

日本人英語学習者にとっての英語後置修飾構造の理解

卯元 陽子 (安田女子大学大学院)

Abstract The level of understanding of the post-modification constructions by Japanese learners was investigated. The participants were college freshmen and first year senior-high students. They were required to rearrange the English words/phrases referring to the given Japanese sentence. While a significant difference was obtained as regards some constructions among college freshmen, a different performance concerning relative pronoun clauses was observed with high school students.

1. はじめに

近年の研究において、言語習得は、「(1) 学習者がまず input (入力言語) の言語形式に気づき (noticing), (2) 統合的・意味的に理解し, (3) intake (内在化) して, (4) 自分の中間言語体系の中に組み入れる, 一連の処理過程」(青木, 2003) としてとらえられている (注1)。本研究は、学習者が3年間に渡って、英語教科書 *New Horizon English Course* を用いて学習した input を、どの程度 intake し、そしてそれが定着しているか、を調査しようとするものである。具体的には、中学校英語科の教材に含まれる修飾構造の実態を観察し、さらに、英語母語話者が英語学習者の言語使用の maturity を判断するのは、学習者の使用したセンテンス中にある異なった修飾構造の数であるとされていることから (Fries & Fries, 1961), 本研究では後置修飾に焦点を絞って調査を実施し、その難易度を観察していく中で、日本人英語学習者の英語後置修飾構造理解における問題点を明らかにし、その改善への示唆を得たい。

2. 先行研究

後置修飾に関する代表的な先行研究は、Kuno(1974), Keenan and Comrie(1977), Hamilton (1944)があり、近年では伊藤 (2001), Izumi(2003), Hashimoto(2005), Hashimoto and Hirai (2007)等があげられる。Perceptual Difficulty Hypothesis (PDH)として知られる Kuno(1974)では、right-embedding の文よりも center-embedding の文の方が難しいと述べられている。Keenan and Comrie は Noun Phrase Accessibility Hypothesis(NPAH)を提唱しており、ある言語において英語の関係代名詞節に相当する用法が見られる場合の習得の困難度を示した。NPAH では、1) 主格, 2) 直接目的格, 3) 間接目的格, 4) 前置詞の目的格, 5) 所有格, 6) 比較手目的格の順で有標性の度合いが強くなる、つまり習得難易度も増すと言われており、後の Gass(1979)でも、NPAH に従って理解の困難度が高く

なると報告されている(大喜多, 2000)。そして, Hamilton(1944)の提唱する SO Hierarchy Hypothesis(SOHH)は, PDH と NPAH の考えを混合したようなものとされている。

2.2 Input としての教科書

現在, 日本人英語学習者は, いわゆる EFL 環境下において英語学習を行っており, その時の input は教科書が中心であるとされている(伊藤, 1995)。また, このことは田中(2007)による日本人英語学習者にとって教科書が主たる input であることを確認することを目的としたアンケート結果からも明らかであることから, 本研究における input とは, 英語母語話者の持つ「メンタルグラマー」を文字として表した文法書から抽出されたものと定義する。

2.3 後置修飾

Fries and Fries(1961)によると, EFL 環境において, ある文法構造を学習する際, その文法構造が学習者の第一言語の持つ構造と大きく異なっていると理解が困難であるとされているが, その文法構造が英語のシグナルとして重要な役割を担っている場合には, 早期に導入し, 繰り返し触れさせることで学習をはかるべきであるとされている。そして, そのような文法構造の例として, 修飾構造が挙げられ, また, 修飾構造の中でも後置修飾は日本人にとって難しいとされている(Hashimoto, 2005)。

3. 後置修飾語句の理解度調査

テストは, Part 1 と Part 2 から成り, 両方とも文中の名詞句に対する後置修飾語句理解を調査するものである。テストでは, 調査対象者は日本語が与えられており, 調査対象者は, それに相当する英文をランダムに提示した後置修飾句に相当する部分を並べ替える形式である。並べ替える際の確率をそろえるために, Part 1 は並べ替え項目を 3 つに, Part 2 は 4 つに統一した。なお, テスト問題に使用した語彙は全て, *New Horizon English course 1, 2, 3* で出現したものに限り, 調査対象者となった高校生は, 全員中学 3 年間を通して *New Horizon* を用いて学習してきた者である。テスト問題については, 補遺に示した。

3.1 テスト Part 1

-ing 分詞, -ed 分詞, to 不定詞, 前置詞句, 形容詞句, 副詞句(注2)の 6 種類の後置修飾語句を含むセンテンスタイプを用意し, 各タイプにつき 3 つの問題(合計 18 題)を作成した。

刺激文は以下に示す。

-ing 分詞 : The girl reading a newspaper is Keiko.

-ed 分詞 : I have a diary written in 1900.

to 不定詞 : Students have a lot of things to learn.

前置詞句 : I know the woman with short hair.

副詞句：I have written the paper for the meeting tomorrow evening.

形容詞句：There is something interesting in this book.

3.2 テスト Part 2

関係代名詞 *who, which, that* それぞれにつき、後述する 6 種類のセンテンスタイプを用意し、各タイプに 3 つの問題を作成した。加えて、接触節に関しては、SO, CO, OO の 3 つのセンテンスタイプを用意し、各タイプにつき 3 つの問題（合計 63 題）を作成した。また、先行詞については、関係代名詞 *who* の場合には *the boy*, *which* の場合には *the chair*, *that* の場合には *the e-mail*, 接触節（以降、関係代名詞 *zero* と呼ぶ）の場合には *the books* にそれぞれ統一した。

刺激文の例を以下に示す。

SS : The boy who entered the room was tall.

（先行詞が主節主語になり、かつ関係詞節でも主語となる）

CS : This is the boy who entered the room.

（先行詞が主節補語になり、かつ関係詞節では主語となる）

OS : He knows the boy who entered the room.

（先行詞が主節目的語になり、かつ関係詞節では主語となる）

SO : The boy who Mary knows is here.

（先行詞が主節主語になり、かつ関係詞節で目的語となる）

CO : He is the boy who Mary knows.

（先行詞が主節補語になり、かつ関係詞節で目的語となる）

OO : He called the boy who Mary knows.

