



Title	使用依拠モデルに基づく第二言語指導の実証的研究：母語習得プロセスとの比較の観点から
Author(s)	泉, 瞳
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	修士(文学)
Issue Date	2021-03-25
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/80827
Type	master thesis
File Information	Izumi_2.pdf



令和2年度 修士論文

使用依拠モデルに基づく第二言語指導の実証的研究

母語習得プロセスとの比較の観点から

北海道大学文学院人文学専攻

言語科学研究室

指導教員: 野村益寛

学生番号: 13193004

氏 名: 泉 瞳

目次

1. はじめに
 - 1.1 研究背景
 - 1.2 研究目的
 - 1.3 本研究の構成

2. 本研究の理論的背景および先行研究
 - 2.1 使用依拠モデル
 - 2.2 母語習得理論
 - 2.3 頻度学習および明示的・暗示的学習
 - 2.4 フォーカス・オン・フォーム
 - 2.5 気づき・メタ認知
 - 2.6 使用依拠モデルに基づく第二言語習得および第二言語指導の先行研究
 - 2.6.1 使用依拠モデルを援用した日本語を第二言語とする幼児の習得研究
 - 2.6.2 使用依拠モデルに基づく第二言語指導法の先行研究

3. 母語習得に準じた第二言語習得の実例
 - 3.1 オーラル・メソッド
 - 3.2 イマージョン教育
 - 3.3 CLIL(Content and Language Integrated Learning:内容言語統合型学習)

4. 研究内容
 - 4.1 本研究の観察対象校の概要
 - 4.2 研究方法
 - 4.3 64 構文に含まれる言語項目の詳細

5. 第二言語習得過程の観察結果
 - 5.1 1 年目クラス
 - 5.1.1 学習歴 2 ヶ月 (1)
 - 5.1.2 学習歴 2 ヶ月 (2)
 - 5.1.3 学習歴 4 ヶ月
 - 5.1.4 学習歴 5 ヶ月
 - 5.1.5 学習歴 7 ヶ月
 - 5.1.6 学習歴 9 ヶ月
 - 5.1.7. 1 年目クラスのまとめ

- 5.2 2 年目クラス
 - 5.2.1 学習歴 1 年 2 ヶ月
 - 5.2.2 学習歴 1 年 4 ヶ月
 - 5.2.3 学習歴 1 年 5 ヶ月
 - 5.2.4 学習歴 1 年 9 ヶ月
 - 5.2.5 2 年目クラスのまとめ
- 5.3 3 年目クラス
 - 5.3.1 学習歴 2 年 2 ヶ月
 - 5.3.2 学習歴 2 年 4 ヶ月
 - 5.3.3 学習歴 2 年 3 ヶ月
 - 5.3.4 学習歴 2 年 8 ヶ月(1)
 - 5.3.5 学習歴 2 年 8 ヶ月(2)
 - 5.3.6 3 年目クラスのまとめ
- 6. 第一言語習得と第二言語習得の比較
 - 6.1 Tomasello の母語習得理論の概要
 - 6.2 本研究における使用依拠的第二言語習得の概要
 - 6.2.1 習得到達度の判断について
 - 6.3 母語習得プロセスと使用依拠的第二言語習得プロセスの対応関係
 - 6.3.1 母語習得段階と第二言語習得段階の比較
 - 6.3.2 使用依拠的第二言語習得の各段階に達するまでに必要とした言語曝露数
 - 6.3.3 母語習得と使用依拠的第二言語習得にみられる共通点
 - 6.3.4 使用依拠的第二言語習得にみられる母語習得とは異なる方略
- 7. 結論

謝辞

参考文献

付録

1. はじめに

日本における英語教育の始まりは明治期に遡る。当時の英語教育は早急に西洋の知識を取り入れることを目的としていたため、英語で書かれた書物の情報を正しく読むことが重要であった。また、最も初期の英語教育は、外国人教師から直接英語により指導を受けるものであり、会話も重視されるなど、コミュニケーション力の育成も同時に行われていた。しかし時代が進み、明治後期には文法・訳読中心の教育が主流となり、この教授法は大正、昭和の紆余曲折を経て、文法訳読法として現在の英語教授法にも影響を及ぼしているとされる。

一方で近年では英語によるコミュニケーション能力の必要性が叫ばれており、そのため英語学習についても、より早い時期での開始が望ましいとの意見も多く、英語教育の早期化を求める声に押される形で小学校で英語が指導されて、すでに 20 年近くになる。第二言語習得研究を応用した新たな方法も導入されているが、基本的には外国語環境での教室内部における学習形態であり、学習者が授業中に行う言語活動は十分とは言えず、指導法における大きな変化は起こっていないと見るのが妥当である。

そこで本研究では、母語習得との比較の観点から、従来の明示的指導による英語習得とは異なるアプローチによる第二言語指導について検証を試みる。

1.1 研究背景

近年日本では、グローバル化する社会に対応するためには英語力が必要であるとして、英語教育に対する期待が高まっている。公教育においても英語教育の状況は大きな変化の流れの中にあり、2002 年に文部科学省から『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』が発表された。また時を同じくして、総合的な学習の時間に国際理解教育の一環としての「外国語会話」が導入されると、小学校英語はその後全国的に拡大し、この 2020 年にはついに小学校教育課程において 5、6 年生で教科化され、3、4 年生では必修となった。こうしてアジア諸国の小学校英語教育に 5～10 年遅れる形で、日本でもようやく本格的に小学校英語が開始したことになるが、課題は多いと言わざるを得ない。平成 29 年に発表された「小学校英語教育に関する調査研究報告書」¹によると、英語学習については意欲の面で成果を挙げているものの、指導の面においては、一般の小学校で英語を担当する教員が、英語への苦手意識を持っており、授業に積極的に関与できない状況にあることが明らかになった。そして、既に 1 割程度の児童が、英語や外国語活動の授業に苦手意識を持っているという調査結果を見るにあたり、何らかの問題があると思わざるを得ない。

そうした状況の背景要因には、小学校英語の教科書が PPP 型構成となっていることが考えられる。小学校英語の研究者である川村一代は PPP 型構成の問題点について次のように述べている。

¹ 「小学校英語教育に関する調査研究報告書」(平成 29 年 3 月)は、国立教育政策研究所が、小学校における外国語教育について有用な情報や政策への示唆を提供することを目的として研究調査を行ったものである

『…小学生が使える言語リソースとしての語彙や表現は非常に限られている。そのため「意味のあるやりとり」を行う“Activity”は、自分の言葉で「意味」を表現するというよりは、丸ごと覚えたせりふを口にさせる「せりふ覚え」（松村, 2009）や、自分の気持ちとは関係なく、与えられた英文を正確かつ高速に引用（再生）する「引用ゲーム」（柳瀬・小柳, 2015）になってしまいがちである。（中略）アレン玉井（2014）は、「英語活動では『言わせるために言葉を覚えさせる』こと、または『使わせるために、言葉の断片を子ども達の頭の中に仮に入れ、すぐ発信させる』という方式があたかもコミュニケーション活動と勘違いされているのではないかと思える」（p.15）との見解を述べている。』（「タスク・ベースの英語指導」, 2017, pp.138-139）

このような授業形態では、児童は十分に理解できていない段階で、人前でのアウトプットを強要され、自信を失ったり、恥ずかしい思いをすることで英語嫌いになっていることが懸念される。またテキストで扱う英文が児童の発達レベルに相応しくないため、興味を持てないのではないかとの問題もある。今回の英語教科化以降、小学校では一週間に2時間程度の授業が確保されるようになったが、従来からのPPP型の活動を通じてコミュニケーションに必要な英語力を習得するのは困難であると思われる。しかも日本のような外国語環境（EFL）においては学習した内容を実生活で使用する機会が限られており、そのことが日本人の英語力が伸びない一因だと考えられている。

1.2 研究目的

そのような状況において、小学校英語をめぐる環境は大きな変化を迎えている。2020年度より英語が小学校5、6年生で教科化されたことに伴い、学習指導要領²には、聞く、読む、話す（やり取り）、話す（発表）、書く、のそれぞれについて具体的な指導目標が設定され、指導上配慮する事項が明示されることとなった。

従来の小学校英語活動では行われなかった「文字及び符号」指導が始まり、活字体の大文字、小文字、基本的な符号を学ぶほか、「文及び文構造」が学習目標としてあげられており、「基本的な表現として、意味のある文脈でのコミュニケーションの中で繰り返し触れることを通して活用すること」と明記されている³。特に、「3.指導計画の作成と内容の取り扱い、(2)内容の取り扱い」では、次のように述べられている。

「言語材料の指導については、一般に平易なものから難しいものへと段階的に指導することが大切である。学習の基礎の段階では、単純な文構造を取り上げ、学習が進むにつれて、

² 平成29年告示、小学校学習指導要領「第2章第1節外国語、第1、目標（p.155）」において、「外国語によるコミュニケーションにおける見方、考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質、能力を次の通り育成することを目指す。（以下略）」と書かれており、さらに「第2節-1 目標」では、各分野の学習内容を「知識・技能」の面、「思考力・判断力・表現力等」のそれぞれについて、詳細に規定している。「第2節-2 内容(1)」として、「英語の特徴や決まりに関する事項」では、具体的項目をあげて、それぞれの指導における留意点を明示している。文法用語は用いられていないが、事実上は中学一年生相当の内容を先取りして教えることを意味する。

³ 同じく「第2章第1節外国語、第2、各言語の目標および内容等（p.156）」において、5、6年生で学習する知識および技能が明記されている。それによると、「英語の特徴および決まりに関する事項」として、(ア) 音声、(イ) 文字及び符号（終止符、疑問詞、コンマなど）、(ウ) 語・連語・慣用表現、(エ) 文及び文構造、と項目をあげ、それぞれについてさらに細かく内容が規定されている。

複雑な文構造を主として取り上げるようにすることが大切である。その際、児童の学習負担や学習の進捗状況を考慮し、必要に応じて平易なものを再学習してから難しいものに取り組むなどの配慮も必要である。」(小学校学習指導要領解説(平成29年告示)p.129, 傍点引用者)

また、同書 p.130 においては、文法指導について「文法の用語や用法の指導に偏ることがないよう配慮して、言語活動と効果的に関連づけて指導すること。」として、文法の用法や用語の説明ではなく、実際の言語活動の中で、学習した文・表現を活用できるようになることを求めている。

以上の内容から、文法用語は用いないものの、明示的な文法指導法をとっており、また平易な項目から徐々に難易度の高いものへという PPP 型の「積み上げ式のシラバス」であり、教師が提示(Presentation)したものを、生徒が練習(Practice)し、コミュニケーション活動の中で産出(Production)する流れとなっていることが伺える。学習すべき語彙数は5、6年生の2年間で約700語程度(中学3年間で1200語程度)とされ、これは中学で学ぶ語彙数のおよそ半分程度と、従来より増加しており、全ての内容を週2時間程度の授業で活用レベルまで到達させることができるかは疑問である。さらに今後危惧されるのは、生徒が学習初期段階の平易な内容は理解できていても、徐々に複雑な項目が追加されていく場合、以前に学習したことが十分に定着していなければ、その後の学習を進めることが難しくなるのではないかということである。

同様の問題はすでに中学校英語でも報告されており、ベネッセ教育総合研究所の「第一回中学英語に関する基本調査報告書」⁴(2009年)によると、約6割の生徒が英語の授業をあまりわかっていないと答えている。また、英語学習でつまづきやすいポイントとして、第一番目に上がっていたのが、「文法が難しい」であった。中学でも最初は平易な項目から学習を始め、徐々に項目を積み重ねるように学習してきたはずであり、その結果「6割がわかっていない」という状況を踏まえて、何らかの対策をとるべきであろう。

上述のように、小学校では指導に文法用語は用いないものの、平成23年の必修化以来行われてきた年間35単位の外国語活動で「英語という言語に親しむ」ことを目的とした活動とは異なり、今後は英語を教科としての評価するようになるため、生徒には英文の内容を理解することが求められることになり、小学校の段階でつまづく生徒が現れることが危惧される。

そこで本研究では、小さく簡単な項目から学習を開始し、徐々に大きな言語構造へと進むタイプの積み上げ型の演繹的指導法に代わる方法を模索したいと考える。そこで、英語の豊富なインプットにより帰納的に英語を習得させる指導法を長期的に観察し、記録を詳細に検証した。その指導法の基となる考え方には認知言語学のパラダイムにおける使用依拠モデル(usage-based model)との親和性がみられ、外国語環境(EFL)においても、豊

⁴ 2009年1-2月に全国の公立中学2年生2,967人を対象に行われた、中学生の英語学習の実態と、英語や外国に対する意識を調査したものによる。https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/hon/hon_5_03.html

富なインプットが得られる条件のもとでは、使用依拠的で母語習得に類似したプロセスにより言語が習得される。そこで本研究では、母語習得プロセスにみられる特徴的な場面を、英語初心者に対する指導に応用することにより、母語の習得が誰にでも可能であるのと同様に、児童の学習適性能力にかかわらず英語習得を可能にする条件を示したいと考える。

1.3 本研究の構成

このあとの各章の構成をここで述べる。

第2章では、研究の背景となる先行研究を概観し、続く3章で母語習得に準じた第二言語習得の実例について述べる。次に第4章では研究方法について述べる。さらに5章では、第二言語習得の過程を観察したデータを分析し、考察を加える。6章では、母語習得のプロセスに見られる特徴と第二言語習得のプロセスとを比較した上で、その異同について検討する。7章は観察から得られた結果のまとめとする。

2 本研究の理論的背景

本研究は認知言語学のパラダイムにおける使用依拠モデル(usage-based model)を主な基盤としている。それに加え、母語習得理論および第二言語習得研究の諸分野の知見に基づき、使用依拠的第二言語習得のプロセスを明らかにすることを試みる。各分野の概要と主な研究者の理論の要旨を以下に簡略的に述べる。

2.1 使用依拠モデル

認知言語学では、言語のみに特化したメカニズムの存在を否定しており、生得的言語能力として普遍文法⁵の存在を主張する生成文法とは異なる立場をとる。Ronald Langacker は、文法とは構造化された慣習的な言語単位の目録であるとしており、言語体系の構築について動的な使用依拠モデル (dynamic usage-based model) ⁵を提唱している (Langacker, 2000)。この理論では Langacker は、言語体系とは使用を通して得られる具体的で頻度の高い構文から、抽象的な例までを含む膨大な言語ネットワークを背景に、人の一般的認知能力を利用することにより、頻度に敏感に反応して構築されるものであると規定している。言語習得に関しても、実際の言語使用に基づき、具体的事例から規則的にスキーマが立ち上がるとする「ボトムアップ的文法観」に立つ。

2.2 母語習得研究

Langacker の使用依拠モデルを基盤として、母語習得の過程を詳細に観察し、言語習得は使用依拠的であると結論づけたのが、認知心理学者の Michael Tomasello である (Tomasello, 2000, 2003)。Tomasello は子どもの初期言語は意図理解とパターン発見能力に基づき、一

⁵ 具体的な発話場における使用に本質的な重要性を認める言語モデルの総称、「認知言語学キーワード事典」, p.361, 「(動的) 用法 (使用) 基盤モデル」参照。

般的な認知能力により習得されるものであり、普遍文法のような心的装置は必要ないと述べており、子どもの言語は一語文、語結合（二語文）、軸語スキーマ、項目依拠的構文を経て、大人と同じ構文を習得するに至ることを明らかにした。そのような言語習得の過程から、子どもの言語の規則性は具体的事例から徐々にボトムアップ的に立ち上がるものであるとして、項目依拠的習得という概念を提唱した（Tomasello,1992）。

2.3 頻度学習および明示的・暗示的学習

Nick. C. Ellis は、認知言語学の使用依拠モデルを理論的枠組みとして、実際の言語使用における言語要素の出現頻度に注目し、明示的学習と暗示的学習との関連性および統計学習の観点から、第二言語習得のプロセスを明らかにすることを試みた(Ellis, 2002)。特に頻度学習について数多くの研究を行っており、言語習得は用例基盤（exemplar-based）であると主張している。また、人の言語処理システムは、時事刻々と推移する言語要素間の関係と意味とのマッピングを統計的に集計しており、その集計結果に敏感に反応しているとして、言語習得は潜在的であると述べている（Ellis, et al.,2016）。さらに、言語習得とは必然的に語彙連続（sequencing, chunks）の習得であり、学習者の長期記憶にある語彙連続が、文法の習得のためのデータベースとなると述べている（Ellis, 1996）。

2-4 フォーカス・オン・フォーム

1980年代に Stephan Krashen がナチュラルアプローチを提唱し（Krashen, 1985）、理解可能なインプットを豊富に与えることにより、言語は自然に習得されるため、アウトプットの必要はないと主張したのに対し、Michael Long はインプットを内在化するためには対話（インタラクション）が重要な働きをしているとして、相互作用仮説（Interaction Hypothesis）を提案した（Long, 1983,1996）。またインタラクションの中で学習者が遭遇する発話や内容について、言語形式にも注意を向けさせることにより、学習者の言語発達を促すフォーカス・オン・フォーム（Focus on Form）を提唱している（Long, 1991）⁶。これはインタラクションにおいて学習者の誤りがあった場合などに、指導者が訂正的フィードバック（corrective feedback）を与えることを指す。訂正的フィードバックには、リキャストなど、モデルを示して気づきを促す場合や、モデルを示さずメタ言語的のヒントを与えることにより訂正を促す場合などがあるが、これらフォーカス・オン・フォームの考え方は、実際の言語使用から、構文の構造や言語規則への気づきを促し、言語知識の再構築を可能にするものであり、使用依拠モデルと同じ基盤を有すると考えられる。

2-5 気づき・メタ認知

言語学習において、言語知識（文法、表現など）の習得のためには、ある特定の項目に

⁶ 近年では、タスク型授業などで意味に焦点を当てたコミュニケーション活動を行なった後で、学習者が間違えた項目について事後型の文法指導することを指すものとして、フォーカス・オン・フォームが注目されるようになっている（Long and Robinson, 1998）。

注意が向けられ、意識される必要があるとして、Richard Schmidt は「気づき仮説 (noticing hypothesis) を提唱し、第二言語習得における気づきの重要性を強調している (Schmidt, 1990)。したがって、言語習得を目的とした活動では、指導者がどのようにして学習者の気づきを高められるかが課題とされる。そのための方法として、インプット強調 (特定の部分を太字にしたり、マーカーで色を塗るなど)、インプット増量 (input flood) などの工夫がなされる場合がある。また学習者がインタラクションの中で何らかの間違いを犯した場合に、リキャスト (recast) や明確化要求 (clarification request) などを行うことを訂正的フィードバック (corrective feedback) というが、それにより学習者は自らの言語的誤りに気づくことができる。この気づきが、2-4 で述べたフォーカス・オン・フォームに繋がり、使用依拠的に習得が進むための重要なポイントとなる。

またメタ言語知識とは、言語の多様な側面 (音声、語彙、文法など) を説明する上位カテゴリーの知識のことを指すが、気づき (awareness) と関連づけて語られることが多い。Karen Roehr-Brackin は、メタ言語的気づきとは注意の焦点 (attentional focus) として定義できるとしており、言語の明示的知識の領域において、ある言語活動に焦点を向けさせるものだとしている (Brackin, 2018; Bialystok, 2001)。第2言語習得の場において、母語 (L1) 使用により学習者の注意の焦点を形式に向けさせ、気づきを起こすような場合も、これに該当するものである。

2.6 使用依拠モデルに基づく第二言語習得および第二言語指導の先行研究

認知言語学とは、人の身体性と認知との関わりの観点から言語の実態を明らかにすることを目標としており、近年では認知言語学の知見を言語教育に活用する動きも見られる。例えばコア理論や認知文法に基づくアプローチは、英語教育の場でも取り入れられている。

また Langacker の提唱した使用依拠モデルを基盤として、Tomasello が母語習得のプロセスを明らかにしたことにより、第二言語習得研究 (L2 習得研究) が新たな発展を見せている。使用依拠モデルは言語教授法への応用が期待されているが、実際には教育現場での包括的かつ長期的な実践例は非常に少ないのが現状である。本研究の目的は使用依拠モデルに基づく第二言語指導の有効性を検証することにあるが、関連性の高い先行研究として、橋本ゆかりによる日本語 L2 幼児の習得研究がある。また、認知言語学の理論を基盤とする第二言語指導法研究として、Michel Achard および、Serafima Gettys による L2 指導法の先行研究について以下に述べる。

2.6.1 使用依拠モデルを援用した日本語を第二言語とする幼児の習得研究

Tomasello は使用依拠モデルに基づき、母語習得の段階を明らかにしており、子どもの習得はパターン発見能力と意図理解に基づき、まずは一語文から習得を始め、続いて語結合 (二語文)、軸語スキーマ、項目依拠構文を経て、抽象的構文の習得に至ることを明らかにした。橋本 (2007, 2017 等) は Tomasello の母語 (L1) 習得理論を援用することにより、日

本語を第二言語とする幼児の習得を観察し、Tomasello による英語 L1 習得の例と同様に、日本語 L2 幼児の場合も言語の固まり（言語ユニット）から習得を始めることを明らかにした。日本語 L1 児と L2 児の習得を比較した場合、いずれも使用依拠的な習得である点で共通しているが、L2 児の場合、L1 児より習得段階が1つ多いこともわかってきた。これは L2 児は日本語のインプット量において L1 児より少ないため、入手可能な様々な情報を手がかりとして類推することにより、規範的な表現に近づけようとして、軸語スキーマの理論を援用し、多様な言語ユニットを軸とした「スロット付きスキーマ」を言語習得の基盤としていることによる。例えば可能表現「食べられる」の産出に至るためには、L2 児は [□+できる] というスロット付きスキーマを生成し、[食べて+□] という語基部を軸とした「スロット付きスキーマ」と合成することにより、[食べてできる] という複合構造を作り出す。この段階は L2 児に特徴的で、L1 児にはない。これは L1 児が豊富なインプットから得られる音韻的情報に基づき、時間をかけてスキーマ生成を行うため規範的表現が多いのに対し、L2 児は、ルールを抽出できるほどのインプットが得られない段階で、意味重視の暫定的なスキーマ表現を当てはめるためで、L1 児より1つ多い段階は、規範的言語構造を獲得するための橋渡しの機能を果たすことを確認している（橋本, 2018, p.174）。

また橋本は一連の研究により、言語表現の固まりが習得に結びつくことを、実際のデータにもとづいて示し、日本語の L1 および L2 習得においても、使用依拠モデルを基盤として、具体的な表現から抽象的規則性へと発展することが明らかになった。橋本の研究は言語習得に共通するメカニズムを解明する上でも、示唆に富むものである。

2.6.2 使用依拠モデルに基づく第二言語指導法の先行研究

1980 年代に注目を集めた第二言語指導法の1つであるナチュラル・アプローチは、学習者のコミュニケーション能力の伸長が期待できるとする一方で、文法的正確さに欠ける点が批判の対象となってきた。Michel Achard は、そのようなナチュラル・アプローチの問題点を解決する方法として、認知言語学的な指導観に基づき、コミュニケーション活動の中で、言語形式にも焦点を当てるフォーカス・オン・フォーム取り入れた指導法を提案した。Achard (2004) による指導法は3つの段階から成り、(1)インプットフェイズ (input-phase)、(2) 活動フェイズ (activity-phase)、(3) 文法フェイズ (grammatical-phase) で構成されている。Achard の提案には認知言語学的視点が生かされており、(1)、(2)の段階では、多くの具体的言語表現を学習者が経験する（見る、聞く、話す等）ことにより、文法規則がボトムアップに抽出される。また、(3)の段階の文法指導は、目標言語（L2）で行うとしている。このアプローチは、学習者が具体的言語使用を通じ、スキーマを抽出することにより言語を習得する、使用依拠モデルを援用した指導法の例であり、近年注目を集めている「タスク型授業⁷」にも通じるものがある。

⁷ タスク型授業の基本的なコンセプトは、1970 年代終わりに、コミュニケーション・アプローチの発展過程の中で生まれ、タスクを設定することによりコミュニケーションを生み出すことを目的としていた。近年ではタスク中のコミュニケーション活動にフォーカス・オン・フォームの視点

