

# 連辞関係についての明示的知識が 第二言語習得において果たす役割

岩 中 貴 裕 (大学教育開発センター准教授)

## 1. はじめに

第二言語習得を成功させるためにまず大切なのは理解可能なインプットに触れることである。Krashen (1981、1982、1985) が繰り返し主張しているように、第二言語習得のプロセスにおいて最も大きな役割を果たすのは大量のインプットに触れてその内容を理解することである。

アウトプット仮説 (Output Hypothesis) を提唱している Swain (2005) もインプットが第二言語習得において重要な役割を果たすことについては異を唱えていない。アウトプットが学習プロセスであるかどうかという点で両者の意見に違い見られるだけである。

Swain はアウトプットの持つ機能として「気づき機能」、「仮説形成・検証機能」、「メタ言語的機能」の3つを挙げている。さらにアウトプットは、言語形式への効率の良いアクセスをもたらすという機能も持っている。しかし筆者が知る限り、アウトプット自体が学習者の中間言語の発達に貢献することを実証した研究は存在しない。

白井 (2012) が指摘しているようにコミュニケーションのために英語を使用する能力育成のためのカギは「大量のインプットと少量のアウトプット」である。授業においてはインプットとアウトプットの両者が必要であると考えべきであろう。

では第二言語習得において、連辞関係についての明示的知識はどのような役割を担っているのだろうか。連辞関係についての明示的知識とは所謂、文法知識のことである。言語を構成する単位である文 (sentence) は構造であり、その構造は規則を持っている。例えば英語は、「主語+動詞+目的語」という語順を取るという規則を持っている。文中における語は無秩序に並べられているのではない。語と語の間には規則、つまり関係が定められている。この文中における語と語の関係のことを連辞関係 (syntagmatic relations) と呼ぶ (佐久間、加藤、町田 2004)。

日本における伝統的な英語の授業では、文法説明や文操作は英語学習の重要な部分とみなされていた。その後、コミュニケーション重視の考え方の台頭とともに文法中心の指導は批判の対象となった。しかしその後、文法軽視の風潮に対する批判が高まり文法重要論が再燃している。

平成 25 年度より実施された『高等学校学習指導要領』では「文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること」、「コミュニケーションを行うために必要となる語句や文構造、文法事項などの取扱いについては、用語や用法の区別などの指導が中心にならないよう配慮し、実際に活用できるよう指導すること」と言語使用の実際を鑑みた記述がなされている。

日本のように英語が外国語として用いられている国の場合、学習者が触れるインプットの量は限られている。多くの学習者は授業外では日常的に英語に触れる機会が無いのが現実であろう。このよう

な環境では、学習者が大量のインプットを処理して帰納的に規則を理解するという事は期待できない。むしろ連辞関係についての知識を明示的に与えることによって効率的なインプット処理を促すべきであろう。

本論文の目的は連辞関係についての明示的知識が第二言語習得においてどのような役割を果たすのかを明らかにすることである。この部分を明らかにせずに文法指導の是非を議論しても無意味である。連辞関係についての明示的知識を獲得することによって学習者にどのようなメリットがあるのかを明らかにする必要がある。

この目的のために本論文はまず筆者がこれまでにに行った2つの調査研究を紹介する。その次に第二言語習得のプロセスを確認する。最後に2つの調査研究によってもたらされた知見と第二言語習得のプロセスを考慮した上で、連辞関係についての明示的知識が第二言語習得においてどのような役割を担うのかを明らかにする。

## 2. 岩中 (2013)

岩中 (2013) は、学習者が  $i+1$  レベルのインプットを理解するために行う処理と英語力の向上との関係を明らかにすることを試みた。 $i+1$  レベルのインプットというのは、学習者の現在の言語水準より少し高いレベルにあるインプットのことである。

多読 (extensive reading) が、(1) 学習者に大量のインプットを提供する効果的な手段であること、(2) 学習者の読む意欲そして英語学習に対する動機づけの向上に貢献すること、(3) 学習者の予測文法力 (expectancy grammar) の獲得に貢献すること、は多くの研究者が合意している。しかし同じ条件で多読を行っても英語力の向上がもたらされる場合とそうでない場合とがある。この研究はその差をもたらす要因として、 $i+1$  レベルのインプットに触れた時に学習者が行う処理の差を挙げている。以下、調査参加者、データ収集の枠組み、結果、の順で報告する。

