

# イントネーション指導における指導項目の検討

広島大学大学院 大和 知史

## 1 はじめに

さまざまな音声要素の中でも、特にイントネーションの指導はあまり行われていないと考えられる音声要素ではないであろうか。こうした現状の原因を求める資料として、教師を対象に行われたアンケート調査が挙げられる(岡崎、他 1998、田邊 1991、田邊、馬本 1992 など)。これらの調査から、教師はイントネーションなどの超分節音素に関して、何を、どのように指導すれば良いのかわからないという見解を持っている、ということがわかる。さらに、教師のよりどころとなるべき学習指導要領においても、イントネーションに関する記述が具体的であると言うには、少し物足りないようである。

そこで、本論文においては、教師がイントネーションに関して、何を知っておくべきか、何を指導すべきかおよび学習者は何を学習すべきか、という点を明らかにし、必要最低限のイントネーションに関する知識(指導項目)を検討、提案することを目的とする。

指導項目を検討する際に、設定する視点として、第1段階に、目標を決定する、そして第2段階目に手段を決定する、さらに第3段階目にその手段をどのように使用すれば効率が良いかを考察する、とする。具体的には、それぞれ、1) 指導目標、2) イントネーション理論、3) 日本人英語学習者による英語の特徴・困難点、と設定することとする。

ここで、順にこれらの段階を選択した理由を述べることにする。まず(1)に関して、どの程度まで到達することが日本人英語学習者に求められているかにより、イントネーション指導項目に影響を与えるからである。この点に関して、Taylor(1994)による以下の引用を参考にされたい。

What we need to do, therefore, is to go through the whole syllabus/curriculum planning process with reference to the teaching of English pronunciation, to work out the needs of the learners, formulate appropriate aims and objectives, choose and devise appropriate methodologies and materials in the light of these aims and objectives, and finally work out the implications of this for the pre-service and in-service training of teachers (page unspecified:下線は筆者による)。

また、(2)に関して、イントネーションにはさまざまな理論があり、理論上異なる点が多く見受けられる。そうした中で、イントネーション指導に最も適した理論を採用することが求められるであろう。また、表記に関しても理論同様さまざま、統一見解を取ることの重要性があると考えられる。最後に(3)に関して、日本人英語学習者にとって最も困難であると感じる点に焦点を当てるのが指導の際に効率が良いであろう。その際、言語対照分析の視点から日本語と英語において異なる要素を考察することが手段として考えられる。こうした理由から、上記の3点から現状を考察・総合し、指導項目を提起することとする。

## 2 指導目標

これまで発音指導において、求められる発音の目標に関する議論はあまり行われてこなかった。ここでは、学習指導要領および Threshold Level の観点、また超分節音素が大きな影響を及ぼすとされている明瞭性の観点の 2 点から発音（特にイントネーション）に関する目標を考察する。

### 2.1 学習指導要領、Threshold Level の記述

ここでは、最近改訂された文部省学習指導要領から目標を考察する。中学校では言語活動に関しては「強勢、イントネーション、区切りなど基本的な英語の音声の特徴をとらえ、正しく聞き取ること」、および「強勢、イントネーション、区切りなど基本的な英語の音声の特徴をとらえ、正しく発音すること」また言語材料に関しては「文における基本的なイントネーション」を適宜用いることとしている（文部省 1999a）。また、高校ではオーラル・コミュニケーション I、II における言語活動として「リズムやイントネーションなど英語の音声的な特徴に注意しながら、発音すること」、といった記述にとどまっている（文部省 1999b）。現行の指導要領と比較すると、今回の指導要領において発音に関する記述が前面に出ていると言うことはできるが、具体的であると言うにはまだ遠いという印象である。いずれにせよ、発音に関する具体的な目標の記述は目立って見られないことがわかる。

