

言語理論と英語教育(16)

—第二言語習得研究から見た英文法指導のあり方—

田 中 彰 一

Linguistic Theory and English Teaching (16) —Grammar Teaching in the SLA Research—

Shoichi TANAKA

Summary

This paper is concerned with the grammar teaching that should be developed in the light of the second language acquisition (SLA) research. I argue that grammar should be taught explicitly in Japanese since it will be the most effective teaching in English education in Japan. Given the claim that learners develop their own interlanguage (IL) for English, they are seen as actively involved in grammatical errors based on their own rules in IL. Teachers should have them notice the gap between their IL and English.

Key words: grammar teaching, interlanguage, errors, feedback, focus on form

1. 英文法指導の考え方¹

現在広く行われている中学校以降の英文法指導の原則は、(a)「英語の構造的規則に関する明示的な知識を与え、理解させる」ことであろう。それ以前の旧来のアプローチは、(b)「構造的な規則をただ練習、暗記させることで慣れさせる」というやり方であり、英文法不要論を導くような大きな批判を招いた。そのため、近年は、構造と意味と機能の三位一体の視点が重要であるとされ、(c)「現実の英語コミュニケーションを想定した活動の中で構造的な規則を自然に身につけさせる」という方針に移行した。

しかしながら、実際には、(c)の指導の効果が薄く、活動はできても英語を読めない書けない学習者が多く出たことから、大きく(a)や(b)への揺り戻しが最近は見られるようである。現実的には、(c)を指向しながらも、(a)と(b)を適宜取り入れた指導を考えている先生方が多いようである。(馬場(2008))

そもそも言語コミュニケーションに必要な要素は、構造と意味と機能であり、その3要素を適切に結びつけることができれば、メッセージの理解と発信において、ほぼ問題はないはずである。文法は、語句や文の組み立て方、結合をおこなう際の「決まりごと」「約束ごと」である。

日本の英語教育の実情では、(i)教室外では日本語がほぼ100%使われている社会であるこ

と、(ii) 英語が言語類型的に異質な言語である²こと、(iii) 一授業の学習者の数が多いこと (30~40名)、(iv) 授業時間数が少ないこと³から、効率的な英語教育を考えると、そうした「決まりごと」、つまり文法規則を日本語で⁴明示的に指導しなければならないのは当然の帰結と言えるであろう。(加藤 (2009), JACET 教育問題研究会 (2005))

しかしながら、そうした明示的文法指導の一部がこれまで批判されてきたことも衆知の事実である。その要因を考えてみよう。中学校から始まる「英語科」の教科書は文法構造に基づく配列をとっている。そのため、英語の授業手順が、「決まりごと」に習熟するための英語の提示とその練習に終始することが多い。その結果、学習者には英語が形式だけの「記号の配列」のようになってしまったのではないだろうか。そして「ことばとしての英語」の感覚が薄れてしまい、英語を使うには「役に立たない」とされてしまったのである。理想的には練習のあとに、実際の使用場面が設定されて英語を使ってみるという機会がことばとしての英語の習得を促すであろうが、実情では時間的な余裕がないためほとんどの授業は練習までで終わっているのではないだろうか。

これは、「学習言語」としての英語の形式的側面を強く出し過ぎてしまった結果であるとも言える。上で述べたように、言語能力を身につけるにはその言語の構造と意味と機能の三つの側面が必要である。「生活言語」としての英語の側面を意識させる英語指導の中で文法指導も考える必要がある。

本稿は、このような実情を踏まえて、第二言語習得 (以下 SLA) 研究の基本的な考えに基づくならば、効果的な英文法指導はどうあるべきかを検討したい。第2節で、SLA 研究における標準モデルを紹介し、そのモデルに従えば英文法の知識はどのように内在化され、習得されるということになるかを考察する。第3節では、日本の中学生や高校生がつくり出す英語の誤りをタイプ別に分析し、日本語 (第一言語) の影響の強さを確認