### 2-1. 調査参加者

調査参加者は西日本の四年制大学に在学する1年次生である。調査は3つのクラスで行った。調査参加者の総数は104人である。

調査参加者はいずれも英語を専攻していない学生である。英語圏に合計で6ヶ月以上滞在経験がある学生、中学校入学以前に英語学習を開始した学生、クラブ活動等で日常的に英語を使用する機会がある学生は含まれていない。また、調査を行った授業以外には英語の授業を受けていない。

上記の条件をすべて満たす学生のみを調査参加者とした。

### 2-2. データ収集の枠組み

#### (1) 授業の流れ

授業の主たる目的はTOEIC対策である。授業の前半部分はテキストを使用してTOEICの問題形式に慣れるための演習活動を行った。授業は週1回、90分間行われた。受講生は毎回、授業担当者の指示に従い予習をした上で授業に参加することが求められている。

授業の後半を利用して授業内読書 (Sustained Silent Reading、以下 SSR) を実施した。SSR 用の教材として Pearson Educational Limited の Penguin Graded Readers (詳細については、[http://www.longmanjapan.com/penguin\\_j.html](http://www.longmanjapan.com/penguin_j.html) を参照) の Level 3 を主に使用した。ただし、英語に対して強い苦手意識を持っている受講生がいることを考慮し、Level 1 と Level 2 も使用可とした。どのレベルを読むかは各自の判断に任せた。

Penguin Graded Readers は外国語として英語を学ぶ学習者のために書かれた本であり、本文中の語彙・文法が制限されている。見出し語の数は Level 3 が 1200 語、Level 2 が 600 語、Level 1 が 300 語である。若者に馴染みのある映画作品も含まれており、学生の興味を惹くのに適した教材である。表 1 は毎回の授業がどのように行われたのかを示している。毎回の授業の流れは 3 クラスともに共通である。

表 1 授業の流れ

時間	活動内容
00-05	出席確認・課題提出等
05-60	指定されたテキストを使用しての演習
60-85	SSR (Sustained Silent Reading)
85-90	ミニレポート作成・提出

## (2) データ収集

調査参加者は一年間にわたって筆者の担当する授業を受講した。授業回数は前期が 15 回、後期が 15 回である。

調査参加者は 7 月 (以下、第一時点) と 12 月 (以下、第二時点) に TOEIC-IP を受験した。二時点間のスコアの比較によって調査参加者の英語力の変化を明らかにする。

後期の 15 回目の授業 (以下、第三時点) で SSR に対するアンケートを実施した。調査参加者は下記の 5 つの項目に 7 件法 (7 : 強くそう思う場合 ~ 1 : まったくそう思わない場合) で回答した。

1. 授業内読書は楽しかった。
2. 授業内読書はためになると思った。
3. 授業内読書のおかげで英語を読むことに自信がついた。
4. 授業内読書のおかげで英語を読む力が向上したと思う。
5. これからも英語の本を自発的に読もうと思う。

第三時点で実施したアンケートでは、調査参加者が直読直解できない文、つまり  $i + 1$  レベルのインプットに出会った際にどのようにして処理したのかを明らかにすることも試みた。下記のような指示を与えた。

問) 授業内読書をしていてすぐに理解できない文 (直読直解できない文) に出会ったとき、あなたはどのように対処しましたか? 具体的に挙げてください。複数ある場合は、すべて記述してください。

このアンケートによって、(1) 調査参加者が SSR を肯定的に受け入れたかどうか、(2) 調査参加者が  $i + 1$  レベルのインプットをどのように処理したのか、の 2 点を明らかにする。

## 2-3. 結果

### (1) TOEIC スコア

前述のように調査参加者は、第一時点と第二時点において TOEIC-IP を受験した。第一時点のスコアを表 2 に示す。

表 2 第一時点の TOEIC スコア

クラス	人数	スコア	標準偏差
A class	32	471.1	109.6
B class	35	412.1	92.4
C class	37	352.4	86.2

以後、A class を A class (上位)、B class を B class (中位)、C class を C class (下位) と表記する。第二時点の TOEIC のスコアを表 3 に示す。

