

論 文

1.

幼稚園イマージョン・プログラムにおける教師の発話：
2人の母語話者教師の使用語彙の特徴の比較

渡 邊 時 夫・酒 井 英 樹・浦 野 研
(信州大学・信州大学大学院・信州大学大学院)

Teacher Talk in Kindergarten Immersion Program:
A Comparison of the Characteristics
of Vocabulary Between Two Native Speakers

Tokio Watanabe, Hideki Sakai and Ken Urano
(Shinshu University)

幼稚園イマージョン・プログラムにおける教師の発話： 2人の母語話者教師の使用語彙の特徴の比較

渡邊時夫・酒井英樹・浦野 研

(信州大学・信州大学大学院・信州大学大学院)

Teacher Talk in Kindergarten Immersion Program: A Comparison of the Characteristics of Vocabulary Between Two Native Speakers

Tokio Watanabe, Hideki Sakai and Ken Urano
(Shinshu University)

1. はじめに

第2言語として英語を習得する際に、学習者は理解可能なインプットを十分に受け取る必要がある (Krashen, 1985)。特に、日本のようにインプットの供給源が限られた環境では、教室内で提供される英語、特に教師の話す英語が、学習者の英語習得に与える影響は大きい。インプットに関する研究は数多いが (Gass & Madden, 1985; Chaudron, 1988 など), Braid (1995) が指摘するように、インプットの特徴と第2言語獲得の関係は、まだ不明である。本稿では、2人の教師 (英語母語話者) の発話を比較することで、インプットの特徴と第2言語獲得の関係について考察する。

筆者は、教師の発話 (Teacher Talk) と学習者の英語使用能力の発達との関係を調べるために、長野市内の私立幼稚園で行なわれているイマージョン・プログラムを観察している。今回は、日本語母語話者20名の2つの4歳児クラス (93年度クラス・94年度クラス) を比較する。

Watanabe, Sakai, & Urano (1996) は、上記の2クラスを比較し、園児の2語以上の発話の発達に関して次の点を指摘した。93年度クラスの園児は定型句の発話 (formulaic utterances) の段階から創造的に語を組み合わせる発話 (novel utterances) の段階に比較的短期間で到達したのに対して、94年度クラスの園児は formulaic utterances を多用する期間が長く novel utterances の段階に到達するのが遅れた。すなわち、93年度クラスの園児の方が、創造的に英語を使用する能力を早く獲得したといえる。

この2クラスでは、同一カリキュラムに基づいて授業が行なわれている。したがって、2クラスの園児の発話の発達に見られたこの差は、教師の違いに起因すると考えられる。それぞれのクラスを担当する教師（教師L・教師R）の発話を比較分析した Watanabe, Sakai, & Urano (1996) は、両者の談話的・統語的な特徴に差があることを明らかにした。93年度クラスの教師Lは、園児の英語使用能力の発達に応じて発話の質を変えていた（Watanabe, Sakai, & Urano, 1995も参照）。その発話は比較的単純で短く、さらに文の構成素を認識しやすいものであった。一方、94年度クラスの教師Rは、複雑で長い発話を行っていた。これらのことから、2人の教師の発話の談話的・統語的な特徴の違いが、園児の英語使用能力の差に大きく関係していると仮定された。

今回は、2人の教師の発話を比較し、語彙レベルの共通点・相違点を報告する。2人の教師の間に見られる相違点は、2クラスの園児の英語発達の差に関わっていると考えられる。

2. イマージョン・プログラムの概要と観察・分析の手順

A. イマージョン・プログラムの概要

英語母語話者である教師が、月曜日から金曜日までイマージョン・クラスを担当している。活動は通常10時30分に始まり、昼食・昼寝をはさんで午後2時30分に終了するまで、一日中英語で行われている。

B. 観察・分析の手順

観察は、プログラム開始の約2ヵ月後より、1ヵ月ごとに約1時間実施された。教室での活動の内容は、すべてビデオ・テープやカセット・テープにおさめられ、観察者（2名）は活動の内容および発話について、観察メモをとった。

Watanabe, Sakai, & Urano (1996)と同様に、93年度クラス（教師L）と94年度クラス（教師R）の比較を行なうために、観察日を4期に分けて分析する（表1）。毎回最初の30分間を分析した。この時間は両クラスとも歌やカレンダー・絵本を使った活動を行っている。

