

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

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-04-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大瀧, 綾乃, 白畑, 知彦 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00024949

【論文】

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 -

大瀧綾乃¹・白畑知彦²¹ 愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻² 静岡大学大学院教育学領域

要約

本論文の目的は、日本語を母語とする英語学習者 (Japanese Learners of English, JLEs) に、英語能格動詞の用法に関する明示的文法指導をおこない、筆者達の採用した指導方法が能格動詞の用法を正しく理解するのに有効かどうか実証的に検証することである。Otaki and Shirahata (2017) は、他動詞としても自動詞としても使用される英語動詞 (能格動詞) の構造の文法性判断において、JLEs は自動詞用法の方が他動詞用法よりも難しく、また主語名詞の有生性からも影響を受けると主張する。特に主語が無生物名詞の場合、JLEs はその自動詞用法を非文法的であると判断し、受動態の文に修正しようとする傾向にあった。したがって本実験における明示的文法指導は、(i) 能格動詞の統語構造への気づきを促す指導と、(ii) 主語の意味特性 (すなわち有生性) に関する気づきを促す指導に焦点を絞って実施した。大学生 JLEs45 名に指導を行い、文法性判断テストを用いて事前テスト、指導直後テスト、指導13週間後に事後テスト2を行った。実験の結果、本明示的文法指導の効果は事後テスト2でも保持したことから、JLEs に効果的な方法であることが判明した。よって、英語能格動詞の用法に関する明示的文法指導は、JLEs には少なくとも2か月間効果が持続することが明らかとなったのである。

キーワード

明示的文法指導、能格動詞、他動詞用法、自動詞用法、有生性

1. はじめに

本研究の目的は、筆者達のおこなった明示的文法指導方法の有効性を実証的に検証することである。日本語を母語とする英語学習者 (大学生) を対象に、英語能格動詞の用法について指導をおこなった。その指導内容を詳細に記述し、併せて明示的文法指導の効果検証結果を提示したい。白畑 (2015) は、大学生に英文法を明示的に教えることには次の2つの意義があると主張している。(i) 英文法規則を再確認させ、新たな「気づき」を促すこと、(ii) 未知であった、または曖昧であった英文法の規則を、これからでも学習できること。筆者達はこの主張に従い、大学生に対して明示的文法指導を実際におこない、どの程度その効果があるか検証した。

本論文の構成は、次のとおりである。以下の第2節にて、本研究の背景と目的を論じる。そこでは明示的文法指導の役割、そして能格動詞の構造とその習得研究を整理する。第3節では、実験の方法を説明し、第4節では、本研究の目的の1つである、本研究にておこなった明示的文法指導の指導内容を詳細に説明する。その後、第5節にて実験結果を提示し、考察を述べ、最後に第6節に

て本論文のまとめを述べる。

2. 研究の背景と目的

2.1 明示的文法指導の役割

明示的文法指導とは、教師がメタ言語知識を直接学習者に教える指導方法である (Richards & Schmidt, 2010)。学習者は、何を意識して学習すべきか気づくことができ、言語規則への気づきを高めることができると言われている (Ellis, 2010)。明示的文法指導の有効性に対して、先行研究では様々な議論がなされてきた。具体的には、明示的文法指導は効果があり、学習者の文法的正確さを高めることができるという立場 (Andringa, de Glopper & Hacquebord, 2011; Ferris, 2004)、明示的文法指導は効果がなく、むしろ学習を阻害するものであるという立場 (Truscott, 1996)、さらに明示的文法指導が効果的である文法項目と効果的でない文法項目があるという立場 (白畑, 2015) に分かれて議論されてきたと言える。筆者達は、この第3番目の立場に立つ。

明示的文法指導が具体的に学習者のL2習得過程にどのような役割を果たすのかについて、白畑 (2017) は、

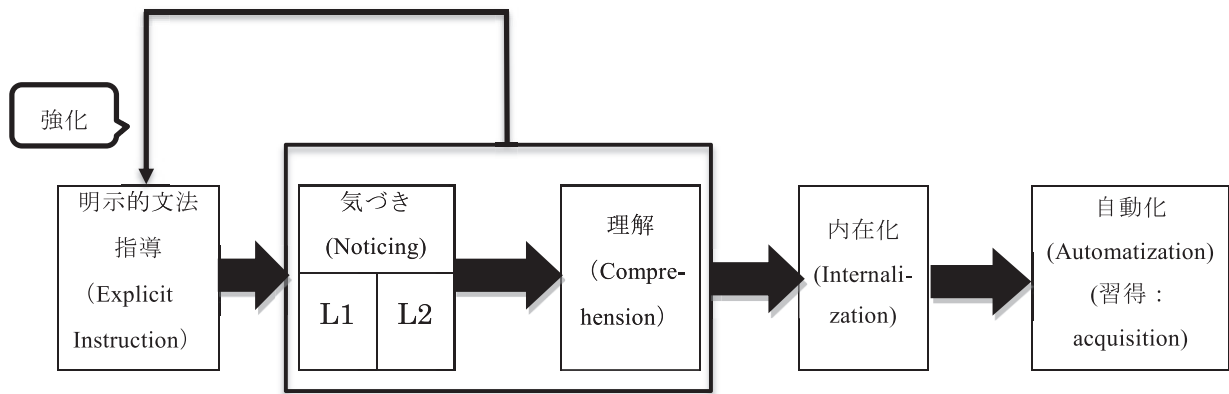


図1. 第二言語習得過程における明示的文法指導の役割モデル (白畑, 2017, p5を基に修正)

