

GDMの第2言語習得観

岡 良 和

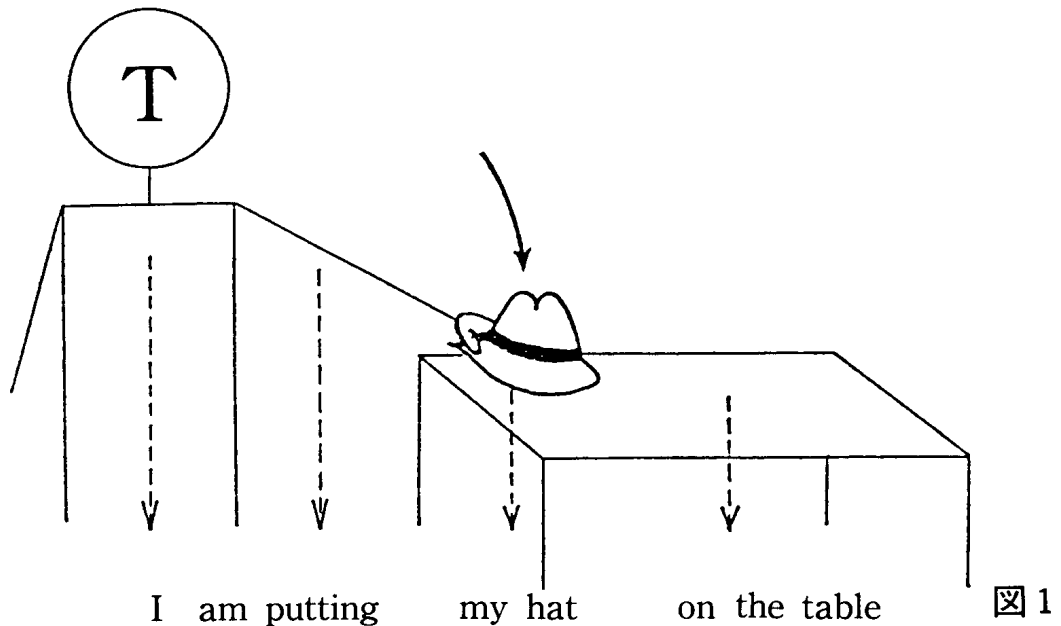
GDM (The Graded Direct Method) の特色は、場面に密着した文を使うことにより、第1言語を一切介在させないで第2言語の習得を可能にすることにある。このような方法を採用する理由は、第1言語が第2言語の習得に対して障害になる場合が多いと考えられることと、場面を軽視し文型練習を重んじたオーディオ・リンガル・アプローチ (Audio-Lingual Approach) に対する批判による。GDMの考えによれば、文は話し手の意図があってはじめて発せられるものであり、この意図は場面の中で生まれてくるのである。本論の目的は、このような特色を持つGDMの第2言語習得観を調べることである。手順として第I章でオーディオ・リンガル・アプローチとGDMとを対照することにより、GDMが学習者の「心的作用」を利用していることを示し、次いで第II章では、この「心的作用」の特色をナチュラル・アプローチ (The Natural Approach) との比較において明らかにしたい。その結果オーディオ・リンガル・アプローチを批判しているものの、GDMの第2言語習得観は、これに似ていることが示されるであろう。

I

GDMによる新項目導入の例として、動詞“put”を使った未来形・現在進行形・過去形を取り上げる。ここでの特徴は、3つの項目を別々に教示するのではなく同時に、あるいは未来形と進行形、または進行形と過去形という具合に、コントラストを成すように導入することである。教授者は学習者から見て左側に立つ。そして自分を指し“I”物品を置

(60)

く動作をして“will put”物品を指して“my hat”机の上を指し“on”机を指して“the table”と導入する。2～3回繰り返せば学習者は“You will put your hat on the table.”と反応する。現在進行形は図1のようにゆっくりと物品を置きながら“I am putting my hat on the table.”と言う。これに対し学習者は“you”を使って繰り返す。



過去形は今行った動作を示しながら“I put my hat on the table.”と導入する。このようにすると、やがて教授者が動作を示すだけで、学習者は3つの文型を使って発言するようになる¹。

GDMでは、場面と文の意味が密接に結びつくように工夫がなされている。いかにこの結びつきが綿密になされているかを明らかにするために、やはり場面を使った教授法であるグアン教授法 (Gouin Method) との対照を行いたい。Gouin は語句や文を人間の心理的動きに合わせることを考えつき、この実践として教授者がドアの方へ行き、次にそのドアから部屋へはいる動作を次のような一連の文と結びつけようとした。

I walk towards the door.

