

# 多読中心型英語授業における疑似初心者の項目依拠構文 — 基本語順の習得 —

戸 出 朋 子

## 1. はじめに

疑似初心者 (false beginners), つまりこれまでに第2言語教授を受けているにもかかわらず初期学習者相当にレベル分けされる学習者 (Richards, J. Platt, & Platt, 1992) に対して多読指導が効果を上げていることが報告されている (Takase & Otsuki, 2012)。筆者は日本のある高等学校で疑似初心者が多く含まれるクラスが多読を中心とした英語指導の支援を2016年4月から1学期間行ってきた。そのプログラムは現在も行われているが、本稿は、この1学期間の指導の中で生徒がどのように英語の基本語順を身に付けてきているのかを中間的に報告する。

第2言語習得研究では、基本語順、つまり単文の平叙文における語順は早い段階から習得されるとされている (鈴木・白畑, 2012)。処理可能性理論 (Processability Theory) によると、基本語順の習得は、6段階からなる発達段階のうち、第2段階に位置づけられる (Pienemann, 2005)。これは、単語レベルあるいは丸覚えのチャンクで特徴づけられる第1段階に次ぐ初期の発達段階である。しかしながら、いくら早い発達段階に位置づけられていると言っても、それを即、習得容易と言い切ることはできないと思われる。日本で英語を外国語として学ぶ大学生の多くが英語の主語・述語構造を習得できていないという数々の報告 (例, Shibata, 2006; 梅原・富永, 2014) があるからである。例えば梅原・富永 (2014) は日本の大学で外国語として英語を学ぶ日本語話者を対象に、英語の文法性判断テストを行い、日本語的な主題・解説型文と英語の主語・述語文をどのように区別しているのかを調査した。その結果、多くの学生が、主題・解説型誤文 (例, *\*This hotel cannot use the Internet in the room.*) を違和感なく受け入れていることが明らかになった。梅原・富永は、この現象は母語への翻訳に依存した意味世界の理解がされていることの表れと解釈している。この研究が示していることは、相当数の大学生の英語 SVO 語順の理解が表層的なレベルにとどまっているということである。

次節から始まる理論的背景では、認知言語学と用法基盤言語習得の枠組みで日本語を第1言語とする英語学習者の主語・述語構造習得の問題を議論し、その習得促進のために多読が有効ではないかと提案する。その後、高等学校で3か月間行ってきた多読授業の中で、疑似初心者達がどのように英語基本語順を身に付けてきているかを報告する。

## 2. 用法基盤の基本構造習得

前節で、かなりの数の大学生の英語 SVO 語順の理解が表層的な形式レベルにとどまっているという実態があり、その表層の形式を日本語主題・解説構造の影響による意味世界の捉え方に当てはめているのではないかということが示された。つまり、意味と形式の結びつけが、目標言語のようになされていないということである。

では、主語、目的語、さらには主題が表す意味とは何であろうか。ここで、認知文法 (Langacker, 2008) を紐解くことにする。Langacker (2008) は、行為連鎖 (action chain) の形で際立って把握された (プロファイルされた) モノとモノの関係をコード化したものを節 (clause) と規定し、その中で最大の際立ちを持つ参与者 (トラジェクターという) を主語、2 番目の際立ちを持つ参与者 (ランドマークという) を目的語と定義している。行為連鎖はモノからモノへのエネルギーの移動として事象を捉えたもので、エネルギーの流れの上流に位置するモノがトラジェクターとして認知され主語とコード化され、下流に位置するモノがランドマークとして認知され目的語とコード化される。ここで注意しなければならないのは、行為連鎖におけるエネルギーの流れはあくまで主観的なもの、つまり捉え方の問題ということである。例えば、*Line A intersects line B* (Langacker, 2008, p. 368) のような文では、物理的に線 A と線 B の間にエネルギーの流れはないが、主観レベルでは主語である線 A が最も際立ち、線 B に向かって交わっていると解釈される。

一方、主題は参照点 (reference point) 構造として定義される (Langacker, 2008)。参照点とは「あるターゲットとメンタル・コンタクトをとる際に喚起され利用される目印的な存在」(中野・服部・小野・西原, 2015, p. 333) のことを言う。参照点は所有格の定義にも用いられるが、主題の定義ではターゲットはモノではなく命題である (Langacker, 2008)。例えば、「結婚式は気に入らない」の場合、話者・聴者は結婚式にまず注目し、参照点である結婚式の支配領域 (dominion) 内を検索して「気に入らない」という命題にたどり着く。主語卓越型である英語にも、主題・解説構造は存在する。しかし、例えば上の例の場合、英語なら、*Weddings, I just don't care for* (Langacker, 1991, p. 313) と主語が言語化される。これは、参照点を經由してターゲットにたどり着くと、英語ではトラジェクター・ランドマーク認知へと捉え直しが起こることである。それに対し、日本語では主語である「私」や英語の人称代名詞に当たる語は言語化されない。言い換えればトラジェクター・ランドマーク認知への捉え直しが起こらない (濱田, 2013) のが通常である。

