

博士論文

早期 L2 英語教室のオーラル・コミュニケーション活動

— 談話における理論と実践の統合を探る —

名古屋学院大学大学院

関 きみ子

2016 年 3 月

2.2.4	CLT 改善論のまとめ	31
2.2.5	先行研究の課題と提案	32
第二部 相互交流型コミュニケーション活動における語彙・フレーズ, 方略, 分節化の推移検証		
第3章 調査研究		
3.1	目的	33
3.2	リサーチ・クエスチョン(RQs)	33
3.3	研究の方法	34
3.3.1	調査対象校と授業形態	34
3.3.2	データ収集・分析	39
3.3.2.1	教材文のコーパス化	39
3.3.2.2	方略のカテゴリー	40
3.3.2.3	学習者の発話記録のコーパス化	41
3.3.2.4	分節化のカテゴリー	42
第4章 分析・結果		
4.1	品詞の推移	46
4.2	方略の推移	52
4.3	分節化の推移	52
4.3.1	5段階レベル別, 学年別疑問文使用頻度 (教材コーパス)	52
4.3.2	5段階レベル別, 学年別疑問文の繰り返しと置き換えの使用実態調査 (教材コーパス)	54
4.3.2.1	レベルⅠの使用	54
4.3.2.2	レベルⅡの使用	54
4.3.2.3	レベルⅢの使用	55
4.3.2.4	レベルⅣの使用	55
4.3.2.5	レベルⅤの使用	56
4.3.3	5段階レベル別, 学年別疑問文使用頻度 (学習者コーパス)	58
4.3.4	5段階レベル別, 学年別疑問文の繰り返しと置き換えの使用実態調査 (学習者コーパス)	59
4.3.4.1	レベルⅠの使用	59
4.3.4.2	レベルⅢの使用	60
4.3.5	教材・学習両コーパスの関係性調査	61

4.3.5.1	what の使用実態調査	63
4.3.5.2	学習者の自発的会話における英語表現の調査	65
4.3.5.3	分節化の推移調査	67
第三部 総合的考察		
第5章 考察		
5.1	RQ 1	71
5.2	RQ 2	72
5.3	RQ 3	73
第四部 結論		
第6章 結論と今後の課題		
6.1	結論	75
6.2	今後の課題	76
注		
		78
資料1	外国語活動指導略案(例)	81
資料2	基本語彙リスト	82
資料3	5段階レベル別疑問文の学年別・トピック別一覧表(教材コーパス)	84
資料4	5段階レベル別疑問文の学年別・トピック別繰り返しと置き換え(教材コーパス)	85
資料5	5段階レベル別疑問文の繰り返しと置き換え(3年学習者コーパス)	102
資料6	5段階レベル別疑問文の繰り返しと置き換え(6年学習者コーパス)	105
謝辞		
		109

第一部 研究の目的と理論的背景

第1章：序論

1.1 本研究の目的

本論文は、現代早期英語教育に関する先行研究と、早期 L2 英語教室の実践研究とを基に、早期 L2 英語教室のオーラル・コミュニケーション活動のあり方を探るものである。

先行研究においては、全体処理論、および CLT (Communicative Language Teaching) 改善論を通して早期 L2 英語教室へ向けた課題、提案、改善策を取り上げて、コミュニケーション活動のあり方に新たな方向性を得ることを目的とする。

早期 L2 英語教室の実践研究においては、全体的チャンク処理で談話を重視した相互交流型コミュニケーション活動によって言語能力とコミュニケーション能力の達成を目指す公立小学校の実践を語彙・フレーズ、方略、および分節化の推移に焦点を当てて各学年の中間言語データベースを調査・分析する。

その結果、早期 L2 英語教室のオーラル・コミュニケーション活動は、伝統と最新の教授理論がどのように教師の教育的意図・創意・工夫と統合され、再構成される中で行われているかを示すと同時に、語彙・フレーズと方略の発展的使用を生じさせ、学習者の自発的会話において分節化の初期形態をもたらす可能性があることを実証するものである。

1.2 本研究の背景と視点

文部科学省 (2013) は 2020 年を目指してグローバル化に対応する新たな「英語教育構想」を提案した。それによると 2020 年度からは小学校中学年から外国語活動を開始し、高学年では教科として「英語」を導入、中学校・高等学校ではさらに高度な英語力を構想しており、小中高を通じて一貫した学習到達目標を設定するとしている。

試案では、① 小学校中学年から外国語活動を開始し、コミュニケーション能力の素地を養うこと、② 小学校高学年においては教科として読み・書きを含めた初歩的運用能力を養うこと、③ 中学校においては英語で行われる授業で、内容に踏み込んだ言語活動を重視し、身近な事柄についてコミュニケーションを図ることができる能力を養うこと、④ 高等学校においては英語で行われる授業で言語活動（発表、討論、交渉等における情報交換）の能力を養うこととしている。このように新たな目標、内容に関する案は、コミュニケーション活動をこれまでよりいっそう充実したものとし、小学校・中学校・高等学校の連携した指導の必要性を強調している。

グローバル化に対応する新たな英語教育がコミュニケーションを重視すれば、その実施にあたって従来課題とされているものを根本的に見直す努力がいる。現時点では学校間の接続が充分とは言えず進学後にそれまでの学習内容を生かすことができていない状況や、中学校・高等学校における発信力、すなわち「話す・書く」力に課題があるとされている。中学生を対象とした調査によれば、「話す」については、ディベートやディスカッションができていて、ほぼできているとする中学 2 年生の回答はわずか 20.7%である。「書く」については、エッセ

イなどまとまりのある文を「できている」、「ほぼできている」とする中学 2 年生の回答は 33.67%である。このことは自分の意見を話したり書いたりすることができていると考える生徒の割合が低く、またそのような指導をしていると考える教員の割合も低いということを明らかにしている（『教育課程企画特別部会 論点整理』, 2015, pp. 42-43; 補足資料 (3) p. 103; p. 150)。

さらに高校 3 年生を対象にした調査によれば、英語でスピーチやプレゼンテーションをした経験、聞いたり読んだりしたことについて英語で話し合ったり意見交換をした経験が少ないという結果が示されている。生徒全体の英語力の傾向として、CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) に照らし合わせると「読む・聞く」は A1 上位から A2 下位に集中する。しかしながら、「話す・書く」は、双方とも A1 レベルを占める率が高く、得点者はそれぞれ全体の 70% (無回答 29.2%), 85% (無回答 13.3%) となっており、課題が大きい(『教育課程企画特別部会 論点整理』, 補足資料 (3), pp.153-154)。

一方、小学校はこれまでの外国語活動では「知識・技能の蓄積」は求められて来なかったが、新たな「英語教育構想」の下での教育課程は、小学校高学年において英語の技能面を抜きにして考えることはできないとされる (高橋・柳, 2015, p. 4)。すなわち小学校中学年で培ったコミュニケーション能力の素地を基に、高学年では初歩的運用能力を養うことを目指すならば、小学校高学年においては、中高へと連携する知識技能を照準に入れた指導が必要となる。そのためには、上記の報告に示されていることの具体的な分析を抜きにしては小中高連携の充実は困難であると考えられる。すなわちこの中高における「話す・書く」のつまずきについて、どの時点からどのように生じているか更なる実態解明をすることが問題解決への糸口となりうると考える。

「話す・書く」のつまずきは、9 月から 10 月にかけて 70%の中学 1 年生に起き始めるとされている (山田, 1986; 山田他, 1988; 斉田, 2003; 小池, 2004; 村野井, 2006; 小野他, 2009)。小野他, (2009) および山田他, (1988) は、この原因を小学校と中学校へ移行する際の学習内容と学習方法の相違にあるとしている。小学校、および中学校入学時は知的分析を必要としない閉じた体系 (closed system) の学習であり、全体的チャンク処理 (holistic chunk processing: 内部構成要素に注意を払わず文をひとまとまりとして処理する方法) で対処してきている。しかしながら、中学校 1 年後期からは文法の分析的要素が 1 度に注入される開かれた体系 (open system) の学習である。学習者はこのことに対処するために分析処理 (analytic rule-governed processing: 基本文を分析し、文法ルールを見つけてそれを応用して文を処理する方法) が必要となる。そのための分析・統合能力が学習者に不足している結果、「話す・書く」の産出活動につまずきが生じると述べている。

とりわけ、疑問文および Wh 疑問文は、学習者にとって最も困難な認知的操作を伴うとされており全体処理から、分析的処理への移行期の困難さを測る秤とされている。疑問文および Wh 疑問文の「話す・書く」におけるつまずきとそれに生じる学力差を追求した文献に共通する点は、中学校第 1 学年半ば、語句の指示対象が小学校の全体的チャンク処理を超えて分析処理が必要とされる段階に現れるつまずきを対象にしていることである。(山田他, 1988; Pieneman, Johnston & Brindley, 1988; Myles, Hooper & Mitchell, 1998; Myles, Mitchell &

Hooper, 1999; Weinert, 1995; Dekeyser, 1998; 大井, 2009; 関, 2011)。

大井 (2009, pp. 31-42) は中学生 100 名を対象にした研究で、1 年次の終了段階で習熟困難なものとして、Wh 疑問文を挙げており、疑問詞があると疑問形がうまく作れない実態を明らかにしている。疑問文 “Do you ~ ?” はまとまりとして習得済みだが、Wh 疑問文となると、語順と文構造把握に問題があるとする分析結果を示している。

Wh 疑問文に習熟することの困難さは次の授業記録で説明される (関, 2011, pp. 10-19)。「話す・書く」のつまずきの急増は 1 年生 10 月下旬、主語の 1, 2 人称に加えて、新しく 3 人称単数が現れた時に始まっている (使用教科書: New Horizon English Course 1, 2002, Unit 6, pp. 50-53)。3 人称単数に伴って現れる文法規則に対処できないことが主な理由である。動詞について言うと、それまでは have を中心に 3~4 種に限られていた。しかし、この時点で自動詞・他動詞合わせて 10 種以上に増加することで、学習者は次のような困難に出会う。1) まずこの 10 種以上の動詞を動詞として認識すること、2) S-V Agreement のルールに伴う動詞の形態変化に注意を払うこと、3) さらに Does he speak~? Does he usually speak~? What language does he speak~? と段階的に複雑化する疑問文の統語規則に従って文を産出すること、4) 加えて修飾語句 (e.g., nice, usually, near Sydney, at home) の出現で節点が増加する中で S-V Agreement のルールと語順を守らなければならない。

言い換えれば、同時に起きる要素間の距離が Wh 疑問文構造を抽象化したルールに仕立て上げてしまう (DeKeyser, 1998, p. 46)。この場合、学習者は並外れた分析学習を強いられる。日本語と大きく相違する英文の構造に対し学習者の分析処理能力には限界がある。VanPatten (1987, 1989, 1990) は、1 度に 1 箇所以上に学習者は注意を向けられない、その上リアルタイムの表出では文法と意味内容の両方に同時に気を配ることはできないと述べる。その結果、規則を口に出して言うことはできても知覚的に気づくことは困難という現象をもたらす (DeKeyser, 1998, pp. 43-46)。

この時期を境に英語力のレベルも多様化する。文法のとつまずきを少しずつ克服する学習者と、つまずきを引きずっていく学習者が出てくる。同じ教室内に高い運用力を身につける者から、アルファベットに未習熟な者もいて教師の対応は極めて難しくなる。このことが、中学校後期までに約 8 割がつまずくこと、およびその理由の 1 位は、学習者の回答によれば文法が苦手であるとする理由が 78.6%を占める事実を作り出しているといえる (Benesse, 2010)。また、この事実が小学校で慣れ親しめば皆英語力がつくということにはならず、中学では意識して文法を学びながら正確な英語が使えるようになる者がいると同時に、小学校方式では覚えられない長文が出る中学 1 年 3 学期になると語彙と文法面で完全に混乱してしまう者もいるという結果をもたらしていると考えられる (高田, 2003, p. 167)。

この問題と関連して、斉田 (2003) は、中学 1 年時の基礎基本の確立が十分にできないで高校に入学する生徒たちが増加傾向にあること、特に平成元年に改定された学習指導要領が平成 5 年度全面実地された年に中学へ入学した生徒たちの高校入学時のテストから学力低下が始まり、その後も下がり続けているという事実を指摘している。関 (2011, pp. 16-17) による追跡調査では、基本のとつまずきを抱えている場合、高校 3 年間、週 6 時間以上の英語授業を受けても、産出スキルのとつまずきは改善しない。高校では中学で導入された文法項目である

関係詞、準動詞、分詞のより高いレベルを学習するが、そのことが中学時の基本レベルの改善にはつながらないという結果を示している。

このように分析処理の困難さに始まるつまずきが改善しないまま「話す・書く」の不振が続く原因として指導法にも問題があるのではないかとの見方がある。斉田(2003)は、授業がゲームや活動中心の傾向を作り出した結果とも受け取れるとしている。また山田(1986, pp. 58-65)は、文の意味理解は少なくとも中学校教科書の場合、統語知識なしに可能であり、意味を重視することは必ずしも文構造を理解することにはつながらないとする。このことは、Wh 疑問文を始めしだいに分析処理が困難になる文構造への対処として、高校入学後も統語知識を関与させず、文の意味理解を「語彙の組み合わせ、または語彙情報に言語外情報を加えたもの(a combination of vocabulary, or lexical information plus extra linguistic information)で行う」傾向が続いているのではないかと考えられる(Krashen, 1982, p. 66; Swain, 1988, p. 72)。

Swain(1988)は、イマージョン・プログラムの反省として、教師のインプットおよび授業形態が意味重視(内容重視)であったことが学習者の「話す・書く」力の不十分さを招いたと指摘している。内容を教えることと、言語を教えることの間には矛盾(conflict)があり、内容理解は、必ずしも統語規則を必要としない。言い換えれば、統語や形態素の分析なしに文脈の理解はできるが、しかし統語や形態素の分析なしに「話す・書く」活動は不可能である。従って内容重視が必ずしも第2言語教授の最善策とは言えない。産出スキル育成のためには言語形式(form)も同様に重視すべきである。そのためには単発的な語句ではなく、ディスコース・レベルで文単位の産出工夫が「話す・書く」スキルの育成に必要であると説いている。

Widdowson(1990, 1998)は、過去20年間のCLT改善論の立場から、「話す・書く」の産出スキル獲得は改めて見直される必要があると説く。「L2学習者は、言語運用(task performance)をどれほど繰り返してもスキル獲得訓練にはアクセスできないのであり、L2学習者が言語を使用するためには、最初にRivers(1972)に示される産出スキルを獲得しなければならない」との認識が欠けていたのではないかと指摘している(Widdowson, 1998, p. 327)。Rivers(1972)もまた、「下位レベルの文法要素(人称や数の屈折、疑問文や否定文などの固定された形式)をすばやく表出する訓練の不足は、それ以降の英語学習を不毛なものにする」と述べている。

Wray(2002)は、多くの先行研究事例に基づいて、子供から大人までの言語習得では、子供は全体的チャンク処理、大人は分析処理という学び方の基本的相違が移行期に置かれている中学・高等学校の学習者たちに困難を創り出すのであろうと述べている。又L2教室においては、「この移行を認知した上で11~12才児を教えることが、成熟した学習者の知的アプローチの変化に敏感な教授法の開発にとって非常に肥沃な基盤となるだろう」と提案している。

“I have suggested that recognition of this transition could make the teaching of preteens a very fertile ground for the development of teaching methods sensitive to the changing intellectual approach of the maturing learner” (Wray, 2002, p.198).

Wray の視点に基づいて小学校の英語教育が考えられるとすれば、中学年から開始される小学校の外国語活動は、どのような内容をどのような方法で行えば、中学校で始まる分析処理へとつながり、入門期のつまずきの緩和剤 (a tolerated alternative) と成り得るのか、ひいては小中高連携を充実へと導くことに貢献するのかということが課題となる。

本論文は、中学校における分析処理の前に、小学校においてその認知力に見合う言語学習の形と、課題解決への示唆を与えるものとして、先行研究の知見を基に、全体的チャンク処理を推進する 1 研究開発校の実践を追及することにより、小中高連携を視野に入れた理論と実践の統合に立つ新たな改善への方向を提案することを目的とする。

1.3 各章の概要

第 2 章では、先行研究における全体的チャンク処理論、CLT 改善論を通して、L2 教室における学習者の言語習得に深く関連するコミュニケーション活動のあり方を追求し、解決すべき問題と、新たな課題を明らかにする。

第 3 章では、平成 15 年に始まる 1 研究開発校の実践研究、「全体的チャンク処理で談話を重視した相互交流型コミュニケーション活動」は、独自に開発した談話フレームとその中に設定された問題解決型 activity において、どこまで学習者の表現活動を発展させられるのか (どのレベルまで語彙・フレーズおよび方略使用が可能となるか、およびどのレベルまでの分節化を生じさせるか)、調査校においてそのことを調査するため研究課題 (RQs) を設定する。研究課題に沿ってデータ収集・分析のため、1) 教材、学習者の自発的会話の両コーパスを作成、2) 方略と分節化のカテゴリー作成、3) 分節化の調査対象として教材、学習者の両コーパスから疑問文を抽出する。

第 4 章では分析結果を品詞、方略、分節化の 3 点に分けて提示する。品詞、方略についての分析結果では、各学年の語彙・フレーズ使用はどのように推移するか、推移の特徴は何か、小学校の一般的語彙使用とどのように相違するかを明らかにする。分節化については、教材、学習者の両コーパスの疑問文使用結果に基づいて、分節化はどのように生じるか、および 6 年生の最終時点で分節化のどのレベルへ到達しているかを明らかにする。

第 5 章では分析に示された品詞、方略、分節化の 3 点の導き出す結果を、各研究課題 (RQ1-3) に沿って、先行文献の課題、提案と関連させて考察を行う。本研究によって明らかにされる全体的チャンク処理で行う談話を重視した相互交流型コミュニケーション活動は各品詞、方略の発展的使用へ向かわせ、初期の分節化を促す可能性を明らかにする。

第 6 章では結論として、全体的チャンク処理で行う談話を重視した相互交流型コミュニケーション活動は中学での分析学習に貢献する可能性が生じること、および小中高連携が目指す新たなコミュニケーション活動への示唆を与える研究となっていることを明らかにし、今後に残された課題を提示する。

第 2 章 理論的背景

本研究における全体処理論と CLT (Communicative Language Teaching) 改善論の論議の焦点は次のとおりである。

全体処理論では、Peters (1977, 1983)より始まる課題「L2 教室において全体的チャンク処理でインプットされた語彙・フレーズは、分析処理過程へと進み文法ルール的一般化は可能となるか」を論点とする文献を中心にして全体的チャンク処理の可能性を探る。

CLT 改善論では、30 年以上に渡る CLT 教授法の具体的成果が不明瞭でその価値は見えにくいとされており、現場の問題を解決するための理論的基礎構築もまだ確立していない (Gatbonton and Segalowitz, 2005, p. 346) といわれる状況を改善することを目指し、本論文は以下の 3 分野、1) 第 2 言語習得研究におけるスキル獲得訓練の再考、2) 認知言語学における開かれた状況でのスキル獲得訓練、3) 談話分析における学習者同士の対話活動、についての課題・提案を検討する。

2.1 全体処理論とその課題

Peters (1977, 1983) は、全体的チャンク処理の手法を生後 7 ヶ月から 2 歳 3 ヶ月まで観察した子供 (Minh) の発話に発見した。以来、全体処理は、子供の母語学習と自然環境下での L2 学習に広く観察されることから、子供にとっては分析処理のみでなく全体処理も重要な学習方略であるとされ今日に至っている。言語習得観察は子供の視点に立っておこなわれるべきことが原則であり、Peters は「全体的チャンク処理でインプットされた語彙・フレーズから文法ルール的一般化は可能である」とした。L1 学習者、自然環境下（当該言語が周囲で話されている環境下）での L2 学習者である子供たちが全体処理から分析処理へと移行し、統語構造の把握に至るプロセスは次のように説明される (Peters, 1983, pp.35-68)。

子供はまず模倣により大人の発話の 1 部をチャンクとして取り込む。stress, tone, pattern rhythm が鍵となり並列する 2 つの単語から成るチャンクユニット (e.g., all gone) を取り込む。そこから分節化 (segmentation) が起きる。分節化は 2 つの方向に起きる。まず、子供はコミュニケーションの必要に迫られ、チャンクを最大限活用しようとする努力から、オリジナルユニット (all gone) を維持しつつ、そのユニットを分解して下位ユニットを作り出す (all + gone, clean, dry. . .)。次に、分解のプロセスで、スロット付きの文のフレームとなる語句 (例 : What's, That's a, See the) を発見することにより、基底構造パターン (structural pattern) を暗示的に類推できるようになる (すなわちフレームとスロットを持つパターンを感知することで統語構造への足がかりを掴む)。そこから文構造へ向けた一般化が始まりユニットは伝統的な語彙とセンテンスパターンへ分析される。最終的にインプットされた言語から言語の一般的統語パターンを獲得することになる。Peters (1983, p.89) は、この方法でチャンクから分析へのルートは可能であり、Krashen and Scarcella (1978) の主張—チャンクは “dead end” へ至る—とする考えを否定する。

Peters (1983, pp.109-113) は全体的チャンク処理を通して次の 2 点を主張する。

第 1 に、子供の文法ルールへの近づき方は従来の見方と異なる。子供は全体的チャンク処理を通して統語ルールを発見するのではない。類推を働かせ、分節化を通して発見する。

第 2 に、分節化は L2 教室においても育成される。しかし、以下の点に改善と検証の積み重ねが必要である。分節化により文法ルールを獲得するためには早期 L2 教室が妥当である。そこにおける繰り返しと推論プロセス育成に次の課題がある。それは、① 分節化の促進要素と

してパタンドリルを捨て去ることなく、繰り返しや置き換えのより洗練された形が追及される必要、② 統語、形態における推論の使用が促される場所、言い換えれば、煩雑に置き換えの起きる場所のデータ収集がなされる必要、③ 子供同士の会話の効果を追求する必要、④ 分節化とパターン形成に生じる個人差 (Peters, 1983, pp. 68-70) への対処法の 4 点である。

2.1.1 全体処理論の課題追求

すべての文献は、「子供の場合、全体的チャンク処理は一時的方略であり、言語習得のためには、分析を通らなければ言語習得へ至らない (Peters, 1977, p. 571) 」とする見方で一致する (Peters, 1977, 1983; Wray, 1999, 2002; Willet, 1995; Itoh & Hatch, 1978; Gatbonton & Segalowitz, 2005; Segalowitz, 2010; Fillmore, 1979; Bohn, 1986; Nattinger & DeCarrico, 1992; Lewis 1993, 1997; D. Willis, 1990, 2003; D. Willis & J. Willis, 2007; Ellis & Sinclair, 1996; N. Ellis, 1996; R. Ellis, 2006; Bygate, 1988; Weinert 1995; Hakuta, 1976; Krashen & Scarcella, 1978; Hanania & Gradman, 1977; Yorio, 1989; Granger, 1998; Nation, 1990; Shiki, Mori, Kadota & Yoshida, 2010; Curtain & Dahlberg, 2010; Mitchell & Martin, 1997; Myles, Hooper & Mitchell, 1998; Myles, Mitchell & Hooper, 1999)。

しかし「L2 教室において全体的チャンク処理でインプットされた語彙・フレーズから文法ルールの一般化は可能である」に関しては賛否両論がある。

可能であるとする説を主張するのは Nattinger and DeCarrico, (1992); Lewis (1993, 1997); D. Willis, (1990, 2003); D. Willis and J. Willis (2007) の 5 人である。

しかし 5 人による文献を除く多くの文献は、L2 学習者の文法ルールの一般化 (言語習得) は、自然環境下においても一般に言われているほど簡単ではなく、多くの条件と環境整備が伴うことを明らかにする (Peters, 1977, 1983; Willet, 1995; Itoh & Hatch, 1978; Fillmore, 1979; Bohn, 1986; Hakuta, 1976; Wray, 1999, 2002; Segalowitz, 2010)。

一方で、外国語環境下 (当該言語が周囲で話されていない環境下) における全体的チャンク処理から文法ルールの一般化にはいっそうの制約が待ち受けており、直接的ルートはないとする意見が多い。しかし、言語習得の可能性はないとは言えない (特に、子供がまだ言語的に未熟で制約を受けない時期、あるいは適切な授業形態と教材デザインの下であれば) とする見方が多数を占める (Wray, 1999, 2002, 2008; Gatbonton & Segalowitz, 2005; Segalowitz, 2010; Ellis & Sinclair, 1996; N. Ellis, 1996, 2001; R. Ellis, 2006; Bygate, 1988; Weinert 1995; Krashen & Scarcella, 1978; Curtain & Dahlberg, 2010)。さらに、Peters (1983) が分節化促進に最も妥当とする早期 L2 教室における教育実践研究は、チャンクが分析処理を促進するとは言い難いとする見方が教師によって示される (Mitchell & Martin, 1997; Myles, Hooper & Mitchell, 1998; Myles, Mitchell & Hooper, 1999)。ここではそれぞれの判断に至る論拠を、(1) 自然環境下、(2) 外国語環境下、(3) 早期 L2 教室の順に述べる。

2.1.2 自然環境下での可能性

自然環境の中であれば、11 歳までの L2 学習者は L1 習得モデルに従ってチャンクを通して言語習得のチャンスがあると見るのが一般的である。その理由は、11 歳までの時期であれば

子供はまだプレ・リテラシー時期の習得ステージにいる。言語は社会的インタラクションとして機能し、眼前の希望達成が目標となり、異なる言語の文化的基準に対応することを辞さない。よってチャンクの全体処理を促すインタラクションを受け入れ、不要な分析を行わない点において L1 習得と実質的に同じルートを進るとする。しかし個々のデータでは、一般に思われているよりも厳しい事実が明らかになる。Wray, (2002, pp.159-160); Segalowitz, (2010, p. 113) は、第 2 言語を自然環境下で習得する場合成功者にはある条件が揃っていると述べる。それは、Nora (Fillmore, 1979) に代表される理想的には 7 つの条件である。

- 1) 統語レベル（音韻レベルに対する意味）でことばを利用する能力がある。
- 2) 分析力があり、パターンを見分ける能力とそれを新しい知識に応用する力がある。
- 3) 開始時、5-10 歳であり、“school”ではなく“nursery”か、“kindergarten”にいて、大量、かつ広範囲に渡り、ロールプレイを含む言語を使用する遊びを好む。
- 4) 大人とより、子供といることを好む。(子供同士の社会的インタラクションが儀式化された遊びにおいてリピートを起こさせ、予見可能で、その場に合った言語使用へ導く)。
- 5) 周りの友だちの支持的雰囲気に応じて、1 つの form を習い覚えた瞬間からすぐにそれをすべての言語活動で使おうとする意欲がある。
- 6) 自主性があり、第 1 言語話者の力に頼ろうとしない。
- 7) “filler” (ポーズを埋めるための語彙や句) を、流暢性促進のために利用できる。例えば、Nora によってよく使用される “in the high school~” は、“in class”を意味したり、特に意味をなさないこともあるとされる (Wray, 2002, p. 167)。

一方で文献は、上記 7 つの条件が欠ける場合、習得が困難になることを指摘する。例えば、家庭で第 1 言語（日本語）を使用する母親の下で、語彙レベルの産出を促される環境に置かれた Takahiro (Itoh and Hatch, 1978, p. 78) はチャンク使用に進歩が見られなかった。Wode 家の 4 人の子供たち (Bohn, 1986, p. 199) も家庭ではドイツ語を自由に使用し、英語のみに頼る必要性が低い環境に置かれて、始めは分節化が生じなかった。しかし、Takahiro の場合は一旦社会的インタラクション方略でチャンク使用を促される環境に移ると進歩が見え始めた。このことは、子供たちが、コミュニケーションの媒介としての英語を使用する必要性のない環境で母語に頼り過ぎること、英語を子供同士によるインタラクションの道具としてよりも、語彙やセンテンスを学ぶ対象として捉えることの問題点が挙げられる。

さらに、子供たちの置かれた環境が “school” である場合、英語はクラスの中での自分の “identity” の確立と、みんなとの協力体制を築くために使用する必要性が生じてくる。米国 ESL 教室の小学校 1 年生 Xavier (Willet, 1995, p. 498) の場合、協調性とインタラクション方略でしだいに統語を発達させその結果有能な生徒としての “identity” を確立するに至った 2 人の女の子たち (Yael, Nahla) の間に座らされた。しかし、協同学習ができず、1 人だけ補充用の ESL テキストを与えられたことから孤立感を深め、“identity” の喪失に至り、教室の与える各種のチャンスをもものにできなかった。このことは、子供同士の社会的インタラクションにおいて、自らの “identity” を確立しつつ、協力して言語使用を行うことのできる教育環境の大切さを示唆している。

2.1.3 外国語環境下での可能性

外国語環境下での意見は3つに分けることができる。(1) 大人も子供も可能とする論, (2) 子供には可能性はあるが, 大人は困難とする見方, (3) Wray による理論である。

(1) 大人も子供も可能とする論

Nattinger and DeCarrico (1992), Lewis (1993, 1997), D. Willis (1990, 2003), および D. Willis and J. Willis (2007) は, 大人も子供もチャンクを同じ条件で習得すると述べる。5人は Peters (1983); Fillmore (1979) と同じ見方に立つ。全体処理で学ぶチャンクが分解し, 新しい構成要素と結びつくことで, チャンクが増加し, 貯蔵されたチャンクは文法ルール抽出のデータベースとして分析のために使用される。そこから統語, 形態ルールが引き出されることによって新しいパターンを作り出すことが可能となり, 創造的言語使用が出現すると述べている。Nattinger and DeCarrico, Lewis, および D. Willis の4人は第2言語教室に向けて lexical phrase approach (Nattinger and DeCarrico, 1992, p. 118) を提案している。統語の最小単位は語彙 (lexis) であり, 語彙はそれ自身に文法的性格を持つ(English as a lexical language) としてある語彙が他の語彙とどのように共起するかを調査し, カテゴリー化することによってデータベースの蓄積を行うことを目指した (e.g., D. Willis, 2003, pp. 142-167)。しかし語彙をひたすら分析することが中心となり, 行過ぎた分析との見方もある (Wray, 2000b; Segalowitz, 2010)。

(2) 子供には可能性はあるが, 大人は困難とする論

子供には可能性があると論がある。Bygate (1988) は言語訓練をうけるペルー人教師20名が, オーラル・コミュニケーションタスク活動の中で, 英語をどのように使用してゲームを行うかを観察した。グループによる話し合いを記録した結果, 詳細なコミュニケーションの維持方略 (pp. 70-74) が観察された。1例として相手の発話の一部をリポートしてターン維持を図り, その間応答を計画したり, またはまず短いチャンクを出しておいて, それに続き, それを拡張することがおこなわれた。そこから, 明らかになることは, 話し言葉は, 書き言葉よりも緩やかな結びつきで成立し, “文単位以下のアプローチ (clause-down approach)” が使用されることである。これは, 従来の教師中心 (T-fronted) で文法がよくわからないまま全文産出 (complete sentence) をさせる方式に替わるものであり, 小規模のグループワークの形態で, 助け合いや意味交渉がこのフレーズレベルのチャンクを駆使して行われ, “交渉を通じたインプット (negotiated input)” が促進される。その結果統語 (syntax) 能力の向上につながり, 記憶されたチャンクは流暢性の基になると述べている。子供の第2言語学習者は, 第1言語学習者以上にチャンクに依存せざるを得ないという事実からみても, フレーズレベルの短いチャンクを oral activities に使用することで, イメージョンの課題である統語力不足の改善に対する積極的関与が期待される。ただし, これらの oral activities が文法規則習得へつながるかという点についてはさらに多くのデータによる検証が必要と見ている。

Weinert (1995) はスコットランドにおいて, 42人の10-16歳を対象にした第2言語としてのドイツ語教室で否定文の習得研究を行った。Weinert は, チャンクが分析ルートへ行くとい

うことについては確証が得られないとするものの、初期学習者にはフレーズレベルの短いチャンクの使用はしばしば起きるとして、Bygate (1988) と同じ見方に立ち、全文産出を求めることは子供には無理であると述べている。

Hakuta (1976, p. 333) は、子供はチャンクを通して、彼らの持つ言語システムを超えたレベルの表現を可能とすると論じている。言語使用開始をルールが形成時期まで延ばすと、動機づけが困難になる。何故なら学習初期の段階では表現できる機能がかなり制限されてしまうからである。子供は習い始めから言語の持つ幅広い機能を自由に表現することが最も大切であり、そのためには語彙同様に蓄えたチャンクの使用が最適であるといえる。子供のルール形成が進むにつれてチャンクは内在化された文構造体系へ吸収されて行くと述べている。

一方で大人の場合は困難とする論がある。主な理由は、チャンクより個々の語 (word) を基本単位として認識し、チャンクよりも文法ルールから言語を組み立てようとするところにある (Krashen & Scarcella, 1978; Yorio, 1989; Granger, 1998; Nation, 1990)。

Krashen and Scarcella (1978) によれば、大人の L2 言語習得は幾つかの点で子供と相違する。チャンクの使用はあるが、全体処理に必要とされるメロディが関与しない。また、チャンク使用のみにとどまらず、より分析的、自立的努力をして統語ルールを獲得しようとする (Hanania & Gradman, 1977)。最も大きな問題は、教室でチャンクの使用が大いに奨励されたとしても、大人の現実社会は Nora (Fillmore, 1979) が対応できる教室、運動場で用いられる予見可応な言語とは相違する。教室でチャンクが大いに奨励されても、現実社会は予見不可であり、複雑極まる対応の必要な場となる。チャンクは言語習得・運用両面で主要な役割を果たせない。チャンク学習から言語の創造的使用へ“直接的つながり (direct line)”はない。故に、言語の創造的使用を目指してのチャンク学習は的外れであると述べる。

Yorio (1989) は、L2 学習者 (大学生) の 3 種類の英作文データ (written composition) から文法力が向上しない問題を取り上げる。データ 1 によれば、熟語 (idiom) を始めとする文法の不正確さが顕著である。データ 2 (oral も含む) によれば、上級レベルは初級レベルに比べてチャンクの過剰一般化が多い。さらに熟語性 (idiomaticity) と呼ばれてネイティブらしさの指標とみなされる collocation (e.g., most of the time) および sentence stems (e.g., It gives me great pleasure~) の運用面での不足が現れている。これが作文と performance を不自然にする原因であると述べる。データ 3 によれば、大学生の英作文 (p. 61) でも同じく問題となるのは、熟語 (idiom) の数というよりは熟語性の問題と捉えている。熟語性は、文法性 (grammaticality) と比べて学習者には捉えがたく身につけることがはるかに困難という側面を持つと述べる。結果として、自然環境下での居住経験よりは言語能力の高さが熟語性に影響を与えると論じている。以上のデータから大人の学習者はチャンクを文法力向上に役立てることはできないと結論づける。

(3) Wray による理論

Wray (2002) は、L2 学習者がチャンク処理から分析処理へと至ることが可能であるかに対する賛否両論を踏まえて独自に追求している。外国語環境下での L2 学習者の言語習得の可能性を、第 1 言語習得の 4 様相 (the four phase model of language acquisition) と L2 言語習

得状況とを比較・対照させて、1) phase 1-early phase 2, 2) phase 2-later stage, 3) phase 3-phase 4 と、時期を3つに分けて習得の可能性を以下のように究明する (Wray, 2002, p.133; Wray & Perkins, 2000, pp.19-22)。

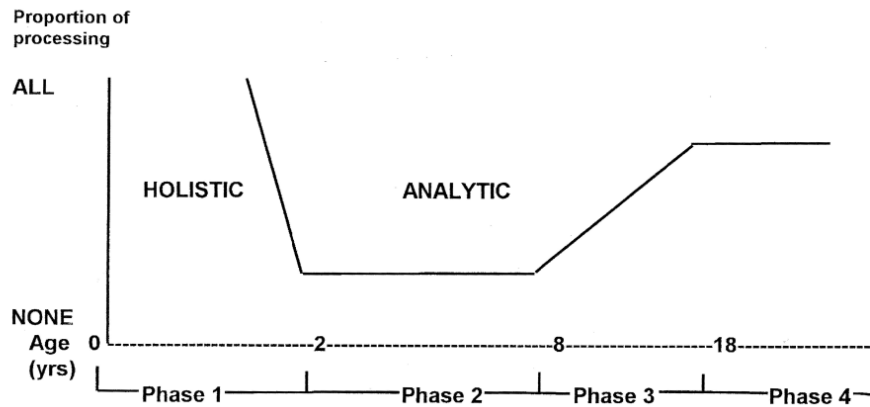


図 1. 誕生から大人までの言語習得における全体処理と分析処理のバランス (Wray, 2002, p. 133)

1) phase 1-early phase 2 の可能性

幼児期 (0~2 才近くまで) の L2 学習者は、ネイティブ並み (NS-like) になれる可能性がある。子供はまだ phase 1 または early phase 2 におり、図 1 に示されるとおり、自然環境下での L1 習得状況に近い環境にある。言語は社会的インタラクションとして機能している。読み書き教育前で、物理的に制限され、言語表現のための動機が高く、欲しいものを手に入れるためには聞き手に応じて異なるチャンクを使うことになる。欲求を達成することが目標なので、異なる言語の文化的基準に対応する。よって、L2 学習者は L1 学習者と同じく、分析的知識を受け入れるにあたりチャンクの全体处理的知識を犠牲にすることなくして“NOA ルール,” すなわち、「インプットされたチャンクは通常そのまま蓄えられるが、分解する必要が生じれば、必要最小限度の範囲で分解されて分析の助けとなるチャンクは残すことができる (Wray, 2002, pp. 132-135; p. 202)」 を行使できる。チャンク使用を促すインタラクションの条件が整い、不要な分析を阻止するという点で L1 言語学習者と実質的に同じとみる。

2) phase 2 (later stage) の可能性

学童期 (2 才近く~8 才前) の L2 学習者は条件つきで言語習得の可能性はある。この時期、L1 学習者はリテラシースキル (読み・書きの技能) を持つ。全体処理を維持しつつ、分析的傾向が開花する時期である。流暢性が増し、“creative stage” が活発化する。しかし、L2 学習者はインタラクションと分析の微妙なバランスでインタラクション派、分析派に分かれ、それぞれにかなり違った効果が生じる。

インタラクション派の Nora (Fillmore, 1979) は、前述の通り、5 歳 7 ヶ月という年齢、友人、動機に加えて、リテラシー分析を要求されなかった (習い始め、幼稚園であった) ことが彼女を成功へと導いた。分析は彼女の欲求達成・実現のためであり、使用 (usage) と切り離

された知的追求のためではなかった。一方で、分析派の Juan (Fillmore, 1979), は Nora より少し年上であり、対照的に言語を語彙の連続とみて、語彙を覚えようとする習慣を維持したため習得がスムーズに進まなかった。最初から語彙や形態素を覚えようとする、そしてうまくなるまでできるだけ社会的インタラクションを避けようとする態度は、年齢がいくほど顕著になる。つまり、新しい言語に対する態度は次の時期 (phase 3-4) に示される大人の言語に対する態度に似てくることを Wray は指摘する。

3) phase 3-4 の可能性

10代から成人期(8才以降)のL2学習者はさらに厳しい条件がつく。L1学習者はもってチャンクに頼るステージに入る。しかし、L2学習者である10代の子供と大人にとって、教室という場所は、Peters (1983, p.87) に示される言語リソース(ワーキング・メモリ、情報操作力、発話処理に要する時間等)とそれを使う必要性が次の2つの理由でL1言語学習者と異なる。

第1に、学習者は彼らの物理的、知的、情緒的状况に応える結果をもたらす真のメッセージ(genuine message)を伝えることをほとんど目指していない(Wray, 2002, p. 205)。従ってチャンクを使う動機が乏しい。第1言語のグループの一員であることの合図を仲間にする気持が優先するあまり、非母語話者(Non-native speaker)らしく振る舞い、母語話者(Native speaker)的振る舞いを拒否することもあり得る。なぜなら、最も強いプレッシャーは、母語話者のコミュニティから来るのではなく、非母語話者である教室の仲間(peer)から来るからである。

第2に、教師による授業は(自学も含めて)書き言葉に頼る傾向があり、チャンクよりも個々の語彙を重要視する。リテラシー習得後の学習は語彙に傾き、フォーム・フォーカス(言語形式の重視)が奨励される。進歩の秤とされる新語彙と文法規則の慎重な導入が、授業全体を分析的にすることを下支えする。これらがもたらす結果は、母語話者と非母語話者の語彙とチャンクの貯蔵割合の大きな相違である(Wray, 2002, pp. 205-208)。

以上の言語習得4様相に基づいてWray (2002) は、外国語環境下でのチャンク学習の問題を次のように総括している。チャンク学習の問題は、phase 1~early phase 2を通り過ぎたL2教室の学習者がチャンクよりも語彙を習う運命に置かれることにある。リテラシー獲得後は、授業や自学も含めて大きなチャンクユニットよりも、小さい語彙単位のユニットが強調されて教えられる。そこでは、教室学習者の意識は個々の単語がどのように結びつけられているかということへ向かう。その結果、語彙がどの語彙と共起するかという重要な情報を捨てることになる。よって母語話者と非母語話者の語彙とチャンクの量は、大きく相違する。母語話者は完全に固定された語のつながりから、フレームとしてのスロットを含むつながりまで、あるいはテキスト全体までも貯蔵する。一方、非母語話者は、チャンクを分解し、1つ1つの単語として覚えこむ傾向にある。母語話者との言語習得の相違はそこにある。その結果、L2教室の学習者はフレーズ、クローズをインプットされても、各単語に注目するのでチャンクを使用して文の全体構成ができない。語彙レベルでは正確でも、チャンク不足の犠牲とな

る。考えをイディオマティックに表現したい時、母語話者はチャンクを思い出せば済むが、非母語話者は各単語からであり、これは選択肢が多すぎる。集中的でリスクの高い作業を通して文を創造することになる。例えば、“major catastrophe”を第2言語学習者は個々の単語として受け取り、“major”, “big”, “large”, “catastrophe”, “calamity”, “tragedy”と別々に取り込む結果、産出にあたってどれとどれを組み合わせるかがわからなくなる (Cowie & Howarth, 1996, p. 91)。

このことが Yorio (1989) の指摘する非母語話者の熟語性欠落の原因である。また、Powley and Syder (1983) の疑問、① 文法や語彙の知識が豊かな第2言語話者が何故不適切なイディオムを使用するのか、② 本来母語話者的使用 (NS-like usage) を基準とすれば、変化形 (variation) には厳しい制限があるのに関らず、なぜ非母語話者には過剰一般化が起きるか (1983, p. 215) に対する回答である。詩 (poetry) を理解する知的高さを持ち、単語知識と文法ルールは正確であっても、チャンクの貧弱さの犠牲となると Wray は論じている。

以上のことより、Wray (2002, pp. 212-213) は、外国語環境下におけるチャンク学習の問題を次のように捉えている。「言語習得の4様相」の状況証拠によって明らかにされるとおり、その最終的課題は多くの障害物が言語習得を阻害するように設定 (set up) されていることにある。従来、言語習得の困難さは、“Critical Age”, すなわち臨界期説と呼ばれ、言語習得にはそれに適した期間があり、臨界期を越えると、言語習得は不可能か、より困難になるという説で説明されて来た (村野井他, 2001, pp.198-199)。しかし、言語習得の困難さや、大人と子供の第2言語獲得の相違は、年齢そのものに拠るのではなく、教室という場所に存在する学習者の社会的・知的体験と彼らの学習状況に起因すると結論づけている。

2.1.4 早期 L2 教室での可能性

Peters (1983) の主張、「全体的チャンク処理でインプットされた語彙・フレーズから文法ルールの一般化は早期 L2 教室が妥当である」について、その可能性を問う研究を、(1) チャンク教授はどのような場で可能か、(2) チャンクの教授効果は持続できるか、(3) 早期 L2 教室の2年間の実践研究、「チャンク学習は分析学習へつながるか」を通して教師と研究者の考え方、(4) Wray による早期 L2 教室への提案の順に検討する。

(1) チャンク教授はどのような場で可能か

Gatbonton and Segalowitz (1988, 2005)は、コミュニケーション活動で activity という形を取り、次の5つの条件を教材デザインが満たせば成功を収めることができるとする。

- 1) activity は真にコミニユカティブであること
- 2) 心理的真正性があること (現実のプレッシャー体験)
- 3) activity は日常活動の内容が焦点であること
- 4) 会話はチャンクであり、4~5語で成り立つチャンクが望ましい
- 5) 繰り返し (repetition) が教材に本質的に備わること、および何度も繰り返し練習 (multiple rehearsal) ができること。

この条件のうち、5) の繰り返しについて数多くの文献がその重要性を次のように指摘する。① 教室でのチャンク学習は相当量の繰り返しと暗記が必要で、それが学習の中心である (Weinert, 1994, p. 78; Mitchell & Martin, 1997, p.6)。② 目標文の繰り返し、文法ルール (例: 動詞の形態ルール) を身につけるための繰り返し、タスクの繰り返しは発話の自動化を目指す practice の一環として必要である (Gatbonton & Segalowitz, 1988, 2005; DeKeyser, 1998, 2007; Ranta & Lyster, 2007)。③ 言語学習のかなりの部分は、言語習得単位 (音素、語彙、節、コロケーション) の流れを一時的に保持する “phonological short-term memory (STM)” と、長期にわたり保持する “long-term memory (LTM)” とのインタラクションである。STM において繰り返しがなされるほど LTM は STM の内容をチャンク化させ、STM のチャンク量を拡大させ、発話を自動化へと導く。自動化されるほど言語使用は流暢となり、大量に記憶された言語の流れは、文法獲得のデータベースとして分析学習へ利用される (N. Ellis & Sinclair, 1996; N. Ellis, 1996, 2001; Shiki, Mori, Kadota, & Yoshida, 2010)。

(2) チャンクの教授効果は期待できるか

Yorio (1989) は、誤りの多い ESL 学生の writing で得られた結果に基づいて、全体的チャンク処理で正確な発話を身につけることは困難であると述べている。なぜなら、全体的チャンク処理は視聴覚言語に頼ってなされるため、たびたび繰り返されたり、使用されたりしていない限り、記憶は薄れる一方で、詳細に構築できない。そのため学習者が分析学習を始める前に全体的チャンク処理に出会うと、すべてを暗記するほかなく、なぜ語彙がそのようにつながるかという文法情報を抽出するまでに至らないからであるとする。同様に、Curtain and Dahlberg (2010, p.326) は、チャンク処理でたとえ流暢性レベルは向上しても、“知らないうちに (by osmosis)” 身につけたものは、正確さが欠如する。学習者の中間言語文法 (interlanguage rule) に沿って作り上げることになるからであると述べている。

