

明示的文法指導の長期的効果の検証

—日本語母語話者による英語動詞習得に注目して—

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

Sustainability of the Effect of Explicit Grammar Instruction: Focus on the Acquisition of English Verbs by Japanese Learners

Mai KUMAGAMI*¹, Ako OKUDA*²

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

Abstract

Regardless of their proficiency and first language, second language learners tend to permit and/or make verb-related errors such as overpassivisation, or object drop in transitive sentence structures (Hirakawa 1995, Zobl 1989). In our previous study (Kumagami & Okuda 2022), we investigated whether explicit grammar instruction affects JLEs' (Japanese learners of English) use of intransitive and transitive verbs. Our study showed a significant increase of test scores after the instruction was given. However, in order to demonstrate the effectiveness of this instruction, it is necessary to verify whether this effect persists over time through follow-up studies. Thus, the present study investigates the long-term effect of explicit grammar instruction. We conducted 2 delayed tests, using the same method as was applied in the previous study. Our research shows, a long-term effect even after the second delayed test (31 weeks after the instruction). Although only a limited number of participants took the second test, the results of this study indicate that the effects of explicit grammar instruction are long-lasting.

Keywords: 明示的文法指導、非対格動詞、非能格動詞、事後テスト、
遅延テスト

はじめに

本研究の目的は、日本語を母語とする英語学習者（Japanese learners of English: JLEs）に対して、明示的文法指導を実施し、その効果を実証的に検証することである。否定証拠が利用されないことが知られている子どもの母語獲得に対し、第二言語習得では、学習者の一般的認知能力や分析能力が高く、明示的文法指導を通しての誤り訂正に効果があることが分かっている。その一方で、明示的文法指導の効果を生成文法理論の枠組みにおいて検証する研究が散見されるようになったのは最近のことであり、(i) 明示的文法指導の効果が高い（低い）文法項目にはどのような特徴があるのか、(ii) どのような指導内容・方法に効果があるのか、(iii) 指導効果には持続性（長期的効果）があるのか等、追究すべき課題はまだ多く残されている。

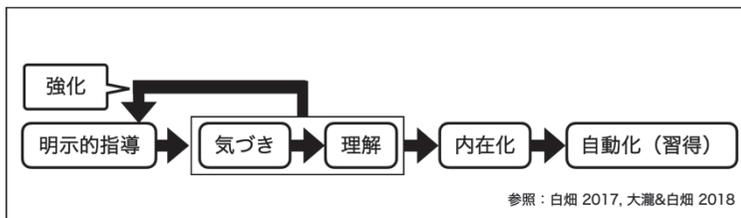
本稿では、特に(iii)の課題に注目し、JLEs を対象として英語動詞に関する明示的文法指導を行ない、その後実施した二度の遅延テストの結果を報告する。次節では、まず明示的文法指導の役割と研究目的について概説する。続いて、先行研究を紹介し、未解決の問題を整理する。そして、本研究が行なった調査の方法（指導方法、実験方法）を説明するとともに実験結果を提示し、テスト間（事後テスト・遅延テスト1・遅延テスト2）での指導効果の差を比較し、考察を述べる。

研究の背景と目的

明示的文法指導の役割

明示的文法指導の効果検証は、近年の主要な課題の一つであり、習得プロセスへの関与が図1のように提案されている。明示的文法指導は、学習者の「気づき」と「理解」を高める役割があり、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。これは、必ずしも一度の明示的文法指導が即時的かつ長期的な効果を及ぼすわけではないことを含意している。

図1. 第二言語習得プロセスにおける明示的文法指導の役割



先行研究により、明示的指導の効果が見られない、もしくは持続しない文法項目（例：冠詞、名詞の複数形）があることが分かっている。白畑（2015）は、JLEs に対して明示的文法指導・誤り訂正が効果的である文法項目の特徴を(1)のようにまと

めている。

- (1) a. 規則の内部構造が単純な項目
- b. 語彙的意味の伝達が主となる項目
- c. 日本語（母語）に同じか類似した概念・構造が存在する項目
- d. 今までに十分教えられてこなかった項目

(白畑 2015, p.182)

