

JATLaC

言語文化教育学会
2019 年度秋期大会

予稿集

2019 年 11 月 9 日(土曜日)

於:早稲田大学 早稲田キャンパス

JATLaC 言語文化教育学会

言語文化教育学会

2019 年度秋期大会 プログラム

日時： 2019年 11月 9日(土) 10:00-16:00

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： 1,000 円 (当日受付にて 会員・学生証提示の方は無料)

使用言語： 日本語

開 会 式 : 10:00-10:10

個 人 発 表 : 10:10-12:00

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ーの「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

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」

講演：13：30-14：30

討論：14：45-15：45

閉会式：15：45-16：00

会長挨拶

本日は「言語文化教育学会」(JATLaC: the Japan Association of Teaching Language and Culture)の2019年度秋期大会にお越しいただきありがとうございます。最初に少しばかり本学会の紹介を致します。

イзраエルとパレスティナ、アフガニスタンやシリアのニュースを見聞きするにつけ、信条、価値観、世界観を異にする人々の共生がいかに難しいかを実感させられます。だからこそ、本学会は「共生」をモットーに発足しました。つまり、教え、学ぶ言語を問わず、専門を問わず、学生とか社会人とか教師とかの身分を問わず、また民族、宗教、障害の有無を問わない開かれた学会を目指しています。そのため、4つの特徴をもっています。第1は、「横断性」、すなわち、日本語であれ、英語であれ、フランス語であれ、中国語や韓国語であれ、教え、学ぶ言語や文化の違いを超えた学会です。第2は、「学際性」、すなわち、文学、言語学、社会学など、専門領域の違いを超えた人々の集団です。第3は、「職業」の「職」の「職際性」、すなわち、教師、学生、企業人、主婦、退職者など、身分・職業を問わない人々の自由な議論の場です。そして第4に、「異なる」の「異際性」、すなわち、人種、民族、宗教、思想、文化などの違いや障害の有無を超えた研究者の共同体です。本学会も様々な専門の学生、教師、企業人、主婦、外国人などを理事に迎え、運営しています。

学会が専門ごとに細分化され、深化するなかであえてこのような開かれた学会を目指したのは、言語文化教育は分析的であると同時に総合的な性格をもつと考えるからでもあります。そして、言語・文化・教育に関し、コミュニケーションのさまざまな問題を扱ってきました。全体主義と違い、意見の相違は民主主義の根本です。したがって、本学会では、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、言語文化教育にたいする意識を高めあっています。自然界にしろ、人類にしろ、多様性と変化はすべての基本です。本学会が思想的、構造的に硬直した組織になることなく、多様性を保ちながらつねに変化していくことを目指しています。

本学会は例年6月に春季大会、11月に秋期大会を開催しています。また、機関誌『言語文化教育』を発行しています。

春季大会ではシンポジウムを開催しておりますが、シンポジウムは本来インタラク션을旨とします。パネリストの講義を黙って聴くものではありません。そのためにパネリストの発題を短くし、議論の時間をたっぷり取っています。学生、教員、ビジネスマン、主婦と異なる立場から異なる意見を自由に出していただき、議論し、言語文化教育に対する意識を高めていただきたいのです。意見の一致を見る必要はありません。お互いの立場、お互いの考えの違いを認めながら、共有部分を増やしていく。これが本学会が求める共生の理念であります。

この大会への参加を心から歓迎し、また次回大会でお会いできるよう願っています。

言語文化教育学会会長 矢野 安剛

個人発表

11月9日(土)

午前10時10分～12時00分

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

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。そこで本発表では意味論的な視点を用いて、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ることにより使役構文で用いられる「を」と「に」の分析を行う。

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)

(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。「赤ん坊〇を/×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』

これら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。Lee (2001)にも同様の記述が見られる。

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

Taro-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「を」と「に」の違いにより被使役主の意志、自主性が異なることが示唆されるが、違いが生じる理由は明確ではない。

