

ISSN 2186-6198

(オンライン版) ISSN 2186-6201

言語文化教育

JATLaC Journal No. 14

通巻第 14 号

2019

JATLaC 言語文化教育学会

The Japan Association of Teaching Language and Culture

言語文化教育

JATLaC Journal No. 14

通巻第 14 号

(旧誌名：言語文化教育研究)

目 次

投稿論文		3 ～ 16
------	-------	--------

肥田 和樹 (早稲田大学大学院教育研究科)	3-16
-----------------------------	------

Listen and Repeat を用いた英語弱化母音の習得:

日本人中学生の場合

2019 年度後期大会個人発表記録	17 ～ 48
-------------------------	---------

萩原 伸一郎 (愛知県立尾西高校 他)	18-21
---------------------------	-------

「使役構文における被使役主マーカの「を」と「に」に関する一考察」

野々村 大樹(早稲田大学国際教養学部)	22-25
---------------------------	-------

「三人称代名詞『彼』」

肥田 和樹(早稲田大学大学院教育学研究科).....	26-29
----------------------------	-------

「Listen and Repeat かゝ 英語弱化母音の習得に与える効果:

日本人中学生の場合 」

(発表順)

2019 年度活動記録	30 ～ 31
言語文化教育学会紹介	32 ～ 35
学会よりお知らせ	36 ～ 38

Listen and Repeat を用いた英語弱化母音の習得：日本人中学生の場合

肥田和樹

早稲田大学大学院教育研究科

be.fabulous.possible@gmail.com

概要

本稿は、Listen and Repeat method が日本人中学生における英語弱化母音の発話習得に与える効果を音響音声学の観点から検証した。研究の結果、分析対象の母音を発話した際の舌の位置の動きに4つの傾向が見られた。練習前と比べ①the が to を発話した際の舌の位置に近づいた。②to と強母音 u の距離が大きくなった。③a が上方向へ移動した。④at は練習効果を受けにくかった。本研究は Listen and Repeat method が日本人中学生における schwa の発話習得に一定の効果があることを示した。

1 はじめに

外国語発音指導の歴史は古く、1800年代終わりからモデルとなる音声を復唱し真似ること、Listen and Repeat で学習者は外国語の発音を直接的な発音指導無しに学習してきた。そしてその練習方法は現在もなお広く受け入れられている(Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 2010)。日本では Listen and Repeat を含む様々な発音指導法が提案されている一方で、教員が自信を持って発音指導をすることができず(柴田・横山・多良, 2008)、小・中学校の教員においては生徒への発音指導を回避する傾向が見られている(河内山・山本・中西, 2011; 折井, 2015)。そして教員の多くは未だ「話す力」の効果的な指導法を見いだせていない(ベネッセ教育総合研究所, 2015)。この理由はそれぞれの指導法の効果を客観的に分析した研究が少ないことが要因である可能性がある。

Listen and Repeat についても同様のことが考えられる。実際に Listen and Repeat が英語発話習得に与える効果を客観的に分析・報告した研究は少なく、それらは単語レベルでの発音習得を大学生や大人を対象に研究しているものが多く (Davidson & Wilson, 2016; Zellou, Dahan, & Embick, 2017)、この指導法が小中高生の英語発話習得に与える効果について明らかになっていないことが多い。そのうちの1つが英語弱化母音の schwa である。Schwa を含む英語母音・リズムパターンは日本語と大きく異なる(Vance, 2008)が日本人英語学習者の schwa 発話に関する研究は充分に行われていない(Sugiura, 2016)。

古典的な指導法として Listen and Repeat が日本の英語教育において行われているが、日本人英語教員の多くは Listen and Repeat を効果的な発音指導法として授業に取り入れられていないことが示唆されている。そのため本研究では Listen and Repeat が英語発話、特に schwa 発話の改善に与える効果を、日本人中学生を対象に音響音声学の観点から検証し、その効果を客観的に報告することを目的とする。

2 Schwa の特徴

英語を学ぶ日本語母語話者は英語発音に関連する知識を学び・習得する際、困難に直面する機会が多い。その理由の1つとして、日本語と英語音声体系の間にある大きな違いが挙げられる。日本語は「アイウエオ」の5つの母音を含む音素体系であるのに対し、英語は20の母音(Crystal, 2002)を含む母音体系をもつ言語である。さらに英語は、はっきりと定義された音ではない(Flemming, 2007) schwa を含んでいる。一方で日本語の5つの母音の性質は明確に分かれているため、schwa に似た母音すら含んでおらず schwa は日本語とかけ離れている(Vance, 2008)。

さらに、schwa は英語発話を理解する上で重要な働きをする。英語において、schwa は弱音節に含まれることが多く、はっきりと定義された音ではない(Flemming, 2007)。弱音節に含まれる強く読まれない母音、schwa は、短く、弱く、曖昧に発音されて強く読まれる部分を際立たせる役割を果たす(Honma, 1992)。そして際立たされた強勢音節は、信頼度の高い音声情報を保持しており、聞き手は、発話の流れの中で単語を見つけ出す信頼性の高い情報の一つとして、強勢音節に注意を注いでいる(Bond, 1999)。つまり初期の英語学習者である日本人中学生にとって、弱化母音、とくに schwa を正しく発音することが、聞き手が理解しやすい英語を発話する上で重要な要素になる。

3 Listen and Repeat の定義

多くの研究者は Listen and Repeat をどのように定義するかに対し十分な注意を払っていないが、認知面からの考察が不可欠となる。Hamada (2016)と Murphey (2001)は例を示しており、Shiki, Mori, Kadota, and Yoshida, (2010)は認知的側面から Listen and Repeat を記述している。Listen and Repeat はインプット音声を再生する前にポーズをとる必要がある。そのポーズが学習者にインプット音声を系統的・意味的に分析する機会を与えている (Shiki, Mori, Kadota, and Yoshida, 2010)。

Listen and Repeat method

Model speech: Boston is in America,

in the north-east

Learner:

(pause)Boston is in America,

(pause)in the north-east

本稿の目的は schwa 発話習得に与える Listen and Repeat の効果を検証することである。そのため、Listen and Repeat が英語発話の改善に与える影響を調査した先行研究を考察する必要がある。

4 Listen and Repeat を用いた英語発話指導に関する先行研究

すでに述べたように、Listen and Repeat が発話習得に与える効果を客観的に検証した研究は少ない。さらに Listen and Repeat の定義づけを充分に行わず、他の指導法と混同している研究が見受けられる。ここでは2つの先行研究 Zajac (2013)と Rojczyk (2013)を考察する。これらは、シャドーイングが発話習得に与える効果を客観的に検証している研究である。シャドーイングは本来、インプット音声を再生する前にポーズを取らず、インプット音声を聞くとほぼ同時に再生する必要がある。しかし、これらの研究ではインプット音声を再生する前にポーズがあるため実際には Listen and Repeat の効果を検証している。

Zajac (2013)の研究目的はポーランド母語話者が選択された英語母音の長さを模倣できるかを検証することであった。研究結果によると、ポーランド母語話者は英語母音の長さにおける特徴を模倣することができた。この研究は Listen and Repeat がモデル音声の長さにおける特徴を模倣することに対し、プラスの影響を与えたことを報告した点で有意義である。しかしながら、この研究では音素の違いについて述べられているが長さの面でのみ分析をしているため、その音素を発話した際の舌の位置の面からの検証が必要となる。

Rojczyk (2013)は一方で母音の質の改善に与える影響についてポーランド母語話者を対象に検証した。実験の対象はポーランド語には音素として存在しない英語母音/æ/であった。実験結果によると参加者が発話した/æ/が実験授業を通してモデル音声の/æ/とその音素を発話した際の舌の位置の面で近づいていることが確認された。この研究の有意義な点は、Listen and Repeat が母音の質を改善させ、参加者の発音がモデルとなる母音を発話した際の舌の位置に近づいたことである。しかしながら、実験データが Listen and Repeat 練習を行った直後に取られているため、参加者が対象となる音を習得したかどうか理解しかねる。練習直後であったために対象音声を模倣できただけであり、時間が経ち発話できなくなってしまうと、それは習得とは言えない。

これらの研究結果は比較的短期間での実験授業・指導を行い、報告されている。これらの研究に共通する最大の特徴は音響分析を行なっている点である。音響分析は Listen and Repeat の効果を客観的に分析するために用いられた。そして、実験参加者の母語には無い母音の長さ・その母音を発話した際の舌の位置の特徴を実験授業前後で模倣できたかどうかを比較・検証した。まとめると、注目すべき点は実験参加者たちが母語には無い母音を音響面における細部まで模倣できた点である。

以上のように、Listen and Repeat は英語発話の改善に対し良い影響を与えることが先行研究を通して明らかにあった。しかしながら、それぞれの研究には改善の余地が見受けられる。次に、先行研究を元に本研究で用いられた研究手法を示す。

5 実験方法

本研究には8人の公立中学3年生が参加した。参加者たちは Listen and Repeat を用いて発音練習を集中的に受けた経験はなく、また英語圏への留学経験もない。参加者たちは別々の中学校に通うが、同じ市内であり、同じ教科書を学校の授業で使用していた。この実験授業は参加者達が通う高校進学準備のための学習塾で行われた。

全ての参加者は全8回、約2ヶ月にわたる実験授業に参加した。この実験授業の前・後・1ヶ月後にそれぞれ事前・事後・追跡テストを行った。参加者は実験授業参加前の音読データを調査するために事前テストに参加した。その後、全8回の実験授業に参加した。実験授業は全8回、それぞれの授業時間は約15分である。これらの授業は週に2回、または1回、塾のスケジュールに合わせて行われた。これらの実験授業は塾で行われる授業の前後どちらかに行われた。

Listen and Repeat を用いた実験授業で使用した教材は Colombus21 2nd grade である。この教材は参加者が前年度に学校の英語の授業で使用した教材である。発話練習をする際の教材のレベルとして、門田 (2015)は、読むことができる題材・教材からさらに1レベル易しいものが望ましいとされている。そして、

3回の音読テストで使用された文章は英検4級スピーキングテストのものを使用した。使用文は以下のものである。

Ken is in the soccer club at his junior high school. Ken plays soccer after school.

Ken wants to become a famous soccer player.

この文章は弱・強母音の両方を含んでおり、これらの音質、つまり母音が発話された際の舌の位置が比較された。文章に含まれる[after]は/æ/を含むが、直前の[soccer]の/r/との境目を明確にすることが難しいため、今回の研究対象から除外された。実験参加者は日本人学習者であるため、日本語の母音を基に弱・強母音の組み合わせを作成した。さらに前置詞の多くは通常、文中で発話される場合、個々で発話される時と異なり弱形、つまり schwa として発話される。本研究では日本語の「あ」と混同しやすい弱・強母音の組み合わせと「う」と混同しやすい組み合わせを採用した。そのため、今回の研究対象となるのは以下の7つの弱・強母音の組み合わせである。the-soccer, the-club, at-soccer, at-club, a-soccer, a-club, and to-school。これらの語は国際音声字母 (International Phonetic Alphabet (IPA)) によって書き表すことができるが、便宜上、弱母音は語で、強母音は IPA で書き表された。参加者は IPA 表記のない英文を音読するように指示された。これらの4語(the, at, a, to)は Oxford English Corpus によると、書き言葉において、頻出単語上位20に入る、頻出度の高い語である。

次に実験授業で参加者に与えられた指示や指導を詳しく説明する。Listen and Repeat を用いた実験授業は1日に1回の授業を行った。つまり、8回の授業を8日間にわたって行ったことになる。学習者は日本語の母音と英語の母音の違いや、schwa に関する知識を与えず Listen and Repeat の練習方法に関する説明を最初に受け、筆者がデモンストレーションを1度だけ行った。学習者は使用した CD 音源のスピードを意識してリピートするように指示を受けた。学習者は1度の授業内において5回の Listen and Repeat 練習を行った。そして5回の練習を行った後に時間が余った場合には、筆者が英語音声に関する知識や練習に関するフィードバックは与えずに、今後のスケジュールの確認を行い残った時間を埋めた。

実験参加者の音読音声は静かな空き教室で、SONY PCM-M10、サンプリングレート 96Hz・24 bit で録音された。音読で使用する原稿は録音直前に参加者に渡され、1人ずつ録音を行なった。参加者は音読原稿を2度読むように指示を受け、それぞれの音声を録音した。そして2度目の録音データが研究対象とされた。

発話データの分析には Praat 音声分析ソフトが使用された。第一フォルマント(F1)と第2フォルマント(F2)の平均値を分析するために分節が選択された。そしてそれらの平均フォルマント数値を F1-F2 座標上で点として表した。Fry (1979)によると、フォルマントの構造は音声を聞き分け、理解する際に大事な役割を担っている。その中でも母音においては、F1 と F2 の値が大きな役割を果たしている。さらに Ladefoged (1995)によると、第1フォルマント(F1)は舌の高さに、第2フォルマント(F2)は舌の高い部分が前方か後方かに対応しており、縦軸を上から下に第1フォルマント、横軸に第2フォルマントの数値をと

