

研究ノート

有標的・無標的誤りの分析による母語におけるメタ認知力の向上

平 柳 行 雄
(大阪人間科学大学)

1. はじめに

文部科学省は、2007年度の大学・短大の進学者数と大学の合格者総数が同じになると
いう大学全入時代を迎えることになると報告している(2004)。いくつかの大学では、高等
学校時代に英語をあまり勉強しなかった学生を、以前よりも多く英語の授業に受け入れな
ければならないという意味である。筆者が教えている大学の5クラスの1回生に、2005
年度後期最後の授業でアンケートをとったところ、約5.5%の学生が将来英語を使うと回
答し、約61.5%が使わないと答えた。あの33.0%の学生はわからないであった。将来
英語を使わない仕事につく学生が大部分であるから、この学生たちは、大学で英語を学ぶ
動機づけがあまりないと考えなければならない。Guest (2006) は、Japan's struggle with
English-Why? という記事の中で、次のように述べている。

---- let's face it, the average citizen here really doesn't need English. People who know
that their destiny is to labor on a farm, in a local factory or in a non-descript office in
the provinces is unlikely to see too much benefit in putting forward the amount of time
and effort it takes to master English. ---- In short, there are few intrinsic or instrumental
motivations for study in Japan. -----

では、何のために、学生は大学で英語を学ぶのか。単位だけのためか。将来彼らの必要
になるスキルを英語の授業が提供することができると彼らが理解できれば、彼らの英語学
習の動機づけとなる。その動機づけは、母語によるメタ認知力を向上させることである。
即ち、二値的考え方から多値的考え方への移行とそれを可能にする論理的含意と隠された
前提推意の分析と必要条件・十分条件の理解である。大井(2004)は、二言語併用説とい
う概念を紹介している。これは、母語に加え第二言語も使えるようにする教育というだけ
でなく、第二言語のみならず母語も伸ばす教育という意味である。学生の母語によるメタ
認知能力を高める教育と言える。吉岡(1996)によれば、読みにおけるメタ認知能力とは、
自分の読みの理解度を客観的に認識し、現在おこなっている作業をモニターして問題解決
のストラテジーをたてる能力としている。従って、パラグラフ・ライティングにおけるメ
タ認知力とは、自分の書いたパラグラフを客観的に分析し、読み手に正確に自分のメッセ
ージが伝わるかどうかをチェックする能力と言うことができる。将来英語でパラグラフを
書く必要のない学生であっても、この英語のライティング力の向上は、母語で書かれた文
章を論理的に分析したり、母語でパラグラフを使ってメッセージを発信したりする時に役
立つ。本稿では、有標性という概念を導入して、論証文(argumentative writing)のどの言

語項目で、学生がメタ認知力を向上させたか、向上させるのがむずかしかったかを分析する。

2. 言語内誤り・言語間誤りと有標性

大喜多（2002）によると、同一言語のある要素の影響による誤りを、言語内の誤り（intralingual error）と呼び、L1からの「負」の転移による誤り、すなわち他の言語のある要素の影響による誤りを言語間の誤り（interlingual error）と呼ぶ。筆者は、前者の中に(1)論理的含意を、後者に(2)隠された前提推意、(3)相手側の立場を記述せずに自分の主張だけをする、(4)SG (specific-general) (5) bi-directional パターンを位置づける。田中（1996）は、Kellerman（1979）を引用して、有標性とは、ある言語項目の遭遇頻度、規則性、生産性、意味的透明性、典型性・代表性等の程度を示すものであるとしている。Guest（2003）は、有標性（markedness）を”Mark My Language”という英字新聞の記事の中で次のように述べている。

Such non-default language is usually referred to as “marked language” and this marked language exists to present a view, attitude or nuance that is different from the norm.

