

# 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

教育内容開発コース  
群馬大学教育学部  
大学院総合文化研究科言語情報科学専攻  
教育心理学コース  
教職開発コース  
教職開発コース  
教育内容開発コース  
教職開発コース

齋藤 兆 史  
濱田 秀 行  
榎木 貴 之  
秋田 喜代美  
藤江 康彦  
藤森 千尋  
三瓶 ゆき  
王 林 鋒

The Prospect and Challenge of Developing Students' Meta-Grammatical Abilities in Grammar Teaching  
at the Level of Secondary Education

Yoshifumi SAITO, Hideyuki HAMADA, Takayuki MASAKI, Kiyomi AKITA, Yasuhiko FUJIE, Chihiro FUJIMORI,  
Yuki SANPEI, and Linfeng WANG

This paper describes the theoretical basis of the research grant project which is designed to provide a set of methodologies to develop high school students' meta-grammatical abilities. The paper begins by explaining the purpose of the project and the key concept 'meta-grammatical abilities', which are supposed to enable students to analyze any language in a structural way. It then goes on to make historical surveys, respectively from the viewpoints of Japanese education and English language teaching, of grammatical approaches to language teaching, and finally suggests the possibility of combining some of those different approaches into a methodology of interlanguage grammar teaching.

## 目 次

### 1 プロジェクトの趣旨と概念の説明

- 1.1 プロジェクトの趣旨
- 1.2 メタ言語
- 1.3 規範文法と記述文法
- 1.4 メタ文法能力

### 2 母語教育におけるメタ文法能力の育成

- 2.1 現代文法指導の目的とその内容
- 2.2 現代文法の指導方法・指導過程
- 2.3 指導過程改善の具体案
- 2.4 口語文法と文語文法
- 2.5 メタ文法能力の育成をめざした国語科の授業改善

### 3. 外国語教育におけるメタ文法能力の育成

- 3.1 外国語教育の概観
- 3.2 理論的研究
- 3.3 実践的研究
- 3.4 メタ文法能力の育成をめざした言語横断的な研究に向けて

### 1 プロジェクトの趣旨と概念の説明

#### 1.1 プロジェクトの趣旨

本プロジェクトでは、メタ言語能力のうち、とくにメタ文法能力が生徒の文法理解・運用能力にどのような影響を与えるかを調査・研究する。文法能力の育成は、現在の教育現場において国語と英語の文法教育という形でなされているが、本プロジェクトでは、国語と英語を横断し、さらにはほかの言語の理解・運用にも発展するような高次の文法能力育成の可能性を探りたい。「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」といったような、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というのが、本プロジェクトの立てた仮説である。

## 1.2 メタ言語

我々人間は、お互いに意思の疎通を図るため、あるいは自らの思考を整理するために日常的に言語を用いている。ただし、そのような場合、言語はコミュニケーション／思考の透明な媒体として機能しており、我々は言語の機能を考えながらそれを使用しているわけではない。たとえば、部屋が蒸し暑いと感じれば、何気なく「窓を開けてくれない？」や「エアコンを入れましょう」という言葉を発するのであり、その都度、「窓」は名詞で、「を」は格助詞で、などと考えているわけではない。

ただし、ときに日常的な言語使用においても、言葉の使い方そのものを問題にすることがある。「ちょっとそれ取って」と言われて「それって何？」と聞き返す場合、相手の言語使用のあり方そのものを問題にしているのであり、言語コミュニケーションを別の視点から、あるいは一段高いところから観察していることになる。

このような視点から言語を観察し、論じるための言語を「メタ言語」と言う。当然ながら、言語学をはじめ、言語を学術的に扱う学問諸分野は、このメタ言語を用いて研究・論考をしていることになる。また、言語をそのような視点から観察して運用することのできる能力を「メタ言語能力」と呼ぶ。言語能力には、発音も含め、さまざまな要素が存在するが、それを文法事項に特化したものを、本科研プロジェクトでは「メタ文法能力」と呼ぶ。

## 1.3 規範文法と記述文法

近代言語学成立以前、文法は、基本的に言語の正しい使い方を定めた規則として機能していた。このような文法を「規範文法 (prescriptive grammar)」と呼ぶ。20世紀初頭、とくにソシュールを始祖とする構造主義言語学が成立して以来、文法は、ある言語を母語とする話者の頭のなかに備わっている規則として捉えられるようになった。そして、その規則性を記述したものを「記述文法 (descriptive grammar)」と呼ぶ。

上記の考え方からすれば、学校文法は伝統的な規範文法の考え方に依るところが大きい。そして、文法が母語話者の脳内に備わったものとする近代言語学成立以後の考え方からすれば、規範文法であれ、記述文法であれ、文法の規則性を議論すること自体、すでにメタレベルの学術性を有する営みである。しかしながら、本プロジェクトにおける「メタ文法能力」とは、国語科で教授される国語文法、英語科で教授される英

文法を個別に議論し、理解する能力のことでなく、次項で述べるような能力のことである。

## 1.4 メタ文法能力

先述したとおり、本プロジェクトで言うところの「メタ文法能力」は、言語学や言語教育における「メタ言語能力」を文法に特化した概念である。たとえば、駄洒落を言う際に語彙間の音声的な類似性を考える場合には、メタ言語能力のなかでも音声に関わる部分を用いており、狭義の文法には関係しない。メタ文法能力は、言語のうち基本的に統語法 (syntax) に関わる部分に対して働くものである。

さらに、本プロジェクトにおけるメタ文法能力は、母語のみならず、言語横断的に働く能力を指す。たとえば、日本語で「黒い目のきれいな女の子に会った」と言う場合、「黒い」は「目」に掛かるのか「女の子」に掛かるのか、「きれいな」は「目」を受けるのか「女の子」に掛かるのか、そのような係り受けを理解したり議論したりする能力、その文を英訳する場合、解釈の違いによって——I met a beautiful [pretty] girl with black eyes, I met a girl who had beautiful black eyes [whose eyes were black and beautiful], I met a black girl with beautiful eyes など——違った英訳を組み立てることのできる能力もメタ文法能力である。もちろん、英訳に際しては、通常の意味における英文法の知識と正しい理解が前提となる。

