【 論文 】

否定証拠を中心とした明示的英文法指導の効果検証

－予備的調査－

白畑　知彦

静岡大学

要旨

本論の目的は、第二言語(L2)学習者へ明示的に文法説明をおこなうこと、特にメタ言語的説明を与えることは学習者の理解力を向上させるのに役には立つが、それは全ての学習者に対して同程度の効果を発揮するわけではないこと、つまり、習熟度の高い学習者の方により効果的であることを主張する。本研究では、日本語を母語として英語を習得する大学生(JLE)を英語の習熟度別に２グループ(Low level と Intermediate level)に分類し、英語の主語卓越構文を題材に明示的文法説明の効果について検討した。このような JLE に、英語の主語について否定証拠を中心とした明示的説明を与え、その教授効果について検証した。その結果、明示的文法説明は Intermediate level には有効であったが、Low level には有効ではなかったことが判明した。本研究で対象項目とした英語構造の説明を理解し、運用するためには初級レベルの習熟度では対処ができないのではないかと推測される。さらに、これは L2 習得が段階的に発達していることの間接的証拠であり、当該学習者の現段階の習熟レベルをはるかに超えたメタ言語的説明は効果が薄いことを示唆しているのではないだろうか。

キーワード

第二言語習得、否定証拠、明示的指導、主語の習得

１．はじめに

英語は主語卓越的言語（subject-prominent language）であるが、日本語は主題卓越的言語（topic-prominent language）である（Li & Tompson, 1976; 柴谷, 1978)。そのため、日本語を母語(L1)とする英語学習者(JLE)は、主題卓越的構造をもつ日本語からの母語転移（L1 transfer）と考えられる英文を産出するし許容する傾向がある。それらの例が(1)に載せるような英文構造となって現れる(Wakabayashi & Negishi, 2003; Kuribara, 2004; Shibata, 2006; Nawata & Tsubokura, 2010; 白畑・柴田, 2012; 白畑, 2012)。さらに、JLE は日本語で主題に付く副助詞（または係助詞）「は」を、英語の be 動詞(copula)と同一視し、主題化された名詞句の後に過剰付加する傾向がある。そのため、JLE の中には「主題 + (be) + (主語) + Verb」構造を英語の適格構造として許容する者が少なからずいる。

(1) a. Type 1: Topic + Null Subject + V
　　e.g.: *The test did better than I expected.
　　（= I did better on the test than I expected.）
　　（テストは思ったよりできた。）

b. Type 2: Topic + be verb + Subject + V
　　e.g.: *This bag was my father bought me.
　　（= My father bought me this bag.）
　　（このバッグは父が私に買ってくれた。）

c. Type 3: Overgeneralization of be verb
　　e.g.: *My family is six people.
　　（= My family has six people.）
　　（僕の家族は 6 人です。）

Type 1 は、主語以外の他の要素（名詞句）が主題化され文頭に置かれ、あたかも主語であるかのように振る舞い、かつ、本来の主語である “I (私が)”が省略されているタイプの構造をもつ。Type 2 もやはり文の要素の一部が主題化され文頭に移動し、さらに不必要な be 動詞が「は」の役割を果たすべく挿入され、主語はその後ろに明示されているタイプの構造である。Type 3 は、「A は B だ」となる、いわゆる「ウナギ文」と言われる coplua 文で、本稿でのこの構造の分析は久野（1978)等に従い、述部が省略されているとする「省略説」を採用する。

(1)の Type 1 から Type 3 までの英語構造はすべて非文法的であるが、日本語に直訳してみると文法的な文とな

る。そして、これらの日本語の統語構造の影響を受けた英文は、中学生などの初級学習者のみならず、中級レベル以上に達している大学生などの発話にもしばしば見受けられる。事実、(1)に掲載した３つの英文は、実際に大学生が書いた自由英作文からの抜粋である。このような英文構造が産出される原因は、主題卓越言語である日本語の特性を、主語卓越言語である英語の構造にそのまま当てはめてしまったために生じる転移が原因だと考えられる。

第二言語(L2)学習者のおかす形態統語構造上の誤りに対して、教師などが明示的に文法説明をした場合、その処置が効果を発揮するかどうか意見が分かれている(Ellis, Loewen & Erlam, 2006; Van Beuningen, De Jong, & Kuiken, 2011)。暗示的な処置の方が効果的であるとする主張(和泉, 2010)や、誤り訂正自体に効果がないとする主張もある(Truscott, 1996, 2001, 2007)。ただし、これまでの誤りへの対処に関する先行研究の大半は、動詞の過去形-ed や三単現の-s などの文法形態素(grammatical morphemes) を扱ったものがほとんどで、統語構造を研究対象としているものはほとんどない。その大きな理由には、文法形態素は明示的に教えやすいことと、教室での発話の中に無理に統制しなくても頻繁に出現しやすいことがあげられよう。しかし、本論では、否定証拠を必要とする L2 習得領域で明示的文法説明が学習者の習熟度を高める働きがあるのかどうか、その有効性の問題に関し、文法形態素の領域ではなく、JLE による英語の統語構造の習得を題材に考察して行きたい。

