

クラッシュンの言語習得理論の諸問題

神保尚武

序(Introduction)

言語習得に関する最近の理論の中で最も包括的なのはクラッシュンの理論である。彼の理論は5つの仮説から成り立っており、本質的に演えきの理論である。第1の仮説は、無意識的な言語習得と意識的な言語の学習を区別した The Acquisition-Learning Hypothesis である。第2の仮説は、意識的な言語の学習はモニターの機能しか果さないとする The Monitor Hypothesis である。第3の仮説は、文構造(文法的形態素)の習得には一定の自然な順序があるとした The Natural Order Hypothesis である。第4の仮説は、学習者に理解可能なインプットをあたえれば言語が習得できるとする The Input Hypothesis である。第5の仮説は、学習者の不安感などの情緒的要素が言語の習得の障害となるとする The Affective Filter Hypothesis である。それぞれの仮説を要約し、検討し、批判を加えたい。

1. The Acquisition-Learning Hypothesis

クラッシュンによれば、成人が第2言語を習得する2つの方法がある。1つは、子供が第1言語を習得するように、無意識のうちに言語をみにつけてしまう(picking up a language)のような「習得」(acquisition)である。もう1つ

は、意識的に言語を学ぶ「学習」(learning)である。

There are two independent ways of developing ability in second languages. 'Acquisition' is a subconscious process identical in all important ways to the process children utilize in acquiring their first language, while 'learning' is a conscious process that results in 'knowing about' language. (Krashen, 1985 : 1)

(第 2 言語の能力を発達させる 2 つの方法がある。「習得」は子供が第 1 言語を習得するのに用いる過程と全ての重要な点で同一の無意識的な過程である。一方、「学習」は言語について知る結果に終わる意識的な過程である。)

このように「習得」と「学習」を二分的に区別することは、一見妥当のように思えるが、必ずしも実証的に明快な説明は与えられていない。クラッシュェン(1982 : 83)が“Learning does not turn into acquisition”(学習は習得に転化しない)と主張することにより矛盾が露呈してきた。即ち、「学習」は「習得」の助けとならず、むしろ妨げになるというのである。これは多くの人の経験に反する。グレッグ(Gregg, 1984)はこの見解に反対し、彼自身が日本語を学んだ時に、動詞の活用表を暗記して「学習」することにより、実際の場面で使用できる能力を「習得」したとのべている。そして、グレッグは次のように結んでいる。

If unconscious knowledge is capable of being brought to consciousness, and if conscious knowledge is capable of becoming unconscious—and this seems to be a reasonable assumption—then there is no reason whatever to accept Krashen's claim, in the absence of evidence. (1984 : 82)

(もし無意識的知識が意識にのせることができ、意識的知識が無意識にな

りうるならば—これは合理的仮定に思えるが—クラッシュェンの主張を、証拠が欠如したままで、受け入れる何らの理由もない。）

スタインバークも同じような趣旨で次のように述べている。

Although rules which are learned through explication involve conscious processing, in time such processing may become unconscious to the degree that inductive processing is, with the result that language may be dealt with effortlessly and without hesitation. With use, consciously learned rules can become unconscious, much the same as arithmetic rules for multiplication, division, etc. become unconscious with extensive use over time. (Steinberg, 1982 : 172)

(説明によって学習された規則は、意識的処理を伴うが、時間の経過とともに、そのような処理が帰納的処理と同程度に無意識になりうる。そして、結果として言語が楽に憶することなく使えるようになるかもしれない。使用することにより、意識的に学習した規則は無意識になりうる。数学の掛け算や割り算の規則が、長期にわたり広く使用すれば、無意識になるのと同じである。)

このようなクラッシュェンに対する反論を筆者は支持する。「学習」が「習得」に転化しないというクラッシュェンの主張は実証的には何も説明されていないのである。むしろ、意識的な学習は無意識的な習得に転化しうるというのが真実ではなかろうか。

