

中学校における英語教育で 生成文法が果たす役割

— 中学 2 年生を対象とした実践*

茨 木 正志郎
久 米 祐 介

1. はじめに

2012年から日本の中学校で施行され始めた新しい学習指導要領の配慮事項の一つに、文法はコミュニケーションの支えであることを踏まえて、英語の特質を理解させるために、関連のある文法事項はまとまりをもって整理して、効果的な指導ができるように工夫することが盛り込まれている。本稿は、これらの改定により、中学校における文法指導がどのように行われるようになったかを観察し、その問題点を指摘したうえで、生成文法理論に基づいた新たな導入法を提案し、その実践と結果について考察する。

2. モデル授業案における文法項目の導入法とその問題点

開隆堂から出版されている Sunshine English Course I の指導書が提示するモデル授業案では、主語や動詞などの文法用語の使用を避け、用法や機能

* 本稿は 4th Pacific Rim Conference on Education (慶州ヒルトンホテル、韓国)での発表、及び、久米・茨木 (2014) の内容に変更・修正を加えたものである。調査にご協力いただいた山口修司先生 (北海道教育大学附属札幌中学校) とクラスの皆様に記して感謝申し上げます。また、本学会の匿名の査読委員にもこの場を借りて感謝申し上げたい。残る不備・遺漏は筆者の責任である。

てきて戸惑った、等の意見がよせられている。本稿は、日本語話者にとって理解が比較的困難な接辞移動と do 支持を助動詞 can の事例から演繹し、これらを統一して扱う導入方法を提示する。さらに、中学2年生を対象に提案された導入法を行い、既習の文法事項の定着に影響があるか考察する。

3. 生成文法理論を取り入れた授業

本節では、まず3.1節で生成文法における英文構造の捉え方を概観し、その知識を利用した中学生への文法事項の導入法を3.2節で示す。

3.1. 生成文法における文構造

文は主部と述部から構成されていると考えられ、(2)の英文に対して(3)のような構造を考えるのが一般的である。

(2) John can play soccer.

(3) John can play soccer.

主部 述部

しかし、生成文法では、英文は時制要素 T(ense) を中心とした時制節 TP (Tense Phrase) であるとし、(2)の英文は(4)のようになると考える。

(4) [TP John [T can [VP play soccer]]]

主語 時制 述部

T主要部には時制を表す要素が位置すると考えられ、(4)では、現在時制を持っている助動詞 can がこの位置を占める。T主要部の指定部に主部 John が位置しており、その補部に述部の動詞句 VP (Verb Phrase) が位置している。T主要部に位置する他の要素には、助動詞 can のように明確な意味を持ち独立したものもあれば、明確な意味を持たない迂言的助動詞 do や他の要素に依存する接辞、たとえば過去時制 -ed や三人称単数現在 -es が位置する。英文の構造は生成文法に基づいて見ると、(5)ではなく(6)のようになる。

- (5) 主部 + 述部
- (6) 主部 + 時制要素 + 述部

このように生成文法理論に基づき文構造を統一的に導入することで、学習者の文法理解を深めることが期待される。

3.2. 生成文法に基づいた文法項目の導入

2節で述べたように、中学校1年生を対象とした授業において課題となる文法事項には、一般動詞の否定文・疑問文でいきなり現れる助動詞 *do*、三人称単数現在 *-es* とその否定文・疑問文などがある。学習者がこれらの理解を深めることが現在の英語教育の課題の一つであるといえるだろう。このような課題を克服するには生成文法理論における英文構造の分析を用いることが有効であると仮定し、本節では具体的にどのように文法項目を導入すべきかを提案する。実際に、中学校で授業を行った際は、以下に示す(7)-(25)の例を、パワーポイントを使って生徒に示しながら授業を行った。

まず、時制要素 *T* という範疇が英文には存在することを意識させる必要がある。そのためには、助動詞 *can* を使った英文を基本構造として導入した。

- (7) 英文の基本構造
 - John can swim. 基本英文
 - Can John swim? 疑問文
 - John can't swim. 否定文

疑問文を作るときには「移動」という操作を、否定文を作るときには「合体」という操作がある。それぞれの操作を(8)と(9)に示す。

- (8) Can John __ swim?
 ↑ _____ 移動
- (9) John can + -n't swim.
 └ _____ 合体

(8) に示されるように、「移動」によって疑問文が形成される。一方、(9) の「合体」は三人称単数現在 *-es* や否定辞 *-n't* などの接辞と関わりが深い操作である。接辞は独立的に存在することはできないので、隣接する適切な要素に支えられなければならない。「合体」とは、接辞が隣接する要素に付着して一語になる操作である。

次に、過去形を含む英文を導入した。

(10) John listened to the music.