そこで、日本の学習指導要領に比べはるかに具体的で、明確に目標が指示されているという点から、Threshold Level 1990 (van Ek and Trim 1993) を参考にすることができるのではないだろうか。訳者はしがきにおいても、「ヨーロッパ諸国で英語を外国語として学ぶ初心者または疑似初心者の成人学習者を対象としている (x)」と注意を促しつつも、さまざまなレベル（例：国家レベル、都道府県、教師個人など）の目標設定ににおいて有益であろうと述べている（米山・松沢（訳）1998）。

敷居レベル (Threshold Level) に達した学習者は、イントネーションに関して以下のことができるべきであるとしている。

- ◆ 学習者は、強勢の配置とイントネーションによって表される主要な意味の対比を理解し、相手の発話でそれに気づき、理解することができる
- ◆ 学習者は、母語の影響で発音が容認標準発音から離れ、その結果相手の認知に支障を来してコミュニケーションを妨げることになる事項の主なものを理解する（米山・松沢（訳）1998:103-104）。

上記の 2 項目を見ると、前者がイントネーション理論における指導項目を、後者が L1 からの干渉を記述していることがわかる。これらの点を考慮した具体的かつ現実的な目標が提示されるべきであろう。また、こうした目標の下に、より詳細な項目が本文内には収められている。

### 2.2 明瞭性

これまで、発音の目標と言えば規範 (norm) として英語母語話者に近づくことであったが、現在のところ最も盛んに述べられている目標としては「聞いて楽にわかる発音 (comfortably intelligible pronunciation) (Abercrombie 1956 reprinted in 1991; Kenworthy 1987)」というものになっている。つまり、英語母語話者の発音に近づこうとするのではなく、相手にわかる程度の発音を身につけよう、というものに移行している。しかし、この「聞いて楽にわかる」程度の発音自体に関して、議論はなされているが (Smith and Nelson 1985 など)、具体的な設定はなされていないのが現状である (川島、他 1999)。また、「聞いてわかる程度」のことを明瞭性 (intelligibility) とも呼ぶが、注意しておかなければならないのは、発話の明瞭性を判断するの

はほとんどの場合英語母語話者であるが、実際には（特に実際の使用場面）非英語母語話者同士のコミュニケーションも多いということは見落とされがちである。さらには明瞭性の判断は、一方の話者によるものではなく、談話の参与者全員による二方向以上によるものであるという点も注意すべきである（Taylor1994）<sup>1)</sup>。

発話の明瞭性を判断する指標として提案されているものの1つに、Morley（1988; 1991）のIntelligibility Index が挙げられる（表1参照）。Michigan 大学のEAP programにおいて実際に使用されているこの指標は、明瞭性を6段階に分け、発音の記述とその発音がコミュニケーションに与える影響の2点を記述している。また、6段階の内、2箇所には敷居レベルを設けていることも特色の1つである。その指標を用いた例として、Ueno（1998）では、その敷居レベルAにあたるレベル4を目標として、短大生に対して発音指導を行っている。

表1. Morley(1988)によるコミュニケーションの敷居レベル

| EFL/ESL INTELLIGIBILITY INDEX   |  |
|---|--|
| Level   | Impact on Communication  |
| 1 only an occasional word or phrase can be recognized; speech is judged as basically unintelligible   | Accent precludes functional oral communication   |
| 2 great listener effort required; repetitions and verifications are required; speech is judged as largely unintelligible  | Accent causes severe interference with oral communication  |
| COMMUNICATIVE THRESHOLD A   |  |
| 3 Significant listener effort required; some continued Necessity for repetitions and verifications; listener is often distracted by the speaker's accent; speech is judged as barely intelligible | Accent causes interference with communication in two ways: (1)actual deviations in sound and prosodic elements which prevent understanding a word/phrase and (2)the effect of distraction(i.e., the listener attends more to the accent of the speech than to the message of the speech) |
| 4 Listener can understand if he or she concentrates on the message and tries not to be distracted by the speaker's accent; speech is judged as adequately intelligible                            | Accent causes interference primarily at the distraction level that is, listener attention is periodically diverted away from the content to focus instead on the novelty of the speech pattern   |
| COMMUNICATIVE THRESHOLD B   |  |
| 5 Noticeable markers of both sound and prosodic Variances from NS norm are present but not Seriously distracting to listener; speech is judged as fully intelligible                              | Accent does not interfere with communication by distracting the listener; speech is slightly accented but fully functional for effective communication   |
| 6 only minimal features of divergence from NS norm can be detected; near-native sound and prosodic patterning; speech is judged as native-like  | Accent is judged as virtually nonexistent  |

