

誤りの分析における「訓練の転移」再考

松 林 城 弘

0. はじめに

Selinker (1972)が「訓練の転移(transfer-of-training)」を提案してから約40年が過ぎた。訓練の転移とは、教授者の誤った説明、教科書をはじめとする教材や提示上の不備、文脈を無視した操作ドリルなどによって誘発された学習者の誤り(induced error)をさす。松林(2008)は、現在の中等教育で行われる語彙・文法指導の一部が、今なおこの誘発された誤りの原因になる可能性を示唆した。本論では、この可能性を確認するために、大学生を対象としたアンケートを実施し、中学校で学習済みの語彙・文法項目に関して、実際にどの程度誘発された誤りが現れるかを調べた。結果は、極めて基本的な項目に関しても誘発された誤りが多く確認できた。

訓練の転移が提案されて以降、今なおこの種の転移が確認されるということは、指導法や教材の提示などに不備があるにもかかわらず、十分な改善がなされないまま今日に至っている証であると言わざるを得ない。訓練の転移は、母語の干渉(L1 interference)や過剰般化(overgeneralization)といった誤りとは違い、学習者の外的な要因によって誘引される誤りである。この点を考えれば、尚更、教授者側から語彙や文法指導の在り方を再考し、訓練の転移を避ける試みが学習者への責任として求められるのではないだろうか。

このような問題点を解決する糸口をつかむために、本論では、まず、1960年代後半から70年代にかけて精力的に行われた「誤りの分析(error analysis)」を簡単に整理しながら、第2言語習得研究における「訓練の転移」の位置づけを再確認する。次いで、大学生を対象としたアンケートを紹介しながら、訓練の転移が中学校で学習した基礎的な語彙・文法項目において実際にどの程度現れるのか具体的に示す。最後に、田中他(2006)や大西&マクベイ(2006)に基づいて、コアやイメージを利用した語彙・文法指導を紹介しながら、「訓練の転移」を誘発しない指導法の在り方について考えてみたい。

1. 誤りの分析と「訓練の転移」

1950年代から60年代の主な言語習得研究は、行動主義心理学派の習慣形成学習理論、及びこれを支える対照分析仮説をそのまま応用して行われていた。第2言語習得研究においても、勿論、この理論的な枠組みの中で、次の(1a)～(1c)の基本的な仮説を提案し、研究が行われていた。

- (1) a. 言語は習慣であり、第2言語を学習することは新しい第2言語の習慣を形成すること

である。

- b. 第2言語における学習者の誤りは、第1言語からの転移によるもので、第1言語と第2言語との間の相違点が原因となっている。
- c. 誤りをなくすためには、学習の焦点をこの相違点に絞るべきである。

しかし、Chomsky (1959)は、“Review of ‘Verbal Behavior’ by B. F. Skinner”において、習慣形成理論を柱とする言語習得観に疑問を投げかけ、新に生得的な言語能力を視野に入れた習得観を打ち出した。この習得観は、人間には生まれながらにして言語能力が備わっており、その生得的な能力から言語が生み出されるとする考え方であり、学習者が環境の中にある刺激に反応し、その反応が強化されることによって言語の習慣が形成されるとする行動主義的習得観とは対極をなすものである。

このような新しい言語習得観への関心が高まるなか、Corder (1967)は、“The Significance of Learners’ Errors”において、誤りの新しい捉え方を提案した。彼は、学習者の誤りは、学習者が目標言語に対して持っている自己の仮説を検証している証であるとし、誤りは学習者がその時点において持っている過渡的能力(transitional competence)をあらわすものであるとした。(1b)が示すように、行動主義時代の学習者の誤りは、第1言語の干渉(L1 interference transfer)が主な原因とされ、どのような種類の言語干渉があるのかを明らかにすることに焦点があてられていたが、Corderの提案以降、誤りは学習途上の仮説検証の結果あらわれるものと解釈され、学習者が示す多様な誤りを分析することによって、学習者の過渡的な言語能力を探ることに関心が注がれるようになった。まさに、この誤りの捉え方は、生得的習得観を色濃く反映したものとなっている。

