

中学校段階のコミュニケーション型な英語活動における文法指導： 日本人英語学習者への疑問文のより良い指導を目指して

野地 美幸*・外川 洪**

(平成29年8月24日受付；平成29年11月27日受理)

要 旨

本研究は、日本人英語学習者が英語の疑問文のどのような特性を習得すべきか、また中学校段階で疑問文の指導を行う際に教員が気をつけなければならない留意事項とはどういったものかについて言語学と第二言語習得研究の知見を基に検討を行った。また、現行の学習指導要領、そしてまた次期学習指導要領の内容にも沿う形でこの三つの課題に答える取組として大学の授業で行った、中学校を想定した疑問文の指導の実践例を報告している。授業後に行った自由記述方式のアンケートの結果、多くの参加者がこの指導に興味・関心を示し、様々な気づきを得たこと、そしてまた将来自分の教育実践でも活用したいという意欲を示した参加者がいたことが明らかになった。

KEY WORDS

grammar instruction 文法指導

Japanese learners of English 日本人英語学習者

interrogative sentence 疑問文

communicative activity コミュニケーション活動

second language acquisition 第二言語習得

1 はじめに

2008年に公示された現行の『中学校学習指導要領』第2章第9節英語には次のような目標が示されている（文部科学省，2008，p.68）：（i）初歩的な英語を聞いて話し手の意向などを理解できるようにする，（ii）初歩的な英語を用いて自分の考えなどを話すことができるようにする，（iii）英語を読むことに慣れ親しみ，初歩的な英語を読んで書き手の意向などを理解できるようにする，（iv）英語で書くことに慣れ親しみ，初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことができるようにする，の四つである。

この目標の達成を図るために、言語材料を弾力的かつ適切に用いることが求められている（文部科学省，2008，p.29）。言語材料は、「音声」、「文字及び符号」、「語、連語及び慣用表現」及び「文法事項」の四つから構成され、その中の「文法事項」に、中学校英語における疑問文の指導については次のような記載がある（文部科学省，2008，p.37）。

疑問文は、yes-no疑問文、orを含む選択疑問文、wh-疑問文などを指導する。

それぞれの基本的な特徴をその応答の仕方の違いなどからもとらえて理解させる必要がある。疑問文は、平叙文とは異なる語順になったり、動詞の形が変化したりすることが多いため、言語活動の中で何度も使用することで慣れさせることが重要である。

この記述から、中学校英語における疑問文の指導において取り組むべき課題は次の二つに整理される。

- (1) a. 疑問文の特徴を応答の仕方の違いなどからもとらえて理解させる。
- b. 疑問文の使用する機会を確保し、慣れさせる。

(1a) については、まず英語の疑問文の特徴とは何かについて理解を深めていかなければならない。また、(1b) については、疑問文を使用する機会を増加させるための手立てについて具体的に検討が必要である。

では、2017年に告示された次期中学校学習指導要領の下ではどうなるのか。英語の「文法指導」自体は、現行の指導要領の中で「コミュニケーションを支えるもの」として位置付けられ、次期学習指導要領の中でもそれが踏襲され

ている。しかしながら、次期学習指導要領では英語の「話すこと」が「やりとり」と「発表」に二分され、話す活動の一層の充実が求められ、特に「やりとり」に関しては、相手からの質問に答えたり、自ら質問する力を養成する必要がある（文部科学省，2015）。したがって、英語の疑問文の指導は益々重要になると言えるであろう。

そこで本研究では中学校段階での英語の疑問文の指導を取り上げることとする。第一の目的は、指導内容という観点から特に重要となる疑問文の特徴とは具体的に何か、そしてまた日本人学習者に英語の疑問文を指導する際に気をつけなければならない留意事項とはどういったものかを言語学と第二言語（L2）習得研究の知見を基に示すことである。第二に、(1)の教育的課題への取組として大学の授業で行った、中学校を想定した疑問文の指導の実践例を報告し、授業参加者からの自由記述式アンケート結果を基にその有用性を検討することである。

