

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

教育心理学コース	秋	田	喜代美
教職開発コース	藤	江	康彦
教育内容開発コース	斎	藤	兆史
教職開発コース	藤	森	千尋
教職開発コース	三	瓶	ゆき
教職開発コース	王	林	鋒
総合文化研究科	柁	木	貴之
群馬大学教育学部	濱	田	秀行
東京大学教育学部附属中等教育学校英語科	越	智	豊
東京大学教育学部附属中等教育学校国語科	田	宮	裕子

A Collaborative Action Research of Japanese and English Language Departments for Meta-Grammatical Lessons

Kiyomi AKITA, Yasuhiko FUJIE, Yoshifumi SAITO, Chihiro FUJIMORI, Yuki SANPEI, Linfeng WANG, Takayuki MASAKI, Hideyuki HAMADA, Yutaka OCHI, Yuko TAMIYA

The present study examined the impact of newly designed lessons for both Japanese and English language classes. These lessons were designed in order to offer opportunities for students to notice the similarities and differences in grammatical structures of different languages in order to develop their meta-grammatical awareness. Two kinds of lessons were newly designed for English language classes and Chinese classic literature classes taught in Japanese classes, and were used to teach 5th-year secondary school students in three classes. A pretest and a posttest were conducted to measure their grammatical knowledge of Japanese and English as well as meta-linguistic knowledge.

Through the analysis of the processes of the classroom discourse during the newly designed lessons, students' comments about the lessons, and the change between pre-and post-test scores, we examined the effects of students' meta-grammatical abilities. The results showed that the students improved scores of all three types of knowledge and that the three types of knowledge correlated with one another. In addition, qualitative sampling analyses that focused on students with poor meta-grammatical knowledge implied that they acquired a means of noticing language rules meta-cognitively in their own ways and improved their cognitive work through meta-grammatical lessons.

目次

- | | |
|----------------------|------------------------|
| 1 問題と目的 | 4 メタ文法課題事前無回答生徒の変化 |
| A メタ文法能力育成の背景 | A 授業の感想記述の概要 |
| B 本研究の目的とアクションリサーチ | B メタ文法課題事前無回答生徒の感想記述分析 |
| 2 授業の展開 | C デザイン実験授業による学習効果の多様性 |
| A 授業の概要 | 5 事後カンファレンス |
| B 授業の展開 | A カンファレンスの概要 |
| C 考察 | B カリキュラム開発への課題 |
| 3 事前事後課題テストの遂行における変化 | 6 総合考察 |
| A 分析方法 | |
| B 分析結果 | |

1 問題と目的

A メタ文法能力育成の背景

新学習指導要領の改訂においては、言語力の育成が一つの柱となっている。その育成のために、すべての教科を通して言語力を育成すること、小・中・高等学校という生徒の発達段階に応じた指導することが目指されている。中等教育段階の言語教育においては、言語の流暢な運用や語彙や特定内容についての知識の増大という量的な変化だけではなく、課題の特性やジャンル、使用する言語の体系に関する構造的知識としてのメタ認知的知識や、言語学習や言語処理過程について自覚し、その過程を自己調整しモニタリングができるようになり、有効な学習方略を身に付けるという質的な変化としてのメタ認知モニタリング等の能力の育成が重要な発達課題であると考えられる (Hacker, et al., 2009; 斎藤他, 2013)。

しかしながら、言語体系に関する規則の学習、なかでも文法学習に関しては、中等教育において、国語科、英語科のいずれにおいても指導の重要性は指摘されているにもかかわらず、生徒自身の文法学習への動機づけや学習意欲は、英語、国語いずれにおいても、他の活動、たとえばコミュニケーションや読解等に比べて必ずしも高くはない。その背景には、文法学習の方法として、暗記学習、型重視の学習に傾倒した指導やそれらの方法を通して身につけた生徒自身の文法学習に対する学習観や学習方略の問題が指摘されている。しかし、生徒の有する文法学習に対する学習観や学習方略、学習過程や文法へのメタ認知的知識やメタ認知的モニタリング能力と、学校での文法指導法との関係や言語活動に関する他の能力や学力一般との関係は実証的には検証されていない。

ただし、「教師の指導法の工夫によって、文法の仕組みなどが理解できる」ことにより授業が理解できたと感じるようになる生徒がいることや、文法理解のための指導法上の工夫として、協同学習の導入の有効性や、文法を学ぶことの意味や規則を見つけさせる発見学習の方法の重要性も、国語科、英語科共に、授業実践を通して報告されてきている (秋田・石井, 2006; 沖濱, 2011; 江利川, 2011; 2012)。またさらに、各授業レベルでの指導法の工夫だけではなく、文法指導に関するカリキュラム編成においての工夫もみられる。たとえば東京大学教育学部附属中等教育学校国語科では、文法事項の独自カリキュラムを体系的に作成し、口語文法を中等教育学校2年生までに実施し3年生で

古典文法学習を行うといった、カリキュラム内容のシーケンスや構造化などの再編成によって、口語文法が文語文法につながることを生徒が意識できることで、文法学習は日本語学習として意味があり、表現活動を行う際や国語科にとどまらず議論やプレゼンテーションにも幅広く有用であるなどの認識が学習した生徒からも報告されてきている (梅原他, 2011)。すなわち、生徒自身もつ文法学習のあり方を検討し、さらに文法学習における指導法の工夫のあり方を問い、より長期的な視点から文法に関するカリキュラム編成のあり方を検討することは、中等教育段階における言語教育を考えるうえで重要課題の一つであると考えられる。

また当然のことながら、文法学習をなぜ行うかという指導目的や生徒に育成したい能力により、カリキュラムや指導法のあり方は異なる。文法学習の目的を考えるならば、言語体系への意識を高めることで言語という学習対象をより構造化・抽象化して規則原理を捉えることができることや、その意識化を通してメタ認知を高めること、それによって言語運用時においてより高次の思考が働くこと、それによって文章内容の理解深化やコミュニケーション、書き言葉での表現遂行に有効に促進する効果をもつこと、他外国語習得時にブートストラッピング効果として新たな習得言語における体系が容易に類推可能となり、諸言語を学ぶこと自体への意欲や言語に関する規則性の把握を高めたり早めたりすることなどを指摘することができる。特にメタ認知能力を高めることは、他の様々な言語運用能力を高める基盤となると推測されることから、中等教育段階では特に文法に関するメタ認知能力を高めることが、文法指導の目的の中核になると考えられる。

筆者らは、メタ認知 (Flavell, 1976) の中でも、特に文法に関する認知能力を「メタ文法能力」という言葉を新たに定義して呼ぶこととした。各言語には、それぞれに特有の文法規則があり、その言語の母語話者、特に生後間もなくに習得した母語に関しては無意識のうちに獲得した文法規則に基づいてその言語を理解・運用している。この意味で、日常においては「文法」を意識せずに母語を自動的に使用している。それに対して「文法」がどうなっているのかを意識化して思考・説明する能力が「メタ文法能力」である。この能力の育成については、現在の学習指導要領に基づく教科指導では、国語科と英語科の文法事項の指導としてそれぞれに独立になされている。しかし、言語力自体の育成を考えるならば、言語に関する教科として、

母語（大半の生徒には日本語）と外国語（多くの場合には英語）を横断し、さらには他外国語の理解・運用にも発展するような高次の「メタ文法能力」育成のためのあり方を考えることが、今後のグローバル化社会の中で生涯学習としての言語学習能力を育成するカリキュラムを考える上では必要であると考えられる。すなわち、母語を起点としながら、新たな外国語習得によって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「メタ文法能力」を想定し、その育成が逆に個々の言語の運用能力の育成につながることを予想し、教科横断的、言語横断的に複数の言語の共通性や差異の理解を通じた文法内容指導を考えることができる。しかしながら、これまで教科横断的な文法指導のあり方に関しては、中等教育段階で十分には検討や検証がなされているとは言えない。

2000年代になってから、国語科教育では、野田(2005)や森山(2002)らが日本語教育での文法指導研究から国語教育への示唆を指摘し、また英語教育では、大津・鳥飼(2002)や斎藤他(2013)等が英語教育において日本語の育成との関連を論じることで、メタ言語、文法教育の横断的教育の可能性が議論され始めてきている。これらの指摘をふまえると、日本語と英語、さらに日本語でも口語文法だけではなく古典文法、漢文文法との関連や共通性と差異の比較等を言語教育の指導に導入することは、生徒にとっては文法学習の必然性を理解するのにつながると考えられる。

言語規則の中でも、統語に関しては、語句、文、文章談話等の水準での指導があるが、中等教育段階においては文ならびに文間の関係理解に焦点を当てること、さまざまな言語の中での読むこと、書くことの有用観を促すと想定することができる。「日本語ではこのような位置にある文の要素が英語ではどこにあるのだろうか」、「日本語と英語に共通な言語規則はどのようなもので、それはほかの言語にも存在するのだろうか」といった問いと理解を通して、言語運用と言語体系へのメタ能力の育成を繋げることができると考えられる。

B 本研究の目的とアクションリサーチ

そこで、本研究プロジェクトにおいては、メタ文法能力育成への効果を、特に文レベルで、検討を行うこととした。またその際、教科横断的な授業実践の先行研究や先行実践がほとんどないことから、まずはカリキュラムレベルの前に1時間の授業レベルでの指導内容と指導方法の検討を行うことで、メタ文法能力育成

指導の可能性や今後のカリキュラム策定過程への方向性を検討することが今回の目的である。

文法学習に関して東京大学教育学部附属中等教育学校では、国語科、英語科ともに前述のように先進的試みが行われてきている。また実践の研究と開発においては、研究者と実践者が課題を共有し、実践を通して探究を行う方法としてのアクションリサーチによる開発が望ましいと考えられる。アクションリサーチは、Stenhouse(1980)によって、英国中等教育段階における人文科学系教科科目カリキュラムの改革への取り組みのなかで、研究方法として提唱されて以来、広く教育の場での実践研究として実施されてきている(秋田, 2003)。本研究でも、研究プロジェクトの進展に伴い、螺旋型の研究展開が見通されることから、協働的なアクションリサーチ(秋田, 2003)の方法を採用する。

そこで実践実施に至る前の課題共有段階において、まず英語科、国語科両教科の先生方が一堂に会して文法指導についてどのような意味や課題を考えたり感じられているのかを集団の話し合いの場で交流し合う機会を設定し共有するとともに、どのような指導を実際におこなっているのかを指導テキストやワークシートを複写させていただくことで共有した。その上で研究者と附属中等教育学校の先生方が、教科横断的なメタ文法能力育成という目的について話し合い、了解共有した。

その後実践の計画段階において、研究者側がまずメタ文法に関するデザイン授業実践の内容たたき台案とその意図やねらいを提示した後、その内容に関してすでに多くの実践的知識を有し、また指導する生徒たちの理解状況や学習内容に関しても詳しく理解しておられる先生方にその指導内容と現在の学習内容を繋げた指導案を作成していただくこととした。そして、複数クラスを対象に、同一内容を日を変えて実施をしていただくことで振り返りつつ、翌日の授業の構成を修正しつつ実施していただくことにした。

そしてそのアクションとしての授業実践の効果を評価検討するために、研究者があらかじめ作成したメタ文法課題ならびに文法学習に関する質問紙調査を事前に実施していただくとともに、デザイン授業実践後に質的に等価のメタ文法課題を行うことで、その遂行の変化を評価することとした。また、実践としての授業中の生徒が記したワークシート、授業展開過程での談話データも収集分析を行うこととした。

またトライアングレーションという視点から、生

徒の遂行データだけではなく、授業者の教諭と共に、同教科教諭は当該授業をどのように捉えたか、立ち会った研究者はどのように捉えたかという点から、さらにこの実践の課題を評価検討することを狙いとして、授業研究協議会を英語科国語科共同で実施した。これらを踏まえて第 1 回めのデザイン授業の検証を行うこととした。

2 授業の展開

本章では、プロジェクトにおいて開発され、実施された授業の概要を示し、教科ごとにその展開を示す。その上で、明らかになる授業の意義と課題について検討する。

A 授業の概要

(1) 対象および日程

授業は、2012年の5月下旬と6月中旬に、東京大学教育学部附属中等教育学校第5学年の国語科および英語科の授業として、下記の日程および学級において実施された。

(2) 内容および教材

英語科においては、研究者側が提案した原案を元に、修飾・被修飾語関係として係り受けに関わる日本語と英語の比較課題を実施した。授業者である越智教諭が作成したワークシートの二つの課題に取り組むかたちで授業が進行した。具体的には、『私は、黒い目のきれいな女の子に会った』を与えられた単語カードを並べて英語で表現する【課題1】(資料1)、教科書の内容と関連づけられた「オリジナルな自分たちのインスタント・ラーメンを作るとして、その説明を英語で表現する」【課題2】(資料2)、である。

国語科においては、部分否定に関して、英語と漢文との関係を検討する課題を実施した。第1回目であるA組と、第2回目、第3回目であるB組、C組とでは内容に違いがある。

Table2.1 授業の日程および実施学級

英語科 (授業者: 越智豊教諭)	
B組 (男子19名, 女子21名):	2012年5月28日第2校時
C組 (男子19名, 女子20名):	2012年5月31日第2校時
A組 (男子19名, 女子20名):	2012年5月31日第5校時
国語科 (授業者: 田宮裕子教諭)	
A組 (男子19名, 女子20名):	2012年6月12日第3校時
B組 (男子19名, 女子21名):	2012年6月14日第3校時
C組 (男子19名, 女子20名):	2012年6月14日第5校時

第1回目は、授業の冒頭から、授業者である田宮教諭が作成したワークシート(資料3, 資料4)と演習問題が配布された。生徒たちは、与えられた単語(① computers, the Internet, are, to, not, connected, these, of, all / ② all, dictionaries, edited, carefully, are, not)を並べ替えて、それぞれ二通りの英文、計4文を作成し(正答: ①「All of these computers are not connected to the Internet. / Not all these computers are not connected to the Internet.」, ②「All dictionaries are not carefully edited. / Not all dictionaries are not carefully edited.」), それぞれの対になる文を比較することで部分否定に気づくことを目指した(課題1)に取り組んだ。次いで、漢文の課題として「①家貧, 常不得油。」と「②家貧, 不常得油。」を書き下し文にし、比較することを通して部分否定に気づくことを目指した(課題2)に取り組んだ。そしてその後、英語と漢文の部分否定の表現を比較することで、英語と漢文との関連を文型の観点から検討した。

