

聴解におけるFocus on Form Approachの在り方についての一考察

～意識を向けづらい形式・文の意味解釈が曖昧になる形式を中心に～

A Study of Focus on Form Approach in Listening
Considering Learners' Awareness and Comprehension
Towards Forms with Saliency & Ambiguity

アーウィン玲子
IRWIN Reiko

Key Words: Focus on form, 意識的学習, 文意味理解,
リスニング, 教材

はじめに

近年、教室内第二言語習得では、意味理解・伝達を目的とした言語活動の中で、文法(以後、形式: Formと呼ぶ)にも学習者の意識を向ける学習指導アプローチ、Focus on Form (Long, 1991)が注目されつつある。リスニングにおいては、日本人英語学習初級者は、たとえ語彙や文法を知識として保有していても、発話内で用いられる既習の形式をそれと認識することが困難なことも多く、リスニング練習をしながら、形式がどのような音で発音され、どのように聞こえるのか、耳からのインプットで形式に意識を向けさせることが課題である。

特に、英語特有の音や音変化に慣れていない初級者の負担を緩和するために、教材として用いるインプット文、またその文を使ってどう教えるかに関して考慮しなければならない点がいくつかある。それは、意識を向けにくい形式(意味価値が低い形式、余剰性が高い形式、知覚しづらい音を含む形式)も中には存在するという点、そして多義をもつ形式を含む文は、文脈なしでは意味解釈・理解が不完全になることである。

本研究では、教室内でのリスニング活動において、形式に意識を向けさせることや意味理解を難しくする要素を具体的にとりあげ、これらをどのように教えるかについて考察する。また、これらを考慮した教材を具体的に提案する。

教室内第二言語習得の理論背景

Focus on formという指導アプローチは第二言語習得が意識的に起こるのか無意識的に起こるものかという疑問に端を発する。初期の教室内第二言語習得に関する理論には、Krashen (1982)のインプット仮説が代表的であるが、Krashenは、学習者の現在のレベルより少し上の新しい項目を含む、大量の理解可能なインプット源を浴びせれば「習得(acquisition)」が起こると考えた。また、この「習得」は無意識的なものであって、意識的な「学習(learning)」とは別のものであるとし、言語習得にはイン

プットが重要で、明示的文法知識が習得につながるという考えに否定的な立場をとった。これに対し、習得は意味重視の指導だけでは不十分であり、意識的な学習の中で、形式にも注意を向ける重要性が認識された理論が生まれた。Swain (1985)は、フランス語イマージョンプログラムでは、理解可能なインプットを大量に浴びているにも関わらず、学習者が文法的に不完全な文を産出するという事実注目し、理解可能なインプットだけでは習得は促されないとした。そして、学習者は発話をする際に、正しい発話、対話をする相手からの指摘、feedbackにより、自分の選択した形式が正しかったのか意識的に検証を行い、それを次の発話に応用するという言語表出の繰り返し、言語習得を促すとする、「理解可能出力仮説(comprehensive output hypothesis)」を提唱した。また、Schmidt (1990)の「気づき仮説(noticing hypothesis)」では、言語形式とその意味や機能に気づくことの重要性が説かれた。更に、Long (1991)によって、これらの意味と形式に関する指導アプローチ理論を背景に、主に形式に学習者の意識を向けるFocus on FormS (FonFs)、意味理解にのみ意識を向けさせるFocus on Meaning (FonM)、そして意味重視の第二言語活動の中で必要に応じて学習者の意識を形式にも向けさせるFocus on Form (FonF)という三つの指導法に分類されたのである。

リスニング指導におけるFocus on Form

人の認知活動は計測が困難である。リスニング指導には、発話された文の意味を全体の文脈から理解することを目的とするtop-down的処理指導と、語彙・形式・音などの細部に注意を向けさせるbottom-up的処理指導があるが、学習者の文全体の意味理解(top-down的処理)が先行するのか、形式処理(bottom-up処理)が先行するのかについては、様々な見解に分かれる。例えば、VanPatten (1989)は、意味理解をすることが先行し、理解できた時に形式への気づきが起これとしており、また、bottom-up処理もtop-down処理もどちらも必要に応じて利用するとする説(O'Malley, et al. 1989)や、bottom-up処理が自動化した英語上級学習者や母語話者はtop-down処理をより用いるという報告もある(門田, 2002)。このように学習者、実験内容、あるいは

