

## その文法指導の中身が気になる —教育文法の質の実証的研究に向けた予備的考察—

亘理 陽一  
静岡大学

---

### 概要

言語学的研究成果に基づき授業での指導を目的として構成された文法を「教育文法」と呼ぶ。本稿の目的は、この教育文法の質と効果を実証的に研究するための予備的考察として、文法指導における明示的介入、特に与える問いや説明の操作的定義を探ることである。第二言語習得・外国語教育研究で提示されてきた分類に、本稿の構想する指導内容を当てはめながらその妥当性を吟味することで、教育文法の実証的研究に求められる要件を整理し試案的分類を提示する。

**Keywords:** 教育文法, 明示的指導, 操作的定義, 機能的側面, 教育内容構成

---

### 1. はじめに

教育方法学という学問領域の基本問題の一つに、授業における「指導(性)」と「自由」との矛盾をどう解決するかというものがある(板倉, 1997, pp.87-89)。教師が何かを教えることはある面で「おしつけ」であり、学習者の自発的な思考の余地を奪う可能性を常に持っている。一方、何も教えずに学習者の自発性に頼るのも、度を過ぎれば「放任」となる。授業における明示的介入の諸課題は、どこまでをおしつけ、どこからは放っておくのがよいのか、質的・量的に両者のバランスをどう取るかという問題に帰着する。

一例を挙げれば、「はいまわる経験主義」と批判された戦後の生活単元学習・問題解決学習の「失敗」の要因として、子どもの科学的概念の形成に対するナイーブな期待があったことが指摘されている(久保, 1951; 遠山, 1980)。日常生活上の課題の解決やそれに類する活動のみを通じて、子どもから例えば「沸騰」(より一般的には物質の三態変化)の概念やそのメカニズムを解き明かす適切な問いが自然発生することを期待するのは無理がある。授業において、全ての子どもに科学者であることを期待するのと、子どもが科学者たちの思考過程を辿るように概念を形成していくこととは全く異なるレベルの問題である。

外国語としての英語の指導・学習もこの基本問題と無縁ではない。本稿の目的は、明示的介入としての文法指導の質と効果を実証的に研究するための予備的考察として、文法指導における明示的介入、特に与える問いや説明の操作的定義を探ることである。なお本稿では「明示的知識」

と「暗示的知識」の関係や、下の図1のようなモデルにおける入出力の処理過程の議論には立ち入らない。さしあたり明示的知識の「自動化」については否定も肯定もしない。敢えて言うならば、本稿の関心は、知識の豊富化・自動化より「再構造化」にある。また、文法指導のタイミングや濃度 (Ellis 2002a; 2006)・(広い意味での)カリキュラム編成論といった議論にも立ち入らず、文法の明示的指導を言語活動とは区別して行う「並行型」を前提とする(図2参照)。

本稿は次のように構成される。次節では、外国語教育研究・第二言語習得(SLA)研究における「明示的文法指導」の現状と課題を整理する。3節では、本稿における文法指導の位置づけと具体例を通じて明示的指導のイメージを述べる。4節では、その具体例を先行研究で提示されてきた枠組みに当てはめながら、今後研究を進める上で有効な操作的定義を探る。

## 2. 現状と課題

図1に示されるように、第二言語習得の「計算モデル」では、文法指導には「(A)インプットとして文法を導入したり、(B)文法説明を行ったり、(C)習った文法をアウトプットとして表出させたり、(D)表出したアウトプットに対しエラー修正を行ったり」といった全ての過程が含まれる (Ellis, 1998, pp.42-43; 田中, 2007, p. 165)。外国語教育研究・SLA研究では長年、この過程の一部または全体において、直接的・間接的に形式に焦点を当てる指導に関心を注いできた (Nassaji & Fotos, 2011)。その他の多くのSLA研究も、「明示的文法説明」や「明示的フィードバック」という名のもと、何らかの明示的介入の過程を実験手順の中に組み込んできた。

