

語の意味の習得における インプットとアウトプットの果たす役割

横山 紀子

〔キーワード〕 インプット、アウトプット、語の習得、気づき

〔目次〕

はじめに

1. 言語習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割
2. 語の意味の習得に関する先行研究
3. 日本語の語習得調査の報告
 - 3.1 調査の目的
 - 3.2 被調査者
 - 3.3 調査の方法
 - 3.4 結果
4. 考察と今後の課題

おわりに

はじめに

Krashen(1985)の「インプット仮説」以来、Swain(1985,1995等)の「アウトプット仮説」、Long(1983等)の「インターアクション仮説」など、言語習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割をめぐる様々な理論研究とそれを検証しようとする実証的研究がなされてきた。小論では、語の意味の習得に関する調査結果を報告し、そこでのインプット及びアウトプットの果たす役割について考察を進める。

1. 言語習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割

まず、「インプット仮説」及び「アウトプット仮説」の主張のうち、本稿に関連する部分を簡単に概観しておく。

「インプット仮説」(Krashen 1985)は、人が言語を学ぶ方法は主にメッセージを「理解する」ことによると主張するものである。「理解可能なインプット」が十分与えられれば、それだけで習得は十分可能であり、アウトプットや意識的学習、誤用訂正などはごく限定的な役割を果たすに過ぎないとしている。(Krashen1993, 1994, 1998等)

一方、Swain(1995)は、「理解可能なインプット」は習得にとって必要だが十分ではないと主張し、アウトプットの重要性を次のように説明している。「...アウトプットは、インプットに比べて、学習者により多くの知的努力(mental effort)を要求し、より深い言語処理をさせる。.....聞く、読むなどの理解行動では、理解の不十分さを『ごまかす』ことが可能なのに対し、話す、書くなどの産出行動では、『ごまかし』は利かず、自らの中間言語を精一杯使って、その限界を認識することができる。また、そうした限界の認識が、将来、その不足を埋めるようなインプットを得た際、そのインプットを効果的に摂取する効果がある。」(Swain1995:126-7)
また、正確さに貢献するとされる次の機能をあげ、強制的なアウトプット(pushed output)の機会がその機能を担うとしている。⁽²⁾

- (1)「気づき」の機能：学習者はアウトプットの機会に、自分の言いたいことと言えることの間にギャップに気づき、そのことが新しい知識を得たり、すでに得ていた知識を強化するきっかけになる。
- (2) 仮説検証の機能：アウトプットは、学習者が自らの中間言語の仮説を検証する機会である。アウトプットの結果、仮説が誤っているとすると否定的なフィードバックを得れば、中間言語の法則を修正することにつながる。

アウトプットを行うことは、インプットだけの場合と比べ、学習者のより深い内面において言語処理を行わせるという主張は、理論的には説得力のあるものであるが、果たして実際の教室活動の中でアウトプットの機会がどのような効果をあげるのだろうか。文法項目の習得におけるインプットやアウトプットの効果を測定した研究はいくつかある(VanPatten & Cadierno1993、Trahey1996、Izumi et al 1999等)が、その結果は一様ではなく、研究のデザインや習得の測定方法、対象とする文法項目などの違いを考慮すると、明確な結果を得るには至っていない。本稿で報告する調査では、語の意味の習得に焦点を絞り、インプットだけを与えられた場合とインプットに加えてアウトプットの機会があった場合とを比較して検討する。

2. 語の意味の習得に関する先行研究

語の習得に関する先行研究は、英語では多数あるが、その中で、インプット、インターアクション或いはアウトプットの効果の測定に焦点を当てたものとしては、Ellis, Tanaka & Yamazaki(1994)、Ellis(1995)、Ellis & He(1999)等がある。

Ellis, Tanaka & Yamazaki(1994)は、「インターアクション仮説」の検証を目的として、聞き取りの教室活動における英語の名詞語彙(未習のもの)の理解と習得を調べている。母語話者向けに作成されたスクリプトの音読を聞いて、理解できなかった部分は自由に質問するよう学習者に指示した(インターアクションを通じたインプットの修正が生じた)場合と、学習者のレベルに合わせて「理解可能なインプット」で構成したスクリプトの音読を(一方的に)聞いた(予め修正されたインプットを得た)場合を比べて、次のような結果が報告されている。

