

## 英語学習入門期の指導についての一考察

### — Comprehension-oriented Approach の立場から —

広島大学附属中・高等学校

伊 東 治 己

#### 1 はじめに

これまで数多くの外国語教授法が提唱されてきたが、そのほとんどが入門期における指導法に関するものであったと言っても過信ではない。このことは、ことばの学習において入門期での学習がいかに大切であるかを端的に物語っている。さて、数ある教授法の中で Audio-lingual Method (以下 ALM と略す)は、戦後の日本の英語教育、特に中学校での英語指導に大きな影響力を及ぼした教授法である。ALM は、言語の本質は音声であるとする構造主義的言語観と、人間の言語行動も刺激・反応の公式によって説明できるとする行動主義的学習観に基づき、聞くことと話すことを中心にできるだけ多くの練習の機会を学習者に与えることによって、外国語の音声的・統語的パターンを習慣化することに主眼を置いている。その結果、学習者は最初から mim-mem や pattern practice のような形での oral practice (口頭練習)を集中的に課せられる。わが国の中学校の場合でも、文型練習に励む生徒の声が各教室にこだまする姿が、英語教育の理想像としてとらえられてきた。しかし、現実に中学1年生を教えてみると、多くの生徒が習慣形成の域に達するまでに息切れがし、英語への興味を失っていく。入学当初抱いていた英語という未知の教科に対する期待感もいつの間にか萎んでしまい、ついには幻滅感へと変容していく。頭ではわかっているのに口に出して言えない時の生徒のもどかしさが直に伝わってくる。基本的事項の学習を徹底するという意図の下、教材の簡易化が進んでいるが、これがかえって英語を味気ないものになっているのではなかろうか。本稿は、中学1年生を実際に教えてみて感じたこのような素朴な感想・疑問を出発点とし、入門期での口頭練習は好ましくないとする最近の新しい動きに刺激されて、入門期においてはどのような学習活動が望ましいかを、学習者内部で進行する学習過程に注目しながら考察したものである。

#### 2 Comprehension-oriented approach の抬頭

ALM は、習慣形成の観点から、学習開始当初から集中的口頭練習を通して学習者に外国語を話すことを要求するという点において、production-oriented approach であると言える。一方、まずは外国語をたくさん聞かすことによって理解力を養い、口頭練習は十分な理解力がつくまでは行うべきでないとする考えもある。こちらは、理解力重視という点において、comprehension-oriented approach (以下 COA と略す)と呼ぶことができる。

最近、この COA の立場に立つ外国語教授法が人々の注目を集めつつある。そのひとつに、J.J. Asher によって開発された Total Physical Response Approach (TPRA) がある。これは、教師から出される命令に対して体全体をつかった動作で反応することによって外国語を学習していく方法で、これまでもロシア語・日本語・スペイン語・ドイツ語等を対象にした実践例がいくつか紹介されている。対象者も子供から大人まで様々である。具体的には、日本語を例にとれば、教師が「立て」と言うと、学習者は即座に教師といっしょに立つ。「歩け」と言われれば、全員一斉に歩く、その他、「飛べ」「回れ」「かがめ」といった命令が矢継ぎ早に出される。そ

れが済むと次には、教師は動かず学習者たちだけで反応するように求められる。命令文も1語から2語、3語と次第に長くなっていく。そして、かなり複雑な命令文でもスムーズに実行できるようになると、今度は命令を出す側に立って、教師や他の生徒を動かすように勧められる。この段階で初めて学習者は外国語を話すことになるのだが、決して強制はされない。読むことと書くことの組織的な指導は行われず、あくまで外国語を聞くことが主要な学習活動になっている。