レベルにより、学習者のリスニングストラテジーに関する研究結果は様々であり、「人の認知活動」は、本人にも他人にも把握しづらく、特にリスニングは目に見えない音が実際どのように知覚されたのか、直接は測ることはできないのである(Rubin, 1994)。そのため、指導の際には、学習者にとって難しいであろう箇所やパターンをあらかじめ予測するほかない。

ポイントとなるのは、「形式」「音」「意味」の三点である。Focus on Formとは、意味重視の言語活動の中で学習者の意識を形式にも向けさせるアプローチであり、リスニングではこれに音加わるのであるから、学習者にとってこれらの三点が課題となる。「形式」に関しては、VanPatten(1996)が、学習者の意識を向けやすい形式と、そうでない形式が存在すると報告している。また、「音」に関しては、二言語の音韻的違いにより、日本人英語学習者には、日本語に存在しない流音/l/の異音dark/l/は知覚しづらく(松岡,2003)、音響的原因により、英語は語末の音を知覚しづらいなどの特徴もある。知覚しづらい音を含む形式を導入する時は注意が必要。最後に「意味」に関しては、村岡(2012)が複数の意味をもち、解釈が曖昧になるものとして、Who'd(=Who would, Who did, Who hadに解釈可能)を挙げているが、他にも助動詞(e.g. may, should, could)も文脈がなければ解釈が複数存在するため、多義の形式を導入する際は注意が必要である。

従って、FonFを用いてリスニング練習をする際、初級者にとって、「形式」「音」「意味」の三点の難しい要素をあらかじめ予測しておくことは、初級者の負担を軽減する上で軽視できない。換言すれば、教師は「音の知覚のしやすさ(perceptual saliency)」、「形式への気づきやすさ(saliency)」、「発話文の意味の曖昧さ(ambiguity)」の三点から教材と教え方を見直すことができる。

研究の目的

リスニング指導において、学習者の「形式」へ意識が行きづらく、「文全体の意味理解」を阻害する要素を含む文を聞かせる場合、どのように教えたらいかが注意しなければ、学習者と教師に次のようなデメリットが考えられるであろう。

〈学習者にとってのデメリット〉

- ①学習者は、自分が意味を理解できていない箇所や、その形式が何かを認識できていないと、何に焦点をあてて学習し直したらよいか、自己フィードバックしにくい。

〈教師にとってのデメリット〉

- ②ただ聞かせて答え合わせをするだけのリスニング練習で終わっ

てしまう(富田ほか, 2011)。

- ③授業改善のための省察が行われず、学習者に細かいfeedbackを行えない。

以上を受け、以下の三点に焦点を絞って進めていくことにする。

1. 学習者は、どのような形式に意識を向けづらいか、どのような場合に文の意味解釈が困難になるかをまとめる。
2. 1をどのように教えるべきか考察する。
3. 1と2を考慮したリスニング教材を提案する。

これらは、教室内リスニング指導に焦点をあてて議論することとする。また、「形式に意識を向ける」とは、本稿では「既習の形式をリスニング活動においてそれと認識する」という定義で用いているため、初級者とは、中学高校で一定のカリキュラムを修了し、形式を既に学んだ学習者を指す。

Focus on formによるリスニング練習を困難にする要素

形式と意味の両方に学習者の意識を向ける指導にあたり、意識的に処理されるものとされない形式があるという「気づきやすさ(saliency)」について、注目すべき点がある(VanPatten, 1996)。第一に、意味的価値(inherent semantic value)の有無(またはその程度)、第二に余剰性(redundancy)の有無(程度)によって、形式よりも語の意味が優先されるのか、また、形式が意識的に処理されるのか決まるという点。第三に、リスニングにおいては、音声という別の知覚的要素が加わるので、音響的に目立ちにくい音を含む形式には、学習者の意識が向きにくいという点である。筆者はこれに第四の注意点として、形式が多義であるために文全体の意味が複数生じ、曖昧な解釈をもたらすケースを加え、以下にFonFを用いたリスニング練習を困難にする四点についてまとめる。

