

初修日本語指導上の文法教育問題小考

谷 守 正 寛

地域学論集（鳥取大学地域学部紀要）第1巻 第2号 抜刷

REGIONAL STUDIES (TOTTORI UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF REGIONAL SCIENCES) Vol. 1/No.2

平成 17 年 2 月 28 日発行 February 28, 2005

初修日本語指導上の文法教育問題小考

谷 守 正 寛*

キーワード：文法教育，ます，する，に，で，は，が

1 はじめに

本稿では、鳥取大学留学生センター及びその後身である国際交流センターにおける日本語研修集中コースでの初修日本語指導を行うにあたって稿者がとらえた日本語教育上の問題点を、研究の対象とし分析する。センターについての説明は省略する。当コースにおいては、日本語の初修学習者が週当たり17コマ程度受講し、そのうち1コマを稿者が担当した。そこでは教科書は使用せずに、学習者が日本語に関する質問を自由に出し、教師がそれに答え講義するという形式をとった。従って、特に順序立てて与えられた教授項目がないために、学習者がどのような学習事項から学ぼうとし、何を学習上の問題とするかが比較的自然な形で得られたと言える。そのうちから、本稿では、「ます」、「する」、「に」と「で」、「は」と「が」を扱う。こうした基本的な語については指導上の多少の工夫でも大きな効果が残ると思われるが、一部の教材を見る限り、その重要性に見合うほどの扱いがなされているとは言いがたい。

これらが、言語学習者が第二言語を自然習得する過程において観察される学習事項の習得順序だというわけではない。SLA研究会(編)(1994)には第二言語習得の研究が多く紹介されており、習得の順序は学習によって変わることはないというが、それに関する多くの研究は一般的にこれを認める方向であるとしている。しかし、H.Dulay, M.Burt, S.Krashen(1984)では、諸々の言語構造が教授されるのと同じ順序で、学習者がそれらの構造を習得することは疑わしいことを指摘し、「学習者は、特定の構造を意識的に習得する」としている。また、Ellis(1985)は、「第2言語習得の特徴は、自然な普遍的習得順序であるが、文法習得順序は、項目によって変化する」とも述べている。本稿では、第二言語習得の普遍的な習得順序を探求することに関心があるわけではない。あるいは現時点で、そのような順序があるという前提に立つわけでもない。学習者が意識的に習得するという特定の構造があるということ、あるいは、文法習得順序は項目によって変化すると言われるように、学習者が意識的に習得しようとした特定の構造について、そのいくつかを教育実践を通して取り上げ、それらを学習の初期段階で意識的に学習しようとする原因について分析し研究することとどめ、日本語教材あるいは日本語教育指導における特定の、特に文法事項の扱いについて、これまでみなされてきたであろう程度以上に注目しなければならない側面を少しく指摘する。

2 文法形態素

*国際交流センター

形態素とは、田中(編)(1988)によれば、「意味を持つ最小の単位」であるが、「語彙的意味を担うものと文法的意味を表わすもの」とがある。初修学習者が授業でとりわけ質問したり問題とするものとしては後者の文法形態素が中心である。もっとも、語彙を学習する際には、自然に語彙的形態素を学んでいることにもなるだろうが、それは形態素として大きな問題になるわけではない。例えば、類似の物を表わす名詞などは、その写真を見せたり、そのしくみを説明するだけで容易に弁別できる。しかし、例えば「する」と「した」のような文法的機能の違いを有する部分は写真を観察して区別するようなわけにはいかない。

ただし、稿者は必ずしも形態素の習得という視点にはこだわらず、学習者がごく素朴に問題として取り挙げる文法的な機能語を取り上げる程度で考察したい。また、教科書においてふれられている事項や説明であっても、とりわけ実際の指導上どの部分を強調する必要があるかを再認識するためにも、文法教育上の問題点を明らかにしていく。なお、統計的に一定量のデータを収集し分析するという作業は行わず、学習者の普遍的傾向を裏付けるものでなく、実践的、経験則的な視点から問題点を指摘するにとどめたい。