## 2 母語教育におけるメタ文法能力の育成

国語科教育の授業実践や研究において文法に関する取り組みは総じて低調であると評価されている (清野 2009; 千々岩 2010)。本章では、文法の学習指導に力点を置いて国語科教育の実践・研究を行っている団体や論者の取り組みをレビューすることを通して、国語科の現代文法と古典文法の指導において、先生方がなぜ、どのような意図を持っていかなる指導を行っているのかということの実態のひろがりや生徒が文法学習にどのような困難を感じているかその実態をとらえ、生徒の興味・関心を引き出す指導方法についての検討を行う。

### 2.1 現代文法指導の目的とその内容

森山 (1997) は、国語科教育での文法学習の目的を、次の4点に整理している。

- ① 知的対象として「言葉というもの」について考

えてみる、

- ② 論理的思考力を高める（無意識に使っている日本語という言葉を変えて見直し、言葉を大切にする）、
- ③ 言語表現の特性を理解し、コミュニケーションの能力を高める、
- ④ 他の言語体系すなわち外国語や古典語の学習の基盤とし、広い視野をもてるようにする。

国語科において言葉のきまりについて学ぶ目的はこのように幅広いものであり、それに伴って生徒が学ぶ内容は多岐にわたることになっている。今日の国語科

教育における文法の内容は、文の構成論（「構文論」）にとどまらず、単語論（形態論や品詞論、語構成論など）や文章構成論（談話論、文章論）を含めたものとして捉えられている（矢澤 2009）。

ただし、いわゆる「学校文法」とされる国語科教科書での文法に関する内容は、文節を構文単位とする橋本進吉の文法論をもとに構築され、内容ごとの取り扱いには偏りがあるとされる（矢澤 2009；清野 2009）。加藤（2009）は、中学校の実際の国語科教科書についての分析から、文法にかかわる単元の内容を8つに区分して示している（表1）。

表1 中学校国語科の文法カリキュラム

1年	①	文法学習のねらい	ことばの単位	文	文節	単語	文章・段落
	②	品詞	単語の分け方	自立語	付属語	活用の有無	
	③	指示する語句	接続語句				
2年	①	文の組み立て	主語・述語の関係	修飾・被修飾の関係			
	②	自立語のいろいろ	活用のある自立語	活用のない自立語			
	③	用言の活用	動詞の活用	形容詞・形容動詞の活用			
3年	①	付属語	助詞	助動詞			
	②	文法学習のまとめ	コミュニケーション	文章表現力	ことばのニュアンス		

それぞれの単元の内容は、1年①：概論、2年①：構文論、1年③：構文論、3年②：文章構成論、そして、残りの4単元（1年②、2年②③、3年①）は、すべて単語論となっている。学校文法における単語論のこのような偏重について、岩田（2002, 2005）は、学校文法が、単語についての語論を中心とするために実際の言語活動能力の向上につながりにくいことを指摘し、ことばのきまり（文法）の中で重要な構文論（syntax）を中心に据えるべきであると主張している。

ただし、構文論を中心にして国語科の文法学習カリキュラムを構築するにせよ、その内容については見直す必要があるという指摘がある。百留（2011）や鈴木（1997a）は、日本語学における文法研究の成果を踏まえ、現行の学校文法での形式的な構文の捉え方から意味や内容を重視した構文の捉え方への転換が必要であるとしている。例えば、鈴木（1997b）は、国語科での語の活用の学習においてテンスやムードなどについて省みないことを例に挙げ、学校文法には、国際的な言語学の常識が欠けていて、そのことが母語としての日本語の学習を外国語の理解・習得に生かせず、

言語としての学習に完全な断絶を生んでいると批判している。また、加藤（2009）は、日本語と英語の品詞分類にはズレがあり、そのズレを生じさせていることばのダイナミズムを文法学習で取り上げるべきであると述べている。

日本語を複数の言語のなかの1つとして相対化してとらえるこのような視点からは、国語科と英語科で学習対象とされる日本語と英語が言語の普遍性に基づく共通の基盤を有しており、それに基づいて「ことば」という意識から各教科のカリキュラムの見直しが行われるべきであるという提案がなされるようになってきている。たとえば、大津（2009）は、国語・国語教育の専門家と英語・英語教育の専門家が協力して双方に共通する「学校文法」の枠組みづくりに取り組むことを提唱している。

## 2.2 現代文法の指導方法・指導過程

学校文法の指導方法は、①具体的な言語活動についての指導の中で、ある特定の文法事項を取り上げて機能的に指導する、②あるまとまった文法事項について

一定の時間を設定し、体系的に文法を指導する、③機能的に取り上げ指導したことをもとに体系的に文法を整理する、④まとまった文法知識を取り立てて体系的に指導した後で、そのことに基づいて表現や理解のなかで機能的に取り上げて指導するという4つに整理することができる(千々岩 2010; 清野 2009)。

昭和30年代から40年代にかけて、文法事項を組織的に教える「体系文法」に対し、言語活動の中で言葉の機能に着目しようという「機能文法」のアプローチが提唱されたが、学校文法の体系的な指導の在り方を根本的に改革するにはいたらなかった(矢澤 2009)。現行の学習指導要領でも、文法については機能的に指導することを求めているものの、前節で確認したように国語科教科書での文法の扱いは、基本的に「体系文法」の考え方に依拠していることが指摘できる。主要3社の中学校国語科教科書での現代文法の取り扱いからも、その学習指導・学習過程には機能的な観点が欠けていることが確認される(資料参照)。

学校教育で行われる文法教育の現状としては、いわゆる「学校文法」を「正しいもの」と見なし、その上で「テキストを忠実にこなしていく」タイプの授業としておこなわれていることが指摘されている(安部 2001)。森山(1997)は、このような現状について、学校文法では「形」の重視は外形に偏ったものであって、逆に意味の軽視という欠点になっていることを指摘し、現行の学校文法とは、「文法的に」分解すればどうなるかという、いわば文法のための文法になっており、そこに発展性や「発見」はないといわざるを得ないと述べている。矢澤(1997)は、このような学校文法の指導の現状について、「国語の教室でしか有効でないルール」づくり、「区別の不要なレベル」での区別を行っているとして評している。

そんななかであって、児童言語研究会(2009a; 2009b; 2010)は、子どもたちの認識・思考活動と結びつけた独自の構文法について小学校のそれぞれの学年段階において取り立てて指導することを提案している。文法の機能的な側面に基づきながら体系性を確保しようとする試みとして評価できる。

