

外国語能力のとらえ方 —communicative competenceで十分か—

Foreign Language Proficiency —Is communicative competence sufficient?—

岡 秀夫
Hideo OKA

Abstract

Communicative competence (CC) was introduced in applied linguistics to overcome the limitations of the Chomskyan concept of competence. An international comparison of the English ability of Japanese learners, however, revealed that CC is still based on the idealized native-speaker myth. Furthermore, a study of code-switching of bilinguals shows that a descriptive analysis of CC cannot account for the complex communicative process of second language learners, where strategic competence plays a significant role. In this article a new process model of intercultural communicative competence is proposed, which is characterized by relativity and comprehensibility.

キーワード：伝達能力、バイリンガル、方略能力、複言語主義

Key Words : communicative competence, bilingual, strategic competence, plurilingualism

1. はじめに

わが国において英語教育は、伝統的に「英語科教育法」の枠組みでとらえられていた。1960年代になると、英語教育を実践の域だけにとどめず、科学的に研究しようとする動きが始まった。その象徴的な出来ごととして、「英語教育学」という呼称のもと、昭和41年度（1966）に広島大学大学院において教育学専攻の修士・博士課程における学科目として誕生した。その後1970年代前半には、「英語教育学」を正式な学問分野として確立し、広く認知してもらうことが大きな課題となった。というのは、明治以来の日本における英語に関する研究は一般に3つの分野に分けられるが、その中で「英語教育学」は英文学、英語学に比べて後発組に入る。そのため、当初はあまり高く評価されず、他の分野から「英語教育の人は教え方のハウツーばかり言ってるんだよねー」というように、やや侮蔑的な扱いを受ける宿命にあった。

興味深いことに、これと並行する動きがそれより少し前の英米の大学にも見られた。つまり、TEFLとかTESOLと呼ばれていた実践的なコースが、Applied Linguistics（応用言語学：以下ALと略す）という名称のもとにアカデミックな学問分野へと改変された。ALの語源は、1946年にミシガン大学英語教育研究所（ELI）で独立した学科となったことにさかのぼる。正式な学問分野として認知されるために、その名前が示す通り、英米の大学ではすでに確立していた言語学と結びつけたのである。その結果、とりわけ初期にはapplied linguisticsではなく、ただ単にlinguistics appliedではないのか、というような批判も強かった。

英語教育学とALはともに、外国語または第二言語としての英語の習得と教育を科学的にとらえようとした点において共通する。しかし、注目すべき違いは、英語教育学が教育学部を母体として誕生したのに対して、ALは言語学に基盤をおいていた点である。その結果、学問的な色彩がやや異なり、日本の英語教育学はその特徴として、言語そのものの研究よりも言語の教育および学習にその主体をおく。

2. 外国語能力とは

伝統的な英語科教育法的なアプローチでは、英語教育を教授法中心に狭くとらえがちであった。しかし、すぐにハウツーに飛びつくのではなく、指導法を考える上でも重要になってくるのは、まず言語習得の問題、とくに母語習得との対比における第二言語の習得のメカニズムについてよりよく理解することである。また、「英語力とは」という命題を考える上で、理論言語学でいう文法中心の「言語能力」に限定せず、より広い角度から英語力にアプローチしなければ、社会の中における人の言語使用、伝達活動としてとらえることができない。いわゆるChomskyの提唱したcompetenceだけでは応用言語学的には不十分であるため、1972年にHymesによって“communicative competence”（伝達能力：CC）という新しい概念が提唱された。英語が実際にどのように使われるのかを研究対象とし、英語をとりまくコンテクストをトータルにとらえなければならない。「トータルにとらえる」というのは、英語が使われる社会であり、それを使う人々である。そのような英語教育学の研究に深く関わりを持つ関連諸科学が、その後、第二言語習得論、社会言語学、言語心理学と呼ばれるような分野として発展してきた。

1980年、専門ジャーナルApplied Linguisticsの創刊号の冒頭論文に、Canale & Swainの50ページにも及ばんとする大論文が発表され、CCの概念の中身に関して議論され、ひとつのモデルが提示された。当初3つに分けられていたCCの構成要素は、その後Canale（1983）によって4つに分類された。つまり、言語を運用する能力は、文法中心の言語能力だけで説明できず、それに加えて社会言語能力、談話能力、方略能力も重要な構成要素であるとされたのである。