（先行詞が主節目的語になり、かつ関係詞節でも目的語となる）

4. 調査 1 （大学生対象）

4.1 目的

作成したテスト問題の信頼性を検証することと、学習者の学力によって後置修飾構造および関係代名詞節の理解に差があるのかを調査すること。

4.2 方法

広島市内に在籍する大学 1 年生 113 名に、改定した後置修飾構造理解度テストと、英語に関する意識調査を受けてもらい、SPSS 15.0 J（以下 SPSS）によって改定したテスト問題の信頼性を検証した。学力テストによって上位群と下位群にグループ化された被験者を、グループ、後置修飾語句、センテンスタイプ、関係代名詞のそれぞれの種類によって得点に有意な差があるのかどうかをみた。なお、調査対象者は、英語を専門としない学生で、81 題からなるテストと英語に関する

る意識調査に答えてもらい、回答漏れ等を除外した 108 名分のデータを使用した。

4.3 結果

後置修飾構造理解度テストの信頼性を検証するために SPSS を用いてクロンバックの α 係数によって求めた。その結果、後置修飾構造理解度テストの α 係数は.95, 学力テストは 1.00 となり、信頼のおけるテストであることが分かった。

また、SPSS を用いて後置修飾構造理解度テストと学力テストの相関を調べたところ、 $r = .68$ ($n = 108, p < .01$)の相関がみられた。

一要因分散分析の結果、後置修飾語句については、-ed 分詞, to 不定詞, 形容詞句, 副詞句の学力上位群と下位群との間で有意な差がみられた。zero を含まない関係代名詞節については SO, SS の間で、zero を含まない関係代名詞節については SO の学力上位群と下位群との間に有意な差がみられた。これをまとめると最も難しい後置修飾構造は、それぞれ以下ようになった。

後 置 修 飾 語 句 : -ed 分詞, to 不定詞, 形容詞句, 副詞句

関係代名詞節 (zero を含まない) : SO, SS

関係代名詞節 (zero を含む) : SO

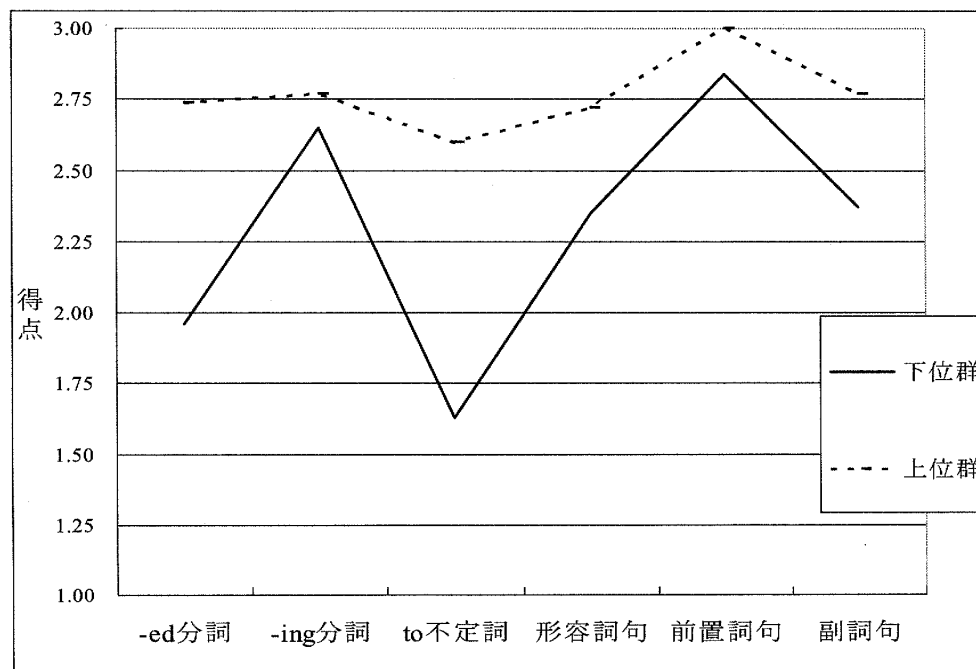


図1 学力上位群・下位群における後置修飾語句別の得点

表1 後置修飾語句別の得点

項目	上位群 (n=57)M(SD)	下位群 (n=51)M(SD)	有意確率	
-ed 分詞	2.73 (0.88)	1.96 (0.97)	.000	**
-ing 分詞	2.77 (0.54)	2.64 (0.65)	.325	
to 不定詞	2.59 (0.96)	1.62 (0.87)	.000	**
形容詞句	2.71 (0.76)	2.35 (0.86)	.004	**
前置詞句	3.00 (0.29)	2.84 (0.41)	.216	
副詞句	2.80 (0.61)	2.37 (0.69)	.001	**

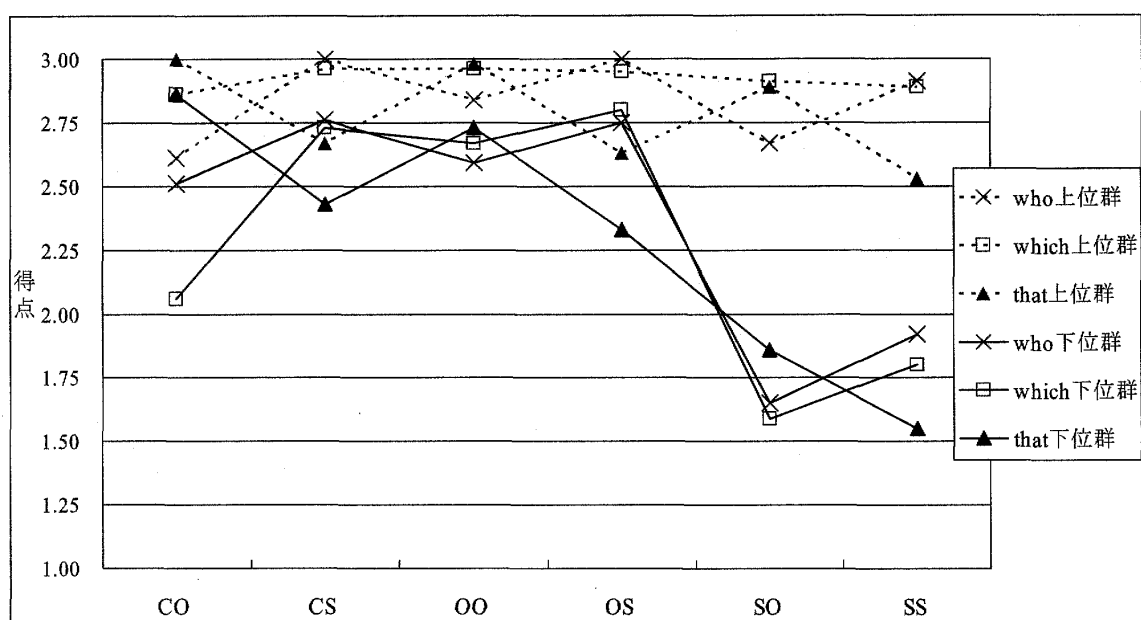
** $p < .01$ 

図2 学力上位群・下位群におけるセンテンスタイプと関係代名詞別の得点
(zero を含まない)

