

日本人英語学習者に対する意味を意識した発音指導方法

田 口 賀 也

Abstract

This paper discusses ways that university EFL teachers can improve their students' English pronunciation. I start out by mentioning the results of a survey of 68 Japanese EFL students about their previous English pronunciation instruction. Many of them indicated that they basically merely repeated written material without mastery. It seems that their teachers still adhered to audiolingual methods, were too concerned about accuracy, and did not help students realize the connection between pronunciation and communication. Therefore, based on the previous perspectives, I underscore the need to draw a distinction between segmentals and suprasegmentals, comprehensibility and accentedness, and meaning-focused pronunciation instruction. This paper concludes with a practical teaching idea to promote students' comprehensibility.

はじめに

文部科学省は平成15年に「英語が使える日本人」の育成を打ち出した。中学・高等学校では英語でコミュニケーションができるように、そして大学では仕事で英語が使えるようにすることが目標として掲げられている。また、社員採用時にTOEIC®スコアを「考慮する」「将来は考慮したい」という企業が多いことから、全TOEIC®受験者に占める学生の割合が増えており、就職の際に英語が使えることを売りにしたいと感じている大学生が多くいることが推測される。こういった社会や学習者からの英語使用に対する期待に英語教育としてはどう応えるのか。外国語を身に着けるために学ぶべきことは語彙や文法などの基礎的な分野はもちろんのこと、語用などの英語使用の際に気をつけるべき点、英語圏やそのほかの英語を使用している文化圏についてなど幅広い。なかでも発音は日本語と英語で異なる点が多く学ぶに値するものであると考えるが、実際の授業での指導は十分とは言えない(有本, 2005)。その原因にはどのようにして教えるべきか分からない、英語を母国語とする指導者でなければ指導できないのではないかと思う教員もいるからではないかと考える。また発音指導がなされた場合でも、発音指導方法に問題があるようである。

本稿は従来の発音指導での問題点を挙げ、現在の発音指導に関する研究を紹介した上で、実際にどのように指導すると日本にいる日本人大学生の英語運用能力全体の向上に効果的であるのかを提示していく。

従来の教室における英語発音指導

ある私立四年制大学1・2年生対象に実施したアンケート結果から、中学校・高等学校での英語発音指導に関して問題点が浮かび上がった。アンケートは2011年度秋学期に68名の学生に実施した。少ないサンプル数ではあるが出身校の重複がなく現状を大まかに反映したものと考えることができる。まず、中学・高校で発音について学んだ経験があるか尋ねたところ、49名の学生が「ある」と回答した（72.1%）。どのような内容であったかは、回答の多かった順に挙げると以下の通りである（重複回答可能）。

単語をどのように発音するか聞いて読んだ（22名）

教科書本文を声に出して読んだ（17名）

発音記号をどう読むか学び読んだ（7名）

日本語にない母音・子音について学んだ（6名）

センター入試形式の問題を解き、解説を受けた（3名）

洋楽の歌詞を見て歌った（2名）

音の聞き分け練習をした（2名）

このアンケート結果から浮かび上がった問題点は、上記のいずれの場合においても自分の言いたいことを言うというコミュニケーションと発音指導が結びついていないということである。多くの場合物理的に口を動かし声を出して、モデルとされている音声を発することが目標とされている。言い換えると、さまざまな発音から発生する意味の違いや意思伝達の際の発音の持つ重要性を認識する機会がないということである。英語特有の母音・子音、単語などを指導中に発することができても、発音の持つ機能が分かり自分で応用できるようにならなければ実際の英語使用場面で役に立たないのである。発音指導における意味のつながりを意識することの大切さについて三つの観点から説明をしたい。一つはsegmentals, suprasegmentals、つづいて分かりやすさとアクセントの強さ、もう一つは意思伝達を意識した発音指導である。

