

# 高等学校多読中心英語授業における疑似初心者の構文学習

——大学と連携したアクションリサーチ<sup>1</sup>——

戸出 朋子・麻生 早紀

(受付 2017年10月25日)

## 1. はじめに

広島修道大学附属鈴峯女子高等学校英語科では、2016年度より多読指導を導入した。本稿は、アクションリサーチの枠組みで、多読指導を受ける生徒の構文学習を検証し、さらなる改善計画を策定するための資料とすることを目的とする。

アクションリサーチとは、「望ましいと考える社会的状態の実現を目指して研究者と研究対象者とが展開する共同的な社会実践」(矢守, 2010, p. 1)と定義され、研究者は、ある社会集団のより良い変化・変革を促すべく、現場の活動に介入を行う。研究者は対象者と隔離した位置から介入するのではなく、現場の人々と共に当事者として、現場で共同実践的に研究する。アクションということばが示す通り、現場での実践を続けながら、目標状態の実現に向けた長期的プロセスの中で改良していく継続的な研究である(佐野, 2000; 矢守, 2010)。アクションリサーチは、具体的な研究方法のことではなく、上で述べたような当事者間の関係性や実践に臨む際の態度を指す概念である(矢守, 2010)。したがって、通常長期にわたる研究期間において、「時期や局面によって有効な研究方法も変化する」(矢守, 2010, p. 24)。また、アクションリサーチは、状況固有の問題の解決を図ることを目的としているので、普遍的な真理・法則を追究する研究とは違って、導き出された結論が一般論として妥当性があるかということは問題にはしない。言い換えれば、アクションリサーチは、外的妥当性を捨て、内的信頼性、外的信頼性、内的妥当性を充実させる研究である(佐野, 2000)。

応用言語学、そして日本の英語教育の分野でも、近年、アクションリサーチのニーズが高まっている(例、佐野, 2000; Wallace, 1998)。佐野(2000)が指摘するように、社会の急激な変化とともに、学校教育においても過去の経験や理論では対応できない事態が起こっている。また、研究の成果を現場がいわば消費者として応用するという従来の在り方は、様々な要因が複雑に絡み合う現場の実践にはなじまない。それどころか、研究と現場の乖離、ひいては、両者の不健康な関係性も生まれる(Brown, 2007)。研究者と現場が共同して未来構想的に柔軟な態度で問題の解決に取り組むアクションリサーチに期待が持てる。さらに、研究の側から見ても、アクションリサーチは当該分野の深化に貢献する可能性がある。様々な状

況の中で行われる第 2 言語習得という複雑な人間の行動を、一つの状況に根差して情報を集め分析を行うことは、第 2 言語習得研究や応用言語学の貴重な資料となるであろう (Larsen-Freeman & Cameron, 2008)。後述するが、本研究が行われた広島修道大学附属鈴峯女子高等学校は、法人の合併が契機で変革期にあり、英語科教育も例外ではなかった。この変革期において、第 2 言語習得研究者である第一筆者と現場の教師である第二筆者が共同で、より良い変化を求めて行動することは、同校の英語教育実践に有益であると考えた。加えて、実践と研究の実りある関係性の構築、そして、研究分野への貢献という意味でも意義のあることだと考えた。

次節からは、まず、多読指導とその研究という事業を開始する動機となった問題と多読導入の理論的背景を論じる。その後で、広島修道大学附属鈴峯女子高等学校で多読指導がどのように計画され実施されてきたのかを報告し、導入時から2017年2月時点までの生徒の構文習得を形成的に評価する。

## 2. 問題の所在

本事業の発端は、2015年4月に、学校法人修道学園と学校法人鈴峯学園の合併に伴い、鈴峯女子中学校・高等学校が広島修道大学附属鈴峯女子中学校・高等学校となったことである。合併の前年度から、大学と高等学校の教育連携が計画され、英語教育連携はその一つであった。2015年1月に大学の英語担当教員3名（第一筆者を含む）と鈴峯女子中学校・高等学校の英語科教員の第一回の懇談会が持たれ、英語教育連携の方向性を話し合う中で、多読導入が大学側から提案された。さらに、同年3月に、当時、同大学で多読指導に精力的に取り組んでいた教員の協力を得て、同中学校・高等学校英語科教員を対象に多読指導研修会を持ち、多読を英語教育に取り入れる意義についての理解を深めた。

当時、同高等学校の英語科教師の間には、ある種の危機感のようなものが生じていた。数年前から中学英語がほとんど身につけていないまま入学する生徒が増加し、具体的な現状打開策を考えあぐねていた。習熟度別クラス編成等の対策は講じても期待したような効果は上がらず、また、英語学習に対して多くの生徒が、少なくとも表面的には、負の情意を示すという状況があった。そうした中、鈴峯女子高等学校英語科は、英語嫌いを克服することが大切であると考え、大学側の提案に応じて、多読指導を2年生の2クラスに導入することにした。

事前調査として、当該クラスの生徒55名に対して、多読の効果を測るために事前・事後テストとしてよく用いられるクローズテストである EPER (Edinburgh Project on Extensive Reading) のハーフテストを実施した。76点満点中、平均点が9点 ( $SD=6.2$ ) であった。また、後で詳細を述べるが、多読図書のある1巻 (Hunt & Brychta, 1991) の一連の5枚の絵