H. Winitz と J. Reeds は、Optimized Habit Reinforcement (OHR) Method という、問題解決学習を取り入れた理解中心の教授法を開発している。対象は大学生で目標言語はドイツ語である。

OHR とはドイツ語で「耳」のことで、この教授法の性格を象徴的に示している。つまり、学習者はただドイツ語の発話を聞いて、それを特別製の機械に組み込まれているスクリーンに写し出される絵と結びつけることを要求されるだけである。スクリーンは4つに仕切られており、ひとつの発話に対して4つの異なる絵が写し出される。学習者はその4つの絵の中から1つ正しい絵を選び出すことによって発話の理解度をテストされる。ただし、学習開始当初は、1つの発話に対して絵も1つしか示さない。学習が進むにつれて2つ、3つ、4つと絵の数が増え、選択の幅が広がっていき、問題解決の要素が次第に濃くなっていく。また、刺激としての発話も最初は名詞1語からなっているが、徐々に句・文へと拡大していく。1つの発話を処理するための所要時間は10秒で、立案者は、学習者がドイツ語を聞いてスムーズに理解できるようになるまでには約200時間、このような学習を続ける必要があると予測している。

V. A. Postovsky は、最初から文字を利用することによって入門期の一定期間口頭練習を遅らせる方法を勧めている。そして、その有効性を、彼がカリフォルニアにある Defense Language Institute, West Coast Branch (DLIWC) で行った実験 (Postovsky 1974) によって実証している。被験者は DLIWC のロシア語コース (1日6時間で12週間) に参加した18才から24才の軍人で、統制群と実験群に分けられた。統制群は、ごく普通の ALM による訓練を受けた。つまり、訓練開始当初から習慣形成をめざした集中的な口頭練習が行われた。一方、実験群は、12週間のうちの最初の4週間は、全然口頭練習を受けず、2週間の移行期間のあとの後半の6週間は統制群と同じく ALM による訓練を受けた。ロシア語を話すことを禁止された最初の4週間は、すべて書くことによって反応するように求められた。6週間目と12週間目の2回、4技能それぞれの到達度を測るためのテストが実施された。その結果、両方のテストにおいて実験群が統制群より4技能すべてにおいてすぐれていた。その中でも注目すべき点は、1回目のテストで、最初の4週間全然口頭練習を受けなかった実験群の方が、初めから集中的に口頭練習を受けてきた統制群よりもスピーキングの成績が良かったことであろう。

この他の例としては、カナダの R. Gauthier によって開発された Tan-Gau Method (Postovsky 1974) があげられる。これは英語を母国語とする学習者にフランス語を教えるための教授法で、学習者に十分な理解力がつくまでは、教師はフランス語を話すのが、学習者は母国語の英語で反応するという変則的 Bilingual method を採用している。さらに、J. Olmsted Gary (1978) は、前述した3つの方法をうまく融合して、listening approach という形にまとめている。このように、COA と言っても、その形態は様々であるが、外国語学習の入門期においては、理解力の養成に重点を置くべきだという点では意見が一致している。そこで次に、何故入門期では理解に重点を置かなくてはいけないか、その理由を考えていきたい。

### 3 Comprehension-oriented approach の主張

#### (1) 理解が運用に先行する

人間が営む言語活動は、理解 (comprehension) と運用 (production) の2面をもっている。しかし、言語が習得される過程においては、理解が運用に先行する。それもただ時間的に先行するというだけでなく、理解力の発達が運用力が発達するための必要条件となっている。この理解先行の原則は言語学習一般の真理で、母国語・外国語の別なく、また、学習者が子供の場合でも大人の場合でも、常に見られる。たとえば、母国語習得の場合、最初のことばを話すまでに、幼児はかなりの時間を大人のことばを聞くことに費やしているし、いわゆる電報文しか言えない段階の子供でも、文法的にかなり複雑な文を理解できることが報告されている (Winitz and Reeds 1973: 296)。一般に、母国語の場合、最低6ヶ月は理解が運用に先行すると言われている (Carroll 1973: 356)。この理解と運用の発達のズレを外国語学習においても尊重すべきだという考え方自体、決して新しいものではない。たとえば、Palmer (1919, 1968: 46-49) は母国語習得における incubation period の存在を認め、それを外国語学習にも適用すべきだという立場から、次のような提案を行っている。

We would suggest that one of the essential principles of all methods designed on the 'natural' basis should be never to encourage nor expect the active production of any linguistic material until the pupil has had many opportunities of cognizing it passively.

