

L1 日本語の英語学習者による tough 構文の産出におけるインプットと母語の影響

野地 美幸

藤井 みずほ

河内 健志

上越教育大学

南魚沼市立塩沢小学校

前橋工科大学

【要旨】 日英語の tough 構文は本質的にかなり異なる。本研究は、L1 日本語の学習者（中高生）による英語の tough 構文の産出、そして L2 インプットと L1 がそれに与える影響を調べた。JEFILL コーパスと英語の教科書を分析した結果、中高生の英語の tough 構文の産出は限定的であったが、使用頻度が高い述語が教科書分析の結果と合致したことから、インプットの質が影響を与えている可能性が示唆された。一方、インプットは誤文を説明できず、正文に関してもインプット量が十分ではなかった。また、産出された tough 構文の特徴は正文・誤文共に L1 と合致したことから、L1 転移の可能性が示唆された。さらに、誤文で見つかった残留代名詞に関して追実験でその存在の検証を行った結果、学習者の中間言語がそれを許容していると考えられ、学習者の産出する tough 構文も英語母語話者とは本質的に異っている可能性が示唆された*。

キーワード： L1 日本語の英語学習者、tough 構文、産出、母語の影響、インプット

1. 序論

英語の tough 構文は、(1) のように easy や hard といった難易等を表す述語を含む、典型的には主語が意味解釈上不定詞節内の動詞あるいは前置詞の目的語に対応する構文である。

- (1) a. The plant is easy to grow.
- b. The area is hard to live in.

第2言語 (L2) 英語学習者による tough 構文の習得に関しては、この「目的語解釈」に関して、理解と産出の両面で困難が生じるとの報告がある (Yip 1995, Kim 2014,

* 本稿をまとめるにあたって2人の匿名の査読者の方々から貴重なコメント・助言を頂いた。また、研究を推進するにあたって、中島基樹氏、山腰京子氏、Ivan B. Brown 氏から建設的なコメントを頂いた。追実験の実施に際しては、及川智弘氏と高校生の皆さんから惜しみないご協力を頂いた。本研究で使用した JEFLL コーパスに関しては、星野守氏からファイル・学習者情報を何度も確認して頂いた。ここに記して深く感謝申し上げます。本研究の一部は2023年2月に新潟大学言語研究会 (NULC) 第85回研究発表会で口頭発表を行ったが、発表に際して有益なコメントを下された本間信輔氏をはじめ NULC のメンバーの方々にも心より謝意を表したい。なお、本研究は日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究 (C) (課題番号 18K00865) の助成を受けて行われている。

Okuma 2018, 山本 2017 など)。学習者は tough 構文の主語を不定詞節の主語として誤って解釈したり、「主語解釈」の tough 構文を産出したりするのである。先行研究としては、学習者の理解、特に「主語解釈」に焦点を当てたものが圧倒的に多く、産出に関するものが少ない。また、理解に関しては母語 (L1) や主語の有生性が影響を与えるとの報告があるが、産出面の影響に関しては依然不明な部分も多い。そこで、本研究は、L1 日本語の英語学習者がどのような tough 構文を産出し、何がその産出に影響を与えるのかを調べた。

論文の構成は以下の通りである。まず、次節では、L2 英語の tough 構文に関する先行研究を概観し、問題点を指摘する。第3節では、L1 の影響を検討する上で必要な、日英語の tough 構文の異同と、その異同をもたらす特性について紹介する。第4節では、L1 日本語の英語学習者 (中学生・高校生) の書き言葉コーパスの調査結果を報告する。第5節では、中学校・高等学校の英語の教科書の分析結果を報告し、tough 構文の産出に対するインプットの影響について検討する。第6節では、コーパス調査で初めて明らかになった残留代名詞 (resumptive pronoun) の使用という学習者の誤りに関する追実験の結果を報告する。そして第7節では、本研究で得られた知見を基にインプットと L1 の影響に関して示唆されることを結論として提示する。

2. 先行研究

L2 英語学習者は tough 構文に誤って「主語解釈」を与えるとの報告が多くなされている。Kim (2014) は、L1 韓国語の英語学習者 (大人 49 人, 子供 30 人) を参加者とする真理値判断タスクを用いた実験を行った。同じ他動詞でも catch のような「義務的に他動詞解釈となる動詞」か race のような「自動詞解釈優勢の動詞」を使用した tough 構文を、主語解釈も目的語解釈も可能となる「中立的な文脈」と「主語解釈が優勢になる文脈」の二種類の文脈で提示した。その結果、英語母語話者はどの条件下でも 100% 目的語解釈をしたが、大人の初級・中級の学習者と子どもの学習者はどの条件下でも目的語解釈がチャンスレベルを超えることはなく主語解釈が多くなった。この結果は韓国語での実験結果とも一致することから L1 の転移 (transfer) が見られたとしている。一方、大人の上級学習者は、Bert is easy to catch today のように「義務的に他動詞解釈となる動詞」が使用されると、「中立的な文脈」で平均 87.5%、「主語解釈が優勢になる文脈」で平均 76.4% 目的語解釈をした。韓国語での実験ではどちらも主語解釈を示したこと、主語解釈は L2 でなしに (unlearn) できるのではないかとしている。

Okuma (2018) は、Kim (2014) の真理値判断タスクに修正を加え、L1 日本語の英語学習者 (初級 19 人, 中級 14 人) を参加者とする実験を行った。「義務的に他動詞解釈となる動詞」が使用され文脈と一致する (目的語解釈が真になる) 場合、英語母語話者は 88% 容認したのに対して、英語学習者は初級で 76%、中級で 61% 却下するなど、L1 日本語の英語学習者も tough 構文に誤って主語解釈を与えており、

理解に困難があることを報告している。

tough 構文の理解に関しては主語の有生性 (animacy) が大きな影響を与えることも明らかになっている。Ito (2018) は、L1 日本語の英語学習者 (大学生) 36 人に、スクリーンに示した tough 構文について「何が easy なのか」といった質問をするテストを行い、主語の有生性、文末における前置詞の有無、動詞の種類が tough 構文の理解に及ぼす影響を調べた。(i) (2a) のように主語が無生の場合「主語解釈」はされ難くなり、主語の有生性のみが一貫して tough 構文の理解を困難にしていたこと、(ii) (2b) のように前置詞で終わる文は (予測に反して) 一部理解の難度を上昇させる傾向も見られたこと、そしてまた (iii) 動詞に関しては (2c) のような (自他両用の動詞で間投詞としても用いられる) please が使用された場合のみ難度が上昇したことを報告している。tough 構文と (2d) のような eager 文の比較も行っており、tough 構文は主語が無生の場合 eager 文と比べて理解の難度が低くなったと報告している (この 2 つの構文の比較に関しては Yamaoka 1988 も参照)。

- (2) a. The pen is easy to use.
 b. The pencil is difficult to write with.
 c. The man is easy to please.
 d. The boy is eager to please.

一方、Yoshimura, Nakayama, and Fujimori (2017) は、(3a) のように有生主語であっても for 句が付く tough 構文の目的語解釈について調べており、英語熟達度が低い大学生も平均正答率が 73% と高く、(3b) のような繰り上げ構文 (raising construction) と比べて理解が容易であったと報告している。

- (3) a. Elizabeth is always difficult for Betty to please on her birthday.
 b. Jake appeared to Steve to have fun on his business trip.

そして、この結果は英語児の母語習得とは異なるとしたうえで、日本語には構造上 (3a) に対応するものはあるが (3b) に対応するものはないという想定の下で for 句付き tough 構文の結果は正の L1 転移によるものと推測している。

中国語・韓国語・日本語とは異なり、英語と同様の tough 構文が L1 に存在する学習者の場合には tough 構文の理解に関する困難は比較的少ないとされている。Bongaerts (1983) は、英語と同様の tough 構文を持つ L1 オランダ語の英語学習者 (14 ~ 18 歳の 9, 10, 11 年生各 20 人) の tough 構文と eager 文の理解を調べ、先行研究で得られている L1 アラビア語、ヘブライ語、フランス語の英語学習者のデータと比較・検討を行った。その結果、eager 文は L1 背景に関わらずほとんどの学習者群で間違いの割合が約 10% と少なかったが、tough 構文は先行研究と同じ文で比較すると L1 オランダ語の 3 つの英語学習者群は最大で 23% で、L1 アラビア語、ヘブライ語、フランス語の英語学習者群 (それぞれ最大 95%, 76%, 73%) と比べて間違いが少なかったと報告している。理由としては、L1 オランダ語の英語学習者

はL1習得の際に既に tough 構文と eager 文の解釈上の違いを学習しているためと考えられるとしたうえで、tough 構文の理解にはL1背景が大きく影響を及ぼすと結論付けている。

L2 英語学習者は理解のみならず産出に関しても tough 構文に「目的語解釈」をするのが困難であることが報告されている。Yip (1995: Chapter 6) は、L1 中国語の英語学習者が、主語が意味解釈上 to 不定詞の主語に対応している (4) のような tough 構文を産出していることから、彼らの中間言語では to 不定詞の主語が主節の主語位置へ繰り上がっていると分析している。

- (4) a. I am very easy to forget.
b. The instrument is easy to be performed.