更なる検討と形式化が必要であるものの、(1)のような特徴を基点に明示的指導の効果を検証していくことによって、第二言語における習得の困難性にどのような要因が強く影響しているのかを解明していくことが期待される。

動詞習得における誤用と明示的文法指導の効果

動詞は意味的にも統語的にも文の核となる要素であり、動詞に関する知識は、第二言語を理解・運用するために欠かすことができない非常に重要な文法項目である。そのため、学習者は習得の初期から動詞の文法指導を受けるとともに多くの動詞に触れている。それにも関わらず、学習者は動詞に関する誤用(2b-d)を産出・許容することが知られている。(2b)は自動詞文の受動化、(2c)は自動詞文への目的語付加、(2d)は他動詞文の目的語脱落である。これらは典型的な誤用として知られており、学習者の母語や習熟度に関わらず観察される(Hirakawa 1995, Montrul 2000, Oshita 1997, Zobl 1989)。

- (2) a. John appeared at the restaurant.
- b.*John appeared the present from his bag.
- c.*John was appeared suddenly.
- d.*John accepted last year.

動詞は、自動詞・他動詞の観点から分類すると、「他動詞」「自動詞」「自他両用動詞」に分けることができ(影山 1996)、「非対格仮説」(Perlmutter 1978)に従うと、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

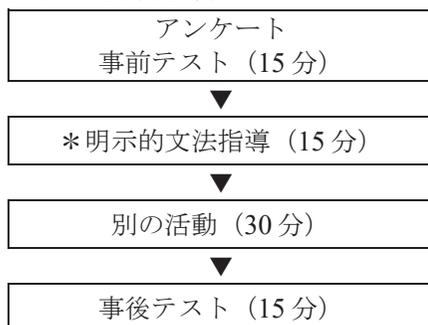
JLEs にとって、自動詞・他動詞という概念は、母語（日本語）にも存在するため、目標言語（英語）においても動詞の区別の理解に困難は生じないように思われるが、中学校・高等学校の英語指導において、非対格動詞まで含めて他動詞・自動詞の意味的特徴や構造的違いについて体系的に学習することは稀であり、動詞に関する誤用の一因として、指導における説明とその理解が十分でなかった可能性が考えられる。

上記のような学習者の誤用に注目し、これまで JLEs の動詞習得における明示的指導の効果検証が行われている。動詞は(1)の特徴を持つ文法項目であり、明示的文法指導の効果が期待される。実際に短中期（指導直後～10 週間後）的には効果があることが分かっている（Hirakawa 2013, 近藤・白畑 2015, Kondo & Shirahata 2015, Kondo *et al.* 2020）。しかし、一連の研究においては、どのような指導がより効果が高いのかについて統一的な見解に至っておらず、より効果の高い指導方法（母語との比較を強調しながら指導すべきか、誤用の解説に重点を置くべきか等）を明らかにする必要がある。加えて、実施した指導の長期的効果の有無を検証する必要がある。近藤・白畑（2015）は指導から 10 週間後に遅延テストを実施しており、指導効果が 2 ヶ月程度持続することを確認している。また、自他両用動詞を対象とした大瀧・白畑（2018）では指導の翌週に実施した事後テストと 13 週間後に実施した遅延テストの間に差がなかったと報告されている。指導から何週間であれば「長期」と呼べるかは意見が分かれるところであるが、「ある知識が習得された」と言うのであれば、より長期的な効果の持続が観察されるはずであり、更なる追究が望まれる。

先行研究：隈上・奥田(2022)

隈上・奥田(2022)は、英語動詞習得における明示的文法指導の習熟度別効果の検証を目的とし、JLEs の大学生（習熟度別¹に下位群 24 名、上位群 15 名）を対象として調査を行った。調査は以下の手順で行われた。

図 2. 実験手順



明示的文法指導

限上・奥田（2022）は、先行研究（Kondo *et al.* 2020）で効果が確認されている「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」を含む、以下の資料を用意し明示的の文法指導を行った。特に、(3)に示されるポイントを強調し、15分の短い指導を実施した。