しかし、その後構造言語学が発達する過程で生まれた speech primacy の原則を外国語の指導に生かそうとする動きの中で、理解先行の原則は speech primacy の原則に一歩ゆずる形になった。その結果、listening, speaking, reading, writing の順に指導して行くべきだとする natural sequence の考えが生まれ、さらに、正しい学習態度・習慣を養うためには最初文字を見せずに声だけによる学習を行うべきだという立場から、prereading period が設けられるようになった。しかし、この natural sequence の考えは、母国語の習得過程を表層的にとらえているにすぎず、理解先行の原則からすれば、問題をはらんでいる。この点を明確に指摘しているのは Chastain (1976: 279) で、次のように述べている。

The decision to include a prereading period at the beginning of the language-learning sequence no longer seems to merit the relative importance that it used to have. On the other hand, it is logical to assume that the receptive skills, listening and reading, precede the productive skills, speaking and writing, in the language-learning process.

また、Benson & Hjeltn (1978: 85) は、decoding と encoding の対比によって理解先行の原則を次のように説明している。

... language learning is an integrative process initially requiring contextual decoding of the meanings of new utterances before meaningful and creative encoding can take place.

さらに、Postovsky (1974: 230) は、decoding において要求される recognition knowledge の発達が、encoding において要求される retrieval knowledge の発達の前提条件となるという心理学上の真理を踏まえて、理解が運用に先行することを強調している。Winitz & Reeds (1973: 296) は、理解が運用に先行するという事実は人間の脳の機能的特質であって、言語教育上の鉄則であると考えている。

## (2) 言語規則は理解を通して内面化される。

ALM では、言語は a set of habits とみなされ、言語習得は習慣形成の過程としてとらえられている。しかし、言語学や言語習得の研究が進むにつれて、今日では、言語は a set of rules とみなされ、言語習得も仮説の設定・検証のくりかえしによる言語規則の内面化 (internalization) という極めて創造的な過程としてとらえられるようになった。さて、この言語規則の

内面化は、ことばを理解する過程で進行するものであり、運用は直接には関与しないというのが COA の主張である。ALM では外国語の運用こそ外国語学習のかなめであると考えられているが、COA ではむしろ “an end result of complex and mostly covert processes which constitute linguistic competence” (Postovsky 1974:229) とか、あるいはもっと端的に “a result, not a cause of language learning” (Gary 1978: 192) とみなされている。

このように、ことばの運用が言語規則の内面化には直接関与しないことを裏づけるものとして、Lenneberg (1962) の失構語症に関する事例研究をあげることができる。これは、先天的な発音器官の欠陥のため全く話すことのできない 8 才の男の子がなんら支障なく母国語が理解できるようになったという報告で、言語習得にとって本質的なのは理解するという活動であって、話すことは必ずしも必要でないことを実地に証明している。

(3) 入門期での口頭練習は有害である。

入門期における口頭練習は、ただ単に理論的に無理があるだけでなく、自然な環境の中での L<sub>2</sub> 学習には起こりえない弊害をいくつか伴う。まず第 1 に、口頭練習を最初から行っていった場合、学習者の頭の内部で進行する学習過程が阻害されてしまう。具体的には、最初から、外国語を聞いて理解することだけでなく同時に話すことも要求されると、学習者はとかくうまく言えるかなという不安の中で個々の文の表層的な複雑さととられ、本来の目的である個々の文の背後にある文法規則の体系的な理解まで手が届かない。また、口頭練習を受けている間、学習者は与えられた言語材料を直ちに再生できるように自分の短期記憶の中に留めておかななくてはならない。このため、学習者の短期記憶は絶えず過重気味で、外国語の学習が順調に進まなくなる。なお、聞くことと話すことの両方に同時に神経を集中しなければならない学習者の心理的負担や、他の生徒の前であまり自信のない外国語を話すことにまつわる心理的ストレスも決して無視できない。

第 2 に、入門期での口頭練習は母国語からの干渉を増幅する傾向がある。母国語の音韻体系にない外国語音を聞くと、無意識のうちにそれによく似た母国語音にすりかえて聞いてしまうという現象は、母国語からの干渉の一例としてよく知られているが、実際、この種の外国語音と母国語音のすりかえは、むしろ外国語を話す時に多く見られる。つまり、母国語からの干渉は理解よりも運用において多く見られるのである。そして、この種の現象は音声面だけでなく、文法、意味も含めてことばのあらゆる面において見られる。まだ十分身につけていない外国語を使おうとすれば、自信のなさも手伝って知らず知らずのうちに、すでに習慣化している母国語のパターンにひきずられてしまうのである。