ると、左側面から人の口腔内を見た断面図の形状と近くなり、舌の位置を観察することができる。さらに、今回得られた英語発話データと日本語発話データを比較するために、Hida (2014)で得られたデータを参照する。表 5-1 は日本人中学生、男子生徒 7 名・女子生徒 17 名から得られた日本語母音の F1-F2 値である。この図は本研究の英語母音と日本語母音を比較するために使用される。

表 5-1 : 日本語母音における F1/F2 値

	Male		Female	
Vowel	F1	F2	F1	F2
a	690	1244	804	1450
i	313	2366	437	2829
u	359	1280	466	1722
e	491	2134	598	2412
o	466	773	540	971

ここまで、本実験授業の手順・方法を見てきたが、次の節では本実験授業の結果を示す。

6 結果

ここでは本研究で得られた F1-F2 母音図上での母音の質の変化についての結果を示す。はじめに音響分析を行った手順をもう一度振り返る。それぞれの参加者は音読テストを受け、それぞれのテストにおいて 2 回ずつ音読している。まとめると、事前テストで 2 回、事後テストで 2 回、追跡テストで 2 回、つまり同じテスト文章を合計 6 回、音読したことになる。2 回目の録音データが優先的に分析されたが、そのデータに欠損や、参加者が読んでいない単語などがあり、フォルマント数値が得られなかった場合にのみ、1 回目の録音データを分析対象とした。以上の結果それぞれの参加者のデータを示す際には、3 つの F1-F2 母音図(事前・事後・追跡テスト)があることになる。それぞれの母音図上では、強母音が灰色で、弱母音は黒色で表されている。加えて分析対象となる母音には 1 から 3 までの番号が振ってあり、1 が事前テストで、2 が事後テスト、3 が追跡テストで得られた音声であることを示している。8 人の実験参加者の結果は LR1 から LR8 と示されている。

図 1 は LR1 の F1-F2 母音図を表している。左の図から事前・事後・追跡テストで得られたデータである。黒色で表示されている語は弱母音を意味しており、灰色の語は強母音である。それぞれの語に付随する番号は、1 が事前、2 が事後、3 が追跡テストで得られたデータであることを意味している。事前テストの結果を見ると、弱母音 /a/, /at/, 強母音 /a/ と /ʌ/ は F1 が約 650 Hz から 800 Hz、そして F2 が約 1275 Hz から 1600 Hz の間に位置している。これらの範囲を表 5-1 と比べると日本語母音 /a/ の範囲に該当する。つまり、これらの音質は日本語の /a/ と似ていることがわかる。/to/ と /u/ は F1 が約 500 Hz、F2 が約 1850 Hz の位置にあり両母音は非常に似た音質を持っていることが示唆される。事後テストでは、/a/ と /at/ が下方向へ移動した一方で /the/ は上方向へ移動した。1 ヶ月後に得られた追跡テスト結果では、/the/ が他の母音の中心に近い位置にある。しかしながら弱母音 /a/ は上方向へ移動している。強母音 /a/ と /ʌ/ は上方向へ移動しており /at/ よりも高い位置にある。

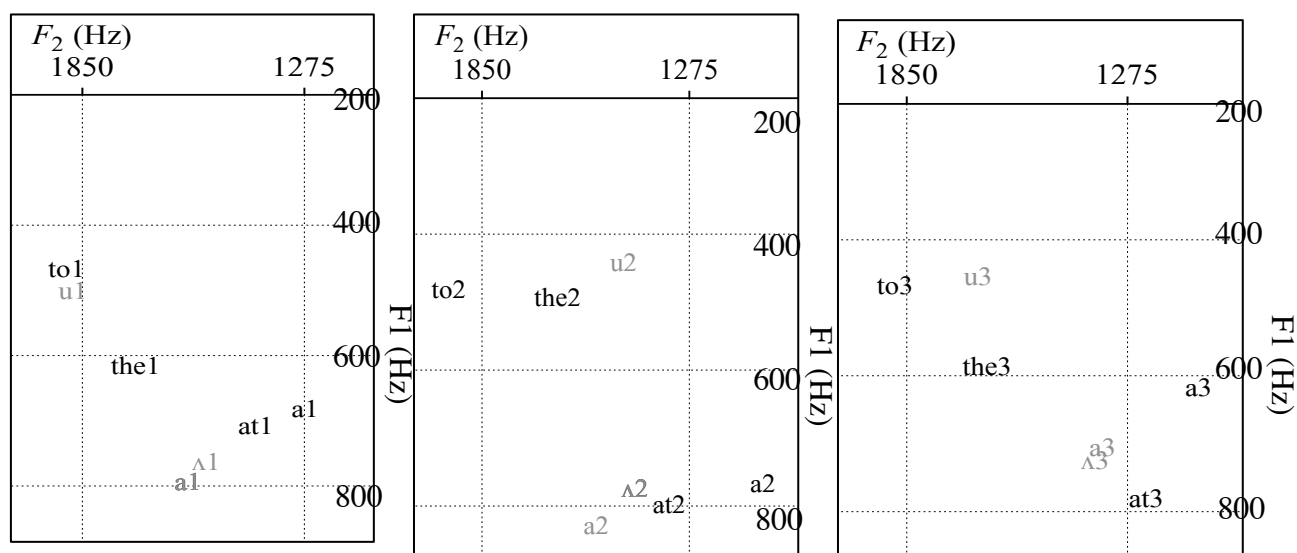


図 6—1 : LR1 の F1-F2 母音図

つぎに、図 2 は LR2 の結果を示している。事前テストでは弱母音/a/が他の母音と比べ一番低い位置にあり、/to/が図の一番高い位置にある。/the/は中心近くに位置している。/at/は F1 が約 500Hz、F2 が 1275Hz あたりに位置している。この F1 の値は日本語の/o/に近く、一方で F2 の値は日本語の/a/の範囲にあり、/at/の音質は日本語の/a/とは異なる音質を持っていたことが推測できる。事後テストの結果によると、/the/は/to/と/u/に近づき、/a/は上方向へ移動した。しかしながら追跡テストの結果によると、/the/が座標上の中央へ近づき、/a/は下方向へ移動した。一方で/at/は/the/へ近づいた。

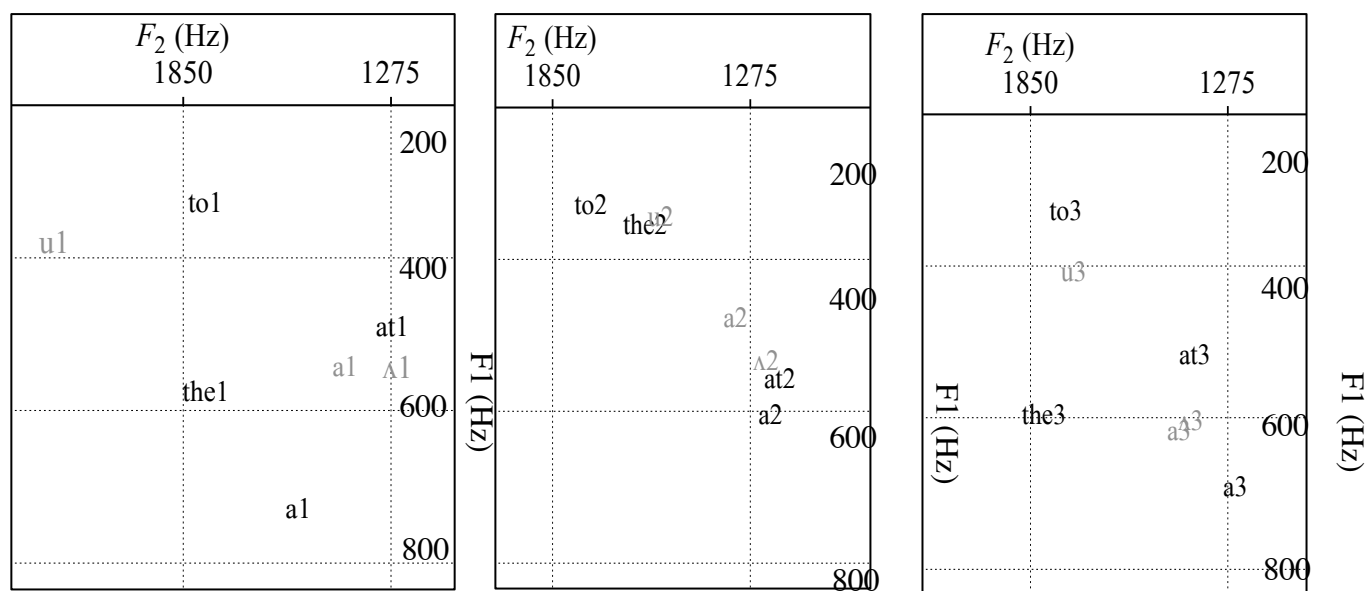


図 6—2 : LR2 の F1-F2 母音図

LR3 の結果は LR1 と LR2 の結果とは/the/の動き面で異なる。LR3 の結果は図 6—3 に示される。この生徒の母音は追跡テストで大きく移動した。事後テストでは/to/と/u/を除いて、それぞれの母音がお互いに近づいた。そして、/a/はわずかに上方向へ移動した。一方で追跡テストでは、/the/が/to/と/u/に近づき、/a/と/at/はそれぞれ事後テストよりもさらに上方向へ移動した。

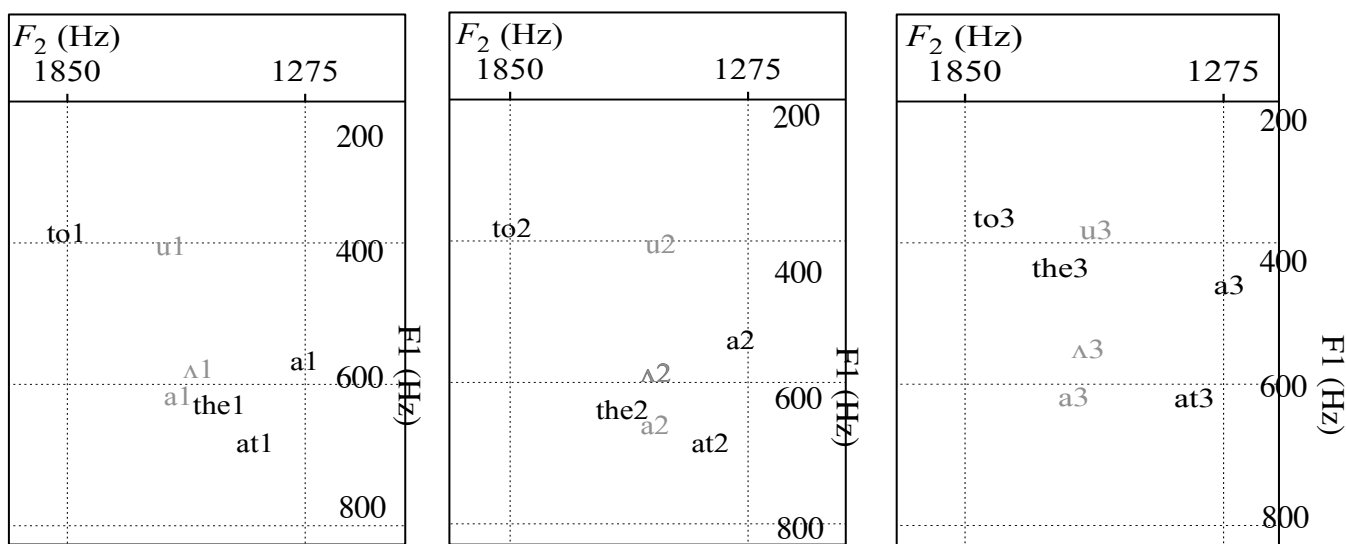


図 6-3 : LR3 の F1-F2 母音図

図 6-4 は LR4 の F1-F2 母音図を表している。この生徒は /the/ が /to/ とそれぞれのテストで近づくという結果を示した。/a/ と /at/ は日本語の /a/ の範囲に事前テストでは位置している一方で、強母音 /a/ と /Λ/ は弱母音 /a/、/at/ と比べ、内側に位置している。/the/ は F1 が約 500Hz、F2 が約 1600Hz であり、強母音 /u/ と重なっている。事後テストでは、/the/ と /to/ が F2 において 1850Hz あたりに近づいており、/the/ と /to/ の距離は事前テストと比べ短くなっている。つまり、両者の音質が近づいていることを示唆している。この興味深い動きは追跡テストにおいても確認できる。追跡テストにおいて、/the/ は /to/ と以前のテストよりさらに近づき、強母音 /u/ とも離れている。このことは /the/ の音質に変化が見られ、さらに強母音 /u/ と異なる音質を示した可能性が高い。

