

ISSN 1343-4950

# 愛知産業大学短期大学紀要

第 38 号 2026 年 3 月

愛知産業大学短期大学







## 目 次

JSL児童を対象とした包摂的CLIL授業の実践と考察 .....	7
川崎 直子	
ボードゲームの活用について考える（5） .....	21
高野 盛光	
通信制短大生の英語前置詞の誤用と要因追究 — at, for, in, of, on, toの前置詞に着目して — .....	31
西田 一弘	
Using ChatGPT for Assignment Proofreading in an English Course: A Student Survey .....	59
Sumie MATSUNO	
2025年専任教員研究業績一覧 .....	79

## Contents

<b>A Study of Inclusive CLIL Lessons for JSL Students: Implementation and Reflection .....</b>	<b>7</b>
Naoko KAWASAKI	
<b>Educational Usage of German-style Board Games (5) .....</b>	<b>21</b>
Morimitsu TAKANO	
<b>Misuse of English Prepositions by Correspondence Junior College Students and an Investigation into the Causes — Focusing on Prepositions: at, for, in, of, on, and to — .....</b>	<b>31</b>
Kazuhiro NISHIDA	
<b>Using ChatGPT for Assignment Proofreading in an English Course: A Student Survey .....</b>	<b>59</b>
Sumie MATSUNO	
<b>Research Achievements in 2025 .....</b>	<b>79</b>

# JSL 児童を対象とした包摂的 CLIL 授業の実践と考察

川崎 直子

愛知産業大学短期大学

## A Study of Inclusive CLIL Lessons for JSL Students: Implementation and Reflection

Naoko KAWASAKI

Aichi Sangyo University College

12-5, Harayama, Oka-cho, Okazaki-shi, Aichi, 444-0005 JAPAN

### 要旨

本研究は、日本語指導が必要な児童や発達に課題を抱える児童を含む多様な学習者を対象に、干支を題材とした包摂的 CLIL 授業を実践し、その効果と課題を検討した。授業では、視覚支援やレベル別教材、協働学習を取り入れ、児童同士の自然な支援や文化理解の深化が見られた。一方で、発達特性のある児童への時間管理支援や教材準備の負担などの課題も明らかになった。また、多様な児童が共に学ぶ場として CLIL の有効性が示唆された。

### キーワード

包摂的 CLIL, JSL 児童, 協働学習, 文化理解, JSL 児童への日本語教育

### 1. はじめに

文部科学省は、言語活動を通じた教科学習の充実を推進しており、日本の英語教育分野では Coyle (2010) が提唱した「CLIL」(内容言語統合型学習: Content and Language Integrated Learning) の手法が注目されている。CLIL は、内容学習と第二言語学習を統合し、思考力や学習者の主体性を高める教育理念を基盤としている。近年、日本語教育でも CLIL への関心が高まり、実践が広がりつつあるが、元来ヨーロッパの複言語環境を背景としたアプローチであるため、日

本の日本語指導現場への導入には課題が多いとの指摘もある（佐藤 2025）。

このような状況の中、日本語指導が必要な児童<sup>1</sup>に対しては、日本語習得と教科内容の学習を組み合わせ、学校生活への円滑な参加を目指す「JSL カリキュラム」が実施されてきた。JSL カリキュラムは、日本語力が十分ではないため、所属学級での学習にスムーズに参加しにくい子どもたちが主体的に学べるよう支援し、日本語の学習と教科内容の学習を組み合わせることで、日本語を使って各教科を学ぶ力を育成することを主な目的としている。JSL カリキュラムは、日本語を第二言語とする JSL 児童<sup>2</sup>が日本語を使用しながら内容理解を深め、自然な言語使用を目指す点で、CLIL（内容言語統合型学習）と共通の基盤を持つ。既存の研究では、懸（2020）による学習語分析など、特定の教科内容に特化した実践が報告されている。しかし、これまでの日本語教育における研究の多くは、主に日本語指導が必要な児童生徒を対象としており、発達や学習に困り感を抱える可能性のある児童生徒を含む包摂的な CLIL 実践に関する報告は、筆者の知見の限り確認されていない。この現状は、特別支援教育と日本語教育の両観点を統合した授業設計の検討が今後の日本語指導現場における重要な課題であることを示唆している。

本研究では、日本語指導が必要な児童、来日後数ヶ月で日本語初期指導を必要とする児童、および発達に課題を抱える可能性のある児童を含む小学校 1 年生から 6 年生を対象とした校内の日本語教室において、文化的題材を用いた包摂的 CLIL 授業を実践した。その考察の結果として教育的意義と課題を報告するものである。

## 2. CLIL の理念と日本語教育への応用

CLIL は教科内容の理解と外国語習得を同時に促進する教授法であり、1990 年代のヨーロッパを中心に発展してきた教育実践である。日本語教育における CLIL は、学習内容と言語の習得を相互に関連づけながら進める教育アプローチとして注目を集めている。

図 1 で示した CLIL の「4C」のうち Content（内容）は、文化、科学、地域社

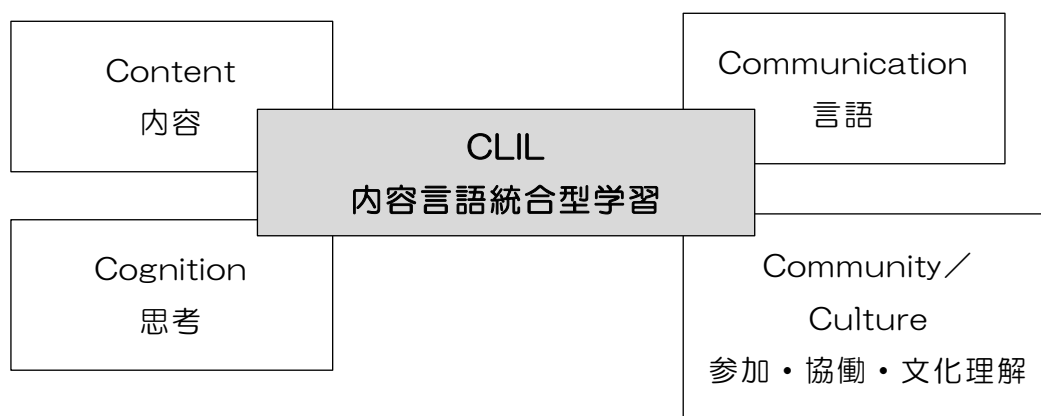
---

<sup>1</sup> 文部科学省の実施する「日本語指導が必要な児童・生徒等受入状況調査」では、次のように定義されている。① 日本語で日常会話が十分にできない児童・生徒 ② 日常会話ができて、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じている児童・生徒（文部科学省「令和 5 年度 日本語指導が必要な児童・生徒等受入状況調査」）

<sup>2</sup> 本稿では日本語を第二言語とする子どもたちについて、Japanese as a Second Language の略語の「JSL 児童」を用いる。

会の課題などを題材にした学習が基本的な考え方である。学習者はその内容を理解し、次に Communication（コミュニケーション）の段階で、議論・発表する過程を経て日本語の運用能力を伸ばし、言語そのものだけでなく、Cognition（思考力）や Community/Culture（参加・協働・文化理解）も学んでいく。原（2021）は、CLIL を取り入れた日本語教育の魅力について、学習者の興味・関心を引き出し、内容理解を促進すると同時に、その内容を自ら運用できる力を養える点にあると述べている。

図 1 CLIL の 4C の構図



CLIL は、日本国内においても、近年の小中学校英語教育において導入が行われているほか、日本語教育の分野でも JSL 児童の支援に CLIL を応用する試みが始まっている。特に JSL 児童生徒が社会科や理科、生活科といった教科的内容を学ぶ過程において、従来の文法項目を段階的に導入する授業では得られにくい、文脈に即した実践的な言語習得が可能となる。

CLIL の初等教育への応用に関しては、ヨーロッパ諸国を中心に理科や社会などの教科内容を外国語で学習する実践が報告されている (Coyle 2007, Dalton-Puffer 2008)。これらの実践は、言語能力を社会的行為として位置づける「CEFR」(Common European Framework of Reference for Languages : ヨーロッパ言語共通参照枠) の理念と深く関わっている。

日本での実践研究の多くは、日本語指導が必要な児童という言語的側面での区分に主眼を置いたものが多い。しかし、日本語指導の教室には、学習言語が十分ではない子どもに加えて、発達上の特性や学習上の困難を併せ持つ児童が在籍している。こうした多様なニーズを持つ児童を同じ教室の中でどのように包摂し、CLIL の枠組みで支援していくかという視点の実践報告は未だほとんど確

認されていない。したがって、特別支援教育と日本語教育を横断し、多様な特性を持つ児童が共に学びを深められる包摂的 CLIL の可能性を検証することは、今後の日本語指導のあり方を考えていく上で大切なプロセスであり、本研究の意義もそこにあるのではないかと思われる。

### 3. CLIL 授業の実践

CLIL は教科学習と日本語学習を統合的に行うことで、学習者が意味のある文脈の中で言語を使用し、思考力や表現力を高めることを目指す授業形態である。

JSL 児童の背景は多様であり、日本で育ちながらも学習言語に課題を抱える児童、来日直後で初期指導を必要とする児童に加え、近年では発達に課題を抱える児童への対応も課題の一つとなっている。特に小学校段階では、外国にルーツのある児童生徒の中に、発達障害に関連する特性を併せ持つ児童生徒が一定数存在すると推測される。日本経済新聞（2021）は、外国籍の小中学生のうち 13,503 人中 875 人が特別支援学級に在籍しており、在籍率にすると 6.50% であると報告している。これは日本人児童の特別支援学級在籍率 3.20%（352,911 人中）と比べて約 2 倍に相当する。こうした児童に対し、従来の日本語支援のみでは教科学習への実質的な参加を保障することは困難である。したがって、言語支援と教科学習支援を同時に行う、より包摂的な教育実践の構築が求められている。

CLIL の実施における教師の役割について、元田・奥野（2020）は「学習者の思考を深める足場かけ（scaffolding）」の重要性を説いている。本研究はこの視点に基づき、個々の児童の多様な学習ニーズに応じた適切な支援を組み込むことで、CLIL の理念が発達特性の異なる児童に対してどのように有効に機能し得るかを検討することを目的とする。本研究における「包摂的 CLIL」とは、言語的背景や発達特性の異なる児童が、同一の学習場面において協働しながら日本語と内容を学ぶ授業形態を指す。

本研究では、日本語指導のクラスにおいて、文化的題材である「干支」をテーマとした 2 コマ（計 90 分）の授業を実践した。授業設計においては、以下の 4 点を指導の柱とした。

- ・成功体験の創出：日本語レベルや発達特性にかかわらず、全児童が達成感を得られる設計。
- ・言語・内容・文化の統合的学習：言語・内容・文化を分離せず、一つの活動の

中で統合的に扱う。

・複数感覚を活用した段階的学習：視覚・聴覚・手作業を組み合わせた教材を用い、短い活動単位で集中力を維持させる。

・協働的学習の活用：ペア活動を通じ、児童同士が自然にサポートし合える環境を整える。

### (1) 対象と構成

対象は、1年生から6年生までの日本語初期指導が必要な児童から、発達に課題のある児童までを含む JSL 児童である。干支や年賀状という題材は、生活科や国語科と関連が深く、文化的意味を持つ具体的な素材であるため、抽象的な概念理解に困難を抱える児童にとっても理解しやすいと思われる。本実践における CLIL の 4C に基づく構成を以下に示す。

表 1 CLIL 構成

要素	活用方法	多様な子どもへの対応
内容 Content	干支の順序・意味、自分の干支、年賀状文化を学ぶ	絵カード・色分け・視覚的手順で理解を支援
言語 Communication	「～年の干支は～です」「～年生まれます」「あけましておめでとうございます」の新年の挨拶を学ぶ	絵カード、絵本など視覚的支援で干支の由来を確認 新年の定型文を発話させる
思考 Cognition	干支順序理解、年賀状構成計画	手順を小分け、タイマー管理、繰り返し確認
参加・協働・文化理解 Community/Culture	日本の干支・年賀状文化	干支の順番をペアで学習し発表する 年賀状の実物提示・写真・簡単文で日本の正月文化理解、ペアで補助交流

### (2) 教案作成と支援ツールの工夫

CLIL 授業の実践に際して、第 1 コマと第 2 コマの教案を作成した。

【教案】第 1 コマ (45 分) : 「十二支の由来を学ぼう！自分の年を調べよう」

時間	活動	支援・工夫
5 分	導入：絵本朗読：「じゅうにしのおはなし」干支絵カード提示	板書、十二支のカード配布
15 分	レベル別読解教材実施	干支の順番と由来を学ぶ、イラスト
5 分	干支動物名前あてゲーム／順番カード並べ	カードを手で触れられる形式。ヒントは短文＋ジェスチャー
15 分	干支順番表をグループで完成	小グループで協働。カードを干支順に黒板に貼る
5 分	自分の干支を調べる（生まれ年表）	1 年生から 6 年生までの生まれ年と干支を板書 指導者が個別確認

【教案】第 2 コマ (45 分) : 「2026 年の干支で年賀状を作ろう！」

時間	活動	支援・工夫
5 分	導入：2026 年の干支（午年）確認	絵カード＋短文＋ジェスチャー
25 分	年賀状制作（イラスト＋挨拶文）	テンプレート使用、挨拶文カードで 1 行ずつ年賀状作成、タイマーで管理
10 分	発表・共有	短文で発表。指導者補助・読み上げ支援
5 分	振り返り・まとめ	絵カードで「自分の干支」「今年の干支」「挨拶文」を確認

本実践では、児童の特性に応じた指導を行うため、以下の教材を準備し活用した。

- ・レベル別読解教材（写真 2 参照）：同一の内容（干支の由来）を、使用漢字や語彙レベルを変えて筆者の独自教材として 3 種類作成した。これは学年で分けるのではなく、個々の児童の現在の日本語能力と認知的発達段階に合わせて配布した。初期指導の児童にはひらがな版を用いた。

- ・補助教材：絵本の読み聞かせ（写真 1）、ラミネート加工した動物カード（写

真 3) を一人に 1 セット用意した。カードを手で動かして並び替える活動は集中力の維持が難しい児童にとっても意欲的に取り組める手掛かりとなった。

・構造化された板書とタイマー：児童の生まれ年と干支を一覧化して板書し（写真 4）、視覚的に自分の情報を確認できるようにした。また、活動ごとにタイマーで残り時間を明示することで、見通しを持たせる学習を支援した。

・第 2 コマで作成する年賀状の見本（写真 5）：見本を見て年賀状の定型文とフォーマットを学び、干支のイラストを添えて、学校長に宛てた（写真 5）。

写真 1：「じゅうにしのおはなし」（小学館『きせつの図鑑』）



写真 2：3 つのレベルの筆者作成の読解教材

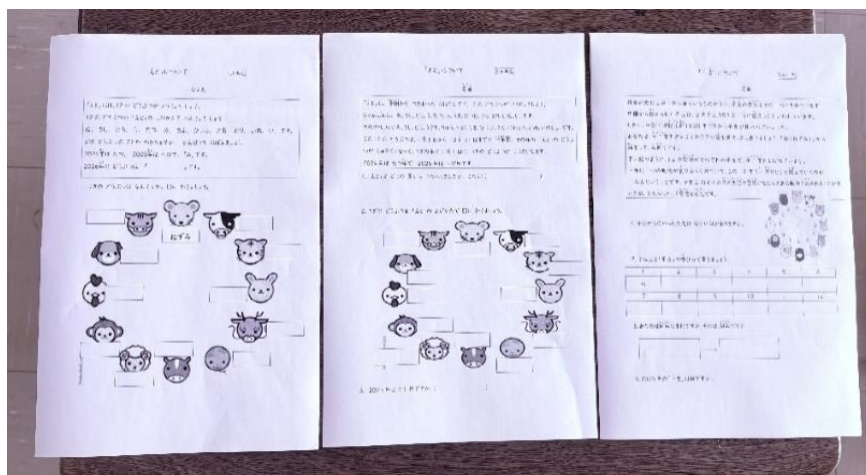


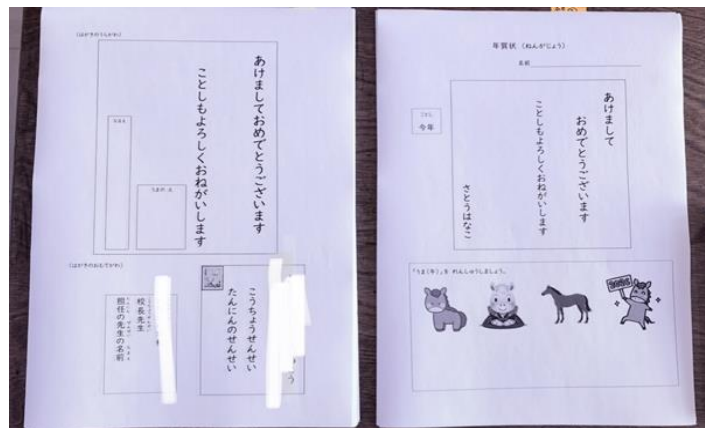
写真 3：十二支のカード

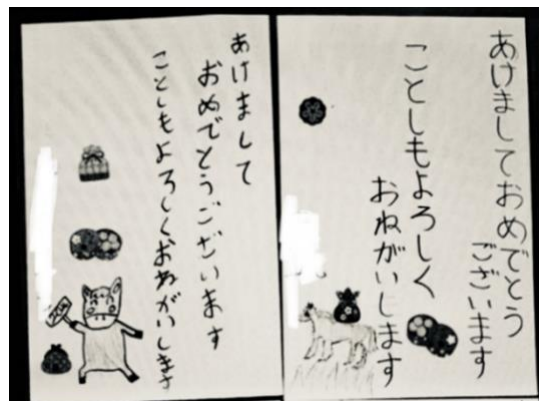


写真4：ペアワークと発表



写真5：第2コマの年賀状の定型文の見本（上）と作成の様子





## 5. 実践に関するまとめ

### (1) 実践における児童の様子

本日本語教室において干支を題材とした指導は 12 月の恒例となっているが、今回初めて CLIL の概念を導入したことで、昨年までの知識の定着が確認できた。5 年生男児からは「去年覚えたから干支の順番が言える」という発言があり、3 年生女児は「猫はいない、ずるしたから」と由来を記憶していた。

次に包摂的な側面について述べる。来日直後の児童に対し、母語の異なるペアの児童が自発的に日本語で動物名を教え、カードを指し示しながら「ねずみは『ね』」と説明する場面が観察された（写真 4 左）。これは、教師からの一方的な伝達ではなく、児童同士の協働学習を通じた「足場かけ (scaffolding)」が自然発生的に機能していたことを示唆している。