田中は、上記した規則性等の程度が高ければ高い程有標性は低く、学習者のL1のある言語項目が無標であればあるほど言語転移がおこるとしている。有標性と言語転移可能性は相関する。(1)から(5)までの5つの言語項目のうち、(2)の隠された前提推意は有標性がより低く、(3)から(5)までの3つの項目は有標性がより高い。何故なら、(3)-(5)の3つの項目は、(2)と違って日本語による論文・レポート作成で、それぞれの反対のメッセージの伝達方法（相手の立場を認めてから自分の主張をする、GS = general-specific、linear パターン）がより重要とよく指摘されているからである。従って、(2)は(3)-(5)よりも言語転移をより起こしやすいと言える。この言語転移しやすい項目は、母語でメッセージを発信・受信する段階で改善する必要がある。母語でも論証文を学生に書かせたのは、(2)の言語項目と(3)から(5)までの3項目の有標性の違いと言語転移の相関を対照するためである。

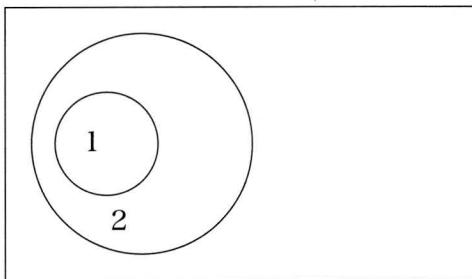
3. 二値的考え方から多値的考え方への移行を可能にする必要条件と十分条件の理解

Hayakawa（1978）によれば、二値的考え方とは、ものごとを2つの対極にわけ、中間の存在を否定することである。例えば、「敵でなければ味方」という分け方がその典型である。敵でも味方でもない、即ち中立もありうるし、ある状況では味方でも別の状況では敵にならなくても、少なくとも味方にはなり得ないことも可能だからである。この考え方には、多値的考え方と言われる。これは、2つ以上の基準で物事をみることである。では、二値的考え方から多値的考え方への移行は、どのようにして可能なのか。小室（2005）は、「パスポートは、海外入国のための必要条件ではあるが、十分条件ではない」としている。一般的には、国によっては、ビザはいるし、入国カードも必要である。これを図示すると図(A)のようになる。図(A)において、小さな円を1とし、大きな円を2とすれば、2は1であるための必要条件と言い、1は2であるための十分条件という。この1と2が、同一の円であれば、この2つは、お互いに必要条件であり十分条件であるという。1は、ある国に入国できる人の集合であり、2はパスポートをもっている人の集合である。図(A)は、パスポートをもっている人すべてが入国できるわけではないという意味をあらわす。「英語を

学ぶには数学が必要である」という想定は、「英語を学ぶのに、数学の1つの分野である集合の知識が必要であり、それだけでは十分ではない」という意味である。英語を学ぶのに、数学の集合以外の要素が必要とされるからである。これを図示すると、図(B)のようになる。図(A)は必要条件・十分条件を分析する時に役立ち、図(B)は多値的考え方を表すベン図である。

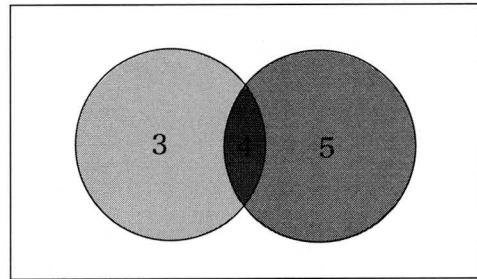
図(A)

- 1 : ある国に入国できる人の集合
- 2 : パスポートをもっている人の集合



図(B)

- 3 : 英語をマスターするための知識
- 4 : 英語も数学もマスターするための知識
- 5 : 数学をマスターするための知識



「数学は英語を学ぶための必要条件」であれば、図(A)において1が英語を学ぶための知識で、2が数学を学ぶための知識となる。現実的には、「数学を学ぶと英語が出来、数学を学ばなければ英語ができない」ということに実証的な裏づけはない。図(B)では、2つの円のうち、左の円が英語をマスターするための知識で、右の円は数学をマスターするための知識である。