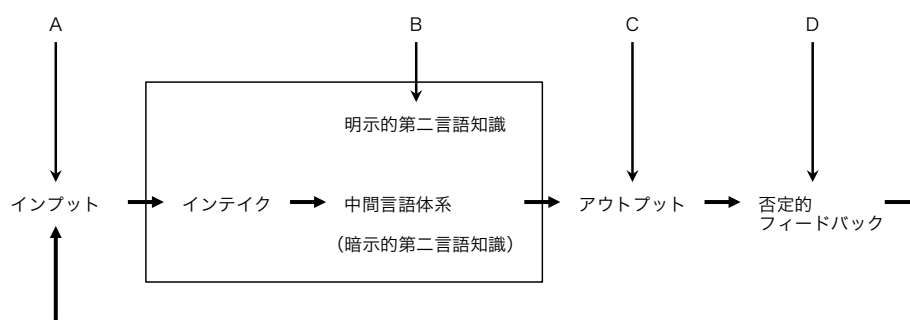


図1. 第二言語習得の計算モデル (Ellis, 1998, p.43)

しかしSLA研究の主たる関心は、何らかのインプット・アウトプットの中で学習者が「拾ったり」・「気づい」たりする「暗示的知識」の習得の過程・メカニズムにあり (Ellis, 2011, p.36), 明示的指導はもっぱらそこにどのように影響を与えるかという観点でのみ扱われている。そのため、文法指導・学習における明示的介入(与える問いや説明)の構成的・操作的定義が十分吟味されているとは言えない状況にある。

この背景に、教師側の行動主義的なおしつけを排するために、SLA研究が「基本的に教える側の教師の視点よりも、学習する学習者の立場、そしてそれを客観的に分析する研究者の視点を

重視」(和泉, 2009, p.8)してきた経緯があることは理解できる。しかし, だからといって教師側の働きかけや明示的説明の中身について考えなくてもよい, あるいは要因として重要ではないということにはならない。むしろ, 教師の恣意的なおしつけを統制した実践・研究のためにこそ, 個々人によらない, 文法指導における明示的介入, 特に与える問いや説明の定義・分類の枠組みが必要だと考える。

例えばタスク(に基づく言語指導)研究において, 主要な問題は「文法とコミュニケーションに必要な連関を生み出すこと」にあり, 組み込まれた形式の指導がなぜ, どのように中間言語の発達を促すのかもっと知る必要があるという問題意識は何度も提示されてきた(Loschky & Bley-Vroman, 1993, p.126; Muranoi, 2000, p.618; 村野井, 2006)。しかし, そこでの(B)の中身, あるいは(A)と(B)の関係が詳しく論じられることは極めて稀である。この「タスクという『みそ汁』で文法的知識という『ご飯』を摂取できるなら, ご飯の質は問わない」とでも言うべき姿勢は, ご飯それ自体の質も重要視する教師にとっての実践レベルでの信頼性だけでなく, そこで報告されている結果と解釈の妥当性を少なからず揺らがせる要素を含んでいる。

同じことは, 明示的指導に何らかの効果を認めるメタ分析やレビューにも当てはまる(Norris & Ortega 2000; Sanz & Morgan-Short 2005; Keck et al. 2006; Eun & Kaya 2006; Ellis et al. 2009など)。それは, 具体的な中身に関する記述がなく, 規則の説明や分析的活動の有無にしか言及がない場合, 明示的指導の何, どこが, どのような点で効果があったと言えるか分からないということである。

例えばNorris and Ortega (2000)は, 1980年から1998年までに出版された該当する250のSLA研究の内, 基準を満たす49の実証研究を効果量に基づいて分析し, 明示的な指導の方が暗示的指導より有効だという結論を導き出している。ここで用いられているのは, DeKeyser (1995)による明示的・暗示的指導の定義と, Long (1991)による指導の焦点の3分類(Focus on Form (FonF)/Focus on Forms (FonFs)/Focus on Meaning (FonM))である(Norris and Ortega, 2000, pp.437-9)。Norris and Ortega (2000)は両区分の組み合わせに基づいて, FonMのグループを統制群に当てはめた場合, 明示的なFonFが最も効果が高く, 非明示的なFonFsが最も効果が低いという結果をまとめている(Norris and Ortega, 2000, pp.463-5)。しかし, ここで「明示的」とされる基準は「文法規則の説明が与えられるか, 特定の言語形式に注意を向けたり規則に到達するよう指導されたりする場合」というごく大雑把なものでしかない。そのため上記の結果は, 明示的なFonFの下位分類(Compound FonF/Input processing/Rule-oriented FonF/Consciousness raising/Metalinguistic task-essentialness)にしる明示的なFonFsの下位分類(Traditional explicit/Metalinguistic feedback/Output practice/Rule-oriented forms-focused/Input practice/Garden path)にしる, その中身や各分類の特徴, 相互の異同といった, (B)の中を考える上ではむしろより重要だと言える点が明らかにされていない状態のものでしかない。

