

英語動詞習得における明示的文法指導の効果

—指導内の不提示動詞に対する判断の変化に注目して—

隈上 麻衣*¹・奥田 阿子*²

*^{1,2}長崎大学言語教育研究センター

The Effect of Explicit Instruction on the Acquisition of English Verbs by Japanese Learners: Focus on the Learners' Judgment on Non-Instructed Verbs

Mai KUMAGAMI*¹, Ako OKUDA*²

*^{1,2} Center for Language Studies, Nagasaki University

Abstract

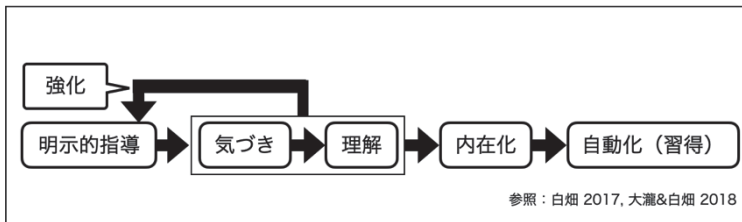
The present study investigates whether Japanese learners of English (JLEs) properly use intransitive and transitive verbs. It is well known that adult Japanese learners of English tend to overpassivise certain types of intransitive verbs (Hirakawa 1995, Zobl 1989) and drop the object in a transitive structure (Wakabayashi and Negishi 2014). Over the years, the effect of explicit instruction in a second language (L2) has been a topic of interest, and the acquisition of English verbs by Japanese learners is no exception to this trend. In this study, we examine 1) how grammaticality judgments of English sentences differ between 2 proficiency levels, 2) whether explicit instruction affects their judgment on non-instructed verbs, and 3) whether the effects differ between 2 groups. The results show that even the lower-proficiency learners improved in terms of their judgment on intransitive verbs, after receiving brief instruction. However, we also show that larger effects were observed in the high proficiency group.

Keywords: 明示的文法指導、非対格動詞、非能格動詞、過剰受動化、不提示動詞

はじめに

第二言語習得における明示的文法指導の効果の検証は、近年、第二言語習得研究の主要な課題の一つである。誤り訂正（否定証拠）が利用されないことが知られる子どもの母語獲得とは異なり、第二言語習得では学習者の一般認知能力や分析能力が高く、明示的指導を通して誤りを訂正することがある程度可能であることが分かっている（白畑 2015）。第二言語習得プロセスにおける明示的文法指導の役割について、白畑（2017）は、学習者の「気づき」と「理解」を高めることであるとしている（図1）。

図1. 明示的指導に基づく第二言語の習得プロセス



明示的指導・気づき・理解が繰り返されることにより、当該文法項目の知識が脳内に「内在化」し、最終的に「自動化」される。本研究でもこのような習得プロセスを想定する。また、文法項目によっては明示的指導の効果があるが、指導効果は即座に観察されるものではなく、自動化に至るには学習者の知識状態（e.g. 習熟度、母語の転移）に応じた適切な指導と気づき・理解のサイクルが必要条件であるという立場をとる。

学習者の知識状態の変化を検証する研究は、近年多くなされているものの、気づきを高めるための効果的な指導方法・指導内容については見解が一致しておらず、更なる検証が必要である。本研究では、日本語を母語とする英語学習者（Japanese Learners of English, JLEs）の動詞習得を対象とし、調査を行なった。以下では、本研究にて実施した明示的指導について解説するとともに、その効果を検証した実験結果について考察を述べる。そして、動詞の分類・特徴に関する体系的な指導が学習者の気づきを促すために有効であると主張する。

研究の背景と目的

動詞の分類と学習者の誤用

動詞を自動詞・他動詞の観点から分類すると、表1のように「他動詞」「自動詞」「自他両用動詞」に分けることができる（影山 1996）。自動詞は「非対格仮説」（Perlmutter 1978）に従い、更に「非対格動詞（unaccusative verb）」「非能格動詞（unergative verb）」に分けることができる（表1）。

表 1. 動詞の分類

動詞	他動詞		accept, hire, kick, hit, invite など
	自動詞	非対格動詞	appear, arrive, disappear, happen, exist, stay, last, fall など
		非能格動詞	cough, sneeze, swim, walk, run, talk など
	自他両用動詞		open, break, change, close, increase など