ただ、日本語を母語とする学習者の言語能力を育成するという学校文法の目的と、それが社会や教育現場で広く使われているという現状から、単語論を中心とした学校文法のありかたをがらりと変えることに対する懸念も示されている(森山・矢澤・阿部 2011)。

### 2.3 指導過程改善の具体案

加藤(1997, 2009)は、学習内容があつてそれを理解することを中心とする学習から、言葉の決まりを発見していく過程こそが学習であるという発見学習の転換が必要であると述べている。森山(1997)は、このことにかかわり、ある形式がどういう意味を表すのか、そしてそれが他の形式とどう違うのかといったことを具体的に取り上げていくことができれば、文法の学習は表現・理解の領域でも生きて使われるものになっていくと述べている。

このような観点から、文法の学習指導についての改善案がいくつか提案されている。たとえば、安部(2001)は、「学校文法」を、実際の日本語を観察しながら理解するとともに、「学校文法」でうまく説明できない点についてはそれを指摘し、よりよい説明を考えていく授業実践の具体案として「あいまいな文」や「不自然な文」を取り上げることを構想している。また、森山(2002)は、どのような表現が適切か、表現をいかに味わうか、さらに、私たちの言葉のルールをいかに探っていくか、などの点について、問題を追及する文法的思考に基づいた言語学習を提案し、具体的な言葉とそれについての分析を通してそのプロトタイプを示している。さらに、山田(2009)は、実際に教科書に所収されている文章を複数取り上げて、文法を意識しながら読むことで文章をより深く理解できる可能性があることを実証的に示している。岩田(2002, 2005)も、文法を取り立て指導についての反省から、具体的な文学作品を取り上げ、言語指導の観点を踏まえた読みの授業の試案を示している。

ただし、いずれも実践に基づいた検討は行われていない。このような試案の実践化とその妥当性についての吟味が待たれる。

### 2.4 口語文法と文語文法

学校文法の見直しについては現代語からの視点だけでなく古典文法教育とのかかわりを踏まえた構想の必要性が指摘されている(百留 2011)。昭和前期までの文法教育は、文語の読み書きという具体的な目標により支えられており、文語修得のために、文法の体系的学習が行われ、口語文法は、文語文法の補助として位置づけられていた(矢澤 2009)。

しかし、近年、国語科では古典を読む能力を考える場合においても文法の位置づけは低下していると捉えることができる。平成10年度版中学校学習指導要領の解説において、古典文法は、「具体的な指導に当たっ

では、古典に親しむことを主眼にし、「古典としての古文と漢文を理解する基礎」を養う上で欠くことのできない事項としての、例えば、仮名遣い、語句や語彙、係り結びなど古文の理解に必要な基礎的な事項や、返り点、送り仮名などの漢文の訓読に必要な基礎的な事項などについて、細部にわたることなく、教材に即して必要な範囲で適切に指導するよう配慮することが大切である。」とされている。「教材に即して必要な範囲で」という説明からは、体系的な指導ではなく、機能的な指導を求めていることが読み取れる。現行の中学校学習指導要領でも、古典文法の指導については「文語における言葉のきまりについては、細部にわたることなく、教材に即して必要な範囲の指導にとどめること」と機能的な側面を重視した指導が求められている。このような古典文法の位置づけは、高等学校においても踏襲され、高等学校の古典指導の現状を改めるポイントとして「文語のきまり、訓読のきまり」などの理解を、読むことの指導に即して行うべきであることが強調されている（西辻 2011）。なお、新しい小学校教科書では、古典の一節が原文で示されている。中学校での古典指導の在り方は、小学校での文法用語を用いないこのような古典体験を踏まえて再考することが求められている（富山 2011）。

## 2.5 メタ文法能力の育成をめざした国語科の授業改善

国語科の文法に関する授業実践の改善は、次の4つの方向で考えることができる。第1に、単語論（品詞分類と活用）に偏る学校文法の内容の見直しである。文法をことばの形式ではなく意味から捉え直す必要性が指摘されている。具体的には、構文論にかかわる内容の充実や英語・古典語と共通する枠組みの構築が考えられる。第2に、学校文法の体系的な指導にとらわれがちな授業実践とそれを促している教科書の記述の見直しである。文法指導について機能的な側面を重視しつつ体系的な学習指導を提案する児童言語研究会（2009a；2009b；2010）の取り組みが参考になると考えられる。現状の体系的な文法指導が生徒の興味・関心を引きにくいからといって文法の取り立て指導そのものを否定する理由にはならないだろう。第3に、ことばの具体的な文脈における機能に着目した学習指導法の質的・量的な拡充である。異なる表現の比較や「あいまいな文」や「不自然な文」などについての吟味、文学の授業における解釈との関連づけなど、具体的な提案がいくつかなされている。第4に、学校教育全体

のカリキュラムを見通して国語科教育のカリキュラムに文法に関する学習指導の位置づけを見直すことである。中学校での現代文法の指導について、英語科とのかかわり、また、古典的な文章の取り扱いとの関連から再考する必要がある。

## 3. 外国語教育におけるメタ文法能力の育成

本研究では、母語と外国語を通してメタ文法能力を育成することを目指している。1で述べたように、メタ文法能力はメタ言語能力の一部であり、メタ言語能力とは「言語を意識化する能力」（大津 2004：67）と定義することができるものである。大津（2010）が指摘するように、これは外国語教育において *noticing*, *consciousness*, *awareness* といった名称で捉えられてきた概念と重なり合う部分がある<sup>1)</sup>。そこで本節では、まずはこれらの概念に関連する外国語教育の動向を簡潔にまとめる。つぎに本研究の立場により近い研究として、母語と外国語を行き来する中で「メタ文法能力」の育成を目指す研究についてレビューを行うことにする。