4. 5つの言語項目

4. 1. 論理的含意

山本(2002)は論理的含意(entailment)を次のように定義している。「うちには子供が一人いる(P)」から「うちには少なくとも子供が一人いて、二人以上はない(Q)」という言外の意味を引き出す。「Pが真ならば、必ずQも真である」という関係が成り立つ時、QはPの論理的含意であるという。

[Sample 1] ① The English education in my high school was bad. ② There were three reasons for it. ③ The first reason is the way of teaching. ④ My English teacher was very friendly. --- ⑤ The second reason is our curriculum. -----
⑥ The English class was divided, based on a placement test. ⑦ I didn't like it. -----

The English Education in my senior high school was good (or not good). という題でアウトラインを書かせたあとで、上記の題でエッセイを英語で書くという課題を与えた。“Good”にするか、“not good”にするかは、学生に選択させた。但し、現実的には、評価できる点も改善すべき点もあるのがより現実的なのでこの2点を述べる時は自分の立場をあとで述べる ascending order で書くべきと教えた。Ascending orderとは、Arnaudet &

Barrett (1981) は、“we list the minor points first, saving the most important for last.”としている。[Sample 1] では、2つの問題点を指摘できる。第1点は、“bad”と“not good”という2つの概念の混同であり、第2点は客観的な価値観と主観的な嗜好の混同である。山本は、極性否定の推意として、「好きでない」と主張すると「嫌いでもない」という言外の意味が派生するとしている。筆者はこれを、論理的含意と位置づけたい。極性否定の論理的含意を適応させると、“not good”は“not bad”を論理的に含意するので、自分の母校の英語教育の良かった点・悪かった点の双方を書けるが、“bad”と言えば、“good”の対極になるので、「良かった点はなかった」ことを含意してしまい、第1文と第4文は論理的に繋がらない。2つ目の誤りは、“bad”は価値観であり、下線部の“did not like”は嗜好である。「嫌い」でも“good”はありえる。「嫌い」は“bad”的必要条件であっても十分条件ではない。

4. 2. GS (General-specific)vs SG (Specific-general) と Linear vs Bi-directional

[Sample 2] ① The English education in my high school was good. ② But this education has one demerit. ③ It is quality of Japanese teachers of English. ④ Their pronunciations are bad and they could not speak with a native speaker of English in English well. -----

Oi & Uemura (1997) によれば、アメリカの学生は general-specific (GS) と linear パターンを使い、日本人学生は specific-general (SG) を使うとしている。また、GS を、Oi & Uemura は、the general idea or thesis statement is placed at the outset and this idea coincides with the conclusion. とし、SG を general comment, if any, comes at the end としている。このサンプルは、GS を正しく使っていない例である。この説明は以下の通りである。A but B という文では、Aからテキストが始まる。Aが主題文であるべきにもかかわらず、“but”という接続詞を使っているので、その前よりもあとに述べる内容に重点がうつる。橋内 (2000) によれば、テキスト (text) は、統一性 (同じ主題で貫かれていること) と結束性 (文と文の間に文法上・語彙上の結びつきがあること) が2つの特徴であるとしている。ここでは第1文ではなく第2文が主題文になっていると考えられる。この矛盾を解消するには、“but”を“though”して1文にすればよい。しかしながら、A but B = B though A という公式は、テキストの文頭にくるという文脈では正しくない。何故なら、B though A であれば、形式的にも内容的にも B が主題文であるが、A but B が文頭にくると、A が形式的には主題文であるべきなのに内容の重点が B に移ってしまうからである。「しかし」は、“but”に訳すための必要条件ではあるが十分条件ではない。何故なら、“but”以外に “though”も考えられるからである。

[Sample 3] ① I think that high school students don't need to wear their uniforms at school. ② Surely wearing uniforms functions as a deterrent to wrongdoing. ③ And students may be able to take a pride in their schools by wearing uniforms. ④ However, wearing uniforms does not function as a deterrent. ⑤ For example, some stupid high school students wearing uniforms were smoking and drinking.

