Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-06-09

核配置を重視したイントネーション指導 : 教科書を活用した統合的指導

大和, 知史
磯田, 貴道

(Citation)
神戸大学国際コミュニケーションセンター論集,17:59-74

(Issue Date)
2021-03-31

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/81012585

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/81012585

『神戸大学大学教育推進機構国際コミュニケーションセンター論集』17 号（2021 年 3 月）
Journal of the School of Languages and Communication, Kobe University, Vol. 17 (March, 2021)
NCID=AA12182319

核配置を重視したイントネーション指導

―教科書を活用した統合的指導―

大和　知史
神戸大学 大学教育推進機構 国際コミュニケーションセンター

磯田　貴道
立命館大学　文学部

概要

イントネーションはコミュニケーション上の重要性が高いと認識されつつも，一般化した説明が難しいことから指導が難しいとされてきた。これは音調の種類と心的態度を結びつけるアプローチによりイントネーションを説明しようとすることに限界があるためである。本稿では，コミュニケーション上の重要性が高く，かつ指導可能性も高い核配置を重視する立場からイントネーション指導について論じる。また，発音指導のあり方について，反復練習だけでなくコミュニケーションの中で発音へ意識を向ける活動の重要性も指摘されているほか，他技能の指導と発音指導を統合的に行うことの重要性も指摘されている。これらを踏まえて，Celce-Murcia, Brinton, and Goodwin (2010)の提案する“Communicative Framework for Teaching English Pronunciation”と Pennington (1996)の「活動の類型」を援用し，普段使用している教科書を基に核配置の指導をコミュニカティブに行うことができる活動を紹介する。

キーワード

イントネーション，核配置，コミュニカティブな発音指導，統合的指導，教科書の活用

1. はじめに

コミュニケーションにおけるプロソディの重要性は認識されているが，指導はあまり行われていないという状況がある。教員養成において音声学や発音指導に関する訓練が不足している（柴田・横山・多良, 2008; 河内山・山本・中西・有本・山本, 2011; Murphy, 2014; Sicola & Darcy, 2015）ことが原因のひとつであるが，発音指導に関する理論や指導方法が確立・整備されていないことも一因と考えられる。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ること，また文脈による可変性が大きいため，一般化した説明が難しいとされてきた。そのため，指導のための枠組みや具体的な指導方法が提供されているとは言い難い。

こういった状況に対し，筆者らはこれまでプロソディ指導の枠組みとなる「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，併せて指導方法の開発を行ってきた（大和,

2016, 大和・磯田, 2020; 軽尾・大和, 2017; 軽尾・磯田・大和, 2018; 磯田・大和, 2019)。この「3つの原則」は, プロソディのミニマムエッセンシャルズとして, 音節(原則1), 強勢とリズム(原則2), イントネーションのうち核配置(原則3)を取り上げ, 教師と学習者が指導・学習上の指針として用いることができるよう, 表 1 に示すように原則というルールとして示したものである。

表 1 プロソディ指導における3つの原則

原則1	あいうえお(母音)のあるところで拍を刻む
原則2	拍が2つ以上並ぶと, 強弱をつける
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

本稿では, これらの原則のうち, 原則3に関する指導, すなわちイントネーションに関する指導について考察する。発音指導のあり方に関する議論の中で重要視されている二つの側面, すなわち,「発音指導においてもコミュニカティブな指導が必要であること」, および「発音指導を他技能と統合して指導を行うこと」, これらを踏まえたイントネーションの指導方法を提案する。

2. 核配置に焦点を当てたイントネーション指導

原則3は, イントネーションに関する事項であるが, 核(nucleus)について指導するものである。核とは, 意味的・統語的なまとまりで, 発話の区切りである thought group 内の強勢拍のうち最も目立たせる音節のことである(prominence, sentence stress 等の用語で呼ばれることもある)。次の(1)から(3)の文や対話で核の働きについて例示したい(核の位置を四角囲みで示してある)。

(1) I went to the park by bus.
(2) A: Where did you go by bus?
B: I went to the park by bus.
(3) A: Who went to the park by bus?
B: I went to the park by bus.