中国人英語学習者(中級, 上級それぞれ10人)を対象とした文法性判断タスクを用いた実験も合わせて実施し、彼らは英語習熟度に関わらず、(5a) のような文法的な tough 構文(目的語解釈)を容認せず、(5b, 5c) のような非文法的な疑似 tough 構文(主語解釈)を容認したと報告し、理解面でも裏付けを行っている。

- (5) a. Evidence is not easy to find.
b. Wooden houses are easy to catch fire.
c. Some people are impossible to be convinced.

L1 日本語の英語学習者の tough 構文の産出に関しては、山本(2017)が、ライティングの授業のエッセイ課題で、大学生が(6) のような誤った文を産出したと報告している。(6a) は to 不定詞節内で自動詞が単独で使用されている。(6b, c, d) は不定詞節内の動詞が他動詞で、その目的語が明示されている。

- (6) a. I think we are easy to communicate fearlessly.
b. People are a little easier to get a job.
c. I think it makes them easy to learn it.
d. A school child is easier to enjoy studying English than older people.

こうした事実は、L1 日本語の学習者も理解面だけでなく産出面でも英語の tough 構文に誤って「主語解釈」をしてしまうことを示唆している。

先行研究の知見をまとめると、(i) L2 英語の tough 構文は、(主語が有生の) eager 構文と比べて理解が困難となる傾向があり、(ii) 特に日本語も含め L1 に主語解釈を可能とする tough 構文が存在する場合は、初級・中級の学習者が目的語解釈を与えることに困難を示し、(iii) 目的語解釈を与えることができるように L2 英語が発達しても、文脈や使用される動詞によって主語解釈を誤って与えてしまうようである。そしてまた、(iv) 主語の有生性も tough 構文の理解の難易度に大きく関わっているようである。しかしながら、(v) 主語が有生であっても for 句付きの tough 構文は L1 日本語の英語学習者にとって比較的理解が容易で、繰り上げ構文との習

得順序という点で母語習得とは異なるようである。

一方、先行研究の問題点としては、tough 構文の理解に関する研究が圧倒的に多く、産出については「主語解釈」の誤文がいくつか示される程度で詳細な検討がなされていないようである。他にどういった誤文があるのか、正文も含め学習者がどのような tough 構文を産出するののかは依然として不明である。また、tough 構文の理解、特に「主語解釈」に関しては L1 の影響が示唆されているが、産出には何がどのような影響を与えるのかも不明である。

そこで、本研究では、次の 2 つの研究課題を設定した：

- I. L1 日本語の英語学習者がどのような tough 構文を産出するのか。
- II. L2 英語のインプットや L1 日本語が tough 構文の産出にどのような影響を及ぼすのか。

3. 日英語の tough 構文の違い

L1 日本語の英語学習者の tough 構文の産出を調べるにあたって、日英語の tough 構文の異同について確認しておく必要がある。千葉 (2019: 1-2) によると、英語の tough 構文は、典型的には、難易を表す形容詞 (difficult, easy, fun, hard, impossible, simple, time-consuming, tough, etc.) や感情状態を表す形容詞 (agreeable, annoying, boring, comfortable, exciting, irritating, joyful, (un)pleasant, etc.) あるいは価値判断を表す形容詞 ((in)appropriate, bad, beneficial, (in)convenient, good, (un)healthy, nice, useful, etc.)、さらに、口語表現として a bitch, a breeze, a piece of cake, a snap, a cinch などの名詞表現が使われるとされている。構造としては、(7a) に示すように、不定詞節の主語位置には音形のない代名詞 PRO が生起し、演算子 (operator, 以下 Op) が to 不定詞の目的語位置からその埋め込み文の文頭に移動していると分析されている (Chomsky 1977: 102-103)。

- (7) a. John_i is easy [Op_j [PRO_j to please *t*_j]].
- b. John_i is easy (for us) to convince Bill to arrange for Mary to meet *t*_j.

Op は、(7b) の例文が示す通り、節境界を越えた長距離の移動が可能とされている。John はこの Op の先行詞となり、easy の補文内の動詞の目的語としての解釈を受けることになる。

英語の tough 構文の成立には不定詞節内の動詞の持つ自己制御性 (self-controllability) という意味的特性も大きく関与している。不定詞節内の動詞句は (意味上の主語が自ら) 制御可能な行為を表していなければならない (Lasnik and Fiengo 1974: 553-554)、自己制御性を欠く動詞は tough 構文に使うことができない (三木 2001: 220-221)。例えば、(8a) の walk along のように非能格 (unergative) 動詞が前置詞を伴った tough 構文は可能であるが、(8b) の sink in のように非対格 (unaccusative) 動詞が使用されると非文となる。また、(9a, b) が示しているように、resemble のような状態動詞や be を使った受動文も非文となるが、get を使った受動

文は自己制御可能となるため tough 構文が可能となる。

- (8) a. The mountain path is tough for me to walk along.
 b. *This lake is easy (for little children) to sink in (三木 2001: 221)
- (9) a. *Harry is easy to resemble.
 b. *The police are easy to be arrested by.
 c. The police are easy to get (yourself) arrested by (Lasnik and Fiengo 1974: 553)

一方、Inoue (2004) は、日本語の tough 構文には以下の4つのタイプがあると述べている。

- (10) タイプ1
- 学生にとってはこの辞書が使いやすい。
 - 太郎にとっては* (この道が) 走りやすい。
 - *若者にとっては新しい流行が好みやすい。
 - *学生にとってはこの辞書が使いやすがっている。
- (11) タイプ2
- 私はこの辞書が使いやすい。
 - 最近私は* (高音で) 歌いにくい。
 - *若者は新しい流行が取り入れやすい。
 - 太郎は高音で歌いにくがっている。
- (12) タイプ3
- 洗剤は (湯に) 溶けやすい。
 - 聴衆には君の声が聞こえにくい。
 - 高い所の張り紙は人に剥がされやすい。
 - *洗剤は湯に溶けやすがっている。
- (13) タイプ4
- 日本人は流行に飛びつきやすく、飽きやすい。
 - エリートは強い挫折を味わいやすい。
 - 我々は気分左右されやすい。
 - *慌て者は事故を起こしやすがっている。
 - 慌て者は事故を起こしがちだ。

日本語の tough 構文はいずれも英語の tough 構文とは句内部の語順が異なり (主要部が最後), to のような要素も存在しない。しかしながら, タイプ1は最も英語の tough 構文に似ているものである。タイプ1は主語に「に (とって)」が付くタイプで, 付かないタイプ2もあり, どちらも (i) 目的語が「が」で標示され ((10a), (11a)), (ii) 動詞が自動詞であれば主語以外にもう1つ名詞句か後置詞句が必要となる ((10b), (11b))。また, (iii) 動詞が [+自己制御可能] という意味特性を持っているため ((10a, 11a) vs. (10c, 11c)), 不定詞が自動詞の場合は非能格動詞とな

ること ((10b), (11b)) が共通している。一方, タイプ1とタイプ2は「がっている」と共起するか否かという点で異なり, 共起しないタイプ1は話し手の判断を表し, 共起するタイプ2は主語の判断もしくは感覚 (feeling) を表す。

タイプ3の日本語の tough 構文も, (12a) のように自動詞の場合, そして (12b) のように他動詞の場合がある。ただし, タイプ1, 2とは異なり, 自動詞が使用されていても主語以外の名詞句や後置詞句の存在は随意的となる。また, 動詞はいずれも [+自己制御可能] という特性を持っていないため, 非対格動詞の一種が使用され, (12c) のような受動態も可能となる。また, (12d) が示しているように, 述語は「がっている」と共起することができず, 話し手の判断を表す。