Segmentals、suprasegmentals どちらが大切か

上記アンケートの学生回答には、「発音記号をどう読むか学んだ、母音・子音について学んだ、音の聞き分け練習をした」とある。こういった指導はAudiolingualismの考え方に基づいていると考えられる。この方法論では、母音・子音といったsegmentalsを正しく発するにはどのように唇や舌を動かせばいいのかといった調音に関しての指導や、minimal pair drillsという一つの母音や子音が異なるだけで別の単語になる二つの単語（e.g. rice/lice）の聞き分け・言い分け練習を行う。これは英米で1940年代から推奨された指導方法で、言語習得は同じことを何度も練習することで体得できるという考えに基づき、会話の暗記や繰り返し練習（drills）をすることで間違いを減らすことができるとしている。ただ、こういった考え方は現在是否定されることが一般的である。というのも、1970年代からコミュニケーションが言語習得の第一の目的であるとの認識から、Communicative Approachという方法が主流になってきたからである（Celce-Murcia et al., 1996）。また、Audiolingualismがベースとしている考え方（刺激を受け、それに反応していくことで身につけていく）は、言語理論や習得理論から見て間違っているのではないかと、という点と、Audiolingualismで学んだことを実際の場面に転移できないことが多いという実状からである（Richards and Rogers, 2001）。ただ母音や子音を繰り返して真似をするといった指導は比較的実行しやすい上、学生も発音練習をしている気分になれることから現在も続けられているのではないかと推察する。

一方、アンケートからsuprasegmentals（母音・子音の上のレベルの、ストレス、イントネーション、リズム）について、中学・高校で学ぶ機会があるように見える。それは教科書の音読である。文レベルで音読をしているということだ。しかし、どのような音読練習をしているのか、どのような指導を受けたのか、ストレスやイントネーションの使い方について大まかなルールを学び、それを応用して音読しているのか、それとも単にネイティブスピーカーの音声を聞いて真似をしているのか、クラス全員で教員の後について声を出しているだけなのかなど、今後詳しく調査する必要がある。ただ、現在の発音指導に関する英語教育で発表されている論文からはコミュニケーションのためにはsegmentalsだけではなく、suprasegmentalsとバランスをうまくとって教えるべきだという意見が大勢である。たとえばCelce-Murcia et al. (1996)は、リズムの間違いや、音の連結が正しくない人は聞き手をイライラさせ、不適切なイントネーションで話すと不作法であるといった印象を与えることがあり、さらにはストレスやリズムが甚だしくネイティブと異なると全く理解してもらえない場合があると述べている(p.131)。Wong (1987)もある留学生が図書館でSteinbeckの本を借りようとしたところ聞き手には『Of My Cement』（本当は『Of Mice and Men』）と聞こえてしまった、というエピソードを紹介し、聞き手は個々の母音・子音よりもリズムを手がかりに音声理解していると述べている。

また Derwing et al. (1998) では suprasegmentals を指導したほう効果的であったとしている。48名の英語を母国語としない学習者を segmental 指導、suprasegmental 指導、そして特に発音指導をしないという三つのグループに分けて指導前・後でどう変化するかしないかを調査した。課題は二つあり、一つは短文の読み、もう一つは 8 フレームから成る漫画の描写の説明であった。それぞれ分かりやすさ、アクセントの強さ、流暢さをネイティブスピーカーが判定したが、短文読みでは指導を受けたグループ (segmental 指導、suprasegmental 指導) はいずれも分かりやすさ、アクセントの強さの点で効果がプラスに見られたが、漫画描写では suprasegmental 指導グループだけが分かりやすさと流暢さにおいて向上し、残り 2 グループには変化が見られなかった。これについて Derwing et al. は、segmental 指導グループ学習者は forms に集中して発音する練習を重ねた結果、(読む課題ではない) 話す課題 (漫画描写) ではことばを選び文を組み立てるなどしているうちに発音にあまり注意できなくなっていたのであろうとしている (p.406)。教室で発音指導をしても別のテキストを音読する場合や、コミュニケーションの活動になると日本語の音韻体系を英語にを使って発音し、発音指導の成果が一切なかったかのように感じる経験を持つ教員はわたしだけではないはずである。

Suprasegmental 指導の有効性は Gilbert (1987) や Wong (1987) にも述べられている。ただし、Koster and Koet (1993) や Fayer and Krasinski (1987) のように、segmental の間違いが理解に及ぼす影響が大きいとする研究もあり、あくまで両者のバランスをどうとるかが大切である (Celce-Murcia et al. p.10)。

分かりやすさとアクセントの強さ

上記の segmentals/suprasegmentals と密接に関連しているのが、分かりやすさとアクセントの強さである¹⁾。Taguchi (2011) では 2010 年に 12 名のアメリカ人学生による日本人大学生の英語音声評価作業を実施したが、分かりやすさ評価をするときには suprasegmentals がネイティブと似ているかどうかには注意を払っていることが分かる発言が聞かれた。たとえば「細かいところはネイティブと違うが、わかりにくいほどではない」「can't/can の区別は大事であるのに、ここがはっきりしていないのでわかりにくい」「あまりに丁寧すぎて何を言っているか分からなくなるので速く流れていると分かりやすい評価になると思う」などである。評価者は音声指導などの訓練を受けていない一般のネイティブスピーカーであったにもかかわらず、分かりやすさと suprasegmentals は密接に関わ

