

## 第6室

(1) 15:30 ~ 16:00 (2) 16:10 ~ 16:40  
(3) 16:50 ~ 17:20 (4) 17:30 ~ 18:00

## 第6室 (1)

## エッセー・ライティングと結束性の対照研究

—前方照応に着目して—

林 みどり (中京大学)

本研究は、日本語を母語とする英語学習者によるエッセー・ライティングの問題点解明への貢献を目的とし、テキストに「結束性」をもたらす要素のひとつである指示詞・代名詞による前方照応に焦点をあてて論じる。発表ではその傾向と原因について、中国語を母語とする英語学習者との比較を用いて2部構成で報告する。データ収集には英語学習者コーパス、Nicer 3.1およびNACLEを用いる。前者は日本語を母語とする大学生、後者は日本語を含むアジア圏の言語を母語とする学習者によるエッセーで構成されており、いずれも英語母語話者による添削が施されている。

第1部は、日本語を母語とする英語学習者の傾向について報告する。Nicer 3.1より120のサンプルから *it*, *this*, *that* による照応を全抽出し、英語母語話者による修正および先行詞の種類を軸に整理した結果、① *this* の使用が好ましい環境で *it* が過剰使用され、かつ②修正された多くのケースが文以上の要素へ照応である、という顕著な傾向が確認された。また、NACLE から日本語を母語とする英語学習者の80のエッセー・サンプルを用いて分析を試みた結果、同様の傾向が確認された。

第2部は、上記の傾向は母語に起因するのか、という疑問にアプローチする。NACLE から中国語を母語とする英語学習者による80のエッセー・サンプルを用いて同様の分析を試みた結果、以下の傾向が観察された。① *it* の過剰使用は同様に見られるが、*this* に修正されているケースは少なく、むしろ②具体的な名詞句を用いて修正するよう指示されている例が顕著であった。

以上の結果から、エッセーにおける前方照応において、日本語を母語とする英語学習者が *it* を過剰使用する傾向は母語によらず一般的なものであり得るが、*this* が好ましい環境で *it* を使用する傾向は、日本語を母語に持つ英語学習者（あるいは日本語と一定の共通の特徴を持つ言語を母語に持つグループ）に特徴的である可能性がある、といえる。その検証は今後の課題とする。

## 聴覚障害をもつ日本人英語学習者への対面個別指導：

## 音声を伴わない初級英語レッスンの試み

長谷川 佑介（上越教育大学）

聴覚障害をもつ成人学習者1名に対して実施した対面個別指導(1時間のみ)の内容を報告する。発表者は特別支援教育を専門としない大学教員であり、本実践の以前には聴覚障害をもつ学習者を対象とする指導の経験はない。具体的事例を共有することが本発表の動機であるため、本研究には特定のリサーチ・クエスチョンは存在しない。レッスンの受講者からは実践内容を学会や学術誌において発表することに関する同意を得ているが、人物の特定につながる可能性のある情報(たとえば年齢、性別、実施年度など)は全て伏せておく。

本実践では名詞句の前置・後置修飾を取り上げ、①理解度の事前確認、②語句の確認、③PowerPointを用いた文構造の明示的指導、④理解度の再確認およびアンケートを60分間で実施した。受講者は事前課題において「I'll show you some pictures he took.」という例文を「彼はあなたに絵を見せたと私に話すでしょう」と和訳していたが、事後課題では「彼が撮った写真を見せてあげるね」と正しく訳すことができていた。アンケートでは、「今まで英語を教えてくれた中で一番分かりやすかったです。今回のレッスンですごく理解することができ、指導内容を把握することができ喜びが出ました。」という主旨の回答をしてくれた。

聴覚障害をもつ学習者が抱える課題として、大学入学以前に培っておくべき英語の語彙力が低く、文法事項の理解が不十分である傾向があること指摘されている(岩田ほか, 2015)。また、聴覚障害をもつ者にとっては日本語の格助詞を理解することが容易でないため(澤, 2009)、教員による日本語の説明を理解すること自体が困難であるケースもあるという。学習者が十分に習得できていない文構造を学ばせる際には、英語の例文だけでなく日本語の例文を分かりやすく導入し、構造の類似点や相違点を考えさせるような明示的指導が望まれる。発表当日は、実践に用いたスライドを示しながら指導方法の詳細を報告したい。

## 英語前置詞の中心義と周辺義における言語使用者の概念化についての一考察

藤原 隆史（松本大学）

認知意味論の登場以来、前置詞の意味論研究が盛んに行われてきた。しかしながら、これまでの研究の多くは、研究者の直観と内省によって行われることが多く、実際の言語使用者の概念化の仕方についての実証的研究は相対的に少ないと言わざるを得ない。本発表では、前置詞を認知意味論の文脈に則して考察するとともに、前置詞の中心義と周辺義について、先行研究に基づいた意味記述と実際の言語使用者の概念化との関係性を考察し、前置詞の教授法に有意義な示唆をもたらすことを目的とする。

これまで、前置詞の意味記述は中心義とイメージスキーマを用いて行われてきた。例えば、前置詞 in の中心義は「容器」のイメージスキーマで表現され、A in B は「A が B に内包されている」

状態を表し、これに最も近いものが中心義であり、この中心義から各意味用法が空間的・時間的・抽象的に拡張しており、中心義から遠いものを周辺義として扱っている研究が多い。しかし、中心義からみて周辺的とされる用法が「どの程度周辺的か」については、研究者の直観によるところが大きく、定量的に中心義と周辺義を捉えた実証的研究はほとんど行われてこなかったと言える。また、中心義とイメージスキーマを用いた説明では、一部の用法の説明が言語使用者の直観とかけ離れてしまうこともあり、教育効果という点でも疑問が残る。

本発表では、前置詞の周辺義が「どの程度周辺的か」という問いに対し、サーストン法を用いた心理実験を行った結果について考察する。サーストン法を用いれば、前置詞の複数の意味用法を対にして実験参加者に提示し、どちらが中心義に近いかを判定してもらうことで、それらの選択率から各意味用法の相対的距離を定量的に示すことができる。具体的には、前置詞 at, on, in について、複数の意味用法をサーストン法で調査した結果について示す。これにより、前置詞の教授法の開発に有意義な示唆をもたらすことが期待される。

**第6室 (4)****SNS X****文法のアクティブ・ラーニングを促す意識化指導****島田 勝正 (桃山学院大学)**

2017年に改訂された学習指導要領は「主体的・対話的で深い学び」の実現を図ることを求めている。意識化指導は、このアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善として、従来の演繹的な文法説明に代わり、データの中から規則を発見させようとする帰納的な文法の指導方法である。

意識化指導においては、生徒は課題（タスク）に「主体的」に取り組み、教師や生徒との「対話」を通して情報を交換し、認知的な操作を駆使した「深い」学びを経験する。意識化指導は、データと操作から構成される意識化タスクにより実施される。教師の役割は、生徒の発見学習のガイド役を果たすことである。

発表では、教員免許状更新講習で提案した、3単現の -s と2重目的語構文の指導手順について報告する。なお、参加者のアンケートによる5段階評価は、「役に立つ」（平均、3.95）、「今後の授業に取り入れたい」（同3.85）と、概ね肯定的であった。