I draw near to the door.

I get to the door.

I stop at the door.
 I stretch out my arm.
 I take hold of the door knob.
 I turn the knob.
 The knob clicks.
 I pull the door.
 I open the door.
 The door moves.
 The door turns on its hinges.
 I let go the knob.
 I come in.

しかし田崎が指摘するように、第1文と第2文の「わたり」では個人的観念連想は、かなりのばらつきがあり、“I listen for a sound as I walk.” “I think I hear someone approaching.” “I find that no one is around.” 等、様々の解釈の余地がある²。つまりある場面や状況の下で教授者により導入された文は、誤解される可能性があるということである。

これを防ぐためにGDMでは、教授者の動作の1つ1つが導入文の語や句に対応するように工夫されているのである。もう1つの工夫は、新しい導入事項を1か所に限定していることである。先ほど検討した3つの文型は、対照されているのが時制の観念のみで、物品は同じ物を使い、主語は“I”で動詞は“put”という風に、他の要素は同一にしてある。これに加えて教授書は、「帽子や手袋、セーターなどで put my hat on のように、my head などの省略された形に進む。ただしこの段階では put it on に対して複数の them はまだ教えないので手袋などを使った場合には注意が必要である。また put on my hat を使わないようにする。」³と書いている。これは導入事項は最小限にすることを説いたもので

ある。こうしておく、学習者が今までに聞いたことのない部分が出事項となるので、文の意味の理解が容易になり、ひいては誤解が防がれるのである。GDMでなされている導入事項の厳密なコントロールの利点は、グアン教授法と比べてみるとより明瞭となる。先に例示したように、一連の動作に伴う文群はその難易が様々であるため、初期の学習者にとっては、その文の意味の同定が困難である。これに対し、GDMの場面は、ばく然と展開されるのではなく、誤解の余地のない意味を持つ場面が示されるのである。

GDMでは構文上の難易度順ではなく、意味上の関連により導入順が決められている。先に挙げた例では、時という意味場を3つに分けるように文が導入されている。また、位置を示す項目の導入では、“here,” “there”の後に“this,” “that,” “those”その次に“on,” “in”という順に、より指示する範囲の大きいものから、次第に的確な位置を示す事項へと、外界を次第に細分化するように“grading”がなされている。

これは人間の認識方法を説明するゲシュタルト (Gestalt) 心理学を取り入れたものである。たとえば図2を見る時は、白い盃と見るか人の横顔かのどちらかとして見るのであり、2つの物が同時に見えることはない。また図3では、同じ長さの横線が斜めの線が背景にあると長さが違って見える。

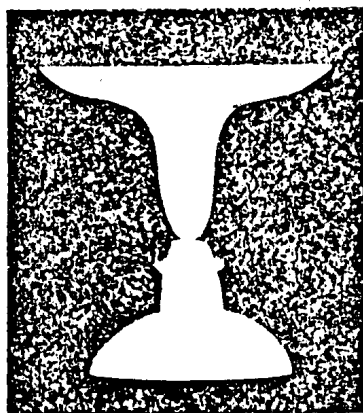


図2

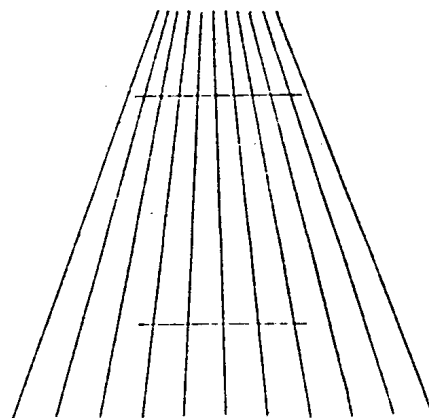


図3

これらの例でもわかるように、人が物を見る時は、必ず背後の状況(地)との対照関係により、ある物(図)が現われて来るのである。人間は全体の中で個々の物を捉えているのであって、各要素をまず捉えてから、これらを総合してある物を認めるのではないことを、ゲシュタルト心理学は証明したのである。これを応用し、GDMは外延の大きいものをまず導入し、これとの対照により次第に細分化された項目を導入していくのである。

