

読解力向上を目指した分詞の後置修飾の指導法について

野 口 克 洋

1 はじめに

1980年代以降ユニバーサルグラマーアプローチ (the Universal Grammar Approach) による第二言語習得研究が行われてきた。第二言語習得において学習者はユニバーサルグラマー (UG) にアクセスできるのか、あるいは、できないのかが初期の研究テーマであったが、最近では第一言語を通して間接的に UG にアクセスできるという立場や全てではないが、いくつかの原理 (principle) やパラメーター (parameter) にアクセスできるという立場をとる研究者も多い。次のようにそれぞれの立場を分類できる。(1) Full Access to UG: 第二言語学習者は第一言語習得と同様に UG にアクセス可能 (Flynn, 1996; Esptein, Flynn, and Martohardjono, 1996)。(2) No Access to UG: 第二言語学習者は UG にアクセス不可能 (Johnson and Newport, 1989; Meisel, 1997)。(3) Indirect Access to UG: 第二言語学習者は第一言語を通して UG にアクセス可能 (Bley-Vroman, 1989; Schwartz and Sprouse, 1994, 1996; Schachter, 1996)。(4) Partial Access to UG: 第二言語学習者がアクセス可能な、または、不可能な原理とパラメーターが存在する (Hawkins and Chan, 1997)。

第二言語教育の現場に目を向けると、学習者が UG にアクセス可能か不可能かという問題は実際の授業や学習において、教師や学習者にとってど

れほどの問題であろうか。UG に学習者がアクセス可能かどうかの問題より、どのように教師が授業を展開すれば、どのような指導法を用いれば、また、学習者がどのように、何に注目して学習すれば学習効果が上がり、第二言語を上手く習得することができるかがより大きな問題である。

第二言語教育で重要だと考えるべきことの一つは、Cook (1994) が指摘するように学習者に第二言語を習得する過程で再設定 (resetting) が必要である第一言語と異なるパラメーターに注目させること、つまり、学習者に第一言語と第二言語の構造の違いに注目させて学習させることではないだろうか。上記に示した研究は第二言語習得に関するものである。日本人が英語を学習する場合には、第二言語としてではなく外国語として習得することになるため、日本における英語教育に当てはまるかどうか議論しなければならないところではあるが、Flynn (1983, 1984, 1987, 1989, 1996) は日本人が英語を習得する場合に日本語の head-last parameter とは異なる英語の head-first parameter を再設定し英語を習得すると主張している。Cook (1994) の指摘や Flynn の研究が示していることは、日本語を第一言語とする者に対する英語教育においては、学習者に日本語と英語の head parameter の違いに注目させることは勿論のこと、日本語と英語を比較し、常にその違いに注目させながら、学習させることが英語習得に効果的であるということではないだろうか。

本稿の目的は、日本語と英語を比較し、語順の違いを学習者に注目させることが英語学習に効果的であると仮定し、初級レベルの英語学習者（基本的な英語の構造（文法）を十分に理解していない学習者）に対して実験として行った読解力向上を目指した分詞の後置修飾（分詞が名詞の後に位置する形容詞的用法）の指導法を示し、その有効性を示すことである。

2 被験者と方法

被験者は武蔵野美術大学造形学部 2003 年度後期に開講された文法を中心に基礎的な英語を学習する「初級英語 2-2A」および「初級英語 2-2B」を履修した 1 年生 68 名であった。この 68 名は中学、高校で英語を学習したが、十分に英語の基本的な語彙や構造（文法）を理解することができなかったと自己評価した学生である。表 1 は、実験前に被験者が分詞の後置修飾をどれくらい理解しているかを自己評価した結果である。

表 1 分詞の後置修飾の理解度自己評価（実験前）n = 68

	1	2	3	4
現在分詞の後置修飾	5 7.4%	34 50.0%	28 41.2%	1 1.5%
過去分詞の後置修飾	6 8.8%	23 33.8%	37 54.4%	2 2.9%

