

## 言語理論に基づく関係節の明示的指導の効果

今井隆夫  
北尾泰幸

**Abstract:** This paper examined effective approaches to the instruction of English relative clauses for L2 learners by using two teaching methods based on cognitive linguistics and generative grammar. The authors taught relativization in English to two groups of undergraduate students in two different ways: (1) using the strategy of cognitive grammar (Group A) and, (2) using some basic knowledge of generative grammar without using any technical terms (Group B). Based on detailed statistical analyses of the learners' development of their knowledge of English relative clauses, the results demonstrated the following: (a) Group A had more items correct than did Group B in Grammar Quiz 1, which measured students' ability to construct English sentences; and (b) only Group B showed statistically significant improvement in Grammar Quiz 2, which required participants to judge the grammatical accuracy of given sentences.

**キーワード:** 関係節、認知言語学、生成文法、意味づけ、明示的指導、文法学習

### 1. はじめに

関係節は、英語学習者にとって習得が難しいとされる項目の1つであり、大学生も必ずしも習得しているとは言えない項目である。それゆえ、高等教育（大学）レベルの英語教育において扱うことに意味がある文法事項であると考えられる。大学英語教育と一口に言っても、大学生の多様化という現在の環

境では、その内容は多岐に亘る。しかし、高等学校までの繰り返しのような英語授業に物足りなさを感じている大学生が少なくないことは事実であり、新たなことや、既習の事項でも違った視点から学べば、そこに学びの意味を見出し、有意義に感じるものである。このような背景を念頭に置き、本論文では、関係節および後置修飾の学習に関して、認知言

(2)

言語理論に基づく関係節の明示的指導の効果

語学のアプローチに基づく教授法を施したグループと生成文法のアプローチを適用したグループの理解度調査の結果を示しながら、どちらのアプローチがより関係節および後置修飾の理解度を深められるかについて検証する。加えて、関係節・後置修飾の中には、認知言語学と親和性が高い文法項目あるいは生成文法で捉えやすい文法項目といったように理論と教授法の適合性があることを示し、その理由について理論的な面と実証的な面から考察する。

## 2. 目的

白畑 (2015) では、文法項目には、明示的指導や修正フィードバックの効果がある文法項目とそうでない文法項目があるという仮説のもとに、8つの項目<sup>1</sup>についての実験研究の結果を報告しているが、関係節の指導に関しては記載がなく、著者に確認を取ったところ、関係節の指導はまだ成されていないとのことであった。そこで本研究では、関係節の指導に関する明示的指導の効果について、次の2つの指導法の効果の比較を試みた。

指導法1： 認知言語学的アプローチに基づく指導

指導法2： 生成文法的アプローチに基づく指導

## 3. 実験の手順

(i) 本研究の対象となるクラスの現在の学生の英語の文法力を測るべく、今井・北尾が作成した「Grammar Check Test<sup>2</sup>」(資料1)を実施した(実施日:2016年4月11日)。また、前年度12月に受験しているTOEIC<sup>®</sup> IPテストの点数も参考にした。

(ii) 関係節および同格節に関する理解度を測るために、関係節や同格節、後置修飾に関するプレテストを行った。プレテストは、次の2種類から構成された(実施日:2016年5月9日)。

・文法力判断クイズ その1

関係節および後置修飾を用いた文を作成できるかどうかという発信の点から、学習者の関係節の理解度を測るタイプのもの(資料2)。

・文法力判断クイズ その2<sup>3</sup>

関係節を含む文法的な文と非文法的な文、および同格節を含む文を用意し、その文法性を判断してもらうことにより、関係節や同格節の構造を理解しているかどうかを判定するタイプのもの(資料3)。

(iii) プレテストの結果を踏まえ、英語を専門としない学部の大学2年次の共通教育英語のクラスにおいて、指導の方法に応じて次の3つのグループを作った。

A. 認知言語学的アプローチに基づいて関係節の指導を行うグループ(授業担当:今井)

B. 生成文法的アプローチに基づいて関係節の指導を行うグループ(授業担当:北尾)

C. 関係節に関する指導は行わないグループ(授業担当:今井)

(iv) Cグループ(統制群)を除くA, B2つのクラス(実験群)で、それぞれのアプローチに基づく教授法のもと、3週にわたり、毎回15分関係節の指導を行った(第1回授業実施日:2016年5月16日/第2回授業実施日:2016年5月23日/第3回授業実施日:2016年5月30日)。

(v) 授業終了後のポストテストを実施。プレテストと同じポイントを問う別の問題で「文法力判断クイズ その1」と「文法力判断クイズ その2」(紙幅の都合により、問題の掲載は割愛する。形式は資料2および資料3と同様である)を実施した(実施日:2016年6月6日)。

## 4. 実験参加学生の英語力

実験参加学生の英語力は、次に示すとおりで、t検定(分散が等しくないと仮定した2

標本による検定)を行ったところ、それぞれのグループ間の検定結果は、TOEIC® IP テストでは、グループ A と B ( $t = 1.9$ ,  $df = 69$ ,  $p = .59$ )、グループ A と C ( $t = 1.9$ ,  $df = 71$ ,  $p = .22$ )、グループ B と C ( $t = 1.9$ ,  $df = 70$ ,  $p = .05$ ) となり、3 グループの平均点の差は、統計的に有意ではなかった。Grammar Check Test も t 検定を行ったところ、それぞれのグループ間の検定結果は、グループ A と B ( $t = 1.9$ ,  $df = 66$ ,  $p = .76$ )、グループ A と C ( $t = 1.9$ ,  $df = 71$ ,  $p = .64$ )、グループ B と C ( $t = 1.9$ ,  $df = 69$ ,  $p = .46$ ) となり、3 グループの平均点の差は、統計的に有意ではなかった。

#### ① TOEIC® IP テスト (990 点満点)

本論文にある明示的指導を行う 5 ヶ月前に当たる 2015 年 12 月に実施した。

##### A. 認知言語学的アプローチに基づいて関係節の指導を行うグループ (36 名)

Listening 平均 210.7 点、Reading 平均 157.2 点、TOTAL 平均 367.9 点

##### B. 生成文法的アプローチに基づいて関係節の指導を行うグループ (33 名)

Listening 平均 210.9 点、Reading 平均 166.7 点、TOTAL 平均 377.6 点

##### C. 関係節に関する指導は行わないグループ (38 名)

Listening 平均 192.0 点、Reading 平均 144.9 点、TOTAL 平均 336.8 点

(1 名、Listening 5 点、Reading 10 点、計 15 点の学生あり)

