



# 英語プロソディ指導のミニマムエッセンシャルズ： 「3つの原則」の開発プロセスから

磯田, 貴道  
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, 15:1-11

**(Issue Date)**

2018

**(Resource Type)**

departmental bulletin paper

**(Version)**

Version of Record

**(JaLCD0I)**

<https://doi.org/10.24546/81010642>

**(URL)**

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81010642>



# 英語プロソディ指導のミニマムエッセンシャルズ

## —「3つの原則」の開発プロセスから—

磯田 貴道<sup>1</sup>大和 知史<sup>2</sup>

### 1. はじめに

発音指導においては英語母語話者に近似することを到達点とするのではなく、明瞭性 (intelligibility) を高めることを到達点とするアプローチが取られるようになり、そのために指導すべき項目として、分節音だけでなくプロソディの要素を取り込む必要があることや、発音指導を独立したカリキュラムとして扱うだけでなく、他の技能や授業内容と統合させて取り入れていく必要があるとされている (Grant, 2014)。一方、実態としては授業で発音指導が広く行われているとは言い難く、教員養成においても音声学や発音指導に関する訓練が不足している、と複数の調査で指摘されている (柴田・横山・多良, 2008; 河内山・山本・中西・有本・山本, 2011)。このような事態が起こっているのは、発音指導に関する理論や指導方法が整備されていないことが一因と考えられる。

特にプロソディは、Dalton and Seidlhofer (1994)が指摘するように、コミュニケーション上の重要性は高いながらも分節音に比べて指導が困難とされている。プロソディは、強勢・リズム・イントネーションなどを包含した多面的な音声現象であり、また文脈による可変性が大きいため、一般化できる規則を示すことが難しい。そのため、指導のためにプロソディをどのように捉えるのか示されておらず、具体的な指導方法も提供されているとは言い難く、教員がプロソディを指導する術を知らないというのが現状である。

こうした状況を打開するために、筆者らはこれまで英語プロソディの教育的な枠組である「プロソディ指導における3つの原則」(以下、「3つの原則」とする)を提案し、合わせて指導方法の開発を行ってきた。「3つの原則」は、プロソディの諸側面の重要なものをミニマムエッセンシャルズとして選び、それらの側面を互いに関連づけたシステムとして提示するものである。本稿は、この「3つの原則」の開発過程を理論的背景とともに説明することを目的とし、音声学および英語教育研究の視点からプロソディを捉える枠組や指導項目の取捨選択の背景について述べる。

### 2. 「3つの原則」の指導内容および指導の必要性

ここでは「3つの原則」と、各原則を導入する際に指導する内容をごく簡単に紹介する(各原則がどのような音声学的基盤に則っているかの概説については大和(2016)を参照されたい)。合わせて、各原則を指導する必要性を、日本人英語学習者が英語との違いに起因する困難点を抱えている点から述べる。

<sup>1</sup> 立命館大学文学部 isotaka@fc.ritsumeai.ac.jp

<sup>2</sup> 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

## 原則1: あいうえお(母音)のあるところで拍を刻む

原則 1 を理解する実例として、カタカナで「ストライク」という語を提示し、これをハミングで読んでみるように指示する。何回拍を刻んだか聞くと、大半は5回と答える。続いて、英語の **strike** という語を提示して、同じようにハミングで読むように指示し、何回拍を刻んだか聞くと、大半は3回と答える。しかし、英語の拍数の正解は1回である。

ハミングは、母音があるところで拍を刻む感覚を持っていることを意識させるために用いる。日本語のストライクをローマ字で書くと、**su・to・ra・i・ku** となり、5つの母音があることがわかる。カタカナでハミングをして5回と答えたのはそのためである。この母音があるところで拍を刻む感覚は、英語でも同じである。英語の **strike** には、母音が一つしかないため、1拍刻むのが正解である。英語で3回と答えるものが多いのは、語頭の子音連結(str の部分)に、本来はないはずの母音を挿入しているためである。

このような母音の挿入が起こることは日本人英語学習者によく見られる間違いとして多く報告されている (Avery & Ehrlich, 1992; Kenworthy, 1987; Lane, 2010; Rogerson-Revell, 2011)。日本語には子音連結はなく、また開音節(音節が母音で終わる)であるため、語末が子音というのも、「ン」で終わるもの他にはない。一方英語では、子音だけが連続することは珍しくなく、閉音節(音節が子音で終わる)であるため子音で終わる単語も多い。このような日本語と異なる特徴の英語を日本語母語話者が発音すると、子音だけを連続して発音することや、単語を子音で終える発音が難しく、そのため母音を挿入して発音しやすくするということが起こる。