第2回目以降は、まず、S(主語), V(動詞), O(目的語)がどのような順番をとるか、その組み合わせには、日本語や韓国語など、言語によってその全ての可能性があることについて田宮教諭から解説があった。次いで、ワークシートが配布され(資料5)、生徒たちは与えられた英文(「①All of these computers are not connected to the Internet」)と「②Not all of these computers are connected to the Internet」)を訳して比較することで、英語の部分否定の表現に気づくことを目指した(課題1)に取り組んだ。さらに、「①家貧, 常不得油。」と「②家貧, 不常得油。」を書き下し文にして比較することで、漢文の部分否定の表現の性質に気づくことを目指した(課題2)に取り組んだ。その後、英語と漢文の部分否定の表現を比較することで、英語と漢文との関連を文型の観点から検討した。(課題2)で用いられたワークシートは第1回目と同様であった。

(3) 授業の構造

授業で使用された教材は、上記のように、英語科は3回とも同じもの、国語科は、B組で英語の部分否定に気づかせる課題が一部異なるものの基本的には同様の課題であった。

各教科、各回における授業の構造は、Table2.2~Table2.7に示したとおりである。

英語科については、各回とも授業の基本的構造に大きな違いはない。導入のあり方から、授業の途中になされた教師自身の経験談まで、そろっていた。しかし

Table2.2 英語科第1回（5月28日第2校時）5Bの展開

活動の展開	教師	生徒
00'00"導入	文法プロジェクトの説明（質問紙調査を想起）	覚えている
03'07" 【課題1】説明	（ワークシート配布）「私は黒い目のきれいな女の子に会った」を英文にするとどうなるか 思い浮かべてください。（すぐにグループに）	（じゃんけんをして分担を決める） （ホワイトボードと封筒（カード）を取りに行く）
04'26" グループ活動	英文2，英文3，もある意味は？	（カードを整理する） （カードを並べ始める）
13'00" 発表	（グループのまま）（発表する班を決定）	4班：I met a beautiful girl who had black eyes.
	hasとhadをめぐって，時制の一致の話	
		1班：I met a beautiful girl with black eyes.
		5班：I met a girl with beautiful black eyes.
	ほかのもできちゃったっていう班	邪道だけど，I met a black girl with beautiful eyes.
	何で邪道だと感じるの？	ほかは「黒い目」「きれいな」がgirlの修飾語になるけど，「黒い」と「目」の間で文章が切れる。
20'20" それぞれの英文の訳を考えて発表	「私は黒い目のきれいな女の子に会った」と同じ点や違いを意識化	<ul style="list-style-type: none"> ・違う「私は，黒い目をしたきれいな女の子に会った」 ・「私は黒い目をした黒人の女の子に会った」 ・「私は黒い目をしたきれいな女の子に会った」 ・「私は，美しい黒い目をした女の子に会った」
26'00" 【課題3】説明	（自分が買ったカップラーメンの説明）	
	「こうこうこういうラーメンというのをグループで作ってもらいたい」 話し合って英語の表現を考える ホワイトボードを消して新たに書く 教科書Lesson2に出てくる単語を使用する カードのwhenやwhereをできるだけ使用する	
31'15" グループ活動		（味についての話し合いで盛り上がる）
39'10" 発表	（発表する班を決定）	9班「A vegetarian ramen with thin soup which is not eaten in space」 2班「トマト風味のものも有名なブラジルで食べられているチーズ風味のインスタントラーメン」
42'20" 英訳，和訳	発表した班に聞かないで	（それぞれを英訳，和訳）（個別に取り組む）
46'15" まとめ	9班を英語にしたやつ，2班を日本語にしたやつ，全く同じかな？ 「黒い目のきれいな女の子にあった」と「名詞を修飾する手段と問題点」について頭の中でめぐらせたことをまとめてほしい。	（ワークシートに記入している）

さらに細かい単位で構造をとらえていくと，【課題1】において生徒が作成した英文を発表する局面が，第1回目（B組），第2回目（C組）が4回あるのに対して，第3回目（A組）では6回と増加している。このことに関しては，事後のカンファレンスにおいて，越智教諭自身が「A組（第3回目）の授業では，（文法事項に関する教師の説明を）もう少しダイエットして

……」と述べているように，授業者が，できるだけ生徒の意見を引き出そうと意識的に授業を展開しているためであるといえよう。

国語科については，第1回目（A組）の授業と第2回目（C組）および第3回目（B組）での授業との間で，先述のように英文から部分否定に気づかせる（課題1）の構成と，それに先立つ教師の解説の有無（第

Table2.3 英語科第 2 回（5 月 31 日第 2 校時）5 C の展開

活動の展開	教師	生徒
00'00"	ビバルディの『四季』を流してアルファ波の話	
02'14" 本時の説明 【課題 1】説明	Lesson 2 の習ったことを総動員して文法についてちょっと深く考えてもらおうという企画なんだ。まずは例題を出すから自分で考えて。(ワークシート配布) 課題の説明「私は、黒い目のきれいな女の子に会った」これを君ならどう英語にするか頭の中で描いて。	(個別に取り組む)
05'00" グループ活動	やることを説明するよ。 ホワイトボードを真ん中におく 封筒の中からカードを出す 英文 1, 英文 2, 英文 3 とあるよね。	(じゃんけんで分担を決めて、教卓へホワイトボードとカードを取りに行く) (すぐにカードを並べる) (カードを分類して整理する)
11'23" 発表	(グループのまま) (発表する班を決定)	4 班: I met a girl who had beautiful black eyes.
	6 班を指名する	同じ
		9 班: I met a girl with beautiful black eyes.
	これ以外 (5 班のホワイトボードを借りて板書)	5 班: I met a black girl who had beautiful eyes.
	黒い肌だと白目が薄く白くなって見えて、輝いて見える。	
		3 班: I met a beautiful girl with black eyes.
16'52" 英文の訳を考える	お向かいさんとじゃんけんして この英文を日本語にしてくれる? 日本語として区別がつくように 誤解が生じないように日本語を書くとするとうなるかな? 最初の英文の日本語って受けとり方が幾通りもある。	
21'17" 【課題 2】説明	(自分が買ったカップラーメンの説明)	
オリジナルの ラーメンを作ろう	22'20" 「こうこうこういうラーメンというのをグループで作ってもらいたい」話し合って英語の表現を考える 例を見てくれた方が早い (例文: A tomato-flavored instant ramen with thick soup.) ホワイトボードを消して新たに書く 教科書 Lesson 2 に出てくる単語を使用する カードにある when や where をできるだけ使用する	
24'26" グループ活動		(英文よりどのような味にするかで盛りあがっている)
34'33" 発表		10 班: A spicy-tomato-flavored instant ramen with chicken based thin soup which is eaten in the home. 4 班: 電子レンジでつくられるスープの濃い味噌風味のインスタントラーメン
35'26" 英訳, 和訳	その下の欄に、この英文を日本語に、この和文を英文に、個人でやってもらおう。	(個別に取り組む)
42'41" 発表		10 班: 家庭で食べられる鶏ガラの薄いスープのスパイシーなトマト風味のラーメン 4 班: A miso-flavored instant ramen with thick soup which can be made by a microwave in the school.
44'22" まとめ	近いけど同じ英文に、同じ日本語にならなかった。	

1 回目はなし) の点が異なっていた。このことに関して、田宮教諭はカンファレンスの際に、次のように述べている。まず、〈課題 1〉の形式が異なっていることについては、「(A 組では) 英文を並べ替えるのにすごく時間がかかってしまった」という理由である。確かに、A 組の授業では、授業開始早々から課題に取り組んでいたが、〈課題 2〉への取り組みが始まったの

は、開始後 21 分 40 秒であった。授業後の生徒の感想をみると、A 組では本授業で授業者が生徒につかませなかった「部分否定」について言及している生徒は、他のクラスに対して少ない。

また、授業の冒頭に S, V, O, からなる文型の解説をしたことについては「A 組 (第 1 回目) の授業を終えて (生徒の) 感想をみたときに『英語と中国語

Table2.4 英語科第3回（5月31日第5校時）5Aの展開

活動の展開	教師	生徒
00'14"導入	ビバルディの『四季』を流してアルファ波の話	
02'54" 本時の説明	今日はLesson 2を総動員してある文法的な課題に深く入ってみようかな。 最初に考えてほしいのはこれ「私は、黒い目のきれいな女の子に会った」これを、英語にしたいの。	(隣とじゃんけん) (「私は、黒い目のきれいな女の子に会った」を読む)
04'43" グループ活動	06'10" 4人の真ん中にホワイトボードを置いてカードを出して並べて Iはいくつあるの？	(じゃんけんをして役割分担を決める) (ホワイトボードと封筒(カード)を取りに行く)
11'49"発表	(グループのまま)(発表する班を決定)	6班: I met a girl with beautiful black eyes.
		9班: I met a girl who had beautiful black eyes.
		C: I met a beautiful girl who had black eyes.
		C: I met a beautiful girl with black eyes.
		C: I met a black girl with beautiful eyes.
	もう一個技術的にはできるね。 I met a black girl who had beautiful eyes. (板書)	
18'02" 英文を和訳	技術的にさ、この日本語と比べて、どれとどれが… これだとわかりづらかったらこれだとわかるように日本語にしてみても。 基本的にはあらかわしていること同じ？	
20'16" 【課題2】説明 オリジナルのインスタント・ラーメンを作ろう	Lesson 2を総復習してみようじゃないか 自分の買ったカップラーメンの説明 こうこうこういうラーメンっていう定義を考えてもらおうと	
	(課題の説明) 例を見てもらった方が早い 条件を二つ ・Lesson 2ででてきた表現を使う ・to, with, in, which, where, whenのうち3つ以上使う	
22'56" グループ活動		
32'32" 発表	A hare meat-flavored instant ramen with thick soup which is eaten the moon. 3班: 日本だけで食べられる太麺で味が濃い味噌風味のインスタント・ラーメン ウサギ味の濃いスープで月の上で食べられるインスタント・ラーメン Miso-flavored instant ramen with thick soup and noodle	
40'52"まとめ		

は似ていると思いました』という感想が少しあったので、そういう理解は間違っているとはいわないけれど、あまり正しくないのではないかと思って」との理由を述べている。

B 授業の展開

本節では、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) 英語科

a 導入

いずれのクラスにおいても『名詞を修飾する手段と問題点』と板書してある。しかし、教師はそのことには触れずに授業を展開していく。しかし、生徒たちの感想をみると名詞の修飾について言及しているものも少なからずあり、終始意識されていた可能性はある。

どのクラスにおいても、授業開始後比較的早く課題

Table.2.5 国語科第 1 回 (6 月 12 日第 3 校時) 5 A の展開

活動の展開	教師	生徒
00'00" 授業の説明	英語と日本語文法スペシャルを。 英語と漢文を少し比較して始めることにします。	
00'34" 〈課題 1〉説明	(ワークシート配布) 最初の英単語を見てください。1 番と 2 番について並べ替えて正しい文を作ってください。 Internetが大文字になっているのは大文字にしないといけないから。	え、できない。/日本語訳がないと。
01'43" 個別活動		(個別に取り組み)
	1 番も 2 番も二通りずつできます。 グループになって。	
04'04" グループ活動		(静かに机を向き合わせる) グループになり個々の課題に取り組み みんな若干違うね
13'04" 解説	(解答を板書) All of these computers are not connected to the Internet. All dictionaries are not carefully edited. 黒板を見てください。どういう意味? (日本語訳)	すべてのコンピューターがインターネットにつながれているわけではない。 すべてのディクショナリーが注意深く作られていない。
	そのようにもとれる 「すべてがそうじゃない」ってどういう順番にすればいいですか? 「なんとか、とは限らない」というのを文法用語でなんという?	部分否定
21'40" 〈課題 2〉説明	1 番と 2 番の意味の違いは何だろう? 一部だけ語順が違っている。それぞれどういう意味があるか。 英語と漢文が偶然一致してるなら、not allにあたるのは 1 番と 2 番のどちらか。 偶然ですが(漢文の語順は)英語と一緒に。Not, 不を先にもつてくると部分否定	語順的には 2 番
26'34" 発表		上は、家が貧しくて常に油がない。下は、家が貧しくて常に油があるわけではない。
	漢字の並び順で意味が変わる。 否定詞が先に来ると部分否定になる。 英語も漢文も語順が大事だという点では似ている。	
28'28" 課題 2	漢文を書き下し文にする 漢文必携の 36 ページを見ながら。 英語と漢文では語順が大事だったが、日本語に直すときはどうか。	
29'56" グループ活動	プリント配布	課題に取り組み
36'55"解説	「不」が先だと部分否定になる。副詞「常」が先に来ると全部否定になる。 全部否定と部分否定のまとめ 副詞 + 否定詞 → 全部否定 否定詞 + 副詞 → 部分否定 常 不 有: つねにあらす (いつもいない) 不 常 有: つねにはあらす (いつもいるわけではない)	