図1のように説明する。すなわち明示的文法指導の役割は、当該文法項目に対する学習者の「気づき (noticing)」と「理解 (comprehension)」を高めることであり、この「気づき」と「理解」の段階が、L2 習得の初期の2段階であり、「習得 (acquisition)」につながる重要な段階であると主張している。そして「指導 (instruction)」、「気づき」、「理解」を繰り返すことにより、次第に脳内に規則を「内在化 (internalize)」することができ、最終的に「自動化 (automatization)」、つまり「習得 (acquisition)」につながると主張する。本研究での明示的文法指導の理論的背景として、この白畑 (2017) のモデルを基にする。さらに、「気づき」の段階では、L2 の知識に対してだけではなく、母語 (L1) のメタ知識に対する「気づき」も含まれると考え、その点を新たに加えた。つまり、母語 (L1) に対するメタ言語知識も同時に高めることができるようになるということである。この考え方に沿い、本論文では、明示的文法指導が能格動詞の用法を理解する上でも効果的であると予想し、本研究を実施した。

本明示的文法指導で採用した方法は、「気づき」を高めるため、演繹法と帰納法の両方を組み合わせたものである。Ellis (2010) の明示的文法指導法の枠組みに基づけば、演繹法とプロアクティブ法を組み合わせた「メタ言語的説明」と、帰納法とプロアクティブ法を組み合わせた「意識高揚タスク」の両方を採用した明示的指導法と言える。

2. 2 能格動詞 (自他両用動詞)

能格動詞とは、自動詞用法、他動詞用法ともに使われる自他両用動詞のことである (影山, 1996)。例えば (1) は英語能格動詞の1つである *open* の用法を示している。(1a) *Taro opened the window* は他動詞用法であり、限定詞句 (Determiner Phrase: DP) - 動詞 (Verb: V) - DP 構造の文である。一方で、(1b) *The window opened* は自動詞用法であり、DP-V 構造の文である。

他動詞用法と自動詞用法では、文の構造だけではなく、主語の意味役割も異なる。他動詞用法の主語の意味

役割は Agent (行為者) である。一方で、自動詞用法の主語の意味役割は Theme (主題) または Patient (被動者) である。また両用法ともに主語名詞句は、有生物 ([+animate]) だけではなく、無生物 ([-animate]) もなることができる。

日本語においても、(2) に示すように能格動詞は存在する。(2a) の他動詞用法「～を開ける」、(2b) の自動詞用法「～が開く」のように、自動詞と他動詞の交替は、自他に共通する語幹 (*ak-*) へ何らかの接尾辞 (活用形) をつける点が英語とは異なる点である。また、他動詞と自動詞用法の主語の意味役割は英語と同様である。

- (1) a. 他動詞用法
Taro opened the window.
- b. 自動詞用法
The window opened.
- (2) a. 他動詞用法
Mary-ga mado-o ak-e-ru.
Mary-Nom window-Acc open
'Mary opens the window.'
- b. 自動詞用法
Mado-ga ak-u
window-Nom open
'The window opens.'

2. 3 Otaki and Shirahata (2017)

Otaki and Shirahata (2017) は、英語能格動詞の用法について、大学生の日本語を母語とする英語学習者 (Japanese Learners of English, JLEs) 65 名に対して文法性判断テストを実施し、習得調査を行った。明らかになった点は、次の3点である。(i) JLEs は、自動詞用法の方を誤りだと判断する傾向がある。(ii) 主語名詞句の有生性 (animacy) は、JLEs の英語能格動詞の構造の解釈に影響を与えており、無生物名詞の主語を伴った文のほうが、有生物名詞を伴った文よりも文法性を正し

く判断するのが困難となる。(iii) 特に自動詞用法で無生物主語を伴った文の文法性判断が困難となり、多くのJLEsが受動態の文に修正しようとする傾向にある。

そこで本研究では、日本語でも英語でも無生物主語をもつ文が能格動詞の自動詞用法で許されることを強調して教えれば、JLEsはメタ言語的知識に気づき、その規則を理解することにつながり、英語能格動詞への習得につながるといえる。このように能格動詞の統語構造と主語名詞句の意味特性に焦点を当てた明示的文法指導の効果に関する研究は、筆者達の知る限り存在しない。

3. 実験

3.1 仮説

本実験における仮説は(3)のとおり2点ある。特に本論文では、(3)の仮説の証明に際して、本実験で用いた明示的文法指導の内容を詳細に解説する。

(3) 本実験における仮説

- a. 英語能格動詞への明示的文法指導は大学生JLEsに対して有効である。
- b. その効果は、指導後も持続する。

(3)のような仮説をたてる理由を、文法項目と学習者の2つの観点より説明する。白畑(2015)は、明示的文法指導が効果的な文法項目の特徴について、(4)の4点を挙げており、本実験で扱う文法項目は、これらの特徴に当てはまると言える。すなわち、(4a)として、英語能格動詞の文法は、冠詞の用法などに比べて単純であるため、教えられれば、少なくとも知識として取り入れることができる。したがって、能格動詞の使用に関する理解においては、誤りは減少すると考えられる。(4b)として、英語能格動詞への明示的文法指導は、意味伝達を主とする項目であるため(動詞の持つ意味役割・主語の意味的特徴への指導)、効果が望めると考えられる。(4c)として、本研究では日本語(L1)においても能格動詞の構造は存在するため、JLEsはL1の知識と対照しながら理解を促進することができる。(4d)として、白畑(2015)による大学生JLEsへのアンケート調査では、25名中22名(88%)が自他両用動詞の存在を知らないことが判明していることから、動詞が他動詞・自動詞・自他両用動詞に区別されることを知識として持つ大学生JLEsが少ないと言える。