表 3 第二時点の TOEIC スコア

クラス	人数	スコア	標準偏差	第一時点との差
A class (上位)	32	572.5	135.3	101.4
B class (中位)	35	409.8	102.4	-2.3
C class (下位)	37	363.6	90.8	11.2

第一時点のスコアと第二時点のスコアを、対応のある  $t$  検定によって検討した。平均点は、A class (上位) のみ有意に向上していた ( $t(31) = -6.158$ ,  $p = .000$ ,  $r = .74$ )。

B class (中位)、C class (下位) については第一時点と第二時点のスコアに有意差はなかった。

### (2) アンケート分析結果

第三時点で調査参加者が SSR に対してどのように感じたかを明らかにするためのアンケートを実施した。その結果を図 1 に示す。

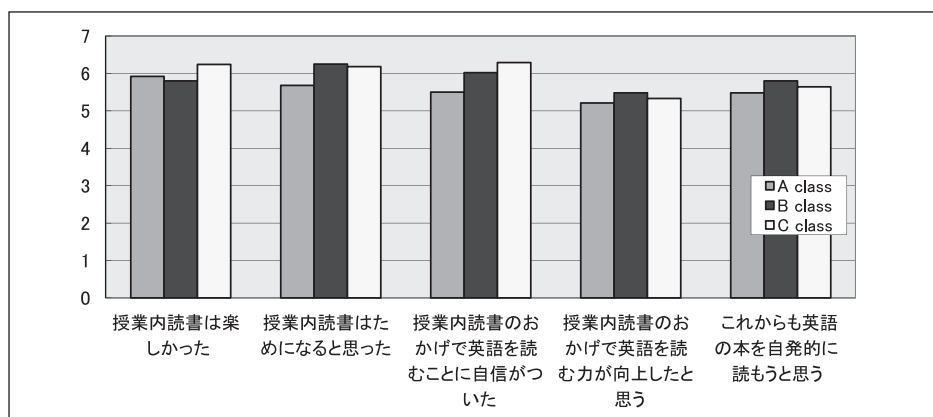


図 1 SSR に対する選択式アンケート分析結果

「授業内読書は楽しかった」、「授業内読書はためになると思った」という項目では 3 グループとも平均点は 6 ポイント前後になっている。「授業内読書のおかげで英語を読む力が向上したと思う」、「これからも英語の本を自発的に読もうと思う」という項目は、他の 3 つと比較すると値が低くなっているが、それでも平均で 5 ポイントを上回っている。アンケートの結果からはいずれのグループにおい

でも、SSR が肯定的に受け入れられたことが窺える。筆者のこれまでの実践では、SSR はどのような学習者からも肯定的に受け入れられることが多い。

第三時点では自由記述式のアンケートを実施した。前述したように、 $i + 1$  レベルのインプットに出会った際に、どのようにそれを処理したかを箇条書きで記述するように調査参加者に指示した。収集したデータはまず筆者が分析し、下記の5つのカテゴリーを設定した。

1. 当該部分を日本語に訳す。
2. 当該部分の意味を前後から推測する。
3. 当該部分は気にしないで先に進む。
4. 当該部分の言語形式の使われ方について考える。
5. その他

次に筆者と分析協力者が別々に分類作業を行い、収集したデータを上記のグループのいずれかに分類した。両者の判断が一致しなかったデータについては個別に検討を加え、合意を得た。合意が得られなかったデータは「その他」に含めた。

ここで「当該部分の言語形式の使われ方について考える」という項目について説明を加えたい。具体的な例として、「どこが主語でどこが述語か考えた」、「語と語の関係を考えた」、「文法を考えた」、「その部分を分析した」、「SVO を考えた」などが挙げられる。調査参加者が文中の単語同士の間にある関係、つまり連辞関係 (syntagmatic relations) について検討を加えていると判断されたものがこのグループに入っている。図2はA class (上位)、B class (中位)、C class (下位) の調査参加者が、直読直解できない文に出会った際にどのようにしてその問題を解決したか、その問題解決のために使用された解決手段の使用割合を示している。図中では、「当該部分を日本語に訳す」を「和訳」、「当該部分の意味を前後から推測する」を「推測」、「当該部分は気にしないで先に進む」を「無視」、「当該部分の言語形式の使われ方について考える」を「統語」、「その他」を「その他」と略記する。

