

日本語学習者の認知能力に働きかけるスライド教材の提案

山口 薫

要 旨

語彙や語用論的知識に関する日本語学習者の誤用を少なくするため、認知理論に基づいて、学習者の認知能力に働きかけるPPTのスライド教材を作成した。「言葉の包摂関係、百科事典的意味、プラス評価とマイナス評価、メタファー、メトニミー、シネクドキ、視点、トラジェクターの認知、推察、モダリティ」といった10の観点から、初級段階の語彙や文法項目を教えるものである。スライドの作成にあたっては、イラストを多用し、理解可能なインプットにより学習者の気付きを促すことに重点を置いた。そして物事や場面を表すイラストから語彙や文法に関するスキーマを抽出させ、概念と言語形式が結びつきやすくなることを目指した。このようなスライドを活用すれば、外国語環境であれ第二言語環境であれ、教室習得環境でも自然習得環境に近い状態で学習者が目標言語を学び練習することが可能になる。

キーワード：認知、教室習得環境、理解可能なインプット、気付き、PPT

1. はじめに

日本語教師であれば誰しも一度は、教師「けさ、ご飯を食べましたか。」学習者「いいえ、ご飯を食べませんでした。パンを食べました。」と似たようなやり取りをした経験があるのではないだろうか。これは言うまでもなく、「ご飯」の意味を教師は広義の「食事」、学習者は狭義の「白飯」だととらえたために、やり取りがちぐはぐになってしまった例である。これ以外にも、「教室に男の子（意図は「男子学生」）がいます。」「その公園は静か（意図は「寂しい」）ですから、悲しくなります。」「3時ごろ、そこへ来ます（意図は「行きます」）。」「〇〇さんはうれしいです（正しくは「うれしそう」）。」「（間違えた解答について）先生、ここ、教えてください（「教えていただけたら、有り難いのですが」などと言うべきところ）。」など、日本語母語話者が聞いて違和感を覚える学習者の発話は枚挙にいとまがない。このような誤用に接した際、日本語教師は様々な手法（既習語のみによる易しい日本語、文法用語、媒介語、（漢字圏の学習者への）漢字、手書きの簡単なイラスト、ジェスチャーなど）を用いて説明することであろう。しかし学習者にとっては、直感的には理解できないことが多いのではないだろうか。そこで、学習者のこのような誤用を少なくす

るためには授業でどのような教材を提供したらいいのか、背景理論から考えてみることにした。

2. 認知理論

認知理論では、人間は五官で知覚した物事を音声形式と結びつけ、更に認知能力（比較、分類、抽象化、連合、記憶、合成、判断、推論等の能力）を働かせることにより母語を獲得していく、と考えられている。第二言語習得のプロセスが母語獲得と同様かどうかについては議論の余地があるが、言語が異なればそれが使われる文化や社会、語用論的知識¹⁾等も異なることに異論はなかろう。とすると、学習者が演繹的（規則→経験）に学ぶことには限界があるのではないだろうか。生まれてから恒常的にその言語の世界に浸っている母語話者にとっては自明のことでも、それらの表現が実際に使用される場面を全く（或いは、あまり）経験していない学習者にとっては、なかなか想像しにくい世界だからである。

認知理論では「経験」が重視されるが、外国語学習における「経験」とは、即ち目標言語が使われる場面において、理解可能なインプットを大量に受けることである。Acharid (2004)でも、「文法指導は、メタ言語ではなく、多くの具体例からスキーマを抽出させ、帰納的に行われるべきである。」「活動フェイズ（理解から産出へと徐々にフォーカスを移していく段階）の前にインプット・フェイズ（学習者を理解可能なインプットにさらす段階）の時間を設ける必要がある²⁾と主張されている。よって、ポイントとなる語彙や文法項目が使用される場面や状況から帰納的（経験→規則）に学んだ方が、語用論的知識や文化情報と合わせて目標言語を習得できるので、より効果的であると言える。