これに対しオーディオ・リンガル・アプローチは、次の C. C. Fries の言葉からもわかるように、文型の複雑さを基準に導入順を決めている。

..., the material to be learned begins with the least complicated form of the bare pattern as a foundation, and proceeds by a succession of small steps of contrast to build up responses to, and the production of, each new part of the pattern as extended in common use.⁴

彼は *Foundations for English Teaching* の Unit I で “Good morning (evening, afternoon, night).” や “How are you ?” — “Fine. Thank you.” を出し、Unit II で “— is a Japanese boy (girl).” そしてこれの疑問形の “Is — a Japanese boy (girl) ?” と進め、Unit III で “What’s your name ?” — “My name is —.” またこれに修飾語が加わった “What’s your English name ?” という風に展開していくのである。

構造の易しい文から難しい文へと進んでいくのは、日本人が英語の構造を学ぶのに困難を感じる原因を、次の2点にあるとしているからである。

(a) the structures are presented and studied *as separate and*

*distinct items, rather than as a coherent and integrated system of related parts; and (b) the arbitrary sequence of the structures presented as separate items provides nothing of the foundation for successive small steps of contrast through which to master each new part of a more expanded pattern.*⁵

構文を個々に無秩序な方法で提示するのではなく、体系的に提示することの必要性を述べている点に、C. C. Fries が、学習者にとっての学びやすさを念頭においていることがうかがえる。そしてここに人間の「心的機能」への配慮を見ることがもできる。

しかしながら構文から導入順を系統立てるオーディオ・リンガル・アプローチより、意味から系統立てるGDMの方が、より学習者の「心的機能」を利用しているといえる。たとえば現在進行形は現在形に比べると形はより複雑ではあるが、現在の状態・動作・習慣・一般的真理・歴史的現在等、多様な意味を持つ現在形に比べ、場面を示しやすい上意味が簡単であるので、学習者が理解しやすい⁶。意味の理解のしやすさを重視していることは、GDMがゲシュタルト心理学に基づくメンタリズムの立場から第2言語の習得を捉えていることを示している。

GDMでは教授者の教え過ぎやしゃべり過ぎをいませめている。教授者は学習者があれも知らないだろう、これも十分に説明して、という具合に、学習者が理解していないのではないかという不安の余り、授業時間のほとんどしゃべり説明する場合がある。これを指摘し、学習者の発言量を増し、教授者の発言量を減らすことの必要性を説くのである。この点についてGDMの推進者である升川は、教授者の役割は知識を教えこむことではなく、学習者の発言を引き出すことであると述べている。

教師の知識が一方的に生徒に流れてしまっただけでは、生徒は受身になるだけである。授業において教師の発言が多ければ多いほど、生徒の発表

量は少なくなる。このことはただ黙っていればよいと言っているのではない。たとえば新出事項の導入の時には、教師のモデルはむしろふんだんに聞かせてやらなければならないが、正しい文を発表している時に不必要な教師の発言は不要にしたいと思う。正しい答を言った時に教師がこれをくり返すなどは不必要な発言の例である。というのは、生徒が自ら発言して言えた文は、自分の英語力で組立てた文なのだから、さらに補強する必要はない。つまり「教えこむ」のではなく「ひき出す」努力が、生徒を活発にするのである。⁷

オーディオ・リンガル・アプローチも学習者の発言を重んじているが、GDMとの違いは何であろうか。オーディオ・リンガル・アプローチは文型練習を大量にこなすことにより、第2言語が習得できると考えている。

They [the pupils] must have a tremendous amount of practice in using them [the English structures and words]. The pupils must have so much practice in their use that can both recognize them instantly as they occur in the stream of speech, and also produce them automatically whenever a communication situation demands their use.⁸

反射的な言語使用が達成できるように、“John’s a teacher (doctor) (student).” のような「代入」練習、“John’s a teacher.” —— “Is John a teacher ?” という「転換」練習、“John’s a teacher.” “John’s a nice teacher.” “John’s a very nice teacher.” といった「展開」練習が取り入れられている⁹。このように正しい文を発言することで言語習慣が形成されれば、類推により実際の言語活動も行なえるというのが、オーディオ・リンガル・アプローチの考え方である。ここで問題になるのは、これらの文型練習が仮構であるということである。たとえば“John”