表2 上位群・下位群におけるセンテンスタイプと関係代名詞別の得点 (zero を含まない)

項目	關係代名詞	上位群		下位群		有意確率	
		(n=57)M(SD)		(n=51)M(SD)			
CO	who	2.61	(0.49)	2.51	(0.57)	.445	
	which	2.86	(0.39)	2.05	(1.02)	.000	**
	that	3.00	(0.00)	2.86	(0.04)	.315	
CS	who	3.00	(0.00)	2.76	(0.65)	.085	
	which	2.96	(0.18)	2.72	(0.60)	.080	
	that	2.66	(0.47)	2.43	(0.75)	.085	
OO	who	2.84	(0.36)	2.58	(0.69)	.063	
	which	2.96	(0.18)	2.66	(0.76)	.029	*
	that	2.98	(0.13)	2.72	(0.63)	.060	
OS	who	3.00	(0.00)	2.74	(0.56)	.062	
	which	2.94	(0.39)	2.80	(0.66)	.293	
	that	2.63	(0.58)	2.33	(0.84)	.029	*
SO	who	2.66	(0.63)	1.64	(1.24)	.000	**
	which	2.91	(0.43)	1.58	(1.41)	.000	**
	that	2.89	(0.45)	1.86	(1.28)	.000	**
SS	who	2.91	(0.39)	1.54	(1.30)	.000	**
	which	2.89	(0.48)	1.80	(1.23)	.000	**
	that	2.52	(0.78)	1.54	(1.15)	.000	**

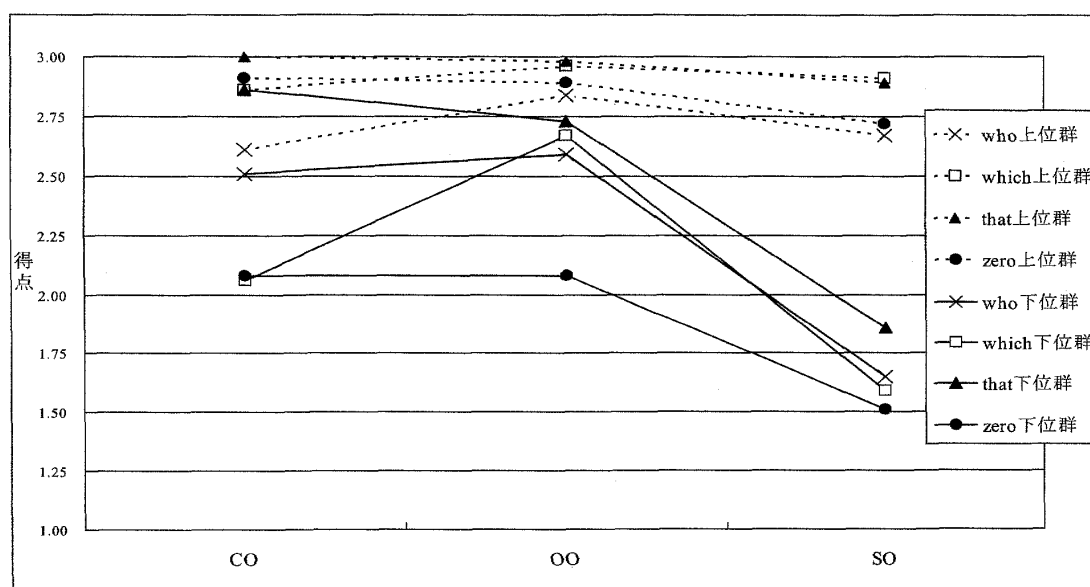
* $p < .05$ ** $p < .01$ 

図3 学力上位群・下位群におけるセンテンスタイプと関係代名詞の得点 (zero を含む)

表3 上位群・下位群におけるセンテンスタイプと関係代名詞別の得点 (zeroを含む)

項目	関係代名詞	上位群	下位群	有意確率	
		(n=57)M(SD)	(n=51)M(SD)		
CO	who	2.61 (0.36)	2.51 (0.57)	.464	
	which	2.86 (0.18)	2.05 (1.02)	.000	**
	that	3.00 (0.13)	2.86 (0.40)	.335	
	zero	2.91 (0.40)	2.07 (1.01)	.000	**
OO	who	2.84 (0.36)	2.58 (0.69)	.075	
	which	2.96 (0.18)	2.66 (0.76)	.036	*
	that	2.98 (0.13)	2.72 (0.63)	.071	
	zero	2.89 (0.40)	2.07 (0.99)	.000	**
SO	who	2.66 (0.63)	1.64 (1.24)	.000	**
	which	2.91 (0.43)	1.58 (1.41)	.000	**
	that	2.89 (0.45)	1.86 (1.28)	.000	**
	zero	2.71 (0.59)	1.51 (1.17)	.000	**

* $p < .05$ ** $p < .01$

5. 調査2 (高校生対象)

5.1 目的

テスト問題の信頼性を検証することと、調査1の結果から得た、以下の研究課題の解を求めること。

- (1) 学力上位群と下位群との間で有意差のあった、-ed 分詞, to 不定詞, 形容詞句, 副詞句は、英語に対する情意的要素で分けられたグループ間でも有意な差があるのか。
- (2) 中心埋め込み文である SO, SS タイプは英語に対する情意的要素で分けられたグループ間で有意差が存在するのか。
- (3) 関係代名詞 which と zero は、who, that と比べて難しいのか。