#### ② Grammar Check Test (2016 年 4 月 11 日実施、全 25 問、25 点満点)

##### A. 認知言語学的アプローチに基づいて関係節の指導を行うグループ：平均点 14.9 点

##### B. 生成文法的アプローチに基づいて関係節の指導を行うグループ：平均点 14.6 点

##### C. 関係節に関する指導は行わないグループ：平均点 15.3 点

## 5. 認知言語学的アプローチに基づく指導

### 5.1 認知言語学的アプローチの基本概念

認知言語学は内容要件 (content requirement) として、文法を「形と意味の記号関係」(Langacker 2008: 25) と捉えており、形 (音) と意味の記号関係があるもの全てを文法と定義している。つまり、文法には、抽象度とサイズという 2 点において、様々な段階のものがある (Langacker 2008: 26) と考える。抽象度では、具体的な言語表現から、一部がスロットになった (スキーマ化した) 表現、抽象化した式型といった、具体的なものから抽象的なものまでがある。サイズでは、形態素、語、句、文と様々なサイズがあるが、これらの抽象度とサイズにおいて様々なもの全てを文法と考えており、ある形がある意味と結びついている、形が変われば意味が変わるという観点から言語表現の意味づけを行う。この点は、英語教育に貢献できる中心的な事項と考えられる。よって、認知言語学の道具立てから関係節について意味づけ指導が可能なのは、次の 2 点であると考えられる。

① 関係節を後置修飾の 1 つと捉え、後置修飾には前の名詞句を説明する意味がある点。

② 疑問詞と関係詞は同じ形を有しているの、そこには意味の連続性がある点。

### 5.2 意味づけ指導

認知言語学を参照した英語教育では、文法項目には恣意的な (arbitrary) ものと有契的な・有縁的な・動機づけられた (motivated) ものがあり、動機づけられたものについては意味づけを行うことができ、英語学習に貢献できると考える。なお、意味づけができるのは、ある表現がなぜそのような表現になるかの理由が説明できることを言う。

認知言語学を参照した学習英文法指導の観点からは、関係節は後置修飾の 1 つという位置づけで、具体的な文を作る練習を通して、獲得する項目として扱うことが望まし

(4)

言語理論に基づく関係節の明示的指導の効果

いと考える。なぜなら、意味的な動機づけ (linguistic motivation) を与える文法項目というよりは、形を身に付ける項目だからである。なお、その練習の過程には usage-based syntactic operations (用法に基づく統語操作) (Tomasello 2002: 11-12)、「スキーマ化と事例化の認知プロセス」(山梨 2012: 154) が背景にあると捉えることはできる。

しかし、明示的に形と意味の対応関係について、意味的動機付けを与える部分が全くないわけではない。形と意味の記号関係に関して、前置修飾か後置修飾かという形の違いとその意味の違いには言及できる。次の例文 (1a), (1b) を比較されたい。

- (1) a. “Which umbrella is yours?” “The yellow one.” (黄色い傘)  
 b. “Which umbrella is yours?” “The one under the table.” (机の下の傘)

これは中学校・高等学校などでは、1語なら前から修飾、2語以上なら後ろから修飾するといった指導がされている例である。文の構造に焦点を当てた言語理論からは正しい説明であるが、認知言語学を参照した学習英文法の観点からは、複雑な言語理論の深い理解を必要とするため learnability が低いと考える。そこで、対案として次のような「文法は意味である」という認知言語学的説明が適切と考える。永続的な特性を表す場合は、(1a) のように修飾語の yellow は one に前置されるのに対し、一時的な特性を表す場合は、(1b) のように、修飾語の under the chair は one に後置される。この説明方法の根拠としては、Radden & Dirven (2007: 141) に “In general, premodifiers express stable qualifications, while postmodifiers express temporary qualifications.” という記述がある。この説明方法のほうが、従来の学校文法の説明より優れていると考える理由は、1語、2語以上と

いった表層的な理由づけでなく、永続的／一時的といった意味づけが与えられているため、有機的な学びが期待でき、Littlemore (2009: 148) で指摘されるように、深く、長く記憶に残る学び (deeper learning and longer retention) が期待できる点である。次の例 (2), (3) も同様に比較してみたい。

- (2) a. The money **under the table** is mine.  
 b. I have never received **under-the-table** money.  
 (3) a. Would you bring the medicine **over the counter** to me?  
 b. **Over-the-counter** medicine can be bought without the doctor’s prescriptions.

文字で書き起こせば、(2b) の under-the-table と (3b) の over-the-counter はハイフンで結ばれており1語の扱いを受けるかもしれないが、発話される音で考えれば、3語と捉えることができる。この前提に立てば、同じ3語の表現でも、(2a), (3a) では、机の下、カウンター越しといった「一時的な」位置を指定する表現であるが、(2b), (3b) では、わいろ、市販薬といったお金や薬の種類のカテゴリーを限定した「安定した (永続的)」概念を表す表現になっていると考えることができる。

## 5.3 意味づけ指導の実際

### 5.3.1 名詞を修飾する表現の様々なパターン

認知言語学では、形と意味の記号関係を重視するため、後置修飾という形に着目し、前置詞句、分詞、接触節<sup>4</sup>、関係節を後置修飾のカテゴリーに入る連続体と捉える。つまり、(4a) は前置詞句による後置修飾、(4b) は分詞 (V-ing 形) による後置修飾、(4c) は分詞 (V-en 形) による後置修飾、(4d) は節による後置修飾、(4e) は関係節による後置修飾であるが、後置修飾という観点からは、1つのカテゴリーに分類される項目として扱う。なぜなら、認

知言語学は意味を重視した言語学であり、後置修飾という形を共有しているの、そこには共通の意味（前の名詞を説明する働き）があるという点で、抽象的ではあるが共通の意味があると考えられるからである。

- (4) a. The bag **on the chair** is mine.  
 b. The person **playing the drums on the stage** is my sister.  
 c. The dog **chained to the gatepost** is Airedale Terrier.  
 d. This is the café **I talked about**.  
 e. We're looking for a person **who can speak English and Chinese**.

### 5.3.2 疑問詞と関係詞の連続性

関係節に関することで、認知言語学的に意味づけが可能なもう一つの点は、疑問詞と関係詞の連続性である。これも同じ形を有していれば、そこには共通の意味があるという基本概念に基づく考え方である。what について具体的に見てみたい。

(5) は what の例である。従来の説明では、(5a) の what は疑問詞、(5c) は関係詞という説明がされる。このように疑問詞／関係詞という dichotomy で考えると、(5b) の分類は曖昧となる。(5b) は (5a) と (5c) の中間的な使い方であり、少なくとも英語学習という観点からは疑問詞か関係詞かが曖昧となり、学習者の悩みの種となる項目である。

#### (5) what

- a. **What** did you say?  
 b. I can't see **what** you mean.  
 c. **What** you just said makes sense.

