



Forms and Meaning-Focused Instructionの効果 : 日本人英語学習者への語強勢の指導を通して

草野, 遥
大和, 知史

(Citation)

神戸大学国際コミュニケーションセンター論集, 8:25-36

(Issue Date)

2011

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81003808>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81003808>



Forms and Meaning-Focused Instruction の効果： 日本人英語学習者への語強勢の指導を通して

草野 遥¹

大和 知史²

1. はじめに

Communicative Language Teaching(以下 CLT)は、コミュニケーション能力を育成するための指導法として、これまで多くの教育現場で導入されており、現在日本の英語教育においても CLT の影響下にあると言える。しかし、一方で、最近では「言語機能や意味、言語使用の流暢さに対する過度の重視による言語形式の軽視(大下, 2009, p. 56)」のような課題点があることも指摘されている。このような CLT における課題点を埋めるために提案された指導法として近年注目されているのが、“focus on form(Long, 1991)”である。しかし、focus on form の指導効果を検証した先行研究の大半が文法や語彙を対象としたものに偏っており、音声要素は form として捉えられているにもかかわらず(Long & Robinson, 1998), その事例は非常に少ない(e.g., Park, 2000; Saito & Lyster, in press)。

現在、音声要素の指導・発音指導がどのように行われているかを、発音指導の現状に関するアンケート調査(近藤, 1995; 田邊, 1991; 柴田ほか, 2008)から検討すると、学習者の半数以上が、単音レベル(分節音)の指導しか受けていないと回答したことや、大半の教員が発音指導を十分に行っていないと回答したことが明らかとなっている。このような状況においては、音声要素が focus on form を活用して指導されている以前に、音声要素が指導されているかどうかですら疑問であると言えよう。では、CLT の実践を行う中で、十分に音声指導を行うにはどうすればよいのだろうか。

そこで、本論では、focus on form の form として音声要素を取り扱うこととし、その指導効果を検証することを目的とする。具体的には、ESL 学習者を対象として、focus on form を取り入れた音声指導として語強勢を指導し、一定の効果を得た先行研究である Park(2000)をモデルとし、日本人 EFL 学習者を対象とした指導効果を検証することとした。

2. 先行研究

2.1 focus on form

伝統的教授法と、内容中心教授法(CLT)の課題点を埋めるような指導として、近年注目されているのが、focus on form(「言語形式の焦点化(和泉, 2009, p. 145)」)である。focus on form とは、「意味またはコミュニケ

¹神戸大学大学院国際文化科学研究科外国語教育コンテンツ論コース博士課程前期

²神戸大学国際コミュニケーションセンター yamato@port.kobe-u.ac.jp

ーションを重視した指導の中で、学習者が遭遇する発話や内容理解の形式的な問題に対して、学習者の注意を向けさせる試み(Long, 1991, pp. 45-46)」のことを指す。また、和泉(2009)によると、focus on form は、伝統的教授法と内容中心教授法という、「これまで試されてきた2つの教授法の利点と問題点を考慮した上で、両者のバランスを質的に達成しようとする試み(p. 145)」のことである。

focus on form の代表的な教授法としては、学習者のニーズに応じて設定されたタスクを使って言語活動を行う「タスク中心教授法」や、目標言語を用いて理科や社会などの教科内容を教え、その過程で目標言語を自然な形で習得させようとする「内容中心教授法」などがあり、適時の教育的介入として、それぞれの活動の最中に、間違いやすい言語形式などの指導を適宜挟むというものがある。指導技術の例としては、学習者の間違いを正しく言い直して、暗示的に学習者に間違いに気付かせる「言い直し(recast)」や、特定の言語形式を頻繁にインプットの中で使うことで、学習者の気付きを誘発しようとする「インプット洪水(input flood)」などがある(和泉, 2009)。

focus on form の“form”は、一般的に、「文法」や「語彙」のことであると想定されやすい。しかし、Doughty & Williams(1998)は、次のように述べ、form には語彙や統語要素のみならず音声要素も含まれていると主張している。

...it is important to note that every hierarchical level of language - from phonology to morphosyntax to the lexicon to discourse and pragmatics - is composed of both forms (e.g., phonemes, morphemes, lexical items, cohesive devices, and politeness markers) and rules (e.g., devoicing, allomorphy, agreement, collocation, anaphora, and in-group vs. out-group relationships (Doughty & Williams, 1998, pp. 211-212).

