

メタ文法能力育成をめざしたカリキュラム開発： 実践と教材開発を通じたメタ文法カリキュラムの展望

教職開発コース	秋 田 喜代美
教育内容開発コース	斎 藤 兆 史
教職開発コース	藤 江 康 彦
埼玉医科大学	藤 森 千 尋
総合文化研究科	柁 木 貴 之
教職開発コース	王 林 鋒
いわき市立内郷第二中学校	三 瓶 ゆ き
附属中等教育学校	大 井 和 彦

Developing a Curriculum for Training Meta-grammatical Abilities:
Prospects of Meta-grammatical Curriculum in View of Practice and Teaching Material Development

Kiyomi AKITA, Yoshifumi SAITO, Yasuhiko FUJIE, Chihiro FUJIMORI, Takayuki MASAKI, Linfeng WANG, Yuki SAMPEI, Kazuhiko OI

This paper is a brief review of our meta-grammar project with special emphasis on the meta-grammatical activities conducted in Japanese classrooms. The first section describes the research questions and research procedures of the project; the second section reviews the recent history of language education in China with reference to grammar teaching; the third section is an analysis of secondary-school Japanese students' response to the meta-grammar classes as seen in the questionnaire survey; the fourth section considers how teachers found the project by analyzing their answers to the questionnaire and discussions at teachers' meetings; the fifth section presents the teaching materials we actually used in the experimental classes and describes how they were used; and the sixth and final section, based on the discussion up to this point, suggests the way this project can make a great contribution to the curriculum development of language teaching at the level of secondary education in Japan.

目 次

- | | |
|---------------------------------|---|
| 1 問題と目的：メタ文法能力育成のためのカリキュラムと実践開発 | 5.1 先行実践 |
| 2 中国における言語教育文法指導について | 5.2 教材作成の方法 |
| 2.1 歴史的な観点から見る文法指導の変遷 | 5.3 中学校国語科に関して |
| 2.2 文法指導の新しい視点 | 5.4 高等学校における言語横断的授業 |
| 3 メタ文法授業の実際とその特徴 | 5.5 大学における言語横断的授業 |
| 3.1 授業の概要 | 6 中等教育言語カリキュラムとしてのメタ文法カリキュラム |
| 3.2 生徒の感想分析から見えるメタ文法授業の特徴 | 1 問題と目的：メタ文法能力育成のためのカリキュラムと実践開発 |
| 3.3 メタ文法授業の特徴のまとめ | 中等教育段階において、言語力育成の試みとして、メタ言語能力、中でもメタ文法能力の育成はどのようにして可能であるのか、そのカリキュラムや教材開発を、実践を通して開発することが本研究プロジェクトの目的である（秋田他，2013，2014；斎藤他，2013， |
| 4 教師がとらえるメタ文法授業 | |
| 4.1 教師自身の意識変化 | |
| 4.2 通常授業内への波及 | |
| 4.3 メタ文法指導の適時性 | |
| 5 メタ文法授業のための教材開発試案 | |

2014)。

メタ言語能力とは、ことばへの気づき、言語の仕組みや規則を意識化させる能力である。「学校英語教育の目的は、母語に対する気づきの発達を支援し、それによって母語を効果的に運用できる力が増進されること」と大津(2014)は述べている。このように、母語と他言語の両方を学習することによって言葉への気づきを高めることは、学校英語あるいは学校国語という教科学習のためだけではない。生涯にわたり多様な外国語を学習し多文化の人々と関わり知を分かち合うための基礎を創るために、中等教育において重要な内容であると考えられる。本プロジェクトは、メタ言語能力の中でも特に、文法という言語の構造や仕組みの規則への意識自覚に焦点を当てる。メタ言語能力は言語の運用をはじめ多岐の側面や内容を含む。なかでもメタ文法能力は、文法に関する気づき、文法に関する知識や概念、そしてそれらの気づきや意識、概念を自覚的に活用することによって、他の言語や新たな文章においても推測や活用し新たな言語学習を容易にできる能力、それらによって自ら産出する諸言語について文法的な評価や吟味のモニタリング等ができる能力等を含むと考えている。メタ認知能力(Flavell, 1979)の一つとしてのメタ文法能力においても、メタ的な文法への自覚、文法構造に関する知識、その知識を使用する方略、ならびに実際の理解モニタリング経験が、必然的な意味ある文脈において育成されることによって、諸外国の言語を習得していく生涯の学習のために有効であると考えられる(メタ文法に関わる研究レビューに関しては、斎藤他(2013)の展望論文を参照)。

そしてそのための第一段階として、気づきを育て文法の要素等に関する概念構造を形成することが、中等教育においては重要である。メタ言語能力の中でも文法能力に焦点を特にあてるのは、中等教育段階での指導にふさわしい体系的な法則性の理解を導く内容だからである。日本語においても現代文、古文、漢文など複数の言語表記を学び、また英語においても文法を一通り習得した時点において、使用している現代語と母語や外国語との関係から言語への気づきを高め、さらに気づきのみならず体系的な概念構造を獲得することの適時が中等教育であると考えられる。

しかしながら、現代の学校教育では、文法の指導は必ずしも体系的に気づきを高めるように指導されるとは言えない。英語と国語いずれにおいても、文法学習への動機づけや意欲は高くないことが指摘されて

きている。英語学習でつまづきやすいポイントの第一として78.8%の生徒が「文法が難しい」としている。また教員のあげるポイントとしても「文法事項が理解できていない」を47.8%が挙げている(ベネッセ総合教育研究所, 2009)。

そこには、カリキュラムレベルでの体系化と実践レベルでの指導のあり方の二つの水準の問題を併有していると考えられる。カリキュラムに関しては、現行学習指導要領では、国語では特定の文法内容の理解が、また英語では活用できるための文法の習得が目指され、「興味を持って言葉の仕組みを学ぶ」ことが位置づけられていない点に一つの問題があると考えられる。

学習指導要領においては、どのように扱われているのだろうか。中学校国語では、中学1年生において「単語の類別について理解し、指示語や接続詞及びこれらと同じような働きをもつ語句などに注意すること」(学習指導資料要領)とある。その解説書においても「[単語の類別について理解し]とは、単語がその性質から自立語と付属語とに大別されること、更に幾つかの品詞に分類されることなどについて理解することである。それぞれの単語のもつ文法的な役割とともに、それぞれの品詞が文のどのような成分になるかなどを理解するよう指導する。その際、「第3指導計画の作成と内容の取扱い2(1)」の「イ 言葉の特徴やきまりに関する事項については、日常の言語活動を振り返り、言葉の特徴やきまりについて気付かせ、言語生活の向上に役立てることを重視すること。を踏まえるようにする。」とある。また中学2年生においては「言葉の特徴やきまりに関する事項の中で、(ウ)文の中の文の成分の順序や照応、文の構成などについて考えること。(エ)単語の活用について理解し、助詞や助動詞などの働きに注意すること。(オ)相手や目的に応じて、話や文章の形態や展開に違いがあることを理解すること。」とされている。高校の古典Bでは「文語文法の指導は読むことの学習に即して行い、必要に応じてある程度まとまった学習もできるようにする」とされている。ここからは、中学では気づきや考えることが重視され、高校古典ではまとまった学習に言及されていることがわかる。

英語科では、中学、高校共に文法で指導すべき内容は明記されている。中学でも「イ 文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること。ウ(3)文法事項の取扱いについては、用語や用法の区別な

どの指導が中心とならないよう配慮し、実際に活用できるように指導すること。また、語順や修飾関係などにおける日本語との違いに留意して指導すること。E 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するなど、効果的な指導ができるよう工夫すること。」とされる。高校でも「3 2に示す言語材料を用いるに当たっては、次の事項に配慮するものとする。ア 現代の標準的な英語によること。ただし、様々な英語が国際的に広くコミュニケーションの手段として使われている実態にも配慮すること。イ 文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること。ウ コミュニケーションを行うために必要となる語句や文構造、文法事項などの取扱については、用語や用法の区別などの指導が中心とならないよう配慮し、実際に活用できるように指導すること。」とある。いずれも、英語文法は言語運用の基礎として捉えられ、気づきにも言及はされているが、あくまでも言語活用のみが重視されている。

また学習指導要領では、当然のことながらいずれも各教科内での内容の取扱いである。ことばの学習として複数言語の共通性や差異に気づき、そこから言葉の仕組みを生徒自身が発見し、他の文脈等でも使用できるようにするような教科横断的な内容は、いずれの教科の指導のカリキュラム内容においても含まれていない。言語力の育成は、新学習指導要領での一つの柱であり、すべての教科を横断してということがうたわれている。だが、ことばの構造やきまりとしての文法への意識や気づきの問題は捨象されている。高校入試等でも現実に取り扱われない傾向にあることから、中学校段階において文法の学習は教師の意識の中でも軽視されてきている点は否めない（斎藤他、2013）。カリキュラム上のこのような方向性にしがたって、実践のレベルとして、文法指導は教師によって教科書で取り扱う文章の理解のための補足的な指導として捉えられる傾向を否めない。そのために実践の指導法の工夫よりも、一斉で指導し、暗記による習得とパターン練習による活用がなされてきた。つまり、方法や取扱の教材レベルでの課題も生み出してきていると考えられる。

そこで本プロジェクトでは、中等教育で取り扱うことのできるメタ文法のカリキュラムとそれにふさわしい教材や指導法のあり方を開発し、実際に実践することで、どのような効果や着想が生まれるかを3年間にわたり検討をしてきた。そこにおいては、東京大学附属中等教育学校の国語科、英語科の先生方が共同研究

者として、文法指導についての専門的見識に基づき、教材を開発し実践をし、それを大学研究者が分析するという関係の中で行うアクションリサーチとしてのスタイルで実施してきた。そして、秋田他（2013）、斎藤（2014）では、それぞれ語句レベルでの修飾一被修飾関係、部分否定と全否定、主語の省略等を扱う授業を高校1年2年段階で実践として開発して実施した。そして、事後における生徒の文法やメタ文法課題での遂行や文法学習に関する質問紙等もあわせて調査分析を行ってきた。それらの分析結果からは、年に1-2回でもメタ文法授業の実施が、生徒の文法の仕組みに対する気づきや意識を高めることを明らかにしてきた。特に言語科目が苦手な生徒は、語彙や意味理解がつかずきの原因とされるために、文法の学習について生徒の中でも課題化されていなかった。しかし、協働的な学習を通して、これらの生徒に対しても理解と表現産出を意味のある文章の中で行うことで、彼らのメタ文法意識を高めることに有効であることを明らかにしてきた。（この詳細は、すでに刊行された秋田他、2013及び斎藤他、2014を参照のこと）。

しかし、この実践においては、検討すべき残された課題は複数ある。その第一は、日本国内あるいは英語圏でのメタ文法の議論を取り上げてきたが、文法指導は、日本だけではなく世界的に行われている指導である。このことから、どのような指導がアルファベット表記ではない言語圏の他国でなされてきているのかを捉えるという課題である。他の言語圏においてメタ文法能力に近い理念やまた複数言語の指導はなされているのか、有効な文法指導としてどのような方法が論じられてきているのかは未検討である。そこで、本論文では、中国での文法学習指導がどのようになされてきたのかを検討しその課題を取り上げる。

また第二には、実践の試みの中でこれまでに分析してきた授業が英語におけるメタ文法授業であったことから、本論文では国語科でのメタ文法授業を中心に取り上げ、授業の実際と生徒の遂行や感想等を分析する。

メタ文法プロジェクトは、国語科、英語科をまたぐものであり、実践者である教師にとってはいずれの教科においても初めての試みである。そこで第三に、このプロジェクトが教師にはどのようにとらえられたのか、また第四には、本研究が目指すカリキュラムの体系化のために、メタ文法授業の教材の開発、実践開発の試みとしてどのような内容がありえるのか、さらに新たな授業ならびに教材の開発を提案する。

上記4点の羅生門的なアプローチによるメタ文法への試みをとおして、本プロジェクトのカリキュラムの意義と今後の課題を集約する。以後、本論文では、上記4点の課題を順に各章で論じ総括を行う。

2 中国における言語教育文法指導について

中国小・中・高等学校における言語教育は、基本的に国語である語文教育と外国語である英語教育が主流となっている。文法指導の在り方を概観すると、いずれも、共通した流れがうかがえる。特に英語教育の文法指導の展開では時代が経つにつれて、当時の言語教育を巡る議論を鮮明に反映してきた。よって、現在の文法指導の事情を考える際に、振り返って歴史的な転換期を整理する必要がある。

2.1 歴史的な観点から見る文法指導の変遷

1949年新中国建国後以来、外国語教育において文法指導への認識は激しく揺れ動いてきた。その理由は、時代の流行に流され、文法指導に関して根本的な問題が捉えられていなかったからだと考えられる。文法的重要性に対して、大まかに三つの展開時期に分けることができる。

2.1.1 “文法+翻訳”式の探索

1950・60年代、旧ソ連の影響でロシア語のみを外国語として学校で教える時期があった。その時、基本的にロシア流の自覚対比法、言わば目的語と母語の対比および翻訳を通じて、読解能力の向上を目指す授業が行われた(彭, 2007)。授業言語は母語で、文法規則の解明が強調され、単語や文型の暗記が重視された。60年代、チョムスキーの生成文法理論によって文法概念への関心がさらに寄せられ、文法知識や規則の重要性が認識されつつあった。

2.1.2 “淡化文法”の傾向

1970, 80年代、社会言語学の発展と共に、ヨーロッパで誕生したコミュニカティブ・アプローチ(communicative approach)が中国の英語教育に大きな影響を与えた。80年代の初めに経済上対外開放政策が実施され、全国的に“英語熱”が広がった。当時、言語の社会属性に注目が集まり、言語の意味、すなわち、言語を使ってメッセージを伝えることに重点が置かれる概念・機能シラバスが紹介された。場面ごとに口頭でコミュニケーションをとる方法により言語参加

への意欲が高まり、人気が集まった。広い範囲でコミュニカティブ・アプローチの推進を進める一方で、読み書きを中心に育む文法翻訳式が捨てられ、“文法無用論”という誤解が蔓延した。

1990年代、大きく発展した第二言語習得の理論が中国国内に輸入され、推進派によって、外国語としての英語教育の基礎理論となった。2001年国の言語政策である学習指導要領において、英語課程改革の重点が文法知識の過剰重視から実際の言語運用能力の育成に転換すると明示された。そのため、文法を避けて言及しないという、“淡化文法”の傾向がますます強まった。英語教育と同じように、語文教育にも“淡化文法”の潮流が加速した。その変化の発端となったのは、従来の文法指導が繁雑な文法規則や稀な文法形態まで完全無欠を求める方針からの脱出である。文法を静態的に分析することが圧倒的に重視された一方、文法を運用することが無視された。結局、実用にそぐわないまま、文法をテストだけのために学ぶようになった。それらを背景にして、“文法無用”、“淡化文法”の主張が浸透していった。

2.1.3 “言語力の無力さ”への反省

21世紀の初頭、第二言語習得理論の仮説を取り入れた国の“淡化文法”政策に対して、まず、英語教育の専門家によって批判が相次いだ。その中で、張(2001)は、第二言語習得と外国語学習の違いを語り、海外の理論の導入を優先事項として扱い、国内で積み重ねた経験を活かすことを軽蔑するというやりかたは間違っていると厳しく指摘した。“文法無罪”、文法指導をどのようによくするのが急務であると主張する研究者は少なくない(馬, 2004; 胡, 2004)。

