



Title	B.B.カードを利用した小学生に対する英語指導法：使用依拠モデルからの考察
Author(s)	泉, 瞳; Izumi, Hitomi
Citation	研究論集, 21, 89 (左) -110 (左)
Issue Date	2022-01-31
DOI	https://doi.org/10.14943/rjgshhs.21.l89
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/84012
Type	departmental bulletin paper
File Information	08_rjgshhs_21_p089-110_l.pdf



B.B.カードを利用した小学生に対する英語指導法

— 使用依拠モデルからの考察 —¹

泉 瞳

要 旨

近年日本では英語教育の改革が進められており、その一環として英語が2020年度から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。しかし教授法に関しては、従来から行われているPPP型(presentation-practice-production)の演繹的指導が現在も主流であり、平易な項目から学習を開始し、徐々に難易度の高い項目を積み上げるものとなっている。PPP型のような積み上げ型の指導法は、日本のような外国語環境では、学習した内容について、実生活での十分な言語使用経験が得られないため、基礎力が定着しないことが問題となっており、日本人の英語力が伸びない要因の1つと考えられている。

そこで本研究では、認知言語学が提唱する使用依拠モデル(Usage-based model)を基盤とした母語習得研究に着目し、PPP型積み上げ式の指導法に代わるものとして、母語習得プロセスを援用した英語指導法について、観察に基づき考察を行った。複数の研究によると、言語習得は言葉の固まりから始まるということが明らかになっている(Hakuta 1974, Tomasello 1992, 2003, Wong-Fillmore 1976, 橋本 2007, 2008, 2018)。観察した指導法でも、学習開始時から64の構文²という「言葉の固まり」を言語材料として使用し、母語習得のプロセスに倣って豊富なインプットを与えることにより、外国語環境においても帰納的に英語を習得することが可能であり、固まりからの習得は第二言語習得でも有効であることが確認できた。従来からの積み上げ型とは逆の発想である「固まりから始める英語指導法」は、児童の学習適性にかかわらず習得を容易にするものであり、そのための条件を提示する。

¹ 本稿は泉(2021)(=修士論文)の一部に基づいている。

² 研究対象とする指導法においては、64それぞれの英文の形式が、英語を習得するうえで固有の意味を持つ「型」として機能する。そのため、認知言語学の構文の概念に倣い、本研究では必要に応じて、「構文」という名称を使用する。

1. はじめに

小学校で英語が教科化されたことにより、小学生の間に学習すべき語彙数は、700語程度と大幅に増加し、さらに「文及び文構造」が学習目標として挙げられているが、中学校ではこれらがすでに習得済みであることを前提に学習が進められる。また指導法は平易な項目から徐々に難易度の高い項目へと積み上げていく「PPP型積み上げ式シラバス」であるため、小学生の段階でつまづいた場合、その後の学習が困難になることが危惧されている。

そこで、児童に英語を指導する際に「PPP型積み上げ式シラバス」に基づく演繹的指導法に代わるものとして、母語の習得プロセスを援用した帰納的指導法が考えられる。母語は誰にでも習得が可能であることから、そのプロセスを援用することで、児童の学習適性にかかわらず無理なく英語を習得できる可能性があり、従来と異なる視点から指導法を提示したいと考える。

1.1 研究背景

本研究で理論的基盤とする母語習得研究は、認知言語学の使用依拠モデル (Usage-based model) に基づいている。認知言語学では、言語のみに特化したメカニズムを否定し、生成文法が主張する普遍文法は存在しないとの立場をとる。Ronald Langackerによれば、文法とは構造化された慣習的な言語単位の見本であり、言語体系は使用を通して得られる具体的で高頻度の構文から、抽象的な構文までを含む膨大な言語ネットワークを背景として、人の一般的認知能力により、使用頻度に敏感に反応して構築されると規定されている (Langacker 2000)。言語習得においても同様に、実際の言語使用に依拠する形で、具体的事例からスキーマが抽出されるとする「ボトムアップ的文法観」をとる。

Michael TomaselloはLangackerの使用依拠モデルを基盤として、自分の娘が2歳から3歳になるまでの母語習得過程の詳細な記録を分析し、言語習得は使用依拠的であると結論づけた (Tomasello 1992, 2003)。また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、一般的な認知能力により習得されるとして、生成文法で規定するような言語に特化した心的装置の必要性を否定しており、母語の習得は、一語文、語結合 (二語文)、軸語スキーマ、項目依拠的構文の段階を経て、大人が使用する構文の習得に至ることを明らかにしている (Tomasello 1992, 2003)。

また使用依拠モデルに基づく言語習得研究として、橋本ゆかりによる日本語を第二言語とする幼児の研究がある。橋本 (2007, 2018等)はTomaselloの母語習得理論を援用することにより、日本語L2児の習得を観察し、英語を母語とする幼児の習得と同様に、日本語を第二言語とする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、また言語表現の固まりが習得に結びつくことを明らかにした。橋本の研究は各言語習得に共通するメカニズムを解明する上でも重要である。