とヒントになる語句を見せて英語でストーリーを書かせたところ、多くの生徒が、次のように、英語の語順で産出できていなかった。

*Mum and Kipper in the bus. Get off. Walk. Left. Bus in the Teddy. Biff and Chip cheer Kipper up. Stuffed animal a give. The lost property office find went. Kipper find the happy.*

このことから、生徒たちの学習課題は、英語の基本構造であると考えた。

英語基本構造がほとんど身につけていないまま高等学校に入学するという問題は、附属鈴峯女子高等学校に限られた問題ではない。このような疑似初心者<sup>2</sup>の問題は、高等学校どころか、大学の英語教育でもしばしば問題として取り上げられ、全国的な課題である。例えば、大学生の多くが英語の主語・述語動詞構造を習得できていないという報告が少なからずあり(例, Shibata, 2006; 梅原・富永, 2014), 英語の基本構造習得の困難性は、単に個々の教師や学習者の責任としては片づけられない。研究者と共同で解決すべき課題である。

### 3. 構文学習と多読

第一筆者は、これまで、英語学習に困難を覚える学習者の習得について、*be* 動詞、後置修飾、主語・述語構造などの基本構造に焦点を当てて研究してきた (Tode, 2003, 2007, 2008, 2012, 2016 August)。その中で明らかになったことは、

- (1) 初級学習者の文法知識は抽象度が低く、頻繁に経験しユニットとして記憶した具体事例に基づく項目依存構文 (item-based construction 例, *he is N; N made in N*) で占められている (Tode, 2003, 2012),
- (2) 文法シラバスに沿った明示的文法指導は、直後効果はあっても、持続効果という点で限界がある (Tode, 2007),
- (3) タイプ頻度に富む事例体験 (目標構文を様々な事例を通して繰り返し体験すること) を通して意味と形の結びつけ学習が強まる (Tode, 2008),
- (4) 言語活動の中で入力中の新しい表現を積極的に取り込む学習者は、それを基に項目依存構文を形成し、より複雑な産出へと発展させていく (Tode & Sakai, 2016),

であった。このことから言えることは、外国語学習環境における第2言語習得も、基本的には、事例基盤で起こるのではないかということである。これは、用法基盤モデル (usage-based model) を援用した言語習得理論と相通ずる。

用法基盤モデルとは、一人の使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場での事例を下地にしていて唱える言語理論の総称である (Tyler, 2010)。この理論に依拠した第 1 言語習得が、盛んに研究されてきた (例, Tomasello, 2003)。Tomasello (2003) によると、子どもはコミュニケーションの中で頻繁にとして触れた事例をユニットとして記憶し、それを似た状況で再生したり修正を加えて発話を繰り返す。それを土台として、特定の語彙項目の周りで項目依存構文を形成し、さらに言語経験を積み重ねる中で次第に抽象的なスキーマ (schema) が形成されていくという。近年、第 2 言語習得研究でも、用法基盤モデルの立場から研究が盛んになされている。もちろん、第 1 言語習得と第 2 言語習得を同列で論じることはできず、成人の第 2 言語習得の場合、用法基盤的なボトムアップの発達と明示的知識を活用したトップダウンの学習が混在するということを実証した研究も存在する (Roehr-Brackin, 2014)。しかし、その一方で、成人の第 2 言語習得の大部分が事例基盤で項目依存的に発達することが実証されている (例, Ellis & Ferreira-Junior, 2009; Ellis, O'Donnell, & Römer, 2014; Eskildsen, 2015)。英語基本構造と関係がある動詞項構造構文の習得については、コーパス研究 (例, Ellis & Ferreira-Jr., 2009) の中で研究されている。その研究では、初期段階は、典型的で汎用性の高い高頻度事例 (例, *give me*) 内で意味と形の結びつけがまず起こり、その後、同タイプの異なる事例に触れるにつれてネットワークが広がり抽象的な項構造構文が形成される (例, VOO) ということが示されている。この知見に基づき、教室での第 2 言語習得でも、初期は高頻度事例に繰り返し触れさせ、徐々にタイプ頻度を増加しての最適化を図ることの有効性が唱えられている (Ellis, O'Donnell, & Römer, 2015)。

この理論に基づいた動的用法基盤アプローチの第 2 言語指導 (a dynamic usage-based approach to second language instruction) も提唱されている。Verspoor & Nguyen (2015) は、オーセンティックな教材の意味理解を促し、同一に繰り返し触れさせ、事例を意味と形式がつながったユニットとして処理するのを促す中心指導が、特に、初期学習者あるいは疑似初心者に有効であると主張している。これは、文法規則をまず教授し、それに語彙項目を当てはめて文を作るという従来型指導とは異なり、興味の持てる題材の理解をまず促し、それに繰り返し触れさせ、音声指導と音読を重視してユニットの形成を促し、また、繰り返しの経験を通して形式にも注目させていくという指導である。

この動的用法基盤アプローチの第 2 言語指導は、多読 (extensive reading) と親和性がある。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。大量のを得ることと、訳を介在させずに処理することが可能になる (高瀬, 2010)。特に、多読初期用の図書として日本の児童・中高生・大学生から人気の高い英国の児童向けに書かれた英語絵本である *Oxford Reading Tree* (ORT) は、用法基盤言語習得を促進する教材だと思われる。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、同じ語句や構文が同一巻の中、さらには巻を超えて繰り返し出現するのが特徴的である(大槻・高瀬, 2014)。また、英語の愛用文型である SVO 文型について、戸出(2016)が ORT の Stage 1 と Stage 1+ の計24巻を分析したところ、初期段階は高頻度動詞とそれに共起する名詞や代名詞が繰り返し出現し、巻が進むにつれて動詞及び共起する名詞が多様化していることが分かった。以上のことから、馴染みのある登場人物が繰り広げるストーリーの多読を繰り返させ、その中で次第に構文に注目するように仕向ければ、従来型指導で思うように習得が進まなかった同校の生徒の英語基本構造習得の助けになるのではないかと考え、2016年度4月から多読指導を開始した。