3 初修者の文法問題

3.1 「ます」

動詞句の形「-ます」はきわめて重要で必要な形式であることは言うまでもない。学習者が普遍的習得順序として、この「ます」を真っ先に習得することになっているかについてはふれませんが、教育指導上では日本語の動詞を教える場合にはふつう「ます」形(以下、マス形)から扱うことが多い。動詞のマス形と辞書形(終止形)との機能上の弁別の問題は連体修飾などを扱うまでは特に生じない。この段階で問題となるのはマス形のテンスである。例えば、坂野他(1999)(以下、『初級日本語 [げんき]』とする。)ではこれを動詞の形として“the present affirmative forms”と呼んで提示し、別セクションで現在時制が習慣や未来の行為・予定を表わすことを説明している(なおここでは、多くの教科書を比較検討することはしない)。ここで、学習の最初の段階でマスの形式だけを「現在形」という名称で提示した場合、誤解と混乱を生みやすいという問題が起こる。また例えば、教師が、分かりやすいように、歩く動作を見せながら「歩きます」という表現を教えた場合、学習者は「歩き-」という動詞の語彙的意味を理解するだけでなく、テンスをも同時に推測し、発話時点で行っている動作を表わす場合に使う表現だと理解する可能性があり、後に「(歩いて)います」を学習した時に、テンスあるいはアスペクトに関してルール of 修正を強いられることになる。これは、その後の授業でテンス・アスペクトに関する質問から稿者自身が認識したものである。その上、まず第一に「ます」は丁寧さを表わす助動詞であるが、「丁寧さ」という機能にも学習者は混乱する。単に「丁寧さ」と言っても曖昧なのである。誰の誰に対するものなのか(話者、文の主語、聞き手、命題内容の登場人物に関わるのかどうか)についてまでこの時点で説明しておく必要がある。実際に、予想していなかったことだが、学習者からその点について質問があったのである。また、こうした敬語の機能の説明は、その後簡単な尊敬表現を学ぶ時には混乱を少しでも避けるのに役立つだろう。

従って、マス形を提示する際には、動詞+「ます」の形式だけでなく、「丁寧さ」と同時に、未来や予定の動作を表わすことを例文をあげて指導する必要があるだろう。その後で、現在の繰り返される習慣的行為を表わすことも説明するのがよい。なぜならば前者の場合、例文には「あした」や「今日の午後」といった副詞句を使い、後者の場合では「毎日」や「よく」などを使うが、学習者にと

っては、「今日」という語彙に続いて、まず「あした」といった語彙の方がまず親しみ深く、従って覚えやすく必要性が感じられるだろうからである。そこで「私は図書館に行きます」といった文では曖昧で不十分な文と言える。当初から「今日の午後」のような未来時間を表わす副詞を共起させ、未来の行為を表わすということを強調した文を提示するのがよいだろう。次の段階で「私はよく図書館に行きます」といった文を学習させる。共起させる副詞句という視点からも、このような順序で形式と共に文法機能も合わせて提示するのがよいと思われる。ここで、学習者から進行中の動作の表現について質問があった場合、これには「ーて」の形が難関としてあるため、この段階ではスキップさせるのが適切である。

さて、スリーエーネットワーク(1998a) (以下、『みんなの日本語』とする) では、マス形が表われる最初の文型が以下のようにになっている。(漢字のふりがなは原文にはあるが、ここでは省略する。以下同様とする。)

- (1) a. わたしは 9時から 5時まで 働きます。
 b. わたしは 朝 6時に 起きます。
 c. わたしは きのう 勉強しました。

(第4課)

(1a)では「～から～まで」という最初の段階にしてはやや高度な副詞句が使われ、しかも述語は習慣的・継続される行為を表わしている。なお、この副詞句については、のちの授業で「ている」を学習した際に、「9時から5時まで勉強しました」と「9時から5時まで勉強していました」はどう違うのかという質問として出てきた点で注意を要するが、これもアスペクトに関する問題であろう。さらに「働きます」という動詞は、未来の予定行為として使うには初修者にはまだ不要なものであろう。(1b)は習慣的行為だが、「起きます」は「あした6時に」といった翌日の特定の時間を表わす時間表現とともに使ってはじめて未来の行為を表わすので、最初に導入する表現としてはあまり適切ではない。また、(1c)のような過去の行為を取り入れるのは、まだ未来・予定の行為を学んでいない学習者には混乱を招くだろう。

