

語順の学習における間接否定証拠の役割
肯定証拠は非文法性の学習に効果があるか

Can Positive Evidence Lead to Recognition of Ungrammaticality?

positive evidence, ungrammaticality, adjective order

酒井 英樹

SAKAI Hideki

I. 肯定証拠と否定証拠

第2言語学習者に与えられるインプットとして、肯定証拠 (positive evidence) と否定証拠 (negative evidence) の2種類がある。肯定証拠とは目標言語において何が文法的で受容可能かという情報であり、否定証拠とは何が非文法的であるかという情報である (Long, 1996, p. 413)。

第2言語習得において否定証拠が必要であるという主張がある (White, 1987, 1989)。中間言語の規則と目標言語の規則の関係が包含関係にあり、中間言語の規則の方が上位にあるとする。このとき、目標言語の規則を獲得するためには、中間言語の規則の一部が間違っていると認識しなくてはならない。第2言語習得においては母語の転移があり、否定証拠が必要な状況があるというのである。例として、フランス語話者である英語学習者の誤りについて触れている。フランス語では副詞が動詞と目的語の間に位置されても文法的であるが、英語では非文法的になる。実際に、フランス語話者は英語において副詞の位置が動詞と目的語の間にあっても文法的であると認識する。英語では、文頭や文末や動詞の前に副詞が現れる例があるので、肯定証拠だけでは、動詞と目的語の間に副詞が現れてはいけないという規則を推論することは不可能であるとしている。Long (1996) も、“The claim here, then, is that negative feedback is generally facilitative of L2 acquisition, and necessary for the acquisition of specifiable L2 structures (such as the English adverb-placement example for French speakers) for which positive evidence will be insufficient” (p. 430) と述べている。

Long (1996) は、否定証拠を与える手段として明示的なものと暗黙的なものがあると指摘している。後者として、(a) 理解できないこと (failure to understand)、(b) 反応の中で与えられる偶発的な修正 (incidental error correction in a response)、(c) インプットの中に項目がないこと (the absence of items in the input) を挙げている (p. 413)。本研究で焦点をあてるのは、(c) である。これは、間接否定証拠 (indirect negative evidence) と呼ばれる。

第2言語習得において、White (1991, see also White, Spada, Lightbown, & Ranta, 1991) が副詞の位置を取り上げて実証研究を行なった。実験群 (82 人の子ども) と統制群 (52 人の子ども) に分けられ、実験群には副詞に関する明示的指導と否定証拠が与えられた。5 時間の指導と、2 時間の活動である。この中で、学習者の発話の誤りに対しては、訂正が与えられた。その結果、通常のインプット (肯定証拠) を受けているだけの統制群よりも成績がよいことがわかった。しかし、統制群が受け取っているインプットの中に副詞の使用があまり生じていないことが分かった。そこで、Trahey & White (1993) は、54 人のフランス語話者の子どもを対象に、英語の副詞に関するインプットを2週

間集中的に与えた影響を調べた。その結果、肯定証拠を集中的に受け取った学習者であっても動詞と目的語の間の副詞の位置 (SVAO) が非文法的であると発見することができなかつたと述べている: “The flood of positive evidence did not, however, lead subjects to discover that SVAO is not grammatical in English, as indicated by the fact they still accept and use SVAO following the period of exposure.” (p. 195)。ただし、54人中2人がSVAOの非文法性を学習したことを指摘している。そして、“On the basis of our data, it is impossible to determine whether further exposure to English would lead to similar changes in the interlanguage grammars of the other subjects.” (p. 195) と述べている。Trahey (1996) は、Trahey & White (1993) の一年後の追調査を行なった。その結果、“Overall, then, it appears that while the input flood was very effective in teaching the learners that SAV is a possible, and preferred order in English, it did little for their use of the other grammatical orders or for their knowledge of what is impossible in English. A year later, these results still hold.” (p. 133) と述べ、SVAOの非文法性を学ぶことはなかつたと述べている。