1. 十分理解している。
2. ある程度は理解している。
3. あまり理解していない。
4. 全く理解していない。

多くの場合、ある指導法や教授法の有効性を示すために、被験者を実験群と統制群に分け、実験終了時の事後テストのそれぞれの点数の比較でその有効性を議論する機会が多いが、今回行った実験は、日本語と英語の語順の違いに注目させる指導が読解力向上を目指す指導として効果的であると仮定し、指導後に中学、高校の英語の授業での指導より理解しやすかったかどうかをアンケート法を用いて調べたものである。

被験者を実験群と統制群に分けて比較しなかったのは、統制群の被験者に対し中学、高校での英語学習で十分に理解できなかった同じ指導法を繰り返すことは、学習効果が上がらない可能性が高いことを知りながら指導することになり、教育上好ましくない上に 68 名すべてが受けた中学、高校での指導が同じではなく、同じ指導を繰り返すことが不可能であったこと、さらに、理解しやすい指導であれば、その指導法が理解しにくい指導法より効果的であると判断されると考えたからである。

3 指導

3. 1 現在分詞の後置修飾の指導

最初に、日本語と英語の語順の違いに注目させるために、概念として数学で暗記する公式のように、日本語と英語の語順の違いを日本語で覚えさせた。¹

- (1) 日本語では修飾語句は名詞の前に位置するが、英語では名詞の後に位置する。
- (2) 英文中の名詞に続く現在分詞は、その名詞がどのような動作を行っているのか、どのような状態であるのかを示す修飾語である。

次に、進行形の例文を示して現在分詞は進行の意味を表していることを確認させた。

- (3) They are playing baseball in the park.

ここで注意すべきことは、初級レベルの学習者は進行の意味を表すとなる

と、be 動詞＋現在分詞であるという固定概念にとらわれている場合が多いようなので、**playing baseball in the park** は「公園で野球をしている」という意味であり、be動詞がなくとも現在分詞の **playing** は進行の意味を表しているということを確認させることであった。

次に、同じ意味の日本語と英語の名詞句を示し、(1) で示した語順の違いに注目させた。

- (4) 公園で野球をしている少年たち
- (5) **boys playing baseball in the park**

(1) で示したように、日本語では少年たちを修飾する語句が少年たちの前に位置し、英語では **boys** を修飾する語句が **boys** の後に位置して日本語と英語では逆になっていること、(2), (3) で示したように、(5) では名詞の後にその名詞がどのような動作を行っているのか、どのような状態であるのかを示す現在分詞が続いていて、**playing** は進行の意味を表し **boys** がどのような動作を行っているかを示しているということに注目させ、日本語と英語の語順の違いが十分に理解できるように説明を繰り返し、(5) の意味を理解するために (4) のような日本語に訳さなくとも意味を理解できるはずで、読解という観点からは、日本語訳にこだわらず、英語を理解すれば十分であることを強調した。

英語の語順に慣れたところで、現在分詞の後置修飾を含んだ下記の例文を示し、名詞と現在分詞の間に約 1 秒のポーズを置き、名詞の動作や、状態を示す現在分詞が続くと考えながら黙読するように指示した。

- (6) **There are some boys playing baseball in the park.**
- (7) **I have a brother studying in London.**

(8) Do you know the man talking to my sister?

黙読後に、英語の語順に注意を払い、それぞれの例文を理解するために、次のように指導した。(6)では、**There are some boys** まで読んだところで、「何人かの少年たちがいる」と理解すること、次に **boys** の後に置いた約 1 秒のポーズの間に「少年たち」はどのような動作を行っているのか、どのような状態であるのかを示す現在分詞が続くと考えること、さらに **playing baseball in the park** を読み終えた時点で、その「少年たち」は具体的に何をしているかという「公園で野球をしている」のだと理解するようにと指示し、そのように理解した時点で (6) を正しい語順の日本語「公園で野球をしている少年たちがいる」に訳さなくとも頭の中ではそのように意味が把握できているはずであり、この時点以降に日本語に訳すことは意味を理解するという観点からは不必要であることを強調した。同様に、(7)では **I have a brother** まで読んだ時点で、「兄(弟)がいる」と理解すること、次に **brother** の後のポーズの間に「兄(弟)」はどのような動作を行っているのか、どのような状態であるのかを示す現在分詞が続くと考えて読み進み、**studying in London** を読んだ時点で、その「兄(弟)」は「ロンドンで勉強している」のだと理解し、文全体を日本語に訳すことなく意味を把握するように指示した。(8)も同様に、**Do you know the man** まで読んだ時点で、「あなたはその男を知っているか」と理解すること、次に **man** の後のポーズの間に「その男」はどのような動作を行っているのか、どのような状態であるのかを示す現在分詞が続くと考えて読み進み、**talking to my sister** を読んだ時点で、「その男」は「私の姉(妹)と話をしている」のだと理解し、文全体を日本語に訳すことなく意味を把握するように指示した。(6)、(7)、(8)の説明で強調したことは、英語の語順は日本語の語順と異なり名詞が先に示され、その名詞が「～している」という