一方で、発達に課題を抱える可能性のある児童への支援については課題も生じた。教室全体にタイマーを用いた時間管理を導入して活動の見通しをもたせる工夫を行ったが、当該児童は時間内に干支の順序を習得して正順に並べて発表するまでには至らなかった。しかし、ペアの友だちの助けを借りることで最終的にカード並べを完成させた。この過程は、学習上の困難さを抱える児童が仲間からの支援を受けながら学習活動に参加できる環境が形成されていたことを示しており、CLIL における「Community」の包摂的機能を裏づけるものであるといえる。

### (2) CLIL 評価基準に基づく振り返り

本実践の結果を、筆者が独自に設定した評価基準に照らして考察する。

表 2 評価基準 (Assessment)

観点	基準
内容 Content	干支順序・自分の干支・2026年の干支を正しく認識できる
言語 Communication	干支に関する読解教材の問いの答えを自分の言葉で書ける／言える
思考 Cognition	年賀状の構成・干支のイラスト選択を計画し、指定用紙に表現できる
参加・協働・文化理解 Community/Culture	ペア活動で協力して学習に参加できる 黒板で発表できる 日本と自分のルーツの国の干支文化や年賀状文化を理解し、文化的つながりを共有できる

### (3) 包摂的学びとしての教育的意義

本実践は、第1コマで文化理解を深め、第2コマで年賀状作成という表現活動を行う一連の流れを通じて、CLILの4Cを具体化することを試みた。佐藤(2025)が成人学習者を対象とした日本語の授業の取り組みにおいて、「このやり方はCLILなのか」と自問しながら進めたと述べているように、筆者も4Cの枠組みの妥当性を問い続けながら実践した。以下に、表2で示した評価規準に照らして報告する。

第一に、「内容 (Content)」および「言語 (Communication)」の側面についてである。十二支の順序や自身の干支、2026年の干支を正しく認識する活動を通じ、児童は単なる語彙習得に留まらない文脈的な理解を深めた。特に、読解教材の問いに対して自分の言葉で応答するプロセスは、日本語初期指導対象者にとっても、意味のある文脈での言語運用を促す機会となった。

第二に、「思考 (Cognition)」の観点である。年賀状の構成やイラストの選択を自ら計画し表現するプロセスは、習得した知識を年賀状という形にアウトプットする教室活動として機能した。

第三に、最も顕著な成果が見られたのが「参加・協働・文化理解 (Culture / Community)」である。日本と自身のルーツの国にある干支文化の共通点や相違点を確認し共有する過程は、異なる文化への理解を深める機会となった。また、ペア活動を通して互いに協力しながら学習に取り組むことで児童同士の関わりが

自然に生まれた。

以上のことから、本実践は多様な特性を持つ児童が「文化理解」という共通の文脈で、個々の能力に応じた形で表現活動を行う包摂的な学びの場として一定の役割を果たした可能性があると考えられる。

## 6. まとめと今後の課題

CLIL 授業の構築には、本研究の実践を通じて膨大な準備時間を要することが明らかになった。具体的には多様な日本語レベルに対応した 3 種類の読解教材作成、視覚支援ツールの開発や 2 コマ分の教案作成に相応の準備負担があった。その一例として、十二支のイラストカードを 12 人に 1 セットずつ配布するために、二人の指導者が 144 枚のカードの印刷とラミネート作業などを分担して行い、準備には多大な労力を要した。二五 (2020) は、児童に対する英語教育において、現場の教育者の声として、CLIL 授業は準備に時間がかかること、児童の教科内容の好き嫌いによって効果に差が出るなど、肯定的な意見ばかりではなかったとしている。また山野 (2013) は、CLIL の 4 原理を取り入れた指導案作成、および独自の教材研究、教材作成における教員の負担は大きいと指摘している。

日本語教育における CLIL の実践には、教師に「内容 (教科)」と「言語」の両面における専門性が求められる。また、学習者の習熟度や認知的特性に応じた教材の個別最適化、適切な評価基準が確立していない点も、現場導入を進めるうえでの壁となっている。さらに、準備に長時間を要するという点を踏まえると、実施の時期や頻度については年間計画や中長期的な視点から検討していくことが今後の課題となる。

こうした課題を抱えながらも、本研究では、学習言語が十分ではない児童、初期指導を要する児童、そして発達課題の可能性を有する児童を同一の教室内で包摂的に受け入れ、CLIL の枠組みを用いた授業を試みた。これは Coyle (2010) が提唱するすべての学習者を対象とした包摂的な教育という CLIL の理念に基づくものである。このような理念を現場で共有する重要性については、奥野 (2022) が教科の先生にも CLIL の考えを知ってもらいたいと指摘している。また、和泉 (2020) が CLIL はその目的や状況によって柔軟に変えていくことが可能だと論じているように、4C すべてを兼ね備えた授業計画ではなく、漸進的導入として、活動の一部やテーマ別 CLIL など段階的に導入することで授業担当者の負担も軽減されるのではないかと思われる。

CLIL の導入にあたっては、指導者が自らの実践を継続的に省察する姿勢が求められる。佐藤 (2025) が強調するように、CLIL の実践者が「このやり方は CLIL として妥当か」と自問し続けるプロセスこそが、多様な児童が集う日本語指導の現場における柔軟な授業構築に重要ではないかと思われる。さらに、評価の面では、「日本語運用能力」と「教科内容の理解度」を適切に測定・分析するための客観的指標の整備が課題となる。今後は、学習項目に即して CLIL を柔軟に解釈・適用しながら、持続可能な実践を目指していきたい。

〈付記〉本研究は、科学研究費基盤研究 (C) の助成 (研究代表: 川崎直子) を受けています。

#### 〈参考文献〉

- Coyle, D. (2007) CLIL: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10:5, 543-562.
- Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D., (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. UK: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2008) Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy and L. Volkmann (eds), *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter. 1-19.
- 縣正子 (2020) 「JSL 中学生 (外国人等生徒) の教科書読解支援のための語彙分析—中学「公民」教科書の語彙に着目して—」日本大学大学院総合社会情報研究科紀要 No. 21, 143-154
- 和泉伸一 (2020) 「第 4 章 授業に CLIL を取り入れてみよう」教員用ページ冊子, 東京都教育庁指導部指導企画課, 39-48  
<https://www.tgs.metro.tokyo.lg.jp/wp-content/uploads/2020/10/teacher-work-p39-48.pdf> (2026 年 1 月 7 日検索)
- 奥野由紀子 (2022) 「内容と言語を統合する学び—教材との関連から—」2022 年 3 月 5 日 子どもの日本語教育研究会 第 7 回大会発表資料  
<https://www.kodomo-no->

nihongo.com/files/uploads/%E5%AD%90%E6%97%A5%E7%A0%94%E3%83%91%E3%83%8D%E3%83%AB\_%E5%A5%A5%E9%87%8E.pdf (2026 年 2 月 1 日検索)

佐藤礼子 (2025) 「CLIL で広がる日本語教育の可能性—内容と言語をつなぐ授業づくり」日本語・日本語教育を研究する【第 54 回】，国際交流基金 <https://www.jpfi.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/research/202512.html> (2026 年 1 月 20 日検索)

小学館『きせつの図鑑』「じゅうにしのおはなし」(2007 年) pp.162-163

二五義博 (2020) 「実技教科を活用した小学校 CLIL の利点と課題について—イタリヤにおける CLIL 授業例の分析・考察から—」中国地区英語教育学会誌 50 巻, 117-128

日本経済新聞 (2021) 『外国籍の子「支援学級」頼み 在籍率全小中学生の倍』2021 年 5 月 10 日付け

原華耶 (2021) 「日本語教育における CLIL に関する研究の動向」東亜大学紀要第 33 号, 117-121

元田静・奥野由紀子 (2020) 「CLIL 授業における学習者の思考の深化過程—ディスカッションにみられるキーワードと視点からの考察—」ヨーロッパ日本語教育 24, 362-373

文部科学省「1 JSL カリキュラム開発の基本構想」学校教育における JSL カリキュラムの開発について

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/001/008/001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008/001.htm)  
(2025 年 12 月 30 日検索)

山野有紀 (2013) 「小学校外国語活動における内容言語 統合型学習 (CLIL) の実践と可能性」第 25 回研究助成 B 実践部門報告 II, EIKEN BULLETIN vol.25 2013, 「英検」研究助成報告, 公益財団法人日本英語検定協会, 英語教育研究センター



## ボードゲームの活用について考える(5)

高野 盛光

愛知産業大学短期大学

### Educational Usage of German-style Board Games(5)

Morimitsu TAKANO

Aichi Sangyo University College

12-5, Harayama, Oka-cho, Okazaki-shi, Aichi, 444-0005 JAPAN

#### 要旨

社会におけるボードゲームの活用例として、岐阜県羽島市立図書館での実践と名古屋市東図書館での実践を取り上げた。それぞれの実践の比較分析を通して実態と課題の抽出をおこなった。その上で羽島市立図書館での実践例を対象として分析をおこない、図書館でのボードゲームイベント実施時に考慮すべき諸点を明らかにした。

#### キーワード

市区町村立図書館、ボードゲーム、ボードゲームイベント

#### 1. 市区町村立図書館における実践例ー羽島市立図書館の例と名古屋市東図書館の例ー

ここでは筆者が現在関わっている2つの市区町村立図書館でのボードゲームイベントについて、その概要を紹介したうえでそれぞれのイベントの違いについて明らかにする。

##### ①羽島市立図書館でのボードゲームイベント

羽島市立図書館で当初月1回第3日曜日に開催されていたボードゲームイベントは、2025年4月から毎月第1・第3日曜日の月2回開催に拡大されている。

開催時間も当初午前 10 時から正午までの 2 時間であったものから、現在は午後 1 時 30 分から午後 4 時までの 2 時間半に拡大されている。行事・講座名は「あつまれ！！はしまボードゲームフレンズ ボードゲーム愛交会」である。

図書館でのボードゲームイベントへの参加については、事前申し込みが必要なものもあれば不要のものもある。羽島市立図書館でのイベントの場合、事前申し込みなどは不要である<sup>1</sup>。イベント時には図書館所蔵のボードゲームを遊ぶことができる。

### ②名古屋市東図書館でのボードゲームイベント

名古屋市東図書館は名古屋市東区にある名古屋市図書館の分館のひとつである。現在の指定管理者はシダックス大新東ヒューマンサービス株式会社である（名古屋市図書館ホームページ）。同図書館では 2025 年 11 月 29 日に「遊びと交流シリーズ①世界のボードゲームで遊ぼう！」が開催された。このイベントは羽島市立図書館でのイベントと異なり、事前申し込み制となっており、10 月 15 日から図書館事務室あるいは電話で申し込み受付がおこなわれた。定員は先着 16 名であり対象は小学生から大人までである。

主催は図書館で、企画協力として地元のボードゲームショップ「ゲームストア・バネスト」とボードゲームサークルはらっばが関わっている。イベントのチラシが Web 上で確認できる（名古屋市図書館イベントカレンダー）。

開催日までに参加申込者は最終的に 20 名になったため、はらっばと交流のあった筆者が企画協力側で参加することになったが、インフルエンザの影響等があり当日参加者は最終的に 13 名となった（当日飛び込み参加者が 2 名あった）。

参加者に当日遊んでもらうゲームは主としてはらっばのメンバーが準備して、インストも同メンバーが中心となってイベントは進められた。いろいろなゲームに親しんでもらう意図もあり、決着をつけるところまでプレイしないこともあった。

### ③両図書館でのイベントの違い

#### a. 定員について

羽島市立図書館では入場制限される可能性はあるものの定員は設けられていない。一方の名古屋市東図書館では定員が設定されている。ただし東図書館の場

---

<sup>1</sup> ただし、入場制限される場合もある。  
<https://www.city.hashima.lg.jp/item/4659.html>

合、実際には柔軟に対応しているといえよう。格闘系司書(2025)では図書館でのボードゲーム活用のデータが公開されている。それも手がかりにいくつかの図書館でのボードゲームイベント情報を調べたところ、定員を設定しているところもあればないところもあるとの結果になった。

#### b. 事前申し込みかどうか

この点についても羽島市立図書館と名古屋市東図書館とでは違いがあった。この点についてもいくつかの図書館の情報を調べたところ、申し込み制になっているところ、申し込み制にはなっていないところのいずれも確認できた。羽島市立図書館と名古屋市東図書館とで違いがあったひとつの要因として、東図書館でのイベント開催場所が比較的手狭な部屋であったことが考えられるのではないかと現時点では推測している。

#### c. イベントスタッフについて

羽島市立図書館では家族で参加している場合が多く、保護者が子どもたちと一緒にルールを見ながらゲームを楽しんでいる場面をよく目にしている。大人のみグループはそれほど多くはなく、こちらも参加メンバーの誰かがインスト<sup>1</sup>をしている場面を目にする。グループ内にゲームに詳しいメンバーがいない場合、あるいは、遊ぶゲームについてアドバイスが欲しいグループには図書館スタッフが適宜個別に対応している<sup>2</sup>。

名古屋市東図書館でのイベントは、企画協力においてボードゲームサークルが関わっていることからインストはサークルメンバーがおこなっていた。当日、非番の図書館スタッフがイベントに参加していたので、今後そのスタッフを中心にイベントが運営されていく可能性はある。

図書館でのボードゲームイベントは、ボードゲームという新しい図書館情報資源の提供と密接なかかわりがあることはいままでもない。しかも図書館でリアルタイムに遊ぶイベントであることから、ボードゲームについてある程度知識がありインストができること等、これまでの図書館専門職員に求められていたスキルとは異なるスキルが求められる。

<sup>1</sup> 小野(2001)のインストの項目では「ルール説明。正確・簡潔・分かりやすくというのは意外に難しい。慣れが必要。よりよいインストとは何かという議論は、愛好者間でよく挙がる話題のひとつ。」とされている。

<sup>2</sup> 現在、地元のボードゲームサークルとのつながりを模索しているところではないかと見受けられる。

#### d. イベントで活用するボードゲームについて

イベントで活用するボードゲームは原則図書館が有している。羽島市立図書館でのイベントでも羽島市立図書館所蔵のゲームが提供されている。

提供されているボードゲームは PDF ファイルで確認できる<sup>1</sup>。PDF ファイルで確認できるボードゲーム 51 タイトルのうち、30 分以内で遊べるゲームは 44 タイトルである。一方で『カタン』、『ウイングスパン』のように 60 分を超えるプレイ時間が必要なタイトルも揃えられている。ただしプレイ時間に関しては、初めて遊ぶ場合にはインストにかかる時間が必要であったり、一緒に楽しむメンバーにかかわる要因の影響を受けたりすることで振れ幅が大きいところがある。そのため一応の目安であると考えた方がよい。

なお、このリストには挙がっていないものとして将棋、囲碁も揃えられている。

対象年齢は『イチゴリラ』のように 3 歳ぐらいから遊ぶことができるゲームもあれば、『マッドネスアワー』のように 12 歳以上となっているものもある。遊ぶ際にはルールブックを読むことを含めて、ルールを理解する必要があるので実際問題としては慣れないうちは大人と一緒に遊ぶことが多いと考えられる。

名古屋市東図書館でのイベントの場合には企画の段階でボードゲームサークルはらっぱと図書館との間で当日遊ぶゲームははらっぱ側が準備することになっていた<sup>2</sup>。

このようにそれぞれの図書館で異なるところはあるものの、新しい形で地域住民へのサービス提供・地域住民の参加を市区町村立図書館が模索していることがボードゲームイベントからはうかがうことができる。

## 2. 羽島市立図書館におけるボードゲーム実践例

以下では、羽島市立図書館でのボードゲーム実践について少し詳しく紹介する<sup>3</sup>。

2026 年 2 月 1 日のイベントでは図書館職員の方にボードゲームを紹介するつもりで筆者所有の『マウンテン 53』を持参した<sup>4</sup>。『マウンテン 53』は 2～5 人

---

<sup>1</sup> <https://www.city.hashima.lg.jp/secure/4659/boardgameslist202503.pdf>。2026 年 2 月現在、リストに掲載されていないボードゲームがいくつかある。

<sup>2</sup> 図書館でのゲームの選定・収集については高倉(2025)が取り上げている。

<sup>3</sup> 名古屋市東図書館での取り組みは始まったばかりであるので、時期を見て今後考察対象としたい。

<sup>4</sup> 筆者所有のボードゲームをイベント時に持ち込むことについては、あらかじめ図書

で遊ぶことができるプレイ時間 30 分くらいのゲームである。対象年齢は「6 以上」となっている。

このゲームは 4 種類のゴミをゴミ箱からこぼれないように入れていくバラン



スゲームである。ゲームの基本的な流れを以下紹介する。

図 1 のネズミが描かれたカードが 5 色（図ではそのうちの 4 色）あり、各色 1 ～10 のカードが 1 枚ずつある。

図 1

- ①プレイヤーは 5 色の中から 1 色を選び、その色のカードをすべて受け取る（1 ～10 のカードが 1 枚ずつある）。
- ②10 枚のカードをよく混ぜて山札にして上からから 3 枚を引いて手札にする。
- ③6 枚の得点トークン（表が-1～-6、裏が+1～+6）は-1 が一番上で-6 が一番下になるように積み重ねておく。
- ④ゴミ（40 個）はゴミ箱の周りに置いておく。
- ⑤プレイヤーは 3 枚の中から 1 枚を選んで伏せて裏向きに自分の前に出し、全員が出し終わったら一斉に表にする。
- ⑥小さい数字を出したプレイヤーから順番にゴミを「1 種類」選んでゴミ箱の中に入れていく。図 1 の場合には、2 の数字を出したプレイヤーが全員出した後に 6 の数字を出したプレイヤーが入れる。その際、図 1 のように同じ大きさの数字を出したプレイヤーが複数いた場合にはカードに描かれているネズミの数が多いプレイヤーから入れていく。
- ⑦ごみを入れるときにゴミ箱の外にゴミを落としてしまったプレイヤーは、その時に残っている得点トークンの一番上の 1 枚をとる。つまりマイナス点を引き取ることになる。
- ⑧自分の手番中に 40 個のゴミをすべてゴミ箱の中に入れることができたプレイ

館職員の方々と相談の上了解を得ている。この点については高倉(2025:144-145)でも取り上げられている。

ヤーは、その時に一番上にある得点トークンを裏返して取る。つまりマイナス点ではなくプラス点を得ることになる。

⑨（カードがまだあるならば）山札からカードを補充して3枚にする。

⑩既定の終了条件を満たすまでゲームを続けて、得点を一番多く稼いだプレイヤーが勝者となる。



このゲームでは図2のようにゴミを入れる場合、ゴミ箱の縁に載せても引っ掛けてもかまわない。ただし載せたり引っ掛けたりする際にゴミ箱の外にゴミを落

図2

とすと直ちに手番終了となり、⑦で述べたようにマイナス点を引き取ることになる。

先に書いたように図書館職員の方に紹介するつもりでこのゲームを持参してT氏と二人でルールの確認をしながら始めていたところ、イベントに来ていて別テーブルで二人で遊んでいた子どもさんが興味を覚えたらしく「それ何？」と声をかけてきたことから、その子たちも交えて遊ぶこととなった。図2にあるようにゴミ箱の縁にゴミ（リンゴの芯）を引っ掛けることが気に入ったのか、何度もチャレンジして結構失敗することがあり、終始笑いの絶えない展開となった。