## 原則2: 拍が2つ以上並ぶと、強弱をつける

次に、原則2について、バナナという語を例にあげる。この語は日本語でも英語でも3拍となる。しかし日本語と英語では、拍の刻み方が異なる。日本語でバナナと発音した場合、それぞれの音節が同じ強さ、長さで発音される。一方英語では、2音節目ははっきりと発音されるが、1音節目と3音節目はあいまいに発音される。そのことは発音記号を見てみるとわかる。1音節目と3音節目の母音が **schwa** で示されているように、これらの音節は曖昧に発音され、2音節目に強勢がありはっきり発音される。このように、英語では音節が複数になると強勢の違いをつけ、はっきり発音する音節とあいまいに発音する音節が生まれる。日本語にはそのような違いはなく、音節一つ一つを同じ強さ、長さで発音する。

<例1>

. ● .	● ● ●
banana	バ ナ ナ
/bəˈnænə/	ba na na

強勢は文にも表れる。I go to school by bus. という文を例にとると、一般的に内容語(名詞、動詞、形容詞、副詞など)の強勢のある音節がはっきりと発音され、機能語(前置詞、冠詞、助動詞、接続詞など)はあいまいに発音される。また、はっきり発音される箇所を等間隔に刻もうとする傾向がある(強勢拍リズム)。

<例2>

. ● . ● . ●
I go to school by bus.

日本語は音節ひとつひとつを同じ強さ、長さで刻む音節拍リズムであると言われる。そのため英語のような強弱をつけること、特に弱強勢の箇所をあいまいに発音することが難しい(窪園・溝越, 1991)。その影響で日

本人英語学習者によく見られる特徴として、すべての音節、語をはっきりと発音してしまうことが報告されている(渡辺, 1994a; Avery & Ehrlich, 1992; Kenworthy, 1987; Lane, 2010; Rogerson-Revell, 2011)。リスニングにおいては、特に英語母語話者の英語を聞き取る場合には、弱形に対応できないと問題が生じる(Kelly, 2000)。小池(1993)は、日本人英語学習者のリスニングの調査に基づき、聞き取りの困難点のひとつに弱形があり、強勢拍リズムと音節拍リズムの違いがリスニングの障害となっていると指摘している。

### 原則3:強い拍が2つ以上あると、どこかひとつを一番目立たせる

原則3について、*university* という語を例にあげる。この語には強勢を受ける音節が2つあり、第一強勢と第二強勢に区別される。第一と第二の違いはピッチの変化(声の高さの変化)の違いに現れる。第二強勢では目立ったピッチ変化は起こらないが、第一強勢においてピッチを変化させ、第二強勢よりも目立たせる。このように、強勢が複数ある場合は、ある一つの強勢拍を目立たせるために声の高さを変化させる。

第一、第二強勢の区別は文にも当てはまる。原則2では、例2のように内容語が強勢を受けることを説明したが、このように文において複数の強勢拍がある場合にも、第一、第二強勢の違いをつける。文における第一強勢の位置は意味により決まるが、通常は最後の内容語の強勢拍(例2では *bus*)に置かれ、そこでピッチを変化させて最も目立たせるということを行う。なお、文の第一強勢の呼び方は様々あり、卓立(*prominence*)や核(*nucleus*)と呼ぶこともある。本稿では核という用語を用いることとする。

核の位置、すなわち最も目立たせる箇所は、文脈によって変わることがある。次のような2つの会話の中では、Bの答えのどの部分を最も目立たせるとよいだろうか。

<例3>

A: Where do you go by bus?

B: I go to school by bus.

<例4>

A: Who goes to school by bus?

B: I go to school by bus.

Aの質問の内容に沿った答え方をするには、例3では *school* を、例4では I を最も目立たせる。このように、文脈に合わせて重要な情報の箇所に焦点を当てるために、核の位置(最も目立たせる箇所)を変える。また例4のように、通常であればあいまいに発音する語(この場合、代名詞である I)も、文脈で重要な情報となればそこに焦点を当てるために強勢を置き、ピッチを変えて最も目立たせるということを行う。

このような第一、第二強勢の違いをつけることは日本語母語話者にとってはなじみのないものである。また、第一強勢の位置(核の位置)を変えることで重要な情報に焦点を当てるという方法は日本語にはない(窪園・溝越, 1991)。そのため、日本人英語学習者にとって核を配置する(ピッチの変化により新情報や重要な情報を目立たせる)ことが困難であり(Kenworthy, 1987; Lane, 2010; Rogerson-Revell, 2011)、核の位置を間違えることが多いことが報告されている(斎藤・上田, 2011)。