Serafima Gettys (2016) は、アメリカ、イリノイ州の Lewis 大学において使用依拠モデルに基づく第二言語指導 (Usage-Based Instruction) を採用し、初歩のクラスにおいて会話によるコミュニケーションの指導を行っている。UBI で指導を受けた学生は、従来行われていた、“grammar-dictionary” view of language teaching”(文法中心の言語観に基づく指導)と比較して、流暢性、正確さ、進歩の程度において高い効果を示していると述べている。当該のプログラムでは、明示的な文法指導は行わず、学生らは第 2 言語のインプットから用例基盤的に言語規則を習得し、繰り返しを重視したアウトプット活動に参加することによりボトムアップに対象言語を習得するとしている。この指導法では、豊富なインプット、連合学習、頻度学習、語彙連続 (chunking) を重視し、使用依拠的な言語習得を成功させている。

3 母語習得に準じた第二言語習得の実例

「英語は母語を学ぶようにして学べば良い」とはよく耳にする言葉である。その意味するところは一般に、赤ちゃんが母語を習得するのと同じように、英語の豊富なインプットがある状況に身をおけば、自然に習得可能だということであろう。しかし具体的にどのようなプロセスを指して「母語を学ぶように」と言うかは曖昧であり、定義を明確にする必要がある。2-2 で、Tomasello(2003)の研究により明らかになった母語習得プロセスについて概略的に述べたが、本章では、母語習得に類すると考えられる指導および、使用依拠的指導法など複数例について概観し、母語習得との比較の観点から考察する。

3.1 オーラル・メソッド(Oral method)

母語習得に範をとった指導法の一例として、19 世紀に開発された直接教授法 (Graded Direct Method)が挙げられるが、これは媒介言語を使用せず、目標言語だけによる会話を通して、言語習得を目指すものである⁸。1920 年代から 30 年代にかけて、文部省外国語顧問として日本で英語指導に携わった H.E. Palmer は、直接指導法をもとにしたオーラル・メソッド (Oral Method) を提唱した。Palmer は Saussure, F. de の言語観に影響を受けていたとされ、言語とは言語体系(language as code)と、言語運用(language as speech)に分けられると考えており、外国語の習得にあたっては、まず実際に使用することが重要だとして、言語運用を先に学ぶことを推奨した (有田, 2009)。すなわち、聞く・話すと言った音声面を重視すべきとの立場である。この指導法では、絵や実物、実際の動作などを媒体として、言語使用に適切な状況において、できるだけ英語だけを使用してインタラクションを行うことにより、ボトムアップ的に語彙や構文の習得を促す。Palmer の指導法は、文法知識より運用面を重視し、また有意義なインタラクションを通して習得するという点で、母語習

を取り込み、文法知識の構築にも重点を置くようになっている (松村, 2017))。

⁸ 直接教授法の具体的指導例として、ベルリッツ・メソッドと呼ばれる教授法があり、約 120 年の歴史がある。

得のプロセス⁹に通じるものだと言える。しかし明治以来の文法訳読法に馴染んでいた日本人には受け入れられず、オーラル・メソッドは次第に衰退していった歴史がある。この指導法は英語のみを使用したボトムアップ的言語習得であるが、教師主導による練習であり¹⁰、習得というより意図的で強制的な学習の側面が強く、教師の高い英語運用能力が必要とされる。したがって、オーラル・メソッドによる習得は、Tomasello が明らかにした母語習得の反意図的なプロセスとは異なる¹¹。

3.2 イマージョン教育 (immersion program)

1960 年代にカナダで始まった教育であり、イギリス系カナダ人がフランス語で教育を受けた「フレンチイマージョン」が最初の例だとされる。イマージョンプログラムにおいては、学校で過ごす時間は対象言語で教育を受け、日常的に大量のインプットとアウトプットを経験することにより、ボトムアップ的に第 2 言語を習得することを目指す。日本国内でも私立学校の加藤学園（静岡県）および、ぐんま国際アカデミーなどにおいて英語イマージョン教育が行われている。田中（2015）によると、ぐんま国際アカデミーの例では、年長から高校卒業までの 12 年間で、6,554 時間～6,618 時間を英語環境で生活しており、カナダにおける早期イマージョン教育¹²（幼稚園の年長、小学校 1 年生～高校卒業まで）での対象言語接触時間 6,740 時間～7,480 時間とほぼ等しいとされる。

イマージョンは環境から得られる大量インプットと、学習者本人の対象言語の使用により、ボトムアップに習得がされるという点では母語習得と共通する特徴があり、学習開始後しばらくは対象言語を表出しない「沈黙期 (silent period)」と呼ばれる期間があることが知られている。沈黙期は、ヒトの幼児が 1 歳前後まで言葉を発しないものの、共同注意フレームにおいて言語の分析・類推などを行っている「意図理解」の段階とも類似しており、母語習得との共通点と捉えることもできるかもしれない。また第 2 言語習得での沈黙期は、対象言語との接触時間の多寡、学習者個人の特性などにより異なり、長さは一定ではない。

この習得方法は、特定の学校等において膨大な時間をかけて行われるため、第 2 言語習得の方法としては一般的ではなく、対象となる学習者はかなり限定される。またイマージョン教育の研究者 Merrill Swain の報告では、イマージョンにより受容能力はネイティブのレベルまで到達するが、産出の面で劣るとされ、特に文法の習得には限界があるとの指摘

⁹ 母語習得のプロセスについては、M. Tomasello の研究で詳細が明らかになっており、第 6 章で改めてのべる。

¹⁰ パーマーの指導方法がミシガン大学のチャールズ・フリース(C.C. Fries)によるオーディオ・リンガル法に大きな影響を与えた。特に、置換練習はパターン・プラクティスの先駆けであり、パーマーの理論と方法がアメリカの英語教育に大きく貢献していることは、定説となっている。(有田 2009,p.29)

¹¹ 有田(2009:32)にパーマーが秩父宮に英語を指導した場面が描写されているが、「5 分か 10 分くらいで練習のタイプを変えて少しの遅滞もない。Question & Answers, も Homogeneous groups あり Heterogeneous group あり、Sequential Series ありという具合で、実に鮮やかなものであった。これによって問答法による口頭授業法が如何にあるべきかということを目の当たりに知らされた」と述べている(言語文化研究所 1981:210)

¹² 田中（2015）によると、イマージョン教育は指導開始学年と指導時間によって分類され、早期イマージョン（幼稚園年長・小学校 1 年生）、中期イマージョン（5 年生）、後期イマージョン（中学校 1 年生）の 3 段階がある。児童生徒は高校卒業までに、早期イマージョンで 6,470～7,480 時間、中期で 3,000 時間、後期で 2,520～2,880 時間の時間を第 2 言語に触れることになるとしている (Turnbull, Lapkin, Hart and Swain, 1998)。

がある (Swain and Johnson, 1997)。

3.3 CLIL(Content and Language Integrated Learning: 内容言語統合型学習)

CLIL とは英語(対象言語)を通して、何らかのテーマあるいは教科を学習する形態での指導を指す。この指導法では、英語そのものよりも、対象となるテーマや教科内容の理解に重点を置き、その過程において発生するインタラクションやコミュニケーションにより、教科内容と同時に英語の習得も達成しようとするものであり、一種のバイリンガル教育法として近年注目を集めている(「CLIL 新しい発想の授業」, 2011)。CLIL は教科内容の習得を目的とした言語使用から、ボトムアップ的に英語の習得を促すため、使用依拠的な言語習得だといえることができる。「英語のしくみと教え方」(2020)において柏木賀津子は用法基盤モデル(使用依拠モデル)と CLIL を統合し、英米文学を取り入れた英語指導を提案している。真正性の高い教材による指導は、生徒の興味を引きつけ、学習効果が期待できるが、学習者がある程度の英語力を備えている必要があるため、その点で子どもの母語習得とは異なる。CLIL は多言語多文化社会のヨーロッパでは普及している方法であるが、日本ではまだ時期尚早との捉え方が多いのが実状であり、今後の発展が期待されている一方で、指導者育成、教材選定などの点で解決すべき課題は多いと考えられている。

4 研究内容

本研究では、使用依拠モデルを基盤とした第二言語習指導法の有効性について、観察およびその検証を行うことを目的としている。認知言語学の理論を英語教育に活用する先行研究としては、コア、概念メタファー、イメージスキーマなどに関する知見を実際の教育現場で応用した例が数多く存在する。藤井(2017)では、これまでに認知言語学の知見を活かした実践的先行研究の例を網羅的に概観しているが、やはりコア、イメージ図式、中心義、概念メタファー、などを援用したものがその大部分を占めており、その中には、使用依拠モデルに基づく、包括的かつ長期的な第 2 言語指導の実践例は含まれていない。実際、使用依拠モデルに基づく第 2 言語指導の実践的研究¹³、長期的指導例としては唯一、Serafima Gettys がアメリカの Lewis University で長期にわたって、大学生を対象に行っている第 2 言語指導プログラムの例があり、効果をあげているとしている。(Gettys, 2016)。

使用依拠的な言語習得の代表的なものが母語習得である。Tomasello は自分の娘が 2 歳から 3 歳になるまでの言語習得の過程を詳細に記録し分析することにより、母語とは、従来考えられていたような、生得的でヒトに固有の心的器官によってではなく、実際の言語使用からボトムアップに立ち上がるものであることを明らかにした(Tomasello, 1992, 2000, 2003)。

そこで本研究では、そのような母語習得の特性に類似した、使用依拠的な第二言語指導

¹³ 3.3 CLIL のところで例としてあげた柏木は、Usage-based model と CLIL を統合した授業を提案しており、使用依拠モデルを援用した包括的指導を提案している。「英語のしくみと教え方」第 8 章での実践例は通常の授業での実践ではなく、柏木による研究モデル授業である。

法の有効性について検証することを試みる。研究対象とした指導法では、「母語習得の過程に倣って英語を習得する¹⁴⁾」ことを標榜している。そこで本研究では、当該の指導法について継続的な観察を行い、実際に母語習得の場合と共通する点があるのか、また異なる点は何であるかについて、5章において観察結果の分析および内容の検討を行うこととする。

4.1 本研究の観察対象校の概要

本研究で観察した英語スクールでは、母語習得を理想とした帰納的英語指導を行っている。3.1.1～3.1.3で母語習得に準じた第二言語指導法として挙げた例では、指導は原則として全て対象言語で行っているが¹⁵⁾、本研究で観察対象とした指導法は、対象言語（英語）のみで行う授業ではない。また、明示的文法指導を行わず、生徒の母語（L1）を活用してメタ的に働きかけることにより、類推によって理解を促す方法を取る点で、先に挙げた複数の例とは異なっている。

具体的な指導内容は、中学三年生の内容相当の英語の構文が書かれたカード¹⁶⁾を使用したゲームなど、遊びが中心となっているのが特徴である（以降「ゲームによる指導法¹⁷⁾」と呼ぶ）。ゲームによる指導法ではPPP型授業のような明示的文法説明や指導は一切行われず、生徒は明示的な英語知識がまったく無い状態から、英文のインプットを開始する。授業は64の構文のカード（絵カード、文字カード）を使用して、ゲーム（ビンゴ、すごろく、坊主めくりなど多種類）を中心とした遊びで構成されており、初期段階はまず、英語の音声で構文を大量にインプットすることを重視している。ゲームの進行上のルールとして、カードを引いたり、出したり、裏返すなどの際に、必ずそのカードの英文をリピートまたはリサイト（暗唱）するように決めてあるため、それによって授業内で英語を耳から大量にインプットすることが可能になる。ゲームは英語を浴びるように聴く環境を作り出すための手段であり、そのような英語環境の中で、生徒はカードゲームでの遊びの方に集中しており、一方で英文を繰り返し聴いてその都度リピートしている。インプット開始から間も無い初期段階においては、生徒は英語を言うことを主な目的としておらず、教師も無理に言わせたり、最初から正確に言わせるために間違いを指摘したりしない。教師は生徒に、遊びの中で英語を経験させることにより（これは「無意識的学習」と呼ばれる）、暗示的知識¹⁸⁾のベースをつくることに主眼を置いている。また活動中に使われる英語の構文の表現について、生徒が英文を覚えたり、意味を理解することも一切求めておらず、むしろ生徒た

¹⁴⁾ カードを使用した言語指導の創始者、難波悦子氏の著書「勉強嫌いの子どもがときめく魔法の英語学習法 B.B.メソッド」（幻冬社、2019）において詳細に説明されている。

¹⁵⁾ 日本で行われている部分的イマージョン、CLILLの例では、英語だけでなく日本語を用いる場合もある。

¹⁶⁾ 正式名称「LETTERS & SOUNDS 64」、1977年、難波悦子氏（セルム児童英語研究会初代代表）により考案され、1980年に製品化された。韻を踏んだ64の英語の構文で構成されており、構文の1つの主語「Betty Botter」にちなんで「B.B.カード」の通称で呼ばれることが多い。トランプと同じ4つのマークごとに各16、合計64の構文（絵カード、文字カード各64枚、合計128枚）で構成されている。

¹⁷⁾ BBメソッドと呼ばれる指導法のことを指す。遊びを通して英語を大量にインプットし、64構文を繰り返し使用する機会を創出することにより、母語習得と類似したプロセスでボトムアップな習得を可能にするとしている（魔法の英語学習法 BBメソッド, pp.28-31）。

¹⁸⁾ 暗示的知識とは、無意識的知識と言われることもあり、学んだことを忘れてしまうような知識、第一言語の知識を指す（福田, 2018）。

ちに、勉強しているという意識を持たせないようにしている。指導者によると、生徒は無意識的に大量の英語を聴く中で、まずは音には意味があることに気づき、次の段階では言語形式（文全体）の意味を理解し始める。さらに個々の言語形式（構文全体、節、句、語彙など）にも、それぞれの部分ごとの意味があることを、経験量（インプット量）の増加にしたがって、ボトムアップ的に理解するようになるという。

初期段階からの継続的インプットと同時進行で、教師はゲーム中の自然な会話の中に、絵カードを媒体とする様々な質問や、語彙スロットの言い換え、カードの絵や英文に関連した新たな情報の提供などの、64 構文に関連したインタラクションを組み込む。その際に、教師は必要に応じて日本語を使用しヒントを与える場合があるが、これは母語（L1）の言語知識を生かして生徒のメタ認知に働きかけることにより、英文全体の意味や構造、語彙知識について、自発的かつボトムアップ的な理解を促すためである。トップダウン式に教えるのではなく、生徒が類推により自分で言語構造や情報に気づくような方法で指導を行うのは、その方が生徒の学習意欲を高め、記憶の定着の面でも効果が高まるとの考えに基づいている¹⁹。また 64 の構文の 59 文は一般動詞文で、そのうち 57 が「動作主」＋「動詞＋（ ）」の組み合わせになっており、生徒たちは「誰が」「(何を) どうする」の「主語」部分を入れ替えて、新たな組み合わせで何通りも口頭で作文する。これを「合体作文」と呼んでいる。また、音声によるインプットで 64 構文それぞれの「動詞＋（語彙）」（以降「動詞チャンク」とする）が定着した頃から、ワークブック（Play Book と称す）や文字カードを使用して徐々に文字でのインプットも導入され、聞く、話す、読む、書く、の活動が遊びを通して総合的に行われる。

4.2 研究方法

札幌市内にある個人運営の英語スクール（小学、中学、高校生、成人の生徒が在籍）において、以下の方法により観察を行った。

- (1) 観察手法：非参加観察法により、授業中の言語活動を詳細に記録した。また合わせて録音も行い、授業終了後に録音した音声と照合しながら記録の確認と修正を行った。
- (2) 観察期間：2019 年 6 月末－2020 年 2 月末
- (3) 記録内容：時間配分/ 言語活動の内容/ 教師の指示・発話/ 生徒の活動および発話/ 生徒の言語曝露数²⁰/ 特徴的な発話や反応が見られた時は、備考欄に記録した。
- (4) 使用教材：市販英語カード（絵カード、文字カード各 64 枚、合計 128 枚）、カード準拠ワークブック等²¹

¹⁹ 福田純也（2016）によると、学習者が規則提示されていない言語形式を（自発的に）意識した場合、そうでない場合に比べて明示的知識も暗示的知識も得られやすいとしている。

²⁰ 言語曝露数：生徒が授業中にカードの 64 構文を①リピート、②リサイト（暗唱）、③スロット入れ替え作文、した合計数を「言語曝露数(linguistic exposure)」と表記する。個人の発話、全体での発話のいずれも 1 回の曝露とみなし、主語＋動詞の揃った完全な文だけを集計する。授業中の他の活動での発話や音読等は含めない。

²¹ カードの内容に関連した“Play Book”と称するものをはじめ、リーディング、ライティング、スペリング、フォニックスなどの文字知識が遊びながら身に付くよう工夫された、複数の教材が使用されている。



"LETTERS & SOUNDS 64", より一部抜粋

(5) 対象者：札幌市内の公立小学校生徒 11 名。学習歴により、1 年目、2 年目、3 年目の、クラス編成となっている。生徒の都合により学習歴と異なるクラスに入った場合は 説明を付した。

1 年目：1 年生（女子 2 名）、3 年生（男子 1 名）、6 年生（男子 1 名＊）＊他塾で 3 年 3 ヶ月の英語学習経験あり。

2 年目：2 年生（男子 3 名）

3 年目：3 年生（女子 2 名）、4 年生（男子 1 名）、6 年生（男子 1 名＊）＊途中入塾のため学習 2 年目

4.3 64 構文に含まれる言語項目の詳細

カードはトランプのようにダイヤ、ハート、クラブ、スペードのマークに分かれており、各 16 構文、合計 64 構文である。64 構文は中学三年生までに学習する内容を概ね含んでおり、言語項目を(1)文型、(2) 時制、(3) 文法項目、(4) 慣用表現（スロットを含むものもあり）、(5) スロット付き修飾句、の観点で分類した。（注意：進行形、受動態は一般動詞の文として扱われているため、分類はそれに従った。）

(1) 文型

64 構文は「基本文（オリジナルセンテンス, OS）」と「修飾句（フレーズ）」の構成となっており、それらを学校文法の五文型で分類した。「動詞＋（ ）」の部分「動詞チャンク」と言う 1 つの固まりとして下線を付し、語彙の入れ替えができるスロットを括弧で示した。基本的には動詞部分は固定して言い換えをするが、動詞部分を他の動詞で言い換えることが多い構文では[]で動詞スロットを示した。以下に示す動詞チャンク内のスロットは授業中によく行われる入れ替え例であり、実際にはインタラクションに応じて様々なスロットを入れ替えるため、ここに示す以外の例もある。さらに修飾句（フレーズ）についてもスロットがあるが、あまりに数が多いため、括弧では示していない。

・第一文型（S+V）：17 構文（うち 1 つは copula 文）

1. The young couple was in (the country) last Monday. （copula 文）

2. Cathy Carter comes to (school) on foot.

3. Mr. Celery lives in (the city) with his friends.
4. Dolly Dimple danced with (a dog) for five hours.
5. The flying fish will get to (the) (forest) by four.
6. Happy Henry has gone to (Hawaii) to meet his parents.
7. Jack and Jill jumped into (the jet) in a hurry.
8. Mr. Fox got out of (a taxi) at the gate.
9. Mr. Zebra came from (Zanzibar) by zeppelin.
10. Charlie Champion went to (China) on business.
11. The young singer didn't [sing] on the street.
12. Dolphin and Elephant talked over (the phone) to each other.
13. Six little kittens sit (in a row) by the window.
14. Jay stayed at (the) (Pumpkin Hotel) for a few days.
15. A mule was playing with (a tube) on the field.
16. Lazy Worm worked (hard) for the first time.
17. Dr. Turtle will return (home) in a few days.
- ・第二文型 (S+V+C) : 7 構文 (18-21 は copula 文)
18. Yacht is (younger) than (Boat) by ten years.
19. These are (the stamps) that (Father) got at the shop.
20. The ugly umbrella is (unhappy) on a fine day.
21. It was too (cool) to (go) to (the) (swimming pool) the day before yesterday..
22. Ship and Sheep went (shopping) in the afternoon.
23. The small dog is called (Paul) by everyone.
24. It is getting (warmer) and (warmer) in spring.
- ・第三文型 (S+V+O) : 35 構文
25. Betty Botter bought some (butter) for her mother.
26. Gray Goose got some (golden) (eggs) very quickly.
27. Gentle Giraffe looks at (George) with a smile.
28. Lucy Locket lost (her) (letter) last month.
29. Mad Monkey made a lot of (money) in many ways.
30. Peter Piper peeled (a) (pink) (peach) this morning.
31. The queen gives (a) (quiet) (party) every other week.
32. Red Rooster will finish (reading) before long.
33. Sister Susie sipped (spicy) (soup) for supper.
34. Mr. Frog sells (apples) and (bananas) on his way home.
35. Tommy Tucker took a (train) a few minutes ago.
36. Victor the violinist visits (the) (village) every day.

37. Willy doesn't want to (get) (wet) on Wednesday.
38. The tough guy couldn't stop (laughing) all day long.
39. Dr. Smith got (thirty three) (thin) (thermometers) yesterday afternoon.
40. Mr. Whitney was [drinking] something (white) over there.
41. The cat in the hat has (a) (pan) in her hands.
42. The clock on the rock received (a) (shock) at last.
43. Mrs. Monkey won (a) (large sum of) (money) in London.
44. Mr. Lake bakes (a) (cake) twice a day.
45. Daisy was waiting for (the) (train) in the rain.
46. Ms. Peach eats (four) (meals) a day.
47. Bee can see (three) (green) (trees) far away.
48. Mike likes to [write] (letters) in Japanese.
49. The bright boy had (a) (light) (meal) at seven.
50. Why does the spy dry (his) (pants) in the sun?
51. Ms. Goat toasted (a) (bar) of (soap) by mistake.
52. Rosy Rose drove (me) home before lunch.
53. A woodchuck looked for (a) (good) (cookbook) for a long time.
54. A group of children made (tomato) (soup) in the kitchen.
55. The mouse found no (house) to live in.
56. The daughter likes (August) (the best) out of the year.
57. The woman thought, then bought (the) (dress) for fifty dollars.
58. The early bird heard (a) (word) in the dark.
59. The girl is washing (a) (dirty) (bird) with difficulty.
- ・ 第四文型 (S+V+O+O) : 3 構文
60. Nancy gave (me) (nine) (new) (nails) for nothing.
61. Eddy will send (me) (ten) (red) (hens) tomorrow morning.
62. A crow in yellow showed (me) (a) (rainbow) over the river.
- ・ 第五文型 (S+V+O+C) : 2 構文
63. Ken and Kate keep (me) (waiting) all the time.
64. The gold made (the) (old) (man) (happy) for a while.