する。第4節では、実際の誤り分析の難しさがどこにあるのかを考察する。第5節では、より効果的な英文法指導の方向を探る。第6節は結論である。

2. 第二言語習得研究における英文法の位置づけ

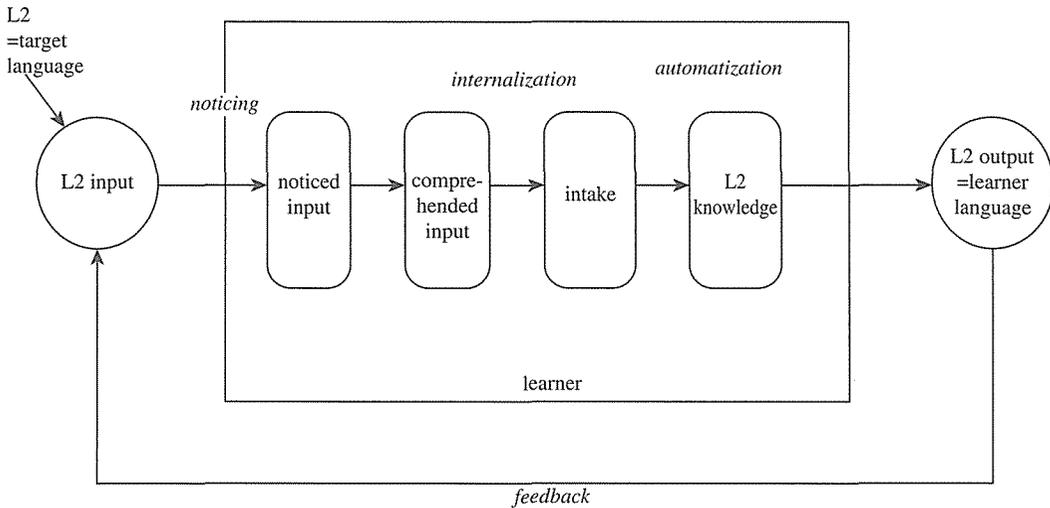
SLA 研究が比較的新しい研究分野だと言っても、おおよそ40年の研究では、さまざまな仮説が提案され検証が続いている。しかしながら、研究の始めから今までずっと尊重されてきた中心的な概念は「中間言語 (interlanguage, 以下 IL)」であり、SLA 研究に基づく英文法指導を検討するのであれば、その概念に沿った意義を見出す必要がある。

IL は、Selinker (1972) 等が、第二言語学習者のつくり出す学習者言語に体系性があることを見出し、外国語の習得が単に受け身的に知識を吸収するのではなく、外国語のための言語体系を発達させているのではないかという提言から生まれた。特に、学習者言語に見られるエラーに一定の法則性があることが根拠になっている。

ここで SLA 研究における習得の標準的なモデルを確認しておこう。

次の図は SLA 研究の標準的計算モデルである。情報の流れの概略を見ておこう。英語の入力 (L2 input) の中で、学習者が気づいた情報が noticed input として記憶領域に取り込まれ、さらにその情報の意味が理解される (comprehended input)。さらに、その情報が内在化の過程を経て体系化される情報であるインテイク (intake)⁵となる。インテイクは IL を形成する情報として蓄えられる。L2 knowledge としている部分は単に知識の集合ではなく、出力である英語を作り出すダイナミックな言語体系となり、IL であると考えられている。

このモデルの詳しい吟味をする余裕はここではないものの、ダイナミックな言語体系としての IL は、ひとつの言語能力とみなしてよいと考えられ



る。SLA 研究では当然「第二言語のための言語能力」を指すということになる。ここでは英語のための IL と考えていく。さらに、言語能力として、IL には段階的な発達過程があり、変化する要因として、第一言語（ここでは日本語）からの影響や、場面ごとの変異、個人差があるとされている。

このモデルに基づいて、英語学習者の英文法の能力の発達を考えてみよう。モデルの中で英文法の知識が関係するところは L2 knowledge で、IL の中核的な部分である。英語の語句をどのように配列・結合すればよいかの「決まりごと」が文法であることは第 1 節で見た。