### 3.1 外国語教育の概観

まずは外国語教育の動向についてだが、研究史を振り返った場合、「メタ文法能力」という術語はほとんど確認できない。しかしながら、文法を学習者に意識的に理解させるべきか否かという問題は、1980年ごろから幾度となく議論されてきた問題とってよい。そのきっかけとなったのは Krashen の主張である。Krashen (1981) は学習 (*learning*) と習得 (*acquisition*) を区別し、前者が意識的になされるもの、後者が無意識的になされるものと定義した。そして、伝統的な文法指導による学習では、習得には至らないと主張した。これは意識的な学習と無意識的な習得に接点 (*interface*) がないと考えることから、ノン・インターフェイスの立場 (*non-interface position*) と呼ばれる。この立場には多くの研究者から批判がなされ、Rutherford & Sharwood Smith (1985), Rutherford (1987) などはインターフェイスの立場から、文法学習における「意識化」(*consciousness raising*) の重要性を説いた。1980年代の議論を経た後、Schmidt (1990) が「気づき」(*noticing*) の重要性を指摘してからは、言語形式に対する「意識化」「気づき」は外国語学習において必要不可欠なもののみなされるようになっていく。

そのような中、コミュニケーション活動を行いつ

つも、同時に言語形式への注意を促す指導が提唱されるようになる。Long & Robinson (1998) はこれまでの外国語教授法を振り返り、1950~60年代に流行したオーディオリンガル・メソッド (Audiolingual Method) のように、個々の文法項目を機械的な反復を通して身につける教授法を Focus on Forms と名付けた。一方、1980年代以降に広まったコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (Communicative Language Teaching) のように、目標言語における学習者のコミュニケーション活動を重視する教授法を Focus on Meaning と表現した。その上で、これからはコミュニケーション活動を行う中で言語形式への「気づき」をも促す Focus on Form という方法を取り入れるべきだと主張した。この方法は2000年以降、日本の外国語教育で盛んに紹介されるようになり、小柳 (2004)、村野井 (2006)、白畑他 (2010)、鈴木・白畑 (2012) などでは Focus on Form の説明にかなりの紙幅が割かれている。この方法はとくに英語教育において「新しい」方法論として期待され、ここ数年では和泉 (2009)、高島 (2011)、佐藤 (2012) など、Focus on Form に特化した単著が生まれるに至っている。

以上のように、現在の外国語教育の主眼は目標言語における「コミュニケーション」に置かれており、母語の使用は極力排される傾向にある。これには近年、外国語教育の研究者内部からも疑問が呈され、Cook (2001)、Widdowson (2003)、Cook (2010) などの文献では批判が展開されている。このような動向を踏まえ、本研究では母語と外国語による言語横断的な教育を行い<sup>2)</sup>、言語能力全体の向上を目指す。以下では、そのような立場からメタ言語能力の育成を目指している理論的研究・実践的研究を紹介する。

### 3.2 理論的研究

理論的研究として第一に挙げられるのは大津由紀雄の研究である。大津 (1989) はメタ言語能力を「脳に内蔵している文法という知識をいわば客体化して利用することができる」能力 (大津 1989 : 27) と定義し、国語教育においてメタ言語能力を育成する重要性について指摘する。また、大津は「母語のほかに外国語という異なった言語体系に関する知識を持っているときには、それらの体系を比較対照することが可能となり、それがメタ言語能力の発達を促進するというところに繋がる可能性がある」 (大津 1989 : 32) と説明した上で、「国語教育・英語教育のそれぞれにおいてメ

タ言語能力の発達の促進という目的が中核的なものとして認識されるべきであり、両者の連携もそれを中核として考えられるべきである」 (大津 1989 : 32) と結論づける。

2000年代に入ると、大津はいわゆる小学校英語の問題に関連して上記の主張を行うようになる。小学校英語に反対の立場を取る大津は、小学校英語への対案として、メタ言語能力の育成を中核とする「言語教育」の構想を提示した。この中で大津は、小学校では母語を対象に言語意識を培い、それを利用して中学校から外国語教育を行えば、外国語学習の効率は現在よりもずっと高くなるという考えを示している (大津 2004, 2005, 2006)。大津は2007年ごろからメタ言語能力のかわりに「ことばへの気づき」という表現を多用し、自身の理論の具体化に努めていく。2008年にはその成果として、日本語学者・窪菌晴夫との共著で大津・窪菌 (2008) を著した<sup>3)</sup>。ここには学習者に提示する文として、以下のような例が示されている。

太郎君が自転車で逃げた泥棒を追いかけた。

(大津・窪菌 2008 : 16)

これは意味があいまいな文で、「自転車で」の部分が「逃げた」にかかるのか、「追いかけた」にかかるのかで二通りの解釈ができる。このようなあいまい文を学習者に考えさせることで、言語の構造を意識化させることを意図している。大津・窪菌 (2008) は「理論編」「実践編」「資料編」からなるが、「実践編」は1. ことばの多様性、2. さまざまな言葉、3. 文の仕組み、4. ことばの規則と例外、5. 言語の個性とことばという章立てになっている。メタ文法能力に関連する3は、(1)語順、(2)句、(3)文を横並びにする、(4)文を重ねる、(5)あいまい文、(6)文の意味という構成になっていて、上で挙げた文は(5)に該当する内容と言える。

最新の大津 (2012) では「小学校段階で児童の母語を利用して育成しておきたい気づきの対象項目 (案)」としてより詳細な項目が設定されているので以下に掲げる。

文字	名詞句
母音・子音	人称・性・格
文の基本構造	定・不定
品詞	代用表現
構成素 (語のまとまり)	代名詞
句	代動詞
項構造	時制
語順	相 (進行形と完了形)
文法関係	助動詞

呼応（一致）	法
文埋め込み	後置詞（助詞）
関係節（連体修飾節）	情報構造
等位接続	文章構造
文の種類	あいまい性
平叙文・疑問文	文体
肯定文・否定文	
能動（態）文・受動（態）文	

以上の項目は小学校段階を対象としたものだが、大津・窪蘭（2008）よりさらに網羅的・専門的であると言える。これは中等教育段階で言語横断的にメタ文法能力を育成することを目標としたカリキュラムを作成する際、参照することができるものである。

つづいて、大津の立場に近い研究としては岡田伸夫の研究がある。岡田はメタ言語能力を「言語を客体化し、言語に省察を加える能力、メタ言語を操る能力」（岡田 1998：158）と定義し、「学習者は、外国語と母語の相違を意識することにより、メタ言語能力を活性化化する。また、そのことが外国語と母語の正確で適切な運用能力を育てることにつながる」（岡田 1998：175）と述べる。そして、日本語と英語の相違点と同時に共通点を意識させる例として、以下の文を挙げている<sup>4)</sup>。