この流れを受けて、1970年代は第2言語習得の誤り分析が精力的に行われた時期で、研究の関心は、主に誤りの種類分けとそれぞれの種類が誤り全体に占める割合を確認することであった。例えば、Dulay and Burt (1973)は、第2言語学習者が示す誤りを4種類に分類した。一つは干渉による誤り(interference error)で、これは(1b)で示した学習者の第1言語の影響を受けた誤りである。二つ目は発達上の誤り(developmental error)で、学習者の第1言語とは無関係にあらわれ、母語として習得する子どもの発達過程に見られる誤りと同種のものである。さらに、干渉の誤りと発達上の誤りの両方にまたがる曖昧な誤り(ambiguous error)と、その両方に属さない独自の誤り(unique error)に種類分けされた。また、Dulay and Burt (1973)は、それぞれの種類が誤り全体に占める割合につて、干渉の誤りが3%、発達上の誤りが85%、独自の誤りが12%であると報告している。この他にも、Richards (1971)の‘interlingual errors’と‘intralingual and developmental errors’の区別、Taylor (1975)の‘transfer errors’と‘overgeneralization’の区別など、Dulay and Burtの‘interference error’と‘developmental error’の区別と類似した種類分けが提案された。

こうした70年代の一連の研究によって、干渉による誤りなのか、発達上の誤りなのか、それともそれ以外の誤りなのか、といった原因別の種類分けが複数提案された。先程も述べたように、誤りは母語の干渉を受ける言語間の誤り(interlingual error)と目標言語内部の干渉を受ける言語内の誤り(intralingual error)に大別されるが、Richards and Schmidt (1985)は、後者の誤りをさらに次の7種類に分けて整理している。

- (2) a. 過剰一般化(overgeneralization)：目標言語の規則を適用範囲を超えて使用する
- b. 単純化(simplification)：目標言語の規則を単純化して使用する

- c. 発達上の誤り (developmental error) : 母語習得の段階で観察される特徴を反映した誤り
- d. コミュニケーションに起因する誤り (communication-based error) : コミュニケーション方略を用いた結果生じる誤り
- e. 誘発された誤り (induced error) : 教授法や教材の不備に起因する誤り
- f. 回避による誤り (error of avoidance) : 難しい項目の回避に起因する誤り
- g. 過剰使用による誤り (error of overproduction) : 特定の項目を集中的に用いる誤り

(2e)の誘発された誤りは、Selinkerの「訓練の転移」と同じ概念であると考えてよい。

見てきたように、言語習得観が行動主義から生得主義へと変遷する時代背景の中で、1960年代後半から70年代にかけて「誤りの分析」が精力的に行われたが、その分析の過程で明らかになった誘発された誤り、つまり、教授者の誤った説明、教科書をはじめとする教材や提示上の不備、文脈を無視した操作ドリルなどの訓練の結果として引き起こされた誤りが本論で問題としている「訓練の転移」であると捉えることができる。

2. 大学生にみられる「訓練の転移」

松林(2008)は、現在の中等教育で行われる語彙・文法指導の一部においても、今なお誘発された誤りが存在する可能性を示唆したが、本節では、この可能性の有無を明らかにするために、大学生を対象としたアンケートを実施し、中学校で学習済みの語彙・文法項目に関して、実際にどの程度誘発された誤りが現れるかを調べた。

取り上げた語彙・文法項目は次の(3a)～(3d)の4種類である。

- (3) a. must と have to の使い方の違い
- b. will と be going to の使い方の違い
- c. 動名詞～ing と不定詞の名詞用法 to do の使い方の違い
- d. 過去形と現在完了形の使い方の違い

質問は、これらの語彙・文法項目が状況に応じて使い分けができるかどうかを確認するものと、中学校・高等学校でこれらの項目がどのように教えられ、どのように学んできたかを自由回答形式で答えるものと2種類用意された。下の(4)～(7)は、各々の項目ごとの質問結果及び回答結果である。

まず始めに、must と have to の結果から概観する。

- (4) a. 対象者と調査項目：大学2年25名を対象に must と have to の使い分けを調査した。
- b. 質問内容：大西&マクベイ(2006)を基にして作成した。

①～④の状況が原因で「髪の毛を切らなきゃ」と言う場合、次のどちらの表現を使いますか。

I **must** have my hair cut.

① 会社の上司に言われたとき

③ 髪型が気に入らないとき

I **have to** have my hair cut.

