションにしる、その能力の習得をはかる手段として task を使う。ところで consciousness-raising communicative task (CRCT) と grammar consciousness-raising task (GCRT) の使用の違いについて、Fotos は明らかにしている。(1) CRCT は文法的ではないが、目標構造の認識を求め、task を解くための目標構造を使用するかである。これに対し GCRT の内容は目標構造そのものである。(2) GCRT は、目標構造をすぐ使える能力をつけることではなく、学習者の注意を文法的特徴に向けるため、その構造に対する意識を高めることである。そうすることで、コミュニケーションの input における特徴に、うまく注意させることをねらいとしている。

なお、task の内容として文法を知ることにより教育的な利点が考えられる。(1) 多くのコミュニケーション task のこまかな特質と比べて、文法は真似目な教材を構成している。このことは、教師が教室の前で指導し、コミュニケーション活動が、言語学習としての色彩が強い EFL の教授場面で特に重要である。(2) 学習者が同一の第 1 言語を所有しているとき、目標言語の使用をしなくて、その第 1 言語で task の要求を満たすことができる。文法の問題を task として扱うことは、その task を解くために、目標言語での発話を使うことにより task に関係することができる。(3) 特定の文法構造の pre と post test により task performance の評価がしやすいことである。

教師が教室の前に立っての文法授業の形態をとる場合、task performance は文法構造の知識を習得するのに効果的でなくてはならない。また、文法の task performance が、意味に焦点を当てたコミュニケーションの task performance に匹敵する

第2言語による task を実施することが必要である。その理由は、comprehensive input を与えることで、調節された output を発することが求められるためである。

Fotos の研究を要約すると、いろんな GCRT は、文法構造の性質と task の提示の型に変化があるが、伝統的な教師が教室の前面に立っての文法学習より、目標言語の知識を有意味につけられることである。次に、文法構造をくり返しコミュニケーションに触れさせることは、学習者に正確な文法知識を習得させることになるであろう。

Fotos and Ellis (1991) の task を中心にした、文法指導を踏まえるコミュニケーション能力の習得をねらった、もう一つの論文はその意義と目的を知る上で好都合である。彼等によると、まず、文法形式は、comprehensible input だけでは習得されないということである。教室での英語学習指導では、文法形式を習得するのに必要なデータを与えるようにする必要を述べている。

知識には、explicit (明示的) と implicit (暗示的) なものがある。explicit knowledge は分析され抽象化される知識を示し、implicit knowledge は直観的で手順的な知識である。文法的特徴を知ることは、学習者に input における文法的特徴に気づかせ、そうすることで implicit knowledge として習得させようとする。しかし、implicit knowledge は、学習者が目標言語の特徴を自分の中間言語体系 (interlanguage system) に内在化するようになるまでは習得されない。これは発達の制約に従うものでもある。次に、explicit knowledge は、計画された発話を構成するのに使われる。計画された発話は言語処理機構の input として役立つものといえる。

文法を task を通して習得しようとする際、pair / group work が利用されるが、学習者は、教師が教室の前で指導する伝統的な方法より多くの文とより長い文を使うことが明らかになっている。このような task は2つの目的をもっている。その1つは、第2言語の文法的特徴の明示的知識を発展させることである。もう1つは、情報交換に焦点を当てた相互作用の機会を与えることである。たとえば、A の学生がペアーかグループで英文を読んで、その英文が正しいかどうかを確認する task などがやられている。

このように文法についてのコミュニケーションを進めるのだが、grammar task は implicit knowledge を習得するのに役立った。コミュニケーション活動を通して文法を習得するために task を利用することは、相互作用の中で実施されるわけだから、そこには negotiation が行われることになる。negotiation では、comprehension check, clarification request, confirmation check, repetition 等が現われる。学習者が native speaker とコミュニケーションをはかろうとする中で、目標言語のある談話項目がわからないとき問いを発することになる。その問いがいくつかの check の

形で現われる。このタイプの相互作用を negotiation というのである。これまでに述べたことから、文法はあくまで、コミュニケーション能力を伸ばす中で習得すべきものとされていることがわかったと思う。

英語教育の理論は、時計の振子のように、左右に揺れるといわれることがよくある。習慣形成から認知学習理論へと変遷をへて、現在、コミュニケーション理論が全盛である。たしかに、いろんな理由から、コミュニケーション能力をつける必要性は、英語教育関係者であれば、誰でもが認めるところであろう。しかし、コミュニケーションの能力をつけるためには、文法を背後に押しやり、文法に触れることがコミュニケーション能力の養成に障害になるかの印象を与える感じがする。たしかに、従来の grammar translation や audio-lingual method や、cognitive code language learning ではコミュニケーションの能力がつかなかったのも事実である。ただ、新しい理論がすべてであり、古い理論は駄目だとはならないのが英語教育の非常に大切なところである。そうであれば、古い理論の長所は長所として生かすべきである。