(4) 明示的文法指導が効果的である文法項目の特徴

- a. 規則の内部構造が単純な項目。
- b. 語彙の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より引用)

さらに白畑(2015)は、明示的文法指導が効果的である学習者側の条件についても、(5)の2点を挙げている。そして本実験に参加したJLEsは、これらの条件に当てはまると考えられる。すなわち、大学生JLEsの一般認知能力は高く、教師のする明示的文法説明を理解することが可能であること。また大学生JLEsは、英語の習熟度が比較的高いと考えられるからである。

(5) 明示的文法指導が効果的である学習者側の条件

- a. 教師の説明が十分理解できるほどの認知能力・分析能力がある。
- b. 当該文法項目の規則が受け入れられる段階にまで英語の習熟度が到達している。
(白畑, 2015, p.182より引用)

3.2 実験参加者

本実験の参加者を、明示的文法指導を受けた実験群と明示的指導を受けない統制群に分けた。実験群は、大学生一年生のJLEs 45名で、統制群は、大学一年生のJLEs 27名である。両群の参加者は共に、教養科目として英語の授業を受けていた。彼らの英語の習熟度は、*The Oxford Quick Placement Test (Part 1)* (2001)の成績より初級から中級レベルと判断された。結果を表1に示す。 t 検定の結果、両群の得点の平均値の差は統計的に有意ではなかった($t(70)=0.01, p=.96, d=.01$)。これは両群の参加者の英語習熟度が、同程度であることを示しており、結果の比較が可能なグループであると言える。

表1. *The Oxford Quick Placement Test*の結果

グループ	平均値	標準偏差	最大値	最小値
実験群	25.53	4.73	37	16
統制群	25.31	3.33	34	18

3.3 実験方法

実験参加者の英語能格動詞の用法に対する理解を調査するため、文法性判断テスト(GJT)を事前テスト、事後テスト1、事後テスト2として3回実施した。実験群には第1週目で事前テストと指導1回目をを行い、第2週目で指導2回目を、第3週目で指導3回目を、第4週目で事後テスト1を実施した。そして指導3回目から13週間開けた第16週目に事後テスト2を実施した。各指導は1回約25分間、3週連続で行った。統制群には、第1週目で事前テストを、7週間後の第8週目に事後テスト2を実施した。実験方法のアウトラインを表2に示す。

表2. 実験方法のアウトライン

週数	実験群	週数	統制群
1	事前テスト 指導1回目	1	事前テスト
2	指導2回目		
3	指導3回目		
4	事後テスト1		
(5~15)	(テスト・指導無し)		
16	事後テスト2	8	事後テスト2

実験で使用した動詞は、(6)に載せる能格動詞である。『中学校で学ぶ英単語』(開隆堂, 2012)より選択した。

(6) *burn, close, drop, dry, grow, open, roll, separate, start*

3. 4 文法性判断テスト

文法性判断テスト(GJT)は、Otaki & Shirahata(2017)で使用したものと同一方法を採用した。テスト文は動詞の自他動性と主語の有生性により、Type A~Dの4タイプに分類した(表3)。各動詞につき4タイプのテスト文計36文(指導で用いた9種類の動詞×4)と、非文法的な錯乱文30文の合計66文をテストした。

表3. テスト文の4タイプ

タイプ	文のタイプ	例文
A	[+他動詞] & [+有生物]	<i>John closed the windows at night.</i>
B	[+他動詞] & [-有生物]	<i>The company will start a new business next month.</i>
C	[+自動詞] & [+有生物]	<i>Emily and Sam separated 20 years ago.</i>
D	[+自動詞] & [-有生物]	<i>The can opened easily.</i>

実験で使用したテスト文の例を(7)に示す。これは自動詞用法・無生物主語(Type D)の例である。最初に実験参加者は、テスト文が使用される文脈について日本語で説明されている文を読み、その後、英語で書かれたテスト文を読む。彼らはテスト文の下線部分が「文法的に正しい」または「文法的に誤っている」のどちらかを選択して回答する。「文法的に誤っている」と答えた場合には、テスト文下の括弧内に正しい文に書き直すように指示した。回答時間に制限は設けなかったが、実験参加者には、直感で答え、一度答えた問題には戻らず、

次に進むように指示した。

- (7) テスト文(Type D: 自動詞用法・無生物主語)の例
- 【状況・場面】地震で落ちてきた岩をみんなで動かしました。
 - 【問題】The big rock rolled slowly
ア 正しい
イ 誤っている []

今回実施した3回のGJTのテスト文は、難易度を毎回同じに保つようにしつつ、テスト文の前に提示した日本語の状況文、テスト文の名詞、形容詞、副詞などを変更した。またテスト文の出題の順番についても、事前テスト、事後テスト1、事後テスト2でランダムに変更をした。

全てのテスト文が文法的に正しい文であるため、正答は「文法的に正しい」を選択することであり、不正答は「文法的に誤っている」を選択することである。採点方法は、「文法的に正しい」との答えを1点、「文法的に誤っている」との答えを0点とした。したがって、各テストで36問のテスト文があるため、すべて正答すると36点となる。有意水準は $\alpha = .05$ と設定した。

4. 明示的文法指導の内容

本実験における明示的文法指導とは、次の2点に焦点を当てることである。第1点目は、能格動詞の統語構造への気づきを促す指導である。すなわち、英語能格動詞は他動詞用法と自動詞用法があるという知識を、日本語の能格動詞の統語構造と比較することで明示的にJLEsに教えることである。第2点目は、主語の意味特性に関する気づきを促す指導である。すなわち、英語能格動詞を用いた文は、両用法ともに有生物でも無生物でも、主語になりうるという知識を教えることである。