そして、“淡化文法”の政策を実行するにつれて、学習者の言語力に負の影響が生まれた(魏, 2007; 李・黄, 2011)。一見すると“聞く、話す”訓練が増えたが、表面的な決まり文に留まり、正確性に欠けている。また、“読む”スピードは速くなったが、理解の深さが足りない。それに、“書く・翻訳”能力が低下している(姚, 2012)。学習者は長年の学習にも関わらず、英語力の無力さに落ち込んでいる。一方、教師はどのように教えていけばよいのかと迷っている。いわゆる“倍の努力で効果は半分”という現象が、英語教育の現場に現れてきた。同様に語文教育において、“淡化文法”による母語力の低下が英語学習へも影響を及ぼすと指摘された(陳, 2009; 高, 2012)。この困惑した状況に対して、研究者、現場の実践者た

ちが問題を探る調査や分析研究を行った。そうした中で、新しい視点として、コミュニケーション・アプローチの適応性が再考され、文法指導とメタ言語能力の重要性が浮かび上がってきた。

2.2 文法指導の新しい視点

“淡化文法”政策を実施した結果、学習者の言語力の向上が停滞している。この現状から、文法の重要性が改めて議論の中心となっている。今までの英語指導の主流であるコミュニケーション・アプローチを批判的に考えるようになったのである。こうして、見落とされた問題点から文法指導の新しい視点が生まれた。

2.2.1 文法とメタ言語

Klapper (1997, 1998) がコミュニケーション・アプローチの最も重要な疑問点として提起したのは、文法とメタ言語知識の欠陥である。コミュニケーション・アプローチが低次の技能習得に陥り、文法知識やメタ言語知識を系統的に学ぶことを重視していないため、学習者の言語への感知能力が欠けている。したがって、言語生成の潜在能力を引き出すことができない。加えて、学習者の言語への思考や反省のような個人の学習経験が無視された。大量の目的語材料と接触しても、帰納的に寄せ集めた断片的な学習経験で高度な英語力を身につけることはできない。

劉 (2004) が行った、中高学校の英語教師および学習者を対象とした実態調査によると、コミュニケーション・アプローチより、伝統的な指導法を受けたの方が読解・翻訳・作文においてのレベルが高いという。原因を分析した結果、伝統的な指導法を受けた人は構文解析、段落構造や文章構築の能力が高いことが明らかになった。即ち、文法とメタ言語に関わる知識が言語能力の総合育成に影響を与える。したがって、今後の言語授業に文法とメタ言語知識の育成が不可欠であると言える。

2.2.2 母語と目標言語の相互作用

Macaro (2000) は、母語が目的語の学習に正の効果があると主張した。限られた時間内に教室で英語を学ぶ初級学習者にとっては、母語が思考言語であり、目的語の解読をサポートし、言語間のコードスイッチに役立つ。授業において、母語と目的語の連携を促進し、意識的に両言語の比較を実施することは、学習者の学習意欲を引き出し、系統的な言語知識の獲得を有利にさせ、言葉の理解を深める。Rendall (1998) に

より、母語の知識は、学習者が共通原則を創造的に運用することを可能にするという点で、目的語の学習を行うことに積極的な役割を果たすと提唱した。母語の特徴を把握しないままでは、母語と目的語の間に生じる非一貫性や差異を理解した上で運用することは不可能である。母語と目的語を対比させることで、母語習得の経験が目的語の学習に正の影響を与えることを授業に活かすべきである。

英語授業での目的語のみの使用および効果について、劉 (同上) は英語専攻の大学生を対象にし、アンケート調査を行った。129名のうち69%の人は、英語のみで英語を教えることに反対意見を示した。反対者の大半は、中レベルの人ではなく、両極端の人、すなわち高い英語力を持つ人、あるいは、低い英語力を持つ人であった。英語のみの授業の効果に関しては、英語力が低い人こそ効果が少ないと答えた。英語のみの授業に賛成した人は効果をあまり感じていないことが分かった。したがって、母語を排斥する指導法は、学習者によっては必ずしも有益でない。授業において、母語と目的語をいかに相互的に活かし合うことができるかということが、これからの課題となることが示されてきている。

3 メタ文法授業の実際とその特徴

本章では、まず、本プロジェクトにおいて開発され、2013年12月に実施された授業の概要とその展開を示す。その上で、授業に参加した生徒の感想の分析を通して、メタ文法授業の意義と課題について検討する。

3.1 授業の概要

3.1.1 対象および日程

授業は、2013年12月に国立大附属中等教育学校第5学年の国語科の授業として、下記の日程および学級において実施された。

Table 3.1 実施学級および授業の日程

国語科 (授業者: 大井和彦教諭)
第一時
B組: 2013年12月6日第5校時
A組: 2013年12月6日第6校時
第二時
B組: 2013年12月13日第5校時
A組: 2013年12月13日第6校時

Table 3.2 授業の内容および教材（12月6日）

	学習内容	形態	教材	Fig.
1	導入 古典理解の3つのあり方 語法的理解, 精神的理解, 歴史的理解,のうち, 本単元では語法的理解を取りあげて教師が提示する	一斉（教師による解説）		
2	語順の種類 6通りあるS, V, Oの組み合わせのうち, 日本語はSOV, 英語と中国語はSOVであることを確認する	一斉（教師と生徒のやりとり）	S, O, Vの組み合わせの全パターンと対応する言語	3.1
3	現代日本語の特徴である「つなぎ」の存在① 杜甫『春望』とその英語訳をそれぞれ現代日本語訳する	一斉（教師と生徒のやりとり, 教師の解説）	杜甫『春望』とその英語訳	3.2
4	現代日本語の特徴である「つなぎ」の存在② 現代中国語による文章を現代日本語で読み下す	一斉（教師と生徒のやりとり）	現代中国語で書かれた日本文化についての文	3.3
5	現代日本語の特徴である「つなぎ」の存在③ 「独立語」, 「膠着語」, 「屈折語」について教師が説明する 独立語：配列の順序によって文中における意味役割が決まる（例：北京語） 膠着語：単語間に接続を担う単語を付す（例：日本語） 屈折語：単語自身がかたちを変え他の単語との関係を示す（例：英語）	一斉（教師による解説）	「独立語」, 「膠着語」, 「屈折語」の説明	3.4

Table 3.3 授業の内容および教材（B組：12月6日～13日）

	学習内容	形態	教材	Fig.
6	時制と相を意識した英語の訳し分け課題 教師作成の問題を解く	個別→小集団	教師作成のプリント教材	3.5
7	プリント教材の答え合わせ 解答を確認することを通して教師は時制と相を意識させる	一斉（教師と生徒のやりとり, 教師の解説）	プリント教材の問題	3.6
8	なぜ日本語に訳すときに迷うのか 前時の復習 完了形の訳しにくさ 「英語における現在完了の説明（一説）」を提示し, 完了は「話しているときの話者の心に関係している」という見方を解説する 完了形には, ある過去の時点から話している時点までの時間の経過が含まれている 現代日本語における「完了」と「過去」の言い分けの違い	一斉（板書）		3.7
			「英語における現在完了の説明（一説）」	3.8
			「現代日本語で考えてみよう」	3.9
9	現代日本語の助動詞「た」の意味の多様性① 古文において「完了」や「過去」を示す助動詞（き, けり, つ, ぬ, たり, り）	一斉（教師と生徒のやりとり）		
10	現代日本語の助動詞「た」の意味の多様性② 教師により「テンス」と「アスペクト」についての解説 たり, り：アスペクトに近い き, けり：テンスに近い	一斉（教師による説明）	「時制（テンス）と相（アスペクト）」 「古典文法では？」	3.10 3.11
11	漢文の書き下し課題 教師作成の問題を解く	個別→小集団	プリント教材の問題	3.12
12	書き下し文の発表 生徒により複数の書き下し文が発表される	一斉（教師と生徒のやりとり）		
13	現代日本語の助動詞「た」の意味の多様性③ 「たり」と「けり」の違いを考える 語源は「あり」 「電車来た」の「た」の意味を考える 古典文法はテンスに合わせて使い分けられていたが, 現代日本語においては全て「た」が担っている。	一斉（教師の説明）		

	学習内容	形態	教材	Fig.
14	漢文でなぜ迷うか 「送り仮名の問題」 送り仮名は日本語に独自のものである。他の漢字と読み間違えないためのもの 不統一であることが前提である 近代になって送り仮名の付け方がまとめられた	一斉（教師の説明）	「漢文でなぜ迷う？」 「近代の漢文訓読」 「添仮名法より」	3.13 3.14 3.15
15	まとめ 簡潔をもって旨とすべし 書き下し文はそれなりの理屈が通っていればよい 「日本語化」なのでそれなりの理屈が通っていればよい		「結論」	3.16

Table 3.4 授業の内容および教材（A組：12月6日～13日）

	学習内容	形態	教材	Fig.
6	時制と相を意識した英語の訳し分け課題 教師作成の問題を解く	個別→小集団	教師作成のプリント教材	3.5
7	プリント教材の答え合わせ 解答を確認することを通して教師は時制と相を意識させる 教師により「テンス」と「アスペクト」についての解説 テンス：現在か過去か未来か アスペクト：ある時点でどうか	一斉（教師と生徒のやりとり、教師の解説）	プリント教材の問題 「時制（テンス）と相（アスペクト）」	3.6 3.10
8	なぜ日本語に訳すときに迷うのか 前時の復習 「時制」と「完了」が組み合わせられたときの訳に関連する助動詞「た」への着目を促す	一斉（板書）		3.7
9	現代日本語の助動詞「た」の意味の多様性① 古文において「た」に相当する「完了」や「過去」を示す助動詞（き、けり、つ、ぬ、たり、り） 「た」の語源は「たり」である（存在＝継続） 「つ」「ぬ」：完了，強意	一斉（教師と生徒のやりとり）		
10	現代日本語の助動詞「た」の意味の多様性② 現代日本語における「過去」と「完了」の違いの曖昧さ 古典文法におけるテンスとアスペクトの明確さ（「過去」と「完了」の明確な区別）	一斉（教師による説明）	「現代日本語で考えてみよう」 「古典文法では？」	3.9 3.11
11	漢文の書き下し課題 教師作成の問題を解く	個別→小集団	プリント教材の問題	3.12
12	書き下し文の発表 生徒により複数の書き下し文が発表される	一斉（教師と生徒のやりとり）		
13	古典文法におけるテンスとアスペクトの厳密な区別	一斉（教師の説明）		
14	漢文でなぜ迷うか 「送り仮名の問題」 助動詞を表すような字がない 送り仮名は日本語に独自のものである。他の漢字と読み間違えないためのもの 不統一であることが前提である 近代になって送り仮名の付け方がまとめられた	一斉（教師の説明）	「漢文でなぜ迷う？」 「近代の漢文訓読」 「添仮名法より」	3.13 3.14 3.15
15	まとめ 簡潔をもって旨とすべし 書き下し文はそれなりの理屈が通っていればよい 「日本語化」なのでそれなりの理屈が通っていればよい		「結論」	3.16

3.1.2 内容および教材

授業は、A組、B組とも、第一時、第二時が一続きの授業として実施された。授業は、授業者がプレゼンテーションソフトのスライドをもちいて作成したスライドを黒板に投影し、投影された画像に書き込むかたちで、教師は適宜板書をおこなった。授業の内容および教材はTable3.2～Table3.4に示した通りである。

この後、教師が作成した英語の訳し分け課題に生徒たちは取り組むが、この活動以降の授業の展開は、A組とB組とで異なっている。よって、以降は学級別に展開を示す。なお、授業は、各回ともB組が先にありその後A組でおこなわれているため、B組の授業から先に示す。

3.1.3 授業の展開

本項では、実際に授業がどのように展開したのか、授業の発話資料に基づき教科ごとに検討していく。

(1) 導入

いずれのクラスにおいても、導入においては「古典理解の三つのあり方」として「語法的理解」、「精神的理解」、「歴史的理解」の三つがあるなかで本単元では「語法的理解」へとアプローチしていくことが教師により告げられる。教師の発話によれば、生徒自身も古典学習において文法的事項についての苦手意識があるようである。

(2) 展開① S, V, Oの順番(語順の種類)から見た日本語、英語、中国語の違い

教師は、英語の既習事項である「S」、「V」、「O」を提示し、「これの並び方でいたい説明できる」(A組)と説明した。○○語という個別の言語内の規則性という観点から文法事項をとらえるのではなく、S, V, Oという要素からなる「文型」という視点を生徒に与え、個別の言語を超えた汎言語的な文法の枠組みで思考できるようにうながす試みであるといえるだろう。

教師は「S」「V」「O」の6通りの順番を記したスライド(Figure 3.1)を黒板に提示し、日本語や韓国語はSOV型であること、英語や中国語はSVO型であること、他の組み合わせ(VSO型、VOS型、OSV型、OVS型)をとる言語も少数ではあるが存在することを説明した。生徒たちは、S, V, Oという要素に着目して文を把握する経験は、英語科ではあるものの国語科ではおそくなかっただろう。メタレベ

文型

- SVO 英語 北京語(漢文)
- SOV 日本語 朝鮮語 ドイツ語 オランダ語
- VSO アラビア語
- VOS
- OSV
- OVS

Figure 3.1 S, O, Vの組み合わせと全パターンと対応する言語

ルで言語をとらえる枠組みを生徒に与えることになってきた点で、本単元の最初の活動としての意味があったといえる。

(3) 展開② 現代日本語の特徴である「つなぎ」の存在

続けて教師は、杜甫による漢詩『春望』を黒板に示した(Figure 3.2)。先行したB組の授業においては、教師が支援しながら生徒に読み下しをさせたあと、さらに『春望』の英語訳を提示し、英語版『春望』の日本語訳を生徒とやりとりしながら共有した。A組では、生徒たちは「こっばさんかわ」など読み下しがうまくできずにいたが、読み下しをさせないまま英語版を提示し、英語版の日本語訳からおこなった。英語版『春望』の日本語訳については、A組、B組ともに教師が単語の意味についての支援をしながら日本語訳を完了させた。A組ではその後、英語と対応させながら漢詩の読み下しを全体でおこなった。漢詩の読み下しと英語版の日本語訳の順序は異なるが、いずれにして

The nation is shattered.
Only the landscape remains.
Spring in the city?
Yes, unpruned trees and overgrown weeds.