1) 「分かりやすさ」と「アクセント」は Munro and Derwing (1995) の定義に従う。「分かりやすさ」は、話されている内容を理解するために集中し注意を払わなければならない度合い、「アクセント」は外国人が話しているという印象をどれだけ強く感じるかである。

りがあると認識しているようであった。またアクセントについての評価が同等であっても分かりやすさについての評価が異なる二つの音声を比較したところ、分かりやすさが低い音声のほうは単語の切れ目がいまいで抑揚がなく、ストレス、リズム、イントネーションが意識されていなかった。この事例はsuprasegmentalsがうまくできていないと、分かりにくい発音と評価されることを示している。

分かりやすさはsuprasegmentalsと、アクセントはsegmentalsとそれぞれ結びついているに加えて、これらの指標は物理的な音声分析を待たずに、母国語話者は一貫して評価できるようだ。上記の2010年の評価作業は9段階評価であったが、分かりやすさについての評価のCronbach alphaは.96、アクセントの強さについての評価のCronbach alphaは.92とグループとして信頼度の高い結果となった。評価作業直前に10分程度の簡単な話し合いを行い、サンプル音声評価作業をただけ²⁾で英語教育に従事していない人たちが一貫して評価できたことは、分かりやすさ、アクセントの強さについての彼らの考え、intuitionは一般化できる可能性があると言えよう。

加えて、英語学習者とネイティブスピーカーの音声を分析・評価したMunro and Derwing (1995)に、アクセントの強さと分かりやすさには一定の関連が認められるが、アクセントが強いからといって、必ずしも分かりにくいというわけではないようだ、との見解がある(p.74)。この研究は英語を母国語としない10名と、英語を母国語とする2名による英語での漫画描写を18名の英語母国語話者が分かりやすさ、アクセントの強さ、加えて明解さについて評価した³⁾。その結果、アクセントと分かりやすさは一定の関連性は認められるものの、その関連性の強さは聞き手によって大きく異なるということ、英語非母国語者に対してはアクセント評価分布は広がっているが、分かりやすさ評価は高評価にやや偏る傾向が見られた、とある。また、きわめて明解であるからといって、アクセントが少ないと評価されるわけではないという結果も見られた。

さらに、世界で英語を道具として使っているのは英語非母国語話者のほうが英語母国語話者よりも多い今、アクセントは分かりやすさを阻害しない程度に抑えられればいいという考えが一般的になってきている。アクセントをネイティブのようなものにすることは不可能に近いという現実もある。アクセントをなくすことにこだわらず、発話全体が伝わるようにするように指導することが大切であり、言い換えれば、従来のsegmentals重視の発音から、分かりやすさと密接に関連があるsuprasegmentalsとのバランスをとった発音指導へ移ることが肝要である。

2) 話し合いでは、脚注1にある定義を伝え、サンプル音声の評価では評価者一人ずつがどうしてその数値をつけたのかを話しグループで考えを共有した。

3) 明解さ(intelligibility)は、分かりやすさ(comprehensibility)が9段階評価で直感的になされたものであるのに対して、一つの発話に対して正しく書き取れた語の割合で示された。

意思伝達を意識した発音指導

上記で母音・子音などに偏重してきた従来の指導ではなく、ストレスなどの指導を取り込んだ指導を行うことで、英語非母国語話者の発話の分かりやすさが高まるであろうと主張した。ただ、suprasegmental指導を従来通り、モデルの発音を模倣する練習を繰り返すといったAudiolingualism的なもので実施したのでは分かりやすさは高まらないと考える。その場でできていても、自らコミュニケーションする場で発揮されなければ指導の効果があつたとは言えない。ここではどのような方法でsuprasegmental指導を実施していったらいいのか、基本的な考え方と実際の方法を紹介する。