同年4月から7月までの基本構造習得の中間報告として、戸出(2017)は、その期間内で顕著に伸びた2名の生徒に絞って、彼女らの言語運用の進歩と彼女らが多読図書で出会った事例との関連を分析した。多読授業では、多読の後、絵を見てストーリーを書くストーリー筆記を継続的に取り寄せた(詳細は方法のセクションで述べる)。そのストーリー筆記で出現した英語構文の事例の源を探るべく、トレースバック法(参考、Tode & Sakai, 2016)を用いて、彼女らが産出した節に近似した節を彼女らがそれより前に接した図書のテキスト内に遡った。近似節を「少なくとも1つの語彙項目を共有し、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」(戸出, 2017, p. 21)と定義した。例えば、生徒が *Chip saw a rabbit* と筆記表出しており、それより前に *Floppy chased a rabbit* という節に出会っていたとしたら、「モノ(名詞の意味的定義)+プロセス(動詞の意味的定義)+a rabbit」という共通パターンを見出すことができるので、後者が前者の近似節となる。分析の結果、両名の言語運用の飛躍の直前に、*has* を含む SVO 節が初めて筆記に出現したこと、そして、その前から「モノ+*have/has/had*+モノ」パタンの事例に多読図書の中で数多く触れ、かつ、その筆記産出の直前に同パタンの事例を含む図書の読み聞かせを教師からなされていたことが明らかになった。そして、その *has* を含む SVO パタンの節の出現後は、2名とも、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、*have/has/had* 以外の動詞を含む SVO 型の事例が徐々に表れるようになった。それ以後も多読指導を継続しており、本稿では、学年末までで構文習得が全体として改善が見られたかということを検証する。

以上の議論から、研究課題を、動的用法基盤第2言語指導の原則に沿った繰り返しを重視した多読中心指導の中で、

- (1) 生徒の英語構文習得は、改善されただろうか、
- (2) 開始時の構文習得の程度が上位・中位・下位のどの群に位置する生徒にも改善されたと言えるだろうか、

と設定した。

## 4. 方 法

### 4.1. 参加者

広島修道大学附属鈴峯女子高等学校の2年生の2クラス（A組28名，B組28名，計56名）を対象に多読指導を行った。指導を行ったのは第二筆者である。第一筆者は，メンターとして関り，週3回の授業のうち原則として週1回授業に入り込んだ。

### 4.2. 指導

授業内読書（Sustained Silent Reading, SSR, 高瀬, 2010）という方式を採り，各授業の15分から20分を使って，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（Start with Simple Stories, SSS, 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。読書中，教師（第二筆者）や第一筆者は，机間巡視をした。生徒の読書の様子を観察し，質問に答えたり，読書が進んでいそうにない生徒には，理解できているかのチェックをそれとなく行い，選んだ本のレベルが合っていないと判断されるときは，本をかえるように指導した。生徒は，読書の後，多読記録手帳に，読んだ本のタイトル，語数，感想を記録した。

6月初頭の間接考査までに，全員の生徒がStage 2の巻までをすべて読み終えていた。この時点で，自力で音読することに困難な生徒や不正確な読解をする生徒が散見されたため，次のレベルに進ませることは困難だと判断した。そこで，中間考査後は，「繰り返し多読」と称して，前に読んだStage 1とStage 2の巻をもう一度読ませ，音読をさせた。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。

多読図書にはYLと呼ばれる「読みやすさレベル」（高瀬, 2010）のラベルをつけ，自分に合ったYLを選ぶように指導した。しかし，生徒はそれを意識することなく，最適なレベルの図書を選ばないことも多くあったので，教師の方で，レベルの範囲をあらかじめ指定し，その範囲から選んで読書するように指導した。そして，頃合いを見計らって，上で述べたように「繰り返し多読」期を設け，その期間には，前に読んだ図書をもう一度読み，音読を促した。そして，「読み聞かせテスト」と称して，気に入った巻を声を出して読むという個人ベースのテストを行った。年間を通して「一回目読書」と「繰り返し読書」のサイクルを4回繰り返した。

50分授業の一部をこのように授業内読書にあて，残りの時間は，読書以外の学習活動や言語活動を行った。年間を通して行ったのは，教師によるクラス全体への読み聞かせである。

教師がORTの1冊を選んで、クラス全体に読み聞かせを行い、全体で発音指導や音読練習を行った。それを一定期間（1～2週間程度）続けた後、本をかえて同じように行い、そのサイクルを年間に亘って続けた。また、読み聞かせに用いたORTのテキストを用いて、動詞の項構造や代名詞への意識高揚を行った。さらに、第一筆者の訪問時には、文字のない巻の絵や生徒が読んだことのない巻の絵を使って一続きの絵を見せ、5コマの紙芝居のようにし、8分間でそのストーリーを筆記する活動を行った。各絵の横には、語句をヒントとして与えていた。同じ絵を使ったストーリー筆記に二週連続で取り組ませた。その次の週は、絵を変えて、また同じことを行い、このサイクルを学年末まで続けた。添削はポイントを絞って第一筆者が行い、コメントを添えて、翌週の訪問時に返却した。第一筆者が訪問しない授業では、残りの時間は、英語検定準備用の文法問題やリスニングを行った。