## 3. 原則の背景

ここまで見てきたように、「3つの原則」は音節、強勢とリズム、イントネーションといった音声学的には異なる要素を扱っている。指導においては様々な要素を関連したものとして指導する必要があるが、その関連をどのようにとらえ、提示するのかといった点が教育モデルには求められる。例えば、イントネーションは複雑な現

象ゆえ、理論化が難しく、教授可能性も低くなってしまふ。そこで、すべてを網羅して提示するのではなく、教授上重要な要素を取捨選択することで、「原則3」として指導することを提案している。

本項および次項では、このような教育モデル作成において取捨選択をして原則を策定した背景について概説する。まず本項では、強勢を中心とした枠組みの採用、音声要素の関連性について、強勢の段階、音節構造の指導、について触れていく。

### 3-1 強勢を中心とした枠組

イントネーションを記述、分析する枠組みは多様であるが、外国語教育の文脈において用いられるものは、大別すると二つあり、一つはアメリカ構造言語学を背景にピッチレベルを4段階に分けて分析する枠組(例えば Pike, 1945)と、それを背景にピッチの変化をセンテンス上に直線で表記する方法(例えば Lado & Fries, 1954)がある。もう一つはイギリスの Palmer (1922)や O'Connor and Arnold (1973)に見られるような、核を中心とした強勢を基盤とする枠組みがある。日本の英語教育においては、前者のピッチレベルを用いた方法が用いられることが多く、発音教本や検定教科書等にこの方式が用いられている(例えば鳥居・兼子, 1962, 1969; 牧野, 1977; 緒方, 1995)。しかし、「3つの原則」においては、ピッチレベルを中心とした方式ではなく、核および強勢を基盤とした枠組を取り入れている。

核や強勢に基づく枠組を採用するのは、以降で詳述するように、プロソディの各要素を関連したシステムとして提示・説明するため、また日本人英語学習者にとっての困難点を踏まえてプロソディを指導するため、という2つの理由がある。ピッチレベルに基づくアプローチでは、イントネーションと強勢との関連が見えにくいため、各要素を関連したものとして提示することが難しい。

### 3-2 各要素を関連したシステムとして提示する

「3つの原則」は音節、強勢・リズム、イントネーションとそれぞれ異なった側面を扱っているが、これらが互いに関連したものとしてプロソディを指導・学習できるように工夫している。本節では、その関連性に関する背景理論を紹介する。

まず語強勢と文強勢は同じ強勢の枠組で考察できることを指摘しておきたい。音声学では強勢を語や文などのレベルに分けて記述するため、それぞれが別個のものとして扱われているような印象を与える。しかし実際は、語強勢は語を単独で発音した引用形(citation form)であり、それは一語文と同じとみなすことができる(南條, 2010)。また、Cruttenden (2014, p. 270)が指摘するように、connected speech の強勢は語の強勢と同じ特徴を持つ。

強勢を一つの枠組として考えると、語強勢も文強勢も、無強勢、第二強勢、第一強勢という3段階の強勢として考えることができる(強勢の段階については3-3にて述べる)。第一強勢と第二強勢の違いは、第一強勢において大きなピッチの変化があり第二強勢より目立つということである。この第一強勢におけるピッチの変化は語にも文にも見られるもので、イントネーションが語にも文にも見られることを示す(竹林, 1996; 牧野, 2005; Underhill, 2005)。従来、語強勢では第一強勢、イントネーションでは核と呼ばれてきたものは用語が違うだけで同じとみなすことができる(南條, 2010)。また、文においては強勢のある箇所を等間隔に刻もうとする意識が働きリズムを形成するが、イントネーションの変化は強勢拍で起こるもので、強勢が生み出すリズムがイントネーションの基盤となっていると考えられる(Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 2005; Cruttenden, 1997; Roach, 2000; Knowles, 1987; 竹林, 1996; Wong, 1987)。

以上は主に音声学的な視点からの考察であるが、強勢とイントネーションを結び付けて考えるのは教育的な側面もある。前項において述べたように、日本人英語学習者が抱えるイントネーションの困難点として、核を適切な位置に置くことが難しいことが指摘されているが、この困難点は、強勢拍リズムができていないことに起因すると考えられる。日本人英語学習者は文強勢、および強勢拍リズムが苦手であるということは、それにとまって文強勢を受ける箇所の一つを卓立させる核配置にも難があると考えられる (Kenworthy, 1987; Rogerson-Revell, 2011; 伊藤・島岡・村田, 1982)。したがって、イントネーションの指導では強勢・リズムの指導を関連づけて行う必要がある。