本稿で扱っている発音指導の対象として想定しているのは二十歳前後の日本にいる日本人大学生である。彼らはすでにいわゆる臨界期を過ぎ、自然に言語を習得することは難しいと想定されている。また、日本はESLではなくEFLという英語が周りで使われていない状況であることから、自然に英語を習得することは仮に子供であっても困難である。こういったことから、ある程度は明示的に言語についての説明をし、第一言語を習得する方法では見られないAudiolingualismの繰り返し練習なども取り入れる必要性があると考え。この明示的な指導を基礎として（あまり時間を割きすぎず）、徐々に自らの意思を伝える場面練習を通じて学んだ発音が身につくよう導いていくべきであろう。なぜならsuprasegmentalsは意味と強く結びついているからである。ではどのように指導したらいいのか。形式（form）だけでなく、意味を意識した指導はfocus-on-form（FonF）に見られ、これは主に文法や語彙習得指導になされているが、これを発音指導にも用いるべきではないかと考える。詳しいFonFについての理論や具体的な指導方針についてはLong（1991）、Doughty and Williams（1998）、Long and Robinson（1998）、Fotos and Nassaji（2007）やなどにも詳しく述べられているが、本稿では発音指導に応用できるものに焦点を絞る。

Focus-on-formはfocus-on-formsという語と対比すると明確になる。Ellis et al.（2002）によると、Focus-on-forms（FonFS）は事前に指導者が指導すべき事項を選び、それを集中的に順序立てて指導するものであり、PPP（presentation-practice-production）でなされるということもできるとある。FonFS指導対象となっている言語特徴の持つ意味ではなく、特徴そのものの形式に焦点があたっている。一方、FonFは主に意味に焦点を当て、一般的には事前に指導者が何を教えるかを選び計画を立てずに、コミュニケーション活動をする中で、形にも意識していくようなものである（p.420）。前述の通り、日本人大学生に指導する場合は、明示的な指導がより大きな効果を生むと考えられることから、純粋な意味でのfocus-on-formではなく、Ellis et al.（2002）が示しているplanned focus-on-formがより適切ではないかと考える。これは文字通り指導者が事前にどういった事項を指導するかを決め、ある程度コントロールした形で指導・練習する。これではFonFSと同じに見えるが、あくまでも焦点は意味に当たっているところが異なる。また、学習者は学んでいるときは学

ぶというよりは、その言語を使っている姿勢でいることが想定されている (p. 421)。発音指導はこういった指導者の計画に沿った方法を通じて学びつつも、あくまで意思を伝えるためのものであることを意識するような活動が求められていると考える。分かりやすさと密接に関連性のある suprasegmentals を効果的に使うためには意味を理解することが不可欠だからである。

Planned Focus on Formを取り入れた発音指導の具体例—文中でのストレス

英語の発音はストレス（強勢）でタイミングをとり（stress-timing）、日本語では音節でタイミングをとる（syllable-timing）⁴⁾。タイミングをとる基準が違ふことで両言語のリズムが異なる。またストレスを基準に発音しようとする、ストレスが置かれていない音は弱化されたり、近くの音との連結や同化を起こす。この音変化を無視して英語を言おうとすると英語のリズムにはならない。スペリング通り、辞書通りの発音をつなげただけでは聞き手にとって耳障りなだけでなく、分かりにくい発音になってしまう。ただ、発音指導をする際、こういった音変化を指摘することがあっても、その音をどうやって出すのかの指導に終始することが多いのではないだろうか。なぜそういった変化が起きるのかという理由付けや学習者自身の伝えたい内容を伝える活動の中で練習するといったことがなされていないのでは、授業で数学の公式を提示され、その場では計算ができるが、応用になるとさっぱり分からなくなるのと同じことである。一般的な弱化や同化の法則の提示・説明、そして練習を行ったあと、徐々に応用できるよう導いていく練習を重ねていくことで、実際に意思を伝える場面において英語のタイミングで音を発することが出来ると考える。

弱化などの音変化が起きるのは、意味上重要な音を目立たせるためである。文の流れで意味上重要な語は強ストレスを置き他の語を弱めれば対比が明確となり、聞き手に分かりやすくなる。このことを理解し実践するには話の流れを理解することが不可欠であるため、単に強ストレスが置かれた発音、弱ストレスが置かれた発音練習をしていても実際には使えない。学習者自身が意味を考えながら練習することが大事である。以下に segmentals, suprasegmentals を扱っているアメリカ英語の発音テキスト *Pronunciation Pairs* を参考に、can/can't、内容語におけるストレス、文脈上重要な語におけるストレスについての指導案を示す。