次に、実際に本調査の明示的文法指導で使用したスライド資料を提示し、指導内容を詳細に説明する。

4. 1 指導1回目

指導1回目では、資料1で示すスライドを用いて、自他動性に基づく動詞の分類が理解できるようにすることを目的とした。まず、他動詞、自動詞の違いは何かを、実験群のJLEsに問いかけ、例文は提示せず、ルールのみを説明した(スライド1)。

そしてペアワークをおこなうため、例文カードをペアに1組渡した。例文カードには、他動詞、自動詞、自他両用動詞の3種類の動詞を含めた。意図的にまず、例文カードにある動詞を他動詞または自動詞に分類するように指示した(スライド2)。そうすることで、ペアワークを行うと、自動詞、他動詞だけではなく、自他両用動

詞があると気づくことができると思ったからである。実際に使用した例文カードの例をスライド3に示す。

1カードに1文を載せ、全部で19文、19カードを用意した。その後、ここで初めて自他動性の区別にもとづき、実は自動詞用法、他動詞用法の2つだけではなく、自他両用動詞もあることを説明した(スライド4)。次に、スライド5に示すように例文を出し、文法的な文だけではなく、非文法的な文も提示した。また、例文を提示す

る際には必ず日本語訳も提示し、日本語に対する気づきも高めることに配慮した。再度、ペアワークとして、自動詞、他動詞に分けてある例文カードを、自動詞、他動詞、自他両用動詞の3つの動詞の分類に基づいて分けるよう指示した。このことにより、どの動詞が、3つの分類のどれに当てはまるかに気づくことができるようになると思った。その後、例文カードで使用した各動詞について説明をおこなった(スライド6)。

資料1 (指導1回目 指導にて使用したスライド 抜粋)	
<p>スライド1</p> <p>他動詞と自動詞</p> <p>他動詞と自動詞の違いとは何でしょうか？</p>	<p>スライド2</p> <p>ペアワーク</p> <p>ビニール袋の中にある例文カードにある各動詞を、他動詞・自動詞に分類してみましょう！</p>
<p>スライド3</p> <p>使用した例文カードの例</p> <p>自動詞(非対格動詞)の例 他動詞の例</p> <p>The snow was falling. Yuko accepted the present.</p> <p>自他両用動詞(能格動詞)の自動詞用法の例 自他両用動詞(能格動詞)の他動詞用法の例</p> <p>The big rock rolled slowly Tom rolled a ball</p>	<p>スライド4</p> <p>自動詞・他動詞の区別に基づく動詞の分類</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 主に他動詞用法として使われる 2. 主に自動詞用法として使われる 3. 他動詞・自動詞用法両方に使われる
<p>スライド5</p> <p>2. 主に自動詞用法として使われる</p> <p>正しい文：Ann arrive at the airport by taxi. (アンはタクシーで空港に着いた)</p> <p>非文：*Ann arrived <u>the airport</u> by taxi. (アンはタクシーで空港を着いた?)</p> <p>(↑ arriveは後ろに目的語をとることができないため非文です)</p>	<p>スライド6</p> <p>burn (~を燃やす・燃える)</p> <p>他動詞用法 The strange man burned newspapers at the park. (見知らぬ男が公園で新聞紙を燃やした)</p> <p>自動詞用法 Dry paper burn easily. (乾いた紙は簡単に燃える)</p>

4. 2 指導2回目

指導2回目では、資料2で示すスライドを用いて、JLEsが、能格動詞は自動詞用法と他動詞用法の2つの統語構造が可能であることを理解できることを目的とした。まずペアワークにて、能格動詞が使われている他動詞用法、自動詞用法の文を口頭で産出する練習を行った(スライド7)。具体例を出すために、ここではペアの名前を仮にAさん、Bさんとする。AさんとBさんに異なるワークシートを渡した。そして、Aさんがスライド7の【状況・場面】の文と【日本語】の文を読む。Bさんは、Aさんが話した【日本語】の文「Johnは家を燃やしました」を英語に直し、口頭で*John burned the house*とBさんに伝える。Aさんのワークシートには答えの英文が載っていたが、Bさんのワークシートには英

文は載っていない。この活動を、役割を交替しながら約10分間実施した。教師からの支援がなくても、全てのペアが36文(他動詞用法18文・自動詞用法18文)全て最後まで行うことができた。また、英語訳がわからない時は、もう一人のペアが教えるという様子も見られた。その後、教師による文法説明を行い、自他両用動詞の統語構造を確認した(スライド8)。

指導2回目での重要なポイントは、JLEsに日本語の両用動詞について意識させることである。スライド9のように、日本語にも自動詞、他動詞用法があるということを強調した。つまり、英語に特有の用法ではないことを強調した。例えば、スライド10での動詞*burn*の説明では、日本語(他動詞用法: ~を燃やす・自動詞用法: ~が燃える)の文も同時に提示したのである。そし

資料2 (指導2回目 指導にて使用したスライド 抜粋)