White & Trahey (1993) と Trahey (1996) の研究の問題点として、(a) 肯定証拠の頻度・量が不明であり、また学習者がその肯定証拠を処理しているかどうか不明である、(b) 副詞の位置に関する規則は部分集合の条件に合っていないという指摘がある (Berent, 1994)、(c) 学習者の能力が適正か不明である、という3点が指摘できる。そこで、本研究では、形容詞の語順を取り上げて、次の3点に留意して実験を行なった。¹

1. 頻度・量を統制するとともに、被験者が肯定証拠を処理しているかを把握するために、肯定証拠をリスニング問題として与える。
2. 日本語の語順と英語の語順が部分集合の関係になっていると考えられる形容詞の語順を取り上げる。
3. Pienemann (1998) によれば、形容詞の語順に関する処理は *phrasal procedure* の段階であり、高度な処理を必要としないと考えられ、学習者の能力に適していると想定される形容詞の語順を取り上げる。

本研究の目的は、日本語母語話者である英語学習者による英語の形容詞の語順の学習において、肯定証拠の効果を調べることである。研究課題は、次の通りである。

1. 学習者は、日本語の語順を転移しているか。
2. 肯定証拠の提示は、間接否定証拠として機能し、非文法性判断の獲得に効果があるか。
3. 肯定証拠の受け取り方の違い (*Focus on Meaning* と *Focus on Form*) が、非文法性判断に差をもたらすか。

3番目の研究課題は、第2言語を学習するためには、学習者はインプットの意味を理解するだけでなく、言語形式面に注意を向ける必要があるという主張 (Long, 1991; Long & Robinson, 1998;

Schmidt, 1990) に基づいている。

II. 方法

A. 参加者

本研究には長野県における公立中学校3校8クラスの268人が参加した。ただし、後で述べるように、分析の対象となったのは、そのうち190人であった。各学校における参加者の詳細は、表1にまとめられている。

表1. 実験の参加者

実験	学校	クラス・ 参加者数	分析に使用した参加者数	学年
1	M	3 (99人)	49人 (男子26名・女子23名)	2年・1クラス(17人: 男子11名・女子6名)
				3年・2クラス(32人: 男子15名・女子17名)
2	T	3 (93人)	82人 (男子45名・女子37名)	2年・2クラス(53人: 男子30名・女子23名)
				3年・1クラス(29人: 男子15名・女子14名)
3	S	2 (76人)	59人 (男子28名・女子31名)	2年・1クラス(25人: 男子12名・女子13名)
				3年・1クラス(34人: 男子16名・女子18名)

B. 目標構造

目標構造は、形容詞の語順規則である。形容詞の語順規則を扱った研究としては、Long, Inagaki, & Ortega (1998) がある。今回は、特に、大きさや形と色の組み合わせに限る。英語は、特別の文脈や強勢がなければ「大きさや形+色+名詞」の語順 (例、a large green carpet) をとる² (Close, 1975, p. 159)。一方、日本語では、「大きさや形+色+名詞」と「色+大きさや形+名詞」の両方の語順 (例、小さくて赤い犬・赤くて小さい犬) が可能である。この形容詞の語順規則に関して、日本語話者である英語学習者は、「色+大きさや形+名詞」という日本語の語順規則を英語に転移する可能性がある。このときに、肯定証拠のみで転移した規則を排除できるか、ということに焦点をあてる。

テストやリスニング・タスクで用いられた形容詞は、次の通りである。大きさや形は、big / little / tall / short / long / large / small の7語である。色は、yellow / green / black / purple / blue / white / red / brown の8語である。名詞は、desk / car / cup / pen / cat / box / ball / bag / pencil / dog の10語である。教科書で扱われている単語から選んだ。可能な組み合わせ(7×8×10=560)のうち、意味がおかしいものを除いた288通りの組み合わせの中から、テスト項目とリスニング問題が作成された。すべての形容詞が平均的に使用されるように配慮されている。なお、テストで用いられた組み合わせとリスニング問題で使われた組み合わせはすべて異なる。

