



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	定型表現の反復が促す英語習得プロセス : 使用基盤モデルの観点から
Author(s)	泉, 瞳
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(文学)
Dissertation Number	甲第16558号
Issue Date	2025-06-30
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k16558
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/95767
Type	doctoral thesis
File Information	Hitomi_Izumi.pdf



北海道大学大学院 文学院
博士学位論文

定型表現の反復が促す英語習得プロセス
— 使用基盤モデルの観点から —

泉 瞳

目次

第1章 序論	1
1.1 グローバル化に伴う英語教育熱の高まり	1
1.2 文部科学省が示す指導理念の推移	1
1.3 小学校英語の諸問題	3
1.3.1 児童の英語力に関する課題	4
1.3.2 英語教科化により生じた課題	5
1.4 本論文の目的と構成	6
第2章 本研究の理論的背景	10
2.1 認知言語学	10
2.1.1 使用基盤モデル	12
2.1.2 メンタル・コーパス	12
2.1.3 構文文法	13
2.1.3.1 構文の多義性	14
2.1.3.2 使用基盤モデルと定型表現の親和性	15
2.2 定型表現	16
2.3 使用基盤モデルの立場からの言語習得研究	21
2.3.1 母語習得研究	22
2.3.1.1 Tomaselloによる母語習得研究	23
2.3.1.2 子どものプレハブ表現と母語習得の関連性を認めない立場の研究	24
2.3.1.3 子どものプレハブ表現と母語習得の関連性を認める立場の研究	25
2.3.1.4 対話統語論	26
2.3.2 子どもの第二言語習得に関する研究	30
2.3.2.1 子どものプレハブ表現と第二言語習得の関連性を認める海外の先行研究	31
2.3.2.2 子どもによるプレハブ表現使用の心理学的裏付け	33
2.3.2.3 子どものプレハブ表現と第二言語習得の関連性を認める国内の先行研究	33
2.3.2.4 使用基盤モデルを小・中学生の英語の指導に応用した研究	36
2.4 第二言語指導法	40
2.4.1 第二言語指導法の変遷	40
2.4.2 ナチュラル・メソッドと直接法	40
2.4.3 オーラル・アプローチ	41
2.4.4 オーディオリンガル・メソッド	42
2.4.5 レクシカル・アプローチ	42
2.4.6 タスクベースの教授法	43
2.5 第二言語習得の主要な概念と理論	44

2.5.1	明示的知識と暗示的知識	44
2.5.1.1	言語習得における暗示的知識のはたらき	45
2.5.1.2	明示的知識は暗示的知識に変化するのか	46
2.5.2	インプット仮説	46
2.5.3	インタラクション仮説	47
2.5.4	アウトプット仮説	48
2.5.5	気づき仮説	49
2.6	本研究の理論的位置付け	50
第3章	B.B.メソッドの概要	52
3.1	B.B.メソッド誕生の背景	52
3.1.1	B.B.カード完成まで	53
3.1.2	B.B.カードの内容	55
3.1.3	B.B.カード完成当時の指導法	56
3.1.4	B.B.メソッドの基本理念と指導方針	57
3.1.5	B.B.メソッドの普及度	59
3.2	B.B.英文の特徴	63
3.2.1	B.B.英文の定型表現性	64
3.2.1.1	B.B.英文の動詞句・修飾句の定型表現としての定義づけ	66
3.2.1.2	コーパス分析の手法と理論的背景	68
3.2.1.3	BNCコーパスによるB.B.英文の頻度調査	68
3.2.1.4	64動詞句と64修飾句のBNCでの頻度	69
3.2.1.5	検索結果のまとめ	73
3.2.1.6	B.B.英文の動詞句・修飾句の4観点に基づく適合性検証	74
3.2.1.7	B.B.英文で使用される語彙の妥当性の検証	75
3.2.2	B.B.英文の文法的特徴の整理と分析	76
3.2.2.1	5文型	77
3.2.2.2	B.B.英文の動詞句	77
3.2.2.3	B.B.英文の修飾句	78
3.2.3	B.B.英文の文法項目の詳細	80
3.2.4	小学校英語教科書の文法項目の詳細	84
3.2.5	B.B.英文と小学校英語教科書の英文の比較	88
第4章	研究課題と手法	93
4.1	研究課題	93
4.1.1	小学校英語の問題点	93

4.1.2	小学校英語の先行研究から導き出される課題	94
4.1.3	本研究の課題設定	98
4.1.4	研究課題と研究全体の構成	99
4.2	研究の概要	100
4.2.1	研究Ⅰ，研究Ⅱ，研究Ⅲの内容	100
4.2.2	研究方法	101
4.2.2.1	第一期，第二期観察調査の概要	101
4.2.2.2	調査準備と実施	102
4.2.2.3	調査手法	103
4.2.2.4	データ整理と分析の方針	104
4.2.2.5	調査の限界	104
第5章	研究Ⅰ 擬似響鳴を活用した指導：対話統語論の観点から	106
5.1	研究の背景と目的	106
5.2	研究方法	106
5.2.1	第二期観察調査の概要	106
5.2.2	擬似響鳴とは	106
5.2.2.1	擬似響鳴の定義	107
5.2.2.2	擬似響鳴の分類	107
5.3	結果と分析	109
5.3.1	学習歴5年目クラスで観察された擬似響鳴	109
5.3.1.1	Ⅰ 単純な擬似響鳴	110
5.3.1.2	Ⅱ 融合的擬似響明・代入（変換なし）	111
5.3.1.3	Ⅲ 融合的擬似響鳴・代入（変換あり）	113
5.3.1.4	Ⅲ 融合的擬似響鳴・付加（変換あり）	114
5.3.1.5	Ⅳ 自発的産出	117
5.3.2	学習歴3年目クラスで観察された擬似響鳴	119
5.3.3	学習5年目クラスと学習歴3年目クラスの比較	120
5.3.4	学習歴による擬似響鳴の違いとその要因	124
5.4	考察	125
5.4.1	母語習得（L1）と第二言語習得（L2）の異同	125
5.4.2	擬似響鳴の種類と教師の指導意図	127
5.4.3	研究Ⅰの総合考察：対話統語論と使用基盤モデルに基づく文法習得	128
第6章	研究Ⅱ 定型表現の反復とメタ言語の活用による言語習得プロセスの解明	130
6.1	本研究の目的と背景	130

6.1.1	メタ言語とメタ文法能力	132
6.1.2	年少初学者に対する母語使用の有効性	133
6.1.3	年少初学者に対するメタ言語使用と英語習得への影響	133
6.2	研究方法	134
6.2.1	観察調査対象児	134
6.2.2	観察調査の概要と観察方法	134
6.2.3	観察期間外の習得状況判断に用いたデータと資料	135
6.3	結果と考察	136
6.3.1	R の言語発達プロセス	136
6.3.1.1	文法の理解	136
6.3.1.1.1	文法理解の萌芽期（学習開始～9ヶ月，小1）	137
6.3.1.1.2	文法の理解（9ヶ月～2年5ヶ月：小1～小3）	150
6.3.1.2	読むこと（文字と音）	154
6.3.1.3	産出（発話・作文）	157
6.3.1.4	英文の反復使用による暗示的知識の形成（2年1ヶ月～2年2ヶ月，小3）	162
6.3.1.5	Rの習得状況の長期的な変化	165
6.3.2	Yt の言語発達プロセス	168
6.3.2.1	文法の理解	169
6.3.2.2	読むこと（文字と音）	174
6.3.2.3	産出（発話・作文）	180
6.3.2.4	Yt の習得状況の長期的な変化	185
6.4	研究Ⅱの総合考察	188
第7章 研究Ⅲ 小学生時代における定型表現の反復学習が中学以降の英語学習に及ぼす		
	影響：元学習者のインタビュー調査に基づく考察	191
7.1	研究手法	191
7.1.1	事例研究	191
7.1.2	インタビューの実施	192
7.1.3	データの処理と分析	193
7.2	学習者の証言の検討	193
7.2.1	元学習者のインタビュー結果の分析	194
7.2.1.1	学習者Aさん	195
7.2.1.2	学習者Bさん	197
7.2.1.3	学習者Cさん	199
7.2.1.4	学習者Dさん	201
7.2.1.5	学習者Eさん	203

7.2.1.6 学習者Fさん	205
7.2.1.7 学習者Gさん	207
7.2.1.8 学習者Hさん	209
7.2.1.9 学習者Jさん.....	211
7.2.1.10 学習者Iさん, 指導者Tさん.....	214
7.3 総合考察.....	216
7.4 結論.....	218
第8章 結論	220
8.1 研究全体の要約：暗示的文法知識の習得プロセスの解明.....	220
8.2 本研究の統合的考察.....	221
8.2.1 使用基盤モデルの観点から	222
8.2.2 認知心理学の観点から	225
8.2.3 第二言語習得研究の観点から	228
8.2.4 定型表現を基盤とした指導の合理性と教育的価値	230
8.3 B.B.メソッドの評価（功績と課題）	231
8.4 今後の課題.....	234
8.4.1 小学校英語教育への提言	234
8.4.2 本研究の限界と課題	236
謝辞	238
参考文献	239
付録	250

第1章 序論

本論文は、定型表現の使用に重点を置いた指導が、小学生の英語習得に与える効果を、長期的観察データに基づいて考察し、現行の小学校英語の指導法に対して新たな視点を提示することを目的とする。第1章では、まず小学校英語教育の背景を概観し、外国語活動導入当時の政策や指導内容がどのような変遷を経て現在に至ったかを整理する。次に、現在の小学校英語の抱える課題を明らかにし、本論文の研究目的と構成を述べる。

1.1 グローバル化に伴う英語教育熱の高まり

近年のグローバル化の進展に伴い、世界的に子どもへの英語教育の重要性が強調されるようになった。日本においても、国際競争力の向上を目指して、2020年度より公立小学校の高学年で英語が正式な教科として導入された。

日本の公立小学校における英語教育の端緒は、1992年に研究開発校で開始された国際理解教育の一環としての取り組みに遡る。2000年代に入ると、経済界から国際的に通用する人材育成を求める声が高まり、それに応じる形で文部科学省は2003年に『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』を策定した。経済界の要請を受ける形で、2008年の学習指導要領改訂において、小学校5・6年生における「外国語活動」の必修化が盛り込まれ、2011年より全国の公立小学校で実施され、年間35時間が当てられた（文部科学省 2008）。

「外国語活動」の教育目標について、「小学校学習指導要領（平成20年告示）」では、以下の3点が示されている。

- (1) 言語や文化に関する体験的な理解
- (2) 積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度
- (3) 外国語への慣れ親しみ

この方針からも明らかなように、当時の小学校英語教育は、英語スキルの習得を明確な目標とせず、異文化理解やコミュニケーションの経験を重視したものであった（寺沢 2020, p. 86）。また、導入当初は統一的なカリキュラムが設定されておらず、自治体や学校ごとに大きなばらつきが見られた。指導は主に担任教諭が担ったが、人員不足を補うために地域の民間ボランティアが授業を支援するケースもあった。

1.2 文部科学省が示す指導理念の推移

2008年の学習指導要領改訂により、小学校5・6年生に外国語活動が導入され、文部科学

省が発行する指導教材『Hi, Friends!』が使用された。この授業では、日常的によく使う表現を提示（presentation）し、それを練習（practice）した後、ペアやグループの活動で使用する（production）という、いわゆるPPP（Presentation-Practice-Production）型指導が中心であった。そのため、英語教育研究者の間では、これは本来のコミュニケーション活動というよりも、習ったばかりの表現を単に暗記し、引用するだけの活動にとどまっているとの批判があった（松村 2017; 柳瀬・小泉 2015; 川村 2017a）。さらに「外国語活動」は、聞くこと・話すことなど、音声中心の活動であったため、英語の発音と綴りの関係を十分に理解させることが難しく、その結果、体系的な英語力を養成することができなかった。この影響で、中学校で始まる文字学習に円滑に接続できていない点が課題として指摘されていた（高野 2014; 板垣・鈴木 2015; 伊藤 2016; 豊永・須藤 2017; 黒川・山川・泉 2020）。

こうした課題を受け、2017年（平成29年）に告示された新学習指導要領では、外国語活動に代わり、5・6年生に「外国語科¹」が新設され、その指導方針は、2008年の学習指導要領における「外国語に慣れ親しむ態度の養成」から「スキル重視」へと大きく転換した。特に、小学校英語と中学校英語の接続を意識し、「音声の違いに気づき、外国語の音声と基本的表現に慣れ親しむ」ことを指導目標として明記している（文部科学省 2017a, p. 156）。この改訂により、3・4年生では「外国語活動」が必修化され、年間35時間が割り当てられた。指導の重点は、日本語と英語の音声の違いに気づかせ、基本的な表現に慣れ親しませること、さらに「聞く・話す」活動を通じて、自分の考えや気持ちを伝える力を育成することにある（文部科学省 2017a, p. 173）。一方、5・6年生の「外国語」は正式な教科となり、授業時間が35時間から75時間に倍増し成績評価の対象となった。これにより、指導の重点は「体験重視」から「知識・技能の習得重視」へ移行した。

小学校5・6年生の外国語科（英語）では、「聞く・読む・話す（やり取り・発表）・書く」の5つの領域での活動を通じ、基礎的なコミュニケーション能力の育成を目指している（文部科学省 2017a, pp. 156-157）。聞く活動では、簡単な語句や表現を聞き取り、身近な話題について概要を理解する。読む活動では、活字体の識別や発音の習得、音声で慣れた語句や表現の意味を理解することを重視する。話す活動では、日常的なやり取りの中で基本表現を用い、自分の考えや気持ちを伝える力を育成する。また、発表では、伝えたい内容を整理し、

¹ 文部科学省（2014）の資料によると、中学校で英語以外の言語を指導している学校は、国、公、私立を合わせて23校、履修者総数は3,040名である。うち公・国立の合計は、2校、16名にとどまり、ほとんどの公・国立中学校では外国語として英語が選択されている。また、文部科学省教育課程部会（2019）の資料、「新学習指導要領全面実施に向けた小学校外国語科に関する取り組みについて」には、「小学校教員全体の外国語指導力の向上を図るとともに、専科指導を担当できる一定の英語力を有し、より質の高い英語教育を行うことができる人材の採用も計画的に進める」と記されている。これらの記述を踏まえると、小学校外国語科においては「英語」が前提とされていることが読み取れる。

身近な事柄について話す力を養う。書く活動では、大文字・小文字を活字体で書き、簡単な語句や表現を使って文章を作る力を身につける、と示されている。

最も大きな変更点は、5・6年生で「読む」「書く」活動が導入されたことである。従来の外国語活動は音声中心であったが、新たに600～700語程度の語彙を習得し、文法や文構造を理解する指導が導入された。ただし、小学校の文法指導は明示的な説明ではなく、日本語との違いを意識させながら、表現の繰り返しを通じて語順や文構造の規則性に気づかせる方法が推奨されている（文部科学省 2017a, p. 158）。このように、新学習指導要領は、従来の指導方針を踏襲しつつ、「確かな学力の育成」をより重視する形へと変化した。

中学校との接続に関しては、小学校で導入された600～700語の語彙を既習とみなし、中学校でさらに1600～1800語程度の語彙を加えた結果、義務教育9年間で学ぶ語彙は2,500語程度に増加した。中学校での文法指導においては、主語、動詞、目的語、補語といった文法用語を使用しながら、知識の習得と定着を図る方針が示されている。ただし、文法用語の使用は最低限にとどめ、言語活動を通して繰り返し使用させることで、文法的規則性や文構造に気づかせるよう明記されている（文部科学省 2017d, p. 94）。

1.3 小学校英語の諸問題

2008年に小学校で「外国語活動」が開始されたが、その後の経緯を見ると、日本の小学校英語教育に特有の問題が浮かび上がる。具体的には、開始学年の遅さ、学習量の不足、指導者の専門性の不足などが挙げられる（寺沢 2020, pp. 148–150）。特に、教員養成が間に合わないまま見切り発車の形で外国語が教科として位置付けられたため、英語指導の経験がない担任教諭が授業を受け持つケースが多く、現場では手探りの指導が続いている（寺沢 2020, p. 152）。

さらに、新学習指導要領では、小学校・中学校ともに「言語使用を通して体験的に文法的規則性に気づかせる」ことが明記されている。具体的には、外国語によるコミュニケーションの基礎を育成することを目的とし、(1) 日本語と外国語の音声の違いに気付かせ、基本的な表現に慣れ親しませる、(2) 身近な事柄について聞いたり話したりする活動を通じて、伝え合う力の素地を養う、(3) 外国語やその背景にある文化を理解し、相手に配慮しながら主体的にコミュニケーションを図る態度を育む、といった指導方針が掲げられている（文部科学省 2017b, pp. 12–17）。

しかし、実際の指導方法と新学習指導要領の理念との間にはギャップが存在する。文部科学省が作成した『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック（文部科学省 2017c）』では、

小学校英語の指導者向けに指導方針や指導内容、指導例を提案している。例えば第3学年、外国語活動の年間指導計画例では、言語項目、目標、活動例、使用表現例、新出語彙・語句、既出表現などが示されているが、その指導法は従来と同様のPPP（Presentation-Practice-Production）型指導に基づいており、知識を積み上げていく構成となっている（文部科学省 2017c, pp. 32–33）。そのため、授業では新出表現の導入が優先され、既出表現の反復のための時間が十分に確保されず、英文が覚えられないという課題が生じている（川村 2017a, pp. 138–140）。さらに5・6年生の「外国語科」では文字学習が加わり、読み書きにも時間を割く必要があるため、児童が十分に言語使用を経験して自ら規則性に気づくことができる指導の実現には課題が残る。

また、日本の英語教育は、外国語環境（EFL：English as a Foreign Language）で行われるため、日常的に英語を聞いたり、話したりする機会が限られている。授業では、クラスルームイングリッシュ（How are you? / Are you ready? / Stand up. など）や、使用頻度の高い表現（How many～? / What color? / I have～. / I like～. / I play～.）などは定着しやすい。一方、PPP型の授業では、新たな表現が次々に導入されるため、学校の授業だけで既出表現を十分に定着させることは難しい。したがって、小学生に適した言語材料を精選し、継続的に反復使用させることで、暗示的知識として定着させる方法を検討する必要がある。

1.3.1 児童の英語力に関する課題

2011年に小学校で外国語活動が導入されて以降、児童が指導を通じてどのような学力を身につけたかの詳細なデータは限られている。しかし、浦田・柏木・中田・井出（2014）は、使用基盤の観点から小学生の動詞句に関する知識について調査している。その結果、具体的な意味をもつ動詞句を繰り返し使用することで、児童は類推を働かせながら形式と意味の対応関係をボトムアップ的に習得できることが示された。一方で、抽象的な意味を持つ動詞の習得には課題があると指摘されている。また内野（2019）は、文法性判断テストを用いて小学生5・6年生の文法知識を調査し、児童が定型表現を中心に暗示的知識を身につけることが可能であると述べている。しかし知識の定着には項目ごとの差が見られ、can については暗示的知識が確認できたものの、過去形とbe動詞に関する課題では、文の正誤に判断を下せず「わからない」と回答した児童が3～4割に上り、その他の項目においても十分に定着していないことが明らかになった。さらに内野（2021）は、小学生の文法知識を2年間にわたり継続的に測定し、文法性判断課題および空所補充課題において、6年生になると5年生時より有意な伸びが確認されたと報告している。一方で、What () do you have? の質問に

対する正答率は低く、What do you have? / Do you have a green pepper? などの類似表現との混同が生じた可能性が指摘されている（内野 2021, p. 154）。

この調査が行われたのは2020年の「外国語科」導入の移行期間にあたり、対象となった6年生は、小学1年生から4年生までに年間10単位時間、5・6年生時には年間50単位時間の英語学習を受けていた。また、文部科学省発行の指導教材『We Can! 2』（文部科学省 2018）では、What () do you ()? を含む、what を使った表現が複数の単元で繰り返し扱われている。しかし、それにもかかわらず、what を使った表現の正答率が低かったことから、現在の指導法が児童に文法的規則性を十分に理解させるものとなっているのか、さらなる検証が求められる。

1.3.2 英語教科化により生じた課題

寺沢（2018）は、小学校英語の導入が児童の英語力向上に寄与したかを実証分析し、政策面での有効性を支持するエビデンスは示されなかったと報告している（寺沢 2018, p. 67）。英語教育の効果自体を否定するものではないが、2000年代の英語教育については明確な有効性が見出せておらず、今後はエビデンスに基づいた政策と指導内容の検証が必要であると指摘している（ibid. p. 67）。

文部科学省全国学力・学習状況調査の、2013年と2021年の児童アンケートの結果を比較すると、小学校の段階で英語を苦手と感じる児童が8ポイント増加しており、中学校では1年生の時点で生徒の成績に二極化の傾向が見られ、一部の児童は高い英語力を示す一方で、基礎的な英語運用能力に課題を抱える児童も多い（朝日新聞EduA 2023年1月13日）。さらに、中学校英語についても、和歌山県国民教育研究所が2022年に実施した調査では、新指導要領の導入後に指導内容が難化したと回答した教師が70%に達した（朝日新聞デジタル 2024年3月18日）。

このような学力の二極化は、2024年度の群馬県公立高校入試の結果にも表れている。現行の学習指導要領のもとで中学3年間学んだ中学生に対して初めて実施されたこの入試では、英語の得点分布において下位層のピークが20点台、上位層での小さなピークが70点台となり、学力の二極化が確認された（群馬県教育委員会 2024）。こうした傾向は群馬県に限ったものではなく、文部科学省の全国学力・学習状況調査でも同様の傾向が確認されている（文部科学省 2023）。学力格差の要因の1つとして、中学校で扱う語彙の増加が考えられる。従来は中学校で学ぶ語彙が約1,200語であったが、英語が教科化されて以降、小学校で600～700の語彙を習得していることを前提として授業が進められるようになり、学習語彙数は1,600

～1,800語に増加した。現行の小学校英語授業は積み上げ型であるため、基礎の習得が不十分なまま中学に進学すると、英語の苦手意識につながりやすくなるとともに、その後の学習全体に影響を及ぼす可能性が高い。

また、新学習指導要領のもと、小学校の英語学習は4年間に拡大され、東京都内49区市の約半数の小学校では3年生からの学習開始にとどまらず、1年生から英語学習を導入するなど、英語教育の早期化が急速に進んでいる（朝日新聞デジタル 2023年2月16日）。しかし、バトラー（2015）は、外国語環境における早期英語教育の有効性は明確に証明されていないと指摘し、早期化により小学校で英語教育を行うのであれば、汎用性が高い表現をできるだけ多数習得させることが重要であると述べている（バトラー 2015, p.172）。

以上の考察から、新学習指導による外国語活動・外国語科の授業では、日常的に使用される慣習的表現を繰り返し用いることで、児童に暗示的知識を獲得させることを意図していると考えられる。しかし、実際の授業は PPP型の指導体系をとっているため、十分な反復が確保されておらず、児童の文法的知識量も十分ではない可能性が高い。また、小学校3年生から6年生まで4年間を英語学習に充てるのであれば、日本語にはない言語的特徴として、語順に加え、冠詞、前置詞といった文法項目の習得につながる教材の選定が重要となる。英語教育の早期化が進む中で、より効果的な指導法を確立し、中学以降の学習へと円滑に接続できる工夫が不可欠である。

1.4 本論文の目的と構成

小学校英語ではコミュニケーション能力の育成を重視し、よく使う定型表現（formulaic sequence）を多用する「機能シラバス」が採用されている。しかし、第二言語学習者が定型表現を適切に使用するのは難しく、習得の困難さが指摘されている（Ellis 2012, p. 30）。

認知言語学は人間の認知と密接に関連した言語研究の分野であり、Ronald Langacker は「使用基盤モデル（usage-based model）」を提唱している（Langacker 1988, 2000）。このモデルでは、言語は慣習的に確立された大小さまざまなユニット（語彙、合成語、構文、音声パターン、など）の膨大なネットワークであり、それらが相互に関連し合いながら変化する「動的システム」であるとされる（Langacker 2000）。したがって、言語習得とはそれらのユニットを蓄積しネットワーク化するプロセスである（Langacker 2008, 2009）。ユニットとは、意味を持つ言語単位を指し、認知言語学では構文（construction）として捉えられる（Goldberg 1995）。構文とは、特定の形式と意味が結びついた言語表現の単位であり、大小様々な抽象度のものが含まれる（Langacker 1987, 1988, 2000, 2008; Goldberg 1995, 2006 ; Croft 2001）。そ

の中でも、定型表現は、頻繁に使用され、語彙的・統語的に固定化された構文の一種として、近年、言語研究において注目されている（Wray 2002）。

第二言語習得および母語習得においても、最初にまとまりのある表現を覚えて使い、それを基盤に習得を進めることが多くの研究で示されている（Brown 1973; Hakuta 1974, 1976; Wong-Fillmore 1976; Tomasello 1992, 2003; ペレラ 2015; 橋本 2011, 2018）。このような研究成果から、小学校英語においても、定型表現を活用した指導が求められる。

今井・秋田は『言語の本質』において、社会・人文科学の研究は、先行研究やデータを研究者が主観的に集め、それらの整合性をとりながら統合し、全体像を作り上げる営みであると述べている（今井・秋田 2023, p. 266）。この視点を踏まえ、小学校英語の指導法を再構築することが求められる。

1980年代から民間で実施されてきた「B.B.メソッド」は、英語初心者的小学生に向けて、学習開始時から64の英文を使用し、音声重視のインプットを行う指導法である。これらの英文には多くの「定型表現」が含まれており、児童はそれらを使用することで、①英語の語順、②主語、動詞、目的語、補語などの文法カテゴリー、③文構造、などを自ら類推しながら習得する。これは、使用基盤モデルを体現した指導法と捉えることができる。本研究の目的は、定型表現を基盤とした英語指導法が小学生に有効であるかを検証することである。そのためにB.B.メソッドによる英語指導の長期的な観察調査を実施し、そのデータを分析・考察する。

本研究では、第二言語習得研究の知見に加え、認知言語学、認知心理学、発達心理学など、言語と教育に関連する多様な分野の研究を参照し、小学生の英語指導に、従来とは異なる視点を加えることを目指す。特に、認知言語学の使用基盤モデルを軸とし、メンタル・コーパスと暗示的知識の関係、ゲシュタルト理論、メタ文法研究、創発文法、対話統語論などの知見を統合的に活用することで、第二言語習得プロセスの複雑な相互作用を明らかにする。その上で、小学校英語教育における新たな指導法の可能性を提示し、その有効性を示すことを本研究の最終的な目標とする。

第2章以降の構成は次のとおりである。

第2章 理論的背景と先行研究

第2章では、本研究の理論的基盤である認知言語学と使用基盤モデル (usage-based model) について概説する。まず認知言語学の言語観と使用基盤モデルの基本概念を説明し、次に、言語知識の内部構造であるメンタル・コーパスと構文文法の概要を紹介する。続いて、母語

および第二言語習得に関する先行研究を整理し、定型表現が小学校英語教育にどのように応用されるかを考察する。最後に、本研究に関連する第二言語指導法と、第二言語習得研究の主要な概念と理論を整理する。

第3章 B.B.メソッドの概要

第3章では、研究対象である英語指導法「B.B.メソッド」の概要を示し、その指導法の特徴を明らかにする。まず、B.B.メソッドの成立経緯や教材、指導内容、普及状況を概説し、次に、B.B.メソッドで用いられる表現を、定型表現の観点から定義する。さらに、これらの表現を文法項目の観点から分析し、小学校英語科の教科書の指導項目と比較することにより、B.B.メソッドによる指導の特徴を明らかにする。

第4章 研究課題と手法

第4章では、本研究の課題を整理し、研究方法を示す。先行研究の分析を踏まえ、母語習得・第二言語習得のいずれにおいても、習得は定型表現の使用から始まることを確認する。さらに、B.B.メソッドで使用する64の英文が動詞句と修飾句を含み、定型表現として機能することを第3章で明らかにした。これを受け、本研究では、B.B.メソッドにおける定型表現の繰り返し使用が、小学生の英語知識の習得にどのように寄与するのかを解明することを目的とする。本章では、研究課題を整理し、研究の進め方が示される。

第5章 研究Ⅰ 擬似響鳴を活用した指導：対話統語論の観点から

第5章では、研究課題1「定型表現と文法知識習得の相互作用」に焦点を当て、B.B.メソッドにおける「擬似響鳴」の現象を分析し、対話における模倣や繰り返しが文法知識の習得を促進するかを検証する。創発文法や対話統語論の視点を取り入れ、学習者がどのように定型表現を繰り返し使用し、それを通じて文法的知識を内在化していくのかを分析する。また、擬似響鳴が学習者の文法的知識の発展に与える影響を明らかにし、さらに、定型表現を用いた指導が第二言語習得に及ぼす効果を考察する。

第6章 研究Ⅱ 定型表現の反復とメタ言語の活用による言語習得プロセスの解明

第6章では、研究課題2「インプットの質と継続性」に焦点を当て、英語初学者や低年齢の小学生が日本語の知識をメタ言語としてどのように活用し、英語の文法規則や表現を内在化するのかを検討する。観察調査のデータを基に、学習者が「聞く」「話す」「読む」「書く」という言語活動を通じて、どのように知識を深めていくかを明らかにする。また、B.B.メソッドにおける、「定型表現の反復」と「メタ言語の活用」の相互作用が学習者の言語能力の発達に与える影響を分析し、総合的に考察する。

第7章 小学生時代における定型表現の反復学習が中学以降の英語学習に及ぼす影響：

元学習者のインタビュー調査に基づく考察

第7章では、研究課題3「文法を明示的に教えない教育が中学以降の英語学習に与える影響」に焦点を当てる。小学生時代にB.B.メソッドを通じて定型表現を継続的に使用した学習者を対象にインタビューを実施し、中学以降の英語学習にどのような影響が見られるのかを検討する。学習者が中学以降も定型表現を活用できた事例と、英語学習に困難を感じた事例の両面から分析を行い、小中学校の指導の連携不足が学習成果に与える影響についても考察する。

第8章 結論

第8章では、本研究の総括として、B.B.メソッドによる英語指導が定型表現の反復を通じて暗示的文法知識の習得にどのように寄与するかを統合的に考察する。まず研究Ⅰ・研究Ⅱ・研究Ⅲの成果を整理し、それぞれの意義を明確にした上で、使用基盤モデル、認知心理学、第二言語習得研究の各観点から考察し、B.B.メソッドの教育的意義を評価する。最後に、これらの知見をもとに、小学校英語教育における具体的な指導の提言を示し、今後の課題について言及する。

第2章 本研究の理論的背景

第二言語習得研究は1980年代以降に発展し、学習者の中間言語（interlanguage）の特徴を明らかにすることを目的としてきた。その結果、学習や教育の方法論が重視される傾向が強かった。しかし近年では、第二言語の処理や習得プロセスに関する研究に、認知科学の広範な知見が取り入れられつつある（門田 2010, p. 6; 中田・鈴木 2022, p. 8; Suzuki, Nakata, & DeKeyser 2019, p. 552）。

本研究は、定型表現の使用に重点を置いた英語指導法の実態を明らかにすることを目的とし、従来の第二言語習得研究に加え、認知言語学、認知心理学、発達心理学の知見を統合することで、複雑に絡み合う第二言語習得プロセスの実態に迫るものである。

本章では、まず第1節で本研究の理論的基盤である認知言語学を紹介し、使用基盤モデル（usage-based model）の基本概念と、認知言語学の言語観を説明する。第2節では、使用基盤モデルに基づく言語知識の内部構造としてのメンタル・コーパスの概念を取り上げ、さらに使用基盤的な理論としての構文文法の概要についても述べる。最後に、本研究の中心的課題である定型表現に関する説明を行う。第3節では、使用基盤モデルを支持する具体的な言語現象として、母語習得および第二言語習得に関する先行研究を概観する。その後、使用基盤モデルの観点から、小学校英語教育における実践的な研究を取り上げ、特に定型表現がどのように指導に応用され、学習者にどのような影響を与えるかについて詳しく説明する。第4節では、第二言語指導法の発展と理論的背景を整理し、使用基盤モデルと親和性の高い教授法を説明する。さらに、第二言語習得研究の主要な概念を整理し、本研究の理論的基盤と位置付けを明確にする。

2.1 認知言語学

認知言語学は、言語を人間の認知機能と関連づけて解明することを目指す言語学の一分野である。そのため、言語そのものだけでなく、言語に関連する認知能力全般を対象とし、認知心理学、神経科学、人工知能、社会言語学など、多くの研究分野と共有の基盤を持つ学際的な研究領域である。

20世紀前半に台頭した「構造主義言語学」は、個別言語の分析を主軸にしていたが、1950年代に Noam Chomsky が人間の言語能力そのものを対象とした厳密な言語理論として「生成文法」を提唱した（Chomsky 1957）。当時、行動主義心理学では、幼児は刺激に反応して母語を習得すると考えられていた。しかしChomsky は、幼児が受け取る言語入力に限られていることから、乏しい入力だけで母語を獲得することは困難であるとし、母語習得は生得的な「普遍文法（universal grammar）」に基づくことを主張した（Chomsky 1965）。この理論では、言語能力は一般認知能力とは独立した専用モジュールとして存在し、生得的な要素で構成されているとした。生成文法は現在に至るまで言語研究の一大潮流であり、極小主義や還元主義の原理に基づき、複雑な言語現象を単純な規則へと還元し、効率的な説明を試みる。

一方、1980年代には、生成文法に対する批判として、いくつかの理論的枠組みが合流する形で、認知言語学が登場した。生成文法が言語能力を生得的かつ専用の能力と見做すのに対し、認知言語学は言語能力を一般認知能力の一部と捉え、文化的背景や経験、感覚、思考過程などを含めた包括的な視点から言語現象を理解しようとする。

認知言語学が採用する主要な理論の1つにプロトタイプ理論がある。これは、あるカテゴリーにおいて、典型的な例（プロトタイプ）を基準として、類似性をもとに物事や概念をグループ化するものである（Rosch 1973, 1975, 1978）。人間は経験を基盤として言語をカテゴリー化し、さまざまなレベルに抽象化されたスキーマとしてそれらを記憶し、脳内で相互に関係づけながら記憶に貯蔵していると考えられる。たとえば、ある犬を初めて目にしたときに、その対象がカテゴリーのプロトタイプに十分に類似していると認められれば、その「類似性」がスキーマとして抽出され、犬のカテゴリーが拡張される。カテゴリーは基本レベル（例：犬）、下位レベル（例：レトリバー）、上位レベル（例：動物）といった階層的な構造を持ち、基本レベルが最も記憶に残りやすいとされる。子どもはまずカテゴリーの基本レベルの語から習得を始め、その後、より具体的な下位カテゴリーや抽象的な上位カテゴリーへと発展させていくことが知られている。

認知言語学は、物質を対象とする自然科学的な方法論とは異なり、言語を形式的な規則体系としてではなく、人間の認知活動の一部として捉えることを重視する。言語能力は言語に特化した生得的な能力に基づくものではなく、記憶、注意、知覚、カテゴリー化、空間把握、類推能力などの一般的な認知能力によって構成されると考えられる。言語能力はこれらの認知全般において中心的な役割を果たすとされ、「使用基盤モデル（usage-based model）」が提唱されている（Langacker 1988, 2000）。

生成文法は、言語は必要最小限の規則や原理によって生成されるとして、極小主義（minimalist）の立場を採用し、さらに、複雑な言語現象を単純な原理へと還元して説明する還元主義（reductionism）を取り入れている。これにより、言語の多様な現象は、少数の基本的な原理に集約されるという前提に立って、生成文法は普遍的な原理から個別の言語構造を演繹的（top-down）に導き出す手法を用いている。また、言語の運用においては、無駄のない、効率的なメカニズムを重視し、経済性（economy）の原理に基づく「オッカムの剃刀」的な指向を持つ。このように、生成文法は言語の生成と運用において、極小主義、還元主義、そして経済性を基盤として言語を説明している。

対照的に、認知言語学は極大主義（maximalist）の立場を支持しており、言語現象を単純な規則や原理に還元するのではなく、多様な認知プロセスや文脈を考慮し、複雑な言語現象をありのままに理解しようとする非還元主義（non-reductionism）を採用している。さらに、認知言語学では、実際の言語使用から具体的なデータや経験に基づいて一般的なパターンを導き出す帰納的（bottom-up）な方法論を取り入れており、生成文法とは対照的に、極大主義、非還元主義、帰納的方法論を基盤としている。

2.1.1 使用基盤モデル

認知言語学の使用基盤モデルは、具体的な言語使用の場で表現が繰り返し使用されることで、それらの表現の共通性が抽象化、カテゴリー化され、言語知識がボトムアップ的に形成されると主張する (Langacker 2000; Bybee 2006a)。人の言語知識は、語彙、句、節、文といった「意味と形式」が結びついたユニットである構文 (construction) によって構成され、言語使用に応じて常に変化する動的な体系である。Langacker によれば、文法とは「慣習的な言語ユニットの構造化された目録」(a structured inventory of conventional linguistic units) と定義されており、具体的な表現がその目録に含まれるためには、それらがユニットとしての地位を保つことが必要である (Langacker 1988, p. 130)。

また、生成文法の主張する演繹的アプローチや経済性の原理とは対照的に、使用基盤モデルでは、抽象的なパターンと個別の言語表現は同時に存在して人の言語知識を構成していると考えられる。Langacker は、「文法パターンに対応するスキーマは、具体的な表現を生成するためのテンプレートとみなすことができる」とし、スキーマ (schema) とその具体的事例 (instantiations) が共存することで、複雑だが規則的な表現へのアクセスが可能になると述べている (Langacker 1988, p. 130)。

生成文法では、一般的な規則が文法として規定され、個々の表現のリスト化は否定される。しかし実際には、話者は様々な「スキーマ」と、それに基づいた「具体的な表現」の両方の知識を用いて発話を行っている (Langacker 1988, p. 132)。Langacker は生成文法の極小主義を「規則とリストの誤謬 (rule/list fallacy)」として批判している (Langacker 1988, p. 131; 1999, p. 123)。したがって、生成文法が主張する「演繹性」「経済性」とは対照的に、使用基盤モデルでは、言語知識はボトムアップ的に形成され、個々の表現がスキーマと重複していたとしても、それらは慣習化された単位として存在し、「余剰性」を含む体系と考える。極小主義が言語体系を一般的な規則に基づく自律的システムとみなすのに対し、使用基盤モデルでは、言語知識のみならず、言語外の知識も含む広範な知識を認める極大主義の立場を取っている (Langacker 1988, 2000)。

2.1.2 メンタル・コーパス

メンタル・レキシコン (心的辞書) とは、個人の脳内における語彙の記憶と処理の仕組みを指す概念であり、単語や形態素の意味、音韻、文法的特性などがどのように記憶され、組織化されているかを説明している。John Taylor の『メンタル・コーパス—母語話者の頭の中には何があるのか』(Taylor 2012) は、使用基盤モデルに基づく言語知識の実態とその構築過程を解明しようとするものであり、イディオム、コロケーション、構文、頻度、多義性ブレンディングなどの言語現象を通じて言語の仕組みを探るもので、言語習得にも多くの示唆を与えている。

Taylor (2012) は、言語知識が言語使用によって形成され、話し手の記憶を基盤としていることを強調し、これを「メンタル・コーパス」と表現している。メンタル・コーパスは実

際のコーパスとは異なり、次の特徴を持つ。

1. 言語に接するたびに、言語記号とその文脈が痕跡として記憶される。
2. 記憶されたテキストは、類似性に基づいて他の構成要素と結びつき、一般化が行われる。
3. 新たな言語に接することでメンタル・コーパスは更新され、古い痕跡が消えることがある。(Taylor 2012, p. 5)

話者は、生涯にわたり膨大な言語的記憶を蓄積し、それを基に言語知識を構築していく。この過程で、表現の類似点や相違点を認識し、カテゴリー化や一般化を行いながら、構造化された言語ユニットのネットワークを形成する。

生成文法は、言語能力を生得的で普遍的な規則体系とみなし、有限の規則から無限の文を生成可能であると主張する。しかし Taylor は、言語の多くが慣習的な性質を持ち、非構造的な表現も多いことから、生成文法の生得説には限界があると批判している。特にイディオムや定型表現などは、現実の言語使用を通して習得するものであり、言語知識は使用経験に依存している。Taylor は、話者が流暢に話せるのは、膨大な慣習的表現のレパートリーを蓄積しているためだと指摘し、この慣習性を軽視する生成文法の主張を批判している。さらに、Taylor は、構文が単なる規則の適用結果ではなく、それ自体が独自の特性を持つものであり、個々の構文は個別に学習される必要があると主張する。この見解は、言語習得に新たな視座をもたらし、特に幼児の発話に見られる凍結句²などの定型表現が学習の出発点となる過程が、メンタル・コーパスによって裏付けられていることを示している。

頻度効果とスキーマ形成は、言語使用の頻度が心的表象を強化し、抽象的な構造（スキーマ）を形成するプロセスを説明する上で重要な概念である。頻繁に使用される表現は、記憶に定着し、アクセスが容易になるため、話者はそれらを迅速に活用できる。スキーマは、繰り返し使用される表現が抽象化されることで形成され、新しい文を生成するための基盤として機能する。

さらに、頻度分布の偏りにより、特定の語彙と構文の共起が生じ、学習を促進することが明らかになっている。例えば、"give"と二重目的語構文の高頻度な共起が、対象物の移動に関連する意味の学習を助ける。このように、言語知識は経験に基づく複雑なネットワークとして捉えられるべきであり、単なる単語や規則のリストでは説明しきれないことを示している。

2.1.3 構文文法

構文文法 (construction grammar) は、認知言語学における新しい文法理論であり、文全体

² 幼児の発話に見られる凍結句 (frozen phrases) とは、文法的な分析や語の分解を伴わず、特定の形のまま習得・使用される表現を指す。例えば、"I don't know." や "Gimme that." など、幼児は個々の単語や構造を意識する前に、これらを音声のままとまりとしてそのまま模倣し、使用することが多い (Peters 1983)。こうした凍結句は、使用頻度の高い表現として記憶に定着し、その後の文法的分解や再構成を通じて、より柔軟な言語運用へと発展する基盤となると考えられる。

のパターン（構文）が独自の意味を持つという考えに基づいている。従来の文法では、主に単語が意味を持ち、それを文法規則によって組み合わせて文を構成するという考え方が主流であった。しかし構文文法では、構文自体が意味を担うとされる。使用基盤モデルは実際の言語使用を重視し、音韻、形態素、語彙、構文といった多様な単位を規定する。そして、人が言語を使用する際、これらのユニットは相互に関連し合いながら、動的に言語知識を構造化するという、経験に基づく言語観に立脚している。例えば、"Peter gave Nancy a bag." という二重目的語構文 (SVOO) について考えた場合、生成文法の句構造規則では $[V[NP[NP]]]$ と表記され、その句構造規則を適用して個々の二重目的語構文が生成される。しかし実際には人の言語知識には $[TRANSFER[NP[NP]]]$ という上位スキーマが存在し、その下に $[give[NP[NP]]]$, $[send[NP[NP]]]$ など複数の下位スキーマが同時に存在している。また、"give"を含む表現や"send"を含む表現は相互に関連するネットワークを形成し、これらの表現は文法規則に基づいて一から生成されるのではなく、ヒトの頭の中に構造化されたネットワークとして、個々の事例 (instance) がそのままの形で貯蔵されている。これにより、余剰性のある言語知識が構築されている (Langacker 1999, p. 123)。

使用基盤モデルでは、形態素、語彙、構文といった多様な構文が規定され、これらのユニットは相互に関連し合いながら、言語知識を動的に構造化している。構文には、二重目的語構文のように、抽象度の高い「スキーマ」から、定型表現やイディオムのように具体性の高い表現までが含まれており、それぞれ異なる抽象度でメンタル・コーパスに貯蔵されている (図2-1)。特に、イディオムのように具体的な構文は、そのままの形で記憶され、使用時には直接アクセスされる。したがって、構文には多様な抽象度が存在し、それぞれの違いに留意することが重要である。

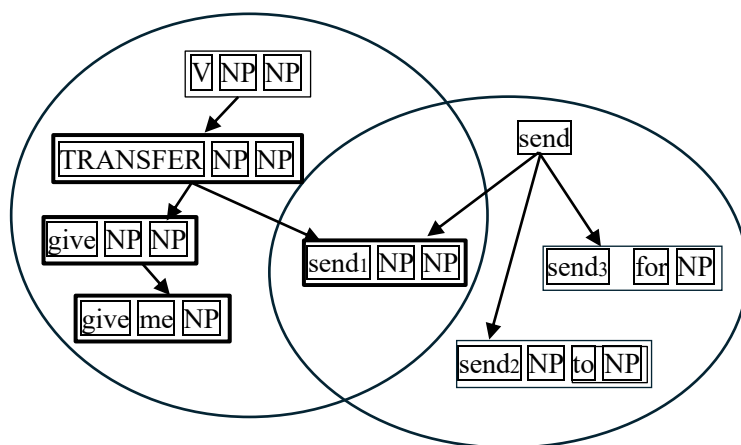


図 2-1 語彙と構文のネットワーク (Langacker 1999, p. 123 に基づき筆者作成)

2.1.3.1 構文の多義性

「構文文法 (construction grammar)」では、部分に還元できないひとまとまりの意味を持つ構造を「構文 (construction)」と呼び、構文には、接辞のような小さな単位から、句や節

のような複雑なものまである。例えば、不定冠詞"a"は、可算名詞に付加され、その数が1つであることを示す構文である。また、"spill the beans"というイディオムは、「秘密を漏らす」という意味を持ち、その構成要素の総和から得られる意味とは異なる。よってイディオムは「形式と意味」が結びついた構文であり、構文それ自体がゲシュタルト的に意味を規定する記号である (Goldberg 2006, p. 5; Langacker 2008, p. 105; 大谷 2019, p. 12; 池上・山梨 2020, p. 149)。

また、構文は使用する場面と密接に結びついており、経験基盤的である。Goldberg (1995) は、構文には語彙に起因しない意味により生じる"extralexical grammatical construction"があると主張する。例として2つの文を示す。

(1) Frank dug his way out of the prison. (Goldberg 1995, p. 199)

(2) He belched his way out of the restaurant. (ibid. p. 202)

(1) は「フランクは穴を掘って牢獄から脱出した」、(2) は「ビルはゲップをしながらレストランから出てきた」という意味であるが、いずれも、形式：「主語＋動詞＋（主語の所有格＋way）＋前置詞句」と、意味：「主語がある行為をすることによって／しながら移動する」の結びつきであり、語彙に起因しない意味を持っており、これらを「way構文」と呼ぶ。

「way構文」は、特定の動詞と結びつくことで移動や手段を表すが、その意味は単に語彙の組み合わせから導かれるものではなく、構文自体が意味を持つという特徴がある。ただし、あらゆる動詞が way構文に適用できるわけではなく、構文の中で使用される動詞には一定の語彙的制約が存在する。そのため、構文が意味を持つ一方で、語彙の特性も文全体の意味に影響を与える役割を果たしている。

また、それぞれの構文は、基本となるスキーマから拡張的なスキーマまで幅があり、各構文はネットワークで結ばれている。way構文では、動詞が(1)のような「手段」表すものが基本的用法で、(2)の例は、「様態」の意味に構文的拡張がなされており、way構文の拡張的事例が多義的ネットワークを構成している (Goldberg 1995)。way構文に限らず、構文は個々に独立して存在しているのではなく、典型（プロトタイプ）的なものから、周辺的な事例まで存在し、それらがネットワークを形成している (Langacker 1987, 1988, 2000)。

2.1.3.2 使用基盤モデルと定型表現の親和性

使用基盤モデルは極大主義と非還元主義を採用し、下位スキーマや頻度の高い具体的な表現を言語知識の重要な構成要素として位置付けている。この枠組みにおいて、定型表現は言語知識の中核的な部分を構成しており、使用基盤モデルと定型表現は高い親和性を持つ。使用基盤モデルでは、言語知識とは、異なるサイズや抽象度を持つ多様なスキーマが相互に関連し、ネットワークのように構造化されていると説明可能で、このモデルは、構文や定型表現と密接に結びついている。

定型表現とは、ことわざ、慣用句、日常的なフレーズなど、頻繁に用いられ、特定の意味や機能を持つ固定された語句の組み合わせである。これらの表現は高頻度で使用されるた

め、熟達した話者にとっては、自動化された形でアクセス・生成される。また、定型表現は通常の文法規則に従わない独自の構造を持ち、個々の語の意味の総和ではなく、全体として一貫した意味を形成する。したがって、定型表現は分析されることなく「一塊」として記憶され、使用時には、言語規則の適用を経ずに直接アクセスされる。この特徴により、定型表現は言語処理を効率化し、言語習得および言語運用において重要な役割を果たす (Pawley & Syder 1983; Nattinger & DeCarrico 1992; Wray 2002; Wood 2015)。さらに、構文や定型表現は、それ自体で独自の意味や使用機能を有し、使用基盤モデルにおける下位レベルスキーマと多くの共通点を持つ。これらの表現は、知覚的および機能的なゲシュタルトを構成し、言語知識のネットワーク構造化において中心的な位置を占めている。以下では、定型表現の概要についてより詳細に説明する。

2.2 定型表現

生成文法の辞書・文法モデルでは、言語知識は辞書（語彙）部門と文法（規則）部門に分けられ、規則に従って語彙を組み合わせることで文が生成されと考えられている。このモデルでは、"spill the beans"のようなイディオムは、その意味が構成要素の意味の総和からは予測できず、通常の文法規則に従って解釈できないため「例外」として扱われ、言語理論上あまり重視されてこなかった。

一方、使用基盤モデルでは、イディオム、コロケーション、慣用句などの定型表現は、語彙や句、節、文と同様に、意味と形式が対になった「構文 (construction)」として捉えられる。この見解によれば、定型表現は言語の周辺的な存在ではなく、むしろ言語知識の根幹を形成する要素である (大谷 2019, pp. 20, 27–34; テイラー・瀬戸 2008, p. 324)。使用基盤モデルでは、母語話者の知識は膨大な数の慣習的な表現から構築されており、母語の習得は定型表現の蓄積によって達成されと考えられている (Langacker 1999)。

また、大規模コーパスの発展により、大量のテキストデータを分析することで、話し言葉や書き言葉において定型表現が相当な割合を占めることが明らかになっている。Erman and Warren (2000) は、さまざまなコーパスデータ³に基づいて、話し言葉や書き言葉のテキストの55%が定型表現で構成されていると報告している (p. 37)。また、Altenberg (1998) は、コーパス分析⁴を通じて、定型表現が言語の構造において重要な役割を果たし、頻繁に使用されることを明らかにしている。これにより、近年の第二言語習得研究や英語教育研究において、定型表現への注目が高まっている。

「定型表現」と、way構文のような「構文」は、いずれも意味と形式が結びついた構造を

³ London-Lund Corpus of Spoken English (LLC) や、The Lancaster/Oslo/Bergen Corpus of British English (LOB) のデータを使用した。

⁴ London-Lund Corpus (LLC), Lancaster-Oslo/Bergen Corpus (LOB), British National Corpus (BNC) を利用し、イギリスの会話データ、1960年代の書き言葉、などイギリス英語の多様なジャンルから収集されたテキストの話し言葉と書き言葉に見られる定型表現のパターンを分析した。

持つが、その柔軟性や拡張性の点で異なる特徴を有する。定型表現には、スロットを持たない固定的な表現と、スロットを含む柔軟な表現が存在する。スロットを持たない定型表現は、kick the bucket のように形が固定されており、意味が一義的に決まっている。一方、スロットを持つ定型表現は、give someone a hand のように、文脈に応じて一部の要素が置き換えられるものの、全体としての意味は一定である。

これに対し、構文文法で扱う「構文」は、例えば way構文のように、スロットに入る語彙だけでなく、動詞やその他の要素も柔軟に変化し、より抽象的で大きなスキーマへと拡張されるという特徴を持つ。例えば、make one's way や fight one's way のように、異なる動詞がスロットに入っても、構文全体のパターンが維持される。このように、構文文法の「構文」は、上位スキーマの拡張に重点を置くのに対し、定型表現は、下位スキーマの個々の表現に焦点を当て、具体的なフレーズがそのままの形で使用されることに価値を置く。このため、構文と定型表現は、適用範囲や拡張性の観点からも異なる特徴を持っている。構文はより広範に拡張可能であるのに対し、定型表現は特定の状況に限定される傾向が強い。

定型表現の定義と分類

定型表現には、イディオムをはじめとするさまざまな種類が存在し、それらを表す用語も多岐にわたる。Wray (2000, 2002) は、研究者が定型表現を指すために非常に多様な名称を用いていることを指摘し、チャンク (chunks)、コロケーション (collocations)、固定表現 (conventionalized forms / fixed expressions)、語連鎖 (formulaic sequences)、語彙結束 (lexical bundles) など50以上の呼称が存在することを示している (Wray 2002, p. 9)。さらに、これらの呼称はそれぞれ独自の歴史と意味を持ち、同じ定型表現であっても異なる名称で呼ばれることがある。このため、同じタイプの表現を指しているのか、異なるものを指しているのかを判断することは容易ではないと、Wray は指摘している (Wray 2000, pp. 464–468)。

定型表現はこれまでさまざまな方法で分類されてきたが、それらは定型表現の全体像や本質を完全に捉えているとは言い難いとされている (Wray 2002, p. 8)。以下では、定型表現に関する主要な研究とそれらの定義を概観する。

Pawley and Syder (1983) は、辞書や文法モデルにおいて例外的なものとして扱われる慣習的な言語表現が、言語の流暢さや自然さを理解する上で重要な役割を果たしていることを指摘し、定型表現に関する研究や教育に大きな影響を与えた。彼らは、母語話者が文法的には正しいが不自然な文（いわゆる「文法的な奇妙さ」）を避け、自然な表現を選択できる能力を持つことを示している。これは、母語話者が多くの「定型化された文幹」(lexicalized sentence stems) を蓄積していることに起因するとされる。これは、文レベルで慣習化された表現であり、一定の語彙と構造が固定化されている点で、定型表現の一種と捉えられる。例えば、母語話者は I want to marry you. とは言うが、I wish to be wedded to you. や Your marrying me is desired by me. とは言わない。また、母語話者は、屈折や拡張、変形があっても、流暢

で自然な談話を生成するための基本的な単位を保持しており、それに基づいて流暢かつ一貫した自発的な談話を生成できる (Pawley & Syder 1983, p. 217)。

さらに、「定型化された文幹」は単語レベルで一から構築する必要がないため、母語話者は発話のタイミング・トーン・リズムを調整しながらスムーズに話すことができる。一方、学習者は言語生成に時間がかかり、発話中に不自然な間や言い直しが生じやすいとされる。Pawley and Syder (1983) は、母語話者の流暢さが大量の「定型化された文幹」の知識に依存していることを明らかにし、定型表現が言語生成の単位にとどまらず、流暢さや自然さを支える重要な要素であることを示した (Pawley & Syder 1983, p. 191)。この研究は、定型表現が言語教育や言語研究において注目される契機となった。

また、Pawley (2007) は定型表現を識別するための 7 つの基準を提案している (Pawley 2007, p. 19)。

1. 分節音韻 (segmental phonology)

定型表現の音韻的特徴は、特定の音素（子音や母音）の組み合わせや並び方により生じる。例えば、How do you do? では、[d] の音の反復により独特なリズムと音韻パターンが生じ、これが表現の定型性を特徴づけている。

2. イントネーション、リズム、強勢 (intonation, rhythm, stress)

定型表現は特定のリズムを持つ。例えば、挨拶表現の Good morning! は Good に軽い強勢、morning に強い強勢が置かれ、特定のリズムで発話される。

3. 文法カテゴリー (grammatical category)

特定の文法カテゴリーに基づいて表現が固定されることが多い。How do you do? の場合、how は疑問詞、do は助動詞、you は代名詞、do は動詞という固定的な構成により、挨拶の定型表現として成立している。

4. 文法構造 (grammatical structure)

定型表現は特定の文型や構造に従う。It's up to you. は「It is + up to + 名詞句 (you)」という構造で、意味や使い方が慣用的に固定されている。

5. 慣用性の制約 (idiomaticity constraints)

定型表現は、その構成要素の総和とは異なる慣用的な意味を持つ。例えば、Break a leg. は「頑張って！」という意味になる。

6. 語用論的機能 (pragmatic function)

定型表現は、挨拶、感謝、依頼など、社会的な状況や文脈において特定の機能を果たす。

7. ボディランゲージ (body language)

定型表現はジェスチャーや身振りなどの非言語的な要素とともに使用されることがある。例えば、OK, Come here などがある。

Wray (2002) は、これまでの定型表現研究を概観し、定型表現が多様な方法で分類されてきたものの、その本質は完全に捉えられていないと指摘している。Wray は定型表現を「連

続的であれ、非連続的であれ、単語やその他の要素の連鎖であり、あらかじめ組み立てられている、すなわち、言語の文法による生成や分析を受けるのではなく、丸ごと記憶され、使用時に丸ごと記憶から取り出されるもの、ないしそのようにみえるもの」と定義する (Wray 2002, p. 9)。

a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar.

さらに、この定義に基づき、Wray (2002) は定型表現を以下の3つの観点から分類している。

1. 構造 (structure) : 文字列が接続詞、冠詞、代名詞、前置詞、談話標識で始まることが多い (p. 31)。
2. 合成性 (compositionality) : 意味的に合成性がある必要はない (p. 33)。
3. 固定性 (fixedness) : 定型表現には、充填可能なスロットが含まれる場合が多い (p. 34)。

Wray による定義は、定型表現が単語やその内部構造に限定されるものではなく、言語の基本単位が単語に限らないことを強調している。さらに、Wray は定型表現に単語やフレーズ、イディオム、ことわざ、さらには文全体の表現までも含まれるとし、その範囲を包括的に捉えるべきだと述べている。また、"formulaic sequences" という用語についても、幅広い文脈で柔軟に使用することが望ましいと提唱している (Wray 2002, p. 9)。Wray はまた、定型表現を識別するには単一の基準では不十分であり、一連の特徴に基づく必要があると述べている (ibid. p. 43)。さらに、定型表現が言語処理を迅速化し、コミュニケーションの効率を高めることに寄与するとともに、言語習得においても重要な役割を果たすことを強調している (ibid. pp. 133, 151–171, 178–180)。最後に、Wray は、ネイティブスピーカーの直感には依然として有効であり、それが言語知識の重要な部分を反映していると主張している (ibid. p. 279)。

Wray and Namba (2003) は、Wray (2002) を踏まえ、定型表現を判断するための11の基準 (A–K) を策定している (Wray & Namba 2003, pp. 27–32)。

- A. 文法的に特異な点がある。
- B. 意味が明確に伝わりにくい部分がある。
- C. 特定の状況や場面に関連している。
- D. 言葉の意味以外のコミュニケーション機能を果たしている。
- E. その表現が、その話者や書き手にとって最も一般的な言い回しである。
- F. 特別な発音や行動、または直前に聞いた／読んだものを繰り返している。
- G. 文法的または語彙的に特別な単位として示されている。

- H. 他の人から聞いた／読んだことがある確率が高い。
- I. 新しい表現だが、明らかに定型表現から派生したものである。
- J. 定型的な語彙列だが、意図せず不適切に使われている。
- K. 話者の言語能力に対して、その表現が高度すぎるか、簡単すぎる。

この基準は、研究者が特定の表現を定型表現であると感じる際の直感的判断を裏付けるために作成されたものである。過去の研究でも、この基準の有用性が示されており、直感的な判断の背後にある特徴を幅広く捉えることができる。しかし、これらの基準は事前のプロファイリングや、定型性の度合いを評価するためには適していない。なぜなら、これらの基準は互いに排他的ではなく、異なるレベルで機能し、すべてが定型的な特徴に直接関連しているわけではないからである。このプロセスは、絵画の名作を判断する過程に似ており、基準に基づく探求は判断そのものに影響を与えるのではなく、その判断の根拠を明らかにすることを目的としている。この過程を通じて、研究者は特定の基準に偏ることや、他の基準を軽視する傾向に気づき、定型性に対する理解を深めることができるとしている。

Nattinger & DeCarrico (1992) は、語用論的に特化した機能と意味を持つ定型表現を *lexical phrase* と名付け、大きく次の2つに分類した。

1. 語彙的フレーズ

特定の単語列であり、文法的に正規かどうかは問わない。

2. 一般化されたフレーム

カテゴリー記号（動詞、名詞、形容詞などの語彙カテゴリー）と特定の語彙項目で構成され、その位置に具体的な語彙を挿入することで、文全体の意味が成立する。

また、以下の4つの基準でさらに細かく分類している (Nattinger & DeCarrico 1992, pp. 37–38)。

- (1) 長さ：単語の数。
- (2) 文法的状態：表現が正規か非正規か。
- (3) 固定か可変か：表現が固定されているか、変動可能か。
- (4) 連続か不連続か：表現が連続しているか、語彙の挿入が可能か。

Nattinger and DeCarrico (1992) は、定型表現を体系的かつ実用的な観点から分類し、語用論的な視点で定型表現の使用実態を捉えた。彼らの研究は、後の定型表現研究や語学教育において重要な基盤を築き、定型表現がどのように使用されるかを理解するための枠組みを提供した。

Sinclair (1991) は、言語使用において多くのテキストが定型表現で構成されており、これらには *"collocation"* と *"idiom"* が含まれるとし、その違いを明確にした。例えば、*hold talks*（会談を行う）、*hold a meeting*（会議を開く）、*hold an enquiry*（調査を行う）は、言語使用者が自由に単語を選んで文を構成する *"collocation"* である。一方、*hold sway*（実権を握る）や *hold the whip hand*（影響力を持つ）は、他の語彙を代入することが不可能な *"idiom"* であり、

常にその形で使用される。Sinclair はこれら 2 つの相互選択原理を合わせて "idiom principle" と定義し、この idiom principle により、事前に組み立てられたフレーズを使用することで迅速かつ効率的なコミュニケーションが可能になると主張している。idiom principle の概念は効率的な言語使用を強調しており (Sinclair 1991, pp. 110–115)、その理論は言語教育や自然言語処理の分野にも影響を与えた。

定型表現を定義するための基準

このように、定型表現はその多様さから、研究者や研究領域によって異なる定義と分類がなされてきた。主要な研究者の主張をまとめると、定型表現を定義するための基準は以下の 4 点に整理できる。

1. 【固定性と可変性】

表現の一部が完全に固定されているものもあれば、スロットが埋められる可変的な要素を含むものもある。

2. 【機能性】

定型表現は語用論的、文法的、コミュニケーション的な機能を持つ。

3. 【音声的・韻律的特徴】

イントネーションやリズム、流暢さが、定型表現を識別する重要な要素である。

4. 【長さと複雑性】

定型表現は、単語レベルから完全な文まで多様な長さと複雑さを持つ。

これらの特徴を最も包括的に捉えたものとして、Wray (2002) は、Ellis (1996) の次の定義を挙げている。

...these preferred strings are actually stored and retrieved as a unit or simply constructed preferentially, it has been widely proposed that they are handled, effectively, like single "big words" (Ellis, 1996, p.111)

この定義は、定型表現が、意味的および／または機能的に一体化して記憶され、使用されることを示している。

以上を踏まえ、本研究では第 3 章において、定型表現を定義する上の 4 つの基準をもとに、Wray (2002) および、Ellis (1996) の定義を参照し、B.B.英文の動詞句および修飾句がこれらの基準を満たしているかを、コーパスデータに基づいて検証する。それにより、B.B.英文の動詞句および修飾句が、定型表現として認定しうるかを考察する。

2.3 使用基盤モデルの立場からの言語習得研究

従来の言語習得研究では、子どもは、他の行動と同様のメカニズムを用いて言語を習得す

と考えられ (Skinner 1957), 行動主義の立場から説明されてきた。しかし Chomsky (1959) は, 行動主義的な枠組みでは言語習得を十分に説明できないと批判し, 人間は生得的な文法能力を持って生まれると主張した。この考えは, のちに普遍文法という理論として体系化され (Chomsky 1965), 言語習得研究に大きな影響を与えた。その後, 言語習得研究は生成文法理論を中心に展開されてきたが, 近年では使用基盤モデルや定型表現に関連する実証的研究が広範に進められている。

使用基盤モデルに基づく研究では, 母語および第二言語習得の初期段階で子どもが使用する「プレハブ表現 (prefabricated expressions)」が確認されている。プレハブ表現とは, 特定の文法的知識に依存せず, 記憶されたまとまりとして使用される表現であり, 成長に伴って言語規則の理解が進むにつれ, より柔軟な表現へと発展する。プレハブ表現は定型表現の一種で, 特定の場面でコミュニケーションを達成するために繰り返し使用される固定された表現である。文法的に分析されずにそのままの形で使用されることが多いが, 文脈に応じて分解され, 生産的なパターンへと変化する場合もある。たとえば, *good morning, here you go, I don't know* などとはそのまま使用されるプレハブ表現であり, *my blanket, this one,* などのプレハブ表現は文脈によって分解されて, $[my+X]$, $[this+X]$ のパターンへと発展し, より生産的に使用される (ペレラ 2015, pp. 151–152)。本研究では, 子どもの母語および第二言語習得において用いられるこれらの表現を, 「プレハブ表現」と定義する。

以下において, 使用基盤モデルを背景とした言語現象を, 母語習得と第二言語習得に分けて概観する。

2.3.1 母語習得研究

近年, 子どもの初期発話におけるプレハブ表現が創造的な言語使用へと発展する過程を探る研究が数多く行われている (Lieven, Pine, & Dresner-Barnes 1992; Lieven et al. 2003; Tomasello 2003; Lieven & Tomasello 2008; Bannard, Lieven, & Tomasello 2009)。母語習得の初期段階において, 子どもが使用する言語単位として, *prefabricated formula* (Brown 1973) や *holophrases* (Tomasello 2003) といった概念が提唱されている。また, 第二言語習得においても同様のプレハブ表現が確認されており, その呼称は研究者や研究分野によって異なる。例えば, *prefabricated patterns* (Hakuta 1976), *formula* あるいは *formulaic language* (Wong-Fillmore 1976), *prefabricated speech* (Bolander 1989) などが挙げられる。

本研究で扱う定型表現は, 「形式」と「意味」のペアとして構文と見なされるものであり, 子どもの「プレハブ言語」も同様に構文的な性質を有している。したがって, 両者は共通の理論的基盤を持つと考えられる。本節ではまず, 母語習得に関する先行研究として M. Tomasello の研究を概観し, 次に, 母語習得に関する海外の主要な研究動向を紹介する。その後, 使用基盤モデルに関連する対話統語論を取り上げ, 特に対話統語論の視点から, 子どもの前置詞習得に関する研究を概観する。さらに, 第二言語習得研究の先行研究として, 海外の研究動向を概観した後, 日本における研究成果を紹介する。

2.3.1.1 Tomaselloによる母語習得研究

Tomasello (1992, 2003) は、生得的な言語能力を仮定する生成文法の立場に対し、人間の言語能力は一般的な認知能力を基盤に獲得されると主張し、使用基盤モデルに基づいて子どもの母語習得プロセスを研究した。Tomasello によれば、子どもは生後9ヶ月頃から他者の意図を理解できるようになり、その後、共同注意 (joint attention) と呼ばれる社会的認知能力が発達し、対象を介した三者間の関係を構築できるようになる (図2-2)。この現象は「9ヶ月革命」と呼ばれ、言語習得の基盤となる重要な認知能力の発達を指す。

母語習得の初期段階における統語的発達の特徴として「一語文 (holophrase)」がある。

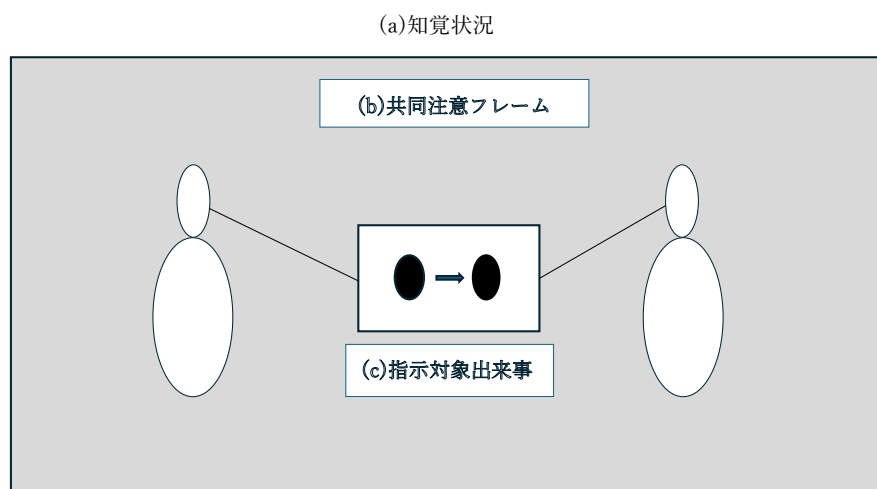


図 2-2 大人と子供の間のコミュニケーションの基本的状況
(トマセロ 2008, p.28 を基に筆者が作成)

これは、生後12ヶ月頃に現れ、形式的には1語であっても内容的には複数の語彙から構成される。この段階では、子どもはまだ文法的な構造を明確に理解していないため、1語を使って複雑な意思を伝えようとする。たとえば、子どもが"phone"と言う場合、単に「電話」を意味するのではなく、「電話で話せるように抱っこして」といった複数の意味や要求を含んでいる。また、"I-wanna-do-it"や、"Lemme-see"のような表現も、子どもにとってはひとまとまりとして認識され、文法的に分解されずに一語のように使用される。(Tomasello 2003, p. 36)。この段階では発話の基本単位は個々の語彙ではなく、場面と結びついたゲシュタルト的な表現として使用されると述べている。

Tomasello によれば、子どもはこうしたプレハブ表現を使用することで、徐々にその内部パターンを発見し、分析能力を発展させていく。つまり、経験を蓄積しながらプレハブ表現の内部構造を理解し、そこから一般化やアナロジー形成が行われる。18ヶ月頃には「軸語スキーマ (pivot schema)」と呼ばれる基本的な文構造が形成され、24ヶ月頃には動詞に依存した「項目依拠構文 (item-based construction)」が発達する。そして、36ヶ月頃にはこれまでの

構文パターンが一般化され、より抽象的かつ汎用性の高い構文を使用するようになる。これらの発達段階は、共同注意（9ヶ月頃）→一語文（12ヶ月頃）→軸語スキーマ（18ヶ月頃）→項目依拠構文（24ヶ月頃）→抽象構文（36ヶ月頃）というプロセスで進行する。

Tomasello によれば，子どもの言語習得において「意図理解」が最も重要であり，子どもは他者との相互作用を通じて，個々の語句や表現について分布分析を行いながら母語を習得していく（Tomasello 2003, pp. 325–327）。また，一語文のようなひとまとまりの表現を利用することで，生成文法が仮定する統語規則を前提とせずとも，軸語スキーマのスロットに語を挿入し，項目依拠構文に新しい語句を加えるなどして，試行錯誤の過程で状況に適した発話を生み出すことができると述べている（ibid. p. 328）。

Childers & Tomasello（2001）の実験では，子どもが主語の統語範疇を，特定の代名詞を主語とする項目依拠構文（例：He's [VERB]-ing it）や，動詞ごとの項目依拠構文（動詞の島）を足がかりとして使用基盤的に習得する過程が示されている（p. 27）。これらの研究は，生得的な言語能力を前提とせず，一般的認知能力を基盤とした使用基盤アプローチによって母語習得が進行することを実証的に示したものであり，言語習得研究に大きな影響を与えている。さらに，Lieven and Tomasello（2008）は，子どもが特定の文脈で使用する発話を基盤に，より複雑で抽象的な言語表現を構築していくと主張している。この過程では，具体的な発話が徐々に抽象的な文法知識へと発展することが観察されている。また，Bannard, Lieven, and Tomasello（2009）は，2歳と3歳の子どもの発話記録を使用し，ベイズ法によって語彙の連続的な使用パターンを分析した。その結果，2歳児は具体的な単語やフレーズを基に発話を組み立てていたが，3歳になるとより多くの一般化が見られ，文法発達が次第に抽象的な知識へと進化していることが示された。これらの研究はいずれも使用基盤モデルに基づき，プレハブ表現が創造的な言語使用へと発展するプロセスを説明している。

2.3.1.2 子どものプレハブ表現と母語習得の関連性を認めない立場の研究

Brown（1973）は，就学前の英語母語話者3名の言語発達を調査し，彼らの初期発話に「プレハブ表現（prefabricated formula）」と呼ばれる，まとまりとして記憶された表現が見られることを報告した。このプレハブ表現の概念は，言語習得過程において広範に使用される「プレハブ言語」の理論的基礎となっている。Brownは，3人の児童の言語習得を2つの段階に分けて分析している。

第1段階では，子どもが単語を組み合わせて文を作り始め，構文の使用がみられるようになる。この段階では，語彙の選択が固定化され，限られた小規模なセットに依存しており，まだ創造的な言語使用とは言い難い。一方で Brown は，子どもの初期の発話は単なる語の羅列ではなく，語と語の間に意味的な関係性を持つ構造が見られることも指摘しており，基本的な統語的關係の芽生えが見られる。

第2段階では，屈折や前置詞，冠詞，格標識といった文法形態素が徐々に習得される。Brownは，数や時間，アスペクト，修飾に関する14の形態素について，どの子どもでも習得

順序がほぼ共通していることを観察し、文法形態素の習得には普遍的なパターンがあることを示唆した。さらに、Brownは子どもの使用する「プレハブ表現」は一時的な模倣に過ぎないとみなし、言語習得の基盤ではなく、模倣的で限定的なものであるとして、創造的な言語能力とは区別されると主張している。

これに対して、Peters (1983) は Brown の基準に批判的な立場をとっている。Peters は、Brown が「何を1つの発話単位とみなすか」という基準について、自身の経験に基づいたリストに依存している点を指摘し、普遍的に適用可能な基準が必要であると主張した。さらに、Brown の基準では、子どもたちの多様な発話パターンを正確に評価することが難しいとして、より広範な基準の導入を求めている (Peters 1983, p. 80)。

Krashen and Scarcella (1978) は、子どもおよび大人の母語習得および第二言語習得に関するデータを用いて、ルーチン（定型表現）とパターン（構文パターン）の使用頻度と機能を分析した。その結果、ルーチンは特定のコミュニケーション状況における即時の対応力を高め、パターンは言語規則の学習における基盤として機能することが確認された。しかし彼らは、ルーチンやパターンは、言語発達の初期段階において一時的に利用する際には有効であるが、言語習得の過程全体においては、中心的な役割を担うわけではないと主張している。特に、子どもが使用するプレハブ表現は、創造的な言語運用にはつながりにくいとの立場をとっている。

2.3.1.3 子どものプレハブ表現と母語習得の関連性を認める立場の研究

子どもが使用するプレハブ言語が言語習得に寄与するという初期の研究として、Braine (1963) の軸文法理論が挙げられる。Braine は、英語を母語とする3人の子ども（1歳半から2歳前後）の単語使用データを収集し、発話の構造的特徴を分析した。子どもたちの初期発話には、"byebye", "allgone", "nighnigh"などの小さなユニット表現が一語文として使用され、二語文を発話する段階になると、固定された軸語（P語）と入れ替え可能なスロット部分であるX語（P語を除く全語）から構成される発話が観察された。

軸語は、文の最初に現れる P1語と、文の最後に現れる P2語に分類される。さらに軸語を含まない二語文も報告されており、以下のような発話パターンが見られた。

P1 + X（例：want baby, want car）

X + P2（例：juice gone, Mommy gone）

X + X（例：milk cup, pants change, sleepy bed）

子どもの発話が発達するにつれ、P語とX語の組み合わせの事例が増加し、発話の構造が徐々に進化していく。さらに、「軸語構造と語の組み合わせ」や「軸語構造どうしの組み合わせ」も頻繁に見られるようになり、文の複雑さが増していった。Braine (1963) は、この発話の初期段階における構造的特徴が、単語の位置に関する単純な仮定に基づいていると

指摘し、特定の位置における単語の使用が文法構造の理解を促進する可能性を示唆した。この軸文法理論を契機に、子どもの第二言語習得におけるプレハブ表現への関心が高まった。

Peters (1983) は、子どもの初期発話において、単語レベルの習得に加えて、より長いチャンク (longer chunks) や、意味のある一塊として記憶・再生される定型的な発話単位が存在する点に注目した。この観察により、従来の言語習得モデルが採用していた「分析的アプローチ」に疑問を呈し、代わりに「ゲシュタルト的アプローチ」の存在を示唆した。Peters は、子どもの言語能力が生得的なものではなく、言語環境から得られるインプットや、繰り返し経験する表現、ジェスチャーとの同期を通じて学ばれると主張している。

また、Peters は子どもが使う一連のプレハブ表現を「ユニット」と呼び、子どもがそれらのユニットを分割する過程で、語順や文構造を習得していくと述べている。このユニットは言語習得の基盤となり、分割されたユニットが完全に言語知識から消える場合もあれば、元のユニットが固まりとして残り続けることもあり、両方の形態が共存することもあると指摘している。

さらに、子どもの習得過程は、最も単純なスロット構造を持つユニットから始まり、徐々に一般的な構文パターンへと収束していくことが観察されており、この考え方は Tomasello (2003) が提唱する使用基盤モデルに一致している。Peters は、言語習得において、固定化された表現は自動化されやすく、まだ自動化されていない表現については、意図的にバリエーションを導入することで、子どもが自ら分節を進め、パターン抽出を促すことができると指摘している。また、このプロセスを支えるために「足場かけ (scaffolding)⁵」の原則が有効であるとも述べている (Peters 1983, p. 92)。

その他、プレハブ言語が創造言語につながるかと主張する Lieven et al. (2003) は、2歳児の発話データを6週間にわたり詳細に採取し、新規発話がどのように生じるかを調査している。その結果、子どもは既に習得した構文的な言語項目を状況に応じて組み合わせ、新たな発話を生み出していることが示された。このプロセスは、Tomasello (2003) によって使用基盤的な統語操作として説明されている (Tomasello 2003, p. 327)。

2.3.1.4 対話統語論

J. Du Bois は、言語の構造や意味が対話の中でどのように生じ、変化するかを探求し、対話統語論 (dialogic syntax) を提唱した。Du Bois は、対話において話者と聞き手が互いに影響を与え合うことで構文的なパターンが生じるとし、「文法が最もよくコード化するのは、話し手が最もよく行うことである ("Grammars code best what speakers do most.")」と述べている (Du Bois 1985, p. 363)。この理論は、文法を含む言語現象を、話し手と聞き手の相互作用

⁵ 「足場かけ (scaffolding) とは、Vygotsky (1978) の提唱した最近接発達領域 (zone of proximal development: ZPD) の概念に基づき、学習者が自力で解決できない課題に対して、より熟練した者 (教師や上級者) が一時的に支援を提供し、学習者が徐々に自立して課題を遂行できるよう促す教育的手法である (Wood, Bruner & Ross 1976)。この支援は学習者の発達に応じて調整され、最終的には取り除かれることが前提となっている。

用を通じて談話の中で繰り返し現れる表現がコード化されたものと捉える (Du Bois 2014)。

対話統語論は、言語が固定された規則から生じるのではなく、使用の中で動的に構築されるという点で、使用基盤モデルおよび創發文法の両概念と密接に関連している。

対話における話者間の発話を見ると、音韻・語彙・文構造・文法カテゴリー・意味の特徴など、さまざまな抽象度のレベルで、対話の相手が発した先行発話と対になるような発話が見られる。Du Bois (2014) は、会話の中で他者の発言の全体または一部分を繰り返す現象が一般的にみられると指摘し、これを「響鳴 (resonance)」と呼んでいる。彼はダイアグラフ (diagraph) を用いて、発話間に生じる響鳴が写像関係になっていることを示している。以下の対話文では、(^) は強勢、(H) は吸気音を表す。

〈対話〉

1. JOANNE: (H) It's kind of like ^you Ken.

2. (0.8)

3. KEN: That's not at ^all like me Joanne. (Du Bois 2014, p. 361)

〈ダイアグラフ〉

1. JOANNE: it 's kind of like ^you Ken.

3. KEN: that 's not at ^all like me Joanne. (Du Bois 2014, p. 362)

響鳴は言語構造のあらゆるレベルで生じ得る現象であり、相手が使用した語彙や構文を反復したり、アレンジして再利用したりすることが特徴である。さらに、響鳴は発音や音調の模倣だけでなく、身体動作の模倣まで、さまざまな要素が該当する。響鳴行動の背景には、心理的要因が関与していると考えられる。すなわち、人は対話の相手と同様または類似の発話を行うことで、物事に対する解釈や反応の一致を図り、共感的態度を示そうとする傾向がある。対話統語論は、伝統的な統語論の枠組みを超え、文法とは対話中に繰り返し生じるパターンから創発するという視点を提供する (Du Bois 2014)。

対話統語論のアプローチによる母語習得研究

Du Bois (2014) の対話統語論は、対話において頻繁に見られる「繰り返し」と「再利用」に着目し、対話の個々の発話が、先行する発話との類似性を活性化させながら構造的な関係を構築していると主張する。言語は孤立した文や単語の集合ではなく、人が他者の発話を繰り返し、その一部を再利用して新しい発話を生み出すことで、対話者間での相互理解が促進される。この考え方に基づき、文法とは対話の中から生じるものであるとする立場をとる (Du Bois 2014)。

対話統語論の枠組みで、英語を母語とする幼児の前置詞習得プロセスを調査した研究として堀内 (2017, 2018, 2020) がある。堀内は、子どもが前置詞の使用初期に「前置詞句」を産出する傾向があることに着目し、日常の対話において、前置詞単独ではなく、ひとまとまりの表現として前置詞句を習得することを明らかにした。

堀内 (2018) は、英語を母語とする親子の対話データを用いて、幼児が対話の中でどのように前置詞を使用したかを分析した。子どもは大人の発話を繰り返したり、類似した発話をしたりするが、この現象を「響鳴 (resonance)」と呼ぶ。響鳴を介した前置詞の習得には、Phase 1からPhase 4までの4つの段階が見られた。響鳴の対応関係を示したダイアグラフ (diagraph) により、発話間の写像関係が確認できる。以下に、各段階での親子間の発話の写像関係を示す。

・ Phase 1 : 響鳴を通した産出の開始

子ども (Alex) は、2.で母親が使用した前置詞 **over** を、ひとまとまりの表現 "over there" として記憶し、4.で母親の発話に響鳴して模倣した。(MOT: 母親, CHI: 子ども)

〈対話〉 (Alex 1歳8ヶ月)

1.MOT: do you see eight?

2.MOT: it's over there.

3.MOT: eight.

4.CHI: over there.

〈ダイアグラフ〉

1.MOT: do you see eight?

2.MOT: it's over there.

3.MOT: eight.