<p style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 2px;">スライド7</p> <p style="text-align: center; font-weight: bold;">ペアワーク ☺</p> <p>1. 【Aさんが読む】 【状況・場面】 私の家の隣に住むJohnは、大変なことをしてしまいました。 【日本語】 Johnは家を燃やしました。 【答え】 Bさん: John (答え: burned the house).</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 2px;">英文は、Bさんが答えます</p>	<p style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 2px;">スライド8</p> <p>練習問題にでてきた動詞 <i>burn, close, drop, dry, grow, open roll, separate, start</i> すべて「自他両用動詞(能格動詞)」です。 自動詞用法・他動詞用法、どちらの用法でも使われます。 自他両用動詞の文の構造: 他動詞用法: 主語 + 動詞 + 目的語 自動詞用法: 主語 + 動詞</p>
<p style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 2px;">スライド9</p> <p style="text-align: center; font-weight: bold;">日本語を活用しましょう!</p> <p style="text-align: center;">英語の自他両用動詞を日本語で考えてみましょう ↓ 日本語にも英語に対応する自動詞・他動詞用法があります</p>	<p style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 2px;">スライド10</p> <p style="text-align: center; font-weight: bold;">動詞 <i>burn</i> (～を燃やす・燃える)</p> <p>他動詞用法「～を燃やす」/ 自動詞用法「燃える」</p> <p>他動詞用法 構造: 主語+動詞+目的語 英語: The strange man burned newspapers at the park. 日本語: 見知らぬ男が公園で新聞紙を燃やした</p> <p>自動詞用法 構造: 主語+動詞 英語: Dry paper burn easily. 日本語: 乾いた紙は簡単に燃える</p>
<p style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 2px;">スライド11</p>	<p style="text-align: center; font-weight: bold;">注意!</p> <p style="text-align: center;">The can opened easily. ↓ この文は「文法的に誤り」で、 The can <u>was opened</u> easily. が正しいと答える人がとても多いです。</p> <p>The can opened easily. / The can was opened easilyの両方とも 自動詞用法も、受動態の文も「文法的に正しい」ので、ご注意ください!</p>

て、Otaki & Shirahata (2017) で明らかになったように、JLEs は自動詞用法の文を文法的に誤っていると判断し、受動態に修正してしまう傾向があることも説明した (スライド 11)。

4. 3 指導3回目

指導3回目では、資料3に示すスライドを用いて、JLEs が能格動詞を用いた文の主語は、他動詞用法と自動詞用法ともに、有生物名詞、無生物名詞の両方がなりうることを理解することを目的とした。まず能格動詞の主語について考えるペアワークを行った。スライド 12 を提示し、能格動詞のそれぞれの用法で、主語を有生物名詞、無生物名詞に分けた文を提示し、これらの主語を学習者が自ら考える基準で分類するよう指示し、

ペアワークを行った。ペアワーク後に教師が、主語を有生物名詞句 *Sam, we* と無生物名詞句 *the company, the box* に分類することができることを説明した (スライド 13)。その後、自他両用動詞を用いた文が 36 文書かれたワークシートを配布した。スライド 14 を提示し、ペアワークとして、主語を有生物名詞、無生物名詞に分類するように指示をし、気付いたことを話し合ってもらった。ペアワークのあと、教師が例文も提示しながら (例: スライド 15)、能格動詞は、他動詞用法、自動詞用法ともに、有生物名詞、無生物名詞が主語となりうるということを説明した (スライド 16)。最後に、自動詞用法で、主語が無生物名詞句の文は文法的に正しくないと判断する JLEs が多いことを説明した (スライド 17)。

資料3 (指導3回目 指導にて使用したスライド 抜粋)

<p style="text-align: center; border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">スライド 12</p>	<p style="text-align: center; border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">スライド 13</p>		
<p style="text-align: center;">「主語」に注目しましょう!</p> <p>他動詞用法 Sam opened the window. (Samは窓を開けた)</p> <p style="text-align: center;">The company opened the new office. (その会社は新しいオフィスを開けた)</p> <p>自動詞用法 We will open earlier than usual. (私達はいつもよりも早く開くだろう)</p> <p style="text-align: center;">The box opened easily. (その箱は簡単に開いた)</p>	<table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 50%;"> <p>グループA</p> <p>Sam と we</p> <p>↓</p> <p>有生物名詞 [+animate]</p> </td> <td style="width: 50%;"> <p>グループB</p> <p>the company, the box</p> <p>↓</p> <p>無生物名詞 [-animate]</p> </td> </tr> </table>	<p>グループA</p> <p>Sam と we</p> <p>↓</p> <p>有生物名詞 [+animate]</p>	<p>グループB</p> <p>the company, the box</p> <p>↓</p> <p>無生物名詞 [-animate]</p>
<p>グループA</p> <p>Sam と we</p> <p>↓</p> <p>有生物名詞 [+animate]</p>	<p>グループB</p> <p>the company, the box</p> <p>↓</p> <p>無生物名詞 [-animate]</p>		
<p style="text-align: center; border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">スライド 14</p>	<p style="text-align: center; border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">スライド 15</p>		
<p style="text-align: center;">ペアワーク</p> <p>例文カードを見てください。他動詞用法・自動詞用法の文があります。</p> <p style="text-align: center;">例文カードに書かれている主語を 有生物名詞 [+animate](○) か 無生物名詞 [-animate](×) かで分類してみましょう!</p> <p>主語を有生物名詞 [+animate] と無生物名詞 [-animate] に分けて気づいたことも話しましょう!</p>	<p style="text-align: center;">例 動詞 burn</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>有生物名詞</p> <p>The man burned his house.</p> <p>Ten people burned to death in a hotel fire.</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>無生物名詞</p> <p>A lot of bombs burned our city.</p> <p>Dry paper burns easily.</p> </td> </tr> </table>	<p>有生物名詞</p> <p>The man burned his house.</p> <p>Ten people burned to death in a hotel fire.</p>	<p>無生物名詞</p> <p>A lot of bombs burned our city.</p> <p>Dry paper burns easily.</p>
<p>有生物名詞</p> <p>The man burned his house.</p> <p>Ten people burned to death in a hotel fire.</p>	<p>無生物名詞</p> <p>A lot of bombs burned our city.</p> <p>Dry paper burns easily.</p>		
<p style="text-align: center; border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">スライド 16</p>	<p style="text-align: center; border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">スライド 17</p>		
<p style="text-align: center;">今日の重要ポイント!</p> <p style="text-align: center;">他動詞用法・自動詞用法ともに、 主語は有生物名詞 [+animate], 無生物名詞 [-animate] がなることができます</p>	<p style="text-align: center;">誤りが多い</p> <p style="text-align: center;">自動詞用法・主語が無生物名詞 [-animate] 例 The box <u>opened</u> easily</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">文法的に正しくない文であると判断する人が多いですが、</p> <p style="text-align: center;">文法的に正しい文です</p>		