そのようにCCとして広く解釈された外国語能力は、どのように測定できるのであろうか。そこから、英語能力の評価の問題につながってくる。典型的には、日本のペーパーテストで満点が取れても、誰も英語が使えるとは思わない。ということは、テストが測っているのは運用

能力ではなく、何か別のものであることになる。日本人の英語力は使えないことで有名であるが、満点とっても使えない英語力とは一体どのような構造をしているのであろうか、もしそれがわかれば、どのようにすればよいのか、その糸口もつかめるのではなかろうか。

日本人の英語力の構造を調べる目的で、リスニング力に焦点をあて、次のような国際比較実験を行った。被験者としてベネズエラ人学生と日本人学生を対象とし、さらに日本人学生は英語力レベルの違う文学部・法学部クラスと農学部クラスの2つの下位グループに分けた。調査方法として、リスニングテストを聴解プロセスの段階に対応させる形で音素レベル、単文レベル、談話レベルに分けて準備した。その結果をもとに、語彙や文法の言語要素にかかわる能力 (linguistic competence) を横軸にとり、リスニングという言語技能にかかわる機能的な能力 (functional competence) を縦軸にとり、その2つの能力の間の相関を調べた。その結果、2つのグループの英語力は次のような興味深い形状を示した (Oka 1981 : 27)。

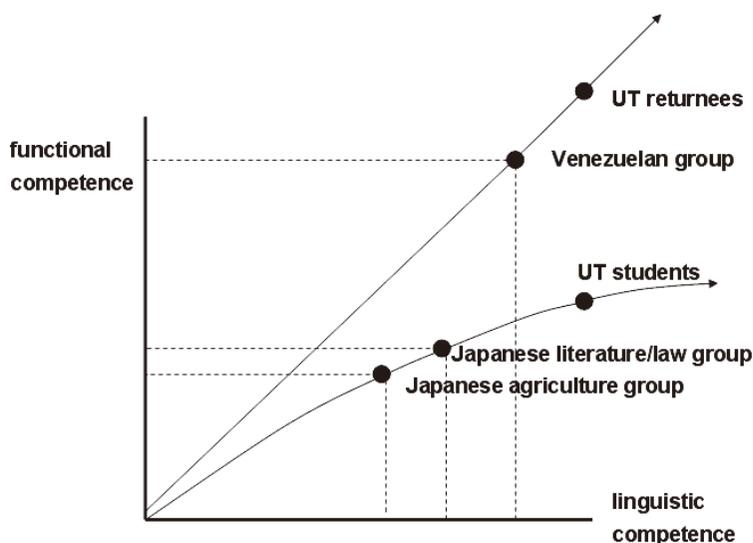


図1 英語能力の発達
(Oka 1981, 岡・高山 1993をもとに)

図1の左側2/3に見るように、2つのグループの英語力は対照的な線で表される。ベネズエラ人学生の場合、右上の方向45度に伸びる直線によって表されるのに対して、日本人学生の場合、2つの下位グループ（農学部クラスと文・法学部クラス）の得点を結ぶと、楕円形に近い曲線を描く。つまり、ベネズエラ人被験者については語彙・文法を知っていることと、聞くという運用力ががうまく対応しているのに対して、日本人被験者の場合、言語要素の知識があっても、聞くという言語活動において、それらの知識がうまく統合されて言語技能として機能していないのである。楕円形に伸びる曲線はそのアンバランス、つまり知識面への偏りを示している。その結果、日本人型の英語力は、単語や文法などの言語要素の知識が断片的にしか

存在せず、リスニングのような、それらの知識を総合的に駆使することが要求される言語技能のレベルでは十分に機能することができない。

なぜこのような偏った英語能力になるのか、その原因を探ってみると、母語と学習言語の間の言語的・文化的距離というような理由がまず考えられるが、それだけではないことに注目したい。平均的な日本人学習者のもつ歪められた英語力のプロフィールは“compartmentalized” controlと呼ばれ、このような分割された能力は「言語要素の習得がコミュニケーションと無関係に行われるときに生ずる」とされる (Palmer 1979: 170)。