C. 材料

リスニング問題は、約7分の問題を3回分用意した。リスニング問題としてインプットを与えた理由としては、肯定証拠を集中的に与えられること、意味を理解しているか確認できること(つまり、

インプットを処理しているかどうかを確認できること)が挙げられる。1回リスニング問題で、学習者は12文をそれぞれ2度聞いた。そのうち、目標構造を含む問題は10文である。それぞれの英文の間に、10秒ほどの空白を設定した。

リスニング課題として、Focus on Form (FonF) 課題と Focus on Meaning (FonM) 課題の2種類を作成した。FonF 課題は、内容に関する問題と放送された英文を選ぶ問題である。Long (1991) によれば、Focus on Form は、学習者が意味のやりとりの中で偶発的に言語形式に注目することであると定義されている。本研究においては、内容に関する課題の後で放送された英文を選ぶ課題を設定することによって、語順に焦点をあてる可能性を外的に高めようと操作した。

放送される文	I have a small white car.
問題 (1度目の放送)	どんな車を持っていますか。 (1) 黄色い車 (2) 大きい車 (3) 白い車
問題 (2度目の放送)	放送された英文を選びなさい。 (1) I have a big yellow car. (2) I have a small white car.

FonM は、内容に関する問題2題である。

放送される文	I have a small white car.
問題 (1度目の放送)	どんな車を持っていますか。 (1) 黄色い車 (2) 大きい車 (3) 白い車
問題 (2度目の放送)	どんな車を持っていますか。 (1) 長い車 (2) 小さい車 (3) 大きい車

テストは、文法性判断テストを用いた。Gass (1994) は、“Through the use of grammaticality judgments, we can establish whether learners’ grammatical knowledge includes information about the impossibility of particular forms.” (p. 306) と主張しており、学習者の非文法性判断を測定するテスト形式として適切であると考えた。テストは、Form A と Form B を作成した。問題数は、10問であり、文法的な語順(大きさや形+色)の5文と非文法的な語順(色+大きさや形)の5文を含む。それぞれの文には、錯乱肢の文と組み合わせられている。

- (a) Kumi likes the large yellow box.
- (b) Kumi likes the box large yellow.
- (1) 両方正しい。 (2) (a) のみ正しい。 (3) (b) のみ正しい。 (4) 両方正しくない。

配点は錯乱肢の文の判断は考慮せず、(1) と (2) の解答に1点を与えた。Form A と Form B は、統

制群のテスト結果の事後分析の結果、有意な差が見られず、等質であると考えられる。M 中学校の統制群 ($n = 17$) では、6 人が事前テスト・事後テストに Form A を受け、11 人が事前テスト・事後テストに Form B を受けた。分散分析の結果、Form A と Form B の間に有意な差がなかった ($F(1, 15) = 0.66, ns$)。T 中学校の統制群 ($n = 27$) では、14 人が事前テストに Form A、事後テストに Form B を受け、13 人が事前テストに Form B、事後テストに Form A を受けた。分散分析の結果、Form A と Form B の間に有意な差がなかった ($F(1, 52) = 0.75, ns$)。

D. 計画

本研究では、処遇やテストの与え方を変えて、実験を 3 回行なった (実験 1・実験 2・実験 3)。

実験 1 は、M 中学校で実施された (表 2)。期間は、1 週間である。FonF 群には、FonF 問題を含むリスニング問題を与えた。FonM 群には、FonM 問題を含むリスニング問題を与えた。1 日分のリスニング問題には、10 文の目標構造がある。

表 3 は実験 2 の計画を示している。T 中学校でテストと処遇を含めて一時間の授業内で実施した。明示的指導群には、明示的文法説明として日本語と英語における形容詞の語順規則を与えた。したがって、この群には否定証拠を文法説明として与えた。また、練習問題とその答えあわせを行なった。時間は 15 分で、一斉授業の形式で進められた。集中的 FonF 群には、3 回分のリスニング問題を 1 回で行なった。したがって、目標構造 30 文がそれぞれ 2 回ずつ学習者に聞かされたことになる。合計 60 例であった。