Did John listen to the music? 疑問文

John didn't listen to the music. 否定文

過去形の動詞を含む平叙文は助動詞 *can* を含む構造と並行的な (11) であることを示した。

(11) John *-ed* listen to the music

John *can* play soccer. (can は「～できる」、*-ed* は「～した」)

(11) では、過去形の動詞 *listened* を *listen* と *-ed* に分けて、さらに、助動詞 *can* を含む基本英文と一緒に並べている。これは、過去形の動詞を含む文では、助動詞 *can* に相当するものは過去時制の *-ed* であることを示している。接辞は独立して存在できないので、何かに付着しないとイケない。そこで、(12) のように「合体」が起きて *listened* となる。

(12) John *-ed* listen to the music.

└──┬──┘ 合体 → *listened*

過去形の動詞を含む文の疑問文の派生は、先に見た基本文と同じように、助動詞 *can* と並行的な要素である過去時制の *-ed* 接辞が文頭に移動する。

(13) *-ed* John __ listen to the music

↑└──┬──┘

-edは接辞なので「合体」操作が起こらなければならない。しかし、(13)では、適切な「合体」要素である動詞と-ed接辞との間に主語 John が介在しており、合体操作が適用できない。そこで、助動詞の Do が-edと「合体」するために挿入され、Didとして具現化される。

(14) Do + -ed John __ listen to the music
 └───┘ 合体 → Did

否定文についても、助動詞 can を含む基本英文との並行性から説明を行った。

(15) John -ed -n't listen to the music
 John can -n't play soccer.

(15) では、過去形の動詞を含む平叙文と同様に、助動詞 can と同じ位置に過去時制接辞-edがある。否定辞-n'tの現れる位置は助動詞 can の後ろなので、過去形の動詞を含む英文の場合にも、-edの後ろに現れる。接辞-edがlistenと「合体」しなければならないが、間に否定辞-n'tが介在して「合体」を阻止する。そこで、疑問文の派生と同様に助動詞 do が導入され-edと「合体」し、(16) のようになる。

(16) John do + -ed -n't listen to the music
 ⇒ John did -n't listen to the music

次に、did と-n'tが「合体」して、didn'tとなり、否定文が派生される。

(17) John didn't listen to the music

過去形の動詞を含む英文をもとに、三人称単数現在-esを含む疑問文・否定文を導入した。

(18) John plays soccer.

Does John play soccer? 疑問文

John doesn't play soccer. 否定文

三人称単数現在 *-es* を含む平叙文は *can* を含む英文と並行的な (19) あることを示した。

(19) John *-es* play soccer

John *can* play soccer. (can は「～できる」、*-es* は現在を表す)

(19) では、動詞 *plays* を *play* と *-es* とに分けて示し、*can* を含む基本文と一緒に並べている。三人称単数現在 *-es* を含む平叙文では、助動詞 *can* に相当するものは現在時制の *-es* である。接辞 *-es* は独立して存在できないので、(20) のように「合体」が起きる。

(20) John *-es* play soccer

┌───┐ 合体 → plays

疑問文についても、過去形の動詞の場合と同じように、助動詞 *can* の疑問文の派生と同じ方法で導入した。つまり、(21) に示すように助動詞 *can* と並行的な要素である現在時制の *-es* が文頭に「移動」し、(22) に示すように助動詞 *do* と「合体」する。

(21) *-es* John ___ play soccer

↑ ┌───┐ 移動

(22) Do + *-es* John ___ play soccer

┌───┐ 合体 → Does

(21) では、*-es* と *play* の間に *John* が介在しているため、*-es* は *play* に付着することができない。そこで、(22) に示されるように、助動詞 *do* が挿入され、*-es* は *do* に付着し疑問文が派生される。

否定文も、動詞の過去形の場合と同様に、*can* を含む英文との並行性から導入した。

- (23) John *-es* *-n't* play soccer
John *can* *-n't* play soccer

(23) では、否定辞 *-n't* は助動詞 *can* に相当する時制接辞 *-es* に後続している。接辞 *-es* と *play* との「合体」をそれらの間に介在する否定辞 *-n't* が妨げるので、助動詞 *do* が導入され *-es* と「合体」し、(24) のようになる。

- (24) John *do* + *-es* *-n't* play soccer
⇒ John *does* *-n't* play soccer

次に、*does* と *-n't* が「合体」して、*doesn't* となり、否定文が派生される。

- (25) John *doesn't* play soccer.