２．言語習得と誤りの処置

これまでの L1 習得研究から判明したことは、幼児の文法習得に関して、「習得に時間がかからない」「一定の習得順序・発達段階がある」「完全に習得することができる」「言語インプットだけからでは習得不可能な知識を持ち合わせている(言語習得におけるプラトンの問題)」といった特色をもつことが確認されている（若林編, 2006)。さらに、L1 習得では「否定証拠は有効ではない」ともいわれている。幼児が受ける言語インプットは、肯定証拠が基となっており、否定証拠は含まれていないのみならず、たとえ与えられても役に立たないということである。幼児の周囲にいる大人達は、当該幼児の文法的誤りをめったに訂正することはなく、また誤りについて明示的に教えたりしないことも報告されている（鈴木・白畑, 2012)。たとえ幼児の発話した誤りをその場で訂正しても、たいていの場合、幼児はそのような訂正を無視してしまうし、ほとんどの幼児は親からの文法訂正に対して関心がないことも明らかにされている(McNeil, 1971; 大津, 1989)。よって、否定証拠を与えられたその場では、親の発話の模倣をして当該構造・表現を適格に言えた場合でも、しばらく時間が経つと、また以前と同じ誤りを繰り返しているのが一般的なのである。したがって、L1 習得モデルを構築するためには、否定証拠に頼らないで行われる習得のメカニズム、つまり肯定証拠のみで行われる習得のメカニズムを考える必要が生じ、その結果、例えば、図 1 で示すような部分集合の原理といった言語習得のメカニズムを説明する仮説が生まれた(Berwick, 1985)。部分集合の原理については後述する。

次に、L2 の形態統語領域の習得には(2)に示すような特徴があることが明らかとなっている(若林編, 2006)。(2a)は L1 習得の場合にも当てはまる言語習得の普遍的特徴である。しかし、(2b)－(2d)は L2 習得独特のものである。

(2) a. (少なくともいくつかの文法項目には)一定の習得順序・発達段階がある。
  b. L1 からの転移がある。
  c. 習熟の速さや程度において、学習者間で個人差が大きい。
  d. 全ての文法領域を完全に習得できるようになる学習者は少ない。

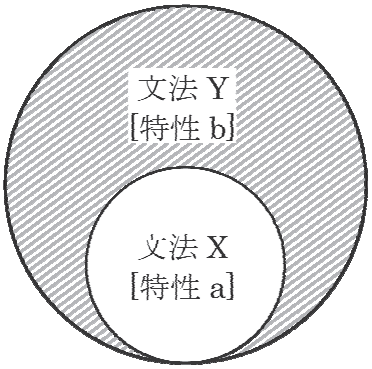


図 1. 部分集合の原理

では、L2 における否定証拠の利用可能性についてはどの程度解明されてきたのであろうか。L2 習得は、その学習者の母語の最終状態から開始されるという説が有力である (Schwartz & Sprouse, 1994; 若林編, 2006)。この仮説は完全転移仮説 (full-trnasfer hypothesis) とよばれるが、もしこの説が正しく、L2 習得でも否定証拠が利用できないならば、L2 習得が L1 習得のようにはスムーズにいかない理由の一端がここにあると思われる。なぜならば、L2 習得では、上記図 1 の「文法Y(学習者の L1 の値)」から「文法X(学習者が習得しようとする L2 の値)」への移行のように、大きい値から小さい値へ、パラメータ値を再設定（つまり、縮小）しなければならないケースが生じるからである。図 1 で言えば、学習者は新しく学ぶ言語の文法は斜線の部分の特性は間違いであることを何らかの方法で知る必要がある。この習得の困難さを

補うためにも、「この規則・用法は間違っている」と、学習者に対して明示的に教示する方法、すなわち否定証拠を与える方法が考えられる。しかし、教師の訂正(否定証拠)が有効かどうか、これまでのところ意見が分かれている（白畑他, 2009)。L1 習得同様、L2 習得の場合も学習者が受ける通常のインプットの中には直接否定証拠は含まれていない。しかし、L1 習得とは異なり、L2 習得では否定証拠が効果的である可能性は十分ある。なぜなら、L2 学習者、特に成人の L2 学習者は L1 幼児とは異なる、否定証拠を利用しやすい、次のような一般的な特徴を持っているからである。

(3) 成人 L2 学習者における否定証拠利用の論理的可能性
  a. 認知能力が高いため、分析的・論理的に説明しても理解できる。
  b. 理屈で覚えることを好む。
  c. 正しく使用できるようになりたいと思う動機づけが強い。
  d. 文法などの規則に興味をもっている人が多い。

したがって、明示的に教えられた否定証拠が効果的に働く可能性は十分にありそうだ。一方、否定証拠を与えられても誤りが減少しないようならば、L1 同様、L2 習得でも否定証拠は役に立たないといえよう。

３．日本語と英語の統語構造

英語は主語の省略を許さない言語である。一方、日本語は空主語（null subject）を許す言語である。よって、英語の主語を習得するためには、JLE は日本語の[+Null Subject]から英語の[－Null Subject]へとパラメータ値を変更しなければならない(Nawata & Tsubokura, 2010)。主語にかかわる日英語のもう 1 つ重要な相違点は、文頭に置かれる名詞句の文法的位置づけである。英語では文頭の名詞句は、動詞に対する意味役割をもつ項でなければならない。ようするに、主語が文頭にくる。よって、主語卓越言語とよばれる。