このように考えると、英文法の知識が内在化され IL を形成する過程は以下のように整理できる。

- (1) (i) 英語学習者は英語の語句を覚えるのと同時に、それらを組み合わせて、英語を理解したり発信するための知識を蓄えていく。
- (ii) その知識から、学習者は英語の出力をつくり出す英語のシステムを持つようになる。
- (iii) このシステムそのものは教師が与えたものではない。
- (iv) 英語の学習（習得）が続く限りにおいて、学習者はこのシステムを発達させてい

く。

このように整理すると、教室英語教育においても、教師から生徒への一方的な英語の教授がおこなわれているのではなく、生徒である学習者が英語の知識を内在化させて IL を形成するという学習者中心の視点が提示されることになる。したがって、次節で見るように、学習者の「誤り」は、「教師の指導の失敗や生徒の学習のつまずき」という意味付けでなく、「IL の発達過程を示すデータ」とみなすことができる。たとえば、多くの学習者に共通の誤りが見られることはそれを裏付けるものと考えられる。

学習者の誤りの議論に入る前に、ここで Krashen の有名なインプット仮説における習得の考え方を見ておこう。インプット仮説は、学習者に「 $i+1$ レベルの理解可能なインプット (comprehensible input)」をたくさん与えれば、学習者の IL が意識されることなく自然と発達するという主張である。さらに、Krashen は意識的な学習はモニターとしてはたらくだけで、第二言語習得には至らないとして、「習得」と「学習」を区別する仮説を提案した。

理解可能な $i+1$ のインプットを豊富に与えることができる環境を整えれば、Krashen の仮説を検証することができるかもしれないが、日本の英語教育の実情では不可能であろう。ひとつには「豊富な」入力確保が難しいことがある。英語が外

国語である環境で、週に3～4時間の英語の授業では、豊かな入力を充実させることは難しいと判断されている。また、「i+1のインプット」についても、カリキュラム開発がなされていないこと、i+1レベルの入力をどのように査定して導入するかという方法論が確立していないなど、大きな課題がある。

しかしながら、Krashenの仮説の意義は、逆説的に考えれば、はっきりと文法指導の効果を否定し、自然で豊富な入力があれば第二言語の習得を期待できると述べたことである。この考え方は、日々英語を教授している英語教員の期待（願望）と対立する。つまり、学習者に、最初は文法規則を意識しながら英語を使っている、しだいに慣れてきて英語の知識が自動化（習得）されることを期待できるという考え方と対峙することになる。

後者の考え方が実証されればKrashenの仮説を反証することになるという観点から見れば、2つの考え方の対比はより明瞭になる。この点で、Krashenは反証可能性を持った意義のある主張をしていると言えるかもしれない。

3. 学習者の誤りの意味

前節で見たように、学習者が英語を使う際の誤りは、必ずしも教師の指導が悪いとか、生徒の学習が失敗しているというのではなく、「ILの発達過程を示すデータ」と考えられる場合がある。そのようなデータを検証してみよう。

SLA研究では、学習者が第二言語を使う場合の「誤り」をエラーとミステイクの2つに分けている。(Ellis (1997: 17)) ミステイクは学習者がたまたま英語運用におかず誤りであり、注意深くしていれば誤りに気づき直すことができるのに対し、エラーは学習者のILである英語の知識の不備により起こる誤りで、学習者が誤りであると気づくのは難しいものである。この節で見ていく誤用例は当然後者のエラーとしての誤りにあたると考えられるものである。

3.1. 語順など

たとえば、「僕はバナナを食べる」という場合に、(2)のような表現ならば、日英語の語順の違いを理解していないと考えられ、英語の配列はSVOの語順になることを指導すればよいはずである。

(2) *I banana eat.⁶

また、次のような文は、自分の姉妹を紹介する場合で、日本語の「こちらが姉です」をそのまま英語にした文である。

(3) *This is sister.