この日英語の相違は、典型的な事態の捉え方の相違として議論されてきた (例、池上, 2000; 川瀬, 2015, 8 月; 濱田, 2013)。川瀬 (2015, 8 月) は、英語は参与者 (モノ) に注目するのが典型的な言語であるのに対し、日本語は出来事の「場」に注目するのが特徴的であると主張する。例えば、英語の *Hanako has two daughters* は、出来事を Hanako というモノと daughters というモノの関係として捉えた表現であり、これはトラジェクター・ランドマーク認知を反映している。それに対し、

日本語では「花子には娘が二人いる」がより自然であるが、これは、花子という場に「二人の娘が存在する」というコトが生じているという事態把握が反映された表現である。この場とは、参照点の支配領域である概念的な場のことで（岡，2007），「トコロ（主題）でコトがナル」という池上（2000）のナル型把握とも相通じる。以上のことから、場に注目しその場に生じたコトとして表現する日本語母語話者にとって、モノに第1の注目を向けるトラジェクター・ランドマーク認知は不慣れな事態把握であると言える。従って、日本語母語話者が英語基本語順を習得するということは、それすなわち事態把握の再構築（Ellis & Cadierno, 2009）も含むということである。前節で述べた疑似初心者の主語習得の困難性は、この再構築が成功していないことの反映であると考えられる。

では、どのようにして事態把握の再構築を促していけばいいのであろうか。近年、認知言語学の知見を教育に応用する試みが研究され始めている（長，2016）。それらの試みの多くは、イメージ図を学習者に示し、事態の捉え方への意識を高めるものである。Tode（2016, August）は、トラジェクターからランドマークへのエネルギーの流れを表すイメージ図を示すことによる英語 SVO 構造への意識高揚の効果を検証する実験を行い、その意識高揚は具体的な事例の記憶に基づく発達を促す補助的存在として有効であるということを示した。実験は日本のある大学の教養英語初級クラスに配置された学生を募って、事前テスト・指導・事後テストの2要因混合計画で行われた。事前テストとして、「チームで重視すべきは競争か協力か」などのテーマを与え、単語リストを参考にしながら自分の意見を口頭で産出させた。指導群は「コミュニケーション捉え方意識高揚群」「コミュニケーション群」「非コミュニケーション捉え方意識高揚群」の3群であった。コミュニケーション捉え方意識高揚群とコミュニケーション群には、事前テストで各参加者が述べた意見を基に、個別対応した教材、つまり各自の意見を英語で表現するのを引き出すための教材を使用した。コミュニケーション捉え方意識高揚群には、まず行為連鎖を表すイメージ図（資料1）を見せ、節がエネルギーの流れを表すと告げた。次に、各自の意見を英語で口頭産出させ、誤った時や行き詰ったときは、イメージ図を提示しつつ、「誰が」や「何を」などの足場がけを行った。後者の群にも個別教材を用いて口頭産出させたが、イメージ図を使った意識高揚の代わりに、リキャスト（recast）や誘い出し（eliciting）の暗黙的な手法を用いてフィードバックを与えた。非コミュニケーション捉え方意識高揚群には、コミュニケーション捉え方意識高揚群に対して行ったようにイメージ図を使って意識高揚を行ったが、事前テストで各自が述べた意見とは関係のない話題の例文を使って産出練習をさせた。事後テストは、どの群も事前テストと同じことを繰り返した。録音した事前・事後テストの口頭産出を主語・述語構造になっているかどうかという観点で採点し、 $2 \times 3$  反復測定分散分析で比較したところ、コミュニケーション捉え方意識高揚群とコミュニケーション群には有意な伸びが見られたが、非コミュニケーション意識高揚群には伸びが確認されなかった。また、事後テストでの3群の得点を比較したところ、コミュニケーション捉え方意識高揚群は、他の2群よりも有意にまさっていることが明らかになった。さらに、事後テス

トで産出された SVO 構造が指導で体験した事例の記憶にどの程度依存するかという観点で、コミュニケーション意識高揚群とコミュニケーション群の事後テストの産出を比較した。その結果、2 群の間に有意な差は検出されず、どちらの群の参加者も、指導で用いた事例に少し変化を加えながら産出していることが明らかになった。この研究から言えることは、1) 目標言語の事態把握を意識化させる指導は、学習者にとって意味ある事例でなされるという条件下で効果が上がり、2) それは体験した事例に基づく項目依拠的 (item-based) な効果であるということである。