4.CHI: over there.

・ Phase 2 : 響鳴なしでの使用の増加

Phase 2 (2歳3ヶ月) では、子どもは覚えた前置詞句 "in the bowl" をゲシュタルト的に捉えて模倣し、響鳴なしで使用できるようになった。しかし、この段階では前置詞句のみを発話しており、まだ完全な文としては使用できていなかった。そこで、母親は、4.の発話で、2.の子どもの発話 "in the bowl?" に響鳴し、より大きな構造である「文」の中でその前置詞句を使用している。母親は、子どもの使った前置詞句を完全な文の中で使用することで、正しい使い方を教えようとしていたと考えられる。

〈対話〉 (Alex 2歳3ヶ月)

1.MOT: don't do that again.

2.CHI: in the bowl?

3.MOT: yes that's right.

4.MOT: you put them in the bowl, don't throw 'em. [:them]

〈ダイアグラフ〉

2.CHI: in the bowl? *響鳴なしで前置詞句を発話

4.MOT: you put them **in the bowl**.

・ **Phase 3** : 響鳴範囲の拡大

2歳5ヶ月ごろから、子どもによる響鳴の範囲が徐々に拡大し、母親の先行発話も長く複雑なものになっていった。2歳6ヶ月のデータでは、響鳴を通して動詞句「put+目的語+前置詞」を発話する事例が見られ、7.の発話では、子どもは母親の発話に響鳴し、動詞 put を含めた発話を行っている。さらに、them を it に言い換え、前置詞だけでなく、動詞や代名詞も母親の直近の言語表現に響鳴し、それらを活用しながら習得している。

〈対話〉 (Alex 2歳6ヶ月)

- 1.MOT: come on, put all the pieces inside.
- 2.MOT: help me.
- 3.MOT: I'll open it.
- 4.CHI: open.
- 5.MOT: okay, go ahead.
- 6.MOT: put em [:them] in.
- 7.CHI: put it in.

〈ダイアグラフ〉

- 1.MOT: come on, put all the pieces inside.
- 6.MOT: put them in.
- 7.CHI: put it in.

・ **Phase 4** : 響鳴なしでの文の産出

Phase 4 (2歳11ヶ月) では、2.の発話で、子どもは母親の発話に響鳴することなく、自発的に he's sleeping on the floor と発話し、主語と動詞を含む完全な文の中で前置詞句を使用するようになった。このことから、子どもは、母親との対話の中で前置詞句"on"を含む表現を繰り返し聞き、模倣しながら使用することで、徐々にその使い方を習得し、最終的に自発的に使用できるようになったと考えられる。

〈対話〉 (Alex 2歳11ヶ月)

- 1.CHI: he's sleeping.
- 2.CHI: he's sleeping **on the floor**. *前置詞句を自発的に使用
- 3.MOT: his eyes are closed, he's tired.

Phase 4以降の、Alex 3歳5ヶ月時の記録では、響鳴を介さずに、主語や動詞を含む文の中で多様な前置詞を自由に産出する様子が確認されている。子どもは、対話の中で大人が使った表現を丸ごと模倣し、次の段階では、大人が子どもの発話を「より大きな言語構造」の中で使って見せている。大人は、子どもが発話しやすいように誘導したり、子どもの発話を引き受けて言い直したりすることで、発話の調整を行い、子どもが自立して発話できるようになるまで支援する。これらのサポートは「足場」として機能し、子どもが現在の能力より少

し上のレベルへと発話を発展させる手助けをしていると考えられる。堀内 (2018) は、親が子どもの発達段階に応じて発話を調整することで、前置詞句の使用を促し、さらに、子どもが発話した際に、響鳴を通じて完全な文の中で前置詞句を使用して見せることで、子どもに適切な使い方を示しているのではないかと述べている (堀内 2018, pp. 320–321)。

親が、子どもが響鳴しやすいように発話を調整する行為は、Vygotsky (1978) の「最近接発達領域 (zone of proximal development, ZPD)」の概念に基づく「足場かけ (scaffolding)」とみなされる。堀内 (2018) は、母親が子どもの習得段階に応じて、子どもの発話を繰り返し、より大きな構造の中で使って見せる「響鳴」という行為が「足場かけ」として機能し、ZPD の拡張を促す可能性があると述べている (堀内 2018, p. 320)。

堀内の研究は、子どもの前置詞習得が、親子のやりとりの中で前置詞句をゲシュタルト的に捉えて模倣することから始まり、文脈や相互行為を手がかりに進行することを示している。言語使用の経験を通じて得た情報を蓄積し、そこから抽象的な知識を形成して前置詞を習得するプロセスは、使用基盤モデル (Bybee 2006a, 2010; Langacker 1987, 2000, 2009; Tomasello 2003) の主張にも一致している。

響鳴は、先行発話との間に類似性を活性化させる現象であり、言語の多様なレベルで生じる。そのため、前置詞の習得に限らず、文構造やチャンクといった他の言語要素についても、響鳴を介して発話する場合があると考えられる。筆者は、使用基盤モデルの観点からも、響鳴が前置詞の習得にとどまらず、子どもの言語習得全般において重要な役割を果たす可能性が高いと考える。

Köymen & Kyratzis (2014) は、幼児が仲間との相互作用を通して補文構文をどのように使用するかを、対話統語論の視点から検討している。彼らはカリフォルニア州の2ヶ所の保育所で撮影された500時間に及ぶビデオデータを分析し、7人の子どもたちが生成した補文構文の特徴を明らかにした。子どもたちは、自身と保育者の発話を基に、あるいは自身が事前に発話した内容と結びつけて "I said", "I want", "Let me", といった定型的表現に埋め込むことで、複雑な補文構文を形成していることが確認された (Köymen & Kyratzis 2014)。たとえば, "I think she is here" という発話は、事前に自分が発話した "she is here" という表現を "I think" に接続して埋め込むことで生成されている。

このように、子どもが用いる構文は、対話中の相互作用や大人との協働を通して構築されるものであり、社会的相互作用の観点から理解されるべきだと彼らは述べている (Du Bois 2014; Goodwin & Goodwin 2004; Thompson & Hopper 2001)。

2.3.2 子どもの第二言語習得に関する研究

子どもの第二言語習得プロセスにおいて、ゲシュタルト的に記憶され、使用される「プレハブ表現」に焦点を当てた研究は数多く存在する (Lyons 1968; Brown 1973; Hakuta 1974, 1976; Wong-Fillmore 1976; Itoh & Hatch 1978; Peters 1977, 1983; 橋本 2008, 2011, 2018; Imura 2013; ペレラ 2015)。これらの研究は、子どもが固定化された表現を通じて言語を習得するプロセ

スに着目し、プレハブ表現が言語発達の初期段階において重要な役割を果たしていることを示唆している。

以下では、子どもが使用するプレハブ表現がどのようにして言語習得の基盤となり、創造的な言語使用へと発展していくかを論じた研究を概観する。

2.3.2.1 子どものプレハブ表現と第二言語習得の関連性を認める海外の先行研究

Hakuta (1976) は、日本語を母語とする 5 歳 4 ヶ月の女兒がアメリカに転居し、英語を第二言語として習得する過程を、約 1 年間にわたり観察した。彼は、女兒の発話に見られた 3 つのパターン、すなわち、1. 「be 動詞を含む繫辞」、2. 「do you を使った疑問文」、3. 「how to が埋め込まれた how 疑問文」に注目し、これらを「プレハブパターン (prefabricated patterns)」と呼んだ。観察の結果、女兒は英語との接触が増えるにつれ、これらのプレハブパターンの内部構造を分析し、類推を通じて創造的な言語使用へと発展させていくことが明らかとなった。しかし、プレハブパターンがその後も便利な表現として定着するのか、あるいは廃棄されて使用されなくなるのかについては、さらに調査が必要であると Hakuta は述べている。

また、Hakuta (1976) は、プレハブ表現には「スロット部分に変換可能なもの」と「固定されたもの」の 2 種類が存在することを指摘しており、この見解が後の定型表現研究に影響を与えた。

Wong-Fillmore (1976) は、スペイン語を母語とする子どもが英語を第二言語として習得するプロセスを観察し、プレハブ表現が言語習得の基盤となることを示した。これは、第二言語習得研究における先駆的な研究として大きな影響を与えた。Wong-Fillmore は、子どもたちが使用しているプレハブ表現を "formula" または "formulaic language" と定義している。彼女の研究によれば、子どもの第二言語習得は、まず言葉を聞いて吸収する「沈黙の時期」から始まり、その後、簡単なプレハブ表現を使用し始める。そして、周囲の大人や子どもとの相互作用を通じて、プレハブの内部構造を分析するようになり、最終的には創造的な言語使用へと発展していくと主張している。例えば、被験者の一人である Nora は、初期段階で、"wanna play wi' des" や、"don' wanna do dese" という 2 つのプレハブ表現を使用していたが、やがてこれらを、[wanna VP] と [don' wanna VP] の 2 つのパターンに分析して使い分けるようになったと報告されている。

また、Wong-Fillmore は、言語習得が認知的要因と社会的要因の相互作用によって進行することを指摘している。彼女は、学習戦略としてプレハブ表現を使用することは単なる暗記の結果ではなく、その内部構造を分析し、内在するルールを抽出し、創造的に応用するプロセスであると述べている。このため、プレハブ表現は創造的な発話へとつながる重要なステップであると結論づけている (Wong-Fillmore 1976)。

この主張には批判もある。Bohn (1986) は、Wong-Fillmore の実証研究が短期間の授業観察に基づいているため、観察されたプレハブ表現の数が限られており、それだけを根拠に創造的な言語使用に繋がったと結論づけるのは疑問が残ると指摘している。また、ペレラ

(2015) は、Wong-Fillmore (1976) の研究結果において、プレハブ表現とその後の創造的な言語使用との間に十分な連続性が確認されていないため、研究方法に課題があると指摘している (ペレラ 2015, p. 17)。

ペレラ (2015) は、子どもが言語を習得する過程で、自分なりに切り取ったゲシュタルト的表現をすべて「プレハブ言語」と定義し、使用基盤モデルの観点からこのプレハブ言語がどのようにして創造的な言語使用へと発展していくかを分析した。調査対象は、米国サンフランシスコのダブルイマージョン幼稚園⁶に通う3歳から5歳の日本人幼稚園児4名であり、英語環境での生活を通じた英語習得プロセスが半年間 (1人は3ヶ月間) にわたって追跡された。

観察されたプレハブ言語の中で、以下の表現は分解され、より生産的なパターンへと発展していった。

more cracker please / this one / me too / my blanket / that's not / don't say hey / I put it / I make / I too / my name is Yoshi (Nobu) / my name / my house / this part / that's it

特に、「this one」「me too」「my+名詞」の3つのパターンは、4人中3人の子どもに共通して分解され、[this+X], [X+too], [my+X] といった生産的な文法パターンへと発展した。一方、以下のような日常的に使用される慣用表現や熟語は分解されなかった。

good morning / thank you / here you go / I don't know / sit down

ペレラは、これらの表現が特定の使用場面で固定的に使われるため、子どもだけでなく大人もそのままの形で使用し、分解されにくいと考察している。また、子どもたちが使用したプレハブ表現のうち、分解されたものは約半数にとどまり、さらにその分解された表現のうち、生産的ボキャブラリーへと発展したものは約3分の1に過ぎなかった (ペレラ 2015, p.187)。

プレハブ表現のうち生産的ボキャブラリーに発展したものが少数にとどまった理由として、子どもたちは特に好んだ表現を頻繁に選択し、その表現に語を入れ替えて使用する傾向があったためとされる。このため、プレハブ表現の使用頻度は減少した一方で、新しい生産的ボキャブラリーの増加に繋がったと分析されている。子どもたちは、複雑さやサイズが異なるさまざまなプレハブ表現を使用し、それらを分解して語を入れ替えながら、自分の発話を調整していた (ibid. p. 199)。

したがって、プレハブ表現を基盤にしながら、自ら規則性を見出し、そこから創造的な言語を生み出していると考えられる。また、規則に基づいて組み立てられる分析的な言語は、プレハブ表現の分解過程で生じる現象であり、創造的な言語の源となり、言語習得に寄与している (ibid. p. 196)。さらに、ペレラは、使用基盤モデルにおいてプレハブ表現は「構文」そのものであり、研究対象としての価値が高まっていると述べ、今後、プレハブ表現を起点

⁶ ダブルイマージョン教育とは、異なる言語を母語とする子どもたちが同じクラスで学ぶプログラムで、学習内容の一部を二言語で行うことを目的とした教育法である。通常、半分の授業は英語などのメジャーな言語で、もう半分は子どもたちの母語やマイナーな言語で行われる。この方法により、子どもたちは二言語の習得を促進し、学習内容を多言語環境で深く理解することができる。また、文化的多様性や相互理解も促進されることが特徴である。(Cummins, J. 2001)

とした言語習得研究がさらに重要性を増すだろうと予測している (ibid. pp. 37–38)。

以上、海外におけるプレハブ言語に焦点を当てた子どもの第二言語習得研究を概観したが、成人を対象とした研究にも注目すべきものがある。Ellis (1996) は、成人学習者を対象に定型表現を「語彙連続 (sequences)」として定義し、これが記憶やチャンク化に与える影響を調査した。Ellis は、短期音韻記憶と長期音韻記憶の相互作用を指摘し、第二言語習得の多くが、暗記された語彙連続の習得によって進行していると主張している。さらに、語彙連続の適用が文法分析に先行し、多くのテキストがこの原理で解釈できることを示唆した。

また、Ellis (1996) をはじめ、多くの研究において、語彙連続が長期的な知識として蓄積され、文法習得のためのデータベースとして機能することが指摘されている (Nattinger & DeCarrico 1989; Renouf & Sinclair 1991; Kjellmer 1991)。そのため、語彙や文法の教授と同様に、語彙連続を有用なストックとして教えることが重要であると述べている。音韻記憶とチャンク化は、第二言語習得において重要な認知プロセスであり、これらを強化することで言語学習の効率が向上する可能性がある結論づけている (Ellis 1996, p. 115)。

2.3.2.2 子どもによるプレハブ表現使用の心理学的裏付け

心理学分野におけるプレハブ表現に関する研究として、Barnard and Matthews (2008) が挙げられる。彼らは、子どもが発話を全体として記憶し、その記憶に基づいて一般化するという仮説を検証するため、子どもの発話コーパスを用いた分析を行った。具体的には、頻度の高いプレハブ表現 (例: sit in your chair) と低頻度のプレハブ表現 (例: sit in your truck) を比較し、3 歳児および2 歳児の発話における再現率を調査した。その結果、高頻度の表現は、低頻度の表現に比べて、正確に繰り返される確率が有意に高いことが確認された。また、頻繁に聞く表現の方が正確に再現され、反応時間も早いことが示された (Barnard & Matthews 2008, p. 246)。この結果は、子どもが個々の単語だけでなく、頻繁に聞く語句の組み合わせ全体を記憶し、その記憶を基に言語処理を行っていることを示唆している。

使用基盤モデルでは、語彙と文法を区別せず、言語の理解と産出はすべて過去の言語経験に基づくと主張している (Langacker 1987, 2000; Bybee 2006a)。Barnard and Matthews (2008) の研究は、この立場を支持するものであり、子どもが個々の単語を自由に組み合わせるのではなく、プレハブ表現を処理の単位として利用することを示している。つまり、具体的な言語体験を通じて得られた知識が、言語処理において有効な戦略となるという Langacker (2000) の予測を裏付ける結果となっている (Barnard & Matthews 2008, p. 247)。彼らの研究は、言語発達と処理に関する理論に対して重要な示唆を与えている。

2.3.2.3 子どものプレハブ表現と第二言語習得の関連性を認める国内の先行研究

Imura (2013) は、日本国内で英語を学ぶ7 歳から8 歳の日本人小学生5 人を対象に、英語で生産的な発話が可能になる過程を54週にわたって調査した。この調査では、子どもたちが授業中のやりとりを通じて習得したプレハブ表現を状況に記録し、これらの表現がどの

ように変化し、新たな言語知識へと発展していくかを、使用基盤モデルに基づいて分析した。また、Imura はプレハブ表現を「ユニット」として定義し、これがどのように発話の基盤となり、創造的な言語知識へとつながるかに注目した。授業で取り扱った表現には、以下のものが含まれていた。

- ・ 日常会話のフレーズ : "Hello.", "How are you?", "I'm sorry."
- ・ 教室でのやり取り : "Can I go to the bathroom?", "Do you like ~?", "Sticker, please."
- ・ 教室での指示 : "Go back to your seat.", "Be quiet.", "Sit down."
- ・ 基本的な動詞の使用 : "I like apples.", "This is ~."
- ・ 数と色の表現 : "One, two, three...", "Red, blue, green..."
- ・ 質問表現 : "Do you like ~?", "Do you want ~?", "Can you play ~?"
- ・ 自己表現ほか : "My name is...", "I forgot.", "This is for you."

5 人のデータを分析した結果、最も多くのユニットを創造的に使用した子どもは、以下の 6 つのユニットを使っていた。

Can I ~? / no + () / in a () / Do you want ~? / ~please. / This is ()

一方、最も少ない子どもでも、以下の 2 つのユニットを使用していた。

Can I ~? / no + ()

子どもたちは、まとまりとして記憶されたユニットから、フレームやスロットのパターンを抽出し、言語使用の頻度に応じて頻度効果が発生することで、発話のスキーマを習得していった。しかし、分解されてスキーマとして習得されたユニットよりも、分解されることなくそのまま使用され続けた「凍結句 (frozen unit)」の数が多かった。特に、子どもによっては 60~80 もの凍結句が確認され、その使用頻度が圧倒的に高かった。

教室での英語学習において、子どもたちは全体から部分、または部分から全体へと発話を構築していた。発話データを「単語」「ユニット的発話」「全体から部分」「部分から全体」の 4 つのパターンに分類した結果、すべての子どもにおいて、部分から全体へと構文を発展させるパターンが最も多く観察された。たとえば Can I have a のような「部分」をもとに、Can I have a ball pen? へと発展させる例や、() please という部分を、Eraser please. のように発展させる例がそれにあたる。総合的に見ると、子どもたちは生産的なパターンを使用しながら絶えずユニットを分解し、次第に創造的な表現を使うように変化していった。特に、ユニットには、分解されるもの (Can I ~? / Do you want ~? など) と、分解されずに全体として使用されるもの (thank you / I'm sorry, / that's O.K. など) があり、両者の違いが顕著に見られた。

Imura (2013) は、Stand up. や Time up. のような表現を凍結句 (frozen unit) と定義している。これらは、教室内で教師の指示表現として頻繁に使用されていたものの、子どもの発話においては、凍結句を基にしたバリエーションがほとんど見られなかった。この理由とし

て、学習者が使用するユニットのタイプ頻度が低かったことが考えられる。つまり、言語経験が少ないユニットは、子どもたちが自らそれを分解することが困難であり、それがバリエーションの少なさにつながっていると考えられる。

この現象は Bybee (2006b) の知見とも一致している。Bybee は、言語習得が言語表現の使用頻度や経験に基づいて進行することを指摘している。頻繁に使用される表現は固定化され、ユニットとして保持されやすいのに対し、頻度の低い表現は分解され、より柔軟な形で再構築される傾向がある。このことは、ユニットのタイプが一様ではなく、使用頻度や文脈によって言語表現が異なる形で構造化されることを示している。

以上の点から、学習者の心理言語学的ユニットは、繰り返し分解・再構築される過程を通じて発展することが示唆される。子どもは経験した言語表現を分布的に分析し、そこからパターンを発見する能力を有していると考えられる。しかし、統計結果を見る限り、全体から部分への分析が十分に進んでいたとは言えず、学習者自身によるユニットの分解は限定的であった。そして、最終的にスキーマとして抽出されたのは、[number+noun], [color+noun] の2種類にとどまり、[Can I*] や [Can he*], [Can mom*] のような異なる構文パターンにまたがる一般化は見られず、スキーマ化には至らなかった。

この原因として Imura (2013) は、外国語として英語を学習している日本の教育環境では、英語のインプットが不足して点を挙げている。さらに、第二言語習得を促進するためには、主要な言語単位に繰り返し触れることが重要であり、その際には、多様で有意義な文脈が不可欠であると指摘する。特に、若い学習者にとっては、コミュニケーション上のニーズが学習を推進する重要な要因となると述べている。

橋本 (2011, 2018) は、子どもの第二言語 (L2) がどのようなプロセスで習得されるのかを、母語習得 (L1) との比較の観点から探求し、両者に見られる共通点と相違点を明らかにすることを試みた。この研究では、日本の幼稚園に通う英語を母語とする幼児2名と、フランス語を母語とする幼児1名、合計3名を対象に、5年間にわたる縦断的観察が行われた。この詳細なケーススタディを通じて、橋本は L2習得における子どもの具体的な経験や、使用されるストラテジーを分析し、共通するパターンと個人差の両方を浮き彫りにしている。

母語習得において、子どもは丸暗記したプレハブ表現を用いて言語を習得し始める。橋本はこうしたプレハブ表現を「固まり表現⁷」と呼び、言語習得の初期段階において重要な役割を果たすと指摘している。固まり表現には、固定された表現と、語彙を入れ替え可能なスロットつき表現の2種類がある。Tomasello (2003) は、子どもが「軸語スキーマ (pivot schemas)」を生成する過程で、スロット付きの表現が発達すると分析している。

母語習得においては、子どもは個々の動詞の使い方を習得し、時間をかけて動詞に共通す

⁷ 本研究では、橋本の「固まり表現」という用語と同様の概念を指すものとして、「塊表現」および「言葉の塊」を使用する。これは、「固まり」が物理的なまとまりを指すことが多いのに対し、「塊」は認知的・概念的なまとまりを強調する語として適しているためである。ゲシュタルト表現は、単なる音の連続ではなく、学習者が意味的・統語的な単位として認識するまとまりであることから、その認知的側面を強調する「塊表現」という用語を採用する。

るスキーマを抽出していく。また、L1児が日常的なコミュニケーションを通じて暗黙的な学習機会を得るのに対し、L2児はしばしば限られたインプットの中で習得を進めなければならない。それにもかかわらず、L2児はコミュニケーションの必要性に応じるために、既知の表現ユニットを活用し、それを他のユニットと結合させることで、暫定的なスキーマを生成しながら言語を使用している。この過程において、L2児の動詞形の習得には段階的發展が見られた（橋本 2011, pp. 112-116）。

【動詞における動詞形習得プロセスの段階性】

第1段階：固まりのままの活用形（仮原型）の習得

第2段階：動詞と接辞それぞれをピボットとする「スロット付きスキーマ」の生成

第3段階：2つの「スロット付きスキーマ」の合成

L2児は、限られたインプットを基に、「スロット付きスキーマ (tabe+ / +chatta)」を暫定的に生成し、それらを合成してコミュニケーションを図る戦略を取っていた（図2-3）。この暫定的スキーマ形成は、L1児には見られない現象であり、L2児が制約のある環境下で、限られた情報から言語構造を効率的に構築する過程を示している。

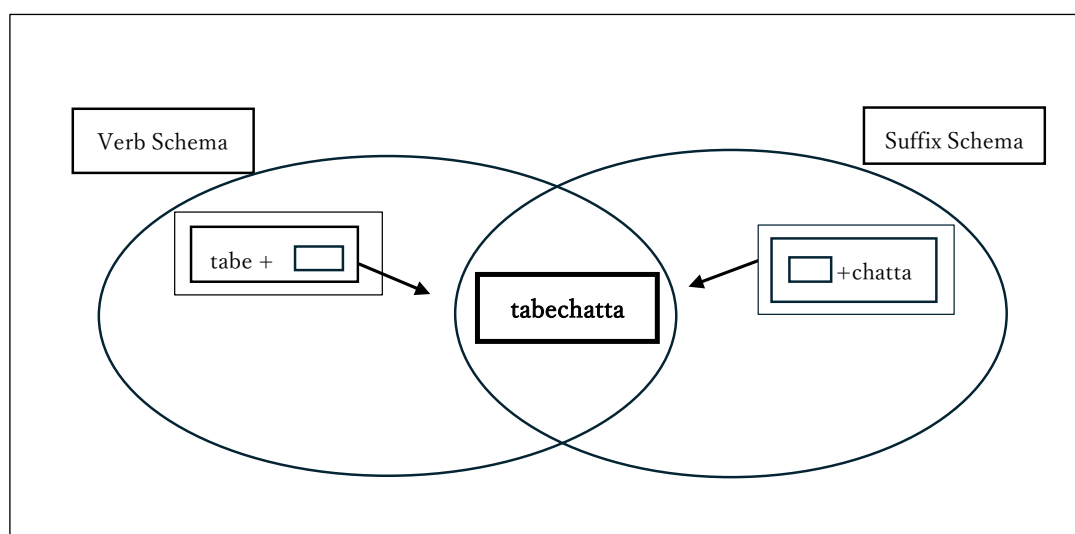


図 2-3 動詞をピボットとしたスキーマと接辞をピボットとしたスキーマの合成
（橋本 2011, p. 111 に基づいて筆者作成）

これにより、第二言語を学習する幼児がどのように言語構造を形成し、使用可能なコミュニケーション手段を確立していくのかについて、重要な洞察が得られる。この現象は、母語と第二言語の習得過程の違いを明確にし、第二言語習得プロセスの複雑さを浮き彫りにしている。

2.3.2.4 使用基盤モデルを小・中学生の英語の指導に応用した研究

近年、認知言語学の主要な理論であるイメージ図式や認知文法 concepts を英語教育に応用

する事例が増加している（大西 2003; 大西・マクベイ 2011; 田中 2008, 2017; 今井 2010; 中川 2009; 野村 2020; 白畑・中川 2020）。一方で、使用基盤モデルの応用は、第二言語指導の分野で一部試みられているものの（Tyler 2012）、実際の教育現場に広く浸透しているとは言い難い。しかし、近年では、小・中学生を対象とした英語指導において、使用基盤モデルに基づく実証的研究が進展しつつある（山岡 2005, 2008, 2009; 柏木 2010, 2011; Kashiwagi 2012; 浦田・柏木・中田・井出 2014; Kashiwagi & Ito 2017; 柏木・松田・伊藤 2022; 村端・村端 2020; 菅井 2020; 泉 2021, 2023）。

山岡（2004, 2005, 2008, 2009）は、使用基盤モデルの観点から学校教育における第二言語指導を詳細に考察している。山岡（2008）は、Tomaselloの母語習得研究を参照し、母語習得においては豊富なインプット、言語の質、そして社会関係性が重要であると指摘した。そして、第二言語習得においても母語習得と同様のメカニズムが働くため、学校での英語指導においても質の高いインプットが不可欠であると述べている。しかし、学校教育では母語習得のように十分なインプットを確保することが難しいため、それを補う意図的なインプットの提供が必要であると結論づけている。

また、山岡（2005）は、Tomasello（2003）の使用基盤モデルに基づく母語習得研究と、Anderson（1993）の認知心理学におけるACT-R理論⁸を根拠に、言語学習における手続き的知識の重要性を論じている。手続き的知識とは、意味と形式を結びつける能力であり、具体的な言語表現（アイテム）を繰り返し使用させる「アイテム学習（item-learning）」を通じて最も効果的に習得されると説明している。山岡は、アイテム学習によって個々の表現が蓄積され、それが抽象的なルール形成につながると主張する。そのため、学習者が多くの模範的な言語表現（アイテム）を学び、形式と意味の結びつきを理解し、一般化を通じて抽象的なルールを形成する指導が効果的であると提言している（山岡 2005, p. 30）。

柏木（2011）および Kashiwagi（2012）は、小学校英語教育において使用基盤モデルに基づく実証的研究を行った。小学校英語の指導では、学習者が模範的な英語表現を模倣し、繰り返し使用することを通じて、形式と意味の結びつき（Form-Meaning Connection, FMC）を身につけさせることを目的とした事例学習（exemplar-based learning）が採用されている。この指導法は従来の文法中心の指導とは異なり、具体的な言語使用の経験を通じて学習を進める点に特徴がある。

Tomasello（2003）の英語母語話者に関する研究では、「動詞の島（verb-island）」という現象が観察され、子どもは初期段階で個々の動詞ごとの使用方法を習得し、時間をかけて動詞

⁸ ACT-R (Adaptive Control of Thought-Rational, 思考の適応制御理性) とは、カーネギーメロン大学のジョン・R・アンダーソンを中心として開発された人間の思考や行動を理解するための理論的な枠組みである (Anderson 1993)。ACT-R は人間の精神を成り立たせる基本的な認識と知覚の操作のモデル化を目指しており、私たちの脳がどのように情報を処理し意思決定を行うかを解明することを目的としている。理論上、人間の行う行為はそのような個々の操作の連鎖から成っているとされている。

に共通するスキーマを抽出していくことが示されている。Kashiwagi (2012) は、この「動詞の島」現象に着目し、英語を第二言語として学ぶ小学生（４年生以上）が、動詞句を単に暗記しているのか、あるいはスキーマ的なパターンを分析的に学び始めているのかを調査した。その結果、学習者はインプット量が増えるにつれて、未知の動詞であっても形式と意味の結びつき（FMC）に気づきやすくなり、スキーマ化されたパターンを発見する可能性があることが示唆された（Kashiwagi 2012, pp. 25-28）。このことは、第二言語習得においても、学習者が個別の事例（アイテム）を通じて動詞句の使い方を習得し、形式と意味の接続を構築しながら、ボトムアップ的なプロセスを通じて抽象的な知識を獲得する可能性があることを示している。

さらに、Kashiwagi (2012) は、言語習得が社会的文脈の中で相互作用を通じて進行することを指摘し（Lieven & Tomasello, 2008; Robinson & Ellis, 2008; 山岡 2006）、この使用基盤モデルは第二言語習得にも応用可能であると論じている。

Kashiwagi & Itoh (2017) は、中学１年生を対象に、教室での定型表現（formulaic sequences, FS）の指導が文法規則の気づきに与える効果を調査した。特に、形態素"-ing"を含む FS を蓄積することで、明示的な文法説明がなくても、学習者が文法規則に気づくかどうかを検証した。生徒たちは、現在進行形の形態素"-ing"を含む FS を、ストーリーテリング、ディクトグロス⁹、スキット作成といった活動を通じて、模倣や繰り返し、置き換えの練習を行った。その結果、学習者が語順や文構造に対する認識を深め、FS の蓄積が文法的感受性を高めることが確認された。この結果は、意味のある文脈の中で FS を使用することが、文法認識と言語能力の発達に寄与することを示唆しており、英語指導における FS（定型表現）の有効性を支持するものである。

浦田・柏木・中田・井出（2014）は、小学校英語活動におけるアイテム学習（item-based learning）を通じて獲得された形式と意味の結びつき（form-meaning connection, FMC）が、文法的パターンの気づきにつながるかを検証した。文法性判断テストを使用し、小学校６年生（41名）と中学校１年生（112名）を対象に、「助動詞 can」と「動詞フレーズ」に関するリスニング調査を行った結果、小学６年生の平均正答率は98.5%、中学１年生は99.1%と、いずれも高い値を示した。これにより、小学校で蓄積された FMC の知識が中学校でも保持されていることが明らかになった。

この研究は、児童が音声を通じて学んだ「ひとかたまりの表現」が中学校における文法知識の習得へと移行する際に有効であることを示している。小学校でアイテム学習を通じて

⁹ ディクトグロス（Dictogloss）とは、リスニングを通じて英文を復元するトレーニングを指す。クラスルームディクテーションとして定義されており、複数の学習者が協力して行う。まず教師が適切な難易度のテキストを選び、第１回目の聞き取りでは、教師がテキストを読み上げ、学習者はリスニングに集中しメモは取らない。第２回目の聞き取りで再度テキストが読み上げられ、学習者は重要なキーワードやフレーズをメモする。その後、学習者はペアまたはグループに分かれてメモを基にテキストを再構成し、この過程で言語の構造や文法を活用する。最後に教師がオリジナルのテキストを再び読み上げるか配布し、学習者は自身の再構成したテキストと比較する。教師は誤りを指摘し正しい表現を説明する。ディクトグロスでは学習者が言語の構造に焦点を当て、理解を深めるのに役立つ。

習得された文パターンは、中学校において語の置き換えやペアワークを通じて文構造への気づきを促し、さらに、文字を用いた視覚的・構造的な提示を併用することで、帰納的に文法知識を指導することが可能であると結論づけている。さらに、児童・生徒の発達段階に応じて「音声のみの学び」から「音声＋文字＋明示的な文法指導」へと一貫した連携を図ることの重要性が強調されている。

村端・村端（2020）は、使用基盤モデルの理論に基づき、小学校英語教育の効果を検証した。使用基盤モデルでは、言語が具体的な場面や状況での経験を通じて習得され、特に初期段階ではプレハブ表現（Prefabricated Expressions: PE）が重要な役割を果たすと考えられる。村端らの実証研究では、宮崎県の公立小学校2校を対象に、プレハブ表現を活用した授業を実施した。A小学校では161名、B小学校では250名の児童が参加し、児童が実際にプレハブ表現を使用する場面が設定された。たとえば、挨拶表現として、Hello. How are you? や I'm good. How about you? など、買い物活動では How many? や Three carrots, please. などの表現を用いた。

プレハブ表現を繰り返し使用することで、児童は自信を持って英語でのやり取りができるようになり、流暢さが向上した。この研究結果は、プレハブ表現の使用が実践的なコミュニケーション能力の向上に寄与することを示している。また、定型表現を習得することで、児童は徐々に複雑な文法構造を理解し、言語の発展が促進された。特に、プレハブ表現が定着することで、児童はタイプ頻度効果によって類似した表現パターンを認識し始めた。例えば、[What X-] というパターンから "What movie-" や、 "What animation-" のような新しい表現を生み出したり、[Nice X] というパターンから、 "Nice necktie" を産出するなど、授業中に提示されていない表現を自発的に使用する様子が観察された。

この結果は、使用基盤モデルに基づくアプローチが、個別の事例学習を通じて規則の習得につながることを示しており、プレハブ表現を用いた英語教育が児童の言語発達、とりわけパターン認識や創造的な表現の生成において有効であることを確認している。

菅井（2021）は、幼児の言語発達段階における一語文・軸語スキーマ・項目依拠構文の現象（Tomasello 2003）に着目し、小学生を対象に軸語スキーマ（例：How many（）? / How much（）?）を指導に導入することで、言語習得がどのように進行するかを観察した。研究方法としては、実際の授業における児童の発話を録音・分析し、使用基盤アプローチが学習に与える影響を評価した。

幼児の発話は、"Lemme-see" のような一語文から始まるが、小学生への指導においても、最初に "How many?" という定型表現を導入し、実践的なコミュニケーションを経験させた。その後、軸語スキーマ [How+（）] を用いた指導では、軸語 How とさまざまな変数を組み合わせることで、異なる質問形式を学びながら、 "How much-" や "How long-" といった他のパターンへの拡張が確認された。この過程で、児童が軸語スキーマを発展的に使用する様子が観察され、菅井は、小学校英語教育において軸語スキーマの形成を促す指導法が有効であると述べている。

泉（2021, 2023）は、B.B.メソッドを通じた英語指導の観察研究を行い、学習者が英文を塊として記憶し、その内部構造を分節しながら習得が進める様子を確認した。また、学習者が英文に含まれる表現を適切な場面で取り出して活用することも明らかにした。この研究は、言語指導における定型表現の有用性と、その機能性に対する理解を深める契機となった。

そこで、第6章「研究Ⅱ」の冒頭では、本博士論文の先行研究である泉（2021）の研究結果を概観し、定型表現を基盤とした学習が、学習者の長期的な習得過程にどのような影響を与えるかを分析する。

2.4 第二言語指導法

本節では、第二言語指導法の主要なアプローチの変遷を概観し、20世紀以降に発展したナチュラル・メソッドと直接法（2.4.2）、オーラル・アプローチ（2.4.3）、オーディオリンガル・メソッド（2.4.4）の特徴を整理する。さらに、本研究と関連性の高い指導法として、レクシカル・アプローチ（2.4.5）やタスクベースの教授法（2.4.6）を取り上げ、近年の指導法の動向について説明する。

2.4.1 第二言語指導法の変遷

19世紀半ばから20世紀半ばにかけて、ヨーロッパにおける第二言語および外国語指導の中心的な方法は文法訳読法であった。（リチャーズ, J. C. & ロジャーズ, T. S. 2007）。この方法は「読むこと」と「書くこと」に重点をおき、文法規則の学習と翻訳を学習の中心に据える（Stern 1983, p. 455）。教師にとって実施しやすい反面、明確な理論的基盤を欠き、コミュニケーション能力の育成には適さないと批判されている（リチャーズ & ロジャーズ 2007, p. 19）。現在も一部の外国語教材に用いられているが、20世紀後半以降、より実践的な言語使用を重視する指導法が発展してきた。

こうした言語教育の変遷を踏まえ、リチャーズ & ロジャーズ（2007）は、20世紀の言語教育の歴史を整理し、過去30年間に試みられた主な教授法を分析し、現在の主要な指導法を体系的に解説している。彼らは言語指導法を「メソッド」と定義し、それを「アプローチ」「デザイン」「指導手順」の3要素に分類し、それぞれの特徴を示している（図2-4, p. 42）。

2.4.2 ナチュラル・メソッドと直接法

19世紀末、フランスの教育学者 Gouin は、幼児の言語習得プロセスを教授法に応用しようと試みた。このアプローチはフランス生まれで後にアメリカで言語教育に従事した教育者 Lambert Sauveur（1826–1907）に受け継がれ、目標言語のみを用いた問答形式の指導法として発展し、「ナチュラル・メソッド（Natural Method）」と呼ばれるようになった。後にこれが「直接法（Direct Method）」の基礎となる。1870年代からアメリカの語学学校で採用された「ベルリッツ・メソッド（Berlitz Method）」は、直接法的一种であり、広く普及した。このメソッドの特徴は以下の通りである：

1. 授業は全て目標言語で行う
2. 日常生活に関連する語彙と文のみを教える
3. 文法は帰納的に教える
4. 「話すこと」・「聴くこと」を中心に指導する
5. 正確な発音と文法の習得を重視する

直接法は私立語学学校で成功を収めたが、公立学校では母語を使わない指導法が非効率とされ、特に「読むこと」や「書くこと」の指導が不十分であると批判された。また、直接法には理論的な裏付けが乏しい点も指摘されている。しかし、直接法の登場により「メソッド」という概念が定着し、20世紀に多様な教授法が誕生する契機となった。

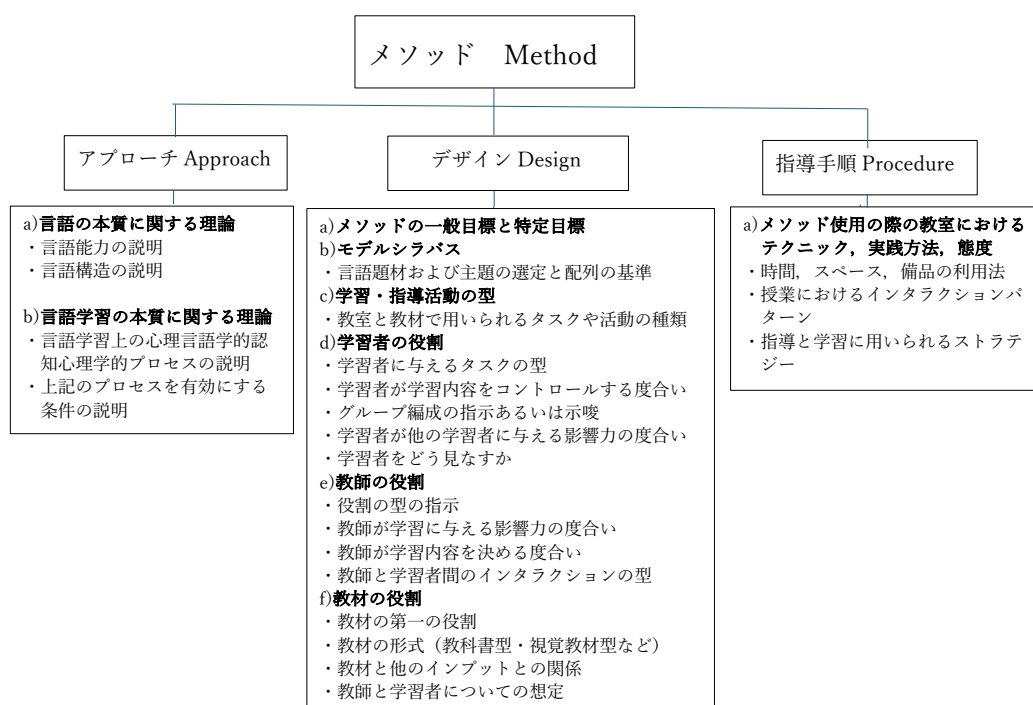


図 2-4 メソッドの構成要素及び副次的要素の一覧
(リチャーズ & ロジャーズ 2007, p. 52, 図 2.1 に筆者加筆修正)

2.4.3 オーラル・アプローチ

オーラル・アプローチ (oral approach) は、Harold Palmer と A. S. Hornby によりイギリスで発案され1930年代から1960年代にかけて実施された教授法で、現在の言語教育に大きな影響を及ぼした。この指導法は、文法を言語の持つパターンにとらえ、練習（ドリル）を通じて口頭で反復することにより、習慣化することを目標とした。また、文法の指導は説明的に行うのではなく、経験を基盤として帰納的に理解することを目指した。指導手順は、各ユ

ニットに目標とする文法項目を設定する「文法シラバス (grammatical syllabus)¹⁰」となり、現在の英米の教科書にもその影響がみられる。

1960年代、G. Pittman は言語使用の場面に基づいた「場面アプローチ」の教材を開発し、新しい言語項目を場面ごとに導入する手法が確立された。このため、「場面教授法 (situational language teaching)」と呼ばれることもある (Pittman 1963, p. 179)。

2.4.4 オーディオリンガル・メソッド

オーディオリンガル・メソッド (Audio-Lingual Method, ALM) は、第二次世界大戦中に米陸軍が開発した「アーミー・メソッド」に起源を持つ。1942年に設立された「米陸軍特殊訓練計画 (The Army Specialized Training Program, ASTP)」では、ネイティブ話者とのドリルと個人学習を組み合わせた集中訓練が行われ、大きな成果を挙げた。この音声中心のアプローチは、1950年代にミシガン大学英語研究所を中心に発展し、ALM として体系化された。

ALM は、言語の本質は音声であるとの前提に立ち、リスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの順に指導する (Brooks 1964)。この方法は「反復による習慣化」(Feez 1945)、を重視するが、理論的裏付けには乏しかった。Hockett (1959) は ALM の理論的背景として、(1)行動主義心理学と、(2)構造主義言語学を挙げ、刺激と反応の連鎖を通じて正しい発話を強化する言語習得を提示した。また、Skinner (1957) の「オペラント条件付け」に基づき、ドリル練習による正しい言語パターンの強化が、習得に不可欠であると考えた。

1960年代には、ALM は世界的に普及したが、指導基盤が行動主義的学習観に基づいているため、パターン練習に終始し、実践的な言語能力の育成につながらないとの批判を受けた。さらに、Chomsky (1959) は、言語は「生得的な能力」によって習得されるとし、「学習は習慣形成である」とする ALM の前提を否定した。この批判を契機に、ALM の影響力は急速に低下した。

それ以降、言語教育は混迷の時代に入り、1970年～80年代には全身反応法 (Total Physical Response, TPR) やサイレント・ウェイ (Silent Way) などの指導法が試みられたが、定着には至らなかった。1980年代以降は第二言語習得理論に基づく教授法が主流となっていった。

2.4.5 レクシカル・アプローチ

レクシカル・アプローチ (Lexical Approach) は、1990年代に M. Lewis (1993) が提唱した第二言語指導法であり、自然な語句の組み合わせや定型表現の使用を重視する。生成文法が語彙と文法規則による無限の文生成を強調するのに対し、本アプローチでは、「創造的な言語」よりも、「語彙ユニット (multiword lexical unit)」の活用が重要とされる (Willis 1990;

¹⁰ 文法シラバスとは、文法項目ごとに構成されるシラバスのことで、学習者は文法事項を、例えば be 動詞、一般動詞、過去、完了時制、比較級と最上級、不定詞、受動態、関係詞、というように順に学んでいく構成になっている (松村 2009, p.38)。

Nattinger & DeCarrico 1992; Lewis 1993)。このアプローチでは、言語の産出とは、慣習的に使われる語彙ユニットを適切に組み合わせることであり、言語理解とは特定の場面に応じた言語使用パターンを知っていることを指す (Nattinger 1980)。そのため、指導では特定の使用場面ごとに、語彙ユニットの適切な使用方法を学ばせることが重視される (Nattinger 1980, p. 341)。しかし、母語話者が膨大な数の定型表現を自然に習得するのに対し、第二言語学習者にとってはその習得が難しく、多くの学習が必要とされる (Pawley & Syder 1983, pp. 191–192)。

レキシカル・アプローチの指導法と課題

レキシカル・アプローチに基づく指導は、以下の4タイプに分類される。

1. 完全なコースパッケージ

教材一式(テキストブック、オーディオ教材、教師用ガイドなど)を統合した形式で提供。学習者が体系的に語彙を習得し、実践的な言語運用能力を向上させる(例: Collins COBUILD English Course)。

2. 語彙指導活動集の使用

特定の語彙やフレーズを集中的に学習し、実際のコミュニケーション場面で活用できるようにする (Lewis 1997)。

3. コンピュータ・コーパスの印刷版を使用

頻出語彙やフレーズをコーパスデータから学び、実際の文脈における使用例を理解する (Tribble & Jones 1990)。

4. コンピュータ索引プログラムの利用

学習者がコンピュータ索引プログラムを用いて語彙やフレーズを分析し、使用状況を文脈内で確認しながら学習を進める。

レキシカル・アプローチは定型表現の重要性を強調するが、理論的基盤が確立されていない点が課題とされる。Lewis (2000) は、言語習得は文法規則に依存するのではなく、定型表現の知識の蓄積によって進行するとし、言語の産出は経験に基づくと述べている。また、定型表現を中心とした言語習得は段階的に進むものではないため、従来の段階的シラバス (Linear Syllabus) は適さないと指摘している。コーパス研究や、言語活動における定型表現の役割の理解が深まるにつれ、今後、定型表現研究と学習理論の統合が求められる (Ellis, N. 2012; Siyanova-Chanturia & Pellicer-Sanchez 2018; 金澤 2020; 中田・鈴木 2022)

2.4.6 タスクベースの教授法

タスク重視の言語教授法 (Task-Based Language Teaching, TBLT) は、コミュニケーション型言語教授法 (Communicative Language Teaching, CLT) を基盤とし、1980年代に登場し、1990年代以降広く普及した。CLT は1960年代後半から発展し、文法や規則の暗記ではなく、実際のコミュニケーション能力を重視する。TBLT は、この CLT の考え方をさらに発展させ、具体的なタスクを通じた言語使用に焦点を当てる。TBLT は、Krashenのインプット仮説

(Krashen 1981) や Swain のアウトプット仮説 (Swain 1985) と共通点を持ち、「交渉」や「相互作用」が言語習得に重要であるとする理論に基づいている。また、TBLT は話し言葉が「語彙ユニット」(lexical phrases, 定型表現, コロケーション) に依拠する点に着目し、これらの指導に重点を置く。主要な理論家に Skehan (1998) や R. Ellis (2009) がいる。Skehan は、タスクを通じた有意義な言語使用が学習を促進すると指摘している (Skehan 1998, p. 98)。

タスク活動は意味交渉や自然なコミュニケーションを促進し、従来の言語形式に焦点を当てた活動よりも効果的とされる。タスクには、「実生活のタスク」と「指導を目的としたタスク」があり、前者には「休暇の予定を立てる」、「電話をかける」などがある。後者には、「指示に従って図を書く」、「説明をもとに家の間取りを構成する」などが含まれる。TBLT では、言語の使用と理解のプロセスに焦点を置き、活動とタスクは難易度に応じて配列される。タスクの難易度は、学習者の経験、タスクの複雑さ、必要な言語知識、提供されるサポートの程度によって異なる (Feez & Joyce 1998)。

TBLT は応用言語学の分野で注目されているが、大規模な実践は限られており、その効果や有効性についてはさらなる研究が求められる。Nunan (1989) は、コミュニケーションなタスクは、学習者が意味に注意を払いながら言語を使用する活動であり、タスク自体が完結したコミュニケーション活動であるべきだと指摘している。

2.5 第二言語習得の主要な概念と理論

第二言語習得研究 (Second Language Acquisition, SLA) は、言語学、心理学、認知科学、教育学などと密接に関連する学際的な分野である。本章では、まず SLA における「知識の概念」を概観し、この分野の基本的な考え方を整理する。次に、第二言語習得に関する主要な概念や仮説を紹介し、それらの理論的背景を考察する。

2.5.1 明示的知識と暗示的知識

第二言語習得研究 (Second Language Acquisition, SLA) において、学習者が獲得する文法知識は「明示的知識 (Explicit Knowledge)」と「暗示的知識 (Implicit Knowledge)」の2つに分類される (Ellis, N. 1994; Ellis, R. 2005)。明示的知識とは、意識的に習得される説明的・分析的な知識を指す。例えば、英語の過去形における "-ed" の付加規則を理解していることは明示的知識に該当するが、この知識を用いた言語処理は自動的に行われるわけではない。これに対して、暗示的知識は、母語話者が無意識のうちに習得する知識であり、習得のタイミングは明確ではなく、使用時にも意識されない。さらに、暗示的知識は、処理速度が速いという特徴を持つ。

これらの「明示的知識」と「暗示的知識」は、心理学におけるスキル習得理論で用いられる「宣言的知識 (Declarative Knowledge)」と「手続的知識 (Procedural Knowledge)」に対応することがある。宣言的知識とは、事実に関する知識 (knowing that) であり、意識的に利用可能な形で保持される知識である。Anderson (1982) の ACT-R (Adaptive Control of Thought)

モデルによれば、宣言的知識はまず明示的な形で学習され、繰り返し使用することにより、徐々に手続き的知識へと変換される。この過程では、知識のネットワーク内の特定のノード（知識の単位）が活性化し、その活性化はネットワーク内のリンクを通じて拡散し、使用頻度が高まるほど、これらのリンクが強化されることで、知識の活性化が自動化され、迅速かつ無意識的に利用できるようになる。

一方、手続き的知識は、行為に関する知識（knowing how）であり、反復練習を通じて無意識的に行動できるようになる知識を指す。手続き的知識の獲得過程は、(1) 明示的な規則を意識しながら使用する段階、(2) 規則を反復して練習する段階、(3) 規則を無意識的に使用し実行速度や正確さが高まる段階、というプロセスをたどる。このプロセスは「手続き化（Proceduralization）」と呼ばれ、宣言的知識が反復的な使用によって迅速かつ無意識的な手続き的知識へと変換される過程である。例えば、自動車の運転を習得する際、初めは意識的に練習するが、次第に無意識的に運転できるようになる過程が手続き化に該当する。

英語教育における PPP（Presentation-Practice-Production）型指導法は、まず規則を示して宣言的知識を習得させ、それを練習によって手続き的知識に変換する例として挙げられる（DeKeyser 2007）。ACT-Rモデルは、PPP型指導法とも対応する。このモデルでは、まず明示的な規則を提示して宣言的知識を獲得させ、その後、練習によってこの知識を手続き的知識に変換するプロセスを重視している（Anderson 1982）。

しかし、手続き的知識が暗示的知識に変容するとは限らず、暗示的知識は意識的にアクセスできないのに対し、手続き的知識は自動化された後でも意識的にアクセス可能であるという質的な違いを指摘する見解もある（Hulstijn 2002）。Hulstijn の研究は、明示的知識は自動化され得るが、それが必ずしも完全に暗示的知識に変わるわけではないことを指摘している。この点は、SLA分野における理論的議論の一部を形成している。

2.5.1.1 言語習得における暗示的知識のはたらき

母語以外の言語を外国語や第二言語として習得する際、学習者は知識を蓄積しながら「中間言語」を形成していくと考えられている。

認知心理学の研究では、学習プロセスは「顕在学習（explicit learning）」と「潜在学習（implicit learning）」に分類される。顕在学習は、情報を意識的に取り込み、明示的知識を獲得するプロセスであり、潜在学習は無意識のうちに情報の基盤となる構造を学習し、暗示的知識を獲得するプロセスである。人工文法を用いた潜在学習の実験では、被験者が文法的な判断を行う際に、学習の転移が確認されたものの、被験者自身はその判断基準を言語化できないという現象が観察されている（Berry & Dienes 1993; Cleeremans, Destrebecqz & Boyer 1998）。これは、潜在学習が学習者の意図とは無関係に進行し、意識的なフィードバックを伴わずに知識が獲得されることを示している。この「教師なし学習」が潜在学習の特徴であり、明示的な指導やフィードバックを伴わない学習方法である（波多野 1996, pp. 118–119）。

明示的知識と宣言的知識は、意識的に学習されるという点で共通しているが、明示的知識

は主に言語習得に関連し、宣言的知識はより広範な認知活動に関わる。一方、暗示的知識と手続的知識は、無意識的に獲得されるという点で共通しているが、暗示的知識は言語の無意識的な処理や使用に関連し、手続的知識は運動技能や問題解決などのスキル習得全般に関与する。これらの知識は、意識的か無意識的かという違いがあるものの、第二言語習得において相互に補完し合い、学習者が言語を効果的に使用するための重要な基盤を形成する。

2.5.1.2 明示的知識は暗示的知識に変化するのか

Krashen (1981) は、無意識的に獲得される「暗示的知識」と、意識的に学習される「明示的知識」は本質的に異なり、両者は変換されないと主張している。この立場に対して、明示的知識が暗示的知識に変化する可能性について議論がなされている。福田 (2018) は、人工文法研究に基づく実験が比較的短期間で行われるため、無意識的に学習された知識が長期的に発達し、最終的に母語話者が持つような知識に変化するプロセスが十分に観察されていない可能性を指摘している。また、学習初期段階においては、意識的に学んだ明示的知識は即座に使用できるが、無意識的に獲得された暗示的知識は、時間をかけることで精度と迅速な処理が向上し、最終的に明示的知識を凌ぐ可能性があると述べている (福田 2018, pp. 148–149)。

このように、無意識的に学んだ知識の発達過程は、現在の研究では十分に解明されていないものの、今後、人工文法習得研究と第二言語習得研究の統合が進むことで、知識の発達メカニズムが明らかにされることが期待されている。

2.5.2 インプット仮説

第二言語習得における代表的な理論のひとつに、Krashen (1982) の「インプット仮説 (the input hypothesis)」がある。Krashenは、第二言語習得を説明するために次の5つの仮説を提唱した (pp.10–32)。

1. 習得・学習仮説 (the acquisition / learning distinction)
2. 自然順序仮説 (the natural order hypothesis)
3. モニター仮説 (the Monitor hypothesis)
4. インプット仮説 (the input hypothesis)
5. 情意フィルター仮説 (the Affective Filter hypothesis)

まず、習得・学習仮説では、「習得」と「学習」を明確に区別し、無意識的に言語を自然に獲得する過程を「習得」、文法や語彙を意識的に学ぶ過程を「学習」と定義する。Krashenは、流暢さは「習得」によるものであり、「学習」が「習得」に変換されることはないとする非インターフェイスの立場をとっている。

次に、自然順序仮説は、文法項目の習得には一定の順序があり、特定の構造が他の構造よりも早く習得される傾向があると説明する。

モニター仮説では、学習者が意識的に学んだ文法知識を「モニター」として使用し、発話

や書き言葉の正確さを確認する際に役立つが、実際のコミュニケーションではその使用は限定的であるとされる。

情意フィルター仮説は、学習者の感情的要因（不安やモチベーションの有無など）が、言語習得におよぼす影響を説明するものである。情意フィルターが低い場合、学習者はより効果的にインプットを処理し、言語を習得しやすくなるとされる。

これら5つの仮説の中でも、Krashenの理論の中心をなすのがインプット仮説である。この仮説では、「理解可能なインプット (comprehensible input)」が第二言語習得において最も重要な要素であるとされる。Krashenは、学習者が既に持っている言語知識のレベルを [i] とし、その少し上のレベルのインプットを [i+1] と表現している。言語習得が進むためには、学習者がこの [i+1] のインプットを理解できることが必要である。理解可能なインプットとは、学習者が多少の努力で理解できるが、新しい要素を含む言語材料を指す。Krashenは、十分な量の理解可能なインプットを受けることで、学習者は自然に言語を習得でき、これが言語運用能力を高める最も効果的な方法であると主張している。この仮説は、その後の言語習得理論にも大きな影響を与え、Long の「インタラクション仮説 (the interaction hypothesis)」, Swain の「アウトプット仮説 (the output hypothesis)」, さらには Schmidt の「気づき仮説 (the noticing hypothesis)」などの理論の発展に寄与した。

2.5.3 インタラクション仮説

インタラクション仮説は、Long (1980) によって提唱された理論であり、言語習得における相互作用の重要性を強調する。この仮説の中心には、「意味交渉 (negotiation of meaning)」の過程があり、学習者にとって不可欠な要素とされる。Long (1980) によれば、会話の参加者は、発話の意図を正しく理解するために、発話の明確化を求めたり、自分の理解が正しいかを確認したり、発話の繰り返しを要求したりする。これらの意味交渉を通じて、参加者同士は互いの意図をより正確に理解し、学習者はインプットを得るだけでなく、自らの誤りに気づき、それを修正する機会を得る。このプロセスが言語習得を促進するとされている。

さらに、Long (1996) はインタラクション仮説を発展させ、「訂正フィードバック (corrective feedback)」「気づき (noticing)」「アウトプットの重要性 (importance of output)」を加えた。特に「気づき」は、学習者が自らの言語使用における誤りや適切な表現に意識を向けることによって、言語習得を促進する重要な要因とされる。また、「アウトプット」は、学習者が単なるインプットの受動的な受け手としてではなく、実際に言語を使用し、試行錯誤を通じて言語能力を発展させる上で不可欠な活動であるとされている。現在では、これらの要素を含む形で「インタラクション仮説」として広く知られている (Long 1996)。

インタラクション仮説は、学習者が理解可能なインプット (comprehensible input) に対し能動的に関与し、相互作用の中で調整されたインプットを受け取りながら言語習得を進めていくプロセスを説明するものである。このプロセスを通じて、学習者は単にインプットの受け手としてではなく、インタラクションを通じて相手のフィードバックを受けながら

自らの言語を調整し、能動的に習得を進める存在となる。この点において、インタラクション仮説は、言語習得における社会的要素を重視し、インタラクションが言語学習において果たす役割を明確にしている。さらに、インタラクション仮説は、学習者が他者との対話を通じて得られる経験や訂正フィードバックを、言語習得の重要な要素として位置づけ、インプットとアウトプットのバランスを保ちながら、効果的に言語習得を進めるための理論的枠組みを示している。

2.5.4 アウトプット仮説

イマージョン・プログラム¹¹とは、学習者が目標とする言語（対象言語）に日常的にさらされる環境で学習を行う方法である。たとえば、学校の授業をすべてフランス語で行い、学習者が自然とフランス語を習得することを目指す。これは、母語を話す環境に身を置くことが効果的な言語習得方法とされるためである。Krashen（1985）は、イマージョン・プログラムを、自らの「インプット仮説」の証明として言及し、理解可能なインプットが言語習得に不可欠であると主張した。

しかし、カナダでのフランス語イマージョン・プログラムに関する調査では、イマージョン・プログラムを受けた子どもたちのフランス語の話し方が文法的に不正確であることが問題視されるようになった。この問題に注目した M. Swain は、フランス語イマージョン・プログラムを詳細に調査した。その結果、学習者はフランス語を理解する能力においては母語話者とはほぼ同じレベルに達しているものの、実際に言語を産出する能力（アウトプット）においては母語話者に及ばず、特に文法の正確さに欠けることが明らかになった。

この調査結果を踏まえ、Swain（1985）は、言語習得においてインプットだけでは不十分であり、学習者が言語を実際に使用して正確な表現をアウトプットすることが重要であると主張した。アウトプットを通じて、学習者は自らの発話に注意を向け、正確な表現を習得する機会を得る。この考えを基に Swain は「アウトプット仮説」を提唱し、アウトプットの役割を次の3つの機能として説明した。

1. 気づき（Noticing）：アウトプットを行う過程で、学習者は自分の言語知識におけるギャップや誤りに気づくようになる。これにより、インプットだけでは得られなかった文法や表現への注意が促される（Swain 1985, pp. 235–253）。
2. 仮説検証（Hypothesis Testing）：アウトプットを通じて、学習者は自らの理解した文法や表現を試し、他者からのフィードバックを基にその仮説を検証・修正する。このプロセスが正確な言語知識の定着につながる（Swain & Lapkin 1998, pp. 371–391）。
3. メタ言語的働き（Metalinguistic Function）：アウトプットをすることで、学習者は自分の発話をメタ的に認識し、言語の構造や規則をより深く理解することができる。このメタ

¹¹ イマージョンとは「浸すこと」を意味し、イマージョン・プログラムでは子供を対象言語の環境に身を置くことで、自然に言語を身につけさせる指導法を指す。1965年、カナダ・ケベック州のモントリオールにおいて、最初のイマージョン・プログラムにより、フランス語教育が実施された。

認知¹²的なプロセスが、言語習得を効果的に促進するとされる (Swain 1995)。これら 3 つの機能により、アウトプットは単なる言語の産出ではなく、学習者の言語能力を発展させる重要なプロセスとなる。アウトプット仮説は、言語を使って表現すること自体が、学習者に気づきや仮説検証を促し、言語の正確な理解と運用に貢献するという理論である。

2.5.5 気づき仮説

R. Schmidt は「気づき仮説 (the noticing hypothesis)」を提唱し、言語習得において学習者が言語形式に気づくことが重要であると主張した (Schmidt 1990)。Schmidt によれば、単に理解可能なインプットを受け取るだけでは言語の習得には不十分であり、学習者がそのインプットの中で意識的に言語形式に注意を向ける「気づき」の過程が不可欠であるとする。

従来、Krashen の「インプット仮説」では、理解可能なインプットが習得に重要な役割を果たすとされてきた。しかし、その後の研究で Long の「インタラクション仮説」や Swain の「アウトプット仮説」が発展し、インプットが効果的に習得に結びつくためには、学習者が語彙や文法などの言語形式に気づき、それを意識的に処理することが不可欠であると考えられるようになった。

Schmidt は、学習者がインプットを受け取るだけでなく、その中から意識的に気づいたものを「インテイク (intake)」と呼び、これが学習にとって重要なステップになると述べている。気づかれたインプットがインテイクとなり、さらに、そのインテイクがアウトプットに活用されることで、最終的に言語習得が促進される。この「インプット」→「インテイク」→「アウトプット」のプロセスを通じて、言語が効果的に習得されるという考えのもと、Schmidt は気づきの重要性を強調している。

また、Schmidt は「気づき」が学習者の自発的な意識に依存しており、無意識的なインプットだけでは学習が進まないと考えている (Schmidt 1990, pp. 138, 141)。つまり、言語の特定の形式に気づかなければ、それは学習に結びつかない。したがって、気づき仮説は、言語習得における意識的な注意の役割を理論的に説明する重要な仮説となっている。

4 仮説のまとめ

これまでに、インプット仮説、インタラクション仮説、アウトプット仮説、気づき仮説の 4 つの主要な仮説について概観してきた。それぞれの仮説は、言語習得における異なる側面に焦点を当てており、学習者が言語を理解し、運用するための重要な要素を示している。これらの仮説が示す現象は、単独で機能するのではなく、相互に補完しあい、学習者がインプ

¹²メタ認知：認知活動を認知すること。例えば、思考、記憶、言語活動などは認知活動であるが、これらの活動について認知プロセスを働かせることをいう。適切な推論を行っているかを考えたり、どのように記憶したかを思い出すなどは、メタ認知活動である。重要なメタ認知活動の 1 つに、モニタリング（認知活動が適切に行われているかを監視すること）がある。たとえば、記憶できたかどうかを確認する、話が相手に伝わっているか気をつけながら話す、などはモニタリングである (内田 2006, p. 255)。

ットを効果的に処理し、言語形式に注意を向け、アウトプットを通じてその知識を強化するプロセスを説明している。したがって、4つの仮説を統合的に捉え、インプットからアウトプットまでの一連のプロセスを考慮した指導法を行うことで、学習の効果を高めることができると考えられる。

2.6 本研究の理論的位置付け

本研究に関連する研究領域を整理し、研究の理論的位置付けと進め方について説明する。本研究は、第二言語習得の広範な研究領域を背景としており、図2-5は各研究領域の関連性を視覚的に表現したものである。認知言語学、認知心理学、第二言語習得研究を薄色の太枠で示し、各研究分野や理論を実線で、概念や事象を点線で囲んで表現している。本研究ではこれらの理論や知見を統合し、使用基盤モデルを中心に研究を進める。

データの分析と考察においては、第二言語習得研究の主要な理論的枠組みに加え、認知言語学および認知心理学の知見を取り入れる。特に、使用基盤モデルと密接に関連する構文や定型表現の研究を理論的支柱とし、対話統語論の視点を用いて包括的に分析する。また、メンタル・コーパス、暗示的知識、ゲシュタルト理論、メタ認知などの認知科学の学際的な知見も活用し、第二言語習得プロセスを多角的に解明することを目指す。

さらに、子どもの言語発達や認知的特性に即した指導法を検討し、これらの理論や知見を融合させることにより、第二言語習得における使用基盤モデルの有効性を検証する。特に、メタ言語使用が暗示的知識と言語習得に及ぼす影響を、実証データに基づいて分析し、英語指導への理論的示唆を導き出すことを試みる。最終的には、小学生に対する効果的な英語指導の条件を明らかにし、英語習得に適した環境を提供するための理論的・実践的基盤を確立することを目標とする。

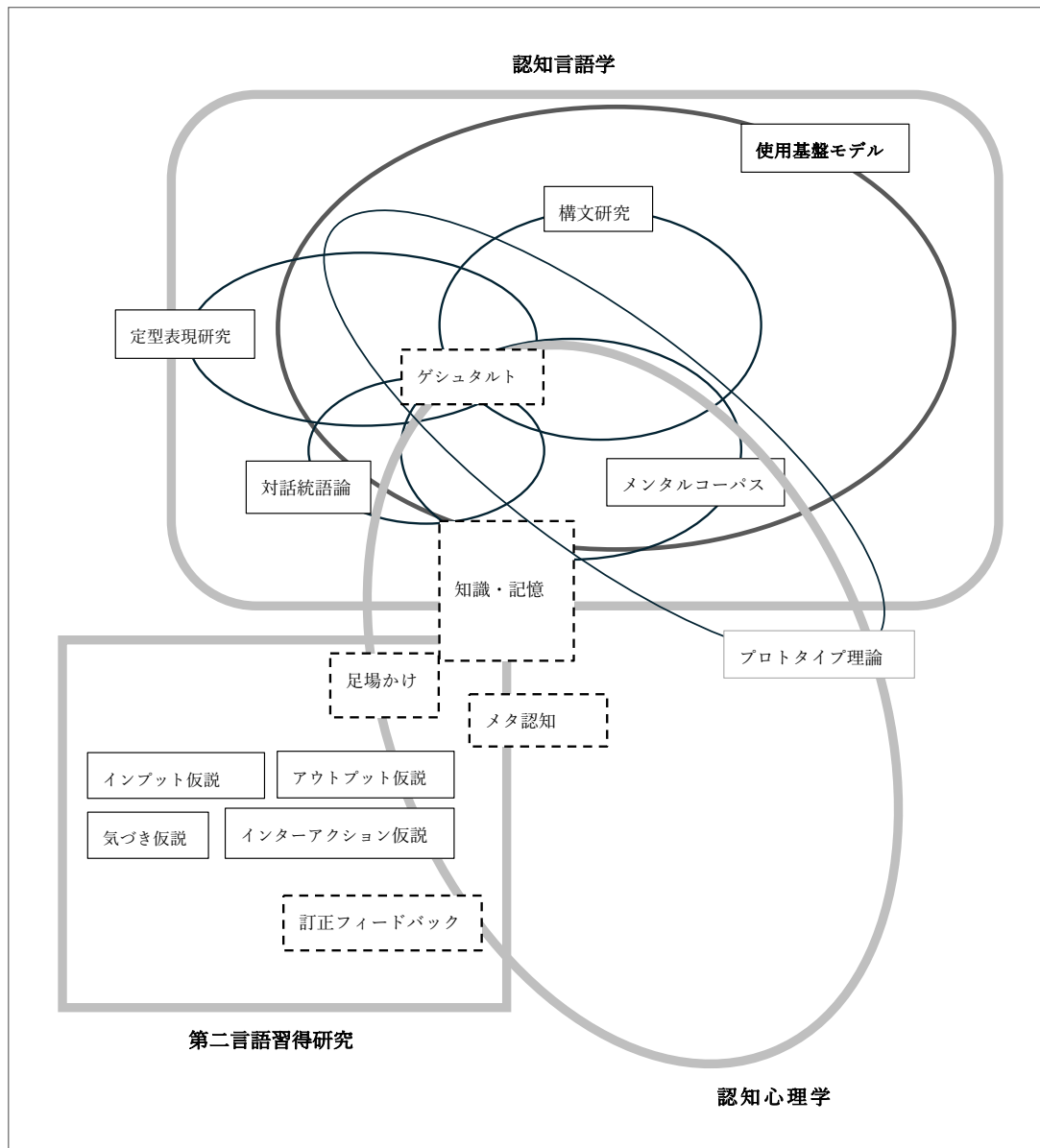


図 2-5 本研究に関連する研究領域

第 2 章のまとめ

本章では、認知言語学の使用基盤モデルを中心に、構文、定型表現、メンタル・レキシコン、対話統語論について解説し、母語習得、第二言語習得、第二言語指導の先行研究を概観した。また、定型表現の定義と分類について整理した。さらに、本研究に関連する第二言語指導法を紹介し、続いて第二言語習得に関する主要な概念と理論を明確にした。

次章では、本研究の対象である B.B.メソッドの概要を述べた後、その中心的教材である B.B.英文を、定型表現の観点から検討する。

第3章 B.B.メソッドの概要

本論文では、英語指導法「B.B.メソッド」を通じて、子どもが英語を習得する過程を観察し、認知言語学の視点からそのプロセスを解明することを目指す。本章では、まず3.1節でB.B.メソッドの成立経緯および教材、指導内容、普及状況について概説する。次の3.2節では、B.B.メソッドで繰り返し使用される表現について、定型表現に関する先行研究をもとに、小学生にとっての「定型表現」として認定する。3.3節では、小学校英語科の教科書内容と比較し、B.B.メソッドで使用される表現の具体的な特徴を明らかにする。

3.1 B.B.メソッド誕生の背景

本節では、2023年8月5日に行われた難波悦子氏の講演『「B.B.カード」誕生46周年ーその歴史とこれから』の内容と、難波氏へのインタビューをもとに、このメソッドの成り立ちや経緯について触れ、さらに指導教材や指導法、普及度について詳述する。

B.B.メソッドは、東京都のセルム児童英語研究会が提供する教材と指導理論に基づく英語指導法である。主な教材である「LETTERS & SOUNDS 64」は、韻を踏んだ64の英文で構成され、その中の一文のキャラクターである「Betty Botter」に由来して「B.B.カード」として親しまれている。このカードを用いた指導法は、遊びを通じて大量のインプットを行い、64の英文を繰り返し使わせることで、母語習得に見られるようなボトムアップ型の習得プロセスを重視している（難波 2019, pp. 28-31）。

創案者の難波悦子は昭和11年に東京で生まれ、英語が得意であったことを活かし、高校3年生頃から近所の中学生に英語を教え始めた。社会人になってからも、会社勤めと並行して、自宅で小学生向けに中学校の英語を先取りする指導をしていたが、英語の得意な生徒と苦手な生徒の差が広がることに悩み、文法を丁寧に教えるようになった。しかし、その結果、子どもたちの興味はさらに薄れ、効果も上がらなかった。

その後、難波は新たな指導法を模索する中で、I. A. Richards と Christine Gibson によるGDM（Graded Direct Method）を採用した英語教育団体「ラボ・パーティー¹³」に参加した。GDM は、語彙や文を具体的な場面を通じて教え、母語を介さずに英語を学ばせる手法である（岡 1989）。

しかし、参加から1年後、団体の指導方針が「絵本と音源を用いた劇の発表」へと移行したため、難波は7年間続けた後に退会した。その後は中学校の英語教科書を中心に、独自の教材を取り入れた指導を行うようになった。

1970年代後半、指導の中で「ことわざ事件」が起こる。当時、学校で日本語のことわざを学んでいた子供たちから、「一石二鳥は英語で One stone two birds でよいのか」と質問され、

¹³ 株式会社ラボ教育センターは、1962年11月に創業された英語教育を中心とする教育団体であり、英語教育プログラム「ラボ・パーティー」の母体である。本社は東京都新宿区大久保に位置し、言語教育や国内外の交流活動、出版事業などを展開している。また、言語学および言語教育に関する研究とその出版も事業の一環として行っている。

そこから子どもたち同士でことわざの英訳を話し合うようになった。これに着想を得た難波は、日本語と英語のことわざを対にした手作りのカードゲームを授業で試したところ、英語を覚えるのが苦手な子どもでも、驚くほど簡単に英文を覚えた。その際、難波は「意味を考えずに音だけで覚えられることに衝撃を受けた」と述べている。この経験を通じて、「意味がわからなくても、まずは英文を言えることが重要である」と気づき、現在のB.B.カードの開発につながった。

3.1.1 B.B.カード完成まで

難波は、ことわざカードを使った際の子どもたちの反応から、遊びを取り入れることで、すべての子どもが積極的に参加し、成功体験を得られると確信した。このアイデアを基に、1977年にB.B.カードの構想が固まり、1980年に製品化された。B.B.カードのセンテンスを考案する際には、次の4つの要素を重視した。

1. 口にして言いやすく、耳に心地よい短文であること
2. 音声でのインプット後に文字学習が容易になる工夫をすること
3. 英語が語順を重視する言語であることに特に注意を払うこと
4. 中学で学習する文法事項を組み込むこと

これらの方針に基づき、(a) 音声と文字、(b) 単語、(c) 英文、の3つの指針を設定し、それに従って英文を作成した。

(a) 音声と文字について

まず、音声と文字の扱いを検討した。一般的には単語から学習を始めるが、B.B.カードでは発音を最初からセンテンス単位で学ぶ方針とし、発音記号は使用しないことを決定した。そして、発音記号に代わる適切な発音表記を検討するため、以下の3冊の辞書を参考にした。

- (1) *The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language* (Morris 1969)
- (2) *The Random House College Dictionary, Revised Edition* (Stein 1975)
- (3) *Webster's New Collegiate Dictionary* (Woelf 1973)

当時、phonics はまだ一般的ではなかったが、これらの辞書には IPAとは異なる発音表記が掲載されていた。最終的にWebsterの音声表記を基に「B.B. Pronunciation Key」を独自に作成し、絵カードや文字カードの右上に記載した。例えば、語尾が"e"で終わる単語の二重母音 (final-e) は、母音の上に短線を引き (例: *make* (*māke*)), 長母音には文字の上に横線を (*sōup*)を、短母音にはシルコンフレックスをつける (*cōuple*) などの工夫を施した。また、子どもたちが苦手とする同音異綴りや同綴り異音の単語に対応するため、1つの文中に同じ発音パターンを持つ単語を集め、学習しやすくした。以下に母音に関する例を示す (表3-1)。

(b) 単語について

冠詞が付いていない名詞は固有名詞であり、冠詞が付いている名詞は一般名詞であることに子どもが自然に気づくように設計されている。また難波は、子どもが十分に英文を覚え、スムーズに発音できるようになった段階で文法的な違いを説明する方が効果的であると考

えている。例えば、以下のような文がある。

- Yacht is younger than Boat by ten years. (Yacht と Boat は固有名詞)
- A mule was playing with a tube on the field. (a mule と a tube は一般名詞)

(c) 英文について

子どもが言葉を覚えるとき、周囲の大人は、単語ではなく必ず文章で語りかけている。この点を踏まえ、英語学習の初期段階から、単語ではなく英文を聞かせ、言わせることが重要であると考えた。

B.B.センテンスの選定にあたっては、実用英語技能検定3級（中学校3年生レベル）の問題を参考にした。構想当時（1977年ごろ）から遡って14年分の試験問題を調査した結果、最も多く使用されている文型は第3文型（SVO）であることが判明した。この結果を踏まえ、B.B.センテンスでも、最も多く用いられている文型は第3文型としている。

さらに、すべての英文を「主語＋動詞句＋修飾句」の構造に統一した。修飾句は絵カードの下部にも印刷されており、これらの修飾句を他のカードの英文と組み合わせることで、新しい文を作るきっかけにすることを意図した。

文法事項については、カードの数に限りがあるため、すべての文法項目を組み込むことはできない。しかし、「It」の特別用法（天候）や関係代名詞（目的格）、現在完了形（has+p.p.）の例文を各1文ずつ含めることにより、これらを足掛かりとして同じカテゴリに属する関連文法事項を導入できるようにした。たとえば、「It」を使った他の用法（時間や距離など）、

表 3-1 B.B.カード 母音の同綴り異音、同音異綴の例

	英文	B.B.	IPA
異音同綴り	A <u>wood</u> chuck <u>loo</u> ked for a <u>goo</u> d <u>coo</u> k <u>boo</u> k.	[oõ]	[u]
	It was <u>too</u> <u>coo</u> l to go to the swimming <u>poo</u> l.	[oō]	[u:]
異音同綴り	A <u>grou</u> p of children made tomato <u>sou</u> p.	[oū]	[u:]
	The <u>mou</u> se <u>fo</u> und no <u>hou</u> se to live in.	[ou̇]	[au]
	The <u>cou</u> ple was in the <u>coun</u> try.	[oû]	[ʌ]
同音異綴り	The <u>smal</u> l dog is <u>cal</u> led <u>Paul</u> by everyone.	[a(l)]	[ɔ:]
	It is getting <u>war</u> mer and <u>war</u> mer in spring.	[(w) ãr]	
	The <u>da</u> ughter likes <u>A</u> ugust the best out of the year.	[aũ]	
	The woman <u>thou</u> ght, then <u>bou</u> ght the dress for fifty dollars.	[oũgh]	
同音異綴り	The <u>ear</u> ly <u>bir</u> d <u>he</u> ard a <u>wo</u> rd in the dark.	[eā̃r]	[ə:r]
	The <u>gir</u> l is washing the <u>dir</u> ty <u>bir</u> d with difficulty.	[ĩr]	
	Lazy <u>Wo</u> rm <u>wo</u> rked hard for the <u>fir</u> st time.	[(w) ōr]	
	Dr. <u>Tur</u> tle will <u>retu</u> rn home in a few days.	[ũr]	

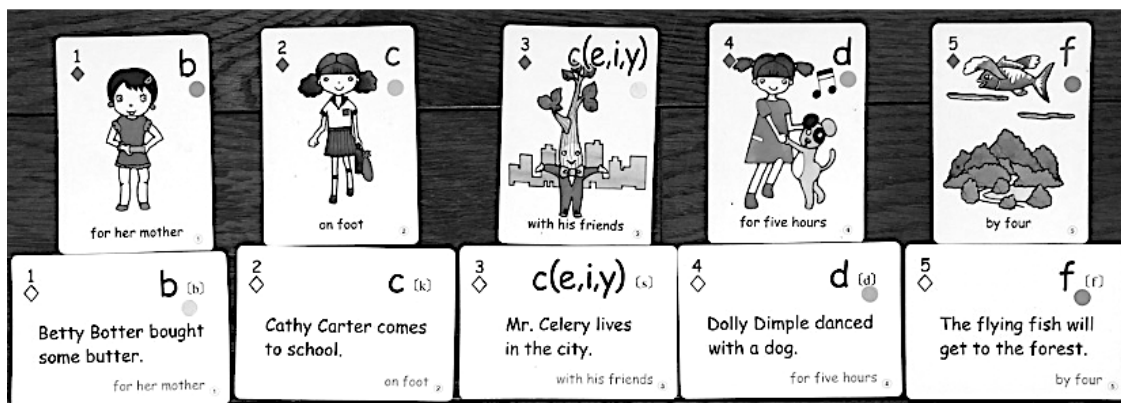
関係代名詞の主格・所有格，現在完了形 (have+p.p.) を，導入済みの例文を基に学習させることができる。文法的な理解は，まず子どもが英文を覚え，状況に応じて使えるようになった後に行うのが望ましいとの考えのもと，センテンスを覚えた後で，「受動態はあの英文」のように，帰納的に文法を指導することを目指した。

試行錯誤を重ねながら英文を考案し，1977年の構想から3年後の1980年に，64の英文から成る B.B.カードが完成した（付録1）。B.B.センテンスには次の特徴がある。

1. 韻を踏んでいる短文である（英語のことわざをヒントにしている）
2. 韻を踏んでいる部分は，同じ文字や同じ綴りになっている
3. 64全ての英文が「主語＋動詞句＋修飾句」で揃えられている

3.1.2 B.B.カードの内容

B.B.メソッドでは，64の英文を描いた絵カードと文字カードを中心的教材として使用する（資料3-1）。カードはダイヤ，ハート，クラブ，スペードの4つのマークに分かれ，各16文，合計64文で構成されており，中学3年生までに学習する内容を概ね含む。64文全てが「主語」「動詞句」「修飾句（フレーズ）」の構成となっている。全ての英文には，語彙を入れ替えるための「スロット」が多く含まれているが，その位置は学習者のレベルに応じて指導者が決定するため，一概にどこがスロットであるとは言えない。ただし，一例と



資料 3-1 Letters and Sounds 64 より一部抜粋

して，以下の英文にスロットの位置を括弧で示した。64の英文を学校文法の5文型に分類すると，下記ようになる。動詞句には下線を付している。各文型から例として1文を示す（全文は付録1参照）。

64文の構成	[主語]	[動詞句]	[修飾句]
SV: 18文	Mr. Celery	<u>lives in (the city)</u>	with (his) (friends).
SVC: 6文	The small dog	<u>is called (Paul)</u>	by (everyone).

SVO: 35文 Betty Botter bought (some) (butter) for (her) (mother).
SVOO: 3文 Nancy gave (me) (nine) (new) (nails) for nothing.
SVOC: 2文 Ken and Kate keep (me) (waiting) all the time.