5.2 方法

Y 県 Y 高等学校に在籍する 1 年生 196 名に、後置修飾構造理解度テストと、英語に関する意識調査を受けてもらい、SPSS によってテスト問題の信頼性を検証した。調査対象者は、普通科の学生で、中学入学時から卒業までの 3 年間を通じて、*New Horizon* を使用して学習しており、回答漏れや二重回答等を除外した 177 名分のデータを使用した。調査に使用した問題および意識調査は、大学生を調査対象に行った調査1と同様のものである。

意識調査の結果をクラスター分析にかけ、2 つにグループ化した。その後、グループ、後置修飾語句、センテンスタイプ、関係代名詞のそれぞれの種類によってテストの得点に有意な差があ

るのかどうかをみた。

5.3 結果

後置修飾構造理解度テストの信頼性を検証するために SPSS を用いてクロンバックの α 係数によって求めた。その結果、後置修飾構造理解度テストの α 係数は.95 となり、信頼のおけるテストであることが分かった。

ウォード法によりクラスター分析を行い、調査対象者をグループ別に分けた。表示されたデンドログラムから、当初は4つのクラスターが得られると考えられたが、吟味した結果、第4クラスターのみが特異であったため、カッティングポイントを遠くにしてクラスターを2つに定めた。各クラスターの所属人数は、第1クラスターが140人、第2クラスターが37人であった。これらの記述統計量を表4に、クラスターごとのプロフィールにしたものを、図4に示す。

表4 各クラスターの記述統計量

項目	第1クラスター (<i>n</i> = 140)		第2クラスター (<i>n</i> = 37)		項目	第1クラスター (<i>n</i> = 140)		第2クラスター (<i>n</i> = 37)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1	2.41	0.77	3.22	0.75	15	2.64	0.69	3.03	0.64
2	2.61	0.77	2.73	0.69	16	2.55	0.78	2.35	0.88
3	2.24	0.76	2.81	0.77	17	3.10	0.64	3.62	0.54
4	2.14	0.68	2.73	0.65	18	3.14	0.60	3.62	0.59
5	2.28	0.77	3.00	0.78	19	3.14	0.69	3.57	0.68
6	1.94	0.68	2.73	0.76	20	3.03	0.69	3.59	0.59
7	2.01	0.99	2.24	1.06	21	3.06	0.77	3.65	0.63
8	2.05	0.97	2.86	0.88	22	2.41	0.75	3.19	0.61
9	1.99	0.72	2.59	0.89	23	2.54	0.70	3.30	0.57
10	1.85	0.80	2.49	0.76	24	2.51	0.78	3.27	0.76
11	3.14	0.82	3.84	0.44	25	2.64	0.79	3.35	0.67
12	3.15	0.70	3.76	0.49	26	2.68	0.83	3.32	0.70
13	3.16	0.73	3.78	0.47	27	3.35	0.70	3.89	3.15
14	3.24	0.69	3.81	0.39					

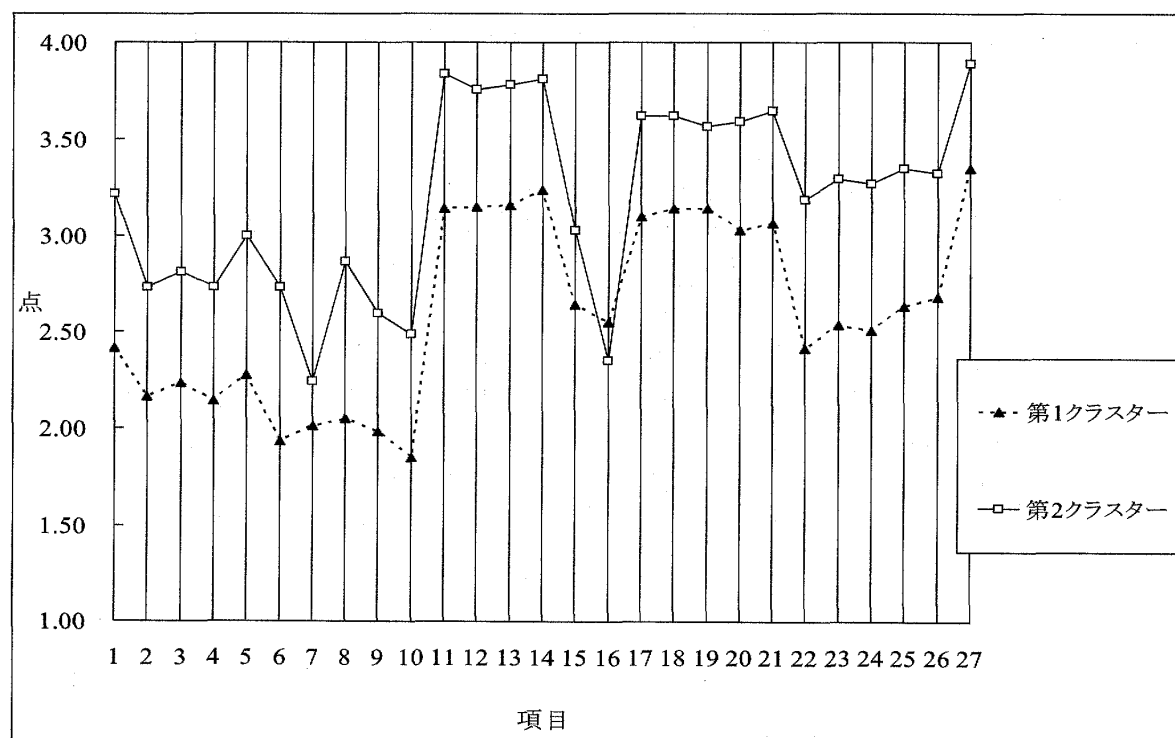


図4 意識調査別平均値

また、これらのグループ間における平均値差を t 検定によって検討した。その結果、項目7「日頃からよく洋楽を聴く」と項目16「英語で書かれた文章を読んでいる時、分からない単語があっても、そのまま読みすすめる」を除く全ての項目で、1%水準で有意な差がみられた。したがって2つのクラスターの特徴を表5のごとくとらえ、それぞれクラスター名を付けた。

