

## 日本語初級学習者の文法知識について

川島道子  
アルバータ大学

### Abstract:

The Knowledge of Grammatical Rules in Learners of Introductory Japanese  
In formal learning situations, like university classes, foreign language learners are commonly taught explicit rules of grammar. The assumption is that learners will store the rules in their memory and later apply them when confronted with language processing tasks. The present study was designed to directly investigate this knowledge of rules, particularly rules of 'joshi', with learners of introductory Japanese as subjects. Based on previous studies, the following predictions were formulated: (1) the correlation between an explicit knowledge of rules and performance would be very high and (2) learners perform correctly, even if they lacked an explicit knowledge of rules. Twenty university students of introductory Japanese participated in this study. A grammatical judgement test of six 'joshi' was given to the students, who were then asked to explain the reasons for their choice of a particular joshi. Two weeks following the first test, a different test was conducted to further check the students' knowledge of the six joshi. The results of both tests supported the two predictions. It was further speculated that the use of joshi in more complicated structures may require an explicit knowledge of rules.

### 1. はじめに

本研究は、日本語の学習者の言語知識について調べることをその目的としている。

言語を教える時、教師は学習者に文法の規則の説明をする。そして、教師は学習者がその規則をもとに各種の言語活動をすると考ええる。しかし、実際のところ学習者は教師が望んでいるように教えられた規則をすべて内在化して覚えているものだろうか。すなわち、学習者の言語知識は教えられた規則を明示的に反映しているのだろうか。もしそうなら、いろいろな言語活動によって同一学習者が使用する言語形式が異なること(learner variability)がよく指摘されているが、それはどうしてであろうか。例えば、Ellis (1994 b)は、中級の英語学習者が時間がたくさんある時は、規則動詞に過去形を活用させて使えたが、自由会話のような時間的制約があって、その場で言語を産出しなければならない時には過去形が使えなかった例をあげている。Ellisによれば文法性判断 (grammatical judgement) (注1)のような課題の時と、自由会話の時とではアクセスされる知識も異なり、従って言語使用も異なるという。前者の場合アクセスされる知識は明示的知識で、後者は非明示的知識と言われている。

しかし、たとえ、文法性判断の課題の時で、時間があっても必ずしもその言語使用は、明示的知識ばかりを反映しているとは限らず、他の要因に

よっても左右されることが指摘されている (Paradis, 1994; Schmidt, 1994)。筆者が行った作文の研究における誤り訂正でも、文法性判断の課題と同じく時間的制約がなく、明示的知識によって訂正が行われると考えられ、学習者の明示的知識をさぐるいいチャンスとも思われたが、実際学習者の訂正を調べてみると、特に場所を表示する助詞の訂正などについて、例えば、「に」でなければ、「で」というような二者択一的な訂正もみられた (川島, 1998)。従って、学習者の言語知識を調べるには、文法性判断とか誤りの訂正によるよりも直接学習者の言語知識を調査する必要があると思われた。そこで、本研究が試みられたわけだが、実際に研究について述べる前に学習者の言語知識について少し考えてみたい。

言語知識はふつう明示的知識 (explicit knowledge) と非明示的知識 (implicit knowledge) の2つに区別して考えられている (例えば, Berry, 1994; Ellis, 1994 a, b; Paradis, 1994; Schmidt, 1994)。明示的知識というのは、分析された知識で、意識的なもの、すなわち求められれば、その知識は表現できるものである。一方、非明示的知識の方は、頭の中に無意識に存在しているもので、それについて説明したりはできなくて、その知識は行動においてのみ顕在化するものである。明示的知識についてみると、例えば、Ellis (1994 a; p. 355)の例をかりれば、次の文の誤りについて説明しなさいと言われた時、「"the"は町の名前にはつかない」と言ったり、文法用語を使って、「ロンドンのような固有名詞には定冠詞をつけない」というのは明示的知識である。

#### (1) The London is my favourite city.

一方非明示的知識とは、例えば、子供が言葉を話す時、文法規則を意識せず、文を産出できるが、それはこの非明示的知識があるからで、この知識は無意識なものだが、一方この非明示的知識がなければ言葉を理解したり、産出できない。

