

明示的文法指導の効果に関する研究

—間接受動文の非文法性—

Effects of Explicit Grammar Instructions: Ungrammaticality of *Indirect Passives*

坂内 昌徳

福島工業高等専門学校一般教科

Masanori Bannai

Fukushima National College of Technology, Department of General Education

(2010年8月18日受理)

This paper reports on an empirical study investigating how a linguistic theory-based explicit grammar instruction influence de-learning process of so-called “indirect passives” by Japanese learners of English (JLE). Japanese allows indirect passives (e.g., *Taro-ga Hanako-ni nak-areta*: “*Taro was cried by Hanako.”), but English does not. JLEs were tested immediately before and after the explicit grammar instruction on passivisation which focused on the thematic roles of the arguments. The results show that the learners acquire the ungrammaticality of indirect passives derived from intransitive verbs earlier than that of indirect passives derived from transitive verbs, suggesting there exists a natural order of acquisition in this domain. Further, the explicit grammar instruction was found to be effective enough to override the natural order of acquisition.

Key words: explicit knowledge, instruction, indirect passives, natural order of acquisition, second language

1. はじめに*

第二言語(L2)習得研究においては、その早期より学習者のおかす誤りに一定の規則性が存在することが指摘され、こうした誤りを研究対象として多くの研究がなされてきた(例: Corder 1967)¹⁾。特に1960年代から1980年代にかけて盛んに行われたいわゆるMorpheme studies(「形態素(習得の)研究」)では、L2学習者は類似の誤りをおかしながらも一定の順序で形態素の用法を習得してゆくことが明らかにされ(例: Dulay and Burt 1974)²⁾、以後、L2習得には自然な習得順序があり、教室などで行われる明示的文法指導は直接的にはL2習得に結びつかないとする立場が多くの研究者の間でとられるようになった(例: Schwartz and Gubala-Ryzak 1992)³⁾。確かにL2習得における自然な習得順序の存在はかなり一般的に見られるのは事実であろう。しか

し、明示的な文法指導がL2文法習得に及ぼす影響についてはL2のすべての分野について網羅的に検証されてきたわけではなく、上で述べた文法形態素の習得順序の研究を除けばまだまだ未開の研究領域である。さらに、最近のL2習得研究においては学習者の母語(L1)とL2との関係や、言語システム内の部門間のインターフェース(例: 統語と形態、統語と意味)のさまざまな問題に注目が集まってきており⁴⁾、これらの問題と明示的な文法指導との関係に関する研究が言語を中心とするヒトの認知能力の解明という研究プログラムにおいてだけでなく、効果的な言語教育の方法の探究というより実際的な意味でも重要になってきている。

本稿では英語と日本語における受動文についてそれらが表す意味の違いに焦点をあてた実験について報告する。日本人英語学習者(JLE)が受動文の形態統語と意味の対応の習得において自然な習得順序を示すことを指摘し、さらに項の主題関係(または意味役割)に学習者の注意を向けた産出活動を中心とした明示的文法指導が、英語においては非文

*本稿に報告するデータおよび議論の一部は第35回全国英語教育学会課題フォーラム「学習者の誤りへの対処法についての実証的研究—どのような支援が効果的か」で発表したものである。

となるいわゆる間接受動文の排除に有効であり、自然な習得順序に従った場合よりも効果的であることを示す結果を報告する。

本稿の構成は次の通りである。まず第2章で英語と日本語における受動文の種類とその相違点について概観し、第3章でJLEを対象とした先行研究について確認する。その後本研究のリサーチクエスションについて第4章で提示し、第5章で実験の方法について述べる。第6章、第7章で実験結果について議論し、結論を第8章で述べる。

2. 英語と日本語における受身文

はじめに次の(1)のような日本語の能動文と受動文を考えたい。日本語の格助詞「は」を伴った名詞句は話題(Topic)化を受けており、厳密な統語構造上の位置は主格の「が」を伴った名詞句のそれとは異なるが、日本語においては文の主語が話題化を受けるのはむしろ自然な状況であり⁵⁾、この「は」と「が」の違いは本稿の議論には影響しない。

(1) a. メアリはジョンを蹴った。

b. ジョンはメアリに(よって)蹴られた。

(1a, b)にそれぞれ対応する英語の文は(2a, b)のようになる。

(2) a. Mary kicked John.

b. John was kicked by Mary.