これは、高校生の学校での制服着用が是か非かという意見を学生に書かせたものである。評価できる点と改善すべき点がある。前者は多値的考え方を使っていることで、後者は bi-directional になっていることである。高校生の制服着用は、酒・タバコの抑制力にならないが、他のよくない行為の抑止力になっているとこの学生は記述している。この考え方が多値的考え方なのである。しかしながら、この学生の書いた中で下線部が矛盾している。第4文で述べていることの方が重要なので、第2文は、“--- wearing uniforms may function as a deterrent --- in a sense, ---” とすべきである。この誤りは、bi-directional の例となる。Oi & Uemura (1997) は、Kaplan (1966) の linear パターンを紹介し、日本人は反対の bi-directional パターンを多用するとしている。Linear パターンとは、“take one view of an argument and maintain it all the way through” ということである。

4. 3. 隠された前提推意

Sperber and Wilson (1986, 1995) は、推意 (implicature) を次のように定義している。

On the analogy of ‘implicature’, we will call on an explicitly communicated assumption an explicature. Any assumption communicated, but not explicitly so, is implicitly communicated: it is an implicature. By this definition, ostensive stimuli which do not encode logical forms will, of course, only have implicatures.

さらに、東森＆吉村 (2003) は、「発話の言語的解読から得られた論理形式を発展させたものではないもの」としている。小泉 (2001) は、次のような例をひいて説明している。

It will get cold. という英文は、it が食事、cold が冷たいを意味している時、「すぐにきて食事を食べてほしい」と断言できない。何故なら、「もう少しうまめばさめるから、さめてから食べてほしい」ともとれるからである。推意を、山本は推論を通して引き出される言外の意味としている。

[Sample 4] ① I went to Tokyo Disneyland with my friends. ② We had no money, so we took a night bus.

物語文 (narrative writing) を書かせた時、1人の学生が書いたサンプルである。この英文を書いた学生は、第2文の前半は、後半に述べていることの理由説明になっていると考えている。何故なら、接続詞で結ばれているからである。しかしながら、この前半と後半は、“so” という接続詞で論理的に繋がっていない。「お金を持っていなければ、夜行バスに乗れない」が常識だからである。山本は、日本語で繰り返しと省略が、英語では、言い換えと代名詞がそれぞれの文章展開の上で基本になっているとしている。文脈から、省略された常識は補うのが日本語の常識である。そして、「日本語の原則は英語でも原則として必要である」という二値的考え方を無意識に受け入れている。上記の英文は、“We had no money (to buy a ticket for the Shinkansen bound for Tokyo), so we took ---” となり、括弧の部分が省略されているのである。省略の理由は、Hinds (1990) によれば、次のように説明される。

Japanese is a reader-responsible language whereas English is a writer-responsible

language. The former means that readers are expected to fill in missing information and transitions while the latter places the burden on the writer to make main messages as transparent as possible.

[Sample 5] My family members are selfish, because their blood type is B.

この英文における暗黙理にしか伝達されていない想定は、それぞれ「血液型がBの人はすべてわがままである」である。この想定は誤りである。村田・巽（2003）は、想定を次のように定義している。即ち、以前に習得した事柄で特に疑問に思わない、当然と考えていることとしている。東森&吉村は、この推論の暗黙裡の前提として使われる推意を特に前提推意と定義している。このサンプルは、前提推意が正しくない例である。次の2つのサンプルは、相反する前提推意を示している。 [Sample 6] は小テストをよしとする意見、[Sample 7] はその反対が前提推意である。小テストに関しては、学生の評価は正反対の意見に分かれる。従って、たとえデータ（例えば、小テストが授業中によく実施される）が同じでも、前提推意が異なると結論は異なるのである。

以下の2つのサンプルも、サンプル1・サンプル2と同じ題で書かせたものである。

[Sample 6] ① The English education in my senior high school was good. ---- ② The second reason is the way of her teaching English. ③ She sometimes gave us a quiz that helped us to pass the entrance exam to college.