表1. 観察日

	第Ⅰ期	第Ⅱ期	第Ⅲ期	第Ⅳ期
93年度クラス (L):	5/27	9/27	11/4	12/7
94年度クラス (R):	6/1	9/30	10/12	12/16

教師の発話は、本研究者のうち2名（観察者）と英語母語話者である大学講師によって、ビデオ・テープ、カセット・テープ、観察メモを基に文字化された。

文字化された観察データは、MS-DOSテキスト・ファイルの形で保存された。さらに、各語彙の使用頻度が以下の手順で計算された。まず、データはUNIXのtrコマンドによりすべて大文字に変換され、さらにMS-DOS上のいくつかのコマンドを用いて1語ずつに区切ら

れ、アルファベット順に並べ換えられ、同一語を1項目にまとめあげられた (UNIX および MS-DOS コマンドを用いたコンピュータによるデータ処理については、高橋 (1992)、高橋・野澤 (1995) を参照されたい)。

本研究では、教師の使用語彙を内容語と機能語に分け、その分布と、品詞ごとの語彙の特徴を分析する。

3. 分析結果

A. 共通点

2人の教師の発話に共通して認められた特徴として、次の2点が挙げられる。

- a. 内容語と機能語の割合は、観察期間を通してほぼ一定である。
- b. 動詞・名詞・形容詞・副詞・前置詞に関して、具体的な意味を持つ語彙を多く使用している。

まず、使用語彙の総数を品詞別に分類した表2-1、表2-2を見てみよう。

表2-1. 品詞別分布：教師L (異語数/総語数)

	I	II	III	IV
内容語	217/816 (71.0%)	221/831 (68.1%)	253/784 (65.2%)	204/880 (67.7%)
-名詞	101/343	102/279	97/215	66/231
-BE 動詞	6/42	7/54	9/73	4/22
-動詞	47/167	51/192	55/208	66/251
-形容詞	36/150	28/154	49/154	29/213
-副詞	27/114	33/152	43/134	39/163
機能語	36/237 (20.6%)	43/280 (22.9%)	47/323 (26.9%)	46/339 (26.1%)
-代名詞	19/119	20/147	24/193	20/164
-前置詞	11/49	18/57	15/52	17/78
-冠詞	2/28	2/48	2/35	2/48
-接続詞	4/41	3/28	6/43	7/49
-固有名詞	22/96 (8.4%)	28/110 (9.0%)	24/95 (7.9%)	23/81 (6.2%)
合計	275/1149 (100%)	292/1221 (100%)	314/1202 (100%)	273/1300 (100%)

(注) come, comes, came などの異形態 (allomorph) に関しては、それぞれ別の語として集計した。

表2-2. 品詞別分布：教師R (異語数/総語数)

	I	II	III	IV
内容語	167/757 (68.4%)	328/1317 (62.2%)	284/1303 (68.8%)	239/1273 (64.1%)
-名詞	54/221	128/406	102/393	78/391
-BE 動詞	6/74	7/112	8/102	7/99
-動詞	59/205	111/350	92/366	86/372
-形容詞	21/114	45/226	43/206	35/175
-副詞	27/143	37/223	39/236	33/236
機能語	33/212 (19.2%)	65/594 (28.0%)	54/434 (22.9%)	52/512 (25.8%)
-代名詞	21/128	31/302	28/243	25/184
-前置詞	7/32	23/120	16/79	17/138
-冠詞	2/40	2/130	3/79	2/143
-接続詞	3/12	9/42	7/33	8/47
-固有名詞	22/137 (12.4%)	23/207 (9.8%)	21/157 (8.3%)	24/201 (10.1%)
合計	222/1106 (100%)	416/2118 (100%)	359/1894 (100%)	314/1986 (100%)

(注) come, comes, came などの異形態 (allomorph) に関しては、それぞれ別の語として集計した。

内容語・機能語の割合は、2人の教師ともに第I期から第IV期にかけてほぼ一定している（内容語：約65-70%，機能語：約20-25%）。

ここで、比較のために Wesche & Ready (1985) のデータを紹介する。このデータは、大学教授が英語母語話者である学生に英語で講義を行なった発話の最初の1000語である（表3）。

表3. 大学教授の講義での発話の内容語／機能語分布（総語数1000語中）

内容語	613	(61.3%)
機能語	300	(30.0%)
その他	87	(8.7%)
合計	1000	(100%)

(Wesche & Ready, 1985, p. 94 より)