(3) 実践研究「チャンク学習は分析学習へつながるか」

早期 L2 教室における実践研究例として、次の 1, 2 を取り上げる。

Mitchell and Martin (1997) は、2年間 (6学期) に渡って2つの中等学校 (都会と地方) の早期フランス語教室で、60人の11歳~13歳の子供を対象に「チャンクの発達とL2教室学習との関り」を中心に調査し、併せてこの実験に関った教師5人について教室実践と、効果的指導法に関するビリーフを2回の公式インタビューと、多くのディスカッションとで調査した。

Myles, Hooper, and Mitchell (1998), Myles, Mitchell, and Hooper (1999) は、フランス語の早期L2教室での学習者(11歳~12歳, 16人)を対象に、「チャンクが言語の創造的使用につながるか」を検証した。1人1人の子供について特定のチャンクと、チャンクが使用できない場合の学習者の表現法を追跡した。

実践研究 1 (Mitchell, & Martin, 1997)

1年目の実践を通して、5人の教師たち (Teacher C, D, E, N, O) は次のような考えを述べ

ている。チャンクはこの時期重要であり、効果的に働くと認められた。この時期文法が理解できない子供たちはチャンクを教師の模倣を通して喜んで取り入れる。チャンクで相当のことが可能である。しかし、チャンクを覚えこむには絶えず丸暗記と、教師のインプットを幾度も聞いて、繰り返し、再利用を全体処理で行う必要がある (1997, p. 15)。進歩はやる気と暗記力と、暗記を維持する努力にかかる。

指導に関して、5人の教師はかなり同じ方法を取った。ペアワークに力を入れ活動型中心の1人 (Teacher D) を除く残り4人は教師主導型が一定して強く、“CFL (communicative foreign-language use)” より “PFL (practice foreign-language use)” に重点が置かれた (幾分かの差が教師間にある)。4人ともそれを効果的とみていた。クラス全員でのインタラクションが圧倒的に多く、ペア、グループでの活動は少ない。“PFL” 中心の oral activity (e.g., 目標文のリポート, 固定化された Q・A 活動) は授業の 71.8%~86.4%を占めた。この時期はそれが大切で、そのほうが “CFL” 中心の oral activity (例: 個人情報交換, 問題解決型タスク) より必要と考えられた。文構造の習得が主で、読み・書きは重要でないと見られていた。

2年目の実践を通して、教師たちは次のような観察結果を述べている。学力差が授業に影響を及ぼし始めた。5グループの中で、学力の高い1グループの子供はチャンクをセットフレーズとして受け止めるよりは単語一つ一つの意味を知りたがる分析的傾向への興味を示し始めた。その後、体系化された文構造の感知・理解・訓練もできるようになった。別のあるグループはチャンクを一部創造的に応用できた。しかし、能力的にそれほど高くない残りの3グループは分析的過程には至らず、他の語に置き変えるべき所で暗記したままのチャンクを使用するなど分析的傾向が生じなかった。

指導に関して焦点となったのは、oral activity に文法構造学習を体系的に導入することに対する考え方の相違であった。5人の教師はそれぞれに異なる方法を取り、次のような見解を述べている。5人のうち、3人 (Teacher O, C, E) はこの学力レベル (普通グループあるいは混合グループを指す) では不適切と答えている。ただし、Teacher E は学力差に対応して、グループ内で指導法を変化させることになった。理解力の高い子供たちに対してはある程度までの分析処理を可能とみて、“infinitive”, “gender morphology”, “tense” などに関し明示的説明を与えた。しかし、学力が普通の子供たちには、全体処理で導入することにした。“tense” も授業進行中は重要とは見なさない (例えば、“tense” が理解できる子供たちには分析的に説明を与えたが、理解できない子供たちには、語彙として “go” というよりは “went” という) と教え、それ以上のことを言わなかった)。

一方で、2人の教師 (Teacher D, N) は、この時期の文法導入に肯定的立場に立つ。都会にある学校の上級グループを担当する教師 (Teacher D) はチャンクと並行して形態のパターンドリルを与えており、文法導入を必要と考える。次第に能力の高い子供たちの分析的傾向への興味に応えるため、および体系化された文構造の理解・訓練も可能と判断したことによる。もう1人の教師 (Teacher N) も、来るべき統語分析・操作で報われることを信じて、その対応策の第一歩として、“gender morphology”, “tense” の一部を導入している。

総じて、教師たちは、「チャンクを暗記し、丸ごと再生する学習を通して彼らの持つ言語システムを超えたレベルを可能にする、文法ができるようになるまで待つべきではない

(Hakuta, 1976, p. 333)」とする意見は認めるものの、教室での分析学習にチャンクが対応できるかという点では、学力との関わりが最も大きな問題であると考えている。

この研究の課題「チャンク学習は分析学習へつながるか」については、5人の教師と研究者の間に見解の相違が見られる。5人の教師は成果があったとは捉えていない。2年間の授業で分析への発展が一部見受けられても、必ずしも統語ルールや、“gender morphology”の基本的形態概念ですらつかんだという意識的気づきを伴っていないと述べている (Mitchell & Martin, 1997, pp.14-15; p.23)。Teacher Nは、9年生(3年目)に入り、学習者は2年間チャンク学習を行って来ているのに、“journal writing”において分析と結びつかない現実があると語る。しかし、10~11年生(4~5年目)では分析と全体処理が結び付き、パターンの意識的言語コントロールが可能になるだろうという予測を立てている。2人の教師 (Teacher E, C)も鸚鵡返しの繰り返し(parrot version)から漸次分析へ行くであろうと予測する。

一方、この文献の著者たちは、次のように論じている。分析へと動かす力(driving force)はコミュニケーションの必要性から出る。具体的には、チャンクが提供する以上のものをコミュニケーション活動が求める時、(例:1,2人称から転じて、3人称の人物について話す時)、チャンクを分解し一部を新しい発話へと導かねばならない(例: “The boy I like cricket?”とする過剰拡張から “Does the boy like cricket?”へと適切な人称と形態素への分析ルートを通ることになる)。ここで学習者は「選択地点 (Mitchell and Martin, 1997, p. 23)」に置かれ、コミュニケーションの要求に応じて既習のチャンクに新しいアイテムを置き換える時、統語コントロールが生じるとする。よってチャンクは分析のための道具(instrument)として働く。「チャンクはなくなるわけではない、新しい発話の中で修正・維持される」とする見方に立つ。

実践研究 2 (Myles, Hooper, & Mitchell, 1998; Myles, Mitchell, & Hooper, 1999)

この研究では次のことが明らかになった。第1から第6ラウンドまでの疑問文のみを調査対象としてチャンクが分解する過程を追うと、目標文に対して試行錯誤を繰り返し、チャンクの一部分を適切に変化させる(例:2人称代名詞から3人称代名詞へ入れ替える)時点から分析的試みが観察された。困難とされるWh疑問文のケースでは、チャンクが利用できない場合様々な方略が使用される。具体的には“nearest chunk”の使用(e.g., Where lives a living room?), Whを先頭に置く(e.g., Where the beach?), 動詞または動詞句を欠落させて、名詞句、前置詞句だけを使用する(e.g., Which activities... at the Belleville?)例が見られた。

1人1人の子供について言えば最初からチャンクを大量に覚えこみ、上手に利用することができて、使い続けるグループのみ分析的学習が進み、それを踏み台に創造的言語使用が見られる場合と、一方でチャンクの大量記憶保持ができず分析以前の段階にとどまり、単純な名詞・前置詞句のみ(V-less phrase)を圧倒的多数で使い続ける場合との両極の間にすべての学習者は位置するということが判明した。つまり、最もよくチャンクを使う子供が最も成功し、チャンクを思い出せない子供は創造的発話へと行けない状況にあることが示された(1999, p. 76; p. 358)。しかしいずれの場合も文法能力が発達するまで積極的にチャンクを使用し続けると仮定されている。

(4) Wray による早期 L2 教室への提案

Wray (2002, pp. 187-188) は、先の教育実践の立場からの文献 (Mitchell and Martin, 1997; Myles, Hooper, and Mitchell, 1998; Myles, Mitchell, and Hooper, 1999) で、「早期 L2 教室においてチャンク学習は分析学習へつながるか」を課題として授業した 5 人の教師がたどり着いた次の結論を重要視する。すなわち、「早期 L2 教室での分析学習への歩みは、学力差の問題が大きく立ちはだかるためインタラクションが主要目的でない場合, Nora (Fillmore, 1979) のようにはうまく行かない」、「早期 L2 教室で学ぶ 11-12 才の子供たちは、文法知識を行使できない。文法理解にはその理解に応じる力が必要であり、無理をさせると自信をなくし、口が開かなくなり、動機を低下させる (Mitchell and Martin, 1997, p. 12)」。一方で、Wray はこの文献の著者たちの主張、「チャンクは分析処理の道具として働く」という点には必ずしも賛成できないとする。また「最もよくチャンクを使う子供がもっとも成功し、チャンクを思い出せない子供が創造的発話へといかない」という点に対しても、60 人の下位セット 16 人はデータとして規模が小さ過ぎて疑問が残ると述べている。

Wray がこの教室実践で取り分け問題と見做すのは、チャンクは教室での最初の段階では自信を植えつけるが、いったん分析要素が入ると学習者の期待に等しく沿うことが困難になることである。一部の優秀な子供が分析へと進み、文の一部分置き換えや創造的使用へと進む一方、取り残されて語彙、フレーズを使い続ける子供たちが出てくる。等しく全員が分析できるまで待つと、できる子供の動機づけの問題が出てくることである。以上のことから、早期 L2 教室の最終的な課題は、1) 分析処理の困難さ、2) 分析処理に生じる学力差、3) L2 教室での教授方法、の 3 点にあると総括する (Wray, 2002, pp. 196-197)。

上記 3 点の課題に対し、Wray は次の解決策を提案する。「チャンク学習開始を 8 歳前に引き下げること」、および、「教室環境をコントロールし、その中に社会的インタラクションの場を確立すること」。このことにより、チャンク学習は分析処理への移行を含む真の学習への「緩和剤 (a tolerated alternative) 」(2002, p.196) , あるいは言語習得が自然な結果となり得る可能性がある」と述べる (2002, pp. 147-149; pp. 196-197)。

具体的には、数年チャンク学習の開始を早めてコミュニケーションで使用されるチャンクの積み上げに集中することを勧める。分析に手をつけない時期に、子供たちが全体処理で平等にスタートできる 8 歳前での開始を提案する。若ければ子供は自然にチャンクを使用する。チャンクはことばの原動力であり、より平易で価値があるものとなる。よって、第 2 言語教室においても来るべき分析的処理に備えて、学習者が周りの一切の注意から解放されて L1 学習者と同じく幼児期 8 才頃まで母親の加護の下、外的社会に対する準備時期として母語による発話である “bubble” ができる環境を醸成することを提案する。それは “socio-international bubble” と呼ばれるものである (Locke, 1993, pp.107-131)。L2 学習者はチャンクが基本的に必要となる活動に従事することで第 2 言語を学ぶべきである。教室での仲間とのインタラクションは第 2 言語を社会的、相互的に促進させる。そこに置かれて言語学習よりコミュニケーション活動を優先する学習者が最も成功すると述べている。

Wray の提案「全体的チャンク処理の 8 歳前での開始と、言語学習より仲間との社会的インタラクションの優先」については検証を必要とする。

2.1.5 全体処理論のまとめ

Peters (1983) は「早期 L2 教室において全体的チャンク処理でインプットされた語彙・フレーズは、分析処理過程へと進み、文法ルールの一般化は可能である」として、改善と検証が必要な領域は、「洗練されたかたちの繰り返し、推論プロセスの育成、置き換えが頻繁に起きる場所のデータ収集、子供同士の会話の利用、個人差の問題への対処」にあるとした。本論文ではこの課題を、1) 自然環境下での可能性、2) 外国語環境下での可能性、3) 早期 L2 教室での可能性の 3 つの角度から総体的に取り上げた結果、次のことが明らかになった。

第 1 に、自然環境下においても、語彙やセンテンスを学ぶべき対象として捉え、母語に頼りすぎる環境に置かれて仲間同士のインタラクションを優先させない場合、分節化が促進されにくいとする事例が多数を占める。

第 2 に、外国語環境下においては、全体的チャンク処理から分析処理への直接ルートはない。しかし、将来表現力をつけるための分析力の養成は避けて通れないとする点ですべての文献は一致する。その視点に立つ研究によれば、L2 教室においては適切な授業形態と教材デザインの下でのチャンクの「繰り返し」学習が発話の自動化を促進し、ひいては分析処理のためのデータベース蓄積の決め手となる可能性があるとする見方が多数を占める。

第 3 に、早期 L2 教室においては、「全体的チャンク処理は分析学習へつながるか」を課題とする文献で、2 年間の授業を行った 5 人の教師たちと、この文献の著者たちは結果の解釈で相違する。チャンクの「繰り返し」学習を経て 2 年目、既習のチャンクに新しいアイテムの「置き換え」が生じた地点の解釈をめぐって、教師たちは必ずしも文法ルールの意識的気づきを伴ってはいないと述べる。一方、著者たちは、統語コントロールが働き、その結果チャンクは修正・維持されたのであり、分析のための道具として働くとする見解を述べる。

Wray (2002, pp. 187-188) は、上記 5 人の教師の主張、「早期 L2 教室での分析学習への歩みには学力差の問題が大きな障害となること、および 11-12 才の子供たちは、文法分析ができるほど年齢的に成長していないこと」を重視する。外国語環境下における言語習得の困難さは、教師たちが指摘する分析処理の困難さと学力差に加えて、8 歳以降から L2 教室という場所に設定されている阻害要因（社会言語学的状況と教授方法）に起因するとしている。解決策として、全体的チャンク処理の 8 歳前での開始と、仲間との社会的インタラクションを言語学習よりも優先する活動を提案している。

全体処理の理論・実践の両面に渡り、このようにさまざまな対立的見解・保留事項・未解決問題があるにも関わらず、チャンクは、「学習者に単純に何かを言えたという感覚—それがほんのわずかなデータベースから引き出したただけであるとしてもその感覚を単に維持することによって、もしくは後の分析学習のためネイティブ並みの沢山のデータを蓄積することによって」言語習得プロセスを支える可能性があると Wray は結論づけている (2002, p. 188)。

本論文は、以上の全体処理論の問題認識に立ち、次章で、CLT 改善案に関する先行研究を通して、改善の視点をさらに深く追及する。

2.2 CLT (Communicative Language Teaching) 改善論

Widdowson (1990, 1998) は、英語教育の過去 20 年間に渡る研究から言語習得に果たす文法の働きを見直す論を展開する。全体処理論は従来、統語 (syntax) の支配下にあった語彙 (lexis) に対して、統語を超えた新しいアプローチを取ることによって、統語と語彙に対する伝統的見方を変えたと評する。つまり、統語と語彙の関係はもっと流動的 (fluid) である。ある表現が語彙の 1 語をユニットとして成立すること、またはチャンクの中に統語処理を施すことによって成立することから、統語と語彙は相補的關係にあるとする見方を与えたと述べている (1990, p. 91)。

しかし、全体処理論は記述 (description) と、教育方法 (pedagogy) の面でさらに深い追求が必要であると述べる。本来、言語は創造的使用とチャンク使用で成立しており、チャンク使用が言語全体を代表するとは云い難い。言語を創造的に使用しコミュニケーション活動を図る際、文脈との関連で明晰性不足の場合、文法 (語順, 構文, 形態, 統語) に頼らざるを得ない。その状況に臨んで “back-up resource” としての文法の積み上げが充分でない所に近年コミュニケーション活動が不成功に終わる原因があると説く

すなわち、文法がどう学ばれるべきか、そしてそのコミュニカティブな本質がどのように理解されるべきかが問われることになるのだが、L2 学習者が言語を応用するには、まずスキルを獲得していなければならない。「使用することによって習得される」とする見方は第 1 言語学習、および自然環境下での第 2 言語学習には当てはまるが、第 2 言語教室での学習には適用困難だからである。そのため、L2 学習者のコミュニケーション活動は、スキル獲得 (skill-getting) がその前提条件であり、具体例は Rivers and Temperley (1978) に示されると結論づける (Widdowson, 1998, p. 327)。

早期 L2 教室へ向けた CLT 改善論は次の 3 つの方向に分かれる。(1) Rivers 以来の伝統の手堅さを土台とした Curtain and Dahlberg (2010) による提案—practice をよりコミュニカティブなコンテキストで再編する方向、(2) 教師主導で多くの助けが必要とされる段階から、大きく転じた Segalowitz (2010); Gathbonton and Segalowitz (1988, 2005) による提案—学習者が自立的、創造的に授業に参加する「開かれた状況」でのスキル獲得を目指す方向、(3) 談話分析の視点に立つ McCarthy (1991); Nattinger and DeCarrico (1992) による提案—日常会話の構造を教室へ導入することにより文法、語順、発話、コミュニケーション活動を捉えなおす方向である。

2.2.1 伝統の再編

2.2.1.1 Rivers のスキル獲得・使用訓練

Rivers は、過度の構造主義を修正し、言語の創造的使用を習い始めの第 1 時間目から準備するべきで決して遅れてはならないと説く。そのためには、学習者は教室においてスキル獲得訓練 (skill-getting practice) と、スキル使用訓練 (skill-using practice) の 2 つを並行して行うよう提案する。Rivers の L2 教室における言語教授モデルによれば、スキル獲得訓練は教師や native speaker の介入を伴った擬似伝達 (Pseudo-communication) の領域、スキル使

用訓練は擬似伝達を超えた自発的な学習者同士の相互作用 (Interaction) の領域として位置づけられている (Rivers, 1972, p. 73; Rivers, 1976, p. 23; Rivers & Temperley, 1978, p. 4)。スキル獲得・使用訓練は一貫して明確な教育学的意図の下に、以下の形で取り込まれる。

2.2.1.1.1 スキル獲得訓練

Rivers (1968, 1972, 1973, 1976, 1981), および Rivers and Temperley (1978) によるスキル獲得訓練とは、教室において、1) 下位レベル、2) 上位レベルの2つの言語要素の獲得が並行して行われることであり、次のように示される。

言語学習には発話の構成要素として下位レベルの要素 (例: 人称・数の屈折, 性の一致, 疑問・否定に対する固定した形式, 時制の形式的特徴) が存在する。これらは知的分析を必要としない小さな閉じた体系 (closed system) である。それはある方法で、ある環境でしか用いられないものである。しかし、この下位要素を努力なしですばやく運用できる技能なくしては、表出にあたって下位レベルのすべての項目に渡り立ち止まって考えることを余儀なくされる。

その結果、もうひとつの構成要素で、文脈の意味とより密接に結びついた選択を伴う上位レベルの要素 (特定の文選択, それと統語上の関連を持つ語彙項目の選択的使用から, ストレス, イントネーションの選択など) を含む言語の全体系を動員した自己表現を含むレベルを機能させることが困難になる

具体的には、“I’m going” から “He’s staying home” へと移るのは下位レベルにおける枠を固定したままの機械的言語操作であり、選択の自由はない。しかしながら、“I’d rather go, but he’ll stay.” のような意味の文を表出したい時は、まず上位レベルで選択が働く。しかしいったん、上位レベルで時間的連続と、人称代名詞の言及するものを選択してしまうと、時制や人称の表層的表示という下位レベルではさらなる選択の自由はない。このような一連の操作の表層的レベルで充分訓練されていないと、学習者は心に思い描く新しいメッセージを自由に伝達できない。

いわゆる置き換えや変換を始めとするパタンドリル¹が有効なのはこの下位レベルの操作においてである。文が、“I’m going”, “before he comes”, “if I don’t see him”, または “to the station” に対する “to school” などの密接なつながりを持つ語群へとさらに細分されると、多数の分節 (segments) は同じ形で繰り返し現れることが明らかになる。Rivers によるとこのような分節、つまり発話の構成要素においてこそ意味内容の変化を伴うパタンドリルで練習がなされるべきなのである (Rivers, 1976, p.82)。

Rivers は、集中的パタンドリルを構造練習として用いるよう主張した。しかし同時に学習しているパターンをそこで終わらせることなく、上位レベルにおいてすでに学習したことと結合させて自己表現のために用いる練習 (structured practices for autonomous purposes) をすぐそのあとに組み込むべきとする。それは文構造内部におけるパターンの応用の可能性を試すことであり、ひいては L2 教室から目標とする真のコミュニケーション活動への橋渡しとなると述べている (Rivers & Temperley, 1978, pp. 16-17)。

したがって、実践上のポイントは、下位規則の最終的ねらいが体系全体の運用力習得であ

り、パタンドリルそれ自体はそこへ行き着くための最初の一步に過ぎないと心得ることにある。故に L2 教室で最初から始める下位レベルの訓練において、長々しい説明は、むしろ害になる。ゲーム的動きを伴うもの、学習者が興味を示し、自分で考えることができるドリルであること、学んだ下位規則を応用し、自己表現の文へと発展させる上位レベルが用意されて始めて下位レベルは使えるようになるとしている。一方、上位レベルの表出訓練のポイントは次の点にある。上位レベルでは言語を創造的かつ革新的に使用した擬似伝達活動を行うことになる。このためにはドリルや練習問題よりも、教室内に工夫されたコミュニケーションの場の設定が最もうまく上位レベルを機能させると述べている。

このようにして言語の創造的使用は習い始めの第 1 時間目から教科書と、指導要領と、教師で準備すべきである。スキル獲得訓練がスキル使用訓練へとスムーズにつながる時、学習者は「学習したものを自発的表現において使うことが最も大切」と理解するようになると Rivers は結論づけている (1976, p. 19)。

2.2.1.1.2 スキル使用訓練

従来コミュニケーション活動において、言語の創造的使用・自発的表現などが目標にされてきたが、実際にはその成果は不明瞭のままであった。その原因について Rivers は、擬似伝達を上手に行った学習者たちに教師が満足していたことにあり、そうすれば自動的に相互作用における言語運用 (performance) へ転移すると考える傾向にあったからだと述べている。そもそも擬似伝達を超えて自発的な相互作用へと移るには、偉大なる飛躍 (the great leap) が不可欠であり、擬似伝達である限り飛躍の必要はなかった。数々の先行研究事例は、“communication practice drills” と称して相互作用を目指していても、教師が介入してやり取りを指示したり、ある構文を引き出す意図の下でなされており、依然として擬似伝達の範囲か、擬似伝達と相互作用の境界線上にあった (1972, pp. 73-76; 1976, pp. 23-27)。

この反省に基づいて、擬似伝達から学習者同士の相互作用へと進めるにあたり、River より 3 点の提案がなされる。1) 入門期から学習者が自分で言語を普通の目的 (normal purposes) のために使おうとする場面を設定する、2) 教師に助けを求めたり指示されたりしない。自分であるいは何人かの友と、自分の知っていることすべてに頼り、言葉に詰まった時は、「手ぶり」「手まね」「絵」「身ぶり」の補助的手段を行使し、自分の意味を伝えようとする努力を身につけさせる。3) とりわけ、確固たる態度として入門期から開発すべきものは、「冒険的精神 (adventurous spirit)」である。組織化された安全な場から、自分の言語リソースだけに頼る場へと移る時に生じる不安定な状況 (schizophrenic situation) に対処するには、早期から、学習者のどの学年のどのレベルに対しても冒険的精神を育てる必要があると述べている (1964, p. 78; 1972, pp. 76-77; 1973, p. 26; 1976, pp.27-29)。

加えて、スキル使用訓練には次の 3 点が組み込まれることが必要と Rivers は述べている。第 1 に、伝達の動機が呼び起こされる必要がある。そのためには教材自体が本質的興味を内蔵すべきである。そのことによって伝達はある人から他の人への本物の伝達となり、擬似伝達ではないことになる。第 2 に、自発的相互作用を導く言語使用形態、すなわち activity type (e.g., seeking and giving informations, problem solving, acting out social roles) が教師の創

意工夫で開発される必要がある。これらは単一に使用されるのではなく、幾つかの Kategorii の組み合わせで使用される。とりわけ “problem solving” は、問題解決のために学習者同士に適切な言葉での反応が要求されることから、学習者の発話が生じやすい状況が期待される。さらに、他の活動を取り込みやすい。第 3 に、もし飛躍を促そうとすれば、エラーに対する教師の考え方を考えるべきである。新しい言語についての革新と実験を促している段階でのエラー訂正ほど、熱意と努力を阻害するものはない (1972, pp. 78-81; 1976, pp. 30-34)。

以上の点を考慮してスキル使用訓練を進めるならば、「学習者は早い時期に、言語の流暢な使用に欠かせない運用力とすばやい想起力を習得するには他の人との自発的な相互作用以外に道はないと気づくことになる」と Rivers は結論づけている (1972, p. 81; 1976, p. 34)。

2.2.1.1.3 スキル獲得・使用訓練の課題

Rivers (1968, 1972, 1973, 1976, 1978, 1981) が掲げるスキル獲得・使用訓練には、早期 L2 教室から見ると 2 つの問題がある。

第 1 に、すでに分析処理が可能な (上位レベルの決定ができるくらいの) 中学・高校生を対象に論じており、全体的チャンク処理で発話する小学生については態度を曖昧にしていることである。小学校は主として模倣と操作であり、この年齢の学習者は形式操作を扱うには、十分に成熟していないとする一方、単純な教室活動で、あまり複雑でないものは上位レベルの決定ができるくらいの可能性がないとはいえないとしている (1968, pp. 81-82)。

その視点からスキル獲得訓練をみると、「知的分析を必要としない」下位レベルの訓練に、すでに分析的要素が入り込んでいる。つまり、本稿 (p. 20) に述べた、“I’m going” から “He’s staying home” へと移る際 1, 2 人称が 3 人称へ転じた場合 (I → he), それに伴う形態変化 (am → is) は、通常分析処理とみなされる。他にも置き換えを利用した場合、動詞との関係で人称や格を変更したり、形態素を変化させたり、単数と複数、および文全体の意味内容との関連で調整をする可能性が生じる (Rivers, 1968, pp. 101-105; Rivers & Temperley, 1978, pp. 126-148)。

このことは、伝統のパターンドリルのあり方に新たな問題を投げかける。つまり早期 L2 教室において、中学校への移行を視野に入れたコミュニケーション能力を養成する場合、分析的要素をどのように取り扱うべきかという問題である。「全体的チャンク処理を行っている学習者に一部明示的教授が可能なのか」、それとも「暗示的指導に終始し、例えば形態変化を起こした語彙も単なる語彙として与えるにとどめるのか」という問題がある。この問題は、11-12 才の子供たちを担当する 5 人の教師 (Mitchell and Martin, 1997) に生じた疑問であり、5 人それぞれが文法導入に対して異なる意見を持ち、異なる対策を講じたことから、今後早期 L2 教室において追及すべき課題である。

第 2 に、スキル獲得・使用訓練が推進される時、教師や native speaker の援助なしに学習者同士はどのように「会話のやり取りという広い文脈を目標として (Rivers, 1981, p.115)」対話を構成するのか、その具体的構想が明らかにされていない。会話のやり取りには、聞き手の反応表示として “back-focus” や “rejoinder” などを差し挟む工夫が必要と述べられているものの、断片的な説明に終わっているところに今後の開発の余地が残されている。

2.2.1.2 Curtain and Dahlberg の意味重視論

Curtain and Dahlberg (2010) は、早期 L2 英語教室へ向けた伝統の再編を提案している。二人は、第 2 言語教育に関する諸科学の理論、とりわけ脳科学の研究成果に基づいた理論と実践を集大成した。その趣旨は、これまでの文法中心主義を転じて意味重視のコミュニケーション活動を行うことにより子供たちの感情を高揚させ、肯定的自己認識を持たせることを第 2 言語習得の基点とすることにある。その中心的基盤を形成するのは、子供に特有な一連の脳の働きに着目した Bruner (1966, 2002) の教授理論と、Kennedy (2008) の認知情報処理的視点であると言える。Bruner の「子供は暗黙にナラティブの性質を利用して意味化している (2002, p. 41)」とする見方は、「物語原理 (narrative principle)」として、Curtain and Dahlberg の実践の章を一貫して支える原理となっている。

この「物語原理」は、シラバス・カリキュラムデザイン原理として タスク、プロジェクト、および問題解決学習のいずれのタイプにも適切に作用する。従って各ユニット・レッスン・activity は、物語の使用を超えて、例えば野菜や果物が水に浮くか沈むかという問題の解決をめぐる、「始めに予想・中間で実験・終わりに結果」という流れに沿って構成されるべきであるとする (Curtain & Dahlberg, 2010, pp. 158-161)。

このことにより、対象言語を使う機会もスキルも持たない早期 L2 学習者の意味重視のコミュニケーション活動は豊かなコンテクスト (場面) が不可欠となる。そこにおいて、従来の“repetition, practice and drill” はそれ自身のためにあるのではなく、学習者をしてコミュニケーションに参加させ、興味あることについて話し合いや情報交換を通して、最終的に“aha!” という理解と達成感で完結させるためにある。

Curtain and Dahlberg (2010) によれば、早期 L2 教室における意味重視の豊かなコンテクストの創造には、次の 3 点が強調される。

2.2.1.2.1 機能的チャック使用

チャックは単独の語彙から完全な文へ至るための橋渡しとして 2 つの機能を果たすとされる。第 1 に、チャックは初期学習者をして、早期からアウトプット活動へ自由に参加させることを可能にする。つまり、リスニング中心のインプット活動からの移行を円滑にする。第 2 に、記憶されたチャックは、後の文法ルール発見の最も有効な手がかりとなるとみている (Curtain & Dahlberg, 2010, pp. 52-53)。

2.2.1.2.2 practice の再編 (revision)

practice の再編とは伝統の手堅さを土台とし、従来の practice をより意味重視のコンテクストで成立させる試みである。その具体例は、機能的チャックとアクションを活用し、1, 2 人称の主語と活動動詞 (e.g., go, play) で聞くこと、話すことの基本練習を行う“Gouin Series” (Curtain and Dahlberg, 2010, pp. 67-70) に見ることができる。それは用意された 6~8 文で成立し、1 時制と 1 人物に限定され、「始め・中間・終わり」の物語構造を持つ。一方で、Rivers and Temperley (1978, pp. 20-24) に示される“Gouin Series” が、人称と時制の限定枠がなく、帰納的に文法ルールを見つけだすことをねらいとしている点でかなり相違

する。

2.2.1.2.3 アクションの活用

アクションの活用はコンテキスト補強の役目を担う。言語とアクションをつないで基本文の記憶、強化を目的とするものである。それぞれの短い文は一連のアクション、パントマイム、実物を伴って語り (narration) か、storytelling のかたちで行われる。

これには Kennedy (2009) の意図する、情報は有意味であるとき最もよく学ばれ、蓄積されるとする考え方が基礎にある。すなわち、脳の情報貯蓄とその取り出し作業は、学習者が「応用・分析・統合・評価」を促進する高いレベルの活動の場に置かれて意味ある活動に従事しながら、問題解決をすることによって円滑に進むとされている。このため、教室では、創造的手法で子供の興味を喚起し、その心を活性化させること、および TPR、絵画など記憶強化の工夫と提携した「言語+アクション」の導入を提案する。

2.2.1.2.4 意味重視論の課題

Curtain and Dahlberg (2010) が重視するのは、対話を基本として構成される相互交流型コミュニケーション活動である。近年 SLA の立場では対話者との自然な相互交流 (spontaneous interaction) に生じる意味交渉 (negotiation of meaning) が第 2 言語学習者にとって言語習得の鍵であるとされることからその重要性は高まりつつある。Curtain and Dahlberg によれば、相互交流型とは Rivers (1986) に示される相互のインタラクションを通じた真のメッセージのやり取りであり、それはもっとも挑戦に値するもの (challenging) で、それを成功に導くためには習い始めから周到な準備の積み重ねが不可欠である (2010, p. 32; p.38) 」とされている。

しかしながら、相互交流型コミュニケーション活動の事例は堅実な基礎固めの段階にとどまっている。スピーキング活動を学習者が教師役で命令形を使用するところにとどめ、それ以上のレベルは、「より危険な役割 (riskier role)」と捉え、現状はペアの居心地の良さを崩さないことを第一義とする傾向にある (2010, p. 61)。その結果、提示例はトピックについての解釈を中心とする解釈型、情報やアイデアを発表する発表型の活動路線が多くを占める。スピーキング活動ではあるが、“Gouin Series” に代表されるように言語とアクションをつなぐ語り (narrative) であって対話ではない。

その一方で極少数ではあるが、相互交流型の例が提案される。その 1 つ、“Let’s Have a Dinner Party” (2010, pp. 112-114) は幾つかの点で革新的である。つまり範例がなく、自分でメニューを作り、友達に説明しその良さを発見させるのであるが、表現する言葉を考え出さなければならない。活動がどう展開するか未知数であり、緊張感が存在する。Curtain and Dahlberg 自身、「本当の答は教師によって前もって決められるのではなく、それは現実世界へのチャレンジであり、結果を導くための交渉に真のコミュニケーション (genuine communication) が要求される (2010, p. 114) 」と評するものの、具体的にどのような活動が展開されるのか、このような形の導入はどのような反応を学習者に惹き起こすか、どの発達段階でどのようなステップの積み重ねが必要かという点は、今後の課題とされている。

2.2.2 認知処理の視点

Segalowitz (2010) は、CLT 改善の立場で、流暢性 (fluency) 習得を目指す授業デザインと学習者像を、関連諸科学 (脳科学, 心理学, 行動科学) の識見に基づいて、「認知的流暢性 (cognitive fluency)」の視点で追及している。Segalowitz の「認知的流暢性」とは、言語をエラーなしに流暢に使用することである。そのためには流暢性の基底力としての「認知処理 (cognitive processing)」をいかにすばやく効率よく機能させるかが問題であり、それは単なる言語形式の教授 (formal instruction) では身につけ難く、言語を実際に使用する体験の積み重ねが必要とされる。言い換えれば、言語形式の教授によって文法知識の正確さと、語彙の知識は実際の経験なしに身につくことがあっても、この知識を処理する「認知的流暢性」は、実際にこれを用いることの集中的体験なしには習得できないということである。第 2 言語学習に必要とされるのはこの言語を実際に使用する体験の積み重ねであり、それを行うコンテキスト (場) の設定である。

Segalowitz は一般的認知処理論でありながら L2 教室のコンテキストの設定に深く関る理論として、TAP (Transfer Appropriate Processing) 理論、および processing flexibility (closed versus open skills) に関する理論を挙げる。これら 2 つの理論は、学習者の来るべき教室外適用を見据えた CLT 教授法改善策 ACCESS (Automatization in Communicative Contexts of Essential Speech Segments) の中核となる理論である。Segalowitz は流暢性促進を ACCESS の下で目指し、そのことによって CLT 教授法の進化・発展を手助けすることが可能になるという教育学的見地に立つ (Gatbonton & Segalowitz, 1998, 2005; Segalowitz, 2010)。

2 つの理論と ACCESS の提案内容は次の通りである。

2.2.2.1 TAP 理論

TAP 理論は情報の取り込みと再生に関する理論で、この 10 年間心理学上の研究テーマであった。それによると新情報は、“コンテキストに対する敏感な反応 (context-sensitive manner)” によって取り込まれ、再構築の成果は最初に働いた認知作用が繰り返されるか否かで決まる。学習活動時にその取り出し作業が頻繁に行われていたものほど認識力が高まるとされることから、認知と知覚プロセスがどの程度先立って行われた取出し作業と照合するかが重要となる (Segalowitz, 2010, pp. 62-66; p. 176)。

2.2.2.2 processing flexibility (closed versus open skills) に関する理論

TAP 理論から必然的に起きる疑問は、記憶再生にあたって最適とされるのはどのようなプロセスかということである。そこには processing flexibility に関する理論が関与すると Segalowitz (2010) は説く。言語運用 (performance) の条件に変化がなく、一定の基準に沿って正確にそれを再生することが要求される“閉じた環境 (closed environment)” に学習者がおかれると、学習者は自分に焦点を合わせた活動 (例えば、L2 の自然な発話というよりは正確な暗唱) を行うことになる。その結果、専門的知識を身につけることができる。しかし、高いレベルの一般的コントロール力 (higher level general control mechanism) の発達には至らないとされる。

一方、前もって設定された規準がなく、言語運用の条件に変化がある“開かれた環境 (open environment)” におかれた学習者は、他の話者と協同してコミュニカティブ、かつ社会的な目標を

達成することに焦点を合わせる。そのため言語を tool として、複雑な情報を処理するプロセスを学習者は体験する。教室外でのコミュニケーションがその例であり、話者は適切な会話を維持しながら話の展開を予測し、リハーサルなしに何をなすべきかを瞬時に考えつかねばならない。TAP 理論がこの開かれた環境で実践されると、いつか未来に学習者が遭遇する状況に限りなく近似することになる。ここに生じる現実との近似性と心理的真正性が流暢性促進を容易にすると Segalowitz は述べる (2010, pp. 66-70)。

2.2.2.3 ACCESS の特色

ACCESS は、認知科学から引き出された「学習、記憶、注意、技能獲得」の基本原理に基づく新しいタスク型の授業デザインである (Gatbonton & Segalowitz, 1998, 2005; Segalowitz, 2010)。特色は次の 3 点である。

第 1 に、ACCESS は、流暢性と正確性を最終目標として、伝統的指導過程を大きく変えることにある。practice からコミュニケーション活動という従来の流れを逆にして、コミュニケーション活動を先行させた。Segalowitz によれば、自動化はこれまで Rivers and Temperley (1987) に示されるように、コミュニケーション活動から切り離された practice における「構文」に向けてなされていた。しかし ACCESS の自動化は、自然なコミュニケーション活動を起こさせ、支え続ける「発話」に向けてなされることになる。発話の自動化によって、認知処理の円滑な動きと効率が強化され、認知的流暢性を促進されるとの考え方を Segalowitz は示している (1988, pp.477-479; 2005, pp. 338-340; 2010, 78-90)。

第 2 に、レッスンに本質的に備わる目標文の繰り返しを発話の自動化への主要なルートとみなすことである。その例として、“Family Relationship Task” に、繰り返しの 3 様相 (タスク・practice・自由なコミュニケーション活動) が示される。タスクでは、グループ毎に家族のメンバーの役割を創作し、インタビューで得た他グループの創作をクラスへ発表する。practice では、タスクで用いた文法事項の強化練習を行う。自由なコミュニケーション活動では、関連テーマについての開かれた議論 (例: family の構図を比較) を行い、発話の創造的自動化を目指す。3 様相の繰り返しは、認知処理的には TAP 理論の開かれた環境での適用であり、記憶の再構成につながる流れとなる。さらに、繰り返しは「意味に集中すると言語形式に注意が回らない」という従来の懸案事項を解決できるとする。つまり、同じ発話を相当量繰り返すことにより、自分と仲間の発話の正誤に触れ、自己修正を促すことになることとされる (Gatbonton & Segalowitz, 1988, pp. 477-486; 2005, p. 340)。

第 3 に、完全な発話 (full utterance) を奨励し、コミュニケーション方略の使用を疑問視する。L2 教室では流暢性と正確性を目標に、外界に適応するだけの統語力を正確に身につけなければならない。そのため、完全な発話へのチャレンジを大切にする。従ってあまり流暢でない L2 話者の方略 (例: つなぎ言葉、自分や相手の言葉の反復、沈黙または um, er, uh 等を含むポーズ) の使用は、チャンクに逃げる、またはチャンクで流暢という印象を与えようとするあまり望ましくない行為であると述べている。1~2 語の対応がコミュニケーションの目標を達成することにもなりうる。しかし、1~2 語の答えを容認すると、統語力訓練の機会を奪うことになるというのがその主な理由である。(Gatbonton & Segalowitz, 2005, p. 338;

Segalowitz, 2010, pp. 41-42)。

2.2.2.4 ACCESS の課題

ACCESS の課題として次の点が挙げられる。

ACCESS は初心者から ESL 教師のワークショップまでを対象として、統語構造への学びを起すには 1~2 語でなく、フルセンテンスで答えることを奨励する。この点については、早期 L2 教室の先行研究は慎重な立場に立つ。

Muñoz (2007, p.238) は、年齢差がもたらす認知レベルと学習スタイルは大きく相違することを practice は考慮すべきであると主張する。Mitchell and Martin (1997) に示される早期 L2 教室の学習者たちはまだ摸倣により全体処理を行っている時期にあり、表出に際しては、センテンスよりチャンクとして捉える傾向が示されている。Van den Branden (1997, pp. 626-627) によれば、相互交流型のコミュニケーションタスクを行っている 11 才から 12 才の小学生は、互いのアウトプットを意味と語彙において修正 (modify) できるが、言語形式においては故意ではないが注意を払わないと述べている。このことから Muranoi (2007, p. 69) も子供は文法的正確性と統語的複雑性へのインタラクションによる影響はなかなか受けにくいのではないかとする見方を示し、今後の検証を必要とすると説く。

さらに、完全な発話を目指すにあたり、1~2 語の答え、および方略の多用は流暢性促進を阻むとする見方についても、先行研究では同意が得られていない。伝統的に、L2 教室では文単位レベルの産出活動が行われてきたのだが、学習者が語と語の文法上のつながりを完全に把握し切れているかどうかは今ひとつ不明瞭なままであった。一方、短いチャンクやつなぎ言葉の使用はペア・グループワークにおいて意味交渉を活発化させ、結果的には統語学習の促進につながるとの見方もある (Bygate, 1988; Nattinger & DeCarrico, 1992; Weinert, 1995)。

早期 L2 教室で完全な発話を目指すことは統語構造の育成にとって必要で可能なことか、また、チャンクやつなぎ言葉は統語の発達を阻害するの点について検証の余地が残されている。

2.2.3 談話分析の視点

2.2.3.1 ディスコース重視の対話活動

コミュニケーション活動は対話 (dialogues) を教室活動の基本とみなしてきた。構造の持つ力を十分に伸ばし、最終的に新たな発話を生み出すことが目標とされてきた伝統を持つ。しかし、対話を談話の視点から追求することにより、学習者が従事する対話活動は新たな重要性を持つことになる。

Swain (1988, 1993, 1995, 2000, 2005) は、カナダのイマージョン・プログラムにおいて学習者の産出スキル (話す・書く) の停滞を招いた原因解明のため、授業観察と授業中の発話分析を行った。その結果、次の問題点を指摘している (1988, pp.72-76)。まず、意味内容の重視策が内容理解に重きを置き、学習者からは統語や形態ルールを必要としない最小限の短い応答を引き出す傾向にあること、次に、学習者の誤りに対する教師の即時修正フィードバック

クは大変困難であり、訂正も一貫性を欠くこと、さらに、学習者が教室で受け取るインプットは自然環境下のそれと比べると機能的に制限されていることであった。このことから、第2言語教授の最善策は、必ずしも意味内容の重視とは限らないとして第2言語習得に果たすアウトプット活動を下記の方向に進めることを提案している(2000, pp. 112-113; 2002, pp. 173-179; 2005, pp. 474-480)。

第1に、話す・書くは、一瞬のうちに統語・形態ルールを操作する困難さを伴う。その力をつけるには学習者は単発的な語・句ではなく節または節以上の長さの発話(sustained talk)の産出訓練をすべきである。このためには、意味内容理解のために使われてきた単発的Q-A活動は、話し手にとって筋が通った言葉と言語形式とに注意が必要となるようなactivityに置き換えられる必要がある。

第2に、話す・書くは、統語的に簡単なディスコースではなく、拡張されたディスコース(extended discourse)においてなされるべきである。そこで学習者は、自分の考えを表現しようとするとき、自らが厳しい批評家となり、自分の言語能力の極限まで踏み出して、協同問題解決対話(joint problem-solving dialogue)に従事すべきである。そこに言語能力を最大限に伸ばす場が生じる。学習者は産出に生じる意味や統語の問題を、相互のやり取り(確認チェック、明確化要求、明示的・暗示的誤り訂正など)を通して解決を求めることになる。その結果、単なる繰り返しやノート取りと違って意味処理から統語処理へと深いところでの認知処理を促され、これを受けて修正・再処理された発話へと導かれる。

第3に、協同問題解決対話において、学習者同士の互惠的相互依存(positive interdependence)によって築かれるperformanceは、学習者が1人でできる以上の高い認知的レベルに達する。個人はそれを取り込み、内面化し、自身の知的活動を再構成する。そして新たな問題に立ち向かう時、1人の活動を再び、協同学習へ奉仕させることになる。総括すれば、Swainは対話活動の本質を方略的プロセスと言語知識の協同構築とみなし、話す・書くは、内在化を促し、内的な心理学的活動を外在化する認知的ツールと結論づけた。

一方McCarthyは、談話分析の視点をL2教室へ応用することによって、対話活動の見直しを図る。McCarthy(1991, pp. 122-136)によれば、談話分析の視点から見る教室の伝統的談話構造には、共通するパターンが存在し、その最小単位は、「始動(initiation), 応答(response), 追跡(follow-up)」という3部構成である。しかし対話活動の問題は、追跡がもっぱら教師に課され、学習者は応答だけになりがちで、その結果、対話が固定化してしまっている点にある。学習者が追跡の機能を学び、長いひと続きの会話を運営できるようにするには、下記に述べる自然な会話の構造的・相互作用的特徴をactivityに仕組むことを提案している。

第1に、自然な会話には、構造的に「開始・発展・変更・終了」などの境界(boundary)が存在し、そこに境界標識語(e.g., right, now, ok)があることに注目させる。同様に、話題(topic)も構造的・相互作用的特徴を反映する。話題に沿って会話が展開し、副話題(sub-topic)から別の副話題へと移行する時、そこに語彙的(境界標識語)、音韻的(イントネーションの上昇と下降、短いポーズ)合図が出されることに注意をそそがせる。

第2に、自然な会話には、相互性(reciprocity)が存在する。従来のQ-A型から相互作用的なactivityとなるには、まず聞き手の積極的役割を奨励すべきである。そのためには、activity

は学習者同士の協同対話 (joint telling) が可能となるような、何らかの非言語的な課題 (例：学習者同士が彼らの意見、趣味などに関して類似点や相違点を見つけ出す) を与え、確認チェックや適切な相槌による応答を学びながら、課題の達成へと向かわせる。

このように Swain が産出スキルの向上を目指し新たな対話活動を論じたのに対し、McCarthy (1991) は談話のスキル習得の視点に立つ対話活動を提案している。

2.2.3.2 談話フレームの提案

Nattinger and DeCarrico (1992) は、McCarthy の提案である「自然な会話の構造的・相互作用的特徴の応用」を受けて、より自然な会話の構造枠としての「談話フレーム」を提案した。談話フレームは早期 L2 教室に向けて作成されたものである。これまでチャンクが最終的に統語ルールの気づきへと至り言語習得に発展することについては一致した見方がなく、またそれを導く初期学習者のための体系化されたテキストもない状況下で、チャンクを談話フレームに沿って使用し、初期学習者のオーラル・コミュニケーション活動を促進させる装置 (fluency devices) となることを意図している。

談話フレームは、(表 1) に示される交換フレーム (Exchange Structures) と、(表 2) に示される方略フレーム (Strategic Tools) の 2 つで成立し、それぞれ下記に述べる特徴を持つ。