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) *太郎に行ってもらった / 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) 先生は強制的に生徒に勉強させた

(11) 母親は息子を遊園地に行かせた

(10)において被使役主の生徒は自分の意志に反して勉強させられたと考えられる。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。(11)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(12)-(15)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。

(12) *母親は子供に死なせた

(13) 母親は子供を死なせた

(14) *母親は公園で子供をケガをさせてしまった → 「二重ヲ格制約」により排除

(15) 母親は公園で子供にケガをさせてしまった

(12)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、(13)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。(15)は被使役主である子供が「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。(14)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、(15)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。(15)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。(15)が表す状況を図式化すると以下の(16)のようになる。

(16) 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。

〈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

三人称代名詞「彼」

早稲田大学
野々村大樹

はじめに

(1) a. Everyone_i likes his_i mother.

b. *みんな_iが彼_jの母親を愛している。 (小林 2012)

・ (1)aは「みんながそれぞれ自分の母親を愛している」という解釈が可能。

・ (1)bでは「みんなが誰か特定の人の母親を愛している」という解釈のみ可能。

2

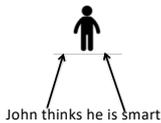
Coindexation(binding) と Coreference

(2) John thinks he is smart

・ **Coindexation** = 代名詞が変数のように機能している(束縛変項)

x=Johnの時、x thinks x is smart

・ **Coreference** = 代名詞が話題に上がっているものを示す



3

束縛変項と「彼」

(1) a. Everyone_i likes his_i mother.

b. *みんな_iが彼_jの母親を愛している。 (小林 2012)

・ (1)aのhisは不定代名詞であるEveryoneとCoindexationできる
=英語のheは変項として使える

・ 「彼」は(1)bのように変項として使えない
= 「彼」は変項として使えない

・ また、代名詞が変項でないと束縛条件Bの対象にならない(Reinhart 1983)とされ「彼」は変項ではないため束縛条件Bに抵触しない(Saito and Hoji(1983))

4

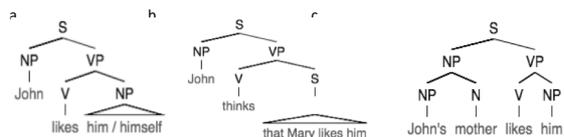
束縛条件B(Binding theory Condition B)

・ **束縛条件B** = 目的語位置の代名詞は同一節内の同じレベルの主語と同一になることができない

(3) a. *John_i likes him_i. c.f (John_i likes himself.)

b. John_i thinks that Mary likes him_i.

c. John's_i mother likes him_i.



Hoji (1995)の主張

Hojiの主張

(4)彼_iが彼_iを推薦した。

① 「彼」は変項ではないため束縛条件Bの対象にならない

② (4)はCoreferenceにより同一指示が可能なのではない

③ (4)をCoreferenceとすると二つの問題が生じる

6

一つ目の問題点

- (4) 彼,が彼,を推薦した。
 (5) どこ,がそこ,を推薦したの？

- ・ Hojiは「そこ」を代名詞と捉えている。
- ・ (5)は(4)と同じように束縛条件Bの対象になっていないため、Coreferenceであると推測できる。
- ・ しかし、(5)をCoreferenceとして捉えると問題点が生じる。

7

一つ目の問題点

- (5) どこ,がそこ,を推薦したの？
 (6) a. どこ,がそこ,の組合を訴えたの？
 b. *そこ,の組合がどこ,を訴えたの？

- ・ Coreferenceであるとする(6)aと(6)bの文法性の対立を捉えることができない。



- ・ つまり(5)はCoreferenceではないとHojiは主張する。

8

二つ目の問題点

- (4) 彼,が彼,を推薦した。
 (7) *it_i recommended it_i.
 (8) そこ,がそこ,を推薦した。

- ・ (4)がCoreferenceである問題点として(7)のitは「彼」のように指示的に使えるが(7)が非文である。



- ・ (8)の「そこ」は束縛変項(Hoji 1990a)であるのにも関わらず、(8)が可能であるのも問題だとHojiは主張。

9

Hojiの解決策(2種類のBinding)