第 3 に、入門期において口頭練習を行うと、初心者特有のいわゆる *classroom dialect* が定着してしまう。ALM では、教師のモデルを聞くだけでなく、自分も含めた生徒の発話を聞くことも重要な *listening* 活動とみなされている。実際、口頭練習が多く用いられる授業においては、学習者は教師のモデル以上に自分たちが話す外国語の方を多く聞くことになる。しかし、入門期の学習者の発話は、上で触れた母国語からの干渉も手伝って音韻的にかなり歪曲されており、結果的には *classroom dialect* が形成される。そこで、入門期において口頭練習をすればするほど多量の *classroom dialect* を学習者は吸収することになる。この *classroom dialect* が一旦定着してしまうと、自然な場で *native speaker* によって話される外国語を理解する際には、それが障害となってしまふ。その結果、教室で耳にする外国語はスムーズに理解できるが、*native speaker* の話す外国語は、たとえ語法的にも内容的にも簡単なものであっても全く理解できないという事態も起こってくる。

(4) Speaking readiness の存在

いかなる学習であれ、それが効果的であるためには、学習者の中にそのためのレディネスが形成されていなくてはならない。これは学習心理の鉄則であり、ここで問題にしている口頭練習とて例外ではない。この点について、Olmsted Gary (1975: 89) は次のように述べている。

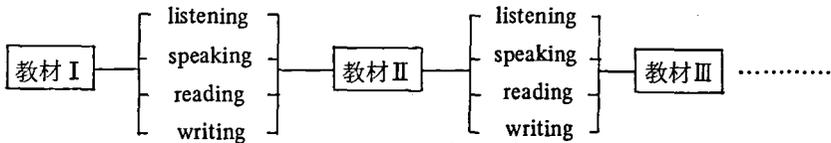
In order to effectively speak a language, children or adults must feel "ready" — both perceptually and psychologically. Perceptually, language learners must have some comprehension of the language system they are trying to internalize. Psychologically, they must feel comfortable about using the language productively. Thus, they should not be forced to speak before they are perceptually and psychologically ready.

この speaking readiness の原則が厳格に守られている実例として、Olmsted Gary は、コロンビアとブラジルの原住民の文化を研究した人類学者 Sorenson の報告を紹介している。その報告によれば、その地域の原住民の間では外国語を流暢に話す能力が社会的に高く評価されている。その彼らが、外国語を学習する場合、最初はいっさい外国語を話そうとはせず、ただ聞くことだけに徹し、外国語の発音や文法にできるだけ早くなじむように努める。しかし、一旦外国語を話し始めると、まことに正確かつ流暢に話す。一見、彼らの学習法は目標と矛盾するように見えるが、実は、外国語の流暢な運用が社会的に重視されているからこそ、まちがいを犯す危険性がある間は、外国語を話すのを見合せ、もう大丈夫と確信して初めて話し出すのである。母国語習得の場合でも、これほど極端ではないが、子供は最初のことばを話すまでは、むろん意識はしていないだろうが、周囲の大人が話すことばにじっと耳を傾け、なるべく早くそのことばになじもうとしているのである。

4 COA の視点からの中1英語指導の見直し

(1) 入門期における Listening Comprehension の重要性

COA では入門期における望ましい学習活動として receptive skills の学習、その中でも特に、listening comprehension (以下 LC と略す) が重要視されている。わが国の中学校の場合、「外国語は中学校で初めて履修する教科であることから、外国語を聞いたり、話したり、読んだり、書いたりする能力が、いずれにも偏ることなく養われること」(中学校指導書外国語編〔開隆堂〕P. 3) になっている。つまり、最初から4つの指導をバランスよく円満に指導していくことになっており、次のように図式化される。