最後に, 日本語の tough 構文には, 「やすい」「にくい」がそれぞれ tend to や not tend to の意味となるタイプ4も存在し, (13e) のように「がち」が付くという特徴を持っている。タイプ3と同様に, 述語は自動詞, 他動詞, そして受動態が可能で, いずれも [+自己制御可能] という特性を持っていないため, 主語が動作主とはならない。また, 「がっている」と共起できず, 話し手の判断を表す。

Inoue (2004) は, 日本語の tough 構文に関して, 4つのタイプはそれぞれ次のような構造を持つと分析している。

- (14) a. $[_{CP} [学生_i にとっては]_j [_{TP} [_{AP} t_j]_{VP} PRO_i [_{VP} この辞書が使い] v] やす]い]]$
 b. $[_{CP} 私_i は [_{TP} [_{AP} t_i]_{VP} PRO_i [_{VP} この辞書が使い] v] やす]い]]$
 c. $[_{CP} 木綿もの_i は [_{TP} [_{AP} [_{VP} t_i] 乾き] やす]い]]$
 d. $[_{CP} 慌て者_i は [_{TP} [_{AP} [_{VP} t_i] 事故を起こし] v] やす]い]]$

まず, 主格名詞句 ((14) の太字の名詞句) に関しては, 英語のような Op の移動は関与しないと想定され, 元の目的語位置に留まっている。主格名詞句が話題 (topic) として文頭に現れる場合であっても, Takezawa (1987) の分析を採用し, (15a) のように元位置には音形のない代名詞 pro が生起する。したがって, (15b) の「それを」のように音形を持ち得る。

- (15) a. この手の犯罪_iが(警察にとって)[[e_j pro_i 犯した]人間_j]を探しやすい。
 b. この手の犯罪_iが(警察にとって)[[e_j それを犯した]人間_j]を探しやすい。

このように残留代名詞の存在は pro の存在を示唆し, 日本語の tough 構文に Op の移動がないという想定を支えるものにもなっている。

タイプ3の (14c) には v が存在しないとの想定の下, 動詞は非対格動詞, もしくは他動詞の場合受動態が使用される。一方, タイプ4の (14d) には v が存在しているが, vP 内の外項として PRO ではなく明示的な名詞句が生じている点でタイプ1, 2とは異なる。

この Inoue (2004) の分析が正しいとすると, タイプ1, 2の主格名詞句は主語ではなく目的語であり, 一見英語の tough 構文に似ているように見えるタイプ1の「に(とって)」の付く tough 構文も統語構造はかなり英語とは異なっている。

L1 日本語の英語学習者の tough 構文の発達を調べるにあたって、英語と異なる日本語の tough 構文の統語的・意味的特徴を整理すると、下記の通りとなる。

- (16) a. 英語の tough 構文とは句内部の語順が異なる。
 b. to のような要素は存在しない。
 c. 英語の tough 構文とは異なり、どのタイプも (17) のように「主語解釈」が可能となる。
 d. どのタイプも (17) のように不定詞の動詞が自動詞であり得る。
 e. 不定詞の動詞が「-自己制御可能」となる場合があり、受動態も用いられる (タイプ 3, 4)。
 f. 不定詞の動詞の目的語が英語のように移動することはなく、(15b) の「それを」のように残留代名詞が可能である (タイプ 1, 2)。
 g. tough 構文が難易ではなく傾向の意味を持つことがある (タイプ 4)。
- (17) a. **太郎**にとってこの道が走りやすい。
 b. 最近**私**は高音で歌いにくい。
 c. **洗剤**が湯に溶けやすい。
 d. **日本人**は飽きやすい。

L1 日本語の英語学習者の tough 構文の産出に母語の影響が見られるのであれば、単に「主語解釈」というのではなくより詳細な分析を加えることにより、中間言語の発達過程がより鮮明に解き明かされる可能性がある。

4. コーパス調査

L1 日本語の英語学習者の tough 構文の産出について調べるため、小学館コーパスネットワークの JEFLL (Japanese EFL Learner) コーパスを使用した。そこには L1 日本語の英語学習者 (中学生延べ 56176 人, 高校生延べ 4419 人) の自由英作文のデータが収められている¹。英作文は、教室内で 20 分間辞書無しで行われている。トピックは中高生になじみのある 6 種類 (breakfast, dream, earthquake, festival, otoshidama (お年玉), urashima (浦島太郎)) から選択する形で、中学 1 年生 (j1) から高校 3 年生 (s3) までこの同じトピックでデータ収集がなされている。どうしても英語で書けない部分は日本語の使用が認められている。本調査ではこの中高生の英作文データを調べた。

4.1. データ分析

千葉 (2019) が tough 構文で使用される述語として挙げている 8 つの難易を表す形容詞 (difficult, easy, fun, hard, impossible, simple, time-consuming, tough), 9 つの感情

¹学習者の数に関してはファイルの重複等があり、ネットワーク管理担当の方とやり取りさせて頂き、最終的に調査対象としたファイルの数を基に示している。

状態を表す形容詞 (agreeable, annoying, boring, comfortable, exciting, irritating, joyful, (un)pleasant), 11 の価値判断を表す形容詞 ((in)appropriate, bad, beneficial, (in)convenient, good, (un)healthy, nice, useful), そして5つの口語名詞表現 (a bitch, a breeze, a piece of cake, a snap, a cinch) のうちのいずれか1つを述語として含む完全文を分析対象とした。ただし、単一の語でも様々な意味があり、例えば hard は困難さ以外に固さや熱心さの程度も表すが、上記の難易・感情状態・価値判断以外を表すものは分析の対象外とした。

まず、(18) のように、主語、be 動詞、形容詞等の述語、不定詞節の4つの要素が含まれる文を「tough 構文」と見なした²。また、(19a) のように不定詞節が easy に先行している、あるいは (19b) のように不定詞節に目的語が明示されているなど目標言語で容認されていない形式の文は「tough 構文」と分類した上でその「誤り」と見なした。

- (18) a. [JP: 一方] bread is easy to eat in the morning.
 b. We had made them twice before the day, so they were easy to make.
- (19) a. I think, breakfast is to make easy.
 b. I'm easy to eat bread than rice.

it で始まる (20a) のような文は、it が先行する名詞 (この場合 bread) を指すものとして解釈するのが自然である場合は tough 構文と見なした。一方、(20b) のように it が形式主語である場合、そしてまた (20c) のように tough 構文という解釈より (目的語が省略された) 形式主語の文という解釈が自然な場合は、(20d) や (20e) と同様に「tough 構文以外」としてカウントした。さらに、too や enough が含まれる (20f) や (20g) のように tough 構文と類似する構文も存在するが、学校現場でも区別して扱われていることから、「tough 構文以外」と分類した。

- (20) a. I like bread very much because it is easy to cook and delicious.
 b. He thought that it was easy for him to be leader of his village.
 c. I always have bread and milk. Because it is easy to cook.
 d. Because making bread is easy.
 e. It seemed very difficult for me.
 f. My voice was too bad to listen by people.
 g. As the bread was easy enough to cook, my mother cook it any times.

(21a) の hard ように述語か修飾語か不明な文、また (21b) の easygoing のような複合語、(21c) のような定型表現、(21d) の2番目の better ような繰り返しはカ

² 学習者のデータは必要に応じて tough 構文等に下線を付すなどしてわかりやすくしているが、字体・綴り・句読法の誤りも含め原則として全て原文通り (コーパスに掲載されている通り) に提示している。

ウントから除外した。

- (21) a. We are very hard life everyday.
 b. My father and mother are very mild My brother is easygoing.
 c. That's too bad.
 d. But I think our school festival getting better and better for three years.