表 4 は、実験 3 の計画を示している。実験 3 は S 中学校で行われた。期間は 1 週間である。FonF 群と FonM 群に分けられた。また、2 年生と 3 年生で両条件が設定されるように計画した。

分析の対象としたのは、次の条件を満たす学習者のデータである。(a) 事前テスト、処遇、事後テストにすべて参加しているもの、(b) リスニング問題で 90% 以上の正解をしているもの。

表 2. 実験 1 の計画

		FonF 群		FonM 群		統制群	
学年・人数		3 ($n = 16$)		3 ($n = 16$)		2 ($n = 17$)	
		$n = 7$	$n = 9$	$n = 8$	$n = 8$	$n = 11$	$n = 6$
事前テスト	第 1 日	Form A	Form B	Form A	Form B	Form A	Form B
処遇	第 2 日	リスニング問題第 1 日 -FonF 課題 -10 文 × 2		リスニング問題第 1 日 -FonM 課題 -10 文 × 2		処遇なし (通常授業)	
	第 3 日	リスニング問題第 2 日 -FonF 課題 -10 文 × 2		リスニング問題第 2 日 -FonM 課題 -10 文 × 2			
	第 4 日	リスニング問題第 3 日 -FonF 課題 -10 文 × 2		リスニング問題第 3 日 -FonM 課題 -10 文 × 2			
事後テスト	第 4 日	Form B	Form A	Form B	Form A	Form B	Form A

表 3. 実験 2 の計画

	明示的指導群		集中的 FonF 群		統制群	
学年・人数	3 ($n = 29$)		2 ($n = 26$)		2 ($n = 27$)	
	$n = 15$	$n = 14$	$n = 14$	$n = 12$	$n = 14$	$n = 13$
事前テスト	Form A	Form B	Form A	Form B	Form A	Form B
処遇	明示的な文法説明 練習問題と解答 約 15 分		3 日分のリスニング問題 -FonF 課題 (30 文 × 2 = 60 例)		すぐに事前テストを実施	
事後テスト	Form B	Form A	Form B	Form A	Form B	Form A

表 4. 実験 3 の計画

		FonF 群 ($n = 34$)		FonM 群 ($n = 25$)	
学年		2 年生	3 年生	2 年生	3 年生
		$n = 16$	$n = 18$	$n = 9$	$n = 16$
事前テスト	第 1 日	Form B	Form A	Form B	Form A
処遇	第 2 日	リスニング問題第 1 日 -FonF 課題 -10 文 × 2		リスニング問題第 1 日 -FonM 課題 -10 文 × 2	
	第 3 日	リスニング問題第 2 日 -FonF 課題 -10 文 × 2		リスニング問題第 2 日 -FonM 課題 -10 文 × 2	
	第 4 日	リスニング問題第 3 日 -FonF 課題 -10 文 × 2		リスニング問題第 3 日 -FonM 課題 -10 文 × 2	
事後テスト	第 4 日	Form A	Form B	Form A	Form B

データ分析は、文法性判断問題と非文法性判断問題についてそれぞれ分散分析を行った。本研究においては、文法性判断問題の成績と非文法性判断問題の比較をすることが目的ではないため、それぞれ独立のテストとして分析をした。

III. 結果

A. 実験 1 の結果

表 5 は、実験 1 の結果を示している。

文法性判断問題については、条件間 ($F(2,46) = 2.15, p = .1278$)、テスト間 ($F(1,46) = 0.00, p = 1.0000$) で有意な差は見られなかった。非文法性判断問題については、条件間 ($F(2,46) = 9.29, p = .0004$) で有意な差が見られたが、テスト間 ($F(1,46) = 0.88, p = .3534$) では有意な差が見られなかった。条件とテストの交互作用は有意ではなかった ($F(2,46) = 0.04, p = .9586$)。LSD 法による多重比較の結果、5%水準で事前テストでは FonF 群と統制群の平均の差が有意であり、事後テストでは統制群と FonF 群、統制群と FonM 群の平均の差が有意であった。