この仮説によれば、非対格動詞の項は主題 (theme) という意味役割を持ち、基底構造において主語ではなく目的語の位置に生成される。その後、主格を付与されるため主語位置へ移動する。それに対して非能格動詞の項は動作主 (agent) という意味役割を持ち、基底から主語位置に生成される。基底構造における項の位置やその意味役割が異なるものの、非対格動詞は自動詞であるので、例えば後ろに目的語を取る (1b) や、受動化された (1c) は非文法的な文である。

- (1) a. John appeared at the restaurant. <自動詞文>
 b. *John appeared the present from his bag. <他動詞文>
 c. *John was appeared suddenly. <受動文>

第二言語学習者は(1b)のような自動詞文の受動化 (overpassivisation) や、(1c)のような自動詞文への目的語付加、加えて他動詞文の目的語脱落 (e.g. *The professor invited.) を許容・産出することが、先行研究によって指摘されている (Hirakawa 1995, Montrul 2000, Zobl 1989)。中学校・高等学校の英語指導において、非対格動詞の特性を解説されることはなく、表 1 のような分類を用いて体系的に学習する機会を得ることは稀であり、インプット不足が自動詞・他動詞混同の一因である可能性が高い。しかしその一方で、動詞の分類と使用に関する明示的文法指導の効果が検証され、一定の効果があることが分かっている (Hirakawa 2013, 近藤・白畑 2015)。つまり、動詞の分類に関しては、適切な指導が得られれば、学習者の知識を目標言語の知識に近づけることが可能であり、学習者の誤用減少につながることを示唆されている。

先行研究

Kondo, Shirahata, Suda, Ogawa and Yokota (2020) は、明示的文法指導が学習者の誤用 (e.g. 自動詞の受動化) の減少に効果を及ぼすかを検証した。指導内で提示した動詞をテストでも使用する場合、学習者は、動詞に関する知識を習得したのではなく提示された動詞をそのまま暗記し解答する可能性がある。そのため Kondo *et al.* (2020) は、指導内で提示された動詞だけでなく、提示されなかった動詞 (不提示動詞, Non-Instructed verbs) に関してもテストを行い、指導効果を確認した。調査は(2)の

ような状況文に続く空所補充課題であった。

(2) 新しい道路が山を切り開いてつくられた。 *disappear*

Half of the forest _____.

<Kondo *et al.* (2020) p. 85 (5)>

実験の結果、事前テストでは過剰受動化の誤用が見られたが、明示的指導後の事後テストでは、提示された動詞だけでなく不提示動詞についても誤用の減少が確認された。Kondo *et al.* (2020)は、明示的指導を受けた学習者が動詞分類に気付き敏感になることで慎重に態を選択するようになったと推測している。この推測のように、明示的指導が学習者の気づきを促し知識に働きかけるとすれば、習熟度が異なる学習者間で指導効果に差が生じると考えられる。習熟度が低いと非対格だけでなく非能格動詞でも誤りが観察されることが報告されているが（山川・杉野・木村・中野・大場・清水 2005）、動詞についての知識状態が異なれば得られる指導効果も異なると予測される。Kondo *et al.* (2020)は効果的な指導について「動詞の例示を多く含んだ動詞分類に関する解説」「誤用に関する説明」をあげているが、習熟度による差異については言及していない。習熟度ごとに効果的な指導が異なると想定すると、Kondo *et al.* (2020)が扱っていない習熟度、動詞タイプ（非能格動詞）といった条件を増やし、効果的指導の追究のため、更に詳細に検証を行う必要がある。

本研究の問い

本研究のリサーチ・クエスション（RQ）は以下の3つである。

- (3) a. 習熟度によって動詞タイプごとの判断に違いが見られるか。
- b. 明示的指導では具体的に提示されない動詞（不提示動詞）の判断に指導効果が見られるか。
- c. 学習者の習熟度によって指導効果は異なるのか。