3. 教室習得環境と理解可能なインプット

学習者が目標言語を学ぶ環境は、外国語環境と第二言語環境に大きく二分される。とはいうものの、実際には、どちらも教室習得環境で目標言語を学ぶという点では共通しており、異なるのは自然習得環境があるかないかである。外国語環境の場合、目標言語のインプットを受ける量が圧倒的に少ないので、その結果、目標言語の自然な用法がなかなか身につかない、というのはうなずける。しかし第二言語環境であっても、インプットを受ける機会が豊富にあるにもかかわらず、習得が進まない学習者はいる。その理由は教師が、授業における重要なポイントを、学習者が教室外で遭遇する使用場面とうまく関連付けて教えていないからだと考えられる。そのため、たとえ教室外でインプット洪水を浴びても、それが学習者の理解力を大きく超えるものであったり、教室内で学んだこととの関連性に気付かなかったりして、運用力の促進につながらない可能性が高いのである。であれば教

室内では、学習者が教室外で受けた、或いは受けると予測されるインプットのうち重要なものをピックアップし、理解可能な形に変えて提示し、学習者に気付きを促すような指導が必要になるのではないだろうか。

従って外国語環境であれば、「目標言語を使用する自然な場面を、理解可能なインプットとともにできるだけ多く学習者に与えること」が、第二言語環境であれば「学習者が教室外で経験した、或いは経験しそうな場面を、理解可能なインプットとともに学習者に与えること」が大切になる。そしてどちらにも共通して欠かせないのは、「明示的知識を与え、学習者自身の気付きを促し、インプットの理解を助けること」である。

では日本語教育において、認知理論を応用し、学習者に数多くの具体的場面を見せて認知能力に働きかけ、語彙や文法のスキーマを学習者自身に形成させるような教材はあるのだろうか。

4. 認知理論に基づいた日本語教育の論考や教材

認知言語学が、日本語教育への応用も含め、応用認知言語学として発展してきたことは、荒川（2019）や森山（2019）に詳述されている。本稿では、特に日本語教育関連の論考や教材に焦点を当て、先行文献を概観しつつ考察を加える。

岡（2007）、森山（2007、2008）、岩佐（2009）などには、日本語の格助詞や文法項目、多義語などを学習者にわかりやすく教えるために考案された教材の例が挙げられている。しかし、その多くは母語話者の内省によるスキーマを図示したものであり、学習者が現実に目にする情景とは異なる。そのようなイメージ図式のみで学習者の理解を促すのは難しいであろう³⁾。第二言語習得がボトムアップのプロセスを経ると考えるのであれば、「形式と語用論的意味を含むコンテキストとのマッピング」⁴⁾こそが重要ではないだろうか。

その点、国立国語研究所が開発しネットで公開している『基本動詞ハンドブック』⁵⁾や『日本語多義語学習辞典 動詞編／名詞編／形容詞・副詞編』は、コアイメージばかりでなく豊富な具体例もイラスト付きで掲載されているので、非常に実用的である。ただしこれらは辞典として開発されたものであり、授業で扱うというより自主学習に適していると言える。

学習者が事態把握⁶⁾したものを日本語で表現できるよう、話者からの「見え」を描いたイラストを教材として提示するのがいいとの指摘は、近藤・姫野（2007）、池上・守屋（2009）などでもなされている。しかしながら、教材の改善への提案やヒントが述べられているにとどまり、具体例は、日本語教育とは直接関係のないマンガからの引用⁷⁾のみである。

また藤城（2010）は、「～のだ」という学習者にとって理解しにくい文法項目の意味・機能を、メタファーの手法でイメージさせようとしている。興味深い試みではあるが、「ド

ア」や絵教材を作成し教室に持ち込むという教師の負担は軽くないと想像される。

こうしてみると、多くの具体的場面から学習者の認知能力に働きかける日本語教材は、まだ少ないと言えよう。

5. 日本語教育の授業におけるスライドの活用

教室習得環境で日本語の授業を行う場合、教室を、日本の店内や駅、家の中、観光地等に変えることなどできないし、教室に属性の異なる様々な人々（赤ちゃんや年配者、会社の上司など）や動物を連れてくることも容易ではない。時刻や季節を変えることも不可能である。かといって、絵教材や写真パネル、実物などは、その都度取り出したりしまったりするのに余計な負担がかかる上、学習者の学習環境に合わせて変更を加えることもできない。