Hammerly (1991) は、そうした意味で貴重な意見を提出してくれている。はじめ彼の論を読んだ際には、非常に保守的に思われたが、現時点での英語教育の流れを一瞥するとき一つの警鐘にもなり得るものであろう。Hammerly は、前述した Savignon, Krashen and Terrell の主唱するコミュニケーションと自然主義理論をとりあげている。これらの理論は、教室で error を直接修正する必要はないとし、修正するとコミュニケーションの意図をくじくからだとしている。しかし、教室内で相互作用をするコミュニケーションと immersion による第2言語の習得では、多くの error が効果的に修正されないため classroom pidgen が生じていることを指摘している。教室では、無意識的な学習が意識的な学習より優れているとは必ずしもいえない。成人の学習を例にとると、成人に対する学習をより効果的にしようということから、無意識的な学習過程をとるとしても、成人のもつ優れた認知的発達の特長を否定することになってしまう。

現在の外国語学習では、無意識的学習、practice の排除、フィードバックと修正の否認、重要なのは creative であるという考えがあるが、こうした考えは、複雑な信号を学習する教室に関する限り正しくないと述べている。Hammerly にとって、言語的統制のない学力は学力とはいえないもので、それは communicative survival skill にすぎない。コミュニケーションは、文法的で、聞き手の注意が、メッセージから言語的誤りにむけられるとき、もっとも効果的になれるとも言っている。その意味では、自由なコミュニケーションをはやくから強調すると、その結果、言語的無能力を押し進めることになり、言語構造のみを強調することがコミュニケーション能力を

失くすことになるのと全く同じことになってしまう。

こうした考えに立って、Hammerly は形式 (form) から意味 (meaning) への学習の 5 段階を提示している。

1. 形式のみに注意する。
2. ある程度意味に注意をむけながら、第一義的には形式に注意をむける。
3. 形式と意味に同じように注意をむける。
4. 形式に注意をむけるが、第一義的には意味に注意をむける。
5. 意味だけに注意をむける。その間、形式は無意識的な統制下にある。

このように、まず形式に焦点を当て、学力が上に進むにつれ意味へと移行して行くことになる。したがって、バランスのとれた英語教育は、初期と中期のレベルでは、言語的正確さを強調し、上級レベルになるに従い、言語的正確さを伴ったコミュニケーション的流暢さへと変化していく。文化的知識は必要に応じて与えられることになる。第 2 言語の能力 (second language competence) は、第 2 言語を正確に使い (linguistic competence)、メッセージを流暢で効果的に伝達する (communicative competence) が、社会文化的に適した方法で伝えることである。したがって、文法の英語学習における位置づけははっきりしている。第 2 言語を正確に使うということである。これを LC に当てはめると、文法は話し手の発する発話を、言語的にはっきり聞きとるための手段ということになる。

文法の言語的特徴に焦点を当てた形式的教授法を受けた学習者は、受けなかった学習者よりも、速く学習でき、最終的にはより高いレベルに到達することが報告されている (Odline 1993: 13)。形式的教授 (formal instruction) は、ルールの意識的分析を強調するわけだが、長所は学習者に形式的特徴に目をむけることから生まれる。形式に注意する結果、意識の向上 (consciousness-raising) が、学習者の中間言語能力 (interlanguage competence) を変えることができるだろう。言語教育におけるコミュニケーション活動と形式的分析の相補的な重要性を決める研究が、今後もっとなされる必要がある。

Odline の紹介するところだが、Spada は、文法とのバランスのとれたコミュニケーション活動は、学習者が形式的分析と機能的 (communicative) 活動の両方を訓練する必要性を実験により明らかにしている。したがって、いずれか一方を否定する学習からは、望ましい学習効果は期待できない。こうしたことから、文法指導は、成人の言語学習の成功には必要条件であるが、十分条件ではないことがわかる。このことは

