

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

教育内容開発コース
教職開発コース
教職開発コース
埼玉医科大学
総合文化研究科
教職開発コース
いわき市立内郷第二中学校

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

Developing a Curriculum for Meta-Grammar Teaching: Cross-Curricular Grammar Teaching in Japanese and English Classrooms
in the Secondary School

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

The aim of this paper is to describe the results of the research designed to produce a new curriculum for developing the intermediate language learner's meta-grammar abilities and therewith suggest some new ways of curriculum development and classroom practice. This paper has a tripartite structure. The first part argues that the classroom practice focused on meta-grammar learning not only helps students to acquire linguistic abilities as well as work collaboratively but also helps teachers to improve themselves professionally through efficient collegial collaboration. The second part gives the quantitative and qualitative analyses of the pre- and post-tests measuring the effects of meta-grammar teaching at the level of the fifth year in secondary school. The analyses show that a couple of meta-grammar classroom activities have not affected students' ideas about grammar learning and problem-solving strategies but have helped them understand what they have learned and newly acquire grammatical awareness. The third part describes and analyzes the opinions of the teachers involved in meta-grammar teaching, who suggest the efficacy of meta-grammar instruction with focused contents to the fourth-year and fifth-year students who have learned the basic grammatical frameworks of Japanese and English. They also suggest some practical ways to incorporate meta-grammar activities into the regular school curriculum.

目 次

- 1 メタ文法プロジェクトの意義
 - A. メタ文法能力とは何か
 - B. メタ文法能力は社会に生きる学力形成をどのように促すか
 - C. メタ文法能力とメタ認知がどのように関わり合うか
 - D. 本プロジェクトの成果は学校教育に何をもたらすか(1)：言語力の視点から
 - E. 本プロジェクトの成果は学校教育に何をもたらすか(2)：同僚性と協調学習の視点から
- 2 デザイン実験授業
 - A. デザイン実験授業の内容
 - B. デザイン実験授業ならびに研究方法
- 3 メタ文法育成カリキュラム編成とデザイン原理
 - A. カリキュラム編成の試み
 - B. 授業実践のデザイン原理
 - C. 今後の課題
- C. 調査結果の量的分析
- D. 調査結果の質的分析
1. **メタ文法プロジェクトの意義**
 - A. **メタ文法能力とは何か**

本プロジェクトの核となる「メタ文法能力」とは、言語を高次から観察・分析する「メタ言語能力」を文法に特化した概念である。メタ言語能力は、言語の仕組みや規則を意識化させる能力（阿部，1998；大津，

2006) だが、ここで言う「文法」とは、理論言語学で言うような母語話者の脳内に理論的に存在する広義の言語能力の総体ではなく、狭義に語彙と統語法の規則を指すものとする。ただし、本プロジェクトが措定するメタ文法能力は、必ずしも母語のみにおいて働くものではなく、言語横断的に、外国語習得の際にも働くものである。Vygotsky (1986) は、メタ言語能力を言語の一般性として捉え、自ら言葉を意識化できると指摘している。また、言葉の普遍性が存在すると主張している大津 (2009) は、言語の普遍性が母語と外国語を連携する言語教育の共通の基盤であると述べている。したがって、それを文法に特化した能力の育成も、外国語習得能力の育成にもつながると考えられる (秋田ら, 2013; 斎藤ら, 2013)。

メタ文法能力を「文法的意識」の自覚と捉え、日本のメタ文法能力についての研究の歴史は古い。岩淵 (1944)、永野 (1958) は1950年代前後の日本の国語科教育において文法的意識を高めることで言語能力を養う必要性について言及している。さらに、言語転移の視点からメタ文法能力を活用することで、母語と外国語の言語運用能力を向上させる可能性が示唆されている。普段母語である日本語の構造や機能を意識することはあまりないが、日本語と英語を対比し共通点と相違点に気づくことができれば、そこに意識を向けることで日本語も英語もより効果的に運用することができる (大津, 2013)。それに、日常生活の言語活動によって抽象的な思考を発達させながら、言語そのものへの気づきにより、豊かな言語活動を進めることができる (渡辺, 2004)。大津 (2006: 34) は、「優れた英語運用能力を身につけた人の多くは母語運用能力も優れており、その基盤にはメタ言語能力に支えられた言語意識が横たわっているのである。」と論じている。したがって、外国語の文法を効果的に習得するためには、母語における文法意識、そしてそれに支えられたメタ能力を高めるのがよいと考えられる。

B. メタ文法能力は社会に生きる学力形成をどのように促すか

本プロジェクト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」の一環として行なわれたものである。そのため、メタ文法能力の育成が「社会に生きる」学力形成をどのように促すかを説明しておく必要がある。というのも、言語能力一般について言えることであるが、それを育成することがその

まま「社会に生きる」何らかの実用性の獲得につながることは少ないからである。潜在的な言語能力は、具体的な思考やコミュニケーションの媒介となることによって、はじめて日常生活の実用性に結びつく。

ところが、過去数十年にわたる日本の言語教育は、国語教育であれ英語教育であれ、そのような潜在能力の育成よりも日常的な場面で用いることのできる言語表現の習得に焦点を当ててきた。そのため、たとえば英語教育においては、かつての学校文法指導において実用に供さない不自然な例文の暗記が推奨されてきたことを批判の対象としながら、逆に不自然な「実用」英会話が指導されるといった矛盾と混乱が起こっている。たとえば、昨今の中等教育の英語教科書においては、「実践的コミュニケーション」と「発信型」の理念が場面シラバスにおいて統合されていることが多く、その組み合わせによってかつての学校文法の例文以上の不自然な会話文が教材として用いられることが少なくない。中学3年用の英語教科書 *New Horizon 3* (東京書籍, 2006) のUnit 4に出てくる下記の会話文を見てみよう。

女性: Could you tell me how to get to Ueda?

慎: Sure. Take the next yellow train to Mita, and change trains there.

女性: How many stops is Mita from here?

慎: Three stops.

女性: Which line should I take from Mita?

慎: Take the Kita Line. It's the red train on Track 2.

道案内のモチーフは、実践的コミュニケーション主義の発信型英語教育に繰り返現われるもので、とくに日本の青少年が日本において外国人の案内をする体裁のことが多い。この会話についても、日本語による指示文によれば「慎は若葉駅のホームで外国人の女性にたずねられ」ることになる。一見「実用性」を有した会話文だが、これはまやかしの実用性であり、現実においては、外国人が異国の地において目的地への行き方も分からずにホームに立っていることもなければ、中学生に助けを求めることもない。ましてや、その中学生が駅員さながらの細かい指示を英語で与えられるというのも奇妙である。もし実用性を優先するならば、「Go to the station staff and ask them」(駅員に聞いてください) という表現でも教えるのがよく、この会話文ではいったいいかなる能力を育成しようとしているのかも分からない。

本プロジェクトが最終的に目指すところは、社会における直接的な有用性ではなく、学習者一人一人がグローバル化した世界に十分適応できるよう、言語横断的に思考と意思疎通の媒介となる言語能力の基礎を育成することである。そして、その能力の育成において、将来的に役立つ学力の形成を促すとの仮説をプロジェクトの基礎に置く。

C. メタ文法能力とメタ認知がどのように関わり合うか

メタ文法能力は、メタ言語能力と同様にメタ認知の一種であると考えられる。Flavell (1976) は、メタ認知をある具体的な目標を達成しようとする際の、能動的なモニタリング、それにともなう調整ならびに認知の対象あるいはその情報に関わる認知過程の調和と捉えている。これをメタ認知の一つの側面としてメタ認知的活動と呼ぶ (Flavell, 1979)。つまり、メタ認知的活動は、認知の対象に対する予想、気づき、点検、評価などが含んでいるメタ認知的モニタリングと認知的目標の設定、方略の計画あるいは修正などが含んでいるメタ認知的調整・調和からなる。実際の言語運用の中、これらのモニタリングや認知的調整が作用し、メタ文法能力が適切な言語の表現・理解を実現しようとする。このような言語力を養う活動の中、メタ認知能力が活用され、メタ文法能力もしかるべき役割を果たしている。Tunmer & Bowey (1984) が指摘するように、メタ文法能力を含むメタ言語能力はメタ認知の発達にともなって発達していく。このようにメタ認知能力の向上とともに、メタ文法能力を高めることができると考えられる。

D. 本プロジェクトの成果は学校教育に何をもたらすか(1)：言語力の視点から

メタ文法能力の育成は、通常の語学力養成と同様、個人の努力によっても成し遂げられるものであるが、本プロジェクトにおいては、学校教育、その中でも中等教育における授業をその主たる育成の場として設定する。そのために必要となるのが、カリキュラム、シラバス、教案のデザインである。

カリキュラムレベルにおいては、メタ文法能力の育成の場を国語科と英語科2教科のカリキュラム内に設定するものとする。これは、現行の中等教育のカリキュラムにできるだけ抵触しない形でその改善を図るためだが、もしメタ文法能力の育成が基礎学力養成にきわめて有効と認められれば、「言葉科」のような新