指導例1 can/can't

否定語は通常ストレスが強く置かれる。意味上重要だからである。例えば否定の can't で使われ

4) 日本語は mora timing language、拍でタイミングを取る言語とも言われているが、ここで述べたいことは英語とは異なりストレスが基準ではないということである。日本語の mora と syllable については Kubozono (2002) に詳しくある。日本語には mora で説明すべき現象と syllable で説明すべき現象があるとして具体的に分析がなされている。

る母音は/æ/であるのに対して、肯定のcanの母音は弱化が起きて/ə/という目立たない音になる⁵⁾。しかし、多くの日本人英語学習者はいつもcanを/kæn/と発音するため、“I can drive a car.”「車の運転、できますよ」と言っているつもりでも相手には、弱まるべきcanがはっきりと聞こえるため、「運転できない」と思われてしまう。また聞き取る場合では、母音の質でcan/can'tを区別すること知らないことが多く、代わりに日本人学習者は否定語の場合はtという語が聞こえるはずだと思っている。このため、can't driveのようなtの後に調音場所が同じdが続いている場合は特にtがはっきりと聞こえないため、canの母音が/æ/であっても肯定のcan driveと言っていると思ってしまう。これを説明した上で、学生に指導する場合は自分ができること、できないことを相手に当ててもらおう対話を通じて練習し、またICレコーダーや携帯端末を用いて音声を録音し、聞いて確認する作業をすべきである。

以下に、この項目指導の際の流れを示す（括弧は目的）。

1) 聞き取りながら学ぶ（いままでの知識で修正すべき点があるか考えるため）

A. 以下の文で、can/can'tのどちらが使われているかを考え、すべて聞き終わった後、学生の思う聞き取りポイントを尋ねる

1. He can/can't play the piano.
2. I can/can't stand on my head.
3. She can/can't ride a horse.
4. She can/can't speak Japanese, but her children can/can't.
5. You can/can't park your car here.
6. I can/can't meet you at three o'clock. (*Pronunciation Pairs* p. 32)

B. 聞き取りポイントの説明（重要な語は強く発音することを知らせるため）

聞き取りのポイントは、can/can'tの母音にあり、否定のときにn'tという子音が聞こえるかどうか、肯定のときはcanに続く動詞がよく聞こえることを説明する

C. もう一度Aでの聞き取りをする（説明が理解できたかを確認するため）

2) 発音して学ぶ（下記一部*Pronunciation Pairs* p.33参考）

A. 提示されている事例でのペア練習（理解したことが実践できるか試し、身につけるため）

5) canが文末に来る場合は、/æ/の母音となる。また「できる」という意味を特に強調するときも/æ/となる。

ペアを組む。上記 1) A. の例文を肯定・否定どちらかにし、相手に言う。聞き手は肯定か否定か、どちらに聞こえたか positive または negative といって答える。交代で練習をする。言う場合は（間違いを恐れないう）文を見ず言わせる。場面を思い浮かべながら発音することが大切だと説明する。また相手が言ったことが分かりにくい場合は、言う側の母音に問題があるのか、聞き手のほうの聞くポイントがずれているのか、考えさせる（教員は巡回しどこに問題が起きやすいかを見る）。

B. 自分のことについてのグループ練習（意味を意識した活動をするため）

3 から 4 人グループを組む。以下 1 から 4 ができるか、できないかをグループのメンバーに伝える。グループは下記の表に人数を記入しながら話を聞く。学生には重要なのは、can/can't の母音が違うことであり、n't が聞こえるか否かではないことであることを再度確認しておく。また急いで発音するのではなく、自分ができる、できないことを教えるつもりで発音することが重要であることも伝える。

1. ride a bike, ride a horse
2. drive a car, drive a truck
3. play the piano, play the guitar
4. swim, sail a boat (*Pronunciation Pairs* p.33)

- a. 教員によるモデルの提示（ポイントを復習し、速く言わなくてもいい、考えながらでいい、伝えようという意識で話すことを確認するため）

“Let me tell you what I can do and can't do. I can ride a bike, but I can't ride a horse. I can drive a car, but I can't drive a truck. I love singing, but I can't play the piano and I can't play the guitar either…”
[否定の時は首を振るなど身振りをつけながら、can/can't の対比を強調しながら行う]

- b. 3 から 4 人でのグループ作業（少ないとはいえ、人前で話すのに慣れる練習となるため、またうまく出来ている場合は相手を評価すると自信がつき、聞き取りづらいときはどこが問題かを指摘できる雰囲気であると相互評価ができ理想的である）

以下のようにグループメンバーが自分のことを話し、何人がどの活動ができるかを表に埋める
例

Student A “I can swim, but I can't sail a boat .”