このような状況でも, 文法指導・学習にかかわる「原理」はいくつか提出されている(Ellis, 2002b; Tomlinson, 2007; Batstone & Ellis, 2009; Tomlinson, 2011)。しかし, 「教材開発において考

慮すべき16の原理」(Tomlinson, 2011, pp.8-23)であれ、配列に関する「旧から新へ・気づき・実用状況」という一般即(Batstone & Ellis, 2009)であれ、現状では、何をもってそれが満たされたかを判断するには曖昧過ぎる「概ねそうであることが望ましい当為論のリスト」に留まっている(亙理, 2013)。“Rule Supplied”か“Discover”かという二分(Ellis, 2002; Tomlinson, 2007)を超えた、文法概念・知識の動的な形成過程を説明し得る枠組みが提出されない限り、教材構成・実践のレベルで真に役立つ知見にならないのは当然とも言える。

### 3. 明示的文法指導の位置づけとイメージ

言語的コミュニケーション能力は、図2に示されるように、文の産出にかかわる規則の体系に関する知識(文法的知識)と、場面に最適な文の選択にかかわる原理の体系に関する知識(語用論的知識)からなると考えられる(亙理, 2008)。本稿における文法指導は、文法的知識を形成する領域として、言語的知識を形成する領域の中核に位置している。文法指導で得た知識のコミュニケーションにおける適用は、方略的知識の橋渡しを得ながら、言語的知識(の総体)の運用の領域において、学習者がその時点で持っている知識を総体として活用することを要求するような活動を通じて図られることになる。

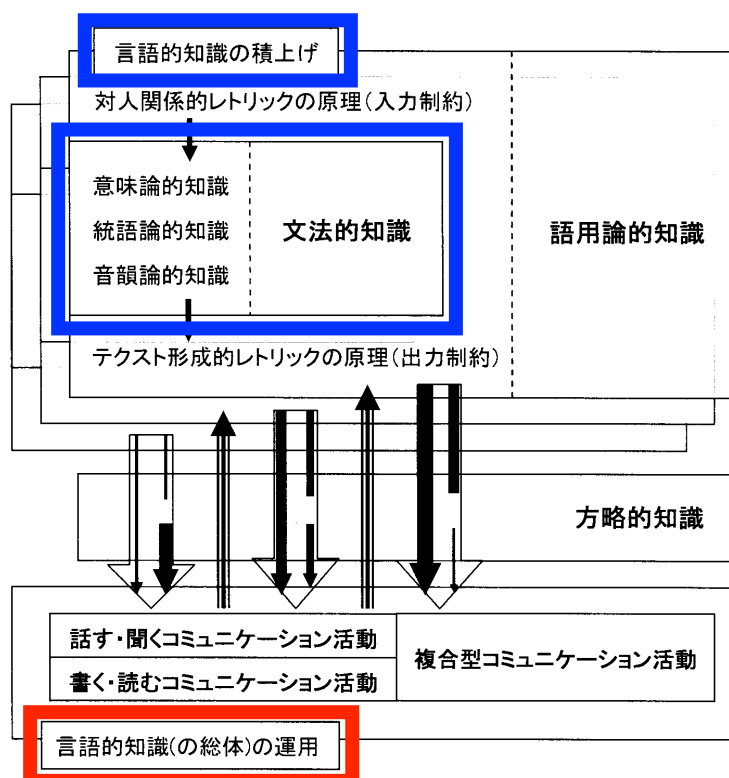


図2. 言語的コミュニケーション能力の要素と形成過程の構造(亙理, 2008, p.24に基づく)

