

大阪学院大学
外国語論集
第80号

LI構文の派生とその理論的帰結 (4)

..... 川 本 裕 未 1

研究ノート

スマートフォンを用いたドイツ語授業の活性化

..... 深 見 麻 奈 19

Acquiring Multiword Units in the L2: What We Can Learn from
the L1

..... Jordan De'Aeth 33

2020 年 12 月

大阪学院大学外国語学会

大阪学院大学
外国語論集
第80号

2020 年 12 月

大阪学院大学外国語学会

LI 構文の派生とその理論的帰結 (4)

川 本 裕 未

5. 非対格動詞文の統語構造

本節では、LI 構文における場所句にはある種の制限がかかっていることに着目し、LI 構文で前置される場所句は付加詞ではなく、項でなければならないことを示す。そして、一般的に非対格動詞文の構造として考えられている (113) を修正し、

(113) [_{TP} T [_{VP} V [_{VP} V DP ...]]]

項である場所句を持つ文の構造として VP-LOC(ATION) の存在を仮定することで、新たな非対格動詞文の構造を提案し、さらに、VP-LOC の有無を非能格動詞文、他動詞文、能格動詞文にも適用することで、非対格動詞文以外の構文も含めて、統一的にそれぞれの統語構造を表すことができることを示す。

5.1 項としての場所句

以下の例文が示すように、非対格動詞文において場所を表す PP であれば何でも前置して LI 構文をつくることが可能というわけではない。

(114) a. On the stage appeared a world-famous singer.

b. *On his bicycle appeared John.

(Coopmans 1989)

(114a-b) の比較から明らかなのは、付加詞の PP は LI 構文をつくることができず、動詞に下位範疇化される PP、つまり動詞から θ 役割が付与される PP のみが LI 構文をつくることが許されるということである。さらに、動詞とその動詞が持つ項の間の構造的配列によって θ 役割が決まると仮定するなら、場所句 PP を項として持つ非対格動詞文の構造として、(113) ではなく、次の (115) を妥当なものとして提案することができる。

(115) $[_{TP} T [_{VP} V [_{VP-TH} DP V_{TH} [_{VP-LOC} V_{LOC} PP]]]]$

(115) において V_{TH} は THEME 項を認可し、 V_{LOC} は項としての場所句 (LOCATION¹⁷) を認可する。そして、項としての場所句は解釈不可能な人称素性 (三人称) を持つとする。

ただし、この項としての場所句は、次の (116a-b) のように音声的に空である場合も認可される。

(116) a. A letter arrived.

b. The most spectacular rainbow appeared.

(116a-b) では明示的な (overt) 場所句は提示されていないが、例えば (116a) であれば at me や from Boston、(116b) であれば in front of us のような何らかの場所の存在が前提となっており、文脈から設定される非明示的な (covert) 場所句が存在していると考えられる¹⁸。一方、音声的に空である項としての場所句を前置させた (117a-b) は、音声的に実現している構成素しか T が持つ (EPP 素性を伴う) 先端素性を満足させることができないという制約から排除される。

(117) a. *Arrived a letter.

b.*Appeared the most spectacular rainbow.

5.2 非能格動詞文、他動詞文、能格動詞文の統語構造

動詞の中には、AGENT 項や CAUSER 項のような外項を持つ解釈と、外項を持たない解釈（以下、非対格動詞的解釈と呼ぶ）の 2 通りを許すものがある。

(118) a. A man sat on the sofa.

b. A table sat in the corner.

(118a) は a man が自ら「座る」という行為をする動作主的解釈、換言すれば外項を持つ解釈と、そこに「置かれている、ある、いる」という、外項を持たない非対格動詞的解釈の間で曖昧である。一方、(118b) は後者の解釈しかできない。この事実は deliberately のような AGENT 指向の副詞を挿入することにより明らかになる。

(119) a. A man deliberately sat on the sofa.

b.*A table deliberately sat in the corner.

(119a) は外項を持つ解釈のみが許され、元々外項を持つ解釈が成り立たない (118b) は (119b) では非文となる。

さらに、(120a-b) のように虚辞の there を用いた文や、(121a-b) のように LI 構文においては、b 文のみならず a 文も非対格動詞的な解釈しか許されない。

(120) a. There sat a man on the sofa.

b. There sat a table in the corner.

(121) a. On the sofa sat a man.

b. In the corner sat a table.

つまり、外項を持つ解釈をする文では虚辞の出現や LI 構文が許されず、場所句は付加詞として生起している。一方、非対格動詞の解釈をする文では、虚辞や LI 構文が許されており、場所句が項となっている。すなわち、外項を持たない非対格動詞だけが場所句を LOCATION 項として認可し、一方、AGENT 項や CAUSER 項のような外項を持つ非能格動詞は項としての場所句を持たないことから、外項の有無によって、場所句を項として認可するか、付加詞として扱うのが決定されているように見える。

しかしながら、次のような THEME 項を持った他動詞文では、AGENT 項が存在するにも関わらず、場所句が項となっている。

(122) a. John put the book on the desk.

b. *John put the book.

これらの事実が示していることは、外項の有無ではなく、THEME 項の有無が、場所句を項として認可するか否かを左右しているということである。以上のことから次の一般化が得られる。

(123) LOCATION 項を認可する V_{LOC} を主要部とする VP-LOC を選択できるのは V_{TH} だけである。

UG が規定するのは次のような動詞句内の階層であるが、

(124) $v...V...(V)...$

(123) の規定から、英語の動詞は具体的にはそれぞれ次のような構造を持つこ

となる。

- (125) a. unergatives [TP T [_{VP} DP v [_{VP} V]]]
 b. transitives [TP T [_{VP} DP v [_{VP-TH} DP V_{TH} ([_{VP-LOC} V_{LOC} PP)]]]]
 c. unaccusatives [TP T [_{VP} v [_{VP-TH} DP V_{TH} [_{VP-LOC} V_{LOC} PP]]]] (= (115))

英語の動詞には先に見た *sit* のように、外項を持つ解釈と非対格動詞的な解釈の 2 通りの解釈を許すものがあるが、そのような動詞は (125a) と (125c) のいずれの構造も持つことができると考えられる。また、(125b) では VP-LOC が丸括弧で囲まれており、*put* や *locate* のような動詞のように場所句を項として持ち、VP-LOC を有している場合と、*buy* や *eat* のように場所句を項として持たず、VP-LOC を有していない場合があることを示している。重要なことは、VP-TH を持たない場合には VP-LOC を持つことが許されないということである。

さらに、transitives が VP-LOC の選択に関してオプションがあるというこの考え方を非対格動詞にまで一般化するなら、(125c) の unaccusatives も (125b) と同様に、(126) のように VP-LOC を丸括弧に入れるべきで、VP-LOC が無い場合もあると考えられる。

- (126) unaccusatives [TP T [_{VP} v [_{VP-TH} DP V_{TH} ([_{VP-LOC} V_{LOC} PP)]]]]

次のような能格動詞の自動詞文が、まさにこの (126) の VP-LOC を欠いている構造を持つと考えられる。*break*、*melt*、*open* のような能格動詞は、(127a) や (128a) のような他動詞文と (127b) や (128b) のような自動詞文をつくることができる。

- (127) a. John broke the chair.

- b. The chair broke.
- (128) a. Rain and warmer temperatures melted a lot of snow on the streets of Chicago.
- b. A lot of snow melted on the streets of Chicago.

自動詞用法の (127b) の主語 the chair と (128b) の主語 a lot of snow は AGENT 項や CAUSER 項ではなく、THEME 項であることから、能格動詞の自動詞用法は一般に非対格動詞に分類される。しかし、appear や come などのような一般的な非対格動詞と異なり、能格動詞は虚辞の there の生起や LI 構文を許さない。

- (129) a. *There broke a glass in the kitchen.
- b. *In the kitchen broke a glass.
- (130) a. *There melted a lot of snow on the streets of Chicago.
- b. *On the streets of Chicago melted a lot of snow.

(Levin and Rappaport 1995)

この能格動詞が LI 構文を許容しないという事実は、この種の構文が非対格動詞として (126) のような構造を持つが、VP-LOC を欠いているため、項としての場所句を持たず、そのため LI 構文が成立しないと説明することができる。尚、能格動詞構文において虚辞の there が許容されないことに関しては第 7 節で考察する。

以上、本節では、LI 構文を容認する非対格動詞文において場所句は付加詞ではなく、LOCATION 項であること、そして非対格動詞の構造は (126) であることを提案した。そして、この分析の妥当性は、sit のように外項を持つ解釈と非対格動詞的解釈の間で曖昧性をもつ動詞のそれぞれの解釈における構造を明らかにし、さらに、break などのような能格動詞の非対格動詞用法（自動

詞用法) で LI 構文が許容されない事実に対しても適切に説明を与えられることから支持される。

6. LI 構文の派生

本節では具体的に、LI 構文がどのような派生過程を経て生成されているのかについて検討する。第6.1節では Chomsky (2000, 2001) における probe-goal 関係に基づく Agree やフェーズの概念を導入し、フェーズ理論のもとで、前節で提案した非対格動詞文の構造 (126) から LI 構文が派生される過程を精査する。続く第6.2節では Chomsky (2007, 2008) で提案された素性継承や統語操作の parallel application のもとで、LI 構文がどのように派生されるのかについて概観する。

6.1 Chomsky (2000, 2001)

Chomsky (2000, 2001) の枠組みでは、C、T、v といった機能範疇がそれぞれの先端素性を満足させるために、Agree の関係をもとに goal となる構成素を指定部に誘引することで移動が行われるとされる。そして、派生は CP および v*P といったフェーズに達すると、顕在的統語部門内での操作が中断され、フェーズ主要部の補部は意味部門と LF に転送 (transfer) され、それ以降、フェーズ主要部より上位の主要部から接近できなくなる。

(131) Phase Impenetrability Condition (PIC)

In phase α with head H, the domain of H is not accessible to operations outside α , only H and its edge are accessible to such operations.

(Chomsky 2000: 108)

まずは以下の非対格動詞文の派生について考える。

(132) The baby carriage rolled down the hill.