表5 各クラスターの特徴

クラスター	クラスター名	特徴
第1クラスター ($n=140$)	標準的英語学習群	英語力を伸ばしたいと思っているが、あまり英語が好きではなく、英語学習に対して情意面で肯定的な態度を示していない
第2クラスター ($n=37$)	積極的英語学習群	英語が好きで、英語学習に対して情意面で肯定的な態度を示している

5.3.1 Part 1 の結果と考察

ここでは、研究課題(1)の解を探る。

表2のごとく、全ての後置修飾語句の間で、グループ間で有意な差がなかった。よって、研究課題(1)の解は、「調査対象者の情意面によって分けられたグループ間には、後置修飾構造理解について有意な差はない」となり、学力面で分けられたグループとは異なる結果となった。しかし、図5は、調査1で得た結果を表した図1(大学生対象)と後置修飾語句の理解度の傾向が似ていることから、学力、情意的要素を排除して考えても、-ing 分詞や前置詞句は比較的理解しや

すく、-ed 分詞, to 不定詞, 形容詞句, 副詞句はそれらに比べ, 定着しにくいものであると推測される。

表 6 後置修飾語句別の得点

項目	標準的英語学習群 (<i>n</i> =140) <i>M</i> (<i>SD</i>)	積極的英語学習群 (<i>n</i> =37) <i>M</i> (<i>SD</i>)	有意確率
-ed 分詞	2.09 (0.91)	2.05 (0.97)	.812
-ing 分詞	2.76 (0.50)	2.65 (0.67)	.416
to 不定詞	2.19 (0.84)	2.19 (0.84)	.978
形容詞句	2.51 (0.71)	2.51 (0.80)	.962
前置詞句	2.91 (0.32)	2.92 (0.27)	.972
副詞句	2.29 (0.78)	2.14 (0.71)	.259

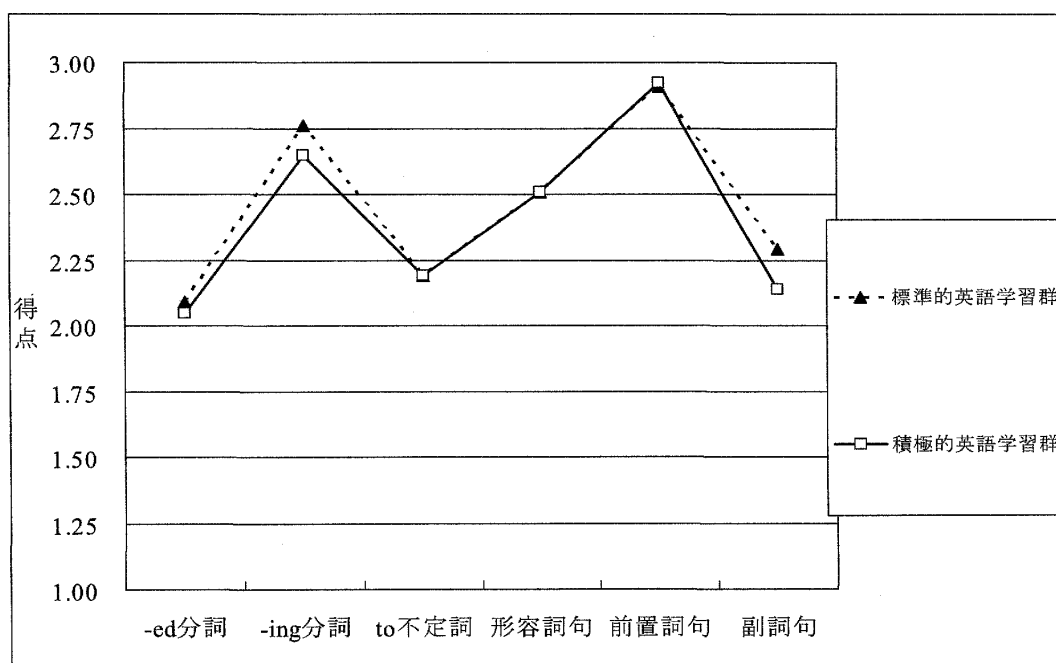


図 5 後置修飾語句別の得点

5.3.2 Part 2の結果と考察（関係代名詞 zero を含まない）

ここでは、研究課題（2）の解を探る。

表7 標準的英語学習群・積極的英語学習群におけるセンテンスタイプと関係代名詞別の得点
(zero を含まない)

項目	關係代名詞	標準的英語學習群		積極的英語學習群		有意確率
		(n=140)M(SD)		(n=37)M(SD)		
CO	who	2.49	(0.67)	2.65	(0.48)	.341
	which	2.08	(0.99)	2.11	(1.07)	.857
	that	2.59	(0.74)	2.70	(0.57)	.474
CS	who	2.88	(0.42)	2.95	(0.22)	.680
	which	2.89	(0.39)	2.92	(0.36)	.839
	that	2.52	(0.76)	2.54	(0.83)	.907
OO	who	2.55	(0.73)	2.76	(0.54)	.206
	which	2.62	(0.73)	2.84	(0.50)	.186
	that	2.61	(0.69)	2.65	(0.67)	.800
OS	who	2.85	(0.46)	2.73	(0.65)	.462
	which	2.86	(0.49)	2.97	(0.16)	.506
	that	2.54	(0.75)	2.57	(0.80)	.846
SO	who	1.77	(1.19)	1.89	(1.24)	.461
	which	1.78	(1.30)	1.92	(1.38)	.391
	that	1.85	(1.18)	2.03	(1.21)	.279
SS	who	2.07	(1.15)	2.16	(1.11)	.579
	which	2.04	(1.19)	2.14	(1.25)	.573
	that	1.69	(1.19)	2.03	(1.14)	.041

*

* $p < .05$

表3で見られるように、センテンスタイプがSSで、かつ関係代名詞がthatの時に、「標準的英語学習群」と「積極的英語学習群」との間に有意な差があることから、SSが最も難しいセンテンスタイプであると考えられる。調査1の結果では、SOとSSがともに難しいセンテンスタイプであると推測したが（卯元，2008），今回の情意面でグループ化した場合には、SSが難しいという結果となった。このことから、学力面と情意面の双方において、先行詞が主節主語になり、かつ関係詞節でも主語となる場合（SS）が最も難しいと考えられ、「中心埋め込み文がセンテンスタイプの中で最も難しい」という点で、調査1や研究課題（2）および先行研究(Kuno, 1974; Izumi, 2003; Hashimoto & Hirai, 2007)と一致した。さらに、関係代名詞thatが難しかったことには、that

は、which や who とは異なって、様々な間違いが起こりやすい要素があることが考えられる。与えられた日本語の「写真が付いているメールはすてきた」、「陽子に送られたメールは長かった」、「学校のコンピュータから送信されたメールは長かった」に相当する英語を並べ替える問題でよくみられた間違いの例は以下のものである。

- * The e-mail has the picture that is nice.
- * The e-mail was sent to Yoko that was long.
- * Yoko was sent to the e-mail that was long.
- * The e-mail came from the computer at school that was long.