表3と表2-1, 表2-2を比較すると、教師Lの発話において内容語の割合が多く機能語の割合が少ないこともあるが、全体としては大きな差は見られない。これは、園児の英語使用能力がまだ低い初期段階においても、教師は極端にその発話を調整していないということを示唆している。別な言い方をすれば、電報文 (Telegraphic Speech) のような発話は行なわれていないと考えられる。

次に、個々の品詞についてさらに詳しく分析すると、名詞・形容詞・前置詞・副詞等に共通して、教師は具体的な語彙を多く用いていることが認められる。具体的に前置詞と副詞を例にとってみてみよう。

表4-1, 表4-2は、教師が使用した前置詞の一覧表である。「意味」の点から、場所を表す前置詞と時を表す前置詞、それ以外の前置詞に分類した。

表4-1, 表4-2から、両教師共に、場所を表す前置詞の総語数（頻度）が多く、さらに第I期から第IV期にかけて、時を表す前置詞と比べて場所を表す前置詞の割合が増加していることがわかる（教師L：1：9.5→1：52／教師R：1：1.6→1：37）。また、場所を表す前置詞の種類も、著しく増加している。その一方で、時を表す前置詞に関しては、種類、頻度の両方とも限られている。つまり、2人の教師L・Rは、時を表す前置詞よりも場所を表す前置詞を、種類・頻度共に多く用いていることがわかる。

ここで、時間と空間の概念について考えてみると、空間の方が時間よりも具体的である。例えば、前置詞のinは、場所と時の両方の意味を持っているが、場所を示すときには (e. g., in the box), その意味内容を目で見えて確認することもできるため具体的で理解しやすいと考えられる。それに対して、時を示すときには (e. g., in two minutes), 場所を表すときよりも抽象度を増す。表4-3, 表4-4より、実際に教師が使った前置詞inを見ると、教師L・R共に時を表すものよりも場所を表すものを明らかに多く用いていることがわかる。

このように前置詞を分析してみると、教師は具体的な内容を表す発話を多く行っており、「here and nowの原則」を守っていると考えられる。

表 4-1 前置詞の分布：教師L (数字は総語数)

	I	II	III	IV
場所				
-to	9	9	17	4
-on	5	13	2	12
-over	4	1	1	4
-inside	1	1	2	-
-in	-	9	8	9
-up	-	2	4	8
-at	-	2	3	8
-over	-	1	1	4
-into	-	1	-	1
-from	-	1	-	-
-onto	-	-	-	1
-around	-	-	-	1
合計	19	40	38	52
時				
-in	2	-	1	-
-until	-	1	1	-
-at	-	-	-	1
合計	2	1	2	1
その他				
-infinitive-to	10	6	3	8
-about	9	1	2	2
-for	6	5	5	3
-with	1	1	-	3
-of	1	1	1	8
-like	1	1	-	4
-by	-	1	-	-
-to	-	1	1	-
-without	-	-	1	-
-into	-	-	-	1
合計	28	17	13	29

表 4-2 前置詞の分布：教師R (数字は総語数)

	I	II	III	IV
場所				
-in	5	17	5	44
-to	2	2	4	6
-from	1	1	-	-
-on	-	13	18	3
-under	-	9	1	6
-at	-	3	-	2
-over	-	2	9	-
-off	-	2	1	-
-of	-	1	-	-
-into	-	1	-	-
-behind	-	1	-	-
-up	-	-	4	8
-beside	-	-	2	-
-outside	-	-	-	3
-inside	-	-	-	2
合計	8	52	44	74
時				
-at	5	1	2	-
-in	-	4	-	-
-after	-	1	2	1
-before	-	-	-	1
合計	5	6	4	2
その他				
-infinitive-to	13	31	16	35
-with	4	1	4	3
-for	2	7	4	6
-on	-	8	-	-
-of	-	7	4	13
-about	-	3	2	2
-like	-	2	-	2
-without	-	1	-	-
-with	-	1	-	3
-to	-	-	1	-
-as	-	-	-	1
合計	19	61	31	65

表 4-3 前置詞 in の分布 (数字は総語数)

	I	II	III	IV
場所	0	9	8	9
時	2	0	1	0

表 4-4 前置詞の in の分布 (数字は総語数)

	I	II	III	IV
場所	5	17	5	44
時	0	4	0	0

前置詞と同じ特徴を、副詞の分布においても見出すことができる。副詞の分類に関しては、Quirk *et al.* (1985) の pp. 479-487 を参考にした。表 5-1, 表 5-2 を見てみよう。