正しい所有格表現であるThis is my sister.とならなかったのは、英語では「誰の姉か」を表現しないといけないことに気づかせるという指導でいいように思われる。

次の例(4)はどうであろうか。この文の意図が「ユキは(自分の)犬を散歩させている」の場合、「自分の」を取り違えて、herとすべきところをmyとしてしまった誤りである。

(4) #Yuki is walking my dog.

日本語で英語を作ろうとする際には、この場合「ユキは彼女の犬を散歩させている」という発想を要求されることになる。(3)や(4)の類いの誤用が多く見られるということになれば、やはり日本語との違いを対照的に示す必要が出てくるであろう。

さらに次の例からは、学習者が「AはBだ(です)」という表現の持つ日本語の柔軟性⁷に気づいていないのではないかという疑問が出てくる。

(5) #He is kindness. (彼は親切だ。)

この例は、名詞と形容詞を取り違えていること(正しい形はHe is kind.)が誤りを生み出しているが、日本語の表現は自然であり、なぜ(5)と言えないのかという素朴な問いにきちんと答えるのは容易ではないであろう。

このように見てくると、学習者の誤りの理解には、単に英語を憶えさせる側の視点ではなく、学習者が英語をどのように捉えようとしているのかの視点が必要である。

3.1. ウナギ文

日本語学で「ウナギ文」と呼ばれる日本語の表

現の力は非常に強く、英語を作る際にもっとも干渉的な間違いを引き起こすようである。(典型的に料理の注文に出てくるので「ウナギ文」と呼ばれる。)

(6) T: What is your favorite food?
(好きな食べ物は何ですか?)

S: #I am hamburger.
(私はハンバーガーです。)

(7) T: What do you have?
(何を食べますか?)

S: *I am banana.
(私はバナナです。)

(8) T: What do you eat for lunch?
(昼食は何を食べますか?)

S: #I am ramen. (僕はラーメンです。)

このタイプの誤用は、たとえば(6S)で「I like hamburgers.にしなさい」という指導で済むほど簡単ではないようである。まず、ウナギ文が出てくる場合は食べ物だけではないからである。

(9) T: Where are you from? (どこ出身ですか?)
S: *I am Kanzaki. (私は神埼です。)

(10) T: What subject do you like?
(好きな教科は何ですか?)
S: *I am Math. (僕は数学です。)

(11) *Yesterday was rain. (昨日は雨でした。)

(12) T: What color do you like? (どんな色が好きですか?)
S: #I am red. (私は赤です。)

このように見てみると、日本語では自然に響く表現を、そのまま英語にしまっていることがわかる。SLA 研究では、このような母語である第一言語の影響が出ることを第一言語転移 (L1 transfer) と呼び、結果として誤りを導く場合を負の転移と呼ぶ。この場合、日本語の発想では、英語の誤りを導いてしまうため、学習者は、日本語の「A は B です」の表現が持つ意味を深く理解する必要がある。

学習者側に立ってさらに見ると、この誤りをおかす学習者は、I am... と言えばなんとか通じるという考えから、コミュニケーションストラテジー

(以下 CS) としてこの文型を使っているということも考えられる。CS はコミュニケーションがうまくいかない場合に、会話者がとりあえずとる方策であるが、英語学習において、とりあえず主語と be 動詞の連続が意味ある英語を作るという期待により使われている構文であるかもしれない。学習者によっては、次のような誤用も出るようである。

(13) T: What do you like? (何が好きですか?)

S: *I am like music. (私は音楽が好き、です。)

さらに、同じように、日本語が強く英語の表現に影響、つまり転移を引き起こす例として、次のようなタイプの誤用がある。

(14) T: How many bananas did he eat?
(何本のバナナを食べたの?)

S: *It is five. (正 He ate five (bananas).)
(5本です。)

(15) T: Who played tennis with you?
(誰があなたとテニスをしたの?)

