The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	外国語教育における文法指導に関する理論的考察
Author(s)	那須, 理香; 西口, 光一
Citation	アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要. 1988, 11, p. 81-99
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25294
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

外国語教育における文法指導に関する理論的考察

那須　理香
西口　光一

Ⅰ．はじめに

伝統的に行なわれていた言語構造の習得に重点をおいた外国語教育が、外国語能力の養成方法として十分なものでないということが指摘されて久しい。その反動として、言語機能に対応した文型の指導と、コミュニケーション活動とが重要とされ、指導の中でも強調されるようになった。センターでも文法事項や語法を正しく習得することに重点をおいたアプローチから、ここ３、４年はどちらかというとコミュニケーションする能力の養成に重きを置いた教え方が行われてきた。その結果、コミュニケーションの能力という点から見ればかなりの成果をあげていると言えよう。しかし、表現や発音の正確さについては依然として問題を残している。その一つの原因としては、文法に焦点をあてた練習が相対的に、少なくなったことがあげられるだろう。意志伝達はできるようになったものの、発音が聞きとりにくかったり、文法が間違いだらけであったりでは洗練された日本語を習得したとは言えない。流暢さと正確さをバランスよく備えられるような指導のためには、どのようなことがその要因として考えられなければならないのだろうか。この論文ではこのような課題にとりくむきっかけとして、まず、文法というものがそもそも何なのか、どうとられたらいいのかを考え、また文法以外の要素が言語活動を行なう能力とどのようにかかわっているかを明らかにすることを試みる。

第２章では人間の言語活動における文法の位置づけをはっきりさせ、それが、いわゆる「教育文法」（Pedagogical Grammar）とどのような関係にあるかをみる。そして、外国語教育における文法指導の内容を整理するために、教師にどのような責任が課せられているのかにつ

いて考える。これをふまえて第3章では、文法的に正確であることに加えて他のどんな能力を養成したら、正しく、かつ流暢な日本語（言語）が身につくのかについて考察する。

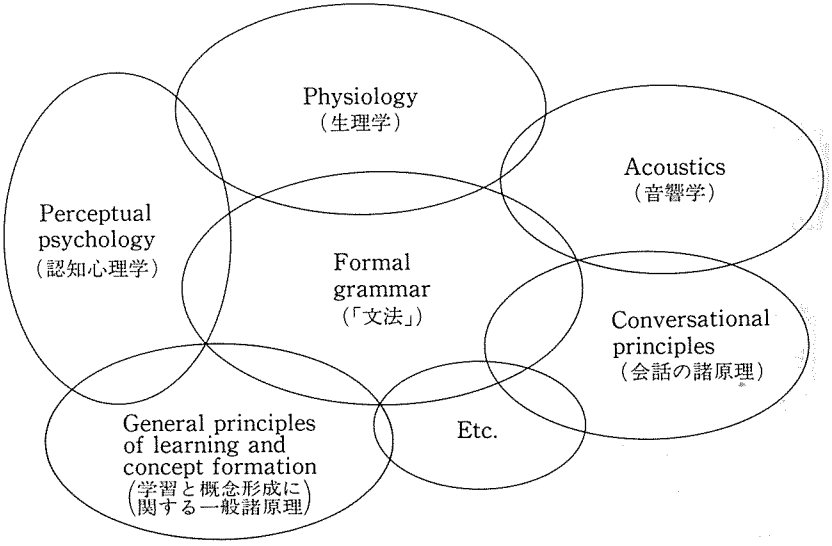
II．文法とは何か

本章では、外国語教育の中でいわゆる文法として扱われているものがいったい何なのかを考えてみる。とりわけ“Pedagogical Grammar”（以下PGと略す）と呼ばれるものがどう定義されるべきか、また文法理論の基礎研究として行なわれている理論言語学（“Formal Grammar”以下FGと略す）がこれにどのようにかかわってくるのかをみてみたい。

1．文法について

文法とは何かを明らかにするために、まず人間の言語活動全般がど

（1）



“Language”