学習者データに関しては、3人の研究者が同じファイルに収められているデータとその分類に間違いがないか複数回確認を行った。

統計分析には js-STAR XR+ (version 1.6.0 j) を使用した。

4.2. 結果

tough 構文で使用される 33 の述語のうち実際にコーパスで使用が確認されたものの頻度（トークン数とタイプ数）は表 1 に示す通りとなった。なお、tough 構文の誤りは同じものがなかったため、トークン数とタイプ数の別は省略した。

中学生に関しては、14 の述語が使用されていた。tough 構文は、正誤合わせて 18（全体の 2.3%）と限定的であり、使用された述語はタイプ数の多い順に easy / difficult / fun / good / hard であった。

高校生に関しては、12 の述語の使用が確認され、そのうち 10 の述語が tough 構文で使用されていた。tough 構文のタイプ数は、正誤合わせて 87（全体の 7.7%）、中学生より増大していた。また、使用された述語で頻度が高かったのは、easy / hard / difficult / good であった。

(22, 23) はそれぞれ中高生の産出した tough 構文のうち正文の例である。カッコ内は学習者の校種・学年、ファイル番号、英作文のトピックである。

- (22) a. It is very light and easy to carry. (It = laptop computer) (j3, 5168, earthquake)
 b. But dream is difficult to control. (j2, 2814, dream)
 c. album is very fun to see. (j2, 2894, earthquake)
 d. We made the movie this year. It is very good to watch. (j3, 5308, festival)
 e. I think it is very hard to play, but playing the guitar is intresting. (it = “Tomorrow never knows”) (j3, 4507, earthquake)
- (23) a. And it is impossible to open without [JP: 缶切り]. (it = [JP: 貯金箱]) (s1, 6047, otoshidama)
 b. I think it is very useful to take with us if we become victims of a fire or big earthquake… (it = [JP: 発電機]) (s2, 6656, earthquake)
 c. …, then our class’s [JP: 催し物] was o nice to see and feel. (s3, 8998, festival)
 d. I like eating bath of bread ana rice very much because two things are very delicious and can be simple to eat. (s1, 6080, festival)
 e. It is very comfortable to wear. (It = jurge) (s2, 7352, otoshidama)

表1 tough 構文等の述語別使用頻度 (コーパス分析結果)

		tough 構文					tough 構文以外	
		正		誤			トークン	タイプ
		トークン	タイプ	目的語有	自動詞使用	その他		
中学生	easy	7	7 (4)	0	0	1	22	20
	difficult	6	6 (2)	0	0	0	103	80
	fun	1	1 (1)	1	0	0	182	108
	good	1	1 (0)	0	0	0	338	284
	hard	1	1 (0)	0	0	0	81	67
	nice	0	0	0	0	0	98	74
	bad	0	0	0	0	0	81	78
	useful	0	0	0	0	0	40	29
	healthy	0	0	0	0	0	25	21
	impossible	0	0	0	0	0	4	4
	simple	0	0	0	0	0	2	2
	unhealthy	0	0	0	0	0	1	1
	a piece of cake	0	0	0	0	0	1	1
	comfortable	0	0	0	0	0	1	0
	小計	16	16 (7)	1	0	1	979	769
高校生	easy	49	43 (36)	3	0	1	60	55
	hard	12	12 (5)	4	2	0	121	114
	difficult	7	7 (2)	0	0	0	116	106
	good	5	5 (1)	2	0	0	358	328
	impossible	2	2 (0)	0	0	0	21	19
	fun	1	1 (1)	0	0	0	154	117
	useful	1	1 (0)	0	0	0	104	90
	nice	1	1 (1)	0	0	0	60	52
	simple	1	1 (1)	0	0	0	7	7
	comfortable	1	1 (0)	0	0	0	7	7
	bad	0	0	1	0	0	113	103
	healthy	0	0	0	0	0	48	43
	小計	80	74 (47)	10	2	1	1169	1041

注：カッコ内の数字は主語が it 以外のものの数である。

(22) は中学生が使用した 5 種類の述語の例で、(23) は高校で新たに使用が確認された 5 種類の述語の例である。

正文に関しては、中学生も高校生も for 句付きの tough 構文も産出していたことが興味深い点として挙げられる。

- (24) a. Movie was difficult for us to make. (j3, 5297, festival)
 b. Bread is easy for me to eat in the morning. (s2, 6405, breakfast)

中学生は (24a) の文のみであったが、高校生は (24b) を含め 4 文 (述語は easy 他,

difficult / impossible / better の 4 種類) 産出が確認された。

正文に関してもう 1 つ興味深いのは、高校生が産出した tough 構文の中に、長距離移動が関与しているように見える (25) も含まれていた点である ((7b) を参照)。say が call のように使用されているという点で補文化 (complementation) に誤りは見られるが、Our school festival は successful の意味上の主語になっている。

(25) Our school festival was hard to say “successful”. (s3, 9026, festival)

誤文に関しては、中学生が 2 文、高校生が 13 文産出していた³。(26) のような「目的語有」が 11 と最も多く、次いで (27) のような「自動詞使用」が 2、そして (28) のような「その他」が 2 であった。学習者の校種・学年、ファイル番号、英作文のトピックを日本語試訳と共に示す。誤文はそれぞれ校種・学年が低い方から順に並べてある。

(26) a. We were very fun to do this drama. (j3, 4808, festival)

[私たちはこのドラマをするのがとても楽しかった]

b. [JP: 茶碗蒸し] is very easy to cook it. (s1, 9553, breakfast)

[茶碗蒸しは (それを) 作るのがとても簡単だ]

c. We were very hard to make it. (s2, 6792, festival)

[私たちはそれを作るのがとても大変だった]

(27) a. But in the morning, I can't eat rice because it is very hard to flow through my [JP: のど]. (s2, 6407, breakfast)

[それ (ご飯) はとてものが通りにくい]

b. My grandmother, who is hard to work will need a help when a disaster happens.

(s3, 8814, earthquake)

[私の祖母は歩くのが困難で、災害が起きれば助けが必要だ]

(28) a. Hooking ball is take easy far strike and spears. (j2, 3837, breakfast)

[(ボーリングの) フッキング・ボールはストライクやスペアが取りやすい]

b. I think, breakfast is to make easy. (s2, 6409, breakfast)

[朝食は作りやすい]

³ 調査結果は主語や be 動詞等を含む完全文について報告しているが、中高生の英作文の中に不完全な tough 構文も 2 つ含まれていた。(i) は be 動詞が欠如した、不定詞節に to が含まれない、主節の主語が不定詞節の意味上の主語に対応する、また語順が目標言語と異なる誤りで、(ii) は be 動詞が欠如した、不定詞節に to が含まれない、また語順が目標言語と異なる誤りである。

(i) But it is too expensive. We buy it very hard. (j1, 398, otoshidama)

[私達それ (コンピュータ) を買うのはとても大変]

(ii) Because I don't have much time in the morning and [JP: うどん] more eat easy than rice and [JP: 味噌汁]. (s1, 9822, breakfast)

[うどんはご飯とみそ汁より食べやすい]

(26) は不定詞の目的語に相当するものが明示されている誤りであるが、(26b) を除いて、「主語解釈」の tough 構文と言える。(26b) は tough 構文の主語が不定詞の目的語に対応しているという意味では目標言語と同様であるが、目的語位置に代名詞が明示されている。

(27) はどちらも不定詞が自動詞となっている「主語解釈」の誤りで、(26) と合わせると「主語解釈」の tough 構文は 12 (誤文全体の 80%) と最多となった。また、(27a) で使用された自動詞は自己制御不可能なものであり、(27b) とは異なっていた。

(28) は、どちらも不定詞が easy の前に現れており、語順という点で目標言語から逸脱している。中学生が産出した (28a) は、不定詞が to を伴わないという意味でも逸脱が見られる。

tough 構文以外の文に関しては、中学生が good / fun/ difficult を、高校生が good / fun / hard を多用していた。全体のタイプ数は中学生が 769、高校生が 1041 となった。

中高生の tough 構文の正文・誤文、そして tough 構文以外の文のタイプ頻度に関して、 2×3 の χ^2 検定を行った結果、有意な差が見られた ($\chi^2 (2, N = 1915) = 26.473, p < .01, \text{Cramer's } V = 0.117$)。残差分析の結果、tough 構文の正文と誤文に関しては、高校生の使用頻度が期待値より有意に高く、中学生の使用頻度が期待値より有意に低かった。一方、tough 構文以外に関しては、中校生の使用頻度が期待値より有意に高く、高校生の使用頻度は期待値より有意に低かった。

4.3. 考察

中高生はごく限定的であったが tough 構文を産出しており、高校生になると正文も誤文も産出数が増大することが判明した。L1 日本語の英語学習者が誤文を産出しながら tough 構文の習得を段階的に進めていく様子が伺える。

tough 構文の産出に関して得られた知見を正誤別に整理すると、正文に関しては、(i) 中高生では for 句付きの tough 構文の使用が、(ii) 高校生では長距離移動が関わっているように見える tough 構文の使用も観察された ((24), (25))。

