

英語自動詞の項構造の習得をめぐって

佐藤 恭子

On the Acquisition of English Intransitive Verbs

Yasuko SATO

0. はじめに

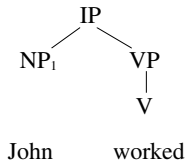
本論は項構造の習得について、特に自動詞に焦点をあて日本人英語学習者の習得の実態を明らかにすることを目的とする。本論で扱う項構造の習得とは、ある動詞を学ぶ時に、その動詞がいくつの項を必要とするか、そしてその項はどのような意味役割（動作主、経験主、主題等）と文法的機能（主語、目的語等）を有するか、そして、最後に意味役割と文法的機能がどのように結びつけられるかを身につけることである。動詞の意味が分かるだけでは、正しい文が生成できないということになる。本論ではこの点についての議論をこれまでの実証研究を振り返りながら概観し、その学習上の問題を特定し、そしてそれに対する説明（仮説）がどのようなものになっているかをみていく。さらにこれら実証的なデータが、実際の教育においてどういった貢献ができるのかを、学習者の発達段階における習得の実態に焦点を当てながら考察する。

1. 自動詞の2分類

従来学校文法では、自動詞は目的語を持たないと考えられてきた。しかしながら自動詞の中にはD構造において、目的語を持つとされるものがある。Perlmutter (1978) は、自動詞を以下のように分類している。

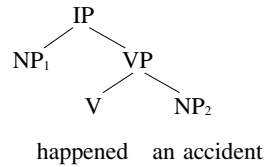
非能格動詞

(1) a. 語順 S V



非対格動詞

(1) b. 語順 _ V S



(1)c. John worked. (非能格動詞)

[John_[vp] worked]

(1)d. An accident happened. (非対格動詞)

An accident_{t_i} [_{vp} happened t_i]

上で示した非能格動詞や非対格動詞のうち、非能格動詞は(1a)と(1c)が示すようにS構造、D構造どちらにおいてもS-Vの語順を保っている。一方、非対格動詞は、(1b)と(1d)が表しているように、D構造において主語を持たず、目的語のみを持つ自動詞のグループと考えられている。つまりS構造の主語は、D構造の目的語が主語の位置に移動したものであるということになる。また非対格動詞の中には、次のように自他交替 (causative alternation) を許すグループがある。

自他の対応のある非対格動詞 (break, burn, close, melt, open, etc.)

(2)a. John opened the door.

〈agent〉 〈theme〉

(2)b. The door opened.

〈theme〉

主題 (theme) の意味役割を持つ the door が (2 a) においては目的語に、(2 b) においては主語の位置に来ている。英語の動詞の多くは構文交替を示す明示的な接辞をとらないことから、この点も習得上の問題と大きく関わっていると考えられる。以下に2つのタイプの動詞を意味的に分類したものを挙げる。

〈非能格動詞〉

① bark, cry, dance, laugh, play, smile, swim, work, etc.

自発的で意図的な動作や行為を表す動詞

- ② cough, sleep, sneeze, weep, etc.
非意図的な生理的現象を表す動詞

〈非対格動詞〉

- ① burn, close, explode, fall, melt, open, etc.
対象物を主語にとる動詞
- ② disappear, exist, happen, occur, etc.
存在、出現、消滅を表す動詞
- ③ glitter, shine, smell, stink, etc.
五感に作用する非意図的現象を表す動詞
- ④ begin, continue, end, start, etc.
アスペクト動詞

本論では、自動詞の習得について、簡単そうに思われる S-V 構文が何故難しいのかを考えることにするが、学習者はそもそもこうした自動詞の2分類が存在することを明示的に指導されているとは考えにくい。S 構造だけを見ても、下位分類の2つのタイプの自動詞がどういった構文で使われるのかを学習者が知ることができないという点を考えると、これら自動詞、特に非対格動詞について、学習上の困難が生じるのは容易に予想される。以下、習得の実態について実証的手法を中心とした先行研究を基に、学習者の誤用を概観していく。

2. 学習者の誤用の実態

学習者の習得の実態を示すデータは、これまでに多く発表されている。生成文法の手法でこの現象を扱ったものとして Zobl (1989) があるが、これは学習者の産出データ (作文) による分析で、114 名のデータのうち日本人 90 名を含んでいる。また Oshita (1997; 2000) は商用コーパスとして初めての Longman Learner's Corpus を用いて考察を行っている。これは 3362 のエッセイからなり、その内訳はイタリア人によるエッセイが 684、スペイン人によるエッセイが 1079、韓国人によるエッセイが 236、日本人によるエッセイが 1363 となっている。これ以降の研究は文法性判断テスト等によるものがほとんどで、多くの実験データが Hirakawa (2000)、Oshita (1997, 2001)、Ju (2000)、佐藤 (2009)、山川他 (2010) 等により示されている。これら先行研究から、特に非対格動詞の誤用のパターンを次の3点にまとめる。