(1)「意味的価値が低い形式」について

形式より文の意味が優先されて、形式が意識的に処理されないものとして、第一に「意味的価値が低いもの」が挙げられる。VanPatten(1989)では、スペイン語のインプットの際、冠詞や三単現の-s、複数の-sはそれ自体の意味的価値が低いため、これらに学習者が注意を向けると、文章全体の意味理解を阻害するという報告をしている。Toya(1991)での英語母語話者に対する

日本語インプットの追実験でも同じ結果が報告され、文末の「～ます」という意味的価値が低いものに学習者の意識を向けさせたところ、文の意味理解度が低下している。東矢（2004）は、竹内（2000）の「bottom-up処理とtop-down処理のうち、一方の処理効率が上がると、もう一方の効率は下がる関係がある」という注意資源のトレードオフ関係を引用しているが、このトレードオフ関係のために、学習者には形式と意味の両方に同時に意識を向けることは負担が大きい結果となったと考えられる。そのような中、意識を向けづらい形式に意識を向けようとするれば、更に文の意味理解度が低下する可能性がある。

(2)「余剰性が高い形式」について

二つ目に学習者は、以下のような「余剰性が高い英語形式」にも意識を向けづらい（VanPatten, 1996）。

- ①複数形を表すbe動詞と-s (There are two books.)
- ②三単現の-sと人称代名詞 (He cooks dinner.)

例えば、①There are two books.という文の場合、bookの後の-sと、there areのareは呼応しているが、どちらも「複数形」を表すため余剰的であり、形式が意識的に処理されにくい。②の三単現の-sに関しても同じことが言える。Heという三人称、単数を既に表す語が存在しているので、-sは余剰的である。三単現の-sをとり、*He cook dinner.としても、時制は現在形だとわかるため、文全体の意味解釈には問題がない。対して、例えば「will+動詞の原形」は、それだけで「未来時制」を表すため、余剰性が少ない。よって前者に比べて複雑でなく、意識的に処理される傾向にある。

(3)「知覚しづらい音を含む形式」について

三つ目に、「音響的特徴」や「言語間の音韻的違い」によっても、saliencyに違いが出る。目立ちにくい非音節、単音素（あるいは音素数が少ない）、無強勢単語を含む形式に意識が行きにくい（VanPatten, 1996）。以下に例を挙げる。

- ①There are two books.
- ②He cooks dinner.
- ③He suddenly stopped.
- ④I'll do my homework at night.

例文①②の下線部 -sは、音素が一つであり、無強勢、非音節であるため、音として際立ちにくい。また、無声摩擦音なので、閉鎖音に次いで聞こえ度が低い（窪園, 1998）。それに対し、例えばThey are drinking coffee.の-ingは音素が3つであり、

無強勢ではあるものの、音節が存在するために①と②に比べて saliencyが高く、学習者が音を知覚しやすいと考えられる。また、③の休止前の過去形を表す-ed（無声閉鎖音/tの場合）などは、声門閉鎖音 [tʰ]^{註1)}で発音されることがよくあるため、聞き取りにくい。この場合、過去時制に気づけない可能性が出てくる。また、④のように、日本語には存在せず、日本人英語学習者の最も聞き取りが苦手な音の一つ、流音 /l/ では、音節主音性があり、聞こえ度は母音・半母音に次いで高いのにも関わらず、I'll [aɪl] のdark /l/ は聞き取りが困難であるというデータもある（松岡, 2003）^{註2)}。/l/ は母音前では子音的な明るい /l/ として、子音前、休止前、母音後（特に後舌母音）では暗い /l/ (dark /l/ [ɫ]) の音として相補分布し、後舌母音と類似した音になる（竹林, 1996）ことが原因であるかもしれないが、スクリプトなど視覚的補助がなく、音しか与えられないリスニング練習では、聞き取れなければ未来時制と気づくのは難しい。