Tode (2016, August) の研究は、用法基盤モデル (usage-based model) を援用した言語習得理論と相通じる。用法基盤のアプローチをとる言語理論に共通する主張は、一人の利用者がもつ抽象的言語構造は、言語使用における具体的な事例を下地にしているという点にある。言い換えれば、使用者が個々の状況の中で事態を解釈しそれに応じて記号化するという営みの繰り返しの中でスキーマ (schema)、つまり経験を基に体制化・構造化されたパターンが形成されるということである (Tyler, 2010)。このモデルに依拠した第 1 言語習得研究が、Tomasello を中心とする研究者たち (例, Lieven, Salomo, & Tomasello, 2009; Tomasello, 2003) によって盛んになされてきた。Tomasello (2003) によると、子どもはコミュニケーションの中で模倣やそれに修正を加えて発話を繰り返す。それを土台として、初期段階では、特定の語彙項目のまわりで抽象的とは程遠い項目依拠構文 (item-based construction) を形成し、その後、経験を積むにつれて徐々に抽象度の高いスキーマが抽出され複雑化されていく。成人の第 2 言語習得においては、すでに母語のスキーマを持った状態で第 2 言語に触れることや、メタ的な能力を有し最初から分析志向であることを考えると、用法基盤アプローチを単純に応用することはできない。実際、外国語学習者の第 2 言語発達には、用法基盤的なボトムアップの発達と明示的知識 (explicit knowledge) を活用したトップダウンの学習が混在していることを示す研究 (Roehr-Brackin, 2014) が存在する。しかし、同時に、教室で学ぶ学習者の言語知識も、模倣した事例を出発点として項目依拠構文が形成され徐々にネットワークが拡張することが実証されてきている (例, Eskildsen, 2014, 2015)。Eskildsen (2014) は、教室で英語を第 2 言語として学ぶ一人の成人の縦断的コーパスを、トレースバック法によって分析した。トレースバック法とは、新しい発話と近似している事例を過去の入力や産出などの言語コーパスの中で探り当て、どのような操作を経て新しい発話につながるのかを分析する第 1 言語習得研究 (例, Lieven et al., 2009) で用いられる分析法である。Eskildsen (2014) はこれを用いて成人の学習者の第 2 言語発達を分析した。その結果、子どもの言語習得には見られない埋め込み (embedding) や併合 (merge) という複雑な操作が必要な発話が、時がたつにつれて増加したものの、反復 (repetition) や置き換え (substitution) などの単純な操作で産出可能な発話が大部分を占めていることが明らかになった。この研究は、単純な操作であろうと複雑な操作であろうと、成人の第 2 言語も過去に体験した事例を基盤に項目依拠的に発達することを示している。

用法基盤アプローチでは、事例体験のトークン頻度 (token frequency) とタイ

ブ頻度 (type frequency) が重要な役割を果たす (Tode, 2008)。トークン頻度は、同一の事例を体験する頻度のことで、タイプ頻度とは、1つの構文を様々な事例を通して体験する頻度のことである。前者が事例そのものの定着に貢献すると言われているのに対し、後者はスキーマの形成やその定着に貢献する (Bybee, 1995)。トークン頻度・タイプ頻度のそれぞれの機能は、発達の異なる段階で、構文スキーマの形成に異なる役割を果たす。初期段階においては、典型的で汎用性の高い高トークン頻度事例 (例、二重目的語構文の場合は、*give* を含む事例) がアンカー的機能を果たす (Goldberg, 1999)。つまり、まずその高トークン頻度事例の範囲内で意味と形式の結びつけが起こり、その後、同タイプの異なる事例に触れるにつれて、その典型事例を中心にネットワークが広がり、より抽象的なスキーマが抽出される。このことを示す第2言語習得研究も発表されている。Ellis & Ferreira-Junior (2009) は英語を第2言語として自然環境で学ぶ学習者の縦断的なコーパスを英語の動詞の項構造構文 (argument structure construction) の習得に絞って研究した。その結果、初期段階は、どの構文でも、トークン頻度が高く汎用性も高い動詞を中心とした事例で占められており、時を経るにつれて他の動詞を使った事例が徐々に出現するということが明らかになった。このことに基づき、Ellis, O'Donnell, & Römer (2015) は、教室での第2言語習得でも、初期は高トークン頻度事例、そして徐々にタイプ頻度増加と入力を最適化させることが有効ではないかと述べている。英語動詞の項構造構文の習得とは、つまるところ本稿の目的である英語基本語順の習得ということなので、この主張は示唆に富む。

ここでこれまでの議論をまとめてみる。本節では、疑似初心者の英語基本語順の習得困難の根底には事態把握の再構築の問題があると述べた。そして、その再構築のためには、意味ある文脈での豊富な事例体験が欠かせず、その中で入力の最適化や意識高揚を行うことが有効ではないかと述べた。さらに、その発達は項目依拠的な発達で始まることが示唆された。

### 3. 多読を通した用法基盤第2言語習得

では、外国語学習環境における現実の教室で、最適化された入力の中での豊富な事例体験を、どのように実現していけばいいのであろうか。その有力な候補として多読を中心とした指導があげられる。多読とは、辞書なしでも十分に理解できる難易度の目標言語で書かれた本を、学習者が選んで読み、それを継続することを言う。それによって、学習者が大量の入力を得ることと、訳を介在させずに目標言語のまま直接理解することが可能になる (高瀬, 2010)。近年、多読が日本の英語教育の現場で盛んに取り入れられ、リメディアルレベルの学習者にも多読プログラムを実施し効果が上がったという報告 (例、Mason & Krashen, 1997; Takase & Otsuki, 2012) がされている。

多読初期用の図書として日本で広く用いられているのは、*Oxford Reading Tree* (以下、ORT) というシリーズである。元来 ORT は英国の児童向けに書かれた英語絵本であるが、日本では、多読初期用の教材として多読指導者たちの間で定評が



あり、児童はもちろんのこと、中学生や高校生、さらには大学生からも絶大な人気を集めている（大槻・高瀬，2014）。

ORT シリーズは全228巻から成り、難易度に応じて全10レベルで構成されている。英国の1つの家庭を舞台に、全巻を通して同じ人物が登場し、通常1巻で1つのストーリーが完結する。大槻・高瀬（2012）によると、全巻のうちコアの本64巻で総語数が26,316語あり、これは中学校検定教科書1年生用から3年生用までの総語数の約4倍である。また、同じ語句や構文が同一の巻の中で、さらには巻を超えて繰り返し用いられているのが特徴的である（大槻・高瀬，2014）。事例体験の頻度という用法基盤学習を促進する条件の一つが備わっているということである。