さらに『みんなの日本語』では、続く課で次の文型を与えている。

- (2) a. わたしは 京都へ 行きます。
 b. わたしは タクシーで うちへ帰ります。
 c. わたしは 家族と 日本へ 来ました。
 (3) a. わたしは ジュースを 飲みます。
 b. わたしは 駅で 新聞を 買います。
 c. いっしょに 神戸へ 行きませんか。
 d. ちょっと 休みましょう。

(第5課)

(第6課)

たしかに、スリーエーネットワーク(1998b) (以下、『みんなの日本語 文法解説』とする) には、「ます」は文を丁寧にすること、習慣や未来に起こる事態を表わすことが説明されているが、これらを見て分かるように、いずれにも未来・予定の行為を表わす文はないか、未来・予定の行為なのか習慣的行為なのか曖昧な形で提示されている。この過程で学習者は、マス形が現在の行為を表わすという曖昧なルールを形成しうる恐れがある。

『初級日本語 [げんき]』では「ます」の初出の箇所には次の文が使われている(抜粋)。

- (4) a. メアリーさん、週末はたいてい何をしますか。
 b. そうですね。たいていうちで勉強します。

これらは習慣的行為のみを表わす文である。このように、学習者の実際生活の中では重要な近未来

の予定行動を表わすという表現が明確に提示されないことには支障があろう。なお、「ます」自体が習慣的行為を表わす機能を有しているというのではないが、便宜上そのように扱う。

従って、初修の段階では、「行きます」「勉強します」のような、未来行為と習慣的行為の両方に使いやすい動詞を選ぶ工夫が必要であろう。このような動詞ならば、次のような例文を提供できる。

- (5) a. 私は明日京都へ行きます。
 b. 私はよく図書館に行きます。
 (6) a. 今から図書館で勉強します。
 b. 毎日図書館で勉強します。

いずれも両方の使い方ができよう。

(3c)-(3d)のような単純な否定行為や未来の事態を表わすものでない「～ませんか」や「～ましょう」については、ここでのテンスを理解する上では混乱の一原因となりうるだろう。また、学習者からは、おそらくは實際生活に必要な表現であるためか、「～ましょう」をめぐって多くの質問が出された。話者と聞き手を含めた行為の提案・勧誘、聞き手だけの行為を尋ねる表現などの区別である。そこでは、「～ますか」「～ませんか」「～ましょうか」「～んですか」などの諸表現が関連するが、その細かい区別に関心を持つのはこうした学習者の特徴であろう。これには指導時間を要するので、このように「ます」の提示と同時に与えるよりは、別途に提案、勧誘といったより運用論的なカテゴリーで扱う必要がある。

「ます」を安易に早急に学習者に与えていくのは負担が大きいおそれがある。それ故、十分に時間をとって慎重に着実に説明をし、習得させていく必要がある。その指導に当たっては、少しの工夫でも大きな指導効果を生む可能性があるといえる。

3.2 「する」

「する」は基本的できわめて生産的な動詞である。言うまでもなく、丁寧に説明し習得させる必要がある。『みんなの日本語』では初出としては、(1)のように、動詞のマス形を与える際にすぐさま「勉強しました」という過去の形式で与えられているが、「する」自体についての説明は、『みんなの日本語 文法解説』においてもなされていない。第6課では、例文として次の文があげられる。

- (7) a. 土曜日 何を しましたか。
 b. 日本語を 勉強しました。

別冊の『みんなの日本語 文法解説』の文法説明では、「サッカーをします」や「パーティーをします」や「宿題をします」といった本動詞としての例について説明があるものの、「勉強する」という用法については述べられていない。そこでこの「する」は一つの障害になりうるのである。

『初級日本語 [げんき]』においては次のような順序で提出されている(再掲)。

- (8) a. メアリーさん、週末はたいてい何をしますか。
 b. そうですね。たいていうちで勉強します。

学習者にとっては、いきなり名詞に「する」が付いた形で与えられたり、(8)のように、本動詞を与えられて、すぐさま補助的動詞として使うことはやはり負担が大きい。これは、勉強や研究という動作を表わす名詞から動詞に変わるという文法的機能が英語などには存在しないためであろう。英語では、“to study”と名詞の“study”が同形であるか、名詞的な“studying”が形成される。

そこで「する」を本動詞として十分に学習させる必要がある。本動詞としては、「買い物をする」とか「テニスをする」といった表現が使われやすい。この「する」には、“to do/perform”や“to play”といった語彙の意味があると認識される。“to play”から類推し「ピアノをする」といった