この2種の知識、明示的知識と非明示的知識の習得は言語を習得する場、並びに習得の仕方と関係があるとされている。先にもふれたが、子供の第1言語習得においては自然な環境 (natural setting)で、コミュニケーションや子供の社会化のための副産物として言語が習得される。この際、言語の学習それ自体は目的ではなく、言語の習得は付随的に起こるものである。このような言語の習得の仕方は非明示的な学習 (implicit learning) とよばれている (注2)。同様に、第2言語習得の場合でも、子供の場合とか、あるいは、大人でも、例えば、移民で来て職場やいわゆる "on the street" で言葉を覚えた場合、同じ様な言語習得がみられるし、また、学校で言葉を習っても、コミュニケーションを主目的とした教育方法にのっとって行われれば、やはり言語は付随的に習われる。

これに反し、教育場面 (educational setting) で何らかの言語の形式に重点をおいて言語規則を教えるという形式教授法 (formal instruction) で言語が学習される場合は明示的学習 (explicit learning) とよばれる。この際、言語学習は意識的になされるのであり、特にその学習の意識を助長

させるために試験するから覚えなさいと言ったりすることがあれば、そのような学習の仕方でも得られた言語知識は、ふつう前にも述べたように分析的で意識的な明示的知識として学習者の頭の中に内在するようになるというのである (Schmidt 1994)。しかし、Ellis (1994 b) も言っているように、教育場面で言語が学習されても、言語の規則が全て明示的に学習されるというわけではなく、規則の非明示的な学習も行われるだろうということは勿論考えられる。

では、この明示的知識と非明示的知識の間に相互の関連があるのだろうか。それについては議論のあるところで、例えば、Krashen (1981) によると、前者を学習の過程によって得られた知識、後者は習得による知識として互いに独立したものであり、学習によって得られた知識はどんなに練習を重ねても習得によって得られた知識にはならないという。これは、ノン・インターフェイスの立場 (non-interface position) とよばれる。そして、ノン・インターフェイスの立場で、明示的知識と非明示的知識を大脳の異なった組織と結びつけて論じている研究者もいる (Paradis, 1994) (注 3)。しかし、他の研究者、Stevick (1980)、Gregg (1984) などはインターフェイスの立場をとって明示的知識が非明示的知識に変わり得ると主張している。この点について Ellis (1994 b) は、これは言語知識と言語処理の問題を混同したもので、知識そのものは変わり得ることもないではないが、練習や繰り返しによって処理が自動的になるのだと言っている (McLaughlin & Heredia, 1996 参照)。とにかく、この問題については研究者によって主張がことなり、さらなる研究が待たれるところである (Robinson, 1996 参照)。

次に、明示的知識を直接はかった研究をあげると、例えば、Seliger (1979)、Sorace (1985)、Hulstijn & Hulstijn (1984)、Green & Hecht (1992) などがあげられる。Seliger は英語話者の児童とバイリンガルの児童ならびに成人の ESL 学習者の 3 つのグループについて、不定冠詞 "a/an" の使用とその使用を導く規則について口頭で答えるよう求めた。その結果は、規則を明示的に述べられることと、冠詞の正答率には相関がなかった。つまり、規則が述べられなくても、正確に解答できるし、また、逆に規則が分かっているにもかかわらず必ずしも正答が得られるというわけではなかった。Hulstijn & Hulstijn (1984) は、オランダに住む母語の異なる成人のオランダ語学習者を対象に、主節の主語と動詞の語順、それから従属節における動詞の語順の知識を口頭で述べさせた。そして、学習者にいくつかの短い話しを聞かせ、それを特に上記の規則を含むように再生させたものの中から、規則の使用とその知識との相関を求めた。結果は正確な規則の使用については、明示的知識を持っていた学習者の方が持っていない学習者に比べ高く、その差に統計的な有意差が認められた。次に Sorace (1985) は、スコットランドの大学で、イタリア語を学んでいる初級と中級の学生を対象として、それらの学習者にとって特に難しい文法形式を含む文の文法性判断テスト (grammatical judgement test) と、その判断のもととなった規則を書かせた。その結果、学習者の反応は次の 3 つのグループに分けられた。そして、この 3 つのグループは学習の発達順序を反映するものであるとしている。つまり、その段階とは、1) 誤りを直せないもの、2)