ORT のテキストは、コミュニケーションを媒介する可能性が高い。大槻・高瀬（2014）は、初期レベルのORT で使用される指示詞 *this*, *that* とそれを受ける三人称代名詞 *it* に焦点を当て、語用論の視座からテキスト分析した。その結果、指示の連鎖パターンが *this/that* → *it*, *this/that* → *it* と繰り返し出現していることがORT に特徴的だと明らかになった。そして、この連鎖の繰り返しにより、読者の注意は、挿絵中つまりテキスト外の指示対象に常に向けられることになり、このことが登場人物と読者（学習者）がコンテキストを共有し、読者の「今（now）、ここ（here）、共に（with）」の感覚とテキストへの能動的な関わりを誘発していると結論づけた。これは、とりもなおさず、自分と他者が共有する介在物を通して三項関係を築き、共同注意フレーム（joint attentional frame）が確立する（Tomasello, 2003）ということである。共同注意フレームの構築は用法基盤言語習得の土台となる（Tomasello, 2003）ので、その確立を誘発するORT は、初期学習の優れた教材であると言える。

戸出（2016）は、SVO 文型に焦点を当て、事例の頻度とエネルギーの流れという事態認知の観点から、ORT の Stage 1 と Stage 1+ のテキストを分析した。その結果、初期段階は汎用性が高く高トークン頻度の動詞とそれに共起する（代）名詞から成る句（例、*did this*）が繰り返し出現し、その後、動詞及び共起する名詞が多様化し、タイプ頻度が徐々に増加していることが明らかになった。また、拡張事例も典型事例から自然な流れの中で無理なく導入されていた。さらに、ビジュアルテキストと言語テキストが相補的に作用して、モノからモノへのエネルギーの流れという事態把握が際立ちやすくなっていることも示された。以上のことから、戸出は、事態認知の際立ちや頻度という観点でORT は初期学習者のSVO文型の習得に最適化された教材だと考察している。

本研究では、ある高等学校の英語授業でORT の多読に1学期間取り組んできた生徒の基本語順の発達を用法基盤第2言語習得の観点から分析する。具体的には、週1回の頻度で1学期間に亘って書いたストーリー筆記を分析し、英語の基本語順が多読による入力とどのように関係して出現するのかを研究する。まず初めに、英語基本語順による産出が学期開始時から学期末にかけて集団として伸長が見られたかどうかを検証する。その後、伸びが顕著であった生徒2名に絞り、多読指導と筆記産出の変化の関係を追う。

## 4. 方法

### 4.1. 参加者

参加者は、日本の私立女子高等学校で「実践英語」科目（3単位）を履修する2年生56名（A組28名、B組28名）である。「実践英語」ではORTの多読を中心とした指導が行われている。この56名のうち、英語基本語順がどのように構築されるのかを詳細に分析するために、伸びが顕著であった美智と真由（2名とも仮名）を後から述べる方法で抽出した。両名とも開始時は英語語順での産出ができていなかった。

### 4.2. 指導

「実践英語」の中で行われている多読を中心とした指導について、筆者がアドバイザーとして企画及び指導助言を行い、週1回の頻度で授業観察を行った。授業内多読という方式を取り、各授業開始後15分から20分で、生徒はORTの巻を選んで個人ベースで読書を行った。多読初期は易しいレベルのものを数多く読むという鉄則（高瀬，2010）に従い、Stage 1の巻から順に読んでいくように指導した。6月初頭に行った中間考査までに、全員の生徒がStage 2の巻までをすべて読み終えていた。読書の後、生徒は、多読手帳に読んだ本のタイトル、語数、感想などを記録した。週3回の授業のうち1回は筆者が授業観察した。この時は、授業内多読の後、ORTを題材にしたグループ学習活動を行い、その後の8分間で個人ベースのストーリー筆記をさせた。ストーリー筆記は英語基本語順で産出できるかどうかをモニタリングするために行ったもので、この詳細については後のデータ収集のセクションで述べる。筆者が訪問しない残りの2回の授業では、授業内多読の後、多読図書とは関係のない教材を用いてリスニングや英語検定試験対策の指導を行った。

筆者訪問時の多読中心授業のうち、中間考査までは、授業内多読の後の学習活動として、各自が読んだストーリーをグループの中で読み聞かせる活動などを行った。しかし、この時、多くの生徒が自力で音読することに困難を覚え、さらに黙読においても、絵に助けられて概要は把握できるものの不正確な読解も散見された。そこで、このまま多読を続行するのが難しいと判断し、次のステージの巻に進ませるのをやめ、それまでに読んだ巻を再度読ませて音読にも力を入れることにした。