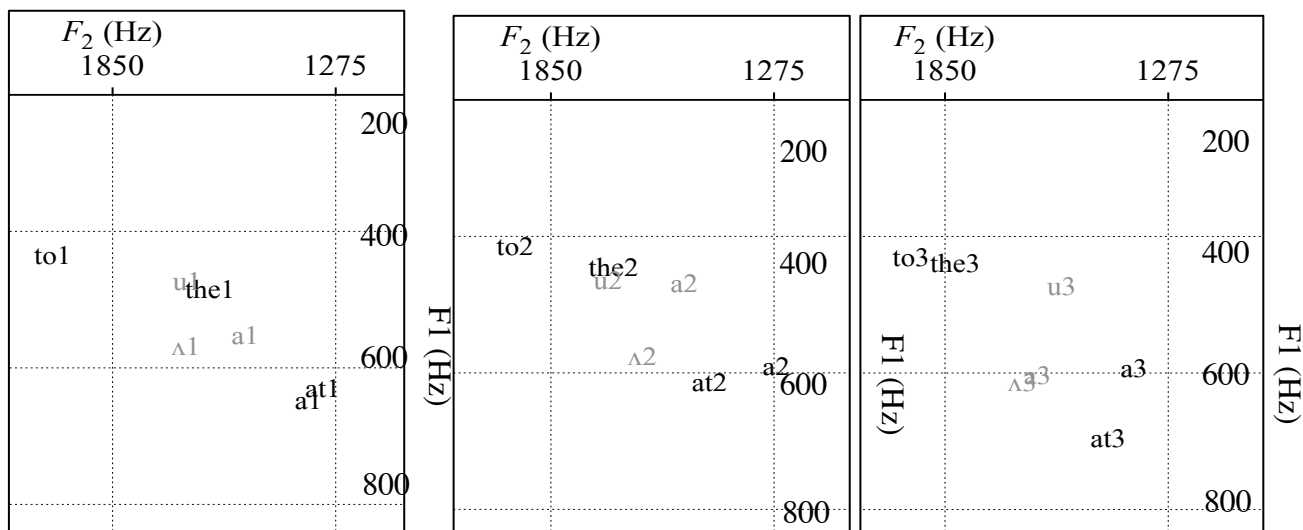


図 6-4 : LR4 の F1-F2 母音図

生徒 LR5 は /the/ において LR4 と似た動きの傾向を示した。詳細は図 6-5 で示す。弱・強母音関わらず /a/、/at/、と /Λ/ は日本語母音 /a/ の範囲内に事前テストでは位置していた。そして /the/ はこれらの母音より上側に位置していた。/to/ は F1 が約 400Hz、F2 が約 1800Hz であった。/the/ は興味深い動きを示し、事後テストでは強母音 /a/ と /Λ/ に近づいた。これらの母音は F1 が約 600Hz、F2 が約 1300Hz であり、F1 は日本語母音 /o/ に近く、F2 は日本語母音

/a/に近い。しかしながらそれらの母音は日本語の母音とは異なる音質を持っている可能性が高い。追跡テストでは、/the/は/to/と事前テストよりもさらに近づき、弱母音/a/は上方向へ移動した。

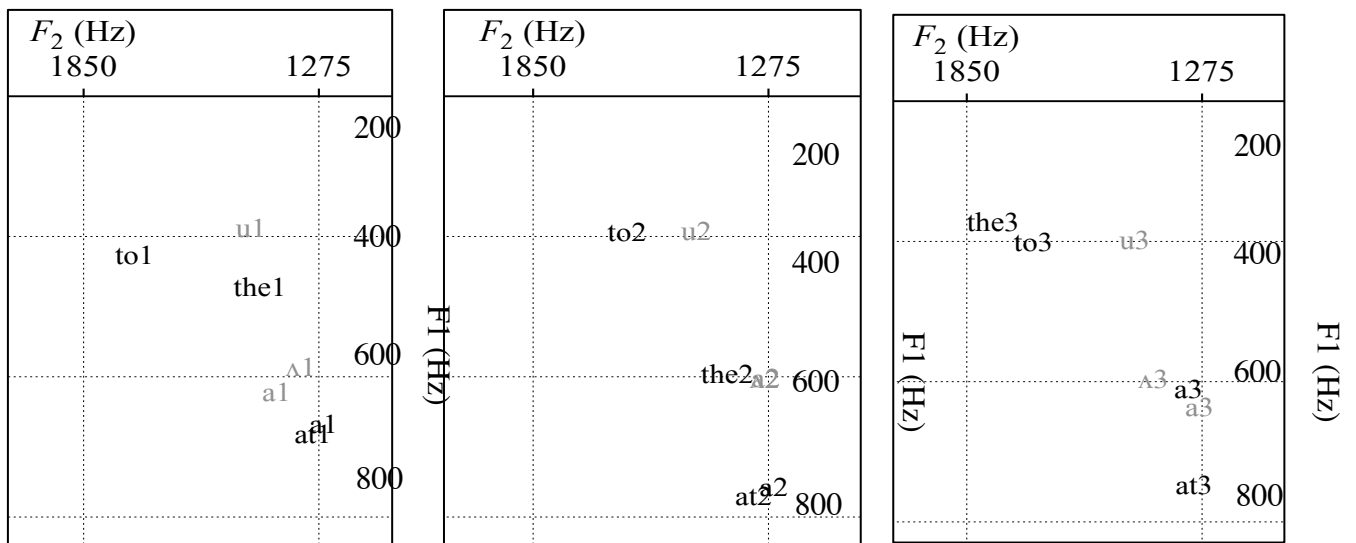


図 6-5 : LR5 の F1-F2 母音図

図 6-6 は生徒 LR 6 の結果であり、LR6 は追跡テストにも関わらず/the/と/to/の間の距離を短く保っていた。実験授業前は、/the/は弱母音/at/、強母音/a/と/Λ/と距離が近かった。しかし事前テストの時点で弱母音/a/の F1 が約 500Hz、F2 が約 1250Hz と高い位置にあった。この/a/の位置は表 5-1 における日本語母音の音質とは異なっていると思われる。実験授業直後の事後テストでは、この生徒は/the/が/to/に近づく傾向を示した。つまり/the/は弱母音/at/、強母音/a/、/Λ/とは異なる音質に変化したことが示唆される。事後テストから 1 ヶ月経過してもなおその距離は保たれていた。一方で事前・事後テストで上の位置にあった弱母音/a/は、追跡テストにおいて F1 が約 700Hz と下方向へ移動した。

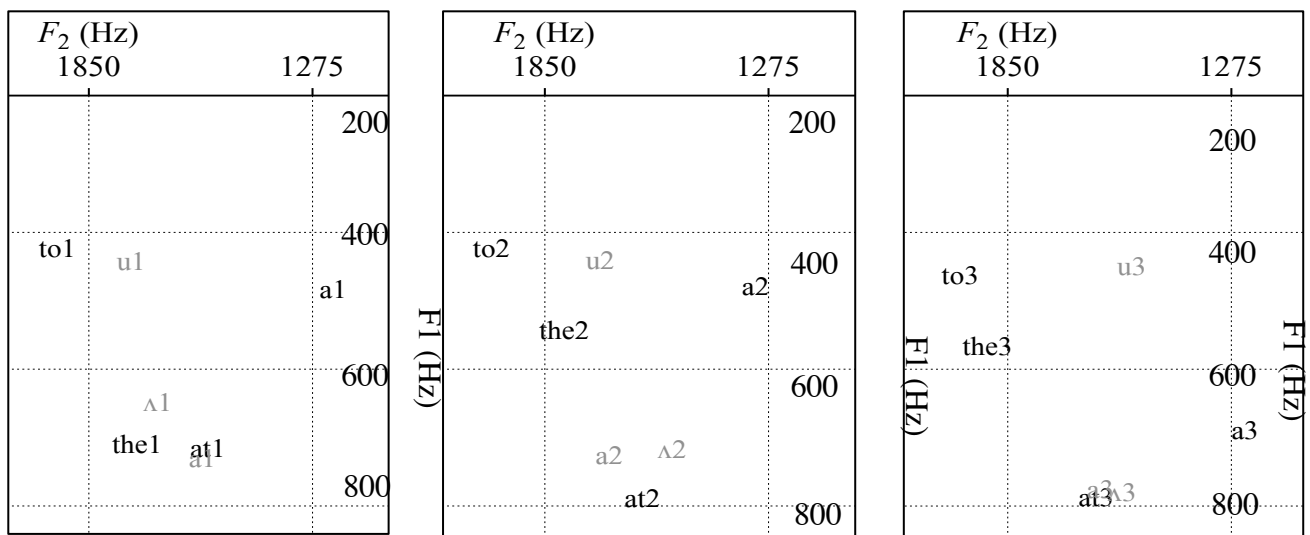


図 6-6 : LR6 の F1-F2 母音図

LR7 は分析対象とした母音が実験授業を通してわずかに変化するという傾向を示し、その結果が図 6-7 である。事前テストでは、強・弱母音ペアがそれぞれ近い距離にあり、さらに強母音/Λ/は/the/よりも内側にある。加えて強母音/a/は日本語母音/a/の範囲内にあ

る。/the/と/at/は事後テストで下方向へ移動したが、強母音/a/と/ʌ/は上方向へ移動した。追跡テストではこれらの強母音は下方向へ移動した。

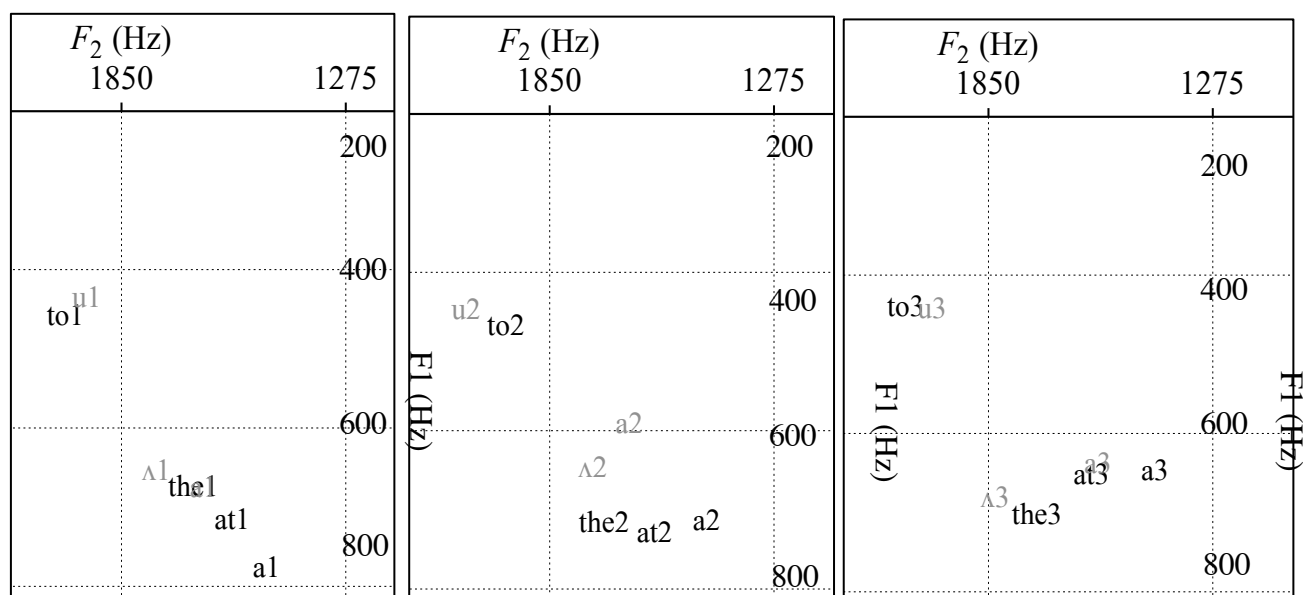


図 6-7 : LR7 の F1-F2 母音図

最後の生徒 LR8 の結果を図 6-8 に示す。/the/が事前テストでは F1 が 600Hz あたり、F2 が 1900 あたりに位置しているが、事後・追跡テストでは下方向へ移動し、そのまま下方向に留まった。事前テストの時点では、/the/は F1 が 600Hz、F2 が 1900Hz あたりであった一方で弱母音/a/は F2 が約 1850Hz であり、それらの母音より大きく右に位置していた。事後テストでは/to/と/u/の距離が事前テストよりも大きくなったが、追跡テストではその距離は小さくなった。