このことから、focus on form の指導原理を発音指導にも同様に用いることに問題はないことが明らかとなった。しかしながら、音声の指導に関する先行研究の数は少なく、focus on form を用いた発音指導を提案する先行研究は、あまり存在しない(Couper, 2011; Saito & Lyster, in press; Venkatagiri & Levis, 2007)。

2.2 英語語強勢

本論の調査における指導項目を、語強勢³を取り上げる。語強勢とは、「音節(ある音を中心とした音の集団)を作るのに必要とされる力の度合い(白畑ほか, 2009, p. 299)」のことであり、他の音よりも卓立しているものを指す。窪田(1998)は、語強勢の役割として、①頂点表示機能(文全体が単調になるのを防ぐ)、②境界表示機能(語と語の切れ目がわかるようにする)、③弁別機能(同じ語でも強勢位置を変えることによって、名詞と動詞を区別する)、の3つがあるとしている。

日本語や韓国語のように、モーラによって音を分節する言語を話す学習者にとって、英語のようにピッチの上昇や音を大きくすること、長くすることなどによって語強勢をつける言語を学習することは難しいと言われていた(Kondo, 2009)。また、天野(2008)は、「強勢の間違いは子音や母音の間違いよりも語の明瞭性を大きく損なう原因である(p. 81)」と述べており、その指導の必要性を説いている。このように、語強勢はコミュニケーションにおいてとても重要な役割を担い、一つ間違っただけでも意志疎通に弊害をもたらしてしまうものであり、

³ アクセントと強勢が同じ意味で用いられる場合もあり、音声学では「語アクセント」と表記することが多いが、指導項目としては語強勢と表現されていることが多く、本論においては語強勢と表記する。

日本語話者にとっても、学習が困難な項目の一つであると言える(Kenworthy, 1987; Wong, 1986)。

また、指導の観点から考えると、語強勢は、イントネーションなどと共に超分節音に分類され、指導が困難な項目であると思われるがちである。しかしながら、語強勢については、ある程度一定の規則が存在することから、その他の超分節音と比べると指導が行いやすい。つまり、コミュニケーション上の重要度(communicative importance)が比較的高く、指導可能性(tachability)も十分に備えた、バランスの取れた中間的位置にある項目と言える(Dalton & Seildhofer, 1994)。

語強勢を扱った先行研究について、その多くが語強勢の特徴をまとめたものや、ある特定の母語話者集団による英語の語強勢習得の傾向を調査したものであり(天野, 2008; Kondo, 2009; 松下, 1997; 竹林, 1968)、日本人英語学習者を対象とした語強勢の指導研究は多くはなく、この点からも指導効果を検討する必要性があると考ええる。

2.3 focus on form を用いた発音指導

発音指導に、コミュニケーション活動の最中に適宜明示的な指導を行うという focus on form の要素を取り入れている数少ない先行研究として、Saito & Lyster(in press)や Park(2000)がある。以下、簡単にそれらを概観する。

Saito & Lyster(in press)

Saito & Lyster(in press)は、アメリカの大学や語学学校に通う日本人学習者に対して、ターゲットとする音声要素を子音 /ɹ/ とし、コミュニケーション活動を中心にして音声要素をイタリックや赤字にして前置させた form-focused instruction (FFI) のみの群、更に修正フィードバック (corrective feedback) として指導者による言い直し (recast) も加える FFI+CF 群、コミュニケーション活動のみで対象要素を含めない統制群の 3 群に分けて、4 時間の指導を行った。