しい教科を立ち上げる可能性を否定するものではない。

シラバスレベルにおいては、国語科、英語科それぞれの時間割から1学期につき1,2コマを捻出する。そして、国語と英語が関連し合う教材を用いることで、1時間のなかで両者を行き来するような言語活動と学習を行なうこととする。ただし、補足的に述べておけば、教授言語すらすべて英語とすることが推奨される以前の英語教育においては、英語の一部を日本語に直したり、ある日本語表現に対応する英語表現を考えるような活動があった。言わば、英語教育がある程度国語教育を兼ねていた一面があり、そのような中でメタ言語能力がある程度図られていた可能性がある。本プロジェクトにおける活動は、伝統的な英語教育における言語力育成の活動の一部を引き継ぎ、高次に高めるものでもある。

教案においては、普段の授業と内容が大いに異なることから、最初に教師による簡単な趣旨説明が必要となるだろう。そのうち、教材の配布もしくは提示、それにつづく活動や協働学習、答え合わせや発展学習を含めて50分の授業となる。

このような授業を通じ、言語が違ってても何らかの言語構造体を理解するためには共通の論理や思考が(たとえ無意識にでも)働いていることを体得させることにより、将来どのような言語を学び、あるいは使用するときにでも、それが抵抗なくできるような言語力を育成することができる。本プロジェクトにおいては、次節で詳述するとおり、その主たる実施の場を中等教育の国語科と英語科に設定したが、高等教育機関においては、教養教育の一環として英語以外の外国語の習得を必修としているところも多く、そのような外国語学習が大いに促されれば、グローバルな世界で活躍できる人材育成につながる。

E. 本プロジェクトの成果は学校教育に何をもたらすか(2)：同僚性と協調学習の視点から

本プロジェクトの成果を教育現場に活かすことで、副次的にはあるが、中等教育機関において上質の同僚性の構築が促される。現在、中等教育において国語科と英語科の教師が協力して教材作成に当たるような機会は少ないと思われるが、本プロジェクトが提示するような教育が普及すれば、必然的にそのような協働体制が出来上がる。その波及効果が他教科に及ぶこともあるだろうし、言語力がすべての学習の基礎であることを考えると、メタ文法能力の育成が他の教科の教

育,さらには教師たちの協働を活性化することは大いに考えられることである。

本プロジェクトの課題の一つとして,メタ認知能力の育成もある。この能力は,学校教育において自己理解や自己学習力といった生きる力と結び付く。メタ認知能力の育成もまた多様な教科の学習指導のカリキュラムの中に組み入れるべきである(米国学術研究推進会議,2002)。学習者の学習形態として協調活動を取り入れた実践研究により,協調学習過程が相互学習を通して学習者の間に学習への気づきを提供することがわかった(三宅,2005)。つまり,協調的な学習活動が学習者のメタ認知能力を促進していると考えられる。したがって,本プロジェクトが提唱するメタ文法能力,メタ認知能力の育成が教師の同僚性だけではなく,学習者間の協調学習も促すと考えられる。

2 デザイン実験授業

A デザイン実験授業の内容

本章では,先に述べたメタ文法能力の育成を狙いとした,国語科と英語科の教科横断的实践研究を紹介する。まず,各教科の特性を鑑みながらメタ文法学習の授業をデザインした。メタ文法学習とは,メタ文法能力の育成を目指し,個別言語の文法学習を越えた,言語の仕組みに対する気づきと理解を促す学習のことを指している。しかし,現実的な問題として,中等教育における授業は各教科の個別言語学習を目的としたカリキュラムに基づいて行われている。その中で実践するためには,メタ文法学習を個別言語学習と結びつけなければならない。そのため,国語科と英語科の文法学習に共通した切り口となる概念にもとづき実践の計画を行う必要がある。今回,本稿で取り上げるデザイン実験授業では,特に修飾・被修飾の関係(形容詞や副詞といった品詞の概念を含む)に着目した(当該内容以外の授業も実践されている)。その理由の一つとして,英語科の文法学習では分詞,関係詞,接続詞などは個別の文法項目として扱われているものの,修飾・被修飾の関係や形容詞(句・節),副詞(句・節)といった品詞の概念など,メタ文法の概念の理解が不十分なために個別文法項目の学習成果が上がらないのではないかと考えられるためである。

大学の研究プロジェクトチームと中等教育学校(男女共学の中高一貫校)の国語科と英語科の実践者が協働して行ったデザイン実験授業(2012年の春,英語科が5月,国語科が6月に実施)の一部の詳細につい

ては秋田他(2013)ですでに報告している。その中では,デザイン実験授業の対象である5年生(高校2年生)が事後テストにおいて,国語文法問題,英文法問題,メタ文法問題のいずれもデザイン実験授業後に得点が伸びたことが示されている。また,国語文法得点,英文法得点,メタ文法得点の相互間に弱い相関が見られた。さらに,メタ文法が苦手であると見なして抽出された生徒に関して,課題テストの正答状況,及び自由記述問題の解答内容,デザイン実験授業の感想を分析し,彼らがデザイン実験授業において多様な関心と多様な理解の程度を示しながら,結果的に事後テストにおいて伸びを示した実態が詳細に報告されている。

その後,同年の後半期にも同様のデザイン実験授業が英語科,国語科においてそれぞれ実施された。そこで今回は,後半期に生徒から得た結果も加え,量的及び質的分析により,調査対象学年の1年を通した,文法学習に対する意識や能力の変化について検討する。

B デザイン実験授業ならびに研究方法

1. デザイン実験授業の概要

メタ文法学習のためのデザイン実験授業は男女共学の中高一貫の中等教育学校の5年生3クラスを対象に2012年の5月28日及び31日(英語科)と6月12日及び14日(国語科)に行われた。英語科に関しては語句レベルの修飾・被修飾の関係に焦点を当てて英語と日本語の係り受けを比較した授業であった。国語科に関しては漢文の授業で,部分否定と全否定の係り受けを英語と比較検討しながら導入した授業であった。また,後半期にもメタ文法学習を意識してデザインされた研究授業(英語科 10月31日,国語科 12月17日と18日)が行われた。英語科に関しては関係代名詞に焦点を当て,節レベルでの修飾・被修飾関係が扱われた。国語科では古文と現代文の文法的な違いについて考えさせ,主語の省略を含む語の機能に着目した授業が行われた。

2. 調査課題

まず,本研究プロジェクトを開始する前,2012年3月に,国語文法問題(3点満点),英文法問題(5点満点),メタ文法問題(15点満点),及び自由記述問題から成る事前課題テスト(事前テスト)を行った。メタ文法問題は日本文と英文の混合問題である(資料1参照)。英文の問題に関しては,中学生が知っているレベルの英単語が用いられており,更に日本語がヒントとして与えられている。文法学習に関する意識を把

握するための質問紙調査（秋田他，本紀要427-34ページを参照）を1年生から5年生（1学年3クラス）までを対象に行った。

次に5月と6月のデザイン実験授業後，7月に事前テストとほぼ類似した内容の事後課題テスト（事後テスト）を5年生のみを対象として行った。メタ文法問題に関しては，選択肢問題は単語の一部変更，選択肢の一部入れ換えなどの最小限度の変更に程度にとどめ，基本的に事前テストとほぼ同一の問題を使用し，自由記述問題に関しては異なる問題とした。

最終的に1年後にメタ文法学習の到達程度を確認する課題テストとして，学年の終わりの2013年3月に5年生を対象として，2012年の3月と7月に実施した内容と同難易度のメタ文法問題（15点満点）と，メタ文法学習を意識して新たに作成された各教科問題，国語文法問題（10点満点）と英文法問題（10点満点）を実施した。

C 調査結果の量的分析

1) 文法学習意識・方略使用の変化

文法学習に関する質問紙調査に関しては因子分析を行い，「文法有用感」，「文法学習方略使用度」の下位尺度を作成した（秋田他，同上）。本研究では「文法有用感」については3下位尺度，〈国語4技能〉，〈英語4技能〉，〈言語横断的〉を採用し，「文法学習方略使用度」については4つの下位尺度，〈文法構造注目〉，〈文法関連づけ〉，〈予想〉，〈理由説明〉を採用した。ここに「国語文法好意度」と「英語文法好意度」を合

わせ，2012年3月に事前調査として実施した結果（1年から5年まで対象）と2013年3月に事後調査として実施した結果（デザイン実験授業の対象学年5年生）が，Table 1に示すとおりである。

2012年度と2013年度の文法学習の意識に関する尺度項目別得点を分析した結果，デザイン実験授業を行った対象学年において，文法に対する好意度及び，有用感や学習方略の使用度に関して，統計的に有意な変化は見られなかった。1年間を通じてメタ文法学習に関する授業を国語科と英語科合わせて合計5回実施したことが，文法に対する情意的側面，すなわち文法が好きになる，あるいは文法は有用だと感じる，等の尺度項目の回答に調査時点では影響を及ぼしていないと言える。また学習者が用いる学習方略の種類や使用頻度も，変化はなかった。このように，質問紙調査からは，メタ文法学習のためのデザイン実験授業が学習者の情意的側面や学習方略使用に与える影響は同定できなかった。