- ① 自他の対応のない非対格動詞を受動化してしまったり、文法性を判断する際に適格な文と

して容認する (*An accident was happened.)。

- ② 非対格動詞の正しい S-V 構文の使用を避けたり、非文であると判断する。
- ③ 自他の対応があるグループにおいて、自動詞文を使う方が適切な文脈においても、受身文を適格文であると判断する。

これら 3 つの誤用は母語の違いに関わらずに観察されていることから、その習得のプロセスにおいて母語の干渉よりも普遍的な文法知識である非対格性が大きく影響していることがこれまで論じられている。その原因については次章でみることにするが、ここでは上の③の誤用について、佐藤 (2009) の結果を概観する。

2.1 文脈の影響と受身文の誤用

佐藤 (2009) では、日本人大学生 50 人 (中級レベル 25 人、上級レベル 25 人ずつの 2 つのグループ) と英語母語話者 10 人の合計 60 人を対象に、文脈付文容認度判断テスト (contextual acceptability judgment test) を行った。用いた動詞は break, close, melt, open, roll であるが、日英語において自他交替のパターンが形態上異なる。

- (3)a. John ga doa o shim-e-ru
 John NOM door ACC close-CAUS-PRES
 b. 'John closes the door.'

- (4)a. doa ga shim-a-ru
 door NOM close-INCH-PRES
 b. 'The door closes.'

日本語では自他の交替は (3a), (4a) が示すように接辞によって明示的に表されるが、英語では (3b), (4b) のように自他の交替を明示的に示すマーカーがない。

- (5) 開く - 開ける aku-akeru (open)
 閉まる - 閉める shimaru-shimeru (close)
 溶ける - 溶かす tokeru-tokasu (melt)

実験のテスト文では、使役主の存在を意識させる文脈で (6a) の他動詞文と (6b) の間接使役文 (periphrastic causative) の make 文を提示し、一方、使役主の存在を意識できない文脈で

(7a) の自動詞文と (7b) の *get* 受身文を実験参加者に提示し、それぞれ-2 から+2 までの5段階で文の容認度を判断するように求めた。

(6) Mary likes a chocolate cake, so she decided bake one.

(a) Mary melted some chocolate.

-2 -1 0 1 2

(b) Mary made some chocolate melt.

-2 -1 0 1 2

(7) Mary forgot to keep chocolate in the refrigerator and left it on the table.

(a) The chocolate melted.

-2 -1 0 1 2

(b) The chocolate got melted.

-2 -1 0 1 2

例えば (7) は「メアリーが冷蔵庫にチョコレートを入れずにテーブルの上に放っておいた」ために、「チョコレートが溶けた」ことを示す文脈である。チョコレートを溶かした「使役主」の存在が想定されないために、(7a) の自動詞文を用いる方が (7b) の受身文より自然な文脈と考えられる。

実験の結果、英語母語話者は (7a) の自動詞文を適格文であるとしている。結果を表 1 に示す。

表 1 自他の対応のある非対格動詞の構文別文容認度 (佐藤 2009 : 45)

| 構文 | 例文 | 中級 (n=25) | 中上級 (n=25) | 英語母語話者 (n=10) |
|---------------------|---------------------------------|--------------|---------------|------------------|
| (a) 他動詞文 | Mary melted some chocolate. | 1.95 | 1.93 | 2 |
| (b) <i>make</i> 使役文 | *Mary made some chocolate melt. | -0.1 | -0.23 | -1.98 |
| (c) 自動詞文 | The chocolate melted. | -0.48 | -0.13 | 1.98 |
| (d) <i>get</i> 受身文 | *The chocolate got melted. | 1.28 | 1.12 | -1.96 |

(c) の自動詞文は英語母語話者は正しく容認しているのに対し、日本人学習者は非文であるとしている。一方文脈上用いるのが適切でない *get* 受身については、英語母語話者は非文であるとしているのに対し、日本人学習者は非文であるこの文を正しいと容認している。そしてこの結果については、文脈の使役主の有無に関わらず受身文を容認してしまう日本人英語学習者の誤用には、日本語の影響が強いことを佐藤 (2009) では示した。

3. 誤用に対する仮説

前章でみた誤用については、2つの仮説が有力となっている (Oshita 1997; 2000, Hirakawa 2000)。一つは統語的視点からの分析で、学習者が D 構造の目的語から S 構造への主語の移動と、受身文の形態的のマーカである *be -en* を関連付けてしまうというものである。

(8)a. [e [_{VF} happen the accident]] (非対格動詞)

b. The accident happened yesterday.

(9)a. [e [_{VF} be used English]] (受身文)

b. English is used in a lot of areas.

(8a) と (9a) の類似性が、学習者の *be -en* の非対格動詞への過剰一般化を引き起こしていると考えられる。この仮説は Oshita (1997; 2000) によって「NP 移動説」と呼ばれている。

もう一方は、語用論的立場からの分析で、「語彙使役化説」と呼ばれている (Ju 2000)。それによると、学習者は自動詞のみの用法しか持たないグループの動詞 (*happen, occur, fall, etc.*) を他動詞であると捉え、(10) のような誤文を作ったり適格文であると判断し、(11) の誤文が表れるというものである。

(10)* John happened the accident.