事前事後の効果を、録音を行った項目の第 3 フォルマントの値から比較検証した。その結果、修正フィードバックを加えた FFI+CF 群において、第 3 フォルマントの値が最も下がり、指導の効果が現れた。事後の項目には、未知語も含まれており、それらにおいても FFI+CF 群に伸びが見られた。

このことから、FFI に音声要素を取り入れることは十分可能であること、FFI は学習者の中間言語体系の発達に資すること、L2 発音能力の発達には学習者のアウトプットに反応する FFI として、CF が重要な位置を占めている可能性がある、という 3 点が明らかとなった。

Park(2000)

Park(2000)は、アメリカの大学に通う ESL 学習者に対して、ターゲットとする音声形式を語強勢とし、形式指導に重点を置く群 (forms focused-instruction: 以下 FF)、コミュニケーション活動に重点を置く群 (meaning focused-instruction)、形式指導とコミュニケーション活動を体系的に取り入れた群 (forms and meaning-focused instruction: 以下 FMF)、統制群の 4 つに分けて、1 回 60 分×2 週間の計 10 回(計 10 時間)行った。その結果、FMF 群に最も指導の効果が現れ、focus on form は、文法や語彙だけでなく、発音指導にも応用できることが示された。

Park によると、FMF 群に採用された指導の枠組みは、“A sequential integration of forms and meaning” であると述べており、形式中心の伝統的教授法と、内容中心の教授法を段階的に統合させた指導法であると言

える。指導手順としては、リスニングや文法的説明、listen & repeat のような統制的で明示的な言語活動から、information gap 活動やディスカッションなど、より自由な活動へと移っていくものである。この枠組は、Celce-Murcia et al.(2010)の主張する“communicative framework”と類似している。これは、CLT の指導原理（言語＝コミュニケーションの手段、学習者のニーズに応じた指導、様々な言語使用の状況を想定した言語活動など）を基に、FMF と同様に文法的説明やリスニングによる聞き分け、音読などの活動からロール・プレイやディベートのように自由度の高い活動へと移行していくもので、音声体系を指導するのに効果的な枠組みであると述べている。いずれも最初は文法指導や聞き分けなどの明示的な指導（FF）を行い、最終的には学習者相互のコミュニケーションを目的とするような活動へと移っている。さらに、どちらの指導の枠組みにおいても、コミュニケーションを目的とするような活動において、指導者によるフィードバックや説明などが提案されていることから、focus on form を用いた発音指導には、その前提として、明示的指導である focus on forms が行われている。

2.5 リサーチ・クエスチョン

2.1 から 2.4 において概観した先行研究から浮かび上がった問題点・課題点を以下に述べ、本論におけるリサーチ・クエスチョンを導く。

上記の先行研究から、Saito & Lyster(in press)からは、FFI 自体の有効性が明らかとなり、なおかつ修正フィードバックも加える形が効果的であることが分かった。また、Park(2000)からも、FFI の有効性が明らかとなっているが、より一般的な教室環境に近い形式を前提とした指導の枠組みを用いた FMF の有効性が明らかとなった。

しかしながら、前者は日本人英語学習者を対象としていたものの、扱う音声要素は分節音素であり、超分節音素についての効果は確認されていない。語強勢はコミュニケーションにおいてとても大切である上、日本語話者にとって学習がとても困難な項目であるにもかかわらず、その指導効果が検証されていない。そのため、語強勢の指導効果を検証する余地が十分あると考えられる。

一方で後者は超分節音素である語強勢を扱っていたものの、対象は日本人ではなかった。また、両者とも、日本の学校教育環境での検証ではなかった。そこで、日本の学校教育環境において、音声要素の指導を FFI の中で展開するにはどうすればよいのか、という点を検討する必要があると思われる。

そこで、本論では、先行研究を補完する形で、指導効果を検証するために、次のリサーチ・クエスチョンを設定した。

1. コミュニケーション活動を体系的に取り入れた発音指導は、日本人英語学習者の英語語強勢の学習に効果をもたらすか。
2. コミュニケーション活動を体系的に取り入れた発音指導と、リッスン&リピートや音読などの、いわゆる「伝統的指導法」は、どちらがより効果的か。