いずれも“I went to the park by bus.”という文であるが, それぞれ核の位置が異なっている。(1)は, 特段の前提がない場合での核の位置であり, thought group(ここでは文)の最後の内容語に核が置かれるのが典型である。これをノーマルストレスと呼ぶことがある(渡辺, 1994a)。核の音節で声の高さが大きく変化し下降調の音調が生まれる。音調の変化により, thought group の切れ目を示し, 文が終わることを伝える働きをしている。(2)と(3)は質問に対する返答という文脈での核の位置で, 質問の内容に応じて最も目立たせる箇所, すなわち聞き手の意識を向けさせたい箇所を変えている。また, ノーマルストレスでは文全体の情報に焦点が当てられていると考えられ, broad focus と呼ばれ, (2)や(3)のように特定の情報に焦点を当てることを narrow focus と呼ぶ(竹林, 1996; Wells, 2006; 小野, 1996; 南條, 2010)。

イントネーションはコミュニケーション上の重要性は認められつつも，一般化した説明が難しいため指導が困難であるとされてきた（Dalton & Seidlhofer, 1994）。これは，従来のイントネーションの指導では，イントネーションの機能のうち心的態度機能が重視されていることに起因する。心的態度に基づく指導では，様々な音調の種類を分類し，それぞれの音調がどのような心的態度を示すのか説明されているものが多い（例えば O'Connor & Arnold, 1973）。ただし，心的態度は音調のみで伝達されるものではないこと，またイントネーションには地域差や個人差もあるため，特定の音調と特定の心的態度を結び付けた説明は必ずしも成り立たない（Roach, 2000; 渡辺, 1994b）。心的態度機能に基づいた記述には限界があるため，発音指導においても心的態度に基づいた指導は困難であることが指摘されている（Rogerson-Revell, 2011; Gilbert, 2014; 磯田・大和, 2019）。

心的態度機能に代わるアプローチとして，「3つの原則」では核配置（nucleus placement）に焦点を当てたアプローチをとっている。発音指導の研究でも，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核配置に焦点を当てた指導を行うことが提案されている（Dalton & Seidlhofer, 1994; Rogerson-Revell, 2011）。核は，区切りを示すことや，新情報旧情報の違い，対比を示すことといった機能を果たし（竹林, 1996; Wells, 2006; 渡辺, 1994b; Roach, 2000; Rogerson-Revell, 2011），聞き手に分かりやすく話すという意味でコミュニケーション上重要であるため指導すべき事項と考えられる（Gilbert, 2008, 2014）。

3. コミュニカティブな発音指導の重要性

発音指導の方法に関しては，ミニマルペアや例文を反復して練習するといったドリルが主であるような認識がされている。しかし，文脈のない例文の反復のような機械的なドリルだけでは，学習した事項が実際のコミュニケーションに転移にされないため，発音指導においてもコミュニカティブな指導，つまり意味を重視した指導も必要である（Couper, 2015; Loewen, 2020）。

Celce-Murcia, Brinton, and Goodwin (2010)は，Communicative Language Teaching の考え方に基づいた発音指導の枠組である Communicative Framework for Teaching English Pronunciation を提案している（表 2 を参照）。この枠組では，ターゲットとなる音声についての導入となる説明や意識高揚の段階から，ターゲットの音声を含む語や文を用いた繰り返す練習へ移り，その後より自由度の高い練習，すなわち伝達の内容や用いる表現を学習者自身が選択してコミュニケーションを行い，そのなかでターゲットの音声を用いる練習へと移ることが推奨されている。このような発音指導において言語形式（form）を重視した活動から意味（meaning）を重視した活動へ発展する段階を示した Celce-Murcia らの枠組は，コミュカティブな発音指導を考える上で有用な枠組である（Sicola & Darcy, 2015; Yoshida, 2016; Pennington & Rogerson-Revell, 2019）。なお，この指導の段階分けは，発音指導だけに特化したものではなく，他技能の指導にも適用できるものである（Celce-Murcia et al., 2010）。

従来の発音指導では，音声面の解説や音読のような反復練習は行われているだろうが，上記の分類にあてはめると，Controlled Practice の段階までしか行っていないことになる。発音指導が実効性を持つためには，よりコミュニカティブな段階の練習に当たる Guided Practice, Communicative Practice も必要である。特に核配置は，よりコミュニカティブな練習が重要となる。練習においては，意味の理解・伝達において，核配置により情報のまとまりを理解し，伝えたり（broad focus），対比を見抜く（narrow focus）ことを練習する必要がある。