誤用も生まれるので注意を要する。重要なのは、「する」が動作だけを表わすのではなく、初修の学習者にとっては身近な表現として「千円します」などにふれるのもよい。興味深いことに、既習の「千円でした」を「千円しました」と言えるかという質問があったが、後者では話者自身が購入したことを含意することも説明できる。

さて、「研究する」における「する」には主に機能だけが残ることになる。なぜならば研究という語には「研究する」コトという意味がすでに含まれているからである。例えば「研究」の語義を“research”と教えた場合、初修者に対してであっても、それが名詞であることを強調し厳密に説明しなければ、動詞の“to research”との区別が曖昧となり誤解を生むようである。“To do the research”のように媒介語で説明するのがよいだろう。すなわち、基本的な品詞名を使って理解するという作業は避けたいことになる。仮に文法説明をせずに練習などによって自然習得に近い過程を辿らせて理解させた場合、後に学習者自身の誤ったルールを修正する作業の負担が大きく、あまり有益とは思われない。従って、(1)のような多くの情報を盛り込んだ、あるいは、重要な表現形であるにもかかわらず僅かな例だけを含んだ文型の提示の仕方では、初修の学習者がスムーズに理解するには困難をもたらすといえる。特に、集中研修コースの成人学習者では文法概念が発達しており、質問や説明内容に文法概念を多用すれば理解がスムーズに進むと思われる。

「研究をする」と「研究する」の対立も混乱を招くようである。「農学の研究をする」と「農学を研究する」の区別は、視覚的に文構造を明示して、品詞も綿密に指示しながら説明すれば学習者は納得しやすい。学習者からの質問で再認識したが、「研究する」の「研究」が名詞であると説明したものの、「研究する」自体は動詞として一語化していることも強調して説明することが必要である。「農学の研究する」がなぜ非文法的なのかは、学習者にとっては納得するのがむずかしいからである。

3.3 「に」と「で」

場所を表わす助詞の「に」と「で」については、その誤用をめぐって、迫田(2002)に指摘がある。それは、ある習得段階の学習者が「位置を表わす名詞(前・中など)」には「に」を選択し、「場所を表す名詞(地名・大学など)」には「で」を選択し、「東京で」「大学で」という1つのユニットとして使っている可能性が高い、としていることである。「ある習得段階」ということわりがあるものの、初修の学習者にとってこの助詞の使い分けは不可欠なかつきわめて大きな課題であることが、授業における学習者からの質問の多さからも窺えた。そこで、本当に、名詞+「に/で」が1つのユニットとして使われるようになるのであれば、いっそう、この使い分けについては、それ以前の初修段階で正確に使えるように指導しておくのが望ましいということになるだろう。言い換えれば1つのユニットとして誤用を繰り返す学習者は、両助詞の文法的機能をよく理解していなかったためだとも言える。

後続する動詞が何であるかという点から両助詞を弁別する場合に容易な動詞としては、存在を表わす「いる」と「ある」があげられる。たしかに、これらはふつう「～にあります/います」となる。しかし、実はそれは先入観によるのではないだろうか。その場合には「市内に祭りがあります」といった誤ったユニットとしても使用する恐れがある。そこで、文法概念の発達した成人学習者には、「～で…があります」を提示することによっても、助詞の性質をより綿密に理解することは可能であり必要であろう。そうすれば「～に住んでいます」と「～で暮らしています/生活しています」の違いを理解することは無理なことではない。もっとも、「～で寝ています」や「～で休んでいます」などの例では、「寝る」「休む」が静的な行為であるためユニットとして覚えるという方法も有用で

あろう。なお、その際に学習者の質問で問題となったのが「日本でいちばん高い山」における「で」である。これは、「日本」が場所を表わす名詞でありながら、「で」を取る理由を十分に与えていないからであろう。こうした表現は初修者でも、例えば、自己紹介において自分の国や故郷を説明するような時に頻繁に使用する不可欠な表現であるので、さらなる説明が必要である。

「に」と「で」は、きわめて頻繁に使用する助詞である。従って、「に」と「で」に関して文法的理解を深めさせることは必要である。「～にあります/います」といった後続動詞とともにユニットとして覚えさせる方法や、前接する名詞が位置を表わすか場所を表わすかによって使い分けさせるだけで済ませてしまうのは、ある習得段階に達した学習者のルールの修正がより困難になる可能性がある点からも非効率的であり、学習者の文法理解力をよく運用させていないということになる。