誤りは直せるが、文法規則を述べることが出来ない3) 誤りを直せ、しかも文法の規則を正確に述べるという3段階である。

最後に、Green & Hecht (1992) は大規模な調査で、300人のドイツ人の英語学習者と50人の英語を母語とする話者を対象に、12の文法規則について文法性判断テスト並びにその規則について調べた。それによると、学習者で正確な規則を述べる事が出来たのは全体の46%だった。正確な規則を述べられた場合には文法性判断テストで正答を得る可能性が非常に大きい、正確な規則を述べられなくても43%の場合文法性判断テストで間違いを直すことが出来た。

これらの明示的知識を直接はかった研究結果から学習者の明示的知識と言語活動についてまとめると、つぎのような予測が得られる。

1. 文法の規則について明示的知識があれば、例えば、文法性判断などの課題で、正答を得る可能性が高い。

2. しかし、文法の規則について明示的知識がなくても文法性判断などの課題で、正答を得ることができる。

本研究は、初級の日本語学習者について助詞の習得と明示的知識の関係について上の予測があてはまるかどうか調べることを目的として行われた。

## 2. 方法

参加者：

カナダの大学で一番はじめの日本語のクラスを9月から週5時間取り始めた学習者20名が調査に参加した。それまでの日本語の学習の経験は皆無だった。はじめの調査はクラスが始まってから第12週目に行われた。2度目の調査は、それからさらに2週間後に施行された。調査を行ったクラスでは、4言語技能の習得を目的としているが、文法の説明は英語で明示的に行っている。新しく習った文法形式についても試験がまとめてあり、その都度学習者はそのために勉強するので、学習者は明示的な学習を行っていると言えよう。

材料と手続き：

i) 助詞の文法性判断テストと助詞使用に関する説明。1学期間にクラスで扱った助詞のうち6つを選び、文中の使い方の間違いを直させた。そして、どうして直したか、説明するよう求めた。調査に使った文は次のようである(全部の文については参考資料参照)。

(2) き の う デパートを        かいものしました。

(        )

まず各文の括弧に正しいと思われる助詞を入れ、それから各文に英語の訳を書き、最後に、直した理由を英語で書くように求めた。調査時間は約10-15分だった。

ii) 同じような助詞テストを2週間後に今度は助詞の訂正の問題ではなく、空欄に正しい助詞を入れる問題、いわゆる「穴埋めテスト」として同じ学習者に施行した。これは、期末テストの1部であった。このテストは、学習者の反応をさらに確かめるために、違うテストの方法を用いて行われたものである。

### 3. 結果

#### i) 助詞の文法性判断テストと規則のテスト

データの整理には、文法性判断テストと助詞使用に関する規則の結果（文法規則を述べられたかどうか）をまとめて、全ての反応を次の4つのグループに分けた。

0. 規則のテスト、文法性判断テストともに誤り、
1. 規則のテストは誤りだったけれども、文法性判断テストは正しい、
2. 規則のテストは正しかったけれども、文法性判断テストは誤り、
3. 規則のテスト、文法性判断テストともに正しい

表1は、各助詞について上記のグループ別の反応を示したものである。

表1. 文法性判断テストと規則のテストの助詞によるグループ別反応

	0	1	2	3	計
へ	0	1	0	19	20
を	0	4	0	16	20
で	0	3	0	17	20
に (ある)	4	5	0	11	20
に (いる)	7	2	0	11	20
が	12	1	7	0	20
	23(19.2%)	16(13.3%)	7(5.8%)	74(61.7%)	120 (100%)

まず表1が示すように、文法性判断テスト、規則のテストともに正しかったグループ3の反応数が一番多く、全体の61.7%を占めた。その次は逆に文法性判断テスト、規則のテストともに誤りだったもの（グループ0）だった。χ<sup>2</sup>検定の結果によると、規則のテストと文法性判断テストの結果には有意な関連性がみられた (χ<sup>2</sup>(1)=35.6, p<.01)。すなわち、規則のテストで、正答を得れば、文法性判断テストで正答を得る可能性が多い。従って、予測1「文法の規則について明示的知識があれば、例えば、文法性判断などの課題で、正答を得る可能性が高い」を支持する結果を示した。実際、グループ2と3の反応を見ると分かるが、この調査で予測1と合致しない反応は、助詞「が」によるもので、これは、「が」について「主語」と書き、「は」を入れたためである。その他は、予測通りと言えよう。この「が」の反応については、後に詳述する。