そこで威力を発揮するのが、PPTのスライドである。これを活用すれば、日時や場所、周囲の人物、場面などを臨機応変に設定することが可能になる。もちろんそれらを教師が言葉のみで説明することもできるが、その場合、背景説明の言葉が理解できない学習者が出てくる可能性が高い。また学習者の意識が、その授業におけるメインの学習項目ではなく、他のところ（例えば未習語や、学習者に見せたい場面に至るまでの様々な状況、文化的事項等）に向いてしまう恐れもある。しかしスライドであれば、不要なものを削ったり焦点を当てるべきものを強調したりして、ポイントのみを過不足なく示すことができる。そして学習者に文脈や状況を理解させ、目標言語を適切に使用する練習をさせることができる。

日本語の授業でスライドを活用することの全般的なメリットについては、山口（2021）に既に記されている⁸⁾ので、ここでは認知理論とスライドの親和性の高さについて述べる。スライドを用いても、学習者の味覚、嗅覚、触覚に刺激を与えることはできない。それを行うには、教室に実物を持ち込む以外に方法はなかろう。しかし、視覚と聴覚に訴えることはできる。学習者の認知能力に働きかけるのであれば、それで充分である。物体や出来事をイラストと音声により、学習者が実生活で体験するものに近い形で示せるからである。

かといって現実の情景そのままだと情報量が多すぎて、焦点が定められない。学習者などの事物や情景を自己にとって際立ったものだと認識し、価値を置いて見つめるか、教師にはわからない。しかし、それを電子化して必要な部分だけを切り取れば、教師が学習者に気付いてほしいと考えている物事だけを示せる。地（背景）と図（焦点となる物体や動き）を同時に示す場合でも、焦点を赤線で囲めば、学習者の意識を図に向けさせることができる。際立ちがないと、たとえインプットを受けても学習者は気付きにくいものだが、教師がマーキングしたり、色、フォント、サイズ等を変えたりすることにより、フォーカ

ス・オン・フォームの手法で学習者に気付かせられる。

そればかりでなく、当該文型が使われているスライドを数多く見せることにより、使用場面に対する学習者の気付きを促すとともに、トークン頻度（語彙）とタイプ頻度（文法）の両方を同時に高め、語彙と文法項目の習得や定着を促進させることもできる。更に、文を文節ごとに区切ってスライド上に出していけば、日本語としての自然な語順や「名詞＋助詞」を一気に発すること、ポーズを置くのであれば通常助詞の後ろに置くこと、なども暗示的に学習者に提示することができる。

そして認知能力は、人間であれば母語に関係なく誰もが等しく有しているものなので、個々人の日本語レディネスの高低に関わらず、どの学習者も習得段階に応じて学びを深めていくことができるのである。

6. 認知理論に基づいたスライド教材の具体例

以上の観点から、学習者の認知能力に働きかけるスライド教材を作成したので、以下に提案する。語彙や表現は、主に日本語教育の初級段階で扱われるものである。

・言葉の包摂関係

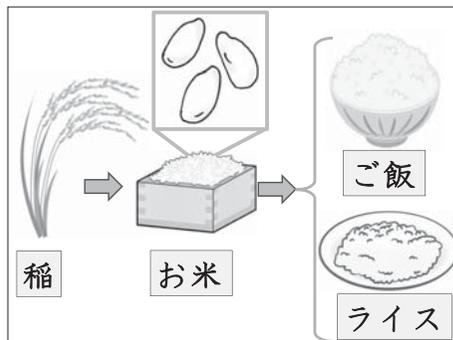
日本語には、上位語である「時計」の下位語として「置時計、目覚まし時計、掛け時計、腕時計」などがある。一方、英語では、「置時計、目覚まし時計、掛け時計」を「clock」、「腕時計」を「watch」と区別し、両者を包摂する言葉はない。スライド¹⁾は、日本語の「時計」に分類される物の具体例を示したものである。本稿では最後のスライドのみを紙ベースで掲載しているが、実際のスライドではPPTのアニメーション機能を使い、「置時計→目覚まし時計→掛け時計→腕時計」の順にイラストが現れるようにしてある。それにより、学習者の「時計」に対する概念がプロトタイプから拡張例へと進み、最終的に「時計」のスキーマが形成されることを狙っている。