2. 英語の疑問文の特徴と指導上の留意点

言語学では、文法はヒトが脳に内在させている体系的言語知識を表すもので、図1のように略図化される（Chomsky, 1995）。

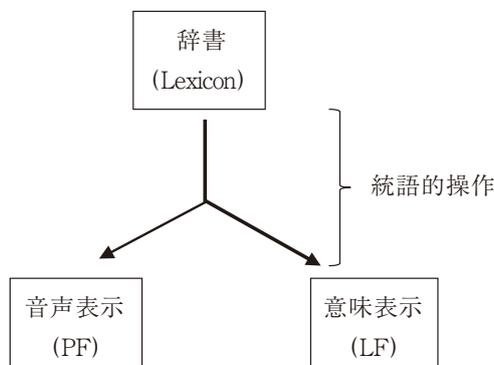


図1. Chomsky (1995) の文法略図

辞書内に収められている語彙が取り出され、統語的操作で結び付けられ、最終的に文の音声表示と意味表示、即ち音と意味が決まる。中高の学校現場では文法という和学校文法を指し、典型的には5文型のようなものとして捉えられるが、(2)のように、文という塊を形成し、その音と意味を決定するシステムを文法と想定すると、文法指導を「英語によるコミュニケーションを支えるもの」として容易に捉えることができる（詳しくは、野地・大川，2009の議論を参照）。

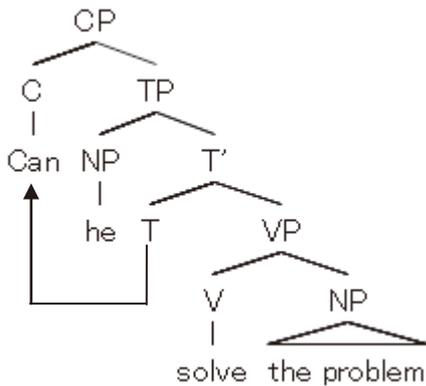
2.1. yes/no疑問文

英語の疑問文は、yes/noで答えるyes/no疑問文と、whatといった疑問詞を含むwh疑問文の二つのタイプに分けられる。まず、yes/no疑問文はどのように形成されるのかを見てみよう。学校文法では一般的に、(2)のような平叙文の主語と助動詞を倒置させると(3)のような疑問文が形成されると説明されている。

- (2) He can solve the problem.
 (3) Can he solve the problem?

しかしながら、言語学では、倒置を、主語と動詞が互いの位置を交換する現象としては捉えていない。(4)のように時制（tense, 以下T）の位置にある助動詞（can）が主語位置を超えて補文標識（complementizer, 以下C）の位置に動く移動が英語の文法（言い換えると、英語母語話者の頭の中）で起こっていると想定している（Kageyama, de. Chene, Hibiya and Tatsuki, 2004, p.72）。そして、この移動はTのCへの移動（T-to-C movement）と呼ばれる。

(4)



canのような法助動詞はもともとTの位置にあるので、それがCへ移動するが、こうした助動詞類がない(5a)のような文の場合、(5b)のようにPASTといった時制の担い手としてdidが挿入され、Cへの移動が起こる。

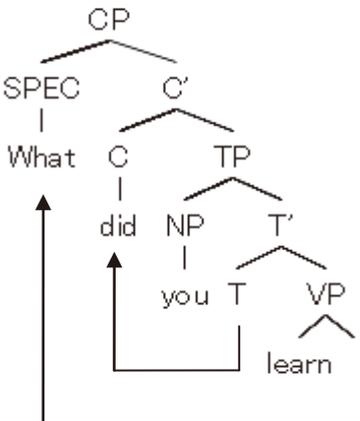
- (5) a. [_{CP} [_{TP} she [_T PAST] solve the problem]]?
- b. [_{CP} [_T Did] [_{TP} she solve the problem]]?