調査

対象

本調査には日本語を母語とする英語学習者（JLEs）の大学生 39 名に参加してもらった。被験者は習熟度別に下位群 24 名、上位群 15 名に分けられた¹。

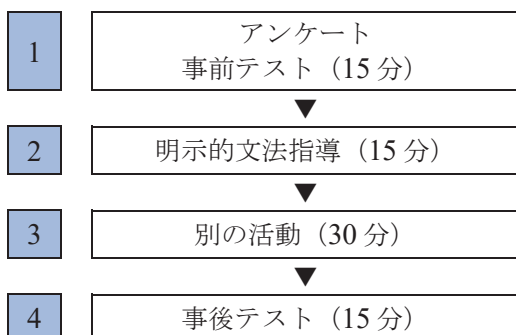
手順

被験者は簡単なアンケートに回答した後、事前テストを受けた。事前テストの直後

英語動詞習得における明示的文法指導の効果－指導内の不提示動詞に対する判断の変化に注目して－

に 15 分の明示的文法指導を受け、30 分のインターバルの後、事後テストを受けた。

図 2. 実験手順



実験文

実験文は、動詞タイプ（非対格動詞、非能格動詞、他動詞）と文タイプ（自動詞文、他動詞文、受動文）により I～IX の 9 タイプに分けられる。各動詞タイプ 3 種類の動詞を使用し、合計 27 文を実験文として、自他両用動詞（e.g. *open*）を用いたフィラー 3 文を加え、合計 30 文を用いて実験を行なった。実験文は 3 セクションに分けられ同じ条件が隣接しないよう調整し提示された。各セクションの一番目にはフィラー文が提示された。

表 2. 実験文 (9 タイプ)

I	非対格 & 自動詞文	<i>The engineer arrived on time.</i>
II	非対格 & 他動詞文	<i>*Mary arrived John on time.</i>
III	非対格 & 受動文	<i>*The patient was arrived on time.</i>
IV	非能格 & 自動詞文	<i>The athlete talked at the elementary school.</i>
V	非能格 & 他動詞文	<i>*The professor talked the students at the elementary school.</i>
VI	非能格 & 受動文	<i>*The Youtuber was talked at the elementary school.</i>
VII	他動詞 & 自動詞文	<i>*The president accepted this year.</i>
VIII	他動詞 & 他動詞文	<i>The CEO accepted interns this year.</i>
IX	他動詞 & 受動文	<i>Mary was accepted this year.</i>

文法性判断課題

事前テスト、事後テストともに文法性判断課題を採用した。(4)～(6)に示すように、問題文の前に、その文が使用される文脈を表す状況文が日本語で提示された。被験者はまず状況文が表す文脈を理解するよう指示され、その後問題文を読み文法性判断を

「正しい (+2)」「おそらく正しい (+1)」「おそらく間違っている (-1)」「間違っている (-2)」の4段階で行った。

(4) Type I <非対格 & 自動詞文>

[状況文] 工場で機械の故障があったので、今朝早くに技術者に来てもらうよう依頼していました。

[問題] The engineer arrived on time.

(5) Type II <非対格 & 他動詞文>

[状況文] ジョンは授業に遅刻しそうでしたが、姉の Mary に車で送ってもらいました。

[問題] Mary arrived John on time.

(6) Type III <非対格 & 受動文>

[状況文] 月に一回の検診の日、その患者は朝一番の午前8時に予約をしていました。

[問題] The patient was arrived on time.

問題は各被験者のパソコン上に提示され、実験者の教示の後に全員が同時に開始した。被験者は直観で回答し、一度回答した問題へは戻らないよう指示された。回答時間の制限は設けなかったが、目安時間（事前テスト 15 分、事後テスト 10 分）を伝え実施した。両テストでは同じ実験文を使用した。順番を変えて提示した。

明示的指導

事前テストの直後に、以下のスライド資料を用いて自・他動詞の分類と二種類の自動詞（非能格・非対格）の違いについて解説し、それぞれの特性について説明した。学習者が、指導において提示された動詞を単純に記憶し問題文を判断する可能性を排除するため、指導内では、事前・事後テストと異なる動詞を使用した。Kondo *et al.* (2020) の提案に従い、指導では(7)のポイントを強調した。