(2a)の文では、動詞が表す行為(動作)を行う主体である動作主(Agent)の役割を担う名詞句が文法上の主語の位置にあり、行為(動作)が及ぶ対象(Theme)の役割を担う名詞句が目的語(すなわち動詞の後ろ)の位置にある。(2b)の受身文では Theme の役割を担う名詞句が文の主語の位置にあり、動詞の部分を受身形を示す「be+動詞の過去分詞」の形になり、なおかつ必要であれば Agent の役割を担う名詞句を動作主を現す前置詞句(by+DP)に組み入れて動詞に後続させてある。(1a, b)の日本語の例も動詞が「メアリ」と「ジョン」という項(即ち文内に登場する名詞句)に要求する Agent と Theme という意味役割は英語の場合に対応している。当然、日本語は主要部後置言語であることから Theme の意味役割を持つ目的語(動詞の補部)が動詞よりも前に来ていることと、動詞に受身を示す接辞「-(r)are」が付されることが英語と異なる点である。ここでは

(2b)のような受身文を直接受動文とよぶ^{6), 7), 8)}。ところが、日本語には目的語を伴った他動詞を用いた(3a)や、自動詞を用いた(3b)のような受身文も適格な文として認められる。

(3) a. ジョンはメアリにケーキを食べられた。

b. ジョンはメアリに泣かれた。

(3a, b)の日本語の受動文ではそれぞれ動詞(「食べる」・「泣く」)の動作主は(1)の場合と同様に「メアリ」である。しかし、(1)の場合と異なり「ジョン」は動作(行為)の及ぶ対象(Theme)とはなっていない。また、(3a)の「食べる」の対象は「ケーキ」であり、(3b)の「泣く」はそもそも自動詞であり行為が及ぶ対象は有り得ない。ここでの受動文の主語である「ジョン」は動詞(「食べる」・「泣く」)が表す事象(「メアリがケーキを食べた」・「メアリが泣いた」)には直接参画しておらず、当該の事象によって何らかの間接的な影響を受けるという関係にあるため、このような受動文は間接受動文と呼ばれる⁵⁾。日本語の(3a, b)が文法的には何の問題もない適格文であるのとは対照的に、それぞれに形式上対応する(4a, b)のような英語の受動文は非文となる。(5a, b)は同じ内容を文法的に適格な形で表現したものである。

(4) a. *John was eaten his cake by Mary.

b. *John was cried by Mary at the cinema.

(5) a. John had his cake eaten by Mary.

b. John was adversely affected by Mary's crying at the cinema (John was embarrassed when Mary cried at the cinema).

(3a, b)の意味内容を表そうとした(4a, b)が非文になるのは、英語においては上で述べた直接受動文のみが許され、間接受動文は許されないからである。以下、(3a)および(4a)を間接受動文<他動詞>、(3b)および(4b)を間接受動文<自動詞>と呼ぶことにする。

3. 日本人英語学習者を対象とした先行研究

さて、JLEが英語の受動文を習得しようとする際には、日本語において認められる間接受動文が認められないことを習得する必要がある。間接受動文の問題は例えば「三単現の-s」のような文法形態素の誤りの問題と異なり、早期に習得しなければ英語で

のコミュニケーションに重大な障害をもたらす。しかし、JLEによる受動文の習得（すなわち間接受動文の排除）について実証的に調査した研究は多くはない。

Izumi & Lakshmanan (1998)⁹⁾は、否定証拠の提示と明示的文法指導を行うことで、JLEが英語の間接受動文をいかにして排除できるようになることができるかという点について、アメリカの大学で学ぶJLE(N=15)を対象に実験を行っている。指導前に最大で84%(M=22.4%)の割合で間接受動文を産出していたJLEは指導の直後に行ったテストでは全員の間接受動文の産出が0%になり、さらに8週間後に行ったテストにおいても1人の参加者を除いて0%を維持していた。このことから、Izumi & Lakshmanan (1998)は彼らの実施した否定証拠と明示的文法指導がJLEの受動文の習得に効を奏したと結論づけている。