3. 教授実験

3.1 参加者

教授実験は、プレテストとポストテストを含めて、2011 年 6 月 27 日(月)から 7 月 1 日(金)にかけて、滋賀県内の公立中学校に通う 1 年生 65 名に協力を依頼し、実施した。一方のクラスは、明示的知識の指導とコミュニケーション活動を行う FMF 群 32 名に、もう一方のクラスは、明示的知識の指導と機械的練習を行う FF

群33名に分けて指導した。指導対象となる項目は英語の語強勢で、50分授業のうち10分程度を使い、第一筆者によって発音指導が行われた。この10分程度の指導を、各クラス7回(音節についての指導1回、接頭辞の語強勢ルールについての指導3回、接尾辞の語強勢ルールについての指導3回ずつ)実施した。その際、FMF群には明示的な知識の指導とコミュニケーション活動を取り入れた指導を、FF群には明示的な知識の指導と機械的な練習を取り入れた指導を、それぞれ行った。

3.2 プレテスト・ポストテスト・教材

プレテストとポストテストは共に、知覚(リスニング)2部と産出(スピーキング)1部から構成されている(参考資料1を参照)。プレテストとポストテストでは、同じ問題を用いた。

まず、知覚テストは、問題形式の説明の後、リスニングテストを行い、終了後すぐに問題用紙を回収した。プレテストは、FMF群は6月30日(木)に、FF群は6月29日(水)に実施した。ポストテストは、FMF群は7月15日(金)に、FF群は7月19日(火)に実施した。

産出テストでは、分析対象となる語強勢を1語ずつ含む10個の英文を、1分間の黙読の準備の後音読し、録音を行い、録音終了後にスクリプトを回収した。テストの日程は、プレテストはFMF群を6月27日(月)と6月30日(木)に、FF群を6月29日(水)と7月1日(金)に実施した。プレテストは、FMF群は7月14日(木)に、FF群は7月15日(金)に実施した。

教材は、中学1年生用の検定教科書5社より、筆者が接頭辞と接尾辞を含む単語を選出し、独自に作成した。FMF群には、ターゲット単語を含む10個の単語を毎回提示したあと、ターゲットとなる単語を用いて情報交換をするインフォメーション・ギャップ活動をさせ、FF群には、FMF群と同様に、ターゲットとなる単語を含む10語を提示し、それらを含む5つの文章を繰り返し音読させるような教材内容とした。発音指導の手順は、communicative framework (Celce-Murcia et al., 2010; Park, 2000)を参考として、時間や学習者のレベルなどを考慮しながら筆者が修正を加え、作成した。両群の活動内容は、明示的な知識の指導と言語活動の時間配分に差異が出ないように考慮して実施した。参加者には、50分授業のうち最初の約10分間を計7回、発音練習をすることを指導実験前に伝えた。FMF群・FF群ともに、初回は導入として英語の音節についての説明を行った。2回目から7回目は、いずれも指導項目についての文法的説明とリスン&リピートを行った上で、FMF群はinformation gap活動を、FF群は音読を行った。

3.3 分析方法

プレテスト・ポストテストのスコア収集方法について、まず知覚に関しては、15点満点であるペーパーテストのスコアを筆者が採点した。次に、産出に関しては、参加者の発話を筆者が編集したものを、英語母語話者3名が聞き、評価した(評価者間信頼性を検討した結果($\alpha = .96$), 評価者は2名となった)。評価は、語強勢が正しいかどうかを判断し、10点満点で集計した。分析対象とするデータは、全体の65名の中で、7回の授業を休むことなく参加し、プレテスト・ポストテストの両方を受けた51名(FMF群25名、FF群26名)とした。知覚・産出のデータは、ともに2(指導法:FF, FMF)×2(テスト:プレ, ポスト)の二元配置の反復測定分散分析を行った。