Student B “I can’t swim, and I can’t sail a boat either.”

Student C “I can’t swim, but I can sail a boat!” …

		Positive	Negative		Positive	Negative
a	ride a bike	3	0	ride a horse	1	2
b	drive a car	2	1	drive a truck	0	3
c	play the piano	2	1	play the guitar	2	1
d	swim	1	2	sail a boat	1	2

(3人グループで聞き取りをした場合の例)

- c. クラス全体へのグループ結果報告（他人の発音を聞いてどういった点について気を付けるべきか考えるため）

クラス全体で以下のようなグループの発表を聞き、クラス全体の表（ここでは略）を埋める
例

All of us can ride a bike. Two of us can’t ride a horse.

Two of us can drive a car. None of us can drive a truck. …

この報告作業時にcan/can’tの母音の違いが出せていない学生はあとで個人的に指導をすることを考える⁶⁾。時間があれば、最後に教員がグループごとに記入した表を回収し、読み上げて全グループの聞き取りが正しかったのかを確認する。

補足の練習

回を変えて復習するために以下のようなグループ練習をすることも提案したい。

人数：4から5人のグループ（そのうち1人はまとめ役）

内容：次週にグループでの課題発表があり、いつ集まり作業を行うかを決める。一番多く人が集まる日を選ぶ。

手順：まとめ役が以下を言い、他の人はI can come. I can’t come.のどちらかを言う。このとき、自分は来られる、来られないという意味を明確に伝えることが一番の目的であること。それを伝えるためにはcan/can’tの母音が違うということと、肯定の時は動詞のみ、否定の時はcan’t

6) 一般的に発音練習を恥ずかしく感じる学習者が多いことを指導者はいつも念頭に置かなければならない。よってクラスの雰囲気によってはc.を割愛することを考える。

と動詞の両方を強めに言わなければならないとあらためて伝える。

例

Group leader: We'll have to get together to work this week. How about Monday?

Student A: I can come.

Student B: I can't come.

Student C: I can't come.⁷⁾

Group leader: OK. Two of us can't make it on Monday. Then how about Tuesday?

Student A: I can come.

Student B: I can't come...

などと続けていく。まとめ役を変えたり、順序を変えたり、グループを変えたりして繰り返し練習したり、また、どこかへ出かける設定にしたり、日付を決める話し合いしたりすることも可能である。いずれにせよ、学生は何かを読んでまねをするのではなく、自分の予定を話すという意味と発音が結びついているという点が重要である。

以上の内容の英文法レベルは中学校1年生程度であるが、自分のことを英語で伝える経験がほとんどない学生ばかりであることから、この程度の簡単な内容でなければ、ポイントとなっているcan/can'tの母音の違いを意識することはできない。語彙や文法が複雑で、長い文であると、そちらに注意を向けなければならなくなるため、短い文で適切に発音ができるよう地道に基礎固めをしなければならない。発音指導は即効性が期待できないがなぜそのような音になるのかを説明することで、社会人になってより強い動機付けを持って学習する際に役立つことを期待したい。

指導例2 内容語におけるストレス

一般的に内容語（名詞・動詞・形容詞・副詞・疑問詞）は意味上重要であることから、ストレスを置いて発音する。ストレスを置くとは音を強めに出すだけでなく、はっきりと、ゆっくり、しかも若干音程が上がる（または変化する）ことがある。学習者には、こういったストレスをつけるとはどういうことか、そして意味の上で重要な語が何であるか考えることに重点を置き基礎練習からは

7) 出席できない場合は理由を添え、前に発言した人と自分が同じ内容であれば、too, eitherなどをつけるのが自然であるが、最初はその点には触れずにおき、一通り終わったあとにコメントするのがいいと考える。また、事前に曜日別に時間が空いているか空いていないかを考えておくように伝えておくことも大切である（この点を悩みすぎて先に進めない学生が多く見られる）。

じめる。

1) 聞いて学ぶ (英語ではすべての単語を均一の強さで発音しているわけではないことを知るため)

A. 以下の文ではっきり聞こえる語に下線を引かせ、すべて聞き終わった後、学生に意見を尋ねる

1. My girlfriend gave me a watch.
2. I always drink juice for breakfast.
3. Can you give me a bag?
4. He was wearing a jacket. (*Pronunciation Pairs* p.18を参考)