また、より最近の研究では、Inagaki et al. (2009)¹⁰⁾が、受動文のタイプによる習得順序を示唆する実験結果を報告している。Inagaki et al. (2009)は中学3年生、高校1・2年生、大学生の初中級レベル、および大学生の上中級レベルの学生らを対象に、上に述べた直接受動文、間接受動文<他動詞>、間接受動文<自動詞>の3タイプの受動文を含む和文英作文と文法性判断タスクを用いて参加者らがどの程度それぞれのタイプの受動文を許容するかを調べた。Inagaki et al. (2009)の実験では、学習者らは一般的な習熟度が上のグループほど間接受動文全体の許容率が低かった。さらに、文法性判断においてはいずれのグループでも間接受動文<自動詞>を排除する割合が間接受動文<他動詞>を排除する割合に比較して高かった。このことからInagaki et al. (2009)は間接受動文の非文法性は習得が進むにつれてしだいに習得されると主張し、そこには間接受動文<自動詞>の非文法性から間接受動文<他動詞>の非文法性という自然な習得順序が存在することを示唆した。

4. リサーチ・クエスチョン

JLEが間接受動文の非文法性を習得する際には自然な順序が存在し、さらに明示的な文法指導によって効果的な習得に寄与できることが先行研究から

見えてくる。そこで本研究では、以下のリサーチ・クエスチョンを設定した。

- (6) a. 外国語として英語を学ぶ(EFL)環境の高専生の間接英語文法でも間接受動文の非文法の習得において自然な習得順序が見られるか。
b. 明示的な指導法は間接受動文を排除することにどのように関わるのか（即ち、指導の効果がある場合にはどのタイプの間接受動文にどのような効果があるのか）。

5 実験

5.1 材料

本実験には次の3種類の受動文を用いた。

- (7) a. 太郎は花子に蹴られた。（直接受動文：タイプA）
b. Taro was kicked by Hanako.
(8) a. 先週、田中さんはステレオを盗まれた。（間接受動文<他動詞>：タイプB）
b. *Last week, Mr. Tanaka was stolen his stereo set.
c. Last week, Mr. Tanaka had his stereo set stolen.
(9) a. 映画館で太郎は背の高い人に前に座られた。（間接受動文<自動詞>：タイプC）
b. *At the movie theatre, Taro was sat by a tall man in front of him.
c. At the movie theatre, a tall man sat in front of Taro.

Table 1 に示す動詞を用いて、各タイプにそれぞれ3文用意し、Pre-test および Post-test に使用した。

Table 1: Verbs used in Japanese-English Translation and Grammaticality Judgment Tasks

Sentence type	Verb
Type A	<i>write, kick, push</i>
Type B	<i>steal, eat, lose</i>
Type C	<i>sit (in front of), cry, rain (fall)</i>

5.2 手続き

本実験の流れは次のとおりであった。まず処置(=明示的文法指導)の前にPre-testを行い、次の週の授業で実験群のクラスにのみ明示的文法指導を行った。方法は以下の通りである。まず3タイプの日本語の受動文をランダムに印刷した用紙を参加

者に配布し、各自で英作文してもらった。このとき、誤り（即ち間接受動文）をそのまま産出させ、その後3タイプの動詞の意味と文中に現れる名詞句（項）の意味役割について明示的に対比しながら解説した。特に日本語の間接受動文では文主語の位置に現れる名詞句（項）が動詞の持つ主題関係に参画しない点を解説した。ここで強調しておきたい点は、本実験ではこのような言語理論に則った文法解説は通常の教室内で提示される解説とは質を異にするということである。通常、教室での文法指導はいわゆる伝統文法（または prescriptive grammar）に準拠した内容となり、間接受動文の非文法性は十分に説明されているとはいいがたい。解説の後に参加者らそれぞれが産出した誤りをクラス全体で共有し、訂正した。

上記の明示的文法指導を行った2週後に Post-test を実験群と統制群の両方に実施した。

各テストは和文英作文タスクと文法性判断タスクからなっており、それぞれに9問（3タイプ×3文）含まれていた。和文英作文タスクでは、英作文の対象となる和文の下に使用語彙を適宜示した。

(10) 和文英作文タスクの例

「太郎は映画館で背の高い男の前に座られた。」
 (映画館: movie theatre, ~の前に: in front of, sit-sat-sat)

参加者には各自、配布されたテスト用紙に与えられたスペースに英文を記入してもらった。

文法性判断タスクでは、日本語で与えられたコンテキストに合致する英文を3種類ずつ同時に提示し、それぞれの文の文法性を判断してもらった。3文の中にはターゲットとなる受動文1つを含ませてあり、残りの2文はダミーである。またヒントとして使用されるべき動詞を原形・過去形・過去分詞形の順にコンテキスト文の下に示した。(11)に文法性判断タスクの一例を示す。

(11) 文法性判断タスクの例

太郎と花子は昨日映画を見に出かけた。太郎は今上映中の映画をずっと前から見たいと思っていたので大変楽しみだった。少し早く着いたので中ほどの席を取ってから花子を置いてトイレに行った。席に戻ると、前に背の高い男が座っ

てしまっていた。

(sit sat sat)

- () Taro was sat by a tall man in front of him.
- () A tall man sat in front of Taro.
- () Taro sat in front of him to a tall man.