さらに、学習者の性格や学習スタイルなどの変数によって、「学習」と「習得」の関係は影響される。ブラウン(1987:189)は、“Second language learning is clearly a process in which varying degrees of learning and

of acquisition can be beneficial depending upon the learner's own styles and strategies” (第 2 言語学習は、明らかに、学習者自身の学習スタイルや学習方略しだいで、学習と習得の変化する度合が有益でありうる過程である) と述べている。これは妥当な判断である。

クラッシュェンの「習得」と「学習」を二分的に区別する仮説は極端であり、単純であり、素人うけのするものである。「習得」と「学習」は 1 つの連続体 (continuum) として捉えるべきである。

2. The Monitor Hypothesis

クラッシュェンの第 1 の仮説によれば、「習得」は無意識的過程であり、言語能力の発達へと導くのであり、「学習」は文法規則の意識的学習であり知識である。そして、発話をする時には、学習者はまず習得した規則の体系を用いるのである。学習と学習された規則は 1 つの機能しか持っていない。即ち、習得された体系により始められた発話のモニターかスピーチやレポートなどの原稿を書く時のエディターの機能である。

Our ability to produce utterances in another language comes from our acquired competence, from our subconscious knowledge. Learning, conscious knowledge, serves only as an editor, or Monitor. We appeal to learning to make corrections, to change the output of the acquired system before we speak or write (or sometimes after we speak or write, as in self-correction). (Krashen, 1985 : 1-2)

(別の言語で発話する能力は、習得された能力、無意識の知識から生ずる。学習、意識的知識はただ単にエディターかモニターの役割しか果さない。時には話したり書いたりする前に、また時には自己修正のように話したり書いたりした後で、間違いをなおしたり、習得されたアウトプットを変えたりする時に学習に頼るのである。)

このように、クラッシュェンは規則のような意識的知識は習得を助けず、コミュニケーションを通して習得された体系をただ洗練するだけだという。

このモニターの概念を使用して、クラッシュェン(1982:19-20)は第2言語学習者の運用能力の相違を次の3つのタイプに分けている。第1のタイプは Monitor over-users である。彼らは、発話している時に、常にモニターを使用している。意識的知識でアウトプットをたえずチェックしている。その結果として、ためらいがちに話したり、発話の最中に自己訂正したり、余りに正確さにこだわるために本当の流暢さで話せない。第2のタイプは Monitor under-users である。意識的知識をほとんど用いない人達で、誤りの訂正による影響をうけず、習得された体系に完全に依存している。第3のタイプは The optimal Monitor user である。コミュニケーションを妨げることなく、適切な時にモニターが使用できる学習者である。第2言語教育の目標はこのような学習者を育てることである。

クラッシュェンが第3のタイプを強調し、論旨を展開すれば、もう少し納得のいく議論になりえたように思うが、彼は第1のタイプを強調してしまい、モニターの使用は言語運用の妨げとなるという結論を導いてしまった。この結論も多くの人の経験に反するのである。規則を学習し、それを応用することはよりよい運用のためになるということを多くの学習者が証言している。言語習得における規則とは文法学者が与える規則ではなく、学習者が内在化していく規則である。そして、話し言葉も規則に縛られた過程 (rule-governed process) である。このような見地から、マクロフリンはモニター仮説をきびしく批判している。

What does it mean, then, to say that some people are 'over' users and some 'under' users of the Monitor? Everyone uses rules; the differences Krashen observed in his case studies seem to relate to differences in ability to use and articulate the specific

grammatical rules that were learned in the classroom. It is not necessary to invoke the Monitor to account for such differences, and because the concept has such little empirical justification, it seems unwise to do so. (McLaughlin, 1987: 28)