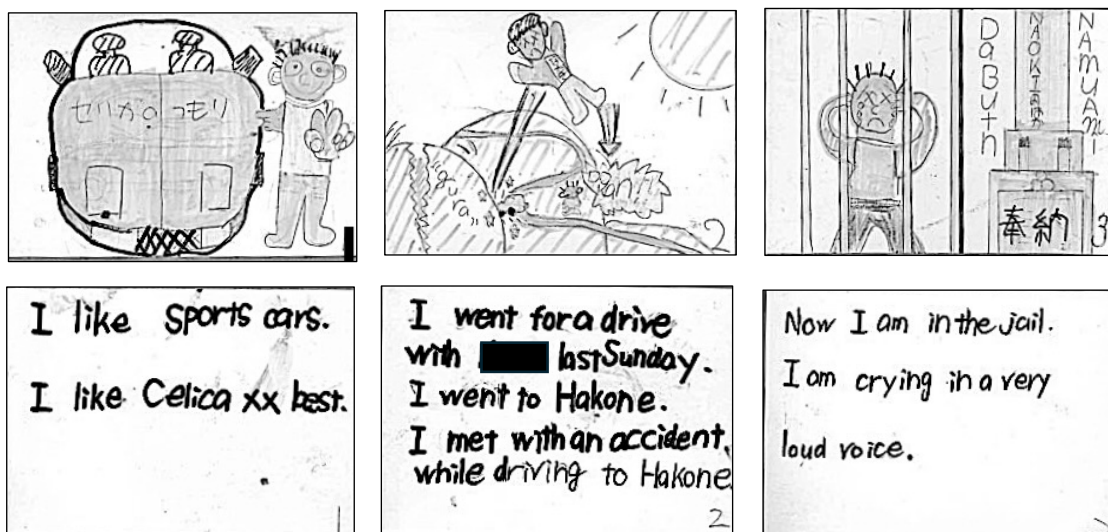
3.1.3 B.B.カード完成当時の指導法

1980年に B.B.カードが製品化されて以降、難波氏は多い時で80～100人の生徒を指導していた。当時の指導法はまだ「B.B.メソッド」として体系化されておらず、センテンスを繰り返し発話させ、「じゃあ〇〇だったら？」と、スロットを言い換えることで英文の定着を図るものだった。子どもたちは単語を入れ替えながら音や意味の変化を体感し、繰り返し発話することで、英語の語順や構造を自然に習得した。スロットに入れ替えるのは名詞や形容詞などの内容語だけでなく、*the, a, some, any* や人称代名詞などの機能語も含まれ、それらが暗示的知識として自然に身についた。

B.B.カードを用いた活動に加え「B.B.式リーディング」と呼ばれる読書活動を通じ、子どもの英文理解を促した。具体的には、教師が英語の本を日本語で補助しながら読み聞かせるもので、児童に働きかけて英文の意味を自ら理解できるよう支援する。たとえば、*"I'm home!", said the bright boy when he got home from school.* と読み聞かせた後、教師は「*the bright boy*はどこから帰ってきたの？」と日本語で質問する。この問いかけにより、児童は日本語の情報を手がかりに英文の意味を理解し、「学校から」と答えることができる。B.B.式リーディングは、将来の英語読書の準備として役立つだけでなく、英語のインプットを増加させる役割も果たしている。

また、B.B.センテンスの動詞句部分を他の英文の動詞句と入れ替えると、子どもたちからさまざまな発想が生まれ、自発的に英文を作るようになった。ある時、一人の子どもが全てのセンテンスの主語を、好きなキャラクター (*Mr. Celery*) に変えて言い換えて楽しむ様子を見た難波は、子どもがカードの英文を基盤として自分で「作文」ができることに気付かされた。当時は、子どもに絵本を見せて、それについて自分で言えることを一人ずつ順に発話する「Show & Tell」のような活動を行っていたが、子どもたちは次第に、「64センテンスの中からどの英文のパターンを使って表現しようか」と選択できるようになっていった。カードを使い始めて約2年で、3コマ漫画や、長い場合は6コマ漫画のストーリーを作ることができるようになった。1984年当時の作文から小学6年男子の作った1例を示す（資料3-2、文中の名称は仮名。他は原文のまま）。

I like sports cars. I like Celica XX best. / I went for a drive with Norio last Sunday. / I went to Hakone.
 / I met with an accident while driving to Hakone. / Now I am in the jail. / I am crying in a very loud voice.



資料 3-2

難波は、「小学校低学年ではまだ文字指導が行われておらず、口頭での作文活動を通じて英語の表現力を磨いている。B.B.カードのゲームや B.B.リーディングを通じて音と文字が結びつき、口頭表現が徐々に文字として再現可能になる。子どもたちが描く絵は“脳内のイメージ”を表現したものであり、そのイメージを英語にする際の拠り所が B.B.センテンスである」と述べ、絵による表現活動の重要性を強調している。

3.1.4 B.B.メソッドの基本理念と指導方針

「B.B.メソッド」は、B.B.カードを用いた遊びを中心とした指導法であり、英語の知識が全くない子どもでも無理なく英語学習を始めることができる。このメソッドでは、64枚の絵カードを使ったビンゴ（資料3-3）、すごろく（資料3-4）、坊主めくりなどの多様なゲームを通じて学習が進み、まずは英文を音声としてインプットすることを重視している。

生徒は絵カードと文字カードをそれぞれ所持しており、これらを使って授業が進められる。たとえば、ビンゴでは、生徒は自分の席で縦4列・横4列に絵カード16枚を並べる。この際、教師は「英語が上手になるおまじない」と称して、64の英文に使われている動詞の活用形を発話する。生徒はそれをリピートしながらカードを配置し、楽しい雰囲気の中で動詞の活用形を自然に耳にし、発話する機会を増やす。この「おまじない」により、無意識のうちに活用形を習得し、後に時制の変換を学ぶ際の基盤となる。さらに、教師がランダムに英文を読み上げると、生徒はその英文に対応する絵カードを探して裏返す。12枚の英文が読み上げられた時点で、揃った列の数を数え、ビンゴの列数を競う。カードを引いたり裏返したりする際、生徒は必ずその英文をリピートまたは暗唱する。これにより、絵と英文の意味が自然と一致し、遊びの中で大量の英語を無意識に聞き、発話する環境が作られる。こうした活

動を通じて、子どもたちは英文の音と絵の対応関係を徐々に理解していく。また、教師とのやりとりを通じて英文の構造（語順、句、語彙など）に意識を向ける機会が増え、語彙のカテゴリーや英文構造を徐々にボトムアップ的に学習していく。

インタラクションの際、教師は必要に応じて日本語も活用する。これは、子どもが母語の知識を使って英文の意味や語彙を自ら推測するように促すためであり、英語ではSVの語順が基本で、そこに目的語(O)や補語(C)が加わる構造であることに気づく一助となる。

学習が進むにつれて、生徒は「合体作文」ができるようになる。「合体作文」とは、生徒が複数のカード（通常2枚から4枚）を自由に選び、それぞれのカードに書かれた表現や語彙



資料3-3 ビンゴ



資料3-4 すごろく

を組み合わせ、自分のアイディアを英語で表現する活動である（資料3-2）。初期の段階では、2枚のカードの主語を入れ替えて簡単な文を作る口頭作文から始める。慣れてくると、任意で選んだ数枚のカードの英文から、動詞句や修飾句を選んで組み合わせ、必要に応じてカードに含まれていない語彙も使用して、より複雑な文を作ることができるようになる。

生徒が英文を口頭で言えるようになる頃から、文字カードや「Play Book」と呼ばれるワーク類¹⁴が導入され、「聞く」「話す」「読む」「書く」活動をバランスよく進める。また、カード活動と並行して、「B.B.式リーディング」（p.56）を通じて語彙の強化にも取り組む。64文を反復使用することで、それぞれの子どものペースに応じて理解が進み、個人差はあるが、学習開始から3年ほどで、B.B.センテンスに依存せずに自由な作文ができるようになる。

難波は、B.B.カードに関して次の5つの理念を掲げている。

【B.B.カードの理念】

¹⁴補助教材は、各教師の判断で使用する。副教材には Play Book A（初級者から）4冊と、Play Book B（中級者から）4冊があり、クロスワード、パズル、クイズなど各種の遊びで構成されている。その他に英語を書くための教材として Time for Spelling, Time for Writing No. 1～4, Time for Word Building, B.B. Grammar Book（自作文法書）、B.B. Grammar Cards（中学校以上で学ぶ文法事項のカード）、B.B. Interaction 下敷き、指導用トランプ教材各種が準備されている。これらの教材は遊びながら学ぶように工夫されている。各種教材はB.B.メソッドで必ず使用するものではなく、指導者の判断で使用する。

1. 全体から個へ
2. できるが先、知るはあと
3. いいかげんが良い加減
4. 基本は遊んで学ぶ
5. 「教えない」を忘れない

これらの理念は簡潔に表現されているものの、正しく理解するには適切な解釈が求められる。難波の意図は次の通りである。

1. まずは英文全体を1つのまとまりとして捉え、聞こえた通りに真似して言うことが重要である。自分が言えるものは聞き取れるようになり、さらに言えるということは、自分の発話が英語話者に理解してもらえるということである。英文を言えるようになった後で、文の構成要素へと焦点を移す。
2. 母語習得と同様に、最初は英文を言って使えることを優先し、文法指導は後から帰納的に行う。
3. 習得には個人差があるため、64文を何度も繰り返すことで、各自のペースに応じて理解を深めることができる。
4. 遊びを取り入れることで、年齢やレベルが異なる子どもたちも共に活動に参加し、意欲的に取り組むことができる。
5. 体験を通じてインプットを行い、無意識のうちに暗示的・手続き的な知識を習得することが重要である。

3.1.5 B.B.メソッドの普及度

B.B.メソッドは、全国各地の個人経営の英語塾を中心に使用されている。すべての塾やスクールが難波の提唱する「B.B.メソッド」に準拠しているかは明らかではないが、このメソッドの指導と普及を担うセルム児童英語研究会には、約300名の会員が所属している。これらの会員は、主に塾やスクールを運営しつつ、定期的な研修を通じて指導法を学んでいる。

一方、会員以外にもB.B.カードを使用している塾が少なからず存在しているが、その正確な数は把握されていない。また、塾以外でも、B.B.カードを家庭で使用する個人がいるものの、その利用者数も明らかではない。毎年8月に開催されるセルム・サマーワークショップには、全国の指導者が集まり、情報交換や相互研鑽に努めている。

学校教育における普及状況の正確な数は不明であるが、長期的にB.B.カードを使用している学校として、神奈川県川崎市と東京都千代田区の私立小学校各1校、福岡県北九州市の私立中学校1校が挙げられる。また、公立小学校の使用例としては、高知県内の複数の小学校で、2009年に文部科学省が「英語ノート」を配布するまでB.B.カードが使用されていたが、現在は使用されていない。また、千葉県八千代市では2012年に地域人材の協力のもとB.B.カードを使った英語活動が始まり、2014年から2017年にかけて6～7校で外国語活動が行われた。しかし、コロナ禍や学習指導要領の改訂による2020年の小学校英語の教科化に伴

い、ボランティアによる活動を除き、同市での B.B.カードの使用は停止している。埼玉県さいたま市の一部の小学校でも B.B.カードが使用されていたが、同じく2020年の教科化に伴い使用が中止された。

一方、愛知県新城市では、2017年から1つの小学校で小学1・2年生を対象に B.B.カードを使った英語教育が導入された。2022年度からは同市内2校で B.B.カードが使用されており、2024年度も引き続き実施されている。以下では、新城市の小学校における B.B.カードを使用した指導の概要を説明する。

愛知県新城市の小学校におけるB.B.カードを使った英語指導

愛知県新城市作手（つくで）地区では、こども園の年少児から小学校6年生まで、継続的な英語教育が行われている。この取り組みは、2015年に新城市が各自治区に割り当てた地域予算の一部を英語教育に充てたことを契機に開始された。同年、作手地区で行われた英語教育に関する説明会で、B.B.カードを用いた「英語遊び」の導入が承認され、2016年に作手こども園でこの活動が開始された。

翌2017年からは作手小学校でも、1・2年生を対象に「英語遊び」が開始された。作手小学校では、2017年から2018年にかけて3～6年生の授業の一部で英語専科教員が B.B.カードを用いた指導を行っていた。しかし、2022年以降は1・2年生に限定し、外部講師による B.B.カードを使った授業が実施されている。この授業では、児童が基本的な英語表現やリズムを身に付けることを目指し、特に2年生では「お話づくり」を通じて口頭で物語を創作し、それを絵本としてまとめる活動を行っている。完成した絵本は毎回の授業で音読活動に使用され、最終的に暗唱できるまで練習を重ねる。この過程を通じて、児童は英語で話す力を養い、学習意欲を高めている。

【作手小、お話作りの様子】

以下は、2021年度2学期9月に作手小学校2年生の児童10名が作成した英語の物語絵本である（資料3-7）。児童たちは B.B.カードの英文をもとに物語を考え、*The mouse found a cheese castle* に決定した。それに基づいて、指導者がイラストを作成（資料3-5）。その後、児童たちはイラストを基に1～10の順で物語を創作し（資料3-6）、各児童が担当する場面を選んで絵を描いた。これに教師が英語の文章を加え、絵本として完成させた（資料3-7）。

この絵本は授業で繰り返し音読され、3学期末には児童たちが内容を暗唱できるまでに成長していた。

〈物語のあらすじ〉

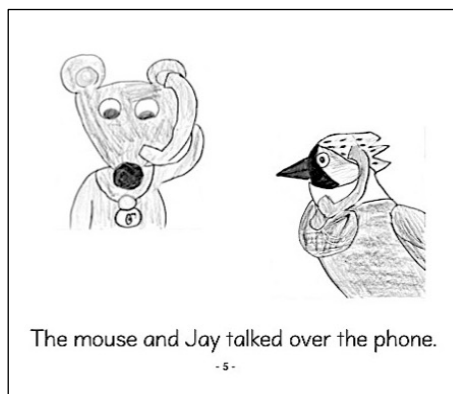
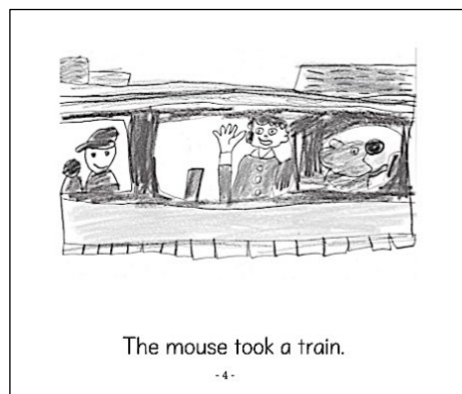
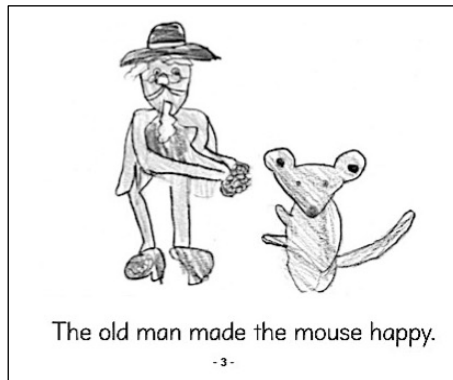
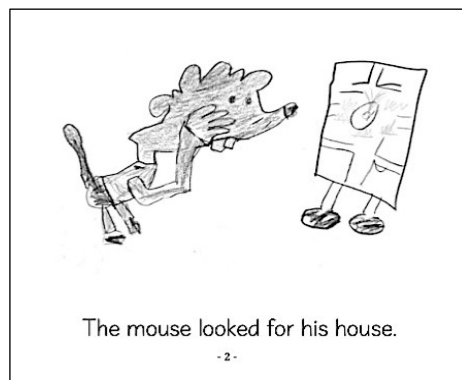
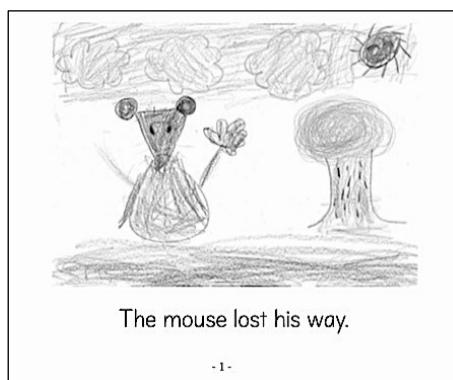
1.まいご、2.さがす、3.金をもらうおじいさん、4.でんしゃ、5.でんわ→パンプキンホテルのジェイ、6.パンプキンホテルへいく 7.ジェットにとびのる、8.いなかにつく、9.ローズがおくってくれる、10.あたらしいおうちみつかった（資料3-6）。

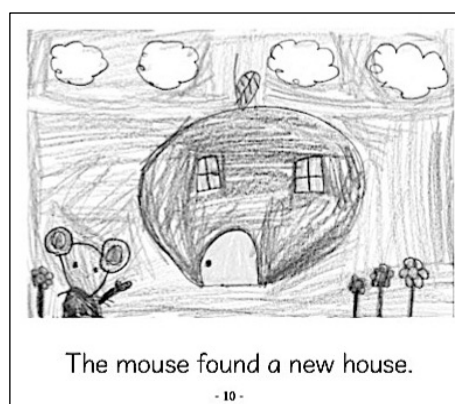
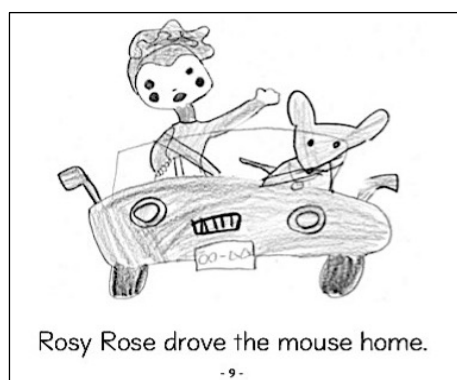
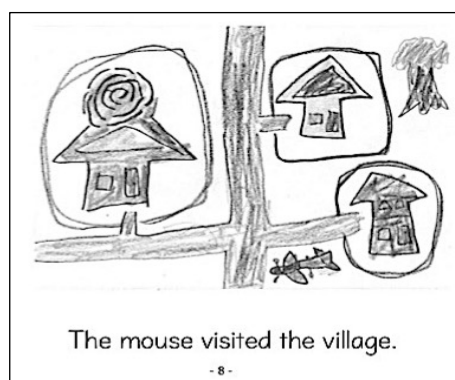
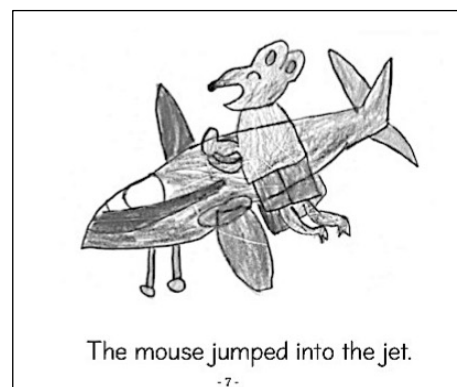
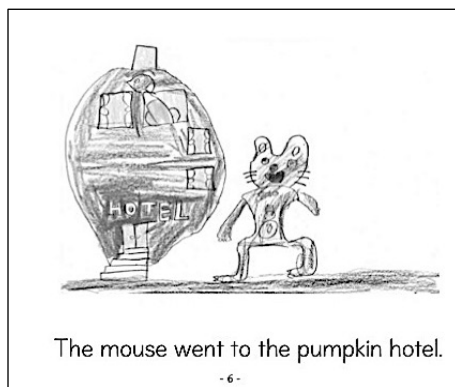


資料 3-5



資料 3-6





資料3-7 作手小2年生作成の絵本

小学校での B.B.カードを使った英語活動は、2022年には近隣の鳳来寺（ほうらいじ）小学校にも広がり、現在では1年生から6年生までの全員が B.B.カードを使用して英語を学んでいる。しかし、2024年度の教科書改訂により、デジタル教科書の導入や単語数の増加、小学5・6年生でのライティング指導の強化など、学習内容が大幅に増加した。その結果、特に5・6年生の授業では、B.B.カードを使用する時間が減少する傾向が見られる。このような現象は、全国的にも見られる。埼玉県、千葉県、高知県、愛知県など、いくつかの県の小学校で B.B.カードが導入され、特に低学年の英語学習において効果的なツールとして活用されてきた。しかし、2009年の文部科学省「英語ノート」配布開始、2020年の外国語科お

よび英語科の必修化や2023年の教科書改訂に伴う指導内容の増加などの影響で、全国的にB.B.カードの使用機会が減少している。特に高学年では教科書中心の授業が優先されるようになった。一方、新城市では1・2年生を対象としたB.B.カードを使った活動が継続されており、基本的な英語表現やリズムの習得に貢献している。

【新城市の小学校におけるB.B.カード使用の経緯】

- 2015年：作手地区の予算が英語教育に充てられ、作手こども園と作手小学校での「英語遊び」活動が承認された。
- 2016年：作手こども園で「英語遊び」が始まり、幼児が英語に楽しく触れる機会が設けられた（こども園ではB.B.カードは使用されていない）。
- 2017年：作手小学校で1・2年生に年間30時間の「英語遊び」でB.B.カードが使用され、3・4年生にも15時間のB.B.カードを用いた外国語活動の授業が行われた。
- 2019年：3・4年生の外国語活動で文部科学省の指導教材「We Can!」が導入され、B.B.カードは3年生の「英語遊び」（年間10時間）でのみ使用された。
- 2020年：コロナ禍でも作手小学校の1～3年生で「英語遊び」が継続された（しかし3年生は10時間に縮小、4年生は中止）。この年から近隣の鳳来寺小学校でも1・2年生に年間30回の「英語遊び」が導入された。
- 2021年：作手小学校では1・2年生で年間30時間、3年生で年間10時間のB.B.カードを使用した「英語遊び」が行われた。
- 2022年：作手小学校では1・2年生の「英語遊び」が年間35時間に増加したが、3・4年生でのB.B.カードの使用は中止。鳳来寺小学校では5・6年生の授業でB.B.カードが一部使用された。
- 2023年：鳳来寺小学校で3・4年生に対し、「外国語活動」の時間に年間15回、B.B.カードを使用した外部講師による授業が始まった。
- 2024年：作手小学校では1・2年生のみB.B.カードを使用し、3～6年生では教科書中心の授業が行われている。一方、鳳来寺小学校では1～6年生の「英語遊び」や「授業の一部」でB.B.カードが引き続き使用されているが、5・6年生は教科書改訂の影響でB.B.カードを使う機会が減少している。

3.2 B.B.英文の特徴

B.B.メソッドは、B.B.カードの英文（以下、B.B.英文）に含まれる多様な表現を繰り返し使用することに重点を置いた英語指導法であり、児童に豊富なインプットを提供することで、ボトムアップのプロセスにより英語習得を促す。本研究では、B.B.英文に含まれる表現を「定型表現」と位置づけ、その反復的使用を通じて児童が言語知識を内在化し、最終的に文法規則を理解する過程を辿ると考える。以下では定型表現の定義を明確にした上で、B.B.英文がその定義を満たしていることを示す。

3.2.1 B.B.英文の定型表現性

定型表現の重要性は、文法規則に従って逐一文を構築するのではなく、既存の表現に直接アクセスすることで自然で流暢な発話が可能になる点にある (Pawley & Syder 1983)。Wray は定型表現を次のように定義している。

「連続的であれ、非連続的であれ、単語やその他の要素の連鎖であり、あらかじめ組み立てられている、すなわち、言語の文法による生成や分析を受けるのではなく、丸ごと記憶され、使用時に丸ごと記憶から取り出されるもの、ないしそのようにみえるもの」

a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar. (Wray 2002, p. 9)。

母語話者は幼少期から豊富なインプット環境の中で、ひとまとまりの表現を通じて言語を学び始め、徐々にその内部構造を理解していく (Peters 1983; Tomasello 2003)。これらの表現は、文法的理解を伴わない形で記憶・使用される特徴があり、定型表現の一種と捉えられる (Wray 2002)。習得が進むにつれ、こうした表現は分解され、内部構造が再構成されることで、文法規則の理解と応用力を伴う形へと発展する。このように、定型表現は母語習得の初期段階から成熟した段階に至るまで、言語習得プロセス全般を支える基盤となる。

第二言語習得においても、定型表現は習得プロセスを効率化し、発話の流暢さを向上させる重要な基盤である。ただし、学習環境では母語のように豊富なインプットが得られない場合が多く、限られたインプットを効率的に活用する工夫が必要となる。特に日本の小学生に英語を指導する際には、使用頻度が高く、学習の基礎となる定型表現を長期間にわたり繰り返しインプットすることで、自然で流暢な発話の基盤を築くことができると考えられる。

さらに、外国語として英語を学ぶ子どもへの指導では、日常的に使用される頻度の高い表現を優先することが重要である。これにより、学習者は成長に伴い、言語知識を効率的に発展させることが可能になる。また、意味や形が固定された定型表現と、スロットを含み語句を入れ替えられる柔軟な定型表現をバランスよく取り入れることで、学習者の英語力を多角的に発展させることができる。

Wray は、「定型表現を識別するには単一の基準では不十分であり、一連の特徴に基づく必要がある」としている (Wray 2002 p. 43)。「2.2 定型表現の定義と分類」において、定型表現研究の主な主張を概観し、定型表現を定義するための4つの基準を提示した。本研究ではこれを参考に、「第二言語として英語を学ぶ日本の小学生にとっての定型表現」に重要な基準は次の4点と考える

1 【固定性と可変性】

定型表現には、完全に固定されたものと、スロットにさまざまな語彙を代入できる可変的な要素を含むものがある。固定的な表現の知識は、言語運用をスムーズにする上で重要であ

る。一方、スロットを持つ可変的な表現は、異なる語彙をスロットに代入する経験を通して、代入可能な語彙のカテゴリーを理解し、その表現を応用的に使用する能力を育む。

B.B.英文の動詞句や修飾句には固定的な表現とスロットを持つ表現の両方が含まれており、これらはいずれも言語運用を円滑にする上で重要である。特に、スロットを持つ表現は、スロットの語彙の品詞や意味カテゴリーを理解し、文脈に応じ柔軟に使用することで言語運用能力を高めることに寄与する。

2【機能性】

定型表現は語用論的、文法的、コミュニケーション的な機能を持つ。Wray (1999) は、定型表現の主な機能として以下の2つを挙げている。

(1) 処理労力の軽減 (Reduction of Processing Effort)

「定型表現は、あらかじめ組み立てられたチャンクを使用することで、話し手と聞き手に認知的なショートカットを提供する。これにより流暢さが促進され、リアルタイムの発話産出と理解における負荷が軽減される。」(Formulaic sequences provide cognitive shortcuts for both speakers and listeners by allowing access to pre-assembled language chunks. This facilitates fluency and reduces the effort involved in real-time speech production and comprehension.) (pp. 215–216)

(2) 社会的交流機能 (Socio-Interactional Functions)

「定型表現は、依頼や命令、集団の一員であることの合図など、他者と交流する上での目標を達成するための手段として機能する。また、特定の意図を誤解なく迅速に伝えたいような場面においてとりわけ効果的である。」(Formulaic sequences serve as tools for achieving interactional goals, such as making requests, giving commands, or signaling group membership. They are particularly effective in situations where the speaker wants to convey specific intentions efficiently and with minimal chance of misinterpretation.) (p. 216)

本研究では、B.B.英文に含まれる動詞句および修飾句が、繰り返し使用することを通じて、「処理労力の軽減」の機能を持つ定型表現として働く点に注目する。B.B.メソッドでは、初期段階において、子どもたちは英文を塊として丸ごと記憶し、そのまま使用することから学び始める。繰り返し使用することで、次第に表現の構造や意味を内面化し、必要なタイミングで記憶から即座に取り出して使用できるようになる。たとえば、教師が"Charlie Champion"と発話すると、子どもたちは即座に"went to China on business"と続きを流暢に発話する。また、"Charlie Champion went to China"と教師が発話すると、子どもたちは"on business"と自然なイントネーションで即座に応答する場面が観察され、英文を丸ごと記憶していることが確認できる。さらに、小学3年生の女儿が on business を単独で使用する場面が記録されており(第二期観察調査、2021年7月15日、Dクラス)、これらの観察結果は、学習者が表現を塊として記憶し、活用するプロセスを示している。このように、B.B.英文の64動詞句および64修飾句は、初期段階では認知負荷を軽減し、流暢さや自信を向上させる役割を果たす。また、繰り返し使用されることで、児童は徐々に他の文脈にも応用可能な表現として使えるようになっていく。したがって、B.B.英文の表現は繰り返し使用するプロセスを通じて、学習

者が丸ごと記憶し使用時に取り出せる「定型表現」としての機能を獲得する。

3【音声的・韻律的特徴】

定型表現において、イントネーションやリズム、そして流暢さといった音声的・韻律的特徴は、表現を識別する重要な要素である。頻繁に使用されることで、定型表現には音韻的な特徴が形成され、発音の短縮や全体の発話の簡素化が見られる。Bybee (2006a) は、使用頻度の高い表現が繰り返される中で発音が効率化し、神経運動ルーチンが新たに形成されることで、音声は自然に簡略化されていく過程を示している (Bybee 2006a, p. 715)。

B.B.英文も、初期には丸ごと記憶されて使われるため、

Peter Piper peeled a pink peach this morning.

ピーター(→)パイパー (↓) ピールダ ピンク ピーチ(↓)

のように、独特のリズムで発話されることが多い。また、繰り返し使用することで、子どもたちは英文の内部構造を徐々に分析し、分割して理解するようになるが、その過程でも動詞句に含まれる表現や修飾句は、一体化した塊として保持され続ける。たとえば、「peeled a pink peach」は「ピールダ」、「made a lot of money」は「メイダ」、got out of a taxiは「ガラウロヴ」、at last「アッラース」、visit the village「ヴィジツザヴィレツ (ジ)」のように、同化、脱落、連結をとまって発音されることが観察されている。

4【頻度】

頻度の高い表現の使用は、学習者の言語習得を促進する重要な要素である。Bybee (2006a) は、文法が抽象的なルールではなく、実際の言語使用の蓄積として形成されることを強調しており、高頻度表現がカテゴリ形成の中心的役割を担うと述べている (Bybee 2006a, pp. 726, 730)。つまり、頻繁に使用される表現は、学習者にとって自然に記憶に定着しやすく、言語構造の基盤となり得る。

また、Altenberg (1998) は、コーパス分析に基づき、頻繁に使用される定型表現が言語知識の重要な部分を構成していることを示している (Altenberg 1998, pp. 120–121)。したがって、学習者にインプットとして高頻度表現 (e.g. There is/are, such as) が提供されることは、効果的な言語習得を支える重要な要素である (Martinez & Schmitt 2012)。一方で、高頻度表現を学習者に提示することに加え、定型表現が教室内でどのように扱われるかも同様に重要である。具体的には、教室内で反復的に使用されることにより、たとえコーパス上の頻度が低い表現であっても、学習者の記憶に定着し、言語知識の構築に寄与する可能性がある。このように、コーパス上で頻度の高い表現の使用と、教室内での反復的使用を通じて頻度を高めることは、いずれも異なる観点から学習者の言語習得を支える重要な要素である。

本節では、コーパスにおける頻度の観点から B.B.英文に含まれる各種表現が定型表現としての定義に該当するかを検討する。

3.2.1.1 B.B.英文の動詞句・修飾句の定型表現としての定義づけ

本節では B.B.英文に含まれる64の動詞句と64の修飾句を、小学生が英語知識を構築する

ための基盤となる「定型表現」として位置付けることを目的に、コーパスにおける頻度の観点から検討を試みる。

B.B.英文はすべて、「主語＋動詞句＋修飾句」という統一された構成となっている。本研究では動詞句と修飾句を以下のように定義する：

・**動詞句**：文の中で「主語」と「文末の修飾句」を除いた部分を指す。動詞を中心とし、目的語や補語を含み、中には前置詞句を含む例もある。例えば、B.B.英文の"Mr. Celery lives in the city"の場合、lives in the city が動詞句に該当し、live in NP として一般化できる。

・**修飾句**：すべてB.B.英文において、動詞句の後ろに続く部分である。多くの修飾句が「前置詞＋名詞句」の形をとる副詞句であり、時間や場所、手段などの情報を示す。例えば、動詞句 lives in the city の後に続く部分、with his friends が修飾句に該当する。

64の修飾句のうち、62は副詞句、2つは形容詞句である。以下に、形容詞句2例を示す。

1. [A crow in yellow][showed me a rainbow][**over the river.**]
2. [The mouse][found no house][**to live in.**]

1.の over the river は、a rainbow を修飾しており、動詞句の一部と見なせる。同様に、2.の、to live in は house を修飾し、動詞句の一部である。そのため、統語的には over the river と to live in の2つは、動詞句に含めるのが正しい。しかし、B.B.メソッドの指導では、文末に置かれる修飾句は「フレーズ」と呼ばれ、付け足し可能な独立したパーツと見なしている。本研究では、この指導方針に従い、2例の形容詞句も他の62の副詞句と同様に「修飾句」として扱うこととする。

・文フレーム

本研究では「主語＋動詞句＋修飾句」の構造を「文フレーム」と呼ぶ。「文フレーム」は、B.B.メソッドの指導で行われる「合体作文」の概念を説明するために便宜的に付けた名称である。文フレームを活用することで、学習者は他の英文から要素を選び、新しい表現を生成することができる。以下に例を示す。

- | 主語 | 動詞句 | 修飾句 |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. [Betty Botter] | [bought some butter] | [for her mother]. |
| 2. [Dolly Dimple] | [danced with the dog] | [for five hours]. |
| 3. [Lazy Worm] | [worked hard] | [for the first time]. |

これらの文は共通の文フレーム（主語＋動詞句＋修飾句）を持ち、要素を入れ替えることで新しい文を生成できる。例えば、1.の主語を3.の主語に入れ替えると次のようになる。

[Lazy Worm] [bought some butter] [for his mother].

この際、主語が男性（Lazy Worm）に変わったことで修飾句内の代名詞も his に変わる。また、複数の要素を同時に入れ替えることも可能である。例えば、1.の文で、主語を保持したまま、3.の動詞句と2.の修飾句を入れ替えると以下のようになる。

[Betty Botter] [worked hard] [for five hours].

このように、文フレームを活用し、構成要素を入れ替えながら行う作文を「合体作文」と

呼ぶ。この活動により、学習者は主語、動詞句、修飾句という文の基本構成を自然に理解し、英語の語順（主語＋動詞句＋修飾句）をボトムアップ的に習得することができる。

さらに、B.B.カードでは「主語＋動詞句＋修飾句」の構成を統一するため、次のような文も同様の文フレームに分類される。

It was too cool to go to the swimming pool the day before yesterday.

この文では、[was too cool to go to the swimming pool] を動詞句、[the day before yesterday] を修飾句として扱う。こうした統一的な分類と反復的な使用を通じて、学習者は主語、動詞句、修飾句の役割を体系的に理解し、柔軟な言語運用能力を身につけることが期待される。

3.2.1.2 コーパス分析の手法と理論的背景

本研究では定型表現の認定のために British National Corpus (BNC) を使用する。BNC は、日常会話やニュース、フィクションなど多様なジャンルを含む、約 1 億語からなるバランスの取れたコーパスであり、日常的に使用される表現の頻度を調べるのに適している。BNC を基に作成された Martinez and Schmitt (2012) のリストは、頻出表現の抽出と教育的関連性の評価において重要な基準を提供する。本研究では、このリストの基準を活用し、B.B.英文の動詞句、修飾句の頻度を分析する。具体的な方法や詳細な分析については、次節で述べる。

Biber (2009) は、アカデミックなテキストに多く含まれる定型表現 (lexical bundles) をリスト化し、高頻度で使われる表現が学術的文章の言語構造を支えていると指摘している。一方で、口語的な定型表現の場合は、頻度が低くても言語知識の重要な部分を形成し、コミュニケーションにおいて欠かせない役割を果たすと述べている (Biber 2009, p. 286)。また、Wray (2000) は、文化的な引用や特定の場面で重要な役割を果たす表現があり、頻度だけでは測れない教育的価値を評価する必要があると指摘している (Wray 2000, p. 467)。この視点では、Biber (2009) が指摘する「頻度が低くても重要な口語的定型表現」の議論を補完するものであり、頻出表現と低頻度表現の双方が教育的価値を持つことを示している。

本研究では、小学生が B.B.英文を丸ごと覚え、繰り返し使用する中で、具体的な表現から抽象化された構造 (スキーマ) を習得し、それを応用する学習プロセスを解明することを目指している。スキーマとは、学習者が異なる語彙や文脈に応じて表現を変化させるための基盤である。例えば go to the (park) という表現を学ぶことで、go to the library, go to the store などの新しい表現を生成する能力が育まれる。この過程では、複数の具体例を経験することで、[go to NP (名詞句)] という抽象的なスキーマが形成される。本研究では、スロットを有する表現についてはスキーマ化し、その頻度を調査した。一方、B.B.メソッドの指導においてスロットを想定しない動詞句、修飾句については、そのままの形で検索し、表現そのものの頻度を調査した。具体的な方法は 3.2.1.4 で述べる。

3.2.1.3 BNCコーパスによるB.B.英文の頻度調査

Martinez and Schmitt (2012) は、British National Corpus (BNC) を基に、教育的価値

の高い多語表現 (multiword expressions: MWEs) のリストを作成した。MWE とは複数単語から成る慣習的な表現を指し、イディオムやコロケーションなどが含まれ、これらは定型表現 (Formulaic Sequences: FSs) と表現される場合もある。

BNC では MWEs (複数単語表現) の検索が可能であるものの、MWEs の頻度データを網羅的にリスト化したものは存在しない。その理由として、MWEsにはイディオムやコロケーション、固定表現など多様な種類が含まれ、定義する基準が研究者や目的によって異なるため、統一的な頻度順位を設定することが困難である点が挙げられる。

このような制約を踏まえ、Martinez and Schmitt (2012) は、MWE の頻度を評価する際に BNCの「語彙頻度データ」を基準とした。彼らのリスト作成方法は、以下のように混合法のアプローチを用いている：

1. 定量的分析：BNC を対象に n-gram検索¹⁵、頻度データ、統計データの収集を行う。
2. 定性的評価：手作業で候補を吟味し、教育的価値を基準に項目を選定する。
3. 回帰分析：定量データと定性的データを統合し、最終的に505の MWEs を選定。

その結果、BNC内で最も頻繁に使用される上位5000語の語彙と同程度の頻度 (787回以上) を持つ MWE を「十分な頻度がある表現」として評価した。

このリストの重要な特徴として、選定された MWEs の大部分がBNC における語彙頻度上位2,000語で構成されている点が挙げられる。さらにそれらのうちの95%は、上位1,000語以内の語で構成されている。

3.2.1.4 64動詞句と64修飾句のBNCでの頻度

B.B.英文に含まれる動詞句および修飾句が、広く使用される表現であるかを評価するため、本節では Martinez and Schmitt (2012) の PHRASEリスト (以下、M & Sリスト) を基準とし、B.B.英文の動詞句と修飾句の頻度調査を行う。M & Sリストは、BNC に基づいて作成されたもので、一定の頻度 (787回以上) を持ち、かつ教育的価値が高いと判断された505の多語表現 (MWEs) を収録している。本調査では M & Sリストに倣い、「787回以上」という基準を満たす表現を「十分な頻度がある」と判断し、自然な使用頻度を持つ定型表現として認定することとする。このような基準を採用することで、B.B.英文に含まれる動詞句および修飾句が、頻度の観点から定型表現の条件を満たすことを示すことが可能となる。

3.2.1.1で述べた動詞句および修飾句の定義に基づき、頻度調査の手順を以下に示す。

(1) 動詞句・修飾句の頻度調査基準

・動詞句：

動詞を中心とした表現を指す。指導現場でスロットを想定する表現については、スロット

¹⁵ n-gram 検索とは、テキスト内の連続する n 個の単語を抽出し、よく使われる単語の組み合わせや表現を見つける方法である。例えば「I have a pen」という文を n-gram で分けると次のようになる：1-gram (Unigram): I, have, a, pen, 2-gram (Bigram): I have, have a, a pen, 3-gram (Trigram): I have a, have a pen

部分をスキーマ化して頻度を調査した（例：danced with a dog→dance with NP）。一方、スロットを想定せず固定的に使用される9句（例：sit in a row, talk over the phone）はスキーマ化せず、そのままの形で頻度を調査した。動詞の異形態（例：take place, takes place, took place 等）は、レンマ検索を行い総頻度を算出した。

- ・修飾句：

主に「前置詞＋名詞句」の構造を持つものが多くを占める。指導現場でスロットを想定する表現については、スキーマ化して BNC での頻度を調べた（例：at the gate→at [NP], very quickly→very [ADV (副詞)]）。スロットを想定せず固定的に使用される21の表現（例：for a long time, in a hurry）については、スキーマ化せずそのままの形で頻度を調べた。

(2) 結果の評価基準と表示方法

- ・頻度基準：

M&Sリストにおいて最低頻度787回以上を満たす表現を「十分な頻度がある」と判断し、定型表現と認定した。判定欄には「○」を記載した。

- ・頻度不足：

頻度が787回未満の場合は網掛けして示した。

- ・固定表現：

スロットを想定せずそのまま使用する表現は、備考欄に「固定」と記載した。

表 3-2 動詞句の頻度

	動詞句 ● 固定して使用	検索パターン (スキーマ)	頻度	判定	備考		動詞句 ● 固定して使用	検索パターン (スキーマ)	頻度	判定
S V O	was in the country	be in [NP]	9664	○		S V O	bought some butter	buy [NP]	5566	○
	has gone to Hawaii	go to [NP]	8437	○			(thought, then)bought the dress	think buy [NP]	142743	○
	went to China	go to [NP]	8437	○			found no house	find [NP]	5566	○
	comes to school	come to [NP]	6632	○			lost her letter	lose [NP]	5321	○
	didn't sing	sing	5766	○			heard a word	hear [NP]	5101	○
	lives in the city	live in [NP]	2499	○			looks at George	look at [NP]	3247	○
	will get to the forest	get to [NP]	1563	○			couldn't stop laughing	stop [VERB ing]	2478	○
	came from Zanzibar	come from [NP]	1222	○			visits the village	visit [NP]	1979	○
	got out of a taxi	get out of [NP]	1183	○			sells apples and bananas	sell [NP]	1915	○
	went shopping	go [VERB ing]	1110	○			looked for a good cookbook	look for [NP]	1820	○
	● worked hard	[work] hard	887	○	固定		eats four meals	eat [NP]	1439	○
	● will return home	[return] home	820	○	固定		was drinking something white	drink [NP]	1215	○
	stayed at the Pumpkin Hotel	stay at [NP]	789	○			was waiting for the train	wait for [NP]	1182	○
	was playing with a tube	play with [NP]	456				bakes a cake	bake [NP]	1022	○
	danced with a dog	dance with [NP]	196				will finish reading	finish [VERB ing]	684	
	jumped into the jet	jump into [NP]	146				is washing a dirty bird	wash [NP]	481	
	● sit in a row	[sit] in a row	8		固定		sipped spicy soup	sip [NP]	297	
	● talked over the phone	[talk] over the phone	0		固定		gives a quiet party	give [NP]	273	
S V C	is unhappy	be [ADJ]	155390	○		S V O	peeled a pink peach	peel [NP]	260	
	are the stamps that Father got	be [NP]	57732	○			dry his pants	dry [NP]	170	
	was too cool to go to the swimming pool	be too [ADJ]	4402	○			drove me home	drive [NP] home	67	
	is younger than Boat	be [ADJ-COMP] than	4034	○			● doesn't want to get wet	[want] to get wet	7	
	is getting warmer and warmer	get [ADJ]	6874	○			● received a shock	[receive] a shock	6	
	is called Paul	call [Proper Noun]	897	○			● won a large sum of money	[win] a large sum of money	1	
							● got some golden eggs	get some golden eggs	0	
S V O	took a train	take [NP]	34307	○		S V O	● toasted a bar of soap	[toast] a bar of soap	0	
	has a pan	have [NP]	32589	○			will send me ten red hens	send [NP] [NP]	3444	○
	had a light meal	have [NP]	32589	○			gave me nine new nails	give [NP] [NP]	2939	○
	made tomato soup	make [NP]	22569	○			showed me a rainbow	show [NP] [NP]	516	
	made a lot of money	make [NP]	22569	○			made the old man happy	make [NP] [ADJ]	5287	○
S V O C	can see three green trees	see [NP]	12448	○		S V O C	keep me waiting	keep [NP] [VERB ing]	529	
	got thirty three thin thermometers	get [NP]	12110	○						
	likes to write letters	like to [VERB]	11127	○						
	likes August the best	like [NP]	5701	○						

表 3-3 修飾句の頻度

修飾句 ●固定して使用	検索パターン (スキーマ)	頻度	判定	備考	修飾句 ●固定して使用	検索パターン (スキーマ)	頻度	判定	備考
for her mother.	for [NP]	178008	○		by four	by [NUM]	13421	○	
for a few days.			○		by ten years	by [NUM] [NP]	245		
for a while.			○		● by mistake	by mistake	168		固定
for supper			○		before lunch	before[NP]	9668	○	
for fifty dollars	for [NUM] [NP]	64848	○		● before long	before long	352		固定
for five hours			○		to meet his parents	to meet [NP]	1964	○	
for the first time	for the [ORD] time	6258	○		● to each other	to each other	1519	○	固定
● for a long time	for a long time	1589	○	固定	● to live in	to live in	1215	○	固定
● for nothing	for nothing	648		固定	at the gate	at [NP]	153831	○	
in the afternoon	in [NP]	538120	○		at the shop			○	
in London			○		at seven	at [NUM]	18539	○	
in the rain			○		● at last	at last	4251	○	固定
in Japanese			○		over the river	over [NP]	29026	○	
in the sun			○		● over there	over there	1860	○	固定
in the kitchen			○		● out of the year	out of the year	5		固定
in spring			○		last month	last [NP]	43472	○	
●in the dark	in the dark	1274	○	固定	last Monday			○	
in a few days	in a few [NP]	977	○		all day long	all [NP] long	3721	○	
●in many ways	in many ways	889	○	固定	● all the time	all the time	3542	○	固定
● in a hurry	in a hurry	423		固定	very quickly	very [ADV]	48108	○	
● in her hands	in her hands	176		固定	every day	every [NP]	18481	○	
on a fine day	on [NP]	945940	○		every other week	every other [NP]	433		
on the field			○		this morning	this [NP]	121691	○	
on Wednesday	on [day of the week]	14786	○		tomorrow morning	tomorrow [NP]	14773	○	
● on foot	on foot	474		固定	a day	a [NP]	2810	○	
● on business	on business	402		固定	twice a day	[FREQ] a [NP]	2347	○	
on his way home	on [PA] way home	375			● far away	far away	1253	○	固定
● on the street	on the street	345		固定	a few minutes ago	a few [NP] ago	1188	○	
with his friend	with [NP]	56,632	○		yesterday afternoon	yesterday [NP]	637		
● with a smile	with a smile	405		固定	● the day before yesterday	the day before yesterday	24		固定
● with difficulty	with difficulty	236		固定					
by zeppelin	by [NP]	112810	○						
by the window			○						
by everyone			○						

略語の意味

NP: Noun Phrase, 名詞句

PA: Possessive Adjective, 所有形容詞

ADJ: Adjective, 形容詞

ADJ-COMP: Comparative Adjective, 形容詞の比較級

Proper Noun: 固有名詞

Verb: 動詞

NUMBER: 数詞

ORD: Ordinal Number, 序数

FRQ: Frequency, 頻度

3.2.1.5 検索結果のまとめ

BNCコーパスを用いて、B.B.英文に含まれる各64の動詞句と修飾句の出現頻度を調査し、Martinez and Schmitt (M & S) のリストの基準である787回以上の頻度をもつ表現を特定した。その結果は、以下の通りである。

- ・動詞句：64句のうち44句（68.75%）が頻度787以上であった。
- ・修飾句：64句のうち48句（75%）が頻度787以上であった。

この結果から、動詞句は約3分の2、修飾句は約4分の3が、M & Sリストの上位頻度基準に相当する頻度を持つ表現と確認された。これらは定型表現としての頻度条件をおおむね満たしていると考えられる。

動詞句の中には、M & Sリストの頻度基準に匹敵する表現が7割近く確認された。特に、頻度の高い動詞句は *be in [NP]* や *go to [NP]* のように、日常的に使用される基本的表現が多く含まれていた。

一方、頻度が特に低かった動詞句として、以下の7例が挙げられる。

sit in a row / talked over the phone / doesn't want to get wet / received a shock / won a large sum of money / got some golden eggs / toasted a bar of soap

これらの表現は、B.B.メソッドの指導では、スロットを想定せず固定表現として使用されるため、その表現自体の頻度を調査した。その結果、スキーマ化された句に比べて頻度が低くなる傾向が見られた。また、ナンセンスな意味を持たせることで子どもが楽しめるように工夫されている点も、頻度が低い理由の1つと考えられる。

さらに、*gives a quiet party* のように、特定の場面で使用される表現も含まれていた。*give a party*は、主催者が明確であり、社交的または祝賀的な集まりを開く場面で用いられる。以下に、BNCのデータに基づく具体例を示す。

A government official gave a party for the Shah, the Queen and the Sadats. (BNC, The Shah's last ride: the story of the exile, misadventures and death of the Emperor. Shawcross, William. London: Pan Books Ltd., 1989, pp. 3–113, 2267 s-units.)

BNC (British National Corpus) および COCA (Corpus of Contemporary American English) の検索結果によると、*give a party* の使用頻度は他の表現に比べ低いことがわかった（表3-4）。

表 3-4 各表現のコーパス頻度

表現	BNC頻度	COCA頻度
[give] a party	16	124
[have] a party	123	1,831
[throw] a party	30	870

この結果から、have a party や throw a party の方が一般的に使用される表現であると考えられる。したがって、B.B.英文に含まれる *The queen gives a quiet party every other week.* は誤りではないものの、小学生が学ぶ表現としての優先度は低いと考えられる。

修飾句については「前置詞＋名詞句」の構造を持つ、抽象的で上位のスキーマが多数含まれていた。また、頻度基準を満たした修飾句は、日常的に使用される表現であるため、B.B.英文の修飾句の多くが高頻度であることが確認された。

一方で、頻度が特に低かった修飾句として、次の2例が挙げられる。

out of the year / the day before yesterday

前者は特定の文脈でのみ使用されるため一般的な頻度が限られる。後者については、two days ago の方が一般的に使われやすく、BNC および COCA コーパスのデータでもその頻度差が顕著であった。

以上の結果から、B.B.英文の動詞句は約7割、修飾句は約7.5割がM&Sリストの頻度基準(787)を満たしていることが確認された。一方、頻度の低い表現も含まれていたが、Wray (2000) や Biber (2009) が指摘するように、具体的な表現には言語学習における独自の価値が認められる。これらの表現は、子どもが楽しみながら英語を使用する過程で一定の効果を持つと考えられる。

3.2.1.6 B.B.英文の動詞句・修飾句の4観点に基づく適合性検証

これまでの3.2.1から3.2.1.5では、B.B.英文に含まれる各64の動詞句および修飾句が、小学生が英語を学ぶ際の「定型表現」として認定できるかを頻度の面から検討した。本節では、「固定性と可変性」「機能性」「音声的・韻律的特徴」「頻度」の4つの観点に基づき、これらの表現を総合的に考察する。

まず、「固定性と可変性」の観点から見ると、動詞句のうち9句が固定的に使用される表現であり、55句はスロットを持つ可変的な表現であることが確認された。修飾句については、形容詞句が2句(スロットあり1, スロットなし1)、副詞句が62句(スロットあり42, スロットなし20)であった。この結果から、B.B.英文には固定された表現に加え、多くの可変性をもつ表現が含まれており、文脈に応じた柔軟な使用が可能であることが示された。

次に、「機能性」に関しては、第1期および第2期観察調査のデータに基づき、泉(2021, 2023)は、児童らがB.B.英文を丸ごと記憶し、使用時にそれらに含まれる動詞句および修飾

句を記憶から取り出して活用していることを確認した。この研究結果を踏まえ、B.B.英文の動詞句および修飾句は、機能性の観点からも定型表現の条件を満たしていると判断される。

さらに、「音声的・韻律的特徴」については、第1期および第2期観察調査のデータから、B.B.英文およびそれに含まれる動詞句や修飾句に、独特のリズムで発話されるものが複数確認された。また、全ての英文が滑らかに発音されているだけでなく、同化・脱落・連結といった音韻的特徴も観察された。これらの結果から、音声的および韻律的な観点においても、これらの表現は定型表現の特徴を備えていると考えられる。

最後に、「頻度」の観点からは、BNC (British National Corpus) を用いて各64の動詞句、修飾句の頻度を調査した結果、約7割が Martinez & Schmitt (2012) のリスト基準である787回以上の頻度条件を満たしていた。この結果から、頻度の観点からも、これらの表現は定型表現としての基準を満たしていると判断された。

以上の分析結果を総合すると、B.B.英文に含まれる各64の動詞句・修飾句は、「固定性と可変性」「機能性」「音声的・韻律的特徴」「頻度」の4つの観点から見て、概ね定型表現の基準を満たしていることが確認された。そのため、全ての表現が定型表現に該当するわけではないものの、多くが小学生の英語習得において有効な「定型表現」として認定できると考えられる。

3.2.1.7 B.B.英文で使用される語彙の妥当性の検証

3.2.1.1 から3.2.1.6 において、B.B.英文の動詞句と修飾句が、定型表現の基準を概ね満たしていることを確認した。本節では、B.B.英文に使用されている単語の重要度を検証し、その語彙が小学生の英語学習においてどのような意義を持つかを考察する。

本研究では、『ジーニアス英和辞典第6版』（南出・中邑2022）を参照し、客観的な基準に基づいて語彙の重要度を測定した。この辞書は主に高校生向けに編纂されているが、中学生にも有用であり、小学生の段階からこの辞書で重要とされる語彙に慣れ親しむことは中学以降の英語学習における語彙力の基盤形成に寄与する可能性があると考えられる。

1. 分析方法

『ジーニアス英和辞典第6版』では、見出し語に対して以下の4つのランクが付されている。これに基づき、B.B.英文に含まれる全単語をランクづけした。

- ・Aランク（最重要語）
- ・Bランク（重要語）
- ・Cランク（A, Bに次ぐ頻度の語）
- ・Dランク（それ以外の語）

B.B.英文に含まれる総語数569語から、重複語を除外し、最終的に299語を分析対象とした。形容詞と名詞など、同一語が異なる品詞としてカウントされる重複を排除し、動詞については不定形（原形=レンマ）で調査した。また、固有名詞については、都市名や国名を含める一方で、人名は除外した。

2. 分析結果

以下は、B.B.英文に含まれる299語を『ジーニアス英和辞典第6版』のランクに基づき分類した結果である（表3-5）。

表 3-5 語彙の重要度

		冠詞 2	前置詞 13	助動詞 5	代名詞 10	接続詞 2	動詞 52	be 動詞 3	普通名詞 135	固有名詞 13	形容詞 51	副詞 13	小計	割合 %
最重要語	*** A	2	13	5	10	2	50	3	87	11	41	13	237	79.26
重要語	** B						1		35		9		45	15.05
A,Bに次ぐ	* C						1		9		1		11	3.68
その他	D								4	2			6	2.01
		2	13	55	10	2	52	3	135	13	51	13	299	100

- ・ Aランク（最重要語）：237語（79.26%）
- ・ Bランク（重要語）：45語（15.05%）
- ・ Cランク（次頻出の語）：11語（3.68%） * sip, celery, giraffe, spicyなど
- ・ Dランク（それ以外の語）：6語（2.01%） * jay, piper, woodchuck など

この結果から、AランクからCランクに分類される重要語の割合は、全体の97.99%を占めることが明らかとなった。

3. 考察

分析結果から、B.B.英文で使用されている単語の大部分が高頻度で重要な語彙であることが明らかになった。特に、Aランクおよび Bランクの語彙が全体の94.31%を占めており、そのうち Aランク語彙が約8割を占有している点は注目に値する。この結果は、B.B.英文が初期段階の学習者にとって比較的基本的な語彙を多く含んでいることを示唆しており、小学生が英語の基礎的な運用能力を構築する上で、一定の有用性を持つと考えられる。

一方、Cランクおよび Dランクの語彙は割合として少ないものの、それらの語彙は文脈を豊かにする補助的な役割を果たすと考えられる。これにより、学習者は具体的な使用場面を通じて、これらの語彙を含む多様な表現に触れる機会を得ることが期待できる。

4. 結論

B.B.英文に使用されている単語の約98%が A～Cランクに分類される重要語で構成されているという結果は、B.B.英文が小学生の英語学習に適していることを支持するものである。特に、重要度の高い語彙を中心に使用することは、学習者が英語の基礎を効率的に身につけ、将来的な英語学習の土台を築く上でも有効である。

次節では、B.B.英文に含まれる64文の文法項目を詳細に分析し、それを小学校英語科教科書の文法項目と比較することで、B.B.英文の文法的特徴を明らかにする。

3.2.2 B.B.英文の文法的特徴の整理と分析

B.B.カードは、4つのマークごとに16の英文が配置され、合計64の英文で構成されている（絵カードと文字カードの2種類があり、各64枚、計128枚）。本節では、これら64の英文の文法的特徴を、「5文型」「動詞句」「修飾句」の観点から整理する。

続いて、B.B.英文に含まれる文法項目を網羅的に整理し、詳細なデータを提示する。さらに、小学校英語の検定教科書である *New Horizon Elementary* (東京書籍, 2020) の英文についても同様の基準で文法項目を整理し、その特徴を明らかにする。最後に、B.B.カードの英文と小学校英語教科書の英文を比較し、両者の文法的特徴の違いをグラフで視覚化し、顕著な相違点について考察する。

3.2.2.1 5 文型

B.B.英文には多様な動詞句が含まれており、そのため、5 文型すべてが網羅されている。B.B.メソッドでは、特定の文型を順序立てて学習するのではなく、64の例文を繰り返し使用することにより、学習者が自然に語順や文の構造に慣れるよう設計されている。この反復を通じて、主語・動詞・目的語・補語・修飾語といった文の構成要素に学習者が気づき、理解を深めることが期待される。特に日本人学習者にとって習得が難しいとされる SVOC型の文では、補語の位置に異なる語を代入する活動を通じて、文脈に応じた意味の変化を体験しながら、より深い理解を得られるようになっている。

以下に、各文型の例を1文ずつ示す(全文については付録2参照)。動詞句を示す箇所を下線で示し、語彙を代入できるスロットを括弧内に記した。なお、修飾句にも多くのスロットが含まれるが、学習者の習熟度に応じて指導者が柔軟に判断するため、ここではスロットを示さない。

- ・第1文型 (S+V) : 計18文

The young singer didn't sing on the street.

- ・第2文型 (S+V+C) : 計6文

The ugly umbrella is (unhappy) on a fine day.

- ・第3文型 (S+V+O) : 計35文

Lucy Locket lost (her) (letter) last month.

- ・第4文型 (S+V+O+O) : 計3文

Nancy gave (me) (nine) (new) (nails) for nothing.

- ・第5文型 (S+V+O+C) : 計2文

The gold made (the) (old) (man) (happy) for a while.

3.2.2.2 B.B.英文の動詞句

B.B.英文はすべて「主語＋動詞句＋修飾句」という統一された構造を有し、本研究ではこれを「文フレーム」と呼ぶ。この文フレームを活用することで、学習者は新しい英文を生成することができる(3.2.1.1 参照)

動詞句は、文フレームから「主語」と「文末の修飾句」を除いた部分を指す。動詞句は文全体の中核であり、この部分はV, VC, VO, VOO, VOC のすべてのパターンを含む。この多様な動詞句を通じて、学習者は英語の基本的な文型を網羅的に学ぶことができる。

また、各動詞句に「スロット」を設定し、語彙を柔軟に入れ替える活動を行うことにより、学習者は動詞句の構造を体験的に理解し、語彙や文法規則の習得を進めることができる。以下では、こうした動詞句の活用が、学習者の文法理解にどのように寄与するかを、文型別に具体例を示しながら考察する。動詞句には下線を付し、スロットを活用した学習方法についても併せて述べる。

〈動詞句を通じた文法学習〉

・ V

Mr. Celery lives in (the city) with his friends.

lives in () のスロットに、*the country, the village, the house* などの名詞を入れ、具体例を通じて「live in+場所」の意味を理解する。

・ VC

The ugly umbrella is (unhappy) on a fine day.

スロットに *sad, angry, excited* などの形容詞を入れ替える活動を行う。それにより主語と補語が等しい関係 (S=C) であることを学ぶ。

・ VO

Betty Botter bought some (butter) for her mother.

Gray Goose got some (golden) (eggs) very quickly.

目的語や修飾語を入れ替えることにより、可算名詞と不可算名詞の区別を学び、*some* の使い方や目的語の役割を具体的に理解する。

・ VOO

Nancy gave (me) (nine) (new) (nails) for nothing.

動詞句のスロットに異なる語を代入することにより、物の移動や動作の受け手を表す役割を具体的に体験し、二重目的語構文の構造を学習する。

・ VOC

The gold made (the) (old) (man) (happy) for a while.

補語 *happy* のスロットに異なる形容詞を代入し、目的語＝補語 (O=C) の関係を学び、SVOC構造の意味変化を体験的に理解する。

3.2.2.3 B.B.英文の修飾句

B.B.英文に含まれる修飾句はすべて文末に配置されており、学習者にとって理解しやすく、日常的に使用できる汎用性の高い表現で構成されている。これらの修飾句には *in the long run* (長い目で見れば) のような意味的に不透明なイディオムは含まれない。修飾句の大部分 (62例) は副詞句であり、これを「前置詞句」と「一般的修飾句」の2タイプに大別する。例えば、*last Monday* や *twice a day* のように形式や意味から一貫した分類が難しい表現を包括的に「一般的修飾句」と定義する。

修飾句はさらに次の4タイプに分類される：「一般的修飾句 (スロット有／無)」および

「前置詞句（スロット有／無）」である。「スロット有」の修飾句は語彙を入れ替える柔軟な構造を持つ一方、「スロット無」の修飾句は固定表現として使用される。どの部分をスロットとして扱うかは学習者の習熟度に応じて指導者が判断するため、スロットの位置には柔軟性がある。学習の初期段階では単純な語彙の入れ替えから始め、習熟度が上がるにつれて複数のスロットを設定する活動へと進む。このプロセスを通じて、学習者は語彙の役割やカテゴリーを理解し、言語運用能力を発達させることが期待される。

また、修飾句には不定詞の副詞的用法と形容詞的用法が含まれる。不定詞は「to＋動詞」のテンプレートを用い、異なる動詞を代入することで学習することが可能である。さらに、*are the stamps that (Father) got* に含まれる *that (Father) got* のような関係節は文法的には名詞を修飾する形容詞節と見なされるが、B.B.メソッドでは独立した修飾節として扱わず、動詞句の一部として学習される。この関係節は常に先行詞とともにひとまとまりで使用され、スロットを用いた入れ替え練習の対象にはなる。一方で、場所や時間を示す副詞節のように、文全体を修飾する独立した節としては扱われない。本研究においてもこの方針に従う。

64の修飾句には、前置詞句、一般修飾句のほか、不定詞2例も含まれている。本研究ではこれらを「一般的修飾句（スロット有／無）」「前置詞句（スロット有／無）」「不定詞」の5つに整理した。スロットの有無はB.B.カード創案者の難波氏が小学生向けに設定した基準を参考に行っているが、学習者の習熟度に応じて異なる場合がある。また、スロットの位置については複数の解釈が考えられるため、以下ではその一例を示す。

1. 一般的修飾句・スロット無（固定表現）(3)

the day before yesterday / far away / all the time

2. 一般的修飾句・スロット有 (12)

*last (Monday) / last (month) / this (morning) / every other (week) / every (day) /
all (day) long / yesterday (afternoon) / twice a (day) / a (day) / tomorrow (morning) / very (quickly) /
a few (minutes) ago*

3. 前置詞句・スロット無（固定表現）(17)

*on foot / in a hurry / on business / to each other / in many ways / before long / over there /
at last / by mistake / in the dark / with difficulty / for nothing / for a long time /
on the street / out of the year / in her hands / with a smile*

4. 前置詞句・スロット有 (30)

*for her (mother) / for a few (days) / for a (while) / for (supper) / for (fifty) dollars / for (five) (hours) /
for the (first)time / in the (afternoon) / in (London) / in the (rain) / in (Japanese) / in the (sun) / in the
(kitchen) / in (spring) / in a few (days) / on a (fine) day / on the (field) / on (Wednesday) / on (his) way
home / with his (friends) / by (zeppelin) / by the (window) / by (everyone) / by (four) / by (ten)*

years / before (lunch) / at the (gate) / at the (shop) / at (seven) / over the (river)

5. 不定詞 (2)

スロット無 (固定) : to live in

スロット有 : to meet his (parents)

〈B.B.英文に含まれる前置詞のタイプ〉

B.B.英文では14種類の前置詞が使われており、その合計使用数は71に上る (表3-6)。
例えば、前置詞"in"は、in a hurry, in a few days, in the afternoon, in spring など、17の表現で使用されており、その多義性の理解を促す機会となる。

表 3-6 B.B.英文に含まれる前置詞のタイプ

部分	前置詞句スロット有	前置詞句固定表現	to-不定詞	句動詞 (スロット有)	小計
主語	3	0	0	0	3
動詞句	11	4	1	*3	19
副詞句	30	17	2	0	49
総合計	44	21	3	3	71

*句動詞 (look at / jump into / get out of)

3.2.3 B.B.英文の文法項目の詳細

表3-7は、B.B.英文に含まれる文法項目を網羅的に整理したものである。エクセルを用いて作成されたこの表では、左列に B.B.英文を、上部に文法項目を配置し、該当する欄に (●) を記入する形式で文法項目の分布を可視化している。また、この表を基に文法項目ごとの小計を示した別表 (表3-8) を作成した。なお、人名や地名などの固有名詞は分析対象から除外した。

B.B.カードの64英文には、多様な文法要素が含まれている。具体的には、動詞句・前置詞句・形容詞・分詞、不定詞・比較、冠詞・名詞・代名詞・助動詞・接続詞・疑問詞などが挙げられる。これらを繰り返し使用することにより、学習者の文法理解を促進することが期待される。本節では、主要な文法項目を取りあげ、その特徴と学習効果について述べる。

まず「**文型**」に関して、B.B.カードには英語の基本的な5文型 (SV, SVC, SVO, SVOO, SVOC) がすべて含まれている。これらを繰り返し使うことを通じ、日本語とは異なる語順や文構造が自然に身につくことが期待される。特に SVOC のような複雑な構造については、The gold made (the) (old) (man) (happy) for a while. のスロットに異なる語を代入することで、文構造を体験的に理解するとともに、新たな文を作る際のテンプレートとして機能する。

B.B.英文に含まれる64の**動詞句**は多様であり、それぞれ異なる文法知識を含んでいる。例

例えば、*Happy Henry has gone to Hawaii to meet his parents.* では、現在完了形 *has gone to-* が用いられており、絵カードを併用した繰り返しや言い換えを通じて、学習者は自然に現在完了の用法を理解する。また、動詞句のうち55句にスロットが設定されており、異なる語を代入することで文の意味変化を体験し、その過程で文法理解が深まる。

文末に置かれる**修飾句**においては、43句にスロットが設定されており、特に前置詞句がその多くを占めている。B.B.英文全体では前置詞が71回使用されており、*in the afternoon* や *in many ways* のように、多様な文脈で登場する。これにより、学習者は前置詞の多義性を理解し、異なる状況での使い方を自然に身につけることが期待される。

さらに、64文中13例に**三人称単数現在形**が含まれており、平叙文、疑問文、否定文のすべてが網羅されている。この文法項目は日本人学習者にとって習得が難しいとされるが、繰り返し使用することによって、明示的な説明に頼らずに習得することを目指している。

アスペクト表現としては、**進行形**や**完了形**が含まれており、これらを通じて動作の継続性や結果としての状態の理解が深まる。また、**受動態**や**可能表現**も含まれており、動作の受け手を主語にした表現や、可能性を表す文構造の理解を促す。

冠詞については、64文中に定冠詞が29例、不定冠詞が24例使用されている。冠詞は日本語には存在しないため、習得が難しいとされるが、繰り返しの使用を通じて、学習者は無意識のうちに適切に使い分けられるようになることが期待される。また、冠詞の使用経験は、可算名詞と不可算名詞の区別の理解にもつながる。

B.B.英文は中学3年生までに学習する文法をほぼ網羅している。これらの英文は、遊びを通したやりとりの中で、多くの定型表現を繰り返し使用させることにより、学習者が文法知識を無意識のうちに獲得できるように工夫されている。このような指導法は、使用基盤モデルに基づくアプローチと一致しており、学習者がボトムアップ的に文法を理解するための有効な手法であることが示唆される。

表 3-7 B.B.英文に含まれる文法項目の一覧

[illegible]

表 3-8 B.B.英文に含まれる文法項目 集計表

文法項目	ダイヤ	ハート	クラブ	スペード	小計
第一文型SV	6	6	3	3	18
第二文型SVC	0	2	1	3	6
第三文型SVO	8	8	10	8	34
第四文型SVOO	1	0	1	1	3
第五文型SVOC	1	0	1	1	3
be動詞現在		2			2
be 動詞過去形				2	2
一般動詞現在形	1		1		2
一般動詞三単現	4	3	5	1	14
一般動詞過去形	8	10	4	9	31
動詞句 slot 有	15	14	13	13	55
動詞句 slot無	1	2	3	3	9
副詞句 slot 有	9	12	13	8	42
副詞句 slot 無	7	4	3	6	20
形容詞句* slot有			2	2	4
形容詞句* slot無				1	1
現在進行形				2	2
過去進行形		1	2		3
受動態				1	1
未来	2		1	1	4
可能現在			1		1
可能過去		1			1
現在完了形	1				1
動名詞	1	1			2
現在分詞	2	1			3
不定詞名詞用法		1	1		2
不定詞形容詞用法				1	1
不定詞副詞用法	1			1	2
比較級		1		1	2
最上級				1	1
操作動詞,疑問,現在				1	1
操作動詞,否定,現在		1			1
操作動詞,否定,過去		1			1
定冠詞	3	6	10	10	29
不定冠詞	5	2	11	6	24
可算名詞	14	15	28	23	80
不可算名詞	2	4	4	6	16
代名詞	1	2		3	6
人称代名詞	5	1	3	2	11
関係代名詞		1			1
接続詞	1	3		1	5
敬称	1	4	3	2	10
序数				1	1
疑問詞			1		1
合計	100	109	125	124	459

3.2.4 小学校英語教科書の文法項目の詳細

表3-9と表3-10は、*New Horizon Elementary* (NHE, 東京書籍, 2020) 5年生および6年生の教科書に掲載されているすべての英文を抽出し、B.B.英文と同じ基準で、エクセルで文法項目を示したものである。5年生で学習した表現が6年生でも繰り返し扱われるため、6年生の英文には5年生の英文との重複があるが、それらを含めてすべての英文を抽出した上で文法項目を分類し、項目ごとに集計した(表3-11)。

まず、**文型**については、小学校5年生・6年生ともに SV, SVO, SVC の文型のみが使われており、SVOO や SVOC といった複雑な文型は扱われていない。このことから、小学校英語では、基本的な文型を中心に使用されていることが確認できる。

次に、**動詞句**に関しては、5・6年生の教科書でスロットを含む表現が4つ確認された。そのうちwant to (), [is/are] good at (), can () の3句は5年生で導入され、6年生でも継続して使用されており、6年生では新たに let's () が加わる。しかし、動詞句のバリエーションはこの4句に限られ、多くの場合、動詞が単独で使用されている(表3-9、表3-10「動詞句」を参照)。具体的な動詞としては、like, live, go, use, enjoy, buy, play, visit, see, eat, study であり、主に学習者が自己表現をするための基本的な動詞が用いられている。

時制については、現在形と過去形が使用されているが、進行形や現在完了形などのアスペクト表現は含まれていない。また、受動態、不定詞の副詞的・形容詞的用法も扱われておらず、比較・関係代名詞・現在分詞なども小学校英語教科書には含まれていない。

冠詞については、日本語にはこれに相当する概念がないため、学習者が自然に冠詞を使いこなすまでに時間がかかるとされている。小学校英語教科書では冠詞の使用頻度が低く、5年生では定冠詞が1回、不定冠詞が3回、6年生では定冠詞が17回、不定冠詞が6回使用されている。

これらのことから、小学校英語科の教科書では、コミュニケーションで使う表現や自己表現に重点を置き、学年をまたいで同じ表現を繰り返し使用しながら、表現の幅を徐々に広げることによって、学習者が英語表現に親しみ、自然な発話ができるように配慮されていると考えられる。

表 3-9 New Horizon Elementary 5 年生 文法項目の一覧

教科書中の全59文	文型	be動詞		現在形動詞	過去形動詞	動詞句	形容詞句	進行形	受身	未来	可能	完了	動名詞	現在分詞				不定形	比較表現	冠詞	名詞	代名詞		新動詞 (連作動詞)	動詞	形容詞	数詞	序数	疑問詞	形容詞	
		肯定	否定											人称代名詞	物主代名詞	指示代名詞	不定代名詞					人称代名詞	物主代名詞								
How do you spell your name?	SVO		●	●																		●name	●you	●it							●how
How much is it?	SVC	●																				●birthday	●your								●how
When is your birthday?	SVC	●																				●sport	●you								●when
What sport do you like?	SVO			●																		●birthday	●you,your								●what
What do you want for your birthday?	SVO			●		●																●you				●do					●what
What do you want to study?	SVO			●											●			●				●you				●do					●what
What do you want to be?	SVO			●											●			●				●you				●do					●what
What <u>would</u> you like? *FSの扱い	SVO			●																		●you									●what
What do you do on New Year's Day?	SV				●																	●New Year's day	●you			●do					●what
Who is this?	SVC	●																							●this						●who
Who is Mark Smith?	SVC	●																													●who
Who is your hero?	SVC																					●hero	●your								●who
Why do you like winter?	SVO			●																		●winter	●your								●why
Why is he your hero?	SVC	●																				●hero	●your								●why
Where is the library?	SV	●																				●library									●where
I like soccer.	SVO			●																		●soccer	●I								
I want a yellow T-shirt.	SVO			●														●				●T-shirt	●I								●yellow
I want to study science.	SVO			●		want to ()												●				●science	●I								
I want to be a scientist.	SVO			●		want to ()												●				●scientist	●I								
I usually play tennis.	SVO			●																		●I									
I usually throw beans.	SVO			●																		●bean	●I								
<u>I'd like</u> a hamburger and a salad.*FSの扱い	SVO			●																		●hamburger	●I								
I always(sometimes/never) clean my house.	SVO			●																		●house	●I								
You can see it on your right.	SVO			●		can ()		●			●											●right	●you,you	●it							
You can eat hanami-bento.	SVO			●		can ()					●											●your	●your								
Are you good at playing soccer?	SVC	●				are good at()							●									●soccer	●I								
Yes, I am. (No, I'm not.)	SV	●																				●I									
We have a post office in our town.	SVO			●				●														●post office	●we								
We have hanami in spring.	SVO			●				●														●spring	●we								
We have New Year's Day in winter.	SVO			●				●														●winter	●we								
He is my father.	SVC	●																				●father	●he								
He is a baker.	SVC	●																●				●cooking	●he								
He is good at cooking.	SVC	●				is good at()							●									●he									●good
He is always kind to me.	SVC	●						●														●he									●kind
She is good at playing soccer.	SVC	●				is good at()							●									●good	●soccer	●she							●good
She is always nice to me.	SVC	●						●														●she									●nice
She is a florist.	SVC	●																●				●florist	●she								
It's two hundred fifty yen.	SVO			●																		●yen		●it							
It's delicious.	SVC	●																						●it							●delicious
It's nice.	SVC	●																				●I		●it							●nice
It's fun.	SVC	●																				●I		●it							●fun
This is my friend, Emily.	SVC	●																				●friend	●my	●this							
This is Mark Smith.	SVC	●																					●this								
This is kiritampo.	SVC	●																					●this								
My birthday is May 5th.	SVC	●																				●birthday	●my							●5th	
My hero is my brother.	SVC	●																				●... brother	●my								
My hero is Ms. Sasaki.	SVC	●																				●hero	●my						●		
It's your turn. / It's my turn.	SVC																					●turn	●your	●it							
Go straight.	(S)V																														
Go straight for tow blocks.	(S)V																														
Turn left.	(S)V																														
This is for you.	FS																							●this							
Here you are.	FS																						●you								
Thank you.	FS																						●you								
Nice to meet you./ Nice to meet you, too.	FS																						●you								
Good luck.	FS																						●you								
110 yen plus 210 yen is 330 yen. (聞き取り)	SVC																					●yen									
Oh, really?	FS																														
You are welcome.	FS																						●you								

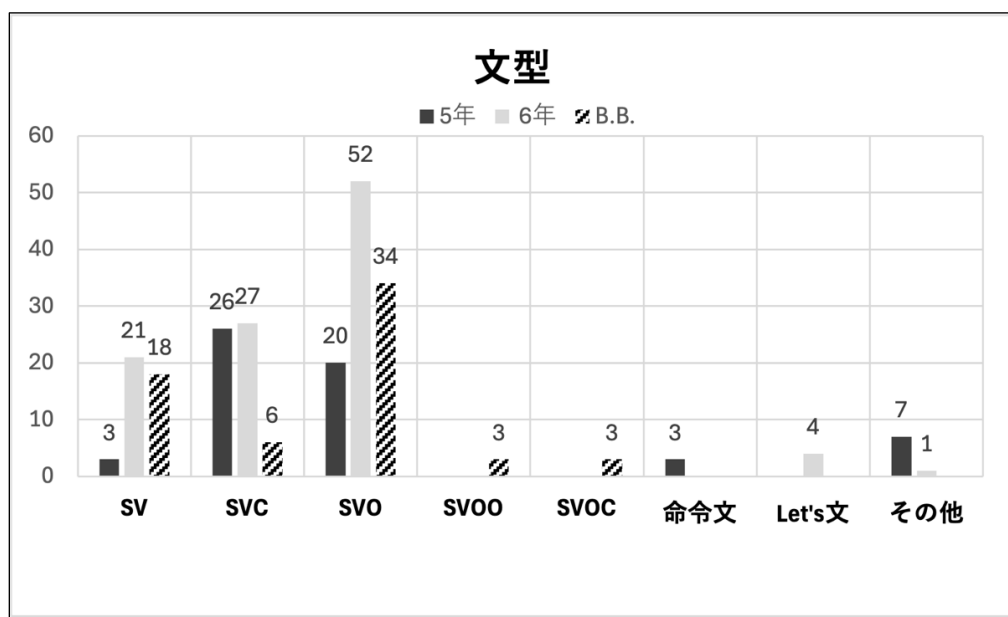
表 3-11 小学校英語教科（NHE）に含まれる文法項目 集計表

	全59文			全105文	
文法項目	NHE 5年生	小計	文法項目	NHE 6年生	合計
SV（命令文,3含む）	6		SV（Let's文,1含む）	22	
SVC	26		SVC（Let's文,1含む）	28	
SVO	20		SVO（Let's文,2含む）	54	
SVOO			SVOO		
SVOC			SVOC		
分類不可	7	59	名詞句（分類不可）	1	105
be動詞現在	25		be動詞現在	4	
be動詞過去形		25	be動詞過去形	1	5
一般動詞現在形	21		一般動詞現在形	22	
一般動詞三単現			一般動詞三単現		
一般動詞過去形		21	一般動詞過去形	3	25
動詞句 slot 有	3		動詞句 slot 有	4	
動詞句 slot 無			動詞句 slot 無		
副詞句 slot 有	4		副詞句 slot 有	7	
副詞句 slot 無			副詞句 slot 無	2	
形容詞句 slot 有		7	形容詞句 slot 有		13
現在進行形			現在進行形		
過去進行形			過去進行形		
受動態			受動態		
未来			未来		
可能現在	2		可能現在	10	
可能過去			可能過去		
現在完了形		2	現在完了形		10
動名詞	3		動名詞	4	
現在分詞			現在分詞		
不定詞名詞用法	4		不定詞名詞用法	6	
不定詞形容詞用法			不定詞形容詞用法		
不定詞副詞用法			不定詞副詞用法		
比較級			比較級		
最上級			最上級		
操作動詞,疑問,現在	1		操作動詞,疑問,現在		
操作動詞,否定,現在			操作動詞,否定,現在		
操作動詞,否定,過去		8	操作動詞,否定,過去		10
定冠詞	1		定冠詞	17	
不定冠詞	3		不定冠詞	6	
可算名詞	18		可算名詞	40	
不可算名詞	7		不可算名詞	25	
代名詞	2		代名詞	2	
人称代名詞	7		人称代名詞	6	
関係代名詞			関係代名詞		
接続詞			接続詞		
敬称	1		敬称		
序数	1		序数	1	
疑問詞	5	45	疑問詞	6	103
合計	167	167	合計	271	271

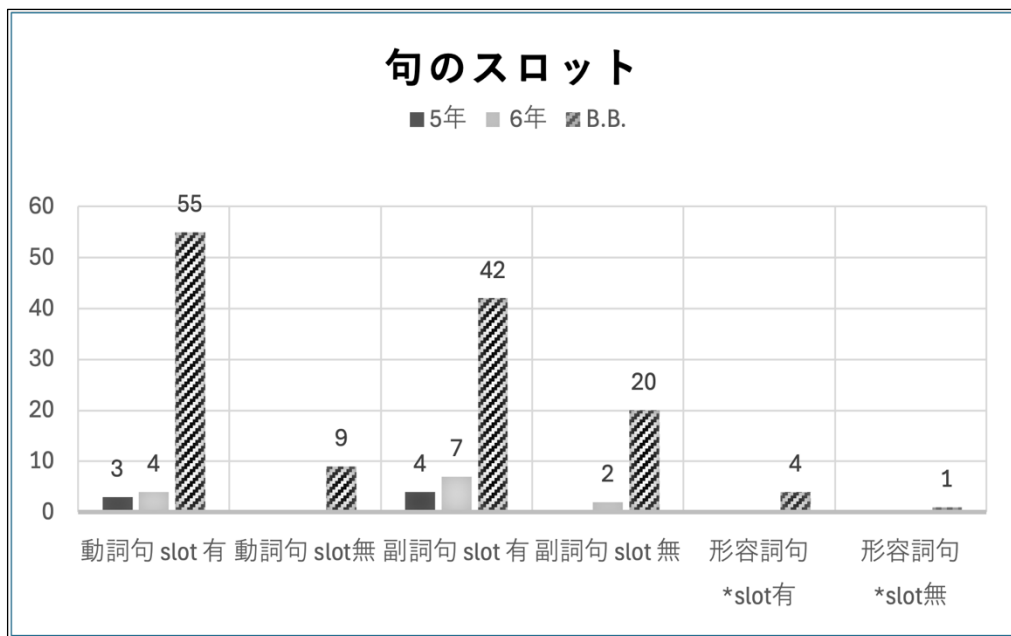
3.2.5 B.B.英文と小学校英語教科書の英文の比較

本節では、B.B.英文と小学校英語教科書（NHE）に含まれる文法項目を比較し、それぞれの学習項目がどのように文法学習に寄与するかを考察する。ただし、グループ間での英文数が異なるため（B.B.英文：64文、小学校5年生用NHE：59文、6年生用NHE：104文）、単純な事例数の比較は妥当ではない。そこで、文法項目の「種類」や「カバー率（各グループが網羅する文法項目の範囲）」に着目し、それぞれのグループの学習項目がどのような文法的特性を持つかを考察した。