これらは共通して、that の前後で文を2つの節に分けて捉えたことが原因であると推測される。that の前で分ければ、意味のまとまり（チャンク）としてはそれぞれ成り立つが、与えられた日本語の意味になるようには従属節である関係節を主節の中に埋め込むことができず、結果としてエラーになった。この主たる原因としては、which の場合と異なり、that の場合は、関係代名詞としてではなく、指示代名詞として捉えて並べ替えを行ったことが考えられる。

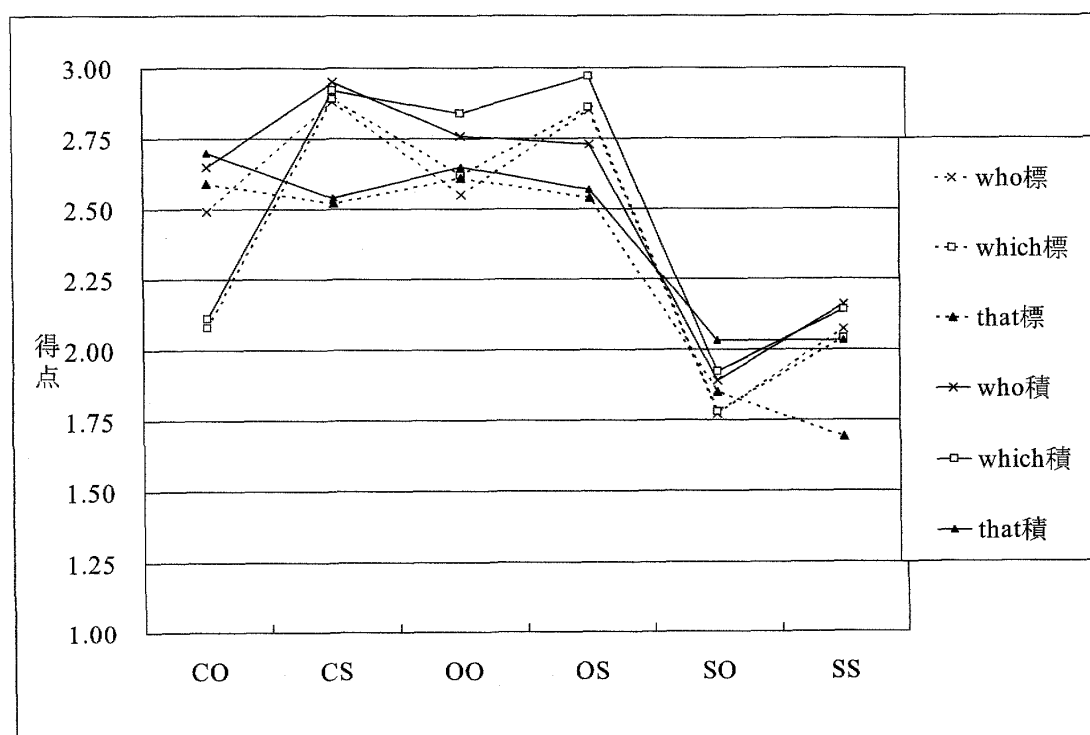


図6 英語好意群・英語非好意群におけるセンテンスタイプと関係代名詞別の得点
(zero を含まない)

5.3.3 Part 2の結果と考察（関係代名詞 zero を含む）

ここでは、研究課題（3）の解を探る。

表4のごとく、全てのセンテンスタイプおよび関係代名詞の間で、グループ間で有意な差がなかった。だが、センテンスタイプがOO、関係代名詞 zero、つまり接触節の場合に、「標準的英語学習群」と「積極的英語学習群」との間に有意な傾向がみられた。調査1では、埋め込み文であるSOがCO、OOと比較すると、難しいセンテンスタイプであるという結果となったが、今回のテストでは、「標準的英語学習群」と「積極的英語学習群」の間で有意な差はなかった。しかし、有意差はなかったものの、「標準的英語学習群」・「積極的英語学習群」とともにCO、OOよりも平均点が低いことから、英語学習に比較的積極的な学習者であっても、中心埋め込み文は理解が困難であると推測される。また、OOで「標準的英語学習群」・「積極的英語学習群」の間で有意差があった理由としては、OOというセンテンスタイプが本文中で1度も出現しておらず、exposureが不足していたことが考えられる。さらに、接触節が難しかったことには、修飾マーカースとして関係代名詞の欠如と、日本語の転移が考えられる。これは、久保田（1981）に一致し、これによると、関係代名詞節と接触節を比較したところ、関係代名詞節の方が誤答率が低かったため、関係代名詞が実際に形として存在することが、先行詞と修飾語句との関係を捉え易くしているため、とある。日本語の転移については、卯元（2008）での調査1の結果と一致している。したがって研究課題（3）の解は、「関係代名詞 zero は、who, which, that と比較すると理解しにくい」となる。

表8 標準的英語学習群・積極的英語学習群におけるセンテンスタイプと関係代名詞別の得点
(zero を含む)

項目	関係代名詞	標準的英語学習群 (n=140)M(SD)	積極的英語学習群 (n=37)M(SD)	有意確率
CO	who	2.59 (0.74)	2.70 (0.57)	.392
	which	2.08 (0.99)	2.11 (1.07)	.871
	that	2.49 (0.67)	2.65 (0.48)	.520
	zero	1.86 (1.01)	2.05 (1.07)	.297
OO	who	2.61 (0.69)	2.65 (0.67)	.256
	which	2.62 (0.73)	2.84 (0.50)	.235
	that	2.55 (0.71)	2.76 (0.54)	.820
	zero	1.76 (1.15)	2.11 (1.19)	.054
SO	who	1.85 (1.18)	2.03 (1.21)	.508
	which	1.78 (1.30)	1.92 (1.38)	.441
	that	1.77 (1.19)	1.89 (1.24)	.331
	zero	1.40 (1.10)	1.43 (1.19)	.859