城国
春破
草草
木山
深河
在在

Figure 3.2 杜甫『春望』とその英語訳

も日本語に訳す活動を通して、英語と中国語に対する日本語の特徴に気づかせようとしている。A組において、教師は「国破“れて”みたいに、こういうのが入ってくる」と送り仮名の存在を示唆している。

『春望』の読み下しを受けて、さらに生徒は現代中国語の文 (Figure 3.3) を読み下すことを試みる。教師が「ぱっと見たとき、なんかこれ、分かつちやいそう」(3 B), 「意味はとってくれたけど読めないよね」(3 A) と生徒の感想を代弁しているように、既習の漢字で記されているため、その文が意味することは生徒でも理解できる。日本史や世界史で得た知識も動員すれば、この文の内容理解はそれほど難しくはない。ただ、現代日本語で読み下そうとすると容易ではない。分かるが読めないという認知的葛藤を経験して、生徒は現代日本語独自の「つなぎことば」に気づいたといえる。

日本文化発展 大体自奈良時代開始(相当於隋唐代)、自奈良至京都、由京都至江戸。
奈良・京都保存的 日本古文物最多。
其中、寺廟・皇宮・城堡・仏殿等最有名。

Figure 3.3 現代中国語で書かれた日本文化についての文

続けて教師は、「孤立語」, 「膠着語」, 「屈折語」の概念を導入する (Figure 3.4)。漢文のように「間になにかつなぐものってというのはそんなにない」(T, B

孤立語・膠着語・屈折語

- 孤立語……ある単語が語尾変化そのほか語形の変化によらず、排列の順序によってその文中での意味役割が決まる。
(例) 北京語(漢文)
- 膠着語……単語どうしに、接続の役割を果たす単語をつなぐ、屈折と同様の働きをさせる。
(例) 日本語
- 屈折語……単語がそれ自身の形を変えることによって、文中の他の単語との関わりを示す。
(例) 英語

Figure 3.4 「孤立語」, 「膠着語」, 「屈折語」の説明

組にて), 「“国破”であれば“くにがやぶれる”というように、SVが決まっている」(T, A組にて) ものは「孤立語」, 「単語同士の間接続の役割を果たす単語をつけて、つなぎ役をする」単語がある (T, B組にて), 「ことばとことばをのりでくっつけるものがある」(T, A組にて) ものは「膠着語」, 「単語がそれ自身のかたちを変えることによって、文中の他の単語との関わりを表す」(T, B組, A組にて), ものは「屈折語」であるが、日本語でも「活用」というかたちでかたちを変えている場合があることも合わせて示された。ここでの3つの概念の導入も○○語という言語を超えてメタレベルで語をとらえようとする枠組みの提示であり、メタ的にことばをとらえることを促していると見ることができる。

(4) 展開③ 問題演習「時制と相を意識した英語の訳し分け」課題

現代日本語の特徴に生徒たちが気づきはじめてところで、問題演習へと進んだ。教師が作成した問題 (Figure 3.5) が生徒たちに配布され、まずは4分間、個別に取り組んだ。問題は、平叙文 (He studies in his room.) と現在進行形 (He is studying in his room now.)、現在完了 (He has studied in his room for three hours.)、などの時制と相に着目をした訳し分けを生徒に求めるものである。個別に取り組んだあと、生徒たちはさらに4分程度、班に分かれて小集団学習のかたちで問題演習を進めた。

文法スペシャル 英語から漢文へ

組 番 氏名

◇次の英文を訳し分けてみよう!!

- He studies in his room.
- He is studying in his room now.
- He has studied in his room for three hours.
- She has read the book.
- She has been reading the book.
- When we arrived at the station, the train had left from platform.

今日の授業で考えたこと (感想・疑問) をまとめよう。

Figure 3.5 教師作成のプリント (英文和訳)

(5) 展開④ 問題演習「時制と相を意識した英語の訳し分け」課題の答え合わせ

先行するB組においては、第一時にあたる12月6日は問題の答え合わせをして授業は終了した。A組においては完了形の訳しかたや指し示す意味の読み取りの難しさが話題となった。例えば、現在進行形の“*He is studying in his room now.*”と現在完了進行形の“*She has been reading the book.*”の訳しかたの違いなどである。生徒とやりとりしながら教師は「テンスとアスペクト」についての解説をおこなった (Figure 3.6)。時制はテンスであり、「ある時点でどうか」(T, A組)は相でありアスペクトであることを説明した。生徒たちは、それぞれの概念について正確に理解したわけではないようだが、「時制：テンス」という軸と「相：アスペクト」という軸で完了形をとらえることについては気づいたようである。

(6) 展開⑤「なぜ日本語に訳すときに迷うのか」を考える (第二時導入)

この展開は、第二回目の授業の導入である。先行するB組において、教師は前時の生徒の授業感想から完了形の訳しかたの難しさに触れたものを紹介し、前時の答えを解説しながら (Figure 3.7)、古典においては訳し分けが明確であることに触れたうえで「現在完了」についての一つの考え方について記された英文 (Figure 3.8) を提示し生徒に訳すよう促した。生徒の訳に対応しつつ、完了形の訳は「話しているときの話者の心に関係している」という箇所を取り上げ「ある過去の時点から、いま自分はこうやって、私が話したこの時点までの時間的経過ってのは含まれるのが、現在完了」と説明した (T, B組)。さらに、「現代日本語で考えてみよう」とのスライド (Figure 3.9) を提示し、現代日本語における「過去」と「完了」の言

英語で見てみよう

- *He studies in his room.*
- *He is studying in his room now.*
- *He has studied in his room for three hours.*
- *She has read the book.*
- *She has been reading the book.*
- *When we arrived at the station, the train had left from platform.*

Figure 3.6 教師作成のプリント (英文和訳)

英語で見てみよう

- *He studies in his room.*
彼は彼の部屋で勉強する。
- *He is studying in his room now.*
彼はいま彼の部屋で勉強している。 ……現在進行形
- *He has studied in his room for three hours.*
彼は3時間(ずっと)彼の部屋で勉強し続けている。……現在完了
- *She has read the book.*
彼は本を読み終えた。 ……現在完了
- *She has been reading the book.*
彼女は本を読み続けている。 ……現在完了進行形
- *When we arrived at the station, the train had left from platform.*
私たちが駅に着いたとき、列車は既にホームを離れていた。 ……過去完了形

Figure 3.7 教師作成のプリント (英文和訳解答)

英語における現在完了の説明(一説)

- The present perfect expresses activities that began sometimes in the past, but that are related in the mind of the speaker with the moment of speaking.

Figure 3.8 英語における現在完了の説明 (一説)

現代日本語で見てみよう

- 大井は長野へ帰る。(非過去形)
- 大井は長野へ帰った。(過去形)
- 大井は走る。(動き・スル形)
- 大井は走っている。(状態・シテイル形)

Figure 3.9 現代日本語で考えてみよう

い分けの違いについて解説した。例えば「走っている」というのは現在完了形の継続というように読むこともできれば、現在進行形に読むこともできることに触れながら、現代日本語では「過去」も「完了」も「た」で表していることを指摘し、次の展開につなげた。

A組においては、教師はB組同様、答え合わせをしつつ (Figure 3.7)、現代日本語においては、完了形の訳し分けが明確にできないことに触れ、「こういうと

ころに関わってくることばってどういうことば) (T, A組) と生徒たちに投げかけ「過去」と「完了」に関する助動詞である「た」への着目を促した。続けて教師は助動詞「た」の関連する事項として「時制」と「相」(「完了とかの、いつの、どの時点で、どういう状態か」(T, A組)) の概念を生徒に提示した。その後も教師は「この「た」っていうのが、実は結構禁物だよな。」(T, A組), 「昨日学校へ行った」の“た”は過去だよな。「あ、電車来た」の“た”は。」(T, A組) などと生徒に働きかけ、「た」への着目をさらに促し、過去と完了に関連する助動詞としての重要性を示した。

(7) 展開⑥ 現代日本語助動詞「た」の意味の多様性

B組においては、まず、現代日本語助動詞「た」に相当する古典文法の助動詞には「き、けり、つ、ぬ、たり、り」があることが教師と生徒によって確認されたあと、教師によって「動詞が表す事態を時間軸に位置づける時にどうかっていうことを考える」(T, B組)「テンス」と、「その時間のときに、その動きがどうかってことの取り上げかた」(T, B組)である「アスペクト」の概念が紹介された(Figure 3.10)。そして、現代日本語の「た」に相当する古典文法の助動詞のうち、テンスに近いのが「き、けり」でありアスペクトに近いのが「たり、り」であることも合わせて説明された(Figure 3.11)。その上で、「なにがその漢文につながってくるかという、要は、皆さんが苦労している書き下し文とか訓読とか、その話になってくる」と続けた。

A組においては、教師はまず「この「た」って、実はすごい重荷背負ってるんだよね」と生徒に告げた。続けて、現代日本語助動詞「た」に相当する古典文法の助動詞には「き、けり、つ、ぬ、たり、り」がある

時制(テンス)と相(アスペクト)

- 述語が表す事態を時間軸上に位置づける文法カテゴリーを「テンス(tense)」と言う。
- 日本語の時制は述語の非過去形(未来または現在を表す)・過去形(過去を表す)で表し分けられる。
- 「アスペクト(aspect)」とは動きの時間的局面的取り上げ方を表す文法カテゴリーである。
- アスペクトの最も基本的な取り上げ方は、動きをそのまま動きとして捉えるか、状態として捉えるかという点である。

Figure 3.10 時制(テンス)と相(アスペクト)

古典文法では？

- アスペクトに関係する最も代表的なことばは？
- テンスに関係する最も代表的なことばは？

Figure 3.11 古典文法では？

ことが教師と生徒によって確認された。その後、続けて教師は、「たり」の語源が「あり」であることに触れ、ゆえに「完了」のなかでも「存続」の意味を担っているとともに「強意」の意味も担っていることを説明した。そして、教師の作成した文(Figure 3.9)中の「帰った」という単語について、「帰ったことが終わった」という意味にも「帰ってしまった」という訳もできることを挙げて、「なぜ訳し分けが難しいのか」という問いに再び至った。そして「完了と過去が分かれてるでしょう、古文の場合だと」(T, A組)と古典文法におけるテンスとアスペクトの明確さについて言及した。加えて、現代日本語の「た」に相当する古典文法の助動詞のうち、テンスに近いのが「き、けり」であり、アスペクトに近いのが「たり、り」であることも合わせて説明された(Figure 3.11)。

(8) 展開⑦ 漢文の書き下し課題

前回に続いて、教師が作成した課題演習(Figure 3.12)に移った。本時の課題は漢文の書き下しである。

B組においては、教師は「どういう言い回しがいくつ出てきそうか」(T, B組), 「送り仮名の振り方として、どんな種類が候補として挙がるか」(T, B組), 「古文で」(T, B組)書き下すのだと解決方法を伝えた。7分程度の個人作業に続き、7分程度、班での小集団学習に移った。A組においても同様で、5分～7分程度の個人作業のあと7分程度の班による小集団学習によって、問題解決が進められた。

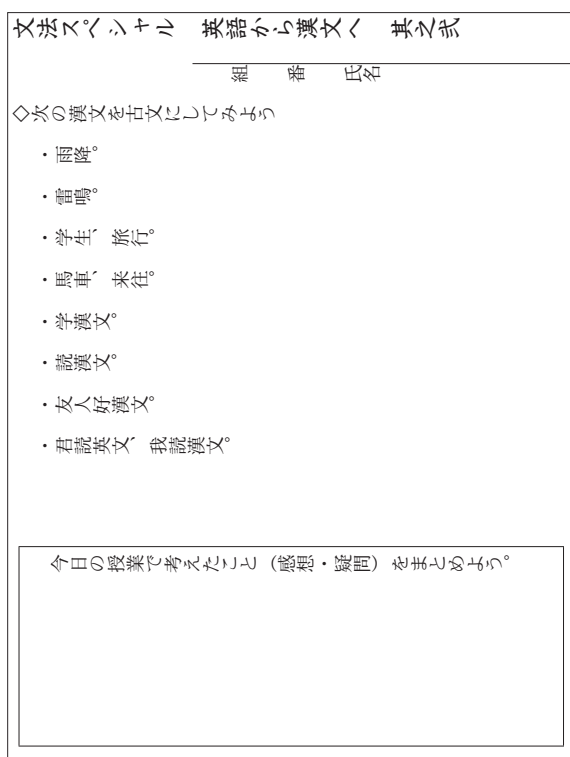


Figure 3.12 教師作成のプリント（漢文書き下し）

(9) 展開⑧ 書き下し文の発表

続いて、生徒たちは班ごとに書き下し文の発表をおこなった。一通り発表が終わったあと、B組においては、教師は生徒の書き下し文のうち「学生旅行したり」、「学生旅行しけり」を取り上げて「きちんとこれ、違い、見分けられる」と尋ね、「たり」と「けり」の違いを考えることを促した。続けて教師は、「たり」の語源が「あり」であることにふれ、ゆえに「完了」のなかでも「存続」の意味を担っているとともに「強意」の意味も担っていることを説明した。ここから教師は、古典文法はテンスとアスペクトにあわせて使い分けていたが、現代日本語においてはそれらすべてを「た」が担っているということを改めて強調した。A組においても、発表に続けて古典文法においてはテンスとアスペクトの区別が厳密であることが説明された。

(10) 展開⑨ 漢文でなぜ迷うか

展開のまとめとして、教師は「漢文の書き下し文でなぜ迷うのか」について説明した (Figure 3.13)。中国語である漢文はそもそも送り仮名を必要としない。「助動詞を表すような字がない」(T, A組)、「他の漢

字と読み方を間違えないように」(T, B組)、「親切に、添えてきたものだという事」(T, B組)、よって、「異なってもよい性質」、「不統一であることが前提」なので多様な書き下し文が可能である。しかし、明治時代に一定の規則のものに定められた (Figure 3.14, Figure 3.15) のである。

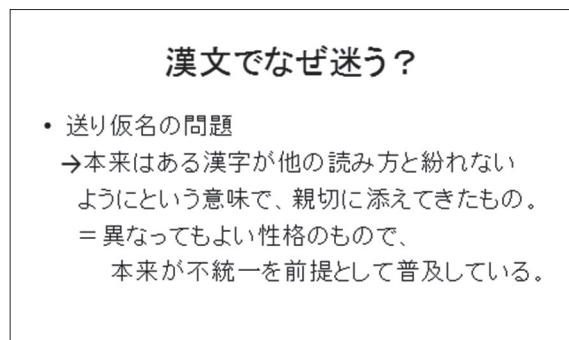


Figure 3.13 漢文でなぜ迷う？

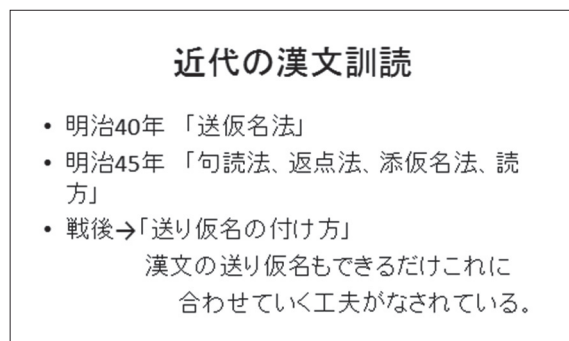


Figure 3.14 近代の漢文訓読

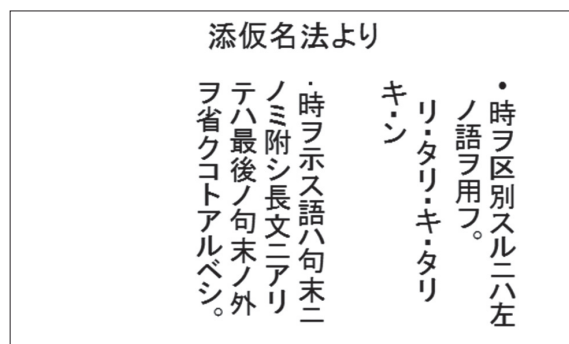


Figure 3.15 添仮名法より

(ii) まとめ

つまり、漢文の書き下しは「簡潔をもって旨とすべし」であり、その文脈のなかで判断するしかない。訓読ということはつまり「日本語化」であり、その意味では「できるだけ不自然でない日本語に直す」ことが大事であり、そのためには「総合的な国語の力が必要」である、と生徒に伝え、本時の授業は終了した。(Figure 3.16)

結論

- 漢文は簡潔を以て旨とすべし。
- 時制や相に関しては前後の語句で判断される場合は必ずしも句末にそれを司ることばを使わなくとも良い。
- 詰まるところ、訓読とは日本語化することである。すなわち、できるだけ不自然でない日本語に直すということである。
→総合的な国語の力(≒現代文のレベル)

Figure 3.16 単元の結論

3.2 生徒の感想分析から見えるメタ文法授業の特徴

3.2.1 本節の目的

この節ではメタ文法授業を通して生徒が何を学んでいるかについて、4つの授業を取り上げ、生徒による授業の感想を中心に検討する。ここでメタ文法授業の定義を確認するならば、「個々の言語の規則を超えたところにある大きな言語の法則を理解する」(秋田他, 2013, p.339) ことを狙いとして計画した授業を指している。したがって、個別言語における特定の文法項目を習得することを直接的な目的とした文法の授業、例えば、関係代名詞の使い方を学習する英文法の授業や、過去を表す助動詞の種類を覚えることを目的とした古文の授業などとは、対照的な授業として区別する。