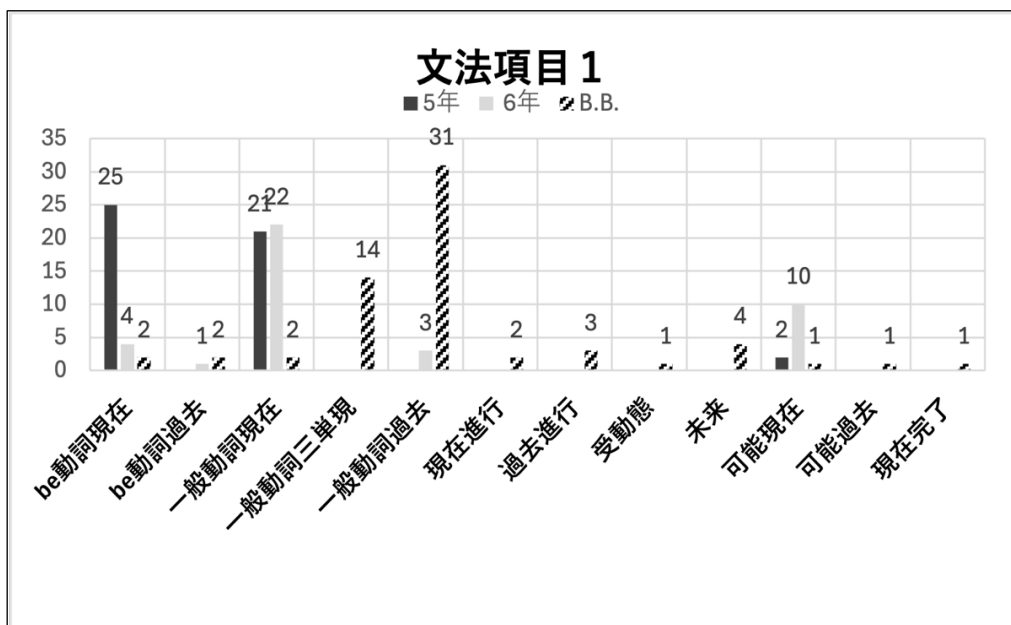
具体的には、表3-8「B.B.英文に含まれる文法項目集計表」と、表3-11「小学校英語教科書（NHE）に含まれる文法項目集計表」をもとに、小学5年生（NHE）、6年生（NHE）、B.B.英文の3グループ間での文法項目を比較した。比較の結果を示すため、「文型（SV、SVOなど）」「文法項目1」「文法項目2」「文法項目3」「句のスロット」の5種類のグラフを作成した。これらのグラフは縦軸に事例数を取り、横軸に文法項目のカテゴリーを配置することで、各グループで学ぶ文法項目の異同を視覚的に示している。



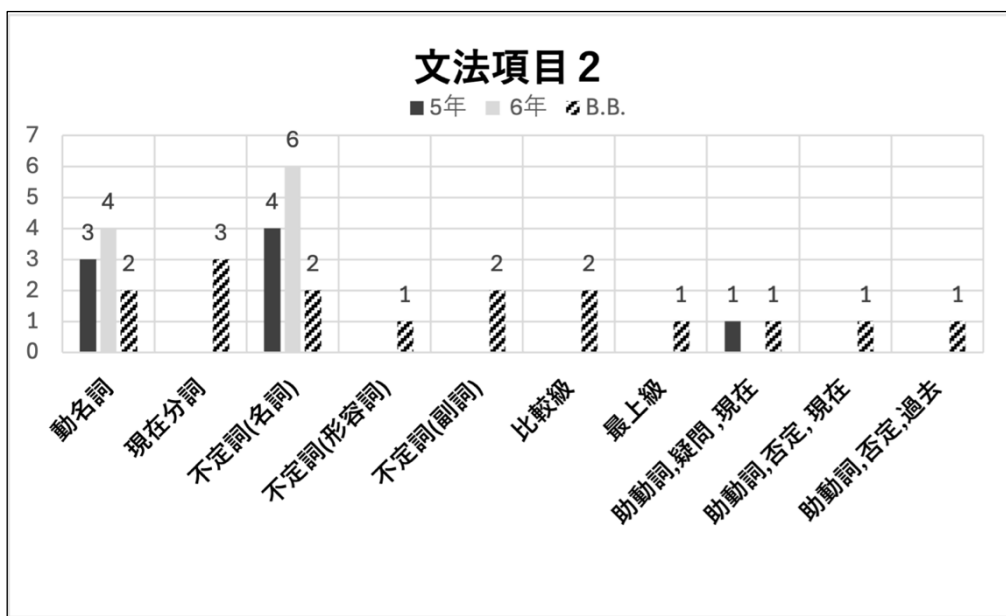
グラフ 3-1 文型



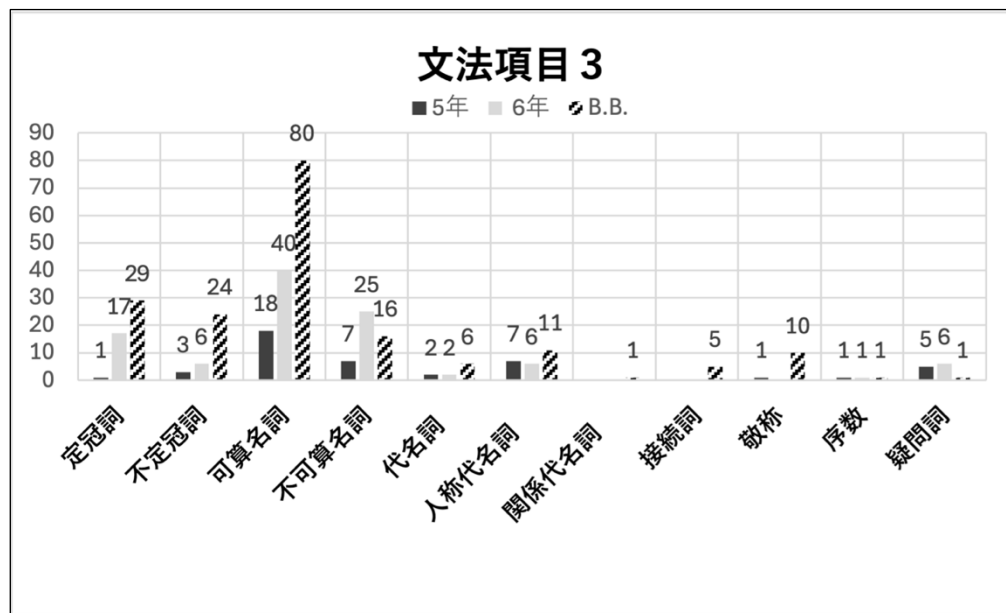
グラフ 3-2 句のロット



グラフ 3-3 文法項目 1



グラフ 3-4 文法項目 2



グラフ 3-5 文法項目 3

B.B.英文と小学校英語教科書の英文を比較すると、いくつかの顕著な違いが確認できる。まず**文型**に関しては、B.B.英文では SV, SVO, SVC, SVOO, SVOCといった幅広い文型が使用されており、特に SVOC や SVOO のような複雑な文型も含まれている。一方、小学校英語教科書では SVO や SVC といった基本的な文型が中心であり、SVOO や SVOC などの複雑な文型は扱われていない。これは、小学校教科書がよりシンプルな構造に焦点を当て、初歩的な文法学習を支援することを目的としていることを反映している。

次に**動詞句**に関しては、B.B.英文では多様な動詞句が使用され、それぞれの文に異なる動詞句が現れる。一方、小学校英語教科書では want to (), [are/is] good at (), can (), let's () といった表現が繰り返し使用されており、動詞句のバリエーションが少ない(表3-7, 表3-8「動詞句」参照)。これにより、小学校英語教科書は特定の表現を定着させることを重視していることがわかる。B.B.英文の多様な動詞句は、学習者に幅広い言語パターンを提供し、文法理解の深化に寄与すると考えられる。これに対し、小学校英語教科書は基本的な表現の反復を通じ、基礎的な文法知識の定着を重視していることがうかがえる。

さらに**時制とアスペクト**に関連する項目について比較すると、B.B.英文では現在形、過去形、未来表現のほか、現在完了形、進行形が含まれており、さまざまな時制やアスペクトに触れる学習が可能である。一方、小学校英語教科書では現在形と過去形が中心であり、未来表現や、進行形や現在完了といったアスペクトは扱われていない。また、受動態についても、B.B.英文には含まれているが、小学校英語教科書では扱われていない。したがって、B.B.英文はより幅広い文法要素への接触を提供している。

冠詞については、B.B.英文では64文中53文に冠詞が含まれており、学習者は無意識的に冠詞の使い分けに触れていると考えられる。一方、小学校英語教科書では冠詞の使用頻度が低く、学習者が冠詞を使いこなすまでには時間がかかる可能性がある。

小学校英語教科書に含まれる英文は、すべての文を網羅的に抜き出したものであるため、授業で頻繁に使用されとは限らない英文も含んでいる。一方、B.B.英文は64文に限定され、平均して3年程度の期間をかけて繰り返し使用されるため、スロットへの語彙代入、主語の入れ替えなど、表現の変化を伴う反復使用を通じて、学習者の文法知識の深化を助けられていると考えられる。B.B.英文の多様な文型や動詞句は、学習者に幅広い文法知識の基盤を提供する。一方、小学校英語教科書のシンプルな文型と表現の反復は、初心者学習者の学習負担を軽減し、基礎を効率的に定着させる設計といえる。

以上の比較を踏まえて、研究Ⅰでは、B.B.メソッドの学習者が定型表現を使用することでどのように文法知識を習得していくかを、実際の観察データをもとに検証する。

第3章のまとめ

本章では、研究対象である英語指導法「B.B.メソッド」の成立経緯、教材、指導内容、および普及状況について概説した。さらに、B.B.メソッドで使用される表現を、定型表現の観

点から定義づけたうえで、B.B.英文に含まれる文法項目と小学校英語科教科書に含まれる文法項目との比較を通じて、それぞれの違いや指導意図について考察を行った。

第5章（研究Ⅰ）では対話統語論のアプローチを用いてB.B.メソッドの有効性を検証し、続く第6章（研究Ⅱ）では、指導におけるメタ言語使用に焦点を当て、B.B.メソッドを通じた学習者の言語習得過程を明らかにする。

第4章 研究課題と手法

第2章で概観した先行研究から、母語習得および第二言語習得は、いずれもひとまとまりの表現から始まることが示された。こうした表現は定型表現と共通する特徴を持つ。第3章では、B.B.英文の64文すべてに動詞句と修飾句が含まれ、概ね定型表現とみなせることを明らかにした。本研究の目的は、B.B.メソッドにおいて、定型表現を繰り返し使用することにより、小学生が英語の知識を習得するプロセスを解明することである。本章では、第2章、第3章を背景に、本研究の課題を提示し、研究の進め方について述べる。

4.1 研究課題

本節では、第2章で示した第二言語指導に関する先行研究を基に、小学校英語指導の課題を整理し、本研究における重要な視点を明確化する。続いて、本研究の全体構成を示し、具体的な研究方法について説明する。

4.1.1 小学校英語の問題点

序論で述べたように、2017年に公示された新学習指導要領(文部科学省 2017a)に基づき、小学校5・6年生の英語が教科として位置付けられ、2020年4月から小学校英語科が新たに導入された。この改訂により、「読む」「書く」活動が加わり、600～700語程度の語彙や連語、慣用表現を学ぶことが求められるようになった。文法指導においては、明示的な説明を避け、言語活動を通じて表現を繰り返し使用させることにより、規則性を自然に理解させる方法が採用されている。この指導法では、連語や慣用表現などの定型表現を活用し、ボトムアップ的に理解を促す使用基盤モデル的なアプローチが取られている。

しかし、現行の小学校英語教育には3つの問題点がある。第一に、従来から行われているPPP(Present-Practice-Production)型指導では、指導目標の語彙や表現を用いたコミュニケーション活動を行うが、現状ではそれらの語彙や表現を定着させる時間が不足している(川村 2017a, 2017b; 川村・鷹巣・岡村・岡井 2018)。第二に、日本はEFL(English as a Foreign Language)環境にあり、英語を使用する機会が限られているため、実体験を通じた英語の習得が難しいことが挙げられる(柏木 2018)。第三に、指導内容が対話表現を中心に構成されており、疑問文が多用される一方(例: What sport do you like? I like soccer.), 肯定文における英語特有の語順(主語+動詞～)の理解を深める機会が不十分である可能性がある。さらに、基本的な構文の誤用や、類似した疑問文の混乱が見られることが指摘されており(内野 2019, 2021), 語順の理解が曖昧なまま授業が進んでしまうことが課題であると考えられる。

2013年と2021年に実施された文部科学省全国学力・学習状況調査を比較すると、2021年の中学1年生の英語成績に二極化が見られることが指摘されている(朝日新聞 2023年1月13日)。その一因として、小学校段階で習得すべき語彙や連語、慣用表現が十分に定着しておらず、その結果、中学校での学習に適応できない生徒が生じていると推察される。したがっ

て、小学生に対する効果的な指導法の検討が求められる。

4.1.2 小学校英語の先行研究から導き出される課題

小学校外国語科では、定型表現を繰り返し使用させ、語順や文構造などの文法的規則に気づかせる指導が推奨されている。この分野では、特に定型表現に重点を置いた指導法に関する研究が多く進められている。第2章では、小学校英語および、小学校と中学校の英語教育の接続に関する近年の研究を取り上げ、連語や慣用表現などの定型表現に焦点を当てた事例を考察した。それらの内容・方法・結果と課題を整理したものを表4-1に示す。

表4-1 定型表現（FS）を焦点とする小学校英語に関する先行研究

先行研究	研究内容と研究方法	結果と課題
Kashiwagi (2012)	<p>研究内容：Kashiwagi (2012) は、小学1～6年を対象に、英語の定型表現（例："need an umbrella", "give a flower to"）に対する指導効果を調査した。特に、事例基盤（exemplar-based）の学習が、形態と意味の関連（Form-Meaning Connections, FMCs）の気づきにどのような影響を与えるかを分析した。</p> <p>研究方法：43名の小学生を対象に、テスト1では比較的単純な動詞句（例："jump", "turn"）を、テスト2ではより複雑な動詞句（例："give a flower to"）を用いて、音と意味の関連を測定した。これにより、学年ごとのFMCsの気づき方を評価した</p>	<p>結果：学年が進むにつれ、FMCsへの気づきが向上し、5・6年では特に高い成功率が示された。しかし3年生以下では単語や表現の模倣に留まり、FMCsを形成する抽象的な認識力が不足していることがわかった。また、特定の定型表現（例："give a flower to"）において、6年生であっても依然として不安定なスキーマ形成が見られた。</p> <p>課題：今後は、スキーマ形成がどのように進行するのか、そしてそのプロセスをどのように支援できるかについての研究が求められている。</p>
Kashiwagi & Ito (2017) ＊小学校英語と中学校英語の接続に関連する研究	<p>研究内容：中学1年生を対象に、定型表現（Formulaic Sequences, FS）を用いた指導が、形態と意味の関連（FMCs）の形成にどの程度影響を与えるかを、進行形の"-ing"を中心に調査した。</p> <p>研究方法：95名の中学1年生に、プレテストとポストテストを行い、FS</p>	<p>結果：ポストテストの結果、FSを用いた指導により、文法感覚（例："-ing"の使用）や語順の誤りに対する感受性が向上した。プレテストとポストテストの比較では、単語順の誤りの感知率が31%から59%に向上し、"-ing"の省略に対する感受性も61%から74%に改善された。</p> <p>課題：本研究ではFSの蓄積が中学英語学</p>

	を用いた授業で学習した後の文法感覚の変化を評価した。授業は合計8時間で、音声中心の指導と文法説明を組み合わせで行われた。ポストテストは、時間制限付きの文法判断テスト(S-GJT)を使用して実施された。	習において効果的であることが示されたが、小学校と中学校間での指導法の連携が不足しているため、FSの活用が十分に引き継がれないケースが見られた。今後の課題として、FSを中心とした指導法の中学以降に継続し、文法規則を内在化させる指導法が求められる。
浦田 他 (2014) * 小学校英語と中学校英語の接続に関連する研究	研究内容： 小学校と中学校の英語教育を連携させる「リンクユニット」の概念を提案し、小学校では定型表現や動詞フレーズ等の「ひとかたまりの表現」を音声で学び、中学校で文構造や文法規則の理解に繋げる指導方法を行い、その効果を検証した。 研究方法： 小学校6年生と中学校1年生に、同じ言語材料を使った授業を行い、リスニング力を調査した。また、"can"の知識を発展させるために、内容言語統合型学習(Content and Language Integrated Learning, CLIL)授業を実施した	結果： 小学校で習得した「ひとかたまりの表現」を中学校でも活用でき、文の構造や助動詞 "can" の用法に対して高い感覚を示した。頻繁に聞く表現では正確に認識され、音声から文のパターンを発見する力が見られた。 課題： 中学での文法指導が不十分で、特定の文構造における文法的感覚の欠如が見られた。小学校で学んだ定型表現を中学校で再利用し、文法規則と結びつける指導法の開発が必要である。また、音声と文字の両方を使って、児童が文法規則に気づきやすくする指導方法が求められる。
村端・村端 (2020)	研究内容： 小学校3・4年生を対象に、用法基盤モデル(Usage-Based Model, UBM)の観点から、プレハブ表現(本研究でいう定型表現)を用いた指導を実施し、コミュニケーション活動が文法の習得にどう影響するかを調査した。 研究方法： 公立小学校2校でプレハブ表現を言語活動に計画的に導入し、児童が表現をどの程度使いこなせるかを観察した。また児童へのアンケートを行い、英語学習に対する意識調査も実施された。	結果： 児童はプレハブ表現を通じて流暢性が高まり、類似した表現の中からパターンを抽出し、新しい表現を自ら生成するなど、文法の発現が観察された。 課題： 一部の児童で特定の文法構造の理解が十分でなく、プレハブ表現の習得が、より高度な文法規則や創造的な言語使用に繋がられるような言語活動をどう取り入れるかが課題である。

江口（2020）	<p>研究内容：小学5年生を対象に、模倣発話課題と文法性判断課題を用いて、文法的知識と語順の理解を測定し、英語文法に対する知識がどのように発展するかを探った。</p> <p>研究方法:60名の小学5年生を対象に、模倣発話課題と文法性判断課題を実施。文法性判断課題では、文の文法的正しさを判断できるかを評価した。また模倣発話タスクでは、聞き取った文を再現する際の音韻的特徴や語順の正確さを測定した。</p>	<p>結果：模倣発話課題では、音節数が多い文ほど文法的に正しく再現できる傾向が見られたが、統語処理に関しては大きな影響は確認されなかった。文法性判断課題では、非文法的な文を正しく判断するのが困難で、特に否定文や疑問文においてその傾向が顕著だった。</p> <p>課題：文法的知識の発達における個人差が大きく、特に非文法的文に対する理解度が低い児童が多かった。今後の研究では、語彙知識と文法性判断の能力向上のための具体的な指導方法の改善が求められる。</p>
江口（2021）	<p>研究内容：小学生が文法構造をどのように理解し発展させるかを、模倣発話課題により検証した。また模倣発話課題の有効性、語彙知識やワーキングメモリとの関連を分析した。</p> <p>研究方法:67名の小学5年生に対し、模倣発話課題を実施。24の文法的小および非文法的文を用いて、文の再現能力を測定した。さらに、語彙サイズテストとデジッスパンテストを実施し、語彙知識とワーキングメモリが文法的知識に与える影響を評価した。</p>	<p>結果：模倣発話課題の結果、語彙サイズが大きい児童ほど文法的に正しい文を再現できる傾向があり、模倣発話スコアと語彙知識が高い相関を示した。さらに、定型表現が児童に定着している場合、これを再現する能力が高いことが確認された。</p> <p>課題：模倣発話タスクは、文法的知識の発達を測定する有効な手段であるが、児童によっては文法規則を十分に理解していなくても定型表現を模倣する能力が高い例が見られた。このため、模倣発話が必ずしも文法的理解を反映しているとは言えないケースもあり、さらなる研究が必要である。</p>
菅井（2021）	<p>研究内容：使用基盤モデルに基づく指導を実施し、定型表現や文法の習得過程を調査した。具体的には、トマセロの提唱する「一語文」「軸語スキーマ」「項目依拠構文」の段階を小学生がどのように習得していくのか、そのプロセスを検証した。</p>	<p>結果：児童は「一語文」の表現を比較的容易に定着させた。また、既存の定型表現から新しい表現への拡張が見られ、軸語スキーマの形成が確認された。小学校5年生の英語能力は、使用基盤モデルの第1段階から第3段階に対応しており、英語を母語とする1歳から3歳までの</p>

	<p>研究方法：小学5年生を対象に、「一語文」として"Lemme-see", "Here you are", "Here we go" を導入し、音声記録によって定着度を分析した。また、「軸語スキーマ」として"How many...?", "How much...?"などの表現を導入し、軸語に基づくスキーマ形成を観察した。さらに特定の動詞を使った構文（例："I like ～", "I want ～", がどのように拡張されていくかを記録した。</p>	<p>子どもの発達と同じレベルであることが確認された。また特定の動詞（例：like, want）の習得が進むにつれ、文法的パターンの理解が進んでいることが示された。</p> <p>課題：文法構造の理解には個人差があり、特定の動詞を含む表現に固執する児童も見られた(like/want)。これに対する、指導法の工夫が必要であり、今後は文法構造の一般化を促進するための研究が求められる。</p>
--	---	---

上記の7つの研究から導き出される課題

定型表現を中心とした英語指導に関して、以下のような課題が指摘される。

1. 定型表現の使用から文法知識への移行の課題

Kashiwagi (2012) は、低学年では単語や表現の模倣に留まり、形態と意味の関連 (Form-Meaning Connections, FMCs) を形成する認識力が十分に育っていないことを示した。この結果は、低学年から質の高いインプットを十分に提供する必要性を示唆している。

2. 暗示的文法知識と明示的文法知識の接続不足

Kashiwagi & Ito (2017) や 浦田 他 (2014) は、小学校で習得した定型表現が中学校での文法知識習得に十分に繋がっていないことを指摘している。この課題は、小中学校間の教育内容や指導法の連携不足に起因しており、明示的学習への橋渡しを促す体系的な指導法の開発が求められる。

3. 小学生の文法知識内在化の不足

江口 (2020, 2021) は、模倣発話課題を用いた調査で、小学生の多くが定型表現を模倣する能力を示す一方で、必ずしも文法規則を内在化しているわけではなく、表現を正確に再現できていない場合が多いことを明らかにした。特に、模倣に依存することで規則性の理解や文法知識の深まりが不十分な児童が存在した。この結果は、模倣と反復を単独で行うのではなく、統合的に取り入れ、文法規則の内在化を促進する指導の重要性を示唆している。

4. 音声と文字の併用の必要性

浦田 他 (2014) は、音声と文字を併用することで文法規則への気づきを促す効果があることを示した。この結果から、音声と文字をバランスよく取り入れた指導法の開発が求められる。

5. 語彙サイズと文法習得の関連性への配慮の不足

江口 (2021) は、語彙サイズと文法的正確性の間に高い相関があり、語彙の拡大が文法習

得に寄与する可能性を示唆している。この結果から、語彙指導と文法指導を連携させた指導の強化が求められる。

6. 認知レベルに応じた定型表現指導

村端・村端（2020）や菅井（2021）は、使用基盤モデルに基づき、小学生が定型表現を使用することで文法規則を習得する過程を示した。これらの研究は、小学生の認知発達に配慮した指導の重要性を示唆している。一方で、英語母語話者の幼児と同様の段階的アプローチをそのまま適用するのではなく、小学生の認知発達段階に応じた柔軟な指導法が求められる。

これら6つの課題を踏まえると、小学生に対する定型表現を中心とした英語指導では、特に低学年段階で文法的知識への橋渡しを意識することが重要である。そのためには、インプットの質と量を十分に確保し、低学年の段階から質の高いインプットを提供することが、将来的な文法知識の習得を促進する鍵となる。

また、定型表現の習得から文法規則への移行を円滑にするには、小・中学校の接続を強化する指導法が求められる。小学校で音声を中心に身につけた定型表現を、中学校以降の明示的な文法知識へとつなげるためには、小・中で一貫した指導体系の構築が求められる。さらに、定型表現の模倣や反復を通じて、文法規則を内在化させる効果的な指導法の開発も不可欠である。

小学生の認知特性を考慮すると、論理的思考が十分に発達していない一方、具体的な活動を通じた学びが特に効果的だとされる（西口 2006, pp. 10–11）。また、峯松 他（2006）は、幼児の言語獲得が分節音の習得に先立ち、語全体の音形やリズム（語ゲシュタルト）の模倣から始まることを指摘しており（峯松 2006, p. 4）、音声的な模倣を通じた学びが幼児や年少者に適していると述べている。このような特性を踏まえると、小学生の英語指導においても、音声を中心に導入し、段階的に文字を組み合わせる指導が効果的であると考えられる。具体的には、インプットの際に語彙サイズの拡大だけでなく、音声やリズムの親しみやすさを重視し、児童が定型表現を繰り返し使用できる環境を整えることが重要である。

さらに、使用基盤モデルに基づくボトムアップ的な指導を行う際には、英語母語話者の幼児が辿るプロセスをそのまま適用するのではなく、小学生の発達段階に応じた工夫が求められる。したがって、定型表現を中心とした効果的な指導を実現するためには、音声と文字の効果的な導入と、児童の発達段階に応じた包括的な指導法の設計が重要である。

4.1.3 本研究の課題設定

本研究の目的は、小学生が定型表現を中心とした学習を通じて英語を習得するプロセスを、使用基盤モデルのアプローチで解明することである。Sinclair（1991）は、定型表現が言語習得において重要な役割を果たし、長期記憶に保存されることで、文法習得の基盤となると指摘している。また、子どもが定型表現を基に言語処理を行うことを示す研究も存在する（Bannard & Matthews 2008）。これらの先行研究と、4.1.2で導き出された課題を踏まえ、本

研究では次の3つの課題を設定する。

【研究課題1】：定型表現と文法知識習得の相互作用

定型表現の使用が児童の文法知識習得にどのように寄与するかを解明し、両者の相互作用を最大化する指導法を探る。本研究では、観察を通じて児童がどのようなプロセスを経て言語習得を進めるのかを明らかにする。

【研究課題2】：インプットの質と継続性

定型表現の定着を促すとともに、低学年から質の高いインプットを継続的に提供する方を検討する。また、小学生で習得した定型表現を中学以降も活用できるための指導法を探り、使用基盤モデルを反映した指導法の特長を明らかにする。

【研究課題3】：文法を明示的に教えない教育が中学以降の英語学習に与える影響

小学校では文法を明示的に指導せず、定型表現を通じた学習が行われるが、中学校以降の明示的な文法学習との接続が十分に確立されていない点が課題として指摘されている。本研究ではB.B.メソッドを経験した元学習者のインタビューを通じて、小学生時代に受けた定型表現中心の指導が、中学以降の英語学習にどのような影響を及ぼしたかを探る。

4.1.4 研究課題と研究全体の構成

表4-2は、小学校英語教育の先行研究から導き出された6つの課題と、それに基づいて設定した本研究の3つの課題との対応関係を整理したものである。本研究の構成を明確にするため、各研究課題がどの課題に対応しているかを示す。

表4-2 研究課題と分析の対応関係

研究課題	6つの課題
研究課題1 定型表現と文法知識習得の相互作用	2. 暗示的文法知識と明示的文法知識の接続不足
	3. 小学生の文法知識内在化の不足
	6. 認知レベルに応じた指導
研究課題2 インプットの質と継続性	1. 定型表現の使用から文法知識への移行の課題
	4. 音声と文字の併用の必要性
	5. 語彙サイズと文法習得の関連性への配慮
研究課題3 文法を明示的に教えない教育が中学以降の英語学習に与える影響	1. 定型表現の使用から文法知識への移行の課題
	2. 暗示的文法知識と明示的文法知識の接続不足

この表が示すように、本研究では各研究課題が複数の先行課題に対応している。定型表現の反復を通じた暗示的知識の習得プロセスを明らかにし、効果的な英語指導法の提案を目指す。特に、質の高いインプットの提供と発達段階に応じた柔軟な指導法に重点を置き、6つの課題を包括的に克服するアプローチを提示する。

4.2 研究の概要

本研究では、B.B.メソッドを用いた英語指導の長期観察調査を通じてデータを収集し、その分析結果に基づき、小学生の児童が定型表現を繰り返し使用することを通じて、英語の知識を習得していくプロセスを明らかにすることを目指す。また、この研究を通じて、定型表現を中心とする指導法が有効であることを示す。

4.2.1 研究I, 研究II, 研究IIIの内容

本研究は2回の観察調査（第一期観察調査（2019年6月下旬～2020年2月下旬）および第二期観察調査（2021年6月初旬～2021年9月中旬））と、インタビュー調査（2020年8月～2023年9月）に基づいている。2回の観察調査の詳細は4.2.2.1で紹介する。

第一期観察調査のデータは、筆者の修士論文（泉 2021）においても活用されている。修士論文『使用基盤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』では、第一期観察調査の結果を分析対象とし、使用基盤モデルの視点から学習者の言語習得過程を検討した。本博士論文『定型表現の反復が促す英語習得プロセス—使用基盤モデルの観点から—』では、第一期および第二期観察調査に加え、インタビュー調査の結果を活用し、より包括的な分析を行った。

本博士論文は、以下の3つの研究から構成される（図4-1）。

・研究I：「擬似響鳴を活用した指導：対話統語論の観点から」

研究Iは、研究課題1（定型表現と文法知識習得の相互作用）を解決するために実施された。第二期観察調査のデータを基に、対話統語論の視点から定型表現の反復が暗示的知識及び文法知識習得に与える影響を分析し、特に、児童が擬似響鳴を繰り返す中で、規則性を類推するプロセスに焦点を当てた。また、このプロセスを促進する上での教師の役割について検討し、児童の発達段階に応じた柔軟な指導法の効果を分析する。

・研究II：「定型表現の反復とメタ言語の活用による文法知識習得プロセスの解明」

研究IIは、研究課題2（インプットの質と継続性）を解決するために実施された。第一期および第二期観察調査の結果を基に、低学年からの質の高いインプットを確保する指導法を提示し、その効果を検証した。さらに、音声と文字の併用が習得に与える影響を分析するとともに、読書を通じた語彙拡大と文法知識習得の関連性を検証し、指導法の特長を明らかにする。

・研究III：「小学生時代における定型表現の反復学習が中学以降の英語学習に及ぼす影響：元学習者のインタビュー調査に基づく考察」

研究IIIは、研究課題3（文法を明示的に教えない教育が中学以降の英語学習に与える影響）について示唆を得ることを目的として実施された。インタビュー調査を基に、小学生時代に身につけた定型表現が中学以降の英語学習にどのような影響を及ぼしたかを考察する。

研究の進行過程は、図4-1に示す。本研究では、第5章から第7章にかけて段階的に分析を行い、それぞれ異なる視点からデータを検証することで、定型表現の反復学習を通じた暗

示的文法知識の習得プロセスを多角的に分析する。これにより、第二言語習得における理論的・実践的示唆を提示することを目的とする。

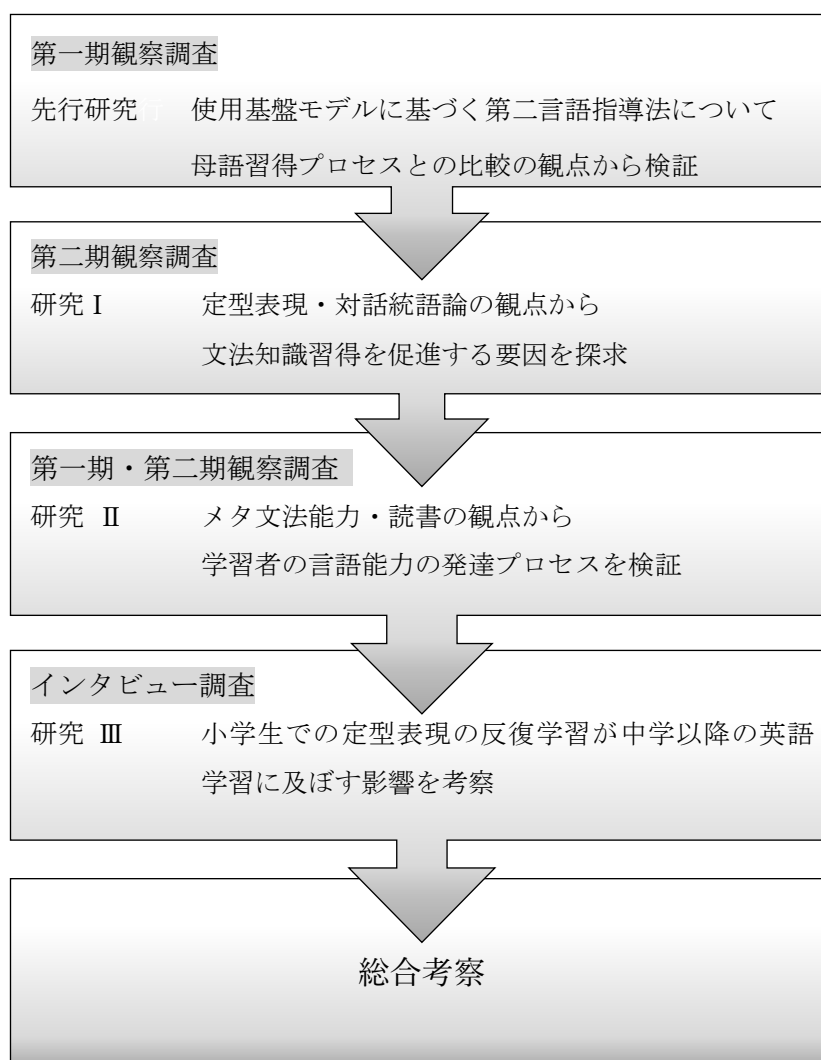


図 4-1 研究の進行過程図

4.2.2 研究方法

4.2.2.1 第一期，第二期観察調査の概要

調査は、札幌市内のM英語教室において実施した。対象は小学生とし、第一期調査（2019年6月下旬～2020年2月下旬）および第二期調査（2021年6月初旬～2021年9月中旬）に分けて観察を行った。指導者のU先生は、小学生から高校生、成人まで幅広い年齢層の生徒を一人で指導している。クラスは英語学習歴に基づいて編成されているが、生徒の都合により学習歴と異なるクラスに在籍する場合もあった。

4.2.2.2 調査準備と実施

研究の実施にあたり、B.B.カード創案者および関連団体の代表から許可を得たうえで、札幌市でM英語教室を運営するU先生に調査協力を依頼した。その後、生徒の保護者から調査の承諾を得た。第一期観察調査と第二期観察調査の具体的な内容は、以下に示す。

【第一期観察調査】

調査期間：2019年6月27日～2020年2月21日

調査対象：札幌市内の公立小学校に在籍する小学生11名。学習1年目Dクラス、学習2年目Bクラス、学習3年目Aクラスの、計3クラスを対象とした。

表4-3観察対象児

学習歴	在籍者
1年目Dクラス 4名	R（1年生女兒）、M（1年生女兒）、T（3年生男児）、K（6年生男子、他塾で3年3ヶ月の英語学習経験あり）。
2年目Bクラス 3名	N.K., H.A., R.F.（全員2年生男児）
3年目Aクラス 4名	Yt（4年生男児）、Ym（3年生女兒）、N（3年生女兒）、H.I.（6年生男児*） *H.I.は学習2年目だが、3年目クラスに在籍。

- 学習歴1年目：Dクラス：週1回（50分授業）
調査日：2019年6月27日～2020年2月20日、合計25回
 - 学習歴2年目：Bクラス：週1回（50分授業）
調査日：2019年7月5日～2020年2月21日、合計24回
 - 学習歴3年目：Aクラス：週1回（70分授業）
調査日：2019年7月12日～2020年2月21日、合計23回
- 実施形式：すべて対面

【第二期観察調査】

調査期間：2021年6月3日～2021年9月16日

調査対象：札幌市内の公立小学校に在籍する小学生7名

第二期観察調査は、第一期で観察した生徒を含む7名の小学生を対象とした（表4-4）。なお、第一期で「1年目Dクラス」に在籍していた生徒は、2年後の第二期調査では「3年目Dクラス」に進級し、第一期で「3年目Aクラス」に在籍していた生徒は「5年目Aクラス」に進級していた。これにより、継続的な英語学習の進展を観察することが可能となった。

表 4-4 第二期観察調査対象者

学習歴	在籍者
3年目D クラス 3名	R (3年生女兒), M (3年生女兒), T (5年生男児)
5年目A クラス 4名	Yt (6年生男児), Ym (5年生女兒), N (5年生女兒), Ys* (5年生男児) *Ysは他の塾から転入し, M英語教室では2年目だが, 英語学習歴は6年目に相当する

- 学習歴 5 年目 : A クラス : 週 1 回 (70 分授業)
調査日 : 2021 年 6 月 8 日, 6 月 29 日, 7 月 20 日, 8 月 31 日, 9 月 14 日
実施形式 : 対面 2 回, オンライン 3 回
- 学習歴 3 年目 : D クラス : 週 1 回 (50 分 : 2 回, 70 分 : 3 回)
調査日 : 2021 年 6 月 3 日, 6 月 24 日, 7 月 15 日, 8 月 26 日, 9 月 16 日
実施形式 : 対面 1 回, オンライン 4 回

4.2.2.3 調査手法

(1) 非参与観察 (第一期調査, 第二期調査 (対面授業))

第一期の観察調査では, 筆者がすべての授業に直接参加し, 授業内容を詳細に記録した。当初は 1 年間の授業観察調査を予定していたが, 2020 年 2 月末頃からの新型コロナウイルス感染拡大の影響で, 開始から約 8 ヶ月で調査を終了することとなった。最終的に, 1 年目 D クラス 25 回, 2 年目 B クラス 24 回, 3 年目 A クラス 23 回, 合計 72 回分の授業を観察・記録し, 分析用のデータを作成した。第二期では新型コロナウイルスの感染状況により, 一部の授業のみ対面で観察することができた。

観察手法として授業への参加や介入を行わない非参与観察 (佐藤 2006) を採用し, 授業を IC レコーダーで録音するとともに, 状況を補完する情報をメモとして記録した。

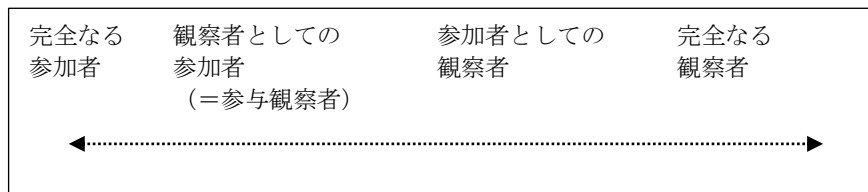


図 4-2 フィールドワーカーの役割タイプ (佐藤 2006 p. 164 を参考に筆者作成)

(2) オンライン観察 (第二期調査の一部)

第二期調査では, 新型コロナウイルスの感染状況に応じて, ビデオ会議ツール¹⁶を用いたオンライン授業が実施される場合があった。その際は, オンライン授業に参加して観察を行

¹⁶ 本調査におけるオンライン授業には, Zoom Video Communications 社が提供するビデオ会議ツール「Zoom」を使用した

い、生徒のプライバシーに配慮して録画は行わず、音声のみを収録した。また、画面で把握できなかった内容については、授業後に教師へのインタビューを実施し、補足情報を得た。

4.2.2.4 データ整理と分析の方針

授業観察に向けて観察記録用紙を作成し、時間、学習活動、発話記録などの項目を設けた。観察終了後、録音データおよび記録用紙をもとに詳細な発話分析を行った。

観察後すぐに、授業中に録音したデータを聴きながら、観察記録用紙の「時間経過」「学習活動」「教師の指示・発話」「生徒の発話」の各欄に発話者や発話内容を詳細に入力した。また、確認が必要な点は「備考」に記録し、教師と共有して確認を行った。記録用紙が1回の授業で30枚前後になることもあった。

分析では、使用基盤モデルの視点から以下の点に注目した。

1. 発話の繰り返しや模倣による文法的気づきの発生。
2. 文法知識の内在化のプロセス。
3. 擬似響鳴が発話変化に与える影響。

4.2.2.5 調査の限界

第一期観察調査では、小学生11名を対象に約8ヶ月間の観察を実施した。第二期観察調査では、第一期の観察対象者のうち7名を対象に、おおよそ3週間に一度の頻度で約3ヶ月間観察を行い、その後の習得状況を確認した。

本調査は、小規模な英語教室に通う小学生を対象としており、観察対象者数や指導環境に一定の制約がある。しかし、長期間にわたり詳細に記録された発話データは、学習者の言語習得プロセスを分析する上で貴重な資料を提供している。

第5章以降の紹介

第5章では、「研究Ⅰ」として、第二期観察調査に基づき、対話統語論の観点から授業中の発話の分析を行う。研究Ⅰは、研究課題1（定型表現と文法知識習得の相互作用）に対応し、児童が定型表現を反復しながら文法知識を習得するプロセスを解明する。特に、足場かけや訂正フィードバックなど、第二言語習得研究の知見に基づき、児童の学習過程を詳細に検討する。

第6章では、「研究Ⅱ」として、第一期観察調査に基づき、定型表現のインプットの質と継続性について分析を行う。研究Ⅱは、研究課題2（インプットの質と継続性）に対応し、低学年から高学年へのインプットの質の変化が、文法知識習得に与える影響を考察する。また、学習者の言語能力の長期的変化を、使用教材や指導法との関連から考察する。

第7章では、「研究Ⅲ」として、B.B.メソッドで学習経験のある元学習者へのインタビュー調査をもとに、小学時代の定型表現の反復的使用が中学以降の英語学習に与える影響を検討する。研究Ⅲは、研究課題3（文法を明示的に教えない教育が中学以降の英語学習に与

える影響)に対応し, 暗示的知識やメンタル・コーパスの形成の観点から, 定型表現を中心とした学習が中学以降の英語学習にどのような影響を及ぼしているかを探る。さらに, 学習の課題や教育的示唆を明らかにする。

第5章 研究Ⅰ 擬似響鳴を活用した指導：対話統語論の観点から

5.1 研究の背景と目的

研究Ⅰでは、対話における模倣や繰り返しが文法知識の習得を促進するという仮説を立て、B.B.メソッドによる英語指導において観察される「擬似響鳴」の現象を通じて、その妥当性を検証することを目的とする。

模倣や繰り返しが文法習得に与える影響については、創発文法（Hopper 1987）や対話統語論（Du Bois 2014）の視点からその重要性が指摘されている。また、響鳴現象が子どもの前置詞句の習得に寄与することを示した堀内（2018）の研究も、本研究の理論的基盤の1つとなる。

本章では、第二期観察調査のデータに基づき、学習者が定型表現を繰り返し使用する過程を分析し、それを通じてどのように文法的知識を内在化していくのかを考察する。特に、以下の3点に焦点を当てる。

1. 擬似響鳴が学習者の文法的知識の発展にどのように寄与するか。
2. 対話における模倣や繰り返しが文法的表現の内在化にどのように関与するか。
3. 定型表現を活用した指導が第二言語習得にどのような効果をもたらすか。

5.2 研究方法

5.2.1 第二期観察調査の概要

第二期観察調査は、2021年6月から9月にかけて、B.B.メソッドによる英語指導を対象に実施した（詳細は第4章を参照）。対象者は札幌市内の公立小学校に在籍する小学生7名で、第一期観察調査の対象者の一部も含まれている。本調査の目的は、学年の進級に伴う英語学習の進展を追跡し、学習者が指導を通じてどのように言語知識を蓄積していくかを明らかにすることである。本調査では、B.B.メソッドの授業を通じて、学習者が対話の中で文法知識を習得していく過程を長期的に追跡した。特に、動詞句や修飾句といった定型表現が学習者にどのように定着し、それが文法的構造の習得へとどう繋がっていくのかを、対話統語論の視点から詳しく検討する。

5.2.2 擬似響鳴とは

「擬似響鳴」という概念は、創発文法（Hopper 1987）と対話統語論（Du Bois 2014）を基盤としている。創発文法は、文法を固定された自律的な構造としてではなく、談話を通じて変化し、再構築される流動的なものと捉える。この理論では、文法規則や構造単位（句や節）は使用に応じて一時的なものとして形成される。これは、使用基盤モデルの考え方とも一致する。また、創発主義（emergentism）は、言語の個々の要素が相互作用することで、全体として予測不可能な性質が現れると主張し、固定的な文法規則を前提とする生得主義（nativism）とは対立する立場をとる。

対話統語論 (Du Bois 2014) は、対話の中で繰り返される発話パターンから文法が創発すると主張する。この理論では、対話を通じて言語パターンが生じ、それが学習者の言語知識の内在化を促すとされる。例えば、堀内 (2018) の研究では、子どもが前置詞句を習得する際に、響鳴現象が重要な役割を果たすことが示されている。この知見は本研究の理論的基盤として重要であり、創發文法の理論とも共鳴している。

これらの理論的背景に基づき、本研究では、「擬似響鳴」が学習者の文法習得に与える影響を明らかにすることを目指す。

5.2.2.1 擬似響鳴の定義

「響鳴」とは、対話の中で発話が繰り返されたり模倣されたりする自然発生的な現象を指す。研究 I は、親子の対話における響鳴を通じて幼児が母語を習得する過程を示した堀内 (2018) の研究を基盤としている。同研究では、子どもの前置詞句習得において、模倣や繰り返しが重要な役割を果たすことが明らかにされている。また、母親が子どもの発話を訂正しつつ繰り返したり、より大きな文構造の中で使用したりすることで、子どもの文法知識の内在化が促進されることも指摘されている。

研究 I では、英語学習の場面においても、教師が意図的に響鳴を生じさせることで、学習者が文法知識を習得する可能性があるという仮説を立てた。この仮説に基づき、教師と生徒の対話の中で繰り返しや模倣が意図的に誘発される現象を「擬似響鳴」と定義する。「擬似響鳴」という用語は、自然な対話における響鳴と区別するために筆者が造語したものである。

B.B.メソッドの指導では、授業中の対話において、同じ英文や定型表現が長期間にわたって継続的に使用される。この過程で、教師は指導の意図を持ちながら生徒に発話の繰り返しや模倣を促すだけでなく、生徒の発話に教師が反応して繰り返したり、誤りを訂正して発話する場面も観察される。こうしたやり取りは双方向的に行われ、学習者は定型表現を模倣し、ときには表現を変形させながら、文法知識を内在化していく。本研究では、この「擬似響鳴」が学習者の言語習得に与える影響を検証する。

5.2.2.2 擬似響鳴の分類

擬似響鳴は、学習者が発話を繰り返すことで文法的パターンや表現の規則性に気づき、それを内在化することを促す役割を果たす。本研究では、幼児の言語習得に関する先行研究 (Köymen & Kyratzis 2014; 堀内 2018) を参考にし、擬似響鳴を「単純な擬似響鳴」と「融合的擬似響鳴」の2種類に分類する。さらに、学習者が自発的に発話を生成する場合を「自発的産出」として区別する。

・単純な擬似響鳴 (I)

先行する20文以内に現れた文全体、または文の一部をそのまま繰り返す現象を指す。この場合、語彙や文法構造の変更は伴わない。さらに、教師が生徒の誤った発話を正しい形で発話して提示する「リキャスト」も、単純な擬似響鳴の一種とみなされる。リキャストにより、

生徒は自分の発話と文法的に適切な形との違いに気づき、文法規則を効果的に内在化することができる。

・融合的擬似響鳴（Ⅱ，Ⅲ）

先行する20文以内に現れた文に対し、語彙や句を代入・付加したり、これらを同時に行うことで、新たな意味を持つ発話を生成する現象を指す。融合的擬似響鳴は、さらに以下の2タイプに分類される。

タイプⅡ：代入や付加を伴うが、文法的変換が生じない発話

- 〈具体例〉
- ・ 原文：Lucy Locket lost her letter last month.
 - ・ 操作：修飾句部分にyesterdayを代入
 - ・ 結果：Lucy Locket lost her letter yesterday.

タイプⅢ：代入や付加によって、文法的変換が生じる発話。

- 〈具体例〉
- ・ 原文：Rosy Rose drove me home.
 - ・ 操作：文末にevery dayを付加し、動詞を現在形に変化させる
 - ・ 結果：Rosy Rose **drives** me home every day.

・自発的産出（Ⅳ）

先行する20文以内に現れていない語彙や句、文、を学習者が自発的に使用した場合、「自発的産出」として分類する。この自発的産出は、学習者が内在化した規則やパターンを活用し、創造的に発話するプロセスを示している。この分類により、対話統語論における自然発生的な「響鳴」と、教師主導で生じる「擬似響鳴」とを明確に区別し、学習場面における反復的学習プロセスを理論的に位置付けることが可能となる。

表 5-1 擬似響鳴の種類

L2	擬似響鳴の種類	判断基準
I	単純な擬似響鳴	先行する20文以内に現れた文をそのまま繰り返す
II	融合的擬似響鳴 1・代入（変換なし） 2・付加（変換なし） 3・同時に代入と付加（変換なし）	語彙や句の代入/付加して発話する。代入/付加した要素以外に変換は生じない。
III	融合的擬似響鳴 1・代入（変換あり） 2・付加（変換あり） 3・同時に代入と付加（変換あり）	語彙や句の代入/付加にした結果，代入/付加した要素以外に変換が生じる。
IV	自発的産出	先行する20文以内に現れていない語彙，句を自発的に使用する。

5.3 結果と分析

5.3.1 学習歴5年目クラスで観察された擬似響鳴

第3章では，B.B.英文における64の動詞句と64の修飾句がおおむね「定型表現」として認定できることをみた。学習者は，動詞句や修飾句のスロットに語を入れ替えることで，意味の変化を体験しながら文構造を理解していく。また，スロットに入る語彙の品詞や意味的カテゴリーを，経験を通じて身につけていく。その基盤となるのが「文フレーム」である（3.2.1.1「文フレーム」参照）。文フレームは「主語＋動詞句＋修飾句」という構造を持ち，通常は動詞句を中核として，主語や修飾句を入れ替えながら，新しい文を構築するための枠組みとなる。学習者は，以下の2つの側面を同時に経験しながら文法パターンを身につけていく。

(1) 動詞句や修飾句のスロット入れ替え

動詞句や修飾句に含まれるスロットに異なる語を入れ替えることで，語彙のカテゴリー（品詞や意味的カテゴリー）を理解する。

(2) 文フレームを利用した柔軟な組み合わせ

通常は「動詞句」を中核とし，異なる「主語」や「修飾句」を組み合わせで新しい文を構築する過程で，文構造を体験的に習得する。

学習歴5年目クラスおよび学習3年目クラスでは，64英文に基づく対話の中で，(1)「動詞句や修飾句のスロット入れ替え」と(2)「文フレームを利用した柔軟な組み合わせ」に

よる言い換えが行われ、その過程で擬似響鳴が確認された（表5-1）。B.B.メソッドの指導では、絵カードと文字カードを使用したゲーム活動を通じ、64英文に基づくインタラクショ
ンが数年間にわたり継続的に実施されている。その結果、生徒たちは B.B.英文の内容をあ
たかも現実の出来事のように感じ取り、豊かな想像力を働かせて発話していた。また、絵カ
ードに登場するキャラクターに対してアニメーションキャラクターのような親しみを抱き、
対話や作文の中で自分をストーリーに登場させるなど、個人的で意味のある文脈で発話や
作文を行う様子が観察された。さらに、生徒7名全員が64英文を暗唱できており、これによ
り B.B.英文が記憶され暗示的知識として定着していることが確認された。

以下に学習5年目クラスの、I, II, III のタイプの擬似響鳴を含む対話場面とそのダイア
グラフを示す（5.3.1.1～5.3.1.4）。擬似響鳴による発話部分には下線を引き、擬似響鳴のタ
イプを記載する。また、基本となる64のB.B.英文はイタリック体で表記する。

5.3.1.1 I 単純な擬似響鳴

【5年目クラス，9月14日，オンライン授業】

絵カードビンゴゲーム中の対話。生徒各自が B.B.絵カード，スペードマークの16枚を4×4
の形に並べる。教師がランダムに英文を読み上げると、生徒たちはその文に対応する絵カー
ドを裏返し、さらにその英文を自分でも発話する。

- 1.教師: *Lazy Worm worked hard for the first time.* （資料5-1）
- 2.生全: *Lazy Worm worked hard for the first time.*
- 3.教師: 一生懸命働いたのは何回目？
- 4.Ym: はじめて
- 5.Yt: *For the first time.*
- 6.教師: 1回目，じゃあみんな何か最近,...じゃなくてもいいけど，
for the first time って思いつくことある？
- 7.Yt: なんだろう... （中略）
- 8.教師: だから嘘でもいいんだよ，「宇宙に行きました」でもいいよ
- 9.Ym: 学校へ行きました
- 10.教師: 学校へ（笑），いいね Ym, 初めて学校に行きました
- 11.教師: *I went to school...*（新規表現の発話を促すための「足場かけ」）
- 12.Ym: *I went to school for the first time.*

〈ダイアグラフ〉

擬似響鳴による発話部分には下線を引き、擬似響鳴のタイプを記載する。

- 1.教師: *Lazy Worm worked hard for the first time.*
- 2.生全: *Lazy Worm worked hard for the first time.* [I] 単純な擬似響鳴
- 5.Yt: *For the first time.*



資料 5-1

11.教師: I went to school...

12.Ym: I went to school _____ for the first time. [II] 代入・変換なし

【分析】

ビンゴゲームでは、教師または生徒が読み手となって英文を読み上げ、生徒たちはその英文をそのままリピートし、その後、英文に対応する絵カードを裏返す。この「そのまま繰り返す」行為は「I 単純な擬似響鳴」に該当する。一般的には「リピート」と呼ばれるが、単純な擬似響鳴は単なるリピートではない。例えば「学習者は「動詞句」や「修飾句」に語句を代入・付加したり、「文フレーム」に句や節を代入することで新たな文を作り出す。この過程では、学習者が文構造を確認し、適切に代入・付加できるようにするための準備として、リピートが重要な役割を果たしている。

例えば、11行目の教師の発話、I went to school. は、元の英文 Lazy Worm worked hard for the first time. を文フレームとして活用し、「主語＋動詞句」の部分に、I went to school（異なる主語＋異なる動詞句）を代入するように促す「足場かけ」として機能している。「足場かけ」とは、学習者が新しい知識を習得する過程で、教師が最初に支援を提供し、学習者が自立できるように徐々に支援を減らしていく教育的手法である。

Vygotsky (1978) による「最近接発達領域 (ZPD)」の理論では、学習者は自分一人では解決できない問題を、他者の支援を受けながら解決できる範囲で学ぶことができる。「足場かけ」は、その支援を行う具体的な方法である。これにより、学習者は自分で問題解決能力を発展させ、最終的に独立してその知識を活用できるようになるとされる。教師の発話は学習者の模倣を促し、文構造や表現の習得を支援する役割を果たしている。堀内 (2018) でも、幼児が前置詞を習得する際、親が子どもの知識レベルに合わせて発話を調整し、響鳴が生じやすいよう支援していることが確認されている。このような教師の役割は、親が果たす役割と類似しており、学習者が自然な形で文法を習得する上で重要である。

5.3.1.2 II 融合的擬似響明・代入（変換なし）

【5年目クラス、6月8日、オンライン授業】フレーズビンゴ（修飾句（フレーズ）のみを聞いて、その句を含む英文を探して裏返すビンゴ）中の、1行目から23行目までの対話のうち、響鳴が見られた8行目から23行目の部分を抜き出した。そのダイアグラフを以下に示す。

8.教師: *A group of children made tomato soup in the kitchen.* (資料5-2)

間違えて作ったら？

9.全員: *A group of children made tomato soup by mistake.*

(in the kitchen 部分に by mistake を代入)

10.Ym: なんか、間違えた...

11.教師: 本当は〇〇スープだったのに間違えちゃった

トマトスープ作っちゃった、みたいな（笑）

12.Yt: 何か入れて、新しいトマトスープにすれば？

13.教師: 新しいトマトスープ？

14.Yt: 味が薄いタイプとか

15.教師: じゃあ、間違えて塩をいれすぎちゃったとか？

16.Ys: うわあー

17.教師: Ys, 想像したの？ 今

18.Ys: （笑って頷く、皆も笑う）

19.教師: 美味しくないだろうね。You put too much salt by mistake. OK? 言ってみる？

20.生全: （全員頷く、Ym青ざめた顔アイコン、Yt, トマトのアイコンを出して反応）

21.教師: They put too much salt in the tomato soup by mistake.

22.教師: もう一回, They put too much salt in the tomato soup by mistake.

23.全員: They put too much salt in the tomato soup by mistake.

〈ダイアグラフ〉

擬似響鳴による発話部分には下線を引き、擬似響鳴のタイプを記載する。

8.教師: *A group of children made tomato soup* *in the kitchen.*

9.全員: A group of children made tomato soup by mistake. [II] 代入・変換なし

19.教師: You put too much salt *by mistake.*

21.教師: They put too much salt *in the tomato soup* *by mistake.*

22.教師: They put too much salt in the tomato soup by mistake. [I] 単純な擬似響鳴

23.全員: They put too much salt in the tomato soup by mistake. [I] 単純な擬似響鳴

【分析】

この対話では、教師が8行目で *A group of children made tomato soup in the kitchen.* を文フレーム、として提示し、修飾句の部分に、*by mistake* を代入するように促した。生徒たちは9行目で、*by mistake* を代入し、教師の発話に擬似響鳴しながら繰り返しているが、主語と動詞句には変換が生じていない。これは「II 融合的擬似響鳴（変換なし）」に該当する。教師はこの対話を通じて *by mistake* を使用させ、その意味を文脈的に理解させることを意図している。また、21行目では、*They put too much salt in the tomato soup.* という新たな文を導入し、さらにその意味を文脈から理解させている。22行目では「I 単純な擬似響鳴」が見られる。これは、教師は自身の発話を繰り返す「自己擬似響鳴」であり、これにより、生徒が文を再度聞いて模倣する準備を整えている。その後23行目では、生徒が「I 単純な擬似響鳴」を行い、模倣的な繰り返しを通じて、表現を身につけていく様子が見られる。

語句を代入させる指導法は「オーディオリンガル教授法（Audio-Lingual Approach）」にも見られ、パターンプラクティスや口頭ドリルを通じて反復練習する点が特徴である。この教



資料 5-2

授法では、文の意味を理解しなくても機械的に言い換えができる点が強調されるが、実際の言語運用能力には結びつきにくいという批判がある（Larsen-Freeman 1990; 白井 2012）。

一方、擬似響鳴を使った指導は、意味のある文脈の中で行われる点でオーディオリンガル教授法とは異なる。教師の足場かけの支援や、リキャストを通じて、学習者は文の意味を理解した上で表現を実際に使いながら習得を進めることができる。

リキャストとは、教師が生徒の誤った発話を正しい形にして提示する「訂正フィードバック¹⁷」の一種であり、本研究の定義では、これは「I 単純な擬似響鳴」に分類される。以下に、リキャストが用いられた具体例を太字で示す。

【学習5年目クラス、6月8日、オンライン授業】

教師：Ym, Where is ○○? って言って

Ym：じゃあ、**Where is the Jack and Jill?**（間違った発話をした）

教師：**Where are Jack and Jill? Where are Jack and Jill?**（正しく訂正してリキャスト）

5.3.1.3 III 融合的擬似響鳴・代入（変換あり）

【5年目クラス、6月29日、オンライン授業】絵カード超能力ビンゴ

絵カードを裏返して並べ、見えない状況で行うビンゴでのやり取り。教師は、生徒がカードを選んで英文を発話する際に、主語部分にIを代入するように指示した場面である。

1.N: *Cathy Carter comes to school on foot.*

2.教師: So, I...

3.N: I come to school on foot.

4.全員: I come to school on foot.

5.N: (*Mr. Celery lives in the city with his friends.*のカードを選び、主語にIを代入)
I live in the city with his friends.

6.教師: OK. 誰の友達? (笑) もし自分の友達なら?

7.N: I live in the city with my friends.

8.教師: Good!. I live in the city with my friends.

9.全員: I live in the city with my friends.

〈ダイアグラフ〉

擬似響鳴による発話部分には下線を引き、擬似響鳴のタイプを記載する。

1.N: *Cathy Carter comes to school on foot.*

¹⁷ 訂正フィードバックとは、学習者が発話中に文法や語彙、発音などの誤りを含む場合に、教師や聞き手が適切な形式や表現に言い換えることで修正を促す指導法を指す。この中でも、相手の発話の誤りを直接訂正するのではなく、正しい形で言い換えることで自然にモデルを示す方法をリキャストという。リキャストは明示的な訂正を避けつつ、正しい表現を提示するため、学習者の負担を軽減しながら言語的気づきを促す効果があるとされる（Long 1996; Lyster & Ranta 1997）。

3. N: I come to school on foot. [II] 代入 (変換あり)
- 4.全員: I come to school on foot. [I] 単純な擬似響鳴
- 5.N: I live in the city with his friends. [III] 代入 (hisをmyに変換できていない)
- 7.N: I live in the city with my friends. [III] 代入 (変換あり)
- 8.教師: I live in the city with my friends. [I] 単純な擬似響鳴
- 9.全員: I live in the city with my friends. [I] 単純な擬似響鳴

【分析】

主語部分に "I" を代入させた場面である。Nは、5の発話で動詞 lives を live に変換できたものの、修飾句 his friend の部分は変換できていなかった。そこで、6では、教師は日本語でヒントを与え、N自身に再考を促している。その結果、7では his friends を my friends に言い換えることができた。ここでは、代入を通じて動詞の形が三人称単数現在形から一人称現在形へと変化し、あわせて 所有代名詞 his から my へと修正されている。このように、文脈に即して生徒が自己修正し、他の生徒も 9 で単純な擬似響鳴をすることにより、I の代入に伴う動詞と所有代名詞の文法的変化を学んでいる。N の自己修正に続く一連の擬似響鳴は、言語使用を通じた文法への気付きを促し、教師による日本語での補助は、文法内在化を促す足場となっていると考えられる。

5.3.1.4 III 融合的擬似響鳴・付加 (変換あり)

【5年目クラス、9月14日、オンライン授業】 絵カードビンゴ

B.B.メソッドでは、学習開始から継続的に、64の英文に含まれる動詞の活用 (例: go-went-gone-going/peel-peeled-peeled-peeling など) を「おまじない」として暗唱させている。ビンゴゲームでカードを並べる際、生徒は必ずこの「おまじない」を発話するが、動詞の活用に関して明示的な説明は行われない。このように「おまじない」を繰り返し唱えさせるのは、動詞の活用を暗示的知識として定着させることを目的としているためである。

この日の授業では、時制に関して明示的な説明は行われず、教師が yesterday や the day before yesterday を文に付加し、動詞を過去時制に変換させる「擬似響鳴」を実施した。さらに、tomorrow を付加し、動詞に will を加えることで、未来表現に変換する擬似響鳴も繰り返し行った。これにより、生徒は教師の動詞の発音が変化したことに違和感を覚え、それを手がかりに動詞の変換が生じる規則性を類推していると考えられる。

その後、生徒は自ら動詞の時制を適切に変換して発話できるようになったが、その際、教師は必ず一緒に発話し、正しい英文を生徒に聞かせることで、変換を誘導していた。この教師の支援は、Vygotsky (1978) の「最近接発達領域 (ZPD)」の概念に基づく「足場かけ」に相当する。

またこの日、教師が元となる英文に usually や every day, yesterday, last week, tomorrow などの副詞を文に付加して発話し、生徒に「擬似響鳴」させた。そうすることで、副詞が付加されると動詞がどのように変わるかを、生徒に類推させていた。

続いて、生徒たちをブレイクアウトルームに分け、tomorrow を付加した場合に動詞がどのように変化するかを、生徒自身に考えさせた。その結果、教師の支援なしに、生徒たちは自ら時制を変換した英文を発話することができた。

このことから、生徒たちは教師の発話に擬似響鳴することで、「副詞が付加されると、それに応じて文の意味が変わり、動詞の時制も文脈に沿って調整される」という規則性を理解したと考えられる。この理解は、次の2つの段階を経て形成された。

1. 教師の発話に擬似響鳴し、時制の規則性を類推する。
2. 生徒が時制の規則性を理解し、動詞を変化させて発話する。

以下に、1.と2.の場面における具体的な対話を示す。

【1. 教師の発話に擬似響鳴し、時制の規則性を類推する場面】

教師は、資料5-3の英文 *Happy Henry has gone to Hawaii.* に対して、last year, yesterday, the day before yesterday, tomorrow, every day, every summer のいずれかを付加し、生徒はその文に擬似響鳴して発話した。この活動を通じて、生徒が動詞の時制の変化を自ら類推し、規則性を自然に理解することを目指した。13文のB.B.英文を用いた一連のやり取りには約8分30秒を要した。以下は、そのうちの1文についてのやり取りを抜粋したものである。

- 1.教師: *Happy Henry has gone to Hawaii.* (資料5-3)
Every day. (付加を促す)
- 2.Ym, N: (毎日ハワイに行くという文脈がおかしいので笑った)
- 3.教師: *Happy Henry goes to Hawaii every day.*
- 4.全員: *Happy Henry goes to Hawaii every day.*
(教師も一緒に発話し、正しい英文を聞かせている)
- 5.教師: じゃあ every summer, 毎年夏になると、OK?
6. 全員: *Happy Henry goes to Hawaii every summer.* (教師も一緒に発話)
- 7.教師: *Maybe this year, he couldn't go to Hawaii.*
きっと行かなかったね、今年は(コロナだったから)ね
(ダイアグラフ)



資料 5-3

擬似響鳴による発話部分には下線を引き、擬似響鳴のタイプを記載する。

- 1.教師: *Happy Henry has gone to Hawaii.* Every day.
- 3.教師: Happy Henry goes to Hawaii every day. [III] 付加・変換あり
- 4.全員: Happy Henry goes to Hawaii every day. [I] 単純な擬似響鳴
- 5.教師: every summer
- 6.全員: Happy Henry goes to Hawaii every summer. [II] (4の文に) 代入・変換なし

【2. 生徒が時制の規則性を理解し、動詞を変化させて発話する場面】

教師は、生徒が時制の規則性を理解したかを確認するため、2つのブレイクアウトルームにそれぞれ2名ずつ配し、ある英文に *yesterday* を付加した場合を考えさせた（1回目）。その直後、Yt のインターネット接続が切断されたため、Ym, N, Ysの3名を1つのルームに集め、*tomorrow* を付加した場合を考えさせた結果、未来表現への変換ができるようになった（2回目、3回目）。合計3回のブレイクアウトルームでの活動に約12分30秒を要した。以下に、ブレイクアウトルームでのやりとりとその後の場面を示す。時制を変換した部分は太字で示す。

〈1回目ブレイクアウトルームの後〉

- 1.教師: *Ken and Kate keep me waiting.* (資料5-4)
はい *yesterday* です。みんなで言ってみよう
- 2.全員: *Ken and Kate **kept** me waiting yesterday.*
(教師も一緒に発話)
- 3.教師: (拍手して褒めて) おもしろいからもう一回やろう、
えーとね、何がいいかな、じゃあ今度は
Peter Piper peeled a pink peach. (資料5-5)
Tomorrow. (を付けて)
- 4.Yt: *Tomorrow?*
- 5.Ym: え、それはわかんない、それは...わかんない！



資料 5-4

〈2回目ブレイクアウトルームの後〉

途中でYtの接続が切れて退出し、以降は Ym, N, Ysの3名が1つのルームに入って相談した。

- 6.教師: OK? はい、決まりましたか? じゃ行きます
別にそんなに大変なことではない。
- 7.全員: *Peter Piper **will peel** a pink peach tomorrow.* (教師も一緒に発話)
- 8.Ym: あ、わかった、わかった、わかった、わかった (Ymは確信を持った)
- 9.教師: あと2分だけど、もう一回やってみる? 最後
Dolly Dimple danced with a dog. (資料5-6)
Tomorrow. (を付けて)
3人を同じルームに (割り振って) 30秒くらいで戻します。いってらっしゃい!
(3人の生徒が同じルームに入って相談をしている。)



資料 5-5

〈3回目ブレイクアウトルームの後〉

10.教師: おかえりー, *Dolly Dimple danced with a dog.*

Tomorrow. 明日だったら? セーの

11.生全: *Dolly Dimple will dance with a dog tomorrow.*

(生徒だけで発話)

12.教師: (拍手) Yeah! もう一回言ってみよう.

13.全員: *Dolly Dimple will dance with a dog tomorrow.*

〈ダイアグラフ〉

1.教師: *Ken and Kate keep me waiting. Yesterday*

2.全員: *Ken and Kate kept me waiting yesterday.*

[III] 付加・変換あり

3.教師: *Peter Piper peeled a pink peach. Tomorrow.*

4.Yt: Tomorrow?

7.全員: *Peter Piper will peel a pink peach tomorrow.*

[III] 付加・変換あり

9.教師: *Dolly Dimple danced with a dog. Tomorrow.*

10.教師: *Dolly Dimple danced with a dog. Tomorrow.*

11.生全: *Dolly Dimple will dance with a dog tomorrow.*

[III] 付加・変換あり

13.全員: *Dolly Dimple will dance with a dog tomorrow.*

[I] 単純な擬似響鳴



資料 5-6

【分析】

9月14日の授業では、教師が明示的な説明を行うことなく、擬似響鳴を通じて生徒に発話を模倣させ、動詞が過去形や未来表現に変化する時のパターンを類推させることで、文法的規則性の理解を促した。この方法は、堀内（2018）の研究における「子どもが前置詞句を塊（かたまり）として認識し、母親の発話を模倣しながら使い方を習得するプロセス」と類似している。堀内（2018）では、母親が子どもに模倣させるだけでなく、子どもの発話を繰り返したり、発話を調整して子どもの気づきを引き出す場面が観察された。B.B.メソッドの対話においても同様に、擬似響鳴を通じて生徒は最初に動詞の音声的变化に気づき、次にその変化の理由を類推し、最終的に動詞を適切な形に変えて発話できるようになった。模倣から類推・理解へ至る過程は、最初に規則を教えて発話を促す「トップダウン」の指導法とは対照的に、実際の言語使用を通じ、経験に基づいて規則を類推し理解を深める「ボトムアップ」のアプローチにあたる。この場面での指導は、使用基盤モデルに基づく「ボトムアップ型の言語習得プロセス」を体現していると言える。

5.3.1.5 IV 自発的産出

学習歴5年目のクラスでは、64の英文に含まれない新しい表現を導入するために、対話中の擬似響鳴が利用される場面が観察された。以下は、オンライン授業（6月8日）における具体例である。

【5年目クラス, 6月8日, オンライン授業】 絵カードビンゴの最中に生徒が選んだカードの

文に, *by mistake* を付加して発話させた場面。ダイアグラフで, 自発的産出の部分を太字で示す。

1.教師: Ys, いま手にCharlie Champion 持ってなかった?
それでやってみて *Charlie Champion went to China.* (資料5-7)

2. Ys: (黙ってそのカードを皆に示した)

3.生全: *Charlie Champion went to China by mistake.*

4. Yt: やばい, 間違えられるかな…

5.教師: 本当はどこにいったかったの?

6. Ys: うーん, 家に帰りたいかった

7.教師: それまでどこにいたのか知らないけど,
Charlie Champion wanted to come back home,
but he went to China by mistake.

8.生全: *Charlie Champion wanted to come back home,*
but he went to China by mistake.

9. Ym: えー, 悲しい,

10. Yt: お金が…

11.教師: 適当に(例文を)あげて *by mistake* つけてみて,
Ysどうぞ

12. Ys: *Tommy Tucker took a train by mistake.* (資料5-8)

13.教師: 本当はバスに乗りたかったの?バスに乗りたかったのに…

14.生全: *He wanted to take a bus, but he took a train by mistake.*

15.教師: どういうこと? (笑)

〈ダイアグラフ〉

3.生全: *Charlie Champion went to China* *by mistake.*

7.教師: *Charlie Champion wanted to come back home, but he went to China by mistake.* 新規

8.生全: *Charlie Champion wanted to come back home, but he went to China by mistake.* [I]

12. Ys: *Tommy Tucker took a train* *by mistake.*

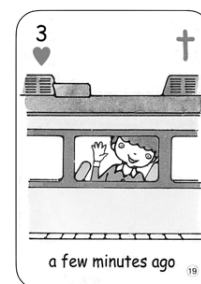
14.生全: **He** **wanted to take a bus,** **but he took a train** **by mistake.** [IV]

【分析】

この授業では, 64のB.B.英文に含まれない新規の文を導入する際に, 擬似響鳴が活用された。3行目の発話では, *Charlie Champion went to China.* の文末に*by mistake* を付加することで, 単なる出来事を述べていた文が、「意図せずそうってしまった」というニュアンスを帯びることを生徒に気づかせている。また, 7行目の発話では, B.B.英文に含まれない“*wanted to～, but S～*”という新規表現を教師が提示し, 続く8行目では, 生徒たちが「I 単純な擬似響鳴」によって模倣し, この表現を取り込み(インテイク), さらに14行目の発話で



資料 5-7



資料 5-8

は, *Tommy Tucker took a train.* の英文を基に, “wanted to~, but S~” の構造を使って, *He wanted to take a bus, but he took a train by mistake.* の新規表現を自発的に産出している。

この場面では, 教師の発話がインプットとして提供され, 生徒はそれを模倣する過程を通じて, 新しい文法構造や表現を習得している。このプロセスは, 「構造的インプット」の枠組みに基づいて設計されている。構造的インプットとは, 学習者の意味理解を優先しつつ, 文法形式への気づきを促すよう意図的に調整された言語入力を指す。教師が新たな文をモデルとして提示し, 生徒がスロットへの代入や付加を通じて応用活動を行うことで, 「インプット」→「インテイク」→「アウトプット」のプロセスを通じ, 文法規則の類推と応用が促されている (Shmidt 1990)。

堀内 (2018) の研究では, Phase 3「響鳴範囲の拡大」の段階で, 親が“put 'em [them] in”と手本を示すと, 子どもが代名詞を変化させて, “put it in”と発話した例が報告されている (堀内 2018, pp. 309–312)。この授業においても, 教師が7行目の発話で示した “wanted to come back home, but he went to...” という表現をモデルとして, 生徒たちは14行目の発話で, 異なる英文にその構造を応用し, 主語を代名詞 *He* に置き換える文法的調整を行った。

対話統語論の中心的な主張は, 対話者が直近に使用した表現に響鳴しながら言語活動が進行する点にある。この場面では, 教師の発話に生徒が擬似響鳴し, その表現を模倣することで新規表現を学習している。さらに, 生徒は文の意味に即した文法的変化 (代名詞の置換や接続詞の使用) を伴う表現を自発的に産出しており, 単なる暗記ではなく, 文法規則の類推と応用が行われている。このように, 教師の発話が生徒の言語活動のモデルとなり, 擬似響鳴を通じて文法的構造の理解が進むプロセスは, 構造的インプットが学習者の気づきを促し, それが言語習得につながることを裏付けるものである。

5.3.2 学習歴3年目クラスで観察された擬似響鳴

【3年目クラス, 7月15日, 対面授業, 絵カードビンゴ】

- 1.R: *Mr. Fox got out of a taxi at the gate.* (資料5-9)
- 2.全員: *Mr. Fox got out of a taxi at the gate.*
- 5.教師: どこでタクシーを降りたんだっけ?
- 6.生全: 門のところで
- 7.教師: ドアのところだったら?
- 8.全員: *Mr. Fox got out of a taxi at the ...door.*
- 9.全員: *Mr. Fox got out of a taxi at the door.*
- 10.教師: Good. じゃあバス停でタクシー降りたら?
バス停でタクシー降りたら邪魔だね
- 11.生全: (想像して笑っている)
- 12.全員: *Mr. Fox got out of a taxi at the bus stop.*



資料 5-9

〈ダイアグラフ〉

擬似響鳴による発話部分には下線を引き、擬似響鳴のタイプを記載する。

- 1.R: *Mr. Fox got out of a taxi at the gate.* 暗唱
2.全員: *Mr. Fox got out of a taxi at the gate.* [I] 単純な擬似響鳴
8.全員: *Mr. Fox got out of a taxi at the ...door.* [II] 代入・変換なし
9.全員: *Mr. Fox got out of a taxi at the door.* [I] 単純な擬似響鳴
12.全員: *Mr. Fox got out of a taxi at the bus stop.* [II] 代入・変換なし

【分析】

この授業では、絵カードビンゴを通じて擬似響鳴を活用し、定型表現のスロットへの語句の代入による意味の変化を体験させる場面が観察された。

まず、1行目でRは自ら絵カードを選び、*Mr. Fox got out of a taxi at the gate.*と暗唱した。この発話は、英文が暗示的知識として定着していることを示している。続く2行目では、クラス全員が英文をそのまま繰り返す「I 単純な擬似響鳴」によって、表現の構造やリズムを確認する機会が提供された。教師は5行目から12行目にかけて、1行目の英文の前置詞句 *at the gate* のスロットに異なる語句を代入させる擬似響鳴を行い、文の意味が変化することを生徒に意識させた。特に、7行目では、教師が「ドアのところだったら？」と問いかけ、*at the door* への置き換えを促した。この操作により、文の構造を保持したまま、意味を変化させる「II 融合的な擬似響鳴（変換なし）」が生じている。

さらに10行目では、教師が「バス停でタクシーを降りたら？」と問いかけたことで、生徒たちはその状況を想像して笑いながら *Mr. Fox got out of a taxi at the bus stop.*と発話している。この操作も「II 融合的擬似響鳴（変換なし）」に分類される。

この授業の特徴は、単なる反復練習にとどまらず、学習者が文の構造に意識を向けられるよう意図的にデザインされていた点にある。とりわけ、前置詞句 *at the gate* のスロットに異なる語句を代入する操作は、文フレームを保持しながら、意味の変化を視覚的イメージと結びつけることで、生徒に柔軟な表現変化を体験させている。また、この操作を通じて前置詞句という文法項目に焦点を当てることにより、学習者は暗示的知識を強化するとともに、文の構造と語彙の意味カテゴリーについて理解を深めたと考えられる。

5.3.3 学習5年目クラスと学習歴3年目クラスの比較

学習5年目Aクラス

学習歴5年目のAクラスを、3週間ごとに5回観察した結果、定型表現（動詞句、修飾句）のスロットに語や句を代入し、文フレームの主語、動詞句を入れ替えて意味を変化させる「構造的インプット」が継続的に行われていた。また、擬似響鳴を通じて生徒に模倣を促す場面も多く確認された。特に64のB.B.英文に含まれない新しい表現や語彙を、擬似響鳴を活用して導入する指導が行われていた点が特徴的である。5年目クラスで観察された擬似響鳴は、以下の3タイプであった。

- I 単純な擬似響鳴,
- II 融合的擬似響鳴 (変換なし),
- III 融合的擬似響鳴 (変換あり)

I および II の擬似響鳴 は、語彙や句、節を代入または付加して発話するもので、比較的容易である。一方、III は時制の変換や動詞の屈折、名詞の数の一致といった文法的操作が必要となるため、より高度な言語処理を伴う。このため、III の指導では、教師が規範となる英文を示しながら生徒とともに発話し、音声的变化に気づかせ、規則性を類推できるよう支援する場面が多く見られた。

学習 3 年目 D クラス

A クラスで見られた指導方法が、学習歴によってどう異なるかを検証するため、第二期観察調査 (2021 年 6 月中旬～9 月中旬) で収集した学習歴 3 年目の D クラスのデータと比較を行った。その結果、D クラスでは名詞に複数形の "-s" を付ける変換 (例: an apple → three apples) が 3 例観察されたものの、III 融合的擬似響鳴 (変換あり) は 1 例も確認されなかった。観察されたのは、I 単純な擬似響鳴と、II 融合的擬似響鳴 (変換なし) のみであった。

学習歴 5 年目クラスと学習歴 3 年目クラスにおける擬似響鳴の比較

表 5-2 は、第二期観察調査 (2021 年 6 月上旬～2021 年 9 月中旬) において、学習歴 5 年目 A クラスと 3 年目 D クラスで確認された擬似響鳴の事例数をタイプ別にまとめたものである。擬似響鳴と自発的産出の合計数は、それぞれ 257 回と 169 回であった。

表 5-2 擬似響鳴の事例数

	種類	学習歴 5 年目 (A クラス)	学習歴 3 年目 (D クラス)
I.	単純な擬似響鳴	145	91
II	融合的擬似響鳴・代入 (変換なし)	49	主語替え口頭作文 15 含む 72
II	融合的擬似響鳴・付加 (変換なし)	9	0
III	融合的擬似響鳴・代入 (変換あり) *	15	名詞複数形に変換 3
III	融合的擬似響鳴・付加 (変換あり) *	26	0
III	融合的擬似響鳴・代入/付加 (変換あり) *	3	0
IV	自発的産出	(単語 3, 句 2, 文 5) 10	(句 2, 文 1) 3
	合計数	257	169

擬似響鳴による変換の内容として、以下の 4 種類が確認された。

1. 動詞の屈折変化
主語や時制に応じた動詞の変化 (例: comes → came, is playing → was playing)。
2. 時制および相の変換

現在時制, 過去時制, 未来表現への変換 (例: He comes → He will come, She eats → She ate)。

3. 代名詞の変換

主語や目的語に応じた代名詞の変化 (例: he → they, my → their)。

4. be 動詞の一致

主語の単数・複数に応じた be 動詞の変化 (例: is → are, was → were)。

学習歴による指導の違いを明確にするため, 以下では両クラスにおける擬似響鳴の特徴を分析する。

【学習歴 5 年目クラスの擬似響鳴】

5 年目クラスでは, III「変換あり」の擬似響鳴が合計44例確認された。このクラスでは, 代入や付加を伴う変換が頻繁に行われ, 文法的規則への気づきとその適用が進んでいる様子がうかがえる。たとえば代入の場合では, 否定形から肯定形への変換, 三人称単数現在の "-s" の付加・省略を伴う動詞の屈折変化, 代名詞の変換など計15例が観察された。これらの事例では, 生徒は単なる意味理解にとどまらず, 文法形式の変化に注意を向けながら発話する様子が見られ, 学習が形式にも焦点を当てる段階に移行していることが示された。

また, 語句の付加による変換として, usually を付加して動詞を現在形に, yesterday を付加して過去形に, tomorrow を付加して will + 動詞の原形に変換するなど, 計26例が確認された。さらに, 代入と付加を同時に行う複合的な変換も見られた。7月20日の授業では, *Cathy Carter comes to school on foot.* の文に yesterday を付加し, 動詞を過去形に変換する活動が行われた。続いて, 前置詞句 on foot の部分に, by car, by hopter (ドラえものの道具), by time machine などの句を代入する場面が見られ, これらの変換を組み合わせた事例が 3 例観察された。このような活動において, 生徒は複数の表現要素を組み合わせながら新しい文を構築しており, このプロセスは on-the-fly assemblies (即時的な構文構築) の初期的な形態として捉えられ (Wulff 2018, p.21), 習得した定型表現を基盤に, 状況に応じて語や句を柔軟に組み合わせ, その場で文を構築しようとする力が育まれていることが示された。

さらに, 「IV 自発的産出」に該当する自発的な発話も10例確認された。これらの発話は, 先行する20文以内の発話に見られない表現を適切に使用しており, 語句レベルでの新規表現が多いが, 文レベルの産出も見られた。例えば, 6月8日の授業では, He is playing soccer. の文や, On foot. という句での発話が確認された。産出された中には B.B.英文に含まれていない表現もあり, 教師の発話をインプットとして取り込み, それを暗示的知識として定着させた上で応用していることを示している。

以下に, 先行する20文には含まれていない表現を生徒が自発的に産出した10例を示す。

【6月 8日, 6例】

Yt: Tommy Tucker took a train by mistake.