が配布された。教師は、B組とC組においては「Lesson 2の知識を総動員して」本時の課題に取り組むよう働

きかけていた。ここで「Lesson 2」とは英語の授業で使用されている教科書のLesson 2であり、題材として

Table.2.6 国語科第2回（6月14日第3校時）5Bの展開

活動の展開	教師	生徒
00'00"説明	文法スペシャルの説明。今日から漢文	何それ？／英語でやったやつ。
00'58"解説	S, V, Oを並べる並べ方は何通り？ SVO:英語, 中国語(漢文) SOV:日本語 VSO VOS OSV OVS SOVは韓国語, ドイツ語, オランダ語など。SVO型の特徴 助動詞が前に出ている(動詞の前) 英語と漢文が似ているのではなく, SVO型に共通の特徴	6通り。俺が, 焼いた, 家を俺が, 家を, 焼いた
07'42"〈課題1〉説明	ワークシート配布	漢文なのに横書き。違和感。
	次の二つの英文の意味を考えてください ①All of these computers are not connented to the Internet… ② Not all these computers are connected to the Internet	
11'31"活動		個別に課題に取り組む
	自信のない人もいるようなので, 近くの人と相談してください	英語がわかんない。
12'57"発表	わかった? 英文のほうで1番と2番の違い	
		①全てのコンピュータがインターネットに接続されていない。②全てのコンピュータがインターネットに接続されているわけではない。
	使っている単語の数も同じだが, ①では, allが先でnotがあと。②では, notが先でallがあと。①は②と同じ意味にもとれる	
15'33"解説	②のnotは何を修飾しているか?	allを修飾している
	全てではない, ということになる。だから, 「全てのコンピュータが接続されているわけではない」という意味になる。構成している単語は全く同じだが, 語順次第で違う意味になる。	
17'22"〈課題2〉説明	①と②の意味の違いを考えてください。ヒントは, SVO型の言語で共通する特徴がある。英語の「all not」, 「not all」と同じだとしたらどういう意味になるか。	
18'00"活動		個別に課題に取り組む
	では, グループになって確認してください。	
23'07"発表	英文の①, ②と一致していて①は, いつも手に入らない, ②は, たまに手に入る。いつも手に入るわけじゃないいつもできるわけじゃないというのを何と言いますか?	①いつも手に入られなくて, ②は時々手に入る 部分否定
25'29"〈課題3〉説明	日本語ではどうなっているのかを考えたい, 書き下し文にしましょう。英語ではnotが先に来ている方が部分否定。漢文では「不」がnotにあたる。notがあとに来てる文は全部否定。	
25'56"課題の説明	ワークシート配布 一番と二番を漢文必携36ページを見ながら返り点, 送り仮名をつけて書き下し文にしてください。	
26'07"活動		(グループで課題に取り組む)
29'57"発表	前に来て書き下し文にしてください(生徒を指名)	男子生徒2名が板書
	①家貧しくて常に油を得ず/②家貧しくて常には油を得ず	
32'37"解説	日本語では, 語順を変えるのではなく「は」をつけることで部分否定を表している。日本語はSVO型ではないので違う方法で部分否定を表す。	
34'20"まとめ	「常」のような漢字を副詞, 「不」のような漢字を否定詞という。副詞が先に来て否定詞があとに来ると, 全部否定になる。否定詞が先に来て副詞があとに来ると部分否定になる。全部否定の時は「油を得ず」というのを「常二」が修飾している。部分否定の時は「不」が「常二」を修飾している。「不」でなく「否定詞」と書いたのは, 否定詞は「不」だけではないから。	
39'00"演習	答え合わせ	個別に問題演習

はインスタント・ラーメンを, 文法事項としては「S + V (V = be 動詞以外) + C (C = 現在分詞) の文型」 や「句を指す形式目的語のit」, 「関係副詞の非制限用法」を扱っていた。教師は, Lesson 2 のこういったこ

Table.2.7 国語科第 3 回（6 月 14 日第 5 校時）5 A の展開

活動の展開	教師	生徒
00'55" 解説	どの言語でもSとVとOの三つの要素があって、単純に考えると並べ方は何通りありますか？ (板書) SVO SOV VSO VOS OSV OVS ←私たちが使っているのは何でしょう。 少数ながら6通り全部あるらしい。多いのはSVOとSOV。オランダ語やドイツ語もSOV。 漢文の5文型をやったときに英語と同じだと説明したが、同じSVO型の言語である。 語順以外の共通点：助動詞の位置（SOV型は助動詞は動詞の後ろだが、SOV型は動詞の前に来る） 板書：食べない、食べよう / 不O、可O 前置詞がある（SOV型は前置詞なし、SVO型は前置詞あり。atやtoのあとに名詞。漢文も同じ） 板書：学校に / at _____, to _____ SOV型で日本語と韓国語にも共通点があり、韓国語も助詞が後ろのほうについてその文の中で役割を示す。 英語では、I, my, me, mineと格変化をして文中での役割を果たすが日本語の場合は「が」をつけると主語になり「を」をつけると目的語になる。つける助詞によって役割が決まる。	
09'45" 《課題1》説明	ワークシート配布：今回はその英語と漢文を比べてみましょう。二つの英文の意味を考えてください。	
10'10" 個別活動	板書 ①All of these computers are not connected… ②Not all of these computers are connected…	課題に取り組む
13'35" 発表	使われている単語は全部一緒です。順番が違うだけ。 ②はnotがallを修飾していて、全部じゃない。①を②のようにとる人もいる。①は曖昧な意味になる。漢文も英語と同じくSVO型なので、語順が違くと意味が変わってくる。	①全部のコンピューターは、それらすべてがインターネットに接続されていない。 ②全部のコンピューターはインターネットに接続されているというわけではない。
17'37" 《課題2》説明	次は、漢文の違いを考えてください。 英語の違いを参考に。/使われる漢字は一緒だが1番と2番で意味が違う。	
21'42" 発表	英語と語順の特徴としては一緒。①はnotがあとに来ていて、②はnotが前に来ている。	1番は「常二」ってなって、2番は「常二」のほうに「不」がかかっているから、たまに油を手に入れられる。
21'55" 解説	1番は、家が貧乏でいつも手に入らない。2番は「不」が「常二」を修飾しているのでもいつもではない。語順としては英語の1番、2番と一緒に。1番はallが先に来ている。2番はnotにあたる「不」が先に来ている。こういう否定をなに否定っていうか知ってる？ 英語でも漢文でも語順によって意味を表している。	部分否定
23'01" 《課題3》説明	日本語だと、どうやってこの二つの違いを表すのかということを見たいので、書き下し文にしましょう。 ワークシート配布：グループになって、漢文必携を使って書き下し文を作ってください。	
24'23" グループ活動		グループの形態で個別の課題に取り組む
28'53" 発表		①「家貧しくて常に油を得ず」 ②「家貧しくて常には油を得ず」
31'03" 解説	英語と漢文では語順によって全部否定と部分否定を分けていたが、日本語ではなにで分けてる？ 日本語では語順の違いで表さないで「は」という助詞をつけるかつかないかで表しているのがおもしろいところ。 「常二」というような言葉のことを副詞という。Notにあたる「不」を否定詞とよんでいる。副詞が先に来て、次に否定詞だと全部否定になる。否定詞「不」が先に来ると部分否定になる。	助詞
35'06" 解説	白文でも読めますか。 板書：①「常不有」、②「不常有」語順に気をつけて。 英語と同じくnotが先に来るのが部分否定です。 共通点はあるけど、違うところもたくさんある。 英語はだいたい場合は主語があるが漢文の場合は主語がないことも結構ある。 英語は時制があるが漢文には時制はない。	①「常にあらず」 ②「常にはあらず」
37'13" まとめ	同じ型の言語として共通点がたくさんある。	

とを活用するのかについての具体的な提示はおこなわなかったが、【課題1】については係り受けへの注目、

【課題2】のインスタント・ラーメンづくりへの意識化を促すことにつながっていったと考えられる。

【課題1】はワークシートの配布後すぐ開始された。配布後1分ほどで小集団学習に展開したが、配布してから小集団学習までの間の活動についての教師の指示は、第1回目、第2回目と第3回目とで異なっていた。第1回目と第2回目においては、ワークシートを配布してから生徒に「私は、黒い目のきれいな女の子に会った」という日本語の文に注目するようにはたらかかけ「自分の中で、これを英文にするとどうかなって、思い浮かべてください」と告げた。まずは個人で課題と向き合うことを促していた。それに対して、第3回目においては、当初より黒板に「私は、黒い目のきれいな女の子に会った」と記されており、ワークシートを配布しながら「最初に考えてほしいのはこれ」と黒板を拳で軽くたたきながら板書に注目させようとして、隣の座席の生徒とじゃんけんをさせ、「勝った人、これ、ゆっくり読んでください」と指示した。先行する2回においては、つぶやきはあるものの個別に集中して課題と向き合っていたのに対して、自然と相互作用が生まれ、「目がきれいか、女の子がきれいか」(B組)など、まずは日本語の解釈を思い思いに語り合っていた。

b 展開①【課題1】の小集団活動

生徒たちは、小集団学習の形態には慣れているようで、4人ずつ机を向かい合わせにした後、教師の指示を受け、ホワイトボードとペン、イレーサーと単語カードの入った封筒を教卓から自分たちのグループの机にもちかえた。以下では、C組のある一つの班(X班)の様子を中心にみていく。X班は女子2名、男子1名の3名からなる班であった。

Table2.8 英語科C組X班の活動(1)

X班では、教師の指示通り、グループの中央あたりに置かれていたホワイトボードの上に、封筒の中のカードを無造作に出したあと、メンバーは何らかの意図のもとでそのカードを並べ直していた。その後、女子生徒Aが、「よし。えっとー。」と大きめな声でつぶやき、発話しながら(聞き取り不能)、ホワイトボードからカードを取りのけていった。Aは他のメンバーにも「はずして」とジェスチャーで指示し、その2名も同様に次々とカードを取りのけていった。女子生徒Bが「何したいの?これ」と尋ねると、唯一の男子生徒Dが、「え、ど、え、どうする?目がきれいな方でいく?女の子がきれいな方でいく?」と発話する。それに対して、Aは「えー、目がきれいな方」と答えた。

生徒たちが、ホワイトボードの上にカードを出したことを確認すると、教師は、生徒が作成すべき英文が複数あることを示唆する。教師は「英文1、英文2、

英文3ってあるけど、なんでこんなに三つも欄があるのかな?」と回答欄が複数あることを意識化させている。加えて、第2回目、第3回目においては、単語カードの中に同じ単語のものが複数ある(たとえば、「I」)ことを指摘し、複数の英文を作成することを暗黙的ではあるが明確に指示している。しかし、生徒たちは、教師が回答欄の数に言及する以前に、事例のX班のように、「黒い目のきれいな女の子」という課題となる文が多様な解釈が可能であることに気づいていた。

生徒たちは、活動が始まるとすぐにカードを封筒から取り出して、ホワイトボードに並べ始めた。ただし、その並べ方には、大きく二つのあり方がみられた。一つには、まず単語カードを並べる前にあらかじめ英文を考えた後、すぐにカードを並べ始めて英文を完成させようという志向をもった並べ方である。もう一つの並べ方は、まず、単語や品詞ごとに同じものを分類して単語レベルで整理するという志向をもった並べ方である。こちらの並べ方をしたグループも結局は英文を完成させる作業に入るのだが、手順が一つ多いことになる。しかし、単語ごとに整理をするという行為は、これから作ろうとする文について、単語の組み合わせという視点で捉えることにつながる可能性がある。本授業においては、文法や文の構造を意識することをねらいとしており、その意味では単語の整理という手順を踏むことには意味がある。さらに、X班の様子を見てみよう。

Table2.9 英語科C組X班の活動(2)

教師が、回答欄が複数あることを示唆している頃から、X班では、単語カードを並べる活動が始まっていた。男子生徒Dが手に持ったままだった「I」というカードをホワイトボードに置くと、女子生徒Aが続けて「met」のカードを続けて並べ、更にDが「a」、「girl」、「who」のカードを続けて並べる、といったように、交互にカードを出し合うかたちで、英文が作成されていった。その後も、DとAが英単語の口にしながら、ほとんど交互に近いタイミングでカードを並べ続け、活動開始後2分30秒ほど経過する頃には、「I」「met」「a」「beautiful」「girl」「who」「had」「black」「eyes」という英文と、「I」「met」「a」「girl」「with」「beautiful」「black」「eyes」という英文が完成していた。

X班では、このようにカードゲームをするように、AとDカードを並べていった。しかし、この二名が専制的にグループの活動を進めていたわけでは必ずしもない。小集団学習であるため、その活動が他のメンバーにも可視化されており、たとえば、以下のように、Bが二人のやりとりに直接間接に介入する場面もあっ

た。

Table2.10 英語科C組X班の活動(3)

すでに二文を作り上げたDとAが更に「I」「met」「a」「girl」「black」とカードを並べていくと、女子生徒Bは「あー、そっち？」と納得したような口調でつぶやいた。その後、DとAと一緒に「girl」と「black」の順番を入れ替えていくと、Bは「あーあーあー」とやはり納得しているような口調でつぶやいた。

しかし、その後の作業がなかなか進まず、Aが手に「with」のカードを持ったまま、ホワイトボードには置けずに考えている様子を見せた。そこへ、Bが「黒い、目のきれいな女の子に会った」と発話した。それにDが「目がきれい。きれいな目」と続けた。

Bは単語カードを持たず、AとDのやりとりに直接的に参加することはしていなかったが、AとDがあたかもカードゲームをするかのように進めるやりとりに、自らも次の手を考えながら参加していたといえるだろう。そのことは、「あー、そっち？」という発話、つまり自らの考えていたのは別のカードが切られたことへの驚きとその適切性への納得や、「あーあーあー」という感嘆を込めた発話に現れている。さらには、Aが手元に残ってしまったwithのカードを切れずにいたとき、そのカードを出すことが可能であることを示唆する助け船をAに示している。それにDも同調することで、英文を完成させるという課題解決が協調的になされたといっていよう。

その後、X班では、「I」「met」「a」「black」「girl」「with」「beautiful」「eyes」という3つ目の英文が完成し、メンバーはそれぞれワークシートに記入した。

c. 展開②【課題1】の発表

概ね、6分～7分の活動を経て、発表場面に移った。教師は、時計をみながら、生徒に「ストップ」というかけ声をかけさせ、そのかけ声が発せられたタイミングによって発表する班を決めているようであった。指名された班は、代表者が発表し、教師が確認しながら板書していった。一つの発表が終わると、教師は「これと同じの(同じ文)ができたところ」と教室全体にはたらきかけ、同じ文を完成させた班が挙手をした。また、三つめの発表が終わると、「他のもできちゃったところ」を確認し、発表を促した。このように、教師によって指名された班が発表し、それを教師が板書するという発表場面の流れは第1回目から第3回目まで基本的には同じであった。それぞれの授業で発表された英文は以下の通りである。

Table2.11 英語科【課題1】の解答

第1回(B組)

I met a beautiful girl who had black eyes.
I met a beautiful girl with black eyes.
I met a girl with beautiful black eyes.
I met a black girl with beautiful eyes.

第2回(C組)

I met a girl who had beautiful black eyes.
I met a girl with beautiful black eyes.
I met a black girl who had beautiful eyes.
I met a beautiful girl with black eyes.