B. 聞き取りポイントの説明

基本的には品詞で重要な語であるかどうか分かることを説明する。内容語という概念を紹介する。

C. もう一度Aの音声を聞く

2) 発音して学ぶ (理解したことが実践できるか試し、身につけるため)

上記の4文をモデルについて発音練習し、つづいて何も見ずに発音させる。このとき、ストレスを置くということがどういうことかを明確にするため、手で机を叩いたり、ハミングさせたりして教員が示すことも効果的である。

指導例3 文脈上重要な語におけるストレス

1) 聞いて学ぶ (内容語だからといってストレスがあるわけではないことを知るため)

A. 以下の対話でどの単語がはっきりと聞こえるか、またその理由を考えさせ、学生の意見を尋ねる。

Student A: My girlfriend gave me a watch.

Student B: Is it a digital watch?

Student A: No, it's an analog watch.

B. 聞き取りポイントの説明

通常、話のはじめは内容語が強く発音されるが、話が進むと文脈上重要と考えられる語が強く発音される。上記の例ではもらった時計がdigitalであるのかanalogであるのかを知りたいの

でその語が強くなると説明する。

2) 発音して学ぶ

A. クラス全体で上記の例をモデルに習って発音した後、何も見ずに発音してみる。

B. ペアを作り、以下の対話の中で新情報が何かを考えストレスを置く練習をさせる⁸⁾。

Student A: I always drink juice for breakfast.

Student B: What kind of juice?

Student A: Orange juice.

Student A: Can you give me a bag?

Student B: What kind of bag?

Student A: A plastic bag.

Student A: He was wearing a jacket.

Student B: A brown jacket?

Student A: No, a leather jacket. A black leather.

(*Pronunciation Pairs* p.22を参考)

C. 自分のことについてのグループ練習（意味を意識した活動をするため）

人数：3～4名のグループ

準備：生まれた年と月、趣味、出身地、アルバイト先などの情報を得る

内容：故意に、誤った情報を伝え訂正させる

例

Student A: You were born in July 1990.

Student B: No. I was born in June 1990.

Student A: You like making movies.

8) この練習も非常に基本的な英語を扱っているが、意味を考えずに発音する学生が大半であることから、この程度のものから始める必要がある。また筆記試験で高得点を得ている学生は何が大切な語かは選ぶことができても、ストレスを置いて発音することができない場合が多い。ICレコーダーなどを利用して自分の発音がどうなっているかを頻繁に確認させる必要がある。

Student B: No, I like watching movies.

またそのほか、第三者の持ち物を指さして間違っただけを言って訂正させる練習、

例

Student A: Is this your pen?

Student B: No, it's his pen!

一般的な知識に関する対話をしながら、訂正する練習も可能である。

例

Student A: New York is the capital of the US.

Student B: No, Washington D.C. is the capital of the US.

Student A: Spanish is spoken in Brazil.

Student B: No, Portuguese is spoken in Brazil. (*Clear Speech* p.63 参考)

以上、明示的な基礎練習から意味を意識した発音練習の例を挙げた。ただ、学生は発音練習をすることに心理的負担を感じていることが多いため、教員はリラックスした雰囲気を作るよう努めなければならない。一方で多くの学生は英語運用能力を向上させたいと考えているので、具体的にどうすればいいのかを指摘する必要がある。指摘するには教員が学生の発音を聞く機会を多く持てればいいがそれには限界がある。学生同士指摘しあったり、ICレコーダーや携帯電話の録音機能を使って録音した自分の発音を聞いたりしてモニターできるようにならないといけない。どこに注意すべきか、日本語ではっきりとわかりやすくポイントを列挙するといった明示的説明に加え、忌憚ない意見を出させるためクラスメート以外の日本人学生の音声を聞かせてどういった点を改善すべきか分析させ、言語化させる作業が有効である。こういった考える活動は単にモデルをまねて発音練習するよりもはるかに意味があると考えられる。

また母音・子音などの細かい発音とストレス・イントネーションといったことのバランスをとり指導することが大切だと記したが、segmental指導は意味を考えずに練習できるからか、うまくできているか否かがわかりやすいからか、活気づく。リラックスした雰囲気作りに効果があるので発音練習の導入に位置づけるといいようだ。