1.2 研究対象

本研究では、外国語環境（EFL）のもとで児童に英語を第二言語として指導する際に適した方法として、母語習得プロセスを援用した指導法³に着目した。

観察対象とした英語スクールにおいては、第1回目の授業から「主語＋動詞＋目的語（＋修飾句）」の形式を中心とした、64の構文を言語材料として使用する。授業では64構文を「固まり」として使用し、様々なゲームで遊びながら、英語を大量に聴き、リピート、リサイト、言い換えなどで大量に発話させる。ゲーム活動の目的は、英語を浴びるように聴かせて英文を言わせる環境を作り出すことであり、同時に無意識に引き出せるような暗示的知識⁴の土台を作ることも目指している。生徒はそのような英語環境のなかで、最初は構文を「固まり」として認識する。ゲームにより作り出される擬似的英語環境のなかで、カテゴリー化、パターン発見などの一般認知能力により、生徒は英文の規則性に自ら気づくように指導され、徐々に英文の分節を理解するようになる。これは、幼児が母語を習得する際には、単純な言語項目から順に言語知識を積み上げていくのではなく、大人の通常の会話の中から、際立ちの大きな部分を「固まり」として認識し「一語文」を使用し始めるという、母語習得の最初の段階の特徴とも共通する。さらに、この指導の大きな特徴は、明示的文法説明を一切行わないことである。教師が生徒の母語（L1）である日本語を活用して、メタ言語的な問いかけをすることにより、生徒は英文の意味を日本語との対比により把握することが可能となり、無理なく英文の意味を理解するようになる。また、指導は遊びを通して行われるため、生徒は飽きることなく繰り返し英語を使用し、反復による頻度効果が生じると同時に、日本語によるメタ的働きかけによって、英文の分節や文構造にも気づきが生じ、用例基盤的に英語を習得していく。

上述した英語指導法については、続く2、3、4章において、使用依拠モデルに基づく母語習得プロセスと比較することにより、その有効性を検証する。

1.3 研究方法

本研究では、母語習得プロセスを援用した英語指導を行っている英語スクールにおいて、非参加観察法により、授業中の言語活動を録音および記録した。

- ・観察期間：2019年6月末から2020年2月末までの約8ヶ月
- ・対象者：札幌市内の公立小学校に通う生徒11名

³ B.B.メソッドと呼ばれる指導法。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によりボトムアップな習得を可能にする。（『魔法の英語学習法 BBメソッド』、pp.28-31）。

⁴ 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いたような知識、第一言語の知識を指す（福田 2018）。

- ・授業時間：学習歴1，2年目クラスは50分/週，学習歴3年目クラスは70分/週
- ・記録内容：時間配分/ 活動内容/ 教師の指示・発話/ 生徒の活動・発話/ 生徒の言語曝露数⁵ / 特徴的な発話や反応は備考欄に記録

1.4 指導に使用する言語項目の詳細

指導にはB.B.カード⁶を使用する。カードはトランプと同様に、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構文で構成される。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、それらを(1)文型、(2)慣用表現(スロットを含むものもあり)、(3)スロット付き修飾句、の観点で分類した。



指導に使用する B.B.カード (一部抜粋)

(1) 文型

64構文は「基本文」と「修飾句」で構成されており、それらを学校文法の5文型で分類した。「動詞+()」を「動詞チャンク」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([]は動詞の入れ替えができるスロット)。

- ・第一文型 (S+V) : 17 構文 (1 は copula 文)

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

⁵ 言語曝露数：生徒が授業中にカードの64構文について、リピート、リサイト(暗唱)、スロット入れ替え作文、をした合計数を「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のみを集計する。授業中の他の活動での発話や音読等は含めない。

⁶ 正式名称“LETTERS & SOUNDS 64”，1977年，難波悦子(なんばえつこ)氏(セルム児童英語研究会初代表)により考案され，1980年に製品化された。韻を踏んだ64の英文で構成されており，その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。

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. Miss 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) 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)/

(3) 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 (2) と (3) の厳密な区別は難しいが、(2) がより固定された表現であり、(3) はスロットが頻繁に入れ替えられる表現とした。)

2. 使用依拠的英語習得の経緯

学習歴1年目、2年目、3年目の各クラスについて約8ヶ月間の観察を行った。2.1~2.3.1では、各クラスで見られた言語習得上の特徴的場面を示し考察を試みた。またB.B.カードを使用した指導の回のみを対象として、生徒の言語曝露数*を集計した。(* p.3 脚注6を参照)

2.1 1年目クラス

調査期間 2019年6月27日~2020年2月20日

授業回数 25回/そのうちカードを使用した指導 17回/発表会準備 8回

参加者：

1年生 2名 (R.S., M.T.) 2019年5月9日学習開始

3年生 1名 (T.T.) 2019年7月から (最初3年目クラスに在籍, 9月に1年目クラスへ移動)

6年生 1名 (K.T.) 2019年7月から (他塾で3年程度の学習経験あり)

生徒の学習歴と学年に差があるが、同一クラスでの活動には支障がなかった。学習歴1年目は、習得過程で顕著な変化が見られた3つの場面を選び、1年生2名(R.S., M.T.)に焦点を当て、各場面の特徴を記述した。