(それでは、ある人がモニターを用い過ぎたり、ある人は余りに用いなさ過ぎたりするということは、どういう意味なのか。誰でも規則を用いるのである。クラッシュンが事例研究の中で観察した相違は、教室で学習した特定の文法規則を使用しはっきり話す能力の相違に関連しているように思われる。そのような相違を説明するのにモニター仮説の助けを求める必要はない。その仮説の概念はほとんど実証的正当性を持っていないので、それに助けを求めることは愚かなように思える。)

筆者はこの批判に賛成である。

3. The Natural Order Hypothesis

言語の規則や構造の習得には自然な一定の順序が存在するというのがクラッシュンの第3の仮説である。この仮説は Roger Brown (1973) などの子供の第1言語習得の研究に基づいている。第1言語を習得する時に、子供は類似の順序で言語形式や規則を習得するという仮説である。例えば、英語では、子供は進行形の *-ing* や複数の *-s* や能動態を3人称単数現在の動詞の *-s* や受動態よりも早く習得するという。このような事実が習得の自然的順序の展開を示すとされる。クラッシュンは第3の仮説を次のように要約している。

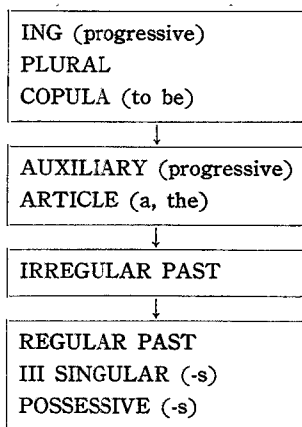
It states that we acquire the rules of language in a predictable order, some rules tending to come early and others late. The order does not appear to be determined solely by formal simplicity and there is evidence that it is independent of the order in which

rules are taught in language classes. (1985 : 1)

(この仮説によれば、人は予測可能な順序で言語の規則を習得する。ある規則は早く、他の規則は遅く習得される傾向にある。その順序はただ単に形式的平易さにより決定されないようである。さらに、語学の教室で教えられる規則の順序と関係ないという証拠がある。)

第2言語の習得の場合も第1言語の習得の時と同じように自然的順序があることを Dulay and Burt (1974) の研究などが示唆している。これらの研究から、さらに推論を進めてクラッシュェンは成人の第2言語学習者も同じような習得順序を示すとして、次のような順序を提出している。

Average Order of Acquisition of Grammatical Morphemes for
English as a Second Language (Children and Adults)



(Krashen and Terrel, 1983 : 29)

学習者が自然なコミュニケーション活動を通して言語を習得すれば、上記のような順序を示すという。しかしながら、何らかの自然的順序は認めながらも、普遍的な順序があるかどうかに関しては多くの疑問点が投げかけられている。

子供と成人では順序が違うのではないだろうか。学習者の第 1 言語の相違によっても順序が変わってくるのではないだろうか。例えば, Hakuta and Cancino (1977) は学習者の母語により目標言語の形態素の意味的複雑さは異なってくるとしている。即ち, ある学習者の第 1 言語が目標言語のある文法形式の習得を困難にすることもあるのである。さらに, 同じ目標言語を習得しようとする学習者間で, 異なった学習方略が異なった習得順序をもたらすとする研究もある。(Vihman, 1982)

このような様々な反論を総括したマクロフリンは次のように述べている。

Krashen's argument for the Natural Order Hypothesis is based largely on the morpheme studies, which have been criticized on various grounds and which, by focusing on final form, tell us little about acquisitional sequences. Research that has looked at the developmental sequence for specific grammatical forms indicates that there is individual variation and that there may be several different developmental streams leaping to targetlike competence. If the Natural Order Hypothesis is to be accepted, it must be in a weak form, which postulates that some things are learned before others, but not always. (1987, 35)

(自然的順序仮説へのクラシェンの賛成論は, 主に形態素の研究に基づいており, それは様々な理由から批判されてきたし, それが語尾の形式に焦点をおいているがために, 習得順序について余り有効な説明となっていない。具体的な文法形式の発達順序を調べた研究は個人間差異があることや目標に近い能力に到る数種類の異なった発達の流れがあることを示している。自然的順序を受け入れるとすれば, それは弱い形, 即ち, ある事は他の事より前に学習されることが仮定されるが, 必ずしもいつもそうであるとは限らないといった形で, 受け入れられるべきである。)