一方、一般的に文の主題となる名詞句が文頭にくる場合が多い日本語は主題卓越言語に属する。そして主題となる名詞句は動詞の意味役割（theta role）をもつ必要はない。したがって、JLE は(4)に載せる日英語の２つの相違を学習する必要がある。

(4) a. 日本語は空主語を許すが、英語は空主語を許さない。
  b. 日本語では主題を担う名詞句が文頭にくる場合が多いが、英語では動詞の意味役割を担う名詞句（主語）が文頭にくる。

JLE ははたして英語の主語卓越構造を習得することができるのであろうか。Wakabayashi (2002)は、日英語の主語の相違は、それぞれの言語がもつ素性（feature）の相違によって説明できると主張した。日本語の時制文では空主語が可能であるが、英語では可能でないのは機能範疇Ｔに帰属するＤ素性が原因となっている。英語のＤ素性は「強い」が、日本語のそれは「弱い」という相違がある。しかし、Wakabayashi の実験結果より、この素性の相違を JLE は容易に克服でき、空主語文を産出しなくなると結論づけている。一方、Kuribara (2004)は、JLE は英語では述語の前に顕在的な名詞句が必要であることは早くから理解できるようになるが、それは日本語の「主題－空主語－動詞」構造を英語の「主語－動詞」構造だと思い込むためで、実際は JLE の多くが英語のＤ素性を習得できていないのだと主張する。彼らが習得できるようになるのは、英語では動詞の前に少なくとも１つは名詞句が必要だということで、それが動詞の意味役割を担う項でなければならないことを習得することは難しい。むしろ JLE にとって英語の主語の特性を完全に習得することはほぼ不可能であると結論づけ、Wakabayashi (2002)の結論に異を唱えている。

一方、Nawata & Tsubokura (2010)では、Miyagawa (2005)の理論を応用して英語の主語の習得について実験をおこなった。Miyagawa (2005)は、「焦点卓越」と「一致卓越」の２種類の素性によって言語を分類することを提案している。C のもつ「焦点」と「一致」素性で、前者が T に浸透したものは焦点卓越言語(例：日本語など)となり、後者が T に浸透したものは一致卓越言語(例：英語など)となる。焦点優位の言語では焦点素性が、一致優位の言語では一致素性が時制辞(T)に与えられている。そしてそれと同じ一致素性をもつ要素が時制辞句の指定部(TP-Spec)に浸透して時制辞句の EPP を満たし、素性の照合が行われる。優位ではない素性は C に留まっており、これと同じ素性をもつ要素が補文標識句の指定部(CP-Spec)に引き上げられて素性の照合が行われる。英語は一致優位の言語であるから、T に与えられている φ 素性と一致する φ 素性をもつ名詞句が T の EPP により TP の指定部に引き上げられて T の素性と照合され、それに伴って主格という格素性も照合されて主語として認定されると考える。

L2 習得は当該学習者の L1 の最終状態から開始されるという完全転移仮説にもとづけば、JLE は主語パラメータを日本語の値から英語の値へと再設定しなければならない。それには、(i) 一致素性の C から T への浸透の習得と、(ii) 焦点素性の T からの除去という２つの作業を行う必要がある（Nawata & Tsubokura, 2010)。そして、前者は肯定証拠のみでおこなうことができるため、再設定には困難は伴わないと予測できる。しかし、後者の切

り替えには否定証拠が必要となるため、JLE には困難な作業になると予測できる。実際、Nawata & Tsubokura (2010)が 399 名の中学生を対象におこなった実験結果は、この予測を支持する結果となった。つまり、被験者の多くは形式主語の it や存在構文(there)といった英語の虚辞主語構文を正しく容認できているが、「主題－空主語―動詞」構造を誤って適格な英語構造であると容認してしまう傾向が強かったのである。そして、この焦点素性の T からの除去に時間がかかる JLE は、いつまでも日本語的な「主題－空主語－動詞」構造を英語においても正しいと許容してしまうのである。この主張は基本的には Kuribara (2004) の主張と一致する。しかし、Kuribara (2004)と異なる点は、Nawata & Tsubokura (2010)は、JLE は中学生の段階では必ずしも全ての学習者が主語パラメータの再設定が完了できるまでには至っていないと言っているだけで、当該パラメータの再設定が JLE には不可能であると結論づけてはいないことである。

Nawata & Tsubokura (2010)の論理をまとめれば、JLE は主語パラメータを再設定するために、一致素性のＣからＴへの浸透を習得すること、つまり、英語は空主語を許さないことを習得することと、焦点素性をＴから除去すること、つまり、英語では動詞の前にくる名詞は動詞の意味役割を持つ項でなければならないこと、の 2 点を習得しなければならないことになる ((4)参照)。そして、前者を習得するには必ず名詞が動詞の前に来ていることを、学習者が受けるインプットから知ることができる。よって、この作業は肯定証拠のみで可能となる。しかし、後者を習得するためには否定証拠が必要となる。つまり、主題を担う名詞句が動詞の前の位置に来てはいけないことを知る必要があるのだが、この作業には否定証拠が必要となるのである。そのため、後者の習得には言語インプット（肯定証拠）だけからでは時間がかかる(Nawata & Tsubokura, 2010)、または不可能だ(Kuribara, 2004)ということになる。JLE は、主語パラメータの再設定を英語学習の初期、つまり中学生の頃から始めてはいるが、この学習期間は十分ではない。その実証として、日本語と英語の両方の特性を備えたハイブリッドな中間言語をもつ中学生が少なからず存在するのである(Nawata & Tsubokura, 2010)。