注意：教師と生徒全員が発話した場合は「全員」、生徒全員の発話は「生徒」、生徒個人による発話は「イニシャル」で記した。

2.1.1 7月4日 参加者：1年生2名(R.S., M.T.) 学習歴2ヶ月

・ダイヤ絵カードおよびクラブ絵カードでビンゴゲームの場面

生徒は各自カード1セット(絵カード64枚、文字カード64枚)を所持している。絵カード、文字カードともにトランプ仕様で、裏が同一絵柄になっている。ビンゴは各生徒が自分の席で絵カードを4枚×4枚に16枚並べ、教師が読み上げる英文を聞いて裏返す。12枚読み上げた時点で、ビンゴになっている列の数を数え、その数のチップをもらえる。生徒はチップの数を競って楽しんでいる。

・ダイヤ絵カード：ビンゴ

a. 教師：Happy Henry has gone to Hawaii.

b. 生徒：Happy Henry has gone to Hawaii.

c. RS： Rが沖縄行っちゃったら？

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

e. 教師：じゃあグランマがハワイ行っちゃったら？

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

g. 教師：おじいちゃんがニューヨーク行っちゃったら？ Grampa ね

h. 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

i. 教師：The bright boy had a light meal.

j. 生徒：?? (どのカードを指すのかわかっていない) The bright boy had a light meal. (もごもご言っている)

k. R.S.：ボーイ？どっちがボーイ？ あ、こっちか(絵をヒントにして選んだ)

R.S.とM.T.はこの日が8回目の授業で、c. の場面でR.S.は「Rが沖縄に行っちゃったら」と質問しており、動詞チャンクの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。また教師はg. 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つ同時に入れ替える指示を出すと、生徒らは直感的に2つの置き換えをしている。母語(L1)習得の初期段階では、1歳前後になってようやく最初の発話である「一語文」が現れるのに対し、生徒らは小学生であり、幼児より認知能力が高いことに加え、日本語をメタ言

語とすることで、英文中のスロットを無理なく認識できたため、動詞チャンクを1つの「固まり」ではなく⁷、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。その一方でk.の場面で、R.S.は読まれた英文と絵カードがまだ一致できていないことがわかる。よって学習開始2ヶ月では、動詞チャンクのスロットに入る語のカテゴリーについての気づきがあるものの、英文と絵カードのマッピングは不完全で、自発的な発話も見られないことから、英文を1つの固まりとしてインプットしている段階にあると考えられる。

2.1.2 10月3日 参加者：1年生2名(R.S., M.T.) 学習歴5ヶ月, 3年生1名(T.T.) 学習歴3ヶ月(9月に編入), 6年生1名(K.T.) 学習歴3ヶ月, 他塾で学習経験あり

・ダイヤ絵カードでノーリーダービンゴ(生徒が順番に指導者役となってカードを選んでリサイトし、他の生徒はそれを聴いてリピートする。)生徒が1人で英文を言うのは今回初めてであった。

- a. K.T. : Jack and Jill jump into the jet.
- b. 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)
- c. 教師 : Perfect. もう一回みんなで。
- d. 生徒 : Jack and Jill jumped into the jet. (教師も生徒の発話に被せるように言う)
- e. 教師 : (過去形部分を)よく聴いています! (これでノーリーダービンゴは)最後かな?
- f. R.S. : うーん, あと一周, あと一周 (リーダー役で文を言いたくなっている)
(中略)
- g. K.T. : Mad Monkey メーダーオーヴォ money. (=made a lot of money)
(中略)
- h. M.T. : Betty Botter ボーサンバラ. (=bought some butter)

K.T.がa. 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。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。Schmidt (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。

⁷ 観察は第8回目の授業から行なっているが、教師によると、指導を始めた5月の時点では、文全体を聞こえたとおりに真似してリピートしており、主語と動詞チャンクの区別もわかっていた。したがって最も初期の段階ではL1児と同様に文全体を「1つの固まり」と認識していた。その後約2ヶ月で、で、動詞チャンク内のスロットのカテゴリーについて、何らかの気づきを示すようになっていくことがわかる。

また1年生のM.T.は、学習歴5ヶ月で初めて一人で英文を言えるようになっており、h.の場面での発音を見ると、内容語にアクセントが置かれ、機能語は弱く小さく「英語らしいリズム」で発音していた。これは学習初期に構文を丸ごとの固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、g.とh.の場面に、動詞チャンクを丸ごとを記憶したと思われる「凍結句」のようなものが見られ、L2でもL1習得と類似したプロセスを辿ると考えられる。

また、K.T.のように他塾での学習経験があり、ある程度の英語知識を持つ生徒でも、g.の場面の発話には「凍結句」のような特徴が見られ、使用依拠的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。

2.1.3 2020年2月13日 参加者：1年生2名(R.S., M.T.) 学習歴9ヶ月, 3年生1名(T.T.) 学習歴7ヶ月, 6年生1名(K.T.) 学習歴7ヶ月, 他塾で学習経験あり

・合体作文：生徒が64構文から任意でカードを選び(2~4枚程度), そこから表現や語彙を選択して自分のアイデアを表現するもの。構文は基本的に、主語「誰が」と、動詞チャンク「〇〇を~する(した)」の2つの部分から成る。今回は任意の2枚を選んで「主語」と「動詞チャンク」を組み合わせて作文し、その英文を表す絵を描いた。

a. 教師：(M.T.に対し) 新しいのを描いてください

b. M.T.：(2枚選び, 合体させた内容を白紙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.

c. 教師：Bettyが学校行くの? Cathyがバター買ったの?

d. M.T.：この人が(Cathyの絵を指差して)バター買うの。

e. 教師：じゃあ言ってみようか。

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

(中略)

g. 教師：Tのは?