同日その子たちとT氏を交えて遊んだもう一つのゲームが『ちんあなごっこ』である。このゲームは図書館が有しているもののひとつであり、3～5人で遊べるプレイ時間20分ぐらいのゲームである。プレイ時間は20分ぐらいとなっているが、今回のメンバー全員が初プレイでルールも知らなかったため、実際には20分以上掛かり、さらには子どもたちが会場を離れる時間の関係もあり最後まで遊ぶことはできなかった。「2. 羽島市立図書館におけるボードゲームのラインナップ」で書いたように、初めて遊ぶ場合（あるいは初めて遊ぶ人が参加する場合）にはインストにかかる時間も考える必要がある。

『ちんあなごっこ』は多くのちんあなごとお宝を集めることを目指すゲームである。ゲームの基本的な流れを以下紹介する。

- ①各プレイヤーは3種類（うさぎさん、カップパさん、カワウソさん）のハンターカードを1枚ずつ手札にする。
- ②海ボード3枚（3種類のハンターカードに対応している）に対応するちんあなごカードを表向きで山札にして置き、上から2枚をそれぞれ並べる。
- ③監視員をひとり決める。監視員は順番に交代する。それ以外のプレイヤーはカンチョー（ちんあなご水族館の館長）になる。



図 3

- ④カンチョーはハンターを一人選んでそのハンターカードを裏向きにテーブルに置く。
- ⑤監視員は海ボード上の3種類のハンターのうちの1つの上に監視船コマを置く（その種類のハンターは監視されていることになる）。
- ⑥ハンターカードを公開する。
- ⑦監視員の左隣のカンチョーから順番にちんあなごカードを上から順番に1枚獲得する。以降獲得したちんあなごカードは前のカードの右側に並べていく。
- ⑧⑦の時、監視されているハンターカードを出していたカンチョーはちんあなごを獲得できない。監視員は監視されているハンターカードの枚数だけお宝カードを獲得できる。つまり図3の場合、監視船がカワウソのハンターのところにあるの

で、カワウソのハンターカードを出したプレイヤーはちんあなごを獲得できず、監視員のプレイヤーはお宝カードを1枚獲得できることになる。

⑨獲得したちんあなごカードにサメアイコンが描かれていた場合、次に獲得したちんあなごは食べられてしまう。図4で説明すると、左から3枚目のカードにはちんあなごが6匹描かれているので6点を獲得できる。しかしながらそのカードにはサメアイコンが描かれているので次のカードに書かれていたちんあなごは食べられてしまう。食べられたちんあなごはウンチになってしまい、ウンチ

は得点計算の際にマイナス点になってしまう。再び図3で説明をすると真ん中の列の1枚目のカードを獲得したプレイヤーはその時点では4点を得る。しかしそのカードにはサメアイコンが描かれているため、次に獲得したカードに描かれているちんあなごの数がマイナスになる（あるちんあなごカードの裏面に描かれているウンチの数は表面のちんあなごの数に等しい）。



図4

これを繰り返してゲームは進む。終了条件を満たした時点でゲームは終了となり、その時点で最も得点が高かったプレイヤーが勝利する。見た目はかわいらしいカードデザイン

であるが、ゲームとしては読み合いの要素がある心理戦のゲームとなっている。

羽島市立図書館でのボードゲームイベントを通じて図書館職員の方を含めて人間関係がひろがった。図書館が単なる図書館情報資源を市民に提供するだけでなく、人と人とのつながりを生み出し広げる機能を担うことになりつつあることを実感している。しかしながら2月1日のイベントではボードゲームサークルでの実践との違いを個人的には感じる事となった。

ボードゲームサークル主催のイベントでは、スタッフが仲介役として子どもたちと一緒にゲームを遊ぶグループ分けをおこなっていた印象がある。それに対して図書館でのイベントの場合、一緒に来たメンバーと遊ぶことが主となり、別グループのメンバーと交流するためには（そのメンバーが子どもであるかどうかにかかわらず）何かひと工夫が必要な印象がぬぐえなかった。2月1日のイベントでは子どもたちからかかわってこなければ一緒に遊ぶことはなかったように思う。

名古屋市東図書館でのイベントの場合、はらっぱのメンバーがうまく交通整理をおこなうことで子どもたちを含めたグループがいくつか形成されていた。

そのことと考え合わせると、異年齢集団とのかかわり（とりわけ子どもたちとの）を組織化するためには調整役としての人材の存在が不可欠であるといえる。

【参考文献・サイト】

- Carlo. A. Rossi『マウンテン 53』（『Ab in die Tonne』の日本語版）、SUNNY BIRD、2022
- 海老めぐみ『ちんあなごっこ』、アークライト、2018
- 格闘系司書(2025)「2025年10月現在の、全国の図書館でのボードゲーム活用データ（2025.010.28更新しました） - 「図書館×ゲーム」活動報告日誌」、<https://henauru.hatenablog.com/entry/2023/11/26/135207> (2026年2月11日最終取得)
- 名古屋市立図書館「イベントカレンダー 東 2025年11月」、<https://eventwebreserve.tackport.co.jp/eventUsrcngy/main/view/9229> (2026年2月11日最終取得)
- 名古屋市立図書館「図書館案内：東図書館 | 名古屋市図書館ホームページ」、[https://www.library.city.nagoya.jp/guide/m\\_higashi.html](https://www.library.city.nagoya.jp/guide/m_higashi.html) (2026年2月11日最終取得)
- 小野卓也(2001)「ゲーマー用語辞典」、世界のボードゲーム情報サイト Table Games in the World、<https://tgiw.info/2001/01/dictionary2.html#a>、2025年03月14日最終取得
- 高倉暁大(2025)「第3章 ゲームの選定・収集・整理 1 ゲームの選定・収集」（日向良和編集）、日向良和・高倉暁大・福田一史編『図書館にゲームを！ 図書館の新しい可能性』日外アソシエーツ、pp.128-156



## 通信制短大生の英語前置詞の誤用と要因追究

— at, for, in, of, on, to の前置詞に着目して —

西田 一弘

愛知産業大学短期大学

### Misuse of English Prepositions by Correspondence Junior College Students and an Investigation into the Causes

— Focusing on Prepositions: at, for, in, of, on, and to —

Kazuhiro NISHIDA

Aichi Sangyo University College

Oka-cho, Okazaki, Aichi, 444-0005 JAPAN

#### 要旨

誤用頻度の高い英語前置詞の誤用に関する包括的な研究は存在するものの、学習者レベル別の誤用に関する研究は存在しない。通信制短期大学教養科目「英語 B」の受講生 69 名を対象に、条件英作文における前置詞の誤用について、初級者（英検準 2 級以下、TOEIC549 点以下）、中級者（2 級、550～729 点）、上級者（準 1 級以上、730 点以上）別に分析した。全体として、各レベルにおいて、抽象、空間、時間を表す前置詞の誤用はこの順で多く、省略、混同、挿入を表す前置詞の誤用はこの順で多かった。初級者と中級者は in と to の誤用が多く、上級者は to の誤用が多かった。for, of など主に抽象的な概念を表す前置詞の誤用については、初級者と中級者で差は見られなかったが、上級者では誤用が改善されていた。at, in, on, to など主に空間や時間の概念を表す前置詞の誤用はどのレベルの学習者にも見られその差も大きくなかった。つまり、for, of など難しいとされる前置詞は習得可能だが、at, in, on, to といった基本的な前置詞は習得が難しいと考えられる。

キーワード 前置詞 自動詞 他動詞 格助詞

## 1. 研究の背景・目的

英語では動詞の後に前置詞は必ずしも必要ではないが（他動詞の場合は必要ない）、日本語では動詞の後に助詞（格助詞）は必ず必要である。そのため、日本人は「他動詞でも前置詞を挿入させる誤用が多くなる」、と思われるが、実際は、「挿入」は少なく、むしろ「脱落」の誤用が多い Kaneko (2008)。日本人英語学習者は前置詞を助詞とは異なる別の概念と考えており、自動詞とセットになるとは考えていないことが予想される。「自動詞＋前置詞＝他動詞」のように、「動詞＋前置詞（不要の場合あり）」をまとめて理解すれば、このような誤用はある程度解消されると思われるが、英語は自動詞よりも他動詞が基本であり、同じ単語でも他動詞で使用するのか、自動詞で使用するのかの判別は厄介である。また、名詞と共起する前置詞は各単語や文脈によっても異なり、誤用の原因となると予想される。そこで、日本人の誤用の要因を探ることには意義がある。

## 2. 先行研究 —前置詞の誤用—

### 2. 1. 日本英語学習者が前置詞を習得困難な理由

Nagata and Whittaker (2017) では、日本人英語学習者が使用する前置詞に占める誤用の割合が 10.7%になることが述べられている。Kaneko (2008) では、日本人英語学習者の前置詞使用の誤用率は 15.6%と報告されている。なお、前置詞誤用の総合的な研究はあるものの、英語学習者のレベル別の研究は行われていない。日本人英語学習者にとって前置詞の習得が難しいと感じられる理由として、①前置詞が多義であること、②英語の前置詞が日本語の概念に存在しないこと、をあげている（中西 2021）。文中で前置詞が一義的決まらないこと、日本語の助詞も一義的に決まらないことも習得が困難な理由だと思われる。

He is busy with/ at work. (彼は仕事が/で忙しい。)

### 2. 2. 英語の前置詞と日本語の助詞の違い

田中・松本 (1997) は、英語の前置詞と日本語の助詞の違いを 2 つの観点から述べている。

① 機能の違い：前置詞は名詞と名詞の「空間関係」を明確に表現する働きがあるのに対して、助詞は補助的に名詞と名詞の関係性をつなぎ合わせる働きしか

持たない場合が多い。

② 文化の違い：英語圏の文化はコンテクストへの依存度の低い「低コンテクスト文化」であるのに対して、日本の文化はコンテクストへの依存度の高い「高コンテクスト文化」である（Hall 1966）。このことが前置詞と助詞の差異にもつながっている。具体的には、日本人は前置詞を省く可能性があるということが言える。

また、日本語の助詞は文中では前置詞以上に使い分けが困難であり、英語で前置詞が必要ではない場合でも（他動詞）、日本語では助詞は必要であり、高コンテクスト文化の日本語の方が、低コンテクスト文化の英語より、言葉をより多く必要とするという逆転現象が生じている。

### 2. 3. 日本人英語学習者における前置詞の誤用研究

望月・狩野（2012）は、日本人英語学習者の最も多い前置詞の誤用は *at*, *in*, *on* の混同であると主張している。望月（2016）は、自身で構築した誤用情報付き学習者コーパスを用いて、日本人英語学習者が誤りを犯しやすい前置詞を特定している。表 1 は誤用の多かった上位 10 語とその誤用率である。その中で、特に誤用が多かったのは、*in*, *of*, *on*, *at*, *for* であった。

表 1. 誤りの起こりやすい前置詞トップ 10 （望月 2016）

順位	前置詞	誤用数	誤用率
1	<b>in</b>	<b>418</b>	<b>15.3%</b>
2	<b>of</b>	<b>249</b>	<b>9.1%</b>
3	<b>on</b>	<b>231</b>	<b>8.4%</b>
4	<b>at</b>	<b>118</b>	4.3%
5	<b>for</b>	<b>118</b>	4.3%
6	through	17	0.6%
7	around	8	0.3%
8	between	6	0.2%
9	off	2	0.1%
9	against	2	0.1%

表 2 は今回の研究で誤用のあった前置詞（修正後）において、2 回以上出現したものをまとめたものである。

表 2. 前置詞の誤用（修正後）と英語力比較

初級者		中級者		上級者		全体	
前置詞 (修正後)	数	前置詞 (修正後)	数	前置詞 (修正後)	数	前置詞 (修正後)	数
in	7	in	16	to	7	in	25
to	6	about	13	at	2	to	23
for	4	with	12	in	2	about	16
about	2	to	10	into/to	2	with	15
in/on	2	of	5	on	2	of	8
of	2	at	4	with	2	on	8
on	2	from	4	—	—	at	6
—	—	on	4	—	—	for	6
—	—	as	3	—	—	from	6
—	—	into/to	3	—	—	into/to	6
—	—	for	2	—	—	as	3
—	—	for/in	2	—	—	for/in	2
—	—	—	—	—	—	in/on	2
合計	25	合計	78	合計	17	合計	126
1回の前置詞	5	1回の前置詞	7	1回の前置詞	4	1回の前置詞	10
総計	30	総計	85	総計	21	総計	136
タイプ	12	タイプ	19	タイプ	10	タイプ	23

以上の結果より、望月・狩野（2012）や望月（2016）で誤用の多かった at, for, in, of, on に to を加え 6 つの前置詞について、研究が行われていないレベル別の誤用とその要因を探究する。

### 3. リサーチ・クエスチョン

- 1) 日本人英語学習者の誤用について、初級者、中級者、上級者との間で差があるのか。
- 2) 学習者のレベルで誤用に差があるとすれば、その理由は何か。

### 4. 仮説

日本人英語学習者の誤用について、主に空間概念、時間概念を表す前置詞（at, in, on, to）では、学習者のレベルが高くなると前置詞の誤用は減少するが、主に抽象概念を表す前置詞（for, of）では、前置詞の誤用は減少しにくい。

## 5. 先行研究 1 —意味範疇・機能範疇・要因範疇—

### 5. 1. 意味範疇に関する先行研究

Rice (1996) や石井 (2006) は、前置詞の意味範疇（前置詞が持つ意味の分類）を「空間」「時間」、「抽象」、「動詞句」に区分している。前置詞の誤用の分類は、認知言語学の分野で多く用いられているように、①空間 (spatial)、②時間 (temporal)、③抽象用法 (abstract) の 3 つの分類枠が適切である (Cho 2002; Hayashi 2008)。

### 5. 2. 機能範疇に関する先行研究

表 3 は Ellis (1994) が誤用のタイプを 4 つに分類したものであり、筆者の誤用の分析：機能範疇（前置詞がどのように誤って使用されているのか）による分類、もこれを基に若干修正して分類する。このタイプは少数で簡潔なため、初期の分析には適する。これは、Dulay, Burt and Krashen (1982) の主張を整理したものである。前置詞に関しては、形態（とくに綴り）の誤りが少ないため、前置詞誤用を扱った先行研究の多くは、誤用のタイプに関して、「脱落」、「挿入」、「混同」の 3 つを区分して分析している (Tunaz, Muyan and Muratoglu 2016; Corder 1967)。本研究でもこの分類を採用している。なお、句前置詞 (as for など) は省いた。というのは、前置詞においては、形態誤りや語順誤りはなく、「間違った前置詞を使用した誤用」が有益な区分であるからである。

表 3. 誤用の 4 タイプ (Ellis 1994)

分類	説明	用例
脱落	必要な箇所要素を脱落してしまうエラー	She sleeping.
挿入	不必要な箇所要素を挿入してしまうエラー	We didn't <b>went</b> there.
形態誤り	形態素や構文の形のエラー	The dog <b>ated</b> the chicken.
語順誤り	形態素の配置のエラー	What <b>daddy is</b> doing?

### 5. 3. 要因範疇に関する先行研究

誤用の要因は多岐に渡るが、代表的なものとして Richards (1971) の 3 区分があげられる：

① 言語内の誤り (intralingual errors) : L2 の言語規則を過剰、および、過少

に解釈することによって誤用が発生することである。

- ② 言語間の誤り (interference errors) : L1 の言語体系を L2 に適用させたことにより、負の言語転移によって誤用が発生することである。
- ③ 発展的な誤り (developmental errors) : L2 学習者が L2 習得のプロセスにおいて、ある仮定を試みた結果、誤用が発生することである。

③に関しては、②と区別することが困難である。というのは、仮定する上で L1 の影響は否定できないからである。そこで、本研究では①と②の区分を使用して、要因範疇 (前置詞の誤用に影響を与えた単語の品詞は何か) と共に、誤用の要因を探る。

## 6. 研究方法

### 6. 1. 研究方法 1 ー意味範疇・機能範疇・要因範疇ー

日本人英語学習者の誤用について、誤用要因の説明を行うことで、どのような誤用パターンが存在し、それらの誤用の背景にどのようなメカニズムが存在するのか解明する。具体的には、1) 意味範疇、2) 機能範疇、3) 要因範疇の 3 つの観点から誤用を分類し、誤用の内容を追究し、解明する。

- 1) 意味範疇 : 前置詞の誤用を意味範疇によって分類する際、①空間 (spatial) ②時間 (temporal)、③抽象用法 (abstract) の 3 つの分類枠を使用し、これらの 3 つの分類枠に基づいて各誤用例を分類し、学習者の各レベルにおいて、それぞれの頻度を算出する。
- 2) 機能範疇 : 前置詞の誤用を機能範疇によって分類する際、①混同、②挿入 ③脱落の 3 つの分類枠を使用し、これらの 3 つの分類枠に基づいて各誤用例を分類し、学習者の各レベルにおいて、それぞれの頻度を算出する。
- 3) 要因範疇 : 前置詞の誤用がどのような要因によって引き起こされているかを前置詞に影響を与えている単語を品詞別に分類し、これらの分類枠に基づいて各誤用例を分類し、学習者の各レベルにおいて、それぞれの頻度を算出する。  
さらに、Richards (1971) において提唱されている「言語内の誤り」と「言語間の誤り」に、品詞を対応させて調査を行っていく。

### 6. 2. 研究方法 2 ー条件英作文ー

短大の (条件) 英作文における、前置詞に関する誤用を、意味範疇・機能範疇

・要因範疇を基に、さらに初級者（英検準 2 級以下、TOEIC549 点以下）、中級者（英検 2 級、TOEIC550～729 点）、上級者（英検準 1 級以上、TOEIC730 点以上）に分けて、前置詞の誤用を分析した。なお、句前置詞（as for など）は省いた。検定資格は自己申告で、検定試験未受験者はデータから省いた。数名の TEFL 受験者も適切に分類した。被験者は高校卒業以上の日本人で母語には問題はなかった。listen music (to の脱落)、in chat (on との混同)、study in English (in の挿入) などが誤用の例である。

対象としたデータは、通信制の A 短大における「教養科目」のスクーリング科目（面接授業）：「英語 B」での、条件付き英作文である（第 2 課題～第 4 課題）。

時間や辞書などの制限は、通信制短大の特性から、オンライン課題であることもあり、特に行っていない。つまり、本来は調べれば誤用が起きないことが予想されるので、それでも誤用が起きていることは、今回の誤用は特に習得ができていない前置詞の誤用であると考えられる。なお、条件付き英作文ではわからないことは書かないはずなので、書かれていることは本人が正しいと思っている可能性が高い。