では、できるだけ早く JLE が「主題－空主語－動詞」構造が誤りだと気づかせるために、つまり、学習者が焦点素性を T から除去する作業を早めるために、外的な刺激として彼らに主語と主題についての情報を与えてみてはどうだろうか。「このような英語構造は不可である」という情報（否定証拠）を与えることで、JLE の誤りが減少するかどうか、実験をして確かめることにしたい。

また、上記(1)に載せた構造が適格ではないという記述が、中高生用の検定教科書や英文法書などに解説されているかどうか調査した。その結果、英語では「主題－空主語－動詞」構造は誤りであるという記述はどの教科書からも見つけられなかった。よって、英語教師が意識して説明しない限り、中高生が当該構造に関する否定証拠を受ける可能性は低いと思われる。

４．実験

4.1 被検者

統制群(Control Group)である Group C に属する大学生を含め、大学生 1 年生と 2 年生 96 名が本実験の被験者となった（表 1 参照）。TOEIC(IP)の成績により「Group A (実験群 1): 550 点～750 点グループ (38 名)」「Group B (実験群 2): 300 点～400 点グループ (21 名)」「Group C (統制群): 550 点～750 点グループ (37 名)」に分類した。Group A を Intermediate level、Group B を Low level と呼ぶ。Group A と Group C に属する学習者の TOEIC 得点分布範囲は同一である。

表 1．被検者の内訳

Group	Group A (実験群 1)	Group B (実験群 2)	Group C (統制群)
TOEIC score	TOEIC 550－700 点	TOEIC 300－400 点	TOEIC 550－700 点
level	Intermediate Level	Low Level	Intermediate Level
人数	38 名	21 名	37 名

4.2　明示的文法指導方法

実験群に属する大学生達は３つのクラスに分散している。その３クラスに同じ説明を行った。また、その３クラスの中には当該被験者ではない大学生も含まれていた。その学生達は、TOEIC の得点が 451 点から 549 点の間にいる学生達である。大学の新学年が始まる 2011 年 4 月、最初の英語の授業時にプレテストをおこなった。否定証拠を与える文法説明はその翌週から各 40 分程度 3 回おこなった。まず、主語の省略について、英語は一般的には主語を省略しないこと、日本語は状況に応じて主語を省略できることを、(5)に載せるような例文を黒板に提示しながら、クラス全員の前で説明した。

(5) a. What did you do last night?
　　b. 昨夜（あなたは）何をしたの。
　　c. I studied math.
　　d. (私は)数学を勉強した。

(6) a. John said that [he ate sushi with Mary].
　　b. John は[（φ）Mary と寿司を食べた]と言った。

次に、(7)～(10)に示すのと類似した例文を 10 例ほど提示し、日本語の「は」と「が」の用法を解説しながら、主語と主題の文法上の相違について説明した。特に、日本語の「は」の用法に焦点を当て、日本語で主題化するとはどのようなことなのかを念入りに説明した。その際、「は」は英語の be 動詞(copula)とは異なることも強調した。

(7) a. スイカは美味しい。
　　b. スイカが美味しい。
　　c. 夏はスイカが美味しい。
　　d. 夏がスイカが美味しい
　　a'. Watermelons are delicious.
　　b'. Watermelons are delicious.
　　c'. In summer, watermelons are delicious.

(8) a. 太郎が花子を叩いた。
　　b. 太郎は花子を叩いた。
　　c. 花子は太郎が叩いた。
　　d. Taro hit Hanako.

(9) a. *Today is busy.　　b. I am busy today.
　　a'. 今日は忙しい。　　b'. 僕は今日は忙しい。

(10) a.　My brother gave this watch to me.
　　b. *This watch gave to me.
　　c. *This watch my brother gave to me.
　　d. *This watch was my brother gave to me.

ここまでの説明で約 40 分が経過し、第 1 回目の文法説明は終了した。

第 2 回目の 40 分間の文法説明はその翌週に行われた。まず、前回の復習に 20 分間使い、主語と主題についての用法をもう一度確認した。次に、(11)のような例を合計 10 例板書し、それらが文法的に正しいかどうか、誤っていればそれはどこがどう誤っているのか、分析的に全員で確認し合った。この作業に 20 分費やした。そして、第 2 回目の文法説明はここで終了した。

(11) a. *Tomorrow will finish school.
　　b. *Friday always finish school late.
　　c. *Today blew strong wind.