この点に関して、認知言語学の理論と親和性があると考えられる2つの学習英文法（田中文法と大西文法）の説明を見てみたい。田中(2013: 118)では、「疑問代名詞の what では、

『対象が何であるか』を問う形式であるのに対して、関係代名詞の what は、具体的な『何か』を示さないで漠然と『もの・こと』として示す形式」と説明している。一方、大西・マクベイ(2017: 255)では、wh 語の働きを「空所の指定」とし、疑問詞を使った疑問文、関係詞による修飾、wh 節の3つの形で使われるが、「空所の指定」という働きは同じと説明している。さらに、大西・マクベイ(2017: 227-228)では、wh 節をパッケージ表現としての節と定義し、「文の内容として解釈される場合」と「名詞」として解釈される場合があるとし、He asked me where I live. という文を（文の内容として）「どこに住んでいるのか」と解釈しても（名詞として）「住んでいる場所」と解釈しても本質的に同じことを意味しており、どちらを意味しているのか特定できない場合も頻繁にあるので、「文的・名詞的どちらに使ってもよい。どちらでも文脈に応じて解釈すればいい」と述べている。田中文法、大西文法のいずれも what という形が用いられれば、そこには共通の意味があるという捉え方をしているので、この2つの学習英文法の説明は、認知言語学の基本概念の1つ「形と意味の記号関係」と整合性があるものと言える。二者の説明に基づけば、(5a-c) の what はいずれも「情報の空所を指定している」表現であり、(5a) では言った内容が「何」であるかを相手に求めており、(5c) では「君が今言ったこと」という内容を具体的に何と言及せず漠然と指しており、聞き手に what が何であるかにアクセスすることを求めている。一方、(5b) は、「何を言いたいのか」「言いたいこと」と大西の言葉を借りれば、文的・名詞的のどちらの解釈も可能であり、どちらで解釈しても本質は変わらないと言える。このように、形が同じなら、疑問詞、関係詞、wh 語と統語的役割が異なっても、そこには意味的なつながりがあると捉えるのが認知言語学的な説明である。

(6)

言語理論に基づく関係節の明示的指導の効果

## 5.4 授業実践

今回の実験授業で行った関係節を後置修飾の1つとして指導する方法について述べる。この方法は、若林俊輔氏を中心とする語学研究所第3グループ、藤掛庄市氏のSF English Language Learning Modular System などでも1980年代から採用されている指導法である。後置修飾を、①前置詞句による修飾、②分詞による修飾、③接触節による修飾、④関係代名詞による修飾といった流れで導入する。

### 5.4.1 第1回授業（後置修飾の学習（1））

第1回の授業では、次の①から④を行った。①前置修飾と後置修飾の違い、②関係節を後置修飾の一つとして捉える考え方、③疑問詞と関係詞の連続性について明示的に説明、④前置詞句による後置修飾の文を作成する練習（藤掛庄市氏が作成した学習材<sup>5</sup>を使用）。なお、②では表1に示すように、日英語における修飾について比較した。

表1 日英語における修飾方法の比較

日本語	英語
1. 机の上の <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">カバン</span> が、私のです。	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">The bag</span> <u>on the chair</u> is mine.
2. ステージでドラムをたたいている <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">人</span> は私の妹です。	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">The person</span> <u>playing the drums on the stage</u> is my sister.
3. 門につながれている <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">犬</span> はエアデールテリアです。	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">The dog</span> <u>chained to the gatepost</u> is Airedale Terrier.
4. これが話していた <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">カフェ</span> です。	This is <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">the café</span> <u>I talked about</u> .
5. 英語と中国語が話せる <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">人</span> を探しています。	We're looking for <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">a person</span> <u>who can speak English and Chinese</u> .

Practice 1: Answer the following questions in English.



1. There are two eggplants. Which eggplant is bigger?
2. Which eggplant is smaller?
3. There are two carrots. Which carrot is longer?
4. Which carrot is shorter?
5. (以下省略)

図1 前置詞句による後置修飾の練習の例

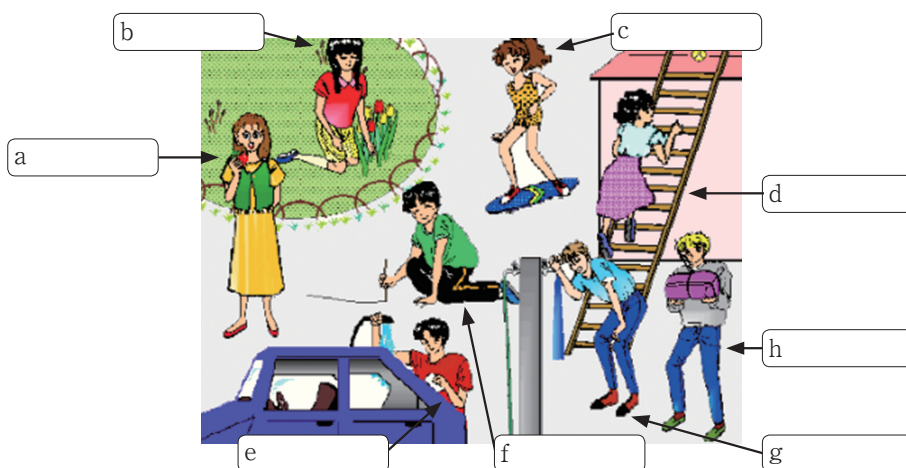
5.4.2 第2回授業（後置修飾の学習（2））

第2回の授業でも、第1回同様に藤掛庄市氏が作成した学習材を用いて、絵を見て後置修飾の文を作成する練習を行った。この授業

では、V-ing 形による後置修飾と関係節（主格）による後置修飾に焦点を当てた。使用したハンドアウトの一部は図2・図3に示すとおりである。

Practice 1: 次の英語を読んで、絵の中の人物の名前を記入しなさい。

There are four boys and four girls in the picture. Yuki is climbing a ladder. Kayo is planting flowers. Mary is riding a skateboard. Nancy is eating an apple. Taro is drawing a line. Koji is washing a car. Bill is drinking water. Jim is carrying a package.



Answer the following questions in English. No. 1 has been done for you.

1. Which girl is Yuki? *The girl climbing the ladder.*
  2. Which boy is Koji?
- (以下省略)

図2 V-ing 形による後置修飾の練習の例

Practice 2: 次の英文を読み、絵に名前を記入しましょう。

Mary has just watered the flowers. Yuki has just got off the bike. Bill has just hoisted the flag. Jim has just lowered the flag. Nancy has just cleaned her room. Kayo has just done the dishes. Taro has just put on his jeans. Koji has just written in his diary.

(8) 言語理論に基づく関係節の明示的指導の効果



Answer the questions below in English. No.1 has been done for you.