Arg[ument]-Binding

- ・ 代名詞が先行詞に束縛されている関係
- e.g (9) a. *どこ,がそこ,を推薦した。

Dem[onstrative]-Binding

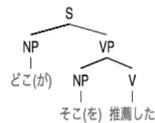
- ・ 指示詞同士がお互い依存している関係
- e.g (9) b. ど_iこがそ_iこ,を推薦した。

10

Arg-BindingとDem-Binding

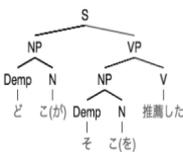
- (9) a. *どこ,がそこ,を推薦した。(Arg-Binding)

- ・ 「どこ」と「そこ」が同じレベルにいるため束縛条件Bを違反する。



- (9) b. ど_iこ,がそ_iこ,を推薦した。(Dem-Binding)

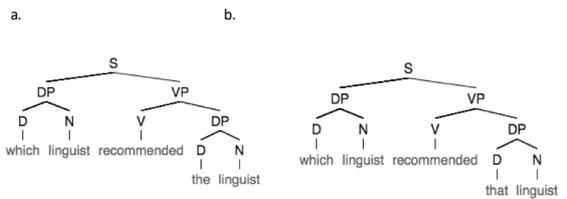
- ・ 指示詞(Demonstrative)である「ど」と「そ」が同じレベルにいないため束縛条件Bを違反しない。



11

英語のDem-binding

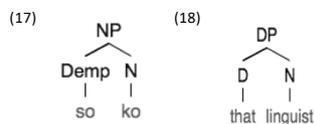
- (10) a. * Which linguist recommended the linguist?
 b. Which linguist recommended that linguist?



12

英語の内部構造

- ・内部構造において日本語と英語の齟齬



- ・英語は（主要部先行言語）Head first languageなため(18)のようなDP分析が妥当である。

- ・しかし、そうしてしまうと主要部がThatなためCoindexationはDP全体になる。そうすれば束縛条件Bに抵触してしまう。

19

Dem-Bindingの問題点



(20) [that linguist]and [the boy] went home.

- ・(20)のようにOrdinary Coordinationができるものは同じ構成素とされている。

- ・[the boy]がDPなため、(19)のような分析では(20)を説明できない。

- ・Dem-Bindingを仮定するとこのような新たな問題が生じる

20

Process Pの問題点

(21) It recommended John

- ・Process PはHoji自身が脚注で述べていたようにアドホックなルールである

- ・(21)のItは同じレベルにあるitが含まれている隠在的範疇(covert category)に依存しているという

- ・その隠在的範疇は何に依存している？などと同一の説明が果てし無く続く説明 = 無限後退(infinite regress)

21

まとめ

- ・Hoji(1995)には理論的な問題点が多い

- ・意味に文が左右され統語論上で扱う問題ではない

- ・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

- ・問題点が解決されない限りHoji(1995)の理論は根拠がないものとみなすしかない

22

参考文献

Hoji,H(1990a) "On the so-called Overt Pronouns in Japanese and Korean".In *Papers from the Seventh International Circle of Korean Linguistics*, ed.Eung-In BaeK, 61-78.Osaka International Circle of Korean Linguistics and Osaka University of Economics and Law.

Hoji,H.(1991) "KARE".In C.Georgopoulos and R.Ishihara,eds.,*Interdisciplinary Approaches to Language:Essays in Honour of S.-Y.Kuroda*.Kluwer,Dordrecht,287-304.