前節で非対格動詞文の場所句は項として (126) の VP-LOC 内に融合すると結論づけた。したがって、(132) の vP まで派生が進んだ段階の構造は以下のとおりである。

(133) [_{vP} v [_{VP-TH} the baby carriage V_{TH} [_{VP-LOC} rolled down the hill]]]

V_{LOC} に位置する動詞 rolled は down the hill を LOCATION 項として認可し、続いて、V_{TH} に移動、付加し、the baby carriage を THEME 項として認可する。さらに、動詞 rolled は軽動詞 v によって誘引され、v に移動、付加する。

(134) [_{vP} rolled [_{VP-TH} the baby carriage ~~rolled~~ [_{VP-LOC} ~~rolled~~ down the hill]]]

(134) の vP は外項を持たないのでフェーズとならず、統語部門での派生が続行され、T が融合する。

(135) [_{TP} T [_{vP} rolled [_{VP-TH} the baby carriage ~~rolled~~ [_{VP-LOC} ~~rolled~~ down the hill]]]]

T はその先端素性の EPP 素性を満たすため probe となって領域内で goal を探索する。もし the baby carriage を goal として Agree の関係を結んだ場合、T は the baby carriage に主格を与え、SPEC-T まで誘引し、(132)、すなわち (136) が派生される。

(136) [_{TP} the baby carriage T [_{vP} rolled [_{VP-TH} ~~the baby carriage~~ ~~rolled~~ [_{VP-LOC} ~~rolled~~ down the hill]]]]

一方、LI 構文 (137) の派生は以下のとおりである。

(137) Down the hill rolled the baby carriage.

派生が (135) まで達した段階で、T が probe となって領域内で goal を探索する。(135) を (138) として再掲する。

(138) [_{TP} T [_{VP} rolled [_{VP-TH} the baby carriage **rolled** [_{VP-LOC} **rolled** down the hill]]]]

DP の the hill は前置詞 down から既に対格をマークされており、PP の down the hill は前置詞句であるため、T による格標示を要求しないが、解釈不可能な人称素性を持っているため、T に対して active goal である。T はその先端素性の EPP を満たすために down the hill を goal として Agree の関係に入る。

ここで、probe は以下の MLC に基づいて goal となる構成素を誘引すると考えられている。

(139) Minimal Link Condition (MLC)

K attracts α only if there is no β , β closer to K than α , such that
K attracts β . (Chomsky 1995: 311)

(139) の中における closeness は次のように定義される。

(140) If β c-commands α and τ is the target of raising, then β is closer to K than α unless β is in the same minimal domain as (a) τ or (b) α .

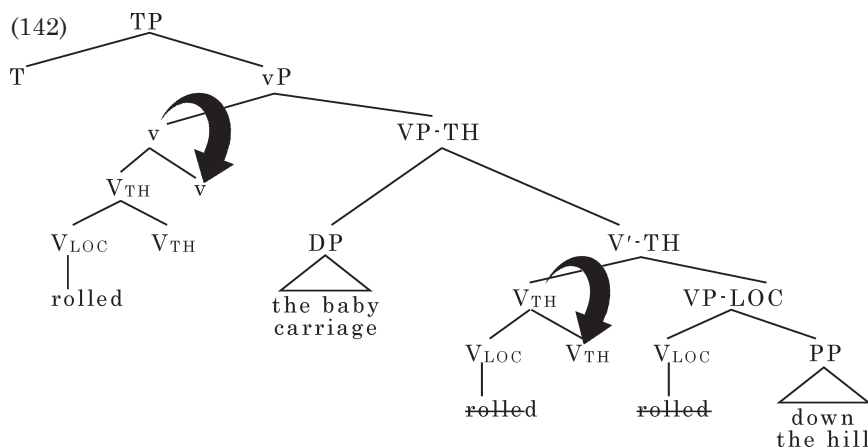
(Chomsky 1995: 356)

さらに、minimal domain（最小領域）とは以下のように定義される。

- (141) The minimal domain $\text{Min}(\delta(\text{CH}))$ of CH is the smallest subset K of $\delta(\text{CH})$ such that for any $\gamma \in \delta(\text{CH})$, some $\beta \in K$ reflexively dominates γ .

(Chomsky 1995, 299)

(138) では動詞 rolled が V_{LOC} から V_{TH} に、さらに V_{TH} から v に付加しつつ主要部移動をしているので、詳しくは以下のような構造をなしている。



(142) の矢印の部分が (141) における some $\beta \in K$ reflexively dominates γ にあたり、(138) において、VP·TH 内の the baby carriage と VP·LOC 内の down the hill は同じ最小領域内にあることになり、(140) により両者は T から等距離にあるので、問題無く T の先端素性は the baby carriage よりも後方にある down the hill を SPEC-T に誘引することができる。

- (143) [TP down the hill T [VP rolled [VP-TH ~~down the hill~~ the baby carriage
rolled [VP-LOC rolled ~~down the hill~~]]]]

ところで、次の例が示すように、LI 構文において T の一致素性の値を決定しているのは SPEC-T に入った場所句ではなく、VP-TH に留まっている DP である。

- (144) a. In the park stand two bronze statues.
b. *In the park stands two bronze statues.
- (145) a. In the country remain many significant economic problems.
b. *In the country remains many significant economic problems.

このことは以下のような T による更なる探索によって導き出される。T は *down the hill* を指定部に誘引したもののその φ 素性が不完全なため、自らの解釈不可能な φ 素性に値を与えることができず、再度完全な φ 素性を持つ他の構成素を探索することになる。その結果、*the baby carriage* と Agree の関係に入り、その φ 素性の値を写し取り、主格を与える。

上記の派生過程では、動詞の後ろの DP は T との Agree を通じて主格を付与されることになるが、そのことは以下の言語事実と一致する。以下の英語の例 (146a) およびアイスランド語の例 (146b) では、動詞の後ろの THEME 項は主格で標示されている。

- (146) a. Under the garden wall sat I. (Levine 1989)
b. Það hafa komið nokkrir gestir
there have come some-nom guests-nom (Radford 2009)

LI 構文の派生過程 (142) に戻って、(142) にさらに Topic head が融合する

と、次のような構造になる。

- (147) [_{TopP} Top [_{TP} down the hill T [_{VP} rolled [_{VP-TH} ~~down the hill~~ the baby carriage ~~rolled~~ [_{VP-LOC} ~~rolled down the hill~~]]]]

Topic head は領域内で話題化できる要素を探し、TP 内の down the hill をその指定部に A-bar 移動させる。その結果、LI 構文 (148)、つまり (137) が派生される。

- (148) Down the hill rolled the baby carriage.

以上、Chomsky (2000、2001) における probe-goal 関係に基づく Agree や フェーズの理論の枠組みのもとで、本稿で提案している非対格動詞文の構造 (126) から LI 構文が派生される過程を示した。

6.2 Chomsky (2007、2008)

Chomsky (2007、2008) では、非フェーズ主要部は解釈可能な素性のみを持った状態で派生に導入され、そしてその後、上位のフェーズ主要部から解釈不可能な素性を継承するという提案がされている。これによると、例えば T が領域内の構成素と Agree の関係を結ぶために必要な ϕ 素性などの解釈不可能な素性は、T ではなく C が担って派生に入り、その後 T に移譲されることになる。フェーズ主要部から非フェーズ主要部への素性の継承を認めたことから、Agree、Move、Case-marking 等の全ての統語操作は従来の bottom-up 方式で行われるのではなく、ランダムに適用されることとなる。ここでは、本稿で提案された LI 構文の派生過程がこの Chomsky (2007、2008) の枠組みのもとでも首尾よく機能するのかどうかについて検討する。

Chomsky (2007、2008) の枠組みのもとでは、フェーズ主要部の C は

(149a) のように先端素性ととも解釈不可能な φ 素性も持った形で派生に導入され、派生の過程で (149b) のようにそれらの素性は補部の TP の主要部の T に継承される。

- (149) a. $[_{CP} C_{[u\varphi]} [_{Edge}] [_{TP} T \cdots]]$
 b. $[_{CP} C [_{TP} T_{[u\varphi]} [_{Edge}] \cdots]]$

しかしながら、LI 構文では最終的に場所句は TopicP に移動することになるので、素性の継承は (149a-b) ではなく (150a-b) のようなものになると考えられる。

- (150) a. $[_{CP} C_{[u\varphi]} [_{Edge}] [_{Topic}] [_{TopicP} Top [_{TP} T \cdots]]]$
 b. $[_{CP} C [_{TopicP} Top [_{Topic}] [_{TP} T_{[u\varphi]} [_{Edge}] \cdots]]]]$

これを (148) ((151) として再録) の派生に当てはめてみよう。

(151) Down the hill rolled the baby carriage.

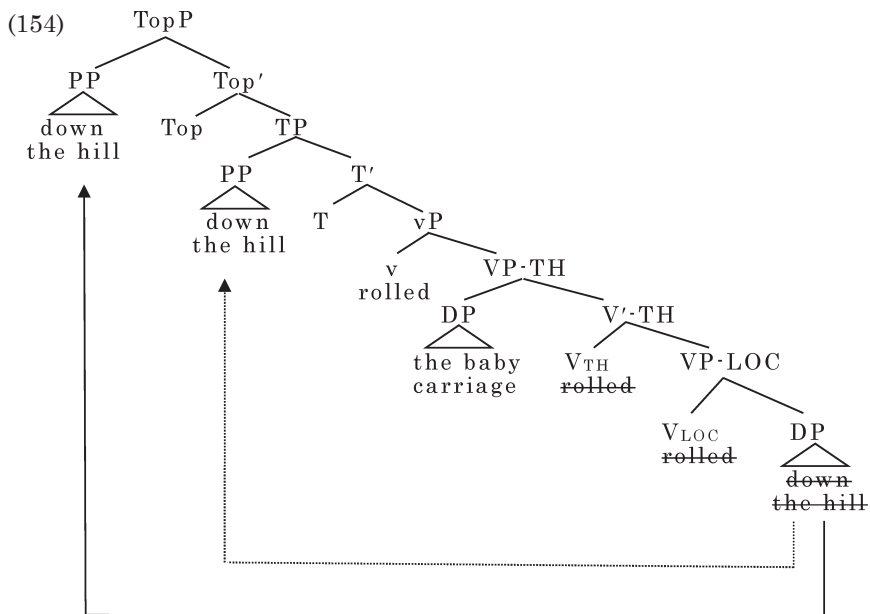
派生が TP まで達した段階の構造は以下のとおりである。

- (152) $[_{TP} T [_{VP} v [_{VP-TH} the\ baby\ carriage\ V_{TH} [_{VP-LOC} rolled\ down\ the\ hill]]]]$

この段階では T は先端素性や φ 素性といった移動を誘発する素性を持たないのでまだ移動は起きない。ここに TopicP や CP が TP に融合すると (153a) となり、C から Topic の素性（これも EPP 素性を有している）は Topic head に、 φ 素性と先端素性は T にそれぞれ継承され、(153b) の構造を形成する。

- (153) a. [CP C_[uφ] [Edge] [Topic] [TopP Top [TP T [vP v [VP·TH the baby carriage V_{TH} [VP·LOC rolled down the hill]]]]]]
- b. [CP C [TopP Top [Topic] [TP T_[uφ] [Edge] [vP v [VP·TH the baby carriage V_{TH} [VP·LOC rolled down the hill]]]]]]

Chomsky (2008) は、この段階で Topic head による down the hill の Topic 指定部への誘引と、T による down the hill の SPEC-T への誘引が同時に起こるとしている。