- (1) The philosophical Greeks liked to talk.  
哲学好きのギリシア人は話すのが好きだった。
- (2) The Greeks who were philosophical liked to talk.  
The Greeks, who were philosophical, liked to talk.  
(岡田 1998：175-176)

(1)はいずれもあいまいな文である。ギリシア人の中でも「哲学好きの」ギリシア人と限定しているのか、それとも、限定はせずにギリシア人全体について「哲学好きの」と言っているのか、二通りの解釈ができる。(2)は上の二通りの解釈が英語では文法的に区別できることを示したものである。岡田は(1)について、「The philosophical Greeksのあいまいさについて説明するときには、それに対応する日本語もあいまいであることに注意させるとよい」（岡田 1998：176）と述べる。また、(2)については、「日本語では制限用法の関係節と非制限用法の関係節が同形だが、英語では（音韻上、書記法上）別々の形で実現されるということに注意させるとよい」（岡田 1998：176）と説明している。

岡田は他にどのような文法項目でメタ言語能力を育成するのか具体例を示してはいないが、「母語教育としての日本語教育も、外国語教育としての英語教育も、言語教育という点では同じである。また、日本語

を教える人と英語を教える人は別であっても教わる人は同じである。したがって、教える内容に一貫性をもたせるためには、日本語教育と英語教育の連携を図らなければならない」（岡田 1998：173）と述べている点で、大津の立場と共通していると言える<sup>5)</sup>。

次に挙げるのは生越秀子の研究である。生越は大津と同様にメタ言語能力に着目しながら、大津とは逆に、小学校英語に肯定的な立場から論を展開している点が特徴である。生越はメタ言語能力を「言語を客体として意識・観察・運用する力」（生越 2006：61）と定義し、Tunmer & Cole（1985）に基づいて、メタ言語能力を(1)Phonological Awareness（音韻についての気づき）、(2)Word Awareness（単語についての気づき）、(3)Form Awareness（言語形式、文法への気づき）、(4)Pragmatic Awareness（運用上の気づき）の四領域に分類している（生越 2006：63）。このうち、Form Awarenessに関しては非文の認識力と文法構造の認識力を取り上げ、後者の例としては主語・述語を認識する力や、文を品詞に分けて構造的に認識する力が含まれるとする。そして、生越は結論として、「今後は、小論で扱ったメタ言語能力の四領域について、特に、現在の日本の小学校での言語教育の中心的役割を担っている国語教育と、これから正式に導入されようとしている英語教育との連携のなかで、メタ言語能力開発の可能性の視点から研究を行っていきたい」（生越 2006：84）と述べている。

### 3.3 実践的研究

以上で掲げたのは理論的研究だが、つづいて実践的研究を見ていく。これまでに提示された実践的研究は非常に少ないが、本節では三つの研究を紹介したい。最初に挙げるのは帝塚山高等学校の研究である。同校は2004～2006年度、文部科学省からSELHi（Super English Language High School：先進的な英語教育の重点課題校）の研究指定を受けた。研究課題は「英語と日本語を生きた『ことば』としてとらえ、論理的思考能力に基づく理解力・表現力を育成する教育方法の開発」である。これは直接的にメタ文法能力を対象としたものではないが、以下の「取り組み図式」（図1）を参照すると、文や段落の結束性（cohesion）、論理の一貫性（coherence）を言語横断的に指導するという点において、メタ文法能力の育成と大きな関わりがある実践である。

この取り組みについては竹田（2010）が同校の研究報告書を精査し、担当教員にインタビュー調査を行っ

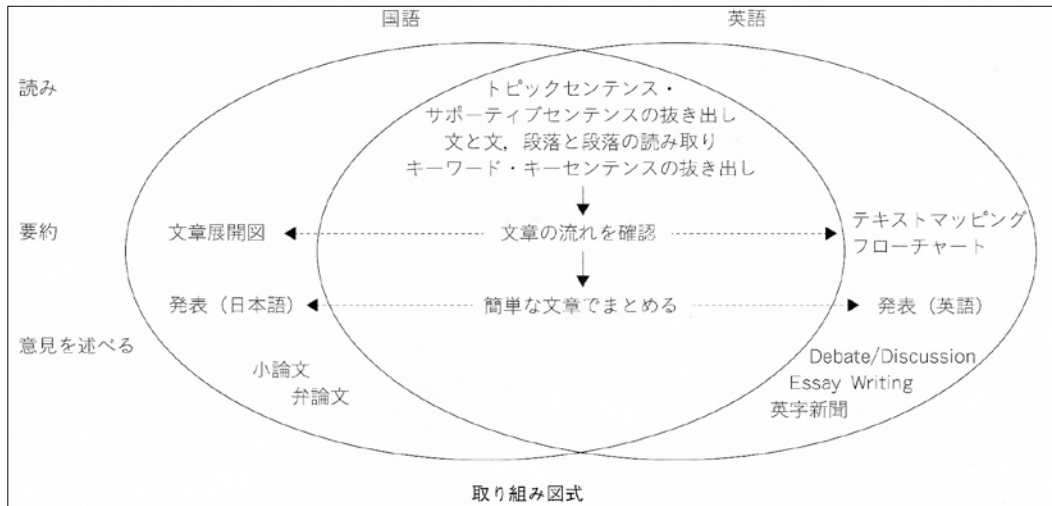


図1 帝塚山高等学校の言語横断的な取り組み(米崎・楳田 2006)

た上で分析を行っている。それによると、帝塚山高等学校が言語横断的な取り組みを行うきっかけになったのは、「学年が一緒だった英語科教員と国語科教員が読解の仕方について話した際に、読み方が同じであると発見したことによる」(竹田 2010:17) という。その後、両教員は話し合いを重ねて、「論理的思考能力の育成」を共通指導目標とすることにした。同時に指導手順も以下のように共通させた。まず読みでは、両方の科目でパラグラフリーディングを行い、トピックセンテンス、サポータティブセンテンスの抜き出しなどをさせる。次に段落や文章全体の要約をさせ、国語では文章展開図、英語ではフローチャートを作成させる。そして、文章の内容について意見を述べてもらい、トピックセンテンス・サポータティブセンテンスを含む意見文を自ら記述させる。このように指導目標、指導方法を共通させた点が帝塚山高等学校の特徴と言える。