メタ文法授業では個別言語の規則や個別文法項目の学習に留まらない、より一般化及び抽象化された言葉の仕組みへの気づきを促すことを目的としている。そのため具体的には、複数の言語・言葉(現代文や古文、漢文などを含む)の仕組みについて、言語間の比較及び時代的な言葉の変遷を比較しながら学習する方法を用いることが一般的である。しかしながら、文法学習を目的としたある授業を取り上げ、それがメタ文法

授業であるか個別文法項目の学習のための授業であるかを明確に二分できるわけではない。個別文法項目の習得を直接的な目的としながら、その中で他の言語の文法規則を引き合いに出して学習者に考えさせる授業もあるであろう。また、ある外国語の例文をただ繰り返し音読することによって暗記させるのではなく、文法規則について母国語を用いて分析的に説明や解説を行って理解を促すならば、それもメタ文法授業により近いと言えるだろう。

このようにメタ文法授業と個別文法授業との間には、複層的で濃淡をもった連続性があることを踏まえつつ、メタ文法授業では生徒はどのようなことを学んでいるのか、生徒の授業感想の分析からその特徴を浮かび上がらせることを本節の目的とする。

3.2.2 メタ文法授業における生徒感想の分析

3.2.2.1 メタ文法デザイン実験授業における感想

上述した定義にしたがってデザインされたメタ文法授業として、今回は前節で紹介した、英文と古文における助詞・助動詞の時制(テンス)と相(アスペクト)の表現方法を比較しながら漢文の書き下し方法についての理解につなげる授業を取り上げ、生徒の感想を分析する。分析データは高校2年生を対象に、2013年12月6日と12月13日に大井教諭によって行われた2回の授業についての自由記述による感想、2クラスの生徒59名分である。

この自由記述の感想内容を秋田他(2013)に基づき、【言語関心】、【文法関心】、【運用】、【問題解決】、【授業方法】、【その他】の6つの項目にカテゴリ分類した。秋田他(2013)同様、感想内容がいくつかのカテゴリ項目にまたがっている場合は、主として言及していると見なされる項目先に分類した。したがって、カテゴリ項目の数字は人数と一致し、重複していない。

カテゴリの分類基準については次の(1)から(6)に示す通りである。(1)【文法関心】は、各授業で焦点を当てた文法項目に関する感想である。(2)【言語関心】は、個別文法項目を超えて言語や言葉そのものに対する関心や比較に言及した感想である。(3)【運用】は、言葉を使用する際の留意点など、文法を実生活の使用と結びつけた感想である。(4)【問題解決】は、授業課題への取り組みを問題の解き方と見なしている感想である。(5)【授業方法】は、課題の内容も含め、授業のやり方に関する感想である。(6)【その他】は、上記以外で、授業内容と直接的な関係のない感想である。「漢

文は難しい」とか「漢文より古文が好き」など漠然とした好き嫌いに言及している感想である。この6つのカテゴリーに分類した後、【言語関心】と【文法関心】については更にサブカテゴリーに分類し、それぞれのデータの特徴の解釈や特徴的な感想の抽出の際に参考とした。

授業後の感想内容をこのカテゴリー標準に従って分類した結果を次のTable 3.5に示す。参考までに秋田他(2013)で紹介したデザイン実験授業(今回同様、高校2年生対象)における感想の分類結果についても合わせて示した。

Table 3.5 メタ文法デザイン実験授業の感想内容

感想内容のカテゴリー	メタ文法 (2013) 漢文授業		メタ文法 (2012)			
	%	人数	英語授業		漢文授業	
	%	人数	%	人数	%	人数
文法関心	22.0	13	42.1	45	49.5	51
言語関心	45.8	27	29.0	31	18.4	19
運用	0	0	14.0	15	1.0	1
問題解法	23.7	14	10.3	11	18.4	19
授業方法	0	0	1.9	2	6.8	7
その他	8.5	5	2.8	3	5.8	6
合計	100	59	100.1	107	100	103

授業計画の狙いを反映し、どのメタ文法授業でも【文法関心】だけではなく【言語関心】への感想が見られる。そして、今回のデザイン実験の漢文授業(以降、メタ漢文2013)では、秋田他(2013)における漢文授業(以降、メタ漢文A)や英語授業(以降、メタ英語A)と比べ、【言語関心】の割合が多い。その理由としては、メタ漢文Aは「部分否定」と「語順」に焦点を絞って英文と漢文を比較検討しており、メタ英語Aは「品詞」と「係り受け」に絞って英文と日本語文を比較検討していたのに対し、今回のメタ漢文2013は過去の時制と完了形に焦点を当てている一方で、SVO、VOS、SOVといった諸言語の語順や、孤立語・膠着語・屈折語といった言語による語形変化への言及、更に、過去形や完了形に関しても英語、現代日本語、古文、漢文の比較というように、授業で扱われた題材が多岐に渡っていたことが挙げられよう。

今回のメタ漢文2013のデータの具体的な記述内容に関しても、秋田他(2013)と同様、量(長さ)及び質(考えの深さ)には、各カテゴリー項目間ではなく各カテゴリー項目内において個人によって差が見ら

れる。特に【言語関心】に分類された感想は数も多く、記述内容の量的、質的な差も大きい。例えば、「漢文は曖昧」とか「漢文ははっきりわからないから難しいと思う。英語の方がはっきりしてくれている」というように、言語を単純比較した感想から「いつも漢文を読むときに過去形にしないのか不思議だったけれど、今日の授業を聞いて納得しました。英語や古文、現文と一緒に漢文を見ていって面白かったです」、「送り仮名が統一してないとするとますます難しいと思ったけど、人によっていろいろな捉え方ができる漢文は面白いと思う。できるようにになりたい」のように、これまでの疑問が解消されたとか、新たな視点から言葉を捉え直して漢文の面白さに気づき、今後の学習に向けた意欲が期待されるような感想も見られる。

特に、今回のメタ漢文2013の感想の特徴として、「すべての言葉はつながっている。漢文ができるかも!」や「根本的なところで言葉はつながっているんだなと感心した」というように、言語や言葉の「つながり」に対する気づきが起こっている点が挙げられる。また「漢文にも普通の現代文の文章力が必要というのが分かりました」、「訓読の意義を知ることができてよかったです。現代文の力をもっと上げなきゃなのかなあと考えた。文章理解度はあると思うんですけど、やっぱり古文漢文ができないのはもっと基本的なところに問題があるのかなあと考えた」というように他の言語や言葉の理解の基盤となる母語の重要性を反映した「国語力の必要性」の認識についても複数(5名ほど)が言及していた。

次に、【文法関心】について詳細を見てみると「ずっともやもやしていた漢文における時制のしくみがわかった」とか「現代日本語の過去・完了の使い分けが明白でないために、英語や漢文でその使い分けが難しいということに納得した。また、送り仮名についてもまだまだその使い方が難しいのだなと思った。とても興味深いと思いました」などの感想に見られるように、他の言語との比較検討によって漢文の時制についての理解が深まり、分かった、納得した、という腑に落ちる文法学習が起こっていることが指摘される。

【問題解法】に関する代表的な感想としては、「送り仮名の基準が案外緩やかなものだったために気軽に書き下しができそうです」や「模試などで出される漢文も問題が白文なので毎回とても難しく辛く感じていました。教科書だとあまり苦労していないのに。今回白文を書き下しに直してみても、様々な意味がとれてしまい、簡単なところも悩んでしまいました。ちょっとし

たルールやコツを知れてよかったです」のような感想が挙げられる。このような感想は、メタ文法授業であろうと通常の個別文法授業であろうと、漢文の学習の最終的な目的を課題の正解をどのように導くかに置いていると考えられる。その場合、生徒の一番の関心事は覚えるべき文法項目の説明が「いかに分かりやすいか」というところにある。言葉の学習の最終的な目的が課題の効率的な遂行にあることが望ましいかどうかは別として、文法の苦手な学習者にとって「分かる」という感覚は大切であり、それは言語学習への動機づけにつながると考えられる。英文法でも漢文でも文法の苦手な生徒は暗記が苦手で、文法学習＝暗記、暗記できない＝文法が苦手となっている傾向がある。「これで暗記しなくても、助動詞の位置で訳の判断ができる」といった感想がみられた(秋田他, 2013)ように、メタ文法授業では、暗記によらない文法学習を生徒に示すことができる。このように、扱う言語を超えてメタ文法授業の感想の特徴は【文法関心】だけではなく【言語関心】への言及があることである。

ここまで取り上げて検討してきた生徒の感想は、メタ文法授業ということで言語・言葉の比較を取り入れてデザインされた実験授業が対象であった。そこで次に、特別にメタ文法授業としてデザインされたわけではないが、授業の目的が、ある特定の文法項目をとりあげ多様な作品での使用の変遷に焦点を置いた文法授業の感想を取り上げ、メタ文法のデザイン実験授業の感想とを比較しながら更に検討する。

3.2.2.2 言葉の深い理解を促す文法授業

ここで取り上げる文法授業は、ある文法項目に着目することで言葉の仕組みについての深い理解や気づきを刺激するための文法の授業である。それは、高校1年生の3クラスを対象に2014年2月20日に梅原章太郎教諭によって行われた古文の授業である。堀辰夫の「風立ちぬ」の題字の「いざ生きめやも」の「めやも」と用いた反語表現を取り上げ、「いざ生きめやも」の訳を生徒に考えさせ、この「めやも」という表現がいろいろな文学者によって異なった意味で使用されてきた背景について解説した授業である。この授業は「和歌と俳諧」のうち和歌を扱う単元12時間の最後に設定されており、古典和歌、近代和歌における「めやも」の使用に関して生徒たちに同じ意味使用はどれかを小グループで考えたのちに、堀辰夫のこの「めやも」を取り上げ意味を考えるとという展開になっている。その背景には、堀辰夫が師の芥川龍之介や斎藤茂吉、島木

赤彦などのアララギ派の影響をうけているというつながりを、各歌人の歌の中の「めやも」の使用を読み解きながら理解するということが基盤になり、「生きようか、いや断じて生きない」という反語ではなく、感動詞「いざ」をつけることで、「生きざらめやも」ではなく、「生きめやも」が「生きてみよう」という意味になることを実感していくという展開となっている。

この授業についての感想は、授業直後ではなく2週間ほど後の3月7日に記述されたものである。質問紙調査は1.授業で学んだこと、2.授業で印象に残っていることについての自由記述である。欠席者や未記入者を除き77名分のデータが得られた。授業直後ではないため「思い出せない」という回答もあったが、見方を変えれば、授業から2週間経た後も記憶に残っている内容が明らかになったと言える。アンケート項目の1.学んだことと2.印象に残っていることをそれぞれ前節と同様に【文法関心】、【言語関心】、【運用】、【問題解法】、【授業方法】、【その他】に分類した。1の「学んだこと」は書いてあるが2の「印象に残ったこと」については未記入である生徒が数名見られたのに対し、その逆は見られなかったこと、また1の回答の方が2の回答よりも記述内容が詳細で深い理解を示している内容であったことから、基本的に1の感想を取り上げ、2の回答内容に関しては1の解釈や補足に用いた。結果はTable 3.6に示す通りである。合わせて先のメタ漢文2013も示す。

Table 3.6 メタ文法授業と文法授業の感想

感想内容の カテゴリー	メタ文法 (2013) 漢文授業		文法理解 (2014) 古文授業	
	%	人数	%	人数
文法関心	22.0	13	44.2	34
言語関心	45.8	27	22.1	17
運 用	0	0	11.7	9
問題解法	23.7	14	7.8	6
授業方法	0	0	5.2	4
そ の 他	8.5	5	9.1	7
合 計	100	59	100	77

本節ではまず、このメタ文法デザイン実験授業であるメタ漢文2013と特定の文法表現を取り上げた古文の授業(以降、古文2014)の感想傾向を全体的に比較する。古文2014の授業は、特定の文法項目という

よりも更に的を絞っており、「めやも」という反語表現についての多様な解釈に焦点を当てた文法授業であった。そのため、【文法関心】のカテゴリ項目に分類された感想は、34名のうち29名(約85%)が「めやも」という言葉を直接的に使用して記述している。その一方、授業では「めやも」という、たったひとつの文法表現に的を絞っていたにも関わらず、一表現の理解を越えて言葉そのものへの奥深さや日本語の豊かさへの気づきに言及している【言語関心】が見られた。更に、前節のメタ漢文 2013においては、「言葉を使用する際の留意点など、文法を実生活の使用と結びつけた感想」に分類される【運用】がほとんど見られなかったのに対し、この古文の授業では9名(11.7%)の感想がこのカテゴリ項目に分類されている。これは、授業において「めやも」の多様な使用作品例と共に使い方が誤っている例も授業者が指摘したことを受けた感想で、代表的なものとして「作家も間違えて使用している場合がある」、「訳を間違えている人がいる」などがある。【問題解法】には「めやもの訳し方」、「めやもは反語」などの感想が見られた。【運用】が【問題解法】よりも多く見られた点に関して、古文の文法授業の一般的にみられる特徴というよりも、ある特定の文法表現の誤った使用方法について指摘したという、この授業の特殊性を反映しているかもしれない。

次に、メタ文法授業に特徴的である【言語関心】の感想を詳細に検討し、更に【文法関心】の内容がどのように個々の授業を反映しているかを感想の質的解釈から検討する。古文 2014の【言語関心】では「古典の技法にはまだまだ知らぬものがあるのだと思いました。反語1つでも意味が様々ということは日本語のすばらしさだと感じた」、「いろいろな歌の現代語訳がわかりました。1つ1つの日本語の意味と大切さを学びました」、「意味や文法は時代によって変わってくる」など、ある1つの文法表現を掘り下げて深く学習することで、特定の文法項目や表現を越えて言葉全体への関心を喚起したと考えられる。これはメタ漢文 2013が多岐に渡る題材を扱い、複数の言語や言葉を比較することで、特定の個別文法の理解を越えて言葉に対する関心を喚起したのとは対照的な方法であり、文法の特定教科における深い理解の方向性を示すアプローチと言える。

【文法関心】については、前述したように「めやも」の使い方が分かった」「めやもは反語」というように「めやも」という特定の表現の理解に対して言及した感想が大半であった。それに対して、メタ漢文 2013

の授業における【文法関心】は、「現代日本語の過去・完了の使い分けが明白でないために、英語や漢文でその使い分けが難しいということに納得した。また、送り仮名についてもまだまだその使い方が難しいのだなと思った。とても興味深いと思いました」、「漢文から古文へするときに助詞助動詞しだいで無数に訳が出来るのがわかった。漢文にしる古文にしる英文にしる我々が日本語を使う限り現代文の力は必要だとおもった」などのように、特定の文法項目に言及しているため【文法関心】に分類されているものの、【言語関心】に近い、より幅広い文法概念への関心が窺われる。メタ漢文 2013では、例えば、「時制が分かった」というような、漢文における特定の文法項目の理解についての感想はなかった。それに近いものとして、「英語の時制と漢文の時制のつながりが少しだけわかった気がした」という感想があったが、全体として、個別言語の文法項目の理解という枠を越えた言葉や文法への関心が喚起されていると言える。

3.3 メタ文法授業の特徴のまとめ

ここまで、文法に焦点を当てた4つの授業の感想を分析し、メタ文法授業の特徴を探ってきた。その中から浮かび上がった点として次の4点にまとめ、最後に今後の課題を示す。

- 1) メタ文法授業では、個別言語の文法を越えて広く、言語や言葉の仕組みに対する気づき、言葉の豊かさや面白さへの気づきを喚起する。
- 2) メタ文法授業では、個別言語の文法項目を暗記させるのではなく、一般的には他の言語や言葉との類似点や相違点に着目させてつながりの中で理解を促す。
- 3) メタ文法授業では、ある文法項目を皆が一律に理解するところに目的があるのではないため、学んだ内容に関する問いの答えが各学習者の興味や関心に基づいて多様である。
- 4) メタ文法授業は、必ずしも他の言語や他の言葉との比較を用いるという方法に限らない。1つの文法的な言葉の意味や解釈の時代的な変化について深く掘り下げるといった方法を用いても、言葉のもつ普遍性や多様性への気づきを促すことができる。