## 第 2 課題

### 1) Unit2 Reading 4. Model-turned-anchor learns to love English の Exercise1.

－6.(テキスト pp.48-50)の解答を行ってください。ただし、A か B の一方を選択し、解答すること。

A: p.48 1. － 5.から 3 問以上選び解答する。どの問題を選んでも構いません。

B: p.49-50 6.の 1 (First pro) － 4 (Impression as a whole) から 2 問以上選び、解答してください。なお、‘The reason’にも答えること。どの問題を選んでも構いません。また、前に掲載した人の意見に対するコメントも、英語で付け加えてください。例：賛成 or 反対と、その理由。

## 第 3 課題

### 2) Unit3 Writing 1. Self-introduction の Exercise 1. － 8. (テキスト pp.67-69)

と 2. How would you describe your childhood? の Exercise1. － 10. (テキスト pp. 70-71) を解答してください。ただし、A か B の一方を選択し、解答すること。

A: pp.67-69 1. Self-introduction の Exercise1. － 8. の内 4 つ以上選んで解答してください。

どの問題を選んでも構いません。なお、前に記載した人の自己紹介に対して、少しコメントをしてから、自分の自己紹介に移ってください。ともに、英語で記載してください。

B: pp.70-71 2. How would you describe your childhood? の Exercise 1. — 10.の内、5問以上選んで解答してください。

#### 第4課題

3) 以下のAからCまでの中で1つ選び、前の人言ったことに続けて(A、B、Cの初めに投稿する人は、前の投稿がないのでありませんが)、英語で会話をしてください。

① 内容は次の3つとします。

A. The Best Way to Learn English (テキスト pp. 33-40 ※重要 を読んだ感想を含めること!!)

B. Any Good Internet Site(s) for Learning English

C. Others (自分に関する事柄、意見などにも触れること)

② どの項目で記述する場合でも、必ず同じ項目の前の方の内容に少しは触れてください。量は5行以上記載してください。最初に、記号(A~C)とタイトルを「件名」の欄に記載してください。

③ 1回以上参加してください。つまり、何度でも参加していただいて結構です。

テキスト: Cross-cultural Studies through English –異文化学のすすめ–

## 7. 調査結果

### 7. 1. 調査結果 —誤用人数と誤用数—

表4. 調査結果—誤用人数と誤用数—

	①誤用人数	②誤用なし人数	③誤用数(延べ数)	誤用率: ③誤用数 / (②誤用なし人数 + ③誤用数)
初級者	17	6	37	1.6
中級者	26	6	93	2.9
上級者	6	8	22	1.6
全体	49	20	153	2.2

表4の誤用率とは、③誤用数(延べ数)を①誤用人数と②誤用のなかった人数の合計で割ったもので、各レベルでの「一人当たりの誤用数」を表す。誤用率

は、中級者が一番高かったが、上級者が初級者より、低くなることなく同じ誤用率であった。英語力が上がると書く分量が増加し、多くを書けば書くほど誤用が増加する可能性が高まるので、この数字がそのまま英語ライティング力を表すとは考えにくい。

## 7.2. 詳細分析—レベル別の意味範疇と機能範疇の関係—

“KH Coder”とは樋口耕一氏によって開発され、人の言葉で表現されたテキストデータを可視化・分析するテキストマイニング・ツールとして、これまでに6,000件以上の学術研究で利用されているほか、官公庁や民間企業でも利用されている、テキスト型データの計量的な内容分析（計量テキスト分析）、あるいはテキストマイニングのためのフリーソフトウェアである。各種の検索を行えるほか、どんな言葉が多く出現していたのかを頻度表から見ることができる。さらに多変量解析によって、一緒に出現することが多い言葉のグループや、同じ言葉を含む文書のグループを見ることで、データ中に含まれるコンセプトを探索できる。また一部の文書群に注目した場合に、その文書群に特に多く出現する言葉をリストアップすることで、その文書群の特徴を探索できる。あるいは、分析者が指定した基準によって、文書の分類を自動的に行うこともできる（樋口 2017）。そこで、本研究では KH Coder を使用し、誤用の分析を行うことにする。

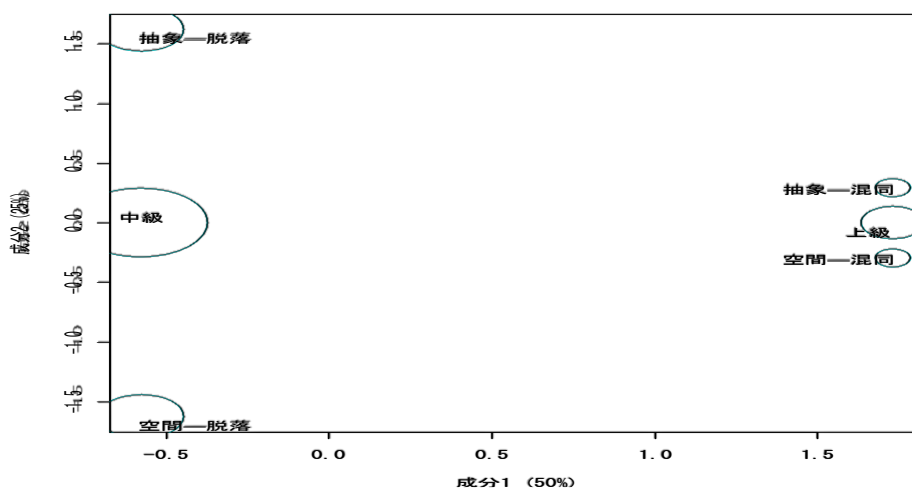
表 5. 学習者レベルと意味範疇・機能範疇・要因範疇

レベル	意味範疇	機能範疇	要因範疇
初級者	抽象 0 = 空間 0 = 時間 0	脱落 0 = 混同 0 = 挿入 0	名詞 0 = 自動詞 0 = 他動詞 0 = 副詞 0 = 名詞/自動詞 0 = 名詞/名詞 0 = 名詞/他動詞 0
中級者	抽象 3 = 空間 3 > 時間 0	脱落 6 > 混同 0 = 挿入 0	自動詞 3 > 名詞 1 = 形容詞 1 = 名詞/自動詞 1 他動詞 0 = 副詞 0
上級者	抽象 1 = 空間 1 > 時間 0	混同 2 > 脱落 0 = 挿入 0	名詞 2 > 自動詞 0 = 他動詞 0 = 名詞/名詞 0
全体	抽象 78 > 空間 24 > 時間 > 4	脱落 68 > 混同 29 > 挿入 9	名詞 47 > 自動詞 39 > 他動詞 9 > 形容詞 3 = 副詞 3 > 名詞/自動詞 2 = 名詞/名詞 2 = 名詞/ 他動詞 1

※合計は各項目共 106 個であり、1 つの誤用で 2 個以上の前置詞が正解の場合もあり得る。数字は実数であり、KH Coder では各レベルにおけるパーセントで表している。その他の前置詞合計は 61 個あり、6 個の前置詞（at, for, in, of, on, to）は全体の 63.5%（106/（106+61））であった。

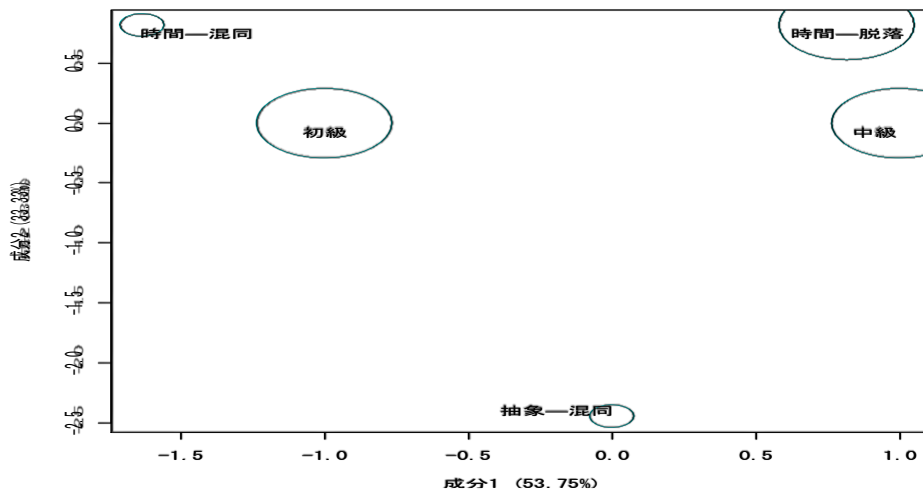
表 5 は学習者レベルと意味範疇・機能範疇・要因範疇とまとめたものである。意味範疇・機能範疇の結果を学習者レベル別に KH Coder で分析したものを、以下に掲載する。結果を表す表において、各項目の距離が近いことは共通性が高いことを、各項目の距離が遠いことは共通性が低いことを表している。

### 7. 2. 1. レベル別の意味範疇と機能範疇の関係： at



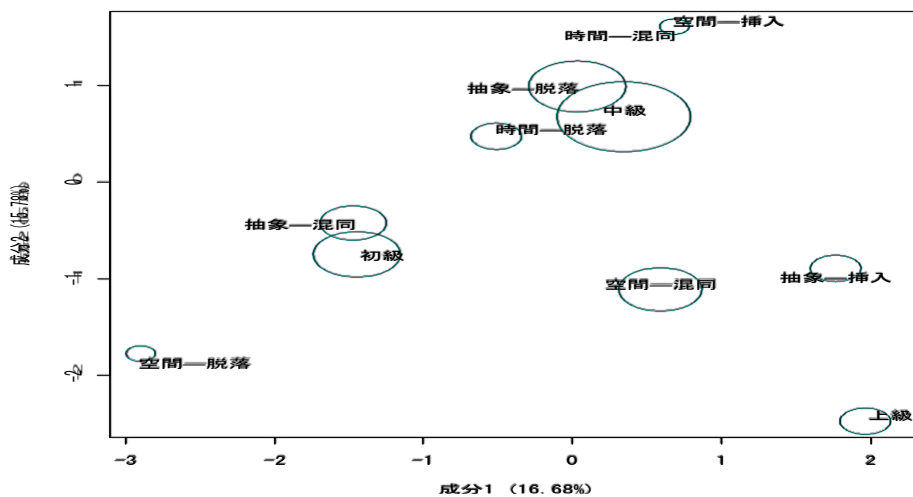
初級者では、誤用はなかった。中級者では、どの誤用も少ないが、抽象—脱落、空間—脱落の誤用がやや多い。上級者では、抽象—混同、空間—混同の誤用が多いが、実数が 2 と少ないことから、それほど誤用は多いとは言えない。中級者と上級者では誤用の内容が全く異なることがわかる。まとめると、at では中級者のみやや理解度が低い前置詞であると判断できる。

### 7. 2. 2. レベル別の意味範疇と機能範疇の関係： for



初級者では、時間-混同の誤用がやや多い。中級者では、時間-脱落の誤用がやや多い。上級者では、誤用はなかった。「抽象-混同」は初級者も中級者も同程度に誤用が多いことがわかる。上級者では for は理解できているようである。まとめると、全体として誤用は少ないが、for の時間の概念は初級者、中級者には難しいと思われる。

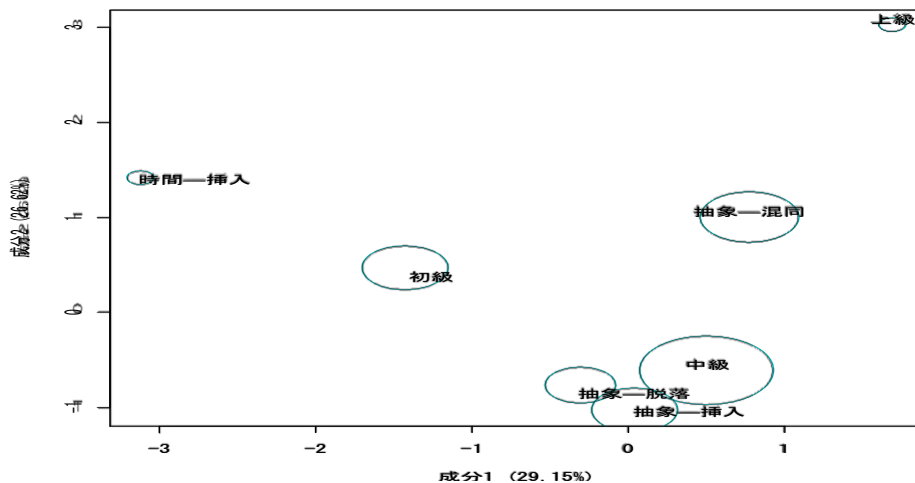
7. 2. 3. レベル別の意味範疇と機能範疇の関係： in



初級者では、抽象-混同の誤用が多い。中級者では、抽象-脱落、時間-脱落の誤用が非常に多い。上級者では、空間-混同、抽象-挿入の誤用がやや多い。「空間-混同」、「抽象-挿入」は中級者と上級者では同程度に誤用が多い。上級者で

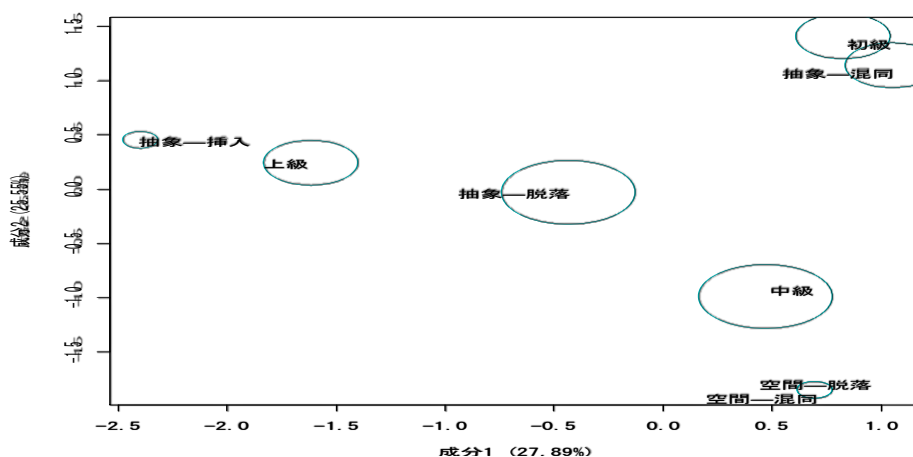
は、初級者、上級者に比べ for の理解は良いようだ。まとめると、上級者は初級者・中級者に比べると、in の理解度は高いと考えられる。中級者の in の多様な誤用が見られる。in は理解がやや可能な前置詞だと考えられる。

#### 7. 2. 4. レベル別の意味範疇と機能範疇の関係： of



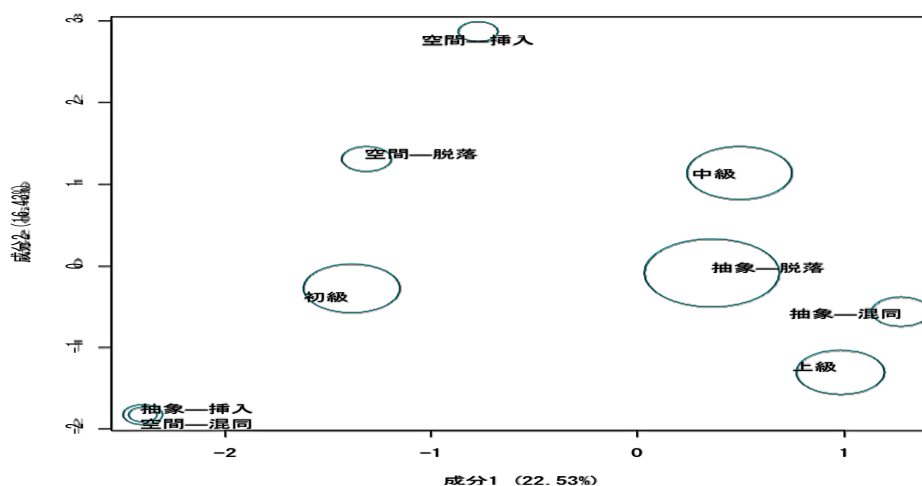
初級者では、時間-挿入、抽象-混同、抽象-脱落、抽象-挿入の誤用が多く、抽象概念を表す前置詞の理解が不足していると考えられる。中級者では、抽象-脱落、抽象-挿入の誤用が多く、抽象-混同の誤用がやや多い。中級者は多様な誤用が見られ、抽象概念を主に表す of の理解は中級者にとって困難であることがうかがえる。上級者では、抽象-混同の誤用はやや多いが、前置詞の理解は初級者、中級者に比べてかなり良い。「抽象-混同」は中級者と上級者で誤用が多い。まとめると、初級者と中級者の of の誤用の多さが目立ち、上級者の of の理解度の高さがうかがえる。抽象概念を表す of は理解することは困難ではあるが、学習者のレベルが上がると理解することが可能であることがうかがえる。

#### 7. 2. 5. レベル別の意味範疇と機能範疇の関係： on



初級者では、抽象-混同の誤用が多い。中級者では、空間-脱落、空間-混同、抽象-脱落の誤用がやや多い。上級者では、抽象-挿入の誤用が多く、抽象-脱落の誤用がやや多い。「抽象-脱落」はすべてのレベルの学習者に共通して見られる誤用である。まとめると、on の誤用はどのレベルの学習者にも見られ、on が元々の「空間」を表す用法と「抽象」を表す用法が混在しているため、どのレベルの学習者も on の理解度が低いことがうかがえる。

7. 2. 6. レベル別の意味範疇と機能範疇の関係：to



初級者では、空間-脱落、抽象-挿入、空間-混同、抽象-脱落の誤用がやや多い。中級者では、抽象-脱落、抽象-混同、空間-脱落の誤用がやや多い。上級者では、抽象-混同の誤用が多く、抽象-脱落の誤用がやや多い。「抽象-脱落」は

中級者と上級者に共通して誤用が多い。まとめると、to はどのレベルの学習者にも見られ、元々の「空間」や「時間」を表す用法以外にも「抽象」を表す用法も多く、どのレベルの学習者にとっても理解は困難であることがうかがえる。

### 7. 3. 考察 1 —意味範疇と機能範疇—

表 6. 前置詞と意味範疇・機能範疇の特徴比較

前置詞	意味範疇と機能範疇
at	中級者と上級者では誤用の内容が全く異なる。
for	「抽象—混同」は初級者も中級者も同程度に誤用が多い。
in	「空間—混同」、「抽象—挿入」は中級者と上級者では同程度に誤用が多い。
of	「抽象—混同」は中級者と上級者で誤用が多い。
on	「抽象—脱落」はすべてのレベルの学習者に共通して見られる誤用である。
to	「抽象—脱落」は中級者と上級者に共通して誤用が多い。