中間考査から1学期末までの授業では、授業内多読の時に、前に読んだStage 1と2の巻を個人ベースで再度読ませた。その際音読もさせ、発音がわからない時はグループで教えあったり教師に質問させたりした。さらに、個別での多読に加えて全体指導も行った。全体指導では、これまで読んだ巻の中から週に1つストーリーを教師が選定し、ストーリーの中での音声ボタンに注意を向けさせ、音読練習を行った。これは筆者訪問時もそうでない時も毎回行った。加えて、筆者訪問時には、ストーリー中に現れている動詞の項構造にも注意を向けさせ、動詞のボタン（「動詞＋何を」型や「動詞＋状態」型など）としてプリントに整理させた。このタイプの授業を開始したのは、A組が5月25日、B組が5月24日であった。

### 4.3. データ収集

週1回の頻度で、授業の最後8分に個別に書かせたストーリー筆記をデータとして収集した。ORTの巻のうち、生徒が読んだことのないストーリーの絵のみを示し、その内容を表すストーリーを英語で書かせた（資料2参照）。ヒントとして単語を与えた。2回連続した授業で同じ絵を示して繰り返し取り組ませ、その次の2回の授業では異なる絵を示して新しいストーリーを書かせた。1学期間で4種類のストーリーを2回ずつ、つまり計8回のストーリー筆記を行った。各筆記は回収し、筆者がコメントと添削を行って次週の授業の後に返却した。つまり連続した同じストーリーの2回目の筆記の時点では、1回目の添削を生徒はまだ見る機会がなかったことになる。

## 5. 分析と結果

### 5.1. 集団レベルの分析と結果

8分間ストーリー筆記を、英語の語順という観点で平叙文に絞って採点した。具体的には、主語が正しい位置に使用されているか、その動詞の項構造が正しいかという観点で採点した。例えば、*Kipper see it*という産出に対しては、主語・動詞という語の連鎖に対して1点、*see* + 目的語という語の連鎖に対して1点で計2点を与えた。*Kipper is see it*の場合、*see*の後の項のみに対して1点、*Kipper see*という産出の場合は、主語・動詞のみに対して1点を与えた。主語と動詞の人称・数における一致や時制・相、名詞の数や冠詞、綴り字の誤りについては無視した。この観点で点数化し、各自の各回の筆記の合計得点を算出した。

第1回目と第2回目のストーリー筆記では、それ以降のものに比べてヒントとして与えた単語の数が少なかったため、第3回目以降よりも難易度が高かった。そのため、第1・2回目の筆記は分析対象から除外した。表1は第3回からの各回の記述統計である。次に、同じ絵を用いた第3回目と第4回目の平均点と第7回目と第8回目の平均点を算出し、その間に有意な変化が存在するかどうかを検証した。その際、1回でも欠席した者のデータは分析対象からはずした。ウィルコクソンの符号順位検定で検定したところ、有意な伸びが確認された ( $z = 5.124, p = .000$ )。

表1. 各回筆記の記述統計

	第3回 ( $n = 55$ )	第4回 ( $n = 56$ )	第5回 ( $n = 53$ )	第6回 ( $n = 54$ )	第7回 ( $n = 55$ )	第8回 ( $n = 55$ )
<i>M (SD)</i>	8.0 (5.3)	8.7 (5.3)	9.6 (6.6)	11.1 (7.2)	10.5 (5.6)	12.0 (5.2)
<i>median</i>	8	8	9	10	11	12

### 5.2. 個人レベルの分析と結果

第7・8回の平均値と第3・4回の平均値との差、つまり各個人の増加点を算出し、昇順に並べた。そして75パーセンタイル以上に位置する参加者、つまり伸びが著しかった参加者をまず選び出した。そのうち、3回目の得点が25パーセンタイル



未満に位置し、7回目または8回目で50パーセンタイルを超えた美智（A組所属）と真由（B組所属）の産出を分析した。図1と図2の中の太線のグラフは、美智、真由それぞれの得点の変化を示している。各図の中の細い破線や点線のグラフは、各回で25パーセンタイル、50パーセンタイル、75パーセンタイルに位置する得点を示したものである。

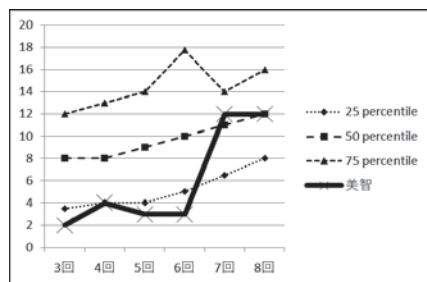


図1. 美智の得点の変化

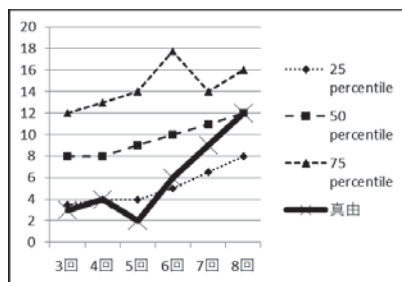


図2. 真由の得点の変化

美智は第6回まで25パーセンタイル以下の位置にいるが、第7回で飛躍している。第5回から第7回の産出を以下に示す。第5・6回で使った絵は、パンケーキレースのために家族でパンケーキを焼くストーリーを表すものだった。第7・8回で使った絵については資料2を参照されたい。

第5回（5月31日）：*Dad cooking. put in the bowl. Stir. has made a pancake. Mum run with the pancake.*

第6回（6月7日）：*Dad has a frying pan. Put in the bowl. Milk into the bowl. Butter in the frying pan. toss a pancake. Mum with the pancake.*