リスニングとの関連でもうひとつ注目すべき点は、クローズテストで有名な Oller 他 (1974) のリスニングに関する主張である。彼らは評価の単一仮説を実証する中で、TOEFL (Test of English as a Foreign Language) スコアの分析にもとづき、「リスニングは総合力を映し出す」(Oller 他 1974: 251) とした。しかし、このような主張は、英語力のプロフィールが特異な形状を示す日本人学習者には当てはまらないことが、上の結果からもわかる。つまり、欧米で「普遍的」といわれる主張も、日本のような異質な英語教育環境では再検証する必要がある。

その後、日本人の英語力の構造に関して追跡調査したのが、岡・高山 (1993) の実験研究である。東京大学の学生1946名を対象に、CELT (Comprehensive English Language Test) を実施した。東大生を一般生グループ (UT students) と、半年以上海外に滞在した経験のある「海外」グループ (UT returnees) に分けて分析したところ、非常に示唆的な結果が得られた。

上の図1の右側1/3に示されるごとく、一般東大生グループは他の日本人グループに比べて確かに得点は高いものの、英語力のプロフィールとしてはほぼ同じ楕円の延長線円上に位置し、やはり日本人的な特質を示すことがわかった。それに対して、海外グループは上のベネズエラ人学生の場合と同じように、言語要素の力と機能的な言語技能との発達がバランスのとれた形をなす、つまり統合的な英語力をもつことが確認された。しかしながら、これらの海外グループの学生は厳密には「帰国生」ではない。小さい頃数年の海外経験はあるものの、高校は日本で国立大学付属高校などに通い、一般入試で入学してきている。つまり、海外で自然なインプットに多量に触れた体験と、帰国後、日本の学校で意識的な学習に携わった経験との二つがうまく結びついた結果、知識面も技能面もともに秀でたという成功例なのである。

ここから日本の英語教育へのヒントを得ることができる。とくに、知識と技能の融合という点において、Krashenが言うようにインプットの重要性は否定できないが、日本のようなEFL (English as a Foreign Language: 外国語としての英語) 環境ではその点で限界があり、それだけを過大評価することはできない。Krashen (1982: 83) によれば、「言語習得は“理解可能なインプット”を通してのみ達成され、learningはモニターを高めることに寄与するのみでacquisitionに転化しない」とされる。このKrashenの考え方は、次ページの図2の(1)のように表すことが出来る。

しかしながら、第二言語習得を自然で無意識的な acquisition だけに限定するのはナイーブな発想で、EFL環境における教室での learning のもつ役割を認めず、次のような事例からも反証さ

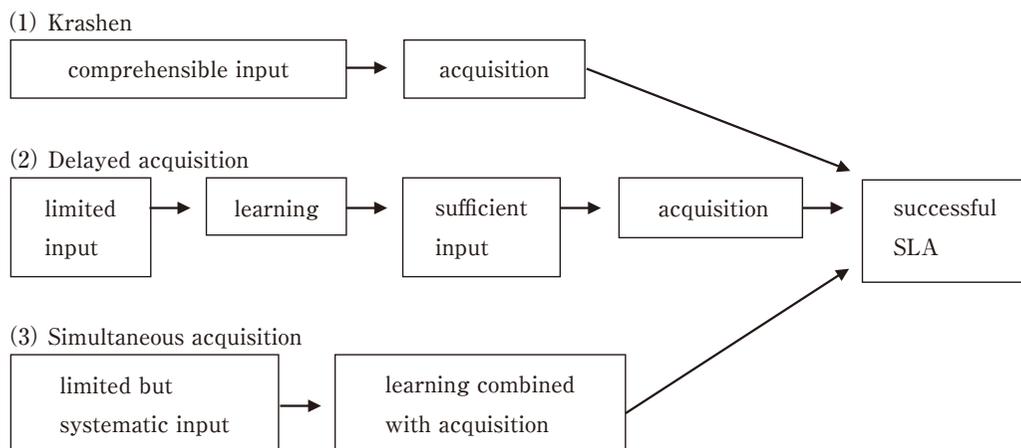


図2 第二言語習得への道
(岡 2002 : 112)

れる。つまり、英語習得に成功した日本人の学習歴を調べてみると、教室で文法訳読法による学習の後、アメリカやイギリスへ仕事や留学で出かけ、その機会を通して豊富なインプットに触れることにより、以前に学習した知識が活性化されて習得に至ったことがわかる（上図の（2））。しかし、これからの日本の英語教育では海外へ行くのを待つのではなく、上図の中の（3）が示すように、可能な限り教室で learning と acquisition を融合することが目標となろう。