+ $p < 0.1$

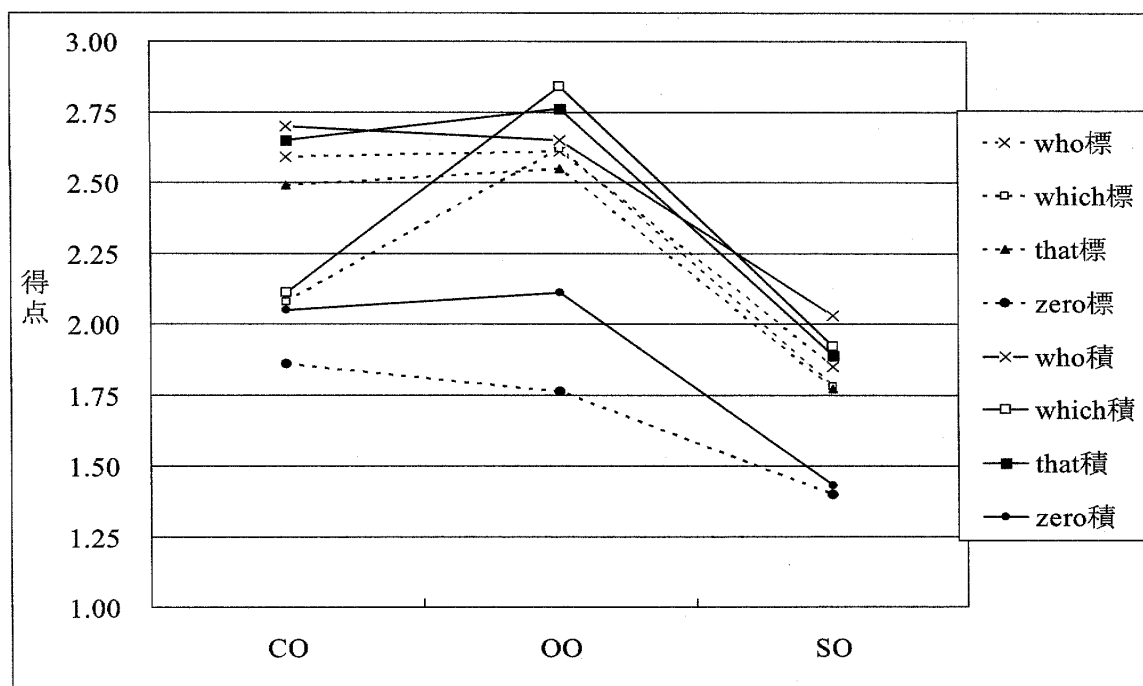


図7 標準的英語学習群・積極的英語学習群におけるセンテンスタイプと関係代名詞別の得点
(zero を含む)

6. まとめ

今回の調査で明らかとなった研究課題の解は、次のようになった。

研究課題 (1) : 調査対象者の情意面によって分けられたグループ間には、後置修飾理解度テストの得点に有意な差はない。

研究課題 (2) : 関係詞節 (zero を含まない) の中で最も難しいセンテンスタイプは、SS であった。

研究課題 (3) : 関係詞節 (zero を含む) の中で最も理解しにくかった組み合わせは、センテンスタイプが OO で、関係代名詞が zero である時であった。

これらのことから、学力面で分けたグループにおいても、情意面で分けたグループにおいても、センテンスタイプ SS、関係代名詞 zero は定着しにくいと推測される。また、今回行った調査 2 において有意傾向のあったセンテンスタイプ OO は、教科書で「基本文」として、あるいは、本文中での提示がされていなかったために、学習者の記憶に残りにくかったものと推測される。以上のことから、調査 1、調査 2 の結果、難しい構造であるものに関しては、exposure を増やすことで、その構造を定着させる必要があることが伺われる。

7. 今後の課題

今回行ったテスト Part 1 の結果、後置修飾語句の理解度と情意的要素とは関係がないことが明らかとなった。だが、調査 1 の結果、後置修飾テストと学力テストの関係を調べると、 $r = .68$ ($n = 108, p < .01$) の相関がみられた。高校 1 年生を対象に行った今回の調査では、アンケート結果をもとにした情意面からのアプローチであったが、今後は、中学 3 年生もしくは、高校 1 年生を被験者に、学力面からも調査し、相違点をみたい。そして、本研究の調査対象である後置修飾が、英語習得にどのように関与しているか調査を続け、今後の調査でも同様の結果となれば、学習指導要領に、修飾構造をひとつの独立した学習事項として取り扱うよう明記する必要があることになるのではないだろうか。

注

- 1 本研究における input および intake は、大喜多(2000, p. 165)の中で述べられている Corder(1967)と、安藤(1991, p. 390)に従う。

「intake とは、input のなかでもとくに学習者によって理解され、さらに言語習得する過程で実際に有効に利用できるものとされています。」

(大喜多, 2000, p. 165)

「intake は学習者が聴覚、視覚で得たもののなかで、自らが有用と考え、選んだもので、それ以外のものを input と言う。input は折角、耳に聞こえたり、視覚に入っている、速度、難易度などの点で自らの内に貯えられなかったもので、学習の対象とならなかったものを指す。つまり、intake にならなかった資料ということになる。」

(安藤, 1991, p. 390)

- 2 Leech and Svartvik (2002)の中で、“Adverbs as postmodifier”というカテゴリーが存在したため、本研究では、副詞による修飾についても取り扱うこととした。Leech and Svartvik(2002)で挙げられている例文は次の通りである。

Can you find the ROAD back?

The PEOPLE outside started to shout.

Have you written your paper for the SEMINAR tomorrow (‘tomorrow’s seminar’)?