(taken from Morley 1988: 8-9)

しかしながら、この6段階の明瞭性レベルでは、発音の要素それぞれがどのような原因（何が良くて、何が悪かったのか）で各レベルに学習者が振り分けられるのか、ということはいわゆるわからない。さらに、イントネーションに絞って考えた場合、イントネーションがどのような状態になっているから、どのレベルなのか、といったことはわからない。つまり、音声要素の中で、イントネーションがどれほどの貢献をしているのか、という点については明らかになっていない。また、発

音からもたらされる結果の記述で具体性に欠ける、といった問題点もある。さらには、前述のように、最終的に明瞭性の判断を下すのは英語母語話者であるということも、特に日本のような EFL 環境では問題、および課題として挙げることができよう (Jenkins 1998)。

「聞いて楽にわかる」程度の発音を目標に掲げること自体に関しては、賛成の意を表する研究者も多いのではあるが、それを実際にどのように顕在化することができるか、ということが今後の大きな課題となるであろう。そうした意味で Morley の試みは参考に値すると言ってよい。

### 3 イントネーション理論

Brazil et al. (1980)、Brazil (1997) による談話のイントネーション理論はイントネーション指導において用いる最も妥当な理論であるとする (拙稿 1999)。Brazil のイントネーション理論は表記上の簡便性 (有限個の体系である等) のみならず、イントネーションの捉え方 (すなわち理論的妥当性) においても談話に焦点を当てているという点から、イントネーション指導に適していると考えられる。

#### 3.1 Brazil による談話のイントネーション理論の妥当性<sup>2)</sup>

筆者は拙稿 (1999) において、Brazil (1997) と Pierrehumbert and Hirschberg (1990) による 2 つのイントネーション理論を主に比較し、どちらがより指導の枠組みに適したイントネーション理論であるかを検討した。その際、比較の観点を、理論的妥当性、表記法 (渡辺 1994a に依拠) の大きく 2 つに設定した。理論的妥当性に関して、Brazil はイントネーションを文よりも大きな単位である談話の観点から捉えている。特に、談話の参与者である話者と聴者の間に存在する (と仮定した) 「共通基盤」をもとに新情報、旧情報や、収斂 (convergence)、分岐 (divergence) を判断し、イントネーションを使用するというものである。こうした Brazil のイントネーションに対する考え方は、文法的でも、感情的なものでもなく、相互のやり取りにおける意味に基づいているということがわかる。さらに、5 つの音調 (トーン) を提案し、それを宣言的音調、指示的音調の 2 つに分類している。前者には下降調 (↘)、上昇・下降調 (↗↘) が、後者には下降・上昇調 (↘↗)、上昇調 (↗) が含まれ、平坦調 (→) は中立音調とされている。宣言的音調は、「共通基盤」において、新情報を表し、指示的音調は旧情報を表す。すなわち、Brazil のイントネーションの捉え方においては、トーンに意味が付されている、とすることができる。

一方、Pierrehumbert においても、発話の前後における命題同士の関係から、イントネーション曲線を選択するため、談話・意図に着目した捉え方であると言える。このことは以下の引用文からもわかる。

We propose that S (speaker) chooses an intonational contour to convey relationships between (the propositional content of) the current utterance and previous and subsequent utterances · and between (the propositional content of) the current utterance and beliefs H (hearer) believes to be mutually held. These relationships are conveyed compositionally via selection of pitch accent, phrase accent, and boundary tone. (Pierrehumbert and Hirschberg 1990:308; S、H の補足および下線部は筆者による) .