2.2. wh疑問文

次に、wh疑問文の形成について見てみよう。(6)のような疑問文はyes/no疑問文と同様に(7)のようにTがCへ移動する。また、文中のwh句がCPの指定部(specifier)の位置に移動する。

(6) What did you learn?

(7)



このように、wh疑問文はTのCへ移動とwh句の移動がその形成に関わっている。

倒置、すなわちTのCへ移動は、yes/no疑問文とwh疑問文の共通の特性であるが、主節でのみ見られる特性であり、(8)のような間接疑問文の場合、倒置は起こらない。

- (8) a. I don't know {whether/if} you can solve the problem.
- b. I don't know what you learned.

2.3. 指導上の留意点

日本人英語学習者に対する文法指導を考えた場合、学習者のL2英語が、前節で見た倒置とwh句の移動の特性を、そしてまた間接疑問文での倒置の欠如という特性を持つよう発達を支援していく必要がある。本節ではその支援の際の留意点をいくつか挙げてみたい。

まず、学習者には4技能を駆使して、L2英語を実際に使ってもらう必要があるが、言語習得が理解から産出という発達過程を辿ることを念頭に無理のない活動を計画する必要があるであろう。音・文字の連続を意味につなげるインプット活動（理解）を先行させ、意味を音声化・文字化する算出（アウトプット活動）を当該の言語特性の定着のために計画的に組み入れる必要があるであろう。

また、日本語が母語の学習者が英語の疑問文を獲得する場合、指導に際しては母語の影響を考慮する必要もあるであろう。(9)が示しているように、日本語には英語のような倒置はなく、yes/no疑問文もwh疑問文も助詞「か」が文末に加えられただけである。また、英語のようなwh句の移動は必ずしも起こらない。日本語のwh疑問文は、通常(9b)のように疑問詞は基の位置に留まる。

- (9) a. 山田はパンを食べましたか。
b. 山田は何を食べましたか。

イントネーションに関しては、yes/no疑問文もwh疑問文も日本語では上昇調で終わるが、英語でwh疑問文は下降調となる。ここでは、倒置やwh句の移動といった統語的特徴と音声的特徴に関する日英語の違いを示したが、日本語にない特徴に関しては習得上特に支援が必要となってくるであろう¹。

3番目の指導上の留意点は、疑問文の習得順序に関するものである。Pienemann (2005)はL2英語の語順の習得順序を調査し、疑問文に関しては(i) Dogs?のような一語文(single words), (ii) You ate fish?のような文SVOの文, (iii) Do you like it? / *Do he like it? / *Do he have lunch yesterday?のようなdoが文頭に来る文(Do-Fronting), (iv) Has he seen you?といった正しい倒置を伴うyes/no疑問文(Yes/No-inversion), (v) Why did he sell the car? / Where has he gone? / What is she eating?といった助動詞が2番目に来る文(Aux2nd/ Do2nd), (vi) I wonder why he sold that carといった倒置なしの間接疑問文(Cancel Inversion)の6段階を設定している。この習得順序については研究が継続されているが、これが正しいとすると(yes/no疑問文の)倒置がwh句の移動に先行して習得され、倒置なしの間接疑問文はかなり後で習得されると言えるであろう。したがって、(yes/no疑問文の)倒置がwh句の移動より難易度が低く、倒置なしの間接疑問文はかなり難易度が高いと考えられ、中学校段階での指導にも注意が必要であろう。

3. 実践的取組

本節では、前節で示した英語の疑問文の特徴や指導上の留意点を考慮しながら、(1)の教育的課題への取組として大学の授業で行った実践事例を報告し、授業の参加者に対して行ったアンケート結果に基づき教師教育という観点からその有用性について検討する。