(4)「意味が複数ある形式」について

FonFを用いたリスニング活動を困難にする要素の四つ目として、「多義をもつ形式」を考える。これは、形式に複数意味が存在し、意味解釈が曖昧になることで、文全体の意味理解を阻害する要素となり得る。例えば、Who'dはwho did、who had、who wouldのように解釈が様々になるであろうし（村岡, 2012）、他にも助動詞のmayなどを例に挙げると、

- ⑤He may go there by himself. (彼はそこに1人で行ってもよい。)
- ⑥He may go there by himself. (彼はそこに1人で行くかもしれない。)

の二つの意味が考えられる。この場合、文の意味解釈するための情報が不足している。たとえ形式mayに学習者の意識が向いたとしても、この文だけで発話者の意図する意味を解釈することは上級者ですら不可能である。

このように、意識を向けづらい形式と多義を持つ形式をインプット素材として利用する場合は、教え方を工夫する必要がある。次章ではこの点に絞って、教え方について考察したい。

教え方

リスニング活動の途中で、意識を向けづらい形式にも敢えて学習者の意識を向けさせる、あるいは形式に複数の意味があり、文脈からその意味を判断しなければならない場合は、学習者への

負担が考えられるため、導入するインプット素材と、負担を軽減する方法に注意しなければならない。以下に、上記の注意すべき四項目と、その導入方法について述べる。

第一に、形式が発話文内に含まれていると認識しづらいものとして、前述の「意味価値の低い形式」と「余剰的な形式」を含む文を導入する際の注意点について考える。

[例]

- | | |
|--|-------------------|
| ⑦He <u>cooks</u> dinner. (三単現の -s) |] 意味価値が低く、
余剰的 |
| ⑧There are two <u>apples</u> . (複数形の -s) | |
| ⑨ <u>An</u> apple is on <u>the</u> table. (冠詞) |] 意味価値が低い |
| ⑩I <u>do</u> not like him. (助動詞 do) | |

上記⑦～⑩の形式に意識が行かない場合は、以下のように、注目させたい形式以外のものが重要な要素として学習者に知覚、あるいは認識される可能性がある。

- ⑦*He cook dinner.
- ⑧*There are two apple.
- ⑨*Apple is on table.
- ⑩*I not like him.

このような意識を向けづらい形式に学習者の意識を向けるには、視覚的・聴覚的補助を用いることが考えられる。スクリプトなど、発話されたものを目で確認できる補教材をあらかじめ準備しておき、視覚的に形式を認識させることが必要である。方法としては、Input enhancementに代表される、-sに下線を引く、ハイライトで目立たせる、あるいは○で囲むなどがある。この方法では正しい文をあらかじめ準備し、学習者にインプットとして提供する肯定的インプット(positive evidence)が用いられる。この他に、一旦聞き取った文を書き記し、-sに気づかなかった学習者の誤答を否定的インプット(negative evidence)としてクラス内で共有し、間違いを正させることで形式に注目させる方法も考えられる。聴覚的な補助としては、形式部分に強勢を付加する(村岡, 2012)、ポーズを入れて形式を際立たせるなどがある。

次に、音響的に気づきにくい音素を含む形式について考える。例えば、前述の未来時制を表すwillの短縮形'll [ɪ]や、過去形を表す-ed [t]の音が、強勢付加語の直前や、休止前で弱化して聞こえにくい場合があり、単文ではその時制が何かに気づきにくい。

- ⑪I'll ask. [aɪfask]
聞き手の知覚 ??[aɪask] → 解釈: ??I ask.
- ⑫I asked. [aɪasktʰ]^{注1)}
聞き手の知覚 ??[aɪask] → 解釈: ?? I ask.