S: *It is Miki. (正 Miki did.)
(ミキです。)

このような It is... の構文も、おそらく I am... の発想と同じで、中学校で最初に学習する be 動詞の構文に依存して出てくる構文であるように思われる。

このようなウナギ文による誤りは初歩的なもので、学習が進み英語の表現法の理解とともに、誤用例も少なくなると思われるが、この「(A は) B です」の日本語表現の柔軟性は、英語を学習する際に特異な転移をもたらしているようである。これまで見たように、この日本語表現は、「主題」を導く「は」の用法で、「B です」の題述部とゆるやかに結びついている。英語ではその発想を、「主語」に変えなければ適格な表現とならないのである。もっと言えば、かなり学習が進んでも、日本語話者には典型的に次のような誤用が出るという SLA 研究における指摘がある。

(16) *Sunday is I'm working. (日曜は働いています)

(17) *Today is I'm tired. (今日は疲れています)

以上のことから、英文法指導においては、学習者がいかに強く第一言語の影響を受けているかを知っていなければならないと言えるであろう。その認識に基づいて的確な指導を考案すべきである。

3.3. 配列と移動

最後に、英語では要素の配列制限があったり、移動しなければならないのに、日本語ではそうしなくても自然な表現であるために起こると考えられる誤りの例を見る。

(18) *I had stolen my bag.

(私はバッグを盗まれた。)

(正 I had my bag stolen.)

(19) *I was stolen my shoes at school yesterday.

(私は学校で靴を盗まれた。)

(正 My shoes were stolen/I had my shoes stolen at school yesterday.)

(20) *I am difficult to understand the meaning of the sentence.

(私はその文の意味を理解するのが難しい。)

(正 It is difficult for me to understand the meaning of the sentence.)

これらの誤用は主語に I を立てている点で共通しており、学習者は英語にある程度慣れてきている段階での誤りである。(18)(19)では「バッグが誰かに盗まれた」という命題を I との関係で文にしなければならない。(20)では、日本語の意図をうまく英語の構文にできていない誤りが生じている。「私は...難しい。」が I am difficult という連続になるのは、日本語の表現から発想している証拠である。

さらに、要素の移動をしていないための誤用例を見てみよう。

(21) *What is called this flower in English?

(この花は英語で何と呼ばれますか。)

(正 What is this flower called in English?)

(22) *How many do you want apples?

(何個あなたはリンゴがほしいですか。)

(正 How many apples do you want?)

(23) *I don't know how she is beautiful.

(どれほど彼女が美しいか知らない。)

(正 I don't know how beautiful she is.)

(21)では対応する平叙文、たとえば This flower is called rose in English. を示しながら指導する方法が一般的であろう。疑問詞 what が文頭に移動する際に this flower と is が倒置することを、文法規則として確認せざるをえない。(22)と(23)の誤りのポイントは同じで、英語の句は how many apples, how beautiful とまとまって移動しなければならないという文法規則である。それぞれ名詞句、形容詞句となっている。

以上、この節で見た英語の誤りは、いずれも日本語の表現をそのまま英語にしている第一言語転移と分析できる。SLA 研究では、学習者が当該の文法規則の理解に失敗しているというのではなく、学習者の IL がまだ日本語の影響を受けており、英語の文法状態になっていないという解釈ができるということになる。そのように考えれば、指導のポイントはむしろ英語の文法規則の理解というより、日本語の表現の発想から英語の表現のそれへの転換にあるのかもしれない。

つまり、文法指導としては、単に「英語ではこう言う」式で、正しい文を示せばいいというわけではなく、日本語表現との違いという言語認識を指導しなければならないのではないだろうか。

(ここで例を見る余裕がないが、文法的には正しいとしても実際には使われない英語の文⁸についても考えておく必要がある。)

4. エラー分析とエラー修正における課題

前節で、SLA 研究においては学習者の「誤り」はエラーとミステイクの2つに分けられるとした。SLA 研究に基づく英文法指導では、学習者の IL を反映しているエラーを同定し、改善することが意味があるということも見てきた。しかしながら、しばしば両者の区別は難しく、判断が難しい場合がある。Ellis (1997: 16) の例を参考にしておこう。

(24) One day an Indian gentleman, a snake charmer, arrived in England by plane. He was coming from Bombay with two pieces of luggage. (i) The big of them contained a snake. A man and a little boy (ii) was watching him in the customs area. The man said to the little boy 'Go and speak with this gentleman.' When the little boy was speaking the traveler, the thief took the big suitcase and went out quickly. When the victim saw that he cried 'Help me! Help me! A thief A thief!' The policeman was in this corner whistle but it was too late. The two thieves escape with the big suitcase, took their car and went (iii) in the traffic. They passed near a zoo and stop in a forest. There they had a big surprise. The basket (iv) contain a big snake.