「時計」とは逆に、英語の「rice」は、日本語の「稲、米、ご飯、ライス」を包摂する言葉である。「稲→お米→ご飯／ライス」の流れで食べ物になり、日本語ではそれぞれに異なる語を与えていることを、スライド2で示した。これを見れば、英語の「rice」と日本語「ライス」は意味する範囲の異なることが一目瞭然であろう。なお、コメの状態によりこのような言い分けがなされていることは、日本が稲作文化の国であることと無関係ではあるまい。

スライド1「時計」



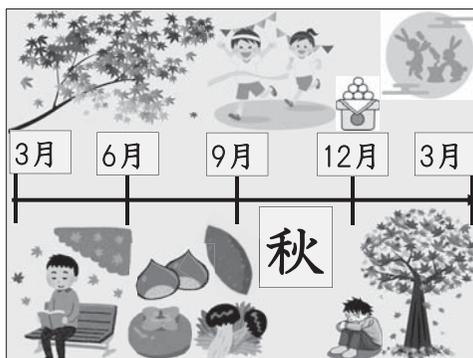
スライド2「rice」



・百科事典的意味

「百科事典的意味」とは、「その語から想起される（可能性がある）知識の総体」¹⁰⁾のことである。例えば「秋」は、1年を季節により4つに分けたもののうちの一つであるが、日本人はこの言葉から様々な物事を連想する。それは「紅葉、オレンジ色、食欲、読書、スポーツ、お月見、落ち葉、寂しい」などであり、日本人が「秋」という言葉を発する際には、このようなイメージを瞬時に頭の中に思い描いている。それを表現したものが、スライド3である。本稿では白黒でしか表示できないが、実際のスライドはカラーであり、モミジや月、柿などの色が秋の雰囲気を出している。また、最初に「秋」の辞書的意味のみを示し、その後様々な自然物やイベントを一つ一つ出していけば、日本人が「秋」という言葉に対して抱くイメージの全体像を徐々に明らかにしていくことができる。

スライド3「秋」

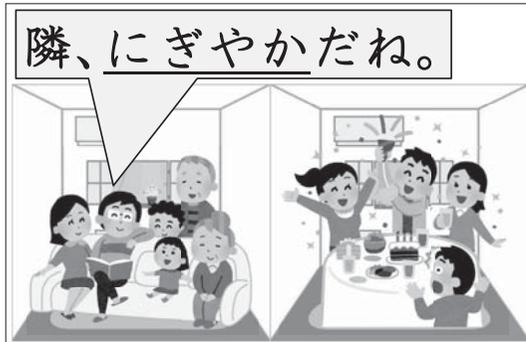


・プラス評価とマイナス評価

日本語には、同一の物事を言い表す動詞や形容詞、表現の中に、プラスの評価を伴うものとマイナスの評価を伴うものがある。「にぎやか／うるさい」もその一つである。物理的な音量は全く同じであっても、文脈や状況により、それを聞いた人の受け止め方は様々である。スライドを使えば、音声を聞いた人の表情やその時していること（例えば、PC

で作業中)により、主観的評価の異なることが示せる(スライド4-1、2)。またPPTのオーディオ挿入機能により、パーティの参加者の音声を効果音として学習者に聞かせれば、その場にいるような臨場感を与えることもできる。

スライド4-1「にぎやか」



スライド4-2「うるさい」



・メタファー

外見や機能、特性などの類似性により、目標領域を起点領域の写像とみなし、起点領域¹¹⁾の言語で表現したものがメタファーである。台風の中心部を「台風の目」と言うのは、真上から見ると人間の目のように見えるからであるが、スライド上で二つを並べると似ていることがよくわかる(スライド5-1)。そして台風は、気象条件によりその位置が変わる自然現象に過ぎないのだが、まるで意志を持ったヒトが移動しているようにも見える。そこで台風の動きを人物のイラスト(「近づいている(スライド5-2)」「上陸した(スライド5-3)」)とともに示し、更に動きも加える(「アニメーションの軌跡効果」を使って、台風も人物もスライド上を移動しているように見せる)と、台風の動きを人物の動きと同じ言葉で表せることが理解されやすくなる。