(2)～(5)の各項目について上記各構文の番号を表示する。括弧内はそれぞれの合計数、下線付きは copula 文であることを表す。

(2) 64 構文の時制

- ・ 現在形(20) 2, 3, 13, 18, 19, 20, 23, 27, 31, 34, 36, 37, 41, 44, 46, 47, 48, 50, 56, 63
- ・ 現在進行形(2) 24, 59

・過去形(34) 1, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 30, 33, 35, 38, 39, 42, 43, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 60, 62, 64

・過去進行形(3) 15, 40, 45,

・現在完了型(1) 6

・未来形(4) 5, 17, 32, 61

(3) 64 構文に含まれる文法項目

・不定詞(4) 6, 21, 37, 48

・動名詞(2) 32, 38

・助動詞(6) 38, 47 (可能) / 5, 17, 32, 61 (未来)

・比較(3) 18, 24, 56

・関係代名詞(1) 19

・その他 21 (too~to...), 40 (something+形容詞), 55 (no+名詞)

(4) 慣用度の高い表現 (括弧部分は語彙スロット)

all (day) long/ all the time/ at last/ a large sum of (money)/ before long/ by mistake/
drove (me) home/ far away/ for a long time/ for the first time/ for a while/
in the afternoon/ in a hurry/ in a row/ in many ways/ on foot/ on business/
on the street/ over there/ to each other/ this morning/ took (a train)/ with a smile/
with difficulty/ waiting for (the train)/ looked for (a) (good) (cookbook)/
keep (me) (waiting)/

(5) スロット付き修飾句 (括弧部分は語彙スロット)

a (day)/ at (seven)/ at (the) (gate)/ at (the) (shop)/ before (lunch)/ by (four)/
by (zeppelin)/ by (the) (window)/ by (ten) (years)/ by (everyone)/ every other (week)/
every (day)/ for a few (days)/ for (her) (mother)/ for (supper)/ for (fifty dollars)/
for (nothing)/ from (Zanzibar)/ in (the) (city)/ in (spring)/ in (her) (hands)/
in (many) ways/ in (London)/ in (Japanese)/ in (the rain)/ in (the sun)/ in (the) (kitchen)/
in a few (days)/ in (the dark)/ into (the) (jet)/ on (the) (field)/ on a (fine) day/
on (Wednesday)/ on (his) way home/ out of (a) (taxi)/ out of (the) (year)/
over (the phone)/ over (the) (river)/ last (Monday)/ last (month)/ to (school)/
to (the) (forest)/ to (Hawaii)/ to (China)/ (tomorrow) (morning)/ twice a (day)/
with (his) (friends)/

(注意：(4)と(5)の厳密な区別は難しいが、(4)がより固定された表現であり、(5)はスロットが頻繁に入れ替えられる表現とした。)

5 使用依拠的第二言語習得過程 (Usage-based L2 acquisition) の観察結果

観察対象校において、1年目、2年目、3年目の各クラスについて観察を行った。1年目、2年目クラスは週一回、50分の授業、3年目クラスは週一回、70分の授業であった。通常

はカードを使用した「ゲームによる指導」を行っているが、発表会の準備期間は特別な活動となるため、本研究では、ゲームによる活動の回に限って、言語曝露数を集計した。

観察した各クラスの全授業回数に占める「ゲームによる指導」の回数は次の通りであった。

- ・ 1 年目クラス：25 回中 17 回
- ・ 2 年目クラス：24 回中 16 回
- ・ 3 年目クラス：23 回中 15 回

以下にクラス毎に、活動中に見られる生徒の発話状況および、言語活動中に見られた特徴的な発言、そして言語形式に何らかの気づきが見られた場面を選び出し、それぞれの場面について第一言語習得（以降 L1 習得）、使用依拠的第二言語習得（以降 UB-L2）の知見に照らして考察する。授業中の発話は、教師と生徒全員の発話は「全員」、生徒全員の発話は「生徒」、個人による発話はイニシャルで記した。また、リピート、リサイトなどの発話が不完全な場合、文頭に??の記号を付した。4 種類のマーク（ダイヤ、ハート、クラブ、スペード）のいずれのマークを使用したゲームか、また絵カード、文字カードのうち、何マークのものを使用したかを示す。全てのマークを使用した場合は「全マーク」と記す。

5.1 1 年目クラス

- ・ 学習開始：2019 年 5 月 9 日、調査期間：2019 年 6 月 27 日～2020 年 2 月 20 日

授業回数 25 回/ そのうち「ゲームによる指導」17 回/ 発表会準備 8 回

当初 1 年生（女子 2 名）でスタートしたクラスであるが、7 月 4 日から 6 年生 1 名（男子）が加わった。この 6 年生は大手英語塾で小学校 3 年生から 6 年生 6 月まで 3 年間の英語学習の経験があるが、スケジュールが合うクラスがなかったため、1 年目クラスで学習を開始した。高学年生徒は通常 70 分の授業を受けているため、K.T.は毎週 50 分のレッスン終了後、個人で 20 分の追加的指導（リーディング他）を受けていた。

9 月 5 日に 3 年生 1 名（1 年生の M.T.の兄で英語初学者。7 月に「3 年目クラス」で学習を開始した）が編入し、以降 4 名でのクラスとなった。（6 年生 1 名は発表会準備期間（10 月 10 日から 12 月 6 日）のみ、「3 年目クラス」に参加した）。このクラスは 9 月以降は基本的に、英語は全くの初習者の 1 年生女子 2 名（5 月開始）、同じく全くの初習者の 3 年生男子 1 名（7 月開始）、6 年生男子 1 名（3 年 3 ヶ月の英語学習経験あり）の 4 人による構成であったため、学年、学習経験ともに 3 タイプの学習者が混在している状態であった。

5.1.1 6 月 27 日、学習歴 2 ヶ月（1）

5 月 9 日の学習開始以来すでに 7 回の授業を経ており、6 月 27 日（8 回目）の授業から観察を開始した。

参加者、1 年生 2 名（R.S., M.T.）

- ・ ダイヤ絵カード：ビンゴ

カード（絵カード 64 枚、文字カード 64 枚）は各自 1 セット所有している。絵カード、文

字カードともに、裏返すと全て同一図柄で見分けがつかないトランプのような仕様になっている。ビンゴは各生徒が自分の席でテーブルに 4 × 4 に 16 枚を並べ、教師が読み上げる英文を聞いてそのカードを裏返す。12 枚読み上げた時点でビンゴの列数（たて、横、斜めに幾つの列が揃ったか）を数え、ビンゴが成立した数だけチップをもらえる。生徒はチップの数を競うことを楽しみに、ゲーム活動に参加している。

a. 教師：Dolly Dimple danced with a gorilla. （元の英文は with a dog）

b. 生徒：Dolly Dimple danced with a gorilla.

c. 教師：Dolly Dimple danced with a hippo.

d. 生徒：Dolly Dimple danced with a hippo.

e. R.S.：おさるのジョージだったら？

f. 教師：Dolly Dimple danced with George.

g. 生徒：Dolly Dimple danced with George.

（中略）

h. 教師：Happy Henry has gone to Hawaii.

i. 生徒：Happy Henry has gone to Hawaii.

j. R.S.：R が沖縄行っちゃったら？

k. 教師：R has gone to Okinawa. （生徒らリピートする）

l. 教師：じゃあグランマがハワイ行っちゃったら？

m. 生徒：Gramma has gone to Hawaii. （教師は生徒の発話にかぶせて言う）

n. 教師：おじいちゃんがニューヨーク行っちゃったら？ Grammpa ね

o. 生徒：Grampa has gone to New York. （教師は生徒の発話にかぶせて言う）

（中略）

・クラブ絵カード：ビンゴ

p. 教師：The bright boy had a light meal

q. 生徒：?? The bright boy had a light meal. （もごもご言っている）

r. R.S.：ボーイ？どっちがボーイ？ あ、こっか （絵をヒントにしている）

1 年目のクラスはすでに 7 回の授業を経験し、今回の観察初回で 8 回目の授業となった。教師の言う英文を音で聞いて、英文全体として固まりでインプットしているが、どの絵カードを指しているか不明なカードの場合は、やみくもに選んだり教師にヒントをもらって裏返している場面が見られた。

生徒らは、まだそのような理解度であるが、一方で a.～d. で danced with a dog の名詞が入るスロットに他の名詞を入れてリピートさせたところ、生徒らは Dolly が踊る相手が gorilla や hippo に変わる場面を面白がっており、その文脈で e. では R.S. が教師に対して「おさるのジョージだったら？」と問いかけている。これにより R.S. が danced with a dog の名詞スロットに気付いていることがわかる。教師は f. で with George と答え、生徒もリピートしている。スロットに固有名詞 George が入るため不定冠詞 a が無いが、明示的に説明せず、

生徒がリピートする時に上からかぶせるように、教師が with George と言っていることに注目したい。他の構文での言い換えでも冠詞の変化が生じることは頻繁にあるため、UB-L2 では生徒は長期的な言語経験を通して、徐々に冠詞を理解することを期待されている。指導者は明示的に不定冠詞がつかない理由を説明するのではなく、このような言い替えにより、ボトムアップ的にスキーマを抽出できるよう促している。

次に h.~o.の部分でも、R.S.は has gone to Hawaii の動詞チャンクの地名のスロットについて、「R が沖縄に行っちゃったら」と言っていることから、スロットに入る語のタイプを理解していることがわかる。教師はさらに n.で「おじいちゃんがニューヨーク」という、主語スロット、動詞チャンク内の「地名」スロットの2つを同時に入れ替える指示を出している。生徒らは直感的に2つの置き換えをしているが、教師は生徒の発話にかぶせて言うことで、安心してスロットの言い換えができるように配慮しており、生徒の情意フィルター²²を低くする上でも有効な方法である。教師がかぶせて言って補助することは訂正フィードバックとしても機能しており、仮に生徒が間違ったり言えなかった場合でも、言語形式に注意が向けられ（フォーカス・オン・フォーム）、自らの言い間違いに気づく機会となる。

この段階では、生徒は構文を分節しない固まりとしてインプットしており、英文と絵カードのマッピングは完成しておらず、自発的な発話の段階にはない。発音は不明瞭でリピートも不完全である。しかしごく初歩の段階であっても、教師は生徒の反応を見ながら、制限することなく複数のスロット入れ替えを促していた。実際この授業でも教師は64各構文を「主語」と「動詞+（ ）」の部分（以下「動詞チャンク」とする）の大きく2つの部分に分けて、a.~o.で「動詞+（ ）」の括弧内をいく通りものパターンで言い換えさせている。このとき教師がL1(日本語)を使って「(人)が(地名)行っちゃったら？」と問うことにより、生徒はスロットに入る語をメタ的に理解し、主語スロットと、動詞チャンク内部にある名詞スロットの2つについて、同時に気づきが生じていることに留意したい。また動詞チャンクは、構文の一部であり、生徒はチャンク部分だけを切り離して理解するのではなく、文脈の中で捉えていることにも注意が必要である。Tomaselloによると、母語習得は使用依拠的であり、用例基盤(exemplar-based)で習得が進んでいくとしており、意図理解、一語文、語結合、軸語スキーマと進むのに対し、この日の授業はL2学習開始からまもない時期であり、L1習得であれば、意図理解に相当する「文全体を丸ごとインプット」の段階にあると考えられるが、それだけに止まらず、教師は(1)動詞チャンク内の名詞スロットに入る語彙を入れ替えたり、(2)主語スロットと動詞チャンク内の名詞スロットを2箇所同時に入れ替えたりするなどの活動を取り入れており、構文をかたまりでインプットすることと同時進行的に、「動詞チャンク・スロット付きスキーマ」形成の準備が始め

²² 情意フィルター(affective filter)とは、インプット仮説を提唱した Krashen のいう心理的なバリアのことで、例えば第二言語に関わるネガティブな経験、不安、恐れ、緊張感などを指す。教師は学習者の緊張や不安をできるだけ取りのぞくようにし、リラックスして学習に取り組める雰囲気を作り出すように求められる。

られている様子が見られた。

L1 習得の最初の段階では、相当な量のインプットが蓄積し、1 歳前後になってようやく最初の発話となるのに対して、L2 の習得の場合、生徒は小学生で認知能力が高いため、習得の段階は効率よく進むと考えられ、この授業にも見られるように L2 学習者は、動詞チャンクを1つのかたまりとして認識するだけでなく、すでにスロットが付いたスキーマとして意識しており、この点は L1 児の習得との大きな違いである。

橋本ゆかりは日本語を第二言語とする幼児の日本語習得研究において、L2 幼児は L1 習得の赤ちゃんの場合と比較して認知的に発達していることに加え、母語知識を生かせることにより、卓立性のある言語ユニットをピボットとした「スロット付きスキーマ」(動詞+□、□+接辞、等)を早期に生成することを確認している(橋本, 2007, 2018)。また橋本の例では L2 児は日常生活の中で得るインプットから、自分で試行錯誤しながら日本語を構築していくので、本研究の例のような、教室での教師の意図に基づいた指導の場合とは異なる。しかし L1 児より L2 児のスキーマ生成が早いという、習得上の相違が生じる理由として、(1) L2 児の方が L1 児より認知的に発達している。(2) L2 児は自分の母語の語結合の経験を生かすことができる。(3) インプットを十分に蓄積する間もなく、内容語と機能語の学習をほぼ同時に開始する必要に迫られるため、スロットにどのような形態に入れるかについて様々なストラテジーを駆使する、などが理由として考えられるとしている(橋本, 2018, pp.56-58)。

日本語と英語は言語類型的にも異なるため、単純には比較できないが、日本語 L2 児の習得の特徴に照らして、UB-L2 習得で、早期から動詞を軸としたスキーマ形成の端緒が見られる理由を考えた場合、(1) 生徒の認知能力が L1 児より高いこと、また(2)と類似した理由として、日本語の知識を活用して、主語概念や動詞チャンクに入る語彙のタイプを類推することが可能であることが考えられる。したがって、橋本(2018)の分析とも共通する部分があると言える。

またゲーム中にカードを並べている最中は、[go-went-gone-going]のように、動詞の活用を教師についてリピートしており、これらを「おまじない」と呼んでいる。過去形まで言わせる場合と、現在分詞形まで言わせる場合があり、これらが何であるかの明示的説明はなく、口慣らしさせながら暗示的知識のベース作りをしている。その他に人称代名詞の活用を「おまじない」として言わせる場合もある。ゲームによる指導では、「おまじない」はリピートと並んで必ず行っており、暗示的知識の構築を目指して行われている。

5.1.2 7月4日、学習歴2ヶ月(2)

参加者、1年生2名(R.S., M.T.)、6年生1名(K.T.*) *この回より参加。学習経験あり
・ハート絵カード：ビンゴ、関係代名詞を含む構文の言い換えの場面

a.教師：These are the stamps that Father got.

b.生徒：??These are the stamps that Father got. (もごもご言っている)

c.教師：誰が買った切手だって？

d.生徒：お父さん

e.教師：じゃあお母さんが買ってきたクッキーだったら？

f.生徒：??These are the cookies that Mother got. (教師がかぶせて言うのにつられて言う)

生徒はハートマークの英文をまだ言い慣れていないため、b.のリピートは曖昧だったが、c.で教師はL1で「誰が」と問いかけ、それに対し生徒は即座に「お父さん」と答えている。ゲームによる指導では英文を丸ごとのかたまりとしてインプットすることから始めるが、遊びの中でリピートする機会に、c.で「誰が買った切手だって？」のように生徒のL1の認知能力を利用して、かたまりから主語を切り分けさせている。さらにe.では「主語」スロットと「関係代名詞の先行詞スロット」を入れ替えるよう問いかけている。f.で生徒が答える時には、教師は一緒にかぶせて言うので、生徒らはつられるようにThese are the cookies that Mother got.の英文を言うことができていた。ここでは教師の問いかけにより生徒がスロットに入る語を類推する状況が生じており、その直後に教師がスロットの語を入れ替えた文章を言うのにつられながら、自分でも真似をしていたと見られる。

上記で述べたような、生徒が教師を真似ながら、自分でも試している状況は、L.S. Vygotskyの社会文化論という「足場組み (scaffolding)」に相当する。人間発達に関する社会文化論の研究では、子どもの発達や学習には段階があるとされ、誰かまたは何かの支えによって達成可能になっている状況から、次第に独力でできるようになるまでの境界上にある状態は「近接発達領域」と呼ばれている (Vygotsky, 1934; 松村, 2009, pp.102-104)。L2習得でも、対話者 (指導者) が近接発達領域にある学習者の言語能力の発達を促すために、L1でメタ的に働きかけたり、学習者の発話にかぶせて正しい発話を聞かせながら補助するなどの行為がこれにあたると考えられる。UB-L2の授業では、教師は生徒が発話するときに、意識的にかぶせるように正しい発話をして、生徒がそれを足場にできるようにしている。

L1習得では子どもは5歳になるまでに、17,520時間もの母語によるインプットを受けているとされるが (Morley, 1991)²³、L1習得中の子どもの初期の発話にみる統語的構造の種類は、いくつかの動詞を中心としたかなり限られたものであり (Tomasello, 1992, 2000; Goldberg, 2004, 2009)、保守的な習得をすることで知られている。一方でL2の習得においては、そのような膨大な時間をかけられないが、年齢が高いため認知能力も高く、この7月4日の授業でも見られるように、L1をメタ言語としてL2を理解したり、教師による足場組みなどの補助によって、効率的な習得を進めることが可能である。しかしまだ学習開始から2ヶ月しか経過しておらず、音声でのインプットがなされている段階であるため、英文の意味と音声のマッピングも不完全で、見様見真似でスロットの入れ替えをしており、理解レベルはまだ高くはない。

²³ 廣森 (2018) によると、17,520時間とは、第二言語学習者が1日3時間、毎日勉強し続けても5,840日、約16年かかる計算だとしている。

5.1.3 9月12日 (学習歴, 1年生:4ヶ月/ 3年生、6年生; 2ヶ月)

参加者、1年生2名(R.S., M.T.)、3年生1名(T.T.*) *9月から編入、学習歴2ヶ月
6年生1名(K.T.*) *他塾で学習歴あり

・クラブ絵カードでビンゴ

a.教師: A mule was playing with a tube.

b.生徒: A mule was playing with a tube. (教師は生徒の発話にかぶせて言う)

c.教師: RがMと遊んでたら? (RとMは1年生の名前)

d.生徒: R was playing with M. (教師は生徒の発話にかぶせて言う)

e.教師: Tがtubeと遊んでたら?

f.生徒: T was playing with a tube. (教師は生徒の発話にかぶせて言う)

(中略)

・目隠しビンゴ: 1度目に通常のビンゴをした後で、各生徒は自分の前に並べたすべてのカードを裏返し、絵を見られない状態にする。教師がWho〜?で問うているカードを、どこにどのカードがあったかの記憶と勘を頼りに、1枚めくって当てるゲーム。

g.教師: Who stayed at the Pumpkin Hotel? 誰がパンプキンホテル泊まったんだっけ?

h.生徒: Who stayed...(リピートしようとしてやめた)

i.教師: Jay.

j.教師: Who likes to write letters?

k.生徒: Mike likes to write letters.

まずa.~f.では、was playing with()の動詞チャンクについて、スロットの言い換えをしている。普通名詞tubeには不定冠詞が付くが、生徒名であるRやMの場合は無冠詞となる。教師はこのような場合、生徒が発話するとき同時にかぶせて言い、正しい文を聞かせている。それにより非明示的に冠詞の使い方を例示できる。生徒も教師をモデルにできるため、つられるように、真似をして固有名詞をaを付けずに言えていた。教師は固有名詞にはaがつかないことを、発話させることで意識させ、体験的な理解を促しているように見えた。動詞チャンクの()部分に入る語は、64の構文ごとに異なるので、冠詞の有無についても用例基盤的に経験し、頻度効果により習得が進んでいくと考えられる。またチャンク内には多数の前置詞が含まれており、各動詞チャンクや修飾句により、異なる用法・意味で使われている。したがって形式と意味は1対1対応ではなく、このような用例基盤的な前置詞の習得は、コアの意味の感覚的理解につながることを期待される。

次にg.~k.では、教師はカードを伏せさせ、絵を見られない状態にしてWho〜?の質問をした。Who〜?の質問は今回が初めてだったが、L1で「誰が」とメタ情報を与えたため、生徒b.のところでは意図を理解しなかったものの、c.で教師がJayと答えたのを聞いて、絵カードの英文(Jay stayed at the Pumpkin Hotel.)の内容について問われていることを理解した。Who〜?の明示的説明はないが、生後は絵が見られない状態であっても主語を答えることができしており、続くk.の場面ですでに生徒は対象の英文の主語を答えている。これ

により(i)英文の意味と音声と絵のマッピングがほぼ成立しており、教師のj.の発話内容に近い英文について問われていると判断し、直感で答えているか、(ii)メタ情報により「主語」の概念に気づきが生じているかのいずれかの段階にあるとみられる。よって、生徒は「主語」「動詞チャンク」の関係を個々の動詞ごとに習得している過程にあり、主語概念の一般化の兆しはあるが、各動詞の使い方からスキーマを抽出して統語構造の理解ができるまでに至っているか否かは不明である。クラス内の生徒はそれぞれに学習歴、学年も異なるので、各生徒が自分で気づいたところから習得を進めている可能性が高い。これは第二言語習得研究で「内部シラバスに沿った習得」と言われるもので、学習者個人の持つ内的要素（特性、環境、学習歴その他）と、インプットやインタラクション、指導などが複雑に関連し合うことにより、個々の学習者ごとに、母語と第二言語の中間に位置づけられるとする「中間言語」というものを構築しながら第二言語が習得されていくことを指している。したがってこのクラスのように、学習歴に差がある生徒らの場合、主語概念の理解レベルにおいても個人差があると考えられる。

観察開始から2ヶ月で、生徒のリピートはかなりしっかりしてきており、とくに1年生2人が苦手だった文 *It is getting warmer and warmer in spring.* が言えていたことから、8回程度で、ほとんどの構文のリピートはできるようになることが確認できた。またこの日のレッスンでは初めて文字カードを使用し、2枚だけ混ぜてゲームを行っており、少しずつ文字に慣らす工夫が見られた。

5.1.4 10月3日（学習歴、1年生：5ヶ月 / 3年生、6年生：3ヶ月）

参加者、1年生2名(R.S., M.T.)、3年生1名(T.T.*) *9月から編入、6年生1名(K.T.*) *他塾で学習歴あり

・ダイヤ絵カード：ノーリーダービンゴ（教師が読み上げるのではなく、生徒が一人ずつ順番に指導者役となってカードを選んでリサイトし、他生徒はそれを聞いてリピートする。）

a.教師：R、どれがいいですか？

b.R.S.：これ（カードを選ぶが、読み上げようとしない。教師が代わりに読み上げる）

c.教師：Lucy Locket lost her letter.

d.生徒：Lucy Locket lost her letter.

e.T.T.：The flying fish will get to the forest. (T.T.まだ定着していない。教師が被せて言う)

f.K.T.：Red Rooster ウォーフィニッリーディン(=will finish reading.) (生徒らリピート)

g.M.T.：Betty Botter bought some butter. (一人で言えた。生徒らリピート)

h.教師：Your turn.

i.R.S.：いいよ（英語を言わずにカードをめくる。R.S.が言わないのでみんなで言う）

j.生徒：Gentle Giraffe looks at George.