② 学校の規則があるとき

④ 枝毛があると気づいたとき

c. 質問結果：()内は選択すべき適切な表現で、数字は選択した学生数の百分率を示す。

		must	have to	must か have to
①会社の上司に言われたとき	(have to)	81%	19%	0%
②学校の規則があるとき	(have to)	88%	12%	0%
③髪型が気に入らないとき	(must)	15%	85%	0%
④枝毛があると気づいたとき	(must)	19%	81%	0%

d. 中等教育でどのように教わったかについての回答結果：()内の数字は回答した学生数を示す。

must = have to で「～しなければならない, ～に違いない」と教わった	(14)
must は「義務」で, have to は must ほど強制力が強くないと教わった	(6)
must は「義務」で have to は「自分で何かをすること」と教わった	(1)
must は「～しなければならない」, have to は「～した方がよい」と教わった	(1)
must と have to のニュアンスを逆に考えていた	(1)
無回答	(2)

(4c)の質問結果が示すように、本来 have to を使うべき状況(①②)において、8割以上が must を選び、本来 must を使うべき状況(③④)においても、やはり8割以上が have to を選択している。つまり、8割以上の学生が must と have to を状況に応じて適切に使えない状態にあり、実際のコミュニケーションの際にも誤った使い方をすることが十分に示唆されている。このように、大部分の学生が誤った使い方を背景には、(4d)の回答結果が示すように、中等教育において must と have to の状況に応じた適切な使い方を教わってこなかったことがあるようだ。「must = have to」や「mustの方が have to より強制力が強い」というような誤った学習をしたことが、(4c)の誤りにつながった可能性が高く、大学生になっても今なお適切に使えない状況を生み出している原因となっているのではないだろうか。言い換えると、この種の誤りは、教授者の誤った説明や文脈を無視した操作ドリルなどによって誘発された誤り(induced error)であり、まさに「訓練の転移」であると言えよう。

次に、will と be going to の結果について概略を示す。

(5) a. 対象者と調査項目：大学2年23名を対象に will と be going to の使い分けを調査した。

b. 質問内容：大西&マクベイ(2006)を基にして作成した。

<p>会話中で、will / be going to のどちらを使うのが適切か、○で囲んでください。</p> <p>[ドアのチャイムがなって・・・]</p> <p>A : It's OK. I ①('ll / 'm going to) get it. Hi, Lisa. Come on.</p> <p>B : Hi, Shaun. I ②('ll / 'm going to) visit Saki. She's sick.</p> <p>A : Really? I ③('ll / 'm going to) come with you. Let's go by car.</p> <p>It looks like it ④('ll / 's going to) rain.</p> <p>B : Don't be so soft (バカなこと)!</p> <p>A bit of exercise ⑤(will / is going to) do you good.</p> <p>A : Oh, OK.</p>
--

c. 質問結果：太字は選択すべき適切な表現で、数字は選択した学生数の百分率を示す。

「ドアのチャイムがなって・・・」

A : It's OK. I ①('ll / 'm going to) get it. Hi, Lisa. Come on.

39% 61%

B : Hi, Shaun. I ②('ll / 'm going to) visit Saki. She's sick.

65% 35%

A : Really? I ③('ll / 'm going to) come with you. Let's go by car.

39% 61%

It looks like it ④('ll / 's going to) rain.

48% 52%

B : Don't be so soft (バカなこと) !

A bit of exercise ⑤(will / is going to) do you good.

74% 26%

A : Oh, OK.

- d. 中等教育でどのように教わったかについての回答結果：()内の数字は回答した学生数を示す。

will = be going to, 或いは, ほぼ同じと教わった。	(15)
will「今決めたこと」で be going to「計画性があること」と教わった。	(2)
will も be going to も未来形だと教わった。	(2)
will「意志」で be going to「意図」と教わった。	(1)
will「推量的未来」で be going to「will より強い意志」と教わった。	(1)
無回答	(2)