[Sample 7] ① The English education in my senior high school was not good. --- ② The second reason is the way of his teaching. ③ We had quizzes. ----

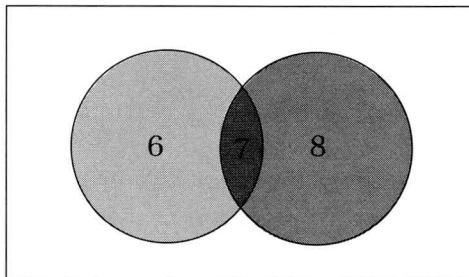
小テストを実施した授業と学生からよき評価を得た授業のそれぞれの集合は、下記の通りである。これは多値的考え方のベン図である。左の円は小テストを実施した集合を、右の円はよき評価を得た集合である。

図 (C)

6：小テストを実施し、よい授業という評価が得られなかった集合

7：小テストを実施し、よい授業という評価を得た集合

8：小テストを実施せずに、よい授業という評価を得た集合



[Sample 6] と [Sample 7] は、「小テストはよき授業の必要条件」、「小テストは悪しき授業の必要条件」というそれぞれの前提推意が隠されていて両方とも正しくない。「小テストがよき、または悪しき授業の象徴」という考え方は二値的である。次に、「高校生が学校

で制服を着用する必要があるかどうか」という題で、母語と英語の2つで自分の意見を述べさせたところ、次のような前提推意が明示されていない制服必要論を述べているサンプルがあった。

[Sample 8] ① High school is the scene of study for a future. ② So high school is not the scene to show student's individuality.

[Sample 9] ① If clothes are free, they take to dress up, so they come late for school.

[Sample 10] ① A sense of unity is produced by a student of senior high school wearing the same uniform.

[Sample 8]-[Sample 10] で、隠されている前提推意は、「私服を着用すると勉強ができない」「私服を着ることは、毎日着用する服を着替えることを意味し、遅刻の原因となる」、そして「私服を着用すると協調性は養えない」である。制服着用は、学校の成績を向上させ、遅刻をなくし、協調性を生むための必要条件か。答はすべて「ノー」である。制服を着用しなくても勉強ができる、遅刻がなく、協調性は養われるのである。さらに、[Sample 9] では、clothes are free というのは、「服は無料」という意味で、「服装は自由」という意味ではない。この誤りは論理的含意で説明できる。Free は、「強制されない」という意味と「無料」という意味がある。叙述用法を用いて主語が無生物の時は、「無料」という意味になる。「制服着用で勉強ができる、私服着用では勉強ができない」とか「私服着用に時間を要し遅刻の原因となるが、制服着用はそれほど時間がかかるない」とか「制服着用で協調性がうまれ、私服着用ではそれが生まれない」というのは、二值的な考え方の例である。

5. 母語による意思発表の事例

2002年、東京千代田区では、路上喫煙に対して、2000円の罰金を課すという条例を制定した。この条例に賛成と反対の立場のあることを説明し、学生の自分の意見を ascending order で述べさせた。母語で書かせた時、以下のような作文があった。[例1] は bi-directional (有標的誤り)、[例2] は、隠された前提推意 (無標的誤り) による誤りである。

[例1] ①自分が吸うことで通行人などにタバコがあたったりしたら大変なことなので、千代田区の決定は良いことである。 ②しかし、室内でも禁煙所が増えて肩身が狭いのに路上でも吸えないとなると喫煙者には吸えない事がストレスになってしまうので千代田区の決定には反対である。

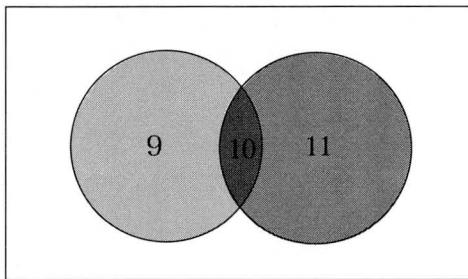
この学生は千代田区の決定に賛成か反対かわかりにくい。1つの理由は、主題文がないこと、もう1つの理由は、価値観の相反する断定の説明が、このパラグラフに記されていることである。コンドン (1972) によれば、断定の説明とは、自分の価値観を表明する説明である。