(11)* The accident was happened.

Ju (2000) では、使役主の存在が想定しやすい文脈では、過剰受動化が起こりやすくなるとの仮説の下、与えられた文脈の下で、自動詞文と受動文のどちらが適切なのかを選らばせるテストを行っている。学習者が文脈から使役主がいることを想定したとすれば、それは動詞を他動詞とみなしていることになる結論づけている。実験の結果、この仮説は確かめられた。この結果から Ju (2000) は、非対格動詞の習得の問題を NP 移動説といった統語的アプローチでなく、認知的なアプローチを取るべきであると主張している。

4. 非対格動詞の習得過程

非対格動詞の習得過程については、まだ十分に分かっていないことが多い。これまでに Oshita

(2001) が、習得の3段階を提案している。これは「U字曲線」を描くもので、習得の過程において、習得の始めよりもしばらくたってから誤用が表れ始め、上級レベルになってその誤りが訂正され習得できる段階に達するというものである。

4.1 Oshita (2001)

Oshita (2001) では、非対格動詞の習得は「非対格性わな仮説 (Unaccusative Trap Hypothesis)」によって説明できるとしている。その仮説によれば、学習者は次の (12) から (14) の3つの段階を経ると言う。

(12)* [the accident [_{VP} happened]] (第1段階)

⇒ The accident happened.

(13) [e [_{VP} happened the accident]] (第2段階)

⇒* The accident was happened.

(14) [e [_{VP} happened the accident]] (第3段階)

⇒ The accident happened.

最初の段階では、学習者は非対格動詞の D 構造を誤って認識している。項構造の認識は正しいが、内項であるはずの *the accident* を外項に配置している。しかし S 構造が非能格動詞と同じであるため、結果的に表れた文は正しいことになる。第二段階に進むと、学習者は正しい D 構造の知識を有するようになるが、誤って NP 移動の際に受身文の *be -en* を付け受身文が表れる。最終的にその誤りに気付くと最終段階の第三段階へ到達することになる。

Oshita (2001) が主張している仮説が正しいとすると、中級レベルの学習者に受身文の誤用が強く残ることになるが、確かにそれを裏付けるデータもある。木村 (2008) は『NICT JLE コーパス』から非対格動詞の誤用を収集している。このコーパスは、日本人英語学習者の話し言葉を収集したもので、学習者の発話コーパスとしては現在世界最大規模と言われている。データは(株)アルクの実行する SST (Standard Speaking Test) と呼ばれるものから収集しており、被験者は15分程度のインタビューを受けてその結果は9段階で判定される。このコーパスのデータで中級レベルと思われるレベル5、6の被験者の中に次のような誤用があることが木村 (2008) では示されている。

(15)* why that accident was happened (レベル6)

(16)* The weather was suddenly changed. (レベル6)

(17)* My thought is changed. (レベル5)

この Oshita (2001) の仮説に対しては、Deguchi & Oshita (2004) で実験参加者に日本人学習者の中学生、高校生を加えて検証しているが、はっきりとした習得の U 字曲線は表れなかったと報告されている。この点については山川 (2005)、Yamakawa et al. (2008) でも調査されているが、同様に U 字曲線は観察されなかったとの結果になっている。

こうしたデータが示すように、非対格動詞の習得にはある特異性が感じられる。一見容易に見える S-V 構文が何故学習者にこのように難しいのか、先に述べた自動詞の 2 分類を学習者はどのようにとらえているのか等、まだまだ解明すべき問題が多い。これまでの先行研究において、学習者は 2 つの自動詞の区別をしていることが UG を基盤とする実証研究で証明されているが、それぞれの研究は実験参加者の数が 20 名程度であったり、英語能力を測る基準がそれぞれ異なっていたりするため、それぞれの研究で得られたデータを比較することは難しい。そこで、これらの点を改良した実験デザインによって調査を行った山川他 (2005) の調査を次にみることにする。

4.2 山川他 (2005) の習得順序の傾向

山川他 (2005) では、309 名の日本人英語学習者に文法性判断タスクを行い、学習者が自動詞の 2 分類を認識しているのか、誤用の原因は何か、さらに習得の過程はどうなっているのかを検証した。ここでは主として習得の過程についての結果を見ることにする。

テストには、非能格動詞 6 種類 (cry, dance, laugh, play, sing, work) と非対格動詞 (自他の対応のないもの) 6 種類 (appear, arrive, die, exist, fall, happen) が用いられた。これらの動詞を適格文 (S-V)、非文の受動文、非文の他動詞文の 3 種類の構文を用いて学習者に提示した。テスト文の例を次に挙げる。

A: 非対格動詞

Your letter arrived yesterday.

B: 非能格動詞

Her father cried at her wedding ceremony.

C: 非対格動詞の受身文 (非文)

*Because of the rain, the train was arrived late.