4. 結果と考察

4.1 知覚(リスニング)の傾向

全体的な知覚への指導効果として、分散分析の結果、知覚の指導前後の主効果 ($F(1,49) = 10.70, p < .05, \eta^2_p = .18$) は 5%水準で有意であったが、指導法の主効果 ($F(1,49) = 1.15, p = .29, \eta^2_p = .02$) は有意ではなかった。このように、指導前後の主効果が有意であったことと、指導前後で比較的大きな効果量 ($\eta^2_p = .18$) が見られたことは、本研究で行った実践が参加者の英語語強勢の知覚能力向上に有効であったことを示している。また、図 4.1 より、語強勢の知覚において、FMF と FF はどちらも指導効果があり、FF の方がより指導効果が高いと考えられるものの、両要因の交互作用が有意でなく効果量も $\eta^2_p = .04$ と小さかったことから、どちらか一方の指導法がより有効であるということではなく、FF, FMF のいずれの指導法においても一定の指導効果があったと考えられる。

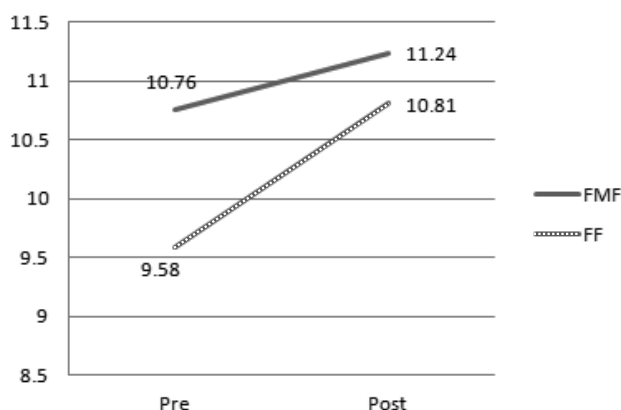


図 4.1 リスニングのテスト得点の変化(満点 15)

4.2 産出(スピーキング)の傾向

産出に関しては、指導前後の主効果 ($F(1,49) = 57.86, p < .05, \eta^2_p = .54$) は 5%水準で有意であったが、指導法の主効果 ($F(1,49) = .34, p = .56, \eta^2_p = .00$) は有意ではなかった。このとき、FMF と FF は語強勢の産出において、図 4.2 のようにどちらも一定の指導効果があったが、両群にあまり差異はなかった。このように、指導前後の主効果が有意であったことと、指導前後で大きな効果量が見られたことは、本研究で行った実践が参加者の英語語強勢の産出能力向上に有効であったことを示している。また、両要因の交互作用が有意でなく、効果量が $\eta^2_p = .01$ と小さかったことから、語強勢の産出において、どちらかの指導法に偏って指導が有効であったわけではなかった。つまり、どちらの指導法においても指導が有効であったことを意味する。

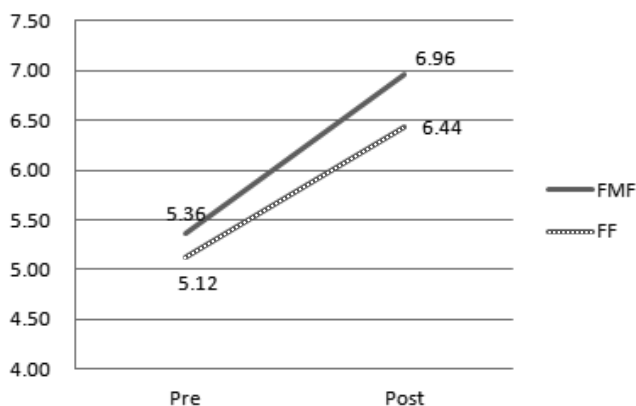


図 4.2 指導実施前後の語強勢の産出テスト得点の変化(満点 9)

4.3 まとめ

知覚と産出の結果を比較すると、中学 1 年生を対象とした本研究において、コミュニケーション活動を体系的に取り入れた指導(FMF)と、リスン&リピートや音読のような機械的練習を取り入れた指導(FF)の、どちらにも一定の指導効果が見られた。これより、同じ語を何度も繰り返し練習するなどの機械的な練習と同様に、学習者間のコミュニケーション活動を取り入れた指導、つまり FFI を取り入れた指導を行うことは十分可能であると言えるだろう。