(11)はタイプCの例で、ここでのターゲット文は1番目の文である。参加者はそれぞれの文の文法性判断を「○」または「×」を()に記入する形で回答した。各問中の「○/×」の数は、3文とも「×」が1問、1文が「×」が5問、2文が「×」が3問であった。

参加者は全員が和文英作文タスクと文法性判断タスクの両方を約20分程度で終了した。

5.3 参加者

本実験の参加者は福島工業高等専門学校の4年生2クラスの学生75人である。このうち和文英作文タスクで受身形(i.e., be+動詞の過去分詞)が習得されていないと判断された5人と、全ての問題には答えなかった5人、TOEICを受験しなかった1人、Post-testに欠席した5人の計16人を除いた59人が今回の分析の対象である。この2クラス(実験群+統制群)の全般的な英語の習熟度をTOEICのスコアで比較したのがTable 2である。

Table 2: Participants' proficiency in TOEIC scores

	M	SD
Experimental group (n=26)	345.38	74.31
Control group (n=33)	345.90	63.10

t検定の結果、被験者のTOEICスコアにグループ間の差は見られなかった($t(57) = -.029, p=.977$)。このことから、実験群と統制群の間には英語の習熟度において差がないとすることが出来よう。

6. 結果

まず Pre-test の結果を確認した上で指導の効果を Post-test の結果を見ながら考察したい。先に和文英作文の結果から見てゆく。和文英作文タスクでは、

各問題において受動文を書いた場合に「1」を与え、各参加者ごとに文タイプ毎の合計（最大3）を算出した。Table 3 はこれを平均点で示したものである。

Table 3 : Results of Japanese-English Translation

Task (Pre-test)	Type A		Type B		Type C	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
	Exp. group	3.00	.00	2.50	.76	2.08
Control group	3.00	.00	2.70	.81	2.49	.71

分散分析の結果、実験群と統制群の間には有意な差は見られなかった($F(1, 57) = 2.828, p = .098$)。また参加者内（即ち受動文タイプ間）比較では有意な差が見られた($F(2, 114) = 21.635, p = .000$)が、参加者群と受動文タイプとの間に相互作用は見られなかった($F(2, 114) = 1.733, p = .181$)。これにより、Pre-test においては両参加者群の間にパフォーマンスにおける差が無かったことになる。

次に文法性判断タスクの結果を見る。このタスクでは、各問題中の3文のうち、目標となる受動文（即ち、タイプ A の場合は直接受動文、タイプ B と C の場合はそれぞれのタイプの間接受動文）に「○」をつけたときに「1」を与えた。したがってこの場合も和文英作文と同様に各タイプの満点は「3」である。参加者群ごとに各タイプの得点の平均を算出した結果が Table 4 である。

Table 4 : Results of Grammaticality Judgment Task (Pre-test)

	Type A		Type B		Type C	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
	Exp. group	2.80	.55	2.40	.86	1.83
Control group	2.67	.74	2.27	1.04	2.01	.77

分散分析の結果、文法性判断タスクの結果は、和文英訳タスクの結果と同様に参加者群間に有意な差

はなく($F(1, 57) = .167, p = .684$)、被験者内（即ち受動文タイプ間）比較には差が見られたものの($F(2, 114) = 16.974, p = .000$)、参加者と受動文タイプ間の相互作用は見られなかった($F(2, 114) = 1.246, p = .292$)。

さて明示的指導は実験群の参加者のパフォーマンスにどのような影響を与えたであろうか。Table 5 は和文英作文タスクの Post-test の結果である。

Table 5: Results of Japanese-English Translation

Task (Post-test)	Type A		Type B		Type C	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
	Exp. group	2.85	.46	.69	1.01	.81
Control group	2.85	.62	2.24	1.23	2.36	1.14

