目　次

第 2 巻まえがき iii

1 **英語音声の暗示的学習**
―リズム音がもたらす効果― 1
杉浦香織

2 **派生接辞の習得とその指導**
―日本語を母語とする英語学習者の場合― 21
田村知子

3 **他動詞と自動詞の区別と明示的指導**
―非対格動詞の場合― 41
大瀧綾乃

4 **不定詞・動名詞選択の明示的指導**
―動詞補部に焦点を当てて― 63
中川右也

5 **小学校英語教育における音声指導**
―語強勢指導の重要性― 85
箱﨑雄子

6 **英語の授業における表現欲求時指導法**
―中学校での明示的指導― 105
吉田龍弘・白畑知彦

BOOK SAMPLE ©Kurosio Publishers

7 **日英語対照に基づく英語学習法**
―代名詞・「思う」・文化変形規則― *125*
今井隆夫

8 **学習者の情意と英語の指導法**
―理論から指導へ― *145*
大山　廉

9 **英語学習者と日本語学習者による COIL 活動**
―日米間協働学習の効果― *165*
澤崎宏一・森千加香

BOOK SAMPLE ©Kurosio Publishers

1

英語音声の暗示的学習

―リズム音がもたらす効果―

杉浦香織

1.　はじめに

リズムを用いた言語活動は，第二言語（L2）の音声教育で広く実践されている。しかし，その学習効果は十分に検証されているとは言えない。本章では，日本語を母語とする成人英語学習者（以下，成人英語学習者）が，発音する文に先行して，文のリズムパターンと一致するリズム音を復唱するという暗示的学習[1]により，リズムの発音のみならず，リズム以外のプロソディー[2]の発音も学習できるかどうかを検証した研究を紹介する。本結果に基づき，リズム音が英語音声学習にもたらす効果と成人英語学習者の音声習得における暗示的学習の可能性について考える。

2.　これまでの研究

2.1　暗示的学習に焦点をあてる意義

L2 言語習得研究において，明示的学習と暗示的学習は広く議論されている[3]。明示的学習では，学習者が言語情報にある規則を意識的に学習するため，その規則を言語化できるとされている。一方，暗示的学習では，学習者が言語情報に注意を向けていてもほぼ無意識に規則を学習するため，学んだ規則を言語化できないとされている[4]。本章で特に暗示的学習に焦点をあてる

1　2.1 参照。
2　プロソディー（韻律）とは発話における音声学的性質で，リズム，アクセント（音の強弱），ピッチ（音の高低）などを指す。
3　明示的，暗示的指導・学習の研究動向については，白畑（2018）を参照されたい。
4　Ellis 他（2009, p.17）

BOOK SAMPLE ©Kurosio Publishers

2

派生接辞の習得とその指導

—日本語を母語とする英語学習者の場合—

田村知子

1.　はじめに

第二言語習得において，語彙学習は重要である。語彙の知識を増やせば，学習者はより流暢に言語を使用することができる。しかし一方で，次々と提示される新出単語を覚えきれず，悩む学習者がいるのも事実である。

その対応策としてこれまで提案されてきた方法の一つが，語構造，および接頭辞（例：un-, non-）や接尾辞（例：-er, -able）といった語の構成要素の知識を増やして，派生語の学習を促すことである[1]。たとえば，もし学習者に接頭辞 un- と接尾辞 -able の知識があれば，count という語を習得した際に，countable や uncountable といった派生語も容易に理解できる。

しかし第二言語学習者，とりわけ日本語を母語とする英語学習者（Japanese Learners of English: JLEs）を対象とした派生接辞の習得と指導に関する研究は少ない。その理由は，習得研究においては，屈折接辞（例：複数形の -s, 過去形の -ed）に比べて発話データの収集が難しかったためだと思われる。指導研究の乏しさについては，派生接辞が個別に恣意的な順序で暗記学習するものとみなされており，文法（や屈折接辞）のように規則性を持つ指導対象としては捉えられてこなかったためかもしれない。

本章ではまず，英語の語構造と派生接辞について概説する。次に，第二言語学習者を対象とした英語派生接辞の習得と指導に関する一連の研究を，筆者がおこなったものも含めて紹介する。さらに，その知見を教育実践に生かす一つの方法として，JLEs を対象とした段階別の指導案を示す。

1　望月・相澤・投野（2003），Nation（2013），野呂（2014），Schmitt（2000）

BOOK SAMPLE ©Kurosio Publishers

3

他動詞と自動詞の区別と明示的指導

—非対格動詞の場合—

大瀧綾乃

1.　はじめに

日本語を母語とする英語学習者に見られる誤りの 1 つに，自動詞（非対格動詞）を伴う文，例えば The accident happened. を非文法的な文と判断をし，他動詞として用いた文，例えば *Tom happened the accident[1]. を正しい文であると誤って判断してしまう現象がある。本章では，英語学習者が他動詞と自動詞の区別に対して正しい知識を持ち，上記のような誤りを減らすために，どのような文法指導の内容と方法を用いて教えれば効果的なのかについて実験を実施して検証し，その効果について考える。本研究では，文法指導法の中でも特に明示的文法指導について取り上げる。教師が自動詞に対する明示的文法指導を行う際には，学習者にどのような情報を与えるのが効果的なのかという点について，特に「否定証拠」の提示の有効性に着目して論じる。