### 3-3 強勢を3段階にする

「3つの原則」では、強勢を第一強勢、第二強勢、無強勢の3段階を設けて説明をしている。原則2においては、強勢がある・ないという区別をつけること、強勢のある箇所を等間隔に刻むことを指導し、原則3で強勢拍の間の違いとして、「ピッチを変化させる第一強勢」と、「ピッチ変化の少ない第二強勢」の違いをつけることを指導する。音声学においては、強勢を4段階に分けて分析するものが多く(例えば竹林, 1996; Cruttenden, 1997, 2014)、詳細な分析では4つの区別が必要であろう。しかし、英語学習において4段階の強勢を用いることは、特に第2強勢と第3強勢の違いを見分けることが非常に難しく、無用に学習を複雑にしてしまう恐れがある。英語学習においてはむしろ第一、第二、無強勢の3段階の違いを区別できるようになることが有効であると考え、強勢を3段階としている。同様な例は、渡辺 (1994a)、Celce-Murcia, Brinton, and Goodwin (2005)、小野 (1996)、南條 (2010)、Roach (2000)、Rogerson-Revell (2011)に見られる。

日本人英語学習者にとって、英語の強勢を身につけるのは難しい。強勢のない音節では母音を弱めることを学ぶ必要もあるが(窪園・溝越, 1991; 手島, 2006)、日本語のように音節ひとつひとつを同じ強さで発音する言語の話者にとっては、弱めることを学ぶのは難しい(Brown, 1990)。そのため、日本人英語学習者にとっては、強く言う、弱く言うという説明では効果的に英語の強勢を身につけることができない。

英語の強勢の物理的特性は、主にピッチと母音の長さの違いに表れると見ることができる。強勢のない音節と強勢のある音節を比較すると、強勢のない音節よりも強勢のある音節のほうが、ピッチが高く、母音が長く発音される(Brown, 2014; Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 2005; 窪園・溝越, 1991; 牧野, 2005)。竹林 (1996)が指摘するように、ピッチの変化は、強勢を置こうとすると自然にピッチが上がると思われるため、強弱の違いを指導する上では母音の長さを意識するのが良い(Avery & Ehrlich, 1992; Brown, 1990; 牧野, 1977; 渡辺, 1994a)。原則2において、強勢拍を等間隔に刻む練習をする際には、強勢のあるところは慌てずに十分に間をとってはっきりと言い(誇張して長めに言うのでもよい)、強勢拍に挟まれる無強勢の拍は、母音をはっきり言わず(口をあまり開かず)速く言うといった説明をすると良い。そして原則3において、第一強勢と第二強勢の区別をするために、第一強勢のところではピッチに意識を向け、声の高さを変化させることを指導したい。

### 3-4 音節の指導と原則の順序性

3-2で述べたように、強勢とイントネーションは不可分で、両者を関連したものと捉えて指導できる。強勢とイントネーションが指導できればプロソディの重要な側面をカバーできるが、「3つの原則」ではそれらの前提として音節も含めている。

音節を前提として含める理由は二つある。一つは、日本語と英語の違いにより、日本人英語学習者が苦手

としているためである。先述のように、子音連結や語末に母音を挿入してしまう間違いが日本人英語学習者には多い。松坂 (1986, p. 165)は、「音節が受け皿となって、文や語句に強勢が置かれ、その強勢がリズムを作り出し、また抑揚の動きにきっかけを与える」と述べており、母音を挿入すると強勢の位置の間違いにつながり、更にはリズム、イントネーションの間違いにつながる可能性があるため、音節にも意識を向ける必要がある。

もう一つの理由は、「3つの原則」同士を関連づけて一つのシステムとして指導するためである。原則には順番をつけている。原則1を指導した後に原則2、原則3と進むが、原則2を理解する前提として原則1があり、原則3を理解する前提として原則2がある。原則1の導入においてハミングを用いることを紹介したが、ハミングをすることで、音節を説明から理解するのではなく、拍を刻む感覚を意識させて音節の違いを指導できる。拍を刻む感覚を意識させることで、原則2では日本語と英語で拍の刻み方に違いがあることを意識させることができ、さらに原則3では強勢拍の間での拍の刻み方に違いがあることを意識させることができる。このように、はじめに音節の指導において拍を刻む感覚を意識させることが、強勢・リズム、イントネーションの学習の足掛かりとなり、拍の刻み方という一つの軸を設けることにより、プロソディの諸側面(音節、強勢・リズム、イントネーション)を一体化したものと指導・学習することができる。