(中略)

k.教師：(R.S.に対して) わたし言っている？

l.R.S. : (先生と) 一緒にいう...The queen gives a quiet party.(R がセンテンスを言った)

m.T.T. : Mad Monkey gives a...(途中で止まってしまった)

n.教師 : OK、先生言うね。Mad Monkey made a lot of money. (生徒らリピート)

o.K.T. : Jack and Jill jump into the jet.

p.教師 : OK. Jack and Jill jumped into the jet. (生徒ら jump を過去形にしてリピート)

q.教師 : Perfect. もう一回みんなで。

r.生徒 : Jack and Jill jumped into the jet.

s.教師 : (過去形部分を) よく聞いてます！ (これでノーリーダービンゴは) 最後かな？

t.R.S. : うーん、あと一周、あと一周 (自分でも言いたくなっている)

(中略)

u.K.T. : Mad Monkey メーダーオーヴォ money. (=made a lot of money)

(中略)

v.M.T. : Betty Botter ボーサンバラ. (=bought some butter)

1 年生二人は学習開始から 5 ヶ月、他の 2 人は 3 ヶ月が経過した。今回のノーリーダービンゴは生徒が一人で自発的に構文を言う初めての機会となった。

まず R.S.について見てみると、b.と i. の場面では、一人で言うのをためらい、英語を言おうとしなかった。しかし他の生徒が自律的に英文を言える様子を見て、l.で先生と同時に言えており、t.ではもう一度言う機会を要求している。教師が発話を強要しなかったため、情意フィルターが低くなり、R.S.は安心して発話する気持ちに変化した様子が見られた。

次に K.T.であるが、o.の場面で jumped と過去形にすべきところを jumpと言ったため、教師が正しい形で英文をリキャストした。さらにもう一度みんなで正しい英文言い、訂正的フィードバックによりフォーカス・オン・フォームの指導がなされていることがわかる (この場合、過去形の部分に生徒らの注意が向けられた)。明示的に指導する場合と比較して、生徒は教師がなぜ繰り返したかに注意を払う必要があり、そこに気づきが生じている。Lyster and Ranta (1997)による訂正的フィードバックに関する研究では、リキャストよりも、強いタイプのフィードバックであるプロンプト (prompt²⁴)の方が修正効果が高いことが確認されている。しかしプロンプトはある程度の言語リソースを持つ学習者に対しては有効であるが、初級レベルの学習者に対するフィードバックとしては、リキャストが相応しいとされている。また Shmidt (1990)は、第二言語の形式や文法の習得には、特定の項目に学習者の注意が向けられ、意識される必要があるとして、「気づき仮説 (noticing hypothesis)」を提唱しており、学習者自らが気づいた文法項目は、定着しやすいとされる。

1 年生の M.T.は、構文を完全に覚えており、発音については内容語にアクセントが置かれ、機能語は弱く小さくと言う「英語らしいリズム」で言っていた。これは学習初期に構

²⁴ Lyster and Ranta(1997)による訂正的フィードバックの分類では、リキャストの他に明示的訂正、明確化要求、メタ言語的修正、誘導、繰り返し、の 6 つの方法について検証されており、これらのうち「明確化要求、メタ言語的修正、誘導、繰り返し」のように、学習者が自分の誤用を訂正してその場で産出する方法をプロンプト(prompt)と言う (西川,2018, pp.49-51)。

文を丸ごとのかたまりとしてインプットしたことの効果だと考えられる。L1 習得では、丸ごとでのインプットにより「凍結句」と言う現象が見られるが、L2 でも類似の現象として、f、 u、 v. の発話に構文丸ごとを記憶したと思われる「凍結句」のようなものがあった。

1 年生の M.T. が流暢に発話している一方で、その兄の T.T. は、学習開始が 2 ヶ月遅かったため、この時点では学習歴 3 ヶ月であり、m. の場面に見られるように、構文がまだ定着しておらず、一人では言えていない。このことから、3 ヶ月では構文定着に至らず、5 ヶ月では一人でリサイトができていたことが確認できた。K.T. は他塾で学習経験があり、6 年生で認知能力も高いことから、リサイトはかなりできていた。それでも u. の場面での発話には「凍結句」のような特徴が見られ、英語知識がある程度ある生徒でも、この指導法では英文を分節せず丸ごとインプットしていることが確認できた。

5.1.5 12 月 19 日 (学習歴, 1 年生: 7 ヶ月 / 3 年生、6 年生: 5 ヶ月)

参加者、1 年生 2 名 (R.S., M.T.)、3 年生 1 名 (T.T.*) *9 月編入、6 年生 1 名 (K.T.*)

* 他塾で学習歴あり

・ダイヤ絵カード: Let's make friends. (参加者全員が Let's make friends. の掛け声と同時に 1 枚のカードを場に出す。複数の人が同じカードを出した場合に限り、全員が「重複して出されたカード」をリサイトする。友達が多くできた人の勝ち (他の人と同じカードを出した回数が多い人の勝ち)。

a. 全員: Let's make friends!

(教師含め 5 人が 1 枚ずつ一斉に出し、同一カードが 2 組成立したので、その 2 種類のカードをリサイトした)

b. 全員: Ken and Kate keep me waiting.

c. 全員: Gray Goose got some golden eggs.

d. 全員: Let's make friends.

e. 全員: Cathy Carter comes to school.

12 月の発表会準備のため、10 月末からカードを使ったゲームは休止していたが、発表会を経て 1 年生の M.T. と R.S. にブレイクスルーのような変化が見られた。b.c.e. の場面で複数人がカードの絵を見て言うまでの時間は一瞬で、しかも読むスピードが非常に速くなっており、しかもリピートではなく、絵を見た瞬間に反応してリサイトしていた。K.T. (6 年生) は 1 年生と同じく反応が早かったが、T.T. (3 年生) は 1 年生ほどは反応が早くはないものの、一緒には言えていた。

以上のことから、カードの英文は使わない期間が 1 ヶ月以上あっても構文の記憶が保持されていることが確認できた。また 1 年生は学習歴 7 ヶ月で、3 年生は 5 ヶ月であるが、10 月 3 日の授業では 1 年生が学習歴 5 ヶ月で初めて一人で英文を言えるようになったことが確認されており、今回の 3 年生の例でも 5 ヶ月で一人と言えるようになっており、年齢よりも学習歴の方が、構文の定着度に影響を及ぼしていると推測される。

5.1.6 2月13日 (学習歴, 1年生:9ヶ月 / 3年生、6年生;7ヶ月)

参加者、1年生2名(R.S., M.T.)、3年生1名(T.T.*) *9月編入、6年生1名(K.T.*)

*他塾で学習歴あり

・合体作文作り: ダイヤ絵カード16枚から任意の2枚を選んで合体して作文し、その絵を描く。

(1) ダイヤ絵カードビンゴ: 教師がその場で考えた合体作文を言い、生徒はその英文を聞いて、自分の前にビンゴ用に並べた16枚から元になっている2枚を探して裏返す。

a. 教師: The flying fish has gone to Hawaii. (生徒はまずリピート)

b. 教師: 誰がハワイ行っちゃったって?

c. 生徒: The flying fish

(The flying fish will get to the forest./ Happy Henry has gone to Hawaii. の2枚を裏返す)

d. 教師: Gentle Giraffe will finish reading.

e. K.T.: あった、あった!

f. 教師: 誰が本読み終わるって?

g. 生徒: Gentle Giraffe.

(Gentle Giraffe looks at George./ Red Rooster will finish reading. の2枚を裏返す)

(中略)

(2) 合体作文および絵カード作り

h. 教師: (M.T.に対し) 新しいのを描いてください

i. M.T.: (2枚選び、合体させた内容を白カードに下描きしようとしている)

Cathy Carter comes to school. と、Betty Botter bought some butter.

j. 教師: Betty が学校行くの? Cathy がバター買ったの?

k. M.T.: この人が(Cathyの絵を指差して) バター買うの。

l. 教師: じゃあ言ってみようか。

m. M.T.: Cathy Carter bought some butter. (2回繰り返して言う)

(中略)

n. 教師: Tのは?

o. T.T.: Betty Botter bought some butter. と Mr. Celery lives in the city. (2枚を選んだ)

p. 教師: と言うことは?

q. T.T.: Mr. Celery / bought /some butter. (教師が手箱で分節箇所を示し、つられて T.T. も自分で手箱をしながら英文を言っていた。)

まず(1)で行ったビンゴゲームは、合体作文にあたっての準備であった。教師は b. と f. で「誰が?」と L1 でメタ的な質問をして、主語を明確化させようとしていた。教師による「誰が」「何(を)するって?」の問いかけは、生徒が構文の構造(主語と動詞チャンク)に気づくヒントとなっていた。教師によると、まだ初歩の生徒の場合、合体作文は「主語」替えから始めるという。そして動詞チャンク部分は替えずに固定し、主語替えを繰り返し経験

させることにより述語動詞の用法の定着を図ることを目指していると言う。合体作文の目的とはすなわち「動詞チャンク（述語動詞）」²⁵を定着させることである。合体の準備段階として、まず教師が手本として合体された作文を聞かせ、生徒は元になっている2枚（2文）を当てるゲームをする（ビンゴゲーム形式で、1度につき2枚を裏返す）。1回のゲームで「主語＋動詞チャンク」6組を選ぶことになるので、生徒は、主語はどのカードのもので、動詞チャンクはどのカードのものを体験的に理解することができた。

次に(2)、h.～q.の場面では、i.で生徒各自が2枚のカードを選んで、どう作文するか迷っていたため、j.で教師が主語をどちらにするのかを問うている。そのヒントだけでM.T.は合体した英文を言うことができていた。このことから、動詞チャンクを1つのかたまりとして意味を把握しており、学習歴9ヶ月の時点での合体作文は、「主語」と「動詞チャンク」という2つの要素の組み合わせだと理解していることがわかる。生徒はこれを経験的に何度も繰り返すことで、各動詞チャンクの意味の理解と定着が進み、さらに次の段階では動詞チャンクの内部にあるスロットに気づき、応用もできるようになると見られる。

使用依拠モデルに基づき、母語習得のプロセスを明らかにした Tomasello (2003)によると、幼児のL1習得は大人の発話の中から際立ちの大きい部分を固まりとして覚え、そのまま表出することから始まり、やがて類推とカテゴリー化により徐々にスキーマを抽出し、文法を獲得していくことが明らかになっている。したがって、このUB-L2習得における合体作文で見られるように、最初は「動詞チャンク」の内部構造を分節することなく、1つのかたまりとしての意味を知り、段階的に分節を理解させる指導法は、L1幼児の習得の進み方を踏襲しているということができる。

5.1.7 1年目クラスのまとめ

学習歴1年目の1年生2名の習得状況を中心として、学習開始からの時間の経過とともに振り返る。5月学習開始時には英語の知識が全く無く（1年生2名）、言葉の意味がわからないまま構文を全体としてインプットをしていた。しかし主語の入れ替えおよび、動詞チャンク内にあるスロットの語彙の入れ替えは観察の第一回目から行われており、7月には関係代名詞をふくむ構文の主語と、先行詞のスロットを入れ替えることも行っていた。そして9月（学習歴4ヶ月）にはWho～？の質問に答えていることから、カードの絵と構文の意味のマッピングがほぼ成立していると判断した。そして学習開始から5ヶ月目の10月に、一人で英文をリサイトできることが確認できた。

次に3年生（1名）の生徒について見てみると、同じく5ヶ月目の12月の授業で、初めて一人で英文をリサイトできるようになっており、1年生の習得プロセスを勘案すると、およそ5ヶ月で構文を一人で言える程度に定着すると考えられる。さらに12月の授業での発話の様子では、構文を言うスピードや絵を見たときにリサイトする反応時間が速くなって

²⁵ 本研究では「チャンクに中のスロットにも焦点を当てるために、「動詞チャンク」と表現しているが、対象スクールの指導では「述語動詞」、「述部」と表現している。しかし生徒に対してその表現を用いて説明することは無い。

おり、構文の経験頻度が高くなるに従って発話が自動化し、流暢さが増すことが観察により確かめられた。観察最後に近い2月の時点では（学習歴9ヶ月）、教師の補助があれば合体作文ができるようになっており、64構文が「主語」と「動詞チャンク」の2つに分節可能なものとして、理解されていることがわかった。以上が、1年目での発達の経緯である²⁶。

5.2 2年目クラス

・学習開始：2018年5月、調査期間：2019年7月5日～2020年2月21日、週一回、50分
授業回数24回/ そのうち「ゲームによる指導」16回/ 発表会準備8回

小学2年生3名（男子）のクラス。生徒らは学校から直接スクールに来るのだが、小学校下校時間と、英語クラスの授業開始が近いため、遅刻することが度々あった。そのため授業時間が短くなり、構文のリピート数が1年目、3年目のクラスと比較して少ない傾向が見られた。

観察を開始した7月5日の時点での到達度は、(1)64の構文が概ねインプットされており、構文の音声、意味、絵カードのマッピングは成立していた。また(2)構文が「主語」と「動詞チャンク」に分節可能であることを理解しており、主語を入れ替えた「合体作文」ができる段階にあった。さらに毎回の授業で読み聞かせをしており、(3)「読書記録手帳」に英語で絵本の題名、読んだ日付、絵本の総語数を書く、Play Bookで遊ぶ、64構文の文字カードを各種のゲームの際に使用するなど、使用依拠的に文字習得を進めていた。

5.2.1 7月12日（学習歴、2年生男子3名/1年2ヶ月）

参加者、2年生3名（N.K., H.A., R.F.）教師と生徒全員の発話は「全員」、生徒全員の発話は「生徒」、個人による発話はイニシャルで記した。

(1)ハート絵カードビンゴ：各生徒は自分の前に4×4に絵カードを並べ、12枚が裏返ったときに何列のビンゴができているかを競う。今回は教師がある1つの単語を言い、生徒はその語を含む構文を言ってカードを裏返す。“one-word bingo”ルールで行った。

a.教師：Turn the cards face up.いくよ、get, got, got, getting/ sell, sold, sold, selling/ drink, drank, drunk, drinking/ take, took, taken, taking/ want, wanted, wanted

b.生徒：（教師のおまじないをリピートしながら、4×4でビンゴ用にカードを並べている）

c.教師：Are you ready? よく聞いて！ China.（ルール説明をせず、単語を一つ言う）

d.生徒：Charlie Champion went to China.（1語を聞き全文を言うと類推してリサイトした）
（中略）

²⁶ 1年目クラスにいる6年生K.T.は、入塾前にすでに3年の学習歴があるため、合体作文は問題なくできている。カードによる指導では、学習歴が異なる生徒が混在していても、それぞれの生徒が内部シラバスに沿って自分で必要な情報を獲得しながら学習を進めることができる。

- e.教師：難易度高いかもしれない。Young
 f.生徒：Young singer didn't sing.
 g.教師：おー、すごい、でも何か忘れてない？
 h.N.K.: The
 i.生徒：The young singer didn't sing. (教師と一緒に 2 回繰り返す)
 (中略)
 j.教師：いくよ The、しかも the が 2 つ入ってます
 k.H.A.: これ！
 l.生徒：Victor the violinist visits the village. (教師は the を強調し、被せて一緒に言う)

(2) 坊主めくり：64 枚の絵カードを裏返した状態でドーナツ状に置き、1 人 1 枚ずつめくって中央の「場」に置く。出た絵が男性なら he, 女性なら she, 人以外なら it, 複数なら they と即座に反応する。he で手持ちカード没収、she が出たら場にあるカードを全部もらえる。it が出たら、自分の手持ちのカードを左隣の人にやる。残ったカードが多い人の勝ち。

- m.教師：先週やった坊主めくり、he,とか she とか言うの覚えてる？
 n.N.K.: よし、やろう、Rock, paper scissors, 1,2,3! (じゃんけんで順番決め)
 o.全員：they, they they, they, she, he, she, they, he,she, he, they, he, she, she, he, he,
 they, it, they, she, they, he, it, he, it, she, they, it, she, they, they,
 (1 人ずつめくり、絵を見た瞬間に全員で代名詞を言っている。he (没収) や she(もらえる)場面では歓声が上がっていた)
 p.教師：じゃあ難易度上げます。it が出ると運命かわりますのでご注意 (it を引き当てた人は隣の人に全カードをやらなければならない)
 q.全員：they, they, she, they, he, he, they, they, they, she, they, they, he, he, it, it, she, she,
 he, she, it, she, it, she, they, they, they, she, they, he, he,(一人 1 枚めくり、全員でその人称代名詞を瞬時に言う)
 r.教師：R、絶対勝ったと思ったでしょ？ 運命わかんないね。(H に) Congratulations!
 b.~i.で行った“One word bingo”では、教師が 1 語を言うと、生徒はその語を含む文を推測して全文を言ってカードをめくり、いくつのビンゴができたかを競う。生徒は 1 語で全文を思い出せるほど 64 構文が定着していることがわかる。f.で生徒が the を脱落させて言ったため、教師が「何か忘れてない？」と促している。j~l.でも、教師は定冠詞 the に意識を向けさせており、the を含む構文を 2 回繰り返して言わせるなど、卓立性が高くない項目に注意を向けさせる工夫が見られた。

次に行った坊主めくりゲームは、事前に明示的説明は行わず、最初、めくられた絵カードが例えば Betty のものであれば、教師は“she”と言い、Peter Piper であれば “he”と言うのを聞いて、生徒らはその関係性を類推し、代名詞と結びつく概念をマッピングしていく。

人称代名詞を文法ルールとして明示的に説明する場合と比較して、絵カードを使用した導入は、視覚的に男・女、単数・複数、人・人以外の概念を理解でき、具体例から入る点で子どもに向けた指導法である。また、明確な目的（ゲームで勝つ）のために瞬時に判断する必要があり、飽きずに繰り返すことができるため、生徒はすぐに代名詞の規則性を理解できていた。人称代名詞の活用形も「おまじない」として言わせている。

また、ゲームでカードを並べる際に、動詞の活用形をいう「おまじない」は、すでに 1 年経験しているので、a.で教師が言うのと一緒に、生徒も言えるようになっていた。この段階ではおまじないはカードを並べるときの決まり事であり、それが何であるかの明示的説明はなされていない。生徒によっては、早い時期に時制だと気づく場合もあるが、おまじないの目的は暗示的知識のベース作りとして、毎回必ず行っていた。

5.2.2 8月30日（学習歴、2年生男子3名/1年4ヶ月）

参加者、2年生3名（N.K., H.A., R.F.）

・ダイヤ絵カードビンゴ：基本文に修飾句をつけて言う

a.教師：みんなだいぶ言えるようになってきたから、ちょっとレベルアップしようかな。

Cathy Carter comes to school 歩いて.

b.生徒：Cathy Carter comes to school 歩いて.

c.教師：Happy Henry has gone to Hawaii 両親に会いに.

d.生徒：Happy Henry has gone to Hawaii 両親に会いに.

e.教師：両親に会いに、どこへ行った？

f.生徒：ハワイ

（中略）

g.教師：今度は1つお願いがあります。先生は英語、みんなは日本語でフレーズを言って。

Cathy Carter comes to school on foot.

h.生徒：Cathy Carter comes to school 歩いて.（*教師は英語で on foot とかぶせて言う）

i.教師：Gentle Giraffe looks at George with a smile.

j.生徒：Gentle Giraffe looks at George ほほえんで.（教師は with a smile とかぶせて言う）

学習歴1年4ヶ月で、初めて修飾句を導入した。64構文は全て「基本文（オリジナルセンテンスOS）+「修飾句」の構造になっており、まずは基本文を定着させる。それから修飾句を加えて、より長い構文の習得へと進む。この回の授業は2段階に分けて進められていた。まずa.~f.の部分で、教師は基本文を言った後、修飾句を取って「日本語」で言っている。生徒もそのまま日本語をリピートしている。教師は修飾句についての説明は行わないが、生徒はそこだけが母語で言われることにより、修飾句をかたまりとして認識することができ、さらに日本語で意味が理解できる利点がある。そのようにしてダイヤ全16文に日本語の修飾句をつけて、導入準備とした。

次にg.~j.を見ると、今度は教師が修飾句部分を英語で言って聞かせた。生徒には修飾句

部分を「日本語で言って」と指示し、生徒の日本語の発話にかぶせるように英語で修飾句を言って聞かせていた。この方法では L1 を使用してメタ的に修飾句（形式）と意味をマッピングさせることにより、明示的な説明をせずにインプットが可能となっていた。

ゲームによる指導で扱う 64 構文の全てが「主語＋動詞チャンク＋修飾句」になっている。これらの動詞チャンクや修飾句と言った語彙連続は、Lexical Bundles(LBs)や Formulaic Sequences(FSs)とも呼ばれ、Ellis (2015)では言語習得とは必然的に‘sequence learning’すなわち語彙連続の習得であり、学習者の長期記憶にある言語形式（formulaic phrases）内の語彙連続（chunks, LBs, FSs 等と表記）が文法の習得におけるデータベースとなると述べている。また Ellis (2002)は、言語処理はインプット頻度と緊密に同調しているとも述べており、言語習得が用例を基盤として進むことを明らかにしている。さらに Ellis (2016, pp. 164-184)の実験では、動詞項（動詞チャンク）の出現頻度が高くなるのに比例して、語彙認識の速度が上がるとして、LBs、チャンクなどと呼ばれる語彙連続が、プライミング効果により言語処理速度を上げることが明らかになっている。

したがって動詞チャンクや修飾句を多数含む 64 構文をインプットし、繰り返しアウトプットすることが文法習得の基礎となり、さらに頻度効果によって流暢さが増すことが期待される。

5.2.3 10 月 4 日 （学習歴、2 年生男子 3 名/1 年 5 ヶ月）

参加者、2 年生 3 名（N.K., H.A., R.F.）

・ダイヤ絵カード：みんなで合体作文しながら、使ったカードを裏返すビンゴゲーム

a.教師：R からいきます、1 枚カードを選んでください

b.R.F.：Nancy gave me nine new nails.

c.教師：Nancy/ gave/ me/ nine new nails.（手箱で文構造を区切って見せた後）「誰が？」

d.R.F.：Nancy

e.教師：H、1 枚選んで

f.H.A.：Betty Botter lost some letter.（2 文を混ぜてしまった。しかも letter に s がない）

g.教師：もう（2 文）混ぜてくれた？ ちょっと Betty のだけ言って

h.H.A.：Betty Botter bought some butter.

j.教師：O.K.じゃあ、ナンシーがバター買ったら？

j.生徒：Nancy bought some butter.

k.教師：見て、Mad Monkey/ made/ a lot of money.（手箱で区切って見せる）「誰が？」

l.R.F.：Mad Monkey ...Dimple.....（2 つの文を混ぜて作文しようとしている）

m.教師：O.K. もう混ぜてくれるの？すごい。

n.R.F.：Mad Monkey danced winna dog.（自信なさそうに言う。教師が小声でヘルプ）

o.教師：すごい！Mad Monkey danced with a dog.（教師がリキャストした）

p.生徒：Mad Monkey danced with a dog.

学習 1 年目の終わりには、教師の補助で主語を替えて「合体作文」が一通りできるようになる。学習歴 1 年 5 ヶ月になる今回のレッスンでも、同じ合体作文をしたが、教師は手箱で構文の区切りを示しながら、「誰が？」と主語を強調し、その場で他の構文の動詞チャックと組み合わせるように指導した。手箱は文構造への気づきを補助することに役立っていた。2 年目に入り修飾句が加わったが、指導内容にはそれほど大きな変化はない。n.の“winna dog”は、with a dog を聞こえたまま凍結句のように覚えているもので、この時点でも固まりのままであり、まだ内部構造が分節されていないことがわかる。橋本(2017)によると、使用依拠モデルに基づく言語習得研究では、子どもの習得はインプットに基づいてゆっくりかつ不均一に適正な一般化を行うとしており、単純で具体的、そして低レベルの抽象化が特徴であるとされる(橋本, 2017, p.160)。

したがって、ゲームによる指導で同じ内容を少しずつ複雑にし、スパイラル形式で何度も繰り返しインプットし、気づいたところからゆっくりと理解させる方法は、橋本(2017)で述べられた子供の言語習得の方向性の観点からも適切と思われる。

5.2.4 2月7日 (学習歴, 2年生男子2名/1年9ヶ月)

参加者、2年生2名(H.A., R.F.)