第 3 回目の文法説明がその次の週に行われた。この最終回では、前 2 回の内容の復習をまずおこない（15 分)、残りの時間(25 分)で、実験者が用意した練習問題を個別に行い、その後で答え合わせをした。文法説明はこれで全て終了である。以後は個人的に質問を受けない限り、英語の主語に関する明示的説明は行わなかった。

4.3 テスト内容：GJT

実験には文法性判断テスト(Grammatical Judgment Test, GJT)を採用した。前述もしたが、プレテストは文法説明が開始される 1 週間前に実施された。そして、第 3 回目の指導が終了した 1 週間後の 5 月下旬にポストテスト I を実施した。そして、短期的効果のみならず長期的に効果があるのか調べるために、指導が終了してから 9 か月ほど経った 36 週間後の 1 月下旬にポストテスト II をおこなった。ポストテスト、プレテストで出題した GJT の例を表 2 に載せる。実験に際し、被験者に英文を各回 40 問提示したが、その内の 18 問が調査対象文で、残りの 22 問は錯乱文であった。調査対象文の正答はすべて「非文法的」であるため、バランスを考え錯乱文の正答はすべて「文法的」にした。ただし、Type 1 で出題した 2 つの問題に不備があることが後に判明し、Type 1 の問題数は 4 問、Type 2 と Type 3 の問題数がそれぞれ 6 問ということになった。被験者へ渡したテスト用紙は、1 ページに英文が 1 文ずつ載っている形態にし、被験者には、質問の解答が終了したら見直さないように事前に指示を与えておいた。

表 2．使用した GJT の例（実験文の一部のみ掲載）

質問文の例：

<u>Type 1: Top + (Sub) + V</u>
(a). *Our school studies on Saturdays.
　　(= Students study on Saturdays at our school.)
(b). *This restaurant can eat anything for only one thousand yen.
　　(= You can eat anything [you want] for only one thousand yen in this restaurant.)
(c). The test did better than I expected.
　　(= I did better on the test than I expected.)
(d). Next week has many tests.
　　(= We will have many tests next week.)

<u>Type 2: Top + (be) + Sub + V</u>
(a). My birthday came many friends from Tokyo.
　　(= Many friends came from Tokyo for my birthday.)
(b). This bag was my father bought me yesterday.
　　(= My father bought me this bag yesterday.)
(c). This watch was my mother gave me.
　　(= My mother gave me this watch.)
(d). Shizuoka sometimes comes typhoons in July.
　　(= Typhoons sometimes come to Shizuoka in July.)

<u>Type 2: Overgeneralization of be-verb</u>
(a). I am muscular pain.
(b). Today is strong wind.
(c). This department store is a big bargain sale now.
(d). We were the same high school.

被験者には文法的に不適格であると思われる英文には

「×」をつけてもらい、可能な限りその理由または、訂正文を記入してもらった。記述内容は的を射たものであれば正解と見なした。試験時間の目安は40分であった。3回のテストで、英文の難易度を変更しないように毎回同じ形式でテストを実施した。ただし、全く同じでは繰り返し効果が出てくる可能性があるので、使用する名詞、動詞、形容詞、副詞等は難易度に影響を与えない範囲で変更した。

4.4 実験の仮説

ここまでの議論を基に、本実験での仮説は以下のようになる。

(12) 仮説

L1を習得する幼児と成人のL2学習者では、その認知レベル、学習動機、言語習得での関心の方向性などが異なるため、否定証拠の必要となる文法特性に明示的な説明方法を使用して成人学習者に否定証拠を提示する教授方法は有効である。

5．実験結果

実験群の結果を表3に示す。プレテストの結果から見て行きたい。まずGroup A(Intermediate Level)の正答率は、Type 1: 48.7%、Type 2: 66.7%、Type 3: 55.7%となった。Group B (Low Level)では、Type 1: 36.9%、Type 2: 60.3%、Type 3: 49.2%であった。正答率の高さは異なるものの、どちらのグループの正答率難易度順は同じで、Type 1 < Type 3 < Type 2 の順に正答率が高く、Type 1が最も困難な統語構造であることが判明した。この傾向はControl Groupでも同じであった（表6参照）。また、Control Groupの正答率は、Group Aの正答率と類似していた。

次に、3回の文法説明が終了した1週間後のポストテストIの結果を見て行きたい。まずGroup Aでは、Type 1: 70.4%となり、正答率が21.7%上昇した。Type 2では87.3%となり 20.6%上昇した。Type 3では 85.1%で29.4%の上昇となった。全てのタイプで20%以上正答率が上昇していることになる。一方、Group Bでは、Type 1では50.0%となり 13.1%の上昇、Type 2は69.8%で9.5%の上昇、Type 3では63.5%で14.3%の上昇となった。統制群では、表6からも分かるように、ポストテストIの結果はプレテストの結果と何ら変わらなかった。

明示的文法説明による否定証拠付与の長期的有効性を調査するため、36週間後に実施したポストテストIIの結果に移りたい。Group AのType 1では72.4%の正答率で、前回に比べると2.0%下降していた。しかし、プレテスト時と比較すれば 23.7%正答率が上昇したまま、その状態を維持していることになる。次にType 2では正答率は90.4%で、前回より3.1%さらに正答率を上げ、プレテストからは23.7%上昇していることになる。Type 3の正答率は82.9%で、前回に比べると2.2%正答率を下げたが、プレテスト時に比べて 27.2%高い状態を維持していることが分かった。統制群の結果は、プレテスト、ポストテストI、ポストテストIIとほぼ変化がなかった。