5. 結果と考察

実験結果を表4に示す。ここには、実験群と統制群の各テストにおける正答数の平均値と標準偏差が書かれている。また、図2では実験群の3回のテスト結果が視覚化して示されている。平均値について反復測定による1要因分散分析を行った結果、テストの平均値間の主効果は統計的に有意であった ($F(2, 88)=136.92, p<.001, \text{partial } \eta^2=.76$)。Bonferroniによる多重比較の結果、事前テストと事後テスト1との平均値の差、事前テストと事後テスト2との平均値の差はそれぞれ統計的に有意であった ($p<.001$)。しかし、事後テスト1と事後テスト2の平均値の差は統計的に有意ではなかった ($p=.19$)。

つまり実験群の全体的な傾向として、事前テストよりも指導直後のほうが、能格動詞の用法に対する文法性を正しく判断できる割合が有意に高くなり、且つその正しい理解を事後テスト2でも保持していた。したがって、本明示的文法指導は、JLEsに効果的であり、その効果は指導13週間後も保持できたと言える。

図3は、実験群と統制群の事前テストと事後テスト2の結果を視覚化したものである。この結果に基づき、2要因混合計画分散分析を使用して比較した。その結果、グループ (実験群・統制群) とテスト (事前テスト・事後テスト2) のそれぞれの主効果が統計的に有意であった (グループ: $F(1, 70)=30.26, p<.001, \text{partial } \eta^2=.30$ ・テスト: $F(1, 70)=89.25, p<.001, \text{partial } \eta^2=.56$)。また相互作用も統計的に有意であった ($F(1, 70)=51.12, p<.001, \text{partial } \eta^2=.42$)。単純主効果の検定結果、事前テストでは、

実験群と統制群の間の単純主効果は統計的に有意ではなかったが ($F(1, 70)=1.01, p=.32, \text{partial } \eta^2=.01$)、事後テスト2では、実験群と統制群の単純主効果は統計的に有意であった ($F(1, 70)=73.55, p<.001, \text{partial } \eta^2=.51$)。さらに、実験群では事前テストと事後テスト2の間の単純主効果は統計的に有意であったが ($F(1, 70)=183.63, p<.001, \text{partial } \eta^2=.72$)、統制群では、事前テストと事後テスト2の間の単純主効果は統計的に有意ではなかった ($F(1, 70)=2.11, p=.15, \text{partial } \eta^2=.03$)。

これらの結果は、事後テスト2での実験群の平均値は統制群の平均値よりも高いことを示す。また実験群の平均値は、事前テストよりも事後テスト2の方が高く、一方で統制群の平均値は、事前テストと事後テスト2で変わらなかったことを示す。したがって本明示的文法指導は、指導を受けなかった統制群の結果と比べて指導13週間後においても効果的であったと言える¹。

次に、タイプ別 (Type A-D) の結果を示す。表5は実験群の各テストにおける Type A から Type D の正答の平均値と標準偏差を示す。各タイプについてすべて正しい答えを選択すると、9点となる。図4は、実験群の3回のテストの結果をタイプ別に示した。3回のテストと4タイプのテスト文の結果について2要因分散分析を行い、主効果はそれぞれ統計的に有意であった (テスト: $F(2, 88)=136.92, p<.001, \text{partial } \eta^2=.76$ ・タイプ: $F(2.23, 97.89)=76.83, p<.001, \text{partial } \eta^2=.64$)。また相互作用も統計的に有意であった ($F(3.84, 168.89)=43.22, p<.001, \text{partial } \eta^2=.50$)。単純主効果の検定の結果、全

表4. 実験結果

グループ	n	事前テスト		事後テスト1		事後テスト2	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
実験群	45	26.91	3.29	34.18	2.01	33.60	2.41
統制群	27	26.11	3.24	26.11	3.24	27.04	4.10