このようにメタ文法授業では、ある個別文法項目を一定に一律に習得させるところに目的があるのではなく、各学習者の興味や関心に応じて言語や言葉の仕組みに対する深い理解や気づきを促し、多様な学びを授業の中に創り出していると考えられる。今後の追究す

べき課題としては、メタ文法授業をデザインするための基本原則を明らかにし、どのようなメタ文法授業において、どのような質の学習が起こっているかを確認していく必要があるだろう。

4 教師がとらえるメタ文法授業

実践者である教師にとってメタ文法授業の教材を開発実践し、またそれを共同研究者と共に共同参観し、さらにその授業ビデオについて国語科、英語科で研究協議を行うというサイクルを3年間行ってきた。本節では、授業実施あるいは協議会に参加をした教師にどのような認識の変化、文法指導に関する具体的な着想が生まれたのかというプロジェクトのリサーチクエッションに基づき、プロジェクト参加教員と共同研究者で行った協議会のうちから3回の談話記録ならびに2014年最後に教師へ依頼した本プロジェクトを振り返っての教師の自由記述から、語られた内容を検討する。その結果を4.1 教師自身のメタ文法概念導入による意識変化、4.2 日常の授業への活用、4.3 メタ文法の導入展開時期について整理して論じていく。

4.1 教師自身の意識変化

メタ文法という概念をプロジェクトで導入したことに対し、意味や理解が当初、また現在も十分にはわかりにくいという声と同時に、授業実践を自らが行うことを通して本概念を意識することで意味を理解していったという声が聴かれた。

「プロジェクトが始まった当初はメタ文法が表す意味や具体的な活動が理解できず、日本語と英語の対比程度に認識していました。しかし、授業案を考え、実践していくうちに、扱う題材、授業案や生徒たちの思考回路、長いスパンで考える学習活動に対してメタ文法を意識したアプローチをすることが習慣化されていきました。」(英語科)「以前よりも学習者が言語を習得していくプロセスや学び覚えていく際の思考についてシミュレーションしながら授業プランを行うようになった。」(英語科)「このプロジェクトに関わってきて、メタ文法力とは、自分で自分の発話をモニターし、適正化できる力というイメージを持つようになりました。生徒が文法に対して極端な苦手意識を持っているということがずっと気になっていましたし、また文法力をつけるのには、疑問を感じながらも、ややもするとただ細かい説明をするとか、演習問題を重ねるだけということになりがちという悩みもありましたの

で、もっと具体的な日本語と英語の文法の違いに触れながら英語の文法に気づく、身に付けていくという授業のあり方を考え、実際のワークシートもつくることのできたことは、とても大きな成果だったと感じています。」(英語科)「文法的に考える」ことは以前に比べて多くなったと思います。「いざ生きめやも」なんて、前は本気で考えたりはしませんでしたから。」(国語科)「期間中、表現分野の授業を担当する中で、生徒達が自らの伝えたいことをよりよく表現するための学びの方略として、メタ文法の意識化の有用性を実感しました。生徒自身が持っている「適切に」「よりよく」表現したいという意識を、他者に論理的に説明しようとする行為にも大きな意義があるのだと考えるようになりました。」(国語科)

教師側がメタ文法という概念を意識して実践を行うことによって、授業案を計画する段階、実践する中で具体的な工夫の中でその利点を見出すと同時に、メタ文法という着想の意味づけをそれぞれの教員が行っていったことがわかる。ただしそれはどのような実践の中で行ったかによって、英語科、国語科それぞれの中でも、どこに有用であるかには統一した認識はなく、それぞれの教員が自ら意味づけをしていったことがわかる。

しかしその一方で「『メタ文法』という言葉の定義が今でもよくわかっていないせいか、あまり影響や変化があったとは思いません。「メタ言語」とは言語に言及する言語だと思いますが、文法に言及する文法って何でしょうか。やっぱりよくわかりません。」(国語科)というように腑に落ちない点、あるいは「メタ文法は、学習者の思考を整理する手だてとなりうる半面、アプローチによっては、習得の障害にもなりうるのではないかと考えます。」(英語科)というように、思考をどのように整理するのか、概念をもつことの有用性はあっても、どのようにそれを実践化するかによって生徒に対して有効かどうかは決まり、固有の文法習得にとってプラスだけでは限らないという両義的な考えも生まれている。

担当教科授業の新たな試みの一つとして、メタ文法概念の導入が教員への文法指導の取扱いへの注意や振り返りへの引き金となっていることが示された。またその一方で、メタ文法は対象範囲が広いために、教員共通の理解を生むことが難しく、またどのようにメタ文法概念と内容を扱って具体的に実践案としていくのか、それが各教科固有の指導への効果との関係でさらに今後検討が必要だという意識もまた教員の中に生

まれていることが示された。

4.2 通常授業内への波及

本研究プロジェクト固有で共同参観するパイロット授業だけではなく、附属学校の公開研究授業においても、国語科では2年間連続して文法にも注目する授業が現代文、漢文、古文でとりあげられ、授業公開が教員によって自発的になされた。また各教員が日常の授業の中でいろいろな実践に移すことも試みられてきた。

「複文を単文や重文に置き換えて、構造を簡易にしたり、準動詞や前置詞句をあえて取り外して簡易な文にしてそこに再度意味を付加したりして、内容の理解をする練習を行った。京都大学田地野先生の「意味順」を取り入れて、読み返しのない英語の構造理解をさせ、英語の語順の定着を図った。」(英語科)「掛かりうけ、英語では修飾・被修飾の関係が日本語と英語で異なるということを発見する授業案に始まり、語法、文構造、語順などに日・英の差異を見出すことを意識した授業案を組み立てた。ここ一年間では、単語や語句レベルでの修飾・被修飾関係ばかりではなく、節や文全体の構造の配列の違いにも言及している。特に日本語の発想が引き起こす英作文上の誤用や省略などを意識して並べ替えの問題などを作成し、生徒に注意喚起してきた。」(英語科)というように、教員自身が指導担当学年や内容においていろいろな試みを数多く実践してきている。

ただし、それが授業として効果を必ずしも持ったとは限らないという声も報告された。「主に昨年度は4年生の英語表現Iの授業の中で、SVOOとSVOC、SVOOとSVO+to O、見えない主語、過去形と現在完了についてワークシートを作成し、実践してみました。SVOOのO1とO2の順番を間違えると恐ろしい意味になってしまう場合があること、見えない主語(「ぼくはうなぎだ」など)のことなど、生徒の反応はまずまずで、結構定着したはずと思ったのですが、事後小テスト、定期テストの結果は、自分としては散々という印象で、文法理解と定着の難しさをあらためて思い知らされました。なぜなのか実はよくわかっていない(中略)のですが、自分なりに考えてみると、タスクが広範囲にわたり、(特に英語の苦手な)生徒には、結局は断片的な知識をその場で楽しむだけで、全体像をきちんと把握できなかったということかもしれないと思っています。今年度はもう少し焦点を絞って提示するよう心がけています。」(英語科)「2学年

生徒を対象に、文法に関する語彙を用いて話し合い、よりよい表現に推敲する授業を試みました。生徒は一生懸命話し合い、文法用語も使っていたのですが、効果的な推敲を可能とする活動にまでは達しませんでした。推敲作業の難しさについての、教師側の具体的な予測が足りず、適切な例文を提示できなかったため、と反省しましたが、また機会をみて試行したいと思います。」(国語科)「国語にしる、英語にしる、授業で用いる例文が陳腐であると、とたんに授業が退屈になりますので、そこは工夫の余地があるなと思いました。」(国語科)というような声もみられた。メタ文法の内容を導入した授業実践によって、文法の理解が進み、定着が図るとは限らないことや、教師のねらった目的に至るためには概念につながる適切な教材のあり方が必要であり、そこにギャップがあり検討の必要もあることが指摘されている。文法の指導においても練習用の問題ではなく、生徒にとって言語教材として真正な意味を持つ教材を教師がどのように選択し使用するかが問われてくるのが、プロジェクトと日常の授業実践をつなげる中で明らかにされてきたと言えるだろう。

実際に次にどのような授業案や教材開発がありえるかということで、一度取り組み始めた教師たちの間からは、さまざまな着想も提案されてきている。「「気づかなかった英語と日本語の違い」という意味では、単語の意味の守備範囲から、主語の立て方、思考や表現の流れと文構造、強調や用件の伝え方、感情表現、丁寧表現の類似と差異、文法項目や品詞の分類法の違い、文化的背景の影響に到るまでメタ文法を意識した授業はたくさん考えられます。最近ALTとのTTで「現在完了」と「過去」の違いを扱った際に、同じ日本語「～した」でも、置かれた状況によって英語では表現が変ってくるというのを例を挙げて区別していきました。「わたしは新しい車を買った。」a. I bought a new car last week. (過去形) b. I have bought a new car. You must come and see it. (現在完了形) このような例は現行の日本の英語教科書では、指摘が少ないように思われます。」(英語科)「マザーグースを暗唱しながら、英語と日本語の語順の違いを体感的に確認していくという学習活動をTTでやってみよう」(国語科)などであり、協議会の議論内でも数多くの授業への着想が語られた。次節5節でもとりあげられているが、教材を開発し体系化していくことにより、メタ文法指導はカリキュラムとして体系化していくことができると言えるだろう。

4.3 メタ文法指導の適時性

メタ文法としての構造や規則をいつ教えるのかは、カリキュラム開発につながる点である。学年に関しては、斎藤他（2013）で指摘したように、高1, 2年時期を妥当と考えたが、より細かな展開としてどのような時点で教えるのが協議会の中で実践者の声として出てきた。

「まず一生懸命産出してやってみることで身につくこともあるのではないかな。だから概念化は初期（1年生）の段階ではあまり多くない方がいい。学習する側に具体的なものをルールとして教えてあげる必要がある箇所が出てきた時かな。文の構造とかをいろいろな文を観察しながらつくっていくことをした後で、つまずいたり誤った時に教えてあげる。不定詞も感覚的なモノとしては不定詞は知らなくても一生懸命に創るのになれてくるとI「want」はわかる、その後たとえば「play baseball」を苦し紛れにつけていっているというのはないけれど、そこから不定詞ということを理解していく」（英語科）「自分にとってわかる、手掛かりになる物があってそこから身に付けていくことは得意なんだけれども、手掛かりがないといきなり無力感に襲われる」（国語科）「ちょっと複雑な文章を読んだりするとなんでだろうという気づきはあるけど、違和感で終わってしまう。文法的な乱れもある、こうしたイレギュラーに気づき、それを分析して、その理由とか与える影響を考えていく活動は世の中にたくさんあって、それを勉強しやすい形になっているものの中に文法があるのね」というように話をすると納得してやってくれていますね」（国語科）などの語りが、協議会の中での語りの中から取り出すことができる。

つまり、まずはさまざまな文に出会ったのちに、それを手掛かりに指導すること、また生徒のつまずきを説明する際に文法指導を行うこと、またイレギュラーな使用の意味を伝えながら文法指導を行うということが語られた。

「分詞構文というのは難しいものの代名詞みたいにするけれど、なぜこんなネーミングになっているのかというところから指導する余裕がなく、ただ単に書き換えをやるだけになっている。語法でもなぜ“ ”で直接語法にするのかを同時に教えられないと、書くことも読むこともできないのではないのでしょうか」「副教材には文法用語が書かれている。訳語なのでわかりにくい。ことばをもつことですとんと落ちる子もいる」というように、理由を説明する際に文法用語という概念を教えることが適切である、その時に

なぜその言葉になっているのかを伝えることは大事であるといったことが語られている。

教師自身は、生徒の学習経験や知識を基にしてそれを包括していくように、つまずきや疑問、非規則性に出会うような機会を生かして、概念としての文法用語を含めて指導していくことが有効ではないかと指摘している。

5 メタ文法授業のための教材開発試案

5.1 先行実践

メタ文法能力の育成を目指した実践的研究についてはすでに斎藤他（2013）や前章までで示したが、ここではその際に言及できなかった実践を、中学校、高等学校、大学について一例ずつ提示したい。

まず中学校において、漢詩を用いた言語横断的な実践を行ったものに、山形大学附属中学校の実践がある。この実践の詳細について佐藤学は、「どんなものかと言うと、英語の先生と国語の先生とがペアを組んで、『国破れて山河在り』で始まる杜甫の漢詩『春望』をテーマにした授業です。この漢詩は英訳があるのですが、アメリカバージョンと中国大陸バージョン、香港バージョン、さらに台湾バージョンがある。その4つの翻訳を手に入れて、読み比べてみると、英語表現がそれぞれ異なっています。その違いはどこから生まれてきているのかを探っていこうという授業です」（佐藤、2009, p. 268）と紹介している。これは中学校における言語横断的な実践として、数少ないものの一つと言える。

次に高等学校における言語横断的な実践としては、東京大学教育学部附属中等教育学校の実践がある。同校は二つの実践を行っていて、一つは英語教員が「係り受け」をテーマに英語と日本語の修飾・被修飾の構造を比較したもの、もう一つは国語教員が「否定」をテーマに漢文と英語の部分否定・全否定の構造を比較したものである。この実践について秋田他（2013）は、上記二つの授業を受ける前後で文法テストを実施し、量的分析を行った結果、有意差があり授業の効果が見られたことを報告している。

一方、大学における言語横断的な実践としては、榎木・久世（2014）が提示した実践がある。この実践は絵本 *The Giving Tree* (Shel Silverstein, 1964) を教材として、全体を五つの場面に分けてグループで訳をさせた後、二つの日本語訳（本田錦一郎訳と村上春樹訳）を比較させて気づいたことを書かせた上で、二つの日

本語訳の違いがもっとも顕著に表れる箇所を手がかりに物語全体の解釈を行わせている。柗木・久世(2014)は談話分析やアンケート紙による質的分析を行った結果、授業に一定の効果が見られたと結論づけている。

5.2 教材作成の方法

上で示した先行実践は、言語横断的授業に向けて教材作成を行う際、二つの方法があることを示唆している。一つは上記の中学校と大学の例のように、先に扱いたい教材を決め、そこに含まれる様々な文法項目に広く着目させるという方法である。これは例えば、教科書で扱われている作品について、英訳がどうなっているかを参照させるといった場合に取る方法である。この方法の長所は、日本語と英語を比較することをきっかけに読みを深めることができれば、文法の有用感を自覚しやすいという点を指摘することができる。一方、短所としては特定の文法テーマに授業目標を絞るということをしなない限り、学習者が着目する文法項目にばらつきが生じ、その時間に何を学んだかを学習者が実感しにくいという点があげられる。ここではこの方法をタイプAとしたい。

もう一つの方法は上記の高等学校の例のように、先に扱いたい文法テーマを決め、それを考えるのに適した教材を選ぶという方法である。これは例えば、通常授業を行う中である文法項目の理解が不十分だと感じ、それを特別授業、補習、講習などで補いたいといった場合に取る方法である。この方法の長所は指導目標となる文法項目が明確であるため、学習者がその時間に何を学んだかを実感しやすい点である。一方、短所はそこで学んだ文法項目がどのように読解や表現に役立つかを示さない限り、学習者が文法を学ぶ有用感を自覚しにくいという点をあげることができる。ここではこの方法をタイプBとする。