誤文に関しては、(iii) 山本 (2017) が報告しているような「目的語有」文が数としては最も多かった。そのほとんどが「主語解釈」文であったが、(iv) 「目的語解釈」の明示的代名詞が現れ、残留代名詞の使用と解釈することもできる tough 構文も含まれていた ((26b))。(v) 「自動詞使用」も観察され、不定詞節で自己制御可能な自動詞の使用が確認される一方で ((27b))、自己制御性を欠く自動詞の使用も明らかになった ((27a))。さらに、(vi) to を伴わない不定詞、語順の誤りも見られた ((28))。

L1 日本語の英語学習者 (中高生) が産出した正文・誤文に関する (i) ~ (vi) の特徴は全て 3 節で示した日本語の tough 構文の特徴と合致する。その意味で L1 転移という観点から説明が可能であろう。しかしながら、課題の 1 つとして、インプットが与えられなければ英語の tough 構文の習得は不可能であり、特に正文に関してはインプットの影響という可能性についても検討が必要である。表 1 が示して

いるように, easy は tough 構文での使用頻度は高かったが, それ以外の文での使用頻度はそれ程高くなかった。また, good や fun は tough 構文以外の使用頻度は高いが, tough 構文における使用頻度は限定的であった。したがって, 全体として述語としての使用頻度が高くなれば tough 構文での使用頻度も増大するとは考え難く, tough 構文とそれ以外に分けてそれぞれの述語の使用頻度を調べる必要がある。

もう1つの課題は, 誤文の特徴のうち特に重要な (iv) と (v) に関して, 実例がそれぞれ1例のみであったことである。(iv) の残留代名詞に関しては, 筆者が知る限り tough 構文の理解・産出のいずれも過去に報告がないようである。(v) の自己制御可能性に関しては, 千葉 (2019: 94-97) が日本人英語学習者は (29a) のような非対格動詞や (29b) の受け身不定詞を含む tough 構文を文法的な文と思いつつも誤りがしばしば見られるとの考察を行っており, 何人の学習者にどのように尋ねたのかは不明であるが実質的にこれが自己制御不可能な動詞を含む tough 構文の容認に関する報告となるであろう。

- (29) a. The train is impossible to arrive on time.
b. The book is impossible to be read in a week.

本研究では, 1つ目の課題に対応するためにインプット調査を実施した。また, 2つ目の課題については, 残留代名詞を含む tough 構文を取り上げ, L1 日本語の学習者がそれを容認するかどうかを調べる追実験を行った⁴。以下, インプット調査と追実験についてそれぞれ第5節と第6節で報告する。

5. インプット調査

L2 英語の tough 構文の産出に対するインプットの影響を調べるため, 公立の中学校と高等学校の英語の教科書を調査した。コーパス調査と同様に tough 構文で使用される述語の使用頻度 (トークン数とタイプ数) を調べた。分析の対象とした教科書は, 中学校に関しては2016年度採択率を参考に, New Crown, New Horizon, Sunshine, Total English の4種類各3冊 (合計12冊), 高等学校に関しては2016年度採択率と難易度 (難・中・易の3段階のうち, およそ難・中程度のもの) を参考に All Aboard, Crown, Element, Power On の4種類各3冊 (合計12冊) を調べた。

5.1. データ分析

コーパス調査と同様の分析手順で, tough 構文を形成し得る33の表現についてその述語としての使用状況を調べた。教科書に載っている英文は単語リストの中の例文や歌詞を含めて主語とその述部が含まれるという意味で完全文であればカウントすることとした。練習問題も原則として同様に扱ったが, easy と difficult を示し

⁴ 追実験は査読者のお1人の, 誤文の数に関する懸念とその対応に関する助言を受けて実施したものである。

て easy を選ばせる選択問題や, easy を与えて easier に形を変化させる空所補充問題なども, 対象となる述語の使用がほぼ確実と考えられる場合はカウントに含めることとした。

5.2. 結果

表2は中学校, 高等学校の教科書における英語の tough 構文等のトークン数とタイプ数を示したものである。また, 表3は tough 構文で使用された述語のタイプ数の内訳を示したものである。

表2が示しているように, tough 構文は中学校の3種類の教科書で使用されており, トークンもタイプも頻度が1~4と非常に限定的であった。高等学校では2~15と比較的難易度が高い教科書(CrownとElement)とそれ以外とで頻度のばらつきが見られた。tough 構文とそれ以外の構文のタイプ数は, 全体として中学校教科書ではそれぞれ8, 155, 高等学校教科書ではそれぞれ32, 339であった。tough 構

表2 tough 構文等の教科書別使用頻度

		tough 構文		tough 構文以外	
		トークン	タイプ	トークン	タイプ
中学校	New Crown 1, 2, 3	0	0	28	28
	New Horizon 1, 2, 3	4	4 (3)	49	44
	Sunshine 1, 2, 3	4	3 (1)	63	48
	Total English 1, 2, 3	1	1 (1)	44	35
	小計	9	8 (5)	184	155
高等学校	All Aboard 1, 2, 3	2	2 (2)	50	49
	Crown 1, 2, 3	13	11 (8)	144	130
	Element 1, 2, 3	15	15 (14)	116	110
	Power On 1, 2, 3	5	4 (3)	60	50
	小計	35	32 (27)	370	339

注: カッコ内の数字は主語が it 以外のものの数である。

表3 教科書で使用された tough 構文の述語の頻度

		easy	hard	difficult	good	fun
		中学校	New Crown 1, 2, 3	0	0	0
	New Horizon 1, 2, 3	3 (2)	1* (1)	0	0	0
	Sunshine 1, 2, 3	1 (1)	2* (0)	0	0	0
	Total English 1, 2, 3	0	1* (1)	0	0	0
高等学校	All Aboard 1, 2, 3	2 (2)	0	0	0	0
	Crown 1, 2, 3	4 (2)	3 (2)	2 (2)	1 (1)	1 (1)
	Element 1, 2, 3	7 (6)	5 (5)	3 (3)	0	0
	Power On 1, 2, 3	4 (3)	0	0	0	0

注: *は歌詞の一部, またカッコ内の数字は主語が it 以外のものの数である。

文の頻度に関して中高で違いがあるかを調べるため 2×2 の χ^2 検定を行った結果、有意差は確認されなかった ($\chi^2 = 1.211, ns, p = 0.046$)。

使用された述語に関しては、中学校の教科書で 12 の表現 (タイプ数の多い順に difficult / good / easy / fun / exiting / useful / nice / hard / convenient / simple / tough / boring) が使用され、高等学校の教科書では 14 の表現 (数の多い順に good / difficult / easy / hard / useful / bad / nice / fun / impossible / simple / exciting / healthy / tough / comfortable) が使用されていた。このうち、tough 構文で使用された述語は、表 3 が示しているように、中高合わせて 5 つのみで非常に限られたものであったが、高頻度述語上位 3 つは easy / hard / difficult であった。一方、tough 構文以外の文に関しては、中学校全体で difficult と good が 35 (22.6%)、easy が 19 (12.3%) と多く用いられていた。高等学校全体では good が 93 (27.4%)、次いで difficult と easy が共に 46 (13.6%) と多かった。

(30) は、中高の教科書で確認された tough 構文の例である。

- (30) a. Which is easier for Yuki to play with, a kendama or a yo-yo? (Sunshine 3: 57)
 b. … some words are difficult to put into English. (Element 1: 33)
 c. My grandma was good to talk to. (Crown 1: 158)
 d. Handwritten letters can be treasures because
 a. they are a lot of fun to read and write. (Crown 2: 160)
 e. Foreign aid doesn't always work and is much harder to manage.
 (Element 3: 130)

中学校での tough 構文の使用は、(30a) のように 3 年次の教科書に限られていた。また、高等学校では、(30b-e) に例示されているように比較的難易度が高い Crown と Element は述語も 3 ~ 5 種類使用されていたが、All Aboard と Power On の tough 構文は easy しか使用されていなかった。

for 句付き tough 構文は、中学校教科書での使用は見られず、高等学校の教科書では Element 2, 3 と Power On 2 でそれぞれ 1 文だけ掲載されていた。一方、長距離移動が関わっている tough 構文は、中高のどの教科書にも掲載されていなかった ((7b) と (25) を参照)。

5.3. 考察

まず、中高の教科書で使用が確認された述語に関して、tough 構文では easy / hard / difficult がその使用頻度で上位を占めていることが明らかになった。これはコーパスの調査結果で中学生が easy と difficult を、高校生が easy / hard / difficult を tough 構文でよく使用したという結果とほぼ合致する。ただし、今回調べた中学校の 4 種類の教科書では difficult の tough 構文が使用されていなかったことから学習者データと一部食い違いも見られた。考えられる原因として、まず、difficult の tough 構文を産出した学習者が使っていた教科書が、今回調べた教科書ではなく別