上記引用文にもあるように Pierrehumbert は、意味へのアプローチに関して compositional approach を取っている。すなわち、ピッチ・アクセント、句アクセント、境界音調のそれぞれが発話の意味論的解釈に貢献するものであるというアプローチである。しかし、こうした 3 つの要素がそれぞれに意味的解釈に貢献するということは、意味を理解する際にそれぞれの要素から

1つの発話、もしくは1つの文の意味を再構築しなければならない(これを Cruttenden (1997) は decompositional approach と名付けている)。Cruttenden (1997) が評しているように、意味を考える際には、分解した構成要素のそれぞれから意味を取るのではなく、イントネーション曲線全体から意味を取る方が容易ではないかと考えられる (114)。

以上から、基本的に両者ともに談話に焦点を当てており、特に現在重視されているコミュニケーション・アプローチにも合致しうると考えられる。しかしながら、Brazil は「共通基盤」というメタファーをトーン選択の際の基準的なものとして提起し、各トーンに意味が付されているのに対し、Pierrehumbert は発話の前後の命題を考慮に入れる点は Brazil と変わらないが、部分からの意味貢献により意味構築の過程がより複雑になっている点が異なる。こうした点から、二者での比較は Brazil の方がより指導において妥当であると言える。

次に、表記法の比較を考察することとする。表2に示されるように、ある1つの短い発話("I'll go.")を6つの表記法により記述した。最も視覚に訴える表記法は Bolinger 方式ではあるが、この方式には印刷上の欠点、またさらに重大な強勢、リズムが表記上に現れないという欠点を孕んでいる(今井 1989)。上述の Pierrehumbert 方式では、表記上 H や L と簡便に思われるが、それらの組み合わせは 22 種類におよび教授上困難であると考えられる。そのような表記上の簡便性、また教授上の応用可能性を考慮すれば Brazil 方式が最も適していると言えるであろう。

表 2. 各表記法によって記述した "I'll go."<sup>(a)</sup>

| Brazil方式        | // | ↘ | i        | GO             | // |
|-----------------|----|---|----------|----------------|----|
| Pierrehumbert方式 |    |   | i        | go.<br>H*LL%   |    |
| 音調強勢記号方式        |    |   | i        | go             |    |
| Halliday方式      | // | 1 | i        | g <sub>o</sub> | // |
| ピッチ・レベル方式       |    |   | i  <br>3 | go<br>° 2      |    |
| Bolinger方式      |    |   | i        | g<br>o         |    |

(Brazil(1997: 172)に掲載の "I'll go." を基に他の表記法で筆者が表記)

また、トーンの数が多いか少ないか、といったもののみではなく、トーン・ユニット、卓立、キーや終結、といった概念などについても Brazil は触れている(これらの要素の詳細は Brazil 1994;1997 に譲ることとする)。こうした要素は、Taylor (1993) において、教師が知っておくべきイントネーションの知識として紹介されている。トーン・ユニットは意味的、文法的に関連性のある1つのかたまりであり、その単位の中には、固有のイントネーション曲線、および1つの卓立が含まれるものである。卓立は、ある音節が他よりも「際立つ」ものを指し、先のトーン・ユニットの中に1つ以上存在するとされている。また、卓立に関しては強勢との関連が非常に強く、Celce-Murcia et al. (1996) においても、教師が知っておくべきこととして挙げられている。また、Brazil において特徴的とされる、キーや終結に関して、トーンが動くこととされる始動点の相対的な高さのことをキーとしており、終結は最後に卓立のある音節における相対的な高さのことである。キーと終結は談話におけるターンの授受に非常に深い関係があると言われている(Chun 1988; Hatch 1993; Dalton and Seidlhofer 1994)。

このように、イントネーション、と言われて上昇調、下降調のみを想起するのではなく、その

他の超分節音素（強勢、リズム、卓立など）との関連をも示唆している Brazil によるイントネーション理論は、教師が認識しておく理論のみならず、指導における項目選定の基準としても有益であると考えられる。

#### 4 日本人英語学習者による英語の特徴・日本語の音声体系

第二言語学習者は母語からの影響を受けるということは一般に良く知られていることである。日本人英語学習者の場合においても、日本語からの影響は多分にあると考えて良い。ここでは、