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

i. 教師：と言うことは?

j. T.T.：Mr. Celery / bought / some butter. (教師が手箱⁸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。)

⁸ 「手箱」とは、教師が、生徒の向かって左側から両手で30センチほどの枠を作り、「誰が?」[bought] [何買ったって?]のように、順に構文を区切りながら言うことにより、生徒が「英文の各構成要素の音声」と「その意味」を一致させる手助けとなるメタ的動作のこと。それにより、生徒が文構造に気づき易くなるという副次的効果も認められる。

教師によると、初歩の合体作文は、「主語」替えから始めるという。そして動詞チャンク内部は入れ替えをせず固定し、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。合体作文の目的とはすなわち「動詞チャンク（述語動詞）」⁹を定着させることである。b.の場面でM.T.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、c.で教師が主語をどちらにするのかを尋ねている。そのヒントだけでM.T.は合体した英文を言っており、動詞チャンクが1つの固まりであり、合体作文とは「主語」と「動詞チャンク」の2つの要素を組み合わせる事として理解していた。生徒は合体作文を何度も繰り返すことにより、各動詞チャンクの意味の理解と定着が進み、さらに続く段階では動詞チャンクの内部にあるスロットに気づき、応用的表現も発話するようになる。このような指導法は、L1 幼児の習得の進み方に準じたものと言える。

2.2 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

授業回数 24回/そのうちカードを使用した指導 16回/発表会準備 8回

参加者：小学2年生男子3名（N.K., H.A., R.F.）

生徒らは小学校下校後、直接スクールに来るが、遅刻が度々あったため授業時間が短くなり、構文のリポート数が他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、64構文の音声と意味、絵カードのマッピングは成立していた。また構文が「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。

2.2.1 2019年7月12日 参加者：2年生3名（N.K., H.A., R.F.）、学習歴1年2ヶ月

(1) ハート絵カード“one word”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くかを競う。“one-word bingo”では、教師が構文中のある1単語のみを言い、生徒はその語を含む構文が表す絵カードを探し、英文を言ってからカードを裏返す。

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ポートしながら、4×4でビンゴ用にカードを並べている）

（中略）

⁹ 本稿では「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。

- c. 教師：難易度高いかもしれない。Young（ルール説明をせず，単語を一つ言う）
- d. 生徒：Young singer didn't sing.
- e. 教師：おー，すごい，でも何か忘れてない？
- f. N.K.：The
- g. 生徒：The young singer didn't sing.（教師と一緒に2回繰り返す）
（中略）
- h. 教師：いくよ The，しかも the が2つ入ってます
- i. H.A.：これ！
- j. 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 と即座に言う。he が出れば手持ちカード全没収，she が出たら「場」にあるカードを全部もらえる。it が出たら，手持ちの全カードを左隣の人にやる。残ったカードが多い人の勝ち。

- k. 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？
- l. N.K.：よし，やろう，Rock, paper scissors, 1, 2, 3!（じゃんけんで順番決め）
- m. 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）
- n. 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）
- o. 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）
- p. 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！
c.~j.の場面をみると，1語を聴いて全文を思い出せるまでに64構文が定着していることがわかる。d.の場面では，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，“the”のような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。

続いて，人称代名詞を導入するための「坊主めくり」では，事前に文法に関する明示的説明はせずにゲームを始めた。めくられた絵カードが 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，生徒らは類推により，各代名詞と，対応する概念

をマッピングしていった。絵カードを使用することで、生徒は視覚的に男・女、単数・複数、人・人以外の概念を理解できていた。ゲームだと飽きずに繰り返すことができ、また勝つためには瞬時に判断して代名詞を言う必要があるので、生徒はすぐに代名詞の規則性を理解できた。

a.の場面で、カードを並べる際に、“get, got, got, getting / sell, sold, sold, selling”のように動詞の活用形を言うことを、「おまじない」と読んでいる。「おまじない」が何であるかの明示的説明はなされていない。また人称代名詞の格変化も「おまじない」として言わせていた。これらの「おまじない」は英語の暗示的知識のベース作りを目的としたもので、カードを並べる時間を利用して、毎回必ず言うことを全クラスでルールとしている。