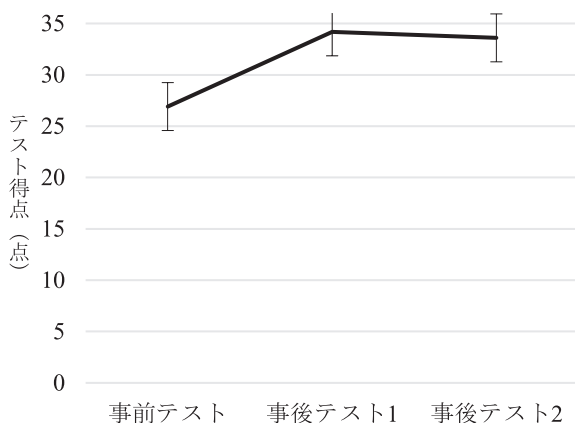


図2. 実験群の結果

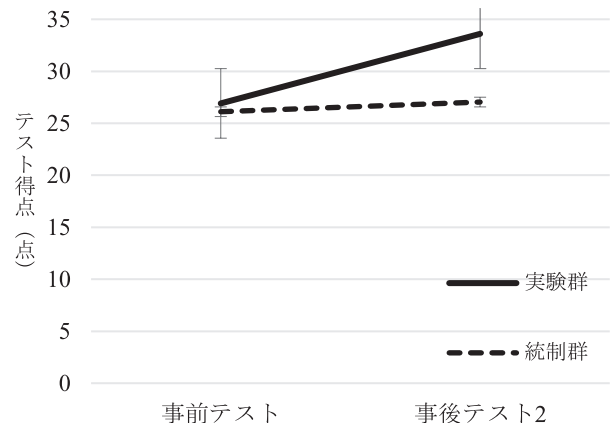


図3. 事前テストと事後テスト2の結果

ての文のタイプにおいて、3回のテスト間の結果が統計的に有意であった (Type A : $F(2, 43)=9.16, p<.001$, partial $\eta^2=.30$ · Type B : $F(2, 43)=9.57, p<.001$, partial $\eta^2=.31$ · Type C : $F(2, 43)=47.00, p<.001$, partial $\eta^2=.69$ · Type D : $F(2, 43)=108.15, p<.001$, partial $\eta^2=.83$)。Bonferroniの方法による多重比較の結果、全ての文のタイプにおいて、事前テストと事後テスト1、事前テストと事後テスト2の平均値の差が統計的に有意であったが、事後テスト1と事後テスト2の平均値の差は統計的に有意ではなかった (表6参照)。

これらの結果は、JLEsは、事前テストよりも事後テスト1の方が、能格動詞の用法の全ての文のタイプの文法性を正しく判断できる割合が高まり、且つその割合を事後テスト2まで保持したことを示している。したがって本明示的文法指導は、能格動詞の用法における全ての文のタイプに対して効果的であり、その効果は、指導直後だけではなく、指導13週間も保持できたと言える2。

本研究で行った明示的文法指導は、能格動詞の自動詞用法と他動詞用法の両用法への気づきと理解にとって有効であることが判明した。それは、明示的文法指導を行う際に、2つの要点 (i) 能格動詞の統語構造への気づきを促す指導と、(ii) 主語の意味特性に関する気づきを促す指導を決めておこなったからであると考えられる。今回の

指導を通して、大学生 JLEs がこれらの要点についての知識を持つことができたことは、つまり能格動詞の正しい統語構造と主語の意味特性 (有生性) に「気づく」ことができ、「理解」に繋がったと考えられる。すなわち L2 習得過程でいえば、図1で示したように、「気づき」と「理解」の段階を処理することができたと言える。この「気づき」と「理解」を、明示的文法指導をとおして繰り返し強化することが、L2 習得の「内在化」そして最終的に「自動化 (習得)」に繋がる重要な段階であると考えられる。

6. まとめ

本研究では、英語能格動詞の用法に対して、明示的文法指導方法の内容に焦点をあて、その効果を検証した。その結果、本明示的文法指導は指導13週間後も効果を維持していた。(6)の特徴に当てはまる文法規則に有効であることが、ここでも確認できた。よって、(3)で挙げた2つの仮説はどちらも妥当性のあるものであることが支持された。

最後に、本研究の実験結果をもとに、教室環境での文法指導に関して提言したい。日本の中学校、高等学校、大学における英語教育では、一人の教師が大勢の生徒の前で教えなければならない。そのような学習環境では、

表5. 実験群タイプ別実験結果

タイプ	事前テスト		事後テスト 1		事後テスト 2	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
A [Vt, +animate]	8.13	1.19	8.93	0.25	8.84	0.42
B [Vt, -animate]	8.18	0.95	8.71	0.69	8.78	0.42
C [Vi, +animate]	6.00	1.59	8.22	0.84	7.82	1.02
D [Vi, -animate]	4.60	1.64	8.31	1.07	8.16	1.19

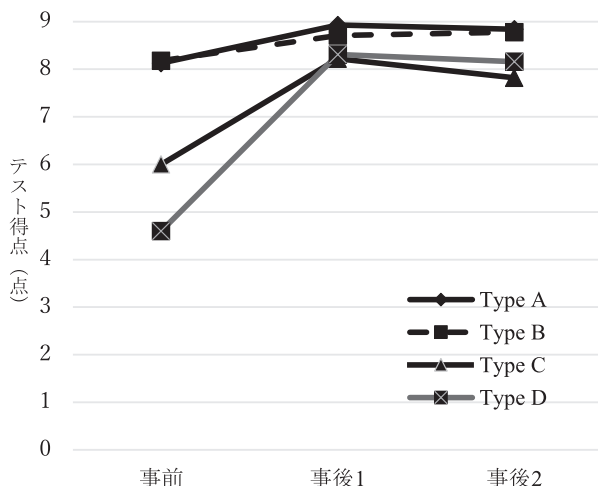


図4. 実験群タイプ別平均値

表6. 実験群タイプ別テスト間の多重比較結果

タイプ	テストの組み合わせ	p 値
A	事前 < 事後 1***	$p < .001$
	事前 < 事後 2**	$p = .002$
	事後 1 = 事後 2	$p = .63$
B	事前 < 事後 1**	$p = .004$
	事前 < 事後 2***	$p < .001$
	事後 1 = 事後 2	$p = 1.00$
C	事前 < 事後 1***	$p < .001$
	事前 < 事後 2***	$p < .001$
	事後 1 = 事後 2	$p = .08$
D	事前 < 事後 1***	$p < .001$
	事前 < 事後 2***	$p < .001$
	事後 1 = 事後 2	$p = 1.00$