言語学的研究成果に基づき授業での指導を目的として構成された文法を「教育文法」と呼ぶ。

その元となる文法は「特定の語用論的制約によって決定される有意味な構造とパターンの体系」と定義される(Larsen-Freeman, 2009, p. 521)。この定義は、構造・パターンなしに用例を列挙するだけでは教育文法足り得ないことを意味すると同時に、教育文法の射程は形式的側面のみにとどまるものではないことを含意している。「文法は語用論の原則の働きを容易にする諸特性を有する程度にまで機能的に適したものになっており、個々の文法概念がどうしてそのような規則を持つようになったのかということは語用論的動機づけによって説明できる」からである(Leech, 1983, p. 76)。したがって、教育文法の構成においても言語の語用論的側面を無視することはできず、文法の体系を反映した教育文法の指導内容は、コミュニケーションで成功を収めることに貢献しうるように(特にL1が日本語の学習者にとって勘所となる)文法諸形式を様々な語用論的利用(言語の効果的使用)に関係づけたものであることが求められる(Leech, 1983, p.xi; 大竹, 1997, pp.67-8)。

そのような教育文法の明示的指導として想定しているのは、学校教育の一環としての外国語としての英語の授業のなかで、集団に対して行われるものである。具体的には、事態をどのように把握し描写するか(観念構成的側面)、聞き手との関係上、適切な表現かどうか(対人関係的側面)、談話情報の流れを適切に構成するものかどうか(テキスト形成的側面)という機能的側面の内、その文法概念の特徴をなす点について一連の問いを提示し、予想を出し合い、予想の理由について意見を交換し、(映像等による)検証ないしは資料に基づく解説を経て、練習問題に取り組むような授業プログラムとして具現化される(Derewianka, 2007)。3側面がどのような形で問題として提示されるか、進行相と受動態の教育文法を例にとろう(仮谷, 1987; 棚瀬, 1997)。

観念構成的側面について、進行相の場合[1]-[4]のような問いが与えられる(実際の授業では通常、これから進行相について学ぶということは告げられず、各問題はそれぞれ別個に提示され扱われる)。端的に言えばそれは、動詞のアスペクト特性によってもたらされる意味の違いを、到達点にまだ到達していないことを表す持続・完結用法、その動作を継続しているところを表す持続・非完結用法、動作の反復を表す瞬間用法の順に単純過去と過去進行形との対比において導入し、最後に単純現在との対比で一時的な状態の用法を理解させようとするものである。

[1] (前段省略) 研くんはこの日あった出来事をどちらを用いて報告したでしょうか。

a) Ken: Yoichi *drowned*, but I jumped into the water and saved him.

b) Ken: Yoichi *was drowning*, but I jumped into the water and saved him.

[2①] Yoichi *was dying* of pneumonia.

a) 陽くんは肺炎で危うく死ぬところだったが、助かった。

b) 陽くんは肺炎で死んでしまった。

c) 陽くんは肺炎で死にそうになったが、この文からは、陽くんが死んでしまったかどうかはわからない。

[2②] Ken *was drinking* when Kyoko visited him last night.

a) 研くんは、ゆうべ恭子さんが訪ねてきた時、もう少しでお酒を飲むところだったが、結局飲まなかった。

- b) 研くんは、ゆうべ恭子さんが訪ねてきた時、お酒を飲んでいた。
- c) この文からは、研くんが酒を飲んだかどうかわからない。
- [3] “Ken was jumping for joy.” この文はどういう状況を表していると思いますか。
- a) 研くんが、喜んでこれからジャンプしようとしている状況。
- b) 研くんが、喜びのあまり飛び跳ねた瞬間。
- c) 研くんが、喜びのために何度も何度も飛び跳ねている状況。
- [4] 次の各文について、それぞれより適切なほうを選び、文を完成させてください。  
また、それを選んだのはなぜでしょうか。
- a) Yoichi { stands / is standing } in front of the classroom.
- b) The statue of Dr. Clark { stands / is standing } in Hokkaido University.