(7) a. 動詞は自動詞・他動詞に分けられる。

- i. 自動詞は目的語を取らず、他動詞は目的語を必要とする。
- ii. 他動詞文は受動文に書き換えることができるが、自動詞文はできない。

b. 自動詞には2つのタイプがある。

- i. Type A の自動詞は意図的・生理的な行為や活動を表す。
- ii. Type B の自動詞は存在・発生・消滅を表す。

c. 自他両用動詞も存在する。

資料. 指導で使用したスライド（抜粋）

<p>動詞の区別：目的語の有無</p> <table border="1"> <tr> <td>自動詞</td> <td>○ 他動詞</td> </tr> <tr> <td>Tom cried. <input type="checkbox"/> (トムが泣いた)</td> <td>Tom kicked <u>the cat</u>. <input type="checkbox"/> (トムが猫を蹴った) <input checked="" type="checkbox"/> Tom kicked. <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	自動詞	○ 他動詞	Tom cried. <input type="checkbox"/> (トムが泣いた)	Tom kicked <u>the cat</u> . <input type="checkbox"/> (トムが猫を蹴った) <input checked="" type="checkbox"/> Tom kicked. <input type="checkbox"/>	<p>動詞の区別：受け身文への書き換え</p> <table border="1"> <tr> <td>自動詞</td> <td>○ 他動詞</td> </tr> <tr> <td>Tom cried. <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> was cried. Tom was cried. <input type="checkbox"/> (トムが泣かれた)</td> <td>Tom kicked <u>the cat</u>. <input type="checkbox"/> <u>The cat</u> was kicked by Tom. <input type="checkbox"/> (猫がトムに蹴られた)</td> </tr> </table>	自動詞	○ 他動詞	Tom cried. <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> was cried. Tom was cried. <input type="checkbox"/> (トムが泣かれた)	Tom kicked <u>the cat</u> . <input type="checkbox"/> <u>The cat</u> was kicked by Tom. <input type="checkbox"/> (猫がトムに蹴られた)								
自動詞	○ 他動詞																
Tom cried. <input type="checkbox"/> (トムが泣いた)	Tom kicked <u>the cat</u> . <input type="checkbox"/> (トムが猫を蹴った) <input checked="" type="checkbox"/> Tom kicked. <input type="checkbox"/>																
自動詞	○ 他動詞																
Tom cried. <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> was cried. Tom was cried. <input type="checkbox"/> (トムが泣かれた)	Tom kicked <u>the cat</u> . <input type="checkbox"/> <u>The cat</u> was kicked by Tom. <input type="checkbox"/> (猫がトムに蹴られた)																
<p>他動詞 目的語が必要!</p> <p>他動詞の例: ・ kick (～を蹴る), hit (～を打つ), scold (～を叱る), wipe (～を)</p> <table border="1"> <tr> <td>The man kicked the cat.</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> The man kicked. <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>The robber hit Mary.</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> The robber hit. <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>The teacher scolded the boy.</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> The teacher scolded. <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>The robot wiped the window.</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> The robot wiped. <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	The man kicked the cat.	<input checked="" type="checkbox"/> The man kicked. <input type="checkbox"/>	The robber hit Mary.	<input checked="" type="checkbox"/> The robber hit. <input type="checkbox"/>	The teacher scolded the boy.	<input checked="" type="checkbox"/> The teacher scolded. <input type="checkbox"/>	The robot wiped the window.	<input checked="" type="checkbox"/> The robot wiped. <input type="checkbox"/>	<p>自動詞 目的語は取れない!</p> <p>自動詞の例: ・ work (働く), dance (踊る), sneeze (くしゃみをする), happen (生じる)</p> <table border="1"> <tr> <td>The woman worked. <input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/> The woman worked the boy.</td> </tr> <tr> <td>The politician danced. <input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/> The professor danced the student.</td> </tr> <tr> <td>The girl sneezed. <input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/> The girl sneezed the baby.</td> </tr> <tr> <td>The accident happened. <input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/> The accident happened a conflict.</td> </tr> </table>	The woman worked. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> The woman worked the boy.	The politician danced. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> The professor danced the student.	The girl sneezed. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> The girl sneezed the baby.	The accident happened. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> The accident happened a conflict.
The man kicked the cat.	<input checked="" type="checkbox"/> The man kicked. <input type="checkbox"/>																
The robber hit Mary.	<input checked="" type="checkbox"/> The robber hit. <input type="checkbox"/>																
The teacher scolded the boy.	<input checked="" type="checkbox"/> The teacher scolded. <input type="checkbox"/>																
The robot wiped the window.	<input checked="" type="checkbox"/> The robot wiped. <input type="checkbox"/>																
The woman worked. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> The woman worked the boy.																
The politician danced. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> The professor danced the student.																
The girl sneezed. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> The girl sneezed the baby.																
The accident happened. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> The accident happened a conflict.																
<p>自動詞</p> <table border="1"> <tr> <td>Type A: 意図的・生理的な行為や活動を表す work, play, dance, walk sneeze, sleep, cough</td> <td>Type B*: 存在・発生・消滅を表す exist, arise, occur, happen disappear, last, fall 意志性を持つ動作ではない</td> </tr> </table> <p>Type Bで誤りが多い!</p> <p><small>*Type B自動詞は、非対格動詞と呼ばれます。</small></p>	Type A: 意図的・生理的な行為や活動を表す work, play, dance, walk sneeze, sleep, cough	Type B*: 存在・発生・消滅を表す exist, arise, occur, happen disappear, last, fall 意志性を持つ動作ではない	<p>Point4: 誤って他動詞として使いがちなType Bの自動詞に気を付ける!</p> <ul style="list-style-type: none"> ●TypeB自動詞の主語は意志や意図を持たない ●自動詞なので目的語は付けない! ●自動詞なので受け身文にしない! 														
Type A: 意図的・生理的な行為や活動を表す work, play, dance, walk sneeze, sleep, cough	Type B*: 存在・発生・消滅を表す exist, arise, occur, happen disappear, last, fall 意志性を持つ動作ではない																