(5c)の質問結果が示すように、①②③の質問では、6割以上の学生が不適切な表現を選んでおり、④においても約5割の学生が不適切な表現を選んでいる。⑤の場合のみ7割以上の学生が適切な表現を選んでいる。少なくとも①～④の質問結果から言えることは、5割以上の学生が will と be going to を状況に応じて適切に使分けできない状態にあり、実際のコミュニケーションにおいても不適切に使う可能性が高いということである。何故このような誤りが誘発されるのかということについては、(5d)の結果が示すように、約65%の学生が「will = be going to またはほぼ同じと教わった」と回答していることを考え合わせると、中学校以降教わってきたこと、或いは学習してきたことが一種の「訓練の転移」として作用した結果であると考えざるを得ない。言い換えると、(4d)の回答結果で最も回答が多かった「must = have to」、今回の(5d)で最も多かった「will = be going to」に見られるように、各々の表現が使われる状況を考慮しない機械的な暗記や文脈を無視した操作ドリルなどが、学習開始以降の「訓練の転移」となって誤りの誘発につながったのではないかと考えられる。

次いで、動名詞～ing と不定詞の名詞用法 to do の結果について概略を示す。

- (6) a. 対象者と調査項目：大学2年25名を対象に動名詞～ing と不定詞の名詞用法 to do の使い分けを調査した。
b. 質問内容：大西&マクベイ(2006)を基にして作成した。

次の英文の下線部の違いを説明してください。

① Talking in the library is not allowed.

② To talk in the library is prohibited.

c. 質問結果：()内の数字は学生数を示す。

①も②も(ほぼ)同じである。	(15)
①は「実際に話している」で②は「一般的に話すという行為」。	(3)
①は「話していること」で②は「話すこと」。	(3)
①は「今話している」で②は「常ではなく部分的に話す」。	(1)
無回答	(2)

d. 中等教育でどのように教わったかについての回答結果：()内の数字は回答した学生数を示す。

①と②は(ほぼ)同じで、「話すこと」と訳すと教わった。	(18)
①は「実際に話している」で②は「一般的に話すという行為」と教わった。	(3)
①は「話していること」で②は「話すこと」と教わった。	(3)
①と②の書き換え問題をよくした。	(1)
無回答	(0)

①の文は、「実際に話をしている人がいて、それに対していけません」という意味を持つ文で、②は、「実際に話をしている人がいるというよりも『館内で話すこと(私語)は禁止されています』というような一般的なルール」を伝えている文である。従って、①と②は全く違う状況で使用される文であり、それは動名詞～ingと不定詞の名詞用法 to doの意味的な違いから生じるのである。それにもかかわらず、(6c)の質問結果では、6割の学生が「①と②は(ほぼ)同じである」としており、(6d)の回答結果でも、7割以上の学生が「①と②は(ほぼ)同じで『話すこと』と訳すと教わった」と回答している。このことから、今回の結果は、大学生になった今日でも動名詞～ingと不定詞の名詞用法 to doの状況に応じた適切な使い分けが十分にできないことを示唆しており、(4)と(5)の結果説明で述べたことと同じように、「訓練の転移」を証拠づける結果となっている。

終わりに、過去形と現在完了形の結果についてであるが、この項目に関しては、中等教育で教わったこと・習ったことについて自由回答形式で答えてもらった。

(7) a. 対象者と調査項目：大学2年26名を対象に、過去形と現在完了形の違いについて、中等教育でどのように教わったか調査した。

b. 中等教育でどのように教わったかについての回答結果：回答の多数(85%)を占める内容を要約する形で報告する。

「現在完了形」は、継続・経験・完了・結果という用法を使った説明や過去から現在に至る時間軸を使った説明を中心に教わり、「過去形」もやはり時間軸などを使いながら、過去のある時点で起こった出来事というように教わった。結果として、「現在完了形」と「過去形」の違いが曖昧で、十分に使い分けができないまま現在に至っている。

「現在完了形」と「過去形」は、日常のコミュニケーションで頻繁に使い分けが迫られる基礎的だが非常に重要な項目である。その項目が「違いが曖昧で、十分に使い分けできないまま現在に至っている」ということは、学習者側の問題というよりも、むしろ教授者側の教え方・伝え方の不備が影響した、まさしく「訓練の転移」であると言わざるを得ない。