表 6 は 6 つの前置詞の意味範疇・機能範疇の特徴を比較したものである。

意味範疇において、全体では、どのレベルでも、「抽象」、「空間」、「時間」の順に誤用が多いが（上級者では「時間」の誤用なし）、for では、「時間」の誤用が最も多い。for の時間の概念は困難であることがうかがえる。ただし、上級者では誤用はなく、for の習得は可能だと考えられる。

機能範疇において、全体では、「脱落」、「混同」、「挿入」の順に誤用が多いが、of では、「混同」の誤用が最も多い。of は脱落や挿入ほど大きな誤りではないが、どの前置詞を選ぶといった詳細な知識の欠如を生む前置詞であると言える。ただし、上級者では誤用は 1 例と少なく、of の習得は可能だと考えられる。

### 7. 4. 詳細分析 —レベル別の機能範疇と要因範疇の関係—

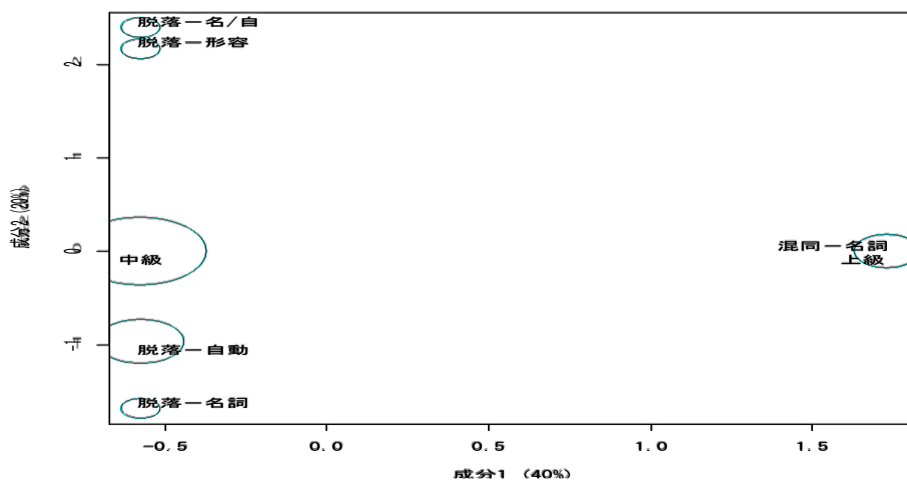
表 5（再掲）は学習者レベルと意味範疇・機能範疇・要因範疇とまとめたものである。機能範疇・要因範疇の結果を学習者レベル別に KH Coder で分析したものを、以下に掲載する。

表 5. 学習者レベルと意味範疇・機能範疇・要因範疇（再掲）

レベル	意味範疇	機能範疇	要因範疇
初級者	抽象 0 = 空間 0 = 時間 0	脱落 0 = 混同 0 = 挿入 0	名詞 0 = 自動詞 0 = 他動詞 0 = 副詞 0 = 名詞/自動詞 0 = 名詞/名詞 0 = 名詞/他動詞 0
中級者	抽象 3 = 空間 3 > 時間 0	脱落 6 > 混同 0 = 挿入 0	自動詞 3 > 名詞 1 = 形容詞 1 = 名詞/自動詞 1 > 他動詞 0 = 副詞 0
上級者	抽象 1 = 空間 1 > 時間 0	混同 2 > 脱落 0 = 挿入 0	名詞 2 > 自動詞 0 = 他動詞 0 = 名詞/名詞 0
全体	抽象 78 > 空間 24 > 時間 > 4	脱落 68 > 混同 29 > 挿入 9	名詞 47 > 自動詞 39 > 他動詞 9 > 形容詞 3 = 副詞 3 > 名詞/自動詞 2 = 名詞/名詞 2 = 名詞/ 他動詞 1

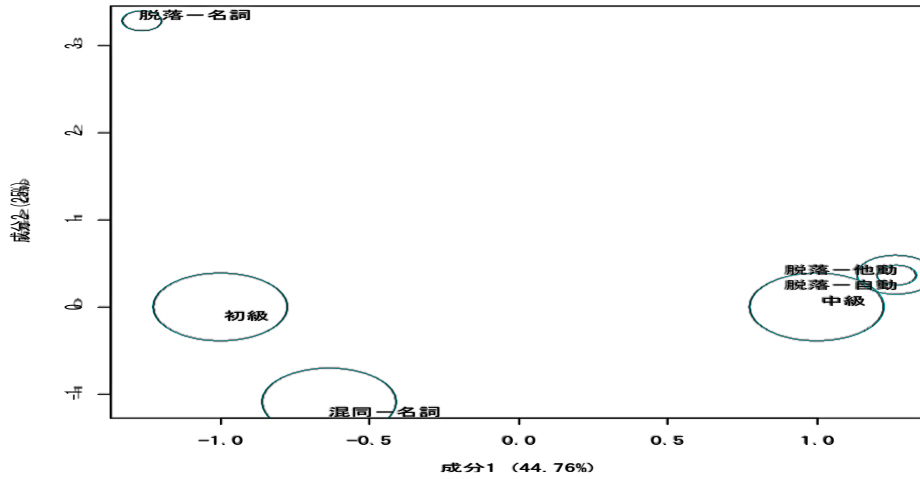
※合計は各項目共 106 個であり、1 つの誤用で 2 個以上の前置詞が正解の場合もあり得る。数字は実数であり、KH Coder では各レベルにおけるパーセントで表している。その他の前置詞合計は 61 個あり、6 個の前置詞 (at, for, in, of, on, to) は全体の 63.5% (106/ (106+61))であった。

7. 4. 1. レベル別の機能範疇と要因範疇の関係： at



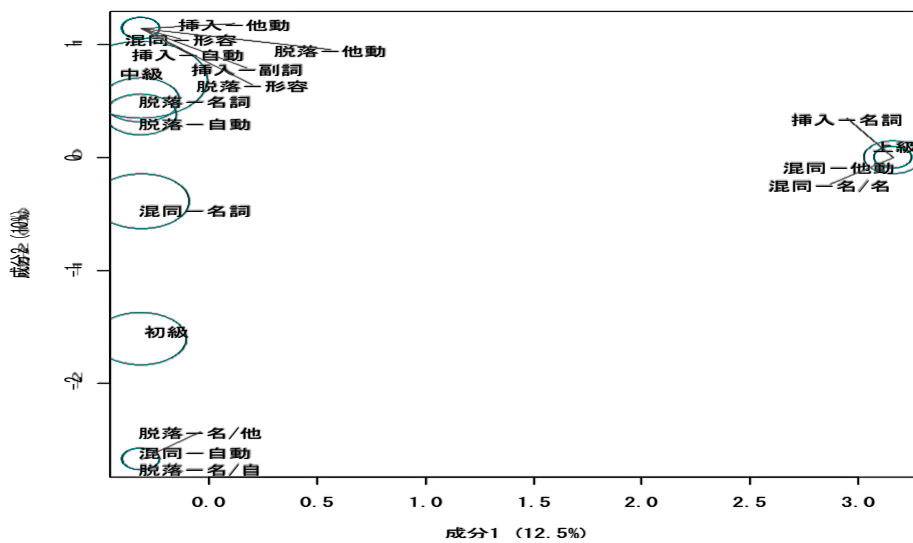
初級者では、誤用はなかった。中級者では、脱落—自動詞、脱落—名詞の誤用がやや多く、脱落—形容詞、脱落—名詞/自動詞の誤用もあった。中級者には多様な誤用が多い。誤用はすべて脱落であった。上級者では、誤用は少ないが、混同—名詞の誤用があった。中級者と上級者では誤用の内容が全く異なり、中級者の誤用は多様であることがわかる。まとめると、at は初級者において誤用はないが、中級者や上級者においては誤用がやや見られる。誤用はほぼ脱落である。

7. 4. 2. レベル別の機能範疇と要因範疇の関係：for



初級者では、混同-名詞の誤用がやや多く、脱落-自動詞、脱落-他動詞の誤用も見られる。中級者では、脱落-自動詞、脱落-他動詞の誤用が顕著に見られる。上級者では、誤用はなかった。中級者の誤用は「脱落-自動詞」、「脱落-他動詞」が特徴的である。まとめると、for では上級者では理解はできているが、初級者と中級者においてはやや理解ができていないと判断できる。挿入の誤用はない。

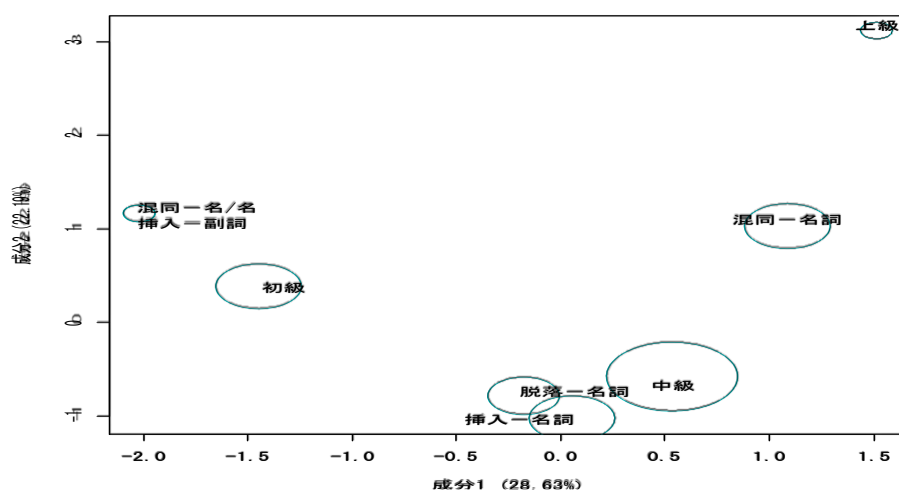
7. 4. 3. レベル別の機能範疇と要因範疇の関係：in



初級者では、脱落-名詞/他動詞、混同-自動詞、脱落-名詞/自動詞、混同-名

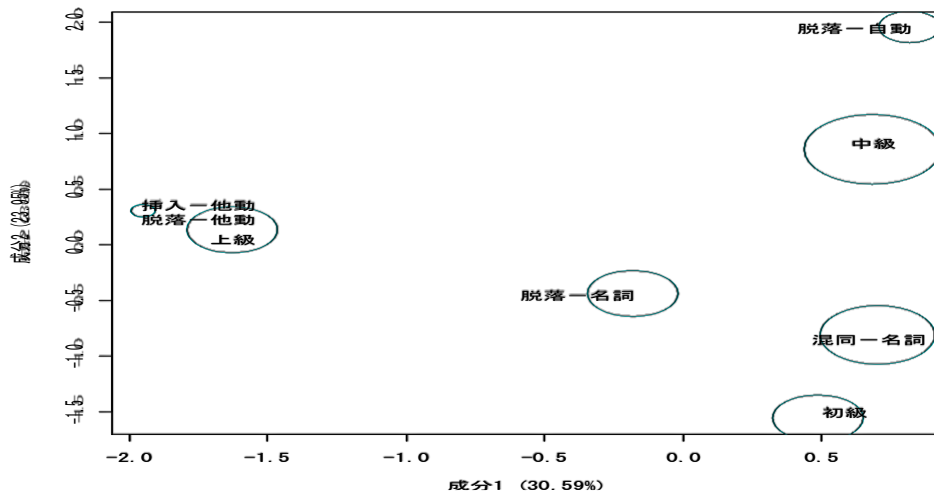
詞の誤用がやや多い。中級者では、挿入—自動詞、脱落—名詞、挿入—副詞、脱落—形容詞、混同—形容詞、脱落—自動詞、挿入—他動詞、脱落—他動詞と多様な誤用が多い。中級者は知識がつきつつある状態で、混乱が起こっているのかもしれない。上級者では、混同—他動詞、混同—名詞/名詞、挿入—名詞の誤用が顕著である。「混同—名詞」は初級者と中級者に共通して見られる誤用である。まとめると、in はどのレベルの学習者においても、多岐に渡って、多くの誤用が見られるが、レベルごとに誤用は類似している。使用頻度の多さと相まって誤用の多さもうかがえる。

#### 7. 4. 4. レベル別の機能範疇と要因範疇の関係： of



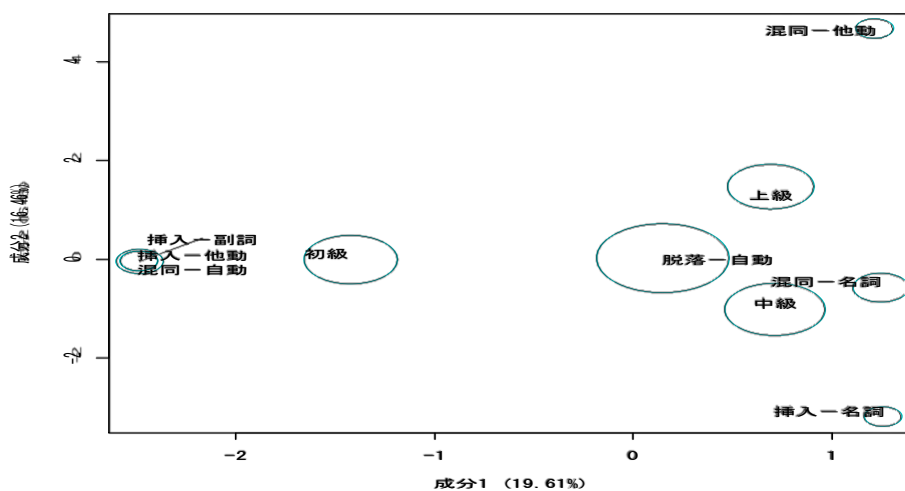
初級者では、挿入—副詞、混同—名詞/名詞の誤用がやや多い。中級者では、挿入—名詞、脱落—名詞の誤用が多い。上級者では、混同—名詞の誤用が見られた。「混同—名詞」は中級者と上級者に共通に見られる誤用である。まとめると、of はやや理解が困難な前置詞ではあるが、上級者の誤用が 1 つしかないことで、理解可能な前置詞であると判断できる。

#### 7. 4. 5. レベル別の機能範疇と要因範疇の関係： on



初級者では、混同-名詞の誤用が多く、脱落-名詞の誤用も見られた。中級者では、脱落-自動詞、混同-名詞、脱落-名詞の誤用がやや多い。上級者では、脱落-他動詞、挿入-他動詞の誤用が多く、脱落-名詞の誤用も見られた。「混同-名詞」、「脱落-名詞」の誤用は初級者と中級者に共通に見られる誤用であるが、「混同-名詞」の誤用をしている者は、「脱落-名詞」の誤用はあまりしていないことがわかる。まとめると、on の誤用はどのレベルの学習者にも見られ、on が元々の「空間」を表す用法と「抽象」を表す用法が混在しているため、どのレベルの学習者も on の理解度が低いことがうかがえる。

#### 7. 4. 6. レベル別の機能範疇と要因範疇の関係：to



初級者では、挿入-他動詞、混同-自動詞、挿入-副詞の誤用が多い。中級者で

は、混同—名詞、脱落—自動詞の誤用が多く、挿入—名詞の誤用も見られた。上級者の誤用と似通っている。上級者では、混同—名詞、脱落—自動詞の誤用が多く、中級者の誤用と似通っている。「混同—名詞」、「脱落—自動詞」は中級者と上級者で共通に見られる誤用であるが、「混同—名詞」の誤用をしている者は、「脱落—自動詞」の誤用はあまりしていないことがわかる。まとめると、to はどのレベルの学習者にも、多岐にわたって見られ、元々の「空間」や「時間」を表す用法以外にも「抽象」を表す用法も多く、どのレベルの学習者にとっても理解は困難であることがうかがえる。どのレベルにおいても自動詞の誤用が多いのが特徴的な前置詞である。

#### 7. 5. 考察 2 —機能範疇と要因範疇—

表 7. 前置詞と意味範疇・機能範疇の特徴比較

前置詞	意味範疇
at	中級者と上級者では誤用の内容が全く異なり、中級者の誤用は多様である。
for	中級者の誤用は「脱落—自動詞」、「脱落—他動詞」が特徴的である。
in	「混同—名詞」は初級者と中級者に共通して見られる誤用である。多岐に渡って、多くの誤用が見られるが、レベルごとに誤用は類似している。
of	「混同—名詞」は中級者と上級者に共通に見られる誤用である。
on	混同—名詞」、「脱落—名詞」の誤用は初級者と中級者に共通に見られる誤用であるが、「混同—名詞」の誤用をしている者は、「脱落—名詞」の誤用はあまりしていない。
to	「混同—名詞」、「脱落—自動詞」は中級者と上級者で共通に見られる誤用であるが、「混同—名詞」の誤用をしている者は、「脱落—自動詞」の誤用はあまりしていない。

表 7 は 6 つの前置詞の意味範疇・機能範疇の特徴を比較したものである。

要因範疇において、全体では、誤用に影響を与えている単語の品詞では、「名詞」、「自動詞」、「他動詞」の順に誤用が多いが、to では「自動詞」の誤用（脱落が最も多く、混同も多い）が多い。前置詞とは元々名詞の前に来る単語であるので誤用が多いのは使用の多さと相まって予想される結果であるが、「動詞が他動詞ではなく自動詞であり、前置詞が必要である」という認識が不足していることがうかがえる。学習者のレベル別では大きな特徴の違いはなかった。

#### 8. 先行研究 2 —意味範疇・機能範疇・要因範疇—

### 8. 1. 意味範疇に関する先行研究 2 —日本人英語学習者における前置詞の習得順序と誤用—

Cho (2002) は、at, in, on を使用し、日本人英語学習者における前置詞の習得順序を調査し、前置詞習得は、①空間(space)の意味用法、②時間(temporal)の意味用法、③抽象(abstract)の意味用法、④機能(functional)の意味用法、の順に習得されていると結論づけた。これは、前置詞は原義的には「場所」を表し、この「視覚的、即物的な段階」から、「比喩的、抽象的關係の段階」へ転用されていったという(小西 1976)、前置詞の誕生過程と似通っている。Kaneko (2008) は、日本人英語学習者の前置詞誤りでは、意味的な誤用として、最も多い「動詞修飾で用いられている前置詞」を、活動(activity)、発話(communication)、思考(mentality)、原因(cause)、発生(occurrence)、存在(existence)では、意味タイプによって、誤用の発生率は大きく異なっており、「発話」や「思考」に関する動詞における前置詞の誤用が多いことを明らかにしている。なお、「発話」、「思考」は場所、時間、抽象で分類すると抽象に近い。高木(2005)は、日本人英語学習者の前置詞習得調査の結果、「時間」、「空間」、「抽象」の順で空欄補充問題の正答率は低くなることを明らかにした。この原因として、①検定教科書に出現する用法順で学習者は前置詞を習得していることや、②空間的な意味の前置詞は、他の前置詞でも対応できるものが多い反面、個々の詳細な理解は困難であることの2点をあげており、日本人英語学習者は、前置詞が持つ「空間」「時間」「抽象」の意味拡張段階通りには、前置詞を習得しないことを示唆している。