3. バイリンガリズムからのアプローチ

外国語能力の問題を考えていくと、その延長線上にバイリンガルの二言語併用という現象が位置する。必ずしもバイリンガルが外国語教育の目標になるというわけではないにせよ、第二言語を習得し、使用することに含まれるさまざまな問題を考えるとき、バイリンガルの二言語併用のメカニズムは示唆に富んだモデルを提供してくれる。バイリンガルの二言語の構造や習得過程、言語切り替え (code-switching : CS) の仕組みなどが明らかにできれば、そこから外国語学習に対して大きな知見が得られ、外国語能力の理解も大いに深まるのではなからうか。

バイリンガルの認知の仕組みに関しては、まず大きく、次の図の中の（1）、（2）の2つのタイプに分けられる (Weinreich 1968)。

その2つとは、「等位型バイリンガル」と「複合型バイリンガル」である。家の内と外で2つの言語を使い分けるような環境では2つの独立した意味体系が発達し等位型になるのに対して、家庭の中で父親と母親に対して別の言語を使うような場合には、一つの意味素に対して2つの言語が併存し複合型を形成するとされる。

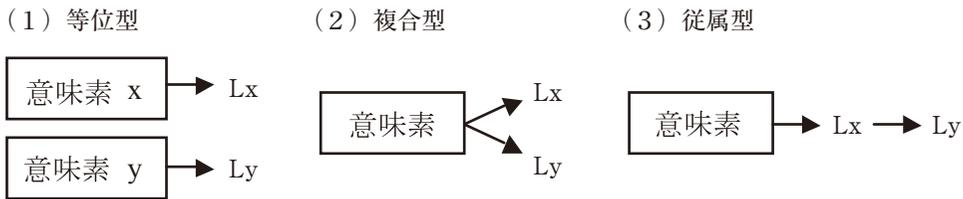


図3 バイリンガルの意味体系
(Weinreich 1968 : 9-10 をもとに)

しかし、このように描かれる自然なバイリンガルに比べて、外国語学習者の場合は2つの言語の関係が根本的に異なる。上の(3)の図で表わされるように、そこには母語(L1)の存在があり、「従属型バイリンガル」と呼ばれる。従属型バイリンガル(とくに外国語学習者)の場合、最初の2つのバイリンガルの二言語併用パターンとは違い、すべてがL1を通して行われるため、L2(第二言語)の解説・産出には時間がかかるばかりでなく、L1からの干渉を避けることができない。L2が自動化されていないため、同時並行的に処理できず、ひとつずつ連続的に処理せざるをえない。それゆえ、従属型バイリンガルの課題は、L1の干渉をできるだけ最小限に抑え、処理過程をどれだけ自動化して迅速に遂行できるかにかかってくる。

ノーベル化学賞を受賞した田中耕一氏が「“もったいない”は英語にない概念」と発言したことが朝日新聞(2003/1/9)で報じられたが、このように日本語にしかない思考回路ととらえることが、まさに従属型バイリンガルのもつ発想面での問題を象徴していると言えよう。というのは、自分の頭の中のレキシコンに1対1で対応する表現が見つからないと、すぐにその概念が相手文化に存在しないと考えてしまうからである。これは、訳読式で学習してきたことからくる悲しむべき産物である。「もったいない」に一語で対応する表現を探し求めても、すぐには見つからないかもしれない。しかし、この場合の「もったいない」という発想のコンテキストを考えると「捨てるには大切すぎる」となり、“too precious to throw away”などと表すことができることに気づく。

このように、日本語を文字通りに英語に置き換えようとするため、従属型バイリンガルは時間ばかりとられ、干渉に悩まされることになる。それを克服するには、英語で話すときには発想を切り替えることが必要になる。たとえば、「トムはパソコンが詳しい」という文を直接的に“Tom is … (kuwashii??)”と訳そうとしたのでは産出プロセスが暗礁に乗り上げてしまう。ここで素早く発想を変えて、「～が詳しい」とは「～についてたくさん知っている」ことであると置き換えて、“Tom knows a lot about computers”とすればよい。発想が違うために直接的には訳しにくい場合、このようにいったん英語の発想の枠組みに合う日本語に置き換えることが必要なのである。上の図(3)のLxからLyの間にLx'を介在させるのである。これは「文化的CS」のストラテジーになる。