(1) No Excuse word bingo:ビンゴ状のマス目の中に1つずつ単語が書かれており、教師が言う語を探して丸で囲み、ビンゴになった数を競う。音声だけ聞かせて語を探させ、生徒がわからない時だけ文字を見せる。

a.教師:I, I, どれだと思う?

b.H.A.: わかんない、これ? (I を丸で囲む)

c.教師: OK. Good. じゃあ次、he, he, he,

d.R.F.: (he を丸で囲む)

e.教師: Oh, やった

f.R.F.: 適当にやっただけ、だけどね

g.教師: 次、that, that,

h.生徒: (R.F.) これ? (H.A.) これ?

j.教師: 惜しい! (生徒ら the を選んでいる、教師文字を見せる)

j.教師: it, it, it,

k.R.F.: it はわかるんだよな (丸で囲んでいる)

ゲームによる指導では、文字指導も遊びとして行っており、経験を通してボトムアップ的に生徒自身が理解するように指導する。この日は2回目の No excuse bingo を行った。a.~k.で、教師は文字を見せずに単語を言い、生徒は音だけをヒントに単語を探していた。

一般的な子どもの英語学習ではアルファベットを早い段階で教えるが、このスクールでは教えておらず、読み聞かせ、ゲーム中の文字カード使用で英語の文字を目にしている。f.で生徒は「適当にやっただけ」と答えているが、音声と文字のマッピングを、経験的に類

推し、わからない時に教師が文字を見せることにより、語形に生徒の注意が向けられ、訂正的フィードバックの効果が見られた。1月31日の授業では、1音のみを聞かせ(e.g. [b])、文字カード中にある同じ音の文字だけに色を塗る、などのフォニックスの知識につながるゲームも行っていた(e.g., Betty Botter bought some butter.)。このような文字習得は2年目の後半から導入された。教師によると、まずは構文の音声がかんたんと定着し、文字カードとのマッピングがかんたなくできるようになってから後に、フォニックス指導を始めるという、構文全体の音から部分的な音へという、指導の方向性が見られた。

(2) ダイヤ絵カードビンゴ：基本文を言う時に手箱で構文を区切りながら言う

l. 教師：Peter Piper peeled a pink peach.

m. 生徒：Peter Piper peeled a pink peach.

n. 教師：Look at me. (手箱で示しながら) Peter Piper

o. 生徒：Peter Piper

p. 教師：peeled

q. 生徒：peeleda (ピールダ)

r. 教師：H, 惜しい！ よく聞いて、[peedled] [a], [Peter Piper][peeled] a...

s. R.F.：peeled / a なんだ！

t. 教師：みんなは手箱しなくていいから、先生のを見て、ここは誰が？(主語の部分)

u. 生徒：Peter Piper

v. 教師：何の皮をむいたんだっけ？

w. 生徒：桃！

ゲームによる指導では、1年目の全くの初学者段階では、構文全体を固まりとしてインプットすることからスタートし、同時進行でスロット入れ替えもさせている。2年目クラス10月4日(学習歴1年5ヶ月)、合体作文をした場面で、“Mad Monkey danced *winna dog*”と固まりがある発話をしており、with a dog が分節されていないことがわかる。しかし“dog”を他の動物に入れ替えることはできるため、かなり初期から直感として語彙スロットに気付いていると思われる。q.でR.F.が“peelda”と言ったのを聞いて、教師は手箱というメタ認知に訴える動作を使って、r.のように構文の区切りを意識させた。それにより生徒は動詞チャンクの内部構造に注意を向け、peeled と a pink peach の区切りに気づいた。さらにv.で教師は「何の皮をむいたんだっけ？」と問いかけ、L1で目的語を同定させている。頻繁に「語の入れ替え」を行い、加えてこのようなインタラクションを繰り返すことにより、64の構文が徐々に分節され、主語、動詞、目的語のスキーマ抽出につながる事が推測できる。

5.2.5 2年目クラスのまとめ

2年目クラスの指導は、動詞チャンクの習得を中心に進められた。子どもの第二言語習得において、言葉の固まり(チャンク)の重要性をあげる研究は多く(Hakuta,1974; Tomasello, 1992, 2003; Goldberg, 2004, 2009; 柏木,2012, 2017; 橋本,2017, 2018)、「第二言語習得研究者の Wong-Fillmore(1976)は、幼稚園にいるスペイン語話者の子ども(5～7歳)5名の英語習得過程を調査し、子どもが固まり表現を獲得すると、その後分析をし始めることを指摘した。つまり、固まり表現が言語習得の「中心的(central)役割」(1976:640)を果たすことを主張した」(橋本, 2018, p.23)と述べられているように、その特徴は英語母語話者以外にも見られることがわかる。また、Hakuta (1974)の例でも、英語をL2とする日本人幼児が英語の固まり表現を繰り返し使用することにより、次第にルールを抽出していく様子が観察されている。

Tomasello が使用依拠モデルに基づいて明らかにした母語習得のプロセスでは、「一語文」から習得がスタートするが、子どもは固まり表現を経験を通して徐々に分節化し、スキーマの抽出に至るとしており、Fillmore (1976)のL2習得の研究結果とも共通する。

本研究の例でも、生徒は構文を固まりとしてインプットすることから習得をスタートし、1年目の終わりには「主語」と「動詞チャンク」の2つに分節できることを理解し、2年目の終わりにはさらに「動詞チャンク」の内部構造に注意が向けられ、チャンク内にある分節スロット「動詞+()」の存在に気づくよう指導がなされていた。したがって、Fillmore による第二言語習得の調査結果および、Tomasello による母語習得プロセスで見られる「固まりから習得が始まり、その後分節が始まる」との研究結果とも共通点がみられる。また橋本は、日本語L2児の習得が固まりからスタートし、スロット付きスキーマを中心として習得が進むとする「スロット付きスキーマ仮説」を提唱しており、言語習得は固まりの習得から始まるという本質的な特徴を持つ可能性が高いと考えられる。

Ellis (2002)は、使用依拠理論においては言語習得は用例基盤的(exemplar-based)であると述べているが、64構文の場合も、動詞チャンク内のスロット部分は動詞ごとに異なり、多様なパターンを有している(p.16およびp.36に動詞チャンク、フレーズの一覧を掲載している。これについては次章で詳しく述べる)。生徒はゲームで何度も言い換えをしながら、用例基盤的に習得を進めることになる。

5.3 3年目クラス

学習開始：2019年5月、調査期間：2019年7月12日～2020年2月21日

授業回数24回/ そのうち「ゲームによる指導」16回/ 発表会準備8回

3年生(女子2名), 4年生(男子1名), 6年生(男子1名*) *途中入塾のため2年目(注：7月に3年生男子1名が加わったが、9月から1年目クラスに移動。また6年生男子1名(1年目クラス)は、10月11日から12月8日までの9回のみ、発表会のため3年目クラスに参加した。)

・3年目クラス、7月の観察開始時点での習得状況

3年生の女子2名と、4年生の男子1名は、学習開始から3年目、6年生男子は2年目、3年生男子は入塾したばかりで全くの初学者であった。3年目の生徒が中心のクラスではあるが、3つのレベルの学習者が混在していた。

2019年7月時点での3年目の生徒の習得状況は、(1) 64構文については、基本文と修飾句を合わせたフルセンテンスで、しっかりとと言えるようになっていた。(2) 構文の分節の理解が進み、動詞チャンク内のスロット語彙の入れ替え、さらに修飾句のスロットの語彙入れ替えもできるようになっていた。(3) 文字習得の面では、フォニックスの知識も増え、Play Bookで遊びと模倣を通して、文字を読んだり書いたりすることに慣れている様子が見られた。64構文に含まれる「スロット付き動詞チャンク」および「スロット付き修飾句」の例を再掲する(p.16)。教師は構文の内容について生徒とのインタラクションを行い、スロット部分の語を入れ替えて言わせていた。スロットに入れ替え可能な語彙は相当数あり、「主語」、「動詞チャンク」、「フレーズ」の3つの項目それぞれについて、入れ替えをした場合、多様な組み合わせが可能となる。

(4) 慣用度の高い表現 (括弧部分は語彙スロット)

all (day) long/ all the time/ at last/ a large sum of (money)/ before long/ by mistake/
drove (me) home/ far away/ for a long time/ for the first time/ for a while/
in the afternoon/ in a hurry/ in a row/ in many ways/ on foot/ on business/
on the street/ over there/ to each other/ this morning/ took (a train)/ with a smile/
with difficulty/ waiting for (the train)/ looked for (a) (good) (cookbook)/
keep (me) (waiting)/

(5) スロット付き修飾句 (括弧部分は語彙スロット)

a (day)/ at (seven)/ at (the) (gate)/ at (the) (shop)/ before (lunch)/ by (four)/
by (zeppelin)/ by (the) (window)/ by (ten) (years)/ by (everyone)/ every other (week)/
every (day)/ for a few (days)/ for (her) (mother)/ for (supper)/ for (fifty dollars)/
for (nothing)/ from (Zanzibar)/ in (the) (city)/ in (spring)/ in (her) (hands)/
in (many) ways/ in (London)/ in (Japanese)/ in (the rain)/ in (the sun)/ in (the) (kitchen)/
in a few (days)/ in (the dark)/ into (the) (jet)/ on (the) (field)/ on a (fine) day/
on (Wednesday)/ on (his) way home/ out of (a) (taxi)/ out of (the) (year)/
over (the phone)/ over (the) (river)/ last (Monday)/ last (month)/ to (school)/
to (the) (forest)/ to (Hawaii)/ to (China)/ (tomorrow) (morning)/ twice a (day)/
with (his) (friends)/

(注意：(4)と(5)の厳密な区別は難しいが、(4)がより固定された表現であり、(5)はスロットが頻繁に入れ替えられる表現とした。)

5.3.1 7月12日 (学習歴: 3年生(女子2名), 4年生(男子1名) 2年2ヶ月/ 6年生

(男子1名)1年2ヶ月/3年生(男子1名)この回が初回)

参加者、3年生2名(N.O., Y.I.), 4年生(Y.S.), 6年生(H.I.), 3年生(T.T.) 教師と生徒全員の発話は「全員」、生徒全員の発話は「生徒」、個人の発話はイニシャルで記した。

・フォニックス学習: 文字カードを使用し、有声音と無声音の区別を確認する。

a. 教師: Mr. Celery lives in the city. (生徒らリピートする)

[s]の音、(喉に手を当てさせて)震える?

b. 生徒: (喉に手を当てて、Celery, cityの[s]が震えない音であることを確認している)

c. 教師: 'c'のところに red、赤塗ってください。(生徒は文字カードの英文の中で[s]の無声音にあたる文字を赤色に塗り、続く e の有声音を青色に塗った)

・ハート絵カードビンゴ: 修飾句(フレーズ)をつけて言い、スロットの言い換えをする

d. 教師: ハートの絵カード出して, Ship and Sheep went shopping.

e. 生徒: Ship and Sheep went shopping.

f. 教師: '午後'

g. 生徒: Ship and Sheep went shopping in the afternoon. (生徒は'午後'を英語にして言った)

h. 教師: Dolphin and Elephant talked over the phone お互いに

j. 生徒: Dolphin and Elephant talked over the phone to each other. (教師は被せて言う)

j. 教師: Yacht is younger than Boat 10 才

k. 生徒: Yacht is younger than Boat by 10 years. 教師は被せて言う)

l. 教師: 20 才なら?

m. 生徒: Yacht is younger than Boat by 20 years. 教師は被せて言う)

n. 教師: 3ヶ月違いなら?

o. 生徒: Yacht is younger than Boat by 3 months. 教師は被せて言う)

(中略)

p. 教師: Victor the violinist visits the village 毎日

q. 生徒: Victor the violinist visits the village every day. (教師は被せて言う)

r. 教師: 毎週だったら?

s. 生徒: Victor the violinist visits the village every week. (教師は被せて言う)

t. 教師: 毎月なら?

u. 生徒: Victor the violinist visits the village every month.

v. 教師: 毎年なら?

w. 生徒: Victor the violinist visits the village every year. 教師は被せて言う)

x. 教師: 毎週月曜なら?

y. 生徒: Victor the violinist visit the village every Monday. (教師は被せて言う)

z. 教師: 毎年の夏なら?

a'. 生徒: Victor the violinist visits the village every summer. (教師は被せて言う)

3年目の生徒は、構文がしっかりインプットされ、英語の文字と音声のマッピングが何と

なくわかるようになっており、文字カードを使い個々のフォニックスの知識を導入した。例えば Mr. Celery lives in the city. の場合、韻を踏んでいる音[s]がどの文字かを生徒に当てさせ、さらに喉に手を当てて[s]を発音した時喉が震えるか（有声音）震えないか（無声音）で色を変えてアルファベットを塗らせていた。教師によると、最初に個々の音声のフォニックス指導をするのではなく、まず構文全体の音がしっかり定着した後で、はじめて個々の音声にフォーカスするので、生徒は自ら音声と文字のマッピングを推測できると言う。音声習得でも最初に文全体としてインプットすることにより、チャンク（固まり）の音、音と音の繋がり（リンキング）が記憶され、内容語と機能語が生み出す英語らしい強弱のリズムが身に付く指導を重視している。またトップダウンで教えるのではなく、生徒が音と文字の関係を類推する、ボトムアップな指導法をとっていた。

次に、d.～基本文に修飾句をつけて言う場面だが、教師が基本文の後に修飾句を日本語で言うと、3年目の生徒はフレーズを英語にして即座にフルセンテンスを言えていた。H.I.の学習歴は1年2ヶ月と短いため、3年目の生徒たちの反応と比べるとやや遅れるが、6年生で認知能力も高いため、一応は他の生徒に合わせて言えていた。この日入ったばかりの3年生男子 T.T.については、教師がヒントを与えたりヘルプをして、絵カードをめくるように気を配っていた。教師は生徒がセンテンスを言う時、必ずその発話に被せるように言うっており、これは習得上の足場組み（Scaffolding）となっている。

ゲームによる指導法では、学習歴が異なってもゲームさえ一緒にできれば問題なく指導可能だとされる。それは教師が経験の浅い生徒に対し適切な配慮をすることにより、学習歴の異なる生徒がそれぞれに自分のできることを内部シラバス²⁷に沿って習得していくからだと考えられる。例えば3年目の生徒であれば、補助がなくても日本語の修飾句を英語にしてフルセンテンスでスムーズに言うことができるが、2年目の生徒は、そこまで定着していないため、教師が被せて言うのを聞きながらつられるように言うことで、徐々にフレーズの理解も進むと期待される。また初学者の場合は、構文を聞きながら適当に口真似して絵カードをめくるだけでよく、3～4ヶ月ほどで構文と絵カードが一致するようになるため、教師が正しい英文を聞かせることは、どのレベルの生徒にとっても、訂正フィードバックとして有効であった。また、教師の発話を聞いて確かめられるため、生徒は間違いを恐れずに発話ができるので、心理的にも負担が少ないと言うメリットがある。

橋本（2018）は、Tomassello の使用依拠モデルを基盤とした母語習得研究を援用することにより、日本語を L2 とする外国人幼児の習得経緯を観察し、子どもは断片的な言語ユニットをベースとして、具体的事例から抽象的スキーマを抽出し、ボトムアップに習得を進めることを明らかにしている。また子どもの L2 習得では、コンテキストを意識させながら、インプットをたくさん与えることが重要で、そのために有効な活動として、記憶を何度も辿らせるための繰り返し学習、抽象度の低い「スロット付きの表現」を提示し、スロット

²⁷ 内部シラバスについては、p.23 でも触れているが、外から与えられたシラバスではなく、学習者自身がそれぞれに積み上げてきた知識により、自分なりの中間言語を構築することを指している。

を入れ替えさせる練習により、ピボット部分の機能を理解させ、スロット付き表現の生産性を認識させることを提案している（橋本, 2018, pp. 174-175）。

橋本の示唆する内容は、日本人生徒による英語を L2 とする習得の場合にも当てはまると考えられる。例えば授業中の p.~a'.の部分で、教師が修飾句“every day”の部分について、「毎週・毎月・毎年・毎月曜・毎年の夏」と、every の部分を軸（ピボット）として、速いペースで様々な言い換えをさせている。構文のリピート、リサイト数は 1 回の授業あたり 100 文以上となり、多い時は 200 を越すこともあり、高頻度での言い換えが可能である。また、言い換えは機械的ではなく、生徒が愛着を持っている各カードのコンテキストに沿って行われるため、スロット付き修飾句は非常に身近で具体的な表現として認識され、生徒はスロット入れ替えによるコンテキストの変化を楽しみながら言い換えを行っている様子が見られた。外国語学習と意識の関係について福田（2018）は、人がインプットを受けた際に記憶していくのは、形式と意味の結びつきだけではなく、コミュニケーションが生じたときの状況（談話の相手、状況、話題など）を多面的に分析し、それを抽象化した形で記憶しているという。そして言語の習得には、形式と意味だけではなく使用された状況を含め、あらゆる情報を大量に取り込む必要があると述べている（福田, 2018, p.114）。したがって、ゲームによる指導で、生徒がコンテキストを楽しみながら言い換えやインタラクションを行うことは効果的であり、スロットつきフレーズを繰り返し大量にインプットすることにより、チャンク（LBs）が定着し、それとともに前置詞や冠詞といった、際立ち（卓立性）の低い言語項目についても習得が可能となると考えられる。

5.3.2 9月13日（学習歴: 3年生（女子2名）, 4年生（男子1名） 2年4ヶ月/ 6年生（男子1名）1年4ヶ月）

・合体作文：好きなカード2～3枚を組み合わせて作文をし、その文字カードを作る

a. 教師：文字カードを作ります。

（Y.I.は以前描いた合体作文絵カードをもとに文字カードを作り、H.I.と Y.S.は新たに合体作文して、絵カードと文字カードの両方を作っている）

b. H.I.：The bright boy had a spicy soup.

c. 教師：The bright boy had spicy soup. (aをつけずにリキャストした)

d. Y.S.：It is getting warmer and warmer in August.

e. 教師：（元の文は）It is getting warmer and warmer in spring. あと1つはどのカードを元に使ってるのかな？

f. Y.S.: (あと1文は The daughter likes August the best. だが、cool を使いたいから)

It is too cool to go to the swimming pool. も加えて3枚使うことにする。だから

It is getting cooler and cooler in August.

g. 教師：August...、夏か...cooler だから、in spring の代わりに何？

h. Y.S.：It is getting cooler and cooler in fall. (口頭で作文が完成し、文字カード作りに取り

掛かった。)

合体作文は、64 構文から生徒が任意でカードを選び (2~4 枚程度)、表現や語彙を選択して、自分のアイデアを表現するもので、学習初期の 1~2 年目は口頭作文し、その内容を絵に描く。3 年目になると、口頭作文だけでなく、文字カードを自作する。作文は基本的に、64 の構文カードに基づいて作るが、それは繰り返しにより定着した動詞チャンクや修飾句を利用してそれぞれのスロットに使いたい語彙を入れることにより、スロット付きスキーマの習熟を図り、ひいては英語の型を身につけるさせるためである。この段階を経て、構文の抽象的スキーマが習得されると、64 構文以外の様々な構文や語彙も使用し、習得したチャンク (LBs) のスロットにも任意の語彙を入れ替えて、自由作文の段階に進む。

b.で H.I.は soup に冠詞 a をつけて作文したが、c.教師が正しい形でリキャストして、訂正的フィードバックを与えている。H.I.は 6 年生で学年は上であるが、学習歴は 1 年 4 ヶ月で、他の生徒よりインプット期間が 1 年短いため、“had spicy soup”の動詞チャンクがまだ十分に定着していないための誤りである。合体作文についても、修飾句のつかない短い合体作文を書いているのは、インプット期間の短さに関連していると考えられる。

一方で学習歴 2 年 4 ヶ月の Y.S.は、f. で元となる 2 枚の絵カードを選ぶとすぐに感覚的に、It is getting warmer and warmer in August.と作文したが、内容に納得がいかず、cooler and cooler に変更した。さらに August では文の意味として不整合であったため、in fall に変更した。fall は 64 構文には含まれない語彙だが、インタラクションで何度も聞いたりリピートして馴染んでおり²⁸、スロットの入れ替えは無理なくできた。Y.S.は 4 年生だが、インプット期間の長さに比例してチャンク (LBs) がしっかりと定着し、直感的に主語と動詞チャンクを組み合わせることができるようになっており、6 年生の H.I.と比較しても作文に要する時間が短く、さらに修飾句も加えて作文している。Ellis (2015)は、語彙連続 (LBs) すなわちチャンクは、「全体」として記憶され、処理されると述べており、Y.S.の作文の速さには、チャンク処理の速さが影響しているとみられる。

5.3.3 (1) 8 月 23 日 (学習歴: 3 年生 (女子 2 名), 4 年生 (男子 1 名) 2 年 3 ヶ月 / 6 年生 (男子 1 名) 1 年 3 ヶ月 / 3 年生 (男子 1 名) 1 ヶ月)

「仲間分けポーカー」は、ゲームを媒介して、時制を理解させることを目的としている。8 月 23 日の観察結果 (1)、翌年 1 月 24 日の観察結果 (2) を比較し、生徒がどのように時制に気づいたかを示す

参加者: 3 年生 2 名 (N.O, Y.I.), 4 年生 (Y.S.), 6 年生 (H.I.), 3 年生 (T.T.)

・仲間分けポーカー (1): ダイヤ絵カード 16 枚を、動詞の時制ごとに 4 つのグループ (現在時制、過去時制、未来時制、現在完了時制) に分けて、ポーカーゲームをする。

²⁸ インタラクションでは、例えば The daughter likes August the best.の構文であれば、August を他の月の名前に入れ替えたり、August の季節は何かを尋ね、そこから四季の英語での言い方に発展させるなど、レッスンでは日常的に関連語彙や関連する百科事典的知識のインプットがなされている。したがって、生徒は教えられていなくても、繰り返しインプットされた季節や月の名前などは、よく記憶している。

- a.教師：仲間分けてやった？
- b.Y.S: 何それ？
- c.教師：ダイヤの絵カードを4つのグループに分けます。Bettyのグループ、Cathyのグループ、Happy Henryのグループ、Red Roosterのグループ²⁹。
- d.生徒：（各自、自分のダイヤ絵カード16枚を出して広げている）
- e.教師 Happy Henryは1人で1グループ。他にメンバーはいません。Red Roosterの仲間はThe flying fish。残りのカードは、Bettyの仲間か、Cathyの仲間のどちらかです。では、Mad Monkeyはどっち？
- f.Y.S.: Bettyの仲間（適当に答えた。残り12枚も生徒に当てさせながら振り分けた）
- g.教師：これで終了ね。Bettyの仲間は8枚。Cathyの仲間は5枚。Red Roosterは2枚。Happy Henryは1枚だけね。覚えた？目で写真撮ってね。
- h.教師：ポーカーします。カードの山から各自5枚取り、カードを仲間分けしてください。
- i.生徒：（先ほどのグループ分けに準じて、各自は手持ちの5枚を振り分けた）
- j.教師：Tのは4カード4ポイント、Nのは1ペア1ポイント、Yのは3カード3ポイント、Y.S.のはフルハウス5ポイント、Hのは2ペア、2ポイント。自分の選んだカードを端から順に言ってください（毎回カードの構文をリサイトさせる）

教師は16枚のカードを4つのグループに「仲間分け」した。内訳は各カードの時制ごとに、現在完了1枚、未来時制2枚、現在時制5枚、過去時制8枚であるが、生徒には時制の習得が目的であることは一切説明しない。グループ分けに基づき、同じ時制が揃った場合、1ペア(1点)、2ペア(2点)、3カード(3点)、4カード(4点)、1ペア+3カードでフルハウス(5点)、5枚でフラッシュ(6点)のルールで、ゲームを行う。時制で分けていることは明示的に説明せず、ポーカーで何度も繰り返し遊ぶことにより、無意識の内に各構文がグループ化され、時制の概念が暗示的知識として定着することを目的としている。生徒らはポーカーに没頭しており、5回連続して遊ぶと、4つのグループ分けをあっという間に覚えた。仲間分けの根拠に気づくのがいつかわからないが、その頃にはグループは記憶に深く固定していることが予想される。

（参考：64構文で、動詞がどの時制で使われているかは、次のとおりである。

現在形(20)、現在進行形(2)、過去形(34)、過去進行形(3)、現在完了型(1)、未来形(4))

5.3.4 1月24日①（学習歴：3年生（女子2名）、4年生（男子1名）2年8ヶ月/ 6年生（男子1名）1年8ヶ月）

・仲間分けポーカー（2）：8月末以来このクラスで人気のゲームとなり、カードを見ただ

²⁹「仲間分けポーカー」の仲間とは、ダイヤマークの16構文のうち、時制が同じものを仲間としてグループ分けをしている。例えば Betty Botter bought some butter. の文章は過去形である。したがって Betty の仲間とは、過去形の文章をさす。過去形は8枚 (Betty Botter bought some butter./Dolly Dimple danced with a dog./ The Gray Goose got some golden eggs./ Jack and Jill jumped into the jet./ Lucy Locket lost her letter ./ Mad Monkey made a lot of money./ Nancy gave me nine new nails./ Peter Piper peeled a pink peach.)ある。同様に Cathyの仲間は現在形で5枚(Cathy Carter comes to school./ Mr. Celery lives in the city./ Gentle Giraffe looks at George./ Ken and Kate keep me waiting./ The queen gives a quiet party.)、Happy Henryは現在完了形で1枚だけ (Happy Henry has gone to Hawaii.)、Red Roosterの仲間は未来形で2枚 (Red Rooster will finish reading./ The flying fish will get to the forest.) がある。

けで4つのグループの判断ができる。しかし何によって分けられているかは知らない。

a.生徒：ポーカーやりたい！

b.教師：まずは何回やるか決める？

c.生徒：7回（各自5枚引いて勝負する。それを7回繰り返す）

（6回終了し、以下は7回目の場面）

d.教師：ラストは、まず5枚取って、それを自分でフラッシュにします

e.Y.S.：どういうこと？

f.教師：どの仲間が一番多いかな？じゃあ全部 Cathy の仲間にできたらフラッシュにしてあげるから、（手持ちの5枚の文を）1枚ずつ言ってみて。

g.Y.S.: Mr. Celery lives in the city./ Cathy Carter comes to school./ Ken and Kate keep me waiting./ Cathy Carter comes to school./ Betty Botter . . . bought some butter.

h.H.I.：あー！、そういうことですか（グループ分けの意味に気づきがあった³⁰）

k.教師：じゃあ、おまじない、みんなで言ってみよう（なぜおまじないかを言うかの説明はしない）

live, lived, lived, living/ keep, kept, kept, keeping/ come came come coming/

buy, bought, bought, buying/（生徒も一緒に言う）

i. Y.S : Buy? Betty Botter buy some butter. (bought の部分を buy にしてみた)

j.教師：Betty Botter buys some butter. もう一回 (buys と[s]をつけてリキャストした)

l. Y. S : Betty Botter some buy butter.

m.教師：ひっくり返っちゃった。Betty Botter buys some butter.

n.Y.S. : Betty Botter buys some butter.

o.教師：OK, Flash!