意味を表す修飾語の現在分詞が後に続くということを理解して例文を読むこと、例文を日本語に訳してしまうと英語の語順ではなく日本語の語順で意味を理解してしまい、英語の語順に注目する意識が薄れる可能性があるため、読み終えた時点で文全体の意味を日本語に訳さないで文意を理解するように努めるといったことであった。

これまでは、進行の意味を表す動作動詞の現在分詞の後置修飾の説明であったが、次に、状態を表す状態動詞の現在分詞の後置修飾の説明を行った。まず、状態動詞の説明を行い、状態動詞は進行形にならないことを例文を示し説明した。

- (9) a He wants to go abroad.
b *He is wanting to go abroad.
- (10) a He knows it.
b *He is knowing it.

被験者の中には (9)b、(10)b を「彼は海外に行きたがっている」、「彼はそれを知っている」と日本語に訳して文意を把握しようとし、「～している」という日本語は進行と状態の意味を示す表現であるため、進行の意味なのか状態の意味なのか区別がつかず、(9)b、(10)b が非文であることを理解できないものもいたため、状態動詞をいくつか示し、その現在分詞は進行の意味では用いられないと覚えさせた。

次に、状態動詞の現在分詞の後置修飾を含む例文を示した。

- (11) There are many people wanting to go abroad.

進行を示さない状態動詞の現在分詞であっても、(11)を理解するためには、

(6)、(7)、(8)と同様の指導でよいと考え、people まで読んで約 1 秒のポーズを置き、その時点で「多くの人がいる」と理解すること、ポーズの間に、その「多くの人」はどのような動作を行っているのか、どのような状態なのかを示す現在分詞が続くと考え wanting to go abroad と読み進み、その「多くの人」は「海外に行きたがっている」のだと理解し、文全体の意味を把握すると指導した。最後に、wanting to go abroad が進行の意味ではなく状態を示していることを指摘し、(11)を(12)a、(12)bのように書きかえて確認させた。

(12) a There are many people who want to go abroad.

b *There are many people who are wanting to go abroad.

まとめとして、(4)、(5)に戻って日本語と英語の語順の違いを確認し、「～している」という日本語は、進行と状態の両方を示すので名詞の後の現在分詞が動作動詞のそれであるのか、状態動詞のそれであるのかに関係なく、その名詞が「～している」ということを示している修飾語であると考えて英語を読むようにと指導した。

次に現在分詞の後置修飾と学習者が誤解する可能性のある名詞の後に現在分詞が続く例を示し、注意を促した。

(13) I had a good time watching television.

現在分詞の後置修飾は直前の名詞が「～している」ことを示すものだったことを確認し、time が「テレビを見ている」ことはあり得ないので、現在分詞の後置修飾ではないと理解するようにと説明した。²

3.2 過去分詞の後置修飾の指導

過去分詞の後置修飾の指導は現在分詞の後置修飾の指導後に行った。現在分詞の後置修飾と重複する説明は避けた。

日本語の「～を」に相当する目的語が必要な動詞と、必要でない動詞があることを (14)、(15) で示し、それぞれが自動詞、他動詞ということを確認させた。過去分詞の後置修飾はほとんどの場合、他動詞の過去分詞であると指摘した。

(14) I didn't sleep.

(15) I kicked a chair.