1. Which girl is Yuki? *The girl who has just got off the bike.*
  2. Which boy is Koji?
- (以下省略)

図3 関係節（主格）による後置修飾の練習の例

5.4.3 第3回授業（後置修飾の学習（3））

第3回授業でも、藤掛庄市氏が作成した学習材を用いて節による後置修飾の練習を行っ

た。用いたハンドアウトの例は、図4に示すとおりである。

次の英文を読み、絵に名前を記入しましょう。

Mary is hugging a poodle. Yuki is drying a greyhound. Bill is washing a dachshund. Jim is grooming a Pekinese. Nancy is walking a bulldog. Kayo is patting a German shepherd. Taro is training a collie. Koji is feeding a spaniel.

Answer the questions below in English. No.1 has been done for you.

1. Which dog is a German shepherd? *The dog Kayo is patting.*
  2. Which dog is a spaniel?
- (以下省略)



図4 節による後置修飾（接触節）の練習の例



以上紹介したハンドアウトを用い、学習者に各テーマの文を絵を見て個人で作る練習から始め、ペアでのコミュニケーション、全体での確認作業と、具体的な英文を作成するタスクを通して、関係節と関連項目の文法を学んでもらった。この SF English Language Learning Modular System による方法は、認知言語学の道具立ての一つである usage-based syntactic operations (用法に基づく統語操作) と整合性がある学習法といえる。usage-based syntactic operations とは、具体例からスキーマを立ち上げ、立ち上げたスキーマと既習の具体例からアナログ的に新しい例を生み出したり、理解したりするプロセスで、認知文法における言語操作を説明するコアの考え方である。

## 6. 生成文法的アプローチに基づく指導

### 6.1 理論的説明

自然言語の文の構造を記述的妥当性 (descriptive adequacy) を満たしたレベルで説明するだけでなく、「なぜ当該の構造を有した文を生み出すことができるのか」という問いに解を与える文法理論の構築を目指す、いわば説明的妥当性 (explanatory adequacy) を満たした分析を追究する生成文法理論<sup>6</sup>は、単に表示 (representation) を適切に説明する文法理論を組み立てるのではなく、その表示の派生 (derivation) の面に分析の焦点が当てられる。

文の派生においてまず必要になる理論および概念が、 $\theta$  理論 (Chomsky 1981) と下位範疇化素性 (Chomsky 1965, 1981) である。 $\theta$  理論 (theta theory) は、動詞・述部にはその動詞の意味を成立させる「項」(argument) が必要であるというもので、項は動詞との関係に基づいて、その意味役割が決定される。この意味役割は「 $\theta$  役割」(theta-role) と呼ばれ、(6) の  $\theta$  基準 (theta criterion) に基づき、 $\theta$  役割の付与が行われる。

### (6) $\theta$ 基準

それぞれ項は一つの  $\theta$  役割のみ有し、各々の  $\theta$  役割は一つの項のみに与えられる。

(Chomsky 1981: 36)

また、動詞がどのような範疇の項をいくつ取るかを素性の形で表したものが下位範疇化素性 (subcategorization feature) である。例として、put, kill の下位範疇化素性の表記を挙げる。

- (7) a. put [ + V, + \_\_\_\_ NP, + \_\_\_\_ PP ]  
 b. kill [ + V, + \_\_\_\_ NP ]

この下位範疇化素性の表示から、put は動詞であり (+V)、動詞 put の後ろに名詞句と前置詞句を必要とすることが分かる (+ \_\_\_\_ NP, + \_\_\_\_ PP)。また英語は主語を必要とする言語であることから、この名詞句・前置詞句の要素に加えて主語名詞句を伴うため、put は三つの項を要求する動詞であることが分かる。一方、kill は下位範疇化素性の表示から、後ろに名詞句を必要とし (+ \_\_\_\_ NP)、主語を伴って、合計二つの項を要求する動詞であることが分かる。

この下位範疇化素性で示された項に加えて、 $\theta$  役割を記したものが、(8) の項構造 (argument structure) である。

- (8) a. put (AG, TH, LOC) b. kill (AG, PA)

下線を施したものが、動詞が外項として取る要素、すなわち主語として取る要素である。(8) の項構造から、動詞 put は動作主 (agent) を主語位置である外項として取り、対象 (theme) と場所 (location) を内項として取る事が分かる。一方、動詞 kill は動作主 (agent) を外項として取り、内項として被動者 (patient) の項を取るということが分かる。

これを踏まえて、次の (9a, b), (10a, b) につ

(10)

言語理論に基づく関係節の明示的指導の効果

いて考えよう。

(9) a. Katie put her elbows on the table.

b. Dr. T killed himself.

(10) a. \*The teacher put some books.

b. \*Dr. T killed.

(9a) は動詞 put にとって必要である動作主 Katie、対象 her elbows、場所 on the table の三つの項が生起しており、(9b) も動詞 kill にとって必須の動作主 Dr. T、被動者 himself の二項が生起しており、文法的な文となっている。一方、非文の (10a) は場所句の項が生起しておらず、三項述語である動詞 put が二項しか携えていないため、項構造に一致しておらず、非文となる。同じく非文の (10b) も二つの項を必要とする動詞 kill に対して一つの項 Dr. T しか生起していない。文自体は「自殺する」という意味であり、動詞の事象に関わっているのは Dr. T のみであるが、(6) の  $\theta$  基準により、一つの要素が二つ以上の  $\theta$  役割を有することができないため、主語位置の Dr. T が動作主と被動者の二つの  $\theta$  役割を兼ねることができず、一つの項しか生起していない (10b) は非文となる。

このように動詞がいくつの項を必要とし、またどのような意味役割・ $\theta$  役割を持つ要素を必要とするかという文の派生の面から自然言語（ここでは英語）の文を考察することにより、文の内部構造が明らかになり、(9a, b)、(10a, b) の文の文法的適格性について説明することができる。

文にはもちろん項ではない要素も現れうる。例として動詞 meet を含む文 (11) を、(12a) の下位範疇化素性および (12b) の項構造から考察しよう。

(11) I met Nathan near the station.