(1) の学習者グループの方が語の理解においても習得においても優位であった。(2) ただし、理解できなかった部分に関する質問を許された学習者グループの中で、積極的に質問をした学習者と自ら質問はせずに他の学習者と教師とのインターアクションを聞いていた学習者を比べると、語の理解においても習得においても差がなかった。以上2点の結果を受け、インターアクションの機会を与えられたグループの方が優位であった要因として、インターアクション・グループが得たインプットの方が語の繰り返し頻度が高かったこと、全体としてより長時間に渡るインプットを得たこと等が考察されている。論文では触れられていないが、(2)の結果は、積極的に質問をした学習者(すなわち、例えば“What is a *****?”等の質問を通じて“*****”に当たる当該語を自らアウトプットした学習者)に関して、アウトプットによる効果が現れなかったとも解釈され、インプットのみを得た場合とアウトプットの機会があった場合との比較に関して興味深い探求の余地を残している。

Ellis(1995)は、上記のEllis, Tanaka & Yamazaki(1994)のデータの一部を使い、語習得の変数として、「語の長さ」(音節の数)、「インプットの頻度」、「出現範囲」(当該語がテキストの中でどれだけ多くの異なる文脈の中で出現するか)等を挙げて、各変数と習得との関連を調べている。その結果、「出現範囲」だけが習得と有意な相関があったと報告されている。また、習得の時間対効果に注目して1分間当たりのインプットによる習得語数を算出した結果、インターアクションは習得に優位な効果を上げているように見えるが、時間対効果ではむしろ、インターアクションを経ずに予め修正されたインプットを得た学習者グループの方が習得効率がよかったことを報告している。

Ellis & He(1999)では、上記2編の論文で報告された教室活動と同様の聞き取りタスクを使って、次の3種の学習者グループによる語の理解と習得の測定を行っている。学習者に理

解可能なように予め修正されたインプットを得たグループ、学習者の自由な質問による教師とのインターアクションを通じて修正を含んだインプットを得たグループ、ペアになった学習者同士がインフォメーション・ギャップの活動を通じて、インプットのみならず自らのアウトプットとその修正を体験したグループである。また、この実験では、時間対効果による習得効率測定の実差を最小限にするために、～の活動に使う時間を一定にし、～ではスクリプトをゆっくり2回読む、～では自然な速度で2回読むなどの調整を行っている。

その結果、(1)と～の間には効果の差がなかったこと、(2)では、～よりも理解と習得の双方において効果が高かったことが報告された。(1)の結果については、(上記Ellis, Tanaka & Yamazaki1994と違って)修正済みインプット・グループとインターアクション・グループに時間対効果の観点から調整を行ったことで、両者の効果に差が出なくなったのではないかと説明されている。また、(2)の結果については、～と～の間にある談話の質の違いに起因する可能性が高いとして、～で学習者同士が行ったインターアクションの文字化資料の分析を行っている。そして、～の学習者同士のインターアクションでは、例えば～の学習者と教師のインターアクションと比べて、(語の選択や1回にやりとりされる情報の量などに関して)より一層個人のレディネスとニーズに合ったやりとりが行われていることを指摘し、～でアウトプットが行われたという事実よりも、むしろ、このインターアクションの質の違いが大きな要因であろうと結ばれている。

上記3件の実証研究は、英語の名詞語彙に関して、口頭でのインプット、インターアクションおよびアウトプットの効果を測定・考察した結果、(1)一方的なインプットかインターアクションによる修正を含んだインプットかなどの処方の違いだけでなく、時間対効果を考慮する必要があること、(2)習得の変数として、語の長さ、出現頻度、出現範囲などを考慮する必要があることなど、重要な示唆を与えている。一方、語の品詞別による効果の違いや言語による違い(例えば、日本語ではどうなのか)については未知のままである。また、上記3件の研究は、「インターアクション仮説」の検証に主要な焦点があり、「アウトプット仮説」の検証には踏み込んでいない。Ellis & He(1999)では、アウトプットの効果の測定も試みられているものの、上で述べたように、結果として生じた習得はアウトプットそのものの効果よりも学習者同士がインターアクションを行った事実に帰される可能性が高く、アウトプットの効果についてはまだ探求の余地を残している。次章で報告する日本語の語習得調査は、「インプット仮説」及び「アウトプット仮説」の検証に重点を置いて行ったものである。