- (3) 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。

資料. 指導で使用したスライド（抜粋）

<p style="text-align: center;">動詞の区別：目的語の有無</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #e91e63; color: white;">自動詞</th> <th style="background-color: #004a7c; color: white;">○ 他動詞</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;"> Tom cried. <input type="checkbox"/> (トムが泣いた) </td> <td style="text-align: center;"> Tom kicked <input type="checkbox"/> the cat. (トムが猫を蹴った) ✗ Tom kicked. <input type="checkbox"/> </td> </tr> </tbody> </table>	自動詞	○ 他動詞	Tom cried. <input type="checkbox"/> (トムが泣いた)	Tom kicked <input type="checkbox"/> the cat. (トムが猫を蹴った) ✗ Tom kicked. <input type="checkbox"/>	<p style="text-align: center;">動詞の区別：受け身文への書き換え</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #e91e63; color: white;">自動詞</th> <th style="background-color: #004a7c; color: white;">○ 他動詞</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;"> Tom cried. <input type="checkbox"/> ✗ <input type="checkbox"/> was cried. ✗ Tom was cried. (トムが泣かれた) </td> <td style="text-align: center;"> Tom kicked <input type="checkbox"/> the cat. The cat <input type="checkbox"/> was kicked by Tom. (猫がトムに蹴られた) </td> </tr> </tbody> </table>	自動詞	○ 他動詞	Tom cried. <input type="checkbox"/> ✗ <input type="checkbox"/> was cried. ✗ Tom was cried. (トムが泣かれた)	Tom kicked <input type="checkbox"/> the cat. The cat <input type="checkbox"/> was kicked by Tom. (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 <input type="checkbox"/> the cat. (トムが猫を蹴った) ✗ Tom kicked. <input type="checkbox"/>																
自動詞	○ 他動詞																
Tom cried. <input type="checkbox"/> ✗ <input type="checkbox"/> was cried. ✗ Tom was cried. (トムが泣かれた)	Tom kicked <input type="checkbox"/> the cat. The cat <input type="checkbox"/> was kicked by Tom. (猫がトムに蹴られた)																
<p style="text-align: center;">他動詞</p> <p>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" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td style="background-color: #004a7c; color: white;">The man kicked the cat.</td> <td style="text-align: center;">✗ The man kicked. <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="background-color: #004a7c; color: white;">The robber hit Mary.</td> <td style="text-align: center;">✗ The robber hit. <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="background-color: #004a7c; color: white;">The teacher scolded the boy.</td> <td style="text-align: center;">✗ The teacher scolded. <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="background-color: #004a7c; color: white;">The robot wiped the window.</td> <td style="text-align: center;">✗ The robot wiped. <input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>	The man kicked the cat.	✗ The man kicked. <input type="checkbox"/>	The robber hit Mary.	✗ The robber hit. <input type="checkbox"/>	The teacher scolded the boy.	✗ The teacher scolded. <input type="checkbox"/>	The robot wiped the window.	✗ The robot wiped. <input type="checkbox"/>	<p style="text-align: center;">自動詞</p> <p>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" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td style="background-color: #e91e63; color: white;">The woman worked. <input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">✗ The woman worked the boy.</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #e91e63; color: white;">The politician danced. <input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">✗ The professor danced the student.</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #e91e63; color: white;">The girl sneezed. <input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">✗ The girl sneezed the baby.</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #e91e63; color: white;">The accident happened. <input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">✗ The accident happened a conflict.</td> </tr> </tbody> </table>	The woman worked. <input type="checkbox"/>	✗ The woman worked the boy.	The politician danced. <input type="checkbox"/>	✗ The professor danced the student.	The girl sneezed. <input type="checkbox"/>	✗ The girl sneezed the baby.	The accident happened. <input type="checkbox"/>	✗ The accident happened a conflict.
The man kicked the cat.	✗ The man kicked. <input type="checkbox"/>																
The robber hit Mary.	✗ The robber hit. <input type="checkbox"/>																
The teacher scolded the boy.	✗ The teacher scolded. <input type="checkbox"/>																
The robot wiped the window.	✗ The robot wiped. <input type="checkbox"/>																
The woman worked. <input type="checkbox"/>	✗ The woman worked the boy.																
The politician danced. <input type="checkbox"/>	✗ The professor danced the student.																
The girl sneezed. <input type="checkbox"/>	✗ The girl sneezed the baby.																
The accident happened. <input type="checkbox"/>	✗ The accident happened a conflict.																
<p style="text-align: center;">自動詞</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td style="background-color: #e91e63; color: white;"> 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 style="background-color: #e91e63; color: white;"> 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> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">Type Bで誤りが多い!</p> <p style="text-align: center;"><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"> ●Type B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																