が教師であると同時に学生や医者であることはあり得ないのであるから、ここには学習者の「こういうことを言いたい」という意識は不在である。GDMの推進者はこの点を捉え、オーディオ・リンガル・アプローチを「オウム英語」と評するのである。

GDMでは学習者は、オーディオ・リンガル・アプローチでの文型ドリルのように形式に片寄り意味が軽視されるのではなく、場面に接しどのような文を発するべきなのかを考え、また文が導入される場合にもその文の意味を場面を通じて理解するよう仕向けられるのである。オーディオ・リンガル・アプローチと比較すると、GDMは学習者の精神の能動的な作用を認めているといえる。このようにして学習事項を使って発言する習慣を日常から養っておけば、図4のような絵を見せると学習者は即座に、“That is a window.” “He (She) is there.” “They are at the window.” “He is with her at the window.” “They are together.” 等いくつかの文を発言するという¹⁰。自分で文を作る力を育てることをGDMは重視しているのである。

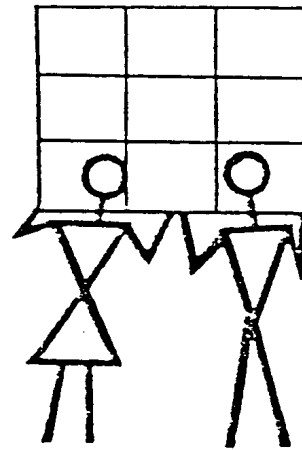


図4

II

GDMはオーディオ・リンガル・アプローチとの比較において理解されるように、学習者の心的機能を取り入れようとしている教授法である。しかしこの教授法において学習者の「心」はどのような能力を持つものと考えられているのだろうか。このことを明らかにするためにGDMとナチュラル・アプローチとの対照を行うことにする。ナチュラル・アプローチは学習者が既に知っている構文のレベル (*i*) より少し高度な構

文を持つ文——すなわち($i + 1$)——を大量に学習者に聞かせることにより、学習者が第1言語を習得するのと同様な仕方で第2言語を習得(acquire)することができると考えている。従ってGDMやオーディオ・リングル・アプローチと異なり、outputよりinputを重視していることになる。

ところでGDMの場面は前章で見たように新文型の導入の手段として使われる。新文型でしか言えないような場면을提示し、その文の意味を場面で教えるのである。文の語順に合わせて場면을展開しようとする結果、人工的な場面になる。たとえば既出の“I will put my hat on the table.”を例にとると、未来形の文を発する時我々はこのような動作を伴わないし、また“I am putting my hat on the table.”の場合にも、帽子をゆっくりと取り上げることは日常しない¹¹。場面として絵を使う時も、図4のように無駄な色や線、その他の要素は排除される。

場面により学習者の理解度が高まることは、ナチュラル・アプローチも認めている。特に初期段階では「いま・ここ (here and now)」に絞った文を多く取り入れることが、授業を理解させるために大切なことであるとしている。たとえば“hair” “brown” “long” “short”などの重要単語の意味を明らかにした後で、1人の学習者を選び、“What is your name?”と問い、その学習者が“Barbara”と答えれば、クラス全員に“Class, look at Barbara.” “She has long, brown hair.” “Her hair is long and brown.” “Her hair is not short, it is long.”などと教授者が発言する¹²。S. D. Krashenは、これらの文は、重要語や身ぶり・状況に注意すれば理解可能であるという。

ナチュラル・アプローチでは、学習者は、既に習得した事柄をはじめ、言語外の情報や一般的知識やコンテクストを総動員して、 $i + 1$ を理解する力を持っていると仮定されている。

How can we understand language that contains structures that

we have not yet acquired ? The answer to this apparent paradox is that we use more than our linguistic competence to help us understand. We also use context, our knowledge of the world, our extra-linguistic information to help us understand language directed at us.¹³

これは、GDMが1か所のみ既習事項と異なった場面を示し、誤解の仕様の無い所にまで人工化しないと未知の文が理解できないとするのと比べれば、随分違っている。日常の生活に関連した場面を示すことによって、学習者が言語以外の常識を使いながら場面を解釈するのである。また明確な状況があれば、GDMのように場面を文の語順通りに展開させなくても、文は理解可能だと考えられている。