[例2] ①千代田区の決定に賛成である。②何故なら、たばこが子供にとって危険であるからである。喫煙がわれわれのからだに危険であることを理解していない。③千代田区の決定に賛成である。

この学生の誤りを次のベン図を使って説明する。「路上喫煙に反対の人はすべて千代田区のこの条例に賛成する」という隠れた前提推意に問題がある。左の円が路上喫煙反対の人々の集団で、右が千代田区の条例に反対の集合である。路上喫煙に反対の人は 9 と 10 に分類されるが、この学生は路上喫煙に反対の人が 2 つのグループに分類されることに気づいていなかったのである。即ち、路上喫煙に反対であっても、「こういうマナーに関する問題を権威に頼るのはよくない」とか、「周囲の区や市に迷惑がかかる」という理由で、千代田区のこの条例には賛成しない人（集合 10）もいるのである。千代田区の決定に反対する人は、路上喫煙を容認する人（集合 11）と反対する人（集合 10）に分かれる。路上喫煙反対は、千代田区のこの条例に賛成するために、必ずしも必要条件ではないのである。即ち、路上喫煙に反対する人がすべて千代田区のこの条例に賛成すると考えるのは二値的考え方であり、この学生の誤りの原因は、「路上喫煙に反対する人は二分される」という隠れた前提推意を認知していなかったからである。下図は、それぞれの集合を表している。

図 (D)

- 9：路上喫煙に反対で千代田区の条例に賛成の人々の集合
- 10：路上喫煙にも千代田区の条例にも反対の人々の集合
- 11：路上喫煙を容認し千代田区の条例に反対の人々の集合



6. データ分析一

下記の表に示す 3 つのテーマについて、4 つの論証文として 39 名の学生に意見を書かせた。“English Education”は、学生の出身高等学校の英語教育についての意見を英語で述べさせたものであり、「千代田区条例」は、路上喫煙者に罰金を課するという条例に対する意見を日本語で述べさせたものである。“Wearing uniform”と「制服」は、高校生が学校で制服を着用する必要があるかどうかについての意見を英語と母語でそれぞれ書かせたものである。学生には、この順序で自分の意見を書くという課題を課した。この 39 名の学生は、2005 年度前期の最後の授業で実施したプレースメント・テストの結果に基づいて、「上位」に位置した学生のみである。本学の学生を有機的にクラスわけするため、英検 3 級の問題 50 点（熟達度テストの機能を果たす）と前期の授業の復習問題 50 点（到達度テストの機能を持つ）の合計 100 点で実施した。この 39 名の平均点は、85.7 点であった。4 つの論証文に関して、(1) 論理的含意 (2) 隠れた前提推意 (3) two positions vs one position、(4) GS vs SG、(5) linear vs bi-directional の 5 点で誤りの数を数えたものである。(3) は、自分の意見を言う前に相手の意見を論理的に述べているかどうかである。なお、“English Education”という表題に関しては、賛成意見のみ、反対意見のみ、賛成する点もあるが全般的に賛成できないとか、賛成できない点もあるが全般的に賛成であるという 4 つの立場

が予想されたので、two positions についてはチェックはしていない。(4) は、主張を最初に述べてから、それをサポートする文が配置されているかどうか、主題文が抜けている場合、さらに、主題文が正しく選択されているかどうかもこの部門である。(5) とは、具体的には主題文と結論で述べている内容が異なる場合、ascending order で内容が展開されていない場合であり、主題文のあとすぐに “but” という接続詞でつながっている誤りはこの部門に属する。