次に今回のデザイン実験授業の目的である，言語の仕組みに対する気づきや理解への影響に関してメタ文法課題テスト得点の変化に関して検討する。

2) 文法課題・メタ文法課題遂行結果

(1) 事前・事後課題テスト分析

デザイン実験の事前テスト（2012年3月）と事後テスト（7月），及び最終テスト（2013年3月）の各得点の結果はTable 2に示すとおりである。

Table 1 好意度・有用感・学習方略使用度の下位尺度項目の平均得点とSD

	項目	文法好意度		文法有用感			学習方略使用度			
		国語	英語	国4技能	英4技能	言語横断的	文法構造注目	文法関連づけ	予想	理由説明
事前	1年 (n=118)	3.27 (1.22)	3.29 (1.20)	4.07 (0.63)	4.16 (0.58)	3.72 (0.81)	2.61 (0.87)	2.52 (0.91)	3.31 (0.80)	3.07 (1.07)
	2年 (n=114)	3.13 (1.16)	2.98 (1.23)	3.87 (0.84)	3.95 (0.79)	3.68 (0.79)	2.49 (0.95)	2.04 (0.88)	3.26 (0.90)	3.20 (1.14)
	3年 (n=114)	2.77 (1.05)	3.23 (1.19)	3.89 (0.79)	4.16 (0.58)	3.60 (0.76)	2.98 (0.90)	2.67 (0.86)	3.43 (0.73)	3.42 (1.00)
	4年 (n=109)	3.02 (1.21)	3.45 (1.25)	3.98 (0.70)	4.10 (0.69)	3.76 (0.86)	2.92 (0.85)	2.36 (0.93)	3.46 (0.81)	3.53 (0.93)
	5年 (n=110)	2.94 (1.16)	3.01 (1.18)	3.92 (0.78)	3.93 (0.67)	3.53 (0.86)	2.82 (0.96)	2.51 (1.03)	3.44 (0.79)	3.03 (1.16)
	全体 (N=565)	3.03 (1.17)	3.19 (1.22)	3.95 (0.75)	4.06 (0.67)	3.66 (0.82)	2.76 (0.92)	2.42 (0.94)	3.38 (0.81)	3.25 (1.08)
	事後	5年 (n=116)	3.00 (1.11)	3.28 (1.21)	3.90 (0.83)	4.19 (0.62)	3.68 (0.85)	2.78 (0.86)	2.32 (0.94)	3.55 (0.77)

Table 2 事前・事後テストの項目別平均と標準偏差 (SD)

		国語文法 (3点)	英文法 (5点)	メタ文法 (15点)
		平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)
事前テスト 2012年3月	1年 (n=113)	2.14 (0.86)	1.50 (1.16)	8.05 (3.15)
	2年 (n=109)	2.26 (0.74)	1.59 (1.24)	7.99 (2.63)
	3年 (n=105)	2.42 (0.68)	2.28 (1.24)	7.73 (2.87)
	4年 (n=101)	2.53 (0.71)	2.83 (1.24)	8.33 (3.0)
	5年 (n=87)	2.38 (0.85)	2.46 (1.52)	7.32 (3.42)
	全体 (N=515)	2.40 (0.77)	2.12 (1.38)	7.90 (3.02)
事後テスト 2012年7月	対象5年 (N=110)	2.76 (0.54)	3.17 (1.30)	10.05 (2.69)
最終テスト 2013年3月	対象5年 (N=116)			10.22 (3.01)

注) 最終テストでは、国語文法問題と英文法問題は、事前テストとは異なる問題を実施したために表が空欄となっている。

事前・事後テスト得点の平均値の差の t 検定を行った結果、国語文法 ($t[196]=2.73, p<.01$)、英文法 ($t[212]=1.99, p<.05$)、メタ文法 ($t[210]=4.42, p<.01$) のいずれも、事後テストにおいて、事前テストよりも得点有意に高いことが示された。さらに、事前テストにおける学年間の差について分散分析及び Tukey の多重比較による検定を行った結果、国語文法問題に関しては1年生が3年生と4年生よりも点数が有意に低いことが示された ($F[4, 550]=4.24, p<.01$)。英文法問題に関しては、1年生及び2年生よりも3年、4年、5年生が有意に高く、4年生は3年生よりも有意に高いことが示された ($F[5, 648]=29.23, p<.01$)。また、メタ文法問題に関しては、1年生から5年生まで学年間に有意差はなかった。

以上の結果からは、次の点が指摘できる。国語文法課題に関しては、1年に比べ、3年と4年が、得点が高いことが示された。本課題遂行に1年生と3年生以降の学年間で差がみられた理由として、当該研究協力校では、中学2年生時期に国語文法を体系的に学習していることが影響している可能性が大きい。また、英文法に関しても1年、2年に比べて3年、4年で課題遂行得点が増加している。4年(高校1年)と5年(高校2年)の学年間では差はなかった。このことは、高校生が学習すべき基本的英文法学習内容は高校1年段階ではほぼ終了していることと関連している可能性がある。ただし、課題テストで調査した内容は品詞の概念(語句レベル、節レベル)に焦点を当てた限定的な問題に関する得点が基になっている。

国語文法と英文法課題の遂行においては、体系的な学習途上と一応の終了段階学年間による差が見られ

た。しかし、メタ文法問題に関しては1年から5年までの5学年間において学年間の差が見られなかった。一方、デザイン実験授業を受けた学年の生徒たちに関しては、事後テストにおいてはメタ文法問題の得点が上昇している。このことから、国語科と英語科のデザイン授業実践が、修飾/被修飾関係についてのメタ文法の当該内容に関連する理解を促進し、それがメタ文法課題遂行得点に反映したと推察できる。

(2) 対象学年の1年間での変化

次に、1年後の最終課題テスト(最終テスト)(2013年3月)のメタ文法問題について、事前テスト(2012年3月の旧4年生)、及び比較対象群である2012年3月の5年生との平均点の差について t 検定を行った結果、当該生徒の事前と最終の差については $t(215)=4.64 (p<.01)$ 、デザイン実験授業を実施しなかった5年生と実施した5年生では $t(201)=6.41 (p<.01)$ で有意差が見られた。つまり、本調査対象の5年生に関しては、事後テスト(2012年7月)の効果は保持されており、1年後に前年度よりもメタ文法的意識(それに関連する知識)が高まった可能性を示唆している。比較対照群として前年度の同学年である5年生と比べてもメタ文法知識得点が高くなっている。一方、事後テスト(2012年7月)と最終テスト(2013年3月)の平均点間には差はなかった。

以上、課題テストに関する結果から、一つの仮説可能性としては以下のことを想定できる。国語文法問題と英文法問題に関しては学年による平均点差が見られた。一方、メタ文法問題においては1年生から5年生までの間に平均点に差はなかった。この両結果から、

個別言語文法を学習した後に、複数の言語を比較して意識的にその違いに気づかせるような、メタ文法を喚起する学習を行うことで、今回のメタ文法課題に反映されるような、個別言語を越えたことばの仕組みに対する気づきが生じることが示唆される。

また、事前事後比較からは今回のようにメタ文法学習のための授業の2回の実施が、効果を与えていると言えるだろう。またその効果は、持続的な定着をもたらしていく個別文法的知識の習得とは異なり、気づきや理解という認知的変容を伴うため、安定的な効果や転移可能性をもつのではないかという一仮説を本結果からは導出することができる。つまり、メタ文法学習においては、文法に関する中核となる概念への気づきや理解を促す学習経験を数回受講することでもその当該内容に関しては一定の持続的効果を期待できる可能性があることが推察される。

なお今回の調査研究では、7月の事後テストと翌3月の最終テストの間では全体と課題遂行の平均点に変化は見られなかった。これは、学年後半の10月（英語科）と12月（国語科）にもメタ文法学習を意識した授業を行ったが、その影響は最終テストでは本課題の得点には反映されていないことを意味する。その理由の一つには、今回のメタ文法問題が修飾/被修飾関係（品詞を含む）という概念に特化しているため、メタ文法能力といっても、ある限定された範囲のみを扱った評価道具の妥当性、授業内容と評価道具の適合等の

問題が考えられる。また最初のデザイン実験授業後の得点における天井効果の可能性も考えられる。秋田他（2013）では、事前テストと事後テストの解答状況を項目別に「正解」「不正解」「全く分からない」がどのように変化しているかを下位分析した結果、事前テストと事後テストでは「全く分からない」と回答した生徒の人数が事後テストにおいて減少していること、文における語句レベルの働き（品詞や係り受け）においての正解人数比率が上昇したことが、全体としての平均得点の上昇に現れたことを明らかにした。その一方、文における節レベルの働きに関しては正答数が増えていなかったことから、デザイン実験授業で扱った修飾/被修飾関係の内容が、語句レベルを対象とした授業実践であり、節レベル内容ではなかったことがその原因の一つと考えられた。そこで学年後半期のデザイン実験授業では英語科では関係代名詞を取り上げ、節レベルでの修飾/被修飾関係に焦点を当てた。また、国語科では主語の省略や敬語表現、格助詞など語の機能に焦点を当て古文と現代文を比較する授業が実施された。これらの学習内容が今回の課題でどのように最終テストに反映されたのかは次項で分析を行う。