非文法性判断問題において、統制群が事前テストの段階より高い成績を得ており、事後テストでは

さらにその差は広がったといえる。統制群と他の2群との違いは、学年である。FonF群とFonM群は3年生のクラスで実施したのに対して、統制群は2年生であった。M中学校で使用されている教科書 *New Horizon* では、1年次と2年次に一度ずつ「大きさや形+色+名詞」の例が出てきている。その影響があらわれたとも想定できるが、担当教師へのインタビューより語順について指導はされていないことが確認された。なぜ統制群の非文法性判断の成績が良かったのか、現時点では不明である。

また、FonM群では、統計的に有意な差ではなかったが、非文法性判断問題の成績が1.94から1.06へと下がった。Study 3の結果でも、同様の傾向が見られた。

表5. 実験1の結果

	FonF 群 (n = 16)		FonM 群 (n = 16)		統制群 (n = 17)	
	文法性	非文法性	文法性	非文法性	文法性	非文法性
事前テスト						
<i>M</i>	3.94	1.31	3.63	1.94	3.29	2.64
<i>SD</i>	0.90	1.26	1.11	1.34	0.89	1.03
正解数	63/80	21/80	58/80	31/80	56/85	45/85
%	78.8%	26.3%	72.5%	38.8%	65.9%	52.9%
事後テスト						
<i>M</i>	3.88	1.38	3.69	1.06	3.29	2.82
<i>SD</i>	0.86	1.27	1.36	1.30	0.89	1.29
正解数	62/80	22/80	59/80	17/80	56/85	48/85
%	77.5%	27.5%	73.8%	21.3%	65.9%	56.5%

注. 文法性と非文法性の最高点はそれぞれ5点である。

B. 実験2の結果

表6は、実験2の結果を示している。文法性判断問題に関して、条件間 ($F(2,79) = 0.96, p = .3857$) もテスト間 ($F(1,79) = 3.83, p = .0538$) も有意な差は見られなかった。

表6. 実験2の結果

	明示的指導群 (n = 29)		集中的 FonF 群 (n = 26)		統制群 (n = 27)	
	文法性	非文法性	文法性	非文法性	文法性	非文法性
事前テスト						
<i>M</i>	4.00	1.10	4.08	1.23	4.04	1.07
<i>SD</i>	1.05	1.06	0.92	1.28	1.14	1.15
正解数	116/145	32/145	106/130	32/130	109/135	29/135
%	80.0%	22.1%	81.5%	24.6%	80.7%	21.5%
事後テスト						
<i>M</i>	4.66	3.62	4.00	1.54	4.15	1.00
<i>SD</i>	0.66	1.42	1.07	1.28	0.89	0.98
正解数	135/145	105/145	104/130	40/130	112/135	27/135
%	93.1%	72.4%	80.0%	30.8%	83.0%	20.0%

非文法性判断問題については、明示的指導群が 1.10 から 3.62、集中的 FonF 群が 1.23 から 1.54 へと向上した。しかし、集中的 FonF 群の向上は統計的に有意でないことがわかった。分散分析の結果は、次の通りである。条件とテストの交互作用が有意であった ($F(2,79) = 27.11, p < .0001$)。そこで LSD 法による多重比較を行ったところ、事前テストでは各群の平均の間に有意な差が見られなかったのに対して、事後テストでは 5%水準で明示的指導群と集中的 FonF 群、明示的指導群と統制群の間で有意な差が見られた。すなわち、明示的指導を受けた群は、非文法性判断問題の成績が他の群よりも統計的に有意に高くなったことを示している。一方、集中的 FonF 群と統制群の平均の差は有意ではなかった。

C. 実験 3 の結果

表 7 は、実験 3 の結果を示している。文法性判断問題については、テスト間 ($F(1,57) = 19.53, p < .001$) と、条件とテストの交互作用 ($F(1,57) = 6.90, p = .0111$) が有意であった。すなわち、FonF 群も、FonM 群も、事後テストにおいて有意に成績が良くなっているが、FonM 群の方が FonF 群よりも成績の伸びが認められたことを示している。