より複雑になったように見えるかもしれないが、L2の力が伸びるにつれて、L1への依存度は減少するため、相対的な処理の時間は短くなっていく。このようにして、はじめのうちは意図的になされていたCSも、アウトプットの練習を積むことによって次第に自動化されていく。しかし、この自動化の過程はすべての言語材料で必ずしも一様ではなく、表現によって質的な違いがあることに注意しなければならない。How do you do?のような定型表現は反復練習によりそのままチャンクとして覚えて習慣化すればよいが、It ~ for ~to~ のように構文を応用しながら自分の伝えたい内容を表現しようとする場合には、考えながら文を組み立てていく必要がある。前者の「事例的知識」に対して、このような「規則的知識」の場合、処理しなければならないのは言語操作だけでなく、メッセージの内容にも及ぶ。つまり、It ~ for ~to~ の枠の中に何を入れるかが問題であり、そのためには語彙や文法などの言語的レベルの操作がどれだけ自動化されているかが鍵になる。形態面がある程度自動化された段階に達していないと、内容面に注意を向ける余裕がない。我々の処理能力には限界があり、形態と内容の間にはいわゆる trade-off 現象があるからである (Just & Carpenter 1992)。

このことは「宣言的知識」と「手続き的知識」の区別につながってくる (Andersen 1983)。つまり、認知技能は宣言的知識として始まり、3段階の発達段階を経て手続き的知識が育成され、自動的に言語運用ができるようになることとされる。自動化を促すには、もちろん使用機会を増やすことが大切ではあるが、さらに力を伸ばし、より高度な外国語を運用できるようにするためには、自動化という機械的な側面ばかりでなく、内容面にも注意を払うことが肝要となる。今までに表現したことのない内容に挑戦するというような形で、一段上の言語使用へ自らを追い込むことが、内容を高めることにつながる。言い換えれば、追い込まれた状況で言語使用を試みることで自動化にとって有効になる。それは、「知っていること」(宣言的知識)を「使えること」(手続き的知識)へ変えていく働きをするからなのである (de Bot 1996)。

4. 異文化間伝達能力のとらえ方

いったん外国語能力をCCの概念でとらえたが、それをバイリンガリズムの観点から検討すると、問題をはらんでいることに気づく。というのは、CCはあくまでもネイティブを基準としたモノリンガルのアプローチで、ネイティブの言語能力が余りにも理想化されている一方、バイリンガルになると急に2つの言語ともに完璧でないことが強調される。われわれ自身の日本語能力を見ても、読めない漢字があったり、話題によっては理解に苦しむことがある。均衡バイリンガルが仮想であるのと同様に、ネイティブが完璧であるとするのは外国語学習における「ネイティブ神話」に過ぎない。また、CCは言語面が支配的で、社会文化的要素が欠落しているため、異文化間コミュニケーションから見たとき、言語使用の全体的なコンテキストを取り込んでいない。4つの構成素に分類されはしたが、結局のところ平面的に並べただけの記述モデルであり、作業モデルではない。つまり、それらのコンポーネントがどのように有機的に関連しあって運用に結びついていくのかには触れない。その結果、コミュニケーションのもつ

ダイナミックなプロセスが欠落しているのである。

この限界を克服したのが、Bachman (1990) の「プロセスとしてのstrategic competence (方略能力：SC)」というとらえ方である。次の図に表されたコミュニケーション能力の流れ、とくにSCの位置づけに注目したい。