上記タイプA・Bの方法はそれぞれ一長一短であり、最終的には実践者が状況に合わせて選択することになる。以下では上記の先行実践を踏まえつつ、中学校、高等学校、大学における実践例を提示したい。

5.3 中学校国語科に関して

5.3.1 「品詞の分類」について名詞の識別に着目した授業

(1) 教材作成の主旨

国語科における品詞の学習で名詞を取り上げる場合、名詞には普通名詞のほか、固有名詞、代名詞、数詞、形式名詞が含まれるという多様性ゆえに生徒の理解

に困難な点が生じている。固有名詞や代名詞、数詞はイメージが具体的であるため生徒にとって理解しやすいが、形式名詞は単独で文中に存在することは少なく、ひらがなで表記されることが多いため名詞として識別しにくい。また、転成名詞は、もともなった動詞や形容詞と形が似ているため異なる品詞であると識別することは難しい。以上のことから、名詞の中でも形式名詞と転成名詞についての理解を確かなものにする必要があると考えられる。本授業では、英語の不定詞に関する文法知識と関連させて思考させることにより、名詞として捉え難い形式名詞と転成名詞を、文中で主語(主部)として働くという根拠に基づき、名詞であると理解できるようにしたいと考えた。

品詞を識別する学習が学習者にもたらす学力として、次の二点が挙げられる。

一つは、識別という学習活動がもたらす論理的思考力である。品詞を識別する学習では、知識として有している各々の品詞の定義を識別のためのルールとして必要に応じて引き出し、単語と照応させ、判断するという過程を経る。これが文法学習における論理的思考である。

二つめは、言語感覚である。品詞の定義に関する知識が不足していたり、定義を知識として有していてもルールとして適切に使用することが困難であったりする場合、生徒たちは根拠をもたずに感覚的に品詞を識別しようとすることがある。これは論理的思考を放棄しているとも言えるが、その一方で文法や言語に関する感覚が磨かれていると考えることができる。

メタ文法的な思考では、多様な言語に関する興味・関心、学習意欲、理解過程、共通点や差異についての認識など、言語に対する多様な感覚が育まれ、自覚されることが文法学習における重要な学習目標の一つである。一見当てずっぽうとも言える言語感覚による解答をメタ文法的思考の萌芽と捉え、「なぜそう思ったか」「なぜそう感じたか」を学習者に問い直すことによって、論理的な思考へと導くことが可能となる。

本教材では、英文和訳を通して文中の主語を確定し、文の成分に関する定義を用いて、品詞を識別することができるようにする。英語科としては、英文和訳の過程で不定詞の名詞的用法の理解が深められ、国語科においては、主語の働き、形式名詞、転成名詞および転成といった文法事項について思考が深められる。また、品詞を識別する根拠について話し合ったり発表したりすることにより、名詞の定義や種類について文法的かつ論理的に説明する力が養われると考える。

(2) 目的

- ・英文の和訳を通して文中の主語を明らかにし、主語（主部）となるのは名詞（句）であるという定義を用いて品詞を分類することができるようにする。
- ・品詞を識別する根拠について文法用語を用いて説明する活動を通して文法的かつ論理的に思考する力を養う。

(3) 教材の活用についての可能性

【例文の多様性】

本案では、例文①として「It is interesting for me to read books.」のIt～to…構文を用いた。和訳する際には、文中にある不定詞を主部として文頭に置き、interestingを述語として文末に置くというように語順の入れ替えが必要となる。不定詞の名詞的用法を含む「To read books makes me happy.」というような例文も可能であるが、このような不定詞が文頭にある例文では、英文を文頭から訳していくと、自ずと日本語の主部が文頭に作られることになり、語順を入れ替える思考を経ることがない。It～to…構文は、和訳する際に語順を入れ替え、形式名詞を含む連文節を意図的に主部とするという思考を経験させるため有効であり、不定詞で始まる例文は、和訳の難易度を低くする場合に有効であると考えられる。

5.3.2 「助動詞の意味と働き」に着目した授業

(1) 教材作成の主旨

国語科において助動詞の学習を行う場合、助動詞の種類や意味、接続や活用が主な学習内容となっている。そこでは、学習内容をどれだけ記憶しているかということや、文脈に応じた意味を正確に選択することができるかという点を文法学習達成の尺度としている。

しかし、メタ文法の学習では、特定の言語のための文法を明示的に獲得する学習だけを目的としているわけではない。異なる言語の中に存在する異なる文法を比較・考察することにより、言語の枠を超えて共通点や相違点に気づくという学習は、特定の言語に関する文法の習得に留まらず、言語そのものへの関心や他文化への理解をも促すものと考えられる。

本授業では、助動詞の中でも「can」と「れる（られる）」を取り上げ、助動詞としての意味や働きについて比較・考察を行うことにより、異なる言語の間に存在する共通点や相違点に気づかせたいと考えた。その際、授業者として気づかせたい点は、達成すべき基準とし

てではなく、予想される学習者の思考内容の一つとして想定することとする。授業者の意図にとらわれない多様な気づきを許容し、共有することにより、文法や言語そのものに対する関心を高めたいと考える。

本教材では、助動詞「can」を用いた英文和訳を通して「can」と「れる」を比較することにより、「助動詞」という同じ品詞名をもち、なおかつ「～することができる」という共通の意味を表す単語間に、どのような共通点と相違点があるのかを考える。英語科としては、英文和訳の過程で助動詞「can」の意味や用法の理解が深められ、国語科においては、助動詞「れる（られる）」の意味や働きといった文法事項について思考が深められる。また、「can」と「れる（られる）」の意味や働き、比較して気づいたことについて話し合うことにより、自分の考えを文法的かつ論理的に説明する力が養われると考える。

(2) 目的

- ・英語と日本語における「助動詞」の比較を通して、異なる言語間に存在する共通点や相違点を文法的に考察することができるようにする。
- ・助動詞の文脈上における意味を比較することによって、その助動詞がもつ意味の違いや共通するイメージがあることを理解できるようにする。

(3) 教材の活用についての可能性

【例文の多様性】

本案では、比較する対象として助動詞を取り上げた。中でも、「～することができる」という可能の意味を表す「can」と「れる（られる）」に注目した。例文①は「～することができる」という能力を有するがゆえの可能の意味を表し、例文②は「～してもよい」という実行可能であるという許可の意味を表す。例文③は、「～はありうる」という可能性が存在するという意味を表している。例文②を「Can I～？」という疑問文にすることも可能である。

また、「れる」については「られる」を用いることも可能である。本案では、「れる」と「られる」の用法の違いにこだわることによる混乱を避けるため、表記上同じに見えるように「れる」に統一している。

英文法と国文法を比較して考察するという思考活動の実現を主な目的とする場合、比較の観点は、助動詞に限定されるものではない。例えば、形容詞や副詞の観点で比較した場合には、係り受け（修飾）という点で、相互の文法間に共通点や相違点を見出すことがで

Table 5.1 品詞の分類の指導過程

段階	学習活動・内容	時間	形態	指導上の留意点	☆メタ文法
課題把握	1 本時の学習課題をとらえる。 根拠をもって品詞を識別しよう。	5	一斉	○授業の目的を確認する。 ○名詞の種類や定義などについての既習事項を思い出させる。	☆国文法 ・名詞の種類や定義 ・文の成分
課題追求	2 複数の単語の中から名詞を選び出す。 3 英語の例文①を和訳し、主部を明らかにする。 (1) 英語の例文①を和訳する。 ①It is interesting for me to read books.	25	個	○形式名詞を選出できているかを確認し、判断の根拠を説明させることによって、形式名詞に関する理解の曖昧さを意識させる。 ○It～to…構文の和訳のしかたに基づき、名詞的用法で用いられた不定詞の部分の主部として和訳するよう意識させる。 ○和訳された日本語の主部と修飾部の順番については問題としない。 ○和訳した日本語では、形式名詞が他の自立語と名詞節を形成し、連文節として主部になっていることをとらえさせる。	☆国文法 ・名詞の識別 ☆英文法 ・不定詞の名詞的用法 ・仮主語と真主語
	(2) 和訳した日本語の主部を確定する。 ①本を読むことは私にとっておもしろい。(下線：主部)	10	班	○和訳と主部の確認という学習活動を名詞の選出と関連づけて考えさせ、わかったことや気づいたことを個別にワークシートに記述させる。記述に基づいて班での話し合いを行い、考えを共有し合う。	☆国文法 ・名詞の識別
	(1) 班で話し合う。 (2) 全体で話し合う。		一斉	○各班の話し合いの内容を聴き合い、「主語(主部)になるのは名詞である」という定義に気づかせる。 ○転成名詞について「主語になる」という名詞の定義を根拠として説明できるようにする。	☆国文法 ・転成名詞 ・名詞の識別 ・主語として働く形式名詞についての文法的説明
	5 例文②について、指示された単語の品詞を分類し、根拠を説明する。 ②今夜は眠りが浅いようだ。 ③このケーキはイチゴの甘さが際立つ。	5	個	○例文②の「眠り」の品詞を根拠と共にワークシートに記入する。 ○応用課題として例文③を示し、転成について理解を深める。	☆国文法 ・転成名詞 ・動詞の活用 ・形容詞の活用
	まとめ	6 本時の学習内容を振り返る。	5	個	○本時の授業でわかったことや考えたことを記述させることにより、文法に関する関心の方向性や文法的思考が行われたかどうかを確認する。

きるであろう。メタ文法の学習においては、本時の授業での気づきをもとに「では、～だったらどうなるのだろう」と異なる観点へと思考を広げていくことに意味がある。多様な観点から思考を展開していくことができるという可能性をはらんでいると言える。

5.4 高等学校における言語横断的授業

5.4.1 「主語」に着目した授業

本授業の概要

本実践は2014年7月31日に京都府の私立高校で行ったものである。同日は同校における補習期間であり、本実践は補習期間における特別授業として行われた。実践の方法としては、英語教員である執筆者と同校の国語教員のチーム・ティーチングという形を取った。対象となったのは高校2年生17名であり、教材作成の方法としては先に教材を選ぶ上記タイプAの方法を取った。教材として選んだのは、夏目漱石『こころ』とその英訳である。その理由は、他の多くの学校と同様、同校の2年生は二学期に『こころ』の学習を予定していたからである。2014年は『こころ』の連載から百年という節目の年にあたり、その点でも特別授業の教材として、適当であるように思われた。

この作品は「上 先生と私」「中 両親と私」「下 先生と遺書」の三部構成となっているが、教科書に掲載されているのは、多くの場合、「下 先生と遺書」の一節となっている。言語横断的な実践を行うタイミングとしては、通常授業で『こころ』について一通り学習した後が適切であるように思われるが、『こころ』の学習前であった本実践では、授業ではほとんど扱われることのない「上 先生と私」を扱うことで、二学期以降の通常授業に向け橋渡しの役割を果たしたいと考えた。教材を先に選ぶタイプAでは授業目標が不明瞭になりがちであることから、本実践では主に着目させたい文法項目を「主語」に定め、授業案を作成した¹⁾。以下に50分授業を想定した授業展開と教材を示す²⁾。

授業における活動

本授業では場面1と場面2でそれぞれ二つの活動を行っている。場面1はく先生>とく私>が散歩に出かけ、恋について議論を交わすシーンであり、「恋は罪悪ですよ」という『こころ』の中でも有名なセリフを含む場面となっている。行う活動は、A. 英訳中の空欄に英文を補充する活動、B. 補充した英文と原文を比較して気づいたことを記述する活動の二つである。空欄とした箇所はいずれも、原文では主語が省略され

ているが、英訳ではそれが補われている箇所である。学習者はAとBの活動を通して、日本語では主語がないことも多いが、英語では必ず主語があることに気づき、記述していた。

一方、場面2はく私>がく先生>の留守中にく奥さん>と会話を交わすシーンである。行う活動は、A. 原文と英訳1を比較して気づいたことを記述する活動、B. 英訳1と英訳2を比較して気づいたことを記述する活動の二つである。下線部とした箇所はいずれも原文では話者が明記されていないが（文脈上わかるため）、英訳ではそれが明記されている箇所である。Aの活動の中で学習者は、英語ではI asked. やI said. という言葉が補われ、話者が明確に記されていることを指摘していた。また、それ以外にも「下線部Aの『こんな会』はdinner partiesになるんだ」という指摘や、『先生』はSenseiと訳されている」という指摘³⁾、さらに下線部イに関しては『奥さん』がYouと訳されている」という指摘が見られた。

場面2におけるAの活動は、斎藤他(2014)が示したメタ文法能力の確認問題を元に作成したものが、本実践ではそれに英訳2を加え、英訳同士を比較するBの活動を取り入れた。その結果、「英訳2では下線部Aの『こんな会』はthe gatherings like thisとなっていて、こちらの方が原文に忠実である」という指摘や、「英訳2の下線部イではI said. が加わっていないので、話者が文脈から予測できる場合は英語でも話者の明記は省略されるのではないか」といった指摘が見られた。これらの指摘には英訳1を相対化する視座を見て取ることができる。このように言語横断的实践においては、原文と英訳の比較だけでなく、英訳同士の比較も有効な手段になると考えられる。

5.4.2 「係り受け」に着目した授業

本授業の概要

この実践は上記『こころ』の実践と同様、2014年7月31日に京都府の私立高校で行ったものである。実践の方法もまた同様で、英語教員である執筆者と同校の国語教員のチーム・ティーチングという形を取った。対象となったのは高校1年生38名であり、教材作成の方法としては先に文法テーマを決めるタイプBの方法を取った。今回、文法テーマとして選んだのは「係り受け」である。先行実践の中に英語教員が「係り受け」をテーマに言語横断的实践を行ったものがあつたのは上述した通りだが、本実践では先行実践の成果を生かしつつ、国語教員とのチーム・ティーチングという形

Table 5.2 助動詞の意味と働きの指導過程

段階	学習活動・内容	時間	形態	指導上の留意点	☆メタ文法
課題把握	1 本時の学習課題をとらえる。 助動詞の特徴を考えよう	5	一斉	○授業の目的を確認する。 ○英語と国語の文法の両方に「助動詞」という品詞があることを確認する。	☆品詞・助動詞
課題追求	2 例文をもとに英語の助動詞「can」の意味について考える。 (1) 例文①～③を和訳する。 ①I <u>can</u> speak English. ②You <u>can</u> read my book. ③Anybody <u>can</u> make mistakes. (2) 和訳をもとに「can」が表す意味の共通点と相違点を考える。 3 例文をもとに日本語の助動詞「れる」の意味について考える。 例文④～⑦の「れる」が表す意味の共通点と相違点を考える。 ④友達が先生に呼ばれる。 ⑤私は100Mを12秒で走れる。 ⑥集会で先生が話される。 ⑦昔の面影がしのばれる。	25	班	○①「～することができる」②「～してもよい」③「～はありうる」の意味で和訳していることを確認する。 ○共通点としては、可能性を表すという点が想定される。相違点としては能力や許可という点が考えられる。 ○特定の表現にこだわらず、共通点や相違点としてどのようなことを見出しているかを確認する。 ○「れる」だけでなく「られる」も同様の働きをする助動詞であるが、ここでは表記上の統一を図るため「れる」の場合のみを例示する。 ○相違点としては受け身(～される)・可能(～ができる)・尊敬(お～になる)・自発(自然に～)の意味の違いが指摘されると考えられる。共通点としては「られる」ではなく「れる」で統一されているという点が想定される。 ○特定の表現にこだわらず、共通点や相違点としてどのようなことを見出しているかを確認する。	☆英文法・助動詞「can」の意味、用法 ☆英文法・助動詞「can」がもつ基本的なイメージ ☆文法的根拠に基づく比較・考察
	4 助動詞「can」と「れる」を比較し、気づいたことを話し合う。 (1) 班で話し合う。 (2) 全体で話し合う。	15	一斉	○「can」には可能性を表すという共通の基本的なイメージがあるが、「れる」の場合にはそれぞれの文脈に応じて表す意味が異なるという点が共有されると想定できる。 ○「can」と「れる」には、「～することができる」という共通の意味があること、助動詞として意味を付け加えたり、話し手や書き手の気持ちや判断を表したりするという共通点が共有されると想定できる。	☆国文法・助動詞「れる・(られる)」の意味、用法 ☆文法的根拠に基づく比較・考察 ☆文法的根拠に基づく比較・考察
まとめ	5 本時の学習内容を振り返る。	5	個	○本時の授業でわかったことや考えたことを記述させることにより、文法に関する関心の方向性やどのような文法的思考が行われたかを確認する。	☆文法的根拠に基づく比較・考察 ☆助動詞の働き