表 2 Communicative Framework for Teaching English Pronunciation の概要

導入と意識高揚の段階	Description and Analysis	ターゲットの音声について解説し意識を高める
	Listening Discrimination	ターゲットの音声を聞いて識別ができるようにする
練習の段階	Controlled Practice	ターゲットの音声に意識を向けつつ，与えられた語句，例文を繰り返す （例）音読，早口言葉，チャンツなど
	Guided Practice	場面設定や用いることばの大半を与える等の構造化がありつつ，学習者がことばや伝達内容を選択する部分を含む （例）information gap 活動，グループでの文の並べ替え，会話文の一部を作文など
	Communicative Practice	意味の伝達に焦点を当てつつ，音声面にも意識を向ける （例）ロールプレイ，ストーリーテリング，インタビュー，ディベート，問題解決など

Celce-Murcia らによるこの枠組は，コミュニケーション活動と発音への意識を織り交ぜる指導を考える上で有用であるが，実際の指導において適用する上で留意すべき点が二つある。ひとつは，練習の段階における 3 種類の練習の区別が難しいことである。Celce-Murcia らの枠組では，練習の段階の 3 種類の区別については詳しい基準は示されておらず，具体的な活動ひとつひとつをこの枠組にあてはめようとすると，どの段階に当たるのか判断が難しい場合がある。そこで本稿では，Celce-Murcia (1994)や Celce-Murcia et al. (2010)で紹介される活動例の比較，および Pennington (1996)による発音指導の類型を参考に，音声面へ意識を向ける度合と意味への意識の度合の違いと，達成度の基準が何に置かれるかという観点から，次の表 3 のように 3 つの練習の段階を区別する。

表 3 練習の 3 段階の区別

練習の段階	特徴	達成度の基準
Controlled Practice	音声面にのみ意識を向ける	音声の正確さ
Guided Practice	意味と音声面の両方に意識を向ける	意味に対する音声の適切さ
Communicative Practice	意味に焦点があてられる	課題の遂行度

Controlled Practice にあたる活動は，オーディオリンガリズムの考えのもと行われていた活動（例えばミニマルペアを用いた発音練習）や，音読のような反復練習などを指す。この段階の活動は，例に用いられる語や文の意味が理解できているかどうかはあまり関係がなく，音声面へのみ意識を向け正確に表出することが求められる。したがって，達成度を測る基準は音声面の正確さに置かれる。

Guided Practice は，意味に応じて適切な音声表出が求められる活動である。例えば，演劇のスクリプト等を用いて，話者の感情を踏まえてイントネーションに意識を向けて読む練習や，短い対話文を用いて，相手の発話の内容に応じて自分の発話の核の位置を適切な箇所に置く練習などがこの段階の練習に当たる。こういった活動は，用いることばの多くが既に与えられている状況での音声表出であるが，Controlled Practice とは異なり，文脈や伝える内容を踏まえて，学習者が適切な音声形式を選択し表出する。そのため達成度は音声面で評価することになるが，意味と音声のつながりを踏まえて適切な表出ができているかどうかが基準となる。

Communicative Practice は，意味に焦点を当てた活動であり，何らかの課題（タスク）の遂行が求められるものである。ただし，意味の理解・伝達のみに焦点が置かれるのではなく，意味に焦点を当てつつ音声面にも意識を向けるよう，ターゲットとなる音声面が意味の理解や伝達において重要な役割を果たすよう設計された活動である。活動の例はロールプレイ，ディスカッション，インタビューなど多岐にわたる。これらの活動において達成度を測る基準は，音声面ではなく，課題の内容がどの程度遂行できているかという点に置かれる。

もう一つの留意点は，それぞれの練習の段階において，それに特化した活動を用意することを想定している点である。Celce-Murcia (1994)や Celce-Murcia et al. (2010)では Communicative Framework for Teaching Pronunciation に則った指導例が示されているが，各段階の練習において異なる教材を用いた例となっている。例えば Celce-Murcia (1994) ではイントネーションの指導例が紹介されているが，Controlled Practice においては詩，Guided Practice においては演劇のシナリオ，Communicative Practice においては絵を用いた活動や旅行の準備をする設定のロールプレイといったように，各段階の練習に特化した教材を用意して指導するものである。このように，指導する音声事項を授業の柱とし，それに合わせて教材を用意するのは，発音に特化した授業であれば可能であろう。しかし，発音に特化した授業ではない他技能の授業においては，音声事項を中心として教材を用意す