第3回(A組)

I met a girl with beautiful black eyes.
I met a girl who had beautiful black eyes.
I met a beautiful girl who had black eyes.
I met a beautiful girl with black eyes.
I met a black girl with beautiful eyes.
I met a black girl who had beautiful eyes. (ただし、教師から提示)

発表場面における出来事として、一つ取り上げてみたい。B組における出来事である。

第1回目のB組においては、上述した四つの文のうち、三つめまでが発表された段階で、教師が、他の文ができた班を確認した。

この生徒は、「邪道」という表現で、自分たちの班の完成させた英文を自己評価している。当初、研究者側が「黒い目のきれいな女の子」を課題文として選定した際に「黒い」「女の子」(black girl)が差別表現にあたる可能性があるのではないかと、ということが危惧され議論となった。議論の結果、そういったことも含めて生徒にとっては学びであり、意味があるのではないかと結論づけられ、あらかじめ授業者である越智教諭にも伝えた上で授業をデザインしていただいた経緯がある。生徒が、自らの表現を「邪道」としたのは「黒い女の子」という意味合いの文を作成したことへの後ろめたさがあったのかもしれない。あるいは、他の班の発表した文が、girlを修飾する語として「黒い目」を指定しているか「きれいな」を指定しているか、でしかないのに対して、「黒い目」を「黒い」と「目」で区切って「黒い」部分だけを取り出していることは、この授業で求められている操作ではないのではないかと危惧があったのかもしれない。とはいえ、「課題文は読点を打つ場所によって多様な解釈をもつ」ことがより強く教室で共有されることになったといえよう。

なお、「黒い女の子」という表現の扱いについては、授業者の越智教諭は「光るような黒い肌だと白眼が映

えて美しい」という所感を述べることで対処してくださった。

d. 展開③【課題1】英文の日本語訳

ここでは、A組の様子を見ていく。発表が一通りすんだところで、教師は、向かい合っている生徒同士でじゃんけんをさせた。そして、勝った生徒に対して「これ日本語にしてみて」と働きかけた。この展開は3回ともほぼ同様であった。

A組では、板書された英文を「これだとはっきり分かるように」、「誤解されないように」訳すようにと教師は生徒に働きかけた。教師は、六文ある英文のうち、上から二文に、

I met a girl ← with beautiful black eyes.
I met a girl ← who had beautiful black eyes.

Figure2.1 英語科A組における【課題1】和訳時の板書(1)

のように矢印と下線を加筆し、指し棒で上記二箇所の「a girl」を指しながら「僕が会ったのは女の子なんだよね」と付け加えた。それに対して生徒からは「私は、きれいな黒い目をもった少女に会った」という回答があり、教師は「うん、よかったよ」と肯定的な評価を

示した。また、次の二文については、

I met a beautiful girl who had black eyes.
I met a beautiful girl with black eyes.

Figure2.2 英語科A組における【課題1】和訳時の板書(2)

のように「a beautiful girl」に下線を引き「美しいのが先に来た。ね、目に入った。わーきれい」と発話した。それに対して生徒からは「黒い目をもっている」という発話があった。先の二文との違いを明確にした訳としては、「私は、黒い目をした美しい女の子に会った」が適切である。そこで教師は評価を示すことを明確にはせず、「黒い目をもったとか、美しい女の子じゃなきゃだめだし」と補足した。さらに、最後の二文については、

I met a black girl ← with beautiful eyes.
I met a black girl ← who had beautiful eyes.

Figure2.3 英語科A組における【課題1】和訳時の板書(3)

Table2.12 英語科B組の事例

教 師	生 徒
<p>三つの案があったけど、これじゃない、他のもできちゃったって。</p> <p>はい、邪道だけどとりあえず聞かせてよ。</p> <p>I met a black girl, はい。</p> <p>with beautiful eyes.</p> <p>うん。なんで邪道だと考え、えー、感じるの？</p> <p>うん。</p> <p>うん。</p> <p>うん。</p> <p>これ、黒い、目のきれいな女の子に会った、だったらオーケーじゃないね。</p> <p>いや、だってさ、これは「私は」で切れるとはなっているけど、その後は、「黒い」、「目のきれいな女の子」に会ったってことだって、なくはないよね。</p>	<p>えっ、あのう、邪道だけでも。</p> <p>はい。</p> <p>I met a black girl</p> <p>with beautiful eyes.</p> <p>えっと、だから黒い目のきれいな女の子じゃないですか。</p> <p>だから、上の三つだったら、その「黒い目」というのが一つと、その「きれいな」というのがあって、それ、その二つのどっちかが、そのgirlの修飾をされるのかっていう話なんですけど。</p> <p>これだと黒いと、その、だから何て言えばいいのかな。だから、黒い目のきれいな女の子の、あっと、「黒い」と「目」の間で文章を切るみたいな感じで、ちょっと違うかなと。</p>

のように、矢印と下線を加筆し、「あるよー。もう真っ黒に、すっごい光るような肌をした女の子が、ね、すっごい白目がくっきりとしてて…」と発話し、さらに自ら「これも美しい目をした黒人の女の子、美しい目を持った黒人の女の子」と続けた。

以上のように、当初「私は、黒い目のきれいな女の子に会った」という日本語の一文だったものが、英語に訳した際には、六文になり、さらにそれをもう一度日本語に訳し直すと、ここでは、三つの異なった事柄を指し示す文となることを生徒たちは経験した。この経験が、生徒のどのような感想として現れたかは、次章で詳しくみていくこととする。

e. 展開④【課題 2】の小集団活動

【課題 1】に引き続きおこなわれた【課題 2】では、教科書の Lesson 2 で主題となった「インスタント・ラーメン」について、自分たちのオリジナルのインスタント・ラーメンを考え、その説明を英文で表現する、という活動に取り組んだ。ワークシート（資料 2）に示されたような「Lesson 2 pp.19-29に出てくる単語、表現を使うこと」、「to, with, in, which, where, whenのうち、いずれか 3 語を必ず使うこと」という二つの条件が教師から示された。さらに、「英文例（和文例）」として「a tomato-flavored instant ramen with thick soup which is eaten in space（宇宙で食べられるスープの濃いトマト風味のインスタント・ラーメン）」

生徒たちは、【課題 1】と同じグループで話し合いを始めた。基本的な授業の展開は 3 クラスとも同様であった。【課題 1】と比べるとどのクラスも話し合いは活発になされていたようである。以下では、先に見た C 組の X 班の活動を例にみていく。

Table2.13 英語科 C 組 X 班の活動(4)

話し合いは、課題 1 と同様に、女子生徒 A と男子生徒 D とのやりとりを中心として進行した。A はおそらく授業の配布物と思われるプリント類の入っているバインダーを開き、確認しつつ D とやりとりをしている。B は発話をせず、やや所在なげであった。

おそらく、味についてのやりとりが始まったのであろう。A が「スパイシー」と言うと、D が「よし、じゃあ、とうがらしとか」と答える。少し間を置いてから、A が「チキンベースでスパイシー」とつぶやくと、B が A のほうをみて笑いながら「トマト味の」と発話し、D と A とのやりとりに入ってきた。それを受けて A が「トマト味の」と発話すると、D は「結局トマト味かよ」とそれぞれ応じた。

ここでも、A と D のやりとりが中心である。当初、所在なげであった B も時宜をみてやりとりに加わって

いる。その後もしばらく味についてのやりとりが続いた。基本的には A が自分の味付けを主張するが、それがうまく D に伝わらず、かみ合わないやりとりが展開されるのを見て、B が笑うという状態が少し続いたが、次第に英語で表現する作業に入っていく。

Table2.14 英語科 C 組 X 班の活動(5)

D は、自分の机にあるプリントを見ながら、ホワイトボードに「a tomato」と記入を始める。B は自分のプリントを左手で持ち、右手で指差しながら、発話した後、笑いながらプリントを置き、右手でホワイトボードイレイサーを持ち、D が書いた「a」を消す。その間に男子生徒は「tomato」続けて「flavored」と書き足しており、「tomato」の前にも「-」と書いて、何かを足そうと思案している様子であった。

作文をする段階においては、A よりもむしろ B のほうが、D と協調的であるように見える。A はこの間、自分のプリントに目を通すなど、英文を作成する作業からは少し距離を置いているようであった。

Table2.15 英語科 C 組 X 班の活動(6)

その後、D が「スパイシー」と言って「-tomato」の前に「a spicy」と書き足した。B と口頭や、互いに手にしていたホワイトボードマーカーを用いたやり取りを交わしながら、改行して「instant ramen with」と記入し、更に改行し「chi」まで書いたところで、A も自分のペンでホワイトボードを指しながら、やりとりに加わってきた。

D が、味の条件を指折り数え、笑いながら「え、チキンベースでスパイシートマトフレイバー？」と発話し、B はそれに対して大きく笑った。

A が「じゃーwith」と発話したのを受けて D が「with chicken based」と発話し、続けて A が「thin soup にしようよ、じゃー。thin soup」と発話した。これらをとりまとめて D が、「chicken based thin soup」と記入した。

その後、X 班の英文は、教師に促されて黒板にて学級全体に示された。

この段になると、味について議論しながら、同時に英文を作成する作業にも取り組んでいた。他のグループも同様で、教室内では生徒たちの議論する声や笑い声があちらこちらで聞かれた。しかし、生徒たちの関心は、インスタント・ラーメンの味であり、文法や文の構造について言及するようなやりとりは、記録されている範囲では、この段階では把握できなかった。

話し合いを経て、X 班は「A spicy-tomato-flavored instant ramen with chicken based thin soup which is eaten in the home.」という英文をつくった。話し合いのさなか、教師は X 班には英語で、また別の班には、自分たちの作成した英文を日本語に訳した上で、それぞれ板

書するよう求めた。

話し合い開始から7分ほど過ぎたあたりで、教師は学級全体に対して「じゃあこれを日本語にして」と自分たちの作成したインスタント・ラーメンについての英文を日本語訳するよう生徒たちに促した。日本語訳を考えている際のX班の様子を見てみよう。

Table2.16 C組X班の活動(7)

Dが、「鶏がらの、鶏がらの薄いー」と発話すると、AあるいはBが「薄いだっけ？」と返す。再びDが「薄いスパイスのきいた」と発話すると、AあるいはBが「違うよー。スープが薄いんじゃない？」とさらに返す。Dは「地球で食べられる、鶏がらの、あれ。薄い鶏がらの、あれ…」と詰まっていたため、AあるいはBが「やばいよー」と危惧の念を示した。Dが「あ、薄いスープ。最後、薄いスープ。鶏がらのー」とあらためて提案すると、AあるいはBが「スパイシー」と補足するので、Dは「スパイシーなー」と返した。それに対して、AあるいはBから「え、トマトがスパイシー？」と返答があった。Dは「スパイシー、スパイシーとは？」と発話し、AあるいはBが「スパイシーなトマトのー風味のする？」と返した。

ここでのやりとりは、単に英文の日本語訳を考えるというだけではなく、「薄い」や「スパイシー」という語相互の係り受けの関係について生徒が意識していることを示している。

先述のように、英文作成の段階では、どちらかという生徒たちはどのような味のインスタント・ラーメンを作るかに意識を向けていた。そして、考えた味を英語で表現することについては、英文例が示されているので、単語を入れ替えれば完成することができた。それゆえなおさら生徒たちは、係り受けや文法事項を意識しないで済んだのである。しかし、その英文を日本語に訳すという課題に直面して生徒たちは初めて英文を作成する段階で意識しなかった文の構造を意識せざるを得なくなった。これは、課題1と同じように、英語と日本語を一方的に訳す（英語→日本語/日本語→英語）のではなく、それをさらにもとの言語に戻すという一往復の作業を行うことによって生徒たちが実感をもって直面する課題となったのだといえるだろう。

授業の展開としては、このあと板書された英文の日本語訳と日本語の英語訳について作成した班に発表させたあと、本時の感想を生徒に書くよう指示をして、終了した。

(2) 国語科

a. 導入

国語科では、漢文の授業として授業が行われた。授業者である田宮教諭は、「文法スペシャル」と称して生徒に説明し、文法について学ぶ授業であることを意識づけた。

先述のように、授業の展開は第1回目(A組)と第2回目(B組)、第3回目(C組)とで、大きく異なっている。次節では、第2回目、第3回目にとられた文型についての教師の解説をまずは見ていくことにする。

b. 展開①S, V, Oという観点から見た文法についての解説

第2回目、第3回目の授業の展開はほぼ同じである。いずれも、〇〇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志向できるようにうながす試みであるといえるだろう。

授業が始まると、教師は黒板に「S V O」と板書し、「だいたいどの言語でもSとVとOと三つの要素があって、単純に考えると並べ方は何通りありますか？」と生徒に問いかけた。生徒からはすぐに「6通り」との応答があり、教師は6通りの並べ方のすべてを板書した。そして、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らくなかっただろう。ある特定の言語を超えてメタレベ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いた点で、本時の導入としては意味があったといえる。

続けて教師は、SVOとSOV以外の文型を消した上で、「『主語、述語、目的語』という語順が漢文と英語では同じである」と以前の授業で説明したことを取り上げ、「英語と漢文がついていうよりは、同じSVO型の言語だからってことなんです」と述べた。具体的な個別の言語間関係ではなく、S, V, Oからなる「文型」のもつ特徴として「語順」があり、英語と漢文は同じ文型をとる言語であるがゆえに語順が同じであるのだという理解をうながそうとしていた。

教師はさらに、SVO型であるがゆえの語順以外の共通点を例として示すことで、文型の概念を拡張しよ

うとする。すなわち、助動詞の位置である。教師はまず、日本語では助動詞は動詞の後に来るが、英語では動詞の前にくることを確認して、次のように板書する。

食べない	食べよう
<u>can</u> swim	<u>will</u> swim

Figure2.4 国語科B組C組における解説時の板書(1)

そして、SOV型の言語では助動詞は動詞の後に来る場合が多く、SVO型の言語では助動詞は動詞の後に来る場合が多いと説明した。教師は「日本語」、「英語」という個別の言語で語るのではなく「SOV型の言語」、「SVO型の言語」という呼称で語っている。さらに、漢文の「可(べし)」や「不(ず)」も動詞がその後続く点でSVO型の特徴を有していること、SVO型の言語には前置詞かそれに類するものがあること、などの例をあげて、「文型」という枠組みの理解を深めようとしている。

c. 展開②「文法SPECIAL」のワークシートを用いた活動(英語編)

第2回目、第3回目においては、授業開始後7分～8分で次の活動へと展開した。教師は、SVO型の言語の中で、「たまたま私たちが知っているのが英語と漢文しかないの、その英語と漢文を比べてみましょう」としたうえで、「All of these…」から始まる英文と「Not all of these…」で始まる英文の意味を比較し、その違いがどこにあるのかを検討するという課題に取り組んだ。教師は、第1回目の授業の振り返りに基づいて、英単語を正しく並べる形式ではなく、最初から英文を与えている。加えて、第1回目の授業では、二対の問題からなる課題であったのに対して、第2回目、第3回目は一対の問題からなる課題であった。この変更によって、並べ替えにかかる認知的負荷を軽減して、比較するという活動へと深く専心することが可能となった。

まず、英文が示していることの意味については、両クラスとも指名された生徒は、①は「すべてのコンピュータがインターネットに接続されていない」で、②は「すべてのコンピュータがインターネットに接続されていないというわけではない」(C組)と回答した。並べ替え課題に取り組んだ第1回目のA組においては、完成した英語の訳について、指名された生徒は当初間違えて回答したが、第1回目のみに使用さ

れた二つ目の対である「All of dictionaries are not...」, 「Not all dictionaries are...」の訳も併せて行うことで、computerについての課題にも正解することができた。多くの生徒が比較的容易に英文を訳すことができたが、中には複数の英文を訳すことによって訳し方が理解できる生徒がいたかもしれない。

次いで、ではその意味の違いはどこから来ているのか、について教師は「修飾関係」に注目してください、と注意を喚起したうえで次のように板書に下線と矢印を引いた。

All of these <u>computers</u> are <u>not</u> connected...
Not→all of these computers are connected...