2.2.2 2020年2月7日 参加者：2年生2名(H.A., R.F.), 学習歴1年9ヶ月

・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

- a. 教師：Peter Piper peeled a pink peach.
- b. 生徒：Peter Piper peeled a pink peach.
- c. 教師：Look at me. (手箱で示しながら) Peter Piper
- d. 生徒：Peter Piper
- e. 教師：peeled
- f. 生徒：peeleda (ピールダ)
- g. 教師：H, 惜しい！ よく聞いて, [peeled] [a], [Peter Piper][peeled] a...
- h. R.F.: peeled / a なんだ！
- i. 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)
- j. 生徒：Peter Piper
- k. 教師：何の皮をむいたんだっけ？
- l. 生徒：桃！

これより4ヶ月前の10月4日に合体作文をした際には、R.Fが“Mad Monkey danced winna dog.”と発話しており、with a dog が分節されていなかった。この日もf.の場面でR.F.が“peel-da”と言っており、動詞チャンク内の分節は未だ理解されていなかった。そこで教師はg.の場面で「手箱」という動作をして、peeled/a pink peachのように区切りがあると意識させると、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の間の区切りに気づいた。さらにk.で教師は「何の皮をむいたんだっけ？」と日本語をメタ言語として問いかけ、目的語を同定させている。スロットの語を入れ替えるだけでなく、手箱という動作でメタ認知に働きかけたり、母語である日本語で英語と対比させたりすることにより、生徒が構文の分節に気づくことが出来るように導いていた。

2.3 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

参加者：3年生女子2名（N.O., Y.I.），4年生男子1名（Y.S.），6年生男子1名（H.I.）

・3年目クラス観察開始時点（2019年7月）の習得状況

3年生女子2名（N.O., Y.I.）と，4年生男子1名（Y.S.）は，学習歴3年目，6年生男子（H.I.）は途中入塾したため学習歴2年目で，学習歴の異なる生徒が混在していた。3年目の生徒達は64構文を「基本文+修飾句」の形で流暢に言えて，意味も理解できていた。構文の分節を理解しており，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た。また文字カードやPlay Bookでの遊びを通して，英文を読んだり書いたりすることにも慣れてきた。一方で，2年目の生徒は学年は上であるが，他の生徒よりインプット期間が1年短いことから，基本文や修飾句の定着度が低い傾向がみられた。

2.3.1 9月13日 参加者：3年生女子2名（N.O., Y.I.），4年生男子1名（Y.S.）学習歴2年4ヶ月/6年生男子1名（H.I.）途中入塾のため学習歴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 を使いたかったので，It was too cool to go to the swimming pool.のカードも加えて3枚から語彙を選ぶ)

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？（修正を求めた）

h. Y.S. : It is getting cooler and cooler in fall. (内容が矛盾ないように口頭で作文を完成させ，続いて文字カード作りに取り掛かった。)

学習歴3年目になると，口頭作文に加えて文字カードも自作する。b.でH.I.はsoupに冠詞aをつけて作文したが，c.で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ヶ月と他の生徒より1年短く，“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間違いと見られた。合体作文に

修飾句がつけられていないのも、インプット期間の短さと関連している可能性がある。一方、Y.S.は、f.で元となる2枚の絵カードを選ぶとすぐ、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では文全体の意味と不整合であると考え、in fallに変更した。Y.S.は4年生だが学習歴2年4ヶ月であり、チャンクがしっかりと定着しており、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ていた。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 (Lexical Bundles) すなわち「固まり」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。

3. 使用依拠的英語指導による生徒の習得状況

3.1 生徒の作文にみる習得状況

同一クラスに複数の学習歴の生徒がいる場合は、当該クラスに開講最初から在籍している生徒の作文を提示した。(1年目クラス：M.T., R.S./2年目クラス：N.K., R.F., H.A./3年目クラス：Y.S, Y.I, N.O.)

・1年目クラス

学習歴9ヶ月ごろには、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た。2枚のカードをえらび、主語を入れ替えて口頭で合体作文をつくり、絵で表現することができた(①, ②)。それぞれの絵に対応する英文は、教師が聞き取って記録した。

(2020年2月作成)

M.T. (1年生)

① Dolly Dimple peeled a pink peach.

R.S. (1年生)

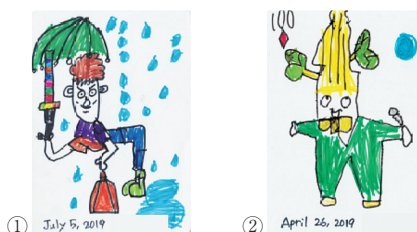
② Cathy Carter lost her letter.



・2年目クラス

2年目に入ったばかりの4月に、2枚のカードをもとに口頭で合体作文し、絵で表現した。英文は教師が聞き取って記録した。この時点ではまだ、1年目の生徒の作文との大きな差はみられない。(①, ②, 2019年4月作成)

N.K. (2年生)



① Charlie Champion doesn't want to get wet.

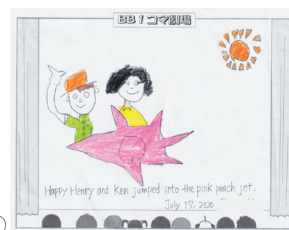
H.A. (2年生)

② Mr. Celery gave me one nail.

参考資料：R.F. (3年生) ③ Happy Henry and Ken jumped into the pink peach jet.