(3) 課題テストの項目別下位分析

事前テスト、事後テスト、最終テストでは、ほぼ同一内容のメタ文法問題（15点満点）を規定問題として使用した。そのうち複数回答可の問題を除き、1問に

Table 3 メタ文法問題の事前、事後、最終テストの正答数

問1	正答	誤答	合計	問5**	正答	誤答	合計
事前	86	21	107	事前	59**	49**	108
事後	95	19	114	事後	74	40	114
最終	96	20	116	最終	85**	29**	114
問2**	正答	誤答	合計	問6**	正答	誤答	合計
事前	60**	48**	108	事前	49**	59**	108
事後	87	27	114	事後	69	45	114
最終	88	28	116	最終	74*	40*	114
問3*	正答	誤答	合計	問7	正答	誤答	合計
事前	72**	36**	108	事前	75	33	108
事後	91	23	114	事後	86	29	115
最終	95	20	115	最終	91	24	115
問4**	正答	誤答	合計	問8*	正答	誤答	合計
事前	69**	38**	107	事前	27*	81*	108
事後	106**	8**	114	事後	37	78	115
最終	96	20	116	最終	50**	65**	115

注) 誤答は「全く分からない」を含む。 **記号は1%水準で有意、*記号は5%水準で有意。

つき正答 1 点の 8 問（8 点分）に関して問題項目別に正答状況を検討する。問 1 から問 4 までは日本語文を使用したメタ文法問題で、問 5 から問 8 までは英文を使用したメタ文法問題である。事前、事後、最終テストの正答数の変化を検討するため、 3×2 の独立性の χ 二乗検定を行い、有意差の見られた問題項目に * 記号を記した。有意差が見られた問題項目については更に残差分析を行い、有意差が特定された箇所に * 記号を記した。これらの結果は Table 3 に示すとおりである。

各問題の正答状況を検討する。問 1 は日本語の「時を表す副詞節」に関する問題である。本項目では事前テストから事後テスト及び最終テストの正答数において有意差が見られなかった。本結果に関しては、事前テストの段階で既に正答率が 8 割を超えているため、天井効果を示し、統計的には変化は見られなかったと考えられる。問 2 に関しては χ 二乗検定の結果、有意差が見られた ($\chi [2] = 14.63, p < .01$)。更に残差分析の結果、事前テストよりも事後テストや最終テストの正答人数が多く、誤答人数が少ないことが分かった。このことは、事前テストよりも事後テストで正解する生徒数は増えたが、事後テストから最終テストで正解する生徒人数は増えていないことを意味する。問 3 も問 2 と同様の結果を示した ($\chi [2] = 8.91, p < .05$)。問 4 に関しては、 χ 二乗検定及び残差分析の結果、事前テスト及び最終テストよりも事後テストにおいて正答比率が高く、誤答比率が低いことが分かった ($\chi [2] = 29.08, p < .01$)。これは、事前テストに比べ事後テストで正答人数は増えたが、最終テストでは、その人数が減少したことを意味する。問 4 は日本語文のメタ文法問題で「これはきわめて重要な問題だ」という文の下線部分「きわめて重要な」の、文における働きを答える問題である。検定結果は、事後テストの段階では正答したにもかかわらず、最終テスト段階で誤答した生徒がいることを示している。問題作成者は修飾/被修飾の関係で考えた場合、「きわめて重要な」は「問題」を修飾していると考えたことを意図したが、述部の「だ」までを含めて「問題だ」を修飾していると捉えると、想定した正答とは異なった考えが出たと言えるかもしれない。

問 5 に関しては χ 二乗検定の結果、有意差が見られ ($\chi [2] = 9.67, p < .01$)、残差分析の結果、事前テストでは正答比率が有意に少なく、誤答比率が有意に多かった。一方、最終テストでは正答が有意に多く、誤答が有意に少ないことが分かった。つまり、事前テ

ストから事後テスト、そして最終テストにおいて正答比率が増加し、誤答比率が減っていると言える。この問題は英文問題で 'The girl is dancing over there.' の下線部分の働きを、次の問 6 の 'I know the boy dancing over there.' の下線部分の働きと区別して理解できているかどうかを意図した問題である。結果としては、次の問 6 に関して、事前テストから事後テストに正答比率が高まり誤答率が減り、さらに最終テストでは正答が増えて誤答が減るという、問 5 と同様の結果が示された ($\chi [2] = 9.45, p < .01$)。問 7 については検定の結果、有意差が見られず、事前テストから事後テスト及び最終テストにかけて正答が有意に増えたとは言えない。これは英文の「時を表す副詞節」の問題であった。この結果についての解釈としては、問 1 の日本語文の問題と同様、事前テストの段階で正答数が多いために頭打ちになり、その後の伸びに繋がらなかった可能性がある。最後の問 8 に関しては有意差が見られ ($\chi [2] = 8.70, p < .05$)、事前テストよりも事後テストでの正答数の増加と誤答の減少、最終テストでの正答比率の増加と誤答比率の減少が見られたことが分かった。したがって、順調に事前、事後、最終テストというように生徒の学習は進んだと考えられる。

以上の結果をまとめると、日本語問題 4 問と英語問題 4 問の合計 8 問中 6 問が事後テストあるいは最終テストにおいて事前テストよりも正答数比率が増加していることが分かった。増加しなかった 2 問、日本語問題と英語問題には共通点があった。どちらも「時を表す副詞節」の問題で、そもそも事前テストの段階で正答率が高かったために、その後の伸びに繋がらなかったと考えられる。事後テストにおいて正答が増えた 6 問に関しては、日本語問題と英語問題とで結果の傾向が異なっていた。英語問題においては、事前テストの後、事後テスト、最終テストと正答率が増加したが、日本語問題に関しては事前テストから事後テストにおいては伸びたものの、最終テストにおいてはそれ以上の伸びは示されなかった。そのため全体的な結果としては、事前テストから事後テストにおいては平均点の伸びが示されたが、最終テストでは統計的に伸びが見られなかったという結果になったと考えられる。

本結果について、今回のデザイン実験授業におけるメタ文法学習の目的と使用したメタ文法問題との関連という観点から考察する。英語科のデザイン実験授業については、前半期は語句レベルの修飾/被修飾関係、後半期は節レベルでの修飾/被修飾関係に焦点を当てたメタ文法授業であった。事前テストから事後テスト

において伸びた点については、問題項目別下位分析の結果、語句レベルでの修飾/被修飾については伸びたが、節レベルにおいては伸びていない結果が示された(秋田他, 2013)。今回の分析の結果で、最終テストでは節レベルにおいても伸びがみられた。つまり、後半期に実施された英語科のデザイン実験授業のメタ文法学習の内容が、今回のメタ文法問題においては学習の効果として現れたと考えられる。

一方、国語科のデザイン実験授業については、前半期は漢文の部分否定と全否定表現(英語と関連させて導入)、後半期には古文における主語の省略と尊敬語表現(日本語現代文と関連させて導入)に焦点を当てた授業が実施された。したがって、修飾/被修飾関係(品詞を含む)に特化した、今回のメタ文法を調べる課題では、前半期の漢文の内容は調査課題に反映されたが、後半期の古文の学習に関しては遂行得点には反映されなかったと考えられる。

このように事前テスト、事後テスト、最終テストの結果については、使用したメタ文法問題の内容との関連があり、学習内容の効果すべてを検討出来ていないため、一般的な結論を導くことはできない。しかし、1学年から5学年まで行われた事前テストにおいて平均点に差がなかったにもかかわらず、メタ文法学習を意識した1, 2回の授業の実施が、ある特定のメタ文法概念に対する意識に1年を通して影響を及ぼしたと言える。メタ文法学習には、言語の仕組みに対する気づきと理解に注意を向けるために、認知的変容を伴っ

た言語学習に繋がる授業実践への道筋を示す可能性があると考えられる。ただし、この数量結果からは授業と準備した評価課題との関連から、この点は推測でしかなく、さらにこの点を検証する研究が必要である。

D 調査結果の質的分析

本節では与えられたテキストに対して、学習者が自身の文法的分析をどのように課題遂行の回答において表現したかについての分析および考察を行う。今回の課題調査では、日本文学作品の一節とその英訳を比較させることで、文法への気づきを促すことをめざした。作品としては、中高の国語教育で扱われる有名作品を扱うことにし、古文から『竹取物語』を、現代文から夏目漱石『こころ』を選定した。問いは大問一つに対し二問で、合計四問である。以下ではリード文、注、設問を含む問題文の全文を提示した後、設問ごとに出題の意図と生徒の解答を示し、分析を行う。

① 『竹取物語』敬語・時制課題

まずは大問一の全文を以下に示す¹⁾。「次の表は、古文『竹取物語』の一節と、対応させた英訳を示しています。古文と英訳について、あとの問いに教えてください。」

「かぐや姫は、まもなく月に帰らないといけなことから物思いに沈んでいる。しかし、周りはその理由がわからずにいる。」

(1)は敬語や時制などの文法事項に着目させる課題であ

原文 (古文)	英訳
<p>七月十五日の月に出で居て、せちに物思へる気色なり。</p> <p>近く使はるる人々、竹取の翁に告げていはく、「アかぐや姫、例も月をあはれがり給へども、このごろとなりては、ただ事にも侍らざめり。いみじく思し嘆くことあるべし。よく見奉らせ給へ」と言ふを聞きて、</p> <p>イかぐや姫に言ふやう、</p> <p>「なんでふ心地すれば、かく物を思ひたるさまにて、月を見給ふぞ。うましき世に」と言ふ。</p> <p>かぐや姫、</p> <p>「見れば、世間心細くあはれに侍る。</p> <p>なでふ物をか嘆き侍るべき」と言ふ。</p>	<p>At the time of the full moon of the seventh month she sat outside, seemingly lost in thought.</p> <p>Her maidservant informed the Bamboo Cutter:</p> <p>“ア Kaguya-hime has always looked with deep emotion at the moon, but she has seemed rather strange of late. She must be terribly upset over something. Please keep an eye on her.”</p> <p>イ The old man asked Kaguya-hime,</p> <p>“What makes you look so pensively at the moon?”</p> <p>She answered,</p> <p>“When I look at the moon the world seems lonely and sad.</p> <p>What else would there be to worry me?”</p>