この一節はある第二言語学習者が作った英文である。まず、下線部 (ii) の was はエラーの可能性が高い。主語と動詞の数が一致しないためである。(正しくは were) 下線部 (iii) はどうであろうか。母語話者ならば into とするべきところであるが、Ellis は、この in は非文法的というほどではないとしている。

下線部 (iv) の contain が過去形になっていないのは、ミステイクと判断できる。なぜならば、他の箇所の動詞の形が正しく過去形になっているからである。実際、第三文目には、contain の過去形 contained が正しく使われている。下線部 (i) についてはどうであろうか。この句は、意図されている意味がわからなければ修正が難しい例であると Ellis は述べている。すなわち、ひとつの可能性は、The bigger of them という形で、この場合「より大きい方」という比較の用法を知らないというエラーの例となるが、もうひとつの可能性があり、それは The big one と言いたかったのではないかという復元になる。この場合は、代名詞 one の用法に関するエラーの例となる。このように、学習者の誤りがどこにあるのかの判断は、実際はかなり難しいといえることができる。

また、学習過程を考慮すれば、誤り分析や誤り訂正をおこなう際には、習得順序の問題がある。

学習する文法項目の順序を「学習順序」と呼ぶと、学習順序とそれらを使えるように習得できるようになる「習得順序」とは異なるという主張がある。もっとも知られている習得順序は Krashen の「自然な習得順序仮説 (Natural Order Hypothesis) ⁹⁾」であろう。

(25) 進行形の-ing, 複数形, 連結辞 (be)

↓

助動詞 (進行形の be), 冠詞

↓

不規則変化の過去時制動詞

↓

規則変化の過去時制動詞, 三人称単数の-s
所有格の's

この自然な習得順序が正しい¹⁰⁾とすると、たとえば中学校の学習カリキュラムで「三人称単数の-s」は、導入後すぐに習得できるとは限らず、進行形や過去時制の規則の習得後あるいはそれと同じくらいの時期であるという認識を持つべきであろう。三人称単数の-sの誤りが学習の早い段階からなくなることは期待できないということであり、その段階で間違いを正してもあまり改善される効果は期待できないということになる。

以上見てきた習得順序を、Ellis (2005) は「内在的シラバス」と呼んで、英語指導は学習者の内在的にもっているシラバス、つまり英語の習得順序を考慮したものでなければならないと述べている。少なくとも、学習者は習った順序で習得するのではないことは認識しておく必要がある。

以上のことから、SLA 研究から見れば、誤りそのものを見るのではなく、それを創り出している学習者の中間言語としての英語システムがどういう発達時期になるのか、どの段階まで習得が進んでいるのか、を意識した指導が必要になってくるのではないだろうか。

したがって、実際の英文法指導においては、学習者へのフィードバックもおこないながら、エラー分析をおこなうべきであるということになる。教える側の一方的な判断では、誤りを修正すべきエラーとするか、それともそれほど深刻では

ないミステイクとすべきかを見誤る可能性が高くなり、学習者の発達段階に応じた適切かつ効果的な指導から離れてしまうことになる。

5. フィードバックと「気づき」の重要性

以上のように考えてくると、学習者が間違ふことの意味づけは、従来の「教師の指導不足や学習者の失敗から来る」というよりは、「学習者のILの発達状態に基づいて起こる」という学習者中心の建設的な考え方に変ることになる。その考え方に立てば、学習した英語の知識が体系化されるには時間がかかるということも頷けることであろう。