このあと、T の解釈不可能な φ 素性が完全な φ 素性を持つ構成素として the baby carriage と Agree の関係に入り、その φ 素性の値を写し取り、派生が完了する。

本節では、第6.1節で Chomsky (2000、2001) の枠組みで、また第6.2節では Chomsky (2007、2008) の枠組みでそれぞれ、前節で提案した非対格動詞構文の構造 (126) からどのように LI 構文が派生されるのかについて検討した。いずれの枠組みであっても、(126) では VP-LOC を持つ非対格動詞は、動詞が V_{LOC} から V_{TH} を経て v まで上昇するために、THEME 項と LOCATION 項が T から等距離に位置することになり、T によってどちらの項も SPEC-T に誘引される資格を有する。さらに、 vP が外項を持たないためフェーズにならず、T による vP 内部の構成素への接近が可能である。そして、T による指定部への誘引に LOCATION 項が選ばれ、Topic head によって TopicP の指定部へ誘引された場合 LI 構文が派生されるのである。以下では Chomsky (2000、2001) の枠組みで議論を進める。

(「LI 構文の派生とその理論的帰結 (5)」¹⁹に続く)

注

- 17 ここでの LOCATION には GOAL や SOURCE も含まれる。以降、LOCATION や「場所句」は GOAL や SOURCE をも含んだ広い意味での場所句表現を表すものとする。
- 18 同様に虚辞 *there* を使った文においても場所句の存在が前提となっており、明示的な場所句が提示されていなくても話し手と聞き手の間で了解された非明示的な場所句が存在する。これについては第7.1節で取り上げる。
- 19 本論文は当初 4 回連載で完結の予定であったが、結論に至るまでの分析、考察、論考に予定を大幅に上回る誌面を費やすことになったため、予定を変更して第 5 回完結とする。

参考文献

- Chomsky, Noam (1995) *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, Noam (2000) Minimalist Inquiries: The Framework. In: Roger Martin, David Michaels and Juan Uriagereka (eds.) *Step by Step: Essays on Minimalism in Honor of Howard Lasnik*, 89-155. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, Noam (2001) Derivation by Phase. In: Kenstowicz (ed.) *Ken Hale: A Life in Language*, 1-52. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, Noam (2007) Approaching UG from Below. In: Uli Sauerland and Hans-Martin Gärtner (eds.) *Interfaces+Recursion=Lnaguage?: Chomsky's Minimalism and the View from Syntax-Semantics*, 1-29. New York: Mouton de Gruyter.
- Chomsky, Noam (2008) On Phases. In: Robert Freidin, Carlos P. Otero and Maria Luisa Zubizarreta (eds.) *Foundational Issues in Linguistic Theory*, 133-166. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Coopmans, Peter (1989) Where Stylistic and Syntactic Processes Meet: Locative Inversion in English. *Language* 65: 728-51.
- 川本裕未 (2019) 「LI 構文の派生とその理論的帰結 (2)」『大阪学院大学外国語論集』第78号.
- 川本裕未 (2020) 「LI 構文の派生とその理論的帰結 (3)」『大阪学院大学外国語論集』第79号.
- Levin, Beth and Malka Rappaport Hovav (1995) *Unaccusativity: At the Syntax-Lexical Semantics Interface*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Levine, Robert (1989) On Focus Inversion: Syntactic Valence and the Role of a SUBCAT List. *Linguistics* 17: 1013-1055.
- Radford, Andrew (2009) *Analyzing English Sentences: A Minimalist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

The Derivation of the LIC and Its Theoretical Consequences: Part 4

Yumi Kawamoto

Typically, only unaccusative verbs of existence and appearance, but not unergative verbs, allow the Locative Inversion construction (LIC). However, not all locative phrases with unaccusatives can be fronted to form an LIC, as exemplified by the contrast in grammaticality between the grammatical sentence *On the stage appeared a famous singer* and the ungrammatical sentence **On his bicycle appeared John*. This fact leads us to claim that it is only LOCATIVE arguments, but not locative adjuncts, that are allowed to be fronted to form an LIC in a sentence carrying VP-LOC(ATION), headed by V_{LOC} , which licenses LOCATIVE arguments.

By expanding the notion of VP-LOC into the syntactic structure of transitive verbs, we show the *put*-type transitive verbs, which take two internal arguments, that is, THEME and LOCATION, are straightforwardly incorporated into our theory, as well as transitive verbs taking single arguments. Furthermore, we show the VP-LOC theory well explains the fact that ergative verbs, such as *break* and *open*, which do not take an external argument in the intransitive use, do not allow the LIC.

スマートフォンを用いたドイツ語授業の活性化

深 見 麻 奈

1. はじめに

2008年7月、日本ではじめて「iPhone」が発売されて以来、¹10年余りでスマートフォンは、特に若年層にはあまねく普及していった。『平成30年版情報通信白書』（総務省）によると、スマートフォンの普及率は20代の場合、2017年時点で94.5%にのぼる。²

現在の大学生の大多数がこの世に誕生したのはミレニアムの2000年前後であるが、生まれた時からデジタル機器やインターネットが当たり前のように存在する、デジタルネイティブである彼らの多くは、日常的にスマートフォンを使いこなしていて、2016年の時点でスマートフォンを使ったインターネットの平日1日当たりの平均利用時間は、10代では143分、20代では129分と平均して2時間を超えている。³2017年1月の調査によると、10代～20代男性で1日平均57回、同女性で63回、1日に起きている時間を16時間とすれば1時間当たり男性で3.6回、女性で同3.9回スマートフォンを手にとっている。⁴

スマートフォンが登場する前であってもパソコンやゲーム機などの通信機器を1日2時間程度使っていた若者は一定数いたと思われるが、ほぼ誰もが1日2時間も同じ通信機器を使用しているという状況はかつてないことである。大学でも、教室に入ったとたんに、教科書よりも先にスマートフォンを机に置く学生は少なくない。このような状況を踏まえて、その使い慣れたスマートフォンを授業で使用することで、より効果的な語学の授業を目指すことができないかと考えた。

CALL 教室での授業以外の場面でも、学習・授業支援や自律学習のツールとしてインターネットを使用することは珍しいことではなくなっている。語学学習用のソフトやアプリ、Eメールでのやり取り、出欠管理システム、同時参加型オンラインアンケートアプリを使い、回答を選択したり、意見交換をしたりすることができるシステム、コロナ禍の最近では Zoom などを使用したオンライン授業のシステム、学内外の学習支援システムを利用した教授法をなど紹介する論文は枚挙にいとまがないが、学生にとって最も身近な機器であるスマートフォンを授業中のどのような場面で活用していくかといった手法や教授法の紹介をする論文は少ないし、スマートフォンの使用を前提とした課題を掲載したドイツ語の教科書はまだ見かけたことはない。

本稿では、まず、授業中に（紙製の）辞書やコンピューターを語学学習の道具として使用することに比したスマートフォン使用の利点と問題点を述べたうえで、どのようにして、筆者が授業中にスマートフォンを使用しているのかその実践例を4例紹介する。なお、インストラクターとしてや、ネット上でドイツ人との交流や同じ言語を学習する者同士の学びの場としてスマートフォンを使用するなどの活用方法もあるが、本稿では、特に授業中の勉強とその補助のための道具としての活用に限定したい。

2. スマートフォンを道具として語学学習に使用する利点と問題となりうる点

江戸時代末期の開国以降、近代化を急いだ我が国は、西欧の知識を日本に移植するためのツールとしての外国語の学習機会を体系化していった。それに伴い、さまざまな外国語辞典も編纂された。ドイツ語の場合、1872年（明治5年）に、本邦初となる独和辞典『字和袖珍字書』、1877年（明治10年）に和独辞典『和獨對譯字林』⁵ が出版されて以来、長らく紙製の辞典がドイツ語を学ぶ学生の必携品であったが、2003年（平成15年）にカシオ計算機より『クラウン独和辞典第3版』と、『新コンサイス和独辞典』が所収された初めてのフルコンテンツドイツ語電子辞書「XD-R7100」が発売された。⁶

また、その前後からパーソナルコンピューターが急速に普及しはじめ、⁷ 紙製の辞書に代わり、電子機器を語学学習の道具として使用する機会が増えだしてきた。さらに2010年代に入ると、急速にスマートフォンが普及していき、⁸ 勉強で出てきたことや疑問に思ったことを検索したり、レポート作成の際の調べものに活用したりなど、スマートフォンを学習にも活用することに今の学生は慣れているように思われる。しかしながら、使い慣れたスマートフォンを教員の指導のもとで語学の授業中に使うことは、辞書やコンピューターの使用と比べてまだまだ一般的とは言えない。今後、活用を広げその手法を確立するためにも、まず辞書やコンピューターと比較し、スマートフォンを授業中に使用する利点と問題点を考えてみたい。

辞書と比較し、スマートフォンを授業中に使用する利点

1. 学生がもともと持ち合わせているので、その授業のために追加で購入する必要がない。
2. 学生が常時携帯しているので忘れることが少ない。
3. 辞書と比べて即時性のある情報にアクセスできるのと、最新の情報が入手できる。例えば、今のドイツの天気、ドイツの生放送のラジオ番組、近年の流行語など。
4. 学習のための言語ではなく、実際に使われている言語に触れることができる。
5. 辞書機能のみならず、検索も可能であるので、語学のみならず、語学に付随する周辺知識、ドイツ事情も検索で得られる。

コンピューターと比較してスマートフォンを授業中に使用する利点

1. いわゆる CALL 教室などでなくてもどこの教室でも野外でも使用可能である。
2. 必要なときすぐに起動できインターネットにも繋がっているので、使い勝

手が良い。

3. 学生は機器の操作方法に慣れているのでその説明の時間が必要ない。
4. 学生が常時携帯しているので忘れることが少ない。
5. 動画が簡単に撮影でき、外国語学習の場合は、後から発音などのチェックができる。
6. 何かを急に調べる場合でも、すぐに取り出して対応できる。
7. スマートフォンにはカメラもついているので保存してある写真を使った課題ができる。

(授業中に) スマートフォンを道具として使用することで生じうる問題点

1. 出てきたドイツ語が妥当なものか判断がつかない場合があり、誤った情報をそのまま書き写してしまう可能性がある。
2. 専門家が編纂した辞書と比べて、スマートフォンの検索結果は、誰が書いたものかわからないことも多く、信憑性に乏しいといえる。ただし初学者が調べるような単語に限定すれば、経験則上、正しいものが出てくることがほとんどである。
3. スマートフォンでアルファベットを打ち込むには、慣れていないと時間がかかる。打ち間違い時の訂正も慣れないとしづらい。
4. 授業でスマートフォンを使うことがきっかけとなり、授業で指示した以外の私的な使用を助長する恐れがある。
5. スマートフォンを所持していない学生が履修している際にどのように対処するのか。
6. オンライン授業にスマートフォンで参加している場合、スマートフォンを使った課題を同時にできるのか。
7. 紙の辞書のように、以前に線を引いたところをたまたま見返してそれによって記憶を定着させたり再強化したりという語学学習に必要な反復学習機会をもつことが難しい。