る。2点満点で、採点基準は以下のようにした。

- ・「給へ」の敬語のニュアンスが、英訳には反映していない点を説明したもの（2点）
- ・原文の「あはれがり給へ」が英訳では現在完了形になっている点を説明したもの（2点）
- ・その他の点について説明したもの（1点）

この設問の2点得点者は116名中27名で、全体の23.2%にあたる。平均点は0.84点であった。以下では上記の採点基準を踏まえ、敬語に関する解答、時制に関する解答、その他の解答、の順に分析を行う。

第一に、敬語に言及した2点得点者は24名いた。これは2点得点者の約9割を占めるものである。その解答の特徴としては、「日本語は尊敬語が使われている」、「敬意が英語には表れていない」など、「尊敬語」「敬意」「敬語」といった文法用語が用いられている点を挙げることができる。中には、「原文ではかぐや姫に対する敬意が表されている」というように、「敬意の対象」を意識した説明が見られた。古文の敬語の学習においては、「敬意の対象」によって尊敬語、謙譲語、丁寧語を区別できることが重要であり、動作主や動作の受け手を特定する手がかりとなる。これは古文の読解に役立つだけでなく、現代語を使用する際にも、「敬意の対象」が動作主であるか、動作の受け手であるかが尊敬語と謙譲語を使い分けるポイントとなる。「敬意の対象」を意識した説明ができるということは、敬語に関する深い理解がなされていることを示している。その一方で、同じ2点得点者の解答でも、「尊敬している感じが英文の方ではあまり感じられない」というような、文法用語を用いずに感覚的な印象に基づいた表現に留まる解答が見られた。文法的な説明が論理的になされるよう学習を進めることが期待される。

第二に、時制に着目した2点得点者は3名であった。そのうち、「英文だと現在完了形」、「原文では現在形だが英語では現在完了形」というように、「現在完了形」という文法用語を用いて説明しているのは2名であった。もう1名は「英訳ではいつもになっていて、原文とは時間の感覚が少し違う」という解答だが、文法用語が使われていない分、やや感覚的な記述になっている。そして今回、時制に着目しながらも得点できなかった解答の中に、「日本語は時制がない」という記述があった。これは誤った理解であるが、生徒がこのような解答をした原因としては、国語の学校文法において、時制（テンス）という概念が十分に説明されていないという点が考えられる。このような誤解

を避けるためには、英語の時制を説明する際に日本語との比較を行うことで、日本語にも時制はあるが、英語とはその表現方法が異なるのだということを理解させる必要がある。

第三に、敬語、時制以外に着目した解答として多かったのは、語順の違いに関する解答で、その数は19に上る。具体的な解答を挙げると、「英語は『何を』が後ろに来ている」、「修飾が前からとうしろから」などだが、これらの解答はこれまでに「語順」と「修飾・被修飾」をテーマとした授業を行ってきた結果、その点への意識が高まっていることを示すものと言える。ただし、上記のような指摘は課題文だけでなく、どのような文章についても一般論として言えるものなので、得点は1点とした。生徒の中には、本調査は授業で扱った内容について問うているに違いないという予測から、安易に語順に関する解答をした者が一定数含まれている可能性を考慮する必要がある。他の文法項目にも目を向け、語順と同時に、敬語や時制についての指摘も行った生徒は19名中2名であった。

②『竹取物語』主語・時制課題

(2)は主語の有無に着目させる課題である。この設問は2点満点で、採点基準は以下ようになる。

- ・原文では主語が省略されているが、英訳では主語としてthe old manが補われている点を説明したもの（2点）
- ・原文の動詞は現在形だが、英訳は過去形となっている点を説明したもの（2点）
- ・その他の点について説明したもの（1点）

この設問の2点得点者は116名中77名で、全体の66.4%にあたる。平均点は1.46点であり、(1)を大きく上回るものであった。着目されるのは、2点得点者の全員が主語の有無について記述していて、時制について言及した生徒はいなかった点である。英訳の主語The old manが目を引き、そこから主語に着目した解答を作成しやすかったことが主な理由と推測されるが、中には「言ふやう」の「やう」がどういう意味かわからないため、時制についての解答を避けた生徒もいるものと考えられる。

生徒の解答例は、「主語が古文では省略されている」、「英語では主語が翁だとはっきりわかる」などであり、古文では省略されていた主語が英訳では補われたことを説明している。しかし、生徒の中には、「古文では誰に対してかぐや姫が言っているのか書いてないが、英訳では年寄り（おじいちゃん、おばあちゃん）

に対して言ったと書いてある]、「かぐや姫が誰に言ったのか、原文には書いていないが英文には書いてある」というように、主語が「かぐや姫」であると読み誤っている者が見られた。下線部イで用いられた格助詞「に」は動作の及ぶ対象を示すもので、動作主を示すものではない。古文では動作が誰から誰に及ぶのかを読み間違えると、読解に大きな影響が出るため、この点についてはさらなる学習が望まれる。

③『ころ』敬語課題

大問二の全文を以下に示す²⁾。「次の表は、夏目漱石『ころ』の一節と、対応させた英訳を示しています。2つの文章について、あとの問いに教えてください。

〔私は先生の自宅を訪ねたが外出中であった。しばらく書齋で先生の帰りを待っていたが、退屈ではないかと案じた奥さんは私を居間へと案内する〕

- (1) 原文と英訳の下線部アの部分を比較すると、どのような違いがありますか。気づいたことを説明してください。
- (2) 原文の下線部イと対応する英訳の下線部イに、原文にはないI said が付け加えられているのはなぜで

しょうか。理由を考えて説明してください。

(1)は敬語などに着目させる課題である。この設問は2点満点で、採点基準は以下のようになる。

- ・原文の敬語のニュアンスが、英訳には反映していない点を説明したもの(2点)
- ・その他の点について説明したもの(1点)

この問いの2点得点者は116名中26名で、全体の22.4%にあたる。平均点は1.0点であった。2点得点者の解答を参照すると、「原文では敬語が使われているのが英語では使われていない」、「英文は尊敬語が消えている」、「丁寧語になっているか、なっていないか」など、「敬語」「尊敬語」「丁寧語」といった文法用語を用いて説明を行っている点の特徴である。

この設問において予想外に多かったのは、「やっぱり」「こんな会」という原文の語彙に着目した解答である。「やっぱり」に着目した生徒が20名、「こんな会」に着目した生徒が32名で、合わせると敬語に着目した生徒の倍になる。「やっぱり」に注目した解答はすべて、『やっぱり』が英訳に反映されていない」ということを述べたものであった。「やはり」「やっぱり」という日本語は文脈によってさまざまな意味を持つが、

原 文 (現代文)	英 訳
<p>私は奥さんの後について書齋を出た。 茶の間には綺麗な長火鉢に鉄瓶が鳴っていた。 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><u>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」</u></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。 <u>イ 「それじゃ奥さんだけが例外なんですか」</u></p> <p>「いいえ私も嫌われている一人なんです」</p> <p>「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すよ」</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. 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><u>ア "Does Sensei often go out to dinner parties?" I asked.</u></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><u>イ "You must then be the only person Sensei likes to be with," I said.</u></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>

ここでは訳者の判断により省略されている。この点は、日本語と英語の語彙は対一対一で対応すると考えていた生徒にとっては驚きであったことが推測される。

一方、「こんな会」に注目した解答は、『会』が dinner parties と表現されていて、より具体的になっている」など、「こんな会」が dinner parties と訳されている点を指摘したものである。その中には、「先生のおでかけが、英訳ではディナーパーティーになっていて、先生が社交的な人物におもえる」、「こんな会→dinner parties ディナーパーティーという言葉になってしまうと、無駄に明るいパーティに先生が出かけたように感じる」というように、参加するのが「ディナーパーティー」では、「先生」の人物像とズレが生じてしまうことを指摘した記述が見られた。

④『ころ』主語課題

(2)は主語の有無に着目させる課題である。この設問は2点満点で、以下のいずれかの点を指摘していれば2点を与えた。

- ・ I said がないと「私」の発言であることがわかりにくい点
- ・ 「奥さん」が you と訳されている点

下線部イを参照すると、原文では「奥さん」という表現から「私」の発言とわかる。しかし、英語では「奥さん」は you と訳すしかないため、発言者が「私」であることがわかりにくくなっている。そのため、英訳では I said が付け加えられている。