『みんなの日本語初級 I 本冊』で場所の表わす「に」と「で」が文型の中に初出する課の例文をあげる。

(9) わたしは 駅で 新聞を 買います。 (第6課)

(10) a. あそこに 佐藤さんが います。

b. 机の 上に 写真が あります。

c. 家族は ニューヨークに います。

d. 東京ディズニーランドは 千葉県に あります。 (第10課)

「で」が第6課で扱われ、「に」が第10課になってようやく初出するのは、学習者にとっては混乱の原因となろう。『初級日本語 [げんき]』ではどうであろうか。

(11) たいていうちで勉強します。(=(8b)) (第3課)

(12) あそこにマクドナルドがあります。(第4課)

やはり両者が扱われる箇所は異なる。また、(12)は、課の文法説明の中での例文であり、本文の会話文では扱われていない。もっともこの教材の場合ダイアログのテーマを中心に編集しているために必ずしも文法事項を中心に組み込んでいるわけではない。しかし、(11)の「で」については動詞によって叙述される事態が起こる場所を表わすとしながら、「に」については、行き先 (goal of movement) と時間 (time) を表わすことしか説明されていない。(12)の後に「あります」をめぐって次のような説明があるにすぎない。

...it calls for the particle に, rather than で for the place description.

すなわち、「あります」は場所の表現に「に」を取るとするにとどめているので、その文法的機能については学習者に理解を深めさせるものではない点で、後に学習者に課題を残すことになる。

授業を通しては、助詞の中でもひととき、この「に」と「で」に関する質問が繰り返された。なぜならば、日常の会話や、学習者が自国の紹介を発表する場合の日本語文(学習者に課された課題)には場所を表わす文が頻出するからであろう。実際生活において、存在や活動をその場所とともに述べることはきわめて重要な表現のひとつに違いない。授業実践を通してこの点に留意することが肝要なことだと痛感させられる。たしかに、「～にある/いる」というユニットで覚えさせることは実用的かもしれないが、実際、学習者にとって、「会館でパーティがあります」や「大会議室で開講式があります」、「センターで説明会があります」といった表現では、「～で…あります」という上記のユニットとは異なるパターンを取るにもかかわらず、頻繁に使われる日常的で実用的な表現なのである。

3.4 「は」と「が」

ここでは、この2つの助詞を一般的に捉えうる文の主語を表わす助詞という意味で扱う。助詞の

中でもこの「は」と「が」はもっとも難解なものであろう。それ故か、初修の段階ではこの2つの区別は教えなくてもよいという雰囲気を感じられる。

『みんなの日本語初級I本冊』では、第1課の「わたしは マイク・ミラーです。」にはじまり、ほぼすべての課の文型に「～は」が主語を表わす文が与えられている。「が」が初出するのは第10課からである。

- (13) a. あそこに 佐藤さんが います。
 b. 机の 上に 写真が あります。
 c. 家族は ニューヨークに います。
 d. 東京ディズニーランドは 千葉県に あります。 (再掲, 第10課)
- (14) a. 会議室に テーブルが 7つ あります。
 b. わたしは 日本に 1年 います。 (第11課)

第10課まで決まって、「は」を使った文が提示され続けると、主語マーカーとしてある程度定着するだろう。その後、主語をマークするのに「は」を使っていたのが「が」に変わっていることに学習者が気づくことは到底避けられない。積極的な学習者はこれについて当然質問するのである。例えば、今は分からなくてもいいという教師の姿勢や、これをあまり説明しないで授業を進めるといふのは、学習者に不満と不安を抱かせるだろう。たしかに、(13a)(13b)では、存在場所が文頭に置かれれば主語が「が」でマークされ、その逆の(13c)(13d)では、「は」でマークされた存在する物や人が文頭に来るように設定されている。ところが、練習問題文には次のような文が混在する。

- (15) a. スーパーの まえに 喫茶店が あります。
 b. 本屋は えきの ちかくに あります。

(15a)と(15b)の違いについては、構造上は上述の通りであるものの、なぜこのように言い換えるのかについては、説明抜きの練習だけでは理解が達成されないだろう。

『初級日本語 [げんき]』では、興味深いことに、次のような会話文を載せて「は」を回避している。

- (16) a. あの、りゅうがくせいですか。
 b. ええ。アリゾナだいがくの がくせいです。 (第1課)