のものであった可能性がある。第2に、学習者は教科書だけではなく参考書を使用したり、塾に通っていたりすることも多く、そういった機会に difficult の tough 構文に出くわした可能性も考えられる。第3に、例えば New Crown 3 や New Horizon 3 には形式主語で始まる it is ~ (for ~) to V ~ の文の使用は確認できることから、学習者によっては先にこの構文の習得を開始し、it が主語の tough 構文は実際には形式主語の構文で不定詞の後の目的語を落としてしまっているだけという可能性も考えられる。したがって、中学生の difficult の使用は6であったが、it 以外の主語の文を除いて最大4はそのような形式主語の文である可能性も排除できない。最後に、difficult の tough 構文の習得は（中学校の教科書でも使用が確認された）easy の tough 構文からの類推によるものという可能性もある⁵。こうした可能性を考慮すると、表3の difficult の中学校教科書での使用頻度が0だからと言ってそれ自体はインプットによる学習者データの説明にとって大きな問題とはならないであろう。

一方で、教科書には impossible / useful / nice / simple / comfortable を述語とする tough 構文は一例も確認されなかったが、高校生の産出した tough 構文ではそのような述語の使用が明らかになった。上で述べたように、学習者が異なる教科書そして参考書等からも学んでいる可能性は十分考えられるが、これらの述語に関しては産出を可能にする程十分なインプット量があったかに関しては疑問が残る。ただし、インプットがなかったとは考え難いので、かなり効率良く習得できていることになるであろう。

中学校教科書で tough 構文のタイプ頻度が1～4という結果に関しても構文の習得という観点から検討が必要であろう。Ellis (2009, p.145) によれば、構文がたった一度インプットに曝されるだけでも習得される可能性はあるが、意味が適切に理解されるには同じ表現が何度も繰り返し異なる文脈で与えられる必要があり、新語が意味と適切に結びつくまでに8～12回出くわす必要があると述べている。したがって、1～4という頻度は、どの教科書を使用したにせよ、学習者がそのインプットのみを頼りに tough 構文を習得するのは非常に困難であることを示唆している。

for 句付き tough 構文と長距離移動が関わる tough 構文に関しても同様である。インプットは学習者データを十分説明できない可能性が高い。

最後に、tough 構文のタイプ頻度に関して中高の教科書で有意差が見られなかったという結果については、中学校も高等学校も英語の様々な構文に触れる機会が増えていく中で tough 構文に触れる機会も増えていくに過ぎないことを示唆している。これは、中高生の間で tough 構文の使用に有意差が見られたという学習者の分析結果とは対照的である。tough 構文のインプット量が少しずつではあっても中高と段階的に増えれば、tough 構文の習得と結びつき、tough 構文のような複文による表現を可能とし、学習者の tough 構文使用の割合を高めていると考えられる。したがって、この教科書分析の結果は学習者の結果と決して矛盾するものではないと

⁵ この可能性はお1人の査読者のご指摘によるものである。

思われる。

6. 追実験

4節の最後に述べたように、本節では、tough 構文における残留代名詞の存在を検証するために行った追実験について報告する。

L1 日本語の影響があるのであれば、学習者は tough 構文の不定詞の目的語位置に表れる、意味的には tough 構文の主語に相当する明示的代名詞を容認するであろう (16f) を参照)。すなわち、tough 構文の不定詞節では不適格な明示的目的語が誤って容認される可能性があり、明示的目的語が必要となる SVO の典型的な他動詞構文とは異なるであろう。

他動詞構文に関しては、L1 日本語の学習者が英語の主語脱落文より目的語脱落文を誤って文法的と判断したとの報告があるが (Wakabayashi and Negishi 2003)、主語脱落文も、(For example, last Christmas had a wonderful party の last Christmas ように) 副詞が先行すると正答率が低くなることが報告されている (Kuribara 2004)。しかしながら、目的語脱落文に関しては他動詞構文のみならず tough 構文でも副詞の影響があるか否かは不明である。そこで、本研究では副詞の影響についても見ていくことにする。

6.1. 方法

16～17歳のL1日本語の英語学習者(高校2年生)78人が実験に参加した。彼らは小学校高学年(11歳)から週1回以上の英語の授業を受けており、その約3分の1はそれ以前に塾等でも英語を習っていた。本研究では、入力情報に一部不備のあった3人を除く75人(平均年齢:16.9歳,平均英語学習経験年数:9.5年)の結果を報告する。

実験では、(31)と(32)のような明示的目的語(it, them)の有無そしてまた文末副詞の有無という点で異なる先行文脈付他動詞文4組と、(33)と(34)のような(意味的に主語に相当する)明示的目的語(it)の有無そしてまた文末副詞の有無という点で異なる先行文脈付 tough 構文4組を使用した。また、攪乱子として it difficult to find the book now や it are easy to catch the star のような虚辞主語を含む非文法的な文を4文使用した。他動詞文と tough 構文では、明示的目的語を必要とする4つの「義務的な他動詞」catch/get/find/touch を使用した。実験は教室で Google フォームを用いて10分～15分程度で実施した。参加者は、最初に容認可能性に関する説明を受け、練習問題5問と、メインセッションの20問(2種類のテスト問題それぞれ8問と4問の攪乱子文を同種の問題が連続しないようセミランダムサイズしたもの)について、「1完全に容認不可能」から「5完全に容認可能」までの5段階のリッカート尺度を用いて個々に回答を行った。なお、この容認性判断タスクは、事前に英語母語話者1人から他動詞文と tough 構文について予測通りの結果を得ており、英文の自然さ等に関する意見交換を基に微修正も行っている。

- (31) a. One of my cousins was waiting for a Christmas present from his grandfather.
He is going to get it tonight.
 b. One of my friends was waiting for a birthday present from his grandmother.
 *He is going to get tonight.
- (32) a. An old man lost his credit cards in the train.
 But finally, the man found them.
 b. A young man lost his keys in the park.
 *But finally, the man found.
- (33) a. Mike wrote a book on his journey to England long time ago.
 *But the book is difficult to find it now.
 b. Beckey bought a book on airplanes for her son many years ago.
 But the book is difficult to find now.
- (34) a. In the computer game, a red monster runs slowly.
 *So, the monster is very easy to catch it.
 b. In the TV game, a gold balloon moves slowly.
 So, the balloon is very easy to catch.

6.2. 結果と考察

まず、学習者は他動詞文で「明示的目的語無」文より「明示的目的語有」文を容認し、使用した英語の動詞が「義務的他動詞」であることを分かっていると言えるかが問題となる。一方、同じ動詞を使用した tough 構文に関しては「明示的目的語有」文より「明示的目的語無」文を容認するかが問題となる。結果として、他動詞文の平均容認度（及び標準偏差）は、「明示的目的語有」の場合 4.13 (0.76), 「明示的目的語無」の場合 3.61 (0.97) であった。tough 構文に関しては、「明示的目的語有」の場合 3.16 (0.99), 「明示的目的語無」の場合 3.63 (0.92) であった。

構文のタイプ、明示的目的語の有無を要因とする分散分析の結果、交互作用が有意であった ($F(1, 74) = 31.09, \text{partial } \eta^2 = 0.2958, p < .01$)。そこで、単純主効果検定を行ったところ、構文のタイプの主効果は「明示的目的語有」の場合には有意であったが ($F(1, 74) = 75.31, p < .01$), 「明示的目的語無」の場合には有意でなかった ($F(1, 74) = 0.03, ns$)。一方、明示的目的語の有無の主効果は他動詞文の場合も tough 構文の場合も有意であった (それぞれ $F(1, 74) = 21.57, p < .01$; $F(1, 74) = 17.03, p < .01$)。

こうした結果から、今回実験に参加した学習者は、「明示的目的語無」の他動詞文をまだうまく排除できていないが、「明示的目的語有」の文を容認することにより両者を区別しており、実験で使用した動詞が「義務的な他動詞」であることをある程度理解していると推察される。一方、tough 構文は他動詞文と有意な違いを示したことから、構文の違いもある程度理解していることが伺える。問題はこのような学習者が tough 構文で残留代名詞を容認するかどうかであるが、「明示的目的語有」の tough 構文の平均容認度は 3.16 であり、残留代名詞をうまく排除できてい