これは、なるべく多くの感覚に訴えた方が記憶しやすいということや、生徒の学習型(聴覚型・視覚型・運動型等)の多様性、および使うことによる動機づけの強化などを考慮しての結果であろうが、COA の立場からみた場合、次のような問題点を含む。まず、理解が運用に先行するという学習過程に則していない。3.(3)で触れた口頭練習にまつわる弊害をまぬがれることもできない。さらに、理解と運用のスコープのちがいが、つまり、われわれは自分が実際に使うことのできることば以上のことばを理解できるという言語生活上の真理も無視している。なるほど、学習開始当初は理解と運用の差はないと考えることができるかもしれないが、母国語習得の場合でも、いわゆる電報文しか言えない段階の子供が文法的にかなり複雑な文も理解で

きることが知られている。むしろ、母国語にしても外国語にしても、学習開始当初の方が理解と運用のズレは大きいのではなからうか。

その点はさておき、COAのように入門期における学習活動をLCだけに限定すれば、口頭練習にまつわる弊害をすべて解消できるだけでなく、利点もある。たとえば、学習者の記憶への負担が軽減され、その分学習が促進される Asher *et al.* (1974: 30) によって実証されているように、LCから他の3技能への転移が見られる。他の生徒の前で話すことに伴う心理的ストレスや緊張から解放され、気楽に学習に参加できる。理解するだけでよいので、比較的短期間に多量の言語材料が消化される。さらに、LC自体、日常のコミュニケーションにおける必要度はspeakingよりも大きく、今後ますます重視されるべき技能である。

また、LC中心の学習活動を展開するからといって、学習が受身的になると考えるのはまちがいである。とかくLCは、表層的部分だけを見て passive skill とみなされがちだが、実際に聞き手の頭の中で起こっているのは極めて能動的過程で、active skill と考えるべきである (Rivers 1968)。COAの立場にある Benson & Hjelt (1978: 88) はLCを次のように定義している。

... listening comprehension is a highly integrative skill which demands conceptualization of the phonological, grammatical and lexical data into an internal competence or an expectancy grammar (Oller 1974). This competency is an essential prerequisite to oral communication and appears to be tightly integrated with all language skills, both receptive and productive.

このような性格をもつLCを教室で指導していく場合、教師は、学習者がただ漠然と外国語に耳を傾けるのではなく、あくまで学習に能動的に参加できるように配慮しなければならない。学習者が明確な問題意識をもって外国語を聴き取るように工夫しなければならない。そのため、AsherのTPRAでは命令に対して動作で反応するという形式が、Winitz & ReedsのOHRでは絵をつかった問題解決という形式が、さらに、Postovskyの実験コースでは dictation を含む文字を使った練習形式が用いられているのである。動作を利用する利点を Asher *et al.* (1974: 30-31) は次のように説明している。

When language input is organized to synchronize with the student's body movement, the second language can be internalized in chunks rather than word by word. The chunking phenomenon means more rapid assimilation of a cognitive map about the linguistic code of the target language. As the code is internalized, it acts as an "advanced organizer" to facilitate the storage of information as, for instance, in the naming stage when the student begins to ask questions.

また、Winitz & Reeds (1975: 24) は、問題解決学習を "the most effective procedure to teach the internalization of grammatical rules" と考えており、Postovsky (1974: 238) は、文字を使うことによって目標言語の文法構造の学習が強化される点を強調している。実際の授業では、これらの利点を生かし、かつ、視覚型、聴覚型、運動型のいずれの型の生徒の要求にも答えられるように、多様なLC活動を展開していかなくてはならない。

## (2) 理解のための教材づくり

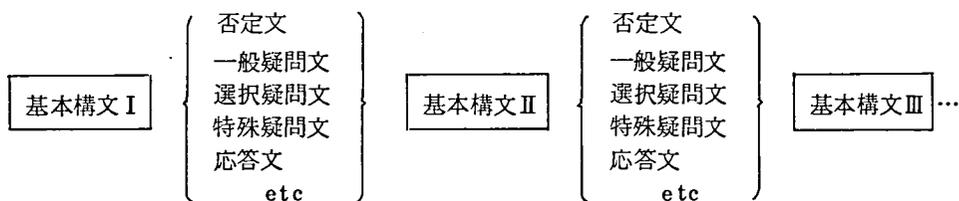
COAが成功するためには、学習者が能動的に学習に参加できるように、多様なLC活動を準備することと同時に、どのような教材を学習者に聞かせるかが重要なポイントとなる。昭和54年4月に中1対象にCOAを試験的に実施してみたが、みごと失敗した経験がある。その時わかったことは、現行教科書はCOAに全く向いていないということだった。現行教科書は、4技能円満指導の線にそって、語い・語法をなるべく基本的なものだけに精選し、そのかわり