第7回（6月14日）：*A dog has a stick. Mum said fetch a stick. Biff throw a stick. Floppy fetch her cap. Floppy was wet. Floppy has her cap.*

美智の第7回での飛躍とこれまでに読んだストーリーや指導との関係を分析する。筆者は、第6回の冒頭で *Dad has a frying pan* が出現し、第7回でも *A dog has a stick* という *has* を用いた産出がされ、その後英語語順が守られていることに注目した。そこで、まず第6回の *Dad has a frying pan* の源を探るために、先に述べたトレースバック法 (Eskildsen, 2014) を応用して、同文と近似している節を、彼女がそれまでに読んだストーリーや彼女のこれまでのストーリー筆記から探した。近似節の定義を、少なくとも1つの語を共有し、かつ近接する語句の意味的機能も共通した同パタンの節とした。例えば、*Chip saw a rabbit* と *Floppy chased a rabbit* は *a rabbit* という語彙項目を共有し、「モノ（名詞の意味的定義）+ プロセ

ス（動詞の意味的定義）+ *a rabbit*」と同じパターンで構成されているので近似節となる。このようにして *Dad has a frying pan* の近似節を探したところ、*Dad has a bin* が4月25日に読んだストーリーの中で同定できた。しかし、その事例遭遇から1か月余りたっているため、それが美智の第6回の産出の直接の源であるという証拠としては弱い。そこで、過去形の *had* を使った節にも範囲を広げたところ、「*Dad had* + モノ」パタンの事例5タイプが、美智が過去に読んだストーリー中に含まれていることがわかった。またそれらも含めて、26タイプの「モノ + *had* + モノ」パタンの事例に遭遇していることが分かった。ところで、5月25日から教師がストーリーを選択し、それをクラス全体で音読したり、そこに含まれる動詞の項構造にも意識を向けていたことを思い出してほしい。その全体指導に使われたストーリー3つのうち2つがそれぞれ *Floppy had a bone* と *Chip had a box* という「モノ + *had* + モノ」パタンの文で始まっていた。とりわけ、第6回の筆記産出がされた6月7日の授業でも、このパタンの事例を含むストーリーを音読していた。したがって頻度及び最近性という点から、「モノ + *had* + モノ」という項目依拠構文が形成され、そこからの応用で第6回冒頭の *has* を用いた産出に結びついた可能性が高いと考えた。

第7回の各産出の源も同様の方法で探った。冒頭の *A dog has a stick* は、第6回で産出された *Dad has a frying pan* が近似節で、その主語と目的語を *a dog* と *a stick* で置き換えることにより産出できる。第2節の *Mum said fetch a stick* については、美智がこれまで読んだストーリーの3事例から「モノ + *said* + “セリフ”」という項目依拠構文が想定でき、*Mum* をモノのスロットに挿入すれば前半の *Mum said* を産出することができると考えた。*fetch a stick* については、直前に産出した *has a stick* が近似しており、*has* を *fetch* に置き換え、それをセリフ部に埋め込むことで産出できると考えた。第3節の *Biff throw a stick* については、直前の *fetch a stick* や *has a stick* から想定できる「プロセス + *a stick*」という項目依拠構文のプロセス部に *throw* が代入され、さらに、「*Biff* + プロセス + モノ」という項目依拠構文に *throw a stick* を埋め込めば産出できると考えた。「*Biff* + プロセス + モノ」パターンには13タイプの事例と接触していた。次の第4節 *Floppy fetch her cap* も同様に、*fetch a stick* という句と「*Floppy* + プロセス + モノ」（9タイプの事例と接触）から引き出せると考えた。第5節 *Floppy was wet* は、「モノ + *got wet*」（3タイプの事例）及び「モノ + *was* + 状態（形容詞）」（18タイプの事例）の項目依拠構文が併合して産出されると考えた。特に前者は、その日の全体指導で *Everyone got wet* を含むストーリーに触れ音読も行っていたため想起されやすいと思われた。したがって、この2つの項目依拠構文が併合されて「モノ + *was wet*」が産み出され、第5節が産出できると考えた。第6節 *Floppy has her cap* は、第4節の *Floppy fetch her cap* の *fetch* を *has* と交代させると産み出されると考えた。

以下は、真由の第5回から第8回までの産出である。

第5回（5月31日）：*Dad is cooking start. Biff is bring to eggs. Chip and Kipper is*

*flour in the bowl. Biff and Chip is put milk. Dad and Kipper is butter in the frying pan. Has made may drop a pancake. Mum with the pancake have mothers a pancake race.*

第6回（6月7日）：*Dad has a frying pan. Start cooking. Chip and Kipper flour in the bowl. Biff bring egg. Biff and Chip into the bowl it milk. Dad and Kipper butter in the frying pan. Had made toss. Wow! may drop a pancake. Mothers a pancake race. Mum with the pancake.*

第7回（6月14日）：*A woman is fetch a stick a dog. Mums is see. Mum has a stick. Biff throw a stick. Her cap blow the wind. Her cap on the water. Floppy is fetch her cap. Floppy has a cap. In his mouth, Floppy wet. Mums praise is Floppy.*

第8回（7月13日）：*A woman throw a stick. A dog has a stick. Mum and Floppy and Chip and Biff seeing. Mum has a stick. Biff throw a stick. Her cap blow the wind. Her cap on the water. Floppy run into the water. Her cap fetch Floppy. Floppy wet. In his mouth has her cap. Floppy praise.*