3 . 日本語の語習得調査の報告

3.1 調査の目的

本調査は、日本語の動詞を対象として、(1)インプットのみを与えられた場合と(2)インプットに加えてアウトプットの機会があった場合について、意味の習得の効果を調べるものである。「1 .」で述べたように、「アウトプット仮説」はアウトプットの果たす役割として、「気づきの機能」「仮説検証の機能」を挙げている。本調査では、物語のテープを聞いた(インプットを得た)後、スクリプトの空白を埋める形でアウトプットを求め、その直後にスクリプト空白に記入した語の正誤を判定する目的で再度のインプットを得るという過程を設定するが、そこではアウトプットの際に「気づきの機能」が、また再度のインプットを聞いて自らのアウトプットの正誤を判定する際に「仮説検証の機能」が働くことが期待される。このようなアウトプットの機能が語の意味の習得に関して有効に働き、インプットのみの場合と較べて効果をあげるかどうかを調べるのがここでの研究課題である。

3.2 被調査者

被調査者は26人の非母語話者で、その日本語運用力は日本語能力試験3級の得点率が60~100%、2級の得点率が30~90%、また口頭運用力はACTFLのOPIで中級の中から上級の下と判定されたレベルである。国籍は、多い順にオーストラリア、ブラジル、ロシア、インドネシア、メキシコなど12カ国である。

3.3 調査の方法

26人の被調査者は、実施の都合上3グループに分かれて別々に調査に参加したが、いずれも次の全過程を体験した。インプットとアウトプットの頻度や所要時間をコントロールするため、また、教師とのインターアクションによる効果を排除するため、一連の過程はLL室を利用して行い、テープの内容や語彙表現等に関する教師への質問は、すべての過程が終わってから受けることにした。

プリ・テスト：テープを聞く直前或いは前日に単語の意味を問うテストを行った。紙に書かれた単語リスト(漢字にはルビをふった)に対し、「意味がわからない」「はっきり知らないが、だいたいの意味はわかる」「意味はよく知っているし、自分でも使う」の3種類の自己評価に加え、意味がわかると思う場合は英語または母語で意味を書いてもらった。

1回目の聴解：物語のテープを段落ごとに1分間のポーズをおいて聞いた⁽³⁾。これは、テープで与えられるインプットが習得に結びつく可能性を高めるために、聞いた内容を各自が反芻する時間を確保するためである。

理解確認の質問用紙記入：主に物語の展開のポイントを問う質問に日本語で答えた。(質問には習得を調べる単語は含まれていない。)⁴⁾

スクリプトの空白記入：テープのスクリプト(漢字はルビつき)に空白をあけたものを配布し、空白に単語を記入してもらった。この際、辞書の使用を許可し、スクリプトの理解が困難な箇所は辞書を引くことを促した。空白部分はアウトプットの効果を調べたい動詞である⁵⁾。1000字程度のスクリプトで、空白の箇所は7～8カ所である。

2回目の聴解：再度テープを流し、記入した空白部分の単語について自己チェックをしてもらった。

上記～の過程をもう1本の物語テープについて繰り返した。これは、適度な長さのテープを使って、調査対象とする単語数を増やすため、特別の意図はない。

ポスト・テスト：～を体験して10日～2週間後に、記入済みのプリ・テストをコピーしたものを配布し、自己評価と英語訳(または母語訳)について自己修正を加えてもらった。

上記の および の所要時間はそれぞれ10分程度、～の所要時間は1時間程度である。なお、辞書の使用を許可したのは、教師とのインターアクションを介さずに未習語の理解を保证するためである。

調査対象とした語は、(1)インプットのみを与えられた語(以下IW=Input Word)と(2)インプットに加えてアウトプットの間があった語(以下OW=Output Word)に分かれるが、上記～の流れに沿ってその過程を整理してみると、次のようになる。