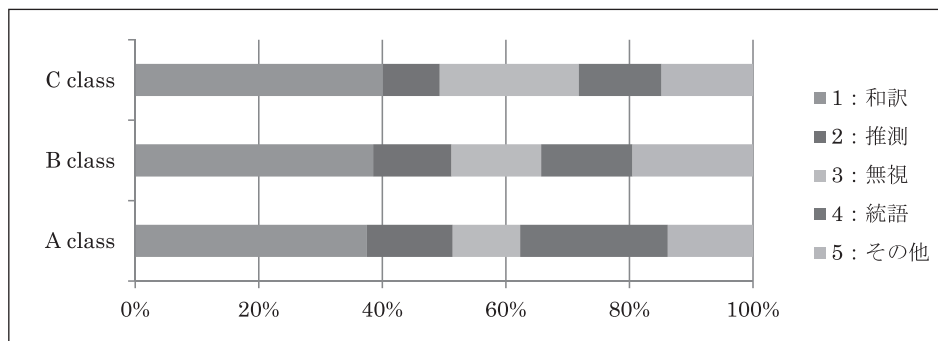


図2 自由記述アンケート分析結果

どのグループにおいても、「当該部分を日本語に訳す」が最も高い割合で使用されていることが分かる。約40%を占めている。「当該部分は気にしないで先に進む」についてはC class (下位) では約20%を占めているが、A class (上位) では10%弱になっている。一方、「当該部分の言語形式の使われ方について考える」についてはC class (下位) で約10%となっているのに対して、A class (上位) では20%強になっている。

### (3) まとめ

岩中 (2013) は以下の 3 点を示した。

1. A class (上位) のみ英語力 (TOEIC スコア) が二時点間で有意に上昇した。
2. どのグループの調査参加者も SSR を肯定的に受け入れた。
3. 直読直解できない文、つまり  $i + 1$  レベルのインプットに出会った時、A class (上位) は、B class (中位)、C class (下位) と比較すると「当該部分の言語形式の使われ方について考える」という問題解決方法を使用する割合が高く、「当該部分は気にしないで先に進む」という問題解決方法を使用する割合が低い。

## 3. Iwanaka (2013)

Iwanaka (2013) は、連辞関係についての明示的知識が言語形式の取り込みに与える影響を明らかにすることを試みた。以下、調査参加者、データ収集と分析、結果、の順で報告する。

### 3-1. 調査参加者

61 名の学部生が調査に参加した。61 名の調査参加者を実験群 25 名、統制群 36 名に分けた。調査参加者は、(1) 英語を専攻していない、(2) 英語圏に合計で 6 ヶ月以上の滞在経験がない、(3) 中学校入学時に英語学習を開始した、(4) 日常的に英語を使用する機会が無い、(5) 調査を行った授業以外に英語の授業を受講していない、という 5 つの条件を満たしている。実験群、統制群とも同じテキスト、同じシラバスで授業を行った。実験群のみ授業内で連辞関係についての明示的知識に対する理解を深めるための活動に従事した。この活動に費やした時間は約 5 分間、最大で 10 分間である。統制群はこの時間をテキストの音読とパラレル・リーディングに費やした。

調査実施前に英語力を測定するためのテストを実施し、テストの結果によって調査参加者を上位、中位、下位の 3 グループに分けた。その結果を表 4 に示す。なお、テストは 100 点満点である。

表 4 英語力判定試験結果

	実験群	統制群
上位	87.9 (8名)	89.2 (12名)
中位	76.8 (8名)	77.6 (12名)
下位	65.8 (9名)	67.5 (12名)
合計	74.8 (25名)	76.2 (36名)

### 3-2. データ収集と分析

初回を除き毎回の授業を、presentation、comprehension、practice、production という 4 つのステップで構成した。毎回の授業の production の段階で調査参加者は dictogloss (ディクトグロス) に従事した。本研究で実施した dictogloss の手順は以下の通りである。

Step 1 教師がテキストを一度通常のスピードで音読する。調査参加者は全体の意味に注意しながら

聴く。この段階ではメモ等は取らない。読み上げられるテキストは授業内で扱ったニュースを要約したものでありニュース中で使用されていた重要語句が含まれている。テキストは4～6文で構成されており長さは約70語である。