スライド5-1「目」



スライド5-2「近づく」



スライド5-3「上陸」



・メトニミー

メトニミーとは、言葉の意味が空間的、時間的に近いものに横滑りする比喩表現である。スライド6では、男性が「晩ご飯は鍋にしよう」と言っているが、鍋が食べられるわけ

はないので、「鍋料理」の意味で言っていることは明白である。

また、なぜ「お手洗い」が「トイレ」の意味で使われるのか、授業中には説明しにくいものだ。「手を洗う」動作は示せても、排泄行為の場面を見せることなどできないからだ。一般に物事を婉曲に言い表す際に比喩表現が使われるのも、直接的な言及を避けるためである。しかしこの問題も、イラストを使えば解決する（スライド7）。これは、時間的隣接性（「排泄行為→手を洗う」というフレーム¹²⁾）によるメトニミーである。

スライド6「鍋」



スライド7「お手洗い」



・シネクドキ

人は、一つの具体例に、その言葉と同じ範疇に属するもの全てを含めたり、逆に一般的な言葉を使っている、実際に意味しているものはその範疇の中の特定のものを指していたりすることがある。この仕組みをシネクドキという。

前者の例が、スライド8-1である。左側の男子学生は、「お茶」と言いつつも、実際に頭に思い浮かべているのは「お茶」だけでなく、コーヒーやジュースも含めた「ノンアルコール飲料全般」である。

後者の例が、スライド8-2である。上司と思われる男性が「飲みに行こう」と誘っているが、あらゆる「飲み物」を想定しているわけではない。日本酒やビールなど、「アルコール飲料全般」に限られている。

スライド8-1「お茶」



スライド8-2「飲む」

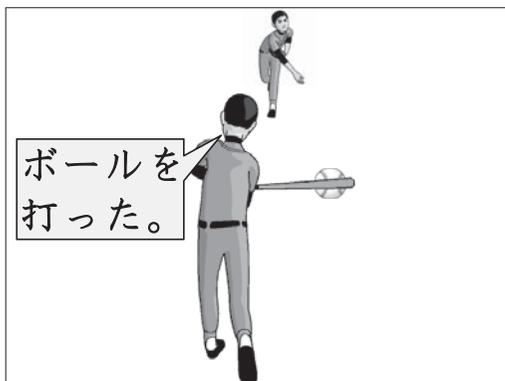


・視点

日本語は、自己を中心として出来事を主観的に把握する言語だと言われている。それが言語形式の違いとして現れるのが、「こそあ」「行く／来る」、受身表現、授受表現などである。客観的事実は一つしかないのだが、自己が当事者として組み込まれると、自己の視点から物事を言い表す必要性が生じてくる。そこで、スライドの中央下部に、自己を投影した人物の後姿を配置し、眼前の情景をそのままイラストで描き出すようにした。これにより、「姿の見えない自分」¹³⁾から見える情景を学習者に見せ、認知させることができる。

具体例として、能動文と受身文を対比させたスライドを挙げる。「ピッチャーが投げたボールをバッターが打った」という客観的状況は同じだが、それをバッターの視点から述べるか（スライド9-1）、ピッチャーの視点から述べるか（スライド9-2）によって学習者からの「見え」が正反対になる。

スライド9-1「打つ」



スライド9-2「打たれる」

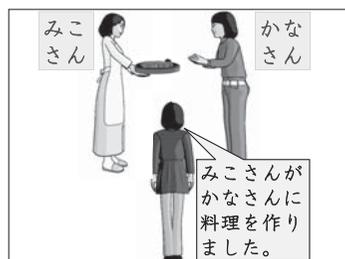


実際の授業では、自己の視点からの被害を描いた同様のイラストや動画（例「叱られた／殴られた／足を踏まれた」など）も多数見せれば、それらの出来事に共通するのが「自己に向けられた他者の行為が、自己にとって望ましくないこと」とであると学習者に伝わる

ことであろう。それに続けて、受身表現を文字や音声で伝えれば、学習者は概念と言語形式が結びつけやすくなると思われる。そして、「他者の行為により迷惑を被った時のいやな気持ちを表現する際には、受身表現が使われる」¹⁴⁾というスキーマが学習者の頭の中に形成されるものと期待される。