(* 2年生作文時に欠席で、3年生進級後7/17に合体作文したもの掲載)

R.F.が3年生進級後(学習歴2年2ヶ月)に描いた合体作文③は、4つの構文から自分で適切な語彙を選択して作文しており、構文の分節や英語の語順を理解していると見られる。英文は教師が聞き取って記録した。



・3年目クラス

3年目開始時(学習歴2年)には、主語と動詞チャンクの分節を理解できたことに加え、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ていた。学習歴2年4ヶ月時には、カード2枚~4枚程度から適切な語を選択して、自分で英文を産出できるようになった(合体作文)。英語の文字にも慣れ、読む、書くこともできており、文字カードも自分で作成した。

Y.S. (4年生) ① It is getting cooler and cooler in fall.

Y.I. (3年生) ② The bright boy likes to write letters.

N.O. (3年生) ③ Lucy Locket lost her music book.



3.2 使用依拠的英語習得(UB-L2)と母語習得(L1)の各段階の対応関係

観察した使用依拠的英語習得(UB-L2)の各段階にみられる特徴を示し、それぞれに対応する英語L1児の母語習得段階を(≒)の記号で示した。L1習得とUB-L2習得の対応関係が複数の段階にまたがっている場合は下線を付した。

また、学習歴が異なる生徒が混在するクラスについては、当該クラス開講最初から観察期間最後まで在籍している生徒の習得状況を対象とした。(1年目クラス：M.T., R.S./2年目クラス：R.F., H.A./3年目クラス：Y.S., Y.I., N.O.)

・母語習得段階（L1）

- (1) 意図理解：共同注意フレームで伝達意図を理解する。役割交替を伴う模倣。実際の発話
が現れる前の段階
- (2) 一語文：Towel / Lemme-see, 大人の発話を固まりとして理解。凍結句を含む
- (3) 語結合（二語文）：Ball table, 事態を切り分けるようになる
- (4) 軸語スキーマ：More _____ / _____ gone, 1つの語を軸としてスロットを有する表現
- (5) 項目依拠的構文：Throw _____ / _____ kick _____, 「動詞の島」を含む
- (6) 抽象的構文：It's a/the X. / I get it., 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（UB-L2）の段階と、それに対応する母語習得（L1）の段階

- (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）

1年目クラス, 学習歴2ヶ月（2019年7月4日）の時点では, 英文がどの絵カードに対応しているかを完全には理解しておらず, 英文を1つの大きな固まりとして認識している段階で, リピートは不完全であった。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。

≒ L1（1）意図理解

- (2) 音声でリピートできる（完全なリピートレベル）

1年目クラス, 学習歴4ヶ月（2019年9月12日）¹⁰時点では, 音声での大量インプットにより全文をリピートできていた。しかしまだ構文は固まりとして認識しており, 凍結句に類似した発音の特徴が見られた。動詞チャンク内のスロットの語彙入れ替えは不完全であった。これは母語習得では, 大人の発話を固まりとして理解する「一語文」（凍結句含む）を発話する段階に相当する。

≒ L1（2）一語文

- (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）

1年目クラス, 学習歴5ヶ月（2019年10月3日）時点では, 構文の意味, 音声, および絵カードのマッピングが成立し, 「主語」の概念にも気づきが生じていた。繰り返し主語を替えると同時に, 64の動詞チャンクごとの意味と用法をインプットしている段階にあり, 引き続き「凍結句」のような, 分節されない発音の特徴もみられた。L1の習得は, 動詞を中心として, (3) 語結合（二語文）, (4) 軸語スキーマ, (5) 項目依拠構文のように進むが, UB-L2の場合は習

¹⁰ 本稿では紙面の都合で省略したが, 1年目クラス, 9月12日の授業で, 生徒は絵カードが見られない状態で“Who likes to write letters?”と質問されると“Mike likes to write letters.”と答えており, その他の構文についても同様に答えることができた。したがって, この時点で, 各構文の英文の意味と, 音声, 絵のマッピングは完全では無いものの, 概ね成立していたと考えられる。

得の進み具合によって、これら3つのいずれかの段階に対応しており、L1、UB-L2共に動詞を中心として保守的に習得が進む点に共通性が見られる。

≡ L1 (3) 語結合, (4) 軸語スキーマ, (5) 項目依拠的構文

(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)

1年目クラス, 学習歴9ヶ月 (2020年2月13日) 時点では「主語」+「動詞チャンク」の分節がほぼ理解できており, 教師の補助があれば主語を入れ替えた合体作文ができた。また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, 動詞チャンク内部がさらに分節できることを直感では意識していた。この段階は長期にわたっており, 2年目クラスの生徒は, 学習歴1年9ヶ月時点で漸く, 動詞チャンク内が分節が可能で, 入れ替え可能なスロットが存在することを理解できた。しかし動詞全般に共通した統語スキーマの抽出には至っておらず, 動詞チャンクの習得は時間をかけてゆっくり進むことがわかった。

L1 習得でも, 動詞を中心とした項目依拠的構文の期間は長く, 生後24ヶ月ごろから「動詞の島構文」を産出し始めるが, 36ヶ月ごろまでそれら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ことが明らかになっており, UB-L2 習得との共通点が認められる。