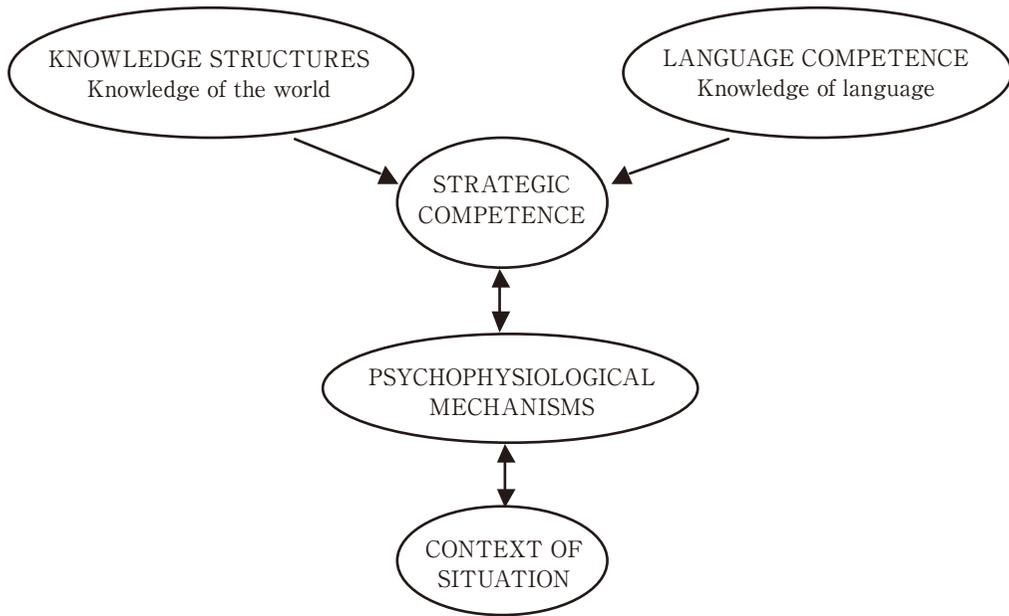


図4 Components of communicative language ability
in communicative language use (Bachman 1990 : 85)

この図4の一番の特徴はSCの役割にある。つまり、SCはダイナミックなプロセスとして、「言語能力と知識構造をあわせて実践的に運用するとき、総合的なフィルターの働きをする」のである (Bachman 1990 : 84)。

それとの関連で、もう一つ忘れてならない点は、SCにおける「ストラテジー」そのものへのアプローチに関してである。つまり、ストラテジーは、Tarone (1980) が paraphrase や avoidance に分類したことに見られるように、従来、非母語話者の第二言語能力の足りないところを補うものでしかなかった。ところが、そのような否定的なとらえ方ばかりでは、非母語話者の不完全なL2能力を強調するばかりで、第二言語使用者がコミュニケーションの効果をあげようと積極的に努力しているという側面が反映されない。異文化間コミュニケーションにおいては、ネイティブ、ノンネイティブを問わず、相手と共有している知識とその落差に配慮しながら、それに対応する形で情報の量と質を調節し、相互理解を達成しようとしている。たとえば、日本のお風呂の入りを説明するのに、相手が日本文化にどれくらいなじんでいるか

によって説明の仕方が変わってくる。一般の家庭でお風呂の用意ができたときに、今日成田に着いたばかりの外国からのお客に対しては、“Please rinse yourself outside first. Then get into the bath, but don't use soap. ~” 等々と詳しい説明が必要であろうが、日本に長く滞在している外国人の場合、それは冗漫になってしまう。また、「センター試験」を説明するのに、アメリカ人の場合だったらくどい説明をするよりも、“equivalent to SAT” というような文化的CSが効果的になる。それゆえ、異文化間コミュニケーションでは、ストラテジーを問題解決のためだけに限定するのではなく、Faerch & Kasper (1983) の「達成型ストラテジー」に見られるように、もっと積極的なものととらえる必要がある。とりわけ、最近のグローバル化された世界においてノンネイティブ同士の英語によるコミュニケーションが広がる中で、異文化間の相互理解を達成するには、このような積極的な取り組みが欠かせない。

このような方略能力は、対人間のやり取りにおいてどのように機能するのであろうか。この問題にひとつのヒントを与えてくれるのが、Krashenの“i + 1”を応用した次のような図式である。もともとKrashenの“i + 1”は、現在の力“i”より一段階上のインプットを与えることにより言語習得が達成されるという、いささか単純な図式であった。この“i + 1”のインプットをcomprehensibleにするために、教室では教師がジェスチャーや実物のような非言語的な支えを与えることによって、“i + 1”の範囲内で理解可能な形にして言語習得を促すことになる。しかし、自然なコミュニケーション場面ではそのようなscaffolding（足場かけ）は期待できない。私たちはどのようにわからない情報に対処し、それを何とか“+ 1”の範囲内におさめようとしているのであろうか。



- S: Communication strategies
- P: Bottom-up processing based on the current competence
- K: The knowledge of the world

図5 A model of how strategic competence works
(Oka 2007 : 31)

まず中央部分の記号に関して説明すると、我々はコミュニケーション場面で未知のものに接したとき、現在の英語力にもとづく「ボトムアップの処理 (P)」と「世界に関する知識 (K)」をもとに、「コミュニケーション方略 (S)」をうまく駆使して理解しようとする。そのダイナミックなプロセスがS (P + K) で表される操作になる。そして、その総和が“1”よりも大きければトップダウン操作が働いてうまく推測が働き理解に結びつく (左側の図)。ところが、も