結果

事前テスト

被験者の回答は、正文に対して「正しい」「おそらく正しい」と回答した場合、もしくは非文に対して「間違っている」「おそらく間違っている」と回答した場合に正答と見做し1点が与えられた。実験文は27文であったので、満点は27点である。 t 検定の結果、両群の平均値には有意な差は見られなかった ($t(37)=-1.57, p=0.13$)² (表3)。以下の表3～表11内の N 、 M 、 SD は被験者数、平均値、標準偏差を表している。

表3. <両群>事前テストの平均値

	N	M	SD
下位群	24	17.50	3.40
上位群	15	19.20	3.12

続いて動詞ごとに比較を行った³ (表 4)。他動詞 ($t(37)=0$ 、 $p=1$)、非対格動詞 ($t(37)=1.00$ 、 $p=0.32$) では両群に有意な差は見られなかった。しかし、非能格動詞では、上位群が下位群より有意に平均値が高いことが分かった ($t(37)=2.21$ 、 $p=0.03$)。つまり、非能格動詞に関する知識については、上位群の方が下位群より習得が進んでいると言える。

表 4. <両群>動詞別の差 (各 9 点満点)

	N	他動詞		非能格動詞		非対格動詞	
		M	SD	M	SD	M	SD
下位群	24	6.33	1.40	5.88	1.75	5.29	1.78
上位群	15	6.33	1.45	7.00	1.13	5.87	1.68

次に、3 つの動詞タイプ (他動詞、非能格動詞、非対格動詞) の平均値のどこに差が生じているのかを確認した。ここでは、繰り返しのない一元配置分析を用いて統計処理を行った。下位群では、他動詞と非対格の平均値に有意な差を確認することができた (表 5-1)。上位群では、非能格動詞と非対格動詞の平均値に有意な差を確認することができた (表 5-2)。下位群においては他動詞の習得が自動詞の習得に先行していることが分かる。一方、上位群では非対格動詞の理解が他の動詞タイプの理解に比べて低いと言える。

表 5-1. <下位群>2 動詞間の平均値の差

Pair	t 値	df	p 値
他動詞-非能格	1.06	23	0.30
非能格-非対格	1.37	23	0.18
他動詞-非対格	2.49	23	0.02

表 5-2. <上位群>2 動詞間の平均値の差

Pair	t 値	df	p 値
他動詞-非能格	1.92	14	0.08
非能格-非対格	2.60	14	0.02
他動詞-非対格	0.88	14	0.40

更に、学習者の誤りが多く観察される受動文での平均値に、各動詞タイプ (他動詞、非能格動詞、非対格動詞) で差が生じているのかを確認した。ここでは、繰り返しのない一元配置分析を用いて統計処理を行った。下位群では、3 つの動詞の平均値に差があることが分かり ($p=0.00$)、他動詞と非能格、他動詞と非対格の平均値に有意な差を確認することができた (表 6-1)。上位群では、平均値に有意な差を確認することができなかった ($p=0.33$) (表 6-2)。下位群に関しては、非対格のみならず非能格動詞でも過剰受動化の誤りが許容されていることが分かったが、上位群では過剰受動化を許容しているとは言えない。

表 6-1. <下位群>受動文カテゴリー差

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
他動詞	24	2.46	0.83
非能格動詞	24	1.50	1.10
非対格動詞	24	1.29	1.08

Pair	<i>t</i> 値	df	<i>p</i> 値
他動詞-非能格	3.44	23	0.00
非能格-非対格	0.77	23	0.45
他動詞-非対格	3.83	23	0.00