以上、(4)～(7)で概観してきたように、今回の質問に参加した大学生の大半が、中学校で学

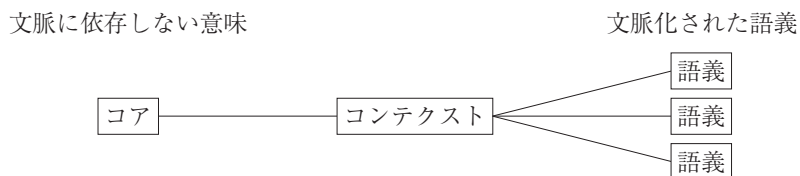
習済みのごく基本的な語彙・文法項目に関して、状況に応じて使える知識レベルに達していないことが確認できた。その原因として、教授者の誤った説明、教科書をはじめとする教材や提示上の不備、文脈を無視した操作ドリルなどによって誘発された「訓練の転移」であると結論づけた。本論の冒頭でも述べたが、Selinker が「訓練の転移」を提案してから今日に至るまで約40年が過ぎている。その間、教授者側の「訓練の転移」への問題意識が低く、結果として、訓練により誘発される可能性がある誤りに対する取り組みが不十分であったと言わざるを得ない。本論では(4)～(7)の4種類の語彙・文法項目のみに焦点を当てたが、あくまでこの4項目は中学校で学習した項目の象徴であり、他のかなりの基礎的な項目においてもこれと同じような「訓練の転移」を受ける可能性がある。学習指導要領の大きな目標は「実践的コミュニケーション能力の育成」であるが、この育成の礎となる中学校の基礎的語彙・文法項目が、今回(4)～(7)で概観したように、文脈や状況に応じて適切に使える状態ではないことを考えると、いくら立派なコミュニケーション能力の楼閣を築こうとしても所謂「砂上の楼閣」に終わってしまう可能性が高い。再度、教授者が「訓練の転移」の存在を認識し直し、学習者への責任として、また、コミュニケーション能力のしっかりした礎を築くためにも、語彙・文法指導の在り方を今一度見直すことが必要ではないだろうか。その手だてとして、次節では、田中他(2006)や大西&マクベイ(2006)のコアやイメージを利用した語彙・文法指導を紹介しながら、「訓練の転移」を誘発しない指導法の在り方について考えてみたい。

3. 中等教育における語彙・文法指導の在り方について

(4)～(7)では中学校で学習済みの四つの項目を取り上げて問題点を指摘したが、本節では特に、(7)の「過去形」と「現在完了形」の使い方の違いに焦点を当てながら、「訓練の転移」を起こさない指導法の在り方を考えてみたい。まず、田中他(1993, 2006)が提案する「have」のコアを利用した現在完了形の指導例を紹介し、次いで、大西&マクベイ(2006)が提案するイメージに基づいた過去形と現在完了形の指導例を紹介する。コアやイメージを利用することにより、状況に応じて適切に使いこなせるダイナミックな知識が習得でき、結果として、誘発された誤りが減少することを提案する。

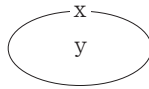
田中(1993)は図1で示すように、語の背後には一つのコア(文脈に依存しない抽象的な意味)があり、それが基になって文脈に応じた様々な語義が生まれるとしている。

図1 動詞の意味と文脈(田中1993: 12)



例えば、図2が示すように、haveのコアは《xがyをHAVE空間に有する》であり、このコアからコンテキストに応じて文脈化された語義(所有的解釈と経験的解釈が可能)が生み出されるという訳である。

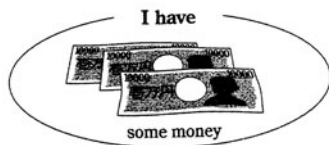
図2 have のコア図式(田中2006:86)



田中(1993:13)は、「基本動詞のコアを押さえることにより、・・・たくさんの語義をいちいち覚える必要がなく、語の意味を感覚的にとらえることができる」としている。その例として田中(2006:161-164)は、haveに関する(8)～(16)の例文と図を提示しながら、図2のコアが感覚的に身に付いていれば、haveの派生的な複数語義を一つ一つ覚える必要はなく、関連する語彙・文法項目までも把握できるとしてゐる。

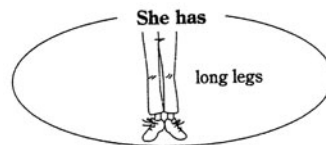
(8) I have some money.

(いくらかお金を持っている)



(9) She has long legs.

(彼女は長い足をしている)



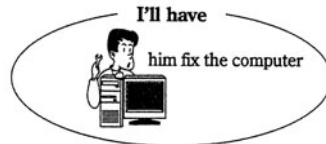
(10) I had a good time with them.