- Step 2 教師がテキストを再度通常のスピードで音読する。調査参加者は聴きながらメモを取る。逐語的に聞き取れた語を書くのではなく意味を考えた上でキーワードを書き取る。
- Step 3 調査参加者がペアで読み上げられたテキストを再生する。Step 3で産出されたアウトプットをアウトプット1と呼ぶ。
- Step 4 調査参加者が元のテキスト（教師が読み上げたテキスト）を受け取る。自分たちが再生したテキストと元のテキストを比較し、気づいた点を書き留める。
- Step 5 調査参加者が翌週、事前の予告無しに Step 1 から 3 で行ったディクトグロスに従事する。Step 5で産出されたアウトプットをアウトプット2と呼ぶ。

調査参加者は初回の授業を除いて14回、dictoglossに従事した。Step 5は調査参加者がStep 4で受け取った元のテキスト中で用いられている言語形式をどれだけ取り込んでいるかを測定するために行った。調査参加者は3回目の授業（以下、第一時点）と15回目の授業（以下、第二時点）でStep 5に従事した。

収集したデータの分析手順を説明する。最初に調査参加者のアウトプット1とアウトプット2を比較した。第一時点では、アウトプット1とアウトプット2が異なっている箇所が325あった。325の内の182で調査参加者は、Step 4で受け取った元のテキスト中に含まれる言語形式を使用していた。この182については調査参加者が言語形式の取り込みを行ったと判断した。第二時点では異なっている箇所が340、Step 4で受け取った元のテキスト中に含まれる言語形式を使用していた箇所が221であった。言語形式をひとつ取り込んだ場合を1ポイントとしてスコアを産出した。

### 3-3. 結果

統制群の調査参加者の言語形式の取り込みを数値化した結果を表5に示す。

表5 統制群の言語形式の取り込み

	第一時点		第二時点	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
上位	4.00	1.35	4.58	1.31
中位	3.25	0.87	3.17	0.58
下位	2.08	0.79	2.42	0.67
合計	3.11	1.28	3.39	1.27

調査参加者の数が少なかったためノン・パラメトリックテストであるウィルコクソンの符号付順位和検定によって第一時点と第二時点の平均値の差を検討した。第一時点と第二時点の間に統計的有意差は確認できなかった（上位： $Z = -1.588$ 、 $p = .112$ 、 $r = .46$ ；中位： $Z = -0.312$ 、 $p = .755$ 、 $r = .09$ ；下位： $Z = -1.265$ 、 $p = .206$ 、 $r = .37$ ）。

受講期間中に調査参加者はディクトグロスを行った後でモデルインプットを受け取るという活動に14回従事した。繰り返し従事することによって効率良く活動に従事することができるようになったが、

言語形式の取り込みの向上を確認することはできなかった。

次に、実験群の調査参加者の言語形式の取り込みを数値化した結果を表6に示す。

表6 実験群の言語形式の取り込み

	第一時点		第二時点	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
上位	3.75	1.39	4.63	1.06
中位	2.88	0.99	3.88	0.99
下位	1.89	1.05	3.44	0.88
合計	2.80	1.35	3.96	1.06

第一時点と第二時点の言語形式の取り込み数の平均値の差をウィルコクソンの符号付順位和検定によって検討した。中位、下位の調査参加者についてその差が統計的に有意であった（上位： $Z = -1.473$ 、 $p = .141$ 、 $r = .52$ ；中位： $Z = -2.060$ 、 $p = .039$ 、 $r = .73$ ；下位： $Z = -2.238$ 、 $p = .025$ 、 $r = .79$ ）。

中位、下位の調査参加者が第二時点においてより多くの言語形式を取り込んだという結果は、Iwanaka and Takatsuka (2006、2007、2010)とは異なっている。これらの研究では英語力の高い調査参加者の方がアウトプットの後でモデルインプットを受け取るという活動を通してより多くの言語形式を取り込むという結果が報告されている。

この結果の違いは、調査参加者が文法に対する理解を深める活動に従事していたかどうかの影響を与えている。Iwanaka (2013)の実験群の調査参加者は授業において連辞関係についての明示的知識に対する理解を深めるための活動に従事した。これが言語形式の取り込みに貢献したと考えられる。

### 3-4. まとめ

Iwanaka (2013) は下記の二点を示した。

1. ディクトグロスを行った後でモデルインプットに触れるという活動に繰り返し従事することによってその活動における流暢さと効率性の向上はもたらされるが、言語形式の取り込みの向上はもたらされない。
2. 連辞関係についての明示的知識は英語力の低い学習者がインプットをより精緻に処理するように促し、それがより多くの言語形式の取り込みに貢献する。