（Y.S.がやったように、生徒一人ずつ、手持ちの全てのカードの動詞を現在形に言い換えたり、あるいは全てを過去形に言い換えた。3回ほどやると、全員で動詞の「おまじない」を言い、現在形が一番目、過去形が二番目であることが感覚的に理解できた。）

p.教師：Happy Henry has gone to Hawaii.これを Betty の仲間（過去形）にすると、おまじない言っごらん、go-went-gone-going（生徒も一緒に言ってみる）

q.生徒：Happy Henry went to Hawaii.

3年目クラスは、2019年8月24日に初めて「カードの仲間分け」をして以来、仲間分けポーカーゲームを何度も繰り返し遊んで、その結果、5ヶ月目の時点では仲間分けがすっかり定着していた。教師は今回いよいよ時制に気づかせるために、fで「Cathy の仲間（現在形）」に文章を変えるように指示した。時制を理解させる伏線として、1年目の学習開始直

³⁰ 学習歴1年8ヶ月の6年生 H.I.は仲間分けの意味が時制であることに気づいた。その直後、学習歴2年8ヶ月の4年生 Y.S.も、Buy? と言っており、Cathy の仲間とは現在形であると気づいていた。それに続き、他の生徒 N.O., Y.I.も同じように現在形に言い換えができており、全員に時制についての気づきがあった。6年生 H.I.は学習歴が短いものの、年齢が上で認知能力が高いため、一緒に活動も無理なく行っていた。

後から継続的に、動詞の活用形（例；play, played, played, playing）を「おまじない」として言わせており、3 年目の生徒は自動的におまじないと言えるようになっている。i.で生徒 Y.S.が“buy”?と確かめているのは、他の複数のおまじないから類推し、「おまじないを言う時の一番目のもの」と考えたのであろう。これにより Focus on Form の状態が生じ、Cathy の仲間とは、現在形だということが感覚的に理解できた。

教師は日頃から L1 を使ってメタ言語的なやりとりを行う場合に、「Betty はバター買ったって?」Cathy は「学校いくの?」、「Happy Henry はハワイに行っちゃったって?」のように、動詞の時制に非常に注意を払って L1 で表現している。したがって、今回の Focus on Form により、生徒は教師の L1 とおまじないの順序を介して、時制をメタ的に理解することができたと考えられる。しかし三人称単数現在の s は脱落しており、教師は j.で“buys”とリキャストし、訂正的フィードバックがなされたが、三単元の s については、生徒はまだ理解していないので、そのたびに教師がリキャストしていた。

「仲間分け」の根拠が「時制」であると生徒が気づくまでに、5 ヶ月もの時間をかけており、さらにその伏線となる動詞の活用形「おまじない」は、英語学習開始直後から 2 年 8 ヶ月続けており、ほぼ自動的に言えるようになっている。時制などは明示的に教える方が早いと考えられるかもしれないが、UB-L2 では「おまじない」と「仲間分け」を、繰り返し遊びながら暗示的知識として定着させ、生徒が自分で動詞の規則性に気づくことを重視している。このように具体的表現に基づき、時間をかけてボトムアップ的に習得した知識は、定着度が高く将来的に安定した知識になることが期待できる。

5.3.5 1 月 24 日②（学習歴: 3 年生（女子 2 名）, 4 年生（男子 1 名） 2 年 8 ヶ月/ 6 年生（男子 1 名）1 年 9 ヶ月）

すごろくゲーム：64 の構文カードに次の指示カードを混ぜ、すごろくのルートを作る。

〈指示カード〉

- ・ Go help Lucy find her letter. (Lucy Locket のカードの位置まで移動)
- ・ You took the wrong way. (Go back 2 spaces)
- ・ Go help Cathey with her homework. (Cathy Carter のカードの位置まで移動)
- ・ You helped your mother with the choirs in the kitchen. You got to move ahead 5 spaces.
- ・ You've caught a cold. stay 1 time. (1 回休む)
- ・ Go play the violin with Victor. (Victor the Violinist の位置に移動)
- ・ You've lost your wallet. Lose 1 time. (1 回休む)
- ・ Go help Ms. Goat. (Ms.Goat の位置まで移動)
- ・ Henry is going to Hawaii. Go to the airport to see him off. (Happy Henry の位置まで移動)
- ・ You walked through the red light. Go back 5 spaces. (5 マス戻る)
- ・ You took a wrong side of the road. Go back 3 spaces. (3 マス戻る)
- ・ You forgot where to go. Go back to the start. (スタート位置に戻る)

- ・ You had a high fever. Go see Dr. Smith. (Dr. Smith の位置に移動)
- ・ You helped elderly woman. Go ahead 7 spaces. (7マス進む)
- ・ You kindly offered your seat to an old man. Go ahead 8 spaces.(8マス進む)
- ・ How careless you are to leave your umbrella on a train. Go back 4 spaces.(4マス戻る)

生徒は自分の番になると、rhyming cards (脚韻を踏んだ語が書かれたカード) を引き、そこに書かれている語数 (1語～10語のいずれかの数の語が書かれている) の数だけ、マスを進んで良い (サイコロの代用)。着地点のカードの英文を必ず読むのがルールで、「英語で指示が書かれたカード」に着地した場合は、その指示に従う。

a.教師: カードを表にして道路みたいに並べて。そして (rhyming cards の山から) 1枚めくって カード(に書かれている語を) 上から読んでいって

b.生徒: (rhyming card を1枚ひき読み上げる) kent, sent went, bent dent (5マス進んだ)
The bright boy had a light meal. (着地点のカードを読み上げた)

c.生徒: jump lump bump pump (4マス進む)
The girl is washing a dirty bird. (着地点のカードを読み上げた)

すごろくゲーム中に、以下の指示カードが出た場合は、生徒はまず全員で英文を読み上げ、次に、そのカードを引き当てた生徒が英文の指示どおりにコマを移動させた。(固有名詞は64構文のキャラクターの名前である。)

最初は64構文カードだけで遊び、2回目に指示カード(16種類)を仕込んで遊んだ。英語の指示カードの文章は、小学生にとっては難易度が高いが、すごろくゲームが面白いため、生徒は意欲的に英文の内容を理解しようとしていた。テストや理解確認をしなければ、新しい語や構文が導入されても心理的負担が少ないので、喜んで取り組むのだと思われた。演繹的な指導では、教えていない単語は使用しないが、使用依拠的指導ではインプットを重視しており、今回のすごろくでも教師は、”You helped~, You got~/ Go play~, Go helpなどの、すごろくに独特の言語形式を使って意図的に気づきを促していた。このような方法は「インプット洪水」と呼ばれ、第二言語習得において自発的気づきを促す上で効果的である (Doughty,1991)。

指示カードの英文は長く、慣れ親しんだ64構文とは統語的に異なっており、新規の構文も含まれていた。教師はそれらについて説明はせず、必要に応じてL1でメタ的ヒントを出したが、生徒はほとんどの英文の指示内容を推測で理解し、ゲームを進めることができていた。その理由として、64構文が生徒の英語のデータベースとなっており、慣れ親しんだキャラクターが英文理解のヒントとなっていることと、主語、動詞などが理解できるようになった結果、抽象的構文のスキーマが抽出され、統語的概念が一般化しつつある可能性が考えられる。

5.3.6 3年目クラスのまとめ

学習歴3年目の生徒 (3年生,女子2名、4年生,男子1名) の習得状況を中心に、2019年

7月～2020年2月末の習得状況をみる。観察開始時には、2年間のインプットにより、64構文は基本文と修飾句が定着し、絵カードを見ると英文がスラスラと言えるようになっていた。また動詞チャンク内のスロット、修飾句内のスロットの入れ替えもでき、文字習得も、なんとなく読めたり、写し書きができる状態であった。

音声面では、まずは構文全体の音声をインプットすることを重視していることがわかった。一般に行われるフォニックス指導では、最初に個々の文字と音の対応関係を学び、次に単語を読み、段階的に英文でのフォニックス学習に進むが、この指導法の3年目クラスの例では、まずは構文全体の音のインプットから始まり、徐々にチャンク、単語、文字と、より小さい単位へ、文字と音のマッピングが進められた。この順序で習得する利点は、生徒の凍結句のような発音にみられるように（例：「ボーサンバラア」「ピールダピンピーチ」「ガッスムゴールドウンエッグ」）内容語と機能語の読みの強弱による英語独特のリズムが身につくことである。また構文の固まりで音声をインプットするため、最初はリンキングして覚えていた音声で、分節がわかり個々の語彙の音韻を分離できるようになるにしたがって、リンキングのしくみが無理なく理解できる。構文全体を固まりとしてインプットした生徒たちの英文の発音は、強弱のリズムがあり、英語らしいものであった。

次に各構文の動詞チャンクの習得については、動詞ごとにスロット付きスキーマが形成されつつあった。教師はスロットの言い換えにより、動詞チャンクの用法を定着させることを指導上の目的としている。生徒がカードのキャラクターに大変愛着を持っており、スロット入れ替えにより、面白みのある状況変化（コンテキスト）が生まれるため、生徒は入れ替えを楽しみながら、合体作文では自由に発想を広げてストーリーを作っていた。

時制の習得については、「仲間分けポーカー」と呼ばれる遊びを通して、時制の概念を理解させていた。ポーカーゲームでは、暗示的知識として定着している「おまじない」を利用して、過去形を現在形に、現在完了形を過去形にするなど、体験的知識をもとに時制を理解した。生徒は1年目から、繰り返し「おまじない」を言って口を動かして活用を覚え、5ヶ月かけてカードの仲間分けをするために何度も手を動かすなど、身体的運動感覚を伴って記憶しており、これは手続き的知識³¹に近い。子どもが時制のような難しい文法知識を理解するには、長い時間をかけて、インプットを分析の材料としてボトムアップかつ長期的スパンで規則性に気づくように導く方が具体的で、子どもに適しており、このような方法であれば、分析的能力が高いか否かにかかわらず小学生でも習得しやすいと考えられる。

最後に1月24日のすごろくゲームの場面では、指示カードを読み、内容を理解し適切に反応できていたことから、抽象的構文の理解が徐々にできるようになっている様子が見られた。文字も大体読めるようになっていることがわかった³²。

³¹ 心理学の用語で、言葉によって記述することのできる知識が「陳述記憶」で、運動や技能など一連の手続きに関する記憶を「非陳述記憶」または「手続き記憶」と呼ぶ（吉川, 2016）

³² 文字に親しむ機会として、文字カードのほか、Play Book、読書記録カード、英語絵本読み聞かせなどがあり、それらの活動を通して使用依拠的に文字知識が構築される。

6. 第一言語習得 (L1) と使用依拠的第二言語習得 (UB-L2) の比較

Tomasello は言語は生得的能力ではなく、具体的言語使用に基づきボトムアップ的に構築されるものであるとして、母語習得は使用依拠的であることを明らかにした。本研究の対象とする第二言語指導法は、母語習得のプロセスに倣った、ボトムアップ的習得を促している。しかし Tomasello の研究対象は英語の母語習得であり、それによって明らかにされた知見が、英語を目標言語とした第二言語習得にも同様に当てはまるかを検討する必要がある。したがって本章では、まず Tomasello の母語習得研究についての概要を述べ、次に本研究における英語を対象言語とした使用依拠的第二言語習得について、観察により明らかになった習得プロセスおよび、習得上の特徴を示す。そして両者を比較し、その異同について述べる。

6.1 Tomasello の母語習得理論の概要

Tomasello は自分の娘が2歳になってから1年間の言語発達を詳細に記録し、それをデータベースとして母語習得のプロセスを研究した。子どもは生後9ヶ月から12ヶ月ごろ、自分以外の他者が自分と同じように意図を持つ存在だと認識するようになる。これを「9ヶ月革命」と呼ぶ。乳児は外界と他者と自分の間に3項関係を結ぶことが可能となり、「共同注意フレーム」において他者の意図を理解したり、役割交替を伴う模倣をするようになる。この時点ではまだ実質的な発話には至っていないものの、意図理解の段階において既に乳児は周りの大人の発話を聞き、そこからインプットを蓄積している状態である。そして生後12ヶ月前後になると、一語文 (holophrase) を発話するようになる。Phone, Towel、などの他に、表面上は1つの語であるが、大人の発話から際立ち (卓立性) の高い部分を丸ごと固まりとして認識しているものも含まれ、例えば Lemme-see, Where-the-bottle, I-wanna-do-it などがそれである。一語文の段階では事態を固まりとして1つの語で表しているが、生後18ヶ月ごろになると、子どもは事態を切り分けることができるようになり、Ball table のような語結合 (二語文) を産出するようになる。またほぼ同じ頃から、語結合のうち1つの語を軸として、□+gone, throw+□のように、それに結びつく語が入るスロットを持つ「軸語スキーマ」と言う構造が見られるようになる。生後24ヶ月ごろになると動詞ごとにパターンを有する、Gimme milk, Gimme juice のようなアイテムベースの構文を構築する。これは「項目依拠構文」と呼ばれるもので、動詞ごとの表現はそれぞれ個別に存在しており、「動詞の島」構文と呼ばれることもある。このような項目依拠構文は2歳前後に現れるが、それらの構文に共通するスキーマが抽出されることはなく、動詞ごとのパターンを保守的に使用する期間は長く続く (Tomasello, 1992)。子どもは自分で聞いたり話したりする特定の動詞に非常に固執することがわかっており、その段階を指して「保守的学習者」と呼ぶ。具体的な事例を繰り返し経験する中で、それぞれの項目依拠構文からスキーマを抽出し、SVO といった概念を理解して抽象的構文をどの動詞についてでも産出

できるようになるのは3歳以降になることが明らかになっている。

以上のプロセスを整理すると、言語習得は(1)意図理解の段階から既に始まっており(9ヶ月革命)、12ヶ月前後になると、大人の発話を解析しないまま、1つの固まりとして認識し、(2)一語文を産出する。さらに18ヶ月ごろから(3)語結合(二語文)、(4)軸語スキーマを産出するようになり、動詞ごとの表現をそれぞれ独立した形で発話する「動詞の島構文」を24ヶ月ごろから産出するようになり、そのような構文を(5)項目依拠構文と言う。軸語スキーマまでの発話と異なるのは、項目依拠構文は単に語を並置しただけでなく、「主語+動詞」、「動詞+目的語」といった語順などの統語標識を持つことである。そして生後36ヶ月ごろになってようやく(6)抽象的構文に至る。

以上のように母語習得は大きな言語構造を1つの固まりとしてインプットすることから始まり、徐々に分節をしながら具体から抽象へと進む、使用依拠的プロセスである。また初期の文法的発達においては、動詞が重要な働きをしており、子どもの言語は動詞特定の習得が進むことがわかっている(Tomasello, 1992, 2003; Goldberg, 2004, 2009)。

6.2 本研究における使用依拠的第二言語習得(UB-L2)の概要

本節では、1年目、2年目、3年目のクラスの習得状況を観察し、母語習得プロセスと比較することにより第二言語習得のプロセスが母語習得の場合と同じように進むのか、また異なる場合は、どのように異なり、なぜその違いが生じるかについて検討する。

実際に観察をした結果、学習を開始して1年目の学習者の変化が最も大きく、ある段階までは急速に習得が進むことが明らかになった。2年目、3年目の習得状況にも、転換点と呼べるような特徴的な変化の段階がいくつかみられた。各クラスの習得状況をまとめると、次のとおりである(学習歴1年目、2年目、3年目の生徒の習得を中心に述べる)。

・1年目クラス

学習歴2ヶ月時点では、まだ構文の意味と音声のマッピングが成立しておらず、リピートも曖昧であった。しかし同時進行で主語入れ替え、動詞チャンク内の入れ替えもしており、多層的なインプットがなされていた。学習歴4ヶ月で構文の意味と音声および絵カードのマッピングがほぼ成立していた。さらに学習歴5ヶ月ではリサイトできる程度に構文が定着した。学習歴9ヶ月では、64構文が「主語」と「動詞チャンク」の2つに分節できることを理解し、主語を入れ替えた合体作文ができるようになった。

・2年目クラス

1年目の終わりの時点で「主語」と「動詞チャンク」の分節を理解しており、2年目は引き続き、ゲームを媒介して構文の豊富なインプットを行っていた。母語話者のような流暢な発話は、暗示的知識によるとされるが、1年目に続き、2年目もほぼ同様に、構文の無意識的なリピートやリサイト、およびスロットに入る語の入れ替えにより大量のインプットを行うことで64構文の定着を促し、暗示的知識のベース作りを行っていた。1年目終盤に導入した合体作文は、口頭でも繰り返し行い、構文の分節がより明確になっていた。2年目

は基本文に修飾句を付けて言えるようになった。修飾句には、使用頻度の高いチャンクが多数含まれており、反復的インプットにより定着をはかりつつあった。それ以外では生徒の習得状況には1年目と比べて言語活動には目立った変化はみられなかった。しかし学習歴1年9ヶ月の時点で、教師が手箱というメタ的に構文の区切りを意識させる動作を行い、生徒は動詞チャンク内にも分節があることに気づき、スロットの存在を意識することができた。

・3年目クラス

学習開始から2年で64構文の基本文と修飾句が定着し、絵カードを見ると英文がスラスラと言えるようになっていた。主語と動詞チャンクの分節、動詞チャンク内のスロット、修飾句内のスロットの入れ替えができ、英語の文字にも徐々に慣れ、文字カードを感覚的に読めるようになっていた。3年目に入り、ほぼ読めるようになっていた64構文を利用してフォニックス知識を整理した。学習歴2年3ヶ月からは、動詞の時制の理解にむけて準備が進められ、学習歴2年9ヶ月で動詞の時制への気づきがみられた。また動詞チャンク内のスロット、修飾句内のスロットの語彙の入れ替えができるようになった結果、合体作文では自分で考えた内容を、2枚～4枚程度から適切な語を選択して、英文を産出できるようになった。さらに、学習歴2年9ヶ月では、64構文以外の新規の構文の英文を読み、類推により意味を理解できるようになっていることから、抽象的構文の理解ができるようになりつつある、あるいは理解できる段階に至ったと考えられる。

6.2.1 習得到達度の判断について

「ゲームによる指導」では、生徒の習得状況を合体作文ができるか否かで判断している。1年目の生徒は口頭作文し、その内容を絵に描いた。教師が作文を聞き取り記録した。

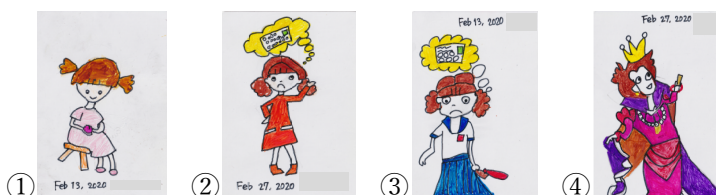
・1年目クラス合体作文、2020年2月作成

M.T.(1年生)

- ① Dolly Dimple peeled a pink peach.
- ② Cathy Carter lost her letter.

R.S.(1年生)

- ③ Cathy Carter lost her letter.
- ④ The queen bought some butter.



T.T.(3 年生)

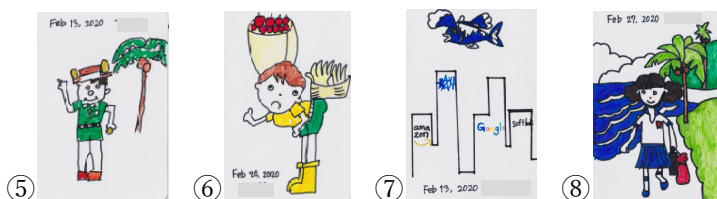
⑤ Happy Henry got some golden eggs.

⑥ Willy sells apples and bananas.

K.T. (6 年生) (他塾で学習経験あり)

⑦ The flying fish lives in the city.

⑧ Cathy Carter has gone to Hawaii.



・ 2 年目クラス合体作文、2019 年 4 月作成

2 年目の生徒は口頭作文し、その内容を絵に描いた。教師が作文を聞き取り記録した。

N.K.(2 年生)

① The flying fish comes to school.

② Charlie Champion doesn't want to get wet.

H.A.(2 年生)

③ Mr. Celery gave me one nail.

④ The flying fish got some golden eggs.



2020 年 7 月

R.F.(2 年生)

*作文時の授業に参加できなかったため、

7/17(作成時 3 年生)の 4 枚合体作文を示す

⑤ Happy Henry and Ken jumped into the pink peach jet.

*もとになったセンテンス

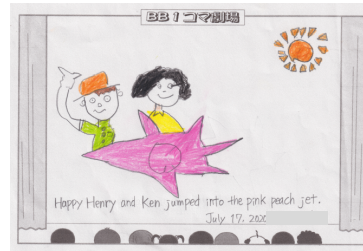
Happy Henry has gone to Hawaii.

Ken and Kate keep me waiting.

Jack and Jill jumped into the jet.

Peter Piper peeled a pink peach.

⑤



・3年目クラス合体作文、2020年9,10月作成

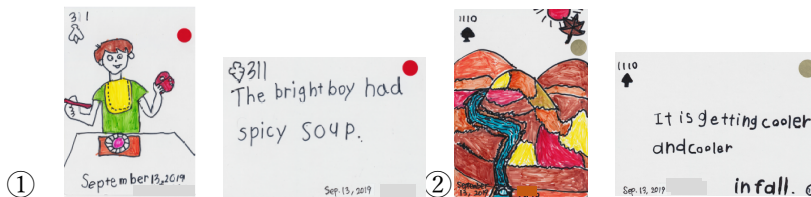
生徒が作文を絵に描き、作文の文字カードも作成した。

H.I.(6年生)

① The bright boy had spicy soup.

Y.S.(4年生)

② It is getting cooler and cooler in fall.

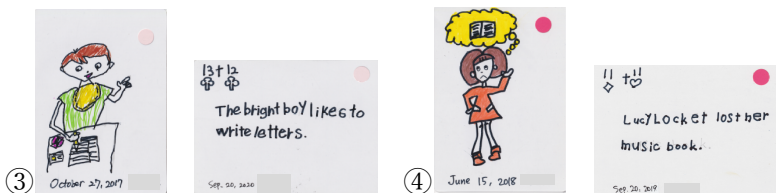


Y.I.(3年生)

③ The bright boy likes to write letters.

N.O.(3年生)

④ Lucy Locket lost her music book.



K.T.(6年生) (他塾で学習経験あり.)

⑤ Ten red hens were waiting for the train.