### 8. 2. 機能範疇に関する先行研究 2

Corder (1967) も、「脱落」、「混同」、「挿入」を使用し、「脱落」と「混同」の誤用が多く、「挿入」の誤用は比較的少ないことを明らかにしている。Kaneko (2008) は、日本人英語学習者の前置詞の誤用では、機能的な誤用として、「動詞修飾の前置詞の誤用」が最も多く、特に、前置詞の「脱落」の誤用が最も多く、「混同」、「挿入」が少ないながらもこの順で誤用が見られることを明らかにした。

### 8. 3. 要因範疇に関する先行研究 2 —前置詞の使用状況—

表 8 は Fries (1964) のデータの一部であるが、使用割合の高いものから順に記載している。

表 8. 前置詞の先行語の出現割合 (%) (Fries 1964)

	名詞	動詞	前置詞句	be 動詞	形容詞	名詞 or 動詞	その他
標準英語	43.4	39.7	6.3	5.0	3.3	2.3	0.1
俗語	27.4	48.6	13.1	4.1	2.7	3.7	0.3

この結果から、「名詞」や「動詞」が先行する場合はほとんどであることがわかり、それだけで約 80%を占めている。また、標準英語と俗語では前置詞に先行する品詞の出現割合が異なっており、特に、標準英語では名詞が先行する割合が高かったのに対して、俗語では動詞が先行する割合が高くなっている。なお、名詞 or 動詞は共に割合が少ないが、名詞と動詞の両方の影響が考えられるので、前置詞の判別は困難だと推測される。

今回の研究では、誤用のみを取り上げ、正用を含めた前置詞の使用における誤用の割合は問題にしていない。つまり、誤用の量を問題にせず、誤用の内容を問題視している。

#### 8. 4. 要因範疇に関する先行研究 2 —前置詞誤用の基盤となる単語の品詞と誤用要因—

表 9. 言語内の誤り・言語間の誤りと品詞との関係

要因範疇	名詞	自動詞	他動詞	形容詞	副詞	名詞/ 自動詞	名詞/ 名詞	名詞/ 他動詞
言語内の誤り	○	○	○	○	○	○	○	○
言語間の誤り	○			○		○	○	○

※自動詞には be 動詞を含む。名詞には固有名詞、代名詞を含む。形容詞には過去分詞を含む。

表 9 は Richards (1971) において提唱されている「言語内の誤り」と「言語間の誤り」に前置詞の誤用に影響を与えたと考えられる単語の品詞を対応させたものである。なお、単語の品詞は、全体で誤用の多かった順に記載してある(表 5 参照)。英語は屈折語であり、主語と目的語は語順によって示されるのに対して、日本語は膠着語であり、主語と目的語は「助詞」によって示される。英語で

は目的語を示すのに語順だけで十分であるが、動詞の後に直接、目的語を置く場合と、動詞と目的語の間に「前置詞」を挿入させる場合がある。どちらを選択するのは、動詞の意味が影響する（小川 2009）。動詞が目的語を取る場合、自動詞は前置詞が必要であるが他動詞は必要ない。しかるに多くの動詞は他動詞の用法がメインで、自動詞がサブとなっており、両方の用法が存在することも多く、誤用の原因となると思われる。例 ～を議論する：talk about ~ / discuss 動詞が前置詞を伴う場合は自動詞と見なし、「自動詞+前置詞」で一つ他動詞とも見なされるが、日本語では語順ではなく目的語は「助詞」で示す。その場合の助詞は「を」、「に」、「と」の頻度が高い（寺村 1992: 268, 281）。これらの助詞は意味からは前置詞と対応していない。名詞についても共起する前置詞は多様で、1つに限られないことがほとんどである。

① Lisa is in the kitchen. (リサは台所にいる。)

② There's a banana on the table. (テーブルにバナナがある。)

英語では、in や on などの前置詞を使い分けることによって、“Lisa” と “kitchen” や “banana” と “table” の関係性を明示的に説明しているが、日本語では、共に助詞の「に」が用いられており、「リサ」と「台所」や「テーブル」と「バナナ」の関係性は明示されていない。そのため、日本語の場合、これらの関係性はコンテキストに応じて、読み手の「経験的知識」によって決定する必要がある（田中・松本 1997）。

形容詞は名詞を修飾しない場合は、be 動詞とセットになり、述語を形成するので一種の自動詞と考えることもできる。その場合、自動詞同様、形容詞の対象物の前には前置詞が必要となる。

副詞は動詞、形容詞、副詞を修飾し、日本語を明確に意識できる英語の名詞を修飾しないことから、言語間エラーのというより、言語内エラーに関係していると考えられる。

2つの品詞の要因が影響している場合、前置詞の判別がつきにくく、当然のことながら誤用は起きやすいと思われる。

## 9. 仮説の検証

仮説：日本人英語学習者の誤用について、主に空間概念、時間概念を表す前置詞（at, in, on, to）では、学習者のレベルが高くなると前置詞の誤用は減少するが、主に抽象概念を表す前置詞（for, of）では、前置詞の誤用は減少しにくい。

意味範疇において、全体では、「抽象」、「空間」、「時間」の順に誤用が多いが、for では、「時間」の誤用が最も多い。for の時間の概念は困難であることがうかがえる。ただし、上級者では誤用はなく、for の習得は可能だと考えられる。

機能範疇において、全体では、「脱落」、「混同」、「挿入」の順に誤用が多いが、of では、「混同」の誤用が最も多い。of は脱落や挿入ほど大きな誤りではないが、どの前置詞を選ぶといった詳細な知識の欠如を生む前置詞であると言える。ただし、上級者では誤用は 1 例と少なく、of の習得は可能だと考えられる。

要因範疇において、全体では、誤用に影響を与えている単語の品詞では、「名詞」、「自動詞」、「他動詞」の順に誤用が多いが、to では「自動詞」の誤用（脱落が最も多く、混同も多い）が多い。前置詞とは元々名詞の前に来る単語であるので、誤用が多いのは使用の多さと相まって予想される結果であるが、「該当の動詞が他動詞ではなく自動詞であり、前置詞が必要である」という認識が不足していることがうかがえる。学習者のレベル別では大きな特徴の違いはなかった。

実験の結果は仮説とは真逆であり、for, of は難しいながらも習得は可能であるが、他の at, in, on, to では学習者のレベルが向上しても、誤用は減少せず、個々の前置詞の持つ意味の複雑さがうかがえる。

## 10. リサーチ・クエスチョンの検証

### リサーチ・クエスチョン

- 1) 日本人英語学習者の誤用について、初級者、中級者、上級者との間で差があるのか。
- 2) 学習者のレベルで誤用に差があるとすれば、その理由は何か。

抽象概念を主に表す for, of, の前置詞において、初級者、中級者には誤用に差がないが、上級者においては誤用は改善されていた。空間概念、時間概念を主に表す at, in, on, to においては、どのレベルの学習者も誤用は存在し、その差は大きくはない。つまり、難解だと思われる前置詞の for, of は習得可能であるが、基本的な前置詞の at, in, on, to は習得が困難だと考えられる。

for では、「時間」の誤用が最も多いが、これは上級者には習得可能だと考えられる。of では「混同」の誤用が最も多い。of は脱落や挿入ほど大きな誤りではないが、どの前置詞を選ぶといった詳細な知識の欠如を生む前置詞であると言える。これは上級者では理解ができると考えられる。それ以外の at, in, on, to は

使用範囲が広く、どのレベルの学習者にとっても習得が困難だと考えられる。

中西(2021)によると、日本人英語学習者は英語母語話者に比べて前置詞を過少使用する傾向があり、また、使用する前置詞の種類数も限定的であるということである。また、日本人英語学習者に限定した場合、特に、前置詞の種別数に問題があるということだ。日本人英語学習者は基本的な前置詞を多用し、より詳細な関係を示す前置詞が適切に使用できていないことが示唆されていた。一方で、習熟度が高くなるにつれて前置詞の総語数や種別数は増加し、さらに、初級者に見られる課題の多くが解消される可能性が示唆されていた。しかし、今回の実験では空間や時間を主に表す基本的な前置詞 *at, in, on, to* での誤用では、学習者のレベルが向上しても誤用は必ずしも減少せず、逆に主に抽象概念を表す難易度の高いと思われる前置詞 *for, of* において学生のレベルが向上すると誤用が解消されていた。

## 11. 結論

意味範疇において、全体では、「抽象」、「空間」、「時間」の順に誤用が多いが、*for* では、「時間」の誤用が最も多い。*for* の時間の概念は困難であることがうかがえる。ただし、上級者では誤用はなく、*for* の習得は可能だと考えられる。

機能範疇において、全体では、「脱落」、「混同」、「挿入」の順に誤用が多いが、*of* では、「混同」の誤用が最も多い。*of* は脱落や挿入ほど大きな誤りではないが、どの前置詞を選ぶといった詳細な知識の欠如を生む前置詞であると言える。ただし、上級者では誤用は1例と少なく、*of* の習得は可能だと考えられる。

要因範疇において、全体では、誤用に影響を与えている単語の品詞では、「名詞」、「自動詞」、「他動詞」の順に誤用が多いが、*to* では「自動詞」の誤用(脱落が最も多く、混同も多い)が多い。前置詞とは元々名詞の前に来る単語であるので誤用が多いのは使用の多さと相まって予想される結果であるが、「当該動詞が他動詞ではなく自動詞であり、前置詞が必要である」という認識が不足していることがうかがえる。学習者のレベル別では大きな特徴の違いはなかった。

抽象概念を主に表す *for, of* の前置詞において、初級者、中級者には誤用に差がないが、上級者において誤用は改善されていた。空間概念、時間概念を主に表す *at, in, on, to* においては、どのレベルの学習者も誤用は存在し、その差は大きくはなかった。つまり、難解だと思われる前置詞の *for, of* は習得可能であるが、基本的な前置詞の *at, in, on, to* は習得が困難だと考えられる。*for* では、「時

間」の誤用が最も多いが、これは上級者には習得可能だと考えられる。of では「混同」の誤用が最も多い。of は脱落や挿入ほど大きな誤りではないが、どの前置詞を選ぶといった詳細な知識の欠如を生む前置詞であると言える。これは上級者では理解ができると考えられる。

前置詞を、空間、時間、抽象に関する意味に着目し、それと共起する前置詞、自動詞を合わせて、初級から上級者まで意識的に学習する習慣をつけることが、英語の 4 技能（特に、ライティングとスピーキング）の学習には重要である。さらに、簡単だと思われる at, in, on, to では、意味や用法が多様でありその習得は困難であることを、上級者といえども英語学習者は自覚すべきである。

## 12. 今後の課題

- 1) 今回の実験ではデータが少ないこともあり、調査結果に統計処理を行っていないが、データを増加させ、調査結果が有意かどうか明確にしたい。
- 2) 今回の実験では初級者、上級者のデータが少ないので多くのデータで検証したい。
- 3) 今回は時間や辞書などの制限を設けずにライティングの調査を行ったが、何らかの方法で制限を設けてライティングの調査を行い、同様の結果が得られるのかどうかを検証したい。

## 引用文献

- Cho, Kanako. (2002). 'A Cognitive Linguistic Approach to the Acquisition of English Pre-positions'. In JACET Bulletin (vol. 34), 63-78.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (1), 161-170.
- Dulay, B., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Fries, C. C. (1964). *American English grammar: The grammatical structure*. Appleton-Century-Crofts.

- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. Doubleday.
- Hayashi, M. (2008). *Second language acquisition of English prepositions*. Eihosha.
- 樋口耕一 (2017). 「文章の計量的分析ツール『KH Coder』—言語学的な分析のための設定と操作—」 李在鎬編『文章を科学する』ひつじ書房
- 石井康毅 (2006). 「英語の不変化詞に見られる意味の階層性—メタファーの観点より—」『言語情報学研究報告』(東京外国語大学) 9, 186 - 217 .
- Kaneko, T. (2008). *Use of English prepositions by Japanese university students*. Gakuen (Showa Women's University), 810, 1-12.
- 望月圭子 (2016). 「日本語母語話者による英語・中国語における誤用：東京外国語大学国際英語・中国語学習者コーパスにみられる英語前置詞及び中国語“— + 類別詞”の誤用」『東京外国語大学論集』 92、157-176.
- 望月圭子・狩野キャロライン (2012). 「英語・日本語における空間・時間に関する格標識：日本語母語話者による英作文学習者コーパスにみられる誤用類型」『東京外国語大学 論集』 85, 219-236.
- Nagata, R., & Whittaker, E. (2017). *Method for correcting preposition errors in learner English with feedback messages*. IEICE Transactions on Information and Systems, 100 (6), 1280-128
- 中西淳 (2021). 「現代英語における前置詞使用実態と日本人英語学習者による前置詞使用傾向の解明—コーパス研究をふまえた新たな前置詞指導を目指して—」 神戸大学
- 西田一弘他 (2014). 『Cross-cultural Studies through English —異文化学のすすめ—』 ふうろう出版
- 小川明 (2009). 「日本語の格助詞と英語の前置詞の比較ノート」『英語英文学研究』 東京家政大学人文学部英語英文学会編 (15)
- Rice, S. (1996). *Prepositional prototypes*. In M, Pütz & R, Dirven. (Eds.), *The construal of space in language and thought* (pp.135-165). Walter de Gruyter.
- Richards, J. C. (1971). *A non-contrastive approach to error analysis*. *ELT Journal*, 25, 204–19.
- 高木紀子 (2005). 「日本人英語学習者の前置詞習得に関する研究 (1) : 前置詞の多様性に焦点をあてる」『東京家政大学研究紀要』 45 (1), 169-176.
- 田中茂範他 (1997). 『日英語比較選書(6)：空間と移動の表現』 研究社出版
- 寺村秀夫 (1992). 『寺村秀夫論文集 II 言語学・日本語教育編』 くろしお出版

Tunaz, M., Muyan, E., & Muratoglu, N. (2016). A corpus based study on the preposition error types in Turkish EFL learners' essays. *UHBAB Journal*, 17, 1-16.



# **Using ChatGPT for Assignment Proofreading in an English Course: A Student Survey**

**Sumie Matsuno**

Aichi Sangyo University College

12-5, Harayama, Oka-cho, Okazaki-shi, Aichi, 444-0005 JAPAN

## **Summary**

This study investigated how 53 university students perceived using ChatGPT to proofread their in-class English assignments. After submitting their writing to ChatGPT, students completed a survey combining quantitative ratings and open-ended comments. Results showed strong support for the tool: 56.6% rated it “good” and 30.2% “somewhat good,” while only 3.8% expressed a negative view. Students highlighted ChatGPT’s speed, accuracy, wide range of vocabulary suggestions, and the reduced social pressure compared with peer feedback. However, they also noted drawbacks such as inconsistent corrections, overediting, limited explanations for changes, and the risk of becoming overly reliant on AI rather than developing self-editing skills. Students suggested clearer prompts, more time to compare versions, and combining AI feedback with human review. Overall, the findings indicate that ChatGPT can enhance English writing instruction if used as a complementary support tool. Effective integration requires guiding students to critically evaluate AI output and to apply feedback thoughtfully to improve their own writing.

## **Key words**

ChatGPT, AI-assisted proofreading, English writing instruction, Student perceptions, Higher education

## **Introduction**

The rapid development of large language models (LLMs) such as ChatGPT has begun to transform higher education, particularly in fields

requiring intensive reading and writing skills. In English language learning, the ability of AI to provide immediate, detailed feedback on grammar, vocabulary, and style offers new opportunities to enhance student learning outcomes. While AI-driven proofreading can increase efficiency, it also raises questions about reliability, overcorrection, and the potential destruction of students' independent writing and editing skills.

In response to these trends, this study explores university students' perceptions of using ChatGPT as a tool for proofreading their in-class English assignments. By systematically analyzing both quantitative survey results and qualitative comments, the study aims to identify the perceived benefits, challenges, and pedagogical implications of integrating ChatGPT into English writing courses.

## **Literature Review**

Recent scholarship portrays ChatGPT's educational role as simultaneously enabling and risky, with patterns differing by stakeholder group and by whether ChatGPT is used for learning support or for assessment. Across studies, perceived usefulness frequently predicts adoption, yet concerns about accuracy, over-trust, and governance remain central to responsible integration.

From learners' perspectives, a recurrent concern is the tendency for some students to treat AI output as authoritative and accept it without sufficient evaluation (Yalcin & Serkan, 2024). This has prompted calls for explicit instructional scaffolding that helps students decide when reliance is appropriate; for example, Firth et al. (2025) proposed a decision-making framework to guide students' judgments about whether—and when not—to use ChatGPT. Nevertheless, classroom-based work often reports favorable student perceptions. In EFL settings, students have described heightened engagement and autonomy-related benefits (Van Horn, 2024), while Vietnamese IT majors reported perceived advantages yet continued to prefer conventional instruction (Ho, 2024). Likewise, graduate students valued convenience and immediacy but emphasized that ChatGPT cannot substitute for lecturers' expertise and pedagogical roles (Pham & Nguyen, 2025).

Broader accounts similarly suggest perceived usefulness for language learning, coupled with persistent concerns about accuracy and limitations in interaction quality (Solak, 2024). Within a technology-acceptance framing, continued use appears to be driven primarily by perceived usefulness, with enjoyable and high-quality outputs strengthening perceived ease of use (Hwang et al., 2025).

Instructor- and researcher-oriented studies likewise present mixed evaluations. Qualitative work suggests that educators may admire the fluency and productivity benefits of ChatGPT-generated writing while remaining concerned about implications for classroom practice and learning integrity (Gurhan & Serkan, 2024). Survey-based studies grounded in the Technology Acceptance Model indicate that adoption depends on multiple interacting determinants—not only perceived usefulness and effectiveness, but also anxiety and perceived risk. Barakat et al. (2025), for instance, validated a TAM-based measure (Ed-TAME-ChatGPT) and documented a set of interrelated factors shaping educator acceptance. Collectively, these findings imply that classroom uptake is not explained by “positive attitudes” alone; rather, effective use requires governance, teacher preparedness, and explicit norms for critical engagement, especially given documented risks of over-trust (Yalcin & Serkan, 2024; Gurhan & Serkan, 2024).