D: 非能格動詞の受身文 (非文)

*He was cried when he heard of his mother's death.

E: 非対格動詞の他動詞文 (非文)

*Finally the waitress arrived the salad to us.

F: 非能格動詞の他動詞文 (非文)

*The boy hit his little sister and cried her.

(山川他 2005 : 60)

上記のテスト文を5段階（1：完全に不可能、2：多分不可能、3：わからない、4：多分可能、5：完全に可能）で、その文法性を答えさせた。実験の結果、テスト構文別の難易度は以下に示すように（B）の非能格動詞が最も易しく、（C）の非対格動詞の受身文（非文）が最も難しいことが分かった。

- (B) 非能格動詞 → (A) 非対格動詞 → (F) 非能格動詞の他動詞文（非文） →
(E) 非対格動詞の他動詞文（非文） → (D) 非能格動詞の受身文（非文） →
(C) 非対格動詞の受身文（非文）

この順序から分かることは、同じ構文であれば非能格動詞より非対格動詞が難しいと言える。そして、このことは、学習者が自動詞の2つのタイプを区別して捉えていることを意味し、非対格動詞の主語はD構造で目的語にあたるという非対格性の仮説が言語習得においても妥当であると言える。山川らは結論づけている。

構文ごとの結果をみると、（C）非対格動詞の受身文（非文）と（E）非対格動詞の他動詞文について、下位と中位の学習者で有意な差がみられており、このことはNP移動説を裏付ける結果であると結論づけられている。ただし下位の学習者は（E）非対格動詞の他動詞文についてそれほど正確に容認度を判断しているわけではなく、語彙使役化説の可能性も残っているとしている。山川らは、そもそも誤用の原因を2つのうちのどちらかに限定するのではなく、同じ学習者でもその発達段階において両方の原因が生じている可能性があるとする立場を取っている。また学習者は、動詞に対して一様に同じように反応するのではなく、NP移動と語彙使役化による説明は動詞によって個々にあてはまるのではないかとしている。山川らの研究は実験参加者の規模がこれまでの先行研究より大きい点と、英語力の測定において妥当性と信頼性の観点からこれまでの既存の標準テスト（CELT, Oxford Placement Test, TOEIC）を検証し、「英語文法能力テスト」と呼ばれる新しい測定尺度を用いて実験参加者のレベル分けをしている点など、得られたデータをこれまでの先行研究と比較検証できる点で貴重な研究と言える。

5. 発達段階ごとの習得状況

山川他（2010）ではこれまでの一連の彼らの研究成果を、「潜在ランク理論（ニューラルテスト理論）」という新しいテスト理論を用いて分析し、習得の発達段階の状況を記述し、その

成果を言語教育に生かそうとしている。これまでの言語習得研究で得られた知見を実際の指導に生かすという点で、まだ十分に扱われていない領域に踏み込んだ研究として注目される。以下に分析に用いられた「潜在ランク理論（ニューラルテスト理論）」を紹介する。

5.1 潜在ランク理論（ニューラルテスト理論）

このテスト理論は従来の1点刻みの連続尺度を用いたテスト評価ではなく、順序尺度を仮定し段階的に評価を行うものである。理論の名称となっている「潜在ランク」は「学力レベル」「到達度」「能力ステージ」「学習ステップ」と同じ概念であると理解できる。学力を段階的に評価することによって、それぞれの学力レベル（潜在ランク）を正確に把握、記述することが可能となり、それにより「能力記述文（Can-Do Statements）」の作成にもつながる。

この「能力記述文」はもともと CEFR（「ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages：learning, teaching, assessment：）」と呼ばれる「EU 諸国内の異なる言語や文化の中、外国語に対しての共通の枠組み」の下での評価に関する具体的なツールである。CEFR では評価基準を TOEIC 等による数値によるものではなく、約 2,000 の「～ができる（can do）」を用いた例示的な能力記述文によって、外国語を用いて何ができるのかを具体的に示している。言語知識を評価診断するのではなく言語運用能力を重視したものになっている点、さらに国際的に比較可能な基準を目指している点など特筆すべき点が多く、ヨーロッパ以外の地域においても同様の枠組みが作成されようとしている。こうした流れの中、言語習得研究の成果が教育へと応用できることを示すことは意義のあることである。

以下に、連続尺度による評価と潜在ランク理論（ニューラルテスト理論）を用いた順序尺度による段階評価の違いを図1に示す。

この理論については荘島宏二郎氏（大学入試センター研究開発部）氏のウェブサイトには詳細な説明がある（<http://www.rd.dnc.ac.jp/shojima/ntt/jindex.htm>）。またこの理論を用いた荘島氏作成による統計ソフト（Exametrika）もダウンロード可能となっている。荘島氏は、こうした能力記述文の作成は、テストの品質管理につながり、測定しているものが何であるかを明らかに出来る点でテストのアカウンタビリティの確保につながるとしている。この理論は「能力記述文（Can-Do statements）」として書き起こすための支援ツールとして考えられる点が特に意義深いと思われる。それぞれのランクの学習者がどういった力を獲得しているのかを示し、目標とする次の段階の能力を具体的に学生に示すことは指導において有用だからである。