第一筆者の訪問時の授業の直後に、第一筆者と第二筆者は対話を行い、授業で気づいたことやその次の授業で改善すべき点などを話し合った。そして、第一筆者は、大学に戻ってから、話し合ったことの覚書としてメールで第二筆者に送り、また、第二筆者も返信をした。このように、直接そしてメールでの対話を年間を通して行った。

#### 4.3. データ収集

構文学習の程度を測定するためのデータとして、前述した8分間ストーリー筆記における生徒の産出を用いた。これも前述したことであるが、ORTの文字のない巻の絵や生徒が読んだことのない巻の絵を使って5コマから成る一続きの絵を見せ、語彙リストを参照して8分間で英文ストーリーを書くものだった。同じ絵を使ったストーリー筆記に二週連続で取り組ませ、その次の週には絵を変えて同じように二回セットのストーリー筆記を行い、このサイクルを学年末まで続けた。構文学習データには、二週連続筆記のうち、一週目の筆記産出を用いた。図1はその流れを図示したものである。 $Wn_1$ と $Wn_2$ は同じ絵を用いた同一課題であることを表しており、データとして用いたのは、 $Wn_1$ であった。学年末までに、12回分の筆記産出データを得た。

#### 4.4. 分析

8分間ストーリー筆記における産出を、「8分間に書くことのできる動詞項の数」という観点で採点した。動詞項については、安藤（2008）の枠組みを参考にした。例えば、他動詞 *see* は2項動詞である。*Kipper saw it* という産出の場合は、主語と目的語が用いられているので

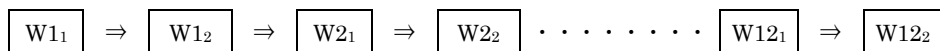


図1. 年間を通したストーリー筆記の流れ

2 とカウントした。*Kipper was see it* や *Kipper see* といった産出の場合は、前者は目的語のみ、そして後者は主語のみが用いられているので、それぞれ 1 とカウントした。自動詞 *go, run, land* などは、主語の他に場所を表す句を要求することが多い。例えば、*Floppy ran into the pond* という産出の場合は 2 とカウントした。前置詞の義務的環境に前置詞が用いられていない場合は、その部分はカウントしなかった。例えば、*Biff went the park* のような産出では 1 とカウントした。また、目的語と副詞句を義務的に要求する 3 項動詞 (*put* や *give* など) の場合は、*He put it in the box* と、主語、目的語、副詞句がこの順で使用されていれば 3 とした。参加者の産出を見ると、場所を表す語句を文頭で用いて、例えば *In the box put sand* というような主語のない産出が多かった。このように場所表現を表す語句を文頭で多用するのは日本語の影響であると考えられる (川瀬, 2015 8 月; 濱田, 2016)。したがって、このような産出の場合は、目的語だけをカウントして 1 とした。3 項動詞でない動詞、つまり義務的に副詞句を要求しない動詞でも付加的に副詞句が用いられている場合 (例、*Floppy had a cap in his mouth*) も、本研究では、その副詞句をカウントした。このような付加的な副詞句を使えることは、構文習得が複雑化していることの反映である (Bygate, 1999) と判断したからである。複数の副詞句を重ねて用いている場合は、その副詞句の数だけカウントした。例えば、*Biff hit the ball over the fence into the garden* の場合は、主語と目的語に 2 つの副詞句を加えて 4 とカウントした。表層の形式では問題がないように見えても、形式と意味の関係性が誤っている場合があるので、注意が必要であった。例えば、*Mum showed a stone message* という産出があり、表面的には主語が表示されているように見えたが、これは、子どもたちが母親に石で作ったメッセージを示しているという絵の内容を描写する文、つまり「ママに石のメッセージを見せた」という意味の文であった。この場合は、直接目的語だけをカウントして 1 とした。以上のように、本研究では、動詞の項の数という観点のみで採点を行ったので、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。

不定詞や動名詞などの準動詞の項構造も同様にカウントした。例えば、*Kipper wanted to borrow the books* の場合、*want* の項の数の 2 に加えて、*borrow* の目的語、そして主語も重複してカウントして計 4 とした。*want to* と *want* を混同して、例えば *Kipper wanted to the books* や *Kipper wanted borrow the books* などの誤文が見られた。前者は、主語だけをカウントして 1 点、後者は、*wanted* の主語と *borrow* の目的語のみをカウントして 2 点とした。動名詞が目的語などの補語を伴わずに単独で用いられている場合 (例、*I like reading*) は、名詞とみなし、動名詞の項はカウントしなかった。このようにしてカウントし、各参加者、各回の筆記産出の動詞項の数の総数を得点とした。

課題 (1) に対して、各参加者の第 1 回から第 3 回までの得点のメジアン値を開始時の得



点，そして第10回から第12回までの得点のメジアン値を学年末の得点とし，Wilcoxon の符号付順位検定にかけた。その際，第10回以降すべて欠席した1名の参加者のデータは除外し，55名の参加者のデータで検定した。課題(2)に対しては，まず，開始時の得点が75パーセントイル以上の参加者を上位群(14名)，25パーセントイル以下の参加者を下位群(14名)，その他の参加者を中位群(27名)とした。そして，各群別々にWilcoxonの符号付順位検定を実施した。