るわけではないため，同様のアプローチでは実施が困難である。このことは次節の発音指導と他技能の指導との統合において重要な点であり，発音に特化した授業以外でも Celce-Murcia らの枠組が適用可能かどうか検討する必要がある。

4. 発音指導と他技能の指導との統合―教科書の活用

発音指導が，発音に特化した授業においてのみ行われるのではなく，他技能の指導のなかに組み込まれることが重要という指摘がされているが，実際にはそのような統合的な指導が広く行われているとは言い難い（Grant, 2014; Jones, 2016）。統合を進める上では，発音指導のために投げ込みで教材を用意するのではなく，もともと普段から使用している教科書を活用して発音指導を行うことが重要となる。

教科書を使って発音指導をする場合，例文を用いた音読やシャドーイングなどの練習において音声面に意識を向けることが思いつくであろうし，実際に行っているだろう。これは Celce-Murcia らの枠組で言うと Controlled Practice の段階にあたる。したがって，この段階までは教科書を使うことで実現されていると言えよう。では，よりコミュニカティブな段階の発音練習である Guided Practice, Communicative Practice は，発音教材ではない教科書を用いて可能であろうか。

発音指導以外の分野に目を向けると，教科書を用いた指導では，文章の内容理解の段階の後に，音読等による練習を行い，さらに文章の内容を要約するリテリングや，登場人物になりきるロールプレイ，文章の内容に関する意見を述べる，ディスカッションするといった自己表現活動へと展開することが様々な文脈で推奨されている。リーディングの指導では，活動を pre-reading activities, while-reading activities, post-reading activities に分けて論じられることが多く，内容理解（while-reading activities）の後に post-reading activities として音読やシャドーイングを行い，さらにリテリングや自己表現活動を行う方法が紹介されている（例えば門田・野呂・氏木, 2010; 卯城, 2011）。また発問の工夫により，文章に書かれていること以上の推測を促す推論発問を用い，その答えを基にしてコミュニケーション活動や自己表現活動を行う方法も紹介されている（田中・田中, 2009; 田中・島田・紺渡, 2011）。同じ指導の流れがリスニング指導においてもあてはまり（鈴木・門田, 2018），スピーキングの指導方法として紹介されることもある（泉・門田, 2016; 佐々木, 2020）。

習得の促進や定着を図ることを重視した立場からの提案もなされている。村野井(2006)は第二言語習得の知見を基に，教科書を用いた指導において Presentation（教材の導入）-Comprehension（内容理解）-Practice（言語運用能力を高める練習）-Production（発表等のアウトプット）の4つの段階にあたる活動を行うことを推奨している。特に Practice と Production は，第二言語習得のプロセスのうち内在化（intake）と統合（integration）を促進すると考えられ，定着を図る上で重要な段階と考えられる。音読やシャドーイングに関しては，内容を理解した英文をアウトプットにつなげる橋渡しとして位置づけられ，英文を反復しつつ表現等の定着を図り，リテリング等のアウトプット活動へつなげる指導であるとして紹介する研究者が多い（安木, 2010; 鈴木・門田, 2012; 伊東, 2016）。

以上の活動を Celce-Murcia らの枠組にあてはめてみると，音読やシャドーイングの活動は Controlled Practice にあたり，リテリングの活動は（手掛かりの与え方や場面設定にもよるが）Guided Practice に，ロールプレイや自己表現活動は Communicative Practice にあたると考えられる。このような活動の中で，音声面に意識を向けることや，フィードバックを与えることで，分節音でもプロソディでもコミュニカティブな発音指導が可能となる。

核配置に関しては，発話する場面のほとんどにおいてノーマルストレス（broad focus により文の最後の内容語に核が置かれる）を用いるため，リテリングやロールプレイ等の活動を行うこと自体がノーマルストレスの核配置の指導（およびその基盤となる音節，強勢・リズムの指導）を行う機会を作ることにつながる。それに対して narrow focus の核配置は，対比や強調を示す必要がある場面設定を行う必要があるが，例えば間違いを訂正する場面や確認の質問をする場面をリテリングなどの活動に組み込むことで練習が可能となる。