#### 4. 指導項目の取捨選択について

「原則3」はイントネーションに関わる項目であるが、イントネーションのすべてを取り上げているわけではなく、核配置に焦点を絞っている。これはイントネーションが理論化しにくく体系的に説明することが困難であるため、教授可能な側面でかつコミュニケーションにおいて重要な要素のみに絞り込んだ結果である。本項では、核配置に焦点化することの妥当性、関連して核音調の種類を絞り込むこと、前核部の音調に言及しないこと、文を *thought group* の基本とすること、の4点について説明する。

##### 4-1 核配置に焦点化する

イントネーションの諸側面のうち核に焦点化することの妥当性を考えるには、イントネーションがどのような機能を果たし、それらが音声的特徴のどのような側面と関係するのか踏まえる必要がある。イントネーションの機能の分類(竹林, 1996; Wells, 2006; 渡辺, 1994b; Roach, 2000; Rogerson-Revell, 2011)を見ると、研究者により分類の仕方に差異はあるものの、共通して見られる機能は次の4つにまとめられる。

- 1) 心的態度機能 (*attitudinal function*) : 話者の態度を示す機能
- 2) アクセント機能 (*accentual function*) : 卓立により、新・旧情報の違いや対比を示す機能
- 3) 文法機能 (*grammatical function*) : 文法構造を知る手掛かりとしての機能
  - ・文や節などの区切りを示す
  - ・文の種類の違い(例: 平叙文、疑問文の違い)を示す
  - ・特定の文法事項(例: 否定の範囲、関係節の制限・非制限用法)における意味の違いを示す
- 4) 談話機能 (*discourse function*) : 談話の展開にかかわる機能
  - ・談話における情報構造(新・旧情報、注目してほしい情報)を伝える機能
  - ・会話の調整の機能(例: *turn-taking* のきっかけを与える)

従来のイントネーションの指導では、Palmer (1922)や O'Connor and Arnold (1973)に見られるように、音調の種類を細かく分類し、それらが示す心的態度を指導するものが多かった。しかし、態度は音調のみで示されるとは言い難く、その他の要素、例えばジェスチャー、表情、声の大きさなども寄与して伝えられるものであるため、特定の音調と特定の態度を結びつけた説明は一般化できるものではない (Roach, 2000; 渡辺, 1994b)。

文法機能のうち、文や節の切れ目を示すことはコミュニケーション上重要となろう。区切りを示すことは情報のまとまりを示すことであり、聞き手にとって理解を促進する手立てとなることが期待される。区切りの示し方は主にポーズや核のピッチの変化により示される (Gilbert, 2008; Rogerson-Revell, 2011)。このような機能は談話機能と重なる部分でもある (渡辺, 1994b)。

その他の文法機能は、一般化が困難である。まず、文の種類と音調の関係は体系的に説明することが難しい。学習者向けの簡便なルールとして、平叙文は下降調、Yes-No 疑問文は上昇調、Wh 疑問文は下降調とする説明がなされることがあるが、実際は疑問文であっても平叙文であっても、上昇調、下降調の両方が可能である。これは、簡便化したルールの教育的な有用性を否定するものではないが、文の形により音調が決まるというものではないことを認識しておく必要があることを示唆している。また、特定の文法構造と意味の違いを表す音調の違いについては、様々な文法事項について説明がなされているものの (例えば安井, 1992)、複数の音調が可能であったり、意味の解釈に地域差がある事例も見られる (渡辺, 1994b)。

アクセント機能は、Wells (2006)が指摘するように、コミュニケーション上の重要性が高く、かつ教授可能性が高いと思われる。この機能は、談話機能の情報構造を伝える機能や、文法構造の文や節の区切りを示す機能と重複すると考えられるが、談話の展開において、旧情報 (あるいはすでに意識にある情報) に新情報を加えていくことにより展開される談話の流れを理解したり、聞き手の注意を重要な情報に引き付けることにより理解を促すために重要な機能である。また、心的態度機能や文法機能の多くは音調の種類の違いにより態度や意味の違いを示すものであるが、このアクセント機能は核の位置により示されるものである。音調の種類に対応づけて心的態度や文法事項の意味の違いを説明することは困難であるが、核の位置は指導がしやすいものである。

談話機能のうち、情報の構造を示す働きは上述のようにアクセント機能と重複するものと思われる。会話の調整機能については、イントネーションがいかに寄与するか十分な研究がなされているとは言えず (渡辺, 1994b)、未知の部分が多い。