(彼らと話して楽しかった)



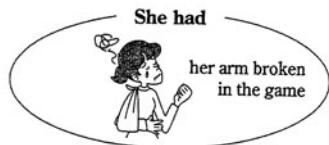
(11) I'll have him fix the computer.

(彼にコンピュータを直させるよ)



(12) She had her arm broken in the game.

(彼女は試合で骨を折った)



(13) I had my hair cut by him.

(私は彼に髪を切ってもらった)



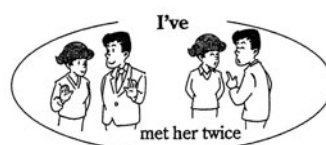
(14) I've done it!

(やったんだ!)



(15) I've met her twice.

(彼に二度あったことがある)



(16) It has been raining for three days.

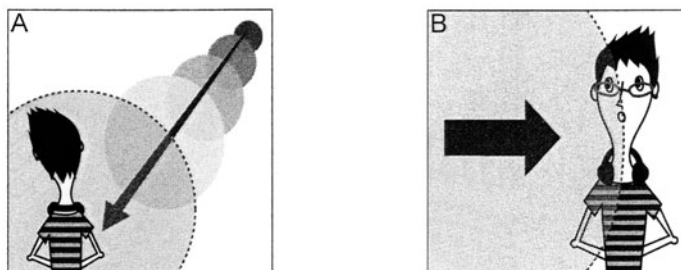
(三日間雨が降り続けている)



(8)~(10)の本動詞の have, (11)~(13)の「使役」「被害」「受益」の have, (14)~(16)の「現在完了」の各用法の have に至るまでの多様な語義が、《x が y を HAVE 空間に有する》というコアにより一貫した形で説明されている。学習初期段階で have のコアを感覚的に身につけていれば、後に出会う have の派生的な語義もコアによる意味の連続性によって混乱なく学習できるという訳である。

もう少し具体的に言うと、中学校1年の段階で have のコアがしっかり身につけていれば、中学校3年生で現在完了形を学習する場合にも、そのコア《x が y を HAVE 空間に有する》を活かして、(14)~(16)のように把握することができる。(14)は、《x が「過去の出来事」を HAVE 空間に有する》ことで、(15)は、《x が「過去の経験」を HAVE 空間に有する》ことで、(16)は、《x が「過去から継続している出来事」を HAVE 空間に有する》こととして把握できる。結果として、現在完了形の「完了・経験・継続・結果」などといった用法を覚える必要はなく、《x が y を HAVE 空間に有する》というコアを利用するだけで現在完了形が状況に応じて適切に使える可能性が高くなる。このようなコアによる学習に加えて、大西&マクベイ(2006)が提案するイメージに基づいた学習法を取り入れれば、さらに現在完了形の使い方が把握しやすくなる。大西&マクベイ(2006:52)によると、現在完了形の基本イメージは図3のように、「何かが過去からググッと現在に迫ってくる感触だ」としている。

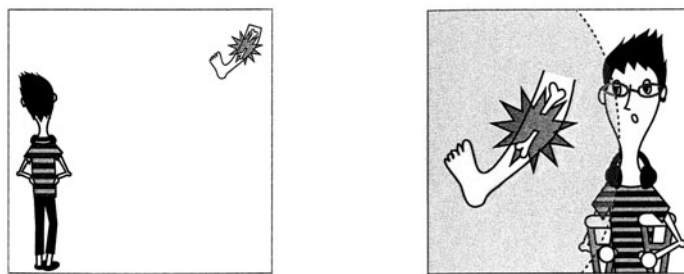
図3 現在完了形の基本イメージ(大西&マクベイ2006:52)



この現在完了形のイメージとコアを重ね合わせると、《何かが過去からググッと現在に迫ってきて、今手元にそれがあがる感触》ということになる。例えば、(17)の大西&マクベイ(2006:57)の発話文では、過去形と現在完了形のどちらを選ぶのが適切かという問題において、図4のイメージが頭に浮かべば難なく答えることができる。

(17) Look, I'm really sorry but I [broke my leg / I've broken my leg] so I can't go with you.