和文英作文の Post-test においては参加者群間($F(1, 57) = 61.696, p = .000$)、受動文タイプ間($F(2, 114) = 16.974, p = .000$)で有意な差、さらに参加者と受動文タイプの相互作用が見られた($F(2, 114) = 21.134, p = .000$)。

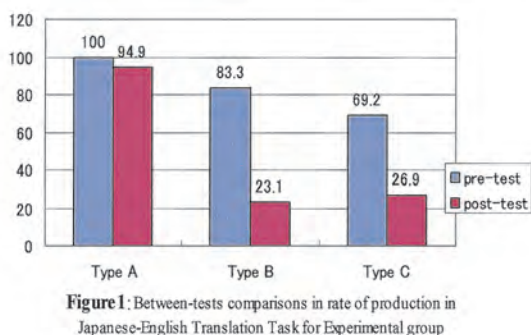
Table 6: Results of Grammaticality Judgment Task (Post-test)

	Type A		Type B		Type C	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
	Exp. group	2.92	.28	.96	1.08	1.00
Control group	2.97	.17	2.24	1.03	2.03	1.00

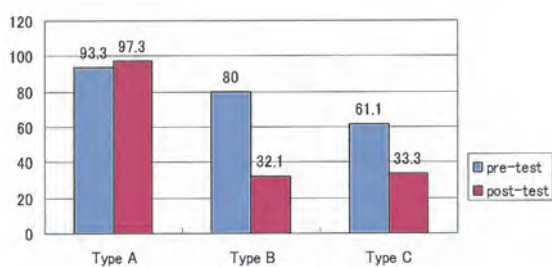
文法性判断タスクでも参加者群間($F(1, 57) = 27.343, p = .000$)、受動文タイプ間($F(2, 114) = 61.423, p = .000$)、参加者と受動文タイプの相互作用($F(2, 114) = 10.334, p = .000$)のそれぞれに有意な差が見られた。

さらに、実験群の Pre-test と Post-test の結果を比べると実験群の学習者らが本実験の明示的文法指導の結果どのように学習したかを見ることができ

る。Figure 1 に和文英訳タスク、Figure 2 に文法性判断タスクの Pre-test と Post-test を比較したデータを示す。



まずここで注目したいのはタイプ B とタイプ C の受動文の産出割合の変化である。文法指導の前の Pre-test ではタイプ C よりもタイプ B の受動文の産出割合が高かった($t(25) = 2.186, p = .038$)。学習者が産出する割合が高い文構造は彼らが産出する割合が低い文構造に比べて (この場合、誤った文型の) 習得時期が早いと考えれば、Pre-test の結果は Inagaki et al. (2009) が主張した自然な習得順序と一致する。即ち、自然に習得が進めば自動詞による間接受動文 (タイプ C) の非文法性のほうが他動詞による間接受動文 (タイプ B) よりも早く習得できるということを示唆している。しかし、Post-test においてはこれら 2 タイプの受動文の産出は大幅に減少しただけではなく、2 タイプ間の産出割合の差がなくなっている($t(25) = -.500, p = .622$)。



文法性判断タスクにおいても Pre-test におけるタイプ B とタイプ C には和文英訳タスクに見られたも

のと同様の差があり($t(25) = 3.411, p = .002$)、自然の習得順序を示唆している。しかし、Post-test ではこの差が消失している($t(25) = -.171, p = .866$)。

7. 考察

上の実験結果を我々のリサーチ・クエスチョンの視点から改めて見てみたい。まず、本実験の参加者である高専 4 年生の中間英語文法における間接受動文の産出および許容度はどうであったか。間接受動文の非文法性に対する明示的な指導を行う前には、直接受動文、他動詞による間接受動文、自動詞による間接受動文の順で許容された。しかも他動詞による間接受動文と自動詞による間接受動文の許容度には有意な差がみられた。このことは、自動詞による間接受動文を排除する能力が他動詞による間接受動文を排除する能力に比べて早い段階から習得されるという自然な習得順序を参加者らの中間英語文法の発達がたどっていることを明らかに示している。言い換えれば、これは他動詞の意味上の目的語 (即ち Theme 意味役割を付与させた名詞句) と文主語と間の所有または所属などの関連性から日本語では適格文となる間接受動文をより許容しやすいということであろう。また、これと同じ意味内容を表現するには(5b)に示したような *have* を用いた代用表現が英語に存在することも影響していると考えられる。自然な習得を続ければこのタイプの間接受動文を高い精度で排除する知識が習得されるかもしれない。しかし、この種の間接受動文が非文であることを示す直接的な証拠は通常のインプット内には存在しないため、この知識の習得にはそれなりの時間とインプットの量が必要となる (Inagaki et al. 2009)。