Table 5.3 「主語」に着目した授業の展開

	授業展開	時間	国語教員	英語教員	生徒	活動形態
1	授業の趣旨説明 資料配布	2分	説明	資料配付	聞く	
2	『こころ』の著者・夏目漱石について紹介。『こころ』の構成について解説。	3分	紹介 解説	紹介	聞く	
3	場面1の原文を教師が朗読	2分	朗読		聞く	
4	場面1の英訳を生徒が音読。つづけて教師が音読。	6分		音読	音読	個人
5	場面1の英訳中の空欄を埋める。原文と英訳を比較して気づいたことを書く。	8分	指示 机間観察	机間観察	空欄を埋める 書く	個人
6	発表	3分	コメント	コメント	発表	
7	解説	3分	補足	解説	聞く	
8	場面2の原文を教師が朗読	2分	朗読		聞く	
9	場面2の英訳を教師が音読。	3分		音読	聞く	
10	原文と英訳1を比較して気づいたこと、英訳1と英訳2を比較して気づいたことを書く。	8分	指示 机間観察	机間観察	書く	個人
11	発表	5分	コメント	コメント	発表	
12	解説・まとめ	5分	まとめ	解説	聞く	

式を取ることで、より積極的に日本語と英語の「係り受け」の知識を結びつけたいと考えた。以下に50分授業を想定した授業展開と教材を示す。

授業における活動

授業では四つの活動を行った。一つ目は日本語のあいまい文を通して、係り受けについて理解を深める活動である。「私は昨日誕生日の父と母のプレゼントを買いに行った」という文は、「昨日、私は誕生日の父と母のプレゼントを買いに行った」「私は昨日誕生日の父と、母のプレゼントを買いに行った」「私は昨日誕生日の、父と母のプレゼントを買いに行った」という三通りの解釈ができる。学習者は、「昨日」が「誕生日の」と「買いに行った」のどちらに係るか判断するか、また「誕生日の」が「父」と「父と母」のどちらに係るか判断するかで、意味の違いが生じることに気づいていた。

二つ目は英語のあいまい文を通して、係り受けについて理解を深める活動である。I saw a man with binoculars. という文は、「私は双眼鏡を持った男を見た」「私は双眼鏡で男を見た」という二通りの解釈ができる。この文では with binoculars が形容詞句として a man

に係るか、副詞句として saw に係るかで意味の違いが生じるが、この二通りの解釈を示すことができた生徒は多くなかった。その理由として考えられるのは、前置詞 with に関する知識の有無である。with binoculars を形容詞句と考える場合、with の用法は「所有」であり、「～を持った」という意味になる。一方、副詞句と考える場合、with の用法は「手段」であり、「～で」という意味になる。このような with に関する知識がないと、二通りの解釈をすることは難しかったものと思われる。この事例は文法に「気づく」には、一定の文法的知識が必要であることを示すものと言える⁶⁾。

三つ目は「銀を根とし、金を茎とし、白き玉を実として立てる木あり」という一節の係り受けを考える活動である。これは同校の1年生が二学期に学習予定であった『竹取物語』から引用した文で、係り受けの理解をテキストの読解に役立てようと思図したものである。同校が使用する教科書に掲載されていたのは、かぐや姫が天に帰っていく場面であったが、ここでは、かぐや姫が求婚してきた皇子たちに五つの宝を要求する場面から引用を行った。

四つ目は同じ一節の英訳の係り受けについて考えた上で、英訳中の空欄を自分で補充し、オリジナルの木

教材⁴⁾

【場面 1】

原文	英訳
<p>ただ一つ私の記憶に残っている事がある。或時花時分に私は先生と一所に上野へ行った。そうして其所で美しい一対の男女を見た。彼等は睦まじそうに寄添って花の下を歩いていた。場所が場所なので、花よりも其方を向いて眼をそばだてている人が沢山あった。</p> <p>「新婚の夫婦のようだね」と先生が云った。 「仲がよさそうですね」と私が答えた。</p> <p>先生は苦笑さえしなかった。 二人の男女を視線の外に置くような方角へ足を向けた。それから私にこう聞いた。 「君は恋をした事がありますか」 私はないと答えた。 「恋をしたくはありませんか」 私は答えなかった。 「したくない事はないでしょう」 「ええ」 「君はあの男女を見て、冷評しましたね。あの冷評のうちには君が恋を求めながら相手を得られないという不快の声が交じっていきましょう」 「そんな風に聞こえましたか」 「聞こえました。恋の満足を味わっている人はもっと暖かい声を出すものです。然し……然し君、恋は罪悪ですよ。解っていますか」 私は急に驚かせられた。何とも返事をしなかった。</p>	<p>One memory stands out for me. One spring day when the cherries were in full bloom, Sensei and I went to see the blossoms in Ueno. Amid the crowd were a lovely young couple, snuggled close together as they walked under the flowering trees. In this public, such a sight tended to attract more attention than blossoms.</p> <p>“I’d say (ア),” said Sensei. “They look as if they get on just fine together,” I remarked a little snidely.</p> <p>Sensei’s face remained stony, and (イ). When they were hidden from our view, he spoke.</p> <p>“Have you ever been in love?” I had not, I replied. “(ウ)” I did not answer. “I don’t imagine that you wouldn’t.” “No.” “You were mocking that couple just now. I think that mockery contained unhappiness at wanting love but not finding it.” “Is that how it sounded to you?” “It is. A man who knows the satisfactions of love would speak of them more warmly. But, you know…love is also a sin. Do you understand?” Astonished, (エ)</p>

A. 以下の4つの英文は、それぞれア～エのどれに入るだろうか？

- (1) I made no reply. ()
- (2) they’re a newly married couple, ()
- (3) he set off walking away from the couple. ()
- (4) Wouldn’t you like to be? ()

B. 上の4組の日本語・英語を比較して、気づいたことを書こう。

Figure 5.1 「主語」に着目した授業の教材（場面 1）

【場面 2】

原文	英訳 1
<p>私は奥さんの後について書斎を出た。 茶の間には綺麗な長火鉢に鉄瓶が鳴っていた。</p> <p>私はそこで茶と菓子のご馳走になった。 奥さんは寝られないといけないといって、茶碗に手を触れなかった。</p> <p>ア「先生はやっぱり時々こんな会へ御出掛になるんですか」</p> <p>「いいえ滅多に出た事はありません。近頃は段々人の顔を見るのが嫌いになるようです」 こういった奥さんの様子に、別段困ったものだという風も見えなかったので、私はつい大胆になった。</p> <p>イ「それじゃ奥さんだけが例外なんですか」</p> <p>「いいえ私も嫌われている一人なんです」 「そりゃ嘘です」と私が言った。 「奥さん自身嘘と知りながらそう仰るんでしょう」</p>	<p>I followed Sensei's wife out of the study. An iron kettle was singing on a handsome, long brazier in the morning room.</p> <p>There, I was given black tea and cakes. Sensei's wife refused to drink tea herself, saying that she would not be able to go to sleep if she did.</p> <p>ア "Does Sensei often go out to dinner parties?" I asked.</p> <p>"No, hardly ever. It seems that of late he has become less inclined than ever to see people." Sensei's wife seemed to betray no anxiety as she said this, so I become more bold.</p> <p>イ "You must then be the only person Sensei likes to be with," I said.</p> <p>"Certainly not. I am like all the rest in his eyes." "That is not true," I said. "And you know very well that that is not true."</p>

brazier 火鉢 betray 見せる

英訳 2
<p>I followed her out of the study. In the parlor an iron kettle was singing on a fire big brazier. I was served Western tea and cakes, but Sensei's wife declined to have any tea herself, saying it would make her sleepless.</p> <p>ア "Does Sensei often go off to the gatherings like this?" I asked.</p> <p>"No, hardly ever. He seems less and less inclined to see people recently."</p> <p>She seemed unworried, so I grew bolder.</p> <p>イ "You are the only exception, I suppose." "Oh, no. He feels that way about me too." "That's not true," I declared. "You must know perfectly well it's not true."</p>

A. 下線部ア・イについて、原文と英訳1を比較し、気づいたことを書こう。

B. 下線部ア・イについて、英訳1と英訳2を比較し、気づいたことを書こう。

Figure 5.2 「主語」に着目した授業の教材（場面 2）

Table 5.4 「係り受け」に着目した授業の展開

	授業展開	時間	国語教員	英語教員	生徒	活動形態
1	授業の趣旨説明 資料配布	3分	説明	資料配付	聞く	
2	日本語のあいまい文について考える。	5分	指示			個人
3	発表	3分	コメント	コメント	発表	
4	解答・解説	2分	解答・解説	補足	聞く	
5	英語のあいまい文について考える。	5分	指示			個人
6	発表	3分	コメント	コメント	発表	
7	解答・解説	2分	補足	解答・解説	聞く	
8	『竹取物語』原文の一節「銀を根とし、金を茎とし、白き玉を実として立てる木あり」について、係り受けを記入する	3分	指示		記入	個人
9	発表	3分	コメント	コメント	発表	
10	解答・解説	3分	解答・解説	補足	聞く	
11	『竹取物語』の同じ一節の英訳について係り受けを記入する。終わり次第、空欄に英単語を埋め、オリジナルの木を作る。	10分		指示	記入	個人
12	発表	5分	コメント	コメント	発表	
13	解説・まとめ	3分	補足	解答・解説	聞く	

を作るという活動である。これは「係り受け」をテーマにした先行実践にあった「オリジナルのラーメンをつくろう」(秋田他, 2013, p. 365)を踏まえたものである。生徒の解答としては、例えば、括弧内にすべて友人の名前を入れて友人の木を作ったもの、あるいはthe tree that grows there, with roots of feet and trunk of hands, whose fruits are facesのように、身体の一部を組み合わせた木を作ったものが見られた。

最後に付した補充問題は、かぐや姫が要求する五つの宝のうち、二つに関するものである。補充問題1は「唐土にある火鼠の皮衣」の英訳を完成させた上で、訳をさせ、原文の表現を推測させる問題、補充問題2は「竜の首にある五色の光る玉」の英訳を完成させる問題となっている。

5.5 大学における言語横断的授業

本授業の概要

本実践は2012年6月26日に首都圏の私立大学で行ったものである。特別授業であった前節の実践とは異なり、本実践は通常授業の一部として行われた。科目名は前期が「英語ⅠA」、後期が「英語ⅠB」であり、いずれも必修科目となっている。対象となったのは1年生2クラス計41名である。この実践は東京大学教育学部と同附属学校の協同プロジェクトと同様、メタ文法能力の育成を目標の一つに掲げており、シラバスも

文法項目に基づいて作成されている。したがって、教材作成の方法も先に文法項目を定めるタイプBの方法を取ることになった。本講座では教科書は指定せず、年間を通して授業担当者(執筆)が独自に作成した教材を使用した。以下に示したのはその年間シラバスである。

<前期>

- 第1回：ガイダンス
- 第2～4回：主語
- 第5～7回：時制(1)
- 第8～10回：仮定
- 第11～13回：名詞修飾
- 第14～15回：語順

<後期>

- 第1～3回：形容詞句・副詞句
- 第4～6回：接続詞
- 第7～10回：時制(2)
- 第11～13回：能動態・受動態
- 第14～15回：英語の絵本を読む

ここでは上記シラバスのうち「名詞修飾」をテーマとした実践について取り上げる。以下に90分授業を想定した授業展開と教材を示す⁷⁾。

授業における活動

授業ではIntroductionとして二つの活動（ペア活動）を課した上で、Listening, Reading, Practiceという三つの活動（個人活動）を行っている。まず、Introduction (A) では、「ひまな大学生」という文には二通りの意味があることを伝え、どのような意味があるか考えてもらった。ここではペアで議論する時間を取ったが、多くのペアは二通りの意味についてうまく説明することができなかった。そのため、「ひまな大学生」という日本語には、大学生は大学生でも「ひまな大学生」という意味と、大学生全体を「ひまな大学生」とみなす意味があると説明したとき、驚いた様子であった。

次に、Introduction (B) では、Mr. Jones has two daughters who live in Japan. という英文と Mr. Jones has two daughters, who live in Japan. という英文の違いについて考えてもらった。これは高等学校の学習内容であるが、担当する学生は英語の苦手な者が多いため、多くの学生は説明することができなかった。そこで、日本語の「ひまな大学生」と同じ現象が英語でも起っていることを伝え、どちらが限定をする用法かはわからないが、どのような文法的な違いが存在するかについては理解できた様子であった。その上で、two daughters who live in Japanの方が限定をする用法（制限用法）であり、two daughters, who live in Japanの方はすでに定まったものに対して説明を加える用法（非制限用法）である

ことを確認した。

上記のようなIntroductionの後、本文についてListeningとReadingを行った。本文はFacebookの創始者Mark Zuckerbergについて書かれた英文であり、興味をもって取り組んだ学生が多かった。Introductionに関連するのは本文冒頭の一文である、In 2002, Zuckerberg entered Harvard University, where he studied psychology and computer science. であり、ここではHarvard Universityの後になぜコンマが必要か（なぜ非制限用法になっているか）発問を行った。これに対して学生はIntroductionで得た知識を生かしつつ、説明を試みていた。

Practiceでは、関係詞全般について理解を深めることを意図したが、Ⅲでは「わが党は国民に迷惑をかける消費税の引き上げには反対である」という文を通して、あらためて名詞修飾についての理解を確認した。Introduction, Readingと合わせると、名詞修飾について考えるのは三度目となるため、多くの学生が「ここで政党が主張したのはあくまで『国民に迷惑をかける』消費税の引き上げであって、国民に迷惑をかける範囲であれば、消費税の引き上げに賛成することもありうる」といった主旨の説明をしていた。

以上の授業は、まずは日本語の名詞修飾について理解した上で、英語の名詞修飾（制限用法と非制限用法）について理解することを目指したものである。英

Table 5.5 「名詞修飾」を主題とした授業の展開

	授業展開	時間	活動形態
1	出席確認・資料配布	3分	
2	Introduction (A)。「ひまな大学生」という日本語について、二通りの意味を考える。	3分	ペア
3	発表	2分	
4	解説。「ひまな大学生」という日本語には、大学生の中でも「ひまな大学生」と限定する意味と、大学生全体を「ひまな大学生」とみなす意味があることを確認。	5分	
5	Introduction (B)。Mr. Jones has two daughters who live in Japan. と Mr. Jones has two daughters, who live in Japan. の違いについて考える。	5分	ペア
6	発表	2分	
7	解説。「ひまな大学生」と同じ現象が英語で起っていることを説明。two daughters who live in Japan. は三人以上いる娘の中でも「日本に住んでいる二人の娘」という意味であるのに対して、two daughters, who live in Japan は二人いる娘について「日本に住んでいる」と説明を加えていることを確認。	5分	
8	Listening。本文のリスニングCDを二度聴いて、空欄に英単語を補充する。	5分	個人
9	解答	3分	
10	Reading。本文冒頭の一文 In 2002, Zuckerberg entered Harvard University, where he studied psychology and computer science. において、Introduction (B) で学習したことを確認。それ以降の文は、一文ごとに学生を指名し、「音読させる→訳を言わせる→理解があいまいと思われる発音・単語・文法について質疑応答→全体への説明・板書」という流れで授業は展開する。	30分	個人
11	Practice。学生が解く。	10分	個人
12	学生を指名し答えさせながら、一問一問について解答・解説。	15分	
13	まとめ	2分	

教材⁸⁾

1. Introduction :

- (A) 「ひまな大学生」という日本語は二通りの解釈ができることに気づくだろうか？ワークシートに記入しよう。
- (B) 次の文の意味の違いをワークシートに記入しよう。
- ア Mr. Jones has two daughters who live in Japan.
- イ Mr. Jones has two daughters, who live in Japan.