上記のリテリングやロールプレイ等の活動に加えて，より幅広い指導も可能である。リテリング等は内容理解の後に行う活動で，産出（production）に重きが置かれているものが多い。しかし，意味を重視する指導，特に Communicative Practice にあたる活動では，メッセージの理解（comprehension）も重要な側面となろう。核配置は，情報のまとまりを捉えたり，重要な情報に意識を向けるなど，理解のプロセスにおいても重要な働きをする。したがって，核配置が意味の理解の鍵となるリスニングの活動を内容理解の活動として行うことも可能である。また，インタラクションを伴う活動において，聞き手が核配置を手掛かりに内容を理解するよう促すための設計も可能である。このように核配置の練習は，内容理解後の活動としてだけでなく，内容理解のための活動としても行うこともできる。

次節では，以上の点に基づいて，意味の理解・伝達において核配置が重要となる活動を，教科書を基に行う方法を紹介する。

5. 教科書を活用した指導方法

ここでは，教科書を活用した核配置の指導方法について，Celce-Murcia らの枠組の Guided Practice と Communicative Practice にあたるものを紹介する（表 3 参照）。前節で述べたように，内容理解の後に音読，リテリング，ロールプレイ，自己表現活動等を行うことが可能であり，それらが核配置を含めた発音指導を行う機会となる。こういった活動の具体的な指導方法については，前節にて言及した文献や，教科書を活用した指導方法を多数紹介している磯田(2010)を参照されたい。本稿では，narrow focus の核配置の指導，およびリスニングを含めて理解の面でも核配置が重要となる活動について紹介する。例に用いる文章は，Elwood (2008)によるリーディング教材からの引用である。

5.1 Guided Practice の活動例

5.1.1 しつこく質問

教科書の文章の中から一文選び，答えの文とする。例えば，“The first impression often lasts

a long time.”を答えの文としたとする。以下の例のように，教師が質問をして生徒が答えの文を読み上げるが，質問の内容に応じて，ことばは変えずに核の位置を変えて返答をする練習を行う。疑問詞で質問されていることに対する情報（答えの例の四角囲み部）が新情報にあたるので，そこを音声的に目立たせることが求められる。

Q: The first impression always lasts a long time, doesn’t it?
A: The first impression often lasts a long time.
Q: What often lasts a long time?
A: The first impression often lasts a long time.

5.1.2 質問は何か

「しつこく質問」の逆で，教師が答えの文を読み上げ，生徒は答えの文の核の位置に応じて質問は何であるか考える。次の例のように，まず答えを教師が示す。ここでは四角囲み部の impression に核を置き，主語の部分の情報に焦点を当てた文を読み上げる。続いて，生徒に質問の選択肢を示す。答えの核の位置を踏まえて，会話が成り立つにはどちらの質問が適切か選ばせる。この場合 2.が適切である。

（答え）The first impression often lasts a long time
（質問）1. How long does the first impression often last?
2. What often lasts a long time?

この練習に慣れた後で，質問の選択肢を与える代わりに質問を英語で作文させることもできる。

5.1.3 核配置のゲーム的活動

「しつこく質問」や「質問は何か」をアレンジし，ゲーム性を高めた活動も可能である。まず教科書から選んだ文を答えの文として書いたワークシートを配布する。

Q:
A: The first impression often lasts a long time.
Q:
A: The first impression often lasts a long time.
Q:
A: It is not easy to overcome a bad first impression.
Q:
A: It is not easy to overcome a bad first impression.

この活動は一文ずつ行う。ペアの一人（A）は，最初の答えの文の核の位置を決める。相手には伝えずにワークシートの英文に印をつける。合わせて，それに対応する質問を Q のところに英語で作文させる（日本語で書かせる方法も可能）。ペアのもう一人（B）は，相手がどこに核配置するかを予想して英文に印をつけ，それに対応する質問を考え，Q のところに英語または日本語で書き込む。

B がワークシートに書いたとおり A に質問をして，A もワークシートに書いたとおりの核配置で答えを読み上げる。B の予想通りに質問の内容と A の核の位置が一致したら B の勝ち，一致しなかったら A の勝ちとする。

ワークシートの例のように，同じ文で核の位置を変えながら複数回行うことができる。また役割を交代しながらでも行える。

5.1.4 モノローグを会話文へ

説明文などを会話のセリフに見立てて，登場人物を加えて会話文を作り，会話の流れに合わせて核の位置を考えながら音読等の練習を行う。文章中にある情報と異なることを言うような間違いや，確認する質問等を含めることで，核配置により特定の情報に焦点を当てて分かりやすくなるようにすることが求められる。

（もとの文章）

Those who fall down when trying to put their best foot forward may have to work hard. It is not easy to overcome a bad first impression. In fact, those unlucky people may never overcome it. It is possible, as some say, that first impressions don't lie. It is also true that, accurate or not, the first impression often lasts a long time.