8. 紙の辞書では、調べた単語の周辺の単語や偶然に開いたページの単語などをたまたま目にしてついでに学習するなどの機会があるが、そのような機会が持てない。

以上、辞書やコンピューターと比べスマートフォンを授業中に使用する利点と問題点を述べた。スマートフォンは万能な学習のための道具ではないかもしれないが、いつでも誰でも思い立ったら今日からでも授業への活用が始められるという点で、非常に便利で魅力的であるので、次にあげる実践例も参考にしながら試していただければと思う。

3. スマートフォンを道具として授業中に使用した実践例の紹介

筆者はドイツで発行された『MENSCHEN』⁹という教科書を使用して、2018年後期より、大阪学院大学で全学部対象の共通科目「ドイツ語（会話・初級）」および「ドイツ語（会話・初級Ⅱ）」を教えている。その授業でスマートフォンをどのように使用しているのか4つの実践例を以下で紹介したい。

実践例 1

教科書の第3課では、所有冠詞を用いた「家族の紹介」がテーマになっている。家族の言い方をドイツ語で練習したあとで、自分の家族の写真をスマートフォンの写真の中から探し、会話のパートナーがその人物を誰か当てる練習をしている。写真を見たパートナーが、写真の人物が相手の母親だと思えば、「これは誰ですか?」「この人はきみのお母さんですか?」と聞く。写真を見せた人はその答えが合っているかどうか、間違っている場合はその家族が誰なのかを答える。役割を入れ替えて、さらに会話の練習相手も4名ほど変えて行っている。

さらに、これらの会話練習の後に、写真に写る家族について、この課のポイントである所有冠詞を用いて表現する方法を再度練習しつつ、それまでの課で

学習した名前・年齢・居住地の言いかたもあわせて紹介する練習もしている。もしも、スマートフォンに家族の写真がない、あるいは見せたくないという学生がいれば、友人の写真を用いてもよいことにしている。また、家族の写真の場合と同じように、趣味や特技、仕事（学生の場合なのでアルバイト）、旅行についてドイツ語で表現する練習する際にも、実際にその写真があれば、それを相手に見てもらいながら練習をしている。

実践例 2

第4課では、「買い物」がテーマになっている。教科書付属の DVD に、絵画を購入する場面のやりとりがあるのだが、その映像の会話や教科書で買い物のための表現を学習したのち、自分の部屋に飾るための絵画を購入するという設定の会話練習をしている。1名は、画廊の店主役、もう1名は客役になる。店主役は、各自スマートフォンで好きな絵画を探し、その絵の値段を決める。客役にその絵を見せて、その絵がいくらで買えるのか、その絵がどこの国で描かれたものなのか（国名をドイツ語で何というかわからない場合は自分で調べさせている。辞書を持っていない場合で単語を調べる場合は、発音も聞くことができる Google 翻訳をスマートフォンで利用するように指導している。）を説明する。客役は、その絵画や値段に対するリアクションをこの課で学習した形容詞を使って言う。客と店主の立場を入れ替えて会話の練習を何度か行い、何も見ないで会話を発表する機会を設けている。そのさいに店主役は、スマートフォンの絵画を他の履修者に見せてまわるようにしている。

ドイツで全日制の外国人対象のドイツ語コース（DaF）に参加したり、日本の全日制の高校までのように平日毎日同じメンバーと顔を合わせたりしていれば自然とお互いのことを知る機会もあるが、週1、2回の授業で、履修者の学部や学年もまちまちである場合は、その授業以外に学生同士の接点がない場合も多い。著名人の Instagram が一般人との距離を縮めるツールとして利用されているように、スマートフォンにある自分や家族の写真、お気に入りのもの

などを見せあうことで、互いに親近感を持ち、学生の同士の心理的な距離を縮めるにも役立つと考えている。

「周りがやる気のある状況を設定すると個人のやる気も高まった。また、授業自体に対しても知識が身についていると感じる傾向が高くなり、周囲の他者がやる気のある状況（ポジティブ条件）での動機と興味関心の増加や授業の内容の理解を助けているという関係が示された。」(森)¹⁰ という研究結果が示すように、誰もが参加しやすい（せざるを得ない）、全員が同じ会話練習に取り組むことができるようなしなげづくりを、スマートフォンを用いて行うことで授業の活性化を図り、興味関心や学習動機を保てるように心がけている。授業への参加意欲の薄い学生は、しばしば授業中にスマートフォンを私的に使用しているが、そのような学生にスマートフォンを授業のために使用するように促すことは、経験則上、スマートフォンを置いて学習に目を向けさせるよりも容易である。森が言うような「周囲の他者がやる気のある状況」¹¹ をいかにして作り出すのが教員の腕の見せ所であると思う。

語学の運用能力向上のためには反復練習は欠かせないが、同じことを繰り返しているとだんだんと飽きてくるのが通常である。スマートフォンのコンテンツを利用した会話の練習の場合、会話の型自体は同じであっても、ペアが変わるたびに、相手が提示するスマートフォンのコンテンツが新しいものになるので、同じ会話を繰り返し練習しても飽きにくいという効果があると思う。

実践例3

ドイツ語圏の地域や文化・社会の多様な側面を知り（いわゆる *Landeskunde*）、異文化理解を促すことで、あるいは、クラスメイトがどういうことに関心があるのかを知ることにより互いの親近感が増し、語学学習のモチベーションが向上するように、各学期中に1人1回1分間（日本語、キーワードはドイツ語）、学生に発表してもらう機会を設けている。

テーマは、ドイツ語圏の文化・制度・社会・風習・スポーツ・観光・食事・

歴史・音楽・祭り・映画・文学・人物などの分野から自分の興味関心のあることを自由に選んでよいことにしている。ただ、時間の制約があるので、なるべく具体的なもの1つに絞るように促している。発表のテーマを決めるにあたり、授業中に5分程度、スマートフォンでテーマを検索する時間を取っている。どういうことを検索、つまりテーマにすれば良いのかは、過去の学生の発表テーマ一覧やほかに考えられるテーマの例を学生に配布している。

テーマを授業中に決めておくことで学生は、あとはそれについて調べることに専念できる。教員も事前にテーマがわかれば、そのテーマに沿った短い動画、ない場合は静止画を手持ちの教材や「YouTube」等から探し出しておくことができ、学生の発表の際にそれを紹介することができる。ちなみに、筆者は、手持ちの教材がない場合は、電車での通勤途中に、学生のテーマに即した動画や静止画の検索をスマートフォンで行っている。

実践例4

インターネットの普及により、録画・録音されたドイツ語だけではなく、より臨場感のある生放送が視聴可能となり、授業でも紹介できるようになった。以下で筆者の実践例を紹介したい。

各学期に2回、これまでの各課の表現を復習し、定着させるための時間を設けているが、その際のインターバル（授業時間が105分のため、途中で5分程度の休憩を毎回設けている）に、「TuneIn Radio」というアプリを紹介し、筆者のスマートフォンをスピーカーにつないで、そのアプリからドイツの生放送のラジオ番組をかけている。「TuneIn Radio」は、言語別に放送局を探すことでできるので、ドイツ語圏の放送局をすぐに探すことができ便利である。ドイツ語を選ぶと、カテゴリーが音楽・トーク・スポーツに分かれており、さらに分野ごとにサブカテゴリーが配置されていて、その中から自分好みの放送局を見つけ出すことができるようになっている。

多くの放送局があるが、筆者は毎回、トークのカテゴリーより、公共ラジオ

放送の生放送の番組を選んでいる。ラジオから流れてくるのは、音楽のみの場合もあるし、ときに交通情報や天気予報が流れてきたりもする。時刻を言っている場合は、時間の聞き取りの練習にもなるし、時差が何時間であるのかその場で考える課題を出すこともできる。天気の場合は、特に今のドイツの気温と日本の気温を比較してみることもできる。また、「Guten Morgen」など学習した表現が聞こえてくることもある。

4. おわりに

以上、現代の大学生にとってスマートフォンがいかに身近なデジタルデバイスであるか、辞書やコンピューターや（紙の）辞書の使用と比較したスマートフォンを使用の利点およびその問題点、その身近なスマートフォンを授業中に使用し授業を活性化するための実践例を4例紹介したが、教員側も学生側も準備や購入、操作方法の理解などの負担なく思い立ったら使えるのがスマートフォンの最大の利点であるといえる。

ところで、「第5期科学技術基本計画」において、日本が目指すべき未来社会の姿として、「サイバー空間（仮想空間）とフィジカル空間（現実空間）を融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会『Society5.0』」¹²が提唱され、さまざまな分野で新しい枠組みの構築が試みられている。

語学教育の場合であれば、第5世代移動通信システム、いわゆる5G通信が普及すれば、まるでドイツにいるかのような感覚で観光地や音楽・映画・スポーツなどを臨場感のある形で授業において紹介したり、学生自身がスマートフォンでそれを体感したりできるようになるであろう。基盤的な学力を確実に習得しながら、最新テクノロジーを現実空間のなかで利用しつつ好奇心・探求力を高めるような教育が語学教育にも求められるといえる。そのツールとしてスマートフォンを利用することは極めて有用であると思うが、今後は、スマートフォンの使用を前提とした練習問題や教科書の執筆、体系的な教授法を確立

していく必要があると思う。

余談になるが、本稿を執筆している2020年9月現在、年明けから始まった新型コロナウイルスによる感染（拡大）が全世界的に続いていて、本年3月17日から日本からドイツへの渡航が制限された状況が続いている。¹³ 同様にドイツから日本への渡航も制限されたままである。3月18日にドイツのアンゲラ・メルケル首相が「ドイツ統一、いや、第二次世界大戦以来、我が国における社会全体の結束した行動が、ここまで試された試練はありませんでした。」¹⁴ とテレビを通して表明したことは非常に衝撃的であった。

このような中でもスマートフォンさえあれば、ドイツのニュースをリアルタイムやオンデマンドで視聴したり好きな時に新聞や雑誌の記事を読んだりできるのは、筆者がドイツに留学していた20年ほど前には考えられなかったことである。このような時代に生きているからこそ、学生にとって最も身近なツールであるスマートフォンを活用し、本稿にあげた実践例のようなスマートフォンを道具として使用する活動により授業を活性化し、またリアルタイムのドイツ事情に自らアクセスするための手法を教えることにより、遠くなくなってしまったドイツを身近に感じてもらい、ドイツやドイツ語が好きになる一助になってほしいと願っている。