Figure2.5 国語科B組C組における解説時の板書(2)

そして、「二番のnotはallを修飾していますよね。全てっていうのを否定しているんだから、全てではないっていうふうになる。①のほうはallをnotで否定しちゃってるので『全てが接続されてない』という意味にとられやすい」(B組)と解説した。

そのうえで、教師は「構成している単語は全く一緒でも語順が違うと、意味が変わります」(C組)と述べた。この後、漢文の意味を考える課題に取り組む際も、教師は語順の違いということに何度か言及した。そのせいか、生徒の感想でも、語順の違いが意味の違いにつながるということについて触れているものが比較的多くみられた。

なお、第1回目の授業においては、英文の課題の終末において教師が「部分否定」について生徒に想起させ、Notが冒頭に来る文は「部分否定」の文であると説明した。

d. 展開③「文法SPECIAL」のワークシートを用いた活動(漢文編)

続いて教師は、同じワークシートにある漢文の課題に取り組むよう生徒に指示をした。漢文の課題は、3回とも同様であった。

教師は、①の「常不得油」と②の「不常得油」とでは、使われている漢字は全く同じで語順が違う、ことを告げたと、A組ではすでに「部分否定」を導入していたためか「どちらかが部分否定である」と、B組では英語も漢文もSVO型であることを再確認したうえで「これももし、英語のこの『all not』と『not all』と同じなんだとしたら、一番と二番はどういう意味になるでしょう」と、C組ではしばらく机間巡視

をした後に「一番のほうはnotが後に来ていて、二番のほうはnotが前に来ています」と、それぞれ補足説明をした。その後、いずれのクラスでも①は「いつも油が手に入らない」②は「油が手に入らないときもある」という意味の違いがあることを生徒が発表し共有された。そして第2回、第3回ではここで②が「部分否定である」ことが確認された。この場面で教師が強調したのは「語順」ということである。「英語も漢文も語順が大事」(A組)と述べ、語順が異なると意味が異なるということを生徒に意識させようという意志がみられた。

では、SOV型の日本語では、全否定と部分否定の違いをどのように表すのか。そのことを明らかにするために、教師は課題文を「書き下し文」にすることを生徒に求めた。

e. 展開④漢文のワークシートを用いた活動

教師は、新たに、漢文だけが縦書きになっているワークシートを生徒に配布した。そのうえで、『漢文必携』を用いたり周囲と相談するなどして進めるよう、指示をした。そして、4分～7分経過した後に、生徒を指名し、黒板にて回答するようながした。指名された生徒たちは、一、二点やレ点などを付して書き下し文を板書した。書き下し文にした際に異なる点は「常」の送り仮名が①は「ニ」で②が「ニハ」であるという点であった。そして、日本語の場合は助詞(ここでは「ハ」)の有無で全部否定と部分否定とを分けているのだと説明して、以下のように板書をした。

副詞+否定詞→全部否定
否定詞+副詞→部分否定

Figure2.6 国語科B組C組における解説時の板書(3)

さらに教師は、同じSVO型であっても、英語と漢文とでは異なる点があると述べ、その例として、「英語は主語が必ずあるが、漢文は主語がない場合もある」こと「英語には時制があるが漢文には時制がない」ことをあげた。最後の教師の説明が印象に残った生徒も少なからずいたようで、授業の感想においてここでの教師の説明に言及している者がいた。

授業の展開としては、この後、授業の感想を記述したうえで、A組については終業時間となり授業は終了し、B組とC組については教師の用意した問題演習に取り組んだ。

C 考察

以上、英語科と国語科において行われた授業を検討してきた。本取り組みの成果と思われる点、今後の課題、の二つの点からまとめてみたい。

(1) 本取り組みの成果

第一に、生徒にとっての成果であるが、「文法」と「解釈」との関連づけが可能になったという点があげられる。中高生にとって「文法」は言語における規則体系で、学習の対象であるが、どちらかといえば知識として暗記し、試験に際してのみ活用するもの、というイメージが一般的であろう。その規則性について、興味関心を抱く者はいるかもしれないが、実際の読解や日常の言語活動における有用性を感じている者は多くないだろう。本授業で取り組んだことの一つは、文と自分との接点に実は「文法」があるのだということに気づかせることではないだろうか。授業で扱った文は、短く、構造も単純でいわば「文法を学ぶための文」といえるようなものであるが、そのような単純な文であっても多様な解釈があり得るのだということ、英語科においては、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、実感したのではないだろうか。この一度の授業の経験だけでは十分ではないかもしれないが、解釈しようとするときに、実は文の意味を文法という形式的側面とともにとらえているのだということに気づくことが本取り組みで目指すことの一つかもしれない。

第二に、教師にとっての成果であるが、文法指導における授業デザインの可能性が示されたという点があげられる。越智教諭も田宮教諭も3クラスの授業を順次進めるにあたり常に再デザインされていた。とりわけ、中等教育段階で教科担任制のもとでの授業デザインは、同一の内容を個性ある学習集団としてのクラスに応じて再デザインを続けることが前提になる。しかし、日々の実践の中で再デザインを継続することは容易なことではない。とりわけ、文法指導は、読解や作文の指導とは異なり、生徒にとってもそうであるようにそこに創造や思考を差し挟むことが難しく、教師にとっても、あらかじめ規定された規則体系を少しずつ切り分けて知識として生徒に受け渡すものとなってしまいがちで、指導もルーティンワークになりがちである。しかし、今回の取り組みでは、教科の枠を超えてことばの学習として授業をデザインしていただいた。他方で、新教科として年間計画のもとで実施したのではなく臨時に設定していただいたものでもある。授業

中の先生方の生徒へのはたらきかけにも現れていたように、本来の担当授業の進行や定期テストとの関連づけに大変ご苦労されていたようである。しかし、この点に意味があるのだといえるのではないか。つまり、従来の教科の枠や展開の中にうまく収まるように、新しい観点を取り入れつついかにデザインしていくのかを考えていただいた結果としての授業であるという点で、結果としてことばの学習としての文法授業の現実的なデザインのあり方を示していただくことになったのではないと思われる。

(2) 本取り組みの課題

第一に、生徒の感想にもあるように、今回の授業では日本語の曖昧さが強く印象に残った生徒がいるようであった。文法に焦点化しているために、言語のあり方や社会文化的文脈のあり方が反映されたといえるのかもしれないが、さらに多様な言語のあり方（たとえば、曖昧な英語）を示していくことで多様な言語のあり方や言語への見方に気づくような取り組みにもしていく必要があるのではないか。

第二に、文法の学習はルールの学習である。ルール学習やルール理解の発達については他教科において研究や実践の取り組みが蓄積されている。学習者が既有知識としてどのようなルールを有しており、どのような教材や課題の設定によってより深い理解がもたらされたり、より興味関心を高め、質の高い学習が実現するのかを検討していく必要があるだろう。カリキュラム開発における開発の原則を明らかにするという点からも必要である。

第三に、それゆえデザイン実験的な発想に立ち、ルール学習の先行研究に学び、教室における生徒の文法学習のあり方に沿って授業デザインやカリキュラムデザインの原則を明らかにして、検証していくことも必要であろう。

3 事前事後課題テストの遂行における変化

A 分析方法

事前課題テストは2012年3月に中学1年から高校2年までの5学年（1学年3クラス）の生徒を対象に共通実施されたものの、当該学年クラスのテストを分析対象とした。研究協力校は中高一貫の中等教育学校であるため、学年は中高を通しての1年から5年となっている。課題テストはメタ文法能力を調べる目的で、国語科と英語科において共通して具体的に捉えられる項目として、品詞の概念（語句レベルと節レベル）

に焦点を当てて作成された。国語文法問題（3点満点）、英語文法問題（5点満点）、メタ文法問題（15点満点）の選択肢問題、及びメタ文法問題（1問）の自由記述問題で構成されている。メタ文法問題は日本文と英文の混合問題である。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。

採点基準として、国語文法問題については、品詞として考えた場合と機能として考えた場合で、正答が異なるため（例えば、英単語の場合、beautifulは形容詞でbeautifullyが副詞となるが、国文法の場合「美しい」も「美しく」も品詞としては形容詞であり、機能としては前者が連体修飾形、後者が連用修飾形となる）、どちらで答えても正解とした。また、考えても全く分からない場合には適当に選ぶのではなく、「全く分からない」を選択するように実施時に教示した。

事後課題テストは2012年7月10日に5年生3クラスで行われた。学年の変わり目に生徒はクラス替えをしている。事後課題テストの内容に関しては、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とどめ、基本的に事前テストと構造や難易度が等価となる問題を使用した。自由記述問題は異なる問題とし、更にデザイン実験授業と関連した問題（漢文と英語を関連させた問題）を2問追加した。事前課題テストの総受験者数は109名で、事後課題テストの受験者数は115名であった。

B 分析結果

(1) 事前・事後課題テストの全体結果

事前課題テストと事後課題テストの得点の結果は次のTable 3.1の通りである。

事前・事後課題テストの平均点の差の 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、事前テストよりも有意に点数が高いことが示された。事後テストにおいて伸びを示したことから、2回の授業でメタ文法的意識が高まったと考えられる。

次に、事前・事後課題テストの国語文法、英文法、メタ文法問題の得点に関して相関を調べた結果、これら3つの相互間に弱い相関が見られた (Table 3.2)。本結果から、今後、メタ文法に関する意識、つまり個別言語を超えたところでの言語のしくみに対する意識を高めることで、国語文法能力や英文法能力の向上を促進する可能性があることが示唆される。

(2) 事前・事後課題テストの問題項目別分析

事後課題テストにおける項目別下位分析を行った。国語文法問題、英文法問題、メタ文法問題別に、正解と不正解と「全く分からない」の解答数をまとめた結果がTable 3.3である。記入漏れなどがあるため、問題項目によって総数が異なっている。事前と事後の解答状況の変化を検討するために2×3のχ²乗検定を行った。ただし、セルの中に0がある場合は、他のセルとまとめて2×2のフィッシャーの直接確率法を用いた。検定の結果、有意差が見られた問題項目とセルに*記号を記した。

まず、事前・事後テストにおける国語文法問題の解答状況をTable 3.3に示す。

H1(1)については、「正解」と「それ以外」をまとめた2×2のフィッシャーの直接確率法で両側検定を行った結果、1%水準で有意差が見られ(p=.008)、残差分析の結果、事前よりも事後の正答数の比率が高いことが明らかになった。しかし、H1(2)とH2の問題項目に関しては事前と事後で有意な差はなかった。このことから、国語文法問題において事後テストで得点が向上したのは、H1(1)の問題における正答数比率の増加による。この問題は文における単語レベルの機能に関する問題である。H2のように、文における節レベルの機能に関しては、今回の授業では得点率が向上したとは言えず授業の効果は限定的である。

次に、英文法問題の事前と事後テストの解答状況がTable 3.4である。

H1(3)に関して正解とそれ以外をまとめた2×2のフィッシャーの直接確率法での両側検定の結果、1%水準で有意(p=.000)であり、残差分析の結果、事後において正解数の比率が高くなっていた。また「全く分からない」とそれ以外の検定結果についても5%水準で有意(p=.027)であり、事後において「全く

分からない」が減少している。H3(2)に関しては、正解と不正解と「全く分からない」の2×3のχ²乗検定を行った結果、1%水準で有意差が見られた(χ(2)=13.44, p=.001)。残差分析の結果、事後において不正解が増えており、また「全く分からない」が減っていることが明らかになった。H3(3)に関して、正解、不正解と「全く分からない」の2×3のχ²乗検定を行った結果、5%水準で有意であり(χ(2)=6.38, p=.041)、事後において「全く分からない」と答えた比率が少なくなっていることが分かった。H1(4)、H3(1)では事前事後で有意差は見られなかった。

以上の結果から、英文法問題で事後テストで正答人数が増加したのは、H1(3)の問題(複数の品詞を持つ英単語の品詞を選ぶ問題)である。しかし、H3の問題のように品詞と関連する統語的知識を問う問題(例えばdie, dead, death, dyingの中から正しい使用を選択する問題)では、正答比率に変化はない。また、H3(2)の問題では不正解選択比率が高い。ここから、英文法に関しては文中における語の機能や係り受けについての意識が高まり、「全く分からない」と答える生徒数は減少した。しかし、その授業内容が英文法学習における特定の言語的知識(例えば本研究では、ある英単語の様々な品詞の形態を覚えていること)と直結する得点に結びつくわけではなく限定的であることも示された。

次にメタ文法問題の解答状況について検討する。メタ文法問題のH4番の問題は、正解と思うものをすべて選ぶ形式の問題である。この問題に対して「全く分からない」との解答数がTable 3.5に示してある。