非文法性判断問題については、条件間では有意な差が見られなかった ($F(1,57) = 0.04, p = .8366$) が、テスト間では有意な差が見られた ($F(1,57) = 5.47, p = .0229$)。両群とも非文法性判断問題では成績が有意に下がったことを示す結果となった。

表 7. 実験 3 の結果

	FonF 群 (n = 34)		FonM 群 (n = 25)	
	文法性	非文法性	文法性	非文法性
事前テスト				
<i>M</i>	4.26	1.21	3.84	1.36
<i>SD</i>	0.95	1.21	1.12	1.49
正解数	145/170	41/170	96/125	34/125
%	85.3%	24.1%	76.8%	27.2%
事後テスト				
<i>M</i>	4.53	0.94	4.88	0.68
<i>SD</i>	0.65	1.01	0.33	1.09
正解数	154/170	32/170	122/125	17/125
%	90.6%	18.8%	97.6%	13.6%

IV. 考察

A. 母語の転移

日本語学習者は、形容詞の語順に関して、日本語の語順を転移しているといえる。つまり、日本語学習者は、「色 + 大きさや形 + 名詞」の語順を容認する傾向がある。このことは、事前テストにおいてどの群でも非文法性判断の問題の成績は低いことから裏付けられる(表 5 ~ 表 7)。例えば、T 中学校 (実験 2) の統制群では、非文法性判断問題の平均は、事前テストで 1.07、事後テストで 1.00 であったことから、英語では非文法的である語順を容認していることがわかる。また、文法性判断と非文法性

判断に有意な差が見られた ($F(1, 52) = 153.68, p < .01$)。ただし、結果でも述べたように、実験 1 の M 中学校の統制群は非文法性問題の成績が他の群と比べて良かったことが例外である。

B. 肯定証拠と非文法性判断

本研究の実験結果より、肯定証拠だけでは非文法性判断の獲得するためには不十分であることが示唆される。非文法性判断問題に関して事前テストよりも事後テストの方が有意に高かったのは、実験 2 における明示的指導群のみであった。

実験 2 における集中的 FonF 群では、1 回のセッションで、30 文 × 2 回 (合計 60 例) の肯定証拠を受け取っている。学習者は、英語の意味を理解している (FonM 課題) と同時に、正しく英文を選択できていた (FonF 課題)。非文法性判断問題の成績は、1.23 から 1.54 へと増加したが有意な差ではなかった。また、統制群と比較しても有意な差がなく、また明示的指導群よりも有意に少なかった。また、実験 1 と実験 3 においては、10 文 × 2 回 (合計 20 例) の肯定証拠を 3 日間にわたり受け取っているが、非文法性判断問題の成績は向上しなかった。むしろ、実験 3 の FonF 群と FonM 群では、成績が下がったことがわかった。

さらに多くの肯定証拠が非文法性判断の成績を向上させる可能性は否定できないが、日常の中でこれだけ多くのインプットを集中的に浴びることはないことを考えると肯定証拠だけで非文法性を学習することは難しいと思われる。

明示的指導群以外の実験群 ($n = 117$) の中で、非文法性判断を獲得したと思われる学習者が 2 名いた。1 人は集中的 FonF 群の学習者であり、事前テストで文法性 5 点、非文法性 3 点であったものが、事後テストでは文法性 5 点、非文法性 5 点になった。つまり、非文法性判断において、一貫した判断を下してなかったものが、事後テストでは目標言語の規則を完全に学習したことが示唆される。もう 1 名は、S 中学校の FonF 群の学習者であり、事前テストでは文法性 3 点、非文法性 0 点であったものが、事後テストでは文法性 5 点、非文法性 5 点になった。非文法性 0 点ということは、「色+大きさや形+名詞」という語順を完全に容認していたということである。この語順が事後テストでは排除されている。Trahey & White (1993) でも、53 人中 2 名が SVAO 構造の非文法性を獲得していることが報告されている。