ういう要因とかかわりをもつのかをみてみよう。下の図はNewmeyer (1983) がAnderson (1981) から引用しているものであるが、これは言語というものが様々な独立した分野の総体であり、それぞれの分野がお互いに密接な相互関係をもつモジュールを構成していることを示している。つまり、言語活動には狭い意味での「文法」であるFGだけでなく、人間の行なうもろもろの活動やそれらを司どる原理が深くかかわっているのである。言語についてのこのような考え方をふまえ、次に文法とは何かをもう少し詳しくみてみよう。

人間が言語を使う目的としては、話者と聞き手の間のコミュニケーションのためとか、文学や哲学の書物といったような感情や思考の表現のためなどが考えられる。これらの機能を果すには、次の4つの要因が最も重要なものとしてかかわってくると思われる。

(2) a. psychological factors (心理的要因)
b. sociological factors (社会的要因)
c. conversational principles (会話の諸原理)
d. knowledge of the Language (言語そのものに関する知識)

(2a) は、発話の際の話者や聞き手の心理的状態などのことであり、例えば、ある感情を表現するために話者がどういうニュアンスの言葉を使うかというようなことが含まれる。(2b) は話者や聞き手、あるいは発話内容、発話状況などが社会的にみてどうであるかということで、敬語を使った表現が良い例である。(2c)は、例えばGrice(1975)が提案した「会話の公理」やGordon and Lakoff (1971) の「誠実性の条件」、「合理性の条件」といったものがあげられるが、要するに会話をスムーズに運ぶための約束ごとである。最後に (2d) だが、これが図(1)であげたFGと同一であると考える。ここには、ある言語に特有の語いや、統語的に規則性のある言語現象などが含まれる。FGでは、ある言語におこる規則的な現象を一般的な言語の諸原理によって説明することが試みられている。

さて、上の(2)のaからdは実際の発話ではどのように働いているのだろうか。それを次に簡単に述べたい。（2c）については上でふれたとおり、会話自体が成立するための条件として、あるいは会話が円滑に行なわれるための条件としての役割をもっている。（2a）と（2b）は、ある特定の状況のもとで発話された文がその状況（心理的なものであれ社会的なものであれ）に適しているかの“appropriateness”（「適切さ」）を決定する基準を提供する。これに対して（2d）は、発話された文自体が狭い意味での「文法」の見地から見て妥当かどうかという“grammaticality”（「文法性」）を決定する役割を担う。発話された文が「文法的に正しい」ことは、どんな場合の発話においても要求されることである。つまり、人間が言語活動を行なう場合に、この（2d）は最も基本的な部分をなすと言える。それゆえ（2d）の訓練を言語教育から全く排除してしまおうとするアプローチは根本的に誤りであると言わざるを得ない[1]。

上記のとおり本稿では（2d）を狭義の「文法」ととらえ、言語活動が成立するための必要条件であると考える。一方、言語教育の現場ではこれよりもう少し広い意味を持つものを文法としてとらえているように思われる。すなわち、(2)を総括したものをいわゆる文法と呼んでいるのではないだろうか。（2a）（2b）（2c）は（2d）と密接なかかわりを持ち、それぞれを切り離して考えることは不可能である。それゆえ、クラスではこれらの要因を一括して、それぞれの相互関係をとらえながら教えているわけである。しかし、クラスで学生が文法と呼ぶものは、実は（2d）以外のいろいろな要素を含んでいるのだということをはっきり認識しておく必要がある。ある文法事項を教えようとする場合に、他のどのような要因がどの程度かかわっているのか、あるいはほとんどかかわっていないのかなどをおさえておくことによって、その文法事項の特徴をより明確な形でとらえることができるようになる。そして、それによって学生への説明も、より具体的でわかり

やすいものになるわけである。

2. PGについて

上では狭義の「文法」がFGとしてとらえられ、それが言語活動の他の要因とどのようにかかわっているかをみた。次に、「教育文法」などとも呼ばれるPGと、FGとの関係について考えてみたい。