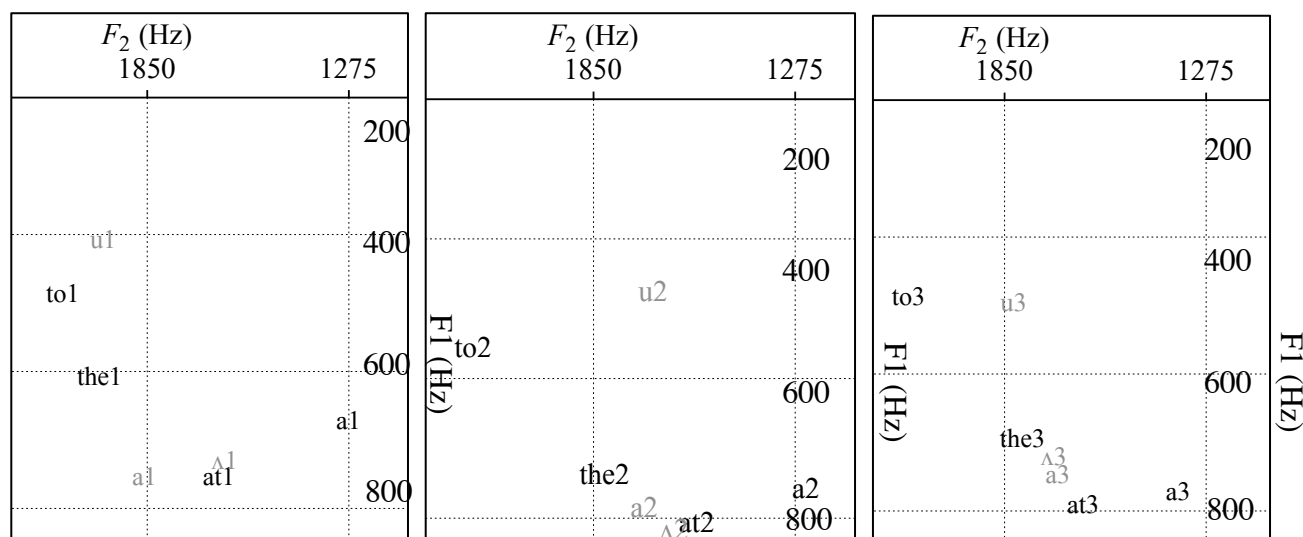


図 6-8 : LR8 の F1-F2 母音図

ここまで、Listen and Repeat が母音の音質の変化に与える影響について理解するために F1-F2 母音図上で結果を見てきた。その結果、分析対象の母音を発話した際の舌の位置の動きに 4 つの傾向が見られた。練習前と比べ①the が to を発話した際の舌の位置に近づいた。②to と強母音 u の距離が大きくなった。③a が上方向へ移動した。④at は練習効果を受けにくかった。さらにこれらの傾向は、1 ヶ月後の追跡テストにおいても維持されていた。

実験参加者により発話データを標準化した F1-F2 母音図を図 6-9 で示す。

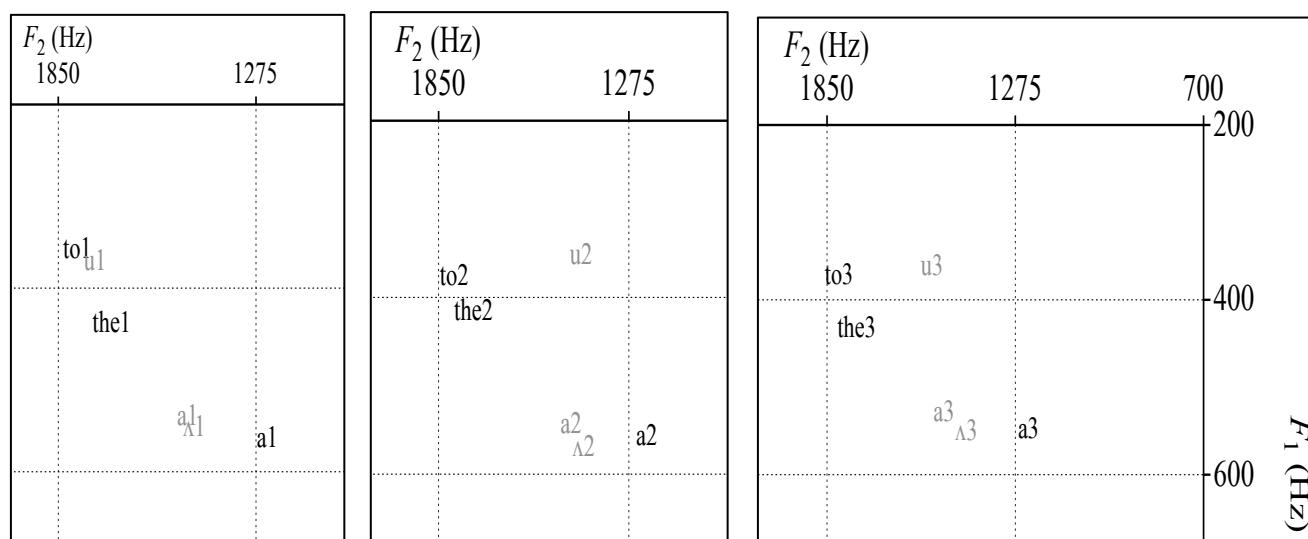


図 6-9 : 実験参加者によって発話されたフォルマントを標準化した F1-F2 座標 : 左から事前テスト・事後テスト・1 ヶ月後の追跡テスト結果

7 考察

ここでは以上で述べた 4 つの傾向について考察する。1 つ目は the が to を発話した際の舌の位置に近づいたという傾向である。参加者の多くがこの傾向を見せた。この傾向が良い傾向かどうかを検証するために、参加者が発話した to のフォルマントを標準化し、その範囲を、Ladefoged and Johnson (2011: 225) のアメリカ英語話者によって発話された英語母音の F1-F2 座標上で表した。参加者による to を標準化して得られた範囲が丸で囲まれ図 2 上に表した。F1 が約 400 Hz、そして F2 が 1400 から 1600 Hz の間、つまり IPA 記号 /ɜ/ のそばに位置している。/ɜ/ は中央母音であり、その音質は schwa の音質とみなされる (Cruttenden & Gimson, 2008)。このことから参加者が発話した the、to の範囲は /ɜ/ に近づいており、それぞれの音質が schwa の音質に近づいたと判断できる。

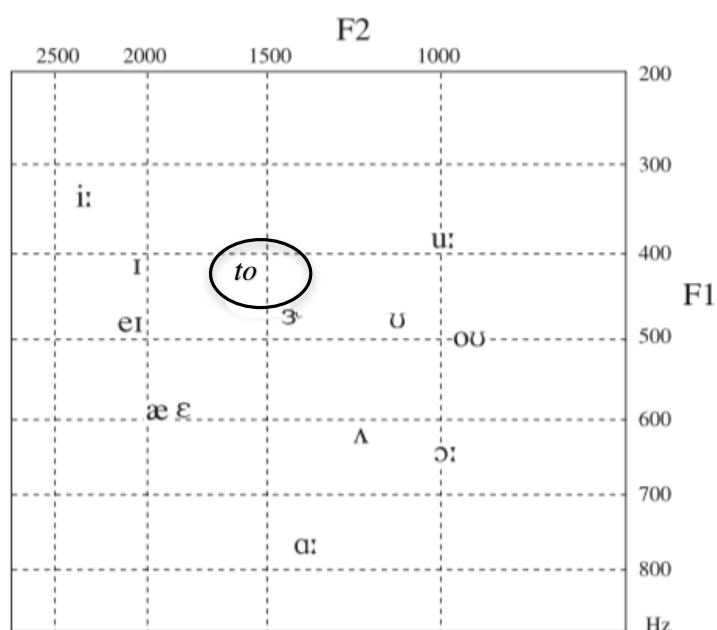


図 7-1 : Ladefoged and Johnson (2011: 225) から得られたアメリカ英語母音図

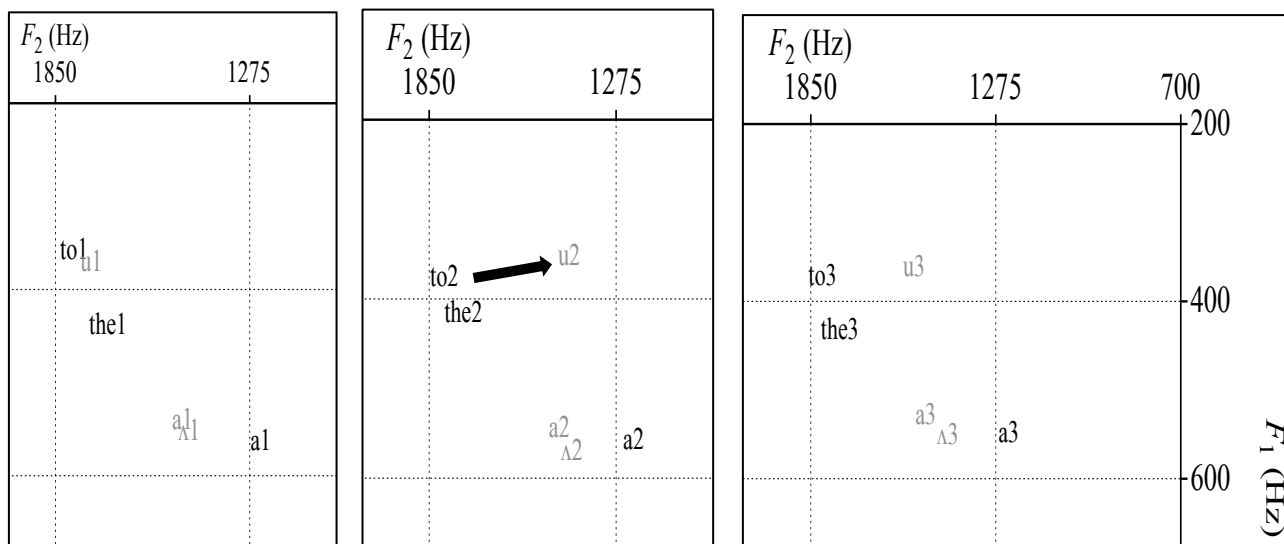


図 7-2：実験参加者による to の動きを含む F1-F2 座標：左から事前テスト・事後テスト・1 ヶ月後の追跡テスト結果

2 つ目の to と強母音 u の距離が大きくなった傾向について、その動きを図 7-2 でもう一度示す。強母音 u の位置が母音図の後方へ移動し、図 7-1 に含まれる強母音 u の位置へ近づいたため、to の弱母音と強母音 u の音質において違いが生まれ、強母音 u は英語母語話者の音質に近づいたと判断できる。さらに事前テストと追跡テストの図を比較すると、実験授業から 1 ヶ月経過した追跡テストにおいても強母音 u の位置が事前テストの位置まで戻っておらず、強母音 u の音質に与えた効果は持続性があると判断できる。

3 つ目の a が上方向へ移動したという傾向は、実験文における子音と母音の位置による影響を受けたと考えられる。この現象は *undershoot・vowel reduction* である可能性がある。*Undershoot* とは、母音を発話する際に基準とされている調音点に達することができないこと (Clark, Yallop, and Fletcher, 2007: 85) であり、母音図の周辺にある母音が *undershoot* によって中心に集まる傾向は *vowel reduction* と呼ばれる。その上、*vowel reduction* は母音の前後にある子音の環境によって引き起こされる場合がある (J. L. Miller and Grosjean, 1981)。そのため、今回の実験授業を通して音質が改善・変化したとは言えない。

4 つ目の at が練習効果を受けにくかった理由として実験文の *breath group* が at へ影響を与えた可能性がある。私たちが文章を音読したり、スピーチをしたりする際には、それらの文章やスピーチをポーズや息継ぎをしていくつかのグループに分けることが一般的である。このグループを *breath group*、*pause group*、または *chunks* と呼ぶ (Clark, Yallop, and Fletcher, 2007; Cruttenden and Gimson, 2008)。ここで、本研究で使用したテスト文章に境界線を示す印 (II) を用いて示す。

Ken is in the soccer club II at his junior high school. Ken plays soccer II after school. Ken wants to become II a famous soccer player.

この文書を見ると、*breath group* の境界が at の直前にあることがわかる。つまり参加者たちは at を発話する直前に呼吸をしている可能性が高い。その結果、at に含まれる母音が弱化されず発話されたと考えられる。

8 まとめ

本研究の目的は Listen and Repeat が日本人中学生における弱化母音、特に schwa 発話の習得に与える効果を検証することであった。8 人の日本人中学生が学習塾にて 8 回の実験授業に参加した。そして実験授業の前後・1 ヶ月後に、事前・事後・追跡テストとして音読テストが実施された。

その結果、練習前と比べ①the が to を発話した際の舌の位置に近づいた。②to と強母音 u の距離が大きくなった。③a が上方向へ移動した。④at は練習効果を受けにくかった。さらにこれらの傾向は、1 ヶ月後の追跡テストにおいても維持されていた。

本研究は Listen and Repeat が日本人中学生における schwa 発話の習得に与える影響を検証した点で有意義であり英語教育の発展へ貢献できる研究であると考えられる。一方で今後の課題としてあげられる点もある。

最初に、Listen and Repeat の指導効果を検証するにあたり、統制群を設定し、統制群との結果を比較する必要がある。または、他の指導法との比較を行い、Listen and Repeat を用いるとどのような結果が見込まれるかを具体的に報告する必要がある。

次に本研究では F1-F2 母音図を用いて弱化母音 schwa の音質を検証したが、さらに詳しく検証するために実験方法において改善する必要がある。本研究の分析対象であった schwa はリズムを保つ役割として、音質だけではなく、強勢母音と比べ音が高くならず、短く発話される特徴がある(Crutenden and Gimson, 2008)。そのため今後の研究では音質の調査に加え、音の高さ・長さを検証する必要がある。

そして本研究では、日本人中学生を対象とした研究であるにも関わらず、母語である日本語の音声データを録音・分析できていない。過去に得られた日本語母音のデータと比較したが、発話者が異なるため、少なからず個人差があると考えられる。同じ実験参加者から日本語データを採集できていれば、発話した英語母音が日本語母音と似た性質を持っているのかを検証することができる。先に述べたように日本語には 5 つの単母音しかない。そのため、アメリカ英語母音の /æ/、/ʌ/ そして /ɑ/ は日本語の /a/ と混同されやすい。実験参加者がこれらの英語母音に近づいているのか、または日本語母音を代用しているのかを検証する必要がある。

さらに本研究では音読テストにて音声データを録音したが、実験参加者の発話の変化が練習を通して生じたものなのか、または同じ文章を音読し、読み馴れによって見られた結果なのかを断言することができない。それぞれのテストで異なる文章を読ませた場合、本研究の結果とは異なる可能性がある。そのため異なる実験文を使用し、今回得られた 4 つの傾向を検証するとともに、さらなる習得の傾向や過程を調査する必要がある。

引用文献

- 小川修平.(2017). 「英語教育の歴史的展開にみられるその特徴と長所」『盛岡大学紀要= The Journal of Morioka University』(34), 55-66.
- 折井麻美子.(2015). 「英語音声教員研修の必要性—発音指導に関する中学校教員の意識調査から—」『早稲田大学教育・総合科学学術院学術研究 (人文・社会科学編)』(63), 203-222.