学習した知識を習った順序で理解し使い出すことができれば、教師中心の授業展開が可能になるかもしれないが、そうでないことは明らかであろう。文法指導の難しさもそこにある。経験のある教師は、どの文法項目が早くに定着し、定着しにくい項目はどんな項目かを知っているであろう。著者の個人的な経験からしても、早い時期に学んでもなかなか自動化できない文法項目があるようである。

以上、SLA研究からの知見に基づけば、文法指導をどのようにおこなえばいいのかを、学習者の誤りの視点から見てきた。さらに効果的な英文法の指導はどのようなことが考えられるであろうか。学習者がILを発達させることを尊重する指導をとるにしても、学習者まかせにすることはできない。

ひとつの答えは、「フィードバック(feedback)」である。すでに「教師から学習者へのフィードバックと英語習得の関係」などのテーマの研究は始まっているが、フィードバックにおいてもっとも期待されるのは学習者自身が文法項目に自ら気づき、正しい情報を自ら身につけることができることである。

そうした気づきのためにフィードバックが効果的であることは、有嶋(2005)の自由英作文を用いた研究の前提になっているが、有嶋はさらに生

徒に書き直しをさせる方が「気づき」が促されて、より効果があるという結論を導いている。

もうひとつの答えは、「フォーカス・オン・フォーム(focus on form)」である。これは、コンテキストを設定し、意味内容がある言語使用・タスクをする際に、学習者の注意を文法形式にも向けさせる指導を言う。教師は、学習者の主体的な「気づき」を導くために、コミュニケーションにおいて英語の構造と意味と機能をつなぐことができるように、学習者の言語活動を積極的に仕組むことになる。言い換えれば、インタラクション(interaction)の中で文法形式の理解と使用をうながす指導ということになる。

この効果はまだ実証的な証拠がない段階であるとは言え(富田(2009:33)), クラスの状況に応じて、フォーカス・オン・フォームの文法指導を考案し、学習者の「気づき」を促すような指導をしていくべきであるというのがSLA研究からの示唆である。

6. 結 論

本稿では、文法形式だけに着目する英文法指導¹¹の反省から、SLA研究の基本的な考えに基づいた効果的な英文法指導はどうあるべきかを考察した。

これまで繰り返し見てきたように、学習者をILを発達させていく習得者とみるSLA研究からは、学習者は、第一言語の影響(転移)も受けながら、英語らしい表現を理解し表現する自律した存在であると言えるだろう。

第2節では、SLA研究における標準モデルに基づき、英文法の知識はどのように内在化され、習得されると考えられているかを見た。第3節では、日本の英語学習者に見られる英語の誤りをタイプ別に分析し、日本語である第一言語の影響がいかに強いものであるかを分析した。第4節では、実際の誤り分析では、学習者のILを反映する誤りを見極める必要があることを論じた。第5節では、SLA研究の視点から示唆されるより効