表 6-2. <上位群>受動文カテゴリー差

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
他動詞	15	2.27	1.10
非能格動詞	15	2.60	0.51
非対格動詞	15	2.07	1.03

事後テスト

事後テストにおいては、下位群と上位群の平均値には、統計的に有意な差が見られた ($t(37)=2.98$ 、 $p=0.01$) (表 7)。

表 7. <両群>事後テストの平均値

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
下位群	24	20.54	3.27
上位群	15	23.53	2.64

事前・事後テスト比較

下位群の事前テスト・事後テストの点数の平均値に統計的な差があるかどうかを対応のある *t* 検定を用いて確認した。その結果、事前テストと事後テストの平均値には統計的に有意な差があることが明らかとなった ($t(23)=-3.15$ 、 $p=0.00$)。また、効果量は、 $d=0.64$ であった。外国語教育の分野において、対応ありの *t* 検定の場合、 $d=0.6$ は効果量小と言われている (Plonsky and Oswald 2014)。事後テストでは平均値が約 3 点上がっており、個人の得点分布も事後テストの方が高いことが確認された (図 3, 4)。

表 8. <下位群>pre-post の結果

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
事前テスト (pre)	24	17.50	3.40
事後テスト (post)	24	20.54	3.27

図3. <下位群>pre-post 蜂群図

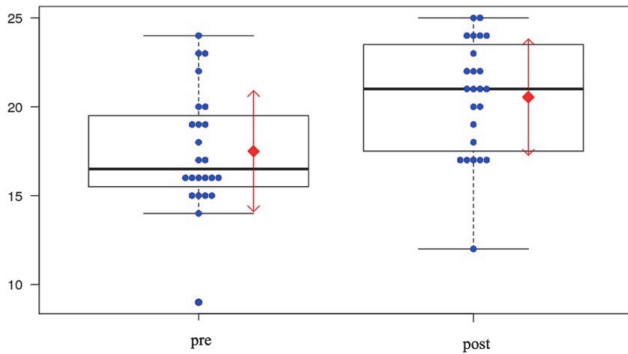
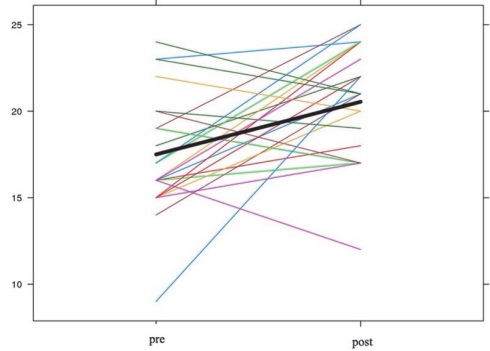


図4. <下位群>個別推移図



上位群でも事前テストと事後テストの平均値には統計的に有意な差があることがわかった ($t(14)=-4.54$, $p=0.00$)。効果量は、 $d=1.17$ であった。対応ありの t 検定の場合、 $d=1.0$ は効果量中と言われている。事後テストでは平均値が4点以上も上がっていた。個人の得点分布も事後テストの方が高いことが確認された (図5, 6)。

表9. <上位群>pre-postの結果

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
事前テスト (pre)	15	19.20	3.12
事後テスト (post)	15	23.53	2.64

図5. <上位群>pre-post 蜂群図

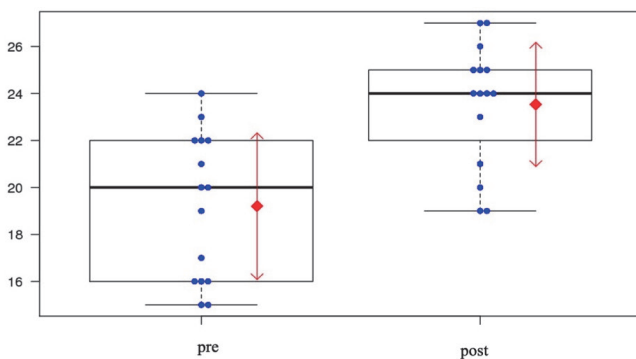
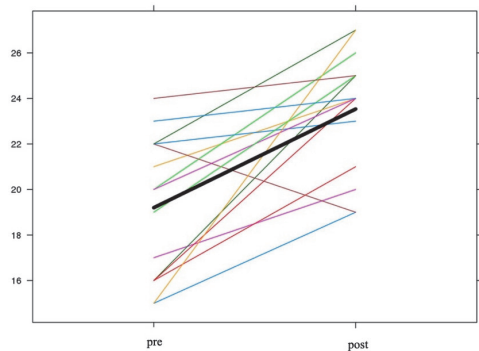