すべてを produce できるまで訓練するという意図で作られている。その意味で、現行教科書は運用のための教材で、その中に含まれる語いはすべて active vocabulary であると言える。

一方、COA においては到達目標を理解の段階に留めることによって、量的にも質的にも豊富な言語材料が比較的短期間のうちに提示される。たとえば、TPRA の場合、最初は「立て」とか「飛べ」といったごく簡単な命令文が使われるが、学習を開始してから30分後にはもう、「いすから立って黒板のあなたの名前を消せ。」とか「彼の名前を鉛筆でこの紙に書け。」といった語法的にも内容的にもかなり複雑な命令文が使われる。このように、COA においては学習者は最初から内容のある発話に多く接することができる。そして、それらの発話を理解していく過程で、目標言語の文法体系が内面化されていくのである。もし、現行教科書のように学習者が接する言語材料が極めて限られている場合、文法体系の内面化に必要な generalization も categorization も起こりえない。ソシュール流に言えば、関係の体系としてのことばが理解されるためには、学習者が隠された関係に気付くだけの豊富な言語材料が必要なのである。因に、現行教科書 (NEW HORIZON Bk 1) と OHR 用教材を量的に比較すると次のようになる。

	単語総数	文(発話)の総数	訓練時間
HEW HORIZON	約 360	約 630	87時間 30分 (50分×3回×35週)
OHR	498	3,104 (ただし当初は一語文)	8時間 36分 (10秒×3,104回)

質の面においても両者の間にはちがいが見られる。現行教科書の場合、制限された語いの中で、ひとつの基本構文に対してできるだけ多くの変形操作を要求することによって当該構文の定着をはかろうとしている。図式化すれば次のようになる。



一方、OHR の場合、Winitz and Reeds (1973: 299) は、教材編成の基本方針を次のように説明している。

Our intention is to limit the complexity of sentences to base structures, as defined by Chomsky (1965), for example, until a considerable number of vocabulary items, perhaps about 3,000 content words and all function words, are learned. Our only deviation from base structures will be the following: w-questions, prepositional phrases, conjunctions, pronoun substitutions and adj + N.

つまり、変形操作はなるべくおさえるかたわら、基本構文に対して多彩な語いをつかってできるだけ多くの例文を示すことによって、当該構文の定着をはかろうとしている。現段階では、どちらがいいとも言いかねるが、ただ現行教科書の方法だと、言語材料が内容的に乏しいだけでなく、学習がかなり操作的になることが予想され、必要以上に個人差が生まれるのではなからうか。

### (3) 基礎学力観の転換

上で触れた指導法のちがいも教材編成のちがいも、結局は何を基礎学力と考えるかのちがいから派生したものである。今回の中学校学習指導要領改訂にあたっては、「基礎的・基本的な事項に精選すること」と「言語活動の基礎を養うことを一層重視」することが、外国語科改訂の基本方針とされた。このことから、中学校での英語指導が英語の基礎づくりを志向しているのがよくわかる。因に、学習指導要領の外国語科の目標の中では、「外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養う」こととうたわれている。英語科の学年目標の中では、この基礎的な能力が、初歩的な英語を聞いたり話したり、初歩的な英語の文を読んだり、初歩的な英語を用いて文を書いたりできる力と、さらに詳しく説明されている。このことから、学習指導要領の中では、基礎の概念がどちらから言えば言語材料に向けられていることがわかる。そこで、学習指導要領の言わんとする言語活動の基礎とは、基礎的(初歩的)な言語材料を用いて言語活動ができる力と考えることもできる。つまり、言語材料を限定された言語活動である。この基礎を養うため、教室では4技能すべてにわたる初歩的な英語をつかっただけの学習活動が展開される。