先に見たようにGDMの場面は文の意味に従属しているため、「習うべき文型または指導項目を中心にして、その文型を使わなければ言えないように situation [場面] の方を次々に変化させていく……。」¹⁴ことになる。すると指導項目によりコントロールされないような場面の使い方は禁じられることになる。升川は場面の示し方の悪い例として「make-believe 型」と「簡単な劇化」を挙げて批判している。make-believe 型というのは、自分が泳いでいるつもりになって現在進行形の文を学習者に言わせるような方法である。これは実感を伴わないという欠点がある。簡単な劇化というのは、たとえば「郵便局にて」と場面を設定して、そこで必要になるであろう会話を学習するものである。これの短所として彼は「文型と単語の点で control できない。したがって systematic には教材を整えられそうもない。」¹⁵ということを挙げている。GDMは新項目の導入順を厳密にしないと、学習者は混乱し言語を習得できないと考えているのである。

これに対し、ナチュラル・アプローチは文型や単語といった指導項目の順に重点を置かない。

... the best input should not even attempt to deliberately aim at $i + 1$. We are all familiar with syllabi that try to deliberately cover $i + 1$. There is a "structure of the day", and usually both teacher and student feel that the aim of the lesson is to teach or practice a specific grammatical item or structure. Once this structure is "mastered", the syllabus proceeds to the next one. This part of the input hypothesis implies that such a deliberate attempt to provide $i + 1$ is not necessary.¹⁶

そこで学習者にとって役に立ちそうな話題と場面に従って単元が並べられている。例えば「旅行と交通機関」という単元の場面は「ガソリンの購入」「両替」「宿泊施設の確保」などで構成されている¹⁷。これはGDMが「簡単な劇化」として取り入れないものである。またナチュラル・アプローチでは、学習者が教授者の言っている文の大体の意味が理解できればそれでよいとされている。このことは、S. D. Krashenの“It is not necessary to check whether every sentence is understood, nor is it necessary that every sentence be understood.”¹⁸という言葉にも表われているが、これはGDMが教授者の言う文はすべて理解されることを求めているのに比べると、はるかにゆるやかな規定である。

GDMでは新出の文を学習する時にはその文でなければ言えない場面が作られるのであるから、場面により言えることがあらかじめ決められている。すると場面の各要素を語句で置き換えるのが言語活動ということになる。この場合、場面が文の意味を表わしているのもので、ことばにより未知が既知に変えられるということはない。

GDMでは教授者の言う文を学習者が繰り返すようなことはなく、学習者に何を言うのかを決める自由が与えられているという。たとえば、教授者が赤い鉛筆を右手に持ち、黒い鉛筆を左手に持っているのを見て、

学習者たちが “That is your pencil.” “Those are your pencils.” “That is a red (black) pencil.” “The red (black) pencil is in your hand.” “You have two pencils in your hands.” “One pencil is red.” “The other pencil is black.” 等と発言する時に、「生徒の自発的な活動、すなわち、考えることが伴っている。」¹⁹とし、これがGDMの自発的な発言活動なのだと述べている。

しかしここでいう「考えること」とは目にする事物で何が既習の文を使って言えるかを探すことなので、「自発的な活動」とは結局文型練習ということになる。これは通常のコミュニケーションとは性質を異にするものである。というのは、

コミュニケーションの本質は、話し手が聞き手と分かちあいたいと願うある考えの存在なのであって、その考えを表現するための語彙なり文型は、生徒自身の内部から生み出す神秘的な過程を伴う。真のコミュニケーションには外的統制がない。²⁰

からである。「型」の練習であるGDMの言語活動は、次の批判文に見られるような、オーディオ・リンガル・アプローチに近い。

A-L主義は特定の文型が正しく用いられているかどうかに関心を払うので、持てる表現をいろいろ使って談話を持続させるとか、話し手と聞き手がたえず役割をかえながらことばのやりとりをするという、言語的コミュニケーションがふつうにもつ特徴を欠いている。²¹

GDMでは、話し手と聞き手が交替し合うという、日常的な意味でのコミュニケーションの条件が満たされていない。

ナチュラル・アプローチでは、第2言語で発言する力は、十分な量のinputの後に自然につくと考えられている。そしてこの力がつくまでに

は一定の時間がかかるので、学習者に沈黙の期間を認めている。これは第1時限目から発言させるGDMとは対照的であるが、「型」をとり入れているGDMではこのことが可能なのである。ナチュラル・アプローチの言語活動は、言葉によるメッセージのやりとりに重点を置いているため、コミュニケーションの条件を満たしている。また伝達内容に重きを置くため、第1言語での応答や非文や1語文での応答も認めている。この教授法では、まず“Stand up.” “Raise your right hand.” という教授者の発言に対し動作で反応する。次いで“Are you hungry ?” に対し“Yes.” “No.” という1語で答える。また2～3語による応答では“paper on table” や“me no go” などという非文も許し、最終的には文や複雑な談話の段階にまで進んでいけるとしている。