本節では、実際に中学校で行った導入の内容を概観した。助動詞 *can* を含む英文を基本とすることで、一般動詞の疑問文・否定文の派生に対して統一的な説明を与えることができた。次節では、授業で行ったテストとアンケート結果より、学習者一人一人のテスト結果の変化を観察し、本節での授業内容がどのように学習者の文法理解を深めたか議論する。

4. 生成文法が英文法定着に与える影響についての調査

4.1. 目的

生成文法理論の考え方を取り入れて文法事項の復習を実施することで、既習の文法事項の定着に影響があるか調査する。

4.2. 調査仮説

これまで暗記やパタンとして覚えてきた既習の文法事項を生成文法の側面から復習することで、英文法の基礎学力の定着が高まる。

4.3. 参加者・日時

参加者は、北海道教育大学附属札幌中学校2年生36人である。本来は中

学1年生を対象に長期的に3.2節での導入方法を実践すべきではあるが、本稿が主張する文法項目の導入順序は現行のカリキュラムとは異なるので、今回は2年生を対象に1年次に学習した文法事項を復習することを目的として行った。授業前と授業後に等質の試験を実施した。授業実践は2015年7月21日である。

4.4. 授業の実践

授業では3.2節で示した生成文法理論を適用した文法事項の導入を実践した。特に、多くの中学生がつかずく三人称単数現在-esとその疑問文・否定文の作り方に重点を置いた。授業の始めに、助動詞 can、動詞の過去形、三人称単数現在-esを含む肯定文から Yes-No 疑問文、否定文への書き換えなど、中学校1年生で習う文法項目を問う問題を実施した。次に、生成文法理論を用いて文法事項を復習する授業を行った。そして、初めに行ったテストと同質の問題を解いてもらい、最後に、アンケートを実施した。文法能力に関する問題は7問で7点満点である。

4.5. 結果

3.2節での授業の前後に同質の問題を行い、表1に示す結果を得た。

表1. 全体合計と平均

	合計点	平均点	正答率
1回目	209	5.806	82.94%
2回目	232	6.444	92.06%

表1より、36人の合計点が23上昇し、一人あたり平均で約0.64点、正答率で約9%の改善が見られた。個別に36人を見ていくと、表2に示すように分類することができる。

表2. 個別の点数変化ごとの分類

変化なしA (7点→7点)	16人	低下 (7点→6点)	3人
変化なしB (5点→5点)	1人	上昇	15人
変化なしC (4点→4点)	1人		

点数に変化の無かった被験者は、36人中18人で、そのうち16人が満点で

あった。変化なしBとCの二人は2回とも同じミスをしていた。点数が低下した3人は全員7点から6点への変化で、3人とも問題を読み違えたケアレスミスと思われる。つまり、「“We play soccer after school”のweをyouにして疑問文に書き換えなさい」という問いに対して、weをyouに書き換えただけで、疑問文に直していないというようなミスであった。上昇グループでは、4人が6点から7点に上がったが、そのうち2人は上の7点→6点の被験者と同様のケアレスミスを一回目のテストでしていた。これら以外の13人の上昇グループの個別の変化は次の表3のようになった。

表3. 上昇グループ個別の点数変化

	1回目	2回目		1回目	2回目		1回目	2回目
A	4	→ 7	F	3	→ 4	K	6	→ 7
B	4	→ 7	G	6	→ 7	L	5	→ 7
C	5	→ 7	H	5	→ 7	M	3	→ 4
D	4	→ 6	I	5	→ 6			
E	3	→ 5	J	2	→ 5			

4.6. 考察

4.5節で、ほとんどの被験者は、1回目と2回目のテストで点数が横ばいか上昇していることを見た。数値上の結果から見ると、生成文法理論を適用した授業が文法理解に貢献したと結論付けることができる。さらに、被験者個別に1回目と2回目のテスト結果を見ていくと、この結果が数字上だけの結論ではないことがうかがわれる。例えば、被験者AとBは、1回目のテストでは白紙だった一般動詞の平叙文から疑問文への書き換えが、2回目には正答を導くことができている。また、被験者Cは、“Ken speaks English very well.”を助動詞canを使った疑問文に書き換える際に、(26)のようなミスをしていたが、二回目のテストでは(27)の正答を導くことができた。

(26) Can Ken speaks English?