具体的な統計手法を見ると、学習者のレベルは「項目参照プロファイル（Item Reference Profile, IRP）」と呼ばれる各潜在ランクにおける個々の項目の正答率により分類される。このプロファイルによって、各ランクに属する学習者がどのような項目群ができ、どのような項目群が未学習であるかが分かることになる。山川他（2010）では学習者のランクを4つに分けて分析

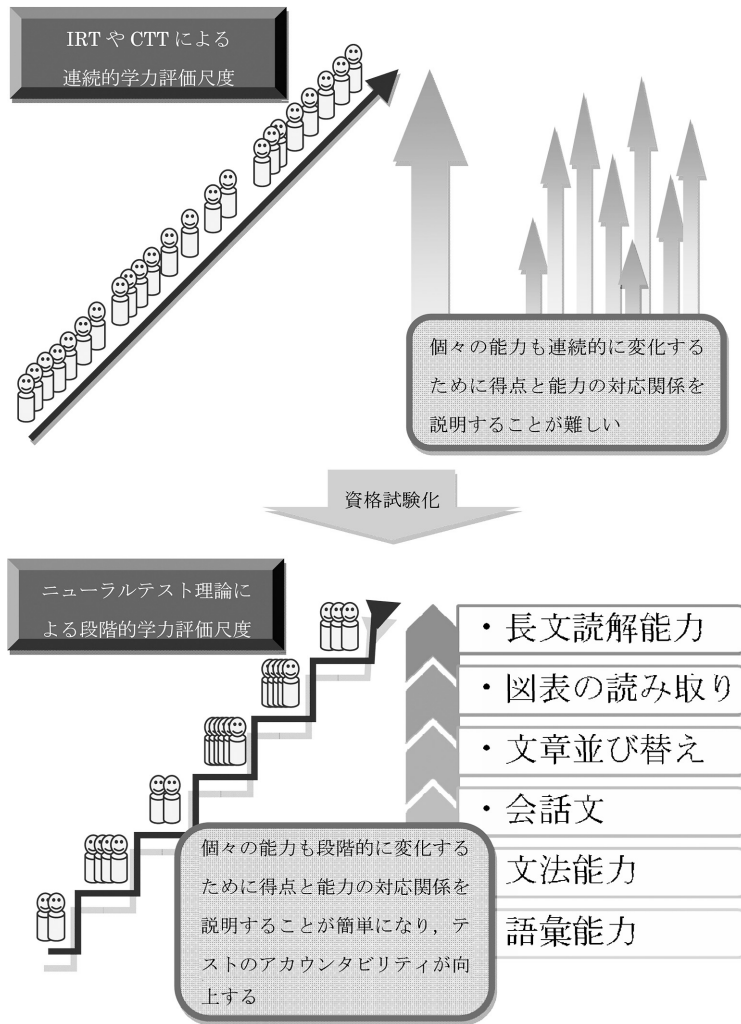


図1 連続尺度による評価と順序尺度による段階評価の違い

(<http://www.rd.dnc.ac.jp/shojima/ntt/jindex.htm> より引用。ただし図中の説明部分について、見やすくするために、一部筆者による位置の変更を施している。)

している。以下、その結果について見ることにする。

5.2 4つの発達段階と能力記述文

山川他(2010)では山川他(2005)の実験方法を基に、実験参加者369名を対象にして、以下のテスト文(4.2で挙げたものと同じ)について文法性判断テストを行っている。そしてそれぞれの文法性を5段階(1:完全に不可能、2:多分不可能、3:わからない、4:多分可能、5:完全に可能)で判別するように求めている。適格文を「5」と判断した場合には4点を「1」

英語自動詞の項構造の習得をめぐって

と判断した場合には0点を与えている。非文については、「5」の判断には0点、「1」の判断には4点が与えられる。

先に述べたように、潜在ランク理論では各項目の正答率を基にして学習者のレベルの記述を行う。山川他（2010）においては、文法性判断テストの結果をその点数により4つのグループ（①3.0点以上、②2.5～3.0点未満、③2.0点から2.5点未満、④2.0点未満以下）に分けている。分析結果を表2に示す。Item Number はテスト文、Category は動詞が用いられている構文のA