一方で、動詞が表す事象に関与する意味役割が (誤りである) 間接受動文の主語に付与されないことを明示し、和文英作文を通して産出した誤りを訂正するという今回の指導法は、間接受動文の非文法性の習得という点で一定の効果を見せたと言えるであろう。特に重要な点は、指導後に行った Post-test では実験群の産出と許容度において、タイプ B とタイプ C の間に存在した差が消失したことである。これは今回試みたような言語理論に則った文法指導を丁寧に行うことで、動詞の表す事象とそこに登場

する意味役割を持つ項との相互関係を明示的に認識し、日英語間における表現法の相違についても認識することにより、自然な習得順序に沿った発達では困難である他動詞による間接受動文の排除が効果的にできるようになる可能性を示唆している。

ただし、上記の効果はあくまで2週間という短期的なものにすぎないという可能性もこの段階では否定は出来ない。今後、長期的な効果を調べてゆく必要がある。また、間接受動文が英語においては許容されないという「知識」が実験群の学習者の中間文法の中でどのような状態で形成されたのかということも問題である。この知識が意識的に活性化させることができる場合（タスク）にのみ利用可能な明示的知識に留まるのか、あるいは無意識的に言語使用時に利用できる知識となるのかという問いに対する答えは、今回の実験結果からは見えてこない。今後は、より無意識的な言語使用を引き出すことができる実験方法の考案も課題である。

8. 結論

本稿では日本人英語学習者を対象に明示的文法指導の効果について調べた実験結果を報告した。日本語の話者にとって日本語でいわゆる「被害の受動」として文法的に適格である間接受動文が英語では非文となることを習得することは受動文を正しく使用できるようになるための壁の一つである。中でも目的語をとる他動詞からなる間接受動文を容認、もしくは産出する段階から脱するには比較的にかかる。本実験で実験群に対して行った文法指導では動詞が表す事象とそれに関与する項との関係が、日本語と英語の受動文でどのように組み立てられるかに焦点を当てた。さらに学習者に産出させた間接受動文について訂正を加えた。この結果、実験群の参加者は産出と文法性判断の両方において間接受動文の非文法性を正しく判断する割合が増えた。本実験の結果は、言語理論に沿った文法事項の提示とアウトプットおよび否定証拠の明示的提示による指導が自然な習得過程を上回る第二言語習得上の効果をもたらす可能性が十分にあることを示唆している。

謝辞

本研究は平成 22～25 年度科学研究費補助金（基盤研究（B））課題番号：22320101、「第二言語習得の研究成果に基づく効果的な英語教授法・指導法の開発」、研究代表者：白畑知彦（静岡大学）の補助をうけている。

文 献

- 1) Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-169.
- 2) Dulay, H. and M. Burt (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24: 37-53..
- 3) Schwartz, B. D. and M. Gubala-Ryzak (1992). Learnability and grammatical reorganization in L2A: Against negative evidence causing the unlearning of verb movement. *Second Language Research* 8: 1-38.
- 4) White, L. (2009). Changing perspectives on Universal Grammar and the critical period hypothesis. *Second Language* 8: 3-22.
- 5) Kishimoto, H. (2009). Topic prominence in Japanese. *The Linguistic Review* 26: 465-513.
- 6) 鷲尾龍一・三原健一. (1997). 「ヴォイスとアスペクト」. 東京: 研究社.
- 7) Washio, R. (1993). When causatives mean passive: A cross-linguistic perspective. *Journal of East Asian Linguistics* 2, 91-118.
- 8) Washio, R. (1995). *Interpreting voice: A case study in lexical semantics*. Tokyo: Kaitakusha.
- 9) Izumi, S. and Lakshmanan, U. (1998). Learnability, negative evidence and the L2 acquisition of the English passive. *Second Language Research* 14: 62-101.
- 10) Inagaki, S., Katsurahara, M., Yamashita, G., Kusurini, D. and Dohi, M. (2009). Why can't you "be eaten your cake"?: Overgeneralizations of the passive by Japanese EFL learners at different proficiency levels. Paper presented at the 9th annual conference of Japan Second Language Association.