また、指導項目として、超分節音である語強勢について、FF・FMF のいずれにおいても一定の指導効果を得た。この点は、Park(2000)における FMF が最も優れていたという結果とは異なるが、指導対象が大学生ではなく、本研究では中学生であった点に関係があったかもしれない。初学者故に単純な FF においても学習効果を得やすかった可能性がある。また、超分節音素である語強勢について、一定の指導効果が得られた点は、コミュニケーション上の重要性の観点からも、指導可能性を確かめる良い機会となった。

さらに、Saito & Lyster(in press)では、修正フィードバックが FFI に加えられた FFI+CF において最も伸びが認められており、FFI のみではあまり伸びが見られなかった。この点について、本研究の FMF の指導においては、必ずしも多くの参加者に対して CF あるいはそれ以外の指導手法を十分に用いることができたとは言いがたい。この点は、クラスサイズなどの指導環境の違いも大きく影響しているところであろう。

これらの結果から、本研究におけるリサーチ・クエスチョンに対する回答は、次のようになる。

RQ1: コミュニケーション活動を体系的に取り入れた発音指導(FMF)は、日本人英語学習者の英語語強勢に効果をもたらすか。

→ 統計的検定の結果、有意なものではなかったものの、FF・FMF ともにスコアの上昇が認められた。これより、コミュニケーション活動を体系的に取り入れた発音指導にも、日本人英語学習者の英語語強勢に一定の効果をもたらすということが示され、指導が十分ではないと言われる超分節音素についても効果が期待できる結果となった。

RQ2: コミュニケーション活動を体系的に取り入れた発音指導(FMF)と、リスン&リピートや音読などのいわゆる「伝統的指導法」(FF)は、どちらがより効果的か。

→ 本研究では、明示的知識の指導+機械的練習を取り入れた FF 群及び、コミュニケーション活

動を体系的に取り入れた FMF 群にもほぼ同等の指導効果が見られた。このことは、現在学校教育現場で広く用いられているリスン&リピートのような教師主導型の発音指導の意義を再確認したとも言える。一方で、現在の CLT の影響下で、コミュニケーション活動に多くの時間を割く必要がある状況において、効果的に発音指導を行う上で FMF のようなアプローチを取ることができるという可能性を示したとも言える。

5. 本研究の課題と発音指導への示唆

5.1 本研究の課題

本研究の課題として、指導内容、指導時間と指導期間、指導環境の 3 点を挙げる。

指導内容に関して、本研究では FMF 群において、information gap 活動を行っている最中に、参加者が間違った発音などに対して、言い直し(recast)や意識づけ(consciousness-raising)を適宜行った。これらは Saito & Lyster(in press)でも行なっていた FFI+CF の指導形態であるが、本研究では指導形態を統一し、かつ十分に学習者に対応することができなかった。focus on form の指導方法として、どのようなものをどの程度行うべきかを更に詳細に検討する必要があるだろう。

次に、指導時間と指導期間に関して、本研究においては、3 週間に渡り、約 10 分間の授業を週 3 回計 6 回、音節の指導 1 回を合わせると、計 7 回で、合計 60 分から 70 分足らずであった。一方、先行研究(Park, 2000; Saito & Lyster, in press)では、順に 10 時間、4 時間と集中的に指導がなされている。日本の中学校という教育環境から考えて、短時間であっても長期間に渡る検証が今後必要となるであろう。

指導環境についても、本研究では、クラスサイズが大きく、教師によるフィードバックの質量ともに十分でなかったことが考えられる。コミュニケーション活動をモニターし、誤りに気づき、フィードバックを与えるために十分なクラスサイズあるいは教員一人あたりの学習者数を検討しなければならないであろう。

5.2 発音指導への示唆

本研究の結果から、今後の発音指導への示唆として、コミュニケーション活動を用いた発音指導の指導可能性、そして発音指導におけるフィードバックの大切さの 2 点を挙げる。