受身と反対に、相手の行為が自己の望んだものである場合には、授受表現が使われる。例えば、友だちが自分のために料理を作ったとしても、「料理を作った」だけの言い方だと、それは自己に向けられた行為ではなく、第三者の視点から事態全体を傍観している表現になってしまう（スライド10-1）。相手が「料理を作った」ことが、自己に向けられた嬉しいことであるのなら、「料理を作ってくれた」と表現すべきである（スライド10-2）。また、スライド10-3のような事前の依頼があったのなら、同じ場面（スライド10-2）でも「料理を作ってもらった」がふさわしい表現になる¹⁵⁾。

スライド10-1「作る」



スライド10-2「～てくれる」



スライド10-3「～てもらおう」



・トラジェクターの認知

普段眺めている何の変哲もない風景（地）に、急に動物（図）が現れたとしたら、人々は当然そちらに目を向けることであろう。この物体がトラジェクター¹⁶⁾である。その様子（街並みと空を背景とし、そこに鳥が飛んで来る）を、スライド11-1、2で表現した。本稿では静止画しか載せられないが、実際のスライドでは鳥がまさに目の前を飛んでいるような情景を学習者に見せることができる。ネット上にあふれているアニメーション動画（gif）の中から「羽ばたいている鳥」を選んでスライドに貼り付け、「アニメーションの軌跡効果」を付け加えるのである。このようなスライドを見せれば、教室の中で何か急に現れるのを待たずとも、眼前の状況を描写する際は主語に「が」をつけるべきことを、学習者に実感させることができる。

スライド11-1 「背景」



スライド11-2 「鳥」



・推察

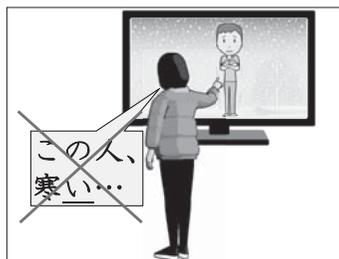
日本語では、感情や感覚を表す形容詞の辞書形を言い切りの形で文末に使った場合、主語は必ず自分自身である。「寒い」を例に挙げると、「寒い」と一言言えば、「自分がそう感じている」以外の受け止め方をされることはない（スライド12-1）。従って、対比を強調する時以外、通常「私は～」とは言わない¹⁷⁾。スライドの中央下部にいる自己のセリフとして発せられた言葉であれば、「私は」がなくとも主語は自ずとわかるであろう。

一方、他者を主語とする場合には、「～そうだ、～ようだ、～と言っている、～んだ、～がっている」などの文末表現を付け加えなければならない。これらの付加表現がないと、他者の心の中はその人にしかわからないことなのに、わからないはずのことを断定的に決めつけているような印象を聞き手に与えてしまう。それゆえ、他者の表情や体の動きから気持ちや感覚を推察し、外見や行動を描写する形で言語化するのである。スライド12-2、3に、「寒い／寒そうだ」の具体例を示した。

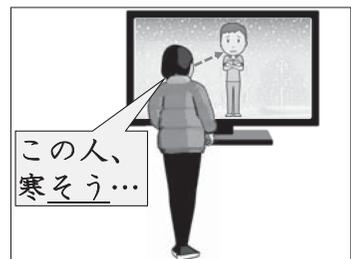
スライド12-1 「寒い」



スライド12-2 「×寒い」



スライド12-3 「寒そう」



・モダリティ

日本語のモダリティ表現は、他の言語と比較し、デオンティック用法（「義務的モダリティ」とも。主体の行為の必要性に関わるモダリティ）ではなく、エピステミック用法（「認識的モダリティ」とも。知識・信念・意見などの事柄に関わるモダリティ）¹⁸⁾がプロトタ

イブだとされている。相手に対し、直接「(あなたは) ~しなければならない/~してはいけない」と言うのは、相手の心の領域に踏み込むものであり、避けた方がいいと考えるのである。それよりも、「~したほう/しないほう がいいんじゃないかと思う」のように、あくまで自己の考えとして、相手にやんわりと伝える言い方が好まれる。これに気付かず、学習者が母国にいるのと同じ感覚で母語を日本語に直訳して使ってしまうと、日本語母語話者に失礼な印象を与えてしまう。このような語用論的転移¹⁹⁾は本人にも周囲の人々にも気付かれにくく、その結果訂正もなされにくい。