これらを単文で聞かせると、時制を表す形式に気づきにくいために、時制をターゲットとするアクティビティでは肝心の形式部分が聞き取りづらい。また、話し手の意味を解釈するのに不可欠な要素が聞き取れず、文全体の意味解釈に支障をきたす可能性もある。

このため、形式にのみ注意を向けさせる方法として、副詞などの、文内に使用される単語の意味によって、その文意を判断できないようにする必要はあるという説(Lee & VanPatten, 2003)は、⑪⑫のような音響的に知覚できない形式を含む文には適用できない。Lee & VanPatten(2003)の説によると、学習者は形式よりも内容語(単語の意味)によって文を解釈するため、副詞を削除した文を与えると、学習者は形式に注意を向けるようになるとされている。例えば、下記のAでは、tomorrowという副詞の意味によって、学習者が、この文が「未来の出来事」を表すと判断してしまう可能性がある。それに対し、Bでは副詞がなく、時制を判断するためには、be going toという形式に学習者の意識が向けられるというものである。

(例)

- A: I'm going to do my homework tomorrow.
(tomorrowという内容語の意味で未来時制だと判断)
- B: I'm going to do my homework.
(副詞tomorrowがないので、be going to-で未来時制だと判断)

be going to-は、音節が複数存在し、強勢付加されており、音響的に知覚がしやすい。そのため、聞こえやすさの点から学習者の意識が向きやすいのに対し、⑪⑫のような音響的に知覚が難しい音が含まれる場合は形式に意識が向きにくい。そのため、逆に以下⑬⑭の下線部のような副詞をあえて文中に使用し、語の意味から聞こえない音(ここでは[h] [t])を補って、あるべき文法項目を再構築させるとよい。

- | | |
|------------------------------|-------------------|
| 知覚したもの | 形式と意味への意識 |
| ⑬I?? ask <u>tomorrow</u> . | → 未来時制を予測しwillを補う |
| ⑭I ask?? <u>last night</u> . | → 過去時制を予測し-edを補う |

また、ターゲット文に副詞を入れず、短めのディスコース内に、時制が表す語彙や内容を入れることで、学習者には文脈から推測する練習をさせることも可能である。実際の会話の中では、話し手と聞き手の間に「いつの話のことを話しているのか」などの共通したスキーマがあり、その情報が余剰的であれば、副詞を抜かした文を発することの方が多。例えば、次の例文のように、既にお互いが「今週末」のことを話しているとそれまでの会話の中で了承しているのであれば、Bの文では副詞を抜かすことの方が多。

(例文)

A: Do you have any plans this weekend?

B: Yes, I'll have to work.

ここでは、this weekendという句が含まれているため、内容が未来時制だと推測が立てやすく、I'll [aɪ]のdark/l/が知覚しづらくても、再構築させやすい。

最後に、四つ目の「多義をもつ形式」について考える。以下の例(1a～4b)は、下線部分に複数の意味があるため、文脈なしでは、複数の文の意味解釈が生じる。また、これらは文全体の意味をとらえようと意識が形式に向いたとしても、文の意味は曖昧なままである。

(1) 過去形と仮定法過去の区別

(1a) I could do that by myself.

「私は自分でそれができた」(canの過去形)

(1b) I could do that by myself.

「私は自分でそれができたらうに」(仮定法過去)

(2) 現在進行形と未来形の区別

(2a) Is he cooking our dinner?

「彼は私たちに夕食を作っているの?」(現在進行形)

(2b) Is he cooking our dinner?

「彼が私たちに夕食を作ってくれるの?」(未来形)

(3) 現在形と未来形の区別

(3a) The class begins at 7:00.

「その授業は(通常)7:00に始まります。」(現在形)

(3b) The class begins at 7:00.

「(今6:00と仮定して)その授業は7:00に始まりますよ。」

(未来形)

(4) 過去の習慣と仮定法過去の区別

(4a) He would laugh at the comedy show.

「彼はそのコメディ番組を見てよく笑ったものだ。」

(過去の習慣)

(4b) He would laugh at the comedy show.