生全: He wanted to take a bus, but he took a train by mistake. (IV産出)

4.Yt: Charlie Champion went to China by mistake. やばい, 間違えられるかな?

5.教師: 本当はどこにいったかったの?

6.Yt: うーん, 家に帰りたいかった。

7.教師: Charlie Champion wanted to come back home, but he...

8.Yt: Charlie Champion wanted to come back home, **but he went to China by mistake.**

(IV産出)

全員: He is on the school ground.

教師: What is he doing? 何してる?

Yt: **He is playing soccer.** (IV産出)

全員: Mr. Zebra came from Zanzibar by zeppelin.

教師: 歩いてくるなら?

Yt: **On foot.** (IV産出)

Yt: Yacht is younger than Boat by ten years.

教師: じゃあ逆に言うとBoat はYachtより10歳年上になるよね。Boat is

Yt: ...youn...., **Old** (IV産出)

教師: What is the antonym of clean? clean?

Yt: きれいじゃない, か? 汚い?

Ym: **Dirty** (IV産出)

【7月20日, 1例】

教師: Gentle Giraffe looks at George. 昨日Georgeを見たら?

Ym: **Looked** (IV産出)

【8月31日, 1例】

教師: 北海道で日本一って何かあるかな?

Yt: えっと, 面積, 県とかで一番大きい

教師: あー, はい, prefecture, prefecture

Yt: **Hokkaido is the biggest prefecture in Japan.** (IV産出)

【9月14日, 2例】

教師: The young couple was in the country yesterday.一昨日なら?

Ym: **The day before...yesterday.** (IV産出)

教師: じゃあ, Ymは, お母さんが初めて買ってきたのかな?

Ym: **Mother bought black garlic... for the first time. (IV産出)**

【学習歴3年目クラスの擬似響鳴】

3年目クラスでは, 擬似響鳴の大半が, II「変換なし」に分類された。この結果の理由として, 学習初期の段階では, 複雑な文法形式の変換に対応する準備がまだ整っておらず, 形式よりも意味理解を優先し, スロットに適切な語彙を代入する活動が重視されていると考えられる。

一方で, III「変換あり」に該当する例は, 名詞の複数形への変換3例のみであった(例: an apple → three apples / a book → five books / an apple → four apples)。これらの例では, 語彙と数量の一致に注意を向ける機会が与えられたが, 動詞の屈折変化や時制の変換といった高度な形式的操作は観察されなかった。このことから, 学習歴3年目の段階では, 文法的形式への意識化はまだ限定的であり, 基本的な語彙や構文の習得が優先されていることが示唆される。

さらに, IV「自発的産出」に該当する例として, 文の産出が1例, 句の産出が2例, 合計3例が確認された。これらの発話はいずれも, 先行する20文には含まれていない表現を適切に使用しており, 定型表現の知識を活用しようとする兆しが見られた。以下に具体例を示す。

【6月3日, オンライン授業(1例目)】

The gold made the old man happy. の文についての対話において。

教師: *The gold made the old man happy.* じゃあ, NijiUのおかげでR.がハッピーだったら?

R: **NijiU made R happy. (IV産出)**

【6月24日, オンライン授業(1例)】

教師が「parents」の意味について尋ねた場面。

教師: Parents means..., Parents means...

R: **Mom and Dad. (IV産出)**

【7月15日, 対面授業(1例)】

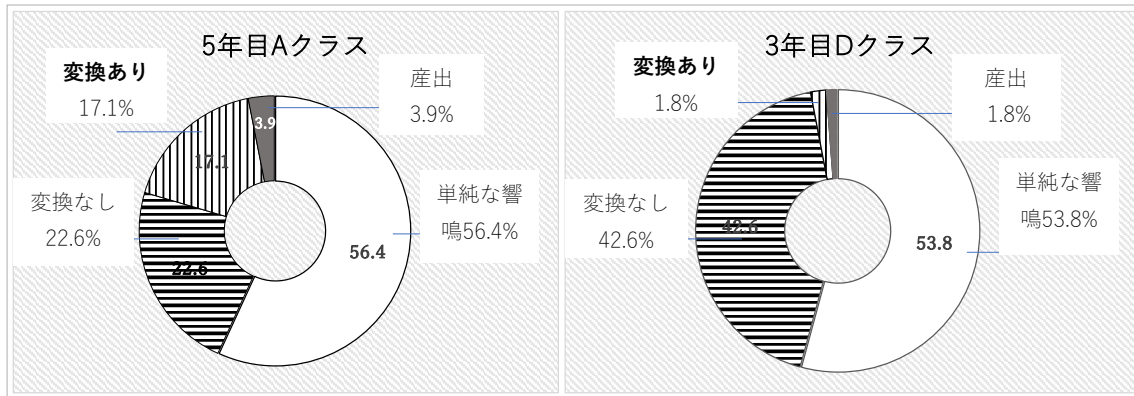
教師にCharlie Championが中国に行った理由を問われた場面。

教師: Charlie Champion went to China ...on? 仕事でだったら? 覚えてる?

R: **On business. (IV産出)**

5.3.4 学習歴による擬似響鳴の違いとその要因

学習歴5年目クラスと3年目クラスでは, 擬似響鳴を活用した指導に明確な違いが見られた。5年目クラスでは, 基礎となる英文をフレームとして「主語」「動詞句」「修飾句」



グラフ 5-1 5年目クラス各擬似響鳴の割合

グラフ 5-2 3年目クラス各擬似響鳴の割合

を柔軟に組み合わせると同時に、定型表現のスロットに語句を代入または付加する活動が頻繁に行われた。その結果、動詞の時制変化や屈折形の使用、主語に応じた代名詞の変化など、「Ⅲ 変換あり」の擬似響鳴が多く観察された。このクラスでは、文法規則を明示的に教えるのではなく、生徒が模倣と反復を通じて表現を内在化するプロセスが重視されていた。この指導は、子どもが親の発話を模倣して母語を習得する過程に似ており、ボトムアップ的に文法規則を理解しながら、自然な産出につながることを確認された。

一方、3年目クラスでは、「Ⅱ 変換なし」の擬似響鳴が中心であった。このクラスでは、動詞句や修飾句のスロットに語を代入する活動が主であり、この段階では、文法形式よりも意味理解を重視し、基本的な文構造の定着が優先されていることが示唆される。

以上の結果から、学習歴による擬似響鳴タイプの違いが明らかになった。3年目クラスでは基本的な語彙と英文の定着が優先され、5年目クラスでは、より高度な文法的変換を伴う活動が増加することが確認された。また、学習歴の違いにより、教師の指導方略にも変化が見られた。3年目クラスでは、スロットへの語彙の代入を中心とした「構造的インプット」による指導が行われ、学習者が文の骨格を確実に習得することが重視されていた。一方、5年目クラスでは、代入に加えて時制の変換や代名詞の置換など、より発展的な文法操作を含む活動が取り入れられ、学習者の文法的知識の拡張が促されていた。

この違いをより明確に示すため、各クラスで観察された擬似響鳴の結果をタイプ別に分類し（表5-2）、その割合をグラフ化した（グラフ5-1、グラフ5-2）。

5.4 考察

5.4.1 母語習得（L1）と第二言語習得（L2）の異同

英語を母語とする幼児（L1児）の前置詞習得過程では、発話の連鎖関係の中で生じる「響鳴」が重要な役割を果たし、その習得には段階的な発達が見られる（堀内 2018）。具体的には、以下の4つの段階が示されている。

Phase 1： 親の発話中の前置詞句を繰り返すだけの単純な響鳴が観察される。

Phase 2： 幼児が自発的に前置詞句を産出し始め、親はその発話を取り入れた「文」を応答として提示し、より大きな構造での使い方を示す。

Phase 3： 幼児が句より大きな単位で親の発話に響鳴できるようになる。

Phase 4： 響鳴を介さず、自発的な発話が増える。

これらの段階では、親が幼児の発話に応じて適切な表現を提供し、「足場かけ」を行うことで、発話の内容や構造が徐々に拡張される点が特徴である。また、母語環境（L1）ではPhase 2の初期段階から響鳴なしの自発的な発話が始まることが指摘されている。

一方、第二言語習得（L2）の環境では、学習者はL1環境の幼児と異なり、英語を使用する機会が非常に限られる。そのため、堀内（2018）の前置詞習得に関する結果を、そのまま第二言語習得全般に適用することはできない。しかし、響鳴は親子のやりとりに限らず、対話の中で自然に生じる相互作用的な現象であることから、L2習得においても擬似響鳴を通じた指導は有効な方法の1つであると考えられる。

この指導の特筆すべき点は、教師は生徒の発話にオーバーラップして必ず一緒に発話し、正しい表現を聞かせて「足場かけ」を行っていたことである。これにより生徒が文法的規則性に気づきやすくなる。教師によるこのようなサポートは、堀内（2018）が指摘する、L1習得における親の役割と類似しており、L2学習環境においても効果的であると考えられる。

さらに、「擬似響鳴」という用語は、L1幼児の自然な響鳴とは異なる点を強調するために用いられている。L1環境では、響鳴は親子の相互作用によって自然に発生するが、L2環境では、教師が意図的に設計したインプットを通じて響鳴を促す必要がある。この点で、L2学習における響鳴は「擬似的な」現象といえ、教師の積極的な働きかけを前提としている。

堀内（2018）の研究では、L1習得における響鳴の段階的変化が指摘されているが、本研究の観察結果からも、L1習得における響鳴の段階的変化が部分的に確認された。ただし、擬似響鳴はL1習得の響鳴と比較して、次の3点で相違が見られる。

1. 響鳴の開始時期と進展：L1とL2の比較

L1幼児では響鳴単位が段階的に拡大するのに対し、L2指導では、「Ⅰ 単純な擬似響鳴」と「Ⅱ 融合的擬似響鳴（変換なし）」が同時期に始まり、その後「Ⅲ 融合的擬似響鳴（変換あり）」が加わる。これは、教師が学習者の学習歴や知識レベルに応じて、響鳴のタイプを選択的に使用していることに起因する。

2. 響鳴の単位

L1幼児では「句」単位から響鳴が始まるが、L2学習者である小学生は、年齢相応に認知能力が高いため、学習初期から「文」単位で擬似響鳴を行う。

3. 自発的産出の頻度

L1幼児ではPhase 2から「響鳴なし」での産出が始まるのに対し、L2学習者では擬似響鳴なしでの発話は、全期間を通して少なかった。これは、日本のような外国語環境では、L1環境の幼児と異なり、英語を日常的に耳にしたり、使用したりする機会が少ないことが要因であると考えられる。また、産出する内容も、単語、または句での発話が多く、その回数も限

定的である傾向が示された。この結果から、外国語環境における第二言語習得では、口頭での自発的な発話が始まるまでに時間を要することが示唆された。

5.4.2 擬似響鳴の種類と教師の指導意図

L2指導において、教師は指導目的に応じて擬似響鳴の種類を適切に使い分けていた。たとえば、ゲーム中にカードの英文を読み上げる場面では、必ず「Ⅰ 単純な擬似響鳴」が活用され、生徒は英文を繰り返すことで暗示的知識を定着させると同時に、主語、動詞句、修飾句といった基本表現の確認を行った。この活動により、64のB.B.英文を暗唱できるようになり、それらのB.B.英文がテンプレートとして機能するようになった。また、英文に含まれる多くの表現が定型表現のような役割を果たし、データベース化され、柔軟に組み合わせて活用されるようになっていった。さらに、B.B.英文の登場人物や場면을題材とした対話活動を通じて、生徒は表現の意味と使用場面を関連づける経験を積み重ねていった。

次の段階では「Ⅱ 融合的擬似響鳴（変換なし）」が用いられた。この段階では、生徒は各英文のスロットに語句を代入または付加を行う「構造的インプット」に取り組んだ。構造的インプットは、意味理解を優先しつつも、文法形式への気づきを促すよう意図的に設計されている。この活動を通じ、生徒はチャンク内部の構造や語彙カテゴリーを経験的に理解し、明示的な説明を受けることなく、模倣を通じて暗示的知識を蓄積していった。

さらに進んだ段階では、「Ⅲ 融合的擬似響鳴（変換あり）」が導入された。この活動ではスロットへの語句の代入や付加に加え、動詞の時制や人称代名詞などの文法的な変換が求められた。この過程で、生徒はボトムアップ的に文法的規則性を類推し、意識的な理解を深めながら産出力を高めていった。この活動において、教師はモデル発話を提示し、生徒と共に正しい発話をする「足場かけ」をおこなっていた。これにより、生徒は発話を模倣しながら文法規則を類推し、知識を体得していく様子が見られた。特に、変換を含む場面では、教師のモデル発話がインプットとして機能し、生徒が規則を類推できるよう支援していた。

学習歴の異なる2つのクラスのデータを、擬似響鳴の観点から比較した結果、いずれのクラスにおいても「Ⅰ 単純な擬似響鳴」の割合が最も高く、全ての擬似響鳴の半数以上を占めていた。この結果は、暗示的知識の定着と維持を目的としていることを反映している。

一方で、融合的擬似響鳴の使用には、クラス間で明確な違いが見られた。学習3年目クラスでは、「Ⅱ 融合的擬似響鳴（変換なし）」が響鳴全体の42.6%を占める一方、「Ⅲ 融合的擬似響鳴（変換あり）」の割合はわずか1.8%であった（グラフ5-2）。このクラスではスロットへの語句代入を通じて、基本表現の定着や語彙カテゴリーの理解に重点が置かれており、文法的変換を必要とする活動はほとんど見られなかった。

学習歴5年目クラスでは「Ⅲ 融合的擬似響鳴（変換あり）」の割合が17.1%を占め（グラフ5-1）、このクラスでは、動詞の時制変化や屈折形の使用など、文法的規則性への意識を高め、理解を促す活動が比較的多く見られた。教師は文フレームを基盤として、動詞句や修飾句を入れ替えたり、定型表現のスロットに語句を代入したり、文に語句を付加したりする

ことで、生徒が意味理解を重視しながらも文法形式への気づきを促す「構造的インプット」を効果的に活用していた。

このように、学習歴に応じて段階的に変化する指導法は、学習初期では意味理解を優先しつつ構造的インプットを繰り返すことで文法形式への注意を徐々に促し、動詞の時制変化などの複雑な文法規則の内在化へとつながる習得プロセスを支えていた。

5.4.3 研究Ⅰの総合考察：対話統語論と使用基盤モデルに基づく文法習得

研究Ⅰでは、研究課題1「定型表現と文法知識習得の相互作用」、すなわち

- ・暗示的文法知識と明示的文法知識の接続不足
- ・小学生の文法知識内在化の不足
- ・認知レベルに応じた指導

の3点に着目し、B.B.メソッドがこれらの課題の解決にどのように寄与するかを検証した。特に対話統語論の視点から、擬似響鳴を通じた定型表現の模倣と反復が児童に規則性を類推させるプロセスに焦点を当て、第二期観察調査のデータを基に分析を行った。この分析を通じて、以下の知見が得られた。

1. 文フレームとスロット構造の役割

B.B.メソッドの指導の特徴である「スロットへの語句代入」や、「文フレームを基盤とした主語や修飾句の変更」は、児童が規則性に気づくための足場となり、文法規則の内在化を支えることが示された。このような指導法は、定型表現を単なる模倣で終わらせず、文法規則の習得へとつなげる有効な手段であることを裏付けている。特に、教師が意図的に行う「構造的インプット」が文法形式への気づきを高めていた点が注目される。

さらに、授業中には、児童が文フレームに基づいて語や句を即時的に組み合わせ、新たな文をその場で構築する様子も観察された。このプロセスは、on-the-fly assemblies（即時的な構文構築）の初期段階に相当すると考えられ、児童が文法的変化を推測しながら、文を構築しようとしていることが示された。これらの結果は、小中学校間での文法理解の接続を強化する上で、定型表現を基盤とした指導が有効であることを示唆している。

2. 暗示的知識の形成から産出への移行

擬似響鳴を活用した指導が、模倣を基点とする文法スキルの体系的な形成を支えていることが確認された。児童は教師の発話を繰り返し模倣する「単純な擬似響鳴」や「融合的擬似響鳴」を通じ、暗示的知識を身につけ、ひいては自発的に産出する力を育んでいた。この習得過程は、定型表現の模倣にとどまらず反復的使用が文法習得の基盤となることを示している。

3. 教師による足場かけと支援の効果

さらに、小学生の認知発達段階に応じた指導についても、研究Ⅰは重要な示唆を提供した。教師はモデル発話を提供しながら、適切なタイミングで「足場かけ」を行い、生徒が文法規則を類推し、文を構築できるように支援していた。また、学習歴に応じて異なるタイプの擬

似響鳴を活用し、児童の発達段階に応じた調整を行うことで、児童が段階的に文法を内在化できるよう指導が設計されていた。教師によるこのような支援は、対話統語論の視点からの母語習得のプロセスにおいて、母親が子どもに対して行う支援と類似しており、対話統語論を背景とした指導法が第二言語指導においても効果的であることが示された。

B.B.メソッドにおける擬似響鳴を活用した指導の意義

研究Ⅰでは、定型表現を中心とした反復的インプットが児童の暗示的知識を育み、文法知識の習得に寄与することが示された。また、教師によるモデル発話、構造的インプット、足場かけが、児童が文法規則を類推し、運用可能な知識として習得するための重要な支援となることが確認された。

B.B.メソッドにおける擬似響鳴を使った指導は、定型表現を使わせながら自然に習得させることを目的としている。この指導の観察を通じ、一度の指導で理解を求めるのではなく、模倣から始め、定型表現を繰り返し使用する中で気づきを積み重ね、最終的にはいつの間にかそれらの表現を自発的に使用できるようになるプロセスが観察された。

第二期観察調査では、2021年7月20日に5年目クラスにおいて、"yesterday" を文末に付加することで動詞を過去形に変えさせる擬似響鳴が初めて見られた。さらに、8月30日には "tomorrow" を付加して動詞を未来形に変えさせる場面が複数確認された。これらの場面では明示的な文法説明は行われず、メタ言語として日本語を補助的に用いることで、生徒自身に類推を促しながら動詞の時制の変換を導いていた。この時点では、生徒たちは単に模倣しているだけであり、文法的な規則性を理解しているようには見えなかった。しかし、9月14日の授業では、生徒たちが時制の変換規則を理解していることが確認された。これは「文法の明示的説明を介さない自然な習得メカニズム」を裏付けるものであった。

今後の課題としては、より多様な学習者集団を対象にしたデータ収集と分析、また長期的な追跡研究の実施が挙げられる。さらに、擬似響鳴を活用した指導手法の精緻化や、学習者の暗示的知識の変化を追跡する研究も必要である。

第5章のまとめ

本章では、B.B.メソッドの指導場面における擬似響鳴を、対話統語論の視点から分析した。その結果、学習歴の異なるクラスで観察された擬似響鳴の使用パターンや、構造的インプットを通じた文法習得プロセスが明らかとなった。特に、児童が文フレームに基づいて語や句を柔軟に合わせて新たな文を構築する on-the-fly assemblies (即時的な構文構築) の様子が確認され、このことは定型表現を基盤とした指導が文法運用能力の発達につながることを示唆している。

続く第6章「研究Ⅱ」では、B.B.メソッドによる指導を受けた児童が、学習開始から3年または5年の長期的な視点で、どのように言語知識を習得していくかを分析する。これにより、学習者が蓄積した言語知識の全体像を明らかにし、指導法の有効性をさらに検証する。

第6章 研究Ⅱ

定型表現の反復とメタ言語の活用による言語習得プロセスの解明

研究Ⅰでは、研究課題1「定型表現と文法知識習得の相互作用」に焦点を当て、定型表現を基盤とした対話活動の中で学習者が文法規則を類推し、自発的産出に至る過程を、対話統語論の視点から明らかにした。また、B.B.メソッドにおいて教師が日本語を効果的に活用することで、学習者が定型表現や英文の意味をより容易に理解する場面が観察され、教師による「足場かけ」の重要性が示唆された。

研究Ⅱではこの知見をさらに発展させ、研究課題2「インプットの質と継続性」の観点から、英語初学者や低年齢の小学生が日本語の知識をメタ言語として活用することにより、英語の文法規則や表現をどのように内在化するのかを明らかにする。特に、「聞く」「話す」「読む」「書く」といった言語活動を通じて、学習者が経験を積み重ねながら理解を深めていくボトムアップのプロセスに焦点を当てる。

本章では、第一期および第二期観察調査のデータを基に、特定の生徒に焦点を当てた詳細な分析を行い、言語知識の長期的な変化を明らかにする。この分析では、B.B.メソッドにおける「定型表現の反復」と「メタ言語の活用」の相互作用が、言語習得をどのように促進するかを探る。また、メタ言語としての日本語の使用が、英語の定型表現の理解と内在化に与える影響について検討する。

さらに、文字カードの使用や日本語を補助的に活用した「B.B.リーディング」という独自の読書指導が、「聞く」「話す」「読む」「書く」の各スキルと相互にどう関わり合いながら言語習得を促進するのかを考察する。それにより、B.B.メソッドの包括的な指導法が学習者の多面的な言語能力の発達にいかに関与しているか、その全体像を示すことを目指す。

このような目的に基づき、本章では以下の構成で論を展開する。第1節は本研究の目的と背景を述べる。第2節は研究方法について説明する。続く第3節では、二人の学習者の習得プロセスを、「文法の理解」「読むこと（文字と音）」「産出（発話・作文）」の3つの観点から分析する。第4節では分析結果を踏まえた考察を行う。

6.1 本研究の目的と背景

泉（2021）は、第一期観察調査（2019年6月下旬～2020年2月下旬）を通じて、学習歴1年目、2年目、3年目の児童が「言葉の塊（かたまり）」を基盤として英語学習を開始し、段階的に文法的規則性を内在化していくプロセスを明らかにした（図6-1）。

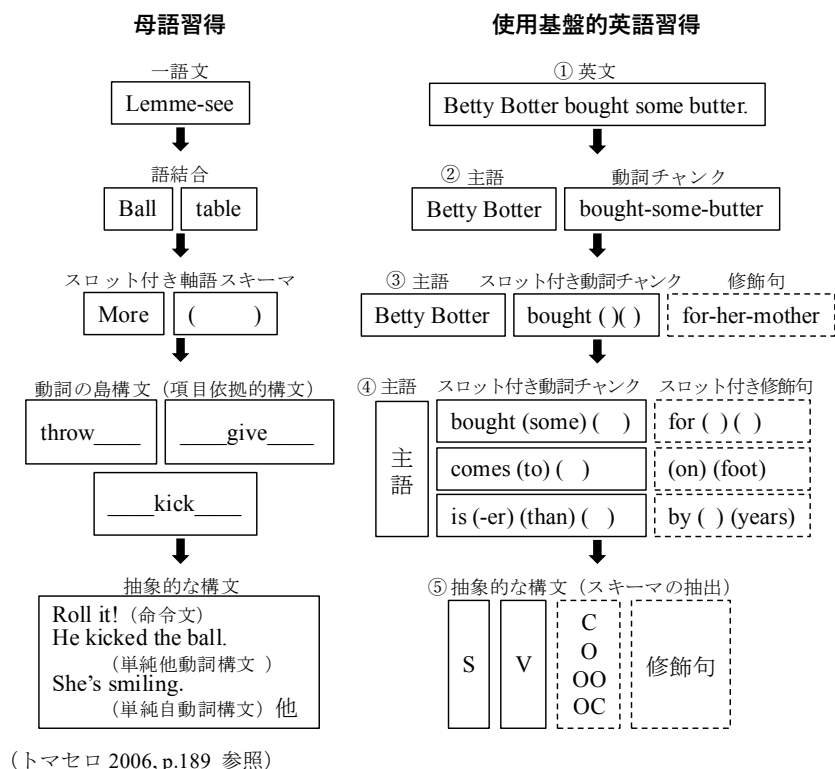


図 6-1 母語習得と使用基盤モデルに基づく第二言語習得の比較 (泉 2021, p. 57)

この図は、左側に母語習得のプロセス、右側にB.B.メソッドによる第二言語習得のプロセスを示しており、両者には共通した発達の流れが見られる。このように、母語習得と第二言語習得はいずれも、言葉の塊から始まり、徐々にその内部構造を分析し、より抽象的な構文へと発展する点で類似している。

母語習得では、子どもは最初に「一語文」のようなひとまとまりの表現を用い、経験を蓄積しながらその内部構造を理解し、分節を進めていく。発達の段階として、一語文 (12ヶ月頃) → 軸語スキーマ (18ヶ月頃) → 項目依拠構文 (24ヶ月頃) → 抽象構文 (36ヶ月頃) の順に進行する。

第二言語習得においても、習得は「英文」という言葉の塊から始まり、学習開始から約9ヶ月で主語・動詞の分節を理解するようになる。その後、1年以上をかけて動詞チャンク (本研究では「動詞句」と表現) の使い方を経験的に学習するが、初期段階では個々の動詞の知識は独立しており、動詞に共通するスキーマの抽出には至らない。その後、徐々に動詞のスキーマが形成され、学習開始から約3年を経て、抽象的な構文を習得する過程が観察された。

このように、母語習得と第二言語習得はいずれも以下のプロセスを経る。

1. 言葉の塊から習得を開始する
2. 内部構造を分析し、文法規則を徐々に内在化する
3. 個々の動詞の使い方を身につける

4. 動詞スキーマを抽出する

5. 最終的に抽象的な構文を習得する

母語習得、第二言語習得のいずれも「全体から部分へ」「具体から抽象へ」と発達する点で共通しており、特に動詞の習得は長期間を要し、慎重に進行することが確認された。

泉（2021）は、児童が定型表現を繰り返し使用する中で、徐々に文法規則を類推し、言語知識を発展させていく様子を観察した。しかし、この研究はクラス単位での観察に重点が置かれ、個々の学習者が長期的にどのように言語知識を変化させていくかについての詳細な分析が十分に行われていないという課題が残された。

そこで本研究では、特定の児童に焦点を当てた観察を通じ、個別の言語習得プロセスを明らかにすることを目的とする。具体的には、児童が「言葉の塊」を英語習得の出発点とし、それを段階的に切り分けながら文法的規則性に気づき、最終的に自由な産出（発話・作文）が可能になるまでの過程を追跡する。その中でも特に「動詞句」に焦点を当て、メタ言語を活用したインタラクションの場面を分析することで、教師がどのように学習者に規則性を発見させ、言語知識の発達を促しているのかを明らかにすることを目的とする。

この分析を通じて、児童の言語知識が長期的にどのように変化していくかを検討するとともに、B.B.メソッドによる指導が個々の学習者の言語発達に及ぼす具体的な影響を明らかにし、効果的な指導法の条件を探る。

6.1.1 メタ言語とメタ文法能力

メタ言語は、一般的に「高次言語」として定義され、本研究Ⅱでは、対象言語（英語）の理解を助ける「日本語」を指す。B.B.メソッドにおいて、日本語はメタ言語としての役割を果たしており、具体的には、小学生に英語を指導する際、日本語を補助的に用いて英語表現の理解を助けたり、日本語で問いかけを行い、英語の特定部分に焦点を当てることで学習を支援したりする場面が挙げられる。

近年、メタ文法能力の育成が言語学習を促進するという研究が注目されており、日本語を活用した外国語教育に関する研究も活発になっている（大津 1989）。秋田 他（2019）によれば、メタ文法能力とは「母語に限定されず、言語横断的に外国語習得の際にも働く能力」であり、その育成は英語のみならず他の外国語習得にも効果が期待される（秋田 他2019, p.5）。さらに秋田 他（2019）は、英語教育において翻訳や訳読の有効性を見直す動き（Cook 2010）にも言及し、日本語をメタ言語として活用することで、言語間の共通概念に気づき、メタ文法能力を高める可能性がある」と指摘している。

また、英語科と国語科の授業を連携させ、メタ文法能力の育成を図る試みも注目されている。西垣 他（2019）の研究では、小学校の国語科で習得した文法用語を活用し、児童が英語の文法規則を説明する場面が観察された。この研究では、国語科と英語科で文法用語の使い方に違いがあるものの、国語科で学んだ知識をメタ文法知識として活用することによって、児童が英語の文法規則を理解することができたと報告されている。

現在の小学校学習指導要領（外国語）では、日本語との比較を通じて、英語の語順や文法的規則性に気づかせることが期待されており、メタ言語能力の育成が重要視されている（文部科学省 2017a, pp. 158, 162）。今後、児童の母語である日本語を効果的に活用した英語指導法の開発や、その効果を検証する研究が求められる。

6.1.2 年少初学者に対する母語使用の有効性

Cook (2010) は、年少の子どもが新たな言語を習得する際に注意すべき点として、子どもは音や抑揚を模倣する能力に優れる一方で、説明的思考力が未発達であることを指摘している。そのため、明示的な指導よりも、言語を実際に使用する体験を通じた学習が効果的であると述べている。また、必要に応じて母語による訳や説明を柔軟に取り入れることが、年少の初学者にとって最善の指導法であるとしている。同様に、Kerr (2014) は、学習初期段階での母語使用が「足場かけ」として機能し、学習者の理解を支える重要な役割を果たすと指摘している。

泉 (2021) では、外国語環境で第二言語として英語を習得するには、母語習得とは異なる指導方略が必要であることが示されている。特に小学生段階では、英語を分析的に理解するための認知的能力が十分に発達していないことから、教師は日本語をメタ言語として活用し、児童が英文を理解しやすくなるように支援していた。この指導では、日本語による問いかけを通じて児童の注意を英文の特定の要素に向けさせる工夫がみられ、児童は次第に英文を分節化して捉える力を育んでいった。そして、学習歴が3年を超える頃から、抽象的な文法規則への理解が徐々に芽生え始めた。

小学生は抽象的概念を理解する力や、説明的思考力が発達途上にあるため、教師は日本語を用いて、「誰がバターを買ったの?」といった声かけを行い、児童の注意を英文中の特定の表現に向けさせる。このような問いかけは、児童にとって英文の意味を理解する手がかりとなる。すなわち、日本語は児童が英文理解を支援するための重要なリソースとして機能し、必要な情報を補足する役割を果たす。したがって、使用基盤モデルに基づく第二言語指導においては、日本語をメタ言語として効果的に活用することが、英語をボトムアップ的に習得していく上での重要な鍵となる。

6.1.3 年少初学者に対するメタ言語使用と英語習得への影響

本研究では、年少初学者に対して日本語をメタ言語として使用することが、英語の習得にどのような影響を与えるかを検証する。具体的には以下の2つの仮説を設定した。

仮説1：日本語をメタ言語として使用することで、児童は英語の文法構造をより理解しやすくなり、英語の文法規則に気づきやすくなる。

仮説2：日本語の活用により、「聞く」「話す」「読む」「書く」の各スキルが相互に関連し、英語習得が総合的に促進される。

本研究では、B.B.メソッドによる指導を通じて、児童が日本語をどのように活用して英語

を学習しているかを観察し、これらの仮説を検証するためのデータを分析する。これにより、日本語を活用した効果的な指導方法の可能性を明らかにすることを目指す。

6.2. 研究方法

本研究Ⅱは、第一期観察調査（2019年6月下旬～2020年2月下旬）および第二期観察調査（2021年6月上旬～2021年9月中旬）で収集されたデータを基に分析を行う。また、調査期間外における学習状況については、指導者からの提供資料や個別の指導記録・観察報告、児童が参加した言語活動に関する情報を補足的に活用し、可能な限り多角的なデータ収集を試みた。特に、観察対象として選定した兄妹の R（女子）と Yt（男子）の2名について、縦断的な観察を通じて言語発達プロセスを詳細に検討し、児童ごとの習得状況を明らかにすることを目的とする。

6.2.1 観察調査対象児

本研究では、兄妹である R（女子）と Yt（男子）を観察対象として選定した。両者は学習開始時から、B.B.メソッドを通じて使用基盤モデルの考え方を反映した指導を受けており、第一期観察調査時にはすでに活発な発話が観察されたことから、言語発達の特徴が把握しやすいと判断したためである。

第一期観察調査では、R（学習歴1年目、小学1年生）の発話データが計25回分、Yt（学習歴3年目、小学4年生）の発話データが計23回分収集された。第二期観察調査では、Rは学習歴1年目（小学1年生）から、Ytは学習歴3年目（小学4年生）から観察を開始し、それぞれ継続的にデータを収集した。

表 6-1 観察対象児の学習開始時期と観察期間

対象児	生年月日	学習開始時		第二期観察調査
R (女子)	2013年 3月	2019年5月 (6歳2ヶ月, 小1)	2019年6月27日～2020 年2月20日, 計25回 (小 1)	2021年6月3日～2021年 9月16日, 計5回 (小3)
Yt (男子)	2009年 9月	2017年5月 (7歳7ヶ月, 小2)	2019年7月12日～2020 年2月21日, 計23回 (小 4)	2021年6月1日～2021年 9月14日, 計5回 (小6)

6.2.2 観察調査の概要と観察方法

本研究は、第一期観察調査（2019年6月下旬～2020年2月下旬）および第二期観察調査（2021年6月上旬～2021年9月中旬）のデータを中心に分析を行った。特に兄妹である R（女子）と Yt（男子）に焦点を当て、それぞれの言語習得プロセスを縦断的に観察した。

- ・第一期観察調査

学習歴1年目、2年目、3年目の児童が所属する3クラスを対象に、計72回の授業を観察した（詳細は第4章を参照）。Rは25回分（50分授業）、Ytは23回分（70分授業）の発話データが収集され、それぞれの言語発達状況が把握された。

・第二期観察調査

R（学習歴3年目）のクラスと、Yt（学習歴5年目）のクラスを対象に、3週間に1回の頻度で授業を観察し、それぞれ5回分の授業データを収集した。この調査では、発話、作文、リーディングなど、多角的なデータを収集した。新型コロナウイルス感染症の影響により、一部授業はビデオ会議ツールを使用したオンライン形式で実施され、具体的には以下の様な授業構成となった。

Rのクラス（学習歴3年目、Dクラス）：オンライン授業4回、対面授業1回

Ytのクラス（学習歴5年目、Aクラス）：オンライン授業3回、対面授業2回

オンライン授業では、観察者は画面をオフにした状態で児童の反応を記録し、授業中の音声进行を録音した。また、対面授業では生徒の健康面への配慮から、観察者はビデオ会議ツールで中継された授業をオンライン観察し、同様の方法でデータを収集した。授業終了後には、発話や反応、読み書きの活動を詳細に書き起こし、特徴的な発話が見られた場合は、指導内容との関連を考察した。また、オンライン観察では一部の状況を把握するのが難しかったため、授業後に教師へのインタビューを行い、授業内容の補足情報を得た。

・学習歴3年目 Dクラス、（R：小学3年生女子）

R以外に、小学3年生女子1名、小学5年生男子1名が在籍。授業は週1回、50分授業が3回、70分授業が2回実施された。

・学習歴5年目 Aクラス、（Yt：小学6年生男子）

Yt以外に、小学5年生女子2名、小学5年生男子1名が在籍。授業は週1回、70分授業が実施された。

6.2.3 観察期間外の習得状況判断に用いたデータと資料

本研究Ⅱでは、第一期および第二期の観察調査で収集した発話データ、作文、リーディング教材に加え、観察期間外に作成された資料を活用し、RとYtの言語知識の状況を判断した。観察期間外の資料には「合体作文」「3コマ漫画」「Show and Tell活動」などが含まれる。

「合体作文」は、複数のB.B.英文（2～4文程度）を基に、児童が文型や語句を選んで口頭で作文し、その内容を絵で表現する活動である。低学年時には、児童が口頭で発表した作文を教師が記録していたが、中学年以降は、児童自身が作文の内容を「文字カード」として記録するようになり、より自主的な活動が行われた。

通常、これらの資料は定期的に作成され、児童の発達記録として保存される。しかし、2020年4月から2021年9月にかけての約1年半は、新型コロナウイルス感染症の影響により授業が休止されたり、オンライン授業が中心となった期間が含まれたため、作文やリーディング活動の実施が制限された。このため、2020年3月から2021年5月までの習得状況を直接的に示す資料は

十分に収集できなかった。

こうした期間の不足を補うため、教師からの聞き取りを通じて児童の学習状況に関する情報を収集した、この聞き取りでは、R と Yt の学習開始当時の様子についても詳細な情報を得るとともに、当時作成された合体作文の資料の提供を受けた。それらの資料と情報は、2 人の習得状況を判断する際に重要な補足資料として活用された。

6.3 結果と考察

本章では、観察対象となった R と Yt の学習開始から、第一期・第二期の観察調査に至るまでの長期的な習得の過程を分析する。それぞれの児童について、授業中の発話、文構造の理解状況、合体作文、リーディング教材などのデータをもとに、次の3つの観点から考察を行った。

- (1) 文法の理解
- (2) 読むこと（文字と音）
- (3) 産出（発話・作文）

6.3.1 Rの言語発達プロセス

R は札幌市内の公立小学校に通う小学3年生の女子である（2021年当時）。2019年5月、小学1年生のときに B.B.メソッドによる英語学習を開始した。第一期観察調査開始時（2019年6月下旬）、R は学習を始めてわずか2ヶ月であったが、授業中に積極的に発言する性格と高い参加意欲が特徴的であった。

R は学習開始当初、英文を「言葉の塊」として認識しており、英文と絵カードの対応はほぼ一致していたものの、完全ではなかった。しかし、観察期間を通じてその内部構造への気づきを徐々に深め、第一期観察調査の終了時（2020年2月、学習9ヶ月目）には、2つの B.B. 英文の主語を入れ替えた「合体作文」を作成できるようになった。

さらに、それから約1年3ヶ月経過後に実施された第二期観察調査開始時（2021年6月上旬）には、R は小学3年生となり、学習歴3年目に達していた。この時点で R は64のB.B. 英文をすらすらと暗唱できるようになっており、これらの英文が暗示的知識として定着していることが確認された。

本節では、R の言語発達プロセスを(1)文法の理解、(2)読むこと（文字と音）、(3)産出（発話・作文）、の3つの観点から分析する。

6.3.1.1 文法の理解

本節では、R の文法習得の過程を、学習開始からの9ヶ月間とそれ以降の期間の2段階に分けて考察する。前者は「文法理解の萌芽期」、後者は「文法の理解」と位置付ける。

この区分は、学習初期とそれ以降で見られる言語使用や発達のプロセスに違いがあることに基づいている。学習開始後、R は英語の知識をほとんど持たず、音声インプットを中心

とした活動を通じて、英文の音と絵カードの意味を一致させていった。この期間、教師は日本語をメタ言語として活用し、対話の中で R に文法的規則性への気づきを促していた。とくに学習初期の9ヶ月間は、R が繰り返しのインプットを通じて英文を「言葉の塊」として受容し、それを段階的に切り分けながら、スロットの概念や文法的規則性への気づきを深めていった段階である。この時点では明確な文法の理解には至らないものの、文法的特徴に対する意識の芽生えが見られた（泉 2021）。こうした経緯から、本章ではこの時期を「文法理解の萌芽期」と位置づけ、メタ言語を使用した指導に焦点を当て、その様子を詳細に分析する。

一方、9ヶ月目以降になると、それまでに蓄積した言語知識をもとに、定型表現のスロットに語を入れ替える活動などを通して、言語知識を発展させる様子が観察された。この段階では、文法構造をある程度理解していることが発話からうかがえた。以上を踏まえ、この2段階の違いを捉えることで、R の文法習得のプロセスをより具体的に分析できると考える。

したがって本章では、第一期観察調査のデータに基づく「文法理解の萌芽期」(6.3.1.1.1)と、第二期観察調査のデータに基づく「文法の理解」(6.3.1.1.2)に分けて、R の言語発達を分析する。

また、観察対象外の小学2年生時点における学習状況については、教師へのインタビューや、関連資料をもとに検討する。

6.3.1.1.1 文法理解の萌芽期（学習歴0ヶ月～9ヶ月，小1）

学習開始からの9ヶ月間は、R が英語を全く知らない状態から、音声中心の学習を通じて、英文の構造に気づき始める過程である。この時期、文法理解は表面的には表れないものの、教師のメタ言語（日本語）を介した指導により、主語と動詞句の分節への気づきが促された。この段階を「文法理解の萌芽期」と位置づけ、この期間のメタ言語を用いた対話に焦点を当てて分析する。

Braine (1963) の pivot grammar (軸文法) 研究では、幼児はインプットから得た言語材料を、固定部分と交換可能なスロットとして認識し、発話を通じてスキーマを形成することが示されている。Tomasello (2003) はこの概念を使用基盤モデルの観点から発展させ、幼児が具体的な塊表現を繰り返し使用する中で規則性を抽出し、やがて抽象的な文法構造を理解し、発話を構築するようになる過程を明らかにした（図6-1、「母語習得」参照）。

母語習得プロセスとの類似性に着目し、泉 (2021) は、第二言語学習者もまず「言葉の塊」として英文を受容し、その内部構造を意識しないまま使用するが、徐々に分節化し文法的規則を抽出することを示した（図6-1、「使用基盤的英語習得」参照）。

B.B.メソッドにおいても、教師のメタ言語（日本語）を用いた指導を通じて、学習者は文法的規則性に気づき、文構造を理解しながら、抽象的な構文の習得へと進む。泉 (2021) の第一期観察調査の結果、R は学習開始から3ヶ月の間に、英文を「塊」として受容し、言語使用を通じて規則性に気づき、主語と動詞句の分節を理解するプロセスを辿った。このこと

は、学習初期の言語活動が、その後の言語発達の基盤を形成する上で重要であることを示している。本節ではこの時期を「文法理解の萌芽期」とし、さらに次の3つの段階に分けて分析する。

1. 英文の音声（言葉の塊）と意味が一致する（学習歴0ヶ月～2ヶ月，小1）
2. 主語と動詞句の分節に対する初期的な気づき（学習歴2ヶ月，小1）
3. 文法的規則性への気づきの初期段階（学習歴2ヶ月～9ヶ月，小1）

これらの段階ごとの分析を通じて、R がどのように文法的規則性に気づき、言語習得を進めていったかを明らかにする。

1. 英文の音声と意味が一致する（学習歴0ヶ月～2ヶ月，小1）

B.B.メソッドの指導では、学習開始時から64の英文を「言葉の塊」として提示し、学習者はその塊を起点として言語習得を進める。この指導法は、創案者である難波氏が、言語習得の初期段階では「最初は大まかに言えればよい」と直感的に考案したもので、塊表現を重視する点が特徴である。第二言語習得においても、塊表現が重要な役割を果たすことが示されており（Wong-Fillmore 1976; Hakuta 1976; 橋本 2018）、B.B.メソッドは結果的に、これらの研究結果と一致する実践となっている。

B.B.メソッドの英文は基本的に「主語+動詞句+修飾句」で構成されているが、学習1年目は、学習者が英語の基本語順「主語+動詞句」の構造を確実に習得することを重視しており、修飾句は学習2年目の半ばごろから段階的に導入される。このため、初期段階では「主語+動詞句」のみを言語要素として扱っていた。R の学習開始から2ヶ月間の具体的なデータは収集されていないため、以下の記述は教師への聞き取りを基に再現したものである。

R は英語の知識が全くない状態で学習を開始し、ビンゴゲームを通じて英文と絵カードを一致させる活動に取り組んだ。ゲーム活動では、各児童が1セットずつカードを所有している。最初はダイヤモンドの16枚の絵カードを使用し、自分の前に縦4×横4に並べる。教師は単語の説明を一切おこなわずに英文を読み上げ、児童は聞いた音声を模倣する「プロソディシャドーイング¹⁸」をしながら、直感で対応する絵カードを選ぶ形式でビンゴゲームを進めた。以下はその会話の再現である。

教師： 先生がカードを読むから、聞こえたところを真似して言ってみてね

教師： *Betty Botter bought some butter.*

生徒達： ベティー……ボーサン…バター…（聞こえた部分だけを真似て発話）

教師： どの絵だと思う？ あてずっぽうでもいいから選んでみて

¹⁸ 英文の意味を意識することなく、正確に素早く聞こえた通りに復唱することに注力するタイプのシャドウイングを指す。

R: これ? (聞き取れた音を頼りに、直感で選ぶ)

教師: ブブー、残念!

生徒A: これ?

教師: あたり! ベティーちゃん何を買ったの? (日本語で情報を提供して誘導する)

生徒達: バター!

初期段階では、児童たちは音を曖昧に真似するだけだったが、プロソディシャドウイングを繰り返すことで、聞き取れた部分の発話が明瞭になり、徐々に発話できる部分が増え、最終的には正確な音声模倣ができるようになった。学習開始から約2ヶ月後には、英文と絵カードがほぼ一致するようになり、R は英文の大まかな意味を理解し、日本語で答えることができるようになったという。

この期間中、教師は「誰がバターを買ったの?」「ベティーちゃん、バターをどうしたの?」「ベティーちゃん、何を買ったの?」といった問いかけを通じて、主語、動詞、目的語に注意を向けさせる工夫をして質問を行った。このようなメタ言語(日本語)を用いた働きかけは R の理解を促し、塊表現の意味と構造を段階的に結びつける足場となったと考えられる。ただし、第一期観察調査の初回(2019年6月27日)の時点では、一部のカードについて英文の音と絵カードが一致しない場面も依然として見られた。

2. 主語と動詞句の分節に対する初期的な気づき(学習歴2ヶ月, 小1)

学習開始から約2ヶ月が経過し、R は英文の音声と意味をほぼ理解できるようになった。この段階で、教師は授業中に「主語」の入れ替えや、「動詞句のスロット」に語彙を入れ替える活動を行い、発話を通じて児童が文構造に気づくよう促していた。そのやりとりの一例を以下に示す(2019年6月27日)。

1.教師: *Happy Henry has gone to Hawaii.*

2.生徒達: *Happy Henry has gone to Hawaii.*

3.R: Rが沖縄行っちゃったら?

4.全員: R has gone to Okinawa. (RとM 教師の全員で)

5.教師: じゃあグランマがハワイ行っちゃったら?

6.生徒達: *Grampa has gone to Hawaii.*

7.教師: おじいちゃんがニューヨーク行っちゃったら?

8.生徒達: *Grampa has gone to New York.* (教師は生徒の発話にオーバーラップして言う)

【分析】

この場面では、R が主語と場所スロットの両方を自ら変更し、英語で発話している点が注目される。R は3.で「Rが沖縄行っちゃったら?」と提案し、主語に自分の名前を、場所スロットに「Okinawa」を入れて発話している。このことから、R は主語と動詞句の分節を感覚的に理解し、それぞれのスロットに適切な語彙を入れることができていると考えられ

る。さらに、スロットに入る語彙の意味カテゴリーを理解し、文構造について初歩的な気づきを得ていることが示唆される。

また、教師は生徒の発話に対して常に音声をオーバーラップさせながら正しい英語を提示し、規範的なモデルを示すことで、自己修正を促している。このようなやりとりを通じて、R は学習開始2ヶ月目の時点で、文構造に対する基本的な理解を深めつつあり、文法的規則性への気づきが始まっていることが確認できる。

3. 文法的規則性への気づきの初期段階（学習歴2ヶ月～9ヶ月，小1）

本節の目的は、学習者が言葉の塊を分節し、可変部（スロット）に語彙を入れ替えながら文法規則を習得していくプロセスを明らかにすることである。

B.B.メソッドの特徴の1つは、学習者が英文を「言葉の塊」として認識し、徐々にその内部構造を切り分けていくプロセスにある。この過程では、メタ言語（日本語）を用いたインタラクションが繰り返され、主語の入れ替えや、動詞句などのスロット部分に焦点を当てた指導を通じて、学習者は主語と動詞句の分節を理解し、文構造に対する気づきを得ていく。同時に、定型表現としての動詞句や修飾句の内部構造についての理解も促される。

母語習得において、幼児は日常的に豊富なインプットを受け、言語を使用しながら規則性を習得する。しかし、日本のような外国語環境では、英語を使用する機会やインプット量が極めて限られており、特に小学校低学年の学習者にとって、週1時間の授業だけで文法規則を自然に習得することは困難である。この制約を補うため、B.B.メソッドではメタ言語（日本語）を活用し、教師の問いかけを通じて文法的規則性への気づきを促す工夫がなされている。

第一期観察調査（2019年6月下旬～2020年2月下旬）のデータを分析した結果、B.B.英文に含まれる定型表現について、学習者が同じ文についてのやりとりを、一定期間において何度も繰り返す点が特徴的であった（pp.146-156）。この反復的なインタラクションを通じて、R は文法規則への初歩的な気づきを深め、文法知識を内在化していったと考えられる。

本節では、その具体的なプロセスを明らかにするために、メタ言語を用いた指導の記録を、以下の3つの観点から整理する。

(A) 目的語に焦点を置いたインタラクション

(B) 主語に焦点を置いたインタラクション

(C) その他のスロット（修飾句など）に焦点を置いたインタラクション

これらのやりとりを通じて、R がどのように文の内部構造を理解し、文法についての初歩的な理解を得ていったかを分析する。

(A) 「目的語」に焦点を置いたインタラクション

Q は「教師の問い」、A は「Rの答え」を示し、他の生徒と一緒に答えた場面も含まれている。B.B.英文中の「対話の焦点となる部分（目的語）」に下線を付している。

Q: 教師, A : R

表 6-2 「目的語」に焦点を置いたインタラクション

B.B.カード英文, 導入項目	年/月/日	教師とRのやりとり
<i>The tough guy couldn't stop laughing</i> couldn't stop (laughing) スロットに下記の語彙を導入 crying hiccupping yawning	2019/7/4	Q: 何が止まらなかったって? A: 笑い
	2019/7/11	Q: しゃっくりが止められなかったら? A: ヒック Q: 何が止まらなかったの? A: 笑うの Q: 泣くのが止まらなかったら? A: The tough guy couldn't stop crying. Q: しゃっくりが止まらなかったら? A: The tough guy couldn't stop hiccupping.
	2019/9/12	Q: 何が止まらなかった? A: 笑い
	2019/10/17	Q: あくびが止まらなかったら? A: あー Q: 大きな口で yawn って言って A: Yawn. The tough guy couldn't stop yawning.
	2020/1/23	Q: 何が止まらなかったって? A: しゃっくりがとまらなかった。 The tough guy couldn't stop hiccupping. (R は自分で言い換えた)
<i>A crow in yellow showed me a rainbow.</i>	2019/7/4	Q: 何を見せてくれたの? A: 虹
<i>The girl is washing a dirty bird.</i>	2019/7/18	Q: 何洗ってるって? A: 汚い鳥 Q: 汚いハリネズミだったら? A: The girl is washing a dirty hedgehog.
	2019/12/12	Q: 何を洗ってるって? A: 汚いアヒル Q: じゃあ汚いアヒルを洗ったら? A: The girl is washing a dirty duck. Q: 汚いサメを公園で洗ったら?

<p>*修飾句 (in+場所) を付加</p> <p>2020/1/30</p> <p>*同じ意味カテゴリーの語彙を新規に導入</p> <p>duck</p> <p>rooster</p> <p>hen</p> <p>goose</p> <p>*B.B.カードの語彙を代入</p> <p>jay</p> <p>the early bird</p>	<p>A: The girl is washing a dirty shark in the park.</p> <p>Q: 汚いカラスを洗ってた？</p> <p>A: The girl is washing a dirty crow.女の子がアヒル洗ってんの？</p> <p>Q: わかんない, birdってしか言っていないからね。もしアヒルだったら？</p> <p>A: The girl is washing a dirty duck.</p> <p>Q: カラスなら？</p> <p>A: The girl is washing a dirty crow.</p> <p>Q: 雄鶏なら？</p> <p>A: The girl is washing a dirty rooster.</p> <p>Q: 雌鶏なら？</p> <p>A: The girl is washing a dirty hen.</p> <p>Q: 汚いカケスなら？</p> <p>A: The girl is washing a dirty jay.</p> <p>Q: ガチョウ</p> <p>A: The girl is washing a dirty goose.</p> <p>Q: 早起きどりなら？</p> <p>A: The girl is washing the early bird.</p>
<p><i>The woman thought, then bought <u>the dress</u>.</i></p>	<p>2019/7/18</p> <p>Q: 考えて何買ったって？</p> <p>A: ドレス</p> <p>Q: 考えて家買ったら？</p> <p>A: The woman thought, then bought the house.</p> <p>Q: 考えて犬買ったら？</p> <p>A: The woman thought, then bought the dog.</p>
<p><i>Why does the spy dry <u>his pants</u>?</i></p>	<p>2019/9/12</p> <p>Q: Tシャツ干すのだったら？</p> <p>A: Why does the spy dry his T-shirt?</p>
<p><i>Mr. Lake bakes <u>a cake</u>.</i></p>	<p>2019/9/12</p> <p>Q: パンケーキ焼くなら？</p> <p>A: Mr. Lake bakes a pancake.</p>
<p><i>The cat in the hat has <u>a pan</u>.</i></p>	<p>2019/9/12</p> <p>Q: 何してる？</p> <p>A: お鍋持ってる</p> <p>Q: フライパン持ってた？</p> <p>A: The cat in the hat has a frying pan.</p> <p>2019/9/19</p> <p>Q: 手に何を持ってる？</p> <p>A: お鍋</p>

		Q: フライパン持ってた？ A: The cat in the hat has a frying pan.
<i>The daughter likes <u>August</u> the best.</i>	2019/10/10 2019/12/12	Q: 何月が一番すき？ A: 夏 Q: 何月（がすき）？ A: 8月 Q: 12月が一番好きだったら？ A: The daughter likes December the best.
<i>Sister Susie sipped <u>spicy soup</u>.</i> * 形容詞＋名詞 grape soup, grape juice	2019/10/17	Q: じゃあ、シャインマスカット、ブドウの スープだったら？ A: Sister Susie sipped grape soup. Q: じゃあブドウのジュースをスッて飲 んだら？ A: Sister Susie sipped grape juice.
<i>Nancy gave <u>me nine new nails</u>.</i>	2020/1/23	Q: ナンシー、何くれたの？ A: 9本のくぎ
<i>Daisy was waiting for <u>the train</u></i>	2019/9/12 2020/2/20	Q: DaisyがMr. Lake を待ってるなら？ A: Daisy was waiting for Mr. Lake. Q: お母さんのこと待ってた？ A: Daisy was waiting for her mother.
<i>Gentle Giraffe looks at <u>George</u>.</i>	2020/1/23	Q: Gentle Giraffe 誰を見るって？ A: George. Q: じゃあ私を見たら？ A: Gentle Giraffe looks at me.
<i>Ken and Kate keep <u>me</u> waiting.</i>	2020/1/23	Q: 誰が待ってるの？ A: Me.
<i>Mike likes <u>to write letters</u>.</i> * like＋to不定詞 不定詞の用例を示す	2019/9/12 2019/10/3	Q: 何するのが好き？ A: お手紙を書くのが好き Q: Mikeは何をするのが好き？ A: お手紙書くのが好き Q: みんなは何がすき？ A: 一輪車すき I like to ride a unicycle. Q: I like to play tennis. (例を示した) A: I like to play tennis. Q: I like to play baseball. (例を示した)

		A: I like to play baseball. Q: I like to play..何？ A: 鉄棒，鉄棒のある公園が好き I like to play on the bars.
<i>The flying fish will get to the forest.</i>	2019/1/23	Q: どこにもうすぐ着くの？ A: 森につきます。 Q: Rが月に着くなら？ A: R will get to the moon.
<i>Mr. Whitney was drinking <u>something white</u>.</i> * something+形容詞 形容詞スロット入れ替え	2019/7/4 2019/9/5 2019/10/17	Q: 何か赤いものを飲んでたら？ A: (モゴモゴと曖昧に言う) Q: 何か黒いものを飲んでたら？ A: コーヒー， 毒 Q: 何か冷たいものを飲んでたら？ A: Mr. Whitney was drinking something cold. Q: 何か透明なもの飲んでたら？ A: Mr. Whitney was drinking something clear./transparent. Q: 何かピンクのもの飲んだら？ A: Mr. Whitney was drinking something pink. アロエマスカット好き
<i>Mr. Frog sells apples and bananas.</i>	2020/2/13	Q: 鉛筆と消しゴム売ってたら？ A: Mr. Frog sells pencils and erasers.

(B) 「主語」に焦点を置いたインタラクション

B.B.英文中の「対話の焦点となる部分（主語，目的語，または両方）」に下線を付している。

Q: 教師， A: R

表 6-3 「主語」に焦点を置いたインタラクション

B.B.カード英文，導入項目	年/月/日	教師とRのやりとり
<i><u>The tough guy</u> couldn't stop <u>laughing</u></i> * 主語と目的語の 2 箇所に入力	2020/2/13	Q: Tが笑いが止まらなかったら？ A: T couldn't stop laughing. Q: じゃあRが笑いが止まらなかったら？ A: R couldn't stop laughing. Q: M.がしゃっくりが止まらなかったら？ A: M couldn't stop hiccupping.

<u>The gold made the old man happy</u>	2019/9/12	Q: What made the old man happy? 何のおかげで おじいさんハッピー? A: 金のおかげ。 The gold made the old man happy.
	2019/9/19	Q: 金のおかげで おじいちゃんがunhappy になっちゃったら? A: The gold made the old man unhappy. Q: 金もらったのになぜ unhappy? A: (金を) 狙われた Q: ありうる
<u>Rosy Rose drove me home.</u>	2019/1/30	Q: 誰が送ってくれたって? A: Rosy Rose.
<u>Willy doesn't want to get wet.</u>	2020/2/13	Q: 誰が濡れたくないの? A: Willy.
<u>Dolphin and Elephant talked over the phone.</u>	2020/1/30	Q: Mom and Dad が電話で話したら? A: Mom and Dad talked over the phone.
<u>The clock on the rock received a shock.</u>	2020/2/20	Q: 誰がショックを受けたって? A: The clock on the rock. Q: 壁の時計がショック受けたら? A: The clock on the wall received a shock.

(C) 「その他のスロット」に焦点を置いたインタラククション

B.B.英文中の「対話の焦点となる部分」に下線を付している。

Q: 教師, A: R

表 6-4 「その他のスロット」に焦点を置いたインタラククション

B.B.カード英文, 導入項目	年/月/日	教師とR(+他の生徒)のやりとり
<i>Ship and Sheep went <u>shopping</u></i> *動詞句 go + ~ing	2019/7/4 2019/9/5	Q: じゃあキャンプ行ったら? A: went camping (真似て言う) Q: キャンプ行ったら? A: Ship and Sheep went camping. Q: 釣り行ったら? A: Ship and Sheep went fishing. Q: ドライブ行ったら? A: Ship and Sheep went on a drive. (教師がこの表現を使ったので、生徒も真似て一緒に言った)

		Q: おでかけ行ったら？ A: Ship and Sheep went out.
<i>A crow <u>in yellow</u> showed me a rainbow.</i> * 主語の修飾句スロット in＋色	2019/7/4 2020/1/30	Q: 赤い服着てたら？ A: A crow in red showed me a rainbow. Q: 黒い服着てたら？ A: A crow in black showed me a rainbow. Q: 赤い服なら？ A: A crow in red showed me a rainbow. Q: 青い服なら？ A: A crow in blue showed me a rainbow. Q: じゃあ黒い服着たカラスなら？ A: A crow in black showed me a rainbow. そのままでしょう
<i>A mule was playing <u>with a tube</u>.</i> * 動詞句 was playing with ＋人	2019/9/12	Q: RがMと遊んでいたら？ A: R was playing with M. Q: Tがtubeと遊んでたら？ A: T was playing with a tube. Q: Kがugly umbrellaと遊んでたら？ A: K was playing with the ugly umbrella. Q: (Kが) Beeと？ (*このBeeは固有名詞) A: K was playing with Bee.
<i>Mr. Zebra came <u>from Zanzibar</u>.</i> * 動詞句内スロット came from＋場所／地名	2019/8/29	Q: Mr. Zebra came from Zanzibar. 東京から来たら？ A: Mr. Zebra came from Tokyo. Q: 石狩から来たら？ A: Mr. Zebra came from Ishikari.
<i>Charlie Champion went <u>to China</u>.</i> * 動詞句内スロット to＋場所／地名	2019/8/29 2019/9/5	Q: Charlie Champion went to China. 石狩行ったら？ A: Charlie Champion went to Ishikari. Q: Charlie Champion went to China. どこ行っちゃって？ A: China. Q: じゃあ韓国行ったら？ A: Charlie Champion went to Korea

<i>The flying fish will get to the forest.</i> *動詞句 will get to +場所／地名	2020/1/23	Q: The flying fish will get to the forest. どこにもうすぐ着くの？ A: 森につきます Q: Rが月に着くなら？ A: R will get to the moon.
--	-----------	--

【分析】

以下では、表6-2, 表6-3, 表6-4 に示された発話データを基に、R が英文を「言葉の塊」として捉えていた初期段階から、教師とのインタラクションを通じて文法的規則性に徐々に気づいていく過程を分析する。特に、(1) 主語概念の理解、(2) スロットに入る語彙カテゴリーの理解、(3) 文の内部構造の理解の観点から、R の発話データを検討する。

また、R の文法理解の発展を、(1)～(7)の段階として連続的に捉え、

- ・ (1)～(5) は第一期観察調査のデータに基づき、以下で分析する。
- ・ (6)～(7) は第二期観察調査のデータに基づき、6.3.1.1.2「文法の理解」で分析する。

表データ(表6-2, 表6-3, 表6-4)のやりとりが、同じ表現の反復に焦点を当てているのに対し、(6)～(7)で示す指導場面は、学習者が特定の文法概念への気づきを深めるやりとりに焦点を当てている。

(1) 主語の概念の初歩的理解(学習歴2ヶ月～9ヶ月, 小1)

教師は「誰が？」という問いかけを通じて主語に焦点を当て、R が英文から主語を特定して応答する機会を繰り返すことで、主語の概念を理解していく様子が確認された。

(2019/7/11～2020/2/20)。例えば、2019年10月10日のデータ(p.145)を見ると、以下のやりとりが観察されている。

教師: *Nancy gave me nine new nails.* 「誰がくれた？」

R: *Nancy! Nancy gave me nine new nails.*

このやりとりから、R が Nancy を主語として特定し、適切に応答していることが確認できる。同様のやりとりが第一期観察調査期間に繰り返されており、R が主語の概念を徐々に理解していったことが示唆される。

(2) スロットに入る語彙カテゴリーの初歩的理解(学習歴2ヶ月～9ヶ月, 小1)

R は目的語のスロットへの語彙代入を通じ、適切な語彙を当てはめることができるようになった(2019年7月4日～2020年2月20日)。例えば、2020年2月13日(p.144)のデータでは、以下のやりとりが観察された。

教師: じゃあ R が笑いが止まらなかったら？

R: *R couldn't stop laughing.*

教師: M がしゃっくりが止まらなかったら？

R: M couldn't stop hiccupping.

このやりとりでは、R は *The tough guy couldn't stop laughing.* という文をもとに、目的語スロットに *hiccupping* を入れて適切に文を生成している。このことから、R が目的語スロットに入る語彙のカテゴリー（この場合、動名詞）を理解していることが確認できる。

(3) 文の内部構造に対する初歩的理解（学習歴4ヶ月，小1）

R はメタ言語を用いたやりとりを通じ、主語、動詞、目的語の役割を理解し、それぞれを適切に認識していることが観察された。例えば、2019年9月12日（p.145）のデータでは、以下のやりとりが確認された。

教師: Who stayed at the Pumpkin Hotel?

R: Jay!

教師: Who likes to write letters?

R: Mike likes to write letters.

教師は Who stayed～?, Who likes～?, Who is～? などの問いかけを繰り返し行い、そのたびに R は適切に答えていた。このことから、R は主語と動詞句の分節を理解し、文の内部構造を把握しつつあることが示唆される。

(4) 主語、目的語の初歩的理解（学習歴9ヶ月；小1）

学習開始から約2ヶ月で、R はB.B.英文を正確に発話し、それらの文の意味をほぼ理解できるようになった。この段階から、教師は文法的規則性への気づきを促すことを目的に、メタ言語（日本語）を活用したインタラク션을繰り返し行った。特に、主語や目的語、その他のスロットに語彙を繰り返し代入させることで、学習者自身が文法的規則性を発見し、理解を深めることができるよう支援した。以下は、学習開始から9ヶ月目（2020年1月23日）のインタラクシンの場面である。

1.教師: *Ken and Kate keep me waiting.* 誰が待たせてるの？

2.R: Ken and Kate.

3.教師 誰が待ってるの？

4.R Me.

（中略）

5.教師: *The tough guy couldn't stop laughing.* 何が止まらなかったって？

6.R: 笑いが止まらなかった。

しゃっくりがとまらなかったら、*The tough guy couldn't stop hiccupping.*

（教師がオーバーラップして補助）

【分析】

1.～4.のやりとりから、R が主語の概念を理解していることが確認できる。さらに、5.～6.では、目的語のスロットに焦点を当てたやりとりの中で R は、*couldn't stop + (～ing)* の

スキーマを理解し、教師の支援を受けながら自分で *The tough guy couldn't stop hiccupping.* と言い換えている。この発話は、ルールを明示的に教えたのではなく、日本語を活用した継続的なやりとりを通じて「メタ文法能力」が育まれた結果と考えられる。

ここで言う「メタ文法能力」とは、児童が英文を理解する際に、日本語との対比を通じて得られる文法的知識や気づきのことである。この能力は、「誰が」「何が」「何を」といった問いかけを通じて、文法的要素（主語や目的語）に注意を向け、自分で文法構造を意識化する能力を指す。例えば、「何が止まらなかったって？」という質問は、*couldn't stop+(～ing)* のスキーマを意識させるためのものであり、この問いかけを通じて、R はスロットの役割と具体的な使い方を理解したと考えられる。このように、日本語をメタ言語として活用し、学習者に特定の表現に注意を向けさせる指導は、R の文法的概念の発達とメタ文法能力の育成に寄与していることが示唆される。

(5) 主語と動詞句を分節できる〈学習歴9ヶ月、小1、2020.2.13〉

以下は、R が合体作文をした場面の対話である。合体作文とは、複数の B.B.英文から自ら語彙や表現を選択し、組み合わせて作文を行う活動である。

- 1.R: *The queen gives a quiet party.*
- 2.教師: 誰が？
- 3.R: Queen. (女王はワイングラスを持っている)
- 4.教師: ワイングラスの代わりにバターを持てば？
Betty Botter bought some butter.
(この文と組み合わせて作文することを提案)
- 5.R: *The queen bought some butter.*



(資料6-1 絵カードは後日 (2020.2.27) 作成)

資料 6-1

【分析】

学習開始から約2ヶ月の時点で、R は英文が主語と動詞句に分けられることを感覚的に理解していた。その後のインプットの増加や教師とのインタラクションを通じ、学習9ヶ月目には、主語と動詞句を確実に分節できるようになり、2020年2月13日の授業では、初めて2つの B.B.英文を基に合体作文を作ることができた。このことは、文構造の理解と産出が密接に結びつき、相互に作用しながら進展することを示している。

6.3.1.1.2 文法の理解 (学習歴9ヶ月～2年5ヶ月、小1～小3)

前節では、「文法理解の萌芽期」として、学習開始から9ヶ月目までに見られた(1)～(5)の文法的規則性への初期的な気づきを扱った。しかし、学習開始から9ヶ月以降になると、文法的理解がさらに深まり、文法知識をより明確に用いる場面が増加した。

本節では、第二期観察調査(2021年6月上旬～9月中旬)のデータをもとに、R が対話の中

で文法的規則性に気づき、理解を深めていく過程を分析する。具体的には(6)～(7)の場面に焦点を当て、それぞれで観察された学習者の文法に関する理解状況を考察する。また、観察期間外である小学2年生時点の学習状況については、教師へのインタビューや関連資料をもとに検討する。各項目のタイトルは、学習者が習得しつつあると推測される文法知識をもとに設定した。また、B.B.英文はイタリック体で示す。

(6) 名詞複数形の理解(学習歴2年1ヶ月, 小3, 2021.6.3)

教師が生徒の誤った発話を正しい形で提示する「リキャスト」は、単純な擬似響鳴の一種とみなされる(第5章, 5.2.2.2 擬似響鳴の分類)。リキャストを通じて、生徒は自分の発話と正しい形の違いに気づき、文法規則を効果的に内在化することができる。B.B.メソッドでは文法規則を直接説明せず、リキャストを通じて正しい表現を提示することが指導の重要なポイントである。

第二期観察調査においては、5回の授業のうち4回がオンラインで実施された。2021年6月3日の授業では、教師が書画カメラを用いて B.B.カードのキャラクターである Betty を大きく映し出し、その手に物を持たせて生徒に質問をする「買い物ゲーム」が行われた。この活動では、教師がリキャストを活用し、生徒の誤りを自然な形で修正することで、名詞の複数形の習得を促していた。以下にその具体的なやりとりを示す。

1. 教師: ちょっと遊びます。でっかい Betty のカードが出てきました。
(Betty に1個のりんご(絵)をもたせるように置いて)
OK. Betty Botter bought an apple.
2. 生徒達: Apple, apple.
3. 教師: An apple, an apple. Can you hear? An apple.
4. 生徒達: An apple.
5. 教師: Betty Botter bought an apple.
6. 生徒達: Betty Botter bought an apple.
7. 教師: (さらに2個のりんごを持たせて、合計3個にした)
Betty Botter bought three apples.
8. 生徒達: Betty Botter bought three apple. (複数形の"s"が脱落していた)
9. 教師: Good. Betty Botter bought three apples. (複数形の"s"をつけてリキャストした)
10. 教師: (りんごを退け、つぎにBettyの手に本を1冊置いて)
じゃあ、何を買おうか?
11. 生徒達: Betty Botter bought a book. (生徒達は "a" をつけて、a bookと言った)
12. 教師: OK, good. じゃあ(といって、本を5冊にした)
13. R: (身を乗り出して、本の冊数を数えている)
Betty Botter bought some five books. (不要なsomeをつけて発話した)
14. 教師: Betty Botter bought five books. (Rがsomeをつけたので正しくリキャストした)

15. R: Betty Botter bought five books. 間違えました (someが間違いと気づいた)
16. 教師: OK, じゃあ今までに何買ったか覚えてる? 記憶力
17. R: 最初は Betty Botter bought an apple.
次は Betty Botter bought three apples.
Betty Botter bought a book.
Betty Botter bought five book. (複数形の"s"が脱落. まだ理解に至っていない)
- (中略: 同様にBettyに幾つかの買い物をさせて生徒に擬似響鳴させた)
18. 教師: ここまでに買ったものを全部言ってください
19. 生徒達: Betty Botter bought apple, four apples. (appleをfour applesと訂正した)
20. R: Six books. (正しく"s"をつけた)
あつ, One umbrella.
Daak...dirty bird.
Something white.
Dr. Smith's slippers (正しく"s"をつけた)

【分析】

このやりとりから、R はまだ完全に名詞の複数形を理解しているわけではないものの、複数形の概念に気づいていることが確認できる。例えば、8.では複数形の"s"が脱落し、13.では不要な some が付加された。しかし、リキャストによる指導を通じて R は自己修正を繰り返し、20.では複数形の"s"を正しく使用できるようになっていた。

リキャストは、生徒が試行錯誤を通じて文法規則を発見し、それを内面化する過程を支援する効果的な手段である。この活動を通じて、R は複数形の概念を徐々に理解し、自信を持って文法的に正しい表現を使用できるようになった。

(7) 英文構造(主語、動詞、目的語)の理解(学習歴2年5ヶ月、小3、2021.9.16)

以下は、カードを使ったゲームの中で、2つの英文をもとに即座に口頭で合体作文を行った場面である。じっくり考えて作文する場合とは異なり、即答が求められるため、R は初めうまく答えられなかった。しかし、教師が「手箱¹⁹」という指導手法を用い、英文の要素(主語、動詞、目的語)を区切る動作を視覚的かつ身体的に示したことで、R は次第に素早く作文できるようになった。

- 1.教師: *Mad Monkey made a lot of money. / Nancy gave me nine new nails.*

¹⁹「手箱」とは、教師が児童の理解を助けるために行う視覚的・動作的なサポートを指す。例えば、Betty Botter bought some butter. の文を扱う場合、教師は児童の前で、向かって左から順に両手で枠を作りながら、文の構成要素を示していく。

1.主語の提示: 左側で枠を作りながら「誰が?」と問い、主語部分を意識させる。**2.動詞の提示:** 次に、教師自身が「bought」と動詞を発話しながら、胸の位置で枠を作り動詞の位置を示す。これにより、動詞が文の核であることを強調する。**3.目的語の提示:** 「何を買った?」と問いかけ、目的語部分を同様に枠で示す。このように、教師は文を「主語」「動詞」「目的語(補語)」に視覚的に区切りながら、児童に各構成要素を発話させる。この動作を通じて、児童は「英文の各要素の音声」と「その意味」を結びつけやすくなり、文構造への気づきが促される。

じゃあ Mad Monkey が、くぎくれたら？

2.R: Mad Monkey nine new nails. (動詞と間接目的語が脱落している)

3.教師: Mad Monkey gave me nine new nails. (正しくリキャストして支援した)
(手箱で区切りながら) Nancy / gave / me / nine new nails. はい、誰が？

4.R: Nancy

5.教師: Nancy だよ, gave / me (me のところでは胸に手を当てる動作) 何をくれたの？

6.R: Nine new nails.

7.教師: じゃあ Mad Monkey が私にくぎくれたら？

8.R: Mad Monkey gave me nine new nails.
(中略)

9.R: *Cathy Carter comes to school.* ん、何だっけ, *Betty Botter bought some butter.*
(合体して) Cathy Carter bought some butter.

10.教師: すばらしい, OK.

11.R: やったー1個自分でつくれた, ちゃんと
(中略: この間に R は Peter Piper has gone to Hawaii.と合体作文することができた)

12.R: なんかわかったのは, Peter Piper / peeled / a pink peach. って (手箱で) やって,
Happy Henry / has gone / to Hawaii.ってやって, (主語のところに) Peter Piper を入
れたんだから, そのあと has gone to Hawai だと思って。(嬉しそうに話す)

13.教師: すごーい, 大発見だね。

【分析】

約17分間にわたり合体作文活動を行なった後, R は12.の発話で, 自ら手箱の動作を行いながら英文を区切り, 文の構造が理解できたことを話す場面が見られた。このことから, R が主語, 動詞, 目的語の役割を理解し, 英文の分節に気づいていることが確認できる。

「手箱」を使った視覚的かつ身体的な指導は, 文構造を概ね理解した段階で使用されるようになり, 通常は学習2年目後半以降に導入される。これにより学習者に文構造を明示的に意識させ, 理解を促すことを目的としている。この手法を通じ, R は文構造を明確に意識し, 語順の理解がさらに深まったと考えられる。たとえば, 2.の場面では, R は動詞と間接目的語が抜け落ちた発話をしたが, 教師がリキャストを通じて正しい形を提示し, 手箱を用いて抜けていた要素を意識させたことで, R は自己修正を行うことができています。

さらに, 文構造の理解が進むにつれ, R は合体作文を自発的に行い, 自分で文の構造がわかったことを喜ぶ様子が見られた。「手箱」は具体的な動作や視覚的效果を通じて学習者に文構造を意識させる手法であり, 文法規則を内在化させる効果が確認された。

【文法の習得のまとめ】

第一期観察調査では, 学習開始直後から継続的に, 64のB.B.英文の全ての動詞句について, 教師が日本語をメタ言語として効果的に活用する場面が見られた。これにより, 主語や, 動

詞句内のスロットに焦点を当てた問いかけが継続的に行われ、類似したインタラクションが繰り返されていた。その結果、R は英文の塊の内部構造に対する理解を深めるとともに、スロットに入る語彙の意味カテゴリーや、主語、動詞についての初歩的な理解が観察された。

このような指導法は、限定的なインプット環境下においても文法的規則性への気づきを促進する効果的な手段であり、メタ言語としての日本語の使用が、文法的規則性を自然に内在化させる上で有効な学習支援であることを示唆している。

6.3.1.2 読むこと（文字と音）

第一期観察調査における学習1年目の活動では、ゲームは主に絵カードを使用し、音声を中心に進められていた。しかし、ビンゴを行う際には、16枚の絵カードのうち1～2枚を文字カードに置き換えるといった工夫が見られ、段階的に文字カードを取り入れていた。これにより、児童は英語の音声と文字との対応関係に気づき、「この語はこの文字」という発見を繰り返しながら、徐々に英語の表記に慣れていった。さらに、学習1年目の後半からは、教師が読み聞かせた英語絵本のタイトルを、児童が読書記録ノートに記入する活動を取り入れ、段階的に文字を書くことにも親しませていった。

学習2年目は、新型コロナウイルス感染症の影響で、通常の授業が難しい状況が続いたが、年度末には生徒が自分のことを発表する「DVD発表会」が行われた。R は、自分の好きなことについて Show and Tell (95 words) を行なったが、この時点ではまだ文字を読むことができず、英文を暗記して発表していた。

学習3年目にあたる第二期観察調査（2021年6月上旬～9月中旬）では、文字を読む準備段階として、文字カードを使ったゲームが継続的に行われた。また、授業では毎回、教師が日本語をメタ言語として活用する「B.B.式リーディング」により、英語の絵本や物語を読み聞かせる活動が継続されていた。こうした活動を通じて、Rは3年生の時点で、英語で書かれたクイズ問題の短文を読んで理解できるようになっていた（付録4参照）。以下では、R が英語を読む能力を段階的に習得していった過程を（1）～（3）に分けて示す。

（1）暗唱できるが英語は読めない（学習歴1年11ヶ月，小2，2021.3.18）

2020年2月末以降、新型コロナウイルス感染症の影響により、授業が中止されたりオンライン形式に移行するなど、通常とは異なる状況が続いた。そのため、例年の発表会に代わって、生徒の英語による暗唱の様子を録画し、オンラインで公開する形式の発表会（DVD発表会）が実施された。以下は、小学2年生のとき、R が "Show and Tell" で自分の好きな塗り絵について語った内容の全文である。この発表は DVD発表会用に録画されたものであり、R は内容をよく理解しており、台本を用いず、全てを記憶して発表していた。暗唱時には、英語らしい自然なリズムとイントネーションで途切れることなく話していた。

（文中の Rina は仮名）

Hello! My name is Rina. I'm 7 years old. I like picture coloring very much. Today, I want to show

you one of my pictures. (Showing the original colorless picture). This is Kamaboko-tai (かまぼこ隊) from Demon Slayer: *Kimetsu no Yaiba*. My mom and dad downloaded it. I colored it with colored pencils. (Showing the half-done picture) This is half done. I will show you 2 tips on how to color well. (Showing how to color the picture) Tip number 1. Color from the outlines to the inside. Tip number 2. Color from light colors to dark colors. (Showing the finished picture) Now, I'm done! I hope you like it. Thank you for listening! (セリフ部分 95 words)

【分析】

この時点では、R は音声として英文を正確に再現し、意味も理解していたが、文字を読む能力には達していなかった。このことから、英文の暗記と発表は可能である一方で、「読む」というスキルの習得には別途の指導が必要であることが示唆される。

(2) 文字カードの英文の一部を読む (学習歴2年2ヶ月, 小3, 2021.6.24, オンライン授業)

学習1年目から、ゲームで使う絵カードに少しずつ文字カードを混ぜていたが、意図的に読ませることはしていなかった。しかし、学習3年目に文字カードを使ったビンゴゲームを行った際、児童は教師が発話した単語を聞き、音声記憶を頼りにその単語を含む文全体を発話した。さらに、カードの文字を目で追いながら、単語の位置を探し出す様子が見られた。

1.教師: 1個だけ言うから、探してね。いくよ、できるかな? “butter”

2.生徒達: *Betty Botter bought some butter*

3.教師: どこにバターあるの? どこにバターある?

4.R: えーと, *Betty Botter bought some butter*. 最後

【分析】

この場面で見られた R の音声と文字を対応づける取り組みは、B.B.メソッドによる学習初期の文字習得プロセスを示している。場面2.では、R と他の2人の児童が、ビデオ会議ツールの大画面に表示された *Betty Botter bought some butter* の英文を順に指差しながら音読し、場面4.では、音を頼りに“butter”を見つけ出す様子が確認された。このとき、R はまだ文字を完全に読める段階にはなく、記憶している英文全体の音声と文字カードの語彙を照らし合わせながら、音声と文字の対応関係を学んでいた。

このように、学習初期には英文全体の音が先に定着しており、Rはその音声を手掛かりにカードの語と順に照合する行動をとっていた。ただしこの段階では、文字そのものを読んでいくというよりも、音声記憶をもとに、各語が英文全体のどの部分に対応するかを自分で推測しながら対応づけている段階である。これは、文字を読む前段階にあたる「準備期」と位置付けられ、英文の音声を丸ごと記憶していることが、「読む」スキルの基礎となっていることを示している。こうした活動を通じて、児童は音声と文字の対応関係を試行錯誤しながら身につけ、やがて特定の単語を自分で見つけ、読むことができるようになる。つまり、単に教師から読み方を教わるのではなく、既に知っている音を手がかりに文字を探し出し、「自分で読めた」という実感を得る経験が、読む力の芽生えにつながるのである。こうした

気づきの積み重ねが、文字を読むスキルの発達に寄与していると考えられる。

(3) 英語の短文を読む（学習歴2年1ヶ月、小3、2021年6月3日）

少しずつ英語の文字に慣れてきた R は、教師と一緒にリーディングを始めた。B.B.カードの補助教材である Play Book からクイズやなぞなぞの問題を選び、短い英文を通じて英語を読む機会が増えていった。

以下は、「Play Book A, ダイヤ（付録4参照）」に収録されている"Guess What It Is!" というクイズ を用いた活動の様子である。生徒たちは3つの英文をヒントに内容を推測し、対応する絵を選ぶ課題に取り組んでいた。教師とともに下線が引かれた英文を読み、答えを考えている。

〈ヒント〉 * 1 問につき 3 つのヒント（英文）が書かれている。

(1) It is a small green animal. It lives near water. It has long legs for jumping.