交換フレームは、談話の形成枠 (挨拶・トピック提示・質疑応答・トピック提示・質疑応答・評価/支持・不支持・終了) より成立している。初期学習者のどのレベルにも、どのような場面にも対応可能であるとしている。基本的な会話のやり取りから、語彙・文法においてかなり高いレベルのインタラクションをやり遂げることが可能であり、インタラクションの工夫次第では、統語構造への気づきを促す可能性があると考えられる (Bygate, 1988, pp.77-78; Widdowson, 1990, p.96; Nattinger & DeCarrico, 1992, pp.118-121)。

1. Summons – response	(召集—応答)
2. Nominating a topic – clarifying	(トピック提示—明確化要求)
3. Question – answer	(質問—答え)
4. Nominating a topic → checking comprehension	(トピック提示—理解確認)
5. Asserting – accepting / Asserting – endorsing · disagreeing	(主張—容認/ 主張—支持・不支持)
6. Closing – parting	(終了—別れ)

表 1. 交換フレーム(Exchange Structures)

一方、方略フレームは 5 つの談話維持方略 (繰り返し・拡大・置き換え・修正/補填・メーカー) より成立している。一連のオーラル・ワークは、談話維持方略によって話し相手を「相互反響板 (a sounding board)」として使用することになり、そのこと自体が言語習得に寄与することになり、方略指導から言語習得の機会は生じると述べている (Bygate, 1988, p. 75)。

さらに、方略行使は「流暢さ」の感覚をペア同士で養い、互いに「危険な役割」に「私たちは挑戦中、あきらめない (Nattinger and DeCarrico, 1992, p.119)」と知らせ合い、発話予測・会話維持・方向転換・収束を生み出す心理的プレッシャーに屈しない心構えを体験することになるとされる (Bygate, 1988, pp.66-74; Nattinger & DeCarrico, 1992, pp.186-189; D. Willis, 2003, pp.192-197)。

1. Repetition (繰り返し)
2. Expansion (拡大)
3. Substitution (置き換え)
4. Framing or completion (修正/補填)
5. Markers (マーカー)

表 2. 方略フレーム (Strategic Tools)

2.2.3.3 談話重視の課題

Swain の提案する協同問題解決対話、および McCarthy の提案する談話スキルの習得を目指す協同対話の研究対象は、分析処理が可能な中学生以上で、統語・形態ルールも仲間同士で訂正可能とするレベルである。Nattinger and DeCarrico の談話フレームもまた、大人の L2 学習者のデータを基に作成されたものである。従って外国語環境下で、全体的チャック処理の段階にある早期 L2 学習者が、これらの新たな提案を受け入れることは可能であるかが問われている。早期 L2 学習者が談話技能を身につけ、意味交渉から、さらに言語問題解決にまで踏み込んだ対話活動を行なえるのか、その場合、Nattinger and DeCarrico によって初期学習者に向けられた談話フレームの適用は可能か、これまでに類を見ない新しい教室での対応策が要求されている。

2.2.4 CLT 改善論のまとめ

過去の文献の蓄積の上に現在の新たな理論はあるとする Widdowson (1990) の考え方に立ち、コミュニケーションを主要目標とする言語教授の課題を分析し、新たな視点から CLT 改善論が展開されている。

第1に、Widdowson (1990, 1998) は、L2 学習者のコミュニケーション活動には、Rivers に示されるスキル獲得訓練は不可欠であると指摘している (1998, pp. 327-380)。しかし Rivers のスキル獲得訓練の問題点は、分析要素を含むため早期 L2 教室への導入に対してはその取り扱いに課題が残ること、およびスキル獲得訓練が最終的に目指すものは対話を発展させた学習者同士の相互作用であるが、その具体的事例は示されず、今後の課題とされていることである。

第2に、Curtain and Dahlberg (2010) は、Rivers (1968, 1972, 1981) および Rivers and Temperley (1978) の持つ伝統の手堅さを土台に、コミュニケーション活動を早期 L2 教室へ向けて全体的チャンク処理で対応できる、よりコミニユカティブなコンテキストを再編する。しかし対話を発展させた相互交流型コミュニケーション活動は最も重要であると認めながらも、提示例は語り (narrative) 中心に終わっているところに開発の余地が残されている。

第3に、Gatbonton and Segalowitz (1988, 2005), および Segalowitz (2010) の認知言語学理論に基づく提案がある。コミュニケーション・タスクは、教室外適用を見据えたレッスンの全体像を示しながら提案される。即興を早期から導入、リハーサルなしのタスクをレッスンの最初へ配置し、文法知識の養成訓練を後に回すやり方を取る。さらに、従来の practice に代わる新たな practice としてレッスンに本質的に備わる繰り返しを用いてタスクを協同で完成させることを目指す。このやり方は従来の指導課程を大きく塗り替える。L2 教室の子供に不足しがちな冒険的精神を入門期から促進することも含めて早期 L2 英語教室での検証が必要とされる。

第4に、Swain (1988, 2005) は、談話における対話を第2言語学習の源泉 (source) とみなしている。談話に置かれた学習者同志は、「互惠的相互依存 (positive interdependence)」の関係にあり、従来の Q-A 活動に替わり、言語に関する問題解決型 activity に従事することになる。そこでは意味交渉がなされ、協同して問題解決を行うことで言語能力を最大限に伸ばす機会を与えられると述べている。McCarthy (1991) も、談話分析の視点から、日常会話構造を L2 教室に応用することを提案する。教室でのコミュニケーション活動を相互性のあるひと続きの対話活動にするには、自然な会話の持つ構造的・相互的特徴をどのように activity に取り入れるかについて論じている。さらに Nattinger and DeCarico (1992) は、McCarthy (1991) の提案を受け継いで、構造的・相互的特徴をより生かしたかたちで対話活動を進めるため、初期学習者に向けた談話フレーム (交換フレーム・方略フレーム) のモデルを提案している。

以上、CLT 改善論は、伝統的手法をよりコミニユカティブへと再編する提案、認知言語学の視点に立ち開かれた状況に学習者を置く提案、談話分析の視点から日常会話の構造と相互性を教室学習に取り入れる3つの提案に総括される。

2.2.5 先行研究の課題と提案

先行研究では、全体処理論と CLT 改善論について次の課題が明らかとなった。

Peters (1983) は「全体的チャンク処理でインプットされた語彙・フレーズは、分析処理を経て文法ルール的一般化は可能である」として、今後改善と検証が「洗練された形の繰り返しと置き換え、置き換えを促す推論プロセスの育成、置き換えが頻繁に起きる場所のデータ収集、子供同士の会話の利用、個人差の問題への対処」についてなされるよう提案した。この提案を受けたすべての文献は、全体的チャンク処理から分析処理への直接ルートはないが、将来表現力をつけるため分析力の養成は避けては通れないとする点で一致する。分析力の養成には、適切な授業デザインの下で、チャンクの相当量の「繰り返し」が必要と多くの文献は指摘する。しかし、「チャンク学習は分析学習へつながるか」を課題とした早期 L2 教室での実践研究によれば、チャンクの 2 年間にわたる「繰り返し」から、既習のチャンクに生じた新たなアイテムの「置き換え」が、分析への理解を伴っているか否かの点で教師たちと研究者間で意見が 2 分する。

このことから、繰り返しから置き換えが生じてゆくとすれば、その推論が働くプロセスと、置き換えが煩雑に起きる場所はさらに詳細なデータによる調査が必要である。同じく 8 歳以降の学習阻害要因となる分析処理と教授方法への打開策として、Wray (2002) が指摘する「チャンク学習の 8 歳前での開始と、言語学習より仲間同士とのインタラクションの優先」がどのような可能性を生じるか、提案された条件の下での検証も必要となる。

一方 CLT 改善論においては、Rivers (1972) が伝統的に学習の基礎が置かれてきた対話文について、「学習者が運用力と想起力を習得するには他の人との自発的な相互作用以外に道はない」として対話の持つ最終目標と可能性を指摘した。以来、今日まで相互交流型はスキル獲得、相互性、コミュニケーション・タスク、産出力養成、談話の運営力養成という面から深く追求され、新たな意味と課題を付け加えた。

Curtain and Dahlberg に示されるのは、早期 L2 教室において、スキル獲得訓練から擬似伝達を超えて真のコミュニケーション活動と称する自発的な「相互作用」へ到達するためには土台からの育成が極めて困難さを伴うことであった。また Swain (1988, 2005), McCarthy (1991), Nattinger and DeCarico (1992) は、従来の Q-A 活動に替わり、談話レベルでひと続きの対話活動を行うことによって、対話の相互性を確保しながら協同で問題を解決し、言語能力と談話維持能力を最大限に伸ばす機会を与えようと試みる。

このことから「相互作用」への提案は早期 L2 教室への導入に際し、2 つの課題を残している。第 1 に、相互作用の提示例がすべて分析的要素を含み、ある程度の認知力の高さが必要となることから、全体的チャンク処理の学習者に対応できる教材開発の工夫が要求されること、第 2 に、相互作用のレベルに到達するには、学習者から冒険的精神と、協同対話活動に貢献する強い意思を育てる指導技術が問われることである。

以上の先行文献から導き出される課題・提案を視野に、早期 L2 教室ではどのようにコミュニケーション活動に対する指導法を構築し、解決の方向を見出せるのか、第二部で検討する。

第二部 相互交流型コミュニケーション活動における語彙・フレーズ、方略、分節化の推移検証

第3章：調査研究

3.1 目的

本研究の目的は、Peters (1983) に始まる全体処理論の課題・提案と、Widdowson (1990) に始まる CLT (Communicative Language teaching) 改善論の示す課題・提案を、早期 L2 教室ではどのように実践に取り入れ、指導法を構築し、課題解決への新しい方向を見出すかにあった。このため本研究は下記の理由で公立の 1 研究開発校を実証研究の対象とした。

2011 年度より小学校第 5・6 学年に導入された「外国語活動」では「コミュニケーション能力の素地」育成を指導の中核としてさまざまな取り組みがなされている。各地で研究開発校として長年研究に携わった学校は、既成の指導方法・理念に捉われず独自に指導方法・教材開発を目指して教員、ALT、地域住民の叡智を結集して実践を積み重ねてきており、その結果明らかになる成果と解決へ向けた今後の課題は英語教育に携わる者にとって重要かつ貴重な資料を提供する。本研究はそのような研究開発校の一つである岐阜県多治見市の笠原小学校の平成 15 年度に始まる相互交流型コミュニケーション活動の取り組みについて現場の先生方に貴重な資料を頂きながら、実証研究を行った。

本調査研究に先立つ研究 (関, 2014b) で、3 年生の 1 クラスの activity において明らかになったことは、相互交流型コミュニケーション活動に生じる特定の高頻度の語彙・フレーズ使用であった。それは、学習者が発話の一部を創造、および 談話維持方略を使用したために生じたものであった。しかし、これらは小規模の中間言語データベースをもとにした分析のため、全学年になった場合には語彙・フレーズ使用と談話維持方略にどのような結果が得られるか、さらに学習者たちは、全体的チャンク処理から始めて分析的処理要素を含む言語表現形式をどのように獲得してゆくのか、すなわち分節化のプロセスについても踏み込んだ研究が必要となる。

これを受けて本研究は全体的チャンク処理で談話を重視した相互交流型コミュニケーション活動が全学年に渡った場合、① 機能語を始めとする学習者の語彙・フレーズ使用にどのような推移が見られるか、② 方略使用にどのような推移が見られるか、③ 分節化にどのような推移が見られるか、以上の 3 点について本調査校の取り組みから得た各学年のデータベースを調査する。そのことにより、本調査校の相互交流型コミュニケーション活動は、教授理論と教師の創意工夫とが統合されたシラバス・デザインの下で、語彙・フレーズと談話維持方略を発展させ、発話の分節化 (segmentation process) をもたらす可能性があることを明らかにする。

3.2 リサーチ・クエスチョン (RQs)

本研究は、全体的チャンク処理で談話を重視した相互交流型コミュニケーション活動の果たす役割を探る。そのために、相互交流型コミュニケーション活動のシラバス・デザインに基づいた教材文のコーパス化を通して activity の語彙・フレーズが導き出す特徴を、学年毎に品詞と方略の 2 点で分析する。同時に、学習者の分節化の実態を探るため、学習者の実際

の発話記録をコーパス化したものと、教材文コーパスとの関係性に焦点を当てて分析する。

本調査は、次の3点の研究・クエスチョンを設定した。

RQ1: 全体的チャンク処理で談話を重視した相互交流型コミュニケーション活動を行っている学習者が使用する語彙・フレーズは、学年進行と共にどのような推移を示すか。

RQ2: 学年進行とともに方略はどのような推移を示すか。

RQ3: 学年進行とともに発話の分節化はどのような推移を示すか。

3.3 研究の方法

3.3.1 調査対象校と授業形態

本研究の調査対象校は平成15年度から文部科学省より研究開発校の指定を受けている岐阜県多治見市立笠原小学校である。平成23年4月の時点で、児童数557名、全学級数21学級クラス、授業時数は1,2年(各35時間);3,4年(各60時間);5,6年(各70時間)、計330時間である。さらにモジュールでの活動を全学年週2回、15分で実施している。教員数28名、ALT1名が常駐している環境にある。

指導にあたっては、コミュニケーション活動を中心とした外国語活動を各教科内容と一体化させる笠原型CBI(Modified Content Based Instruction)手法²を開発している。その特徴は、教科の既習事項で子供たちが驚き、興味を示した内容をトピック(例:「未来へ提案〜こんな車どうですか?〜」)として取り上げ、それを1ユニットにつき通常6~9時間から成る互いに関連する問題解決型activityシリーズに仕立てている(例:資料1)。各activityは日常会話に存在する共通の構造枠を応用した談話フレーム(特色4で述べる)に設定されている。発達段階と学力差への工夫が基本の対話活動レベルからインタビュー、ディスカッション、ディベートに至るレベルまでの引き上げに見られる。具体的には下記に挙げる5つの特色で説明される。

特色1 2つの目標設定:言語目標と自動化推進目標

本調査校は「すべてのactivityは、そのactivityを達成するために使用される言語とは別の目標を必要とする」という点で一貫した姿勢を持つ。授業構成を問題解決的な英語活動に仕組むことで、2つの目標を設定する。例えば3年生の授業で「わたしたちの夢の家」を売り込むためのプレゼンターと、それを評価するジャッジという役目を果たすことをactivityの目標とし、一方でその目標達成のために、基本動詞(be, have)から成る単文を駆使してコミュニケーションを図るといった言語目標が設定されている。

これはWillis(2003)によってなされる主張、「言語産出の目的は、言語使用にあるのではなく意味を伝えることにあり、文産出とコミュニケーションの目的達成はまったく別のプロセスである(2003, p. 52)」という主張に他ならない。また、Gatbonton and Segalowitz(1988, 2005), N. Ellis(1996, 2001), N. Ellis, Simson-Vlach, and Maynard(2008)が主張する「規則獲得よりもコミュニケーション力育成が主流である今、自動化は発話に向けられるべきであり、言語能力が十分に育っていない学習者に対しては言語目標に加えて自動化推進目標のために何らかのactivityをまず設定し、関連するactivity seriesにおいて目標文のリポートが

自然になされるべきである」との考え方に一致する。このことにより、学習者は言語的要素以外の社会言語学的、文化交流学的要素にも対応でき、コミュニケーション活動はいつそう促進されると考えられる。

特色 2 新しい繰り返しの手法

本調査校の学習指導案には、まず **practice** が担任教師や **ALT** のインプットから始まり、徐々に摸倣を通して学習者を参加させる形へと移り、次に **activity** と称する学習者のアウトプット活動を経て、仕上げに **improvisation** へ至る指導過程が記載されている（例：資料 1）。ここで言う「新しい繰り返しの手法」は、教師のインプットを受けた **practice** から、**activity** を通して学習者をアウトプット活動へと向かわせ、発話の自動化を目指すためにある（図 2）。本調査校では、スキル養成の **practice** とスキル使用の **activity** とが各ユニット、各 1 単位時間において直線型でなく循環型として配置される。日本での一般的傾向とされる **PPP** 型 (**Presentation-Practice-Production**) の構成ではない。例えば流暢さの不足がコミュニケーション活動の円滑化を妨げていると授業者が感じた場合、**activity** の間隙を縫って全体やグループ単位で繰り返しが差し挟まれる。各 **activity** においては、問題を解決するため学習者はペア、グループ、クラス同士と相互交流パターンを変えつつ、二重、三重に目標文の繰り返しを行うことになる。その過程で、**activity** は単純な繰り返しに終わらず、アウトプット活動の発展と共にスロットの置き換えを生じさせていく。例えば、表 3（本稿, p. 37）に示す独自の談話フレームに設定された **activity** の事例において、下線で示される繰り返しは、チャンク・フレーム (**formulaic frames**) の 1 つ、“**be good for ~**” が 4 回繰り返され、そのあとに続くスロットに 3 種の名詞句が置き換えられている。発話の自動化を目指した準備と工夫の下になされる繰り返しである。

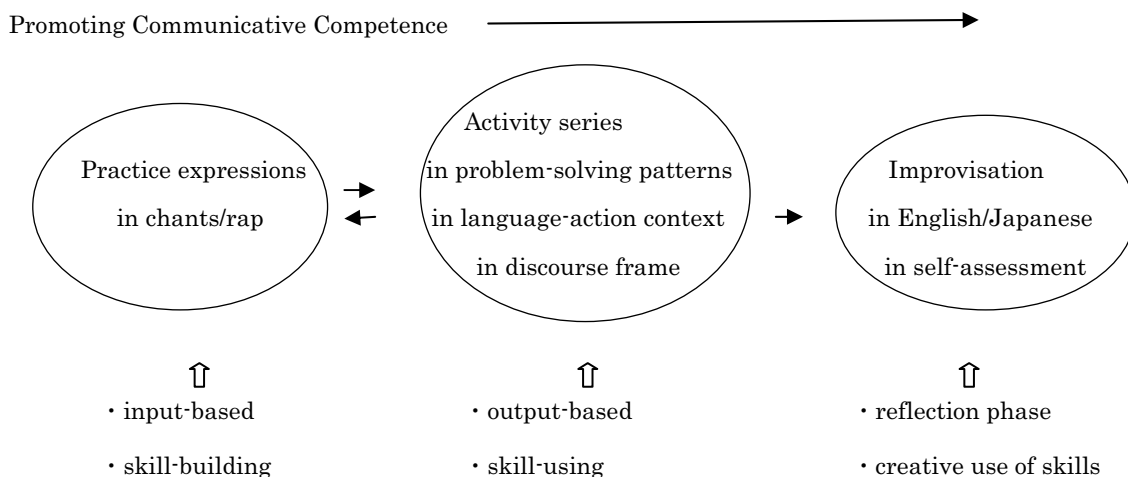


図 2. コミュニケーション活動

特色 3 全体的チャンク処理を支えるプロソディ

本調査校は、全体的チャンク処理で行う **practice** と **activity** をプロソディと切り離さない方策をとる。プロソディが子供の言語習得に果たす役割の重要性について多くの報告がある。Gerken (1996) は、子供の第 2 言語学習者は流れてくる情報を統語構造単位でなく、プロソディ単位で聞こうとすることを実証している。子供の場合、現実には **practice** と **activity** に使用される文は通常短いので統語境界線 (**syntactic boundary**) と、プロソディの境界が重なることが多い。そのためプロソディ単位で理解がスムーズに行くことがその理由とされる。

Harley, Howard and Hart (1995) によれば、第 1 言語学習者である小学生の場合、低学年はプロソディ、高学年は統語 (**syntax**) による解析が中心であるのに対して、第 2 言語学習者である中国人小学生のケースでは、低学年も高学年もプロソディに焦点を合わせて解析することが明らかとされている。

本調査校は徹底したリズム指導をラップ・チャンツ³で行っている(柘植・薄井・木股, 2011, pp. 41-44)。これが子供たちの表現活動を支えており、**activity** では非常に長い発話をチャンツ・リズムに乗ってよどみなく言い切ってしまう。また授業の振り返りで、コメント・カードに「言うことがわからなくなったとき **house chants** を思い出して最後まで言い切れました」とある(『公表会指導案集』2011, p. 34)。このことから相当に長い語句、文の連なりもラップ・チャンツのリズムで記憶を呼び戻して発話処理をしていることが推察される。これは子供の第 2 言語学習者にとって、聞かせた語句(ナンセンス語句も含む)の再生に役立つのはリズム (**rhythmic refrain**) であり、ライム (**rhyme**) ではないという Kolsawalla (1999) の検証結果と一致する。

特色 4 談話フレームに設定された問題解決型 **activity**

本調査校は、談話レベルのコミュニケーション活動を促進するために、Nattinger and DeCarrico (1992) によって提案される談話フレームが独自の構成に仕立てられている。談話フレームは、表 3 の事例が示すように交換フレームと方略フレームで構成される。交換フレームは談話の形成枠として対話活動に使用される。一方、方略フレームは、談話の維持方略として提案されるモデル (Nattinger and DeCarrico, 1992, pp.186-189; Bygate, 1988, pp.69-74; D. Willis, 2003, pp.194-197) にさらに工夫が加えられている。

本調査校の談話フレームの独自性は、自然な会話のテキストに広く一般的に見られ談話の構造をトップ・ダウン的に想定させる、「より大きなパターン (McCarthy, pp. 30-32)」の 1 種である「問題解決型」が設定されていることにある。問題解決型は、最も発展的利用度が高く、幅広く高い認知活動が可能とされ、「問題提示・質疑応答・評価・支持/不支持・終了」という流れで成立する。この流れに沿って学習者同士は会話維持方略を適切に行いながら、問題を解決する方向へと向かうことになる。例えば、表 3 では未来の車のセールスポイントについて話し手は創造的思考を働かせて“**special point, number 1, 2, 3**”で始めるアピールを行い、聞き手は最終的に評価を下すため、論理的説明を求めて“**why – because**”の使用で話し手と質疑応答を行う。それによって談話は副話題から別の副話題へと移行・展開するように仕組みられている。

高学年での文字指導, 英文解説もすべてこの談話フレームに設定された問題解決型 activity を通してなされる (例:『外国語活動指導計画集』, 2011, p.313; p.469)。そこには一貫して談話を重視した相互交流型コミュニケーション活動の意義が明確化されている。

表 3 談話フレームの事例 (5 年生)

Topic: 「未来へ提案～こんな車どうですか?～」 7/9 校時
 (『外国語活動 指導計画集』 2011, p. 364)

スクリプト	交換フレーム (Exchange Structures)	方略フレーム (Strategic Tools)
C1: Hello. Which car is good for the future? C3: I think the “Small Body and Big Dream” car is good. C4: This car is good for city life. C1: City Life? C3: Yes. City life in Tokyo, Nagoya etc. C2: I see.	あいさつ 話題 (トピック) 提示	Back-focusing Amplification
C4: Special point number 1. This car has four sensors. So this car is safe. C2: Where are four sensors? C3: Here, here, here, and here. This four sensors teach danger. C1: I see. It's safe.	副話題へ移行 質疑応答	Amplification
C3: Special point number 2. In traffic jams, this car can jump. C2: What is traffic jams? C3: Car and car and car and car. Many cars are lined . OK? C2: OK. I see. Thank you.	副話題へ移行 質疑応答	Paraphrase & Confirmation check
C4: Special point number 3. This car's engine is a solar engine. So this car is good for the earth. C2: How many seats? C3: This car has five seats. C2: I see. Thank you.	副話題へ移行 質疑応答	
C3: What do you think about my car? C1: I think it's great (ok/ good/ very good). C3: Thank you. Why? C2: Because this car has a solar engine. It's good for the future. C3: Thank you.	評価/支持 (支持の理由) 終了	

Notes: スクリプト欄のチャンク・フレーム (formulaic frames) + 置き換え語句をボールド体, 副話題への移行をボールド+イタリック体で示す。交換フレーム, 方略フレームの欄は, 著者による加筆である。

特色 5: 即興 (improvisation)

コミュニケーション活動の最終段階で即興 (improvisation) によって学んだことを自分自身の英語で総括 (summarize) または表示 (highlight) する活動が組まれている。これは D. Willis (2003) が特に小中学校の第 2 言語教室においてはできる限り早い時期から即興で自分のメッセージを伝える訓練がなされるべきであるとする見方と一致する (2003, p. 68; p. 213)。

D. Willis は次のように述べている：①来るべき教室外での使用に対応するために学んだ知識を拡大，応用しようとする機会を与える。②学習者にとって少しばかりの学んだ言葉が広く通用することに気づかせる。③学習者は自力で表現することにより自分の言語と目標言語とのギャップ (gap) に気づく。④結果としてインプットに敏感になり，自己修正でギャップを埋めようとしてその方法を探し始めることになる。

以下は 3 年生授業「わたしたちの夢の家」で挙手して意見を言った子供の即興例である。先生から「楽譜の家」が好きな理由を問われて，“Music is + + ear”という日本語の「主題＋評言型」で答えた。先生から，“YOU” とフィードバックを与えられ，“You can～” という英語の「主語＋述語型」へと切り替えることができ、最後に先生と同時に “You can hear music.” と共同修正を行った。M の発話は、ジェスチャー使用と、ALT が持ってきてくれた照応物の助けと共になされている。

T: How about you, Miki-san. Which house do you like the best?

M: Ai-san ((no uchi))

T: One more time, please?

M: Ai-san ((no uchi))

ALT: Where's the house?

T: Ai-san's house! Music Note House! Why?

M: Music is + + ear + (pointing at her own right ear).

T: YOU (with rising intonation)

M: You can + // You can ((hear)) music.

T: // You can hear music. Ok. Thank you.

(文部科学省指定教育研究開発事業 授業公表会 公開授業 2011, 第 3 学年 「私たちの夢の家」より)

特色 6: 文法指導

文法指導は次の特色を持つ。第 1 に伝統的な構造シラバス中心の指導を転じて学習者の文法への気づきを育成する指導が中心である。文法を分析的に処理しない。例えば、低学年で導入される未来を表す表現形式「be going to + 不定詞」は、中学校で一般的に行われがちな習慣的動作を意味する現在形との対比・比較で導入しない。実物を教室内に持ち込み、実験を行い、言語＋アクションで学習は進められる。

以下は第 2 学年の授業で、出題するペアと予想する 2 人 1 組のペアに分かれて 1 回目の交流をする部分である。

C1, 2: What do you have?

C3, 4: A tomato.

C1, 2: What's going to happen?

C3, 4: It's going to sink/float. (浮くか沈むか全員ジェスチャーをしつつ答える。)

C1, 2: Let's see.

(『外国語活動指導計画集』, 2011, p. 133)

第2にエラーの建設的見方がある。子供たちの発話には、過剰一般化 (e.g., go to up~) や、形態エラー (e.g., No door!) が頻繁に起きる。しかしこの指導⁴については緩やかである。学習者はこの場合分析的処理でなく、全体的チャンク処理を行っていることが認識されている結果であると考えられる。

Nattinger and DeCarrico (1992, p.184) はこのような場合のエラー訂正は効力がないと述べている。Mitchell and Martin (1997, p. 12) は、急に文法へと操作することは、チャンク自体を楽しんでいる子供たちの自信を失くさせ、口を開かなくさせる恐れが生じると述べている。エラーは訂正されるべきとする従来の考え方から、エラーや言いよどみを会話維持の手段と捉え、訂正を引き出すというよりは、刺激 (stimulus) として今の力からもう一段上がるためのものとする考え方がある。

Lewis (1993, pp.160-179) によれば、エラー訂正は会話の一連のつながりを重視しつつ完成させるべきであると考えられている。この例として先に述べた特色5の improvisation が挙げられる。エラーが数回に渡る話し手の交替を経て自己修正が優先される結果となる所にその建設的見方が反映される。

3.3.2 データ収集・分析

本研究の課題 (RQ1-3) に沿って、次の手順でデータ収集・分析を行った。(1) 教材文のコーパス化を通して、activity においてなされる相互交流型コミュニケーション活動の語彙・フレーズが導き出す学年毎の品詞の推移を調査する。(2) 教材文のコーパス化、および方略の 카테고리を通して学年毎の方略の推移を調査する。(3) 学習者の発話記録のコーパス化、および分節化の 카테고리を通して、教材文コーパスとの関係性を調査し分節化の推移を調査する。

3.3.2.1 教材文のコーパス化

教材コーパスの作成については、本調査校の相互交流型コミュニケーション活動の記録としての『外国語活動指導計画集, 2011』, 全 538 ページにおける各学年, 各単元, 各授業の学習指導案に記載されている教材文を本調査の対象とした。

コーパス構築の対象としたものは、記載されている教材文の中で、担任教師や ALT が介入した activity を除く学習者のみで成立している総数 242 の activity である。activity で使用される語彙・フレーズをコーパス化し、品詞と方略の 2 点で、学年ごとに頻度の推移と使用傾

向を調査した。方略の検出については、スクリプトの分析も併せて行った。データのコーパス化については、英国ランカスター大学が開発した自動タグ付けソフト CLAWS 5 で品詞判断を行い、長谷川 (2010 b) の機能語リスト、および石川 (2012) , 投野 (2007) のタグ分類を参照し、手修正(副詞と形容詞の一部を間投詞へ移動, “when” を疑問副詞から, および “so” を副詞から接続詞へ移動)を加えてデータ処理を行い, 13 項目の品詞カテゴリーに編成した(総語数: 15337, 総タイプ数: 1597, TTR: 0.09)。

各学年の品詞使用頻度は、スクリプトを早稲田大学 Laurence Anthony が開発したコンコードダンス (concordancing) とテキスト分析のためのフリーウェアのコーパス分析ツールキット AntConc 3.2.4w で処理し, 石川 (2012, p. 116) を参考に各学年別コーパスを z 得点で標準化し (z 得点 = データの値から平均値を差し引いた値/標準偏差), 基本語彙リストを作成した (資料 2)。

3.3.2.2 方略のカテゴリー

相互交流型コミュニケーション活動における方略のカテゴリー作成は次のような経緯を踏まえている。関 (2014b) に使用した方略のカテゴリーは, Nattinger and DeCarrico (1992); Bygate (1988) に基づいて独自に編成しており, 学習者のビデオ・トランスクリプトをコーパスの上位項目 (例: Repetition) に分類し, さらにそれぞれの上位項目を下位項目 (例: Back-focusing) に分類したものである。本研究では, 関 (2014b) に加えて, 教材文スクリプトおよび 3, 6 年生のビデオ・トランスクリプトを分析することによって新たな方略とその発話例を検出し, カテゴリーを再編成している (表 4)。本研究で新たに追加したのは表 4 の次の項目である。

上位項目 (7) Expressing politeness,

下位項目 (1) b: Holding device; (4) c: Paraphrase; (6) a: Confirmation check;

(6) b: Acceptance; (6) c: Macro organizer

表 4 本調査で使用する方略のカテゴリー

<p>(1) Repetition (繰り返し)</p>	<p>(a) Back-focusing (相手の発話の一部または全体を繰り返す) A: This house is 3 rocket ufo alien space house, ok? B: 3 rocket ufo alien space house, ok? A: ok.</p> <p>(b) Holding device (相手の発話の一部を繰り返しつつ, 応答文形成を目指す) A: Do you know my father? B: Your father? He is so cool. A: This is my father. He is a barber.</p>
<p>(2) Expansion (拡大)</p>	<p>(a) Amplification (明細化: あるユニットの前後に詳しい情報を加えることによって明細に述べる) A: 9 window. B: Really? A: Really.(pointing) 1-2-3-4-5-6-7-8-9.</p> <p>(b) Re-using (再利用) 相手の発話の一部を取って応答文を形成する。 A: Which season do you like, spring, summer, fall and winter?</p>

	<p>B: I like winter. A: Winter, ok. This house has a 4 season switch. You can go to winter.</p>
(3) Topicalization (話題化)	<p>A: This house has a planetarium, museum, aquarium. You can study science, ok? B: Ok. B: Planetarium, museum, aquarium, which do you like?</p>
(4) Substitution (置き換え)	<p>(a) L1 use (未知の語を母語へ置き換え) A: This house is shoe dokodemo switch fruit tree house. (b) Self-repair (自己修正) A: How ... what color is your house inside? (c) Paraphrase (言い換え) A: What is traffic jams? B: Car and car and car and car. Many cars are lined, ok?</p>
(5) Framing/Completion (修正, 補填)	<p>(a) Sympathetic (思いやり) A: Parachuting tornado elevator jumping clouds a..chi... B: (*whisper hint: jumping on the clouds) A: jumping ...jumping on the clouds, ok?</p>
(6) Discourse markers (ディスコース・マーカー)	<p>(a) Confirmation check (確認, 了承) A: What kind of baby were you? B: I was a shy baby. Shy, ok? (b) Acceptance (配慮) A: What kind of rice is this? B: It's a short grain rice. A: Ok. It's a medium grain rice. (c) Macro-organizer (意見集約のシグナル) A: Which car is the best for the future, first, let's think about the energy. B: Solar energy is free, so solar energy is the best. (opinions from speakers C, D, and E) A: Ok. We think Mr. Okuda's car is the best because this car has a solar battery. It's good for environment.</p>
(7) Expressing politeness (丁寧表現)	<p>A: I see. I think the answer is 10 years. B: No, I'm sorry. One more try. A: Ok. The answer is longer or shorter?</p>

3.3.2.3 学習者の発話記録のコーパス化

学習者の発話記録からのコーパス作成は次のように進めた。相互交流型コミュニケーション活動の記録として作成された第3学年, 7組のペア (2011年, 3月)と, 第6学年, 7組のペア (2014年, 11月)による実際の発話を対象とした。第3学年は, 「私たちの夢の家」, 第6学年は「どこへ行きたい, 世界編」をそれぞれの各単元のトピックとした授業を受けた。各単元の授業終了後に担任教師やALTが介在しない学習者同士のみによるアウトプット活動のコーパス化である。

データのコーパス化については, 調査校のDVD記録 (6年生) を筆者がMicrosoft Wordで書き起こし, Microsoft Excelにて852文のビデオ・トランスクリプトを作成した。3年生のDVD記録は, すでに調査校のALT, Robert Middleton氏によって作成された311文のビデオ・トランスクリプトを使用させて頂いた。第3学年と第6学年を使用頻度比較には教材コーパス同様, z得点にて標準化した。

3.3.2.4 分節化のカテゴリー

分節化の推移調査に使用する分節化のカテゴリーは次の 2 種を作成している。(1) 疑問文を分節化の調査対象とした先行研究 Myles, Mitchell, and Hooper (1999, p.74) に基づいた「疑問文の発達スケール」、(2) Peters (1983, pp. 46-51) による分節化のプロセス (segmentation process) に基づいて統語の発達を段階的に示す「分節化の stage」である。すなわち、5 段階レベル別疑問文の発達スケールと分節化の stage の 2 種の基準によれば、本調査校の学習者が発話する疑問文のどのレベルに分節化が生じるか、そのレベルは Peters に示される統語発達のどの stage に該当するのかを測定できることになる。2 種の基準で研究課題 (RQ3) を分節化の発生と関る繰り返しや置き換え、それらが煩雑に使用される実態から追求することが妥当と考えた。2 種のカテゴリーの特徴は以下に示すとおりである。

(1) 疑問文の発達スケール

本研究では疑問文を対象としてその発達スケールを作成する。その理由として、疑問文データは、wh 移動、Subject + verb の語順転倒など統語的複雑さを含むことで、全体処理から分析処理への移行期の実態を捉えるのに適切とされるからである (Myles, Mitchell & Hooper, 1999, p. 74)。加えて、疑問文はコミュニケーション活動における談話 (ディスコース) の形成・発展の役割を持ち、なかでも Wh 疑問文は多様性のある答えを導き出すとして理論、実践の両分野でその効用が広範囲に渡るとされていることに拠る⁵ (Morgan & Saxton, 2006, pp.64-71; 75-77)。

本研究で作成した疑問文の発達スケールは、疑問文を分節化の対象とした先行研究 (Pienemann, Johnston, and Brindley, 1988, pp.226-230) によって提案された疑問文の発達スケールを、早期 L2 教室のオーラル・コミュニケーション活動における分節化の調査に応用した Myles, Mitchell, and Hooper (1999, p.74) のカテゴリーに基づいている。本調査校に向けて独自に改変するにあたり、談話を重視した相互交流型コミュニケーション活動が話し言葉の特徴を反映すると予想されることから Carter, & McCarthy (2006, pp.724-726) における日常会話に特有とされる疑問文、および安藤 (2005, p. 752; p.874) における文の情報構造、語用論的要素を含む文の機能を考慮した。例文は『外国語活動指導計画集, 2011』、および 3, 6 年生授業 DVD 記録より抽出し、5 段階レベル別疑問文の発達スケールとして作成した (表 5)。

表 5 本調査で使用する 5 段階レベル別疑問文の発達スケール

レベル 1	語彙または語句による疑問文 (a) 語彙による疑問文 A: <i>Really?</i> B: Yes! (b) 語句による疑問文 A: Nasca Line wide is about two meter. And deep, <i>deep, OK?</i> B: OK.
レベル 2	Yes/ No 疑問文および平叙文疑問文 (be 動詞, または助動詞を伴う) (a) be 動詞 A: <i>Is</i> this China? B: That's right.

	(b) 助動詞 A: Can you find a fish? B: I think it's here. (c) 平叙文疑問文 A: Wine is red wine or white wine? B: Maybe white wine.
レベル 3	Wh 疑問文 (be 動詞または助動詞 can を伴う) (a) be 動詞 A: What's in Santa's bag? B: One angel and one bear. (b) 助動詞 can A: What can we see? B: We can see Jomon Sugi.
レベル 4	Wh 疑問文 (do を伴う) A: How long do you have club activities in the morning? B: About thirty minutes.
レベル 5	Wh 疑問文または do/ does/ did の疑問文 (以下の 1 ~ 12 のいずれかを伴う) (1) there 構文 A: How many diamonds are there in this box? B: Five. (2) 不定詞 A: What do you want to be ? B: I want to be a cartoonist. (3) does, did A: When did ice cream come to Japan? B: In the Edo period. (4) be の過去形 A: Where were you born? B: I was born in Tajimi. (5) 未来表現 A: What's going to happen? B: It's going to sink/ float. (6) it を除く 3 人称単数の人称代名詞 A: What animal does she like? B: She likes dogs. (7) 形容詞, 副詞の比較・最上級 A: Which is bigger , a broad bean seed or a plum seed? B: Maybe a plum seed is bigger. (8) イディオム表現 A: Which car is good for the future? B: I think the Small Body and Big Dream car is good. (9) 間接疑問 A: Do you know which one is an orange seed ? B: Yes, I know. (10) 主語の疑問詞化 A: How many diamonds are there in this box? B: Five. (11) 話題化 A: Planetarium, museum, aquarium , which do you like? B: I like museum. (12) 前置詞の後置 A: What is it like ? B: It makes me happy.

(2) 分節化の stage

分節化の推移調査にあたっては、5 段階レベル別疑問文の発達スケール(表 5)に加えて、Peters (1983, pp. 46-51) に示される分節化のプロセス (segmentation process) に基づいて統語の芽生えを段階的に示す分節化の stage を使用することが妥当と判断した。Peters (1983, pp. 46-51) による分節化のプロセス (segmentation process) の研究は、統語構造への気づきから分析前のチャンクが次第に統語の発達を経て、センテンスパターンへの産出に至る過程に焦点を当てている。その点で分節化は一般的に捉えられている「聞こえてくる音の流れを句や語で区切りをつけること (白畑他, 1999)」とは視点が異なる。分節化のプロセス (segmentation process) は、1 つの unit を 2 つに分解したところで直ちに生じるわけではな

い。繰り返しやスロットの置き換えを通して以下に示す 1st stage から, Later stage まで統語の発達段階 (stage) を追うとされる。1st stage と 2nd stage はチャンクがまだ未分化状態であり, 3rd stage から統語の発達 (初期形態) が始まるとされる。

表 6 本調査で使用する分節化の stage

1st stage	unit + unit (all clean, all dry, all gone) 2つの unit が並列している段階である。
2nd stage	unit + list (all + clean, dry, gone) all が unit として幾度も現れる段階。この場合, list である clean, dry, gone が閉じられた語群 (closed list) としてそれぞれが個々に特定 unit の all と連結しており, 統語の発展に直接の関与はない。
3rd stage	frame + slot (all gone + X, there + X, more + X,)、この場合, list (=X) のすべてがある一般的特徴を共有していることを認識し, 他のどのような list もこの特徴を備えていれば, 特定の unit と連結することができる段階である。通常, 特定の unit を frame と呼び, 続く list (=X) を slot (analyzed slot) と呼ぶ。frame + slot は, いかに断片であろうと創造的連結の証拠であり, 統語習得の始まりとされる。とりわけ, 子供の場合はインプットより, 分節化の手助けとして formulaic sentence frames (e.g., What's this X; That's a X) を活用するとされている。
Later stage	<p>frame の一般化が進むステージ。つまり, 1つの slot を含む不連続の frame (e.g., What a nice X you have → What a nice elbow you have) から, 数種類の slot を含む不連続の frame (e.g., Is + X + it + X' → Is making it the car) へと発展する。以下に示されるのは L2 英語学習者 Nora に関する一般化の始まりの例である (Peters, 1983, p. 54)。How do you do dese という分析前のチャンクが, 分節化のプロセスを経て do, dese, you を切り離して, 句, 節を従えるようになり, ひいては sentence pattern の産出へ至る。</p> <p>1. How do you do dese + X (NP, PP) e.g., How do you do dese flower power?</p> <p>2. How do you + X (VP) e.g., How do you make the flower?</p> <p> How did you + X (VP) e.g., How did you make it?</p> <p>3. How do</p> <p> How does + X (X = whole clause) e.g., How does this color is?</p> <p> How did</p> <p>4. How was also segmented off. e.g., How you make it?</p>

(3) 分節化の推移調査

分節化の推移については, 教材学習で学習者たちがつけた力を自発的会話で応用した結果, その時点でどこまでの分節化が生じているかという点に焦点を当てた。下記の手順により, 教材・学習者両コーパスを調査対象とし, 5段階レベル別疑問文について, 1) その使用頻度, 2) 繰り返しと置き換えの使用実態調査, 3) 繰り返しと置き換えの教材・学習者両コーパス間の関係性について調査し, 4) 上記 1), 2), 3) から得られる状況証拠に基づいて分節化の推移を調査した。

1) 教材コーパスによる調査

生徒同士のみで行われる activity の総数 242 に使用される総センテンス数 3895 のうち、疑問文 835 を分節化の調査対象とした。すべての疑問文について本調査で使用する疑問文の発達スケールに沿って 5 段階レベルへの区分を手作業で行い、学年別、5 段階レベル別疑問文の使用頻度を、z 得点と、実頻度で示した (図 9)。次に、学年別、5 段階レベル別疑問文における繰り返しと置き換えの使用頻度を、z 得点と実頻度で示した (図 10, 11)。さらに繰り返しと置き換えの使用実態を調査した (資料 3,4)。

2) 学習者コーパスによる調査

3 年生の学習コーパスについては、総センテンス数 311 のうち、疑問文 84 を抽出し、教材コーパスと同じく手作業で疑問文の 5 段階レベルに区分した。6 年生についても、総センテンス数 851 のうち、疑問文 143 を抽出し、3 年生と同じ方法で処理した。次に、疑問文の 3 年生と 6 年生の学年別、5 段階レベル別疑問文の使用頻度を z 得点と実頻度で示した (図 12)。さらに、カイ 2 乗検定 (石川他, 2010, pp 67-68) で、その有意差を調査し (表 8)、学年別、5 段階レベル別に繰り返しと置き換えの使用頻度を z 得点と実頻度で示した (図 13,14)。さらに繰り返しと置き換えの使用実態を調査した (資料 5, 6)。

3) 教材・学習者両コーパス間の関係性の調査

両コーパス間の 5 段階レベル別疑問文の使用頻度と使用実態調査を通して次の 3 点についてその類似点と相違点を比較する。このことより教材でインプットされたものが実際の発話にどのように関与するかを調査した。

- Q1. 3, 6 年生学習者は当該学年の教材で多用した疑問文レベルを多用するのか。
- Q2. 3, 6 年生学習者は当該学年の教材で多用した繰り返しと置き換えを多用するのか。
- Q3. 3, 6 年生学習者は当該学年の教材とは異なる英語表現を使用するのか。

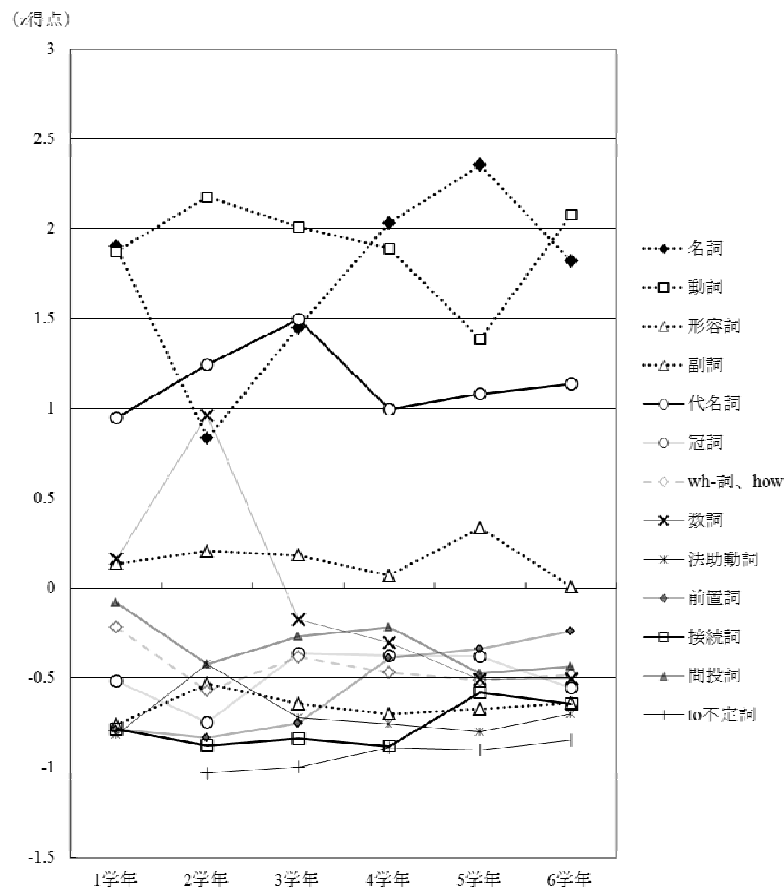
4) 分節化の推移調査

上記 1), 2), 3) からの状況確認、疑問文の発達スケール、および分節化のステージに基づいて 3, 6 年生学習者の自発的会話における分節化の推移を調査した。