(1) まず日本人英語の特徴を先行研究から概観、記述する、(2) そしてそれらの特徴の原因となる日本語音声体系を考察する。それらを総合して、指導の際の留意点等を導くこととする。

##### 4.1 日本人英語学習者による英語の特徴

Pennington (1987) は日本人英語学習者の音韻上の問題点として、以下の5点を挙げている。

1. too much attention to individual sounds and words and not enough attention to the characteristics of structure of speech;
2. a premature focus on accuracy rather than fluency;
3. reliance on "bottom-up" rather than "top-down" speech production and speech processing strategies;
4. reliance on native language or universal strategies for placement of pauses, stresses and intonational peaks;
5. use of a native language voice quality settings and native language articulations of individual phonemes (12; 番号は筆者による) .

前半の3点は教育上の問題点を示唆しており、ボトム・アップからトップ・ダウンへの移行を促している。一方、後半の2点は、日本語からの影響を示唆しており、1点目は日本語自体の特徴を（例えばモーラ型言語である、など）、2点目は日本語を母語とすることによる口腔構造的な特徴に触れている。

ここで、焦点をより具体的にイントネーションに移すこととする。杉藤 (1996) は日本人の英語をイントネーション、リズムの観点から考察し、特徴を記述している。日本人による英語の発話は (1) 意味の表現というよりも、発話の始まり (のピッチ) を高める、(2) 重要単語を強調して読む (主に内容語)、(3) 被修飾語よりも修飾語の方を強調する傾向がある、とまとめており、渡辺 (1994b)、川越 (1999b) もこれに近い傾向があると認めている。さらに Hosaka (1998) は日本人英語学習者の発音を英語母語話者と比較し、イントネーションに着目し記述している。彼女は日本人英語学習者の特徴として5点を挙げている (下線部は上述の杉藤 (1996) と一致することを示す)。

- 1) 卓立を頻繁に使用する
- 2) 平坦調の多用
- 3) トーンの頻度 (下降調>平坦調>上昇調 [下降上昇調、上昇下降調])
- 4) キーや終結の誤用
- 5) トーン・ユニットの境界の誤用 (113; 日本語訳および下線部は筆者による)

こうした問題点を念頭に置き、イントネーション指導項目を検討しなければならない。というのも、これらの問題点により、日本人英語学習者による発話が時に理解されないことがあるからである (竹蓋 1982; 小池 1994)。

## 4.2 日本語の音声体系

ここでは、上記で述べた日本人英語の特徴(干渉)の原因として考えられる日本語の音声体系に関して触れるために、日・英語で対照分析を行ったものを考察する。窪菌、太田(1998)による言語類型論の観点から行った日英音韻構造の比較をまとめると以下ようになる。

| 日本語                 | 英語                     |
|---------------------|------------------------|
| (1) モーラ言語           | 音節言語                   |
| (2) 開音節言語           | 閉音節言語                  |
| (3) ピッチ・アクセント       | ストレス・アクセント             |
| (4) 語ピッチ言語          | イントネーション言語             |
| (5) 音節拍リズム(モーラ拍リズム) | 強勢拍リズム (窪菌、太田 1998: v) |

彼らは(3)に関して、窪菌(1998)によれば、日本語の高さアクセントと英語の強さアクセントによって、イントネーションにおいて違いが起こるとしている。「日本語の語アクセントが高さを主体とするアクセントであり、文レベルのピッチ変化(イントネーション)とは基本的に独立しているという日本語の特徴と、ピッチの型が語レベルでは指定されていないという英語の特徴-強さアクセントの特徴-が現れている(窪菌 1998:82)」と述べている。この点と同様の、アクセント句の末尾に生じる局所的なピッチ変動を田窪、他(1998)では「句末音調」と表している。こうした局所的なピッチの動きは日本語助詞「ね」や「は」などで話者の意図を伝えることから見て取ることができる(今井 1989; 川越 1999a)。また、(4)に関して、「語を単位として高さの特徴を付与される(17)」日本語を語ピッチ言語と呼び、「語のレベルでも音の高さが意味の違いを生み出さない(18)」英語をイントネーション言語と呼んでいる。前者の例として「飴」と「雨」の違いが挙げられ、後者はいわゆる疑問文の上昇調が挙げられ、文の単位で初めて意味の区別に役立つとされる。