(12) a. meet [ + V, + \_\_\_\_ NP ]

b. meet (AG, TH)

(12a, b) より、動詞 meet は動作主と対象の二項を取る動詞であることが分かる。(11) において動作主は主語の I であり、対象は目的語の Nathan である。動詞 meet がこの二項のみ取る “I met Nathan.” も文法的であるが、(11) においては前置詞句 near the station は「付加部」(adjunct) として生起している。このように、句は動詞によって必須である「項」と、必ずしも生起を必要としない、言い換えれば下位範疇化素性の表示や項構造には表れない「付加部」の二つがある。

このように動詞を基にして、下位範疇化素性と  $\theta$  理論の面から文の構造を分析することにより、文の内部構造が明らかになり、ひいては文の統語構造の深い理解へとつながると考えられる。学生の専門が言語学ではない共通教育英語の授業で、このような生成文法理論の専門知識をそのままの形で導入して授業を行うことは相応しくないが、専門用語を用いずにこれらの概念をうまく取り入れることにより、学生の文法力を涵養することは可能であると思われる。このような仮定の下、学習者が分かるレベルで  $\theta$  理論および下位範疇化素性の概念を取り入れ、関係節の統語構造の理解および類似の節である同格節との相違点について授業内で説明を行った。

## 6.2 実際の授業における関係節の指導

### 6.2.1 第 1 回および第 2 回授業

第 1 回・第 2 回の授業では、英語関係節と日本語関係節の統語上の違いを詳しく説明すると共に、下位範疇化素性・ $\theta$  理論の概念を専門用語を用いずに説明した。

英語関係節は、名詞句の前に関係節が生起する prenominal な日本語関係節<sup>7</sup>とは異なり、先行する名詞句（先行詞）の後に関係節が生起する postnominal な構造になっていること、またこの postnominal という特性から、英語関係節は先行する名詞を具体的に説明する役割を担っていることを教示した。

またこれに関連して、日本語は名詞句の前に名詞句を修飾する長い文を置いても構わないが、英語は名詞の説明が長くなる場合、先に名詞を言って、その後で説明を付ける必要があることを教示し、関係節以外でもこのような現象が見られることを、(13a-d)のような例を示して説明した。

- (13) a. This is **the boy** who broke the window. (関係節)  
 b. **The baby** sleeping in the bed is my son. (現在分詞)  
 c. French is **the most popular language** spoken in this area. (過去分詞)  
 d. High school students are **the best people** to use this book. (to 不定詞)

このように英語関係節を、日本語関係節との違いおよび名詞句の後に生起する関係節とは異なるタイプの句や節との類似性の下で説明することにより、関係節の重要な特性である「先行する句を具体的に説明する」という点への理解を促した。

次に下位範疇化素性・ $\theta$ 役割の概念を、専門用語を用いずに説明した。関係節は節であることから文であり、文には必ず動詞があること、また動詞はその意味および統語的特性を満たすために共起しなければならない要素があり、関係節の場合はこの必須の要素のうちの一つが関係節の外に出ており、主要部、すなわち関係節の前に来る名詞句になっていることを説明した。<sup>8</sup> このことから、関係節内には動詞の項の空所 (gap) が必ずあり、関係節内の空所を探し、この空所が関係節内でどのような役割を果たしているか(主語なのか、目的語なのかなど) が分かれば、関係節の統語構造を理解しやすいことを説明した。説明の後、学生には関係節を含んだ例文を与え、関係節の中の空所を探し出す作業を課した。

### 6.2.2 第3回授業

第3回の授業は、関係節と同格節の統語的相違点について取り上げた。関係節も同格節も、どちらも節の前に生起している句の具体的な説明として機能していることを説明した。また北尾(2015)で述べられているように、名詞句を説明する節が名詞句の前に生起する prenominal な日本語では、関係節と同格節の区別が必ずしも明らかではないことから、日本語を母語とする英語学習者の中には両者の区別に困難を来す者が多いことがよく知られている。ゆえに関係節・同格節の統語的な違いに焦点を当てて授業を行うことが、ひいては関係節の深い統語的理解にもつながると考え、6.1節で説明した下位範疇化素性および $\theta$ 理論の基本概念を考慮しながら、関係節・同格節を「項の空所の有無」という点から説明した。

関係節は節の中の名詞句が前に出ている(関係節主要部になっている)ことから、関係節の内部に関係節主要部の空所があるが、同格節は節の内部に空所がないことを、例とともに説明した。その際、以下の(14)、(15)のような文を例として提示した。

#### (14) <関係節>

- a. The girl who [e] speaks Portuguese is my student.  
 b. The lady who you met [e] is the president of the company.

#### (15) <同格節>

- a. I heard the news that John won the lottery.  
 b. It is my belief that learning a foreign language will be one of the best ways to understand different cultures.

このように、第1回・第2回の授業は prenominal な日本語関係節と postnominal な

英語関係節の統語上の違いに焦点を当てると共に、英語関係節は postnominal という特性から、先行する名詞句の具体的な説明になっていることを説明した。加えて下位範疇化素性・ $\theta$ 理論の基本原則を専門用語を使わずに説明すると共に、関係節における空所の存在についての理解を図った。第3回の授業では関係節の統語的特性を同格節との比較の下で説明し、節内の空所の有無という観点から、下位範疇化素性および $\theta$ 理論の原理で説明される「動詞が必要とする要素=項」の理解の定着を図った。

## 7. 指導による効果に関する考察：プレテストとポストテストの差

### 7.1 文法力判断クイズ その1 (関係節および後置修飾の発信力を問うタイプ)

第3節で述べたように、「文法力判断クイズ その1」では、次の01～06の6つの項目について、プレテスト(2016年5月9日)とポストテスト(2016年6月6日)を実施し、各項目の平均点の差の検定を行ったところ、認知言語学的アプローチに基づき関係節の指導を行ったクラスでは、表2に示すように「前置詞句による後置修飾」「-ing形による後置修飾」「節による後置修飾」の3項目について、プレテストとポストテストの間に有意差が生

じた。「形容詞による前置修飾」についてはプレテスト段階での正答率が96.2%と高いため、トリートメントの効果はなかったと考えられる。

生成文法的アプローチに基づいて関係節の指導を行ったグループでは、表3に示すとおり「節による後置修飾」に関して、プレテストとポストテストの間に有意差が生じた。「形容詞による前置修飾」と「前置詞による後置修飾」についてはプレテストでの正答率が88.0%と比較的高かったため、トリートメントによる効果は見られなかったと思われる。

統制群である関係節の指導を行わなかったグループでは、表4に示すように「節による後置修飾」に関してプレテストとポストテストの間に有意差が生じた。本クラスでは関係節に関する授業は行っていないものの、Readingのクラスであったため、教材の英文に節による後置修飾が含まれており、このことが少なからず影響したと考えられる。

なお、今回の実験の焦点が関係節であったことから、「文法力判断クイズ その1」における採点は、関係節ができているかどうかという点で行った。つまり、冠詞の有無など、今回のポイント以外の間違いについては、データの集計には入れていない。

表2

認知言語学的アプローチに基づくグループのプレテストとポストテストの差の検定

01	形容詞による前置修飾	96.2% → 88.8%	( $t=1.0$ , $df=26$ , $p=.326$ (n.s.))
02	前置詞による後置修飾	70.3% → 100%	( $t=-3.3$ , $df=26$ , $p<.002$ (**))
03	-ing形による後置修飾	59.2% → 96.2%	( $t=-3.9$ , $df=26$ , $p<.000$ (**))
04	節による後置修飾	33.3% → 66.6%	( $t=-2.7$ , $df=26$ , $p<.009$ (**))
05	関係節による後置修飾	62.9% → 55.5%	( $t=0.7$ , $df=26$ , $p=.489$ (n.s.))
06	whatを用いた関係節	14.8% → 33.3%	( $t=-1.7$ , $df=26$ , $p=.096$ (n.s.))