次に、予測2「文法の規則について明示的知識がなくても文法性判断などの課題で、正答を得ることができる」についてだが、グループ1---規則

のテストは誤りだったけれども、文法性判断テストは正しい—の反応は全体の13.1%を占めた。そして、このグループのケースは、数はあまり多くないけれども、予測2を支持する傾向を示すものである。

次に、グループ分けのために使用された文法規則について述べると、グループ2と3に類別化されたものの規則の知識については、文法用語を使って答えているものと、動詞との連結の例をあげたり、英語の前置詞を使って答えているものも含めた。次に文(3)の「動作の対象を表わすを」についてそれぞれの例を示す(記号S11は、参加者番号を示している)。

(3) わたしは けさ おちやに のみました。  
( )

文法用語を使っている例、

S4 おちやは、動詞「のみました」の直接目的語であるから「を」が必要。  
S10 「を」は目的語を表示する動詞

動詞との連結で答えている例、

S 8 「を」は、「のみます」のような動詞の前にいつも使われる。  
S 1 9 「を」は、「のみます」といっしょに用いられる。

また、先にあげた文(2)「きのう デパート を かいものしました。」の文中、「で」への訂正については、

文法用語を使っているもの、

S 1 「で」は、動作の場所を示す。  
S 1 0 「で」は、'in' や 'at' の意味で動作の場所を示す。

前置詞の例で答えているもの、

S 1 6 'at' の意味として使用されている。  
S 1 8 'at' の意味。

次にグループ0と1、すなわち、規則が述べられないというグループに入れたものの規則に関する説明については、何も答えなかったもの、あるいは助詞「を」の説明に「動作」とだけ書いてあったり、その他、何をいつているか説明が分からないものを入れた。助詞の説明を求められた時、調査に参加した学習者には無反応のものもあったが、少なくとも何か説明を書こうとしていた。全体を通して、「理由が分からないけれども、この助詞はこの文で正しい!」、「it sounds correct!」というように書かれた反応はなかった。もっとも、間違いを正しく直せた場合で、規則については無反応というのはそういうことを表明しているのかもしれない。無反応は、特に「たなかさんへ きました。」のところが多かった。どう直していいのかわよく分からないし、理由も考えられないということだったかもしれない。

い。

次に助詞間の難易については、「きのう たなかさんへ きました。」の文中、「へ」を「が」に直したものは1人しかいなかった。その次に人や物の存在場所を示す用法の「に」に、間違いが多く、しかも文法規則を述べられないものが多かった。あとの動作の場所を表わす「で」、動作の対象を示す「を」、方向を表わす「へ」は、助詞の誤りが全然なく、また、規則が言えなかったものは、20人中それぞれ、1人、4人、3人しかいなかった。

## ii) 穴埋めテスト

穴埋めテストは、最初のテストから2週間後に施行された。表2は、同じ助詞を大体同じ構文を使い、穴埋めにしてテストを施行した結果を、最初の規則のテストの結果とまとめて反応を4つのグループに分けた結果を示したものである。このテストは、特に予測1、「文法の規則について明示的知識があれば、例えば、文法性判断などの課題で、正答を得る可能性が高い」を文法性判断テストと異なった課題である穴埋めテストを用いて検証する目的で行われた。

表2. 穴埋めテストと規則のテストの助詞によるグループ別反応

	0	1	2	3	計
へ	0	1	0	19	20
を	0	4	0	16	20
で	2	1	1	16	20
に (ある)	1	8	0	11	20
に (いる)	3	6	0	11	20
が	13	0	7	0	20
	19	20	8	73	120
	(15.8%)	(16.7%)	(6.7%)	(60.8%)	(100%)

表1と表2を比べて見ると、最初の規則のテストで正答を得たグループ2と3の反応は殆ど変わりがない。 $\chi^2$ 検定の結果、規則のテストと穴埋めテストの結果には有意な関連性がみられた ( $\chi^2(1)=22.8, p<.01$ )。すなわち、規則のテストで正答を得れば、穴埋めテストで正答を得る可能性が多い。従って、穴埋めテストの結果も、予測1を支持するものだった。2と3のグループのテストの結果が文法性判断テストの結果と異なったところは、「で」の文法性判断テストの正答数が17あったのが、1つ誤答になったのと、「が」の反応が文法性判断テストの時は誤答が全て「は」だったのが、「は」の反応が2つに減って、他の5つは違う反応に変わっていたことだった。