Hosaka(1998)は、日英のイントネーションの比較分析において、日本語の特徴として以下の3点を挙げている。

- 1) 語強勢はイントネーションより一般的である、
- 2) 日本語では3つのトーンを使用する(上昇、下降、平坦)
- 3) ポーズはトーン・ユニットの境界ごとに現れる。日本語のトーン・ユニットは英語より小さな情報単位として機能する(110:日本語訳および下線は筆者による)。

同様の点をAbe(1998 in Hirst and Di Cristo(eds.) 1998)も指摘しており、イントネーションは句や文章末に現れると述べており、Hosakaとの共通点が見受けられる。

## 5 まとめ

上記に3点挙げられた「指導目標」、「イントネーション理論」、「日本人英語もしくは日本語の特徴」という、イントネーション指導において留意すべき点を考慮に入れ、どのような指導項目を挙げれば良いのかをまとめとして提起することとする。

Hosaka(1996 cited in Hosaka 1998)は、上に述べた日本語の特徴から干渉を受けて、日本人英語学習者の英語のイントネーションは1) 語強勢の影響を受けており、2) トーンの種類が少なく、平坦な印象を与え、3) ポーズを基調としたトーン・ユニットを持つ、と述べている。これら日本人英語の特徴と、日本語音声体系の特徴からまとめると、日本人英語学習者には、

- 1) 卓立を正しく使用すること(またその前提としてトーン・ユニットの認識)、
- 2) トーンのパラエティを増やすこと(具体的には複合音調)、

### 3) イントネーション曲線の動きを滑らかにすること

という3点を主な項目として挙げるができる。また、Brazilの理論において最も重要である、

### 4) 発音と意味の関連を理解すること (田邊 1990; 渡辺 1994b) (トーンとそれが談話の上で関わる意味を理解すること)

も課題点として挙げるができる。こうした課題点を指導項目として挙げるることにより、目標として考えられる、学習者の英語のイントネーションが聞き手に「聞いて楽にわかる程度」になるための第一歩になるのではないであろうか。また、先述のように「聞いて楽にわかる程度」の発音に関してさらなる具体化を推し進めることも重要課題の1つである。

以上のように、イントネーション指導の項目検討において、主に3つの段階(要素)を取り上げて項目を提案した。今後の課題として、こうした課題点を如何に具体化し、発音指導の活動として具現化してゆくか、また如何にして指導するかという点が挙げられる。参考となるものの1つにBrazilによるイントネーション・シラバス試案を挙げるができる(Appendix A)。これらの課題点に関しては稿を改めて、議論することとしたい。

## 註

- 1) 田邊(1999)は pre-pronunciation device、while-pronunciation device、post-pronunciation device と発音指導を3つの段階に分けている。そのうちの pre-pronunciation device に目標に関する記述がある。その段階においては、「International Englishes の拡大という現実を踏まえた目標設定、speech model の提示(5)」を行うことが示唆されている(田邊、中野、小山1998)。
- 2) 本項目の詳細な内容は筆者による口頭発表(拙稿1999)に基づくものである。
- 3) 表2における表記は、すべて"I'll go"中の"go"に強勢が置かれ、その音節においてピッチが下降している様子を表現したものである。それぞれの記号に関しては、渡辺(1994a)、もしくは拙稿(1999)を参照されたい。