## 5. 結 果

図2は，各回の75パーセントイル，50パーセントイル，25パーセントイルの得点の変化をグラフ化したものである。この軌跡は，特定の個人の変化を表すものではなく，各回の75パーセントイル，50パーセントイル，25パーセントイルの位置にいた参加者の得点をグラフにしたものであることに注意してほしい。

図3と図4は，それぞれ開始時の得点と学年末の得点の度数分布である。Wilcoxonの符号付順位検定で検定したところ，有意な伸びが確認された( $z=4.960$ ,  $p=.000$ )。また，課題(2)に答えるために，上位群，中位群，下位群のそれぞれに対して，Wilcoxonの符号付順位検定を行った。上位群は，有意な伸びが確認されなかった( $z=0.355$ ,  $p=.723$ )。中位群と下位群は，有意な伸びが確認された(中位群， $z=4.014$ ,  $p=.000$ ；下位群， $z=3.188$ ,  $p=.001$ )。

下位群に絞って分析を進める。図5は，下位群の参加者14名それぞれの開始時から学年末までの得点の変化を示したものである。集団としては伸びているものの，中には伸びが見られない参加者も存在する。

ここでは，下位群で伸びが著しいA子と伸びが見られないB子に焦点を当てて，多読語数

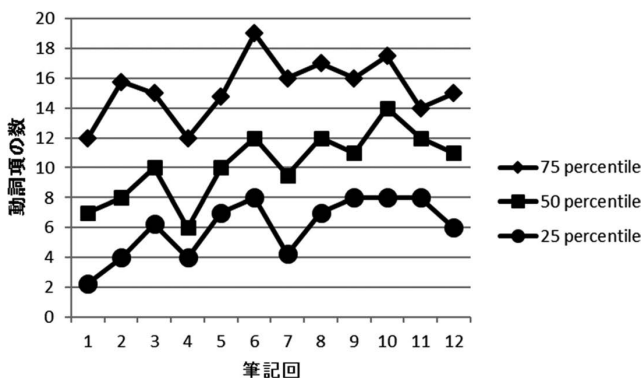


図2. 各パーセントイルの得点の変化

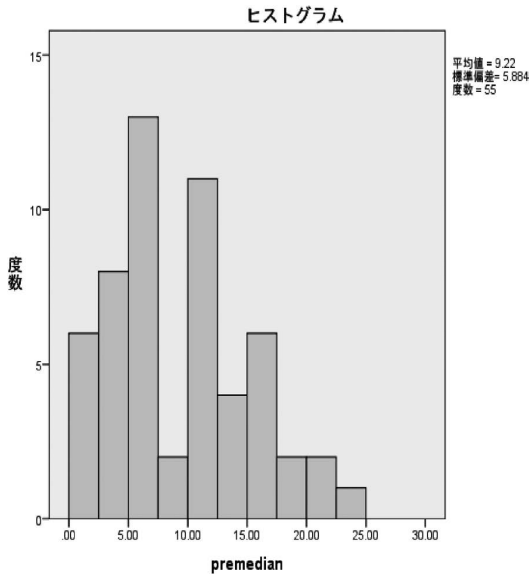


図 3. 開始時の得点の度数分布

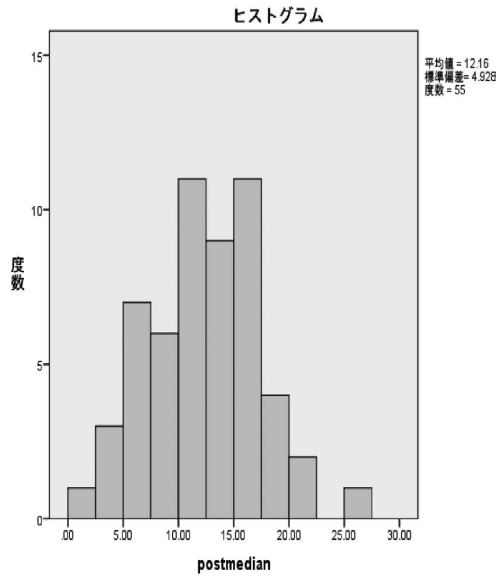


図 4. 学年末の得点の度数分布

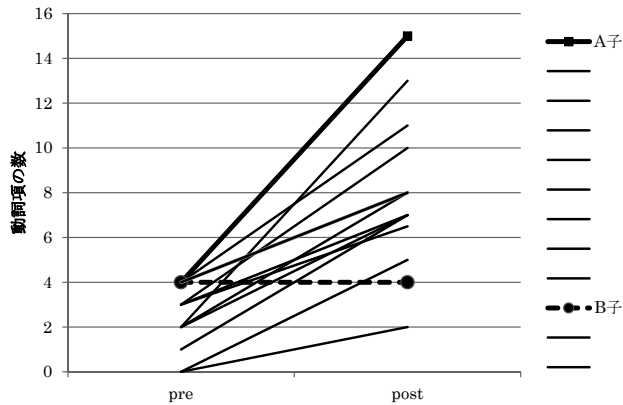


図 5. 下位群各参加者の開始時と学年末の得点

と産出の様態の両面から分析する。多読語数については、一学期末、二学期末、それから最後のストーリーを書いた2月14日時点で、A子は、5,049語、14,768語、23,813語、B子は、2,263語、5,979語、10,279語であった。どの時点においても、読書量においてA子がまさっていることがわかる。次は、筆記産出について詳しく分析する。図6と図7は、A子とB子それぞれが産出した動詞項の数の軌跡を表したものである。B子も、A子ほどではないにしても中盤に伸びているが、学年末には下降していることがわかる。