2. Listening : () 内に入る語句を記入しよう。

In 2002, Zuckerberg entered Harvard University, where he studied psychology and computer science. After (creating) a couple of programs, he launched the social networking website Facebook from his dormitory room with three other classmates in 2004. Zuckerberg is Facebook CEO and (president). The site went on to be used worldwide, and the number of users surpasses the 500 million mark on (July) 21, 2010.

On December 15, he was named *Time* magazine's 2010 "Person of the Year" for "(changing) how we all live our lives." *The Social Network* (2010) is a movie on Zuckerberg and the founding years of Facebook.

(『週刊ST』2011年1月7日号一面)

3. Reading

【文法】

①関係代名詞：who, which, that, whose, what

<機能> 前の名詞を修飾する。(whatだけは名詞のかたまりを作る)

<注意点> 後ろは不完全な文になる。つまり、() が1つ不足する。

(例) I have a friend who lives in Boston.

Where is the CD that I bought yesterday?

They couldn't believe what they saw.

②関係副詞：where, when, why, how

<機能> 前の名詞を修飾する。

<注意点> 後ろは完全な文。

(例) This is the hospital where my sister works.

4. Practice

I 日本語の意味になるよう、() 内の適切な方を選びなさい。

- (1) 先週欠席した学生は、今週追試を受けることができます。
Students (who / which) were absent last week may take a makeup exam this week.
- (2) これは品評会で一等賞を得たカボチャだ。
This is the pumpkin (who / which) won the first prize at the fair.
- (3) 私は両親が滞在しているホテルに直接車で向かった。
I drove straight to the hotel (which / where) my parents were staying.
- (4) これは私が昨年訪れた町だ。
This is the city (which / where) I visited last year.

II 以下の日本語を英語にしなさい。

- (5) ついに欲しかったものを手に入れたんだ。
I finally got () () ().

<p>Ⅲ ある政党の代表は選挙戦で、「わが党は国民に迷惑をかける消費税の引き上げには反対である」と主張しました。ところが、選挙が終わると、その党は消費税の引き上げに賛成しました。これは言葉のマジックにより可能になります。下線部の表現に注意してその党の言い分を考え、ワークシートに記入しよう。</p>
<p>ワークシート</p>
<p>Introduction (A)</p>
<p>意味①</p>
<p>意味②</p>
<p>(B)</p>
<p>【自分の解答】</p>
<p>【模範解答】</p>
<p>Practice Ⅲ</p>
<p>【自分の解答】</p>
<p>【模範解答】</p>

Figure 5.4 「名詞修飾」を主題とした授業の教材

語の得意な学習者にとってはあえて日本語の例を持ち出すまでもないだろうが、英語の苦手な学習者にとっては、まずは使い慣れた日本語で理解することが、英語理解の助けとなりうる。本実践はこのことを示唆するものと言える。

6 中等教育言語カリキュラムとしてのメタ文法カリキュラム

本稿は、科学研究費補助金基盤研究A「社会に生きる学力形成を目指したカリキュラム・イノベーションの理論的・実践的研究」(2011~2013年度;以下「イノベーション科研」)中の「基幹学習ユニット」の1部門を成す「メタ文法プロジェクト」の研究成果を、とくに授業実践をめぐるさまざまな課題に焦点を当ててまとめたものである。本節では、本稿の議論の流れを整理し、中等教育の言語カリキュラムとしてのメタ文法カリキュラムを提案したい。本稿の分析のかなりの部分は、国語の授業におけるメタ文法育成であるが、必然的に英語教育に対しても提言を行う。

まず、第1節(担当:秋田喜代美)では、本プロジェクト及び本稿の大きな問題意識を概説した。そこ

で強調された現代の中等言語教育における文法軽視、コミュニケーション中心主義のかなりの部分は、諸外国の言語教育、とくに英語教育に関する誤解がその引き金となっている。そのなかでも、中国・韓国では進んだ英語教育がなされているが、日本は遅れているという認識は根深いものがある。中国・韓国では、すでに明示的な文法指導からオーラル・コミュニケーションへと指導法が「進化」した結果、英語教育において目覚ましい成果を挙げているというのである。そこで第2節(担当:王林峰)においては、すでに日本が手本と仰ぐ中国においても「淡化文法」の問題が顕在化していることを明らかにした。この分析が暗示するところは、日本の英語教育が現在のコミュニケーション主義を踏襲する限り、どこかで同じ問題が起きるということである。それを食い止め、より充実した言語教育を行うためのカリキュラム作成と授業実践が本プロジェクトの目的の一つであるが、それを具体的にに行った記録が3節以下である。本プロジェクトでは、メタ文法育成のために教材を作成、授業をデザインし、都内の男女共学の中等学校において、おもに国語科と英語科の協力を得て授業を実践した。第3節(担当:藤江康彦、藤森千尋)は、その国語科における授業時に実施したアンケートから、生徒がいかなる学びを実現しているかを分析したものである。それによると、生徒が文法に対して関心を持つだけでなく、言語そのものに対する関心を持つようになったことが明らかになった。これは、文法を手掛りとした生徒のメタ言語能力の育成が可能になっていることを暗示している。第4節(担当:秋田喜代美)は、中等学校の教師がこのような取り組みをどのように捉えているかを、とくに授業協議会の記録とアンケートの分析から考察したものである。それを見るかぎり、当初は新しい取り組みに戸惑っていた教師たちも、次第にこのカリキュラムの有効性を認識できてきたようである。また、同僚性の構築という点でも、大きな成果が認められた。第5節(担当:榎木貴之、三瓶ゆき)は授業・教材案である。従来、本プロジェクトが目標に掲げたようなメタ文法能力の育成の重要性は何度も指摘されてきたが、国語科と英語科との連携を視野に収めた具体的な教案はほとんど存在しなかった。その意味においても、このような教案が開発されつつあることの意義は大きい。

本稿および本プロジェクトの目的とするところをさらに発展的に示すならば、第1節で論じた理論に基づき、第2節の裏付けを得て、第3節で見たような効果

を、さらには生徒の将来の語学学習に資するメタ文法能力、メタ言語能力の育成を期待するのであれば、そしてまた第4節に記されたような教師の意識向上を目指すとするのであれば、第5節が示したような教材を数多く作成し、それを用いた授業を可能ならしめるカリキュラムを構築することが課題となる。

理想的なことを言えば、言語科というような新しい教科を設けてこのような授業を実践するのが一番いいと思われる。だが、現実的に現行カリキュラムの教科の枠のなかで本稿が提案したような授業を行うとすれば、国語科と英語科の授業の枠のなかから、毎学期数時間を融通し合せて、両教科の綿密な連携のもとにこのような授業を実践するのがいいだろう。そこに用いる授業時間については、生徒の伸び、学校の特質（カリキュラムに余裕があるか、メタ文法授業を実践できる教員がどれくらいいるか、など）に応じて柔軟に割り出せばよく、授業の効果が認められれば、徐々に増やしていくのもよい。全体の科研プロジェクトは、次回の学習指導要領改訂に向けての提言をも見据えたものであるが、本プロジェクトでは、あくまでメタ文法カリキュラムの構築の可能性を示唆するに留める。

注

- 1) 「主語」をテーマに授業を構想する上では大門(2008)、金谷(2002)を参照した。
- 2) 本実践は70分の特別授業として行われたが、ここで示した授業展開と教材はそれを一般的な50分授業に合わせて再構成したものである。(2)の「係り受け」をテーマとした実践も同様である。
- 3) 川上弘美『センセイの鞆』の英訳*The Briefcase*においても、「センセイ」はSenseiと訳されている。
- 4) 『こころ』の引用は夏目(2004)から行った。また、場面1の英訳はMcKinney(2010)、場面2の英訳1はMcClellan(1971)、英訳2はMcKinney(2010)である。
- 5) 大津・山田・斎藤(2009)の中で斎藤兆史は、「気づき」の重要性を認めつつも、ある程度の知識がないと気づけないことを指摘し、「気づき」と知識は相補的關係にあることを確認している(山田・大津・斎藤, 2009, p. 34)。
- 6) Bで用いた I saw a man with binoculars. という英文は、渡辺(2009)から引用したものである。また、Cで用いた『竹取物語』の原文は上坂(1978)から、Dで用いた英訳はキーン(1998)から引用した。
- 7) 「名詞修飾」をテーマとした授業を構想する上では岡田(1998)、大津(2013)を参照した。
- 8) 4. PracticeのI(1)~(3)は綿貫他(2007)、II(5)は有子山(2010)、IIIは大津・鳥飼(2002)から引用したものである。なお、2. Listeningでディクテーションの対象とした英単語には括弧をつけてある。

引用文献

- 秋田喜代美, 藤江康彦, 斎藤兆史, 藤森千尋, 三瓶ゆき, 王林鋒, 柁木貴之, 濱田秀行, 越智豊, 田宮裕子(2013)「国語科と英語科におけるメタ文法授業のアクションリサーチ」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第52巻, pp.337-366.
- 秋田喜代美, 斎藤兆史, 藤江康彦, 藤森千尋, 三瓶ゆき, 柁木貴之, 王林鋒(2014)「文法学習に関わる要因の教科横断的検討: 文法課題遂行と有用感・好意度・学習方略間の関連」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第53巻, pp.173-180.
- ベネッセ総合教育研究所(2009)「第1回中学生英語に関する基本調査」
- 張正東(2001)。「外語教学と第二語言教学的差異(上)」『中小外語教学』第10号, pp.1-3.
- Flavell, J. (1979) Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 3, 907-911.
- 魏巍巍(2007)。「淡化文法教学的冷思索」『語文建設』第6号, pp.57-58.
- 金谷武洋(2002)『日本語に主語はいらない』講談社
- 加地伸行(2010)『漢文法基礎』講談社
- 川上弘美(2004)『センセイの鞆』文藝春秋
- キーン, ドナルド(訳)(1998)『対訳竹取物語』講談社
- Klapper, J. (1997). "Language Learning at School and University: The Grammar Debate Continues I." *Language Learning Journal*, 16, 22-27.
- Klapper, J. (1998). "Language Learning at School and University: The Grammar Debate Continues II." *Language Learning Journal*, 17, 22-28.
- Metacognition and cognitive monitoring, A new area of cognitive development inquiry, *American Psychologist*, 34(10) 906-911.
- 胡春洞(2004)。「教授訪談録」『基礎教育外語教学研究』第5号, pp. 11-15.
- 高飛宇(2012)。「分析中学校淡化文法教学的現象」『語文学刊』第11号, pp.165-166.
- 柁木貴之, 久世恭子(2014)「英語絵本を用いた言語横断的授業——ことばへの気づきと解釈する力を育むために」『言語情報科学』第12号, pp.109-125.
- Macaro, E. (2000). Issues in Target Language Teaching. In Field, K (Ed.), *Issues in Modern Foreign Language Teaching* (pp. 171-189). London: Routledge.
- 馬俊明(2004)。「教授訪談録」『基礎教育外語教学研究』第1号, pp. 11-13.
- 綿貫陽, ピーターセン, マーク, 池上博(2007)『表現のための実践ロイヤル英作文法 問題演習』旺文社
- McClellan, E. (Tr.). (1971). *Kokoro*. Tokyo: C.E. Tuttle
- McKinney, M. (Tr.). (2010). *Kokoro*. New York: Penguin Books
- 夏目漱石(1952)『こころ』新潮社(百四十四刷改版)
- 日本語記述文法研究会編(2007)『現代日本語文法3 アスペクト・テンス・肯否』くろしお出版
- 岡田伸夫(1998)「言語理論と言語教育」大津由紀雄(他)『岩波講座 言語の科学 第11巻 言語科学と関連領域』岩波書店, pp.130-178.
- 大津由紀雄, 鳥飼玖美子(2002)『小学校でなぜ英語? ——学校英

- 語教育を考える』岩波書店
- 大津由紀雄 (2013) 「ことばを学ぶ・ことばを教える 第6講 あいまい性について考えながら、英語にも思いを馳せる」『国語教育』第765号, pp.114-117.
- 大門正幸 (2008) 『主語とは何か? ——英語と日本語を比べて』風媒社
- 佐藤学 (2009) 「言語リテラシー教育の政策とイデオロギー」大津由紀雄 (編著) 『危機に立つ日本の英語教育』慶應義塾大学出版会, pp.240-277.
- 齋藤兆史, 濱田秀行, 榎木貴之, 秋田喜代美, 藤江康彦, 藤森千尋, 三瓶ゆき, 王林鋒, (2013) 「メタ文法能力の育成から見る中等教育段階での文法指導の展望と課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第52巻, pp.467-478.
- 齋藤兆史, 秋田喜代美, 藤江康彦, 藤森千尋, 榎木貴之, 王林鋒, 三瓶ゆき (2014) 「メタ文法カリキュラムの開発: 中等教育における国語科と英語科を繋ぐ教科横断カリキュラムの試み」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第53巻, pp.255-272.
- Powell, A. (Tr.). (2012). *The Briefcase*. Berkeley: Counterpoint
- 劉風山 (2004). 「交際法外語教学中的幾點新思考」『基礎教育外語教学研究』第2号, pp.23-27.
- 李文莉・黄成友 (2011). 「対中学校語文淡化文法教学的思考」『科教文匯』第7号, pp.85-86.
- 姚曉琳 (2012). 「英語教学不該淡化文法」『海外英語』第21号, pp.66-67.
- Rendall, H. (1998). *Stimulating Grammatical Awareness: A Fresh Look at Language Acquisition*. London: CILT.
- 上坂信男 (全訳注) (1978) 『竹取物語』講談社
- 有子山博美 (2010) 『ネイティブが本当に使っている45の「話せる」英文法』旺文社
- 陳曉蘭 (2009). 「淡化文法教学的後果与对策」『学理論』第7号, pp.187-188.
- 山田雄一郎, 大津由紀雄, 齋藤兆史 (2009) 『「英語が使える日本人」は育つのか? ——小学校英語から大学英語までを検証する』岩波書店
- 渡辺明 (2009) 『生成文法』東京大学出版会

ます。また本プロジェクト初年度に関しては、群馬大学濱田秀行氏にも参加協力をいただきましたことを合わせて記し謝意を表します。

付記

本研究は科学研究費(A)「社会に生きる学力形成をめざしたカリキュラム・イノベーションの理論的・実践的研究」(課題番号 23243080 代表小玉重夫)の一部である。共同研究プロジェクトとして計画調査実施され東京大学附属中等教育学校の英語科、国語科の先生方と共同で3年間の研究計画実践調査協議のもとになされたものである。今回の論文は、執筆者により分担執筆されている(1を秋田, 2を王, 3を藤江, 藤森, 4を秋田, 5を榎木, 三瓶, 6を齋藤が分担執筆後に全体で協議検討を行なっている)。東京大学附属中等教育学校の国語科と英語科の諸先生ならびに今回の調査に協力くださった生徒の皆様に心より感謝申し上げます。