注: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Bonferroni 法により調節済み

文法指導の方法としてこれまで提案されてきた、教師が生徒と対峙して1対1で文法の誤りに気付かせる方法(例 フォーカス・オン・フォーム的な指導法)や、インプットを大量に与えるべきだという主張(例 インプット仮説)は、非現実的である。一方で、本研究で採用したような明示的文法指導は、様々な制限のある教室環境では有効な指導方法の一つと言えるのではないだろうか。明示的文法指導は、必ずしも新しい文法指導法とは言えないが、その有効性をもう一度考えるべきである。ただし、白畑(2015)が提案する(6)の項目には、どのような文法項目が当てはまり、または当てはまらないのか、今後さらに詳細に実証的に検討していく必要がある。

注

1. 統制群を用いた理由は、明示的指導の有無が能格動詞の用法の理解に差が生じるかどうかを見るためであり、他の学習方法と比較して、本明示的文法指導の方が効果があることを実証するためではない。実験期間中に統制群に属する大学生達は英語の授業を受けていたのであるが、そこでは能格動詞の用法についての特別な指導はなかった。したがって、能格動詞に焦点を当てた指導を受けた実験群と、そのような指導を受けなかった統制群との間に能格動詞の理解に差が生じるのかどうかを調査した、ということである。
2. 査読者より「学習後のテストにおいても、学習内容に例示した動詞を再度テストするわけで、当然成績が良くなるのでは」とのご指摘をいただいた。しかしながら、ここが言語習得の興味深いところであるが、ことばというものは、「教えれば覚えていく」ものではないのである。教師が教えなくても身につけられる知識(例: 普遍文法に属する原理)もあれば、いくら教えてもなかなか身につけられない規則(例: 冠詞や不可算名詞の規則)もある。また、明示的指導効果が一時的にしか効果を発揮しないものもある(例: 三人称単数現在形などの文法形態素)。よって、「教えたから使用できるようになっているはずだ」という論理は、言語習得には当てはまらない。

謝辞

本稿をまとめるにあたり、有益なご助言をいただきました3名の査読の先生方、実験にご協力くださいました田村知子先生に深く御礼申し上げます。本研究は、科学

研究補助金(基礎研究(B))課題番号17H02358、および、カシオ科学振興財団研究助成(2016-2017)を受けて実施されました。

引用文献

- Andringa, S., de Glopper, K., & Hacquebord, H. (2011). Effect of Explicit and Implicit Instruction on Free Written Response Task Performance. *Language Learning, 61*, 868-903.
- Ellis, R. (2010). Does explicit instruction work? *NINJAL Project Review, 2*, 3-22.
- Ferris, D. R. (2004). The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second Language Writing, 13*, 49-62.
- 影山太郎(1996). 『動詞意味論』. 東京: 開隆堂
- 開隆堂(2012). 『中学校で学ぶ英単語』. 東京: 開隆堂
https://www.kairyudo.co.jp/contents/02_chu/eigo/h24/h24eitango.pdf
- Otaki, A., & Shirahata, T. (2017). The Role of Animacy in the Acquisition of Ergative Verbs by Japanese Learners of English. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE), 28*, 177-192.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, Fourth edition*. Pearson Education Limited.
- 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 関西支部研究収録』 Vol. 16, 1-20.
- Syndicate, U. C. L. E. (2001). *Quick Placement Test*. Oxford: Oxford University Press.
- Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning, 46*, 327-369.

【連絡先 大瀧 綾乃

E-mail: ayano.1001.0623@gmail.com】

The Effects of Explicit Instruction on Ergative Verb Structures: Focusing on the Contents of Explicit Instruction

Ayano Otaki¹ and Tomohiko Shirahata²

¹*Cooperative Doctoral Course in Subject Development in the Graduate School of Education,
Aichi University of Education & Shizuoka University*

²*Academic Institute College of Education, Shizuoka University*

ABSTRACT

The purpose of this study is to claim that explicit instruction on English ergative verb structures functions effectively for Japanese Learners of English (JLEs). In particular, this paper focuses on the contents of explicit instruction, i.e., how the instructor gave it to JLEs. Ergative verbs (e.g., *burn*, *close* and *open*) can be used transitively (e.g., *John closed the door*) and intransitively (e.g., *The door closed*). Otaki and Shirahata (2017) report that many JLEs tend to regard intransitive usage of an ergative verb as ungrammatical when the subject is inanimate. The learners are likely to revise the active sentence into a passive sentence. Since ergative verb usages seem to satisfy all the conditions Shirahata (2015) proposed for the effectiveness of explicit instruction, the authors attempted to examine the validity of the explicit instruction. The first author explicitly taught university JLEs that ergative verbs were able to be used both transitively and intransitively and that both animate and inanimate nouns were able to be placed at a subject position. Three explicit instruction sessions were held for 45 university JLEs for three consecutive weeks. JLEs' grammatical comprehension was tested through grammaticality judgment tasks three times; before, a week after, and 13 weeks after the instruction sessions. Our results indicate that the explicit instruction was effective, and the effect was maintained for 13 weeks after the last instruction session. Therefore, the assumptions proposed by Shirahata (2015) are valid for the development of ergative verb usages.

Keywords

Explicit instruction, ergative verbs, transitive usages, intransitive usages, animacy