表2 非対格動詞と非能格動詞の項目参照プロファイル（山川2010：84）

| Item No. | Category | Verb | Item Reference Profile (IRP) | | | |
|----------|----------|--------|------------------------------|--------|--------|--------|
| | | | Rank 1 | Rank 2 | Rank 3 | Rank 4 |
| | | | n=88 | n=99 | n=95 | n=87 |
| Y 46 | B | sing | 2.991 | 3.365 | 3.672 | 3.822 |
| Y 42 | B | cry | 2.890 | 3.232 | 3.475 | 3.592 |
| Y 32 | B | dance | 2.830 | 3.203 | 3.380 | 3.517 |
| Y 06 | A | die | 2.949 | 3.086 | 3.299 | 3.460 |
| Y 23 | B | laugh | 2.817 | 3.123 | 3.367 | 3.383 |
| Y 04 | E | arrive | 2.813 | 3.013 | 3.217 | 3.282 |
| Y 36 | A | happen | 2.674 | 2.946 | 3.137 | 3.278 |
| Y 26 | F | work | 2.549 | 2.865 | 3.143 | 3.236 |
| Y 09 | B | work | 2.621 | 2.696 | 2.808 | 3.010 |
| Y 24 | E | die | 2.571 | 2.706 | 2.915 | *2.931 |
| Y 03 | B | play | 2.405 | 2.554 | 2.888 | 3.169 |
| Y 16 | A | appear | *2.539 | 2.607 | 2.775 | 3.048 |
| Y 18 | D | sing | 2.414 | 2.661 | 2.819 | 3.005 |
| Y 28 | A | exist | 2.324 | *2.477 | 2.846 | 3.142 |
| Y 08 | F | sing | *2.566 | 2.637 | 2.601 | 2.745 |
| Y 31 | F | cry | 2.416 | 2.525 | 2.688 | 2.907 |
| Y 20 | A | arrive | 2.421 | 2.613 | 2.805 | 2.751 |
| Y 13 | A | fall | 2.409 | 2.583 | 2.675 | 2.799 |
| Y 10 | E | happen | 2.345 | 2.524 | 2.755 | 2.818 |
| Y 17 | F | dance | 2.348 | 2.423 | 2.678 | 2.936 |
| Y 07 | C | exist | 2.358 | *2.582 | 2.694 | 2.804 |
| Y 48 | F | play | 2.268 | 2.395 | 2.643 | 2.858 |
| Y 34 | C | arrive | 2.243 | 2.328 | 2.627 | 2.866 |
| Y 45 | E | appear | 2.310 | *2.521 | 2.612 | 2.661 |
| Y 35 | E | exist | 2.126 | 2.380 | 2.594 | 2.841 |
| Y 29 | D | play | 2.125 | 2.293 | 2.627 | 2.874 |
| Y 14 | D | cry | 2.209 | 2.315 | 2.561 | 2.588 |
| Y 47 | D | work | 2.206 | 2.287 | 2.442 | 2.665 |
| Y 38 | D | dance | 2.152 | 2.214 | 2.367 | 2.581 |
| Y 39 | F | laugh | 2.270 | 2.347 | 2.316 | 2.300 |
| Y 12 | D | laugh | 1.937 | 1.982 | 2.073 | 2.171 |
| Y 02 | C | appear | 1.822 | 1.899 | 2.041 | 2.343 |
| Y 41 | E | fall | 1.933 | 1.938 | 1.873 | 2.085 |
| Y 43 | C | die | 1.790 | 1.780 | 1.916 | 2.116 |
| Y 27 | C | fall | 1.928 | 1.831 | 1.841 | 1.847 |
| Y 22 | C | happen | 1.736 | 1.623 | 1.685 | 1.848 |

| | |
|--|---------------|
| | …平均点が3.0以上 |
| | …平均点が2.5から3.0 |
| | …平均点が2.0から2.5 |
| | …平均点が2.0以下 |

から F までのカテゴリーを示す。そして動詞を得点の高い順から並べてある。表 2 を見ると、非能格動詞の (B) の構文で使われる *sing* が一番正答率の高い語彙ということになる。この図を学生の Rank ごとにみると Rank 1 から Rank 4 へいくほど、正答率が高くなっていることが分かる。正答率の 4 つのグループについては、色が一番濃くなっている範囲が正答率が 3.0 点以上の項目を指している。Rank 1 では、3.0 点以上の正答率の項目がないが、一方 Rank 4 では (B) の構文の *sing* から順に (A) の構文の *exist* までの項目が 3.0 点以上となっている。

このようにグループ分けされた項目難易度の分布図から、以下のような学習レベル別の能力記述文が作成されている。

ランク 1：非能格動詞の適格文 (S-V) を正しく判断できる。

ランク 2：非対格動詞の適格文 (S-V) を正しく判断できる。

ランク 3：非能格動詞と非対格動詞の他動詞文を非文であると判断できる。

ランク 4：非能格動詞の受身文を非文であると判断できる。

この能力記述文から分かることは、今回の実験参加者は、非対格動詞の受身文を非文であると判断できるまでには至っていない。やはり先行研究が示すように、学習がかなり進んでも、非対格動詞の受身文を非文であると判断することは難しいと考えられる。

また山川他 (2010) では、用いられた動詞ごとの分析も行われた。その結果、同じ動詞でも用いられる構文によって、難易度が変化することが明らかにされている。例えば *die* や *happen* といった動詞については、S-V 構文や、非文の他動詞文は正確に判断しているが、非文の受身文を間違いであると判断するのはかなり困難であることが示された。このことを誤用の仮説と関連付けて考えると、学習者は *die* や *happen* を他動詞とみなしていないにも関わらず受動化をしていることになる。この現象を説明するには、NP 移動説の仮説が正しいことになる。日本人英語学習者にとって、*die* や *happen* に対応する日本語は「死ぬ・死なす」「起きる・起こす」であり、こうした母語の影響がこの 2 つの動詞に対しては見られないことになる。