注

- 1 Apple Japan 合同会社「ソフトバンクとアップル、iPhone 3G を7月11日より日本で発売」（2008年6月10日）
(<https://www.apple.com/jp/newsroom/2008/06/09Softbank-and-Apple-to-Bring-iPhone-3G-to-Japan-on-July-11/>) 2020年10月22日閲覧.
- 2 総務省『平成30年版情報通信白書』（2018年7月）
(<https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h30/html/nd142110.html>) 2020年9月4日閲覧.
- 3 総務省『平成29年版情報通信白書』（2017年7月）

- (<https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h29/html/nc111120.html>) 2020年9月4日閲覧.
- 4 株式会社インテージ「スマホの利用率はどのくらいまで伸びた？ 2016年度のスマホ利用実態」(2017年) (<https://www.intage.co.jp/gallery/mobile2016/>) 2020年9月4日閲覧.
 - 5 橋本郁雄「ドイツ語の辞書の歴史」『日本の辞書の歩み』(1996年) 辞典協会, pp.147～148.
 - 6 カシオ計算機株式会社 お客様相談室 メールでの回答 (2020年9月11日).
 - 7 経済産業省『2013年版ものづくり白書』(2013年6月7日) (https://www.meti.go.jp/report/whitepaper/mono/2013/pdf/honbun01_03_05.pdf) 2020年10月26日閲覧.
 - 8 総務省『令和元年版情報通信白書』(2019年7月) (<https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/r01/html/nd232110.html>) 2020年9月28日閲覧.
 - 9 Sandra Evans, Angela Pude, Franz Specht (2012), *MENSCHEN A1.1: Deutsch als Fremdsprache/* Kursbuch, Ismaning: Hueber Verlag.
 - 10 森康浩「授業受講時の周囲の行動が動機にもたらす影響－仮想的現実場面を用いた検討－」(2018年)『宮城学院女子大學研究論文集』第127号, p.31.
 - 11 同上, p.31.
 - 12 内閣府「Society 5.0」(https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/) 2020年9月4日閲覧.
 - 13 在ドイツ日本国大使館「ドイツにおける国境管理（第三国からの入国制限の段階的な解除）」(2020年7月3日) (https://www.de.emb-japan.go.jp/itpr_ja/konsular_coronavirus010720-3.html) 2020年10月22日閲覧.

- 14 ドイツ連邦共和国大使館総領事館「新型コロナウイルス感染症対策に関するメルケル首相のテレビ演説」(2020年3月18日)
(<https://japan.diplo.de/ja-ja/themen/politik/-/2331262>) 2020年9月28日
閲覧.

参考文献

- 板谷真由美 / 森田昌美編『学習者中心の外国語教育をめざして』(2004年)
三修社.
- 吉島茂 / 境一三『ドイツ語教授法－科学的基盤作りと実践に向けての課題－』
(2003年) 三修社.
- 石原健「スマートフォンを有効活用した英語学習支援システムの構築」
(2019年)『目白大学高等教育研究』第25号, pp.47-52.

Der Einsatz von Smartphones im Deutschunterricht

Mana Fukami

Seitdem das Smartphone 2008 in Japan auf den Markt gekommen ist, hat es sich vor allem unter Jugendlichen in rasendem Tempo verbreitet. In diesem Aufsatz werden die Vorzüge vom Einsatz des Smartphones im Deutschunterricht (im Vergleich zum Gebrauch von Wörterbuch und Computer) untersucht und vier praktische Beispiele dazu vorgestellt.

Acquiring Multiword Units in the L2: What We Can Learn from the L1

Jordan De'Aeth

1. Introduction

Multiword units are difficult to define because they are often lumped in with other synonymic terms, including formulaic language, formulaic sequences, multiword sequences, chunking, and others (Schmitt and Carter 2004). Wray (2002) found over 50 different terms throughout relevant literature that describe this language phenomenon. Wray (2002) compiled all definitions of the various terms used in linguistic research into one working definition. “A sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar” (Wray 2002: 9). For the purpose of this paper, we will be using Wray’s (2002) definition and referring to this language phenomenon as multiword units. However, words like “formulaic” and “sequential” will be used as well to describe this same phenomenon.

Acquiring multiword units has its roots in a few prominent SLA theories. The most recognizable of these theories is the usage-based approach. The usage-based approach holds a cognitive psychological view of language cognition and hypothesizes that language learners should be able to extract patterns from the input they are given (N. C. Ellis 1996,

2008). Multiword units fall under this umbrella of language patterns (N. C. Ellis 1996), in that learners will be able to hear the pattern “do you like...” and understand that these specific strings of words, when combined, is someone asking them for their opinion. Moreover, these three words would not be processed individually, but rather as one sequence. This sequence would be processed as a whole, and then whatever word or phrase (spicy food, flowers, cats) came after would be processed in order for the learner to comprehend the meaning of the question. More interestingly, all common iterations of this question might become processed as a sequence (*Do you like + spicy food* becomes processed as *Do you like spicy food*) later in the learner’s development.

This type of processing occurs because of the use of grammatical rules, even when proceduralization can be strenuous. DeKeyser (2011) explains this cognitive-psychological process as the item-rule distinction. When certain conditions are present, such as time constraints, it is beneficial to have a processing shortcut available. Dekeyser (2011) equates this processing of multiword sequences to math. It is much easier to process $5 \times 5 = 25$ and to learn that as an item than processing it as $5 + 5 + 5 + 5 + 5 = 25$. Storing target multiword sequences as an item rather than a rule to be processed is far more economical on the brain’s cognitive functions (DeKeyser 2011). As a result, L2 learners can produce target sequences rapidly and without error, but might still have difficulty in processing and producing individual elements, especially the functional language elements, found in these sequences in different contexts (DeKeyser 2011).

If language is largely formulaic and sequential, then it could be detrimental to L2 learners’ motivation and development. Understanding that only one combination is preferred and used by native speakers when

there are various other combinations adds a degree of difficulty in the attempt to sound ‘natural’ for L2 speakers. Rules and formulas offer little to no help in the acquisition of formulaicity (Meunier 2012). Nevertheless, this same formulaicity helps in the acquisition of receptive and productive skills in both the L1 and L2 (Meunier 2012). The goal of this paper is to analyze the research done on formulaic language and multiword units and to outline the best pedagogical practices for L2 teachers on how to help their learners acquire and understand multiword units. This paper is broken down into three sections. The first section deals with L1 acquisition of formulaic language and multiword units. The second section analyzes how formulaic language and multiword units are acquired by L2 learners, while the third section synthesizes the shared components between the first two sections to create a pedagogical outline for teaching multiword sequences.

2. Learning Multiword Units in the L1

Multiword units and the nature of language formulaicity play a significant role in L1 language development (Bannard and Lieven 2012, Cameron-Faulkner et al. 2003). For young children (2+ years in age), hearing these multiword units in the input they receive develops a wide range of needed language constructs. However, it seems that the critical variable which determines the efficiency of multiword sequence input is the frequency at which they occur (Bannard and Lieven 2012, Bannard et al. 2009, Bannard and Matthews 2008, Cameron-Faulkner et al. 2003). This high frequency of multiword units in the input not only aids in children’s grammatical development by helping children identify the communicative function of words, but also develops children’s ability to parse and segment

streams of speech and their ability to produce output (Bannard and Lieven 2012). Most importantly, the use of multiword units develops children's ability to build language patterns in their memory as well as develop a database of statistical probabilities of what words or sounds will follow other words or sounds (Aslin et al. 1998). This development of implicit statistical knowledge to build a knowledge of grammar is one of the constructs of the usage-based approach (N. C. Ellis and Wulff 2015).

As stated above, multiword sequences can aid children's language development because of how frequently they occur in the input. Cameron-Faulkner et al. (2003) analyzed 12 English-speaking mothers and the language they used with their children. Despite the notion that young children are subjected to simplified input that consists of repeated single words, the results of the analysis showed that only 7% of the utterances produced by the mothers consisted of a single word fragment, usually a content word spoken in isolation. Furthermore, an additional 9% of the utterances produced were imperatives, usually commanding a child to do something like "come", "look", or "don't." As a result, 84% of the utterances these mothers produced towards their children can be classified as a multiword unit. (Cameron-Faulkner et al. 2003). These results parallel the rank-frequency plot of words and word sequences used by mothers (Bannard and Matthews 2008). This ranking plotted the frequency of words and sequences of words in 1.9 million words of one mother's speech. This frequency was then plotted against their frequency rank. The results illustrated that for words and sequences ranked in the top 1,000 occurring utterances, single words held an advantage in regard to occurring frequency. However, more interestingly, from the rank of 1,000 to 100,000, the list is dominated by two-word, three-word, four-word, and

five-word sequences (Bannard and Matthews 2008). Although this is an analysis of just one mother, these results combined with the results of Cameron-Faulkner et al. (2003) show that children are exposed to frequent use of multiword units in the L1.

One of the most significant benefits of these multiword units is that it helps children start to develop grammar (Bannard and Lieven 2012, Bannard et al. 2009, Bannard and Matthews 2008). “The process of grammatical development begins when children identify, infer a communicative function for, and start to utilize pieces of language” (Bannard and Lieven 2012: 4). Because a good percentage of multiword units are comprised of function words used in context, children can start to understand the communicative function of these words. For example, hearing the phrase “eat your X” might help children map the word “eat” to the action of putting food in their mouth, chewing, and swallowing. Moreover, if these phrases are made longer with the addition of a negative before the phrase such as “don’t eat your X”, this will not only help the child map the meaning of “eat”, but also of “don’t”. In time, children will be able to apply their preexisting mapping of the word “don’t” when hearing a new phrase such as “don’t touch that”.

An additional benefit of these multiword units being present in children’s input is that it aids them in word identification and segmentation (Bannard and Lieven 2012). As a result of the frequency at which children encounter these multiword units, children are able to track the probability of what sounds follow another and form segments by identifying these sound combinations (Aslin et al. 1998). For example, at the syllable level in English, a child will be able to predict that / mɪ / is most likely to follow the sound /jʌ/ to make the word “yummy.” This statistical and probability

processing can be applied to multiword units. For example, a child would predict that the sound /wɒnt/ would probably follow the sound /duː j uː/ to form “do you want”. This probability processing and statistical pattern recognition can even impact L1 comprehension. Hilpert (2008) demonstrated this by showing how native speakers would choose the more probable word to complete an ambiguously heard sequence. The sequence *make me cry* occurs much more frequently than the sequence *make me try*. L1 speakers were asked to listen to these sequences repeatedly and choose if they heard the word *cry* or *try*. In some instances, final words were sometimes made deliberately to sound ambiguous. When confronted with these ambiguous endings, L1 speakers of English were more likely to choose the more frequently occurring *cry*. These statistical properties of multiword units and being able to process and predict which sounds or words are most likely to occur next is the foundation of acquisition according to the usage-based approach (N. C. Ellis and Wulff 2015).