A third stream of research compares human and AI performance in feedback and assessment, which is particularly relevant to writing pedagogy and scoring. In formative feedback, trained human evaluators have been found to outperform ChatGPT across multiple dimensions, including clarity, accuracy, prioritization, and supportive tone (Steiss et al., 2024). Even when practical advantages such as speed and scalability are considered, these results suggest that AI feedback may be helpful yet uneven in pedagogically critical qualities. In higher-stakes assessment contexts, divergences are more pronounced: Uyar and Büyükahiska (2025) reported persistent gaps between AI scoring and IELTS-trained human ratings across genres. Related automated essay scoring scholarship cautions that LLM-based scoring must be examined carefully for construct coverage and rater-like effects (Pack et al., 2024). Psychometric work using Many-Facet Rasch Measurement shows

that ChatGPT-based scoring can differentiate proficiency levels while exhibiting systematic severity patterns (Yamashita, 2024). Cross-system and prompting comparisons further indicate that severity and agreement vary across models and settings; for example, few-shot prompting can improve alignment, but rater-like differences may remain (Jin et al., 2025). Comparable reliability and severity issues have also been documented in L2 Chinese writing assessment (Lu et al., 2025). Moreover, even when overall alignment improves, construct-specific weaknesses can persist—for instance, tasks requiring nuanced source use may reveal criterion-level gaps despite calibration (Jin, 2025). Finally, fairness-oriented evaluations highlight that stable-looking scores can still embed subgroup-related bias, complicating claims of trustworthiness in assessment applications (Yamashita, 2025).

Beyond attitudes and scoring comparisons, research also addresses practical applications, constraints, and methodological sensitivity. Intervention studies report design- and discipline-specific benefits, such as increased engagement in ChatGPT-assisted flipped learning (Alan & Yurt, 2024) and improved organization in EFL writing when real-time feedback is provided (Tseng & Lin, 2024). Speaking-oriented classroom research suggests that ChatGPT can function as a conversational partner, while also introducing classroom-management and pedagogical challenges (Muniandy & Selvanathan, 2025). Method studies further show that outcomes depend on operational definitions and prompting conditions. ChatGPT's error detection has been found to correlate strongly with human coding while varying by proficiency and definitional choices (Pfau et al., 2023; Mizumoto et al., 2024), and performance appears sensitive to prompt specificity and, to a smaller extent, to sampling parameters such as temperature (Xu et al., 2024). Large-scale automated essay scoring research indicates promise for GPT-based scoring, with potential improvement through additional features (Mizumoto & Eguchi, 2023), and benchmark-based verification suggests stronger performance on writing than on speaking, with prompt engineering improving results (Uchida, 2024). Methodologically, new approaches such as network analysis have been proposed to complement Many-Facet Rasch Measurement when diagnosing rater effects and halo-like patterns

(Lamprianou, 2025). Finally, integrity-focused studies, including detection methods for identifying AI-generated writing, reinforce the need for verification mechanisms alongside pedagogical adoption (Cingillioglu, 2023).

Taken together, prior research suggests that ChatGPT can support learning and may approximate human judgments in some scoring contexts, but that performance is sensitive to construct definition, prompting conditions, and the writing dimension being evaluated (Pack et al., 2024; Xu et al., 2024; Jin, 2025). A recurring gap, however, is that many studies prioritize agreement with human ratings or general usefulness, whereas fewer explicitly examine within-system stability—whether the same model produces stable scoring behavior across repeated assessment runs under controlled conditions, and what irregularities arise at item and category levels. This matters for classroom assessment because instructors must understand not only whether AI scores appear plausible, but also whether run-to-run differences in severity, middle-category concentration, or item-specific misfit may alter interpretations of student performance.

### **Procedure**

A total of 66 students in two classes participated in this study during the first semester. One class majored in literature, and the other class majored in science. Each week, at the end of the class, the students spent 15–20 minutes completing an in-class assignment in which they wrote a paragraph, using their own computer. At the beginning of the following week, the students copied and pasted their paragraphs into ChatGPT for proofreading. The instructor displayed the ChatGPT command on a PowerPoint slide, which students then entered into ChatGPT along with their own paragraphs. The command is as follows.

Please proofread my paragraph. The topic is \_\_\_\_\_. The paragraph should be approximately 130 words and include a clear topic sentence (stating the topic and controlling idea), supporting sentences, and a conclusion.

Based on the feedback and comments provided by ChatGPT, the students reflected on their writing and provided their own comments on their paragraphs. This process was repeated a total of ten times throughout the semester.

On the final day of the class, 53 students (13 students were absent from the last class) completed a questionnaire via Google Forms to provide their feedback on their experiences. It contained two sections. The first section is quantitative evaluation, where the students rated the usefulness of ChatGPT proofreading using five categories: “Good,” “Somewhat good,” “Neutral,” “Somewhat not good,” and “Not good.” The second section was qualitative feedback, where the students provided open-ended comments about their experiences, perceived strengths and weaknesses of the tool, and any suggestions for improvement. They were given about seven minutes to complete this questionnaire.

Quantitative data were aggregated and presented as percentages. Qualitative data were coded thematically, identifying recurring topics such as “accuracy,” “efficiency,” “learning new expressions,” “overcorrection,” and “loss of self-editing skills.”

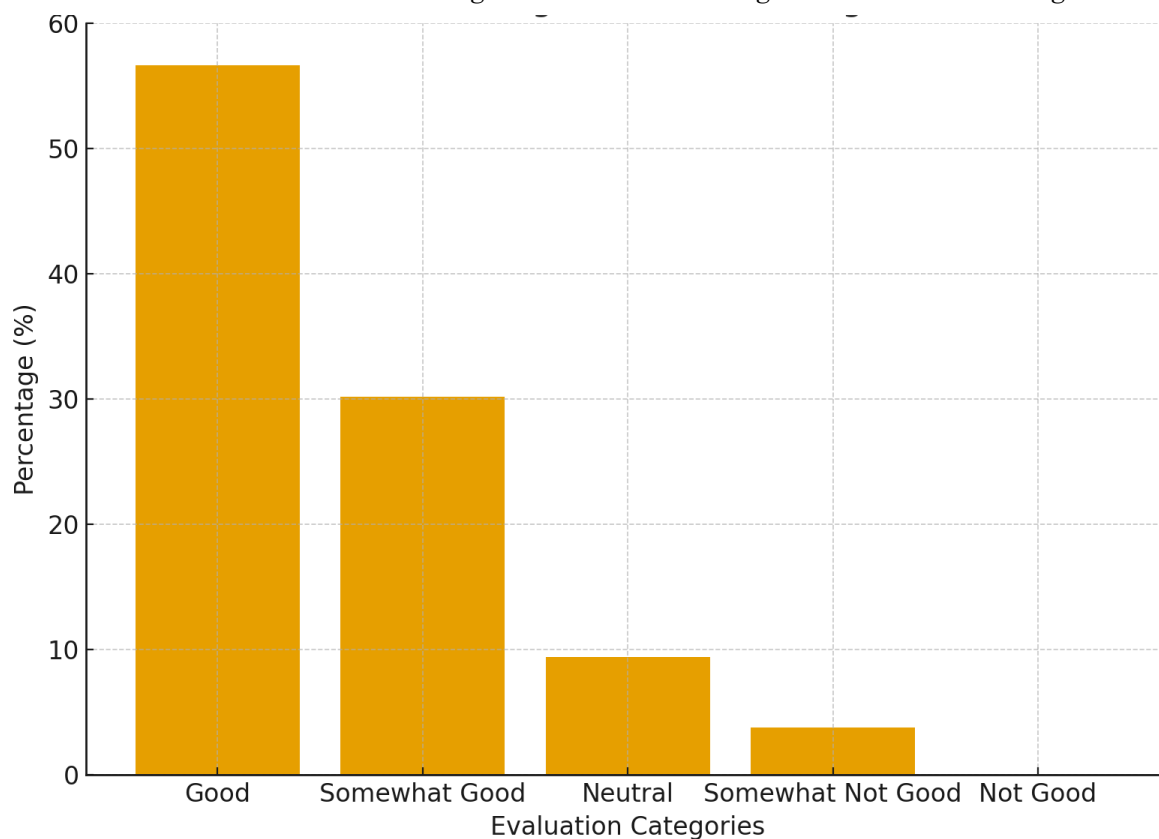
## **Results**

### **1. Quantitative Findings**

The overall evaluation of ChatGPT proofreading was overwhelmingly positive. Of the 53 students, 56.6% rated it as “Good,” 30.2% rated it as “Somewhat good,” 9.4% were “Neutral,” 3.8% rated it as “Somewhat not good,” and 0% rated it as “Not good.” In total, over 86% of students expressed a positive view, suggesting broad acceptance of ChatGPT as a supportive tool for English writing assignments. The bar chart above (Figure 1) visually represents these findings.

Figure 1

## Students' Evaluation of Using ChatGPT for Assignment Proofreading



## 2. Qualitative Findings

Table 1 presents a categorized summary of student feedback regarding the use of ChatGPT in English writing classes, specifically for correcting and improving their compositions. Each comment was analyzed and grouped into one of seven themes based on recurring ideas and concerns. Their actual comments are included in the appendix, and all of them are written in Japanese (appendix 1).

The most frequently mentioned theme is “Accuracy and Reliability of Corrections.” The students consistently praised ChatGPT’s ability to detect grammatical errors, suggest more natural phrasing, and provide corrections that were often more precise than those offered by peers. Many found the AI’s feedback trustworthy and consistent, though a few noted that repeated corrections or inconsistent outputs could sometimes cause confusion.

The second major theme is “Learning Effect and Improvement in

Expression.” The students appreciated how ChatGPT helped them discover new vocabulary, idiomatic expressions, and more fluent sentence structures. It served not only as a correction tool but also as a learning resource, offering model answers and alternative ways to express ideas that students might not have considered on their own.

“Efficiency and Speed” was another commonly cited benefit. The students valued the quick turnaround time for receiving feedback, which allowed them to revise their work promptly and spend more time reflecting on their mistakes. Compared to traditional peer review or teacher-led corrections, ChatGPT was seen as a time-saving and scalable solution.

In the theme of “Comparison with Peers and Pair Work,” the students expressed that using ChatGPT reduced the social pressure often felt during peer review activities. Some felt uncomfortable pointing out mistakes in classmates’ work or doubted their own ability to give accurate feedback. ChatGPT provided a neutral and consistent alternative, which many found preferable.

“Suggestions and Feedback” focused on the quality of the advice given. The students appreciated that ChatGPT not only corrected errors but also explained why changes were made and offered multiple ways to improve a sentence. This helped them understand the reasoning behind corrections and encouraged deeper learning.

However, not all feedback was entirely positive. The theme “Limitations and Cautions” showed concerns about overcorrections, misinterpretations of unclear sentences, and the potential for ChatGPT to provide inaccurate information. Some students emphasized the importance of using AI tools in combination with human oversight, especially in educational settings.

Finally, comments that didn’t clearly fit into the above categories were grouped under “Others.” These included general impressions, suggestions for future use, and reflections on how ChatGPT could be integrated more effectively into classroom activities.

Overall, the students’ comments illustrate that while they recognize the strengths of ChatGPT—particularly in accuracy, speed, and learning support—they also understand its limitations. The feedback suggests that

ChatGPT can be a powerful educational tool when used thoughtfully, with clear prompts and in conjunction with human guidance.

Table 1

## Summary of Students Reflection on ChatGPT

Theme	Comment Count	Example
Accuracy and Reliability of Corrections	22	ChatGPT provides accurate comments, making it a good learning experience. It's good that corrections are easy to make, but ChatGPT sometimes re-corrects the same text, which may reduce trust.
Learning Effect and Improvement in Expression	11	It was helpful to learn correct grammar and appropriate word choices. It was good to learn expressions I wouldn't have thought of myself and see model answers.
Efficiency and Speed	11	Receiving accurate and quick advice improves the efficiency of the class. Getting corrected responses quickly allowed more time for self-reflection.
Comparison with Peers and Pair Work	11	In pair work, it's hard to point out mistakes due to social pressure, so this format is better. It's more reliable than having classmates evaluate English writing.
Suggestions and Feedback	8	The advice is accurate and alternative sentences are provided, making it clear what to fix. It's good to reflect on suggested improvements and ask for clarification on unclear points.

Limitations and Cautions	7	ChatGPT may give incorrect information, so its use in class should be cautious. AI produces polished English, but it's hard to understand what was changed and why.
Others	9	It was good that the method could be used outside of class. Once ChatGPT is fully suitable for corrections, it should be actively used.

### Discussion

Over 80% of students reported positive perceptions using ChatGPT in class, and a wide range of student responses reflected both enthusiasm and thoughtful critique. The feedback, categorized into seven themes, reveals how students perceive the tool's role in enhancing their writing skills and classroom experience.

A dominant theme was the accuracy and reliability of ChatGPT's corrections. Students frequently noted that the AI provided precise grammatical fixes and natural phrasing, often surpassing the quality of peer feedback. This suggests that ChatGPT can serve as a dependable writing assistant, especially for learners seeking immediate and objective support. However, some students expressed concern about inconsistencies in corrections and instances of overcorrection, where the AI altered sentences unnecessarily or misunderstood the writer's intent. These issues highlight the importance of using ChatGPT critically and not accepting its suggestions unconditionally.

The theme of learning enhancement was also prominent. Students appreciated how ChatGPT exposed them to new vocabulary, idiomatic expressions, and alternative sentence structures. Many viewed it as a source of inspiration, helping them expand their expressive range and refine their writing style. This supports the idea that AI tools can act as scaffolding for language development, offering learners exposure to authentic and varied language use.

In terms of efficiency, students valued the speed and convenience of receiving instant feedback. This allowed for more time spent on revision and reflection, which is often limited in traditional classroom settings. The tool's ability to provide quick responses made it especially useful for large classes or independent study, where teacher feedback may be delayed or limited.

Interestingly, many students preferred ChatGPT over peer review. Although peer feedback can help students work together and think critically, it doesn't always work well because students may feel uncomfortable giving honest opinions, or they may have different levels of English ability, which can affect the quality of the feedback. Therefore, ChatGPT offers a consistent alternative, though it may lack the human nuance and empathy that peer interactions provide.

The students also appreciated the clarity of feedback, noting that ChatGPT often explained its corrections and offered multiple suggestions. This helped them understand not just what to change, but why—a key factor in meaningful learning. However, some students found the explanations too technical or unclear, especially when presented entirely in English, suggesting a need for more accessible or bilingual support.

Finally, several comments addressed limitations and cautions, including the risk of overreliance on AI, potential misinterpretations, and the need for human oversight. While ChatGPT is a powerful tool, the students recognized that it should complement—not replace—human instruction and personal effort.

In summary, student feedback indicates that ChatGPT can significantly enhance English writing education when used thoughtfully. Its strengths in accuracy, speed, and learning support are clear, but its limitations must be acknowledged. Educators should guide students in using AI critically, encouraging them to reflect on corrections and maintain ownership of their writing.

## **Conclusion**

This study investigated the perceptions of 53 university students who used ChatGPT to proofread their English assignments. The findings indicate

that:

1. **Positive Perceptions:** Over 80% of students reported positive experiences, citing accuracy, speed, vocabulary learning, and reduced embarrassment.
2. **Recognized Limitations:** Students expressed concerns about overcorrection, inconsistent feedback, lack of explanations, and overreliance on AI.
3. **Pedagogical Implications:** Effective integration of ChatGPT requires clear prompts, opportunities for reflection, and a balance between AI and human feedback.

As AI continues to evolve, educators must guide students not only in using these tools effectively but also in developing critical thinking skills to evaluate AI-generated content. In English writing courses, ChatGPT can serve as a valuable support mechanism, but only when accompanied by structured instruction and reflective learning practices.

### References

- Alan, S., & Yurt, E. (2024). Flipped learning: An innovative model for enhancing education through ChatGPT. *International Journal of Modern Education Studies*, 8(1), 124–148.  
<https://doi.org/10.51383/ijonmes.2024.328>
- Barakat, M., Salim, N. A., & Sallam, M. (2025). University educators' perspectives on ChatGPT: A Technology Acceptance Model-based study. *Open Praxis*, 17(1), 129–144.  
<https://doi.org/10.55982/openpraxis.17.1.718>
- Cingillioglu, I. (2023). Detecting AI-generated essays: The ChatGPT challenge. *International Journal of Information and Learning Technology*, 40(3), 259–268. <https://doi.org/10.1108/IJILT-03-2023-0043>
- Firth, D. R., Gonzales, A., Louch, M., & Hammer, B. (2025). When to use ChatGPT: An exploratory development of a 2×2 matrix framework. *Information Systems Education Journal*, 23(3), 52–62.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1468082.pdf>
- Gurhan, D., & Serkan, C. (2024). Are alarm bells ringing in academia?