第4章：分析・結果

4.1 品詞の推移

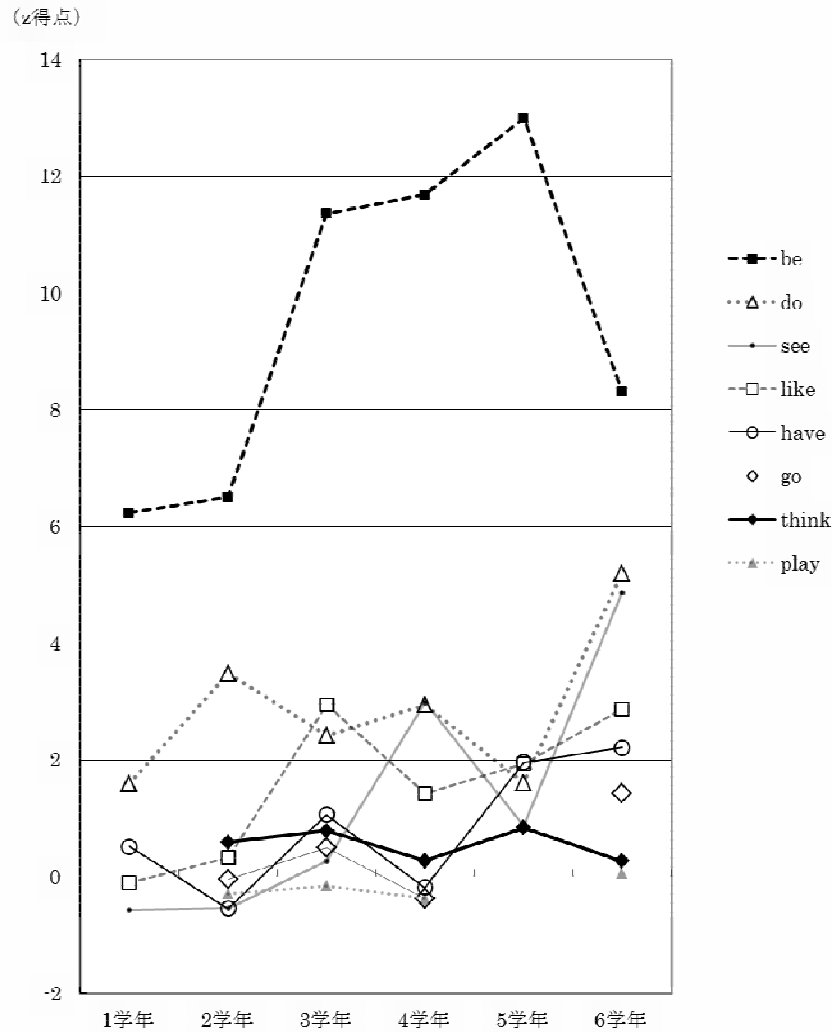
各品詞の各学年の特徴は次の3項目に総括される。第1に、内容語である名詞、動詞、機能語である代名詞のほぼ一定した高頻度使用である(図3)。しかし、名詞は減少傾向が2年生、増加傾向が5年生に見られ、動詞は減少傾向が5年生に見られる。



	1年(実頻度)	1年(z得点)	2年(実頻度)	2年(z得点)	3年(実頻度)	3年(z得点)	4年(実頻度)	4年(z得点)	5年(実頻度)	5年(z得点)	6年(実頻度)	6年(z得点)
名詞	109	1.90	88	0.83	476	1.45	707	2.03	1239	2.36	882	1.82
動詞	108	1.87	150	2.18	584	2.01	674	1.89	873	1.39	964	2.08
形容詞	44	0.14	59	0.21	232	0.18	248	0.07	475	0.34	308	0.01
副詞	11	-0.76	25	-0.53	73	-0.64	67	-0.70	93	-0.67	104	-0.64
代名詞	74	0.95	107	1.25	485	1.50	465	1.00	758	1.08	666	1.14
冠詞	20	-0.52	15	-0.75	127	-0.36	143	-0.38	205	-0.38	131	-0.55
wh-詞	31	-0.22	23	-0.57	123	-0.38	121	-0.47	154	-0.51	154	-0.48
数詞	45	0.16	94	0.96	163	-0.18	160	-0.30	156	-0.51	147	-0.50
法助動詞	9	-0.81	30	-0.42	58	-0.72	54	-0.76	46	-0.80	85	-0.70
前置詞	10	-0.79	11	-0.83	52	-0.75	140	-0.39	221	-0.34	231	-0.24
接続詞	10	-0.79	9	-0.88	36	-0.84	25	-0.88	128	-0.58	102	-0.65
間投詞	36	-0.08	30	-0.42	145	-0.27	180	-0.22	169	-0.47	168	-0.44
to不定詞			2	-1.03	5	-1.00	23	-0.89	8	-0.90	38	-0.85

図3. 内容語と機能語の学年別推移

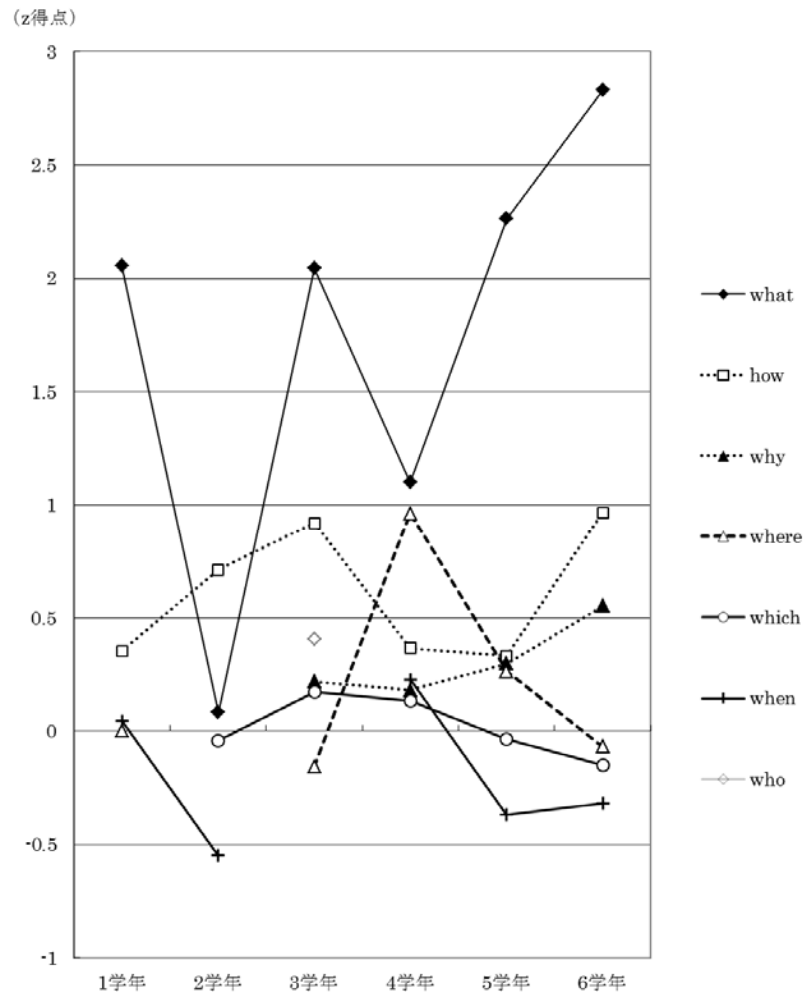
次に、動詞は小学校に広く認められる傾向（藤原，2011；樋口他，2003）とは相違する特徴がある（図4）。① 一般的に活動動詞（go, play）が高頻度とされるが、本調査では状態動詞（be, have, like, think）が高頻度傾向にある。② 藤原（2011, p. 52）によれば、小学校では過少使用とされる論理を表す動詞“think”が2年生から一定頻度を維持する。③ その他の動詞（通常の使用に加え定型表現として使用する一般動詞）“see”の学年ごとの漸増がある。



	1年(実頻度)	1年(z得点)	2年(実頻度)	2年(z得点)	3年(実頻度)	3年(z得点)	4年(実頻度)	4年(z得点)	5年(実頻度)	5年(z得点)	6年(実頻度)	6年(z得点)
be	45	6.26	57	6.53	251	11.38	264	11.67	402	12.97	211	8.29
do	15	1.59	33	3.48	60	2.42	74	2.94	60	1.60	136	5.19
see	1	-0.58	1	-0.55	14	0.27	75	2.98	38	0.86	128	4.85
like	4	-0.11	8	0.34	71	2.94	41	1.42	70	1.93	80	2.87
have	8	0.51	1	-0.55	31	1.06	6	-0.19	71	1.96	64	2.20
go			5	-0.04	19	0.50	2	-0.37			45	1.42
think			10	0.59	25	0.78	16	0.27	37	0.83	17	0.26
play			3	-0.30	5	-0.16	2	-0.37			12	0.05

図 4. 状態/活動/その他の動詞の学年別推移

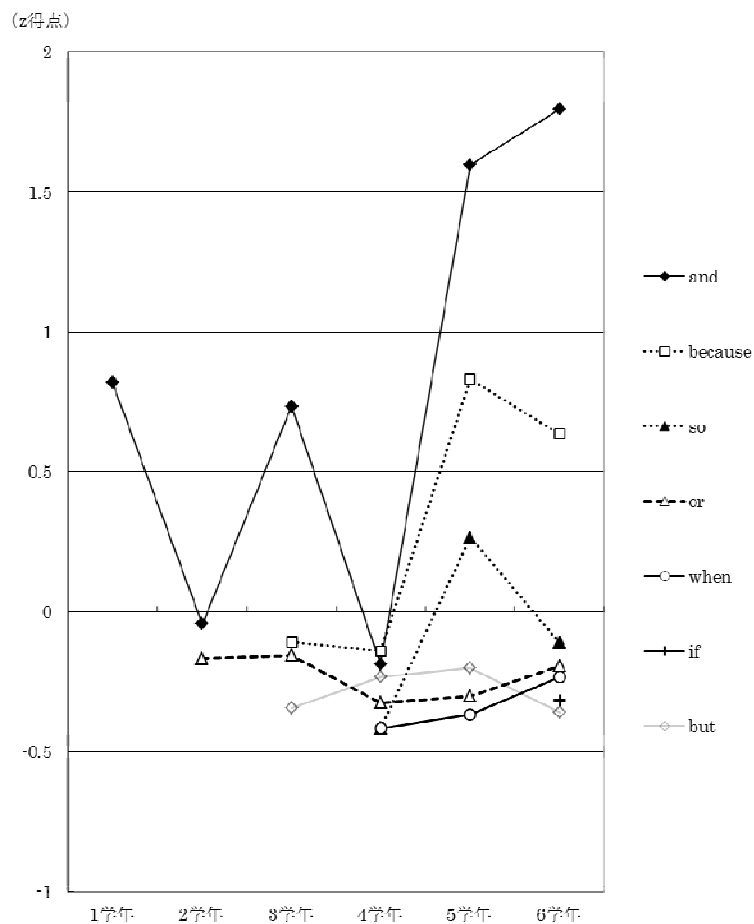
第 2 に、機能語である 3 種の限定詞（疑問詞、数詞、冠詞）に学年間での推移が見られる。
 ① 疑問詞は 1 年生で “how many～ ” の多用に始まり 3 年生から総合的に使用が開始される。藤原（2011, p. 52）によれば、小学校では過少使用とされる論理に関連する疑問詞, “Why” は増加傾向をたどる（図 5）。② 数詞は 1, 2 年できわめて高頻度である（図 3）。③ 冠詞はほぼ一定の漸増傾向を示す（図 3）。



	1年(実頻度)	1年(z得点)	2年(実頻度)	2年(z得点)	3年(実頻度)	3年(z得点)	4年(実頻度)	4年(z得点)	5年(実頻度)	5年(z得点)	6年(実頻度)	6年(z得点)
what	18	2.06	6	0.08	52	2.04	34	1.10	80	2.26	79	2.83
how	7	0.35	11	0.71	28	0.92	18	0.37	22	0.33	34	0.97
why					13	0.22	14	0.18	21	0.30	24	0.55
where	1	0.00			5	-0.16	31	0.96	20	0.26	9	-0.07
which			5	-0.04	12	0.17	13	0.14	11	-0.04	7	-0.15
when	5	0.04	1	-0.55			15	0.23	1	-0.37	3	-0.32
who					17	0.41						

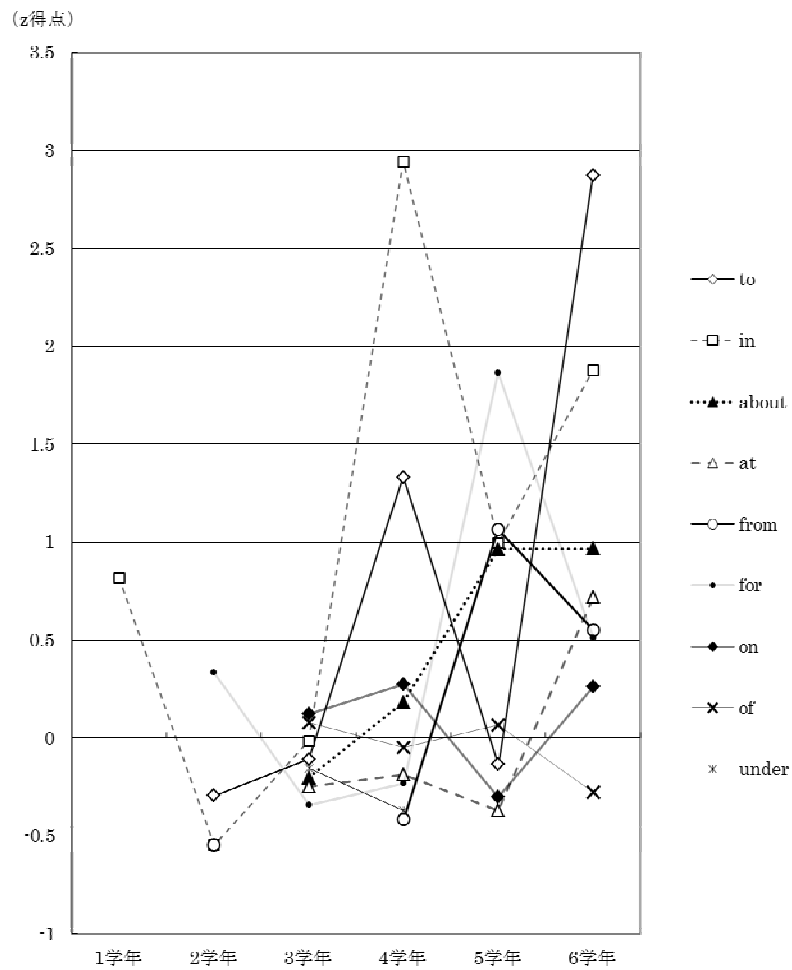
図 5. 疑問詞(Wh-)の学年別推

第3に、接続詞と前置詞は漸増傾向にある（図6, 7）。



	1年(実頻度)	1年(z得点)	2年(実頻度)	2年(z得点)	3年(実頻度)	3年(z得点)	4年(実頻度)	4年(z得点)	5年(実頻度)	5年(z得点)	6年(実頻度)	6年(z得点)
and	10	0.82	5	-0.04	24	0.73	17	-0.19	60	1.60	54	1.79
because					6	-0.11	7	-0.14	37	0.83	26	0.64
so							1	-0.42	5	0.26	5	-0.11
or			4	-0.17	5	-0.16	3	-0.32	3	-0.30	6	-0.19
when							1	-0.42	1	-0.37	5	-0.23
if											3	-0.32
but					1	-0.34	5	-0.23	6	-0.20	2	-0.36

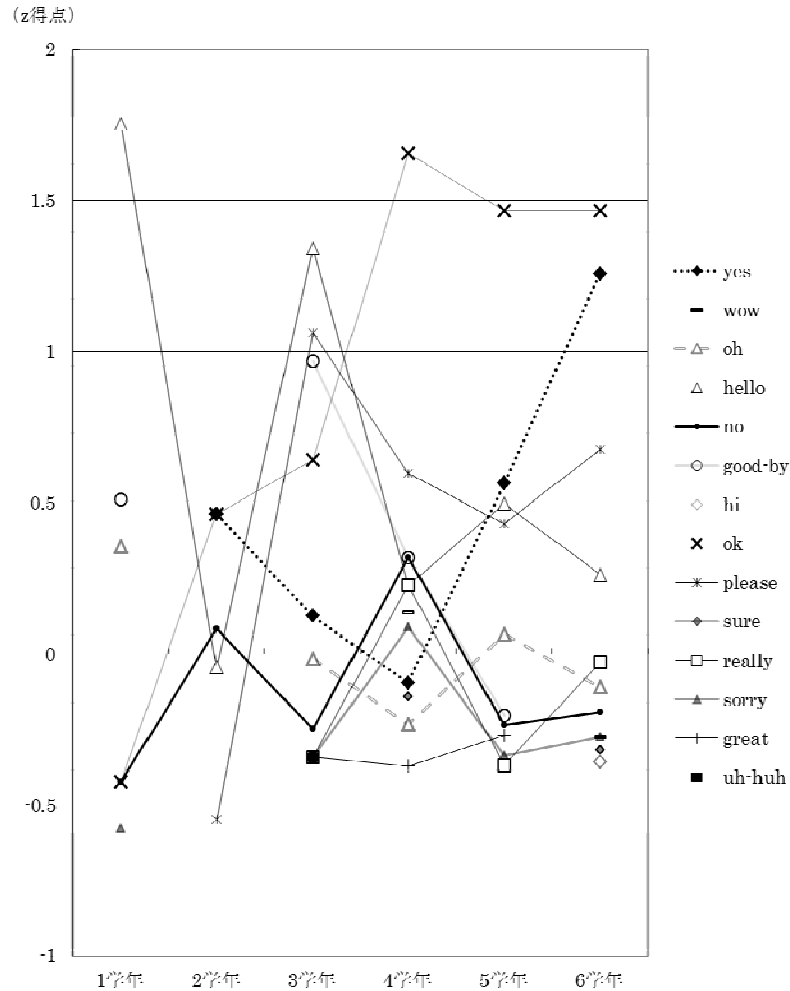
図6. 接続詞の学年別推移



	1年(実頻度)	1年(z得点)	2年(実頻度)	2年(z得点)	3年(実頻度)	3年(z得点)	4年(実頻度)	4年(z得点)	5年(実頻度)	5年(z得点)	6年(実頻度)	6年(z得点)
to			3	-0.29	6	-0.11	39	1.33	8	-0.14	80	2.87
in	10	0.82	1	-0.55	8	-0.01	74	2.94	42	1.00	56	1.88
about					4	-0.20	14	0.18	41	0.96	34	0.97
at					3	-0.25	6	-0.19	1	-0.37	28	0.72
from			1	-0.55			1	-0.42	44	1.06	24	0.55
for			8	0.34	1	-0.34	5	-0.23	68	1.86	23	0.51
on					11	0.13	16	0.27	3	-0.30	17	0.26
of					10	0.08	9	-0.05	14	0.06	4	-0.28
under					5	-0.16	2	-0.37				

図 7. 前置詞の学年別推移

第4に、間投詞は全学年に渡り一定頻度を維持するが、個別には次の点に特徴がある(図3, 8)。① 間投詞“ok”は全学年で一定高頻度である。② 元来副詞、形容詞であり談話では間投詞として機能する“great”, “really”, “sorry”は中学年から暫増傾向にある。



	1年(実頻度)	1年(z得点)	2年(実頻度)	2年(z得点)	3年(実頻度)	3年(z得点)	4年(実頻度)	4年(z得点)	5年(実頻度)	5年(z得点)	6年(実頻度)	6年(z得点)
yes			9	0.46	11	0.13	8	-0.09	29	0.57	41	1.26
wow							13	0.14			4	-0.28
oh	7	0.36			8	-0.01	5	-0.23	14	0.06	8	-0.11
hello	16	1.75	5	-0.04	37	1.34	15	0.23	27	0.50	17	0.26
no	2	-0.42	6	0.08	3	-0.25	17	0.32	5	-0.24	6	-0.19
good-by	8	0.51			29	0.97	17	0.32	6	-0.20		
hi											2	-0.36
ok	2	-0.42	9	0.46	22	0.64	46	1.66	56	1.47	46	1.47
please			1	-0.55	31	1.06	23	0.60	25	0.43	27	0.68
sure							7	-0.14			3	-0.32
really					1	-0.34	15	0.23	1	-0.37	10	-0.03
sorry	1	-0.58			1	-0.34	12	0.09	2	-0.34	4	-0.28
great					1	-0.34	2	-0.37	4	-0.27		
uh-huh					1	-0.34						

図8. 間投詞の学年別推移

4.2 方略の推移

方略の各学年の特徴は、表4に示す区分用語を用いると次の2点に示される。

第1に、相手の発話の一部または全体を繰り返す (Back-focusing) と、確認・了承 (Confirmation check) の “ok” は全学年で高頻度を維持する。

第2に、低学年の方略は母語利用 (L1 use) の5例を除けば Back-focusing と “ok” に加えて、明細化 (Amplification) が際立った特色である。しかし、学年進行と共に方略の使用域が拡大し、語句単位の方略と並行して文単位、あるいは談話レベルの方略へと多様化する。つまり、中学年から、母語利用 (L1 use), ヒント与え (Sympathetic), 丁寧表現 (Expressing politeness) が増加傾向にある。

しかし、特定の学年にのみ現れる方略もある。相手の発話を繰り返しつつ、応答文形成 (Holding device) は中学年のみ、言い換え (Paraphrase) は高学年のみに見られる。また5年生にのみ配慮 (Acceptance) を示す “ok” が2例、意見集約のシグナル (Macro-organizer) の “ok” が1例見られる。

今回の教材スクリプトを対象とした調査には、関 (2014b) の学習者の発話スクリプトに存在するカテゴリーである再利用 (Re-using), 話題化 (Topicalization), 自己修正 (Self-repair) の3項目は現れていない。他人からのつぶやきによる修正や、自己修正は自然発生的に出るものであり、今後授業分析を進めることによりさらに多様化する方略を検出できる可能性があると言える。

方略		1学年	2学年	3学年	4学年	5学年	6学年	Total
1. Repetition	Back-focusing	12	3	17	32	36	20	120
	Holding device	0	0	6	10	0	0	16
2. Expansion	Amplification	5	9	8	2	7	1	32
	Re-using	0	0	0	0	0	0	0
3. Topicalization		0	0	0	0	0	0	0
4. Substitution	L1 use	0	5	3	14	16	8	46
	Self-repair	0	0	0	0	0	0	0
	Paraphrase	0	0	0	0	4	1	5
5. Framing / Completion	Sympathetic	0	0	4	5	6	0	15
6. Discourse marker	Confirmation chec	2	9	22	46	53	46	178
	Acceptance	0	0	0	0	2	0	0
	Macro-organizer	0	0	0	0	1	0	0
7. Expressing politeness		1	1	32	35	27	31	127

表7 方略の学年別推移結果 (教材コーパス)

(表内の数字は実頻度を示す)

4.3 分節化の推移

4.3.1 5段階レベル別, 学年別疑問文使用頻度 (教材コーパス)

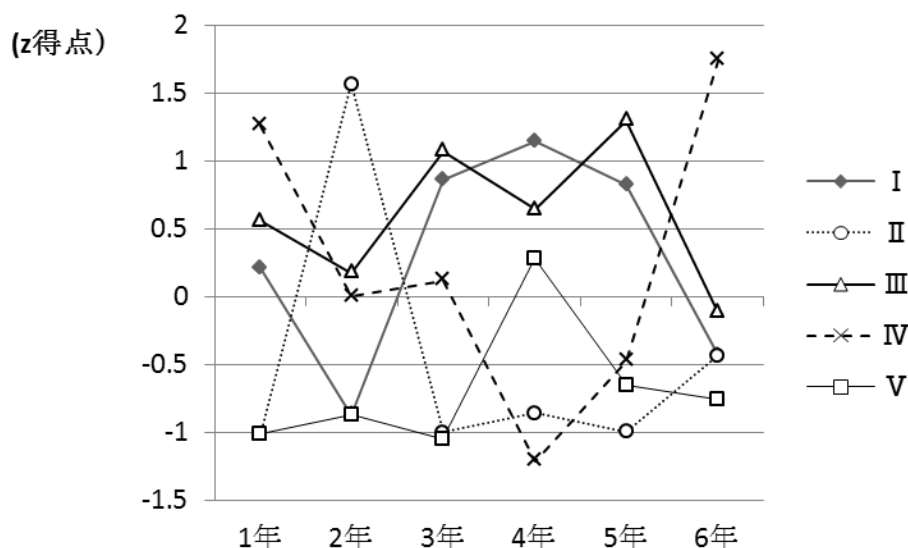
各レベルの疑問文使用頻度を標準化により比較するとその特徴は以下に示される (図9)。標

準化頻度について、z 得点は平均が 0 になるよう調整された値なので、値がプラスであれば平均より上方に、マイナスであれば下方にずれていることになる。本稿では石川 (2012, pp. 116-117) を参考に、「z 得点が 0.5 以上平均を上回って使用されているもの」に着目して分析を行った。

各レベルの z 得点が 0.5 以上平均を上回って使用されている学年は次に示す結果となった。レベルⅠ：3, 4, 5 年；レベルⅡ：2 年；レベルⅢ：1, 3, 4, 5 年；レベルⅣ：1, 6 年；レベルⅤ：該当する学年なし。

この結果から読み取れることは、各学年により各レベルの使用頻度の差はあるものの、学習者は低学年からすべてのレベルを使用していることである。系統性を重視する従来の見方をすれば、本教材は、最終的に第Ⅴレベルを完成域として第Ⅰから第Ⅳレベルへと強化・訓練するという形で作られていると想定される。従って、第Ⅴレベルを使用できるようになれば他の第Ⅰから第Ⅳレベルを使用できるとみるのが一般的である。

しかしながら、研究課題 (RQ.1) の分析結果において、調査校の教材文は語彙・フレーズ使用に小学校の一般的傾向とは相違する独自の使用と推移が認められた。つまりトピックの扱う内容と談話フレームに設定された問題解決型 activity に影響を受けた語彙・フレーズの使用と推移であった。このことより、系統性が重視されていない場合、学習者の分節化はどのように生じ、どのような推移を辿るかという点について調査が必要となる。このため、研究課題 (RQ3) で設定した手順に沿って各レベルの疑問文について分節化に関わる繰り返しと置き換え、およびそれらが煩雑に起きる場所を教材・学習者両コーパスで調査する。



	1年(実頻度)	1年(z得点)	2年(実頻度)	2年(z得点)	3年(実頻度)	3年(z得点)	4年(実頻度)	4年(z得点)	5年(実頻度)	5年(z得点)	6年(実頻度)	6年(z得点)
I	8	0.21	3	-0.87	46	0.86	52	1.14	61	0.82	38	-0.44
II	1	-1.01	17	1.57	11	-1.00	24	-0.86	19	-1.00	38	-0.44
III	10	0.56	9	0.17	50	1.07	45	0.64	72	1.30	43	-0.12
IV	14	1.26	8	0.00	32	0.12	19	-1.21	31	-0.48	72	1.74
V	1	-1.01	3	-0.87	10	-1.05	40	0.29	27	-0.65	33	-0.76

図 9 各レベルの疑問文使用頻度調査結果 (教材コーパス)

4.3.2 5段階レベル別、学年別疑問文の繰り返しと置き換えの使用実態調査(教材コーパス)

5段階レベル別、学年別に繰り返しと置き換えの使用頻度の高い学年（各レベルのz得点が0.5以上平均を上回って使用されている学年）について次の結果を得た：繰り返し（レベルI 3, 4, 5, 6年，レベルII 2年，レベルIII 1, 2, 3, 5年，レベルIV, V 該当学年なし），置き換え（レベルI 該当学年なし，レベルII 2年，レベルIII 3, 4, 5年，レベルIV 1, 3, 6年，レベルV 4年）。この結果に基づいて使用状況を調査すると，次に挙げる特徴が示される。（資料3, 4）(図10, 11)。

4.3.2.1 レベルIの使用

レベルI（3, 4, 5, 6年）においては，繰り返しが平均を上回って使用される。使用は調査校独自の談話フレームに設定された問題解決型 activity を遂行する場でなされる。

繰り返しは次のように用いられる。まず，聞き手による疑問文として Back-focusing か，Back-focusing と“ok”を連結させて，話し手の発言を正しく聞き取れているかの確認チェック（Confirmation check）に使用される（e.g., This house is swing slider spa tree house. — swing slider spa tree house, ok?）。また，話し手への追加説明を促すための明確化要求（Clarification request）に使用される（e.g., Umeboshi is a medicine — Medicine?）。

次に話し手による疑問文として，発言が相手に理解されているかを確かめる理解チェック（Comprehension check）に使用される（e.g., I was a shy baby, shy, ok?— A shy baby! Really?）。また，情報提供の一部をクイズにするため，“Can you guess?”と“Why?”がセットで多用される（e.g., What animal is this? Can you guess? — It’s a snake. Why? — Because it has a long body.）。このように話し手と聞き手の双方による明確化要求と理解チェック，および“Can you guess?”と“Why?”の繰り返しはレベルI（3,4,5,6年）の165例中，157例（95.2%）を占めている。

この繰り返しは談話を維持し，問題解決的構成に沿って情報のやり取りを進めるためのものであり，従来の繰り返しとは相違する手法である（Gatbonton & Segalowitz, 1988, pp. 477-486; 2005, p. 340）。しかし，レベルIの使用において繰り返しは一定して多いが，置き換えは平均をかなり下回る。このことよりレベルIの繰り返しは談話維持のため3年生から必要度が高くなるが，その特性上置き換えにはほとんど発展しないことが示される(図11)。

4.3.2.2. レベルIIの使用

レベルII（2年）においては，繰り返しと置き換えが平均を上回って使用される。使用は，双方とも目標文，語句がかなり限定された対話活動の場でなされる。

繰り返しは，全9ユニットのうち，4つのユニットで“Can you do/find ~?”; “Do you like ~?”の2種の目標文に限定して使用された（e.g., Do you like milk? — Yes, I do./ No, I don’t.）。置き換えは，動詞の目的語のみをその対象として学習者に親しみのあるカタカナ英語（orange, milk など3~5種）に限定されている。

この繰り返しと置き換えは，1, 2年のほとんどの単元で採用される中心的活動スタイルであり，基本の対話活動の場を構成する（『外国語活動指導計画集』，2011, p. 535）。その点で3

年生以降にみられる問題解決型 activity を遂行する場での繰り返しと置き換えとは相違する。まず談話での activity の本格的開始前に、1, 2 年において「始動, 応答, 追跡で成る会話の最小単位 (McCarthy, 1991, pp. 15-16)」の訓練に必要な繰り返しと置き換えである。

4.3.2.3 レベルⅢの使用

レベルⅢ (1, 2, 3, 5 年) においては、繰り返しが平均を上回って使用されている。繰り返しは低学年における目標文, 語句が限定された基本の対話活動の場か, または中・高学年においては談話フレームに設定された問題解決型 activity を遂行する場で使用される。

1 年生に関しては, “What’s ~ ” / “What’s in ~ ” / “When is ~ ?” の 3 種に限定した目標文の繰り返し, 2 年生は “How many ~ ?” に限定して使用されている。3 年生と 5 年生に関しては, 疑問詞 (what, where, who, how) を総合的に使用し, 談話フレームに沿って問題解決型 activity を遂行する場で使用される。

レベルⅢ (3, 4, 5 年) においては, 置き換えも平均を上回って使用されている。置き換えの場は, Wh 疑問文 (What/ Who/ Where/ Which/ How+is/are/can~?) を使用し, activity を遂行する場である。疑問詞に続く動詞とその目的語・補語, 前置詞とその目的語が置き換える対象となり, その結果, 置き換えられるスロットが増加している。レベルⅢの最も顕著な置き換え例として, 3 年生以降の “what” に続く置き換えが挙げられる。“What’s/ What is ~ ?”; “What’s a ~ ?”; “What’s the ~ ?”; “What ~ is ~ ?”; “What can we/ you ~ ?” の構文が使用される。“what” の問う内容も多様化する。相手に詳しい説明を要求する (What’s the clean energy?— This house has many sun-board. You can get sun energy.) , 相手にパラフレーズの方略を使用させる (What is traffic jams?— Car and car and car and car, many cars are lined, ok?), 相手に字義を問う (What is delicious?— Delicious is good taste)。置き換えに多用される “what” は, レベルⅢ (3,4,5 年) の 82 例中, 43 例 (52,4%) を占める。

“what” を始め Wh 疑問文は, 置き換えを活発化し, 「レベルⅡの yes, no で答える閉ざされた質問から学習者を考えさせ, 多くの回答へ前進させる可能性を持つ開かれた質問を生じさせる (Morgan and Saxton, 2006, p.64)」役割がここでは顕著に現れた。この授業を担当した教師も「一般疑問文が発話の楽しさと発展性に欠けるのに比し, Wh 疑問文はコミュニケーションの真髄へ近づいてゆける疑問文」と実践の感想を述べている⁵。

4.3.2.4 レベルⅣの使用

レベルⅣ (1,3,6 年) においては, 置き換えが平均を上回る。置き換えは目標文, 語句が限定された基本的対話活動の場か, または問題解決型 activity を遂行する場である。

1 年生では全 13 ユニットのうち置き換えに使用される 7 ユニットは “What do you have/want?”, “What ~ do you want?” のみである。3 年生も全 10 ユニットのうち置き換えに使用される 5 ユニットで, “What ~ do you like?” と, “What do you think of ~ ?” の 2 つに限定され, スロットは 1 箇所, 分節は 7 つ以内である。1, 3 学年の置き換えに共通する点は, 1 ユニットにつき主語は 1, 2 人称, 基本的疑問文 2 つ以内で, 動詞はなじみのある動

詞 2 つ以下、スロットは 1 箇所、分節は 7 つ以内という極めて厳しい限定を受けた置き換えといえることである。このことは全体的チャンク処理であっても習い始めの学習者に対しては人称、動詞、助動詞の形態変化、分節数、スロットの数制限がなされるべきであるとする先行研究の主張 (Rivers, 1968, pp 101-102; 155-156; Gatbonton and Segalowitz, 1988, p. 488; Curtain and Dahlberg, 2010, pp. 67-70) と一致する。

6 年生における置き換えは、Wh 疑問文 (What/ Where/ Why/ How/ When/ Where + do you ~?), または、(How long/ What time/ Which club/ How many + do you ~?) を総合的に使用し activity 遂行の場で使用される。そこで増加する動詞 (like, feel, think, use, have, get up, take a bath, go to bed) とその目的語、および前置詞とその目的語が置き換えの対象となる。その結果、1 文内に動詞句と前置詞句の置き換え (以下の下線で示された語句) が同時に生じ (e.g., How many friends take a bath for twenty minutes?), レベルIV (6 年) の 52 例中、21 例 (41.2%) を占めている。

4.3.2.5 レベルVの使用

レベルV (4 年) の使用においては、置き換えが平均を上回って問題解決型 activity を遂行する場で使用される。

置き換えは、ユニット総数 10 のうち 8 つのユニットでなされた。内訳として、4 つは 3 人称単数または無生物主語を使用するトピックに、残り 4 つは過去、または未来に関するトピックに使用された。その結果、人称 (you, she)、無生物主語の単数・複数形 (e.g., celery, kiwis) に伴って起きる助動詞の do の形態変化 (did, does), be 動詞の形態変化 (was, were), 未来志向を表す to 不定詞 (to go, to ride) 前置詞の目的語 (for customer, for the future) が置き換えの対象となった。そこで連続するスロット (下線で示された語句) が、1 文につき 2~3 箇所 (e.g., Where does the most celery grow?) と増加している。さらに不連続のスロット (e.g., How many grams did you weigh?) も生じており、それはレベルV (4 年) の 32 例中、9 例 (28.1%) を占めている。

レベルVの置き換えが明らかに分析要素を含むことはトピックによっては避けて通れない事実であり、5 人の教師 (Mitchell and Martin, 1997) が対応をめぐって苦慮した点である。全体的チャンク処理の段階にある学習者への分析要素の指導は論議を呼ぶ課題である⁴。

以上、繰り返しと置き換えの実態調査結果から次のことが導き出される。

疑問文は各学年、学習者の発達段階を踏まえて構成されており、繰り返しには次の 2 タイプがある。1) 1,2 年において目標文、語句を限定して基本の対話育成の場で使用される繰り返し、2) 中高学年では談話の維持・発展と、問題解決型 activity の場でレベル I, およびレベル III 以上の Wh 疑問文を使用する繰り返しである。一方、置き換えには、3 タイプがある。1) 1, 2 年はスロット数を 1~2 に限定した繰り返しの近い置き換え、2) 中高学年では Wh 疑問文 (レベル III, IV) を使用し問題解決型 activity の場でスロットをしだいに増加させる本格的置き換え、3) 4 年生によるレベルVの使用で分析要素を含む置き換えである。

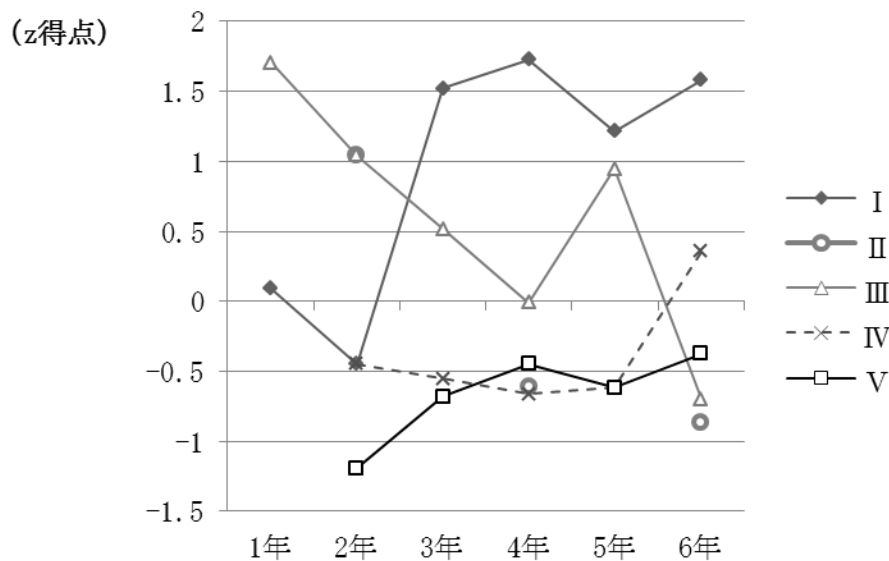


図 10 各レベルの疑問文使用実態調査結果 繰り返し(教材コーパス)

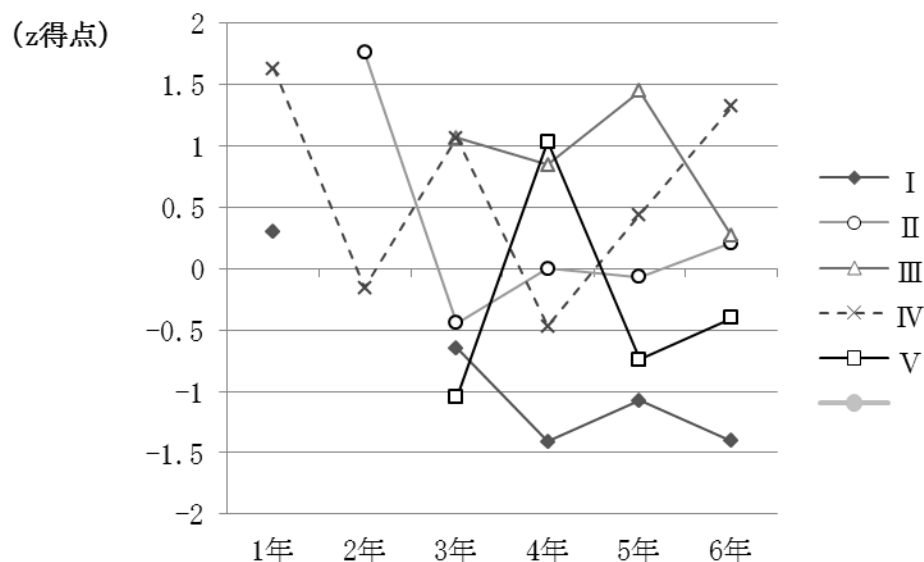


図 11 各レベルの疑問文使用実態調査結果 置き換え(教材コーパス)

4.3.3 5段階レベル別、学年別疑問文使用頻度（学習者コーパス）

標準化による比較

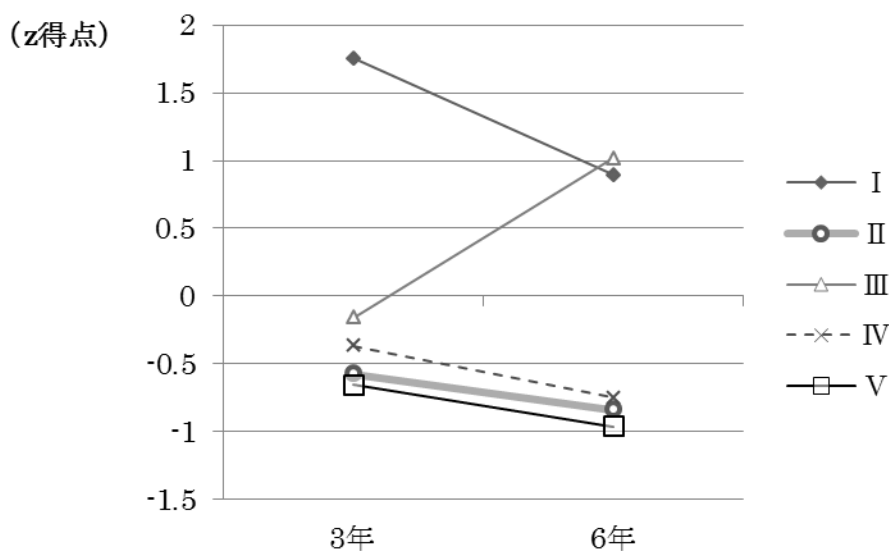
3年生、6年生における各レベルの疑問文使用頻度は、各レベル別使用割合の標準化により以下に示される(図12)。

第1に、両学年とも、(使用度の差はあるが)すべてのレベルが使用されている。

第2に、各レベルは、学年によって次の相違が見られる。レベルIは、両学年とも平均を上回って使用されている。レベルIIは、両学年とも平均を下回る使用を示す。レベルIIIは、6年生では平均を上回って使用されるが、3年生では平均を下回る使用を示す。レベルIVは、両学年共に平均を下回る。

第3に、レベルVに関しては、両学年とも平均を下回る使用を示す。

以上、各レベルについてz得点が0.5以上平均を上回る学年は、レベルIについては両学年、レベルIIIは6年生、レベルII、IV、Vは両学年共該当しないという結果を得た。



	3年(実頻度)	3年(z得点)	6年(実頻度)	6年(z得点)
I	59	1.75	62	0.90
II	3	-0.57	5	-0.84
III	13	-0.16	66	1.02
IV	8	-0.37	8	-0.75
V	1	-0.66	1	-0.96

図12 標準化による比較結果

さらに、図12に見られる3年生と6年生との学習者コーパスの頻度上昇ないし減少が統計的に確認できるかどうか調べるために、ピアソンのカイ2乗検定(イエーツ補正)による仮説検定を行なった(表7)。

レベルIでは3年生の頻度が高く、有意水準0.1%で有意差あり ($\chi^2=30.70, p=.000$)。レベルIIIでは6年生の頻度が高く、有意水準5%で有意差あり ($\chi^2=4.33, p=.038$)。(レベルII, IV,

Vは5以下の実測値または期待値であるためカイ2乗検定の望ましい検定から外れている)。

	χ^2	df	p 値	結果
I	30.70	1	<0.01	有意差あり
III	4.33	1	0.038	有意差あり

表8 3年と6年におけるI, IIIレベルのカイ2乗検定結果

4.3.4 5段階レベル別, 学年別疑問文の繰り返しと置き換えの使用実態調査 (学習者コーパス)

3年生, 6年生の各レベルにおいて繰り返しと置き換えの使用頻度の高い学年 (各レベルについてz得点が0.5以上平均を上回って使用されている学年) については次の結果を得た (資料5, 6) (図13, 14)。繰り返し (レベルI 3, 6年, レベルIII 6年, レベルII, IV, Vは該当学年なし) 置き換え (レベルI 3年, レベルIII 6年, レベルII, IV, Vは該当学年なし)。この結果に基づいて使用状況を調査することで次の2点が示される。

4.3.4.1 レベルIの使用

レベルI (3, 6年) の使用においては, 繰り返しが平均を上回って使用される。使用は談話フレームに設定された問題解決型 activity を遂行する場である。

3年生においては, メイントピックについて, Back-focusing と, “ok” を使用した聞き手による確認チェックが多用される (e.g., blue and yellow – blue and yellow, ok?)。一方, 話し手も談話フレームに沿って支持/不支持の理由を尋ねるために (e.g., why?) を使用した。以上の繰り返しは35例に上り, 繰り返しのすべてを占める。

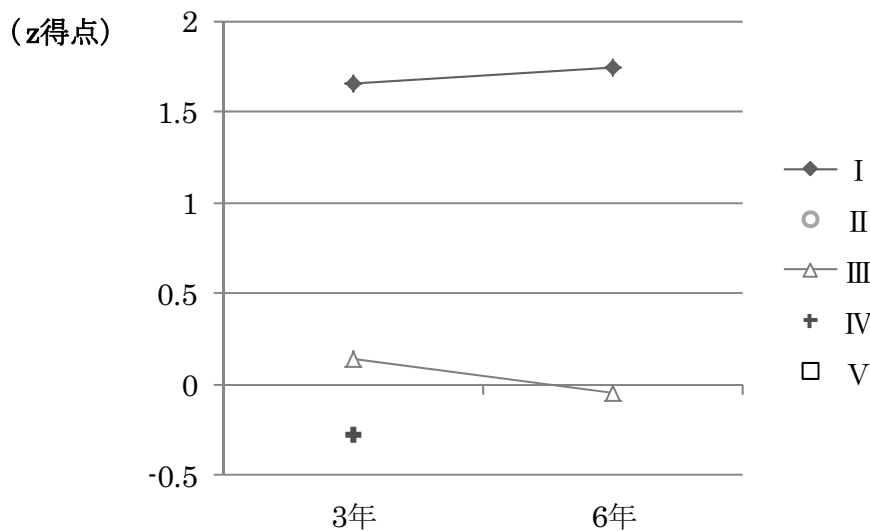
6年生においては Back-focusing による確認チェックは, 「確認」に次のような意味が加わり, 繰り返しの手法が多様化する。相手に対して未知語の説明を促す聞き手による明確化要求 (e.g., Maria Reiche is sweep Nasca Line every day – Sweep?)。さらに, 語句が聞き手にとって難解と想定される場合, 話し手が行う理解度確認 (e.g., Nasca Line wide is about two meter, and deep, deep ok?) も増加する。さらに, 話し手が情報提供の途中で3択クイズ (e.g., Quiz ok?: How many meter, can you guess?) を織り混ぜることによる繰り返しは57例に上り, 繰り返しのすべてを占める。

レベルI (3年) の置き換えは, 聞き手が家の特徴を尋ねるために使用 (e.g., How many door/window?) または, 話し手がサブトピック導入に際し確認チェック (e.g., special point/special point, number1, ok?) を使用した。しかしどちらもスロット2種に限定された繰り返しに近い置き換えで24例に上り, 繰り返しの88.9%を占める。