以上を踏まえると、特定の音調と心的態度や意味の違いを結びつけるアプローチは、体系的な説明ができているとは言い難く、イントネーションの指導においては心的態度機能に基づくアプローチは現実的ではないと言えよう。一方、ポーズや核におけるピッチ変化により文や節などの区切りを示すこと、および核の位置により情報の構造を示すことは教授可能性が高く、かつコミュニケーション上の重要性が高いと言える。このような機能を重視したアプローチは Gilbert (2008, 2014)に見られ、イントネーションおよび強勢・リズムを、聞き手が発話を理解するための手がかりとして捉えたプロソディ指導を提案している。こうしたことから、「3つの原則」においても同様のアプローチを取るものとする。

## 4-2 核音調を上昇調と下降調に絞る

イントネーションの研究では、上昇調や下降調だけでなく、これらの音調をさらに起始部のピッチの高低で区別し、高上昇調、低上昇調、高下降調、低下降調に分類することが一般的である。また、Palmer (1922)や



O'Connor and Arnold (1973)のような英語学習者のための教本においても、高低の区別をつけた分類がなされている。しかし「3つの原則」では、高低の区別をつけることは取り入れていない。この理由は、地域差が大きいこと(Brown, 1990; Cruttenden, 1997)、意味の差がほとんどない場合もあること(渡辺, 1994a)、高低の違いを聞き分けることは難しいことがある(渡部, 1994b)ためである。高低の違いで音調を細分化することは、不必要に学習を複雑にしてしまう恐れがある。

なお、英語でよく用いられる音調に下降上昇調や上昇下降調があるが、これについても3つの原則では触れていない。下降上昇調は下降調と上昇調の、上昇下降調は上昇調と下降調の組み合わせと見ることができ、これら二つの音調を学んだ後で指導するのが良いと思われる。

### 4-3 前核部の音調には言及しない

Palmer (1922)や O'Connor and Arnold (1973)では、イントネーションを核と前核部(頭部、前頭部)に分け、それぞれの音調の組み合わせにより文全体にわたる音調群を分類している。しかし、「3つの原則」においては、前核部の音調については何も言及していない。この理由としては、核に比べて前核部のコミュニケーション上の重要性は低い(竹林, 1996)と考えられることから、学習上の負担を軽減するために扱わないこととした。

例えばO'Connor and Arnold (1973)では、10種類の音調群が提示され、それぞれに前核部と核において異なる音調を組み合わせた型が示されている。学習しやすくするためにそれぞれの音調群に名前をつけて工夫している面もあり、また、前核部の音調も心的態度を表すことに寄与することは否定しないが、渡辺(1994a)も指摘するように、前核部の音調の働きについて指導するのは困難であろう。「原則 3」ではイントネーションのアクセント機能を重視しているが、この機能においては前核部の寄与は小さいため、「3つの原則」では言及を控えることとしている。

もう一つの理由は、前核部の音調には地域差があり、一般化が難しいことである。渡辺 (1994a)や竹林 (1996)は、頭部の音調についてアメリカでは低平板調、イギリスでは高下降調が多いとしているように、地域により用いられる音調が異なるため、一般化した説明が難しい。

以上の理由から、前核部の音調への言及は控えているわけであるが、言い換えると前核部は暗示的に平板調でよいとみなしているとも言える。前核部においては、強勢をもつ音節を等間隔に刻むリズムを指導することになるが、そこではピッチに意識を向けるのではなく、母音の長さに意識を向けるため、おのずと平坦調となる。渡辺 (1994a, p.22)はイントネーションの指導における留意事項のひとつとして「核強勢以外の強勢拍は平坦に言うこと」をあげているが、平坦にすることを意識するかどうかの違いはあるものの、平坦な音調にするというのが指導上の現実的な方策といえよう。

### 4-4 文を thought group の基本とする

4-1 で、イントネーションの機能のひとつとして文や節の区切りを示すことは、聞き手にとって発話の理解を助けるうえで重要な機能であることを述べた。渡辺 (1994a)は日本人英語学習者の問題点として、意味群を無視したところで区切ることが多いことを指摘しているが、聞き手の理解を助けるためには、やはり意味のまとまりがわかるところで区切る必要がある。意味群を指す用語は様々あるが、ここでは thought group という用語を用いることとする。