表 3. プレテストの結果: 実験群

	Group A (intermediate) n=38	Group B (low) n=21
Type 1	48.7% (74/152)	36.9% (31/84)
Type 2	66.7% (152/228)	60.3% (76/126)
Type 3	55.7% (127/228)	49.2% (62/126)

表 4. ポストテストIの結果: 実験群

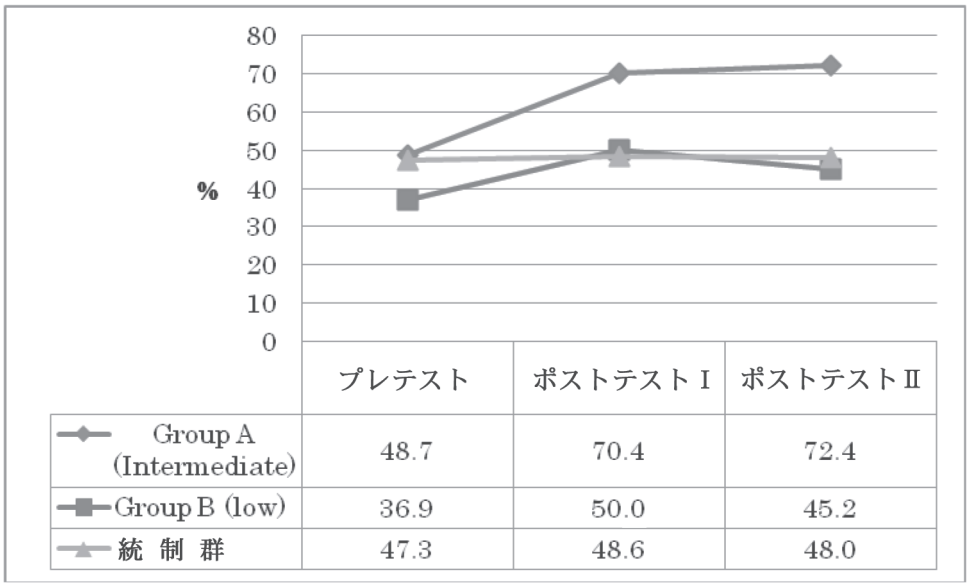
	Group A (intermediate) n=38	Group B (low) n=21
Type 1	70.4% (107/152)	50.0% (42/84)
Type 2	87.3% (199/228)	69.8% (88/126)
Type 3	85.1% (194/228)	63.5% (80/126)

表 5. ポストテストIIの結果: 実験群

	Group A (intermediate) n=38	Group B (low) n=21
Type 1	72.4% (110/152)	45.2% (38/84)
Type 2	90.4% (206/228)	65.1% (82/126)
Type 3	82.9% (189/228)	54.8% (69/126)

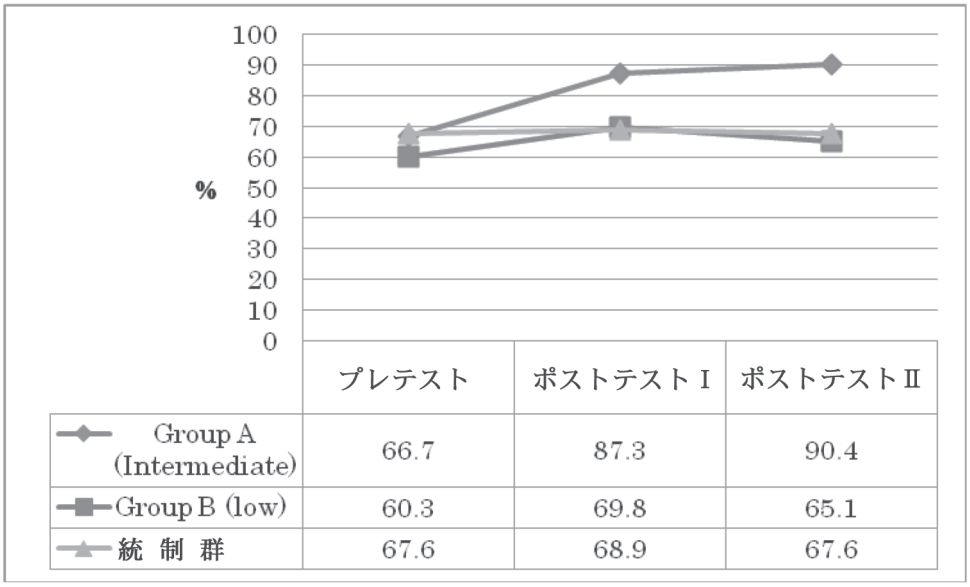
表 6. 統制群の結果(n=37)

	プレテスト	ポストテスト I	ポストテスト II
Type 1	47.3% (70/148)	48.6% (72/148)	48.0% (71/148)
Type 2	67.6% (150/222)	68.9% (153/222)	67.6% (150222)
Type 3	56.8% (126/222)	57.2% (127/222)	57.7% (128/222)