4.3.4.2 レベルⅢの使用

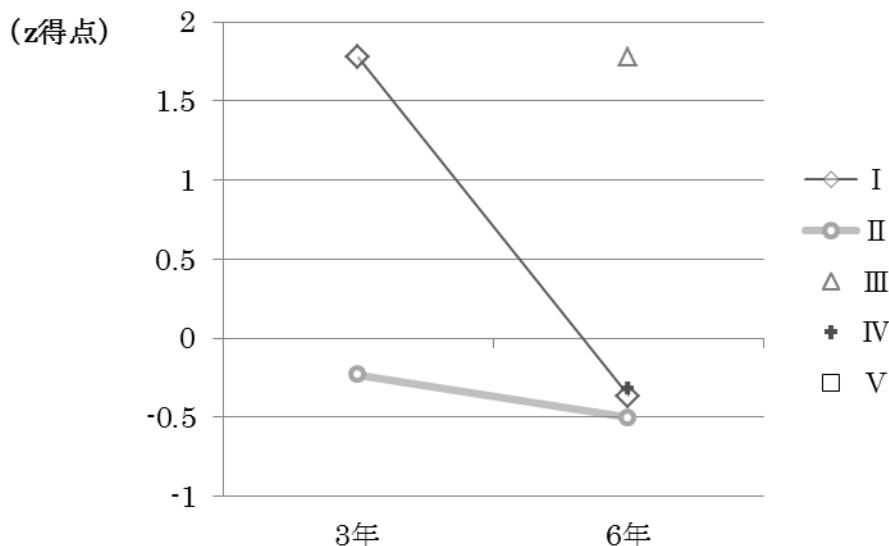
レベルⅢ（6年）においては置き換えが平均を上回って使用される。使用は、Wh 疑問文を総合的に使用し、談話フレームに設定された問題解決型 activity を遂行する場である。

トピックが3年生の眼前の実在物から、地球各地の文化遺産へと移るのに従い、談話が拡大・発展する場で置き換えは次のように用いられる。1) 聞き手がメイントピックからサブトピックを派生させる、またはサブトピックから別のサブトピックへと移る場合、What can ～? が、What can we buy/eat/ see, ～? の3タイプの動詞に置き換えられる。2) 各サブトピックを展開させるため、聞き手がレベルⅢの“what”を用いて What’s ～? / What’s the ～? の置き換えを最大限に使用する。聞き手は、demo用タブレット（ピクチャーカード併用）を指しつつ、画面上に現れる未知の物/その味（What’s this? / What’s the taste?）、話し手の説明に現れる未知語（e.g., What’s paella?）、字義（e.g., What’s little?）を聞き出している。1), 2) に使用される“what”はレベルⅢ（6年）の置き換えの51例中36例（70.6%）を占める。



	3年 (実頻度)	3年 (z得点)	6年 (実頻度)	6年 (z得点)
I	35	1.66	53	1.74
II				
III	13	0.14	12	-0.04
IV	7	-0.28		
V				

図 13 各レベルの疑問文使用実態調査結果 繰り返し(学習者コーパス)



	3年 (実頻度)	3年 (z得点)	6年 (実頻度)	6年 (z得点)
I	24	1.78	5	-0.37
II	3	-0.23	2	-0.50
III			53	1.78
IV			6	-0.32
V				

図 14 各レベルの疑問文使用実態調査結果 置き換え(学習者コーパス)

4.3.5 教材・学習両コーパスの関係性調査

RQ(3)の研究課題に沿って分節化の現レベル測定のため、教材・学習両コーパスの関係性調査を次の3点について行った。両コーパスの疑問文使用頻度と使用実態調査から、設定した課題(Q1, 2, 3)は次の結果を得た。

Q1. 教材コーパスで多用された疑問文レベルを当該学年の3, 6年生の学習者は多用するのか。

教材コーパスにおいて3年で多用されたレベルIは、学習者コーパスにおいては3, 6年で多用される。教材コーパスにおいて3年で多用されたレベルIIIは、学習者コーパスにおいては当該学年ではなく6年で多用される。一方で教材コーパスにおいて3, 6年で多用されたレベルIVは、学習者コーパスにおいては3, 6年ともに平均を下回る使用となる。

Q2. 教材コーパスで多用された繰り返しと置き換えを当該学年の3, 6年生の学習者は多用するのか。

両コーパス間で一致する点は、1) 教材コーパスにおいて多用された3, 6年生によるレベルIの繰り返しは、学習者コーパスにおいても3, 6年で多用される。(3年では置き換えも多用されるが、極めて繰り返しに近い)。2) 繰り返しの場も両コーパスともに問題解決型 activity 遂行の場である。ただし6年生は、教材文と同じく明確さ、具体性を求めて話し手

を再考させたり，言い直しを求めたりする繰り返しへ発展する

両コーパス間で一致しない点は，1) 教材コーパスにおいて3年で多用されたレベルⅢの“what”を始めとする置き換えとその発展的使用は，学習者コーパスにおいては当該学年ではなく，6年生で多用される結果を示す。2) 教材コーパスにおいて3, 6年で顕著であったレベルⅣの置き換えは，学習者コーパスにおいては3, 6年ともに平均を下回る。

Q3. 3, 6年生学習者には，当該学年の教材文とは異なる英語表現を使用するのか。

3, 6年生学習者は自発的会話の場合，少数ではあるが，教材コーパスにはまったく見られないか，極く少数に見られる表現を使用する。それは，① 分析要素を含むレベルⅤの使用，および② 教材コーパスでは各学年（2年を除く）で最も低頻度使用であるレベルⅡを応用した表現である。

以上のQ1～Q3の結果が示唆するのは，次の3点である。

第1に，両コーパス間の類似点，「レベルⅠの繰り返しの多用」から明らかになることは，レベルⅠの繰り返しは，相互交流型のコミュニケーション活動で談話フレームに沿って問題解決型 activity を滞りなく遂行するために不可欠となることである。語彙，短いフレーズから成るレベルⅠは初期学習者のオンライン処理（一瞬の内に記憶した文を再生，応答，確認チェック，明確化要求）を可能にするための必要条件である。

第2に，両コーパス間の相違点である「教材文コーパスにおいて3年で多用されたレベルⅢの“what”を始めとする置き換えとその発展的使用法は，学習者コーパスにおいて6年生で自発的に多用される結果となり，一方で3, 6年で多用されたレベルⅣの置き換えは，学習者の自発的使用には至らなかった」については次の理由が挙げられる。

置き換えは単純な繰り返しと違い，「思考 (thought) を要求される (Rivers, 1968, p. 104)」。非常に繰り返しに近い平易な置き換えから，分析要素を含む連続/不連続のスロット，増加する分節への対応を必要とすることから，教材で多用されたにも関わらず学習者が当該学年の教材の置き換えに慣れるまでにはある一定期間を要するのではないかと考えられる。このことより，自発的な会話の場では，学習者同士は当該学年の授業で教えられ，最もよく使用した文をそのまま応用するわけではなく，そこに至るまでに最も慣れ親しんでいた文型を利用したと考えられる。それは次の2点からも裏づけられる。

① 学習者はその自発的会話に，「そのユニットで授業者が計画し使用させた新しい文型よりも，今まで慣れ親しんだ文型 “What’s this～?” を応用した（6年生授業担当教師 6）。

② 研究課題 (RQ1) の分析結果(本稿 p. 48)によれば，疑問詞 “what” の使用は，第2学年を除くすべての学年で平均を大きく上回っている。しかも他の6つの疑問詞に比べ一定して高頻度の使用がなされることから，レベルⅢの “what” は疑問詞の中で，長期に渡って置き換えに多用された可能性があり，検証の必要が生じる。

上記の示唆より，次の2点，Q2) 両コーパス間で使用の相違があるレベルⅢの “what”，および Q3) 学習者コーパスに教材コーパスとは異なる表現が存在することについて明らかにするため，教材，学習者両コーパスを対象にその使用状況を次に詳しく調査する。

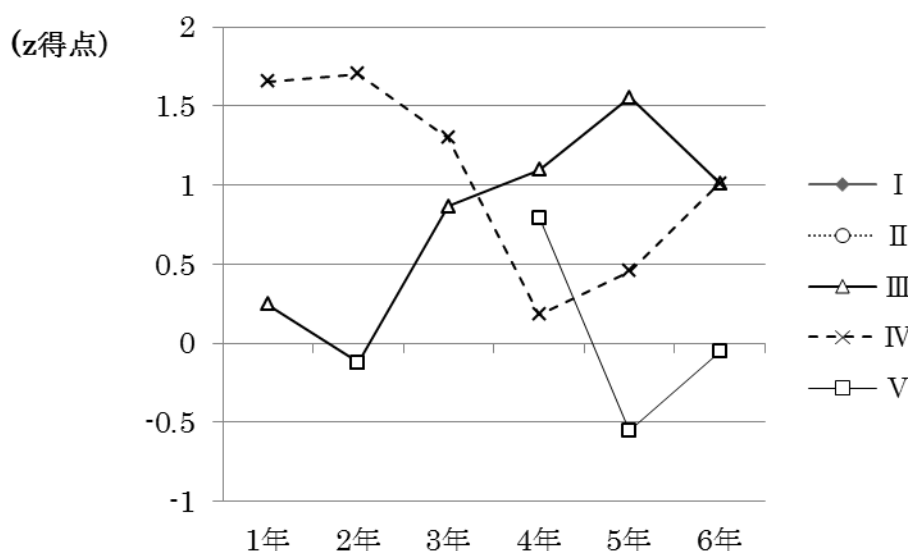
4.3.5.1 what の使用実態調査

教材コーパスでレベルⅢ、Ⅳ、Ⅴの“what”の使用実態調査を行った結果によれば（図 15，資料 5，6），レベルⅢの疑問詞“what”は，他のレベルⅣ，Ⅴと比較し，3年生から一定して上昇傾向にあることが示される。よって“what”は授業で最もよく使用されたことが裏づけられた。

一方学習者コーパスでレベルⅢ，Ⅳ，Ⅴの“what”の使用実態調査を行った結果によれば（図 16，資料 6），レベルⅢの“what”が，レベルⅣ，Ⅴと比較し，6年生で置き換えに多用されている（70.6%）。3年生ではレベルⅢ，Ⅳが多用されているものの，レベルⅢの“what”は1文のみ（What color is your house～?），レベルⅣも同じく1文（What do you think of my house?）の繰り返しに限定されている（図 16，資料 5）。

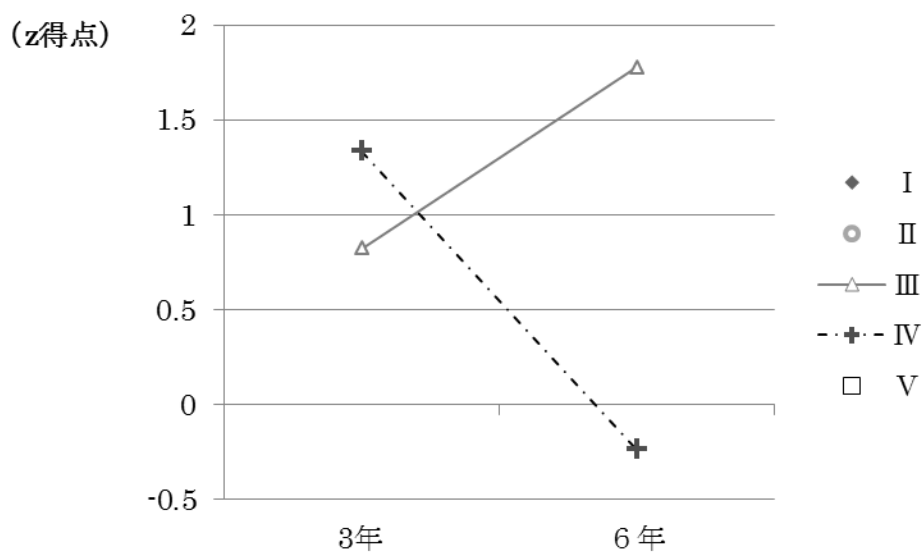
さらに，学習者コーパス（図 16）に見られる3年生と6年生の各レベルの疑問文使用度上昇ないし減少が統計的に確認できるかどうか調べるために，ピアソンのカイ 2 乗検定（イエーツ補正）による仮説検定を行なった（表 8）。レベルⅢでは6年生の頻度が高かった。有意水準 0.1%で有意差あり（ $\chi^2 = 20.83, p = .000$ ）。レベルⅣでは有意差はみられなかった（ $\chi^2 = 1.72, p = .190$ ）。

これらの結果を総合すると，6年生は授業で最も慣れ親しんだレベルⅢの“what”を自発的な会話の場で応用したことが明らかになった。



	1年(実頻度)	1年(z得点)	2年(実頻度)	2年(z得点)	3年(実頻度)	3年(z得点)	4年(実頻度)	4年(z得点)	5年(実頻度)	5年(z得点)	6年(実頻度)	6年(z得点)
I												
II												
III	5	0.25	1	-0.12	22	0.87	14	1.10	50	1.56	32	1.01
IV	13	1.65	4	1.70	28	1.30	8	0.18	26	0.46	32	1.01
V			1	-0.12			12	0.79	4	-0.55	15	-0.05

図 15 各学年における what の使用頻度調査結果（教材コーパス）



	3年 (実頻度)	3年 (z得点)	6年 (実頻度)	6年 (z得点)
I				
II				
III	6	0.82	50	1.78
IV	8	1.33	6	-0.25
V				

図 16 3年と6年における what の使用頻度調査結果 (学習者コーパス)

	χ^2	df	p 値	結果
III	20.83	1	<0.01	有意差あり
IV	1.72	1	0.19	有意差なし

表 9 3年と6年における what のIII, IVレベルのカイ 2乗検定結果 (学習者コーパス)

4.3.5.2 学習者の自発的会話における英語表現の調査

先の繰り返しと置き換えの実態調査において、3, 6年生学習者は自発的会話の場合、少数ではあるが、教材文にはまったく現れないか、ごく少数に現れる表現を使用することが明らかになった。それは以下に示す、(1) 分析要素を含むレベルVの使用、および、(2) 教材文で最も低頻度使用であるレベルIIを応用した表現である。

(1) 分析要素を含むレベルVの使用

受動態過去、および話題化 (topicalization) がみられる。

- 1) 受動態過去が6年生学習者に1例見られる。教材文には設定されていない。当該ユニットの授業で使用された5つの文型の1つである⁶。

C1: This is Sagrada Familia.

C2: *When was it built?*

C1: It's eighteen eighty-two, ok?

(6年生 ペア 4)

- 2) 話題化と呼ばれる技法はディスコース維持・方略の一種とされる。談話 (discourse) は情報が旧→新へと流れることを受けて、先行文脈と関連する要素を文頭に移動する操作である (安藤, 2005, p. 752)。3年生学習者に1例見られる。教材文には設定されていない。

C1: This house has a planetarium, museum, aquarium. You can study science, ok?

C2: Ok.

C1: *Planetarium, museum, aquarium*, which do you like?

(3年生 ペア 6)

(2) レベルIIの応用

レベルIIの応用、およびレベルIIの応用で話し言葉の領域とされる疑問文が2種見られる。

- 1) レベルIIの応用が、学習者コーパスでは3年生に3例 (教材コーパスでは10例)、6年生に3例 (教材コーパスでは24例) 見られる。レベルIIは、2年を除き教材、学習両コーパスで低頻度使用である。しかしその特質は、3年生以降の本格的なディスコースの流れの中に発揮されており、「聞き手に誘いかけ、話しに巻き込み、話題を共有するのに最も効果的に働く疑問文 (『外国語活動指導計画集』, 2011)」であるとされる。自発的使用にあたっては、ディスコースに沿って前後を見通し、適切な使用場所の判断を必要とするといえる。

C1: This house has a big tree.

You can enjoy the Tarzan rope. *Do you like Tarzan rope?*

C2: Yes, I do.

(3年生, ペア 2)

2) レベルⅡを応用した話し言葉の領域とされる疑問文で、平叙文疑問文 (declarative questions) と呼ばれ、上昇調のイントネーションを伴い、疑問文としての機能を持つとされる (Carter & McCarthy, 2006, pp. 724-725)。6年生学習者コーパスに1例見られる。教材文には3, 6年生ともに設定されていない。

C1: Chocolate cookies, chocolate.

C2: I see. *Wine is red wine or white wine?*

C1: Maybe, white wine.

(6年生, ペア 2)

3) レベルⅡを応用した話し言葉の領域とされる疑問文で、“checking questions” と呼ばれ、非常によく出る表現とされる (Carter & McCarthy, 2006, p. 726)。発話を中断し、自己修正を行う疑問文である。ある特定情報にフォーカスするため、不確かな状態やためらいを示すため、または相手の確認を求めるために用いられる。以下の6年生に1例見られる。教材文には3, 6年生ともに設定されていない。

C1: I want to go to France.

C2: Why?

C1: Uh, eeto, (demo用タブレットを見ながら, Boeuf bourguignon を指差す。)

What's, What's, What's name?

C2: Boeuf bourguignon?

C1: I like Boeuf bourguignon.

(6年生, ペア 2)

4) レベルⅡを応用した話し言葉の領域とされる疑問文で、“echo questions” と呼ばれるタイプの変化したものと受け取られる。非常によく出る表現とされ、通常は平叙文で文の最後に“what”を伴い、不明な部分を確認するために用いられる。(Carter & McCarthy, 2006, p.199; p. 726)。6年生に1例見られる。教材文には3, 6年生ともに設定されていない。

C1: It's cheese taste.

C2: I see. *This black is what?*

C1: It's vegetable.

(6年生, ペア 6)

このように、3, 6年生学習者は自発的会話において、少数ではあるが、教材文にはまったく見られないか、極く少数に見られる表現、① 分析要素を含むレベルⅤに属し、当該ユニットで教えられたばかりの受動態過去と、情報構造的に見れば自然とされる語順である話題化の使用、および② レベルⅡの応用で、話し言葉の特色を反映した表現を使用する。

このことから自発的会話における学習者はさまざまな表現、方略を使用して談話を維持し発展させ、インタラクティブな雰囲気を作り出すことが明らかになった。レベルⅤの使用、

レベルⅡを応用した話し言葉特有の表現は、教室の相互交流型コミュニケーション活動で培った基礎的表現力、談話維持力の積み重ねにより Carter & McCarthy, (2006, p. 164) に示される話し言葉の次の特色が反映されたと考えられる。それは、① 話し言葉は、リアルタイムで生じる。② 前もって計画されていない。③ 話し言葉は、通常差し向かい (face to face) で生じる。④ 話し言葉は、その場の社会的、対人関係的状况を反映する。⑤ 話し言葉と書き言葉は明確に区分けされているのではなく、1つの連続体 (continuum) 上にあるという5点に要約される。

4.3.5.3 分節化の推移調査

分節化の推移については、学習者コーパスの3年生と6年生の発話を対象に、5段階レベル別疑問文と分節化の stage が示す基準に沿って調査した。分節化の初期形態を生じさせる手助けとされるチャック・フレームの1つ、“What’s this X?” (Peters, 1983, pp. 47-48; Wray, 2002, p. 166) の使用状況 (図 13, 14, 15, 16), (表 9)に加えて、3, 6年生学習者それぞれ7組から成るペア・スクリプト (例: 表 10, 11), および繰り返しと置き換えの使用状況 (資料 5, 6) を参考に検討した。

3年生の学習者は、5段階レベル別疑問文のレベルⅢ, Ⅳで“what”を多用している。しかし、レベルⅢの“what”は1文 (What color is your house?) のみ、レベルⅣも1文 (What do you think of my house?) に限られ、繰り返しに使用されている。“what”の使用が1文の繰り返しに終始することから学習者はまだ模倣・反復の域にあると考えられる。3rd stage に特有のスロットの共通性の認識はまだできていないと見なされる。よって現時点での分節化は2nd stage に留まり、一つ一つがかたまりとして捉えられ発話されている段階にあると考える。

一方、6年生においては、5段階レベル別疑問文におけるレベルⅢの“what”は、極めて高頻度でWh疑問文を総合的に使用し談話フレームに設定された話題に沿って副話題を導入・展開するために置き換えに使用されている。学習者は、オンライン処理が最もし易く、分節数6語以内、スロットは1～2に納まる“What’s ～?”を応用したと考えられる。つまり、学習者は、“What’s/ What is/ What’s the ～?”, さらに“What can we see/ buy/ eat in ～?”の置き換えを相互交流の場面で、自発的に操作している。

この場合、“What’s/ What is/ What’s the ～?”は、分節化の stage に従うと、分節化の3rd stage, つまりフレーム+スロットに相当する。学習者は“what”のあとに来るスロットの共通要素を十分に認識して応用していると考えられ、創造的連結の始まりであるといえる。一方、“What can we see/buy/eat in ～?”においては、動詞と前置詞の目的語である名詞の2つのスロットを含む不連続のフレームが使用されていることから学習者は分節化の3rd stage を越えてフレームの一般化が進行する Later stage に位置するのではないかと受け取れる。しかしながら、各ペアとも動詞は3種、名詞は1種のスロットに限定された繰り返しに近い置き換えであり、スロットの共通要素を十分に認識した置き換えには至っていない。従って、6年生の自発的会話は、分節化の初期形態であるフレーム+スロットを自由に操作できる3rd stage に位置し、現在 Later stage へ挑戦中と結論づけられる。(分節化の初期形態を超えるレベルの発話については総合的考察で述べる。)

表 10 ペア・スクリプト事例 (3 年生, ペア 1)

Dialogue Video transcript (no. of containing Exchange Structures and Strategic Tools in the dialogue.)

Recorded script	(no. of Exchange Structures)	(no. of Strategic Tools)
M: hello Y: hello	summon – response (1)	
M: this house is 4 season river slide music house Y: 4 season sl...one more time please M: this house is 4 season river slide music house Y: four season river sl...ide music house, ok? M: ok	nominating a topic (2) clarifying by audience clarifying by speaker clarifying by audience	Repetition (Back-focusing, 1) Repetition (Back-focusing, 2) DM (1) DM (2)
Y: where is your house? M: by the river by the river ok? Y: ok ...color is your house inside? M: purple and orange Y: pur...purple and orange ok? M: ok Y: how many window? M: 3 window Y: 3 window ok? M: ok Y: how many door? M: 1 door 1 door ok? Y: ok	question – answer (1) checking comprehension question – answer (2) clarifying by audience question – answer (3) clarifying by audience question – answer (4) checking comprehension	repetition(Back-focusing, 3) DM (3), DM (4) Repetition (Back-focusing,4) DM (5),DM (6) Repetition (Back-focusing,5) DM (7), DM (8) Repetition (Back-focusing,6) DM (9) DM (10)
M: spec...special point ok? Y: ok M: this house has a keyboard You can listen to the music. Y: ... M: sp...special point no. 2 ok? Y: ok M: what season do you like? spring, summer, fall and winter Y: I like winter M: winter, ok? this house has a 4-season switch you can go to winter special point no.3, ok? Y: ok M: this house has a river you can slide and fishing.	nominating a sub-topic with checking comprehension (special point,1) (special point, 2) with checking comprehension question – answer (5) checking comprehension (special point, 3) with checking comprehension	DM (11) DM (12) DM(13) DM(14) Expansion (Amplification,1) Repetition (Back-focusing,7) DM (15) Expansion (Re-using, 1) DM (16) DM (17)
M: What do you think of my house? Y: great M: why? Y:4 season nice idea	Asserting – endorsing (8)	
M: thank you card please thank you Y: good-bye M: good bye	closing – parting (9)	

Notes: DM = discourse marker

3年生の「私たちの夢の家」の SCRIPT は調査校 ALT, Robert Middleton 先生により作成, 交換フレームと方略フレーム (Exchange Structures & Strategic Tools) は筆者による。

表 11 ペア・SCRIPT 事例 (6年生, ペア 2)

Dialogue Video transcript (no. of containing Exchange Structures and Strategic Tools in the dialogue.)

Recorded script	(no. of Exchange Structures)	(no. of Strategic Tools)
A: Hello. B: Hello. A: Welcome to France. France is here. B: OK.	summon – response nominating a topic	DM (1)
B: What can we buy in France? A: In France, we can buy Mont Saint-Michel Special gift. B: Gift...Gift? A: OK. B: I see. A: This is wine, OK? B: OK. A: This is butter cookie, B: I see. A: Chocolate cookies, chocolate. B: I see. Wine is red wine or white wine? A: Maybe, white wine. B: I see. A: Uh, taste is apple and cherry. B: I see. A: Which do you like? B: I like butter cookie A: Me, too.	nominating the 1st sub-topic with question – answer (1) clarifying by audience question – answer (2) question – answer (3) question – answer (4)	Repetition (Back-focusing,1) DM (2) DM (3) DM (4) Expansion (1) Expansion (Amplification,1)
B: What can we see in France? A: In France, we can see Mont Saint-Michel. Do you know Mont Saint-Michel? B: No. A: Mont Saint-Michel is church. B: Church? A: Yes. OK? B: OK, I see. A: Mont Saint-Michel is beautiful and dangerous church. B: Why? A: Many people drown and died. This is drown. B: I see. A: Mont Saint-Michel is on the sea. B: On the sea? A: Yes. B: I see. Unbelievable. A: Sea goes down, we can see a road. This is road. You can walk. OK? B: I see. A: Sea goes up. Sea goes up. Many people drown and died.	nominating the 2nd sub-topic with question – answer (5) question – answer (6) clarifying by audience checking comprehension question – answer (7) clarifying by audience checking comprehension	Repetition (Back-focusing,2) DM (5) DM (6) Expansion (Amplification,2) Repetition (Back-focusing,3) Expansion (Amplification,3) DM (7) Expansion (Amplification, 4)

<p>OK? B: I see. A: Quiz OK? This is road. How many meter can you guess? Number one, one kilometer. Number two, two kilometer. Number three, five kilometer. B: Five kilometer. A: No, I'm sorry. B: One kilometer. A: That's right. This is one kilometer. B: Unbelievable. A: Christian love Mont Saint-Michel, OK? B: I see.</p>	<p>checking comprehension Inserting a quiz and checking comprehension (7)</p> <p>checking comprehension</p>	<p>DM (8) DM (9) Expressing politeness (1) DM (10)</p>
<p>B: What can we eat in France? A: In France, we can eat Boeuf bourguignon. B: What's the taste? A: Red wine, consommé, beef, pepper, salt, five tastes. B: I see. What's this? A: Point, please B: What's this? A: This? B: Yes. A: This is egg noodles. B: Egg egg pasta? A: Yes, egg noodles. OK? B: I see. What's this? A: This is beef. B: What this? A: This is herb. B: I see. A: OK? B: How much is this? A: One thousand eight hundred yen. B: I see.</p>	<p>nominating the 3rd sub-topic with question – answer (8) question – answer (9) question – answer (10) clarifying by speaker clarifying by audience clarifying by speaker question – answer (11) question – answer (12) comprehension check question – answer (13)</p>	<p>Expressing politeness (2) DM (11) DM (12)</p>
<p>A: Uh, What do you think about France? B: I want to go to France. A: Why? B: Uh, eeto, What's, What's, What's name? A: Boeuf bourguignon? B: I like Boeuf bourguignon. A: Thank you. Please come to France. See you. Have fun. B: See you.</p>	<p>asserting – endorsing closing – parting</p>	<p>Framing/Completion (Sympathetic, 1)</p>

Notes: 6年生,「どこへ行きたい世界編」のペア2のスクリプト, および交換フレームと方略フレーム
作成は筆者による。

第三部 総合的考察

第5章：考察

RQ 1, 2, 3 より品詞の発展的推移について4項目、方略の発展的推移について3項目、分節化について3項目を考察する。

5.1 RQ1: 全体的チャンク処理で問題解決を重視した相互交流型コミュニケーション活動を行っている学習者が使用する語彙・フレーズは、学年進行と共にどのような推移を示すか。

先に示した各品詞学年別推移（図3-8）、（資料2）から得られる事実に沿って、スクリプトとの関連を踏まえながら、次の4項目、1) 名詞の一定した高頻度使用、2) 動詞の特徴的使用、3) activity の進化に対応する機能語の発展、4) 間投詞の一定高頻度の使用について考察する。

第1に、名詞はほぼ一定して高頻度であるものの、activity のトピックに頻度を左右されることもあると考えられる。2年生での名詞の減少は、機能語である数詞の増加と反比例したと考えられる。これはトピックが理数系であることとの関連で、図形の大きさを3角形の個数で比較するなど低学年になじみのある数による繰り返しがなされたことから、数詞が増加し、結果的に名詞の使用が減少したと考えられる。

一方、5年生における名詞の増加の原因はトピックが、国内外の産物、料理、地理、およびビジネス分野に関する情報提供に関連し、置き換え（ここでは目標文の開かれたスロットに次々と名詞句を置き換える）により情報に具体性を追加したことで名詞の割合が増加し、相対的に動詞は減少したと推察される。

第2に、動詞は調査校独自の談話フレームに設定された問題解決型 activity（トピックの提示から質疑応答を重ねて評価、支持/不支持、終了）の特徴を反映していると解釈される。小学校においては動作可能な動詞が一般に高頻度とされるが、本調査では状態動詞とその他の動詞の優位性が示される（図4）。最も高頻度の6例の動詞（beを除く）のみについてコンコーダンス検索により全学年の使用割合を示すと、状態動詞（like, have, think, want）61.4%、その他の動詞（see）28.0%であり、活動動詞（go, play）9.6%である。本調査の語彙頻度リスト100位までを見ても、状態動詞は66.3%、その他の動詞は24.3%、活動動詞は9.3%である。

状態動詞の高頻度の理由としては、これらの動詞が相互に会話・議論・情報交換しながら、談話フレームに沿って問題解決を遂行するうえで必要な語彙であることに拠るものと思われる。したがって各教科の内容から抽出したトピックは、小学校の一般的傾向である1, 2人称を主語とする動作やジェスチャーで表現できるタイプの活動動詞の構文に限らず、3人称、および無生物主語の構文（e.g., “This car has four sensors.”）に代表される記述的、説明的タイプも使用される。例えば状態動詞（have, has）は、全学年で54.7%が3人称、および無生物主語の構文に使用されている。

続く評価、支持/不支持のやり取りにおいても、小学校段階では稀とされる状態動詞 “think” がその特性を最も発揮すると推察される（e.g., What do you think about my car? – I think it’s great）。つまり “think” は思考、原因、結果を示す接続詞（if, because, so, when）あるいは

は疑問詞 (why, what, how) と共に中学年以降から本格的に使用され始め、高学年においても一定頻度を維持する。“think” を筆頭に “like”, “want” を使用した支持/不支持のコメントがその論拠と共に表現されるしくみに構成されていることが伺える。

その他の動詞 “see” の漸増も互いの了解のサインとして, “I see”, “I see, thank you”, “You see? It’s safe ” が使用されている。コンコーダンス検索によれば, “see” が使われている全体の 64.3%をこの会話表現が占める。

第 3 に, activity の発展に対応して機能語の発展は談話を構成し発展へと導く点で不可欠な要素となることが挙げられる。上記に述べた接続詞と疑問詞の働きに加えて冠詞, 前置詞もまた漸増することが示される。コンコーダンス検索によれば, 冠詞については先行する指示物を指す “the” がしだいに上昇し, 高学年では “a” を上回る (高学年では “the” 60.4%, “a” 39.6%の使用率を示す)。

これらの結果は, 教材文が単純な文構造から, 学年が進むにつれて主語と動詞を中心とした前置詞句が組み合わさり, 接続詞を含む重文, 複文構造へと発展すると捉えることができる。このことは, 適切な環境下で行われる全体処理は学習者自身の産出能力 (productive competence) を超えたレベルの発話を可能にするとの主張 (Peters, 1983, p. 71; Hakuta, 1976, p.333; Mitchell and Martin, 1997, p. 15) と一致する。

第 4 に, 相互交流型に求められるインタラクティブな要素に関して間投詞の果たす役割の重要性が確認される。即ち他の品詞の増減の影響を受けず, 常に頻度 50 位内に 4~5 種類が存在することにその存在意義が示される。例えば, “oh” は新情報への反応, 驚きを示すことであり (Carter & McCarthy, 2006, p.115), そのインタラクティブな働き, 談話構成・維持に与える影響は, 挨拶用語の “hello”, “good-bye” と共に低学年では決して小さくはないと推察される。(間投詞と方略の両機能を持つ “ok”, “sorry”, “please” は方略の項で述べる。)

5.2 RQ2: 学年進行とともに方略はどのような推移を示すか。

先に示した表 7 から得られる事実に沿って, 1) ディスコース・マーカー “ok” と Back-focusing の多岐にわたる使用, 2) 学年進行とともに多様化する使用方略, 3) 社会言語学的価値に基づいた談話維持・方略行使への期待, の 3 項目について考察する。

第 1 に, 初歩的方略としての, 低学年から始まる Back-focusing と, “ok” は目標文の自然な繰り返しを導き出す原動力とも言える。高い認知力を伴わない方略でありながら, 多岐にわたる方略要素 (質問, 賛同, 確認, 了承, 明確化要求) は相手の繰り返し, 発話への努力を誘い出し, 初期学習者の談話維持に貢献している。さらに, “ok” は, 境界線標識語として話し手の順番, トピックの提示と移行を示す働きをする。

第 2 に, activity の発展に対応して使用方略の多様化が求められている。低学年では, 極めて高い割合を占める Back-focusing や “ok” および Amplification は, 中学年以降, 使用域の拡大とともに, 単純な繰り返しから認知力を必要とする方向に多様化する。例えば, Holding device は, 相手の発話を繰り返しつつ適切な発話を記憶から取り出さなければならない。また, Amplification は平易な文, 詞句を使用して情報をより具体化することになる。さらに Macro-organizer (意見集約のシグナル) としての “ok” の使用は, 談話全体の流れを把握し,

トップダウン的処理を下す際の合図となる (Nattinger & DeCarrico, 1992, pp. 105-106)。先に述べた Back-focusing や “ok” の使用が語彙, 短い語句レベルを中心とした「初歩の維持方略 (Muñoz, 2007)」であるのに対し, これらは, 語句, 節, パラグラフを単位としてデザインされた談話維持方略である。

第 3 に挙げられるのは, 低学年から社会言語学的知識も期待されていることである。特に丁寧表現や配慮を含む語彙・フレーズ使用により相手の発話トラブルに対して気遣う工夫がなされている。他人による訂正はめったに起きない現象であることを踏まえて, 聞き手はあからさまに “no + error correction” を出す代わりに, “No, sorry”, “No, I’m sorry. One more try!”, “No, sorry, Try again” でいったん受け止めて相手の修正を待つという方略が使用されている。中学年から増加する “please” を添えた依頼, 勧誘, 命令についても丁寧さの原理をわきまえた対応が望まれていることに拠ると考えられる。

5.3 RQ3: 学年進行とともに発話の分節化はどのような推移を示すか。

分節化に関する分析結果 (図 9~16, 表 8~11, 資料 3~6) から得られる事実に沿って, 分節化の推移を, 1) 低学年から起きる 2 タイプの繰り返しの発展, 2) Wh 疑問文が導き出す分節化の初期形態, 3) 自発的会話に生じる分節化の現レベルを超える発話, の 3 項目について考察する。

第 1 に, 相互交流型は, 従来の摸倣・反復を超えて activity が内有する 2 タイプの繰り返しの習い始めから生じさせ, その 1 つは学年が進むにつれて分節化を促すとされる置き換えへ発展する。繰り返しの 1 つめに, 3 年生から 6 年生まで一定して高頻度で使用されるレベル I の疑問文による繰り返しがある。語彙, または短いフレーズで成立するレベル I の繰り返しは, 言語に未習熟な学習者のオンラインの発話処理を可能にする。しかしながら, 教材, 学習者両コーパスの分析結果によれば, レベル I の疑問文は繰り返しの主体とするもので, 置き換えにはほとんど使用されない。

繰り返しの 2 つめに, 置き換えへと発展し分節化の初期ステージへと導く繰り返しがあることが示される。先行研究によれば統語構造への気づきを促し, 産出スキルを獲得するには文単位の産出を行う必要が指摘されてきた (Swain, 1988, pp. 74; Gatbonton & Segalowitz, 2005, p. 338)。本調査校では, 1 年生から疑問文のすべてのレベルが導入され, 発達段階へ配慮しつつ文単位による置き換えがなされている。低学年では繰り返しの近い置き換えとして基本的対話活動で使用され, 学年が進むにつれて分析要素を含む複数のスロットが現れる本格的な置き換えへと発展している。

第 2 に, 3 学年から増加するレベル III 以上の Wh 疑問文は, 置き換えを頻繁に生じさせ, 統語の気づきを促し, 分節化の初期形態 (フレーム+スロット) を導き出すことが示される。分節化の推移調査 (本稿, p. 67), および教材・学習者両コーパス分析結果から読み取れることは, 学習者が初期の分節化へ到達するには “formulaic frames (Peters, 1983, p. 47)” と呼ばれるチャンク・フレームの手助けを必要とし, 特定のチャンク・フレームのあとに続くスロットの共通性の認識が出来上がるまで使い続ける必要があることだった。その視点に立つと, 3, 4, 5 年生の教材コーパスで最も高頻度使用で開かれたスロットを従えたチャンク・フレー

ムはレベルⅢの“*What's ~?*”であった。学習者コーパスにおいては6年生の時点で“*What's ~?*”の後に続くスロットの共通する特徴を学習者は認識しており分節化の初期形態に到達していることが明らかになった。このことから分節化は特定の条件下で生じることになり、本調査ではレベルⅢの“*What's ~?*”に次の条件を伴っている。① 学習者が教材で長期間に渡り十分に慣れ親しんだ表現であること、② 慣れ親しむためには、分節数6語以内、置き換えのスロット数1~2語に限定され、オンライン処理が容易という特徴を有し、③ 置き換えを頻繁に起こさせ発話を引き出すことのできる*Wh*疑問文であること（十分に慣れ親しんでいても疑問文レベルⅠは繰り返し専用で終わる。レベルⅡは極めて低頻度使用に終始し、授業実践の立場からも児童の発話を引き出せず、発展していかなかったとされている⁵。

第3に、自発的会話に従事する3,6年生の学習者は、「より大きなディスコースの流れの中に自然に生じてくる小さな会話 (Morgan and Saxton, 2006, pp. 75-76)」を維持し発展させるために、分節化の現レベルの適切な使用と同時にそれを超える発話、あるいは未習の表現を産出すると考えられる。

1つには、分節化の現レベルの適切な使用とそのレベルを超える発話は、学習者の社会的インタラクションの成果に拠るとする考え方がある。6年生の学習者同士は、その自発的な会話に最も慣れ親しんだ文型“*What's ~?*”を応用することが先に示された。demo用タブレットを通して教室に居ながらにして、現地で旅行者とガイド役として会話する状況下に置かれた結果、学習者のインタラクションは「通常力の不均衡の関係には起きない仲間同士の協同 (Oates and Grayson, 2004, p. 312) と、仲間内で交わす会話のリズム (Morgan and Saxton, 2006, p.76)」を生じさせることになり、学習者は最も慣れ親しんだチャンク・フレーム、“*What's ~?*”を最大限に応用して、小さな会話を成立させたと考えられる。

一方で、学習者同士はその自発的な会話に教材コーパスに現れない第Ⅴレベルの疑問文使用、及び教材文には使用されないか、または極めて低頻度使用の第Ⅱレベルの疑問文をディスコース上の最も適切な場に応用できることが確認された。学習者が分節化の現レベルを超えて、授業で習って間もない高度の分析要素を含む発話を記憶から取り出し再構成させる力、さらに適切な場所に教材文にはほとんど見られない自然な話し言葉を表出させる力 (*driving force*) がどのようにして生じるかについては本授業担当教師、あるいは先行研究の著者たち (Mitchell and Martin, 1997, p. 23) の解釈では、「児童が自分のできる最善で何とか *communicate* しようとする努力」に拠るとされる⁷。そこに Swain (1995); McCarthy (1992) が主張する「通常1人の力では成しえないことを協同で成し遂げる力」が働いているとも解釈される。

別の見方では、本調査校の談話重視策とコンテンツの開発³が記憶の再構成に重要な役割を果たした結果と捉えることもできる。すべての *activity* において談話を重視した問題解決型というより大きなテキストパターンの中でコミュニケーション活動に従事する学習者は、談話の全体像を把握していると考えられる (McCarthy, 1992, p.108)。つまり、トピックの提示から質疑応答を重ねて評価、支持/不支持、終了と続く談話の関係性あるいは相互のやり取りの構成を十分に理解していると考えられる。そのことは Nattinger and DeCarrico (1992, pp.105-107) の主張である記憶の再構築が促されやすい状態にある。さらに認知処理の視点

(Segalowitz, 2010, p. 62-66) に立つと、コンテンツの開発によって学習者は目指す表現が「学習者の必然³」となる場で使用する訓練を受けてきた。その結果、再びその表現が「学習者の必然」となる場におかれた時、先立って行われた認知プロセスが繰り返されることによって記憶の再構築が促されたとも解釈できる。

早期 L2 教室における分節化の発生と推移は、伝統的教授理論、談話分析や認知言語学の立場からもたらされる要因が互いに影響し合っていると考えられる。

第四部 結論

第 6 章：結論と今後の課題

6.1 結論

本研究の目的は、全体的チャンク処理で談話を重視した相互交流型オーラル・コミュニケーション活動が教授理論と教師の意図、創意工夫によって統合されたシラバス・デザインの下で、語彙・フレーズと談話維持方略を発展させ、発話の分節化をもたらす可能性があることを立証することであった。そのため研究課題に沿って語彙・フレーズ、談話維持方略、発話の分節化の推移を調査・分析した結果、以下の 3 項目が明らかにされた。

第 1 に、各学年の教材で使用される語彙・フレーズの推移は、一貫して談話重視を反映している。調査校独自の談話フレームに設定された問題解決型 activity が基本の対話活動からロールプレイ、ディスカッションなどの高い認知レベルの活動へと発展するに従い、語彙・フレーズの発展的使用が明らかになった。状態動詞の特徴的使用、漸増する Wh 疑問詞、機能語の発展に推移の特徴が示される。このことより調査校の語彙・フレーズ使用は、McCarthy (1991, pp.78-81) の主張「問題一解決というより大きなテキストパターンを表す要素の周りには特定の語彙項目が集中して発生する」を裏づけるものである。

第 2 に、各学年の教材で使用される方略は、語、語句レベルの単純な繰り返しを中心とした初歩の維持方略から、次第に語句、節をコミュニケーション単位として認知力を必要とする方向へ推移する。一定高頻度を示す間投詞、社会言語学的要素も含む方略表現に推移の特徴が示される。activity の発展に対応して中学年から始まる方略の多様化は、総合的なコミュニケーション能力の行使を伴い、聞き手に積極的役割を与えて会話の相互性を高め、ディスコースを一段と現実へ近づけている。

第 3 に、5 段階レベル別疑問文と分節化の stage による教材・学習者コーパスの分析結果は、2 タイプの繰り返しの内の 1 つ、文単位の繰り返しが段階的な置き換えを促し、分節化の初期形態（フレーム＋スロット）を生じさせることを明らかにした。さらに、繰り返しから分節化の初期形態を生じさせるには、幾つかの条件を伴ったチャンク・フレームが長期間使われる必要があり、本調査では 1 年生から最もよく馴染んでいたレベルⅢの疑問文、“What’s ～?” がその役割を果たしたといえる。

以上の結果から Peters (1983) に始まる先行研究の課題について本研究では次の結果を得た。

第 1 に、「早期 L2 教室においてチャンク学習から分析処理への移行は可能か」について直接的ルートはないとしてもその可能性はあるとの示唆を確認できた。

第 2 に、「分節化の促進要素としての繰り返しや置き換えのより洗練されたかたちの追及」については、次のことが明らかになった。多くの先行研究で重視される文単位の繰り返しは、会話に自然に備わる自然な繰り返しとして置き換えへと発展し、統語の発達（分節化の初期形態）を導くという点において本調査でも改めてその重要性が示された。一方、語彙・フレーズ単位の繰り返しについては統語力訓練の機会を奪うとする先行研究の見方（Swain, 1988, p. 74; Gatbonton and Segalowitz, 2005, p. 338; Segalowitz, 2010, pp. 41-42）については、本調査でも一定高頻度で使用されても統語の発展に直接的貢献はないことが示された。しかし、新たに本調査で判明したことは、初心者が習い始めから談話でのスピーキング活動を開始し、発展させるために語彙・フレーズ単位の繰り返しは、文単位のそれと等しく重要な役割を担っていることであった。

第 3 に、「置き換えの最も頻繁に起きる場所」とは多様な考え、意見を引き出す Wh 疑問文が、置き換えのスロットを伴って長期に渡り最もよく使い続けられた場所である。そこが推論プロセスの促される場所であり、分節化の初期形態が生じる場所であることが確認された。

第 4 に、自発的会話に従事する学習者の発話は今後の調査対象であることが示された。果たして学習者が教材のレベルを超える表現、学校英語としてはまだ未開拓の表現、方略をどのようにして身につけるのか、その習得プロセスの解明にはさらに教室での実証研究の積み重ねが必要である。

総括すれば、全体的チャンク処理による談話重視の相互交流型コミュニケーション活動は、語彙・フレーズ、方略を発展的使用へ導き、従来の模倣・反復を超えた新しい繰り返しの手法によって置き換えを生じさせ、分節化の初期形態とそれを超える発話をもたらす可能性があることが確認されたが、このことを可能にしたのは、先行研究の知見を取り入れた調査校独自の教材開発と指導上の工夫であるという確証を得た。このことより、早期 L2 英語教室のオーラル・コミュニケーション活動は、スキル獲得における伝統的教授理論の手堅さと最新理論の研究成果を考慮しつつ、そのあり方を独自に修正し、さらに追及してゆく必要があることを示唆される結果となった。

6.2 今後の課題

本研究結果に基づいて、今後究明が必要とされるのは、1) 全体的チャンク処理によって生じた分節化は今後どのような経路を辿るか、2) 談話を重視した相互交流型コミュニケーション活動は、今後学習者の「話す・書く」活動にどのような波及効果を及ぼすか、3) 社会的インタラクション重視の体験は今後どのように貢献できるか、の 3 項目である。

第 1 に、本調査校の全体的チャンク処理で相互交流型オーラル・コミュニケーション活動を一貫して行った学習者が、中学入学時から始まる分析処理への移行期に臨んで、どのように分節化に対応するか、継続研究の必要がある。とりわけ、全体的チャンク処理では対応できなくなる地点、すなわち先行研究において問題視される主語の 3 人称単数に伴って起きる S