一方で、山川他 (2010) にはこれに反する現象も表れている。例えば *fall* を例にとると、学習者はこれを他動詞として容認する傾向がある。この場合は対応する日本語の「落ちる・落とす」の母語の接辞の影響ではないかと論じられている。こうした形態論上の母語の影響は、佐藤 (2009) でも実証されているが、そこで難しいのが日本語の自他の対応を示す接辞のパターンである (詳細は Sato (2010) を参照されたい)。この点はまだ研究の余地があると思われる。

以上、山川他 (2010) の潜在ランク理論を用いた学習者の能力記述文について概観してきたが、最後に指導へ向けての提言を行う。

6. 指導へ向けて

これまでの実証的研究から、学習者は自動詞の2つのタイプ（非能格動詞・非対格動詞）を区別していると考えられる。このことをどのように学習者に気付かせるか、あるいは気付かせる必要はないのかを考える必要がある。いわゆる5文型はあくまで表層の構造が対象であり、本論で扱った非対格動詞のD構造については表すことができない。また自他の対応がある動詞のグループ（break, close, open, etc.）についても、自動詞のS+V構文を避けたり、非文であると判断しているが、構文指導の際に、同じ動詞がS-VとS-V-Oの2つの構文で使われることを明示的に指導してもいいのではと思われる。能動態・受動態の文の書き換えや3文型と4文型の構文交替は教材等でも頻繁に扱われているが、動詞を中心とした構文指導として同じ動詞でも異なる構文を取ることを指導する必要があると思われる。

例えば、*Collins Cobuild GRAMMAR PATTERNS 1: VERBS*（オンライン版として <https://arts-ccr-002.bham.ac.uk/ccr/patgram/>）には、自他交替を許す動詞のタイプを *ergative verbs* として一つの動詞タイプとして記述している。この文法書は動詞の意味が構文を決めるという立場の語彙意味論を理論的背景としているが（e.g. Levin 1993）、こうした考え方は日本の英語教科書にも反映させるべきではないかと思われる。

また文型指導と言う点では、今回扱った自動詞は一見一番簡単なS+Vの構文であるにもかかわらず、学習上の問題が大きいことが分かった。主題が主語にくる *An accident happened* のような構文は、いわゆる「ナル」型言語とされる日本語にはなじみにくいというのは直感的に感じる。物や事象の捉え方が日本語となじみにくい表現が英語にはあり、それに関わる要素が学習上の問題を引き起こしているのかもしれない。では具体的にどのような指導がより効果的だろうか。

Collins Cobuild Verbs: Patterns & Practice は前述した *Collins Cobuild GRAMMAR PATTERNS 1: VERBS* を基に学習用に編纂されたものであるが、そこには100の動詞型が提示されてある。動詞型と言えば Hornby の25の型をすぐに連想するが、いわゆる補文のパターンを記述しているのではなく、動詞を中心にその後ろにどのようなものが来るかによって型を分類したものである。例えば自動詞は *verbs used on their own* で示されているが、その他 *verbs used with a noun*, *verbs with two nouns*, *verbs with adjective*, *verbs with to-infinitive*, *verbs with that-clause*, *verbs with prepositions and adverbs* 等である。100の動詞型とは、一つずつ覚えるというよりも、実際に用例に多く触れて身につけるという考え方を反映して作られたものであると考えられる。

例えば本論で扱っている自動詞に関しては、*break* や *burst* といった動詞が、*verbs used with*

into の型として以下の様に挙げられている。

- ・ *The plane broke into pieces.*
- ・ *She burst into tears.*

動詞を1語の単位として S+V 構文で学習者に提示するのではなく、*broke into pieces* や *burst into tears* といった句レベルの表現を用いて導入することも効果的であると思われる。このことに関連して八木（2011）では、定型表現の指導の重要性を文型指導と関連させて述べている。それは文の構造を、多くの文型に分類して学習者に覚えさせるのではなく、文型の構成は主語、述語動詞、補語、目的語といった「語」（要素）とそれに順ずる「定型表現」を持って指導すべきであると考え方である。例えば、Quirk の *A Comprehensive Grammar of the English Language* では以下の文は S+V+O+A の文型となる。

e.g. She put the book on the table. (SVOA)

しかし、八木（2011）では *on the table* といった省略不可能な副詞的要素の扱いについて、[put...on NP] を一つの定型表現とみなし3文型と捉え、文型を細分化して教えるよりも、put は必ず前置詞句を伴うことを教える方がより重要であるとしている。