- ChatGPT as a sample of using chatbots in education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 25(3), 1–17.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1433984.pdf>
- Ho, P. X. P. (2024). Using ChatGPT in English language learning: A study on IT students' attitudes, habits, and perceptions. *Online Submission*, 4(1), 55–68.  
[https://www.researchgate.net/publication/378124907\\_Using\\_ChatGPT\\_in\\_English\\_Language\\_Learning\\_A\\_Study\\_on\\_IT\\_Students'\\_Attitudes\\_Habits\\_and\\_Perceptions](https://www.researchgate.net/publication/378124907_Using_ChatGPT_in_English_Language_Learning_A_Study_on_IT_Students'_Attitudes_Habits_and_Perceptions)
- Hwang, M., Lee, E., & Lee, H.-K. (2025). Exploring EFL learners' acceptance of ChatGPT: Application of the extended technology acceptance model. *English Teaching*, 80(1), 45–69.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1466874.pdf>
- Jin, H. (2025). When AI meets source use: Exploring ChatGPT's potential in L2 summary writing assessment. *System*, 133, Article 103737.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103737>
- Jin, R., Zhao, M., Niu, C., Xia, Y., Zhou, H., & Liu, N. (2025). Evaluating the performance of ChatGPT and Claude in automated writing scoring: Insights from the many-facet Rasch model. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13774-4>
- Lamprianou, I. (2025). Network analysis for the investigation of rater effects in language assessment: A comparison between ChatGPT and human raters. *Research Methods in Applied Linguistics*, 4(2), Article 100205. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2025.100205>
- Lu, X., Liles, H., Ma, Q., & Liao, X. (2025). GenAI and human assessments of L2 Chinese writing: A comparative study. *Assessing Writing*, 66, Article 100989. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2025.100989>
- Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(2), Article 100050.  
<https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>
- Mizumoto, A., Shintani, N., Sasaki, N., & Teng, F. (2024). Testing the viability of ChatGPT as a companion in L2 writing accuracy

- assessment. *Research Methods in Applied Linguistics*, 3(2), Article 100116. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2024.100116>
- Muniandy, J., & Selvanathan, M. (2025). ChatGPT, a partnering tool to improve ESL learners' speaking skills: Case study in a public university, Malaysia. *Teaching Public Administration*, 43(1), 4–20. <https://doi.org/10.1177/01447394241230152>
- Pack, A., Barrett, A., & Escalante, J. (2024). Large language models and automated essay scoring of English language learner writing: Insights into validity and reliability. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 6, Article 100234. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100234>
- Pfau, J., Polio, C., & Xu, X. (2023). Exploring the potential of ChatGPT in assessing L2 writing accuracy for research purposes. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(3), Article 100083. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100083>
- Pham, V. P. H., & Nguyen, N. H. (2025). An exploratory study of the ChatGPT use of Vietnamese graduate students in a research writing course. In V. P. H. Pham, A. Lian, & S. R. Barros (Eds.), *Implementing AI tools for language teaching and learning* (pp. 199–224). IGI Global. <https://phamho.com/wp-content/uploads/2025/05/An-Exploratory-Study-of-the-ChatGPT-Use-of-Vietnamese-Graduate-Students-in-a-Research-Writing-Course.pdf>
- Solak, E. (2024). Revolutionizing language learning: How ChatGPT and AI are changing the way we learn languages. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 7(2), 353-372. <https://doi.org/10.46328/ijte.732>
- Steiss, J., Tate, T., Graham, S., Cruz, J., Hebert, M., Wang, J., Moon, Y., Tseng, W., Warschauer, M., & Olson, C. B. (2024). Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students' writing. *Learning and Instruction*, 91, Article 101894. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101894>
- Tseng, Y.-C., & Lin, Y.-H. (2024). Enhancing English as a foreign language (EFL) learners' writing with ChatGPT: A university-level course

- design. *Electronic Journal of e-Learning*, 22(2), 78–97.  
<https://doi.org/10.34190/ejel.21.5.3329>
- Uchida, S. (2024). Evaluating the accuracy of ChatGPT in assessing writing and speaking: A verification study using ICNALE GRA. *Learner Corpus Studies in Asia and the World*, 6, 1–12.  
<https://doi.org/10.24546/0100487710>
- Uyar, A. C., & Büyükahiska, D. (2025). Artificial intelligence as an automated essay scoring tool: A focus on ChatGPT. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 12(1), 20–32.  
<https://doi.org/10.21449/ijate.1517994>
- Van Horn, K. R. (2024). ChatGPT in English language learning: Exploring perceptions and promoting autonomy in a university EFL context. *TESL-EJ*, 28(1). <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume28/ej109/ej109a8/>
- Xu, X., Polio, C., & Pfau, J. (2024). Optimizing AI for assessing L2 writing accuracy: Temperatures, prompts, and rubric granularity. In C. A. Chapelle, G. H. Beckett, & J. Ranalli (Eds.), *Exploring artificial intelligence in applied linguistics* (pp. 115–131). Iowa State University Digital Press. <https://doi.org/10.31274/isudp.2024.154.10>
- Yalcin, D., & Serkan, B. (2024). From “Can AI think?” to “Can AI help thinking deeper?”: Is use of ChatGPT in higher education a tool of transformation or fraud? *International Journal of Modern Education Studies*, 8(1), 49–71. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1435979>
- Yamashita, T. (2024). An application of many-facet Rasch measurement to evaluate automated essay scoring: A case of ChatGPT-4.0. *Research Methods in Applied Linguistics*, 3(3), Article 100133.  
<https://doi.org/10.1016/j.rmal.2024.100133>
- Yamashita, T. (2025). Exploring potential biases in GPT-4o’s ratings of English language learners’ essays. *Language Testing*, 42(3), 1–15.  
<https://doi.org/10.1177/02655322251348209>

## Appendix

- chatgpt が的確なコメントをしてくれるから良い勉強になる。

- 授業外でも使えるやり方でよかった。
- 正しい文法や適切な単語選びが学べるのでよかったです。
- 自分のオリジナル文章と ChatGPT の文章を読み比べないといけないので、もう少し時間が欲しいなと思いました。
- 添削が簡単に行える点は良いと思うが、chatgpt が添削したものをもう一度送るとまた添削し始めるなどするので、信頼に欠けるかとも思った。
- 添削がほかの生徒にやってもらうよりも正確かつ早いので効率がいいと思った。ただ文字だけでは伝わらない部分もあるかなと思った
- CHATGPT からの意見は、もっと専門的・全面的で、文法の間違いが全部示してもらえます。また、CHATGPT は何種類の書き方も提供しており、いいと思います。
- 自分の知らない熟語や、単語の使い方を学べる。人とするよりも正確に修正される。
- 自分では思いつかないような表現を知れるのと、一種の模範解答のようなものを知れるのでよかった。
- ChatGPT は全て正しいものではないので、気をつけたい AI の精度は上がっているため時間効率を考えて良い判断だと思う
- 先生や生徒が一つ一つ添削するよりも良いと思います。
- Chat GPT は、情報の不確かさが残るものの、言語モデルとしては優秀なので、英語の授業で使う分には問題ないと思います。
- chatgpt が完全に添削に適している状態にまでなったら積極的に使うべきであると思う。
- 生徒に感想をもらうよりも、短時間で適格なコメントが返ってくるので、英語のスキルアップにつながると思う
- 人が見るより間違いが少なく、個人差もなく評価されるから 的確な添削をしてくれる一方で、他者の英作文を添削するという英語の能力を伸ばす良い機会を失ってしまう
- 同級生が英作文を評価するよりもよっぽど信憑性があるので良いと思う。しかし、同じ文章でも添削するたびに違う答えが返ってきたりして戸惑うことがあったので、一概に良いとも言えないと思う。
- ChatGPT にされた指摘が、その後自分で調べた結果正しかった場合に、ChatGPT の出力した文章がほぼ最適であると思われるから、自分の文章をそのまま使うと間違っているのだと感じ、大幅に修正したくなってしまう。

これによってほとんど自分の文章とは言えないレポートになる事がある。

- 人に意見をもらうよりも、熟議や単語については AI のほうが種類が多いから AI は自分の間違いを遠慮なく指摘してくれるので、添削はしやすいと思う。
- AI を使えば本格的な英文に直されるが、どこがどうして変化させられたか分かりにくい
- アドバイスが的確であり、代替案となる文も提示してくれるためどこを直すべきかがわかりやすい よりの確で素早くアドバイスをもらえるので授業の効率化がはかれていいとおもった。
- 速く、また多くの生徒より正確であるので、良いと思う。ただし、プロンプトは要検討(例えば、文法事項を添削する事、という文を入れたり、添削した部分について説明する、などの文を入れるとより良いかもしれない)。
- 自分の考えにはない新たな意見を知ることができるのでいいと思う。
- どこが間違っているかについて詳細な解説とどのようにすべきかの提案を細かく教えてくれるところが良かった。
- 英語の知識や正確さは chatGPT の方があるから すぐに添削後の回答を得ることができるので、自分で振り返りをする時間を多くとれてよかった。しかし、AI だと自分がわかりにくい表現をしてしまったときに誤って解釈され、直されることもある点は問題であると感じた。
- chatGPT では、人間より正確に添削してくれます。また、注目してほしいポイントを入力するだけで素早く添削してくれるので ChatGPT はよいと思います。
- 人からもらったコメントと比較するのは、AI の特性を理解するうえでかなり有効でほかの授業でも役に立つのでいいと思う。
- 課題を ChatGPT に添削させるという発想は、LLM の特徴を最大限に活かしているのではとても良いが、プロンプトをより徹底しなければ効果を発揮することはできない。ハルシネーションの心配も懸念されるため、課題添削を ChatGPT 任せにするのではなく人の手による添削も必要である。
- ChatGPT は的確に文章の校正をしてくれるので、学びになってとても良かったです。また、多くの修正点をまとめてわかりやすく教えてくれるところも良かったです。
- 先生の労力も少なく、信頼性のある添削ができるので良いことだと思う
- 全て英語で返信されるのでどこがどのように間違っているかがわかりにく

い時がある。

- 他の人に聞くよりも遠慮なく改善点が指摘される点においてよかったと思う。
- ペアだと自分にも自信がないので文法的なミスなどを指摘しづらいため、よいと思う。ただ、自分の意図とは少し違う方向に文章が書き替えられるときがあるので、そこだけ改善が必要かもしれない。
- Chat GPT は膨大な量のデータをもとに適切にレポートを添削してくれるので、文法ミスや文と文のつながりの違和感を把握しやすくよい。ペアワークだと相手に気を使ってうまく指摘できない気がするし、自分がそこまでの英語力があるとも思わないので、この形式がよい。
- chat GPT を使うとより細かく正確に、自然な英語になおしてくれるからよいと思うが、ほぼ同じ意味なのに無理やり直していることがあるなど少し直しすぎな部分もあると思う。
- 人が気づけない間違いや、思いつかない表現などを知ることができて今後の学習に大いに役立つと考えられるため。しかし自分で間違いに気づけることも重要であるため頼りすぎるのは検討される必要があると感じた。
- 示された改善点を自分の中で考えながら振り返れたり、わかりづらいところをより詳しく聞けるのが良いと思います。
- 自分の英作文の不自然な場所とかがはっきりして、わかりやすかった
- Chat GPT が間違ったことを教える可能性もあるため、授業での使用は十分に慎重になるべきであると思う。
- 文法の間違いを指摘したり、より良い文章構成を提案したりしてくれるので、課題のクオリティを上げられると思う。しかし、自分のためにならないので、最初は自力で取り組んでみるべきだと思う。
- 人に見せるのは気恥ずかしさがあり、また、たくさんさまざまなところを添削してくれるので良いと思います。
- 英文に関して強いと言われているので、使った方がスキルアップにつながるし、納得性の高いものでもあるから。自分もこれらを実感することができた。
- 自分の文章の間違っているところやどうやって書くと読みやすいかがすぐわかって、後からでも AI に聞き直す事もできてよかった。
- 一人で簡単に高精度な添削ができる点が良いと思います。また、ChatGPT を授業に取り入れる良い方法だと思います。
- 自分ではわからないような文法ミスなどを指摘されたことが多く、英語の

文章を書く力になるのではと思います。

- 友人同士でコメントを書きあうよりも、改善点をたくさん教えてもらえるような気がするので、英語力の向上に結び付きやすいと思うから。
- 学生同士で批評するよりも圧倒的にミスが少なかったり、情報を多く得られたりするので、chatGPT は今後も利用していくべきだと思います。
- 隣の人による添削では、人によって評価が分かれてしまったり指摘すべきミスに気づけなかったりするが、ChatGPT による評価は常に正確で、フィードバックとしては最適だと思った。
- ChatGPT は素早く添削してくれるので効率的でよいと思う。
- 今まであまり使ったことがなかったのでこのように利用するのはいい機会だった。すべて AI に頼りきりにならないように注意は必要だと思う。



## 2025 年専任教員研究業績一覧

### Research Achievements in 2025

(2025. 1. 1～2025. 12. 31)

国際コミュニケーション学科

凡例

◎…著書            □…紀要・報告文

○…学会発表、☆…学会論文

記号なし…講演、その他

[著書、審査論文、学会発表、紀要等] (著者 50 音順：以下同)

○川崎直子：「外国につながる子どものヤングケアラー問題」日本発達心理学会  
第 36 回大会，ラウンドテーブル，2025 年 3 月 6 日，於明星大学

□川崎直子・松本恭子・米田奈緒子：「CLD 児の学習に必要とされる漢字語彙に  
関する考察」愛知産業大学短期大学紀要，第 37 号，pp. 7-30，2025 年  
3 月

□川崎直子・山本順大・藤川純子「外国にルーツのある小学生の場面緘黙に関す  
る考察」地域活性化研究第 24 号，岡崎大学懇話会，pp. 49-60，2025  
年 8 月

川崎直子：「令和 6 年度犬山市多文化共生委託事業 外国につながる子どもの日  
本語サポーター養成講座」講師・全体コーディネーター，令和 6 年犬  
山市多文化共生事業，NPO 法人シェイクハンズ主催，2025 年 1 月至  
2025 年 3 月

川崎直子「就学前の子どもを育てる外国人を巡る現状と課題について」基調講演  
「多文化子育てサロン普及説明会」愛知県県民文化局県民生活部  
社会活動推進課多文化共生推進室主催，2025 年 2 月 13 日

川崎直子：「発達凸凹の子どものための支援研修会」講演，尾張北部日本語教育・  
多文化子育てネットワーク，2025 年 4 月 26 日

川崎直子：「困り感を抱える子ども × 多文化共生 どう学ぶ？」講演，令和 7 年  
度多文化共生サポーター養成講座，江南市国際交流協会 2025 年 11 月  
29 日

川崎直子：「令和 7 年度犬山市多文化共生委託事業 外国につながる子どもの日  
本語サポーター養成講座」講師・全体コーディネーター，令和 7 年犬

山市多文化共生事業，NPO 法人シェイクハンズ主催，2025 年 11 月至  
2026 年 2 月

- 高野盛光：「ボードゲームの活用について考える(4)」，『愛知産業大学短期大学紀要』第 37 号，愛知産業大学短期大学，2025. 3，pp. 31-41
- 寺澤陽美：「第 47 代アメリカ大統領就任演説における人称代名詞使用に関する分析」『愛知産業大学短期大学紀要』第 37 号，愛知産業大学短期大学，2025. 3，pp. 43-52
- 寺澤陽美・松野澄江・高野盛光：「高校における DX 推進に向けたメタバース・アバター活用の可能性」『第 1 回 DXH シンポジウム 2025 予稿集』p. 43，愛知産業大学，2025. 8
- 寺澤陽美：「アメリカ大統領就任演説における共感と分断の構築要因 — 修辞的特徴を中心に —」『愛産大経営論叢』第 28 号，愛知産業大学経営研究所，2025. 12，pp. 71-79
- 寺澤陽美「第 47 代アメリカ大統領就任演説にみられる修辞的特徴 — 人称代名詞に焦点を当てて —」ASU 多言語・多文化研究会，愛知産業大学，2025. 3. 6
- 寺澤陽美・松野澄江・高野盛光：「高校における DX 推進に向けたメタバース・アバター活用の可能性」ポスターセッション，第 1 回 DXH シンポジウム 2025，愛知産業大学，2025. 8. 28
- 寺澤陽美・関口美緒・鈴木須摩：「アメリカ大統領就任演説における共感と分断の方策 — 人称代名詞の観点から —」，第 30 回 ATEM 国際大会，東北大学，2025. 9. 27
- 寺澤陽美：「アメリカ大統領スピーチにみる共感のしくみ — トランプ演説（第 2 期）の人称代名詞に焦点を当てて —」講演，令和 6 年度愛産大短大地域公開講座，愛知産業大学短期大学主催，岡崎市東部地域交流センターむらさきかん，2025. 2. 24
- 寺澤陽美・首藤貴子：「ASU オープンルームのさらなる充実 — 多様な学生がともに学ぶ通信制大学をめざして —」R6 年度学長裁量経費事業成果報告会，2025. 5. 1
- 西田一弘：「英語 ing 形の形態と意味の歴史的考察」，『愛知産業大学短期大学紀要』，愛知産業大学短期大学，第 37 号，pp. 57-65，2025. 3.
- ◎西田一弘：『英語学の基礎知識』，ふくろう出版，2025. 4
- ◎西田一弘：『英語通訳ガイドの基礎知識』，ふくろう出版，2025. 4
- ◎西田一弘・岸上英幹・日下智博：『間違った英語学習を見直そう!? — ルー

ルで覚え、感じる英文法 一』, 編集: 西田一弘, ふくろう出版, 2025. 4

☆Matsuno, S. (2025). How ChatGPT improves writing for EFL Students. *JACET Journal of Developmental Education*, 5, 56-66

□Matsuno, S. (2025). Checking the reliability of ChatGPT using the FACETS analysis. *Aichi Sangyo University College*, 37, 63-71.

○Matsuno, S. (2025). Evaluating the reliability of ChatGPT in assessing student writing: potential and limitation. *The 64th JACET International Convention*, August 27-29, 2025.

◎三苦民雄:『哲学者の「考え方」のツボがわかる西洋哲学講義』、ベレ出版、197頁、2025.2.25

☆Mitoma, Tamio (2025). Between Norm and Fact: The Intellectual Heritage of the Hungarian School of Jurisprudence, *Jogelméleti Szemle 2025/3. Szám*, ELTE, Budapest, pp. 128-132.

○三苦民雄:「マイケル・ポランニーの思想史的位置づけ 2—著作に即して」、2024 年度ハンガリー学会研究大会、大阪大学外国語学部、2025.2.26

#### [社会活動]

川崎直子: 一般社団法人かにえ子ども日本語の会代表理事, 2005 年 9 月就任至現在

川崎直子: 一般社団法人 ViVarsity 監事, 2021 年 11 月就任至現在

川崎直子:「内閣府 第 2 期蟹江町まち・ひと・しごと創生総合戦略推進会議」委員, 2025 年 4 月至 2027 年 3 月

川崎直子:「岡崎市多文化共生推進委員会」委員長, 岡崎市社会文化部多様性社会推進課, 2025 年 4 月至現在

川崎直子:「内閣府 第 2 期蟹江町まち・ひと・しごと創生総合戦略 学習支援事業」蟹江町教育委員会主催, 日本語指導補助員

川崎直子:「文部科学省 帰国・外国人児童生徒等教育の推進支援事業」蟹江町教育委員会主催プレスクール委託事業, コーディネーター・指導員

川崎直子:「内閣府 第 2 期蟹江町まち・ひと・しごと創生総合戦略 学習支援事業」蟹江町教育課, 外国人児童生徒対象夏休み宿題教室開催, 2025 年 7 月至 8 月

川崎直子：「2025年度青森大学日本語教員養成プログラム」講師，青森大学主催，2025年7月至現在

川崎直子：「蒲郡市多文化共生推進プラン推進委員会」委員長，蒲郡市市民生活部協働まちづくり課，2024年11月至2026年10月

川崎直子：「第5次蟹江町総合計画審議会」副会長，蟹江町政策推進課，2024年10月至2026年9月

寺澤陽美：「災害語学ボランティア（英語）」，名古屋国際センター

寺澤陽美：「ATEM映像メディア英語教育学会中部支部」副支部長

松野澄江：「かにえ子ども日本語の会」正社員

松野澄江：「防災語学ボランティア（英語）」 名古屋国際センター

西田一弘：「英語通訳基礎（実践練習つき）」，『令和6年度愛産大短大地域公開講座』，愛知産業大学短期大学主催，岡崎市東部地域交流センター（むらさきかん），2025.2.24

西田一弘：「愛知産業大学短期大学市民英語講座：英語4技能の習得－英検2級にチャレンジ！－」，愛知産業大学短期大学，岡崎市東部地域交流センター（むらさきかん），2025.12

#### [助成金・委託事業]

川崎直子：2022年度科学研究費 基盤研究（C）課題番号22K00680「発達に困難を抱えるCLD児の日本語支援に関する研究」研究代表者

川崎直子：2023年度科学研究費 基盤研究（C）課題番号23K02316「外国につながる子どもと家族を支える多文化共生保育と地域ネットワークモデルの構築」（代表 内田千春），研究分担者

#### [その他]

松野澄江：「Language Testing in Asia」（Published by Springer）論文査読者



編 集 委 員

三 苦 民 雄

川 崎 直 子

愛知産業大学短期大学紀要第 37 号

令和 8 年 3 月 31 日 発行

〒444-0005 岡崎市岡町原山 12-5

**TEL** 0564-48-8282 **FAX** 0564-48-8270

編集兼発行者 愛知産業大学短期大学通信教育部