表 5 - 1 副詞の分布：教師 L (数字は総語数)

	I	II	III	IV
場所				
-up	13	8	4	5
-down	4	5	5	6
-there	3	1	2	-
-out	3	-	1	1
-downstairs	2	2	-	-
-inside	1	-	-	-
-outside	1	-	3	-
-where	1	6	3	2
-here	-	9	9	9
-back	-	3	-	-
-in	-	2	1	-
-around	-	-	3	5
-away	-	-	1	1
-home	-	-	1	-
-anywhere	-	-	-	4
-off	-	-	-	3
-on	-	-	-	3
合計	28	36	33	39
時				
-today	23	10	7	2
-now	2	4	3	1
-already	1	-	1	-
-yet	1	-	1	1
-still	-	1	-	-
-yesterday	-	-	4	-
(頻度)				
-sometimes	-	3	-	-
(順序)				
-after	1	4	-	-
-then	1	4	2	6
-next	-	3	1	-
-first	-	2	3	4
-later	-	-	1	-
合計	29	31	23	14
様態				
-faster	1	-	-	-
-quickly	-	-	5	-
合計	1	0	5	0

表 5 - 2 副詞の分布：教師 R (数字は総語数)

	I	II	III	IV
場所				
-down	25	24	13	14
-where	20	6	6	13
-here	13	10	28	16
-up	13	16	12	14
-around	4	2	3	13
-away	3	11	3	2
-over	3	1	-	-
-in	2	5	1	-
-downstairs	1	-	4	-
-on	1	3	2	1
-back	-	3	1	2
-out	-	3	-	-
-there	-	2	-	-
-where	-	1	-	-
-outside	-	-	7	6
-inside	-	-	1	-
合計	85	87	81	81
時				
-today	6	16	13	7
-now	-	2	2	5
-already	1	-	-	4
-yet	-	-	-	-
-still	-	5	2	-
-yesterday	-	1	-	-
(頻度)				
-sometimes	1	-	-	1
-once	-	-	1	-
(順序)				
-first	3	2	1	4
-then	3	2	2	-
-next	2	-	-	-
合計	16	28	21	22
様態				
-quickly	-	1	4	2
-fast	-	-	9	-
-slowly	-	-	-	1
合計	0	1	13	3

その他				
-please	18	10	19	24
-how	13	37	2	3
-no	8	2	11	6
-very	4	1	1	4
-yes	4	5	3	8
-just	2	7	1	8
-really	2	1	7	2
-all	1	9	1	13
-not	1	1	4	2
-out	1	-	1	-
-right	1	1	2	2
-yeah	1	3	7	16
-how	-	2	-	-
-much	-	2	-	1
-on	-	1	-	-
-properly	-	1	1	1
-so	-	-	3	2
-together	-	-	2	1
-almost	-	-	1	1
-only	-	-	1	4
-though	-	-	1	1
-well	-	-	1	-
-how	-	-	1	-
-up	-	-	-	4
-too	-	-	-	2
-even	-	-	-	1
-maybe	-	-	-	1
-more	-	-	-	1
-again	-	-	3	-
-anew	-	-	-	1
合計	56	83	73	109

その他				
-please	21	34	38	38
-not	9	13	4	19
-no	2	19	14	18
-how	2	3	13	4
-again	2	4	5	7
-all	1	-	-	2
-just	1	-	-	-
-so	1	2	1	1
-too	1	-	1	2
-yeah	1	5	1	3
-louder	1	-	1	-
-very	-	8	9	7
-too	-	4	-	-
-yes	-	4	8	7
-only	-	3	1	-
-much	-	2	-	-
-nicely	-	2	2	19
-little	-	1	-	-
-together	-	1	-	4
-quieter	-	1	-	-
-softer	-	1	-	-
-up	-	-	12	1
-really	-	-	5	-
-off	-	-	2	-
-quietly	-	-	2	6
-alone	-	-	1	-
-how	-	-	1	-
-carefully	-	-	-	3
合計	42	107	121	141

前置詞と同様に、場所を表わす副詞と時を表わす副詞の総語数を比較すると、教師Lの第IV期と教師Rのすべての観察期において、場所を表わす副詞の総語数が有意に多かった(表5-3、表5-4)。

表5-3 χ^2 検定 (教師L)

	I	II	III	IV
場所	28	36	33	39
時	29	31	23	14
$\chi^2(1) =$	0.018, ns	0.373, ns	1.786, ns	11.792 **