「彼はそのコメディ番組を見たら笑うだろうに。」

(仮定法過去)

これらのインプット文に文脈を表す句や節を与えると、下線部の形式の意味と機能がはっきりする。

(1) 過去形と仮定法過去の区別

(1a') I could do that by myself last night.

「私は昨夜自分でそれができた」(canの過去形)

(1b') I could do that by myself without your help.

「あなたの助けなしでも、私は自分でそれができたらうに」

(仮定法過去)

(2) 現在進行形と未来形の区別

(2a') Is he cooking our dinner now?

「彼は今私たちに夕食を作っているの?」(現在進行形)

(2b') Is he cooking our dinner tonight?

「彼が今夜、私たちに夕食を作ってくれるの?」(未来形)

(3) 現在形と未来形の区別

(3a') The class usually begins at 7:00.

「授業は普段7:00に始まります。」(予定を表す現在形)

(3b') It's 6:00 now and the class begins at 7:00.

「(今6:00です。)その授業は7:00に始まりますよ。」

(未来形)

(4) 過去の習慣と仮定法過去の区別

(4a') He would often laugh at the comedy show.

「彼はそのコメディ番組を見てよく笑ったものだ。」

(過去の習慣)

(4b') He would laugh at the comedy show if he were here.

「彼がここにいたら、そのコメディ番組を見たら笑うだろうに。」

(仮定法過去)

このように、形式が多義であり、複数意味解釈が可能な文では、与えられる文の背景知識や文脈が必要であるため、導入するインプット文に含む語をよく考えなければならない。

教材提案

本稿でここまで論じた点は次の通りである。

〈研究目的〉

1. 学習者は、どのような形式に意識を向けづらいか、どのような場合に文の意味解釈が困難になるかをまとめる。
2. 1をどのように教えるべきか考察する。
3. 1と2を考慮したリスニング教材を提案する。

〈考察点〉

リスニングにおいて、「形式の認識」や「文全体の意味理解」が阻害される可能性があるのは、以下の四点である。

- ① 意味価値が低い形式には学習者の意識が行きづらい。
- ② 余剰的な形式には学習者の意識が行きづらい。
- ③ 知覚しづらい音を含む形式にも意識が行きづらく、文全体の意味理解がしづらくなる。
- ④ 複数の意味をもつ形式は、文全体の意味解釈が曖昧になる。

〈結論〉

教室内でのリスニング活動において、意味を重視しながら形式にも学習者の意識を向ける指導法をとるのであれば、上記四点の形式を含む文では、視覚的・聴覚的補助を利用し、形式を連想させる語や文脈を与えて、形式を推測、再構築させると学習者の負担が小さいと考えられる。

具体的な方法は次の表1に示す通りである。

表1 意味重視の中で形式にも識を向けさせる 教え方

	形式の認識の促し方	文全体の意味理解の促し方
意味価値が低い形式	視覚的・聴覚的補助を使用	
余剰的な形式	視覚的・聴覚的補助を使用	
知覚しづらい音を含む形式	文やディスコース内に形式を連想させる語句を用い、知覚しづらい音を補って、あるべき形式を再構築させる	
複数の意味をもつ形式	文やディスコース内に形式を連想させる語句を用い、文全体の意味を推測し、形式とその意味を認識させる	

最後に、聞き取りに困難が生じる可能性がある上記の四つのケースについて、このポイントに即した教材を以下に提案する。

(1) 意味価値が低い形式を含む文 及び

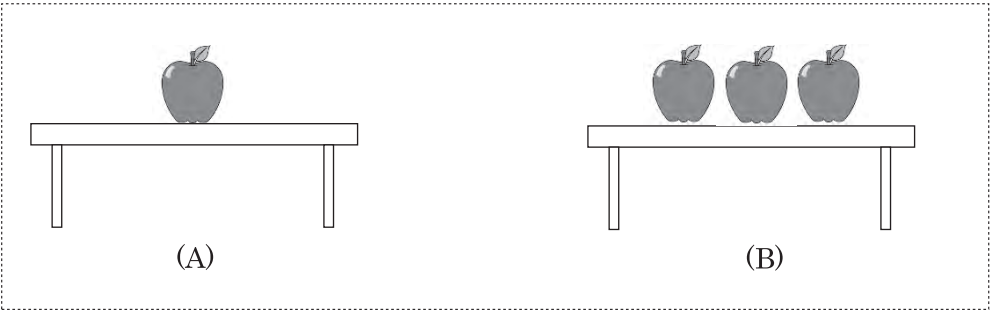
(2) 余剰的な形式を含む文

ここでは(2)について例を挙げる。

Task 1: Listen. Choose the correct picture.