Lastly, multiword unit input also plays an essential role in language production. Hearing these repeated words and sounds connected together allows for L1 learners to produce them with less effort and with less mental processing (Bannard and Lieven 2012, Bannard et al. 2009, Bannard and Matthews 2008). Bannard and Matthews (2008) conducted an experiment using groups of four-word sequences. 38 English-speaking children were exposed to these groups of four-word sequences by audio recording. Each group of four-word sequences was comprised of multiword units that occurred with different frequencies. For example, some of the groups consisted of one four-word unit that would be highly frequent in the input (a lot of noise) and one four-word unit that would occur at a much lower frequency (a lot of juice). The other groups consisted of a high-frequency

unit, a low-frequency unit, and an intermediate-frequency unit. These frequency variations in the input impacted the production when the children were asked to repeat the target units at the end of the session. Regarding the higher frequency units, the children were able to produce them quicker and more accurately. However, the units that occurred less frequently took more time to produce and were less accurate. What should be noted is that in every group of four-word sequences, the final word of the sequence would be the only word that was different. For example, *a lot of noise* was the high frequency unit, *a lot of milk* was the intermediate frequency unit, and *a lot of juice* was the low frequency unit. No matter which phrase they were asked to repeat, the children produced the first three words of the sequence the same, but the processing and accuracy discrepancies were found in the production of the final word. This study is more evidence that input frequency is key for getting acquisition of multiword units.

With developing grammar, aiding segmentation and identification, and assisting in output, multiword units undoubtedly play a significant role in L1 language acquisition for children. It is difficult to measure the impact multiword units have on L1 language development as it is difficult to find specific studies in which children were only exposed to single words for comparison. To the best of my knowledge, there have been no studies that have been done with a control group of children that have never been exposed to multiword units. Nevertheless, if such a study was possible, the probable influence on grammar, segmentation, and negative impact on statistical probabilities and pattern building would yield interesting results.

3. The Impact of Multiword Units on the L2

Since multiword units play such a substantial role in L1 language acquisition, researchers have posited that multiword units might have a similar role in L2 acquisition (Wray 2002). In theory, multiword units should assist in L2 acquisition in the same way they assist in L1 acquisition. The most noteworthy factor in acquiring multiword units in the L1 was the frequency of which they occurred in the input. However, in the L2, some cognitive mechanisms and processes have shown to be a more significant factor than the frequency of multiword units in the input, although frequency does still play a small role (Onnis et al. 2008). These factors include memory (N. C. Ellis 2012, O'Brien et al. 2006), representation and processing (Conklin and Schmitt 2008, Jiang and Nekrasova 2007), and crosslinguistic influence (Jarvis and Pavlenko 2008). Nevertheless, exposure to multiword units in the L2 can improve L2 grammar knowledge (Myles 2004) and increase production fluency (Boers et al. 2006, Taguchi 2007).

As illustrated in the Bannard and Matthew's (2008) study, receiving multiword sequences in the input and then asking to produce them was practical and efficient for L1 language acquisition. The more frequently the units occurred, the easier children were able to produce them. This ease of production is because L1 children are able to store these words heard to them in their phonological short-term memory (PSTM) then recall and produce them with a high degree of accuracy. Despite memory ability and PSTM ability being categorized as individual differences (N. C. Ellis 1996), the acquisition of multiword units in the L2 can be linked to PSTM. PSTM is connected to multiword sequences as it allows for "consolidating, entrenching, and automatizing activation of stable, long-term mental

representations of novel phonological material such as individual words, morphemes, and lexical sequences” (N. C. Ellis 2012: 19). In studies of native English-speaking adults learning Spanish, PSTM was shown to increase L2 oral fluency development, correct use and sequence of function words, and narrative skills (O’Brien et al. 2006, 2007). By hearing the same sequence of words, adult L2 learners are able to store these patterns into their PSTM. Learners can recall these sequences as a unit to produce more fluent and accurate speech. The study also concluded that learners improved their use of function words which would be evidence for L2 grammar development. However, the study does not detail if the learners actually understood the function of the word or if it was coincidentally correctly placed within the utterance. Nevertheless, a learner’s memory, specifically their PSTM can affect the acquisition of multiword units if it is not working at peak capacity.

In addition to memory storage, L2 learners parallel L1 learners in the representation and processing of multiword units (Conklin and Schmitt 2008, Jiang and Nekrasova 2007). In a study conducted by Jiang and Nekrasova (2007), both native speakers and non-native speakers of English were given a grammaticality judgment test that included formulaic sequences, non-formulaic sequences, and ungrammatical sequences. Participants were shown the sequences one-by-one and were asked to determine if the sequence was grammatical. Unsurprisingly, the native speakers had faster reaction times on the test compared to the non-native speakers. However, the difference in reaction times between the formulaic sequences and non-formulaic sequences and the non-formulaic sequences and ungrammatical sequences were almost identical in differential processing time for each group. It took the native speakers 100ms more to

process a non-formulaic sequence compared to a formulaic sequence. The non-native speakers also took 100ms longer to process non-formulaic sequences. It took both groups about 250ms more to process an ungrammatical sequence compared to a formulaic sequence. These results give insight into how multiword units and sequences are processed comparably in both the L2 and L1 in that formulaic sequences are processed faster compared to non-formulaic language. Furthermore, it gives credence to Bannard and Matthew's (2008) study in which it took L1 children longer to process and produce units that they were less familiar with.

According to the usage-based approach, any additional language learned is biased by the L1 (N. C. Ellis and Wulff 2015). L1 children are often referred to as a "tabula rasa" and can acquire the first language without any interference. For L2 learners, their L1 can result in crosslinguistic transfer, especially if the two languages are perceived to be similar (Jarvis and Pavlenko 2008). Since crosslinguistic transfer is common in the area of lexis (Jarvis and Pavlenko 2008), then the acquisition of multiword units might be affected by this transfer. In a study of L2 speaking students returning to their home country after an extended stay in America studying English (Berman and Olshtain 1983), it was found that after only a few months their English was again being affected by their L1. The students had digressed from using "highly fluent" English into using an interlanguage of English and Hebrew. However, after analyzing their utterances, almost all of the units that were learned as a chunk remained intact (first of all, that kind of book, she looks like a). Most of the mistakes were incorrect use of functional words and word order that were not considered to be formulaic. Berman and

Olshtain (1983) concluded that most of the chunks that the children had learned remained uncontaminated from crosslinguistic influence. This study provides evidence as to why language should be taught formulaically in the L2 classroom and will be talked about further in the third section of this paper.

Similarly to how multiword units helped L1 children develop grammar, this can also be seen in the L2 (N. C. Ellis 2012, Myles 2004). In a comparison of studies done by Myles (2004) that analyzed junior high school students learning French, it was discovered that all the students knew specific multiword units that contained grammar well beyond their low-level competence. The units that were learned as a chunk contained finite verb forms, *wh*-question agreement, and clitics. It is worth noting that individual differences in either aptitude or processing became apparent in this study. Some of the learners in the beginner-level class were unable to memorize these chunks (verbs within the multiword units seemed to be a major problem for these learners). Nevertheless, there were a handful of learners who developed rapidly, as they were memorizing chunks of the language, and then extrapolating data from the chunks to experiment with the language to create complex structures that were beyond the grammar they had been instructed in the classroom. Although developing grammar through multiword units does not seem to work for every learner, it does work for some. For the learners that can develop grammar from multiword units, then their development rises rapidly. There needs to be more investigation between these groups of students to pinpoint what the differences are.

Exposure to multiword units in the L2 input also increases L2 speech production fluency just like the L1 (Bannard and Matthews 2008, Boers et

al. 2006, N. C. Ellis 2012, Taguchi 2007). Taguchi (2007) tested 22 Japanese learners. Over ten weeks, these learners were exposed to frequent multiword sequences that occur in basic introductory Japanese (introducing oneself, daily tasks, asking for directions). Fifteen minutes of class time was then devoted to practicing the production of these chunks. Learners were then asked to give oral presentations half-way through the semester and then at the end of the semester. The learners had drastically increased the frequency and range of the multiword sequences in their oral production by the end of the semester. The obvious problem with this study is that it is impossible to judge if exposure to the target units through input was sufficient. The learners had sufficient classroom time to practice producing the target units, but the data was only gathered half-way through the semester and at the end. It can be argued that students were able to produce the target units, because they had ample time to practice producing them, and the input had little impact at all. The teacher probably provided this production practice because the learners were adults, low-level, and because of the language distance between the L1 and L2. As a result of the factors surrounding the learners, explicit production practice is likely necessary.

In a more promising study, Boers et al. (2006) conducted a similar study in that 32 English learners were exposed to formulaic sequences as audio, video, and textual input. Only half of the learners were given input enhancement to help them identify the target multiword sequences, while the other half were not. There was no production practice of the target sequences in class. After the lesson, learners were asked to participate in a short interview. During the interview, the students that received the input enhancement were able to produce more of the target multiword

sequences with greater accuracy than the learners who did not receive the input enhancement. One of the most noteworthy differences between Boers et al. (2006) and Taguchi's (2007) studies was the level of students. Taguchi was testing low-level students who probably needed the production practice to make gains, while Boers et al. were testing advanced level English learners who more than likely did not need production practice in order to make production gains. The lack of studies that focus on these individual differences makes it difficult to definitively claim that L2 learners can improve their oral production of multiword sequences through input alone.

4. Pedagogical implications and Suggestions

In this section of the paper, the conclusions from the previous sections will be synthesized to create pedagogical suggestions for teaching multiword units in the classroom. Instruction has been shown to make a difference in helping learners acquire formulaic language and multiword units (Meunier 2012). Meunier (2012) argues that using a formulaic approach to L2 teaching is vital for three main reasons: formulaicity is omnipresent in language, using formulaic expressions, and multiword sequences is a marker of L2 proficiency, and that this formulaicity is challenging to learn and therefore instruction is needed. "It is necessary to recognize that although second language development proceeds at least partially implicitly, instruction that recruits and directs learners' attention explicitly, especially to differences between languages, can make the process whereby increased functionality is achieved more efficiently (Larsen-Freeman 2015: 231).