- (1) IW：「1回目の聴解」での音声によるインプット 「スクリプトの空白記入」での文字によるインプット 「2回目の聴解」での音声によるインプット。すなわち、音声によるインプットと文字によるインプットを合わせて、通算3回のインプットを受けたことになる。
- (2) OW：「1回目の聴解」での音声によるインプット 「スクリプトの空白記入」での文字によるアウトプット 「2回目の聴解」での音声によるインプットと自己チェック。すなわち、音声によるインプット2回に加えて、文字によるアウトプットとその自己チェックを体験したことになる。この過程では、アウトプットの直後に(その正誤を検証する)インプットを受けたことになり、「アウトプット仮説」の「気づきの機能」と「仮説検証の機能」が働きやすい条件になっている。

なお、スクリプト中の対象語の出現頻度は、1語のみが2回、残りの語はIWについてもOWについても各1回である。

語の意味の習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割

3.4 結果

プリ・テストで調べた単語数は20数個だったが、プリ・テストの段階ですでに多くの被調査者が知っていた単語を除き、今回の調査対象とする単語は18個とした。18個の単語は【表1】の通りだが、これらの単語の難易度の違いが習得効果に及ぼす影響をできる限り少なくするため、3つの被調査者グループによって18語中のいずれをIW（或いはOW）にするかを調整し、（語によって被調査者の数は異同するが）18語すべてについて「(1)IW」の過程を体験する被調査者と「(2)OW」の過程を体験する被調査者が存在するようにした。表中の数字は、「(1)IW」「(2)OW」それぞれにおける語別の被調査者数を示すものである。⁽⁶⁾

【表1】語別の被調査者数

	はりきる	悩む	越える	割る	伝わる	流れる
IW	7	15	8	8	7	7
OW	18	10	10	10	10	10
	疑う	別れる	涙ぐむ	勤める	後悔する	ころぶ
IW	7	15	10	10	10	10
OW	18	10	16	7	16	15
	話しかける	ばれる	成功する	逃げる	請求する	迷う
IW	10	10	10	18	18	10
OW	15	16	15	8	8	15

習得の測定のしかたは次の通りである。プリ・テストおよびポスト・テストは、前述の通り自己評価と訳を書くものだが、その結果を次の要領で数値に置き換えた。自己評価を測定対象に加えることは、客観性という観点からは正確さを欠くという指摘を免れないが、習得のプロセスにおける「気づき」、すなわち(正確なアウトプットにはまだ達していないが)学習者の意識の中に何らかの印象を残している状態を習得プロセスの中の重要な一段階と捉え、自己評価も測定対象に加えた。

0 = 自己評価の如何に関わらず、訳語の記入がない。或いは訳が間違っている。

1 = 「はっきり知らないが、だいたいの意味はわかる」という自己評価で、訳語が(まったく間違っているとは言えないが)不正確である。⁽⁷⁾

2 = 「意味はよく知っているし、自分でも使う」という自己評価で、訳語が(まったく間違っているとは言えないが)不正確である。

3 = 「はっきり知らないが、だいたいの意味はわかる」という自己評価で、正しい訳語が与えられている。

4 = 「意味はよく知っているし、自分でも使う」という自己評価で、正しい訳語が与えられている。

上述の要領により数値化された得点に基づき、まず、IW、OWのそれぞれについて、各被調査者のプリ・テストの平均値（合計得点÷語数）とポスト・テストの平均値の差の検定（対応のあるサンプル）を行った。

【表2】IWに関するプリ・テストとポスト・テストの平均値の差の検定

変数	N	平均値	標準偏差	相関係数	有意確立	対応サンプルの差			t値	自由度	有意確立 (両側)
						平均値	95%信頼区間				
							下限	上限			
IW	26	2.078	1.047	.916	.000	-3376	-507	-168	-4.10	25	.000
OW		2.416	.934								

【表3】OWに関するプリ・テストとポスト・テストの平均値の差の検定

変数	N	平均値	標準偏差	相関係数	有意確立	対応サンプルの差			t値	自由度	有意確立 (両側)
						平均値	95%信頼区間				
							下限	上限			
IW	26	1.763	.924	.847	.000	-4161	-619	-214	-4.23	25	.000
OW		2.179	.877								