事前・事後テスト

明示的文法指導の前後に、表 2 のような 9 タイプ (3 動詞タイプ×3 文タイプ) の実験文 (各 3 トークン: 合計 27 文) を用いてテストを実施した。II、V は自動詞への目的語付加、III、IV は過剰受動化、VII は他動詞文の目的語脱落である。指導と調査では異なる動詞を使用した。これは、指導内の文を単純に記憶して回答する可能性を排除するためである。

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>

事前・事後テストでは文法性判断課題を採用した。(4)(5)のように、まず状況を説明する文が日本語で提示され、その後に実験文が提示された。参加者は各文を 4 段階 (「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)」) で判断するよう指示された。

(4) タイプ 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。

[実験文] *The engineer arrived on time.*

(5) タイプ 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。

[実験文] *The patient was arrived on time.*

状況文と実験文を 1 セットとする各問題は、参加者のパソコン上に提示された。初めに(6)のような教示がパソコン上に提示され、調査者が口頭でも説明を行った。その後、全員同時に回答を開始した。事後テストでは事前テストと同じ実験文が順番を変えて提示された。

- (6) a. 直感で回答する。
 b. 一度回答した問題へは戻らない。
 c. 制限時間はないが 10 分² (1 問 20 秒程度) を目安に進める。

実験の結果を分析したところ、全体の平均値は、下位群でも上位群でも、事前・事後テストの間に有意な上昇が見られた。動詞の種類別に分析を行ったところ、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。この結果から、隈上・奥田 (2022) は、動詞の学習において明示的文法指導に効果があったが、当該文法項目に関する前提知識がより備わっている学習者 (上位群) の方が指導によって受ける「気づき」が大きく、理解が促進されると論じている。

隈上・奥田 (2022) は、それまでの先行研究で比較がなされていない習熟度別の効果の違いを明らかにしたという点で意義があるものの、長期的な効果の検証を行っていない。以下では、隈上・奥田 (2022) と同じ学習者に対して行った追跡調査の結果について報告し、テスト間の比較を基に考察を述べていく。

本調査

前述の通り、本稿の調査目的は隈上・奥田 (2022) で実施した明示的文法指導の長期的効果を検証することである。手順は図 3 の通りである。隈上・奥田 (2022) で実施された事後テスト (図 3①) の 5 週間後に遅延テスト 1 (②) が、更に 26 週間後に遅延テスト 2 (③) が実施された。

図 3. 実験手順



遅延テスト 1

遅延テスト 1 は隈上・奥田 (2022) と同じ学習者 (下位群 24 名、上位群 14³名) に対して実施された。調査方法は隈上・奥田 (2022) と同様である。ただし、問題 (実験文 27 文+フィラー3 文) はランダムに並び替えられ、異なる順で提示された。新た

に動詞に関する明示的指導は実施しなかったが、調査後、簡単なフィードバックを与えた。

各群の結果はそれぞれ表3、4の通りである。 N 、 M 、 SD はそれぞれ参加者数、平均値⁴、標準偏差を表している。両群とも事後テストより遅延テスト1の方が僅かに平均点の下降が見られるものの、事後テスト・遅延テスト1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ところ、下位群($t(23)=1.10$ 、 $p=0.28$)でも上位群($t(13)=1.44$ 、 $p=0.17$)でも有意な差は観察されなかった。

表3. <下位群>事後・遅延テストの結果 (27点満点)

	N	M	SD
事後テスト (post)	24	20.54	3.27
遅延テスト1 (delayed)	24	19.67	3.6

表4. <上位群>事後・遅延テストの結果 (27点満点)