## 4. 第二言語習得のプロセス

第二言語を使用する能力は教えられてすぐに身につくものではない。学習者が第二言語を使用する能力はいくつかの段階を経て徐々に育まれていく。

第二言語習得はインプットに触れることによって始まる。大量の理解可能なインプットに触れることが第二言語習得を成功させるために必須である。これは英語教育に携わるすべての者が持つておかななくてはならない共通認識である。



学習者は与えられたインプットのすべてをアウトプットのために使用できるわけではない。学習者が触れたインプットの一部だけがある条件を満たされることによってインテイクへと転換される。インテイクへと転換されることによってそのインプットは学習者の記憶内に保持された状態となる。インテイクとして記憶内に保持された情報は既存知識との整理・統合を受けることによって学習者の中間言語体系を構築する。学習者はこの中間言語体系中の知識を用いてアウトプットを行っている。学習者がアウトプットを行うために利用することができる情報はインプットとして受け取った情報のごく一部である。このプロセスは次のように図示できる。

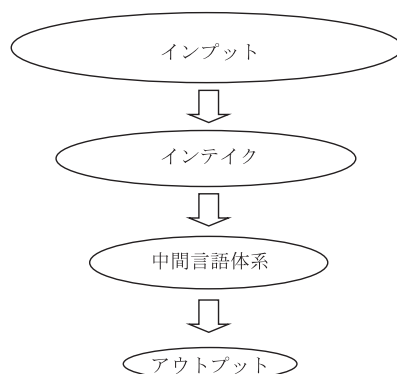


図3 第二言語習得のプロセス

大切なことは、インプットの量が少なければ学習者が第二言語を習得することは不可能だということである。

## 5. 第二言語習得における連辞関係についての明示的知識が果たす役割

岩中 (2013) と Iwanaka (2013) が明らかにした結果に基づいて連辞関係についての明示的知識が第二言語習得においてどのような役割を果たすのかについて考えてみたい。

インプット処理 (input processing) は、インプットをインテイクに転換するために必要なプロセスである。これは2つの下位プロセスで構成されている。ひとつめが意味理解である。インプットがインテイクに転換されるためには、インプットの伝える意味内容が十分に理解されていなければならない。つまり、形式と意味のつながり (form-meaning mapping) が学習者の脳内に作られなくてはならない。

意味理解だけでは、インプットをインテイクに転換するには不完全である。意味理解は言語形式への注意を伴わずに生じる可能性がある。これは、我々がリスニングやリーディングに従事している際によく経験することである。意味理解は細部を理解できなくても、背景知識や推論などを活用することによって達成できる。

ここで必要になるのが、言語形式の使われ方に対する理解である。ある言語形式がどのように使用されるのかについての理解が伴うことによって、インプットはインテイクへと転換される。つまり、学習者がある言語形式の伝える意味内容を理解し、その言語形式の使われ方を理解することが、インプットをインテイクに転換するために必要である。

インプットをインテイクに転換するためには、意味理解と言語形式の使われ方に対する理解という2つのレベルでの理解が必要である。

学習者が意味理解を効率良く行うことができるようになるためには、大量のインプットに触れることが必要である。多読や多聴が英語学習に効果的であるということは一般的に受け入れられているが、なぜ効果的なのかについて正しい理解が必要である。多読や多聴を通して大量の理解可能なインプットに触れることによって、学習者はふたつの恩恵を受ける。一つ目は意味理解の速度の向上である。学習者は  $i-1$  レベル、つまり自分の現在の言語水準より低いレベルのインプットに大量に触れることによって、形式と意味を結び付ける速度を向上させる。もうひとつは予測文法力 (expectancy grammar) の獲得である。予測文法力というのは文法的な説明を受け入れない部分について学習者が感覚的に持っている文法能力である。言語には文法的な説明を受け入れる部分と文法的な説明では解明できない部分との両方で成り立っている。この文法的な説明では解明できない部分については、大量のインプットに触れることによって暗示的に習得する以外に方法がない。

言語形式の使われ方を理解するために必要となるのが連辞関係についての明示的知識、つまり文法知識である。次の例文で説明する。

(Ex.) This is a watch that my father gave me for my birthday.