上記の取り組みの成果として挙げられているのは、GTEC for STUDENTS のスコアである。GTEC for STUDENTS は Benesse が実施する英語テストで、Reading・Listening・Writing の三技能を測るものだが、このテストの Reading においてとくに伸びが見られたと報告されている(帝塚山高等学校 2007:45-46)。この点については、竹田(2010)も指摘するように、英語力の伸長には他の要因も考えられるため、慎重な議論が必要である。とはいえ、国語と英語の通常授業にメタ文法的な要素を取り入れ、継続的に取り組んだという点において、特筆すべき研究であると言える。

つづいて挙げるのは、熊本県立高森高等学校の実践である。同校は2006年度、文部科学省から「学力向上拠点形成事業」の研究指定を受けたのを機に、授業改革に着手することになった。同校は一学年が約35人であり、担当教員が一人しかいない教科も多いが、その分、異教科の教員間の垣根が低いのが特徴であった。そこで、各教科の関連する内容について異教科間のチーム・ティーチング(TT)を行うことで、生徒の理解を深め、興味・関心を高めようとした。その中で国語と英語については、「現代文、漢文、英文の文法の共通点や相違点を示し、文法の構造を理解させること」(熊本県立高森高校 2011:26)を目標にTTを実施することになった。上記のテーマを選んだ背景には志望理由書や小論文への対策、さらには社会に出てから必要な日本語力の育成が念頭にあったという。この点について、国語教員は「文章には主語、述語があるという基本的な知識の習得が、本校の生徒にとって切実な課題なのです」(熊本県立高森高校 2011:26)と述べる。一方、英語教員も文法の定着にはかねてから問題意識を持っていて、「生徒の中には『His is ~』と書く者もいます。『てにをは』の概念すらない生徒もいて、これは単に英語力の問題ではないということを痛感していました」(熊本県立高森高校 2011:26)と述べている。

このような経緯から、2010年10月、TTによる公開授業が行われた。授業では現代文、漢文、英文、それぞれの文章構造の違いに生徒が自ら気付いてほしいという考えから、グループ学習が取り入れられた。生



徒は4～5人のグループに分かれてプリントに取り組み、現代文、漢文、英文の共通点や相違点について話し合った。この授業の成果として挙げられているのは、国語の期末考査と授業アンケートの結果である。国語の期末考査では、「現代文と英文の違い、漢文と英文の相違点・共通点について説明させる問題を出したところ、多くの生徒が正解した。間違えた生徒も、現代文と漢文を逆に捉えていただけで、授業で取り扱った文章が主語、述語、目的語で構成されていることは理解していた」（熊本県立高森高校 2011：27）と報告されている。また、授業アンケートには、「英語と国語は違う教科だと思っていたけれど、つながっている部分もあることがわかった」という感想が寄せられたという（熊本県立高森高校 2011：27）。このような成果から、同校は異教科間TTを学校の特色とする方向を打ち出し、現在も取り組みを続けている。

最後に、高森高等学校と同じく、国語科と英語科のTTによる実践を分析した柘木（2012）について述べる。この研究の特徴は三つある。一つは上記の実践と異なり、学校全体ではなく教員個人の取り組みである点、第二に実践を説明的文章編と文学的文章編に分けることで、多彩な取り組みを目指している点、そして第三に、いずれの実践においてもメタ言語能力の育成を主要な目標としている点である。この研究は2008～2010年度の三年間、計500名以上の生徒を対象に行われたが、柘木（2012）で分析の対象となっているのは、高校の4クラス139名を対象に行われた2010年度の実践である。この実践の指導目標は「俳句の英訳を通して英語表現の多様性を知り、俳句は様々な解釈が可能であることを再認識する」であった。これは日本語と英語の表現を意識化することを目指している点で、メタ文法能力の育成と大きく関わる。教材としては松尾芭蕉の俳句「古池や蛙とびこむ水の音」と、その三通りの英訳（Hiroaki Sato, *One Hundred Frogs* 所収）が用いられた。

- (1) Into the ancient pond  
A frog jumps  
Water's sound! (Daisetz T. Suzuki 訳)
- (2) An old silent pond ...  
A frog jumps into the pond,  
splash! Silence again. (Harry Behn 訳)
- (3) an old pond  
noises of frogs  
leaping in (Hisao Kanaseki 訳)

この実践ではまず生徒はグループに分かれ、グルー

プごとに英訳の一つについて日本語訳を行った。次に各グループの訳を発表した上で、他のグループの訳と比較して気づいたことを記述した。以下では上記の活動を通して、生徒が注目していた文法事項を挙げていく。第一は品詞に関する点である。(2)には *silence* という表現が含まれているが、これを生徒は「静寂」（名詞）、「静かに」（形容動詞）、「静まる」（動詞）などと訳した。このような訳の違いから、日本語には様々な品詞があり、それぞれ微妙にニュアンスが異なっていることがわかる。第二は名詞の単数・複数に関する点である。(1)(2)と(3)を比べた場合、(1)(2)では「蛙」は *a frog* となっているが、(3)では *frogs* と訳されている。ここから、日本語は単数・複数の区別が必ずしも明確ではないが、英語はその点が明確であることを再認識できる。第三は語順に関する点である。再び(1)(2)と(3)を比較すると、(1)(2)は元の俳句の語順通りに訳されているが、(3)では「とびこむ」にあたる *leaping in* が最後に来ている。ここから、日本語と英語は、同じ語順になる場合とならない場合があることを知ることができる。

このような生徒の解答の他、柘木（2012）が実践の結果として挙げているのはアンケートの自由記述である。そこには、「国語だけ、英語だけでやるよりおもしろかったし、わかりやすかった」、「みんなで『あーだ、こーだ』いいながら、国語と英語を一緒に学んでいることで、言語の世界が広がった気がします」、「とても楽しかった。英語も国語も違う様に見えて合体させて勉強してみるとすごくやる気も出た。将来こんな授業があって欲しい」といった回答が記されていたことを示している（柘木 2012：48）。上記の研究は実証面では課題を残すが、文学テキストを使用してメタ文法能力の育成を行った点など、先行研究にはなかった要素をいくつも含んでいると言える。