● Track 5

ポイント 1 参照



(A) (B)

Task 2:

There is a grammatical mistake in the sentence below. Underline and correct it.

ポイント 3 参照 ポイント 4 参照

There are some apple on the table.

● **Script:**

Listen. Choose the correct picture.

There are some apples on the table.

ポイント 2 参照

ポイント

Task 1:

① 純粋なリスニングのタスクになるように、タスク1では、書き英語は用いない。まずは会話も質問も英語で聞いて理解させ、後でスクリプトを見せる。

② “there are”だけでなく、複数形を連想させる“some”という数詞を入れ、数、形に意識を向けやすくする。

Task 2:

③否定的インプットを与えることで、複数形-sの形式に意識を向ける。

④視覚的に、複数形-sを際立たせる。

(3) 知覚しづらい音を形式に含む文

Task 1: Listen to the conversation and choose your answer below.

● Track 6 (内容は下記参照)

October 2016

Sun	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat
9/31	1	2	3	4 today	5	6
7	8	9	10	11	12	13

- ① October 3
- ② October 4 ポイント 5 参照
- ③ October 6

Task 2: Listen again and fill in the blanks.

Lisa: Do you have any plans this weekend?

Mike: Yes. I am planning to visit my uncle. (.....) watch the soccer game together. ポイント 7 参照

Lisa: That sounds nice. Have fun!

Task 3: Circle the word(s) that show(s) future tense. ポイント 8 参照

● CD script:

Today is October 4th. Lisa and Mike are talking about this coming weekend.

Listen to the conversation, and choose your answer below. ポイント 6 参照

Lisa: Do you have any plans this weekend?

Mike: Yes. I am planning to visit my uncle. We'll watch the soccer game together.

Lisa: That sounds nice. Have fun!

Question. What day will Mike and his uncle watch the soccer game together?

ポイント

Task 1:

- ⑤ 純粋なリスニングのタスクになるように、タスク1では、書き英語はなるべく用いず選択肢も語数を減らす。まずは会話も質問も英語で聞いて理解させ、後からスクリプトを見せる。
- ⑥ 「今週末」というキーワードを与えて、文脈から未来時制だと気づかせる。

Task 2:

- ⑦ ディクテーションにより、聞こえにくいdark /l/ が表す未来形willを再構築させる。学習者がwillを再構築できなかった場合、クラスでその学習者の答えを「否定的インプット」として紹介し、形式に意識を向けさせる。

Task 3:

- ⑧ 未来を表す語や形式部分に○をつけさせ、ターゲットの形式を際立たせ、学習者の意識を向けさせる。

(4) 複数の意味をもつ形式を含む文

Task 1: Listen to the questions and choose an answer about yourself.

Track 7

ポイント 9 参照

Now:

- (1) cooking
- (2) studying
- (3) singing

After this lesson:

- (4) cooking
- (5) studying
- (6) going out

Task 2:

Underline “be-V+-ing” form.

ポイント 10 参照

Number 1. What are you doing now?

Number 2. What are you doing after this lesson?

Script:

Listen to the questions and choose an answer about yourself.

Number 1. What are you doing now?

Number 2. What are you doing after this lesson?