表 3  
生成文法的アプローチに基づくグループのプレテストとポストテストの差の検定

01	形容詞による前置修飾	88.0% → 76.0%	(t=1.3, df=24, p=.185(n.s.))
02	前置詞による後置修飾	88.0% → 76.0%	(t=1.8, df=24, p=.082(n.s.))
03	-ing 形による後置修飾	84.0% → 80.0%	(t=1.0, df=24, p=.327(n.s.))
04	節による後置修飾	52.0% → 80.0%	(t= - 0.4, df=24, p<.005(**))
05	関係節による後置修飾	68.0% → 64.0%	(t= - 3.0, df=24, p=.713(n.s.))
06	what を用いた関係節	28.0% → 32.0%	(t= - 0.4, df=24, p=.663(n.s.))

表 4  
関係節に関する指導は行わないグループのプレテストとポストテストの差の検定

01	形容詞による前置修飾	91.1% → 97.0%	(t= - 1.4, df=33, p=.160(n.s.))
02	前置詞による後置修飾	67.6% → 79.4%	(t= - 1.4, df=33, p=.160(n.s.))
03	-ing 形による後置修飾	82.3% → 79.4%	(t=0.3, df=33, p=.744(n.s.))
04	節による後置修飾	17.6% → 67.6%	(t= - 5.7, df=33, p<.000(**))
05	関係節による後置修飾	38.2% → 44.1%	(t= - 0.6, df=33, p=.535(n.s.))
06	what を用いた関係節	26.4% → 11.7%	(t=1.5, df=33, p=.113(n.s.))

7.2 文法力判断クイズ その2 (関係節および同格節の構造の理解を問うタイプ)

関係節を含む文法的な文と非文法的な文、および同格節を含む文を用意し、その文法性を判断してもらうことにより、関係節や同格節の構造を理解しているかどうかを判定する

タイプの「文法力判断クイズ その2」のプレテストとポストテストの差は、表5に示すとおりであり、生成文法的アプローチに基づく指導を行ったクラスのみ、プレテストとポストテストの間に有意差が生じた。

表 5  
「文法力判断クイズその2」のプレテストとポストテストの差の検定

Group	プレ	ポスト	t	df	p
(A) 認知言語学的アプローチ	24.73	27.26	-1.8	25	.083(n.s.)
(B) 生成文法的アプローチ	23.73	27.42	-3.3	25	.002(**)
(C) 統制群	22.44	22.55	-0.1	33	.901(n.s.)

これは、「文法力判断クイズ その2」は統語面に焦点を当てた文が提示されていることが影響している。有意差があったものから、特に顕著な差が生じているものを取り上げて考察しよう。

(16) Quiz 9

a. (プレテスト) The book which Stacey

wrote sells well.

b. (ポストテスト) The book which Fred wrote sells well.

(17) Quiz 13

(プレテスト・ポストテスト) The news that the team had won made everyone happy.

(14)

言語理論に基づく関係節の明示的指導の効果

(18) Quiz 20

- a. (プレテスト) \*She is the girl that I taught French to her.  
 b. (ポストテスト) \*He is the boy that I sent a book to him.

(16a, b)は文法的な文であるが、生成文法に基づくアプローチで授業を行ったクラスでは、関係代名詞から始まる関係節内部には、動詞にとって必須の要素である項が欠けているという点を徹底して教えたことにより、(16a, b)のように wrote, sells というように動詞が並んでいる場合であっても、節の切れ目が容易に理解できるようになったと考えられる。また関連して、関係節と同格節の違いを節内の空所の有無という点に焦点を当てて教えたことにより、(17)の同格節の理解が深まったと思われる。また(18a, b)は、関係節内の空所に再述代名詞 (resumptive pronoun) が生起し、空所が埋まってしまっている非文法的な文であるが、これも関係節内の動詞にとって必須の要素である項のうちの一つが、関係節主要部となって関係節の外に出ているため、関係節内に項の空所があることを教えたことにより、非文であることが容易に理解できたと考えられる。

一方、認知言語学的アプローチでは、後置修飾という大きな概念を明示的に指導はしたものの、生成文法的アプローチで行われたような細部の構造に焦点を当てた明示的な指導は行わなかったため、統語面に焦点を当てた文が提示された「文法力判断クイズ その2」では、あまりトリートメントの効果が見られなかったと推察される。

## 8. 結論

関係節および後置修飾の学習に関して、認知言語学のアプローチに基づく教授法を施したグループと生成文法のアプローチを適用したグループの理解度調査の結果に基づき、ど

ちらのアプローチがより関係節および後置修飾の理解度を深められるかを探求する実験授業を行ったところ、第7節で示したように、英文を発信することに焦点をおいた「文法力判断テスト その1」においては、認知言語学のアプローチに基づくグループのほうがプレテストとポストテストで正答率が上がった項目が多く、統語面に焦点を当てた文の正誤判断をする「文法力判断テスト その2」においては、生成文法のアプローチに基づくグループのみプレテストとポストテストの平均点の差が有意となった。認知言語学のアプローチに基づくグループでは、文を作りながら作り方を身につける練習に多くの時間を割いたのに対し、生成文法のアプローチに基づくグループでは、英文の統語構造を考えることに焦点を当てた授業であったことが、結果の背景の一つとして考えられる。このことから、生成文法を応用した明示的指導は、英語関係節の構造を深く理解させるうえで効果的な指導法であり、例えば TOEIC® LISTENING AND READING TEST の文法問題などにも応用が利く指導法であると言えるだろう。一方、認知言語学の知見を利用した明示的指導は、関係節を使った文を実際のコミュニケーションの場面で生み出せることができることを目指すものであるが、実験環境の制約上、調査方法が困難で実行することができなかったため、この点は今後の課題である。

## 注

\*本稿は、2016年9月2日に大学英語教育学会 (JACET) 第55回国際大会 (於:北星学園大学) で行ったシンポジウム「言語研究の複眼的視点から考察する関係節の効果的学習法」(大森裕實・北尾泰幸・今井隆夫)の中の今井・北尾の共同研究発表を元としている。

<sup>1</sup> 白畑 (2015) で扱われている8項目は、「主語と動詞の呼応」、「文法形態素」、「自動詞と他動詞の区別」、「名詞の単数・複数」、「比較構文」、「前置詞」、「接続詞」、「語彙」である。

<sup>2</sup> Grammar Check Test は、北尾泰幸 他 (2010)