（下線は筆者による）

下線を施した節は英語の語順で産出されており徐々にそれが増加している。この下線部に絞って指導と読んだストーリーの中での真由の事例体験との関係を分析した。真由も第6回の冒頭で *Dad has a frying pan* を産出していた。これは美智と同様、「モノ + *had* + モノ」の項目依拠構文が関係していると考えた。第6回の *Biff bring egg* の産出には、9タイプの事例から想定できる「*Biff* + プロセス + モノ」という項目依拠構文が作用して、*bring* と *egg* が代入されたと考えた。第7回の *Mum has a stick* は第6回の *Dad has a frying pan* を基に産出することができ、また同じ回の *Floppy has a cap* にも続いていると考えた。また同じ回の *Biff throw a stick* の近似節は、直前の *Mum has a stick* と第6回の *Biff bring egg* だった。前者の *Mum* を *Biff* に、*has* を *throw* に置き換える操作で産出できると考えた。第8回の冒頭の2つの節は、それぞれ第7回の *Biff throw a stick* と *Mum has a stick* の主部を *a woman* と *a dog* に置き換えたものとみた。またその次の *Mum has a stick* と *Biff throw a stick* は第7回の繰り返しであった。最後の *Floppy run into the water* については、6月27日に読んだストーリーの中の *Kipper ran into the playground* が近似節であった。

## 6. 考察

集団レベルの分析で有意な伸長が確認でき、その中で伸びが顕著であった個人2名の英語語順産出の源をトレースバック法によって探った。この2名に見られた共通点は、飛躍の直前に、*has* を含む SVO 節が出現したこと、そしてその前から過

去形 *had* を含む多くの事例に多読や全体指導の中で触れていたことであった。その *has* を含む事例の出現後は、過去に体験した事例を基にした置き換えなどの操作で可能な産出を行い、*has* 以外の動詞を含む英語語順の産出へとつながっていた。言い換えれば、自分でパターン・プラクティスを行っているかのような産出であった。これは、高トークン頻度事例がアンカーとなり、徐々にタイプ頻度が増加していく用法基盤の言語習得を思わせる軌跡である。

本研究は、時制を無視し、アンカー機能を果たしたと思われる *has* の事例産出の背後に過去形 *had* を使った同タイプの事例への頻繁な接触があるとみなした。この点は批判の対象になるかもしれない。しかしながら、心内の *had* を含む項目依拠構文とヒントとして与えられた *has* (資料2) が高校生の頭の中で容易に結びつき *Dad has a frying pan* という最初の産出を導いたと考えるのも真実からそれほど遠くはないと思われる。ただ、それに続く犬を主語にした *A dog has a stick* 等の産出は、査読者の指摘にあったように、ヒントとして添えられた「くわえる」という訳語(資料2)に誘導された可能性が高い。それを認めつつも、同時に、「モノ + *has/had* + モノ」という項目依拠構文が心内で形成そして定着しつつあると考えられる。本研究のストーリー筆記で与えた語句の提示のあり方は、訳語以外にも、動詞の語形など首尾一貫性に欠ける面があった。生徒の状況に応じた教師としてのその時々判断によるものではあったが、今後研究を積み重ねる中で改善していくべきである。

美智や真由の筆記で飛躍の前兆現象であった *Dad has a frying pan* が出現した時期は、過去に読んだ図書を再度読み、音読し、動詞項構造への意識高揚を行っていた時期だったということに注意する必要がある。SVO 節自体にはそれ以前から数多く触れていたが、この時までは産出となって効果が表れることはなかった。同じ図書を再読することで、1度目の読書時とは異なる処理がなされ、1度目には気づかなかった側面への気づきが起こった (Verspoor, Lowie, & de Bot, 2009) とも考えられる。また音読が言語形式への焦点化を促した (Verspoor & Nguyen, 2015) という可能性もある。さらに教師による項構造への意識高揚も何らかの影響を及ぼしたと考えられる。これらのことは本研究からは実証できないが、今後研究を深めていくべき課題である。

## 7. おわりに

本研究は、疑似初心者が多読中心授業で頻繁に経験した事例を基に、英語基本語順を項目依拠的に発達させていく様を示した。中間報告である本研究が示していることは、多読中心指導を通して項目依拠構文が形成されつつあるということである。これらがどう定着し、どう抽象化や複雑化が進むかを引き続き追跡する必要がある。また、他の参加者のデータも分析して、実証に基づく教育実践を発展させたい。