3.1. 方法

3.1.1. 参加者

教員養成系大学の英語コース院生16名と学部生14名

3.1.2. 実施時期と内容

2015年12月10日に、1コマ90分の授業を実施した。参加者は、英語の疑問文について中学校学習指導要領の記述、英語の疑問文の特徴、指導上の留意点について10分程度説明を受けた後、提案された約20分の実践に生徒役として参加した。その後、6グループ(3部屋)に分かれ、疑問文の指導に関するこれまでの経験や実践提案の内容について40分程度話し合った。最後に、全員が再度集合し、10分程度グループの代表者から報告を聞き、情報を共有した。

実践提案は二部構成であった。前半は(1a)の課題に対応する活動で、2012年に放送されたNHKテレビ番組『テレビで基礎英語』の田尻悟朗氏の疑問文の指導を基にしている。「Q&Aならネイティブなみ!」を目指しKumicky wears bikinis on the beach every summerのような平叙文からwhat, where, whenを使った疑問文を作り、その答え方も練習するという内容である。具体的には、まず7名の学習者に、Kumicky, wear, does, bikinis, on the beach, every summer, . (ピリオド)のカードが一枚ずつ渡され、教師による訳の提示(「くみっキーは毎年夏に

¹ 中学校では小学校の「外国語活動」の成果が見られる一方「国語と英語の音声の違いや英語の発音と綴りの関係、文構造の学習において課題がある」との指摘もある(文部科学省, 2016)。

ビーチでビキニを着ます」)に合わせて一列に並んで英文を完成させ、文全体のまとまりを意識しながら一人ずつカードに記載されている単語を発音する(ピリオド担当者は指揮者の演奏終了をまねたジェスチャーを付ける)。doesは「恥ずかしがりや」で動詞wearの裏に隠れ、平叙文では-(e)sの部分のみが発音されるという平叙文形成の約束事が既習事項になっており、この最初の部分は復習の意味合いを持つ。次に、平叙文の場合と同様に、教師は「くみっキーは毎年夏にビーチで何を着ますか?」といった目標文の和訳を口頭で示し、英語の疑問文の作成・音声化を誘導する。この場合、bikinisのカード保持者はカードを裏返し(Whatを見せ)、文頭に、また動詞の裏に隠れていたdoesのカード保持者は疑問詞の隣(主語の前)の位置へ移動し((8)を参照)、ピリオド担当者はカードを裏返す(?を見せる)。最後は、疑問文の答え方に関するもので、「ロング」、「クール」、「ショート」の三種類を学習者に練習させる。whatの疑問文の場合、Kumickyのカード保持者はそれを裏返し(Sheを見せ)、教師の「ロング」、「クール」、「ショート」の掛け声で、それぞれShe wears bikinis on the beach every summer, She wears bikinis, bikinisの答えを提示する(不要なカードを持つ学習者はその場にしゃがみ込む)。実践提案はこのテレビの内容をデモンストレーションとして導入部で活用し、中学生に同様の活動に取り組んでもらうというものである。

後半の活動は(1b)の疑問文の使用機会の増加という課題への対応事例として実施され、生徒とのインタラクションの中で疑問文を使う活動である。教師が、Everyone, please listen. I can play some musical instrument. What's the musical instrument? 「先生ができる楽器は何かな。」Take a guess. 「当ててみて。」Who got it? という具合に、教師が日本語交じりの英語で生徒に話しかけながら、(10)のような平叙文、yes/no疑問文、wh疑問文をホワイトボードに順次提示しながら導入していく。

- (10) I can play some musical instrument.
 Can I __ play the guitar?
 Can I __ play the piano?
 Can I __ play the violin?
 What kind of musical instrument can I __ play _____ ?

wh疑問文については、yes/no疑問文を導入した後、Thanks. But, I can't play the guitar, the piano, nor the violin. How can we ask this part? What do you think, ____? How can we ask this part? のように、どんな場合にwh疑問文を使用するのかを考えさせながら導入する。そして、この平叙文、yes/no疑問文、wh疑問文の導入を、OK, let's go on to the next quiz. ____ is good at some sportのような形で主語を変えて何度か繰り返す。