本章では，2 節において自動詞（非対格動詞）とその習得研究について述べる。3 節では非対格動詞に対する明示的文法指導について，先行研究も踏まえて説明する。4 節と 5 節では非対格動詞に対する明示的文法指導の実証研究を紹介し，6 節と 7 節では非対格動詞に対する明示的文法指導の中で否定証拠を用いることの効果について検証した実験を紹介する。8 節では，本章のまとめを述べる。

2.　非対格動詞とその習得

目的語を必要とするかしないかという点から英語の動詞を分類すると，

1　* は，その文が非文法的であることを示す。

BOOK SAMPLE ©Kurosio Publishers

4

不定詞・動名詞選択の明示的指導

—動詞補部[1]に焦点を当てて—

中川右也

1.　はじめに

中学校や高等学校では，不定詞のみを目的語に取る動詞，動名詞のみを目的語に取る動詞，そして不定詞と動名詞の両方を取る動詞の 3 種類があることを学ぶ。

（1）　a.　I expected to meet Hanako.
　　　b.　I enjoyed watching the game on TV.
　　　c.　I like to dance/dancing.

しかし，目的語として不定詞と動名詞の両方を取ることができるとされる like であっても，would like to のように，助動詞 would を付けた際には不定詞のみを目的語に取る場合や，remember のように，不定詞と動名詞では意味が変わる場合もある。その理由は何であろうか。また，より本質的な問題として，不定詞か動名詞のどちらか一方しか目的語として取れない動詞があるのは一体なぜだろうか。本章では，まずは外国語学習者にとって役立つ教育文法とは何かを考えた上で，先述した補部形式の謎を解き明かすことを試みた研究や第二言語習得における補部選択の研究を概観する。その後，本研究で提案する認知言語学的アプローチによる明示的な補部形式に関する文法説明の効果を検証し，日本語母語話者が外国語として英語を学ぶ際の補部形式の

1　補部（complement）とは，主要部と呼ばれる名詞や動詞を補って句を構成するものだが，本章では主要部が動詞で，後続する句が目的語として機能する補部の例に限定する。

BOOK SAMPLE ©Kurosio Publishers

5

小学校英語教育における音声指導

—語強勢指導の重要性—

箱﨑雄子

1.　はじめに

グローバル化が進展し，国際共通語としての英語の必要性が一層高まりを見せている。この英語の世界的な広がりに鑑みて，学習者は必ずしも母語話者のような発音を目指す必要はなく，聞き手に分かりやすい明瞭性（intelligibility）の高い発音を目指すべきであろう。音声指導では，母音や子音などの分節音素と，強勢やイントネーションなどの超分節音素[1]が扱われるが，超分節音素は，話し言葉において話し手が自分の意図する意味を伝えたり，聞き手が重要な情報に注意を向けたりする働きを持ち，明瞭性の向上に重要な役割を果たすと言われている[2]。そこで本章では，超分節音素の一つである強勢に焦点を当てる。英語において語強勢の誤配置が明瞭性に与える影響を概観した上で，小学校英語教育における明瞭性の向上を目指した語強勢の指導および指導上の留意点について述べる。

2.　研究の背景

2.1　英語の語強勢

ある音節を発音する際に，肺からの呼気が強くなったり，その量が多くなると，聞き手が感じる音の大きさが増大するが，その現象を強勢（stress）と

1　母音と子音などは分節音素（segmental phoneme）と呼ばれる。超分節音素（suprasegmental phoneme）は，2 つ以上の分節音素にまたがって存在する音素のことであり，高さ（pitch）や強勢（stress），イントネーション（intonation）などを指す（白畑・冨田・村野井・若林，2019）。

2　Derwing, Munro, & Wiebe（1998）, Hahn（2004）, Field（2005）, Zielinski（2008）, Grant（2014）

BOOK SAMPLE ©Kurosio Publishers

6

英語の授業における表現欲求時指導法

—中学校での明示的指導—

吉田龍弘・白畑知彦

1.　はじめに

本章の目的は，中学校英語科の授業において，タスク（task）を中心とした授業展開をベースとしながらも，従来の「タスク基盤型教授法（Task-based Language Teaching: TBLT）」には欠けていた，新出文法事項の導入にも役に立つ新しい指導法「表現欲求時指導法（explicit instruction at the point of communication need）」を提案することである。この指導法は「表現したいのにその言い方がわからない」という学習者の表現欲求を満たすことを最大の特徴としている。

本章の構成であるが，これまでに提案され実践もされている「提示・練習・産出」指導法（Presentation-Practice-Production: PPP），タスク基盤型指導法，フォーカス・オン・フォーム（Focus on Form: FonF），タスク支援型指導法（Task-supported Language Teaching: TSLT）の主要な外国語指導法の特徴をまず解説・検討し，日本の教育環境下でのそれらの指導法の問題点をあげていく。その後，新たな指導法として提案する表現欲求時指導法について，それがどのような指導法であるのか解説したい。