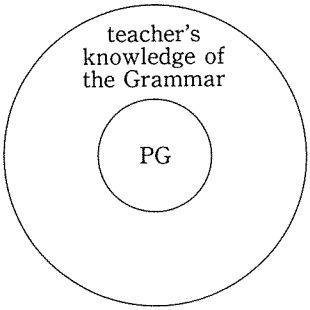
まず、(1)の図についてもう少し考えてみよう。これはNative Speakerの言語活動がどのような分野とかかわっているかを、FGを中心にしてとらえようとしたものであった。これらの分野は、見てわかるとおり学問的記述の範囲に限られている。それぞれの分野では、人間のもつ能力や原理を明らかにすることを目標として研究が進められているのであるが、人間のもつすべての知識やしくみを完全に記述するのはとうてい不可能なことだと思われる。人間の「働き」とは、それほど複雑で不可能なものなのであろう。FGについても同様のことが言える。すなわち、言語教育において、Native Speakerのもつ文法についてのすべての知識を完全にマスターすることができれば、Nativeと全く同じ言語能力が獲得できるはずである。しかし実際には、Nativeの「文法知識」(Grammatical Competence)[2]のすべてを正確に記述することはとうてい不可能だし、そのような「文法体系」は存在していない。それゆえに、ここでは下の図に示すようにFGがNativeのGrammatical Competenceのある一部分だと考えることにする。

(3)

Krashen(1982)によると、次のような理由で直接的な文法指導が言語教育から排除されるべきだと主張している。「現在記述されている文法は全て不完全であり、かつ、そのような不完全な文法で通常の学習者が学ぶにはすでに複雑すぎる。」(Krashen1982：84-104)というのである。しかし、「現在記述されている文法」が「不完全」で「複雑すぎる」から文法指導が全く不要であるとの結論は、あまりにも短絡的で「言語」の本質がとらえられていないように思われる。上で述べたようにGrammatical Competenceを含めて人間の知識そのものは複雑であるにちがいない。そして、それを完全に記述できる手段を「文法」に求めるのにも無理がある。また、もし完全なものが存在したとしても、それをそのままの形で学習者に示すことは、学習を促すどころかかえって混乱を招く結果になることは経験的に明らかだろう。

次に、教師のもつ文法知識とPGとの関係をみてみよう[3]。ある文法事項について教師の知っているすべてを学生に示すと、学生の側はかえってわからなくなってしまうという経験をしたことのある者が少なからずいるだろう。これは文法を教える時に、どういうものをどのように教えるかの吟味が必要なことを示唆している。また反対に、ある文法事項について、教師が学生に教える範囲でしか把握できていない場合は、学生がその文法事項について持った疑問やあやまりについて、はっきりした説明を与えられないということになるだろう。やはり、教師のもつべき文法知識と、教師が実際にクラスで提示する文法事項とは切り離して考えるべきであろう。本稿では、教師が学生に教える文法を「教育文法」(PG)としてとらえ、それと教師の持つ意識化された文法知識とが次の図のような関係にあると考える。

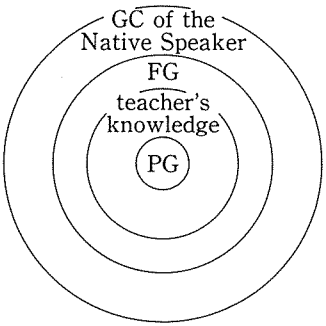
(4)



教師がある文法事項について教える時には、それについて自分の持つ知識を取捨選択して整理し、学生にわかりやすいように順序づけるなり、提示の方法を考えるなりすべきである。そのようなプロセスを経た後に学生に示されるものがPGなのである。

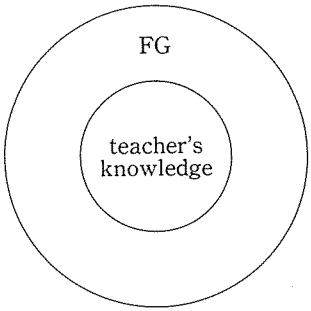
それでは、図(4)はFGとどのような関係にあるのだろうか。それを次の図で示してみよう。

(5)



この図は(3)の図のFGの中に(4)を入れ込んたものである[4]。この中で、FGと“teacher's knowledge of the Grammar”の部分をとり出してみると次の図になる。

(6)