【表2】【表3】に見るように、IW、OWのいずれにおいても、プリ・テスト得点とポスト・テスト得点の間には有意差があることが確認された。

次に、各単語ごとに習得得点（習得得点 = 「ポスト・テストの得点」 - 「プリ・テストの得点」）を算出し、各被調査者の習得得点の平均値（習得得点の合計÷語数）について、(1) IWと(2) OWを独立変数として、平均値の差の検定（対応のあるサンプル）を行ったところ【表4】のような結果を得た。

【表4】IWとOWの習得得点の平均値の差の検定

変数	N	平均値	標準偏差	相関係数	有意確立	対応サンプルの差			t値	自由度	有意確立 (両側)
						平均値	95%信頼区間				
							下限	上限			
IW	26	.3376	.420	.096	.640	-.0785	-.330	.173	-.64	25	.526
OW		.4161	.501								

【表4】に見るように、IWとOWの習得得点に有意差はないとの結果となり、今回の調査では、アウトプットを経たことの効果は測定されなかった。

4. 考察と今後の課題

上述の調査結果を「インプット仮説」及び「アウトプット仮説」との関連において考えてみたい。

まず、IW、OWのいずれにおいても、一定の意味の習得が生じたことが確認された。学習者にとって理解可能な文脈の中で与えられた語は、3回のインプットだけでも一定の意味の習得をもたらした。ある語を習得するのに何回ぐらいその語に接触する必要があるかについては、ほとんど先行研究がないが、例えばNagy and Herman(1987 in Krashen 1993)は、読みの中で未知の語を文脈からの類推を通じて習得する率は、1回の接触につき5%~20%と言っている。すなわち5回~20回の接触が求められるという計算になる。今回の調査のような聞き取りにおいても、インプットの回数を増やすことでより一層効果をあげることができよう。

一方、インプットだけの場合と比べて、アウトプットの機会があることの効果は現れなかった。Ellis, Tanaka & Yamazaki(1994)において、積極的にインターアクションに参加した学習者和其他の学習者のインターアクションを聞いていただけの学習者との間に習得の差が現れなかったこと等と合わせて考えると、これまでの実証研究では、語の意味の習得におけるアウトプットの効果は、まだ確認されていないと言える。

ただし、この結果はすぐに「アウトプット仮説」に対するマイナスの評価につながるものではない。Swain & Lapkin(1995:371)は「アウトプットはある条件下でインプットとは異なる方法で習得を促進する」(下線は横山)可能性があるとして述べているが、「どんな条件下で」アウトプットが効果をあげうるのかについては、今後の研究を待たねばならない。習得を調べる調査では、様々な変数が関与しているが、まず習得を測定する対象項目(語か文法項目か等)によって結果が異なることが考えられる。語と文法項目では習得のプロセスが異なるこ

とが考えられるし、同じく「文法項目」として分類されるものの中にもインプットだけでも習得しやすい項目とインプットだけでは習得しにくいものがあることも十分考えられる。たとえば、言語形式上のわずかな誤り(たとえば、動詞や形容詞の活用の誤り)や「非用」(水谷 1993)たとえば、受け身表現・待遇表現などの「非用」が意味の伝達に大きな支障をきたさないような項目については、インプットだけからの習得は難しく、強制的なアウトプットが効果を持つ可能性がある。

また、これまでの習得研究でも、処方(treatment)としてのタスク・デザインや習得の測定方法(意味の習得か形式の習得か)測定の時期(習得がどれだけの期間にわたって保持されるか)などが様々に異なり、一様でない結果を示している。例えば、Izumi et al(1999)は、「アウトプット仮説」の検証に焦点を当て、英語の仮定条件形式の習得に関して、インプットだけの場合とインプットに加えてアウトプットの機会があった場合の比較をしているが、処方として与えたタスクのタイプによって異なった結果が出たことが報告されている。また、スペイン語の目的語代名詞の位置と語順について調査したVan Patten & Oikennor(1996)は、インプットを基盤にした教授方法は、(意味の)理解においては効果があったが、(形式の)産出においては効果をもたらさなかったと報告している。今後は、先行研究において調査ごとに異なる条件や変数を慎重に読み取りながら、次に重ねるべき調査のデザインを吟味していくことが肝要である。