「3つの原則」においては、thought group の区切りについては特に言及していないが、語と文が同じ強勢の

システムであるという説明をしているように、文を *thought group* の基本としている。*thought group* の区切りの詳しい解説は渡辺 (1994a) や Wells (2006) に見られるが、このような詳細な分類をそのまま学習者に提示しても複雑である。また、区切る位置は話すスピードや場面により変わるため、区切る位置をルール化して示すことは困難である。指導上は、*thought group* は統語的な区切りに一致する (Rogerson-Revell, 2011) ことを意識することで十分であると思われるため、「3つの原則」においては区切りのルールを示すことはせず、説明や練習の過程では文をひとつの *thought group* とみなして学習する。区切りのルール化よりも、核におけるピッチの変化で区切りを示すことに注力したい。

## 5. 指導への展開—まとめに代えて

これまで述べたように、「3つの原則」はプロソディの諸側面のうち、コミュニケーション上重要でかつ教授可能な側面に絞り込み、授業での指導への応用を念頭に作られた教育用のモデルである。要素を絞りこむだけであれば、それぞれの要素を記述するのみで十分であろうが、原則というルール化した形式で示しているのは二つの理由がある。一つは、学習者がプロソディを意識できるようにガイドとしての機能を持たせるためである。音読やシャドーイングなど音声面に意識を向けて行う練習において、学習者が自らプロソディを意識を向けられるようにするために、原則というルール化された形式で示すことで、原則ひとつひとつの面に意識を向けてモニターし練習できるようにしている。また教員が学習者へフィードバックする際に、原則を参照しながら、どの原則ができていないかといったフィードバックをすることで、学習者がプロソディのどの側面を指しているのか分かりやすくなる。

もうひとつの理由は、普段の授業にプロソディの指導を組み込みやすくするためである。「3つの原則」が取り上げている内容は、コミュニケーション上の重要な側面として、日本語と英語では音節の構造に違いがあるために拍を刻む箇所を間違えてしまうこと(原則 1)、拍の刻み方の違いも異なり、英語では強勢を繰り返し強勢拍を等間隔に刻む傾向があること(原則 2)、そして強勢拍のうち一つを最も目立たせて、情報のまとめ(文の切れ目等)を示したり、対比を示して聞き手の意識を重要な情報に向けさせるといったことを行っている(原則 3)、といったことをまとめている。このようなプロソディの諸側面を原則という形式にまとめることで、複雑なプロソディのミニマムエッセンシャルズを抽出することが可能となり、それらをどのような順序で指導するかを示すことができる。原則の階層的順序性が示すように、核の役割を学ぶには文強勢が分かっていることが重要となる。様々な要素が絡むプロソディを効果的に指導するには、それぞれの要素の関連性を踏まえる必要がある。

冒頭に述べたように、プロソディの指導があまり行われていない背景のひとつには、指導方法が確立されていないことが指摘されている。教育用モデルの開発と合わせて、指導方法の開発も必要である。普段の授業にプロソディ指導を織り込むということは、普段使っている教材をもとに指導方法を考える必要があり、またプロソディを知るという音声に特化した活動とするだけではなく、リスニングやスピーキング活動において、プロソディに注目することで意味理解や伝達が促進される活動も必要となる。このような点を踏まえて、著者らは平生使用している教科書にある文章を基に、原則を導入し、音節、強勢とリズム、核配置の役割について知る活動の他、教科書の文章を基にしたリスニング、スピーキングの中でプロソディに意識を向けて内容理解や伝達を行う活動を開発している(大和・磯田, 2015; 磯田・大和, 2016; 軽尾・磯田・大和, 2018)。このように、プロソディの指導を行うためには、特別な教材はなくても普段使用している教材を活用することで十分可能ではあるが、そのためには教員がプロソディを知ることが第一歩となる。教員養成や教員研修におけるプロソデ