ない様子が明らかになった。

個人の結果としては、残留代名詞の含まれる tough 構文の平均容認度が 4 以上の学習者、すなわち残留代名詞を「容認」していると考えられる学習者は 19 人 (25%) であった。

では、明示的・非明示的目的語の容認が文末副詞の存在によって影響を受けるのだろうか。まず、明示的目的語を必要とする他動詞構文の結果から見ていく。「明示的目的語有」文の平均容認度 (及び標準偏差) は「文末副詞無」の場合 4.33 (0.91)、「文末副詞有」の場合 3.95 (1.00) であった。「明示的目的語無」文に関しては、「文末副詞無」の場合 3.79 (1.06)、「文末副詞有」の場合 3.43 (1.18) であった。

明示的目的語の有無、文末副詞の有無を要因とする分散分析の結果、交互作用は有意でなく ($F(1, 74) = 0.00$, $\text{partial } \eta^2 = 0$, ns)。明示的目的語の有無の主効果が有意であった ($F(1, 74) = 22.43$, $\text{partial } \eta^2 = 0.2326$, $p < .01$)。また、文末副詞の有無の主効果も有意であった ($F(1, 74) = 12.35$, $\text{partial } \eta^2 = 0.143$, $p < .01$)。

他動詞構文の解釈に関して文末副詞の影響をまとめると、「明示的目的語有」文の平均容認度が「明示的目的語無」文の平均容認度より有意に高く、学習者は（「明示的目的語無」文をうまく排除できない一方で）明示的目的語有文の方を容認しているが、文末副詞が現れると「明示的目的語有・無」文の容認度が共に 3「どちらかわからない」に近づき、容認性判断を鈍らせている可能性がある。

次に、他動詞構文とは異なり「明示的目的語無」文が文法的となる tough 構文の結果であるが、「明示的目的語有」文の平均容認度 (及び標準偏差) は、「文末副詞無」の場合 2.97 (1.24)、「文末副詞有」の場合 3.31 (1.04) であった。「明示的目的語無」文に関しては、「文末副詞無」の場合 3.81 (1.17)、「文末副詞有」の場合 3.47 (1.02) であった。

明示的目的語の有無、文末副詞の有無を要因とする分散分析の結果、交互作用が有意であった ($F(1, 74) = 17.54$, $\text{partial } \eta^2 = 0.1916$, $p < .01$)。単純主効果検定を行ったところ、明示的目的語の有無の主効果は「文末副詞有」の場合は有意でなかったが ($F(1, 74) = 1.72$, ns)、「文末副詞無」の場合は有意であった ($F(1, 74) = 28.99$, $p < .01$)。また、文末副詞の有無の主効果は「明示的目的語有」の場合も「明示的目的語無」の場合も有意であった (それぞれ $F(1, 74) = 6.35$, $p < .05$; $F(1, 74) = 6.11$, $p < .05$)。

tough 構文の解釈に関する文末副詞の影響をまとめると、「文末副詞無」の場合に「明示的目的語有」文の平均容認度が 2.97、「明示的目的語無」文の平均容認度が 3.81 と数値的に大きな差を生み出し、有意差も確認されたこと、また、文末副詞の有無の主効果が有意であったことから、文末副詞がない場合によりはっきりとした明示的目的語の容認性判断が可能となり、文末副詞があるとその容認性判断を鈍らせている可能性がある。

L1 日本語の学習者による空名詞句が含まれる英文の解釈に関する副詞の影響については、空主語のある非文法的な文に関して副詞が文頭に現れると誤って容認さ

れることが明らかになっているが (Kuribara 2004), 本研究では空目的語の有無で文法性が異なる他動詞構文と tough 構文に関して, 文末に副詞が現れるとその容認性判断がうまくできなくなる可能性があることを示したことになる。

他動詞構文で空目的語が誤って容認される理由に関しては, Wakabayashi and Negishi (2003) が空目的語を可能とする L1 の影響があること, そしてまた他動性は個々の動詞毎に異なり一貫性がないため習得が困難となること (インプットの影響) を可能性として挙げている。後者に関してはさらに「学習者が英語のある文脈で目的語が必要だとわかったとしても, いつ目的語を挿入するのかを学ばなければならない」との補足説明があるが, 同じ他動詞でも明示的目的語の有無で文法性が異なる他動詞文と tough 構文を扱った本研究はまさにその 1 事例を報告していることになる。また, 結果として, 後続する副詞の存在も空目的語の判断に影響を与える可能性があることを示したことになる。さらに, 副詞の影響は空目的語のみならず明示的目的語にも及ぶ可能性があることを示唆している。

7. 結論及び今後の課題

L1 日本語の英語学習者がどのような tough 構文を産出するのかという問題に関しては, コーパス調査の結果から次のようなことが明らかになった:

- (35) a. 学習者 (中高生) による tough 構文の産出数はごく限定的であったが, 正誤文合わせて 11 種類の述語 (easy / hard / difficult / good / impossible / fun / useful / nice / simple / comfortable / bad) が使用されていた。
- b. 正文に関しては, 中高生で for 句付きの tough 構文の産出が, 高校生では長距離移動が関与しているように見える tough 構文の産出も見られた。
- c. 誤文としては, 不定詞節に目的語が明示される誤りが最も多かったが, その中には残留代名詞の使用と解釈できるものも含まれていた。
- d. 不定詞節で自動詞が使用されている誤文もあり, その中には自己制御不可能な自動詞も含まれていた。
- e. 不定詞節内の語順の誤り, そしてまた to を伴わない不定詞も確認された。

誤文のうち実質的にこれまで全く報告されていない残留代名詞の使用に関しては, 容認性判断タスクを用いた追実験の結果, L1 日本語の英語学習者 (高校生) は残留代名詞が含まれる tough 構文を排除できない傾向があることが明らかになった。

インプットと L1 が学習者の産出する tough 構文にどのような影響を与えるのかという問題に関しては, まず, 教科書分析の結果を基にインプットの質と量という観点からその影響を次のようにまとめることができる:

- (36) a. tough 構文を形成する述語の種類に関しては, 学習者が産出した tough 構文と教科書に掲載されていた tough 構文で一致が見られたことから,

インプットの質が学習者の産出する tough 構文に影響を与えていると考えられる。

- b. インプット頻度という意味で必ずしも十分とは言い難い述語に関しても、それを使って学習者は tough 構文をある程度産出できていた。for 句付き tough 構文も同様である。したがって、インプット量の影響はそれほど大きいものではないと考えられる。

L1 の影響に関しては、4.3 節で示したように、学習者の産出した tough 構文の誤りは英語と異なる日本語の特徴（具体的には (16a～f)）と合致しており、L1 転移という観点から説明が可能と思われる。一方、(16g) の傾向を表す tough 構文だけは今回 1 例も産出が確認できなかった。その原因としては、英作文コーパスのトピックが 6 種類と限定的だったことが考えられる。Schwartz and Sprouse (1994, 1996) は安定状態の L1 が丸ごと L2 の初期状態となるという完全転移 (Full Transfer) 説を唱えており、L1 日本語学習者が傾向を表す tough 構文を誤って産出するかどうかについては今後調べてみる必要のある課題と言えるであろう。

L1 の影響も負の転移だけが起こるとは考え難い。インプット頻度が低い段階から for 句付き tough 構文を含めてある程度正文を産出できていることも L1 転移により可能となっていると考えれば、学習者の tough 構文の産出は誤文ばかりでなく正文に関してもより自然な説明が可能であろう。また、今回学習者で 1 例のみ産出が確認され、インプットは全く確認できなかった長距離移動を伴う tough 構文に関しても L1 の影響だとすると一応の説明は可能である。日本語も（移動の有無という点では異なるが）長距離依存関係が成立する tough 構文が可能だからである（(15) を参照）。ただし、今後の課題として、このような構文の産出が単なる偶然ではないことを確かめる必要があるであろう。

L2 英語学習者の tough 構文はこれまで産出と理解の両面で困難が示され、L1 の影響もあるとされてきた。一方で、L1 日本語の英語学習者の tough 構文の産出に関して L1 のどういった特性が影響を及ぼし、どのような文が産出されるののに関しても依然として不明な部分も多かった。本研究のコーパス及びインプット調査を通して、改めて L1 の様々な特性が中高生による tough 構文の誤文の産出に関わっており、正文に関してもその産出を支えている可能性が示唆された。また、特に残留代名詞に関しては追実験を通して、高校生が文末副詞の有無によって影響を受けながらそれをある程度容認していることが伺えた。こうした推察が正しいとすると、L1 日本語の学習者が習得の比較的初期段階で産出する英語の tough 構文は正文も誤文も本質的に目標言語とは大きく異なっている可能性がある。具体的には、学習者の中間言語が残留代名詞を許容しているのであれば、たとえ正文で文頭に主語が現れていても、不定詞の目的語位置には pro が生起している可能性がある（(15)）。さらに、その構造に Op の移動は関与していない可能性も生じる（(7a) vs. (14)）。一方、この L1 転移説も 1 つの可能性であって、残留代名詞の使用に関