この文章を，人物 A の発話と見立てて，人物 B を加えて会話を作る。もとの文章のことばは変えないが，言い間違いや確認するセリフを含めると，同じ文を繰り返すことで核の位置を意識させることができる。以下の例では，下線部が間違いや確認するセリフ，四角囲みが核の位置を示す。

A: Those who fall down when trying to put their best foot forward may have to work hard. It is not easy to overcome a bad first impression.
B: <u>It is easy, isn't it?</u>
A: It is $\boxed{\text{not}}$ easy to overcome a bad first impression. In fact, those unlucky people may never overcome it.
B: <u>Who may never overcome it?</u>
A: Those unlucky $\boxed{\text{people}}$ may never overcome it.
B: I see.
A: It is possible, as some say, that first impressions don't lie.

B: I don't think it is possible.
A: It is possible that first impressions don't lie. It is also true that, accurate or not, the first impression often lasts a long time.

教師が B のセリフを読み上げ，生徒が A のセリフを読みあげる方法，または生徒がペアになり，A と B の役割を交代しながら練習する方法がある。

即興性を高め，相手のセリフの内容に合わせて即座に核の位置を判断するには，Bのセリフを空欄にしたワークシートを用意する。教師が B のセリフを言い，それに対して生徒が応答し，適当な箇所に核配置できるか試すことができる。

A: Those who fall down when trying to put their best foot forward may have to work hard. It is not easy to overcome a bad first impression.
B: _____
A: It is not easy to overcome a bad first impression. In fact, those unlucky people may never overcome it.
B: _____
A: Those unlucky people may never overcome it…（つづく）

5.2 Communicative Practice の活動例

5.2.1 内容語のみ示す

リスニングによる内容理解のための活動である。以下の例のように，もとの文章から機能語，カンマやピリオド等の punctuation を削除し，文頭の大文字は小文字に変えて，内容語のみのテキストを用意する。「モノローグを会話文へ」で用いた例文で内容語のみのワークシートを作ると次のようにできる。

those fall down trying put best foot forward have work hard not easy overcome bad first impression fact those unlucky people never overcome possible say first impressions don't lie also true accurate not first impression often lasts long time

このようなワークシートを用いて，音声を聞き内容理解を行うが，核（およびポーズ）を手がかりに，どこで文が終わっているか考えることが必要となる。文の切れ目にスラッシュを書き入れさせるとよい。

5.2.2 間違いを含む文章（1）

この活動は文章の内容理解の活動として行うもので，初見の文章で行う。以下の例のように，もと

もとの文章の一部を書き換えたり，削除するなどして，内容を変えた文章を用意する。書き換える箇所を下線で示す。

（もとの文章）
Those who fall down when trying to put their best foot forward may have to work hard. It is not easy to overcome a bad first impression. In fact, those unlucky people may never overcome it. It is possible, as some say, that first impressions don't lie. It is also true that, accurate or not, the first impression often lasts a long time. Either way, research suggests that the first impression is important, at least in the classroom.

（間違いを含む文章）
Those who fall down when trying to put their best foot forward may have to study hard. It is not easy to overcome a first impression. In fact, those unlucky people may never overcome it. It is possible, as some say, that first impressions sometimes lie. It is also true that, accurate or not, the first impression often lasts a short time. Either way, research suggests that the first impression is not important, at least in the classroom.

生徒2名のペアを作り，一人には間違いを含む文章，もう一人に正しい文章を渡す。相手のワークシートは見てはならず，どこが間違っているのかわからない状態で始める。まず文章に目を通し，内容を理解する。次に，間違いを含む文章を受け取った方は一文ずつ文章を読み上げる。正しい文章を受け取った方は，相手の読みあげた内容が間違えている場合に訂正することが求められる。ただし，訂正の仕方は正しい文を読み上げるだけに限定する。このように読み方を限定することで，間違えている個所に焦点が当たるように核を配置することが求められる。

ペアで行う場合は，文章を前半と後半に分けて，前半が間違いありで後半は正しい文章，前半が正しい文章で後半が間違いありという2つのバージョンを作り，生徒をペアにして互いに異なるバージョンを配った上で行うこともできる。