Trahey & White (1993) は、肯定証拠の増加が非文法性を獲得する学習者の増加につながるかもしれないと述べているが、本研究の結果を考慮すると、学習者が肯定証拠から非文法性を学習するためには、肯定証拠の頻度数とは異なる要因が関係している可能性が指摘できる。大津 (1989) は、間接否定証拠が機能する条件を考察しており、学習者に一定の期待が生じる必要性があることが指摘されている。本実験の中で学習者の側に、「期待」が起きなかった可能性がある。

C. 肯定証拠と非文法性判断

肯定証拠の受け取り方の違いは、非文法性判断に有意な差をもたらさなかった。実験 2 と実験 3 において、FonF 群と FonM 群の間で差が見られなかった。FonF 課題は、意味内容の理解と、形式面への注目を学習者に要求している。一方、FonM 課題は、意味内容の理解だけを要求するものである。

本研究の実験計画では、非文法性判断の学習に、Focus on Form はあまり効果がなかったことを示唆する。しかし、実験2において、集中的 FonF 群の非文法性判断の成績が、1.23 から 1.54 に向上していることを考えると、学習者の注意が言語形式に向くことが必要であるという仮説は否定できないだろう。すなわち、本実験の課題では、学習者は十分な注意を形式に向けられなかっただけかもしれない。

V. おわりに

形容詞の語順に関する非文法性の学習には、肯定証拠のみでは難しいことが示された。この結果は、副詞の位置に関する非文法性の学習を調べた先行研究 (Trahey, 1996; Trahey & White, 1993; White, 1991) の結果を支持するものであった。

また、肯定証拠の受け取り方の違い (FonF と FonM) は、文法性判断テストに影響を及ぼさなかったことが分かったが、この点に関しては課題のあり方に問題があったかもしれず、今後さらなる研究が必要である。また、本研究では、測定方法として文法性判断テストしか実施しなかったため、他のテスト方法における影響も調べてみる必要があると思われる。

(上越教育大学)

注

1. 本論文は、全国英語教育学会埼玉研究大会・自由研究発表資料 (2000年8月9日) において発表された「語順の学習における間接否定証拠の役割～肯定証拠は非文法性の学習に効果があるか～」を修正したものである。
2. 英語において「色+大きさや形+名詞」の語順が生じないわけではない。しかし、本研究の対象者が外国語としての英語を学習する日本語話者であることを考えると英語に触れる機会自体が少なく、その英語の中で特別の文脈で用いられる語順や強勢を伴う語順が生じることはほとんどないと想定される。したがって、実験の期間中に実験課題以外の方法で「色+大きさや形+名詞」という英語の語順に触れる可能性はなかったと考えて、議論を進めることにする。

引用文献

- Berent, G. P. (1994). The subset principle in second-language acquisition. In E. Tarone, S. Gass, & H. D. Cohen (Eds.), *Research methodology in second-language acquisition* (pp. 17-39). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cloze, R. A. (1975). *A reference grammar for students of English*. Essex: Longman.
- Gass, S. M. (1994). The reliability of second-language grammaticality judgments. In E. Tarone, S. Gass, & H. D. Cohen (Eds.), *Research methodology in second-language acquisition* (pp. 303-322). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de

酒井 英樹. (2003). 「語順の学習における間接否定証拠の役割: 肯定証拠は非文法性の学習に効果があるか」. 『コミュニケーションと言語教育 (SURCLE) 第3号』, 27-37.

- Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Phatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Long, M. H., Inagaki, S. & Ortega, L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal*, 82, 357-371.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- 大津由紀雄. (1989). 「心理言語学」『英語学の関連分野』(英語学体系第6巻, pp. 183-361) 東京: 大修館.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Trahey, M. (1996). Positive evidence in second language acquisition: Some long-term effects. *Second Language Research*, 12, 111-139.
- Trahey, M., & White, L. (1993). Positive evidence and preemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 181-204.
- White, L. (1987). Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of L2 competence. *Applied Linguistics*, 8, 95-110.
- White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 133-161.
- White, L., Spada, N., Lightbown, P. M., & Ranta, L. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12, 416-432.