If acquiring multiword units in an L2 was the same as an L1, then

given the data analyzed in the second section of this paper such as Bannard and Matthews' (2008), only frequent input would be sufficient. There is some evidence in the L2 section that supports this approach (Boers et al. 2006, Myles 2004). However, there is just as much contradicting evidence as well (N. C. Ellis 2012, Taguchi 2007, Wray 2002). As a result, instruction of multiword units needs to happen at all stages of classroom learning in order to ensure that all students, regardless of individual differences, get the opportunity for acquisition. Taguchi's (2007) study illustrates the potential L2 development can occur if explicit practice and instruction of multiword units occur inside the L2 classroom. With only 15 minutes devoted to practicing multiword units each class, students were able improve their oral production by the end of the semester. Likewise, Boers et al. (2006) contrasted the production development of students that received explicit multiword unit input to students that had not received multiword unit input. The students that received this input improved their production skills as well as accuracy compared to the students who had not received it. Taguchi's (2007) study showed that multiword instruction combined with output practice is beneficial while Boers et al. (2006) displayed that multiword instruction with only input can still lead to the development of oral production. Input and output, along with intake and interaction, are crucial stages in acquiring a second language (R. Ellis 1992, Gass and Mackey 2015, VanPatten 2003). Each one of these stages will be analyzed to see how instruction can play a role in acquiring multiword sequences.

As seen in L1 and L2 sections of this paper, input plays a key role in the acquisition of multiword units. The studies analyzed in the L1 section of this paper concluded that most of the L1 input children receive is

comprised of multiword units (Bannard and Lieven 2012, Bannard et al. 2009, Bannard and Matthews 2008). This input flood of multiword units develops grammar and aids in word identification, processing, and production. The frequency of input alone, regarding multiword units, is not as effective or efficient for L2 and needs to be modified. The modification of L2 input for multiword units needs to follow three characteristics. Firstly, multiword sequences in the input for L2 learners need to be enhanced in order to explicitly draw learners' attention to them (Boers et al. 2006). Secondly, this input needs to be repetitive, in that the target sequences need to reoccur numerous in order for it to transition from declarative knowledge to procedural knowledge (Ullman 2015). Thirdly, this input still needs to be frequent enough to develop and store these patterns and sounds of the multiword sequences into the learners' short-term working memory (Conklin and Schmitt 2008, N. C. Ellis 2012, Jiang and Nekrasova 2007). If all three of these characteristics are met in the classroom, then it should be enough to get learners to notice the target language, which will result in the input becoming intake (Long 2007, Schmidt 1990).

As mentioned above, in order to allow input to become intake, teachers need to provide different approaches in helping students notice these multiword units (Boers et al. 2006). One of the easiest ways to get students to notice the target units is through the input enhancement mentioned previously. For written input, this input enhancement can take the form of highlighting, bolding, or underlining the multiword sequence (Sharwood Smith and Truscott 2014). Enhancing oral speech can be done by priming the learner before the listening exercise by asking them to pay attention to specific sequences or by using the written form of

the multiword sequence along with the spoken form (Montero-Perez and Desmet 2012). Evidence shows that adult L2 learners need an enhanced orthographic form of the sequence if the teacher is trying to control what sequences they need to notice (Montero-Perez and Desmet 2012, Sharwood Smith and Truscott 2014). Another way of getting students to notice the target units is to correctly utilize concept and comprehension checking questions that encourage students to map meaning to the sequence, or chunk of a sequence. This strategy allows students to go back and scan over the input with closer detail.

Intake is also closely related to feedback, as feedback attempts to get the learner to notice and reflect on what they just produced (Adams et al. 2019, Lyster and Ranta 1997, Mackey 2006). Feedback is when the intake stage can segue into the interaction stage. This interaction between learner and interlocutor is crucial for the acquisition of multiword units. The idea that interaction is necessary for L2 language acquisition stems from the interaction hypothesis (Long 2007). This hypothesis states that interaction is the foundation for L2 development and has pushed teachers to design tasks that are focused on collaboration and negotiation in order to get learners to interact (Brown and Lee 2015). Schmidt (1983) states that in conversations, interlocutors have the same task, and that is to understand and to be understood in the interaction with the other interlocutor. During the interaction, each interlocutor has to attempt to repair any breakdown that occurs in communication (Schmidt 1983). This interaction can be applied to acquiring multiword unit sequences, as learners can get feedback from both their teachers and peers if they have uttered the multiword unit in the correct sequence. Myles' (2004) study showed how students might experiment with different parts of the units

and will need feedback to build up grammar and to increase the accuracy of using these units. Teachers should also be aware of common sequencing errors that occur in multiword units and plan to give feedback appropriately.

The final stage of acquisition is output. As illustrated in Taguchi (2007), output practice is almost necessary for low-level or beginner L2 learners who are attempting to acquire these multiword sequences. As mentioned throughout this paper, learning languages and multiword units has its foundation in the usage-based approach to SLA. Despite favoring input, the usage-based approach claims that output is important in promoting self-awareness about the language (this can help input become intake as well) (N. C. Ellis 2008, Ortega 2015). Furthermore, output enhances the learning process, fosters language fluency, and reinforces an automatization process (N. C. Ellis 2008, Ortega 2015). Fluency and automatization should work in harmony with multiword unit acquisition, as the goal of acquiring these units is to bolster fluency and automatization. Once a certain level of fluency and automatization of multiword units is reached, it seems that the units are not subject to processing issues surrounding content or function words that are not learned as a chunk (Berman and Olshtain 1983).

5. Conclusion and Suggestions for Further Research

To what extent classroom instruction should be devoted to teaching multiword units still needs to be addressed. The benefit of teaching formulaic sequences is clear and distinct, but there is a lack of longitudinal studies done on teaching multiword units which makes it difficult to see the full potential they can achieve in SLA. To the best of my knowledge, there

have been almost no comparisons studies over a long period to see how language development occurs when there is a focus on teaching multiword units in the classroom compared to a classroom that involves no focus on language formulaicity. Moreover, should all lexis be taught formulaically? There is enough data in various corpora to see what words are more likely to co-occur. Indeed, this type of intense pattern and statistical analysis will be demanding. If so, should classrooms only focus on frequently occurring units or less frequently occurring ones?

Despite this lack of data, multiword units and formulaic language have a massive role in L1 acquisition and aid in L2 development in many of the same ways. Learning language as chunks not only promotes fluency but helps proceduralize language, develops grammar knowledge, limits the effects of crosslinguistic transfer, and aids in attaching meaning and representation to the new language. While the acquisition of formulaic language in the L1 is primarily done through frequent exposure to input, L2 learners need more support and cannot rely on input exposure alone. Teachers need to educate themselves on relevant sequences and units in the target language and expose learners to them. If students do not learn to chunk, then language development will become stifled because of the enormous processing burden and cognitive load learners will encounter if they are asked to process each word or sound individually.

References:

- Adams, Rebecca, Ana María Nuevo and Takako Egi (2019). Explicit and Implicit Feedback, Modified Output, and SLA: Does Explicit and Implicit Feedback Promote Learning and Learner-Learner

Interactions? *The Modern Language Journal* 95(s1): 42-63.

Aslin, Richard N., Jenny R. Saffran and Elissa L. Newport (1998).

Computation of Conditional Probability Statistics by 8-Month-Old Infants. *Psychological Science* 9(4): 321-324.

Bannard, Colin and Elena Lieven (2012). Formulaic Language in L1 Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 3-16.

Bannard, Colin, Elena Lieven and Michael Tomasello (2009). Modeling Children's Early Grammatical Knowledge. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 106(41): 17284-17289.

Bannard, Colin and Danielle Matthews (2008). Stored Word Sequences in Language Learning of Four-Word Combinations. *Psychological Science* 19(3): 241-248.

Berman, Ruth A. and Elite Olshtain (1983). Features of First Language Transfer in Second Language Attrition. *Applied Linguistics* 4(3): 222-234.

Boers, Frank, June Eyckmans, Jenny Kappel, Hélène Stengers and Murielle Demecheleer (2006). Formulaic Sequences and Perceived Oral Proficiency: Putting a Lexical Approach to the Test. *Language Teaching Research* 10(3): 245-261.

Brown, H. Douglas and Heekyeong Lee (2015). *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy* (4th ed.). New York: Pearson Education.

Cameron-Faulkner, Thea, Elena Lieven and Michael Tomasello (2003). A Construction Based Analysis of Child Directed Speech. *Cognitive Science* 27(6): 843-873.

Conklin, Kathy and Norbert Schmitt (2008). Formulaic Sequences: Are

They Processed More Quickly than Nonformulaic Language by Native and Nonnative Speakers? *Applied Linguistics* 29(1): 72-89.

DeKeyser, Robert M. (2011). Cognitive-Psychological Processes in Second Language Learning. In: Catherine J. Doughty and Michael H. Long (Eds.) *The Handbook of Language Teaching*, 119-138. Oxford: Blackwell.

Ellis, Nick C. (1996). Sequencing in SLA: Phonological Memory, Chunking, and Points of Order. *Studies in Second Language Acquisition* 18(1): 91-126.

Ellis, Nick C. (2008). Usage-based and Form-focused Language Acquisition. In: Peter Robinson and Nick C. Ellis (Eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 372-405. London: Routledge

Ellis, Nick C. (2012). Formulaic Language and Second Language Acquisition: Zipf and the Phrasal Teddy Bear. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 17-44.

Ellis, Nick C. and Stefanie Wulff (2015). Usage-based Approaches to SLA. In: Bill VanPatten and Jessica Williams (Eds.) *Theories in Second Language Acquisition*, 75-93. New York: Routledge.

Ellis, Rod (1992). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Gass, SM and Allison Mackey (2015). Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition. In: Bill VanPatten and Jessica Williams (Eds.) *Theories in Second Language Acquisition*, 180-207. New York: Routledge.

Hilpert, Martin (2008). New Evidence Against the Modularity of Grammar: Constructions, Collocations, and Speech Perception. *Cognitive*

Linguistics 19: 491-511.

Jarvis, Scott and Aneta Pavlenko (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge.

Jiang, Nan and Tatiana M. Nekrasova (2007). The Processing of Formulaic Sequences by Second Language Speakers. *Modern Language Journal* 91(3): 433-445.

Larsen-Freeman, Diane (2015). Complexity Theory. In: Bill VanPatten and Jessica Williams (Eds.) *Theories in Second Language Acquisition*, 227-244. New York: Routledge.

Long, Michael H. (2007). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In: William C. Ritchie and Tej K. Bhatia (Eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*, 413-454. San Diego: Academic Press.

Lyster, Roy and Leila Ranta (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 20: 37-66.

Mackey, Alison (2006). Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning. *Applied Linguistics* 27(3): 405-430.

Meunier, Fanny (2012). Formulaic Language and Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 111-129.

Myles, Florence (2004). From Data to Theory: The Over-representation of Linguistic Knowledge in SLA. *Transactions of the Philological Society* 102(2): 139-168.

O'Brien, Irena, Norman Segalowitz, Joe Collentine and Barbara Freed (2006). Phonological Memory and Lexical, Narrative, and Grammatical Skills in Second Language Oral Production by Adult Learners. *Applied Psycholinguistics* 27(3): 377-402.