これに対して、COAでは基礎の概念が、言語材料よりもむしろ理解が運用に先行するという言語学習の心理的プロセスに向けられており、外国語を聞いてスムーズに理解できる力こそ、言語活動の基礎であると考えられている。この基礎を養うため、教室では多彩なLC活動が展開されることになる。そして、このLC訓練の過程で学習者によって内面化された言語規則こそ、真の基礎学力だと考えられている。

## 5 おわりに

今回の発表は、あくまで問題提起であって、入門期における学習活動を考えていく上でのほんの第1段階にしすぎない。今後、COAの理念を教室での授業の中に具体化していくために、上での考察を実証的研究へと発展させていかなくてはならない。たとえば、理解から運用へ移行していくのは、学習開始後のどの時点が最も適切なのか。その間、一体どのような教材をどれだけ、どのように教えてゆけばよいのか。あるいは、TPRAにしてもOHRにしても少人数の学習者を対象にしているが、日本の中学校のように多人数の学習者を対象にした場合でも同じような効果が期待できるのか。さらには、理解中心の学習活動で、英会話志向の日本の中学生に十分なモチベーションを与えることができるのか、などまだまだ多くの問題が残されている。現在、これらの問題の解答を見つけるための実験を計画中であり、その実験で使用する教材の作成に追われている。標準時間数の減少にとまらぬ、われわれを取りまく環境はますます厳しくなりつつあり、従来の習慣形成をめざした指導の限界も指摘されつつある。その中であって、ここで紹介したCOAは、われわれに従来の方法に代わる新しい可能性を提供してくれるのではなからうか。

### References:

- Asher, J.J. (1969) "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning," *MLJ*, 53, 1, 3-17.
- . (1972) "Children's First Language as a Model for Second Language Learning," *MLJ*, 56, 3, 133-139.
- Asher, J. J., Kusudo, J.A., & Torre, R.D.L. (1974) "Learning a Second Language through Commands:

- The Second Field Test," *MLJ*, 58, 1-2, 24-32.
- Benson, P. & Hjeltn, C. (1978) "Listening Competence: A prerequisite to Communication," *MLJ*, 62, 3, 85-89.
- Carroll, J.B. (1973) "Some Suggestions from a Psycholinguist," *TESOL Q*, 7, 4, 355-367.
- Chastain, K. (1976) *Developing Second-Language Skills: Theory to Practice*. (2nd ed.) Chicago: Rand McNally.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT.
- Fries, C.C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Lado, R. (1964) *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Lenneberg, E.H. (1962) "Understanding Language without Ability to Speak: A Case Report," *Journal of Abnormal Social Psychology*, 65, 6, 419-425.
- Oller, J.W., Jr. (1974) "Expectancy for Successive Elements: Key Ingredient to Language Use," *Foreign Language Annals*, 7, 4, 443-452.
- Olmsted Gary, J. (1975) "Delayed Oral Practice in Initial Stages of Second Language Learning," in M.K. Burt & H.C. Dulay (eds.), *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*. Washington, D.C.: TESOL, 1975, 89-95.
- (1978) "Why Speak If You Don't Need To? The Case for a Listening Approach to Beginning Foreign Language Learning," in W.C. Ritchie (ed.), *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications*. New York: Academic Press, 1978, 185-199.
- Palmer, H.E. (1917, 1968) *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London: Oxford University Press.
- Postovsky, V.A. (1974) "Effects of Delay in Oral Practice at the Beginning of Second Language Learning," *MLJ*, 58, 5-6, 229-239.
- (1975) "On Paradoxes in Foreign Language Teaching," *MLJ*, 59, 1-2, 18-21.
- (1977) "Why Not Start Speaking Later?" in M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro (eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents, 1977, 17-26.
- Rivers, W.M. (1968) *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Winitz, H. & Reeds, J.A. (1973) "Rapid Acquisition of a Foreign Language (German) by the Avoidance of Speaking," *IRAL*, 11, 4, 295-317.
- (1975) *Comprehension and Problem Solving as Strategies for Language Training*. The Hague: Mouton.