次に最初の規則のテストで正答を得られなかったグループ0と1の穴埋めテストの反応だが、文法性判断テストに比べて、「で」の誤りが2つ増えている。しかし、他の誤答は「が」を除くと、11から6に減った。特に

「に」の誤りが少なくなっている。最初のテストから、このテストの間には授業がなかったため、クラスでの練習は皆無だったが、このテストが期末試験の中の助詞テストの1部であったため個人で勉強した結果によるものか、あるいは、最初のテストの練習効果かもしれない。文法規則のテストは穴埋めテストを施行した時、改めて行わなかったが、あるいは文法規則も正答が増加していたかもしれない。

結果のまとめとして、この小調査の結果は先にあげた予測1、「文法の規則について明示的知識があれば、例えば、文法性判断などの課題で、正答を得る可能性が高い」を指示し、また、予測2、「文法の規則について明示的知識がなくても文法性判断などの課題で、正答を得ることができる」については、数は少ないが、その傾向を示していた。

#### 4. 考察

結果のセクションでも述べたように、規則の知識があると、正答を得る可能性が高い。

規則の知識として本調査では、前にもみたようにいろいろなタイプの説明を考えた。しかし、実際にこのいろいろなタイプの知識は一樣に広く応用がきくものだろうか。穴埋めテストには、表2の6つの助詞の他に、9月から始まった1学期の総まとめとして他にもいろいろな助詞がいろいろな文に含まれていた。その中で、動作の対象を表わす「を」を入れる文としては、「えいが（ ）みました」、「え（ ）もらいました」、「ごっし（ ）かりました」などがあった。正答数はそれぞれ、全解答数20中、20、18、18と多かったが、「じしょ（ ）スミスさん（ ）あげました」というように動作の相手を表わす「に」も入れなければならない文になると、「を」の正答数は11と少なくなり、誤答数は逆に9にふえる。もちろん、この文には助詞を入れなければならないところが2つあるが、同様に「みました」の文には他に「ともだち（ ）」と「と」を入れるところ、「もらいました」の文には「だれ（ ）」と「から」をそれぞれ入れるところがあった。「あげました」の構文は特にむずかしかったわけで、そのため、「あげました」の構文で間違った学習者9名の文法知識を調べてみたところ、「を」について使用の規則を述べられなかった4名のうち2名が入っており、あとは、規則を述べても、動詞との連結で答えたもの、すなわち、『「のみます」、「たべます」のような動詞の前にはいつも使われる』というように答えたものだった。文法用語を使って答えた学習者は、誤りをおかしていないところを見ると、動詞との連結で答えたものは、他の構文に応用がきかず、十分な規則の知識とはいえないのかもしれない。しかし、この点についてはさらに調査が必要だ。

本調査に使われた助詞は、数も少なく、基本的なもので1学期にわたりクラス内での練習も多かったせいか、規則の明示的知識がかなりあることが分かった。さらに、規則の明示的知識がなくても間違いを直せ、しかも、穴埋めテストで正しく答えられる、すなわち、非明示的知識がかなり発達

していることも分かった。しかし、例外は「が」である。「が」を入れることが期待されているところには、最初のテストでは8つの異なる助詞が入れられていたが、そのうち「は」を入れたものが20名中、13名で、その理由として「は」は主語だとしたもの7名、トピック2名、無反応4名だった。さらに、穴埋めテストでは、助詞の種類が6つと少なくなっていたが、「は」をいれたものが、5名に減っており、反応がまだ安定しておらず、理解に欠けていることを示していた。野田(1996)によると、「たなかさんがきました」のような主題をもたない文について、どんな述語が主題をもたない文の述語になるかという、知覚を表わす「見る」や「聞こえる」、存在を表わす「ある」、出現を表わす「来る」のような動詞の他、できごとを表わす自動詞とか、他動詞の受動形があげられている。逆に、「～を」をともなつて「人間」の意志的な動作を表わす他動詞は、主題をもつ文になりやすいというのである。しかし、最初の1学期に導入される動詞は、後者の方がずっと多く、「来る」タイプのものは他に存在を表わす「ある」くらいで、この構文は特に初級の学習者にとってなじみのないものであり、従ってクラスで形式教授を行っても、特に難しいのだと思われる。「が」をともなう上記のような動詞の文にたくさんふれることが学習につながるのではないかと思われ、現在調査をすすめているところである。