このように、言語習得の自然的順序に関してはまだ定説がない。ゆえに、ある1つの自然的順序の仮説に基づいてシラバスを作ることはまだ不可能なことである。ただし、多くの優れた洞察がこの研究には含まれているので、伝統的な学習文法シラバスを再構築する際には有効であろう。

4. The Input Hypothesis

クラッシュェンの理論は初期の頃は The Monitor Model と呼ばれていたが、その理論が発展するにつれてインプット仮説が中心になってきたために、今では The Input Hypothesis と呼ばれることが多い。インプット仮説は第1の仮説の「習得」と第3の仮説の「自然的順序」にかかわっている。クラッシュェンは次のように説明している。

The Input Hypothesis claims that humans acquire language in only one way — by understanding messages, or by receiving ‘comprehensible input’. We progress along the natural order by understanding input that contains structures at our next ‘stage’ — structures that are a bit beyond our current level of competence. (1985: 2)

(インプット仮説は、人間は唯一の方法、即ち、メッセージを理解すること、あるいは「理解可能なインプット」を受け入れることで言語を習得すると主張する。学習者は次の「段階」の構造、即ち、現在の能力のレベルよりも少し上の構造を含むインプットを理解することにより自然的順序にそって進歩する。)

理解可能なインプットは $i+1$ という記号で示されている。 i は学習者の現在の能力レベルであり、 1 は自然的順序にそった次のレベルのことである。ということは、インプットが学習者の受容能力をはるかにこえてしまったり ($i+2$)、

能力に余り近すぎたり (i+0) してはならないということである。学習者に合った理解可能なインプット (i+1) を与え続ければ、言語は自然に習得されていくというのである。

この仮説の発展的推論として、クラッシュェンは次の 2 点を強調している。

(a) Speaking is a result of acquisition and not its cause. Speech cannot be taught directly but 'emerges' on its own as a result of building competence via comprehensible input. (1985: 2)

(話すことは習得の結果であり、原因ではない。話す能力は直接は教えられない。理解可能なインプットの媒介で形成された言語能力の結果として、話す能力は自然に「現れ出てくる」ものである。)

話すことは独立して教えられるものではなく、適切なインプット、即ち、その要旨が把握できる程度のインプットの結果として自然に出てくるという。

(b) If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided. The language teacher need not attempt deliberately to teach the next structure along the natural order — it will be provided in just the right quantities and automatically reviewed if the student receives a sufficient amount of comprehensible input. (1985: 2)

(インプットが理解され、それが十分であれば、必要な文法は自動的に与えられる。言語教師は自然的順序にそった次の構造を意図的に教えることを企てる必要はない。学習者が十分な量の理解可能なインプットを受容すれば、次の構造はちょうどよい量で与えられ、自動的に復習される。)

文法事項を意識的に教えなくとも、自然的順序に従ってインプットが与えられ

れば構造を習得していくという考え方である。例えば、不規則動詞の過去形を習得している学習者が、規則動詞の過去形を含んだインプットを与えられた時、インプットのメッセージが理解できれば、自然に新しい構造—規則動詞の過去形—を習得していくという。

インプット仮説は多くの問題点を含んでいる。この仮説の中核となっている理解可能なインプット (i+1) という概念がまずあいまいである。学習者にとって i+1 レベルとは具体的に何なのか、どのような構造なのかははっきりしない。さらに、一連の formulaic speech (きまり文句) に関する研究が i+1 の反証となっている。この研究によれば、子供はきまり文句の意味や構造が分からなくとも、それらを習得してしまうという。まず、きまり文句をまるごと覚えてしまったから、それぞれの場面に応じて使用する規則を習得していくという。この反証に関しマクロフリンは次のように述べている。