用例を中心するという考え方は、コーパスを利用した *data-driven learning*（データ駆動型学習）にも通じる。この学習は実際の言語使用の中から学ぶことの重要性を提案するもので、コーパス利用の学習法として既に広く実践されている。例えば本論で扱っている自動詞については、S-V のパターンに気付かせることが重要であると思われる。例えば *happen* を教える場合に、類義語の指導を行いながら、主語にどのようなものが来るのかに注目させることも一つである。井上（2001）では、*happen* と *take place* の違いを論じており、*happen* は不特定な内容を表す語（*something, things, thing, nothing, anything, etc.*）を主語にとり、*take place* は具体的な内容を表す語（*changes, events, meeting, talks, etc.*）を主語に取ることが述べられている。コーパスのコンコーダンスラインから、主語に関するこうした情報を読み取らせる工夫も重要である。

7. 終わりに

最後に今後の課題を挙げてまとめとしたい。本論では自動詞の習得についての実証的な研究を振り返ったが、習得の道筋をさらに解明するには、より大規模な実験参加者の協力が必要と

なる。例えば日本人英語学習者のうち中学生、高校生を対象に行った実証研究は、まだ Deguchi & Oshita (2004) 等わずかである。自動詞の多くは英語学習の初期に表れる動詞のグループであることも考えあわせると、英語学習の開始時点で、こういった問題が潜在しているのかを調べることは、習得上の課題を考える上で重要であると思われる。

さらに実証研究で得られたデータを実際の指導、特に学習者自身に自分の学習段階を認識させ、目標設定をさせることにもつながる能力記述文 (Can-Do statements) の作成をより具体的なものにすることが必要である。これまで第二言語習得の英語教育への実践的な応用は目に見える形では提示できなかったように思うが、本論で論じたように、新しい統計手法などの進展により、自律学習のための目標設定や自己評価につながるツールの開発が可能になれば、第二言語習得研究で得られてきた貴重なデータを生かすことができると期待される。今後は、こうした実践的な指導への可能性を探求していきたい。

参考文献

- Collins COBUILD Grammar Patterns 1 : Verbs. (1996) Glasgow : Harper Collins.
- Collins COBUILD Verbs : Patterns & Practice. (1997) London : Harper Collins Publishers.
- Deguchi, A. & Oshita, H. (2004). Meaning, proficiency and error types : Variations in nonnative acquisition of unaccusative verbs. In S. Foster-Cohen, M. Sharwood Smith, A. Sorace, & M. Ota (Eds.), *EuroSLA Yearbook 2004* (pp.41-65). Amsterdam : John Benjamins.
- Hirakawa, M. (2000). *Unaccusativity in second language Japanese and English*. Ph. D. dissertation. McGill University.
- 井上永幸 (2001). 「コーパスに基づく英語シノニム研究 - happen と take place の場合 - 」『英語語法文法研究』第 8 号, 37-53, 開拓社.
- 和泉絵美他 (2004). 『日本人 1200 人の英語スピーキングコーパス』アルク出版社
- Ju, M. K. (2000). Overpassivization Errors by Second Language Learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 85-111.
- 木村恵 (2008). 「進化する学習者コーパス第 5 回 : 動詞使用の実態に迫る」『英語教育』8 月号, 53-55, 大修館.
- Levin, B. (1993). *English Verb Classes and Alternations : A Preliminary Investigation*. Chicago : University of Chicago Press.
- Oshita, H. (1997). *The unaccusative trap : L2 acquisition of English intransitive verb*. Ph. D. dissertation, University of Southern California.
- Oshita, H. (2000). What is happened may not be what appears to be happening : a corpus study of 'passive' unaccusatives in L2 English. *Second Language Research*, 16, 293-324.
- Oshita, H. (2001). The unaccusative trap in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 279-304.
- Perlmutter, D. M. (1978). Impersonal passives and the Unaccusative Hypothesis. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 4, 157-189.
- 佐藤恭子 (2009). 「自他交替を許す非対格動詞の習得における母語と UG の影響」外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部『研究集録』第 12 号, 37-51.

- Sato, Y. (2010). The role of morphology in the L2 acquisition of unaccusative verbs. 追手門学院大学国際教養学部『紀要』第3号, 66–75.
- 八木克正 (2011). 『英語の疑問 新解決法 伝統文法と言語理論を統合して』(三省堂)
- 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』第2号, 91–110.
- Yamakawa, K., Sugino, N., Ohba, H., Nakano, M., & Shimizu, Y. (2008). Acquisition of English grammatical features by adult Japanese EFL learners : The application of Item Response Theory in SLA research. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching (e-FLT)*, 5, 13–40.
- 山川健一 (2008) 『英語の非対格動詞の第二言語習得』安田女子大学言語文化研究所
- 山川健一・杉野直樹・清水裕子・大場浩正・中野美知子 「ニューラルテスト理論の第二言語習得研究への応用可能性 1」(2010) www.rd.dnc.ac.jp/shojima/ntt/YamakawaAAAL2010.pdf
- Zobl, H. (1989). Canonical typological structures and ergativity in English L2 acquisition. In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp.203–221). Cambridge : Cambridge University Press.