「全く分からない」とそれ以外をまとめた2×2のフィッシャーの直接確率法で検定した結果、H4(1)の問題に関して、1%水準で有意(p=.008)であった。残差分析の結果、「全く分からない」が事後に比率が

Table 3.1 事前・事後課題テストの文法問題項目別平均と標準偏差 (SD)

問題項目	国語文法 (3点)	英文法 (5点)	メタ文法 (15点)
課題テスト	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)
事前	2.53 (0.71)	2.83 (1.24)	8.33 (3.0)
事後	2.76 (0.54)	3.17 (1.30)	10.05 (2.69)

Table 3.2 国語文法・英文法・メタ文法問題項目別得点間の相関

事前テスト	国語文法	英文法	メタ文法	事後テスト	国語文法	英文法	メタ文法
国語文法	1			国語文法	1		
英文法	0.246 **	1		英文法	0.246 **	1	
メタ文法	0.276 **	0.274 **	1	メタ文法	0.244 *	0.229 *	1

*= p<.05, **= p<.01

少ないことが明らかとなった。H4(2)についても同様に、1%水準で有意 ($p = .000$) であり、「全く分からない」の比率が事後に少ない。本結果から、複数回答可の問題で事前テストではH4(1)で6名、H4(2)で21名の生徒が「全く分からない」と答えていたのに対し、事後テストで「全く分からない」の無答生徒が1名もいなくなったのは偶然ではなく、生徒全員が自分なりの答えを見出そうとして何かしら解答したことが示唆される。

次にメタ文法問題の日本語の問題（国語問題）の解答状況を Table 3.6 に示す。

H5(2)の χ 二乗検定の結果が 1%水準で有意であった ($\chi(2) = 13.22, p = .001$)。残差分析の結果、事後において正答数比率が増え、不正解と「全く分からない」が減少したことが示された。H5(3)については、正解とそれ以外で直接確率法を用いた両側検定の結果、5%水準で有意であり ($p = .033$)、正解比率の増大が明らかとなった。また「全く分からない」とそれ以外の検定でも 1%水準で有意で ($p = .003$)、「全く分からない」が事後に減少していることが明らかになった。H5(4)に関しては χ 二乗検定の結果 ($\chi(2) = 27.29, p = .000$)、事後に正解が増え、不正解と「全く分からない」が少なくなったことが示された。

以上より、国語メタ文法問題ではH5(1)の問題は節レベルの問題であるH5(1)を除き、H5(2), (3), (4)の語句レベルの文における働きを問う問題においては事後テストにおいて「全く分からない」の該当者がなく、不正解数が減少し、正解する人数の増加がみられた。

次に英語メタ文法問題の解答状況を Table 3.7 に示し、検討する。

H5(5)は χ 二乗検定の結果、5%水準で有意であり ($\chi(2) = 7.03, p = .030$)、残差分析の結果、「全く分からない」比率が事後に減少していることが示された。H5(6)についても1%水準で有意であり ($\chi(2) = 10.02, p = .007$)、事後に正答数比率が増え、「全く分から

Table 3.4 英文法問題の事前事後別回答人数

H1(3)*	正解	不正解	全く分からない	総計
事前	55*	49	5*	109
事後	93*	21	0*	114
H1(4)	正解	不正解	全く分からない	総計
事前	30	67	9	106
事後	50	58	5	113
H3(1)	正解	不正解	全く分からない	総計
事前	78	24	7	109
事後	77	33	3	113
H3(2)*	正解	不正解	全く分からない	総計
事前	78	19*	11*	108
事後	77	36*	1*	114
H3(3)*	正解	不正解	全く分からない	総計
事前	64	34	9*	107
事後	64	47	2*	113

ない」が少なくなっていた。H5(7)は 5%水準で有意 ($\chi(2) = 7.25, p = .027$) で、「全く分からない」が事後に減少していた。H5(8)は 5%水準で有意 ($\chi(2) = 8.92, p = .012$) であり、「全く分からない」が減っていることが分かった。

これらの結果から、英語メタ文法問題に関しては、事後においては「全く分からない」を選ぶ生徒人数が減少した。事後テストで正解数比率が有意に増えたのはH5(6)の文における句の働きに関する問題で、H5(7)やH5(8)のように節の働きに関しては有意な伸びは見られなかった。

メタ文法問題全体に関して事後に得点が向上した背景としては、H5(2), H5(3), H5(4), H5(6)の問題において正解を選ぶ生徒の比率の増加によると考えられる。これらの問題はH5(2)を除き、文における語句レベルの働きに関する問題であり、H5(1), H5(7), H5(8)のような節レベルでの働きに関しては正答数は増えていないことから、語句レベルの働きにおいて増加がみられたといえる。

以上よりメタ文法問題で「全く分からない」と答えた生徒数が国語・英語混合問題、国語系問題、英語系問題のすべてを通して減少しほとんどいなくなったことが挙げられる。文における語句の働きに対する意識が高まり、自分なりの答えを見出そうとするようになったと言える。このように、「全く分からない」として答えの選びようがない状態から、解答に向け思考するための手立てを習得した状態への移行は、それが必ずしもその時点では正解に至らないとしても、意欲や学習へ取り組む姿勢を育成し学習における重要なブ

Table 3.3 国語文法問題の事前事後別回答人数

H1(1)*	正解	不正解	全く分からない	総計
事前	90*	15	3	108
事後	109*	6	0	115
H1(2)	正解	不正解	全く分からない	総計
事前	100	6	2	108
事後	111	4	0	115
H2	正解	不正解	全く分からない	総計
事前	82	13	12	107
事後	96	12	5	113

ロセスと考えられる。

そこで次の4章では、事前課題テストにおいて、メタ文法問題で「全く分からない」と答えた生徒や、自由記述問題で全く無関連な答えを書いた生徒に着目し、彼らがデザイン実験授業で何を学び、事後課題テストにおいてどのように「全く分からない」状態から自らの答えを見出すようになったか、事前事後課題テスト及びデザイン実験授業の感想の記述をもとに検討する。

4 メタ文法課題事前無回答生徒の変化

この章ではデザイン実験授業を通して生徒が何を学び、どのように変化したか、授業の感想を中心に事前課題テストや事後課題テストの記述を合わせて検討する。まず授業の感想内容を大まかに分類して概観した後、事前課題テストで「分からない」と答えた生徒、すなわちメタ文法が苦手な生徒に焦点を当て個別に事例を挙げて、学び方の特徴を検討する。尚、事例その他で出てくる生徒の名前は、すべて仮名にしてある。

A 授業の感想記述の概要

デザイン実験授業（英語・漢文）の感想内容を帰納的にカテゴリ分類した結果を示す（Table 4.1）。感

Table3.5 メタ文法問題回答総数（国語・英語混合複数選択）正解・不正解・無理解別回答数

H4(1)*	正解	不正解	全く分からない
事前	256	15	6*
事後	336	9	0*
H4(2)*	正解	不正解	全く分からない
事前	122	44	21*
事後	166	63	0*

Table3.6 メタ文法問題（国語）事前事後別正解不正解無答人数

H5(1)	正解	不正解	全く分からない	総計
事前	86	15	6	107
事後	95	17	2	114
H5(2)*	正解	不正解	全く分からない	総計
事前	60*	40*	8*	108
事後	87*	26*	1*	114
H5(3)*	正解	不正解	全く分からない	総計
事前	72*	28	8*	108
事後	91*	23	0*	114
H5(4)*	正解	不正解	全く分からない	総計
事前	69*	31*	7*	107
事後	106*	7*	1*	114

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思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は次の①から⑥に示す通りである。授業感想内容の記述に見られる量（長さ）及び質（考えの深さ）には差が見られた。特に、【文法関心】や【言語関心】に分類された感想は数も多く、項目内において、記述内容の量的質的な差が大きい。

- 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。係り受けや修飾、部分否定や語順などへの気づきに主に言及している。
- ② 【言語関心】は、個別文法項目を超えて、言語そのものに対する関心や言語比較への関心を示した感想である。言葉の複雑さ、言語間の意味のずれ、日本語と英語の言語比較や学習への動機づけに関する言及などがある。
- 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 【問題解法】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。「英語は難しい」とか「漢文より古文が好き」などの好き嫌いへの言及がある。

メタ文法能力の育成を考慮したデザイン実験授業の組み立てと展開については第2章で詳述されている通りである。個別言語の文法学習を超えた、言語の仕組みや働きについての気づきを促す課題を扱った点では共通しているが、英語授業と漢文授業という教科の特

Table3.7 メタ文法問題（英語）事前事後別正解・不正解・無答人数

H5(5)*	正解	不正解	全く分からない	総計
事前	59	41	8*	108
事後	74	39	1*	114
H5(6)*	正解	不正解	全く分からない	総計
事前	49*	50	9*	108
事後	69*	44	1*	114
H5(7)*	正解	不正解	全く分からない	総計
事前	75	24	9*	108
事後	86	28	1*	115
H5(8)*	正解	不正解	全く分からない	総計
事前	27	67	14*	108
事後	37	75	3*	115

徴を反映した展開としては次の点が挙げられる。英語授業では英語と日本語の一般的な修飾関係の違いに注意を向けつつ、日本語の文を英文に置き換え、更に英文を日本語の文に置き換える作業を行う中で、言葉の仕組みへの気づきを促す展開であった。漢文授業では、漢文と英文の部分否定という具体的な文法項目に着目し、英文と漢文の部分否定の語順の類似性に焦点を当てて漢文の構造の理解に結びつけ、一方、類似性だけでなく、英語には必ず主語があるが、漢文には主語がない場合があることや漢文には時制がないことを説明し、言葉の仕組みへの関心を促す展開であった。

英語授業において一般的な言葉の複雑さや言語構造の違いへの関心を示した【言語関心】の感想が漢文よりも多く見られた背景として、一つの日本語から複数の英文を作成したり、英文からもとの日本語を推測させたりする活動が、翻訳の際の言語間の意味のずれ、言葉の多義性や複雑さなどへの感想に繋がったと考えられる。一方、漢文授業では、部分否定における漢文と英文の類似性に対する意外性や、漢文における語順の違いが意味の違いに一目瞭然と直結する明示性などが言語構造への注意喚起を促し【文法関心】の感想に繋がったと考えられる。【運用】に関しては、英語授業では英文と日本語、漢文授業では漢文と英文が比較対照的に扱われていたが、生徒にとって漢文は日本語や英文と比べて実生活での身近な使用機会と結びつきにくいことが、感想の数の差に表れたと考えられる。【問題解法】の感想は、英語授業でも漢文授業でも見られ、課題の答えを見出す方法に関心を示した内容である。英語授業の方は、分かりにくい日本語は複数のパターンの英文を作ってから日本語に訳すと分かりやすかったとか、漢文授業では、部分否定を熟語として暗記しなくても、助動詞の位置で訳の判断ができる、といった感想が見られた。文法が苦手な生徒にとって「分かる」という感覚は、言語学習への動機づけに繋がると考えられる。

Table 4.1 デザイン実践授業の感想の内容別分類

カテゴリー	英語	漢文
文法関心	45	51
言語関心	31	19
運用	15	1
問題解法	11	19
授業方法	2	7
その他	3	6
合計(人数)	107	103

B メタ文法課題事前無回答生徒の感想記述分析

ここでは、事前課題テストのメタ文法問題で「分からない」と答えた、メタ文法が苦手な生徒に焦点を当て、彼らがデザイン実験授業を受けてどのような感想を抱き、事後課題テストではどのように変化したかを、具体的な記述を基に事例を挙げて検討する。

事前課題テストのメタ文法問題のうち日本語と英文混合の選択問題(8問)について、5問以上、「全く分からない」を選択した生徒は7名いた。更に、自由記述問題で「分からない」と書いた生徒、もしくは全く無関連な解答を書いた生徒は5名いた。合計12名を抽出し、授業の感想の記述や、事後課題テストの正答状況、及び自由記述問題での解答内容の変化を分析した。メタ文法の選択問題については、事前テストと事後テストでは同じ内容の問題である(資料5参照)。自由記述問題は事前と事後で異なる。①事前テストは、「A:彼女は素敵なスカートををはいて踊った。B:彼女はスカートををはいて素敵に踊った。」の違いを説明する問題で、②事後テストは、「警官はあわてて逃げる泥棒を追いかけた。」の文の意味が曖昧である理由を説明する問題である。

メタ文法の選択問題8問すべてで「全く分からない」を選択した生徒は、須田君、川合さん、平沼君、石橋君、大垣君(以下すべて生徒名は仮名)の5名であった。7問を「全く分からない」とした清原君、5問を「全く分からない」とした芦沢君を合わせて、合計7名の生徒を、選択問題に関する抽出生徒とした。事前テストの自由記述問題で「(全く)分からない」と書いた生徒が、神田君、塚沢君、峯田さんの3人であった。また「スカートの先か、踊るのが先か」と書いた牧田君と「スカートををはきながら踊ったと、スカートををはいてから踊った」の違いであると書いた新海さんを合わせて、合計5名の生徒を自由記述問題に関する抽出生徒とした。

(1) 抽出生徒の全体的傾向

メタ文法選択問題(日本語と英文の混合問題8点満点の箇所)の事前テストと事後テストにおける得点の変化を調べた結果がTable 4.2である。

「全く分からない」を選択した生徒5名は事前テストでは全員0点だが、事後テストでは「全く分からない」を選択しなくなり、少なくとも2問以上、正解している。点数の分布は、事前テストでは0点が5名、1点が2名、2点が2名、3点が2名、4点が1名である。事後テストでは2点2名、3点が1名、4点が2名、5点が2名、6点が2名、7点が3名となり、

12名の平均点は1.3点から4.8点に向上した。個別に見てもすべての生徒の点数が上がっている。「全く分からない」を選択する生徒、及び0点はいなくなった。

「全く分からない」を選択しなくなったことが必ずしも正解に至ったわけではないが、考える手立てを得て、自分なりの答えを見出すようになったと言える。自由記述問題の方で「分からない」と書いた生徒（選択問題では「全く分からない」は選択せず、それなりの正答を得ている）についても、事後の選択問題テストで点数が伸びていると考えるならば、デザイン実験授業はメタ文法に関する選択問題及び自由記述問題、どちらにおいても伸びる学習の機会を提供したと考えられる。そこで、メタ文法が苦手な生徒にとって、どのような学習の機会となっていたか、個別の事例分析により検討する。