ナチュラル・アプローチは、オーディオ・リンガル・アプローチが言語習得理論に基づいていないところに、その欠点があるとしている。ナチュラル・アプローチのように子供の第1言語習得を基に学習理論を立てれば、意味重視の教授法になっていく。これは母親が、子供の発言に対し、内容の誤りについては訂正するが、形式のまちがいについてはさほど訂正をしないことからわかる。たとえば、母親に髪をカールしてもらっている子供が“Her curl my hair.” と言った場合に、母親が訂正しないのに、水曜日にディズニーの漫画がテレビで放映される時、子供が“Walt Disney comes on on Tuesday.” と言えば、母親はこれを訂正する²²。これが本来の自然なコミュニケーションの姿なのである。母親は文法の難易度を基に子供に話しかけているのではなく、子供の水準に合わせて易しい言い方で理解できるように話す。また子供も文の形式より内容に注意を向けて話す。文法を特別に考慮しないでいても、コミュニケーションを通して子供は言語を無意識のうちに習得するのである。理解可能なinputを中心とするナチュラル・アプローチは、第2言語習得に関する学習者の潜在力を認めている。

The first way is language *acquisition*, a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious.²³

つまり、意識にうったえる形で文法を教えられなくても、理解可能な文を聞いているうちに、無意識のうちに文の規則が獲得できる力があるということになる。これに対しGDMは、厳密な *grading* を使わないと第2言語の習得ができないと考えている点で、言語習得能力は認めていないのである。

これはGDMがゲシュタルト心理学を援用した仕方にもうかがえる。ゲシュタルト心理学では、ある場面の認識は、図2を人の横顔として捉えたり、盃として捉えたりするという風に、言語から独立してなされていた。つまり、日本人であろうとドイツ人であろうと、その認識の仕方は普遍的なのである。ところでGDMの場面は、導入文を表現しているのであるから、言語に従属しているのである。先に挙げた3時制の導入では、それぞれの場面が互いに「時」という観念において対照関係にあったが、もし時制を4つに区分している言語をGDMで教えようとすれば、4つの場面が対照されることになる。つまりゲシュタルト心理学を、GDMは意味場に組み込んだのである。世界をどのように分割するかは言語によって異なる。たとえば英語の“water”を日本語では「水」と「湯」に分けているのがその一例である。この点にGDMは注意しており、「意味のくいちがった word が次から次へと積み重ねられるとき、これは、英語らしくない英語を話したり書いたりする重大な原因となる。」²⁴とし、

また構文についても「各国語の sentence structure はそれぞれ異なっている。」²⁵ことに注意を引いている。つまり各国語はそれぞれ異なっていると考えているため、ナチュラル・アプローチが前提しているような言語習得能力は認められないのであり、更には導入順の確立が必要とされるのである。そして第1言語が第2言語を習得する際の障害となるため、第2言語は第1言語を使わずに教える必要があるという考えも出てくるのである。

言語は互いに異なるという考えは、オーディオ・リンガル・アプローチもとっている。言語習得とは習慣形成なのだから、第2言語を習得するためには、第1言語とは異なった習慣を確立しなければならない。そこで第1言語が第2言語習得の障害になることを防ぐため、第1言語と第2言語とを対立・対照して教授するのである。GDMでは意識的に対照するのではなく、むしろ第1言語を取りこまないようにしている。「日・英比較」という視点はない。しかしながら両者共に“Languages could differ from each other unpredictably and without limit.”²⁶ということ認めているのである。