Hoji,H.(1995) "Demonstrative Binding and Principle B".In J.N.Beckman,ed.,*Proceeding of the North East Linguistic Society 25:Volume One, Papers from the Main Sessions*. GLSA, Amherstm 255-71

小林・田中(2012)「日英語の3人称代名詞の比較」信州大学教育学部研究論集第5号p.199-210

23

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

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、困難に直面する場合が多い。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5つの短母音から構成されており、つまり schwa に似た母音すら含んでいない。そのため schwa は日本人にとって「エイリアン」のようだと言われている(Vance, 2008: 69)。

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。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LRを記述している。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)。

Listen and Repeat method

Model speech: Boston is in America, in the north-east

Learner: Boston is in America, in the north-east

4 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/ɪ/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。

5 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。

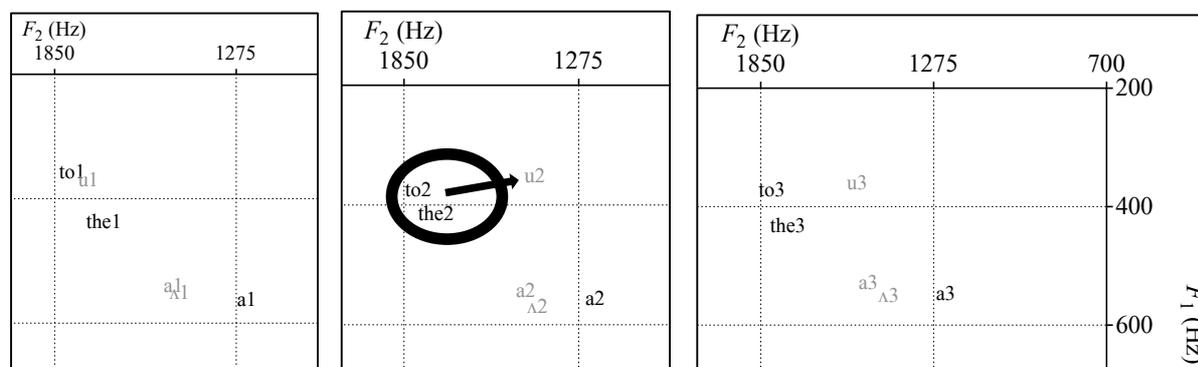


図1：実験参加者によって発話されたフォルマントを標準化したF1-F2座標：左から事前テスト・事後テスト・1ヶ月後の追跡テスト結果

6 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上に表された。F1が約400Hz、そしてF2が1400から1600Hzの間、つまりIPA記号/ɪ/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、schwa の音質に近づいたと判断できる。

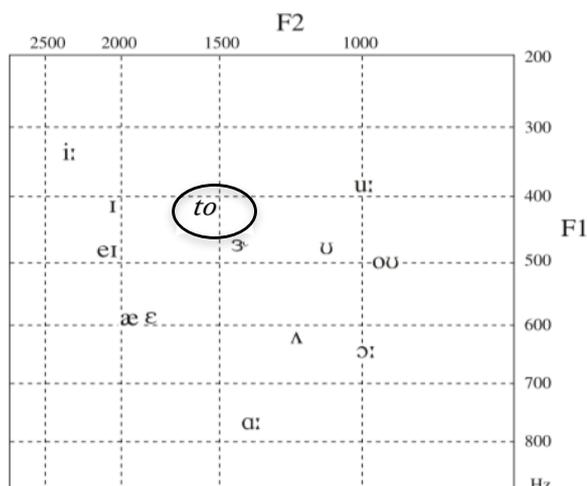


図 2 : Ladefoged and Johnson (2011: 225)から得られたアメリカ英語母音図

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 3 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 2 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。