参考文献

- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*, third edition. London: Oxford University Press.
- Fries, C. C. (1952). *The structure of English*. New York: Harcourt, Brace and Co.
- Fries, C. C., & Fries, A. C. (1961). *Foundations for English teaching*. Tokyo: Kenkyusya.
- Hashimoto, K. (2005). English postmodification for Japanese EFL learners. *Studies in English*

- language teaching*, 28, 1-18. Kansai Eigo Kyouiku Gakkai.
- Hashimoto, K., & Hirai, A. (2007). Comprehension of post-modification structures by Japanese learners of English: An analysis by detailed reading time. *ARELE*, 18, 201-210. Zenkoku Eigo Kyouiku Gakkai.
- Izumi, S. (2003). Processing difficulty in comprehension and production of relative clauses by learners of English as a second language. *Language learning*, 53, 285-323.
- Kuno, S. (1974). The position of relative clauses and conjunctions. *Linguistic Inquiry*, 5, 117-136.
- Leech, G., & Svartvik, J. (2002). *A communicative grammar of English*, third edition. England: Pearson Education.
- Murphy, R. (2004). *English grammar in use*, third edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- 安藤昭一他. (編). (1991). 『英語教育現代キーワード事典』大阪：増進堂.
- 青木昭六 (編). (2003). 『新しい英語科教育法—理論と実践のインターフェイス—』大阪：現代研究社.
- 平井愛. (2007). 「中国母語英語学習者の後置修飾構造の難易度—オンライン実験による読解時間の分析—」『第33回全国英語教育学会大分研究大会発表予稿集』I, 167-170. 全国英語教育学会.
- 伊藤彰浩. (2001). 『共時的アプローチによる英語関係節の習得研究』. 東京：リーベル出版.
- 伊藤治巳. (1995). 「英語入門期における input と output の相互作用についての実証研究—中学校基本構文の定着調査を通して—」『奈良教育大学紀要』44 (1), 105-125. 奈良教育大学.
- 笠島準一他. (2006). *New horizon English course 1, 2, 3*. 東京：東京書籍.
- 久保田竜子他. (1981). 「誤答分析の実際中学3年生の主語把握 (III) —関係節を中心に—」『中部地区英語教育学会紀要』10, 36-44. 中部地区英語教育学会.
- 文部省. (1999). 『中学校学習指導要領 (平成10年12月) 解説—外国語編—』東京：東京書籍.
- 大喜多喜夫. (2000). 『英語教員のための応用言語学—ことばはどのように学習されるか—』. 京都：昭和堂.
- 田中茂範, 佐藤芳明, 河原清志. (2006). 『チャック英文法』東京：コスモピア.
- 田中智美. (2007). *The “input” of English to junior high school students through textbooks: A study of sentence types and patterns*. 安田女子大学大学院修士論文.
- 卯元陽子. (2008). 「日本人英語学習者にとっての英語後置修飾構造の理解」第39回中国地区英語教育学会発表資料.

補遺

(1) アンケート項目

	全く 当ては まら ない	あまり 当ては まら ない	やや 当ては まる	良く 当ては まる
1. 英語が好きである。	1	2	3	4
2. 英語の活動の中で、特に話す事が好きである。	1	2	3	4
3. 英語の活動の中で、特に書く事が好きである。	1	2	3	4
4. 英語の活動の中で、特に聞く事が好きである。	1	2	3	4
5. 英語の活動の中で、特に読む事が好きである。	1	2	3	4
6. 英語の文法学習に興味がある。	1	2	3	4
7. 日頃からよく洋楽を聴く。	1	2	3	4
8. 日頃からよく洋画を見る。	1	2	3	4
9. 単語を覚えるのが好きである。	1	2	3	4
10. 長文読解は苦にならない。	1	2	3	4
11. 英語を話す力をもっとつけたい。	1	2	3	4
12. 英語を聞く力をもっとつけたい。	1	2	3	4
13. 英語を読む力をもっとつけたい。	1	2	3	4
14. 英語を書く力をもっとつけたい。	1	2	3	4
15. 英語で書かれた文章を読んでいる時、分からない単語があれば、すぐに辞書で調べる。	1	2	3	4
16. 英語で書かれた文章を読んでいる時、分からない単語があっても、そのまま読みすすめる。	1	2	3	4
17. 英語の力を伸ばすためには、単語を覚える事が大切だと思う。	1	2	3	4
18. 英語の力を伸ばすためには、文法を知る事が大切だと思う。	1	2	3	4
19. 英語の力を伸ばすためには、音読が大切だと思う。	1	2	3	4
20. 英語の力を伸ばすためには、たくさん英文を読む事が大切だと思う。	1	2	3	4
21. 英語の力を伸ばすためには、英語で会話をする事が大切だと思う。	1	2	3	4
22. 「英語ができる」ということは、「たくさん単語を知っている」ということだと思う。	1	2	3	4
23. 「英語ができる」ということは、「文法を知っている」ということだと思う。	1	2	3	4
24. 「英語ができる」ということは、「ネイティブの様な発音ができる」ということだと思う。	1	2	3	4
25. 「英語ができる」ということは、「複雑な文章が読める」ということだと思う。	1	2	3	4
26. 「英語ができる」ということは、「複雑な文章が書ける」ということだと思う。	1	2	3	4
27. 「英語ができる」ということは、「英語で自分の考えを話せる」ということだと思う。	1	2	3	4

(2) 問題例 (各タイプから 1 問ずつ抜粋)

-ing 分詞 : 新聞を読んでいる女の子はケイコです。

(the girl / a newspaper / reading) is Keiko.

-ed 分詞 : 1900 年に書かれた日記を持っています。

I have (written / in 1900 / a diary).

to 不定詞 : 生徒は学ぶことがたくさんあります。

Students have (learn / to / a lot of things) .

前置詞句 : 髪の短いあの女の人を知っているわ。

I know (with / the woman / short hair).

副詞句 : 明日の夕方の会議の資料を書いた。

I have written the paper for (evening / the meeting / tomorrow).

形容詞句 : この本には興味深いことが載っているよ。

There is (in this book / interesting / something).

S S : その部屋に入った男の子は背が高かった。

(entered / the room / the boy / who) was tall.

C S : この子が, その部屋に入った男の子です。

This is (the boy / the room / who / entered).

O S : 彼はその部屋に入った男の子を知っている。

He knows (the room / entered / who / the boy).

S O : メアリーが知っている男の子はここにいます。

(who / Mary / the boy / knows) is here.

C O : 彼は, メアリーが知っている男の子です。

He is (Mary / the boy / who / knows).

O O : 彼は, メアリーが知っている男の子に電話した。

He called (knows / the boy / Mary / who).