生徒が核配置による訂正に慣れてきたら，訂正の仕方を文の読み上げに限定せずに，自由に言葉を選んでよいとすることで，よりコミュニカティブな活動となる。その場合，訂正に使える表現をあらかじめ教えておけば，核の位置を意識しやすくすることもできる。例えば，“You said…, but…”のような表現を与えておいて，but 以降で核の位置を意識させるとよい。

5.2.3 間違いを含む文章（2）

「間違いを含む文章（１）」は２人で行う形式であったが，これを３人で行うことで，よりコミュニカティブな活動にすることができる。間違いを含む文章を持つ生徒 1，正しい文章を持つ生徒 2，文章は持たずに内容を書き取る生徒 3，の３人で行う。間違いを含む文章を持つ生徒 1 が，文章を持たない生徒 3 に対して文章を読み上げる。その生徒 3 は内容を

メモする。内容に間違いがあったら，正しいバージョンを持つ生徒 2 が訂正する。訂正の仕方は，文を読み上げる方法，または自由に言葉を選ぶ方法，いずれも可能である。

このように内容を書き取る役を加えて 3 名にすることで，情報を正確に伝える必要性と正確に聞き取る必要性を生み，核配置による正確な情報の伝達と理解を行う必然性が増す。

5.2.4 空所を予想する

この活動も内容理解の活動として行うもので，初見の文章で行う。次のような，文章の一部を空欄にしたものを用意する。空欄を生徒が予想して書き込み，予想が合っているかどうか確認する活動である。

Those who fall down when trying to put their best foot forward may have to _____ hard. It is _____ to overcome a bad first impression. In fact, those unlucky people may never overcome it. It is possible, as some say, that first impressions _____. It is also true that, accurate or not, the first impression often _____ a long time. Either way, _____ suggests that the first impression is important, at least in the classroom.

生徒はペアになり，一人には空所のある文章を渡し，もう一人には完全な文章を渡す。空所のあるものを受け取った側は，空所に入りそうなことばを予想し書き入れる。そして書き入れたものを基に文章を読み上げる。完全な文章を受け取った側は，間違えている部分を訂正する。訂正の仕方は，「間違いを含む文章（1）（2）」と同じように，文を読み上げるだけに限定する方法と，自由に言葉を選んで訂正する方法がある。

文章を前半と後半に分けて，前半が空欄ありで後半は完全な文章，前半が完全な文章で後半が空欄ありという2つのバージョンを作り，生徒をペアにして互いに異なるバージョンを配り行うこともできる。

予想が難しい場合は，それぞれの空欄に入ることばのヒントを与えるとよい。例えば，空欄に入る語の品詞を教える，空欄は文の主語や目的語などのどの部分にあたるか教える，ポジティブな意味のことば，ネガティブな意味のことばが入る，など様々なヒントが考えらえる。ただし，予想が正しいかどうかはこの活動の趣旨ではなく，むしろ予想が間違えていたほうがコミュニケーションの機会が増えるため，正確に予想させることを目的としてヒントを与えるのではないことに留意したい。

6. まとめ

筆者らが提案している「プロソディ指導における 3 つの原則」のうち，イントネーションに関する「原則 3」は，コミュニケーション上の重要性が高く，かつ指導可能性も高い核配置を重視するアプローチを取っている。本稿ではその考え方に基づいたイントネーション指導のあり方について考察した。

まず，発音指導においてもコミュニカティブな指導の必要性が指摘されていることを踏まえ，Communicative Framework of Teaching English Pronunciation（Celce-Murcia et al., 2010）に基づきつつ，その解釈に Pennington (1996)による活動の類型を援用しながら，音読等の反復練習（Controlled Practice）にとどまらず，より意味を重視した練習の段階である Guided Practice, Communicative Practice も必要であることを指摘した。次に，発音指導が他技能の指導と統合されることが求められているという現状を踏まえると，普段使用している教科書を基にして発音指導が行われることが求められるが，Celce-Murcia らによる枠組は教科書を活用した発音指導でも適用可能であることを指摘した。最後に，以上の考察に基づいて，教科書を基にして核配置を指導する Guided Practice や Communicative Practice の例を紹介した。

本稿が，プロソディ指導の 3 つの原則を活用するにあたり，それぞれの原則への理解を深める一助になり，更には反復練習を越えた多くの活動でイントネーションの指導が行われるきっかけになれば幸いである。

謝辞

本稿は，JSPS 科研費 17K04778 の助成を受けたものである。

引用文献

Celce-Murcia, M. (1994). Teaching pronunciation for communication: The second time around. *MEXTESOL Journal, 18*(2), 23-31.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Couper, G. (2015) Applying theories of language and learning to teaching pronunciation. In M. Reed & J. M. Levis (Eds.), *The handbook of English pronunciation* (pp. 413-432). Wiley Blackwell.