被験者全員が自動詞、他動詞の違いを理解した後に過去分詞の後置修飾では自動詞の過去分詞は完了の「～した」という意味であり、他動詞の過去分詞は受け身の「～されている、～される（～された）」という意味であると説明した。被験者の中には受け身といえは be 動詞＋過去分詞だと思い込んでいる者がいる可能性があるので、現在分詞の後置修飾の指導で指摘した be 動詞がなくとも現在分詞は進行の意味であることを確認させて、やはり、他動詞の過去分詞は be 動詞がなくとも後置修飾の場合は受け身の意味を表すということを強調した。

次に、過去分詞の後置修飾とはどういうものかを日本語で (16) のように覚えさせた。

(16) 英文中の名詞に続く過去分詞は、その名詞が何をしたか、何をされている（された）のかを示す修飾語である。

過去分詞の後置修飾を含む名詞句や文を示して、現在分詞の後置修飾の指導で行ったように、名詞と過去分詞の間に約 1 秒のポーズを置き、名詞が何をしたのか、何をされている（された）のかを示す過去分詞が続くと考えながら黙読するように指示した。

(17) one of the languages spoken in London

(18) I have a book written in English.

(19) a woman just gone to London

黙読後に、英語の語順に注意を払い、それぞれを理解するために、次のように指導した。(17) は、**One of the languages** まで読んだ時点で、「言語の中の 1 つ」と理解すること、次に **languages** の後に置いた約 1 秒のポーズの間にその「言語」は何をしたのか、何をされている（された）のかを示す過去分詞が続くと考えて読み進み、**spoken in London** を読んだ時点で、その「言語」は「ロンドンで話されている」のだと理解するように指示した。読み終えた時点で「ロンドンで話されている言語の 1 つ」と日本語に訳さなくとも意味が把握できているはずだと強調した。同様に、(18) は、**I have a book** まで読んだところで、「本を持っている」と理解すること、ポーズの間に「本」は何をしたのか、何をされている（された）のかを示す過去分詞が続くと考えること、**written in English** まで読み終えた時点で、その「本」は「英語で書かれている」のだと理解するようにと指示し、日本語の「英語で書かれた本を持っている」に訳さなくとも意味が把握できているはずであると強調した。(19) は名詞と状態動詞の過去分詞の間に副詞が挿入されている例であるが、考え方は同じで、**a woman** まで読んだ時点で、「ある女性」と理解すること、ポーズの間に「その女性」は何をしたのか、何をされている（された）のかを示す過去分詞が続くと考えて読み

進み、just gone to London を読んだ時点で、gone は自動詞 go の過去分詞であるから完了を意味し「その女性」は「ちょうどロンドンへ行ってしまった」のだと理解し、全体を日本語に訳すことなく意味を把握するように指示した。また、自動詞の過去分詞を後置修飾語として用いる場合には、recently や just などの完了形とともに使われる副詞が過去分詞の前に位置し、そうでない場合は他動詞の過去分詞で「～されている（された）」という意味であることを指摘した。

まとめとして、英文中の名詞の後に続く過去分詞は、ほとんどの場合その名詞が「～されている（された）」という受け身の意味を表している修飾語と考えること、recently や just などの完了形とともに使われる副詞が過去分詞の前に位置している場合には、自動詞の過去分詞が続いている可能性があることを意識し、過去分詞は直前の名詞が受け身の「～されている（された）」か完了の「～した」ということを表している修飾語であると考えることと説明した。

4 結果と考察

表 2 は日本語と英語の語順の違いに注目して行った分詞の後置修飾の指導が中学、高校での指導より理解しやすかったかどうかのアンケート結果である。

表 2 中学、高校での指導との比較 n = 68

	1	2	3	4	5
現在分詞の 後置修飾の指導	15 22.1%	34 50.0%	15 22.1%	4 5.9%	0 0.0%
過去分詞の 後置修飾の指導	18 26.5%	34 50.0%	12 17.6%	4 5.9%	0 0.0%