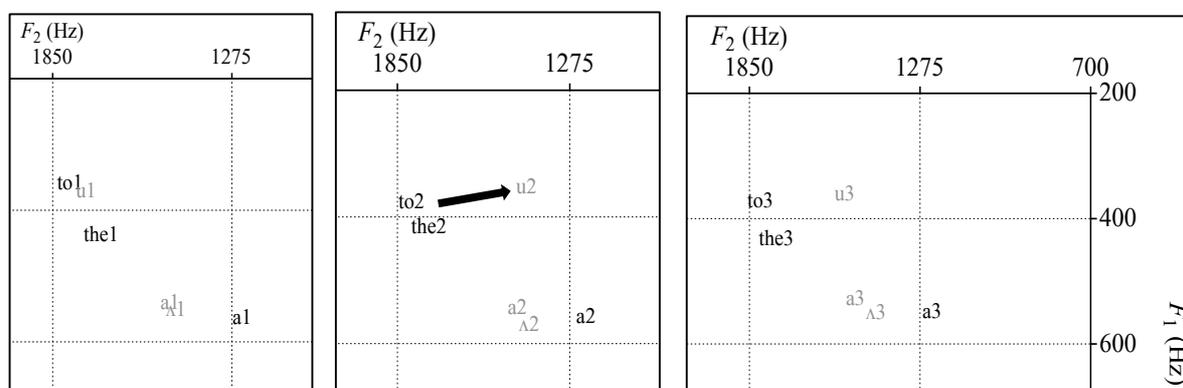


図 3 : 実験参加者による to の動きを含む F1-F2 座標 : 左から事前テスト・事後テスト・1 ヶ月後の追跡テスト結果

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。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。Breath group の境界が at の直前にあり、参加者たちは at を発話する直前に呼吸をしている。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。

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。今後の研究では、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なく、日本語の母音との比較も行なっていく。

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.
- 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 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.

基 調 講 演

13 : 30-15 : 45

「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」

講師：松坂 ヒロシ 氏
(早稲田大学名誉教授)

講師紹介

松坂ヒロシ (まつさか・ひろし)

早稲田大学名誉教授、秀明大学客員教授。専門は英語音声学、英語教育。英語教育の一環として批判的思考教育に取り組む。NHKラジオ「英語会話」(1976、77、78の各年度)、「テレビ英語会話III」(1985年度)、ラジオ「英語リスニング入門」(2002, 2003, 2004各年度の前期)、テレビ「ニュースで英会話プラス」(2015年度)各講師。高校英語検定教科書 POLESTAR English Communication (数研出版)代表著者。主な著書に『英語音声学入門』(研究社出版、1986)、共訳書に『議論学への招待：建設的なコミュニケーションのために』(ファン・エイムレン他著、鈴木健との共訳、大修館書店、2018)がある。

概要

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。

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
松坂ヒロシ（早稲田大学名誉教授）

概要

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。

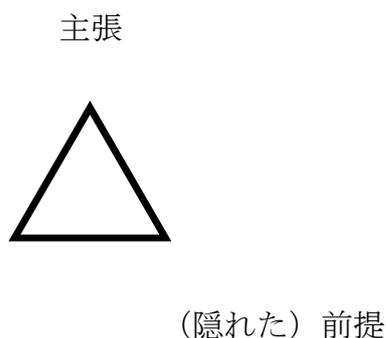
トピック 1 ディベート教育をやるべきだと思った理由

- ・外国語教育の歴史は、「外国語ができるとはどういうことか」という問いに対する答えの変遷の歴史。
- ・コミュニケーション重視の外国語教育の時代、「自己表現」の訓練だけでは学習者に危機管理能力をつけることにならない。
- ・批判的思考を取り入れた外国語教育は、自由討論中心の授業と形式にのっとったディベート教育との長所をカバーする。

トピック 2 私の授業の概要

2.1 おいしい前提のさがし方

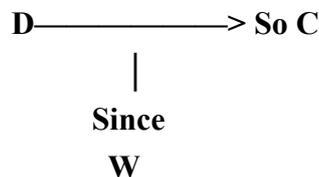
ディベート三角形



前提が見つけれられるようになったら、次に、「おいしい」前提をさがす訓練を。「おいしい」とは、「反論する側にとって役に立つような」の意味であり、おいしい前提とは、「誤りである可能性が高い」前提を指す。