—V Agreement のルール，及び Wh-疑問文が導入される頃からの状況を調査してゆく必要がある。そこにおいて，① 分節化はどのように推移するか，② 移行期においても繰り返して始まる置き換えが分節化を促進するのか，伝統的パタンドリルは置き換えを促進するのか，③ 頻繁に置き換えの起きる場は特定できるのか，④ 分析学習に生じるつまずきと個人差はどのような経路を辿るか，などについて長期的に調査する必要がある。その際，移行期前に一貫して社会的インタラクション重視型に従事した学習者と，活動型+教科型に従事した学習者との比較も貴重なデータとなることが期待される。このことについての調査と分析は全体的チャンク処理が言語習得プロセスを支える可能性 (Wray, 2002, p. 188) についての新たな見通しを得られると考える。

第 2 に，本調査校の学習者は，しだいにロールプレイ，インタビュー，ディスカッションへと発展して行く相互交流型を全体と部分の構図で捉えようとする談話の基本を身につけていると考えられる。つまり，本調査校が開発・実施した談話フレームに設定された問題解決パターンに沿って，問題を解決するため推測，予測，発見という論理的思考パターンを繰り返し使用したことによって，全体の流れを見通しつつその中に起きてくる小さな会話単位にも対処する力が養われているのではないかと推察される。このことが，中学・高等学校でのスピーキング活動，およびパラグラフ/エッセイ・ライティングに要求される英文構成力，論理的思考力養成につながってゆく可能性を中学校・高等学校との連携で検証する必要がある。このことは今後ますます重要視される相互作用的・即興的英語運用力の育成を早期 L2 教室から対処する上で重要な課題とみなされる。

第 3 に，本調査校は一貫して社会的インタラクション重視の立場を取った。教師が介在せず，子供たちがリアルタイム，差し向かいでコミュニケーションを図ろうと努力する時，そこに生じるとされる特有のインタラクションリズムと認知力の活性化は，本調査においても教材で慣れ親しんだ文の応用を可能にし，教材を超えたレベルの発話，学校英語としては未開拓分野の表現をも可能にした。本調査校の学習者たちは，1 人では解決できない問題を協力することによって解決へと辿りつけることを体得していると考えられる。この社会的インタラクションを通して得た協同問題解決対話の体験は中学校・高等学校においてどのような伸びを言語習得にもたらすかについて継続研究を進めることが必要である。

注

1. 従来のパタンドリルとは substitutions, transformations, conversions の 3 種を指す。
(substitutions とは，lexical variants を代入し，基本の構造パターンを動かさずに，無数の文を作り上げること。transformations とは，拡大，短縮，結合などのドリル，conversions とは，叙述文から疑問文，肯定文から否定文など文のパターン変換である (Rivers, 1968, pp. 101-105)。これらは単に文構造になじむための繰り返し (repetition) と相違し，学習者に思考 (thought) を要求するとされる。
2. 笠原型コンテンツ・ベイストの概要・経緯
コンテンツ・ベイスト (CBI) の手法とは一般的な定義によれば，「目標言語で教科の学

習（算数、音楽、体育等）をすることにより学習者が目標言語と教科内容の両方を習得するよう指導することである。代表的なものとしてバイリンガル教育、イマージョン教育があげられる」とされている（高橋，柳，2011）。外国語環境下での小学生に対する CBI の効果に関しては，その関心の高まりとは裏腹に実証研究がほとんどないと言われる。バトラー後藤（2005）は，CBI 導入を困難にする理由として言語材料と内容を順序だてて選択・導入するには相当な準備を必要とすること，また言語材料と言語使用の機会が組織的かつ継続的に持てるようなカリキュラムに仕立てる必要性，さらに教科の指導が不十分になる可能性もあり，その例として香港における数学の例を挙げている。

笠原小学校は英語教育改善のための研究開発校として平成 15 年度より文部科学省の指定を受け，笠原中学校と連携した授業のあり方を継続研究している。各学年の発達段階を考慮し，コミュニケーション活動を中心とした指導を中心に外国語活動を各教科内容と一体化する「笠原型コンテンツ・ベイストの手法」は，村瀬（2009）に示され，各学年の授業が指導上の工夫，実践の成果，今後の課題という 3 つの観点から解説されている。

それによれば笠原型は教科知識の習得ではなく教科で学習した事項をもとにした英語活動であり，①教科の既習事項の中から子供がより興味を示した題材，驚きや発見を生む内容を選択する。②授業構成を問題解決型の activity series に仕立てて，協同でコミュニケーション活動を通して取り組むという点を特色とする。同時に，E 学習（英語活動），E 活動（朝の全校英語学習），E 体験（外国の人との交流活動），E 環境（校内環境），E 研修（教師研修）と呼ぶ関連分野を通して，日常生活に英語を自然に浸透させていく学習環境を作り出している。

3. 「学習者の必然」が生まれるためのコンテンツの開発とチャンク学習について授業担当教師は次のように述べる。

【第一に，児童の学習意欲を駆り立てるコンテンツの開発に教師が情熱を注いだことであります。そのため，児童の意欲を最も重要な評価基準として，毎時間の授業について振り返り方策を探り続けました。振り返り方策は，毎時間を振り返るシートと，単元を通して振り返るシート，その集積によりコンテンツと指導計画を作り直していきました。

第二に，笠原での実践は，常に児童の立場に立った英語活動の指導の在り方を求めて行われました。最も重要なのは，必然の生まれる単元であるかどうかであります。すなわち，笠原では，主格の変化，主格による動詞の変化，時制等の分析要素への対応は，児童が必要とする，もしくは児童が必要とするようになるだろう表現を利用できるようにするためのチャンク学習なのです。

であるがゆえに，表現に言い慣れるためのチャンク学習をどこで取り入れるかが重要でした。単元の中盤ですでに必要な表現が出て来ている段階では，授業の始まりに位置付け，まだ児童に必然性が生れていない時のチャンク学習の内容は単元で必要となる名詞や数詞の表現等になります。さらに，まさに新しい表現を伝える場面では授業の中心に置くこともあります。必要なものを必要な時に与えることが肝心です。その点では 6 年生の『どこへ行きたい～世界編～』は，3 年生の『私たちの夢の家』の学習とともに，印象深い研究実践と

なりました。】

(personal communication)

4. 分析要素への対応について：

6年生の授業担当教師によると、

【児童は、高学年になり、文字が入り始めると、分析的になり、1つ1つの単語が独立して成立していることに気づき始める。単語のようにこれまでかたまりとして言っていた、“What do you like?” “Which do you like?” この2つの違いに気づきはじめる。「何故 did になるの」と言ったりする…。

…この時期の児童に対する分析要素の解説については、論議を呼ぶ課題と思います。その学習について私が最も危惧していたことは、児童課題解決への学習の思考回路をカットしないことです。(6年生の『どこへ行きたい～世界編～』における)学習の課題は、8つの世界遺産が何のためにいつどこで作られたのかを知り、自分はどこへ行きたいのかを決めることです。その思考の流れを切って、長い時間を要素の分析説明に費やすことは、児童の学習意欲を消失させます。しかしながら、要素の分析に関心を持ち始めた児童を見過ごすことはなんとももったいない話で、話すだけでなく、書く活動、ゲーム的活動を取り入れ、あくまで授業の一部で扱いました。

(分析要素への具体的な対応事例)

① 形態 -es, -d, -s 等について：

児童の混乱を招く表現、児童にとって言い難い表現についてはできるだけ排除しました。よって児童が goes を使う場面はありません。しかし、三人称単数現在の s, 複数の s は、it を使用する頻度が多いため使いましたが、意識的気づきは伴っていません。

② what について：

笠原では What's this? What color do you like? を低学年で学習し、行間の活動でこの表現をすべての学年で繰り返し学習しています。しかし、それを分析的に解説することは位置付けられていません。一人の児童が低学年から高学年まで 6 回に渡り初歩的な同じ活動することに対しては内容を改善しましたが、高学年の活動の中に分析的な視点で捉えることを意図した活動をその中に組むことは可能であり、有効であると考えます。しかしながら、それは、児童が十分言い慣れた表現の要素についてのみと考えます。

③ 高度の分析的要素を含む受身形の導入について：

児童の必然からです。また、これらの表現は大変リズムがよく、疑問詞を変えることで汎用性もあります。これらの理由で児童はすぐに言い慣れ使うことができました。】

(personal communication)

5. 6年生授業担当教師は、Wh 疑問文を次のような考えの下で指導されている。

【一般疑問文は、相手を話の中に引き込んだり、相手の考えを確かめながら話題を発展させる糸口にしたりするものです。その効用は焦点的です。しかしながら Wh 疑問文は、1つの疑問文の中から多様な考えが生まれ、それぞれの話題からさらに多様な答えが生まれ

ます。言うまでも無くその効用は広範囲に渡ります。また Wh 疑問文を使った会話文は、話す人の知識や考え等がベースとなり、会話を通してコミュニケーションの真髄に近づいてゆける最高の疑問文であると考えます。2 年生, 4 年生で多用された Do you like~? Can you do this? の単元は、児童の発話が乏しく発展していかず、楽しさに欠けていました。】

(personal communication)

6. 6 年生の授業担当教師によると、

【このユニットでは、基本となる表現のほかに難易度の高い表現も使用させました。“When was it built?”, “Why was it built?”, “Who built it?”, “How long does it live?”, さらに、“When was it built?” の文型を使って、疑問詞だけを変えることで、“Why was it built?” を教えたが、子供たちは “What’s this?” を多用していました。私はその応用力に驚いていました。彼らには今まで慣れ親しんだ文型が身につけているのですね。】

(personal communication)

7 文の情報構造または、会話文に特有の構造が使用されることについて

学校英語としては未開拓の領域にある表現、方略を児童はどのようにして身につけたのかということについてこの授業を担当された教師は、

【... 教師が聞き落とし直すことができず、児童がその合間に自分のできる最善で何とかコミュニケーションを図ったための苦肉の策が、未習の表現を生み出したのです。】

(personal communication)

* 本稿では、各注について複数回使用している場合があります。

資料 1 外国語活動指導略案 (例)

第 5 学年 10 月・11 月「未来へ提案～こんな車どうですか?～」5/9 校時 (『外国語活動 指導計画集』, 2011, p. 362)

時	ねらい	第 5 時・主な活動	留意点
5	自分たちの未来に提案したい車をアピールする活動を通して、車の部分やよさを示す英語表現に慣れ親しみ、聞き手が理解できないときに、別の表現に置き換えて話そうとする態度を育てる。	<p>Greeting あいさつをする。</p> <p>Activities</p> <p>① Demo を見て、説明の仕方や質問の仕方を理解する。 ALT: This is my car. This car is good for a family. This car use solar energy. And this is the driver seat. Drivers can see if the energy is full or empty. So this car is good for the environment. What do you think about the energy in this car? HRT: It's great. I think solar energy is good for the environment, too. ALT: OK. This car can change back doors. You push this button. You can make a tent. So you can go to the sea and river and you can change clothes in the tent. And you can go camping and you can sleep in the car. Do you go camping? HRT: Yes, I do. ALT: This car is good for camping. And you can watch DVDs in this car. If children watch DVDs in a dark place, it is not good for their eyes. So this car has 2 special lights for watching movies. These lights are good for children's eyes. What do you think about my car? HRT: How about safety? ALT: This car has two sensors. So when you get close to anything, the sensor tells you "danger! Danger!!" And this car has air bags. The back seat has full air bags. So this car is good for safety. OK? HRT: I see. Thank you.</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px;">グループで未来に提案する車のアピールを考えよう。</p> <p>② 前時に考えた車のアピールを考える。 C1: This car is good for city life. C2: This car has 4 sensors. So this car is safe. C3: This car has 5 seats. C4: This car can use solar energy.</p> <p>③ 車について考えた説明を二人一組、聞き手と話し手になって説明し合う。 C1,C2: Hello. Which car is good for the future? C3,C4: I think the "Small Body and Big Dream" car is good. This car is good for city life. C1,C2: City life? C3,C4: Yes. City life in Tokyo, Nagoya and so on. C1,C2: I see. C3,C4: Special point, No.1. This car has 4 sensors. So this car is safe. C1,C2: Where are 4 sensors? C3,C4: Here, here, here and here. This 4 sensors teach danger. C1,C2: I see. It's safe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・最初に、どんな人を対象にしているのかを伝える。(家族構成・住んでいる場所など) ・次にスペシャルポイントとなる、提案したい車の一番のセールスポイントを伝える。 ・聞き手はそれだけではわからないことは自分から質問する。 ・話し手は聞き手からの質問には答えなければならない。 ・自分たちの一番アピールしたいことから考えていく。 ・話をする時に、聞き手が理解できないときは、別の表現を考える。
35	【評価基準】 ・車の部分やよさを示す英語表現を用いて対話している。(慣) ・聞き手が理解できない時に、別の表現に置き換えて話している。(態)	<p>Comments</p> <p>○本時の振り返りをする。 <例> ・未来に提案する車は安全に配慮して考えました。 ・相手に分かってもらえるような説明を考えました。</p> <p>○ALT, HRT のコメントを聞く。 ALT: 車の部分や、良さを示す英語表現を用いて対話している姿を認める。 HRT: 聞き手が理解できない時に、別の表現に置き換えて話している姿を認める。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・コメントカードを準備する。
45		<p>Greeting あいさつをする。</p>	

資料 2 基本語彙リスト

1学年			2学年			3学年			4学年			5学年			6学年			
Types: 108			Types: 124			Types: 310			Types: 302			Types: 375			Types: 378			
Tokens: 509			Tokens: 662			Tokens: 2579			Tokens: 3038			Tokens: 4521			Tokens: 4028			
	実頻度	z		実頻度	z		実頻度	z		実頻度	z		実頻度	z		実頻度	z	
1	be	45	6.2	be	57	6.5	be	251	11.4	be	264	11.7	be	402	13.0	you	231	9.1
2	you	38	5.2	I	44	4.9	you	169	7.5	you	144	6.2	this	226	7.1	be	211	8.3
3	what	18	2.1	you	37	4.0	I	123	5.4	I	123	5.2	you	136	4.1	I	180	7.0
4	a	17	1.9	do	33	3.5	it	88	3.7	a	92	3.8	I	132	4.0	do	136	5.2
5	I	17	1.9	can	20	1.9	a	75	3.1	see	75	3.0	the	123	3.7	see	128	4.9
6	hello	16	1.8	here	17	1.5	like	71	2.9	in	74	2.9	good	110	3.3	we	83	3.0
7	want	16	1.8	it	14	1.1	this	62	2.5	do	74	2.9	it	98	2.9	like	80	2.9
8	do	15	1.6	how	11	0.7	do	60	2.4	one	63	2.4	car	85	2.4	the	80	2.9
9	thank	11	1.0	triangle	11	0.7	house	56	2.2	the	51	1.9	a	82	2.3	to	80	2.9
10	and	10	0.8	card	10	0.6	the	52	2.0	can	46	1.7	what	80	2.3	what	79	2.8
11	in	10	0.8	eight	10	0.6	what	52	2.0	ok	46	1.7	's	79	2.2	can	78	2.8
12	it	10	0.8	good	10	0.6	can	43	1.6	like	41	1.4	have	71	2.0	this	67	2.3
13	birthday	9	0.7	one	10	0.6	hello	37	1.3	to	39	1.3	like	70	1.9	have	64	2.2
14	one	9	0.7	think	10	0.6	one	33	1.2	number	36	1.2	for	68	1.9	in	56	1.9
15	good-bye	8	0.5	five	9	0.5	have	31	1.1	this	36	1.2	rice	64	1.7	and	54	1.8
16	five	8	0.5	ok	9	0.5	please	31	1.1	we	36	1.2	and	60	1.6	a	51	1.7
17	have	8	0.5	there	9	0.5	right	31	1.1	thank	35	1.1	do	60	1.6	picture	49	1.6
18	here	8	0.5	yes	9	0.5	thank	31	1.1	what	34	1.1	ok	56	1.5	it	48	1.5
19	penguin	8	0.5	a	8	0.3	good-bye	29	1.0	that	31	1.0	pizza	54	1.4	ok	46	1.5
20	point	8	0.5	find	8	0.3	how	28	0.9	where	31	1.0	special	53	1.4	thank	46	1.5
21	how	7	0.4	for	8	0.3	that	28	0.9	grow	30	0.9	number	48	1.2	go	45	1.4
22	many	7	0.4	like	8	0.3	think	25	0.8	it	26	0.7	point	48	1.2	yes	41	1.3
23	oh	7	0.4	many	8	0.3	and	24	0.7	famous	25	0.7	thank	48	1.2	very	40	1.2
24	's	7	0.4	our	8	0.3	here	24	0.7	right	25	0.7	my	45	1.1	tokyo	37	1.1
25	my	6	0.2	the	8	0.3	ok	22	0.6	no	24	0.6	from	44	1.1	club	36	1.1
26	this	6	0.2	this	8	0.3	my	20	0.5	my	23	0.6	in	42	1.0	one	36	1.1
27	car	5	0.0	three	8	0.3	go	19	0.5	please	23	0.6	about	41	1.0	about	34	1.0
28	four	5	0.0	tooth	8	0.3	hundred	19	0.5	two	23	0.6	can	38	0.9	how	34	1.0
29	pyoco	5	0.0	two	8	0.3	card	18	0.5	want	23	0.6	see	38	0.9	want	31	0.8
30	three	5	0.0	want	8	0.3	guess	18	0.5	baby	21	0.5	because	37	0.8	at	28	0.7
31	two	5	0.0	big	7	0.2	twenty	18	0.5	gifu	20	0.5	think	37	0.8	please	27	0.7
32	when	5	0.0	four	7	0.2	who	17	0.4	quiz	20	0.5	here	33	0.7	because	26	0.6
33	your	5	0.0	seven	7	0.2	yen	17	0.4	three	19	0.4	cake	32	0.7	many	26	0.6
34	ball	4	-0.1	six	7	0.2	many	15	0.3	welcome	19	0.4	one	29	0.6	that	26	0.6
35	happy	4	-0.1	't	7	0.2	see	14	0.3	hint	18	0.4	yes	29	0.6	my	25	0.6
36	like	4	-0.1	your	7	0.2	your	14	0.3	how	18	0.4	hello	27	0.5	from	24	0.6
37	name	4	-0.1	no	6	0.1	live	13	0.2	hundred	18	0.4	we	27	0.5	number	24	0.6
38	pet	4	-0.1	thank	6	0.1	why	13	0.2	born	17	0.3	name	25	0.4	's	24	0.6
39	taro	4	-0.1	what	6	0.1	long	12	0.2	good-bye	17	0.3	please	25	0.4	why	24	0.6
40	ten	4	-0.1	and	5	0.0	shop	12	0.2	she	17	0.3	big	23	0.4	for	23	0.5
41	big	3	-0.3	go	5	0.0	two	12	0.2	spring	17	0.3	four	23	0.4	eat	22	0.5
42	can	3	-0.3	hello	5	0.0	which	12	0.2	thousand	17	0.3	that	23	0.4	buy	21	0.4
43	good	3	-0.3	let	5	0.0	block	11	0.1	know	16	0.3	how	22	0.3	name	20	0.4
44	guess	3	-0.3	's	5	0.0	on	11	0.1	on	16	0.3	very	22	0.3	o'clock	18	0.3
45	june	3	-0.3	small	5	0.0	step	11	0.1	player	16	0.3	person	21	0.3	game	18	0.3
46	let	3	-0.3	ten	5	0.0	straight	11	0.1	point	16	0.3	two	21	0.3	australia	17	0.3
47	live	3	-0.3	turn	5	0.0	three	11	0.1	really	16	0.3	why	21	0.3	hello	17	0.3
48	right	3	-0.3	which	5	0.0	yes	11	0.1	shallot	16	0.3	right	20	0.3	on	17	0.3

49	six	3 -0.3	eleven	4 -0.2	butterfly	10 0.1	think	16 0.3	so(接)	20 0.3	think	17 0.3
50	snowman	3 -0.3	eye	4 -0.2	fry	10 0.1	try	16 0.3	sound	20 0.3	best	16 0.2
51	that	3 -0.3	mouth	4 -0.2	much	10 0.1	hello	15 0.2	where	20 0.3	kasahara	16 0.2
52	the	3 -0.3	nine	4 -0.2	of	10 0.1	may	15 0.2	family	19 0.2	your	16 0.2
53	bag	2 -0.4	not	4 -0.2	ten	10 0.1	when	15 0.2	bottle	18 0.2	welcome	15 0.2
54	cheek	2 -0.4	or	4 -0.2	big	9 0.0	about	14 0.2	picture	18 0.2	know	14 0.1
55	coffee	2 -0.4	ahead	3 -0.3	black	9 0.0	many	14 0.2	plastic	18 0.2	take	14 0.1
56	color	2 -0.4	animal	3 -0.3	fifty	9 0.0	shy	14 0.2	curry	17 0.2	ball	13 0.1
57	eight	2 -0.4	candle	3 -0.3	great	9 0.0	why	14 0.2	eye	17 0.2	calm	13 0.1
58	elephant	2 -0.4	dice	3 -0.3	larva	9 0.0	old	13 0.1	great	17 0.2	come	13 0.1
59	food	2 -0.4	hungry	3 -0.3	animal	8 0.0	sorry	13 0.1	me	17 0.2	mongolia	13 0.1
60	giraffe	2 -0.4	next	3 -0.3	flower	8 0.0	sport	13 0.1	mouth	17 0.2	question	13 0.1
61	heavy	2 -0.4	play	3 -0.3	four	8 0.0	surprise	13 0.1	risotto	17 0.2	star	13 0.1
62	ice	2 -0.4	roll	3 -0.3	good	8 0.0	which	13 0.1	city	16 0.1	warm	13 0.1
63	january	2 -0.4	sugoroku	3 -0.3	in	8 0.0	wow	13 0.1	hundred	16 0.1	bright	12 0.1
64	march	2 -0.4	they	3 -0.3	oh	8 0.0	chestnut	12 0.1	life	16 0.1	center	12 0.1
65	may	2 -0.4	thirteen	3 -0.3	quiz	8 0.0	flower	12 0.1	sensor	16 0.1	community	12 0.1
66	nine	2 -0.4	to	3 -0.3	seed	8 0.0	gram	12 0.1	small	16 0.1	me	12 0.1
67	no	2 -0.4	tomato	3 -0.3	color	7 -0.1	great	12 0.1	three	16 0.1	much	12 0.1
68	ok	2 -0.4	twenty	3 -0.3	fish	7 -0.1	place	12 0.1	ton	16 0.1	play	12 0.1
69	orange	2 -0.4	birthday	2 -0.4	five	7 -0.1	tree	12 0.1	vegetable	16 0.1	tajimi	12 0.1
70	pink	2 -0.4	fish	2 -0.4	's	7 -0.1	usuzumi	12 0.1	beef	15 0.1	ten	12 0.1
71	pudding	2 -0.4	juice	2 -0.4	swing	7 -0.1	big	11 0.0	croquette	15 0.1	time	12 0.1
72	rectangle	2 -0.4	orange	2 -0.4	turn	7 -0.1	fifth	11 0.0	fish	15 0.1	tower	12 0.1
73	santa	2 -0.4	red	2 -0.4	answer	6 -0.1	food	11 0.0	yakisoba	15 0.1	bath	11 0.0
74	seven	2 -0.4	sleepy	2 -0.4	because	6 -0.1	seed	11 0.0	future	14 0.1	interest	11 0.0
75	shape	2 -0.4	soda	2 -0.4	cicada	6 -0.1	too	11 0.0	of	14 0.1	minute	11 0.0
76	snow	2 -0.4	twelve	2 -0.4	egg	6 -0.1	again	10 0.0	oh	14 0.1	nice	11 0.0
77	spaghetti	2 -0.4	white	2 -0.4	fly	6 -0.1	birthday	10 0.0	grain	13 0.0	rock	11 0.0
78	again	1 -0.6	angel	1 -0.5	game	6 -0.1	six	10 0.0	long	13 0.0	school	11 0.0
79	angel	1 -0.6	bingo	1 -0.5	green	6 -0.1	т	10 0.0	solar	13 0.0	souvenir	11 0.0
80	animal	1 -0.6	bird	1 -0.5	hint	6 -0.1	year	10 0.0	akita	12 0.0	too	11 0.0
81	answer	1 -0.6	chocolate	1 -0.5	ladder	6 -0.1	your	10 0.0	hear	12 0.0	cute	10 0.0
82	bear	1 -0.6	coke	1 -0.5	leave	6 -0.1	dog	9 0.0	seat	12 0.0	eight	10 0.0
83	blue	1 -0.6	color	1 -0.5	let	6 -0.1	five	9 0.0	thin	12 0.0	feel	10 0.0
84	box	1 -0.6	count	1 -0.5	slider	6 -0.1	friend	9 0.0	engine	11 0.0	hokkaido	10 0.0
85	check	1 -0.6	dance	1 -0.5	thousand	6 -0.1	here	9 0.0	kiwi	11 0.0	player	10 0.0
86	christmas	1 -0.6	dog	1 -0.5	to	6 -0.1	of	9 0.0	make	11 0.0	really	10 0.0
87	cute	1 -0.6	drink	1 -0.5	tree	6 -0.1	park	9 0.0	safe	11 0.0	animal	9 -0.1
88	day	1 -0.6	eighteen	1 -0.5	want	6 -0.1	chinese	8 -0.1	tell	11 0.0	five	9 -0.1
89	diamond	1 -0.6	elephant	1 -0.5	year	6 -0.1	most	8 -0.1	thousand	11 0.0	fun	9 -0.1
90	dog	1 -0.6	fifteen	1 -0.5	brown	5 -0.2	okra	8 -0.1	which	11 0.0	osaka	9 -0.1
91	fish	1 -0.6	float	1 -0.5	eight	5 -0.2	only	8 -0.1	best	10 -0.1	right	9 -0.1
92	heart	1 -0.6	fourteen	1 -0.5	food	5 -0.2	they	8 -0.1	hint	10 -0.1	special	9 -0.1
93	ken	1 -0.6	from	1 -0.5	ground	5 -0.2	tottori	8 -0.1	know	10 -0.1	step	9 -0.1
94	mary	1 -0.6	hand	1 -0.5	more	5 -0.2	yakushima	8 -0.1	myao	10 -0.1	three	9 -0.1
95	monday	1 -0.6	happen	1 -0.5	nice	5 -0.2	yes	8 -0.1	nose	10 -0.1	where	9 -0.1
96	nice	1 -0.6	have	1 -0.5	or	5 -0.2	because	7 -0.1	paella	10 -0.1	art	8 -0.1
97	red	1 -0.6	in	1 -0.5	play	5 -0.2	come	7 -0.1	short	10 -0.1	beautiful	8 -0.1
98	see	1 -0.6	june	1 -0.5	red	5 -0.2	crown	7 -0.1	delicious	9 -0.1	china	8 -0.1
99	sorry	1 -0.6	know	1 -0.5	sea	5 -0.2	daisy	7 -0.1	guess	9 -0.1	first	8 -0.1
100	star	1 -0.6	milk	1 -0.5	seventeen	5 -0.2	kind	7 -0.1	hair	9 -0.1	long	8 -0.1

資料3 5段階レベル別疑問文の学年別・トピック別一覧表 (教材コーパス)

	題材	I	II	III	IV	V
小1	みんななかよし					
小1	からだをつかってあそぼう					
小1	いくつかな	5				1
小1	なにいろにしようかな				2	
小1	なんがつかな			5		
小1	なんようびかな				1	
小1	レストランへいこう				1	
小1	ハロウィンをたのしもう					
小1	どうぶつずかんをつくろう		1		1	
小1	かたちであそぼう	3		3	2	
小1	クリスマスをたのしもう			2	1	
小1	ゆめのペット				2	
小1	インタビュービンゴ				4	
計		8	1	10	14	1
小2	ともだちのことをしりたいな		4			
小2	いくつかな					
小2	はにいいものなあに？		4		1	
小2	くらべてみよう			5		2
小2	水に入れると・・・？				1	1
小2	知ってる？海のいきもののふしぎ		6	2		
小2	クリスマスツリーをつくろう				3	
小2	どうぶつのふしぎなせかいを知ろう	3	3		3	
小2	すごろくにチャレンジ			2		
計		3	17	9	8	3
小3	友達のすきなもの			1	4	
小3	ぜんぶでいくつ	3		6		
小3	子どもはどっち？	1		5		1
小3	こん虫はかせになろう	12	1	9	8	3
小3	わたしの好きなおべんとう	8	7	10	4	5
小3	わたしたちの夢の家	9	3	10	3	1
小3	形をつかって	4		1	1	
小3	生き物ワールド	9		8	2	
小3	道案内をしよう					
小3	お楽しみ会の計画をたてよう				10	
計		46	11	50	32	10
小4	あいさつをしよう				4	
小4	春の図鑑を作ろう	8		3	3	1
小4	こんにちはは赤ちゃん	10	3	5		14
小4	夏の図鑑を作ろう	12		7	3	2
小4	秋の図鑑を作ろう	3		3	2	4
小4	はじめまして日本	4	13	20	3	
小4	ボールで遊ぼう	7				5
小4	あなたのあこがれの職業は？	1	7	2	1	4
小4	冬の図鑑を作ろう	4	1	5	1	5
小4	新聞を作ろう	3			2	5
計		52	24	45	19	40
小5	あいさつをしよう	2		1	3	
小5	この人は、だあれ？	9				
小5	何に見える？	11	4	6		
小5	お米で日本を感じよう	3	1	20	2	6
小5	お米で世界を感じよう		3	28	1	3
小5	ユニークピザを作ろう	17	7		8	
小5	未来へ提案！～こんな車、どうですか？～	14		8	5	11
小5	クリスマスケーキデザイナーになろう	1	3	3	7	
小5	リサイクルってなあに？	3		3	3	2
小5	サウンドクリエイターになろう	1	1	3	2	5
計		61	19	72	31	27
小6	生活時間を見直そう	7		2	17	
小6	奈良公園でインタビューしよう	9	6	3		6
小6	もののルーツを探れ		1	10	5	5
小6	どこへ行きたい？～日本編～	4	11	1	5	7
小6	どこへ行きたい？～世界編～	6	13	18	6	3
小6	中学校ってどんなところ？	6	4	4	8	
小6	みんなで作ろう、体づくり運動		3	1	11	2
小6	福祉体験をしよう	5		4		
小6	アートコーディネーターになろう				20	10
小6	指令！次の文を解説せよ					
計		38	38	43	72	33

資料4 5段階レベル別疑問文の学年別・トピック別繰り返しと置き換え
(教材コーパス)

繰り返し
置き換え
その他

イタリック体
ボールド体
○

	I	II	III	IV	V	
1年 かたちであそぼう	I	R				<i>Can you guess?</i>
1年 かたちであそぼう	I	R				<i>Can you guess?</i>
1年 かたちであそぼう	I	R				<i>Can you guess?</i>
1年 いくつかな	I	S				How many balls ?
1年 いくつかな	I	S				How many balls ?
1年 いくつかな	I	S				How many points ?
1年 いくつかな	I	S				How many points ?
1年 いくつかな	I	S				How many points ?
2年 どうぶつのふしぎなせかいを知ろう	I	R				<i>This card, OK?</i>
2年 どうぶつのふしぎなせかいを知ろう	I	R				<i>This card, OK?</i>
2年 どうぶつのふしぎなせかいを知ろう	I	R				<i>This card, OK?</i>
3年 形をつかって	I	R				<i>A big red rectangle, OK?</i>
3年 こん虫はかせになろう	I	O				How long? Cicada larva? Under the ground?
3年 生き物ワールド	I	R				<i>And turn right. OK?</i>
3年 こん虫はかせになろう	I	R				<i>Butterfly, butterfly, how many steps?</i>
3年 こん虫はかせになろう	I	R				<i>Egg, larva, pupa, adult, how many steps?</i>
3年 わたしたちの夢の家	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 ぜんぶでいくつ	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 子どもはどっち?	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 こん虫はかせになろう	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 こん虫はかせになろう	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 こん虫はかせになろう	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 こん虫はかせになろう	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 こん虫はかせになろう	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 こん虫はかせになろう	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 こん虫はかせになろう	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 わたしたちの夢の家	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 わたしたちの夢の家	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 わたしたちの夢の家	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 生き物ワールド	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 生き物ワールド	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 生き物ワールド	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 生き物ワールド	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 生き物ワールド	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 生き物ワールド	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 こん虫はかせになろう	I	R				<i>Can you guess?</i>
3年 わたしたちの夢の家	I	R				<i>Swing Slider Spa Tree House, OK?</i>
3年 形をつかって	I	R				<i>Twelve cards, OK?</i>
3年 こん虫はかせになろう	I	R				<i>Why?</i>
3年 こん虫はかせになろう	I	R				<i>Why?</i>
3年 わたしの好きなおべんとう	I	R				<i>Why?</i>
3年 わたしの好きなおべんとう	I	R				<i>Why?</i>
3年 わたしの好きなおべんとう	I	R				<i>Why?</i>
3年 わたしの好きなおべんとう	I	R				<i>Why?</i>
3年 わたしの好きなおべんとう	I	R				<i>Why?</i>
3年 わたしの好きなおべんとう	I	R				<i>Why?</i>
3年 わたしたちの夢の家	I	R				<i>Why?</i>
3年 わたしたちの夢の家	I	R				<i>Why?</i>
3年 わたしたちの夢の家	I	R				<i>Why?</i>
3年 生き物ワールド	I	R				<i>Why?</i>

3年	生き物ワールド	I	R						Why?
3年	生き物ワールド	I	R						Why?
3年	わたしの好きなおべんとう	I	S						How about one hundred fifty yen ?
3年	わたしたちの夢の家	I	S						How about this name ?
3年	わたしの好きなおべんとう	I	S						How about you ?
3年	わたしの好きなおべんとう	I	S						How about you ?
3年	形をつかって	I	S						How many cards ?
3年	形をつかって	I	S						How many cards ?
3年	ぜんぶでいくつ	I	S						How many steps ?
3年	ぜんぶでいくつ	I	S						How many windows in my class ?
4年	春の図鑑を作ろう	I	R						<i>A plum seed, OK?</i>
4年	こんにちは赤ちゃん	I	R						<i>A shy baby, OK?</i>
4年	こんにちは赤ちゃん	I	R						<i>Aichi, OK?</i>
4年	春の図鑑を作ろう	I	R						<i>Can you guess?</i>
4年	春の図鑑を作ろう	I	R						<i>Can you guess?</i>
4年	夏の図鑑を作ろう	I	R						<i>Can you guess?</i>
4年	夏の図鑑を作ろう	I	R						<i>Can you guess?</i>
4年	ボールで遊ぼう	I	R						<i>Can you guess?</i>
4年	ボールで遊ぼう	I	R						<i>Can you guess?</i>
4年	冬の図鑑を作ろう	I	R						<i>Do you understand?</i>
4年	秋の図鑑を作ろう	I	R						<i>Do you understand?</i>
4年	新聞を作ろう	I	R						<i>Interview, OK?</i>
4年	こんにちは赤ちゃん	I	R						<i>Interview, OK?</i>
4年	こんにちは赤ちゃん	I	R						<i>May fifth, OK?</i>
4年	こんにちは赤ちゃん	I	R						<i>May fifth, OK?</i>
4年	こんにちは赤ちゃん	I	R						<i>May fifth, OK?</i>
4年	こんにちは赤ちゃん	I	R						<i>May fifth, OK?</i>
4年	はじめまして日本	I	R						Maybe one hundred years old?
4年	春の図鑑を作ろう	I	R						<i>On the ground, OK.</i>
4年	春の図鑑を作ろう	I	R						<i>On the ground, OK?</i>
4年	夏の図鑑を作ろう	I	R						<i>On the tree?</i>
4年	こんにちは赤ちゃん	I	R						<i>Shy baby, OK?</i>
4年	こんにちは赤ちゃん	I	R						<i>Shy baby, OK?</i>
4年	夏の図鑑を作ろう	I	R						<i>This one? OK?</i>
4年	秋の図鑑を作ろう	I	R						<i>This one? OK?</i>
4年	冬の図鑑を作ろう	I	R						<i>This one? OK?</i>
4年	冬の図鑑を作ろう	I	R						<i>This one? OK?</i>
4年	夏の図鑑を作ろう	I	R						<i>This one? OK?</i>
4年	夏の図鑑を作ろう	I	R						<i>This one? OK?</i>
4年	夏の図鑑を作ろう	I	R						<i>This one? OK?</i>
4年	夏の図鑑を作ろう	I	R						<i>This one? OK?</i>
4年	ボールで遊ぼう	I	R						<i>Twenty-five points, OK?</i>
4年	春の図鑑を作ろう	I	R						Why?
4年	春の図鑑を作ろう	I	R						Why?
4年	春の図鑑を作ろう	I	R						Why?
4年	夏の図鑑を作ろう	I	R						Why?
4年	夏の図鑑を作ろう	I	R						Why?
4年	夏の図鑑を作ろう	I	R						Why?
4年	秋の図鑑を作ろう	I	R						Why?

4年	はじめまして日本	I	R					Why?
4年	はじめまして日本	I	R					Why?
4年	はじめまして日本	I	R					Why?
4年	冬の図鑑を作ろう	I	R					Why?
4年	新聞を作ろう	I	R					Why?
4年	新聞を作ろう	I	R					Why?
4年	ボールで遊ぼう	I	S					How about ten points ?
4年	ボールで遊ぼう	I	S					How about twenty-five points ?
4年	ボールで遊ぼう	I	S					How many points ?
4年	ボールで遊ぼう	I	S					How many points ?
4年	こんにちは赤ちゃん	I	S					How many shy babies ?
4年	あなたのあこがれの職業は？	I	S					How many sports players ?
5年	お米で日本を感じよう	I	O					Long grain? Medium grain? Short grain?
5年	何に見える？	I	R					Can you guess?
5年	何に見える？	I	R					Can you guess?
5年	何に見える？	I	R					Can you guess?
5年	何に見える？	I	R					Can you guess?
5年	何に見える？	I	R					Can you guess?
5年	何に見える？	I	R					Can you guess?
5年	リサイクルってなあに？	I	R					Can you guess?
5年	リサイクルってなあに？	I	R					Can you guess?
5年	リサイクルってなあに？	I	R					Can you guess?
5年	未来へ提案！～こんな車，どうですか？	I	R					City life?
5年	未来へ提案！～こんな車，どうですか？	I	R					City life?
5年	未来へ提案！～こんな車，どうですか？	I	R					City life?
5年	未来へ提案！～こんな車，どうですか？	I	R					City life?
5年	未来へ提案！～こんな車，どうですか？	I	R					City life?
5年	ユニークピザを作ろう	I	R					Chicken, OK?
5年	ユニークピザを作ろう	I	R					Eggplant OK?
5年	ユニークピザを作ろう	I	R					Fish, beef, vegetables, and yakisoba?
5年	ユニークピザを作ろう	I	R					Fish, beef, vegetables, and yakisoba?
5年	ユニークピザを作ろう	I	R					Fish, beef, vegetables, and yakisoba?
5年	ユニークピザを作ろう	I	R					Fish, beef, vegetables, and yakisoba?
5年	ユニークピザを作ろう	I	R					Fish, beef, vegetables, and yakisoba?
5年	この人は，だあれ？	I	R					Here, OK?
5年	この人は，だあれ？	I	R					Here, OK?
5年	この人は，だあれ？	I	R					Here, OK?
5年	この人は，だあれ？	I	R					Here, OK?
5年	この人は，だあれ？	I	R					Here, OK?
5年	あいさつをしよう	I	R					Interview, OK?
5年	あいさつをしよう	I	R					Interview, OK?
5年	ユニークピザを作ろう	I	R					Soy bean, OK?
5年	ユニークピザを作ろう	I	R					The toppings are eggplant, soybean, chicken, and seeds, OK?
5年	この人は，だあれ？	I	R					Thin eyes, OK?
5年	何に見える？	I	R					Why?
5年	何に見える？	I	R					Why?
5年	何に見える？	I	R					Why?
5年	何に見える？	I	R					Why?
5年	何に見える？	I	R					Why?
5年	お米で日本を感じよう	I	R					Why?

5年	ユニークピザを作ろう	I	R					Why?
5年	ユニークピザを作ろう	I	R					Why?
5年	ユニークピザを作ろう	I	R					Why?
5年	ユニークピザを作ろう	I	R					Why?
5年	ユニークピザを作ろう	I	R					Why?
5年	ユニークピザを作ろう	I	R					Why?
5年	ユニークピザを作ろう	I	R					Why?
5年	ユニークピザを作ろう	I	R					Why?
5年	未来へ提案!～こんな車, どうですか?	I	R					Why?
5年	未来へ提案!～こんな車, どうですか?	I	R					Why?
5年	未来へ提案!～こんな車, どうですか?	I	R					Why?
5年	この人は, だあれ?	I	S					How about the mouth ?
5年	この人は, だあれ?	I	S					How about the mouth ?
5年	この人は, だあれ?	I	S					How about the mouth ?
5年	お米で日本を感じよう	I	S					How about the shape ?
5年	サウンドクリエーターになろう	I	S					How about this sound ?
5年	未来へ提案!～こんな車, どうですか?	I	S					How about you ?
5年	未来へ提案!～こんな車, どうですか?	I	S					How about you ?
5年	クリスマスケーキデザイナーになろう	I	S					How many candles ?
5年	未来へ提案!～こんな車, どうですか?	I	S					How many seats ?
5年	未来へ提案!～こんな車, どうですか?	I	S					How many seats ?
5年	未来へ提案!～こんな車, どうですか?	I	S					How many seats ?
5年	未来へ提案!～こんな車, どうですか?	I	S					How many seats ?
6年	もののルーツを探れ	I	O					Medicine?
6年	福祉体験をしよう	I	R					Are you ready?
6年	福祉体験をしよう	I	R					Are you ready?
6年	福祉体験をしよう	I	R					Are you ready?
6年	生活時間を見直そう	I	R					Can you guess?
6年	生活時間を見直そう	I	R					Can you guess?
6年	生活時間を見直そう	I	R					Do you understand?
6年	生活時間を見直そう	I	R					Do you understand?
6年	生活時間を見直そう	I	R					Do you understand?
6年	生活時間を見直そう	I	R					Do you understand?
6年	生活時間を見直そう	I	R					How about you?
6年	中学校つてどんなところ?	I	R					How about you?
6年	中学校つてどんなところ?	I	R					Question, OK?
6年	中学校つてどんなところ?	I	R					Question, OK?
6年	中学校つてどんなところ?	I	R					Question, OK?
6年	奈良公園でインタビューしよう	I	R					Short interview, OK?
6年	奈良公園でインタビューしよう	I	R					Short interview, OK?
6年	奈良公園でインタビューしよう	I	R					Short interview, OK?
6年	奈良公園でインタビューしよう	I	R					Short interview, OK?
6年	奈良公園でインタビューしよう	I	R					Special question, OK?
6年	奈良公園でインタビューしよう	I	R					Special question, OK?
6年	奈良公園でインタビューしよう	I	R					Special question, OK?
6年	奈良公園でインタビューしよう	I	R					Special question, OK?
6年	奈良公園でインタビューしよう	I	R					Why?
6年	どこへ行きたい?～日本編～	I	R					Why?
6年	どこへ行きたい?～日本編～	I	R					Why?
6年	どこへ行きたい?～日本編～	I	R					Why?

6年 どこへ行きたい?～日本編～
6年 どこへ行きたい?～世界編～
6年 どこへ行きたい?～世界編～
6年 どこへ行きたい?～世界編～
6年 どこへ行きたい?～世界編～
6年 どこへ行きたい?～世界編～
6年 どこへ行きたい?～世界編～
6年 中学校つてどんなところ?
6年 中学校つてどんなところ?
6年 福祉体験をしよう
6年 福祉体験をしよう
1年 どうぶつずかんをつくろう
2年 どうぶつのふしぎなせかいを知ろう
2年 どうぶつのふしぎなせかいを知ろう
2年 どうぶつのふしぎなせかいを知ろう
2年 はにいいものなあに?
2年 はにいいものなあに?
2年 知ってる?海のいきもののふしぎ
2年 知ってる?海のいきもののふしぎ
2年 知ってる?海のいきもののふしぎ
2年 知ってる?海のいきもののふしぎ
2年 知ってる?海のいきもののふしぎ
2年 知ってる?海のいきもののふしぎ
2年 はにいいものなあに?
2年 ともだちのことをしりたいな
2年 はにいいものなあに?
2年 ともだちのことをしりたいな
2年 ともだちのことをしりたいな
2年 ともだちのことをしりたいな
3年 こん虫はかせになろう
3年 わたしの好きなおべんとう
3年 わたしの好きなおべんとう
3年 わたしの好きなおべんとう
3年 わたしの好きなおべんとう
3年 わたしたちの夢の家
3年 わたしの好きなおべんとう
3年 わたしたちの夢の家
3年 わたしたちの夢の家
3年 わたしの好きなおべんとう
3年 わたしの好きなおべんとう
4年 こんにちは赤ちゃん
4年 こんにちは赤ちゃん
4年 こんにちは赤ちゃん
4年 あなたのあこがれの職業は?
4年 あなたのあこがれの職業は?
4年 あなたのあこがれの職業は?
4年 あなたのあこがれの職業は?
4年 はじめまして日本
4年 はじめまして日本
4年 冬の図鑑を作ろう

I	R					Why?
I	R					Why?
I	R					Why?
I	R					Why?
I	R					Why?
I	R					Why?
I	R					Why?
I	R					Why?
I	R					Why?
I	R					Why?
I	S					How many clubs ?
I	S					How many steps ?
I	S					How many steps ?
II		O				Penguin, penguin, do you live in the water?
II		R				Can you do it?
II		R				Can you do it?
II		R				Can you do it?
II		R				Is this good for our teeth or not good for our teeth?
II		R				Is this good for our teeth or not good for our teeth?
II		S				Can you find a fish ?
II		S				Can you find a fish ?
II		S				Can you find the eyes ?
II		S				Can you find the eyes ?
II		S				Can you find the mouth ?
II		S				Can you find the mouth ?
II		S				Do you like chocolate ?
II		S				Do you like dogs ?
II		S				Do you like milk ?
II		S				Do you like oranges ?
II		S				Do you like oranges ?
II		S				Do you like tigers ?
II		O				The answer is longer or shorter?
II		S				Do you like it ?
II		S				Do you like it ?
II		S				Do you like it ?
II		S				Do you like it ?
II		S				Do you like swimming ?
II		S				Do you like the fish shop ?
II		S				Do you like this house ?
II		S				Do you like this house ?
II		S				Do you want it ?
II		S				Do you want this ?
II		R				Are you number two ?
II		R				Are you number two ?
II		R				Are you number two ?
II		S				Do you know a barber ?
II		S				Do you know a cartoonist ?
II		S				Do you know a cartoonist ?
II		S				Do you know my father ?
II		S				Do you know shallots ?
II		S				Do you know shallots ?
II		S				Do you know that ?