冒頭で述べておきたいことは，教師がどのような指導法を採用するにしても，以下にあげる日本の教室での英語学習環境を無視してはいけないということである。

(1)　日本の教室で学ぶ学習者・学習環境の特徴

　a.　教師の指導を受けながら教科書を使用して学習する。

BOOK SAMPLE ©Kurosio Publishers

7

日英語対照に基づく英語学習法

―代名詞・「思う」・文化変形規則―

今井隆夫

1.　はじめに

本章では，日本語と英語の違いに焦点を当てた英語の学び方と教え方について考察する。日本語と英語の捉え方の違い，カテゴリー化の違いという認知言語学の道具立てを背景に，日本人英語学習者にとって，習得が困難な項目から，代名詞の使用と日本語の「思う」を英語ではどのように表現すればいいかを取り上げ，日本語と英語の違いに焦点を当てた英語の学び方と教え方について考えてみたい。英語の代名詞の使い方については，日本語は空白で表現することを英語では代名詞で表現することで談話の結束性を保つという機能について考える。関連する道具立てとして，談話の結束性，虫の視点の日本語／神の視点の英語[1]，についても紹介する。日本語の「思う」を英語でどのように表現するかについては，日英語のカテゴリー化の違いの観点から日本語の「思う」を英語ではどのように表現すればいいかを述べる。また，英語授業で用いられる不自然な日本語の活用法について，文化変形規則[2]の考え方から考察した。

2.　文のつなぎ方の違い

2.1　英語の授業で使用される不自然な日本語

みなさんは，日本語で自己紹介をする場合は，どのようにするだろうか？例として，マリアさんの自己紹介をみてみよう。

1　金谷（2019）
2　松本（2014）

BOOK SAMPLE ©Kurosio Publishers

8

学習者の情意と英語の指導法

―理論から指導へ―

大山　廉

1.　はじめに

私たちが目覚めている限り，情意や感情は常に働き，知覚，注意，記憶など日常生活や学習に必要な認知機能に影響を与えている [1]。第二言語習得（Second Language Acquisition: SLA）や外国語教育の分野でも，外国語不安（foreign language anxiety）は習得や学習に負の影響を及ぼす要因の一つとされ，主に不安を軽減することの重要性が指摘されてきた [2]。2010 年代になるとポジティブ心理学が SLA に導入され，学習者のポジティブな情意に注目が集まった [3]。ポジティブ心理学によれば，ポジティブな情意は人間の思考や行動のレパートリーを増やし，幸福感（ウェルビーイング）や様々な分野におけるパフォーマンスを高める働きがある [4]。こういった視点を外国語教育の現場にも取り入れるべきだというのが，ポジティブ心理学の観点から SLA や外国語教育を見る研究者たちの主張である [5]。

教室で英語を外国語として学習する日本のような環境において，教師は，学習者ができる限り楽しさや充実感などのポジティブな情意を経験しながら学習できるように，授業を設計するべきであると筆者は考える。教師の指導によっていかに学習者のポジティブな情意を高めるかについて考えることは，指導による学習効果だけではなく，学習者のウェルビーイングを高めう

1　Schumann（1997）
2　情意フィルター（affective filter）（Krashen, 1981）に関する議論を参照のこと。
3　MacIntyre & Mercer（2014）
4　Frederickson（2001）
5　MacIntyre, Gregersen, & Mercer（2016）

BOOK SAMPLE ©Kurosio Publishers

9

英語学習者と日本語学習者による COIL 活動

—日米間協働学習の効果—

澤崎宏一・森千加香

1.　はじめに

近年さまざまな情報通信技術（Information and Communication Technology: ICT）ツールを用いた教育が広がりをみせているが，特に遠隔地や異文化間をつないで交流を行う教育活動はバーチャルエクスチェンジ（Virtual Exchange: VE）などと呼ばれる。そして VE の中でも，異なる授業同士が連携し，シラバスを共有するなどして計画的に導入したオンライン教育が COIL（Collaborative Online International Learning）である[1]。

本章では，COIL を継続していくことが言語学習にどのような効果を及ぼすかについて論じる。まず COIL の概要と日本における事例を説明したあとで，特に 2 つの調査を取り上げてその結果を比較する。そして，(i) COIL は言語習得に一定の効果をもたらすこと，(ii) COIL を初めて経験する参加者よりも，既に COIL を経験している参加者の方が語学力向上の達成感を得やすいこと，(iii) 長期的に COIL を継続すると学習者は活動に対して疲弊感を抱きやすくなる可能性があることを報告する。

1　アメリカ教育協議会（American Council on Education）による U.S.-Japan Higher Education Engagement Study の HP（https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/US-Japan-Higher-Education-Engagement-Study.aspx）等を参照。
なお，COIL は比較的新しい授業の考え方であり，日本語での名前が特にないため，最初から COIL とのみ表記する。

BOOK SAMPLE ©Kurosio Publishers