### 3.4 メタ文法能力の育成をめざした言語横断的な研究に向けて

本節では実践的研究に多くの紙幅を割いたが、帝塚山高等学校と高森高等学校の事例を振り返ると、取り組みのきっかけとなったのは、いずれも授業担当者の小さな問題意識であった。「言語横断的なメタ文法能力の育成」というといかにも時間と労力を要しそうだが、大切なことは授業担当者の問題意識に合わせ、可能な範囲で授業に取り入れていくことである。授業中の小話や余った数十分などでメタ文法的な要素を組み入れていくレベルから、複数のクラスで授業の全体を

使用するレベル、さらには、学期や年間でカリキュラムを作成し計画的に授業を行うレベルまで、様々な方法が考えられる。

近年、言語横断的にメタ文法能力・メタ言語能力を育成することを目指す研究は、理論的にも実践的にも充実しつつある。まだまだ課題は多いが、学習者に豊かな言語活動を経験させ、言語能力を向上させる上で、有意義な取り組みであることがうかがえる。今後の研究が期待される。

## 注

- 1) noticing, consciousness, awarenessの三つは区別されずに用いられることもあるが、このうちawarenessはより広範な概念として知られている。福田(2007)は1970年代にイギリスで起こった言語意識運動(Language Awareness Movement)について考察する中で、language awarenessには(1)情緒の領域、(2)社会の領域、(3)権力の領域、(4)認知の領域、(5)言語運用の領域が含まれることを示している。language awarenessという概念の詳細に関しては福田(1997, 1999, 2007), Essen(2008)を参照。
  - 2) Cook(2010)は言語横断的な教育をcross-lingual teachingと表現し、近年その復興の機運が高まっていることを様々な角度から論じている。
  - 3) 同じく日本語学者の編著による森山(2009)には、メタ文法能力を高める上で有効なアイデアが多く記載されている。
  - 4) ほぼ同様の例文は天津(1982, 1989)にも示されている。
  - 5) 天津と岡田の論を引用しながら、国語教育と英語教育が連携して文法教育を行うことを提案している文献として持田(2011)がある。
- 付記 本稿は、科学研究費補助金基盤研究A「社会に生きる学力形成を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」(2011~2013年度)中の「メタ文法プロジェクト」の理論的根拠を示したものである。本稿の執筆に際しては、プロジェクト全員での検討協議のもとで、1を斎藤が、2を濱田が、3を柗木が分担し執筆した。

## 引用文献

- 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
- 和泉伸一(2009)『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店
- 岩田道雄(編著)(2002)『最新中学国語の授業・文法』民衆社
- 岩田道雄(2005)『考える力を育てる日本語文法』新日本出版社
- 天津由紀雄(1982)「言語心理学と英語教育」『英語教育』9月増刊号, pp.28-31
- 天津由紀雄(1989)「メタ言語能力の発達と言語教育——言語心理学からみたことばの教育」『言語』10月号, pp.26-34
- 天津由紀雄(2004)「公立小学校での英語教育——必要性なし、益なし、害あり、よって廃すべし」天津由紀雄(編著)『小学校

- での英語教育は必要か』慶應義塾大学出版会, pp.45-80
- 天津由紀雄(2005)「小学校での言語教育——『英語教育』を廃したあとに」天津由紀雄(編著)『小学校での英語教育は必要ない!』慶應義塾大学出版会, pp.141-160
- 天津由紀雄(2006)「原理なき英語教育からの脱却を目指して——言語教育の提唱」天津由紀雄(編著)『日本の英語教育に必要なこと』慶應義塾大学出版会, pp.17-32
- 天津由紀雄(2009)「国語教育と言語教育——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, pp.11-28
- 天津由紀雄(2010)「言語教育の構想」田尻英三・天津由紀雄(編)『言語政策を問う!』ひつじ書房, pp.1-31
- 天津由紀雄(2012)「日本語への『気づき』を利用した学習英文法」天津由紀雄(編著)『学習英文法を見直したい』研究社, pp.176-192
- 天津由紀雄・窪園晴夫(2008)『ことばの力を育む』慶應義塾大学出版会
- 岡田伸夫(1998)「言語理論と言語教育」天津由紀雄(他)『岩波講座 言語の科学』第11巻, 岩波書店, pp.130-178
- 生越秀子(2006)「初等言語教育におけるメタ言語能力開発についての一考察——国語教育と英語教育の連携を期して」『青山国際コミュニケーション研究』第10号, pp.61-91
- 加藤久雄(1997)「品詞論をどう見直すか」『日本語学』16, pp.28-38
- 加藤久雄(2009)「『品詞』をどう考えるべきか」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, pp.153-170
- 熊本県立高森高校(2011)「指導変革の軌跡 No.153」『VIEW21』2月号, ベネッセ, pp.24-27
- 小柳おる(2004)『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- 佐藤一嘉(編著)(2012)『フォーカス・オン・フォームでできる! 新しい英文法指導アイデアワーク 高校』明治図書
- 児童言語研究会(編)(2009a)『たのしい文法の授業 低学年——考える力を伸ばす構文法の指導』一光社
- 児童言語研究会(編)(2009b)『たのしい文法の授業 中学年——考える力を伸ばす構文法の指導』一光社
- 児童言語研究会(編)(2010)『たのしい文法の授業 高学年——考える力を伸ばす構文法の指導』一光社
- 白畑知彦・若林茂則・村野井仁(2010)『詳説 第二言語習得研究——理論から研究法まで』研究社
- 鈴木泰(1997a)「古典文法をどう見直すか」『日本語学』16, pp.46-54
- 鈴木孝明・白畑知彦(2012)『ことばの習得——母語獲得と第二言語習得』くろしお出版
- 鈴木康之(1997b)「活用論をどう見直すか」『日本語学』16, pp.39-45
- 清野隆(2009)「文法」全国大学国語教育学会(編)『国語教育実践・研究必携』学芸図書, pp.159-165
- 高島英幸(2011)『英文法導入のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ』大修館書店
- 竹田稔(2010)「中等教育における英語教育と国語教育の連携に関する考察」『桐朋学報』第58号, pp.1-64

千々岩弘一 (2010) 「〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕の指導に関する研究」 森田信義・山元隆春・山元悦子・千々岩弘一『新訂国語科教育学の基礎』 溪水社, pp.278-323