スライド13-1、2のように否定証拠と肯定証拠を対比的に示せば、日本語では相手に直接指示を出すのはNGであり、あくまで自分自身の考えとして伝えた方が受け入れられやすいことが学習者に伝わるであろう。

スライド13-1 「~なければならない」



スライド13-2 「~したほうがいい」



7. まとめ、今後の課題

「1. はじめに」で挙げた学習者の誤用例に認知言語学的な用語を与えると、以下のようになる。「ご飯/食事/白飯」～シネクドキ、「男の子/男子学生」～言葉の包摂関係、「静か/寂しい」～プラス評価とマイナス評価、「来ます/行きます」～視点、「うれしい/うれしそう」～推察、「教えてください/教えていただけたら、有り難いのですが」～デオニック用法とエピステミック用法。このように認知理論は学習者の誤用とも深く関わるものなので、認知理論に基づいたスライドを活用すれば適確な説明が可能になるものと思われる。

今後は、本稿で提案したようなスライドを授業で活用することにより、語彙や文法項目、語用論的知識等に対する学習者の理解力と運用力がどの程度向上したのか検証する必要がある。効果が認められるのであれば、このようなスライドを数多く作成していきたい。そうして十分な量が揃えば、外国語環境であれ第二言語環境であれ、教室習得環境であって

も自然習得環境に近い状態で学習者が目標言語を学び練習することが可能になる。

謝辞 本稿を執筆するにあたり、南山大学人文学部日本文化学科教授の靱山洋介先生より貴重なコメントをいただきました。厚く御礼申し上げます。

(注)

- 1) 清水 (2018) pp. 24-25
- 2) Achard (2004) pp. 180-182
- 3) 小浦方 (2008) p. 137や荒川・森山 (2009) p. 119にも、同趣旨の記述がある。
- 4) 橋本 (2017) p. 156
- 5) <https://verbhandbook.ninjal.ac.jp/headwords/> (アクセス日: 2021年10月26日)
- 6) 池上・守屋 (2009) p. 6
- 7) 近藤・姫野 (2007) p. 588
- 8) 山口 (2021) pp. 42-43、47-48
- 9) 以下のスライドでは、ネットからダウンロードしたイラストが数多く掲載されている。本稿にイラストや写真を掲載するにあたり、以下の会社/著作権者より許諾を得た。() 内の日付は許諾を得た日である。この場を借りて御礼申し上げる。
みふねたかし氏、「いらすとや」(2021年8月5日)
ACワークス株式会社、「イラストAC」(2021年8月10日)
株式会社セルシス、「さし絵スタジオ2」(2021年8月10日)
- 10) 靱山 (2020) p. 50 本稿では、初級段階の語彙に焦点を当てているので、例として取り上げた「秋」の百科事典の意味についても、日本人が一般的に想起しやすいものに限る。
- 11) 「起点領域」「目標領域」の用語は、李 (2010) p93より。
- 12) 靱山 (2020) p. 64
- 13) 本多 (2013) p. 37
- 14) あくまで「被害を受けたことを自己の視点から表現する際に、受身表現が使われる」という意味であり、決して「受身表現が全て被害を表す」という意味ではない。
- 15) なお、「～てあげる」は聞き手に恩着せがましい印象を与えるので、本稿では省略する。
- 16) 荒川・森山 (2009) pp. 24-25
- 17) 池上・守屋 (2009) pp. 206-207
- 18) 黒滝 (2019) pp. 558-559
- 19) 清水 (2018) p. 55

参考文献

- 荒川洋平 (2019) 「日本語教育と認知言語学」『認知言語学大事典』朝倉書店, pp. 481-491.
荒川洋平・森山新 (2009) 『日本語教師のための応用認知言語学』凡人社
池上嘉彦・守屋三千代 (2009) 『自然な日本語を教えるために — 認知言語学をふまえて』ひつじ書房
岩佐靖夫 (2009) 「日本語類義語指導の教授法研究 — 初中級段階における機能語・「～ように」、
「～ために」の分析を中心として—」『尚美学園大学総合政策研究紀要』16・17, pp. 39-49.