	言語内誤り	言語間誤り			
		無標的な誤り		有標的な誤り	
		論理的含意	隠れた前提推意	One Position vs Two Positions	SG vs GS
English Education	1	9	-----	0	10
Uniform	3	14	-----	2	7
千代田区条例	2	12	8	6	5
制服	0	22	4	2	2

この表から言えることは、有標性の高い3種類の誤りでは、母語でも英語でもほぼ改善されているが、無標的な誤りは母語でも英語でも改善されたとは言えない。むしろ悪くなっている。無標的な誤りの数が有標性の誤りのそれよりも多い。これらは言語転移によると言える。無標的な誤りの分析は、隠れた前提推意において、より多值的考え方への移行と必要条件・十分条件の理解に頼らなければならないからである。有標的な誤りでは、母語における誤りの減少とともに英語のそれもほぼ減少し、無標的な誤りでは、母語のそれが増えれば英語でも増えている点で、母語におけるメタ認知力が英語に影響を与えていると言える。

7. 結論

母語によるメタ認知力を高めることは、二值的考え方から多值的考え方へ移行することであり、これは必要・十分条件の理解がその手段になりうる。さらに、ベン図が、必要・十分条件の理解を助ける。この必要・十分条件の理解は、無標的な誤りの改善に有効である。学生の書いた英語と母語の論証文を分析すれば、無標的な誤りの改善の方がむずかしいことがわかる。何故なら、隠された前提推意を見つけ、それが二值的考え方であるかどうかを、必要・十分条件を使って検証するという母語によるメタ認知力をより必要とするからである。こうして、母語によるメタ認知力を向上は、将来英語を使わない日本人大学生にとつても、英語学習の大きな動機となりうる。

参考文献

- 大井恭子「英語で学ぶと英語を学ぶ」『英語青年』 2004年12月号 540-541
 大喜多善夫『応用言語学』 京都 昭和堂 2002
 田中実「語彙の習得」小池生夫監修 SLA 研究会編 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』 東京 大修館 1996 79-80
 吉岡元子「リーディング」小池生夫監修 SLA 研究会編 『第二言語習得に基づく最近の英語教育』 東京 大修館 1996
 小泉保編『入門語用論研究』東京 研究社 2001
 小室直樹『数学を使わない数学の講義』東京 WAC 2005

- ジョン・コンドン 『ことばの世界』 齋藤美津子 横山絃子訳 東京 サイマル出版会 1972
橋内武『ディスコース』 東京 くろしお出版 2000
東森勲・吉村あき子 『関連性理論の新展開』 東京 研究社 2003
山本英一 『「順序づけ」と「なぞり」の意味論・語用論』 大阪 関西大学出版部 2002
読売新聞 大学全入時代 2004年7月23日
リチャード・ポール／リンダ・エルダー 『クリティカル・シンキング』 村田美子・巽由香子訳 東京
東洋経済新報社 2003
- Arnaudet, M. and B.E.Barrett. (1981). *Paragraph Development*. New York: Prentice Hall.
- Guest, M. "Mark My Language" *Daily Yomiuri* 18 July. 2003.
- Guest, M. "Japan's Struggle with English---Why?" *Daily Yomiuri* 17 Feb. 2006
- Hayakawa, I. (1978). *Language in Thought and Action*, 4th. Ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Hinds, J. (1990). "Inductive, Deductive, Quasi-inductive: Expository Writing in Japanese, Korean, Chinese, and Thai. In U. Connor and A. Johns (ed.)" *Coherence in writing*. Washington, D.C.: TESOL Publications. 87-109
- Kaplan, R. (1966). "Cultural Thought Patterns in Intercultural Education" *Language Learning* 16 1-20
- Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: where we are now. *Studies in Second Language Acquisition* 2. 37-59
- Oi, K. and T. Kamimura.(1997). "A Pedagogical Application of Research in Contrastive Rhetoric" *JACET Bulletin* 28 66-68
- Sperber, D. and D. Wilson.(1986/1995). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
(内田聖二・中達俊明・宋南先・田中圭子訳(1993)『関連性理論：伝達と認知』 東京：研究社出版