果的な英文法指導とは、学習者に文法項目への「気づき」を促すようなフィードバックやフォーカス・オン・フォームの指導であるべきであると結論づけた。

註

- 1 本稿の内容は「平成21年度佐賀大学教員免許状更新講習」として8月21日に開講した「最新第二言語習得研究に基づく英文法指導のあり方」に基づいている。受講していただき、実践に基づく議論を示していただいた英語の先生方に感謝申し上げる。
- 2 表記上の文字体系の違いだけでなく、基本語順が違うことや主語の省略の可否などを想起されたい。
- 3 標準的には中高で週4～6時間、大学では週2時間以内と考えられる。
- 4 学習者が持っている第一言語を用いて教授する方が効率的であると思われる。文法指導にも対象言語を用いるのは学習者（と教師）の負担が大きいためである。
- 5 インテイクの定義は研究者により考え方が異なり、一定の見解とはなっていないが、ここではEllis (1997: 140) の定義を引用しておく。
That portion of the input that learners attend to and take into short-term memory. Intake may be subsequently incorporated into interlanguage.
- 6 文頭の*はその文が非文法的と判断されること、#は表す意味が状況に合わないことを示す。
- 7 たとえば、「私の娘は男です」という文ですら、「男のような女性」とか「見かけと違って実は男性」というような無理のある解釈ではなく、ある自然な解釈を与えることができる。つまり、二人の婦人が自分たちの結婚したそれぞれの娘の話をしていて、孫が生まれたというコンテキストを整えれば、「私の娘には男の子が生まれた」の意味に解釈できる。
- 8 たとえば次のような例を見てみよう。
(i) *You are loved by me.
(ii) #My cat died in a car accident.
(i) は I love you. の形式があるのに受動態の文としたものである。実際に使われるコンテキストを母語話者に尋ねたところ、かなり難しいという回答であった。
(ii) は文法的というより現実性の問題があり、そのままでは猫が車を運転して事故にあったという響きがあるため、My cat was killed in a car accident. のように受動態にする方がよいとされる。
- 9 詳しくは Krashen (1982) 等を参照されたい。
- 10 このような「自然な習得順序」は、学習者の第一言語に関係なくほぼ一定していると言われている。文法的形態素の習得順序の研究は、小池 (1994) の第二章に詳しい議論がある。

- 11 このような英文法の指導はフォーカス・オン・フォームズ (focus on forms) と呼ばれる。

参考文献

- 有嶋宏一. 2005. 「高校生の自由作文における教師の Feedback と書き直しの効果」*STEP Bulletin*, 17, 107-118.
- 馬場哲生. 2008. 「文型指導で自律的言語学習を支援！」『英語教育』第56巻第12号, 30-32.
- 江川泰一郎. 1991. 『英文法解説』金子書房.
- Ellis, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2005. "Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review" a report from Auckland Uniservices Limited, Ministry of Education, New Zealand.
- 和泉伸一. 2009. 「内容重視のインプットとアウトプットを通したフォーカス・オン・フォームの指導」『英語教育』第57巻第11号, 28-30.
- JACET 教育問題研究会編. 2005. 『新英語科教育の基礎と実践』三修社.
- 加藤治之. 2009. 「必要条件としての文法指導」『英語教育』第57巻第4号, 27-29.
- 小池生夫監修. 1994. 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館書店.
- 小池生夫編. 2004. 『第二言語習得研究の現在—これからの外国語教育への視点』大修館書店.
- 小寺茂明・吉田晴世. 2005. 『英語教育の基礎知識』大修館書店.
- Krashen, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- 宮田幸一. 1970. 『教壇の英文法—疑問と解説』研究社出版.
- 村野井仁. 2006. 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.
- 村野井仁. 2009. 「インプットとアウトプットをつなぐ教科書中心の授業—教室 SLA 研究からの示唆」『英語教育』第57巻第11号, 31-33.
- 荻野俊哉. 1998. 『ライティングのための英文法』大修館書店.
- 荻野俊哉. 2000. 『コミュニケーションのための英文法』大修館書店.
- 荻野俊哉. 2008. 『英文法指導 Q&A』大修館書店.
- 白井恭弘. 2008. 『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』岩波書店.
- 白井恭弘. 2004. 『外国語学習に成功する人、しない人—第二言語習得論への招待』岩波書店.
- 白畑知彦他. 2004 『英語習得の「常識」「非常識」—第二

- 言語習得研究からの検証』大修館書店。
- 白畑知彦他. 2009. 『英語教育用語辞典』大修館書店。
- SLA 研究会編. 1994. 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館書店。
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage," *IRAL*, 10, (3), 209-231.
- 高島英幸. 1995. 『コミュニケーションにつながる文法指導』大修館書店。
- 高島英幸. 2000. 『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』大修館書店。
- 高島英幸編. 2005. 『文法項目別英語のタスク活動とタスク』大修館書店。
- 富田勇一. 2009. 「SLA 研究の視点から日本の英語教育を考える」『英語教育』第57巻第5号, 31-33.
- 綿貫陽, マーク・ピーターセン, 澁縄光洋. 1994. 『教師のためのロイヤル英文法』旺文社。
- 安井稔. 1996. 『英文法総覧』開拓社。