## 参考文献

- Abe, I. 1998. Intonation in Japanese. In Hirst, D. and Di Cristo, A.(eds.). 1998. *Intonation Systems*. pp.360-375. Cambridge: Cambridge University Press.
- Abercrombie, D. 1956. Teaching pronunciation. Reprinted in Brown, A.(ed.). 1991. *Teaching English Pronunciation: A Book of Reading*. pp.87-95. London: Routledge.
- Avery, P. and Ehrlich, S. 1992. *Teaching American English Pronunciation*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Brazil, D. 1997. *The Communicative Value of Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press. (originally published in 1985).
- Brazil, D., Coulthard, M. and Johns, C. 1980. *Discourse Intonation and Language Teaching*. London: Longman.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. and Goodwin, J. M. 1996. *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press.
- Chun, D. M. 1988. The neglected role of intonation in communicative competence and proficiency. *The Modern Language Journal*. 72/3: 295-303.
- Cruttenden, A. 1997. *Intonation*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton, C. and Seidlhofer, B. 1992. *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Hatch, E. 1993. *Discourse and Language Education*. New York: Cambridge University Press.
- Hirst, D. 1998. Intonation in British English. In Hirst, D. and Di Cristo, A.(eds.). 1998. *Intonation Systems*. pp.56-77. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hosaka, H. 1998. Discourse intonation in English and Japanese of Japanese EFL speakers: a pilot studies. *ARELE*. 9: 107-116.
- Jenkins, J. 1998. Which pronunciation norms and models for English as an International Language? *ELT Journal*. 52/2: 119-126.
- Kenworthy, J. 1987. *Teaching English Pronunciation*. Harlow, Essex: Longman.
- Morley, J. 1988. How many language do you speak? Perspectives on pronunciation-speech-communication in EFL/ESL. *Nagoya Gakuin Daigaku Gaikokugo Kyoiku Kiyō*. 19: 1-33.
- Morley, J. 1991. The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*. 25/3: 481-520.
- Pennington, M. C. 1987. Acquiring proficiency in English phonology: Problems and solutions for the Japanese learner. *Nagoya Gakuin Daigaku Gaikokugo Kyoiku Kiyō*. 16: 1-19.
- Pierrehumbert, J. and Hirschberg, J. 1990. The meaning of intonational contours in discourse. In Cohen, P. R., Morgan, J. and Pollack, M. E. (eds.) . *Intentions in Communication*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Roach, P. 1991. *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, L. E. and Nelson, C. L. 1985. International intelligibility of English: direction and resources. *World Englishes*. 4/3: 333-342.
- Taylor, D. S. 1993. Intonation and accent in English: what teachers need to know. *IRAL*. 31/1: 1-21.
- Taylor, D. S. 1994. English pronunciation and the teaching of English to speakers of other languages: what do teachers need to know? Towards a pedagogical phonetics and phonology. In Windsor Lewis, J.(ed.). *Studies in General and English Phonetics in Honour of Professor J. D. O'Connor*. London: Routledge. [on-line]. Available: (www) <http://edu.leeds.ac.uk/~dst/inted/dst.htm> (13 December 1999)
- Ueno, N. 1998. *Teaching English Pronunciation to Japanese English Majors: A Comparison of a Suprasegmental-oriented and a Segmental-oriented Teaching Approach*. Tokyo: Liber Press.
- van Ek, J. A. and Trim, J. L. M. 1993. *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press. (米山朝二、松沢伸二(訳). 1998. 『新しい英語教育への指針—中級学習者レベル<指導要領>』. 東京:大修館書店.)
- 岡崎節子、他. 1998. 「中学・高校における音声指導の実態と、音声指導に対する英語教師の意識」 『STEP Bulletin』 10: 99-112.
- 川島浩勝、他. 1999. 「英語の発音指導 (英語教育モノグラフ [19])」. 『英語教育10月増刊号』. 48: 48-65.
- 窪園晴夫. 1998. 『日英対照による 英語学演習シリーズ1 音声学・音韻論』. 東京:くろしお出版.
- 窪園晴夫、太田聡. 1998. 『日英比較選書10 音韻構造とアクセント』. 東京:研究社出版.
- 今井邦彦. 1989. 『新しい発想による英語発音指導』. 東京:大修館書店.
- 今井邦彦. 1991. 「認知環境とイントネーション」. 『言語』. 20: 30-37.
- 川越いつえ. 1999a. 『英語の音声を科学する』. 東京:大修館書店.
- 川越いつえ. 1999b. 「発音指導に使える活動」. 『英語教育10月増刊号』. 48: 18-19.
- 小池生夫. 1994. 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』. 東京:大修館書店.
- 杉藤美代子. 1996. 「日本人の英語」. 『日本語音声の研究』. 第2巻. 大阪:和泉書院.
- 竹蓋幸生. 1982. 『日本人英語の科学』. 東京:研究社出版.
- 田窪行則、他. 1998. 『岩波講座 言語の科学2 音声』. 東京:岩波書店.
- 田邊祐司. 1990. 「これからの英語発音指導」. 『鈴峯女子短期大学人文社会科学集報』. 37: 113-121.
- 田邊祐司. 1991. 「Teaching English Pronunciation in Japan: Current View—現場教師へのアンケートから—」. 『鈴峯女子短期大学人文社会科学集報』. 39: 41-57.
- 田邊祐司. 1999. 「実践的コミュニケーション能力の育成—新教育課程の下での新たな英語教