して他の要因が絡んでいる可能性もある⁶。実験で使用したテスト文・攪乱子文の数も限定的であることから、L1 日本語の学習者の tough 構文における残留代名詞・移動の有無に関しては、実験デザイン等も再考し、更なる検証を進める必要があるであろう。

参考文献

- Bongaerts, Theo (1983) The comprehension of three complex English structures by Dutch learners. *Language Learning* 33: 159–182.
- 千葉修司 (2019) 『英語 tough 構文の研究』東京：開拓社。
- Chomsky, Noam (1977) On *wh*-movement. In: Peter W. Culicover, Thomas Wasow and Adrian Akmajian (eds.) *Formal syntax*, 71–132. New York, NY: Academic Press.
- Ellis, Nick C. (2009) Optimizing the input: Frequency and sampling in usage-based and form-focused learning. In: Michael H. Long and Catherine J. Doughty (eds.) *The handbook of language teaching*, 139–158. Malden, MA: Wiley-Brackwell.
- Inoue, Kazuko (2004) Japanese ‘tough’ sentences revisited. *Scientific Approaches to Language* 3: 75–111.
- Ito, Akihiro (2018) Comprehension of tough-sentences by Japanese learners of English as a foreign language. *JACET Journal* 62: 49–67.
- Kim, Kitaek (2014) Unveiling linguistic competence by facilitating performance. Unpublished doctoral dissertation, University of Hawaii at Manoa.
- Kuribara, Chieko (2004) Misanalysis of subjects in Japanese-English interlanguage. *Second Language* 3: 69–94.
- Lasnik, Howard, and Robert Fiengo (1974) Complement object deletion. *Linguistic Inquiry* 5: 535–572.
- 三木望 (2001) 「第 8 章 難易構文」影山太郎 (編) 『日英対照 動詞の意味と構文』212–239. 東京：大修館書店。
- Okuma, Tokiko (2018) Ambiguity resolution in English *tough* constructions by L1 Japanese speakers: A preliminary study. *Bulletin of the College of Liberal Arts and Sciences, Mie University* 3: 15–24.
- Schwartz, Bonnie D. and Rex A. Sprouse (1994) Word order and nominative case in non-native language acquisition: A longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In: Tuen Hoekstra and Bonnie D. Schwartz (eds.), 317–368. *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schwartz, Bonnie D. and Rex A. Sprouse (1996) L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research* 12: 40–72.
- Takezawa, Koichi (1987) A configurational approach to Case-marking in Japanese. Doctoral dissertation, University of Washington.
- Wakabayashi, Shigenori and Rumiko Negishi (2003). Asymmetry of subjects and objects in Japanese speakers’ L2 English. *Second Language* 2: 53–73.
- 山本幸一 (2017) 「英語の Tough 構文について」『名古屋外国語大学現代国際学科紀要』13: 61–81.
- Yamaoka, Toshihiko (1988) A semantic and prototype discussion of the ‘*be easy to V*’ structure: A possible explanation of its acquisition process. *Applied Linguistics* 9: 385–401.
- Yip, Virginia (1995) *Interlanguage and learnability: From Chinese to English*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Yoshimura, Noriko, Mineharu Nakayama, and Atsushi Fujimori (2017) The acquisition of control, raising, and *tough* constructions among Japanese learners of English. In: Mariko Hirakawa, John Matthews, Koichi Otaki, Neal Snape, and Mari Umeda (eds.) *Proceedings of Pacific Second Language Research Forum 2016*, 247–252. Somerville, MA.: Cascadilla Press.

⁶ 査読者のお 1 人から、残留代名詞の容認は、日本語からの転移とは限らず、Op 移動を行なっているものの、メモリの負荷を軽減するため起こっているという可能性もあるとのコメントも頂いた。

コーパス

小学館 (2007) JEFLL Corpus <https://scnweb.japanknowledge.com/>

教科書

- 浅見道明 (他) (2017) 『Power On English Communication I』 東京：東京書籍。
浅見道明 (他) (2018) 『Power On English Communication II』 東京：東京書籍。
浅見道明 (他) (2019) 『Power On English Communication III』 東京：東京書籍。
笠島準一 (他) (2016a) 『NEW HORIZON English Course 1』 東京：東京書籍。
笠島準一 (他) (2016b) 『NEW HORIZON English Course 2』 東京：東京書籍。
笠島準一 (他) (2016c) 『NEW HORIZON English Course 3』 東京：東京書籍。
清田洋一 (他) (2013) 『All Aboard! Communication English I』 東京：東京書籍。
清田洋一 (他) (2014) 『All Aboard! Communication English II』 東京：東京書籍。
清田洋一 (他) (2015) 『All Aboard! Communication English III』 東京：東京書籍。
根岸雅史 (他) (2016a) 『New Crown English Series New Edition 1』 東京：三省堂。
根岸雅史 (他) (2016b) 『New Crown English Series New Edition 2』 東京：三省堂。
根岸雅史 (他) (2016c) 『New Crown English Series New Edition 3』 東京：三省堂。
新里眞男 (他) (2015) 『SUNSHINE ENGLISH COURSE 1』 東京：開隆堂。
新里眞男 (他) (2016) 『SUNSHINE ENGLISH COURSE 2』 東京：開隆堂。
新里眞男 (他) (2017) 『SUNSHINE ENGLISH COURSE 3』 東京：開隆堂。
霜崎實 (他) (2017) 『CROWN English Communication I New Edition』 東京：三省堂。
霜崎實 (他) (2014) 『CROWN English Communication II New Edition』 東京：三省堂。
霜崎實 (他) (2014) 『CROWN English Communication II New Edition』 東京：三省堂。
卯城祐司 (他) (2012) 『ELEMENT English Communication I』 大阪：啓林館。
卯城祐司 (他) (2013) 『ELEMENT English Communication II』 大阪：啓林館。
卯城祐司 (他) (2014) 『ELEMENT English Communication III』 大阪：啓林館。
矢田裕士 (他) (2016a) 『TOTAL ENGLISH1』 東京：学校図書。
矢田裕士 (他) (2016b) 『TOTAL ENGLISH2』 東京：学校図書。
矢田裕士 (他) (2016c) 『TOTAL ENGLISH3』 東京：学校図書。

執筆者連絡先：

e-mail: Miyuki[at]juen.ac.jp

[受領日 2022年6月3日

最終原稿受理日 2023年10月10日]

Abstract**The Influence of Input and L1 on Japanese Learners' Acquisition
of English Tough Constructions**

MIYUKI NOJI

*Joetsu University of
Education*

MIZUHO FUJII

*Shiozawa Elementary
School, Unuma-City*

KENJI KAWAUCHI

*Maebashi Institute of
Technology*

Japanese tough constructions are of four types and quite different in nature from English ones although one of the types superficially corresponds to English ones. This study investigates what kind of tough sentences Japanese learners of English at a relatively early stage of acquisition produce and how L2 input and L1 influence the production. Data from the JEFILL corpus and input data from English textbooks at public junior high and high schools in Japan were analyzed. The results revealed that Japanese junior high and high school students produced a certain number of tough constructions using 11 predicates and with errors. The predicates that the learners frequently used in tough sentences were congruent with the input data. In this respect, the quality of the input seemingly influences Japanese learners' acquisition of English tough constructions. However, the input frequency appeared to be insufficient for explaining the full range of learners' data. The input cannot explain learners' errors either. The various linguistic properties observed in learners' data, including error sentences, are rather consistent with L1. Thus, it may be the case that, aside from input influence, there is both positive and negative transfer from L1. A follow-up experiment with an acceptability judgment task was also conducted to test whether Japanese learners wrongly allow a resumptive pronoun in tough constructions as the learners' production data suggests. The results show that the Japanese learners (high-school students) allow it just as in their L1. These findings suggest that Japanese learners' linguistic knowledge of English tough constructions may differ from that of English native speakers, at least at an early stage of acquisition.