帝塚山高等学校 (2007) 『Super English Language High School 平成16～18年度 研究開発実施報告書』

富山哲也 (2011) 「古典に一層親しませるために——古典の楽しみ方を指導する中学校国語の授業」『日本語学』30(4), pp.4-13

西辻正副 (2011) 「高等学校国語における古典の指導の新しい展開」『日本語学』30(4), pp.28-36

百留康晴 (2011) 「国語の授業と日本語文法」『島根大学教育学部紀要』第44巻別冊, pp.55-63

福田浩子 (1997) 「Language Awarenessの意義——言語学と言語教育の架け橋」『青山国際コミュニケーション研究』第1号, pp.5-18

福田浩子 (1999) 「Consciousness RaisingとLanguage Awareness——その定義と言語教育における意義」『青山国際コミュニケーション研究』第3号, pp.5-20

福田浩子 (2007) 「複言語主義における言語意識教育——イギリスの言語意識運動の新たな可能性」『異文化コミュニケーション研究』第19号, pp.101-119

榎木貴之 (2012) 「国語科が英語科と連携する意義について——『国語科と英語科のチーム・ティーチング』を例に」『国語科教育』第71集, pp.43-50

村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店

持田哲郎 (2011) 「国語教育と英語教育の連携に向けて——文法教育を中心に」町田守弘 (編著) 『明日の授業をどう創るか——学習者の「いま、ここ」を見つめる国語教育』三省堂,

pp.296-299

森山卓郎 (1997) 「『形重視』から『意味重視』の文法教育へ——21世紀の学校文法へ向けて」『日本語学』16, pp.8-17

森山卓郎 (2002) 『表現を味わうための日本語文法』岩波書店

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

森山卓郎・矢澤真人・安部朋世 (2011) 「国語科の学校文法における『品詞』について」『京都教育大学紀要』118, pp.91-106

山田敏弘 (2009) 『国語を教える文法の底力』くろしお出版

矢澤真人 (1997) 「構文論をどう見直すか」『日本語学』16, pp.18-27

矢澤真人 (2009) 「文法」田近洵一・井上尚美 (編) 『国語教育指導用語辞典 第4版』教育出版, pp.38-39

米崎里・榎田美恵子 (2006) 「国語科と連携した英語授業——帝塚山高校の実践から」『英語教育』5月号, pp.22-24

Cook, G. (2010). *Translation in language learning: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press. (斎藤兆史・北和丈 (訳) (2012) 『英語教育と「訳」の効用』研究社)

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 399-423

Essen, A.V. (2008). Language awareness and knowledge about language: A historical overview. In Cenoz, J & Hornberger, N.H. (Eds.). *Knowledge about language* (pp.3-14). New York: Springer.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Long, M. H. & P. Robinson. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In Doughty, C & Williams, J. (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.15-41). New York:

平成22年度版中学校国語科教科書における文法に関する内容

学年	出版社	書名	文法にかかわる内容の見出し	分量	扱い	補足	概要
1	光村図書	国語	言語① 話し言葉と書き言葉 文法の広場① 言葉の単位 言語② 漢語・和語・外来語 音読を楽しむもう いろは歌 蓬萊の玉の枝―「竹取物語」から― 今に生きる言葉 文法の広場② 文の組み立て 文法の広場③ 指示する語句と接続する語句 言葉を探検する 調べたことを発表する 文法 ①言葉の単位 文法 ②文の組み立て 文法 ③指示する語句と接続する語句 品詞分類表 口語動詞活用表 口語形容詞活用表・口語形容詞活用表 文語の活用〔動詞・形容詞・形容動詞〕	2 1 2 5 11 3 1 7 3 4 3 1 1 1 2	コラム コラム コラム 古典に関する文章教材 古典に関する文章教材 古典に関する文章教材 コラム 文法に関する探究的学習活動 文法単元の部分 文法単元の部分 文法単元の部分 資料 資料 資料 資料	古典の音読 仮名遣い 故事成語	コラムは、文章教材の後ろにおかれる。文法の広場には「読んでみよう」や「考えてみよう」などの課題が提示されている。対応する単元へのリンクが張ってある。 文法単元のページレイアウトは、上段が概念の説明、下段が練習問題となっている。
1	教育出版	伝え合う言葉	古典のとびら(川柳・説話・故事成語) 物語の味わい(竹取物語) 話し言葉と書き言葉 日本語の音と文字 言葉の単位 文の成分1～3 単語のいろいろ1～2 品詞分類表	8 8 5 4 2 6 6 1	古典に関する文章教材 古典に関する文章教材 文法単元の部分 文法単元の部分 文法単元の部分 文法単元の部分 文法単元の部分 資料	古典の仮名遣い 古典の音読	文法単元は、第1部 基本(読む・話す・聞く・書く)、第2部 補充と発展(感じる・思う・考える)の後に、第3部 言語・知識(知る・広げる・深める)としておかれる。文法に関する概念の説明の後に「考えてみよう」「確かめてみよう」という項目が用意される。
1	三省堂	現代の国語	ことば発見① 擬声語と擬態語 ことば発見② 指示する語句 文法の窓①(ことばのまとまり・文の組み立て) 食感のオノマトペ ことば発見③ 接続する語句 私たちと古典 かぐや姫の物語 ことば発見④ 話しことばと書きことば 文法の窓②(単語のいろいろ・名詞) ことばのまとまり 文の組み立て 単語のいろいろ 名詞	1 2 2 5 1 8 2 2 2 5 2 2 1	コラム コラム コラム 文法に関する文章教材 古典に関する文章教材 文法単元の部分 文法単元の部分 文法単元の部分 資料 資料 資料 資料	オノマトペの働きや効果 古典の仮名遣い	ことば発見は、文章教材の後ろにおかれる。説明や課題の素材に文章教材テキストが利用される。文法の窓は、直前の文章教材とはかわりがない学習活動の課題が提示される。 文法単元のページレイアウトは、上段が概念の説明、下段が補足的説明となっており、説明の後に練習問題が示される。

Cambridge University Press.

Rutherford, W. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*.

London and New York: Addison Wesley Longman.

Rutherford, W. & Sharwood Smith, M. (1985). Consciousness raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, 6, 274-282.

Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158

Tunmer, W.E. & Cole, P.G. (1985). Learning to read: A Metalinguistic act.

In C.S.Simon (Eds.). *Communication skills and classroom success*. (pp.293-312). London: Taylor and Francis.

Widdowson, H.G. (2003). *Defining issues in English language teaching*.

Oxford: Oxford University Press.