これは、教師の持つべき文法知識がFGの一部分であることを示している。教師はFGのすべてに精通していなければならないというものでもないし、またその必要もない。ただ、語学教師の文法知識もFGに裏づけられたものでなければならないということを示しているのである。文法理論に基づかないものを教えようとすると、根本的な問題を含んだままになっていたり、その場限りの“ad hoc”な説明で終ってしまったりすることが往々にしておこる。例えば、学生から文法について質問を受けた時に、経験的に会得した文法知識による説明に矛盾を感じたりする場合があると思う。その理由としてはもちろんいろいろなことが考えられるが、ひとつには、理論的枠組のしっかりしたFGのささえのない文法を教えていることからくるのだということが言える。

教師の持つべき文法知識は、FGの中でも外国語教育の目的と役割に合うように「精練」されたものだと考えることができる。では、いっ

たい誰がどのような手段でこの作業を行なうのか。これはまさに「応用言語学」を専門に研究する学者たちの仕事である。応用言語学者は、「文法」の理論的研究の成果であるFGと、教育現場の実際に立つ教師との橋渡しの役割を担っているのである。図(1)の中のFG以外の部分についての研究ももちろん重要にはちがいないが、文法指導の基礎となるFGをどのように「精練」したらよいかということも同様に重要な研究課題となるはずである。現在、第2言語習得の研究分野でも、仮説として提案された言語理論を言語習得の実際に照らし合わせて検証しようという試みがなされている[5]。しかし、それを文法指導に応用するというレベルにはまだ到達していない。このような研究はこれからの大きな課題である。そして語学教師のなすべき役割は、このような研究の必要性を確認し、応用言語学者たちに問題提起していくことではないだろうか。

3. 本章のまとめ

1.のセクションでは文法とは何かを考えるために、まず人間の言語活動全般の中で狭義の「文法」が他の分野とどのようにかかわっているかをみた。そして、とりわけ(2)であげられた要因と深くかかわっていることがわかった。また、2.のセクションでは「教育文法」(PG)が(1)の中のFGとどのような関係を持つかについて考えた。それは図(5)のようにまとめられる。図(5)は(3)、(4)、(6)の3つに分解して考えることができる。図(6)において、FGから、文法知識として語学教師が持っておくべきものを抽出することが応用言語学者の仕事であることを上で述べた。また、図(4)において、学生に効果的に教えるためのPGを作り出すのは教師の役割であるということも述べた。同様に図(3)について考えてみると、Native Speakerの持つ文法知識の中から理論的に解明できる部分をFGとして提出することは理論言語学者たちの仕事であると言えよう。ここで注意したいのは、(3)、(4)、(6)の中のそれぞれの

部分集合は、その上位の集合の要素のチェック機能を備えているということである。つまり、(4)においてPGがどうもうまく働かないというような時には、そのひとつ上のレベルの「教師の文法知識」が妥当なものであったかどうかについてもう一度考えなおしてみるべきだということを示唆する。同様に、(6)において「教師の文法知識」に問題や矛盾が生じた時にはFGを検証しなおしてみる必要がある。(3)についてはやや意味あいが異るが、同じような考え方ができる。Native Speakerの文法知識が変化するということはないだろうが、FGの枠組みとしてどのような言語理論を採用するかによってGrammatical Competenceのとらえ方が全く異ったり、整合性が保持できなくなったりすることがあるかもしれない。そのような時には、NativeのGCがどういうものなのかについてもう一度考え直してみるべきなのかもしれない。理論言語学者も応用言語学者も、そして教師もそれぞれのレベルにおいて自分の役割を認識し、それぞれが目標とすべき方向を見失わないように仕事をしていくことが肝要である。そして特に語学教師は、(4)と(6)の２つの部分にかかわっており、一方では学生に教えるためのPGについて研究し、他方では「教師の文法知識」を妥当なものにするために応用言語学者たちに提言していくという２つの役割が課せられているわけで、その責任は大きい。

III. 正確さ（accuracy）と流暢さ（fluency）について

本章では、まず議論のきっかけとしてCelce-Murcia and Hillesの文法指導に関する議論を紹介する。次に、その議論と伝達能力を構成する能力と知識・技能に関する議論を絡めて、改めて正確さと流暢さに関して考察を行う。

1. 文法指導に関する一考察

第２章で議論したように、言語教育では「正しく」「適切な」文を産

出することを可能にする知識を広義の文法と呼ぶものと考えられる。

Celce-Murcia and Hilles (1988) は、文法をより具体的に構造事項 (structural point) と呼び、それは(1)社会的要因、(2)意味的要因、(3)談話的要因という言語の3つの側面のいずれかと共起する傾向が強いと言う。