最後に、Ellis(1995)が注目した習得効率の観点から今後への課題を述べておきたい。今回の調査は、インプットとアウトプットを含めた総時間を一定(約1時間)にすることで、ある程度の時間的コントロールを行ったが、インプットに要した時間とアウトプットに要した時間を正確に測定して、各々の時間対効果を比較することはしていない。推測になるが、スク립トの空白記入の際に、読むだけの語(IW)と空白記入を求められる語(OW)では、OWの方により多くの時間が割かれているであろうと想像される。将来的には、より厳密に時間対効果に注目した研究(例えば、同一時間内に複数回のインプットを得た場合とインプットの回数は少なくともアウトプットの機会があった場合の比較など)を考えるべきであろう。

おわりに

今回の調査では、インプットとアウトプットをかなり峻別して捉えてその効果を考察したが、日常的な言語生活の中では、インプットとアウトプットは必ずしも対立的関係ではなく、むしろ相互補完的な関係にあり、両者の効果が相俟って習得に貢献するものである。しかし、敢えてインプットとアウトプットを峻別して捉え、その効果を追求することは、習得理論検

語の意味の習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割

証のためばかりでなく、教授法の開発・改善にも貢献できるであろう。すなわち、教室活動という限られた時空の中で教師に何ができるかという観点から考える時、アウトプットやインターアクションに時間を割いて得られる効果とインプットだけからでも得られる効果に対する評価とバランスの取り方は、改めて検討してみる価値があると思われる。特に、横山(1999)が指摘したように、インプットは、教育の関与という観点から見た場合、アウトプットに比べてはるかにコントロールしやすい要素であり、教育(特に、学習者数の多いクラスなど学習者一人ずつにアウトプットの機会を与えにくい場合)にとってはインプットの果たしうる効果を最大限に生かしていくことは大きな意味がある。

謝辞：データの統計処理について、松戸武彦教授(奈良大学社会学部人間関係学科)にご協力をいただいた。記してお礼申し上げたい。

【注】

- (1) インターアクションの過程で行われるインプットの修正が習得にとって特に効果的だとするもの。
- (2) に加えて「メタ言語の機能」をあげているが、ここでは本論の展開には直接関連がないため省略する。
- (3) 聞いた内容を反芻する目的で、1本目のテープでは記憶のためのメモを(母語で)とるよう指示し、2本目のテープでは物語の展開を予測するよう指示した。
- (4) 「理解確認の質問用紙記入」の際に当該語彙を自らアウトプットする可能性がわずかながらあったが、結果としてこれは全くなかった。
- (5) 動詞が「て形」で使われる場合もあるが、空白は「て(で)」とした。
- (6) テストの解答が判別できない等の理由で無効にしたものがあり、被験者数の合計が26に満たないものがある。
- (7) 不正確としたのは、「成功する」の訳として「success」, 「勤める」の訳として「to service」, 「話しかける」の訳として「to start talking」, 「伝わる」の訳として「伝える」を意味する母語、「割る」の訳として「割れる」を意味する母語等が書かれていた場合。

〔参考文献〕

- Ellis, R., Tanaka, Y. & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44:3, 449-491.
- Ellis, R. (1995). Modified oral input and the acquisition of word meanings. *Applied Linguistics*, 16, 409-441.
- _____. (1999). Input-based approaches to teaching grammar: A review of classroom-oriented research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 64-80.
- Ellis, R. & He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 285-301.
- Izumi, S., Bigelow, M., Fujiwara, M. & Fearnow, S. (1999). Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 421-452.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance, CA: Laredo Publishing Company, Inc.
- _____. (1993). *The Power of Reading*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.
- _____. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Language Learning*. (pp.45-77). London: Academic Press.
- _____. (1998). Comprehensible output? *System*, 26, 175-182.
- Long, M. H. (1983). Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Boston: Heinle & Heinle.
- _____. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics* (pp. 125-144). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trahey, M. (1996). Positive evidence in second language acquisition: Some long-term effects. *Second Language Research*, 12, 111-139.
- VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.
- VanPatten, B. & Oikkenon, S. (1996). Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 495-510.
- 水谷信子(1993) 「『非用』と談話の展開」『日本語学』9月号 88-96
- 横山紀子(1999) 「インプットの効果を高める教室活動：日本語教育における実践」『日本語国際センター紀要』第10号 37-53