表1は、A子とB子の各回のストーリー産出におけるSVO型構文とSVOA型構文の出現頻

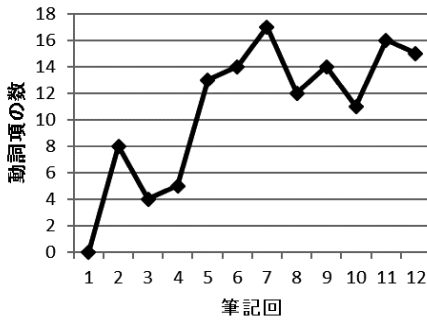


図 6. A 子が産出した動詞項の数の変化

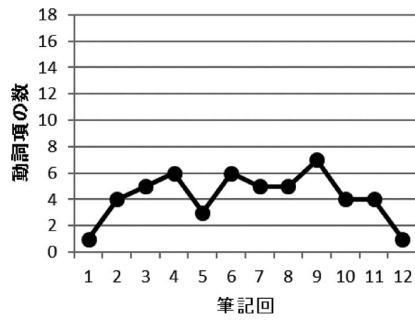


図 7. B 子が産出した動詞項の数の変化

表 1. A 子と B 子が産出した SVO 型構文と SVOA 型構文の頻度

		W1	W2	W3	W4	W5	W6	W7	W8	W9	W10	W11	W12
A 子	token	0	3 (3)	4 (1)	5 (1)	9 (4)	13(4)	19(6)	24(5)	29(5)	34(5)	39(5)	42(3)
	type	0	3 (3)	3 (0)	4 (1)	6 (2)	9(3)	13(4)	17(4)	20(3)	22(2)	25(3)	27(2)
	unit	5	7	7	8	9	10	10	8	10	10	8	9
B 子	token	0	1 (1)	3 (2)	4 (1)	5 (1)	6(1)	8(2)	10(2)	12(2)	13(1)	13(0)	13(0)
	type	0	1 (1)	2 (1)	3 (1)	4 (1)	5(1)	6(1)	7(1)	8(1)	9(1)	9(0)	9(0)
	unit	5	5	5	5	6	5	6	6	6	6	5	7

(注) 括弧内は、その回の頻度を表し、括弧外は累計を示す。token = トークン頻度, type = タイプ頻度, unit = 産出ユニット数。

度を示したものである。トークン頻度とは、出現した事例すべての頻度、タイプ頻度とは当該の構文で用いられた異なる動詞の数を表している。例えば、A 子は、*Dad has a frying pan* という事例と *Mum has a stick* という事例を産出しているが、この場合トークン頻度は 2、タイプ頻度は 1 となる。表の括弧内の数字はその回の筆記における頻度で、括弧外の数字は、累計である。産出ユニット数のユニットに関しては、ピリオドをユニット間の区切れとして定義した。A 子も B 子も、第 1 回は当該の構文を全く産出できておらず産出ユニット数も同じであった。しかし、それ以後、A 子の産出のユニット数は B 子のそれと比べて多くなり、回が進むにつれて、構文産出頻度がトークン頻度、タイプ頻度共に増加し、B 子との差が拡大している。

A 子と B 子の具体的な言語運用を見してみる。表 2 は、それぞれの第 1 回、第 2 回、第 5 回、第 7 回、第 11 回の筆記産出を示したものである。第 1 回は二人とも、主語なし文がほとんどで、英語構文での産出ができていない。第 2 回では、二人とも *Dad has a frying pan* でストーリーを始めているが、その後の言語運用に違いが見られる。この第 1 文の産出の後、B 子は、*Bring eggs* や *In the frying pan put in butter* と主語のない産出に戻っている。他方、A 子は、第 1 文の後、誤文ではあるが、*Dad had a cooking start* と産出しているように、*Dad has/had*

表 2. A 子と B 子のストーリー筆記課題における言語運用

	A 子	B 子
W1	<i>Mum and Kipper. Suddenly remembered. Biff and Chip. Mum find try the lost property office. Happy.</i>	<i>Get off the bus. Remembered! Sad. Went the lost property office. I'm happy!!</i>
W2	<i>Dad has a frying pan. Dad had a cooking start. Biff bring flower. Kipper put in the bowl flour. Put in the frying pan butter. Dad has made a pancake may drop! Mum run with the pancake.</i>	<i>Dad has a frying pan. Bring eggs. In the frying pan put in butter. Has made a pancake. Mothers cheer!</i>
W5	<i>Chip and Biff play soccer. Chip and Biff kicked hard burst the ball. Chip and Biff play badminton. Chip and Biff hard hit landed on the roof. Chip and Biff play tennis. Biff hit the ball over the fence. Dad an idea. A swing ball set bought. Biff and Chip could play.</i>	<i>Chip and Biff play the soccer. The ball burst!! On the roof landed shuttlecock. The ball over the fence. A swig ball set set up. Could!!</i>
W7	<i>Grandpa Chen carry some poles. Biff and Chip carry some plates. Grandpa Chen plant the poles in the ground. The children helped Grandpa Chen. Grandpa Chen put a plate on the top of a pole. Grandpa Chen spin each plate. Grandpa Chen catch run the first plate. The children gasp everyone. The plates spin. The children a wonderful job applaud.</i>	<i>Grandpa Chen carry some poles. The children carry some plates. Grandpa Chen the poles plant in the ground. Grandpa Chen a plate on the top of a pole. Grandpa Chen run catch. A wonderful job!!</i>
W11	<i>Mum and Biff and Chip go to a farm. Mum and Biff and Chip go to a farm shop. Biff and chip found the chicks in the shop. Biff an idea. Mum hatch the eggs. Mum bought an incubator. Mum put the eggs in the incubator. The eggs hatch chicks.</i>	<i>Biff and Chip and Mum go a farm shop. Biff and Chip was find chicks in the shop. Biff is want chicks. The eggs buy an incubator. The eggs put in the incubator.</i>