今後なすべきこと

母音・子音に偏った発音指導ではなく、イントネーションやリズムに留意した、意思を伝える活動を取り入れることを提案してきたが、それは果たして使える英語に近づく手段であるのかを客観的に示さなければ説得力がない。現在、検証すべくデータ収集・分析を行っている。また、分かりやすい発音であるかは、英語母国語話者の intuition で判別できるもののようであるが、英語を非母国語とする英語教員はそれができない。また評価を intuition だけに頼ると授業に発音指導を取り入れても学生の発音を具体的にどう改善していったらいいのか教員は評価ができないということになる。日本人大学生に対する発音指導に効果があるかの検証に加えて、英語母国語話者の分かりやすいとした音声にはどういった共通点があるのか、分かりにくい音声とは何が違うのか、intuition に頼らず簡便な方法を探っていきたいと考えている⁹⁾。

おわりに

中学・高校で受けた発音指導に関するアンケートに一番多くあった回答に「単語をどのように発音するか学んだ」がある。単語を羅列できればコミュニケーションは成り立つという考えもあるだろう。一般の中学校では学力がさまざまな生徒がいることもあり、英語を使えるようにする授業を実践するのは困難であることも理解できる。入試問題が解けるようにすることが生徒・親から求められていることもあるだろう。一方、大学生は入試が終わり、大学ごとに学力がある程度一定である上、なにより、多くの学生が使える英語の習得を求めていることから、発音指導を意思伝達活動と融合させることを提案したい。現在、このような指導で実際に効果があがるか検証作業をしており、客観的データを基に示したいと考えている。また日本人指導者には発音指導に自信が持てないと感じていることから指導は一切行わないという場合もあるだろうが、日本語母国語話者ならではの英語学習での困難に対する理解や、学習者の母国語を使った詳しい説明ができることから、日本人指導者だからこそ発音指導をするべきではないかと考えている。

参考文献

- 有本純 (2005). 「発音指導における教師の役割」『英語教育 Vol.54 No.10』(p.27). 東京: 大修館.
 Avery, P. & Ehrlich, S. (2008). *Teaching American English pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
 Baker, A. & Goldstein, S. (2008). *Pronunciation pairs*. New York: Cambridge University Press.
 Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Derwing, T.M., Munro, M.J. & Wiebe, G.E. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction.

9) Taguchi (2011) ではスピードと分かりやすさに一定の関連性が見られるのではないかと考察した。

Language Learning, 48, 393-410. doi: 10.1111/0023-8333.00047

- Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System* 30, 419-432. doi: 10.1016/S0346-251X (02) 00047-7
- Fayer, J. M., & Krasinski, E. (1987). Native and nonnative judgments of intelligibility and irritation. *Language Learning*, 37, 313-326. doi: 10.1111/j.1467-1770.1987.tb00573.x
- Fotos, S. & Nassaji, H. (2007). *Form-focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis*. Oxford: Oxford University Press.
- Gilbert, J. B. (1987). Pronunciation and listening comprehension. In Morley, J. (Ed.), *Current perspectives on pronunciation* (pp. 29-39). Washington, D.C.: TESOL.
- Gilbert, J. B. (2005). *Clear speech. Pronunciation and listening comprehension in North American English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language. New models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press.
- Koster, C. J., & Koet, T. (1993). The evaluation of accent in the English of Dutchmen. *Language Learning*, 43, 69-92. doi: 10.1111/j.1467-1770.1993.tb00173.x
- Kubozono, H. (2002). Mora and syllable. In Tsujimura N. (Ed.), *The handbook of Japanese linguistics* (pp. 31-62). Boston, MA: Blackwell.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In de Bot, K., Ginsberg, R. B., and Kramsch, C. (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. & Robinson, P. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Munro, M. J. & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning* 45, 73-97. doi: 10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x
- Richards, J. C. & Rogers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taguchi, K. (2011). Analyses of a short English intervention study.『経済論集（東洋大学）』第36巻 2号, 109-120.
- Wong, R. (1987) *Teaching pronunciation: focus on English rhythm and intonation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

インターネット記事

文部科学省「英語が使える日本人」の育成のための行動計画（概要と現状）（平成15年 3月策定）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2011/01/31/1300465_01.pdf
（2012/01/03アクセス）.

（財）国際ビジネスコミュニケーション協会『TOEIC（R）大学就職課調査』『上場企業における英語活用実態調査』調査結果を発表（2011年 6月21日）

<http://www.toEIC.or.jp/press/30.html>（2012/01/03アクセス）.