まとめとして、本研究は限られた人数と限られた言語形式の規則を対象に行われたが、その範囲で、明示的知識があれば、文法性判断テストや穴埋めテストで正答を得る可能性が高いことを示した。今後の課題としては、調査対象となる言語形式をふやし、明示的知識と他のタスク、例えば、文の産出などのコミュニカティブな言語使用との関係なども調べる必要があるだろう。知識はその知識を得る学習の過程と結びついているので、その結果は、学習者の学習方法、すなわち、明示的学習が必要か、あるいは非明示的学習か、ひいては、その学習をうながす教授方法にも示唆をあたえるものと思われる。

#### 注

1. 本稿の訳語は、山岡(1997)に従った。
2. 加藤(1996)は、explicit learningを「顕在学習」implicit learningを「潜在学習」、それによって得られる知識をそれぞれ明示的知識、暗黙的知識とよんでいる。
3. この知識は、神経科学ではそれぞれ宣言的知識 'declarative knowledge' と手続的知識 'procedural knowledge' と結びつけて考えられている (Bruning, Schraw & Ronning, 1995; Paradis, 1994)。前者は「事実についての知識」であり、後者は「方法についての知識」である。

#### 参考文献

Berry, C. (1994). Implicit and explicit learning of complex tasks. In N. Ellis

- (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 147-165). London: Academic Press.
- Bruning, R., Schraw, G. & Ronning, R. (1995). *Cognitive Psychology and Instruction*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ellis, R. (1994a). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994b). A theory of instructed second language acquisition. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 79-114). London: Academic Press.
- Green, P. & Hecht, K. (1992). Implicit and explicit grammar: An empirical study. *Applied Linguistics*, 13, 168-184.
- Gregg, K. (1984). Krashen's monitor & Occam's razor. *Applied Linguistics*, 5, 79-100.
- Hulstijn, J. & Hulstijn, W. (1984). Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. *Language Learning*, 34, 23-43.
- 加藤隆 (1996). 「潜在学習: 暗黙的な知識の獲得」波多野誼余夫編『認知心理学5: 学習と発達』(pp. 118-119). 東京: 東京大学出版会.
- 川島道子(1998). 「作文の訂正と助詞のフィードバックについて」『Journal CAJLE』119-125.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon.
- McLaughlin, B. & Heredia R. (1996). Information processing approaches to research on second language acquisition and use. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp.213-28). San Diego: Academic Press.
- 野田尚史 (1996). 『「は」と「が」』東京: くろしお出版.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 393-420). London: Academic Press.
- Robinson, P. (1996). *Consciousness, Rules and Instructed Second Language Acquisition*. New York, Frankfurt: Peter Lang.
- Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious : Of artificial grammar and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 165-210). London: Academic Press.
- Seliger, H. (1979). On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly*, 13, 359-69.
- Sorace, A. (1985). Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments. *Applied Linguistics*, 6, 239-54.
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- 山岡俊比古 (1997). 『第2言語習得研究』東京: 桐原ユニ.

## 参考資料

文法性判断テスト:

Each of the following sentences has a relational mistake (underlined). Write the correct relational in ( ), and explain in English the reason for your choice of this relational.

せんせいは いま としょかんが が います。

( )

きのう たなかさん へ きました。

( )

わたしは けさ おちや に のみました。

( )

すずきさんの カメラは あそこ で あります。

( )

らいげつ ヨーロッパ で いきます。

( )

きのう デパート を かいものしました。

( )

穴埋めテストに使われた文:

やまもとさんは いま としょかん ( ) います。

きのう ブラウンさん ( ) きました。

わたしは まいあさ パン ( ) たべます。

いとうさんの くるまは あそこ ( ) あります。

せんしゅう カルガリー ( ) きました。

きのう プール ( ) およぎました。