例えば[1]の対比によって、進行相の観念構成的側面、すなわち「活動がすでに始まっていて、終わりに向かって進行しているが、まだ終わっていない」という意味を表すことが端的に示される（ただし、このまとめは最後まで与えられない）。[1a]では「溺れ死んだが助けた」という矛盾した内容を表すことになってしまうからである。これを受けた[2①]と[2②]の対比により、同じ進行相でも動詞のアスペクト特性によって意味が異なってくるという事実が浮かび上がり、[3]-[4]においてそれがいっそう多面的なものとなる。つまり一連の問題は教育内容構成上の仮説を反映しており、切り離して個別に扱うことはできない。同時に、学習者の理解は授業プログラムが終了した時点で問われるべきものであり、個々の問いの正否は問題にされない（むしろ多くの学習者が間違える問いほど「意外性」の観点でみれば良問だと言える（亘理, 2012））。

対人関係の側面について、受動態の場合[5]-[6]のような問いが与えられる。

- [5]（前段省略）誤って花瓶を割ってしまった…！
- a) I broke the vase by accident.
- b) The vase was broken by accident.
- [6]（前段省略）携帯電話が繋がらないという客の苦情に対応したあなたは…
- a) You didn't pay the bill last month.
- b) The bill wasn't paid last month.

いずれも、相手または自分の責任の所在を明確にしたくないときにいわゆる受動態が選ばれることを考えさせようとするものである。つまり(a)-(b)のどちらも英文として間違っただけはおらず同じ事態を描写しているが、[5a]は話し手、つまり自分に責任があると認めてしまうことになり、[6a]は聞き手に責任があるとははっきり伝えてしまうので客に対する対応としては適切とは言えない。受動態がそれを回避する手段になり得るというわけである。進行相についても、[4]の理解に基づく次のような対比で、対人関係的側面を問うことが可能である。「一時的にそうになっている」という言い方には、普段はそうではないという配慮が滲むからである。

[7] (前段省略) 言われるとよりショックなのは…

a) You're so selfish.

b) You're being so selfish.

テキスト形式的側面について、受動態の場合、次のような問いが与えられる。[8b]の後半を空欄にして記入させる談話完成テストの形もあり得るだろう(Kondo, 2008)。

[8] On the news about the last night's robbery ...

a) Two men have broken into the museum and the police have arrested them. (後略)

b) Two men have broken into the museum and have been arrested. (後略)

容疑者が「侵入して、逮捕された」という結論を伝えるニュースとして、文章の構成上の理由で受動態が選ばれることを対比的に示そうとするものである。[8a]は前半と後半で主語が異なり、逮捕されたとすればそれは普通警察の手によるものであろうという点で冗長でもある。[8b]を用いることで、前後半共に容疑者を主語としてまとめることができる。

#### 4. 操作的定義を探る

上に示したような授業プログラムは、これまで先行研究で提示されてきた枠組みではどのように整理されるだろうか。

構造に基づくタスク(structure-based tasks)に関して示されている図3の分類に従えば、上に示した授業プログラムは全ての要素に関して左側の極に位置すると言えるだろう。つまり、その文法構造の存在が必須で、自動化よりも当該構造の形式・意味・機能についての仮説形成を目的としており、問いや練習問題は授業プログラム作成者によって強くコントロールされたもので、主として当該構造の産出(production)ではなく理解(comprehension)に焦点が置かれている。これには、右側の極に位置するような活動を「言語的知識(の総体)の運用の領域」に任せているという、本稿のカリキュラム上の立場も影響している。

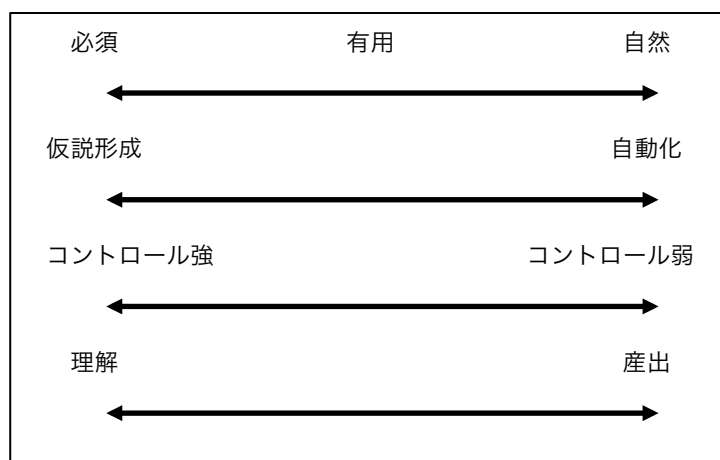


図 3. 構造に基づくタスクに関する 4 要素間の関係 (Loschky & Bley-Vroman, 1993, p.142)