	N	M	SD
事後テスト (post)	14	23.71	2.64
遅延テスト1 (delayed)	14	22.93	2.87

事後テスト・遅延テスト1間で統計的に有意な差が観察されなかったことから、事後テストで見られた指導効果が遅延テスト1の段階でも持続していると言える。

遅延テスト2

遅延テスト2では更に長期的な効果の有無を検証するため、遅延テスト1から26週間後(明示的文法指導から31週間後)に追跡調査を行った。追跡調査の参加者は下位群の7名である⁵。隈上・奥田(2022)と同じ手法を用いたが、遅延テスト1と同様に問題の提示順を変え、新たな指導は行わず実施した。

3つのテスト結果の差を確認するため、テスト(事後・遅延1・遅延2)×動詞分類(非対格動詞・非能格動詞・他動詞)の二元配置分析を行った。その結果、動詞分類には有意な主効果(動詞分類: $F(2, 18)=4.72$, $p<.01$)が観察されたが、テストでは観察されなかった(テスト: $F(2, 18)=1.99$, $p=0.15$)。また、交互作用は確認できなかった($F(4, 36)=0.19$, $p=0.94$) (表5, 6)。

表 5. 二元配置の記述統計

	動詞分類	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
事後テスト	非対格動詞	7	8.00	1.00
	非能格動詞		7.43	1.62
	他動詞		7.43	1.72
遅延テスト 1	非対格動詞		7.86	0.90
	非能格動詞		7.71	0.95
	他動詞		7.43	0.79
遅延テスト 2	非対格動詞		6.86	1.68
	非能格動詞		6.14	1.22
	他動詞		5.86	1.57

表 6. 二元配置分析の結果

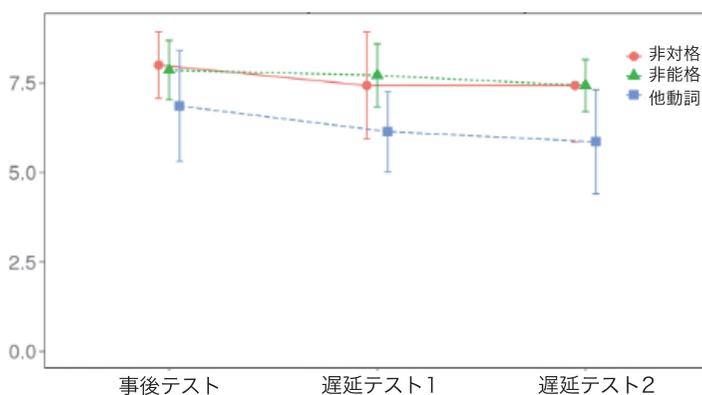
ソース	平方和	自由度	平均平方	<i>F</i> 値	<i>p</i> 値	イータ 2 乗
動詞分類	25.8095	2	12.9048	4.7176	0.0225	0.3439
誤差	49.2381	18	2.7354			
テスト	4.9524	2	2.4762	1.9915	0.1512	0.0996
動詞分類×テスト	0.9524	4	0.2381	0.1915	0.9413	0.0208
誤差	44.7619	36	1.2434			

次に、動詞分類別に多重比較したところ、非対格動詞-非能格動詞 ($t(18)=$ 、 $p<.05$) の間に有意な差は観察されなかったが、非対格動詞-他動詞 ($t(18)=1.12$ 、 $p=0.28$)、非能格動詞-他動詞 ($t(18)=1.75$ 、 $p=0.20$) の間に有意な差が見られた (表 7)。

表 7. 多重比較の結果

Pair	<i>t</i> 値	<i>df</i>	<i>p</i> 値
非対格-非能格	0.093	18	0.927
非能格-他動詞	2.706	18	0.043
非対格-他動詞	2.612	18	0.043