図4 過去形と現在完了形のイメージの違い(大西&マクベイ2006:57)



(17)では、「足を折ったことが現在に迫ってきて、今足を折った状況(が手元)にある」という現在完了形のイメージが頭に浮かべば、「(今)足が悪いから行けないよ」と自然につながっていく。一方、過去形の「遠くに離れた」イメージでは、今との関わりは薄く、「(今)足が悪いから行けないよ」とは言えない。当然ながら、(17)では、過去形ではなく現在完了形が選ばれることになる。

中等教育の学習初期段階において、このような現在完了形のコアとイメージを掛け合わせた《何かが過去からググッと現在に迫ってきて、今手元にそれがある》という感覚が身につく、且つ、その現在完了形の感触と過去形の《遠く離れた》イメージとを区別することができれば、第2節で見たような「訓練の転移」は避けられるのではないだろうか。(7)で見たように、学習初期から「現在完了形の継続・経験・完了・結果という用法の説明・・・」を中心に教わってきた場合、「現在完了形と過去形の違いが曖昧で、十分に使い分けができないまま現在に至っている」という状況に陥ってしまう。所謂「訓練の転移」が起こるのである。用法中心の説明で得られる知識は、明示的(explicit)で意識的(conscious)で静的(static)な言語知識(linguistic knowledge)であり、一方で、コアやイメージに基づいた知識は、我々が母語の知識として持っている暗示的(implicit)で無意識的(unconscious)で動的(dynamic)な言語知識と似た性質を備えている。語彙・文法項目が状況に応じて適切に使えるようになるためには、やはり、言語知識を暗示的(implicit)で無意識的(unconscious)で動的(dynamic)な知識に近づけることが大切だと言える(cf. Ellis 1994: 355-362)。その意味で、コアやイメージに基づいた指導法は、まさにそのような知識を習得する手だてとして有望な方法であり、結果として、「訓練の転移」を減らせる可能性に貢献し得るであろう。

4. おわりに

第2節で見たように、英語を6年以上学習してきた大学生ですら、中学校の基本的な語彙・文法項目が状況に応じて十分に使えるまでの知識レベルに達していないことが判った。これには、学習者の内的な要因というよりも、文脈を無視した機械的な語彙・文法項目の教授などによる外的な要因が関与していることも判った。本論ではこの現象を「訓練の転移」として位置づけたが、この種の転移が提案されてから既に40年近くが過ぎているにもかかわらず、未だに十分な指導法の改善がなされないまま今日に至っている。今一度、教授者の学習者への責任として、「訓練の転移」という現象に真摯に向きあい、誘発された誤りに繋がらない指導法の在り方について考えるてみるのが望まれるであろう。

本論では、その指導法の在り方の一つとして、イメージやコアを利用した語彙・文法項目の指導について概説した。今回取り上げた項目は have のみであったが、中学校で学習する基本項目、特に、多義語と言われる基本(助)動詞や基本文法については、全ての項目についてイメージやコアを利用した指導が求められる。中学3年間を見通した上で、1年生の学習当初からイメージやコアに基づいた指導を繰り返し行うことにより、当該の語彙・文法項目が状況に応じて使える知識レベルにまで達することが可能ではないと考える。結果として、「訓練の転移」という古くて新しい現象に終止符を打つことができるのではないだろうか。

参考文献

- Chomsky, N. 1959. 'Review of "Verbal Behavior" by B. F. Skinner'. *Language* 35 : 26-58.
- Corder, S. P. 1967. 'The significance of learners' errors'. *International Review of Applied Linguistics* 5 : 161-9.
- Dulay, H. and M. Burt. 1973. 'Should we teach children syntax?'. *Language Learning* 23 : 245-58.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- 松林城弘(2008)「中等教育における語彙学習の役割：Haveに焦点をあてて」『言語と文化・文学の諸相』岩手大学人文社会科学部欧米研究講座
- 大西泰斗, ポール・マクベイ(2006)『ハートで感じる英文法』NHK 出版
- Richards, J. 1971. 'A non-contrastive approach to error analysis'. *English Language Teaching Journal* 25 : 204-19.
- Richards, J. and R. Schmidt. 1985. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Longman.
- Selinker, L. 1972. 'Interlanguage'. *International Review of Applied Linguistics* 10 : 209-31.
- 田中茂範, 佐藤芳明, 阿部一(2006)『英語感覚が身につく実践的指導：コアとチャンクの活用法』大修館書店
- Taylor, B. 1975. 'The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL'. *Language Learning* 25 : 73-107.