Loschky & Bley-Vroman (1993)はさらに、理解タスクを構成・実施する枠組みとして「インプット→目標構造と不正解の選択肢の視角的表示→指示対象を識別する文脈情報→文脈情報を利用した意味交渉のインタラクション／フィードバック→同じまたは新しいタスクの繰り返し」を提案しているが、上記の例からも明らかなように、必ずしもこの順序で問いが構成されるわけではない (Loschky & Bley-Vroman, 1993, p.152)。それ以上に「インプット」という括りだけでは、与えられる例文や問い方の違いを区別することができない。教育文法の質と効果を実証的に研究するためには、タスクの複雑さ・条件・困難さに関してRobinson (2007; 2011)が提示しているような、与える例文や問い・説明についての操作的定義が必要だと考える。

外国語教育・SLA研究の中でそのような操作的定義を探る際、教育文法の質にかかわる研究としては、形式に焦点を当てた指導やタスクに基づく言語指導研究、明示的・暗示的言語指導・学習研究、メタ言語知識研究などが挙げられる。しかし前述の通り、その多くの前提は、文法的知識を「何らかのタスクの中で付随的に拾われたり・気づかれたりするもの」と捉えるものであるから、それを促そうとする諸条件、例えば事前タスクの有無や、ターゲットとなる文法構造の有無、フィードバックのタイミング・間接性、タスクの計画性といった分類・変数はここではあまり意味をなさない (Rosa & Leow 2004a; 2004b; Williams 2005; Loewen 2011)。

本稿で例示した授業プログラムはもっぱら「理解」に焦点が置かれていたが、まず、その問いが(1)産出を求めているのか、(2)理解を求めているのか、(3)言語形式それ自体の分析的操作・説明を求めているのか (consciousness-raising) という、モードの区別は提示が必要な情報と言えるだろう (Loschky & Bley-Vroman 1993; Ellis 2003; Nassaji & Fotos 2011)<sup>1</sup>。

問いの形式はどのように区別できるだろうか。Norris & Ortega (2000)は、a) (文法性・容認性の)メタ言語的判断、b) 応答・解釈の選択、c) 制約のある応答の構成、d) 自由な応答の構成という分類を提示している。b)の下位分類として、文章・映像等による文脈を踏まえて与えられた文の真偽を判断するb1)真理値判断課題、与えられた文に対応するイラストを選ぶかイラストに対応する文を選ぶかさせるb2)ピクチャー・マッチング課題、文章・映像等による文脈やイラストとの対応において適切な文を判断するb3)容認性判断課題を区別することができる (Ionin, 2012)。これに基づけば、例示した授業プログラムは、[1], [4]-[8]はb3), [2]-[3]はb1)で構成されていたと言える。

明示的的文法指導研究の要件としては、もちろんメタ的な解説の有無と提示の位置 (例文や問いの前なのか、間なのか、後なのか等)も挙げられる<sup>2</sup>。例示した授業プログラムでは、全ての問いについてではないが各問いの間と、一連の問いの最後にまとめとしての解説が提示されている。

さしあたり上記の分類を用いて、Norris & Ortega (2000)等で検討されている諸研究を再分析することもできる。しかし、教育文法の操作的定義としてはさらに一步踏み込んだものを要求したい。まず、本稿で提示した機能的側面の区別である。SLAの文法習得研究の大半は観念構成的側面に焦点を当てているが、語用論的能力の使用・習得の研究においては、対人関係的側面やテキスト形成的側面が前面に出た問いや活動が与えられていることが多い (清水, 2009; Ishihara &



Cohen, 2010)。今後、機能的側面に留意して授業プログラムを構成する場合はもちろん、先行研究を再分析する際にもこの点を区別しておくことは、文法概念ごとに必要な扱いの違いを明らかにするためにも重要であろう。