図6. <上位群>個別推移図



続いて、動詞の種類別に事前テスト・事後テストの点数の平均値に統計的な差があるかどうかを対応のある t 検定を用いて統計処理を行った。下位群において、両テスト結果を他動詞で比較したところ、有意な差は見られなかったが ($t(23)= 0.91$, $p=0.92$)、非能格動詞 ($t(14)= -2.61$, $p=0.02$)、非対格動詞 ($t(14)= -4.59$, $p=0.00$)

英語動詞習得における明示的文法指導の効果－指導内の不提示動詞に対する判断の変化に注目して－

では、両テストの平均値に有意な差を確認することができた。一方、上位群では他動詞 ($t(14) = -2.17, p = 0.05$; 厳密には $p = 0.04798$)、非能格動詞 ($t(14) = -2.69, p = 0.02$)、非対格動詞 ($t(14) = -3.46, p = 0.00$) で有意な差を確認することができた。下位群では自動詞のみ平均値の上昇が見られたのに対し、上位群では全ての動詞タイプで平均値が上昇したということである。

表 10. <下位群>pre-post の結果 (動詞の種類別)

		Pre-test		Post-test	
下位群 (N=24)	動詞タイプ	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
	他動詞	6.33	1.40	6.29	1.68
	非能格動詞	5.88	1.75	7.17	1.55
	非対格動詞	5.29	1.78	7.08	1.61

表 11. <上位群>pre-post の結果 (動詞の種類別)

		Pre-test		Post-test	
上位群 (N=15)	動詞タイプ	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
	他動詞	6.33	1.45	7.53	1.46
	非能格動詞	7.00	1.13	8.07	1.16
	非対格動詞	5.87	1.68	7.93	1.22

考察

以下(8)に本稿の RQ を再掲し、(9)にまとめた調査結果をもとに、学習者の知識状態と明示的指導の効果について論じていく。

- (8) a. 習熟度によって動詞タイプごとの判断に違いが見られるか。
 b. 明示的指導では具体的に提示されない動詞 (不提示動詞) の判断に指導効果が見られるか。
 c. 学習者の習熟度によって指導効果は異なるのか。
- (9) a. 事前テスト：非能格動詞において上位群の方が下位群より理解度が高かった。
 b. 事後テスト：両群とも点数の上昇が観察された。
 c. 事後テスト：下位群では自動詞のみで、上位群では全ての動詞タイプで点数の上昇が観察された。

まず、(9a)の結果から、学習者の習熟度によって動詞の理解に違いがあることが分かる ((8a))。特に非能格動詞に対する判断において両群の差が顕著であった。また両群とも他動詞の理解度は高く、非対格動詞の理解度が比較的低かったことから、習熟度が低い学習者は自動詞の理解が曖昧な段階にあると考えられる。対して上位群は非能格動詞に関して高い理解度を示しており、他動詞・自動詞の明確な区別が出来ている。ただし自動詞の分類(非能格・非対格)については習得途中段階であると言える。

(9b)の結果から、不提示動詞に対しても指導効果があることが分かった ((8b))。更に、上位群での効果量が大きかったことから ((9c))、上位群の方が指導からの気づきによる理解が深かったことが示唆される ((8c))。

まとめと課題

本稿では、明示的指導が学習者の気づきを促し、当該文法項目に対する理解を深めると想定し、JLEsによく見られる動詞の誤りについて、指導を行いその効果を実証的に検証した。その際、習熟度を条件に加え、習熟度の異なる学習者間の指導効果の差異を確認した。習熟度が低い学習者では自動詞のみ指導効果が観察され、習熟度が高い学習者では全ての動詞において効果が見られた。このことから、本研究の指導方法には一定の効果があると言える。また、習熟度の低い学習者より効果が高かったことから、特に習熟度が高い学習者に対しては、単純に動詞を暗記させる指導ではなく、動詞の分類・特徴に関する体系的な指導が、より効果があると考えられる。