If the use of formulaic speech is important in some situations and for some children, there is a problem for the Input Hypothesis. Research has shown that such expressions are only vaguely understood by the child and contain grammatical constructions far in advance of the child's current level of development. The input that serves as a basis for formulaic speech can hardly be described as 'comprehensible input' in Krashen's sense. (1987: 41)

(きまり文句の使用がある場面やある子供達にとって重要であるとするならば、インプット仮説には問題がある。そのような表現は子供によりぼんやりとしか理解されておらず、また子供の現在の発達レベルよりはるかに進んだ文法構造を含んでいることが研究により明らかにされている。きまり文句の基盤になっているインプットはクラッシュェンのいう意味での「理解可能なインプット」とは言いがたい。)

この反論からも、クラッシュェンがインプット仮説こそ唯一つの言語習得の方法であると断言しているのは極端である。

(a) の推論に関しても多くの反論があるが、その中で代表的なのはスウェイン (1985) の発表した「理解可能なアウトプット仮説」(comprehensible output hypothesis) であろう。スウェインは第 2 言語としてのフランス語の集中学習プログラム (immersion program) の 6 年生の学生とフランス語を母語とする 6 年生の学生のフランス語の能力を比較している。両者は聴解力の試験では同じような成績であったが、話したり書いたりする発表能力においてはフランス語を母語とする学生の方が優秀であった。

この事実から、スウェインは次のような結論を導いている。フランス語集中学習プログラムの学生は教えられた事はよく理解している。そして学習の焦点は常に意味におかれている。しかし、7 年間の理解可能なインプットの後でも、フランス語の体系が十分には習得されていない。上級クラスになるにつれ課題別のレッスンが多くなるが、教師がほとんど話をして、学生は聴いているという授業形態になる。そのため、学生は十分な理解可能なインプットは受けるが、発表能力を伸ばす機会はほとんど与えられていない。この事が上記のような結果をもたらしたとして、話すこと、発表すること、理解可能なアウトプットをすることは、言語習得においてやはり大切なことであるとしている。

... Krashen suggests that the only role of output is that of generating comprehensible input. But I think there are roles for output in second language acquisition that are independent of comprehensible input. ... immersion students do not demonstrate native-speaker productive competence, not because their comprehensible input is limited, but their comprehensible output is limited. (Swain, 1985 : 248-9)

(…クラッシュェンは、アウトプットの唯一つの役割は理解可能なインプッ

トを生み出すことだけだと示唆している。しかし、理解可能なインプットとは別なアウトプットの役割が第2言語習得にあると思う。…集中学習プログラムの学生が母語話者のような発表能力を示さないのは、理解可能なインプットが限られているためでなく、理解可能なアウトプットが限られているためである。)

このように、学習者が新しい言語形式を理解するだけでは十分ではなく、新しい言語形式で発表する機会が与えられるべきである。

(b) の推論も多くの問題点を含んでいる。クラッシュェンによれば、学校での第2言語教育は理解可能なインプットの源としてのみ有効であり、学習者に意識的に文法を教える必要はないという。このような立場は成人の認知力や学校での教育や学習の利点を否定していることになる。成人の学習者は学校での教育を活用することができるのである。目標言語の規則を学習することで、習得する速度を速めることができる。必要最少限の文法を教えることや間違いを訂正してやることは学習者へ言語習得の近道を与えてやることである。

インプット仮説は一見もっともらしい仮説であるが、言語習得の複雑な過程を説明することに失敗したようである。その最大の原因はこの仮説の中核的な「理解可能なインプット」という概念があいまいなためである。この点に関しマクロフリンはつぎのように批判している。

Krashen does not define comprehensible input; what he says is that input is comprehensible when it is meaningful to and understood by the hearer. But this is tautological. (1987 : 39)