(注) ns: not significant ** : p<.01

表5-4 χ^2 検定 (教師R)

	I	II	III	IV
場所	85	87	81	81
時	16	28	21	22
$\chi^2(1) =$	47.139 **	30.270 **	35.294 **	33.796 **

(注) ns: not significant ** : p<.01

さらに、時を表す副詞を詳しく分析していくと、today, now という、時の中でも特に現在を表す副詞が大部分を占めていることがわかる。離れた時間を表す yesterday などの副詞に関しては、教師L・R共に、ほとんど使用していない。

その他に関しても同様の考察が可能である。時を表す副詞の下位分類の一つである first, next, then といった順序を表す副詞が比較的多く使われているのは、日常よく行なわれる活動と密接に関連していて、理解しやすいためと推測される。第I期から第IV期にかけて常に観察される quickly, faster などの副詞も、動作を修飾する表現であり、視覚的に認識可能であると考えられる。

対照的に、教師は園児にとって理解しにくい語彙を避ける傾向にある。例えば、時を表す副詞の下位分類の一つである sometimes, once という頻度を表す副詞は、使用頻度が極めて低いが、これは具体的に理解させることが難しいためだと考えられる。

以上のように、教師が「here and now の原則」を守り発話をしていることが、副詞の分析からも見出された。

まとめると、両教師とも、極端にある品詞を増加させることなく、自然に話していることと、具体的でわかりやすい語彙を多く使用していることが指摘できる。

B. 相 違 点

次に、2人の教師の間に見られた語彙使用に関する相違点を報告する。

相違点は、先に触れた2クラスの園児の英語発達の違いに深く関係していると推測される。語彙レベルでは次の3点に2人の教師の発話に差がみられた： a. 使用語彙数, b. 動詞の時制の分布, c. 園児に繰り返しを求めた発話。

a. 使用語彙数の差

表6-1, 表6-2は、教師Lと教師Rが使用した語彙の総数を示している。

表6-1 使用語彙数(30分):教師L

	I	II	III	IV
異語数 (type)	275	292	314	273
総語数 (token)	1149	1221	1202	1300
TTR	.239	.239	.261	.210

表6-4 使用語彙数(30分):教師R

	I	II	III	IV
異語数 (type)	222	416	359	314
総語数 (token)	1106	2118	1894	1986
TTR	.201	.196	.190	.158

第I期から第IV期にかけて、教師Lはその使用語彙の総数を徐々に増加させている。他方、教師Rは第I期こそ総語数は少ないものの、それ以降はかなり多くの語彙を使用している。創造的な英語使用能力の発達という点では、使用語彙の総数が多すぎることは良くないといえる。これは、適度な量(スピード)の発話が言語発達に必要であり、総語数が多く、スピードが速いと、園児の言語処理能力を越えてしまい、理解しにくく、言語発達にも直接寄与しないと考

えられる。

b. 動詞の時制の分布に見られた差

次に、動詞の時制について分析する。表7-1、表7-2は、現在時制・過去時制の分布である。

表7-1 動詞の時制：教師L（総語数(%)） 表7-2 動詞の時制：教師R（総語数(%)）

	I	II	III	IV
現在時制	25 (96.2)	47 (95.9)	26 (74.3)	45 (88.2)
過去時制	1 (3.8)	2 (4.1)	9 (25.7)	6 (11.8)

	I	II	III	IV
現在時制	39 (88.6)	78 (71.6)	51 (61.4)	63 (81.8)
過去時制	5 (11.4)	31 (28.4)	32 (38.6)	14 (18.2)

2人の教師の差を見てみると、過去時制の使用の割合について、教師Rは常に教師Lを上回っている点が挙げられる。これは、教師Rの方が時間的に離れた話題をより多く取り上げていることを示している。LとRを比べると、Rの方が「here and now の原則」から外れている。

c. 園児に繰り返しを求めた発話の特徴の相違点

最後に、園児に繰り返しを行なわせた発話を分析する。繰り返しを行なわせた発話とは、教師が絵などを見せて自ら口頭でモデルを示し、その後で園児に繰り返しを求めた発話を指す。

表8-1 教師の modeling の語彙：教師L
(異語数(総語数))