1. 中学、高校の指導よりもとても理解しやすかった。
2. 中学、高校の指導よりも少し理解しやすかった。
3. 中学、高校の指導と理解しやすさは同じだった。
4. 中学、高校の指導よりも少し理解しにくかった。
5. 中学、高校の指導よりもとても理解しにくかった。

実験で行った日本語と英語の語順の違いに注目させての現在分詞の後置修飾の指導は、中学、高校での指導と比べて、とても理解しやすかったと少し理解しやすかったという回答はそれぞれ 22.1% と 50.0% で合計 72.1% であった。中学、高校での指導より少し理解しにくかったは 5.9%、とても理解しにくかったは 0.0% であった。過去分詞の後置修飾の指導は、同様に、とても理解しやすかったと少し理解しやすかったという回答は 26.5% と 50.0% で合計 76.5% であった。、中学、高校での指導より少し理解しにくかったは 5.9%、とても理解しにくかったは 0.0% であった。

中学、高校での指導より理解しやすかったという回答が多数を占め、少し理解しにくかったという回答が 5.9%、とても理解しにくかったという回答が 0.0% であったことを考えると、日本語と英語の語順の違いに注目させる指導法は効果的であったと考えられる。

5 まとめ

日本語と英語を比較し、語順の違いに注目させることが英語学習に効果的であると仮定し、読解力向上を目指した分詞の後置修飾の指導を行った。指導後のアンケート結果から、多くの被験者にとって日本語と英語の語順の違いに注目させる指導が中学、高校での指導より理解しやすかったことがわかった。

例文や説明を変えればさらに効果的な指導を行うことは可能なはずで、今後の指導において工夫していきたい。日本語にはない後置修飾は分詞以外に関係詞を用いたものがある。今回の結果から、関係詞の指導においても、日本語と英語を比較し、語順の違いに注目させるという指導法が効果的ではないだろうか。また、目的補語が分詞の場合の第 5 文型の指導も、今回の指導を応用すれば効果的に行えるのではないだろうか。これらは、今後の研究課題としたい。

注

1. 現在分詞の後置修飾に焦点を当てた日本語と英語の語順の違いを明確にするための (1)、(2) であり、全ての文法事項の説明に当てはまるものではない。
2. **watching television** は現在分詞の付帯状況を示す用法であるとだけ言及し、別の機会に説明した。

参考文献

- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass and J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*, 41-68. Cambridge University Press.
- Cook, V. (1994). Universal Grammar and the learning and teaching of second languages. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar*, 25-48. Cambridge University Press.
- Esptein, S., Flynn, S., and Martohardjono, G. (1996). Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research. *Brain and Behavioral Sciences* 19, 667-758.
- Flynn, S. (1983). *A Study of the effects of principal branching direction in second language acquisition: the generalization of a parameter of Universal Grammar from first to second language acquisition*. Doctoral dissertation, Cornell University, Ithaca, New York.
- (1984). A universal in L2 acquisition based on a PBD typology. In F. Eckman, L. Bell and D. Nelson (Eds.), *Universals of second language acquisition*. 75-87. Newbury House.
- (1987). *A parameter-setting model of L2 acquisition: experimental studies in anaphora*. Reidel.
- (1989). The role of the head-initial/head-final parameter in the acquisition of English relative clauses by adult Spanish and Japanese speakers. In S. Gass and J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*, 89-108. Cambridge University Press.

- (1996). A parameter-setting approach to second language acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, 121-158. Academic Press.
- Hawkins, R. and Chan, Y. (1997). The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the 'failed functional features hypothesis'. *Second Language Research* 13, 187-226.
- Johnson, J. and Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of ESL. *Cognitive Psychology* 21, 60-99.
- Meisel, J. (1997). The acquisition of the syntax of negation in French and German: contrasting first and second language development. *Second Language Research* 13, 227-263.
- Schachter, J. (1996). Maturation and the issue of Universal Grammar in second language acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, 159-193. Academic Press.
- Schwartz, B. and Sprouse, R. (1994). Word order and nominative case in non-native language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In T. Hoekstra and B. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar: papers in honor of Kenneth Wexler for the GLOW 1991 Workshops*, 317-368. John Benjamins.
- (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research* 12, 40-72.