(クラッシュェンは理解可能なインプットを定義していない。彼の述べていることは、インプットはそれが聞き手に意味があり理解される時に理解可能になるということである。しかし、このような言い方は、同語反復的

である。)

クラッシュェンの論理は形式的には真実であるが実質的には無内容な同語反復に陥ってしまっている。このことに関し、スコーヴェルは次のように述べている。

「理解可能なインプット」という考え方には誰も反対できない。それは「平和」や「愛」や「幸福」というような抽象的概念に反対できないのと同じことである。ゆえに、クラッシュェンのインプット仮説を中核とした言語習得モデルは Love Model of Language Teaching とか, Peace Model of Language Teaching とか呼ばれるべきものである。⁽¹⁾

辛らつだが的をえた批判である。

5. The Affective Filter Hypothesis

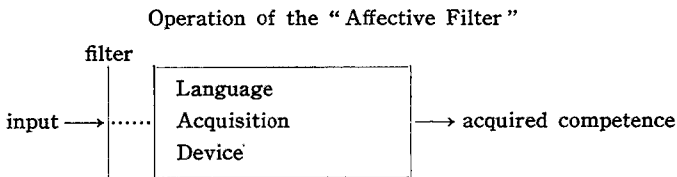
クラッシュェンの第5の仮説は情意フィルター仮説である。クラッシュェンによれば、情意フィルターは第2言語習得の心的障害のようなものである。理解可能なインプットを学習者に与えても、情意フィルターが学習者の心の中で高いと、そのインプットが学習習得装置 (Language Acquisition Device—LAD)⁽²⁾に達せず、言語は習得されないという。

Comprehensible input is necessary for acquisition, but it is not sufficient. The acquirer needs to be 'open' to the input. The 'affective filter' is a mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input they receive for language acquisition. When it is 'up', the acquirer may understand what he hears and reads, but the input will not reach the LAD. This occurs when the acquirer is unmotivated, lacking in self-confidence,

or anxious, when he is 'on the defensive', when he considers the language class to be a place where his weakness will be revealed. The filter is down when the acquirer is not concerned with the possibility of failure in language acquisition and when he considers himself to be a potential member of the group speaking the target language. (1985 : 3-4)

(理解可能なインプットは習得には必要だが、それだけで十分ではない。習得者はインプットに対して「開かれて」いる必要がある。「情意フィルター」は言語習得のために受ける理解可能なインプットを十分に活用することを妨げる心的障害である。情意フィルターが「高い」と、習得者は聴いたり読んだりすることを理解するかもしれないが、インプットが言語習得装置 (LAD) に達しない。このような事が起こるのは、習得者が動機づけられていなかったり、自信がなかったり、不安であったり、「受け身で」あったり、語学のクラスを弱さが露呈してしまう場所と考えたりする時である。情意フィルターが低い時というのは、習得者が言語習得に失敗する可能性を余り心配していない時や目標言語を話している集団の潜在的構成員の一員であると自分を考える時である。)

この情意フィルターの働きを図示すると次のようになる。



(Krashen and Terrel, 1983 : 39)

動機が高く、積極的な自己イメージを持ち、自信のある学習者の方がインプットを受け入れやすいという。情意フィルターを低くすることは、主に学

習者の不安感を低くするということである。

クラッシュンだけでなく、多くの研究者が情意的要素が第 2 言語習得において大切な役割を果すということでは一致している。しかし、情意フィルターという仮説をたてる必要があるかどうかは大きな問題点である。

第 1 に、情意フィルターが目標言語のどの部分を受け入れ、どの部分を排除するのかについては何にも明確にされていない。

第 2 に、子供の時に第 2 言語習得を始めたほうが、成人になって始めるより、最終的に習得の程度が高い理由として、クラッシュンは“Strengthening of the affective filter at about puberty”「思春期の頃に情意フィルターが強くなる」(1982: 44) ことをあげている。ということは、子供の方が情意フィルターが低く、より良い言語習得者であり、青春を経験した成人は情意フィルターが高く、言語を習得することがより困難になるということである。それが事実だとすると、情意フィルターが一番高まる青春は言語習得に最悪の時期ということになってしまう。このことも真実に反するようである。多くの研究者が青春期の初期が第 2 言語習得の最適期であるとしているのである。