- 2.2 数字のトリックに注意
- 2.3 引用の扱い方
- 2.4 議論を突き詰める
- 2.5 矛盾の指摘
- 2.6 矛盾の指摘に対する反論
- 2.7 問題解決性（実効性と有効性）
- 2.8 比喩

トピック 3 私の授業の理論的裏付け・・・トウルミン・モデル
Toulmin Model of argumentation



D: Data; C: Claim; W: Warrant
(Toulmin, 2003, p. 92)

- トピック 4 学習者が直面しうる問題
- トピック 5 ディプロマティックな話し方
- トピック 6 初級の学習者には
- トピック 7 英語教育におけるこうした授業の意義

(本講演で触れないがご参考になりそうな文献を以下に列挙いたしました。私の授業で取り上げた項目は、以下の van Eemeren 他著、松坂・鈴木訳のコラムで紹介しました。)

Bassham, C., Irwin, W., Nardone, H., and Wallace, J. (2005). *Critical Thinking: A student's introduction*. McGraw-Hill.

Browne, M. N. and Keeley, S. M. (1998). *Asking the Right Questions: A guide to critical thinking*, 5th ed. Prentice Hall.

Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An introduction*. CUP.

Johnson, R. H. and Blair, J. A. (1994). *Logical Self-Defense*. McGraw Hill.

Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument* (updated edition). Cambridge.

van Eemeren, F. H., and Snoeck Henkemans, A. F. (2017). *Argumentation: Analysis and evaluation*, 2nd ed. [松坂ヒロシ・鈴木健訳『議論学への招待：建設的なコミュニケーションのために』大修館書店, 2018].

小西卓三, 菅家知洋, Collins, P. J. (2007) 『英語で学ぶ論理的説得術』 (*Let the Debate Begin! Effective argumentation and debate techniques*). 東海大学出版会.

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い。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	(東京大学学生 :	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)
河住 有希子	(日本工業大学 :	日本語・日本語教育)
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 :	英語・英語教育)
Snowden, Paul	(多摩大学 :	英語・比較言語学)
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	((有)サンクス :	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	(国際大学 :	日本語・日本語学)
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 :	日本語・国語教育)
矢野 安剛	(早稲田大学名誉教授 :	英語・応用言語学)

〈アイウエオ順〉

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。

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お出しください。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）。

入会申込書・会員登録用紙は学会ホームページよりダウンロードしていただけます。

〔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： 〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

早稲田大学教育・総合科学学術院 福田育弘研究室内 言語文化教育学会事務局

- ・ 入会申込書の提出、会費納入の際には、確認が遅くなる場合がございますので、前もって必ず事務局宛メールでご一報ください。（事務局に係が常駐しているわけではありません）
- ・ 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いたします。確認ができ次第、事務局より手続き完了のご連絡をメールでいたします。
- ・ 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)

〔お知らせ〕

- 言語文化教育学会、2020 年度、春期・秋期大会に関しましては、当学会ホームページでご確認ください。
- 2020 年度の秋季大会個人発表に関しましては、大会ホームページをご確認ください。
会員の皆様には実施要領決定次第メールにてご連絡いたします。
- 『言語文化教育』通巻第15号論文募集のお知らせ

2018 年度より、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・文化・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、日本語または英語とする。
- ◇ 日本語論文の体裁は以下のように統一すること。（英語で執筆の場合は、学会ウェブサイト上の Style sheet 参照）

長さ:資料・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、英語の例文、Times、11 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。ホームページのテンプレートをダウンロードして使用することを推奨する。

白黒に限る。

原則として、pdf. ファイルを jatlac@gol.com に提出。

学会は、提出された論文に関して審査し、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。

学会事務局 : jatlac@gol.com

言語文化教育学会
2019 年度秋期大会予稿集
2019 年 11 月 9 日

JATLaC 言語文化教育学会