自由記述問題に関しては、文の意味の解釈のみの場合、言語的に文法的説明をしている場合、図（スラッシュや矢印など）を用いて文法的説明をしている場合、に分けて検討した。事前テストで「分からない」や、無関連な解答をしていた自由記述問題抽出群の5名は皆、事後テストでは適切な答えを書いていた。その中で、解釈のみの生徒が3名、図を用いた説明の生徒が2名であった。選択問題抽出群7名の解答状況は多様であるが、事前で解釈のみであった生徒が事後では言語的文法説明、または図による文法説明ありが4名いた。他には事前テストでも事後テストでも図による説明が1名、事前テストでは言語的な文法説明で、事後テストでは言語的な説明に加えて図による説明をしている生徒が2名いた。

授業の感想に関しては、英語授業の感想と漢文授業の感想が両方とも提出確認されている生徒が8名で、残り4名はどちらか一方が未提出、あるいは無記名のため確認されていない。感想はデザイン実験授業の終了時に書かれたもので、英語授業と漢文授業は別の日に行われている。興味深いのは、英語授業と漢文授業の感想内容が同じカテゴリ項目に分類されている場合が複数（4名）見られた点である。芦沢君は英語授業と漢文授業の感想は、ともに単純な言語比較の【言語関心】、清原君は【問題解決】、塚沢君は【文法関心】、平沼君は【その他】であった。別々の授業の感想が同じカテゴリに分類されたということは、授業の学習内容の受け止め方、つまり、授業で何を学んだかについての個人の学習傾向が明確に反映されていると考えられる。また、自由記述問題抽出群の峯田さんと新海さんがともに、英語授業の感想が【運用】であり、漢

文授業の感想が【文法関心】であった。この2人はメタ文法の選択問題の事前事後得点の傾向（事前で1点と3点、事後に2人とも7点）も似通っており、更に事後テストの自由記述問題の解答でも似たような解釈中心の記述を行っている。したがって、非常に類似した学習傾向が窺える。

(2) 個別生徒の事例検討

上述したように、デザイン実験授業における学習傾向が顕在化した事例として、次の5名の生徒を取り上げる。事前課題テストのメタ文法の選択問題で8問中5問以上「分からない」と答えた生徒、及び自由記述問題で「分からない」あるいは無関連な解答を行った生徒の中から、英語授業と漢文授業の感想内容が同じカテゴリ項目に分類された生徒3名（【その他】を除く）を取り上げる。また、授業の感想内容や事前と事後の課題テストの結果が似通った傾向の生徒2名を取り上げ、テスト得点や記述に見られる変化を分析する。

事例1 芦沢君の場合

英語授業の感想で「日本語…文章の作り方によっては、たくさん意味がとれる。だから、相手がかんちがいを起こすこともある。英語…文章は一つの意味しか伝えないように思える。相手も一回きけば間違えずに理解できるだろう。」と書いている。漢文授業の感想では「日本語が一番てきとーでも通じることばなのかなと思った。」と書いている。どちらの感想も、日本語の文は意味が多様で曖昧であり、英語の文は意味が一義的で明快であるという単純な言語比較の内容の【言語関心】に分類されている。

芦沢君は事前課題テストでのメタ文法選択問題の8

Table4.2 生徒別事前事後メタ文法課題得点

抽出群	名前	事前テスト	事後テスト
メタ文法 選択問題	須田君	0	2
	平沼君	0	7
	石橋君	0	3
	大垣君	0	5
	清原君	1	5
	芦沢君	2	4
	川合さん	0	2
自由記述	神田君	2	4
	塚沢君	4	6
	峯田さん	1	7
	牧田君	3	6
	新海さん	3	7

問中 5 つの項目に「全く分からない」に○をつけており、2 問正解であったが、事後テストでは「全く分からない」がなくなり、4 問正解している。事前テストの自由記述問題では、文法的な説明がなく、「A はスカートが素敵、B は彼女が踊ったのが素敵」と書いてあるだけだったが、事後では「がとあの間に点をつけると泥棒があわてている。てと逃の間に点をつけると警官があわてる。」と書いている。曖昧な理由の説明として十分に言語的に説明されているとは言えないが、「点をつける」という句読点への言及は「文法的な説明あり」の分類基準であるため、「解釈のみ」から「文法的な説明あり」へと変化している。

これらの結果から考察されることは、芦沢君の場合、デザイン実験授業を通して、それまで感覚的に意識せずに用いてきた日本語を対象化し、「曖昧である」として認識するようになったといえる。日本語が曖昧で、英語は明晰な言語であると見なす結論は、単純すぎる言語認識であり、メタ文法能力向上のための言語学習の最終的な到達目標とはいえない。しかし、日本語の曖昧な部分への気づきの言及は、日本語を対象化して認知し、言葉の仕組みへの意識の高まりを示しているといえる。実際に、メタ文法の選択問題でも自由記述問題でも得点が向上しているということは、メタ言語能力向上のための学習過程の一つの段階として考えられる。

事例 2 塚沢君の場合

英語授業の感想では「日本語の文法は結構ざっくり相手に伝わればいいという感じで細かいことは気にしていない。つまり、一つの文でもたくさんの意味がとれる。その点英語はその都度、語の位置がかわったりする。」、漢文授業の感想では「英語と漢文は文法のつくりで意味が違くなる。」(本文のまま)と書いている。分かりにくい不完全な日本語であるが、どちらの感想も授業で扱った文法の語順や、文構造に関する感想であるため【文法関心】に分類されている。塚沢君は、事前テストでのメタ文法選択問題の 8 問中 4 問正解であったが、事後テストでは 6 問正解している。事前テストの自由記述問題の「彼女は素敵なスカートををはいて踊った。」と「彼女はスカートををはいて素敵に踊った。」の違いを「分からない」と答えていた。事後テストでは、「警官があわてているか。どろぼうがあわてているか。」と自分なりの答えを書いている点で進歩がみられる。しかし、この答えは文の意味の解釈は行われているが、曖昧である理由の説明は行われてい

ない。

事前テストでの「分からない」という言葉が、文の意味の違いが分からないのか、どのように説明すれば良いか分からないのかはデータからのみでは判断できない。しかし、いずれにしても、事前テストでは、日本文の意味の違いを言語化して記述できなかった状態から、事後テストでは文法的な説明はできていないものの、言語化して記述できるようになったと言える。メタ言語能力を、言語の仕組みに対する意識的な気づきとその言語化という点で考えるならば、芦沢君よりも言語の意識化が曖昧な状態と考えられる。選択問題で、芦沢君よりも正解数が多いことから、文の意味の理解が感覚的な理解に留まっており、自らの考えを言語化するという、より意識的で認知的な言語操作に至っていないと考えられる。

事例 3 清原君の場合

英語授業の感想は「長い文章だと何通りも訳ができたり、日本語から英語にすると、語順や表現が変わったりするのでとてもややこしいと思った。」、漢文授業の感想は「同じような文章でも語順をよく見て訳し方を判断することはとても重要なことだと思った。」と書いている。これらはともに【問題解法】に分類されており、授業課題の遂行を問題の解き方の習得として捉えていると見なされる。事前課題テストでのメタ文法選択問題では 8 問中 7 問で「分からない」を選択しており、1 問のみ正解であったが、事後テストでは「分からない」がなくなり、5 問正解している。事前テストでの自由記述では、「A はスカートが素敵で、B は彼女が素敵におどったということ」と解釈のみで文法的な説明はなかったが、事後テストでは「警官があわてていたのか、泥棒があわてていたのか分からない。句点がないから、どこにかかるか分かりにくい。」と書いている。実際には、句点ではなく読点であるが、一応、句読点や係り受けに関連する文法説明の語句を用いて、曖昧な理由を言語的に説明している。清原君の学び方を【問題解法】型と特徴づけるならば、事前テストから事後テストへの得点が伸びていることや、事後テストの自由記述問題において、デザイン実験授業を踏まえ、その意図に沿った解答を行っていることへの説明がつく。【問題解法】型の学習は、テスト得点と結びつきやすい、身近な目標に直結した、効率的な学習の仕方と言え一方、多様な関心から言語に接近し、言語に対するより深い気づきに至ることが生じにくい可能性があることが推察される。

事例4 峯田さんと新海さんの場合

英語授業の感想として、峯田さんは「人によって文章の感じ方が微妙に違った。修飾語の付け方が変わりやすいところだと思った。」、新海さんは「英語はいろんな言い回しができる。⇒人によって伝えたい部分が違うから会話をするときにはよく聞くことに注意しなければいけない。自分の意見もなにを伝えたいのか、よく考えて表現したい。」と書いている。また漢文授業の感想として、峯田さんは「「不」の位置が変わると同じ単語でも意味が微妙にちがってくるということがわかった。」、新海さんは「日本語は、助詞の一語や二語によって異なる。漢文、英語は場所によって変わってくる。」と書いている。英語授業に関しては、ともに、授業での文法項目の学習と実際の言語使用と結びつけて捉えている【運用】、漢文授業に関しては、部分否定や助詞や語順に言及している【文法関心】に分類されている。2人とも、メタ文法選択問題では事前テストが1点(峯田さん)、3点(新海さん)から、事後の7点へと飛躍的に正解している。一方、事前テストの自由記述では「全く分からない」(峯田さん)、「スカートをはきながら踊った」と「スカートをはいてから踊った」という解答であったのが、事後の記述問題では「警官があわてていて、どろぼうをおいかけてた。警官があわてた状態のどろぼうをおいかけてた。」(峯田さん)、「警官がいて、あわてて逃げている泥棒を追いかけた。警官が逃げている泥棒を見つけたから、あわてて追いかけた。句点をどこにつけるかによって文の意味が変わる。」(新海さん)と書いている。事後テストにおける自由記述問題の書き方に関しても峯田さんと新海さんの記述は似ており、文の意味に焦点を当てた解釈的説明をしている。ただし、新海さんは句読点に言及しているので、解釈に加え、文法的説明が加わっている。

文法学習を【運用】として捉えることは、脱文脈的に成立する文の仕組みとしての文法を、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える。そのため、峯田さんが事前テストの自由記述問題の文を見た時に「全く分からなかった」のは、その文がどのような文脈で使用されているかイメージできなかったのではないかと考えられる。新海さんは逆に、その文が使用されている場面を自分の中で想像し、その自分の頭の中のイメージの解釈を書いたために、無関連な解答になったのではないかと推察される。似たような学習の仕方をする2人が、メタ文法授業を受

け、脱文脈的な文の仕組みに着目する手立てを身に着けたことにより、事後テストにおいて得点が上がった可能性がある。漢文に関しては英語と異なり、文法学習が実生活場面での運用と結びつけた学習の仕方となりにくいいため、【文法関心】に注目した感想になったと考えられる。

C デザイン実験授業による学習効果の多様性

本デザイン実験授業がどのような学習の機会を与えたかについて、メタ文法が苦手な生徒に焦点を当て、事例を通して検討した。当該授業は、クラスの生徒全員にある特定の文法項目を同一レベルの理解を目標として行うことが目的ではない。授業の感想にも見られたように、本授業はそれぞれの生徒に多様な関心と多様な理解の程度を喚起したと言える。生徒の中には、日本語が曖昧で英語が明快な言語であるという単純化した結論に至った感想を書いている者もいた。それはメタ文法能力の向上を目指した学習過程において見られる、理解の仕方の一つの様相と言える。また、メタ文法の理解には多様な道筋があり、多様な理解の仕方があることが示唆される。

そこで、言語間比較の単純な結論とは反対の言葉の複雑さに言及した感想として以下のような感想があった。「英語のニュアンスと日本語のニュアンス。そういうところが文法などよりもずっと難しいものなのかなと思った。」「一つの動詞に対しさまざまな語がかかっている。また、かかり方についても、その人の大切と考えるものの違いでさまざまなことがあると分かった。英語はさまざまな可能性を含んでいる。」「名詞を修飾する手段と問題点 表現の仕方は一通りではないということ。日本語も人によって表現が違うのであたり前だと思う。逆に一通りしかなかったら、わざわざ文法を深く習うこともないと思う。」「日本語でも英語でも、別の言葉に言い換えたり、“ほんやく”するのは、1パターンだけではなく、様々な方法があるということがよくわかりました。言葉って融通がきくんですね！思ったよりも！」

これらの感想は、今回のデザイン実験授業が、個別言語の特定の文法項目の理解に焦点を絞り、その理解のための効果的な学習を目的としているというよりも、メタ文法という、より抽象度の高い、言葉の仕組みに対する気づきや意識を促すことを目的とした中で、生徒が言葉の複雑さについて学んだことを示している。本章全体で検討してきたように、デザイン実験授業を通して、生徒は言葉の仕組みに対して様々な視

点から様々な関心を持ち、それぞれの理解に至ったと考えられる。メタ文法授業における関心や理解の多様性と、個別文法学習における目標の単一性と均質性との関連について、今後、より明らかにしていく必要があるだろう。

5 事後カンファレンス

本章では、授業ビデオの視聴を軸に実施されたカンファレンスの概要を示し、カリキュラム開発への課題としてどのようなことが明らかになるかということを通論する。

A カンファレンスの概要

カンファレンスは、5月から6月にかけて実践されたデザイン実験授業の映像記録に対して、授業者も含めた国語科、英語科の先生方と大学側のプロジェクトメンバーとが、生徒の学びの姿を中心に検討し意見交換を行うことを目的として、研究者側からの提案によって計画された。具体的には、授業においてどのようなことが起こっていたのか、生徒は教材とどのように出会い、向き合っていたのか、授業者の先生方がどのように工夫して授業を進めてくださったのか等について語り合うことを通して、本プロジェクトの目的や意義を確認するとともに課題や改善点を明らかにし、次回以降のカリキュラム開発への示唆を得ることをねらいとした。日時、場所、内容は以下の通りである。

Table5.1 カンファレンスの日程、会場および内容

日時：7月25日（水）9時30分～12時
場所：東京大学教育学部附属中等教育学校CALL教室
内容
1. タイムテーブル
9時30分：検討会の流れ、授業の概要についての説明
9時35分：英語科授業ビデオ視聴
10時15分：英語科授業についての討議
10時45分：国語科授業ビデオ視聴
11時20分：国語科授業についての討議
11時50分：まとめ、連絡など
2. 討議
① 授業の背景（授業者の先生）：研究者側の意図（依頼）をどのように受け止め、授業をデザインしたか、など
② 授業の感想（附属中等教育学校の先生）
③ 教材提案者から（英語：柗木さん、国語：三瓶さん）
④ 自由討議
⑤ 総括（英語：斎藤先生、国語：秋田先生）