	I	II	III	IV
具体的な名詞				
-color	2(3)	-	-	-
-day	7(19)	6(6)	6(6)	-
-month	7(14)	-	-	-
-number	23(43)	9(14)	-	-
-shape	7(19)	-	-	-
-other word	3(3)	5(7)	-	-
BE 動詞				
-is	-	1(2)	1(2)	-
-was	-	1(1)	1(1)	-

表8-2 教師の modeling の語彙：教師R
(異語数(総語数))

	I	II	III	IV
具体的な名詞				
-number	3(3)	1(1)	-	-
-day	-	2(4)	-	-
-month	-	2(2)	1(1)	-
-other word	1(2)	2(2)	1(2)	3(3)
BE 動詞				
-am	1(3)	-	1(1)	-
-is	1(1)	1(1)	-	1(1)
-was	-	-	-	-
動詞				
-push	-	-	1(2)	-
-broke	-	-	1(2)	-
-ran	-	-	1(2)	-
-thank	-	-	1(1)	1(1)
-understand	-	-	1(2)	-
-close	-	-	-	1(1)
形容詞				
-sorry	1(1)	-	-	-
副詞				
-not	1(2)	-	-	-
-here	1(1)	-	1(1)	-
-where	-	-	-	1(1)
代名詞				
-I	1(3)	-	1(5)	-
-you	-	-	1(1)	-
-his	-	-	1(2)	-
-me	-	-	1(2)	-

ここでモデルとなった教師の発話を分析してみると、教師Lは具体的な名詞を、同一の意味領域(色・数字など)ごとにまとめて取り上げているのに対して(表8-1)、教師Rは名詞以外に代名詞のようにかなり抽象度の高い語彙も練習させていることがわかる(表8-2)。

教師Lは、第Ⅲ期、第Ⅳ期において、繰り返しをほとんど求めていない。これは、園児が既にこのような語をモデルなしでも自発的に発話できるようになったからだと考えられる。このように、教師Lは体系的に語彙練習をさせている。一方、教師Rの語彙選択には、一貫性が見られなかった(表8-2)。さらに、語彙のレベルよりむしろ文のレベルで繰り返させている(e.g., "I am sorry.")。

以上3つの相違点をまとめると、理解しにくい教師の発話は創造的な言語能力の発達を妨げるのではないかという仮定である。総語数が多く、スピードが速い発話で、「here and nowの原則」から外れるとき、その発話は理解しにくい。教師Rの発話はこのような特徴を持っていた。さらに、教師Rは定型句を繰り返させようとしている。園児は語彙のレベルの発話を練習しなかったのである。

4. 結 論

本研究は、幼稚園イマージョン・プログラムにおける2人の教師L・Rの使用する英語を、語彙の観点から分析した。Watanabe, Sakai & Urano (1996)より、2人の教師の発話の談話的・統語的な特徴と園児の創造的な発話の発達には関係があることが指摘されている。今回は、これに加えて語彙の特徴が園児の発話に与える影響について考察してきた。その結果、具体的な語彙を多く使用し、身近で理解しやすい発話を行なうことが、学習者の英語使用能力の発達を促進すると考えられる。また、学習者に発話させたい語彙を系統的に選択することも重要であろう。

今回は、教師の使用語彙に焦点を当てて分析を行ってきた。しかし、教師の使用語彙と園児が実際に使用した語彙との関係など、将来的には発展研究すべき点が残されている。さらに研究を深めたい。

引 用 文 献

- Braidi, S. M. (1995). "Review article: Reconsidering the role of interaction and input in second language acquisition." *Language Learning*, 45 (1), 141-175.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. M., & Madden C. (eds.). (1985). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. NY: Longman.

- Quirk, R. Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. NY: Longman.
- 高橋 渉. (1992). 「パーソナル・コンピュータを利用した英語語彙分析法」. 『信州大学教育工学センター紀要第8号』, 61-71.
- 高橋 渉・野澤重典. (1995). 「UNIX を利用した英語語彙分析」. 『信州大学教育学部教育実践研究指導センター紀要第3号』, 9-16.
- Watanabe, T., Sakai, H., & Urano, K. (1995). "Teacher talk in kindergarten immersion program: Teacher's change of speech modification over time." 『中部地区英語教育学会紀要第25号』, 151-156.
- Watanabe, T., Sakai, H., & Urano, K. (1996). "Teacher talk in kindergarten immersion program: Input and the development of spontaneous production ability." *ARELE*, 7, in press.
- Wesche, M. B. & Ready, D. (1985). "Foreigner talk in the university classroom." in Gass, S. M. & Madden, C. G. (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.