し“1”よりも小さい場合には対応しきれず、コミュニケーションは崩壊してしまうことになる(右側の図)。ここで忘れてならないのは、コミュニケーションが崩壊しないように、聞き手が一生懸命理解しようと努力すると同時に、話し手の側も協調の原則に従ってさまざまな方略を駆使しながら、相手の力の範囲内“ $i + 1$ ”におさめようとする点、つまり、コミュニケーションの相互作用的な側面である。

このように考えていくと、対人間のやり取りは、その特徴として、「総合性」と「相対性」という2つのキーワードで表すことができよう(岡他 2005)。つまり、「総合性」とはただことばだけの問題ではなく、全人的な取り組みが求められることをさす。参画者は言語能力だけでなく世界の知識を背景に、相手との共有知識にもとづいて推論を働かせ、意味の交渉に取り組むのである。また、「相対性」というのは、上のお風呂の例に見るように、伝達したい情報を表出するのに、唯一絶対的な表現があるわけではなく、相手や場のニーズによって変動する性格をもつことを意味する。相手と共有している知識や情報に応じて、文化差なども考慮に入れながら、伝えるべき内容を量的、質的に調節しなければならない。

5. おわりに

上のように考えていくと、英語教育で求められる外国語能力は、Byram (1997) の提唱する「異文化間伝達能力」(intercultural communicative competence) に重なってくる。異文化に接したときに、必要に応じて言語の切り替えができ、その場のニーズに応じて情報を調節し、相互理解を達成できるような外国語能力は、plurilingualism (複言語主義) と呼ばれる。Plurilingualism は、ひとつの社会の中で複数の言語が使われる multilingualism (多言語主義) とは異なり、一人の個人の中で複数の言語が存在し、必要に応じて使い分けることができる状態をさす。この概念は、最近「ヨーロッパ共通参照枠」(Common European Framework of Reference for Languages) との関連で注目を集めているが (Council of Europe 2001)、この考え方はヨーロッパに限らず、日本の英語教育においても有益な指針を与えてくれるものとなる。つまり、これらの日本の英語教育の目標として、狭い意味での言語能力だけに限定するのではなく、またネイティブ神話にもとづいたバイリンガルでもなく、しっかりとした母語能力と教養に支えられながら、国際人として英語を使いこなせる日本人の育成をめざすことになるからである。

* この小論は、2009年3月12日(木)、東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻における最終講義「英語と私」をもとに加筆・修正したものである。

【参考文献】

- 岡秀夫 (2002) 「バイリンガリズムと言語教育」上田博人 (編) 『日本語学と言語教育』 シリーズ言語科学 5、東京大学出版会、95-120.
- 岡秀夫、高山一郎 (1993) 「学習者の多様化—英語力と先行学習経験の関係」 『言語文化センター紀要』 13、東京大学教養学部、45-61.
- 岡 秀夫、山内豊、藤尾美佐 (2005) 「ストラテジーはどのように機能するのか?—『実践的コミュニケーション能力』を考える」 『研究論集』 9、東京大学外国語教育学研究会、1-21.
- Andersen, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- de Bot, K. (1996). The Psycholinguistics of the Output Hypothesis. *Language Learning*, 46 (3), 529-555.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In Richards, J. C. and R. W. Schmidt (eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Faerch, C. & Kasper, G. (eds.) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B. and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1992). A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Oka, H. (1981). Decoding Strategies in Listening Comprehension. 『言語科学』 16、九州大学教養部言語研究会、6-28.
- Oka, H. (2007). How Does Intercultural Communication Work? 『言語、情報、テキスト』 14、東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻、25-34.
- Oller, J. W., Irvine, P. & Atai, P. (1974). Cloze, Dictation, and the Test of English as a Foreign Language. *Language Learning*, 24 (2), 245-252.
- Palmer, A. (1979). Compartmentalized and Integrated Control: An Assessment of Some Evidence for Two Kinds of Competence and Implications for the Classroom. *Language Learning*, 29 (1), 169-180.
- Tarone, E. (1980). Communicative Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage. *Language Learning*, 30 (2), 417-431.
- Weinreich, U. (1968). *Language in Contact*. The Hague: Mouton.