Dalton, C. & Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford University Press.

Elwood, K. (2008). *Reading strategies for the TOEIC test*. 東京：センゲージラーニング.

Gilbert, J. B. (2008). *Teaching pronunciation: Using the prosody pyramid*. 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). 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). University of Michigan Press.

磯田貴道 (2010).『教科書の文章を活用する英語指導―授業を活性化する技108―』 東京：成美堂.

磯田貴道・大和知史（2019).「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」『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』15, 1-11.

伊東治己（2016).『インタラクティブな英語リーディングの指導』東京：研究社.

泉惠美子・門田修平(編著) (2016).『英語スピーキング指導ハンドブック』東京：大修館書店.

Jones, T. (Ed.) (2016). *Pronunciation in the classroom: The overlooked essential*. TESOL Press.

門田修平・野呂忠司・氏木道人(編著) (2010).『英語リーディング指導ハンドブック』東京：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.

軽尾弥々・大和知史（2017).「プロソディ指導の実践：ハミングで音節感覚をつかむ」『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』13, 65-75.

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.

Loewen, S. (2020). *Introduction to instructed second language acquisition* (2nd ed.). Routledge.

村野井仁（2006).『第二言語習得研究からみた効果的な英語学習法・指導法』東京：大修館書店.

Murphy, J. (2014). Myth 7: Teacher training programs provide adequate preparation in how to teach pronunciation. In L. Grant (Ed.), *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching* (pp.188-224). University of Michigan Press.

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) 東京：大修館書店.

O'Connor, J. D., & Arnold, G. F. (1973). *Intonation of colloquial English* (2nd ed.). Longman. 片山嘉雄・長瀬慶來・長瀬恵美（訳）『イギリス英語のイントネーション』東京：南雲堂.

小野昭一（1996).『英語音声の基礎』東京：リーベル出版.

Pennington, M. C. (1996). *Phonology in English language teaching: An international approach*. Longman.

Pennington, M. C., & Rogerson-Revell, P. (2019). *English pronunciation teaching and research: Contemporary perspectives*. Palgrave Macmillan.

Roach, P. (2000). *English phonetics and phonology: A practical course* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Rogerson-Revell, P. (2011). *English phonology and pronunciation teaching*. Continuum.

佐々木啓成（2020).『リテリングを活用した英語指導―理解した内容を自分の言葉で発信する』東京：大修館書店.

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.

Sicola, L., & Darcy, I. (2015). Integrating pronunciation into the language classroom. In M. Reed & J. M. Levis (Eds.), *The handbook of English pronunciation* (pp. 471-487). Wiley Blackwell.

鈴木寿一・門田修平(編著) (2012).『英語音読指導ハンドブック』東京：大修館書店.

鈴木寿一・門田修平(編著) (2018).『英語リスニング指導ハンドブック』東京：大修館書店.

竹林滋（1996).『英語音声学』東京：研究社.

田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸(編著) (2011).『推論発問を取り入れた英語リーディング指導―深い読みを促す英語授業』東京：三省堂.

田中武夫・田中知聡（2009).『英語教師のための発問テクニック―英語授業を活性化するリーディング指導』東京：大修館書店.

卯城祐司(編著) (2011).『英語で英語を読む授業』東京：研究社.

渡辺和幸（1994a).『英語のリズム・イントネーションの指導』東京：大修館書店.

渡辺和幸（1994b).『英語イントネーション論』東京：研究社.

Wells, J. C. (2006). *English intonation: An introduction*. Cambridge University Press.

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）広島：溪水社.

大和知史・磯田貴道（2020).「発音指導と他技能との統合―thought group の指導を通して―」『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』16, 25-36.

安木真一（2010).『英語力がぐんぐん身につく！驚異の音読指導法 54』東京：明治図書.

Yoshida, M. T. (2016). *Beyond repeat after me: Teaching pronunciation to English learners*. TESOL Press.

『神戸大学大学教育推進機構国際コミュニケーションセンター論集』17 号（2021 年 3 月）
Journal of the School of Languages and Communication, Kobe University, Vol. 17 (March, 2021)
NCID=AA12182319