- O'Brien, Irena, Norman Segalowitz, Barbara Freed, and Joe Collentine (2007). Phonological Memory Predicts Second Language Oral Fluency Gains in Adults. *Studies in Second Language Acquisition* 29(4): 557-581.
- Onnis, Luca, Heidi R. Waterfall and Shimon Edelman (2008). Learn Locally, Act Globally: Learning Language from Variation Set Cues. *Cognition* 109(3): 423-430.
- Ortega, Lourdes (2015). Second Language Learning Explained? SLA across 10 Contemporary Theories. In: Bill VanPatten and Jessica Williams (Eds.) *Theories in Second Language Acquisition*, 245-272. New York: Routledge.
- Montero-Perez, Maribel and Piet Desmet (2012). The Effect of Input Enhancement in L2 Listening on Incidental Vocabulary Learning: A Review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 34: 153-157.
- Schmidt, Richard W. (1983). Interaction, Acculturation, and the Acquisition of Communicative Competence. In: Nessa Wolfson and Elliot Judd (Eds.) *Sociolinguistics and Language Acquisition*, 137-174. Rowley: Newbury House.
- Schmidt, Richard W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11(2): 129-158.
- Schmitt, Norbert and Ronald Carter (2004). Formulaic Sequences in Action: An Introduction. In: Norbert Schmitt (Ed.) *Formulaic Sequences*, 1-22. Amsterdam: John Benjamins.
- Sharwood Smith, Michael and John Truscott (2014). Explaining Input Enhancement: A MOGUL Perspective. *International Review of Applied Linguistics* 52(3): 253-281.
- Taguchi, Naoko (2007). Chunk Learning and the Development of Spoken

Discourse in a Japanese as a Foreign Language Classroom. *Language Teaching Research* 11(4): 433-457.

Ullman, Michael T. (2015). The Declarative/procedural Model: A Neurobiologically Motivated Theory of First and Second Language. In: Bill VanPatten and Jessica Williams (Eds.) *Theories in Second Language Acquisition*, 135-159. New York: Routledge.

VanPatten, Bill (2003). *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. New York: McGraw-Hill.

Wray, Alison (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

第2言語における複単語ユニットの習得： 第1言語習得から学べる事

J. ディーエイト

第1言語習得において、複単語ユニット (Multiword units) は非常に大きな役割を持つ。子どもが第1言語をインプットする際、高頻度に複単語ユニットにふれることは、第一言語の文法の確立、語のまとまりでの意味の理解、語の解析能力の構築、一連の音声の分節化、およびアウトプット生成に寄与する。複単語ユニットのインプットは更に、パターンとその頻出度の観点から言語を処理することを促進する。しかし、第2言語学習者は、第1言語学習者ほど効率的に複単語ユニットを習得できない。よって、複単語ユニットのインプットを強化し、アウトプットの練習機会を増やし、習得を促すための明示的指導をすることが必要とされる。第2言語の複単語ユニットの習得は困難を伴うが、文法知識の増強、流暢さの向上、表象と処理の強化に役立つ。よって、第2言語の教師は、第1言語習得の環境を模倣して、複単語ユニット学習を取り入れる必要があるが、複単語ユニットの効果と効率を最大限にするためには、必要に応じてその程度を調整することも考慮しなければならない。

大阪学院大学外国語学会会則

- 第1条 本会は大阪学院大学外国語学会と称する。
- 第2条 本会の事務所は大阪学院大学図書館内におく。
- 第3条 本会は本学の設立の趣旨にもとづいて、外国語学、外国文学の研究を通じて学界の発展に寄与することを目的とする。
- 第4条 本会は次の事業を行う。
1. 機関誌「大阪学院大学外国語論集」の発行
 2. 研究会、講演会および討論会の開催
 3. その他本会の目的を達成するために必要な事業
- 第5条 本会の会員は次の通りとする。
1. 大阪学院大学・大阪学院大学短期大学部の専任教員で外国語学、外国文学を専攻し担当する者
 2. 本会の趣旨に賛同し、役員会の承認を得た者
- 第6条 会員は本会の機関誌その他の刊行物の配布を受けることができる。
- 第7条 本会には次の役員をおく。任期は2年とし、再選は2期までとする。
1. 会 長 1名
 2. 副 会 長 1名
 3. 庶務・編集委員 4名
- 第8条 会長は会員の中から選出し、総長が委嘱する。
副会長は会長が会員の中から委嘱する。
委員は会員の互選にもとづいて会長が委嘱する。
- 第9条 会長は本会を代表し、会務を統轄する。
副会長は会長を補佐する。役員は役員会を構成し、本会の企画・運営にあたる。
- 第10条 会長は役員会を招集して、その議長となる。
- 第11条 会長は会務執行に必要なとき、会員の中から実行委員を委嘱するこ

とがある。

第12条 総会は年1回これを開く。ただし、必要あるときは会長が臨時に招集することができる。

第13条 本会の経費は大阪学院大学からの交付金のほかに、有志からの寄付金その他の収入をもってあてる。

第14条 各学会の相互の連絡調整をはかるため「大阪学院大学学会連合」をおく。

本連合に関する規程は別に定める。

第15条 会計は毎年4月1日に始まり、翌年3月31日に終る。

第16条 本会会則の改正は総会の議を経て総長の承認をうるものとする。

附 則

1. この会則は、昭和49年10月1日から施行する。
2. この会則は、平成3年4月1日から改正し施行する。
3. この会則は、平成13年4月1日から改正し施行する。
4. この会則は、平成24年4月1日から改正し施行する。
5. この会則は、平成25年4月1日から改正し施行する。

以上

大阪学院大学外国語論集投稿規程

1. 投稿論文（翻訳を含む）は外国語学、外国文学に関するもので未発表のものであること。
2. 投稿資格
 - イ. 投稿者は、原則として本会の会員に限る。
 - ロ. 会員外の投稿は役員会の承認を必要とする。
3. 原稿は次のように区分し、その順序にしたがって編集する。論説、研究ノート、翻訳、書評など。
4. 原稿用紙は、本学の200字詰用紙を横書きにし、枚数は原則として80枚を限度とする。

ワードプロセッサ使用の場合は、A4判用紙を使用し、1ページを35字×27行とし、16枚程度までとする。

和文フォントとして「MS 明朝」、欧文フォントとして「Century」を使用する。

外国語文の場合は A4判用紙を使用し、5,000語程度までとする。

原則として、論文本文が日本語文の場合は300語以内の外国語文の、また本文が外国語文の場合は900字以内の日本語文の、概要を付ける。

外国語による論文および概要は、投稿前に当該外国語母語話者によるチェックを受けることが望ましい。
5. 投稿論文の掲載の可否は、2名の査読者による査読結果に基づき編集委員会で判断する。
6. 発行は原則として、前期・後期の2回とし、6月・12月とする。年間ページ数は300ページ以内とする。
7. 抜刷は40部を無料進呈し、40部を超過希望の場合は編集委員会で超過費用を決定する。
8. 投稿され掲載された成果物の著作権は、著作者が保持する。

なお、出版権、頒布権については大学が保持するため、論文転載を希望する場合は、学会宛に転載許可願を提出願うこととする。
9. 投稿された論文の著作者は、当該論文を電子化により公開することについて、複製権および公衆送信権を大学に許諾したものとみなす。大学が、複製権および公衆送信権を第三者に委託した場合も同様とする。

この規程は、2020年4月1日から適用する。

以 上

大阪学院大学外国語論集執筆要領

1. 原稿は最終的な正本とする。校正の段階でページ替えとなる加筆をしない。
2. 欧文は1行あきにタイプすること。
3. 邦文原稿の挿入欧文は、タイプもしくは活字体で明瞭に書くこと。
4. できるだけ現代かなづかいと当用漢字を用い、難字使用の時は欄外に大書する。
5. 印刷字体やその他印刷上のスタイルについては、編集委員に一任する。
6. 注はまとめて本文の末尾に置くこと。

インデックス番号は上つきとして通しナンバーとする。その他の書式については、会員が所属する学外の学会の規程に準ずるものとする。(例えば、英文原稿の場合は、*MLA Hand book for Writers of Research Papers* に準拠すること。)

7. 図や表の必要の場合は別紙に書いて1枚ごとに番号と執筆者名を記入し、本文中の挿入箇所を指示すること。説明文は別紙にまとめる。
8. 自分でスミ入れして完成させた原図や写真の場合は厚手の台紙にはりつけて、希望の縮尺を記入すること。
9. 執筆者校正は2校までとし朱筆のこと。2校以前で校了してもよい。
10. 次の場合は、必要経費の一部が執筆者負担となることがあるのでくに注意されたい。

ア. 校正のさい、内容に大きな変更は認められないが、やむをえず行って組換料が生じたとき。

イ. 特殊な印刷などによって通常の印刷費をひどく上まわる場合。

11. 原稿の提出期限は原則として9月末と3月末とする。
12. 原稿の提出先は編集委員あるいは図書館とする。
13. 原稿提出票を必ず添付する。原稿用紙と提出票は図書館事務室に申し入れる。

以 上

執筆者紹介（掲載順）

川 本 裕 未 外国語学部 教 授

深 見 麻 奈 非常勤講師

Jordan De'Aeth 国際センター 助 教

編 集 後 記

2020年後半も新型コロナウイルスに翻弄される半年となった。大学も例外ではなく、好むと好まざるとにかかわらず、授業形態にも急激な変化を強いられた。このような状況下にあっても投稿下さった執筆者の方々には厚く御礼申し上げる。今回掲載の深見氏の論文にもあるように、今後は否応なく、スマートフォンを含めたオンライン教材をいかに有効に学習に取り入れられるかが大きな課題となってくる。教育や研究のかたちはさらなる変化を余儀なくされるだろうが、本質を見失わないようにしていきたいものである。

(Y. Y.)

大阪学院大学外国語学会役員

会 長 川本 裕未

副 会 長 山口 修

編集・庶務委員 黒宮公彦・中田辰也・安富由季子・吉村京子

大阪学院大学外国語論集 第80号

2020年12月20日 印刷 編集発行所 大阪学院大学外国語学会

2020年12月31日 発行 〒564-8511 大阪府吹田市岸部南二丁目36番1号

電話 (06) 6381-8434 (代)

発行人 川本 裕未

印刷所 大枝印刷株式会社

吹田市元町28番7号

電話 (06) 6381-3395 (代)

OSAKA GAKUIN UNIVERSITY

FOREIGN LINGUISTIC AND LITERARY STUDIES

No. 80

The Derivation of the LIC and Its Theoretical Consequences:
Part 4 Yumi Kawamoto 1

Research Notes
Der Einsatz von Smartphones im Deutschunterricht
..... Mana Fukami 19

Acquiring Multiword Units in the L2: What We Can Learn from
the L1 Jordan De'Aeth 33

December 2020

THE FOREIGN LANGUAGE SOCIETY
OSAKA GAKUIN UNIVERSITY