この問いの正答者は66名で、全体の56%にあたる。平均点は1.22点であった。正答者の解答を参照すると、「話者をはっきりさせるため」、「主語を明らかにするため」、「話し相手である you と区別するため」などのように、「話者」「主語」といった文法用語を使って説明をしていた。注目したいのは、この「話者」「主語」の明示が、「英語の特徴・きまり」であると述べている生徒が20名に上るという点である。具体的な解答を挙げると、「英語は誰がいつ言ったかが、とても大切であるから」、「英語ではセリフでも、1つの誰が何を言ったという文として完成させるから」、「だれが何をしたかを英語は明確にし、日本語はあいまいにする」などであるが、これらの解答は、日本語と英語の比較を通して、それぞれの文法にはそれぞれの特徴があるのだということを生徒が認識していることを示すものである。

⑤考察

以上、日本文学作品とその英訳を題材に、日本語と英語の文法を意識化させる課題について分析を行った。今回、生徒はそれぞれの文法的分析を各自の言葉で記述したが、それが説得力を持つ上で鍵となっただけは文法用語の使用であったと考えられる。たとえば、それは時制であれば「現在完了形」や「過去形」など、敬語であれば、「尊敬語」や「謙譲語」などである。これらの文法用語を使用して自身の分析を説明するためには、それらの概念についてある程度理解していることが前提になる。言い換えるならば、文法を意識化を行うためには、ある程度の文法的知識や文法概念を表す語彙が必要になるということである。もしその知識に誤りがあることが明らかになった場合、教師は正しい知識を「教える」必要がある。

このことを示唆する生徒の記述としては、大問一(1)で参照した「日本語は時制がない」という解答があった。また、これに近い記述として、「英語は敬語がない」という解答も見られた。たしかに英語には、たとえば、日本語の尊敬語、謙譲語のような文法的カテゴリーがあるわけではない。しかし、敬意を表現する方法自体は多様にある。上記の指摘は、英語には敬語の概念自体がないという誤解と紙一重の解答と言える。現在の教育現場では、「気づかせる」「意識化させる」といった暗示的な指導が推奨される傾向にあるが、上記のような誤った理解や、誤った理解につながりかねない考えは、明示的に正しい理解を導く知識を「教える」ことによって修正するべきであるというのが、本調査の結果が示唆することの一つとなる。

今後、メタ文法能力に関する研究をより一般的なものにしていく上では、対象とする文法項目、題材、方法の三点に留意する必要がある。対象とする文法項目について述べると、今回意識化を促した文法項目は、主語、時制、語順、敬語などであったが、これは内容の一例であり、他の文法項目に着目させる課題も可能である³⁾。また、題材として、今回は日本文学作品とその英訳を扱ったが、文学的文章ではなく、新聞などの説明的文章を用いることも可能である。

さらに、方法として、本調査では課題文を対訳の形で提示する形式を採用した。他の方法としては、英訳を複数提示し、その共通点・相違点を指摘させることで、文法を意識化させる課題も考えられる。たとえば、『ころ』における下線部イの「それじゃ奥さんだけが例外なんですか」というセリフは、今回示した McClellan 訳では、“You must then be the only person Sensei likes to be with,” I said. であったが、最

新のMcKinney訳では、“You are the only exception, I suppose.”という、より簡潔な表現になっている。このように、複数の英訳を比較させる活動も、メタ文法能力を育て、言語への興味・関心を高める上で、有効な方法になるだろう。

もちろん、メタ文法能力育成は、言語横断的方法ではなく、国語科、英語科という従来の教科の枠組みの中で行うことも可能である。というよりも、授業時数が各教科別に決められている現状においては、最も現実的方法であると言える。実際、近年の国語教育においては、森山(1998, 2004)、安部(2001)、鷺津(2007)、山田(2009)などの先行研究があり、メタ文法能力育成に資する研究は活発化しつつある。しかしこれとは反対に、英語教育ではこの研究指向が衰退しつつあると言える。なぜなら、近年の英語教育ではコミュニケーション能力の育成が重視されることが、文法的指導を敬遠する傾向をもたらしているからである。たしかに、コミュニケーション能力自体の重要性は疑いようもないが、その育成に傾倒するが余り、英語との比較によって日本語の特徴を認識するとともに、言語への意識を高めるといふ、英語教育が長らく担ってきたメタ言語的機能を喪失しつつあるのが現状である。本節が示す実証的データは、そのような状況を改善するとともに、今後、国語科と英語科が協力してメタ文法能力の育成を行う上で、参照枠となりうるものである。

3 メタ文法育成カリキュラム編成とデザイン原理

A カリキュラム編成の試み

1. 編成への問題意識

2章では、実際のデザイン実験授業の成果を量的質的分析にもとづき論じてきた。筆者らは、メタ文法育成カリキュラムのために、生徒が文法学習に関してどのような学習方略をとり、どのような意欲や認識を持っているのかという生徒の学習の現状の実態を記述する調査研究という方法と、デザイン実験授業を実際に試みていただくことを通じて協働で検討するアクションリサーチの方法という、2つのアプローチを併用して、その実施と結果分析を通じてカリキュラム開発への示唆を得ることを試みてきた。

アクションリサーチとして国語科、英語科教員、大学研究者で実践観察や協議を行い生徒の遂行調査結果から、現状の文法指導に関して以下のような問題認識が導出され共有されてきた。第一には、文法の体系的

学習が中学校段階で十分ではない点である。現行の中学校国語科学習指導要領においては「(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。」とある。けれども、都立高校の入試に文法の試験問題は出ないことなどから、生徒が文法を体系だって学ぶ機会も学びたいとする意欲も多くの学校では少なくなっている。教員が文法に関わる語彙を授業中に意図的に使用することで生徒にメタ認知的に文法の構造に気づかせることも、通常の授業の中では少ないという。文法を手がかりにすることで、難度の高い文章の意味を解釈する、文法規則から意図的に外した表現の技法を作家が使用していることからその意図を知るなどの学習経験もなくなっている。また、生徒の参考書や教師指導書でも、学校文法を体系だって教える指導書も少ない実態がある。英語科においても、文法事項は活動を通して学び、言語運用ができるようになる点に力点が置かれている。したがって、文法という言語体系を知るための核となる抽象的な概念に関して、生徒が体系的に学習し深い理解に至る機会は十分とはいえない。

第二に、その背景には、文法が理解できる生徒は、言語能力の高い生徒であり、言語力の低い生徒は文法を学習するのも困難であり、文法学習指導は生徒も意欲的ではないといった指導観が一般に教師にあり、教師も文法事項は暗記するものとして指導する場合も多い。そのためすべての生徒に文法を構成する概念がよくわかるような授業を志向するよりも、文脈や内容に支えられ楽しく使えて学ぶ活動が大事にされてきた。したがって、中等教育段階により高次の抽象概念を言語に関して学習することの有用性を実感する学習機会が多くの中学校生徒に少ないという課題認識である。

ちなみに、当該校では中学2年生で体系的文法指導を実施してきている。国語科では現代文文法の学習が古典文法学習に有効に働き、文法を知ることによって古文が読めるという実感を持つ経験、また古典文法と現代文文法の学習の活用として、漢文を読めるというように、文法の習得と活用がカリキュラム配列によって可能であるという。そして、文法を知っていることで、より高次の読解や表現もできるようになる点でメタ文法学習は有効である点が指摘されている。中等教育においてメタ認知的に文法を学ぶことの必要性は、アクションリサーチの研究協議に参加した教員からは、例えば以下の発言に示されるような指摘があった。

「現代文を中心に教えている時に文法を使って、何のために文法の学習が必要かと生徒に聞かれると、例えば高校生レベルの現代文レベルで、いわゆる大学入試に出るような文章というのは一目ただけでは係り受けがよく分からない、わざと難しいものを持つてくることが多い。その時に文法的に係り受けとか、助詞なんかに注目して、その構造を分析すると目に見えるということがよくある。高3ぐらいになってくると文法をやっているよかったですという声は、いままでの授業のなかでもよくありました。あとは、主に詩とか短歌なんかの解釈をするときに、わざと係り受けを外したような表現を取って、基本と知った上で、基本を外すことで出てくる効果みたいなものを狙った作品が結構あるので、そういう作品の解釈をするときに、これはやはり基本の文法を知らない、この味わいができないよねというような形で教えることはあります。」(教諭A)「私は文法に限らず、何か情報を見たときに不規則性に気づき、それを分析して、その理由とか、それが与える影響を考えていくという活動は世の中にいっぱいあって、それを一つの勉強しやすい形になっているものとして文法があるのねという話をすると、「なるほど」と言いながらやってはくれていますね。」(B教諭)「表現のためには、ある程度の抽象概念の操作みたいなのがすごく必要なわけで。何か文法を考えることによってメタ化するということは、自分の論理的な行動みたいなものを見ていくときにも、当然段落同士の相互関係を考えると、全体的な構造に、この語彙がどう関係しているか、どういう意味なのかとか、発見してくると思いますので、非常に大きな可能性を持っているのかなとあらためて思います」(C教諭)。英語科からも日本語の文法の体系的知識が苦手な生徒が、英語を学ぶ手がかりに国語文法がなること、生徒の文法のエラーを分析し、意図的に正しい知識やその背景の概念や日本語との相違を指導することの必要性等が指摘された。

2. カリキュラム開発の視座

以上の問題意識ならびに、2章の調査データ結果として数時間の授業でもメタ文法実践により、生徒の気づきに変化が生まれると、当該文法学習内容に関しては、知識の定着が見られた点から、次の点を指摘できる。