社会的要因とは、対話者の社会的役割と両者の関係及びコミュニケーションの目的のことである。「依頼する」、「誘う」、「断わる」、「賛成する」、「反対する」などの伝達機能はこのような社会的要因に強く左右される。言語の使用域 (register) の違いによる構造や語彙の選択もこの要因が関わる事柄である。

2番目の意味的要因とは通常の意味での「意味」である。概念・機能アプローチではこの意味的要因は一般的概念 (general notions、cf. Van Ek and Alexander 1975：51-70) に対応する。時の表現、場所の表現、程度の表現、頻度の表現などは意味的観点から教えるのが適当であろう。例えば、次の例にみられるような場所の表現「上に」と「中に」の違いは基本的に意味的なものである。

机の上に本があります。
机の中に本があります。

また、次の例に見られるような「を」と「で」のちがいも意味的要因と関連している。すなわち「を」は経由地を「で」は行為が行われる場所を表す。

子供たちが廊下を走っている。
子供たちが廊下で遊んでいる。

最後の談話的要因は話題の連続性や語順、情報の新・旧などに関わる。次の例にみられるような「が」と「は」の使い分けは談話的要因に関わっている。

むかしあるところにおじいさんがいました。おじいさんは山で竹を切っては竹細工を作って暮らしていました。

また、次のような例の場合に受身の形を使う方が適当であるとされるのも談話的要因による。この談話では、前の文でも後の文でも「私」を中心とした表現がされているので、2番目の文でも「私」を中心とした表現が適当となり、受身の文が要求される。

昨日私は遅刻してしまいました。それで私はひどく先生に叱られました。おかげて私は一日じゅう元気が出ませんでした。

接続詞や接続助詞の使用も談話的要因と関わっている。

太郎は一生懸命勉強したので、試験に合格した。
次郎はあまり勉強しなかったのに、試験に合格した。

最後に、「依頼する」、「誘う」、「許可を求める」等の伝達機能との関連で決定されると考えた方が扱いやすい言語要素（「～てくれませんか」、「～ませんか」、「～てもいいですか」等）も談話的要因のカテゴリーに入る。

これら3つの要因は各々が言語の構造に関連するとともに、相互的にも関連している。また、複数の要因が同時に働くこともある。ゆえに、この3つの要因は、多次元的な広がりをもつ連続的な要因である

とも言える。しかし、文法指導において指導を整然と行うためには、これらの3つの言語の側面のうちの一つに焦点をあてて、その要因と構造（あるいは文法）事項を照合させねばならない、とCelce-Murcia and Hillesは言う。彼らはさらに、構造事項が言語の他の面と照合するのと同様に、強調される構造事項と要因の組合せによって指導上有効と思われる基本的な技術（technique）と手段（resource）が異なるとして、構造事項と要因の組合せごとにそれに対応する技術と手段として次のようなものを挙げている。

構造と照合する3つの要素

	要　因	技　　術	手　　段
構造 ＋	社会的	動的な相互活動の技術(例．ドラマ化)	社会的な活動（例．スキット、ロールプレイ）
構造 ＋	意味的	聞いて反応する、演示する、図示する、静的な技術	絵・写真、実物、グラフなどのもの
構造 ＋	談話的	文作り及び文操作、説明	歌、問題、物語などの言語的なもの

（Celce-Murcia and Hilles 1988：13）

彼らの議論は、構造（あるいは文法）事項に関わる要因を整理し、ある要因が関わる構造事項を指導する際に有効となる教授技術と手段を整理したという点で評価される。

2．正確さと流暢さについて

彼らの議論の中には注目すべき点がいくつかある。その一つは、外国語教育における文法に「正しさ」とともに「適切さ」をはっきり含

めている点である。この点は本論の第2章で指摘するところと軌を一にする。学習者は正しい文を作るための知識を習得するとともに、特定の言語使用場面でどのような文を発するのが適切であるかを判断するための知識をも習得しなければ、正しい言語活動ができないという考え方である。