当日の出席者は、附属中等教育学校から英語科が授業者を含め2名、国語科が授業者を含め5名、大学側から7名の計14名であった。以下、カンファレンスで議論されたことから、特に今後の課題となる事柄について検討していく。

B カリキュラム開発への課題

第一に、日常化の問題である。2章でもみたように、授業は、本取り組みのために教科課程において実施された。同時に、授業者の教諭はそれぞれ、前回までの教科授業や定期試験との関連づけを行ったり、英語や国語（漢文）の学習に困難を感じる生徒にとって参加しやすいことなどを念頭においていた。日常の授業実践にどのように位置づけるかの工夫を行ってくださったのである。他方で、カンファレンスにおいてはこういった取り組みを継続していくことの難しさも議論された。とりわけ、国語の授業で英語の事項を、英語の授業で国語の事項を取り入れることで、かえって生徒の学習を難しくするのではないかとの意見があった。単元レベルで行うのがよいのか、1単位時間程度のスポット授業として行うのがよいのか、あるいはそれぞれの教科における学習活動の一つとして扱うのがよいのか、検討する必要があるだろう。

第二に、適時性の問題である。今回、国語科においては漢文の部分否定の学習の中で取り組まれた。そのことに対して、基本構文が身につけていないと難しいとの意見があった。本取り組みのように、文法というメタレベルの思考を生徒に求める学習であれば、むしろ基本構文の学習（導入期）にあたる4年生（高校1年）の時点で扱うべきではないかとのことであった。今回の取り組みにおいて、学年は研究計画を優先して設定した。カリキュラムイノベーションという観点からいえば、現行の学習指導要領における配当学年を超えて様々な学年において試行されてよいが、他方で英語科、国語科双方における文法学習の順序性や生徒の学習経験や生活経験なども踏まえたうえで、学習の適時性について検討する必要があるだろう。

第三に、教材研究の問題である。今回の取り組みにおいて、各教科で用いられた課題文は、文としては若干不自然な「文法を学ぶための文」であり、生徒がリアリティを感じながら向き合うことができないのではないか、文法への意識を高めること課題解決を楽しみながら学習に取り組むこととのバランスをどのように考えるか、との指摘があった。今回は1単位時間に限定した取り組みであったことから、本取り組みの趣旨

が1単位時間で実現できるよう、教材や課題文が選択された。そのため、国語科、英語科の各教科の文脈で端的に文法への意識が向くようなものであった。情報量を最小限にして、英語科であれば解釈の多様性（英訳時に複数の訳が可能）、国語科であれば「語順」の重要性に生徒の意識が焦点化されたといえるだろう。他方で、メタ文法的な知識や能力の汎用性という観点からすれば、多様な情報を含んだ文に対処できる必要がある。メタ文法的知識の獲得やメタ文法的能力の発達のメカニズムを明らかにしたうえで、学習環境のデザイン、学習課題の設定とともに教材開発を進めていく必要があるだろう。

第四に、文法学習に英文和訳や和文英訳を取り入れることの難しさである。カンファレンスにおいては、生徒が「英語は論理的だが日本語は曖昧という印象を生徒が強もったのではないか」という懸念が示された。たしかに、生徒の感想においてもそのような意見は散見される。本取り組みは、教科を超えて、広く言語学習のなかで文法学習をとらえた。その中で、生徒は、漢文と英語の文の構造を比較したり、和文英訳と英文和訳を往還する活動に取り組んだ。それぞれの活動においては、結果的に日本語の曖昧さと英語の論理性が示されたが、それは意図してのことではない。カンファレンスで議論されたのは、このことはそもそも言語学習における「英文和訳」と「和文英訳」のあり方によるものではないかということである。英文和訳はどちらかといえば英語の構造理解の確認に、和文英訳は模範解答を覚える、というところにとどまっているということである。英語教師によれば、そもそも和文英訳においては、目的語を中心に作文することが多く、受け身的になったり動詞が欠落するなど、エラーが多いという。カンファレンスでは、だからこそ、そのエラーのメカニズムについて考えるような学習活動を展開する可能性が意見として示された。また、そもそも教科の目標として国語科と英語科が相互に乗り入れしやすいような視点で捉え直すことの可能性も議論された。

以上のようにカンファレンスでは、実践者と研究者が交流するなかで、教科指導論や言語論が議論され、カリキュラム開発において検討すべき重要な案件がいくつか提出された。他方で、授業や生徒の学習そのものについての議論は十分になされなかった。カンファレンスの場の設定自体についてもさらに検討する必要があるだろう。

6 総合考察

本稿では、英語と国語の教科横断型のメタ文法能力を育成するカリキュラム編成の検討のための協働的アクションリサーチとして、英語科、国語科それぞれに1単位時間で実施できるメタ文法授業をデザインし、その授業展開過程、生徒の事前事後課題ならびに授業中に記した生徒のワークシートにおける感想記述の分析、授業者ならびに担当教科教諭による授業研究協議カンファレンスを実施することによって、メタ文法授業の可能性と今後の課題を検討した。

その結果として、まず授業展開過程の分析からは、生徒にとって、文に焦点を当てた教材によって日本語と英語の文章表現における修飾関係の差異や、英語と漢文との否定構造の対応の差異を通して、文法を暗記ではなく文の構造と意味、言語体系の特徴を結びつけて解釈する経験ができ、文法学習に対する気付きをもたらしたことが示された。また実際の事前事後課題分析からは、メタ文法課題に取り組もうとする意識を高めることが示された。また類似の課題での正答人数が増加した。このことから、指導した内容に類似の文レベルでの指導においては、1時間の授業でも促す可能性が示唆された。特にそれは、いわゆる文法が苦手で課題に取り組もうとはしなかった無答者が課題に向かう構えをもたらすと同時に、いずれの教科においても内容範囲は限定的であるがその中で遂行の改善をもたらすことを明らかにした。

また授業を担当くださった先生方は、これまで経験したことのない教科横断のデザイン実践授業を通して苦勞されながらも、教科に関連して新たな指導のアイデア等を生み出し実践に対する本取り組みの意味を見出された。またメタ文法能力の育成がどのような機能を高めうるかという点で促進だけではなく、反対に干渉をもたらす可能性や、とりあげる文法事項、また実施する時期等に関してその適切な内容や適時性の検討、また今回は1度の試みであったが、その体系的カリキュラムを教科横断的に考えることの必要性も指摘された。

研究実践のプロジェクトは、通常授業時間を利用して実施されたために、どこの時期にそれまでの学習とのつながりで何を取り上げるかという点にも限定が生れる。また今回は同一学年同一クラスで英語、国語それぞれにおいて実施することでの効果を検討したものであるが、今後どの教科でどの程度の頻度で実施することがメタ文法能力の育成について有効であるかの検

討も必要である。

また本授業のみならず、それをもとにしてさらに英語科では発展的なメタ文法授業プロジェクトも実施されている。本研究プロジェクトは一度きりではなく、それぞれの生徒がどのように変化していくのかを1年間を通して複数回の実施からその効果や意義を検証していく予定である。今回は生徒による学習の道筋の多様性を質的に検討している。今後はより多くの生徒の遂行の質的分析によって、どのようなパタンの生徒がいるのかという点の検討も必要である。そのためにはその生徒が有している文法学習観や言語力、文法学習法との関連の検討なども今後の検討課題の一つであるといえる。

またメタ文法を捉えるための事前事後課題においても今回の課題は文構造に焦点をあて英語、国語の課題を用いて実施したが、その課題自体が測定している内容の妥当性や信頼性の検討も必要である。また指導法として協働学習をいれた授業が実施されたが、授業で取り上げる課題内容、文法指導の指導法と授業展開、新たなメタ文法授業と既存の国語科、英語科カリキュラムとの関連性、小学校や中等教育前半での文法学習知識や能力と指導法等の関連などをさらに詳細に検討をしていながら、アクションリサーチとして次の実践の開発を行うことが検討課題として残されている。言語力育成に関してはさまざまな実践の提案が行われているにもかかわらず、その中に文法指導をめぐる実践はほとんど見られない。またこれまでも文法学習指導についてまとまった有効な指導法や体系性も検討されていない。今後この点も、具体的な授業実践の研究者と言語学や言語教育の研究者、実際に中等教育において言語教育の実践をされる先生方の協働と対話によって検討を模索していくことが期待される。

付記

本研究は、東京大学大学院教育学研究科学校教育高度化センター主催の研究プロジェクトカリキュラムイノベーション(文部科学省科学研究費基盤研究(A)(代表 小玉重夫)の研究助成を受けて実施されたものである。本研究の実施においては、当該科研プロジェクト言語教育チームに共同研究として参加されている、東京大学附属中等教育学校の英語科、国語科の先生方全員に多大なるご協力をいただいた。また本稿執筆に際しては、プロジェクト全員での検討協議のもとで、1, 6を秋田が2, 5を藤江が、3, 4を藤森が分担し執筆した。今回の論文の著者名には記していない

が、心より御礼を申し上げたい。また附属中等教育学校と本プロジェクトを繋ぐために尽力くださった東京大学教育学部附属中等教育学校 植府暢子先生、学校教育高度化センター助教 植阪友理さん、授業記録作成に協力いただいた教育学部総合教育科学科教育社会科学専修教育実践・政策学コース 大山裕之さんに謝意を申し上げる。

引用文献

- 秋田喜代美 (2003) 「実践研究の発展：アクション・リサーチ」南風原朝和・市川伸一・下山晴彦(編)『心理学研究法』放送大学教育振興会 Pp.175-187. 2003
- 秋田喜代美・石井順治(編)(2006)『言葉の教育と学力』(共編著)明石書店
- 江利川春雄(2011)『受験英語と日本人：入試問題と参考書からみる英語学習史』研究社
- 江利川春雄(編)(2012)『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Hacker, D.J., Dunlosky, J. Graesser, A.C(Eds.)(2009). *Handbook of Metacognition in Education*. NY:Routledge
- 野田尚史(編)(2005)『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版
- 森山卓郎(2002)『表現を味わうための日本語文法』岩波書店
- 大津由紀夫・窪園晴夫(2008)『ことばの力を育む』慶應義塾大学出版会
- 大津由紀夫・鳥飼久美子(2002)『小学校でなぜ英語? : 学校英語教育を考える』岩波ブックレット
- 沖濱真治(2011)「英語授業における学びを深める共同学習課題とは」東京大学教育学部附属中等教育学校研究紀要, 54, 485-495, 97-104.
- 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(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, 52, 467-478.
- Stenhouse, L. (1980) *Curriculum Research and Development in Action*. Heinemann Educational Books
- 梅原章太郎・浅香真弓・鈴木一史・勝亦あき子・大井和彦・田宮裕子(2011)「アンケート分析による半学級授業の成否—7年半の実践から—」東京大学教育学部附属中等教育学校研究紀要, 54, 9-16.
- 山室和也(2011)「戦後文法教育研究の成果と展望—2000年以後の研究成果を中心に」第121回全国大学国語教育学会発表要旨

資料1 英語科【課題1】のワークシート

メタ文法能力に関する授業プリント集—英語8国語編

英語と日本語 文法 SPECIAL 『名詞を修飾する手段とその関係』

【課題1】 次の日本語の文を英文にしてください。
「私は、黒い目のきれいな女の子に会った。」



◎グループで話し合い、カードを並べ替えて英語の文をつくらう。

英文1
英文2
英文3

◎【課題1】の日本語の文の意味が区別できるように書き直してみよう。

和文1
和文2
和文3

資料2 英語科【課題2】のワークシート

メタ文法能力に関する授業プリント集—英語8国語編

【課題2】 オリジナルのラーメンをつくらう。
Lesson2で使った表現でラーメンの定義をつくらう。



◎ グループで話し合い、英語の文をつくらう。
〔条件1〕 Lesson 2 pp.19-20 に出てくる単語、表現を使いこと。
〔条件2〕 to, with, in, which, where, whom のうち、いずれか3語を必ず使うこと。

英文例：a tomato-flavored instant ramen with thick soup which is eaten in space
和文例：宇宙で食べられるスープの濃いトマト風味のインスタントラーメン。

英文
和文

他のグループが作った例文を1つ取り上げて、英文は和文に、和文は英文にしてみよう。

英文
一和文
和文
一英文

◎この授業を振り返り、日本語と英語の文法についてわかったことや考えたことを書こう。

資料3 国語科〈課題1〉第1回のワークシート

英語と漢文 文法 SPECIAL

次の語を並べ替えて英文を作ってみよう。

① (computers, the Internet, are, to, not, connected, these, of, all)

②(all, dictionaries, edited, carefully, are, not)

次の①、②の漢文の意味の違いは何だろう。

① 家貧、常不得油。

② 家貧、不常得油。

この授業を振り返り、わかったことや考えたことを書こう。

() 組 () 番 ()

資料4 国語科〈課題2〉のワークシート

◎漢文の読み解き ◎ 漢文の並び

漢文の意味の①、②の漢文から、漢字・語彙・語法などについて書こう。

① 家貧、常不得油。

② 家貧、不常得油。

漢文の意味の①、②の漢文から、漢字・語彙・語法などについて書こう。

資料 5 国語科（課題 1）第 2 回、第 3 回のワークシート

英語と漢文 文法 SPECIAL

次の 2 つの英文の意味を考えよう。

① All of these computers are not connected to the Internet.

② Not all of these computers are connected to the Internet.

次の①、②の漢文の意味の違いは何だろう。

① 家 族、常 不 得 曲。

② 家 族、不 常 得 曲。

この授業を振り返り、わかったことや考えたことを書こう。

() 組 () 番 ()

資料 6 事前・事後課題テスト メタ文法選択問題（日本語と英語複合問題）

5. (1)~(8)の各文の下線を引いた部分は、文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。

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

(1) 新宿に行ったとき、人が多くてびっくりにした。
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) 人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) 似たようなケースをよく見聞きする。
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) これはきわめて難しい問題だ。
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 running over there. * running over there あそこを走っている
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) Look at the boy running over there. * running over there あそこを走っている
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