意味理解だけが目的であれば下線部の語が理解できれば文全体の意味は推測することが可能である。しかし、それでは文中で用いられている言語形式の使われ方を理解したことにはならない。この文中における言語形式の使われ方を正しく理解するためには関係代名詞についての知識が必要である。関係代名詞についての明示的知識の有無が言語形式の使われ方に対する理解の成否を決定する要因になる。

岩中 (2013) と Iwanaka (2013) ではともに、連辞関係についての明示的知識を持っていた調査参加者が望ましい成果を挙げている。連辞関係についての明示的知識がインプットのインテイクへの転換を促進したと考えられる。

インプットを処理する際に学習者がまず行うのは意味理解である。意味が分からなければ第二言語の習得は起こらない。意味理解がまず優先されるのは当然のことである。言語形式の使われ方に対する理解は原則として意味理解が達成された後で行われる。その際に学習者が頼るのが連辞関係についての明示的知識である。これを持っている学習者はインプットを処理する際に言語形式の使われ方を正確に理解することができ、その結果、インプットがインテイクへと転換される可能性が高まるのである。連辞関係についての明示的知識、つまり文法知識を持っている学習者はそうでない学習者と比較するとインプットを効率良くインテイクへと転換することが出来るのである。

## 6. まとめ

応用言語学の一分野である第二言語習得研究の目的は、人が第二言語を習得するメカニズムを明らかにすることである。外国語の授業方法の向上をその主たる目的とした研究領域ではないが、第二言

語習得研究によって明らかにされた知見は、我々外国語教育に携わる者にとって有益な情報が含まれている。

小池ら（2013）が指摘しているように日本における英語教育は「ガラパコス化」してしまっている。TOEIC や TOEFL のスコアにおいてアジアの他の国々に大きく水をあけられているのが現状である。

この現状を打破するためには、英語教育に携わる者が個人的経験に基づいた信条ではなく、第二言語習得研究によって明らかにされた知見に基づいて自分の授業の在り方を検討していくことが求められている。

本稿は筆者がこれまでに行った調査に基づいて連辞関係についての明示的知識、つまり文法知識が第二言語習得において担う役割を明らかにすることを試みた。

文法が大切であるという主張に筆者は異を唱えるつもりはない。英語が外国語として用いられている日本では文法知識の有無が英語学習の成否に影響を与える可能性は高い。本稿で紹介した岩中（2013）と Iwanaka（2013）もこれを裏付けている。

しかし文法知識の有無は第二言語習得を成功に導く主たる要因ではない。第二言語学習の成否を決定する最も重要な要因は学習者が大量の理解可能なインプットに触れることができるかどうかである。

文法知識は学習者に言語形式の使われ方に対する理解を促すという役割を担っている。つまりインプットをインテイクへと転換する際に必要となる2つの下位プロセスのひとつに大きな影響を与えるのである。外国語教育に携わる我々は、この点を理解しておかななくてはならない。

## 7. 参考文献

- Iwanaka, T. (2013). Does explicit knowledge of syntagmatic relations contribute to the incorporation of linguistic forms? *ALAK 2013 International Conference*, 228-234.
- Iwanaka, T., & Takatsuka, S. (2006). Influences of attention and noticing on second language acquisition. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 17, 21-30.
- Iwanaka, T., & Takatsuka, S. (2007). Roles of output and noticing in SLA: Does exposure to relevant input immediately after output promote vocabulary learning? *Annual Review of English Language Education in Japan*, 18, 121-130.
- Iwanaka, T., & Takatsuka, S. (2010). Effects of noticing a hole on the incorporation of linguistic forms: Cognitive activities triggered by noticing a hole and their effects on learning. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 21, 21-30.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. London, England: Longman.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

岩中貴裕 (2013) 「英語学習における多読と精読の役割」『ペルシカ (岡山英文学会学会誌)』、40、77-88 頁。

小池生夫、倉住 修、志村修司、佐藤留美、醍醐路子、平出敏 (2013) 『提言 日本の英語教育ーガラパゴスからの脱出』東京：光村図書出版。

佐久間淳一、加藤重広、町田健 (2004) 『言語学入門』東京：研究社。

白井恭弘 (2012) 『英語教師のための第二言語習得論入門』東京：大修館書店。