我々はGDMがどのような能力を第2言語の学習者に認めているのかを探ってきた。第I章で、GDMのオーディオ・リンガル・アプローチ批判を通じ、GDMが言語学習を意味不在の文型練習による習慣化とは見ていないことを確認した。GDMでは文は必ず意味を持つ場面を介して理解されており、また場面から引き起こされる意図をもとに学習者の発言がなされているのである。この意味の重視が学習者の心的機能を認めていることにつながるという結論に我々は達した。第II章ではGDMとナチュラル・アプローチとを比較して、GDMが人工的であることを指摘した。これは場面が文に従属していることや、導入順が厳密に決められていることや、自発的な発言が文型練習であり、コミュニケーションではないこと等に表われている。ここに我々は文型中心主義というG

DMとオーディオ・リンガル・アプローチとの共通点を見出したのである。

以上の考察からわかることは、GDMはオーディオ・リンガル・アプローチと比較して、意味重視という点で学習者の心的機能を認めているものの、ナチュラル・アプローチと比較してみると、この心的機能には言語習得能力は含まれていないということである。そしてこのことはGDMがゲシュタルト心理学を利用した方法に求め得る。ゲシュタルト心理学は認識方法についての理論であって、言語能力についての理論ではない。このためにGDMはオーディオ・リンガル・アプローチと完全に決別するには至らなかったのである。

GDMは、言語教授法がその基盤とする理論によってどのように方向づけられるのかということを示す例である。本稿で取り上げたオーディオ・リンガル・アプローチは行動主義心理学に、そしてナチュラル・アプローチは生成文法に、その理論的根拠を置いている。これらの教授法とその理論の関係についても更に深く考察を進めておれば興味深いことが見えてきたと思われるが、これは別の機会にゆずることにする。

注

この小論は日本比較文化学会第12回大会（1990. 6. 5）での発表に加筆・修正を施したものである。

- (1) 吉沢美穂・東山永・升川潔, *Revised Teachers' Handbook for English through Pictures Book I, II* (東京: GDM英語教授法研究会, 1980), pp. 9-10.
- (2) 田崎清忠, 『英語教育理論』 (東京: 大修館書店, 1978), p. 185.
- (3) 吉沢美穂・東山永・升川潔, p. 10.
- (4) Fries C. C., and A. C. Fries, *Foundations for English Teaching* (Tokyo: Kenkyusha, 1961), p. 250.
- (5) *Ibid.*, p. 8.

- (6) 升川潔, 『言語理論の生かし方』(東京:開隆堂, 1975), pp. 82-83.
- (7) 升川潔, 「英語による自己表現の指導」『英語教育』(東京:大修館書店, 1973年6月), p. 23.
- (8) Fries C. C., and A. C. Fries, p. 340.
- (9) *Ibid.*, p. 115.
- (10) 升川潔, 「英語による自己表現の指導」, p. 16.
- (11) この不自然な動作を改善する方策として、現在進行形の場合には壁に絵をセロハンテープで数箇所にとりつけておき、これを取る動作を行なうことが提案されている。吉沢美穂・東山永・升川潔, p. 9. 参照.
- (12) Richards J. C., and T. S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching : A Description and Analysis* (Cambridge : Cambridge University Press, 1986), p. 139.
- (13) S. D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Oxford : Pergamon Press, 1982), p. 21.
- (14) 升川潔, 「英語による自己表現の指導」, p. 24.
- (15) *Ibid.*, p. 24.
- (16) S. D. Krashen, p. 22.
- (17) Krashen S. D., and T. D. Terrel, 『ナチュラル・アプローチのすすめ』, 藤本和子(訳)(東京:大修館書店, 1986), p. 84.
- (18) S. D. Krashen, p. 99.
- (19) 吉沢美穂, 「グレイデッド・ダイレクト・メソッド」『英語教授法各論』(東京:研究社出版, 1978), pp. 81-82.
- (20) C. H. Prator, "Development of a Manipulation-Communication Scale," *Special Issue : The Art of TESOL, Part 1, English Teaching Forum XIII*, 1 & 2. 1975, p. 123. 『英語教授法各論』, p. 63. に引用.
- (21) 長澤邦紘, 『コミュニカティブ・アプローチとは何か——その理論と展開——』(東京:三友社出版, 1988), p. 19.

(76)

(22) S. D. Krashen, p. 11.

(23) *Ibid.*, p. 10.

(24) 吉沢美穂・東山永・升川潔, p. vii.

(25) *Ibid.*, p. vii.

(26) Martin Joos, *Readings in Linguistics : The Development of Descriptive Linguistics in America Since 1925* (New York : American Council of Learned Societies, 1958), p. 96.

(1991年1月30日受理)