LC の文法の位置づけにもいえることであろう。

これまでの文法についての考察から、文法を LC の中に位置づけるとすれば、音声による input を、文法のルールにより正確に理解し、適切なコミュニケーション活動を行うことである。文法とコミュニケーションは相補的關係にある。したがって、文法を学習する際には、河合 (1996) のいうように、それが使われる場面の中で、はじめて文法知識が包括的に統合され、機能的に活用されることになる。こうした考えは、今迄に述べてきたように、外国語学習で意識的な文法学習 (consciousness-raising learning) の意義を積極的に認めようとするものである。文法事項を機械的に暗記するのではなく、task を加すことにより、pair / group work の中で文法を学習するということになる。コミュニケーション活動だけに限った学習では、コミュニケーションの内容を理解する適切な能力はつけられない。もちろん、文法ルールの特徴のみを学習しても、コミュニケーションの能力はつかないことはもちろんである。文法ルールを習得することが、英語学習の構造の習得にいかにか有効であるかを、教材と教授法の視点から英語教師は認識しておくことが必要といえる。今後、形式と意味の併用と独立した要素としての LC における実験研究がなされなくてはならない。

#### 参 考 文 献

- Bardovi-Harlig, Kathleen (1987), "Markedness and Salience in Second-Language Acquisition," *LL*, 37, 3, 385-407.
- Cook, Vivian (1993), "Universal Grammar and the Learning and Teaching of Second languages," Odlane, Terence (eds.) (1994a. 25-48).
- Doughty, Catherine (1991), "Second Language Instruction Does Make a Difference," *SSLA*, 13, 4, 431-469.
- Fotos, Sandra S. (1994), "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use through Grammar Consciousness-Raising Tasks," *TESOL Quarterly*, 28, 2, 323-351.
- Fotos, Sandra and Rod Ellis (1991), "Communicating about Grammar: A Task-Based Approach," *TESOL Quarterly*, 25, 4, 605-628.
- Glisan, Eileen W. (1985), "The Effect of Word Order in Listening Comprehension and Pattern Retention: An Experiment in Spanish as a Foreign Language," *LL*, 35, 3, 443-472.
- Hammerly, Hector (1991), *Fluency and Accuracy*, England: Multilingual Matters Ltd,
- Odlane, Terence (1994a), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlane, Terence (1994b), "Introduction," Odlane, Terence (ed.) (1994a: 1-22).
- Odlane, Terence (1994c), "The Introspective Hierarchy: A Comparison of Intuitions of Linguists, Teachers, and Learners," Odlane, Terence (ed.) (1994a: 271-292).
- Schachter, Jacquelyn (1990), "Grammaticality Judgement," *SSLA*, 12, 4, 379-391.

- Schachter, Jacquelyn, Adele F. Tyson and Frank J. Diffley (1976), "Learner Intuitions of Grammaticality," *LL*, 26, 1, 67-76.
- Schmidt, Richard and Carol F. McCreary (1977), "Standard and Super-Standard English: Recognition and Use of Prescriptive Rules by Native and Non-Native Speakers," *TESOL Quarterly*, 11, 4, 415-429.
- Schneider, Dennis E. (1984), "Reflections on Foreign Language Teaching in Japan," 『言語文化センター紀要』(東京大学教養部) 第5号, 9-24.
- Tanaka, Shigenori (1987), "The Selective Use of Specific Exemplars in Second-Language Performance: The Case of the Dative Alternation," *LL*, 37, 1, 63-88.
- White, Lydia (1985), "The "Pro-Drop" Parameter in Adult Second Language Acquisition," *LL*, 35, 1, 47-61.
- Woods, Edward (1988), "Some Criteria of the Development of Communicative Grammar Tasks," *TESOL Quarterly*, 22, 4, 623-646.
- バート・デュレイ M, スティーブン D. クラッセン (1984), 『第2言語の習得』(牧野高吉訳) 弓書房。
- 片山嘉雄, 遠藤栄一, 佐々木昭, 松村幹男編 (1994), 『新・英語科教育の研究』大修館書店。
- 河合清 (1996), 「外国語学習のコンテクスチュアライゼーション」*The Northern Review* (北海道大学英語英文学研究会) No. 24, 43-54。
- クラッセン, スティーブン D., トレイシー D. テレル (1984), 『ナチュラル・アプローチのすすめ』(藤森和子訳) 大修館書店。
- 守屋雅博 (1984), 「Colloquial English の聴取についての一考察 — 誤聴分析に基づいて—」『奈良工業高等専門学校研究紀要』第20号, 117-130。
- 守屋雅博 (1985), 「Colloquial English の聴取についての試み — 誤聴分析に基づいて—」『奈良高等専門学校研究紀要』第21号, 97-110。
- 竹蓋幸生 (1989), 『ヒアリングの指導システム』研究社。
- 吉田一衛 (編) (1984), 『英語のリスニング』大修館書店。
- 依田新 (監修) (1989), 『新・教育心理学事典』金子書房。