≡ L1 (5) 項目依拠的構文

(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 (構文の型での作文レベル)

3年目クラス, 学習歴2年4ヶ月 (2019年9月13日) 時点では, 学習初期に1つの固まりであっ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語を入れて言い換えができていた。64の構文を型とした作文ができるようになっており, また64の構文と異なる初めて見るタイプの英文も, 読んで理解できていたことから判断して, 統語構造を理解しつつあることがわかる。

L1 習得では, 36ヶ月ごろになると, 動詞ごとに孤立していた個々の表現から, 徐々にスキーマを抽出できるようになり, 命令文, 単純他動詞 (自動詞) 構文, 所格構文, 結果構文などの, 統語構造を持つ構文を産出するようになる。したがって, 徐々に抽象的構文を理解しつつあるという点で, 両者には相関が見られる。

≡ L1 (5) 項目依拠的構文, (6) 抽象的構文

(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)

今回観察した生徒には完全にL1(6)の段階まで達した生徒は見られなかったが, 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現れるという。ただし習得には個人差が見られる。

≡ L1 (6) 抽象的構文

3.3 使用依拠的英語習得と言語曝露数* の関係 (* p.3, 脚注6を参照)

母語習得プロセスを援用し、使用依拠的に英語を習得させるためには、対象言語との豊富な接触が不可欠である。そこで1年目クラスの観察記録をもとに、(1)～(4)の各習得段階に達したと認められる日を割り出し、それまでに要した言語曝露数を記録から数え上げて集計した結果、観察期間(2019年6月27日～2020年2月20日)における1回50分の授業中の言語曝露数は、平均して101であった。観察を開始する以前の7回分の授業については、1回の平均を101と仮定して算出し、各段階に到達するまでに要した曝露数の概数を示した。

それにより、(2)段階の64構文を完全にリピート出来るまで達するには、英文を発話したり聞いたりした「言語曝露数」は約1200回を要しており、主語を他の語彙に入れ替えて作文できるまでの言語曝露数は約2300回であった。

(1) 段階, 7/11: 不完全なリピートレベル	1010
(2) 段階, 8/29: 完全なリピートレベル	1212
(3) 段階, 10/3: リサイト可能レベル	1616
(4) 段階, 1/30: 主語入れ替え作文レベル	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)

使用依拠的習得の実態を明らかにするためには量的データが重要であり、小学校英語の一般的な授業における言語曝露数を調査して比較する等、今後さらなる検討が必要である。

4. 使用依拠的英語習得 (UB-L2) と母語習得 (L1) との共通点

UB-L2習得とL1習得の第一の共通点として、いずれもボトムアップに習得が進むことがあげられる。L1と異なりUB-L2習得では英語環境にないため、ゲームで意図的に英語を発話させ、生徒が無意識的に英語を耳にする環境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。

第二に、言語習得が、「固まり」をスタートとして始まる点である。英語L1児は経験的にその固まりが分節可能であると認識し、事態を切り分けるようになると語結合(二語文)発話が見られるようになり、続いて軸語スキーマへと発展する。UB-L2の習得でも、学習開始時から構文を固まりとしてインプットする。教師は明示的説明に依らず、日本語でメタ認知に働きかけることにより、生徒は固まりの意味と絵カードのマッピングを完成させる。続いて固まりの内部構造を、まずは主語と動詞チャンクに分節し、次に動詞チャンク内の分節を理解するように導く。英語を母語あるいは第二言語とする場合に限らず、日本語L2児の習得も固まりから

始まることが明らかになっており（橋本 2018 等）、固まりから習得が始まるという特徴は、言語共通である可能性が考えられる。

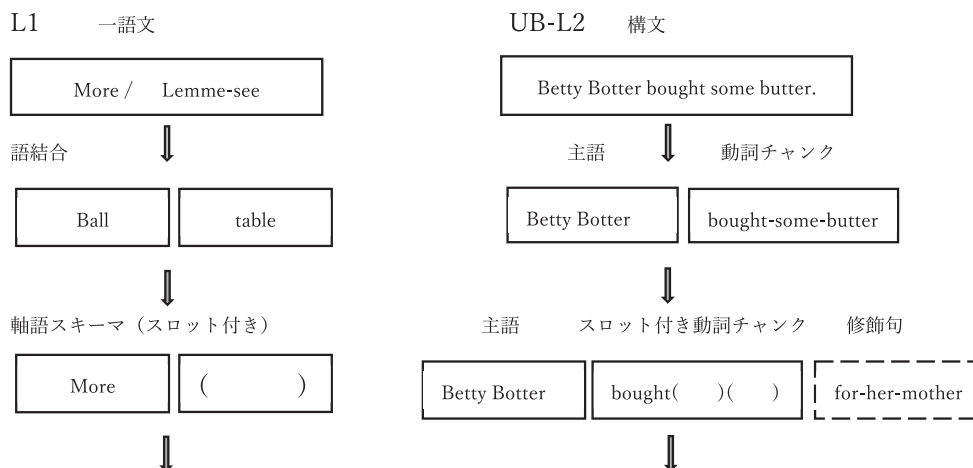
第三として、動詞が習得の中心的役割を果たしている点である。Tomasello (2003) によれば、英語を母語とする習得では動詞を中心に進むことが明らかになっている。幼児はかなり長い期間をかけて動詞の表現を身につけるとされ、保守的な学習者であることがわかっているが、本研究の UB-L2 の観察例でも、動詞チャンクを中心として時間をかけて習得が進められていたことから、英語 L1 児の母語習得との類似が見られた。