図 4. 動詞分類ごとの点数



テスト間に有意な差が観察されなかったことから、遅延テスト1と同様に、遅延テスト2でも指導効果が持続していると言える。

考察

これまでの分析結果をふまえて、本稿の目的であった明示的文法指導の長期的効果の有無について論じていく。遅延テスト1,2ともに、事後テストから有意な差が見られなかったことから、動詞に関しては明示的文法指導が有効であり、その効果が長期的に（少なくとも8ヶ月程度）持続可能であることが分かった。特に上位群の学習者は事後テストから遅延テスト1まで、高いスコアを維持しており、知識が定着（内在化）している可能性が考えられる。それに対して下位群の学習者は、事後テストで確認された効果が持続しているものの、上位群までの点数の上昇は見られなかった。これは、動詞に関する理解が未だ十分ではないことを表しており、習熟度によって同じ明示的文法指導から得られる「気づき」に差があるという隈上・奥田（2022）の議論と矛盾しない。下位群のみを対象とした遅延テスト2でも、統計的に有意差はなかったものの、徐々にスコアが下降していることから、知識が内在化しているとは言い難い。学習者の習熟度によって当該文法項目に関する前提知識が異なるため、一度の明示的文法指導で得られる気づきと理解の深さには差が生じると考えるのが自然である。理解が不十分である場合は、図1の習得プロセスが示すように、継続的な「明示的文法指導」とそれによる「気づき」「理解」を繰り返していくことで習得に繋がると考えられる。

まとめ

本稿では、隈上・奥田（2022）で行った動詞に関する明示的文法指導の長期的効果を検証するため追跡調査を行った。二度の遅延テストで効果の差が観察されなかったことから、その効果が長期（少なくとも8ヶ月程度）持続することが分かった。このことから、動詞に関して実施した本研究の指導方法には一定の効果があると言える。ただし、点数の上昇が見られなかった下位群の学習者は、まだ知識が内在化しているとは考え難い。図1の習得プロセスを想定すると、次の習得段階に進むためには明示的指導・気づき・理解の繰り返しが必要であると考えられるが、動詞を含め一部の文法項目に関しては何週にも渡って集中して指導を行う必要がないことが、本稿で実施した追跡調査の結果から示唆される。従来の中学校・高等学校での外国語指導では、運用能力を養うための活動に十分な時間を割くことができないということが大きな問題として指摘されている。動詞以外にも指導効果が長期持続する項目が明らかになることによって、文法指導に費やす時間を項目によっては削減し、その時間を必要な意味練習（意味伝達を伴う活動）に充てるという選択肢を教育者に提示するこ

とができるという点で、教育における成果の応用が期待される。

今回は限られた参加者のみの結果であったため、習熟度・人数を増やし、更に詳細に検証することが今後の課題である。

註

- (1) 時間的制限のため、隈上・奥田（2022）では習熟度テストは実施せず、習熟度の目安として、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、2つのグループを区別するため、便宜上「上位群」「下位群」と呼んでいる。指導前の事前テスト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られる。
- (2) 事前テストに先行して外国語習得歴（英語圏の滞在歴等）に関するアンケートも実施したため、事前テストのセッション全体は 15 分を目安に行った。
- (3) 上位群では調査実施日に 1 名欠席したため、遅延テスト 1 の参加者は 14 名であった。
- (4) 調査は「正しい」「おそらく正しい」「おそらく間違っている」「間違っている」の 4 段階での文法性判断であった。第二言語学習者は母語話者のように明確な判断をすることは難しいため、曖昧な判断でも回答しやすいよう「おそらく正しい」「おそらく間違っている」の 2 選択肢を用意した。ただし、数値化する際には正文に対して「正しい」「おそらく正しい」、非文に対して「おそらく間違っている」「間違っている」と回答した場合を 1 点、そうでない場合を 0 点として、合計 27 点でデータ分析を行った。
- (5) 最初の調査から時間が経っているため、追跡調査に参加が可能だった人数は 7 名のみであった。

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 (2015) 「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 and Tomohiko Shirahata (2015) The effect of explicit instruction on transitive and intransitive verb structures in L2 English classroom. *ARELE* (Annual Review of English Language Education), 26: 93-108.
- 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.
- 隈上麻衣・奥田阿子 (2022) 「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—」『長崎大学言語教育研究センター論集』10: 1-14.
- Montrul, Sylvina (2000) Transitivity alternations in L2 acquisition: Toward a modular view of transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 22: 229-273.
- Oshita, Hiroyuki (1997) “The unaccusative trap”: L2 acquisition of English intransitive verbs. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, Los Angeles.
- 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.
- 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.
- 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.