- 育－新たな英語発音指導の形－」. *Journal of the Institute for Development of English Language Education*. 1: 96-114.
- 田邊祐司、馬本勉. 1992. 「英語コミュニケーション教育に関する基礎研究(2)－現場の声(音声指導)－」. 『中国四国教育学会 教育学研究紀要』. 38/2: 135-140
- 田邊祐司、中野香、小山敬一. 1998. 'A constructive examination of English pronunciation work: the case of senior high school English textbooks.' 第24全国英語教育学会 自由研究発表資料. 1998年8月21日(土). 松山大学.
- 文部省. 1999a. 『中学校学習指導要領－第2章第9節外国語－』. [on-line]. Available: (www) <http://www.monbu.go.jp/printing/sidou/00000007/t-gaiko2.html> (13 December 1999)
- 文部省. 1999b. 『高等学校指導要領－第2章第8節外国語－』. [on-line]. Available: (www) <http://www.monbu.go.jp/news/00000317/f-gaiko.html> (13 December 1999)
- 大和知史. 1999. 「イントネーション指導における談話のイントネーション理論の妥当性」. 第25回全国英語教育学会・北九州大会. 自由研究発表資料. 1999年8月18日(水). 西南女学院短期大学.
- 渡辺和幸. 1994a. 『英語イントネーション論』. 東京:研究社出版.
- 渡辺和幸. 1994b. 『英語のリズム・イントネーションの指導』. 東京:大修館書店.

#### Appendix A. Brazil et al.(1980)によるイントネーション・シラバス試案

1. Recognition of tone units and tone unit boundaries.
  2. Recognition of prominence in
    - (a) tone units with only one prominent syllable, i.e. the tonic;
    - (b) tone units with two prominent syllables, the second being tonic.
  3. Production of a tone unit with
    - (a) one prominent syllable, the tone;
    - (b) two prominent syllables, the second being tonic.
  4. Recognition of tones
    - (a) discrimination of p and r;
    - (b) discrimination of p and p+, r and r+
  5. Production of tone units with correct tone choice.
  6. Recognition of 'chunking' effect of pitch in monologue; i.e., an informal recognition of the fact that a shift to high key following a low termination marks the beginning of a new topic and of the significance of the pitch sequence in structuring topics.
  7. Recognition of termination.
  8. Recognition of key in
    - (a) tone units with one prominent syllable, the tonic;
    - (b) in tone units with two prominent syllables, the second being tonic.
  9. Production of tone units with correct tonic location, tone choice, key and termination.
- (taken from Brazil et al. 1980: 132-133)

(筆者註) Brazil et al.(1980)は著書内で、英語母語話者との口頭でのコミュニケーションを可能にするレベルとして、第5段階まで到達することとしている。また、このシラバスは、学習者のL1など考慮に入れるのが困難な事項はある程度無視したため、試案であることを強調していた、という点を付記しておく。