(2) It is a very intelligent animal. It lives in the sea. It has a long gray pointed nose.

(3) It's an animal. It lives near water. It uses its fins and tails to swim.

(4) It's a small brown animal. It has a long tail. It uses its hands to climb trees.

(5) It's a bird. It's kept for its meat and eggs. It's a female chicken.

〈選択肢〉 さかな、さる、めんどり、かえる、くじら、イルカ （絵で示されている）

1.教師: じゃあ上から、はい読める人、いっしょに読みます。

2.全員: Guess what it is.

3.教師: さあ、何か当ててください

4.全員: Read the three hints in the box. Draw a line from the box to the right picture.

（教師は児童達が英文を読むとき、オーバーラップして一緒に読んでいる）

5.教師: いくよ、この前と同じように線を引いてね

Number 1. The first hint is...it is a small green animal.

6.R: えー? Small green animal?

7.教師: Small green animal.

8.R: 2 ついるわ （まだ答えが絞れない）

【分析】

この場面では、R はまだ単独で文字を読む段階には至っていなかったが、教師がオーバーラップして発話するのを聞きながら、視覚的な情報も手がかりに英文を理解しようとしていた。R は、Small green animalというフレーズを聞き、選択肢の中から対応する絵を絞り込もうとする様子が観察された。教師によれば「児童たちはまだ『読む』段階になく、書かれた英文を、『教師が読むのに合わせて声に出す』ことで、あたかも自分で読んでいるよう

に感じている段階にある」とのことである。これは、英文を読む活動のごく初歩的な段階にあたる。

一方、同じクラスの T (小5男子) は初見の英文を補助なしで読むことができていた。このことから、年齢や認知発達の違いが文字の習得に影響を及ぼす可能性が示唆される。この点については、Carmen Muñoz (2006) の、Barcelona Age Factor (BAF) プロジェクトでも確認されており、年齢が高い学習者は認知能力が発達しているため、特に明示的な学習課題において優れた成果を上げる傾向があることが指摘されている。一方、若年学習者には、適切な計画と視覚的支援を伴う指導が効果的であることも示されている。

6.3.1.3 産出 (発話・作文)

B.B.メソッドでは、音声によるインプットを基盤とし、模倣や対話を通じて学習者が文法的規則性をボトムアップ的に理解できるように指導が行われる。学習者はまず「合体作文」活動を通じて、既知の複数の B.B.英文から語彙や表現を選び、新しい文を作ることで、英語の文を口頭で産出する経験を積む。このプロセスを重ねることで、少しずつ自ら英文を構築する力が育まれる。さらに、教師のサポートを受けながら、生徒はより自由な作文へと移行し、自分で表現する力を高めていく。本節では、この段階的な発展のプロセスを、具体的な観察データに基づき、以下の (1) ～ (4) で示す。

(1) 最初の合体作文 (学習歴9ヶ月, 小1, 2020.2.13)

学習歴9ヶ月目の段階で、R は文法的規則性に対する初期的な理解を示し始めた

(6.3.1.1.1 「文法理解の萌芽期」, p.150の対話を再掲)。

1.R: *The queen gives a quiet party.*

2.教師: 誰が?

3.R: *Queen.* (女王はワイングラスを持っている)

4.教師: ワイングラスの代わりにバターを持てば?

Betty Botter bought some butter.

(この文と組み合わせて作文することを提案)

5.R: *The queen bought some butter.*

【分析】

この時期、R は音声による「合体作文」などの活動を通じ、自然に文法構造に気づくようになっていた。R は、文法を明示的に教えられることなく、2つの B.B.英文をもとに *The queen bought some butter.* という文を自発的に産出しており、主語と動詞句の分節を理解している様子がうかがえる。

「合体作文」とは、音声でインプットされた複数の英文から語彙や表現を自由に選び、新たな文を作る活動であり、文構造の理解を促すことを目的としている。この活動は、R が文法を内在化し始めていることを示す最初の具体例であり、「文法の理解」と自発的な英文の

「産出」との間に強い関連があることが明らかとなった。このような段階を経て、R はより複雑な文法構造の理解へと進む基盤を築きつつあると考えられる。

(2) 自由作文への足場掛け (学習歴2年1ヶ月, 小3, 2021.6.3)

第二期観察においても、64のB.B.英文を用いたゲーム中、教師は日本語をメタ言語として活用し、スロット部分の語彙の入れ替える活動を継続して行なっていた。このような指導を通じて、児童はカードに書かれた定型表現を応用し、自分の考えを反映させた自由な表現を生み出せるように、足場かけがなされていた。以下の対話は、R が既存の B.B.英文を基に自らの発想を取り入れて英文を組み立てる様子を示している。Rが産出した文を太字で示す。

- 1.教師: *A mule was playing with a tube.* みんなだったら誰と遊びたい？
- 2.R: 歯磨き (tube) だったら何もできないけど、ロバ (mule) だったら乗ったりできる。かけっことかできるかもしれない。
- 3.教師: Oh, good. R was playing with a mule.
- 4.R: **R was playing with a mule.**
(中略)
- 5.R: ねえ先生、このカードの人じゃなくてもいいの？本当だったら絶対遊べないけど、NijiU*の人と遊びたい。(*アイドル名)
- 6.教師: これは「遊んでいました」だけど、「遊びたい」だったら、
I want to play with NijiU. (教師が英語にして聞かせ、足場かけを行なった)
- 7.R: **I want to play with NijiU.**
(中略)
- 8.教師: *The gold made the old man happy.* (この発話に生徒全員で「単純な擬似響鳴」)
じゃあ、NijiUのおかげでR.がハッピーだったら？
- 9.R: **NijiU made R happy.** (教師はオーバーラップして言う)
え、本当にハッピーだよ。NijiUのグッズいっぱい持ってる。

【分析】

この場面では、R は教師の足場かけによって、B.B.英文の表現を応用し、自分の考えを反映した英語表現を産出している。例えば、場面7.の **I want to play with NijiU.** は、教師の *I want to play with NijiU.* という発話を Rがそのまま再現したものである。一方、9.の **NijiU made R happy.** という表現は、教師が既存のB.B.英文 *The gold made the old man happy.* をテンプレートとして提示し、R がその文型 (SVOC) を応用して新たな文を作った結果である。

「自由作文への足場かけ」は、インプットされた英文を活用しながら、自発的に文を作る経験を積む重要なプロセスである。R は英文に繰り返し触れる中で、SVOC の文型を自然に理解し、英文の構造を内在化しはじめていることがわかる。また、R が好きなアイドルの名前 (NijiU) を使用し、自分の興味や関心をもとに表現している点は、学習の動機づけを

高める上でも有効である。この場面での自由作文は、R の文法理解が発展しつつあることを示す具体例である。さらに、教師のオーバーラップ発話は、学習者がインプットされた英文を応用し、自由な表現を生み出すための足場かけとなっている。

(3) カードの英文以外の語彙を使って表現 (学習歴2年2ヶ月, 小3, 2021.6.24)

Rは、小2の終わりに行われた DVD発表会において、Show and Tell の中で自分の両親を Mom and Dad と表現していた。以下は、第二期観察調査時、絵カードを使ったビンゴゲームで *Happy Henry has gone to Hawaii to meet his parents.* という英文に擬似響鳴した際、R は以前の発表会で使った Mom and Dad を思い出し、日本語で「両親」と答えた場面である。

1.教師: だれに会いにハワイに行ったって?

2.R: 両親に会いに。

3.教師: おー, すごい, 両親って?

4.R: Mom and Dad.

5.教師: Mom and Dad. Great!

Parents means Mom and Dad.

6.R: Parents means Mom and Dad. 英語の発表会の時に台本にのってた。思い出した。

【分析】

この場面では、R が parents の意味を理解し、過去に DVD発表会で使用した Mom and Dad という表現を思い出して、4.で使用している。これは、英語表現を単に知識として学習しただけでなく、長期記憶に定着し、新しい場面で引き出された例である。

教師が1.で、to meet his parents という修飾句にについて「誰に会いにハワイに行ったって?」と日本語で問いかけると、R は「両親に会いに」と答えており、R が既に parents の意味を理解していたことがわかる。さらに、3.の教師の「両親って?」という追加の問いかけによって、R は Mom and Dad の表現を想起し、英語で発話した。

また、6.で R は「英語の発表会の時に台本にのってた。思い出した」と発言しており、過去の学習経験がこの表現の想起につながったことが示唆される。つまり、Mom and Dad という表現は、意識的に学習したというよりも、過去のインプットの蓄積によって無意識のうちに定着し、適切な場面で自然に引き出されたと考えられる。

このように、教師の補足説明や日本語による問いかけが、学習者の既存の知識を活用するきっかけとなり、発話を引き出す役割を果たしていることがわかる。また、1.や 3.のような日本語を活用した指導によって、R の発話が促されており、parents が Mom and Dad を指すことへの理解の手がかりとなったと推察される。

(4) 複数の英文から合体作文 (学習歴2年5ヶ月, 小3, 2021.10月, 第二期観察調査終了後)

第二期観察調査の期間中（2021年6月上旬～2021年9月中旬）は、新型コロナウイルス感染症の影響でオンライン授業が中心となり、合体作文などの創作活動は制限されていた。しかし、感染状況の改善に伴い対面授業が再開され、再び合体作文などの産出活動が実施された。以下に示す①～③の文（下線部）は、R による合体作文である。R が口頭で合体作文を行い、教師がその内容を聞き取って記録した。

① The queen danced with Gray Goose all the time. （2021年10月14日）

（元になったB.B.英文）

- *The queen gives a quiet party.*
- *Gray goose got some golden eggs.*
- *Dolly Dimple danced with a dog.*
- *Ken and Kate keep me waiting all the time.*

Rは4つの B.B.英文から語彙を選び、①の文を作成した。この活動では、B.B.英文の単なる暗記や再生ではなく、複数の文から語彙や表現を選んで組み合わせて、独自の文を構築することが求められた。R は文を完成させた後、その内容を絵で表現した（資料6-2）。



資料 6-2



資料 6-3

② The spirits sang well. The spirits made a lot of money. （2021.10.21）。

（元になったB.B.英文）

- *The young singer didn't sing.*
- *Mad Monkey made a lot of money.*

②の文は、2つの B.B.英文を基にして作成された。ハロウィンの季節を背景に、R は「幽霊たちが歌いながら近所を回り、報酬としてお金をもらった」という物語を英語で表現した。この作文では、*Mad Monkey made a lot of money.* をテンプレートとして活用しつつ、新しい語彙 "spirits" を取り入れ、動詞 sing を過去形 "sang" に変化させるなど、自分の考えを反映した自由な表現を行なっている（資料6-3）。

③ Betty Botter bought a haunted house for her mother. (2021.10.28)

(元になったB.B.英文)

・ *Betty Botter bought some butter for her mother.*



資料 6-4

R は B.B.英文の *Betty Botter bought some butter.* をテンプレートとして活用し、目的語の部分に *haunted house* という新しい語彙を代入して ③の文を作成した。R によると、「ベティがバターを買いに行った帰りに、幽霊屋敷が売りに出されているのを見つけ、母のためにその家を買った」という場面を表現したと述べており、R は意味のある文脈を考え、その中で適切な語彙を選びながら文を組み立てていることがわかる (資料6-4)。

【分析】

これらの合体作文活動を通じて、R は文構造の理解を深めるとともに、自分の考えを自由に表現する力を養っていることが確認できる。①の文では、4つの B.B.英文から異なる要素を選択し、新しい文を作成する過程で、文構造と語彙選択の理解が深まった。②の文では、主語に新しい語彙 *spirits* を取り入れ、動詞の時制を *didn't sing* から *sang* へと変化させている。研究 I において、学習 3 年目では、まだ動詞の時制の変換は本格的に行われていないことが確認されているが、作文活動で生徒が表現したいことがある場合、教師は「おまじない」を用いて導入を行い、適切な動詞の形への言い換えを促す支援を行っていた。この場面でも、教師の支援により *didn't sing* を *sang* に変換させた可能性が高い。③の文では、R は B.B.英文を基にして、意味のある文脈を自ら設定し、*haunted house* という語彙を適切に選択している。このことから、Rの文法理解と語彙知識が発展していることがうかがえる。

以上のことから、R は合体作文の活動を通じて、単なる模倣にとどまらず、自らの考えを英語で表現する力を段階的に身につけていることがわかる。特に、既存の B.B.英文をテンプレートとして活用し、新しい語彙や句を組み込むプロセスは、自発的な発話を促す上で効果的である。このような活動を通じて、学習者は定型表現を使いながら文法や語彙の理解を深め、実際のコミュニケーションで活用できる力を養っている。

6.3.1.4 英文の反復使用による暗示的知識の形成（学習歴2年1ヶ月～2年2ヶ月，小3）

第二言語習得における学習者の知識は、「明示的知識」と「暗示的知識」に分類される。これらの知識は相互に補完し合い、総合的な言語能力として機能する。表6-5は、学習者が持つ明示的知識と、ネイティブスピーカー（母語話者）が持つ暗示的知識を対比し、それぞれの特徴を具体的に示したものである。

表 6-5 明示的知識・暗示的知識の弁別的特徴（福田 2018, p. 105, 表 1 に筆者加筆修正）

学習者の知識（明示的知識）	ネイティブの知識（暗示的知識）
意識的に使用される	無意識的に使用される
使用時に文法形式に焦点を当てる	使用時に意味に焦点を当てる
作動が遅い	作動が速い
自動的に使用できない	自動的に使用できる
使うのに苦労する	使うのに苦労しない
主に意識的に学習される	主に無意識的に学習される

B.B.メソッドは、使用基盤モデルの考え方を反映した指導法であり、文法規則を明示的に教えるのではなく、定型表現の反復的使用やインタラクションを通じて、学習者が無意識のうちに文法的規則を発見し、暗示的知識を身につけることを目指している。この指導では、言い換えや合体作文を取り入れ、表現に変化を加えながら繰り返し使用する。また、日本語を活用する「B.B.リーディング」などを通じてインプットが蓄積されることで、学習者は文法的規則性を無意識のうちに取り込み、暗示的知識を形成していく。

第一期および第二期の観察調査を分析した結果、R の発話には、文法規則を意識的に学習したのではなく、経験を通じて文法構造を内在化したことを示す特徴が確認された。具体的には、特定の単語や表現を聞いた際に、それを含む英文全体を即座に想起し発話する場面や、無意識のうちに適切な表現を使用する場面が観察された。これらは、暗示的知識が習得されていることを示唆している。また、学習開始時から使用されている64の英文について、第二期観察調査（2021年6月上旬～2021年9月中旬）では、R がすべての英文を記憶しており、高い定着度が確認された。この時点で、R はリダクションやリンキング²⁰などの発音現象を含む英語のプロソディー（強弱、イントネーション、リズム）を反映した発話ができるようになっており、発話速度も向上し、意識して発話するのではなく「反射的に発話している様子」が見られた。以下（1）～（3）に示す2021年6月3日および7月15日の対話は、こうした暗示的知識の特徴が実際に観察された場面である。

²⁰ リンキングとは、隣り合う語の発音が連結される現象であり、リダクションとは、音の省略や弱化が生じる現象である。たとえば、"get up" は [getʌp] ではなく [geʔʌp] のように発音されることがある。また、"going to" は [goʊntu] ではなく [gona] のように発音される。これらは、英語の自然な発話の際に頻繁に見られ、リズムやイントネーションの特徴とも関連している。

(1) 英文に含まれる数字 (2021.6.3)

“One Word Bingo” は、教師が提示した単語を聞いて、「その語を含む英文」に対応する絵カードを選ぶゲームである。2021年6月3日と7月15日に行われたこのゲームでは、R が瞬時に対応する絵カードを選び、流暢に英文を発話する様子が見られた。以下はその場面である。

1. 教師: “One Word Bingo”します。よく聞いてね。Three, three
- 2.R: (カードを即座に選んで画面に示し) *Bee can see three green trees.*
- 3.教師: OK. じゃあね, Six
- 4.生徒達: *Six little kittens sit in a row.* (Rを含む3人が即答)
- 5.R: あ, これは? (と言って♣10のカードを示した)
- 6.教師: Yes! なんという数字入ってる?
- 7.R: Four.
- 8.教師: Great! みんなで言おう
- 9.全員: *Miss Peach eats four meals.*

この場面では、教師が “Three” という数字を提示すると、2.で R は即座に *Bee can see three green trees.*と発話し、対応するカードを選んだ。また 4.でも R は瞬時に “six” を含む英文 *Six little kittens sit in a row.* を発話し、そのカードを選んでいる。このように、単語単体ではなく、それを含む文全体が自動的に想起・再生されることは、Rが英文の構造全体を内在化していることを示している。これは単なる暗記ではなく、B.B.英文を通じて英語の語順や意味のまとまりを習得し、それを即座に取り出す能力が形成されていることを示唆している。このことから、個々の B.B.英文が暗示的知識として定着するだけでなく、必要な表現を無意識的に想起・運用できる段階（言語の自動化）へと進みつつあると考えられる。

(2) 英文に含まれる前置詞 : 1 (2021.6.3)

- 1.教師: With
- 2.R: (黙って♣15: *A mule was playing with a tube.* のカードを出した)
- 3.教師: すごい! どこについてる?
- 4.R: え, 適当にやったんだけど, これかな一つ
- 5.教師 やってみようか, *A mule was playing with a tube.* (児童達も一緒に言う)
- 6.R 思い出さなくて適当にこうやってたら, 合ってた

教師が With と発話した際、R は深く考えずに ♣15: *A mule was playing with a tube.* の英文のカードを選んだ。この反応から、R は前置詞を聞くと、それを含む英文を自動的に想起していることが確認できる。

(3) 英文に含まれる前置詞 : 2 (2021.7.15)

- 1.教師: Charlie Champion went to China on... 「仕事で」だったら? 覚えてる?
- 2.R: On business.

3.教師: おー, すごい, On business.

4.R: (額に手を当てて) あーびっくりした

5.教師: 何がびっくりした? 当てちゃって?

6.R: なんか適当に言って

この場面では, 教師が on business という表現を誘導した際, R は即座に On business. と答えた。その直後, R 自身が「適当に言った」と驚く様子を見せたことから, この表現が暗示的知識として習得されており, さらに自動化が進んでいることがうかがえる。

【考察】

(1) ~ (3) の場面では, Rod Ellis (2015) が指摘する「暗示的知識」の特徴である「自動性」と「処理速度の速さ」に合致する反応が見られ, R が暗示的知識を基盤に, 迅速かつ正確な言語処理を行なっていることが確認された。これにより, 文法の知識が内在化されつつある可能性が高い。ただし, 学習者が文法規則をどの程度意識的に理解し, 適用しているかについては, 更なる検証が必要である。

使用基盤モデル (Langacker 1988, 2000) の観点から, 言語習得は実際の使用に基づき, 繰り返しと文脈の多様性によって構築される知識体系であるとされる。R の発話もこの理論を反映しており, 定型表現を異なる文脈で繰り返し使用すること (変化のある反復) を通じて, B.B.英文のパターンが内在化され, 即時に適切な英文を想起できるようになったと考えられる。特に, 擬似響鳴や合体作文といった活動が, このプロセスに寄与している。このような「変化のある反復」による言語活動の効果として, 次の点が挙げられる。

1. 頻度効果

何度も繰り返し使用される B.B.英文のパターンが記憶に定着し, 必要な場面で瞬時に再生できる。例えば, R が教師から three や six を提示され, 即座に英文を発話したことは, B.B.英文が内在化されていることを示している。ただし, これは言語規則の内在化を意味するものではなく, 特定の表現がスムーズに想起・使用できるようになった段階と考えられる。

2. 一般化と応用

定型表現を異なる文脈で繰り返し使用することで, 既存の知識が新しい場面でも適用可能となる。例えば R が On business という表現を瞬時に想起した場面は, 表現に繰り返し触れる中で知識が一般化し, 新たな文脈で応用された例と捉えられる。

3. スロットを利用した文法的気づき

B.B.英文に含まれる定型表現には, 入れ替え可能なスロットが多数含まれている。R は, このスロットに異なる語彙を入れ替えて使用する経験を重ねることで, スロットに入る語彙の文法的・意味的カテゴリーを理解するようになった。また, 合体作文の活動を通じて, 英文をテンプレートとして活用し, 主語, 動詞, 目的語といった要素を適切に組み合わせる中で, 英語の語順や文構造の理解を深めていた。

Langacker (1988, 2000) は, 使用基盤モデルにおいて, 言語知識をスキーマのネットワークとして捉え, 言語の使用がそのスキーマの形成に直接寄与すると指摘している。R の事

例においても、B.B.英文に含まれる定型表現がスキーマとして蓄積され、新しい文脈で応用される様子が確認された。

また、Rod Ellis (2015) は、変化のある反復が言語習得において重要であると述べている。具体的には、スロットに異なる語彙を入れ替えながら繰り返し使用することにより、学習者は単なる暗記にとどまらず、言語パターンを抽出し、それを適用する能力を養う。このプロセスは、R が B.B.メソッドを通じて経験したものであり、R の即時的な発話やスムーズな処理は、この「変化のある反復」の効果を示している。

その結果、B.B.メソッドの定型表現を反復使用させる指導を通して、R は学習3年目の時点で、B.B.英文を暗示的知識として定着させ、反射的に取り出せるようになっていた。ただし、文法的規則性を十分に理解し、その知識を意識的に適用する段階には至っておらず、そのための準備段階にあると考えられる。

6.3.1.5 R の習得状況の長期的な変化

図6-2は、R の英語習得が段階的にどのように発展していったかを、時系列に沿って示したものである。図中の網掛け部分は、「読むこと（文字と音）」「産出（作文・発話）」「文法の理解」といった各側面の発達において起点となった活動を表している。また、矢印はその後の発展の方向を示しており、R がどのようにして言語能力を身につけていったかが視覚的に把握できる構成となっている。なお、太字で記された部分は、R が新たにできるようになった事項を示している。以下では、各能力の進展の経緯を、図に基づいて整理する。

【学習の進展】

1年目（小1, 2019.5~）

R の習得プロセスは、母語習得と同様に「言葉の塊」として英文を音声的に模倣することから始まった。学習開始から約2ヶ月で英語らしいイントネーションで発話できるようになり、9ヶ月後には、主語と動詞句の分節を理解し、2つの英文の主語を入れ替える合体作文が可能になった。それと同時進行で、メタ言語（日本語）を用いた指導により、動詞句内の目的語や補語のスロットに語を入れ替えることで、意味カテゴリーへの気づきも促進された。また、動詞の活用「おまじない」を繰り返し発話し、文法規則への気づきの基盤が形成され始めた。

2年目（小2, 2020.4~）

新型コロナウイルス感染症の影響で、オンライン授業が中心となったが、ビデオ会議ツールを活用して、英文の反復的インプットが継続された。特に2年目は個々の動詞句の使い方を中心に学習した。この期間に R は Show and Tell で95語の英文を暗唱したが、英語のプロソディーを反映した発音ができていた。一方で、この時点では文字を読む能力は未習得であり、音声的インプットが学習の中心であった。また、B.B.英文に「修飾句」を追加する活動を通じ、「主語＋動詞句＋修飾句」の文フレームに基づく学習が開始された。

3年目（小3, 2021.4~9）

3年目に入り、文字を読む活動が本格化した。文字カードを使用し、音声と文字を結びつける学習が進められ、音声的に定着していた64のB.B.英文と、文字カードと対応させることで、語彙と音の関連付けが進み、読む能力が発達した。また、文法理解の面では、名詞の複数形に焦点をあてた活動を通じ、R は名詞の数と形式の関係を理解し、文法規則を類推する様子が確認された。「産出」の面では、合体作文を通じて文構造の理解を深め、定型表現のスロットに適する語彙を選択し、主語、動詞、目的語、補語などの要素を適切に配置した自由作文ができるようになった。この自由作文への発展は、「文法の理解」と「産出」が同時並行的に進んでいることを示している。また、「読むこと」の面では、クイズの指示文や短文（100語程度）を読んで理解する活動も開始され、読む能力の向上がみられた。

学習歴	読むこと（文字と音）	産出（作文・発話）	文法の理解
1年目 小1 2019.5～	64英文「言葉の塊」の模倣 英語らしく言える 英文の意味がわかる 文字カードに慣れる	合体作文 (2枚、主語替え)	動詞の活用「おまじない」 メタ言語（日本語）で インタラクション インプット+気づき 主語と動詞句の分節を理解 動詞句の内部スロット（目的語、補語）の初歩的理解
2年目 小2 2020.4～	文字カードで遊ぶ	修飾句をつけて英文を言う Show and Tell (暗唱による自己表現)	個々の動詞の使い方を身につける
3年目 小3 2021.4～9	文字カードの一部を読む メタ言語（日本語） 補助付き読書（レベル1） クイズの指示文・短文 (100語前後)を読む 長文を読むことに慣れる	自由作文への足場掛け カードの英文以外の語彙 をつかって表現する 合体作文(2～4枚から) 自分で語彙を選んで作文 自由作文の段階へ	名詞の複数形を理解 英文構造の初歩的理解 (主語・動詞・目的語、補語)

図 6-2 R の長期的な習得状況

【学習プロセスの特徴】

R の習得は、使用基盤モデルに基づき、ボトムアップ的に進行していることが確認された。また、「読むこと」「産出」「文法の理解」の三要素が相互に関連しながら進行し、これらが互いに補完し合うことで、R の長期的な習得プロセスを支えていると考えられる。このプロセスの特徴を以下の3つの観点から整理する。

(1) 音声インプットの役割

英文の塊から始める音声的インプットは、プロソディーやリダクション、リンキングの習得に寄与し、言語規則を内在化する基盤となった。特に学習開始から2年間は、音声面での習得が中心となり、無意識的に英文が定着していった。例えば、Three の音を聞いて Bee can see three green trees. を瞬時に発話した場面では、音声を基盤とした知識の自動化が観察された。このような音声的基盤が、R の文法的気づきや産出能力の発展に繋がっていることが示唆される。

(2) メタ言語による支援

日本語をメタ言語として活用し、英文の特定の部分に焦点を当てて、英文の意味理解を支援する指導が行われた。例として、parents と Mom and Dad の関連性を日本語で補足することで、新しい語彙の理解を促した場面が挙げられる。また、2年目に修飾句を導入する際にも、日本語を活用して学習者が意味を理解できるよう支援し、「主語＋動詞句＋修飾句」という「文フレーム」を基盤とした学習に無理なく移行させていた。さらに、日本語で補助する「B.B.リーディング」の活動を通じ、学習者の認知負担を軽減しつつ、英語の読書活動を段階的にレベルアップさせる指導が行われていることが確認された。

(3) 合体作文と自由作文

B.B.英文の知識を基盤として、新たな表現を産出する活動が行われた。この活動により、主語と動詞句の分節を理解し、さらに動詞句内の目的語や補語の概念が言語使用経験に基づいて内在化され、各要素を適切に配置して作文できるようになった。例えば、Betty Botter bought a haunted house for her mother. という作文では、適切な語彙を代入し、自分で考えた文脈で文を組み立てる様子が確認された。このことから、R が英文の基本的構造を理解し、主語、動詞、目的語、補語といった要素の概念も感覚的に理解していることが示唆された。

R の習得状況のまとめ

R の3年間の習得プロセスでは、「読むこと（文字と音）」「産出（発話、作文）」「文法の理解」の3要素が、相互に関連しながら発展していたことが確認された。このプロセスは、言語習得が単なる模倣や形式的なルール学習ではなく、豊富な言語使用経験に基づいて、ボトムアップ的に進行することを示している。

特に、R の習得プロセスは音声インプットを基盤とし、文字認識、文法理解、産出能力が相互に関連しながら発達する複雑な過程であった。この過程は単なる音声模倣を超え、定型表現や文フレームの反復を通じて英文そのものが暗示的知識として定着し、それが言語能

力の統合的発達を支える重要な役割を果たしていた。具体的には、音声と文字を結びつける段階的な指導や、日本語を活用した読書指導（B.B.リーディング）を通じて、B.B.英文以外のインプットが増加し、「読む能力」の向上につながっていた。また、日本語を活用したインタラクションは、文構造の理解を深めるとともに、作文における産出能力の発展にも寄与していた。このように、対話（インタラクション）を通じたインプットとアウトプットの相互作用により、「読む」「産出」「文法の理解」の3つの要素が統合的に発達していたことが明らかになった。

また、R は学習開始年齢が低かったため、習得の進行は比較的ゆっくりであったが、学習3年目以降に読む能力の向上が見られ、それに伴い習得が加速する現象が確認された。この現象は、Carmen Muñoz (2006) の研究とも一致し、認知発達の違いが外国語習得に与える影響を示している。例えば、R の兄である Yt は2年生で学習を開始し、3年生の初期には日本語での補助を受けながら、100語程度の英文を読むことができたのに対し、R は1年生で学習を開始し、3年目でようやく文字を読む活動が本格化した。この違いについて、指導者は、学習開始年齢の違いが、習得の進行速度やプロセスに影響を与えると述べていた。

以上のことから、R の学習プロセスは音声インプットを基盤に、言語構造や初歩的な文法知識を内在化しながら発展し、母語習得と同様にボトムアップ的に進行することが確認された。次節では、R とは学習開始年齢が異なる Yt の習得プロセスを詳しく検討する。

6.3.2 Yt の言語発達プロセス

Yt（男児）は札幌市内の公立小学校に通い、小学2年生から B.B.メソッドによる英語学習を開始した。学習開始当初の Yt は、おとなしく落ち着いた性格で、しっかりとした受け答えができる子どもであった。しかし、学年が上がるにつれて、性格面および言語能力の面での変化が見られた。

第一期観察調査時（2019年6月下旬～2020年2月下旬）、Yt は小学4年生で学習歴3年目であった。この時点で彼は非常に快活になっており、64のB.B.英文を、修飾句を含めて自然な速さで発話できており、英語らしいイントネーションも身につけていた。さらに、第二期観察調査時（2021年6月上旬～2021年9月中旬）では、小学6年生（学習歴5年目）となり、64の B.B.英文を使って自ら英文を産出できるようになっていた。

Yt は R の兄であり、R の習得プロセスと比較しながら Yt の言語発達を考察する。R の場合と異なり、Yt の学習開始時の観察は行われていないため、教師への聞き取りを基に学習初期の状況を補完した。分析にあたっては、Yt が授業中に行った合体作文や発話をもとに文構造の理解状況を把握し、さらに、使用した読書教材なども判断材料とし、B.B.メソッドを通じた長期的な言語発達プロセスを詳細に検証した。また、観察期間外（小2, 3, 5年生時）の習得状況については、教師への聞き取り調査および当時の作文や学習成果物に基づいて分析を行った。

本節では、Yt の5年間にわたる言語発達のプロセスを「文法の理解」「読むこと（文字

と音)」「産出(発話・作文)」の3つの観点から分析し、長期的な学習の進展を統合的に評価する。なお、B.B.カードを用いた対話の場面で64のB.B.英文が使用された場合は、それらをイタリック体で表記する。

6.3.2.1 文法の理解

B.B.メソッドでは、学習者はまず「言葉の塊」としての英文を模倣することから学習を始める。このアプローチでは、文法規則を明示的に教えるのではなく、繰り返しのインプットや、教師とのインタラクションを通じて、文法的規則性を類推しながら発見する過程を重視する。そのため、学習初期から約2年間は明示的な文法説明は行わず、ゲームを媒介として英文を繰り返し使用しながら、統語的パターンを経験的に理解することに重点が置かれる。

しかし、学習者が英文の構造を感覚的に理解し始めると、学習3年目頃から、文の構造を整理し、視覚的に確認するための指導が段階的に導入される。具体的には、「手箱」を用いた指導や、英文の主語に赤線を引くなどの方法を通じて、学習者がすでにできるようになったことを整理し、意識化を促す。これは「できるが先、知るはあと」というB.B.メソッドの理念を反映した指導法であり、文法知識を事前に教え込むのではなく、学習者自身が発話を通じて体得した後に、それを明示的に整理することで定着させることを目的としている。

このような指導方針のもと、Yt は英文を繰り返し使用する中で、その内部構造に気づき、主語、動詞、目的語といった統語的要素や、時制やアスペクトなどを次第に習得していった。以下では、第一期および第二期の観察調査のデータ、および指導教師からの情報を基に、Yt の文法習得プロセスの具体的な進展を、(1)～(6)の順に整理する。

(1) 主語がわかる(学習歴2ヶ月～6ヶ月、小2)

B.B.メソッドでは、学習者が英文を丸ごと模倣することから学習を始める。Yt は初回レッスンからB.B.カード(絵カード)を使ったビンゴゲームを行い、教師が発話する英文を聞きながら、意味を意識せずに音声を模倣する「プロソディーシャドウイング」を行った。学習開始から約2ヶ月後、Yt は64の英文の大まかな意味を理解していたが、発音には、gave me を「ゲイミー」、looks at を「ルックサ」、keep me waiting を「キーミーウェイティン」とするなど、幼児の母語習得にみられる「一語文(凍結句)」に類似した特徴が見られた。Yt が英文の意味を理解し始めると、教師は異なる主語での文の言い換えを行なわせた。この時点では、英文は言葉の塊(ゲシュタルト)として認識されており、主語を入れ替えるには、英文全体の意味を理解している必要があった。例えば、Yt は *Lucy Locket lost her letter* という英文を、教師の日本語による支援を手掛かりに、「○○が」「手紙をなくした」の2つの構造に分節し、主語を入れ替えて作文できるようになった。Yt は学習開始から約5ヶ月で主語の概念を理解し、主語を入れ替えて口頭で作文し、それを絵で表現した(資料6-5)。



資料 6-5

以下は教師が記録した Yt による合体作文である。(2017.10.13)

Dolly Dimple lost her letter.

〈元になった2つの英文〉

Lucy Locket lost her letter. / Dolly Dimple danced with a dog.

(2) 目的語、補語がわかる (学習歴10ヶ月, 小2)

Yt が英文を主語と動詞句に分節できるようになると、教師は日本語をメタ言語として活用し、64のB.B.英文全てについて異なる要素に焦点を当てた言い換え活動を行なった。この活動の目的は、文の構造をより明確にすることにあった。たとえば、*The gold made the old man happy.* という英文に対し、「何がおじいさんを幸せにしたの?」「金是谁をハッピーにしたの?」「金はおじいさんをどうしたの?」といった問いかけを行い、主語だけでなく、目的語や補語にも焦点を当てた質問を繰り返した。Yt はこれらの問いに答えて、動詞句のスロット (目的語や補語) を意識しながら適切な語を代入し、英文の言い換えを繰り返すことで、目的語や補語の役割を感覚的に理解していった。学習開始から約10ヶ月後には、Yt はSVOC文型の英文を基に、目的語スロットに別のキャラクター *the ugly umbrella* を代入して合体作文を完成させ、その内容を絵で表現した (資料6-6)。

以下は教師が記録した Yt の作文である。(2018.3.2)

〈目的語を替えてつくった合体作文〉

The gold made the ugly umbrella happy.

〈もとになった2つの英文〉

The gold made the old man happy. / The ugly umbrella is unhappy.



資料 6-6

(3) 主語、動詞を確認する (学習歴2年8ヶ月, 小4)

B.B.メソッドでは、カードを使ったゲームを通じて、児童が英文を発話する際、そのまま繰り返したり、スロットに語を入れ替えて「擬似響鳴」させる活動を行う。その際、教師はオーバーラップしながら正しい発話を聞かせる。Yt は反復的なインプットを通じて、発音や動詞の時制、屈折変化に自分で気づき、自己修正できるようになっていった、また、Yt は主語の理解を深め、さらに動詞、目的語、補語といった文法カテゴリーを徐々に習得していった。学習開始から2年8ヶ月の時点では、Yt は英文構造を大まかに把握しており、この時期から教師は主語や動詞を意識させるような問いかけを積極的に行うようになった。たとえば、第一期観察調査中に行われた「文字カードビンゴ」では、教師が「Sは?」「主語は?」「Subjectは?」「動詞は?」「Vは?」といったさまざまな表現で質問を投げかけた。Yt を含む生徒たちは、文字カードの主語部分に赤線を、動詞部分に青線を引くことで、文の構造を視覚的に確認し、整理する活動を行った。この活動の目的は、感覚的に理解していた主語と

動詞を色分けして可視化し、文の構造を明確に理解させることにあった。以下は、その活動中のやりとりの一例である（2020年1月31日）。

1.Yt: *The queen gives a quiet party.*

（教師が Yt の発話にオーバーラップさせて同じ英文を発話）

2.教師: Sは？

3.Yt: *The queen.*

（Yt は"The queen"に赤線を引いた）

（4）すべての統語カテゴリーを確認する（学習歴4年2ヶ月～4年3ヶ月、小6）

第二期観察調査、2021年6月29日の授業では、クラブマーク16枚の文字カードを使い、統語カテゴリーごとに色分け²¹する活動が実施された。この活動で、Yt は主語、動詞、間接目的語、直接目的語、補語といった統語的要素を即座に区別し、それぞれに対応する色で正確に線を引いた。この素早い反応は、統語的カテゴリーの理解が定着していることを示している。

さらに、7月20日の授業では、Yt は *Charlie Champion went to China on business.* という英文を見た際、「修飾語ダブル」と即座に答え、*to China* と *on business* の両方が前置詞句であることを正しく理解していた。また、それぞれの前置詞句が文中でどの要素を修飾しているかを瞬時に判断し、文構造を的確に把握していることが確認された。

この一連の活動を通じ、Yt がすべての統語カテゴリーを正確に識別し、それぞれの役割を理解していることが明らかになった。これは、統語的知識が内在化し、文の構造を迅速かつ正確に分析できるまでに成長していることを示している。

（5）関係代名詞を理解する（学習歴4年3ヶ月、小6）

B.B.メソッドでは、関係代名詞を含む英文の指導においても、日本語をメタ言語として活用し、学習者の理解を支援している。参考として、第一期観察調査時の1年目クラス（2019年6月27日、小1女兒2名）での R と M の発話を示す。

・ *These are the stamps that Father got.*

1.教師: 誰が買った切手だって？

2.R: お父さん

3.教師: じゃあお母さんが買ってきたクッキーだったら？

4.R/M: *These are the cookies that Mother got.*

²¹ B.B.メソッドでは、64の英文を流暢に発話できるようになった後で、インタラクションを通じた言い換え活動を行い、主語、動詞、目的語、補語、修飾語といった文法的概念の理解を促す指導が進められる。この段階では、英文の文字カードを使用し、主語には赤、動詞には青、目的語にはオレンジ、補語には紫、修飾語には緑色のペンで下線を引く活動が行われる。この色分け活動は64の英文を対象に散発的に行われ、学習者が既に感覚的に理解している文法的概念を視覚的に整理することで、知識を明確化し、定着を促すことを目的としている。

Yt も学習 1 年目から同様の指導を受け、関係代名詞を含む文構造を早い段階で理解していた。第二期観察調査、2021年7月20日の授業では、文字カードを使い、主語、動詞、目的語、補語を色分けしながら、関係代名詞を含む英文の統語構造を確認する活動が行われた。

1.教師: 主語は? (手箱で区切りながら)

2.Yt: These

3.教師: Vは? (手箱で区切りながら)

4.Yt: Are

5.教師: (手箱で補語部分を区切りながら) 補語が何だって?

6.Yt: The stamps that Father got

B.B.メソッドでは、文法を明示的に指導せず、B.B.英文を繰り返し発話する過程を通じて、児童が自ら英文の構造や規則性に気づくことを重視する。しかし、学習 2 年目後半になると、感覚的に理解していた文法を明示的に整理するための指導が導入される。その一例が「手箱」を用いた指導であり、教師が両手で枠を作る動作を通じ、主語、動詞、目的語の分節を視覚的に意識できるよう支援する(手箱、脚注19参照)。また、学習開始 3 年目以降、文法の内在化がある程度進んだ段階で、主語には赤色、動詞には青色の線を引かせる活動が導入された。さらに目的語、補語、修飾語についても色分けを行い、統語カテゴリーの理解を深める取り組みが行われた(脚注21参照)。

(6) 時制の習得

B.B.メソッドでは、児童が英語を使いながら類推を重ね、自ら規則性を発見し習得するプロセスを重視している。時制の習得においても、教師は日本語をメタ言語として活用し、自然なインタラクションの中で児童が時制の規則性に気づくよう支援していた。特に時制の理解は他の文法項目よりも時間を要し、Yt は漠然とした理解から徐々に確信を深める過程をたどった。この過程を以下の①～③の段階に分けて詳述する

① 「おまじない」の活用(学習歴0ヶ月～学習期間全体を通して実施)

B.B.メソッドでは、ゲーム中に児童がカードを並べる際、B.B.英文に含まれるすべての動詞の活用形(be動詞を含む)を順に唱える「おまじない」と呼ばれる活動を継続的に行なっており、例えば[go, went, gone, going]のように、動詞の活用形をリズムカルに唱える。この活動では、学習初期の児童はその意味を理解せず唱えていることが多いが、学習が進むにつれて「おまじない」のパターンをヒントに、時制の規則性を類推するようになる。特に学習 3 年目ごろには、児童は "go" と聞くと瞬時に 4 つの活用形を正確に唱えられるようになり、手続き的知識として自動化が進んでいた。また「おまじない」の順序が時制の理解を促す手がかりとなり、児童は活用形のパターンをもとに時制を類推する能力を発達させていた。この過程を通じ、「おまじない」が時制理解の基盤を形成していることが確認された。

② 現在形と過去形の識別（学習歴2年8ヶ月，小4）

時制やアスペクトへの気づきを促すため，第一期観察調査期間の2019年8月末から「仲間分けポーカー」と呼ばれるゲームが実施された。このゲームではダイヤモンドの16枚のカードを英文の時制ごとに分類し，Cathyの仲間（現在形），Bettyの仲間（過去形），Red Roosterの仲間（未来形），Happy Henryの仲間（現在完了形）に分類することで，時制ごとの違いを視覚的，感覚的に理解させることを目的としていた。当初，Ytを含む児童たちは，カードの分類基準が時制であることに気づいていなかったが，繰り返しの活動を通じて時制ごとの特徴を徐々に理解していった。そして，2020年1月24日の授業では，Ytが過去形の文を現在形に言い換えようとする場面が観察された。以下はその記録である。

2020年1月24日，Aクラス

- 1.教師: (Ytに対して) どの仲間が一番多いかな? (Ytの手持ちカードの英文の時制を)
全部 Cathyの仲間 (現在形) にできたら「フラッシュ」にしてあげる
- 2.Yt: *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.*
- 3.教師: おまじない，みんなで言ってみよう (なぜ言うのかは説明しない)
(教師が唱える) live lived lived living, come came... (中略), buy bought bought buying.
- 4.Yt: Buy? Betty Botter **buy** some butter.

【分析】

この場面では，Ytが「おまじない」をヒントに動詞を現在形にすることに気づき，英文を修正しようと試みている。Ytは動詞を「おまじない」の最初の形に戻せば現在形に言い換えられることには気づいたが，4.の発話では三単現の"s"が脱落している。このことから，時制の規則が完全には確立していないことが示唆される。しかし，Ytは「おまじない」の最初に来る形が現在形であることを感覚的に理解し始めていることが確認できる。

また，教師は日常的に日本語をメタ言語として用い，「Bettyはバターを買った?」「Cathyは学校に行くの?」「Happy Henryはハワイに行っちゃった?」といった問いかけをするが，その際は，過去形，現在形，完了形などの動詞形式の違いを，日本語でも明確に区別して表現していた。このような日本語を用いた支援により，児童の時制(tense)やアスペクト(aspect)の理解が促進されていたと考えられる。

③ 現在形・過去形・来形がわかる（学習歴4年3ヶ月～4年5ヶ月，小6）

第一期観察調査（学習歴2年8ヶ月）時点では，Ytは過去形や現在形を感覚的に理解していた。しかし第二期観察（2021年7月20日）では，副詞 usually を用いて現在形に，yesterday を用いて過去形に言い換えさせる場面があり，具体的な問いかけが，Ytの時制の理解をさらに深める助けとなった。

以下は，その対話の場面である。

1.教師: もとの文は, *The flying fish will get to the forest by four.*

じゃあ, 昨日森に着いたら?

2.Yt: *The flying fish got to the forest yesterday.*

【分析】

この場面では, Yt が英文に新しい要素 *yesterday* を加えることで, 文脈が「未来」から「過去」へ変化し, それに伴い動詞を過去形の *got* に変化させて文全体を再構築する様子が観察された。この活動を通じて, Yt が動詞の時制の規則性を理解し, 文脈に応じて適用できる段階に到達していることが確認された。また, 学習 4 年目以降, 教師は *usually* や *yesterday* などの具体的な時間表現を文に付加する問いかけを通じて, Yt が文全体の時制を意識しながら動詞を変換する力を強化していった。

単に動詞の時制を変えるだけでなく, 副詞の意味を考慮して, 文全体の整合性をとる様子が見られたことから, Yt の過去形の理解が単なる記憶や模倣の段階を超え, 文脈に応じて文法的知識を柔軟に適用する能力へと発展していることが示唆される。この成果は, 動詞の活用形を反復する「おまじない」や, 日本語を用いた日常的な指導の積み重ねによって文法の内在化が進み, 文全体の調整能力が育まれていることを示している。

6.3.2.2 読むこと (文字と音)

B.B.メソッドでは, 学習 1 年目に「言葉の塊」として英文の音声と意味を理解することを目指し, 2 年目以降に「読む」活動を段階的に導入する。英語を母語として習得する場合, 大量の言語的インプットを通じて自然に音声と文字が一致するが, 外国語環境での英語学習の場合はインプット量が限られるため, 「英語読書」が重要な役割を果たす。この点を踏まえ, B.B.メソッドでは, 英文が音声として十分に定着した後にフォニックスの知識を整理する活動を取り入れ, 読書活動への移行をスムーズに進めている点に特徴が見られた。

学習初回から 64 の B.B.英文を反復使用し, 通常約 2 ヶ月で音声と絵カードの対応関係を理解できるようになる。その後, カード遊びを通じて習得した英文の知識を基盤としながら, フォニックスの知識を並行して身につけ, 簡単な絵本などから英語読書を始める。Yt の場合も, リンキングやリダクションを含む自然な発音で 64 の英文を言えるようになった段階で, 文字カードを取り入れた活動が導入された。この段階では, 文字を直接読むことよりも, すでに身についた B.B.英文の音声知識をもとに, 文字と結びつけることが重視された。学習初期には, 英語の知識が十分でないため, 教師は日本語をメタ言語として活用し, 児童の内容理解を支援した。この指導により, 英語のテキストへの抵抗感が軽減され, 読書への自信が育むことができる。また, 音と文字の対応関係を強化するため, 教師は児童が英語を読む際にオーバーラップして発話し, 正しい発音や英語らしいリズムを提示した。こうした足場かけを通じ, Yt は B.B.英文の知識を基盤として, 段階的に英語読書へと移行していった。

2 年目以降, 文字カードを本格的に活用した指導が開始され, Yt は単語単位で音声と文

字の対応関係を学びながら、徐々に文字の認識を深めていった。

以下では、Yt が文字と音の関係に気づき、英語読書を発展させていく過程を (1) ～ (7) に分けて具体的に示す。

(1) フォニックス知識の整理：子音（学習歴2年2ヶ月，小4）

2019年7月19日の授業では、*Nancy gave me nine new nails./ Lucy Locket lost her letter. / The queen gives a quiet party.* の、ダイヤモンドの3つの英文を使って、子音 [n], [l], [kw] の音を確認する活動が行われた。Yt は、文字カードを参照しながら、有声音 [n], [l] を青色、無声音 [kw] を赤色に塗り分け、発音時の喉の振動を手で確認しながら音声を学んだ。以下は、[l] の音を出しながら有声音であることを確かめている場面である。

1.教師: Lucyのどこに塗る？

2.Yt: [l] ...[l]（英文の[l]の部分の音声をしながら喉に手を当て、震えるかを確認した）

3.教師: 何色ですか？

4.Yt: ブルーです

5.教師: 最初の1文字に塗って、How many [l] sounds?

6.Yt: Lucy Locket lost her letter. 4箇所です。

【分析】

この活動では、Yt が音声と文字の対応を整理し、子音の特徴を理解する様子が観察された。64のB.B.英文は、音声の特徴に基づいてダイヤ、ハート、クラブ、スペードの4つのマークに分類されている（第3章，p.15，表3-1）。それぞれの分類は以下の通りである。

ダイヤ：「子音（b, c, dなど）」に焦点を当てた英文

ハート：「連字（ch, sh, ghなど）」を含む英文

クラブ：「長母音（ay, ea, eeなど）」を含む英文

スペード：「異音同綴り（oo: [ú]と[ú:]），同音異綴り（alとau）など」の母音を含む英文

この分類に基づく反復学習がフォニックス知識の定着に寄与していた。学習3年目以降、学習者が十分に慣れ親しんだ64のB.B.英文を活用して、フォニックス的知識を整理する活動が行われた。Yt の6.の発話からも、音声と文字の関係を理解していることが確認できる。この過程を通じて、音声的な知識がボトムアップ的に習得されていることが示された。このような活動は、英文全体としての音声的特徴を基盤としながら、フォニックス知識をボトムアップ的に理解する効果的なアプローチとみることができる。

(2) フォニックス知識の整理：連字（digraph）（学習歴4年1ヶ月，小6）

2021年6月8日の授業（オンライン）では、ハートマークの英文を用いて、連字（digraph）の発音と綴り字の関係を確認する活動が行われた。以下は、Yt が、*Dolphin and Elephant talked over the phone.* と *The tough guy couldn't stop laughing.* の英文について、ph と gh の音を比較

しながら理解を深めた場面である。(Ym は5年生の女子)。

1.教師: 文字カード右上の ph のその横, [f] ってなんだろうね?

2.Yt: 何だろう, (英) 文で (f の文字は) 出てこない...

3.教師: ほかに [f] って書いてあるの無い?

4.Ym: あ, あるある,

5.Yt: ほんとだ, *tough guy*

6.教師 *The tough guy couldn't stop laughing*

(中略)

同じように [f] って書いてあるカード探してみよう

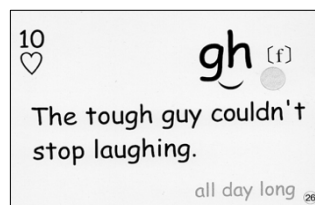
7.生徒達 *The flying fish will get to the forest.* (Yt も一緒に答えている)

8.教師 じゃあ, この3枚の共通点は?

9.生徒達 発音, [f] って, 全部似てる (Yt も一緒に答えている)



資料 6-7



資料 6-8



資料 6-9

【分析】

B.B.英文の文字カードには, その英文で集中的に使用されている綴りが右上部に記されており, 資料6-9では, f の文字が, 資料6-7と資料6-8では phとgh の連字が示されている。また, それぞれの発音である [f] も併記されている。ハートマークの英文は, ch, sh, ph, gh などの連字を含む特徴的な英文で構成されており, 本活動は, 学習者が連字と発音の関係に気づくこと目的として行われた。

授業では, 教師の適切な問いかけを通じて, Yt は複数のカードに共通する音声と綴りの対応関係に気づき, 連字の規則性を理解していく様子が観察された。たとえば, 5.と9.の発話では, Yt が ph や gh の発音が [f] に対応することを発見し, 異なる綴りが同じ音を持つことを認識していた。このような指導は, 使用基盤モデルの理念を反映しており, 反復的な言語使用を通じて, 学習者が音声的パターンを発見し, ボトムアップ的に文字と音声の知識を習得するプロセスを体現している。

(3) 文字カードの導入（学習歴1年0ヶ月～，小3）

B.B.メソッドでは、学習初期にはアルファベットやフォニックスを明示的に指導せず、遊びを通じて英文の音声と意味を大まかに理解させることを重視している。Yt は学習開始から約2ヶ月で、英語の強勢拍リズムを意識し、自然な発音ができるようになった。このタイミングで、ゲーム活動に少数の文字カードを導入し、徐々に英語の文字に触れる機会を増やしていった。学習2年目には、文字カードを使用したビンゴゲームなどを通じて、英語の音声と文字との関連性を、遊びながら理解する活動を行った。この段階では、文字を直接読ませるのではなく、既に音声として定着している英文と文字を結びつけることが目的とされていた。

(4) 文字カードを読む（学習歴2年3ヶ月，小4）

2019年7月19日に行った「文字カードビンゴ」では、リーダー役の児童が自分で英文を選び読み上げ、他の児童は、その英文に対応するカードを選んで発話し裏返すというルールで進めた。この日、Yt がリーダーを務めた際、*The queen gives a quiet party. / Gentle Giraffe looks at George. / Lucy Locket lost her letter.* の3つの英文を正確に読み上げることができた。ただし、Yt が文字を正確に読んでいたかは定かでない。これらの英文の音声はすでに絵カードを通じて定着していたため、Yt は文字を見ながら既に知っている音声を再生する形で発話していた可能性が高い。しかし、この活動を通じて、文字カードに徐々に慣れ、英文の「音声」と「文字」を対応させる力が育まれている様子が確認された。このように、Yt は「英文の音声の定着」を基盤として、徐々に文字を読む力を育みつつあることが示唆された。

(5) 補助付き読書（学習歴1年0ヶ月以降，小3～）

1. 数行の英文を読む

学習2年目から、本格的に文字を読む活動が始まったが、読み方を明示的に指導するのではなく、日本語を「メタ言語」として活用し、児童が英語の意味を理解できるよう支援する「B.B.式リーディング」が行われた。教材にはクロスワードやクイズ、なぞなぞなどが使用され、指示や説明文はすべて英語で記載されているが、教師が児童と一緒に声を出して読み、日本語で内容を補足した。たとえば「a long gray pointed noseって書いてあるけど、何色の鼻？」といった具体的な問いかけにより、児童が英文を理解するのを助けていた。この活動は、教師が日本語で意味理解を補助しながら、児童と一緒に英文を読み進める形で行われた。以下に、使用した指示文とヒントの英文の一部を示す（Play Book A「ダイヤ」 p. 3, 「Guess What It Is!」, 付録4参照）。

（指示文）Read the three hints in the box. Draw a line from the box to the right picture.

（ヒント）It is a very intelligent animal. It lives in the sea. It has a long gray pointed nose.

2. 短いストーリーを読む（学習歴1年0ヶ月以降，小3～）

次の段階では約100語程度の英文を読み、その内容を絵で描くクイズが実施された（「Play Book A, ダイヤ」p. 26, 「Yummy Sandwich」, 付録5参照）。Yt はまだ独力で読む段階ではなかったが、教師が声を出して読みあげるのに合わせて模倣しながら発話した。たとえば、「I'm home!”, said the bright boy when he got home from school. という英文について、教師が「the bright boy はどこから帰って来たの?」と問いかけると、児童は「学校から」と答えるなど、日本語を用いた教師の補助により、英文の内容を理解していた。B.B.式リーディングは、日本語をメタ言語とした補助付き英語読書（以降「補助付き読書」）であり、64のB.B. 英文以外のインプットを提供する手段として有効で、本格的な英語読書の準備段階として継続的に行われていた。

3. やや長いストーリーを読む（学習歴2年3ヶ月～2年4ヵ月、小4）

学習3年目になると、Yt は教師が自作した短いストーリー "Dolly's New Dog" (487語) を「補助付き読書」で読んだ。このストーリーには B.B.英文に登場するキャラクターや語彙が多数含まれ、簡単な文と挿絵で構成されており、B.B.英文にはあまり含まれていない be 動詞文や、未習の表現が意図的に取り入れられていた。以下はストーリーの冒頭部分（斜体）と、児童たちとのやりとりの一部である。

It is a fine day. The sky is blue. A lot of people are in the park. This is Dolly. She is a little girl. She likes pink. Look at her dress. Is it pink? Yes, it is. This is a dog. It is Dolly's new dog. It has no name. Is it pink? No, it is not pink. It is black and yellow.

- 1.Yt: It is a fine day.
- 2.教師: どんな天気?
- 3.Yt: いい天気
- 4.Ym: The sky is blue.
- 5.教師: 空は何色?
- 6.Ym: ブルー
- 7.H: A lot of people are in the park.
- 8.教師: 公園には人がどれぐらいいるって?
- 9.H: 人がいっぱい

【分析】

「補助付き読書」は、日本語をメタ言語として、児童の英文理解を支援する方法である。この場面では、教師は文法の明示的な説明を避けつつ、オーバーラップして発音することで、常に正しい発音を提供し、児童が自分の発音や読み方を確認できるよう支援していた。上記の対話では、教師が日本語で質問を投げかけることにより、児童が英文の意味に注意を向け、自分なりに理解できるよう促している。こうした働きかけは、児童が英文に対して意識的に

向き合い、自発的に答えを探す手掛かりとなっている。その結果、Yt は3回の授業（1回目、2019年9月6日：17分、2回目、2019年9月20日：25分、3回目、2019年10月4日：15分、3回の合計：57分）で、全文（487語）を音読できるようになった。このように、日本語を補助的に使用した読書は、英語を読むための効果的な足場かけとなっている。

（6）類推して読む（学習歴2年8ヵ月、小4）

2020年1月24日の授業では、B.B.カードに16種類の指示カード（英語）を混ぜた「すごろくゲーム」が行われた。このゲームでは、サイコロの代わりに "rhyming cards" を使用し、カードに書かれた単語数に応じて駒を進めるルールとなっている。例えば、カードに "tent, sent, went, bent, dent" と書かれていれば、それらの単語を読み上げた後で5マス進む仕組みである。駒が指示カードに止まった場合は、その英文を読み、指示に従う必要があった。以下は、ゲームで使用された指示カードの一部である（付録3参照）。

Go help Lucy find her letter. (Lucy Locketのカードに移動)

You've caught a cold. Stay 1 time. (1回休む)

You kindly offered your seat to an old man. Go ahead 8 spaces. (8マス進む)

You helped your mother with the choirs in the kitchen. You got to move ahead 5 spaces. (5マス進む)。

以下は、すごろくゲーム中のやりとりの一部である。指示カードの英文には下線を付す。

1.教師: カードを表にして道路みたいに並べて。そして rhyming cards から1枚めくって、上からみんなで読んで。これ (rhyming cards) がサイコロ代わり。

2.生徒達: tent, sent, went, bent, dent (5マス進む)

The bright boy had a light meal. (駒が止まったところのカードの英文を読む)

jump, lump, bump, pump (4マス進む)

(中略)

3.生徒達: Go help Cathy with her homework. ギャー! (戻らなくてはならず、残念がる)

4.教師: キャシーのそこ行って宿題手伝ってください。(日本語で意味を伝えた)

5.生徒達: stake, brake (2マス進む)

You helped your mother with the choirs in the kitchen. You got to move ahead 5 spaces.

(choirsが読めなかったが、教師がオーバーラップして発話してやると言えた)

gave, save, wave, cave (4マス進む)

6.生徒達: You've caught a cold. Stay 1 time.

7.教師: Lose one turn. 一回休み。

【分析】

この活動では、Yt は他の児童とともに初めて目にする英文を読み、指示に従うことができた。特に5.の場面では "choirs" という単語が読めなかったが、教師がオーバーラップして一緒に発話すると、正しく読めるようになった。この活動を通じて、児童たちは既知の語彙

を手がかりに初見の英文を類推しながら読む力を養っていた。また、教師は必要に応じて日本語で補助し、正しい発音を示しながらゲームを進行した。その結果、児童たちの指示カードを読むスピードが向上し、ゲームを通じて読解力の向上が確認された。さらに、音声と文字の対応関係が強化され、語彙習得にも貢献していることが示唆された。

(7) 長文を読む（学習歴4年3ヶ月，小6）

2021年7月20日の授業では、Yt を含む3名の児童が、英検3級長文問題の英文 (259 words) を題材として、「B.B.式リーディング」の手法で読書活動を行なった。この活動は次の3ステップで進められた。

1. **教師と一緒に音読**：教師が児童と一緒に全文を音読し、正しい発音やリズムを示した。
2. **シャドウイング**：児童が教師の後を追うように音読し、英語のリズムや抑揚を模倣した。
3. **補助付きリーディング**：教師が日本語で難しい語彙や英文の意味を補足しながら、児童とともに英文を音読し、内容を理解しながら読み進めた。

以下は音読された長文の一部である。

The Fishing Cats

Many people think that all cats don't like water. Most pet cats don't like to swim, but wild cats such as lions and tigers often go in the water. These cats live in hot places. However, wild cats in colder places usually don't go in the water at all.

(2015 年第 1 回 実用英語検定 3 級 1 次試験 筆記 p.32. より 1 パラグラフ抜粋, 259 words)

【分析】

この活動では、日本語による支援を取り入れた「B.B.式リーディング」を通じ、児童が文法の詳細な説明を受けることなく、新しい語彙や表現を文脈の中で学んでいる様子が見られた。教師が日本語をメタ言語として活用することで、英語の長文を読む際の心理的負担が軽減され、独力で読解を進めるための準備が整えられていた。また、シャドウイングと音読を組み合わせた指導により、英語の音声的特徴を身につけ、最終的には児童が全文を自然に音読できるようになった。こうしたプロセスを経て、児童は単に文字を追うのではなく、内容を理解しながら読む力を養っていることが確認された。「B.B.式リーディング」は、完璧な理解を求めるのではなく、新しい表現や語彙を豊富にインプットする上で有効な手段である。また、年齢に応じた興味深い内容の英文を用いることで、英語読書への関心を高め、最終的には、児童が独力で英語の長文を楽しめるようになることを目指した指導法であるといえる。

6.3.2.3 産出（発話・作文）

Yt は、学習開始から約2ヶ月で「言葉の塊」から主語を切り分けられるようになり、学

習開始から6ヶ月後には最初の合体作文を作成した(資料6-5)。この作文は主語を入れ替えただけの単純なものだったが、Yt は作文の内容を理解しており、この段階を産出の準備期と位置付けることができる。以下では、Yt が64のB.B.英文に含まれる定型表現(動詞句、修飾句)を活用しながら自ら英文を産出するまでの過程を(1)～(5)に分けて示す。

(1) 64英文以外の語彙を使った合体作文(学習歴2年3ヶ月, 小4)

2019年9月13日、Yt は3つの英文から語彙を選び、合体作文を行った。最初に作成した文 *It is getting cooler and cooler in August.* に違和感を覚え、64英文には含まれていない単語 *fall* を用いて修正し、*It is getting cooler and cooler in fall.* とした(資料6-10, 資料6-11)。このことから、Yt が動詞句や修飾句のスロットに適切な語彙を選び、柔軟に置き換える力を身につけていることが確認できる。また、この作文の内容を絵で表現し、文字カード(資料6-11)も自作した。

〈もともになった3つの英文〉

It is getting warmer and warmer in spring.

It was too cool to go to the swimming pool the day before yesterday.

The daughter likes August the best out of the year.

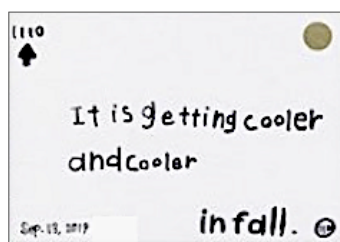
〈合体作文の過程〉

最初の作文：*It is getting cooler and cooler in August.*

修正した文：***It is getting cooler and cooler in fall.***



資料 6-10



資料 6-11

(2) 表現をくみあわせてストーリーを作る(学習歴3年3ヶ月, 小5)

2020年7月21日、Yt が4つの英文から語彙や表現を選び、"Dr. Fox"というキャラクターを創作し、彼が中国に出かけて治療を行うという、3コマ漫画のストーリーを作成した(資料6-12, 資料6-13, 資料6-14)。Yt は異なる英文に含まれる "get out of" と "doesn't want to" を組み合わせ、"doesn't want to get out of" という新たな表現を考え出した。

〈もとになった4つの英文〉

Charlie Champion went to China on business.

Willy doesn't want to get wet on Wednesday.

Mr. Fox got out of a taxi at the gate.

Dr. Smith got thirty-three thin thermometers yesterday afternoon.

〈Ytが作成した3コマのストーリー〉

- ① Dr. Fox went to China on Wednesday. (資料6-12)
- ② Dr. Fox doesn't want to get out of a taxi in China. (資料6-13)
- ③ Dr. Fox doesn't want to get wet on business. (資料6-14)



資料 6-12



資料 6-13



資料 6-14

【分析】

Yt は、複数の英文から表現や語彙を抽出し、ストーリー性のある英文を組み立てる能力を示した。この段階では、「主語＋動詞句＋修飾句」の基本的な構造を理解しているだけでなく、動詞句のスロットに適切な語彙を柔軟に代入するスキルが身についていることが確

認できる。また、異なる文から要素を取り出して組み合わせることで、新しい意味のある表現 "doesn't want to get out of" を作り出しており、使用基盤モデルの視点からも、言語の使用を通じた学習の効果が示唆される。

(3) 教師の足場かけによる英文の産出（学習歴4年1ヵ月、小6）

2021年6月8日の授業で、Yt が教師のサポートを受けながら、自ら英文を産出する場面が観察された。以下は、修飾句 "by mistake"を用いて即興で作文した場面である。

- 1.教師: *The small dog is called Paul by everyone.* これ、by mistake にしても面白いよね
本当は Paul じゃないのに、間違えて Paul と呼ばれてるってことだね
- 2.Yt: “by mistake” は、何にでも使えるな
- 3.教師: *The small dog is called Paul by mistake. His real name is Peter.*
(Yt は他のカードをもとに by mistake を使って文を考えている)
- 4.Yt: *Charlie Champion went to China by mistake.* やばい、間違えられるかな？
- 5.教師: 本当はどこにいきたかったの？
- 6.Yt: うーん、家に帰らなかった
- 7.教師: *Charlie Champion wanted to come back home, but he...*
- 8.Yt: *Charlie Champion wanted to come back home, but he went to China by mistake.*

【分析】

Yt は、教師の支援を受けながらも、自分のアイディアで修飾句 "by mistake" を用いた作文を行った。8.では、即興で文脈に適した英文を作成できる力を示しており、この段階では、蓄積された表現が産出時に自然と引き出されていることが確認できる。このことから、Yt が文法規則を明示的に意識せずとも、適切な表現を選択しながら柔軟に文を構築できる段階に達していることが示唆される。

(4) スキーマを抽出し英文を産出する（学習歴4年4ヵ月、小6）

2021年8月31日の授業では、最上級の表現を使ったクイズ活動を通じて、Yt が自ら作文する場面が観察された。その文を太字で示す。

- 1.教師: What is the (biggest / smallest / fastest / slowest) mammal in the world?
- 2.生徒達: It's the (whale / shrew / cheetah / sloth). (1. の各問について生徒らが答えた)
- 3.教師: What is the (highest / lowest) mountain in Japan ?
- 4.生徒達: It's Mt. (Fuji / Hiyori).
(中略)
- 5.教師: 北海道で日本一って何かあるかな？
- 6.Yt: えっと、面積、県とかで一番大きい

- 7.教師 あー, はい, prefecture, prefecture
- 8.Yt **Hokkaido is the biggest prefecture in Japan.**
- 教師 Good. Thank you, Yt.

・【分析】

この活動では, Yt がクイズを通じて最上級の表現のスキーマを抽出し, 8.では対話の流れの中で適切な英文を自発的に産出していることが確認された。この場面で特に注目されるのは, Yt が B.B.英文の枠組みを超え, 自らの発想で表現を組み立てる能力を示している点であり, このことから, 言語運用力の柔軟性が発達していることがわかる。

(5) 自由に表現する (学習歴4年6ヵ月, 小6)

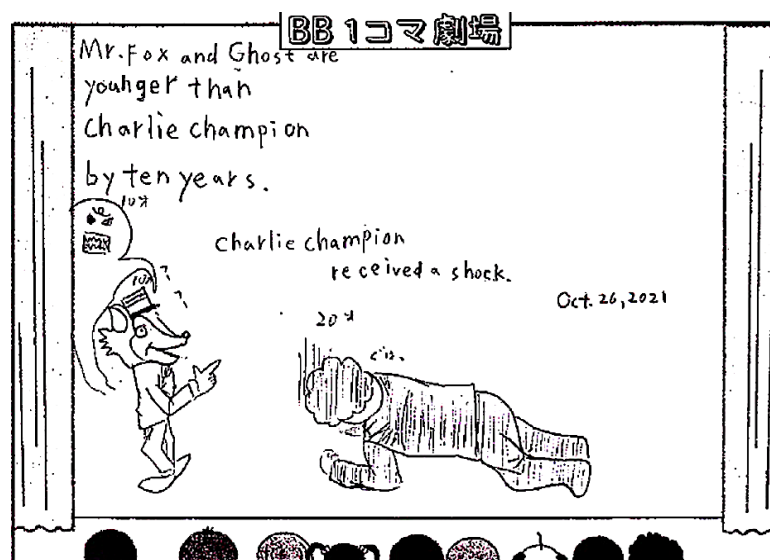
2021年10月26日, Yt は他の児童と協力して1つのストーリーを作成する活動に参加した。この活動では, Yt が他の児童よりも多くの文を作り, 以下の2つの英文を素早く書き上げた。

〈Yt が作成した英文〉

- ① Mr. Fox and Ghost are younger than Charlie Champion by ten years.

Charlie Champion received a shock. (資料6-15)

(Charlie Championは自分が二人より10才年上だと知ってショックを受けた。)

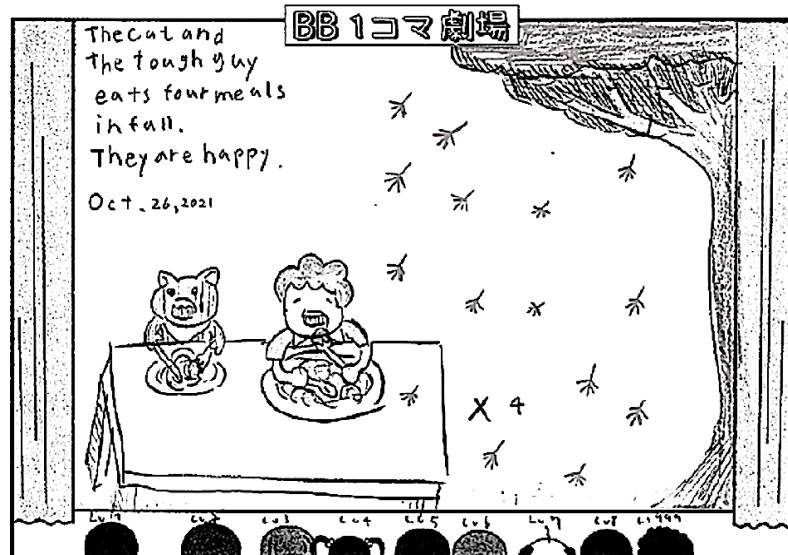


資料 6-15

② The cat and the tough guy eat four meals in fall.