- 門田修平.(2015).『シャドーイング・音読と英語コミュニケーションの科学』. 東京, コスモピア.
- 河内山真理・山本誠子・中西のりこ.(2011).「小中学校教員の発音指導に対する意識--アンケート調査による考察」『LET 関西支部研究集録』(13), 57-78.
- 柴田雄介・横山志保・多良静也.(2008).「英語発音指導に関する実態調査」『四国英語教育研究学会 紀要』(28), 47-58.
- 東郷勝明 他(2017).『COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE 2』. 東京: 光村図書出版
- ベネッセ教育総合研究所.(2015).「中高の英語指導に関する実態調査 2015」, ベネッセ教育総合研究所. Retrieved November 15, 2018 from <https://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4776>
- Bond, Z. S. (1999). *Slips of the ear: errors in the perception of casual conversation*. San Diego, Calif.: Academic Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching Pronunciation Hardback with Audio CDs (2): A Course Book and Reference Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, J. W., Yallop, C., and Fletcher, J. (2007). *An Introduction to Phonetics and Phonology* (3rd ed.). Malden, MA ; Oxford: Wiley-Blackwell.
- Cruttenden, A., and Gimson, A. C. (2008). *Gimson's pronunciation of English*. London: Hodder Education.
- Crystal, D. (2002). *The English language: A guided tour of the language*. London: Penguin UK.
- Davidson, L., & Wilson, C. (2016). Processing nonnative consonant clusters in the classroom: Perception and production of phonetic detail. *Second Language Research*, 32(4), 471–502.
- Flemming, E. (2007). *The phonetics of schwa vowels*. Master's thesis, Massachusetts Institute of Technology.
- Fry, D. B. (1979). *The Physics of Speech*. Cambridge Eng.; New York: Cambridge University Press.
- Homma, Y. (1992). 日英語の音響音声学 = *Acoustic phonetics in English & Japanese*. 京都市: 山口書店.
- Hamada, Y. (2016). Shadowing: Who benefits and how? Uncovering a booming EFL teaching technique for listening comprehension. *Language Teaching Research*, 20(1), 35–52.
- Hida, K. (2014). The acoustic analysis and the comparison of weak vowels produced by Japanese junior high school students and native English speakers. *Master's Thesis, Meijigakuin Graduate School*.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B., and Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- Ladefoged, P. (1995). *Elements of Acoustic Phonetics* (Second Edition edition). Chicago, University of Chicago Press.
- Ladefoged, P., and Johnson, K. (2011). *A course in phonetics*. Boston, MA: Wadsworth/Cengage Learning.
- Miller, J. L., and Grosjean, F. (1981). How the components of speaking rate influence perception of phonetic segments. *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and*

- Performance*, 7(1), 208–215.
- Murphey, T. (2001). Exploring conversational shadowing. *Language Teaching Research*, 5, 128–155.
- Oxford Dictionaries Language matters. *The Oxford English Corpus*. Retrieved July 16, 2014, from <http://www.oxforddictionaries.com/words/the-oxford-english-corpus>
- Rojczyk, A. (2013). Phonetic imitation of L2 vowels in a rapid shadowing task. In *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 66–76). Iowa State University.
- Shiki, O., Mori, Y., Kadota, S., and 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.
- Sugiura, K. (2016). Using auditory word repetition to improve L2 pronunciation of English schwa by Japanese learners: From the perspective of phonological processing. *Journal of Asia TEFL*, 13(3), 221.
- Vance, T. J. (2008). *The sounds of Japanese with audio CD*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zajac, M. (2013). Phonetic Imitation of Vowel Duration in L2 Speech. *Research in Language*, 11(1), 19–29.
- Zellou, G., Dahan, D., & Embick, D. (2017). Imitation of coarticulatory vowel nasality across words and time. *Language, Cognition and Neuroscience*, 32(6), 776–16.

《後期大会個人発表報告》

使役構文における被使役主マーカの「を」と「に」に関する一考察（発表報告）

愛知県立尾西 / 瀬戸 / 津島（定）高等学校 萩原伸一郎

0. はじめに

日本語の使役構文において、被使役主は「を」または「に」でマークされる。高見（2011）、『明鏡国語辞典』、Lee（2001）等の先行研究においては、「を」は被使役主の意向が無視されて使役主が被使役主に対して強制的な働きかけがある場合に用いられる傾向があるのに対して、「に」は被使役主の意志が尊重されて被使役主が意図的に物事を行う際に用いられる傾向があることが指摘されている。ところが、「母親は息子を遊園地に行かせた」や「先生は強制的に生徒に勉強させた」のような例は先行研究の説明に反し、「を」＝[－意志、－自主性]、「に」＝[＋意志、＋自主性]という関係が成立せず、被使役主の行動内容の観点だけでは使役構文の分析に不備が生じる。そのため使役主による被使役主への働きかけの側面も考慮に入れた分析が必要であると考えられる。使役構文においては使役主が被使役主に対して命令、依頼、許可などを遂行することが表される。物理的な用法の「に」は物の移動先や動作の向けられる相手を表すが、使役主から被使役主への遂行もメタファー的に動的に捉えられる。「を」は働きかけを受ける対象をマークする際に用いられるが、使役構文においても被使役主の行動に対して使役主が積極的に働きかけていると捉えられる。上記の先行研究の他に日本語の構文を分析した例として寺村（1987）、山梨（2009）、英語の使役構文を意味論的に分析したものとして Lakoff & Johnson（1980）、Talmy（2000）などが挙げられる。そこで本稿では、2019年11月9日に早稲田大学早稲田キャンパスで開催された言語文化教育学会第19回大会における個人発表の際に理事の先生方から頂いた意見に基づいて、特に使役主から被使役主への働きかけの部分に焦点を当てて使役構文で用いられる「を」と「に」の分析を意味論的な観点から行う。

1. 先行研究

高見（2011）、『明鏡国語辞典』、Lee（2001）等の先行研究においては使役構文が用いられた例が提示され、被使役主が「に」でマークされる場合と「を」でマークされる場合の違いが説明されている。

（1）被使役主が「を」でマークされる「を」使役（たとえば、「母親は子供を夕食前には遊びから帰らせた」）は、使役主が被使役主の意志を無視して、強制的に強いたり、使役主が直接手を下して引き起こす事象を表す傾向が強く、被使役主が「に」でマークされる「に」使役（たとえば、「母親は子供に夕食前には遊びから帰らせた」）は、使役主が被使役主の意志を尊重し、被使役主が意図的に行う事象を表す傾向が強い。

－ 高見（2011: 136ff）

この先行研究では被使役主の行動内容に焦点が当てられていて、「を」＝[－意志、－自主性]、「に」＝[＋意志、＋自主性]という関係が成り立つと考えられる。『明鏡国語辞典 第二版』でも類似した記述が見られる。

(2) 「太郎に書かせる」「息子に習い事をさせる」

「子供を立たせる」など、もとの動詞が自動詞の場合は「を」とも。「赤ん坊○を/×に立たせる」など、仕向けられる側の自主性が弱い場合は「に」にならない。

— 『明鏡国語辞典 第二版』

高見(2011)同様に被使役主の自主性の観点から「に」と「を」の違いが説明されている。ところがこれらの例では使役主が示されておらず、使役主から被使役主への働きかけの様態が明確でないため使役構文全体の分析には不十分である。Lee (2001)においても「を」と「に」が用いられた文の説明が見られる。

(3) Taroo-ga Ziroo-o ik-ase-ta

Taroo-ga Ziroo-ni ik-ase-ta

There is also a semantic contrast such that one sentence suggests that Jiro is willing to go, whereas the other does not carry this implication.

— Lee (2001: 169)

この説明においても一方では被使役主が自分の意志で行動することが示唆され、もう一方ではこのような含意はないとされている。ところが、「を」と「に」のどちらを用いると被使役主の意志が尊重されるのかは説明されておらず、概念的な相違も明確でない。

2. 使役構文の分析

2.1 「に」と「を」の捉え方

日本語では与格は「に」で表され、対格は「を」で表されるのが通例である。以下の(4)のように、物の移動先や動作を向けられる相手は「に」でマークされ動的に捉えられる。一方、「を」は(5)のように主語の人物からの直接的な働きかけを受ける対象をマークする際に用いられる。

(4) 先生が生徒に教材を渡した / 話しかけた

(5) 太郎が花子をたたいた

使役構文においては使役主が被使役主に対して命令、依頼、許可などを遂行することが表される。使役主から被使役主への遂行はメタファー的に動的に捉えられて被使役主が「に」でマークされる。被使役主が「を」でマークされる場合は、使役主が被使役主の行動に積極的に働きかけていると捉えられる。

(6) 太郎に行かせた

(7) 太郎を行かせた

使役動詞の形を用いずに授受動詞を用いて同様の内容を表現すると(8)-(9)で示されるように「に」でマークされた形は自然であるが、「を」でマークされると非文になる。

(8) 太郎に行ってもらった / 行って頂いた

(9) *太郎を行ってもらった / 行って頂いた

この場合使役主が被使役主に依頼の遂行を行うだけでなく、使役主は被使役主の行動による利益を受ける側つまり受益者の意味合いがあり、利益の源としての被使役主をマークするために「に」が用いられると考えられる。

2.2. 使役主の視点による分析

被使役主の行動内容に視点を当てて使役構文を観察すると、先行研究で指摘されている「を」＝[－意志、－自主性]、「に」＝[＋意志、＋自主性]に反すると考えられる例が見られる。そのため使役主の視点、つまり使役主から被使役主の働きかけについて検討する必要があると考えられる。

(10) 先生は生徒を勉強させた

(11) 先生は強制的に生徒に勉強させた

(12) 母親は息子を遊園地に行かせた

(10)は被使役主の生徒が自分の意志に反して勉強させられた状況が想定され、先行研究の「を」＝[－意志、－自主性]に当てはまる。ところが、(11)のように「強制的に」という修飾要素を加えて生徒が自分の意志に反して勉強させられる状況も「に」を用いて表すことができるため、先行研究の「に」＝[＋意志、＋自主性]に反している。この場合、使役主である先生は指導の一環として生徒に学習の必要性を諭し放課後に残って勉強させるような状況が想定され、使役主の指導により被使役主が勉強に至る過程が動的に捉えられて被使役主が「に」でマークされると考えられる。(12)の場合は被使役主である息子が遊園地に行きたがっているのに対して使役主の母親がためらいなく許可を与えている状況が想定される。次の(13)・(14)に関しても使役主の観点からの分析が必要であると考えられる。

(13) *母親は子供に死なせた

(14) 母親は子供を死なせた

(13)は「死ぬ」こと自体が被使役主の意志によるものでなく子供が死にたいという状況が想定しにくいいため非文であると考えられる。一方、(14)は使役主である母親による虐待や育児放棄などが子供の死に至る直接的な原因であることが想定されるため被使役主の子供が「を」でマークされると考えられる。

2.3. メトニミーとしての使役主

前述の(10)・(14)の使役構文においては構文上の主語が使役主であり被使役主に対する働きかけが見られるが、日本語には被使役主の行動の本来的な原因が事故や事件などによる事例において構文上の主語がメトニミー的に使役主と解釈される例が存在する。

(15) 母親は戦争で子供を死なせた

(16) 母親は公園で子供にケガをさせた

(17) *母親は公園で子供をケガをさせた¹⁾ → 「二重ヲ格制約」により排除

(15)は被使役主である子供が戦死することが「を」でマークされた自然な文であり、先行研究の[－意志、－自主性]に合致する。ところが構文上の主語である母親は子供を死に至らしめるという意味での使役主ではない。母親は子供を意志に反して戦争に送り、その結果子供が戦死したことが想定される。要するに、死に直結する戦争に子供を送ることに直接関与する母親が使役主と捉えられ、被使役主の子供が「を」でマークされると考えられる。(16)は被使役者である子供が「に」でマークされた自然な文であるが、子供が自分の意志でケガをしたとは言えない。(17)のような例はいわゆる「二重ヲ格制約」によって排除されるという統語的な説明もできるが、(16)のように被使役主が「に」でマークされる方が自然であると判断されるのには意味的な事情が関わっていると考えられる。(16)のよ