という表層的なパターンを繰り返している。そして、その後も、登場人物の名を述語動詞の前に置く産出 (*Biff bring flour. Kipper put in the bowl flour.*) を続けている。その産出は、英語構文となっているものでは必ずしもないが、文頭に登場人物の名前を置くようになってきている。第 5 回では、二人とも *Chip and Biff play (the) soccer.* という SVO 型構文で始めている。B 子は、その後、この *play* を使った同一構文を産出することはないのに対し、A 子は、*play* を使った SVO 型構文をあと 2 回繰り返し、別の動詞 *hit* を使った SVO 型構文を続けて産出している。A 子は、この回あたりからタイプ頻度を増やし、SVO 型構文のみならず SVOA 型構文も産出できるようになってきているのが第 7 回以降に見ることができる。他方、B 子の産出では、総ユニット数も SVO 型構文のタイプ頻度も A 子のように増加することなく、第 11 回では、これまでになかった *be* の過剰使用 (例, *Biff and Chip was find chicks in the shop.*) が現れ、SVO 型構文の産出が見られなくなっている。まとめると、A 子は読書量、産出ユニット数ともに B 子に比べて格段に多かった。ストーリー筆記産出においては、自らが産出した動詞を繰り返し (それが、たとえ表層的な模倣であったとしても) 用いており、徐々に、他の動詞に拡張し、タイプ頻度を増やし、SVO 型構文の安定した使用が見られるようになっていた。それに対して B 子は、読書量、産出ユニット数両方において A 子に比べて乏しく、

同一の動詞を使った同一構文を繰り返すことはなく、タイプ頻度も増加しなかった。そして一時は産出できていたSVO型構文も、学年末には崩れが見られるようになっていた。

## 6. 考 察

研究課題について答える。課題(1)は、生徒の英語構文習得は改善されただろうか、であった。有意な伸びが確認されたので、集団としては、改善されたと言える。課題(2)は、開始時の構文習得の程度が上位・中位・下位のどの群に位置する生徒にも改善されたと言えるだろうか、であった。中位群と下位群の生徒に関しては、有意な伸びが確認されたので改善されたと言える。上位群では有意差が確認されなかった。上位群の生徒たちは、開始時すでに、本研究の目標構造である英語基本文型はすでに習得できており、天井効果があったと思われる。本研究では、動詞項の数という観点のみで採点し、時制や相などの他の側面は無視して分析した。上位群に対しては、観点を改めて採点することで、より高度な第2言語発達が起きているかを検証する必要がある。多面的に分析しても改善の後が見られない場合は、上位層を伸ばすための方策を考えなければならない。これは今後の課題である。

本研究では、集団としての分析に加えて、2名という極めて限定的なケースではあるが、個人レベルの分析も行った。伸びが著しかった生徒は、入力、産出両方において、事例体験の頻度が豊かであった。その産出は、特に初期段階においては目標構造のような産出ができていたわけではなかったが、ひとたび英語構文の一事例を産出できると、それを繰り返し使い、さらに同タイプの他の事例へと拡張させていく現象が見られた。これは、用法基盤モデルに基づく構文習得理論が主張している事例基盤学習であると考えられる。タイプ頻度に富む事例体験の中で、その都度その都度、意味と形式の関係性を確認しながら、構文が定着していったのではないかと考えられる(Tode, 2008)。他方、伸びが見られなかった生徒は、入力量も産出量も少なく、一時は産出できていたSVO型構文も定着しなかった。事例体験頻度が少ないということは、意味と形式の関係を事例の中で確認する機会が限定されるということなので、定着には至らなかったと推測できる。この生徒には、面談等の個別指導により何らかの手立てを講じる必要がある。

上の分析は、2名の学習者の特徴を示したものにすぎず、読書量と産出ユニット数に関係があるということを立証するものではない。仮に関係があるとしても、その事例体験頻度が構文習得に影響したと断定することもできない。しかしながら、事例基盤第2言語学習の視点から、妥当な考察であると思われるので、伸びなかったB子の読書量が少ないことの裏には何が潜んでいるのかを探る必要がある。学習動機の問題かもしれない。あるいは、入力処理に何らかの問題があり、それが質・量ともに満足のいく読書に結び付かなかったのかもし

れない。それが明らかになれば、さらなる改善の手掛かりをつかめるであろう。まずは、上述したように、この生徒の面談から始めたい。そして、残りの参加者も含めて分析を深め、読書の量と質、産出の量と質、構文習得の関係性についての考察を深めることが必要である。