6.3 母語習得 (L1) プロセスと使用依拠的第二言語習得 (UB-L2) プロセスの対応関係

母語習得の場合は 0～3 歳程度を対象としているが、第二言語習得では対象の年齢が幼児より高く、本研究例では 6 歳～12 歳程度である。したがって両者の認知能力にはかなりの差がある。また L2 学習者はすでに L1 習得の経験があることから、言語習得方略を身につけているため、両者のプロセスを単純に対応づけることは難しい。しかしいずれの場合もゼロからの言語習得という点では共通しており、それぞれの言語習得過程には類似した特徴が現れるとの仮説を立て、観察を行った。得られたデータから、本研究の使用依拠モデルに基づく指導で見られた習得段階を示し、母語習得段階との比較を試みる。

6.3.1 母語習得段階 (L1) と使用依拠的第二言語習得段階 (UB-L2) の比較

・母語習得段階 (L1)

- (1) 意図理解 (intention reading) : 共同注意フレームにおいて伝達意図を理解する。役割交替を伴う模倣が見られる (9 ヶ月革命)。実際の発話が現れる前の段階。
- (2) 一語文 (holophrases) : Towel / Lemme-see など。大人の発話を固まりとして理解しており、凍結句を含む。
- (3) 語結合 (二語文, word combinations) : Ball table など。(事態を切り分けるようになる)
- (4) 軸語スキーマ (pivot schema) : More____ / ____gone など。
- (5) 項目依拠的構文 (item-based constructions) : Throw____ / ____kick____など。「動詞の島」を含む。
- (6) 抽象的構文 (abstract constructions) : It's a/the X. / I get it. など。主語、動詞、目的語などの統語構造を持つ。

・使用依拠的第二言語習得段階 (UB-L2)

- (1) 絵カードを使い構文を音声で大量にインプット (不完全なリピートレベル)
- (2) 音声でリピートできる (完全なリピートレベル)
- (3) 構文の意味と絵カードのマッピングが成立する (リサイト可能レベル)
- (4) 主語と動詞チャンクの分節を理解する (主語を入れ替えて作文できるレベル)
- (5) 動詞チャンク内スロット、フレーズ内スロットに適切な語を入れ英文を産出できる (構文の型を生かした作文レベル)
- (6) 64 構文が定着し、統語標識を適切に用いて英文を産出できる (自由作文レベル)

UB-L2 習得の各段階を、L1 習得段階と対応づけて考えてみる。まず UB-L2 (1) 「不完全なリピートレベル」では、生徒は聞いた英文を真似て言っているが、発音は不明瞭で、聞こえた部分だけをなんとなく真似ており、英文がどの絵カードに対応しているかを理解していない。英文を区切らず、大きな固まりとして認識している段階であり、リピートは不完全であった。この段階は L1(1)意図理解の段階に相当する。母語習得の場合、生後 9

ヶ月ごろになると、子どもは自己、他者、対象という三項関係である「共同注意フレーム」に参加し、大人の発話の伝達意図を理解し始め、これを「9ヶ月革命」と呼ぶ。しかしまだ意味を伴った発話には至っていない。したがって、UB-L2、L1 いずれの場合も、言語を分割しない固まりの形でインプットしており、自律的発話がまだ現れていない点で共通している。しかし発話が始まる以前の段階でも、ヒトの乳児はカテゴリー化によるパターン発見能力に優れていることが知られており (Tomasello, 2003)、小学生も類似の認知能力を備えていると仮定すれば、インプットした英語の音声情報について、教師の与えるメタ言語情報や、絵カードの情報から、構文の内容を推測したり、何らかのカテゴリー化を試みている可能性は排除できない。

次に UB-L2 (2)「完全なりピートレベル」では、学習開始から4ヶ月が経過しており、構文の音声でのインプットが蓄積したことにより、生徒は自信を持って全文をリピートできていた。しかしまだ構文を固まりとして覚えており、動詞チャンク内のスロットへの気づきは見られるものの、語の入れ替えは不完全であった。したがって構文の固まりを分節できることに気づき始めているが、まだ理解は不十分であり、この段階に対応するのは、L1(2)一語文である。母語習得の場合、子どもは1歳の誕生日から数ヶ月以内に、I-wanna-do-it / Lemme-seeなどの「凍結句」と呼ばれる発話をするようになるが、これは大人の発話から卓立性の高い部分を解析しないで固まりのままの「一語文」として言語習得を開始しているためである。橋本(2018)は、言語習得初期においては、固まりのまま丸暗記した表現を産出することが、L1幼児を対象とした多くの研究で報告されていると述べており、日本語L2児の言語習得においても同様に、固まり学習からルール獲得への連続性があることを明らかにした。したがって、Tomaselloが英語L1児の習得が一語文という固まりから始まることを明らかにし、それと同様に日本語L2児および本研究の英語L2児童の場合も、習得の初期は言語表現の固まりから始まっていることから、固まりからのルール獲得は言語にかかわらず共通する特徴である可能性がある。

UB-L2 (3)「リサイト可能レベル」の時点での学習歴は5ヶ月であり、構文の意味、音声、および絵カードのマッピングがほぼ成立しており、「主語」の概念にも気づきが生じている可能性がある。この段階では、繰り返し主語を入れ替えることにより、同時に64の動詞チャンクの使い方を、個々の動詞チャンクごとに繰り返しインプットしている段階である。N. Ellisによると、チャンクと呼ばれる語彙連続(LBs)は、まとまりとして記憶および保持されており、まとまりとして処理されるとしている(Ellis, 2002, 2015)。したがって動詞チャンクの習得は、処理の効率化にも繋がり、L2習得においては動詞の用法が定着することが重要だと考えられる。この段階に相当するL1の習得段階は(3)語結合(二語文)、(4)軸語スキーマ、(5)項目依拠構文の3段階にまたがる期間と対応している(UB-L2習得の進み具合によって、いずれかの段階に対応している)。L1習得の子どもの初期の発話では、18ヶ月ごろから「語結合」が現れ、やがて二語のうち1つを軸とした「軸語スキーマ」が見られるようになり、生後24ヶ月ごろになると、個々の動詞ごとにスロットに入る語彙を

習得する（Gimme____ / Throw____など）。これを「動詞の島」と呼ぶが、それぞれの島は孤立しており、統語的一般化には至っていない。このことから、L1、UB-L2 共に動詞ごとに習得が進む点において共通性が見られる。

UB-L2 (4)「主語を入れ替えて作文できるレベル」、この時点の学習歴は 9 ヶ月であり、「主語」と「動詞チャンク」の分節が理解できるようになっている。「主語」＋「動詞チャンク」の分節がほぼ理解できたことにより、教師の補助があれば主語を入れ替えた合体作文ができるようになるのがこの段階である。また学習歴 1 年 9 カ月になると動詞チャンク内のスロットの存在にも気づきが生じており、「主語」＋「動詞チャンク」の分節だけではなく、動詞チャンク内部の、目的語との境界など、チャンク内がより小さな単位に分節されることを知るようになる。Schmidt (1990)によれば、第二言語の形式や文法の習得のためには、ある特定の事項に学習者が注意を向け、意識することが必要十分条件であると述べており（気づき仮説）、生徒が言語の特定の項目に気づくことにより、統語的知識を獲得しつつある様子が見られる。

このように、UB-L2 (4)の段階には、習得度にも段階性が見られ、1 年目終盤では主語と動詞チャンクの分節に気づき、2 年目終盤ではさらに詳細な文構造への気づきが生じ、動詞チャンク内部には入れ替え可能なスロットが 1 つあるいは複数存在することを理解できるようになる。しかし、いずれの段階も個々の動詞チャンクごとに習得を進めており、動詞をまたいで共通した統語スキーマを抽出するには至っていない。また、この(4)「主語を入れ替えて作文できる」の段階には 1 年以上の時間がかけられており、動詞チャンクの習得は、じっくりと時間をかけて、個々の動詞チャンクごとに繰り返し言い換えや合体作文をすることで、スロット付き動詞チャンクの定着を図っていた。よって UB-L2 習得(4)の段階は、L1 習得(5)項目依拠的構文の段階に相当する。

最後に UB-L2 (5)「構文の型を生かした作文レベル」に至るのは、概ね学習歴 2 年 4 カ月ごろである。この頃までに生徒は、主語かえ、動詞チャンクのスロットの入れ替え、修飾句内のスロットの入れ替えなどを繰り返し経験しており、動詞チャンクごとに用例基盤的に習得をしている（exemplar-based learning）。学習初期には 1 つの固まりとして記憶されていた構文が、徐々に分節され、さらにチャンク内のスロットにも適切な語を選択し、言い換えができるようになっている。2 つ～4 つの構文から適切な語を選んで合体作文することも出来ており、また学習歴 2 年 8 カ月では、構文カードに準拠した Play Book にあるような 64 構文以外の初めて見るタイプの構文³³も読めて、類推で理解できるようになっていることから、L1 習得では(5)項目依拠的構文から(6)抽象的構文への移行段階に相当すると考えられる。本研究で観察した生徒には完全に(6)の段階まで習得した生徒は見られなかったが、指導する教師によると、学習歴 3 年目ごろから、主語、動詞、目的語、補語などの抽象的な統語概念を理解する生徒も見られるが、個人差があるという。

³³ ゲームによる指導では Play Book を使って遊びながら、「読む」・「書く」能力をボトムアップ的に習得する。参考として付録（2）にその実物を掲載する。

6.3.2 使用依拠的第二言語習得の各段階に達するまでに必要とした言語曝露数

生徒が授業中にカードの64構文を①リピート、②リサイト（暗唱）、③スロット入れ替え作文、した合計数を「言語曝露数(linguistic exposure)」と表記する。個人の発話、全体での発話のいずれも1回の曝露とみなし、主語＋動詞の揃った完全な文だけを集計する。授業中の他の活動（読み聞かせ、リーディング、ライティング等）での発話や音読等は含めない。

1年目クラスは2019年5月9日に学習を開始し、2020年1月30日に習得段階(4)の段階に到達した。観察期間中の1回50分の授業中での言語曝露数は、平均すると101であった。（カードで遊んだ活動中の英文数のみを集計）。1年目クラスの6月27日以前の7回分の授業は観察していないため、1回の授業での言語曝露数を平均101として、各段階に到達するまでに要した曝露数の概数を示した。

7/11の観察では、生徒のリピートは曖昧で、構文を固まりとしてインプットしている状況であった。したがって段階(1)「不完全なリピートレベル」と判断した。夏休みを挟んでその6週間後の8/29の授業観察では、しっかりリピートできており、発話に「凍結句」のような、固まりをそのまま発音している例が散見された。また修飾句内のチャンクへの気づきも見られた。したがって段階(2)「完全なリピートレベル」と判断した。次に10/3の観察では、構文の意味と絵カードのマッピングが完成し、1人でもリサイトできるようになっていた。主語概念の一般化の兆しはあるが、まだ動詞に共通する統語構造の理解には至っていなかった。したがって段階(3)「リサイト可能レベル」に達したと判断した。1/30(2020年)の観察により、主語と動詞チャンクの分節が理解でき、主語を入れ替えた合体作文ができることを確認した。したがって段階(4)「構文の型を生かした作文レベル」に到達したと判断した。

(1) 段階, 7/11 : 1010

(2) 段階, 8/29 : 1212

(3) 段階, 10/3 : 1616

(4) 段階, 1/30 : 2323

2年目、3年目のクラスについては、1年目クラスのように到達段階が明確に判断できないため、参考までに1回の授業での言語曝露数の平均を示す。

・2年目クラス言語曝露数 1220/16回 (76/1回50分)

・3年目クラス言語曝露数 1842/15回 (123/1回70分)

6.3.3 L1 習得と UB-L2 習得にみられる共通点

まず、共通する点として、いずれの場合もボトムアップに習得が進むことがあげられる。そのためには豊富な言語的インプットが不可欠であるが、L1では対象言語に囲まれた環境に身を置きながら、蓄積したインプットを材料として、ボトムアップ的に言語規則を習得していく。UB-L2の場合、通常であれば豊富な言語的インプットは期待出来ないが、ゲーム中のリピートとリサイトにより意図的に英語を発話させ、母語環境で無意識的に英語を

耳にするのに類似した状況を作り出すことにより、ボトムアップ的習得を可能にしていた。

次に、言語習得が、「固まり」をスタートとして始まる点である。L1 習得研究では Tomasello (2003) が、幼児の習得が大人の発話の中でも際立ち（卓立性）の大きな部分を 1 つのゲシュタルト、つまり固まりとして認識し、発話全体の伝達意図と意味をマッピングするところから始まるとしている (Tomasello, 2015)。この固まりは、内部に統語構造を持っており、L1 幼児は経験的にその固まりが複数のユニットから成ることを認識し、事態を切り分けることができるようになると、語結合（二語文）の発話へと習得が進んでいくことがわかっている。次に語結合の状態から軸語スキーマに発展する。

UB-L2 の習得でも、学習開始の最初期は、構文を固まりとしてインプットする。生徒は最初、固まりの意味がわからない状態から、ゲームで構文と絵カードとのマッピングを繰り返し行う。その時に教師が絵の情報も利用しながら、L1 を使ってメタ認知に働きかけ、インタラクションをすることにより、明示的説明がなされなくても、生徒は構文の固まりの意味と絵カードのマッピングを完成させていく。UB-L2 習得の場合も、教師は生徒がこの固まりの内部構造を徐々に分節できるようにすることを意図して、指導を進める。その最初の段階として、主語と動詞チャンクへの分節の理解を促し、さらなる分節理解へと導いていく。英語の L1, また英語の L2 だけでなく、日本語 L2 習得でも、言語習得が固まりから始まることが明らかになっており、この特徴は言語共通である可能性が考えられる。

最後に動詞の役割について、Tomasello (2003) によれば、英語の L1 習得では動詞を中心に進んでいくことが明らかになっている。生後 18 カ月ごろ、語結合から軸語スキーマへと発達し、生後 24 カ月ごろから動詞の島という項目依拠的構文を産出するようになる。36 カ月ごろになるまで、これら動詞の島は個々に独立しており、共通するスキーマの抽出や文法規則の一般化は生じない。子どもはかなり長い期間をかけて動詞の表現を身につけるとされ、5.1.2 でも述べたように、保守的な学習者 (conservative learners) であることがわかっている。実際、Tomasello の L1 習得研究では、(5)項目依拠的構文の期間は生後 24 カ月頃から 36 カ月頃と、ほぼ 1 年にもおよぶ。また Goldberg (2004) でも、動詞を中心としたカテゴリーの習得に関して、子どもは特定の動詞ごとに統語パターンを保守的に習得すると述べられている。また、個々の動詞の島構文から抽象的構文に至る一般化へのプロセスを、母と子 (28 カ月児) の会話のコーパスデータに基いて分析した研究では (Bates, Bretherton, Snyder (1988))、ある抽象的構文は特定の 1 つの動詞が高トークン頻度で利用されることにより一般化され、構文の意味が習得されることも明らかになっている。

UB-L2 の生徒の場合も、動詞を中心として習得が進められる点で、L1 との類似が見られた。学習歴 9 カ月ごろになると、主語と動詞チャンクの 2 つに分節できるようになっているが、それから 1 年以上、ほぼ同じ段階に止まり、64 の構文の動詞チャンクを中心として、ゲームを媒介した主語の入れ替え、動詞内のスロットの入れ替えなどを繰り返し行う。当初、動詞チャンクは 1 つの固まりとして認識されているが、教師が L1(母語)を積極的に活用して、生徒のメタ認知に働きかけ、動詞チャンクのスロットを認識できるように促す。

すると動詞チャンク内のより詳しい内部構造にも気づきが生じ、生徒はスロット付きの動詞チャンクを認識し、スロットに入ることのできる語彙を用例基盤的にひとつずつ習得していく。しかしまだ動詞をまたいだスキーマの抽出には至っておらず、個々の動詞チャンクは独立したものとして記憶に貯蔵されている段階である。このように、UB-L2 においても、学習初期から動詞チャンクの言い換えを繰り返し経験させながら、習得は動詞チャンクを中心に進められ、学習歴 2 年 8 カ月ごろには、64 構文以外では初めて出会う文型の抽象的構文を読んで理解していることから、抽象的構文の理解の兆しが見えるまでには、かなり長い時間をかけて保守的に習得がすすんでいることがわかった。

以上のことから、L1 習得と UB-L2 習得には、大きく 3 つの共通点が見られた。

- (1) 豊富なインプットに基づく、使用依拠的習得である
- (2) 習得は言語の大きな固まりから始まる
- (3) 習得の中心は動詞の使い方の習熟であり、かなり時間をかけて保守的に進む

6.3.4 使用依拠的第二言語習得にみられる母語習得とは異なる方略

UB-L2 生徒は L1 幼児より年齢が上で認知能力が高いため、使用する構文は幼児の習得する言語材料よりも高度な内容であり、多数のチャンクを含んでいる。スロット付きチャンクを多数含む構文を繰り返しインプットすることにより、前置詞や冠詞など、際立ち（卓立性）の低い言語項目に関する暗示的知識がボトムアップ的に習得されることを意図している。また、生徒が構文を理解できるようにする方略として、教師は意識的に L1(母語)を使用し、メタ認知に働きかけていた。例えば Betty Botter bought some butter. の構文をリピートした後に、「Betty は何買ったって？」と問いかけると、生徒は「バター」と答える。次に教師が「じゃあ 3 本の釘を買ったら？」と問いかけると、生徒は“Betty Botter bought three nails.” と答える。このようなインタラクションの繰り返しにより butter の位置には「～を」にあたる語彙が入ることを理解し、さらに可算名詞と不可算名詞の知識も習得される。このように、メタ言語が文法規則の理解を促す上で、有効に用いられていることがわかる。伊東治己 (2018) は入門期（中学入学以降）からの文型指導が必要だとして、チャンクに基づく「チャンク文型論」を提唱しており、文法理解に日本語を生かすことを奨励している。伊東によると、L2 習得に必要なメタ言語能力は L1 で既にその 4 分の 3 を習得済みであるため、L1 を活用して L2 を習得するのは理にかなっており、効率性、認知的負担の軽減の面でも有効であると主張している（伊東, 2018, pp. 24-25）。本研究の L2 習得の場合、生徒の年齢は 6 歳から 12 歳であり、伊東が対象と考える生徒よりもさらに年齢が低く、英語の規則性に気づかせる手段として L1 をメタ言語として活用することは、効率性の面でも、情意フィルターを下げる意味でも有効な方法である。

次に異なる点として、UB-L2 では、教師が「百科事典的知識」を意識的にインプットしていることである。L1 習得では、子どもは自分のニーズにより、成長過程で経験する多様な事柄の中から、言語項目ごとに多くのカテゴリーを発達させている。しかし外国語環境

で教室だけの指導により言語カテゴリーを発達させるためには、教師が意識的に、多様な言語項目や百科事典的知識を、ある意味「無秩序に」インプットする（代名詞、月の名前、曜日、数、その他の子どもに必要と思われる語彙、時事的話題、など）ことが必要となる。このことを、UB-L2 を指導する教師が「生徒とのインタラクションの際に、いろいろなことをゴチャゴチャ入れていくと（インプットするという意味）、それらが生徒個々のなかで、いつか繋がる時がくる」と表現している。

また習得を効率的に行うためには、UB-L2 の場合には工夫が必要となる。母語は、膨大な時間を対象言語に囲まれた環境で過ごすことにより習得され、子どもはインプットの蓄積から、類推、カテゴリー化の能力により、帰納的に言語の規則性を習得する。しかし L2 習得で得られるインプットは L1 環境とは比較にならないほど少ないため、生徒が効果的に習得を進めるためには、教師によるリキャストが非常に重要である。リキャストは訂正的フィードバックの機能を果たし、生徒が自らの発話の間違いに気づき、修正する機会となる。その結果、通常 of 自然発話から言語規則を抽出するよりも習得効率がよく、週一回 1 時間前後の授業でも、3 年程度で中学 3 年生レベルの構文の定着が可能となる。

最後に文字習得の面でも違いがみられた。L2 の生徒は年齢も上で認知的に発達しているので、リーディング、ライティングの習得を L1 児よりも効率よく進めることができる。本研究の UB-L2 の生徒の場合、文字習得も遊びの形式をとって行われ、ゲーム中に文字カードを混ぜる、Play Book でクイズ、パズル、なぞなぞ、長文のおはなしを読んで答える、など、遊びを楽しみながら少しずつ英語の文字に親しませていた。またフォニックスの知識の整理を文字カードを使って行っているが、フォニックスについては、玉井 (2013) が次のように述べている。「英語圏のボトムアップ³⁴の代表的な指導法であるフォニックスは、あくまでも英語の音のなかで育ち、幼稚園に入る前からアルファベットを通して文字に親しむ英語圏の子供のために出来た教授法である。つまり、フォニックスは、英語の音声言語が出来上がっている子どもに対して、文字と音の関係を意識的に教えていくものであるため、英語の音に対して理解が足りない初期の日本人学習者には認知的に大きな負担になることもある。またメタ言語力、あるいはメタ認知力が発達していない子どもにも、フォニックスは負担のかかる教授法となる。」（「リテラシーを育てる英語教育の創造」p.77）。本研究の UB-L2 では、フォニックス指導は 2 年目後半から徐々に導入し、主に 3 年目になってから本格化する。これはフォニックス指導は 64 構文の音声がいっしょに定着し、文字カードとほぼ一致できるようになってから行うべきだとの考えに基づいている。構文の音声が定着しているため、生徒は、音声と文字との関係を自ら類推できるので、認知的負担が少なく、アレン玉井の見解とも一致している。

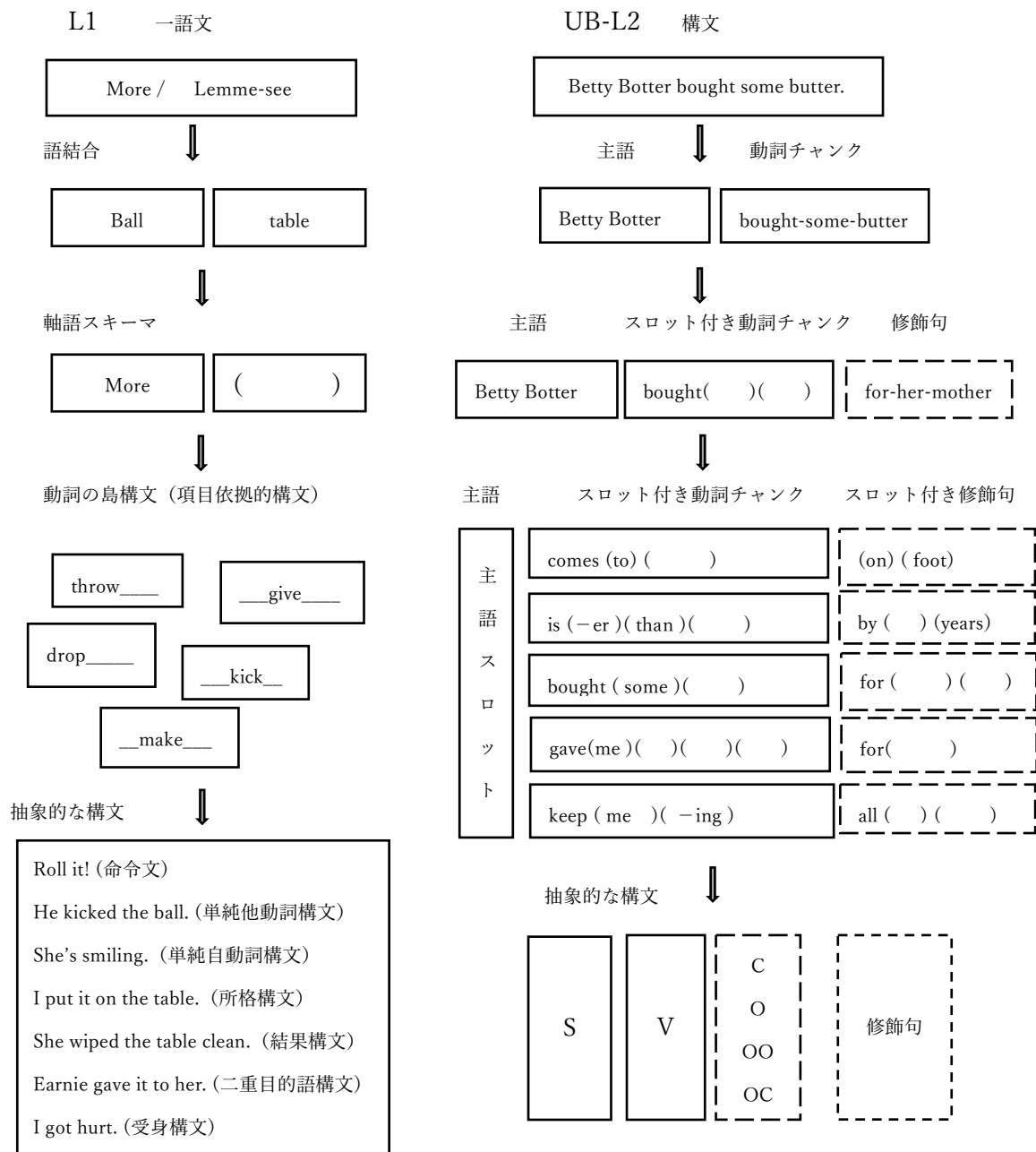
以上の L1 習得とは異なる UB-L2 習得上の 5 つの方略は、本論文の 1.2 研究目的で述べた「母語習得プロセスの特徴を第二言語習得に応用することにより、児童の学習適性能力