They are happy. (資料6-15)

(The catとThe tough guyは秋には1日に4食するが、それが嬉しい。)



資料 6-16

【分析】

この活動では、Yt は、B.B.カードに含まれる表現をそのまま用いるのではなく、自ら語彙や表現を選んで、自由に作文する能力を発揮した (資料6-16)。この時点では文の構造が暗示的知識として定着しており、短時間で自然な表現を産出する能力が身についていることが示されている。また、比較表現や時制の使い分けが適切に行われており、Yt は英語の文の組み立て方を理解し、状況に応じて適切な文を作れるようになっていることが確認された。

6.3.2.4 Yt の習得状況の長期的な変化

図6-3は、Yt の英語習得がどのように発展していったかを、時系列に沿って示したものである。図中の網掛け部分は、「読むこと (文字と音)」「産出 (発話・作文)」「文法の理解」の各側面の発達において起点となった活動を表している。また、矢印はその後の発展の方向を示している。太字で示された項目は、Yt が新たに達成した学習事項を示している。以下では、各能力の進展の経緯を、図に基づいて整理する。

学習歴	読むこと（文字と音）	産出（発話・作文）	文法の理解
1年目 小2 2017.5~	64の英文「言葉の塊」模倣 英文を英語らしく言える 英文の意味がわかる 文字カード導入	合体作文 （2枚，主語替え）	動詞の活用「おまじない」 メタ言語でインタラクション インプット+気づき 主語+動詞句に切り分ける
2年目 小3 2018.4~	文字カードで遊ぶ メタ言語(日本語) 補助付き読書（レベル1） クイズの指示文・短文（100語前後）を読む	修飾句をつけて英文を言う 合体作文（2～3枚から）	動詞句スロットの入れ替え （動詞表現に習熟）
3年目 小4 2019.4~	フォニックス/子音 メタ言語(日本語) 補助付き読書（レベル2） 長文を（100～400語）類推して英文を読む	合体作文（2～4枚から） 自分で語彙を選んで作る	文字カード主語・動詞に線引き 修飾句スロットの入れ替え （時制でカードを仲間わけ） 時制と「おまじない」の関係に気づき始める
4年目 小5 2020.4~	フォニックス/母音 メタ言語(日本語) 補助付き読書（レベル3）	3コマ漫画で 自己表現	目的語・補語・修飾句に線引き （4～5年目にかけて）
5年目 小6 2021.4~	フォニックス/その他 メタ言語(日本語) 補助付き読書（レベル4） 英検4級長文を読む 英検3級長文を読む	カードの表現を使って 口頭で産出を始める 自由作文へ	統語カテゴリーを理解 時制を理解 文構造をほぼ理解

図 6-3 Yt の長期的な習得状況

Yt の英語習得は、母語習得が一語文という「言葉の塊」から始まるのと同様に、まず英文を「言葉の塊」として受容し、英語らしいイントネーションで模倣しながら、その意味を大まかに理解することから始まった。さらに、64のB.B.英文の動詞句と修飾句、すなわち本研究で定義する「定型表現」を繰り返し使用することで、文法的理解を深めていった。その後、「補助付き読書」によってインプット量を増やし、最終的には自由な作文が可能になるまでのプロセスを経験した。指導方法としては、文法を明示的に教えるのではなく、日本語を活用し、学習者が英文の意味に注意を向けることにより、自ら意味や構造を理解できるよう支援するアプローチが採られた。この観察を通じ、「読むこと」「産出」「文法の理解」はそれぞれ独立したプロセスではなく、相互に影響し合いながら発達していることが確認された。例外的に取り入れられた明示的な文法指導では、動詞の活用形（例: go, went, gone, going）を「おまじない」として暗唱させ、それを暗示的知識として定着させる指導が行われた。また、学習3年目以降には「文字カードの色分け」が導入され、文構造を視覚的に理解させる工夫が施された。この指導法は、Yt が文の構成要素をボトムアップのプロセスで理解した後で段階的に導入され、感覚的に習得した文法知識を整理し、明示的な理解へとつなげる効果があった。

B.B.メソッドの効果を数値的に評価する手段は確立されていないが、観察対象スクールでは、小学6年生から中学1年生の間に実用英語技能検定（英検）3級を取得する児童が多く見られる。Yt は小学4年生で英検4級に合格し、小学6年生では2021年第3回試験において、3級に合格している。教師の話によれば、Yt はライティングの指導を少し受けただけで、過去問題にも自ら取り組み、ほとんどサポートを受けることなく合格に至ったという。

Yt の習得状況のまとめ

Yt は、B.B.メソッドによる継続的なインプットと反復的な活動を通じ、文法的理解と自由な作文能力を着実に発達させた。特に、母語をメタ言語として活用しながら、定型表現のスロット入れ替えや文フレームの定着を促す指導が、文法規則の内在化に大きく寄与していた。また、文フレームを基盤として表現を自由に作り替える力や、複数の定型表現を組み合わせる新たな文を産出する能力も発達し、最終的には、自由作文への移行が観察された。

学習初期には、英文を「言葉の塊」として音声的に認識することから始まり、その後、定型表現のスロットに語彙を入れ替える活動を通じて、文法規則を徐々に習得していった。3年目以降には「文字カードの色分け」が導入され、文構造を視覚的に整理して理解することを通じ、感覚的に習得した文法知識を確実なものにした。また、音声的理解、文法的規則性の発見、自由な表現力の発展が、相互に関連しながら進行していることが観察され、これらの要素が統合的に作用して、Yt の言語能力の成長を支えていたことが明らかになった。特に、「おまじない」として反復された動詞の活用形は、暗示的知識として定着し、文法的理解を支える基盤となっていた。このように、Yt の習得プロセスは、複層的かつ段階的に進行するものであった。

6.4 研究Ⅱの総合考察

研究Ⅱでは、研究課題2「インプットの質と継続性」を解決することを目的に、主に第一期および第二期の観察調査データを基に分析を行った。本研究では特に、低学年からの質の高いインプットを実現するための指導法、音声と文字の併用が学習に与える影響、そして語彙拡大と文法習得の関連性に焦点を当て、指導法の特長と効果を以下の3つの観点から検証した。

1. 質の高いインプットとメタ言語の活用

観察データの分析から、低学年における質の高いインプットを実現するためには、母語（日本語）をメタ言語として活用する指導が効果的であることが確認された。教師が日本語を活用して英文の構造や意味を補助的に説明することで、児童は「言葉の塊」を効率よく分節化し、文法的規則性に自ら気づくプロセスが促進された。Vygotsky (2001) は、「母語をバックとした外国語の発達は、言語現象の一般化ならびに、言語操作の自覚を、自覚的・随意的言語の次元に移行させることを意味する」(Vygotsky 2001, p. 321) と述べており、メタ言語の使用が、言語現象の一般化やメタ文法能力の育成に寄与することが示された。ここで言う「自覚的・随意的言語の次元」とは、単に言葉を使うのではなく、その仕組みを理解し、自分の意思で使いこなせる段階を指す。つまり、母語を活用した指導を通じて気づきを促し、学習者は意識的に言語を操作できるようになるのである。このように、低学年における質の高いインプットの不足を補うための効果的な指導戦略として、母語を活用した指導の意義が再確認された。

2. 音声から文字への段階的移行による学習支援

研究Ⅱでは、音声先行型の指導が、児童の言語習得に与える影響についても分析した。観察調査の結果、B.B.メソッドでは、まず音声インプットを通じて自然な英語らしい発音を習得し、その後に文字カードを導入することで、音声と文字の対応関係を無理なく理解させる方法が採用されていた。また、学習3年目以降に導入された「文字カードの色分け」は、文構造を視覚的に整理する手助けとなり、音声を基盤とした理解から文法構造の明示的認識への橋渡しを可能にした。このアプローチは、「全体から個へ」という原則に基づいており、低学年から児童が文法的知識をボトムアップ的に内在化するプロセスを支えていた。こうした指導は、フォニックス指導の前段階としても有効であり、音声中心のインプットによって定着した英文の知識を土台として、文構造の理解へと橋渡しする役割を果たしていた。

3. 語彙拡大と文法習得の相互作用

観察データでは、R や Yt が教師の補助を受けながら年齢に応じた英語の長文を読むことで、語彙知識を広げるとともに、定型表現の文法的規則性を徐々に理解していく様子が確認された。特に、補助付き読書 (B.B.式リーディング) による語彙拡大と文法習得の関連性が明らかになった。

R と Yt は、毎回の授業の始めに英語の絵本や物語を B.B.式リーディング で読んでいた。教師は文法の説明を明示的に行うのではなく、読み聞かせながら「誰が?」「どこで?」

といった日本語での問いかけを行い、特定の構造に意識を向けさせるとともに、理解を促す支援を行っていた。この活動が直ちに文法知識の向上や産出能力に結びつくわけではないが、長期的には、読む英文の分量が増えるにつれて、産出する英文の複雑さが増し、文法理解が発展する傾向が観察された。

この「読むこと」「産出」「文法の理解」の相互作用は、Yt の学習プロセスを通じて特に顕著に確認された。以下に、読書を通じた語彙の増加が、文法理解や産出能力の発達にどのように寄与したかを、Yt の学習 2 年目から学習 5 年目の観察データをもとに具体的に示す。

【学習 2 年目（小学 3 年生）】（観察期間外：教師への聞き取り）

この時期、Yt は約100語のクイズ形式の英文を 補助付き読書で読んでいた。当時の作文活動では、B.B.英文を基に主語を入れ替えるの「合体作文」を行っており、英文を「主語」と「動詞句」に切り分ける能力が発達していた。

【学習 3 年目（小学 4 年生） / 第一期観察調査（2019年6月下旬～2020年2月下旬）】

2019年9月から10月にかけて、Yt は簡単な英文で書かれた物語（497語）を 補助付き読書で読んでいた。この時期には、B.B.英文 2～4 つ程度を組み合わせながら、定型表現のスロットに適切な語彙を入れ、正しい語順で作文する様子が確認された。また、2019年9月13日の授業で作文をした際、B.B.英文の定型表現をそのまま組み合わせるのではなく、文脈に応じて適切な語彙を選び、表現を調整する様子が見られた。このことから、定型表現を柔軟に使用し始めたことがわかる。

【学習 4 年目 / コロナ禍による一時中断後】（観察期間外：教師への聞き取り、資料提供）

2020年7月21日の授業では、コロナをテーマにした 3 コマのストーリーを作成した。Yt は、"doesn't want to" と "get wet" の2つの表現を組み合わせ、新たな表現を生み出していた。これは、定型表現を発展的に使用する柔軟な文法能力が育ちつつあることを示している。

【学習 5 年目（小学 6 年生） / 第二期観察調査】

2021年7月20日、英検 3 級の長文問題の英文を補助付き読書で読んだ。この日の授業で、生徒たちは意味の切れ目を意識して音読できており、英文の区切りが自然な読みの単位となっていた。このことから、文構造の理解が進んでいることが示唆される。また、同日の授業では、"usually" や "yesterday" などの語を追加し、文脈に応じて動詞の時制（現在形 / 過去形）を変換する様子も観察された。これは、Yt がより柔軟に文法を運用できるようになっていることを示している。

【第二期観察調査以降】（観察期間外：教師への聞き取り、資料提供）

2021年10月26日の授業では、Yt はさらに自由な作文を行うようになった。その内容には、B.B.カードに含まれていない語彙や、B.B.英文の定型表現を応用した修飾句の活用が見られ、より高度な言語運用能力の発達が確認された。

以上の考察に基づき、研究課題 2 「インプットの質と継続性」の観点から、B.B.メソッドの指導が質の高いインプットを提供し、定型表現の継続的な使用が児童の文法習得に貢献することが確認された。特に、母語をメタ言語として活用した指導、音声と文字の併用、読

書を通じた語彙サイズの拡大と文法理解は、相互に作用しながら児童の言語能力の統合的な発達を促す可能性あることが示唆された。

この結果から、B.B.メソッドの指導法は、単なる模倣や暗記に留まらず、児童が自発的に規則を発見し、自由な表現を行う力を育む有効な手段であることが示された。今後は、さらに多様な学習者を対象とした研究や、長期的なデータ収集を通じて、B.B.メソッドの指導法をより広範に検証することが求められる。

第6章のまとめ

研究Ⅱでは、小学生が日本語をメタ言語として活用しながら英文を理解し、定型表現を繰り返し使用する経験を通じて、ボトムアップ的に文法理解を深めていくプロセスを明らかにした。また、観察データに基づき、メタ言語の使用、文字の導入、読書量の増加が相互に関連し合いながら進行する言語習得の全体像を提示した。

第7章では、過去にB.B.メソッドで英語を学んだ学習者へのインタビューを通じて、このメソッドがその後の英語力の発展にどのような影響を与えたかを検討する。これにより、学習者の長期的な成長にB.B.メソッドがどのように寄与するかを考察する。

第7章 研究Ⅲ

小学生時代における定型表現の反復学習が中学以降の英語学習に及ぼす影響：

元学習者のインタビュー調査に基づく考察

研究Ⅰでは、研究課題1「定型表現と文法知識習得の相互作用」に焦点を当て、定型表現を基盤とした対話活動の中で学習者が文法規則を類推し、英語を産出するまでの過程を、対話統語論の観点から解明した。研究Ⅱでは、研究課題2「インプットの質と継続性」の観点から、学習者が日本語をメタ言語として活用しながら英語の文法知識や表現を内在化する過程を分析し、長期的な言語知識の変化を検討した。

研究Ⅲでは、研究課題3「文法を明示的に教えない教育が中学以降の英語学習に与える影響」に焦点を当て、小学生のときに受けた、定型表現を中心とした文法を明示的に教えない指導が、中学以降の英語学習にどのような影響を及ぼしたのかを考察する。この課題に取り組むために、B.B.メソッドの利点と課題の双方を整理し、小学生時代にB.B.メソッドの指導により定型表現を継続的に使用した学習者10名へのインタビューを実施した。その分析を通じて、定型表現の習得が中学以降の英語学習にどのような影響を及ぼしたかを考察する。なお、本研究論文は、学習者の習得プロセスを明らかにすることを目的としており、本章では学習者インタビューの分析に焦点を当てる。ただし、インタビュー調査の一環として指導者へのインタビューも実施しており、これらは補足的な参考資料として活用された。

先行研究では、小学校の学習で蓄積された定型表現が中学校での文法習得に十分活用されていないことが課題として指摘されている(Kashiwagi & Ito 2017; 浦田 他 2014)。また、小中学校間の教育内容や指導法の連携不足が、この課題の要因の1つであることも明らかになっている。

本研究では、これらの指摘を踏まえ、以下の2つの視点から考察を進める。

1. 小学生時代の定型表現の反復使用が長期的記憶に及ぼす影響

B.B.メソッドで身につけた定型表現が、中学以降の明示的知識の習得にどのように寄与したのかを、学習者のインタビューを基に明らかにする。

2. 中学以降の英語学習に困難を感じた学習者の事例分析

中学以降の英語学習に苦戦した学習者のインタビューを分析し、その要因や個人差の影響を探るとともに、課題を克服するための学習アプローチを検討する。

7.1 研究手法

7.1.1 事例研究

本研究では、元学習者へのインタビューを通じて、学習者間にみられる共通点と個別の差異を分析し、定型表現の反復により形成された暗示的文法知識が、中学以降の英語学習にどのような影響を及ぼすかを考察することを目的とする。対象者はB.B.メソッドの学習経験者10名とし、事例研究の手法を採用した。事例研究は、少数のケースを詳細に分析すること

で複雑な現象の理解を深めることを目的とする。本研究では学習者データを主たる分析対象とし、指導者15名へのインタビューによるデータは補足資料として位置付ける。指導者インタビューで得られた情報は、学習者データを解釈する際の背景情報として活用した。

インタビューには「半構造化インタビュー」を採用した（谷・芦田 2009, p. 76）。この形式は、事前に設定した質問項目に基づきながらも、話の展開に応じて質問を追加・変更できる柔軟性を持つため、被調査者の自由な意見を引き出しつつ、回答の構造化を図ることができる。本研究では、暗示的文法知識がどのように形成され、長期的に影響を及ぼすかを考察する目的で、被調査者に事前に質問項目を提示した上で、インタビュー中に自由に話を広げられるよう配慮した。

7.1.2 インタビューの実施

(1) 対象者の選定

本研究では、使用基盤モデルに即した英語指導を受けた元学習者を対象に、学習者間の共通点と個別の差異を分析し、暗示的文法知識の形成過程と、指導の長期的な影響を探ることを目的とする。また、中学以降の英語学習への影響についての示唆を得ることを重視した。そのため、以下の条件を満たす元学習者を対象とした。

【対象者の属性】

元学習者：小学生の時に B.B.カードを中心教材として学習を開始し、長期間にわたり使用しながら英語を習得した人物。

【対象者の選定基準】

B.B.カードの使用方法は指導者によって大きく異なり、中には「文法を明示的に指導する」目的でカードを活用する例も見られる。本研究Ⅲでは、そのような指導を受けた学習者を除外し「小学生の時にB.B.カードを中心的教材とし、使用基盤モデルに即した英語指導を受けた学習者」のみを対象とした。

対象者の選定にあたっては、筆者が参加する「北海道B.B.勉強会」および、「セルム児童英語研究会」の関係者に協力を依頼し、上記の条件を満たす元学習者の紹介を受けた。その中から、インタビュー実施が可能であり、調査協力に同意した元学習者を選定した。また、正統な B.B.メソッド、またはそれに極めて近い指導を受けた学習者であることを確認した上で、最終的な対象者10名を決定した。

なお、指導理念や指導方法の特徴を補足的に把握するため、本調査では B.B.メソッドの指導者15名へのインタビューも実施した。これらのデータは、元学習者の習得プロセスを理解するための参考資料として活用したが、本研究Ⅲの直接的な分析対象とはしていない。

(2) 実施期間と形式

インタビューは2021年8月から2024年9月にかけて段階的に実施した。形式は対面およびオンラインの両方を採用し、対象者の状況に応じて柔軟に対応した。対象者の地域別分布は

以下のとおりである。

北海道: 2名, 東京都: 8名, 神奈川県: 5名, 千葉県: 5名, 埼玉県: 1名, 愛知県: 1名, 福岡県: 2名, 米国: 1名, 合計: 25名

合計25名のうち, 研究Ⅲでは元学習者10名を分析対象としており, 指導者へのインタビューデータは補足資料として活用した。

(3) インタビューの進行

調査では, 対象者の負担を最小限に抑えるため, インタビュー時間は1時間から1時間半程度に設定した。発話データを確実に記録できるよう2台の録音機器を使用し, データの安全性を確保した。オンライン形式では, 一部 Wi-Fi環境による音声途切れが発生したが, 対面形式と同程度のデータを収集することができた。

インタビュー終了後, 被調査者にはメールでお礼を伝えるとともに, 追加で内容確認をお願いする可能性があることを説明した。

7.1.3 データの処理と分析

インタビューの書き起こしデータを精査し, 設定した論点に該当する発言や事例を手作業で抽出し分類を行った。分類の方法としては, サトウ・春日・神崎 (2019) を参考にした。録音データは書き起こしを行い, 質的分析の基盤となるデータセットを作成した。2022年以降は AI文字起こしツールを活用して粗稿を作成したが, 音源と照合しながら修正する作業には, 1件あたり10~20時間を要した。

本研究Ⅲでは, 元学習者のインタビューを主な分析対象とし, 暗示的文法知識の特徴や, 中学以降の学習への長期的影響に関連する要素を抽出した。個別事例の詳細な分析を行うとともに, 元学習者間の共通点や相違点, 全体的な傾向を明らかにすることを目指した。

7.2 学習者の証言の検討

本章では, 2021年から2024年にかけて実施した元学習者10名へのインタビューを主な資料とし, B.B.カードを用いた学習が暗示的知識の形成およびその長期的影響にどのように寄与しているかを検討する。**学習者はA~J (10名)**と仮名で示し, それぞれの背景や学習経験を踏まえた上で, 証言を質的に分析した。具体的には, 学習プロセスにおける記憶の定着や文法知識の獲得, またその後の言語使用の変化に関する発言をテーマごとに分類・考察する。また, 指導法の背景や学習環境に関する補足的な情報を得るため, 指導者15名へのインタビューも実施した。

以下は, インタビューの対象者, 実施日, および調査形式を示した一覧である。この一覧は, 調査の全体像を明確にするために作成した。

表 7-1 インタビュー実施一覧

年度	日時	被調査者	調査地
2021年	8月3日	指導者 K	オンライン
	8月8日	指導者 L	オンライン
2022年	1月5日	学習者 A	オンライン
	2月16日	学習者 B	オンライン
	3月14日	学習者 C	札幌市
	3月26日	学習者 D	東京都
	3月27日	指導者 M	横浜市
	3月28日	指導者 N,O,P (共同回答)	東京都
	3月28日	学習者 E	東京都
	3月29日	指導者 Q	横浜市
	10月24日	学習者 F	オンライン
2023年	2月4日	指導者 R	横浜市
	2月5日	指導者 S	東京都
	2月5日	学習者 G	東京都
	2月6日	学習者 H	東京都
	2月6日	指導者 T (親) 学習者 I (子)	東京都
	2月25日	指導者 U	東京都
	3月21日	指導者 V	北九州市
	7月3日	学習者 J	東京都
	9月8日	指導者 W	オンライン
2024年	2月20日	指導者 X	東京都
	9月1日	指導者 Y	オンライン

7.2.1 元学習者のインタビュー結果の分析

本調査では、各学習者が B.B.メソッドをどのように経験し、その後の英語学習にどのような影響を及ぼしたかを明らかにすることを目的とした。特に学習者 Iさんに関しては、指導者であり母親でもあるTさんと親子でインタビューを実施し、学習者と指導者の異なる視点から、指導の実像を多角的に検討することが可能となった。

以下では、各学習者の背景およびインタビュー概要を示し、B.B.カード学習の経験が英語学習全体に与えた影響について、次の7つの観点に基づき、発話内容を整理する。

【インタビューの整理項目】

1. 学習開始年齢とB.B.カードの使用年数

2. 学習（活動）内容の具体的な例
3. B.B.カードでの学習が中学・高校での英語学習に役立ったか
4. B.B.カード64の英文に含まれる知識が、現在の英語力にどのように影響しているか
5. 当時の英語の本を読む活動が英語力向上に寄与したか
6. 学習者が感じたB.B.カードの特徴
7. 対象者の発言で特徴的な部分

整理されたインタビュー内容を基に、B.B.カード学習が学習者に与えた長期的な影響を以下4つの基準で考察する。特に暗示的知識については、第2章 2.5.1 で示された「無意識的に習得され、無意識に引き出される知識であり、処理速度が速い」という特徴に基づいて考察を進める。なお、学習者の年齢や学年などの情報は、インタビュー実施当時のものである。

【考察の基準】

1. B.B.カードの学習経験

各学習者がどのような指導をどの程度の期間受けたかを整理し、考察の参考とする。

2. 小学生時代に身につけた暗示的文法知識と中学以降の明示的文法知識との接続

小学生時代の定型表現が、中学の英語学習にどのように接続され、どのような影響を与えたかを考察する。

3. 暗示的文法知識の役割

暗示的文法知識がどのように形成され、中学以降の明示的文法知識の理解にどう影響したかを考察する。

4. 長期的な記憶の定着

メンタル・コーパスの視点から、長期的記憶が英語の運用にどのように影響を与えるかを検討する。

7.2.1.1 学習者Aさん

2022年1月5日、オンライン・インタビュー

学習者Aさん（女性）は、関東にある私立大学の4年生で、大学で体操部の主将を務めている。大学では、体操をテーマに認知心理学の観点から研究を行っている。Aさんの母親はB.B.メソッドの指導者であったため、5歳から10歳まで母親（指導者E）の教室でB.B.カードを使った英語学習を経験した。大学のAO入試では、体操技術と英語学習の共通点をテーマにした比較研究を行い、これが評価されて合格した。英検については中学2年で準2級、高校1年で2級、大学3年生で準1級を取得している。以下、Aさんのインタビュー内容を7つの観点に基づいて要約する。

1. 学習開始年齢とB.B.カードの使用年数

Aさんは5歳から母親の英語教室でB.B.カードを使用した英語学習を自然に始め、体操

が忙しくなる10歳まで約5年間、楽しく学習を続けた。

2. 学習（活動）内容の具体的な例

カルタやビンゴ形式のゲーム、ストーリーブックのシャドーイングなど、遊びを通じた学習が中心であった。机に座って行う形式の学習は少なく、遊び感覚で英語に触れる機会が多かった。

3. B.B.カードでの学習が中学・高校での英語学習に役立ったか

中学・高校での文法学習において、B.B.カードで得たリズム感や文の構造の知識が役立った。例えば、something white のような語順も、感覚的に自然と身についていた。また、外国人との英語でのやり取りにおいても抵抗感が少なく、自然に話すことができた。

4. B.B.カード64の英文に含まれる知識が、現在の英語力にどのように影響しているか

Aさんは、*Betty Botter bought some butter.* や *Mr. Celery lives in the city.* など、B.B.カードで覚えたフレーズを10年以上経った今でも自然に口に出せると述べている。リズム感や発音が、反復的な経験を通じて身体化され、文法の学習がスムーズに進む基盤となった。

5. 当時の英語の本を読む活動が英語力向上に寄与したか

5歳から10歳まで、ヘッドホンを使用して音声に合わせて本を読む練習を行い、シャドーイングやストーリーブックを活用した読書がリーディング力向上に寄与したと感じている。特に英語らしいリズムで文章を読む楽しさが、読解力向上の要因となった。

6. 学習者が感じたB.B.カードの特徴

遊びながら自然に英語を学べたため、学習に対する抵抗感がなかった。正解や間違いにこだわらず柔軟な学び方を経験したことで、英語に対するポジティブな態度が育まれた。

7. 対象者の発言で特徴的な部分

「Happy Henryとか、ちょっとだけ難しい文法とか Happy Henry has gone to Hawaii. まあ、『文法は中二で習うよ。』ってお母さんに言われたんですけど、（中略）『こういうのもあるよ。』みたいな感じで、受けれたり流せたりする力もついたかなーって思います。」

「ダイヤが一番覚えてますよ（笑）。 Betty Botter bought some butter. いいですよ、このリズム感っていうか、忘れられないこの感じは、意味とか関係なく唱えたりしてますよ。」

Aさんは、細部にこだわらず全体を「流して理解」する力を養ったと語っている。この力は、長文読解時に全体の意味を把握するスキルとして役立っている。また、英文のリズムが身についていると感じている。

【学習者Aさんのインタビューの考察】

1. B.B.カードの学習経験

Aさんは幼少期から母親の指導で B.B.カードを使用した英語学習を経験していた。主に

カルタやビンゴ形式のカードゲーム、ストーリーブックの読み聞かせやシャドーイングなど、遊びを通じて英語を学んだ。机に座って行う勉強時間は短く、「カラダで覚える」感覚で、楽しく自然に英語を身につけた点が特徴的であった

2. 小学生時代に身につけた暗示的文法知識と中学以降の明示的文法知識との接続

B.B.カードで学んだリズム感や文の構造の知識は、中学・高校での英語学習において大きく役立った。特に、文法学習がスムーズに進み、例えば "something white" の語順が自然に理解できたと語っている。また、長文読解の際、細部にこだわらず全体を捉えるスキルが身についた。体操を通じて外国人と話す機会があった際も、英語を抵抗なく自然に使用できたことが、英語への自信につながっていた。

3. 暗示的文法知識の役割

Aさんは、B.B.カードで学んだ表現やリズムが、文法用語に頼らずに英語を感覚的に理解する基盤となったと述べている。リズムや音感を体感的に学んだことで、「体で覚える」形で英語を捉える力が養われ、暗示的知識が英語学習の進展に重要な役割を果たしていたと考えられる。

4. 長期的な記憶の定着

Aさんは、*Betty Botter bought some butter.* や *Mr. Celery lives in the city.* といった B.B.英文を10年以上経過した現在でも記憶しており、自然に再生できることに、自分でも驚いている。遊びながら身につけた英語のフレーズやリズムが長期間記憶に留まり、現在の英語コミュニケーションにおいても役立っている。このような学び方が、長期的な記憶の定着に影響を与えていることが示唆される。

7.2.1.2 学習者Bさん

2022年2月16日、オンライン・インタビュー

学習者 Bさん（女性、44歳）は関東在住の主婦で、5歳と小学校6年生の二人の息子を育てている。短期大学で英文学を専攻し、その後アパレル会社に就職した。英検は準2級を取得している。母親（指導者K）が自宅で B.B.カードを用いた英語教室を開いていたため、幼少期から自然に英語環境に触れる機会があった。

以下に、Bさんのインタビュー内容を7つの観点に基づき要約する。

1. 学習開始年齢とB.B.カードの使用年数

Bさんは3～4歳頃から母親の教室で他の子供が学ぶ様子を見ながら、自然に英語を学び始めた。小学校卒業までの約10年間B.B.カードを使い続けた。

2. 学習（活動）内容の具体的な例

幼少期は、教室で生徒たちが B.B.カードの英文をいうのを聞いて、自然と覚えてしまった。小学生の頃はB.B.カードを使ったビンゴやカルタ形式のゲームが中心で、絵カードと音声を組み合わせた活動を楽しんだ。また、英語の絵本の読み聞かせを通じ、英語に親しんだ。

3. B.B.カードでの学習が中学・高校での英語学習に役立ったか

B.B.カードで身についたリズム感やフレーズが中学・高校での学習に非常に役立ち、試験でもスムーズに解答できた。音読やスピーチコンテストでは、英語らしいリズムや発音が評価された。

4. B.B.カード64の英文に含まれる知識が、現在の英語力にどのように影響しているか

B.B.カードで学んだ英文が記憶に残り、例えば *Happy Henry has gone to Hawaii.* という文が、現在完了形を理解する上で非常に役立った。学校で文法を学ぶ際に、すでに頭に入っていたフレーズをそのまま応用でき、文法の理解が容易になった。

5. 当時の英語の本を読む活動が英語力向上に寄与したか

B.B.カードに加え、英語の絵本や短い物語の多読がリーディング力向上に寄与した。中学以降は多読を始め、難易度の高い本にも挑戦した。物語の中で学んだことわざやフレーズが受験でも役立った。

6. 学習者が感じたB.B.カードの特徴

B.B.カードのセンテンスは音楽のようなリズムを持っており、英語のリズムやイントネーションが自然に身につく。また、英語を「難しい」と感じることなく、楽しみながら学べる。

7. 発言で特徴的な部分

「それがね、不思議なんですよ、これがね、『You look hungry. Shall I buy you a hotdog?』とか、もうずっと覚えてて。『The box made of wood is mine.』なんかもね、思い出すんです。」

「結構今だから気づくこと多いと思うんですけど、BBカードのセンテンスがありとあらゆるところに散りばめられてるというか、(中略) 学生時代はむしろ『このセンテンスみたことあるな。』とか、『聞いたことあるな。』とか、断片的に思い出す感じで、試験とかもぜんぜん勉強しなくてもわかる感じだったんです。」

B.B.カードの英文や、グラマーカード(B.B.カードの関連教材)で学んだフレーズが、数十年経っても自然に口から出てくると述べており、長期的な記憶の定着を実感している。また、B.B.カードを通じて「誰が」「何を」という文構造の概念が自然に身についたことが、現在の英語力の基盤となっていると感じている。

【学習者Bさんのインタビューの考察】

1. B.B.カードの学習経験

Bさんは母親の指導する英語教室で、3～4歳頃から小学校卒業まで約10年間、B.B.カードを用いた遊びを通じて英語に親しんだ。ビンゴやカルタ形式の活動、絵本の読み聞かせなど、楽しく英語を学べる環境が整っていたことが特徴的である。

2. 小学生時代に身につけた暗示的文法知識と中学以降の明示的文法知識との接続

B.B.カードで学んだリズム感やフレーズの知識は、中学・高校での英語学習に大きく貢献

した。教科書の音読やスピーチコンテストで自然な発音やリズムが評価され、文法学習もスムーズに進んだ。また、記憶に残るフレーズが文法項目の理解に役立ち、暗示的文法知識が明示的文法知識と円滑に接続された。

3. 暗示的文法知識の役割

B.B.カードで覚えたフレーズが暗示的知識として定着し、文法的な説明を受けなくても、文型の概念が自然と身についていた。このことから、感覚的に文法を理解する力が養われたことが示唆される。

4. 長期的な記憶の定着

B.B.カードのフレーズや関連教材による学びが、数十年後の現在でも記憶に残り、自然に発話できるという点は、B.B.カードが長期的な記憶定着に寄与していることを示している。

7.2.1.3 学習者Cさん

2022年3月14日、対面インタビュー

学習者 Cさん（男性）は、北海道在住の高校3年生で、関東にある大学への進学が決定した3月に対面でインタビューを実施した。Cさんは幼少期から読書に親しみ、読解力が高く学業成績も優秀であった。小学校3年生頃から母親と市販テキストを使って英語学習を開始した。小学4年生後半から中学3年生まで、筆者の指導の下で B.B.カードを使用した学習を行った。小学6年生の時には英検3級に合格している。

以下に、Cさんのインタビュー内容を7つの観点に基づき要約する。

1. 学習開始年齢とB.B.カードの使用年数

小学校3年生ごろから、母親と英語の学習を始め、B.B.カードを使った学習は小学校4年生の10月から開始した。B.B.カードを使用した期間は3年間である。

2. 学習（活動）内容の具体的な例

B.B.カードを用いた活動はゲームが中心で、音声と絵を組み合わせた学習を行った。不規則動詞を「おまじない」のようにリズム感を伴って学び、歌のようにリズムを活かして英語を発話することが楽しく、記憶にも残りやすかったと述べている。

3. B.B.カードでの学習が中学・高校での英語学習に役立ったか

中学で文法を学ぶ際、B.B.カードで得たリズム感や文型の知識が役立った。特に不規則動詞や文型に対する「すでに知っている」という感覚があり、他の生徒が苦勞するなかで、自分にはそれが自然に身についていることに気づいた。そのため、文法や文型の理解に抵抗が少なかった。

4. B.B.カード64の英文に含まれる知識が、現在の英語力にどのように影響しているか

B.B.カードで覚えたフレーズが、そのまま記憶されており、英語を文法的に分析せずに自然に理解する基盤となっている。語順や構造に対する抵抗感がなく、英文を前からスムーズに読み解く力が身についており「一度でしっかり捉える」ことができる。B.B.カードで繰り返したリズムや音声、英文を読む際のリズム感やイントネーションの基盤となっている。

5. 当時の英語の本を読む活動が英語力向上に寄与したか

英語の文章を読む活動も並行して行い、それがリーディング力向上に寄与した。文章のリズム感やイントネーションが自然に身につく、どの部分を強調すべきかを無意識に理解できるようになった。

6. 学習者が感じたB.B.カードの特徴

「音」と「リズム」を重視した学習は、遊び感覚でありながら、実際には英語の文法や語彙力が向上するという点で非常に効果的だった。B.B.カードの英文を歌のように自然に口に出すことで、文型や単語を覚えることができ、絵と音が一体化した学習も特に効果的だった。また、ジャズチャンツの活動も印象に残っている。ジャズチャンツとは、日常会話に含まれる定型表現をジャズのリズムに乗せて繰り返すことで、英語のリズムやイントネーションを体得できるものであり、この活動を通して英語を楽しみながら身につけられた。

7. 対象者の発言で特徴的な部分

「英語が英語のまま入ってくるっていうか、その順番とかも全然抵抗がなかったし、あと文章を読むスピードが早いって言われます。(中略) Jazz Chants, 結構たのしかったです…速かったです。…例えば, How've you been? Just fine, just fine. I haven't seen you for a long time. とか…そういうので、読むときにどこが強いとか弱いっていうのが、無意識のうちに刷り込まれるようなところかも知れないですね。」

B.B.カードを通じて、遊び感覚で文型や単語を身につけることができ、不規則動詞の習得や文法理解がスムーズだった。ジャズチャンツが楽しく、そこで学んだフレーズが突然思い出され、自然に口に出てくることがある。最近はポッドキャストでニュースやインタビューを英語で聴き、知識の幅が広がり英語力向上にもつながっていると述べている。

【学習者Cさんのインタビューの考察】

1. B.B.カードの学習経験。

Cさんは小学校4年生から中学3年生まで、B.B.カードを使用した英語学習を行った。リズムを活かしたフレーズの繰り返しや、音と絵を組み合わせた活動を通じ、不規則動詞や基本文型を自然に習得することができ、これらの活動が英語学習の基盤となっている。

2. 小学生時代の暗示的文法知識と中学以降の明示的文法知識との接続

B.B.カードで身につけたリズムや文型の感覚は、中学以降の文法学習において大きな助けとなった。Cさんは中学以降、文法を明示的に学ぶ一方で、英語を読む際には文法規則を頭で考えずに自然に文章の構造を把握し、内容を即座に理解できると語っている。このように、暗示的に身につけた文法知識が基盤となり、それが明示的文法知識と統合されることで、高度な読解力と問題解決能力が育まれたと考えられる。Cさんが高校の試験やセンター試験で高得点を収めた事実は、暗示的知識を基盤として、明示的文法知識を身につけていること

を示唆している。

3. 暗示的知識の役割

B.B.カードで学んだ表現やリズムは、Cさんにとって暗示的知識として定着しており、文法規則から演繹的に考えるのではなく、「一度でしっかり捉える」ことができると感じている点、また英語の構造が無意識に体得されていることから、暗示的知識が自然な発話や理解に繋がっていたと推察される。

4. 長期的な記憶の定着

Cさんは、B.B.カードで学んだフレーズやリズムが今でも自然に思い出せることに驚き、繰り返し体験した表現が長期的に記憶に定着していると実感している。また、これらの基盤がリーディングスピードや読解力の向上にも寄与していると考えられる。

7.2.1.4 学習者Dさん

2022年3月26日、対面インタビュー

学習者Dさん（女性）は、関東在住の50歳で、看護師として勤務している。結婚を機に一度退職し、その後1年間アメリカで生活した後に帰国し、現在も看護師として働いている。Dさんは5歳から指導者Kさんの英語教室でB.B.カードを使用した英語学習を始め、中学1年生まで約8年間継続した。中学時代は英語が得意科目で成績も優秀だったが、高校に進学してから文法学習に苦手意識を持つようになり、英語から距離を置くようになった。しかし、アメリカ滞在中に、B.B.カードで覚えたフレーズが自然と口から出てくる経験をしたことを通して、幼少期の学びが長期的に記憶に定着していることを実感した。以下に、Dさんのインタビュー内容を7つの観点に基づいて要約する。

1. 学習開始年齢とB.B.カードの使用年数

Dさんは母親の勧めで、5歳から指導者Kさんの教室でB.B.カードを使った英語学習を開始し、中学1年生までの約8年間続けた。

2. 学習（活動）内容の具体的な例

Dさんは指導者Kさんの教室に参加し、遊び感覚でB.B.カードを使った学習を行った。カルタやビンゴ形式のゲーム、絵と音を組み合わせた活動を通じて、英語のリズムや文型に親しんだ。また、文の一部を変更して言い換える練習（例："Betty Botter" を "She" に変更する、動詞の時制を変える）を頻繁に行い、楽しく英語を学ぶ環境にあった。

3. B.B.カードでの学習が中学・高校での英語学習に役立ったか

中学3年生まで、B.B.カードで身につけたリズム感や文法感覚が英語学習に役立ち、特に時制の変化や主語の置き換えが自然に行えた。中学時代は英語の成績が優秀で、英語に対する抵抗感がなかった。しかし、高校進学後に文法用語や複雑な規則が登場すると混乱を覚え、英語学習への苦手意識が生じた。

4. B.B.カード64の英文に含まれる知識が、現在の英語力にどのように影響しているか

Dさんは、アメリカ滞在中に現地のタクシーで行き先を伝えた際、咄嗟に "Bell Hotel" と

自然なイントネーションで発音したところ、すぐに通じたことに驚いた。医師である夫は英語の読み書き能力は高いものの、英語らしい強勢拍リズムを使った発話が難しく、簡単な名詞句ですら相手に伝わらなかったのに対し、自分の発音が通じた事が、特にDさんの印象に残ったという。このことで、B.B.カードにより英語のプロソディーが身体的に身につけると実感した。また、*Betty Botter bought some butter.* や *Jack and Jill jumped into the jeep.* といった B.B.英文が現在でも記憶に残っており、何十年経っても口に出せる状態であることに驚いている。これらの経験から、幼少期の B.B.カード学習が現在の英語力に無意識的に影響していることを認識した。

5. 当時の英語の本を読む活動が英語力向上に寄与した

音読することが好きで、中学時代は英語の教科書を自分なりに音読して楽しみ、リーディング力が向上した。また、幼少期に英語の絵本（「はらぺこあおむし」や「おさるのジョージ」など）を読んだ経験が、英語力の向上に寄与した。

6. 学習者が感じたB.B.カードの特徴

B.B.カードは、遊びながら、リズムや音の感覚を通じて英語フレーズや文法を覚えられる点が特徴で、文法の説明がなくても英語を感覚的に学べた。英語に対する抵抗感が少なく、また、学んだフレーズやリズムが長期的に記憶に定着することも特徴である。

7. 対象者の発言で特徴的な部分

「タクシーに乗って、もう目的地を（中略）夫が一生懸命言っただけで、なかなか通じないから、私が…ちょっとそのホテルの名前を言ったら "Oh, OK" って言って、あ、通じた！」

「関係…、前置詞か？ 何かその苦手なのに、あとの言葉が、ぱぱって、出てくることはありました。『塊』として、聞き取れることもありました。」

「B.B. カードでちょっと、学んだことがいきた。やっぱ、中学3年ぐらいまでは感覚でいけてました。」

Dさんは、アメリカでの生活を通して、英語が「勉強」ではなく「生きるためのツール」であることに気づいた。また、英語を「塊」として覚えることの重要性を強調している。また、B.B.カードで英語のプロソディーが身についたことが、長期的な記憶の定着に大きく寄与していると感じている。

【学習者Dさんのインタビューの考察】

1. B.B.カードの学習経験

Dさんは幼少期から約8年間 B.B.カードを使用した学習を通じて、遊び感覚で英語に親しんでいた。カルタやビンゴ形式のゲーム、文の言い換え練習など、音とリズムを重視した活動を楽しみながら行い、自然に文法やフレーズを身につけていた。

2. 小学生時代の暗示的文法知識と中学以降の明示的文法知識との接続

B.B.カードで身につけた英語のプロソディーや文法感覚は、中学時代の英語学習に大きく役立った。Dさんは、中学では文法用語を意識することなく、感覚的に主語の変更や動詞の時制変化を理解し、それが十分通用していたと語っている。しかし、高校進学後は、文法用語や複雑な文法規則の理解に苦勞し、これらに混乱を覚えた結果、英語に対する苦手意識を持つようになった。このことから、小学生時代に培われた暗示的文法知識が、高校以降の明示的文法知識へ円滑に接続されたなかった事が伺える。

3. 暗示的文法知識の役割

Dさんは、文法規則を意識せずに英語を自然に発話できる基盤を築いている。また、アメリカ滞在中、B.B.カードで学んだフレーズが無意識に自然と口をついて出てくる経験を何度もしたことから、それらの表現が暗示的文法知識として定着しており、「生きるためのツール」として役立ったと感じている。

4. 長期的な記憶の定着

Dさんは、*Betty Botter bought some butter.* などの文や、英文中のフレーズを数十年経った現在でも自然に思い出せると語っている。また、日常生活で、買い物の時などにフレーズが自動的に出てくると述べており、リズムや音の感覚を重視した学びが、長期的な記憶定着に寄与し、現在の英語力の基盤を形成していることが示唆される。

7.2.1.5 学習者Eさん

2022年3月28日、対面インタビュー

学習者Eさん（男性）は、関東にある私立大学の英文科に在籍する20歳の2年生である。明るく社交的な性格で、初対面の人とも気軽に話せるタイプである。小学生の頃、北海道A市にあるS先生の英語教室でB.B.カードを使った学習を始めた。途中で一度英語学習を中断したが、大学受験のためにB.B.カードでの学習を再開した。高校では部活動に励みながらも、英語の多読を楽しみ、大学進学後も英語の多読活動を継続している。

以下に、Eさんのインタビュー内容を7つの観点に基づき要約する。

1. 学習開始年齢とB.B.カードの使用年数

Eさんは小学校3～4年生ごろからB.B.カードを使用した学習を開始し、中学校入学後に一度英語学習を中断した。高校2年生の終わりに大学受験のために学習を再開し、B.B.カードを使って受験対策を進めた。合計で約4年間B.B.カードを使用して学習した。

2. 学習（活動）内容の具体的な例

EさんはB.B.カードを使ったビンゴゲームやグラマーカード²²を用いた遊びを通じて英

²² グラマーカードとは、セルム児童英語研究会が提供するB.B.カードの補助教材である。動詞に焦点を当てたカードで、重文、複文、そして多くの熟語、特殊疑問文（SWIH）、話法、条件文などが含まれている。トランプと同じ4種のマーク各16枚、合計64枚で構成されている。マークごとに動詞の原形、過去形、過去分詞形、-ing形が使われている文がまとめられており、カード遊びをしながら各活用形の働きを確認することができる。遊び方はB.B.カードと同様にビンゴを中心としたゲーム形式である。イラストや文章にはB.B.カードのキャラクターが登場し、英文にストーリー性があるため、インタラクティブ活動にも適している。

語を学び、反射的に文法や単語を口に出す練習をしていた。高校2年生の終わりからは、大学受験に向け、S先生と1対1でビンゴゲームを行い、CDを使ったシャドーイングを行った。また ORT (Oxford Reading Tree) や英語絵本を読みながらリスニングとリーディングの練習を進めた。

3. B.B.カードでの学習が中学・高校での英語学習に役立ったか

B.B.カードで培ったリズム感やリンキング（音の連結）の知識が中学や高校の英語学習に大いに役立った。特に、リンキングを自然に行えることで、より流暢に話せるようになった。学校のテストでは、B.B.英文のフレーズと重なる表現が多く出題されていたため、英語では高得点を取ることができた。

4. B.B.カード64の英文に含まれる知識が、現在の英語力にどのように影響しているか

Eさんは、*Betty Botter bought some butter.* や *Cathy Carter comes to school on foot.* といった英文や各種フレーズが記憶に残っており、自然に使えている。B.B.カードで覚えた表現が現在の英語力の基盤となっており、学校の教科書の表現を見た時「これはB.B.カードのフレーズだ」と感じることもあり、過去の学びが現在の理解につながっていることを実感している。

5. 当時の英語の本を読む活動が英語力向上に寄与したか

多読を通じてリーディング力が向上したと述べている。小学生時代はORTや絵本を中心に読書を始め、高校では *Magic Tree House* や *Love that Dog* などのヤングアダルト向けの本を楽しみながら読んだ。読書を続けることで長文読解に慣れ、大学受験期にはシャドーイングを取り入れることでリスニング力が向上し、文章を読むスピードも大幅に上がった。

6. 学習者が感じたB.B.カードの特徴

Eさんは、B.B.カードの絵と音声が連動した学習が、自然に記憶に残ると述べている。遊び感覚で英語を学ぶことで負担なく学習を進められ、単語や文法を「書いて覚える」のではなく、頭の中に絵や情景を浮かべることで英語が定着させることができた。

7. 対象者の発言で特徴的な部分

「たまに思い出すんですよ。それこそ、この下についてるやつ（修飾句）とか、そのまんま出てきたりすると、どっかで見たことあるなみたいな、あ、あれだとか。記憶に入ってるわけですね。それは『塊』で入ってますね。」
「そうですね、音がそのまま聞こえるようで、自然と抑揚や切る位置がわかる感じです。」

Eさんは、B.B.カードで学んだフレーズが塊として記憶に残っており、学校の教科書や日常会話でそのフレーズを思い出すことがあると述べている。また、音声の抑揚やリンキングが自然と身についていることで、発話が流れるようにできると感じている。

【学習者Eさんのインタビューの考察】

1. B.B.カードの学習経験

Eさんは、小学校3～4年生頃から B.B.カードを使った学習を始め、ビンゴやグラマーカードを活用した遊び感覚の学習で楽しく英語に触れていた。高校2年生の終わりに大学受験を目指して B.B.カードを再開したが、小学生時代の学びが基盤となった。

2. 小学生時代の暗示的文法知識と中学以降の明示的文法知識との接続

B.B.カードで身につけたリズム感とリンキングの感覚は、中学・高校での英語学習において自然な発話やスムーズな読解に大きく貢献したと述べており、英語のプロソディーを身につけた効果を感じている。学校のテキストに似たフレーズが登場すると、B.B.カードの記憶が蘇り、学習のつながりを実感している。

3. 暗示的文法知識の役割

Eさんは、*Betty Botter bought some butter.* などの英文が無意識に口をついて出てくる経験を通じて、B.B.カードで培った暗示的知識が現在の英語力に役立っていると述べている。リズムや音の連結が無意識に知識として蓄積され、意識的に文法規則を考えなくても発話や読解に結びついている可能性がある。

4. 長期的な記憶の定着

Eさんは、B.B.カードで学んだフレーズが現在でも自然に口に出てくることを驚きとともに語っている。幼少期からの「音声を重視した学び」が、長期的な記憶の定着に寄与していることがうかがえる。

7.2.1.6 学習者Fさん

2022年10月24日、オンライン・インタビュー

学習者 Fさん(女性)は24歳で、北海道にある私立大学の福祉学科で子ども保育を専攻し、保育士として1年半勤務した経験を持つ。結婚を機に退職し、現在は妊娠中で出産準備のため実家に帰省している。優しく穏やかな人柄で、動物愛護活動にも積極的に取り組んでいる。

以下に、Fさんのインタビュー内容を7つの観点に基づき要約する。

1. 学習開始年齢とB.B.カードの使用年数

小学校4年生から中学3年生までの約6年間、北海道A郡にある K先生の英語教室で B.B.カードを使用して学習した。

2. 学習（活動）内容の具体的な例

Fさんは、近所の子どもたちと一緒に、4人で英語を学び始め、最終的には最大8～9人のグループで学習を続けた。学習内容は、絵と文字カードを組み合わせる活動や、ババ抜き、神経衰弱などのゲーム形式が中心で、遊びを通じて楽しく英語に触れる機会を得ていた。特に、カードを使って物語を作る活動では、カードに描かれたイラストや文章をもとに絵を描いたり、オリジナルの物語を考える創造的な活動が行われていた。さらに、絵本の読み聞かせも継続的に行われ、英語のリズムや強弱を自然に身に付けた。

3. B.B.カードでの学習が中学・高校での英語学習に役立ったか

中学、高校の英語授業では文法をあまり理解できなかった。しかし、B.B.カードで覚えた

英文の「音」が頭に残っていたため、文法問題では音の感覚を活用して、「これは正しい」「これは違う」と判断することができた。大学では、読み書きが苦手な人向けの「音中心で学ぶクラス」に配置されたが、B.B.カードで培ったリズム感や文構造の理解が、授業に適應する上で助けとなった。

4. B.B.カード64の英文に含まれる知識が、現在の英語力にどのように影響しているか

Fさんは、B.B.カードで覚えたフレーズやリズムが、大学の英語授業での課題に取り組む際や、日常生活で役立っていると感じている。例えば、大学で「短い英文を作成する」課題が出た際、B.B.カードで学んだ文が自然に浮かび、それを基に即座に英文を作成できた。また、B.B.カードで培ったリズムや音感が聞き取りに役立っており、外国人との会話では内容を直感的に理解できる場合がある。

5. 当時の英語の本を読む活動が英語力向上に寄与したか

Fさんは、B.B.カードだけでなく、絵本の読み聞かせが英語力向上に寄与したと語っている。絵と音を同時に体験できることで、物語の内容が自然に頭に入り、英語のリズムや音感を楽しむ身に付けることができた。また、K先生が表情豊かに絵本を読んでもくれたことで、英語学習への興味と楽しさがさらに高まった。

6. 学習者が感じたB.B.カードの特徴

B.B.カードの「音」「絵」「文字」が連動した学習が自然に記憶に残る点を評価している。遊び感覚で文型や単語を覚えることができ、楽しく学習を続けられた。また、ゲーム形式の活動を通じた学びは、学校の授業のような負担感がなく、リラックスして英語に親しむことができたと述べている。

7. 対象者の発言で特徴的な部分

「向こう(外国人)は英語なんですけど、日本語に近い感覚で聞こえてくるんです。

『友達とここで待ち合わせして...』とか『何か食べたいんですね』って英語で話されると、内容は理解できるけど、英語でどう返したらいいかわからないんです。」

「大学の授業のときに、簡単な短い英文を作ってきてくださいっていうふうに言われて、そのときに B.B.カードがすごい生きたなっていうふうに思います。(中略)ぱっと B.B.カードが浮かんで、ちょうど“Six little Indians sit in a row by the window.” ってやつが浮かんだので、それと何か他のもの、インディアンじゃないものにしたのか(中略)文章作って提出したことがあって、『やっててよかったな。』ってすごい思いました。これは音で思い出したので、そんな『しっかりとした文を作ろう。』っていう気持ちだったわけじゃないので、『そう言えばあれがあったな...』。」

Fさんが B.B.カードを通じ音として英語を学んだことで、英語を直感的に理解する力がついていることが分かる。一方で、英語を発信する際には難しさを感じていることも示され

ている。また、B.B.カードで学んだ表現が音として記憶に残っており、作文課題に応用できたことがうかがえる。

【学習者Fさんのインタビューの考察】

1. B.B.カードの学習経験

Fさんは、小学校4年生から中学3年生までの6年間、K先生の教室でB.B.カードを使った学習を続けた。B.B.カードの「音」「絵」「文字」の組み合わせが、英語の基本的なリズムや表現を体験的に理解する助けとなり、カードを使ったゲームや物語作りといった創造的な活動を通じて英語学習を楽しんだ。

2. 小学生時代の暗示的文法知識と中学以降の明示的文法知識との接続

Fさんは中学の授業で文法規則を理解するのは困難であったが、B.B.カードで学んだ音やリズムが役立ち、文法的な正誤を音の感覚で判断できたと述べている。また、大学では文字情報理解に困難があったものの、B.B.カードで習得した英語のリズムや音感が、学びに適應する助けとなり、学習の成功体験につながった。

3. 暗示的知識の役割

FさんがB.B.カードで覚えたフレーズやリズムが長期的に記憶に残り、現在でも自然に浮かぶと語っている。結果として、文字情報や文法規則を意識せずに英語を使える感覚が暗示的知識として定着し、英語を直感的に理解し、発話や作文に結びつける力となっている。特に「音の感覚」が暗示的知識となっており、英語を日本語に翻訳せずそのまま理解する力が身についている。

4. 長期的な記憶の定着

FさんがB.B.カードで学んだフレーズやリズムが、約10年経過した現在でも記憶に定着し、課題や日常生活で役立っていることが確認できた。これにより、B.B.カードの反復的な学習が長期記憶の形成に寄与したことがうかがえる。

7.2.1.7 学習者Gさん

2023年2月5日、対面インタビュー

学習者Gさん（女性）は関東在住で、通信制高校に通う高校2年生である。ネット授業も受けられる環境にあり、自由に科目を選択し、学びを楽しんでいる。最近では、学校の紹介で塾のインターンシップに参加し、B.B.カードを使った英語指導の計画を立てている。大学では英語学を学びたいと考えているが、具体的な進路はまだ模索中である。以下に、Gさんのインタビュー内容を7つの観点に基づき要約する。

1. 学習開始年齢とB.B.カードの使用年数

Gさんは4歳頃から、教会で行われる活動を通してB.B.カードで学び始め、小学6年生までゲーム形式での学習を継続していた。さらに、小学3年生から中学2年生までは、千葉県Y市の指導者W先生の教室に通い、B.B.カードを使用した英語学習を継続した。

2. 学習（活動）内容の具体的な例

英語学習はビンゴやサバイバルゲームなどを通じて行われ、カードを取る際には必ず英文を複数回発音するルールが設けられていた。文字を書く活動は少なく、聞くことや話すことに重点を置いていたが、小学校4年生以降は書く活動も徐々に取り入れられた。また、絵カードを使った活動では文字を使用せず、音声だけで単語やフレーズを覚え、発音を真似る学習法が特徴的であった。

3. B.B.カードでの学習が中学・高校での英語学習に役立ったか

中学校の英語授業は苦手だったものの、B.B.カードで培ったリズムやフレーズが非常に役立った。特に「おまじない」（動詞の活用を唱える活動）を繰り返し行ったことで、自然に動詞の活用を記憶し、中学校の文法問題で「これは正しい」「これは違う」と音の感覚で判断できる能力を身につけていた。また、記憶に基づく感覚的な判断力が、中学以降の英語学習を支える重要な要素となった。

4. B.B.カード64の英文に含まれる知識が、現在の英語力にどのように影響しているか

Gさんは「音で遊んでいる感覚があって、リズムや韻を踏む英文が楽しかった」と語っており、音声中心で学ぶことが英語学習の基盤となった。高校生になった現在でも、B.B.カードの音声やリズムが記憶に残っており、スムーズな発音やリズム、イントネーションが身についている。また、「英語として理解できるが、日本語に訳すことは難しい」と述べており、B.B.カードを通じて英語を直接的に理解する能力が養われていることが示唆される。

5. 当時の英語の本を読む活動が英語力向上に寄与したか

小学生時代は遊びが中心で、文章を読む活動はあまり行われなかったが、高校に入ってから英語の文章を読む機会が増えた。読む際に発音やリズムを意識することで、英語がより理解しやすくなり、英語力の向上につながった。

6. 学習者が感じたB.B.カードの特徴

Gさんは、B.B.カードの「音声とリズムで自然に英語を覚えられる点」を特徴として挙げている。文字を使わず音と絵で学ぶことで英語に対する抵抗感を軽減し、自然に学習できた。また、書くことの負担が少なく、英語学習へのポジティブな姿勢を維持できたと述べている。

7. 対象者の発言で特徴的な部分

「自分の好きな主人公を登場させて文を作るときもあって。あと、オリジナルのカードを作るのって本当にワクワクがどんどん出てくるなって感じで。」

「英語としては理解できるんですけど、それを訳すのはできないんです。（中略）本当に全く字のない状態で、もう音声だけっていう状況でやっていたので、なんかそこがすごいよかった。」

「意図せず、なにか勝手にしみついちちゃってる感じでやってます（中略）phonemic awareness、音韻認識だったりが出てきて、あー、これなんか面白いなって。」

Gさんは Phonemic Awareness（音韻認識）の重要性を認識し、高校生になってその面白さに気づいたと述べている。また、B.B.カードを使った学習を通じて英語が無意識のうちに定

着していると実感している。

【学習者Gさんのインタビューの考察】

1. B.B.カードの学習経験

Gさんは幼少期から B.B.カードを通じた音声中心の英語学習を行い、「音とリズムで覚える」学習方法が英語に対する抵抗感を減らし、自然な学びを実現した。この学習経験は、発音やリズム感の向上と、発音の流暢性に寄与し、楽しく継続できる環境を提供していた。

2. 小学生時代の暗示的文法知識と中学以降の明示的文法知識との接続

Gさんは、中学・高校の英語授業においても、B.B.カードで得たリズムや感覚的な理解が文法問題の解答に役立ったと述べている。文法規則を理解できなくても「音の感覚」で正誤を判断できる能力は、B.B.カードを通じて自然に身についた暗示的文法知識によるものと考えられる。また、英語を日本語に訳さず直接理解する力が身についた点も特徴的である。

3. 暗示的文法知識の役割

Gさんは、B.B.カードで学んだフレーズやリズムが無意識のうちに定着していることを実感しており、「意図せずしみつく」と表現している。特に音韻認識への関心を持ち、英語を音として捉え、B.B.英文を反復して使用する学びが、暗示的文法知識の形成に大きく寄与していると考えられる。

4. 長期的な記憶の定着

B.B.英文のリズムやフレーズが長期記憶に定着し、高校生になった現在でも発音やリズム感が保持されている。この記憶の定着が、Gさんの英語を直接理解する能力やスムーズな発音に貢献しており、B.B.カードの学習効果が持続的に現れていると考えられる。

7.2.1.8 学習者Hさん

2023年2月6日、対面インタビュー

学習者 Hさん（男性）は関東の私立大学の3年生で、社会科学部に在籍している。Hさんは環境問題や社会問題、歴史、サイエンスなど、多様な分野に関心を持っており、高校時代は指導者の支援のもと、それらを題材にした読書活動に取り組み、英語を単なる受験科目としてではなく、知的探究の手段として活用する姿勢が養われた。現在も読書やニュースを通じて英語の知識を深めている。

以下に、Hさんのインタビュー内容を7つの観点に基づき要約する。

1. 学習開始年齢とB.B.カードの使用年数

Hさんは、小学校3年生から北海道A市で S先生の教室に通い、B.B.カードを使って英語を学んだ。大学浪人時代まで約10年間、B.B.カードを使用し続けた。

2. 学習（活動）内容の具体的な例

小学校時代は、B.B.カードでのゲームを通じて音やリズムで英語を覚えたり、Oxford Reading Tree (ORT) の絵本を読んでいた。中学以降は、B.B.カードを使いながら時制の変更

や品詞の入れ替えといった文法学習をゲーム形式で行い、楽しみながら英語を学習していた。この学習方法を「遊び」として捉えていたため、心理的な負担が少なかった。

3. B.B.カードでの学習が中学・高校での英語学習に役立ったか

B.B.カードで覚えたリズムやフレーズが、中学・高校の文法学習や熟語、並べ替え問題に大いに役立った。たとえば、"the day before yesterday" のようなフレーズを瞬時に想起したり、「ここは buy ではなく bought だ」と、正しい動詞の形を直感的に判断する力を身につけていた。このような能力により、受験期の英語学習においても、他の生徒よりスムーズに問題を解くことができた。

4. B.B.カード64の英文に含まれる知識が、現在の英語力にどのように影響しているか

Hさんは、B.B.カードで培ったリズム感や音の記憶が現在の英語力に大きく影響を与えていると感じている。特にリスニング試験では、B.B.カードで覚えたリズムと音感のおかげで、試験で読まれる英文のスピードが遅く感じられることもあり、短時間で問題を解けたと述べている。また、音のリズムで英文を自然に覚えたことで、発音やリスニングにおいて優位性を発揮している。

5. 当時の英語の本を読む活動が英語力向上に寄与したか

高校時代には、B.B.カードの学習に加えて英語の本や絵本を読む活動にも取り組んでいた。シャドーイングでは英語のプロソディーを意識しており、翻訳を介さず英語のまま内容を理解する力が向上したことで、リーディング力が大幅に伸びたと感じている。

6. 学習者が感じたB.B.カードの特徴

Hさんは、B.B.カードの学習方法を「遊びながら自然に英語を覚えられる点」が特徴だと感じている。特に、英語を音とリズムで覚えられたため、英語に対する抵抗感を持たずに学習を進めることができた。また、遊びがベースの学びなので、間違いを恐れず試行錯誤できる点も良かったと述べている。

7. 対象者の発言で特徴的な部分

「なんか単語を入れて、どれが正解かっていう問題があったときに（中略）リズム的におかしいなみたいな、感覚的におかしいなみたいなのがあったりして。確か共通テストはアクセントとか、発音問題が、発音記号問題みたいなのがあって、（中略）みんながかける時間より半分以下でやれるっていうのが。」

「もう音で覚えてるので。本番のリスニングとか全部遅く聞こえたっていうのがでかいかなって。」

「みんな長文問題とか1回1回日本語に翻訳してからもう1回戻して、英語に戻して、なんかやったりしてる人が多かったんですけど、どっちかっていうと僕はもう英語のまんま拾って英語のまま答えるみたいな、感覚としてはそういう感じだった気がします。」

Hさんは、B.B.カードで身につけた「音の感覚とリズム感」によって、受験のリスニング

や文法問題で優位性を発揮したと述べている。また、英語を日本語に翻訳せず直接理解する力を養ったことが、英語力の向上に大きく寄与したと感じている。

【学習者Hさんのインタビューの考察】

1. B.B.カードの学習経験

Hさんの B.B.カード学習経験は、英語が遊びや趣味の一部であり、心理的な負担を感じることなく楽しむことができた点が特徴的である。この学習方法は、従来の勉強とは異なり、感覚的に言語感覚を身につけていく「無意識的な学習」の側面が強い。また、音とリズムを重視したアプローチは、後の英語力の基盤形成に寄与したと考えられる。

2. 小学生時代の暗示的文法知識と中学以降の明示的文法知識との接続

Hさんは、B.B.カードで身につけたリズム感やフレーズの記憶が、中学・高校での英語学習や、受験における即時的な判断力に結びついていると語っており、英語のプロソディーを身体的に習得していると考えられる。たとえば、"the day before yesterday" のような表現を瞬時に想起し、問題を解いたと語っており、この直感的理解力は、暗示的知識がその後の明示的学習に活用された結果であると考えられる。

3. 暗示的文法知識の役割

Hさんが音とリズムで覚えたフレーズは、受験のリスニングや発音問題で、内容を理解する前に正答を直感的に導き出す力を発揮した。これは、B.B.カードを通じて培われた暗示的文法知識が、英語を即時に理解し判断する力として機能している一つの実例である。この知識は、単なる暗記の結果ではなく、B.B.カードで学んだフレーズや音のリズムが暗示的知識として定着し、英語運用能力の基盤を形成している可能性が高い。

4. 長期的な記憶の定着

B.B.カードで覚えた音とリズムが長期記憶として定着し、高校卒業後の現在でも英語力の向上に寄与している。特に、リスニング試験で他の受験生よりも速く問題を解けた経験は、B.B.カード学習が持続的な効果を発揮していることを示している。多くの英語学習が短期的な暗記にとどまる中、Hさんのように音とリズムを通じて「体に染み込む記憶」を形成したことが、英語力の持続的な向上を支えていると考えられる。

7.2.1.9 学習者Jさん

2023年7月3日、対面インタビュー

学習者 Jさん（女性）は52歳で、アメリカ・サンディエゴ在住。16歳の長女（11年生）と11歳の長男（5年生）の母親である。今回のインタビューは、実家への帰省中に実施された。Jさんは日本で育ち、小学5年生から B.B.カードを用いた英語学習を始めた。その後、短期大学を卒業し、英会話学校に通うなどして英語学習を継続した。22～23歳の頃には、ワーキングホリデーでオーストラリアに滞在し、英語を日常的に使用する生活を経験している。帰国後、再び英語学習を再開し、2000年に渡米。2001年に結婚を機にアメリカに移住し、現地

での生活を始めた。サンディエゴのコミュニティカレッジやシカゴの大学での学びを通じて、アカデミックな環境で英語を使用する機会を得た。現在は銀行に勤務しており、高度な英語力を必要とする業務に従事している。以下に、Jさんのインタビュー内容を7つの観点に基づいて要約する。

1. 学習開始年齢とB.B.カードの使用年数

Jさんは小学5年生の時、友人の誘いで指導者 Xさんの教室に通い始め、中学3年生までの約4年間通ったが、B.B.カードを使って学習したのは小学生の頃の約2年間であった。小学校時代は週1回1時間の頻度で学習した。

2. 学習（活動）内容の具体的な例

小学生時代は B.B.カードを使った遊びを通じて英語を学び、繰り返し遊ぶ中で自然に文型や単語を覚えた。文型の学習では、カードの文を紙に書き写し、それぞれの文中の「主語」や「動詞」を色分けして整理した。それにより視覚的に文構造を理解できる仕組みだった。中学1年から3年は英検対策を取り入れた授業を受けていた。1回では受からなかったもので、夏休みに X先生の個別指導を受け、2回目の受験で英検3級に合格した。

3. B.B.カードでの学習が中学・高校での英語学習に役立ったか

B.B.カードで培った文法や前置詞の感覚は、中学・高校での英語学習に非常に役立った。例えば、学校のテストで前置詞を選ぶ問題では、B.B.カードで覚えた文を思い出すことで、自然に正しい答えを導き出すことができた。暗記を意識せず、遊びを通じて身につけた文型や文法の感覚が、後の学習において大きな助けとなった。

4. B.B.カード64の英文に含まれる知識が、現在の英語力にどのように影響しているか

B.B.カードで覚えた文型や単語は、現在の英語力にも影響を与えている。カードで繰り返し学んだ経験が英単語のスペルを記憶する基盤となり、現在でも、新しい単語を聞いた際に正確なスペルが思い浮かぶ。

5. 当時の英語の本を読む活動が英語力向上に寄与したか

小学生時代に絵本を楽しんで読んだ経験が、英語の語順や読み方の感覚を養う基礎となった。特に、物語を楽しみながら英文を頭から読む練習をしたことにより、いちいち日本語に訳さずに、頭から読んで英語をそのまま理解する力を育んだ。

6. 学習者が感じたB.B.カードの特徴

Jさんは B.B.カードを通じて、無理に暗記しなくても、遊びながら英語を学べた点を高く評価している。ゲームを通じて文型や単語を自然に覚える学習方法は、後の英語学習においても役立つ感覚的な基盤を形成した。特に、カードで習得した文型は、文章を読む際の速読力や理解力の向上に繋がり、テストや日常の会話で即座に応用できる形で役立ったと語っている。

7. 対象者の発言で特徴的な部分

「先生と読んで、自分たちでその後リピートしても、何かアウトプットとインプ

ットが、両方が同時、そのときに発生してる状態で、一方的ではなかったと思います。」

「冠詞って、日本語の中に感覚がないから、今、今でも全然間違えるし、わかんないんですけど（中略）やっぱりなんかサンプルにあるベースがあると助かりますよね。」

「英語圏で英語の子たちが育って覚えていく力をつけるやり方と、全く同じ時間を使ってすることはできないので、それはこっち（B.B.メソッド）のやり方で、（中略）一番最短で、でも将来も使えるっていうなんか...」

「1週間に1回1時間ってすごく短い時間だと思うんです。（中略）それでもそれで2年間で、それだけの時間ででもすごい威力だと思います。」

「頭から読む訓練ができていたことで、本当に読む量が多くなると、いちいち訳してなんてありえないですし、（中略）それはありがたかったです。」

Jさんは、B.B.カードでの学習では、「アウトプットとインプットが同時に発生している状態であり、一方的な学びではなかった」と振り返っている。また、日本語にない冠詞の感覚を習得する際に、B.B.カードがベースとなっていた。さらに、英語圏での言語習得プロセスを日本の学習環境で完全に再現するのは困難であるものの、B.B.カードは「限られた時間の中で最短かつ長期的に役立つ方法」であり「頭から読む」訓練を通じて、翻訳を介さずに英語を直接理解する力が養われたことで、英語運用の重要な基盤となったと述べている。

【学習者Jさんのインタビューの考察】

1. B.B.カードの学習経験

Jさんは、小学5年生と6年生の2年間、週に1回1時間の授業でB.B.カードを使用し、遊びながら自然に英語を学んだと述べている。特に前置詞の使い方を感覚的に身につけており、学校のテストでは、英文を思い出しながら正しい前置詞を選ぶことができた。この経験は、暗記ではなく、遊びを通じて知識を身につけるB.B.カードの特徴を示している。

2. 小学生時代の暗示的文法知識と中学以降の明示的文法知識との接続

B.B.カードでの学習により、Jさんは文型や文法の手感を自然に身につけ、中学や高校での英語学習に無理なく対応できた。また、B.B.カードを通して音声と文字を結びつけて覚えた経験が、英単語のスペルを記憶する基盤となり、聞き取った英単語のスペルを正確に書く能力が養われた。このことから、小学生時代に得た暗示的知文法知識がその後の英語学習に有効に機能していたことがわかる。

3. 暗示的文法知識の役割

Jさんは、B.B.カードの学習は意識的な暗記に頼るのではなく、自然に文法の手感や英語の音声と文字の対応関係を身につけたと述べている。特に、「覚えようとしてではなく、違和感なく身についた」と述べ、この過程を自転車に乗るようになる経験に例えて説明してい

る。この発言は、B.B.カードで学んだ知識が無意識に活用できる暗示的文法知識として形成されたことを示唆している。

4. 長期的な記憶の定着

Jさんは、小学校時代に遊びを通じて自然に覚えた主語、動詞などの概念が、後に文法や語順を理解する感覚を育てたと述べている。また、B.B.カードで学んだ英文が英語の運用や学校のテストに役立ち、その知識が長期的な記憶として定着していると考えられる。さらに、仕事で大量の英文を読む際にも、子どもの頃に身につけた英文を読むスキルが役立っていると述べており、B.B.カードで培った知識の持続的な効果がうかがえる。

7.2.1.10 学習者Iさん、指導者Tさん

2023年2月6日、対面インタビュー

指導者 Tさん（女性）と学習者 Iさん（男性）は親子である。今回は一緒にインタビューに応じていただいた。学習者 Iさん（男性）は関東の私立高校の進学コースに在籍する3年生で、卓球部の活動にも熱心に取り組んできた。インタビューは、大学受験がほぼ終わった時期に実施された。このインタビューでは、指導者である Tさんと学習者の Iさんの両者から話を聞くことで、指導意図と学習者の実際の理解状況を比較・照合することができた。これにより、B.B.メソッドに対する理解をより深める機会となった。

以下に、Tさんと Iさんのインタビュー内容を基に、学習者である Iさんの視点に立ち、7つの観点に基づいて要約する。

1. 学習開始年齢とB.B.カードの使用年数

Iさんは小学校3年生頃からB.B.カードを使った英語学習を始め、小学校6年生までの約3年間、継続して使用した。

2. 学習（活動）内容の具体的な例

Iさんは、母親のTさんがB.B.メソッドの英語教室を始めようと準備をしていた時期に、B.B.英文に触れ始めた。Tさんは Iさんの習い事への送迎の車内で B.B.英文の CDを流して聴いていたが、いつの間にか Iさんの方が先に英文を覚えてしまったという。教室では「楽しく遊ぶこと」を重視し、ビンゴやカルタなどのゲームを通じて英文を覚える活動が行われた。学習の初期段階では文字を使わず、音を中心とした学びが大切にされていた。

3. B.B.カードでの学習が中学・高校での英語学習に役立ったか

中学時代は部活が中心の生活で、全く英語の勉強をしなかったが、B.B.カードで身につけた「英語の勘」を活かして乗り切った。高校3年の夏から長文に取り組むようになったが、日本語を読むように英語が頭に入ってきた。B.B.カードで得た「流れで読む力」が長文読解において効果を発揮した。

4. B.B.カード64の英文に含まれる知識が、現在の英語力にどのように影響しているか

小学校時代に B.B.カードで覚えた英文が、今でも自然に口をついて出ることに驚いている。たとえば、*The flying fish will get to the forest.* や *Red Rooster will finish reading.* のような

文が記憶に残り、リズムや発音も体に染みついている。

5. 当時の英語の本を読む活動が英語力向上に寄与したか

英語の読み聞かせやディズニー映画を通じて音やリズムに触れる機会があったものの、読書自体は日本語が中心であったと述べている。そのため、小学校時代の英語絵本の影響は限定的であると思われるが、高校以降の長文読解では、話の流れをつかんで英語を理解する力を発揮している。

6. 学習者が感じたB.B.カードの特徴

B.B.カードは、楽しく遊びながら英語を学ぶことができ、英語への抵抗感を感じることなく自然に言語を習得できた点が特徴的である。また、意味を考えずに音やリズムを通じて英文を覚えるプロセスにも特徴がある。

7. 発言で特徴的な部分

「B.B.カードで覚えた文章って、今でもスラスラって出てくるんです。例えば、The flying fish will get to the forest.とか、Red Roosterみたいな文章が、パッと口に出ることがあって、自分でもびっくりします。」

「文章を覚えるって、なんか歌を歌うような感覚でした。意味とかを考えずに、とりあえず口に出して言ってみるみたいな。それが、体に入ってる感じがして、今でもリズムで覚えてる気がします。」

「高校生くらいになってから、ちゃんと文法とか単語を自分で勉強するようになったんですけど、それまではあんまり深く考えなくても、なんとなく英文がわかるっていうのは、小学校で B.B.カードでやったことがあったからだと思います。」

以上のように、学習者 Iさんは B.B.カードによる音とリズムを重視した学習が、長期的に英語力を支える基盤となり、自然な形で記憶と英語理解に繋がったと述べている。

【学習者Iさんのインタビューの考察】

1. B.B.カードの学習経験

Iさんは、幼少期からディズニー映画や英語絵本に親しみ、小学校1年生から6年生までの約6年間、母親である指導者 Tさんの教室で B.B.カードを用いた英語学習を経験した。指導法はゲーム形式が中心であり、カードゲームやリズムを取り入れた暗唱活動が多く、楽しい雰囲気の中で学習が行われた。

2. 小学生時代の暗示的文法知識と中学以降の明示的文法知識との接続

Iさんは中学に進学してからは英語を全く勉強しなかったが、B.B.カードで身につけた感覚で、英語の学習を乗り切ったと述べている。高校3年の夏以降は長文読解に取り組んだが、英語を日本語のように理解できたと語っており、英文の構造を理解して読み進めることができていた。こうした構文把握の感覚が暗示的知識として身につく、読解において機能していたと考えられる。

3. 暗示的文法知識の役割

Iさんは「B.B.カードで覚えた文章は歌を歌うような感覚で体に入っている」と述べ、文法用語を学ぶ前に感覚的に英文を理解し使いこなす力がついたことを実感している。また、「意味を考えずに口に出す」ことで英文が自然と身につき、その後の英語学習の基盤となったと述べている。この方法により、無意識に使える暗示的文法知識が形成されたと考えられる。

4. 長期的な記憶の定着

IさんにB.B.カードを示すと、その英文を即座に再現することができた。たとえば *The flying fish will get to the forest.* の文や、多くの定型表現が、6年経過した現在でも記憶に鮮明に残っていた。また、これらの表現が、外国人と英語でコミュニケーションする際に活用されていることが確認された。この観察結果は、幼少期の B.B.メソッドの学習を通じて暗示的文法知識が形成され、それが長期的な記憶として定着していることを示唆している。

7.3 総合考察

研究Ⅲは、研究課題3「文法を明示的に教えない教育が中学以降の英語学習に与える影響」について示唆を得ることを目的として実施された。本章では、まず、暗示的知識と長期的記憶の位置付けを整理し、B.B.メソッドの影響を考察する。

暗示的知識と長期的記憶の位置付け

暗示的知識は、無意識的に獲得・運用され、文法用語や規則を意識せずに言語を処理する基盤となる (Ellis, E. 1994, 2005)。その特徴は、処理速度の速さと使用時に意識的操作を必要としない点にある。一方、長期的記憶は、反復学習を通じて定着し、迅速に知識を引き出せる状態を指す (Baddeley 2000)。

Krashen (1981) の「非インターフェイス仮説」によれば、暗示的知識は豊富なインプットを通じて無意識に習得される (Krashen 1981; Krashen & Terrell 1983)。これらの理論は、B.B.メソッドの遊びや反復学習が、学習者が暗示的知識を形成するプロセスを支えることを示唆している。

以上を踏まえ、小学生時代にB.B.メソッドによる学習を通じて得られた暗示的文法知識が、中学以降の英語学習に与えた影響を、10名の元学習者のインタビューを基に考察する。

1. B.B.カードの学習経験

元学習者全員が、B.B.カードを通じて「遊びながら学ぶ」という経験を共有し、カルタやビンゴなどのゲーム活動を通じて、定型表現や英語の音・リズムを身につけていた。また、英語の読み聞かせが暗示的文法知識の形成に寄与した可能性も示唆された。

一方で、学習期間には個人差があり、小学5、6年の短期間のみ経験した Jさんの例から、約10年にわたり学習を続けた例 (Bさん、Hさん) まで幅広かった。この点については、期

間以外の要因を含めた複雑な分析が必要であるため、本章では考察を控える。

2. 小学生時代の暗示的文法知識と中学以降の明示的文法知識との接続

多くの学習者は、B.B.メソッドを通じて形成された定型表現や英語の音感などの暗示的知識を基盤として、中学以降の文法学習を比較的円滑に進めていた。例えば、Aさん、Bさん、Cさんは、文法規則や用語を意識することなく英語の構造を直観的に理解し、これが中学以降の文法学習を促進したと語った。またGさんは、日本語を介さず英語を理解できる感覚が身についたと述べている。

一方で、接続が不十分だった事例も見られた。Dさんは中学までは感覚的に文法を理解できていたが、高校進学後に文法用語や規則の複雑さに戸惑い、混乱や苦手意識を抱えた。またFさんは文字情報の理解に苦手意識があり、中学での文法学習に困難を感じたが、音やリズムの感覚を頼りに文法問題を解いていた。これらの事例は、B.B.英文で暗示的文法知識を得たものの、中学や高校での英語学習に円滑に結び付かなかったケースである。

3. 暗示的文法知識の役割

元学習者全員が、B.B.英文のリズムや定型表現の使用を通じて暗示的文法知識を形成し、それが英語学習の土台となったことを報告している。例えば、AさんやGさんは、B.B.カードで養われた音感が、感覚的に英語を理解する基盤として機能していると述べている。Bさんは、定型表現の反復使用を通じて文型の概念を自然に習得したという。またDさんやEさんは、B.B.英文の定型表現を「塊」として記憶し、発話時には意識することなく表現が口をついて出てくることがあると振り返っている。Hさんは、音感で覚えた定型表現により、リスニングや発音問題において正誤を即時に判断できると語っており、これは暗示的文法知識が言語運用能力へと接続されている具体的な例である。さらにGさんは、定型表現の音やリズムが「意図せずしみつく」と表現し、それが英語をそのまま理解する力に繋がっていると述べている。

一方で、Fさんは、B.B.英文の音やリズムを暗示的知識としては身につけていたものの、識字に課題を抱えており、文字による読解や明示的文法理解には十分に接続されなかった。

4. 長期的な記憶の定着

インタビュー調査では、元学習者にB.B.カードの絵カードを示した際に、全員が対応する英文を即座に再生できた。この結果は、B.B.英文に含まれる定型表現が長期間記憶されており、英語運用能力を支える知識として機能していることを示唆している。Ellis, N. (1996) は、語彙連続 (sequences) が長期的な知識として蓄積され、文法習得のデータベースとして機能することを指摘している (Nattinger & DeCarrico 1989; Renouf & Sinclair 1991)。さらに、こうした語彙連続は、文法の明示的な分析に先行して用いられる傾向があるとされる。したがって、B.B.メソッドの学習者が英語の構造を直感的に理解していたと言う調査結果は、この理論と一致する実践例であると考えられる。

さらに、使用基盤モデル (Langacker 1987, 2000; Bybee 2006a, 2010) では、言語の理解と産出はすべて過去の言語経験に基づくとされている。本調査でも、学習者がB.B.英文の定

型表現を「塊」として記憶し、無意識のうちに英語の構造を把握していたことが確認された。これは、Barnard and Matthews (2008) の研究が示すように、学習者が個々の単語を組み合わせるのではなく、プレハブ表現を処理単位として活用していることと一致する。B.B.メソッドにおける定型表現の反復使用は、学習者にとって効果的な言語処理の戦略となり、長期的な記憶の定着を促す要因となったと考えられる。例えば Jさんは、長期記憶として保持された表現が英語の運用に役立っており、仕事で大量の英文を読む際にそれらを活用していると述べている。このような事例は、頻繁な言語使用を通じて記憶が長期に保持されることを示しており、使用基盤モデルの理論とも整合する結果となっている。

7.4 結論

本研究Ⅲは、研究課題3「文法を明示的に教えない教育が中学以降の英語学習に与える影響」について示唆を得ることを目的として実施された。元学習者へのインタビュー調査の結果、B.B.メソッドを通じて獲得された暗示的文法知識が、英語学習の基盤として機能していることが示唆された（Aさん、Bさん、Cさん、Eさん、Hさん、Gさん、Jさん）。

特に、定型表現の反復使用により、文法用語や規則を意識しなくても英語の構造を直感的に理解し、発話や読解に活用する能力が育成されていた。このプロセスは、使用基盤モデルの考え方と一致し、個々の定型表現の使用が文法知識の習得を支える要因となった可能性がある。また、B.B.メソッドによる学習のもう1つの特徴として、獲得された表現が長期的に記憶され、瞬時に再生可能な知識として定着していたことも確認された。このことから、B.B.メソッドによる学習が、学習者の英語運用能力を支える基盤として機能していると考えられる。

一方で、中学以降の明示的な文法学習や高度な言語運用への接続においては、課題が残ることも明らかになった。暗示的文法知識が十分に活用されず、学習の困難を引き起こした事例（Dさん、Fさん）では、次の要因が関与している可能性がある。

1. 文法学習の複雑化

高校以降、文法規則がより抽象的かつ複雑になるにつれ、B.B.メソッドで得た暗示的知識のみでは十分に対応できなかった。

2. 文法用語への適応不足

中学以降の英語学習において、明示的な文法規則を理解するための専門用語や抽象的概念への適応が求められる。しかし、それらに十分慣れないまま学習が進んだ結果、混乱や苦手意識を抱えるケースがみられた。

3. 暗示的文法知識を明示化する指導の不足

小学生時代に獲得した暗示的文法知識を、中学以降の文法学習に効果的に接続するための補助が十分でなかったことが、学習困難の一因となった。

これらの課題を踏まえ、暗示的文法知識と明示的文法知識を効果的に接続するための教育

的工夫が求められる。

【本研究から得られた示唆】

(1) 暗示的文法知識を明示化するための支援の必要性

小学校で獲得された暗示的文法知識を、中学以降の明示的な文法知識へと接続するためには、学習者が既に身につけた定型表現の文法的特徴を意識的に整理する機会を設けることが有効である。例えば、小学校で習得した表現（例：小学校英語科教科書、B.B.英文など）を活用し、文法的視点から再確認するカリキュラムを導入することが考えられる。

(2) 学習者の認知特性に応じた指導アプローチの工夫

インタビュー調査の結果、大部分の元学習者は、暗示的文法知識を明示的文法知識へ転換する際に特に大きな困難を感じていなかった。一方で、一部の学習者においては、音声を中心とした学習であれば、暗示的文法知識を活用しやすいことが示唆された。そのため、学習者の特性に応じた柔軟な指導が求められる。例えば、リズム感や音声中心の言語理解が得意な学習者には、暗示的知識をさらに強化する指導を、文字情報や文法用語に苦手意識を持つ学習者には、補助的な文法説明を取り入れた指導を行うことで、学習の負担を軽減できる可能性がある。

(3) 学習の継続性を意識した指導設計

B.B.メソッドで得られた暗示的文法知識が、長期的な記憶として定着し、中学以降の英語運用に貢献することが示唆された。したがって、小・中・高校の英語教育の連携を強化し、学習者が小学校で得た言語資源を最大限に活用できる環境を整備することが求められる。

第7章のまとめ

本章ではB.B.メソッドを経験した元学習者へのインタビュー調査を通じ、指導法の特徴や効果を明らかにするとともに、小学生時代に獲得された暗示的文法知識が中学以降の英語学習にどのような影響を与えたかを考察した。その結果、暗示的文法知識が英語運用能力の基盤となる一方で、文法規則の明示的理解へと接続する際に課題が生じる場合があることが示された。

これらの課題を踏まえ、以下の2点が示唆として得られる。

- ・小・中学校間の学びの連携を強化するための明示的な知識整理
- ・学習者の特性に応じた柔軟な指導アプローチの導入

これにより、学習者が暗示的文法知識を活かしながら、明示的な文法知識を効果的に習得し、総合的な英語運用能力を高めることが可能になると考えられる。

次の第8章では、本論文の総合考察として、これまでの研究成果を統合し、B.B.メソッドを基盤とした英語指導法の意義と課題について、教育現場に向けての実践的な提言を含めて論じる。また、本研究が示唆する将来的な研究の方向性についても言及する予定である。

第8章 結論

本研究は、認知言語学の使用基盤モデルを理論的枠組みとし、小学生を対象としたB.B.メソッドによる英語指導を観察することで、定型表現の反復を通じた暗示的文法知識の習得プロセスを解明することを目的としている。本章では、これまでの研究成果を総括し、B.B.メソッドが暗示的文法知識の形成にどのように寄与するかを統合的に考察する。

まず第1節では、研究Ⅰ、研究Ⅱ、研究Ⅲの成果を要約し、それぞれの意義を整理する。次に第2節では、これらの成果を使用基盤モデル、認知心理学、第二言語習得研究、定型表現の合理性、といったテーマに基づいて分析し、B.B.メソッドを通じた暗示的文法知識の習得プロセスを明らかにする。その後、第3節では、B.B.メソッドの理念と教育的意義を評価するとともに、その課題についても言及する。最後に第4節では、これらの知見をもとに小学校英語教育への具体的な提言を示し、今後の課題について述べる。

8.1 研究全体の要約：暗示的文法知識の習得プロセスの解明

本研究は、使用基盤モデルの視点から、小学生が定型表現を繰り返し使用することを通じて、どのように暗示的知識を習得するかを解明することを目的とした。この目的を達成するべく、B.B.メソッドによる英語指導を観察し、定型表現の反復が言語習得に与える影響を検証するため、次の3つの課題を設定した。

- ・研究課題1：「定型表現と文法知識習得の相互作用」
- ・研究課題2：「インプットの質と継続性」
- ・研究課題3：「文法を明示的に教えない教育が中学以降の英語学習に与える影響」

これらの課題について明らかにするため、研究Ⅰ、研究Ⅱ、研究Ⅲを実施し、それぞれの観点からデータを収集・分析した。

研究Ⅰ：「擬似響鳴を活用した指導：対話統語論の観点から」

研究Ⅰでは、研究課題1を明らかにすることを目的に、定型表現の模倣や反復を通じて学習者が文法知識をどのようなプロセスで内在化するかを検証した。特に、B.B.メソッドの指導にみられる「擬似響鳴」の現象に着目し、学習者が対話の中でどのように文法規則に気づき、類推を重ねながら文法知識を内在化するかを分析した。

その結果、擬似響鳴を活用した反復的なインプットが、文法習得において重要な役割を果たしていることが確認された。学習者は、教師の発話を模倣しながら擬似響鳴を行い、自己修正を重ねることで言語の規則性を類推し、徐々に統語的知識を習得していた。特に「スロットへの語彙代入」や「文フレームを基盤とした主語や修飾句の変更」といった、「構造的インプット」が学習者に文法的規則性を類推させ、文法知識の内在化を支える足場となっていた。さらに、学習者の発達段階に応じて異なるタイプの擬似響鳴を活用することで、文法規則の段階的な内在化が促されていた。このような支援は、母語習得において親が子どもに

行う言語的フィードバックと類似しており、対話統語論の観点から第二言語指導にも効果的であることが示唆された。

研究Ⅱ：「定型表現の反復とメタ言語の活用による言語習得プロセスの解明」

研究Ⅱは、研究課題2を解明することを目的として、定型表現の反復使用が学習者の文法習得に及ぼす影響を分析した。特に、日本語をメタ言語とし活用する指導が、習得プロセスにどのように貢献するかを検討した。

その結果、学習者が日本語を手がかりに定型表現を分節化し、文法的規則性を自ら見出していく過程が観察された。また、音声と文字を併用した指導が、英語のプロソディーの習得や読解能力の向上を促す効果も確認された。さらに、日本語を用いた「補助付き読書」を通じて、インプット量が増加し、語彙の拡大と文法知識習得が相互に関連しながら進展することが明らかになった。これらの結果は、日本語をメタ言語として使用することで、低学年の学習者に対して質の高いインプットを提供できることを示している。加えて、定型表現の継続的使用とインプット量の増加が、学習効果を高める重要な要因であることも確認された。

研究Ⅲ：「小学生時代における定型表現の反復学習が中学以降の英語学習に及ぼす影響：元学習者のインタビュー調査に基づく考察」

研究Ⅲでは、研究課題3に焦点を当て、B.B.メソッドを通じて学んだ学習者が、その後の英語学習において定型表現をどのように活用しているのかを検証し、暗示的文法知識が長期的に保持されている可能性について考察した。

インタビュー調査の結果、幼少期に習得した定型表現は長期間保持され、学習者の多くの元学習者が、英語の運用の場面で直感的に適切な表現を選択できると語っていた。このプロセスは、具体的な言語使用経験を通じて抽象的なスキーマを形成し、長期記憶に固定化されるという「使用基盤モデル」の考え方と一致している。特に、学習者の言語産出において即時的な組み立て（on-the-fly assemblies）が行われている可能性が示唆された。

一方で、中学以降の明示的な文法指導に適応しにくいケースも確認され、B.B.メソッドと中学以降の学習の接続に課題があることも明らかになった。特に、文法用語を用いた抽象的な説明に対する適応が難しく、従来の文法学習の枠組みに馴染めない学習者が一定数存在することが示された、このため、暗示的文法知識から明示的文法知識への移行をいかに支援するかが、今後の課題として浮かび上がった。

8.2 本研究の統合的考察

本研究の結果を統合すると、定型表現の反復が暗示的文法知識の形成に寄与し、対話の中での自己修正やメタ文法能力の発達を促進することが示唆された。また、長期的な発達を追うことで、暗示的知識が長期記憶に保持され、on-the-fly assemblies のプロセスを通じて即時的な言語運用能力へと発展する可能性が示唆された。さらに、学習初期から日本語をメタ言

語として活用することで、学習者の負担を軽減し、効果的に習得を促進する効果も明らかになった。これらの研究成果を考察し、次節では以下の3つの理論的視点から統合的に議論を展開する。

第一に、「使用基盤モデル」の枠組みで、メンタル・コーパス理論の観点から、定型表現の蓄積が学習者の言語知識ネットワークをどのように形成し、文法知識の内在化につながるかを整理する。また、対話統語論の観点から、擬似響鳴を通じた自己修正のメカニズムが暗示的文法知識の習得をどのように支えているかを考察する。

第二に、認知心理学の枠組みを基に、ゲシュタルト認知、メタ認知、暗示的知識と長期記憶の関連性を整理し、学習者がどのような認知過程を経て定型表現を内在化するかを検討する。

第三に、第二言語習得研究の観点から、4つの主要な仮説（インプット仮説、アウトプット仮説、インタラクション仮説、気づき仮説）との関連を踏まえ、本研究の結果を位置付ける。また、リキャストや訂正的フィードバックといった「足場かけ」が、どのように習得を促進するかについても整理する。

第四に、定型表現の観点から、指導法の合理性と教育的価値について整理する。本研究では、定型表現の反復使用が学習者の言語知識の形成と運用能力の向上に寄与することが確認された。このような指導が、学習者の負担を軽減しつつ、長期的な言語発達を支える上で有効かを検討する。