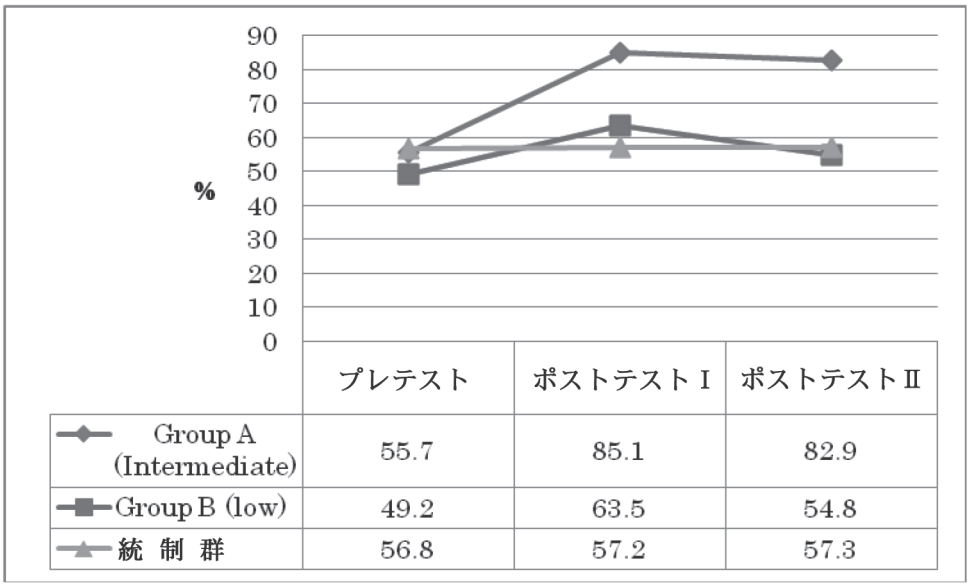
	プレテスト	ポストテストⅠ	ポストテストⅡ
Group A (Intermediate)	48.7	70.4	72.4
Group B (low)	36.9	50.0	45.2
統 制 群	47.3	48.6	48.0

図 1. Type 1 に対する正答率



	プレテスト	ポストテストⅠ	ポストテストⅡ
Group A (Intermediate)	66.7	87.3	90.4
Group B (low)	60.3	69.8	65.1
統 制 群	67.6	68.9	67.6

図 2. Type 2 に対する正答率



	プレテスト	ポストテストⅠ	ポストテストⅡ
Group A (Intermediate)	55.7	85.1	82.9
Group B (low)	49.2	63.5	54.8
統 制 群	56.8	57.2	57.3

図 3. Type 3 に対する正答率

６．考察

以上の結果から、(12)で立てた仮説は半分支持され、半分支持されないことが判明した。つまり、メタ言語的説明を中心とする否定証拠の提示は、習熟度の異なる L2 学習者に同等には有効ではなかったのである。少なくとも、日本語を母語とし、日本で英語を学習している大学生に、英語の主語卓越構造という統語構造を分析的に説明して理解させるのに、我々が採用した形式で文法説明をする方法は、英語の習熟度が比較的高い学習者（TOEIC のスコアを基準に言えば、550 点以上を取得している学習者）には有効のようであるが、習熟度の比較的低い学習者（TOEIC のスコアを基準に言えば、400 点未満の学習者）にとっては、あまり有効に機能しないという結果になった。

同一実験者（つまり、教師）からの同一文法項目への明示的説明であっても、学習者の習熟度によって差が生じるということである。メタ言語的な説明を中心に分析的に文法規則を教える方法は JLE の英語習熟度と大きく関係しているということであろう。これはなぜであろうか。習熟度の低い学習者は、文法項目によっては、その文法説明を受けてもそれを適切に処理できるだけの言語学的知識に乏しいため、結局、自分の中間言語体系の何をどのように修正したらよいのか理解できないということなのではないだろうか。

(2a)に記載したように、L2 習得にはある一定の道筋（つまり発達段階）が存在し、例えば、現在「発達段階１」にいる L2 学習者に、次の段階である「発達段階 2」の文法規則ではなく、それを越えた「発達段階３」に属する規則を教示しても効果が薄いということなのではないか。本研究に関していえば、(i)主題卓越言語から主語卓越言語へのパラメータの切り替えには否定証拠が必要であること、(ii)「主語」という概念そのものが日本語では曖昧であること、(iii)英語では「主題－(主語)－動詞」構造が誤りであることを教科書では学習しないこと、などの要因により、本調査項目は JLE にとって習得困難度が高い部類に属する文法項目だといえよう。

本研究結果の外国語教育への応用としては、操作が比較的単純な一般動詞の過去形や三単現-s を、明示的・暗示的に教える場合とは異なり、否定証拠が必要である統語構造を教授する場合は、初級レベルの学習者にはその有効性に限界があるということを教師は心得ておく必要があろう。分析的な説明をするよりも肯定証拠をたくさん与える方法などの方がより有効であるかもしれない。

７．まとめ

否定証拠を中心としたメタ言語的説明に基づく明示的文法説明が L2 習得では有効かどうかについて、JLE が英語の主語を習得する場合に焦点を当てて考察してきた。その結果、明示的文法説明は比較的上級の学習者には有効に働くが、初級レベルの学習者には長期的にはさほど有効ではないということが判明した。その理由として考えられることは、学習者の習熟レベルにおいて、当該の説明が理解でき活用できるだけの言語学的準備ができた状態にいなければ否定証拠は有効ではないという結論に至った。外国語を教える際には、教師からの説明が全ての学習者に同等に有効ではないことを我々は認識すべきである。

参考文献

Berwick, R. (1985) *The Acquisition of Syntactic*

Knowledge. Cambridge, MA: MIT Press

Ellis, R. Loewen, S. & Erlam, R. (2006) "Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar." *Studies in Second Language Acquisition, 28*, 339-368.