まず、これまで発音指導は、音声を機械的に何度も繰り返し練習するのがよいと考える傾向にあったが、本研究の結果から、FMF 群と FF 群のどちらにおいても、知覚・産出ともに一定の指導効果が見られたという結果を受けて、focus on form は文法や語彙の指導だけではなく、音声の指導に関してもコミュニケーション活動の中で取り入れることができるという認識を持つことができるのではないだろうか。

また、focus on form の中でも、“reactive”な側面であるフィードバックの大切さを、本研究を通して改めて知ることとなった。文法や語彙の指導と同様に発音指導にも焦点を当て、学習者の発音の間違いや、間違いやすい点などを指摘し、指導していくことが大切である。その際、どのようなフィードバックをどのように取り入れるかを今後検討すべきであろう。

これまであまり実践されてこなかった、「コミュニケーション活動を活用した発音指導の効果」を、本研究において探る中で示された結果や課題を元に、今後の学校教育現場において、より良い発音指導が取り入れられていくことが望まれる。

参考文献

- 天野修一 (2008) 「日本人英語学習者の読み上げ文における擬似語への強勢付与」『ことばの科学 名古屋大学言語文化研究会』 21, 81-98.
- 和泉伸一 (2009) 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』 東京:大修館書店
- 大下邦幸(編著) (2009) 『コミュニカティブクラスのすすめ』 東京:東京書籍
- 大嶋秀樹 (2007) 「学習指導要領の変遷に見る英語の音声・発音指導」 望月明彦・久保田章・磐崎広貞・卯城祐司(編著) 『新しい英語教育のために:理論と実践の接点を求めて』 (pp. 28-41). 東京:成美堂
- 笠島準一 ほか (2011) 『New horizon English course 1』 東京:東京書籍
- 近藤靖 (1995) 「日本の学校英語教育における超文節的音素の発音指導についての考察(1)」『Random』, 20, 31-44. 東京外国語大学大学院英語英文学研究会
- 佐野正之 ほか (2006) 『Sunshine English course 1』 東京:開隆堂
- 柴田雄介・横山志保・多良静也 (2008) 「英語発音指導に関する実態調査」『四国英語教育 学会紀要』, 28, 49-55.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2009) 『改訂版 英語教育用語辞典』 東京:大修館書店
- 竹林滋 (1968) 「英語の語強勢について 英語における強勢の記述(1)」『東京外国語大学論集』, 17, 53-64.
- 田邊祐司 (1991) 「Teaching English pronunciation in Japan: Current view 現場教師のアンケートから」『鈴峯女子短期大学人文社会科学研究集報』, 38, 91-107.
- 東後勝明 ほか (2007) 『Columbus21 English course 1』 東京:光村図書
- 堀口俊一 ほか (2008) 『Total English new edition 1』 東京:学校図書
- 松下知紀 (1997) 「日本人学生による英語語強勢の修得」『専修大学人文科学研究所月報』, 183, 16-39.
- 松本茂 ほか (2005) 『One world English course 1』 東京:教育出版
- 文部省 (1998) 『中学校学習指導要領』 東京:大蔵省印刷局
- 文部省 (1999) 『高等学校学習指導要領 解説 外国語編 英語編』 東京:開隆堂
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Janet, M. G. (2010). *Teaching pronunciation : A course book and reference guide*. (2nd ed.) Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Couper, G. (2011). What makes pronunciation teaching work? Testing for the effect of two variables: socially constructed metalanguage and critical listening. *Language Awareness*, 20, 3, 159-182.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51, 1-46.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English pronunciation*. New York: Longman.
- Kondo, M. (2009). Is acquisition of L2 phonemes difficult? : Production of English stress by Japanese speakers. *The 10th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA)*, 105-112.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, C. Kramsch & R. Ginsberb (Eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

- Long, M. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Park, J. K. (2000). *The effects of forms and meaning-focused instruction on ESL learners' phonological acquisition*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Saito, K. & Lyster, R. (in press). Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /ɹ/ by Japanese learners of English. *Language Learning*. Retrieved from <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-9922.2011.00639.x>
- Venkatagiri, H. S. & Levis, H. M. (2007). Phonological awareness and speech comprehensibility: An exploratory study. *Language Awareness*, 16, 4, 263-277.
- Wong, R. (1986). Does pronunciation teaching have a place in the communicative classroom? In D. Tannen & J. Alatis (eds.) *Languages and linguistics: The interdependence of theory, data, and application* (pp. 226-236). Washington, DC: Georgetown University Press.