第2は、言語機能とそれに対応する構造事項も文法に含めている点である。ある要因に対応して構造が決定されるならば、その要因が概念的（notional）であろうと機能的（functional）であろうと、要因と構造の組合せの一つとして文法として扱おうとしているようである。

さらにもう一つ注目すべき点は、Celce-Murcia and Hillesは文法をあくまで静的な能力と考えているということである。Canale and Swain（1980）は伝達能力（communicative competence）を4つの能力（competence）に下位分類する一方で、能力は知識（knowledge、人が意識的あるいは無意識的に知っていること）の部分と技能（skill、人が実際のコミュニケーションでどのように前記の知識を実行に移せるか）の部分で構成されていると主張している。Celce-Murcia and Hillesはさまざまな伝達能力に関わる事項を文法としているが、一方で、文法を実際の言語活動の際にCanale and Swainの言う技能により記憶庫から検索されるべき知識に限っている。

このような点を念頭において、正確さ（accuracy）と流暢さ（fluency）について改めて反省してみると次のようなことが言えよう。第一に、いわゆる文の文法性（grammaticality）と正確さとは同じではない。「正確さ」と言うときは、文が文法的に「正しい」だけでなく発話としての「適切さ」をも満たさなければならない。反面、「適切さ」と流暢さも性質を異にするものである。「適切さ」は「正しさ」と同じく静的な知識（意識的なものであれ無意識的なものであれ）により保証されるものである。これに対し、流暢さは言語知識に基づく言語情報処理の効率を指す概念であり、その言語知識には「正しさ」に関する知識と

「適切さ」に関する知識の両方が含まれる。また、従来の文法指導に加えて、Celce-Murcia and Hilles (1988) が紹介しているような機能的な面、談話的な面、社会言語的な面からの「正しさ」と「適切さ」の指導が含まれているからと言って、そのことをもって即その言語教育が流暢さを目指していると言えない。上記のような事項に関する指導が断片的にじっくり考えると言った形で行われるならば、流暢さの養成にはさほど貢献しないと考えられる。反対に、それらの指導が学習者の知識を総合的かつ機動的に動員させる形で行われるならば、そこで行われる言語情報処理が実際のコミュニケーション場面で行われる言語情報処理に類似しているので、流暢さは促進されよう。

3. 伝達能力養成のための指導

これまでの議論から外国語の指導全般に関して次のようなことが言える。

外国語教育でなすべきことは、学習者が特定の言語文化社会の中でコミュニケーションができるようにすることである。そのためには、構造的アプローチでもっぱら強調されていた正しい文を作る能力を養成するだけでなく、ある意味を表現するものとして正しい文を作る能力を養成しなければならない。またその一方で、概念機能的アプローチの登場以来外国語教育で広く強調されている機能的観点からの構造の指導も重要である。さらに、社会言語的観点からみて適切な構造を選択する能力も伝達能力の一部として必要となる。そして最後に、これは非常に重要なポイントだが、上記のような能力は発話の「正しさ」や「適切さ」を保証するためだけの静的な知識としても習得させることができ、そのような知識により正確な発話を発出することが可能になるだろうが、実際のコミュニケーションを行うにはそれだけでは十分ではない。そこでは単に正確な発話を行うだけではなく、それを円滑に行うことが要求されるのである。この両者が満たされてこそ、正確で流暢に言語活動が行えると言えるのである。そこで、実際の指導

にあたって教師は、カリキュラム作成の段階では伝達能力を構成する各種の能力の指導を教育計画の中に適切に位置づけるように配慮するとともに、授業の実施においては、まず正確さのための指導をしてその後に流暢さのための指導をするのか、それとも、既習の知識を動員してコミュニケーション活動を行わせた後に正確さの面の指導をするのか、あるいは、両者の指導を複合的に行うのか、などの選択をはっきりと行わなければならない。いずれにせよ正確さの指導と流暢さの指導はともにコミュニケーションのための外国語教育に欠かすことのできない要素である。