ポイント 9 参照

ポイント

Task 1:

⑨be+V-ingには進行形と未来形の2つの意味があることから、どちらの意味で使われているかを意識させるため、nowとafter this lessonという副詞句を用いて、文の比較をさせることで形式の意味の違いに意識を向ける。

Task 2:

⑩“be+V-ing”という形式に下線を引かせ、視覚的に形式に意識を向ける。

今後の課題

本研究では、FonFを用いたリスニング活動で、形式の認識・文の意味理解を難しくするであろう点と、その難しい点を含む文を用いた素材でどのように教えるべきかについて論じてきた。今後の課題として、本稿で提案した、形式の認識や意味理解の促し方に効果があるのか検証したい。

更に、学習者にとっての未知語の存在、リスニングに対するモチベーション、情意フィルターなどの聞き手側の内的事情により、知覚や気づき、理解にも影響を与えることや、話し手側の発話スピード、語数、発音などの外的な要因によって、産出される英語も変わることも考慮すべきであろう。特に発音に関しては、NS (Native Speakers) だけでなく、むしろ学習者は実際の会話場面ではNNS (Non-Native Speakers) の話す英語に触れる機会が多い。NNSには、必ずしも常に正しい英文を話すのではない日本人英語教師も含まれる (e.g. 発音が日本語の影響を受けている可能性がある)。NNSの発話を聞いて、NSの英語を聞く時と同じように形式を認識し、意味理解ができるかどうか検証されていない。これらは、今後の研究に期待したい。

注

1. 便宜上、声門閉鎖音を^hで表す。
2. 後舌母音は母音の中では最も聞こえ度が低く、直前のI [aɪ] という内容語に強勢がかかり、しかも[aɪ]は母音で最も聞こえ度が高いので「聞こえの山」の関係上、隣接する/l/は聞こえづらくなるのかもしれない(「聞こえの山」に関しては窪園(1998)を参照)。もしくは、学習者がdark/l/という異音がどのような音なのか知らず、lの音であると認識できなければ、単語自体をI llと気づけない可能性もある。また、この例文ではdark/l/に後続する/d/の調音点同化により、更にdark/l/が聞きづらい可能性がある。

参考文献

- Krashen, S.(1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford : Pergamon.
- Lee, J. F., & VanPatten, B.(2003) *Making communicative language teaching happen 2nd ed*, New York: McGraw-Hill.
- Long, M. H.(1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, D. Coste, C. Kramsch & R. Ginsberg (Eds.), *Foreign language research in cross cultural perspective*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- O'Malley, J. Michael, Anna, Chamot and Lisa, Kupper. (1989) Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition, *Applied Linguistics*, 10, pp. 418-437.
- Rubin, J. (1994) A Review of Second Language Listening Comprehension Research *The Modern Language Journal*, 78, 2, pp. 199-221.
- Schmidt, R.(1990) The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.
- Swain, M.(1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden(Eds.) *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.
- Toya, M.(1991) Processing Japanese verbal input: Can listeners attend to both form and content? Unpublished Term Paper for ESL 650, University of Hawaii at Manoa.
- VanPatten, B.(1989) Can learners attend to form and content while processing input?, *Hispania* 72, pp. 409-417.
- VanPatten, B.(1996) *Input processing and grammar instruction*, New York: Ablex.
- 門田修平(2002)『英語の書きことばと話しことばはいかに関係しているか—第2言語理解のメカニズム』くろしお出版
- 窪園晴夫(1998)『音声学・音韻論(日英語対照による英語学演習シリーズ)』くろしお出版
- 竹内理(2000)「見ること」竹内理(編著)『認知的アプローチによる外国語教育』松柏社
- 竹林滋(1996)『英語音声学』研究社
- 東矢光代(2004)「音声によるL2受動語彙習得の問題点—

Form, Meaning, Inputの視点から―』『琉球大学欧米文化論集』第48巻, 41-60頁

富田かおる・小栗裕子・河内千栄子(2011)『リスニングとスピーキングの理論と実践―効果的な授業を目指して』大修館書店

松岡昇(2003)『日本人は英語のここが聞き取れない―3週間でできる弱点克服トレーニング』アルク

村岡有香(2012)「気づきを高める英語教育―Noticing Enhancement in English Education」『国際基督教大学学報. I-A 教育研究』第54巻, 233-244頁