第一に、一つの教科や分野として新たなカリキュラムを構想することは限られた授業時数の中で難しいという現状がある、その中で実現可能なカリキュラムを考えると、中等教育における国語科と英語科の各教科の文法学習指導内容と教育課程や指導をふまえた上で、それらの学習事項を相互に意図的に架橋するよう日英の翻訳や比較等を取りあげるメタ文法授業、あるいは各教科の中でも、現代文と古文、現代文と古文から漢文文法へという展開を持つ実践が考えられる。文

法構造の理解、文法という抽象的な言語概念の理解過程として、生徒自身が文法を自覚的に捉えることのできるカリキュラムと授業を構成し、メタ文法授業の導入を行うことである。最近の学習科学研究(ソイヤ他、2010)の知見から指摘されているのは、断片化した指導内容を数多く指導するのではなく、一貫した原理で内容を体系化、構造化し、生徒自身が振り返る機会をもつことが、深い概念理解を促すことである。これは、言語学習においても適用できる視座である。そこでまず従来の両教科との関係から体系化して、両文法の基礎知識を習得した後に、メタ文法授業を実施するカリキュラムを「アンカー(投錨)カリキュラム」とすることで、言語の仕組みに関する概念理解、文法という抽象概念の理解、文法語彙の使用ができるようになると考えられる。

第二に、この2年間のデザイン授業実践をふまえたカリキュラム開発からは、中学校時期に通りの文法学習を行うこと、さらにその既習事項を振り返りつつ議論できる、高校1、2年生に当たる時期にメタ文法実践を行うのが概念理解、また基礎概念の再度の確認として適時ではないかということである。その際には単に両教科をつなぐだけではなく、母語である日本語と異なる文法の外国語習得として英語があり、それが他の外国語習得へのつながりを開くという視座の育成を射程に入れることである。日本語と英語を対比し共通点と相違点に気づくこと、そこから他の言語はどうかという視座を育成することが、外国語に関する生涯学習の基礎の育成となる。また同時に、教科固有の抽象概念や原理の理解、高次の思考力の育成という点から、中等教育から高等教育へのつながりを生み出すことができるだろう。

また第三に、文法を構成する核概念として中等教育段階で指導する際には、その学習が運用においても有用感を感じるようにするという点から、日本語と英語の差異、日本語現代文と中国語漢文、古文の差異をふまえて、①語、句、節等での修飾被修飾関係、②語順、③主語-目的語、補語という語の機能、④時制などの概念、またそれらを運用する際の⑤敬語理解のありかたなどの自覚化をうながす内容領域の設定が可能である。大津(2012)等の先行研究が指摘しているように、文法概念についてより詳細な項目設定も可能である。しかし上記5核概念の習得が、中等教育で生徒に間違いが生じやすい、意味の理解等において有効であることから有用感を高める上ではよいのではないかと考えられる。

第四には、メタ文法授業では、比較して考えさせるというだけではなく、とりあげる教材文テキストや課題が重要である。学校文法指導において実用に供さない不自然な例文の暗記がこれまで推奨されてきた。教材ならびにその指導法が不適切であったことが、文法を忌避する傾向をうみだしてきた。これとは対比的に、文法を暗記と捉えるのではなくそこに使用有用感を持たせる意味でも、文学作品や小説、演説談話等多様なジャンルをとりあげ、中等教育において価値や意味ある文化材作品からの抜粋を活用したり、これまで既習の学習内容の応用として英語と日本語表現を比較することなどがカリキュラム開発でも有効であることが示唆できる。

B 授業実践のデザイン原理

本取り組みの成果ならびに、前項Aで論じられたカリキュラムデザインの枠組みに基づき、授業をどのようにデザインしていけばよいのかを考えてみたい。まず、本取り組みの成果のうち、授業デザインに対して示唆的と思われる知見を整理する。

第一に、メタ文法課題テストや質問紙調査の結果から示唆されるのは、「文法有用感」の重要性である。「文法有用感」が文法学習方略の使用や「文法好意度」に影響を与える（秋田ら、同上）。文法学習の達成を認知の側面からも情動の側面からも成り立たせるものであり、授業デザインにあたり「文法有用感」を高めることがまず必要であるといえるだろう。第二には、文法に関する既有知識が基盤となってメタ文法的知識の獲得がなされるということである。先述のように、授業後の生徒の記述の分析からは、文法用語を用いることができるか否かが、課題遂行結果の成否に関わることが明らかとなった。文法に関する概念や知識が十分でない生徒に対しては、事前に文法的知識についての補充的指導が必要である。第三には、文法に焦点化された学習環境の重要性である。メタ文法が苦手な生徒の特徴として、授業の感想の分析から以下の三点が示唆された（秋田ら、2013）。①日本語を対象化しているが「曖昧である」といったような単純化された認識である。②授業中の文法課題の遂行を問題の解き方の習得としてとらえている。③脱文脈的に成立する文法を文脈依存的な文の解釈に結びつける学習の仕方をしている。これらの生徒は、文法を問題解決のための手段としてとらえたり、あるいは日常の言語生活における素朴な文法理解に基づいてとらえているといえる。課題文や教材の設定にあたり、文法事項に焦点化した

り適切な課題や教材の設定が求められる。

以上、本プロジェクトの取り組みから明らかになったことに基づく、文法学習の授業デザインの原理は以下の9点が挙げられるだろう。

①すべての生徒が既習事項を活用できる。

メタ文法知識の獲得は文法知識の獲得を前提としている。先述の、日本文学作品とその英訳を題材に、日本語と英語の文法を意識化させる課題への生徒の回答の分析からは、文法用語を用いて説明できることが重要であることが明らかとなった。言い換えれば、文法を意識化がなされるためには、文法についての知識ベースが構築されておりその知識ベースのうえにメタ文法的知識の構築がなされるのである。教師には、生徒の文法的知識の状態を事前に把握したうえで、既有知識のあり方に合わせた指導が求められる。

②文法知識の欠如に対しては教師による明確な指導が必要である。

生徒の既有知識を把握し、それに基づいた課題設定や教材選択がなされることと同時に、知識ベースの不十分さや誤った理解に対しては、教師が正しい知識を教えるという補充指導の手続きが求められる。

③文法に焦点化されている。

文法的知識の知識ベースの構築を支援することとメタ文法的知識の獲得を支援することの連続的、一体的な活動をデザインする場合に、当該言語についての多様な活動の中から「気づかせる」のではなく、文法事項に焦点化された課題の遂行を通して一連の活動がデザインされる必要がある。このことは、生徒の言語生活という点からも説明できる。先述のようにメタ文法の苦手な生徒は文脈依存的な文の解釈と文法とを結びつけてしまっていた。文法は生徒にとっては日常の言語生活に埋め込まれており、日常の言語生活においてつまづく原因としては語彙や意味理解などのほうが意識されるため、文法事項は優先順位が低く、生徒の中からは課題化されにくい。

④理解と表現産出の両面を同時に扱う。

翻訳や訳文作成などの活動を取り入れることで、多様な表現に触れさせ吟味評価を促すことが必要である。本取り組みにおいては、和文英訳とその英文の和訳の往還や日本の小説とその英訳との対照の中で生徒は英文理解における文法の有用性に気づく可能性がみられた。英語科の授業においては、和文の英訳そして再度の和訳という往還を通して、国語科においては部分否定という一つの事象のメカニズムを考えることを通して、単純な構造の文であっても多様な解釈が成立

することを実感し、文の解釈においては、文の意味内容を文法という形式的側面とともにとらえていることに気づく可能性があった。

⑤教材の真正性が保証される。

良質な文や文章と生徒の出合いが文法有用感を高めるのだとしたら、教材選択にも十分な配慮がなされなくてはならない。特にさまざまなジャンルでより質の高い言語テキストとの出合いが必要である。文法の有用性を感じることは、文法に着目したことでとらえた意味に価値を見いだせるような教材の設定が不可欠である。

⑥協同学習を活用する。

多様な知識を集約的に使用でき、また生徒の多様な授業参加を可能にする。本メタ文法授業実践ではすべての授業において4人組の協同学習が活用された。これは相互に生徒が文法に関して他者に説明をすることで言語化を促し、また文法学習への不安や曖昧さ、苦手を相互の支えあいによって克服することができる学習となっている。

⑦カードやICTを活用する。

③のように文法に焦点化した課題設定が必要であるが、文法構造を可視化できるツールが用意されることで、生徒は文や文章の中から文法事項を、脱文脈的に切り出してとらえることが可能となる。例えば、本実践で扱った係り受け等では、その関係や並べかえの操作をいれることで可視化できるようなカードを事前に作成したり、他者の考え方を見やすくしたり、保存することで学習の変化を実感できるポートフォリオとしてのICTの活用も有効であった。

⑧板書やワークシートを活用する。

カードやICTは個人や小集団を対象として用いられる場合が多いが、教室全体で小集団活動の成果を交流をしたり、小集団活動や教室全体での共有された事象の個人への定着を図るにあたっては、板書やワークシートも活用することが必要である。小集団学習を導入することで、かえって学習活動が拡散的になったり生徒間の相互作用が生徒同士ではマネジメントし難い状況に陥ることもある。その際に共通の参照点として板書やワークシートがあると、学習過程の確認や修正が生徒自身に可能であるし、生徒や教師にとっての形成的評価のツールとしても活用できる。