うな例は母親が近くにいない状況で子供が一人で公園で遊んでいる場面を表すとは考えにくい。転倒や遊具からの落下などが子供のケガの直接的な原因であり、転倒や落下が子供のケガに至るまでの過程が動的に捉えられることから「に」が用いられると考えられる。そして、子供がケガをした際に近くにいた母親は隣接関係としてメトニミー的に使役主として捉えられると考えられる。(17)が表す状況を図式化すると以下の(18)のようになる。

(18) 母親 …… (子供) 転倒・落下 → ケガ
隣接関係 (メトニミー)

3. まとめ

日本語で使役構文が用いられる例は数多くあり、被使役主は「を」または「に」でマークされる。被使役主の行動内容の観点から先行研究では「を」=[－意志、－自主性]、「に」=[＋意志、＋自主性]という関係が指摘されているが、反例と考えられる使役構文も観察される。この場合使役主から被使役主への働きかけについて検討することで被使役主が「を」でマークされる場合と「に」でマークされる場合の違いが説明できると考えられる。その他使役が用いられた文や関連する日本語特有の受身表現に関しては今後の研究課題とする。

【注】

1) 「母親は子供をケガさせた」のように「ケガする」という自動詞の形を用いることで「二重ヲ格」が解消される。その結果容認度が上がり(16)が意図する内容が適切に表現される。

【主要参考文献】

- 北原保雄 (2010) 『明鏡国語辞典 第二版』大修館書店. 東京.
佐藤琢三 (2005) 『自動詞文と他動詞文の意味論』笠間書院. 東京.
高見健一 (2011) 『受け身と使役 その意味規則を探る』開拓社. 東京.
寺村秀夫 (1987) 『ケーススタディ 日本文法』桜楓社. 東京.
山梨正明 (2009) 『認知構文論』大修館書店. 東京.
Lakoff, G. & M. Johnson. (1980) *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press. Chicago.
Lee, D. (2001) *Cognitive Linguistics An Introduction*. Oxford University Press. Oxford.
Talmy, L. (2000) *Toward a Cognitive Semantics* vols.1-2. MIT Press. Cambridge

【謝辞】

言語文化教育学会第19回大会での口頭発表の際に会長の矢野安剛先生、理事の中井基博先生、生井健一先生など数多くの先生方に貴重な御助言を頂きましたことに御礼申し上げます。また、大会参加にあたって事務局の深田嘉昭先生をはじめ多くの先生方にお世話になったことに御礼申し上げます。なお、本稿の不備、誤りは全て筆者の責任である。

1. はじめに

日本語の三人称代名詞と呼ばれている「彼」は英語の三人称代名詞 **he** と性質が異なる。

(1) a. $\text{Everyone}_i \text{ likes his}_i \text{ mother}$

b. *みんな_iは彼_iの母親を愛している。

(1)a の **his** は不特定の人を表す **Everyone** の束縛変項 (bound variable) となりうるが、(1)b の「彼」はなれない。このようなことから日本語の「彼」は英語の **he** のような束縛変項ではないと言われている (Saito and Hoji (1983)).

これに従い Hoji (1995) (以下 H) では(3)=(H の(3))の文の「彼」は束縛変項ではないため束縛条件 B (Binding Condition B) の効果も出さないと言う¹。

(3) 彼_iが彼_iを推薦した。

しかし、H は(3)を統語的な作用ではない同一指示 (co-reference) によるものではないと主張する。そして、同一指示によるものであれば二つの問題が生じると主張する。本稿では H が指摘する二つの問題点を概観し、H の解決策を見ていく。その後、H の解決策の理論的な問題点²を指摘し、最後に結論を述べる。

2. H が指摘する (3) の問題点

ここでは H が指摘する(3)の問題点を概観する。

2.1 一つ目の問題

H はまず(3)と(4)=(H の(4))を比較する。

(4) どこ_iがそこ_iを推薦したの？

この文は(3)のように束縛条件 B の対象になっていなく問題のない文であると言う。このことから一見(4)の「どこ」と「そこ」は同一指示によるものだと推測できる。しかし、それでは次の二文(5)a と(5)b の文法性の違いが説明できないと H は主張する。

(5) a. *そこの組合_iがどこ_iを訴えたの？

b. どこ_iがそこの組合_iを訴えたの？

H によると(4)が同一指示であれば(5)a³は(5)b や(4)と容認性が変わらないはずである。このような違いが見られると言うことは(3)も同一指示として扱うのは問題があると主張する。

2.2 二つ目の問題

(3)が同一指示とする二つ目の問題点として H は(6)=(H の(7))を出す

¹ 束縛変項ではないと束縛条件 B の対象とならないとする Reinhart (1983) を H は従う。

² H の文法判断は経験的な問題もあるが、本稿では理論的な問題に焦点を置く。

³ H は(5)a が弱交差現象 (Weak Cross over) により認められないと述べている。

(6) * it_i recommended it_i.

H曰く、itは「彼」のように指示的に用いられるのにも関わらず(6)が可能ではないのは(3)が同一指示によるものではないことを示している。

また、関連する問題として(7)(=Hの(8))も挙げる。

(7) そこ_iがそこ_iを推薦した。

「そこ」は「彼」と違い束縛変項であると言う研究がある一方(7)が可能であるのも問題であると言う。

3. Hの解決策

ここではHの解決策を概括する。

3.1 Dem-binding と Arg-binding

まず一つ目の解決策としてHは束縛(binding)に2種類あると主張する。一つは束縛条件Bの対象となるArg[ument]-bindingである。もう一つは(4)のような指示代名詞によるDem[onstrative]-Bindingと呼ばれるものである。(8)=(Hの(9))はHによるこの二つの定義である。

(8)The value of α can be covariant with that of β only if

a. α is formally dependent upon β (Arg-binding), or

b. Dem(α)is formally dependent upon Dem(β)(Dem-binding), where Dem(α) is a demonstrative

that

is in the checking domain of [β] in the sense of Chomsky(1993).

これにより(4)は二つ解釈が可能である。まず、(9)a=(Hの(11))のような「ど」と「そ」がお互い依存している場合と、(9)b=(Hの(13a))のような「どこ」と「そこ」がお互い依存している場合である。

(9) a. ど_iこがそ_iこを推薦したの。

b. *どこ_iがそこ_iを推薦したの。

「ど」と「そ」がDem-Binidngにより依存することにより、束縛条件Bに抵触せずに済み(4)の読みが可能になる。このように同一指示とみなさなければ(5)aは弱交差現象により容認不可、(5)bは(4)と同じくDem-Bindingで説明がつくとHは主張する⁴。

また、Hは英語にも同じようにDem-Bindingが存在すると言う。その証拠としてHは(10)aと(10)bを比較する。(10)aは束縛条件Bに抵触するため非文になるが、(10)bはなっていない。

(10) a. * [Which linguist]_i recommended [the linguist]_i for a lucrative job?

b. Which linguist recommended that linguist for a lucrative job?

その理由として日本語でも「ど」と「そ」がDem-Bindingにより束縛条件Bの対象を回避できたと同様に(11)bのようにWhichとthatがDem-BindingをしているからだHは主張する。

⁴ Hはこの他に、「そこ」が束縛条件Bに抵触することを論じているがここでは割愛する。

- (11) a. * [Which linguist]_i recommended [that linguist]_i for a lucrative job?
 b. Which_i linguist recommended that_i linguist for a lucrative job?

3.2 プロセス P

次に(6)を説明するために H は「そこ」と it の内部構造の違いを指摘する。(13)=(H の(38))のように it は D に文法的 φ 素性しかないと言っている。

- (13) a. it:[DP[D F] (or simply [DP F] (F=the phi features))
 b. soko:[NP[DemP so] [N ko]]

H によれば it のような D に文法的 φ 素性しかない名詞範疇は接語化(cliticization)のようなプロセス P を受けるという。このプロセス P によりその名詞範疇は C 統御(c-command)されている構造的に一番近い名詞範疇に依存する。それにより、(6)の目的語位置の it はプロセス P を経て主語位置の it に依存することによりこの文は束縛条件 B に抵触する。そのため(6)は非文になると H は論ずる。

3.3 推薦する v.s 慰める の対立

最後に、H は(3)=(13a)(再掲)が同一指示であると主張する。その証拠として(13)b=(H の(53)a))が束縛条件 B によるものでないと示すために(14)=(H の(54)a と b))を出す。

- (13)a. 彼_iが彼_iを推薦した。
 b. *彼_iが彼_iを慰めた。
 (14) a. *[?]/^{??}/[?] John_i recommended John_i.
 b. *John_i consoled John_i.

H によるともし(14)b が束縛条件 B に抵触すると(14)a との対立は見られないという。どうやら(14)a の容認性は(14)b よりも高く、(13)の a と b の対立も(14)a,b 間での容認性の違いと同じだと主張する。つまり、(13)(14)は意味的・機能的な問題であり「推薦」(recommend)の方が「慰める」(console)よりも(13)(14)の指示が妥当であるというだけの問題である。

4. 理論的な問題

ここでは H の解決策の理論的な問題点を検討する。

4.1 統語論外の問題

まず、H は(3)は同一指示ではないという仮説を元に論を展開している。しかし、3.3 節で見たように H は明らかに(3)は統語論の域を超えていることを主張している。もし、H が言うように(3)は意味・機能的な問題であるとすれば H が問題にしていた(4)と(7)は(13)(14)のように簡単に容認性を操作ができる。

- (13) *どこ_iがそこ_iを買収したの?
 (14) *そこ_iがそこ_iを買収した。

H が 3.3 節で使った「慰める」のような動詞と同様、「そこ」などの会社などの場所を表す場合は「買収」という動詞を使えば(15)(16)のような判断になる。この分析が正しいとすると(4)と(5)b は統語論外の問題であり、Dem-Binding によるものではない。だが、反論として(5)a が認められ

ないことを理由に Dem-Binding に頼らざるを得ないと言えるかもしれないが、次節ではそれにも問題点があることを示す。

4.2 Dem-Binding の問題点

H は日本語と同様に英語にも Dem-Binding があると主張したことを前述した。しかし、日本語の「そこ」のように英語の Dem-Binding に関与している名詞範疇の内部構造を明らかにしてはいない。日本語の場合、(13)b(=再掲)のように「そ」のような DemP があることにより Dem-Binding が可能になる。H が例としてあげた *that linguist* の場合はどうだろうか。

(13) b. *soko*: [NP [DemP *so*] [N *ko*]]

(15) a. [DP [D *that*] [NP *linguist*]] → b. [NP [DemP *that*] [N *linguist*]] ?

(15)a のように、従来の分析に従い *that linguist* を DP とするとなぜ Dem-Binding が可能であるかに答えることができない。

Dem-Binding を日本語で仮定するのはいいもののこのように新たな問題が生じると言うことは仮定しないほうがいいということになる。よって 5a の対立も、

4.3 プロセス P

プロセス P は H が(6)を解決するために用いた概念であるが、H 自身も p.264 ページの脚注 15 で言及しているように限りなくアドホックな規則である。

(16) *it recommended John.*

(13)a でも同じことが言えるが(16)の文章の *it* は何に依存しているかと言う質問に対して H は「*it* は同じレベルにある *it* が含まれている隠在的範疇に依存している」と言う。しかし、この説明は「その *it* が含まれている隠在的範疇は何に依存しているか？」などと同じ説明が果てし無く続く説明で無限後退(*infinite regress*)と言われる説明である。要するにプロセス P は(6)の非文法性を説明するだけに有用なまさにその場しのぎのルールであると言える。新たな問題が解決されない限りプロセス P はアドホックなルールとみなすしかない。

5. 結論

これまで見てきたように Hoji (1995)の(3)への解決策は理論的に問題点が多い。また、扱われている文の多くが意味・機能的に左右され、統語論上で扱う問題ではないことが明らかである。実際、無理に統語論上で扱うことを試みているためアドホックなルールで対処せざるを得ない状況になっている。これらの問題点が解決されない限り H の理論は根拠がないものと見なすしかない。

参考文献

- Chomsky, N. (1993) *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*. Cambridge: MIT Press.
- Hoji, H. (1995) "Demonstrative Binding and Principle B". *Proceeding of the North East Linguistic Society 25: Volume One*, ed. J.N.Beckman Papers from the Main Sessions. GLSA, Amherst 255-71.
- Reinhart, T. (1983) *Anaphora and Semantic Interpretation* London: Croom Helm.
- Saito, M and Hoji, H. (1983) "Weak Crossover and Move α in Japanese," In *Natural Language and Linguistic Theory 1*, pp. 245-259.