『Step-up Skills for the TOEIC® Test (いま始めよう TOEIC® テスト)』朝日出版社 をもとに作成した。

<sup>3</sup> 文法力判断クイズ その2については、プレテスト・ポストテストとも8名の英語母語話者に文法性の判断を依頼し、テストとしての文の妥当性について検証した。

<sup>4</sup> 学校英文法では、These are the pictures I took in Hokkaido. のように、I took in Hokkaido という埋め込み節を関係代名詞の which や that を用いずに表現する節を接触節 (contact clauses) と呼んでいる。

<sup>5</sup> 用いた学習材は、藤掛庄市・児玉玲子著『SF English Language Learning Modular System: NPRM (Noun Phrase with Restrictive Modifier)』であった(この学習材は、2017年11月よりAmazon Kindleで『Vocabulary & Syntax Acquisition Series: NPRM Vocabulary and Syntax Acquisition』SF Pressとして入手可能となっている)。なお、学習材 (learning materials) は藤掛庄市氏の用語で、教材 (teaching materials) に対して用いられている。教師が教えるための材 (teaching materials) に対し、学習者が学ぶための材という意味で学習材 (learning materials) と呼ばれている。

<sup>6</sup> 記述の妥当性・説明的妥当性の詳細な説明については、Chomsky (1965: 24-26) を参照されたい。

<sup>7</sup> 日本語関係節は、次の例のように、名詞句の前に関係節が現われる prenominal な形式である。また、(ii a, b) に示すように、名詞句の前に現れる関係節の中に、さらに関係節を含んだ名詞句を伴った「複合名詞句」が生起することも可能である。

(i) a. [昨日、梨佐子が図書館で  $e_j$  借りた] 本 $_j$

b. [今日の昼食に  $e_j$  食べた] 天ぷらうどん $_j$

(ii) a. [[[  $e_j$   $e_j$  着ている ] 洋服 $_j$  ] が] 汚れている ] 紳士 $_j$  (Kuno 1973: 239)

b. [[[  $e_j$   $e_j$  書いた ] 本 $_j$  ] が書店に出ている ] 学者 $_j$  (井上 1976: 222)

<sup>8</sup> もちろん関係節は節内の動詞の項だけが主要部になるとは限らず、付加部が主要部になる場合もあるが、ここでは関係節の文法構造を理解させることに授業の主眼を置いていたことから、主に節内の動詞の項を関係節主要部として取るものに焦点を当てて説明した。

## 付記

本研究の一部は科学研究費(基盤研究C: 25370738)の補助を得ている。

## 参考文献

井上和子(1976)『変形文法と日本語(上)』大修館書店

大西泰斗・マクベイ, ポール(2017)『総合英語 FACTBOOK これからの英文法』桐原書店

大森裕實・北尾泰幸・今井隆夫(2016)「大学言語教育観に適應する多元的学習英文法の新展開」、『ことばの世界』第8号、愛知県立大学高等言語教育研究所、pp. 9-36

北尾泰幸(2015)「生成文法の英語教育への応用—制限関係節と同格節を題材に—」、愛知大学言語学談話会(編)『ことばを考える7』あるむ、pp. 231-260

白畑知彦(2015)『英語指導における効果的な誤り訂正—第二言語習得の見地から—』大修館書店

田中茂範(2013)『わかるから使えるへ 表現英文法』コスモビア

山梨正明(2012)『認知意味論研究』研究社

Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, N. (1981) *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Dordrecht: Foris. [Reprinted by Berlin and New York: Mouton de Gruyter in 1993]

Kuno, S. (1973) *The Structure of the Japanese Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Langacker, R. W. (2008) *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.

Littlemore, J. (2009) *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.

Radden, G. and R. Dirven (2007) *Cognitive English Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.

Tomasello, M. (2002) "A Usage-Based Approach to Child Language Acquisition," *Studies in Language Sciences* 2, pp. 5-19.

## 【資料 1】

## Grammar Check Test

A word or phrase is missing in each of the sentences. Select the best answer to complete each sentence.

1. He bought the book \_\_\_\_\_ was written by Hemingway.  
 (1) who (2) what (3) which (4) when
2. One of my friends \_\_\_\_\_ to travel along and take photographs.  
 (1) likeness (2) liking (3) like (4) likes
3. It \_\_\_\_\_ almost every weekend last winter.  
 (1) snows (2) will snow (3) snowed (4) is snowing
4. After she \_\_\_\_\_ school this semester, she will travel the world and write a book.  
 (1) will have finished (2) will finish (3) finishes (4) finish
5. Susan knows the man \_\_\_\_\_ house is in the countryside.  
 (1) whose (2) which (3) whoever (4) whom
6. You should vote for \_\_\_\_\_ you choose, regardless of what your friends say.  
 (1) that (2) which (3) whose (4) whoever
7. They decided to keep their new ideas to \_\_\_\_\_.  
 (1) they (2) them (3) their own (4) themselves
8. He promised \_\_\_\_\_ late again.  
 (1) not be (2) not to be (3) not being (4) being not
9. I can't help \_\_\_\_\_ that something bad may happen to him.  
 (1) feeling (2) feel (3) to feel (4) to feeling
10. Every \_\_\_\_\_ will have to sign up for extracurricular activities.  
 (1) some students (2) a student (3) students (4) student
11. The scientific test requires expensive laboratory \_\_\_\_\_.  
 (1) an equipment (2) the equipment (3) equipment (4) equipments
12. \_\_\_\_\_ it not for the computer, I couldn't do my work at all.  
 (1) If (2) Were (3) Had (4) With
13. Andrew was very \_\_\_\_\_ with Kathy's behavior and said he would never see her again.  
 (1) disappointing (2) disappointment (3) disappoints (4) disappointed
14. The ABC company went bankrupt, \_\_\_\_\_ is not surprising.  
 (1) whose (2) which (3) whom (4) who
15. The museum wrote the notices in several languages \_\_\_\_\_ foreign tourists could understand them.  
 (1) in order (2) so that (3) unless (4) therefore
16. Swimming lessons are held \_\_\_\_\_ Thursday and Saturday mornings at 6 o'clock.  
 (1) in (2) at (3) on (4) during
17. I can't forget the place \_\_\_\_\_ I met you for the first time.  
 (1) how (2) when (3) what (4) where



18. You may not get what you want, but it's \_\_\_\_\_ trying.  
 (1) worthy (2) worth (3) worst (4) worse
19. Mr. Tanaka enjoyed his vacation on her island \_\_\_\_\_ the bad weather he experienced.  
 (1) regardless (2) despite (3) although (4) even
20. At the \_\_\_\_\_ of the CEO, the division manager will be promoted to vice president next year.  
 (1) suggestion (2) suggestive (3) suggestively (4) suggest
21. The job will go to the candidate \_\_\_\_\_ knowledge of the industry is the broadest.  
 (1) who (2) whom (3) whose (4) whoever
22. All things \_\_\_\_\_, his numerous complaints about your work could be caused by his jealousy.  
 (1) consider (2) considered (3) considering (4) consideration
23. The speaker's voice was so small and trembling that I could \_\_\_\_\_ understand the presentation.  
 (1) easily (2) ever (3) hardly (4) nothing
24. I remember \_\_\_\_\_ to Jeff Crystal at the high school commencement 10 years ago, but I can't recall his face.  
 (1) to talk (2) talks (3) talking (4) talked
25. The manager asked the entire staff to attend a training workshop on Friday, \_\_\_\_\_ is expected to take about two hours.  
 (1) who (2) when (3) which (4) what

## 【資料2】

## 文法力判断クイズ (その1)

2016/ 5/ 9 実施

実施時間：5分

次の日本語を英語で表現しなさい。

1. 黄色い傘が私のです。

\_\_\_\_\_ is mine.