⑨振り返りワークシートを活用する。

形成的評価は、教師のみがするのではない。生徒も、自らの学習のプロセスやメタ文法的知識の定着について省察することは、以降の学習をデザインすることや

既習のメタ文法的知識の活性化につながる。また生徒のワークシートを通して理解の程度を記述の構造化、使用する語彙などから抽象的把握、具体的な理解、実感や興味をもった学習であったかを知る手掛かりを得ることができる。

以上、本研究の成果に基づいてメタ文法カリキュラム編成への視座と授業実践のデザイン原理の試案を提示した。本取り組み自体は、実施された実践も修飾一被修飾関係に焦点化した内容のみであり、今後、時制や主語述語等についても検討することで同様の結果が得られるかの検証等も継続して実施予定である。メタ文法カリキュラムのためのツールボックスとして教材や学習の道具、環境などを考えていくことが必要だろう。今回は実施学年も4, 5年に限定しているがそれが最適の実施時期であるのかは、それ以前の両教科のカリキュラムや指導との関連性からの検討が必要である。そして文法の学習だけではなく、メタ文法能力の育成がこれからは求められる学力や高次の思考育成にどのように関わるのかという点からさらにその論と研究を考えていくことが今後に残された課題である。

注

- 1) 『竹取物語』の引用は原文が室伏(2001)から、英訳はキーン(1998)から行った。
- 2) 『こころ』の引用は原文が夏目(2004)から、英訳はMcClellan(1971)から行った。また、引用した一節の分析は大澤(2010)を参照している。
- 3) 言語横断的に文法指導を行うことを目指して、その具体的な着眼点を考える上では、森山(2009)、菅井(2012)、大津(2012)などが参考になる。

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 代表小玉重男)の一部であり、共同研究プロジェクトとして東京大学附属中等教育学校 国語科・英語科の先生方と共同で計画実践調査協議のもとになされたものである。本論文は、執筆者により分担執筆された(1を齋藤, 王, 2を藤森, 柁木, 三瓶, 3を秋田, 藤江が担当分担執筆後に、全体で協議検討)。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も心より感謝御礼を申し上げます。また3年間のプロジェクトのうち初年度に関して

は、群馬大学 濱田秀行氏にもメンバーとして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。

引用文献

- 阿部一 (1998) 「社会人の外国語学習—「使える」語学力をどう身につけるか—」『英語教育』47(3), pp.23-25.
- 安部朋世 (2001) 「授業『文法を考える』——『あいまいな文』と『文の自然さ』の検討を中心に」『日本語と日本文学』33, 筑波大学国語国文学会, pp.39-52
- 秋田喜代美・藤江康彦・斎藤兆史・藤森千尋・三瓶ゆき・王林鋒・榎木貴之・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』, 52, pp.339-368
- 秋田喜代美・斎藤兆史・藤江康彦・藤森千尋・榎木貴之・王林鋒・三瓶ゆき (印刷中) 「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』, 53, pp.175-82
- 米国学術研究推進会議 (編著) 森敏昭・秋田喜代美 (監訳) (2002) 『授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In Resnik, L. B. (Eds.). *The Nature of Intelligence*. (pp.231-36). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-11.
- 岩淵悦太郎 (1944) 「国定文法教科書に就いて」『国文学解釈と鑑賞』9(4) pp.28-34
- キーン, ドナルド (訳) (1998) 『対訳竹取物語』講談社
- 永野賢 (1958) 『学校文法概説』朝倉書店
- 夏目漱石 (2004) 『こころ』新潮社 (百四十四刷改版)
- McClellan, E. (Tr.). (1971). *Kokoro*. Tokyo: C.E. Tuttle
- McKinney, M. (Tr.). (2010). *Kokoro*. New York: Penguin Books
- 室伏信助 (訳注) (2001) 『新版竹取物語』角川書店
- 森山卓郎 (1998) 「文法的に読むということ」『月刊国語教育』17(1), pp.22-25
- 森山卓郎 (2004) 「文法学習の再検討」『月刊国語教育』24(7), pp.28-31
- 森山卓郎 (編著) (2009) 『国語からはじめる外国語活動』慶應義塾大学出版会
- 三宅なほみ (2005) 「協調的に説明を繰り返すことによる理解深化過程」『日本認知科学会第22回大会発表論文集』pp.136-137
- 大津由紀雄 (2006) 「原理なき英語教育からの脱却を目指して 大学編」『英語青年』152(1) pp.33-35
- 大津由紀雄 (2009) 「国語教育と英語教育—言語教育の実現に向けて」森山卓郎 (編著) 『国語からはじめる外国語活動』慶應義塾大学出版会
- 大津由紀雄 (2012) 「日本語への『気づき』を利用した学習英文法」大津由紀雄 (編著) 『学習英文法を見直したい』研究社, pp.176-192
- 大津由紀雄 (2013) 「『言語教育』の実現を目指して」『月刊国語教育研究』490, pp.4-9
- 大澤吉博 (2010) 『言語のあいだを読む』思文閣出版
- 斎藤兆史・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 「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』52, pp.467-478
- ソイヤール, K (編) 森敏昭・秋田喜代美 (監訳) (2009) 『学習科学ハンドブック』培風館
- 菅井三実 (2012) 『英語を通して学ぶ日本語のツボ』開拓社
- Tunmer, W. E. & Bowey, J.A. (1984). Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition. In Tunmer, W. E., Pratt, C. & Herriman, M. L. (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications*. (pp.144-68). Berlin: Springer-Verlag.
- Vygotsky, L. (1986) *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 渡辺慎晤(2004) 「英語教育と国語教育」『教育国語』4(7) pp.4-23
- 田敏弘 (2009) 『国語を教える文法の底力』くろしお出版
- 鷲津真理子 (2007) 「作品の核心と出会うための文法——メタ認知・メタ言語の力を高める指導」『月刊国語教育』27(9), pp.28-31

資料 1

メタ文法選択問題 (日本語と英語複合問題)

(1)~(8)の各文の下線を引いた部分は、文の中でどのような働きをしているか、ア~エの中から1つ選んで記号に○をつけてください。

(1) デイズニールランドに行ったとき、人が多くてびっくりした。

ア 「もの」や「こと」を表す

イ 「動き」や「行い」を表す (～をする、～になる、など)

ウ 「もの」や「こと」の性質や状態を表す (どのような、どんな風な、など)

エ 「動き」や「行い」の状態や状況を表す (どのように、どの程度に、いつ、どこで、など)

オ 全く分からない

(2) 先生が言ったことをちゃんと聞きなさい。

ア 「もの」や「こと」を表す

イ 「動き」や「行い」を表す (～をする、～になる、など)

ウ 「もの」や「こと」の性質や状態を表す (どのような、どんな風な、など)

エ 「動き」や「行い」の状態や状況を表す (どのように、どの程度に、いつ、どこで、など)

オ 全く分からない

(3) 似たような話をよく見聞きする。

ア 「もの」や「こと」を表す

イ 「動き」や「行い」を表す (～をする、～になる、など)

ウ 「もの」や「こと」の性質や状態を表す (どのような、どんな風な、など)

エ 「動き」や「行い」の状態や状況を表す (どのように、どの程度に、いつ、どこで、など)

オ 全く分からない

(4) これはきわめて重要な問題だ。

ア 「もの」や「こと」を表す

イ 「動き」や「行い」を表す (～をする、～になる、など)

ウ 「もの」や「こと」の性質や状態を表す (どのような、どんな風な、など)

エ 「動き」や「行い」の状態や状況を表す (どのように、どの程度に、いつ、どこで、など)

オ 全く分からない

(5) The boy is dancing over there. * dancing over there あそこで踊っている

ア 「もの」や「こと」を表す

イ 「動き」や「行い」を表す (～をする、～になる、など)

ウ 「もの」や「こと」の性質や状態を表す (どのような、どんな風な、など)

エ 「動き」や「行い」の状態や状況を表す (どのように、どの程度に、いつ、どこで、など)

オ 全く分からない

(6) I know the boy dancing over there. * dancing over there あそこで踊っている

ア 「もの」や「こと」を表す

イ 「動き」や「行い」を表す (～をする、～になる、など)

ウ 「もの」や「こと」の性質や状態を表す (どのような、どんな風な、など)

エ 「動き」や「行い」の状態や状況を表す (どのように、どの程度に、いつ、どこで、など)

オ 全く分からない

(7) When he comes, we will start. * When he comes 彼が来たとき

ア 「もの」や「こと」を表す

イ 「動き」や「行い」を表す (～をする、～になる、など)

ウ 「もの」や「こと」の性質や状態を表す (どのような、どんな風な、など)

エ 「動き」や「行い」の状態や状況を表す (どのように、どの程度に、いつ、どこで、など)

オ 全く分からない

(8) I don't know when he will come. * when he will come いつ彼が来るか

ア 「もの」や「こと」を表す

イ 「動き」や「行い」を表す (～をする、～になる、など)

ウ 「もの」や「こと」の性質や状態を表す (どのような、どんな風な、など)

エ 「動き」や「行い」の状態や状況を表す (どのように、どの程度に、いつ、どこで、など)

オ 全く分からない