## 7. お わ り に

本研究は、統制群を設けた実験研究ではないため、今回明らかになった有意な伸びが、多読中心授業の効果だとは断定できない。しかし、これまで少なくとも4年の英語教育を受けながら英語基本構造を学べていなかった生徒が、1年の指導で改善が見られたということは注目すべき事実であり、かつ喜ばしいことであると言っていい。冒頭で述べたように、アクションリサーチとは、そもそも「望ましいと考える社会的状態の実現を目指して研究者と研究対象者とが展開する共同的な社会実践」(矢守, 2010, p. 1) であるので、望ましいと考えられる学習状態に近づきつつあるという意味で、方向性としては間違っていない。当然のことながら、本研究はこれで終わりではない。継続して指導及び研究を行うことにより、構文習得の新たな局面が展開されるであろう。また、本研究で課題として浮かび上がった十分な伸びが立証できなかった生徒に光を当てて研究する必要がある。長期に亘って継続して地道に共同的に研究を行い、改善を積み重ねることが、附属鈴峯英語教育の発展につながる。そして、そのことがまた、第2言語習得研究の深化に寄与するものと信じている。

## 注

- 1 本研究は、平成29年度科学研究費助成事業基盤研究(C)「多読授業における英語文法発達—動的用法基盤アプローチ」(研究課題番号17K03000)の助成を受けて行われた。また、広島修道大学附属鈴峯女子中学校・高等学校の西村正美校長、内田大輔英語科主任、木村彩音講師には、研究の様々な局面において力添えをいただいた。感謝申し上げます。
- 2 疑似初心者とは、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と定義される(Richards, J. Platt, & Platt, 1992)。

## 引 用 文 献

- 安藤貞雄(2008)『英語の文型——文型がわかれば、英語がわかる』東京：開拓社
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles, An interactive approach to language pedagogy, Third edition*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Bygate, M. (1999). Quality of language and purpose of task: patterns of learner's language on two oral communication tasks. *Language Teaching Research*, 3, 185–214. doi: 1362–1688 (99) LR050.OA
- 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. doi: 10.1075/arcl.7.08ell

- Ellis, N. C., O'Donnell, M. B., & Römer, U. (2014). Second language verb-argument constructions are sensitive to form, function, frequency, contingency, and prototypicality. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4, 405–431. doi: 10.1075/lab.4.4.01ell
- 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.
- Eskildsen, S. W. (2015). What counts as a developmental sequence? Exemplar-based L2 learning of English questions. *Language Learning*, 65, 33–62. doi: 10.1111/lang.12090
- 濱田英人 (2016) 『認知と言語——日本語の世界・英語の世界——』 東京：開拓社
- Hunt, R., & Brychta, A. (1991). *The lost Teddy, Oxford Reading Tree, Stage 1*. Oxford: Oxford University Press.
- 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
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- 大概きょう子・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頁
- 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. doi: 10.1111/lang.12090
- 佐野正之 (編) (2000) 『アクション・リサーチ——新しい英語授業研究』 東京：大修館
- Shibata, M. (2006). Topic marking in English composition by Japanese EFL learners. *Scriptsimus* (琉球大学言語文化研究紀要), 15, 1–26.
- 高瀬敦子 (2010) 『英語多読・多聴指導マニュアル』 東京：大修館
- Tode, T. (2003). From unanalyzed chunks to rules: The learning of the English copula *be* by beginning Japanese learners of English. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 23–53.
- Tode, T. (2007). Durability problems with explicit instruction in an EFL context: the learning of the English copula *be* before and after the introduction of the auxiliary *be*. *Language Teaching Research*, 11, 11–30. doi: 10.1177/1362168806072398
- Tode, T. (2008). *Effects of frequency in classroom second language learning: Quasi-experiment and stimulated-recall analysis*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Tode, T. (2012). Schematization and sentence processing by foreign language learners: A reading-time experiment and a stimulated-recall analysis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 50, 161–187. doi: 10.1515/iral-2012-0007
- 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頁
- Tode, T. (2016, August). *Usage-based construal awareness: The learning of typologically different second language grammar*. Paper presented at the EuroSLA 26, Jyväskylä, Finland.
- 戸出朋子 (2017) 「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——」『言語表現研究』第33号, 13–27頁
- Tode, T., & Sakai, H. (2016). Exemplar-based instructed second language development and classroom experience. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 167, 210–234. doi: 10.1075/itl.167.2.07tod
- 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. doi: 10.1017/S0267190510000140
- 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., & 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.
- Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 矢守克也 (2010) 『アクションリサーチ 実践する人間科学』 東京：新曜社

Abstract

Construction Learning of False Beginners in High-School Extensive-Reading Classes:  
A Joint Action Research Project

Tomoko TODE and Saki ASO

This study examined construction learning by false beginners of English as a foreign language in a high-school extensive-reading classroom in Japan. It was an action research project conducted collaboratively between their teacher and a university-based researcher to solve problems of the students' difficulties in learning basic English constructions such as the transitive construction. We expected that extensive reading would bring improvement in their learning of verb-argument constructions from the perspective of a dynamic usage-based approach to second language teaching. To monitor their development, we collected twelve picture-elicited stories that each student wrote in eight minutes in class over the ten-month period of the course. The number of verb arguments used successfully in each essay was counted, and then the initial scores and the scores at the end of the course were compared by means of the Wilcoxon signed ranks test. The results revealed a significant improvement especially for the participants who had ranked below the 75th percentile initially. In addition to the group analysis, we carried out examination of the performance of a student who failed to improve in comparison to one showing a marked improvement, finding that the former had a limited frequency of instances in both input and output over the course. The study also implies the necessity of a closer examination of those who failed to improve.