次に求められるのは、教育内容構成の仮説とその根拠の提示である。ここには、[1]-[4]について述べたような、問いとその解説の配列に関する仮説（例えば、完結→持続→瞬間→状態という進行相の用法の順序）と、当該文法構造の特徴が明確になる例文・対比・選択肢に関する仮説（例えば、完結用法についての過去時制と過去進行相の対比、状態用法についての現在時制と現在進行相との対比）が含まれる。例えばAkakura (2012)は、英語の冠詞の総称的用法と非総称的用法の習得に対する明示的指導の効果を調べるため、事前・事後テストのデザインで、実験群に対する処置として1週間の間に60分未満3回の授業を実施している。各回の授業の構成については、上記の分類に耐えうる形で、冠詞の形式・機能についての説明（規則の提示有・問いの前）・多肢選択問題20問（(2)-b1, a)と選択の理由の説明（(3)）、活動（(1)）で構成されていたことが記されているが、3回の授業が「1. 不定冠詞の非特定用法→2. 非総称的用法→3. 総称的用法」の構成・順序である根拠については一切の説明がない。この教材・指導が実験群と統制群の違いを分ける処置である以上、これが妥当な配列だとしても、結果の十全な解釈のためには、何らかの説明が望まれる。

以上の検討に基づき、本稿で示した進行相についての授業プログラム（[1]-[4]および[7]）を、表1のように整理することができる。この操作的定義はあくまで試案であり、実証的研究やメタ分析等において有効性の確認が求められるものではあるが、規則の説明があったかどうかを示すだけに留まっていたこれまでの扱いを超えて、明示的介入が有効・不要な概念（要素）の析出等に資することが期待される。

表 1  
進行相の教育文法の構成

問い	[1]	[2]	[3]	[4]	[7]
モード	理解	理解	理解	理解	理解
形式	b3	b1	b1	b3	b3
解説提示	+	-	+	+	-
提示位置	後	-	後	後	-
機能的側面	観念構成	観念構成	観念構成	観念構成	対人関係
配列順序の仮説	（動詞のアスペクト特性に基づく）				
	完了	持続	瞬間	状態	状態
対比の仮説	単純過去	完了		単純現在	単純現在

## 注

1. Shintani et al. (to appear)は、理解を中心とする指導(comprehension-based instruction, CBI)と産出を中心とする指導(production-based instruction, PBI)を直接比較した 35 の実証研究を効果量に基づいて分析し、1) いずれの指導法も受容的知識と産出的知識の両方に効果があり、2) 受容的知識に関しては、事後テスト (1 週間以内) では CBI のほうが効果量が大きいが遅延テストにおいて差はなくなること、および 3) 産出的知識に関しては、PBI のほうが遅延テストにおいて効果量大きいこと、4) CBI の効果は Processing Instruction (VanPatten, 1996, 2002)において顕著であることを報告している。明示的文法指導における Processing Instruction の位置づけも含め、詳細な検討は今後の課題としたい。
2. 文法的知識に関するメタ言語 (いわゆる文法用語) の利用が概念形成上どのような意味を持っているのかについての考察が必要であるが、それについては稿を改めて論じることとしたい。

## 参考文献

- Akakura, M. (2012). Evaluating the effectiveness of explicit instruction on implicit and explicit L2 knowledge. *Language Teaching Research*, 16, 9–37. doi: 10.1177/1362168811423339
- Batstone, R., & Ellis, R. (2009). Principled grammar teaching. *System*, 37, 194–204. doi:10.1016/j.system.2008.09.006
- DeKeyser, R. (1995). Learning second language grammar rules: an experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379–410.
- Derewianka, B. (2007). Changing approaches to the conceptualization and teaching of grammar. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 843–858). New York: Springer.
- Ellis, N. (2011). Implicit and explicit SLA and their interface. In Sanz, C. & Leow, R. P. (Eds.), *Implicit and explicit language learning: Conditions, processes, and knowledge in SLA and bilingualism* (pp. 35–48). Washington, DC: Georgetown UP.
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32, 39–60.
- Ellis, R. (2002a). Place of Grammar Instruction in L2 Curriculum. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 17–34). New York: Routledge.
- Ellis, R. (2002b). Methodological Options in Grammar Teaching Materials. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 155–179). New York: Routledge.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 83–107.

- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J., & Reinders, H. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing, and teaching*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Eun, H. J., & Kaya, T. (2006). Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development: A meta-analysis. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 165–211). Amsterdam: John Benjamins.
- Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Harlow: Longman.
- Ionin, T. (2012). Formal theory-based methodologies. In A. Mackey & S. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 30–52). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- 板倉聖宣 (1997). 『仮説実験授業の ABC (第 4 版)』 仮説社.
- 和泉伸一 (2009). 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』 大修館書店.
- 坂谷卓 (1987). 「進行相指導の一つの試み」 『教授学の探究』 5, 14–41.
- Keck, C. M., Iberri-Shea, G. Tracy-Ventura, N., & Wa-Mbaleka, S. (2006). Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition: A meta-analysis. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 91–131). Amsterdam: John Benjamins.
- Kondo, S. (2008). Effects on pragmatic development through awareness-raising instruction: Refusals by Japanese EFL learners. In E. Alcón Soler & A. Martínez-Flor (Eds.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing* (pp. 153–177). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- 久保舜一 (1951). 「算数学力は満二か年分低下した」 『教育統計』 8, 24–29.
- Larsen-Freeman, D. (2009). Teaching and testing grammar. In M. H. Long & C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 518–542). London: Wiley-Blackwell.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. New York: Longman
- Loewen, S. (2011). Focus on form. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning volume 2* (pp. 576–592). New York: Routledge.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In de Bot, K., Ginsberg, R., & Kramsch, C. (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins.
- Loschky, L., & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning* (pp. 123–167). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Muranoi, H. (2000). Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms. *Language Learning*, 50, 617–673.
- 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.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
- 大竹政美 (1997). 「語用論的観点から見た外国語教育の目的・内容」 『北海道大学教育学部紀要』 74, 63-70.
- Robinson, P. (2007). Criteria for Classifying and Sequencing Pedagogic Tasks. In M. P. García Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (pp. 7–26). Clevedon: Multilingual Matters.
- Robinson, P. (2011). Task-based language learning: A review of issues. *Language Learning*, 61, 1–36.
- Rosa, E. M., & Leow, R. P. (2004a). Awareness, different learning conditions, and second language development. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 269–292. DOI: 10.1017/S0142716404001134
- Rosa, E. M., & Leow, R. P. (2004b). Computerized task-based exposure, explicitness, type of feedback, and Spanish L2 development. *The Modern Language Journal*, 88(2), 192–215. DOI: 10.1111/j.0026-7902.2004.00225.x
- Sanz, C., & Morgan-Short, K. (2005). Explicitness in pedagogical interventions: Input, practice, and feedback. In C. Sanz (Ed.), *Mind and context in adult second language acquisition: methods, theory, and practice* (pp. 234–263). Washington, DC: Georgetown University Press.
- 清水崇文 (2009). 『中間言語語用論概論：第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育』 スリーエーネットワーク.
- Shintani, N., Li, S., & Ellis, R. (to appear). Comprehension-based versus production-based grammar instruction: A meta-analysis of comparative studies. *Language Learning*, 1–34. DOI: 10.1111/lang.12001
- 田中武夫 (2007). 「文法指導における生徒の自己関与の重要性」 『中部地区英語教育学会紀要』 36, 165-172.
- 棚瀬江里哉 (1997). 「英語の『態』の教育内容構成と指導の試み：コミュニケーション文法の観点から」 北海道大学大学院教育学研究科修士学位論文.
- Tomlinson, B. (2007). Using form-focused discovery approaches. In S. Fotos & H. Nassaji (Eds.), *Form-focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis* (pp. 177–192). Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (2011). Introduction: principles and procedures of materials development. In B.

- Tomlinson (Ed.), *Material development in language teaching* (2nd ed.). (pp. 1–31).  
Cambridge: Cambridge University Press.
- 遠山啓 (1980) 「生活単元学習と経験主義」 『教育の理想と現実』 (pp. 14-31) 太郎次郎社.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood,  
NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52, 755–803.
- 亘理陽一 (2008). 「外国語としての英語の教育における文法的能力を形成する領域の教育  
内容構成に関する研究—語用論的原理に基づく比較表現の指導—」 北海道大学博士学  
位論文.
- 亘理陽一 (2012). 「学習英文法を考える際の論点を整理する」 大津由紀雄(編) 『学習英文  
法を見直したい』 (pp.66-86) 研究社.
- 亘理陽一 (2013). 「教育文法の構成原理に関する理論的考察」 『中部地区英語教育学会紀  
要』 42, .
- Williams, J. (2005). Form-focused instruction. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second  
language teaching and learning* (pp. 671–691). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.