8.2.1 使用基盤モデルの観点から

使用基盤モデルは、言語知識が個人の言語使用経験に基づいて形成されるという考えに立脚している。このモデルでは、言語知識は膨大な慣習的表現のネットワークとして構築され、頻繁に使用される表現ほど記憶に定着しやすいとされる（Taylor 2012）。

本研究では、第二言語の学習者が、定型表現を中心とした言語使用を通じて表現の知識を蓄積し、それを基に言語知識を構築するプロセスを解明することを目指し、B.B.メソッドによる英語指導を観察した。64のB.B.英文に含まれる動詞句と修飾句を、小学生が英語を学ぶ際の「定型表現」と認定し、授業観察データを収集・分析した結果、学習者が定型表現を繰り返し使用することで、頻度効果により記憶への定着が促され、文法知識が内在化することが確認された。

B.B.メソッドを通じた学習では、まずは英文を音声として再生することから始まり、その後、対話の中での擬似響鳴を通じて文法的規則性を類推し、ボトムアップのプロセスで言語習得を進めることが観察された。このプロセスにおいて、学習者は64の英文とそれらに含まれる定型表現を繰り返し使用することで文法知識を内在化し、言語運用能力を高めていた。また、小学生の認知的特性を考慮すると、明示的な文法知識に基づく演繹的な学習よりも、具体的な表現を繰り返し経験し、実際の使用を通じて習得する帰納的な学習の方が、学習者への負担を軽減することが示唆された。

このように、B.B.メソッドによる習得プロセスは使用基盤モデルの言語観と一致しており、頻繁に使用される定型表現が学習者の言語知識を構成し、言語運用能力を発達させる重要な要素であることを示している。本研究の結果は、使用基盤モデルに基づく指導の有効性を支持するものである。

以上の考察を踏まえ、以下ではB.B.メソッドの指導観察を通じて明らかになった言語習得プロセスを、対話統語論、on-the-fly assemblies、メンタル・コーパスの観点から総括する。

対話統語論

研究Ⅰでは、「対話統語論」の観点から、B.B.メソッドの学習者が対話の中で定型表現を使用し、文法知識を内在化するプロセスを観察した。母語習得の過程では「プレハブ表現」と呼ばれる文法知識に依存しない「ひとまとまりの表現」を記憶し、それを基盤に言語を学び始めることが知られている。このプロセスは第二言語学習者にも当てはまり、良質な定型表現のインプットが学習の基盤となる。

対話統語論は、文法規則が対話の中で生じる「響鳴」の現象を通じて創発すると主張する。B.B.メソッドでは、まず英文を塊として覚えることから学習を始め、対話的な活動を通じて、学習者が定型表現のスロットに語彙を代入したり、文フレーム内で主語、動詞句、修飾句を入れ替える活動を行った。このような活動を通じ、学習者は単に教師の発話を模倣するだけでなく、自ら文法的規則性に気づき、類推して発話する場面が確認された。この現象は母語習得の場面で見られる「響鳴」と類似しているが、本研究ではこれを「擬似響鳴」と定義した。「擬似響鳴」を通じて、学習者は文法規則を明示的に教えられることなく、対話的なやりとりの中で規則性に気づく経験をしていた。この「気づき」のプロセスは、R. Schmidt の「気づき仮説 (the noticing hypothesis)」に該当する。「気づき仮説」によれば、言語習得には、学習者がインプットの中で言語形式に注意を向ける「気づき」の過程が不可欠であり、研究Ⅰの調査で観察された「気づき」の場面は、この「気づき仮説」を支持するものである。

さらに、学習者が誤った発話をした際、教師はその誤りを訂正し、正しい発話を繰り返す「単純な擬似響鳴」を行った。この手法は、第二言語習得研究で「リキャスト」と呼ばれている。リキャストとは、学習者が対話の中で規則性に気づき、自ら発話を試みる過程において、誤りがあった場合に、教師が正しい表現を提示して修正を促す指導法である。本研究では、リキャストの本質は「擬似響鳴を通じて学習者の自己修正を支援するプロセス」にあることが示された。リキャストに関する詳細な議論については、後述する第二言語習得研究の視点からあらためて考察する。

on-the-fly assembliesの運用プロセス

Erman and Warren (2000) は、話し言葉や書き言葉の大半が定型表現で構成されており、頻繁に使用される表現を学ぶことが言語運用能力の向上に直結すると指摘している。また、Wulff (2018) は、定型表現が大小さまざまな構造 (いわゆる構文) として存在し、第二言語習得において重要な役割を果たしていると述べている。さらに、Siyanova and Chánturia (2018) は、定型表現が言語コミュニティ内で慣用的に使用される一方で、柔軟性を持ち、コミュニ

ケーションにおいて不可欠な要素であることを強調している。これらの研究は、定型表現が単なる暗記の対象ではなく、実際の言語運用において、状況に応じて塊として取り出されるだけでなく、その場スロットの入れ替えによって柔軟に運用されることを示唆している。

本研究Ⅱでは、定型表現の継続的使用が、学習者の言語知識にどのような変化をもたらすかを検証した。B.B.メソッドで使用される64の英文は、5文型（SV, SVC, SVO, SVOO, SVOC）を含み、それぞれの英文が「文フレーム」として機能している。この文フレームは「主語」「動詞句」「修飾句」で構成され、学習者は英文の言い換え活動を通じて定型表現の意味や使用方法を習得した。この過程で、学習者は文フレームを基盤に、定型表現を柔軟に組み合わせて合体作文をする様子が観察された。

これらの結果から、定型表現の継続的かつ反復的な使用が、学習者の言語習得を促進し、定型表現のスキーマが暗示的知識として内在化されることが示された。また、このスキーマは、その場で即興的に文を組み立て、新たな表現を産出する能力の発達に寄与していた。こうした文の構築プロセスは、Wulff（2018）が指摘する *on-the-fly assemblies*（即時的な構文構築）の概念と重なるものであるが、児童の言語使用は、まだ母語話者のような自在な運用には至っておらず、あくまでその初期的な段階にあると考えられる。すなわち、学習者は蓄積された定型表現の知識に基づき、使用経験から規則性を類推し、文フレームの一部を差し替えることによって即興的な構文生成を試みており、その萌芽的な能力が観察されたといえる（第5章）。本研究Ⅰおよび研究Ⅱの結果は、定型表現を基盤とした指導が、学習者の即時的な言語運用能力を発達させることを示唆している。また、こうした指導を通じて、学習者が単なる暗記を超え、柔軟で実践的な言語運用能力を発展させることが可能であることが示された。

メンタル・コーパスとスキーマ形成

本研究では、B.B.英文に含まれる動詞句と修飾句を「定型表現」と定義し、その反復使用が文法的スキーマの形成に寄与することを確認した。動詞句は英語の基本構造を学ぶ基盤となり、修飾句は文に情報を追加し、内容をより具体化する役割を果たす。特に、修飾句に含まれる前置詞句は多義的な意味を持つ要素として、学習者の言語運用能力の向上に寄与すると考えられる。

認知言語学では、前置詞 *over* のコア意味から派生する多義的拡張の研究が知られており（Lakoff 1987 ; Tyler & Evans 2003; Taylor 2003）、近年、英語教育への応用が進んでいる（大西 2003; 大西・マクベイ 2011; 田中 2008, 2017; 中川 2009）。しかし平沢（2019）は、前置詞の習得には、抽象的な多義ネットワークの理解だけでは不十分であり、実際の使用経験を通じた表現全体の記憶が重要であると指摘している。この点について、Taylor（2012）のメンタル・コーパス理論は、言語知識は固定的な規則や文法ではなく、過去の言語使用の蓄積に基づいて形成され、それが脳内で動的なコーパスのように機能すると述べている。平沢（2019）はこの概念を基に、母語話者が前置詞を使用する際、コア意味や拡張義を逐一意識するのではなく、過去の使用経験に基づいて、状況に応じた適切な表現を自然に選択してい

ると主張する。前置詞の使用知識とは、特定の前置詞がどのような語句や構文と結びつき、それによってどのような意味が伝わるのかを理解することである。たとえば、前置詞 *by* を知っているということは、それをどのように用いればどのような意味が表現できるのかを理解していることを指し、平沢は、このような知識こそが、言語を運用の基盤となると述べている（平沢 2019, p. 237）。

B.B.英文には、14 種類の前置詞が使用され、その合計使用数は71に上る（表3-5, p.76）。これらの前置詞句は多様な文脈で繰り返し提示されるため、学習者は異なる状況で同じ前置詞がどのように使われるかを経験的に学習することが期待される。例えば、前置詞 *in* は *in a hurry* / *in a few days* / *in Japanese* など、17の異なる表現で使用されており、学習者が多様な文脈でこの多義性を経験することで、実用的な知識を形成する助けとなっている。

研究Ⅰおよび研究Ⅱの観察結果は、B.B.メソッドによる学習プロセスがメンタル・コーパスの理論と深く関わっていることを示している。つまり、学習者が多種多様な修飾句を繰り返し経験することで、それらの表現がメンタル・コーパスに蓄積され、前置詞のスキーマ形成が促される。その結果、学習者は文法知識を獲得するだけでなく、前置詞を適切に用いる柔軟な言語運用能力を身につけることができる。

8.2.2 認知心理学の観点から

本研究の結果を、ゲシュタルト認知、暗示的知識知識と長期記憶、メタ認知の観点から検討し、定型表現を基盤とした言語習得の特徴について統合的に考察する。また、B.B.メソッドの指導理念「全体から個へ」「できるが先、知るは後」が、本研究で明らかになった習得プロセスとどのように関連するかについても述べる。

ゲシュタルト

本研究の結果、B.B.メソッドでは、学習初期には、文を1つの塊（ゲシュタルト）として丸ごと覚え、英語らしいプロソディ（強弱、リズム、イントネーション）で発話することを重視していた。この段階では学習者は文の内部構造を理解していないが、B.B.カードを用いた活動における対話を通じ、徐々に文の内部構造を分析し、段階的に文法的知識を習得していくプロセスが観察された。このように、言葉の塊から始まる学習は、幼児の母語習得の初期段階とも共通する。

幼児の母語習得の初期の段階では、*I-wanna-do-it* のような一語文の発話が見られるが、これは内部構造を分析せず丸ごと使用する「ゲシュタルト表現」であり、母語習得はこのようなひとまとまりの表現から始まることが知られている（Tomasello 2003, pp. 36–42）。ゲシュタルトの法則（Gestalt principle organization）とは、「全体の性質は部分の総和以上の特質を持つ」とし、部分よりも全体の優位性を認める概念である。言語習得においても、幼児はまず際立ちの大きな表現をそのまま使用し、徐々に内部構造を分析することで、言語習得を進めていく。この過程は、ゲシュタルトの法則が示す全体優位の考え方と一致している。

B.B.メソッドの指導で基盤となるのは定型表現である。定型表現はひとつのゲシュタルト

単位として認知される特徴を持つ。小学校中学年ごろまでは、文法規則を明示的に理解する能力が十分に発達していないため、文法規則を演繹的に適用して文を産出することは難しい。そのため、定型表現を1つの「ゲシュタルト」として覚え、意味のやりとりを行う学習方法は、認知的な負担を軽減し、子どもにとって実行可能な方法であった。また、子どもは言葉の塊としての定型表現を音韻的にそのまま記憶して発話することに抵抗が少なく、音声情報を基にした学習を進めやすい傾向がある。B.B.英文は韻を踏むよう工夫されており、学習開始から1年程度で、ほぼ全ての学習者が英文を素早く流暢に発話できるようになった。音声的に丸ごと覚える利点として、母語話者のような自然なイントネーションやリズムが身につく、流暢性が向上する点が挙げられる。

小学校学習指導要領（外国語）では、英語科の目標（1）「聞くこと」として、「ゆっくりはつきりと話されれば」という条件のもと、自分のことや身近で簡単な事柄について簡単な語句や基本的な表現を聞き取ること、さらに日常生活に関する具体的な情報を聞き取れることを目標としている（文部科学省 2017a, p.156）。しかし、この「ゆっくりはつきり」という音声指導は、初心者にとってわかりやすい一方で、英語特有のプロソディーを学ぶ機会を十分に提供できない可能性がある。英語は強勢拍リズム（stress-timed rhythm）を持つ言語であり、日本語のモーラ拍リズム（mora-timed rhythm）とは根本的に異なる（上田 2023）。上田は、外国語の音声習得では個々の音に注目しがちだが、実際にはリズムを形成するプロソディー（強弱、高低、長短）が鍵となると指摘している。また、英語の自然な発音を習得するには、個々の音の発音よりも、まず文全体のリズムや強勢のパターンを身につけることが重要であると述べている（上田 2023, p. 21）。

B.B.メソッドの中心理念である「全体から個へ」は、学習初期に英文を塊（ゲシュタルト）として捉え、英語らしく発話することを重視し、その後、文の内部構造の理解へと進む指導方針である。このアプローチにより、学習者は文全体を繰り返し聞き、発話する過程で、プロソディーに加え、リダクションやリンキングの特徴を自然に習得することができる。これにより、英語の音声的要素を個別に学ぶよりも効率的に英語らしい発話が身に付く。

また、「できるが先、知るはあと」という理念は、英文や定型表現を使えるようになることを優先し、その後に文法的な理解を深めるという学習プロセスを示している。特に、学習初期に英文を音声的ゲシュタルトとして丸ごと記憶し、英語の強勢、イントネーション、リズムや、発話の流暢さに関わるリダクション、リンキングなどの特徴を身体的に定着させることを重視している。この点は、「全体から個へ」と共通の方向性を持つ。観察調査では、児童が英文を発話する際、英語の音声的特徴を自然に反映して発話しており、文全体を起点とした音声指導が、小学生に効果的なアプローチであることが確認された。これは、個々の発音ルールをフォニックス的に学習し、それらを後から統合する方法よりも、プロソディーを習得する上で効果的であることを示唆している。

メタ言語の活用とメタ文法能力の発展

本研究Ⅱでは、日本語をメタ言語として活用した指導を観察し、英語初学者や低年齢の

学習者が日本語の知識を手がかりに英語の文法規則に注意を向け、自ら意味を確認・判断しながら理解を深め、読解へと発展していく過程が確認された。この結果は、メタ文法能力の育成が外国語習得を促進すると述べた大津（1989）の指摘や、日本語の活用が英語学習の効果を高めるとする秋田 他（2019）の見解と一致する。また、Cook（2010）は、母語を活用することで言語間の共通概念に気づくことができると述べているが、研究Ⅱにおいても、児童が日本語の問いかけを通じて英語の文法構造に意識を向け、文の構成要素を認識する様子が観察された。これらの結果は、メタ言語の使用が言語間の共通概念への気づきを促す役割を果たしていることを示している（第6章）。

B.B.メソッドでは、日本語を補助的に用いることで英語表現の理解を促し、文構造の理解を支援する。例えば、*Mr. Celery lives in the city.* という文に対して、教師が日本語で「誰が街に住んでいるの？」と日本語で問いかけると、生徒は *Mr. Celery* と答える。このような対話を通じて、生徒は文全体の意味を推測し、日本語の補助を活用しながら、主語、動詞、目的語などの機能を理解することが確認された。また、定型表現を活用したスロットへの語彙代入や、日本語での質問に英語で応答する活動を通じて、学習者はカテゴリー知識を経験的に習得し、文法を内在化していった。このプロセスにより、文法の明示的理解を伴わずとも、表現を適切に運用する能力が育成されていた。特に、教師が日本語で質問し、学習者が英語で応答するプロセスは、文の内部構造を意識的に分析する契機となり、文法的スキーマの形成を促進することが示された。

さらに、本研究では「B.B.式リーディング（補助付き読書）」が、小学校低学年の学習者に良質なインプットを提供する手段として有効であることを確認した。日本語で補助することで、英語の意味と構造を同時に理解できるため、学習者の認知的負担が軽減され、英語読書を楽しみながら効果的に学習を進めることができる。その結果、語彙サイズが拡大し、将来的な言語運用能力の向上に寄与すると考えられる。

以上の結果から、母語をメタ言語として活用する指導は、文構造の理解を促すとともに、読書を通じた語彙拡大を可能にし、「読む」「産出」「文法の理解」といった言語能力を統合的に発達させる鍵となることが示された。

暗示的知識と長期的記憶

研究Ⅲでは、B.B.カードを用いた学習が暗示的知識の形成およびその長期的保持にどのように寄与しているかを考察した。

認知心理学では、学習は「顕在学習（explicit learning）」と「潜在学習（implicit learning）」に分類される。顕在学習は意識的な知識の獲得を指し、潜在学習は無意識のうちに知識が形成されるプロセスである。暗示的知識は、無意識的に獲得・使用され、文法規則を意識せずに言語を運用する能力の基盤となる（Ellis, N. 1994, 2005）。また、Krashen（1981）の「非インターフェイス仮説」によれば、暗示的知識は豊富なインプットを通じて無意識的に習得される。一方、長期記憶とは、反復学習によって定着し、迅速に知識を引き出せる状態を指す（Baddeley 2000）。これらの理論に基づき、B.B.メソッドにおける遊びや反復学習が、学習

者の言語知識や記憶にどのような影響を与えたかを、インタビュー調査をもとに検討した。

その結果、多くの学習者が中学以降の文法学習を比較的円滑に進めたと回答し、B.B.英文やそこに含まれる定型表現をすぐに想起できるようになっていた。また、文法を意識することなく英語を直観的に理解したり、日本語を介さずに英語の語順で処理する感覚が身についたと述べる学習者も多く見られた。さらに、インタビュー対象者全員が B.B.英文を即座に再生できたことから、定型表現が長期間記憶され、英語運用能力を支える基盤となっていることが示唆された。

研究Ⅲの結果を踏まえると、特定の英文や定型表現を頻繁に使用することを通じて、学習者が暗示的文法知識を形成し、それらが長期記憶に固定化されたことが示された。このプロセスは、使用基盤モデル及びメンタル・コーパスの概念と一致しており、暗示的知識が言語運用において重要な役割を果たすことを裏付けている。

8.2.3 第二言語習得研究の観点から

第二言語習得に関する主要な仮説（インプット仮説・インタラクション仮説・アウトプット仮説・気づき仮説）は、それぞれ言語習得の異なる側面を強調している。インプット仮説（Krashen 1982）は、理解可能なインプットが習得の鍵であると主張し、インタラクション仮説（Long 1980）は、対話を通じた相互作用が言語の習得を促進すると述べている。またアウトプット仮説（Swain 1985）は、学習者自身が言語を産出することで習得が進むとし、気づき仮説（Schmidt 1990）は、学習者が言語形式に注意を向ける「気づき」の過程を習得に必要な不可欠な要素と位置付けている。これらの仮説は単独で機能するのではなく、インプットの理解・相互作用・アウトプット・気づき、が相互に補完し合い、並行して生じることと言語習得を促進すると捉えられる。

B.B.メソッドは文法規則を体系的に教えるトップダウン型の指導とは異なり、学習者自身が対話の中で試行錯誤を重ね、自分の伝えたい内容を表現する過程で言語知識を蓄積・内在化していくボトムアップ型の学習プロセスを採用している。この方法は、使用基盤モデル（Langacker 1988, 2000）や対話統語論（Du Bois 2014）の理論とも一致しており、学習者が対話を通じて多様な表現を反復的に経験することで、言語的知識を構築し、柔軟な運用能力を育成することを目指している。研究Ⅰおよび研究Ⅱの結果からも、定型表現を基盤とした学習により、学習者がボトムアップのプロセスで文法知識を習得する様子が確認された。また、このプロセスには、インプット仮説・インタラクション仮説・アウトプット仮説・気づき仮説、の4つの仮説が示す学習過程が重層的に現れていた。

インプット仮説

Krashen (1981) は、「習得 (acquisition)」と「学習 (learning)」は異なると主張し、習得によって得られる無意識的な知識 (暗示的知識) と、学習によって得られる意識的な知識 (明示的知識) は本質的に異なると主張している。さらに、第二言語の習得も母語習得と同様に、豊富なインプットを通じて自然に進むべきであり、意識的な学習による習得は限られると

述べ、多読のようなインプット重視の指導を、暗示的知識の形成手段として推奨している (Krashen 1985)。

B.B.メソッドでは、教師が直接知識を教え込むのではなく、学習者が豊富なインプットやインタラクションを通じて言語の規則性やパターンに気づき、自発的に学ぶプロセスを重視している。特に、日本語を活用した「B.B.リーディング」は、低年齢の学習者に良質なインプットを提供し、暗示的知識形成の土台を築く有効な手段である。また、B.B.メソッドの根幹を成す「基本は遊んで学ぶ」という理念のもと、ゲームやアクティビティを通じて英文を繰り返し発話させることで、学習者の言語曝露数（自分で発話したり、他者の発話を聞いて言語に触れる回数の総計、泉 2021, pp. 12, 53）を増やし、自然なインプットを効果的に蓄積させている。このような活動を通じて、学習者は無意識のうちに定型表現を記憶し、暗示的文法知識を習得していく。このプロセスは、学習による習得は限定的であり、豊富なインプットが言語習得の鍵であると主張するクラッシュェンの「インプット仮説 (Krashen 1982)」と強く関連している。

気づき仮説

Schmidt (1990) は「気づき仮説 (noticing hypothesis)」を提唱し、言語習得には学習者がインプット内の言語形式に意識的に注意を向けることが不可欠であると主張した。学習者が注意を向けたインプット (インテイク) がアウトプットに活用されることで習得が進むが、無意識的なインプットのみでは学習が進まないと指摘している。つまり、意識的な気づきが言語習得の鍵となるという考え方を示した。

B.B.メソッドでは、教師が直接知識を教え込むのではなく、学習者が豊富なインプットやインタラクションを通じて言語の規則性やパターンに気づき、自発的に学ぶプロセスを重視している。そのため、教師は日本語を活用して、学習者が英文の特定の部分に注意を向けるよう促すことで、「気づき」を意図的に引き出す指導を行っている。観察調査では、教師の声かけをきっかけに、学習者が文法的規則性を類推し、それを発話に結びつける場面が頻繁にみられた。この指導は「教えないを忘れない」という理念とも密接に関連しており、学習者が自ら発見し、言語形式を内在化するプロセスを支援している。

インタラクション仮説

インタラクション仮説 (Long 1980, 1996) は、相互作用が言語習得を促進するという理論である。Long (1996) は、Long (1980) に「訂正フィードバック」「気づき」「アウトプットの重要性」を加え、学習者がインプットを受動的に受け取るのではなく、能動的に使用しながら習得を進めることの重要性を強調した。この仮説は、学習者がインタラクションを通じて言語知識を調整・発展させるプロセスを説明する枠組みとして位置付けられる。

B.B.メソッドでは、ゲームを媒介としたインタラクションを通じて、学習者が「気づき」を得られるように指導する。例えば、研究 I で取り上げた Aクラスでは、未来表現の文法的規則性に気づいた生徒が、その規則を用いながら自己修正を繰り返し、ボトムアップ的に理解を深める場面が観察された。また、教師が学習者の発話に誤りを見つけた際、それを明

示的に指摘するのではなく、自然な形で正しい表現を提示し、自己修正できるように支援するリキャストを行っていた。教師による適切なリキャストは学習者が自ら気づく機会を提供し、自己修正を通じて文法構造の理解を深める。この学習プロセスは、自発的な言語運用能力を高める意味でも重要である。この手法は学習者にプレッシャーを与えることなく、言語の規則性に気づくためのヒントを提供する。これは、B.B.メソッドの理念「教えないを忘れない」を具体化する指導の一環と捉えられる。また、指導では、教師が文法を明示的に教え込むのではなく、学習者がインタラクションを通じて発話し、自己修正を繰り返しながら文法を内在化するまで焦らず待つ点も特徴的である。

アウトプット仮説

Swain (1985) のアウトプット仮説は、学習者が言語を産出することによって習得が進むとする理論である。学習者は、アウトプットを通じて自らの言語知識を確認し、必要に応じて修正を加えることで、言語能力を発展させる。

B.B.メソッドは、段階的な学習カリキュラムに縛られず、非線形で柔軟な学習プロセスを重視している。たとえば、文フレームや定型表現のスロットの操作を通じて、学習者が試行錯誤しながら実験的なアウトプットを試みる場面が頻繁に見られた。このような試行錯誤を通じて、学習者は表現のスキーマを形成し、言語知識を内在化していく。この点は、レクシカルアプローチやタスク重視の指導法とも共通する特徴であり、B.B.メソッドの理念「基本は遊んで学ぶ」とも深く関連している。

以上の考察に基づき、B.B.メソッドにおける学習プロセスは、インプット仮説・気づき仮説・インタラクション仮説・アウトプット仮説の各仮説が示す学習要因と関連しながら、ボトムアップ的に習得が進むことが確認された。特に、インタラクションを通じた「気づき」、アウトプットの試行錯誤、豊富なインプットの活用が、学習者の言語習得を促進する鍵となっていた。このように、B.B.メソッドは、第二言語習得研究の主要な理論と整合的であり、実践的な指導方法として有効であることが示唆された。

8.2.4 定型表現を基盤とした指導の合理性と教育的価値

本研究では、B.B.メソッドにおける定型表現の反復使用が、学習者の言語知識の形成と運用能力の向上に寄与することを明らかにした。特に、小学生が定型表現を繰り返し使用することで、頻度効果による記憶の定着が促され、文法知識が内在化されるプロセスが観察された。この結果は、頻繁に使用される定型表現が言語学習の基盤として重要な役割を果たすことを示しており、使用基盤モデルの理論的枠組みにも一致する。

さらに、本研究は、小学生の認知的特性に適した指導法の意義を示した。小学生の段階では、文法規則を明示的に理解する能力が十分に発達していないため、文法知識に基づいた演繹的な学習よりも、具体的な定型表現を覚え、使用を通じて習得を進める経験的な学習が適している。B.B.メソッドでは、まず「英文を丸ごと」言えるように指導し、対話の中で擬似響鳴を通じて言語知識を類推し、ボトムアップ型のプロセスで習得を進める。本研究は、こ

のような指導法が、学習者に過度な負担をかけずに言語習得を促進することを示した。

加えて、定型表現の活用によって、学習者が文脈に応じた柔軟な応用能力を身につけることも確認された。Erman and Warren (2000) は、話し言葉や書き言葉が非常に多くの定型表から成り立っており、特に頻繁に使用される表現の習得が言語運用能力の向上に寄与すると述べている。本研究においても、学習者が定型表現を繰り返し使用することで、文脈に応じて即興的な表現の組み立てや、新しい表現の生成が可能になっていた。このことから、B.B. メソッドを通じた学習が、定型表現を基盤とした柔軟な言語運用能力の発達を促進することが示唆された。

これらの結果を踏まえると、B.B.メソッドの指導法は、使用基盤モデルに基づく合理的かつ効果的な学習プロセスを提供すると考えられる。定型表現の反復使用を軸とした指導法は、学習者が言語の構造を自然に内在化し、柔軟な運用能力を発達させるための実践的かつ教育的価値の高い手法である。本研究の成果は、第二言語教育における指導法の再評価や、より効果的な学習プログラムの開発に寄与するものであり、定型表現を中心とした使用基盤モデルに即した指導法の教育的意義を改めて裏付けるものとなった。

8.3 B.B.メソッドの評価（功績と課題）

以下に示す図は、リチャーズ & ロジャーズ (2007) が提案した言語指導法の枠組み（第2章、図2-4）を参考に、B.B.メソッドの構成要素を、「アプローチ（理論的背景）」「デザイン（学習設計）」「指導手順」の3つの視点から整理したものである（図8-1）。

本研究Ⅰ，研究Ⅱ，研究Ⅲの議論を踏まえると、B.B.メソッドは使用基盤モデルの理論に基づいた指導法であり、定型表現の蓄積を通じて暗示的知識の形成を促進する特徴を持つ。B.B.メソッドは、小学生を対象に、定型表現の反復使用を通じて言語知識を形成し、運用能力を向上させる独自の指導法として大きな意義を持つ。その成果は以下の3点に整理される。

第一に、B.B.メソッドは使用基盤モデルに基づく指導法として、暗示的文法知識の形成を促進する点で独自性がある。学習者はまず英語のプロソディーを身体的に習得し、対話の中で定型表現を反復使用することで、語彙知識や文法知識をスパイラル状に発展させ、それらを自然に内在化していく。このプロセスにより、ボトムアップ型の学習プロセスが進行し、学習者は即興的かつ柔軟な言語運用能力を習得することが確認された。

第二に、学習者一人ひとりのペースを尊重し、遊びやゲームを媒介とした活動を通じて学習意欲を引き出す点が評価される。また、日本語を活用することで文法的理解を補助し、無理なくインプットを増やすアプローチは、小学生の認知的特性に適しており、学習者に負担をかけずに暗示的知識を蓄積させ、将来的な英語運用能力の基盤を形成する効果がある。

第三に、定型表現を基盤とした指導法が、学習者の柔軟な言語運用能力の発展を促すことが示された。Erman and Warren (2000) の指摘するように、話し言葉や書き言葉の大部分は定型表現で構成されており、それらを学ぶことが言語運用能力向上の鍵となる。本研究の結

果はこの見解を支持し、学習者が定型表現を文脈に応じて即興的に使用したり、新しい表現

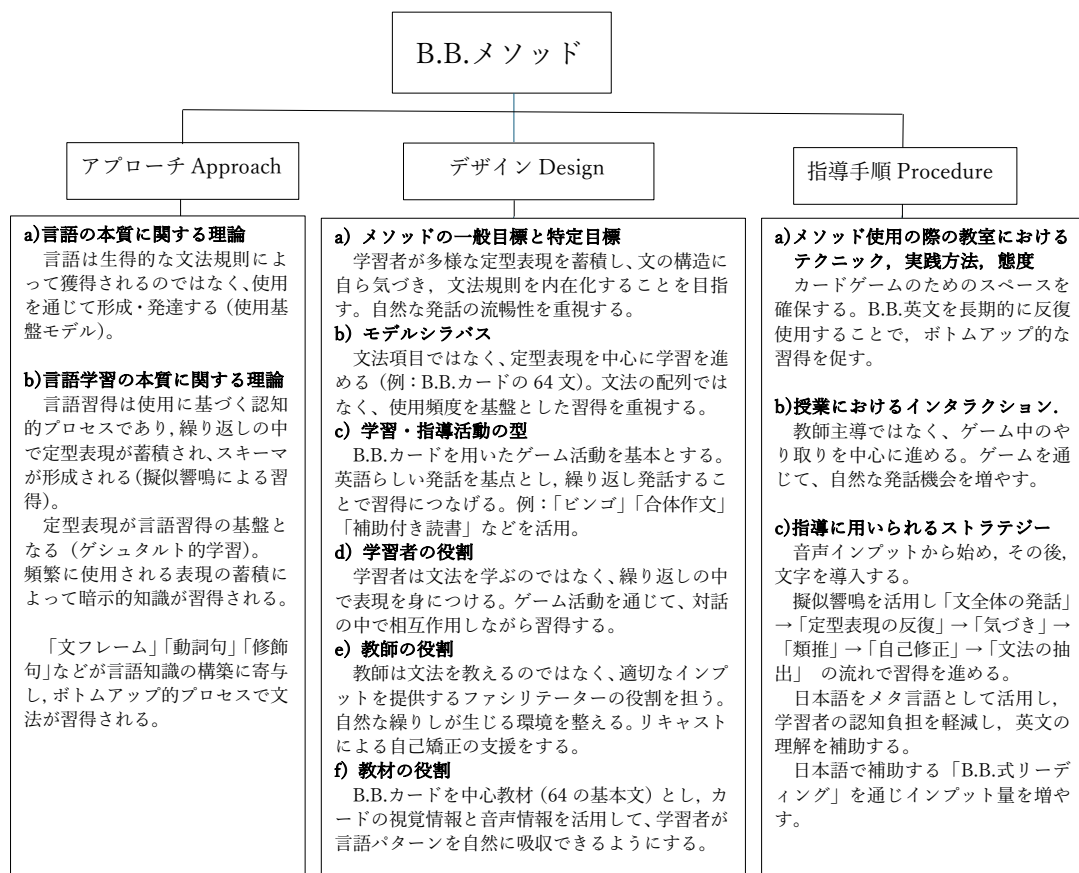


図 8-1 B.B.メソッドの構成要素

を生成したりする能力を培う様子が観察され、この指導法の有効性が確認された。

一方で、B.B.メソッドには以下のような課題が存在する。

第一に、自発的産出の不足が指摘される。本来、学習者の自由な発想で言語表現を広げることが B.B.メソッドの目的であるが、主語の入れ替えや修飾句の単純な置き換えにとどまる例が見られる。この背景には、活動や遊びが必ずしも十分なインタラクションに繋がっていない可能性が考えられる。これを改善するためには、カードを媒介とした会話の機会を増やし、学習者が自由に発話を試みる場を意識的に設ける必要がある。

第二に、B.B.メソッドを理念通りに指導できる教師の数に関して課題がある。B.B.メソッドを使っているにもかかわらず、暗示的知識の形成という本来の意図に沿わず、明示的な文法説明に偏る実践も存在する。これは、指導者がボトムアップ型の学習の意義や進め方を十分に理解していない場合に見られるが、このような場合、結果として十分なインプットが提供されず、指導効果が発揮されにくくなる可能性が高い。

第三に、英語のプロソディーを正確に指導する難しさがある。B.B.メソッドでは、英文を

「言葉の塊」として音声的に認識し模倣することを学習の起点とするが、教師自身が個々の単語の発音が正確にできるだけでは不十分で、文の強弱、リズム、イントネーションを正確に示すことができない場合、学習者が英語らしいプロソディーを習得する妨げとなる。この点は指導者の発音指導スキルの向上を通じて克服されるべきである。

第四に、すべての学習者が文法的理解に到達するとは限らないという点が挙げられる。2021年～2024年に実施した教師インタビューおよび、観察調査に協力いただいたU先生やその他の指導者の意見からも、繰り返し音声を模倣しているものの、実際にはどの程度理解しているかが把握できない子どもが一定数存在することが示唆された。B.B.メソッドは「言えること」を優先し、意味理解や文法的推論が後に続く特性を持つが、この特性ゆえに、一部の子どもでは不十分な理解のまま定型表現が記憶され、文法構造の分節や抽象化に至らない例も存在する。たとえば、*the day before yesterday* のような表現を流暢に言えるにもかかわらず、学習開始から数年後に意味を確認すると理解できていないケースがあったと報告されている。B.B.メソッドによる学習過程では、文全体の模倣から始まり、多くの児童がやがて文法的類推の段階へ進む一方で、模倣の段階にとどまる児童も一定数存在する。この「模倣から類推へ」というプロセスがうまく機能しない背景には、近年の子どもたちに見られる受け身的な学習傾向が影響していると指摘する指導者もあった。

第五に、学習の成果を客観的に評価することが困難であるという問題がある。B.B.メソッドの指導は、情意フィルターを下げ、評価や試験によって学習者を萎縮させないことを理念としており、「子どもを試さない」方針を貫いている。そのため、理解度を測定する明確な指標を設定しにくく、特に学校現場での成績評価との整合性に課題がある。合体作文などの活動は一定の理解度を測る手段となりうるが、評価の客観性や汎用性には限界があり、今後はB.B.メソッドに適した評価方法の検討が求められる。

総括

これらの功績と課題を総合すると、B.B.メソッドは使用基盤モデルに基づく言語習得プロセスの実践例として大きな意義を持つ指導法であると考えられる。特に、定型表現の反復使用を通じて暗示的知識を蓄積し、柔軟な言語運用能力を育成する点において、従来の明示的指導法とは異なるアプローチを提示している。

同時に、この指導法を効果的に機能させるためには、いくつかの重要な課題への対応が求められる。まず、指導者がB.B.メソッドの理念と実践の本質を深く理解し、そのために必要なスキルを向上させることが不可欠である。また、この指導法が暗示的文法知識の形成と柔軟な運用能力の発達に貢献することは示されたが、中学以降に求められる明示的文法知識へと適切に接続されない場合、一部の学習者に混乱や苦手意識が生じる可能性があることも確認された（研究Ⅲ）。この課題を克服するためには、小・中学校間での指導の接続上の課題をより明確にし、暗示的知識と明示的知識の橋渡しを意識した指導が必要である。

8.4 今後の課題

本研究では、使用基盤モデルに基づく指導法の実践例を示し、定型表現の反復による暗示的知識のプロセスを一定程度確認した。しかし、その結果は、小学校英語教育における未解決の課題を浮き彫りにし、更なる検討の必要性を示唆している。

本節では、小学校英語教育への提言を中心に、現場での指導改善に向けた具体的な方向性を示すとともに、本研究の限界と今後の課題について考察する。

8.4.1 小学校英語教育への提言

現在の小学校英語教育では、新出表現の導入に重点を置いた PPP型の指導が主流となっており、既出表現の反復や定着が十分に行われているとはいえない。特に、小学校高学年では文字学習が加わるため、児童が十分に表現を使用しながら規則性に気づく機会が制限されている可能性がある。また、小学校英語の指導者と指導体制については、現行の学習指導要領施行後も依然として試行錯誤の状態が続いており、担任、専科教員、他学級担任や非常勤講師などが指導を分担しているものの、必ずしも英語指導の資格や経験を有する教員が指導に当たっているわけではない点が課題として挙げられる（狩野 他 2023, p. 133）。

こうした状況の中、児童の英語力に関する調査では、具体的な動詞句の習得は可能である一方で、抽象的な表現や文法知識の定着には課題が残ることが明らかになっている（Kashiwagi 2012）。特に、過去形や be動詞の理解が不十分であり、基本的な構文において誤用や混同が見られる（内野 2019, 2021）。また、小学校の段階で英語に対して苦手意識を抱く児童が増え、中学校進学後の学力が二極化する傾向にあることも報告されており（朝日新聞, Edu A2023年1月13日）、小学校での学習が不十分であれば、中学校での学習負担が増し、学習意欲の低下につながる可能性が危惧される。

これらの課題を踏まえ、以下の提言を行う。

1. 定型表現を活用した指導の導入

小学校英語教育では、定型表現を繰り返し使用することで、暗示的知識を定着させる指導法を積極的に採用すべきである。バトラー（2015）は、小学校で英語教育を行う際には、応用範囲が広く汎用性の高い表現をできるだけ多数習得させることが肝要であると指摘している（バトラー 2015, p.172）。この見解は、本研究が主張する定型表現を基盤とする英語指導と一致しており、小学生に対して定型表現を用いた指導を行う際には、多数の定型表現を長期間継続して反復的に使用することが、ボトムアップな習得を促す上で有効であることを示唆している。加えて、この学習プロセスを通じて暗示的文法知識が蓄積されることで、英語使用の際に自動化された発話が可能となることも期待される。特に、B.B.メソッドのように、一定期間にわたり同じ表現を反復使用し、スパイラル学習を通じて知識を内在化させる指導は、小学生の認知的特性に適している。このアプローチは、日本語に存在しない文法項目（語順や冠詞、前置詞など）の習得や、基礎的な言語運用能力の形成に有効であると考えられる。

2. 暗示的知識と明示的知識をつなぐ指導の工夫

小学校から中学校への学びを円滑に接続するためには、暗示的知識を中学以降の明示的文法学習に効果的に接続する指導が求められる。特に小学校高学年では、定型表現を活用して文法規則を意識する機会を増やすことで、中学校英語での明示的文法学習への適応を支援できる。そのためには、使用基盤モデルに基づく指導を通じて、児童が自然な形で言語運用能力を発達させられるよう、継続的かつ計画的な取り組みが必要である。

3. 教材の見直しと授業時間の有効活用

小学校5・6年生英語科には年間70時間が割り当てられている。しかし、現在の指導内容では、学習に用いられる動詞句が、want to (), [am/is/are] good at (), can (), let's (), の4種類に限られており（第3章、表3-9、表3-10「動詞句」参照）、学習内容が極めて限定的である。また、教科書で扱われる文型もSV、SVO、SVCに限られ、SVOO や SVOC といった複雑な文型は指導されていない。そのため、高学年の児童にとって学習が単調になりやすく、学習意欲の低下を招く可能性がある。

そこで、授業時間を有効に活用するためには、頻繁に使われる定型表現を中心とした教材を選定し、児童がそれらを自由に組み合わせたり応用したりできる指導を導入することが求められる。特に、日本語には存在しない文法項目（語順、冠詞、前置詞など）を、定型表現を通じて自然に習得できる教材の活用が重要である。

また、既出表現を十分に活用する指導計画を構築し、学習者が暗記に頼るのではなく、反復的な使用を通じて言語知識を定着させる環境を整える必要がある。

4. 教員の指導力向上と研修の充実

小学校英語教育の質を向上させるためには、教員が暗示的知識形成の形成過程とそれを促す指導法を十分に理解し、実践できるようにすることが不可欠である。そのためには、体系的な研修プログラムの整備が求められる。特に、定型表現を中心としたスパイラル型カリキュラムを実践するには、長期的な視点で継続した指導を行う必要があり、使用基盤モデルに基づいた指導スキルの理解と習得が重要となる。

しかしながら、現状では小学校教員の英語指導に関する専門性にばらつきがあり、定型表現の活用や暗示的知識の形成を意識した指導が行われているとは言い難い。これを改善するためには、教員養成課程において、暗示的知識の獲得を促す指導法に関する教育を強化することが必要である。また、現職教員向けの研修では、定型表現の効果的な指導方法や、学習者の発話を引き出す指導技術の向上を目的とした講習の充実が求められる。

まとめ

現行の小学校英語教育には多くの課題が存在する。しかし、定型表現を中心とした反復学習や暗示的知識の活用を取り入れることで、学習内容の定着と運用能力の向上を図ることが可能である。本研究で得られた知見は、小学校英語教育の改善と発展に向けた重要な示唆を提供するものであり、効果的な指導法の構築と教員育成の充実に向けて、さらなる取り組み

みが求められる。

8.4.2 本研究の限界と課題

本研究では、使用基盤モデルに基づく指導法の効果を検証し、その教育的意義を示した。特に、B.B.メソッドを「使用基盤モデルに基づく指導法」の具体例として位置付け、学習者が暗示的文法知識を蓄積し、それを柔軟な言語運用能力に発展させる可能性を示した。また、小学生を対象とした本研究の成果は、暗示的文法知識の形成と明示的文法知識への接続が教育現場における重要な課題であることを示している。

しかし、研究の結果をより実践的かつ普遍的なものにするためには、いくつかの限界と課題がある。

まず、本研究の観察対象の限定性が挙げられる。本研究は、習い事として英語を学ぶ小学生を対象としており、学校教育の現場で同様の効果が得られるかについては検証していない。また、特定の学習環境における指導法が、異なる年齢層や多様な教育環境においても適用可能かどうかを慎重に検討する必要がある。特に、公教育の場では、指導者のスキルや教材の選定が学習成果に与える影響について、さらなる実証が求められる。

次に、データ収集の期間と方法に関する制約がある。本研究では、第一期観察調査から第二期観察調査にかけて、新型コロナウイルス感染症の影響により、十分な追跡調査が実施できなかった。そのため、学習者が獲得した暗示的文法知識が長期的にどの程度持続するのか、また中学以降の明示的文法知識とどのように接続し活用されるのかについての評価が十分に行えなかった。今後は、学習開始時から数年間にわたる長期的な観察を行い、学習者の言語運用能力の発達や文法知識の応用可能性を明らかにする必要がある。

また、指導法の適用可能性の検討も課題として挙げられる。本研究ではB.B.メソッドを、使用基盤モデルを体現した指導法として位置付け、その有効性を示した。しかし、公教育に適用するためには、既存の PPP型指導法や、コミュニケーション活動を通じた指導法、CLIL（内容言語統合型学習）などの教育モデルとの連携を視野に入れる必要がある。特に、B.B.メソッドが重視する「定型表現の反復による暗示的知識の形成」を既存の指導法とどのように融合させるかが課題となる。

こうした課題を踏まえ、公教育において繰り返し学習を実践する手段として、短時間学習（帯活動・モジュール学習）の活用が有効であることが指摘されている（川村 2017b）。川村（2017b）は、小学校4年生を対象に15分間の短時間学習を17回実施し、学習者が繰り返しの中で文法規則（例：複数形の形態変化）を自ら発見し、語彙や表現の定着が促進されたことを報告している。この結果は、短時間活動を軸とした指導が、学校教育の現場においても実践可能であり、学習者の気づきを促す効果があることを示唆している。本研究が示した「定型表現の反復による暗示的知識の形成」も、公教育での実践可能性があると考えられ、短時間学習の活用はその1つの方法として有効である。

さらに、本研究における評価指標の限定性も今後の課題である。本研究では、文法的気づ

きのプロセスについての定量的データが十分に収集されておらず、B.B.メソッドの効果を数値的に裏付けるエビデンスが限定的であった。今後は以下の点でさらなる精緻化が求められる。

- ・文法的気づきの測定

学習者がスロット操作や文フレームの活用を通じて規則性をどのように認識したかを評価する方法の確立。

- ・暗示的文法知識の応用可能性の評価

定型表現を新しい文脈でどのように応用できるのか、また学習者が自発的に言語を産出する能力を測定するためのタスクデザインの導入。

また、ICT（情報通信技術）の活用も今後の研究課題として挙げられる。デジタル教材やオンラインプラットフォームを導入することで、B.B.メソッドのような「定型表現の反復」を重視した指導法を普及させる可能性がある。特に ICTの活用は、学習者個々の進度や特性に合わせた柔軟な指導を可能にし、従来の一斉指導を補完する効果が期待できる。また、データ収集の面でも、学習者の発話記録や学習の進捗を自動分析するなど、定型表現の習得プロセスをより客観的に評価できる可能性がある。

最後に、英語教育の理論的枠組みのさらなる発展が求められる。これまでの小学校英語は、第二言語習得研究の知見を背景にデザインされてきたが、認知言語学や使用基盤モデルの応用は、まだ発展途上にある。本研究が示した結果は、こうした応用のための重要な一歩となるが、他の理論や指導法との比較を通じて、その教育的意義をさらに深める必要がある。

以上を踏まえると、本研究の成果をより広範かつ実践的に活用するためには、小学校教育の現場における実証研究の拡充、長期的な追跡調査の実施、指導法の具体的な改善、そして既存の小学校英語科の指導法との比較研究を進めることが不可欠である。本研究が示した使用基盤モデルに基づく指導法の可能性を広げることで、より多様な学習者に対応した効果的な英語教育の実現が期待される。

謝辞

本論文を完成させるにあたり、多くの方々から温かいご支援と貴重なご助力を賜りました。ここに深く感謝の意を表します。まず初めに、指導教員である野村益寛教授には、北海道大学において六年余にわたりご指導を賜りましたこと、心より御礼申し上げます。認知言語学や英語教育研究についてほとんど知識のなかった私を受け入れてくださり、常に忍耐強く、的確なご助言をいただきました。深い知性と温かいお人柄を兼ね備えた先生のもとで学ぶことができたことは、かけがえのない経験となりました。文献を正確に読み、深く理解することの重要性を教えていただいたことは、今後の研究にも大いに活かされるものと確信しております。また、本論文の草稿段階から細部にわたり丁寧にお読みくださり、内容の不十分な点をご指摘いただきながら、多くの時間を割いてご指導くださったことに、心より感謝申し上げます。

また、副指導教員および副査としてご助言くださった藤田健教授、菅井健太准教授にも、貴重な示唆を賜りましたことに深く感謝いたします。特に菅井先生には、メンターとして研究生活全般にわたる助言をいただき、研究を進める上で大きな支えとなりました。さらに、横浜国立大学の橋本ゆかり教授には、使用基盤モデルに基づく研究の難しさとともに、その魅力や有益性についてご示唆いただき、大いに刺激を受けました。北海道大学 言語科学講座のゼミの皆様にも、心より感謝申し上げます。池田拓誉さん、聶雨晨さん、王煦さん、任馳さん、中村真衣佳さん、リーラワットワッタナー・ナットワラーさん、Ilona Vacilievaさん、皆様との議論は非常に有意義であり、研究に対する新たな視点を得る貴重な機会となりました。また、研究活動にとどまらず、日々の交流を通じて多くの刺激をいただいたことにも深く感謝いたします。

本研究を進めるにあたり、セルム児童英語研究会の難波悦子先生、中村由紀子先生、木島祐子先生には、研究に関する多くの質問に対して辛抱強くお付き合いいただきました。過去の資料や教材の提供、細かなお願いにも快く応じてくださり、そのご厚意には言葉では尽くしきれないほど感謝しております。また、北海道B.B.勉強会の魚住久美子先生には、B.B.メソッドの本質について深く学ぶ機会をいただき、研究の核となる考え方を確立する上で多大なご支援を賜りました。魚住先生の温かいご指導に、心から感謝申し上げます。さらに、新井希久子先生、平井しのぶ先生には、小学生に対する英語教育について貴重なご示唆をいただき、時には励ましのお言葉も頂戴しました。皆様の温かいご支援に支えられながら、本研究を進めることができたことを、改めて深く感謝いたします。加えて、インタビュー調査にご協力くださった指導者の皆様、そして元学習者の皆様には、貴重な経験をお話いただき、指導法の実態を理解する上で大きな助けとなりました。ここに深く御礼申し上げます。

最後に、夫である泉典洋には、心からの感謝を捧げます。また、六年以上にわたり、常に温かく応援してくれた父、妹たち、息子、娘、そして義理の娘と孫たちの存在は、博士課程を修了する上で何よりの支えとなりました。博士論文の執筆は決して私一人の力で成しえたものではなく、多くの方々に支えられてきたことを改めて実感しております。本論文の完成に際し、ご指導、ご支援を賜りましたすべての皆様に、心より御礼申し上げます。本当にありがとうございました。

参考文献

- 秋田喜代美・斎藤兆史・藤江康彦・上田真未 (2019) 『メタ言語能力を育てる文法授業—英語科と国語科の連携』 東京：ひつじ書房.
- アレン玉井光江・阿野幸一・濱中紀子 他 (2020) 『NEW HORIZON Elementary English Course 5』 東京：東京書籍.
- アレン玉井光江・阿野幸一・濱中紀子 他 (2020) 『NEW HORIZON Elementary English Course 6』 東京：東京書籍.
- Altenberg, Bengt (1998) On the phraseology of spoken English: The evidence of recurrent word-combinations. In: A. P. Cowie (ed.) *Phraseology: Theory, analysis, and applications*, 101–123. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, John R. (1982) Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review* 89(4): 369–406.
- Anderson, John R. (1993) *Rules of the Mind*. New York: Psychology Press.
- 朝日新聞Edu A (2023年1月13日) 「英語好きの小学生が減少、中学生は成績が二極化の傾向 その原因は？英語嫌いにさせない！」. <https://www.asahi.com/edua/article/14808736> [2025年4月アクセス].
- 朝日新聞デジタル (2023年2月16日) 「小1から英語授業、都内半数の自治体で、専門家『早いだけでは...』」. <https://www.asahi.com/articles/ASR2H3D70R27ULEI001.html> [2025年4月アクセス].
- 朝日新聞デジタル (2024年3月18日) 「中学英語難化、広がる苦手意識『政策の失敗』 専門家が指摘する弊害」.
https://digital.asahi.com/articles/ASS3L5TCQS2PUTIL02R.html?_requesturl=articles%2FASS3L5TCQS2PUTIL02R.html&pn=5 [2025年4月アクセス].
- Baddeley, Alan (2000) The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences* 4(11): 417–423.
- Bannard, Colin, Elena Lieven and Michael Tomasello (2009) Modeling children's early grammatical knowledge. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 106(41): 17284–17289.
- Bannard, Colin and Danielle Matthews (2008) Stored word sequences in language learning: The effect of familiarity on children's repetition of four-word combinations. *Psychological Science* 19(3): 241–248.
- Berry, Dianne C. and Zoltán Paul Dienes (1993) *Implicit learning*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum.
- Biber, Douglas (2009) A corpus-driven approach to formulaic language in English: Multi-word patterns in speech and writing. *International Journal of Corpus Linguistics* 14(3): 275–311.
- Bohn, Ocke-Schwen (1986) Formulas, frame structures, and stereotypes in early syntactic development: Some new evidence from L2 acquisition. *Linguistics* 24(1): 185–202.
- Bolander, Maria (1989) Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish. In: Kenneth Hyldenstam and Loraine K. Obler (eds.) *Bilingualism across the lifespan*:

- aspects of acquisition, maturity and loss*, 73–86. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Braine, Martin D. S. (1963) The ontogeny of English phrase structure: The first phase. *Language* 39(1): 1–13.
- Brooks, Nelson H. (1964) *Language and language learning: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Brown, Roger (1973) *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- バトラー後藤裕子 (2015) 『英語学習は早いほど良いのか』 東京：岩波書店。
- Bybee, Joan (2006a) From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language* 82(4): 711–733.
- Bybee, Joan (2006b) *Frequency of use and the organization of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bybee, Joan (2010) *Language, usage and cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Childers, Jane B. and Michael Tomasello (2001) The role of pronouns in young children's acquisition of the English transitive construction. *Developmental Psychology* 37(6): 739–748.
- Chomsky, Noam (1957) Logical structure in language. *American Documentation* 8(4): 284–291.
- Chomsky, Noam (1959) Review of BF Skinner's verbal behavior. *Language* 35(1): 26–58.
- Chomsky, Noam (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cleeremans, Axel, Arnaud Describes and Maud Boyer (1998) Implicit learning: News from the front. *Trends in Cognitive Sciences* 2(10): 406–416.
- Cook, Guy (2010) *Translation in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Croft, William (2001) *Radical construction grammar: Syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, Jim (2001) *Language, power and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DeKeyser, Robert (2007) Skill acquisition theory. In: Bill VanPatten and Jessica Williams (eds.) *Theories in second language acquisition: An introduction*, 97–113. New York: Routledge.
- Du Bois, John W. (1985) Competing motivations. In John Haiman (ed.) *Iconicity in Syntax: Proceedings of a symposium on iconicity in syntax, Stanford, June 24–26, 1983*, 343–366. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Du Bois, John W. (2014) Towards a dialogic syntax. *Cognitive Linguistics* 25(3): 359–410.
- 江口朗子 (2020) 「模倣発話課題と文法性判断課題による小学5年生の英語の統語構造に関する知識の測定」『JES Journal』 20(01): 304–319.
- 江口朗子 (2021) 「小学生の英語の文に関する知識の測定法としての模倣発話タスク」『JES Journal』 21(01): 111–126.
- Ellis, Nick C. (ed.) (1994) *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- Ellis, Nick C. (1996) Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition* 18(1): 91–126.

- Ellis, Nick C. (2005) At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in second language acquisition* 27(2): 305–352.
- Ellis, Nick C. (2012) Formulaic language and second language acquisition: Zipf and the phrasal teddy bear. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 17–44.
- Ellis, Rod (2005) Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition* 27(2): 141–172.
- Ellis, Rod (2009) Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal* 1(1): 3–18.
- Ellis, Rod (2015) *Understanding second language acquisition*. Second edition. Oxford: Oxford University Press.
- Erman, Britt and Beatrice Warren (2000) The idiom principle and the open choice principle. *Text & Talk* 20(1): 29–62.
- Feez, Susan, Helen De Silva Joyce and Macquarie University National Centre for English Language Teaching and Research (1998) *Text-based syllabus design*. Sydney, Macquarie University/Ames.
- Fillmore, Lily Wong (1976) *The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition*. Doctoral Dissertation, Stanford University.
- 福田純也 (2018) 『外国語学習に潜む意識と無意識』 東京：開拓社.
- Goldberg, Adele E. (1995) *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele E. (2006) *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Goodwin, Charles and Marjorie H. Goodwin (2004) Participation. In: Alessandro Duranti (ed.) *A companion to linguistic anthropology*, 222–244. Oxford: Blackwell Publishing.
- 群馬県教育委員会 (2024) 「令和6年度公立高等学校入学選抜結果について」. <https://www.pref.gunma.jp/site/kyouiku/641642.html> [2025年4月アクセス].
- Hakuta, Kenji (1974) Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition 1. *Language Learning* 24(2): 287–297.
- Hakuta, Kenji (1976) A case study of a Japanese child learning English as a second language. *Language Learning* 26(2): 321–351.
- 橋本ゆかり (2008) 『第二言語における幼児のスキーマ生成に基づく言語構造の構築：第一言語習得との異同を探究』 博士論文，お茶の水女子大学.
- 橋本ゆかり (2011) 『普遍性と可変性に基づく言語構造の構築メカニズム』 東京：風間書房.
- 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』 東京：風間書房.
- 波多野誼余夫 (1996) 『認知心理学』 東京：東京大学出版会.
- 平沢慎也 (2019) 『前置詞byの意味を知っているとは何を知っていることなのかー多義論から多使用論へ』 東京：くろしお出版.
- Hockett, Charles F. (1959) Animal “languages” and human language. *Human Biology* 31(1): 32–39.

- Hopper, Paul (1987) Emergent grammar. *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*: 139–157.
- 堀内ふみ野 (2017) 「響鳴からみる子供の前置詞の使用: CHILDESを用いた観察から」『日本認知言語学会論文集』17: 339–351.
- 堀内ふみ野 (2018) 「親子のやりとりにおける前置詞の使用: 対話統語論のアプローチ」『認知言語学論考』14: 291–327.
- 堀内ふみ野 (2020) 「親子会話で生起する前置詞句単独発話」『語用論研究』22: 74–93.
- Hulstijn, Jan H. (2002) What does the impact of frequency tell us about the language acquisition device? *Studies in Second Language Acquisition* 24(2): 269–273.
- 池上嘉彦・山梨正明 (2020) 『認知言語学Ⅱ』東京: ひつじ書房.
- 今井むつみ・秋田喜美 (2023) 『言語の本質: ことばはどうして生まれ、進化したか』東京: 中央公論新社.
- 今井隆夫 (2010) 『イメージで捉える感覚英文法: 認知文法を参照した英語学習法』東京: 開拓社.
- Imura, Keiko (2013) The usage based model of second language unit development: A case of young EFL learners. Unpublished doctoral dissertation, Sophia University.
- 板垣信哉・鈴木渉 (2015) 「小学校外国語活動と中学校外国語教育の接続」『JES Journal』15(01): 68–82.
- Itoh, Harumi and Evelyn M. Hatch (1978) Second language acquisition: A case study. In: Evelyn M. Hatch (ed.) *Second language acquisition*, 76–88. Rowley, MA: Newbury House.
- 伊藤摂子 (2016) 「小中連携を考慮した小学校外国語活動: 中学生への意識調査を通して」『東洋大学文学部紀要 教育学科編』42: 11–22.
- 泉 瞳 (2021) 「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」修士論文, 北海道大学.
- 泉 瞳 (2023) 「繰り返しと対話を重視した英語指導法—対話統語論の観点から」『日本児童英語教育学会 (JASTEC) 研究紀要』42: 305–320.
- 門田修平 (2010) 『SLA研究入門: 第二言語の処理・習得研究のすすめ方』東京: くろしお出版.
- 金澤佑 (編) (2020) 『フォーミュラと外国語学習・教育—定型表現研究入門』東京: くろしお出版.
- 狩野晶子・宮本弦・長田恵理・鈴木さおり・丹藤永也・土屋佳雅里 (2023) 「小学校英語の指導者と指導体制の問題を巡る文献検討—JASTEC Journal 掲載論文を中心として—」『日本児童英語教育学会 (JASTEC) 研究紀要』42: 127–160.
- 柏木賀津子 (2010) 「小学校外国語活動における子どもの動詞フレーズへのForm-Meaning Connections」『コンピュータ&エデュケーション』29: 18–23.
- 柏木賀津子 (2011) 「小学校外国語活動における子どもの動詞フレーズに関する音声形式と意味

- の繋がり」『教育実践学論集』12: 145–155.
- Kashiwagi, Kazuko (2012) Children's form-meaning connections to verb phrases and exemplar-based learning in Japanese elementary school. *Annual Review of English Language Education in Japan* 23: 17–32.
- 柏木賀津子 (2018) 「英語教育と文理解」西原哲雄 (編) 『英語教育と言語教育』60–82. 東京: 朝倉書店.
- Kashiwagi, Kazuko and Yukiko Ito (2017) EFL learners' grammatical awareness through accumulating formulaic sequences of morphological structure (-ing). *English Language Teaching* 10(11): 60–75.
- 柏木賀津子・松田静香・伊藤由紀子 (2022) 「用法基盤アプローチは形態素構文 (-ed) に関する手続きの知識をどう培うのかーディクトグロスタスクを活用してー」『全国英語教育学会紀要』33: 159–174.
- 川村一代 (2017a) 「小学校外国語活動の考え方と工夫」松村昌紀 (編) 『タスク・ベースの英語指導』137–164. 東京: 大修館書店.
- 川村一代 (2017b) 「能動的な繰り返しの中で学習者が自ら気づき学ぶ短時間学習」『中部地区英語教育学会紀要』46: 239–246.
- 川村一代・鷹巣雅英・岡村里香・岡井崇 (2018) 「小学校外国語活動で学習する語彙・表現の習得・活用のための短時間学習」『小学校英語教育学会誌』18(01): 166–181.
- Kerr, Philip (2014) *Translation and own-language activities*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kjellmer, Göran (1991) A mint of phrases. In: Karin Aijmer and Bengt Altenberg (eds.) *English corpus linguistics*, 111–127. London: Routledge.
- Köymen, Bahar and Amy Kyratzis (2014) Dialogic syntax and complement constructions in toddlers' peer interactions. *Cognitive Linguistics* 25(3): 497–521.
- Krashen, Stephen D. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. Harlow: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Krashen, Stephen D. and Robin Scarcella (1978) On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning* 28(2): 283–300.
- Krashen, Stephen D. and Tracy D. Terrell (1983) *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- 黒川愛子・山川拓・泉恵美子 (2020) 「小学校における「外国語活動」・「外国語科」の授業が中学校入学時の聴解力に及ぼす影響」『外国語教育メディア学会機関誌』57: 61–90.
- Lakoff, George (1987) *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*.

- Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. (1987) *Foundations of cognitive grammar: Volume I: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (1988) A usage-based model. In: Brygida Rudzka-Ostyn (ed.) *Topics in cognitive linguistics*, 127–161. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Langacker, Ronald W. (1999) *Grammar and conceptualization*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Langacker, Ronald W. (2000) A dynamic usage-based model. In: Michael Barlow and Suzanne Kemmer (eds.) *Usage based models of language*, 1–64. Stanford: CSLI Publications.
- Langacker, Ronald W. (2008) *Cognitive grammar: A basic introduction*. New York: Oxford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2009) A dynamic view of usage and language acquisition. *Cognitive Linguistics* 20(3): 627–640.
- Larsen-Freeman, Diana (1990) On the need for a theory of language teaching. In: James E. Alatis (ed.) *Georgetown University round table on languages and linguistics*, 261–270. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lewis, Michael (1993) *The lexical approach*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael (1997) *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael (ed.) (2000) *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Lieven, Elena, Pine Julian and Helen Barnes (1992) Individual differences in early vocabulary development: Redefining the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language* 19(2): 287–310.
- Lieven, Elena, Heike Behrens, Jennifer Speares and Michael Tomasello (2003) Early syntactic creativity: A usage-based approach. *Journal of Child Language* 30(2): 333–370.
- Lieven, Elena, and Michael Tomasello (2008) Children's first language acquisition from a usage-based perspective. In: Peter Robinson and Nick C. Ellis (eds.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, 168–196. New York: Routledge.
- Long, Michael H. (1980) *Input, interaction, and second language acquisition*. Doctoral Dissertation, University of California, Los Angeles.
- Long, Michael H. (1996) The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: William C. Ritchie and Tej K. Bhatia (eds.) *Handbook of second language acquisition*, 413–468. New York: Academic Press.
- Lyons, John (1968) *Introduction to theoretical linguistics*. London: Cambridge University Press.
- Lyster, Roy and Leila Ranta (1997) Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19(1): 37–66.

- 松村昌紀 (2009) 『英語教育を知58の鍵』 東京：大修館書店.
- 松村昌紀 (2017) 『タスク・ベースの言語指導—TBLT の理解と実践』 東京：大修館書店.
- Martinez, Ron and Norbert Schmitt (2012) A phrasal expressions list. *Applied Linguistics* 33(3): 299–320.
- 南出康世・中邑光男 (編) (2022) 『ジーニアス英和辞典 第6版』 東京：大修館書店.
- 峯松信明・西村多寿子・櫻庭京子 (2006) 「音声の構造的表象を通して考察する幼児の音声模倣と言語獲得」『人工知能学会 AI チャレンジ研究会 SIG-Challenge-0624-6』: 35–42.
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領 (平成20年告示)』.
- 文部科学省 (2014) 「英語以外の外国語の科目を開設している学校の状況について」.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/25/1371098_1.pdf [2025年4月アクセス].
- 文部科学省 (2017a) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示)』.
- 文部科学省 (2017b) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語活動・外国語編』.
- 文部科学省 (2017c) 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』.
- 文部科学省 (2017d) 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語編』.
- 文部科学省 (2018) 『We Can! 2』 東京：東京書籍.
- 文部科学省 (2019) 「新学習指導要領全面実施に向けた小学校外国語に関する取組について (令和元年9月4日教育課程部会資料2)」 文部科学省初等中等教育局情報教育・外国語教育課.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2019/09/11/1420968_2.pdf [2025年4月アクセス].
- 文部科学省 (2023) 『令和5年度 全国学力・学習状況調査報告書・調査結果資料』 国立教育政策研究所.
- Morris, William (ed.) (1969) *The heritage illustrated dictionary of the English language*. New York: American Heritage Publishing.
- Muñoz, Carmen. (ed.) (2006) *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 村端五郎・村端佳子 (2020) 「用法基盤モデルの言語習得観にもとづいた小学校英語の展開」『JES Journal』 20(01): 148–163.
- 中川右也 (2009) 『「なぜ」がわかる英文法』 東京：ベレ出版.
- 中田達也・鈴木祐一 (2022) 『英語学習の科学』 東京：研究社.
- 難波悦子 (2007) 『続・カードで遊んで英語大好き！—B.B.カード活動集』 東京：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』 東京：幻冬舎.
- Nattinger, James R. (1980) A lexical phrase grammar for ESL. *TESOL Quarterly* 14(3): 337–344.
- Nattinger, James R. and Jeanette S. DeCarrico (1989) Lexical phrases, speech acts and teaching conversation. *Aila Review* 6: 118–139.

- Nattinger, James R. and Jeanette S. DeCarrico (1992) *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 西垣知佳子・安部朋世・物井尚子・神谷昇・小山義徳 (2019) 「小学校における英文法と国語科文法の連携」『JES Journal』19(01): 194–209.
- 西口光一 (2006) 「言語的思考と外国語の学習と発達」『ヴィゴツキー学』7: 27–33.
- 野村益寛 (2020) 『英文法の考え方—英語学習者のための認知英文法講義』東京：開拓社.
- Nunan, David (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 岡良和 (1989) 『場面と英語教授法：GDMの研究』博士論文, 同志社大学.
- 大西泰斗 (2003) 『英文法をこわす 感覚による再構築』東京：NHK出版.
- 大西泰斗・ポール マクベイ (2011) 『一億人の英文法—すべての日本人に贈る「話すため」の英文法』東京：ナガセ.
- 大谷直輝 (2019) 『ベーシック英語構文文法』東京：ひつじ書房.
- 大津由起雄 (1989) 「メタ言語能力の発達と言語教育: 言語心理学からみたことばの教育」『言語』18: 26–34.
- Pawley, Andrew (2007) Developments in the study of formulaic language since 1970: A personal view. In: Paul Skandera (ed.) *Phraseology and culture in English*, 3–48. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Pawley, Andrew and Frances Hodgetts Syder (1983) Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency, In: Jack C. Richards and Richard W. Schmidt (eds.) *Language and communication*, 191–226. London: Longman.
- ペレラ柴田奈津子 (2015) 『子どもの第二言語習得プロセス: プレハブ言語から創造言語へ』東京：彩流社.
- Peters, Ann M. (1977) Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts? *Language* 53(3): 560–573.
- Peters, Ann M. (1983) *The units of language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Pittman, George A. (1963) *Teaching structural English*. Brisbane: Jacaranda Press.
- Renouf, Antoinette and John McH. Sinclair (1991) Collocational frameworks in English. In: Karin Aijmer and Bengt Altenberg (eds.) *English corpus linguistics*, 128–143. London: Routledge.
- Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers (2007) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- リチャーズ ジャック C.・シオドア S. ロジャーズ (著), アントニー アルジェイミー・高見沢孟 (監訳) (2008) 『アプローチ&メソッド: 世界の言語教授・指導法 (第2版)』東京：大修館書店.
- Robinson, Peter and Nick C. Ellis (2008) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge.
- Rosch, Eleanor H. (1973) Natural categories. *Cognitive Psychology* 4(3): 328–350.

- Rosch, Eleanor H. (1975) Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General* 104(3): 192–233.
- Rosch, Eleanor H. (1978) Principles of categorization. In: Eleanor H. Rosch and Barbara B. Lloyd (eds.) *Cognition and categorization*, 27–48. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 佐藤郁哉 (2006) 『フィールドワーク：書を持って街へ出よう』 東京：新曜社.
- サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実 (2019) 『質的研究法マッピング：特徴をつかみ、活用するために』 東京：新曜社.
- Schmidt, R. W. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11(2): 129–158.
- 白畑知彦・中川右也 (2020) 『英語のしくみと教え方—こころ・ことば・学びの理論をもとにして』 東京：くろしお出版.
- 白井恭弘 (2012) 『英語教師のための第二言語習得論入門』 東京：大修館書店.
- Sinclair, John (1991) *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Siyanova-Chanturia, Anna and Ana Pellicer-Sánchez (eds.) (2018) *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective*. New York: Routledge.
- Skehan, Peter (1998) *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skinner, Burrhus F. (1957) The experimental analysis of behavior. *American Scientist* 45(4): 343–371.
- Stein, Jess (ed.) (1975) *The Random House college dictionary*. Revised edition. New York: Random House.
- Stern, Hans H. (1983) *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford: Oxford University Press.
- 菅井三実 (2021) 「言語獲得理論に基づく小学校英語教育の事例研究」 児玉一宏・小山哲春 (編) 『認知言語学の最前線：山梨正明教授古希記念論文集』 383–402. 東京：ひつじ書房.
- Suzuki, Yuichi, Tatsuya Nakata and Robert Dekeyser (2019) Optimizing second language practice in the classroom: Perspectives from cognitive psychology. *The Modern Language Journal* 103(3): 551–561.
- Swain, Merrill (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Susan M. Grass and Carolyn G. Madden (eds.) *Input in second language acquisition* 15, 165–179. Cambridge, MA: Newbury House.
- Swain, Merrill (1995) Three functions of output in second language learning. In Guy Cook and Barbara Seidlhofer (eds.) *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*, 125–144. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill and Sharon Lapkin (1998) Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal* 82(3): 320–337.
- 高野美千代 (2014) 「小学校外国語活動における小中連携の課題と方法」 『山梨県立大学国際政策学部紀要』 9: 139–150.
- 田中茂範 (2008) 『話せる英単語ネットワーク 動詞編：イメージでわかる→覚える→使える』

- 東京：アルク.
- 田中茂範 (2017) 『英語のパワー基本語 前置詞・句動詞編』 東京：コスモピア.
- 谷富夫・芦田徹郎 (2009) 『よくわかる質的社会調査 技法編』 京都：ミネルヴァ書房.
- Taylor, John R. (2003) *Linguistic categorization*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, John R. (2012) *The mental corpus: How language is represented in the mind*. Oxford: Oxford University Press.
- テイラー, ジョン・瀬戸賢一 (2008) 『認知文法のエッセンス』 東京：大修館書店.
- 寺沢拓敬 (2020) 『小学校英語のジレンマ』 東京：岩波書店.
- 寺沢拓敬 (2018) 「小学校英語に関する政策的エビデンス：子どもの英語力・態度は向上したのか？」『関東甲信越英語教育学会誌』 32: 57–70.
- Thompson, Sandra A. and Paul J. Hopper (2001) Transitivity, clause structure, and argument structure: Evidence from conversation. In: Joan L. Bybee and Paul J. Hopper (eds.) *Frequency and the emergence of linguistic structure*, 27–60. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Tomasello, Michael (1992) *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tomasello, Michael (2003) *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- トマセロ マイケル (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』 辻幸夫・野村益寛・出原健一・菅井三実 (訳) 東京：慶應義塾大学出版会.
- トマセロ マイケル (2006) 『心とことばの起源を探る 文化と認知』 大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓 (訳) 東京：勁草書房.
- 豊永耕平・須藤康介 (2017) 「小学校英語教育の効果に関する研究」『教育学研究』 84(2): 215–227.
- Tribble, Christopher and Glyn Jones (1990) *Concordances in the classroom*. Harlow, UK: Pearson English Language Teaching.
- Tyler, Andrea and Vyvyan Evans (2003) *The semantics of English prepositions: Spatial scenes, embodied meaning, and cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 内野駿介 (2019) 「小学5, 6年生の文法知識」『JES Journal』 19(01): 162–177.
- 内野駿介 (2021) 「小学6年生の文法知識の発達」『JES Journal』 21(01): 143–158.
- 上田功 (2023) 「英語音声の習得—プロソディーの重要性—」大瀧綾乃・中川右也・若林茂則 (編) 『第二言語習得研究の科学1言語の習得』 1–22. 東京：くろしお出版.
- 内田伸子 (2006) 『発達心理学キーワード』 東京：有斐閣.
- 浦田貴子・柏木賀津子・中田葉月・井手眞理 (2014) 「コミュニケーション能力の素地から基礎へと結ぶ小中連携リンクユニットの創造：事例学習と規則学習の繋がりを通して」『JES Journal』 14(01): 244–259.

- Vygotsky, Lev S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, and Ellen Souberman (eds.). Cambridge MA: Harvard University Press.
- ヴィゴツキー, レフ・セミョノヴィチ (2001) 『思考と言語 (柴田義松, 訳)』, 新読書社.
- Willis, David (1990) *The lexical syllabus: a new approach to language teaching*. London: Collins COBUILD.
- Wood, David, Jerome S. Bruner and Gail Ross (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2), 89–100.
- Wood, David (2015) *Fundamentals of formulaic language: An introduction*. London: Bloomsbury Academic.
- Woolf, Henry Bosley (ed.) (1973) *Webster's new collegiate dictionary*. Springfield, MA: G. & C. Merriam Co.
- Wray, Alison (1999). Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching* 32(4): 213–231.
- Wray, Alison (2000) Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics* 21(4): 463–489.
- Wray, Alison (2002) *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wray, Alison and Kazuhiko Namba (2003) Use of formulaic language by a Japanese-English bilingual child: A practical approach to data analysis. *Japan Journal for Multilingualism and Multiculturalism* 9(1): 24–51.
- Wulff, Stefanie (2018) Acquisition of formulaic language from a usage-based perspective. In: Anna Siyanova-Chanturia and Ana Pellicer-Sánchez (eds.) *Understanding formulaic language*, 19–37. New York: Routledge.
- 山岡俊比古 (2004) 「外国語学習における事例を基にした規則の学習について—処理教授, ACT-R理論, 項目学習, 範疇学習の融合理論—」『言語表現研究』 20: 16–26.
- Yamaoka, Toshihiko (2005) From item-learning to category-learning: A learning process of procedural knowledge of language, *Annual Review of English Language Education in Japan* 16: 21–30.
- 山岡俊比古 (2006) 「外国語学習における模倣と繰り返しの重要性について」『全国英語教育学会紀要』 17: 1–10.
- 山岡俊比古 (2008) 「小学校英語学習における認知的側面：知的発達段階に即した学習とその促進」『教育実践学論集』 9: 75–86.
- 山岡俊比古 (2009) 「言語の体系性と言語習得」『言語表現研究』 25: 1–11.
- 柳瀬陽介・小泉清裕 (2015) 『小学校からの英語教育をどうするか』 東京：岩波書店.

付録

【付録 1 : B.B.英文 (マーク別)】

Diamond

1. Betty Botter bought some butter for her mother.
2. Cathy Carter comes to school on foot.
3. Mr. Celery lives in the city with his friend.
4. Dolly Dimple danced with the dog for five hours.
5. The flying fish will get to the forest by four.
6. Gray Goose got some golden egg very quickly.
7. Gentle Giraffe looks at George with a smile.
8. Happy Henry has gone to Hawaii to meet his parents.
9. Jack and Jill jumped into the jet in a hurry.
10. Ken and Kate keep me waiting all the time.
11. Lucy Locket lost her letter last month.
12. Mad Monkey made a lot of money in many ways.
13. Nancy gave me nine new nails for nothing.
14. Peter Piper peeled a pink peach this morning.
15. The queen gives a quiet party every other week.
16. Red Rooster will finish reading before long.

Heart

1. Sister Susie sipped spicy soup for supper.
2. Mr. Frog sells apples and bananas on his way home.
3. Tommy Tucker took a train a few minutes ago.
4. Victor the violinist visits the village every day.
5. Willy doesn't want to get wet on Wednesday.
6. Mr. Fox got out of a taxi at the gate.
7. Yacht is younger than Boat by ten years.
8. Mr. Zebra came from Zanzibar by zeppelin.
9. Charlie Champion went to China on business.
10. The tough guy couldn't stop laughing all day long.
11. The young singer didn't sing on the street.
12. Dolphin and Elephant talked over the phone to each other.
13. Ship and Sheep went shopping in the afternoon.
14. Dr. Smith got thirty-three thin thermometers yesterday afternoon.
15. These are the stamps that Father got at the shop.
16. Mr. Whitney was drinking something white over there.

Club

1. The cat in the hat has a pan in her hands.
2. Eddy will send me ten red hens tomorrow morning.
3. Six little kittens sit in a row by the window.
4. The clock on the rock received a shock at last.
5. Mrs. Monkey won a large sum of money in London.
6. The ugly umbrella is unhappy on a fine day.
7. Mr. Lake bakes a cake twice a day.
8. Daisy was waiting for the train in the rain.
9. Jay stayed at the Pumpkin Hotel for a few days.
10. Miss Peach eats four meals a day.
11. Bee can see three green trees far away.
12. Mike likes to write letters in Japanese.
13. The bright boy had a light meal at seven.
14. Why does the spy dry his pants in the sun?
15. A mule was playing with a tube on the field.
16. The gold made the old man happy for a while.

Spade

1. Mrs. Goat toasted a bar of soap by mistake.
2. Rosy Rose drove me home before lunch.
3. A crow in yellow showed me a rainbow over the river.
4. A woodchuck looked for a good cookbook for a long time.
5. It was too cool to go to the swimming pool the day before yesterday.
6. A group of children made tomato soup in the kitchen.
7. The mouse found no house to live in.
8. The young couple was in the country last Monday.
9. The small dog is called Paul by everyone.
10. It is getting warmer and warmer in spring.
11. The daughter likes August the best out of the year.
12. The woman thought, then bought the dress for fifty dollars.
13. The early bird heard a word in the dark.
14. The girl is washing a dirty bird with difficulty.
15. Lazy Worm worked hard for the first time.
16. Dr. Turtle will return home in a few days.

【付録 2 : B.B.英文 (文型)】「続・カードで遊んで英語大好き！」巻末資料 "B.B. SENTENCE PATTERNS" 参照

・第 1 文型 (S+V) : 17 文 (うち 1 つ 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 2 文型 (S+V+C) : 7 文 (18,19,21,23,24 copula 文)

18. Yacht is (younger) than (Boat) by ten years.
19. These are (the stamps) that (Father) got at the shop.
20. Ship and Sheep went (shopping) in the afternoon.
21. The ugly umbrella is (unhappy) on a fine day.
22. The small dog is called (Paul) by everyone.
23. It is getting (warmer) and (warmer) in spring.
24. It was too (cool) to (go) to (the) (swimming pool) the day before yesterday.

・ 第3文型 (S+V+O) : 35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.

・ 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.

【付録3：すごろく指示カード（中央）】



Date: _____

Guess What It Is!

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

1.

It is a small green animal.
It lives near water.
It has long legs for jumping.



2.

It is a very intelligent
animal.
It lives in the sea.
It has a long gray pointed
nose.



3.

It's an animal.
It lives in water.
It uses its fins and tail to
swim.



4.

It's a small brown animal.
It has a long tail.
It uses its hands to climb
trees.



5.

It's a bird.
It's kept for its meat and
eggs.
It's a female chicken.



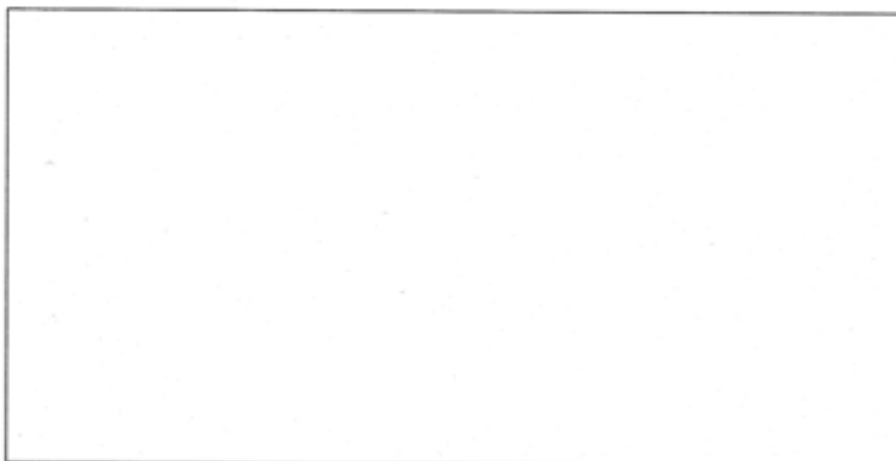
Date: _____

Yummy Sandwich



- Read the story.
- Draw a picture of what the story tells you.

"I'm home!" said the bright boy when he got home from school. Mother was out. His sister was out. No one was at home. He felt a little bit hungry. He got some bread. He opened the refrigerator. He took out a jar of strawberry jam. He spread the jam onto a slice of bread. He put the jar back into the refrigerator. He put another slice of bread on top of the jam. Now he had a sandwich. He put the sandwich on the plate. It was his light meal. He took it to the living room. He put the plate on the coffee table. He sat down. He turned on the TV and took a big bite out of his sandwich. It was yummy.



Date: _____

A Tasty Sandwich

- Read the story.
- Write in your answers to the four questions.



"I'm home" said the bright boy when he got home from school. His mother was out. His sister was out. No one was at home. He was a little hungry. He found some bread. He opened the refrigerator. He took out jars of strawberry jam and peanut butter. He spread the jam onto a slice of bread and peanut butter on the other slice of bread. Then, he put the two slices together. Now he had a sandwich! He put the sandwich on a plate. He took it to the living room. He put the plate on the coffee table. He sat down and turned on the TV. Then he took a big bite out of his sandwich. It tasted delicious!

➤ Questions:

- 1) Why did the boy make a sandwich?

Because _____.

- 2) What did he put on the first slice of bread?

_____.

- 3) Who made a sandwich for him?

He made it _____.

- 4) Was the sandwich tasty?

_____.