3.2. 結果と考察

参加者30名は自由記述式の事後アンケートへの回答を依頼された。内容は「授業後、感想を書いて担当者にメールで提出して下さい」であった。22名(中学校の現職教員を含む、1年以上の英語教育経験を有する院生7名、およびそれ以外の院生・学部生15名)から回答があり、全記述文(総数101文)に関して分析を行った。

3.2.1. 分析の手続き

本研究執筆者2名が独立して、(i)参加者が実践提案(前半、後半)に対して興味・関心を示したか、(ii)疑問文の指導に関して気付きがあったか、(iii)参加者自身の授業実践での活用に意欲を示したか、という観点から分析を行った。なお、判断基準については事前に相談した上で作業を行い、判断に不一致が生じた場合は協議の上最終的判断を行った。

3.2.2. 授業実践に対する参加者の興味・関心

参加者の興味・関心に関しては、提案された実践(前半もしくは後半の活動)に肯定的な回答を示した参加者が16名、中立の回答(回答が曖昧、あるいは無回答)の参加者が6名、否定的な回答を示した参加者が0名であった。 χ^2 検定の結果、肯定的な回答の参加者がそれ以外の参加者より有意に多く($\chi^2(1)=4.55, p<.05$)、参加者から肯定的に捉えられたことが示された。

実践前半に関しては、12名の参加者から13文の肯定的回答があった。内容的には「doesが三単現の-s, -esの役割を果たしたり、疑問文の時に文頭に移動したりという動きを実際に見て、なるほどなと感じた」「特に三人称単数の説明は実際の学校現場でも役に立つ指導の仕方だと感じた」のように三単現の-sと助動詞doに関するものが6文(46.2%)と最多であった。次いで「疑問文の応答の練習について、これまで見たことがなかったため、非常に面白

いと感じ…」といった応答の仕方に関するものが3文(23.1%)、その他、分かりやすさ、文の設定の仕方等様々な側面から4文(30.8%)の肯定的回答が寄せられた。

実践後半に関しては、11名の参加者から12文の肯定的回答があった。内訳としては、「生徒からたくさんの選択肢を出させ、最後にwhatに導くという流れは実に自然で素晴らしいと思った」「疑問詞を使う状況が自然な流れの中で導かれていてとても参考になった」のような疑問文の使用場面の設定に関するものが12文の中11文(91.7%)で最多であり、他は「実践提案は極めて真似しやすいものであったとおもう」という授業への取り入れやすさを指摘したものが1文(8.3%)あるのみであった。

以上の結果から、まず、実践提案が多く参加者から興味・関心を集めたと言えるであろう。また、実践前半に関しては三単現の-sと助動詞、応答の仕方、分かりやすさ等様々な興味・関心から注意が向けられていたことが、実践後半に関してはyes/no疑問文からwh疑問文の導入という流れに関心が集中したことが伺える。

3.2.3. 疑問文の指導に関する気付き

疑問文の指導に関する気付きに関しては、19名の参加者から25文の肯定的回答があった。中立的(回答が曖昧、あるいは無回答)の参加者が2名、否定的な回答の参加者は0名であった。1×2の直接確率計算の結果、 $p=.00$ (両側検定)であり、肯定的な回答の参加者がそれ以外の参加者より有意に多かった。