和泉伸一（2010）『フォーカス・オン・フォームを取り入れた新しい英語教育』東京：大修館書店

久野暲（1978）『談話の文法』東京：大修館書店

Kuribara, C. (2004) "Misanalysis of subjects in Japanese-English interlanguage." *Second Language*, *3*, 69-95.

Li, C. N. & Thompson, S. A. (1976) "Subject and topic: a new typology of language." In Li, C. N. (Ed.), *Subject and Topic*. New York, NT: Academic Press, 457-489.

McNeil, D. (1971) *The Acquisition of Language: The Study of Developmental Psycholinguistics*. New York: Harper & Row.

Miyagawa, S. (2005) "On the EPP." In M. McGinnis & N. Richards (Eds.), *Perspectives on Phases* (*MIT Working Papers in Linguistics 49*), 201-235. Cambridge, MA: MITWPL.

Nawata, H. & Tsubokura, K. (2010) "On the resetting of the subject parameter by Japanese learners of English: a survey of junior high school students." *Second Language*, *9*, 63-82.

大津由紀雄（1989）「言語心理学」『英語学の関連分野』（英語学大系第６巻）東京：大修館書店

Schwartz, D. B. & Sprouse, R. (1994) "Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage." In Hoekstra, T. & Schwartz, D.B. (Eds.), *Language Acquistion Studies in Generative Grammar*, 317-368. Amsterdam: John Benjamins.

Shibata, M. (2006) "Topic marking in English composition by Japanese EFL learners." *SCRIPSIMUS, 15*, 1-26

柴谷方良（1978）『日本語の分析』東京：大修館書店

白畑知彦（2012）「第二言語習得における否定証拠の効果：主語卓越構文の習得を題材に」『理論言語学の可能性』pp.157-168.東京：開拓社

白畑知彦・冨田祐一・村野井仁・若林茂則（2009）『改訂版英語教育用語辞典』東京：大修館書店

白畑知彦・柴田美紀（2012）「日本人英語学習者の主語卓越構文の習得における否定証拠の効果」『全国英語教育学会愛知大会予稿集』全国英語教育学会

鈴木孝明・白畑知彦（2012）『ことばの習得』 東京：くろしお出版

Truscott, J. (1996) "The case against grammar correction in L2 writing class." *Language Learning, 46*, 327-369.

Truscott, J. (2001) "Selecting errors for selective error correction." *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics, 27*, 93-108.

Truscott, J. (2007) "The effect of error correction on learners' ability to write accurately." *Journal of Second Language Writing, 16*, 255-272.

Van Beuningen, G. C., De Jong, H. N., & Kuiken, F. (2011) "Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing." *Language Learning, 62*, 1-41.

Wakabayashi, S. (2002) "The acquisition of non-null subjects in English: a minimalist account." *Second Language Research*, *18*, 28-71.

Wakabayashi, S. & Negishi, R. (2003) "Asymmetry of subjects and objects in Japanese speakers' L2 English." *Second Language, 2*, 53-73.

若林茂則(編)・白畑知彦・坂内昌徳（2006）『第二言語習得研究入門』東京：新曜社

【連絡先　白畑　知彦
E-mail: ektsira@ipc.shizuoka.ac.jp】

Effects of negative evidence on the acquisition of English subjects by Japanese EFL learners: A preliminary study

Tomohiko SHIRAHATA
Shizuoka University

The present study examines the effects of explicit negative feedback in L2 (second language) acquisition in classroom settings. The sentence-initial subject in English is considered as one of the many complex grammatical features for Japanese learners of English (JLEs) to acquire through mere exposure to positive input. With their L1 knowledge, JLEs mistakenly analyze English Subject-Verb structure as Japanese Topic-Verb construction. Given this, JLEs must learn that English does not allow non-thematic topical subjects. In this study explicit negative feedback was provided to JLEs in order to investigate whether they would realize that the sentence-initial nominal in English is not a topic. The participants for this study were 96 first-year college students who had enrolled in a required English course at a university in Japan. Their English proficiency was measured by TOEIC. Three sessions were given during regular class periods. The participants took grammatical judgment tests as a pre-test and as a post-test, and two delayed-post tests after three consecutive treatment sessions. Their scores on these tests were compared to measure the effect of explicit negative feedback. The results indicated that the treatment worked differently for the groups. Improvement was realized with the intermediate-level students, but little change was observed with low-level participants. This suggests that some JLEs might not have fully understood the grammar explanation as intended. Therefore, it can be argued that inconsistent effects in the study could attribute to learners' metalinguistic knowledge and general problem-solving abilities as well as their language proficiency. Finally, this study proposes that the provision of explicit negative evidence is dependent on the nature of grammatical items and learners' proficiency levels.