4年	はじめまして日本	II		S				Do you know this ?
4年	はじめまして日本	II		S				Do you know Usuzumi Park ?
4年	はじめまして日本	II		S				Do you know Usuzumi Park ?
4年	はじめまして日本	II		S				Do you know Usuzumi Park ?
4年	はじめまして日本	II		S				Do you know Yakushima ?
4年	はじめまして日本	II		S				Do you know Yakushima ?
4年	はじめまして日本	II		S				Do you like chestnuts ?
4年	はじめまして日本	II		S				Do you like chestnuts ?
4年	はじめまして日本	II		S				Do you like chestnuts ?
4年	あなたのあこがれの職業は？	II		S				Do you like comic books ?
4年	あなたのあこがれの職業は？	II		S				Do you like comic books ?
4年	あなたのあこがれの職業は？	II		S				Do you like Dragon-ball ?
4年	はじめまして日本	II		S				Do you like shallots ?
4年	はじめまして日本	II		S				Do you like shallots ?
5年	お米で日本を感じよう	II		S				Can I have some Akita komachi rice, please ?
5年	お米で世界を感じよう	II		S				Can I have some Myao Myao rice, please ?
5年	サウンドクリエイターになろう	II		O				Can you hear the rain?
5年	クリスマスケーキデザイナーになろう	II		S				Do you like bananas and kiwis ?
5年	ユニークピザを作ろう	II		S				Do you like chicken ?
5年	ユニークピザを作ろう	II		S				Do you like curry ?
5年	ユニークピザを作ろう	II		S				Do you like curry ?
5年	ユニークピザを作ろう	II		S				Do you like curry ?
5年	ユニークピザを作ろう	II		S				Do you like curry ?
5年	ユニークピザを作ろう	II		S				Do you like curry ?
5年	クリスマスケーキデザイナーになろう	II		S				Do you like fruit ?
5年	クリスマスケーキデザイナーになろう	II		S				Do you like fruit ?
5年	お米で世界を感じよう	II		S				Do you like paella ?
5年	お米で世界を感じよう	II		S				Do you like rice croquette ?
5年	何に見える？	II		S				Do you like this design ?
5年	何に見える？	II		S				Do you like this design ?
5年	何に見える？	II		S				Do you like this design ?
5年	何に見える？	II		S				Do you like this design ?
5年	何に見える？	II		S				Do you like this design ?
5年	ユニークピザを作ろう	II		S				Do you like tomato sauce ?
6年	どこへ行きたい？～世界編～	II		O				Can we see shooting stars?
6年	どこへ行きたい？～世界編～	II		O				Is it delicious?
6年	奈良公園でインタビューしよう	II		R				<i>May I have your name?</i>
6年	奈良公園でインタビューしよう	II		R				<i>May I have your name?</i>
6年	奈良公園でインタビューしよう	II		R				<i>May I have your name?</i>
6年	奈良公園でインタビューしよう	II		R				<i>May I have your name?</i>
6年	中学校つてどんなところ？	II		S				Do you have an art club ?
6年	中学校つてどんなところ？	II		S				Do you have an art club ?
6年	中学校つてどんなところ？	II		S				Do you have an art club ?
6年	中学校つてどんなところ？	II		S				Do you have an art club ?
6年	奈良公園でインタビューしよう	II		S				Do you have any original mascot characters in your city ?
6年	奈良公園でインタビューしよう	II		S				Do you have any original mascot characters in your city ?
6年	みんなでやろう，体づくり運動	II		S				Do you have any questions ?
6年	みんなでやろう，体づくり運動	II		S				Do you have any questions ?
6年	どこへ行きたい？～世界編～	II		S				Do you know it ?
6年	どこへ行きたい？～世界編～	II		S				Do you know it ?
6年	どこへ行きたい？～日本編～	II		S				Do you know these ?

6年 どこへ行きたい?～日本編～
6年 どこへ行きたい?～日本編～
6年 どこへ行きたい?～日本編～
6年 どこへ行きたい?～日本編～
6年 もののルーツを探れ
6年 どこへ行きたい?～日本編～
6年 どこへ行きたい?～日本編～
6年 どこへ行きたい?～世界編～
6年 どこへ行きたい?～世界編～
6年 どこへ行きたい?～世界編～
6年 どこへ行きたい?～世界編～
6年 どこへ行きたい?～日本編～
6年 どこへ行きたい?～日本編～
6年 どこへ行きたい?～世界編～
6年 どこへ行きたい?～世界編～
6年 どこへ行きたい?～日本編～
6年 どこへ行きたい?～日本編～
6年 みんなでやろう, 体づくり運動
6年 どこへ行きたい?～世界編～
6年 どこへ行きたい?～世界編～
1年 クリスマスをたのしもう
1年 クリスマスをたのしもう
1年 かたちであそぼう
1年 かたちであそぼう
1年 かたちであそぼう
1年 なんがつかない
1年 なんがつかない
1年 なんがつかない
1年 なんがつかない
1年 なんがつかない
2年 知ってる?海のいきもののふしぎ
2年 知ってる?海のいきもののふしぎ
2年 すごろくにチャレンジ
2年 すごろくにチャレンジ
2年 くらべてみよう
2年 くらべてみよう
2年 くらべてみよう
2年 くらべてみよう
2年 くらべてみよう
2年 くらべてみよう
3年 ぜんぶでいくつ
3年 生き物ワールド
3年 わたしたちの夢の家
3年 子どもはどっち?
3年 生き物ワールド
3年 生き物ワールド
3年 生き物ワールド
3年 生き物ワールド
3年 生き物ワールド
3年 生き物ワールド

II		S			Do you know these ?
II		S			Do you know this ?
II		S			Do you know this ?
II		S			Do you know this ?
II		S			Do you know Tokugawa Ieyasu ?
II		S			Do you know Tokyo banana ?
II		S			Do you know Tokyo banana ?
II		S			Do you like horses and camels ?
II		S			Do you like horses and camels ?
II		S			Do you like kangaroos ?
II		S			Do you like koalas ?
II		S			Do you like koalas ?
II		S			Do you like Okinawa ?
II		S			Do you like ramen noodles ?
II		S			Do you like stars ?
II		S			Do you like stars ?
II		S			Do you like this ?
II		S			Do you like this ?
II		S			Is this an outside game or an inside game ?
II		S			Is this China ?
II		S			Is this Vietnam ?
III			R		<i>What's in Santa's bag?</i>
III			R		<i>What's in Santa's bag?</i>
III			R		<i>What's this?</i>
III			R		<i>What's this?</i>
III			R		<i>What's this?</i>
III			R		<i>When is your birthday?</i>
III			R		<i>When is your birthday?</i>
III			R		<i>When is your birthday?</i>
III			R		<i>When is your birthday?</i>
III			R		<i>When is your birthday?</i>
III			O		How many eyes can you find?
III			O		How many mouths can you find?
III			O		What is small?
III			O		When is your birthday?
III			R		<i>How many triangles are there?</i>
III			R		<i>How many triangles are there?</i>
III			R		<i>How many triangles are there?</i>
III			R		<i>How many triangles are there?</i>
III			R		<i>How many triangles are there?</i>
III			O		How many flowers are there?
III			O		What can you see?
III			O		Which is my house?
III			O		Which one is an orange seed?
III			R		<i>What animal is this?</i>
III			R		<i>What animal is this?</i>
III			R		<i>What animal is this?</i>
III			R		<i>What animal is this?</i>
III			R		<i>What animal is this?</i>
III			R		<i>What animal is this?</i>

3年 こん虫はかせになろう
 3年 こん虫はかせになろう
 3年 わたしたちの夢の家
 3年 わたしたちの夢の家
 3年 こん虫はかせになろう
 3年 こん虫はかせになろう
 3年 子どもはどっち？
 3年 子どもはどっち？
 3年 子どもはどっち？
 3年 子どもはどっち？
 3年 こん虫はかせになろう
 3年 こん虫はかせになろう
 3年 こん虫はかせになろう
 3年 こん虫はかせになろう
 3年 こん虫はかせになろう
 3年 ぜんぶでいくつ
 3年 ぜんぶでいくつ
 3年 わたしの好きなおべんとう
 3年 わたしの好きなおべんとう
 3年 わたしの好きなおべんとう
 3年 わたしの好きなおべんとう
 3年 ぜんぶでいくつ
 3年 ぜんぶでいくつ
 3年 ぜんぶでいくつ
 3年 わたしたちの夢の家
 3年 わたしたちの夢の家
 3年 わたしたちの夢の家
 3年 わたしたちの夢の家
 3年 わたしたちの夢の家
 3年 わたしの好きなおべんとう
 3年 わたしの好きなおべんとう
 3年 わたしの好きなおべんとう
 3年 わたしの好きなおべんとう
 3年 わたしの好きなおべんとう
 3年 形をつかって
 3年 生き物ワールド
 3年 友達のすきなもの
 3年 わたしたちの夢の家
 3年 わたしたちの夢の家
 3年 わたしの好きなおべんとう
 4年 はじめまして日本
 4年 はじめまして日本
 4年 はじめまして日本
 4年 はじめまして日本
 4年 はじめまして日本
 4年 はじめまして日本
 4年 はじめまして日本
 4年 はじめまして日本
 4年 はじめまして日本
 4年 あなたのあこがれの職業は？
 4年 あなたのあこがれの職業は？

III			R		What color are you?
III			R		What color are you?
III			R		Where is your house?
III			R		Where is your house?
III			R		Who am I?
III			R		Who am I?
III			R		Who are you?
III			R		Who are you?
III			R		Who are you?
III			R		Who are you?
III			R		Who are you?
III			R		Who are you?
III			R		Who are you?
III			R		Who are you?
III			R		Who are you?
III			R		Who are you?
III			S		How long is it ?
III			S		How long is the brown tape ?
III			S		How much is it ?
III			S		How much is it ?
III			S		How much is it ?
III			S		How much is the meat ball ?
III			S		How much is this big carrot ?
III			S		How much is this carrot ?
III			S		How much is this fancy cake ?
III			S		What color is your house?
III			S		What shape is your house?
III			S		What's the clean energy ?
III			S		What's the name of your house ?
III			S		What's the name of your house ?
III			S		What's this ?
III			S		What's this ?
III			S		What's this ?
III			S		What's this ?
III			S		What's this ?
III			S		What's this ?
III			S		What's this ?
III			S		What's your name ?
III			S		Which house is this?
III			S		Which house is this?
III			S		Which shop is this?
III			O		How old is this tree?
III			R		What can we see?
III			R		What can we see?
III			R		What can we see?
III			R		What can we see?
III			R		What can we see?
III			R		What's this ?
III			R		What's this ?
III			R		What's this ?
III			R		What's this ?

5年	何に見える？	III		R		What's this?
5年	何に見える？	III		R		What's this?
5年	何に見える？	III		R		What's this?
5年	何に見える？	III		R		What's this?
5年	未来へ提案！～こんな車， どうですか？	III		R		Where are four sensors?
5年	未来へ提案！～こんな車， どうですか？	III		R		Where are four sensors?
5年	未来へ提案！～こんな車， どうですか？	III		R		Where are four sensors?
5年	未来へ提案！～こんな車， どうですか？	III		R		Where are four sensors?
5年	未来へ提案！～こんな車， どうですか？	III		R		Where are four sensors?
5年	お米で日本を感じよう	III		R		Where are you from?
5年	お米で日本を感じよう	III		R		Where are you from?
5年	お米で日本を感じよう	III		R		Where are you from?
5年	お米で日本を感じよう	III		R		Where are you from?
5年	お米で日本を感じよう	III		R		Where are you from?
5年	お米で日本を感じよう	III		R		Where are you from?
5年	お米で世界を感じよう	III		R		Where are you from?
5年	お米で世界を感じよう	III		R		Where are you from?
5年	お米で世界を感じよう	III		R		Where are you from?
5年	お米で世界を感じよう	III		R		Where are you from?
5年	お米で世界を感じよう	III		R		Where are you from?
5年	お米で世界を感じよう	III		R		Where are you from?
5年	お米で世界を感じよう	III		R		Where are you from?
5年	お米で世界を感じよう	III		R		Where are you from?
5年	お米で世界を感じよう	III		R		Where are you from?
5年	お米で世界を感じよう	III		R		Where are you from?
5年	お米で世界を感じよう	III		R		Where are you from?
5年	お米で日本を感じよう	III		R		What's the rice's name?
5年	お米で日本を感じよう	III		R		What's the rice's name?
5年	お米で世界を感じよう	III		R		What's the rice's name?
5年	お米で日本を感じよう	III		R		What's the special point?
5年	お米で日本を感じよう	III		R		What's the special point?
5年	お米で日本を感じよう	III		R		What's the special point?
5年	お米で日本を感じよう	III		R		What's the special point?
5年	クリスマスケーキデザイナーになろう	III		S		What is delicious ?
5年	お米で世界を感じよう	III		S		What is rice croquette ?
5年	お米で世界を感じよう	III		S		What is rice croquette ?
5年	お米で世界を感じよう	III		S		What is the special point ?
5年	未来へ提案！～こんな車， どうですか？	III		S		What is traffic jams ?
5年	未来へ提案！～こんな車， どうですか？	III		S		What is traffic jams ?
5年	未来へ提案！～こんな車， どうですか？	III		S		What is traffic jams ?
5年	お米で世界を感じよう	III		S		What's biryani ?
5年	お米で世界を感じよう	III		S		What's it ?
5年	お米で世界を感じよう	III		S		What's new special point of this rice ?
5年	お米で世界を感じよう	III		S		What's risotto ?
5年	お米で日本を感じよう	III		S		What's the rice's name in Akita ?
5年	お米で日本を感じよう	III		S		What's the rice's name in Akita ?
5年	お米で日本を感じよう	III		S		What's the rice's name in Akita ?
5年	お米で世界を感じよう	III		S		What's the rice's name in Bangladesh ?
5年	お米で世界を感じよう	III		S		What's the rice's name in China ?
5年	お米で世界を感じよう	III		S		What's the rice's name in China ?
5年	お米で日本を感じよう	III		S		What's the rice's name in Fukuoka ?
5年	お米で世界を感じよう	III		S		What's the rice's name in Italy ?
5年	お米で日本を感じよう	III		S		What's the rice's name in Niigata ?

5年	お米で世界を感じよう	III		S		What's the rice's name in Pakistan ?
5年	お米で日本を感じよう	III		S		What's the special point of this rice ?
5年	お米で世界を感じよう	III		S		What's the special point of this rice ?
5年	お米で世界を感じよう	III		S		What's the special point of this rice ?
5年	お米で世界を感じよう	III		S		What's the special point of this rice ?
5年	お米で世界を感じよう	III		S		What's the special point of this rice ?
5年	お米で世界を感じよう	III		S		What's the special point of this rice ?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	III		O		Do you know it?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	III		O		What color is your flag?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	III		O		What shapes can you see?
6年	中学校つてどんなところ?	III		O		What's your name?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	III		R		<i>What's this?</i>
6年	どこへ行きたい?～世界編～	III		R		<i>What's this?</i>
6年	どこへ行きたい?～世界編～	III		R		<i>What's this?</i>
6年	どこへ行きたい?～日本編～	III		R		<i>What's this?</i>
6年	生活時間を見直そう	III		R		<i>Which is number one?</i>
6年	生活時間を見直そう	III		R		<i>Which is number one?</i>
6年	みんなでやろう, 体づくり運動	III		S		What are the rules ?
6年	中学校つてどんなところ?	III		S		What are they ?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	III		S		What can we buy ?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	III		S		What can we buy ?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	III		S		What can we buy ?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	III		S		What can we buy ?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	III		S		What can we eat ?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	III		S		What can we see ?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	III		S		What can we see ?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	III		S		What can we see ?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	III		S		What can we see ?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	III		S		What can we see ?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	III		S		What can we see ?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	III		S		What can we see ?
6年	福祉体験をしよう	III		S		What can you see ?
6年	福祉体験をしよう	III		S		What can you see ?
6年	福祉体験をしよう	III		S		What can you see ?
6年	福祉体験をしよう	III		S		What can you see ?
6年	もののルーツを探れ	III		S		What is Chinese noodle's special story ?
6年	もののルーツを探れ	III		S		What is ice cream's special story ?
6年	もののルーツを探れ	III		S		What is the eggplant's special story ?
6年	もののルーツを探れ	III		S		What is the potato's special story ?
6年	もののルーツを探れ	III		S		What is the umebosi 's special story ?
6年	もののルーツを探れ	III		S		Where are eggplants from ?
6年	もののルーツを探れ	III		S		Where are potatoes from ?
6年	もののルーツを探れ	III		S		Where is Chinese noodle from ?
6年	もののルーツを探れ	III		S		Where is ice cream from ?
6年	もののルーツを探れ	III		S		Where is umebosi from ?
6年	中学校つてどんなところ?	III		S		What is your big surprise about junior high school life ?
6年	中学校つてどんなところ?	III		S		What is your big surprise ?
6年	奈良公園でインタビューしよう	III		S		Where are you from ?
6年	奈良公園でインタビューしよう	III		S		Where are you from ?
6年	奈良公園でインタビューしよう	III		S		Where are you from ?

1年 どうぶつずかんをつくろう
 1年 ゆめのペット
 1年 インタビュービンゴ
 1年 インタビュービンゴ
 1年 インタビュービンゴ
 1年 インタビュービンゴ
 1年 かたちであそぼう
 1年 かたちであそぼう
 1年 クリスマスをたのしもう
 1年 なにいろにしようかな
 1年 なにいろにしようかな
 1年 なんようびかな
 1年 ゆめのペット
 1年 レストランへいこう
 2年 クリスマスツリーをつくろう
 2年 水に入れると・・・?
 2年 はにいいものなあに?
 2年 どうぶつのふしぎなせかいを知ろう
 2年 どうぶつのふしぎなせかいを知ろう
 2年 どうぶつのふしぎなせかいを知ろう
 2年 クリスマスツリーをつくろう
 2年 クリスマスツリーをつくろう
 3年 こん虫はかせになろう
 3年 形をつかって
 3年 わたしの好きなおべんとう
 3年 生き物ワールド
 3年 生き物ワールド
 3年 こん虫はかせになろう
 3年 こん虫はかせになろう
 3年 友達のすきなもの
 3年 友達のすきなもの
 3年 友達のすきなもの
 3年 友達のすきなもの
 3年 お楽しみ会の計画をたてよう
 3年 お楽しみ会の計画をたてよう
 3年 わたしの好きなおべんとう
 3年 わたしたちの夢の家
 3年 わたしたちの夢の家
 3年 わたしたちの夢の家
 3年 こん虫はかせになろう
 3年 こん虫はかせになろう
 3年 わたしの好きなおべんとう
 3年 わたしの好きなおべんとう
 3年 こん虫はかせになろう
 3年 こん虫はかせになろう
 3年 こん虫はかせになろう
 3年 お楽しみ会の計画をたてよう
 3年 お楽しみ会の計画をたてよう
 3年 お楽しみ会の計画をたてよう
 3年 お楽しみ会の計画をたてよう

IV				O	Penguin, penguin, where do you live?
IV				O	What animal do you like?
IV				S	What do you have ?
IV				S	What do you have ?
IV				S	What do you have ?
IV				S	What do you have ?
IV				S	What shape do you want?
IV				S	What shape do you want?
IV				S	What do you want ?
IV				S	What color do you want?
IV				S	What color do you want?
IV				S	What day do you want?
IV				S	What food do you want?
IV				S	What food do you want?
IV				O	How many candles do you want?
IV				O	What do you have?
IV				O	What drink do you like?
IV				R	<i>Which animal card do you want?</i>
IV				R	<i>Which animal card do you want?</i>
IV				R	<i>Which animal card do you want?</i>
IV				S	What card do you want?
IV				S	What color do you want?
IV				O	Butterfly, butterfly, where do you live?
IV				O	What shape do you want?
IV				O	Which shop do you like?
IV				R	<i>What do you think?</i>
IV				R	<i>What do you think?</i>
IV				R	<i>Where do you live?</i>
IV				R	<i>Where do you live?</i>
IV				S	What animal do you like?
IV				S	What animal do you like?
IV				S	What color do you like?
IV				S	What color do you like?
IV				S	What decoration do you like?
IV				S	What decoration do you like?
IV				S	What do you think of my bentou ?
IV				S	What do you think of my house ?
IV				S	What do you think of my house ?
IV				S	What do you think of my house ?
IV				S	What do you think of my quiz ?
IV				S	What do you think of my quiz ?
IV				S	What do you think of the price ?
IV				S	What do you think of the price ?
IV				S	Butterfly, butterfly, what foods do you like ?
IV				S	What food do you like?
IV				S	What food do you like?
IV				S	What food do you like?
IV				S	What food do you like?
IV				S	What inside game do you like?
IV				S	What inside game do you like?

3年 お楽しみ会の計画をたてよう
3年 お楽しみ会の計画をたてよう
3年 お楽しみ会の計画をたてよう
3年 お楽しみ会の計画をたてよう
4年 あいさつをしよう
4年 あいさつをしよう
4年 あいさつをしよう
4年 はじめまして日本
4年 はじめまして日本
4年 はじめまして日本
4年 新聞を作ろう
4年 あいさつをしよう
4年 あなたのあこがれの職業は？
4年 新聞を作ろう
4年 春の図鑑を作ろう
4年 春の図鑑を作ろう
4年 春の図鑑を作ろう
4年 秋の図鑑を作ろう
4年 冬の図鑑を作ろう
4年 夏の図鑑を作ろう
4年 夏の図鑑を作ろう
4年 秋の図鑑を作ろう
4年 夏の図鑑を作ろう
4年 あいさつをしよう
5年 クリスマスケーキデザイナーになろう
5年 お米で日本を感じよう
5年 サウンドクリエーターになろう
5年 サウンドクリエーターになろう
5年 お米で日本を感じよう
5年 お米で世界を感じよう
5年 クリスマスケーキデザイナーになろう
5年 クリスマスケーキデザイナーになろう
5年 クリスマスケーキデザイナーになろう
5年 未来へ提案！～こんな車， どうですか？
5年 未来へ提案！～こんな車， どうですか？
5年 未来へ提案！～こんな車， どうですか？
5年 未来へ提案！～こんな車， どうですか？
5年 クリスマスケーキデザイナーになろう
5年 クリスマスケーキデザイナーになろう
5年 クリスマスケーキデザイナーになろう
5年 ユニークピザを作ろう
5年 ユニークピザを作ろう
5年 ユニークピザを作ろう
5年 ユニークピザを作ろう
5年 ユニークピザを作ろう
5年 ユニークピザを作ろう
5年 未来へ提案！～こんな車， どうですか？
5年 リサイクルってなあに？
5年 リサイクルってなあに？
5年 リサイクルってなあに？
5年 ユニークピザを作ろう

IV				S		What outside game do you like?
IV				S		What outside game do you like?
IV				S		What song do you like?
IV				S		What song do you like?
IV				O		What animal do you like?
IV				R		Where do you live in <i>Kasahara</i> ?
IV				R		Where do you live in <i>Kasahara</i> ?
IV				S		What do you think about Gifu ?
IV				S		What do you think about Gifu ?
IV				S		What do you think about Gifu ?
IV				S		What do you think about my newspaper ?
IV				S		What insect do you like?
IV				S		What kind of comic books do you like?
IV				S		What sports do you like?
IV				S		Where do bamboo shoots grow?
IV				S		Where do Chinese citrons grow?
IV				S		Where do Chinese citrons grow?
IV				S		Where do crown daisies grow?
IV				S		Where do iyokan grow?
IV				S		Where do okras grow?
IV				S		Where do okras grow?
IV				S		Where do peanuts grow?
IV				S		Where do pineapples grow?
IV				O		What animal do you like?
IV				O		What cake do I like?
IV				O		What do you have?
IV				R		How do you feel about this picture?
IV				R		How do you feel about this picture?
IV				R		What do you think?
IV				R		What do you think?
IV				R		Why do you think so?
IV				R		Why do you think so?
IV				R		Why do you think so?
IV				S		What do you think about my car ?
IV				S		What do you think about my car ?
IV				S		What do you think about my car ?
IV				S		What do you think about my car ?
IV				S		What do you think about my Christmas cake ?
IV				S		What do you think about my Christmas cake ?
IV				S		What do you think about my Christmas cake ?
IV				S		What do you think about my pizza ?
IV				S		What do you think about my pizza ?
IV				S		What do you think about my pizza ?
IV				S		What do you think about my pizza ?
IV				S		What do you think about my pizza ?
IV				S		What do you think about my pizza ?
IV				S		What do you think about the special point ?
IV				S		What do you think about this ?
IV				S		What do you think about this ?
IV				S		What do you think about this ?
IV				S		What flavor do you like ?

6年	どこへ行きたい?～世界編～	IV			S		What do you think about Australia ?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	IV			S		What do you think about Australia ?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	IV			S		What do you think about Australia ?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	IV			S		What do you think about Mongolia ?
6年	どこへ行きたい?～世界編～	IV			S		What do you think about Mongolia ?
6年	みんなでやろう, 体づくり運動	IV			S		What do you think about my game ?
6年	みんなでやろう, 体づくり運動	IV			S		What do you think about my game ?
6年	どこへ行きたい?～日本編～	IV			S		What do you think about Osaka ?
6年	どこへ行きたい?～日本編～	IV			S		What do you think about there ?
6年	どこへ行きたい?～日本編～	IV			S		What do you think about Tokyo ?
6年	どこへ行きたい?～日本編～	IV			S		What do you think about Tokyo ?
6年	どこへ行きたい?～日本編～	IV			S		What do you think about Tokyo ?
6年	みんなでやろう, 体づくり運動	IV			S		What do you use ?
6年	みんなでやろう, 体づくり運動	IV			S		What do you use ?
6年	みんなでやろう, 体づくり運動	IV			S		What do you use ?
6年	生活時間を見直そう	IV			S		What time do you eat breakfast on Sundays ?
6年	生活時間を見直そう	IV			S		What time do you eat breakfast on Sundays ?
6年	生活時間を見直そう	IV			S		What time do you eat dinner ?
6年	生活時間を見直そう	IV			S		What time do you get up on Saturdays ?
6年	生活時間を見直そう	IV			S		What time do you get up on Saturdays ?
6年	生活時間を見直そう	IV			S		What time do you go to bed ?
6年	生活時間を見直そう	IV			S		What time do you go to bed ?
6年	中学校ってどんなところ?	IV			S		What time do you go to school ?
6年	中学校ってどんなところ?	IV			S		What time do you go to school ?
6年	中学校ってどんなところ?	IV			S		What time do you go to school ?
6年	生活時間を見直そう	IV			S		What time do you take a bath ?
1年	いくつかな	V				O	How many diamonds are there in this box?
2年	水に入れると…?	V				O	What's going to happen?
2年	くらべてみよう	V				R	<i>Which is bigger, A or B?</i>
2年	くらべてみよう	V				R	<i>Which is bigger, A or B?</i>
3年	子どもはどっち?	V				O	Do you know which one is an orange seed?
3年	こん虫はかせになろう	V				O	How many eggs does a queen bee product once?
3年	わたしたちの夢の家	V				O	How many people live here?
3年	わたしの好きなおべんとう	V				O	Which shop do you want to open?
3年	こん虫はかせになろう	V				R	<i>How long does this cicada larva live under the ground?</i>
3年	こん虫はかせになろう	V				R	<i>How long does this cicada larva live under the ground?</i>
3年	わたしの好きなおべんとう	V				S	Which bentou do you like the best?
3年	わたしの好きなおべんとう	V				S	Which menu do you like the best?
3年	わたしの好きなおべんとう	V				S	Which menu do you like the best?
3年	わたしの好きなおべんとう	V				S	Which menu do you like the best?
4年	新聞を作ろう	V				O	What animal does she like?
4年	あなたのあこがれの職業は?	V				O	Why do you want to be a barber?
4年	こんにちは赤ちゃん	V				R	<i>Where were you born?</i>
4年	こんにちは赤ちゃん	V				R	<i>Where were you born?</i>
4年	こんにちは赤ちゃん	V				R	<i>Where were you born?</i>
4年	こんにちは赤ちゃん	V				R	<i>Where were you born?</i>
4年	こんにちは赤ちゃん	V				R	<i>Where were you born?</i>
4年	こんにちは赤ちゃん	V				R	<i>Where were you born?</i>
4年	こんにちは赤ちゃん	V				S	How many grams did you weigh ?
4年	こんにちは赤ちゃん	V				S	How many grams did you weigh ?

4年	こんにちは赤ちゃん	V				S	How many grams did you weigh ?
4年	こんにちは赤ちゃん	V				S	How many grams did you weigh ?
4年	ボールで遊ぼう	V				S	How many points did you get ?
4年	ボールで遊ぼう	V				S	How many points did you get ?
4年	ボールで遊ぼう	V				S	How many points did you get ?
4年	ボールで遊ぼう	V				S	How many points did you get ?
4年	ボールで遊ぼう	V				S	How many points did you get ?
4年	新聞を作ろう	V				S	What did she want to be?
4年	新聞を作ろう	V				S	What did you want to be?
4年	あなたのあこがれの職業は？	V				S	What do you want to be?
4年	あなたのあこがれの職業は？	V				S	What do you want to be?
4年	あなたのあこがれの職業は？	V				S	What do you want to be?
4年	こんにちは赤ちゃん	V				S	What kind of baby were you?
4年	こんにちは赤ちゃん	V				S	What kind of baby were you?
4年	こんにちは赤ちゃん	V				S	What kind of baby were you?
4年	こんにちは赤ちゃん	V				S	What kind of baby were you?
4年	新聞を作ろう	V				S	What kind of boy were you?
4年	新聞を作ろう	V				S	What kind of girl was she?
4年	秋の図鑑を作ろう	V				S	Where do the most crown daisies grow?
4年	冬の図鑑を作ろう	V				S	Where do the most kiwis grow?
4年	冬の図鑑を作ろう	V				S	Where do the most kiwis grow?
4年	秋の図鑑を作ろう	V				S	Where do the most peanuts grow?
4年	秋の図鑑を作ろう	V				S	Where do the most peanuts grow?
4年	秋の図鑑を作ろう	V				S	Where do the most peanuts grow?
4年	冬の図鑑を作ろう	V				S	Where do the most Yuzu grow?
4年	冬の図鑑を作ろう	V				S	Where does the most celery grow?
4年	冬の図鑑を作ろう	V				S	Where does Yuzu grow?
4年	春の図鑑を作ろう	V				S	Which is bigger, a broad bean seed or a plum seed ?
4年	夏の図鑑を作ろう	V				S	Which is bigger, a tomato seed or a cherry seed ?
4年	夏の図鑑を作ろう	V				S	OK, which is bigger, a tomato seed or a cherry seed ?
5年	お米で日本を感じよう	V				O	What does sticky mean?
5年	お米で日本を感じよう	V				O	What is it like?
5年	サウンドクリエイターになろう	V				O	Which one do you like the best?
5年	サウンドクリエイターになろう	V				O	Which picture does this music match best, A or B?
5年	サウンドクリエイターになろう	V				O	Which picture does this sound match better, A or B?
5年	お米で日本を感じよう	V				O	Why is it good for Japanese food?
5年	サウンドクリエイターになろう	V				R	<i>Do you want to try the children's voice sound?</i>
5年	サウンドクリエイターになろう	V				R	<i>Do you want to try the children's voice sound?</i>
5年	未来へ提案！～こんな車，どうですか？	V				R	<i>Many cars are lined. OK?</i>
5年	未来へ提案！～こんな車，どうですか？	V				R	<i>Many cars are lined. OK?</i>
5年	未来へ提案！～こんな車，どうですか？	V				R	<i>Many cars are lined. OK?</i>
5年	リサイクルってなあに？	V				R	<i>What are you recycling?</i>
5年	リサイクルってなあに？	V				R	<i>What are you recycling?</i>
5年	お米で日本を感じよう	V				S	How much rice grows in Akita ?
5年	お米で世界を感じよう	V				S	How much rice grows in China ?
5年	お米で日本を感じよう	V				S	How much rice grows in Gifu ?
5年	お米で日本を感じよう	V				S	How much rice grows in Hokkaido ?
5年	お米で世界を感じよう	V				S	How much rice grows in India ?
5年	お米で世界を感じよう	V				S	How much rice grows in Italy ?
5年	未来へ提案！～こんな車，どうですか？	V				S	Which car is good for customer ?

5年	未来へ提案！～こんな車，どうですか？	V				S	Which car is good for the future ?
5年	未来へ提案！～こんな車，どうですか？	V				S	Which car is good for the future ?
5年	未来へ提案！～こんな車，どうですか？	V				S	Which car is good for the future ?
5年	未来へ提案！～こんな車，どうですか？	V				S	Which car is good for the future ?
5年	未来へ提案！～こんな車，どうですか？	V				S	Which car is good for the future ?
5年	未来へ提案！～こんな車，どうですか？	V				S	Which car is the best for the future in our group ?
5年	未来へ提案！～こんな車，どうですか？	V				S	Which car is the best for the future ?
6年	アートコーディネーターになろう	V				O	What picture do you like the best?
6年	どこへ行きたい？～日本編～	V				O	What sweet does Hokkaido have?
6年	みんなでやろう，体づくり運動	V				R	<i>How many players are on a team?</i>
6年	みんなでやろう，体づくり運動	V				R	<i>How many players are on a team?</i>
6年	奈良公園でインタビューしよう	V				R	<i>What do you like the best?</i>
6年	奈良公園でインタビューしよう	V				R	<i>What do you like the best?</i>
6年	奈良公園でインタビューしよう	V				R	<i>What do you like the best?</i>
6年	奈良公園でインタビューしよう	V				R	<i>What do you like the best?</i>
6年	どこへ行きたい？～日本編～	V				R	<i>Which do you like, Sky tree or Tokyo Tower?</i>
6年	どこへ行きたい？～日本編～	V				R	<i>Which do you like, Sky tree or Tokyo Tower?</i>
6年	奈良公園でインタビューしよう	V				R	<i>Which picture do you like the best?</i>
6年	奈良公園でインタビューしよう	V				R	<i>Which picture do you like the best?</i>
6年	どこへ行きたい？～日本編～	V				S	Do you want to go there ?
6年	どこへ行きたい？～日本編～	V				S	Do you want to go there ?
6年	どこへ行きたい？～日本編～	V				S	Do you want to go there ?
6年	どこへ行きたい？～日本編～	V				S	Do you want to go there ?
6年	どこへ行きたい？～世界編～	V				S	Do you want to go there ?
6年	どこへ行きたい？～世界編～	V				S	Do you want to ride on these animals ?
6年	どこへ行きたい？～世界編～	V				S	Do you want to ride on these animals ?
6年	アートコーディネーターになろう	V				S	What picture do you like the best for Kasahara Community Center ?
6年	アートコーディネーターになろう	V				S	What picture do you like the best for Kasahara Community Center ?
6年	アートコーディネーターになろう	V				S	What picture do you like the best for Kasahara Community Center ?
6年	アートコーディネーターになろう	V				S	What picture do you like the best for Tajimi ?
6年	アートコーディネーターになろう	V				S	What picture do you like the best for Tajimi ?
6年	アートコーディネーターになろう	V				S	What picture do you like the best for Tajimi ?
6年	アートコーディネーターになろう	V				S	What picture do you like the best for the kindergarten ?
6年	アートコーディネーターになろう	V				S	What picture do you like the best for Toseien ?
6年	アートコーディネーターになろう	V				S	What picture do you like the best for your house ?
6年	もののルーツを探れ	V				S	When did Chinese noodle come to Japan?
6年	もののルーツを探れ	V				S	When did eggplants come to Japan?
6年	もののルーツを探れ	V				S	When did ice cream come to Japan?
6年	もののルーツを探れ	V				S	When did potatoes come to Japan?
6年	もののルーツを探れ	V				S	When did umebosi come to Japan?

資料5 5段階レベル別疑問文の繰り返しと置き換え

(3年学習者コーパス)

繰り返し イタリック体

置き換え ボールド体

>

その他 ○

	I	II	III	IV	V	
ペア2	I	R				<i>blue and yellow, ok?</i>
ペア1	I	R				<i>by the river ok?</i>
ペア1	I	R				<i>four season river slide music house ok?</i>
ペア3	I	R				<i>green and purple, ok?</i>
ペア7	I	R				<i>in space, ok?</i>
ペア4	I	R				<i>in the forest ok?</i>
ペア5	I	R				<i>in the sky, ok?</i>
ペア5	I	R				<i>jumping cloud, jumping on the cloud, jumping...jumping on the cloud, ok?</i>
ペア4	I	R				<i>many many strawberry window ok?</i>
ペア1	I	R				<i>ok..color is your house inside?</i>
ペア3	I	R				<i>on the grass, ok?</i>
ペア6	I	R				<i>on the grass, ok?</i>
ペア2	I	R				<i>on the tree, ok?</i>
ペア1	I	R				<i>one door ok?</i>
ペア3	I	R				<i>one door ok?</i>
ペア5	I	R				<i>one door ok?</i>
ペア3	I	R				<i>one, two window, ok?</i>
ペア1	I	R				<i>purple and orange ok?</i>
ペア4	I	R				<i>really?</i>
ペア7	I	R				<i>really?</i>
ペア4	I	R				<i>red and pink ok?</i>
ペア7	I	R				<i>silver and blue, ok?</i>
ペア3	I	R				<i>space,city, forest, sea ok?</i>
ペア1	I	R				<i>three window ok?</i>
ペア6	I	R				<i>three window, ok?</i>
ペア2	I	R				<i>two window, ok?</i>
ペア1	I	R				<i>why?</i>
ペア2	I	R				<i>why?</i>
ペア3	I	R				<i>why?</i>
ペア4	I	R				<i>why?</i>
ペア5	I	R				<i>why?</i>

ペア 6	I	R					<i>why?</i>
ペア 7	I	R					<i>why?</i>
ペア 1	I	R					<i>winter ok?</i>
ペア 6	I	R					<i>yellow and brown and blue, ok?</i>
ペア 1	I	S					how many door ?
ペア 2	I	S					how many door ?
ペア 3	I	S					how many door ?
ペア 4	I	S					how many door ?
ペア 5	I	S					how many door ?
ペア 6	I	S					how many door ?
ペア 7	I	S					how many door ?
ペア 1	I	S					how many window ?
ペア 2	I	S					how many window ?
ペア 3	I	S					how many window ?
ペア 4	I	S					how many window ?
ペア 5	I	S					how many window ?
ペア 6	I	S					how many window ?
ペア 7	I	S					how many window ?
ペア 1	I	S					special point number three ok?
ペア 1	I	S					special point number two ok?
ペア 1	I	S					special point ok?
ペア 2	I	S					special point ok?
ペア 3	I	S					special point ok?
ペア 4	I	S					special point ok?
ペア 6	I	S					special point ok?
ペア 5	I	S					special point, ok?
ペア 7	I	S					special point, ok?
ペア 7	I	S					special. ok?
ペア 4	II		S				do you like cake ?
ペア 2	II		S				do you like enjoy, do you like Tarzan rope?
ペア 4	II		S				do you like slider ?
ペア 2	III			R			<i>how what color is your house inside?</i>
ペア 3	III			R			<i>what color is your house inside?</i>
ペア 4	III			R			<i>what color is your house inside?</i>
ペア 5	III			R			<i>what color is your house inside?</i>
ペア 6	III			R			<i>what color is your house inside?</i>
ペア 7	III			R			<i>what color is your house inside?</i>

ペア 1	Ⅲ		R			<i>where is your house?</i>
ペア 2	Ⅲ		R			<i>where is your house?</i>
ペア 3	Ⅲ		R			<i>where is your house?</i>
ペア 4	Ⅲ		R			<i>where is your house?</i>
ペア 5	Ⅲ		R			<i>where is your house?</i>
ペア 6	Ⅲ		R			<i>where is your house?</i>
ペア 7	Ⅲ		R			<i>where is your house?</i>
ペア 1	Ⅳ			○		what season do you like?
ペア 1	Ⅳ			R		<i>what do you think of my house?</i>
ペア 2	Ⅳ			R		<i>what do you think of my house?</i>
ペア 3	Ⅳ			R		<i>what do you think of my house?</i>
ペア 4	Ⅳ			R		<i>what do you think of my house?</i>
ペア 5	Ⅳ			R		<i>what do you think of my house?</i>
ペア 6	Ⅳ			R		<i>what do you think of my house?</i>
ペア 7	Ⅳ			R		<i>what do you think of my house?</i>
ペア 6	Ⅴ				○	planetarium, museum, aquarium, which do you like?

資料 6 5段階レベル別疑問文の繰り返しと置き換え(6年学習者コーパス)

繰り返し イタリック体

置き換え ボールド体

	I	II	III	IV	V	その他 ○
ペア 2	I	○				Gift?
ペア 6	I	○				Guiana Highlands?
ペア 5	I	○				Hall?
ペア 6	I	○				Vegetables, black vegetable?
ペア 3	I	R				<i>And deep, deep OK?</i>
ペア 1	I	R				<i>Bird?</i>
ペア 2	I	R				<i>Boeuf bourguignon?</i>
ペア 5	I	R				<i>Bread?</i>
ペア 1	I	R				<i>Cactus OK?</i>
ペア 3	I	R				<i>Can you guess?</i>
ペア 3	I	R				<i>Can you guess?</i>
ペア 4	I	R				<i>Can you guess?</i>
ペア 5	I	R				<i>can you guess?</i>
ペア 2	I	R				<i>Church?</i>
ペア 7	I	R				<i>City, OK?</i>
ペア 5	I	R				<i>Degrees OK?</i>
ペア 7	I	R				<i>Derinkuyu?</i>
ペア 2	I	R				<i>Egg egg pasta?</i>
ペア 6	I	R				<i>Fall OK?</i>
ペア 7	I	R				<i>Fight OK?</i>
ペア 7	I	R				<i>Funny chimney?</i>
ペア 4	I	R				<i>Japanese?</i>
ペア 5	I	R				<i>Jewelry, OK?</i>
ペア 4	I	R				<i>Kind, OK?</i>
ペア 6	I	R				<i>Leg?</i>
ペア 3	I	R				<i>Nasca Line?</i>
ペア 4	I	R				<i>Nature?</i>
ペア 3	I	R				<i>Not Peru people?</i>
ペア 2	I	R				<i>On the sea?</i>
ペア 6	I	R				<i>One hundred Table Mountain?</i>
ペア 1	I	R				<i>Quiz OK?</i>
ペア 2	I	R				<i>Quiz OK?</i>
ペア 3	I	R				<i>Quiz OK?</i>

ペア 3	I	R					Quiz OK?
ペア 4	I	R					Quiz OK?
ペア 5	I	R					Quiz OK?
ペア 6	I	R					Quiz OK?
ペア 7	I	R					Quiz OK?
ペア 1	I	R					Sap, OK?
ペア 3	I	R					Small, small bird?
ペア 3	I	R					Sweep?
ペア 6	I	R					table?
ペア 1	I	R					This?
ペア 2	I	R					This?
ペア 6	I	R					This?
ペア 5	I	R					Ugari?
ペア 4	I	R					Under construction, OK?
ペア 4	I	R					Who?
ペア 2	I	R					Why?
ペア 2	I	R					Why?
ペア 3	I	R					Why?
ペア 4	I	R					Why?
ペア 5	I	R					Why?
ペア 6	I	R					Why?
ペア 7	I	R					Why?
ペア 7	I	R					Why?
ペア 7	I	R					Why?
ペア 1	I	S					Galapagos Penguin, how many meter can you guess?
ペア 2	I	S					How many meter can you guess?
ペア 3	I	S					How many meter can you guess?
ペア 7	I	S					How many meter?
ペア 1	I	S					How many tree in Galapagos?
ペア 2	II		○				Do you know Mont Saint-Michel?
ペア 6	II		○				This black is what?
ペア 2	II		○				Wine is red wine or white wine?
ペア 4	II		S				Do you like it?
ペア 4	II		S				Do you like paprika?
ペア 4	III			○			What image can you guess?
ペア 2	III			R			What <i>this?</i>
ペア 3	III			R			What <i>this?</i>

ペア 7	III		R			<i>What, what's this?</i>
ペア 1	III		R			<i>What's this?</i>
ペア 2	III		R			<i>What's this?</i>
ペア 2	III		R			<i>What's this?</i>
ペア 2	III		R			<i>What's this?</i>
ペア 3	III		R			<i>What's this?</i>
ペア 3	III		R			<i>What's this?</i>
ペア 3	III		R			<i>What's this?</i>
ペア 6	III		R			<i>What's this?</i>
ペア 6	III		R			<i>What's this?</i>
ペア 5	III		S			How high is this ?
ペア 5	III		S			How high is this ?
ペア 6	III		S			How high is this ?
ペア 1	III		S			How much is it ?
ペア 1	III		S			How much is this ?
ペア 2	III		S			How much is this ?
ペア 3	III		S			How much is this ?
ペア 3	III		S			How much is this ?
ペア 4	III		S			How much is this ?
ペア 4	III		S			How much is this ?
ペア 5	III		S			How much is this ?
ペア 6	III		S			How much is this ?
ペア 7	III		S			How much is this ?
ペア 7	III		S			How much is this ?
ペア 5	III		S			This is how much is this ?
ペア 1	III		S			What can we buy in Ecuador ?
ペア 2	III		S			What can we buy in France ?
ペア 3	III		S			What can we buy in Peru ?
ペア 4	III		S			What can we buy in Spain ?
ペア 5	III		S			What can we buy in Tanzania ?
ペア 7	III		S			What can we buy in Turkey ?
ペア 6	III		S			What can we buy in Venezuela ?
ペア 1	III		S			What can we eat in Ecuador ?
ペア 2	III		S			What can we eat in France ?
ペア 4	III		S			What can we eat in Spain ?
ペア 5	III		S			What can we eat in Tanzania ?
ペア 7	III		S			What can we eat in Turkey ?

ペア 3	III		S		What can we <u>eat</u> in <u>Venezuela, Peru</u> ?
ペア 6	III		S		What can we <u>eat</u> in <u>Venezuela</u> ?
ペア 5	III		S		What can we <u>see five thousand meter and six thousand meter</u> ?
ペア 1	III		S		What can we <u>see</u> in <u>Ecuador</u> ?
ペア 2	III		S		What can we <u>see</u> in <u>France</u> ?
ペア 3	III		S		What can we <u>see</u> in <u>Peru</u> ?
ペア 4	III		S		What can we <u>see</u> in <u>Spain</u> ?
ペア 5	III		S		What can we <u>see</u> in <u>Tanzania</u> ?
ペア 7	III		S		What can we <u>see</u> in <u>Turkey</u> ?
ペア 6	III		S		What can we <u>see</u> in <u>Venezuela</u> ?
ペア 7	III		S		What's <u>CaPpadocia</u> ?
ペア 4	III		S		What's <u>church</u> ?
ペア 5	III		S		What's <u>famous</u> ?
ペア 7	III		S		What's <u>Kebab</u> ?
ペア 5	III		S		What's <u>little</u> ?
ペア 6	III		S		What's <u>shape</u> ?
ペア 6	III		S		What's <u>taste</u> ?
ペア 7	III		S		What's <u>taste</u> ?
ペア 4	III		S		What's the <u>Sagrada Familia</u> ?
ペア 1	III		S		What's the <u>taste</u> ?
ペア 2	III		S		What's the <u>taste</u> ?
ペア 3	III		S		What's the <u>taste</u> ?
ペア 4	III		S		What taste?
ペア 4	III		S		Wine, What taste?
ペア 5	III		S		What's the <u>taste</u> ?
ペア 2	III		S		What's, What's, What's <u>name</u> ?
ペア 7	IV			○	(How many ma) (uh)How many people live here?
ペア 2	IV			○	Which do you like?
ペア 2	IV		S		Uh, What do you think about France ?
ペア 3	IV		S		What do you think about ... Maria Reiche ?
ペア 7	IV		S		What do you think about Cappadocia ?
ペア 6	IV		S		What do you think about Guiana Highland ?
ペア 5	IV		S		What do you think about in Kilimanjaro Mountain ?
ペア 4	IV		S		What do you think about Spain ?
ペア 4	V			○	When was it built?