- 岡智之 (2007) 「日本語教育への認知言語学の応用～多義語、特に格助詞を中心に～」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』58, pp. 467-481.
- 黒滝真理子 (2019) 「モダリティと認知言語学」『認知言語学大事典』朝倉書店, pp. 556-571.
- 小浦方理恵 (2008) 「コア図式を用いた多義的複合動詞「～たつ」の意味記述」『認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究 ～最終報告書～』pp. 125-139.
- 近藤安月子・姫野伴子 (2007) 「参照点としての「私」と自己中心的な「私」」『日本認知言語学会論文集』7, pp. 583-590.
- 塩谷英一郎 (2007) 「意味論・認知言語学と言語教育」『帝京大学文学部紀要. 米英言語文化』38, pp. 37-86.
- 清水崇文 (2018) 『コミュニケーション能力を伸ばす授業づくり』スリーエーネットワーク
- 橋本ゆかり (2017) 「認知言語学・用法基盤モデルの誕生の背景からみる特徴と第二言語習得研究への応用」『横浜国大言語研究』35, pp. 151-163.
- 藤城浩子 (2010) 「ノダの提示方法に関する一案 —メタファーを用いた意味・機能提示」『日本語／日本語教育研究』1, pp. 67-84.
- 本多啓 (2013) 『知覚と行為の認知言語学 —「私」は自分の外にある—』開拓社
- 初山洋介 (2014) 『日本語研究のための認知言語学』研究社
- 初山洋介 (2020) 『実例で学ぶ認知意味論』研究社
- 森山新 (2006) 「認知言語学と日本語教育 —応用認知言語学の可能性—」『国際ジョイントゼミ, お茶の水女子大学・北京日本学研究中心』講演資料, pp. 104-105.
- 森山新 (2007) 「応用認知言語学的な日本語教育の試み」『日本認知言語学会論文集』7, pp. 1-11.
- 森山新 (2008) 『認知言語学から見た日本語格助詞の意味構造と習得』ひつじ書房
- 森山新 (2009) 「認知言語学と第二言語としての日本語教授法,」国際シンポジウム『認知言語学の拓く日本語・日本語教育の研究と展望』予稿集, pp. 33-36.
- 森山新 (2019) 「日本における応用認知言語学の過去・現在・未来」『認知言語学大事典』朝倉書店, pp. 456-466.
- 森山新・荒川洋平・今井新悟 (2011～2012) 『日本語多義語学習辞典 動詞編／名詞編／形容詞・副詞編』アルク
- 山口薫 (2021) 「パワーポイントを活用した初級文法の対比的導入について」『南山大学 外国人留学生別科紀要』4, pp. 41-50.
- 李在鎬 (2010) 『認知言語学への誘い —意味と文法の世界—』開拓社
- Achard, M. (2004). Grammatical Instruction in the Natural Approach: A Cognitive Grammar View. *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, pp. 165-194.

Teaching materials that work on the cognitive ability of Japanese learners

Kaoru YAMAGUCHI

Abstract

I have created PowerPoint slides teaching materials that work on the cognitive ability of Japanese learners based on cognitive theory in order to reduce vocabulary and pragmatic knowledge errors of Japanese learners. These slides teach elementary-level vocabulary and grammar items based on 10 perspectives: inclusion of words, encyclopedic meaning, positive and negative evaluations, metaphor, metonymy, synecdoche, viewpoint, the cognition of trajectory, guessing, and modality. When creating slides, I used a lot of illustrations, and focused on raising learners' awareness through comprehensible input. I aimed to let the learners extract vocabulary and grammar schemas from illustrations representing things and situations, and make it easier to connect concepts and linguistic forms. Regardless of whether students are in a foreign language environment or a second language environment, utilizing slides like this will make it possible for learners to learn and practice the target language in a classroom acquisition environment, as if they were in a naturalistic acquisition one.

Keywords : cognition, classroom acquisition environment, comprehensible input, awareness, PowerPoint slides