参考資料 1(プレテスト・ポストテスト)

1. リスニング 1

これから流す音声聞いて、最も強く読まれる部分に丸をつけてください。音声は一度しか流れません。

例 (pen)cil

- | | |
|-------------|-------------------|
| 1. re•cord | 6. sec•tion |
| 2. sta•tion | 7. un•lucky |
| 3. co•mic | 8. com•mu•ni•cate |
| 4. ex•cuse | 9. so•cial |
| 5. spe•cial | 10. con•di•tion |

2. リスニング 2

これから流す音声聞いて、下線部のうち最も強く読まれる部分が正しいものを、a～c から選んでください。なお、選択肢 a～c のうち、大文字になっているものは強く読まれる部分を表しています。音声は、一度しか流れません。

例: She is very beautiful. (彼女はとてもうつくしい。)

- a. BEAUtiful
b. beauTIful
c. beautiFUL

1. I enjoy my club activity. (私はクラブ活動を楽しんでいます。)
 - a. ACTivity
 - b. acTlivity
 - c. actiVlty
2. He likes to study social studies. (彼は社会科の勉強が好きです。)
 - a. SOcial
 - b. soClal
 - c. sociAL
3. On my spring vacation, I go to Tokyo. (春休みに、東京へ行きます。)
 - a. VAcation
 - b. vaCAtion
 - c. vacaTION
4. She has a new computer. (彼女は新しいコンピュータを持っています。)
 - a. COMputer
 - b. comPUter
 - c. compuTER
5. Tom is an international student. (トムは留学生です。)
 - a. INternational
 - b. inTERnational
 - c. interNAtion

3.スピーキング

これからみなさんには、下の 1~10 の文章を読んでもらいます。準備時間は、2 分間です。その際、この用紙には何も書きこまないでください。また、何か質問があれば、この間に尋ねてください。そのあと、開始の合図とともに読み始めてください。

I'm (自分の名前).

1. Do you like music?
2. I go to Kyoto station.
3. Is this a comic book?
4. I enjoy tennis.
5. Excuse me, are you Ms. Green?
6. Do you like this desk?
7. I dislike this desk.
8. I return to school.
9. I like social studies.
10. I return to America.

Effects of forms and meaning-focused instruction on the pronunciation of word stress by Japanese EFL learners

Haruka KUSANO

Kazuhito YAMATO

Although ‘form-focused instruction’ (FFI) is often considered as one of the promising methods for teaching second language grammar and vocabulary, its usefulness in improving pronunciation has yet to be explored. The current study compares the effects of ‘forms and meaning-focused instruction’ (FMF) and traditional reading aloud instruction—i.e. ‘forms-focused instruction’ (FF)—on learners’ pronunciation development with particular reference to English word stress. Fifty-one Japanese junior high school students received seven 10-minute pronunciation instructions for three weeks; the instructions were designed to help the students practice word stress. The instructor provided communicative activities followed by grammatical explanation and listen and repeat practice to the FMF group ($n = 25$). On the other hand, reading aloud practice followed by grammatical explanation and listen and repeat practice was provided to the students in the FF group ($n = 26$). A listening test to assess perception of word stress and reading aloud test to assess production of word stress were conducted using pre- and posttest measures. A two-way repeated measures ANOVA of the difference between the scores of the pre- and posttests showed that both FF and FMF affect students’ perception and production of English word stress, although no significant difference was detected between FF and FMF. The results suggest that FMF, a type of FFI, can be used to improve learners’ pronunciation and that FMF is one of the effective methods to emerge from the current trend of communicative language teaching.