³⁴ アレン玉井はボトムアップという用語を「演繹的」の意味で使用している。同書の中のアレン玉井の記述では、使用依拠的指導は「トップダウンの指導」と表記されており、研究分野により用語の規定が異なることに注意が必要である。

にかかわらず英語習得を可能にする条件」であると言える。まとめると次のようになる。

- (1) 学習開始時から多くのチャンクを含む構文を導入し、繰り返し使用する
- (2) メタ言語として L1 を使用する
- (3) 教師が百科事典的知識を意識的にインプットする
- (4) 教師のリキャストにより訂正的フィードバックを効果的に行う
- (5) 文字習得も遊びを通して使用依拠的に行う

L1 習得と、UB-L2 習得のプロセスの概略を図で示す。



(「心とことばの起源を探る」 p.189)

7. 結論

母語は誰にでも習得が可能であり、言語習得のプロトタイプとでもいうべきものである。したがって、母語習得に倣ったプロセスを指導に援用することにより、学習者の分析的能力の違いにかかわらず、誰でも無理なく英語習得が可能であるとの仮説を立て、使用依拠モデルに基づく言語指導の経緯を観察し、考察を行った。その結果、使用依拠的第二言語習得（UB-L2）と母語習得のプロセスには、大きく3つの共通点があることが明らかになった。

まず1点目は、いずれの場合も、対象言語の豊富なインプットに基づく使用依拠的習得であることである。UB-L2 の場合は L1 と異なり外国語環境での習得であることから、通常では得られない豊富なインプットを作り出すために、何らかの工夫が必要であることは言うまでもない。

2点目の共通点として、L1、UB-L2 いずれの習得の場合も、最初は言語の大きな固まりから始まり、徐々に小さな部分の習得へと進むことである。この点は学校英語での PPP 型指導法で、アルファベット、単語、簡単な挨拶などの小さな言語項目から学習を始め、徐々に大きく複雑な言語構造へと学習が進むことと対照的である。UB-L2 の習得過程では、使用する言語教材が大きな固まり（構文）であっても、同じ構文を繰り返し何度も使うため、頻度効果が高まり理解と定着度が高くなる。また、十分な言語活動（遊び）からボトムアップ的に習得するので、生徒が理解できずにつまづいたり、英語の活動に困難を感じている場面は見られなかった。生徒の理解の程度は、合体作文で判断されるが、今回観察した生徒11名については、全ての生徒が統語関係を正しく理解して作文することができていた。したがって、大きな固まりから習得が始まるのは、実際には母語習得に準じたプロセスであり、学習者の認知面の負担も少ないと考えられる。これは日本人が英語を学習するときに限らず、橋本（2018）による日本語を第二言語とする外国人の子どもの習得観察（橋本,2018）や、Wong Fillmore（1976）によるスペイン語を母語とする子どもの英語習得の例でも、同様に固まりから習得が始まったことが観察されており、複数の言語で同様のプロセスが確認されている。

3点目は、言語習得が動詞を中心として進むことである。L1 幼児の母語習得の場合、大人が使う動詞から、頻繁に耳にする動詞を中心として、一つひとつの動詞ごとに習得を進めることがわかっている（動詞の島構文）。動詞の使い方の習得には長い時間を要し、3歳ごろになってようやく、抽象的構文を産出するようになる。UB-L2 の例でも、生後は各構文の動詞チャンク内のスロットに様々な語彙を入れ替え、絵カードで具体的イメージを想起しながら、かなり長い期間をかけて動詞チャンクごとの使い方を用例基盤的に身につけていた。本研究例でも、動詞に習熟する期間を経て、抽象的構文の理解へとつながっていく様子が観察された。L1、UB-L2 のいずれの場合においても、具体的構文の習得が先行し、十分に時間が経過し、各構文間に共通するスキーマを抽出できるようになってから、言語規則の一般化がなされるということが出来る。

Langacker は、言語習得とは大小様々な構文の習得であると規定しているが (Langacker,1987)、本研究事例の子どもの第二言語習得に関しても、使用依拠的に構文を習得するプロセスであることが確認できた。このように、母語習得と使用依拠的第二言語習得に共通して「全体から部分へ」、「具体から抽象へ」という方向性が見られ、伝統的文法シラバスの英語指導法で「小さく簡単な項目から、徐々に大きく複雑な言語構造へ」、「文法（抽象）から事例化（具体）へ」と学習が進められることとは対照的である。第二言語習得研究でも、使用依拠モデルを援用した指導法の提案がなされているが、初心者が言語の大きな固まりから英語学習を開始することに対しては、一般的に抵抗感をもたれるであろうことは想像に難くない。しかし今後は認知言語学研究と第二言語習得研究が連携することにより、それぞれの研究分野から得られた知見が言語教育の現場で実際に応用されることを期待したい。現在のところ、使用依拠モデルに基づいた第二言語の長期的な指導事例は少ないため、今後より多くの教育現場で実践されることによりさらにデータが蓄積され、その実効性が確認される必要があると考える。

謝辞

本論文の執筆にあたり、お世話になった方々にこの場を借りてお礼申し上げます。主指導教員の野村益寛教授には、入学以来2年間にわたってご指導ご鞭撻を賜りましたことに、心よりお礼申し上げます。野村先生のご著書で認知言語学の興味深さを知り、この分野について深く学びたい一心で北大文学院の門をたたきましたが、幸いにも先生のご指導を仰ぐことができましたことは、かけがえのない喜びです。ゼミの授業で扱う文献は難しく、時に困難を感じることもありましたが、認知言語学の知見にふれ、新たな視点を得たことで、自分の目指す研究のための貴重な基盤を得ることができました。先生からは、正確に文献を読む事の大切さと、言語以外のことについても日頃から知識を深め、より広い視点で言語を捉えることの大切さをご教示いただきました。また多分野に関わる深い叡智とご経験に基づくご助言をいただきましたことに、改めてお礼を申し上げます。認知言語学に基づく第二言語指導というテーマで研究を始めたものの、具体的にどうアプローチしていくかで悩んでいたときには、時間をかけて相談に乗っていただき、折に触れて関連する情報をご提供いただきました。それらのご指導の全てが、今回修士論文を書き上げる上での貴重な糧となっております。ありがとうございました。

また、Magical Pocketの魚住久美子先生には、本研究を始める以前から親身になってご相談に乗っていただき、研究のために先生の授業を観察することをお許しいただきましたことに、心より深くお礼申し上げます。大学院に入学してまもなくの時期から、3つのクラスの授業を8ヶ月もの長期にわたって観察させていただき、毎週素晴らしい授業を直に拝見できたことは、なにものにもかえがたい経験となりました。コロナ禍で様々な問題が生じた年であったにもかかわらず、早期から観察を開始させていただいたおかげでしっかりとしたデータを得ることができました。そうでなければ、今回の論文はまとめられなかったと思います。誠にありがとうございました。そしてセルム児童英語研究会の難波悦子先生、中村由紀子先生には、私がB.B.カードによる指導法を研究対象とさせていただきたいとお願いして以来、2年にわたり、惜しみないご協力とあたたかい励ましのお言葉をいただきました。また、指導法の理念や指導方針など根幹に関わるテーマについて、何度もディスカッションを重ねる機会を設けていただき、長年のご経験に基づく貴重なご意見を賜ることができました。誠にありがとうございました。それ以外にもこれまでに蓄積された貴重な資料をご提供いただくなど、様々なご協力をいただきました。ここに改めてお礼申し上げます。先生方の英語教育に対する高いお志に大いに刺激を受け、ますます研究に励みたいと思うようになりました。また、中央大学准教授、福田純也先生には、第二言語習得における「意識」研究および、タスクに基づく授業などについての質問に、いつも真摯にお答えいただき、研究を進める上で、たびたびご助言をいただきました。ここにお礼を申し上げます。ETAJ (English Teachers' Association of Japan) のミツイ直子先生には、長年にわたり英語教育につい

での新たな資料や知見をご提供いただきました。また英語教育について刺激溢れるディスカッションの機会を設けていただき、現場で指導される先生方との交流から多くのことを教えていただきました。認知言語学を初めて知ったのも、直子先生のおかげです。本当にありがとうございました。そして、言語習得論の河合靖教授には、私の初期の研究レポートをお読みいただき、研究テーマの方向性についてご指導いただいたことで、新たな気づきを得ることができました。きめ細かいアドバイスをいただきましたことに、心より感謝いたします。また北大文学院言語科学研究室でともに学ばせていただいたイローナ・ヴァシリエヴァさん、佐々木貴士さん、森下真衣さん、修士1年の松村大寿さん、池田拓誉さん、ゼミの講義では皆さんからは学ぶことが多く、毎日が実り多い時間でした。ありがとうございました。

最後に、熊本の父と義父、私の大学院での学びを支え、ときに助言をくれた夫、泉典洋に、そして娘と息子からの応援に心より感謝いたします。

参考文献

- Achard, M. (2004) Grammatical Instructions in the Natural Approach: a Cognitive Grammar View, *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, edited by Michel Achard, and Susanne Niemeier, Berlin, Germany: Mouton De Gruyter.
- Bates, E., Bretherton, I. & Snyder, L. (1988) From First Words to Grammar: Individual Differences and Dissociable Mechanisms, New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001) *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. (1991) Second Language Instruction Does Make a Difference, *Studies in Second Language Acquisition*, Volume 13(4), pp. 431-469: Cambridge University Press.
- Ellis, N. C. (1996) Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order, *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), pp. 91-126.
- Ellis, N. C. (2002) Frequency effect in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 143-188.
- Ellis, N. C. (2015) Implicit AND Explicit Language Learning: Their dynamic interface and complexity, Patrick Rebuschat (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, pp. 3-23, Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, N. C., Römer, U. & O'Donnell, M. B. (2016) *Usage-based Approaches to Language Acquisition and Processing: Cognitive and Corpus Investigations of Construction Grammar*, Language Learning Monograph Series: WILEY.
- Gettys, S. (2016) Usage-Based Theory of Language and Usage-Based Instruction, *International Journal of Information Communication Technologies and Human Development*, 8(3), pp. 1-15.
- Goldberg, A. E. (2004) Learning argument structure generalizations, *Cognitive Linguistics*, 15(3), pp. 289-316.
- Goldberg, A. E. (2009) The nature of generalization in language, *Cognitive Linguistics*, 20(1), pp. 93-127.
- Hakuta, K. (1974) Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition, *Language Learning*, 24(2), pp. 287-297.
- Kashiwagi, K. (2012) Children's Form-Meaning Connections to Verb Phrases and Exemplar-Based Learning in Japanese Elementary School, *ALELE*, 23, pp. 13-24.

- Kashiwagi, K. & Ito, Y. (2017) EFL Learner's Grammatical Awareness through Accumulating Formulaic Sequences of Morphological Structure (-ing), *English Language Teaching*, 10(11), pp. 60-75.
- Krashen, S.D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.
- Langacker, R. W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar*, vol.1. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2000) A dynamic usage-based model. In M.Barlow & S. Kemmer (Eds.), *Usage-based Models of Language*, pp. 1-63, Stanford: CSLI Publication.
- Long, M. (1983) Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers, *Studies in Second Language Acquisition*, 5, pp. 177-193.
- Long, M. (1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, C. Kramsch & R. Ginsberg (Eds.) *Foreign language research in crosscultural perspective*, Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. (1996) The role of linguistic environment in second language acquisition, In W. Richie & T. Bhatia (Eds.) *Handbook of second language acquisition*, pp. 423-468, New York: Academic Press.
- Long, M. & Robinson, P. (1998) Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language*
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997) Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms, *Studies in Second Language Acquisition*, 20, pp. 37-66.
- Roehr, K. (2018) *Metalinguistic Awareness and Second Language Acquisition*, New York: Routledge.
- Swain, M. & Johnson, R. K. (1997) *Immersion Education: International Perspectives*, New York: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. W.(1990) The Role of Consciousness in Second Language Learning, *Applied Linguistics*, Volume 11, Issue 2, pp. 129-158.
- Tomasello, M. (1992) *First verbs: A case study of early grammatical development*. New York: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (1999) *The cultural origins of human cognition*, Cambridge, MA: Harvard University Press. [翻訳] 大堀壽夫, 中澤恒子, 西村義樹, 本多啓 (2006) 『心とことばの起源を探る』 : 勁草書房.
- Tomasello, M. (2000) First steps toward a usage-based theory of language acquisition, *Cognitive linguistics*, 11(1/2), pp. 61-82.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*, Boston: Harvard University Press. [翻訳] 辻幸夫 (2008) 『ことばを

- つくる一言語習得の認知言語学的アプローチ』：慶應義塾大学出版会。
- Tomasello, M. (2015) The usage-based theory of language acquisition, *The Cambridge handbook of Child Language*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press. [翻訳] 柴田義松 (2001), 『新訳版・思考と言語』, 新聞書社.
- Wong-Fillmore, L. (1976) *The second time around*, Doctoral Dissertation. Stanford University.
- Wulff, S. & Ellis, N. C. (2014) Usage-based approaches to second language acquisition, In B. VanPatten, & J. Williams (Eds.) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, pp. 75-93, Routledge.
- 有田佳代子 (2009) 「パーマーのオーラル・メソッド受容についての一考察—「実用」の語学教育をめぐる—」, 一橋大学留学生センター紀要第 12 号.
- 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.
- 伊東治己 (2018) 『入門期からの英語文型指導 チャンク文型論のすすめ』, 研究社.
- 卯城祐司, アレン玉井光枝, バトラー後藤裕子 (2013) 『リテラシーを育てる英語教育の創造』, 学文社.
- 笹島茂 (2011) 『CLIL 新しい発想の授業—理科や歴史を外国語で教える!?—』, 三修社.
- 田中佑美 (2014) 「イメージョン 教育と第二言語習得—日本の英語教育への応用—」, 広島経済大学研究論集第38巻第1号.
- 辻幸夫(編) (2013) 『新編認知言語学キーワード事典』, 研究社.
- 辻幸夫(編) (2019) 『認知言語学大辞典』, 朝倉書店.
- 難波悦子 (2007) 『続・カードで遊んで英語大好き!』, 東京図書出版会.
- 難波悦子 (2019) 『勉強嫌いの子どもがときめく魔法の英語学習法 B.B.メソッド』, 幻冬舎.
- 橋本ゆかり (2007) 「幼児の第二言語としてのスキーマ生成に基づく言語構造の発達—第一言語における可能形習得との比較—」 『第二言語としての日本語の習得研究』 10, pp. 28-48, 凡人社.
- 橋本ゆかり (2008) 「日本語を第二言語とする幼児のスキーマ生成による文構造の構築プロセス—使用依拠モデルの観点から助詞の使用に焦点を当てて—」 『日本認知言語学会論文集』 8, pp. 328-337.
- 橋本ゆかり (2017) 「認知言語学・用法基盤モデルの誕生の背景からみる特徴と第二言語習得研究への応用, 横浜国大言語研究 (35) 163-151, 横浜国立大学国語日本語研究学会.
- 橋本ゆかり (2018) 『用法基盤モデルから辿る第一・第二言語の習得段階—スロット付きスキーマ合成仮説が示す日本語の文法—』, 風間書房.
- 廣森友人 (2015) 『英語学習のメカニズム』, 大修館書店.

- 福田純也（2018）『外国語学習に潜む意識と無意識』，開拓社.
- 藤井数馬（2017）「イメージ図式を英語教育で有効に活用するための理論的・実証的研究」，
慶應大学大学院政策・メディア研究科博士論文.
- 松村昌紀（2009）『英語教育を知る58の鍵』，大修館書店.
- 松村昌紀編（2017）『タスク・ベースの英語指導』，大修館書店.
- 吉川敏博（2016）第二言語習得(SL)における明示的知識（Explicit knowledge）と暗示的知識（Implicit knowledge），外国語教育－理論と実践－第 42 号, pp. 1-15, 天理大学言語教育研究センター.

付録

(1) 64 構文

DIAMOND 1-16
Betty Botter bought some butter for her mother.
Cathy Carter comes to school on foot.
Mr.Celery lives in the city with his friends.
Dolly Dimple danced with a dog for five hours.
The flying fish will get to the forest by four.
Gray Goose got some golden eggs very quickly.
Gentle Giraffe looks at George with a smile.
Happy Henry has gone to Hawaii to meet his parents.
Jack and Jill jumped into the jet in a hurry.
Ken and Kate keep me waiting all the time.
Lucy Locket lost her letter last month.
Mad Monkey made a lot of money in many ways.
Nancy gave me nine new nails for nothing.
Peter Piper peeled a pink peach this morning.
The queen gives a quiet party every other week.
Red Rooster will finish reading before long.
HEART 1-16
Sister Susie sipped spicy soup for supper.
Mr. Frog sells apples and bananas on his way home.
Tommy Tucker took a train a few minutes ago.
Victor the violinist visits the village every day.
Willy doesn't want to get wet on Wednesday.
Mr. Fox got out of a taxi at the gate.
Yacht is younger than Boat by ten years.
Mr. Zebra came from Zanzibar by zeppelin.
Charlie Champion went to China on business.
The tough guy couldn't stop laughing all day long.
The young singer didn't sing on the street.
Dolphin and Elephant talked over the phone to each other.
Ship and Sheep went shopping in the afternoon.
Dr. Smith got thirty-three thin thermometers yesterday afternoon.
These are the stamps that Father got at the shop.
Mr. Whitney was drinking something white over there.

CLUB 1-16
The cat in the hat has a pan in her hands.
Eddy will send me ten red hens tomorrow morning.
Six little kittens sit in a row by the window.
The clock on the rock received a shock at last.
Mrs. Monkey won a large sum of money in London.
The ugly umbrella is unhappy on a fine day.
Mr. Lake bakes a cake twice a day.
Daisy was waiting for the train in the rain.
Jay stayed at the Pumpkin Hotel for a few days.
Miss Peach eats four meals a day.
Bee can see three green trees far away.
Mike likes to write letters in Japanese.
The bright boy had a light meal at seven.
Why does the spy dry his pants in the sun?
A mule was playing with a tube on the field.
The gold made the old man happy for a while.
SPADE 1-16
Ms. Goat toasted a bar of soap by mistake.
Rosy Rose drove me home before lunch.
A crow in yellow showed me a rainbow over the river.
A woodchuck looked for a good cookbook for a long time.
It was too cool to go to the swimming pool the day before yesterday.
A group of children made tomato soup in the kitchen.
The mouse found no house to live in.
The young couple was in the country last Monday.
The small dog is called "Paul" by everyone.
It is getting warmer and warmer in spring.
The daughter likes August the best out of the year.
The woman thought, then bought the dress for fifty dollars.
The early bird heard a word in the dark.
The girl is washing a dirty bird with difficulty.
Lazy Worm worked hard for the first time.
Dr. Turtle will return home in a few days.

(2) Play Book A, (セルム児童英語研究会,全 40 ページより抜粋。実際は B5 サイズ)

Date: _____

Guess Who I Am!

➤ Read the three hints in the box.
➤ Draw a line from the box to the right picture.

- I'm a lady.
I'm wearing a pink hat.
I'm wearing a pink scarf around my neck.
- I'm a woman.
I'm wearing a long yellow dress.
It has no sleeves.
- I'm a girl.
I'm wearing a yellow dress.
It has short sleeves.
- I'm a woman.
I'm wearing a light green dress.
I'm looking at a new red dress.
- I'm a lady.
I'm wearing white gloves.
I am carrying a parasol.

2

Date: _____

Word Group

➤ Connect the conjugations.

15

Date: _____

The Houses on My Street

➤ Read about the houses on my street.
➤ Color the houses as they are in the story.

Here are some houses on my street. My friend Ken lives in a blue house. Betty lives in a green house with a red roof. Lucy's house is yellow with a brown roof. Peter's house is purple with a yellow door. Tommy lives in a pink house with a purple roof. Cathy's house is gray with a black roof. What color is your house?

9

Date: _____

◆B.B. Crisscross Puzzle◆

Across

- Charlie Champion went to China ** business.
- A woodchuck looked for a good cookbook *** a long time.
- A crow in yellow showed me a rainbow over the *****.
- Yacht is younger than Boat by ten *****.
- Jay stayed at the Pumpkin Hotel for a *** days.
- Gentle Giraffe looks at George **** a smile.
- Mr. Zebra came from Zanzibar ** zeppelin.

Down

- It was too cool to go to the swimming pool the day ***** yesterday.
- Jack and Jill jumped into the jet in a *****.
- Miss Peach eats **** meals a day.
- Happy Henry has gone to Hawaii to meet his *****.
- Bee can see three green trees far *****.

33

(3) 観察記録 (1 年目クラス 2019 年 10 月 3 日、全 15 ページより一部抜粋)

毎週木曜日17:00-17:50

指導者：U先生

生徒：R, M小学1年生 K,小学6年生 T,小学3年生 (2019年7月より学習開始/ 9月、Augustより編入)

学習歴：2019年5月9日 (木) 開始

調査開始：2019年6月27日 (木)

10月3日 (木) 17:00-17:50

R, M, T, K

時間	学習活動	教師の指示・発話	生徒の発話	備考
16:57		(Kに誕生日プレゼントを渡し、皆で歌う)		
		(発表会のプログラム用写真の撮影)		
17:08	絵本、ORT	What Dogs like? Floppy is a dog.	Floppy is a dog.	
	What Dogs Like?	Floppyは犬ですが、犬は何が好き？	遊ぶのが好き。お散歩が好き。人間と遊ぶの	
		何がきらい？	動かない。怒られること。散歩に行かないこと	
		この本は犬についてのことが書いてあります		
		What Dogs like?		
		Dogs like to play.		
		They like to walk.		
		Floppy likes to walk.		
		They like to sleep.		

3/15ページ

		どのカードをめくりたいですか？	R: これ	各生徒が一枚のカードを選び、声に出していう 先生は無理強いしない
		Lucy Locket lost her letter.	R: Lucy Locket lost her letter.(一人で言おうとしなかったので、みんなと一緒に言ってくれた)	
		Your turn.	ヨーターン??	生徒は初めて1人で文を言う
		Your turn. あなたの番よ The flying fish will get to the forest.	T: The flying fish will get to the forest.	Tはまだ定着していないので、先生と一緒にいう
		Your turn, K.	K: Red Rooster will finish reading.	K, 迷わず言えている
			M: Betty Botter bought some butter.	M, 先生のヘルプなしでしっかりと言えていた しかも発音が大変良い。
		Your turn, R.	R: いいよ (英語言わずにめくる)	区切らずまとめて言っている (凍結句)
		先生が言っているの？ Gentle Giraffe looks at George.	R: Gentle Giraffe looks at George. (Rは一人で言わず、みんなと一緒にいった)	英文4月-9月でかなり浸透
		先生言う？OK. Dolly Dimple danced with a dog.	Dolly Dimple danced with a dog. (みんなと一緒にいう)	
			K: Mr. Celery lives in the city.	K,自分で言う
		Mr. Celery lives in the city.	Mr. Celery lives in the city.	
			M: Peter Piper peeled a pink peach.	M, 自分で全文言えた
		すごい！Peter Piper peeled a pink peach.	Peter Piper peeled a pink peach.	声も大きく、嬉しそう
			R: (英語言わずにめくる) 先生と言わなきゃだめ？	
		わたし言っているの？	R: いっしょに	
		いっしょに言うの？ セーの The queen gives a quiet party.	R:The queen gives a quiet party.	R, 少し様子が変化してきた (周りが言っている)