IV. 結論

第2章ではまず文法とはそもそもどういうものなのかを人間の言語活動という大きな観点からとらえ、文法以外のどのような要因とかかわっているかをみた。そこでは文法というものが、言語を適切に機能させるために言語に本来備わっているシステムだということを認識した。そして、文法を外国語教育の立場から考えるより以前に、まず文法それ自体を正確に把握しようということが試みられた。すなわち、狭義の「文法」は“grammaticality”（文が「文法」のみの観点からみて正しいかどうか）についての判断を示すよりどころであるということである。これは、「文法」以外の要因によって判断される“appropriateness”と区別されるべきものである。2章の第2節では「教育文法」を狭義の「文法」との関係でとらえなおし、NativeのGrammatical CompetenceやFG、「教師のもつべき文法知識」との関係を明らかにした。それによって、外国語教育において（特に文法指導の点で）教師が非常に重要な役割を担っていることを示した。

第3章では、コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングの流れを踏まえて新たに提起されたCelce-Murcia and Hilles (1988) による文法指導に関する考察をきっかけに、コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングの隆盛以来しばしば行われる「正確さ」と「流暢さ」に

関する議論の整理を試みた。その結果、「正確さ」とは「正しさ」と「適切さ」を含む概念であること、及び、「適切さ」と言語情報処理の効率を表す「流暢さ」とは全く性質を異にすることがわかった。そして、伝達能力の養成をめざす外国語教育では、伝達能力を構成する各種の能力の指導を教育計画の中に適切に位置づけるとともに、授業の実施においては「正確さ」のための知識を身につけさせる指導と「流暢さ」を向上させるための指導の両者を必ず含めなければならないことを指摘した。

以上、外国語教育における文法が何であるかをいま一度見直し、それをもとに外国語指導のあり方について考察した。この論文で述べていることは結局次の3つの点に集約される。すなわち、外国語指導に際して、まず第1に文法事項を整理する。第2に文法以外の要因を整理する。そして第3に、「正しさ」「適切さ」「流暢さ」のどれに重点をおいた指導をするかの決定をする。しかも、これらが指導計画及び授業実施の段階で、明確にされなければならないということなのである。これらのすべてが渾沌としたままでは、有効で効率的な外国語指導は期待できない。

〈注〉

1．Krashen（1982）参照。詳しくは後述。

2．Grammatical Competenceの総体は非常に複雑で抽象的なシステムであるに違いない。しかし、各言語現象を文法事項としてとり出して扱うことはできるだろう。これについては今後の研究課題としたい。

3．ここで言う「教師のもつ文法知識」とは、意識化された文法知識であり、目標言語のNative Speakerの教師がもつ文法知識の総体ではない。

4．Krashen（1982）では、同じような図式を用いて「言語運用のルー

ル」をも含めた「言語知識」について説明しているが、ここでは文法をFGに関するGrammatical Competenceに限定して考える。

5．White（1987）、Flynn（1987）などを参照。

〈参考文献〉

Anderson,S.1981. "Why phonology isn't natural",Linguistic Inquiry 12

Canale, M. and Swain, M.1980"Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing",Applied Linguistics 1－1

Celce-Murcia, M. and Hilles, S. 1988. Techniques and Resources in Teaching Grammer. New York:Oxford University Press.

Cole, P. and Morgan, J.L.(eds.)1975. Syntax and Semantics, Vol. 3 :Speech Acts. New York:Academic Press.

Flynn, S.1987. L 2 Acquisition:Resetting the Parameters of Universal Grammar. London:Reidel Press.

Gordon, D. and Lakoff, G. 1971. "Conversational Postulates", in Cole and Morgan (eds.), 1975.

Grice, H.P. 1975. "Logic and Conversation", in Cole and Morgan (eds.), 1975.

Krashen, S. 1982. Principles and Practices in Second Language Acquisition. Oxford:Pergamon Press.

Newmeyer, F. 1983. Grammatical Theory:Its Limits and Its Possibilities. The University of Chicago Press.

西口光一　1987.「中・上級のプログラム設計上の指針」、『紀要 10』、アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター

Rutherford, W. and Sharwood Smith. (eds.) 1988. Grammar and

Second Language Teaching. New York:Newburry House.

Van Ek. J. and Alexander, L.G. 1980. Threshold Level English. Oxford:Pergamon Press.

White, Lydia. 1987. Universal Grammar:Is it just a new name for old problems. Paper presented at SLRF, Los Angeles, Feb.