(27) Can Tom write Kanji?

これは、助動詞canと接辞-esが同じ時制要素であることを理解できたからと考えられる。

被験者Gは、“Mary studies math hard.”を否定文に書き換える問題に対して、(28)に示すミスをした。1回目にしていたが、2回目のテストでは正答を導いていた。

(28) Mary didn't study math hard.

(28)では、現在時制のdoesn'tを使う所をdidn'tとしている。正答を2回目で導くことができたのは、過去時制-edと現在時制-esの区別ができるようになったからだと考えられる。

さらに、被験者HとIは、“John and Mary love baseball.”を疑問文に書き換える問題に対して、be動詞を使った(29)のミスをしていたが、2回目には(30)のように助動詞を使った正答を導くことができていた。

(29) Are John and Mary love baseball?

(30) Did they study science last night?

(29)のようなミスは、一般動詞の疑問文・否定文でなぜ助動詞doを使うのか理解が深まっていなかったためだと考えられる。

授業後に実施したアンケートでは、表4のような結果を得た。

表4. アンケート結果

1. 英語の学習に文法は必要だと思いますか。 必要だと思う 36人 必要だと思わない 0人
2. 学校の英語の授業で助動詞canを理解できていたか。 A.28人 B. 8人 C. 0人 D. 0人
3. 学校の英語の授業で動詞の過去形を理解できていたか。 A.21人 B.14人 C. 1人 D. 0人
4. 学校の英語の授業で3人称単数形を理解できていたか。 A.18人 B.16人 C. 2人 D. 0人
5. 今回の説明で助動詞canを理解できたか。 A.34人 B. 3人 C. 0人 D. 0人
6. 今回の説明で動詞の過去形を理解できたか。 A.33人 B. 3人 C. 0人 D. 0人
7. 今回の説明で3人称単数形を理解できたか。 A.33人 B. 3人 C. 0人 D. 0人
A = 理解できていた/できた、B = だいたい理解できていた/できた、 C = あまり理解できていなかった/できなかった、 D = 理解できていなかった/できなかった

アンケート結果より、生徒全員が文法は英語学習に必要であると感じていることがわかる。また、助動詞 **can** と一般動詞の過去形、三人称単数現在形について、授業前には「理解できていた」という回答が6割程度、「だいたい理解できていた」「あまり理解できていなかった」という回答が4割弱だったのが、授業後には「理解できた」の回答が9割超になった。これまで暗記やパタンとして覚えてきた中学校1年生での文法事項の理解が深まったと言える。

さらに、授業の感想として、「助動詞 **can** ・動詞の過去形・三単現について、これまで暗記していたことが理解できた」、「**do** の役割がわかった」、「過去形が苦手だったが今回の授業を受けてかなり理解できた」等の意見が多くみられた。生成文法理論の観点から英文を見ることで、基礎的な文法能力の定着が高まったと言うことができる。

5. まとめと今後の課題

中学校で習う文法事項の導入に生成文法理論を適用した授業は有効な手段であるという仮説のもとに実践、調査を行った。今回の調査から得られた結果を分析・考察したところ、この仮説は実証されたと結論付けることができた。しかし、他の文法事項でも同様の結果が得られるのか、他の母集団でも同様の結果が得られるのか等を検証しなければならない。また、今回は一つの実験グループに対して授業の前後で行ったテスト結果を比較し、それを観察するという実験方法をとった。今後は複数グループを対象に対照実験を行い、生成文法理論を用いた授業の効果の更なる検証が必要である。

参考文献

久米祐介・英木正志郎 (2014) 「中学英語カリキュラムにおける生成文法理論の適用について」『日本福祉大学全学教育センター紀要』第2号、41-52.

学習指導要領・教科書・指導書

『学習指導要領』, 第2章 各教科 第9節 外国語, 文部科学省.
『中学校学習指導要領解説 外国語編』 文部科学省.

『Sunshine English Course 1』開隆堂.

『Sunshine English Course 1 指導書』開隆堂.

(北海道教育大学札幌校)

ibaraki.seishiro@s.hokkyodai.ac.jp

(藤田保健衛生大学)

kume@fujita-hu.ac.jp