第 3 に、情意フィルターは障害であるから悪いものとしてとらえられているが、情緒そのものは良いものでも悪いものでもない。情意フィルターの中で中核的な情緒である不安感是否定的にだけでなく肯定的にもとらえることができる。例えば、目標言語で十分意志が通じていないのではないかと不安が、もっとよりよく習得したいという動機づけにもなりうるのである。このように情緒というのは中性的なものなのである。この事実をスコーヴェルは“the same heat that melts the butter hardens the steel”「バターを溶かしてしまうのと同じ熱が鋼鉄を堅くする」(1988, JACET) という寸言で鮮やかに説明した。

いづれにしても、クラッシュンの情意フィルター仮説はあいまいなものであり、「情意的変数は成人の不完全な第 2 言語習得を説明できない」“affective

variables cannot account for the imperfect second language acquisition of adults” (Scovel, 1988 : 96) という主張に賛成したい。

結論 (Conclusion)

クラッシュェンの5つの仮説からなる言語習得理論は実に大胆な理論である。しかし、この理論は多くの研究や第2言語習得者の経験に反するものでもある。クラッシュェンの功績は言語習得の問題に正面から取り組み彼なりの体系を提出したということであろう。そして、彼の研究に触発されて一連の研究が出てきたということであろう。しかし、現時点では彼の理論の不完全さにもっと目を向けなくてはならない。

クラッシュェンの理論はアメリカの第2言語教育界でかなりもてはやされている。我が国でも一部でこの理論を受容しつつあるが、マクロフリンの次の警句を肝にめいじておきたい。

Unfortunately, many teachers and administrators accept the theory as the word of God and preach it to the unenlightened. In their enthusiasm for the Gospel according to Krashen, his disciples do a disservice to a field where there are so many unresolved theoretical and practical issues and where so many research questions are unanswered. (1987 : 58)

(不幸なことに、多くの教師や行政者がクラッシュェンの理論を神の言葉のように受け入れ、言語習得に関する知識のない人々にその理論を説教している。クラッシュェンによる福音に熱狂の余り、彼の弟子達は多くの未解決の理論的および実際の問題がありまた多くの研究課題に解答が与えられていない分野に害を与えている。)

Notes

1. 1988年の大学英語教育学会(JACET)夏期セミナーでの Thomas Scovel の集中講義(7月31日—8月5日)での発言。
2. Language Acquisition Device (LAD) the capacity to acquire one's FIRST LANGUAGE, when this capacity is pictured as a sort of mechanism or apparatus. In the 1960s and 1970s Chomsky and others claimed that every normal human being was born with an LAD. The LAD included basic knowledge about the nature and structure of human language. The LAD was offered as an explanation of why children develop COMPETENCE in their first language in a relatively short time, by merely being exposed to it. (*Longman Dictionary of Applied Linguistics*, 1985: 154)

REFERENCES

- Brown, H. D. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching* (Second Edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brown, R. 1973. *A First Language: the early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gregg, K. R. 1984. Krashen's Monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics* 5: 79-100.
- Hakuta, K. and Cancino, H. 1977. Trends in second-language acquisition research. *Harvard Educational Review* 47: 294-316.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. and Terrel, T. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Richards, J., Platt, J. and Weber, H. 1985. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.
- Scovel, T. 1988. *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. New York: Newbury House Publishers.
- Steinberg, D. 1982. *Psycholinguistics: Language, Mind, and World*. London: Longman.
- Swain, M. 1985. Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S.M. and

Madden, C. G. (eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

(本稿は昭和62年度の早稲田商学同攻会基金の援助で完成した。)