1 はじめに

Hymes(1972)が“communicative competence”を提言して以来、日本の英語教育はコミュニケーション能力の育成に力を注いでいる(小川, 2017)。言語教育において主に行われている発話指導法の1つが Listen and Repeat method(LR)である(Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 2010)。しかしながら、その指導法が発話習得に与える効果を客観的に分析・報告した研究は少なく、それらの研究は単語レベルでの発音習得を大学生や大人を対象としているものが多い(Davidson & Wilson, 2016; Zellou, Dahan, & Embick, 2017)。さらに、英語発話においてリズム・理解度に影響を与える要因の1つに英語弱化母音、schwa がある。Schwa を含む英語母音・リズムパターンは日本語と大きく異なる(Vance, 2008)。しかしながら、日本人を含む英語学習者の schwa 発話に関する研究は充分に行われていない(Sugiura, 2016)。

以上の現状を踏まえ、LR が日本人中学生における英語弱化母音の発話習得に与える効果を音響音声学の観点から検証した。

2 Schwa の特徴

schwa は英語発話を理解する上で重要な働きをする。英語において、schwa は弱音節に含まれることが多く、はっきりと定義された音ではない(Flemming, 2007)。弱音節に含まれる強く読まれない母音、schwa は、短く、弱く、曖昧に発音されて強く読まれる部分を際立たせる役割がある(Honma, 1992)。そして際立たされた強勢音節は、信頼度の高い音声情報を保持しており、聞き手は、発話の流れの中で単語を見つけ出す信頼性の高い情報の一つとして、強勢音節に注意を注いでいる(Bond, 1999)。つまり初期の英語学習者である日本人中学生にとって、弱化母音、とくに schwa を正しく発音し、強母音との区別を明確にすることが、聞き手が理解しやすい英語を発話する上で重要な要素になる。

3 Listen and Repeat の定義

多くの研究者は LR をどのように定義するかに対し十分な注意を払っていないが、認知面からの考察が不可欠となる。LR はオフラインプロセスを含み、学習者はインプット音声を再再生する前にポーズをとる必要がある。そのポーズが学習者にインプット音声を系統的・意味的に分析する機会を与えている (Shiki, Mori, Kadota, and Yoshida, 2010)。

4 Listen and Repeat を用いた英語発話指導に関する先行研究

すでに述べたように、Listen and Repeat が発話習得に与える効果を客観的に検証した研究は少ない。さらに Listen and Repeat の定義づけを充分に行わず、他の指導法と混同している研究が見受けられる。ここでは2つの先行研究 Zajac (2013)と Rojczyk (2013)を考察する。これらは、シャドーイングが発話習得に与える効果を客観的に検証している研究であるが、実際には Listen and Repeat の効果を検証している。

Zajac (2013)の研究目的はポーランド母語話者が選択された英語母音の長さを模倣できるかを検証することであった。研究結果によると、ポーランド母語話者は英語母音の長さ

における特徴を 模倣することができた。この研究は **Listen and Repeat** がモデル音声の長さにおける特徴を模倣することに対し、プラスの影響を与えたことを報告した点で有意義である。しかしながら、この研究では音素の違いについて述べられているが長さの面でのみ分析をしているため、音質の面からの検証が必要となる。

Rojczyk (2013)は一方で母音の質の改善に与える影響についてポーランド母語話者を対象に検証した。実験の対象はポーランド語には音素として存在しない英語母音/æ/であった。実験結果によると参加者が発話した/æ/が実験授業を通してモデル音声の/æ/と音質の面で近づいていることが確認された。この研究の有意義な点は、**Listen and Repeat** が母音の質を改善させ、参加者の発音がモデルとなる母音の音質に近づいたことである。しかしながら、実験データが **Listen and Repeat** 練習を行った直後に取られているため、参加者が対象となる音を習得したかどうか理解しかねる。練習直後であったために対象音声を模倣できただけであり、時間が経ち発話できなくなってしまうと、それは習得とは言えない。

これらの研究結果は比較的短期間での実験授業・指導を行い、報告されている。これらの研究に共通する最大の特徴は音響分析を行なっている点である。音響分析は **Listen and Repeat** の効果を客観的に分析するために用いられた。そして、実験参加者の母語には無い母音の長さ・音質的特徴を実験授業前後で模倣できたかどうかを比較・検証した。まとめると、注目すべき点は実験参加者たちが母語には無い母音を音響面における細部まで模倣できた点である。

5 実験授業

本研究では、公立中学3年生8名が1回15分、全8回にわたる実験授業に参加した。実験授業の前・後・1ヶ月後に英語音読を録音し、分析対象となる母音を音響分析・比較した。実験授業では参加者たちが前年度使用した英語教本を使用し、データ収集では英検4級のスピーキングテスト[*Ken is in the soccer club at his junior high school. Ken plays soccer after school. Ken wants to become a famous soccer player*]を使用した。この文章は強母音・弱母音の両方を含んでおり、音質の面からこれらの母音が比較された。文章内において、[after]に含まれる/æ/は[soccer]に含まれる/r/との境目が明確ではなく、/æ/だけを抽出することが難しいため、分析対象から除外された。これを踏まえ、分析対象となる強・弱母音のペアは全部で7つとなる。7つのペアは、the-soccer, the-club, at-soccer, at-club, a-soccer, a-club, そして to-school である。これら the, at, a, to の4つの語は、Oxford English Corpus によると書き言葉における頻出単語上位20位に入る、頻出度の高い語である。これらの語は国際音声字母(International Phonetic Alphabet (IPA))で表すこともできるが、便宜上、弱母音は語で、強母音は IPA で表示された。実験参加者は IPA 表記の無い英文を読み上げるように指示をうけた。得られたデータは F1-F2 座標上で対象母音を発話した際の舌の位置を示し、視覚的に分析された。

6 結果

実験参加者8名から3回(事前・事後・1ヶ月後の追跡テスト)のテストで得られた音声データをそれぞれ分析した結果、分析対象の母音を発話した際の舌の位置の動きに4つの傾向が見られた。練習前と比べ①to と強母音 u の距離が大きくなった。②the が日本語の「あ」に近い音である強母音/a/と/ʌ/を発話した際の舌の位置から遠くなった。③a と強母音/a/と/ʌ/の

距離は変わらなかった。④at と強母音/a/と/ʌ/との距離は遠くなった。さらにこれらの傾向は、1ヶ月後の追跡テストにおいても維持されていた。強母音と弱母音の差についてまとめると①to と/u/の距離が大きくなった。②the と/a/、/ʌ/との距離が大きくなった。③a と/a/、/ʌ/との距離は変わらなかった。④at と/a/、/ʌ/との距離は小さくなった。

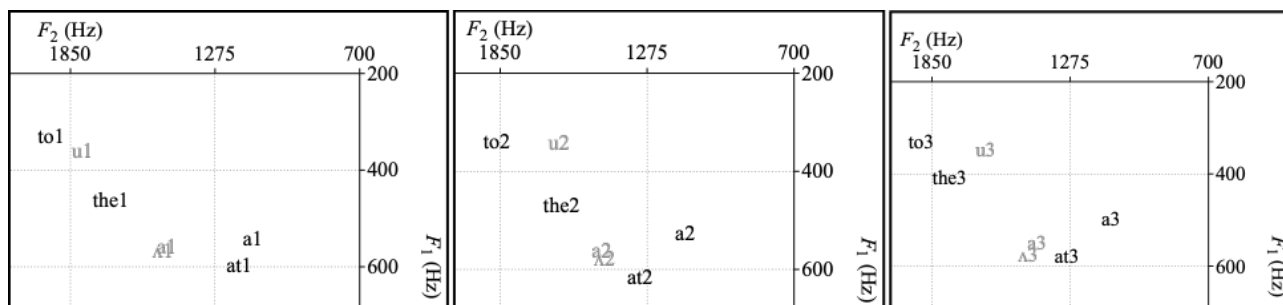


図1：実験参加者によって発話されたフォルマントを標準化した F1-F2 座標：左から事前テスト・事後テスト・1ヶ月後の追跡テスト結果

6 まとめ

以上の結果を踏まえ、本研究では Listen and Repeat method が日本人中学生における schwa の発話習得に一定の効果があることが明らかになった。しかしながら、今回の研究では Listen and Repeat を他の指導法と比較できていないため、発話指導のどの場面でより効果を発揮するのか、定かではない。さらに、今回の研究では強・弱母音の音質の差をより明確にすることを目標に発話練習を行なったが、英語発話の理解度を高めるためには、母音の音質以外にも目を向ける必要がある。そのため、英語発話の理解度を高めるためにはどういった要素が必要であるかを整理し、音質だけではなくあらゆる要素を検証する必要がある。そして、実験参加者の人数を増やすとともに、英語発話内における強・弱母音の区別だけではなく、日本語の母音との比較も行なっていく。

本研究は Listen and Repeat method の効果を、中学生を対象に研究し、教員による明示的な指導を与えなかったにもかかわらず、参加者の英語発話に変化が見られた点が有意義である。

最後になりますが、初めて参加させていただいた私に対し、親切・丁寧に接していただき、質疑応答では時間いっぱいまでご質問やご感想などを頂きまして、心より感謝申し上げます。

参考文献

- 小川修平. (2017). 英語教育の歴史的展開にみられるその特徴と長所. 盛岡大学紀要= *The Journal of Morioka University*, (34), 55-66.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching Pronunciation Hardback with Audio CDs (2): A Course Book and Reference Guide*. Cambridge University Press.
- Cruttenden, A., and Gimson, A. C. (2008). *Gimson's pronunciation of English*. London: Hodder Education.
- Davidson, L., & Wilson, C. (2016). Processing nonnative consonant clusters in the classroom: Perception and production of phonetic detail. *Second Language Research*, 32(4), 471–502.

- Flemming, E. (2007). *The phonetics of schwa vowels*. Master's thesis, Massachusetts Institute of Technology.
- Homma, Y. (1992). 日英語の音響音声学 = *Acoustic phonetics in English & Japanese*. 京都市: 山口書店.
- Hamada, Y. (2016). Shadowing: Who benefits and how? Uncovering a booming EFL teaching technique for listening comprehension. *Language Teaching Research*, 20(1), 35–52.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B., and Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- Ladefoged, P., and Johnson, K. (2011). *A course in phonetics*. Boston, MA: Wadsworth/Cengage Learning.
- Murphey, T. (2001). Exploring conversational shadowing. *Language Teaching Research*, 5, 128–155.
- Oxford Dictionaries Language matters. *The Oxford English Corpus*. Retrieved July 16, 2014, from <http://www.oxforddictionaries.com/words/the-oxford-english-corpus>
- Shiki, O., Mori, Y., Kadota, S., and 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.
- Sugiura, K. (2016). Using auditory word repetition to improve L2 pronunciation of English schwa by Japanese learners: From the perspective of phonological processing. *Journal of Asia TEFL*, 13(3), 221.
- Vance, T. J. (2008). *The sounds of Japanese with audio CD*. Cambridge University Press.
- Wilson, C., Davidson, L., & Martin, S. (2014). Effects of Acoustic-Phonetic Detail on Cross-Language Speech Production. *Journal of Memory and Language*, 77, 1–24.
- Zellou, G., Dahan, D., & Embick, D. (2017). Imitation of coarticulatory vowel nasality across words and time. *Language, Cognition and Neuroscience*, 32(6), 776–16.

言語文化教育学会 2019 年度活動記録

・学会紙発行

2019 年 3 月 30 日 学会誌「言語文化教育(JATLaC Journal)」通巻第 13 号発行

・JATLaC 言語文化教育学会 2019 年度前期大会

日時 : 2019 年 7 月 6 日 (土) 13 時 ~ 18 時

会場 : 早稲田大学 早稲田キャンパス 7 号館 2 階 209 教室

参加費 : 一般 1,000 円 (当日受付にて)

/ 会員・予稿集を必要としない学生:無料 (受付で学生証を提示)

シンポジウム :13:30-17:30

「論理的言語能力養成を目指して：ディベート教育の実践」

初等教育、中等教育、大学・社会人における論理的言語能力養成の実践報告を聴き、その成果と課題を探る。

パネリスト：	浅海 若葉（東京都立千早高校）
	宇佐美 治（早稲田実業学校初等部）
	北原 隆志（渋谷教育学園渋谷中学高等学校）
	櫻井 功男（東京国際大学）
コーディネータ：	中井 基博（当学会理事・東京国際大学）

・ JATLaC 言語文化教育学会 2019年度後期大会

日時 : 2019年 11月9日 (土) 10時 ~ 16時

会場 : 早稲田大学 早稲田キャンパス 16号館 3階 303教室

参加費 : 一般 1,000 円 (当日受付にて)

/ 会員・予稿集を必要としない学生:無料 (受付で学生証を提示)

個人発表 :10:00-12:30

10:10-10:40 萩原 伸一郎 (愛知県立尾西高等学校 他)

「使役構文における被使役主マーカの「を」と「に」に関する一考察」

10:45-11:15 野々村 大樹 (早稲田大学国際教養学部)

「三人称代名詞『彼』」

11:20-11:50 肥田 和樹 (早稲田大学大学院教育学研究科)

「Listen and Repeat が英語弱化母音の習得に与える効果:

日本人中学生の場合」

基調講演 : 13:30-15:45 (講演1時間+討論1時間)

松坂 ヒロシ 氏 (早稲田大学名誉教授)

「おいしい前提と役立つ言い回し: 批判的思考を取り入れた英語教育」

本講演は、トゥールミン・モデルと呼ばれる論理モデルにもとづく批判的思考を英語教育に取り入れてきた講演者の経験をお話しするものです。講演者の授業においては、学習者は、あらゆる主張には隠れた前提があることを学び、複数の前提のうちより、その主張に対する反論をするうえで最も役に立つ前提(講演者はこれを「おいしい前提」と呼んでいます)を選ぶ訓練をします。前提の発見の訓練は、自分の主張の弱点を発見する能力の育成にもつながります。こうした訓練により養成される能力は、学習者の英語力の重要な一部をなすと講演者は考えています。