上では、「あなたは」や「わたしは」といった「は」がマークする主語を省いて、あえて「は」を使用せず説明しないように工夫している。同書の文法説明の箇所には、日本語では主語のない文は一般的であり、誰について言及しているかが明らかな場合は省略する傾向があると述べている。ただし、それに続いて、何について話されているかが不明な場合に「主題」として示し、述部でそれを同定する、と付け加え、“the pattern X wa Y desu”と提示するとどめている。「は」の機能の説明はない。

「が」の初出は第4課の文法説明の箇所である。

- (17) あそこにマクドナルドがあります。 (第4課) (= (12))

これも説明では“there is/are X (nonliving thing).”のXを提示するとだけ述べるにすぎない。これも一種のユニットとしての学習であり、文法教育、あるいは、学習者にとっての文法理解とは言えないだろう。

この説明は、「新情報」と「旧情報」、「動的」と「静的」といったキーワードで説明をしたり、事態に対する話者の状況—感覚的に発見した瞬間か、知識として中立的に説明しているのか—が発話時を中心とした時間軸上のどの位置にあるかを図示するなどしながら、さまざまに工夫を凝らして

説明することが必要であろう。そのことによって、(15a)と(15b)の対立は徐々に認識可能と思われるが、実践的には、学習者はかなり納得でき、実際、(15)のような2種の文型はうまく使いこなせるようになった。なお、ここでは問題点を指摘するにとどめ具体的な指導法については省略する。

4 まとめ

これまで、初修の日本語学習者の日本語集中コースにおける、文法を中心とした教育指導を通して得た問題点を取り上げ、教材とも比較しながらその問題点を分析してきた。ここで問題に取り上げた「ます」、「する」、「に」と「で」、「は」と「が」といった文法事項はきわめて基本的なものであるために、その後の学習にいつそう重大な影響を及ぼすと考える。こうした語を単にユニットに組み入れて覚えさせるとするのは、文法教育、文法理解としては不十分と言わざるをえないだろうが、実際の教科書では、時間をかけて十分綿密に説明できるようには扱われていないことを見た。例えば、「は」と「が」は学習者にとっては類似の働きをしているように見られるにもかかわらず、その違いや使い分けについては、説明が省略されているか回避された格好になっている。「が」については、ただ「～に…があります」というユニットを提示することによって習得を図っている傾向が見られた。「彼が来ました」や、「彼は来ています」のように、ごく単純な構造の文においても常に「は」と「が」は使い分けられている。このように、実際の発話においては、ユニットに当てはまらない表現は数多い。そこで、既存の定型文に当てはまらない実用的な文の存在を指摘し、それぞれの文法機能語あるいは形態素自体が持つ性質を明らかに示す必要性を強調した。既存の教科書を使用せずに、学習者が自由に質問するという授業を設けることによって、学習者の文法理解に対する要求などを知ることができ、一定の成果が得られたと思う。本稿で挙げた形式は、初修学習においてもごく一部のものにすぎず、他にも多くの課題となる形式が残るが、紙幅の関係上今後に譲る。

参考文献

- SLA 研究会(編)(1994)『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』(小池生夫監修)大修館書店。
 迫田久美子(2002)『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク。
 スリーエーネットワーク(1998a)『みんなの日本語初級 I 本冊』スリーエーネットワーク。
 スリーエーネットワーク(1998b)『みんなの日本語初級 I 翻訳・文法解説英語版』スリーエーネットワーク。
 田中春美(編)(1988)『現代言語学辞典』成美堂。
 坂野永理, 大野裕, 坂根庸子, 品川恭子(1999)『初級日本語 [げんき]』The Japan Times。
 Heidi Dulay, Marina Burt, Stephen Krashen(1984)『第2言語の習得』鷹書房弓プレス。(牧野高吉訳)(Heidi Dulay, Marina Burt, and Stephen Krashen(1982). *LANGUAGE TWO*. Oxford University Press.)
 Rod Ellis(1985) *UNDERSTANDING SECOND LANGUAGE ACQUISITION*. Oxford University Press.(ロッド・エリス(1988)『第2言語習得の基礎』(牧野高吉訳) nci.)