イの指導が、今後の課題となるであろう。

## 謝辞

本稿は、JSPS 科研費 26381197 と 17K04778 の助成を受けたものである。

## 引用文献・参考文献

- Avery, P. & Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English pronunciation*. Oxford University Press.
- Brown, A. (2014). *Pronunciation and phonetics: A practical guide for English language teachers*. New York, NY: Routledge.
- Brown, G. (1990). *Listening to spoken English* (2nd ed.). New York, NY: Longman.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2005). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Cruttenden, A. (1997). *Intonation*. (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Cruttenden, A. (2014). *Gimson's pronunciation of English* (8th ed.). Oxon, UK: Routledge.
- Dalton, C. & Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford University Press.
- Gilbert, J. B. (2008). *Teaching pronunciation: Using the prosody pyramid*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Gilbert, J. B. (2014). Myth 4: Intonation is hard to teach. In L. Grant (Ed.), *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching* (pp.107-136). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Grant, L. (2014). Prologue to the myths: What teachers need to know. In L. Grant (Ed.), *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching* (pp. 1-33). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- 磯田貴道・大和知史 (2016). 「プロソディ指導に組み込みたい音節・強勢の指導—教科書本文を利用して—」『全国英語教育学会第 42 回埼玉研究大会発表予稿集』(pp. 470-471)
- 伊藤健三・島岡丘・村田勇三郎 (1982). 『英語学体系 12 英語学と英語教育』大修館書店
- 軽尾弥々・磯田貴道・大和知史 (2018) 「日本語を活用した英語プロソディ指導」『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』14, 14-23.
- Kelly, G. (2000). *How to teach pronunciation*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English pronunciation*. Harlow, UK: Longman.
- Knowles, G. (1987). *Patterns of spoken English: An introduction to English phonetics*. Harlow, UK: Longman.
- 河内山真理・山本誠子・中西のりこ・有本純・山本勝己 (2011). 「小中学校教員の発音指導に対する意識—アンケート調査による考察」『LET 関西支部研究集録』13, 57-78.
- 小池生夫(編) (1993). 『英語のヒアリングとその指導』大修館書店
- 窪園晴夫・溝越彰 (1991). 『英語の発音と英詩の韻律』英潮社
- Lado, R., & Fries, C. C. (1954). *English pronunciation: Exercises in sound segments, intonation, and rhythm*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

- Lane, L. (2010). *Tips for teaching pronunciation: A practical approach*. White Plains, NY: Pearson Education.
- 牧野武彦 (2005). 『日本人のための英語音声学レッスン』 大修館書店
- 牧野勤 (1977). 『英語の発音—指導と学習—』 東京書籍
- 松坂ヒロシ (1986). 『英語音声学入門』 研究社
- 南條健助 (2010). 「音声学・音韻論と発音指導」 大学英語教育学会(監) 岡田伸夫・南出康世・梅咲敦子(編) 『英語教育学大系 第8巻 英語研究と英語教育—ことばの研究を教育に活かす』 (pp. 3-21) 大修館書店
- O'Connor, J. D., & Arnold, G. F. (1973). *Intonation of colloquial English* (2nd ed.). London: Longman. 片山嘉雄・長瀬慶来・長瀬恵美(訳) 『イギリス英語のイントネーション』 南雲堂
- 緒方勲(監修) (1995). 『英語音声指導ハンドブック』 東京書籍
- 小野昭一 (1996). 『英語音声の基礎』 リーベル出版
- Palmer, H. E. (1922). *English intonation with systematic exercises*. Cambridge, UK: W. Heffer & Sons.
- Pike, K. (1945). *The intonation of American English*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Roach, P. (2000). *English phonetics and phonology: A practical course* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Rogerson-Revell, P. (2011). *English phonology and pronunciation teaching*. London, UK: Continuum.
- 斎藤弘子・上田功 (2011). 「英語学習者によるイントネーション核の誤配置」 『音声研究』 15(1), 87-95.
- 柴田雄介・横山志保・多良静也 (2008). 「音声指導に関する教員の実態調査」 『紀要』(四国英語教育学会) 28, 49-55.
- 竹林滋 (1996). 『英語音声学』 研究社
- 手島良 (2006). 『通じる英語の発音ドリル—逆発想でマスターする強勢・アクセント』 研究社
- 鳥居次好・兼子尚道 (1962). 『英語の発音—研究と指導—』 大修館書店
- 鳥居次好・兼子尚道 (1969). 『英語発音の指導』 大修館書店
- Underhill, A. (2005). *Sound foundation: Learning and teaching pronunciation*. Oxford, UK: Macmillan
- 渡辺和幸 (1994a). 『英語のリズム・イントネーションの指導』 大修館書店
- 渡辺和幸 (1994b). 『英語イントネーション論』 研究社
- Wells, J. C. (2006). *English intonation: An introduction*. Cambridge University Press.
- Wong, R. (1987). *Teaching pronunciation: Focus on English rhythm and intonation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 大和知史 (2016). 『『英語のプロソディ指導における3つの原則』の提案とその理論的基盤』 柳瀬陽介・西原貴之(編・著) 『言葉で広がる知性と感性の世界—英語・英語教育の新地平を探る—』 (pp.219-231) 溪水社
- 大和知史・磯田貴道 (2015). 「核配置を重視したプロソディ指導—教科書本文を活用した指導法の提案—」 『全国英語教育学会第41回熊本研究大会発表予稿集』 (pp. 32-33)
- 安井泉 (1992). 『音声学』 開拓社