言語文化教育学会設立趣意書

大学における言語教育は、言語学や文学などの専門家の手に委ねられている場合が多い。言語教育そのものを直接の専門とはしない人々が教育の効果をあげるために工夫を重ね、努力してきた。その経験を言語教育の専門家も交えて分かち合い、相互啓発の場を設けた。同時に、今後言語教育に携わる者への研修を兼ねることで、教員養成改革へ一石を投じることも目的とし、言語文化教育学会（以下、本学会）を設立する。

言語教育は分析的であると同時に総合的な性格をもつ。したがって、学問分野がより専門化し、細分化と深化による分岐が進む時代に、本学会は言語教育という共通の基盤に立ち、教える言語の差異を超えて、異なる分野の専門家に討論と相互啓発の場を提供する。

本学会は、学際的であるだけでなく、「職際的」な性格をもつ開かれた学会を志向する。したがって、言語教育に携わっている人の他に、学習者や社会人も含め、言語教育に関心のあるすべての人に参加を呼びかける。

本学会は、講演会や討論会を開催することによって、専門や立場を異にする参加者が自由に言語教育の諸相を論じ、言語教育への認識を深めることを主な活動とする。内容としては、言語教育における言語と文化の関係を中心に、言語と心理、言語と社会、言語とコミュニケーション、言語と情報などを論じる。

本学会の前身である「早稲田大学言語教育研究会」は1996年より、言語の違いを越えた言語教育者間の知識の共有を目的として、国内外の研究者による講演会を企画・運営してきた。同研究会はその理念を引き継ぐ本学会の設立とともに、発展的に解消する。

《学会理事》

一森 俊明	(東京大学・元日本航空：フランス語・言語学)
浮田 三郎	(広島大学名誉教授：ギリシャ語・言語学)
岡田 浩平	(早稲田大学名誉教授：ドイツ語・ドイツ文学)
川口 義一	(早稲田大学名誉教授：日本語・言語教育)
河住 有希子	(日本工業大学：日本語・言語教育)
佐藤 巨呂呂	(大学書林国際語学センター)
志野 文乃	(早稲田大学大学院生：英語・英語教育)
Snowden, Paul	(杏林大学：英語・比較言語学)
徳永 美暁	(元昭和女子大学教授：日本語・言語学)
中井 基博	(東京国際大学：英語・英語教育)
中野 美知子	(早稲田大学名誉教授：英語・英語教育)
生井 健一	(早稲田大学：英語・言語学)
深田 嘉昭	(元武蔵野大学他：日本語・言語教育) 事務局
福田 育弘	(早稲田大学：フランス語・フランス文学)
藤村 泰司	(元国際大学教授：日本語・日本語学)
Berendt, Erich	(清泉女子大学名誉教授：英語・社会言語学)
村上 公一	(早稲田大学：中国語・中国語教育学)
村田 久美子	(早稲田大学：英語・異文化コミュニケーション)
本橋 幸康	(埼玉大学：国語・国語教育)
矢野 安剛	(早稲田大学名誉教授：英語・応用言語学)

〈50 音順〉

言語文化教育学会
(The Japan Association of Teaching Language and Culture)
会則

第1条：(名称)

本会の名称は言語文化教育学会(JATLaC: The Japan Association of Teaching Language and Culture)とする。以下、本会と記す。

第2条：(目的)

本会は、わが国における言語文化教育の発展と向上に資するための調査・研究を目的とする。

第3条：(事業)

本会は、前条の目的を達成するために、次の事業を行う。

1. 大会、その他研究集会の開催
2. ニュースレターおよび学会誌の発行、ホームページの運営
3. その他本会の目的を達成するための事業

第4条：(会員)

本会の会員は年齢、職業、身分、性別の一切を問わず、第2条の目的に関心をもつ者で構成され、正会員、学生会員、賛助会員からなる。

1. 正会員
2. 学生会員
3. 賛助会員

第5条：(会費・会計)

会員は会費を納入するものとする。会費の額は理事会が提案し、会員総会において審議、決定する。

会計年度は毎年4月1日から翌年3月31日までとする。

予算案および収支決算書は、会計監査担当の理事が監査し、総会で承認を得る。

第6条：(役員)

本会に会長1名、理事を若干名置く。

1. 理事は会員より選出されるものとする。任期は3年とし、再任を妨げない。
2. 会長は理事の互選により選出され、会務を統括し、本会を代表する。
3. 本学会は名誉会長を置くことができる。名誉会長は理事会が認めたときに理事会の議決を経て選出される。

第7条：(総会・理事会)

本会に総会、理事会を置く。

総会は、正会員、学生会員をもって組織し、原則として年1回、会長が招集する。総会は、本会の議決機関として本会の事業および運営に関する重要事項を審議決定する。また、理事会は必要に応じて臨時総会を開催することができる。

理事会は、会長および理事をもって組織し、第3条に定める事業ならびに収支予算および収支決算に責任を負い、執行の任に当たる。

第8条：(事務局)

本会は、事務局を早稲田大学内に置く。

第9条：(改正)

会則は、総会出席者の3分の2以上の同意を得て改正することができる。

付則：この会則は、2001 年 10 月 27 日の本会第 1 回大会の総会において制定し、その日より発効する。

言語文化教育学会のご案内

当学会は 2001 年 10 月 27 日の会員総会において、正式に発足いたしました。

本学会の特徴として、第 1 は、日本語であれ、英語であれ、フランス語であれ、中国語であれ、教え、学ぶ言語文化の種類を問わず、言語教育・学習に携わる者、あるいは関心をもつ者が集まって相互に啓蒙しあい、意識を高め、言語教育の改善に向けて発言していくという「横断性」。第 2 は、文学、言語学、社会学など様々な分野の専門家がそれぞれの立場から意見を出しあい、議論し、学びあう「学際性」。第 3 は、学生とか、主婦とか、退職者とかの身分や教員とか企業人とか自由業者などの職種を問わない集団が様々な、異なる立場から言語教育を語りあう「職際性」。最後に、人種・民族や障害の有無を越えて、手話や点字や自閉症者のコミュニケーション補助言語など、障害者のコミュニケーション補助なども含めた言語教育を語っていく「異際性」が挙げられます。

本学会は、言語文化教育に関心をもつ人々が異なる立場から異なる意見をもちより、自由に議論し、言語文化教育に対する意識を高めあい、啓発しあい、後進の指導にあたることを目指しております。

言語文化教育にご興味をお持ちの多くのかたのご参加をお待ちしております。

言語文化教育学会 会長 矢野 安剛

言語文化教育学会入会案内

本学会は言語教育に携わっている方だけでなく、社会人や学習者など、言語教育に関心を持つすべての人に参加を呼びかけております。したがって、本学会には、本学会の趣旨に賛同なさる方でしたら、どなたでも入会いただけます。

入会を御希望の方は、入会申込書、会員登録用紙に必要事項を御記入のうえご提出ください。なお、本学会の連絡は、原則として電子メールでいたしますので、メールアドレスの御記入をお忘れなく。また、会費は、原則として学会の口座へ振り込んでいただきます（申し訳ありませんが、手数料は個人負担とさせていただきます）。

〔会費〕 正会員 ：5000 円
 学生会員：3000 円
 賛助会員：20000 円
《学会預金口座》：三菱東京 UFJ 銀行 江戸川橋支店
 普通預金 1017574 言語文化教育学会

提出先住所（郵送の場合）：〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1
早稲田大学教育総合学術院 福田育弘研究室内 言語文化教育学会事務局

提出先（スキャナー取り込みファイル添付の場合） jatlac@gol.com

- ・ 入会関係書類発送、送金の際には、事務局宛、メールで必ずご連絡ください。
- ・ 入会は入会申込用紙、会員登録用紙の提出、および会費の納入をもって完了するものといたします。折り返し事務局より手続き完了のご連絡をいたします。
- ・ 振り込みの明細書をもって、領収書とさせていただきますが、学会発行の領収書が必要な方は事務局までお申し出ください。
- ・ 学生会員の入会申込、更新にあたっては、学生証のコピーなど学生であることが確認できる書類を提出していただきます。学籍を確認できない場合は、正会員扱いとなりますので、ご了承ください。

問い合わせ先：言語文化教育学会事務局（jatlac@gol.com）

〔学会より〕

- ・ 学会誌のオンライン版がご覧いただけます。

学会誌のオンライン版を、学会ホームページに掲載いたします。ご参照ください。

《オンライン版》ISSN 2186-6201

(URL: <http://www.waseda.jp/assoc-JATLaC/index.htm>)

- ・ コロナ禍の影響により、2020 年大会は、以下の要領で開催する予定です。

◇ 日時：2020 年 11 月の週末 2 日間

◇ 場所：早稲田大学早稲田キャンパス

◇ 内容：講演・シンポジウム・個人発表

詳細決定次第、ホームページに掲載いたしますので、ご確認ください。

- ・ 2020 年 6 月より以下の要領で 2020 年度後期大会個人発表の受付をいたします。

◇ 昨年度より、発表者の方に予稿集印刷に対する協力金をお支払いいただくことになりました。発表者には昼食をご用意いたします。ご了承ください。

言語文化教育学会大会個人発表 申し込み要領

- ・ 発表者は本学会会員、もしくは会員の推薦を受けたものとする。発表者を推薦する学会員は、その発表者にかわり、学会へ発表の申し込みを行い、発表当日は紹介者として、その発表の司会進行を行う。
- ・ 発表内容は、言語文化教育に関するもので、未発表の内容に限る。
- ・ 発表、資料、発表概要とも、使用言語は日本語とする。
- ・ 発表の時間は、質疑応答も含め一人 30 分程度とする。
- ・ 発表者は、協力金として一般:5000 円、学生 2000 円を支払うこととする。学会は、発表者と理事の交流のため、昼食を用意する。
- ・ 発表を希望するものは、8 月末までに 1000 字程度の発表概要と共に、事務局宛に発表を申し込むこと。発表概要は、メールの添付書類で送付するものとする。提出ファイルの形式は、ワード、テキスト、pdf ファイルのいずれかとする。
- ・ 理事会は発表の内容を審査し、9 月下旬までに事務局より採否を通知する
- ・ 審査に通り、発表が決定した者は、10 月下旬（期日は後日確定の上ご連絡します）までに、予稿集原稿を事務局宛添付ファイルで送ること
- ・ 口頭発表を行った者は、学会誌および学会誌オンライン版向けに発表を報告する文章（A4、4 枚程度）を、翌年 1 月末までに提出しなければならない。
- ・ 予稿集、発表報告の体裁は、以下の通りとする。

- 体裁：全角 40 字 40 行、MS 明朝 11 ポイント、英文の場合、Times、12 ポイント（英語以外の外国語の例文等を掲載する場合は、この限りではないが、ポイントは 11 ポイントとする）上下 25 ミリ、左右 20 ミリずつの余白を取ること。＊ページ番号は入れないこと。
- 白黒に限る（カラーの原稿でも、白黒で印刷いたします。）
- 原則として、マイクロソフトワードの doc もしくは docx ファイルと、pdf.ファイルの両方で提出

・ 学会誌第 15 号論文募集

以下の要領で、学会誌の論文を公募致します。多数の方のご応募をお待ち致しております。

- ◇ 論文を応募する者は、言語文化教育学会の会員であること。
- ◇ 論文の内容は、言語教育に関するものであること。
- ◇ 未発表のものに限る。
- ◇ 論文執筆の為の使用言語は、原則として日本語もしくは英語とする。
- ◇ 論文の体裁は以下のように統一すること。

(学会ホームページからテンプレートをダウンロードして作成すること)

- 長さ：参考文献を含めて 15 枚以下
- 体裁：全角 40 字 40 行、MS 明朝 11 ポイント、英文の場合、Times、12 ポイント（英語以外の外国語の例文等を掲載する場合は、この限りではないが、ポイントは 11 ポイントとする）上下 25 ミリ、左右 20 ミリずつの余白を取ること。＊ページ番号は入れないこと。
- 白黒に限る
- 原則として、マイクロソフトワードの doc もしくは docx ファイルと、pdf.ファイルの両方で提出
- ◇ 締め切り：2020 年 10 月末
- ◇ 学会は、提出された論文に関して審査し、2020 年 12 月中に応募者に採否を連絡する。

- ・当学会に対するご意見、ご要望等は、学会事務局宛 E-mail でお知らせください。
- ・学会企画に関するお問い合わせも、事務局まで、E-mail にてお願いいたします。

言語文化教育学会事務局

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

早稲田大学教育総合学術院 福田育弘研究室内

E-mail : jatlac@gol.com

ホームページ : <http://www.waseda.jp/assoc-JATLaC/>

言語文化教育 通巻第 14 号

ISSN 2186-6198

《オンライン版》ISSN 2186-6201

(URL: <http://www.waseda.jp/assoc-JATLaC/index.htm>)

JATLaC Journal No. 14

2020 年 3 月 30 日発行

発行者：言語文化教育学会 代表者：矢野安剛

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

早稲田大学教育総合学術院 福田育弘研究室内

E-mail: jatlac@gol.com

HP: <http://www.waseda.jp/assoc-JATLaC/>