## 引用文献

- Bybee, J. (1995). Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes*, 10, 425-455.
- 長加奈子 (2016). 『認知言語学を英語教育に生かす』 東京：金星堂.
- Ellis, N., & Cadierno, T. (2009). Constructing a second language: Introduction to the special section. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7, 111-139.
- Ellis, N. C., & Ferreira-Junior, F. (2009). Constructions and their acquisition: Islands and the distinctiveness of their occupancy. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7, 187-220.
- Ellis, N. C., O'Donnell, M. B., & Römer, U. (2015). Usage-based language learning. In B. MacWhinney & W. O'Grady (Eds.), *The handbook of language emergence* (pp. 163-180). West Sussex, UK: Wiley Blackwell.
- Esksildsen, S. W. (2014). What's new?: A usage-based classroom study of linguistic routines and creativity in L2 learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 52, 1-30.
- Esksildsen, S. W. (2015). What counts as a developmental sequence? Exemplar-based L2 learning of English questions. *Language Learning*, 65, 33-62.
- Goldberg, A. E. (1999). The emergence of the semantics of argument structure constructions. In B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language* (pp. 197-212). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 濱田英人 (2013). 「日英語話者の視点構造と事態内参加者の言語化 / 非言語化」 札幌大学外国語学部『文化と言語』第78号, 75-94.
- Hunt, R., & Brychta, A. (2011). *Fetch! Oxford Reading Tree*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- 池上嘉彦 (2000). 『「日本語論」への招待』 東京：講談社.
- 川瀬義清 (2015, 8月). 『日英事態把握の違い』 The JACET 54th International Convention 口頭発表, 鹿児島市.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of cognitive grammar. Volume II Descriptive application*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lieven, E., Salomo, D., & Tomasello, M. (2009). Two-year-old children's production of multiword utterances: A usage-based analysis. *Cognitive Linguistics*, 20, 481-507.
- Mason, B., & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25, 91-102.
- 中野弘三・服部義弘・小野隆啓・西原哲雄 (2015). 『最新英語学・言語学用語辞典』 東京：開拓社.



- 岡智之 (2007). 「場所的存在論によるハとガの統一的説明」『日本認知言語学会論文集』第7巻, 321-330.
- 大槻きょう子・高瀬敦子 (2012). 「多読用図書教材が英語習得に及ぼす影響—L1 児童用英語絵本と中学英語教科書との違い—」『英語教育研究』第35号, 63-78.
- 大槻きょう子・高瀬敦子 (2014). 「多読用図書教材としての L1 児童用英語絵本の人気の秘密: 文科省英語教科書と比較して」『多読学会紀要』第7巻, 10-38.
- Pienemann, M. (2005). An introduction of Processability Theory. In M. Pienemann (Ed.), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory* (pp. 1-60). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Essex, UK: Longman.
- Roehr-Brackin, K. (2014). Explicit knowledge and processes from a usage-based perspective: The developmental trajectory of an instructed L2 learner. *Language Learning*, 64, 771-808.
- Shibata, M. (2006). Topic marking in English composition by Japanese EFL learners. *Scripsimus*, 15, 1-26.
- 鈴木孝明・白畑知彦 (2012). 『ことばの習得—母語習得と第二言語習得』東京: くろしお出版.
- 高瀬敦子 (2010). 『英語多読・多聴指導マニュアル』東京: 大修館.
- Takese, A., & Otsuki, K. (2012). The impact of extensive reading on remedial students. 『近畿大学教養外国語教育センター紀要 (外国語編)』第2巻, 331-335.
- Tode, T. (2008). *Effects of frequency in classroom second language learning: Quasi-experiment and stimulated-recall analysis*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- 戸出朋子 (2016). 「多読に媒介される用法基盤第2 言語発達の可能性—英語 SVO 文型に焦点を当てたテキスト分析—」『広島修大論集』第56巻第2号, 1-16.
- Tode, T. (2016, August). *Usage-based construal awareness: The learning of typologically different second language grammar*. Paper presented at the EuroSLA 26, Jyväskylä, Finland.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tyler, A. (2010). Usage-based approaches to language and their applications to second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 270-291.
- 梅原大輔・富永英夫 (2014). 「日本人英語学習者は主語をどうとらえているか—量的・質的研究」*JACET Kansai Journal*, 16, 103-122.
- Verspoor, M., Lowie, W., & de Bot, K. (2009). Input and second language development from a dynamic perspective. In T. Piske & M. Young-Scholten

(Eds.), *Input matters in SLA* (pp. 62-80). Bristol, UK: Multilingual Matters.  
 Verspoor, M., & Nguyen, H. T. P. (2015). A dynamic usage-based approach to second language teaching. In T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Eds.), *Usage-based perspectives on second language learning* (pp. 305-327). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.

(とで ともこ・広島修道大学人文学部)

## 資料 1






Tode (2016, August) で用いられたイメージ図



図の作成に当たっては, Langacker (1991) p. 333 を参考にした。

## 資料 2

第 7 回と第 8 回のストーリー筆記の際に示された絵と語句

<p>fetch 取りに行く has もつ, くわえる 犬 a dog 投げる throw 女性 (おばさん) a woman Mum ママ Floppy フロッピー Chip チップ Biff ビフ a stick 棒 see 見る in his mouth 彼の口の中に</p> 	<p>on the water 水面上 her cap 彼女の帽子 the stick 棒 is (are) 〜にある fetch 取りに行く n 走る into the water 水の中へ</p> 
<p>Mum ママ Floppy フロッピー a stick 棒 has もつ say 言う said 言った</p> 	<p>has 持つ, くわえる in his mouth 彼の口の中に praise ほめる wet ぬれた状態</p> 
<p>Biff ビフ a stick 棒 throw 投げる her cap 彼女の帽子 the wind 風 blow 吹く, 吹き飛ばす</p> 	

絵は左上から下, その後, 右上から下という順で提示された。

絵は Hunt & Brychta (2011) pp. 1-8 を引用した。