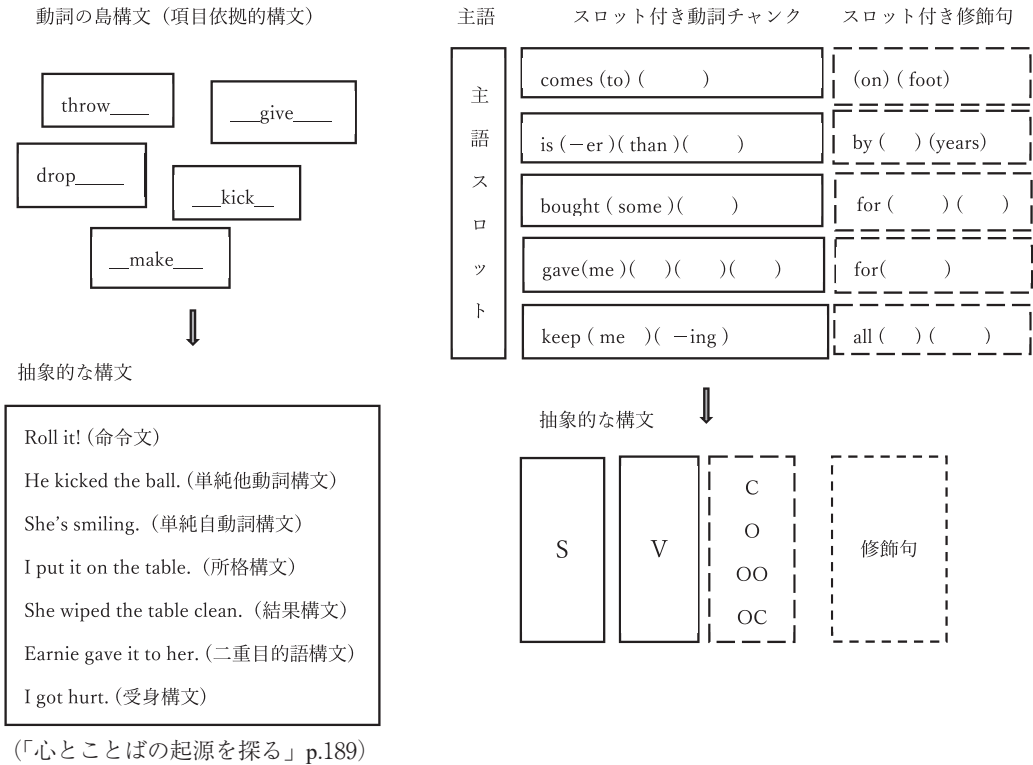
従って、英語を母語とする習得 (L1) と日本人児童の英語習得 (UB-L2) には、次の3つの共通点が認められた。

- (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

4.1 母語習得 (L1) と使用依拠的英語習得 (UB-L2) の過程

それぞれの習得の過程は、次のように図で表すことができる。いずれも言葉の「固まり」から習得を始め、徐々に分節されていく点で共通しているが、両者は全く同じプロセスを辿るわけではなく、本研究で観察した UB-L2 の小学生の場合は認知能力が幼児より高いため、母語習得の場合よりも高度な内容を、短期間で効率的に進めていたことがわかる。





5. 結論

本研究では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、指導の経緯を観察し考察を行った。その結果、UB-L2 習得では、L1 習得と3つの共通点を持つことに加え、日本語をメタ言語として利用する、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などの独自の方略が用いられていることが明らかになった。生徒の合体作文に基づき習得状況を判断した結果、観察対象の生徒11名全員が統語関係を正しく理解できていた。また授業中も理解できずにつまずいたり、英語を使った活動に困難を感じている場面は見られず、積極的に発話していたことから、母語習得プロセスを援用した指導法により、生徒は順調に習得を進めることができたと判断するのが妥当と考えられる。

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)、本研究で観察した生徒の英語習得に関しても、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」と言う方向性が見られ、「PPP 型積み上げ式シラバス」に基づく演繹的指導で「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。第二言語習得研究においても、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、本研究の事例のように、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。

(いずみ ひとみ・人文学専攻)

参考文献

- 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.
- Hakuta, K. (1974) Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition, *Language Learning*, 24(2), pp. 287-297.
- 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.
- 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. (2003) *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*, Boston: Harvard University Press. [翻訳] 辻幸夫ほか (2008) 『ことばをつくる — 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.
- Wong-Fillmore, L. (1976) *The second time around*, Doctoral Dissertation, Stanford University.
- 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 (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.
- 福田純也 (2018) 『外国語学習に潜む意識と無意識』, 開拓社.