今回は指導内容の短期的効果についてのみ検証したが、知識の定着度を見るためには、時間が経ってからの学習者の判断を確認する必要がある。また学習者の知識状態を明らかにするためには、判断課題のみならず、Kondo *et al.* (2020)のように産出課題でも、習熟度別に効果の有無を見なくてはならない。第二言語習得においては、学習者内の変異性が指摘されている。判断課題において間違っているとされた構造を、産出することは珍しくない。産出課題において、判断課題での指導効果とは異なる傾向が見られる可能性があり、判断・産出に差異があるのか、あるとすればどのように異なるのか明らかにしたい。学習者の知識状態を長期的に観察するとともに、学習者に応じた適切な指導についてより詳細に検証を行うことが今後の課題である。

註

- (1) 時間的制限のため、今回は習熟度を測るテストを併せて実施することができなかった。そのため、全ての被験者が有していた実用英語技能検定(英検)の結果を利用した。各級の合格点をもとに平均をとり CEFR に換算したところ、下位群は A2、上位群は B1 であった。B1 であれば上級者とは言えないが、本稿では 2

つのグループを区別するため、便宜上「上位群」「下位群」と呼ぶ。実験結果に差があったことから、2群間の習熟度には差があると考え、正確な習熟度の算出に関しては今後の課題としたい。

- (2) t 検定を行うにあたり、2つの母集団の分散が正しいかどうかを確かめるため Levene 検定を行なった。Levene 検定では、 p 値が 0.05 以上であれば、2つのデータの等分散性が満たされていると判断される。検定を行った結果、 $\text{Pr}(>F)$ が 0.93 となっているため等分散性は満たされていることがわかった。よって、独立した t 検定を行った。
- (3) 他動詞、非能格動詞、非対格動詞を比較する際に、まず Levene 検定を行い、等分散性を確認したところ、他動詞では $\text{Pr}(>F)$ が 0.74、非能格動詞では $\text{Pr}(>F)$ が 0.12、自動詞（非対格動詞）は $\text{Pr}(>F)$ が 0.87 であった。全て p 値が 0.05 以上であったことから独立する t 検定を行った。

参考文献

- Hirakawa, Makiko (1995) L2 acquisition of English unaccusative constructions. In: Dawn MacLaughlin and Susan McEwen (eds.) *Proceedings of the 19th Boston University Conference on Language Development*, 291-302. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Hirakawa, Makiko (2013) Alternations and argument structure in second language English: Knowledge of two types of intransitive verbs. In: Melinda Whong, Gil Kook-Hee and Heather Marsden (eds.) *Universal Grammar and the Second Language Classroom*, 117-37. Dordrecht: Springer.
- 影山太郎 (1996) 『動詞意味論』東京: くろしお出版.
- 近藤隆子・白畑知彦 (2014) 「自動詞・他動詞構造の混同軽減のための明示的指導に関する一考察－明示的指導の提示方法に焦点を当てて－」『中部地区英語教育学会紀要』44: 57-64.
- Kondo, Takako, Tomohiko Shirahata, Koji Suda, Mutsumi Ogawa and Hideki Yokota (2020) Effects of explicit instruction on intransitive and transitive verbs in L2 English: with a special focus on non-instructed verbs. 『全国英語教育学会紀要』31: 81-96.
- 大瀧綾乃・白畑知彦 (2018) 「英語能格動詞の構造に関する明示的文法指導の効果－明示的文法指導の指導内容に焦点を当てて－」『教科開発学論集』6: 47-57.
- Perlmutter, David (1978) Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. *Berkeley Linguistic Society IV*: 157-189.
- Plonsky, Luke and Frederick L. Oswald (2014) How big is “big”? Interpreting effect

sizes in L2 research. *Language Learning* 64: 878-912.

白畑知彦 (2015) 『英語指導における効果的な誤り訂正: 第二言語習得研究の見地から』 東京: 大修館書店.

白畑知彦 (2017) 「明示的文法指導, 明示的フィードバックが効果的な文法項目とそうでない文法項目—項目別に教え方を変えてみよう—」 『LET 関西支部研究集録』 16: 1-20.

Wakabayashi, Shigenori and Rumiko Negishi (2014) Asymmetry of subjects and objects in Japanese speakers' L2 English. *Second Language* 2: 53-73.

山川健一・杉野直樹・木村真治・中野美知子・大場浩正・清水裕子 (2005) 「日本人英語学習者による非対格動詞と非能格動詞の習得」 『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』 2: 91-110.

Zobl, Helmut (1989) Canonical typological structures and ergativity in English L2 acquisition. In: Susan Gass and Jacquelyn Schachter (eds.) *Linguistic perspectives on second language acquisition*, 203–231. New York: Cambridge University Press.