謝辞

本論文の執筆に際しましては、全国の大学、学会における多くの方々からご協力とご助言を頂きました。心より感謝申し上げます。

指導教官の柳善和先生には、この貴重な研究の機会を与えて頂きましたことに深く感謝いたします。わが国で早期英語教育が導入され、次々と新たな改革案が出されておりますが、その根底に普遍的に存在している教育学的価値を原点に戻って研究することの大切さを学ばせて頂きました。

さらに論文審査におきましては、名古屋学院大学の城哲哉先生、広島大学の深澤清治先生、広島大学の築道明先生方に論文全体を総括する視点からご教示と、最終修正の方向付けを頂きました。また、陰ながら応援して下さいました名古屋学院大学の清水克正先生、Phillip R. Morrow 先生、愛知教育大学の高橋美由紀先生に感謝いたします。

本論文研究データを収集するにあたり、ご協力いただきました岐阜県多治見市笠原小学校の樋口一成校長先生をはじめ教職員の皆様に感謝いたします。子供たちのあの輝き、即興性と創造性を引き出された先生方のご苦労は言葉では言い尽くすことができません。その実践は、理論よりもはるかに進んでおり、日々新しい発見をさせられました。伝統的教授理論に加えて、第二言語習得、談話分析、認知言語学、社会言語学の知見が取り入れられ、独自に構成された指導案と授業は、Bruner (1960) の説、「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階のどの子にも効果的に教えることができる」が具現化されてきました。

特に、授業担当者の柘植洋子先生と ALT の Robert Middleton 先生からは本論文の骨子となる貴重な実践資料をご提供いただき、折に触れアドバイスをいただきました。それなしには、論文の完成までたどり着く事はできませんでした。この場を借りて衷心より感謝いたします。

最後に、今日に至るまで導いて頂きました活水学院、言語学の視点に立つ貴重なご助言とご指導を賜りました長崎純心女子大学の鈴木千鶴子先生、長崎大学の Luc Roosevelt 先生に改めて深く感謝申し上げます。

なお、在学期間を通して温かく対応して下さいました山田義則氏を始め、名古屋学院大学事務局・学術情報センターの皆様にも厚くお礼申し上げます。

関きみ子

参考文献

- アレン玉井光江 (2010). 『小学校英語の教育法—理論と実践』 大修館.
- Allwright, D., & Bailey, M. K. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to the classroom research for language teachers*. Cambridge, New York, Port Chester: Cambridge University Press.
- 安藤貞雄 (2005). 『現代英文法講義』 開拓社.
- 安藤貞雄 (2012). 『英語の前置詞』 開拓社.
- AntConc : <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>
- Bates, E., & MacWhinney, B. (1989). Functionalism and the competition model. In B. MacWhinney & E. Bates (Eds.), *The Cross-linguistic study of sentence processing*. (pp. 3-73). New York: Cambridge University Press.
- Bates, E., MacWhinney, B., Caselli, A., Devescovi, A., Natale, F., & Venza, V. (1984). A cross-linguistic study of the development of sentence interpretation strategies. *Child Development* 55, 341-354.
- Batstone, R. (1995): *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Benesse (2009). 『第1回中学英語に関する基本調査報告書』 Benesse 教育開発センター.
- Benesse 教育研究開発センター (2010a). 『第1回小学校英語に関する基本調査【教員調査】ダイジェスト』.
- Benesse 教育研究開発センター (2010b). 『第1回小学校英語に関する基本調査【生徒調査】速報版』.
- Benesse 教育研究開発センター (2012). 『小中学校の英語教育に関する調査【速報版】』.
- Bettelheim, B. 1976. *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Knopf.
- Bohn, O. -S. (1986). Formulas, frame structures, and stereotypes in early syntactic development: some new evidence from L2 acquisition. *Linguistics* 24, 185-202.
- Bondi, M. (2001). Small corpus and language variation. In M. Ghadessy, A. Henry, & R. L. Roseberry (Eds.), *Small corpus studies and ELT: Theory and practice* (pp. 135-174). Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- Bouffard, L. A., & Sarkar, M. (2008). Training 8-year-old French immersion students in meta-linguistic analysis: An innovation in form-focused pedagogy. *Language Awareness*, 17(1), 3-24.
- Breen, M. (1985b). The social context for language learning—A neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 135-58.
- Brown, G and G. Yule. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2006) *Principles of language learning and teaching*. (5th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.

- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1962). *On knowing—Essays for the left hand*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *Acts of meaning*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Making stories, law, literature, life*. MA.: Harvard University Press. 岡本夏木・吉村啓子・添田久美子訳 (2007). 『ストーリーの心理学：法・文学・生を結ぶ』 ミネルヴァ書房.
- バトラー後藤裕子 (2003).『多言語社会の言語文化教育—英語を第二言語とする子供へのアメリカ人教師たちの取り組み』くろしお出版.
- バトラー後藤裕子 (2005).『日本の小学校英語を考える—アジアの視点からの検証と提言』三省堂.
- バトラー後藤裕子・染谷有美・福原英二 (2014).「オンライン学習と学習効果—児童英検オンライン版を使った検証—」『日本児童英語教育学会紀要』第 33 号, 1-21.
- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. In P. Robinson & N. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 216-236). New York: Routledge.
- Bygate, M. (1988). Units of oral expression and language learning in small group interaction. *Applied Linguistics*, 9, 59-82.
- CLAWS : <http://ucrel.lancs.ac.uk/claws/trial.html>
Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London, UK: Continuum.
- Cameron, L., & Madhubala, B. H. (2000). Using stories with young learners. Paper presented at IATEFL Conference, Dublin, 27-31, March.
- Carroll, B. J. (1953). *The study of language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Carter, R. A. (1998). Orders of reality: CANCODE, Communication, and culture. *ELT Journal*, 52(1), 43-55.
- Carter, R. A., & McCarthy, M. J. (1988). *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.

- Carter, R. A., & McCarthy, M. J. (2006). *Cambridge grammar of English: A comprehensive guide to spoken and written grammar and usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (Ed.) (2001) *Teaching English as a second or foreign language*. (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 中條清美・西垣千佳子・内山将夫・中村隆宏・山崎淳史 (2006). 「子供話し言葉コーパスの特徵語抽出に関する研究」『日本大学生産工学部研究報告 B』 39, 65-78.
- Clark, E. V. (2007). Young children's uptake of new words in conversation. *Language in Society*, 36, 157-182.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- Cowie, A. P., & Howarth, P. (1996). Phraseological competence and written proficiency. In G. Blue & R. Mitchell (Eds.), *Language and education* (pp. 80-93). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cullen, R. (2002). Supportive teacher talk: The importance of the F-move. *ELT Journal*, 56(2), 117-127.
- Curtain, H., & Dahlberg, C. A. (2010). *Languages and children: Making the match*. (4th ed.). Boston: Pearson Education.
- De Cock, S. (2004). Preferred sequences of words in NS and NNS speech. *Belgian journal of English language and literatures (BELL), New Series*, 2, 225-246.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2001). Automaticity and automatization. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 125-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2007). Conclusion: The future of practice. In R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language* (pp. 287-304). Cambridge: Cambridge University Press.
- DiPietro, R. (1987). *Strategic interaction: Learning languages through scenarios*. New York: Cambridge University Press.
- Doff, A. (1988). *Teach English: A training course for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donato, R., & McCormick, D. (1994). A sociocultural perspective on language learning

- strategies: The role of mediation. *Modern Language Journal*, 78(3), 453-464.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 206-257).
- Doughty, C. (2003). Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 256-310). Oxford: Blackwell.
- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). New York: Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-261). New York: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-84.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Kormos, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication: A psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(3), 349-385.
- Egan, Kieran. (1986). *Teaching as story telling*. Chicago: University of Chicago Press.
- Egan, Kieran. (1997). *The educational mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- 英語ノート指導研究会 (2009). 『英語ノート 1, 2 完全対応指導ハンドブック』 開隆堂.
- Ellis, N. C. & Sinclair, S.G. (1996). Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49, A(1), 234-250.
- Ellis, N. C. (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(9), 91-126.
- Ellis, N. C. (2001). Memory for language. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language construction* (pp. 33-69). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
- Ellis, N. C., Simpson-Vlach, R., & Maynard, C. (2008). Formulaic language in native and second language speakers. *TESOL Quarterly*, 42, (3), 375-396.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1) 83-107.
- Fansholl, F. J. (1977). The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals*, 10, 583-593.
- Farghal, M., & Obiedat, H. (1995). Collocations: A neglected variable in EFL. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 33(4), 315-331.
- Field, J. (1998). Skills and strategies: Towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52(2), 100-118.
- Fillmore, C. (1979). On fluency. In C. Fillmore, D. Kempler, & W. S.-Y. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 85-101). New York: Academic Press.
- Flowerdew, L. (2001a). Concordancing as a tool in course design. In M. Ghadessy, A. Henry, & R. L. Roseberry (Eds.), *Small corpus studies and ELT: Theory and practice* (pp. 71-92). Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Flowerdew, L. (2001b). The exploration of small learner corpora in EAP materials design. In M. Ghadessy, A. Henry, & R. L. Roseberry (Eds.), *Small corpus studies and ELT: Theory and practice* (pp. 363-379). Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21(3), 354-375.
- Foster, S. H. (1990). *The communicative competence of young children*. London, New York: Longman.
- 藤原康弘 (2011). 「小学校外国語活動へのコーパス言語学的アプローチ：語彙の品詞・意味及び文法」『これからの小中英語教育を創る－新学習指導要領に基づく小中高の連続性を見据えた英語教育のあり方－』中部日本教育文化会, 39-54.
- Fung, L., & Carter, R. (2007). Discourse markers and spoken English : Native and learner use in pedagogic settings. *Applied Linguistics*, 28(3), 410-439.
- Garton, A., & Pratt, C. (1998). *Learning to be literate (2nd ed.)*. Oxford: Basil Blackwell.
- Garvie, E. (1990). *Story as vehicle: Teaching English to young children*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S., & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (1988). Creative automatization: Principle for promoting fluency within a communicative framework. *TESOL Quarterly*, 22, (3), 473-492.
- Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (2005). Rethinking communicative language teaching: A focus on access to fluency. *Canadian Modern Language Review*, 61, 325-353.

- Genesee, F. (Ed.), (1994). *Educating second language children*. New York: Cambridge University press.
- Gerken, L. (1996). Prosody's role in language acquisition and adult parsing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 25, (2): 345-356.
- GoTagger : <http://web4u.setsunan.ac.jp/Website/GoTagger.htm>
- Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocation and formulae. In A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis, and applications* (pp. 145-160) Oxford: Clarendon Press.
- Granger, S. (2003). The interactional corpus of learner English: A new resource for foreign language learning and SLA research . *TESOL Quarterly*, 37(3), 538-546.
- Granger, S. (2009). The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching: A critical evaluation. In K. Aijmer (Ed.), *Corpora and language teaching* (pp. 13-32). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Graumann, C. (1990). Perspective structure and dynamics in dialogue. In I. Markova & K. Foppa (Eds.), *The dynamics of dialogue*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Gruttenden, A. (1981). Item-learning and system-learning. *Journal of Psycholinguistic Research*, 10(1), 79-88.
- Hakuta, K. (1974). Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. *Language Learning*, 24, 287-97.
- Hakuta, K. (1976). A case study of a Japanese child learning English as a second language. *Language Learning* 26(2), 321-351.
- Hanania, E. A. S., & Gradman, H. L. (1977). Acquisition of English structures: A case study of an adult native speaker of Arabic in an English-speaking environment. *Language Learning*, 27(1), 75-91.
- Harley, B. (1994). Appealing to consciousness in the L2 classroom. *AILA Review II*: 57-68.
- Harley, B., & Swain, M. (1984). The interlanguage and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Crompton, & A. P. R. Howatt. (Eds.), *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J., & Swain, M. (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Harley, B., Howard, J., & Hart, D. (1995). Second language processing at different ages: Do younger learners pay more attention to prosodic cues than sentence structure? *Language Learning*, 45(1), 43-71.
- 長谷部郁子 (2012). 「児童用英語テキストにおける動詞の項構造と文型」『神田外語大学言語科学研究センター』 11, 197-214.
- 長谷部郁子・神谷昇 (2014). 「中学校英語活動につなげる小学校英語活動－有機的な小中連携に向けて－」『小学校英語教育学会紀要』 14, 163-178.
- 長谷川信子 (2010 a). 「小学校英語とはどういう英語か? 児童英語でできるようになること,

- できないこと」『言語科学研究』16, 11-31.
- 長谷川信子 (2010 b). 『神田外語大学児童英語基本語彙リスト 500 ver. 3.1』神田外語大学・外国語能力開発センター (FLP).
- 長谷川信子・町田なほみ (2010). 「児童英語の語彙リストー『KUIS 語彙リスト 500』の開発過程とその全容ー」*Scientific Approaches to Language*, 9, 149-190.
- 橋本久代 (2007). 「福井市の小中が連携した研修」松川禮子・木下邦幸 (編) 『小学校英語と中学校英語を結ぶー英語教育における小中連携ー』(pp.249-252) 高陵社.
- Hatch, E. (1992). *Discourse and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haznedar, B. (1997). *Child second language acquisition of English: A longitudinal case study of a Turkish speaking child*. Unpublished PhD dissertation. Durham, UK: University of Durham.
- 樋口忠彦・加賀田哲也・衣笠知子・金澤直志・福智佳代子・掛谷舞・橘堂弘文・泉恵美子・田邊義隆・北村友美子・植松茂男 (2003). 「小中連携に関する調査研究ーカリキュラム・指導案集・テキスト等の分析を通してー」『英語授業研究学会紀要』第12号, 3-30.
- 樋口忠彦・金森強・國方太司 (編) (2005). 『これからの小学校英語教育ー理論と実践』研究社.
- 樋口忠彦・大村吉弘・田邊義隆・下絵津子・衣笠知子・加賀田哲也・國方太司・泉恵美子・箱崎雄子. (2008). 「小学校英語学習経験者の追跡調査と小・中学校英語教育への示唆 (続)『近畿大学語学教育部紀要』8巻, 2号, 179-234.
- 樋口忠彦・大村吉弘・田邊義隆・國方太司・加賀田哲也・泉恵美子・衣笠知子・箱崎雄子・植松茂男・三上明洋 (2007). 「小学校英語学習経験者の追跡調査と小・中学校英語教育への示唆」『近畿大学語学教育部紀要』7巻, 2号, 123-180.
- 平野敬一(1972). 『マザーグースの唄』中央公論社.
- 広岡亮蔵 (1975). 『教材構造入門』明治図書.
- 広岡亮蔵 (1971). 『ブルーナー研究』明治図書.
- 久野慎子 (2007). 「小中連絡会の成果」松川禮子, 木下邦幸 (編) 『小学校英語と中学校英語を結ぶー英語教育における小中連携ー』(pp.253-260) 高陵社.
- Hoey, M. (1983). *On the surface of discourse*. London: Allen and Unwin.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Holzman, M. (1998). *The language of children* (2nd ed.). Cambridge, MA.: Blackwell.
- 細谷俊夫 (1991). 『教育方法』第4版 岩波書店.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*. 18: 225-252.
- Howarth, P. (1998). Phraseology and second language proficiency. *Applied Linguistics*, 19 (1), 24-44.

- Hu, Chien-Fang. (2003). Phonological memory, phonological awareness, and foreign language word learning. *Language Learning*, 53(3), 429-462.
- Huang, J., & Hatch, E. (1978). A Chinese child's acquisition of English. In E. M. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings* (pp. 118-131). Rowley, MA.: Newbury House.
- Hudelson, S. (1994). Literacy development of second language children. In F. Genesee (Ed.), *Educating second language children* (pp.129-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunston, S., & Francis, G. (1998). Verbs observed: A corpus-driven pedagogic grammar. *Applied Linguistics*, 19, 45-72.
- 石川慎一郎 (2006). 『KUBEE 1850 (2006/12/10)』
<http://language.sakura.ne.jp/s/kubee.html>
- 石川慎一郎 (2012). 『ベーシックコーパス言語学』 ひつじ書房.
- 石川慎一郎・前田忠彦・山崎誠 (編) (2010). 『言語研究のための統計入門』 くろしお出版.
- 板垣信哉 (2004). 「言語能力の熟達化—4 技能の捉え方の基本として—」『英語教育研究会報』 第 39 号, 5-23.
- 板垣信哉・鈴木渉 (2014). 「小学校外国語活動と中学校外国語教育の接続—言語知識と記憶理論の観点から—」『小学校英語教育学会紀要』 第 15 号, 68-82.
- Ito, H., & Hatch, E. (1978). Second language acquisition: A case study. In E. M. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings* (pp. 76-88). Rowley, MA.: Newbury House.
- 和泉伸一 (2009). 『フォーカス・オン・フォームを取り入れた新しい英語教育』 大修館.
- Jeremias, J.M.V.(1982). The 'social' component in the English classroom: Semantic & pragmatic considerations. *Anglo-American Studies*, 2(1), 63-73.
- Johnson, R. K., & Swain, M. (1997). *Immersion education: international perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 神谷昇・長谷川信子・町田奈保美・長谷部郁子 (2009). 「英語ノート試作版の語彙の特徴—品詞と語彙の観点から—」 *Scientific Approach to Language*, 8, pp. 119-145. 神田外国語大学言語科学研究センター.
- 門田修平 (2007). 『シャドーイングと音読の科学』 コスモピア.
- Kamiloff-Smith, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. In P. Fletcher & P. Garman (Eds.), *Language Acquisition*. (2nd ed), Cambridge: Cambridge University Press.
- 笠原小学校 (2011). 『外国語活動指導計画集』 .
- 笠原小学校 (2014). 『外国語活動指導計画集』 .
- 笠原小学校・笠原中学校 (2011). 『公表会指導案集』 .
- 笠原小学校・笠原中学校 (2014). 『公表会指導案集』 .
- 笠原中学校 (2011). 『実践資料集』 .

- 笠原中学校 (2014). 『英語科指導計画集』.
- 笠島準一・浅野博・下村雄三郎・牧野勤・池田正雄 (代表) (2002) 『NEW HORIZON English Course 1』 東京書籍.
- 河合隼雄 (1998). 『河合隼雄著作集第5巻 昔話の世界』 岩波書店.
- Keenan, T. (2002). *An introduction to child development*. London: Sage Publications.
- Kennedy, T. (2009). Language learning and its impact on the brain: Connecting with the mind through content-based instruction. *Foreign Language Annals*, 39(3), 471-486.
- 小林春美・佐々木正人(編) (2008). 『新・子どもたちの言語獲得』 大修館.
- Koda, K. (1994). Second language reading research: Problems and possibilities. *Applied Psycholinguistics*, 15, 1-28.
- 小寺茂明・吉田 晴世 (2008). 『スペシャリストによる英語教育の理論と応用』 松柏社.
- 小池生夫 (2004). 『第二言語習得研究の現在—これからの外国語教育への視点』 大修館.
- 小池生夫・木下耕児・成田真澄(編) (2004). 『第二言語習得研究の現在 — これからの外国語教育への視点』 大修館.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2009). 「特定の課題に関する調査 (英語: 話すこと) の調査結果 — セクション間の関係」 p.43.
http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_eigo/05002051033004000.pdf
- Kolsawalla, H. (1999). Teaching vocabulary through rhythmic refrains in stories. In S. Rixon (Ed.), *Young learners of English: Some research perspectives*. (pp.18-31). Harlow: Pearson Education Limited.
- Kormos, J., & Denes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32, 145-164.
- 神戸大学国際コミュニケーションセンター石川慎一郎研究室 KUBEE 1850
http://language.sakura.ne.jp/s/kaken_kubee.html
- Kowal, M., & Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness* 3(2), 73-93.
- 小柳かおる (2004). 『日本語教師のための新しい言語習得概論』 スリーエスネットワーク.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S., & Scarcella, R. (1978). On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning*, 28(2), 283-300.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon/ Alemany.
- 久埜百合・永井淳子・佐藤令子・粕谷恭子 (2006). 『ここがポイント! 小学校英語』 三省堂.
- Kyratzis, A. (2005). 'Because' as a marker of collaborative stance in preschool children's peer interactions. In A. Tyler., M. Takada., & D. Marinova (Eds.), *Language in use* (pp. 50-61). Wasington, D.C., Georgetown University Press.

- Labov, W. (1972). *Language in the inner City*. Oxford: Basil Blackwell.
- Langacker, R.W. (2008). Cognitive grammar as a basis for language instruction. In P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 66-88). New York, London: Routledge.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*. 40 (3), 387-417.
- Levine, G. S. (2011) *Code Choice in the Language Classroom*. Multilingual Matters.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and way forward*. Heinle, Cengage Learning.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lightbown, P., & Spada N. (1994a). An innovative program for primary ESL in Quebec. *TESOL Quarterly*, 28, (3), 563-579.
- Lightbown, P., & Spada N. (1994b): *How languages are learned*. (3rd ed.), Oxford: Oxford University press.
- Locke, J. (1993): *The child's path to spoken language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lyster, R. (1999). Immersion pedagogy and implications for language teaching. In C. Jasone & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp.64-95). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lyster, R. (2008). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Philadelphia: John Benjamins.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*. 19, 37-66.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk (3rd ed.)*, Vol.2. The Database. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates. <http://childes.psy.cmu.edu/data/>.
- Mackey, A. (2007). Interaction as practice. In DeKeyser, R (Ed.), *Practice in a second language* (pp. 85-110). Cambridge: Cambridge University Press.
- 正高信男 (2001). 『子どもはことばをからだで覚える—メロディから意味の世界へ』中央公論社.
- 松井恵美 (1979). 『英作文における日本人的誤り』大修館.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M., & Carter, R. (1994). *Language as discourse*. Longman: New York.
- McLaughlin, B.(1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11, 113-128.
- Miller, G. (1975). *The psychology of communication with a new forward by the author*. New York: Basic books.

- Miller, G., & Johnson-Laird, P. (1976). *Language and perception*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mitchell, R., & Martin, C. (1997). Rote learning, creativity, and ‘understanding’ in classroom foreign language teaching. *Language Teaching Research*, 1 (1), 1-27.
- 三浦省五・深澤清治. (編・著) (2009). 『新しい学びを築く英語科授業の理論と実践』 ミネルヴァ書房.
- 三浦孝・弘山貞夫・中嶋洋一 (編) (2002). 『だから英語は教育なんだ一心を育てる英語授業のアプローチ』 研究社.
- 三宅滋 (2009a). 「日本人英語学習者の復唱における再生率と発話速度の変化の考察」『ことばの科学研究』 10 : 51-69.
- 三宅滋 (2009b). 「日本人英語学習者の復唱に関する考察」 JACET リーディング研究会言語コミュニケーション文化研究科共催講演会 関西学院大学.
- 宮田 Susanne ・ Brian MacWhinney. (2004). 『今日から使える発話データベース CHILDES 入門』 ひつじ書房.
- 文部科学省 (2003). 『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』,
- 文部科学省 (2008a). 『新学習指導要領:高等学校学習指導要領, 特別支援学校学習指導要領等改定案関係資料』 .
- 文部科学省 (2008b). 『幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)』 .
- 文部科学省 (2008c). 『幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)』 .
- 文部科学省 (2013). 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf
- 文部科学省 (2015). 『教育課程企画特別部会 論点整理』 pp. 42-43; 補足資料 (3) p. 103; p. 150; pp.153-154.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2015/09/29/1362371_2_1_1.pdf
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1361110_2_1_1.pdf
- Morgan, N., & Saxton, J. (2006). *Asking better questions*. Canada: Pembroke.
- Muñoz, C. (2007). Age-related differences and second language learning practice. In R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language* (pp. 229-255). Cambridge: Cambridge University Press.
- Muñoz, C. (2014). Contrasting effects of starting age and input on the oral performance of foreign language learners. *Applied Linguistics*, 35 (4), 463-482.
- 村野井仁 (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』 大修館.
- Muranoi, H. (2007). Output practice in the L2 classroom. In R. DeKeyser (Ed.), *Practice*

- in a second language* (pp. 51-84). Cambridge: Cambridge University Press.
- 村野井仁・千葉元信・畑中孝實 (2001). 『実践的英語科教育法』 成美堂.
- 村瀬登志夫 (編) (2009). 『伝え合う内容重視の小学校英語活動指導細案』 明治図書.
- Murray, D. (2005). ESL in adult education. In E. Hinkel, (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 731-751). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Myles, F., Hooper, J., & Mitchell, R. (1998). Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. *Language Learning*, 48, (3), 323-63.
- Myles, F., Mitchell, R., & Hooper, J. (1999). Interrogative chunks in French L2: A basis for creative construction? *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 49-80.
- 中村和夫(2004). 『ヴィゴツキー心理学完全読本―「最近接発達」の領域と「内言」の概念を読み解く』 新読書社.
- 中島平三・外池慈生 (2000). 『言語学への招待』 大修館
- 直山木綿子 (編) (2011). 『No. 2 小学校外国語活動モデル事例集』 教育開発研究所.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York, Boston: Heinle and Heinle.
- Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage, and word lists. In N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge University press.
- Nattinger, J. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching* (pp. 62-82). New York: Longman.
- Nattinger, J., & DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 仁科恭徳・藤原康弘・松岡結 (2009). 「小学校英語教育のための重要フレーズおよび定型表現の抽出：前置詞・WH 疑問詞表現の場合」『*JACET Kansai*』 11, 14-32.
- 野呂忠司 (2007). 「小中連携と文字指導」松川禮子・木下邦幸(編)『小学校英語と中学校英語を結ぶ―英語教育における小中連携―』(pp.102-118) 高陵社.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nystrom, J. (1983). Teacher-student interaction in bilingual classrooms: Four approaches to error feedback. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- 大牛英則・兼重昇 (2011). 「中学生の英語学習に対する意識調査―外国語活動を経験してきた中学1年生に対するアンケート調査にもとづいて」 日本児童英語教育学会

- (JASTEC) 『第 32 回全国大会資料集』 63-66.
- Oates, J., & Grayson, A. (2004). *Cognitive and language development in children*. MA: Blackwell.
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic-influence. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. MA: Blackwell.
- 小野尚美・高野恵美子・大井恭子・ロブソン・G・高梨康雄 (2009). 『中学校及び高等学校の英語教育に連携する小学校英語の指導内容・方法の開発研究』平成 18-20 年度末科学研究費補助金基盤研究 C; 課題番号 (18520454) 研究成果報告書.
- 大井恭子 (2007). 『英語入門期のつまずきに対処するための指導法の開発—小中連携の視点から』平成 17・18 年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究 C; 課題番号 (17520368). 研究成果報告書.
- 大井恭子 (2009). 「データから見る英語学習入門期における書く力—独自到達度テストの結果分析—」『千葉大学教育学部研究紀要』第 57 巻, 31-42.
- 大井恭子 (編) (2005). 『小学校英語活動のカリキュラム作りに関する研究—学級担任ができる英語活動に向けて』平成 15-16 年度科学研究費補助金基盤研究 C; 課題番号 (15520349). 研究成果報告書.
- Ortega, L. (2007). Meaningful L2 practice in foreign language classrooms. In R. DeKeyser, (Ed.), *Practice in a second language* (pp. 180-207). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Pawley, A., & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J.C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp.191-225). London: Longman.
- Peng, J., & Zhang, L. (2009). An eye on the target language use in elementary English classrooms in China. In M. Nikolov (Ed.), *Early learning of modern foreign languages: Process and outcomes* (212-228). Bristol: Multilingual Matters.
- Pennington, M. (1995). Pattern and variation in use of two languages in the Hong Kong secondary English class. *RELC Journal*, 26, (2), 80-105.
- Perera, K. (1984) *Children's writing and reading*. Oxford: Basil Blackwell.
- Peters, A. (1977). Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts? *Language*, 53, (3), 560-573.
- Peters, A. (1983). *The Units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University press.
- Peters, A. (1995). Strategies in the acquisition of syntax. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 462-482). Oxford: Blackwell.
- Peyton, J. K. (1993). Dialogue journals: Interactive writing to develop language and literacy." *ERIC Digest*. April 1993. Available on-line.

<http://www.cal.org/resources/Digest/peyton01.html>.

- Pickering, M. J., & Branigan, H. P. (1998). The representation of verbs: Evidence from syntactic priming in language production. *Journal of Memory and Language*, 39, 633-651.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, M., Johnston, M., & Brindley, G. (1988). Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 217-243.
- Pink, D. H. (2006). *A whole new mind: Why right brainers will rule the future*. New York, Riverhead Books: Penguin Group.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Palgrave: Macmillan.
- Platt, E., & Brooks, F. (1994). The “acquisition-rich” environment” revisited. *Modern Language Journal*, 78, 497-511.
- Propp, V. (1958). *Morphology of the folk tale*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Ragan, P. H. (2001). Classroom use of a systemic functional small learner corpus. In M. Ghadessy, A. Henry, & R. L. Roseberry (Eds.), *Small corpus studies and ELT: Theory and practice* (pp. 207-236). Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- Rampton, B. (1987). Stylistic variability and not speaking ‘normal’ English: Some post-Labovian approaches and their implications for the study of intellanguage. In R. Ellis (Ed.), *Second language acquisition in context* (47-58). Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-hall, 47-58.
- Ranta, L., & Lyster, R. (2007). A cognitive approach to improving immersion students’ oral language abilities: The awareness – practice-feedback sequence. In R. DeKeyser (Ed), *Practice in a second language* (pp. 141-160). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reid, J. (1990). Children’s reading. In R. Grieve and M. Hughes (Eds.), *Understanding children* (pp. 71-93). Oxford: Basil Blackwell.
- Richard, L.G. (1973). The enhancement of figural creativity through second language learning at the elementary school level. *Foreign Language Annals* 7(1), 111-115.
- Richards, J. (1990). *Interchange 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rogers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1964). *The psychologist and the foreign language teacher*. Chicago, London: The University of Chicago.
- Rivers, W. (1968). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Rivers, W. (1972). Talking off the tops of their heads. *TESOL Quarterly*, 6, 71-81.
- Rivers, W. (1973). From linguistic competence to communicative competence. *TESOL Quarterly*, 7, 25-34.
- Rivers, W. (1976). *Speaking in many tongues—Essays in foreign language teaching*. (2nd ed.). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Rivers, W. (1981). *Teaching foreign language skills*. (2nd ed.). London: The University of Chicago Press.
- Rivers, W. (1983). Communicating naturally in a second language: *Theory and practice in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W., & Temperley, M.S. (1978). *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. New York: Oxford University Press.
- Rose, K. R. (1994). Pragmatic consciousness-raising in an EFL context. In L. Bouton & Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and Language Learning*. Monograph series, Vol.5, 52-63. Urbana Champaign, IL: University of Illinois.
- Rose, K. R., & Kasper, G. (2001) *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language* 50, 696-735.
- 齊田智里 (2003). 『高校入学時の英語能力値の年次推移—項目応答理論を用いた県規模英語学力テストの共通尺度化—』日本英語検定協会第15回研究助成 A.研究部門・報告 I.
- 齊藤俊雄・赤野一郎・中村純作(2005). 『英語コーパス言語学—基礎と実践 改訂新版』 研究社.
- 佐野正之 (2000). 『アクション・リサーチのすすめ』 大修館.
- 佐藤三郎 (1977). 『ブルーナー入門』 明治図書.
- 佐藤三郎 (1986). 『ブルーナー「教育の過程」を読み直す』 明治図書.
- Sawyer, M., & Ranta, L. (2001). Aptitude, individual differences, and instructional design. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 319-353). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E.A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 206-226.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, W., & Chein, J. M. (2003). Controlled & automatic processing: Behavior, theory, and biological mechanisms. *Cognitive Science*, 27, 525-559.
- Scott, M. (2001). Comparing corpora and identifying key words, collocations, frequency distributions through the WordSmith Tools suite of computer programs. In M.

- Ghadessy, A. Henry, & R. L. Roseberry (Eds.), *Small corpus studies and ELT: Theory and practice* (pp. 47-67). Amsterdam & Philadelphia: Benjamin.
- Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: Possibilities and impossibilities. *ELT Journal* 50(1), 16-24.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge
- Segalowitz, N., & Segalowitz, S. (1993). Skilled performance, practice, and the differentiation of speed-up from automatization effects: Evidence from second language word recognition. *Applied Psycholinguistics*, 14, 369-385.
- Seki, K. (1997). Repair work by NS and NNS teachers in communicative-oriented Classrooms. Unpublished master's thesis. Georgetown University, Washington, D.C.
- 関きみ子 (2011). 『英語教育の原点』 明治図書.
- 関きみ子 (2012). 「連続性と発展性のある小学校英語コミュニケーション活動の提案—小中高の連携を視野に一」 日本児童英語教育学会 (JASTEC) 『第 32 回秋季研究大会資料集』 27-30.
- 関きみ子 (2013a). 「相互交流型コミュニケーション活動におけるチャンクの可能性」 小学校英語教育学会 (JES) 『第 13 回沖縄大会要綱集』 25.
- Seki, K. (2013b). Exploring the significance of lexical phrase approach in interactional discourse in early EFL classroom. *60th TEFLIN, Proceeding, Vol. II*, 434-443.
- 関きみ子 (2014a). 「早期相互交流型コミュニケーション活動における語彙・フレーズ」 全国英語教育学会 (JASELE) 『第 40 回徳島研究大会発表予稿集』 14-15.
- 関きみ子 (2014b). 「早期英語教室のオーラル・コミュニケーション活動—談話における理論と実践の統合を探る」 『LET Kyushu-Okinawa BULLETIN』 14, 29-41.
- 関きみ子 (2015). 「早期相互交流型コミュニケーション活動における語彙・フレーズ」 『九州英語教育学会紀要』 43, 109-118.
- Seliger H.W., & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Shak, J., & Gardner, S. (2008). Young learner perspectives on four focus on form tasks. *Language Teaching Research*, 12(3), 387-408.
- Sharwood-Smith, M. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7(2) 118-132.
- 柴田義松(2006). 『ヴィゴツキー入門』 (寺子屋新書) 子どもの未来社.
- Shiki, O., Mori, Y., Kadota, S., & Yoshida, S. (2010). Exploring differences between shadowing and repeating practices: An analysis of reproduction rate and types of reproduced words. *ARELE: annual review of English language education in Japan*, 21, 81-90.
- 塩沢利雄・伊部哲・園城寺信一・小泉仁 (1993) 『新英語科教育の展開』 英潮社.
- 白畑知彦 (2002). 「研究開発校で英語に接した児童の英語能力調査」 『静岡大学教育学部研究

- 報告(教育学篇)』 33, 195—215.
- 白畑知彦 (2007). 「言語習得から見た小中連携」松川禮子・木下邦幸(編)『小学校英語と中学校英語を結ぶ－英語教育における小中連携－』(pp. 65-76) 高陵社.
- 白畑知彦・村野井仁・若林茂則・富田祐一; 改訂版 (2009). 『英語教育用語辞典』大修館.
- 白井恭弘 (2008). 『外国語学習の科学－第二言語習得論とは何か』(岩波新書) 岩波書店.
- 白井恭弘 (2013). 『ことばの力学－応用言語学への招待』(岩波新書) 岩波書店.
- 庄司達也. (2007). 『日本語表現法－21世紀を生きる社会人のたしなみ』翰林書房.
- Sinclair, J., & Renouf, A. (1988). A lexical syllabus for language learning. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching* (pp. 140-160). London. New York: Longman.
- Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Slobin, D. I. (1985). *The cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Slobin, D. I. (1996). From 'thought and language' to 'thinking for speaking'. In J. J. Gumperz & S.C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 70-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, M. A. (2001). Content-based and immersion models for second language and foreign language teaching. In Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language (3rd ed.)*, (pp. 303-318), Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Spada, N., & Lightbown, P. (1999). Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 83, 1-22.
- Stevick, E.W. (1989). *Success with foreign languages*. Hemel, Hempstead: Prentice Hall.
- Sundin, K. (2000). English as a first foreign language for young learners. In M. Nikolve, H.Curtain, & European Center for Modern languages (Eds.), *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond* (pp.151-158) Strasbourg: Council of Europe.
- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESOL Canada Journal*, 6(1), 68-83.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-164.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlehofer (Eds.), *Principles & practice in applied Linguistics: Studies in honor*

- of *H.G. Widdowson* (pp. 125-44). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sylwester, R. (1995). *A celebration of neurons: An educator's guide to the human brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and curriculum development.
- 田地野彰 (2011). 『意味順英作文のすすめ』 岩波書店.
- 高田智子 (2003). 「早期英語教育経験者と未経験者の中間言語の分析」 『STEP BULLTIN』 Vol 15, 159-170.
- 高橋美由紀 (2007a). 「英語表現力を育成するための小中連携の実際」 松川禮子・木下邦幸 (編) 『小学校英語と中学校英語を結ぶー英語教育における小中連携ー』 (pp.266-269) 高陵社.
- 高橋美由紀 (2007b). 「小中の子供たちの交流活動と教師間の連携」 松川禮子・木下邦幸 (編) 『小学校英語と中学校英語を結ぶー英語教育における小中連携ー』 (pp.209-222) 高陵社.
- 高橋美由紀 (2007c). 「小中連携による英語コミュニケーション活動の実際」 松川禮子・木下邦幸 (編) 『小学校英語と中学校英語を結ぶー英語教育における小中連携ー』 (pp.261-265) 高陵社.
- 高橋美由紀 (2011a). 『これからの小学校英語教育の構想』 アプリコット出版.
- 高橋美由紀 (編・著) (2011b). 『これからの小学校英語教育の発展』 アプリコット出版.
- 高橋美由紀・柳善和 (編・著) (2011c). 『あたらしい小学校英語科教育法』 協同出版.
- 高橋美由紀・朱炜 (2014). 「小学校英語教育における CAN-DO リストー中国の英語教育の到達目標と CEFR を基にして」 『日本児童英語教育学会紀要』 第 33 号, 93-112.
- 高橋美由紀・柳善和 (2015a). 「中学校入学時の英語学習に対する意識及び英語能力について 小学校英語教育の成果を探る」 『外国語研究』 第 48 号, 1-20.
- 高橋美由紀・柳善和 (編・著) (2015b). 『小学校英語教育ー授業づくりのポイントー』 ジェーエス教育社.
- 高橋正夫 (1991). 『身近な話題を英語で表現する指導』 大修館.
- 高梨庸雄・高橋正夫 (2007). 『新英語教育概論』 金星堂.
- 高島英幸 (2005). 『文法項目別英語のタスク活動とタスクー34 の実践と評価』 大修館.
- 竹蓋幸生 (2003). 『英語教育の科学ーコミュニケーション能力の養成を目指してー』 アルク.
- 竹内理 (2000). 『認知的アプローチによる外国語教育』 松柏社.
- 竹内理 (2003). 『より良い外国語学習法を求めてー外国語学習成功者の研究』 松柏社.
- 田窪行則・窪菌晴夫・白井克彦 (1998). 『岩波講座 言語の科学 〈2〉 音声』 岩波書店.
- 田中・佐藤・阿部 (2006). 『英語感覚が身につく実践的指導法ーコアとチャンクの活用法』 大

修館.

- Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, G. (2001). Corpus, comparison, culture. In M. Ghadessy, A. Henry, & R. L. Roseberry (Eds.), *Small corpus studies and ELT: Theory and practice* (pp. 311-334). Amsterdam & Philadelphia: Benjamin.
- Tomasello, M. & Herron, C. (1989). Feedback for language transfer errors: The garden path techniques. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 385-395.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M., & Herron, C. (1988). Down the garden path: Inducing and correcting overgeneralized errors in the foreign language classroom. *Applied Psycholinguistics*, 9, 237-246.
- 富岡龍明 (2012). 『英語基本語彙を使いこなすー動詞・助動詞編ー』 研究社.
- 投野由紀夫 (2006). 『投野由紀夫のコーパス超入門コーパスでわかる英語学習のコツ』小学館.
- 投野由紀夫 (2007). 『日本人中高生一万人の英語コーパス “JEFLL CORPUS”ー中高生が書く英文の実態とその分析ー』 小学館.
- 投野由紀夫 (2015). 『発信力をつける新しい英語語彙指導ープロセス可視化とチャンク学習ー』 三省堂.
- 投野由紀夫・杉浦正利・和泉絵美・金子朝子 (2013). 『英語学習者コーパス活用ハンドブック』大修館.
- Towell, R., Hawkins, R., & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied linguistics*, 17(1), 84-119.
- 柘植洋子・薄井伸一・木股布紀子 (2011). 「英語に慣れ親しみ, 進んでコミュニケーションを図ろうとする児童の育成」 日本児童英語教育学会 (JASTEC) 『第 32 回全国大会資料集』 39-44.
- 築道和明 (1996). 「つまづく生徒からの発想」『現代英語教育』 33 巻, 9 号, 6-9, 研究社.
- Tyler, A. (1994). The role of syntactic structure in discourse structure: Signaling logical and prominence relations. *Applied Linguistics*, 15(3), 243-262.
- Tyler, A. (2012). *Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basics & experimental evidence*. New York and London: Routledge.
- Tyler, A., Takada, M., Kim Yiyong., & Marinova, D. (2005). *Language in use: Cognitive and discourse perspectives on language and language learning*. Washington, D. C., Georgetown University Press.
- 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ー事例学習と規則学習の繋がりを通して

- 一」『小学校英語教育学会紀要』 第 14 号, 244-259.
- Vale, D., & Feunteun, A. (1995). *Teaching children English: A training course for teachers of English to children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and the second language classroom research*. London: Longman.
- Van Lier, L. (1996). Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, authenticity. London, New York: Longman.
- Van den Branden, K. (1997). Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning*, 47, 589-636.
- Van den Branden, K. (2007). Second language education: Practice in perfect learning conditions? In R. DeKeyser, (Ed.), *Practice in a second language* (pp. 161-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPatten, B. (1987). On babies and bathwater: Input in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 71, 156-164.
- VanPatten, B. (1989). Can learners attend to form and content while processing input? *Hispania*, 72, 409-417.
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.
- VanPatten, B. (1996). Input processing and grammar instruction: Theory and research. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (2003). *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. Boston, McGraw-Hill.
- Verhallen, M., & Schoonen. R. (1998). Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders. *Applied Linguistics*, 19 (4), 452-470.
- Wagner G. J. (1978). Comparative studies in second language learning. In E. M. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings* (pp. 155-171). Rowley, MA.: Newbury House.
- Wajnryb, R. (1986). Storytelling and language learning. *Babel* 21, :17-24.
- 脇明子 (2008). 『物語が生きる力を育てる』 岩波書店.
- 渡邊時夫・高梨庸雄・齋藤榮二 (2013). 『小中連携を意識した中学校英語の改善』 三省堂.
- Waterland, L. (1985). *Read with me: An apprenticeship approach to reading*. Stroud: Thimble Press.
- Weinert, R. (1994). Some effects of a foreign language classroom on the development of a German negation. *Applied Linguistics*, 15 (1), 76-101.
- Weinert, R. (1995). The role of formulaic language in second language acquisition: A review. *Applied Linguistics* 16 (2), 180-205.
- Weir, R. (1962). *Language in the crib*. The Hague: Mouton.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA.: Harvard

- University Press.
- White, L. & Genesee, F. (1996). How native is near native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research*, 12, 238-65.
- Whong-Barr, M., & Schwartz, B. D. (2002). Morphological and syntactic transfer in child L2 acquisition of the English dative alternation. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 579-616.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1989). Knowledge of language and ability for use.' *Applied Linguistics*, 10, 128-137.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1998). Skills, abilities and contexts of reality. *Annual Review of Applied Linguistics: Foundations of second language teaching*, 18, 323-335.
- Wierzbicka, A. (1994). Cultural scripts: A semantic approach to cultural analysis and cross-cultural communication. *Pragmatics and Language Learning*, 5, 52-63. University of Illinois.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- O'Grady, William. (2005). How children learn language. Cambridge: Cambridge University Press. 内田聖二訳 (2008). 『子どもとことばの出会い 言語獲得入門』 研究社.
- Willet, J. (1995). Becoming first graders in an L2: An ethnographic study of L2 socialization. *TESOL Quarterly*, 29 (3), 473-503.
- Willis, D. (1990). The lexical syllabus: A new approach to language teaching. London & Glasgow: Collins E-L-T.
- Willis, D. (2003). *Rules, patterns and words – Grammar and lexis in English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman. 青木昭六監訳 (2003). 『タスクが開く新しい英語教育—英語教師のための実践ハンドブック—』 開隆堂.
- Wood, D. (1988). *How children think and learn: The social context of cognitive development*. Oxford: Blackwell.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17 (2), 89-100.
- Wray, A (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Press.
- Wray, A. (1999). Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching*, 32(1), 213-231.
- Wray, A. (2000) Formulaic sequences in second language teaching: Principles and practice. *Applied Linguistics*, 21(4), 463-489.
- Wray, A. (2008). *Formulaic language: Pushing the boundaries*. Oxford: Oxford University Press.
- Wray, A., & Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language: An integrated model. *Language and Communication*, 20(1), 1-28.
- Wright, A. (1997). *Creating Stories with Children*. Oxford: Oxford University Press.
- 山田純 (1986). 『英語教育の根本的誤りを衝く』大修館.
- 山田純・松浦伸和・柳瀬陽介 (1988). 『英語学力差はどこから生じるかー入門期のドキュメントー』大修館.
- 大和隆介 (2007). 「小中連携と音声指導」松川禮子・木下邦幸編『小学校英語と中学校英語を結ぶー英語教育における小中連携ー』(pp.86-101) 高陵社.
- 柳善和 (2007a). 「小中連携の政策決定プロセス」松川禮子・木下邦幸編『小学校英語と中学校英語を結ぶー英語教育における小中連携ー』(pp. 134-141) 高陵社.
- 柳善和 (2007b). 「分かり合うことから始まる小中連携」松川禮子・木下邦幸編『小学校英語と中学校英語を結ぶー英語教育における小中連携ー』(pp. 223-229) 高陵社.
- 安井稔 (2011). 『20 世紀新言語学は何をもたらしたか』開拓社.
- Yorio, C. A. (1989). Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. In K. Hyltenstam & L. K. Obler (Eds.), *Bilingualism across the Lifespan* (pp.55-72). Cambridge: Cambridge University Press.
- 由本陽子 (2011). 『レキシコンに潜む文法とダイナミズム』開拓社.
- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/04031601/005.pdf