2. 椅子の下の傘が私のです。

\_\_\_\_\_ is mine.

3. 本を読んでいる女の子がマリアさんです。

\_\_\_\_\_ is Maria.

4. ここが昨日話していたパン屋です。

This is \_\_\_\_\_.

5. フランス語を話せる人を探しています。

I'm looking for \_\_\_\_\_.

6. あなたが今言ったことは筋が通っている。

\_\_\_\_\_ makes sense.

(18)

言語理論に基づく関係節の明示的指導の効果

【資料3】

文法力判断クイズ (その2)

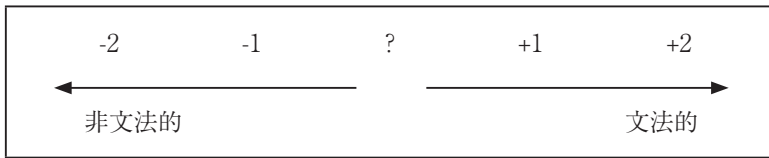
2016/ 5/ 9 実施

実施時間：15分

手順

1. 番号が振られた文を、自然なスピードで黙読してください。読んだ文が文法的 (grammatical) あるいは容認可能 (acceptable) かどうか、判断していただきます。
2. 判断には、5つの基準 を用いていただきます。
  - (i) 文が完全に文法的であると感じた場合、+2 の数字を○で囲んでください。
  - (ii) 文が文法的だと思いますが、完全に文法的だと言えない場合は、+1 の数字を○で囲んでください。
  - (iii) 文が完全に非文法的 (ungrammatical) であると感じる場合、-2 の数字を○で囲むとともに、おかしいと思う箇所を下線を引いてください。
  - (iv) 文が非文法的だと感じるものの、-2 を付けた文よりは良いと感じる場合、-1 の数字を○で囲むとともに、おかしいと思う箇所を下線を引いてください。
  - (v) 文法的か非文であるか分からない場合、つまり文法性判断を行うことが難しい場合、? を○で囲んでください。

要するに、-2 から +2 までの間で、ご自身の判断に基づき、文法性判断を行っていただくこととなります。-2 に近づけば近づくほど、非文の割合が高くなり、+2 に近づけば近づくほど、文法的である割合が高いと判断していることとなります。



(例) She do not understand it at all.      ○-2   ?   +1   +2

→ 統語的 (文法的) に完全に間違いであるため、-2 を○で囲み、間違いの箇所である do に下線が引かれています。

3. 判断の際は自然なスピードで黙読し、直感に基づいて判断してください。

問題文

- |   |    |    |   |    |    |
|---|----|----|---|----|----|
| (1) The girl she speaks Turkish is my cousin.                   | -2 | -1 | ? | +1 | +2 |
| (2) I know the place which you spoke about.                     | -2 | -1 | ? | +1 | +2 |
| (3) The man who(m) you met him is my teacher.                   | -2 | -1 | ? | +1 | +2 |
| (4) I gave the book to the boy that you were talking about him. | -2 | -1 | ? | +1 | +2 |
| (5) I heard the rumor that John passed the exam.                | -2 | -1 | ? | +1 | +2 |
| (6) The city you spoke about it is Boston.                      | -2 | -1 | ? | +1 | +2 |

(7) She is the girl that I taught French to.	-2	-1	?	+1	+2
(8) Dubai is a place I want to go to it.	-2	-1	?	+1	+2
(9) The book which Stacey wrote sells well.	-2	-1	?	+1	+2
(10) I don't believe the claim that Bob made.	-2	-1	?	+1	+2
(11) I like the picture that Tim painted in art class.	-2	-1	?	+1	+2
(12) I know the boy he got the first prize at the contest.	-2	-1	?	+1	+2
(13) The news that the team had won made everyone happy.	-2	-1	?	+1	+2
(14) The girl who she speaks Turkish is my cousin.	-2	-1	?	+1	+2
(15) I know the place you spoke about it.	-2	-1	?	+1	+2
(16) The man who(m) you met is my teacher.	-2	-1	?	+1	+2
(17) I gave the book to the boy you were talking about him.	-2	-1	?	+1	+2
(18) I heard the rumor that Fred had spread.	-2	-1	?	+1	+2
(19) The city which you spoke about is Boston.	-2	-1	?	+1	+2
(20) She is the girl that I taught French to her.	-2	-1	?	+1	+2
(21) Dubai is a place that I want to go to.	-2	-1	?	+1	+2
(22) The book which Stacey wrote it sells well.	-2	-1	?	+1	+2
(23) I don't believe the claim that he is ill.	-2	-1	?	+1	+2
(24) I like the picture that Tim painted it in art class.	-2	-1	?	+1	+2
(25) I know the boy who he got the first prize at the contest.	-2	-1	?	+1	+2
(26) I'm against the idea that you suggested at the meeting.	-2	-1	?	+1	+2
(27) The girl who speaks Turkish is my cousin.	-2	-1	?	+1	+2
(28) I know the place which you spoke about it.	-2	-1	?	+1	+2
(29) The man you met him is my teacher.	-2	-1	?	+1	+2
(30) I gave the book to the boy that you were talking about.	-2	-1	?	+1	+2
(31) I've got the news that Mr. Paul was headhunted by a larger company.	-2	-1	?	+1	+2
(32) The city which you spoke about it is Boston.	-2	-1	?	+1	+2
(33) She is the girl I taught French to her.	-2	-1	?	+1	+2
(34) Dubai is a place that I want to go to it.	-2	-1	?	+1	+2
(35) The book Stacey wrote it sells well.	-2	-1	?	+1	+2
(36) I like the picture Tim painted it in art class.	-2	-1	?	+1	+2
(37) I know the boy who got the first prize at the contest.	-2	-1	?	+1	+2
(38) The president shows a negative answer to the idea that we will open a new restaurant in San Francisco.	-2	-1	?	+1	+2