25文の中19文(64.0%)は英語教育経験無の参加者(14名)からのもので、6文(24.0%)は英語教育経験有の参加者(5名)からのものであった。

気付きの内容に関しては、「教師の工夫が必要だと改めて感じ…」「正しい知識が必要不可欠である」といった教師として必要なことに関するものが7文(28.0%)と最も多く、「生徒に英語と日本語の語順の違いを意識させながらも、英語の語順に慣れさせるために効果的な活動だと感じた」といった学習者の理解・定着を促す指導に関するものが6文(24.0%)、「イメージーションを働かせたり、視覚的に文法を感じ取らせたりしながらL2の構造を習得していくことの大切さも再確認することができた」といった文法・語順の指導に関するものが5文(20.0%)、「Wh疑問文を使いたい!使わなくてはならない!という状況を作り出すことで、学習意欲が高まると思った」といった状況設定に関するものが3文(12.0%)であった。また、その他4文(16%)の中にも「空欄を設けておくことの必要性を理解することもできた」「(wh疑問文についてですが、実際生徒達はwh疑問文に少なからず触れてきています。)なので、そこと関連付けて行う方法も私は良いと思いました」のような授業をする上では大事な具体的な気付きも含まれていた。

こうした結果から、英語教育経験の有無にかかわらず多くの参加者から多種多様な肯定的な気付きが得られたと言えるであろう。

3.2.4. 自身の授業実践での活用に向けての意欲

自身の授業実践での活用に向けて意欲を示したかについては、2名(9%)の参加者がそれぞれ「私自身も来年の中学校実習で活用していきたいと思う」「この手法は、アレンジを加えながら何らかの形で現場に戻ってから活用してみたいと思う」と回答し、活用に向き姿勢を示した。人数としては2名で少ないが、それぞれ教員志望の学部生と現職の院生であった。したがって、本研究で紹介した疑問文指導の実践は、少数ではあるが自分の実践にも取り入れてみようという意欲を喚起させるようなものであったと言えるであろう。

4. 結論

本研究は、中学校での疑問文指導に関して現行の学習者指導要領で求められている実践とは具体的にどのようなものなのかを言語学・言語習得の見地から明示し、そしてまた実践事例の分析を通して検討を行った。自由記述式アンケートという限られた資料を基にしたものであったが、その分析結果から、(英語の現職教員も含まれる)英語コースの学部生・院生の多くが興味・関心を示し、様々な気付きを得て、中には自分の実践にも活用しようという意欲を示した人もいたことが明らかになった。したがって、本研究の実践事例は有用なものであったことが示唆される。

参考文献

- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kageyama, T., De. Chene, V., Hibiya, J. & Tatsuki, D. (2004). *First steps in English linguistics* (2nd ed.). Tokyo: Kuroshio.
- 文部科学省 (2008). 『中学校学習指導要領解説：外国語編』. 東京：開隆堂.
- 文部科学省 (2015). 「中学校学習指導要領新旧対照表」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1356251_02.pdf (2017年7月24日引用).
- 文部科学省 (2016). 「教育課程企画特別部会 論点整理」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2015/09/29/1362371_2_1_1.pdf
(2016年8月11日引用).
- 野地美幸・大川潤子 (2009). 「英語によるコミュニケーションを支える文法指導：英語教育実践例の分析を通して」. 『教育実践研究』, 19, 1-7.
- Pienemann, M. (2005). *Cross-linguistic aspects of processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.

Grammar Instruction in Communicative English Activities at Japanese Junior High Schools: Toward a Better Lesson of English Interrogative Sentences for Japanese Learners

Miyuki NOJI* and Kou SOTOKAWA**

ABSTRACT

This study examines what properties of English interrogative sentences Japanese learners of English should learn and what teachers of English should consider when they teach them at junior high school, based on the insights from linguistics and second-language acquisition research. Furthermore, it reports a pilot lesson to answer these questions in accordance with some requirements of the present and next Course of Study prescribed by the Japanese Ministry of Education. The data from a questionnaire conducted after the lesson revealed that the participants as the learners favorably evaluated the lesson and noticed many things. Further, some participants wanted to deliver the lesson themselves as a teacher in the future.

* Humanities and Social Studies Education

** Language Education, Specialized Subject Fields of Education